

1. 特別な支援を必要とする 子どもたち

発達障害、
二次的な問題・二次障害



特別な支援を必要とする子ども(例)

特殊教育の対象は3.33%
(特別支援学校、学級、通級)
文部科学省(2014)

身体障害
知的障害

発達障害特性
(通常学級に6.5%)

二次障害

反応性アタッチメント障害
非行
精神疾患

二次的な問題

いじめ
不登校
問題行動

外国籍

(言語、文化の違い)

英才児

LGBT

親の問題

貧困
養育の問題
居所不明

どのような特性でも、その特性は尊重されなければならない

US:70万人、言語(44%)
発達の遅れ(37%)自閉(9%)

LGBT:情報

- 性的マイノリティの子供への配慮
 - 文部科学省(2015)
- いじめや差別、偏見への対応・支援
 - 特性について:カムアウト・隠す・否定する
 - 交流・サポート:特別な指導支援(コーピング方略)
 - ・教師‘家族’友だち・SNS
 - 才能を伸ばす:書くこと・音楽・リーダーシップ
 - Hutchson(2014)

発達障害特性

<主な発達障害>

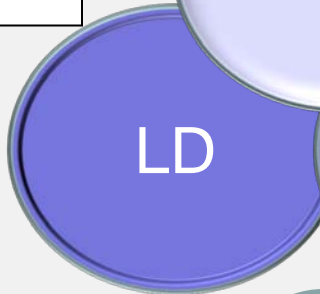
LD:学習障害

ADHD:注意欠如多動性障害

ASD:自閉症スペクトラム

ID:知的(発達)障害

学習の困難さ
対人関係の問題
行動上の問題



「発達障害」でなくても、困難さを抱える子どもが存在する

CU特性:共感性の乏しさ、罪の意識を感じない

主な発達障害

- 学習障害(LD)
 - 知的な遅れは見られないが、読み書き計算に困難さを示す
- 注意欠如多動性障害(ADHD)
 - 不注意、多動、衝動性を示す、行動抑制の障害
- 自閉症スペクトラム(ASD)
 - 対人関係など社会性の困難さと、こだわりなどの同一性保持を示す
- 知的障害(ID)
 - 知的発達の全体的な遅れ、適応行動の遅れ

主な発達障害(続き)

- コミュニケーション障害(CD)
 - 言語障害:ことばのゆがみなど
 - 社会的コミュニケーション障害:対人関係の困難さ(こだわりなし)
- 運動障害(MD)
 - 発達性協調運動障害:極端な不器用さ
 - チック障害:突発的な動き、音声

発達障害は病気ではなく特性ととらえる
必要なことは、教育や支援、そして一部治療

2E: Twice Exceptional Children

高い能力と発達障害特性のある子ども

- 優れた能力と、(発達)障害特性の二つを備えている
- どちらかの能力が他方に隠れていることがある
 - 優れている子どもに見えるが、学習障害特性がある
 - できない子どもに見えるが、優れた能力を発揮できていない

「できる」ように見えても、問題を抱えている子ども

2E (Twice Exceptional)

