

教師応援ガイド

にこにこ笑顔の教師は 最強の指導者

～小さな口と大きな目をもとう～



一人一人の子どもが見えていますか？

子どもが伸ばした手を握り返していますか？

令和7年8月 能代市教育委員会

特別支援教育統括コーディネーター 加賀谷 勝

目 次

校(園)内支援体制の実際

1	校(園)内支援体制の課題	1
2	校(園)内支援体制の「5つのチェックポイント」	1
3	特別支援教育コーディネーターの役割	2
4	「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成と活用	3～4
5	「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の活用例	5
6	各移行期の引継ぎのポイント	6～7

子どもの見方・捉え方

1	視点の転換	8
2	問題行動の捉え方	8
3	対応の原則	8
4	冰山モデル	9
5	行動のメカニズム	9
6	行動の二重構造	9
7	行動の4つの機能	10
8	行動のABCフレーム	11～12
9	子どもへの対応の原則	13
10	子どもが伸びる関わり方	13
11	子どもの見方(共感的な見方)	14

子どもがつながり合う学級づくり

1	子どもに伝えたいこと	15
2	学級づくりの実際	16

子どもの学びを支える授業づくり

1	教室環境のユニバーサルデザイン	17
2	授業のユニバーサルデザイン	17～18
3	子どもを引き付ける話し方	19
4	効果的な指導言(発問・説明・指示)の使い方	19

保護者への支援

1	保護者を取り巻く社会の変化	20
2	保護者の障害受容の過程	20
3	保護者が園や学校に期待すること(保護者の声)	21
4	保護者のタイプ	21
5	保護者の4つのハードル	21
6	保護者に伝わりにくい理由	21
7	保護者と信頼関係を深めるポイント	22
8	保護者面談のポイント	22
9	話しやすい状況づくり	22
10	保護者への具体的な支援	23

特別支援教育とおき情報

1	心理検査について	24～26
2	服薬について	27
3	学習面または行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合(全国)	28
4	就学先決定の流れ	29～31
5	合理的配慮	32～36

教師のまなざし

37～41

主な引用・参考文献

42

校（園）内支援体制の実際

1 校（園）内支援体制の課題

- ・全教職員の特別支援教育への理解と専門性の向上
- ・担当者が交代しても機能する支援体制の構築とコーディネーターの役割分担
- ・みんなが分かる・できるユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり
- ・合理的配慮の提供と蓄積、周囲の理解促進と保護者との合意形成
- ・「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」を活用した支援の流れ
- ・特別支援教育支援員との連携（打合せ時間の確保、指導・支援の共通理解）
- ・二次障害の防止と対応（いじめ、不登校、愛着障害等）
- ・保護者への支援（子育て、愛着形成、虐待、ネグレクト、発達障害への理解等）
- ・外部の関係機関と連携した支援と自校（園）の課題解決力アップ
- ・移行期支援と継続した支援（幼保→小・中学校→高等学校→大学・就労）

2 校（園）内支援体制の「5つのチェックポイント」

- (1) 校（園）内委員会の開催（必要なときに、必要な人が集まり、必要なことを検討しているか）
- 子どもの実態把握
 - 関係機関（医療・福祉・教育・労働等）との連携
 - 定期的なケース会議
 - 校（園）内研修の企画・推進
- (2) 特別支援教育コーディネーターの役割（校内外の連絡調整と役割分担をしているか）
- 教職員や保護者への周知
 - 気になる子どもの把握と担任等への支援
 - 関係機関等との連絡調整
 - 保護者の相談窓口と情報提供
- (3) 各種計画を活用した指導（PDCAサイクルによる支援を実施しているか）
- 「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成と活用
 - 本人及び保護者の同意と参画
 - 外部の関係機関との連携のツール
- (4) 特別支援教育に係る年間計画の作成（年度当初に全教職員に提示しているか）
- 必要な項目の記載（委員会や保護者面談、研修会の計画・各種計画の作成日程）
 - 生徒指導や進路指導等の計画との関連
 - 計画の進捗状況と評価・改善
- (5) 地域資源活用マップの作成（必要なときに、関係機関と連絡が取れるか）
- 外部の関係機関（医療・福祉・教育・労働等）との連携
 - 地域資源マップの活用と修正

～バスが目的地にゴールするためには～



本人と保護者の願い・思い→燃料 各種計画（個別の指導計画等）→ナビゲーション
校（園）内支援委員会→エンジン 学級担任・教科担任→運転手
特別支援教育コーディネーター→添乗員・整備士

子どもの願いを乗せたバスが道に迷い込んだら、特別支援教育コーディネーターは校（園）内外の人とつながりましょう。周囲の人の力を生かして軌道修正します。子どもの数だけゴールがあります。子どもが笑顔でゴールできるように支えましょう。

3 特別支援教育コーディネーターの役割

「特別支援教育について学ぶ意欲があり、学校（園）全体、そして、関係機関との連携・協力にも配慮ができ、必要な支援を行うために教職員の力を結集できる力量（コーディネートする力）を有する人材」を校長が指名する。

「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」（文部科学省 2017）

【特別支援教育コーディネーターの役割】

（1）校（園）内の連絡・調整

- ①校（園）内委員会、ケース会議の企画・運営（教務主任との連携）
- ②担任への支援
 - ・子どもの様子等について担任と情報共有、支援方法の検討
 - ・「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成・活用・評価に対する支援
 - ・就学や進学・転学・進級、就労に係る引継ぎの確認（進路指導主事との連携）
- ③研修会の企画・交渉・運営・振り返り（研究主任との連携）

（2）保護者の相談窓口

- ①保護者との信頼関係の構築や情報提供
- ②保護者面談（合理的配慮に関する相談、就学・進路相談）

（3）関係機関等との連絡・調整

- ①関係機関等の情報収集・整理、校（園）内への情報提供
- ②関係機関等へ相談する際の連絡・調整

【特別支援教育コーディネーターに求められる資質】

- ・各組織の利点を最大限引き出せる人
- ・地域の社会資源に精通している人
- ・保護者と信頼関係を築ける人
- ・子どもに必要な支援内容を整理できる人
- ・障害や特別支援教育に関する知識が豊富な人
- ・学級経営や教科指導に自信があり、学び続ける姿勢のある人

【校（園）内における役割分担】

- ・校（園）長：統括 リーダーシップ コーディネーターの指名
- ・副校（園）長・教頭・コーディネーター：校内外・保護者との連絡調整の窓口
- ・教務主任：年間計画の調整、校（園）内委員会の推進
- ・養護教諭：子どもの状況の整理と情報収集、医療機関との連携
- ・特学担任：支援内容や方法の提案、個別の教育支援計画・指導計画作成の助言
- ・研究主任：校内研修や特別支援教育に関する研究の推進
- ・教育相談担当：保護者に対する相談窓口 カウンセリング

特別支援教育コーディネーターが多岐にわたる役割を果たすためには、校（園）内の教職員の強みを生かした役割分担をする、複数のコーディネーターを配置する、コーディネーターが業務に専念できる環境を整えるなど、チームで取り組むことが求められます。そして、学級で起こっている問題を学校（園）全体の課題として捉えて問題を解決することを通して、自校解決力を高めていきます。

4 「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成と活用

【作成の根拠】

小学校学習指導要領第1章総則（第4の2の（1）のエ

エ 障害のある児童などについては、家庭、地域及び医療や福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、各教科等の指導に当たって、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。特に、特別支援学級に在籍する児童や通級による指導を受ける児童については、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、効果的に活用するものとする。

参考：・幼稚園教育要領第1章第5の1 ・保育所保育指針第1章の3（2）キ
・幼保連携型認定子ども園教育・保育要領第1章第2の3（1）
・中学校学習指導要領第1章第5款の2（1）ウ

（1）「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の作成対象児

- ①特別支援学級に在籍する子ども（三次支援）
- ②通級による指導を受けている子ども（二次支援）
- ③通常の学級に在籍し、学習・生活上、特別な教育的支援（合理的配慮も含む）が必要な子ども（二次支援）

例：発達障害等の診断されている子ども

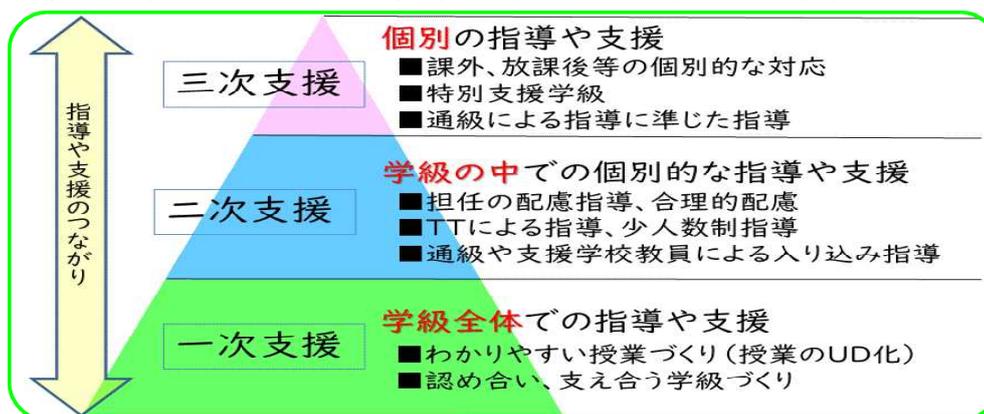
定期的に療育・相談機関を利用している子ども

出身園・学校から「個別の指導計画」等の引継ぎがある子ども

特別支援教育支援員や加配の先生が配置されている子ども

保護者や担任から相談を受けた子ども 等

（2）二次支援が必要な子どもの早期発見（最終的には校・園内委員会で決定する）



コーディネーターや担任による様子観察、園や小・中学校からの引継ぎ資料、保護者からの情報を基に実態把握を行い、前年度から支援継続の子ども他、新入生や転入生を中心に、二次支援が必要と思われる子どもの早期発見を行います。

（3）作成のポイント・活用のメリット

「個別の教育支援計画」

長期的な視点で幼児期から学校卒業後までを通じて、関係機関（福祉・医療・労働等）が連携して一貫した的確な教育支援を行うためのツール。

【作成のポイント】

○記載する内容（学級担任が本人・保護者と相談）

- ・本人及び保護者の願い（現在、卒業（園）後の生活）
- ・合理的配慮（合意形成した内容）
- ・支援目標（評価日までに達成可能な目標）
- ・支援内容、関係機関・支援者名及び連絡先
- ・総合評価・引継ぎ事項（進級・進学・転校）

○配慮点

- ・本人及び保護者と丁寧な話し合いに基づいて作成する。
- ・合理的配慮は評価・改善を行い、見直しを図る。
- ・年間計画に評価日（締切日）を明記する。
- ・小学校高学年以降は、本人の参画を促し、自己理解を深めながら作成する。
- ・校（園）内委員会で支援の方向性を検討・確認する。

【メリット】

- ・学校、保護者、関係機関で、それぞれの側面から情報を共有できる。
- ・家庭生活、学校生活、地域生活を含め、幼児期から学校卒業後まで途切れないう一貫した支援を行うことができる。
- ・「個別の指導計画」に情報を生かすことができる。

「個別の指導計画」

「個別の教育支援計画」を踏まえて教育課程における目標や指導内容及び方法を具体化するためのツール。

【作成のポイント】

○記載する内容（学級担任が本人・保護者と相談）

- ・現在の実態
- ・長期目標（1年後に達成可能な目標）
- ・短期目標（学期ごとに達成可能な目標）
緊急性が高い場合は2週間～1か月の目標を設定して評価する。
- ・具体目標（短期目標達成のために更に小さい目標）
 - ア 本人の願い、緊急性等から2～3つに絞る。
 - イ 知的障害特別支援学級の場合は各教科等も加える。
 - ウ 本人主体で、肯定的な目標にする。
- ・指導内容・手立て（合理的配慮を含む）
 - ア 言葉の指示や促すだけでなく、具体的な手立てにする。
 - イ 段階的に支援を減らすように計画する。
- ・全体的な評価（次年度への引継ぎ事項）

【メリット】

- ・教育課程を具体化し、指導目標、内容等を明確にしてきめ細やかに指導できる。
- ・各教科等の指導において、学級担任と教科担任等と指導について情報交換をスムーズに行える。
- ・指導内容や指導方法について、有効なだった手立て、うまくいかなかった手立てを具体的に記すことで、計画的、継続的な指導ができる。

5 「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の活用例

(1) 「個別の教育支援計画」

① 願い

- ・本人：みんなと一緒に勉強したい。友達と仲良くしたい。
- ・保護者：落ち着いて友達と一緒に活動をしてほしい。学力を身に付けてほしい。

② 目標

- ・学習面：集団場面でみんなと一緒に活動できる。
- ・生活面：気持ちをコントロールしながら、落ち着いて学校生活を過ごす。

③ 合理的配慮

- ・学習面：授業や学校行事・集会等では、事前に日程や活動内容を知らせる。
- ・生活面：気分が落ち込んだり、興奮したりしたときは、落ち着ける場所を確保する。

(2) 「個別の指導計画」

① 目標

- ・学習面：活動に見通しをもって、友達と一緒に楽しい時間を増やす。
- ・生活面：イライラしたときに、教師にクールダウンすることを伝える。

② 手立て（例：算数の授業）

- ・学習面：授業の流れ（めあて→問題→学び合い→まとめ）をパターン化する。
一つの活動を10分～15分の内容で構成する。
- ・生活面：問題が分からないときは、友達や教師に聞いてもよいルールを伝える。
調子のよいときに、クールダウンの仕方を練習する。

(3) 評価・改善（PDCAサイクル）

子どもの様子から「個別の指導計画」の目標・手立て（支援・配慮）の評価・改善を行い、次の授業や生活場面、中間評価（9月）、年度末評価（3月）に生かす。

(1) ⇄ (2) ⇄ (3) の活用の流れを校（園）内の当たり前にする。

【現場の先生の声】

- ・事務的な負担が大きいので、簡単な様式にしてほしい。
- ・「個別の教育支援計画」を作成しているが、具体的な活用の仕方が分からない。
- ・「個別の指導計画」を作成したが、子どもの変容が見られない。

文部科学省の参考様式（令和3年6月）を基に、各（園）校の実情に合わせた様式で作成・活用することが望ましいと思います。子どもの変容が難しい場合は、最上位の目標に対して、今できていること、少し頑張ればできそうなことを目標にして、具体的な手立てを考えると一貫した指導が可能になります。指導に悩んだときは、「個別の指導計画」に子どもが達成可能なスモールゴールを設定し、ラストゴールを目指しましょう。

【他校で工夫している例】

- ・「特別支援教育年間計画」に各計画の提出日を明記している。
- ・本人及び保護者の願いを丁寧に聞き取り、面談で各計画を基に、代替案も含めて合意形成を図ったり、子どもの参画を促したりしている。
- ・緊急性の高い場合は、2週間で達成できる目標と手立てを考えて実践している。
- ・年度末に担任が仮案を作成して引継ぎ、4月に新担任が修正を加えている。

6 各移行期の引継ぎのポイント

(1) 4歳児クラス⇔5歳児クラス

- ・5歳児健診で発達のアンバランスや遅れ、言葉の遅れや発音を指摘された子どもについては、園が単独で動くよりも、福祉課や教育委員会と連携し、保護者に医療・療育機関の利用を勧める。
- ・就学に悩みを抱えている保護者については、県主催の相談会や教育委員会の就学相談を勧め、9月下旬までに就学先を決められるようにサポートする。

