

令和6年度

多摩特研 研究紀要



(特別支援学級 生徒作品)

第49号

多摩地区特別支援教育研究会

目 次

I 講演会 報告

I 「発達障害：その理解と支援（インクルーシブ教育を考える）」

II 「発達障害と精神疾患」～心と身体の関係性から紐解く～

III 「インクルーシブ教育の理解と専門性」

2 夏季進路指導セミナー 報告

3 夏季研究会 報告

① 講演会「特別支援学級の授業づくり～子どもの「友人関係」と「将来展望」に着目して～」

実践発表「途中転入児童を中心に据えた学級・授業づくり」

② 講演会「学級作りのコツ 授業作りのコツ～子どもの願い・思いを大切に～」

2 講演会

第1回講演会報告

「発達障害：その理解と支援（インクルーシブ教育を考える）」

講師：植村 芳美（東久留米市教育委員会）

日時：令和6年5月9日（木）

場所：東久留米市立神宝小学校

報告：

本公演では、以下の4つを柱にご講義いただいた。

1 今の子どもたちは??? 発達を考える・・・大事なものは自己肯定感

2 多様なこと・・・

3 インクルーシブ教育について 増え続ける分離教育・・・なぜ??

4-学校のリソースをどう使うか

1 今の子どもたちは??? 発達を考える・・・大事なものは自己肯定感

発達とは、ヒトが生まれてから約18年間を通して、その大きさや機能を成長させていくこととして、「生後約1か月で光のほうを向く」、「生後約3か月で首が座る」、

母子手帳や保育園や幼稚園に入園する際に行政に提出する入園書類で子の成長に関する記録で似た内容を目にしたことがあった。

幼稚園や保育園等での活動の一部を動画再生し、トランポリンがバランス感覚

私の子も保育園に通っている。絵が上手な子や習い事周りの子と比較してしまったりして焦ることがある。保育園の先生から、形にはめようとしないで自由にやらせた方が創造力につながる。集団生活に慣れて欲しいと思う。

「そうなんだ」は魔法の言葉。

子に通っている園では、「すごいね」や「良いところに目をつけたね」等と自信や自己肯定感につなげている。お絵かきや工作でも自由に取り組ませることで創造力を膨らませるようにしている。

家庭では時間に追われ、自信につながる言葉かけができていないと、その都度反省する。

園の先生と話すとき々と学ぶことがある。先生同士の交流会が無いのであれば、あってもいいかなと思う。

発達とは、ヒトが生まれてから約 18 年間を通して、その大きさや機能を成長させていくことについて触れ、

生まれつき(遺伝要因) + 育てられ方(環境要因)

発達とは、ヒトが生まれてから約 18 年間を通して、その大きさや機能を成長させていくこととして、「生後約 1 か月で光のほうを向く」~ 「生後 24 か月でジャンプ、二言?、発達?脳が順番にバランス良くと言える」等に触れた。その中で、生まれつき(遺伝要因) + 育てられ方(環境要因)について進んでいった。

(1) エピジェネティクス(後成的遺伝学)

私たちは遺伝子によって設計されており、親から授かった遺伝子の「構造」は、生まれつき定められている。しかし、生まれもっている遺伝子のうち、遺伝子がどのように働くか(遺伝子の「機能」)は周囲の環境に強い影響を受け、遺伝子の分子構造が一部修正されることで、実際の機能が促進されたり抑制されたりしているということがわかってきている。この現象をエピジェネティクス(後成的遺伝学)という。

どのような環境でどのように育つか、私たちの遺伝子の機能発現に大きく影響しているということであり、近年ではそのようなエピジェネティクス(後成的遺伝学)による遺伝子機能変化の一部が子どもに遺伝することもわかってきたという。

あるラットを使った研究では、親が子どもをよく舐めて愛情をかけて育てる親ラット A の子どもをその親から引き離し、子どもをほとんど舐めずに育てる親ラット B の元で育てたところ、その子どもが成長して親になったときには、自分の子どもをほとんど舐めずに愛情をあまりかけずに育てるという育児パターンをとることがわかった。

このラットを使った実験から、哺乳類の育児パターンは、自身の遺伝子構造よりも後天的に育った環境の方がより強く影響することが高いことになる。

(2) 自己肯定感を高める。

(2)-1 自己肯定感とは

- ・自分が自分であることに満足し価値ある存在として受け入れ、幸福感を得る感覚。
- ・生きるための土台であり、毎日を支えるエネルギーそのもの。
- ・自己肯定感が高い状態にあると、ものごとを前向きに解釈することが可能であるため、気持ちが安定し、積極的に行動することができる等、プラスの状態になる。

(2)-2 自己肯定感を高めること

それは自分に自分で「YES!」と、人生の主人公になる一番シンプルな方法でもある。

→このようになれる気持ちや環境をつくることが大切。手立てが不明

(3) 自己肯定感の低下

(3)-1 自己肯定感の低くなると…

ちょっとした出来事で心が揺れ動き、気分が沈みやすくなり、消極的になってしまいがちになる。

また、自分を自分で否定しまい、マイナス状態になってしまう。さ

(3)-2 マイナス状態になって起こること

- ・「どうせ…」と思う。

- ・登校できない。

- ・反抗的

- ・朝起きられない。

- ・身体的な訴え 等

生徒がある先生の役に立ちたいと思い話しかけたが、断られたことに気持ちが沈んで荒れたことがあった。教員の言葉の

選び方や、その時の相手の気持ちを考えることの大切さ、「ごめんね」と言える素直さ等の大切さを考えさせられた。

(4) 教室で気付くこどもたち（巡回心理士として）

- ・なんとなくぎこちない

- ・姿勢の保持ができず教室でぐでっと…

- ・不器用

- ・いつも動いている

- ・じっとしていられない

- ・読みが苦手で…コミュニケーションは大丈夫なのに…

- ・文字がマスに入らない

- ・えー!!ここでそれを言っちゃうか…

- ・学校に行きたくないと言っている。

- ・宿題をやらない、やれない

発達につまづきのある子は失敗することが多い。

- ・失敗を続けるうちに「どうせまた失敗する」と思ってできそうなこともやらなくなってしまう。
- ・失敗を叱られてばかりいると、問題から逃げるだけでなく、人を怖がり信用しなくなってしまう。
- ・やるべき課題に向き合わず別な不適切行動をすることで、他者の関心を引こうとするようになる。

(5) 発達障がいが増えている？

(5)-1 文部省調査で報告された「発達障がい」の人の人数

- ・2006年: 7,000人
- ・2019年:70,000人
- ・2020年:90,000人

(5)-2 文部省調査で報告された「児童生徒」の割合

- ・2002年:6.3%
- ・2012年:6.5%
- ・2022年:8.8%

悩みの中の小学校現場。

1 1年生段階での大きな学力差

2 クラスの中でついていけない子の増加

3 子どもの相対的貧困率の増加(厚労省)

①令和3年 15.4%

②子どもがいる現役世帯・・・11.5%

③大人一人の世帯(子どもがいる)・・・44.5%

4 支援が必要な子ども・・・10.4% (令和4年12月)文科省調査

5 通級による指導を受けている児童数(令和元年) 小学校 116,633人 (全校児童に対して1.8%)

現在の課題

- ・一方で多様化する教育のありよう
- ・増える不登校と、その捉え方も多様

- ・発達のアアンバランスについての理解
- ・多様性を認められるようになること

らい予防法 清瀬

日本は昔から差別 隔離 きちんとした説明や理解の不足。 コロナが出始めたとき、電車内で、ただ咳き込んだだけで、嫌な感じで見られたり、攻撃的な言葉を言われたことがあった。 未知なことへの不安は大きい

多様な子を分けずに育てるのに

- ・国連 2022
- ・日本の分離された特別支援教育をやめるように勧告
- ・幼い頃から分離されると「障害者」というアイデンティティをもってしまう。
- ・保護者は「なぜ子どもが学ぶ場を選択させられるのか」という思いをもつ。
- ・日本では、障害は「医学モデル」に基づいて考えられ欠損を埋めるようにという考え方。
- ・欧米では、障害の特性に対して不利な社会的障害を取り除くという「社会モデル」が浸透している。

また「人権モデル」の考え方に移行している。

日本と欧米では考え方が根本的に違う。

雷鳴に耳をふさぎ慌てる子ども

なぜ、耳をふさいで慌てているのかを理解できれば、声をかけることができる。理解できないと、触らないや避ける。になってしまう。 理解できていても、その対応方法がわからないと避けてしまう可能性はある。見通しがいい不安。 交通機関などでも、席を譲らないで見て見ぬ振りをする人がいたり、声をかけてどういう反応をされるか不安などで勇気が出ない。 などあるかも

インクルーシブ教育

- ・障害の有無に関わらず、自分がしんどいときには人に手を差し伸べられるような人に育つことが大切。

自分からヘルプサインを出せる子どもと、なかなか出せない子どもがいるが、社会にでたときに困らないように、ヘルプサインを出せるようになってもらいたいという思いはある。

困っていることを発信しやすい環境も大切。

部活動の顧問決めて、皆の前で家庭事情を話して軽減を求めた教員に「みんな抱えているものはある」と言われていた方がいた。確かに「みんな抱えているものはある」とは思う。しかし、その抱えている問題の度合いや、人それぞれの問題処理能力の違い、問題解決している人の疲労感等はそれぞれ。

管理職が変わると同じ事を説明しないとイケない。

子の急な病気で相談しても、もっと早く言ってくれる。と言われ、出張の代理人が見つからず仕方なく出張に向かったことが何度かある。

学生の頃から続く家族の介護支援、妻の病気と死別、育児と家事という

家庭環境で仕事に力を注ぐことができずに周りに迷惑をかけている。ある管理職には「ただ仕事をしてこなかっただけでしょ」と言われたこともある。

年齢や経験年数だけで仕事能力を判断されることもある。

仕事への責任が伴う昇任に対して、こより周りに迷惑をかけないかと選考試験を受けるか躊躇する。

働き方改革 教員の業務や制度の見直し等が必要か。

アンコンシャスバイアス等の人権問題への理解が必要だと感じることは多い。主幹や管理職以上の部下の相談を受けやすい立場の方には特に理解してもらいたい。

教員がこなさなければならないことが多く気持ちに余裕が生まれないのかもしれない。そうだとしたら、

子どもへのきめの細かい教育にも支障がでるのでは??

通常学級教員と特別支援学級教員お互いの理解が必要?教員間の配置交換制度があってもよいかも。

通常級教員のとき、学習についていけない子やグレーな子が多くなっているように感じた。

都巡回心理士や SC と連携できているか。について

近くの席同士で意見交換をする時間では、都巡回心理士や SC が「いつ来ていて、顔もわからない」という会話になった。

これを聞き、都巡回心理士や SC と連携したことがない教員の中には、都巡回心理士や SC の役割や、どのようなときにつなげるべきなのか、連携するまでにどうしたらよいのか等を把握していない教員も少なくないかもしれないと感じた。

固定情緒障害学級の変遷

(自閉症・情緒障害特別支援学級は知的発達に遅れのない自閉症等の児童生徒を対象とし少人数異学年の児童生徒で編成される。

通常の教育課程に準ずることを基本とし、各教科領域で指導を行うとともに学習上または生活上の困難を克服するための自立活動の指導を行う。

情緒学級の教員体制が少数になり、その教員が取得している免許状以外の教科を教えるとき、「通常の教育課程に準ずることを基本とし、各教科領域で指導」を、どのように、どの程度行っていけばよいのか不安がある。

知的特別支援学級でも、特別支援学級の経験が浅い教員や講師は授業の進め方や生徒へどのように対応してよいか等に困ることがある。私自身、上級学校進学や社会に出たときのことを考えたときにどのような授業を展開していくか悩んでいる。

進路指導でも生徒自身が見学や説明会に行った学校をよく理解しているかわからないまま進路決定していないかと疑問に思うことがある。進学者が多い特別支援学校の授業に参加する等ができれば進学先への理解につながらないかと考える。また、中学校特別支援学級の教員が特別支援学校の取り組みや、中学校で身に付けることは何か等へのきっかけ、校種を越えた交流にもなるかと考える。しかし、どのように進めていけばよいか手立てがわからない。

自立した学習者になること

授業方法等を学びたい。

授業を見せ合ったり、授業見学できるとよい。空き時間は生徒対応や他業務、授業準備で終わることが多い。特別支援学級の教員数の見直し、増加が必要な学校もあるかも。

(文責：清瀬市立清瀬中学校 大木 大介)

第2回講演会報告

「発達障害と精神疾患」～心と身体の関係性から紐解く～

講師：鹿島 直之 氏（精神保健指定医、町田まごころクリニック院長）

日時：令和6年7月24日（水） 9時15分～11時45分

場所：七生公会堂（京王線・多摩都市モノレール 高幡不動駅 下車5分）

報告：

自閉症スペクトラムは女子よりも男子に起こりやすく、男子；女子＝3：1 出生後1年間は特異的な症状を示さないが、1年以後に言語発達の遅れが目立ち、5歳までには障害に気づかれる。症状としては①社会性②コミュニケーション障害③関心や活動などのレパートリーの著しい制限、常同性、という三つの領域全てにおける特徴的な機能異常が存在する。

鹿島先生のところへ自閉症の子どもを連れてくる親は診てもらいたい、良くしてもらいたいという思い以上に、大人と会話をさせたいという思いが強いと感じるようだ。

注意欠如・多動症は学童の5%、成人 2,5%程度。男女比は2：1程度。成人となっても診断を満たす症状が続くものが33%、軽度の症状が続くものが80%。落ち着きのなさや集中力低下は前頭前野の神経伝達物質ドーパミンの関与が考えられている。本来子どもは多動であるため、診断、治療には慎重さを要する。注意欠如・多動症の治療薬はコンサータ、ストラテラ、インチュニブ、ビバンセなどがある。コンサータは切れ味がよく、即効性があり、注意欠如・多動症の治療薬の切り札的存在。コンサータだけを長期にわたって使用している患者も多い。しかし、人によっては吐き気や食欲の低下、頭痛が見られたり、無効な場合もある。ストラテラは効果発揮までに時間がかかり、胸やけや眠気が出ることがある。夕方一回の投与が多い。インチュニブは穏やかな鎮静効果があり、眠気が出ることがあるが、少量から使用でき、コンサータ、ストラテラより使用しやすい。眠前一回の投与が多い。ビバンセは6～18歳の小児が対象で、投与

する機会に乏しい。

学校は発達障害の生徒からすると苦痛を感じる場所である。今日では引きこもりになっている人の数は100万人を超えている。これはゲームや動画のように没頭性が深く、家庭で楽しめることが増えているということが背景にある。

支持的な精神療法とは、精神医学的治療の基本となる精神療法である。内的葛藤、パーソナリティの問題、症状の説明に深く立ち入ることをしない。

患者に暖かい受容的な態度で接し、患者の話をよく聞き、不安、緊張、恐怖などをやわらげ、患者が自主的に症状を解決していくことを支え、励まし、助言を与え、患者の努力や長所を支持する。話し合いを通して、治療者との間に信頼関係を築き、患者が本来持っている適応能力を回復させて現実に再適応できるように導く。簡潔に言うと、その患者が安心できること、元気が出ること、気の利いたこと、肯定的なことを言ってあげることが支持的な精神療法である。

発達障害の児童・生徒の大半は「うつ状態」にある。支援にあたり、「うつ」の心理を考える必要がある。

「うつ」の方は外出や家事といった普通の日常生活が困難であり、疲労感が強い場合が多い。自己肯定感が低く、無力感が目立つ。対人関係では緊張感が強く、他人に対する引け目から他人の発言に敏感で、被害的になりやすい。そのため、本人なりの努力を支持、肯定する暖かい接し方が大切。きちんと支持、肯定できれば、子どもたちも努力を分かってくれたと感謝し、協力関係も強まる。子どもたちは分かってくれる人、自己肯定感を高めてくれる人の意見を聞こうとするからである。このようなことを踏まえ、生徒たちには今、現在のあるがままの自分を肯定してあげるような声掛けが大切である。「頑張れ」という言葉は努力がもっと必要という意味になり、負担となってしまう場合がある。子どもの努力を促すためには、まず十分に現在までの努力を認めることが必要である。

人間は言葉によって生きる動物であり、誰でも何らかの心の傷があり、人からの言葉に飢えがある。それ

を満たしてあげること。飢えを満たしてくれた人を人間は信頼するものであり、満たされれば人の意見に耳を傾ける余裕もできる。子どもたちに何か意見を言いたければ、まず子どもたちの言葉への飢えを満たし、できる限り満足させてあげることが心がかけたほうがいい。

鹿島先生が子どもたちと話す内容は二つある。

1. 子どもたちが言って欲しいこと

元気づけることをあらゆる場面で繰り返し言い、「自分をわかってくれる人」として子どもたちとの信頼関係を築く。これがなければ子どもたちに何もしてもらうことができない。

2. 子どもたちが言って欲しくないが、支援者として言うべき必要があること

学校生活の適応上、子どもたちが向き合わなければならないハードル、やめた方がいい習慣や取り入れたほうがいい習慣などについてとりあげ、どう考えているのかを聞く。

教育はエンターテインメントであり、子どもたちがまた話したいと思うように、会話にふんだんに喜びと楽しさを盛り込むこと。子どもたちなりの努力や長所を適切に誉めてほしい分だけ誉めるように心がける。教師に教育への情熱や教育に伴う喜びがなければ、子どもたちも決して学校を楽しく感じない。

教師は子どもたちにとってどういう存在であるべきか？

1. どんな時でも子どもたちを否定せず、尊敬すること。教師は子どもたちの僕であり、道具である。偉

そうにしてはいけない。

2. 自分自身が幸せで、自分の人生に満足しており、さまざまな悩みを自分の成長に生かせるように

常に努力していること。

3. 教師はリラックスして自信があり、明るく、気さくでオープンな雰囲気をもっていること。話しかけづ

らかったり、気難しかったり、陰気、または深刻な雰囲気をまとってはいけない。

今回の講演会は町田真心クリニックの鹿島直之先生のお話を伺った。発達障害に関連する知識や症例をお話しされるだけではなく、会場にいらした先生方に意見を聞いたり、話をされながら進めていく形式であった。発達障害に対する知識を深めることができたと同時に多くの一緒に講演会を聞きに来た先生の考えなども聞くことができ、知識を深めることと同時に、自分自身の視野を広げることができた。

（文責：小金井第二中学校 杉山 潮）

講演会後のアンケート：

ためになりました。わかりやすいし面白かったです。
興味深い話が聞けたのと、参加型の講義が面白かった。
いい資料だった
相手の求めている言葉をとらえることが大切だと感じました。
今日のお話を生かしていきたいです。
質疑応答がある研修で、みんなの意見を聴くことができて為になりました。
子供との関係作りを大切にしていこうと思いました。
元気が出ました
精神科医の観点から、教師に必要なこと言葉態度について教えていただきました。今まで大切にしていた事を大切に、肯定することや関係性をさらに構築していきたいです。
とても貴重なお話をありがとうございました。 自分の考えている事を言葉にしていなくても、思っているだけで相手に伝わってしまうため思ったり言ったりしないようにしているというお話聞いて、その通りだな。気をつけよう。と思えました。 また、会話をしながら進める講義は、より興味が湧きとても有意義な時間になりました。
興味深い話を聞けてよかったです。受容、信頼関係の構築こそが全てのスタートであると再確認しました。また、言葉の力を信じて、研ぎ澄まし、タイミングを見極める努力を重ねようと決意を新たにしました。ありがとうございました。
慢性的になっていた子供に対する姿勢、心構えなど改めて考えるきっかけになりました。
理論も大切ですが、ケースで説明してもらえたのがよかった。自分はことばの教室ではカウンセリングに近い状態で指導していることを再認識できた。さらに先生の考えと自分の実践がリンクしていることが多く、指導への自信につながったので感謝しています。またお話をお聞きできたら嬉しいです。
子供たちと向き合う支援者としての心構えを改めて考える良い機会となりました。ありがとうございました。
初めて学ぶことばかりでとても勉強になりました。言葉の大切さ、アプローチの仕方の重要性を学びました。
特性の様々な部分で、生徒だけでなく、保護者や職場の同僚にも当てはまるお話が多くとても勉強になりました。 うつ、うつ状態のお話も心に残りました。 日々の明るい声買えと他者へ寄り添う気持ちを心がけていきたいと思います。
子ども・保護者ともに話しやすい関係作り、安心して関われる存在であることが第一であることが分かりました。発達障害の児童は学校環境が合わないことからうつ病・うつ状態になることが多いことも踏まえて、子どもの言葉を丁寧に受け止め、言葉の力で励まして支えていきたい。

とても現場ベースの必要な話をいただきました。頭でっかちでなく、現場でのトレーニングをしっかりと積んでいきたいと改めて思いました。ありがとうございました。
とても面白かったです。またぜひ鹿島先生よろしくお願いします。
語り方に驚いたが、イメージがつく、お話が多かった。カードの文言も参考になった。
お話にユーモアを感じました。本人の意思を尊重し、指示にしない。自立活動の主体的な学びに共通すると思いました。正直なところ、自分の実践に自信をもてました。大切なことが、再確認できました。本当に、ありがとうございました。
精神科の先生方がどのように患者さんと関わってらっしゃるのかを、多くの症例を通して知ることができたので良かったです。 また、生徒や保護者にも肯定すること、信頼関係を築くことの大切さを改めて感じました。 ありがとうございました。
指名されるということで、やや緊張しましたが、先生がほとんどの回答を受け入れて下さり、会場が一体感が増していったように感じました。 子供との接し方の今後の指針となるようなお話を聞けたこと、とても有り難く感じました。忘れぬよう実践あるのみです。 改めて、「生徒のことを認めてあげること」「励ましや元気づけを増やすこと」が重要だと思いました。 2 学期スタートから、今日の研修で学んだことを意識して取り組んでいければと思います。
具体的な事例を教えていただきながら、面白い話が聞けました。子どもへのアプローチの仕方のもちろんですが、自分がどのような指導やうつにならない生活をすれば良いのか聞けてよかったです!ありがとうございました。
約 2 時間、休憩もなしでの講義でした。 それでも、子供たちや保護者にどういう言葉かけをするべきか、教師としてどんな心がけをしながらコミュニケーション力を磨くか、すごくためになりました。 全然眠くならなかったし、楽しく参加しながら聴くことができました!! 会場がすごく寒かったのが、ツラかったです…
医療の立場から事例を交えての講義、大変勉強になりました。ありがとうございました。
鹿島先生、ありがとうございました。 なかなか、人間ができていないと笑顔で対応し、共感したり、褒めてあげたり等できないなあと感じました。この様な適切な対応をする為には、日頃から本を読んだり、身体を鍛えたりなどが大切である事もよくわかりました。ご多用中にもかかわらず、お時間をつくってご講義いただきありがとうございました。 講師紹介?なのか、自己紹介なのか不明だったり、謝辞なのか?が長い時間を使いよくわかりませんでした。 研究部の先生方、ありがとうございました。
言葉を大事にしようと思いました
鹿島先生のお話を聞き、子供たちとの向き合い方やかける言葉の大切さを再認識いたしました。事例をもとに分かりやすく教えてくださったので、ぜひ今後に生かしていきたいと思います。ありがとうございました。
子供たちに、肯定的な言葉をたくさんかけていくことの大切さを再確認しました。2 学期から、心掛けていきたいと思っています。
ただお話しされるだけでなく、教員の意見を聞きながら、お話をされていて、面白かったです。
自分が接する子供たちや保護者への対応を振り返る機会となりました 自己肯定感を高めるための具体的な言葉かけ・支援について学ぶことができました ありがとうございました
信頼関係をなしに相手に響かないことや、ありのままを肯定することなど、心に刺さりました まずは、子どもが満足する授業ができるように精進します。言葉の大切さについて改めて考えました。 カード療法というのを初めて知りました。この資料をいただけただけでも研修会に参加してよかったです。

<p>講義を聞くだけではなく発言もある研修会で、ずっと気持ちを惹きつけられて参加できました。お話の内容も職場の先生方に伝えたいものばかりでした。</p>
<p>子供への対応を学べたと同時に自分の現状を受け止めてもらえた気持ちになりました。</p> <p>またどこかで鹿島先生のお話を聴ける機会があれば、同僚をたくさん誘います。</p>
<p>とても興味深く拝聴いたしました。子どものことばを聞いているつもりでしたが、改めてもっとよく聞いていこうと反省しました。</p> <p>途中、デパケンの話を聞きながら、服薬していた子どもを思い出し、家では大荒れだったのだなあ、とご家族のご苦労を想像しました。娘が心理学を学んでいるので、今日の鹿島先生のお話を聴かせたかったです。</p> <p>心に残る言葉がたくさんありました。これからの仕事にいかしていきたいです。ありがとうございました。</p>
<p>今日は眠くなる暇もなく楽しい鹿島医師の講演を聞くことが出来、とても勉強になりました。</p> <p>特別支援教室で生徒とふれあう中で気をつけてきたことが間違いではなかったことの確認。また言葉選びをもっと気をつけてみようという気づきに繋がりました。</p> <p>ありがとうございました。</p>
<p>授業は教師と生徒のお互いを楽しめる工夫が必要。生徒たちから信頼を得られる心構えや話術について考える時間がもてました。</p>
<p>言葉による力がとても大きいのだなと思いました。子供たちをいかに楽にしてあげられるか救えるかを大切にして日々を過ごしていきたいなと思います。</p>
<p>講師の先生と対話形式だったので、楽しみながら聞けました。</p>
<p>初めて鹿島先生のお話を聞いて、講義のみではなく、参加型だと、話にも集中でき、当てられるかドキドキしながらの研修は、楽しかったです。もちろん内容も、資料もよかったです。多摩特研は、いつも、講師の先生が素晴らしい方ばかりで、部長の金田先生と事務局の先生には感謝しかありません。</p>
<p>家族が鬱病なので鬱病の話や、「傾聴だけでなく肯定も必要」などとてもためになる話ばかりで、参加してよかったです。ありがとうございました。</p>
<p>とても面白いお話でした。</p> <p>知識もちろん大切ですが、何より目の前の子どもたちとコミュニケーションをとることが大切だと感じました。</p> <p>言葉を大切にして、これからも子どもたちと関わろうと思いました。</p> <p>ありがとうございました。</p>
<p>鹿島先生、ご講演、ありがとうございました。たくさんの症例、教師に求められる日常生活での鍛錬、カード療法など参考になりました。多摩特研の先生方、企画、準備などありがとうございました。</p>
<p>先日はありがとうございました。最後まで興味深くお話を聞くことができました。カウンセラーの卵の学生さんたちを教育している話では、なぜ私たち対人援助職が笑顔や穏やかな話し方を求められているのか、を改めて考えさせられました。患者さんに寄り添うだけでなく、僕として関わる、どこまでも肯定する、そのお話が強く印象に残りました。そのプロ精神を私も真似していきたいです。</p> <p>教育はエンターテインメント、肯定はパフォーマンス、と言いながら、普段抱えている考えは口に出さなくても伝わってしまう、不思議に感じますがその通りですね。人生は日々挑戦、日々修行だなと思います。人に伝わるのは話し手のあり方、教員として子どもたちの前に立つことの恐ろしさを同時に思います。人としてどうなのか人間は常にお互いにそれを感じている、日々鍛錬が必要です。</p> <p>肯定することは短時間でも可能、そんなふう考えたことがなく目からウロコでした。教員という仕事は、子どもを肯定することから始まるので、相手の良さや努力をいつも見つめて言葉の贈り物、していきます。今日からできることだと思うので、今日から挑戦したいです。</p> <p>カード療法、自分の子どもに使ってみようと思います。高校受験を控え、心身ともに不安定になりやる気が起きない状況なので、我が子にも言葉の贈り物をしてみたいなと思いました。</p>