- 高いIQ、しかし学力が高いとは限らない

隠れた学習障害(2E) → 学習支援の必要性

- 自己管理の弱さ、劣等感

要領の悪さ。失敗経験、いじめ

- 不適応、二次障害

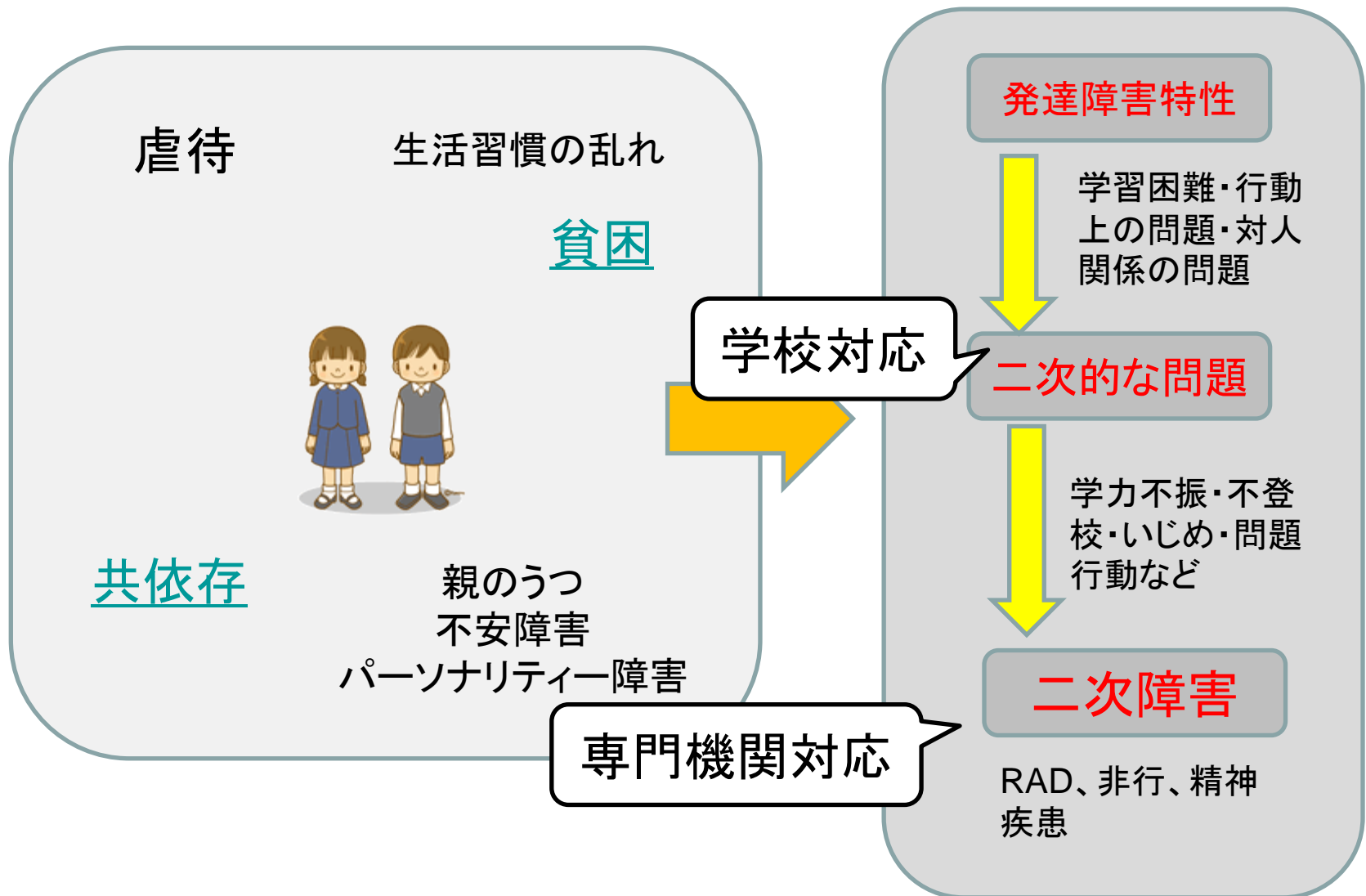
不登校、引きこもり、生徒指導上の問題など

- まずは自己理解から

自分を知り、合理的配慮を受け入れる・主張する

通級指導教室の活用、検査の実施、UDLの適用

発達障害特性・二次的な問題・二次障害



他にも・・・

- 選択性緘黙(不安障害)
 - 特定の場面でしか話さない
- 気分障害(うつ)、双極性障害
 - 気分の極端な落ち込み。「躁」にも気づきを
- 窃盗症(クレプトマニア)
 - 指導ではなく「治療」が必要
- 身体醜形障害
 - SNSの普及で拡大(?)
- インターネットゲーム依存症

複数の目で実態把握。専門機関の介入を

続き、対応

- 適応障害
 - ストレスに対応できなくなっている「風邪」状態
- 対応(共通)
 - 相談機関、相談者、話し相手
 - 自己肯定感、自己有能感
- 医療機関
 - うつ、選択性緘黙、窃盗症、PTSD