(2) 園⇔小学校・特別支援学校小学部

- ・時間、場所、活動、人等、全てが大きく変わるため、日ごろの園での様子に加えて、入学後の子どもの予想される具体的な姿を伝える。
- ・子どもの苦手なことだけでなく、有効な支援（合理的配慮も含む）も伝える。
- ・保護者の悩みや心配事を丁寧に聞き取り、小学校や特別支援学校に引き継ぐとともに、必要に応じて教育相談や学校見学を計画する。
- ・特別支援学級入級を希望している保護者については、入学説明会で入学式の参加の仕方、通常の学級との交流及び共同学習の時間等を伝える。必要に応じて、入学式前に下見を行う。以前、名札はみんなと同じにしてほしい、入学式ではみんなと同じ列にしてほしいなどを要望した保護者がいた。

(3) 小学校⇔中学校・特別支援学校中学部

- ・特別支援学級に在籍する子ども、支援員対象の子ども、通級による指導を受けている子どもについては、保護者の同意を得て、「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」を活用し、本人や保護者の願い、有効だった支援を引き継ぐ。
- ・教科担任制となるため、有効だった支援が継続できるように、中学校では早い段階に校内・学年部で子どもの目標や支援内容・方法を共通理解する機会を設定する。新設の難聴学級設置校は、4月中に職員対象の校内研修会や生徒対象の障害理解授業を実施する。
- ・支援は周りの気付きと本人の自覚が始まりである。必要な支援について子どもと話し合う機会を通して自己理解を促しながら、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」に参画できるようにする。

(4) 中学校⇔高等学校・特別支援学校高等部

- ・合格発表から入学までの短期間で引継ぎを行うため、本人及び保護者の同意を得て、「個別の教育支援計画」等を活用して確実に情報提供を行う。
- ・合格後に開催される生徒指導主事や養護教諭の連絡協議会等で、個別の支援が必要な子どもの情報や保護者の教育的ニーズを伝え、高1クライシスを軽減する。

(5) その他（中学校特別支援学級から高等学校を受検する場合）

令和7年度秋田県公立高等学校入学者選抜実施要項 選抜方法より（一般選抜）
入学者の選抜は、高等学校長が、次の(1)と(2)に基づき、総合的に判断して選抜する。

- (1) 学力検査の検査得点の合計と調査書点（調整評定値の合計）を基に、各高等学校で作成した関連表
- (2) 調査書の記載内容及び面接の評価に関する資料

ポイントは、「総合的に判断して選考ではなく選抜する」である。選考は考えて選ぶこと、選抜は上記の資料を参考に、多くの中からよいもの（生徒）を選んで抜き出すこと。障害等の有無や特別支援学級在籍は、合格の判断基準に関係ない。毎年、特別支援学級の生徒が、上記の選抜方法をクリアして高等学校に合格している。

【特別支援学級在籍の生徒、読み書き等に困難さがある生徒の受検のポイント】

（１）計画的な進路指導（合格がゴールではない！）

- ① 1年生から計画的・系統的に進路学習を進め、なりたい自分に近づくために具体的なイメージをもてるようにする。
- ② 高等学校卒業後の進路も考えながら、本人及び保護者、中学校の思いを一つにする。必要に応じて、教育課程の見直しを行う。
- ③ 特別支援学校高等部を希望する場合は、必ず教育相談を兼ねた学校見学が必要になる。

（２）合理的配慮の提供（授業や定期考査等で実施していることが根拠となる）

特別な配慮を必要とする障害等のある生徒については「**特別配慮申請書**」を志願先の高等学校長に申請できる。申請のあった高等学校長は、志願者の中学校長と協議を行い、学力検査等の公正さが保たれ、かつ実施可能な範囲において適切な措置を講じることができる。協議の結果、特別な配慮が必要であると認めた高等学校長は、「**特別配慮通知書**」を中学校長に送付する。

（３）進路指導のキーワード（最終的に生徒本人が答えを見付ける進路指導を目指す）

- ① 自分で選ぶ（自分で選んだという意識があれば頑張れる）
- ② 具体的な目標をもつ（なりたい自分に近づくために努力ができる）
- ③ 自分を知る（自分の強みで苦手さをカバーできる）

【事例１】

○中学３年生（特別支援学級在籍）

- ・ 本人はみんなと同じように高等学校進学を強く希望していた。
- ・ 11月に検査を実施した後（IQ70以下の数値）、特別支援学校高等部を見学した。
- ・ 高等学校と特別支援学校高等部を併願し、両方合格する。
- ・ 高等学校に入学すると学習についていけないと感じたこと、大好きな農業がしたいという理由から、最終的に本人が特別支援学校高等部を選択した。

→学校見学や体験を通して、説得されてではなく、自分で納得して進路決定ができた。

【事例２】

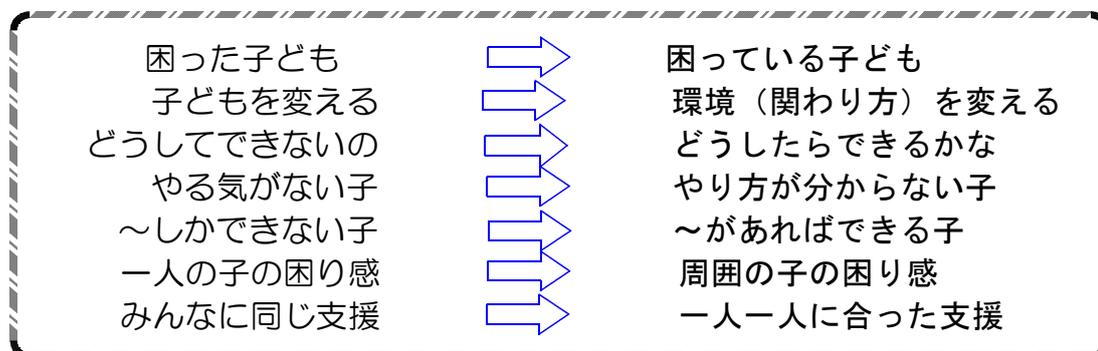
○中学３年生（通常の学級 不登校）

- ・ 1年生の途中から、勉強が分からない、友達がいないなどの理由で不登校となり、学校以外の学びの場を利用していた。
- ・ 3年生の9月に医療機関を受診した結果、ASDの診断を受ける。それをきっかけに、進路をキーワードとして、本人の好きなことを聞き出したところ、動物に興味があることが分かった。ゲームだけの毎日から受験勉強や面接の練習を開始し、通信制課程の高等学校に合格した。

→進路選択の節目を迎え、自分と向き合う時間を通して、本人の心が動き始めた。

子どもの見方・捉え方

1 視点の転換



子どものよいところに注目することで、指導・支援のヒントが見えてきます。一番困っているのは子どもです。子どもの見方を変えて味方になることで、お互いの心の距離が近くなります。困ったときには、子どもの「めんこい姿」を思い出しましょう。

2 問題行動の捉え方

- ・発達要求の表れであり、コミュニケーション手段の1つである。
- ・支援対象児と周囲の環境のミスマッチで起きている。
- ・子どもの困っているサインであり、最も辛い選択をしているかもしれない。
- ・周囲も困っているが、一番何とかしたいと思っているのは子ども本人である。
- ・子どもの行動や発言と本音は必ずしも一致しないことがある。
- ・問題行動は、子どもが成長するための必要行動である。
- ・行動は学習されたものである。→誤学習・未学習・不足学習・決定権の誤解
行動には、全て意味・理由があり、子どもは困っているから行動しています。子どもの気持ちに目を向け、理由を探ると答えが見付かります。

3 対応の原則

(1) よいことをすれば よいことが起こる (○)

例：問題を解いたら、先生が笑顔でほめてくれた。

(2) よいことをしたのに 悪いことが起こる (×)

例：課題を頑張ったのに、すぐまた次の課題を渡された。

よいことをしたのに 何も起こらない (×)

例：100点取ったのに、ほめてもらえなかった。

(3) 悪いことをすれば 悪いことが起こる (○)

例：プリントを破ったので、注意を受けた。

(4) 悪いことをしたのに よいことが起きる (×)

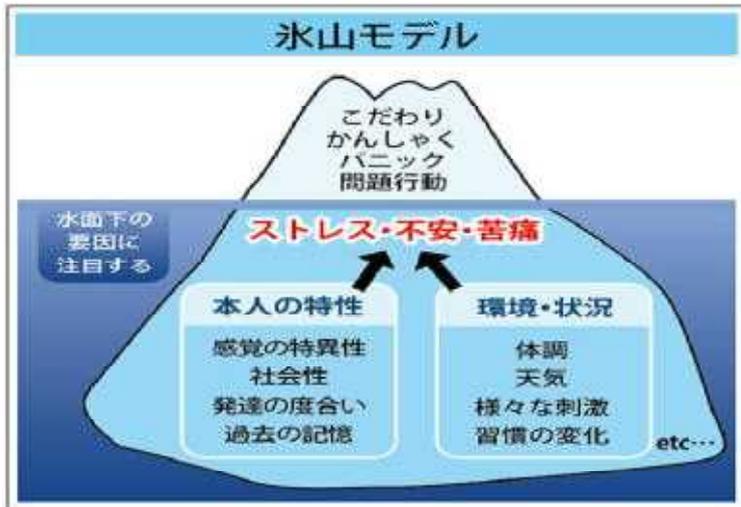
例：かんしゃくを起こして物を投げたら、先生が片付けてくれた。

悪いことをしたのに 何も起こらない (○)

例：かんしゃくを起こしたのに、誰も注目してくれない。

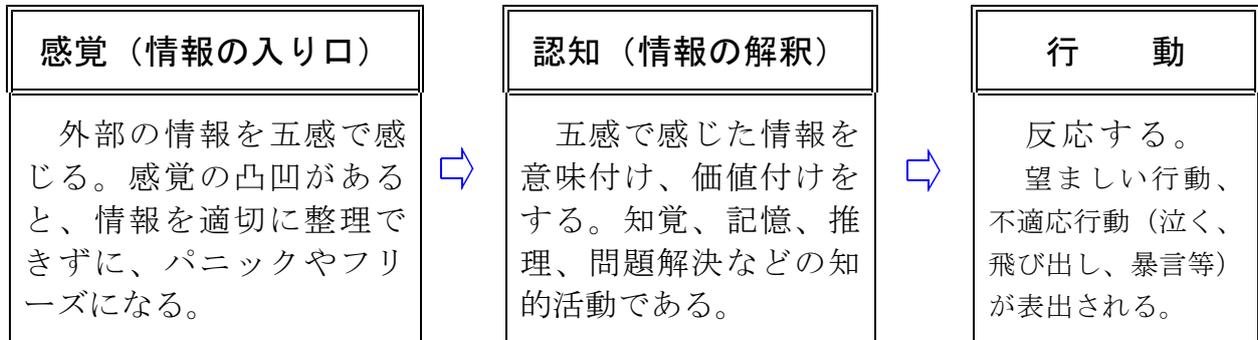
発達の遅れや偏りのある子どもも、そうでない子どもも身に付けてほしい力は同じで、接し方・教え方も原則的に同じです。ただし、学びにくさ、教えにくさがあるので、一人一人の実態に即した対応が求められます。

4 氷山モデル



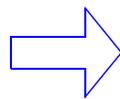
目に見える行動（こだわり、かんしゃく、パニック、問題行動）は、ほんの一部にすぎない。その行動を引き起こしている背景（水面下の要因）には、根深くて複雑な要因が存在している。子どもの特性、環境・状況を踏まえながら、保護者に家庭での様子を尋ねるなど、見えない子どもの気持ち（不安や苦しみ）を、見える行動よりも大事にする。答えは子ども本人がもっている。

5 行動のメカニズム



感覚という入り口を通ってきた情報に、認知という価値付けがされて、最後に行動を起こします。この現れてくる行動が周囲にとって、よい行動であれば止められることはありません。しかし、これが他害行動や授業中の離席行動であれば不適応行動と呼ばれて指導の対象になってきます。

6 行動の二重構造



①給食のおかずをおかわりしたいけど伝えられない

②その結果、大声を出して、教室から飛び出した

大声で教室を飛び出した②の子どもが静かに教室にいられる指導を優先しがちになりますが、要求を伝えられない①の子どもが「おかわりをしたいです」と適切な表現で困ったとことを伝えられる指導が大切です。

問題行動が起きるきっかけになっていることに思いを寄せ、子どもの問題行動を止める支援から、起きない支援に重点を置きます。

【効果的な対応：誤った行動には低刺激、正しい行動には強刺激対応を行う】

- ・誤った注目行動をしたときに、なるべく反応しない、取り合わない（低刺激）。低刺激とは、優しい知らんぷり、1回だけ頷く、淡々と分かりましたと伝える。
- ・正しい形で注意喚起ができたときに強めの刺激（ほめる、認める）で強化する。
- ・日ごろからいろいろな場面で肯定的な声を掛けて信頼関係をつくる。信頼関係を構築できると、低刺激の対応がより効果を上げる。

(4) 感覚・刺激獲得（自己刺激）行動（なんだか楽しい 気が紛れる） 落ち着くために髪の毛を触る

- ・その活動自体が楽しい。 ・その活動をしていると落ち着く。
- ・無意識でしていることも多い。

【効果的な対応：合法的に刺激を入力させてあげる（動ける仕組みをつくる）】

- ・座学に終始するだけでなく学習作業にバリエーションをもたせる。
例：音読するときには立って読む。問題を3問解いたら先生に持って行く。
- ・学習環境や扱う教材を工夫して代替刺激（手段）を入れる方法を探る。
例：バランスボールに座って刺激を入れると集中できる。
- ・やってもよい時間や場所を決める。
- ・教師の対応に頼らずともできる刺激の入力方法を教える。

※足をぶらぶらさせることで、脳に安定をもたらし、不安がなくなり集中できる子どもがいる。無理に動きを止めると二次障害が生まれたり、関係が崩れて反抗的になったりする。

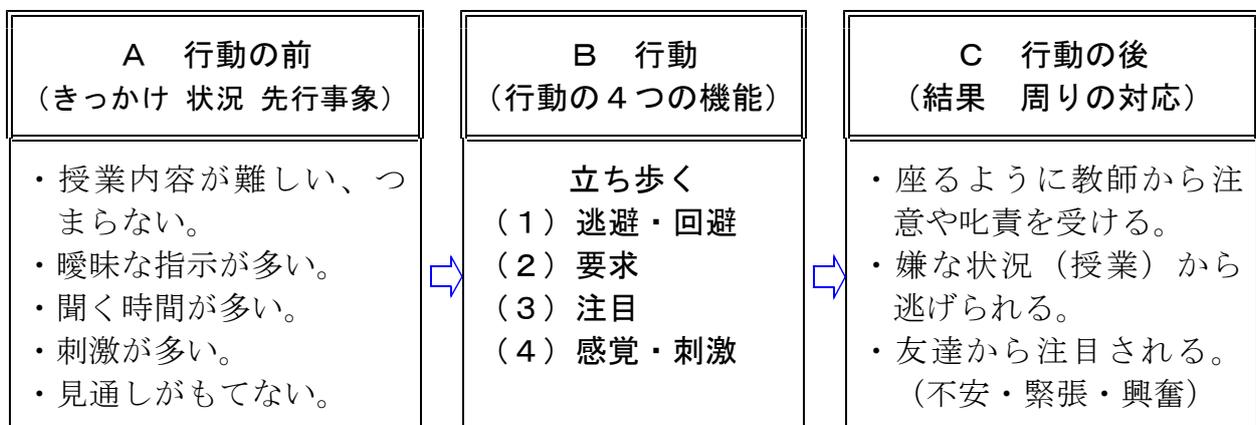
8 行動のABCフレーム

行動のABCフレームとは、行動の前に、どのような行動を行うきっかけや状況があるのか（先行事象：Antecedent）、また行動（Behavior）の後に、どのようなきっかけや状況があるのか（結果事象：Consequence）という3つのフレームのこと。