<p>先生がおっしゃったように、夫や家族に対しても言葉の贈り物、肯定をこの夏休みにしてみたいと思います。お金はかからないけど、ささやかで実は最高の贈り物になるはず、と思います。</p> <p>ありがとうございました。</p>
<p>楽しい研修会でした。実際にクリニックにいらっしゃる患者さんも、私が接している児童も対応は一緒なのだという答え合わせもできました。会場との対話形式というのは聞いていても飽きませんでした。このような充実した研修を今後ともよろしくお願いします。職場でも学んだことは広めたいです。</p>
<p>子ども達のために、僕として働きます。</p>
<p>久しぶりに大学生になった気持ちで、参加させていただきました。</p> <p>子どもが言って欲しいことを、どれだけ口にできていたのか反省しました。身近な人たちと信頼関係を築く大切なスキルを身につけるべく、努力していきたいと思います。</p> <p>ありがとうございました。</p>
<p>初めて多摩特研の研修会に参加しました。大変興味深い内容でした。</p> <p>なかなか出張扱いで行ける研修で良いものがないので、もっと早くから受講していればよかったと感じています。</p>
<p>楽しい時間でした。最後のカード療法について、詳しくお話を伺いたいです。</p>
<p>子どもが言って欲しいことを言う。とても大切なことで意味深いことだと思いました。それは、お互い大切なことで、先生も子どもも気持ちよく学校から帰り、明日も会いたいなと思える関係作りをしていきたいとおもいました。先生との一問一答のやり取りも楽しかったです。ありがとうございました。</p>
<p>年々、通常学級にも通院治療している生徒が増えてきている。1年生は、環境の変化が大きく、保護者本人の不安も大きい。本人が一番つらいということをうけとめ、支援していきたい。</p>

発達障害と精神疾患

ー 子どもが言って欲しいことを言う技術 ー

町田まごころクリニック

鹿島 直之

私の授業の口コミから

「成城大学にこんなにも為になる、興味深い授業があったなんて、、、泣
誰が受けても損はない授業だと思います。(他の教授も鹿島先生見習って
欲しい、、、)」(2019年2月)

「心の病について深く理解することができる。先生は個性的だが非常に
面白いので、興味があればおすすめする。」(2021年 3月)

ーみんなのキャンパス 成城大学

「学べたことや授業内容はとてもたくさんありました。ですが、先生自体は好き
嫌いが分かれるタイプだと思いました。個人的には柔軟性に欠けている部分は
若干ありつつも、同意できる意見や個人的に響いた意見や言葉などの数々
ありました。たまに極端な意見では？と思い同意できない時もありましたが、
物事をしっかりと考えている方だったため、授業自体はとても楽しく役に立つ
内容ばかりだったと思いました。」(2023年後期)

ーみんなのキャンパス 日本大学 文理学部心理学科

「毎回目と耳がくぎ付けとなる玉手箱のような講義をありがとうございます。...
私の施設では先生から習ったことを実践していろいろな良い変化が生まれ、
希望が見えてきました。」(2019年8月)

ーアルファ医療福祉専門学校精神保健福祉士短期養成コースの感想

1

2

自閉スペクトラム症とは

頻度:軽度のものを含めると0.2% 男子に起こりやすく、
男子:女子=3:1である。

遺伝:双生児研究で60%に一致率。同胞では3~7%

経過:出生後1年間は特異的な症状を示さないが、
1年以後に言語発達の遅れが目立ち、5歳まで
には障害に気づかれる。

症状:①社会性

②コミュニケーションの障害

③関心や活動などのレパートリーの著しい制限、
常同性

という三つの領域すべてにおける特徴的な
機能異常が存在する。

症例 14歳 男性 自閉スペクトラム症 (ASD)
注意欠如・多動症 (ADHD)

既往歴:特記なし

家族歴:同胞3子中第1子。第二人はASD。

病歴:2歳頃から人に興味がない様子が目立ち、3歳検診で発達の
遅れを指摘され、S療育センターに通院した。保育園では落ち着きが
なく、指示が入りにくかった。「待つ」「後で」は難しく、禁止されたこと
を理解されたようでも同じことを繰り返していた。集団生活が難しく、
年少の11月に保育園から幼稚園に転園した。小学校に入学するも、
特定の子と親を巻き込んだトラブルになり、2週間で母親が通学を
やめさせた。以後、S区の小学校に転校、転校後も不適応な行動が
目立っていた。3年生では父親が母親へのDVで逮捕され、児相の
保護施設に1ヶ月保護された。4年生以降は通級指導教室に通って
いた。同時期に両親は離婚調停となるが、自宅では自分の要求が
通らないと興奮し、弟を殴ったり、母親に包丁を突き付けたりするよう
になった。6年生で中学受験し、私立中学に入学した。以後も自宅
での興奮や衝動行為が続き、X年4月に当院受診となった。

3

4

診察室では その1

自宅で母親の財布から金銭を盗んだり、暴力行為に
及ぶことが続いており、母親が促して受診させている。
診察室で

全く診察には興味がないようでほとんど自発語はなく、
母から家庭内の様子を聞き、その上で問題行動の理由
を本人に確認していた。意見が多少とも入りそうなら
適応的な行動が望ましい理由について伝えていた。

ある時の診察でも医師の方を全く向かず、持参していた
太宰治の小説「人間失格」に読みふける様子であった。
しばし、本人を放置し、その脇で母親と同じくASDである
第二人の状態について話していた。

診察室では その2

診察室で

太宰治の小説「人間失格」に読みふけていた
本人は、弟たちの話をしていた主治医と母親の
会話に急に割って入り、中学校の「バドミントン部」
に入った方がいいか、主治医に質問した。
「バドミントン部」には友人が入部していたからで、
もうその友人はやめているとのことであった。

↓

入部することはとても大きな意味があること、
先生はもう歳だが、中学校の部活動の友人は長い人生
を通しての親友になっていること、部活動から人生の
大きな財産を得られる可能性があることを伝える。

5

6

注意欠如・多動症とは

頻度：学童の5%、成人は2.5%程度。男女比は2:1程度。

経過：成人となっても、診断を満たす症状が続くものが33%、軽度の症状が続くものが80%。

原因：落ち着きのなさや集中力低下は前頭前野*の神経伝達物質ドーパミンの関与が考えられている。

* 前頭前野：行動を維持、反応を抑制する機能を司る。ドーパミンが豊富に存在する部位。

診断：多くの関係者や情報源から得られた詳細な病歴による臨床診断。診断特異的な検査は存在しない。本来子供は多動であるため、診断、治療には慎重さを要する。

7

注意欠如・多動症 発達時期別の行動特徴

就学前：「いつもじっとしていない」攻撃的、無鉄砲、騒がしい、癇癪持ち

小学生時代：気が散りやすい、課題をつづけることが困難、宿題を順序立ててできず、やり遂げられない。自分の順番を待てない。授業中に席を立つ。多動が問題となる時期。

思春期～青年期：落ち着きがない。ほとんどの課題が期限を過ぎる。危険な行動にかかわる。仲間関係が乏しい。権威ある人物ともめる。衝動性が続く場合がある。

成人期：計画を立てられない。物をなくしやすい。多数の仕事や対人関係を持つ。時間の判断を誤って遅刻しやすい。気分不安定さと突然の怒りの爆発。沢山の企画を始めるが、ほとんど完成されない。不注意が続くことが多い。

8

注意欠如・多動症 治療薬の特徴

コンサータ：切れ味がよく、即効性がある。注意欠如・多動症の治療薬の切り札的存在。コンサータだけを長期にわたって使用している患者さんも多い。しかし、人によっては吐き気や食欲の低下、頭痛が見られたり、無効な場合もある。

ストラテラ：効果発揮までに時間がかかり、胸やけや眠気が出ることがある。夕方一回の投与が多い。

インチュニブ：穏やかな鎮静効果があり、眠気が出ることがあるが、少量より使用でき、コンサータ、ストラテラより使用しやすい。眠前一回の投与が多い。

ピバンセ： 6～18歳の小児が対象で、投与する機会に乏しい。

9

症例1 10歳 男性 ADHD

性格：反抗的 内向的 衝動的

既往歴：特記なし

病歴：幼稚園から、多動、不注意の傾向のため、運動会などの集団活動に参加できない様子が見られた。小学校以降も、学校から自宅に勝手に戻ってきたり、授業で教師の指示に従わず、集団行動では一人どこかに行ってしまうことがあった。また、注意されるとベランダから飛び降りようとしたり、学校からもらったプリントをぐちゃぐちゃに破いたりする衝動行為が見られた。宿題は促されてもほとんどやらず、成績は最下位であった。友人はほとんどなく、登校にも拒否的であった。状態改善せず、X年2月に当院受診となった。

10

症例 10歳 男性 ADHD

主訴：教師の指示に従えないことが目立ち、体育ではプールから上がらないことが数回あった。朝も起きられず、登校時の登校班にも遅れがちで、週2回程度しか、班での集団登校は出来なかった。気分の波があり、注意されると落ち込みが目立ち、「死にたい」と訴えたことがあった。

自宅では全く勉強せず、ゲームをしていることが多かったが、概ね穏やかに過ごしていた。

初診時現症：注意障害、多動、焦燥、易怒性、衝動行為、気分変動が認められた。診察時も落ち着かず、診察室の中を歩き回っていた。

知能検査：IQ:73 言語理解:66 知覚推理:80
ワーキングメモリー:68 処理速度:102

11

症例1 10歳 男性 ADHD

治療歴(X年2月～5月) その1

X年2月下旬

爪をひどくかむ癖が目立つが、自宅では問題なく過ごせていた。勉強がつまらないため、宿題はやる気にならないと訴えた。いらいらすると、「居なくなりたい」ということがあった。

X年5月初め

4月末、2階の教室から衝動的に飛び降りようとし、駆け付けた3名の教師に取り押さえられたことがあった。もともと授業は面倒で嫌だったが、習字の片付けをしている最中のことであった。また、漢字が苦手で、漢字の書き取りの宿題がいじめと感じることがあった。学校がある毎日が嫌で、死にたいと思っていた。服薬にも拒否的であったが、コンサータ18mgを開始した。

12

症例1 10歳 男性 ADHD

治療歴(X年5月～6月) その2

X年5月中旬

服薬を拒否し、水泳の時間には移動の指示を出すコーチを噛むこともあった。

X年6月初め

学校では帽子を投げたり、椅子を蹴飛ばしたことがあった。コーチに噛みつくことも続き、ストラテラ15mg、朝晩で開始した。

X年6月中旬

校庭から教室に戻らず、母親が学校に呼ばれることがあった。また、授業中でも立ち歩いたり、机を蹴飛ばしたり、床に牛乳パックを投げつけたりすることがあった。ストラテラを25mgまで増量した。

13

症例1 10歳 男性 ADHD

治療歴(X年6月～7月) その3

X年6月下旬

教師に自分の名前を用紙に記入するように指示されると、字は書いたものの、苛立ちから用紙を破り、それを抑えようとした教師を噛んだ。ストラテラを35mgまで増量。

X年6月末

給食当番の時に、邪魔な位置にいたのでそれを注意されると、怒って白衣を脱ぎ、おかずの汁をかけてしまったことがあった。ストラテラ45mgまで追加した。

X年7月初め

学校で自分の首を絞めるそぶりを見せることがあった。ストラテラを50mgまで増量した。(体重30kg)

14

症例1 10歳 男性 ADHD

治療歴(X年7月) その4

X年7月上旬

学校には行きたくないと言い、登校班ではほとんど登校できず、一人で登校することが続く。

X年7月中旬

時折学校を休むことがあり、学校で「死にたい」と訴えて親が迎えに行かなければならないことがあった。

X年7月下旬

教室で机を蹴り、注意を受けることがあった。もらった通信簿はくしゃくしゃにしてごみ箱に捨ててしまった。家ではパソコンゲームをやったり、動画を見て独りで過ごしていることが多かった。

15

症例1 10歳 男性 ADHD

治療歴(X年8月～9月) その5

X年8月

全く宿題はやらず、自宅でゲームばかりやっている。時に家族と公園に外出したり、遊園地に連れて行ってもらう。

X年9月初め

通常級ではなく、少人数の支援級に通級することになる。

X年9月中旬

支援級に通うが、先生の腹部と足の数か所を噛んでしまった。

16

症例1 10歳 男性 ADHD

治療歴(X年10月～X+1年11月) その6

X年10月初め

支援級でも、むかついたからと友人を噛んだ。また、学校行事で箱根にいた時にも寄木細工の途中でやりたくなると細工を投げつけ、学校の先生を噛んだ。ストラテラ50mgに加え、デパケンを朝夕200mg追加した。

X年10月末

学校の跳び箱の上の段を投げて壊した。その振る舞いを注意した母親を噛み、教師の髪をひっぱったりした。

X年11月下旬

支援級で折り紙がうまくいかなかったため、牛乳パックを投げつけて破裂させた。しかし、自ら謝ることが出来た。

17

症例1 10歳 男性 ADHD

治療歴(X年12月～X+1年2月) その7

X年12月初め

ロックを投げようとして先生に止められたことがあったが、噛むことはなかった。支援級には休まず行き、母親が学校に呼び出されることはなかった。

X+1年1月上旬

終業式の日には学校の配布物を破ったことがあったが、自分から謝れた。デパケンは300mgから200mgに減量した。

X+1年2月下旬

支援級で注意を受けた後に、掃除の棒を振り回した。それを止めた教師の手を出血させてしまった。しかし、自分から謝ることが出来た。デパケンは150mgに減量した。

18

症例1 10歳 男性 ADHD

治療歴(X+1年3月～X+4年) その8

X+1年4月以降

修学旅行や卒業式などの学校の行事にも徐々に参加するようになった。しかし、環境の変化や周囲からの刺激に反応しやすく、同級生に噛みつきたり、学校からもらったプリントを破いたり、物を投げたりする衝動行為は時折見られた。服薬には拒否的でもあり、投薬はしなかった。中学では支援級通級を継続。徐々に適応は改善し、自宅で宿題も出来るようになり、友人関係も増えてきた。X+4年

ほとんど問題行動もなくなっていたが、高校はサポート校に入学した。外来通院は4か月に一回程度となった。

19

症例のまとめ

症例の特徴

衝動性や多動、それに伴う問題行動が著明であり、初診時、学校での適応は極めて悪かった。また、境界知能(IQ:73)でもあり、理解力にやや欠くところがあった。受診当初は自らの問題行動について内省を促されることすら拒否的であった。

薬物療法について

剤型へのこだわりが強く、錠剤の服用が困難で、コンサータは服用できなかった。そのため、ストラテラを最大量まで投与したが、ほとんど効果は見られず、最終的にはデパケンを使用した。しかし、効果は余り判然とせず、周囲の理解と対応の改善が有効であった。

20

診察室では

診察室で

全く座っていられず、診察中も診察室の中を歩き回っていた。母親と学校の話をしてしながら、時折本人の気持ちを確かめた。ほとんど意見は言わなかった。褒められるところは褒めた。
年単位で、椅子に座っていられる時間が長くなっていった。

カウンセリング

カウンセリングでは姉を含めてカウンセラーとトランプをやっていることが多かった。

21

支持的精神療法とは

精神医学的治療の基本になる精神療法。内的葛藤、パーソナリティの問題、症状の説明に深く立ち入ることをしない。

患者に暖かい受容的な態度で接し、患者の話をよく聞き、不安、緊張、恐怖などをやわらげ、患者が自主的に症状を解決していくことを支え、励まし、助言を与え、患者の努力や長所を支持する。話し合いを通して、治療者との間に信頼関係を築き、患者が本来もっている適応能力を回復させて現実に再適応できるように導く。

「ただ、おことばをいただかせてください。そうすれば、私のしもべは必ずいやされます。」

ー ルカの福音書

22

支持的精神療法を簡単に言うと……

その患者さんが安心できること、元気が出ること、
気の利いたこと、肯定的なことを言ってあげること！

↓

人生で最も大切な時期といえる思春期を生きる少年少女の指導的立場であり、教壇という暗示効果満点の舞台に支えられている教師が気の利いたことを言えないこと、児童・生徒をがっかりさせること、意気阻喪させることを言ってしまうことは犯罪的といえる。しかし、気が利いたことを言おうとせず、そればかりが無用で分かりきった御託を並べたて、子どもたちを退屈させる教師は少なくない。

23

「うつ病」と「うつ状態」

「うつ病」: 抑うつが病態の中心となる

病前性格: メランコリー型性格 執着気質

症状: 不眠、食欲低下、希死念慮、自律神経症状が目立つ。必ずしも状況反応的(ストレス因子関与)ではない。遺伝要因が見られることが多い。

→治療: 休養と薬物療法が中心

「うつ状態」: 抑うつは状況因(適応障害)、ストレスに伴う弱い病前性格や精神疾患に伴う

精神疾患: 人格障害、不安障害などの存在

症状: 状況反応的で状態に波がある。

→治療: 精神療法、環境調整、原疾患の治療が重要

24

「うつ」の心理

発達障害の児童・生徒の大半は、「うつ状態」にある。
支援にあたり、「うつ」の心理を考える必要がある。



「うつ」の方は、外出や家事といった普通の日常生活が
困難であり、疲労感が強い場合が多い。
自己肯定感が低く、無力感が目立つ。
対人関係では緊張感が強く、他人に対する引け目から
他人の発言に敏感で、被害的になりやすい。

25

うつの療養とは

うつに伴う疲労感や意欲低下のため、周囲からはやって
当たり前だと思われることが負担となる。生活すること
自体が、誰にも認められない孤独な努力を必要とする。



うつ状態の方に対する接し方では
本人なりの努力を支持、肯定する暖かい接し方が大切。
きちんと支持、肯定できれば、子どもたちも努力を
分かってくれたと感謝し、協力関係が強まる。
子どもたちは、分かってくれる人、自己肯定感を高めて
くれる人の意見を聞こうとするからである。

26

短い時間を生かすために。

診察とは……

患者さんが診察室に入り、患者さんが診察室を
出る前までのごく短い時間(5分から15分)である。



その短い時間に、病気と向き合う患者さんを元気
づけるために言葉で何をしてあげられるのか。
どんな言葉の贈り物が出来るのか。
そこを考えることは、患者さんの病に立ち会うことを
強いられるあらゆる科の医師の使命でもある。
実はあらゆる対人援助職は短時間のコミュニケーションを
強いられている。

27

子どもたちを元気づけるために

人が言われて一番気持ちがいいこと

→ **今、現在の、あるがままの自分を
肯定されること**

ただの思いつきや、その人に対する個人的な印象による
褒め言葉では元気づけられないことが多い。

特に未来のことを無根拠に言われることは気分を落ち込ませる。
例えば、失恋した直後の人に「すぐにいい人がみつかるわよ」
と言ったりすること。

28

症例 自閉スペクトラム症 50代 その1

幼稚園から登園が嫌で、小学校登校も嫌で、友人はほとんど
おらず、小学校5年生からいじめられ、髪の毛を引っ張られたり、
土下座させられたりした。中学校になっても対人関係で孤立
していた。高校でも同様で、いじめがある学校で、いじめの対象
にはならなかったが、不安が強かった。高卒後、就職するが、
対人関係になじめず、半年で退職。その後、理容学校に入学
するが、馴染めず退職。30代で結婚するが、夫の暴力と義理
の両親との同居による心理的ストレスで2年で離婚となった。
以後、就職しても対人関係に悩むことが続き、職を転々とした。
状態改善せず、X年で当院受診となった。

29

症例 自閉スペクトラム症 50代 その2

X年で当院受診、通院するが、「人の輪に入れない。疲れるから
関わりたくない。」と対人関係の困難が続き、就労は困難で、
受診2か月後より生活保護を受給した。以後、「働かなくてよく
なって、すごく楽になりました」と気分は安定し、引きこもって
いるが、自分なりにヨガや占いの勉強に取り組んでいる。
最近の診察では、「社会貢献せず、働かなくて楽にしている
いいんでしょうか？」と何度も質問してくる。



「働かないようにするのは医師としての僕の指示です。
あなたは貢献されていないと言われますが、あなたのおかげで
私も、当院のスタッフも、役所の皆さんも生活が出来て
いるのです。あなたがリラックスして自分のペースで生活することが、
社会貢献なのです。」

30

子どもたちを支持、肯定する目的は？

◎カラオケで気分がよくなるのは何故か？

→ 好きな歌を歌い、気持が発散できるから。
肯定とは相手の歌を聞いたうえで。
「いい歌ですね」と褒めることである。

◎肯定され、いい気分になると人はどうなるか？

→ 意欲的になり、いいアイデアが浮かぶ。

31

子どもを教育、指導するためには何が必要か？

我々が他人の意見を素直に聞けるのは
どういうときか？

→ 尊敬、信頼できる人に言われたとき
人に何らかの情報を伝える、あるいは
意見を言いたければ、
その前に信頼関係を築く必要がある。
信頼関係と喜びがなければ、
どんなにいい意見も相手に受け入れられない。

32

症例3 自閉スペクトラム症 15歳 その1

小学校、中学校ともほとんど不登校でずっと引きこもり
ゲームに没頭し、その振る舞いを改めさせようとする
父親と口論になり、これまで数回児童相談所に保護
されている。X年4月から当院に転院となった。
しかし、通院については特別福祉手当が出るからと
父親から促されているからであり、消極的であった。
最近も父親との口論から父親に警察を呼ばれ、
一時保護所に保護され、施設の職員が同伴して
診察を受けた。

33

症例3 自閉スペクトラム症 15歳 その2

本人は「お父さんに障がい者と言われる。」ことが苦痛であると
訴えた。また、診察に同伴した施設職員は父親が服薬が必要
ではないかと言っていることを伝えてきたが、本人はこれまでの
前医での服薬は全く効果を感じなかったと話していた。

↓

障害ではなく、特性であること、特性を踏まえれば、普通の人に
近い社会生活が送れること、父親にはそのような言い方をやめ
るように伝えておくと伝えた。服薬についても、本人が必要性感
じなければ薬は出さないこと、診療では本人が嫌がることは
何もせず、本人の意志に沿った生活を応援したいと伝えた。

34

励ましと肯定の違い

「頑張れ」：子どもの努力がもっと必要という
意味になり、負担となる。

↓

子どもの努力を促すためには、まず十分に
現在までの努力を認めることが大切。

* 例. うつ病の患者さんの発言

「少しでも外出するようにしています」
「人と会うようにしています」

→ いいですね。頑張っておられますね。
うつ病の改善にはそういった努力が大切です。

35

傾聴と肯定の違い

傾聴とは？

人の心の傷口を開くことである。開いて空気に
さらせば、膿を出してすっきりすることもあるが、
さらに出血する可能性もある。

→ 傷口を開いたら閉じる処置が必要
すなわち、話を聞いた後で、
相手の話を肯定することである。

例. 「怠けていると父親から言われました。」

→ 辛かったけど、よく我慢されましたね。
怠けていると言われても、休むことも大切です。

36

相手を肯定することで対人関係が築かれる

- ◎ あらゆる人は自分のことを他人の価値観で判断されることを嫌がる
- 自分と常に向き合っているのは自分であり、自分を真によくわかっているのは自分だけだからである。
- 人は自分に近づき、本当にわかろうとする人の判断だけを受け入れる。
- ◎ 人生は誰にとっても孤独な努力を要する
- 誰もがその努力を認められたがっている。

37

肯定することは長時間を必要としない

日常の対人関係でも同様

励ましや元気づけ

→ ごく短時間でも可能なことはある。

野球少年に対するイチローの誉め言葉、

→ わずかな時間だが、
少年にとっては一生の思い出になる。

38

人間は言葉によって生きる動物である

誰でも何らかの心の傷があり、
人からの言葉に飢えがある。
それを満たしてあげること。
飢えを満たしてくれた人を
人間は信頼するものである。
満たされれば、
人の意見に耳を傾ける余裕もできる。

