

2014

平成 25 年度

文部科学省

発達障害に関する教職員の専門性向上事業

「発達障害理解推進拠点事業」

「特別支援教育の充実・発展に関する研究」

発達障害のある心理的な支援が 必要な児童生徒の理解と指導・支援 の在り方に関する研究

研究紀要 第 27 号

北海道立特別支援教育センター

Hokkaido special needs education center

まえがき

「先生、おれ、英語が好きになったかもしれない。」

ある施設長からお聞きした、入所している子どもの言葉です。

この子どもは、これまで学ぶ喜びを感じた経験がなかったわけですが、学校での授業を通じた成功体験の積み重ねにより、勉強に興味をもてるようになったそうです。子どもが学ぶ喜びを感じた瞬間を表すのに十分な言葉でした。

発達障害のある心理的な支援が必要な子どもは心理的な傷を抱え、学ぶ気持ちを素直に表せない、相手に対して拒否的な言動がみられるなど、しばしば指導する側の先生方を困惑させることがあります。

子どもたちは本来、愛されたい、学びたいという想いがあるはずです。

先生方は、子どもたちの繰り返される行動上の問題に、教育の困難さを感じたり心を痛めても、子どもたちに向き合おうと努力しています。

これらの学校は、児童自立支援施設や情緒障害児短期治療施設など、福祉や医療と密接に連携を図って教育を進めています。教育、福祉という互いの壁をつくらないで、教育のプロと福祉のプロが共に協力して子どもの幸せのために力を尽くそうと努力しています。

そうした実践に触れたときに、特別支援教育の側面から、各学校が努力している取組を研究を通して支援できないかと考えました。

発達障害のある心理的な支援が必要とされる子どもの教育を考えることは、子どもへの深い愛情の下に、教育のもつ様々な専門的知識・技能を駆使しながら指導・支援を考えることでもあります。

特に、子どもの障害の特性や心理的な状況を踏まえて、自尊感情や自己肯定感をいかにして高めていくかは、特別支援教育の手法が生かされるとともに、すべての学校教育に通じるテーマであると考えます。

この教育は奥深く、一つの研究ではとても語り尽くせないものであります。

そこで本研究では、特に大切となると考える視点に絞って、情報を整理しながら、できるだけ分かりやすくお伝えできるよう工夫しました。

本研究は、まだ緒についた段階であり、さらに研究の余地が残されていますが、毎日、教育に情熱と誇りをもって、子どもたちに向き合う先生方や関係者の方々の実践に少しでも役立てていただけたら幸いです。

また、研究に対するご意見やご感想をお寄せいただきますようお願いいたします。

最後に、本研究に、多くのご協力をいただいた研究協力校の皆様へ感謝申し上げます。また、本研究についてご指導・ご助言いただいた田中康雄先生（北海道大学名誉教授）、岡田智先生（北海道大学准教授）、ならびに関係者の皆様に厚くお礼申し上げます。

平成 26 年 3 月

北海道立特別支援教育センター

所長 藤 根 収

平成25年度 文部科学省
発達障害に関する教職員の専門性向上事業「発達障害理解推進拠点事業」

改正障害者基本法等の趣旨を踏まえ、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築に向けた取組が進められている。中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」においては、「特別支援教育に関連して、障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中で、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である。次代を担う子どもに対し、学校において、これを率先して進めていくことは、インクルーシブな社会の構築につながる。」等の指摘がなされており、これらを受けて、短期には、教職員の研修等の充実、中長期には教職員の専門性向上のための方策の検討等の必要性が言及されている。特に、特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等については、「インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。特に発達障害に関する一定の知識・技能は、発達障害の可能性のある児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから必須である。これについては、教員養成段階で身に付けることが適当であるが、現職教員については、研修の受講等により基礎的な知識・技能の向上を図る必要がある。」、「発達障害に関しては、すべての教員が養成段階で学ぶ仕組みづくりが必要である。」等の指摘がなされている。

また、文部科学省において、平成24年に実施した「通常の学級における発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」においては、学習面又は行動面において著しい困難を示す児童生徒の割合は6.5%程度であるという結果となっており、各小・中学校等において、通常の学級の中でこれらの児童生徒も含めて、学習面又は行動面で困難を有するとされる児童生徒に対する支援を進めていくことが、喫緊の課題となっている。

これらを踏まえ、本事業では、教員一人一人が、発達障害に関する正しい知識を習得するとともに、適切な指導や学校教育活動全体を通じて児童生徒の理解を図り、保護者等への十分な理解を得るための取組について、拠点校を設けて実践研究を行う。また、その成果普及のためのセミナー等を開催する。

（平成25年度 文部科学省 発達障害に関する教職員の専門性向上事業「発達障害理解推進拠点事業」委託要項、公募要領より）

「特別支援教育の充実・発展に関する研究」
**発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の理解と
 指導・支援の在り方に関する研究**

上村 喜明* 中川 正規** 立田 祐子** 山内 功** 平口山 木綿*

本研究を活用するために	5
I 本研究の目指すところ	6
1 特別な教育的支援が必要な児童生徒の現状	6
2 心理的な支援が必要な児童生徒の現状	7
3 本研究の目指すところ	9
II 児童生徒の理解	10
1 発達障害のある児童生徒の理解	10
2 行動上の問題、情緒的な問題の理解	11
3 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒と二次的な障害	11
4 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の実態把握	12
5 アセスメントシートの集計と分析	15
6 児童生徒理解のためのアセスメントシート（試案）の提案	20
III 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の教育的対応	21
1 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の教育的対応を行うに当たって	21
2 指導・支援の事例	29
IV 教員の取組を支える体制づくり	36
1 情報の共有と連携体制の取組	37
2 専門性の向上を図る研究と研修の取組	38
3 教員の心理的サポートの取組	40
4 地域等への情報発信と実践の評価の取組	41
V まとめ	43
1 研究の成果	43
2 研究の課題	43
資料：「発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒理解のためのアセス メントシート（試案）」	44
引用文献・参考文献	45

* 自閉症・情緒障害教育室 ** 知的障害教育室

研究の概要

研究の趣旨

道内の情緒障害児短期治療施設や児童自立支援施設に併設する学校には、発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒が多く在籍している。学校は様々な工夫を取り入れた指導に努力しているが、児童生徒の学習上及び行動上の課題や心理的な不安定さへの対応に苦慮している。

本研究の対象となる児童生徒は、幼少期から養育上の問題を抱えつつ、ほめられたり、認められたりする経験が少なく、自尊感情・自己肯定感が低下している状況が多々みられる。

そこで本研究では、このような児童生徒が、心理的に安定し、自信や意欲をもって学習活動に取り組むことができる教育的対応の充実を図るため、児童生徒一人一人の実態把握を行い、自尊感情・自己肯定感を高める指導・支援の在り方を検討する。また、教育的な対応を充実させるために必要な教員を支える校内支援体制や外部からの効果的な評価の在り方について検討する。さらに、本研究の成果を発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒理解のためのアセスメントシート（試案）として整理し提案する。

研究の目的

発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の自尊感情・自己肯定感を高める指導・支援の在り方について明らかにする。

研究の内容、方法

1 研究の内容

- (1) 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒のアセスメントシート（試案）を作成する。
- (2) 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の自尊感情・自己肯定感を高める教育的対応の視点を示し、指導・支援について検討する。
- (3) 指導・支援の充実を図る教員の支援体制について検討する。

2 研究の方法及び経緯

本研究は、平成24年4月から平成26年3月までの期間、次の方法により実施した。

(1) 文献研究

- ア 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の現状と課題を明らかにする。
- イ 発達障害と心理的な側面への対応等について文献調査を行う。

(2) 調査研究

- ア 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の実態について情報を収集し分析するとともに、アセスメントシートを作成し、実態調査を実施する。
- イ 研究協力校から発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の指導・支援や教員の研修に関する情報を収集し、検討する。

(3) 事例検討

- ア 研究協力校への訪問を行い、心理的な支援や学習指導等に関する研修支援を実施するとともに、指導事例の協議、検討をする。
- イ 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の自尊感情・自己肯定感を高める指導事例や研究・研修等の実践情報を収集し、検討する。

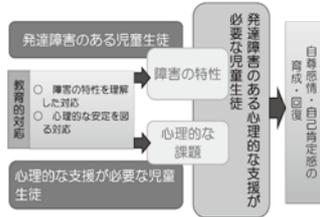
研究の成果

- 1 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒理解のためのアセスメントシート（試案）を作成した。
- 2 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の教育的対応の視点を整理した。
 - (1) 安全・安心感、信頼感を育む対応の考え方
 - (2) 肯定的な評価（ほめる・認める）の具体的な例（一覧）の作成
 - (3) 教育的対応の視点と関連した事例の整理 【事例の掲載 Ⅲ-2】
- 3 教員の取組を支える体制づくりについて整理した。 【実践例の掲載 Ⅳ】

□ 本研究を活用するために □

I 本研究の目指すところ

発達障害と心理的な支援が必要な児童生徒の現状について説明し、本研究の目的や方法などについて示しています。



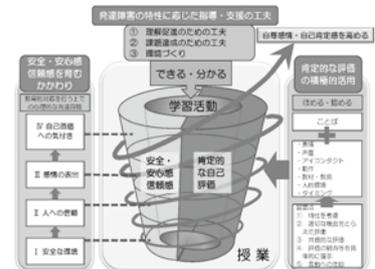
II 児童生徒の理解

発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の実態把握のためのアセスメントシートの作成と調査結果について説明しています。

項目	チェック項目	評価
1	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
2	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
3	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
4	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
5	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
6	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
7	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
8	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
9	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
10	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
11	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
12	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
13	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
14	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
15	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
16	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
17	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
18	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
19	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
20	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
21	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
22	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
23	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
24	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
25	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
26	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
27	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
28	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
29	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
30	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
31	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
32	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
33	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
34	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
35	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
36	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
37	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
38	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
39	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
40	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
41	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
42	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
43	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
44	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
45	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
46	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
47	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	
48	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	

III 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の教育的対応

発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の自尊感情・自己肯定感を高めるための教育的対応の視点と対応について整理するとともに事例を示しています。



IV 教員の取組を支える体制づくり

発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒を指導する教員の取組を支える体制づくりについて実践例を示して整理しています。

項目	内容	実施例
1	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	1
2	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	2
3	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	3
4	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	4
5	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	5
6	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	6
7	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	7
8	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	8
9	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	9
10	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	10
11	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	11
12	発達障害のある児童生徒の現状について説明している。	12

V まとめ

本研究の成果と課題について整理しています。

I 本研究の目指すところ

1 特別な教育的支援が必要な児童生徒の現状

文部科学省の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査（平成24年度）¹⁾」によると、通常の学級において著しい困難を示す児童生徒の割合は6.5%程度であると報告されています。

本道においては、北海道教育委員会が平成25年に実施した調査²⁾によると、道内の小・中学校等の校内委員会において特別な教育的支援が必要であると判断された児童生徒は、全体の2.2%^{*1}となっています（表1）。

通常の学級に在籍し、「通級による指導」を受けている児童生徒は、道内に3,884人います。LD、ADHD等の児童生徒が通級による指導の対象となった平成18年度から約1.7倍に増加しています（図1）。

道内の特別支援学級（自閉症・情緒障害）の在籍児童生徒は平成25年度5,322人であり、平成16年度から約2.9倍に増加しています（図2）。

特別支援学級（自閉症・情緒障害）、または、通常の学級に発達障害など特別な教育的支援が必要な児童生徒が数多く在籍しています。

このような状況から、各学校においては、校内体制を整え、実態把握、個別の教育支援計画等を作成するなどして、適切な指導及び必要な支援を行うことが求められています。

表1 北海道教育委員会の調査結果

	幼稚園	小学校	中学校	高等学校	全体
在籍者数に占める割合	5.2%	3.4%	1.7%	0.6%	2.2%

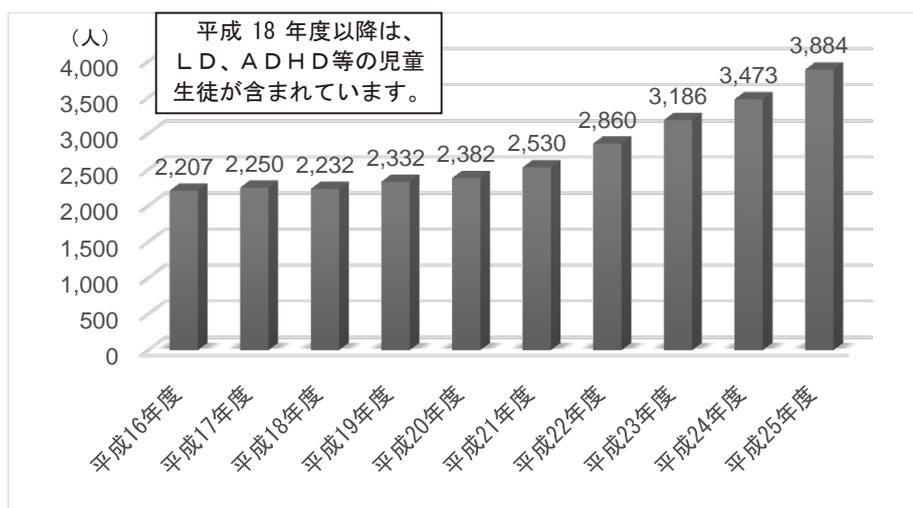


図1 本道の通級指導教室（言語障害等）の児童生徒数の推移³⁾

※1 文部科学省が実施した調査と北海道教育委員会が実施した調査は、対象や方法が異なることから、直接比較することができないことに留意する必要があります。

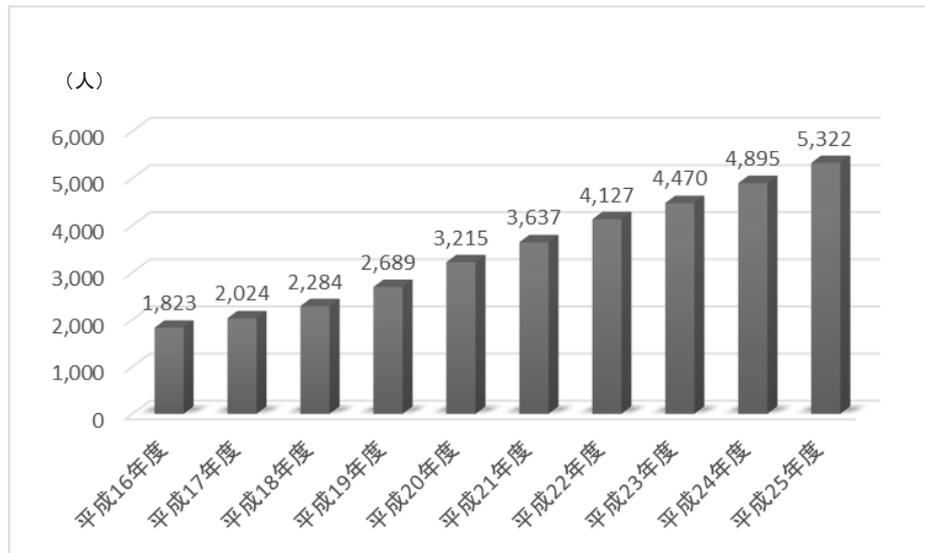


図2 本道の特別支援学級（自閉症・情緒障害）の児童生徒数の推移³⁾

2 心理的な支援が必要な児童生徒の現状

(1) 児童虐待等の現状

全国の児童相談所が行った平成24年度の児童虐待^{※2}の相談対応件数は66,701件です⁴⁾。平成15年度の26,569件と比較すると約2.5倍の増加であり、対応件数は年々増加しています。厚生労働省（平成25年3月末現在）は、保護者のない児童、被虐待など家庭環境から養護を必要とする児童の数を全国で約4万7千人と報告しています⁵⁾。

本道においては、平成24年度の児童相談所の児童虐待対応件数は1,711件（札幌市を含む）であり、全国同様に増加傾向にあります⁶⁾。

児童虐待等、養育上の問題を背景にもち、心的外傷を抱えた児童生徒は、社会的養護^{※3}が必要と判断された場合、家庭養護（里親など）や施設養護で養育されます。

特に、施設養護においては、児童自立支援施設や情緒障害児短期治療施設、児童養護施設などに入所して、学校に通うことになります。

全国に児童自立支援施設は58か所、情緒障害児短期治療施設は38か所、児童養護施設は589か所に設置されています（平成24年10月現在）。本道においては、児童自立支援施設は3か所、情緒障害児短期治療施設（以下、「情短施設」という。）は1か所、児童養護施設は23か所に設置されており、多数の児童生徒が生活しています（平成25年10月現在）。

本研究においては、児童虐待をはじめとした、養育上の問題を抱え、心理的ケア等が必要な児童生徒を「心理的な支援が必要な児童生徒」と定義しています。

※2 児童虐待とは、身体的虐待、性的虐待、ネグレクト、心理的虐待の4種類に分類されます。（厚生労働省「児童虐待の定義より」）

※3 社会的養護は、保護者の適切な養育を受けられない子どもを、公的責任で社会的に保護・養育するとともに、養育に困難を抱える家庭への支援を行うものです。（厚生労働省報告より）

(2) 心理的な支援が必要な児童生徒の学校教育

平成9年の児童福祉法の一部改正に伴い、文部科学省の通知⁷⁾によって、児童自立支援施設に入所している児童にも学校教育を受けさせることが必要とされました。具体的な例として分校、分教室の設置などによる教育実施の考え方が示されました。

本道においては、平成18年度から情短施設に隣接した小・中学校が開校され（以下、「併設」という。）、平成21年度には児童自立支援施設に併設した小・中学校の分校が開校しました（表2）。