行動の前と後のきっかけや状況を観察・分析し、そのきっかけや状況を変えることで行動の改善を図っていく。B：行動を起こし、C：結果によいことが起こると、その行動は増える。

【例：授業中、立ち歩く子どもの場合】

●問題行動が起こりやすい環境



○問題行動が起こりにく環境（きっかけを工夫し、4つの機能に対する支援を行う）

A 行動の前（きっかけ）	B 行動	C 行動の後（結果）
<ul style="list-style-type: none"> 授業に見通しがもてるように、本時の流れやゴールを視覚刺激も用いて示す。 全員が参加できる導入を工夫する。 子どもが興味・関心のもてる教材を工夫する。 授業をパターン化したり、1コマ10分～15分の内容を組み合わせる。 聞くよりも、考える、作業する時間を増やす。 多様な学習形態（一斉・ペア・グループ）を用意する。 机間指導で進捗状況を確認して励ます。 状態のよいときに、ルールを決める（離席の許可をもらう）。 <p>※適切な行動をしやすいきっかけや環境、関わり方を変えると、問題行動は減っていく。</p>	<p>着席が増えた</p> <p>(1) 逃避・回避</p> <ul style="list-style-type: none"> 課題や活動の難易度、内容や量、参加時間を変更、調整する。 教室の掲示物、音、人数、座席等を調整する。 <p>(2) 要求</p> <ul style="list-style-type: none"> 適切な要求の仕方を教える。 交渉することを教える。 「教えてください」 「手伝ってください」 <p>(3) 注目</p> <ul style="list-style-type: none"> 反応しない（低刺激）。 適切な行動ができたときにほめる（強刺激）。 無反応→待つ→注目を組み合わせる。 <p>(4) 感覚・刺激</p> <ul style="list-style-type: none"> 配布物を配るなど、動ける役割を用意する。 ペアで話し合うなど、動的な学習を盛り込む。 やってもよい時間、場所を決める。 	<ul style="list-style-type: none"> 少しでも授業に集中して取り組んだり、自分から着席したりしたときは、言葉、笑顔、アイコンタクトで、子どもに伝わるように賞賛する。 事前に決めた離席するルールを守ったときは、「先生との約束を守ったね」とほめたり、プラスのポイントが貯まるような「トークンエコノミー法」を活用したりする。 楽しく授業に参加することで、友達から肯定的な評価を受ける（見方が変わる）。 <p>※一番やってはいけないことは、教師が立ち歩いている子どもを周囲と比べて、「困った子ども」と見てしまうこと。離席に変わる代替行動を一つ一つ丁寧に教える。</p>

(3) 行動支援の流れ

- ①行動の前（きっかけ）を操作する。 ②行動の後（結果）を操作する。
 ③支援方法を振り返る。
 ○効果的→続ける。 ●逆効果→支援方法を見直す、行動の機能を考え直す。

～最高の先行条件（子どもから信頼される教師の特徴ベスト5）～

- 1位 子どもの頑張りを素直に喜べたり、驚けたりする教師
- 2位 短く分かりやすく伝えてくれる教師
- 3位 ここぞの場面で叱ってくれる教師
- 4位 言葉のキャッチボールをよくしている教師
- 5位 明るい教師

目の前の子どもにとって、あの先生が言うんだから私も頑張ろうと思えるような、そういう先生になれるかどうかは、日々の関わりこそが大切です。

9 子どもへの対応の原則

- ・問題行動をなくす支援から起きない支援を考える。
- ・事前にルールを決めておく（予防的な対応、ほめる）。
- ・禁止するときには、どうすべきかを教える。
- ・視覚的・具体的・肯定的に示す。
- ・刺激や情報を制限・遮断する。
- ・言葉だけでなく、行ってみせる。
- ・子どもの目線で見たり感じたりする（なぜ？）。
- ・叱らないけど、譲らない態度をとる。

子どもは困っているから行動します。子どもの行動は、「困っていること」を探る手掛かりになります。子どもの行動を「問題」ではなく、「支援の手掛かり」と考えると、子どもは大人を信頼します。子どもの気持ちに目を向け、理由を探ると答えが見付かるはず。「支援は、本人に聞く！」

10 子どもが伸びる関わり方

(1) 見つめる（絶対的な安心基地になる）

子どもはうれしいときや困ったとき、必ず自分を見守ってくれる人、信頼を寄せている人を期待して振り返る。子どもが自分の方を見てきたら、目を合わせて見つめ返す。それだけで子どもは安心感を得られる。子どもの頑張る姿を見逃さず、認めているというメッセージを目で送る。この積み重ねが、子どもの自信につながる。

(2) 触れる（スキンシップは子どもの心の栄養）

子どもが望ましい行動をして、その行動を強化（定着）したいときは、ポンと肩を軽くタッチする。多動・衝動性の特性がある子どもには、ポポーンと素速く2回タッチすることで気持ちが伝わりやすくなる。頭を上からなでられると圧迫感を覚える子どもがいるので、触れたりなでたりするときは、手を横から差し出す。

(3) 話し掛ける（認めていることを直接伝える）

子どもは評価されたように育つので、叱られてばかりいると、「私はダメなんだ」と、自己肯定感が低下する。そうすると活動への意欲がなくなり、注意を引くために問題を起こす。「今のままで大丈夫、それでいいよ」とメッセージを送り続ける。

家庭環境に課題のある子どもたちは、月曜日の朝は気持ちが安定しない。「おはよう」と朝一番に声を掛け、子どもが応答したら、笑顔で反応する。それだけで、子どもは落ち着ける。

(4) 話を聴く（聴いてくれる人に、子どもは信頼を寄せる）

子どもは困っているから行動するが、その言動は本音と必ずしも一致しない。聴くことは一石三鳥（①子どもの本音を聞き出せる、②子どもの存在を肯定する、③子どもとよい関係を築ける）である。

(5) ほめる（何が評価されているかを分かるように伝える）

大声で「やったあー」と声を上げてハイタッチしたり、小声で「やったね」とつぶやいたりすることも「ほめる」である。子どもの実態や発達段階に合わせてほめる。よい行動が定着するために、子どもに身に付けてほしい行動（望ましい行動）がしっかり伝わるようにほめる。

ポイントは、「笑顔」で行うこと。口を一文字に結んだまま、口角を持ち上げて微笑んでも、子どもには伝わらない。子どもの脳は、歯を見せて笑うことで「笑み」を認知する。

11 子どもの見方（共感的な見方）

子どもは、自分のことを愛してくれているかどうか、自分の味方かどうか、ということに敏感に感じる力がある。子どもの思いを受け止め、共感的に関わる。

【同じ子どもの行動を見て】

【例1】

教師A：思ったことを素直に言えない子どもだなあ。

いつも友達の後ろからばかりついて行って依頼心が強い子だなあ。

教師B：おとなしくて慎重で控えめな子どもだなあ。

いつでも友達と仲良くしていきたい、一緒にいたいと思っている子どもだなあ。

【例2】

教師A：消極的で暗くて、はきはきしない子どもだなあ。

協調性がなく、取っつきにくい子どもだなあ。

教師B：調子に乗らず、冷静で落ち着いている子どもなんだなあ。

冷静で物に動じないおっとりしている子どもだなあ。



子どもの行動を、教師Aは問題行動や短所として捉えているが、教師Bはそれを個性や長所として捉えている。大切なのは教師B先生のように共感的な見方をすることである。見方が変われば、子どもの実態も変わる。自分の見方や対応の仕方を変えることで、子どもとの関係を変えることができる。「子どもができない、悪い」ばかりでなく、「教師が変われば子どもも変わる、教師が変わらなければ子どもも変わらない」のである。共感的な関わり方の第一歩は、子どもの見方を変え、子どもの思いを受け止めること。

子どもを肯定的に見つめる「優しいまなざし」をもちたい。

【障害のある子どもの声】

「私にとって最も辛いことは、みんなができることができないことではなく、できない気持ちを分かってもらえないこと」

「僕は人に伝えることができる以上のものを感じられる。一番感じるのは、あなたが「僕にできる」と思っているかどうかだ。

子どもを評価するのに「しか」を使わず、「なら」を使いましょう。「〇〇さんは、足し算しかできない」ではなく、「〇〇は足し算ならできる」と言いましょう。これは教師の子どもの見方とまなざしの違いです。私たちはどうしても子どものできない点に注目して、そこを改善しようと考えてしまいます。子どもにすると気が重くなります。子どものできる点に注目する教師のまなざしが言葉となって表れるのです。

言葉には温度があります。温かい言葉は子どもの心を穏やかにし、勇気づけてくれます。冷たい言葉は子どもの心を傷付け、やる気を奪ってしまいます。言葉は消えてしましますが、聞き手・受け手には残ります。言葉には大きな力があります。

教師の一言が子どもの人生を変える大きな力をもっていることを認識して、温かい言葉、ぬくもりのある言葉を使える教師でありたいと思います。

子どもがつながり合う学級づくり

1 子どもに伝えたいこと

(1)「一人一人に合ったえこひいきをしよう」

「学級には、りんごが好きな子、みかんが好きな子、いろいろいるよね。もし、先生が全員にりんごをあげたら、りんごが好きな子はうれしいけど、みかんが好きな子はうれしくないよね。だから、先生はみなさんにそれぞれ違ったことをして、その子が一番うれしいことをする。それは、あなたを先生が大切に思っている印なんだ。だから、先生が他の子にあなたと違うことをしていても、どうして私にはしてくれないのと思わなくてもいい」

必要なのは、どの子にもその子に合った特別扱い(えこひいき)をしていることを、子どもたちに実感してもらう学級の風土づくりである。そうすれば、個別の配慮が必要な子どもに特別な対応をしているときも、その子に必要な対応としてみんなが認めていける学級となる。

(2)「支援は違っていても当たり前」

「一人一人の顔が違うように、得意なこと、苦手なこと、好きなこと、困っていることもみんな違うよね。だから、困り事が違えば、応援の仕方も違って当然。

例えば、視力の弱い人は、めがねをかけるよね。それをずるい！とか、ダメ！と言う人はいないよね。それと同じように、学級には、読んだり書いたりすることがちょっと苦手な人もいる。先生はその子の困り事に合った応援をする。だから、困ったときに誰でも助けてと言える学級にしたい。

その子にとって特別な支援が学級の当たり前の支援として自然に許容される文化が醸成されるように、「先生はいつでも誰でも助ける。みんなもお互いを助け合おう！」というメッセージを送り続ける。困っていんだという雰囲気が学級に浸透すると、特別な支援は当たり前の支援になる。

(3)「〇年〇組の鍋を作ろう！」

A：白菜だけ入っている鍋料理と、B：いろいろな種類の野菜や肉が入った鍋料理、どちらがおいしいかな？ きっとBの鍋料理だよ。学級も同じで〇年〇組という鍋の中に同じ人がたくさんいてもおもしろくない。いろいろな人がいて、みんなちがって、みんないいんだ。

では鍋料理とは別に、豆腐だけそのまま何も付けずに食べてと言われると、うれしい？ きっとあまりうれしくないよね。豆腐も鍋の中に入れてたいよね。学級も同じで、〇年〇組という鍋の中にみんなが気持ちよく入っていることが大切なんだ。

鍋料理を作ることは、それを食べる相手の笑顔を見たいと思う「優しさ」である。鍋料理を作ることは、優しさを覚えることでもある。また、鍋料理を作るのは、時間がかかる。時間がかかることは、それだけ学級のみんなを思いやる時間が増えることであり、優しさがグツグツと煮込まれることになる。みんなが優しさが詰まったおいしい鍋を作ろう。

子どもたちにとっての学級は、『安心・安全で楽しい場所』であることが最も大切です。そのためには、まず教師が子どもたちに心を開くことです。担任自身が自分はどんな人か、どんな思いでいるかを語ると、子どもたちも心を開きます。

2 学級づくりの実際

(1) 落ち着きのない学級

①その時間、今、子どもたちが何をするかを明確にする。

②授業中の子どもの活動を整理する。

【インプット場面】～話を聞く、教科書を読む、動画を見る、板書を写す。

【思考場面】～自分で考える、友達と話し合う。

【アウトプット場面】～ノートに書く、音読をする、自分の意見を言う。

授業以外にも、朝の時間、休憩時間、休み時間（外遊び、係活動、読書）など、その時間にやることは意外に限られている。教師も子どももそれを意識して行動できると、教室は落ち着いてくる。子どもには、それぞれの場面でやることを板書したり、掲示したりして伝える。

③今、何をする時間なのか分かる工夫をする

最初に1時間の授業のスケジュールを提示する。さらに、目・耳・口、手のマークを作り、今は、どの力を使って学ぶときかを示す。活動を明確にすることで、授業の構造がはっきりして、ポイントを絞った指導ができる。

(2) 周りがつらわれている学級

①2人目の存在が学級の在り方を左右する。

2人目が出なかったときにそのことを認め、ほめる。「よくつられなかったね」「あなたが我慢したおかげでみんなが授業に参加できたよ」、こんな言葉掛けを増やせると、周りがつられなくなる。着席している子どもを当たり前と思わず、「それでいいんだよ、先生はあなたをいつも見ているよ」というメッセージを送り続ける。

②気になる子を取り巻く4つのタイプ

ア 問題行動をまねする子（模倣犯タイプ）

イ わざと刺激をする子（天敵タイプ）

ウ 影でコントロールする子（影の司令塔タイプ）

エ 学級のトラブルを楽しむ子（ギャラリータイプ）

こうした視点で学級の子どものを見ることで、周りの子どもの様子を見る目を養うことができる。

(3) バラバラな学級

遠足で出掛けた山登りでは、列の先頭と最後が離れると、時折、立ち止まって全員がそろいのを待つ。遠足を思い浮かべながら学校生活を送ることを心掛ける。

生活場面だけでなく、授業でもそろい場面を意識する。静かになってから話し掛ける、板書を写し終えた子は、その文を読み上げる、プリントを早く終わった子は、挿絵に色絵を塗ったり、発展問題に挑戦したりするなど、待ち時間にやることを与えると、飽きずにそろいのを待ってられる。集団行動、一斉指導が中心の今の学校では、生活場面でも授業場面でも、みんなをそろえる工夫が不可欠である。

学級経営においては、「個」と「集団」とどちらが大事でしょうか。結論は、どちらも大事であり、両者のバランスが重要になります。「個」と「個」を結び、「つながり」が生まれ、学級「集団」になります。担任は「個」を見る目、「集団」を見る目、「つながり」を見る目が必要です。一人一人の違いを認め合い、みんなが支え合い、つながり合う学級をつくりましょう。

子どもの学びを支える授業づくり

1 教室環境のユニバーサルデザイン

(1) 視覚的な刺激を減らす（必要な情報を必要なだけ掲示）

- 校（園）内で統一するもの（例：学校・学級目標）と学級独自のものを検討し、黒板周りの掲示物を少なくする。
- 学級文庫や棚にカーテンを付ける。
- 教卓等に余計な物を置かない。
- 統一感のある色づかいで統一する。

