

重点課題Ⅳ 「学級崩壊」対策

1 「学級崩壊」の定義と現状

「正常な学習活動ができなくなった学級」いわゆる「学級崩壊」とは、小学校において、学級全体が、一定期間(1カ月)以上、集団として授業規律を失い、正常な学習活動ができない状況にあるもの。

平成28年度神奈川県児童・生徒の問題行動等調査(公立小・中学校版)実施要項より

- いわゆる「学級崩壊」とは、小学校において、児童が授業中立ち歩く、私語が多く教職員の指示に従わないなど、概ね1ヶ月以上正常な学習活動ができない状況をいいます。集団としてのモラルが失われた状況が続くと、多くの児童が、教職員や学校、モラルそのものに対して不信感を抱くことにもつながります。
- 「正常な学習活動ができなくなった学級」の発生状況ですが、平成21年度には県内公立小学校の全学級の約1.1%にあたる162学級であったものが、平成28年度には約1.4%にあたる199学級で発生しています。そして、1学年から6学年までどの学年でも起こっています。

2 「学級崩壊」の改善

■なぜ「学級崩壊」は起きるのでしょうか。

- 小学校では、学級担任がほぼ全ての教科等の授業を行うので、学級の状況が外から見えにくいという特性があります。また、学級が落ち着かない状況が見られても、学級担任が気付いていない場合や、学級担任が責任を感じ一人で対応しようとして自分から周囲に協力を求めない場合があります。

こんな状況はありませんか？

- クラスが落ち着かないけれど、自分の責任だから何とかがんばらないと。
- ルールが守れない子がいるけれど指導の仕方がわからない。誰に相談すればいいのだろう？
- ケース会議で話し合ったけど、結局担任がやらなければいけないことが増えただけだった。
- 隣のクラスの状況が気になるけれど、担任のプライドを傷つけてもいけないし、声がかげづらい。
- 学年会で話し合いたいけれど、皆忙しいし、連絡調整くらいしかできない。
- 学年には経験年数の少ない教職員ばかりで、自分のクラスに支援の必要な子が集まっているし、校務分掌も多いし、相談できる相手もいない。

「正常な学習活動ができなくなった学級」に見られる主な状況

- 一部の児童に問題行動等が見られるが、その問題行動等の背景や要因への理解や、児童の状況や特性に応じた適切な対応ができていない。
- 学級が孤立しており、学年としての取組が行われていない、教職員が互いに支え合い、成長し、高め合っていく同僚性に欠けるなど、チームで取り組む体制ができていない。
- 経験年数の少ない教職員が多くなり、その学年の中に配置された中核となる教職員に校務等が集中し、中核となる教職員が悩みを相談できる相手がいらない。

- 経験年数にかかわらず、変化しつつある児童の状況に柔軟に対応できていない。

神奈川県教委「すべての児童が充実した学校生活を送るために～学級運営の改善に向けて～」(H27) より

■改善に向けて取り組むべきことは？

- 「正常な学習活動ができなくなった学級」の改善に向けては、①学校全体で ②学年として ③授業改善の取組や ④児童理解に努めることが必要です。

① 学校全体ですぐに取り組みましょう

ポイント

学校の問題として、状況を把握し指導方針を決定して、役割分担を行い対応する

学級の荒れが進んでしまったときに、特定の児童を攻撃する状況や、担任を攻撃する状況が見られる場合があります。

なんらかのきっかけで、児童に担任への不信が広がってしまうと、「誰も自分たちを守ってくれないのではないか」という不安から、学級内に児童同士の支配関係ができてしまう場合や、児童が本心を言えなくなってしまう集団の圧力がみられる場合があります。

そうした状況が起きていたら、すぐに管理職等が関わり指導方針を決め、学年の教員や学級に関わっている専科教員や養護教諭等が、状況の把握と事実の確認を行い、役割分担をして対応します。

対応

- 攻撃を受けた本人の安全確保、心のケアと継続的な見守り
- その行為は人権侵害であるという毅然とした指導
- 攻撃した本人が抱える思い、問題行動の背景や要因を探る
- 保護者へのていねいな連絡により、家庭と学校の指導の連携を図る

②学年としてすぐに取り組みましょう

ポイント

学級内の人間関係の立て直しのために、児童にも担任にも気持ちの切り替えをする機会を作り、学級の負の循環を止める

「正常な学習活動ができなくなった学級」は、叱責が多く学級担任と児童との関係が悪化する、児童同士の関係が悪化する、学校生活全体への不満がつゆる、学級担任が問題を抱え込み疲弊する等、学級全体が負の循環に陥っている状況にあります。

そこで、学年職員を中心に、学級内の人間関係の立て直しのために、児童や担任に気持ちの切り替えをする機会を作ることが有効です。

■ 学年経営の視点を持つ

教員が学年集団という意識を持ち、持ち味を生かした役割分担をします。

また、授業交換や授業研究、学年での行事の設定など、学年での取組を意識的に増やします。その際には、学校生活のルールを学年で統一し、児童の規範意識を育てるために学級を越えた一貫性のある指導をします。

■ 新たな関係作り

児童や担任の持ち味を生かす活動を工夫したり、他の学級と交流する活動を設定したりし、「前向きに楽しく学校生活を送ろう」とする気持ちが持てるよう働きかけます。

また、異学年の児童や幼児との交流により「お兄さん、お姉さん」としての自覚や、大人や同学年の児童との関係の中では見えなかった姿が見えてくる場合があります。

■ 学級担任と児童の関係を改善する

担任以外の教員が児童の気持ちを受け止めつつ、現状に目を向けさせ、担任の思いを伝え、担任と児童の関係の改善に努めることが大切です。

■ 保護者とともに取り組む

学校の状況を変えるためには、保護者とともに取り組むことが大切です。

そこで、学校は保護者に学級の状況や担任の思い、改善に向けた取組等を示します。

また、保護者の思いにも耳を傾け、それぞれの立場とともに学級の状況が改善するよう取り組んでいくことを確認します。そして、学級全員の保護者に対し、「①児童の気持ちを受け止めること」「②できるだけ学校に足を運び、子どもたちの良いところに目を向け、声をかけること」について協力を求めます。

<学年の取組の具体例>

**授業交換等をして、担任と児童
の関係の立て直しの機会を作る**

気持ちの切り替え

担任、児童各々に気持ちの切り替えをする機会を作ります。

例えば…

担任以外の教員が教科担当として授業の主担当を行います。ここで学年で統一した学習のルール等を徹底します。

また、担任以外の教員が子どもの気持ちを受け止めつつ、担任の思いを伝えて、担任と児童の関係改善に努めることが大切です。

**他学級の児童との交流により、児童
同士の関係の立て直しの機会を作る**

新しい気づき

児童同士も気持ちの切り替えをし、自分を客観的に見る機会を作ります。

例えば…

学年の各学級で小グループを作り、給食や朝の会を交流するなど、児童同士の関係にも、気持ちの切り替えをする機会を作ります。

また、児童が他の学級とふれあうことで自分の学級の状況を客観的に見て、自分の行動に気づき、行動を正す機会となるよう働きかけます。



**学年で児童が主体的に活動する
場面をつくり、新しい関係を作る**

つながる

学年で楽しめる活動を通して児童同士がつながります。

例えば…

子どもたちを運営委員として、学年でスポーツ集会や音楽会などを開催します。学級を越えてチームを作り練習する期間を設け、活動を通して児童に新しい関係を作ります。保護者にも参加を依頼し、一緒に楽しめる活動とします。ルールを守り、前向きに学校生活を送る態度を育てます。

**児童や担任の持ち味を出せる場
面を設定し認め合える関係を作る**

認め合う

児童、担任がお互いを認め合い自信を回復します。

例えば…

学年集会などで児童や担任が得意なことを披露したり、劇で役を演じたりする場面を作ることによって、お互いに新たな一面に気付くことができます。

また、異学年との交流も有効です。児童の良い行動を認め、自己肯定感と規範意識を高めるように働きかけます。

③ 授業改善に取り組みましょう

ポイント

学級の状況を受け止め、学年を中心にお互いに授業を見合い、児童の実態に合った指導法を見直す

担任として「学級はこうあるべき」という固定観念にとらわれず、現在の学級の状況を受け止めます。学年を中心にお互いに授業を見合い、それぞれの視点から児童の様子や必要な支援について検討し、児童の実態に合った指導法を見直します。

授業改善のポイントとして、次のことが考えられます。

注目するところを変える

- できている児童やきちんとした行為を具体的に褒めます。「なぜそうするのがいいのかわかるのか」をていねいに指導します。
- 最初は効果がなくても、継続することでふさわしい行動が増えてきます。

児童一人ひとりにていねいに関わる

- 集団での指導が困難な状況では、児童との個別的な関わりを大切にします。
- 個別に児童の言葉に耳を傾け、児童が「自己存在感」を得られるように関わります。



教職員や保護者に話し協力を求める

- 自分だけで何とかしようとせず、気になっていることは積極的に周囲に伝えます。
- 保護者にも現状と指導方針を説明し、具体的にしてほしいことを伝え協力を求めます。

個別に取り組む学習を取り入れる

- 今までの自分の指導法を見直し、児童の実態に合わせた指導方法を加えます。
- 学習課題を、ある程度個別に児童が選べるように設定し、児童が「自己決定」し「自己実現」できた喜びを味わい、適切な行動のよさを体験できるようにします。

④ 児童理解に努めましょう

ポイント

問題を抱える児童の状況を把握し、問題行動等の要因を探り、関係機関と連携しながらチームで対応する

児童の抱える問題の把握

子どもたちの問題行動等を、現れている行動だけを捉えて表面的な指導をするのではなく、行動の背景に隠された要因を探る視点が必要です。

チームによる情報の収集・整理

チームのメンバーを決め、教育相談コーディネーター（以下、教育 Co.という。）等、チームのリーダーを決め、リーダーが中心となって、情報を集め、シートに記録するなど整理します。情報を整理した中から考えられる問題の要因を探ります。

■ 専門職に見立て等を依頼する

スクールカウンセラー（以下、SCという。）は心理の専門家として「児童本人の心の問題」に注目した支援を行います。また、スクールソーシャルワーカー（以下、SSWという。）は社会福祉の専門家として「児童を取り巻く環境」に注目して問題の解決を図ります。児童の状況に応じて、見立て等を依頼し、助言を受けることが有効です。

【参考事例】授業改善の取組の具体例

学級の状況

- 4月から児童の人間関係がぎくしゃくしており、授業に集中できる状態ではなかった。学級内には学級ぐるみの仲間は「いじめ」があり、学級での話し合いも成り立たず、学級担任の指示も通らなかった。
- 学級担任は、自分の学級の現状を日常的に職員室で語り、管理職にも助けを求めた。学年の教職員をはじめ、養護教諭やSC、SSWが関わり、校長、教頭、教務等多くの教職員が学級を支援した。保護者会でも学級の現状を語り、保護者の話し合いも行われた。その結果、5月から保護者が毎日交代で参観に来るようになったが、仲間はしや言葉によるいじめは収まらず、学級担任も教室に行くのが苦しくなっていた。

授業改善の具体的取組

- 集団での指導は難しいと考えた学級担任は、児童一人ひとりと語り合う時間をできるだけとった。そんな中で、ある児童に「先生は怒ってばかりだ」と言われ、「自分はこの子たちの悪い面ばかり見て怒ってただけで、良くなる方法を考えていなかった」と思い至った。自分がそんな様子では、学級の児童も辛かっただろう。
- 授業では、学級担任が得意としていた方法を変えた。たとえば国語では、読み物の第1次感想から読みの課題をみんなで作り上げ、読みを深めていくような単元計画である。このような、児童の発言から学びの場を作っていくような授業では、「素直な発言ができず、他人の発言を聞けない」といった現在の学級の悪いところが浮き彫りになるだけだということに気付いた。
- そこで、この学級の児童の得意なところ、現状で取り組める活動を探した。やがて、この学級の児童は、漢字に関心がある児童が多いことがわかったので、漢字から興味づけされていくような授業を工夫した。また、書くことや個別に取り組む課題は落ち着いて学習できることがわかったので、書写の授業に、作品を書いて、自分で批評して、修正点や改善点を見つけて、また作品を書くといった学習を取り入れ、少しでも上達した部分を見つけ褒めた。
- 9月、この学級の廊下に貼られた書写の作品に目を付けた異学年の教職員が、学級の児童全員を連れてこのクラスの授業を参観した。下級生に授業を見られ、下級生から感心される中で、この学級の児童が言い始めた。「オレたち変わったかも。」その1か月後。地区の陸上競技大会の学級対抗リレーで、学級の全員がどの子にも懸命に声援を送っていた。

その後の学級の様子

- 3月。学級活動の時間で1年間を振り返った。黒板には写真が掲示されている。学級担任は、4月からの1年間を時間を追って児童と共に思い出し、なぜ自分たちが変わったのか、変わる事ができたのかを問いかけた。
 - T「なんでみんなはこんな風に変われたんだろ。」
 - C「先生がねえ。1年間がんばってたから。」
 - T「先生じゃないよ。違う。だって、変えたのは誰？」
 - C「・・・先生。」
 - T「じゃあ、自分の行動を決めるのは誰？」
 - C「おれ。」
 - T「そう、自分でしょ。先生決めてないもん。」
- 「自分で決められる。自分で変えられる。自分はそれができる。それを、これからも忘れないでほしい。」と学級担任は語った。
- 全ての学校生活の中で、さまざまな体験を通して、子どもたちの主体性や社会性を教え育てる。全ては教育の一環である。

