



文部科学省
国立教育政策研究所
National Institute for Educational Policy Research



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所
National Institute of Special Needs Education

※最新版を、<https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf03S.pdf> から、直接にダウンロードできます。

生徒指導リーフ

Leaf over the theory and practice on Seitoshidou!

発達障害と生徒指導 ～自尊感情への配慮～

Leaf.3S

国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター
独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

「個別支援」と「集団指導」が必要

発達障害やその傾向のある児童生徒がいる学級では、学級担任や教科担任は次の二つの視点での対応が求められます。

①「個別支援（個別指導）」に基づく対応

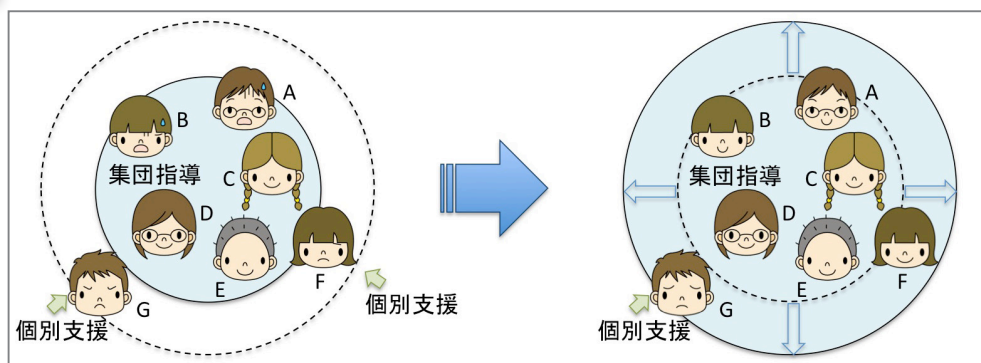
「つまずきやすい」児童生徒に対して、個に即した助言や支援を行う、取り出し授業や補習授業を行う等。

②「集団指導」に基づく対応

「つまずきやすい」児童生徒だけでなく、全ての児童生徒が互いの特性等を理解し合い、助け合って共に伸びていこうとする集団づくりを進める、分かりやすい授業づくりを進める等。

◆発達障害やその傾向のある児童生徒を特別視するのでなく、ほかの児童生徒よりも「つまずきやすい」児童生徒という見方で「集団指導」を工夫する。

集団指導と個別支援の両面から



「困難」を感じている児童生徒全員を視野に入れ、「一人一人を大切にされた集団づくり」を進める際のイメージを表したもの

イラスト：わたなべふみ

生徒指導の基盤となるのは児童生徒一人一人についての児童生徒理解です。学級づくりや授業づくりにおいては、そうした児童生徒理解を踏まえ、どの児童生徒にとっても安心して学べる学級づくり、分かりやすい授業づくりを進めることが大切です。

例えば、上の左図のような状態は、FさんやGさん、また場合によってはAさんやBさんにとっても、学級が落ち着ける場所となっていません。そこで、F・Gさんはもとより、A・Bさんの感じている「困難」も視野に入れ、児童生徒が自他の個性を尊重し合い、互いに協力して共に伸びていこうとする集団づくり（右図）を行うことにより、どの児童生徒も落ち着ける場所（居場所づくり）、全ての児童生徒が活躍できる場面（^{きずな}絆づくり）を実現し、安心して学べる学級づくりを進めていきます。

学級づくりだけでなく、授業づくりにおいても同じことが言えます。A・B・F・Gさんの感じている「困難」を踏まえ、全ての児童生徒に分かりやすい授業づくりを進めることが大切です。

また、集団指導を進める一方で、「困難」を感じている児童生徒に対する個別支援も大切です。発達障害の特徴が見られる児童生徒に対する支援の例として、次のようなものが考えられます。

- 発表はよくできるのに、簡単な文章を書くことができない
- 視覚的な手掛かりがあれば取り組めるのに、話を聞いただけでは活動できない

- 落ち着いて考えればできることでも、あわてて取り組んでしまうため不注意な誤りが多い
- 多動や衝動性など、抑えきれない行動が多く見られる

- 急な予定の変更があった場合、うまく対応ができない
- 周囲の状況を見て対応することができず、ほかの児童生徒と同じ行動がとれなかったり、指示に従えなかったりすることが多く見られる