(2) 聴覚的な刺激を減らす（静けさは最大の支援）

- ドアや間仕切り等を活用して、教室内外の音を徹底的に減らす。
- 「ひそひそモード」、「サイレントモード」で話することができる。
- 教師が雑音にならない（言葉を減らす・非言語を使う・怒鳴らない）。
- 静かになったことを確認してから話し始める。

(3) その他

- 整理整頓された教室環境を徹底する（学習環境の乱れは子どもの心の乱れにつながる。人はいつも見ているものに心が似てくる）。
- 一日のスケジュールを示す（週・月予定は黒板付近以外の場所に掲示する）。
- プリント類等の整理の仕方を指導する。
- 持ち物の置き場を明示する。

2 授業のユニバーサルデザイン

(1) 3つのキーワード

① 焦点化：シンプル（授業のねらいや内容、その時間で伝えたいことを絞る）

- ・子どもに授業でつかんでほしいこと、気付いてほしいことを的確に届けられるように、学習内容と活動をシンプルにする。
- ・ねらいが焦点化されていないと、指導も評価も全て曖昧になる（活動あって学びなし）。

② 視覚化：ビジュアル（電子黒板やイラストの提示、動作化を通して理解につなげる）

- ・「具体的に見せる」視覚化から、「思考の見える化」「思考の流れの見える化」等、より抽象的な視覚化へステップアップしていく。
- ・何を、いつ、どのタイミングで、どのように提示して見せるかを工夫する。
- ・目、口、耳、手のマークを作り、今は、どの力を使って学ぶときか示す。

③ 共有化：シェア（多様な見方・考え方に触れ、自分の考えを深める）

- ・思いをうまく伝えられない子どもの意見を引き出すために、対話だけでなく、付せんやタブレット等を活用して、文字による意見の共有方法も取り入れる。

例： 歴史上のある人物の政策について、よい政策だと思う人はピンク、悪い政策だと思う人は青を選択して、その理由も含め授業支援アプリに投稿する。そして、グループで意見交換をしたり、友達の意見を読んで自分で考えをまとめたりする。終末にもう一度意見を投稿して、自分の考え方を見つめ直す。

(2) 授業の実際

○導入（全員参加の導入を目指す）

- 時間通りに授業を開始する。
- 全員が参加できそうな発問でやる気をそろえる。
- 授業に見通しがもてるように、注意が逸れても板書を見れば分かるように、めあて・課題・流れ・ゴールを視覚化する。
- 前時の内容と子どもの知っていることを結び付ける。
- 具体物を提示したり、身近なエピソードを紹介したりして、「あっ面白いそうだ」と引き付ける。

○展開（本時の山場を意識して取り組む）

- 授業構成を教科ごとにパターン化する。
例：問題をつかむ⇒一人で考える⇒グループで確認する⇒まとめる
- 集中力が持続できるように、1コマ10分～15分の学習内容を組み合わせる。
- 多様な学習形態を用意する。
 - ・全体、個人、グループ、ペアで理解をそろえる。
 - ・グループ学習は、ねらいを焦点化して方向付ける。
 - ・ペア学習は、落ち着きのない子どもに効果がある。ペアを替えると学びの広がりや深まりが期待できる。
- 多様な学習活動を組み合わせる（静的・動的活動のバランス）。
 - ・聞く時間を減らして、考える、作業する時間を増やす。
 - ・つまずきの具体例（失敗例）を示すと、安心して取り組める。
- 思考を促す発問や指示で考えるポイントを明確にする。
- できる範囲で一人一人の違いに配慮する。
 - ・課題の内容や量を調整する。
例：書字が苦手な子どもに、タブレット撮影を認める、板書計画を配付する。
- ペンを片手に机間指導を行い、一人一人の理解度を把握する。
 - ・順番を決めて個別の配慮をする。
 - ・友達同士で教え合う場を設定して、理解をそろえる。

○終末（めあてを基に、振り返りを行い、まとめにつなげる）

- 一時一作業を心掛ける。
 - ・同時処理が苦手な子どものために、聞く作業と書く作業を区別する。
- 一目で流れが分かる構造化された板書、家庭学習につながる板書を心掛ける。
 - ・チョークの色を変えたり、線を引いたりして少ない量で大切な部分を強調する。
- 多感覚を活用してまとめをする。
 - ・分かったことを多様な方法「見て・聞いて・触って・考えて・声に出して」で表現してできたへ結び付ける。
- 一番大切なことを子どもが気づき、発表する。
 - ・本時のゴールの達成が分かるように、子どもと評価規準を共有する。
- 教師がよきモデルとなる（時間で終わってそろえ、授業の延長はしない）。
言葉は、人から人へ『こだま』します。自分が優しく話すと、相手も穏やかに答えを返してくれます。言葉がこだますると、お互いを理解し合うことになり、信頼関係が生まれます。信頼関係が築かれている学級は、子どもの発言がその場限りで途切れず、振り出された言葉はこだまし、面白いようにつながっていきます。

授業は学級の人間関係を示すバロメーターでもあります。

3 子どもを引き付ける話し方

伝えるとは、話し手が一方的に内容を伝達すること。伝わるとは、聞き手が内容を理解すること、互いに通じ合っていること。教師は子どもに伝えているつもりでも、伝わっていないことがある。特にワーキングメモリに弱さがある子どもは、聞き漏らしや聞き間違い、集中して話を聞き取る、話合いに参加できない、指示をすぐ忘れるなどの特性がある。常に伝わる話し方を意識する。

- ・注意を促してから簡潔に話す。「これから大事なことを話します」
- ・曖昧な言葉を避け、具体的に話す。「もう少し」→「あと2分、あと2問で終わり」
- ・頑張りを認め、肯定的でポジティブな表現で話す。
「～できないと～できない」→「これが終わったら給食です」
- ・写真やイラスト等の視覚的な情報や具体物を提供する（聴覚的短期記憶を補える）。
- ・一文で一つの動作ができる指示をする。「教科書の22ページの2番をやります」→「28ページを開きます」「問題2番です」（メリハリがあって聞き取りやすい）
- ・どの子どもも答えられる問題（発問）を入れるとともに、ユーモアもプラスする。
- ・言葉のイメージ力を生かす。「忍者のように歩きましょう」
- ・オノマトペを活用する。「背中をまっすぐ伸ばす」→「背中をピンと伸ばす」
- ・語調に変化をつける（声の大きさ、抑揚、スピード、間に配慮する）。
- ・注意や叱責、尖った口調が多いと、とげとげしい雰囲気になるので、間違っても最後はほめて終わる。「ナイスチャレンジ！」
- ・非言語メッセージも使う（アイコンタクトやOKサインが子どもの心を揺さぶる）。

4 効果的な指導言（発問・説明・指示）の使い方

授業は子どもに向けられた指導言によって方向付けられ、思考スイッチがオンになる。子どもの反応を読み取り、より効果的な指導言となるように心掛ける。

(1) 「発問」「説明」「指示」をする前

- ・学習活動を一端止め、子どもが集中できていることを確かめてから話す。

(2) 「発問」「説明」「指示」をしているとき

- ・発問を言い換えたり、違う発問を重ねたりしない。
- ・同じ方向ばかり見ないで、子ども全体を見渡しながら話す。

(3) 発問や指示の後

- ・内容で分からないことがないか、子どもたちの表情を見て確認する。
- ・挙手している子どもがいても、全ての子どもに考え判断できる時間を与えるため、少し間をおいてから指名する。

(4) 子どもの発言を聞くとき

- ・頷いたり、相槌を打ったりして受容的に聞く。
- ・子どもの発言を否定せず、子どもたち同士で考えさせるようにする。
- ・教師が答えを言ったり、子どもの発言を最後まで聞かずに言葉を補ったりしない。

ユニバーサルデザインの視点による授業づくりは、個別の配慮が必要な子どもにとっては「ないと困る支援」であり、全ての子どもたちにとっては「あると便利な支援」です。全ての子どもの主体的な学びを支える授業づくりを実現するために、自校の「授業スタンダード」を作成して、全職員で共通理解を図りましょう。

保護者への支援

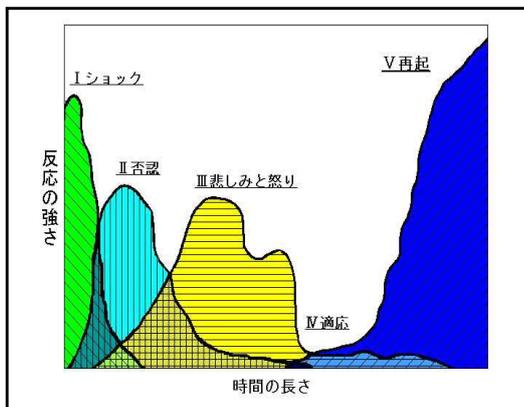
1 保護者を取り巻く社会の変化

- ・ 少子化（一人の子どもに集中することから期待が大きくなり、プレッシャーへ）
- ・ 核家族化（子育て家庭の核家族率8割→人と関わる経験不足 本物の体験が少ない）
- ・ 地域社会のつながりの希薄さ（身近に相談相手がいない）
- ・ 家庭環境の複雑さ（貧困家庭の増加等）
- ・ 養育環境の弱さ（虐待、ネグレクト等）
- ・ 発達障害への関心の高さ
- ・ 育児に関する情報量の多さによる混乱と不安

ある調査結果では、子育てに不安を感じている保護者が7割に及んでいることから、子育てを「孤育て」と表現する人がいます。

2 保護者の障害受容の過程

（1）段階的モデル（アメリカの小児科医：デニス・ドロータ 1975年）



- I ショック（絶望）
どうして我が子にと絶望的な気持ちになる。
- II 否認（ドクターショッピング）
障害を否定してくれる病院を探し回る。
- III 悲しみと怒り
障害受容できずに気持ちが不安定になる。
- IV 適応（安定）
少しずつ我が子の障害を受容し始める。
- V 再起（希望）
人とつながり、前向きに生きようとする。

（2）慢性的悲哀説（アメリカの小児科医：サイモン・オルシャンスキ 1963年）

慢性的悲哀は自然の反応であり、それが続くことは病的なことではないし、周囲は親の慢性的悲哀を受け止めるべきであるという考え。「今の悲しみを乗り越えて」と無理に強制すると、親は自分の感情を素直に表現できなくなってしまう。

（3）螺旋系モデル（立正大学心理学部教授：中田洋二郎 1995年）

段階的モデルと慢性的悲哀説を統合した障害受容のモデル。障害を肯定（適応）したり否定（落胆）したりしながら、螺旋階段を行ったり来たりして受容していく。

（4）発達障害のある子どもをもつ保護者の心情

- ・ 子どもが「困っている」ことを理解できない。
- ・ 「わがまま」「やる気がない」「努力不足」と思って、強く叱ってしまう。
- ・ 周囲から「親の育て方が悪い」と言われて自信をなくす。
- ・ 誰も味方がいない（孤立感・孤独感）。→教師・隣近所等、全て敵に見える。
- ・ 周囲に謝ることが重なり、子どもの気持ちを聞く「余裕」がなくなる。

自信喪失、自己防衛（人の言うことをきかなくなる）、虐待につながる、精神的に不安定になるなど、親が二次障害になることもあります。

3 保護者が園や学校に期待すること（保護者の声）

- ・子ども一人一人を障害の有無に関わらず、人として見てほしい。自分の子が言われて嫌なことは言わないでほしい。
- ・手のかかる子どもほど面倒くさがらずに関わってほしい。
- ・全ての子どもたちが一人一人尊重され、その子らしく成長でき、その成長を次につなげるようにサポートしてほしい。
- ・園、学校側がもっと障害に対する理解を深め、定型発達の子どもたちと一緒に関わっていきける場にしてほしい。
- ・みんなが手を取り合って子どもの権利と過ごしやすさを考え工夫していき、誰も孤独にならず、手を取り合って考えていきたい。
- ・ほめられて挑戦できる家庭以外の居場所ができるようにしてほしい。

4 保護者のタイプ

- ・我が子の状態に気付いていない。
- ・気付いているが、楽観的に考えている（「自分も小さいときそうだった」と話す父親が多い）。
- ・気付いているが、認めたくない。
- ・原因はほかにあると考え、誰にも相談できず一人で悩む。
- ・我が子には障害あると決め付けている、心配しすぎている。
- ・障害を受け入れて、専門機関と連携している。

多くの母親は3歳以前に気付いています。母親は最も早く気づき、最も早く悩み始める。しかし、「障害かもしれない・・・」と認めることはできないのです。それが母親の姿です。

5 保護者の4つのハードル

第1のハードル 障害が発見されたとき：なぜ、うちの子だけ？ そんなはずはない！

第2のハードル 就学の時期：期待よりも不安が大きい！

第3のハードル 卒業の時期：期待よりも不安が大きい！

第4のハードル 親が高齢者になったとき：親亡き後のことが不安！

保護者と思いの形を重ねて、ハードルをステップに変えられるようにしましょう。

6 保護者に伝わりにくい理由

(1) 保護者に「正しく理解されていない」

- ・専門用語を使っている、回りくどい言い方をしている、話がまとまっていない。

(2) 保護者が「理解したくない」

- ・言われなくても分かっている、理解して対応してきたという疲労感がある。

(3) 子どもの状態像の「理解に差がある」

- ・子どもは活動する場所・人・内容によって、見せる表情や行動が異なる。

(4) 保護者が発達障害そのものを「理解できていない」

- ・見えない障害だから分かりづらい 親が発達障害であれば気づきにくい。

(5) 認められない事情がある

- ・同居している祖父母や周囲の目が気になる。
- ・両親の考え方に相違がある。

7 保護者と信頼関係を深めるポイント

- ・小さな共通点を見付ける。
- ・ほっとくつろげる言葉を掛ける。
- ・子どものよいところを伝え、成長と一緒に喜ぶ。
- ・保護者の話を聴く、共感する、頑張りを認める。
- ・困っているのは子どもであるというスタンスをもつ。
- ・自信をもって子どもと関わる姿を見せる。
- ・学校（園）の取組を伝えたり、家庭での様子を尋ねたりする。
- ・誠意と敬意ある態度を心掛ける（尋ねる姿勢）。

保護者とまずいことも言える、聞ける関係をつくること、校（園）内で担任以外とも話せる先生をつくること、うまくいかないときは外部とつながることが大切です。

8 保護者面談のポイント

- ・面談のねらい、始めと終わりの時間を伝える（父親の参加も促す）。
- ・保護者の話を能動的に聴く（相手の目を見る 相手に体を向ける）。
- ・大事なことを伝えるときは複数で対応する（学校の連帯感が安心感になる）。
- ・情報提供をするが結論は急がない（早急な助言は反発を招く、結論は相手に言うってもらう）。
- ・共感と肯定的な表現を心掛ける（共感する人に心を開く、頑張りやよいところを伝える）。
- ・少しでもかみ合う部分を探す（表情・言葉の変化を読み取る、ユーモアも交える）。
- ・子どもが検査を受けている場合は、その数値の意味や発達レベル、予想される学習・行動面の困り感を具体的に説明する。
- ・就学や進路と結び付ける（常識にとらわれない、うまくいった事例を紹介する）。
- ・細かい記録は取らず、キーワードをメモする（なるべく聴くことを大切にする）。
- ・結論が出ない場合は、次の面談を提案する（期間を設けて子どもの変容を評価する）。