表2 各施設と併設した学校教育の場

	施設名	学校名	
児童自立支援施設	北海道立 向陽学院	・北広島市立西の里小学校陽香分校 ・北広島市立西の里中学校陽香分校	研究協力校 (拠点校)
	北海道立 大沼学園	・七飯町立大沼小学校鈴蘭谷分校 ・七飯町立大沼中学校鈴蘭谷分校	
	(社会福祉法人) 北海道家庭学校	・遠軽町立東小学校望の岡分校 ・遠軽町立遠軽中学校望の岡分校	
情緒障害児 短期治療施設	(社会福祉法人) バウムハウス	・伊達市立星の丘小学校 ・伊達市立星の丘中学校	

児童養護施設に入所している児童生徒は、施設が設置されている各地域の小・中学校等に通学しています。

各学校においては、市町村教育委員会の支援の下、施設に入所する多くの児童生徒の教育が展開されています。この中には、発達障害の診断または発達障害の疑いのある児童生徒が相当数含まれていることが報告されています^{5) 8) 9)}。

(3) 発達障害と心理的な支援との関連

社会的養護が必要な児童生徒の増加に伴う問題の一つとして、発達障害と児童虐待との関連性が多数指摘されています^{10) 11) 12) 13) 14) 15)}。

児童生徒に発達障害がある場合、「育てにくさ」による保護者の心理的ストレスや育児の負担過重のために、不適切な養育状況につながる可能性が高まり、児童虐待等が生じやすい状況になることが考えられます。そのため、児童虐待等、養育上の問題を抱えて、社会的養護が必要となる児童生徒の中には、発達障害や発達障害と同様な状態像を示す児童生徒がいる可能性が高くなると推察されます^{※4}。

※4 児童虐待によって脳の機能への影響から発達障害を生じさせる場合もあるとした杉山(2007)らによる指摘もありますが、本研究では教育的な立場から、個々の児童生徒の有する状態像や課題などの理解とその教育的対応に焦点を当てて整理します。

3 本研究の目指すところ

道内の児童自立支援施設や情短施設には、発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒が多く入所し、併設した学校において教育を受けています。

このような児童生徒への教育的対応について、学校教育が導入されて年数が浅いことから、教育の場での実践研究などは少ない状況です。

各学校においては、発達障害の特性や心的外傷が要因と考えられる児童生徒の行動上等の課題が顕著であり、安定した中で学習活動を行うことに困難性を伴う事例も少なくありません。教員は、日常的に学習指導等において、様々な工夫を取り入れ、指導の充実を目指して努力していますが、多くの課題を抱えている現状があります。こうした状況を踏まえて、児童生徒のよりよい成長・発達を促す指導・支援の充実を図ることが緊要な課題となっています。

発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒は、発達障害の特性を背景にした課題と合わせて、幼少期からの養育環境の問題を背景にした情緒面の不安定さや行動面の問題など心理的な課題が関係し、自尊感情・自己肯定感^{※5}が著しく低下していると考えられます。

そこで、本研究では、発達障害のある児童生徒の障害の特性からの理解、心理的な支援が必要な児童生徒の理解の両面による検討によって、発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の自尊感情・自己肯定感を高める指導・支援や教育的対応の在り方について整理を試みます（図3）。また、研究協力校（表2）の協力により、調査研究、事例検討などを行い、教育的対応の視点を整理し、実践例を示します。本研究によって得られた成果は研究協力校はもとより、広く同様な課題を有する学校の児童生徒の指導・支援にも役立つものと考えます。

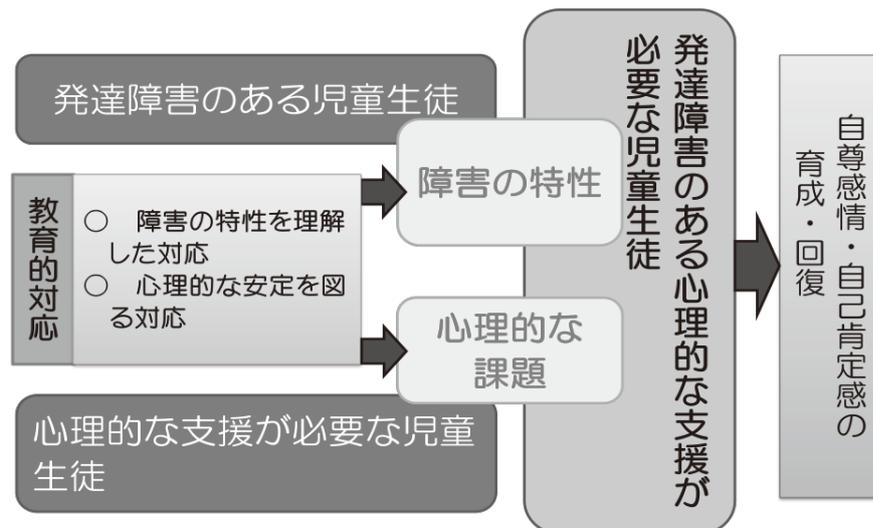


図3 本研究の目指すところ

※5 自尊感情・自己肯定感の定義は多様ですが、本研究においては、自尊感情を「自分をかけがえのない存在、価値ある存在としてとらえる気持ち」、自己肯定感を「自分のよさを肯定的に認める気持ち」として、共に関連付いたものとしてとらえます。

II 児童生徒の理解

1 発達障害のある児童生徒の理解

発達障害は、中枢神経系の機能障害に起因するとされており、障害の特性による学習や行動上のつまずきに結び付くことがあります。児童生徒の指導・支援に当たっては、発達障害の特性を十分理解した上で、児童生徒一人一人の実態をきめ細かに把握し、個々の教育的ニーズに応じた指導・支援を行うことが大切です。

発達障害の状態像は次のように整理できます（図4）。



図4 当センター研究での発達障害の状態像の整理 (2007) 16)

2 行動上の問題、情緒的な問題の理解

子どもの発達には、乳幼児期に保護者からの深い愛情に包み込まれることによって、関係性を形成（愛着形成）し、安心感や信頼感、言葉や対人関係などの成長が促進されます。ところが、幼少期から不適切な環境下におかれ続けた子どもの場合、人格の基盤となる乳幼児期の心的発達が未熟なまま就学年齢に至っている場合があります。個々によって現れる状態像に違いはありますが、例えば、愛着形成の未確立による大人との適切なかかわり方の困難さ、周囲に対する安心感や信頼感の不足、衝動性や攻撃性、行動や情緒のコントロールの困難さ、食事、排せつ、身辺整理など基本的生活習慣の未確立などが考えられます。学校生活においては学習への取組や仲間づくりなどで課題が生じる可能性があります。

このような心理的な支援が必要な児童生徒には、学習経験を豊富にすることと合わせて、自尊感情・自己肯定感を高める指導や支援の工夫が必要になります。

3 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒と二次的な障害

発達障害のある児童生徒は、障害特性による学習面、行動面など様々なつまずきや失敗体験の積み重ねによる心理的ストレス、自信や意欲の喪失などによって自尊感情・自己肯定感が低下しやすい傾向があります。

また、心理的な支援が必要な児童生徒は、学習上や行動上の問題など、発達障害のある児童生徒と同様の状態を示す場合もあります。心理的な支援が必要な児童生徒は、愛着形成の過程での不適切な対応によって、発達上の困難を生じていることが想定されることから、背景の理解ときめ細かな対応が必要と考えます。

発達障害があり、かつ心理的な支援が必要な児童生徒の場合には、双方に相互作用が働き、一人一人に複雑な問題が存在するものと仮定されます（図5）。

学校における児童生徒の指導・支援に当たっては、背景や行動上、情緒的な問題を踏まえた実態の把握に努めて、教育的対応を図ることが極めて大切であると考えます。

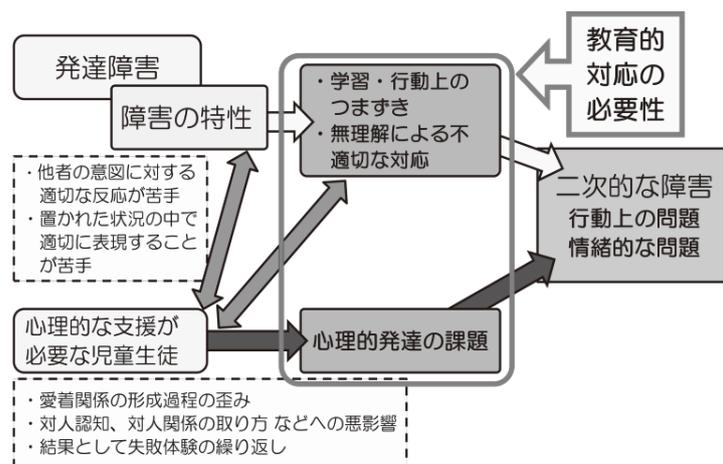


図5 行動上、情緒的な問題の背景（イメージ図）

4 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の実態把握

発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の実態を把握するためには、発達障害の特性に加え、心理的な側面もとらえる必要があります。そこで、発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の全体傾向を把握するために、『一人一人の理解と指導・支援のためのアセスメントシート（以下、「アセスメントシート」という。）』を作成することにしました。

アセスメントシート作成に関する考え方については図6、作成過程については図7に示しています。

アセスメントシートの目的	
<ul style="list-style-type: none"> ○ 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒一人一人の学習面や行動面、心理面の状況を明らかにし、効果的な指導・支援につなげる。 ○ 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の全体的な傾向をとらえ、指導・支援の視点を検討する。 	
アセスメントシート作成の考え方	
カテゴリーの区分	<ul style="list-style-type: none"> ○ 自立活動の内容を参考にして各項目を「学習」「運動」「コミュニケーション」「対人関係」「心理的な安定」「意欲・自信」の6つのカテゴリーに区分した。
調査項目の選定	<ul style="list-style-type: none"> ○ 先行研究や調査研究、研究協力校の意見などを参考にして、項目の選定と精選を行った。特に参考とした先行研究は次の通りである。 <ul style="list-style-type: none"> ・「教室でできる特別支援教育アセスメントシート」(岡田ら,2010,2011)^{17) 18)} ・「子ども理解支援ツール『ほっと』」(北海道教育委員会・北海道医療大学2012)¹⁹⁾ ・「自尊感情測定尺度(東京都版)」「自己評価シート」及び「他者評価シート」(東京都教職員研修センター,2011)²⁰⁾ ・特別支援学校学習指導要領解説自立活動編(文部科学省,2009)²¹⁾
調査研究	<ul style="list-style-type: none"> ○ 研究協力校の協力を得て、予備調査の上、アセスメントシートを改善して本調査を実施する。 ○ 結果からアセスメントシートの有効性を検討し、試案として提案する。
アセスメントシート作成に当たっての留意点	
<ul style="list-style-type: none"> ○ できるだけ簡便に児童生徒の状態を把握できるような様式、項目数とする。 ○ 先行研究や研究協力校の意見等を参考に作成し、実践に活用できるようにする。 ○ 児童生徒への心理面への負担等に配慮し、教員による他者評価の形式とする。 ○ 「学習」「運動」「コミュニケーション」「対人関係」は、主に学習面や行動面の状況、「心理的な安定」「意欲・自信」は、心理的側面を明らかにする項目とする。 ○ 児童生徒の行動を肯定的にとらえる観点から項目の表記は「できない」等の否定的な表現を避ける。 	

図6 アセスメントシート作成に関する考え方

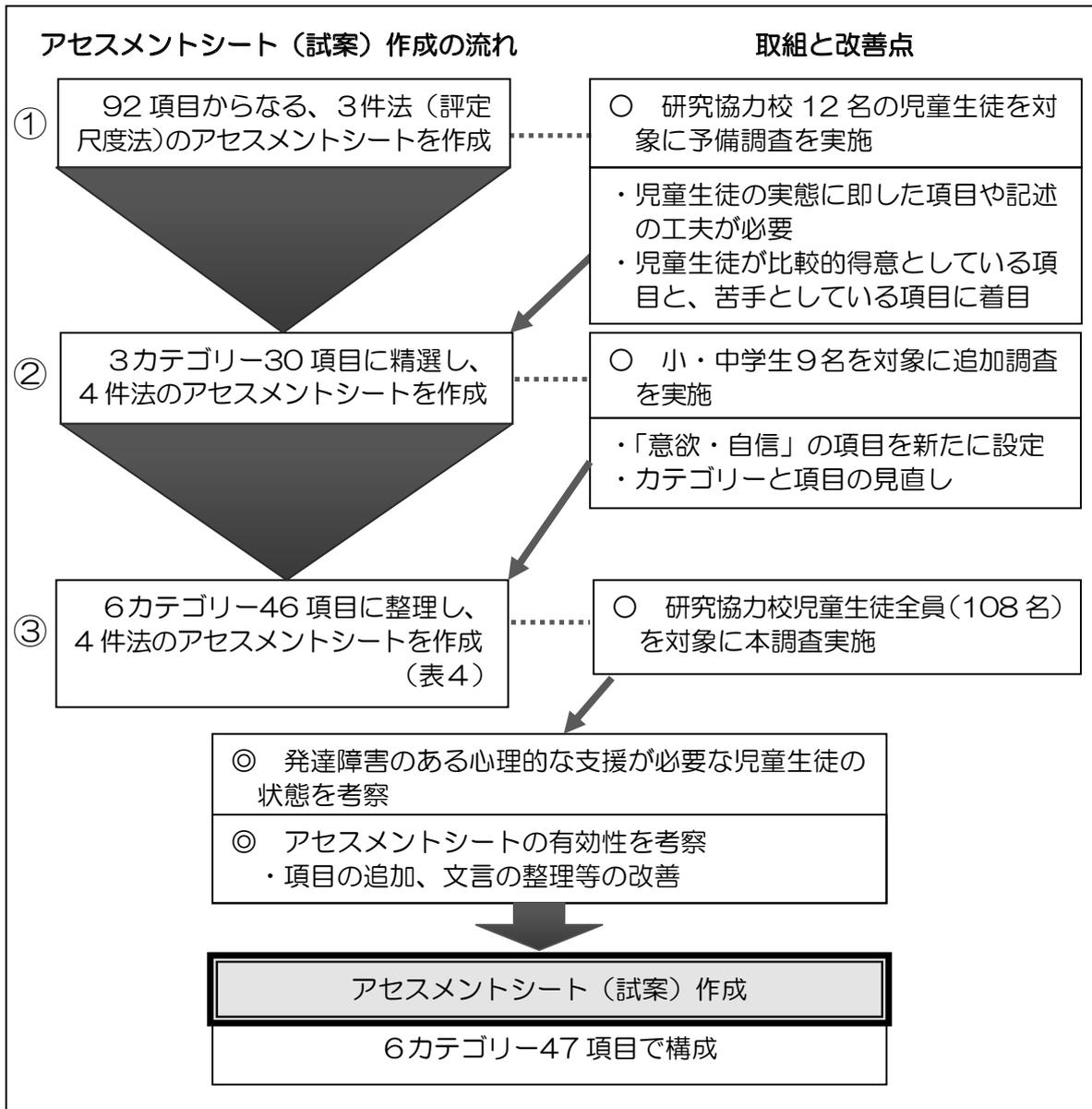


図7 アセスメントシート（試案）作成過程

調査用に作成したアセスメントシートは、研究協力校8校の児童生徒を対象に行いました。実施状況は、表3のとおりです。

表3 アセスメントシート調査実施状況

学校種	回収率 (%)	回収数 (人)	発達障害の割合 (人数)
児童自立支援施設に併設している小・中学校の分校	100.0	108/108	62.96% (68名)
情短施設に併設している小・中学校			

表4 アセスメントシートの項目(調査用)

カテゴリ	調査項目
学 習	集団への指示や説明を聞いて、内容を理解し活動する。
	学年相応の各教科の内容を偏りなく理解している。
	学年相応の文章を読んで意味や内容を理解する。
	授業や活動が終わるまで、注意や集中を維持する。
	途中で口をはさまずに最後まで説明を聞く。
	読み飛ばしや読み違いなく、音読する。
	学年相応の文字(漢字等)を習得している。
	文字の形を整え、読みやすい文字を書く。
	文章を書くことに抵抗なく取り組む。
	数えたり計算したり等の数概念の理解が、学年相応である。
	数量関係や図形の概念等について理解が、学年相応である。
運 動	道具(はさみや定規)を器用に使う。
	スムーズに走ったり、跳んだりする。
	ボール運動やなわとび、マット運動等の協調運動が、学年相応である。
	準備運動やダンスの手本を見て模倣する。
コ ミ ュ ニ ケー ション	自分から出合いや別れの挨拶を行う。
	感謝の気持ちを伝えられる。
	適切な言葉遣いを用いて会話する。
	適切な距離感で会話する。
	言葉で自分の考えを伝えられる。
	攻撃的・否定的にならず、自分の気持ちを伝えられる。
	できる・分かる喜びを素直に言葉や行動で表現する。
対 人 関 係	同級生と遊んだり、会話をしたりする。
	困っている人がいたら、助ける。
	場の雰囲気や相手の意図や感情を理解し、行動する。
	相手の気持ちや考えを理解しかかわる。
	困っていることを教師や友達に聞いたり、相談したりする。
	自分から教師や周囲の大人に適切にかかわったり、相手からのかかわりを受け入れたりする。
	共通の目標に向かって、仲間と協力する。
みんなの意見をまとめたりするなど、リーダーシップを発揮する。	
心 理 的 な 安 定	心理的に緊張したり、不安になったりすることなく、情緒が安定している。
	大人や友達を信頼し、心理的に安定した行動がみられる。
	指示や注意を受けても、感情的にならずに行動をコントロールする。
	初めてのことや慣れていないことにも柔軟に対応する。
	後先を考えず、行動するなどの衝動的な行動が見られず落ち着いている。
	ゲームやスポーツ等に負けても、気持ちを切り替えて次の活動に取り組む。
自分の行動を振り返り、同じ失敗を繰り返さないよう工夫する。	
意 欲 ・ 自 信	自分のよさ、得意なことや苦手なことを理解している。
	苦手な課題においても最後まで取り組む。
	肯定的な評価(ほめられる、認められる)を喜ぶ。
	肯定的な評価(ほめられる、認められる)により、次の学習意欲につなげる。
	自らの存在を否定せず、前向きな気持ちで生活する。
	新しいことや少し難しい課題にも積極的に挑戦する。
	自ら目標をもち、課題を課して継続的に努力する。
	学習や運動などに自信をもって取り組めるものがある。
自分の役割を理解し、責任をもって行動する。	