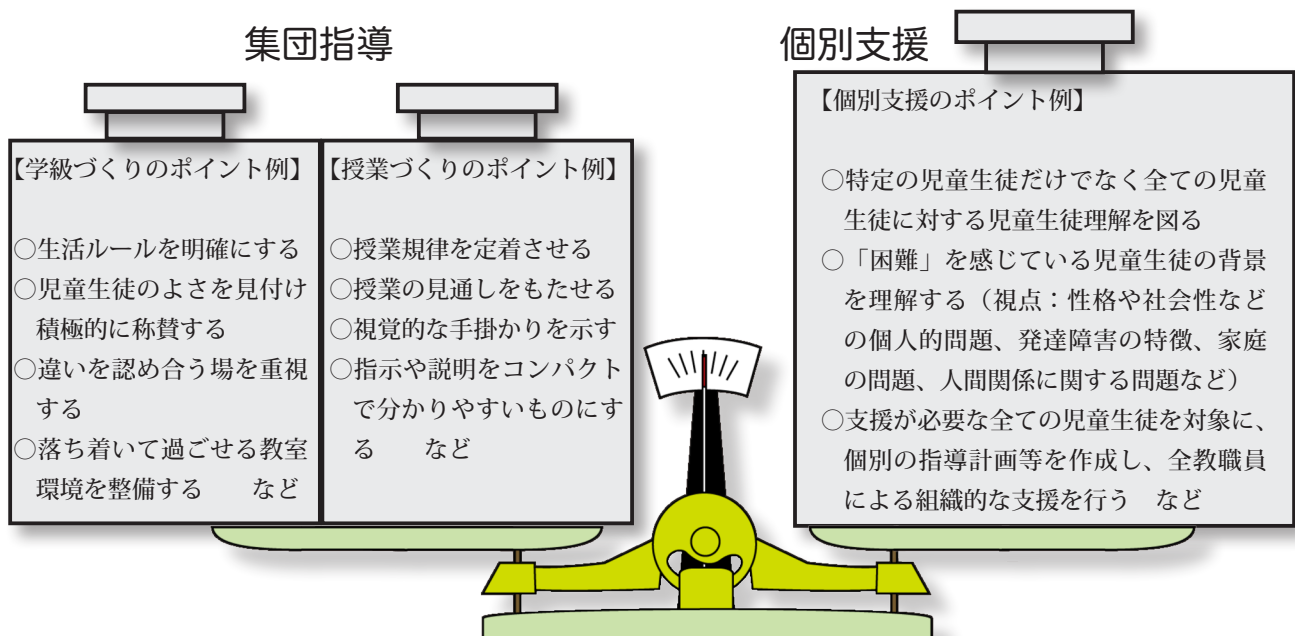
- 子供が学びやすい手掛かりを工夫する
- 得意なこと好きなことを把握し、できていることを認める

- 行動面や感情面の自己コントロールの仕方を一緒に考える
- 部分的にでもできていれば、本人の努力を認める

- 予定変更の可能性がある場合には、あらかじめ伝えておくなど先の見通しをもたせる
- 場面や状況ごとに、言葉かけや対処の仕方について具体的に教える

バランスのよい集団指導と個別支援

集団を高めることを意識して行う集団指導と、個を高めることを意識して行う個別支援の間には、車の両輪のような関係があります。どちらか一方に偏ることなく状況に応じバランスよく行うことが大切です。



♥ 「特別な支援」のつもりが「特別視した支援」になると、発達障害等のある特別な教育的ニーズのある児童生徒は疎外感や孤立感を感じることもある点に注意。

自尊感情や自己評価等に十分な配慮が必要

発達障害のある児童生徒は、周囲の状況に応じて集団の中で適切に行動することが困難という傾向があります。そのため、場面や状況にそぐわない行動をとってしまうこともあります。注意や叱責により自覚を促すといったやり方だけで行動を改善させることは難しいという前提で考えていくことが、教師には求められます。目の前で起きている行動だけに注目せず、きっかけや前後関係も含めて要因を分析し、児童生徒が意識を適切な行動に向けられるよう、状況を理解するための手立てを児童生徒の能力に応じて示すことが大切です。

また、発達障害のある児童生徒は、障害の特性が起因となり、幼少期から様々な困難と失敗を経験しており、学校での学習活動に対して意欲や自信を失い、自分にはできないと考えがちになるなど自己評価が低くなっている場合も多くみられます。そのため、教師には、失敗を指摘して修正させる対応だけでなく、成功により成就感や達成感が得られる経験を積ませること、生徒の小さな変化に気づき、こまめに認めることなどが求められます。

一方で、特に思春期を迎えた生徒にとっては、教師から特別視された支援は、自尊感情の低下を招くばかりでなく、友達からも特別視されることにつながり、疎外感や孤立感を生じさせてしまうことにもなりかねません。そのため、特別な指導や支援のつもりが特別視した指導や支援になっていないか常に意識しておくとともに、特別な指導や支援が生徒自身の心の痛手になっていないかどうか、本人の反応も十分に確認しながら、進めていくようにします。このことは、特定の生徒への支援に限ったことではないはずです。すべての生徒が互いの特性等を理解し合い、助け合って共に伸びていこうとする集団づくりを進めることを学校全体の課題として取り組むことが大切なのです。

発達障害のある児童生徒への支援は、障害があることを理解するだけではなく、障害による様々な困難があることも理解し、児童生徒の教育的ニーズに応じたかかわりを教職員全員の共通理解のもと、一貫して進めていくことが大切です。そのためには、学級担任や教科担任だけで対応するのではなく、特別支援教育コーディネーターを中心に、個別の指導計画を活用し、生徒指導主事等との連携のもと教職員相互の共通理解と協力体制の構築が求められます。

★当センターで作成した調査研究報告書等一覧：<https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/3.htm>