人は、説得されて動くのではなく納得して動きます。人は、話を聴いてくれる人に信頼を寄せます。

9 話しやすい状況づくり

- ・笑顔で話を聴く（雰囲気や和ませる、笑顔は最高のコミュニケーションツール）。
- ・アイコンタクトを送る（目線を相手の目元、頬から首の辺りに置いて目で聴く）。
- ・姿勢を正す（人は態度で判断するので、腕・足組みは拒絶のシグナル）。
- ・深く頷く（もっと話してほしい 理解しているというメッセージ）。
- ・相槌をうつ（「なるほど・へえー」は話を引き出す効果がある）。
- ・表情・動作・言葉を合わせる（心を開くきっかけとなる）。
- ・キーワードを復唱する（伝わっている喜びを実感できる）。

人は独特の考え方をもち、独特の翻訳機を付けて、相手の言ったことを自分の都合のいいように翻訳しています。保護者の話をじっくり聴きましょう。聴くことは、一石三鳥（①子どもの情報や保護者の心情を知ることができる、②保護者の存在を肯定できる、③保護者とよい関係を維持できる）です。保護者の話を聴きながら、情報提供を行い、最後に保護者及び子ども本人が答えを見付ける面談を目指します。

10 保護者への具体的な支援

(1) 子どもの気になる状態に気付いていない保護者への対応

- ①伝える必然性があるかどうかを校（園）内委員会で共通理解を図る。
- ②誰が、何を、どのように伝え、伝えた後の支援内容も明確にする（誰→管理職、特別支援教育コーディネーター、学級担任等）。
- ③何をどのように：気になる様子を具体的に伝える（ノートや作品を提示する）。
- ④伝えた後の支援：期間を設けて支援・評価するために「個別の指導計画」を作成する。
- ⑤関係機関につなぐ場合：何回か校（園）内で評価した後に伝える。保護者が気付く以前に他人から障害や特性を指摘されると、診断時と同じショックを受けるので、はじめに時間をかける。

(2) 子どもを関係機関につなげる場合

保護者に動くように依頼するのではなく、学校（園）としてどう対応してよいか、参考にしたいので関係機関に相談したい、専門家のアドバイスを参考にしたいと、自分を主語にし、学校（園）も動くこと、一緒に考えること、困っているのは子どもであることを前提に話す。学校の困り感だけでは勧めない、「念のために」という言葉を忘れない。

子どもを小さいころから知っている保健師、小・中学校等特別支援チーム、教育委員会の就学担当者など、外部の専門家に依頼することも選択肢の一つである。

薬物療法は対症療法・補助的手段であり、学校（園）では、子どもの困り感を軽減する環境調整と、子どもへの直接的なアプローチ（ソーシャルスキルトレーニング、アンガーマネジメント等）が大切となる。

(3) 学校に対して、非協力的な保護者への対応

保護者へ誠意と敬意ある態度を心掛けるとともに、家庭での様子を尋ねたり、園や学校でうまくいった支援方法を伝えたりして連携を図っていく。

保護者と同じ方向を向けるように、子どもの課題は園や学校の課題でもあることや、一番困っているのは子どもであるというスタンスをもつ。また、日ごろから子どもの頑張りや小さな変容を伝えて保護者と一緒に喜び合い、「信頼・変容・成長」へとつなげる。

正論や善悪を並べて説得するのではなく、先生がどれだけ子どもを可愛く、大切に思っているかを感じ取ってもらう。そのために、自信をもって子どもと関わる姿を見せる。

「理解は偶然に起こり、誤解は必然に起こる」

人の考えは、経験によって左右されます。全て同じ経験を積んでいる人はいないので、保護者と指導者が100%理解し合えることは不可能です。伝わらないのは当たり前、だから100%伝わる努力が必要になります。

保護者とのミスコミュニケーションを防ぐためには、互いの立場を理解し、違いを認め合う、主語と数字をきちんと伝える、相手との共通点を探す、頷いて相槌を打ちながら聴く、実際に会って会話するなどが大切です。情報提供はするが、結論を急ぐことなく、保護者が答えを見付ける面談を目指しましょう。

特別支援教育とおき情報

1 心理検査について

(1) 検査の目的

学習面や行動面に困り感のある子どもの状態を客観的に把握し、得られた情報を基に、支援方法をみんなで考えたり、本人の自己理解を促したりするために実施する。決して子どもに障害のレッテルを貼ったり、選別したりするものではない。

(2) IQ（知能指数）の数値について

数値は子どものその日の体調や心理状態で変化するので、絶対的なものではなく、幅がある。数値はあくまでも検査を受けたときのものであり、IQの高さがその人の価値を決めているのではなく、その人の一つの側面でしかない。数値よりも、様々な能力のバランス（凸凹）に注目する。

IQの数値は、年齢を重ねても変化しないように作られている。しかし、幼少期は発達の途上にあるので、比較的変動する場合がある。また、発達のアンバランスが認められる子どもも、その限りではない（IQは学力と違って努力では伸びない）。

【参考データ】

—信州大学と横浜市総合リハビリテーションセンターの共同学習チームのASDの診断を受けた子どもたちの追跡調査結果より—

IQが上がった人3% 変化のなかった人30% IQが下がった人67%

(3) 2つの検査について

○新版K式発達検査2020

【概要】

0歳から成人まで対象となっているが、小学校低学年ぐらいまでの子どもに実施することが多い発達検査。乳幼児や児童の発達の状態を調べることができる。

子どもが興味をもって楽しく取り組めるような課題を身近にある玩具等を使って、短時間（20分～40分）で終わられる。

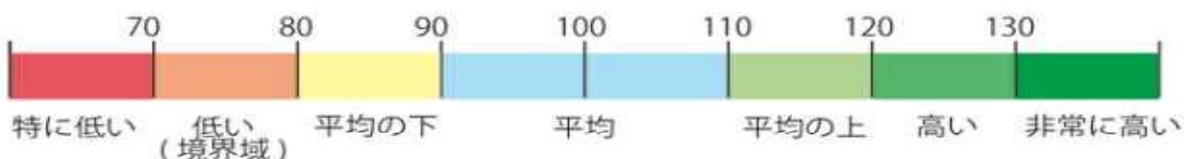
全領域の他に、子どもの発達を「姿勢・運動」（体を使って外の世界と関わる力）、「認知・適応」（自分の目で捉え、手指を使って物を扱う力）、「言語・社会」（言葉や人と関わる力）の3つの領域がある。

【数値の解釈】

発達指数（DQ）と発達年齢（DQ）で表される。DQは同年代の平均的な発達を100とした場合の子どもの発達の位置を示す指標で、DAは子どもの発達が何歳相当かを示す指標で月齢で表される。「認知・適応」、「言語・社会」、「姿勢・運動」のそれぞれの領域ごとの数値と、全領域の数値の両方が算出される。

DQ(発達指数)の見方

※子どもの発達のバランスやペースを見る



OWISC-V（ウィスクファイブ）

【概要】

5歳から16歳の子どもを対象にした個別式知能検査。FSIQというIQに相当する数値と、知能の中の5つの指標（言語理解、視空間、流動性推理、ワーキングメモリ、処理速度）を算出することができる。

【5つの指標】

・言語理解

言葉の理解力、言葉でのやりとりの力を測る。この能力が高いと言葉での指示は通じやすい。低めだと、言葉だけのやりとりでは不十分で困ってしまう場面が見られる。例えば、図や写真、イラストで視覚化するなど、本人が得意で理解しやすい方法に置き換える工夫が必要となる。

・視空間

目で見て、空間的な奥行きや角度、色や遠近感、視覚で部分的あるいは全体的に情報をイメージしたり、把握したりする力を測る。この能力が高いと、黒板や教科書を見て、的確に情報を把握したり、工作等で再現したり、スポーツでも全体を見て予測することもできる。一方で低いと、黒板や手本を示しても、一部分しか把握できていなかったり、角度や奥行きを正確に捉えられず、例えば片付けが苦手で探し物やなくし物が多い、作業をする際どこに何があるのかパッと見ても気付きにくいなどが考えられる。

・流動性推理

新たな場面で推理や推測をして、合理的な行動ができるかどうかを測るもの。蓄積された知識ではなく、その場の状況に応じられる力。この能力が高いと、教室や職場での新たな場面に適応しやすく、大まかな指示でも推理して周囲が期待する行動をとることもできる。一方で低いと、何をしたいのか分からず、落ち着きがなくなったり、他のことをしてしまっただけで集中力がないと思われ叱られたりする。

・ワーキングメモリ（Vでは視覚情報のワーキングメモリが測れるようになった）

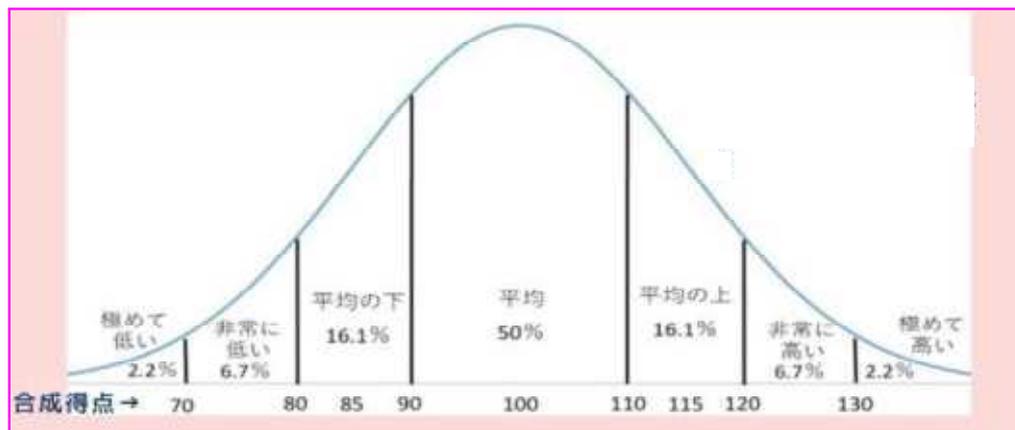
見たり聞いたりしたことを一時的に記憶・保存しておくこと、短期記憶の能力。ワーキングメモリの能力が強いと、一度聞いたことを覚えて苦もなく作業に取り掛かれる。弱いと、指示を覚えられずに10秒くらいすると忘れてしまう。自転車の乗り方や自宅の住所は、ワーキングメモリではなく、長期記憶と呼ばれる。

・処理速度

作業を処理するスピードのこと。処理速度が強い子どもは、文字を書き写したり、文章を読んだりすることができる。また、テキパキとその場の状況に応じた作業ができる。処理速度の弱い子どもは、書く量を減らす、文章を分ち書きにする、時間的プレッシャーを与えないなどの配慮が必要である。

おおよその目安としてIQ70未満が知的障害（2.2%）、IQ70以上85未満が境界知能（約15%）、IQ85～115は正常知能（約66%）、更にIQ115～130は高い知能（約15%）、IQ130以上（ギフテッド：高い知能や創造性を持ち、同年齢の人々よりも学習や成果を示す個人を指す）は極めて高い知能（2.2%）と解釈する。 参照：図1（26ページ）

『WISC-Vの合成得点の人数分布』の解釈 図1



(4) 検査Q & A

①結果で診断名が確定するか？

学校教育法施行令22条の3や文部科学省平成25年10月第756通知には、例えば、知的障害は、知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもので、社会生活への適応が著しく困難なもの、他人との意思疎通に軽度の困難があり、日常生活を営むのに一部援助が必要で、社会生活への適応が困難である程度のものであるが、IQ70より低いなど数値で示されていない。検査の数値だけでなく、生育歴、現在の生活面や対人面、行動面、学力の状態等との情報をまとめて総合的に医師が診断する。

②再検査をする場合、どれくらいの間隔をあげるとよいか？

検査の間隔が短いと、子どもが内容を覚えていて、いわゆる「学習効果」により、本来の数値より高く出る可能性がある。細かい問題を覚えていなくても「これやったなあ」とおぼろげな記憶でも検査結果を上げる可能性がある。記憶力のよい子どもは1年くらいでは忘れないので、2年以上あけるのが望ましい。

③保護者へ報告する際にどんなことに配慮したらよいか？

保護者は、新たな気付き、納得、安心、喜び、期待というポジティブな感情と、ショック、混乱、不安というネガティブな感情が生じる。

IQの数値は絶対的なものではないことを伝え、保護者が心を開いてくれるように、最初に子どもの検査の様子や得意なことを紹介してから、苦手なことを報告する。また、子どものよいところに向けてもらえるように、具体的な支援を提案したり、悩みや質問に答えたりする。夫婦であっても、子どもの見方に差があるので、なるべく両親が同席するように願います。

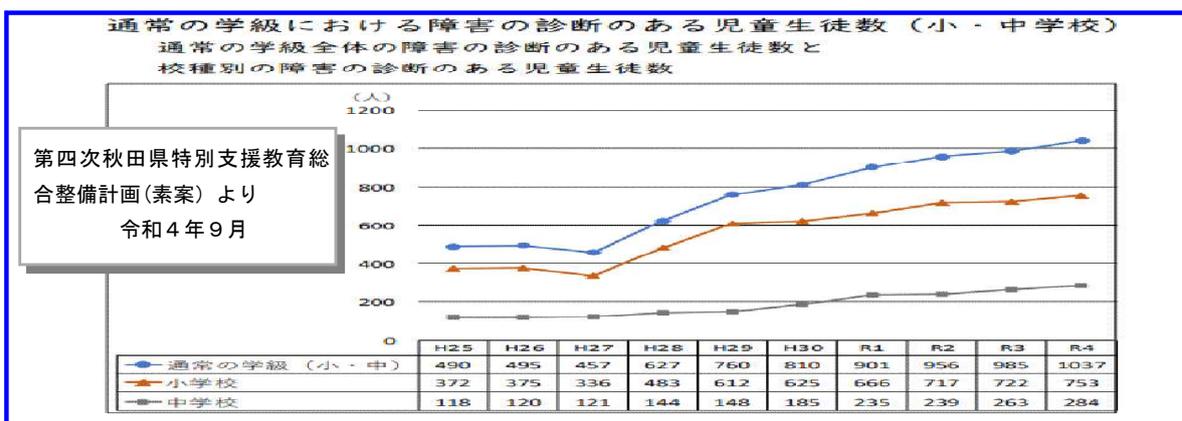
④検査を受ける子どもにどのように説明したらよいか？

幼児から小学校低学年の子どもには、「楽しいクイズをするので頑張るね」と不安を取り除く。自分の苦手さや困り感がある程度気付いてきた高学年以上の子どもには、「自分の得意な学習スタイルを見付けられる」、「自分の力がうまく出せる方法を教えてもらえる」などと伝える。知らない検査者、慣れない場所、初めての体験に過度に緊張しないような説明が必要である。

知能検査の結果は、同年代と比較（個人間差）してどの位置にあるかを示すもので、頭のよさを表した数値ではありません。他者と比べるのではなく、その子どもの得意・不得意（個人内差）を明らかにし、強みを生かして支援の方法を考えていきます。また、小学校高学年以上の子どもには、結果を伝えて、自己理解を促す機会にします。

2 服薬について

(1) 診断のある児童生徒数の推移（秋田県）



10年前と比べると診断のある児童生徒が2倍以上に増えている。それに伴い、服薬している児童生徒も増えていると思われる。

注意欠如多動症（ADHD）の治療薬としては、コンサータ・ストラテラ・インチュニブ、自閉スペクトラム症（ASD）の治療薬としては、エブリファイ・リスパダール等が処方されている。発達障害の症状を全て解消する魔法の薬は存在しない。薬物療法は対症療法、補助的手段であり、大事なことは周囲の理解と環境調整、本人の自己理解である。保護者の中には症状が和らいでほっとする反面、薬に頼っているという感情にさいなまれて罪悪感を抱くこともある。家族の思い、毎日服用しなければならない子どもの精神的負担を考える。また、薬の種類や量は、集団生活での様子を参考に処方するため、服用している薬の種類や量を把握するとともに、医療との連携が不可欠となる。

