

小嶋悠紀の

特別支援教育  
究極の指導システム



1



長野県小学校教諭

小嶋悠紀

著



※本書は『教育トークライン』（教育技術研究所）二〇一四年四月号～二〇一六年三月号に掲載された連載をまとめたものです。

# 目次

## 第1章 特別支援教育・教師の心得12

心得1	子供の問題行動の「原因」に目を向けよ	8
心得2	一人一人のもつ凸凹を正しく理解せよ	14
心得3	症状別のダメージの深さを理解せよ	20
心得4	「共感と共有」で信頼関係を構築せよ	26
心得5	多様な刺激の「褒め方」を意識せよ	33
心得6	「変化・変更」がなるべく起こらない「構造化」を目指せ	39
心得7	短くフレーズ化された指示と説明をせよ	46
心得8	作業・活動で頻繁に動く授業スタイルを目指せ	52
心得9	そのとき、子供が必要とする脳科学スキルを用いよ	58
心得10	処方と正しく向き合う	64
心得11	スキル不足・誤学習による問題行動を減らす	71
心得12	決定権の誤解を与えない	77

## 第2章 特別支援教育・基本のスキル

四月の出会いで発達凸凹のある子供たちをアセスメントする	84
真の「一時一事の原則」を意識せよ	87
発達凸凹のある子供たちに伝わる褒め方をせよ	90
適切なパニック対応をせよ	93
カウンターを防ぐ①	97
カウンターを防ぐ②	101
「スキルを教える褒め言葉」を使う	105
二学期以降の褒める行為を検証する	109
生徒指導に「対決構造」をつくらない	112
共感／共有の褒め言葉も立派な褒める行為である	116
指導に反発・反抗するASD児への指導	120
教師が「抜け感」をもっておおらかに対応する	123

### 第3章 特別支援教育・指導のポイント

四月の不安傾向を和らげるポイント4	128
特別支援を要する子供が安心する学級集団づくりのポイント	131
何でもかんでも「褒める」のではない「強化刺激」として「褒める」を効果的に使いこなす	134
座る・姿勢保持の合理的配慮を提供する	138
六割以上の「好モデル」を学級の中で育てる	142
子供の問題行動について、「観察可能」「測定可能」な形で記録を取る①	146
子供の問題行動について、「観察可能」「測定可能」な形で記録を取る②	150
「褒める」行為を科学的なものに昇華する	154
「思い切り褒める」教師に出会おうと子供は変わる	158
傷つき体験のある暴力的な子供への支援	161
保護者との支援会議の進め方	164
「どんな性格のASD／ADHD児なのか」を理解すること	167
あとがき	170

●特別支援教育に関する主な用語

アセスメント……個人の状態像を理解し、必要な支援を考えたり、将来の行動を予測したり、支援の成果を調べたりすること。

A D H D ……注意欠如・多動症。

A S D ……自閉スペクトラム症。

カウンター……何かしらの反応や刺激に対し、「挑戦的・否定的・反抗的」に返ってくる反応。

第1章

特別支援教育・教師の心得12

## 子供の問題行動の「原因」に目を向けよ

子供の多くの行動には、明確な「意味」がある。感情的に叱る前にアセスメントできる技量を身に付ける。

四月も後半になると、発達凸凹のある子供たちの「問題行動・不適応行動」が目立ち始める。

これは自然なことだ。

出会いの段階では、子供は「緊張状態」になっている。「ノルアドレナリン系」が優位になるので、発達凸凹の症状は出にくい。しかし、四月も後半になると、様々な環境に慣れてしまうので、ノルアドレナリンの優位は終わってしまう。



抑制が効かなくなるので、問題行動が目立つようになる。

多くの教師はここで、

「やめなさい!」「何やってるの!」「いい加減にしなさい!」

と「叱る」行為によってそれを抑制しようとする。

しかし、これらの対応はほとんど意味をなさない。子供の自尊感情が低下していくだけだ。

問題行動だけを指導しようとしても、どうしても感情的になってしまう。それでは、問題行動・不適応行動の解決にはつながらない。

発達障害の子供や発達凸凹のある子供の様々な行動は二種類に分類できる。

1 「その行動をすることで『何かを得ようとしている』」

2 「その行動をすることで『何かを回避しようとしている』」

この二種類である。意味のない行動はないのだ。

実際の事例を交え解説してみる。

**事例1** 教室を飛び出すようになったADHDのS君（一年生）

四月の後半になって、教室を飛び出すようになったADHDの一年生S君。担任の先生は、

「教室は飛び出しません」「椅子に座っていないのはルール違反です」と繰り返し指導していたが、飛び出しはなくならなかった。

これはある学校の実例の事例である。この担任の先生は、S君の「飛び出し」という現象にのみ指導を入れている。「なぜそれが起こっているのか」という視点がないので解決に向かっていたいなかった。

そこで、飛び出す前の行動「原因行動」にはどのようなことがあるか、よくアセスメントをしてもらった。

①イライラしている様子があった。

② 「先生！」と大きな声で呼んでいた。

③ 席を離れて先生に近づいてきた。

④ 加配の先生が付いていると飛び出すことが多い。

⑤ 教師が大きな声で注意するとイライラしていた。

以上五つのが挙げられた。これだけでも、なぜS君が飛び出していったか予想することができる。

まず、S君の「イライラ」はどこから来るか？ ということをもっと詳しくアセスメントしてもらった。

算数や国語の問題でつまづいたり、今、何をやっているか分からなくなったときにイライラしているようであった。

S君の教室の飛び出しは「学習のつまづきが原因」であることが段々と見えてきた。しかし、つまづいていても、少しは我慢できている時間がある。これを解明するには②③④の捉え方が極めて重要だ。②は、教師からの反応が欲しいというサインであ

る。しかし、S君の席は教卓から遠い位置にあった。③に關しても同じで、教師へのサインである。逆に④については加配の先生の対応に問題があると思われた。確認してみるとその通りで、「ここをやるの!」「しっかり座って!」と少し刺激が強い言葉で対応していることが分かった。

結果、S君の教室を飛び出すという問題行動は、「学習のつまづき」と「教師の対応のまずさ」によって引き起こる「回避型の問題行動」であることが分かった。

そこで、S君への指導と支援を大幅に変更してもらった。

#### (1) 座席の変更

S君はADHDなので「素早い反応」を好む。それが保証できるのが教師の近くの席となる。すぐに前の席にしてもらった。

#### (2) 素早い反応で安心させる

S君の行動から、素早い反応で安心させる必要があると考えられた。イライラが始まった段階で個別支援と安心させる声かけを行った。

(3) 加配は必要なときだけ支援する

逐一、支援をしていたことで、S君の脳内はオーバーヒートしていた。サインを決めて、必要なときだけ加配教師に支援してもらった。

(4) 飛び出す前にクールダウン

飛び出しそうなときのサインが分かってきたので、飛び出す前に加配教師と一緒にクールダウンするようにお願いをした。

これらの対応を二か月続けた。

S君の教室の飛び出しは徐々に減っていき、二学期には飛び出しは全くなくなった。その間、教師が叱った回数は0である。

原因行動に目を向け具体的な支援策をとったことで、冷静に対応できるようになったのだ。