反応性アタッチメント(愛着)障害

虐待による

(RAD)

トラウマとストレス因子関連障害

- 生後五歳未満までに親やその代理となる人と愛着関係が持てず、人格形成の基盤において適切な人間関係を作る能力の障害
- 二つの群
 - 抑制型：他者に対して無関心。ASDに類似
 - 脱抑制型：部分的な愛着関係の状態に取り残され、他者に対して無差別に薄い愛着を示す。ADHDに類似 (ADHDとの区別がむずかしい)

RAD: 裏表がある。人の顔色をうかがう。巧妙にウソをつく。
親がいるいないで態度が違う。

RADへの対応

- 疑わしきは児相に通報を

虐待は違法であり、止める義務がある

- 児相と連携して対応([参考: 児童発達支援センター](#))

学校が中心ではない。教育には限界がある

- 学校ができることを実施する

子どもができることを認め、自己肯定感を育てる

ADHDへの対応とは違った対応が必要です
マイナスからのスタート。心のケア(信頼関係の構築)

境界性パーソナリティー障害

- 見捨てられることへの極端な不安、思い
- 対人関係が両極端で不安定
- めまぐるしく気分が変わる
- 怒りや感情のブレーキがきかない
- 自殺企画や自傷行為を繰り返す
- 自己を損なう行為に耽溺する
- 心に絶えず空虚感を抱く
- 自分が何であるかわからない

岡田(2009)

カウンセリングが効かない。深入りせず専門機関へ

パーソナリティ障害を支える(一部)

- 同じスタンスで向かい続ける

同じペース・距離を保ち、関心を注ぎ続ける

- 本人の主体性を重視する

自己決定、自己責任が基本

- 目的と枠組みを明確にする

方法にこだわるのではなく、目的を追求すること

- 穏やかで冷静な態度をとる

過剰反応しない(「そういう言い方はしない方がいい」)

ルールをきめ、ルールに従って、チームでかかわってゆく

2. インクルーシブ教育システムの 構築

特別支援教育の新たな展開



インクルーシブ教育システムの概念図

地域(保健圏域など)

連携
・保護者
・関係機関
校内体制

個別計画
支援会議

特別な場での教育

特別支援学校

特別支援学級
通級指導教室

子どものニーズにあつたカリキュラム
(カリキュラムの修正)

合理的配慮・基準の変更
段階的な対応
障害特性にあつた指導

特別な対応

交流・通級

学習のユニバーサルデザイン(UDL)

通常学級での基本的対応

自己肯定感・自己決定

教育サービスの連続性

どの場であろうと子どもを伸ばす



ポイント

- 圏域内ですべての教育を保障する
 - どんな障害でも圏域に包含(inclusion)する
- 障害のある子どもが通常学級から排除されない
- 通常から特別な場への教育サービスがつながっている(交流・共同学習)
- 教育措置変更が柔軟に行われる
- どの場で学んでも子どもの能力を最大限伸ばす
 - どこで学ぶかは問題ではない

3. すべての子どもを対象とする 教育

学習のユニバーサルデザイン(UDL)

ユニバーサルプログラム(UP)