子どもたちに何か意見を言いたければ、
まず子どもたちの言葉への飢えを満たし、
できる限り満足させてあげること。

39

20歳 自閉スペクトラム症

大学の対人関係で孤立し、2年留年したことから、
将来を悲観して自殺企図で大量服薬し、精神病院に一か月
程度入院した。その退院後の診察。両親を同伴していた。

診察時の心境を問うと、希死念慮については否定し、
「心配してくれる人がいることが分かりましたから」と話す。

↓

「ご両親は心配じゃないよ。心配っていうより、ご両親は
必死なんだよ」と両親の前で修正する。それまでの
父親との確執を踏まえ、「表面的にはいろいろあっても、
あなたが生きているだけで両親は嬉しいんだよ」と伝える。

40

症例 20歳 自閉スペクトラム症 女性

小学4年生から不登校となり、中学校はほとんど出席せず、
高校は通信制高校を卒業、大学入学するが、全く友人はおらず、
孤立している。抑うつ、希死念慮のために大学病院などに
大学1年生から通学し、大学2年生になってから当院に転院
している。以後も希死念慮のために、マンションの自宅から
飛び降りようとして何度も母親ともみ合っていた。母親と
もみ合った翌日、母親を同伴して受診となった。

↓

「助かって良かったよ。飛び降りても死ねないで深刻な後遺症を
もったまま生きていかなきゃならない人って少なくないからね。
腰椎を骨折したり、手術を繰り返して、ずっと痛みが残ったりね。
飛び降りる前の方がずっと楽だったと言い続けている患者さんも
いますよ。よく無事で、今日来たよね。よかったです！」と
患者さんを肯定しつつ、危険な行動に注意を促す。

41

子どもたちと話すことは二つだけ

- ① 子どもたちが言って欲しいこと
→ 元気づけることをあらゆる場面で繰り返し言い、
「自分をわかってくれる人」として子どもたちとの
間に信頼関係を築く。これがなければ
子どもたちに何もしてもらうことができない。
- ② 子どもたちが言ってほしくないが、
支援者として言うべき必要があること
→ 学校生活の適応上、子どもたちが向き合わなければ
ならないハードル、やめた方がいい習慣や、
取り入れた方がいい習慣などについてとりあげ、
どう考えているのかを聞く。

42

患者さんが言ってほしくないが、 支援者として 言うべきことを言う秘訣

- ① 子どもたちが言って欲しいこと、元気づけることを繰り返し言うことで、患者さんとの間に信頼関係を築く。
- ② 信頼関係を築いたうえで、患者さんが何を受け入れようとしているかをよく観察する。
- ③ 支援者として患者さんの健康にとって重要と思われる事実を伝え、その上で、支援者として考えられる最善の提案をし、患者さんに行動の選択をゆだねる。緊急の場合を除いては、指示や命令することは控える。

43

教育はエンターテインメントである！

子どもたちがまた話したいと思うように、
会話にふんだんに喜びと楽しさを盛り込むこと。
子どもたちなりの努力やの長所を、適切に、
誉めてほしい分だけほめるように心がけること。

教師に教育への情熱や教育に伴う喜びが
なければ、子どもたちも決して学校を楽しく
感じない。

44

精神療法を楽しむためには？

悩む子どもやご家族をどのように楽にして
あげられるか、何を言ったら楽になれるか、
必死に考えること

↓

最善の信頼関係を育み、適切なタイミングと
言い方で、相手の心に言葉のシュートを決める
ように努力すること。他人を楽にしてあげること
以上の喜びはないのだから。

45

人を肯定することはパフォーマンス

◎大学や学会での精神療法、カウンセリング教育の問題

「お勉強」や「学問」をしても、人に対して
「気の利いたこと」「安心させられること」を言える
ようにはならない。人を安心させ、信頼されることが、
実は精神科医、心理師、教師と言った対人援助職
には最も求められるスキル。

あらゆるスポーツの技術と同様、「気の利いたことを言う」
テクニックの上達のためには目的をもった練習をひたすら
繰り返すことが必要。
テクニックはシンプルでなければ使えないし、
シンプルでも実践は簡単ではない。

46

人に伝わるのは、話す内容ではなく、 話し手の全てのあり方

- ・普段の生活で人を批判したり、陰口をいうこと
→必ず相手との関係にも影響がある
- ・普段からほかの人を受け入れること、
- ・自分自身を認められていること
→誰を受け入れるためにも重要
- ・いつものコミュニケーションが誰との間でも再現される
→実はそれ以上のことは起こらない
- ・普段抱いている自分のある人についての考え
→口に出さなくても、その人に伝わる

47

教師は子どもたちにとってどういう存在であるべきか？

- ① どんな時でも、子どもたちを否定せず、尊敬すること。
教師は子どもたちの僕であり、道具である。
偉そうにするのは論外である。
- ② 自分自身が幸せで、自分の人生に満足しており、
さまざまな悩みを自分の成長に生かせるように
常に努力していること。
- ③ 教師はリラックスして、自信があり、明るく、気さくで
オープンな雰囲気をもっていること。話しかけずら
かったり、気難しかったり、陰気、または深刻な
雰囲気は全くお呼びでない。

48

教師に求められる日常生活での鍛錬 その1

- ①人と会ったときには常に何らかの贈り物を心掛けること。誰でも自分と話すことを嫌がらず、話したいと思うように普段から気持ちよく接するようにすること。教師の日常生活はすべて自己鍛錬の場なのだから。
- ② あらゆる対人関係で相手をよく観察し、相手が何を受け入れ、何を言ってほしいのか見抜くようにすること。教育で第一に求められるのはその能力である。
- ③ コミュニケーションはスポーツと同じ、パフォーマンスであって、お勉強ではない。わかりやすい話し方、活舌、表情、言語能力、話すことに関するすべてのスキルを意識して、日常的に鍛錬すること。

49

教師に求められる日常生活での鍛錬 その2

- ④ 読書を心掛ける。あらゆるジャンルの本を日常的に多読、雑読し、教養のある人間、物事に通じた人間になること。あらゆる価値観や雑学に通じることは子どもたちの理解を助ける。カウンセラーに不可欠な言語能力も読書によって高められる。
- ⑤ 日常的な運動と瞑想を、普段からリラックスし、望ましい生活リズムを維持し、自分の活力を高めるためにも心掛けること。
- ⑥ 教育はエンターテインメントである。子どもたちがまた話したいと思うように、コミュニケーションにふんだんに喜びと楽しさを盛り込むこと。
- ⑦ 子どもとの交流を自分が最大限楽しむこと。悩む子どもたちをどのように楽にしてあげられるか、何を言ったら子どもたちが楽になれるかを必死に考えること。最善の信頼関係を育み、適切なタイミングと言いい方で、子どもたちの心に言葉のシュートを決めるように努力すること。子どもたちを楽にすること以上の喜びはないのだから。

50

意見の言い方

基本的に、教師から何かをすべきという意見を言わないこと。意見を言う前に子どもとの関係性を十分に評価すること。ある程度の信頼関係がなければ、何を言っても無駄である。

↓

どんな小さなことでもいいので、自分がどうしたいか、どうなりたいか、は子どもに考えてもらう。

↓

その実現における問題点や可能性について一緒に考え、現実的な支援をすること。

51

接し方の姿勢 「一期一会」

お会いした子どもたちのあらゆる言葉、反応、発する自分の言葉一つ一つに注意して接する。

お別れのときには、暖かい言葉かけによって最大限子どもたちが力づけられているように努力すること。

52



53

全ての言葉は贈り物である

うつ病の患者さんの言葉より

「先生と週に一回話すことで元気になります。」

「士は己を知るもののために死す」ー古代中国故事より
「小さなことを大きな愛をもってやること」ーマザー・テレサ

ご清聴ありがとうございました！

54

第3回講演会報告

「インクルーシブ教育の理解と専門性」

講師：小野 次朗 氏（小児科医、明星大学診療所管理医師）

日時：令和6年8月5日（月） 9時15分～11時45分

場所：女性総合センターホール（アイムホール）（JR 立川駅 下車7分）

報告：

◆インクルーシブ教育とは◆ ～日本の実態～

- ・日本では、発達障害を含む一人一人の特別な教育的ニーズに対応するため、特別支援学校・支援学級・通級指導教室といった、多様な学びの場を設定することで、適切な教育を行おうと取り組んできた。
- ・インクルーシブ教育は、これまでのように別々の場で行っていた教育を、「皆が同じ場所で」教育を行おうというもの。相反する2つの教育の在り方が存在する中で、どのようにインクルーシブ教育を実現していくにはどうしていけばよいのかが課題となっている。

◆発達障害が疑われる児童生徒の見取りのヒント◆ ～世界基準のチェックリスト活用～

- ・文科省は約10年に一度の間隔で「通常学級に在籍する公立小中学校で発達障害の可能性のある」児童生徒の割合を調査している。
- ・この調査の方法は、各クラスの児童生徒を無作為に10人抽出し、担任の先生の見取りでチェックリストに回答し、その数値によっては発達障害の可能性があると判断するというもの。
- ・このチェックリストは、ADHD・ASD・LDを診断するための世界基準に即している。
- ・このチェックリストは、文科省のホームページに掲載されている。自分のクラスで気になる児童生徒がいれば、チェックしてみると見取りに役立てることができる。ただし、あくまでも「疑い」であることに注意。

◆指導と治療◆ ～先生にできることは何か？～

ADHD・ASD・LDの特性やその原因をよく理解し、適切な環境を整えることが非常に大切である。ここでは、それぞれの特性・原因・アプローチを教えていただいた。

●ADHDの特性・原因と治療や指導対応について●

・ADHDは、神経伝達物質（ドパミン作動性神経細胞）が年齢に見合った働きをしていないことが原因。

★わがままではない。（脳の機能異常が原因と考えられている）

★叱られることが多い。ほめられることが極端に少ない。（二次障害へとつながってしまう。）

・ADHDには、「不注意が中心（のび太）」の場合と「多動性が中心（ジャイアン）」の場合がある。

・ペアレント・トレーニングの手法から「子どもの行動を3つに分ける」

1 好ましい行動 ……ほめる。肯定的な注目。

2 好ましくない行動 ……行動を無視する。待って、ほめる。

効果的な指示。（「走るな」×「歩いてくれたら嬉しいな」→ほめる○）

3 危険な行動・許しがたい行動……制限を加える。警告とペナルティ。

★悪循環になるか好循環になるかは、大人の関わり方次第である。

・薬による治療

ADHDの場合、前頭前野（※）におけるドパミン作動性神経細胞が年齢に見合った働きをしていない。

そのため、神経の情報伝達を正常にする薬が有効な場合がある。（コンサータ・インチュニブなど）

※前頭前野…人が人らしく生きるための機能が多く含まれ、脳の司令塔 創造、意欲、注意集中、
選択、判断、推測、マルチタスクといったことを行う脳の器官である。

●ASDの特性・原因と治療や指導対応について●

・ASDは知的障害がある場合と、知的障害がない場合で障害の表出が異なる。

例 社会性において 知的障害ありの場合……視線が合わない

知的障害なしの場合……人の気持ちが読めない、場の雰囲気を読めない

・ASDの原因は一つではなく、多様な原因によって有効な治療が異なる。（原因の特定は簡単ではない）

・冰山モデルで考える。行動に隠れた発達特性を知ること、少しでもストレスを減らす支援を行える。

例 見えている行動 泣き叫ぶ 暴れる じっとしていられない

考えられる発達特性 何をされるか分からない 言葉が理解できない、

このことで過去に嫌な経験をした おとなどの感覚に過敏さがある

何をするか、いつ終わるか見通しがもてない

★保護者・先生の理解が、発達特性に気づいて支援するだけで安心感が大きく変わる。

★ASDの子たちは不安に思う場面に出会いやすい。周囲にできることは・・・

- ・紛らわしい表現は避ける ・会話ではなく、書くことを利用する
- ・指示を文章で書く ・相手の思考の独特さを理解する
- ・焦らず、ゆっくりと待てる余裕

●LDの特性・原因と治療や指導対応について●

・聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するの特定のものに著しい困難。

★教員による支援が最も必要な障害。しかし見つかりにくい。

- ・耳からの情報の処理より、目（文字）からの情報の処理の方が、プロセスが多い。脳のメカニズムを理解。
- ・読字障害ではどんな支援ができる？

例 複数の感覚器官を刺激する指導方法

“ネクレス”と書いてしまう→「声に出しながらかいてごらん」→“ネックレス”と書ける

◆最後に◆ ～特性を障害にしないために（合理的配慮も含めて）～

- ・障害者権利条約により、障害を理由に権利が侵されないよう合理的配慮をしなければならない。
- ・合理的配慮は、物事の本質を変えず、配慮側の多大な負担とならない範囲でできる限りの配慮や調整をする。

・小野先生から最後に

★「障害」というよりも「特性」と呼びませんか？

「特性」がどういうときに「障害」に変わるのか？

→環境・理解によって、生きづらさが変わる!!

★「特性」を「障害」にしないためには？

→正しい理解と適切な支援が必要。

→問題行動には理由がある。困った子どもではなく、子どもが困っている。子どもの視線に立って。

★小児科医は子どもの命を守る。先生・保護者は子どもの人生を守る。

（文責：あきる野市立東中学校 山本和郎）

講演会のアンケート：

発達障害について、具体的に詳しく話を聞くことができた。とても良い内容だった。もっと沢山の通常学級の担任の先生にも聞いてほしい。
インクルーシブについて学ぶ良いきっかけとなった。
ご講義ありがとうございました。 新しい知識ばかりでとてもわかりやすく、理解が深まりました。
お話がわかりやすくてよかったです。ありがとうございました。
昨年に続き、脳の動き、働きを再認識できた。
昨年度に引き続き二回目です。昨年度聞き逃していたことがたくさん見つかりました。 ありがとうございました。
とてもわかりやすくご指導いただいて、学べるが多かったです。本日は、本当にありがとうございました。
文部科学省のチェックシートなど現場で使える資料を出していただき、とても有り難かったです。 特性を障害にしない。障害から二次障害に進ませないよう環境の整備・支援をしたいと勇気づけられました！ ありがとうございました。
医療面からの特別支援教育について、分かりやすくご指導いただいたことが有難かった。
とてもわかりやすく、また、自分の考え方や方針が間違っていないんだと確認できて安心しました。また明日からがんばります！
脳の機能など、医学の視点から発達障害について説明していただき、非常に勉強になりました。子どもたちを正しく理解するための一つの視点となりました。
今回で3回目になりますが、特性の理解と支援の方法が整理できていつもすっきりします。またお話を聞きたいです。
インクルーシブ教育の実践例を聞きたかったです。
クラスにいる支援が必要な子供達に対する考え方が変わりました。困った子ではなく、困っている子と考え、その行動の下にある子どもの困り感や気持ちを考えて関わっていきたいと思います。本日はありがとうございました。
医療の方から障害について学びを深めることができてよかった。基本的な知識の説明もあったので、通常級の先生に伝えたいと思った。
とても貴重な話が聞けてとても参考になりました。今後に生かして行けたらと思います。

子どもから現れた行動に対応することが多いが、その行動が現れた原因を追求することに意味があるんだなと思いました。

貴重なお話をありがとうございました。こどもの行動だけではなく、何故そうなるのか原因を考えるようにして関わろうと思いました。咄嗟の対応が求められるので、こどものことをきちんと理解しなければならないと思いました。こどもをきちんと理解し、今後の指導に活かしていきたいと思います。

スライドと説明がとてもわかりやすく勉強になりました。

冰山モデルの話で、見えている行動の部分ではなく、水面に隠れている部分を見てあげ、支援してあげることが大切であるということがとても印象的でした。

今日の講演会で学んだことを改めて理解し、2 学期から指導に活かしていきたいです。

ミラーニューロンのお話が参考になりました。ASD 判定の生徒を思い出し、確かに人の意図をくむのが難しいし、体育で準備運動を真似るのも難しいなあ、と。それぞれの特性をつかみ、それに対する有効な支援を共有できたので、とても有意義な時間となりました。ありがとうございます。

「脳の機能障害」という表現がなされることが多い発達障害について医療の面から教員にもわかりやすくご説明いただけたことが何より嬉しかったです。

また、ASD についてはその原因とされる説を一つ一つご説明いただき、その症候の広範囲さからイメージがもちにくく理解するにも難しいことですが、今回の研修を通して、また少し理解を深めることができたかと思います。小野先生、ありがとうございました。

とても勉強になりました。小野先生の講演はいつも時間があっという間にすぎます。

ご準備等ありがとうございました。

発達特性に関して、医学的な見地から解説していただけることで、理解がかなり深まります。先生のお話の仕方も、とても聞きやすくわかりやすく、2時間半あっという間でした。

特性を障害にしない、という言葉は、普段私も肝に据えながら指導している考え方とピッタリだった（特別支援教室に通室している児童は、診断を受けていない子が多いです、なので、障害の専門性はもちつつも、診断の眼鏡で見ないようにしています）ので、腑に落ちすぎて、感動しました。支援は教員の役割である、本当にその通りです。子どもの人生を守る教師でいられるよう、これからも学びながら、（周りの先生方に）伝えながら、頑張っていきます。

通常のクラスにも支援が必要な児童が多いです。大変ですが、褒めて伸ばしていこうと思います。本日の講義ありがとうございました。

本日は、貴重なお話をいただきありがとうございました。生徒の視点になって考えようとは思っていても、慣れてくるとつい忘れてしまうので、初心に帰って指導に当たって参りたいと思います。ありがとうございました。

とてもわかりやすく、あっという間に終わってしまいました。オキシトシンの内容が興味深く、今後の治療に明るさを感じました。

子どもの困った行動の背景には脳機能の問題が隠れていることがよくわかった。新学期から子どもを注意することを少なくできるように、支援の仕方を工夫したい。もっと勉強したいと思った。

発達障害や学習障害について、基本的なところから詳しく知ることができました。

普段接している生徒のことを考えたり思い浮かべたりしながら話を聞けました。

今後、生徒への対応や学校生活の中で、今回お話いただいたことを活かして頑張りたいと思います。

インクルーシブ教育の捉え方を悩んでいたところでした。子ども達にどんな教育が必要なのか、学校には何が求められているのか、ゆっくり考える時間がある夏休みに、とても刺激的な研修でした。ありがとうございました。

LDのある生徒の見え方や実際に脳のどの機能がどう働いていないかなどを詳しく知ることができ、とても勉強になりました。

氷山モデルのお話や、オキシトシン、ミラーニューロンの話など、とても興味深く、勉強になりました。

とても面白いお話でした。ありがとうございました。

脳の仕組みから、薬のこと、さらに、教員としてやるべきことを明確にお話いただき、とても勉強になりました。

ユーモアを交えて教えてくださりわかりやすかった。関西人としては心地よい上品な関西弁で聞きやすかった。

インクルーシブ教育については、日本の在り方が問われていますが、他の国ではどんなふうになっているのか、知りたいと思いました。それを日本でもできるとは思いませんけど。

とてもわかりやすいお話でした。発達特性のとらえ方や服薬の問題、チェックリストの使い方、特性のある子に出会ったときの教員の目の向け方など改めて確認させていただきました。このところ通常の学級に読字書字に困難の大きい子が増えているような気がします。検査の受け方、学校での具体的な支援の仕方、医療とのつながりなどについて詳しく聞きたいです。本日はありがとうございました。

ASD の原因がいくつかあること、個々で違っている可能性があること、とても興味深いお話でした。私自身も発達の特徴があり、夫も子どももそれぞれ違う特性があります。

自分の経験では、特性を障害にしないための配慮は受けられなかったけれど、その後の本を読んだり自閉症の子供の教育に関わったりして自己理解ができたことが大きな転換になりました。

教育と医療の連携、また医療的な知識を持って教育にあたるのが、大切なことだと改めて思いました。

氷山の一角をしっかりと観察し、水面下の部分を分析したり想像したりして、多角的に子どもを見ていきます。ありがとうございました。

それぞれの発達障害に見られる特徴だけではなく、どういう対応をすべきか、生徒が何を求めているのかという具体的な内容までご教授いただき、とても勉強になりました。

インクルーシブ教育の概念や合理的配慮を要する児童の存在、発達障害の原因とその支援、障害を特性と捉えるなど、多くのことを学ぶことができた。

特別支援教育や発達障害等について、とてもわかりやすくお話ししてくださり、ありがとうございました。講義中、何人もの生徒の顔が思い浮かびました。

特に印象に残っているのは、特性が障害に変わる時のお話です。周囲の環境や理解が大きく関わることがわかりました。困った生徒ではなく、困っている生徒へ適切な支援ができるように日々子供たちと向き合っていきたいと思います。
ありがとうございました。

日本における特別支援教育の変遷、障害特性の捉え方など、理論的に再確認することができました。

また、指導の基本は褒める、こと。褒められた経験が積み重なって、生徒の人生を支える土台になっているはずだと信じて、日々の指導に励みたい、と思うことができる講演でした。

勉強になりました。ありがとうございました。

それぞれの発達特性について深く知ることができました。ありがとうございました。

一方でインクルーシブ教育の難しさも感じました。

とても勉強になりました

これまで「インクルーシブ教育」と聞くと、本当に実現可能なのか、インクルーシブにすることが子ども達のより良い教育になるのか、大変疑問でした。またインクルーシブにする場合、どのような教育の形を目指すことが日本に適しているのかも分かりま

せんでした。しかし、本日の講演を聞き、何を目指し、これからどのように努力するべきか明らかになったように感じます。精神科医のお話を直接聞ける機会は多くないので、大変勉強になりました。特に、診断のチェックリストや治療薬の話は大変分かりやすく、今後の根拠を持った指導に繋がると確信しています。貴重な講演をありがとうございました。

発達障害にしない、発達特性と捉えるというお話をお聞きし、早く校内で話題にしたいと思った。

小野先生のお話を、担任している児童のことを思い浮かべながら拝聴していました。自閉スペクトラム症と診断をされている児童への対応の基本を今一度心に染み込ませ、また、自己肯定感を高められるよう、言葉がけにも心を配ろうと思いました。紹介された本も読んでみたいと思います。ありがとうございました。

貴重なお話をありがとうございました。

特性を具体的に知る機会でもとてもためになりました。それぞれの特性に応じた向き合い方を今よりも考えどのようにしていくか考える日にもなりました。

ありがとうございました。

毎年、興味深い講演会、学習会を設定してくださりとても楽しみにしています。今回もありがとうございました。小野先生のお話はお医者様でおられながら教員にも理解しやすく幅広い内容でした。それぞれの障害について医学的根拠からどういうアプローチが必要かを導いてくださいました。私としては、今日の基本的スタンスをおさえた上で、教室での具体的実践的なインクルーシブ教育についてさらに学びたいです。来年にもまた期待しております。お世話になりました。

『子どもの人生を守る』とのお話しは感銘を受けました。

医学的な見地からの抗議で発達障害のメカニズムがよく分かった

大変勉強になりました。

「教師は、子どもの人生 life を守ります」が響きました。とても分かりやすく、充実した研修を受けられて行って良かったです。

LD 障がいがあるが静かに困っているお子さんをどう支援していったら良いのか、もっと学びたいと感じました。具体的な事例や支援方法をもっとお聞きしたいです。

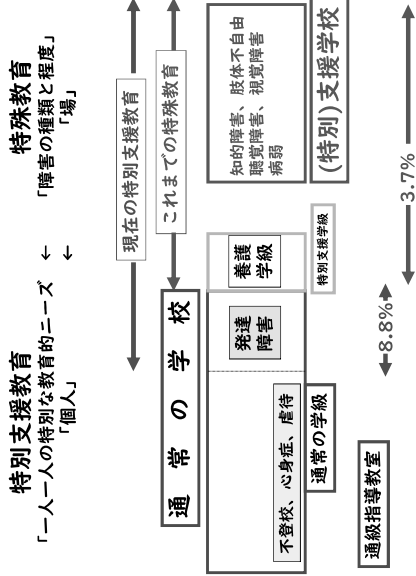
また、ADHD の薬がどう効くのか図解、比較の表があって、これまであちこちで聞いた知識が整理された感じがしてすっきりしました。

多摩地区特別支援教育研究会
夏の研修会

インクルーシブ教育の理解と専門性

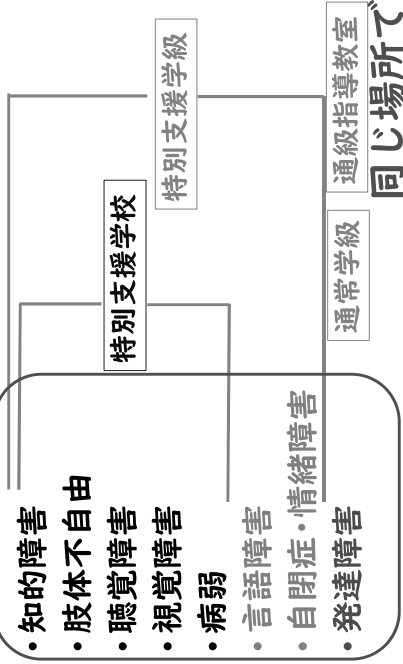
2024年8月5日
明星大学診療所 管理医師
大阪大学大学院医学系研究科 招聘教授
日本LD学会/特別支援教育士資格認定協会 監事
小野 次朗
ndd.skola@gmail.com

小学校・中学校の場合（2022年）
特殊教育から特別支援教育への流れのなかで



特別支援教育が対象とする障害

多様な学びの場による、適切な教育



インクルーシブ教育の考え方

本日の研修の流れ

- ・インクルーシブ教育と特別支援教育
- ・発達障害の理解
- ・文部科学省の実態調査
- ・こんな子どもに出会ったことはありませんか？
- ・発達障害の病態生理から指導・治療へ
- ADHD (注意欠如・多動症)
- ASD (自閉スペクトラム症)
- LD (学習障害)
- ・特性を障害にしないために
- 合理的配慮も含めて