II 児童生徒の理解

5 アセスメントシートの集計と分析

6カテゴリー46項目に整理したアセスメントシート（調査用）を研究協力校の全児童生徒108名（平成25年12月現在）を対象に実施しました。

(1) カテゴリーの結果

ここでは、発達障害のある児童生徒68名を対象に実施したアセスメントシートの結果を示します。結果の見方は以下のとおりです。

【評価基準】
 ・「当てはまる」、「どちらかといえば当てはまる」、「どちらかといえば当てはまらない」、「当てはまらない」の4段階としました。

【分析の方法】
 ・分析は、「当てはまる」を4点、「どちらかといえば当てはまる」を3点、「どちらかといえば当てはまらない」を2点、「当てはまらない」を1点とし、平均値を棒グラフと数値で表しました。

【結果の見方】
 ・項目全体の平均から1標準偏差以上低いものを「低い」、1標準偏差以上高いものを「高い」としました。
 ・グラフ内の縦実線は項目全体の平均を、点線はそれぞれ1標準偏差を表しています。
 ・グラフは、枠の左側を全体の最小値1、右側を最大値4としました。
 ・「意欲・自信」は、児童生徒自身が他者からの働きかけに対して、どのような反応を見せるかという項目から構成されており、他のカテゴリーの各項目と性格を異にするものとなっています。
 ・グラフは全体的な状況を示していますが、個々の児童生徒によって状態像は異なります。

① 「学習」の結果

項目	N = 68				1 2 3 4			
	当てはまる	どちらかといえば当てはまる	どちらかといえば当てはまらない	当てはまらない	棒グラフ表示			
集団への指示や説明を聞いて、内容を理解し活動する。	15	21	20	12	2.57			
学年相応の各教科の内容を偏りなく理解している。	5	11	25	27	1.91			
学年相応の文章を読んで意味や内容を理解する。	9	20	21	18	2.29			
授業や活動が終わるまで、注意や集中を維持する。	5	11	25	26	1.9			
途中で口をはさまずに最後まで説明を聞く。	12	16	18	22	2.26			
読み飛ばしや読み違いなく、音読する。	10	23	23	12	2.46			
学年相応の文字（漢字等）を習得している。	6	10	26	26	1.94			
文字の形を整え、読みやすい文字を書く。	7	24	21	16	2.32			
文章を書くことに抵抗なく取り組む。	7	20	20	21	2.19			
教えたり計算したり等の数概念の理解が、学年相応である。	7	19	19	23	2.15			
数量関係や図形の数概念等について理解が、学年相応である。	6	17	22	23	2.09			

「学習」では、「学年相応の各教科の内容を偏りなく理解している」、「授業や活動が終わるまで注意や集中を維持する」、「学年相応の文字（漢字等）を習得している」が低い数値を示しています。

② 「運動」の結果

項目	当てはまる	どちらかというど、	どちらかというど、	当てはまらない	N = 68				
					1	2	3	4	
道具（はさみや定規）を器用に使う。	17	33	14	4					2.93
スムーズに走ったり、跳んだりする。	28	23	12	5					3.09
ボール運動やなわとび、マット運動等の協調運動が、学年相応である。	25	21	14	8					2.93
準備運動やダンスの手本を見て模倣する。	21	28	15	4					2.97

「運動」では、すべての項目で高い数値を示しています。

③ 「コミュニケーション」の結果

項目	当てはまる	どちらかというど、	どちらかというど、	当てはまらない	N = 68				
					1	2	3	4	
自分から出合いや別れの挨拶を行う。	14	27	20	7					2.71
感謝の気持ちを伝えられる。	18	24	20	6					2.79
適切な言葉遣いを用いて会話する。	9	20	27	12					2.38
適切な距離感で会話する。	10	15	28	15					2.29
言葉で自分の考えを伝えられる。	7	28	21	12					2.44
攻撃的・否定的にならず、自分の気持ちを伝えられる。	4	14	25	25					1.96
できる・分かる喜びを素直に言葉や行動で表現する。	14	31	18	5					2.79

「コミュニケーション」では、「感謝の気持ちを伝えられる」、「できる・分かる喜びを素直に言葉や行動で表現する」が高い数値を示しています。「攻撃的・否定的にならず、自分の気持ちを伝えられる」は低い数値を示しています。

④ 「対人関係」の結果

項目	当てはまる	どちらかというど、	どちらかというど、	当てはまらない	N = 68				
					1	2	3	4	
同級生と遊んだり、会話をしたりする。	17	29	19	3					2.88
困っている人がいたら、助ける。	8	28	23	9					2.51
場の雰囲気や相手の意図や感情を理解し、行動する。	5	15	28	20					2.07
相手の気持ちや考えを理解しかかわる。	4	16	28	20					2.06
困っていることを教師や友達に聞いたり、相談したりする。	7	23	31	7					2.44
自分から教師や周囲の大人に適切にかかわったり、相手からのかかわりを受け入れたりする。	5	21	28	14					2.25
共通の目標に向かって、仲間と協力する。	5	27	26	10					2.4
みんなの意見をまとめたりするなど、リーダーシップを発揮する。	5	10	23	30					1.85

「対人関係」では、「同級生と遊んだり、会話をしたりする」が高い数値を示しています。「みんなの意見をまとめたりするなど、リーダーシップを発揮する」は低い数値を示しています。

⑤ 「心理的な安定」の結果

項目	当てはまる	当てはまる どちらかという と、	どちらか という と、	当ては まら ない	N = 68			
					1	2	3	4
心理的に緊張したり、不安になったりすることなく、情緒が安定している。	3	16	23	26	1.94			
大人や友達を信頼し、心理的に安定した行動が見られる。	2	22	26	18	2.12			
指示や注意を受けても、感情的にならずに行動をコントロールする。	3	14	24	27	1.9			
初めてのことや慣れていないことにも柔軟に対応する。	4	13	29	22	1.99			
後先を考えず、行動するなどの衝動的な行動が見られず落ち着いている。	3	17	23	25	1.97			
ゲームやスポーツ等に負けても、気持ちを切り替えて次の活動に取り組む。	10	23	25	10	2.49			
自分の行動を振り返り、同じ失敗を繰り返さないよう工夫する。	3	18	21	26	1.97			

「心理的な安定」では、「大人や友達を信頼し、心理的に安定した行動が見られる」と、「ゲームやスポーツ等に負けても、気持ちを切り替えて次の活動に取り組む」以外の項目が低い数値を示しています。

⑥ 「意欲・自信」の結果

項目	当てはまる	当てはまる どちらかという と、	どちらか という と、	当ては まら ない	N = 68			
					1	2	3	4
自分のよさ、得意なことや苦手なことを理解している。	7	25	30	6	2.49			
苦手な課題においても最後まで取り組む。	6	17	23	22	2.1			
肯定的な評価（ほめられる、認められる）を喜ぶ。	30	31	6	1	3.32			
肯定的な評価（ほめられる、認められる）により、次の学習意欲につなげる。	17	32	18	1	2.96			
自らの存在を否定せず、前向きな気持ちで生活する。	9	29	20	9	2.53			
新しいことや少し難しい課題にも積極的に挑戦する。	6	20	27	15	2.25			
自ら目標をもち、課題を課して継続的に努力する。	4	22	22	20	2.15			
学習や運動などに自信をもって取り組めるものがある。	19	31	13	5	2.94			
自分の役割を理解し、責任をもって行動する。	12	25	23	8	2.6			

「意欲・自信」は、「肯定的な評価（ほめられる、認められる）を喜ぶ」、「肯定的な評価（ほめられる、認められる）により、次の学習意欲につなげる」、「学習や運動などに自信をもって取り組めるものがある」が高い数値を示しています。

(2) 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の状態

アセスメントシートの結果から、発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の傾向として、「運動」が高い数値を示しました。また、最も低い数値を示したのは、「心理的な安定」で、次いで「学習」、「対人関係」という状況でした。

高い数値を示した項目と低い数値を示した項目をまとめると表5のようになります。

表5 特徴的な項目

高い数値を示した項目	コミュニケーション	感謝の気持ちを伝えられる。 できる・分かる喜びを素直に言葉や行動で表現する。
	対人関係	同級生と遊んだり、会話をしたりする。
	意欲・自信	肯定的な評価（ほめられる、認められる）を喜ぶ。
		肯定的な評価（ほめられる、認められる）により、次の学習意欲につなげる。
		学習や運動などに自信をもって取り組めるものがある。
低い数値を示した項目	学習	学年相応の各教科の内容を偏りなく理解している。
		学年相応の文字（漢字等）を習得している。
		授業や活動が終わるまで、注意や集中を維持する。
	コミュニケーション	攻撃的・否定的にならず、自分の気持ちを伝えられる。
	対人関係	みんなの意見をまとめたりするなど、リーダーシップを発揮する。
	心理的な安定	心理的に緊張したり、不安になったりすることなく、情緒が安定している。
		初めてのことや慣れていないことにも柔軟に対応する。
		指示や注意を受けても、感情的にならずに行動をコントロールする。
		後先を考えず、行動するなどの衝動的な行動が見られず落ち着いている。
		自分の行動を振り返り、同じ失敗を繰り返さないよう工夫する。

また、発達障害の診断がない児童生徒と比較すると、発達障害のある児童生徒の方が全ての項目で低い数値を示しており、障害の特性による学習上、生活上の困難さと関連しているものと考えられます（図8）。

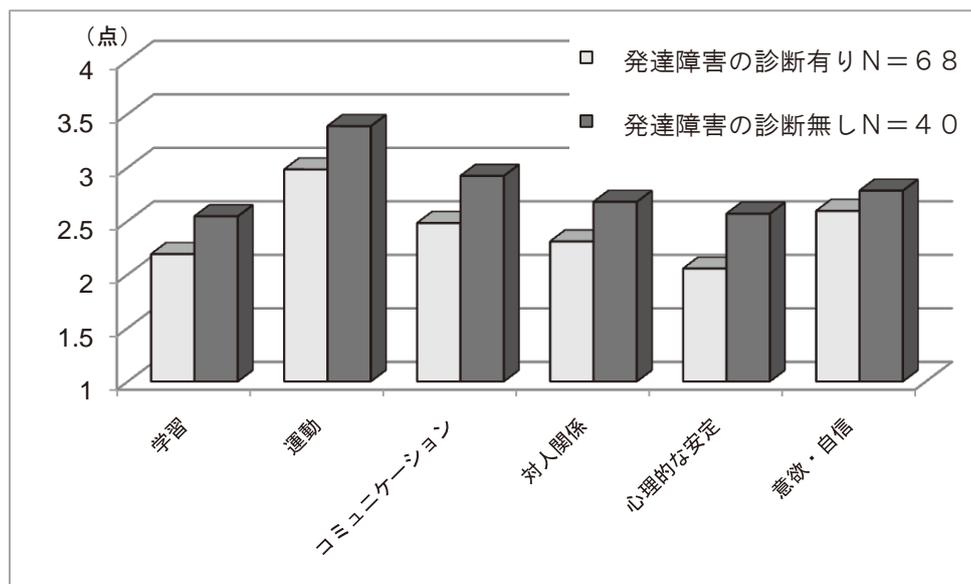


図8 児童生徒の全体的な傾向

全体的な状況として、「学習」と「心理的な安定」のカテゴリーごとの平均点は、ともに低い数値を示しています。児童生徒の認知特性、学習経験の不足などを背景に、最後までやり遂げられず、失敗経験につながりやすい傾向が伺えます。このことから、周囲からの注意や叱責を受けることが多くなり、自信のなさや消極性、意欲の低下を招いた結果、自尊感情・自己肯定感が低くなると考えられます。例えば、「学習」を基軸に考えると、図9のように示すことができます。

コミュニケーションの項目「攻撃的・否定的にならず、自分の気持ちを伝えられる」や対人関係の項目「みんなの意見をまとめたりするなど、リーダーシップを発揮する」などが低い数値を示していることから、ルールや決まりなど集団の中で自己の行動をコントロールすることなどに苦手さがあると考えられます。

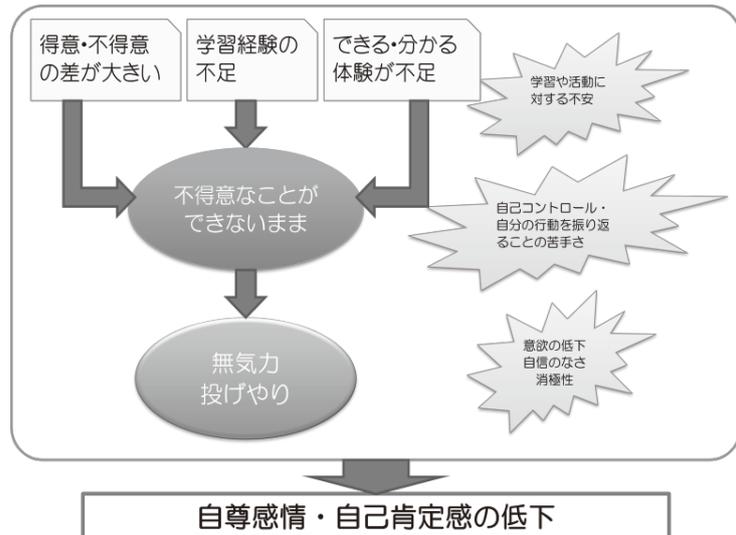


図9 「学習」と「心理的な安定」の関連

また、「初めてのことや慣れていないことにも柔軟に対応する」などが低い数値を示していることから、発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒は、障害の特性やこれまでの養育上の背景等により、不安や抵抗感を抱きやすい傾向もあると考えられます。

一方で、「学習や運動などに自信をもって取り組めるものがある」、「肯定的な評価（ほめられる、認められる）により、次の学習意欲につなげる」などが高い数値を示しています。例えば、「できたね」「よかったね」など他者から「ほめられる・認められる」などの肯定的な評価を受けることに、学ぶ喜びを感じる傾向が表れています。

これらのことから、発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒への指導・支援においては、児童生徒の障害特性に応じた指導と「肯定的な評価（ほめる、認める）」、「安全・安心感」など心理的な側面に十分配慮し、自尊感情・自己肯定感を高める指導・支援が必要であると考えます。

6 児童生徒理解のためのアセスメントシート（試案）の提案

結果の分析を踏まえ、発達障害の特性や心理的な状態という側面から児童生徒の全体的な特徴を把握することができました。アセスメントシートのそれぞれの項目は、児童生徒の具体的な行動を表すと同時に、児童生徒が安全・安心感をもって、学校生活を送るための内容であるため、実際の学校生活や授業での指導の手だてに活用することができると思います。

また、アセスメントシートで定期的の実態把握することや、個別の教育支援計画や個別の指導計画と合わせて活用することで、指導の評価にもつながります。さらに、児童生徒にかかわる複数の教員でとらえることや心理検査等の活用によって、指導の手だての検討に役立てることができると思います。

アセスメントシートについては、実践的な活用に向けて研究協力校の意見（図10）なども踏まえ、項目内容を再検討した結果、「対人関係：生活や学習を行う上での約束・決まり、ルールなどを理解して行動する」の項目を追加するとともに文言の修正を一部行い、47項目から構成した「発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒理解のためのアセスメントシート（試案）」として整理しました（Vまとめ資料参照）。

- ・ 日常の実態把握に使用している観点と比べるとアセスメントシートには、さらに必要な観点があり、児童生徒を客観的に把握することができる。
- ・ 実態把握する時期を定めて、児童生徒の変容を客観的にとらえることができる。
- ・ 児童生徒の理解につながる項目である。
- ・ 複数の教職員で児童生徒の実態を把握することができ、共通理解が図りやすくなる。
- ・ 施設職員にもアセスメントシートに記入してもらうことで、生活場面と学校の指導場面での児童生徒の状態を共有することができる。
- ・ 「ルールがある活動について」把握する項目があるとさらによい。
など

図10 アセスメントシート（調査用）に対する研究協力校からの意見

Ⅲ 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の教育的対応

1 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の教育的対応を行うに当たって

アセスメントシートの結果や研究協力校への調査、先行研究等から、発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の指導には、「発達障害の特性に応じた指導・支援の工夫」に加えて、「安全・安心感、信頼感を育むかかわり」と「ほめる・認める肯定的な評価の積極的活用」の教育的対応を重視し、児童生徒の自尊感情・自己肯定感を高めることが必要と考えます（図11）。