【参考】横浜市『子どもの社会的スキル横浜プログラム』について

- 横浜市教育委員会は横浜版学習指導要領の中で重点課題として「豊かな心の育成」「コミュニケーション能力の育成」を掲げ、その具体策の一つとして「子どもの社会的スキル横浜プログラム」を作成した。
- そこではまず、子どもたちに年齢相応の社会的スキルが十分に備わっていない背景や要因として、乳幼児期からの発達課題の積み残し、つまり「三つの基本体験の不足」をあげている。第一に情緒面の土台となる「被受容体験」、第二に意志面の土台となる「がまん体験」、第三に社会面の土台となる「群れ合い体験」を言い、いずれも乳幼児期でこれらの体験を通して獲得させたい価値であるとしている。
- 横浜プログラムは、この基本体験の不足を補うため、「3つのアプローチの視点」から様々なグループ体験活動のプログラムを準備し、子ども自身の「気づき」や「分かち合い」から基本スキルを身に付けられるような構成としている。「3つのアプローチの視点」とは、第一に「自分づくり（個への成長支援）」、第二に「仲間づくり（個人間のコミュニケーションと対人関係の発展・改善）」、第三に「集団づくり（所属集団の発展と改善を目的としたかかわり）」であり、ここからさらに16の社会的スキルを設定し、それらを育成するために、多くの指導プログラムを準備している。
- また、横浜市教育委員会はこのプログラムと合わせて「Y-Pアセスメントシート」を作成した。これを活用して子どもの社会的スキルの育成状況についてのアセスメントを行い、学級や個人の課題を把握することにより、日常の児童・生徒指導の改善工夫に役立てるもので、前述の横浜プログラムの実施へと連動させれば、効果もさらにあがる仕組みとなっている。
- 「Y-Pアセスメントシート」は、児童・生徒の自己評価による「学校生活アンケート」と学級担任等の複数教職員の観察による「学級風土チェックシート」からなり、各学級で年間計画に位置付け実施する。実施後には、双方を整理・分析した上で「支援検討会」での材料としている。「支援検討会」の前段階で行う「事前検討会」では、他の教職員との見方のずれや教職員の見方と子どもの感じ方のずれ等が明らかになり、複数の教職員の目で一つの学級を見ることの大切さが感じられる。
- 「支援検討会」は、学級担任から「事前検討会」での分析を踏まえた状況説明があった後、他の教職員や指導主事、心理の専門家等を交えて、児童・生徒個人と学級集団へのアセスメントが行われる。これを通じて、さらに多面的で総合的な児童・生徒理解ができ、ここから「組織的な支援策」が生まれ、「教職員としての学び」が深まっている。
- 平成20年度から本格的に実践が始まっているが、活用方法を指導主事が各学校のリーダーに伝授するなどして浸透を図っている。また、小学6年と中学1年でシートに基づき合同検討会議を開催することで、いわゆる「中1ギャップ対策」としての取組みも見られている。
- この「子どもの社会的スキル横浜プログラム」「Y-Pアセスメントシート」は、横浜市教育委員会のホームページからダウンロードでき、各学校での活用が可能である。

3 「学級崩壊」の未然防止

「学級崩壊」を未然に防止するために、「1 児童理解」「2 集団づくり」「3 授業づくり」「4 環境整備」「5 連携」の観点から大切なポイントを挙げていきます。

1 児童理解

児童を理解するには、学級担任は日頃から児童の行動や様子を把握しておくことが大切です。児童と接する時は、児童の気持ちに寄り添い、多面的・客観的にとらえるよう心がけます。

「児童の気持ちに寄り添いたい」と考えているのに・・・



できることよりも、できないことのほうに注意が向きやすいです。

児童の短所や気になる行動に対しては、どうしても注意したくなります。

多忙の中での学級経営。どうしても一方的な指導になりがちです。



リストで確認！

- 児童の言葉をまずは受け止めようと聞いていますか。
- 児童がとった行動の背景を理解しようとしていますか。
- 自分から積極的に、声をかけていますか。
- 児童と何気ない会話ができていますか。
- 否定的な言葉が多くなっていませんか。
- 特定の児童ばかりを注意していませんか。
- 児童の様子について、他の教員と話し合っていますか。



内面の共感的な理解に努めましょう。

児童の意見をまずは受け止めてみましょう。先入観をもたずに、その児童の立場で話を聞くことで、内面の理解が深まります。非難的に聞こえる児童の話も、本人の困り感を言葉としてうまく伝えられない結果ということもあります。

また、児童をほめるポイントを日ごろから見つけられるように心がけましょう。あたたかな学級担任の気持ちが伝わり、児童との関係性が良好になります。

逆に、児童の表面だけをとらえ無理にほめることは、児童の立場からは、自分をよく理解していないと思われることになります。

情報収集を大切にしましょう。

児童の興味や関心、児童の家庭での様子などの情報を知ることは、児童の内面をより理解するために役立ちます。それは、児童一人ひとりの個性をいかした学級経営を行うためにも重要となるものです。

児童本人との対話はもちろん、保護者や他の児童、教員からもその児童の様子を聞くよう心がけましょう。また、休み時間など、授業とは違った場面では、児童と学級担任との関係性も変化し、児童の普段見せない様子が分かることもあります。



☆児童理解につながるワンポイントアドバイス☆

児童の良さを伸ばす声かけを大切に！

- ・ほめられたいところを見つけることが大切だと感じました。また、その日のことは、その日のうちにほめる方が児童の喜びが大きいと感じました。
- ・「〇〇はだめ」と言うことを、「〇〇になるといいな」「〇〇になろうね」という言い方で、児童に伝えるように意識しました。

遊びからの情報を大切に！

- ・短くてもよいので、時間を決めて児童と遊ぶよう心がけました。
- ・休み時間に遊びに行けない時は、教室に帰ってくる児童の表情をチェックして、児童の様子を把握するように努めました。

受け入れる気持ちを大切に！

- ・学級担任の仕草や言葉遣いなども、児童にとっての環境となります。学級担任自身が感情的になりそうな時は、少し間をあけて接するようにしました。
- ・話し方や行動など児童一人ひとりのペースは違います。その子のペースをなるべく尊重することで、指導の効果が高まりました。

児童一人ひとりを大切にしている姿勢を、学級の児童に具体的に見せるように心がけていました。



あなたが児童理解で大切にしているポイントは？

2 集団づくり

学級担任は、児童との間に信頼関係をつくるだけではなく、児童相互の人間関係をよりよくし、学級集団を育てていくことも大切です。

すべての児童を学級の中心にすえた学級づくりをめざしているのに・・・



児童に任せると、時間ばかりかかり、思った通りに進みません。

できない児童ばかりに指導が集中して、あまり他の子に注意が向きません。

学級担任と児童との間で、活動のイメージを共有することは、容易ではありません。



リストで確認！

- 児童同士で話し合う時間を設けていますか。
- 児童一人ひとりに活躍の場を与えていますか。
- 協力することによって達成できる活動を行っていますか。
- 児童に任せられる役割を学級担任が奪っていませんか。
- 集団が特定の個人を攻撃するような行動を許していませんか。
- 特定の児童ばかりに関わっていませんか。
- 児童同士の競争を過度にあおることや見せしめ的な叱り方などを行っていますか。



児童同士に意図的な関わりをもたせましょう。

親和的、許容的、安定的な集団関係を育て、児童の自己有用感や社会性を高めるためには、学級の諸問題を解決するための話し合いや児童相互の人間関係を改善する活動などを行うことが有効です。学級の様々な教育活動の中で、時間をつくり出すことは大変ですが、児童同士の意図的な関わりを多く設定したいものです。

また、活動には仲間との協力や児童個人としての努力も必要です。「仲間から自分も役に立っている」ということを実感させるために役割を分担することや、楽しさや成就感を経験させるような工夫が大切となります。

集団生活の基本となる規範意識を育てましょう。

児童が落ち着いて安心して学級生活を営むために、生活のルールを児童とともに考え、自分たちで集団社会をつくるものであることを丁寧に教えていくことが大切です。児童に任せられることを増やしていけるように、日ごろから意図していききたいものです。

また、児童の心身に危害を及ぼすような行為には、学級担任が毅然として指導することも重要です。その場合には、児童の事後の行動を懲罰により制限するよりも、注意されている理由を理解させることが大切です。



☆集団づくりにつながるワンポイントアドバイス☆

豊かな人間関係をつくる工夫をしましょう！

- ・児童同士で話合う時間を大切にしました。また、日ごろから児童に寄り添い接することができるように心がけ、児童の本音や困り感が話せる集団づくりをめざしました。
- ・児童がやり遂げたことは、学級担任が見取って価値付けてあげることが大切と感じました。

トラブルから何を学ばせたいかを考えて対応しましょう！

- ・学級は集団生活を学ぶ場です。児童同士のトラブルは常に起きるものと考え、「トラブルは児童を伸ばす指導ができるチャンス」と思うようにしました。
- ・トラブルは、起きたらすぐに指導することが大切ですが、それと同じくらいに、なぜそうなったのかを児童に考えさせる時間をつくることも大切にしていました。

集団生活のルールを教えましょう！

- ・学級担任がまずルールを守る姿勢を児童に見せるよう心がけました。
- ・なぜ、そのきまりや約束が必要なのか、児童と確認することが大切であると感じました。

学級目標に学級担任と児童の思いを取り入れました。活動の計画やふり返りでも学級目標に立ち返るようにしていました。



あなたが集団づくりで大切にしているポイントは？

3 授業づくり

学校生活の多くは、授業の時間です。魅力のある授業を行うこと、学級生活にメリハリを付けることは、学級経営上とても重要なことです。

児童が活躍する授業を行いたいと思っているのに・・・



分からせたいと考えすぎて、担任の話が中心の授業になってしまいました。

計画をしっかりたてなかったため、授業のメリハリがなくなりました。

うまくできなかった授業がきっかけで、児童からの信頼も失ってしまいそうです。



リストで確認！

- 授業では、教員の説明が多くなっていませんか。
- 授業で児童が自分の意見や考えを発信できる場面がありますか。
- 授業中の児童の小さなつぶやきを大切にしていますか。
- ふり返りや話し合いを行う時間を確保していますか。
- 授業中、児童の私語がめだっていませんか。
- 自分の行った授業をふり返っていますか。
- 気軽に授業を見合える雰囲気がありますか。



児童が主体となる授業づくりを心がけましょう。

児童が思考している時、表情の変化やつぶやきなど様々な反応をします。些細なサインから児童の意見や考えを取り上げることができれば、児童の考えをいかした授業をつくり出すことができます。児童が考え、児童が発信する場を設定するなど、児童が主体となった授業づくりを行いたいものです。

また、授業中の発言をいかすためには、「発表者の方を向いて聞く」など、学級で学習のルールを徹底することも大切となります。

授業を見合い、児童の実態に合った授業をつくりましょう。

自分の授業を日常的に公開することや他の教員の授業を参観することは、指導力を向上させるために有用な方法です。いつでもお互いの授業を見合うことができるように、普段から先輩や同僚から学ぶ姿勢をもっていたいものです。

また、他の教員の授業から見えた視点を参考に、児童への必要な支援など実態に合った指導法を見直すことも大切です。

ベテラン教師からの ☆授業づくりにつながるワンポイントアドバイス☆

児童から発するサインをいかしましょう！

- ・児童が「分からない」と言った時がチャンスと思い、分からないことから授業を深めていくようにしました。
- ・児童の授業のノートの記述から、授業づくりのたくさんのヒントが見つかりました。児童の実態を把握するためにもノートを活用しました。

児童が発信する場をつくりましょう！

- ・児童の思いや考えを発信できる場をつくるために、多様な授業形態（ペア学習やグループ学習等）を取り入れました。発表しやすい雰囲気をつくることは、児童の意欲の向上につながりました。

誰もが授業に参加できる工夫をしましょう！

- ・ICTを活用して児童の思考をサポートできるよう心がけました。教科書を拡大して児童に提示するだけでも、授業の理解が深まりました。
- ・「今」何をしているのか、分かるように手順を視覚化することを心がけました。ホワイトボードやマグネットなど教具の工夫も大変有効となりました。

ねらいにそった児童の発言を引き出すため、日々の授業の
ふり返りを学級担任として大切にしました。



あなたが授業づくりで大切にしているポイントは？

4 環境整備

児童の作品や活動のふり返り等の掲示は、児童の成果を学級内で共有することや次の課題への興味づけなどに有効です。反面、児童の人権等への配慮を欠いた教室環境は、いじめ等につながる結果にもなります。

児童が楽しく、安全に過ごせる教室にしたいのに・・・



ものがあふれている机やロッカーが増えてきましたが、児童に声をかけ忘れていました。

掲示計画があいまいで、前学期に作成した作品が、まだ貼られたままです。

生活環境の乱れを放置すると、児童の内面や行動に、好ましくない影響を与えます。



リストで確認！



- 掲示物がはがれていたり、いたづらをされたりしていませんか。
- 教室の掲示物で、不快な思いをする児童はいませんか。
- 座席や掲示物には、個に応じた配慮を心がけていますか。
- 児童が自主的に活動できる掲示スペースなどがありますか。
- 机やロッカーなどを定期的に整理・整頓していますか。
- 教室内が散らかっていたり、下駄箱の靴が乱れていたりしませんか。
- ユニバーサルデザインの視点から、環境を見直していますか。

児童の内面や集団の意識を環境から見つけましょう。

学級は学校生活の基盤であり、教室はその拠点です。児童が安全・安心に生活できるよう、教室環境に気を配り学級づくりを行いたいものです。児童が使用している机、ロッカー、下駄箱の乱れや掲示物のいたづらなどを日頃から観察し、児童個人の内面や集団の様子の変化に気を配るよう心がけることが大切です。

また、児童の作品を掲示する場合には、作品を作成していない児童への配慮など掲示する前に、児童の人権が尊重されているか確認する必要があります。

使いやすい教室に整えていきましょう。

教室は、児童と教員が一緒に使用する場所です。共有物品の保管場所や掲示物を固定化・常設化したり、分かりやすく表示したりするなど工夫し、教室をみんなが使いやすい環境に整えることが大切です。このような教室は、機能的で片づけも容易となり、清掃活動等も児童が自主的に取り組みやすくなります。