サラマンカ宣言/サラマンカ会議



日本型「インクルーシブ教育システム」と「特別支援教育」

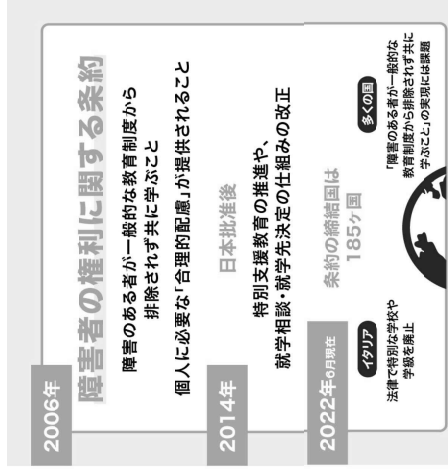
- ・障害者の権利に関する条約を批准したことで、日本も条約が求める「インクルーシブ教育システム」の構築に着手しています。特徴的なのは、日本型「インクルーシブ教育システム」においては、基本的に障がいのある子どもたちが対象として想定されている点。また、その中で「特別支援教育の推進」を大きく位置付けている点です。

【特別支援教育】

「障害者の権利に関する条約」が、すべての子どもが合理的配慮のもと同じ環境で学ぶ「包摂」を理想とする一方、現在の日本の特別支援教育は特別な学校や学級を設置する、いわゆる「分離」の段階にあると言えます。

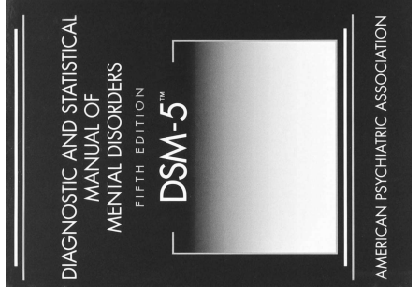
https://catalyst-for-edu.org/inclusive_education/

障害者の権利に関する条約との関係



https://catalyst-for-edu.org/inclusive_education/

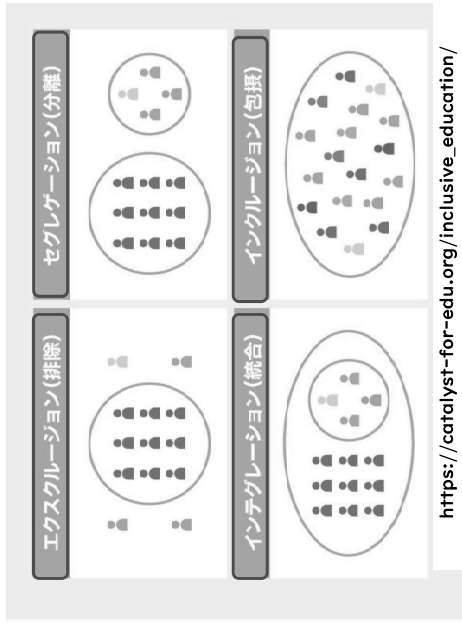
DSM-5



神経発達症群 (NDD) の下位構成 (DSM-5)

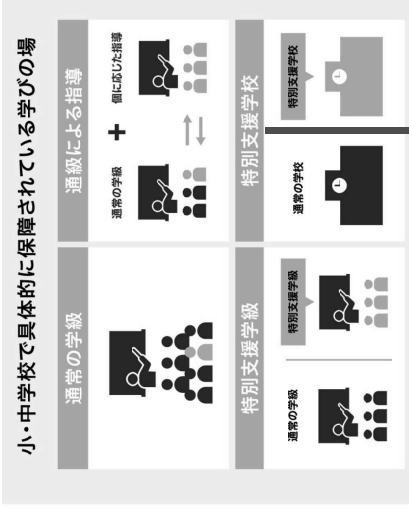
- ・ 知的能力障害／知的発達症・知的発達障害
 - ・ Intellectual Disability / Intellectual Developmental Disorder
 - ・ コミュニケーション症群／コミュニケーション障害群
 - ・ Communication Disorders
 - ・ 自閉スペクトラム症／自閉症スペクトラム障害 (ASD)
 - ・ Autism Spectrum Disorder
 - ・ 注意欠如・多動症／注意欠如・多動性障害 (ADHD)
 - ・ Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder
 - ・ 限局性学習症／限局性学習障害 (SLD)
 - ・ Specific Learning Disorder
 - ・ 運動症群／運動障害群
 - ・ Motor Disorders
 - ・ チック症群／チック障害群
 - ・ Tic Disorders
 - ・ 他の神経発達症群／他の神経発達障害群
 - ・ Other Neurodevelopmental Disorders
- (DSM-5から作成、訳語は日本精神神経学会ガイドラインによる)

多様性に対する支援のあり方



https://catalyst-for-edu.org/inclusive_education/

多様な学びの場



https://catalyst-for-edu.org/inclusive_education/

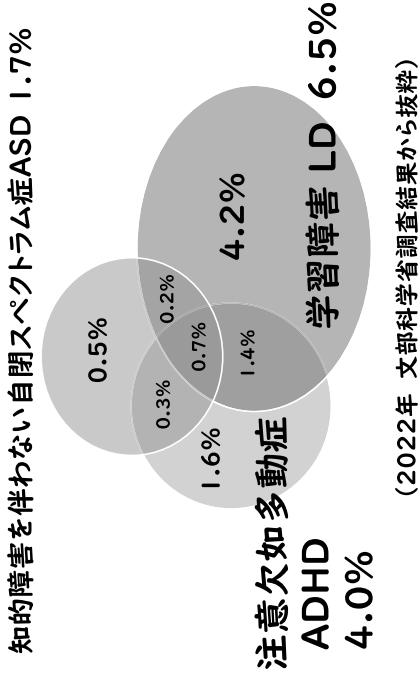
神経発達症群（NDD）の下位構成（DSM-5）

- ・ 知的能力障害／知的発達症・知的発達障害
 - ・ Intellectual Disability / Intellectual Developmental Disorder
- ・ コミュニケーション症群／コミュニケーション障害群
 - ・ Communication Disorders
- ・ 自閉スペクトラム症／自閉症スペクトラム障害（ASD）
 - ・ Autism Spectrum Disorder
- ・ 注意欠如・多動症／注意欠如・多動性障害（ADHD）
 - ・ Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder
- ・ 限局性学習症／限局性学習障害（SLD）
 - ・ Specific Learning Disorder
- ・ 運動症群／運動障害群
 - ・ Motor Disorders
- ・ チック症群／チック障害群
 - ・ Tic Disorders
- ・ 他の神経発達症群／他の神経発達障害群（DSM-5から作成、訳語は日本精神神経学会ガイドラインによる）
 - ・ Other Neurodevelopmental Disorders

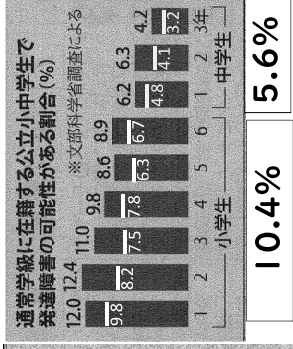
通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について

- ・ 1. 調査の目的: 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を平成24年に実施後10年が経過し、この間、発達障害者支援法の改正（平成28年）、高等学校における指導の制度化（平成30年）、小・中・高等学校学習指導要領における特別支援教育に関する記述の充実（平成29・30年）など、発達障害を含め障害のある児童生徒をめぐる様々な状況の変化があった。今後もインクルーシブ教育システムの理念に基づいた特別支援教育を推進するためには、現在の状況を把握することが重要である。そのため、本調査により、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の実態と支援の状況を明らかにし、今後の施策の在り方等の検討の基礎資料とする。

特別な教育的配慮を必要とする子どもたち（小中学校の通常学級在籍児童の約8.8%） 疑い例



2022年と2012年の調査結果の比較（2022年12月13日）



棒グラフ内に示されている横棒は2012年のデータ、数値は%

文部科学省が行った調査

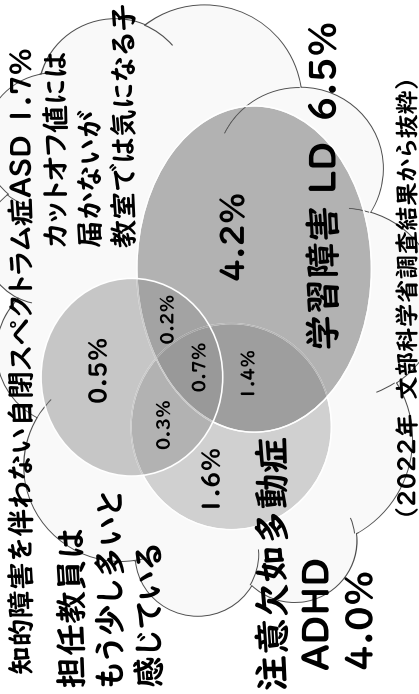
- ・ 通常の学級を担任する教員に依頼して、学級の10人を無作為に抽出し、学習障害・注意欠如多動症・知的障害を伴わない自閉スペクトラム症の、チェックリストに記入していただいた。
- ・ カットオフ値を超えた子どもたちについて、それぞれの障害の疑いがあるとした。たとえば、ADHDの場合、不注意・多動衝動性の各9項目中6項目をカットオフ値とした

2003年度報告

2012年度報告

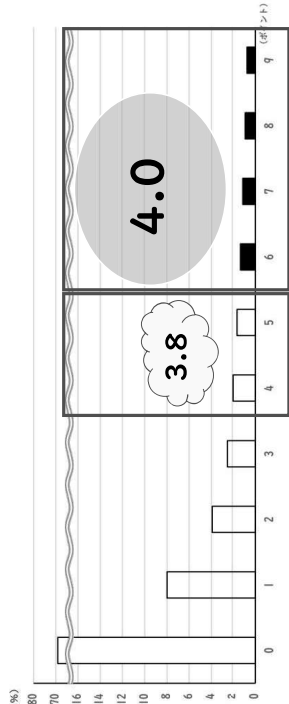
2022年度報告

特別な教育的配慮を必要とする子どもたち（小中学校の通常学級在籍児童の約8.8%） 疑い例



「不注意」又は「多動性－衝動性」
における児童生徒全体の分布状況

＜小学校・中学校＞
【2022年度報告書 p5 図2】



文部科学省チェックリスト（学習障害）
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsfiles/afeldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf 参照)

1. 「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」、「理解する」。

項目	0	1	2	3	4
1. 聞き取ることがある。「何だ？」と聞き取ることがある。	0	1	2	3	4
2. 聞き取ることがある。「何だ？」と聞き取ることがある。	0	1	2	3	4
3. 聞き取ることがある。「何だ？」と聞き取ることがある。	0	1	2	3	4
4. 聞き取ることがある。「何だ？」と聞き取ることがある。	0	1	2	3	4
5. 聞き取ることがある。「何だ？」と聞き取ることがある。	0	1	2	3	4
6. 聞き取ることがある。「何だ？」と聞き取ることがある。	0	1	2	3	4
7. 聞き取ることがある。「何だ？」と聞き取ることがある。	0	1	2	3	4
8. 聞き取ることがある。「何だ？」と聞き取ることがある。	0	1	2	3	4
9. 聞き取ることがある。「何だ？」と聞き取ることがある。	0	1	2	3	4
10. 聞き取ることがある。「何だ？」と聞き取ることがある。	0	1	2	3	4
11. 聞き取ることがある。「何だ？」と聞き取ることがある。	0	1	2	3	4
12. 聞き取ることがある。「何だ？」と聞き取ることがある。	0	1	2	3	4
13. 聞き取ることがある。「何だ？」と聞き取ることがある。	0	1	2	3	4
14. 聞き取ることがある。「何だ？」と聞き取ることがある。	0	1	2	3	4
15. 聞き取ることがある。「何だ？」と聞き取ることがある。	0	1	2	3	4
16. 聞き取ることがある。「何だ？」と聞き取ることがある。	0	1	2	3	4
17. 聞き取ることがある。「何だ？」と聞き取ることがある。	0	1	2	3	4
18. 聞き取ることがある。「何だ？」と聞き取ることがある。	0	1	2	3	4
19. 聞き取ることがある。「何だ？」と聞き取ることがある。	0	1	2	3	4
20. 聞き取ることがある。「何だ？」と聞き取ることがある。	0	1	2	3	4

文部科学省チェックリスト（ASD）

Ⅲ. 「対人関係やこだわり等」

項目	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. 大抵のことは、覚えていない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

各項目(0, 1, 2点)
を付与する。

全部で27項目ある
最高で54ポイント
になる。

カットオフ値は
全体で22ポイント
以上と設定

こんな子どもにも出会ったことはありませんか？

話しているとき全く普通の子

本読みがやたら下手

算数の計算になると
さっぱりで、九九は
覚えられない
指を使って計算する

英語の音読が
できない

漢字を書くことが
とても苦手

勉強もまあまあできる

図形の問題になると全然だめ

数学の証明問題が
とても苦手

日本語特有の
判断基準

一つ以上の領域で
12ポイント以上

小学校の児童に関して
アンケート項目は、3
回とも同じであった。
中学校の生徒に関して
2022年度は一部変更
があった。

文部科学省チェックリスト（ADHD）

ADHD-RS
≡DSM-5
奇数番号は「不注意」
偶数番号は「多動性－
衝動性」の項目

カットオフ値は
「不注意」または
「多動性－衝動性」で
6ポイント以上

Ⅲ. 「不注意」、「衝動性－多動性」

項目	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. 不注意の傾向で、細かいことまで注意を払えない。	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

こんな子どもにも出会ったことはありませんか？

ひとところにじっとしてられない

やたら、人にちよっかいをかける

よくけがをする

かたっぱしから
おもちゃをさわりまくる

人の会話に
横はいりする

あきやすい

口が出る前に手が出ている

こんな子どもにも出会ったことはありませんか？

よく持ち物をなくす

人が話しかけているのに
聞いていないように見える

出かける前の
準備が遅い

最後まで仕上げる
ことが難しい
(何でも中途半端)

部屋の片づけが
できない

忘れっぽい

物事を順序だててできない

ADHDのある(有名)な方



こんな子どもにも出会ったことはありませんか？

知的障害がないと仮定すると

受け入れがたい状況で
かんしゃくを起こしやすい
すぐ泣いてしまう

自分の思うことを
一方的にしゃべる

予定が変わると
とても怒る

質問はするけれど
答えには興味がない

視線が合いにくい

単調な話し仕方をする

一部の教科だけ
とても興味を持つ

幼稚園からの帰り道が少しでも違くと怒り出す

怒られているのに、へらへら笑う

知的障がいのない自閉症

ニギ・リンコ

ドナ・ウィリアムズ



自閉は急に止まらない

自閉症で、さらに
虐待を受けた経験を持つ

これらの子どもたちが持つ
共通した特徴は何でしょう？

1. 子どもたちのわがままや気ままではない
脳の機能異常が原因と考えられている
2. 叱られることが多い
褒められることが、極端に少ない

発達障害の原因と
原因から考えられる支援

1. 注意欠如多動症 (ADHD)
2. 自閉症スペクトラム障害
自閉スペクトラム症 (ASD)
3. 学習障害 (LD)

指導の基本は誉めることです

注意欠如多動症 (ADHD)

ADHDの3つの症状 (DSM-5)

(アメリカ精神医学会、精神疾患に関する診断と統計マニュアル第4版)

不注意症状が中心： のび太タイプ
多動性-衝動性症状が中心： ジャイアンタイプ
混合した症状

ADHDの診断基準—DSM-5から

不注意に関する項目 (6項目以上)

- 1) 学業、仕事、または他の活動において、しばしば綿密に 注意することができない、または不注意な間違いをする。
- 2) 課題または遊びの活動中に、しばしば注意を持続することが困難である。
- 3) 直接話しかけられたときに、しばしば聞いていないように見える。
- 4) しばしば指示に従えず、学業、用事、職場での義務をやり遂げることができない。
- 5) 課題や活動を順序立てることがしばしば困難である。
- 6) 精神的努力を要する課題 (例: 学業や宿題、青年期後期および成人では報告書の作成、書類に漏れなく記入すること、長い文書を見直すこと) に従事することをしばしば 避ける、嫌う、またはいやいや行う。
- 7) 課題や活動に必要なもの (例: 学校教材鉛筆、本、道具、鍵、書類、眼鏡携帯電話) をしばしばなくす。
- 8) しばしば外的な刺激によってすぐ気が散ってしまう。
- 9) しばしば日々の活動で忘れっぽい。

多動-衝動性に関する項目 (6項目以上)

- 1) しばしば手足をそれぞれと動かしたりトントン叩いたりする、またはいすの上でもじもじする。2) 席についていることを求められる場面でしばしば席を離れる。
- 3) 不適切な状況でしばしば走り回ったり高いところへ登ったりする。(青年または成人では落ち着かない、感じのみに限られるかもしれない)
- 4) 静かに遊んだり余暇活動につくことがしばしばできない。
- 5) しばしば“じっとしてしていない”またはまるで“エンジンで動かされているように”行動する。
- 6) しばしばしゃべりすぎる。
- 7) しばしば質問が終わる前に出し抜いて答え始めてしまう。
- 8) しばしば自分の順番を待つことが困難である。
- 9) しばしば他人を妨害し、邪魔する。

ADHDの診断基準—DSM-5から

不注意に関する項目 (6項目以上)

- 1) 学業、仕事、または他の活動において、しばしば綿密に 注意することができない、または不注意な間違いをする。
- 2) 課題または遊びの活動中に、しばしば注意を持続することが困難である。
- 3) 直接話しかけられたときに、しばしば聞いていないように見える。
- 4) しばしば指示に従えず、学業、用事、職場での義務をやり遂げることができない。
- 5) 課題や活動を順序立てることがしばしば困難である。
- 6) 精神的努力の持続を要する課題 (例: 学業や宿題、青年期後期および成人では報告書の作成、書類に漏れなく記入すること、長い文書を見直すこと) に従事することをしばしば 避ける、嫌う、またはいやいや行う。
- 7) 課題や活動に必要なもの (例: 学校教材鉛筆、本、道具、鍵、書類、眼鏡携帯電話) をしばしばなくす。
- 8) しばしば外的な刺激によってすぐ気が散ってしまう。
- 9) しばしば日々の活動で忘れっぽい。

多動-衝動性に関する項目 (6項目以上)

- 1) しばしば手足をそれぞれと動かしたりトントン叩いたりする、またはいすの上でもじもじする。
- 2) 席についていることを求められる場面でしばしば席を離れる。
- 3) 不適切な状況でしばしば走り回ったり高いところへ登ったりする。(青年または成人では落ち着かない、感じのみに限られるかもしれない)
- 4) 静かに遊んだり余暇活動につくことがしばしばできない。
- 5) しばしば“じっとしていない”またはまるで“エンジンで動かされているように”行動する。
- 6) しばしばしゃべりすぎる。
- 7) しばしば質問が終わる前に出し抜いて答え始めてしまう。
- 8) しばしば自分の順番を待つことが困難である。
- 9) しばしば他人を妨害し、邪魔する。

ADHDの疫学

男女比	男児	女児
多動性-衝動性 症状が中心	10	1
不注意 症状が中心	1	1

ADHDの有病率は、3～7%
全体での男女比は、3～5：1

ADHD児に認められる二次障害

反抗—反抗挑発症/反抗挑戦性障害 (ODD)、
素行症/素行障害 (CD) 触法行為
自尊心感情の低さ
二次的な学力の低下 (LDとの混同)

Question:

これらのことが重なり何が起こるでしょう？

当然ですが、知的障害のないASDの
子どもでも同じように不登校・園になれません

ADHDへの指導(治療)

- 薬物治療
- 学校・家庭での指導

ペアレント・トレーニングの手法から

子どもの行動を3つに分ける

好ましい行動 → ほめる
肯定的な注目をする

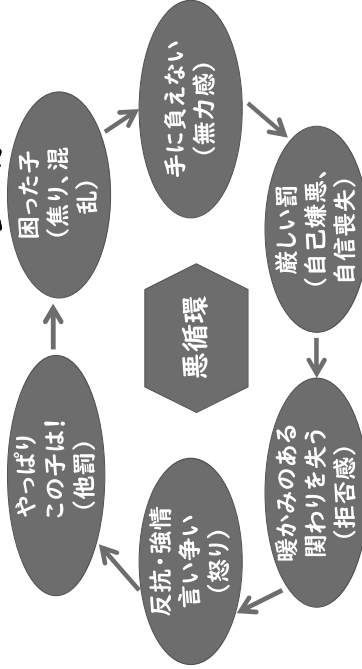
好ましくない行動 → 無視する(行動を)
待って、ほめる
効果的な指示

危険な行動 → 制限を加える
許しがたい行動 → 警告とペナルティ

出典:北道子「ペアレントトレーニング」小野次朗他編『よくわかる発達障害(第2版)』ミネルヴァ書房、2011年

ペアレントトレーニングの考え方

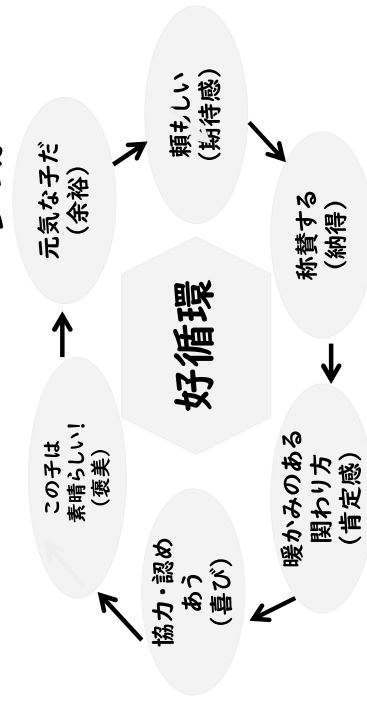
多動



(小野次朗他(編)『よくわかる発達障害(第2版)』北道子(著)「ペアレントトレーニング」より一部改変)

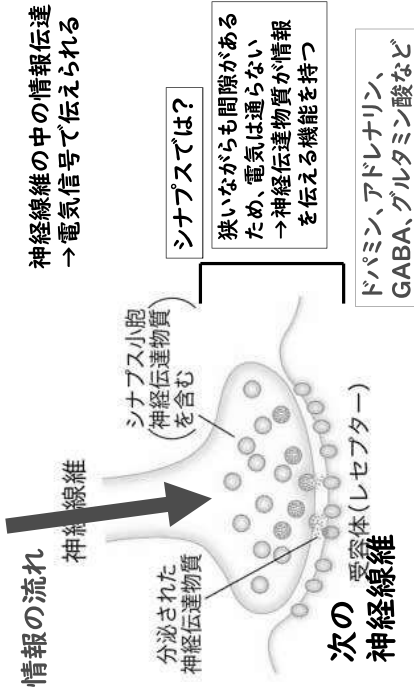
ペアレントトレーニングの考え方②

多動



(小野次朗他(編)『よくわかる発達障害(第2版)』北道子(著)「ペアレントトレーニング」より一部改変)

神経伝達物質とは



前頭前野の働き（宿題の答えから）

AS:ASDで弱い機能

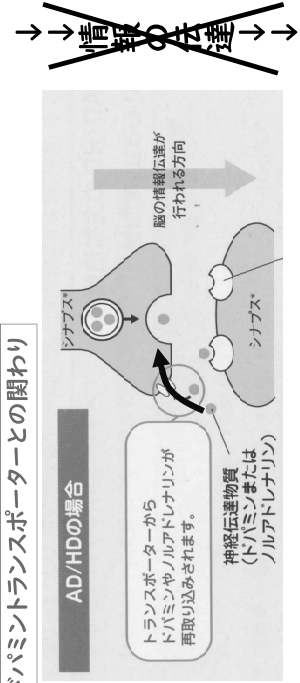
AD:ADHDで弱い機能

- 脳の司令塔と呼ばれている（脳の30～35%）
- 創造：発明や芸術作品を作り出す（AS）
- 意欲：ものごとを覚えようとする気持ち
- 注意集中：一つのこと打ち込む集中力（AD）
- 選択：いくつかのものの中から一つを選ぶ（AS）
- 判断：今、何をすべきかの判断（AS）
- 推測：顔の表情や声の調子から人の気持ちを想像する（AS）
- マルチタスクキング：一度に二つ以上のことをする（AS）

ADHDの場合

前頭前野におけるドパミン作動性神経細胞が年齢に見合った働きをしていない

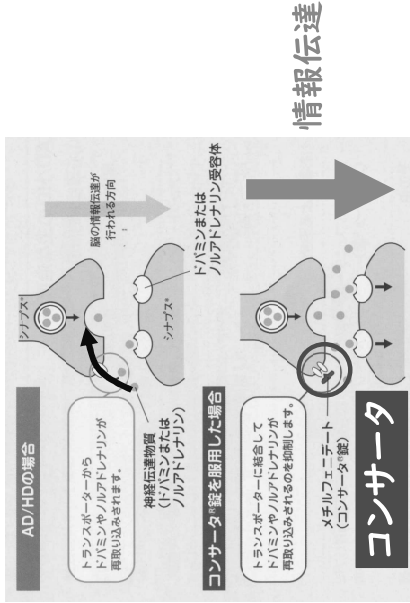
ドパミントランスポートターとの関わり



過剰な再取り込み シナプス間隙のドパミン低下

(ヤンセンファーマ株式会社「コンサータ」パンフレットから転載)

メチルフェニデート（リタリン、コンサータ）効果発現の機序



(ヤンセンファーマ株式会社「コンサータ」パンフレットから転載)

薬物治療（中枢神経刺激剤）

- メチルフェニデート（リタリン→コンサータ）
- ADHD児童・生徒の7～8割で有効
- 覚醒作用がある（覚醒剤？）（処方医師には資格が必要）
- ADHD児童に投与する場合、依存症は少ない
- 持続時間はリタリン約4時間（コンサータは約12時間）
- 副作用としては、消化器症状（腹痛、嘔吐、食欲不振など）が約2～3割に認められる。
- その他、チック、不眠など

現在、ADHDに保険適応のある薬剤

- コンサータ
- （一般名：メチルフェニデート）
- ストラテラ
- （一般名：アトモセチン）
- インチュニブ
- （一般名：グアンファシン）
- ビバンセ
- （一般名：リスデキサメフェタミン）

ADHD治療薬の比較

	メチルフェニデート 徐放錠 (コンサータ®)	アトモセチン (ストラテラ®)	グアンファシン (インチュニブ®)	リスデキサメフェタミン (ビバンセ®)
開始適応年齢	6歳以上	6歳以上	6歳以上	6歳以上18歳未満
1日服用回数	1回(朝)	2回	1回(夕)	1回(朝)
投与日数	30日	30日以上可	30日以上可	新薬のため14日まで
習慣性・依存性	可能性あり	なし	なし	可能性あり
休薬日	望ましい	なし	なし	望ましい
効果発現	数日	約8週間	1～2週間	1週間
作用持続時間	12時間	24時間	24時間	13時間
副作用	食欲不振、入眠困難、チック	頭痛、腹痛	眠気、血圧低下、頭痛	食欲不振、不眠、体重減少
講習会	必要	不要	不要	必要
	登録			

知的障害を伴わない自閉症

高機能広汎性発達障害

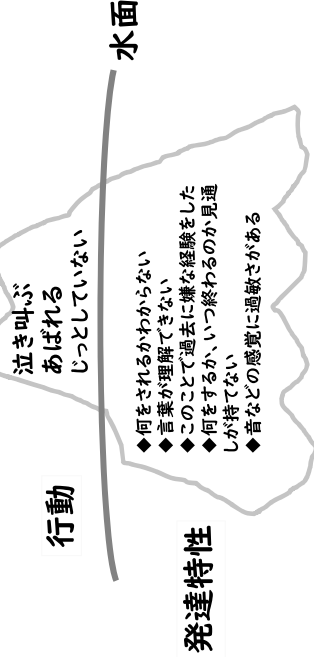
アスペルガー症候群
高機能自閉症

自閉スペクトラム症 (ASD) 【DSM-5】
自閉症スペクトラム障害 (ASD)

知的障害 (+) 知的障害 (-)

冰山モデル

外面的に表れる行動特徴から気づくことで
水面下に隠されている特性に配慮して、少しでも
ストレスを減らす支援を行える。



発達特性

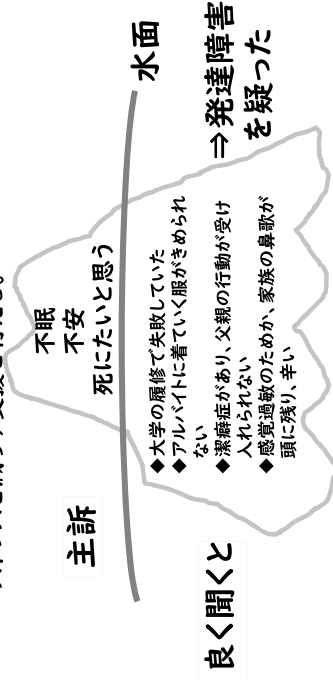
行動

水面

冰山モデル

(大学生ではじめて発達障害に気づかれた事例)

外面的に表れる行動特徴から気づくことで
水面下に隠されている特性に配慮して、少しでも
ストレスを減らす支援を行える。



主訴

長く聞くと

水面

ウィングの3つ組み (診断へのきっかけ)

自閉スペクトラム症 自閉スペクトラム症
(知的障害有り) (知的障害無し)

障害の種類

1) 社会性 視線が合わない 人の気持ちが読めない

場の雰囲気を読めない

2) 言語 ことばが出ない 独特のトーンの話し方
コミュニケーション エコラリア 方言が話せない

3) 想像力 こだわり、パニック 才能とも呼べる能力
虫博士など

4) 感覚過敏・鈍麻 聴覚・触覚・味覚・視覚・温度(覚)・嗅覚

自閉スペクトラム症の原因は?