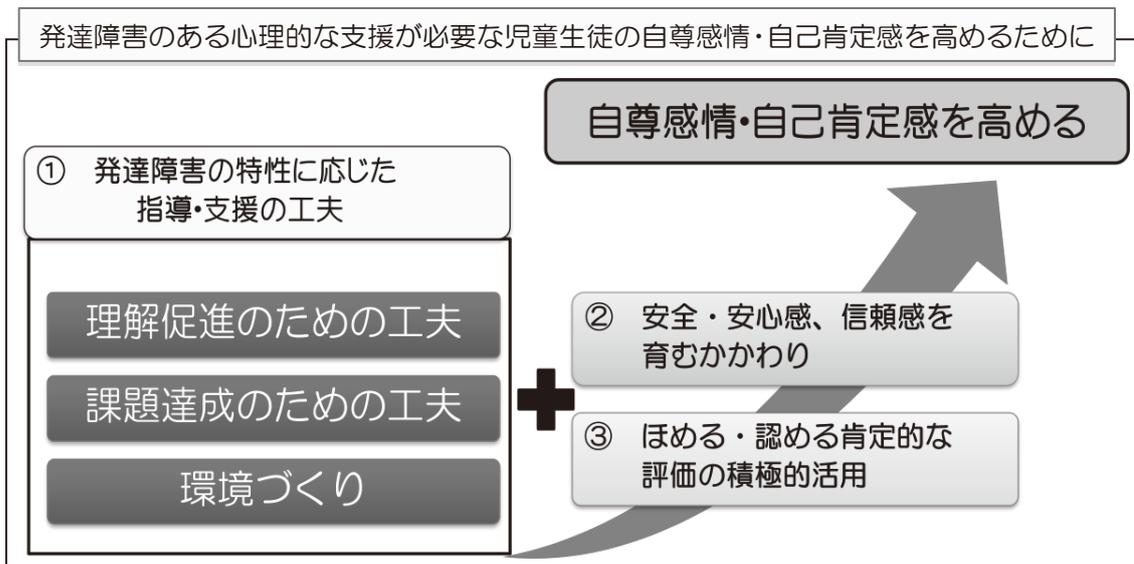


図11 授業における教育的対応の視点

(1) 発達障害の特性に応じた指導・支援の工夫

発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の教育的対応には、発達障害の特性に応じた指導・支援の工夫が必要になります。

特に、学習経験や「できる・分かる」経験が不足している場合、学習においては個々に応じてきめ細かな配慮・工夫が必要です。そのため、発達障害の特性を踏まえ、一人一人の教育的ニーズに応じて配慮・工夫した授業を行い、「できる・分かる」経験を増やし、学ぶ喜びにつなげていくことが大切です。

研究協力校の実践や当センターの教育相談、先行研究等で示された指導・支援の工夫などを参考に検討した結果、発達障害のある児童生徒の指導・支援には、発達障害の特性を十分に理解しつつ、「理解促進のための工夫」「課題達成のための工夫」「環境づくり」の3つのポイントを踏まえることが必要と考えます（図12）。

理解促進のための工夫

- 障害特性に応じたコミュニケーション方法の工夫
- 認知特性に着目した手がかりの工夫（視覚的・聴覚的）
- 見通しをもたせるための工夫
（活動予定、活動場所、活動手順、活動内容、活動の継続化 など）
- 五感を活用した体験できる学習内容の工夫 など

課題達成のための工夫

- 教員の援助の工夫（共働や補助）
- 手本（示範）の工夫
- 教材・教具の工夫
- 集団構成の工夫
- 学習評価の工夫 など

環境づくり

- 学習に集中しやすい環境設定の工夫
 - ・ 刺激の抑制
 - ・ 行動上の困難さへの配慮
 - ・ 興味・関心、注意の喚起
 - ・ 活動に必要なスペースの確保
- など

図12 発達障害のある児童生徒の指導・支援の3つのポイント

(2) 安全・安心感、信頼感を育むかかわり

ア 心理的な発達段階

心理的な支援が必要な児童生徒の指導・支援には、安全・安心感、信頼感を育むかかわりが何より大切です。人に対する基本的な信頼感は、乳幼児期の親子の愛着関係の形成を通して育まれ、成長に伴い様々な人との相互作用を通して対象を広げていきます。発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の場合は、その障害特性や生育歴等が影響する場合があります。心の発達は、初期の発達課題が築かれて初めて次の課題が積み上げられるとして、初期の発達課題ほど重要であることが指摘されています^{22) 23)}。この視点から発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒が、安全・安心感を抱き、人に対する信頼感を得るには、心理的な発達に段階があると考えます。この段階を踏まえた教育的なかかわりを行うことによって安全・安心感、人に対する信頼感の獲得に結びつくものと考えます。

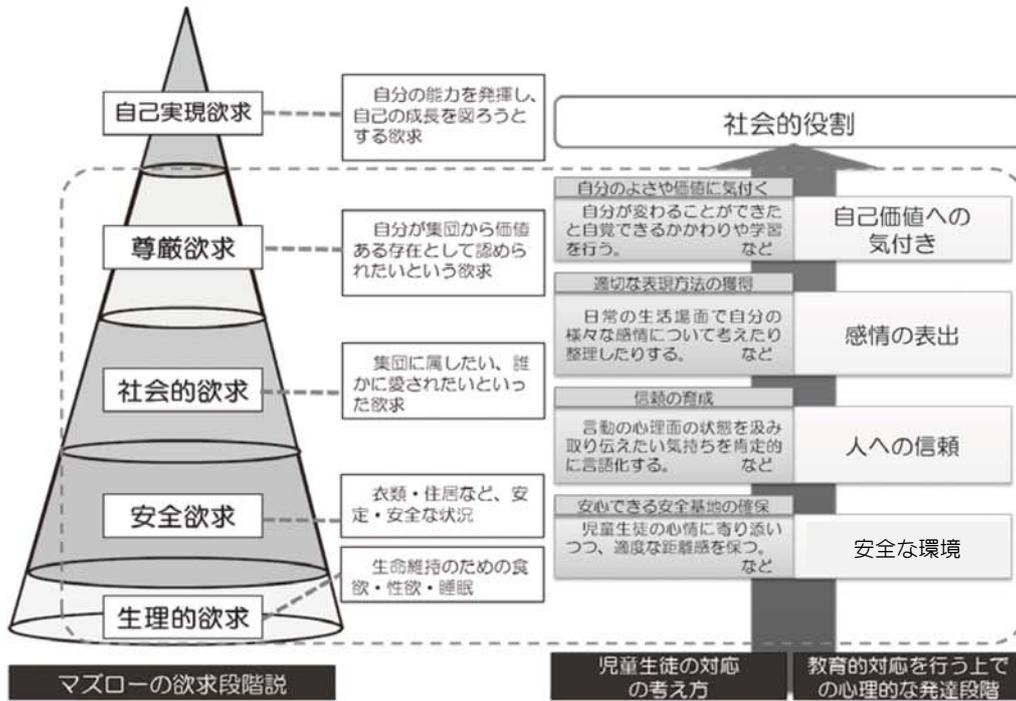


図13 マズローの欲求段階説と学校生活における心理的な発達段階との関連

イ 心理的な発達段階と教育的な対応

自己実現に向かう欲求階層を示したマズロー (Maslow.A.H1970)²⁴⁾ による安全欲求、社会的欲求などの各段階を踏まえ、教育で配慮できるよう愛着形成過程などに関連した研究¹¹⁾¹³⁾²²⁾²³⁾²⁵⁾²⁶⁾で示される心的な回復過程の段階等と授業場面を関連付けて段階を検討しました。安全・安心感、信頼感を育むための心理的な発達段階を「安全な環境」、「人への信頼」、「感情の表出」、「自己価値への気付き」とし、教育的な対応の整理を試みました (図13)。

ア) 「安全な環境」の段階

児童生徒が「学校が安心して生活できる場 (=安全基地) である」という認識や気持ちをもつことができる段階。 【2 指導・支援の事例 1】

児童生徒の主な様子と対応の考え方	主な対応例
<ul style="list-style-type: none"> ○ 場所や人に警戒して落ち着きがなかったり、逆に何にも関心を示さないように見えたりすることがあります。ささいな言葉がけやほめ言葉などに敏感に反応し、被害的、拒否的、暴力的な言動が目立つなど気持ちに波がみられることがあります。 ○ 児童生徒の言動を共感的に受け止め、心に寄り添うことと安心できる環境の設定が大切です。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 児童生徒の心情に寄り添いつつ、適度な距離感を保つ。 ○ 事前に活動の順序や内容を予告する。 ○ 本人のよさが発揮できる活動を取り入れる。 ○ 児童生徒を見ていることが伝わるようにさりげなく言葉をかけたり、視線を向けたりする。 ○ 必要に応じて、一人で落ち着ける安全な空間を用意する。

1) 「人への信頼」の段階

安心する環境を提供する特定の教員（大人）との関係が深まり、心理的な安定と愛着が育ち始める段階。 【2 指導・支援の事例 2 3 4】

児童生徒の主な様子と対応の考え方	主な対応例
<ul style="list-style-type: none"> ○ 特定の教員（大人）との関係が深まる中で、欲求が強くなり過ぎるなど、関係を確認めるような行動がみられることがあります。 ○ 相手に伝えたい気持ちを言語化するなど、共感的で丁寧なコミュニケーションが大切です。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 活動の中で、穏やかな表情の時や安心して過ごしている場面を把握する。 ○ 児童生徒の心理面を汲み取り、伝えたい気持ちを肯定的に言語化する。 ○ 失敗しても他の方法があることを伝えるなど前向きに取り組める工夫をする。

2) 「感情の表出」の段階

児童生徒が、他者との関係を構築する中で、自己を肯定的に評価し、他の教員や児童生徒に認められたいという気持ちが高まる段階。 【2 指導・支援の事例 5 6】

児童生徒の主な様子と対応の考え方	主な対応例
<ul style="list-style-type: none"> ○ 集団の中では、相手や状況によって、適切な感情表現や欲求の表出が難しいことがあります。 ○ 児童生徒の言動の背景にある心情を理解した上で、適切に表現するための方法を指導することが大切です。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 集団のルールを明確に提示し、教員間で一貫した対応を行い、適切な行動をほめる。 ○ 日常生活場面で自分の様々な感情について考えたり整理したりする時間を設ける。 ○ 集団の中で感情や行動が不安定になった場合に備え、事前に対応方法について共通理解を図る。

3) 「自己価値への気付き」の段階

学校生活に適応し、役割と責任をもって活動に取り組む中で、自分のよさや価値に気付く段階。 【2 指導・支援の事例 7】

児童生徒の主な様子と対応の考え方	主な対応例
<ul style="list-style-type: none"> ○ 生活への適応が進み、周囲からほめられる行動や社会的に認められる行動が増加します。また、過去の嫌だった体験を話すこともみられるようになります。 ○ 教員と一緒に自分の過去を振り返ったり、将来の夢や目標、大人になった自分を考えたりする場面をつくるのが大切です。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 自分の成長に気付くことができるようにかかわりや学習を工夫する。 ○ 児童生徒と過去の体験を振り返り、よりよい生き方を考えられるよう支え、励ます。 ○ 教員と共に活動する中で、モデルを示しながら役割や責任をもつことの大切さに気付くことができるようにする。

発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒は、心理的な安定を図り、人間関係を築くために継続的なかわりが必要になります。

教員は、各段階を踏まえて、様々な手だてを講じながら、焦らず根気強く対応に努めることが大切です。

(3) 肯定的な評価の積極的活用

ア 肯定的な評価の重要性

児童生徒の自尊感情・自己肯定感を高める上で、『「ほめる・認める」などの肯定的な評価（以下、「肯定的な評価」と略す。）』が大切な役割を果たすことは多くの文献においても指摘されています。

特に、発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の場合は、行動の修正のため「叱る・注意する」指導も必要となる場合もありますが、障害の特性に起因する学びにくさや情緒面の問題から学習意欲が低下したり、失敗経験から自己肯定感の低下等につながったりすることも想定されます。したがって、肯定的な評価をより積極的に活用した指導・支援に努め、「できた、分かった、嬉しかった」などの経験を味わうことによって児童生徒の肯定的な自己評価につなげていくことが極めて重要になると考えます。

イ 肯定的な評価の方法と留意点

発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒に「肯定的な評価」を活用した指導・支援を行うためには、障害の特性に応じた指導・支援の工夫（「理解促進のための工夫」「課題達成のための工夫」「環境づくり」）を取り入れ、分かりやすく、児童生徒本人が達成感や充実感を実感できるようにすることが大切です。

さらに、心理的な支援という側面から考えると、児童生徒が「安全な環境」から「人への信頼」、「感情の表出」、「自己価値への気付き」の各段階を踏まえた安全・安心感、信頼感を育むかわりを行うことが重要になります。これらを相互に関連付けた指導・支援が必要です。

「肯定的な評価」を与えるときには、「ことば」による評価が基本ですが、例えば、明るい声で、表情豊かに、動作を交えて、目を見てほめるなど、ほめ方・認め方も様々な方法があります。一人一人の状況に応じて「ことば」に加えて「表情」「声量」「アイコンタクト」「動作」「教材・教具」「人的環境」「タイミング」などを工夫することによって、一人一人がほめられたこと、認められたことをしっかりと認識できるようにすることが大切です。

また、発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒が、肯定的な評価を受け入れ、成就感や満足感を得ることができるようになるためには、例えば、個々の特性を考慮することや適切な機会をとらえる、共感性を大切にするなど、5つの留意点（図14）を踏まえることも重要です。

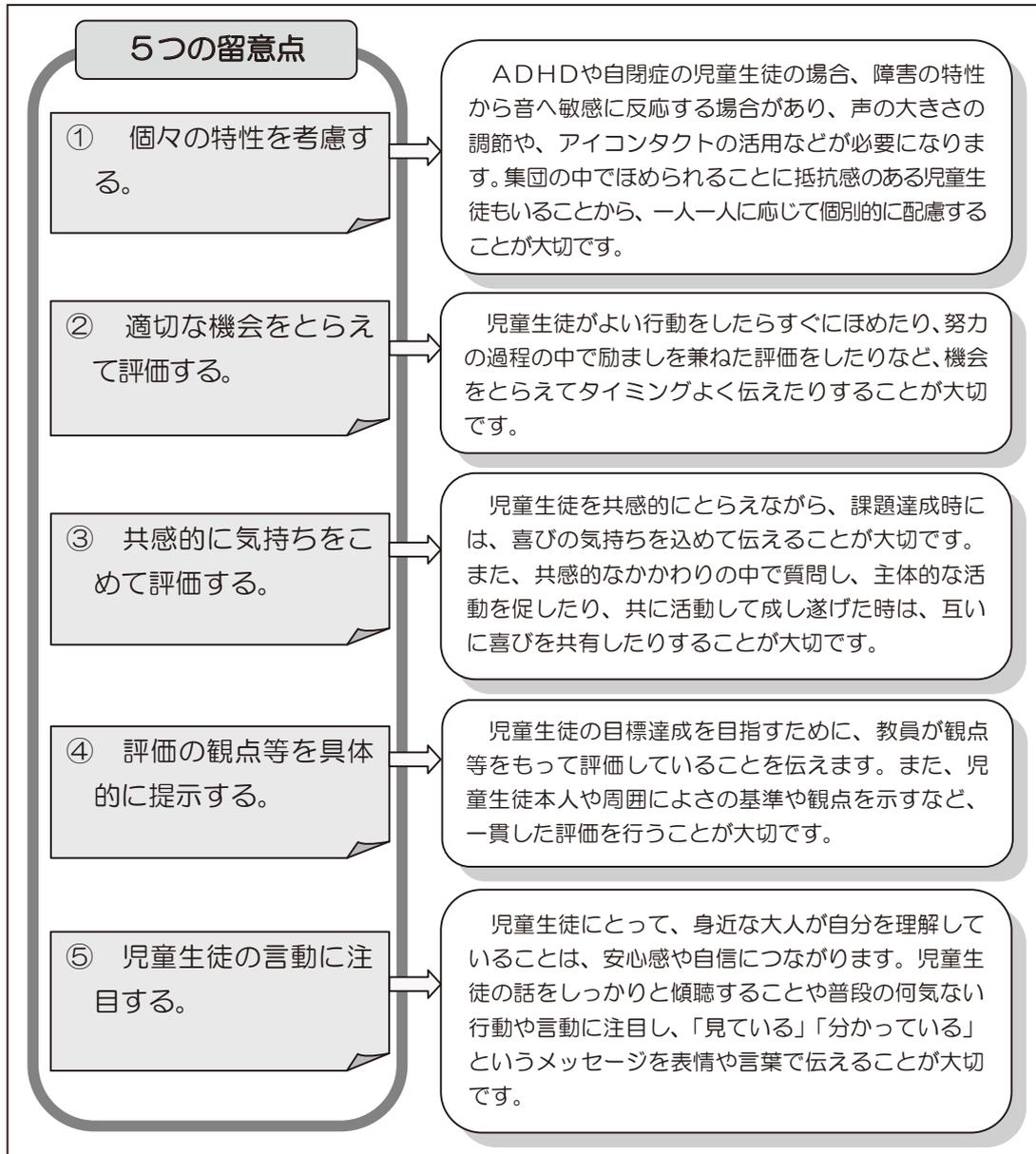


図14 肯定的な評価を行う上での5つの留意点

ウ 肯定的な評価（ほめる・認める）の具体的な例（一覧）

児童生徒の生活年齢や発達の状態、心理面での状態、活動内容の難易度や児童生徒の努力の様子などを総合的に見て、「ほめる・認める」ことばと、ことば以外の手法を組み合わせることで児童生徒一人一人が「ほめられた・認められた」を実感し、それを積み重ねることで、肯定的な自己評価につながることを期待されます。授業で積極的に活用できるように研究協力校の実践や当センターの教育相談の事例、研修会で活用した資料などを調査して、「肯定的な評価（ほめる・認める）の具体的な例（一覧）」として整理しました（図15）。