また、児童の学習意欲を高めるために、授業に関わる資料等を意図的に掲示するなど、授業改善の側面から学習環境の工夫を行うことも、学級担任として大切な視点です。



☆環境整備につながるワンポイントアドバイス☆

学びや意欲につながる学級掲示を行いましょ！

- ・ 掲示物を教員と児童や児童同士の会話、授業のきっかけにするように心がけました。
- ・ 掲示物に、見出しやコメントをつけ、学習のねらいが伝わるようにしたり、努力や成果が分かるようポートフォリオでの掲示を行ったりするなど、工夫しました。

すべての児童の力を発揮できる環境づくりを心がけましょ！

- ・ すべての児童が学習しやすい教室環境となっているか、養護教諭やスクールカウンセラー等からの助言を大切にしました。
- ・ 児童の席から教室全体を見ると、「黒板の文字が小さくて、分かりにくかった」「カーテンを閉めないで日光が反射して読みにくい」などの状況を発見することがありました。
- ・ 共有物(マジック、画用紙など)が整頓されていたので、みんなが使いやすかった。

人権の視点が重要です！

- ・ 一人でも児童の作品が掲示されていない状況に学級担任が慣れないよう心がけました。全員が掲示できるよう支援を心がけました。
- ・ 児童の作品などを展示する際には、漢字の間違いなどに気をつけ、目立つものは修正するように配慮しました。
- ・ 同じ子が、いつも同じような座席の位置にならないように配慮しました。

あなたが(教室の)環境整備で大切にしているポイントは？

5 連携

学級経営上の問題を担任一人ですべて解決できるわけではありません。学級経営を充実させるためには、学年・学校・保護者等と連携し「ほう・れん・そう(報告・連絡・相談)」を忘れず、学校として組織(チーム)で対応し、行動することが大切です。

コミュニケーションを大切にしたい学級経営をめざしたいのに・・・



学級のトラブルを、他の先生に話すことが恥ずかしく、学年に相談するのが遅くなってしまいました。

保護者対応が緊張します。

日頃のコミュニケーションを軽視すると、いざという時、必要な協力を得られないことがあります。



リストで確認!



- 困ったことを自分一人で抱え込んでいませんか。
- 同僚の教員に対して、自分から話しかけていますか。
- 保護者や児童との対応など、日常的に記録するよう心がけていますか。
- 必要な時に、適切な情報を取り出せるように管理を心がけていますか。
- 保護者に児童や学級の様子を伝える努力を行っていますか。
- 教育相談コーディネーターや児童指導担当と情報を共有し、連携を図るよう心がけていますか。

保護者や学年等で連携し、学級の諸問題を解決しましょう。

集団生活を営む中で、学級では様々なトラブルが発生します。学級担任一人が課題を抱え込むことなく、学年など多くの教員と情報を共有し、組織的な対応ができるように心がけましょう。そのために、教員間でのコミュニケーションを適切に図り、協働できる関係づくりをめざしたいものです。

また、保護者の協力を得ることも重要です。児童のトラブルばかりを連絡するのでは、保護者と前向きな関係性をつくるのは難しいです。日頃から、連絡帳などを活用し、児童の良い面を保護者に伝えるようにしましょう。

支援ネットワークを活用しましょう。

学級で起きるトラブルには、児童本人の特性（発達等）や家庭環境など、要因が学級外に関わるものもあります。今後の支援等について養護教諭や教育相談コーディネーターと情報を共有し、連携して取り組むようにしましょう。

また、学校にいるスクールカウンセラー（SC）、スクールソーシャルワーカー（SSW）などに相談し、専門的な意見を求めることや学校外の関係機関（教育相談センター、児童相談所、警察など）と連携し、多様な支援を図りながら課題を解決することもできます。学級担任として、学校内外の児童の支援に関わるネットワークを積極的に活用する視点をもつことも必要です。



☆連携につながるワンポイントアドバイス☆

「ほう・れん・そう」が大切です！

- ・自分の失敗も話すようにしました。経験の少ない教員も気軽に話せる雰囲気づくりを心がけました。
- ・相談の時間がとれない時は、メモ等を残すなど、伝える努力をしました。

保護者との連携を欠かさないようにしましょう！

- ・児童に対して、教員と保護者が同じ方向を向いていることが大切です。その児童が成長するために何が必要かを伝えることで保護者の理解が深まりました。
- ・連絡帳だけではなく、細かいニュアンスが伝わるように、電話や面談でも伝えるように心がけました。
- ・児童ががんばっている様子やその成果は、便りなどで積極的に保護者に伝えました。また、外部に出す文書は管理職のチェックを受けるようにしました。

チーム支援に留意しましょう！

- ・関係機関や市町村からのリーフレットや文書は、読むように心がけました。そのことで、チーム支援や様々な関係機関のことを意識できるようになりました。

あなたが連携で大切にしているポイントは？

重点課題Ⅴ 法的視点を踏まえた児童・生徒指導

- 学校教育において、社会規範の遵守について適切な指導を行うことは極めて重要です。教職員が、児童・生徒に対して学校や社会のルールを守ることの大切さを指導していく中で、時に、「だめなことはだめ」と「毅然とした指導」を行うことも必要です。そのために、教職員自らが社会のルールである法律的な知識や見方、考え方をしっかりと身に付けましょう。

1 校則について

- 児童・生徒が心身の発達の過程にあることや、学校が集団生活の場であることなどから、学校には一定のきまりが必要です。校則は、学校が教育目的を実現していく過程において、児童・生徒が健全な学校生活を営み、よりよく成長していくために遵守すべき学習上、生活上の規律、行動の指針として、各学校において定められています。

■校則の根拠法令は？

- 校則について定める法令の規定は特にありませんが、判例では、学校が教育目的を達成するために必要かつ合理的範囲内において校則を制定し、児童・生徒の行動などに一定の制限を課することができ、校則を制定する権限は、学校運営の責任者である校長にあるとされています。

■校則の主な内容は？

- 校則の内容は、社会通念に照らして合理的とみられる範囲内で、学校や地域の実態に応じて定めます。学業時刻や児童会・生徒会活動などに関する規則に加え、服装、頭髪、校内外の生活に関する事項など、様々なものを含みます。

【校則の例】

- ・通学に関するもの（登下校の時間、自転車の使用等）
- ・校内生活に関するもの（授業時間、給食、環境美化、あいさつ等）
- ・服装、髪型に関するもの（制服や体操着の着用、パーマ・脱色、化粧等）
- ・所持品に関するもの（不要物、金銭等）
- ・欠席や早退等の手続き
- ・校外生活に関するもの（交通安全、校外での遊び等）

■校則の運用は？

- 校則に基づき指導を行う場合は、一人ひとりの児童・生徒に応じて適切な指導を行うとともに、児童・生徒の内面的な自覚を促し、自主的に守るように指導を行っていくことが重要です。教職員が規則にとらわれて、規則を守らせることのみでの指導になっていないか注意しましょう。
- 校則に違反した児童・生徒を指導する際には、問題の背景など児童・生徒の個々の事情にも十分に留意し、単なる制裁的な処分ではなく、児童・生徒の内省を促し、主体的・自律的な行動につなげるような指導を行いましょう。
- 校則の指導が真に効果を上げるためには、その内容や必要性について児童・生徒はもちろん、保護者とも共通理解を持つことが重要です。そのため、校則は、入学時等にあらかじめ児童・生徒や保護者にしっかりと伝え、併せて、校則違反への対応基準も周知しましょう。

■校則の見直しは？

- 学校を取り巻く社会環境や児童・生徒の状況は変化するため、校則の内容は、児童・生徒の実情、保護者の考え方、地域の状況、時代の進展などを踏まえたものになっているか、絶えず積極的に見直しましょう。

【参考事例】児童・生徒主体のルールづくり

▶校則の見直しを学校づくりに活かした取組

校則の内容の見直しは、最終的には教育に責任を負う校長の権限ですが、見直しに当たって、児童会・生徒会、学級会などの場を通じて児童生徒に主体的に考えさせる機会を設けた結果として、児童・生徒が自主的に校則を守るようになった事例、その取組が児童・生徒に自信を与える契機となり、自主的・自発的な行動につながり、学習面や部活動で成果を上げるようになった事例などがあります。

▶修学旅行は制服か私服か

ある中学校では、修学旅行に制服で行くか私服で行くかを生徒たちの話し合いで決定しました。まず各学級で話し合い、それぞれのメリット・デメリットを出し合いました。次に学年集会を開き、代表生徒が各学級での話し合いをもとに、ディベートを行いました。さらに、各学級で再度話し合った結果、その年の修学旅行は制服で行くことになりました。

2 懲戒について

■懲戒とは

- 学校における懲戒とは、教育上必要があると認められるときに、児童・生徒を叱責したり、処罰したりすることです。また、学校の秩序の維持のために行われる場合もあります。懲戒は、制裁としての性質を持ちますが、学校における教育目的を達成するために行われるものであり、教育的配慮の下に行われるべきものです。

■懲戒の種類は？

①事実行為としての懲戒

- 児童・生徒を叱責したり、起立や居残りを命じたり、宿題や清掃を課すこと等については、懲戒として一定の効果を期待できますが、これらは児童・生徒の教育を受ける地位や権利に変動をもたらすような法的な効果を伴わないので、事実行為としての懲戒と呼ばれます。

②法的効果を伴う懲戒

- 学校教育法第11条では、「校長及び教職員は、教育上必要と認めるときは、文部科学大臣の定めるところにより、児童、生徒、及び学生に懲戒を加えることができる。」と規定しています。ただし、公立の小・中学校（義務教育段階の学校）で行うことができるのは、「訓告」に限られています。

- 懲戒の手続について法令上の規定はありませんが、懲戒を争う訴訟や損害賠償請求訴訟が提起される場合もあり、児童・生徒への懲戒に関する基準についてあらかじめ明確化し、児童・生徒や保護者に周知し、家庭等の理解と協力を得るように努めることが重要です。

3 体罰の禁止

- 児童・生徒への体罰は、法律により禁止されています（学校教育法第11条ただし書）。身体に対する侵害（殴る、蹴る等）、肉体的苦痛を与える懲戒（正座・直立等特定の姿勢を長時間保持させる等）である体罰を行ってはなりません。

■体罰とは

- 教職員が児童・生徒に対して「拳や平手で頭や体を叩く」「腹部を小突く」「つま先や足の裏で足やすねを蹴る」「肩を押して転ばせる」「教科書・教務手帳で叩く」「ボールをぶつける」等身体に対する侵害や、「罰として長時間正座をさせる」等肉体的苦痛を与えるものは、体罰に該当します。
- ただし、実際に行った懲戒の行為が、体罰かどうか判断するに当たっては、当該児童・生徒の年齢、健康、心身の発達状況、当該行為が行われた場所的及び時間的環境、懲戒の態様等の諸条件を総合的に考え、個々の事案ごとに対応します。

【参考】

学校教育法 第11条

校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、文部科学大臣の定めるところにより、児童、生徒及び学生に懲戒を加えることができる。ただし、体罰を加えることはできない。

「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について」（平成19年2月5日文部科学省通知）
学校教育法第11条に規定する児童生徒の懲戒・体罰に関する考え方の別紙より

1 体罰について

その懲戒の内容が身体的性質のもの、すなわち、身体に対する侵害を内容とする懲戒（殴る、蹴る等）、被罰者に肉体的苦痛を与えるような懲戒（正座・直立等特定の姿勢を長時間にわたって保持させる等）に当たると判断された場合は、体罰に該当する。

「体罰の禁止及び児童生徒理解に基づく指導の徹底について」

（平成25年3月13日文部科学省通知）

2 懲戒と体罰の区別について

- (1) 教員等が児童生徒に対して行った懲戒行為が体罰に当たるかどうかは、当該児童生徒の年齢、健康、心身の発達状況、当該行為が行われた場所的及び時間的環境、懲戒の態様等の諸条件を総合的に考え、個々の事案ごとに判断する必要がある。この際、単に、懲戒行為をした教員等や、懲戒行為を受けた児童生徒・保護者の主観のみにより判断するのではなく、諸条件を客観的に考慮して判断すべきである。

■不適切な指導とは？

- 体罰に当たらないものであっても、「人格を否定するような暴言」「大きな声や威圧的な態度等の高圧的な指導」「不必要な身体接触」「無視やいやがらせ」等、児童・生徒を深く傷つける行為は不適切な指導であり、決して許されるものではありません。

<例>

- 授業中、課題のできなかった児童に対し「何でこんな簡単な問題ができないのだ。お兄さんやお姉さんも勉強が苦手だったからな。」と言った。
- 部活動の練習試合でミスをした生徒に「馬鹿野郎。部活を辞めてしまえ。もう二度とくるな。」と怒鳴り、選手を交代させた。

- 休み時間に寄り添ってくる児童を膝の上に乗せて後ろから抱え込んだり、雑巾がけをしている児童のお尻を押ししたりした。
- 持ち物を紛失したと訴える生徒に「自分で失くしたのだろう。他の者を疑うな。」と言い、対応しなかった。

<体罰を行ってしまう要因（例）>

- 児童・生徒を信頼せず、成長を信じていない。
- 自分の指導力を過信し、一人で児童・生徒を指導しようと抱え込んでいる。
- 児童・生徒を自分の指導に従わせようと焦っている。
- 冷静な判断よりも、感情的で衝動的な行動をとる傾向がある。
- 「この程度は暴力ではない」という、自分勝手な暴力容認の気持ちを持っている。
- 「問題の原因は一つしかない」というような硬直的な思考をしている。
- 他の人に援助を求めるのは自分の能力を疑われると考えている。
- 「指導場面の大変さは、現場にいるものには分からない」という考え方を持っている。