(2) 薬の効用について

① コンサータ（メチルフェニデート）

脳内にドーパミンを増やし、脳の働きを円滑にしてくれる。速やかに効果が現れ、長時間効果が持続する。

② ストラテラ（アトモキセチン）

脳内にノルアドレナリンを増やし、脳の働きを円滑にしてくれる。効果が出るのに時間がかかり、有効用量に達してから約2～3週間で心身の変化が期待できる。

③ インチュニブ（グアンファシン）

脳内でドーパミン・ノルアドレナリンを受け取りやすくし、脳の働きを円滑にしてくれる。他のADHD治療薬とは異なり、鎮静作用をもつのが特徴である。

④ エブリファイ（アリピプラゾール）

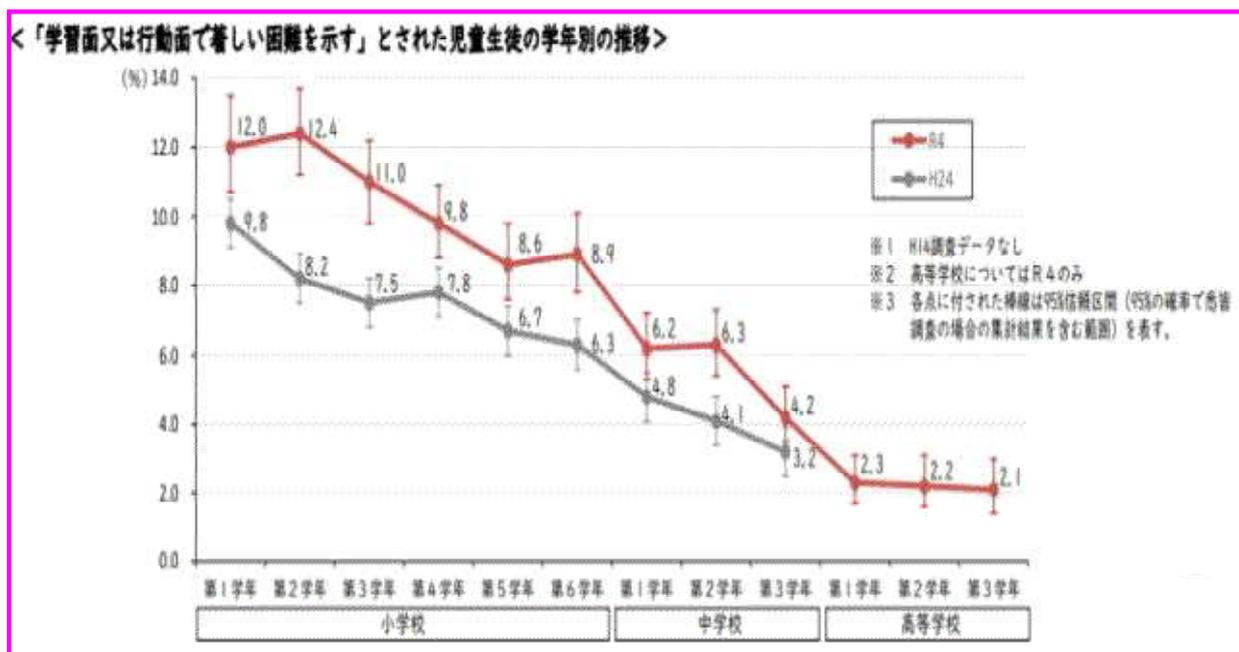
ドーパミンを適度な量に調整することができるので、穏やかな鎮静や気分安定が期待でき、衝動性をコントロールしやすくする。

⑤ リスパダール（リスパリドン）

過剰なドーパミン遮断を和らげるので、衝動性や興奮を落ちつけるために使われたり、不安や不眠に効果を期待して使われたりすることもある。

浮き輪があると、子どもは溺れずに、泳ぐコツを身に付けることができます。服薬すると、子どもは注意を持続させて気持ちをコントロールする時間が増えます。この状態のよいときに環境も整えながら、自分の力で不注意や衝動性を抑えるコツを身に付けていきます。なお、ほめるとドーパミンが分泌され、「がんばる気持ち」が育ちます。ほめることは、薬と同じ効果があります。

3 学習面または行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合（全国）



令和4年12月、文部科学省より、通常の学級に在籍する小・中学生で、知的発達に遅れないものの、学習面または行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合が8.8%と発表された。前回調査（平成24年）から2.3ポイント増え、35人学級であれば3人ほどの割合となる。文部科学省の担当者は増加の要因について「保護者や教員の発達障害への理解が進み、対象者に気付きやすくなった」と分析した。

注目してほしいことは、学年が上がるにつれて割合が低くなっていること、小学6年から中学1年、中学2年から中学3年、そして、中学3年から高校1年の移行期に減少率が大きくなっていることである。

【学年が上がるにつれて割合が低くなる理由】

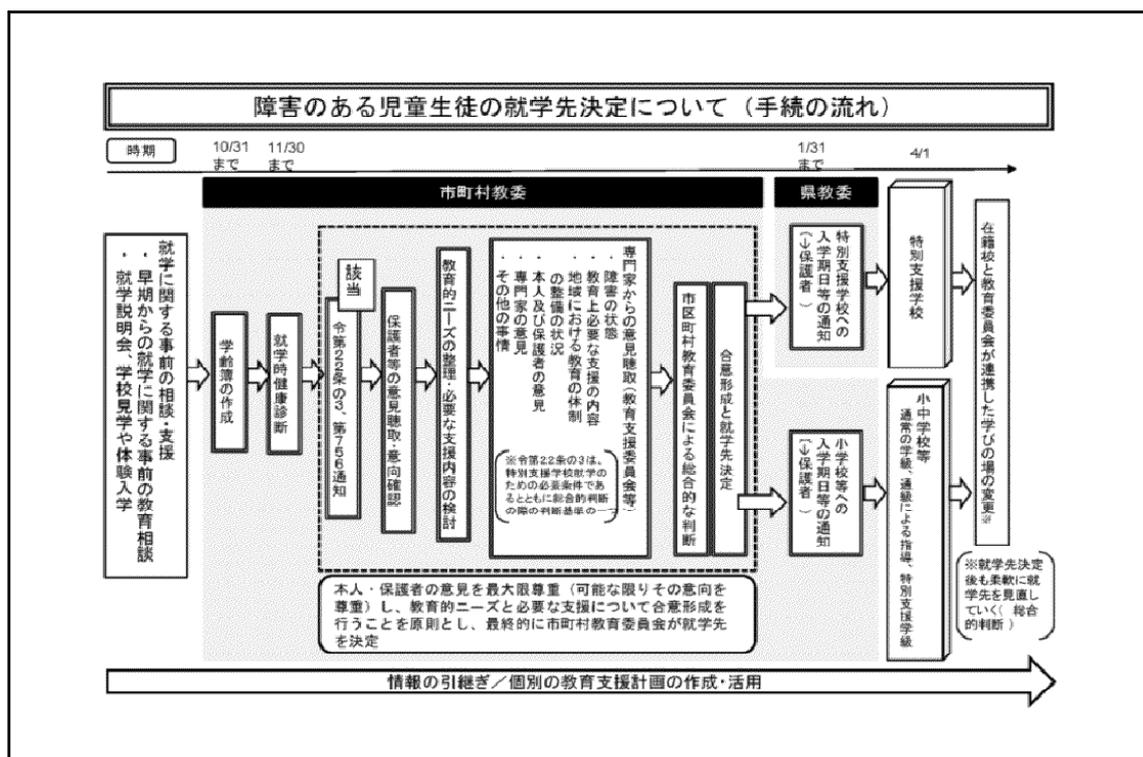
- ・ 幼保→小→中→高と「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」等の引継ぎがされ、継続した支援ができています。
- ・ 受検や進路先選択・決定をきっかけに、自分の得意・不得意を知るとともに、自己理解が促進される。
- ・ 環境の変化に伴い、本人が変わりたいという気持ちが強くなる。
 （例：不登校の生徒が新しい環境に適応する、好きな部活動で力を発揮するなど）
- ・ 互いに認め合い、支え合い、受け入れるなど、周囲の生徒の多様性理解が進む。
- ・ 専門高校では実習を通して自己肯定感が高まり、就労を目標に努力ができる。

平成14年の調査では6.3%、平成24年6.5%、そして令和4年8.8%と、調査をするたびに割合が高くなっています。「大人の発達障害への理解が進み、気付きやすくなった」他に、「周囲の子どもの社会性の未熟さで学習面や行動面で気になる子どもが目立つようになった」、「愛着形成が不十分で二次的な問題として不安定になっている子どもが増えている」なども要因ではないかと考えています。

学校は小さな社会です。一人一人の違いは欠点ではなく、その人らしさであり、意味があります。互いの違いを認め合い、支え合う学級づくりの実現が割合を低くすることにつながります。

4 就学先決定の流れ

(1) 手続きの流れ



平成25度に就学先決定の手続きが大きく変わり、①本人・保護者の意見を最大限尊重し、合意形成を図りながら就学先を決定すること、②就学決定後も柔軟に就学先を見直していくことになった。これを受けて、本人や保護者の意向を確認する就学相談、希望する就学先の学校見学等を丁寧に実施している。大事なことは、本人及び保護者が説得されて就学先を決定するのではなく、納得して答えを出すことである。

(2) 知的障害の程度と教育の場

教育の場	対象となる障害種別・程度に関する法令・通知	知的障害の有無と程度	他人との意思疎通	日常生活の営み	社会生活への適応	通常の学級の学習への参加
知的障害 支援学校	学校教育法施行令 22条の3 1項	有 22条の3該当	困難	頻繁に援助		困難
	学校教育法施行令 22条の3 2項	有 22条の3該当	軽度の 困難	一部援助	著しい 困難	困難
知的障害 学級		有 22条の3 非該当	軽度の 困難	一部援助	困難	困難
自閉症・ 情緒障害 学級	障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について(通知)	無 但し、自閉症又はそれに類するもの	困難			困難
通級による指導	25文科初第756通知	無 自閉症又はそれに類するもので、一部特別な指導を必要とするもの	困難			おおむね 参加可能

(3) ミニ解説

①知的障害特別支援学校の対象となる障害と程度（学校教育法施行令22条の3）

一項 知的発達に遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻りに援助を必要とする程度のものである。

二項 知的発達に遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なものである。

②知的障害学級の対象となる障害と程度（文部科学省平成25年10月 第756通知）

知的発達に遅滞があり、他人との意思疎通に軽度の困難があり、日常生活を営むのに一部援助が必要で、社会生活への適応が困難である程度のものである。

→ 「知的発達に遅滞があり」とは、認知や言語などに関わる知的機能の発達に明らかな遅れがあるという意味。精神機能のうち、情緒面とは区別される知的面に、同年齢の子どもと比較して、平均的水準より明らかな遅れが有意にあるということ。IQ70より低いなど数値で示されていないため、知能検査を基に、医師による診断書が重要となる。

③自閉症・情緒障害学級の対象となる障害と程度（文部科学省平成25年10月 第756通知）

一項 自閉症又はそれに類するもので、他人との意思疎通及び対人関係の形成が困難である程度のものである。

二項 主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のものである。

→ 「他人との意思疎通が困難である」とは、一般にその年齢段階に標準的に求められる言語等による意思の交換が困難であるということ。

→ 「対人関係の形成が困難」とは、他人から名前を呼ばれたことに気が付いて振り向く、他人からの働き掛けに応じて遊ぶ、自分や他人の役割を理解し友達関係や信頼関係を築くことなどが、一般にその年齢段階に適した状態に至っていないこと。

→ 「それに類するもの」とは、ここではアスペルガー症候群を含む広汎性発達障害のことを示している（LDやADHDは含まれていない）。知的障害を併せ有する子どもで、各教科を知的障害特別支援学校の各教科に替える必要がある場合は、知的障害特別支援学級で学ぶことについても十分検討する必要がある。

④通級による指導の対象となる障害と程度（文部科学省平成25年10月 第756通知）

自閉症者

自閉症又はそれに類するもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のものである。

情緒障害者

主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のものである。

学習障害者（LD）

全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示すもので、一部特別な指導を必要とする程度のものである。

注意欠陥多動性障害者（ADHD）

年齢又は発達に不釣り合いな注意力、又は衝動性・多動性が認められ、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすもので、一部特別な指導を必要とする程度のものである。

→ 「通常の学級での学習がおおむね参加でき」とは、通常の学級での各教科等の学

習において障害による困難さに対する指導上の工夫や個に応じた手立てにより、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感をもちながら、学ぶことができる状態。

→「一部特別な指導を必要とする程度のもの」とは、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための特別な指導が一部継続的に必要な子どもを指す。

（４）就学に関する事前の相談・支援の実施に当たっての留意点

- ・ 県主催の就学と教育に関する相談会や市町村教育委員会による就学相談等、様々な活動が早い時期から用意・提供されることを本人及び保護者に対して事前に周知する。
- ・ 子どもの健康、学習、発達、成長という観点を最優先する立場で話合いに臨む。
- ・ 本人及び保護者の意向は可能な限り尊重されることを伝え、保護者が安心して相談に臨むことができるようにする。
- ・ 適時、適切な情報提供、きめ細やかな配慮と工夫に努める。
- ・ 就学先となる学校や学びの場が固定的なものではなく、実際の就学先決定後も障害の状態等を踏まえ、転学や学びの場の変更が可能であり、柔軟なものであることを分かりやすく伝える。

【事例１】

- ・ K君は就学前から、定期的に医療機関を利用し、発達検査を受けていた。
- ・ 年長になった6月、就学先である小学校の通常の学級、特別支援学級、近くの通級指導教室の学校見学及び教育相談を行い、母親は特別支援学級を希望した。
- ・ 8月に教育委員会で行った就学相談に、初めて父親が参加し、就学先を特別支援学級から通常の学級（支援員配置）に変更したいと申し出があった。
- ・ 9月に医療機関で検査結果の説明を受け、我が子の発達レベルを理解した上で、父親も納得して特別支援学級への入級を希望した。

【事例２】

- ・ T君は3歳児健診で発達の遅れを指摘され、医療機関を定期的に利用して発達検査を受けていた。
- ・ 5歳児健診で母親と個別相談を行い、次年度の就学先に関する情報提供をするとともに、年長児になったら園訪問することを了解してくれた。
- ・ 8月下旬、園訪問での様子と、年長児になってからの検査結果を基に、母親と就学先について相談し、次回の相談までに結論を出すことにした。
- ・ 9月中旬、両親はたくさんの友達から多くの刺激をもらえるので、通常の学級＋支援員配置＋通級指導教室を希望した。
- ・ 小学校で支援員が配置され、表面上は適応しているように見えるが、発達のアンバランスがあるため、現在、特別支援学級入級を視野に入れた相談を予定している。

小学校の特別支援学級の見学を希望する場合は教育委員会の就学担当者へ、特別支援学校の見学については、園から特別支援学校に連絡することになります。見学することで本人及び保護者が具体的にイメージできるので、ぜひ計画することをお勧めします。見学の際、「また来てね！」と温かい言葉を掛けてもらい、就学先を決めた保護者もいます。『百聞は一見に如かず！』

