

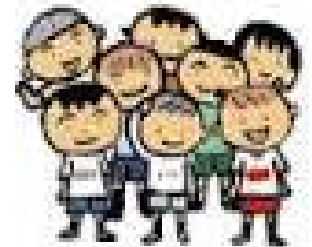
特別な支援を必要とする 児童生徒への対応

不登校の問題を中心に



0. 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3.88%

(特別支援学校、学級、通級)

文部科学省(2016)

2015年度は3.6%

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
(ギフテッド)

親の問題

貧困
養育の問題
居所不明

LGBT
(性的少数者)

発達障害特性

学習の困難さ
対人関係の問題
行動上の問題

＜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

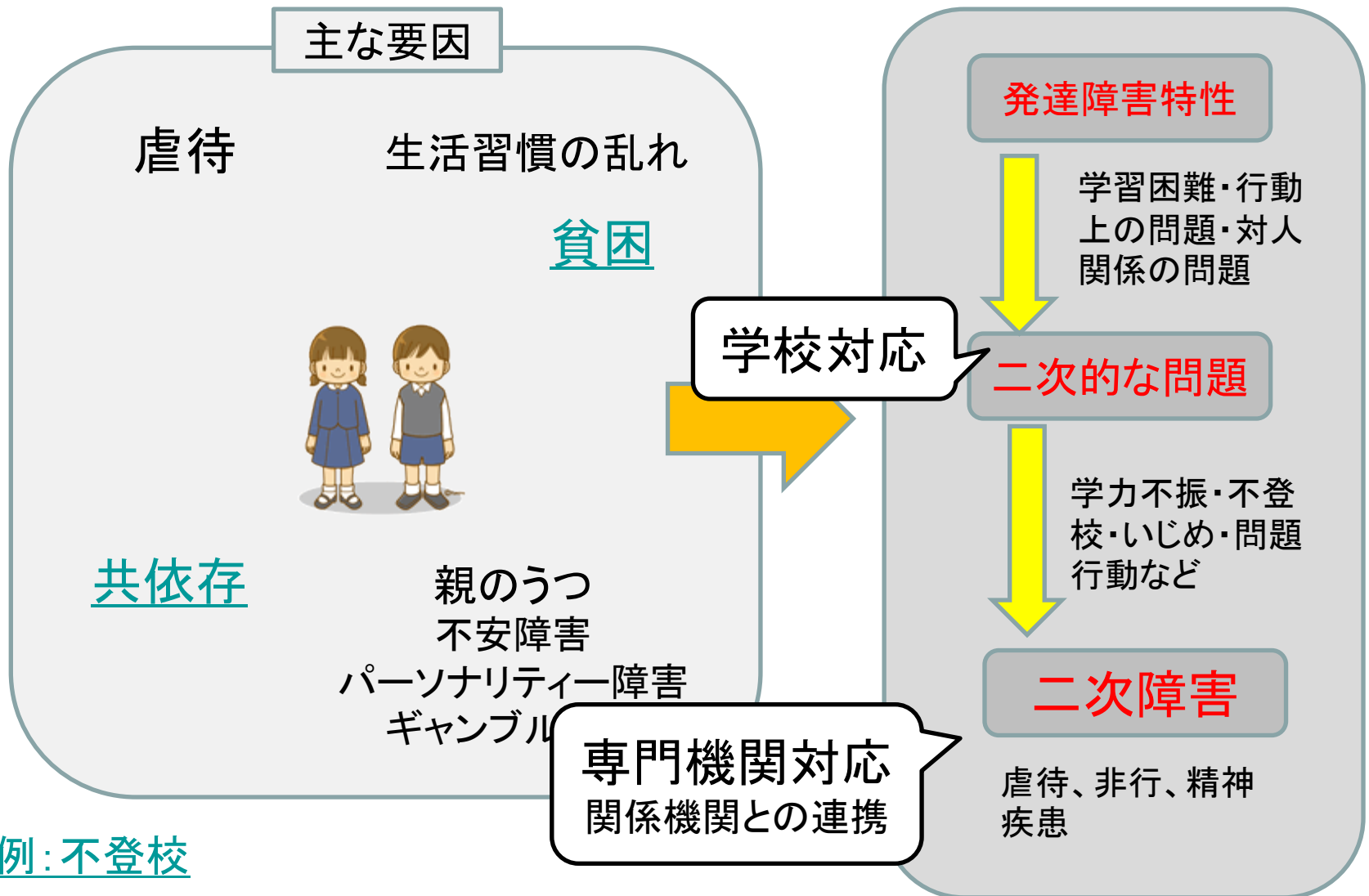
ID: 知的(発達)障害

「発達障害」を見つけるより、特性のある子を特定し支援する

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

発達障害特性の要因と二次的な問題・二次障害



事例: 不登校

資料: 貧困対策

反応性アタッチメント(愛着)障害

- 生後5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: 人とかかわろうとしない。ASDに類似
 - 脱抑制型: 落ち着きがない、整理整頓が苦手、すぐけんかするなど。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ふ。

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

自己肯定感を育てる。学校のルールの適用

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)