<体罰による影響>

- 体罰は、肉体的だけでなく、心理的側面からも子どものその後の人生にも大きな傷を与えます。
- 表面的に従順な態度になったとしても、内面では教職員や指導者に強い不信感を抱きます。
- 暴力を肯定する意識が価値観の中心となり、全てのことを「力」で解決しようとします。
- 学級や部活動等において、力の強い者が弱い者をいじめる、先輩が後輩に暴力をふるう等、組織的に体罰や暴力を容認する負の連鎖につながります。
- 保護者や地域に不信感が広がるとともに、教職員同士の信頼関係も崩れます。

■体罰に当たらない指導とは？

- 教職員等が防衛のためにやむを得ず行った有形力の行使や、他の児童・生徒に被害を及ぼすような暴力行為に対して、これを制止したり、目前の危険を回避したりするためにやむを得ず行った有形力の行使については、体罰には当たりません。

<例>

- 注意されたことに興奮した児童が蹴ってきたため、瞬間的に足を出して防御したところ、結果的に児童が足を痛めた。
- 授業に取り組む態度が悪かったため注意したところ、頭突きをするように頭を近づけてきたので、身体を押し退けた。
- 教室でけんかしている生徒を落ち着かせるため、二人を引き離したが、興奮した一人の生徒が向かってきたため壁に押さえつけた。
- 何度注意しても席を離れ立ち歩き授業を妨害するので、身体を押さえて席に着かせた。
- 授業中の教室に他クラスの生徒が侵入してきたので、自分のクラスに戻るよう指示したが、従わなかったので肩をつかんで廊下まで押し出した。

- また、有形力の行使以外の方法により行われた懲戒について、例えば、以下のような行為は、児童・生徒に肉体的苦痛を与えるものでない限り、通常体罰には当たりません。

<例>

- 放課後等に教室に残留させる。
- 授業中、教室内に起立させる。
- 学習課題や清掃活動を課す。
- 学校当番を多く割り当てる。
- 立ち歩きの多い児童生徒を叱って席につかせる。

- ▶ 練習に遅刻した生徒を試合に出さずに見学させる。

「体罰の禁止及び児童生徒理解に基づく指導の徹底について」（平成25年3月13日 文部科学省通知）より

【参考】「体罰の禁止及び児童生徒理解に基づく指導の徹底について」（平成25年3月13日 文部科学省通知）

3 正当防衛及び正当行為について

- (1) 児童生徒の暴力行為等に対しては、毅然とした姿勢で教職員一体となって対応し、児童生徒が安心して学べる環境を確保することが必要である。
- (2) 児童生徒から教員等に対する暴力行為に対して、教員等が防衛のためにやむを得ずした有形力の行使は、もとより教育上の措置たる懲戒行為として行われたものではなく、これにより身体への侵害又は肉体的苦痛を与えた場合は体罰には該当しない。また、他の児童生徒に被害を及ぼすような暴力行為に対して、これを制止したり、目の危険を回避したりするためにやむを得ずした有形力の行使についても、同様に体罰に当たらない。これらの行為については、正当防衛又は正当行為等として刑事上又は民事上の責めを免れうる。

- なお、懲戒を行う場合には、児童・生徒の発達の段階や問題行動の状況、指導の目的等を総合的に判断し、懲戒の内容、方法、量や回数等を配慮することが必要です。必要な場面に応じて、毅然とした指導を行うことや、複数の教職員で、同じ指導方針にそって組織的に指導を行うことが、児童・生徒や保護者から信頼を得ることになります。

■ 「毅然とした指導」について

- 児童・生徒指導には、一人ひとりの個性の伸長を図るという個別指導の視点と、すべての児童・生徒にとって充実した学校生活を目指すという集団指導の視点があり、どちらか一方に偏ることなく、両方の相互作用によって、児童・生徒の力を伸ばすことが必要です。
- 児童・生徒は、成長の段階に応じて迷ったり悩んだりしながら、時に間違っただけの行動をしたり、社会的規範を乱すことがあります。毅然とした厳しい指導とは、問題行動が生じた状況を見逃さず、行為を制するとともに、その責任を明確にして、行動が改善されるまで粘り強く指導することです。「ダメなことはダメ」と明確に指導するとともに、「どうすることが良かったか」を児童・生徒と一緒に考えながら導きましょう。
- 日ごろから児童・生徒に、「教職員や指導者は自分たちを信じ、尊重し、ともに歩む姿勢を持ってきている」と実感してもらえているでしょうか。毅然とした指導が成立するためには、教職員や指導者と児童・生徒との信頼関係が不可欠です。

<毅然とした指導の基本パターン（例）>

- ▶ 問題行動を発見する。
- ▶ 発見した教職員が素早くその場で指導を始める。
(決して見逃さない、指導のタイミングを逃さない、冷静に対応する等)
- ▶ 他の教職員へ連絡をする。状況を把握し、他の児童・生徒の安全を確保する。
- ▶ 危険な行為や間違っただけの行動を毅然と制する。
- ▶ 危険な物や不要な物を取り上げる。
- ▶ 起きた行為の事実、そこに至った背景を把握する。
(複数での対応、必要に応じた関係機関との連携、真実を明確にすること等)
- ▶ 心情は理解しつつも、行為に対しては間違っただけの方法であったことを理解させる。
- ▶ 責任の取り方や今後の行動を考えられるまで粘り強く指導する。
(定期的な面接指導、家庭訪問、作文指導、カウンセリング等)
- ▶ 本人の行動が改善されたとき、その変容を認めるとともに、努力を褒める。

4 出席停止

■出席停止制度の趣旨は？

- 公立小・中学校における出席停止制度は、学校教育法第 35 条に規定されており、市町村教育委員会は、「性行不良であって他の児童の教育に妨げがあると認める児童があるときは、その保護者に対して、児童の出席停止を命じることができる」とされています。この制度は、出席停止を命じる児童・生徒本人に対する懲戒という観点からではなく、学校の秩序を維持し、他の児童・生徒の義務教育を受ける権利を保障するという観点から設けられています。
- 他の児童・生徒へのいじめ・暴力行為や授業妨害などの行為を繰り返し行う児童・生徒がおり、学校として最大限の努力を行っても解決せず、他の児童・生徒の安全や教育を受ける権利が保障されないと判断される場合、学校は出席停止の適用について積極的に検討することが必要です。

■出席停止の要件は？

- 学校教育法第 35 条第 1 項では、出席停止の適用に当たって、「性行不良である」「他の児童生徒の教育に妨げがある」という二つの基本的な要件を示しています。
また、性行不良について、「他の児童に傷害、心身の苦痛又は財産上の損失を与える行為」「職員に傷害又は心身の苦痛を与える行為」「施設又は設備を損壊する行為」「授業その他の教育活動の実施を妨げる行為」の四つの行為を類型として例示し、その「一又は二以上を繰り返し行う」ことを出席停止の適用の要件として規定しています。
- 学校は、出席停止の適用について検討する中で、出席停止制度の趣旨を踏まえ、要件に該当すると判断した場合、出席停止を命じる権限と責任を有する市町村教育委員会に報告します。

■出席停止の手續と適用は？

- 学校教育法第 35 条第 2 項では、出席停止を命じる場合、市町村教育委員会は、「あらかじめ保護者の意見を聴取するとともに、理由及び期間を記載した文書を交付しなければならない」と規定しています。意見の聴取を通じて保護者の言い分も聞き、そのために出席停止の理由も文書に付記しておかなければなりません。
- 学校は、問題行動を起こす児童・生徒の状況を市町村教育委員会に報告し、必要な指示や指導を受けるとともに、保護者の理解と協力が得られるよう努めるなど、市町村教育委員会と十分に連携するとともに、場合によっては、警察や児童相談所等の関係機関とも連携を図ります。
- 市町村教育委員会は、教育委員会規則の規定に則り、事前手續を進め出席停止の適用を決定した場合、出席停止を命じる児童・生徒の保護者に対して、理由及び期間を記した文書を交付します。

■出席停止の期間中及び事後の対応は？

- 学校教育法第 35 条第 4 項では、市町村教育委員会は、「出席停止の期間における学習に対する支援その他の教育上必要な措置を講ずる」と規定しています。
学校は、教育委員会の指示や指導を受けながら、当該児童・生徒に対する指導体制を整備し、学習の支援など教育上必要な措置を講じるとともに、学校や学級へ円滑に復帰することが

できるよう指導や援助に努めることが必要です。また、他の児童・生徒への適切な指導や被害者である児童・生徒への心のケアにも配慮することが大切です。

- 出席停止の期間終了後も、保護者や関係機関との連携を強めながら、当該児童・生徒に対する指導を継続することが必要です。

5 警察等との連携

■まずは『相談』から

- 学校だけでは対応しきれない部分をカバーしたり、よりよい解決に向けての方向性を見出し、たりするために、専門性のある警察や児童相談所等との連携が必要です。学校は教育機関であることを踏まえ、早めの『相談』を積極的に行いましょう。
 - 深刻ないじめや暴力行為等において、特に校内での傷害事案をはじめ、犯罪行為の可能性がある場合には、被害を受けている児童・生徒を徹底して守り通すという観点から、警察と連携した対応を取ることが重要です。
 - 相談等を行うべきか否か判断に迷うような場合も含め、警察等に対しては積極的に『相談』することが重要です。
 - 円滑な連携を図るためには、警察、少年相談・保護センターや児童相談所等の担当者と、日頃から顔の見える関係を築いておくことが必要です。
- いじめられている児童・生徒の生命又は身体の安全が脅かされているような場合には、『相談』を飛び越えて直ちに警察に通報する必要があります。

■「日々の連携」と「緊急時の連携」とは

- 警察や児童相談所等と「日々の連携」を丁寧に行えば、問題行動等の減少や、学校や家庭、地域の教育力の向上が期待できます。また、日頃からの交流があれば、問題行動等が発生したときに相談しやすく、円滑で適切な「緊急時の連携」ができます。

日々の連携

児童・生徒の健全育成の推進などを目的に、例えば、児童・生徒対象の交通安全教室や防犯教室、連携協議会での情報交換、警察職員を講師に招いた教職員向け研修会やケース会議などが考えられます。

緊急時の連携

発生した問題行動等への対応や、学校だけでは解決が困難な状況になった問題行動等への対応を図る目的で、例えば、深刻ないじめや暴力行為等が発生した場合に、保護者の理解を求めつつ、ためらわずに警察等に相談したり、学校だけでは解決が困難な状況になった場合に、教育委員会等に相談し、事案ごとにその内容に最もふさわしい専門性をもつ機関等と連携を図り、サポートチームを組織して対応したりします。

<留意点>

- 関係機関等の役割や専門性、業務内容等について把握・理解しておく。

- ▶ 連携に当たっては、相手の立場を理解しながら、目的の共有と役割分担を明確にした上で共に取り組もうとする姿勢をもち、全てを関係機関等に委ねてしまうことがないようにする。
- ▶ 保護者や地域住民等に対しては、いじめや暴力行為等に関するきまりや警察等との連携を図る際の基準等、関係機関等との連携を図る際の方針をあらかじめ明確に示し、理解と協力を得ておく。
- ▶ 関係機関等との連携を進めていくに当たっては、個人情報の保護に十分留意する。

■学校警察連携制度

- 児童・生徒の非行や犯罪等の防止を目的に、教育委員会と警察とが相互に個人情報を提供し、緊密に連携しながら指導を行う「学校警察連携制度」を有効に活用しましょう。

■犯罪行為としての「いじめ」について

- 学校や教育委員会においていじめる児童・生徒に対して、必要な教育上の指導を行っているにもかかわらず、その指導により十分な効果を上げることが困難である場合において、その生徒の行為が犯罪行為として取り扱われるべきと認められるときは、いじめられている児童・生徒を徹底して守り通すという観点から、学校においては、ためらうことなく、早期に警察に相談し、警察と連携した対応を取ることが重要であること。

「犯罪行為として取り扱われるべきと認められるいじめ事案に関する警察への相談・通報について」
(平成 24 年 11 月 2 日付け文部科学省通知) より

<いじめが抵触する可能性がある刑罰法規の例>

刑 法	事 例
暴 行	(刑法第 208 条) プロレスと称して同級生に殴る、蹴るの暴力をふるった。
恐 喝	(刑法第 249 条) 因縁をつけた上で、現金等を巻き上げた。
傷 害	(刑法第 204 条) 顔面を殴打し鼻骨骨折等のケガを負わせた。
強 要	(刑法第 223 条) コンビニで万引きさせた。家の現金を持ち出させた。
窃 盗	(刑法第 235 条) カバン等の所持品を盗んだ。
器物損壊等	(刑法第 261 条) 携帯電話を故意に破損させた。教科書やノートを破いた。
強制わいせつ	(刑法第 176 条) 無理矢理に服を脱がせて裸にした。

「日々の連携」と「緊急時の連携」

区 分	目 的		具 体 例	
日々の連携	健全育成の推進	規範意識の醸成 自尊感情の醸成 自己指導能力の育成 危険回避能力の育成 問題行動等の未然防止 家庭教育の支援	交通安全教室、防犯教室、薬物乱用防止教室（喫煙防止、飲酒防止を含む）、非行防止教室、情報モラル教育、健全育成に関する講演会 など	
	ネットワークの構築	情報交換 連絡体制の整備（役割分担の確認、連絡先・担当者等の確認）	情報交換会、連絡協議会、問題行動対応マニュアル、関係機関等一覧表 など	
	生徒指導体制の充実	教職員の指導力の向上	関係機関等の職員を招いての研修会、ケース会議、事例検討会 など	
緊急時の連携	問題行動等発生時の対応	暴力行為等への対応 児童虐待の防止	警察、児童相談所等への連絡・相談、児童虐待の通告・相談 など	サポートチーム
	指導困難な状況への対応	計画的、専門的な指導 保護者支援	関係機関等との連携による深刻な問題への対応 など	