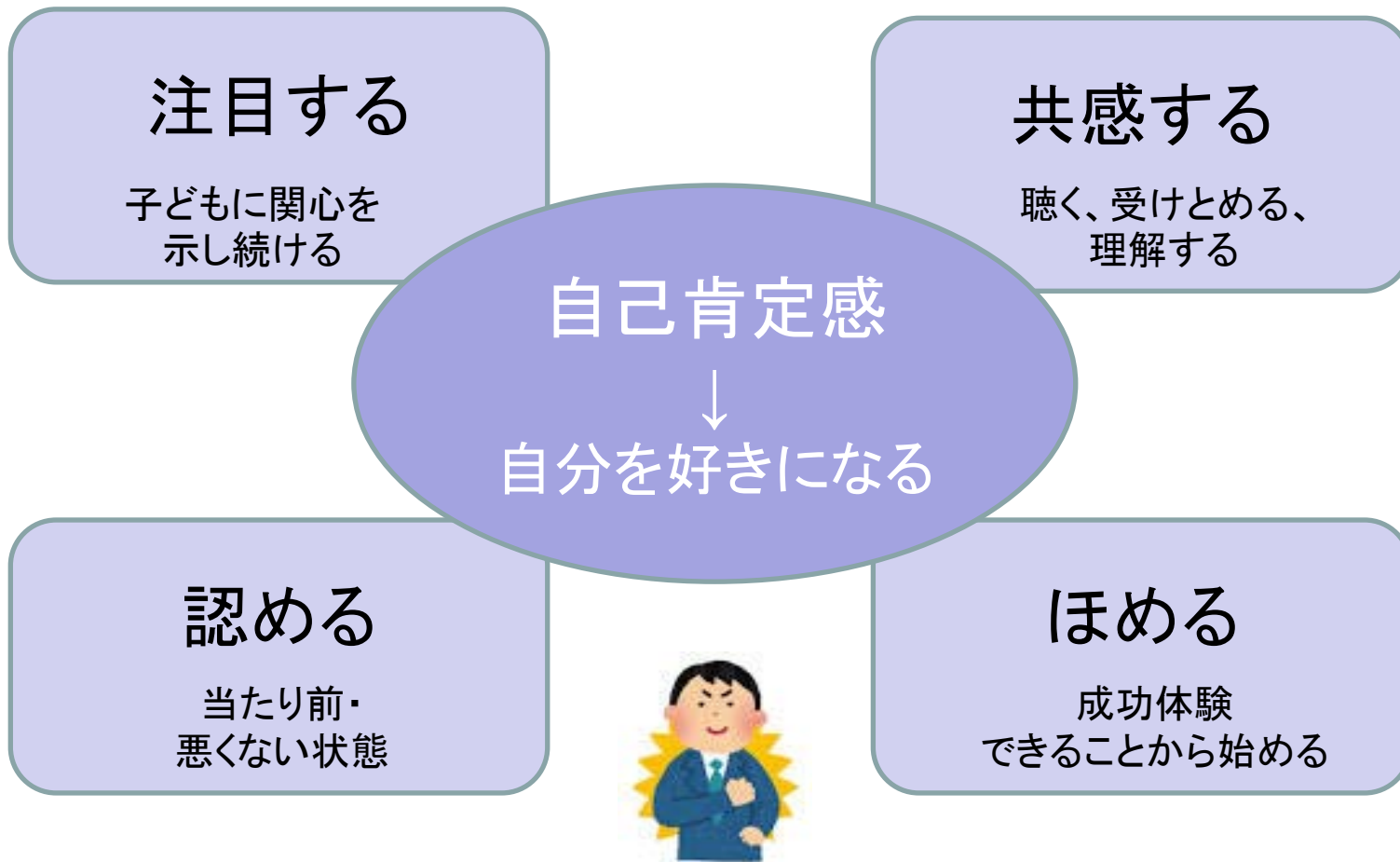
仲間づくり(CWSST)

学習の前提として

自己肯定感と自己決定



自己肯定感を高めるかかわり



自己決定を支援する

自己管理

学校のこと、生活のことを
自分で管理する
支援ツールを使う、工夫する

自己解決

他者のアドバイス(聴いてもらう)
を受けて、自分で問題を解決する

自己主張

自分の気持ちや意思を、ことばで
(社会的に受け入れられる表現で)
相手に伝える
してほしいことを訴える

自己理解

自分の特性や能力を知る
自分を客観視する
自分にあった進路をきめる

自己肯定感

自己決定＝自分の職業や将来の生活を自分できめること

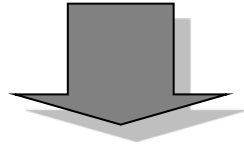


© Can Stock Photo - csp11770046

(1)学習の ユニバーサルデザイン

どの子ども主体的に参加し、
わかりやすく学べる学習条件

多様性への対応:UDL



- Universal Design for Learning(UDL)
 - 障害のある子どもを含む、全ての子どもがわかりやすく、参加できる学び(授業)