1. インクルーシブ教育システム とは



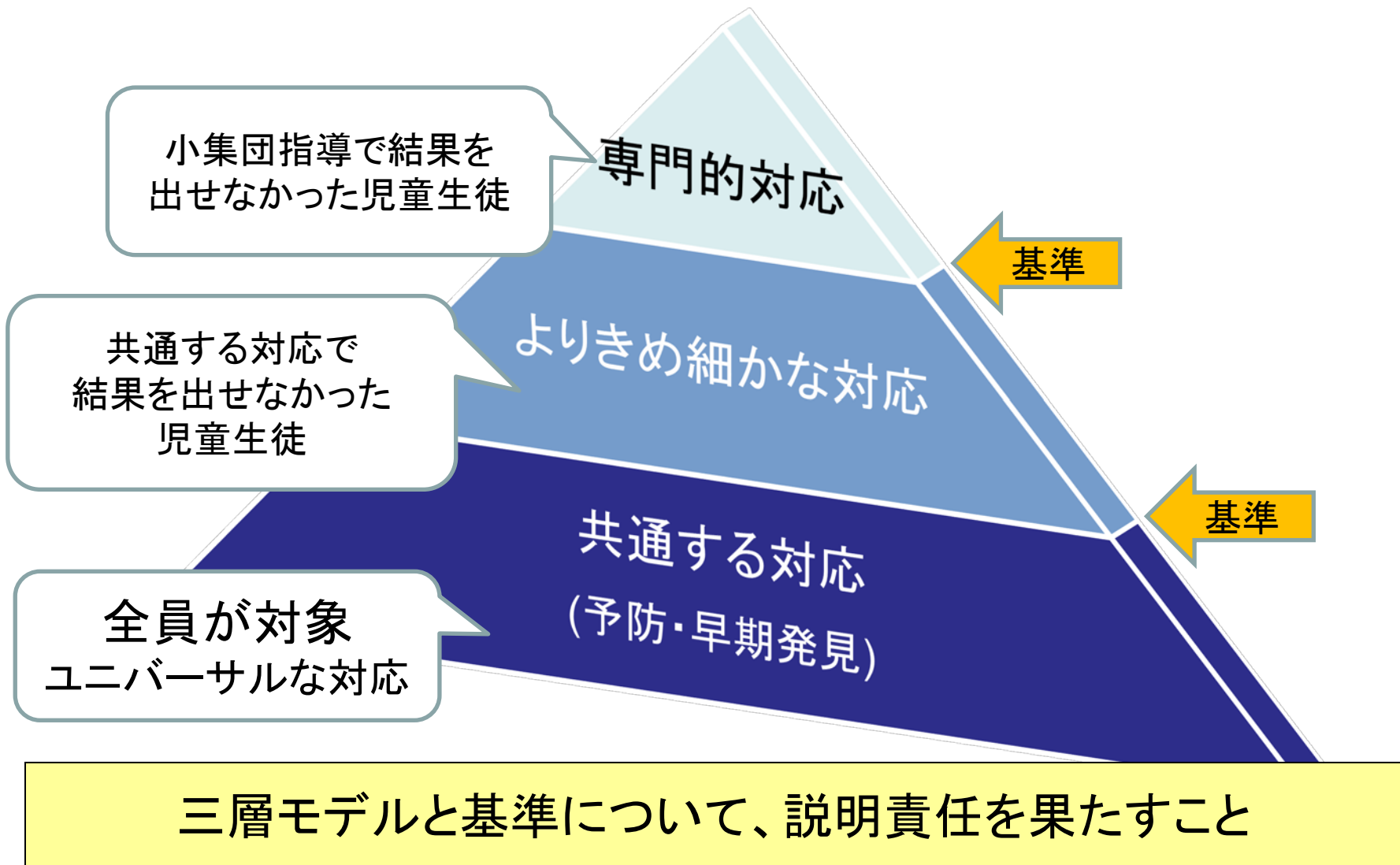


ポイント

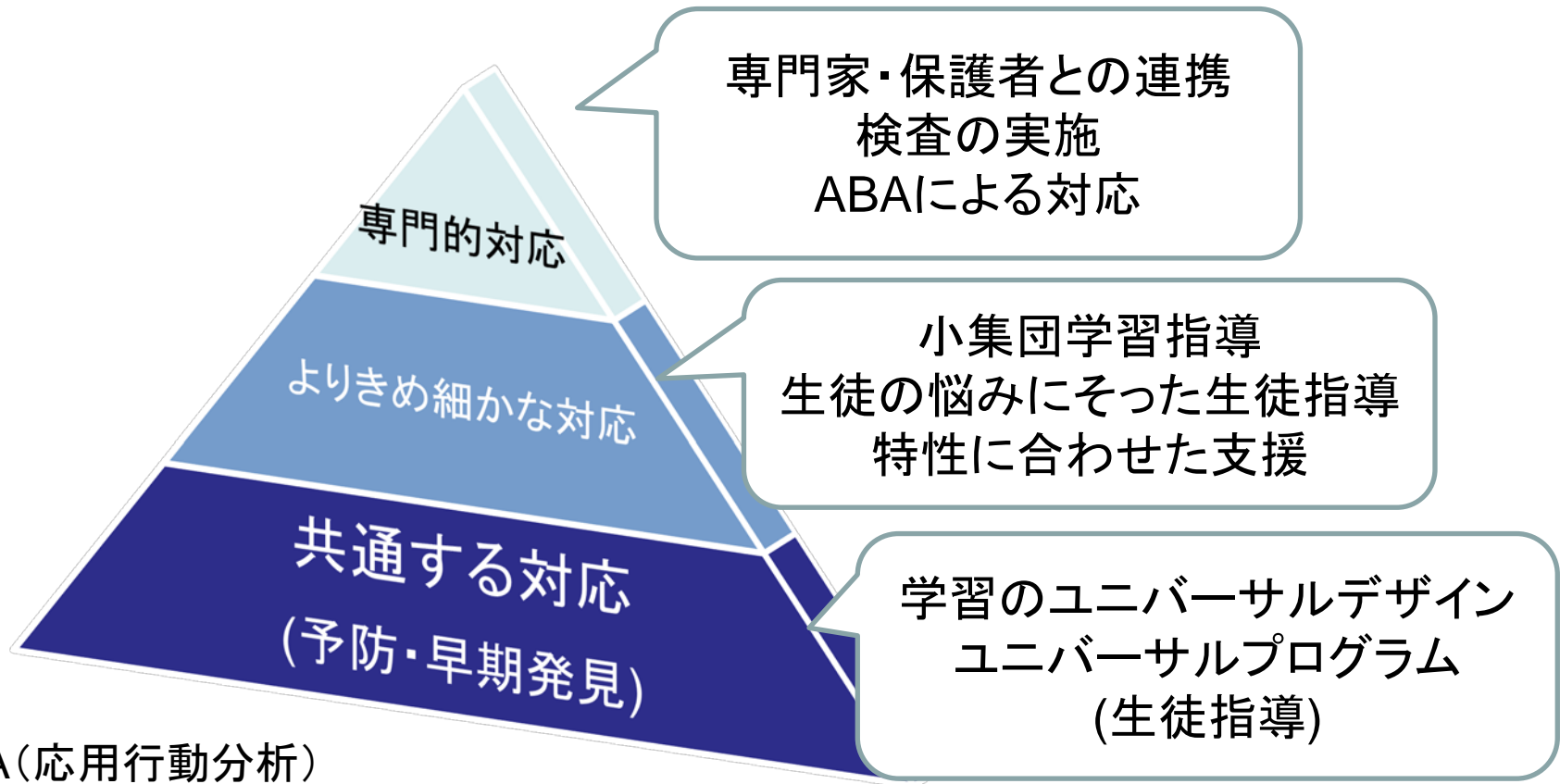
- 圏域内ですべての教育を保障する
 - － 子どもが暮らす地域の教育システムで教育される
- 障害のある子どもが通常学級から排除されない
- 通常から特別な場への教育サービスがつながっている(交流・共同学習)
- 教育措置変更が柔軟に行われる
- どの場で学んでも子どもの能力を最大限伸ばす
 - － どこで学ぶかは問題ではない



通常の学級で、特別な教育を



三層モデルとは



ABA(応用行動分析)