・小児期早期発症型の統合失調症説 → 否定

・言語・認知障害説

・社会性・情緒障害説

・「心の理論」障害説

・チメロサル (ワクチン防腐剤) 説 → 否定

・扁桃体異常説

・オキシトシン (内分泌ホルモン) 機能障害説

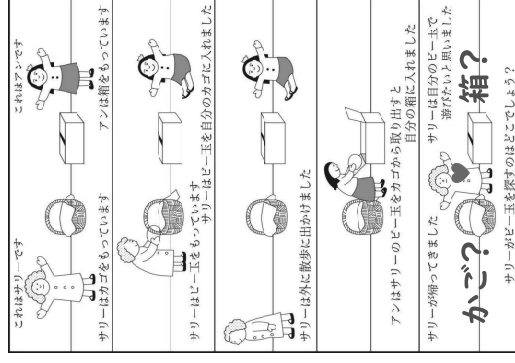
・ミラーニューロン障害説

サリーとアン課題

「心の理論」: 人の
気持ちを読む能力

「心の理論」を検証
するための課題の一
つとして

さあ、皆さんは、どちら
だだと思いますか?



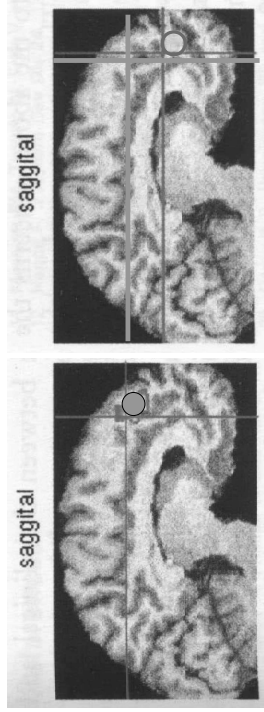
かご? 箱?

「心の理論」課題遂行時の脳活動 PET検査（矢状断）

放射性物質を体内に投与して、脳内の活動部位を探る

定型発達成人

アスペルガー症候群成人



異なる部位が光っている！

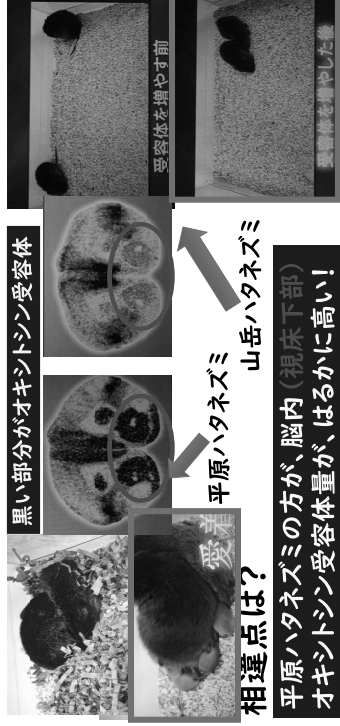
課題は通過したが、定型発達の子とは、異なる脳部位を用いて解決

(Happe, Neuroreport 1996から引用)

動物（マウス）を用いた実験

- ・平原ハタネズミと山岳ハタネズミの習性の違いを明らかにした。
- ・平原ハタネズミは一夫一婦制を取り、山岳ハタネズミは一夫一婦制の家族形態を取らない。
- ・平原ハタネズミの視床下部において、オキシトシンの受容体数が多いことが明らかにされた

一夫一婦制をとる平原ハタネズミと 一夫一婦制をとらない山岳ハタネズミ



相違点は？

平原ハタネズミの方が、脳内（視床下部）オキシトシン受容体量が、はるかに高い！

山岳ハタネズミの脳内の、オキシトシン受容体を人工的に増やすと、一夫一婦制に変わる！

自閉症患者さんへのオキシトシン投与

- ・重度知的障害を伴う成人の自閉症患者さんに、オキシトシンを投与
- ・数週間の点鼻投与により症状が改善した
- (1) 主治医の目を見て話す
- (2) 対話で笑顔を浮かべる
- (3) IQテストが受けられるようになる
- ・10カ月間投与し、症状改善が持続



動作を鏡に映すように認識する

ミラー・ニューロン

ミラー・ニューロン

人の意図を鏡に映すように認識する

ニューロンとは「神経細胞のこと」

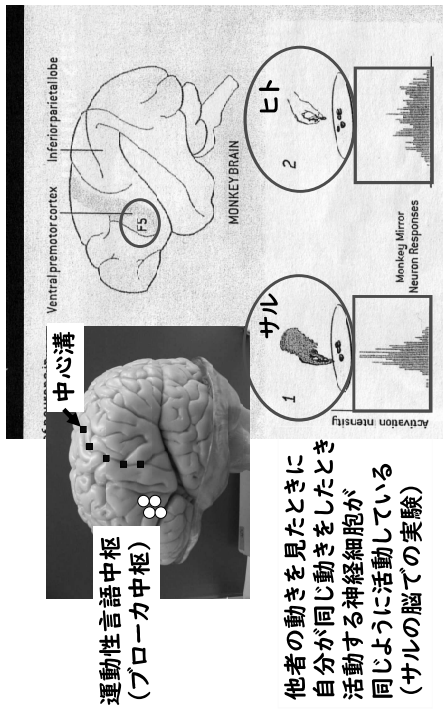
ミラーニューロン・システムに関する説明

同じ動作を見るだけで反応する細胞群

他人の動作を真似るときに反応する細胞群

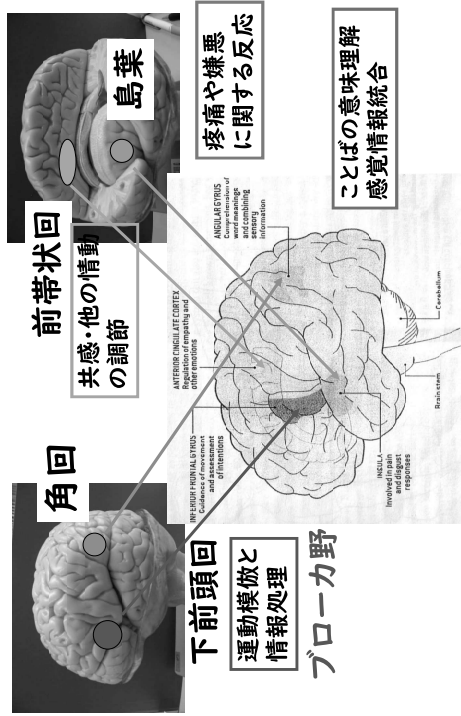
他人の意図を読むときに反応する細胞群

ミラーニューロン(1)



(Rizzolatti et al., "In The Mind", Scientific American, 2006, 30-37)

ミラーニューロン・システムの働きと関連ありそうな部位



(Ramachandran et al., "Broken Mirrors", Scientific American)

自閉症の子どもは大きな不安を抱えている

- ・認知能力に機能障害があるため、周囲の状況が理解しにくい
- ・情報処理能力が不十分で、瞬間的・直感的に状況が把握できない
- ・これから起こることへの、予想がつきにくい
- ・感覚過敏のため、予想以上の苦痛を感じている
- ・パニックなどを起こした場合、本人が最もつらい思いをしていると考えられる

ASDの原因はいいたいどれ?

- ・「心の理論」課題を通過できないこと?
- ・脳内オキシトシンの機能不全?
- ・ミラーニューロンの障害?
- ・扁桃体機能異常?

すべて可能性がある!

ASDの原因は一つではない!

しかしながら示す症状は似ている!

ということは?

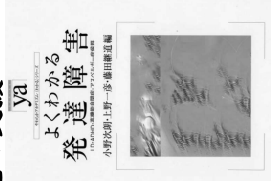
自閉症児・者への対応の基本

- ・紛らわしい表現は避ける
- ・会話ではなく、書くことを利用する
- ・指示を文書で行う
- ・相手の思考の独特さを理解する
- ・焦らせず、ゆっくりと待てる余裕

知的障害のない自閉スペクトラム症児の支援

認知面からの支援

- TEACCHプログラム
- 応用行動分析学
- ソーシャルスキルトレーニング
- ソーシャルストーリー
- コミック会話
- アンガーマネジメント(怒りのコントロール)



学習障害 (LD)とは

学習障がい (LD)の定義(文部省)1999年
学習障害とは、基本的には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様々な状態を指すものである。学習障がいは、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障がいがあると推定されるが、視覚障がい、聴覚障がい、知的障がい、情緒障がいなどの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

「推論する」能力とは？ 算数・数学における推論

有名な人は？

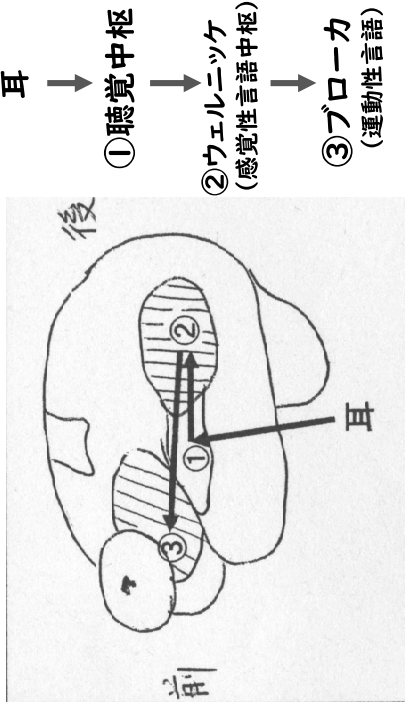
学習障がい (LD)とは

学習障がい (LD)の定義(文部省)1999年
学習障がいとは、基本的には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様々な状態を指すものである。学習障がいは、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障がいがあると推定されるが、視覚障がい、聴覚障がい、知的障がい、情緒障がいなどの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

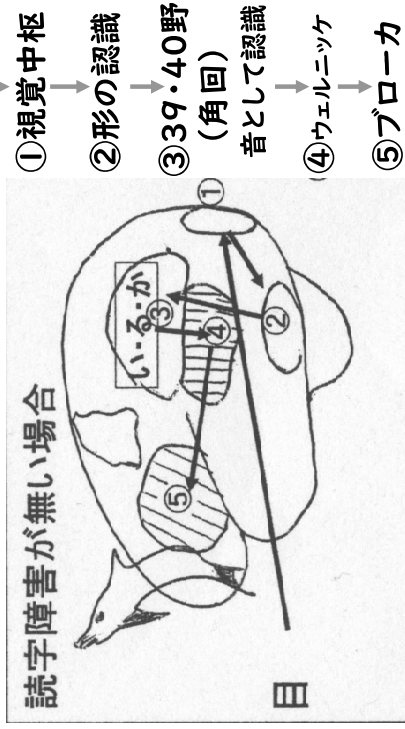
支援は教員の役割である

有名な人は？ 悉皆調査では
医療は必要か？ 軽度発達障害の中で最も割合が高い群である

「みかん」という単語を聞いたときの
脳内ネットワーク(情報伝達)



「いるか」という単語を読んだときの
脳内ネットワーク(情報伝達)



障害者権利条約の条文

- ・第2条 定義
- ・当条約の目的の為に以下のように用語について定義する。「コミュニケーション」には、点字や触覚によるコミュニケーション、平易な言語、読み上げ、補助的及び代替的な意思疎通の様式、手段、及び形態、利用可能な情報通信技術によるものを含む。「言語」には、手話その他の形態の非音声言語も含む。「障害による差別」とは、障害を理由とした万人に対する、政治権、経済権、社会権、文化権、市民権の全分野にわたる、人権と基本的自由のあらゆる区別、排除、制限を、さらに障害のある人に対する合理的配慮の欠如を意味する。「合理的配慮」とは障害のある人が他の人同様の人権と基本的自由を享受できるように、物事の本質を変えずに、または、多大な負担を強いったりしない限りにおいて、配慮や調整を行うことである。「ユニバーサルデザイン」とは障害のある人も含めてすべての人に利用可能な生産物、環境、サービスのデザインを意味する。

障害者差別解消法（平成28年4月施行）

- ・障害者基本法第4条に規定された「差別的禁止」を具体化
- ・それが遵守されるための具体的な措置等を規定
- ・平成25年6月公布、平成28年4月施行（一部を除く）

第7条 行政機関等における障害を理由とする差別的禁止（抜粋）
2 行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない。

第8条 事業者における障害を理由とする差別的禁止（抜粋）
2 事業者は、（同上）…必要かつ合理的な配慮をするように努めなければならない。

国立大学・高専など ⇒ 行政機関等（第2条第3号）⇒ 法的義務
学校法人、学校設置会社 ⇒ 事業者（第2条第7号）⇒ 努力義務 ⇒ 法的義務

先ほどの「こんな子いませんか」を思い出してください。

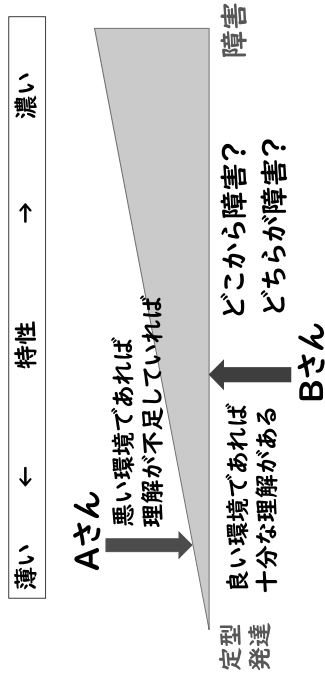
あのスライドで○をつけた方達に
関わる話です

少しでも引がかかったところがあれば
それぞれの特性を有している
ということになります。

特性が障害に変わる時

NDD（神経発達症群）はスペクトラム

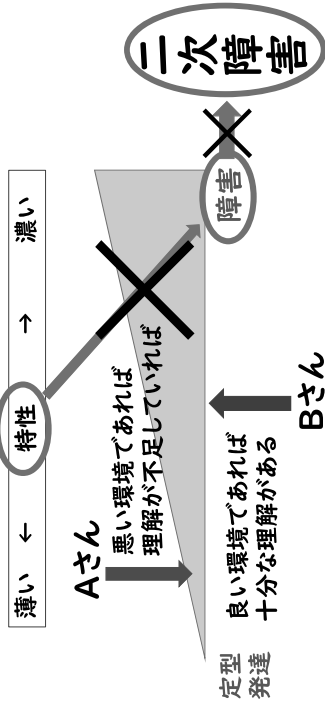
スペクトラムとは？ 連続体のこと



環境・理解によって、生きづらさは変わる

発達障害（特性）はスペクトラムを形成する

スペクトラムとは？ 連続体のこと



二次障害

問題行動には「理由(わけ)」がある



「困った」子どもではなく、「**困った**」子ども



子どもの視線に立って考えること

いま教師・保護者である皆さんに
「贈ることば」

小児科医は

子どもの命を守ります

教師は？指導者は？保護者は？

子どもの 命を守ります

教員の専門性を高める方法

ちゃんと宣伝を兼ねた情報提供を

- 学習障害 (LD) を中心とする発達障害についての専門知識を有する専門職員とは？

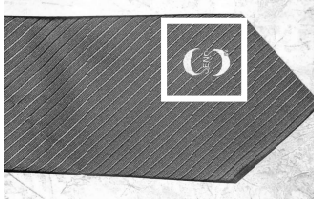
- 特別支援教育士 (S.E.N.S.)

日本LD学会と連携する、特別支援

教育士資格認定協会の認定資格

- LD等通級指導教室や言語障害通級指導教室を担当していることが多い。

S.E.N.S- SV



夏季研究会 報告 午前の部

講演会

「特別支援学級の授業づくり

～子どもの「友人関係」と「将来展望」に着目して～

講師：小林 徹 氏（郡山女子大学教授）

実践発表

「途中転入児童を中心に据えた学級・授業づくり」

講師：菅 英勝 氏（福島県いわき市立錦小学校 教諭）

日時：令和6年8月6日（火） 9時35分～11時45分

場所：日野市立大坂上中学校 食堂

講演会のアンケート：

実践がたっぷりあり、2 学期からの参考にさせていただきたいと思います。楽しく講演を聞かせていただきました。ありがとうございました。
小林先生の教員時代のたくさんのエピソードが面白く、飽きずにあっという間の2時間でした。傷ついた子どもたちが、自分はまんざらじゃない→誇りある自分となっていけるような教師の関わり大切さを学びました。ありがとうございました。
実践事例をもとに、異学年でも一緒に学ぶことの大切さや教材を開発することの楽しさ、素晴らしさを強く感じました。ありがとうございました。
様々な実践参考にさせていただきます
毎年勉強になります。ありがとうございました。
小林先生からは、今まで感じてきた先生の素直な気持ちも伝えてくださって、そこから学ぶこともたくさんありました。人として考えさせられました。
勉強になりました。ありがとうございました。
人間性溢れる暖かい語り口で、どのエピソードも興味深く聞かせていただきました。ありがとうございました。 私は社会人生活のスタートが知的障害特別支援学校の自閉症クラス（小 1）だったこともあり、自分は自然に支援学校の子供たちの中へ飛び込んでいかことができました。そのおかげで、自分も発達障害（ADHD.ASD）があるとはっきり分かり、子どもの頃から抱えていた悩みが半分解決しました。 障害児に対する、健常児のきれいごとは目からウロコでした。知らないことを、そのまま当たり障りなく自分の人生から排除する、障がい者に対して無意識にそうしている人が多いのかもしれない。あまり気にしたことがありませんで

<p>したが、今後通常級との交流を進める時には、心の片隅に置いておきたいと思いました。</p> <p>違いをエネルギーに変えられる教育現場でなければならないし、そういう生きかたを姿で伝えられる大人でありたい、自分を含めて心からそう思います。</p>
<p>授業作りの基本は目の前の子どもたちなのだと改めて感じました。</p>
<p>小林先生が、多摩障研の部長さんをやっていた時、一緒に川越のせんべいを作る作業所に行ったこと覚えています。久しぶりに、以前の特別支援学級の取り組みを聞くことができて、懐かしく伺わせていただきました。今は、新人育成の仕事をしています。</p> <p>絵本を活用して授業を作る。今まで私も取り組んできたことでした。間違いでなかった事、改めて感じ、やってよかったと、おもっています。新人にも伝えていきたいと思います。ありがとうございました。</p>
<p>ためになった</p>
<p>学力よりも楽しい授業を、と思いました。</p>
<p>今、一番焦点が当たっているのが、発達障害。</p> <p>知的障害学級の支援の話を聞けて良かったです。ありがとうございました</p>
<p>本日はありがとうございました。教員時代のエピソードを交えて特別支援教育にとって大事なことをいくつかの視点でわかりやすくお話いただきました。浜谷先生のより良い記憶が未来につながることや今日が楽しいことが明日につながっていくことなど、私達が目指すべきことを改めて確認しました。二学期に向けて元気をいただきました。</p>
<p>先生の生き生きとした実践に希望をもらいました。ありがとうございました。柔軟な発想が新たな発見を生んで、先生も生徒も楽しいことがわかりました。その自由さがみんなを救う気がするんですけど…。今は何かと堅いなーと思います。またお話を聞かせてください。</p> <p>去年もとても印象深いお話をしていただきましたが、今年は更に心に染みるお話をしていただきありがとうございました。子どもたちの現状を見ながら基礎学力をつけて中学に進学してほしい、と切に願いながら日々取り組んでいます。なかなか思うようにはいきません。ただ、子どもたちに今日楽しく過ごせた、明日も頑張ろう、と思ってもらいたいと思っています。空き時間がなく十分な教材研究もできませんが、この夏休み、子どもが楽しく学べるよう準備頑張ります。</p>
<p>とても貴重なお話をありがとうございました。</p> <p>特性を踏まえた上で指導の仕方や接し方をもう一度見直そうと思いました。</p>
<p>発達障害をもつ児童への指導について、とても興味深い内容でした。ありがとうございました。</p>
<p>今年も講演をお聞きでき、ありがたかったです。2 学期に活かしたいと思います。</p>
<p>日頃、モヤモヤと感じていたことを、分かりやすく言語かしていただき、腑に落ちたお話でした。先生の実践を生き生きと感じて、元気が出ました。ありがとうございました。</p>
<p>貴重なお話ありがとうございました。</p>
<p>小林先生と管先生の講演</p> <p>・・・生徒が取り組みやすい教材のあり方や、生徒と触れ合うことの素晴らしさを実感することができた。</p>
<p>ノントンのお話しは素晴らしいと感じました。有り難うございました。</p>
<p>一斉授業において障害があるのは教師と環境という言葉は言えて妙だった。</p>
<p>ノントンの実践例のように、子ども達の興味を利用した授業作りを行いたいと思いました。</p>

令和6年度 多摩地区特別支援教育研究会 夏季研究会

特別支援学級の授業づくり

～子どもの「友人関係」と「将来展望」に着目して～

郡山女子大学家政学部生活科学科

小林 徹

cobalt@koriyama-kgc.ac.jp

自己 紹介

1963(昭和38) 東京都田無市（西東京市）生まれ

1986(昭和61) 慶應義塾大学経済学部卒業

【経済学士／国語科教員免許 中一種・高一種】

1986-1988 三菱電機株式会社

1988-2013 東京都中学校教員（特殊学級→特別支援学級担任）

＊2001-2003 東京学芸大学大学院【修士（教育学）】

＊2003 臨床発達心理士 取得

＊2007 保育士 取得

＊2007-2013 東北大学大学院【博士（教育情報学）】

＊2011 国立特別支援教育総合研究所専門研修受講

【特別支援学校教員免許（知的障害）二種】

2013(平成25) 郡山女子大学短期大学部幼児教育学科

2022(令和4) 郡山女子大学家政学部生活科学科



ライフステージを見通した 障害児保育と特別支援教育

小林徹・栗山宣夫 編

2020年3月 みらい

保育士養成課程の必修科目

「障害児保育」

教職課程の必修科目

「特別支援教育論」のテキスト

「違う」と「同じ」を考える。

小林 徹・栗山宣夫編著「ライフステージを見通した障害児保育と特別支援教育」,みらい,2020.