主 な 要 素		「ほめる・認める」ことばの例			
【例】 「ほめる・認める」	目標達成・課題遂行 (できたことへの 賞賛や感動)	<input type="checkbox"/> 「すごい！」	<input type="checkbox"/> 「さすが！」	<input type="checkbox"/> 「素晴らしい！」	<input type="checkbox"/> 「やったね！」
		<input type="checkbox"/> 「できたね！」	<input type="checkbox"/> 「えらい！」	<input type="checkbox"/> 「立派だ！」	<input type="checkbox"/> 「みごと！」
		<input type="checkbox"/> 「おめでとう！」	<input type="checkbox"/> 「がんばった！」	<input type="checkbox"/> 「センスいいね！」	<input type="checkbox"/> 「上手だね！」
		<input type="checkbox"/> 「感動した！」	<input type="checkbox"/> 「まいった！」	<input type="checkbox"/> 「びっくりだ！」	<input type="checkbox"/> 「やるねえ！」
		<input type="checkbox"/> 「よくやった！」	<input type="checkbox"/> 「いい(考え)だ！」	<input type="checkbox"/> 「100点満点だ！」	<input type="checkbox"/> 「格好いい！」
		<input type="checkbox"/> 「おおっ!(感嘆)」	<input type="checkbox"/> 「賢い！」	<input type="checkbox"/> 「上出来だ！」	<input type="checkbox"/> 「はな丸だ！」
		<input type="checkbox"/> 「利口だね」	<input type="checkbox"/> 「気が利くね」	<input type="checkbox"/> 「もうできたの早いね」	など
	努力承認・励まし (意欲喚起や促し)	<input type="checkbox"/> 「君ならできる」	<input type="checkbox"/> 「頑張っているね」	<input type="checkbox"/> 「筋がいいね」	<input type="checkbox"/> 「好調だね」
		<input type="checkbox"/> 「いいよ」	<input type="checkbox"/> 「なるほど」	<input type="checkbox"/> 「その調子だよ」	<input type="checkbox"/> 「君なら大丈夫」
		<input type="checkbox"/> 「応援しているよ」	<input type="checkbox"/> 「必ずできるよ」	<input type="checkbox"/> 「自信をもって」	<input type="checkbox"/> 「前向きだね」
		<input type="checkbox"/> 「〇〇したら、格好いいよね(促し)」 <input type="checkbox"/> 「本当は〇〇と思っていたんだよね(言語化)」など			
	成長や変容	<input type="checkbox"/> 「成長したね」	<input type="checkbox"/> 「変わったね」	<input type="checkbox"/> 「がんばったね」	
		<input type="checkbox"/> 「姿勢がいいね」	<input type="checkbox"/> 「やさしくなったね」	<input type="checkbox"/> 「粘り強く取り組んだね」	
		<input type="checkbox"/> 「立派になったね」	<input type="checkbox"/> 「上手になったね」	<input type="checkbox"/> 「努力したね」	など
	具体的な活動	<input type="checkbox"/> 「(大きな声)がよかったよ」		<input type="checkbox"/> 「よく(整理)できたね」	
		<input type="checkbox"/> 「(字)がうまいね。」		<input type="checkbox"/> 「よく(描け・書け)ているね」	
		<input type="checkbox"/> 「(生き物)にやさしいね」		<input type="checkbox"/> 「(作業)が速いね」	
		<input type="checkbox"/> 「(背筋が伸び)ていい(姿勢)だね」		<input type="checkbox"/> 「(計算)の仕方がよかった」	など
	信頼や感謝	<input type="checkbox"/> 「ありがとう」	<input type="checkbox"/> 「信用しているよ」	<input type="checkbox"/> 「よく気が付いてくれたね」	
		<input type="checkbox"/> 「安心してみてられるよ」	<input type="checkbox"/> 「助かったよ」	<input type="checkbox"/> 「頼んでよかった」	
		<input type="checkbox"/> 「任せたよ」	<input type="checkbox"/> 「みんな感謝しているよ」		
		<input type="checkbox"/> 「〇〇さんならできると思っていたよ」	<input type="checkbox"/> 「うれしいよ」		など
	存在を承認	<input type="checkbox"/> 「〇〇さん、おはよう(呼名して挨拶)」		<input type="checkbox"/> 「今日は青のシャツだね」	
		<input type="checkbox"/> 「今日も会えてうれしいよ」		<input type="checkbox"/> 「朝の学習に取り組んでいるね」	
		<input type="checkbox"/> 「(掃除)してくれたの〇〇さんでしょう」		<input type="checkbox"/> 「〇〇なら〇〇できるよね」	
		<input type="checkbox"/> 「〇〇さんがしてくれたから気持ちいいよね」		<input type="checkbox"/> 「〇〇だから先生も〇〇できたよ」	など



(児童生徒一人一人の状況に応じて組み合わせる)

主 な 要 素		「ほめる・認める」手法の例					
【例】 「ほめる・認める」以外の例	表情	<input type="checkbox"/> にっこり笑って	<input type="checkbox"/> 驚いた表情で	<input type="checkbox"/> うなずいて	<input type="checkbox"/> 口げさに	など	
	声量	<input type="checkbox"/> 大きい声で	<input type="checkbox"/> 通常の声で	<input type="checkbox"/> 小さい声で	<input type="checkbox"/> 声を出さずに	など	
	アイコンタクト	<input type="checkbox"/> 目で合図	<input type="checkbox"/> 視線を合わせて	<input type="checkbox"/> 目を大きく広げて		など	
	動作	<input type="checkbox"/> 握手や拍手	<input type="checkbox"/> 指でOK・O(丸)のサイン	<input type="checkbox"/> ハイタッチ	<input type="checkbox"/> 肩に手をかけて	など	
	教材・ 教具	【記述】 【教具】 【他】	<input type="checkbox"/> 連絡帳、メモの活用	<input type="checkbox"/> 絵やグラフの使用	<input type="checkbox"/> 掲示物・黒板	<input type="checkbox"/> シール	<input type="checkbox"/> ポイント表
			<input type="checkbox"/> メダル	<input type="checkbox"/> 賞状	<input type="checkbox"/> ペープサート	<input type="checkbox"/> カード	<input type="checkbox"/> トークンエコノミーシステム
		<input type="checkbox"/> 写真やビデオの活用				など	
人的 環境	【場面】 【人】	<input type="checkbox"/> 個別に	<input type="checkbox"/> 小集団の中で	<input type="checkbox"/> 大きい集団の中で	<input type="checkbox"/> 表彰式などで		
		<input type="checkbox"/> 担任による評価	<input type="checkbox"/> 担任以外の身近な先生からの評価(校長・教頭、教員、施設職員など)				
		<input type="checkbox"/> 児童生徒間による評価		<input type="checkbox"/> 外部の人からの評価(地域の人、来校者、他校の児童生徒など)			
タイミング		<input type="checkbox"/> その場ですぐに	<input type="checkbox"/> 集中が切れる前に	<input type="checkbox"/> 一言ほめてその場を離れる			
		<input type="checkbox"/> 授業の終わりに	<input type="checkbox"/> やり始めたときに	「やる気あるね」			
		<input type="checkbox"/> 課題の途中で「頑張っているね」				など	



(留意して対応する)

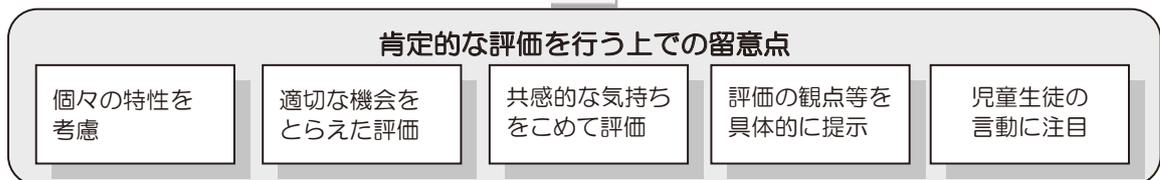


図 15 肯定的な評価(ほめる・認める)の具体的な例(一覧)

(4) 教育的対応のまとめ

発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒への教育的対応には、まず、「できる、分かる」状況をつくるために、発達障害の特性に応じた指導の工夫が必要です。それに加えて、学校が安全で安心できる場であり、教員は児童生徒の「味方」であるという信頼感を高めること、周囲からほめられる、認められるなどの肯定的な評価を受ける経験を積み重ねることで肯定的な自己評価につなげ、自尊感情・自己肯定感を高めることが重要です。

これらが授業の中で、児童生徒一人一人の状況に応じて関連付けながら、教育的対応がなされることで児童生徒の「安全・安心感、信頼感」を育み、「肯定的な自己評価」を高めながら、「自尊感情・自己肯定感」を向上させていくことになるものと考えます。

これらのことを整理して図に示したものが図16です。

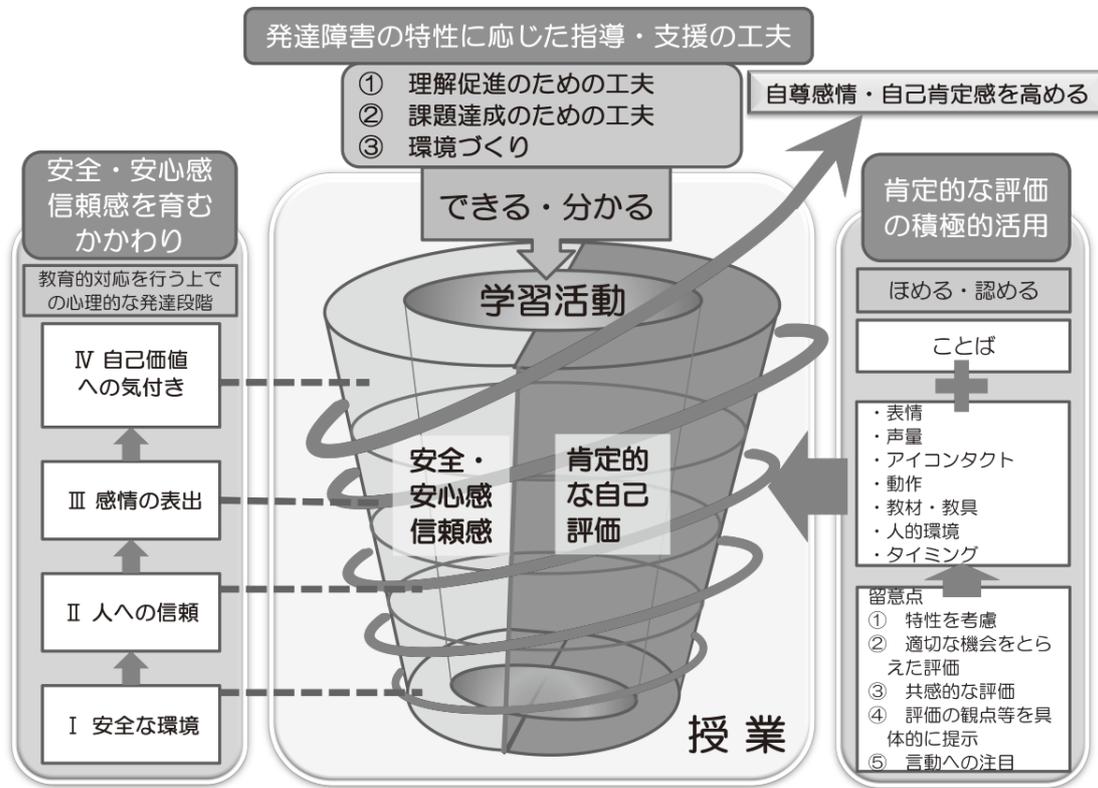


図16 自尊感情・自己肯定感を高めるためのイメージ図

次のページ以降は、特に「安全・安心感、信頼感を育むかわり」と「肯定的な評価の積極的活用」に焦点を当てた事例を掲載します。

III 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の教育的対応

2 指導・支援の事例

1	安心できる状況で、自発的な参加を促す工夫		
指導の工夫	理解促進のための工夫	課題達成のための工夫	環境づくり
心理的発達段階	安全な環境	人への信頼	感情の表出 自己価値の気付き

実 態

↓

見 込

- ・初めてのことや慣れていない学習活動については、2分程度で離席する。
- ・教室を出て、他の教室の友達に話しかけ、授業を中断させる。
- ・視野に入る物や、音・声にすぐ反応する。

手 だ

教室内に落ち着ける場所を設置する。	活動場면을意図的に設定し、できたらその都度ほめる。
安全・安心感	ほめる
信頼感	認める
落ち着ける場所を設定することを A さんに伝える。	A さんも参加している状況を作るための言葉かけを多くする。

指導の
実 際

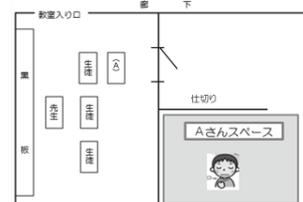
↓

- ・教室を仕切り、Aさん専用のスペースがあることと、Aさんが安心する物や大切にしている物を置いたことを伝えた。
- ・教員からの積極的なかかわりを控え、Aさんからの自発的な授業参加を待った。
- ・学習活動にAさんの得意な内容や題材を取り入れた。
- ・授業に参加した時は、「Aさん答えてくれてうれしいよ」と言葉をかけた。
【存在の承認】+【タイミング】
- ・できる場面や得意な課題を意図的に設定し、その場ですぐにほめた。
【目標達成・課題遂行】+【タイミング】

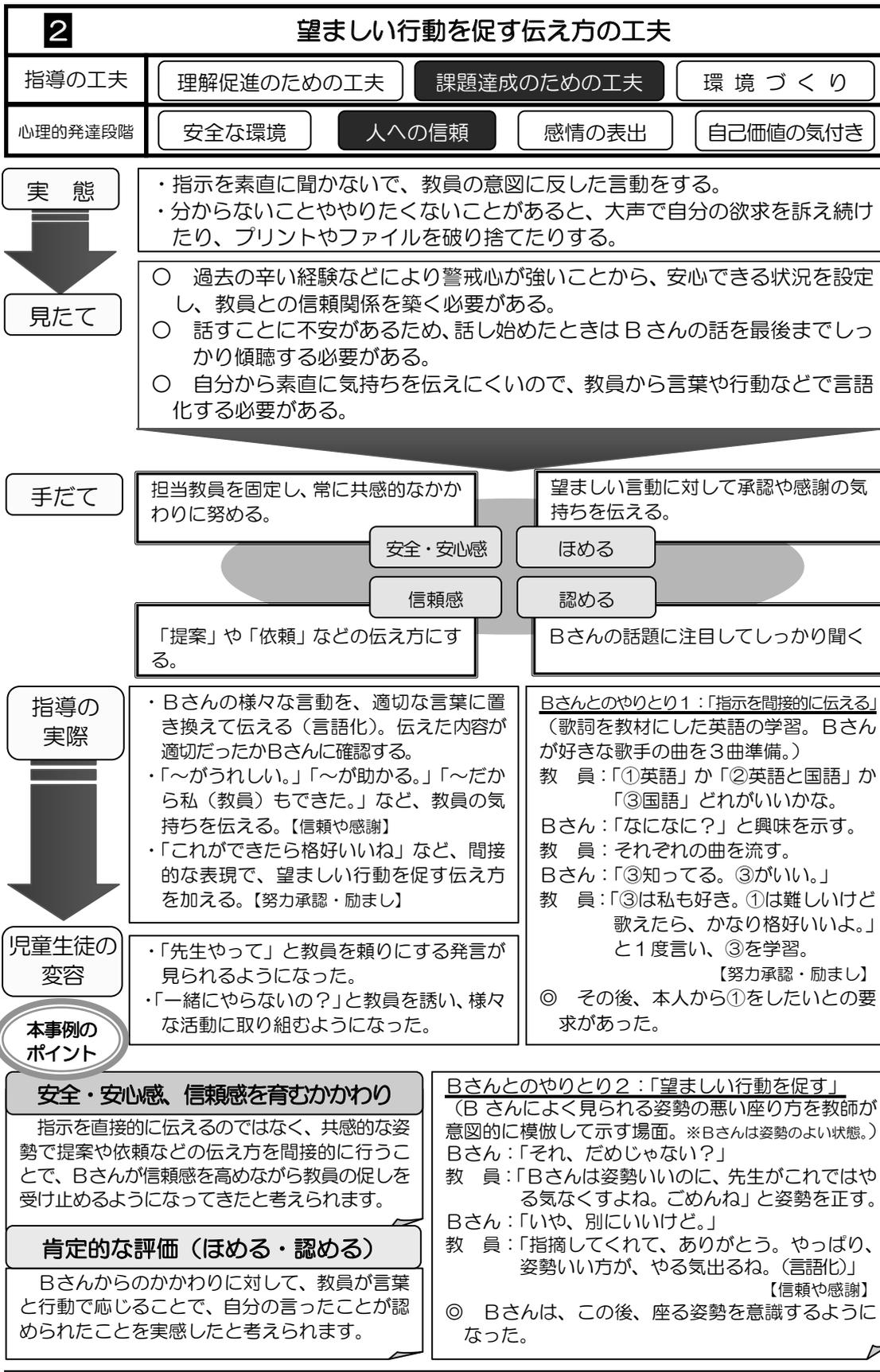
児童生徒の
変 容

- ・教室にいたることが増えた。
- ・得意な問題や内容の場面で、自分のスペースから応答するなど、自発的に授業に参加するようになった。

本事例の
ポイント



<p style="text-align: center;">安全・安心感、信頼感を育むかわり</p> <p>仲間と場所や時間を共有できるスペースは、「刺激をコントロールできない」状態と「仲間と一緒に参加したい」というAさんの気持ちの両方に配慮していると考えられます。また、教室内に安心できる場所が保障されたことで、教室外に逃げ出す必要がないと学び直したと考えられます。</p>	<p style="text-align: center;">肯定的な評価（ほめる・認める）</p> <p>授業スペースで、Aさんの得意な題材やAさんに関係する話題を取り入れることで、Aさん自身が存在を受け入れられていると感じ、学習へ参加する意欲につながったと考えられます。</p>
--	--