出典：国立教育政策研究所生徒指導研究センター『生徒指導資料第4集 学校と関係機関等との連携～学校を支える日々の連携～』平成23年3月

重点課題Ⅵ 支援教育

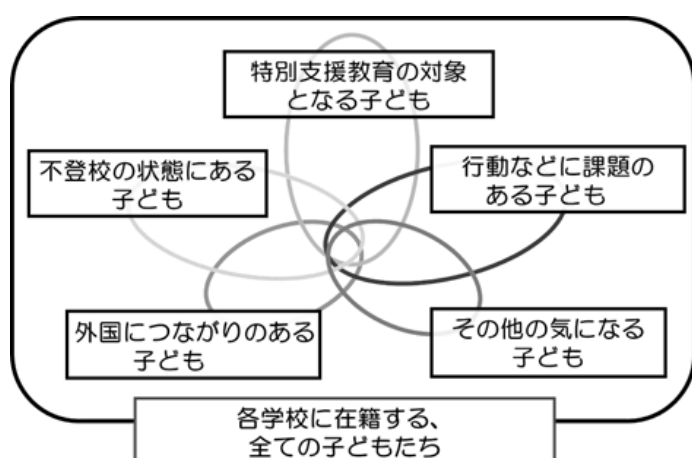
神奈川県総教C「支援を必要とする児童・生徒の教育のために」(H29)より

1 支援教育とは

「共に学び共に育つ教育」を基本とし、すべての子どもたち一人ひとりの教育的ニーズに、適切に対応していくことを根幹にすえた教育

「かながわ教育ビジョン」より

- かながわの支援教育の対象は、全ての児童・生徒です。

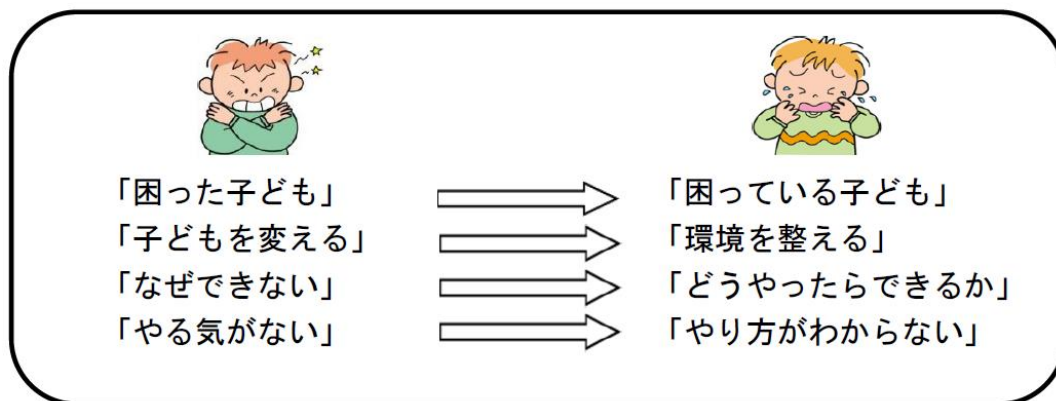


■ 支援を必要とするとは？

- 授業中に立ち歩いたり、ぼんやりしていたりなど学習や集団への適応が苦手な児童・生徒、不登校の状態にある児童・生徒、人間関係がうまくつくれなかったり、自分を表現できなかったりする児童・生徒……教職員の皆さんにとって「支援を必要とする児童・生徒」は日々の教育実践の中で気になる児童・生徒として思い浮かぶと思います。
- 「支援を必要とする児童・生徒」とは、自分一人では解決できない様々な課題を抱えて困っている児童・生徒です。この児童・生徒たちは、一人ひとりに応じた適切な支援があれば、自己肯定感を持てるようになり、日々の学校生活を充実させ、将来の自立に向けて生きる力を身に付けていくことができるようになります。
- 障がいがあっても環境に適応できていたり、周りの人の理解があったり、自分を理解し困ったときの解決方法を身に付けていたりする児童・生徒は、大きな教育的ニーズがあるとは言えません。一方、障がいがなくとも、発達過程や環境からの影響を受け、時に困っている状況になると支援が必要となります。したがって、自分一人で解決できない課題を抱えて困っている児童・生徒には、優先的に適切な支援をすることが必要です。

■「困った子」から「困っている子」へ

- 支援は、子どもたちとの関わりの中で「どうしてだろう」「困った」と感じる事、気付くことから始まります。
- 例えば、提出物を出すことができない児童・生徒について考えてみましょう。教職員は、児童・生徒に提出を促し、家庭の協力も得られるよう提出物の一覧も個別に渡していました。しかし、当日、提出物を出すことはできませんでした。このような時、「できる限りのことをしたのに……どうしてかなあ、困ったなあ」という思いになるかもしれません。ここで「おかしい」「困った」と教職員が感じることは、「子どもに何か困難な状況があるかもしれない」という大切な気付きにつながります。
- 教職員が「困った」と感じたところは、その児童・生徒自身が「困っている」ところです。児童・生徒に対する視点を「困った子」から「困っている子」へと転換することは、教職員や支援者の気付きを児童・生徒への指導・支援に活かすために大切なことです。
- 先ほどの例では、提出できなかったことは指導が必要ですが、なぜ提出できなかったのか、何か提出できない原因があるのだろうか、児童・生徒の立場で考えてみるのが大切です。提出物を計画的に準備することが苦手で困っているのかもしれませんが、あるいは、提出すべきものを一方的に友人に貸すよう言われたまま返してもらえず、そのことを誰にも相談できずに困っているのかもしれません。
- 「困った子」から「困っている子」への視点の転換は、児童・生徒理解のために大切なことです。ぜひ、アンテナを高くして、児童・生徒の困っていることを理解し、支援を進めていきましょう。



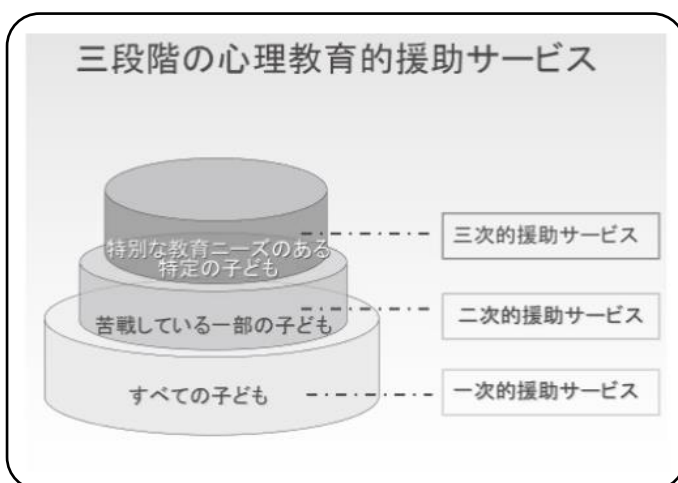
■どのように支援を行えばいいのでしょうか？

- 児童・生徒は、自分自身のことや困っていることについて理解されることを求めています。児童・生徒によっては、困っている気持ちを言葉や態度で表現することができなかつたり、自分の思いとは逆の言動を示したりすることがあります。支援者には児童・生徒の困っている気持ちに寄り添い、多面的に理解しようとする姿勢が必要です。
- 適切な支援を行うために、まず、児童・生徒の実態を把握する必要があります。どうして困っているのか、その要因となることを探るために、児童・生徒の得意な面、苦手な面などを始めとし、複数の支援者から情報を集め、多面的に捉えます。

- そして、教育的ニーズの解決に向けた具体的な手立てを講じます。困っている児童・生徒自身への具体的な手立てとともに、わかりやすい授業の工夫や、児童・生徒を取り巻く学校や家庭、地域などの環境を調整する視点を持って支援をすることが大切です。
- もし、適切な支援がなく、困っている状況が改善されないまま続いたらどうでしょうか。例えば、授業に集中できない児童・生徒がいたとします。授業に参加しようと思っても、友だちの様子や周りの音などに気を取られるため、だんだん授業がわからなくなってくるかもしれません。次第に授業中に立ち歩くようになり、先生から叱責されたり、友だちにからかわれたりすることを繰り返すうち、「いつも叱られる、誰もわかってくれない、どうせ自分なんか」と自己肯定感が持てなくなり、学校生活への意欲を失ってしまうかもしれません。
- 授業に集中できないことが、この児童・生徒の困難な状況であったはずなのに、その支援が行われず、適切でない「関わり」や「環境」が継続すると、別の困難な状況を招いてしまいます。私たちには、教育相談的な関わりをベースにしなが、児童・生徒の行動の背景を理解し、対応の工夫を行うことが求められています。

■ 3段階の支援とは？

- 児童・生徒にどのような支援が必要なのかを考えると、学校心理学で説明されている3段階の心理教育的援助サービスの考え方が参考になります。
- 一次的援助サービスとは、「全ての児童・生徒」の援助ニーズに応じる開発的・予防的な活動です。例えば、入学時や進級時の学校生活の適応への不安など、全ての児童・生徒が共通して持つ援助ニーズに応じるため、新年度に丁寧にガイダンスを行ったり、望ましい人間関係づくりができるよう構成的グループエンカウンターを取り入れたりするなど、担任らによる日頃の教育活動がこれに当たります。
- 二次的援助サービスは、配慮を要する「一部の児童・生徒」のニーズに応じて、一次的援助サービスに加えられる援助です。例えば、友だちとのことでつらい出来事があった児童・生徒に対して、学級環境の調整（席や班を決める時の配慮など）を行うことで、苦戦していることが、今後大きくなるのを予防することを目指すものです。
- 三次的援助サービスは、特別に個別の援助を必要とする「特定の児童・生徒」に対する援助サービスです。例えば、長期欠席中の児童・生徒や障がいのある児童・生徒に対して個別の教育計画に基づいた援助を行うなどの活動です。



- このように、児童・生徒に対する支援を、不登校、いじめなどの行動で考えるのではなく、児童・生徒のニーズの程度に応じて3段階に整理して考えていきます。

平成 25 年度国立特別支援教育総合研究所セミナー要項より

※石隈利紀・田村節子 2004『石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門－学校心理学・実践編－』
図書文化社

■教育相談コーディネーターとは？

(注) 支援を必要とする子どもに対し、子ども・担任・保護者のニーズの把握、ケース会議の運営、関係機関との連絡・調整を行う役割。
神奈川県では、特別支援教育と不登校などの対応を兼ねたコーディネーターを養成している。

- 教育相談コーディネーターは、児童・生徒の困っている状況への気付きから支援までをスムーズにつなげるためのキーパーソンです。「困っている子」に関わる様々な人から情報を集め、具体的支援を考える上で、その中心となる役割が明確であれば、動きがスムーズになります。
- 協働チームの中心的な存在として、子ども・担任・保護者のニーズの把握に始まり、ケース会議などを通して情報を共有し、チームとして効果的に関わられるようコーディネートしていく役割を担います。また、集団づくりや授業における工夫を推進したり、教育相談や校内研修等の企画運営を行ったりすることにより、予防的かつ積極的な支援を推進していきます。
- 支援に必要な人材や機関をつなぐキーパーソンとして、状況によって関係機関（地域の相談センター、特別支援学校、児童相談所、主任児童委員、民生委員、医療機関他）との連携も行いながら、より良い支援につなげます。
- 学校における相談窓口の一つとして、保護者に対しても丁寧に教育相談を行い、そのニーズを把握することで子どもの理解につなげます。

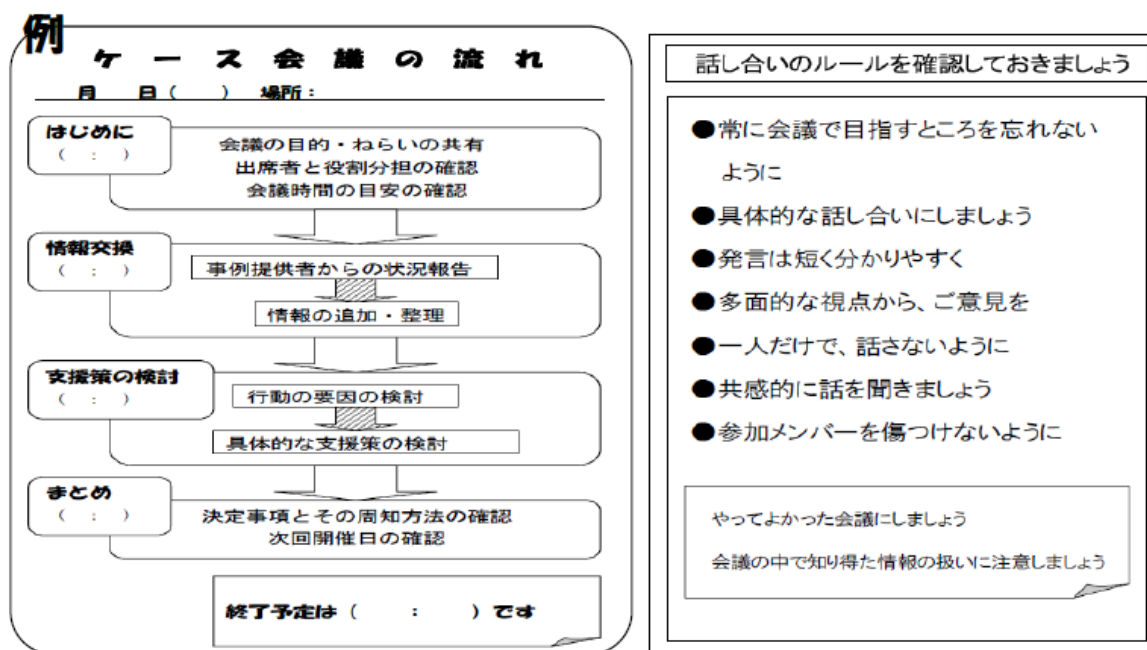
【教育相談コーディネーターの主な役割】

- 1 担任、保護者、児童・生徒からの相談を受ける。
- 2 校内委員会を開催し、児童・生徒の指導にかかわる教職員間の情報の共有化を図る。
- 3 対応を協議し、支援計画を作成する際のリーダーとなる。
- 4 具体的な支援の進捗状況を把握し、必要に応じ担任等に助言する。
- 5 一定の期間後、取組の評価をして、その後の取組を検討する。