「僕は障害児を差別しません。同じ人間なんだから。」

- 中学校の通常クラスで、僕が特別支援学級を紹介する授業をした後、生徒たちが書いてくれた感想文の中に多く書かれていた言葉。
- 若者らしい率直で純粋な決意とも思えるが、この言葉を書いた生徒は、特別支援学級に遊びに来たことのない人たちばかりだった。

実際に障がい児と触れ合った児童の感想①

茂木俊彦「障害児と教育」岩波新書，1990.

わたしは、とても気持ちが悪かった。先生が『お話して友だちになろうね』と言いなったけど、手をつないでいる時もそんな気になれなかった。みんな小さな声で『いややな』『気持ちが悪いな』と言っていた。

（中略）ほとんどの人がそんなことを思っているみたいやった。家に帰ってそのことを話したら『かわいそうやな』と言いなった。わたしもこわかったけど、『かわいそうやな』と思った。（小学2年女子）

実際に障がい児と触れ合った児童の感想②

茂木俊彦「障害児と教育」岩波新書, 1990.

一、二年生の頃は、よだれに手をつけなあって、その手で手をつなごうとしなるのでいややった。ごはんを食べる時も、ごはんをぽろぽろこぼしたり、はなをつけなるのでおえがでそうやった。今は、よだれが手についた手でも手をつなげるし、かたに手をおきなっても、ひざに乗ってきなっても、いやだと思わんようになりました。おんぶもできます。養護学校の人たちともっと心が通じ合うようにしたいです。（小学4年男子）

「違い」を突き抜けた向こう側に立つ。

- 彼らは障害児と触れ合うことで、自分たちと障害児との「違い」を痛いほど感じた。
- その経験を繰り返す中で「違い」を突き抜けた向こう側にたどり着いたのではないか。
- 「なあんだ、この子たちも同じ人間じゃないか！」
- 冒頭の中学生在が発したものと同じ言葉だが、そこに感じられる真実の重さ、尊さはまったく違った温もりをもっている。

「違いを見つけよう、違いを作ろう、違いを大切にしよう」

柘植雅義「特別支援教育 多様なニーズへの挑戦」中公新書, 2013.

- 柘植は、アメリカ滞在中に訪問した小学校に貼られていた標語を見て、「みんなと違わない」ことを良しとする日本の教育の風潮との差異を感じた。
- 「“違い”は、人類に課せられた課題であり、エネルギーの源のように思えてくる。けっしてマイナスなものではない。“違い”は、まさに、人々の夢と希望と幸せの仕掛けなのである。」

見た目を鵜呑みにしないで疑ってかかること。

- あの子はこの障害だから・・・。
- 不登校。
- 個に応じた指導
- 「みんな違って、みんないい」
- 連携できている。

今日の私の目標は…

- ◆福島県郡山市の小学校で小林が関わった授業実践を紹介する。
- ◆小林自身の実践事例から「障害のある子どもの心に寄り添った支援・指導」を考える。

—どうぞよろしくお願いいたします。—

郡山市での授業実践

①途中転入児童を中心に据えた学級・授業づくり
授業者：菅 英勝

②絵本の世界でつながろう！～ノントンの授業～
授業者：石塚美央

自分と障害児との出会い

- 大学4年の夏。プール開放指導員のアルバイトとして、ある小学校を訪問。
- プールサイドに行くとなすでに一人の子どもがプールの中にいた！
- 注水される水を口で受けて、プールに吐き出す。注意しても無視。
- 担任の先生方が遠くで笑って見ていた。

教師になるまでの紆余曲折

- 採用試験合格するも父の反対で断念。
- 営業マンとして勤務し2年後再挑戦したがB採用で声がかからない。
- 3月末にやっと市役所から電話が来たが、顧客へ挨拶のため採用日の先延ばしを依頼。
- 4月16日付採用が認められたが・・・。

特殊学級の担任となって

- 「3年がまんすれば通常に移れますよ」
- 鉄格子のある教室
- 言葉のない子どもたちへの国語
- 数学と技術も教えてください
- 個別プリント学習のつまらなさ

ツバメの授業

- 運動会の練習の後、軒下にツバメの巣を見つけて見上げていると気づけば生徒たちも一緒に見ていた。
- 教室で「ツバメのくらし」を読む。
- みんなで巣を作ってみた。
- 一斉授業はできる！





知的障害教育における学力問題 「学ぶ力」「学んでいる力」「学んだ力」

渡邊健治 監修

岩井雄一・丹羽 登・半澤嘉博・
中西 郁 編集

2014年11月発行
シアース教育新社

青年期とは (山本1999)

思春期

→ 第二性徴を通じて身体に成長・変化が起きる時期

青年期

→ 思春期の身体的変化にともなって心理的变化や対人関係を中心とした社会的変化が起こる時期

→ 前青年期の始まる10歳ごろから、後青年期の終わる30歳ごろまで

人格発達における青年期の特徴

内側・外側の変化に対する自我の適応過程

内側の変化とは

→身体が急激に大きくなること（思春期スパート）
や第二性徴による身体の量的質的な変化。

→これらの変化が青年に戸惑いと不安を引き起こし、
身体像（ボディイメージ）の自己評価が下がる傾向
がある（文部科学省2010）。

外側の変化とは

「家族を含めた対人関係の変化」と「社会進出に向けた接触」

→ 集団参加によるさまざまな圧力の中で、円滑な人間関係を（時には拒否や回避を交えながら）とり結ばなければならない。

→ 内外からの変化を統制、克服する統合力を高めるために、自我は大きく強くなることを要求される。

一方で

外圧である人間関係が、逆に内外の軋轢を和らげる作用も兼ね備えている。

→友人関係は、青年期の発達課題である「心理的自立」と「自我同一性の確立」に大きく影響を与えている。

友人関係と「心理的自立」

青年＝親からの自立を目ざすが現実的には困難

→不安に対する防衛手段として友人関係を活用。

→同年代で同性のグループを形成し、強い結束力
や連帯感を生み出すことで不安を代償させる。
(生田2006)

友人関係と「自我同一性の確立」

自我同一性（アイデンティティ）

＝「自分は時間的に連続した存在であり、他の誰でもない自分自身である」という自覚

→確立するには「他者からもそのように見なされている」という感覚が不可欠。

→友人関係の中で、互いの共通点や類似点を確認め合う一方で、相違点を認め合い、自己と他者の異質性を明らかにする。

青年期の人格発達と友人関係

青年期の人格発達において「友人関係」の果たす役割は非常に大きい。

→この時期に友人との人間関係をうまく築けなかったり、交流する経験が不足した場合にはその後の発達にも影響を及ぼすと考えられる。

もう一つの指標「将来展望の成立」とは

- 青年期には抽象的思考が発達することから、現実にはないがあり得ること（可能性）についての思考ができるようになり、未来に向かった時間的展望（将来展望）をもつことが可能になる。
- このことが自己の将来の姿を想像する力を与え、青年期の学習活動を支える原動力となる。
- 将来展望は社会的自立を目標とすることから、その成立は前述した「心理的自立」や「自我同一性の確立」とも深く関わってくる。

「将来展望の成立」は

児童期には、空想レベルにとどまっていた自らの将来像が、青年期には「短大の保育科に入って、保育士資格を取得し、保育士になる」といった

人生の目標に向かった段階構造に再形成され、それに基づいて現在と結びついた積極的肯定的な

人生設計が行われる。

→学習の動機づけに深く関わり、その人の人生を方向づける機能をもつ。

障害者の青年期とはどのような時期か。

- 障害のある青年たちが障害のない青年たち以上の課題を抱えることは想像に難くない。
- 日常生活における度重なる失敗体験、苦手意識、挫折感から、自己評価が低くなり、周囲との関わりを避けるようになる場合もあると考えられる。

→「友人関係」と「将来展望」をキーワードに中学校特別支援学級における実践を振り返ってみたい。

特別支援学級における学力をどう考えるか。

教師になって間もない頃、ベテラン教師に教えられたこと。

「障害児教育で生徒につけなければならない力は、8時間労働に耐える体力、精神力と職場の同僚に可愛がられるためのコミュニケーション能力である。」

→8時間労働ですり減らした体力や気力を回復させたり、ストレスを解消する能力も必要ではないかと質問したところ、

「障害児にストレスはないのだよ。仕事を全うした達成感があるだけなのだ。」と答えた。

→かけだしの教師であったが、この発言には納得できなかった。

当時の私の考えは

- 通常教育のカリキュラムと障害児教育のカリキュラムは、別々のものではなく、同じ線路の上を走る特急電車と各駅停車の違い程度に考えていた。
- 同じ目標に向かってひたすら同じスピードを維持して走る列車（通常教育）と、それに追い抜かれても気にせず、乗客の子どもたちの安全第一でゆっくり進む列車（障害児教育）の違い。

少しトゲのある言い方をすると…

- 通常教育は、終着駅に時間通りに到着することが最優先で、乗客である子どもを振り落としても走り続ける弾丸特急。
- 障害児教育は、特急に落とされた子どもを助け上げながら、どこに着くかも客任せのような乗客第一主義で、のんびりムードのお座敷列車のイメージ。
- 特別支援学級は、最終目的地への到着時刻が決まっていないので、特急列車が見逃すような車窓からの景色もじっくり味わうことができたり、乗り物酔いの子どもが元気になるまで停車して待つこともできる。

したがって授業づくりは…

- 知的障害に特化した内容には消極的だった。
- 通常教育の内容を、時間をかけて、より多くのステップを刻んで、子どもたちに教える実践を重ねてきた。
- 子どもたちにとっては、ストレスを感じにくい、楽しい授業として受け取ってもらえた。
- 一方で、身に付けた学力としては、同年齢の子どもたちの目標には遠く及ばず、はるか後方で到達点のことなど考えもせずに暮らしていた。

教える側の学力観と学ぶ側の学力観

- 小玉重夫「学力幻想」(2013)においてアメリカの政治学者ハンナ・アレントの思想に依拠しながら提起された学力論に注目する。
- アレント・小玉は教える側と学ぶ側の学力の二面性について、「公共性」と「社会性」という概念で把握した。
- アレントは「それぞれの独自性を保持しつつ、両者の共存を図ろう」とし、両者の混同の危険性を指摘した。

「公共性」と「社会性」

- 「公共性」とは「共通の尺度や公分母」をもたない多様で異質な他者同士が出会い関わり合うこと。異質性を前提とした平等の原理で貫かれ、政治体の権限に属する。
- 「社会性」とは同質性を前提としたdiscrimination（区分け）の原理で貫かれ、アイデンティティをともにする共同体が共存している状態。
- この学力観ではマイノリティの立場からマジョリティの支配する世界を意味づけなおす意図が含まれていた。

アレント・小玉の学力観から見えてくること

- 知的障害教育を通常教育とは別立てに構築したことは、健常児の学力向上を保障する意図があったと考えられる。
- しかし、結果的には学ぶ側の学力を中心に発展したといえる。区分けすることで、知的障害児というマイノリティのアイデンティティ実現を追求することになった。
- 一方、教える側の学力観に立った時、これまで私たちが作り上げてきた教育はその公共性を保障してきただろうか。通常教育と知的障害教育の壁を前提とし、それぞれの域内で実践を積み上げることに終始してきたのではないか。
- インクルーシブ教育への移行は、日本の特別支援教育の「公共性」を再構築する取り組みなのかもしれない。

通常教育と知的障害教育の境界域で

- 特別支援教育の開始で、通常教育の中での発達障害児・軽度の知的障害児に向けた教育が脚光を浴びた。
- また、これまで本来知的障害児を対象としない通級による指導の中で、多くの知的障害児は学んできた。通常教育の枠内で、知的障害教育へのアプローチは手探りで進められてきた。
- 一方の知的障害教育の中にも、通常教育についていけなくなった子どもたちの流入が多数見られるようになっていく。

汽水域にさまよう子どもたち

- つまり、両者の壁はすでに完全に遮断する能力を失い、少なくとも境界線付近においては、言わば淡水と海水が入り混じった汽水域の状況を呈していると考えられる。
- 小林の実践は、通常教育と知的障害教育の壁を打ち破る理念や意志を持っていたとは、とても言えない内容であるが、まさにこの教育の汽水域にさまよう子どもたちを対象にした試行錯誤の産物である。

傷つける学力

- 通常の学級に在籍しているものの、授業の内容を理解できず、学習についてこられない児童生徒が存在する。
- 多くの場合は、小学校入学前後から特別支援学級への転籍を勧められながら、それを拒んできたケースである。
- 毎日の授業がわからないのであるから、子ども本人が一番つらいのだが、親への遠慮だったり、仲の良い友達と別れるのが嫌だったり、さまざまな理由で耐え忍んでしまう。
- あまりのつらさに不登校や非行などの問題行動が出現すれば、親と相談する糸口が見えることもあるが、そのつらさを克服できてしまうと、なかなか転籍のきっかけがつかめない。

「オレ、バカじゃねえし、ワルだし。」

その男子が筆者の学級を訪問したのは小学校6年生の2月だった。ポケットに手を突っ込み、肩で風を切るような歩き方が印象的だった。開口一番、こう言った。

「オレ、シンショウ（心身障害学級の略）なんか、行かねえから。オレ、バカじゃねえし」筆者は少々驚きながらも尋ね返す。

「でも、勉強がわからなくてつらいから、見学に来たのでしょ？」

「オレ、ワルなの！ 勉強わからないんじゃないの。やらないの！」

なるほど、と感心してしまった。彼はそうやって自分の心を守ってきたのだ。

「オレも勉強がわかるようになるのか？」

ここには来ないと言いつつ放った彼だったが、予定の授業をすべて見学した。とても真面目な見学態度だった。そして、筆者との面談にも応じた。試みに質問してみた。

「4たす4はいくつでしょう？」

彼は、しばらく考えた末に、横を向いたまま「9」と答えた。筆者は彼が小学校6年間、どんな思いで授業を受けてきたのだろうか、と胸を締め付けられる思いがした。

「ありがとう。今まで、つらい中を、本当によくがんばってきたね」と声をかけると、彼の両目から涙がほとばしった。そして、振り絞るような声でこう言ったのだ。

「先生、このクラスに入れば、オレも勉強がわかるようになるのか？」

「いじめのない普通のクラスに入りたかった」

学習面では苦勞していたが友人関係は通常の学級に適応できていた男子児童が特別支援学級への入級を強く希望した。

「ぼくは小学校6年間いじめられてきました。でも、誰にも相談できませんでした。中学校に入る時、変えるなら今しかないと思いました。ぼくは、いじめのない普通のクラスに入りたかったのです。」

→彼は特別支援学級を「いじめのない普通のクラス」と表現し、その言葉は上級生を含めたクラスの生徒全員の心に染みた。

→現実が変わったわけではないが、視点が切り替わり、価値観が転換したことで、生徒たちの自己肯定感が高まった。

癒す学力

- 通常の学級において、学習面での苦手意識を強く感じている子どもたちを特別支援学級に迎えたからには、何とかして勉強をわかる喜びを味わってほしい。しかし、ただわかれば良いというものではない。
- 生徒たちに教えてもらった失敗事例から、現在の考えに至った経緯をご理解いただきたい。

わかっちゃいるけどやめられない心理

自分を幼児扱いする女性教師にいらだつ男子生徒

「右手を挙げましょうね」という指示に中途半端に反応したところ…

女性教師は「あー、右手がどっちかわからないのね。ごめんね」と言いながら、油性の太い黒ペンで彼の右手の甲に大きな○を描いてしまった。

「こっちが右手だから、次はしっかり挙げてね」と女性教師は言い放って、きびすをかえた。男子生徒のものすごい形相に気づかないまま。

女性教師は男子生徒の思いを考えることなく、わからないことをただわからせてあげよう、という行動に出てしまった。彼の「わかっちゃいるけどやめられない」心理に対して、あまりに無頓着すぎた。

針の時計は読めなくてもかまわない。

- 数学の授業でアナログ時計の読み方を扱った。一人の男子生徒が真剣に取り組もうとしない。注意すると「デジタル時計を読めるから、針の時計は読めなくてもかまわない」と答えた。
- 彼は「読めなくてもかまわない」のではなくて、「あなたの授業を受けても読めるようになるとは思えないので遠慮したい」と主張していたと思う。
- 生徒は「わかりたい」という気持ちをもっている。しかし、これまでの人生でその願いがかなわなかった。失敗体験を重ねるうちに、「わかりたい」という気持ちそのものを封印してしまう。生徒の願いをしっかりと受け止めた上で、それを実現させる授業技術がなければ、生徒から信頼してもらえない。

IC乗車券を見て思うこと

- かつて、鉄道の乗車券の自動販売機の模型を作って、一人でキップを買えるように練習したことがあった。行き先を調べ、運賃を覚えて、お金を投入し、金額のボタンを押すという一連の流れを何度も何度も繰り返した。
- もちろん当時の筆者にIC乗車券や電子マネーを使って電車を利用することなどを想像できるはずもない。しかし、デジタル時計はすでに身近なものであったし、学校教育の限られた時間を考えればアナログ時計にこだわりすぎる必要はなかったかもしれない。

天ぷらそば事件

- そばが有名な町への校外学習。そば屋での外食を計画。
- 生徒たちが授業でメニューを選ぶ。Aは天ぷらそばを選んだ。
- 当日天ぷらそばが届くと、Aは腕組みをして丼を凝視したまま動きが止まった。明らかに想像したものとは違う、という意思表示。
- 彼は暴れる人ではなく、ただひたすら天ぷらそばを見つめたまま、昼食時間が終わるのを待っていた。
- 彼が一番つらかったのだが、それを見ている筆者も自分の見通しの甘さを突き付けられているかのように厳しい時間だった。

遠回りにつきあう

- 新入生Cは「中学生になって」という作文が課題を1時間、原稿用紙をにらんだまま、1行も書かなかった。
- 次の時間、Cと一問一答を繰り返しながら、小学校の思い出や、中学校への期待、将来の夢などを聞き、それを文章に直して、原稿用紙2枚の作文が完成した。
- ところがCは「先生、この作文、全部消してもいいですか」と消しゴムで消し始めた。
- Cは、「これは自分の作文ではないので、もう一度自分で書きたい」といった。仕方なく、宿題にして、翌日ようやく短い文章を提出させることができた。内容も分量も少なくなってしまうが、C本人は満足だったようだ。

「自分もまんざら悪くない」を実感させる。

以上のような失敗経験をもとに、少しずつ実践の軌道修正を行った。

中学生のプライドを尊重し、わかりたいと思ったことをわかってもらうことで、次のわかりたい気持ちを育てること。

また、より高い目標を目ざすためには使えるものは積極的に活用し、すべて一人でできることにこだわらずにすぎないこと等を大切にしたり取り組みを行った。

実践例から

①**漢字検定** 学習の状況に応じてレベルを選択して受検することができ、合格した時には全校朝礼で名前を呼ばれ代表者は校長先生から合格証を手渡される。

②**計算をする時の電卓や九九表の活用** 計算をする力と道具を使いこなす力を両方とも身につけてもらう。

③**ローマ字の学習** 生徒のパソコンへの意欲を利用して、パソコン室で全員にローマ字表を持たせて作文の授業を行い、苦手意識の軽減を図った。


※生徒たちの傷ついた心に細心の注意を払いながら、学習へのアレルギーを軽減させ、改めて学習に向き合う態勢作りを行った。

こだわりに寄り添う

- 「数学はやりません」という自閉症のBは授業中寝てしまう。
- あの手この手で誘うがまったく乗ってこない。
- 大好きなアニメキャラクターGの話だけには笑顔で参加する。
- Bに受け入れてもらうためには、Gの世界を学ぶしかない！
- 教室にGに関する書籍をそろえ、毎週Gのアニメ番組を欠かさず視聴し、Gの似顔絵を描く練習をし、Gのペープサート人形を作り、授業の中で人形の口を借りて問題を出した。
- Bは次第に授業に関わるようになり、やがて、Gの力を借りずとも学習に取り組めるようになった。

国語の授業実践

①イソップのお話

- 一回読み切りで、教訓的な物語→不登校・生活指導対策
- 紀元前6世紀の教訓→自作の新たな教訓を付け加える。
- 題名で物語を要約させる。
- 教訓で内容理解と感想を見る。
 予想しなかった成果が・・・

★「マイ・イソップ」の誕生

- 片方のグループに、自分の体験から考えたオリジナルのイソップ物語を書いてもらったら・・・
- 特徴的なことは・・・

彼らの生活は教訓に満ちている。

教訓を生かすためには・・・



教訓：授業のヒントは生徒の中にある。

カラスとハゲタカ

物好きなカラスが、ハゲタカに聞きました。

「ハゲタカさんの頭は、いつもどうして、そんなにつるつるしてるんですか？ ハゲ頭は気持ちいいんですか？」

ハゲタカは「自分で試してみるといい」と言って、カラスの頭の羽を、くちばしで全部むしってしまいました。カラスはハゲタカと同じ、ハゲ頭になりました。

どんなに気になったからと言って、相手の体のことをあれこれ聞くと、いつか自分もひどい目にあうのです。

兄弟げんかを止めなかったイヌ

弟イヌたちがけんかをしていたので、お兄さんイヌは巻き込まれないように、黙って見ていました。

すると、お母さんイヌがやってきて、「お兄ちゃん、どうしてけんかを止めないの」とお兄さんイヌだけを怒りました。

このように兄というものは、兄弟の代表として責任をとらされることがあります。

プールに入れなかったウサギ

あるウサギが、学校へ行くときに水着の入ったバッグを持っていくのを忘れてしまいました。学校に着いて、水着を忘れたことに気がついたウサギは、忘れ物をしたことを怒られるのが嫌だったので、先生に「今日はおなかが痛いので、プールを見学します」と言いました。

すると、間もなく、忘れ物に気がついたウサギのお母さんが学校に水着を届けてくれました。ウサギは、これで大好きなプールに入れると喜びましたが、先生はお母さんに「この子はおなかが痛いと言っていますので、今日はプールに入らない方がいいでしょう」と言いました。

このように、へたなウソをつくと、かえってひどい目に合うものです。

②道案内と取扱説明書

- 目的：自分の思いやつらさを人にわかってもらうことができる、ということを実感してもらう。
- わかってもらえない経験を積み重ねると自分の思いを伝える技術の習得を放棄してしまう。・・・ある意味、生活の知恵
- 自分の頭の中にある考えを、正確に相手に伝える練習をし、「こうすれば相手にわかってもらえる」という実感を積み重ねた上で、自分の思いやつらさをスキルの力を借りて表明してみよう、という取り組み。

★道順を説明する（道案内）

- 学校の内部に詳しくないお客さんを生徒玄関からE組まで案内するための説明をする。
 - 目印の名称がわからない。よくわかっている順路だけに、言語化するのがもどかしい。
- 羽村駅から学校までの道順を、言葉で説明し黒板に図で描いた。
 - 見えるはずのない目標を指示する。「ずっとまっすぐ」を連発する。一瞬で長距離をワープしてしまう。苦し紛れに「タクシーを拾う」「コンビニで聞く」「市内循環バスに乗る」等の発言多数。

道案内（その2）

- 学級要覧にある学校の案内図を拡大。生徒にもプリントにして配布。
- 「目に見える目標」「ワープしない説明」を目指して説明を考える。コースは生徒に任せる。
- 全員の道順ができたところで、お互いの作品を発表する。選んだ目標の違いや、説明のわかりやすさなどを意見交換する。

★取扱説明書を読む。

- 黒板消しクリーナーの取扱説明書を印刷して配布し、一緒に読んでいく。
- 「安全上の注意」が冒頭に来ていることに気づかせ、警告・注意等のマークとともに内容を読み取らせる。「たばこの吸い殻を吸わせない」「水洗いや風呂場での使用はしない」等のありえないような注意がある理由を考えさせた。
- 「各部の名称」、「お手入れ方法」、「故障かなと思ったら」、「アフターサービスと保証」などの項目を読み、取扱説明書の機能を理解していく。

★自分の取扱説明書を作る。

- 取扱説明書の各項目を活かして、自分の取扱説明書を書かせる。自分の課題を取り上げ、次々に書いていくが、自分で本当にそう思っている生徒もいれば、家族や周囲の人に日常的に注意されている内容として記憶にとどめている生徒もいる。
- 「故障かな」のコーナーでは、人に指摘される課題に対して、自分としてはこうとらえている、という内容が多く、大部分の生徒が自己の課題を認識していることが明らかになった。また、それを嫌がらずに、おもしろおかしく、仲間の前で発表できたことがすばらしかった。

育む学力

－「君たちはすばらしい」と評価される学習へ－

- 特別支援学級の教員時代に大好きだったふたつの行事

→ 宿泊学習と劇づくり

- 行事を作り上げること自体もとても楽しかったが、何よりこの取り組みを終えた後には、子どもたちが必ず「ひと皮むける」実感があった。
- この子どもの変容のメカニズムを考えているうちに、これらの行事が青年期教育にふさわしい学習内容を多く含んでいたのではないかと思い至った。

宿泊学習 — 現地でなければ学べない学習 —

- 正式名称＝宿泊訓練（身辺自立・集団生活・体力向上等）
- 埼玉県長瀬町で宿泊学習を行った。

①長瀬は筆者が高校時代に通いつめた地であり、現地の特徴的な地質に関する知識を持っていた。

②現地にある埼玉県立自然の博物館は小学生の見学の助けとなるような展示物に関するワークシートが充実しており、知的障害のある中学生でも学べる態勢が整っていた。

→現地での自然学習を中心に置いた宿泊学習を計画した。

→事前学習では、高校生の頃的情熱をそのままに、長瀬の美しい変成岩の写真を示しながら「緑泥片岩」「紅簾片岩」「甕穴（ポットホール）」などの難しい名称を生徒たちに熱く語った。

生徒たちの変容と周囲の反応

- 当日、長瀬の川原に立った生徒たちは、美しい岩を見つけたときに「あ、りょくでいへんがんだ！」「こうれんへんがん、見つけた！」と大騒ぎしてくれた。
- その姿を見た校長先生のびっくりした表情が忘れられない（後で彼の専門が地学だったと知った）。
- 校長先生にほめたたえられて、生徒たちの学習意欲はますます激しさを増し、博物館では学芸員の方から「本当に知的障害の生徒さんなんですよね？」と感心されるほどのマメ博士ぶりを披露した。