III 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の教育的対応

3 身近な人との信頼関係をつくる肯定的な評価の工夫			
指導の工夫	理解促進のための工夫	課題達成のための工夫	環境づくり
心理的発達段階	安全な環境	人への信頼	感情の表出 自己価値の気付き

実態

- ・文章を読むことが好きで、音読が得意である。
- ・相手の話が終わる前に、話し始めたり、行動したりする。
- ・ほめられても「どうせお世辞でしょ」などと素直に受け止めない。全体への指示や注意を「どうせ私が悪いんでしょ」などと被害的に受け取る。
- ・思いが伝わらない時には、プリントやノートを破ることがある。

↓

見たて

- 伝えたい内容を視覚的にも提示することで、活動の内容を理解して取り組むことがある。
- 作業的な内容を伴う学習については、ある程度の時間続けることができる。
- 物事を悲観的に考えやすいため、Cさんの発言を肯定的にとらえる必要がある。
- 周りからの評価に敏感なため、教員がよい評価していることを具体的に伝える必要がある。

↓

手だて

朝・帰りの会、自立活動の時間等で毎日決まった活動を行う。

よい行動を視覚的な手法を使ってほめる。

↓

安全・安心感

ほめる

↓

信頼感

認める

↓

指導の実際

Cさんの言動を肯定的にとらえ、言語化する。

行動が変容したときには努力の経過を認める。

↓

児童生徒の変容

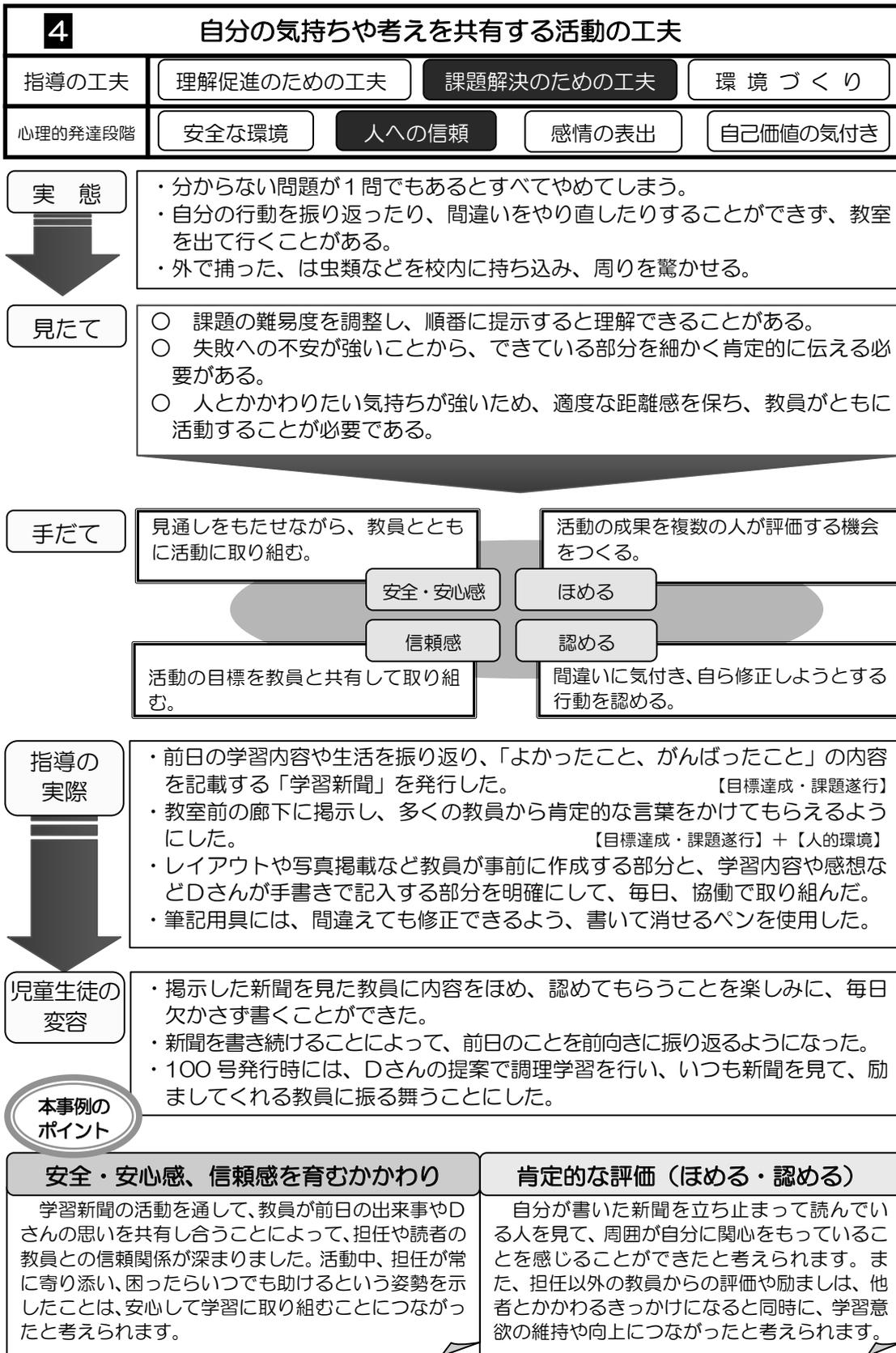
- ・担任はCさんの言動を肯定的にとらえ、言語化して伝えるとともに、学校での様子を連絡帳に記入し、施設職員に伝えることにした。
【努力承認・励まし】+【教材・教具（記述 連絡帳、メモの活用）】
- ・連絡帳には、Cさんのよさや努力していることなどのみ記載した。
- ・Cさんには、「これは先生と施設の先生との連絡帳です。絶対に見ないでください。」と言い、毎日、Cさんのカバンに入れた。【人的環境（人）】
- ・実際には、連絡帳はCさんが内容を読み、自らのよさや努力の評価を間接的に知り、自己肯定感の向上につながるよう配慮したものである。

↓

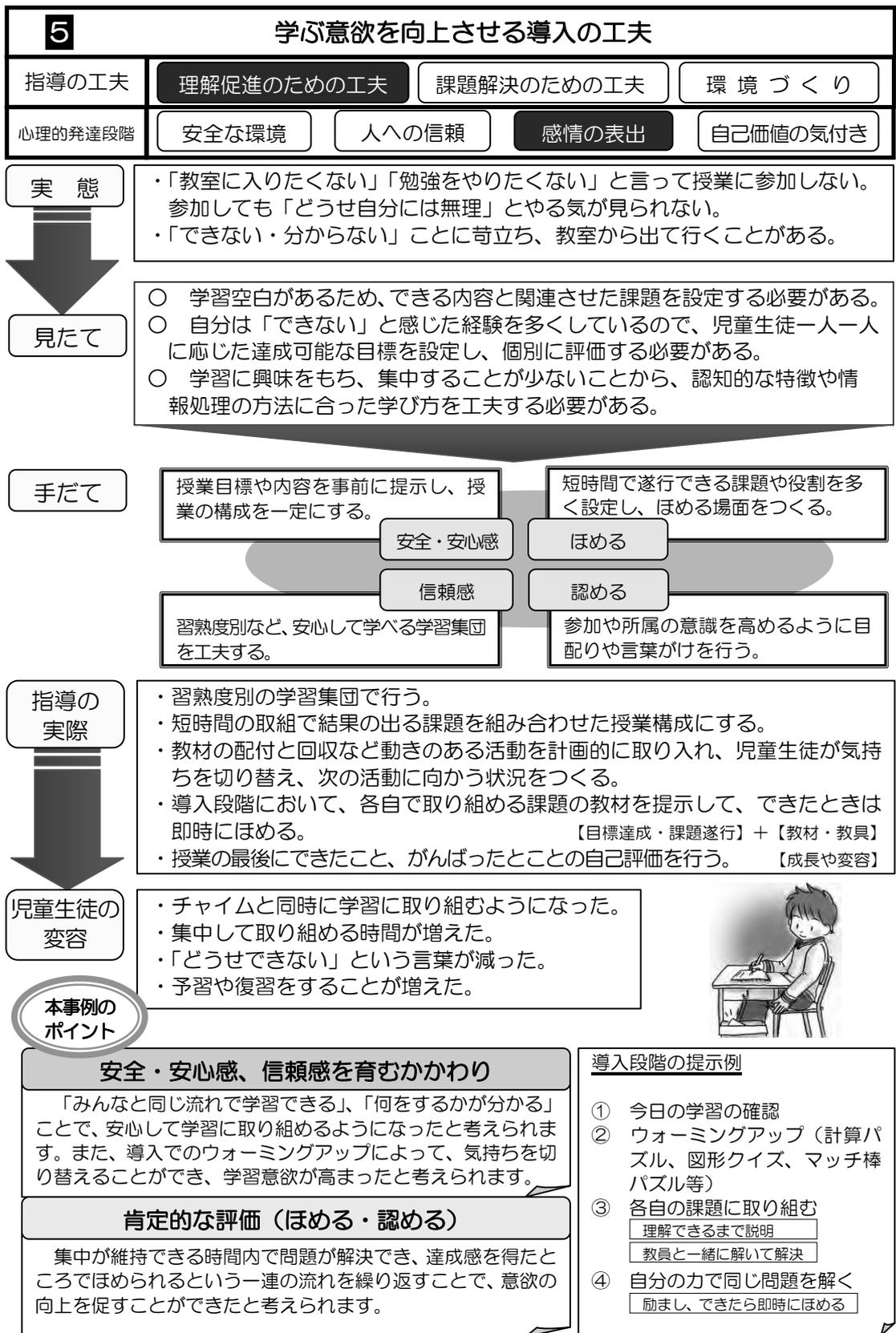
本事例のポイント

<p style="text-align: center;">安全・安心感、信頼感を育むかわり</p> <p>連絡帳は、Cさんが身近な人（教員、施設職員）とつながったり、確かめたりするためのツールとして機能しています。大切な物を運び、手渡すという有用感や、毎日決まった活動があるという安心感を得ることができたと考えられます。</p>	<p style="text-align: center;">肯定的な評価（ほめる・認める）</p> <p>Cさんのどのような言動に対しても、教員が一貫して共感的な理解を示し、連絡帳にプラス面を書き続けたことは、身近な人に自分のことを分かってもらえている実感につながったと考えられます。</p>
---	--

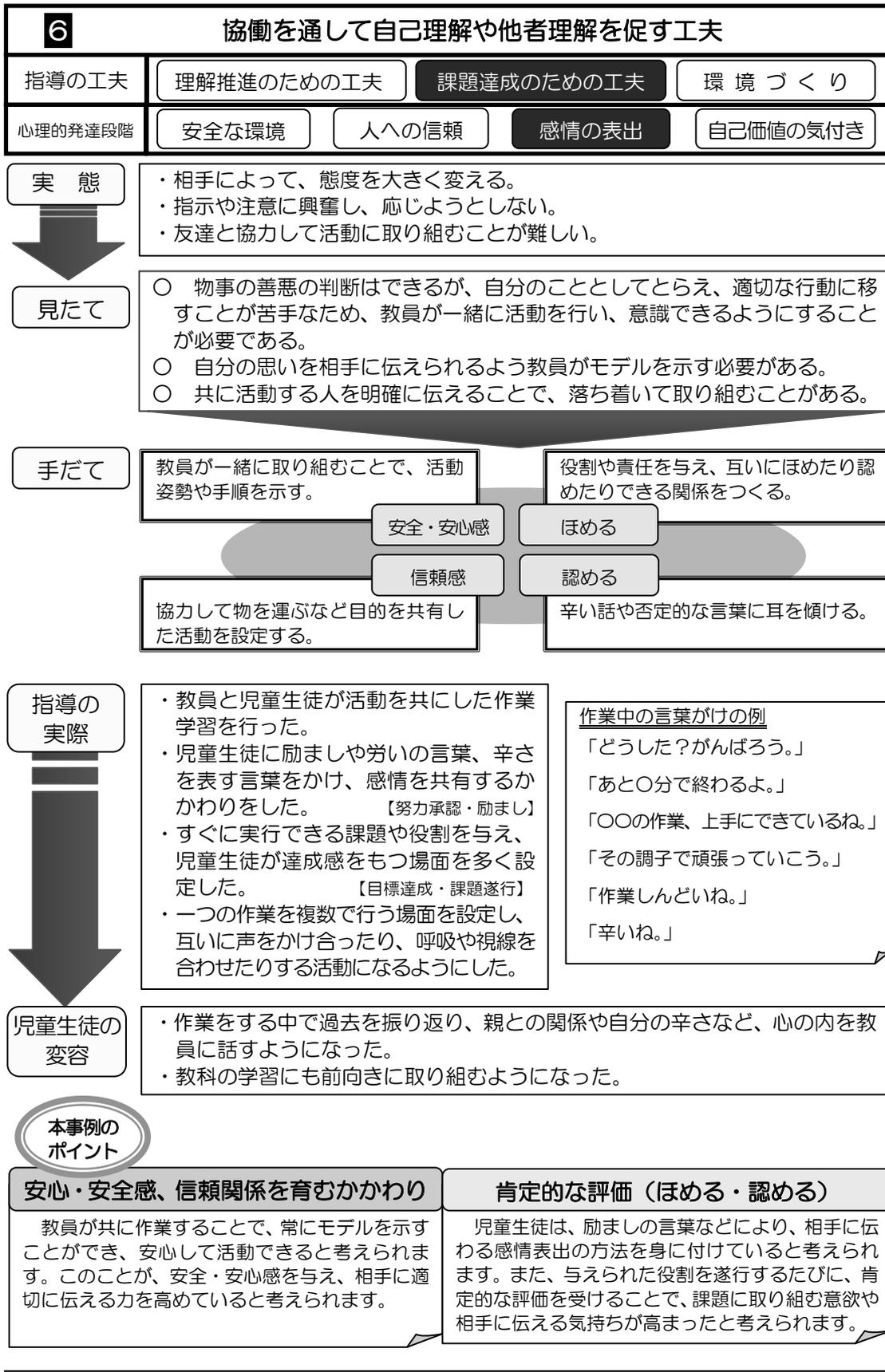
III 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の教育的対応



III 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の教育的対応



III 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の教育的対応



III 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の教育的対応



III 発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の教育的対応

IV 教員の取組を支える体制づくり

発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の指導・支援を担当する教員には、児童生徒一人一人の障害や心理的な状態を踏まえて、高い専門性を発揮することが求められています。

各学校では、児童生徒一人一人の心に寄り添ったよりよい教育実践を展開しようと努力されている様子が調査で見られました。一方で、児童生徒の示す障害の特性による行動上の課題や情緒面の不安定さによる問題、さらには指導期間の短さなどから、指導の成果を実感できなかつたり、指導・支援の在り方について葛藤や悩みを抱え、心理的なストレスを感じたりする場合があります¹³⁾²⁷⁾²⁸⁾²⁹⁾。

児童生徒とかわかる教員が、指導・支援に対する自信をもって、毎日温かな気持ちで指導・支援を行うためには、専門性を高めながら、実践の成果を確認するとともに、同僚や施設職員と互いに支え合う体制を整えることが重要です。

児童生徒の自尊感情・自己肯定感を高めるためには、指導・支援を行う教員の自尊感情と自信を高めることも大切であると言えます。

そのためには、教員個人の問題の抱え込みや孤立感を防ぎ、互いに支え合うチームの取組、児童生徒を指導・支援するための専門性を高める研修を深めること、実践による成果に対する評価を得ることなど教員の取組を支える体制づくりが大切であると考えます。

研究協力校では、学校や地域の特性を踏まえて、教員の取組を支える体制づくりに関連する特色ある実践が行われ、日々改善されています。

そこで、本章では、児童生徒の情報の共有、教員の専門性の向上を図る研究と研修、心理的なサポート、情報発信と実践の評価に区分して整理し(表6)、それぞれの項目に関連した取組の例を示しました^{※6)}。

表6 教員の実践を支える取組の例

項目	内容	実践例
情報の共有と連携体制	○ 学習環境の充実を目指した組織的な取組	1
	○ 学校と施設との日常的な情報の共有	2
	○ 授業場面を活用した施設職員との連携	3
研究と研修	○ 計画的な授業研究会の実施	4
	○ 指導の一貫性を高める合同研修会の実施	5
	○ 地域と連携した研修会の実施	6
心理的なサポート	○ 特別支援教育コーディネーターの専門性を生かした取組	7
	○ 外部の専門家と連携したケース会議の取組	8
	○ 臨床心理士やスクールカウンセラーを活用したコンサルテーションの取組	9
情報発信と実践の評価	○ 各学校の実践を交流する協議会の実施	10
	○ 管理職から教員への情報発信の取組	11
	○ 教育実践の積極的発信の取組	12

※6 実践例については各研究協力校の実践を参考に構成しています。なお、特定の学校で取り組まれている実践もあります。

1 情報の共有と連携体制の取組

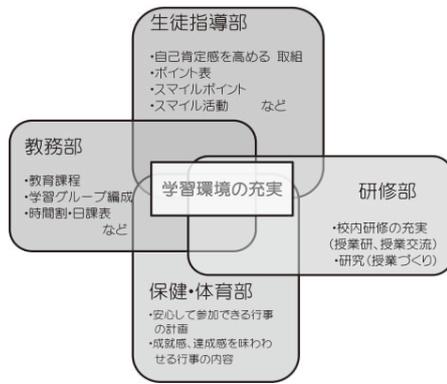
学校と施設が一貫した指導を行うには、児童生徒一人一人の状態を互いに共通理解することが大切です。児童生徒の理解に当たっては、学習面や行動面、心理面等の特徴に加え、児童生徒に関わる様々な関係機関が連携し、情報を共有することが大切です。