■ケース会議とは？

- ケース会議は、子どもの教育的ニーズについて共通理解を図り、メンバー全員でそれぞれの専門性をいかしながら具体的な支援策を出し合い、校内や家庭での支援ができるよう話し合う場です。また、ケース会議を通して支援の方針を共有し、対応を一致させることで子ども自身の混乱を防ぐことにもつながります。
- ケース会議では、情報を収集・分析し、支援方法の検討を行います。手順として、まず、子どもが困っている状況を共有します。次に、行動の背景や要因を考え行動の意味を整理することで、目の前の子どもたちがどのようなことで困っているのか、という教育的ニーズを把握します。そして「いつ」「どこで」「誰が」「何を」「いつまでに」するのかという具体的な支援策を決めます。
- 話し合いのプロセスでは、情報を視覚的に共有できるツール（シートやホワイトボードなど）を活用し、メンバーの共通理解を深めることや話しやすい雰囲気をつくる必要があります。また、時間内に有効な話し合いができるよう時間配分を工夫する、次回のケース会議の日程を決めて支援の見通しを持つなど、運営上の様々な工夫が子どもへの支援につながります。
- 支援は、各自の役割に応じたチームアプローチが展開されます。一定の期間後、支援内容をチームで評価するケース会議を開き、振り返りと再検討、活動状況や成果の共有を行います。

- ケース会議を経て、実際にどのように動けたのかということが、最も大切なことです。できることから一つずつ、具体的な支援を積み重ねていきましょう。



※「はじめよう ケース会議 Q&A」より抜粋 平成 21 年 3 月 県立総合教育センター

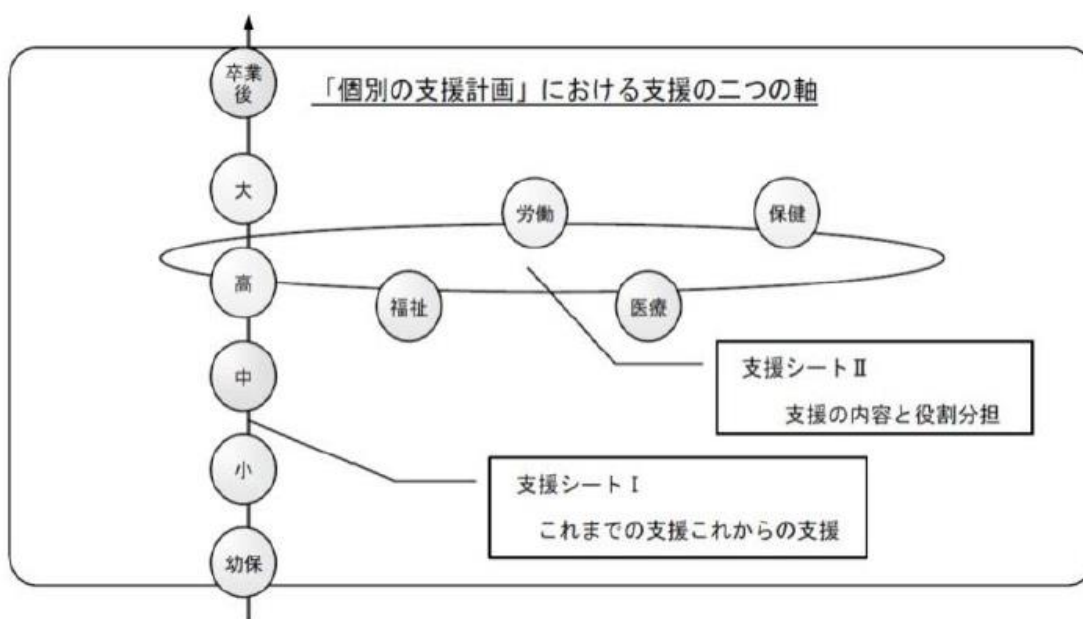
■保護者との協働は？

- 支援を必要とする子どもたちの教育を進めるためには、保護者の理解や協力は特に大切です。教職員は、保護者を「子どもたちの発達と自立を誰より願い努力する、子どもたちにとっての最大の理解者」として捉えることが必要です。
- 定期的かつ日常的に話し合いの場を持ち、将来像を共有し、子どもたちに「教職員として何を目指し、今何をするのか」「保護者として何を願い、今何をするのか」など教育・養育上の課題について確認し、共通理解を図ります。そのためにも、個別教育計画の作成の際、保護者の願いや考えを十分に受け止めるようにします。
- また、個人情報に配慮しつつ、学校での活動状況について保護者を通じて、例えば主治医とも相談するなど、関係機関との相互の信頼に基づいた連携を図ることは極めて重要です。

■計画的、組織的な取組を進めるために

- 支援の必要な子ども一人ひとりのニーズに応じて、一貫して的確な教育的支援を計画的・組織的に行うためには、個別の(教育)支援計画を作成することが有効です。
- 「個別の(教育)支援計画」を作成する時、神奈川県教育委員会では、連携のツールとして簡便な書式である「支援シート」を提案しています。「支援シート」では、成長の過程をたどるライフステージに沿った所属機関における支援と、教育、保健、医療、福祉、労働などの諸機関の連携による支援という、縦・横二つの軸に合わせて整理していきます。

- この「支援シート」には、これまでの支援とこれからの支援を記入する「支援シート I」と各機関の支援の内容と役割分担を記入した「支援シート II」があります。



※ 支援が必要な子どものための「個別の支援計画」～「支援シート」を活用した「関係者の連携」の推進～(改訂版)
 平成17年度文部科学省委嘱 特別支援教育体制推進事業 神奈川県教育委員会 から引用・参考
 (http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/611827.pdf 平成 29 年 1 月 31 日取得)

- 「支援シート I」は、所属機関の連携を促進することを通じ、子どもに対する一貫した支援を行うことを目的としています。作成にあたっては、本人・保護者と教職員が話し合って作成し、原本を本人または保護者が保管します。このシートは、それまで受けてきた支援をスムーズに引き継ぐための移行計画の役割を担います。少なくとも3年に1度は評価し、再び計画を立てるようにします。小学校や特別支援学校の小学部では、3年生から4年生に進級するときに見直しをするとよいでしょう。用紙はA4版1枚ですので、支援の要点を簡潔に記入します。
- 「支援シート II」は、関係機関の職員とケース会議をもつ必要がある時に活用します。子どもが必要とする支援は、学校などの教育機関だけでは提供できないこともあり、関連する諸機関と連携した対応が必要になります。このシートを使って、関わった機関やその役割を記録にとることで、必要に応じて円滑な支援体制を作る際の資料となります。

支援シート I これまでの支援これからの支援 (記入のポイント例)

ふりがな 氏名	所属機関	記入日	相談メンバー
	↓		

*記入者には○印をつける

	項目	内容
Do	これまでの取組	*本人・保護者から聞き取り相談する内容をここに記入する (例) どんな学習をして何が出来るようになりましたか どのような学習の方法がよかったですか 学んだことで家庭生活や地域生活で活用されていることは何ですか
		(例) 家庭ではどんなふうにご過ごしていますか 何か困っていることはありますか 家で出来るようになったことは何ですか
		(例) 休日はどんなふうにご過ごしていますか 何か困っていることはありますか 地域の人にどんな協力をしてもらっていますか
		(例) 健康や食生活について配慮してきたことは何ですか 医療面で安心できるようになったこと、心配なことは何ですか 何か困ったときの相談相手は誰ですか

See	これまでの取組の評価	*子どもに応じた項目を記入する (例) 今までで一番成果があったことは何ですか これからも継続していきたいことは何ですか 次のステップは何ですか 「こうしてほしい」と思うことは何ですか
-----	------------	--

Plan	これからの計画	これからの方針 (例) 何を一番大切にしていきたいですか どんな人とのネットワークを広げたいですか
	所属機関	(例) 今後どんなことに取り組んでいきたいですか そのために必要な支援は何ですか
	家庭生活	
	余暇・地域生活 卒業後の生活	
	健康・安全・相談	

※ 支援が必要な子どものための「個別の支援計画」～「支援シート」を活用した「関係者の連携」の推進～(改訂版)
 平成17年度文部科学省委嘱 特別支援教育体制推進事業 神奈川県教育委員会 から引用・参考
<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/611827.pdf> 平成 29 年 1 月 31 日取得

記入例1 養護学校と連携した小学4年生のケース

支援シートⅡ 支援の内容と役割分担

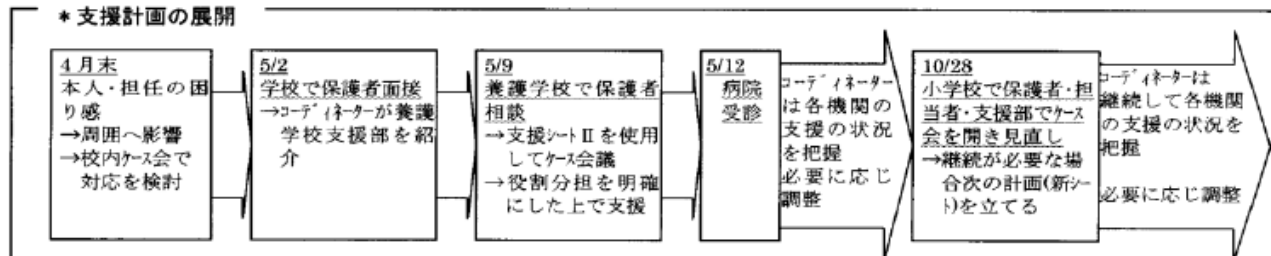
ふりがな氏名	Aさん	所属機関	〇〇小学校(特) (4学年)
記入日	平成17年5月9日	相談の場	学校担任、養護教諭、養護学校支援部教員 ○教育相談コーディネーター
見直し日	平成17年5月23日 平成17年10月28日	相談の場	学校担任、養護教諭、養護学校支援部教員 ○教育相談コーディネーター、保護者

*記入者には○印をつける

課題 または ニーズ	○最近、学校で落ち着かないことが多く、急に泣いたり怒ったりして、学習に取り組みにくい状況で(原因が特定できない)、友達に手を出すこともある。適切な環境で情緒の安定を図り、充実した学校生活を送りたい。
------------------	---

項目	どこで機関	だれが担当者	どんなことを支援の内容	見直し予定日	見直し評価
所属機関	〇〇小学校	担任 養護教諭 教育相談コーディネーター	○落ち着かない状況が何に起因するのか探る。 ○保護者と話し合う→養護学校支援部を紹介(コーディネーターは養護学校へ連絡) ○学校生活場面の環境を本人にあうように調整→学習環境・友達関係 ○医療機関受診の進め→□□病院を紹介	5/23 (当面2週間) その後継続的に様子を見る 10/28	5/2 保護者面談(母親も養育に困っている) 5/9 養護学校にて相談(医療面でのチェックが話題になる) 5/12 医療機関(□□病院)受診を勧める 養護学校と連携したことで早期に医療機関につなぐことができた 学校生活も改善
家庭生活	家庭	母親	○□□病院受診 ○本人への説明(服薬等) ○生活全般の環境を本人にあうように調整 ○服薬管理	10/28	5/12 受診 5/17 服薬開始 5月末落ち着く 服薬を継続 10/28 薬の飲み忘れ、拒否が出てきている
地域生活 ・ 余暇	▽▽養護学校支援部	支援部教諭 ▽▽さん	○母親相談(医療チェックと対応について)	5/23 (当面2週間)	5/9 相談・助言 受診の必要性を説明 医療につなげることができた
健康・安全 ・ 相談	□□病院	医師□□さん	○診断/相談 ○薬の処方	定期的	5/17 脳波検査 薬の処方 定期的に通院しフォローを受ける 10/17 通院

* 支援計画の展開



※ 支援が必要な子どものための「個別の支援計画」～「支援シート」を活用した「関係者の連携」の推進～(改訂版)
平成17年度文部科学省委嘱 特別支援教育体制推進事業 神奈川県教育委員会 から引用・参考
(<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/611827.pdf> 平成29年1月31日取得)

2 様々な児童・生徒への支援

神奈川県総教C「支援を必要とする児童・生徒の教育のために」(H29) より

■発達障がいのある児童・生徒への支援

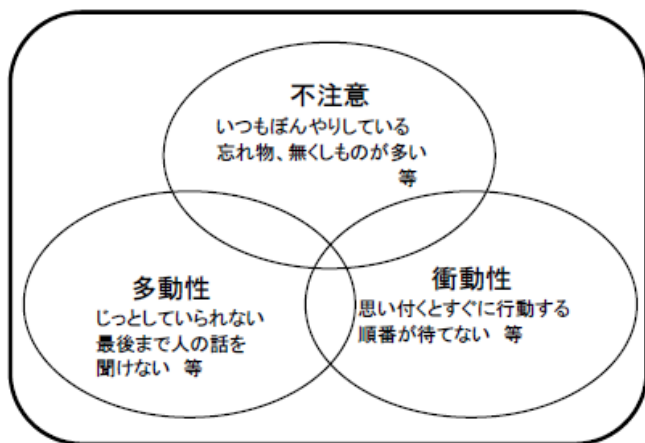
- 発達障がいとは、発達障害者支援法によると「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」と定義されています。
- 発達障がいの子どもたちへの支援は、医療機関での診断や相談機関・スクールカウンセラーなどの判断から開始されるものではありません。
- 診断や判断を参考にして適切な支援を行っていくことは大切なことですが、教室での生活・学習の場面から、子ども一人ひとりの教育的ニーズを的確に把握し、必要な支援をしていくことがとても大切です。支援策には一人ひとりの子どもたちの特性や発達段階に応じて、特別支援学校の地域支援、特別支援学級、通級指導教室と連携し、望ましい教育環境を整備していくことも含まれます。