マグロの学習

- 翌年、静岡県焼津市での宿泊学習を計画。
- 遠洋漁業については小学校高学年の社会科で学習するため、多くの授業実践の蓄積があった。
- 学校近くにあったマグロ問屋の本社が焼津にあったので、紹介していただき、さまざまな情報をいただいた。
- 現地の水産高校の先生からは、はえ縄の模型をいただいた。
- 事前学習だけでなく、国語ではマグロや漁業関係の読み物、社会では静岡県の学習や漁業について、理科では魚類の身体構造や生態、家庭科では魚をさばいたり、とすべての授業で宿泊学習につなげた内容を計画し、行事本番に向けて大きなブームを巻き起こしていった。

宿泊学習を通して学んだこと

- ①本物に触れると確信していれば、生徒の学習意欲はどんどん増してくる。そして、その意欲と成果を第三者に評価してもらうことで、現地でも学習を続け、さらに帰ってきた後も学習意欲は衰えず、学んだ内容を進んで家族や友人に伝えようとする。
- ②自分の仕事に誇りをもっているプロの職業人の皆さんは、その内容を誰かに伝えたいと考えている。例え相手が知的障害のある生徒たちだとしても、皆さんは誠心誠意対応してくださる。

劇づくり —他人の人生を演じることで成長できる—

- 最初の学級に着任した年、行事の出し物として、クラス全員で「怪獣が村にやってきた」という劇を作った。
- 私自身、まだ障害児教育の何たるかもわからず右往左往していたが、台本づくりは経験があったので何とか書き上げた。
- 他の職員は衣装や小道具、舞台背景を担当し、音楽講師はオリジナル曲を2曲も作曲した。
- 生徒たちも積極的に取り組み、精一杯の演技を披露して、終了後には開口一番「来年も劇をやろうね！」と発言してくれた。

コメディへの移行

- ある時、生徒が舞台上で転んだ途端に会場が大爆笑に包まれた。偶然の事故がいきなり観客の心をつかんでしまった。
- 別のシーンでも、テレビの時代劇よろしく「お代官様、あなたもなかなかワルですなあ」と言って、二人で大笑いすると会場からどっと笑いが起こった。
- 公演後、生徒は頬をほてらせて筆者に「先生、次も、オープニングで転んでいい？」と提案してきた。
- 自分の演技でお客さんを笑ったり泣いたり感動させたりできることの楽しさを知った彼らは、その後、明らかに劇への取り組み方が変わっていった。

自分の壁を乗り越える。

- 笑いどころ満載のキザなネズミの役に立候補してくれたB。
- 地域の小学生が練習風景を見学に来た時、みんながBの演技を見て、大笑いすると、Bは顔を真っ赤にして「笑うな！」と怒り出した。
- Bは人に笑われると、自分のことをバカにしていると感じてしまい、その後笑われないように、わざとつまらなく、そっけなく演じるようになった。
- 母親にお願いして、家でお笑い番組を見て笑っているBに対して「あなたはバカにして笑っているの？それとも、おもしろくて笑っているの？」と繰り返し質問してもらった。
- 何日かして、Bは「みんなは僕の演技がうますぎて笑っているんだね」と発言して、以後は演技にますます磨きをかけ、大爆笑の舞台を作り上げた。

あるお母さんの言葉

「去年、クラスの劇を見せていただいて、来年この舞台に息子が立てるのだと思うと、ワクワクしてたまりませんでした。」

演じる者も、支える者も、観て下さる人までも幸せになることが、劇づくりの素晴らしさなのだと思う。

学力という希望

通常教育側の学力観で傷つき、自信を失い、大きな不適應感とともに特別支援学級にやってくる子どもたち。この不適應感は怠学、不登校や授業妨害、対人・対物暴力など、さまざまな形で姿を現す。生徒のほとんど全員が自分に対してとても低い評価を持っており、自分たちは通常の学級に適應できない「ダメな人間」だと思い込んでいる。

そこで彼らに対する働きかけは、不適應の結果、定着しなかった学力を高める一方で、人間関係の面でも自己評価を高め、「自分はまんざら捨てたものではない」という確信を持ってもらうことを目指す。授業実践は、生徒たちとの日々の関わりの中で、少しでも自尊感情を高めるような取り組みを生み出し続ける必要がある。

特別支援学級の「友人関係」の大切さ

- 通常教育の中で心を許せる友人に出会えなかった生徒は、特別支援学級に移ることで、同じ境遇で苦しむ仲間がこれほど多く存在することを知る。
- 共に苦手だった学習に取り組み、共に宿泊学習に出かけてその場所ならではの学習を極め、共に劇を作り上げて観客の拍手喝さいを浴びる。仲間と一緒に、わかりたかったことがわかることで、次のわかりたいが産み出される。
- それらの地道な取り組みの中で「まんざら捨てたものではない」自分から「素晴らしい」自分へ、少しずつ確信を深めていく。

「将来展望」と特別支援学級

- 生徒たちに将来の夢を尋ねると、知的に高い生徒ほど「わからない」と答える。失敗体験の積み重ねから、自分の願いは実現されないと考えている。「叶わない願いなら願わない方が傷つかずにすむ」という考え方を学習している。
- 将来のために今は苦痛に耐えよう、という指導もあるが、今を楽しく生きることが将来に希望を与えることもあるのではないか。未来を誰もが展望できない時代、子どものうちに幸せをたっぷり貯金して、将来に備えるという考え方もある。そして教育する側は、彼らが将来、その幸せを確認するための再会の場所を用意する義務があると考える。
- 豊かで良質な思い出は、人が生きる支えになる。

エピソード

- 「彼女ほしいか？」昔と今では。
- 今日が幸せだから、明日もきっと幸せになる。
- 「卒業アルバムを読むこと」の評価。
- 思い出を蒸し返すためには。

Hope is a Wish for Something to Come True by Action.

- 玄田有史ほか「希望学」の中での希望(Hope)の定義。
- 直訳「行動によって実現される何かに関わる願い」。
- 中学校時代に特別支援学級に飛び込むという行動を起こした生徒たちが、何かを手に入れたいたいという気持ちで、彼らの希望であるとするなら、その何かこそが、学力なのではないだろうか。
- その充実した経験は豊かで良質な思い出となって、彼らの将来を支えてくれるかもしれない。
- そして、教師は、そのことに確信をもって、日々の実践を全力で作り上げていく。

おわりに

- 目の前の現象に振り回されながらも、その原因やメカニズムを追求すること。
- 障害名を知るのが目的ではなく、まず目の前の子どもに即した方法を探し出す。
- 子どもは信頼できる大人を待っている。
- 「保育とは子どもに良質な記憶を作ってあげること」

浜谷直人先生（首都大学東京名誉教授）

- 語りたい記憶が自制心を育て、ことばを育む。
- 「環境を整える」今は意識できなくても、いつか必ず芽吹いて成長することを信じて

ふろく

- (1) 小1プロブレムと多文化共生保育
- (2) 生涯発達について

小1プロブレム

- 1990年代後半から顕在化し、後に全国的に発生した小学校1年生の学校不適應問題。
- 小学校に入学した子どもたちが授業中に立ち歩いたり、集団のなかで自分勝手な行動をしたり、先生が話していても平気で私語を交わすなどの行動で、授業が成立しなくなるなどの状況が多発した。
- 学級崩壊が思春期の反発による学級機能不全であるのに対し、小1プロブレムは幼児期を引きずったまま入学した子どもたちの社会性の未成熟に原因があると考えられる。

小1プロブレムと園文化①

ある幼保小交流会の光景（新保2000）

- 小学校1年生が間もなく入学する公立私立の幼稚園・保育所の年長児を招待して学校生活を紹介する劇を見せる。
- 集まってきた子どもたちの集団が三者三様だった。
- 緊張気味に私語もなく整然と並ぶ制服姿の私立幼稚園児、楽しげにおしゃべりをしてリラックスした公立保育所児童。その中間の様相を呈する公立幼稚園児たち。
- 「同じ小学校に入学してくる就学前の子どもたちが、すでに多様な園文化を身に付けている」。

小1プロブレムと園文化②

- この子どもたちに対し、小学校の教員がいきなり「整列！前にならえ！回れ右！」と号令をかけた。
- 意味がわからずもじもじする公立幼稚園・保育所の子どもたちに対し、私立幼稚園の幼稚園児は、幼稚園の担任が号令を繰り返して、ちゃんと回れ右ができた。
- 幼稚園・保育所等と小学校の段差を低くするための交流会であったはずなのに、それぞれが独自の「文化」を披露する発表会のようにってしまった。

小1プロブレムと園文化③

- 酒井(2011)「保育所や幼稚園は比較的組織が小規模で、また特に私立は異動も少ないため、それぞれの保育所、幼稚園には独自の園文化が発達しやすい。(中略)そして、この保育所、幼稚園の園文化と小学校の学校文化の間には、かなりはっきりした違いを見てとることができる。このように考えると、保幼小連携とは、相異なる園文化と学校文化の間を橋渡しすることである」。
- 「小1プロブレム」は幼稚園・保育所等と小学校の2者の間の接続の問題と考えられがちだが、実はそれぞれの園文化にしたがった保育に染まった子どもたちが一つの限定された学校文化に流入するために起きる「不協和音」こそ「小1プロブレム」であるのかもしれない。

「特別な教育的ニーズ」という文化

- さらに考えを進めるなら、障害児や日本語を母語としない子どもたちも「特別な教育的ニーズ」という固有の文化を有していると考えられる。
- 彼ら少数の子どもたちが、園文化、学校文化に適応してきた多数派の子どもたちの中に入っていくことには、多くの困難が伴うと推測できる。
- 異なる文化の衝突という意味では「小1プロブレム」と類似する点があるのではないか。

キーワードは「多文化共生保育（教育）」

- 多文化共生保育（教育）＝さまざまな文化的背景による違いを認めあい、すべての子どもが自分らしく生きるために必要な力を身につける保育。
- 社会のグローバル化を背景にして出会うこととなった多様な文化（個人の文化や園文化、学校文化、諸外国の文化等）が共存共生することが保育・教育の現代的課題を解決する方法の一つなのではないだろうか。

生涯発達について

- PDCAサイクルでは短期・中期・長期の目標を立てて計画を実行していく。
- 教師はこの時までにこの目標を達成しなくてはと子どもを追い込む危険性がある。
- 実はこのあせりは子どもが卒業したらもう手を離れてしまうことが前提である。

生涯発達について

- 初任校で立ちあげた「卒業生と語る会」が30回目を迎えた！
- 42歳のトモカズが僕のペンを奪った！
- 紙に「ともかず」と名前を書いた！
- じたばた！とてもうれしそう！

生涯発達について

- 何がよかったのか、なぜできたのか、まったくわかりません。
- 25年間あれもこれもやってきて、やっと書けるようになったのでしょうか。
- でも、その場に立ち会うことができた僕は間違いなく「幸福の教師」でした。

本日のまとめ

- お話から学んでいただきたいこと。
 - ⇒ためこんだ知識が実践のどこに活かせるか考える。
 - ⇒人・地域とつながることから、つなげることへ。
 - ⇒具体的な事例でも、学習・研修でも。
- 子ども一人一人、保護者一人一人が、「自分は受け入れられている」と感じることができる保育・教育をめざしたい。

夏季研究会 報告 午後の部

講演会

「学級作りのコツ 授業作りのコツ

～子どもの願い・思いを大切に～」

講師：立川 都 氏（東久留米市立神宝小学校 主任教諭）

日時：令和6年8月6日（火） 13時00分～15時20分

場所：日野市立大坂上中学校 食堂

報告：

1. はじめに

立川先生の自己紹介が行われました。都留文科大学を卒業後、1989年から特別支援学級の担任としてご活躍されています。

2. 特別支援学級の子供の変容や、子ども達が抱く不安感について

近年は、通常の学級からの転校生が増加しています。その上、情緒障害や愛着障害を抱え、イライラしやすく、暴言や暴力を起こす子ども達が増えています。その背景には、家庭支援や愛情の不足、貧困などがあります。

子ども達の多くが抱いている気持ちとして、「自信がないこと、不安感がいっぱいであること、かまってほしいこと」などがあるとお話ししてくださいました。

3. 何よりも大切なことは、子どもを理解すること

子ども達の内面を読むことが大切であり、そのためには発達科学や、よい実践に学ぶこと、同僚と子ども達の話をするのが大切です。そして子ども達に対して共感することを大事にし、ときに世間話などを交えて、話しやすい関係をつくるのが大切です。また、居心地のよいクラス作りとして、ありのままの自分

を出せて、お互いを認め合う関係をつくれるように、学級を整えていきます。具体的な実践例として、子ども達自身に、その日1日で楽しかったことやうれしかったことを振り返らせて連絡帳に書かせることや、子ども達の行動に対して、具体的にそのプロセスや気持ちをほめることや、ふせんにほめポイントをまとめておくといよいこととお話ししてくださいました。

4. 授業づくりについて

まず授業とは、教師と子ども達が一緒に作り上げていくものだということと、生のライブで楽しくなければならぬものだということを全体で共有しました。その上で、国語と算数の授業づくりについてご教授いただきました。

○ 国語の授業づくりについて

(1) 初めて出会う子ども達に向けての授業

特別支援学級では、初めて出会う子ども達の中には、話が聞けず離席をしてしまう生徒がいることがあります。最初の内は、それを許容して授業を進めていきます。教材としては、言葉のリズムのあるものを選び、日本語の美しさや思わず言葉が出てしまう授業を展開していきます。具体的には例えば紙芝居があり、持ち運びが容易でリズムをつけやすく、教師自らが劇などを交えて進められます。生徒にとっても楽しいものとなります。そして、生徒にドキドキ感を与えることもできます。教材としては、例えば『たべてのんでるうた』や『あいうえおにぎり』などがあります。立川先生にも実際に演じていただきました。またひらがなの学習では、五十音順に一文字ずつ具体的な言葉を使って、ストーリーで教えていきます。かるたを本にして読み聞かせるなどの実践も有効です。

(2) 学年が上がった子ども達に向けての授業

言葉のリズムのある詩や音読、オリジナルの詩をみんなで共有して作品を通じて友だちを知るなどの取り組みを行います。人前で声を出すことや、話すことを繰り返すことで、子ども達は自信を身につけ、安心

感を獲得することができます。また物語の学習では、音読や登場人物に心を寄せることや、話し合いの場を設けることで、いろいろな人の考えや感じ方に会うことができます。他にも漢字の学習として、漢字の成り立ちを紙芝居と歌に合わせて理解することや、かるたやパズルなどを通じて楽しく学習できるようにします。

立川先生のこだわりの取り組みとして、授業の内容を振り返らせて浸透させるために、授業で使った教材をモデルとした、持ち帰り用の教材を作ることも教えていただきました。

○ 算数の授業づくりについて

まず「数」が量(数量)であることをおさえ、それが目に見えないものであることをしっかりと教師が認識することが大切です。その上で算数の授業では、子ども達が目で見て理解しやすいように教材を工夫することが大事になります。例えばタイルを使った学習があります。教えるときの工夫として、「5のかたまり」をつくるがあります。知的に遅れがある子ども達は、即座に個数を認識することが難しく、おおよそ4までの数しか瞬時に把握できません。そこで、5を1つのかたまりとして教えていくと、とらえやすくなります。また、伝えたいことをストーリーにして楽しませることで、数的概念を伝えていきます。今回は立川先生オリジナルの『5ろろんの物語』を紹介していただきました。

5. おわりに

講演の最後は、宿泊学習と性の教育についてお話していただきました。まず宿泊行事への取り組みとして、立川先生は、宿泊行事のどの時間帯に何をするかを、子ども達が混乱しないように、スケジュールがひと目でわかるような生活カードや早見表を作成することや、歌などを用いて流れをつかむように工夫されています。また宿泊行事を楽しいものにするために、ファンタジー要素を盛り込んだ手紙などのサプライズを行うなどの取り組みも行っています。

また性の教育について、特別支援学級だからこそ、性教育は大切であるというスタンスで、命の大切さ

や成長し変わっていくことへの不安を取り除くこと、思春期に起こる特性などについて、紙芝居や写真などを通じてしっかり理解させています。

今回のご講演では、特別支援学級の子ども達のもつ背景から始まり、授業の実践例や多種多様な教具と教材、工夫などについてたくさん学ぶことができました。とても有意義な時間となりました。

(文責； 稲城市立稲城第一中学校 金沢雄太)

講演会のアンケート：

沢山、教材を見せていただきました。トントンストンは、とても懐かしく、私も持ってます。

清瀬時代に教えていただいたもの今も財産のように持ち歩き。私は今、新人育成の仕事してます。

若い人に、教材の準備の仕方を伝えていきます。ありがとうございました、

低学年用の教材は、だいぶ作ってきたのですが。

高学年用、転入生用などのいい教材があれば、教えてほしいです。

勉強になりました。ありがとうございました。

たくさんの授業歌方法を学びました

現場の問題を実感しました。日々勉強だと感じています。

小学校では、このような授業をしているのだと分かり、中学校でも生徒中心に考えたいと思いました。

立川先生から教えていただいたことを参考にしながら、私も子供たちに合った教材を作りたいと思いました。ありがとうございました。

具体的なお話で、教材も見ることができたので二学期からの授業づくりに役立てられそうです。ありがとうございました。

子どもの見取り方、授子どもと一緒に作って学びにつなげる授業作りなどを教えていただきました。私は中学校の知的固定級ですが、授業作りのヒントになりました。ありがとうございました。

来年度の研修も、子どもと関わる時のマインドと授業アイデアが詰まったものになるとよいと思いました。それから、午後の研修で中学校の情緒固定の先生もいらしてました。情緒固定では教科書の内容を扱うため知的固定のような柔軟な授業づくりについて参考となるものが少なかったかもしれません。研修のお知らせの紙が配布された時点で、小学校知的固定級の授業実践であることがわかれると良いかと思えます。

立川先生のお話は具体的でそこにいる子ども達が見えるようです。授業や学級づくりのヒントをたくさんいただき、同僚とともにお話が聞けたことがとてもありがたかったです。二学期に活かしていこうと思います。ありがとうございました。

貴重なお話をありがとうございました。子供達にあった教材や指導法を見て、実践してみようと思いました。信頼関係を培う為にも対話や会話を今よりも時間を取れるようにして子供達の安心できる学校、クラスを作って行こうと思います。ありがとうございました。

膨大な教材、どのくらい準備に時間をかけていらっしゃるのかなあ、と尊敬の念を抱きながらお話を拝聴しました。立川先生に指導の足元にも及びませんが、少しでも子どもたちが楽しく学べるよう、今日の講演会で得たことを参考にして夏休み教材研究頑張ります。子どもの中で理解度に差があり、一つの教材でワークブックの内容を変えたりしているのですが、指導の難しさを感じています。来年度は、理解度に差のある子どもたちを一齐に指導する際の方策などを伺えたら、と思います。

今年も教材のアイディアをたくさんいただき、早く子供たちに会いたくなりました。職場の方に共有したいと思います。

小中と、発達段階の違いはありますが、子供を理解するということについて、自分の行いを色々と見直すことができました。教科指導について、様々な取り組みを実演をしながら提示していただき、大変参考になりました。ありがとうございました。

貴重なお話ありがとうございました。今回の講演会とは別件で来年度の勉強会で中学校での実践や進路について(就職、就労も含めて)お話伺えたらと思います。

最高でした!早速授業で参考にします。アイデアもすばらしいですね。

きめ細かい手作り教材の数々に感動しました。有り難うございました。

今まで、特別支援学校担任や小学校固定級の補助員、通常級のサポーター、中学校支援教室の専門員などの特別支援に関わってきましたが、今年度初めて、小学校の支援学級担任をすることになりました。そこで、初めて出会う子どもたちは、とても素直で前向き、元気いっぱいなのですが、知的発達や特性も個々に違い、少人数での集団活動や集団指導指導に日々悩んだ 1 学期でした。

そのような状況の私には、現場での指導の実際や教材の数々が、とてもありがたく新鮮で、全部真似したいと思ってしまうほどでした。

授業の準備をせっかくしても、子どもたちの気持ちが乗らなかったり、疲れてぐったりしていたりして、開始 5 分で思いついた活動に変更してしまうようなことが、私の学級でも、何度もありました。でも、それが初心者の方だけでなく、ベテランの方でもそうしていると分かり、悪いことではなかったのかも、と思い直しました。さらに、それは子どもに合わせて柔軟に対応すること。授業はライブと聞いて、なるほどその通りと思いました。子どもたちの反応や働きかけに必ず応えることが大切だと、意識せずにいたことに気づくことができました。

国語のあいうえおや漢字の教材、お持ち帰りも用意すること、さっそく 2 学期に取り入れたいです。ありがとうございました。

先生の学級づくりに対する教師感を聞いてよかったです。

先生のやり方を参考に、自分なりにアレンジして、教材を作って行きたいと思いました。

終わってから、近くで話し、教材を見せていただけたのもよかったです。

素敵な実践をありがとうございました。近頃、デジタル化と省スペース化で紙芝居ではなく PP にして
ました。省スペースはかないましたが、機材トラブルや味気なさを感じ、迷っていました。でも先生のライ
ブを見てやっぱり紙芝居はいいな!と思いました。

それから世間話の大切さ。大いにうなづきました。ありがとうございました。

立川先生の講演

・・・豊富な教材を見せていただき、また使い方なども教えていただいた。今の自分を振り返り、まだまだ
勉強が足りないと実感しました。そして何より、授業は楽しいライブであることを教わりました。

素敵な実践をありがとうございました。近頃、デジタル化と省スペース化で紙芝居ではなく PP にして
ました。省スペースはかないましたが、機材トラブルや味気なさを感じ、迷っていました。でも先生のライ
ブを見てやっぱり紙芝居はいいな!と思いました。それから世間話の大切さ。大いにうなづきました。あ
りがありがとうございました。

立川先生の子どもたちへのあたたかい思い、授業準備、授業の雰囲気など、多岐にわたって教えていた
だきました。ありがとうございました。たくさん影響を受けました。

学級作りのコツ

授業作りのコツ

～子どもの願い・思いを大切に～

東久留米市立神宝小学校 立川都

自己紹介

- 立川都
- 都留文科大学出身
- 1989年（平成元年）に東京の教員に
- 新規採用以来、障害児学級の担任

特別支援学級の子どもの変容

- 通常の学級からの転校生が多い
- 情緒障害、愛着障害
- イライラしやすい、暴言や暴力
- 家庭支援、貧困、被虐児

▶ 自信がない

▶ 不安がいっぱい

▶ かまってほしい！

子どもを理解する

子どもの行動からだけでなく



子どもの内面を読む

子どもの内面を読むには？

- 発達科学に学ぶ ⇒ 書籍、講演会
- よい実践に学ぶ ⇒ 教研、学習会
- 同僚と子どもの話をする

●子どもの発達を学ぶ本

白石正久『発達の手 上・下』 かもがわ出版

白石正久『発達とは矛盾をのりこえること』 全障研出版

茂木俊彦『発達保障を学ぶ』 全障研出版

●子どもをどう見るかを学ぶ本

竹沢清『子どもの真実に出会うとき』全障研出版

竹沢清『教育実践は子ども発見』全障研出版

●授業作りを学ぶ本

『子どもが育つ特別支援学級・通級の授業づくり』群青社

『こころをみつめて』群青社

『実践・障害児教育④ 算数の授業をつくる』杉山敏夫

●その他

you tube 「にじいろ子育てチャンネル」

本田秀夫(児童精神科医)

『発達の中の煌めき 上

～子ども・障害のある人びとの発達』

白石正久・白石恵理子

全障研出版部

発達の中の 煌めき

上

子ども・障害のある
人びとの発達

文・写真

白石正久
白石恵理子



全障研出版部

子どもを理解するコツ

- 関係を作る
- 共感する
- 責めない、とがめない
- **対話** ・ 会話 ・ 世間話

指示ではなく、指導ではなく

『対話』を大切にする。

➡何を話しても大丈夫という安心感

自分で考えて行動する子どもに育てたい

- ➡どんな行動であっても
子どもが自分で考えたものなら
とがめない。
- ➡安心して、
自分で考えて行動できるように。

クラス作り

- クラスが子ども達の『居場所』
- ありのままの自分
「がんばる自分 がんばれない自分」
- 認め合える仲間との関係
(多様性を認める)