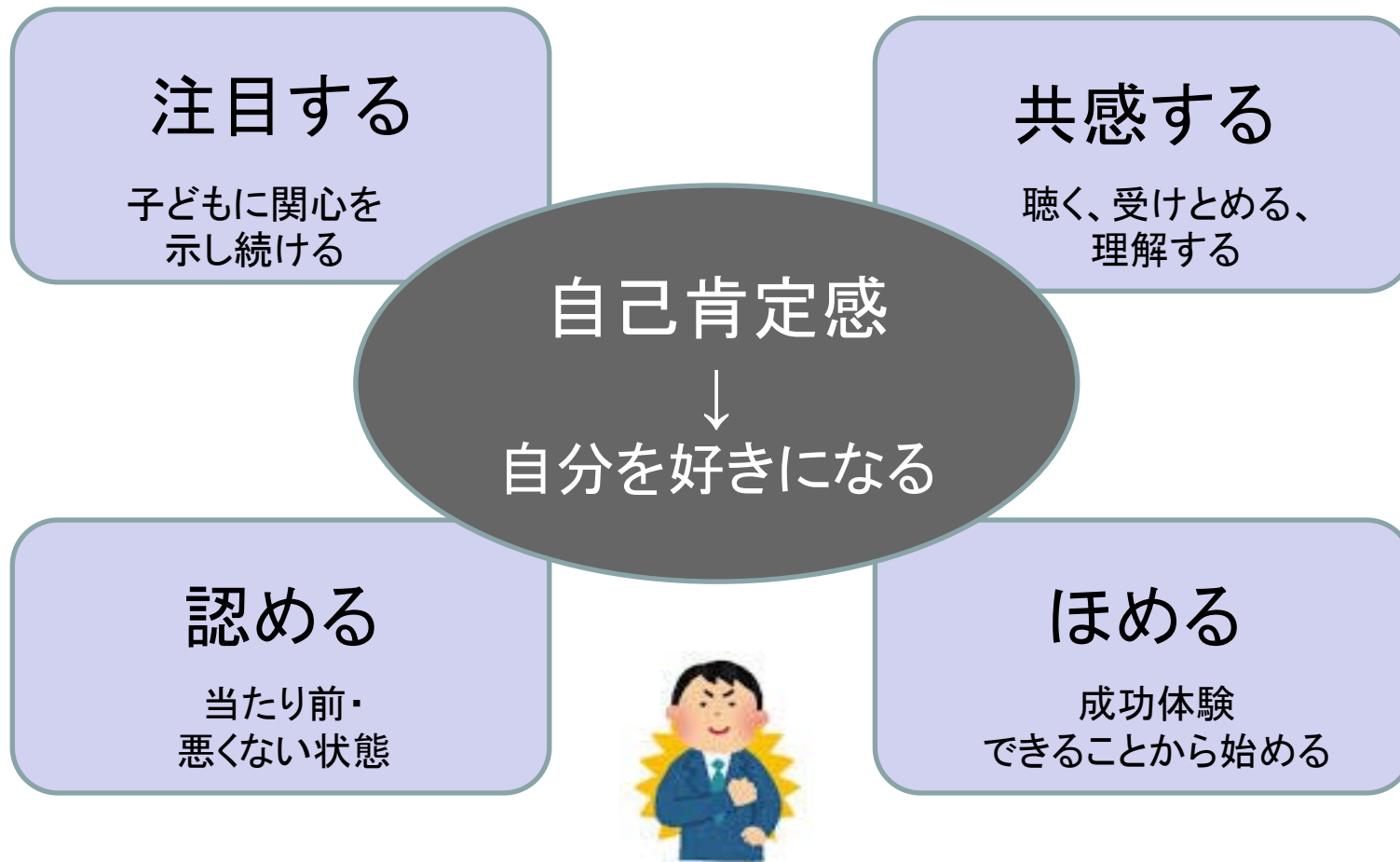
障害によって区別するのではない。「結果」で区別する

2.すべての生徒を対象とする教育



ユニバーサルプログラム(UP)
生徒指導のユニバーサルデザイン

自己肯定感を高めるかかわり



段階1:ユニバーサルプログラム

1. 基礎学力を保障する教育

学習のユニバーサルデザイン。教育の質の保証

2. 自己肯定感を育て、当たり前ができる教育

ルールを守っている誰もが評価される。ウリが認められる

3. 人間関係を築き、維持できる教育

共同生活を送るための必要最小限の社会的技能

すべての子どもに当たり前を教える教育

「悪くない結果」に「やり過ぎない賞賛」

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 らせん せいか シール からの ポイン トが十 こた 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



pixta.jp - 7055745

不登校の場合

UP:自己評価を毎日実施。気になる児童生徒を特定
段階2:個別相談、対応

手続き

1. 充実した学校生活の条件を選択

話し合い。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

教室内に掲示等。定期的に自己評価。

3. 充実していることをまめに評価する

当たり前の状態や行動が、
充実した学校生活につながることを教える

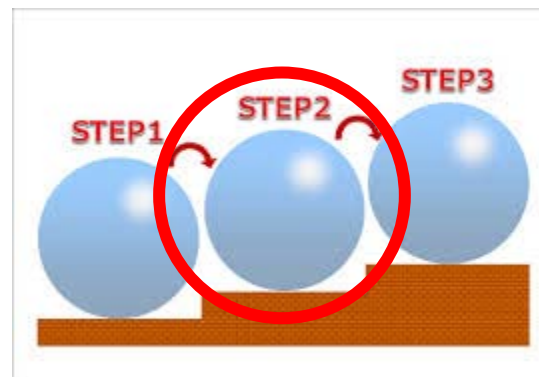
子ども：当たり前前の活動の大切さを意識
教師：ひとりひとりの子どもの状態をチェック

充実した学校生活の条件(例)

項 目	月 日	月 日	月 日	月 日
遅刻をせずに登校している				
授業には意欲的に参加している				
休み時間に好きなことを楽しんでいる				
給食をしっかり食べている				
友だちや同級生とのかかわりがある				
自分のものは自分で管理できている				
困りごとがあるときやできないときに誰かに相談する				

3.ユニバーサルプログラムから 小集団・個別指導へ

三層モデルによる次の対応



段階2: 個人を尊重する教育

1. 少人数学習の保障

授業中。休憩時間。朝学習。時間の特設。少人数グループ

2. 自己理解と自己解決に基づく指導

対話による気づきと自覚に基づく自分で解決

3. かかわりの場の設定と指導

ロールプレイ。カウンセリング。通級指導教室

結果が出せなかったすべての子どもに向き合う教育

時間を確保し、子ども中心にじっくり付き合うこと

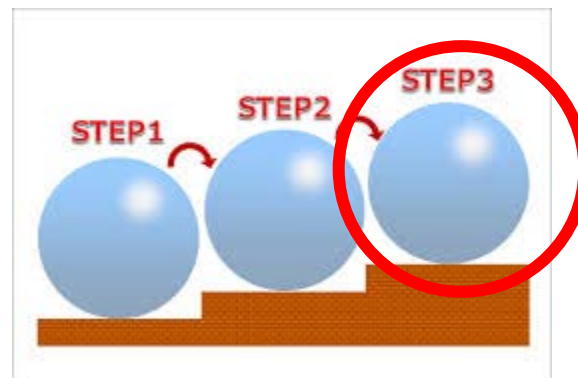
段階2：不登校の場合

- 教師評価で気になる子どもを特定
- 時間を特設し、個別に対応
 - － 悩み事の相談、適応指導教室の紹介
- 保護者との連携
 - － 情報の共有、両者による支援
- 定期的な評価
 - － できていることをこまめにフィードバック
 - － 悩み事への継続的対応

登校しぶりや学校生活不適應への早期対応

4.専門的な対応

専門機関・保護者と連携した
個別指導



Niigata Univ.-Nagasawa Labo.