多様な学習者を対象に、学習環境のバリアを減らすこと
多様な教育方法(提示・意思表示・参加)の使用を認めること
教科中心のカリキュラムで教えること

高等教育機会均等法(2008)

学びの過程とUDL

原則1

- 課題理解と提示の工夫

原則2

- 考えの表現と課題解決

原則3

- 学びの自己管理と次の学びへの意欲

[新発田市立東豊小学校\(2014\)の実践](#)



UDLに基づく授業モデルの提案

学習活動と学習内容の
自己評価を取り入れた授業モデル

導入

授業のゴールを示す

自己評価を取り入れた授業モデル

- 学習活動の明確化
- 学習内容の明確化

チェックリスト

UDL 3原則

1. 課題理解と提示の工夫
2. 考えの表現と課題解決
3. 学びの自己管理と次の学びへの意欲

- 学習活動の自己評価
- 学習内容の自己評価

チェックリスト

机間巡視
ノート点検
小テスト

展開

終結

がくしゅうのめあてカード

- わたしがすること

1. ノートにかく

2. けいさんする

せんせいのてんけん

- おぼえること

1. $3+5$ のけいさん

2. ぶんしょうだい

テストの答え

1. 課題理解と提示の工夫

- 学びに適した環境設定

準備、スケジュール表、前時・本時の学習内容確認

- 学習理解のための基本的な支援

視覚化、ICTの活用、わかりやすい説明

- 教科の特性に合わせた提示の工夫

重要語句や公式の説明の工夫、提示時間の確保

- 授業内容理解のための基本的支援

板書の工夫、指示説明の工夫、説明と書く時間を別に確保

2. 考えの表現と課題解決

- 子どもの主体的な意思表現を促進する支援

答えやすい工夫・雰囲気、考える時間の確保、ことば以外の手段

- 課題解決のための支援

問題の解き方支援: 教材・ICT・図式化・マニュアル

机間巡視、チームティーチング、ICTによる双方向の学び

- 他者の意見を理解するための支援

提案意見の提示の工夫、ペア学習、共同で解決

3. 学びの自己管理と 次の学びへの学習への意欲

- 学習の意欲を高める工夫

正答や正答でない結果への対応の工夫、達成感のある課題

- 学習活動と学習内容の自己管理支援

学習活動と内容の自己評価、セルフモニタリング、小テスト

- 次の学びへつなげる支援

単元全体と本時の学びとの関係の理解

課題の理解 → 学習参加 → 課題解決(次の学びへ)

手続き(まとめ)

1. 導入
 - 本時の学習内容と学習活動を提示
 - 自己評価表を配付
2. 展開
 - 3原則を取り入れた授業
 - ルールに従っていること、内容理解等を適宜評価
3. 終結
 - 自己評価(児童生徒)
 - 教師による評価、記録
4. オプション
 - 小テスト、補助資料、補助課題

机間巡視
ノート点検
小テスト

必要に応じて追加する

授業モデルの成果

- 成績上位群: 学力は変わらず
- 成績中位群: 学力の大幅な向上

平成25年度全国学力・学習状況調査

- 成績下位群
 - 問題行動の減少
 - 課題に取り組む姿勢が多く見られるようになる

さらなる学習支援(小集団・個別)と行動支援(カウンセリングなど)

UDLの条件

- 全員を等しく扱い、障害を区別しない
- 多様な教育方法:3原則
 - わかりやすい、参加しやすい、一人で学べる
- 必要とされる客観的な到達目標の設定
 - 達成できない子へ、特別な指導を提供
- 指導前後で全員を対象に評価、指導の有効性を確かめる