取り組み①～暴れん坊がいる場合…

▪命が大切～暴力はいけない

・暴力の定義 殴る、蹴る、物を投げる・蹴る、
暴力のマネ(エアー暴力)、言葉の暴力

・暴力をしたことは怒らない

暴力かどうかのジャッジをする
振り返り・理由を聞く・気持ちを聞いて共感
「理由がなくて暴力をする人じゃないよね」

取り組み②

■魔法の言葉

「先生、話があります」

⇒どんな時も話を聞く宣言

⇒敗者復活のチャンス

取り組み③

■世間話を大切にする

- ・かまってほしい気持ちにこたえる
- ・お互いにどんな人かを知る
- ・話をしても大丈夫という安心感
- ・話をしたくなるような仲間、集団に

取り組み④

■ 「今日の花丸」 連絡帳に書く

1日を振り返って、
楽しかったこと、うれしかったこと、
よかったこと、発見したこと、
がんばったことなどなど

「快の体験」

ほめる！

- 具体的に プロセスを 気持ちを
- さりげなく ほめる
- ほめポイントを見つける眼

トラブルは 子ども理解のチャンス

- お説教はしない
- 丁寧に共感しながら話を聞く
- 対策を子どもと一緒に考える

代弁と解説

- 子ども同士の関係を作るために
- 自分の気持ちを理解するために
- 先生は、わかってくれる

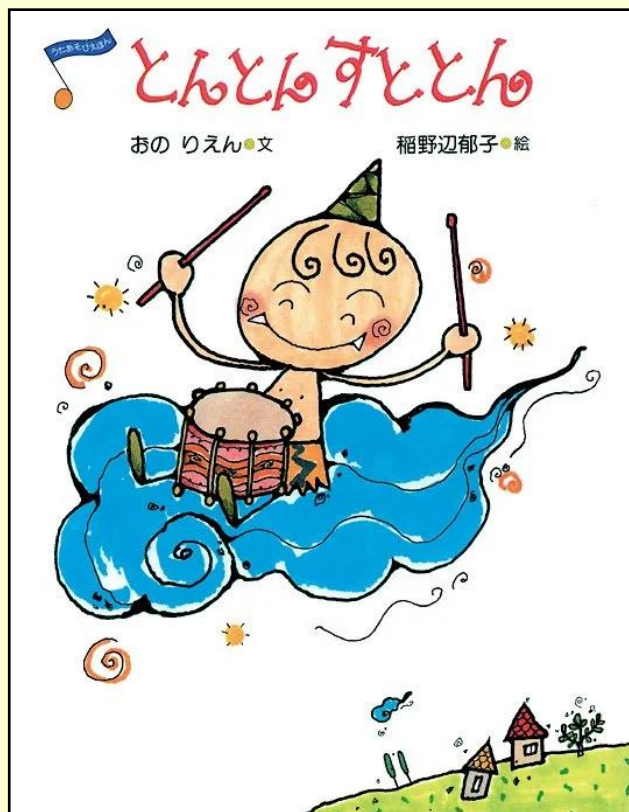
キーワード

- 子どもは発展途上なんだから
- 子どもは何度でもまちがっていい
- なんでもありあり！人間はいろいろ。
- 少しずつ、直していこう！

国語の授業づくり①

初めての国語の授業のコツ

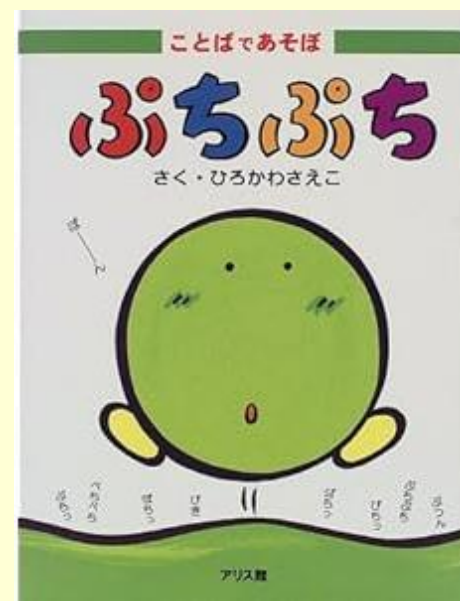
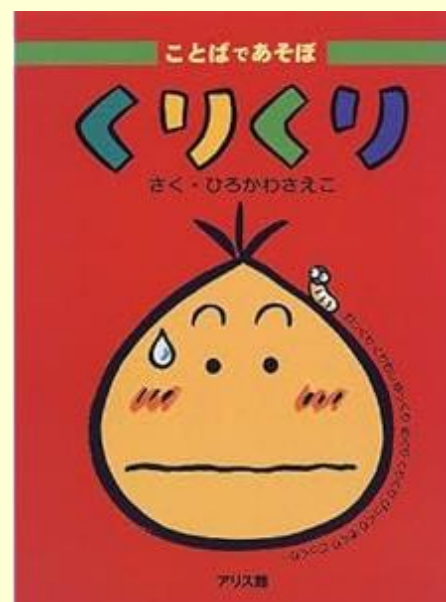
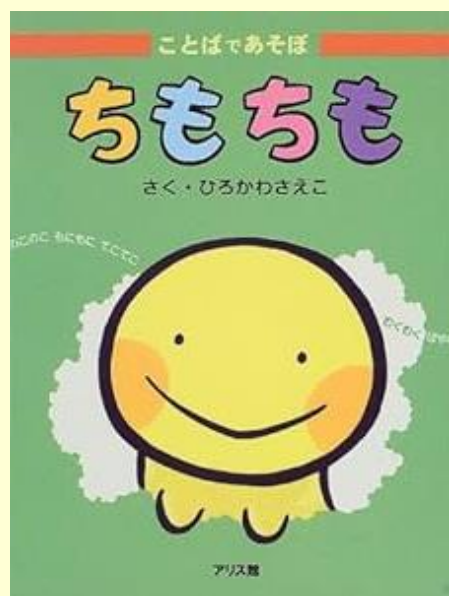
- 言葉のリズムのある作品
- 日本語の美しさ
- 思わず言葉がでちゃう



『とんとんすたとん』おのりえん アリス館

🦷 国語の授業のコツ

- 紙芝居にして
- ドキドキの共感



国語の授業づくり②

🦷 劇ごっこで物語に引き込む

▪ 物語を遊び、仲間と遊び、関わる



『のせてのせて』東光寺啓 童心社



『いちにのさんぽ』ひろかわさえこ アリス館

『ぽんたのじどうはんばいき』加藤ますみ ひさかたチャイルド



『きょうはみんなでくまがりだ』マイケルローゼン 評論社

国語の授業づくり③

ひらがなの学習

- 五十音順に
- ひと文字ずつをストーリーで

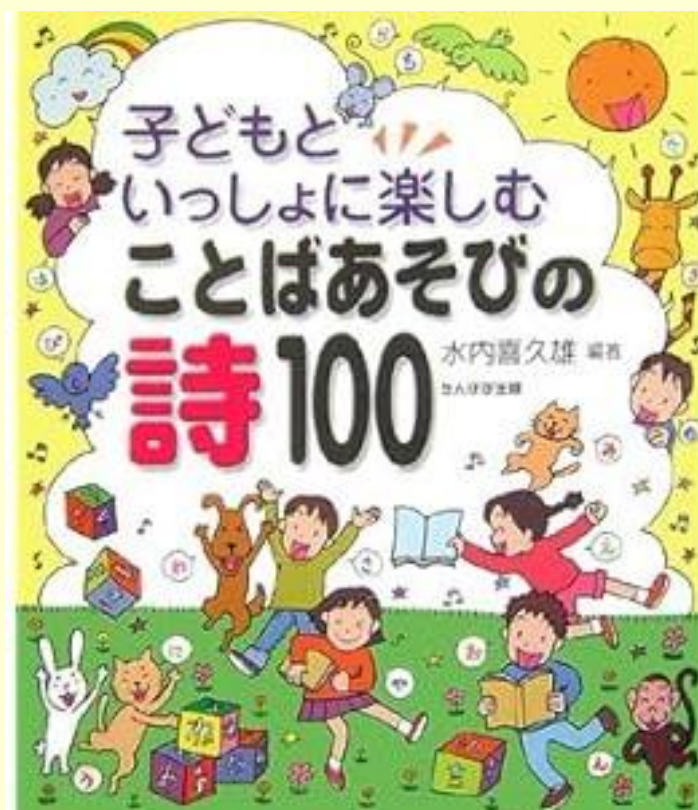


🦷 かるたを本にして読み聞かせ

国語の授業づくり④

詩の学習

- ・言葉のリズムのある詩 音読
 - ・オリジナルの詩をみんなで共有
- 作品を通して、友だちを知る

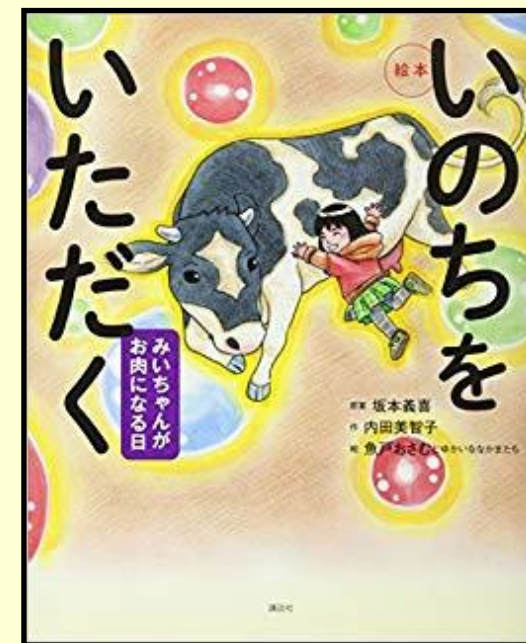


国語の授業づくり⑤

物語の学習

- 音読、登場人物に心を寄せていく
- みんなで話し合いながら読み取り

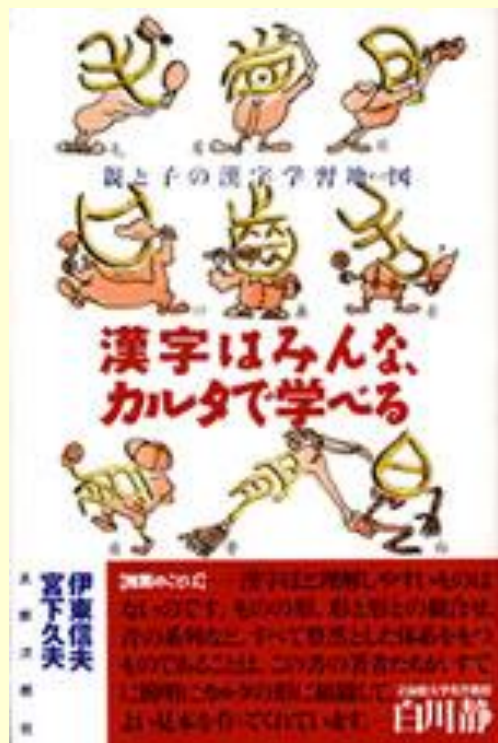
いろいろな考えや感じ方に出会う



国語の授業づくり⑥

漢字の学習

- 「十の画べえ」
- 漢字の成り立ち

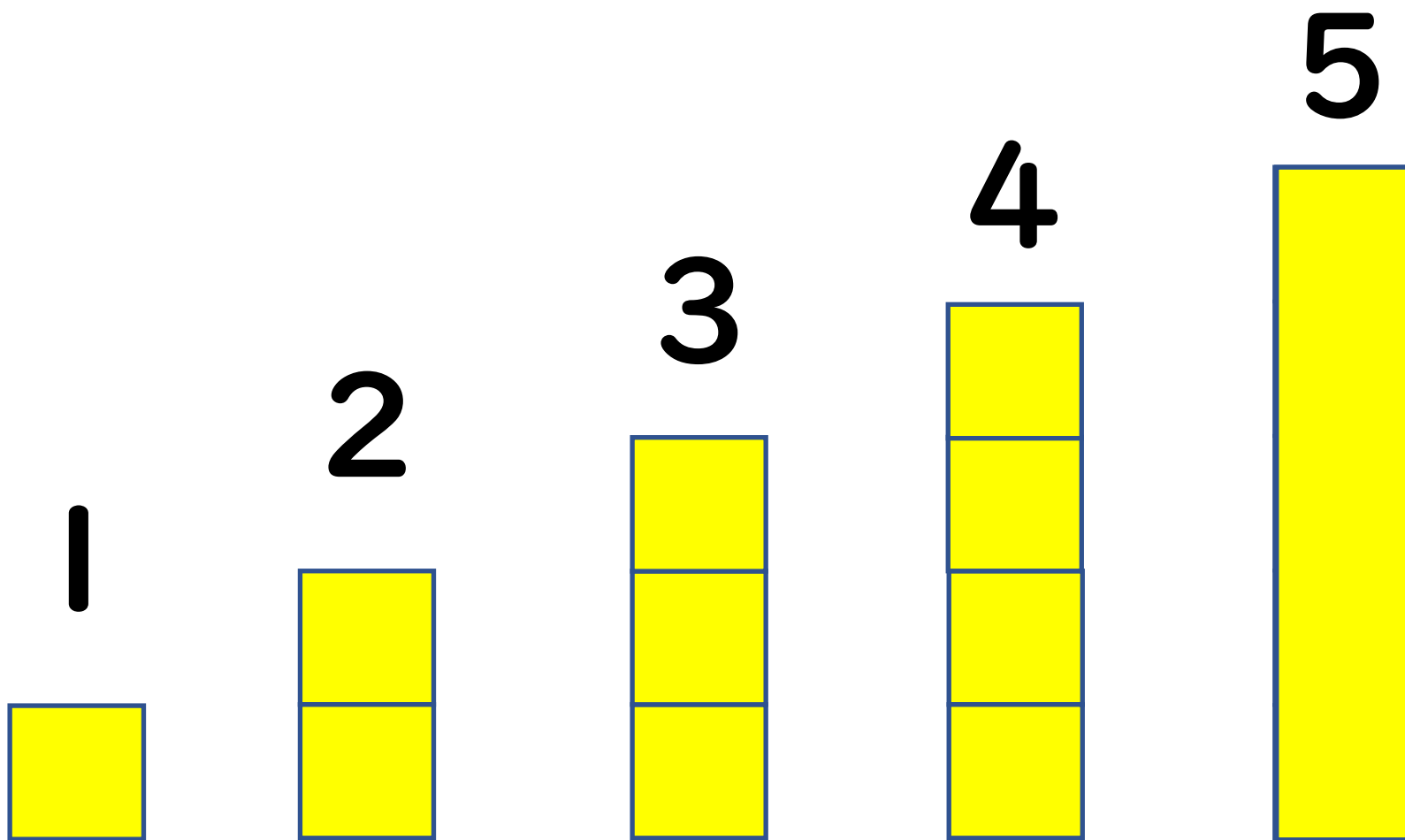


算数の授業づくり①

算数の学習

- ・ 数とは、量(数量)
- ・ 数量は目に見えない。
- ・ 子どもたちに見えるようにする

タイルを使っての学習①



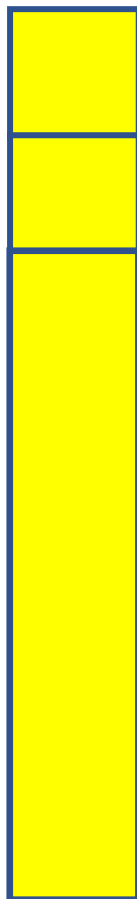
5を
ひとつの
かたまりとして、
数をとらえる

⇒数えなくても、
見てわかりやすい

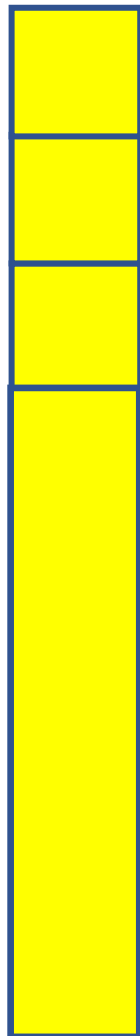
5と1で
6ですね♪



5と2で
7ですね♪



5と3で
8ですね♪



5と4で
9ですね♪



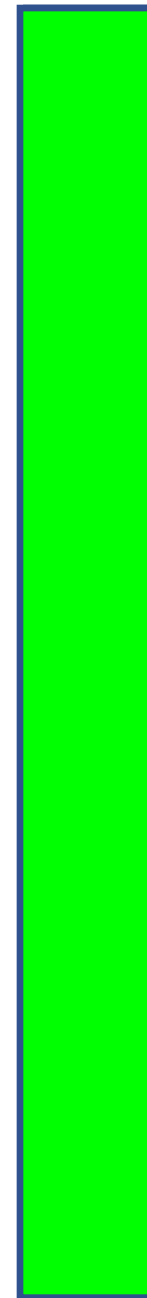
5ろろんと
5ろろん

へんしんだ
へんしんだ

5ろろんと
5ろろん

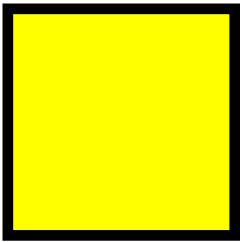
へんしん

じゅうきーだ

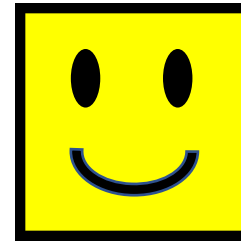


タイルを使っでの学習②

ただの黄色の四角では、
子どもにとって無機質で
気持ちが向けられない。

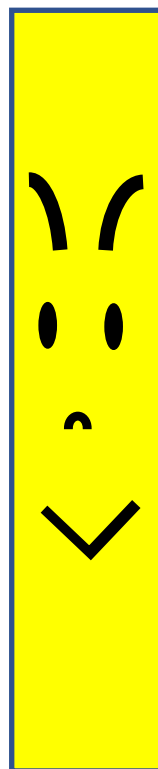


顔を書いて、
キャラクターにして
“くるるん”と名前をつける。
おしゃべりもするようにする！

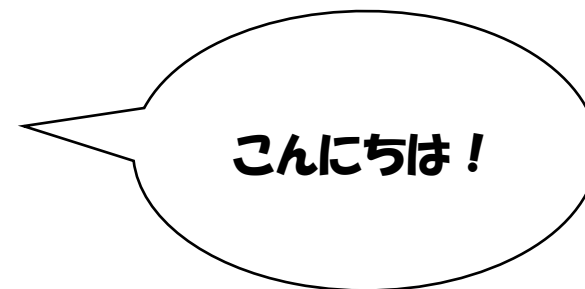


こんにちは！

タイルを使っての学習③

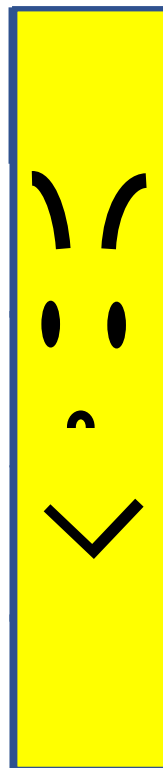


5のかたまりも
“5ろろん”と
名前をつけます。



タイルを使っでの学習④

タイルのくるるんが
5こあるときに
ひとつのかたまりとして
見ることを
『へんしんする』と表現。



へんしん!

ぼくは
5ろろんだ!

タイルを使っての学習⑤

- ・ 4までの数
- ・ 5でかたまりにすること

⇒伝えたいことをストーリーにして
お話を楽しむことで数の世界を
伝える

算数ストーリー その1

魔法使いのペペが、なかよしの5くるるんたちとあそんでいました。

そこへ、怪獣がやってきて、ペペをつかまえて行ってしまいました。泣いているくるるん・・・

しかし、「泣いている場合じゃない!」と怪獣を呼び寄せ、やっつけることにしました。

1くるるんがアタック!と戦いますが、やられてしまいます。2, 3, 4くるるんもやられてしまいます。

そこで、5くるるんみんなで戦うことにしました。しかし、やられてしまいます。

すると、どこからかペペの声が。「変身の歌を歌って、5ろろんに変身するんだよ!」

みんなで変身の歌を歌うと、5ろろんがやってきました。

「ボクは、5くるるんがいてと変身ができるんだ! 5くるるんはどこにいるかな?」

5くるるんたちが、5ろろんに変身しました!

そこで、怪獣にアタックをすると、やっつけることができました。

5ろろんは、ペペを助けてくれました。

ペペ「5ろろん、どうもありがとう!」すると「ボクたちだよ!」と5ろろんが変身もどれ!というと

5くるるんたちに戻りました。

算数ストーリー その2

くるるんたちは、バスに乗って くるるん公園へ遠足に来ました。

バスの運転手さんが言いました。

「駐車場が少し遠くにあるので、帰る時には電話をしてください」

(中略)

運転手「みなさん!集合してください!」「きれいに並んでくださいね」

くるるんたちは集合をしました。

すると運転手さんは「パッと見てわからない!」と歌いだしました。

そこで、5ろろんに変身することにしました。

算数ストーリー その3

くるるんたちは、バスに乗って ホテルに着きました。

じゅうキーがくるるんホテルに入ろうとすると・・・ 頭をぶつけて入れませんでした。

支配人「じゅうキー様、申し訳ございません。すぐに、別館を作ります」

大きいじゅうキーホテルができました。じゅうキーは入ることができました。

くるるんと5ろろんは、くるるんホテルに入ることができました。

お部屋で休んでいると、支配人から電話がありました。

「明日の朝食の人数を教えてください」

(12が帰ることに・・・ 新しいお客さんが着ました・・・)

性教育の授業づくり

性教育 ⇒ 特別支援学級だからこそ！

- 命が大切である
- 成長し変わっていくことへの不安を取り除く
- 思春期の嵐は、当たり前
- 多様性を伝える。いろいろOK！

いつでも、子どもに寄り添っていきましょう！

これは、子どもにとってどうなのか？考えましょう。

多様性が認められないと人は生きられません！

そして、教師として学びましょう。

みんなが幸せになる権利があります！

夏季進路セミナー

講演会

「特別支援学校を選択した本人・保護者が何を期待し、

どんな支援を望むのか」

講師：国沢 真弓 氏（一般社団法人「発達障がいファミリーサポート Marble」代表理事）

日時：令和6年7月26日（金） 14 時 00 分～16 時 00 分

場所：東京都立府中けやきの森学園 西棟体育館

報告：

第1部 「一般社団法人発達障がいファミリーサポート Marble」代表理事 国沢真弓様から保護者

視点でのお話

第2部 「株式会社ルネサンス仙川24」で勤務されている卒業生の桑田 樹様から、小、中学校時代特

別支援学級支援学級でのお話。特別支援学校高等部での就労に向けて受けた支援について。

第1部は、フリーアナウンサーとしてもご活躍の国沢先生のやさしいナレーションの「みんなちがって、みんないい」というテーマのオープニング・メッセージから始まりました。ご自身の息子さんが府中けやきの森学園の卒業生でいらっしゃることから、小学校、中学部、高等部当時のお話を交えながら、発達障害をもつ子どもたちへの理解、接し方のヒントとして、話しかけるときは、「おだやかに」「短く」「肯定的な表現で」「具体的に」「わかりやすく褒める」、あらかじめ予定を伝える「どこで」「何が」「いつ」「誰が」等、次何があるか、どこで終わるか、具体的に伝えることの大切さを教えていただきました。

また、発達障害児の子育てでは、「報告」「依頼」「謝罪」「交渉」「情報収集力」から「周囲へ働きかける力」など、親に「さまざまな力」が求められること。そんな「親」を支えるために、先生方に求められるもの

について、法人「Marble」が先生から受けた相談内容、保護者アンケートより嬉しかった言葉かけ、辛かった言葉かけをいくつか紹介していただきました。大切なことは、「選択」や「決定」を急がせないことと、「効率」「効果」を優先しない「伝え方」「接し方」を試す必要があり、何よりも「寛容」であることだとわかりました。息子さんの担任の先生からの「お母さん、がんばりましたね」という声かけに救われたエピソードは大変感動しました。

「息子の障害が判った日の空」というテーマのラストメッセージの最後に、人生を終えるとき、いい人生だった。生まれてきて良かったと思えるような人生を送ることを願うというメッセージはとても印象に残りました。心に響く、勇気づけられる講演でした。

第2部では、府中けやきの森学園を今年3月に卒業され、4月から、株式会社ルネサンス仙川24に勤務されている桑田さんから、小中学校の特別支援学級での学校生活のことから高等部で就労に向けて経験されたことをお話していただきました。小学校低学年ではひとりごとが多かったため、周りの人のことを考えてやめるようにしたこと。高学年では、下級生の面倒を任されたこと。運動が大好きでプロ野球選手になる夢をもっていた様子を聞かせていただきました。規模が大きかった中学校では、ひとりひとり違う障害をもっていたので、相手の気持ちを考えるように先生に指導され、周囲の人の気持ちを汲み取れるようになりました。進路先として、就業技術科、職能開発科、普通科を考えたときに、自分のペースでできる普通科を選択しました。高等部では、先輩の作業を見習い、自分のことを知ろうといろいろチャレンジしました。高2では、職業類型クラスに所属し、小中学校の先生に言われたことを思い出し、周囲の気持ちを考えるように意識し、現場実習では、①聞こえるようにあいさつすること。②5分前行動。③わからないことは相談する。ということを学びました。高3では、社会人としてのマナーとルールを意識するようになりました。そして、睡眠を大切にし、健康第一であるべきだということが職業準備性ピラミッドからわかりました。先生方、仲間の支えのおかげで、自分で考えて行動する力がつき、よい進路選択ができました。プロ野球選

手ではなかったですが、スポーツに関わる仕事で、お客様からの「ありがとう」の言葉で疲れが吹き飛び、仕事が喜びになっている様子までを終始とても分かりやすく説明していただきました。最後に元担任の先生の熱心なご指導の経過も大変参考になりました。

（文責；多摩市立諏訪中学校 阿部みち子）

あとがき

多摩地区特別支援教育研究会 研究紀要第49号をお届けします。

本紀要には、令和6年度に行われました多摩特研研究部の諸活動の成果が収録されております。

今年度令和6年度は、講演会と夏季研究会と進路セミナーとたくさんの方の参加がありました。

ありがとうございます。

本研究会は、東京の障害児教育の黎明期に多摩地区の特殊学級、養護学校の先生方の自主的な研究会として発足しました。本紀要は、創立60年目の歩みとなります。私たちが今当たり前のようにおこなっている教育実践の基盤は、当時の先輩方のご努力によって、まさにゼロから生み出されてきた財産です。そして、私たちはその財産を有効活用し、時代に合わせて発展させ次世代に引き渡していく義務があります。この研究紀要がその一助となることを願っております。

新年度も多くの先生方との様々な学びの場を提供していきたいと考えております。皆さま方の一層のご理解ご協力をいただけますよう、よろしくお願いいたします。

(研究部 部長 金田有希)

多摩地区特別支援教育研究会（多摩特研）研究紀要 第49号

2025年（令和7年）3月31日 発行

編集：多摩特研 研究部 金田 有希

発行者：多摩特研会長 中川 義弘（東久留米市立東中学校）

発行所：多摩特研研究部（日野市立大坂上中学校 特別支援学級10組）

〒191-0061 日野市大坂上4-17-1

TEL 042-586-7922（学級直通）