専門的な対応

- 段階2までは担任(学年)が対応可能
- 段階3は、専門機関と連携し、学校全体で対応
- 今までの対応の成果と課題を説明し、保護者の同意を得る
- 個別の指導計画を作成、実施、評価、振り返り、を繰り返す

ルールと手続きを決め、説明責任を果たす：学校のガバナンス

段階3: 個別指導

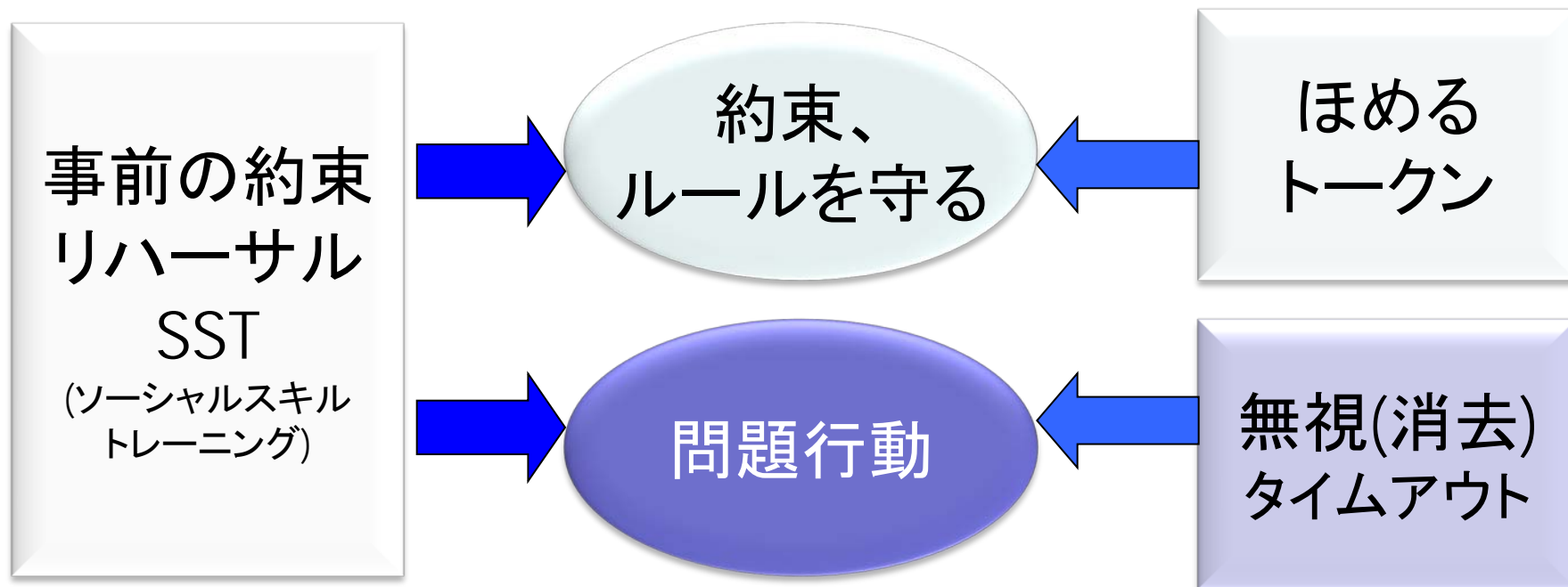
- 段階2で目標達成困難な子どもを特定し、支援チームを結成
 - 支援会議の定期開催、外部専門家の介入、保護者の参加
- 問題行動への個別指導
 - 通級や適応教室などで特別な指導
 - SST、カウンセリング、**学習支援も**
- 家庭での指導も
 - 父親の積極的参加を