(1) 学習環境の充実を目指した組織的な取組・・・・・・・・・・・・・ 1

研究協力校では、児童生徒が安全で安心な「居場所づくり」を教員が一丸となって進めています。校務分掌の中でその実現に向け、連携協力した取組を行っています。例として「学習環境の充実」を図る取組を示します。

研修部は、校内研修を始め、授業研究や授業づくりについて研修計画を作成し、授業環境の充実に取り組んでいます。教務部は、児童生徒にとって分かりやすい時間割や日課表の作成、興味・関心や発達等を考慮した学習グループの編成などに取り組んでいます。生徒指導部は、児童生徒が安全で安心な生活を送るために、分かりやすく約束やルールを紹介するポスターを作成しています。

校務分掌で扱う業務は、学校全体で目指す課題解決に関わる事項が多く、教員が連携協力して、児童生徒への一貫した指導の充実を図っています。



ポイント

様々な課題に対応するため、校内の分掌部（チーム）でそれぞれ役割分担を明確にして組織的に連携の充実を図る工夫をしています。

(2) 学校と施設との日常的な情報の共有・・・・・・・・・・・・・ 2

研究協力校では、教員と施設職員とが連携し、児童生徒の学校生活の様子や施設での生活の様子について情報を共有し、日々の指導・支援に生かしています。

児童生徒の課題となる事柄だけでなく、よさが見られた点についても積極的に情報交換を行っています。学校と施設の両方で児童生徒を肯定的に評価するなど一貫した指導を工夫しています。児童生徒へのかかわり方や行動の見たてについて、同じ視点をもった対応が可能となり、学校生活や施設での生活の充実につながっています。

【学校と施設の情報共有の場】

- ① 朝の打合せ（施設生活状況の共有）
- ② 授業後の打合せ（授業記録を通して）
- ③ 学校、施設運営会議の実施（月1回）
- ④ 学校、施設合同会議（学期1回程度）
- ⑤ 宿泊、校外学習行事の実施（教員、施設職員引率打合せ等）
- ⑥ 学校、施設合同カンファレンス（医師によるケースカンファレンス月1回）

ポイント

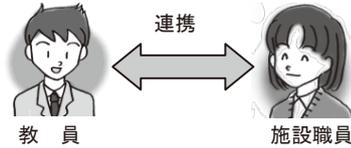
児童生徒に関わる関係者が日常的な情報交換を大切にし、児童生徒のよかった点、注意を要する点などの情報を共有し、指導・支援に生かせるよう工夫しています。

(3) 授業場面を活用した施設職員との連携・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 3

研究協力校では、作業的な学習などで施設職員が児童生徒の支援に当たることもあります。授業場面を通して、児童生徒の学習の成果を互いに共有し、児童生徒と共感できることにつながっています。

このような取組の積み重ねにより、互いの信頼関係が深まります。授業中、落ち着かない児童生徒がいる場面などには、施設職員と連携しながら児童生徒の心理面への対応や臨機応変な対応ができる協力体制が確立されています。

指導方法や賞賛のタイミングなど、日常のかかわりの中で共通して生かせる内容を共有し、連携を図っています。



ポイント

実際の指導場面において互いに役割分担し、連携する場面を設定することにより、児童生徒へのかかわりがより充実するよう工夫しています。

2 専門性の向上を図る研究と研修の取組

指導や支援の充実には、児童生徒に関わる人々の理解や専門性を高めることが求められます。そのため児童生徒の抱える障害の理解や指導方法等について、校内はもとより、施設職員や地域も包括して専門性を高め合う取組が大切です。

(1) 計画的な授業研究会の実施・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 4

研究協力校では、計画的に授業研究会を実施しています。授業研究に当たって事前に考え方の基本となる理論研修を行うことにより、日常の実践を専門的な知識、技能と関連付けています。

また、学習指導案を基に、児童生徒の実態の共通理解、指導場面における教示や賞賛の仕方、教材・教具の工夫など、教員が実際に授業を参観し、協議することで、一人一人に合ったかかわり方を深めています。

校内における授業研究会を実施することで、指導の改善につながる機会となっています。また、心理的な支援が必要な児童生徒にも多くの人々ががんばっている姿を評価してもらう機会になっています。

授業研究に関する研修

月	研 修 (例)	内 容 (例)
4	児童生徒理解	発達障害や虐待について 児童生徒の実態把握の方法について
6	校内授業研究①	できる・分かる授業づくり
9	校内授業研究②	効果的な指導・支援の方法等
11	校内授業研究③	教材・教具の工夫、かかわり方等
2	事例検討会	個別の指導計画の見直し等

ポイント

授業研究会等の機会を計画的に設定することで、教員間において児童生徒の理解を深め、授業の専門性が高まるように工夫しています。

(2) 指導の一貫性を高める合同研修会の実施 5

研究協力校では、教員と施設職員の合同研修会を行い、両者の専門性を高めています。定期的に両者が一堂に会して行う研修は、児童生徒の状態像や、指導・支援の方法について共通理解を図るよい機会になっています。

研修で得た知見を基に、発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の実態や目標等を共有し、個別の教育支援計画や個別の指導計画に基づいた一貫した指導につなげています。

- 【主な研修内容】**
- 発達障害の理解に関する内容
 - 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成と活用に関する内容
- など

ポイント

児童生徒に関わる学校と施設職員が集まって行う研修会の開催によって、実際の指導と計画の作成や評価等の両面において、共に専門性を高めながら連携協力できるよう工夫しています。

個別支援計画 A 属 (全体)		児童生徒名 (年)	No. 1
作成日	年 月 日	作成者 ()	
評価日	年 月 日	作成者 ()	
入学前の状況		本人、保護者、関係機関の所属等	
・学校への適応状況は良好、毎朝一着に着校する。成績は中の上。 ・宿題等はやっていない。試験はある程度出ている。 ・交友関係は、人間関係の付き合いが少なく、しつこくしゃべり出したり、同じで面白くないとしたりして気を引こうとするため、周りは受け入れずらい。新しく集団を乱すことはない。		本人の希望や学習(発達障害)の特性(強みや弱み)を把握し、活用する。(この課題は、学校と学童で共有し取り組みたいこと)	
課題		課題解決に活用できそうなスキル(よさ・できること)	
・コミュニケーションで自分から相手に伝えるのが難しい。 ・相手の気持ちや、状況を考えたりすることが難しい。 ・不安な状態が続くと集中できず、しつこくしゃべり出すことがある。 ・自分のよさや得意なことなど整理できていない。 ・本人、本人を褒め、心算的な交流を図ることが得意である。		決めたり、認められたりすると、得意になる。確定的な評価により次の活動に意欲が湧き出ることがある。 ・言葉などの内容を整理することが出来る。 ・各教科の内容は概ね理解している。 ・運動やスポーツが好きである。	
【配慮事項】		自らの行動軌跡、アセスメントシートから記入。	
・事前の先生、学童や活動に共通しあわせた。 ・分からない様子が見られたときは、選択教員を指示し、きょうけいを作る。 ・実際の活動の活用。(言葉だけの指示での意味理解の状況を捉えて)			
高学年(1年)		・周りの状況を考え、落ち着いて行動する。 ・自分のよさを伝える。適切な手段を活用する。	
支援の具		準備設定の工夫	
本人へのほからかけ ・学習や活動の状況(学習するの、どのようにしたらいいの等)を伝える。 ・状況、意味が分からないときに、先生に「分かりません」と声をかけられるようにする。(状況や発達障害に合ったきょうけいを作る。選択教員を指示し、本人が考えなくても進めるようにすることから始める。)本人の分からないと思われるようすとらえて、本人に自分で分からないのを聞く。内容を自分で整理する。(個別指導)		本人が得意としたらよいのか、イメージできるような(写真、絵カード、文字で書いておきます)に視覚的支援を行う。	
本人が得意ではないのか、どうしようと分からないのかの状況を把握する必要がある。 ・「初めてのことで、後先が分からない、途中で話をしてしまうから?」		「文章を読んで意味や内容を理解することが出来る」ことから、文字での視覚的支援は?	

個別の教育支援計画の様式(例)

Ⅳ 教員の取組を支える体制づくり

(3) 地域と連携した研修会の実施 6

研究協力校では、市町村の教育委員会と連携し、地域の教員等も含めた専門性を向上させる取組として、地域研修会を実施しています。

特別支援学校の特別支援教育コーディネーターや道立特別支援教育センターの所員を講師に、障害の理解や指導・支援の方法、内容等について研修会を行っています。

研修会では、自校での実践を発表する場面も設け、地域にある小・中学校の教員等へ障害や心理的な支援を必要とする児童生徒への対応について理解啓発や情報発信を行っています。

こうした取組を通して、研究協力校の実践が評価される機会となるとともに地域の教育実践の充実にもつなげています。



学校と教育委員会が連携した地域研修会

ポイント

地域の教員等も含めた研修会によって、障害のある児童生徒の理解啓発や学校の教育実践を発信するよい機会となるよう工夫しています。

3 教員の心理的サポートの取組

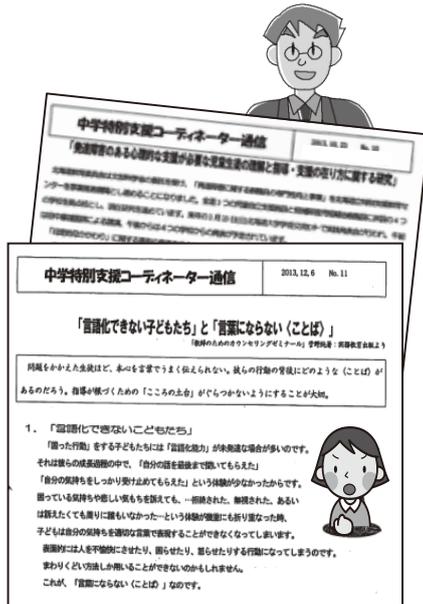
日々の指導の中で、教員は児童生徒が示す様々な学習上、行動上の問題等への対応やその背景に戸惑いや不安を抱くことがあります。そのため、校内の教員間での話し合う機会や、立場や職種が異なる人と相談できる機会によって、精神的なサポートを受けながら一人一人の教員の自信や意欲を維持することが大切です。

(1) 特別支援教育コーディネーターの専門性を生かした取組・・・・・・・・・・7

研究協力校の特別支援教育コーディネーターは、教員の児童生徒への指導の悩みの解消を図るために、教員のニーズに応じた「コーディネーター通信」を発行しています。

- | 【「コーディネーター通信」の主な内容】 | | |
|---------------------|------------|----|
| ・障害の理解 | ・児童生徒へのほめ方 | |
| ・認知特性 | ・教室環境の工夫 | |
| ・心理検査について | ・教材の工夫 | など |

通信の内容は、教員が日常的に読み、研修会の情報収集や児童生徒の行動等に関する考え方の共有、日々の指導や支援方法の評価等に活用できるよう構成を工夫しています。通信の内容をきっかけに、ある授業場面で「一つ一つ時系列に教材を提示した方がよいのか(継次処理)」など、教員間の活発な話し合いやケース会議につながることで、チーム力を高め、授業や生徒指導等に取り組む教員の意欲を高めています。



積極的に情報発信する「コーディネーター通信」

ポイント

情報発信をきっかけとした、教員間の話し合いやケース会議での互い実践評価、悩みの共有などによって、教員の心理的な安定とチーム力向上につながるよう工夫しています。

(2) 外部の専門家と連携したケース会議の取組・・・・・・・・・・8

研究協力校では、特別支援学校教員、大学教授、医師が参加する「ケース会議」を開催し、児童生徒の理解や指導・支援の方法の検討を計画的に進めています。

特別支援学校の教員が学校に訪問する事業を活用した取組では、年間を通して定期的に児童生徒への指導・支援に関する事例の協議を行い、助言を受けています。

また、医師からは医学的、臨床心理的立場からの助言を受けるなどの機会も設けています。

外部の専門家と連携した取組を通して、児童生徒の行動上の課題の背景や心理的側面等を含めた理解と指導に関する悩み、課題解決の方法などについて、相談や検討を行い、日々の実践を行う上での自信を深めることにつながっています。



ポイント

教員間や外部の専門家等に相談する機会を設けて、担当教員が児童生徒の指導について、一人で悩まず、指導に関する視野を広げられるよう工夫しています。

IV 教員の取組を支える体制づくり

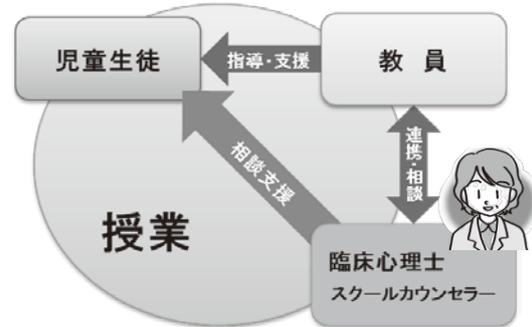
(3) 臨床心理士やスクールカウンセラーを活用したコンサルテーションの取組・・・9

研究協力校では、教員と施設職員を対象に臨床心理士による定期的なコンサルテーションを行っています。

臨床心理士は授業を参観し、児童生徒と教員とのかかわり方について観察を行い、心理的な課題等について授業後に話し合う機会（コンサルテーション）を設けています。

児童生徒の示す様々な行動に、教員の心が揺さぶられたり、教育観に不安を感じたりするようなこともあります。

そのようなときに、教員が指導における悩みを話せる場面を設定し、臨床心理士の専門的な立場からの助言、教員の努力を認めることや不安に対する受け止めの言葉があることは、教員にとって心理的な安定を図り、児童生徒に温かく向き合うための原動力となっています。



ポイント

専門家と連携して、教員の悩みや不安などの気持ちを打ち明けられることができる環境（機会）を用意することで、教員の気持ちを安定させ、温かい気持ちをもって児童生徒に向き合うことができるよう工夫しています。

4 地域等への情報発信と実践の評価の取組

実践の成果の発信は、外部からの評価を受ける機会となり、指導の振り返りや指導内容・方法の有効性の確認につながります。日々の実践の改善・充実は、教員の専門性を高め、自信につながります。

(1) 各学校の実践を交流する協議会の実施・・・・・・・・・・・・・・10

研究協力校8校が実施する協議会では、教育活動の充実を図るため、施設に併設された学校等の教職員が集い、教育活動や施設との連携の在り方等について情報交換や研修、協議を行っています。各学校の教育課程の編成や併設する施設との連携の実際、外部専門機関から講師を招いた研修会の実施や研究活動における成果と課題について情報交換をしています。

協議では、実践報告を中心に生徒指導上の課題や対応について共有し、指導・支援方法の検証、成果や課題について整理するなど、各校の実践に生かすことができるような工夫がなされています。

【各校の実践交流内容】
 A校 施設との連携について
 B校 教育課程の編成について
 C校 特色ある教育活動について

【協議の主な内容】
 ・分かる授業の進め方
 ・自己肯定感を高める指導の在り方
 など

ポイント

同様な課題を共有する他校と定期的に情報交換や研修の機会を設定することで、自校の取組の成果や今後の課題を整理できるよう工夫しています。

(2) 管理職から教員への情報発信の取組 11

研究協力校では、管理職が、児童生徒の変容や努力している様子、教員の指導・支援の素晴らしい点や工夫点などを校内で共有するため、職員室だよりを定期的に発行しています。児童生徒の小さな変化や児童生徒と向き合う教員のがんばり、教員自身が有する“よさ”を客観的にとらえて情報提供しています。また、児童生徒に見られる言動の読み取りを提供することで、日常の指導・支援を見直す機会となっています。

教員の心情や児童生徒の言動を意味付けした管理職からの励ましや受けとめの言葉は、教員の教育に対する情熱や自尊心を高める取組になっています。

IV 教員の取組を支える体制づくり

【“よさ”に気付かせる】

A先生は、1日のがんばりを「いいね!」に書いて黒板に貼っています。子どもたちは昨日の自分のがんばりを思い出し、今日もがんばろうという気持ちになるでしょう。ほめられた経験が本当に少ない子どもたち、自分はだめな人間だと否定的にとらえてしまう子どもたち、ほめても素直に喜ばず、照れ隠して「そんなことしてねーし」とつい口に出てしまう子どもたち。そんな子どもたちにそうではない自分に気付かせ、自信を付けさせること。ここにいる間にたくさんの「いいね!財産」を作り、胸をはって次のステップへ進むことができるように指導・支援、頑張りましょう。(職員室だよりから引用)

A先生の実践を紹介する記事



職員室だより

ポイント

児童生徒や教員自身の実践のよさに気付ける情報発信によって、教員の指導への自信を高め、指導・支援に生かせる情報を共有できるよう工夫しています。

(3) 教育実践の積極的発信の取組 12

研究協力校では、毎年、公開研究会を実施し、全道から多くの教職員が集まって学び合う機会を設定しています。授業公開や実践研究を通して児童生徒へのかかわり方などについて理解啓発を図っています。

授業や指導・支援について参加者の意見(評価)を直接聞くことができるようポスターセッションを取り入れるなど、協議形式の工夫をしています。

多くの参加者からの意見(評価)は、指導の改善と授業づくりに向けた教員のモチベーションを高めることにつながっています。



ポスターセッションの様子

ポイント

教員が自らの実践をまとめ研修会等で発信することで、外部(地域)へ教育成果を提供する機会となるとともに、外部からの評価を得ることになり、実践がより充実することにつながる工夫をしています。

V まとめ

1 研究の成果

- (1) 発達障害のある心理的な支援を必要とする児童生徒の全体的な傾向を明らかにするとともに、実態把握の方法として「発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒理解のためのアセスメントシート(試案)」を作成しました。
- (2) 「アセスメントシート」の結果を踏まえ、「発達障害の特性に応じた指導」、「安全・安心感、信頼感を育むかわり」と「肯定的な評価の積極的活用」を教育的対応の視点として整理し、対応例を示しました。
- (3) 発達障害のある心理的な支援を必要とする児童生徒の教育的対応の視点と「安全・安心感、信頼感を育む対応の考え方」、「肯定的な評価(ほめる・認める)の具体的な例(一覧)」と関連させた事例を示しました。
- (4) 児童生徒の指導・支援を充実させる上で、その基盤となる教員の取組を支える体制づくりについて実践例を示しながら整理しました。

「発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒理解のためのアセスメントシート(試案)」

The table is a grid with multiple columns and rows. The columns likely represent different categories of assessment criteria, and the rows represent individual cases or specific items. The content within the cells is too small to read but appears to be a structured list of observations or assessment points.