<学習障がいのある子どもたちへの支援>

- 学習障がい（以下LDとする）は、医療と教育とでは、定義に少し違いがあります。1999年に当時の文部省は、「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」と定義しています。LDのある子どもたちは、様々な感覚器官を通して入ってくる情報を受け止め、整理し、関係づけ、表出する脳の情報処理過程のいずれかに十分機能しないところがあると考えられています。そのため、特定の学習活動に困難があり、教科や単元に対する取組にばらつきが見られます。
- 支援の方法として、例えば、「書く」ことに困難がある場合は、漢字の学習は読めることを優先する、書く分量を減らす、その子どもが書きやすいマス目のノートを用意する、レポートや作文はパソコン使用を認めるなどが考えられます。また、教職員が板書事項をプリントで渡したり、大事なところだけを示して、書く量を減らしてノートに写させたりすることなども支援となります。このように苦手なところを補う方法を見つけることが大切です。

<注意欠陥多動性障がいのある子どもたちへの支援>

- 注意欠陥多動性障がい（以下ADHDとする）の子どもたちは、不注意、多動性、衝動性を中心的な特徴としています。集中困難や多動などの状態は幼児期から明らかであるため、「発達の問題」として考えられています。家庭での育て方や環境の問題で、このような状態になるわけではありません。ただし、虐待を受けたことでADHDのような症状を示す例も報告されており、慎重な背景理解が必要です。



○ ADHDのある子どもたちには、環境調整が有効だと言われています。例えば、教室では前面の掲示物を減らす、座席を前にするなど視覚的な刺激を減らすことで落ち着いて学習できることが増えてきます。個別指導や少人数指導の時間を取り入れることで行動を調整し、教室で過ごせる子どももいます。

- また、衝動的であったり多動であったりする行動が、問題行動と捉えられ、周囲の人から叱られることが多くなりがちなので、叱責を減らし、賞賛を増やすことは子どもを安定させることにつながります。ごく当たり前のことでも、できたことをほめることが、子どもの意欲を高めます。
- 症状を抑えるために投薬を行っている場合があるので、配慮すべきことについては保護者と相談する必要があります。

<自閉症スペクトラムのある子どもたちへの支援>

- 「広汎性発達障がい」から「自閉スペクトラム症」と名称が変更されました。個々の障がいの程度は連続体（スペクトラム）であり、区分することは難しく、知的発達や言語発達の遅れの程度等による分類は廃止されています。
- 自閉スペクトラム症は、次の二つの特徴をもつ障がいで、症状は幼児期早期から認められ、日々の活動を制限するか障がいがあるものをいいます。
 - ① 持続する相互的な社会的コミュニケーションや対人的相互反応の障がい
 - ② 限定された反復的な行動、興味、活動
- この子どもたちは、相手の気持ちや周囲の状況、雰囲気を読みとることが苦手なため、対人関係をうまく結ぶことができず、集団への不適応を示すことが多くなります。
- 具体的な支援として、その日の予定や授業の予定など、見通しが持てると安心して取り組みます。体育祭、遠足といった日常の学校生活と違う場面では、見通しが持ちにくく、不安が高くなる場合があるので、事前に子どもや保護者と話し合い、不安を軽減することが大切です。具体的な場面でどのように行動したり、会話を進めたりしたらよいかを丁寧に伝えていく必要があります。
- また、感覚（聴覚、味覚、触覚など）の過敏さのある子どももいます。例えば、小さな音が気になって集中できない、特定の音が苦手、味や食感でどうしても食べられないものがある、決まった洋服しか着られないなどとしてみられることがあります。そういった子どもたちには特性を理解しながら、少しずつ経験を広げることや、刺激の軽減、困難な状況になった時の望ましい対処方法を丁寧に教える、などの支援が大切です。

- さらに、多くの人が聴覚情報よりも視覚情報の方が比較的理解しやすいという様に情報の受け取り方に偏りがあります。その特性を生かして活動できるよう配慮すると学習活動に参加しやすくなります。
- 具体的な支援方法としてよく知られているのが「構造化」です。構造化には、決まった場所で決まった活動を行う「場所の構造化」、始めと終わりを明確にしたり、次にやるべきことを提示したりする「時間の構造化」、学習や作業工程を写真などの視覚的の手がかりで明示し見通しをもって行動できるようにする「作業の構造化」などがあります。構造化とは個々の子どもの自閉症特性を理解した上で、その子どもが理解しやすい環境を設定するための工夫です。自閉症の特性の現れ方は一人ひとり異なります。そのため、学習能力や子どもの長所、苦手とするところなど多様な方法でアセスメントし、その子どもに合った指導の手立てを工夫すること、日々の成長に合わせて、その内容を見直し、変えていくことが大切です。

【参考】発達障がい等の児童・生徒のための音声教材

文部科学省ホームページより

団体名	教材名称	主な特徴	利用実績 (H27年度)
公益財団法人日本障害者リハビリテーション協会	マルチメディアデイジー教科書	<ul style="list-style-type: none"> ・音声、テキスト、挿絵等 ・肉声、合成音声 ・小中学校の教科書が主たる対象 ・ハイライト機能 ・音声とテキストが同期し、画像も表示されることにより、視覚と聴覚から同時に情報が入り、内容理解がしやすい。学習障害、発達障害をはじめ、多くの読みに困難を抱えている生徒に対応。 	計 3,408 人
国立大学法人東京大学先端科学技術研究センター	Access Reading	<ul style="list-style-type: none"> ・音声、テキスト、挿絵等 ・合成音声 ・小中高等学校の教科書を対象 ・ハイライト機能 ・Word版、EPUB版の2種類を作成 	<ul style="list-style-type: none"> ・小 287 人 ・中 143 人 ・高 45 人 計 475 人
NPO法人エッジ	音声教材 BEAM	<ul style="list-style-type: none"> ・音声のみ ・合成音声 ・小中学校の教科書が主たる対象 ・データが軽く、スマホやICレコーダー等、mp3ファイルが再生できる機器があれば再生可能のため、操作が簡便。ITリテラシーが高くない場合でも比較的簡単に扱うことができる。 	計 130 人

- 通常の検定教科書では一般的に使用される文字や図形等を認識することが困難な発達障がい等の児童・生徒に向けた教材で、パソコンやタブレット等の端末を活用して学習する教材です。
- 文部科学省では、委託した3団体が製作した音声教材を児童・生徒や学校に無償で提供しています。学校や個人が活用を直接申請（文部科学省HPから申請可能）でき、本県でも、主に通級指導学級や特別支援学級において活用されています。

神奈川県総教C「支援を必要とする児童・生徒の教育のために」(H29) より

■ 知的障がいのある子どもたちへの支援

- 知的障がいのある子どもたちの教育は、言語面、運動面、認知面などの発達の状態や社会性などを十分把握した上で、発達が総合的に支援されるように、個々に応じた計画を立てて指導していく必要があります。

- また、知的障がいのある子どもは、応用や一般化が難しく、多くのことを習得することが難しいので、将来の自立に向けて必要な内容を軸に指導していくことが必要です。対人関係や集団参加のための指導、家庭生活・職業生活・社会生活に必要な知識、技能、態度を身に付けるための指導などを、体験的に繰り返し学習していきます。また、その際、子どもの実態に応じた手だてを考え、スモールステップで指導していくことが重要です。
- なお、通常の学級との交流及び共同学習は、円滑な集団生活への参加に向けた学習の機会ともなります。その際には、発達の違いがはじめや差別につながらないような配慮も重要です。特別支援学校（知的障がい教育部門）では、教科別の指導や教科等をあわせた指導として「遊びの指導」「日常生活の指導」「生活単元学習」「作業学習」などが行われています。

■言語障がいのある子どもたちへの支援

- 言語障がいとは、発音が不明瞭であったり、話し言葉のリズムがスムーズでなかったりするため、話し言葉によるコミュニケーションが円滑に進まない状況であること、また、そのため本人が引け目を感じるなど社会生活上不都合な状態であることをいいます。言語障がいのある子どもたちは、自己の意思の表出がうまくいかないことで、人との関わりが消極的になる場合があります。
 - そこで、通級指導教室*や特別支援学級では、子どもの興味・関心に即した遊びなどを取り入れながら、担当者と好ましい関係をつくり、困難を感じていた気持ちをときほぐします。その上で、それぞれのペースに合わせて特定の音声の正しい出し方や楽に話す方法、より豊かな表現について指導を行い、学習したことを日常生活の中で使えるようにしていきます。
- * 通級指導教室は、通常の学級の学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする子どもたちを対象にしています。したがって、在籍学級で各教科を中心にした指導を受けながら、通級指導教室で障がいに基づく様々な困難の改善・克服に関する指導を週に数時間受けることとなります。多くの時間を過ごす通常の学級や家庭との関わりが重要になりますので、通級指導教室と担任や保護者で連携協力を図ることが必要です。

■視覚障がいのある子どもたちへの支援

- 視覚障がいのある子どもたちには、視覚による情報量が不足することによる日常生活や学習上の困難に対する配慮と支援が求められます。教室全体や黒板、机上の照度、机の位置など学習環境を整え、触覚教材、電子教科書、拡大教材などの活用を図るとともに、コンピュータなどの情報機器を活用して容易に情報の収集や処理ができるようにするなど、一人ひとりの見え方に適した教材を使用し、指導方法を工夫することが大切です。
- 教科学習の他に、触覚や聴覚、臭覚を効果的に活用できるようにする指導や点字での読み書き、白杖を使って一人で歩く技能を身に付ける学習、日常生活に必要な基本的行動様式を身に付けるための学習、弱視レンズの使用や情報機器の活用技能を高めるための学習などが必要な場合もあり、特別支援学校(視覚障がい教育部門)や特別支援学級では自立活動の時間を設けて必要な指導を行っています。

■聴覚障がいのある子どもたちへの支援

- 聴覚障がいのある子どもたちには、できるだけ早期から適切な対応を行い、可能性を最大限に伸ばすことが大切です。そのため、特別支援学校（聴覚障がい教育部門）では、3歳未満の乳幼児やその保護者に対する乳幼児相談や教育相談などが行われています。聴覚活用のための補聴器などの装用については、医療機関や、特別支援学校（聴覚障がい教育部門）などにおいて、適切な支援を受ける必要があります。
- 教科指導と併せて、聴覚活用、多様なコミュニケーション手段の活用、日本語の獲得のための指導が重要になります。特別支援学校（聴覚障がい教育部門）では、幼稚部から、小学部、中学部、高等部本科・専攻科まで、幅広い年齢の児童・生徒に対して、教科学習とともに、コミュニケーション手段の活用、日本語の習得、職業教育などの指導が行われています。
- 聴覚活用では、補聴器などの装用指導、音の弁別指導、発音・発語指導など、一人ひとりの聴力に応じた指導を行っています。コミュニケーション手段の活用では、手話・指文字・身ぶりなど、聴覚を補うために視覚を活用した指導が行われ、一人ひとりの子どもの障がいの状態や発達段階に応じたコミュニケーション能力の向上を目指しています。
- 障がいの程度が軽度の子どもたちは、特別支援学級や通級による指導において、音や言葉の聞き取りや聞き分けなど、聴覚を活用することに重点を置いた指導を受けたり、抽象的な言葉の理解や教科に関する学習を行ったりします。必要に応じて、通常の学級でも学習し、子どもの可能性の伸長に努めています。

■情緒障がいのある子どもたちへの支援

- 情緒障がいとは、情緒の現れ方が偏っていたり、その現れ方が激しかったりする状態を、自分の意思ではコントロールできないことが継続し、学校生活や社会生活に支障となる状態を言い、その状態は、選択性かん黙、不登校などとして現れることがあります。
- 情緒障がいのために通常の学級での教育では十分に成果が期待できない子どもは、特別支援学級（自閉症・情緒障がい）に在籍して、基本的には通常の学級と同じ教科等を学習しています。それらに加え、安心できる雰囲気の中で人との関わり方やコミュニケーションのとり方、場面や状況に合わせた行動のコントロール、社会生活に必要な知識・技能・ルールの学習、生活習慣の形成など、情緒の安定のための指導が一人ひとりの障がいの状態に応じて行われています。

■肢体不自由のある子どもたちへの支援

- 肢体不自由のある子どもたちの教育は、個々の障がいの状態に配慮しながら、子どもたちが主体的に自分の力を発揮できるように進めていくことが大切です。そのためには子どもたちの実態について、健康状態、障がいの状態、発達の状況、生活経験の広がりなど、多面的に理解することが重要となります。また、機能訓練や医療的ケア（※注1）を必要とする子どもたちも多いため、保護者や医療機関など関係機関との連携を大切にしながら教育を進めていきます。
- 特別支援学級（肢体不自由）、特別支援学校（肢体不自由教育部門）では、子どもたち一人ひとりの障がいの状態や発達段階を十分に把握した上で、各教科、道徳、特別活動など、小学校、中学校、高等学校に準じた教育を行うとともに、障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導領域である自立活動に力を入れています。自立活動では、感覚や認知の特性を踏まえながら、身体の動きに関する指導やコミュニケーションの力を育てる指導等を

行っています。また、ICTを活用した自作教材など個に応じた教材教具の工夫や、交流及び共同学習を積極的に取り入れています。通学が困難な子どもたちに対しては、家庭や福祉施設、医療機関などに教職員が訪問して指導を行う訪問教育も行われています。