保護者を入れた支援チームの結成と連携
応用行動分析(ABA)による介入

ABAに基づく包括的対応

中学校事例

ADHDの生徒



合理的
配慮

学習
支援

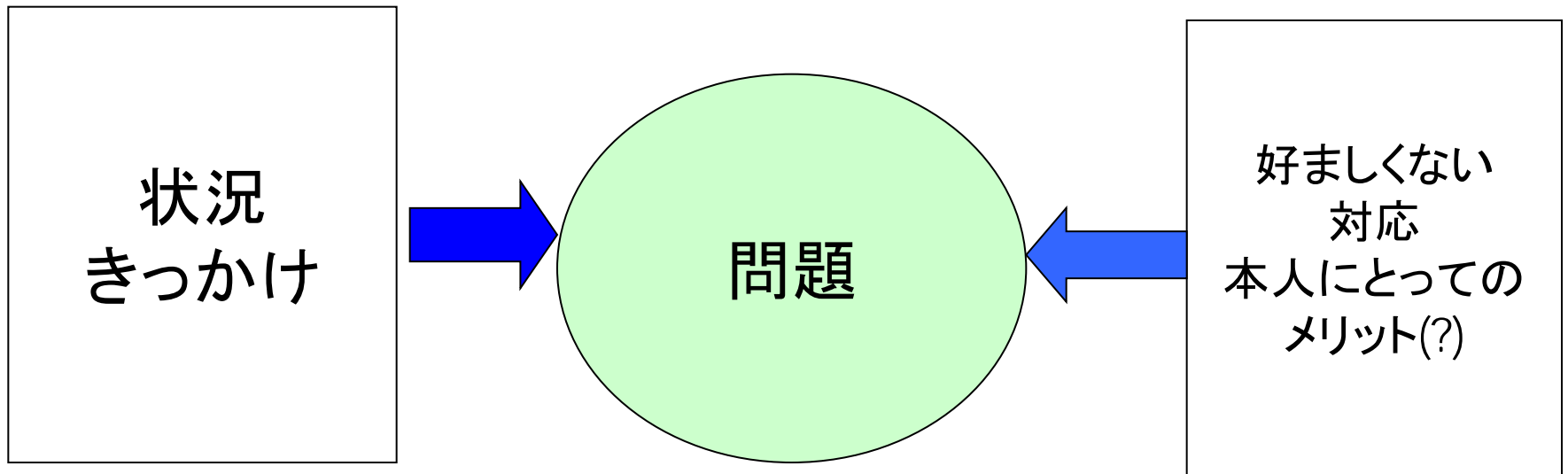
自己
肯定感

カウンセ
リング

親支援

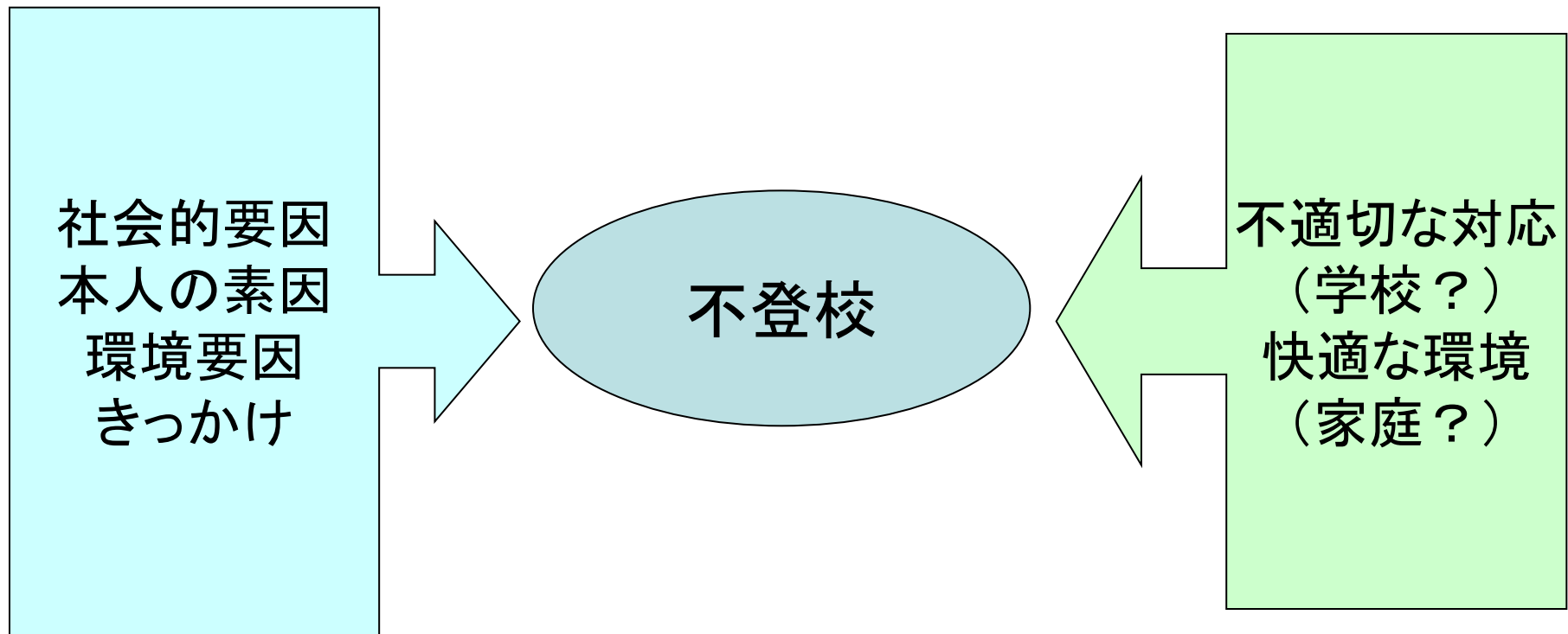
基本的な問題・対応

行動分析の基礎



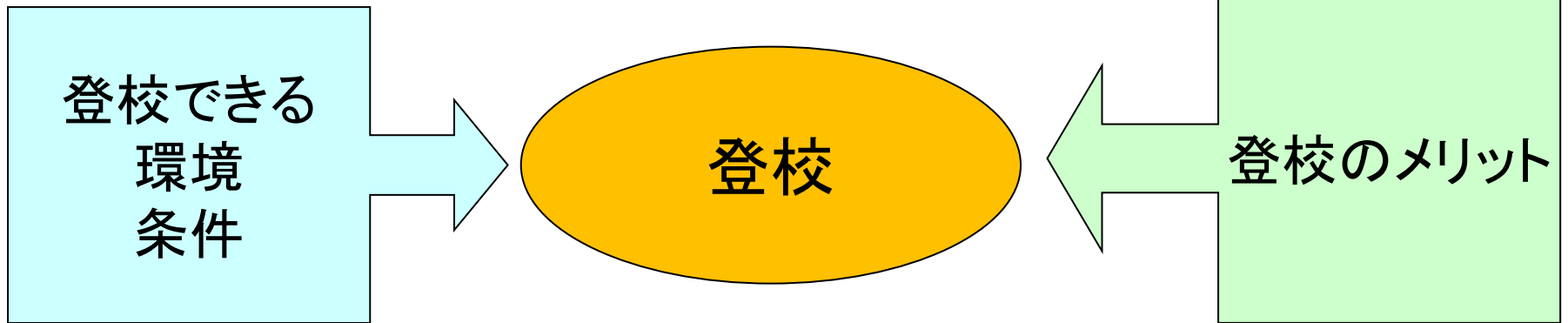
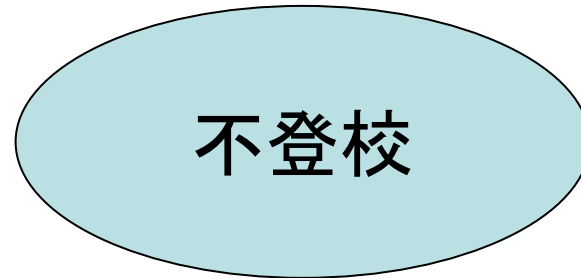
状況や今までの対応を分析する
状況や今までの対応を変える