資料参照 p44

2 研究の課題

- (1) アセスメントシート(試案)の活用

発達障害のある心理的な支援を必要とする児童生徒の理解と指導・支援のために、「発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒理解のためのアセスメントシート(試案)」を効果的に活用することが必要です。

アセスメントシート(試案)については、新年度や転入時の児童生徒の実態把握や個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成、定期的に児童生徒の変容をとらえるための実践を通して有効性や妥当性等を検証することが必要です。
- (2) 児童生徒の自尊感情・自己肯定感を高める実践の促進

発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の「安全・安心感、信頼感を育むかわり」と「肯定的な評価の積極的活用」を関連付けた授業改善について、実践を通して一層の考察が必要です。
- (3) 発達障害の特性に応じた指導の事例の累積

教育的対応の視点の一つ「発達障害の特性に応じた指導・支援」について実践に役立つように指導事例を累積することが必要です。

資料

「発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒理解のためのアセスメントシート（試案）」

	項 目	発達障害 の 有 無 の 判 断 に 関 連 し た 事 象	発達障害 の 有 無 の 判 断 に 関 連 し た 事 象	発達障害 の 有 無 の 判 断 に 関 連 し た 事 象	発達障害 の 有 無 の 判 断 に 関 連 し た 事 象
学 習	集団への指示や説明を聞いて、内容を理解し活動する。				
	学年相応の各教科の内容を偏りなく理解している。				
	学年相応の文章を読んで意味や内容を理解する。				
	授業や活動が終わるまで、注意や集中を維持する。				
	途中で口をはさまずに最後まで説明を聞く。				
	読み飛ばしや読み違いなく、音読する。				
	学年相応の文字（漢字等）を習得している。				
	文字の形を整え、読みやすい文字を書く。				
	文章を書くことに抵抗なく取り組む。				
	数えたり計算したり等の数概念の理解が、学年相応である。				
数量関係や図形の概念等について理解が、学年相応である。					
運 動	道具（はさみや定規）を器用に使う。				
	スムーズに走ったり、跳んだりする。				
	ボール運動やなわとび、マット運動等の協調運動が、学年相応である。				
	準備運動やダンスの手本を見て模倣する。				
コ ミ ュ ニ ケー ション	自分から出会いや別れの挨拶を行う。				
	感謝の気持ちを伝えられる。				
	適切な言葉遣いを用いて会話する。				
	適切な距離感で会話する。				
	言葉で自分の考えを伝えられる。				
	攻撃的・否定的にならず、自分の気持ちを伝えられる。				
できる・分かる喜びを素直に言葉や行動で表現する。					
対 人 関 係	友達（同級生）と遊んだり、会話をしたりする。				
	困っている人がいたら、助ける。				
	場の雰囲気や相手の意図や感情を理解し、行動する。				
	相手の気持ちや考えを理解してかわりをもつ。				
	困っていることを教師や友達に聞いたり、相談したりする。				
	自分から教師や周囲の大人に適切にかかわったり、相手からのかわりを受け入れたりする。				
	共通の目標に向かって、友達（仲間）と協力する。				
みんなの意見をまとめたりするなど、リーダーシップを発揮する。					
生活や学習を行う上での約束・決まり、ルールなどを理解して行動する。					
心 理 的 な 安 定	心理的に緊張したり、不安になったりすることなく、情緒が安定している。				
	大人や友達を信頼し、心理的に安定した行動がみられる。				
	指示や注意を受けても、感情的にならずに行動をコントロールする。				
	初めてのことや慣れていないことにも柔軟に対応する。				
	後先を考えず、行動するなどの衝動的な行動がみられず落ち着いている。				
	ゲームやスポーツ等に負けても、気持ちを切り替えて次の活動に取り組む。				
自分の行動を振り返り、同じ失敗を繰り返さないよう工夫する。					
意 欲 ・ 自 信	自分のよさ、得意なことや苦手なことを理解している。				
	苦手な課題においても最後まで取り組む。				
	肯定的な評価（ほめられる、認められる）を喜ぶ。				
	肯定的な評価（ほめられる、認められる）により、次の学習意欲につながる。				
	自らの存在を否定せず、前向きな気持ちで生活する。				
	新しいことや少し難しい課題にも積極的に挑戦する。				
	自ら目標をもち、課題を課して継続的に努力する。				
学習や運動などに自信をもって取り組めるものがある。					
自分の役割を理解し、責任をもって行動する。					

44

引用文献・参考文献

【引用文献】

- 1) 文部科学省(2012)通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
- 2) 北海道教育委員会(2013)「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒等に関する調査」結果
- 3) 北海道教育委員会(2013)平成25年度特別支援教育
- 4) 厚生労働省(2012)「児童虐待の現状」
- 5) 厚生労働省(2013)社会的養護の現状について(参考資料)
- 6) 北海道保健福祉子ども未来推進局(2013)平成24年度 道および札幌市の児童相談所における児童虐待相談対応状況
- 7) 文部科学省(1998)初等中等教育局中学校課長教育助成局財務課長通知 児童自立支援施設に入所中の児童に対する学校教育の実施等について
- 8) 厚生労働省(2012)雇用均等・児童家庭局長通知 情緒障害児短期治療施設運営指針
- 9) 厚生労働省(2012)雇用均等・児童家庭局長通知 児童自立支援施設運営指針
- 10) 文部科学省(2006)研修教材「児童虐待防止と学校」
- 11) 杉山登志郎(2013)子ども虐待への新たなケア 学研
- 12) 宮本信也(2007)発達障害と子ども虐待 里親と子ども 明石書店
- 13) 玉井邦夫(2013)新版 学校現場で役立つ子ども虐待対応の手引 子どもと親への対応から専門機関との連携まで 明石書店
- 14) 魚住絹代・岡田尊司(2013)子どもの問題をいかに解決するか PHP新書
- 15) 田中康雄(2006)「発達障害と児童虐待」子どもの虹情報研修センター紀要 4号 34p
- 16) 北海道立特別支援教育センター(2007)「特別な教育的支援が必要な幼児児童生徒の指導内容・方法に関する研究」通常の学級における特別な教育的支援の必要な児童への学習指導の工夫 研究紀要第20号
- 17) 岡田智・奥貫奈津恵・岡田克己(2010)子どもの感情の状態に関するチェックリスト(他者評定フォーム)の開発-広汎性発達障害のある児童への適用と信頼性・妥当性の検討-共立女子大学家政学部紀要第56号
- 18) 岡田智・上山雅久・岡田克己(2011)教室でできる特別支援教育アセスメントシートの開発-チェックリストの標準化の試み-共立女子大学家政学部紀要 第57号
- 19) 北海道教育委員会・北海道医療大学(2012)子ども理解支援ツールの手引[実施編]「ほっと」をしよう!
- 20) 東京都教職員研修センター(2011)自尊感情や自己肯定感に関する研究(4年次)
- 21) 文部科学省(2009)特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編(幼稚部・小学部・中学部・高等部)
- 22) 増沢高(2009)虐待を受けた子どもの回復と育ちを支える援助 福村出版
- 23) 藤川洋子(2007)なぜ特別支援教育か 非行を通して見えるもの 日本標準
- 24) A.H.マズロー(1970)/小口忠彦(1987)改訂新版 人間性の心理学-モチベーションとパーソナリティ 産能大出版部
- 25) 岡田尊司(2011)愛着障害 子ども時代を引きずる人々 光文社
- 26) 東京都教職員研修センター(2008)自尊感情や自己肯定感に関する研究
- 27) 田中康雄(2012)児童生活臨床と社会的養護-児童自立施設で生活すること 金剛出版
- 28) 内藤千尋・田部絢子・横谷祐輔・高橋智(2012)児童自立支援施設における発達障害児の実態と支援に関する調査研究-全国児童自立支援施設併設の分校・分教室の教師調査から-東京学芸大学紀総合教育科学系Ⅱ 第63集
- 29) 内藤千尋・田部絢子・高橋智(2013)児童自立支援施設における発達障害児の実態と支援に関する調査研究(第3報)-全国児童自立支援施設職員および分校・分教室教師調査から-東京学芸大学紀総合教育科学系Ⅱ 第64集

【参考文献】

- 1) 文部科学省(2010)生徒指導提要
- 2) 文部科学省(2008)小学校学習指導要領解説 道徳編
- 3) 文部科学省(2007)養護教諭のための児童虐待対応の手引き
- 4) 厚生労働省(2008)児童養護施設入所児童等調査結果の概要
- 5) 厚生労働省(2011)社会的養護の課題と将来像の実現に向けて
- 6) 青木みのり(2013)ほめることの効用-自己肯定感・やる気を高める-児童心理 No.965 金子書房
- 7) 赤坂真二(2011)教室に安心感をつくる-勇気づけの学級づくり・2 月刊学校教育相談1月号増刊 ほんの森出版
- 8) 阿部利彦・菅野純(2012)ラポールを築きにくい子どもとのかかわり 月刊学校教育相談 10月号 ほんの森出版社

- 9) 生島博之・細江逸雄・荻野裕二・丹羽詔一(2009)被虐待児の学校場面における支援に関する調査研究 子どもの虹情報研修センター
- 10) 一門恵子・住尾和美・阿部博史(2008)軽度発達障害児・者の自尊感情について-自尊感情尺度(SE尺度)および熊大式コンピタンス尺度を用いた検討-V I S I O No.37
- 11) 榎本博明・遠藤由美・高垣忠一郎他(2010)「自己肯定感」を高める 児童心理 No.910 金子書房
- 12) 大川郁子(2013)「承認」が持つ底力 月刊学校教育相談 10月号 ほんの森出版
- 13) 大河原美以(2012)「心の怪我」が感情コントロールを困難にさせる 月刊学校教育相談 10月号 ほんの森出版
- 14) 小木曾宏(2010)児童養護施設・児童自立支援に入所する児童の現状と支援施策の課題 季刊 社会保障研究1 Vol. 45 No.4
- 15) 荻野佳代子(2012)小・中・高校生における自己概念の発達-自尊感情育成におけるジェンダー視点からの考察を含めて-神奈川大学心理・教育研究論集 31
- 16) 荻野佳代子(2012)小・中・高校生における自己概念の発達Ⅱ-自尊感情育成における他者との関係に焦点をあてて-神奈川大学心理・教育研究論集 32
- 17) 小栗正幸(2011)行為障害と非行のことがわかる本 講談社
- 18) 小栗正幸(2010)発達障害児の思春期と二次障害予防のシナリオ ぎょうせい
- 19) 加藤孝正 小川英彦(2012)基礎から学ぶ社会的養護 ミネルヴァ書房
- 20) 金子直由(2011)こどもの「心の声」に寄り添う支援 クリエイツかもがわ
- 21) 岸英光 石川尚子(2007)子どもを伸ばす共有コーチング 子どもの本音と行動を引き出すコミュニケーション術 つげ書房新社
- 22) 北村博幸・五十嵐靖夫・細谷一博編著 北海道教育大学附属特別支援学校著(2013)特別支援教育の授業づくり「社会とかかわる力を育てる6つの支援エッセンス」 明治図書
- 23) 桑原徹也・田中存・中村通雄・江田裕介(2009)現在の児童養護施設における教育的な課題と旭学園の取り組み 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 No.19
- 24) 小島道生(2013)発達障害のある子の「自尊感情」を育てる授業・支援アイデア 学研
- 25) 小林英義(2013)もうひとつの学校 児童自立支援施設の子どもたちと教育保障 生活書院
- 26) 近藤卓(2013)子どもの自尊感情をどう育てるか そばセット(SOBA-SET)で自尊感情を測る ほんの森出版
- 27) 品川裕香(2005)心からのごめんない 一人ひとりの個性に合わせた教育を導入した少年院の挑戦 中央法規
- 28) すぎむらなのみ他(2010)発達障害チェックシートできました 生活書院
- 29) 杉本希映・庄司一子(2006)「居場所」の心理的機能の構造とその発達の变化 教育心理学研究 第54巻第3号
- 30) 杉山登志郎(2007)子ども虐待という第四の発達障害 学研
- 31) 杉山登志郎(2011)発達障害のいま 講談社
- 32) 杉山登志郎 辻井正次(2013)発達障害のある子どもができることを伸ばす 日東書院
- 33) 高田治(2004)情短施設でのケアと治療 そだちの科学 No.2 日本評論社
- 34) 滝川一廣(2006)愛着障害とそのケア そだちの科学 No.7 日本評論社
- 35) 田島賢侍・奥住秀之(2013)子どもの自尊感情・自己肯定感等についての定義及び尺度に関する文献検討-肢体不自由児を対象とした予備的調査も含めて-. 東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ第64集
- 36) 田中千穂子(2013)発達障害をもつ子どもと共に 児童心理 No.961 金子書房
- 37) 田中康雄(2011)発達支援のむこうとこちら 日本評論社
- 38) 玉井邦夫(2009)特別支援教育のプロとして子ども虐待を学ぶ 学研
- 39) 中山光子(2010)三大スキルを中心に気軽にコーチング 月刊学校教育相談 11月号 ほんの森出版
- 40) 西澤哲(2010)子ども虐待 講談社
- 41) 速水敏彦・野口京子・桜井茂男他(2010)自己効力感を育てる 児童心理 No.922 金子書房
- 42) 保坂亨ほか(2011)被虐待児の援助に関わる学校と児童養護施設の連携(第3報) 子どもの虹情報研修センター
- 43) 村崎良平・笹山龍太郎(2013)児童の自尊感情を高める教育的実践研究 教育実践総合センター紀要12
- 44) 森孝一 山田浩司(2005)特別支援教育を進めるための学校変革マネジメント 明治図書
- 45) 横谷祐輔・田部絢子・石川衣紀・高橋智(2010)「発達障害と不応性」問題の研究動向と課題 東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅰ

あ と が き

平成25年度文部科学省発達障害に関する教職員の専門性向上事業「発達障害理解推進拠点事業」を受け、今年度、発達障害に加え、児童虐待等による心理的な支援が必要な児童生徒に焦点を当てて研究を進めてきました。

本研究で得られた発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の理解や教育的対応の在り方、体制づくりなどの成果は、今後実践を通して検証していくことが必要ですが、同様な課題を有する全道の各学校の児童生徒の指導・支援にも役立てていただけたと考えます。

研究協力校（本事業では、「拠点校」）をはじめ、多くの方々にご協力をいただき、本研究紀要をまとめることができました。心から厚くお礼を申し上げます。

今後一層、教職員、保護者、地域、関係機関等が、連携し、支え合い、一人一人の子どもたちの将来のために実践を積み重ねていく必要があると考えています。

平成26年3月

本号に収録した研究成果は、当センターの研修講座等で活用します。

また、当センターのホームページに研究紀要の全文を掲載します。

<http://www.tokucen.hokkaido-c.ed.jp/>

「特別支援教育の充実・発展に関する研究」

発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の理解と指導・支援の在り方に関する研究

【研究アドバイザー】

北海道大学名誉教授 ころとそだちのクリニック・むすびめ 院長 田 中 康 雄

【研究協力校】

北広島市立西の里小学校陽香分校 北広島市立西の里中学校陽香分校

七飯町立大沼小学校鈴蘭谷分校 七飯町立大沼中学校鈴蘭谷分校

遠軽町立東小学校望の岡分校 遠軽町立遠軽中学校望の岡分校

伊達市立星の丘小学校 伊達市立星の丘中学校

抄 録

分類番号	主 題 名	「特別支援教育の充実・発展に関する研究」		
I 1 - 0 1		発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の理解と 指導・支援の在り方に関する研究		
北海道立特別支援教育センター		平成 26 年 3 月	48 ページ	
<p>本研究は、道内の情緒障害児短期治療施設や児童自立支援施設に併設する学校に在籍する発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の理解とよりより指導・支援を図るため、先行研究や研究協力校等での取組の実際から、発達障害のある児童生徒の理解と指導・支援、心理的な支援が必要な児童生徒の理解と指導・支援の両面から研究を進めた。発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の理解のための方法や児童生徒の心理的安定を図りながら、自尊感情や自己肯定感を高める教育的対応の在り方について検討した。その結果、児童生徒の実態把握と指導・支援の手だての検討を行うため、アセスメントシート（試案）を作成するとともに、教育的対応の視点として、発達障害のある児童生徒の指導・支援の3つのポイントと教育的対応を行う上での心理的な発達段階を整理し、事例を示した。また、肯定的な評価（ほめる・認める）の具体的な例（一覧）を示した。さらに、これらの児童生徒の指導・支援と向き合う教員の取組を支える体制づくりについての考え方と実践例を示した。</p>				
キーワード	発達障害の特性、心理的な支援、実態把握、安全・安心感、信頼感を育むかかわり、ほめる・認める肯定的な評価、体制づくり、情報の共有・連携体制、研修と研究、心理的サポート、情報発信と実践の評価			

研究紀要 第27号
平成26年3月発行
発行者 北海道立特別支援教育センター
所長 藤 根 収
〒064-0944
札幌市中央区円山西町2丁目1番1号
TEL (011) 612-6211 (代表)
FAX (011) 612-6213
Web <http://www.tokucen.hokkaido-c.ed.jp/>