(※注1) 医療的ケアとは、一般的に学校や在宅等で日常的に行われる、たんの吸引・経管栄養・気管切開部の衛生管理等の医行為を指す。平成24年度の制度改正により、医行為のうち、たんの吸引等の5つの特定行為に限り、研修を修了し、都道府県知事に認定された場合には、「認定特定行為業務従事者」として、一定の条件の下で制度上実施できることとなった。本人や家族の者が医行為を行う場合は違法性が阻却されることがあるとされている。

■ 高次脳機能障がいのある子どもたちへの支援

- 高次脳機能障がいとは、病気や事故などで脳に損傷を受けたことで、脳機能に障がいを生じ、生活に困難がある場合のことをいいます。損傷を受けた部位により症状は様々ですが、大きくは、覚えられない、段取りが悪いといった理解したり考えたりする能力の障がい(認知障がい)と、幼くなる、すぐに怒るといった行動の障がい(社会行動障がい)の二つに分けられます。以前は重症の脳損傷を受けた時に起こると言われていましたが、頭部打撲による軽度の脳しんとうなどでも起こることがわかってきました。
- 子どもの高次脳機能障がいを対象とする検査は少ないため、日常生活や学校生活の中でどのようなことに困っているのか、どういうときにそのようなことが起きるのかを見極めることが必要です。また、この障がいは、子どもも保護者も受傷する前と後の違いがわかっているので、子どもが自信を失わないように支援をすることが大切です。
- 高次脳機能障がいには、行動療法や構造化、ペアレントトレーニングなどの自閉症スペクトラムやADHDのプログラムを応用することが可能です。家庭や医療との連携も支援には欠かせません。

■ 病弱・身体虚弱の子どもたちへの支援

- 病気等により継続して医療や生活上の管理が必要な子どもたちの教育は、必要な配慮を行いながら、通常の学級や特別支援学級(病弱・身体虚弱)、特別支援学校(病弱教育部門)において行われています。
- 医療機関内に設置されている院内学級(特別支援学級)や、通学が困難な子どもたちに対して家庭や福祉施設、医療機関等に教職員が訪問して指導を行う訪問教育など、様々な学習の場が設けられています。これらの学習の場においては、前籍校での学習を引き継ぎ、退院したときに子ども本人が困らないように指導を構築していきます。病気のために生活規制が必要であったり、様々な直接体験が不足しがちであることにも留意しながら、学習内容の精選や身体活動を伴う学習についての指導方法の工夫を行います。
- 自立活動では、病気の状態の理解や健康状態の維持・改善に関することと共に、病気に対する不安感や自信の喪失などに対するメンタル面にも配慮した学習を行います。長期間にわたり療養を続けていることから、心理的な安定を図るための働きかけは重要な指導の一つであり、子どもたちの心身の状態を踏まえた教育が必要とされています。
- 病弱・身体虚弱の子どもたちへの教育においては、学力の保障はもとより、積極性・自主性・社会性の涵養、心理的安定への寄与、病気に対する自己管理能力、治療上の効果等の意義があると考えられています。地域医療の考え方の変遷及び医学の進歩による在宅療養の増加や、アレルギー性疾患や心の問題など子どもたちの疾病の種類が広がってきていることなどに

より、医療的な課題を持つ子どもたちが地域の学校に通うことが増えてきています。必要な配慮をする一方で、療養中でも可能な限り学習ができるよう工夫することが大切です。

■精神疾患のある子どもたちへの支援

- 精神疾患には、統合失調症、うつ病、パニック障がい、強迫性障がい、摂食障がいなどがあります。衝動行為や自傷行為が反復されている場合、強い抑うつ症状（希死念慮、抑うつ気分、不眠、不安焦燥感など）がある場合、統合失調症の症状（幻覚、妄想）がある場合、自殺企図や薬物依存などの既往がある場合は、医療機関と連携しながら対応していくことが必要となります。
- このような子どもたちへの支援には保護者との協働が欠かせません。保護者への対応として、本人の様子を正しく理解して受け入れられるよう支えること、保護者の心配に対して共感的に接すること、受診への不安や抵抗について率直に話し合うこと、受診の必要性を明示し粘り強く受診を勧めること、適切な医療機関を紹介することなどが必要となります。
- 医療機関受診後には、本人や家族の承諾を得た上で医療機関と連携していくこと、保護者と継続的に連絡を取り合うこと、治療に適した環境づくりを考えていくこと、また、治療のために長期的に欠席した場合には、登校に向けた支援について検討していくことなども必要となります。

■起立性調節障がいの児童・生徒への支援

- 起立性調節障がいとは、姿勢を変えることに伴う循環反応の異常に基づく種々の機能障がいの総称で、主に思春期の急激な身体発育による自律神経のアンバランスによるものと考えられています。症状としては、めまいや立ち眩み、気持ちが悪くなる、動悸・息切れ、頭痛・腹痛などで、一般的に午前中に多く起こり、朝なかなか起きられないというものです。
- 「NPO法人 起立性調節障害の会」作成の資料によれば、
 - ・ この病気は、はじめは患者本人にも、自分の体がどうなったのか分からず、周りの人からも「起きられないのは起きたくないからだろう」とか「怠けている」と言われたりするため、「自分はダメなのだ」という気持ちになってしまうケースが多く見られ、こうした自己肯定感の低下や焦りは、二次的な症状の悪化を招くことにもつながります。
 - ・ できるだけ早い段階でこの病気に気づき、専門の医療機関につなぐためには、家族や学校関係者のこの病気に対する理解が欠かせません。

<本県の現状>

- 正確な統計はありませんが、多くの中学校で起立性調節障がいの診断を受けた生徒が見られています。その生徒の学校生活は、多くが遅刻や欠席しがち、長期欠席の状況ですが、中には回復し、通常の学校生活を送っている生徒もいます。

<中学校での特別な配慮の事例>

- ・ 教職員間で起立性調節障がいについて正しく理解した上で、本人・保護者の了解のもと、医療機関と連携して、その助言を受けながら、その生徒に配慮した対応。
- ・ 午後からの登校、保健室や相談室、図書室等での個別学習支援、家庭訪問による学習支援、一定の姿勢で長時間集中することが困難なため横になるなど楽な姿勢での学習、定期的なスクールカウンセラーとの相談 等

- ・ 午後になると元気に活動できるという状況が、周りの生徒の誤解を招き、本人のストレスにつながることを防ぐために、起立性調節障がいについて、周りの生徒に丁寧に説明をするといった配慮。

■性同一性障がいを含む性的マイノリティの子どもたちへの支援

- 世の中には生まれもった性（体の性）と心で感じている性（心の性）が異なる人、一致しない人がいます。また、性的指向（どんな性に魅力を感じるか）もすべての人が「異性愛者」とは限りません。自分と同じ性に魅力を感じる「同性愛者」や男性にも女性にも魅力を感じる「両性愛者」、性愛的な関係を求めない「無性愛者」もいます。社会的には少数派のそういった人たちのことを「性的マイノリティ」といいます。
- 平成25年度、文部科学省が「学校における性同一性障害に係る対応に関する状況調査」を実施し、平成26年6月には調査結果が公表されました。この調査結果を踏まえ、平成27年4月、文部科学省初等中等教育局児童生徒課長通知「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細やかな対応の実施等について」が出され、平成28年4月には教職員向けの周知資料が各学校に配布されました。
- 県立学校においては、女子生徒の制服にスカートとスラックスの両方を用意する学校や、小・中学校においては、児童・生徒の名前を呼ぶ際、「〇〇君」「〇〇さん」のように男女で区別することなく、「〇〇さん」に統一するなどの配慮している学校があります。
- 各学校では、教職員一人ひとりが性同一性障がいを含む「性的マイノリティ」について理解し、悩みを抱える児童・生徒に寄り添い、全体で支援を進めることが大切です。

<県内の小・中学校における対応事例>

小学校

- ・ ある保護者から、子どもが性同一性障がいではないかという相談を受けた市の教育委員会が、子ども本人や保護者と教育相談を重ね、その思いを十分に汲み取りながら、学校や関係部局と連携しながら対応。
- ・ 医療機関と連携し、すべての教職員でその児童の様子を見守り。他の児童には知られたくないという本人の意向を踏まえ、できるだけ自然な配慮にとどめることで、本人が安心して過ごせるよう対応。

中学校

- ・ 小学校時代に自ら性同一性障がいであることを公表し、小・中学校をとおして生活してきた生徒。
- ・ その生徒に職員用のトイレを提供したり、個別に健康診断を行ったりするなど、できる限りの配慮。周りの生徒がその生徒のことを理解し、互いに認め合える関係を築けるよう、必要に応じて、生徒たちに丁寧な説明を実施。

■外国につながるのある子どもたちへの支援

- 本県には、様々な国籍をもつ児童・生徒が在籍し、児童・生徒の母語も多様化しています。外国につながるのある児童・生徒を指導・支援する際は、こうした国籍や出身地の違いについて、保護者とコミュニケーションを図ることなどにより、指導者が理解することが重要になります。
- 日本語指導が必要な児童・生徒は、外国籍者に限られるわけでもありません。近年では、国際結婚の家庭の子ども、日本国籍者であっても、長期の海外生活を経て帰国した子どもなどに

対し、日本語指導を行っているケースも少なくないからです。このように外国籍児童・生徒と日本語指導が必要な児童・生徒が全くの同義であるとは言えないという点に留意しておくことが大切です。

- なお、現在では、日本で生まれ育った外国籍の子どもたちも多くなっています。こうした子どもたちの場合は、日本でのみ生活し、日本語を使う機会が多く、一見すると日本語や日本の文化に適応できているように見えることが多いようです。しかし、生活の中で日本語に接する機会が限られ、日本語を習得する場が家庭や近隣での生活にない場合には、学習に耐えうる体系的な日本語の力（学習言語）が培われていないこともあります。配慮を必要としていないように見えるかもしれませんが、文化的背景が異なるために、授業が理解できず、自分の考えを表現する際に苦労したりする場合があります。
- 外国につながるのある子どもたちを学校へ受け入れる際には、子どもの実態を把握し、日本語指導だけでなく、生活面・学習面での指導について特段の配慮が求められます。
- また、保護者も子どもの思いや自分たちの苦しさを表現できない場合があります。こうした場合は、通訳の依頼や、専門機関と連携しながら教育的ニーズを把握し、適切な対応を行う必要があります。

トピックス〈県教育委員会の取組から〉

1 「いのちの授業」

神奈川県すべての学校では、道徳の時間をはじめとして、あらゆる教育活動を通して子どもたちに『いのち』のかけがえのなさや、夢や希望をもって生きること、人への思いやり、互いに支え合って生きることの大切さなどを実感してもらう様々な取組を行っています。県教育委員会では、かながわ教育ビジョンが提唱する「心ふれあう しなやかな 人づくり」の理念に基づき、各学校のこうした実践に光をあてた、「いのちの授業」の取組を推進しています。

- 本県では、平成28年7月26日に、障がい者支援施設である県立「津久井やまゆり園」において大変痛ましい事件が発生したことを受け、このような事件が二度と繰り返されないよう、ともに生きる社会の実現をめざし、「ともに生きる社会かながわ憲章」を定めました。

ともに生きる社会かながわ憲章

- 一 私たちは、あたたかい心をもって、すべての人のいのちを大切にします
- 一 私たちは、誰もがその人らしく暮らすことのできる地域社会を実現します
- 一 私たちは、障がい者の社会への参加を妨げるあらゆる壁、いかなる偏見や差別も排除します
- 一 私たちは、この憲章の実現に向けて、県民総ぐるみで取り組みます

平成28年10月14日 神奈川県

- 将来の、ともに生きる社会の担い手となる子どもたちに「あたたかい心」や「すべての人のいのちを大切に作る心」を育むためには、「いのちの授業」の更なる推進に加え、家庭や地域において対話や体験を通し、子どもたち一人ひとりに『いのち』について考えてもらう経験が必要です。
- そこで県教育委員会では、各学校における「いのちの授業」のより一層の充実を図るとともに、家庭や地域でも『いのち』について子どもたちと考える機会が広がり、そして「百万通りの『いのちの授業』」が実践されることを願い、「かながわ『いのちの授業』ハンドブック」を作成しました。



〔参考〕県教委ホームページ「いのちの授業」

2 自己肯定感を高めるための支援プログラム

県教育委員会では、平成 28 年度に「かながわの子ども・若者支援プログラム研究会」を立ち上げ、子ども・若者の自己肯定感を高め、子ども・若者の“生きにくさ”を改善するための一つの方策として、平成 29 年 5 月に「自己肯定感を高めるための支援プログラム」（理論編・実践編）を発行しました。

- プログラムの作成にあたっては、「全ての子ども・若者の未来を信じて」という理念のもと、包括的な支援（学校・家庭・地域社会）につなげるため、大人が子ども・若者と関わる日常の中で常に行えるようなプログラムとしました。

■自己肯定感とは・・・

- 自分が価値ある人間であり、自分の存在を大切に思う気持ち（自己充実感・自己存在感・他者からの受容感）のこと。ありのままの自分や、自分の存在そのものを認められることによって、育まれます。

■子ども・若者の自己肯定感を高めるために必要なこと

- ありのままの自分であることが保障され、排除される心配がない「心の居場所」がある状態が必要であり、「自分が認められている感覚」－「自分を認める感覚」－「人を認める感覚」が循環して作用することにより、「心の居場所」は確固たるものになります。

■人の「特徴」とその見方

多様性を認め合うこれからの社会においては、子ども・若者の全ての「特徴」を積極的に認めていく姿勢が重要です。

- 子ども・若者の「特徴」が、環境と良好な関係で展開すれば、それは「長所」となり、環境とあつれきを生む形で展開すれば、「短所」となります。
- これは「特徴」そのものの問題ではなく、「特徴」と環境との関係の問題です。
- 「短所」として現れてしまっている子ども・若者のさまざまな「特徴」を、大人が肯定的な「特徴」として、見方や考え方を修正することができれば、子ども・若者は、自ら肯定的な態度をとることができるようになります。