不登校の分析



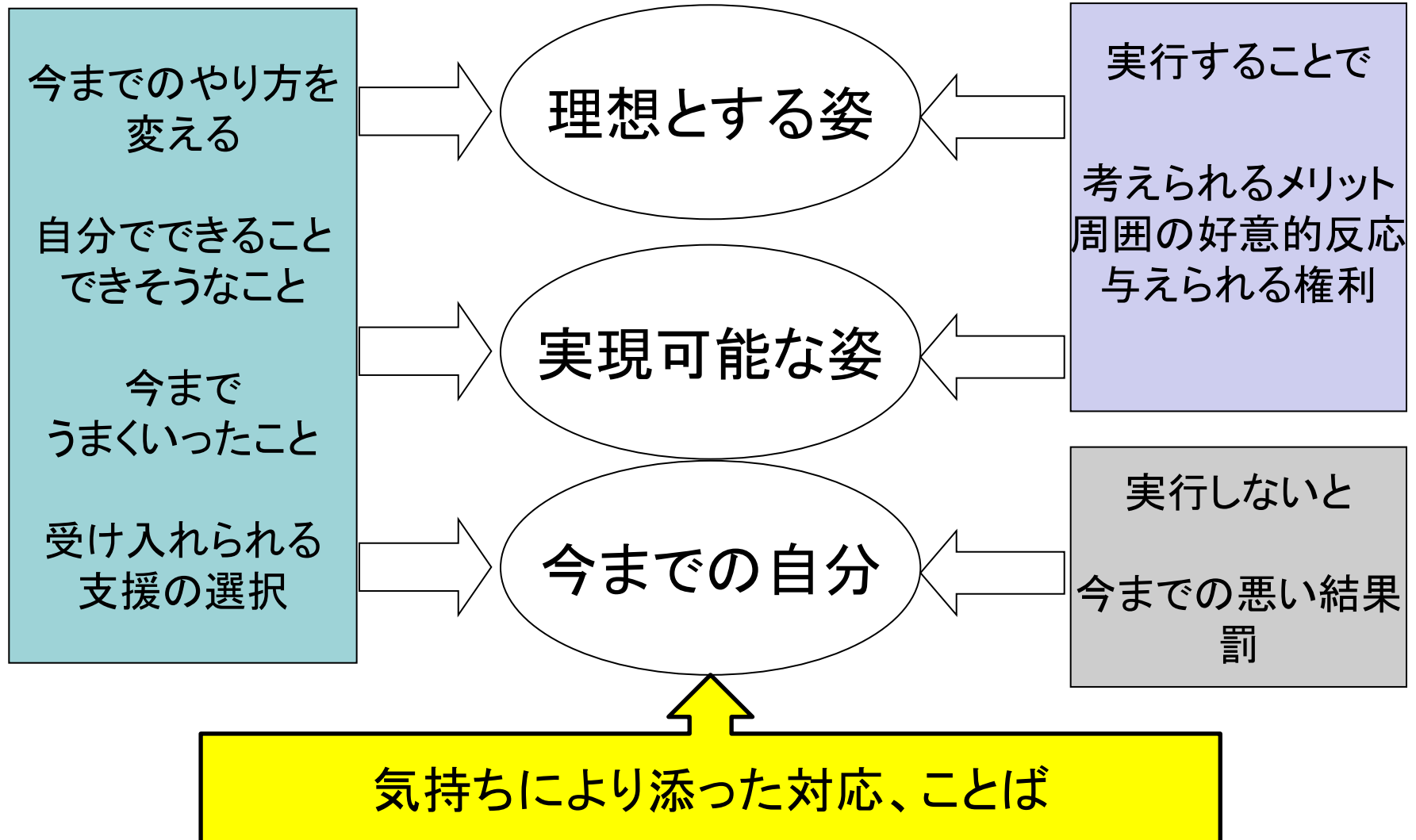
不登校に導いた要因、不登校を維持している要因

不登校の対応

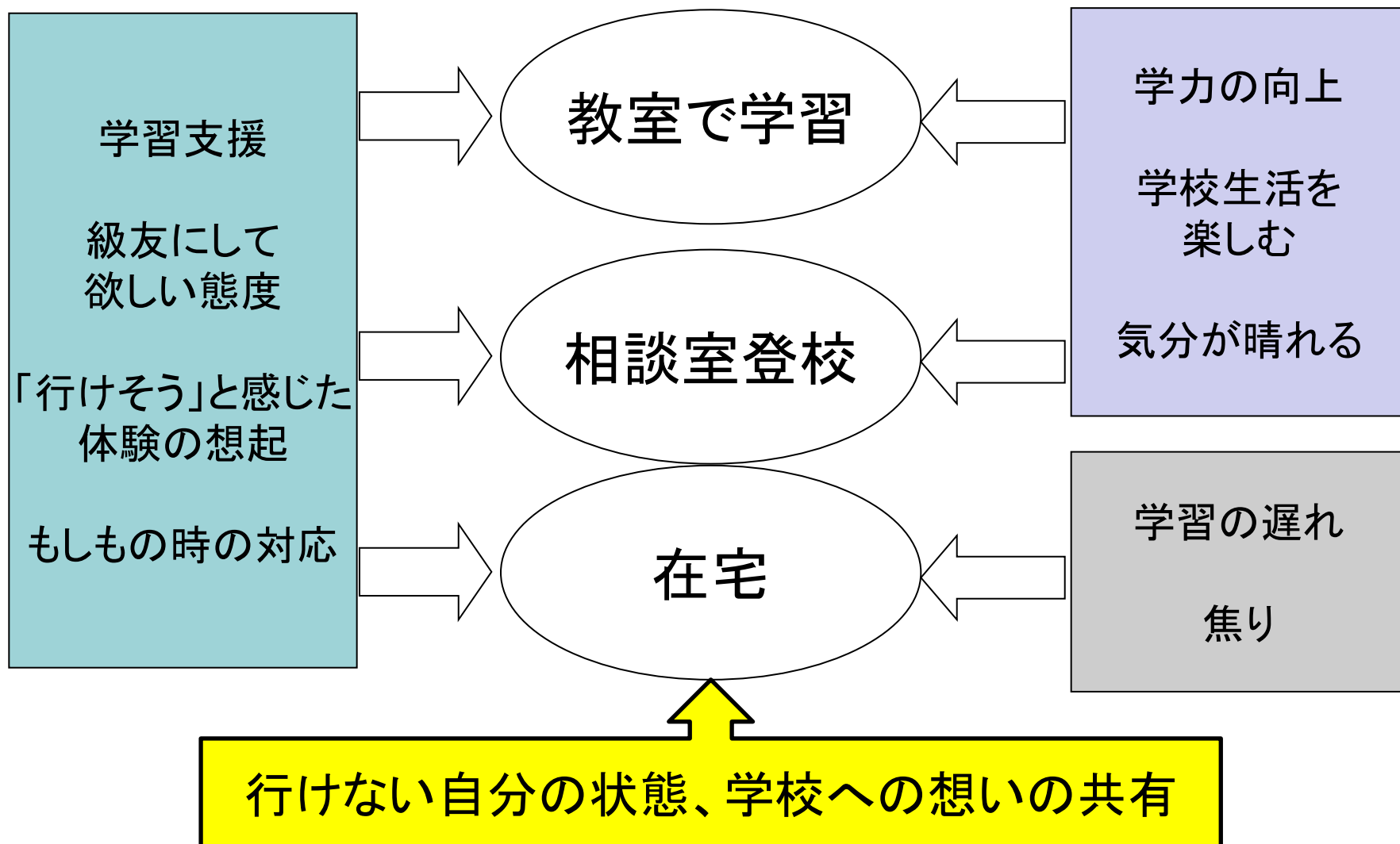


本人が受け入れる登校を促す条件と
登校したことによる(本人への)メリット

自己解決法を支援する



自己解決法を支援する(不登校)