5 合理的配慮

(1) この場合の学校の対応は、差別？それとも合理的配慮？

心臓病のAさん（小6）が修学旅行でお寺の見学をしました。他の児童は、お寺の長くて急な斜面を登って参拝しました。しかし、Aさんはバスの中で30分待機し、学級担任が用意したタブレットでこのお寺の紹介用ビデオを見せました。
Aさんはお寺の参拝を楽しみにしていました。

【対応】

- ①お寺に関する情報を細かく伝える。
- ②本人及び保護者の意向を丁寧に聞き取る。
- ③主治医から急斜面を登る際の配慮点を記載した指示書をもらう。
- ④本人及び保護者が納得する代替案（体調を確認した上で、途中まで車で行く、車いすを使用して参拝する、担任と一緒にゆっくり歩くなど）を提案する。
- ⑤建設的な対話（歩み寄り）を重ね、最終的に合意形成を図る。

事前の対応と本人及び保護者と話し合いを重ね、合意形成を図ることが大事になります。

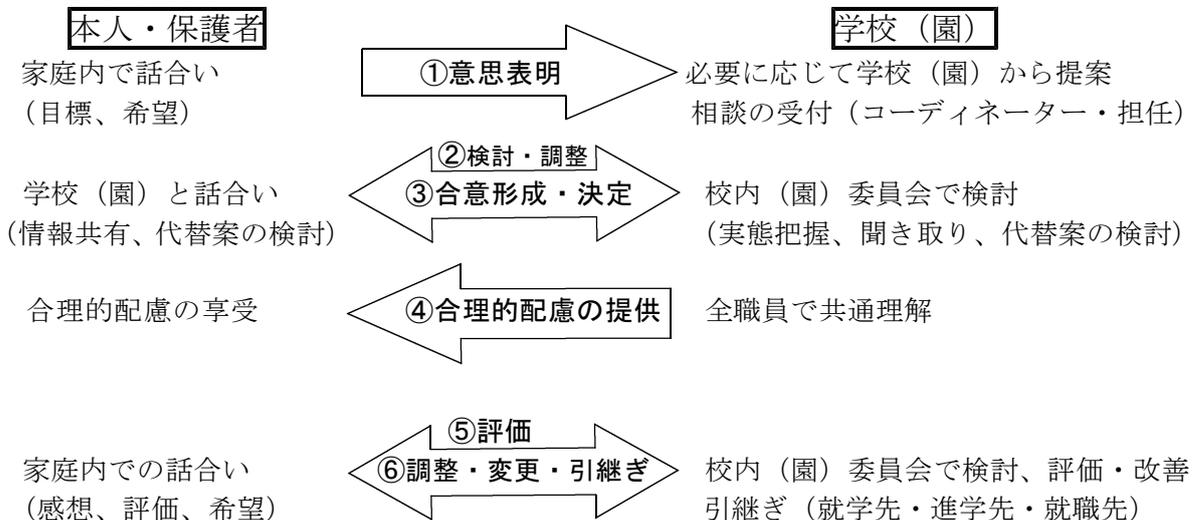
(2) 合理的配慮とは

「障害のある子どもが、他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」
平成24年7月 中央教育審議会初等中等教育分科会



- ・ 困り感のある人が困り感のない人と同じスタートラインに立つための配慮である。
- ・ 一人一人の障害の状態や教育的ニーズに応じて、個別に決定される。
- ・ 子どもの力や可能性を最大限伸ばすための配慮である。
- ・ 代替措置も含め、本人や保護者と合意形成を図った上で決定・提供され、診断や手帳は判断の基準にならない。
- ・ 誰から見ても公平であること、子どもの変容によって減らしていく、変えていく。
- ・ 将来の自立につながる配慮であり、定期的に見直していく。

(3) 合理的配慮提供の流れ（PDCAサイクル）



(4) 合理的配慮の具体例

○文字を書くことが苦手なAさん（小学校低学年）

【実態】

- ・鏡文字を書く、似ている文字の読み間違いや書き間違い、漢字の細かい部分の書き間違いや思い出せない。

【苦手な背景】

- ・文字の形を正確に捉える（文字の形の違いや傾き、方向）ことが難しい。
- ・文字の形を正確に記憶することが難しい。
- ・言葉の意味理解に弱さがある。
- ・目と手を協応させることが難しく、手先が不器用である。

【合理的配慮】

ア 文字の形や構成を捉えることができるようにする

- ・書き方の注意するポイントを声に出しながら、なぞって覚える。

「本」～よこ、たて、ななめ、はらい、よこ

- ・パーツ（色）に分けて言語化する。

「数」～こめ、おんな、の、いち、ばってん

- ・部首やパーツの構成を捉えたり、細部に注目したりできるようにする。

〈パズル〉 〈漢字足し算〉 〈間違い探し〉

氵 毎

日+生=星

右 石

イ 意味付けや補助的手段の活用で、記憶したり思い出したりする手助けをする。

- ・部首の意味、成り立ちを知る、絵と対応させるなど、意味付けをして文字を記憶することができるようにする。

〈部首の意味を知る〉

さんずい（氵）は、「水」に関する漢字だね。→「海、湖、池」

〈漢字の成り立ちを知る〉

親 ～木の上に立って見守るのが「親」

ウ 使いやすい道具を用意したり、書く量や時間を調整したりする。

- ・使いやすい鉛筆や消しゴム、書きやすいマス目や罫線のノートを用意する。
- ・ICT機器を使って学習し、楽しみながら、できた実感や達成感をもてるようにする。
- ・書く量の負担を減らしたり、書く時間を確保したりする。



三角鉛筆



カラーマスノート



タブレットで板書を撮影

○授業中、離席が目立つTさん（小学校）

【実態】

- ・ Tさんは、授業中に座っていられなくなり、教室内を動き回ったり、教室から出て行ってしまったりする。他の児童への学習を続けるため、追いかけていくわけにも行かず、対応に困っている。

【苦手な背景】

- ・ 注意力や集中力が続かず、他の刺激が気になり、衝動性を抑えられなくて飛び出す。
- ・ 課題が分からなかったり、苦手な学習や活動だったりすることでイライラしてしまい、騒いだりその場から離れてしまったりする。
- ・ 友達に嫌なことを言われたことがきっかけになり、衝動的に飛び出す。

【合理的配慮】

- ア 集中できる教室環境を整える。
- ・ 注意が集中・持続できるように、黒板付近の掲示物を精選したり、カーテン等で目隠しをしたりする。
 - ・ なるべく教師の教卓に近い位置や、2列目の中央寄りに配置する。
 - ・ Tさんにさりげなく支援ができる子どもを隣にする。
- イ 授業に見通しをもち、注意が逸れても活動に参加できる板書を工夫する。
- ・ 最初に本時の流れを伝える。
 - ・ 授業の流れ（めあて→問題→学び合い→まとめ）をパターン化する。
 - ・ 一つの活動を10分～15分の内容で構成する。
 - ・ Tさんの様子を把握しながら、机間指導でタイミングよく言葉を掛けたり、進捗状況を確認してほめたりする。



- ウ 動きのある活動場面をつくる。
- ・ 授業の合間に、黒板を消したり、プリントを配ったりする係に指名して、身体を動かす機会を取り入れる。
- エ 事前に教室を出て行くときのルールを決める。
- ・ 黙って出て行くのではなく、「〇〇室に行ってもいいですか」と、先生の許可を得てから出て行く（許可カードをもらってから教室の外に出る）。
 - ・ 気持ちが落ち着いたら必ず教室に戻ってくることを約束しておく。
 - ・ 上記ができるようになったら、徐々に条件を付加する。
外に出る前に5分待ってみる、一日3回まで、〇〇の時間は行かないなど。

(5) 高等学校の入学試験における合理的配慮

- ・別室受験（ASD、ADHDなど）
- ・試験時間の延長（LD）
- ・集団面接を個人面接で実施（ASD）
- ・問題用紙の拡大（LD、ASD）
- ・問題文の読み上げ（LD）
- ・監督者による口述筆記（LD）
- ・前日に試験会場の下見（ASD）
- ・保護者の別室特別待機（ADHD）
- ・学力検査問題の漢字のルビ振り（LD）
- ・集団面接の際、誰かが先に行動を見せないと自分ではできない面がある生徒に対し、同じ中学校の受験生と同じグループで受験させる（ASD）。
- ・面接の際、質問を分かりやすく伝え、回答を急かさない（LD）。
- ・面接の順番を早める（ASD）。

(6) 「合理的配慮」提供のためのチェックリスト等

○校（園）内体制の整備

- 「合理的配慮」とは何か、全教職員が説明できる。
- 「合理的配慮」の提供について相談する際の窓口は誰であることを周知している。
- 「合理的配慮」の提供についてどのように検討するか、プロセスを定めている。
- 「合理的配慮」の内容は「個別の教育支援計画」に明記し、全教職員で共通理解を図った上で組織的に提供している。
- 「合理的配慮」の提供が過度の負担であると判断した場合、代替案を提示している。
- 発達段階に応じた、「合理的配慮」に関する理解啓発を図っている。
- 「合理的配慮」の提供を含む特別支援教育に関する研修を毎年実施している。
- 「インクルーシブ教育システム構築支援データベース（インクルDB）」（国立特別支援教育総合研究所）や「合理的配慮サーチ」（内閣府）を活用している。

○発達障害の可能性がある幼児児童生徒の実態把握

【学習面】

領域	状態	考えられる配慮の例
<input type="checkbox"/> 聞く	<input type="checkbox"/> 指示の理解が困難	<input type="checkbox"/> 視覚的な情報の提示 <input type="checkbox"/> 話し方の工夫（ゆっくり、簡潔に） <input type="checkbox"/> ICレコーダー等の機器の使用
<input type="checkbox"/> 話す	<input type="checkbox"/> 筋道立てた会話が困難	<input type="checkbox"/> 5W1Hを整理できるワークシートの使用 <input type="checkbox"/> 話をしっかり聞く時間の保障
<input type="checkbox"/> 読む	<input type="checkbox"/> 音読が困難 <input type="checkbox"/> 読解が困難	<input type="checkbox"/> 音声教材（読み上げ機能等）の使用 <input type="checkbox"/> ルビをふる、文字の拡大 <input type="checkbox"/> 写真、イラスト等の視覚的な情報の提示
<input type="checkbox"/> 書く	<input type="checkbox"/> 書写が困難 <input type="checkbox"/> 作文を書くことが困難	<input type="checkbox"/> 個に応じたワークシートの使用 <input type="checkbox"/> パソコンやタブレット端末の使用 <input type="checkbox"/> 筆記の量の調整
<input type="checkbox"/> 計算する	<input type="checkbox"/> 計算が困難	<input type="checkbox"/> 計算問題の量の調整 <input type="checkbox"/> 個に応じたワークシートの使用 <input type="checkbox"/> 具体物や計算機、計算手順表等の使用

【行動面】

□不注意 多動性	□集中することが困難 □忘れやすい	□具体的なスケジュールの提示 □教室環境や活動量の調整 □メモ帳やICレコーダー等の使用
□衝動性	□感情的になりやすい	□気持ちが落ち着く場所の用意 □状況を振り返る機会の確保
□対人関係	□他者との会話が困難 □集団参加が困難	□具体的で分かりやすい言葉の使用 □集団内での役割分担の明確化 □周囲の幼児児童生徒への理解

子どもの発達状況に沿って、合理的配慮の内容・方法を変えたり、減らしたりします。適切な支援を継続するため、合理的配慮を明記した「個別の教育支援計画」を引き継ぐことも大切です。思春期の子どもは、みんなと違うことに強い抵抗を示します。自己理解を促しながら、「自分はこれがあれば、苦手なことが克服できる」という成功体験を重ねて合理的配慮を提供します。

小学校で合理的配慮をすると、中学校でもそれを継続でき、高校入試にもつながります。「どうしてできないの」ではなく「どうしたらできるようになるか」と視点を変えて、合理的配慮の提供を早めに始めましょう。

(7) 子どもの身長を例にした合理的配慮 図2



左図のように配慮が何も無い状態だと、一番左側の男の子は野球観戦ができません。次に真ん中の図のように、みんなと同じ平等な配慮をしても、まだ野球観戦ができません。そして、右図のように、一人一人に合った公正な配慮を提供することで、初めて野球観戦ができます。

合理的配慮は、ゴールではなく、子どもがゴールに向かうための手段です。将来の自立に向けて、子どもの変容に合わせて、少しずつ減らしたり、変えたりして調整していきます。

大切なことは、学校と保護者が合意形成を図って決定するのではなく、「あなたは どうしたいと思っていますか?」と、子ども本人に聞きながら、一緒に考えていくことが大切です。

教師のまなざし

「風呂敷の話」

子どもに「応える」というと、「何かをする」ことに気持ちが向かいがちになる。しかし、子どもの状態に応じて「やらないで置く」ということも大切な応え方である。子どもが疲れているとき、じっと何か集中しているときは、そっとしておくという、子どもの状態に合わせた柔軟な対応も必要となる。

それは、相手の状態に合わせて大きくも小さくもなる『風呂敷』に通じるところがある。『風呂敷』は、出番が来るまで折りたたまれてそっと控えているが、必要となれば、ぱっと広げて用途に合わせていろいろなものを柔軟に包むことができる。『風呂敷』は、「適切な応じ方」を体現しているように思える。

『風呂敷』のように、いつでもどこでも子どもの状態に合わせた「応え方」をしたいものである。

「ある校長先生のお話」

「話し方が早口の教師はいけない、子どもを待てない教師はいけない、注意ばかりしている教師はいけない」

「あなたが印象に残っている先生は？」

ある小児科医はいつも白衣のポケットに手を入れていたので、不思議に思った看護師が理由を尋ねた。「小さいお子さんを冷たい手で触ると、不安になってますます病院が嫌な場所になるからです」と答えた。

あるお寿司屋さんに、70歳くらいの年配の母親と40歳くらいの娘が訪れた。母親が「今日のお寿司は食べやすいね」と何度も話すので、娘がカウンターを覗いたところ、大将は母親のお寿司に、食べやすいように「隠し包丁」を入れていた。

学級・授業づくりでは、小児科医のように全ての子どもに必要な支援と、寿司屋の大将のように一人一人の子どもに合った支援が大切になる。

あなたが印象に残っている先生がいるとすれば、きっとこの2つの支援をさりげなくできていた先生ではないか。

「芽生えた美点に注目しよう！」

良い庭を作ろうとするなら雑草を刈り取ることが重要であるが、育てたい植物の手入れをし、周囲の土を耕すことが何よりも大切になる。ともすれば目の前の子どもに対して、「あなたはここがダメ！」と欠点や問題点を指摘したくなる。雑草を刈り取ることから始めるのが効率的だと感じるからである。しかし、子どもにすると気が重くなる。子どもを育てようと思ったら、芽生えた美点に注目し、地道に水や肥料、愛情を与えなければならない。

「いつも見ている人に、心が似てくる」

「早くしなさい！」「やめなさい！」と子どもに言うことはないか。子どもは大人の言うことよりも、大人の言動を学んでまねをする。やってほしいことを言葉だけでなく目で確認できるように提示したり、大人がよい手本を見せたりする。子どもとうまく付き合うコツは、「あんな先生になりたい」と思ってもらうことである。