すべての子どもの学力保障はできない
→ 段階的に特別な対応を



授業から単元へ

単元全体を見通す

Deshler(2013)に基づき作成

(例)算数の学習計画

<p>復習</p> <p>2けたのたし算・ひき算</p>	<p>これから学ぶこと</p> <p>3けたのたし算とひき算</p>	<p>次に学ぶこと</p> <p>かけ算(0のかけ算、10のかけ算)</p>
<p>予定</p> <p>3けたのたし算</p> <p>3けたのひき算</p> <p>大きな数の計算</p> <p>計算の工夫</p> <p>どんな計算になるかな</p> <p>確認テスト</p>	<div style="text-align: center;"> <p>3けたの計算 ができる</p> </div>	
<p>できるようになること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・$324 + 253$ ・$374 - 138$ ・240ページの本を165ページ読みました。のこりは? 	<p>わからなかったときは</p> <p>教科書の場所を示す</p>	

授業で学んだ結果が知識へ

単元 = ひとまとまりの知識



単元の系統表

「20までの計算ができるようになったぞ！」
(自己肯定感)

単元のアセスメント
系統表を使って

学びと学習のユニバーサルデザインの比較

	学びのユニバーサルデザイン	学習のユニバーサルデザイン
対象	障害のない子・発達障害 (の可能性のある子)	障害のない子・障害のある 子(すべての障害種)
教育の場	通常の学級中心、特別支 援学級・特別支援学校	通常の学級
内容・方法	主に教師サイドの提示方 法の工夫が多い	提示方法、表現方法の自 己解決などの3要素
学力向上の有効性	データが示されているわけ ではない	データとして示されている (おおむね80%に有効)
段階的な対応	設けられていない	基準に到達できない子へ の3段階の対応
教育理念	特別支援教育	インクルーシブ教育



(2)問題行動への対応

ユニバーサルプログラム

スクールスタンダードによる全員を対象とした
生徒指導

ユニバーサルプログラム(UP)と スクールスタンダード(SS)

- ユニバーサルプログラム: 全員を対象に統一した指導
- スクールスタンダード: 児童生徒共通のルール
- 障害の有無によって対応を変えない

統一ルールと手続きを設定し、全員同じ対応を

UPによる指導手続き

1. みんなが守れるきまり(SS)をきめる

話し合い。3点程度。誰でも必ず守れるきまりも

2. 自己評価表や掲示で意識付を図る

きまりを教室内に掲示。定期的に自己評価。

3. 守っている子どもをまめに評価する

軽微な問題行動は無視。
問題を起こしていなければ評価する(声かけ)

当たり前のことをしている子が評価されるシステム

中学校の実践(江村、2016)

スクールスタンダード



スクールスタンダード

- ◇あいさつを積極的にする。
- ◇次の活動の開始時間には、その場所についている。
- ◇人の話は、体を向けて静かに聴く。
- ◇他者を尊重する。

自己評価カードの例(小学校)

ばん なまえ

3つの やくそくが まもれたときは、○をつける。

1つでもまもれなかったときは、△をつける。

① きょうしつでのじゆぎょうのときは、いすにすわる。

② てをあげて なまえを よばれてから じぶんのはなしをする。

③ せんせいが いったことを まもる。



にち	ようび	げつ	か	すい	もく	きん	げつ	か	すい	もく	きん	たせん らんせ いから シール がのポ イント が十二 たまつ
1												
2												
せんせい												
3												
4												
せんせい												
お家の 方の印												

「ちからを育てよう」



定期的に自己評価 + 教師チェック + 保護者賞賛

成果

- 問題行動を起こしそうな子どもを早めに発見できる
- 当たり前のことをしている子どもが評価される
- 学級崩壊になる前に、早めに対応できる
- 診断されていない子どもにも適用できる
- 支援が必要な子どもが複数いても、担任一人でも、ある程度特別な対応ができる

多様な実態に早期に対応できる予防措置
→ 結果を出せない児童生徒への特別な指導



(2) 良好な人間関係構築

クラスワイドな
ソーシャルスキルトレーニング
(CWSST)

中学校の実践(1)

CWSSTについて

- ・「人間関係の改善全校集会」
- ・「怒りの感情のコントロール」
- ・「あなたがいたから①」
- ・「みんなでリフレーミング」
- ・「あなたがいたから②」
- ・「気になることスッキリ」

(江村、2016)

中学校の実践(2)

トラブルを回避するために、怒りについて考えよう