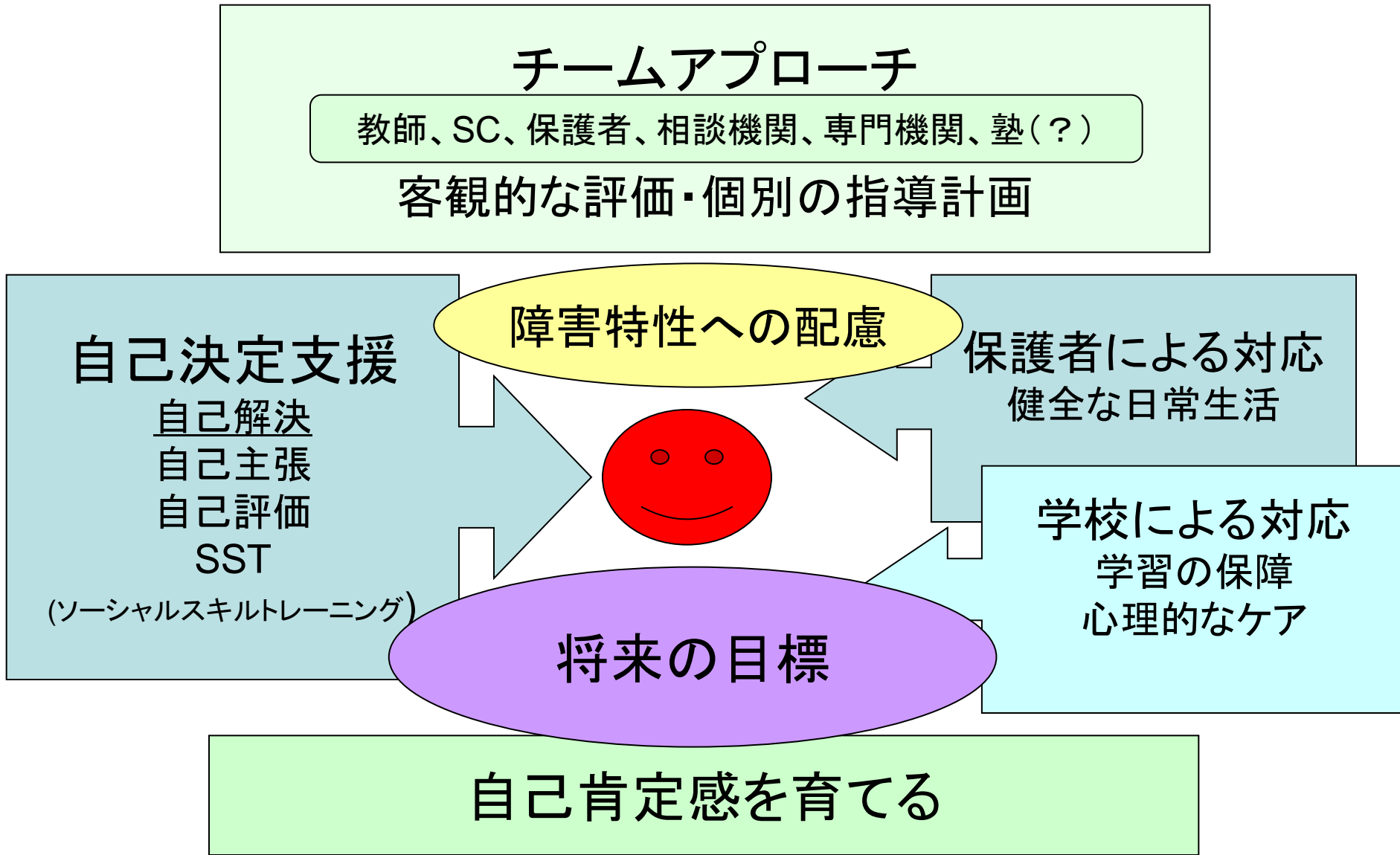
不登校への包括的な対応

積極的行動支援

(Positive Behavior Support)

不登校への対応(概念図)

長澤・松岡(2003)



小林(2005)

不登校問題の形成要因

発達障害

自己決定力の弱さ
自己管理の弱さ

自己解決力 欠如
Social skills
Self-Control

不登校
ハイリスク

友人との関係悪化
教師との関係悪化
学業不適應

不登校

対人関係の未熟さ
学習困難

支える力 不足
保護者・親友・教師

周囲の理解の弱さ
特別な支援なし

発達障害は不登校のリスクが大きい

学習障害と不登校(仮説)

読み書きの困難さ

教科学習の困難さ、学校生活での失敗経験

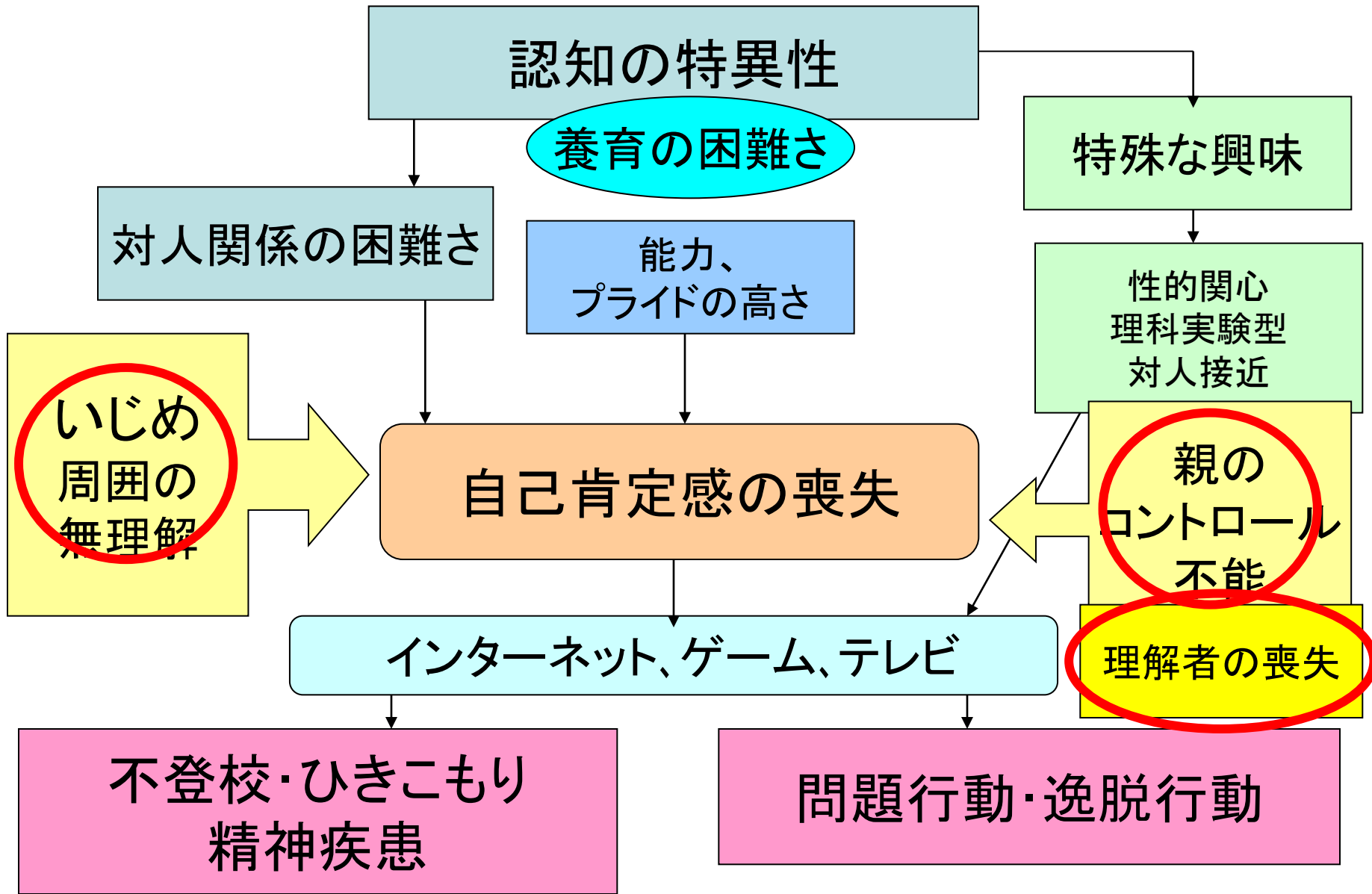
いじめ
人間関係の
問題

自己肯定感の喪失

周囲の
無理解

不登校・ひきこもり
より深刻な問題(Fuller-Thomson,2018)

ASDと二次的な問題



原因が明確か否か

1. 原因がはっきりしている
 - 原因を取り除く
2. 原因がよくわからない
3. 原因は分かるが時間がたちすぎている
 - 原因を取り除くことがむずかしい



「どうしたら登校できるか」を考える
自己決定の力を育てる
スモールステップで対応する

立場による想いの違い

- 保護者(教師)の見方
 - 学校に行かない(来ない)ことが問題
 - 何とかして学校に行かせたい、行ってほしい
- 本人の見方
 - 学校に行けない
 - なぜ行けないのか、どうしたら行けるのかわからない

本人と第三者では学校に行かないことへの見方が異なる
本人に何らかの問題があって、
その結果として学校に行けなくなっている
本人の問題や悩みを知ることから始めること

不登校への対応(保護者・教師)

- 保護者へ

- カウンセリング

- 母親に対して

- 父親に対して

問題の核心の認識

自分の生き方の再認識

夫婦で乗り越える姿勢を

不登校の根底にあるもの

- 教師

- つながりを大切に

- つながりがもてるテーマを大切に

定期的に
訪問を

学校と保護者との連携
継続的な話し合いと実行、確認
第三者の仲介(SC)