「叱り方のポイント」

Q1：なぜ叱るの？

A1：今している言動を止めさせるため。それを今後繰り返さないため。

Q2：叱る必要のあるときは？

A2：生命に関わるような危険な行動をしたとき、約束やルールを破ったとき、人に迷惑をかける行動をしたとき。

Q3：ポイントは？

A3：①その場で、その時、短い言葉で叱る（時間を空けると効果がない）。

②具体的な行動を叱る（人格を否定しない）。

③理由が伝わるように説明して叱る。

④叱った後、子どもが適切な行動をとったら、すぐに認める、ほめる。叱ったままで終わらず、必ず成功体験で終わる。

子どもの行動を整理して、同じ対応を心掛けます。子どもは身近にいる人をお手本にするので、先生方が「生きたルールブック」（基準）となります。

「ほめ方のポイント」

（1）名前を呼んでほめる（特定化）

自分の名前は「ありがとう」と同じくらい心地よい音である。名前を呼ばれないと、「自分がほめられている」と認知できない子どもがいる。そこで、ほめるときに、「〇〇さん」と子どもの名前を呼んで、注意を促してからほめると伝わり方が変わる。

（2）すぐほめる（即時性）

子どもが行動を起こした直後にほめる。ワーキングメモリに課題のある子どもは、自分がしたことを忘れてしまうので、「あとでほめよう」は効果がない。必ずすぐ「その場で」「その瞬間に」ほめる。素早く・タイミングを逃がさない。

（3）具体的にほめる（明示性）

「大きな声で発表ができたね」「こぼさないで盛り付けできたね」「細かい線を描いたね」など、具体的に何がよかったのか伝わるようにほめる。「すごい」「えらい」というほめ言葉は伝わらないことが多い。

（4）努力している過程をほめる（事実の指摘）

結果よりも子どもが頑張っている状況・行動をそのまま言葉にしてほめる。「書けたね」よりも「書けてる、書けてる」と笑顔でリズムよく繰り返す。それだけでほめ言葉になる。

（5）やってほしい行動（望ましい行動）を言葉にする（言語化）

問題行動が多い子どもには、どうしても「××してはダメ」などと注意や叱ることが多くなる。子どもには最後のフレーズ「××」だけが強く入力される。指導者がやってほしい行動を言語化して入力する。

「にこにこ笑顔の大人は、最強の指導者！」

ルールは気持ちをコントロールすることを学ぶ道具であるが、ルールで縛ったり、強く言い聞かせたりするのは、子どもを早く変えたいという気持ちの表れである。子どもはルールよりもラポールに従う。子どもは「自分が認めた大人」や「自分のことを分かってくれる大人」の言うことを聞く。

子どもと最も早く信頼関係を築く方法は、笑顔を見せることである。

「同じゴールに向かって」

冬を越すために南に向かう雁がV字型の編隊を組んで飛んでいくのは、一羽で飛ぶより7割も遠くまで飛べるからである。前の雁が羽ばたくと、後続の雁のために、上昇気流を作り出すことができるので、後続の雁は楽に飛べる。後ろの雁は、「ガーガー」と鳴きながら前の雁を励まし、先頭の雁が疲れると、最後尾に回って別の雁と交代する。南に向かい仲間同士で助け合って飛ぶことによって大きな力を作り出し、一羽では考えられないくらい遠くまで飛んでいくことができる。

年度末は、子どもが一番伸びる時期。それは「卒業・進級」という節目を迎え、学校が一つにまとまり、子どもたちが仲間と一緒に助け合ったり励まし合ったりするからである。みんなで同じゴールに向かって進むと、1 + 1が2ではなく5にも10にもなる。

「尖った口調にならないように」 南 明奈さん（タレント）

相手がドアの鍵をかけ忘れたときに、「なんでまた忘れたの!」「ちゃんと鍵閉めて!」とぶっきらぼうな言い方をすると、向こうも嫌な気分になる。「また鍵開いてたよ、私が誘拐されたら嫌でしょう?」と柔らかい言い方で伝える。伝えると責めるは違う。相手の落ち度に、次から気を付けてもらいたいのであれば、穏やかな口調で伝えればいい。口調が尖ってしまうのは、非を責めたいという気持ちが強いため、それが相手を嫌な気分にする。責める気持ちは、相手の落ち度にかこつけて、ストレスによるイラ立ちをぶつけているだけが多い。子どもを注意する際は、思いやりや気遣いが大切である。

「特別支援教育とは」

教育の影と光の、影の部分为解决し、光の部分により輝かせる教育である。

子ども一人一人の特性と教育的ニーズに合わせた幅の広い教育である。

うまくいかないことがある子どもの価値を高める教育である。決してかわいそうな子ども、できない子ども、ダメな子どもの教育ではない。全ての子どもを輝かせるための教育あり、特別なことではない。ぜひ『特別支援教育』を学校（園）の真ん中に位置付けてほしい。

「みかんの話」

みかんには、「早生（わせ）・旬・晩生（おくて）」がある。どのみかんがよいとか、悪いとかではない。早生は早生、旬は旬、晩生は晩生のよさがある。人間にも「早生・旬・晩生」がある。それぞれ優劣に関係はない。人間は一人一人違っていることは、当然なことである。そして、一人一人違っているからこそ、生まれてきた価値がある。

あるがままの子どもを受け止めて、その魅力を伸ばしてほしい。

「今日できることは、明日に延ばさない!」

プロ野球の監督を務めた野村克也監督は、「想像野球（試合前）、実践野球（試合中）、反省野球（試合後）と、監督は一日で3試合しなければならない」と話していた。授業も計画（授業前）、実施（授業中）、評価・改善（授業後）と、PDCAサイクルに基づいた授業づくりが求められる。イチロー選手は、「僕は1試合、1試合振り返っている。まとめて振り返ることはしない」と話していた。問題点はできるだけ翌日に持ち越さず、その日のうちに解決することが重要である。「いつやるか?今でしょ!」

「子どもの姿はそれぞれ違う」

トーマス！：いつでもげんき ジェームス！：おしゃれでゆかい
パーシー！：たよりになるね ゴードン！：とつてもつよい
エミリー！：しっかりやさん ヘンリー！：ちからがあるよ
エドワード！：やさしいところ トビー！：しかくいなかま

～きかんしゃトーマスのテーマ2～

「あなたの（担当している）子どもは、どんな子どもですか？」と質問されたら、どのように答えるだろうか。身体的特徴（背が高い）、行動の特徴（落ち着きがない）、心理的な特徴（優しい）等に注目して説明すると思う。

アタッチメント（愛着）が安定している子どもの養育者は、性格や心理面を表すような特徴を説明することが多い。また、子どもを肯定的に見ている養育者は、子どもの苦手さよりも得意な部分や強みを説明する。日ごろから、子どもをどんな存在として捉えているのか、子どものどんな様子に目を向けているのかという見方・考え方が、この質問に反映される。

アタッチメントの直訳は「くっつくこと」。子どもは不安になると、強くて優しい人にくっついて、安心だ、安全だという気持ちを取り戻す。くっつく相手は、お母さん限定ではなく、お父さん、おじいちゃんやおばあちゃん、保育園や学校の先生だったりする。大人になるにつれて、くっつき方が変わってくる。抱っこが電話に、おんぶがメールになる。子どもは、いつでもくっつけるという確信がもてれば、自立ができる。どんな大人も、子どものそばにずっといることはできない。でも、大人に大切にされてきた子どもは、やがて同じように、自分自身を大切にできるようになる。そうやってたくさん大人の思いが、ちゃんと子どもの中に残っていくから、今日も子どもに「あなたが大切だよ」と伝えよう。

「今は、練習中」

転園してきたK君はスプーンとフォークで給食を食べている。ある日、周りの子どもから「お箸で食べないの。赤ちゃんみたい」という声があがった。先生が「K君は練習中なの。みんなも練習したよね」と話すと、なにやら納得したようで、落ち着いて給食を食べ始めた。今の姿は、「できない」ではなく「練習中」。やがてできるようになる子どもへの信頼と大丈夫だという優しさが含まれている言葉である。

「どうしてできないの！」と言いたくなったら、「今は、練習中」と声に出してみると、気持ちに余裕が出てくるように思う。

「何気ない一言に救われた」～あるコラムより～

- 1 高校時代、長く飼っていた犬が死んで泣きじゃくっていたとき、保健室の先生に慰めてもらった。「お別れがあるから、その時を大切にできるのよ」と言われ、思わず納得。犬の死を前向きに受け入れることができた。
- 2 娘が幼稚園の頃、我が子に反発ばかりされて悩んでいた。幼稚園の担任の先生に、面談のときに打ち明けたら、「私はA子ちゃんが大好きです。お母さんも今のままで大丈夫です」とおっしゃってくれた。A子を大好きだと言ってくれたこと、私を肯定してくれたことが、その後の大きな支えになった。

「しちやだめなこと」だけでなく「してもよいこと」も明示する

特性のある子の中には、悪気はないのに、人の会話に入り込むこともあるので、幼く見えたり、わがままな子に思われたりする。

目に見えなくても境界線の存在を教えること、そして、年齢相応に応じた振る舞いを時間がかかっても「だめなこと」を教えるのではなく、「してよいこと」を通じて伝えていくことが大切である。

「一人一人の子どもが見えていますか？」

学級集団が大きくなると、どうしても一人一人の子どもと先生の個別に関わる時間は少なくなる。しかし、子どもたちは、先生がどんなときに、どんなふうに、自分たちに声を掛けたり、関わったりするかをよく見て、よく感じている。先生がそこにいて、一人一人の子どもを見守っていることを知っているから、落ち着いて、安心して過ごせる。

子どもが伸ばした手を握り返す。それが日々続いて、重なって、いつしか子どもと先生の間にあるものが精神的な絆である。

～心の扉を開けるのは誰？～

子どもの心に扉があるとしたら、その取っ手は内側にしかついていない。外側からいくら開けようとしても効果はない。子どもが心の扉を開けるためには、大人の説教や叱責ではなく、子ども自身がハッとする気付きが大切である。子どもの行動はすぐには変わらない。子どもが「変わりたい」と思える多くの気付きの場を提供するとともに、「この人と一緒なら開けてみよう」と背中を押してくれる大人の存在が必要である。

子どもが「痛い！」と言ったら、どのような言葉を掛けますか？

「痛いね」と言葉を掛けると、痛みは和らぐ感じがする。「痛いね、痛いね」と繰り返すだけで、心まで落ち着く感じがする。しかし、今は「痛い」と言ったとき、「痛くない！」と言う大人が増えたように思う。「痛くない！」と否定された子どもの痛みや悲しさは、心の中にそのまま入れるしかない。そして、いっぱいになると、心の空っぽにするため、大人の気を引くような問題行動を起こす。

子どもの言葉にこだまし合い、寄り添うことが大切である。

「子どもは、ちゃんと先生を見えています！」

個別の支援が必要な子どもに関わる時間が増えると、他の子どもに我慢させているのではないかと悩んでしまう。元気に挨拶をしたり、トイレのスリッパを並べたりしたときに、当たり前前の行動と思わないで、「あなたの頑張りをしているよ」と、笑顔で認めるメッセージを送るだけで、子どもは大切にされていることを実感し、先生と関わる時間が少なくても安心できる。子どもは、好きな先生と目が合うことで注目されたと気付き、うれしくなる。望ましい行動をしたら、アイコンタクト+笑顔+認める言葉を送る。

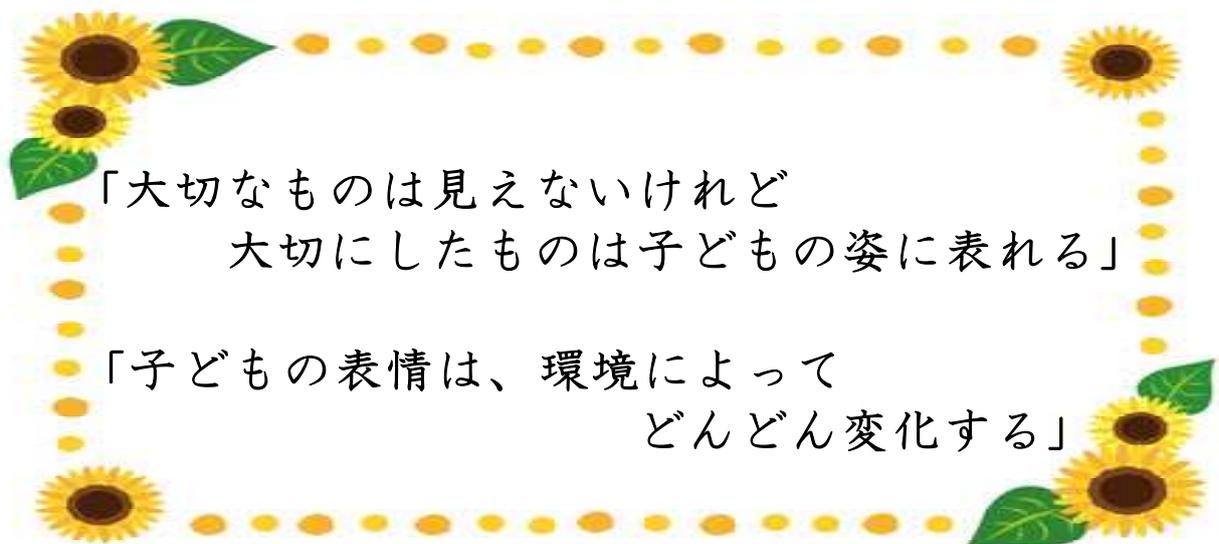
「教師の役割」

私たちはよく〇〇ができない、△△もできないと話をするが、子どもたちはできないのではなく、できない状況に置かれているのだ。だから、子どもたちができる状況を作っていくのが教師の役割である。子どもにさせる、やらせるのではなく、自分から意欲をもって取り組めるようにすること、これがよき教師である。子どもたちと活動を共にし、感じ合い、分かり合い、支え合うことを大切にする。

～ 主な引用・参考文献 ～

- 「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」(文部科学省、2017)
- 「障害のある子供の教育支援の手引き」 文部科学省 (2021)
- 「合理的配慮事例集」 千葉県教育委員会 (2017)
- 「学校における合理的配慮の提供」 山口県教育委員会 (2020)
- 「秋田県特別支援教育校内支援体制ガイドライン (四訂版)」 秋田県教育委員会 (2024)
- 「発達障害のある子どもに寄り添う大切なミカタ」 著者：鈴木 徹 東洋出版社 (2023)
- 「実践 通常学級 ユニバーサルデザイン」 著者：佐藤 慎二 東洋出版社 (2014)
- 「私が一番受けたいココロの授業」 著者：比田井和孝 比田井美恵 ごま書房 (2008)
- 「学校の中の発達障害」 著者：本田 秀夫 S Bクリエイティブ株式会社 (2022)
- 「子どもの心理検査・知能検査」 著者：熊上 崇・星井純子・熊上藤子 合同出版 (2024)
- 「置かれた場所で咲きなさい」 著者：渡辺 和子 幻冬舎文庫 (2012)
- 「自閉症の僕が飛び跳ねる理由」 著者：東田 直樹 角川つばさ文庫 (2017)
- 「特別支援教育コーディネーターの仕事スキル」 著者：田中 博司 明治出版 (2023)
- 「特別支援教育研究 2024. 4」 全日本特別支援教育研究連盟 (全特連) 東洋館出版 (2024)
- 「月刊 実践みんなの特別支援教育 5月号」 株式会社G a k k e n (2025)
- 「子どものこころは大人と育つ」 著者：篠原郁子 光文社新書 (2024)
- 「発達障がいのがわが子が笑顔で自律する育て方」 著者：西川裕子・西川幹之佑 時事通信社 (2023)
- 「特別支援教育に学ぶ 発達に気になる子の教え方BEST」 著者：渡辺道治 (2024)





「大切なものは見えないけれど
大切にしたものは子どもの姿に表れる」

「子どもの表情は、環境によって
どんどん変化する」