1-1 自己解決法の基本

行動分析の手法も参考に



自己解決のために

- 本人に関する情報提供
 - 学力、実態把握データ、学校・社会の情報
- 本人の悩み、困難さの受け止め
 - 自己認知、自己理解の重要性
- 願う姿の具体化
 - 現状から、具体目標の自己選択
- 必要な支援の選択
 - 丁寧な情報提供とメリット、デメリットの紹介



自分で考えられるよう、条件をそろえる

学習スケジュール表(例)

適応指導教室

7月18日(金)

本日の活動計画をたてましょう。

年 組 番 氏名

今日の予定(学級)	私の計画	連絡
朝の会・学年朝会 (8:20~8:30)		体験入学説明会
1限 ○○先生()		フリースペース
2限 ◎◎先生()		
3限 △△先生()		
4限 自習先生()		
昼食・昼休み		
清掃		
5限 集会・結団式		
6限 学活		
帰りの会		
放課後		

適応教室の学習スケジュール。系統的な学習の保障
可能な範囲内で生徒の自己選択を

1-2本人へ: 将来の目標

- 趣味や特技、関心のあることを聞く

子どもの話に関心を持つ。話をふくらませる

- 将来の夢、進学希望、職業などを聞く

考えられる結果の提示。具体的に示せなくても良い

- 将来の夢への見通しを提示する

夢の実現に向けての道筋を具体的に示す

- 目標への意欲を高める

今から取り組んでも遅くないことを強調
できそうなことを見つけて、一歩踏み出すことを促す

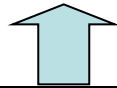
1-3本人へ: スモールステップ

できることはからはじめ、できたことを評価する。
目標のステップアップを

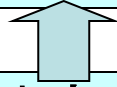
通常学級へ



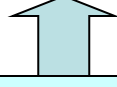
適応教室 + 移動教室での学習



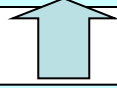
適応教室での学習



保健室登校



放課後、登校



近くの図書館で学習

リハーサル、自己記録・評価 (PDS)

2-1学校の対応

- 学習の機会、学力の保障

可能性の強調(君ならできる)、支援の具体的内容の提示

- 心理的なケア(SC、教師)

カウンセリング、SST、自己決定の指導

- 同級生による支援

同じ趣味、特性を持つ生徒との交流

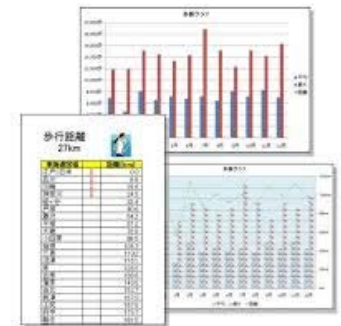
- 支援計画の作成

問題解決の見通しを具体的に示す

いずれにしても、子どもの自己選択を保障すること

2-2教師による評価

- 評価のポイントをきめておく
 - － 登校の状況、適応教室での学習など
 - － 家庭の様子：活動、意欲、外出など
- 定期的に評価する
 - － 1週間、1ヶ月、半年などさまざまなスパンで
 - － 長期的な傾向を見極める
- 保護者、本人に知らせる
 - － 次の一歩につながる評価を



ミクロ的視点、マクロ的視点の両方で

3 保護者の対応

- 自然な関係作り

自然な会話、余計なプレッシャーをかけない

- 健全な日常生活

健全なリズム、家庭の仕事、余暇(親子のふれあい)

- 両親による役割分担

父: 目標と見通しを示す、母: 相談相手。夫婦の協働作業

- 学校との連携

定期的な情報交換、支援計画の作成と共有
学校と保護者との協働作業

4-1 保護者への対応(1)

- 指導より支援を

こちらの主張を抑えてできるだけ話を聴く

- 具体的な話し合いを

データを示す、情報を数値化する

- 決定事項は文書化すること

個別の指導計画、支援計画。親自身の目標も

- 合併症を見極める

チームのメンバーとしての資質、うつなどの合併症

保護者との協働作業による問題解決を

保護者への対応(2)

- 小さな変化を評価する

話し合いはまずできたこと、できていることを評価

- 家庭内のかかわりを評価する

親のがんばりを認める、誉める

- 親個人の悩みにつきあう

時には、個人の生き方、生活の悩みや愚痴につきあう

- 次回までにできることを確認する

無理なくできることを。次回の話し合いの日程を

保護者個人を支援。親が元気になれば子どもも元気になる

5 障害特性への配慮

- 知的能力を考慮する

わかりやすい説明、できないことによる劣等感への気づかい

- ADHDの特性を考慮する

話を聞いてクールダウン、集中できる部屋
本人の自己解決を尊重し押しつけない

- ASDの特性を考慮する

これからの見通しが持てるような工夫(視覚に訴える)
自己選択できるように、選択肢と結果を示す

障害特性を最大限に考慮し対応を検討する

家庭内暴力への対応 (伊藤、2005)

- 精神医学的チェック
 - 医療的ケアも念頭に
- 暴力が起きない対応を
 - 受容は誤り、暴力には毅然とした態度
 - 弱い者はその場から離れる
- 家族の社会化
 - 他者を入れる(親戚)
- 親への支援
 - 対応の仕方を教える
- 必要に応じて別居する

家庭内暴力には第三者の介入と介入の実効性を高めること

5.まとめ

(参考)最近気になる児童生徒



自己理解からのスタート

1. スクールスタンダードという基準を作る
 - 基準からの逸脱を示す
 - データ(証拠)を示す
2. 子どもの訴えを聴く
 - 悩み、不満、自己認識
3. 変えることへの意識を促す
 - 現実を受け入れ、「将来の自分」を考える

「押しつけ」ではなく、客観的な情報提供により気づきを促す

記録と評価に基づく指導

- (問題)行動の「何を」減らすのか？

代わりに「何を」増やすのか？

- どのように記録するのか？

無理なく手軽に、継続できる記録の工夫

- いつ、誰が、その記録を分析するのか？

支援会議(集まれるメンバーで)

段階的な対応 = 結果に基づく実践(の繰り返し)

最近見られる気になる子ども

- 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(?)

複数の目で実態把握。専門機関の介入を

続き

- インターネットゲーム依存症
 - ゲームクリアでしか幸福感を感じない
- CU特性
 - 共感性に乏しく、悪いことをしても罪の意識を感じない。素行障害ハイリスク。予測因子
- 起立性調節障害
 - 朝起きられない。体だけではなく心の問題も
- HSP
 - 感覚の過敏性。ASDと合併することも多い

学校ができること: 自己肯定感、学力保障、相談相手



自己理解と自己解決

1. 対話
2. 気づきを促す(問題意識)
3. 生徒の自覚(目標)
4. 実行の具体策(支援など)
5. 気づきを促す(変化)
6. 生徒の自覚(成長)



自己解決：対話を通して自ら物事を解決できるよう支援する

インクルーシブ教育システムに向けて

1. ガバナンスの強化

三層モデルの採用。手続きの明確化

2. 説明責任と情報公開

三層モデル、基準、手続きの説明。結果の情報公開

3. 校内体制整備

特別な指導や支援を実施できる校内体制構築

4. 教員の役割分担

特別支援学校免許など、教員の強みを生かす

長澤研究室



特別支援教育・発達障害の情報
講演会の資料。FB・Twitter案内

