



事例集

R E P O R T

令和7年度文部科学省委託事業

発達障害のある幼児児童生徒に対する就学前からの
切れ目のない支援体制構築事業
(特別支援教育・不登校担当の校内連携体制の在り方に関する調査研究)

事業受託団体 公益社団法人 子どもの発達科学研究所
大阪大学連合小児発達学研究科

2025



目次

はじめに	2
1 組織的な支援体制を構築している学校・教育委員会のモデル事例	
1-1. 西宮市立こども未来センター（兵庫県） （#多職種連携 #行政 #医療 #乳幼児健診 #早期支援 #アウトリーチ #長期的支援）	3
1-2. 西宮市立浜脇中学校（兵庫県） （#専門家との連携 #根拠ある見立てと支援 #プチ研修会 #柔軟な支援 #地域への啓発）	7
1-3. 天童市教育委員会（山形県） （#乳幼児健診 #保護者面談 #巡回相談 #支援員 #特別支援教育ソフト）	12
1-4. 飛騨市立古川小学校（岐阜県） （#学校作業療法室 #作業療法士 #本人とともに学ぶ課題解決 #合理的配慮）	15
1-5. 吹田市立吹田第一小学校（大阪府） （#会議のシステム化 #日々の情報共有 #ICT活用 #いじめの早期対応 #SSW）	19
1-6. 加古川市立平岡小学校（兵庫県） （#多層的な支援体制 #記録の蓄積 #通級指導教室 #理解の促進 #関係機関との連携）	22
1-7. 新宿区立新宿中学校（東京都） （#登校支援委員会 #不登校対応巡回教員 #会議体の使い分け #強みを活かす #質的な変化）	29
1-8. まとめと考察	33
2 全国の実践の好事例 ～「見立て」「支援」「効果検証」の観点から～	
2-1 見立て（アセスメント）	36
早期発見につながる仕組みづくり	36
校内体制の整備	37
専門性の活用と外部機関との連携	38
情報の引継ぎ	39
2-2 学習のつまずき、困難を支援する工夫	39
環境調整	39
意思表示や理解を助ける工夫	40
心理的安全の確保	41
保護者、専門家や外部機関との連携	42
2-3 効果検証	43
日々の様子・変化の把握	43
個別の教育支援計画の活用	43
Expert column ～専門家からのヒント～	45
研究実施者・研究協力者一覧	59
インタビュー調査協力校・教育委員会等一覧	60

はじめに

令和6年度、小・中学校における不登校児童生徒数は過去最多の35万3,970人に上るなど、全国で不登校の状態にある子供は増加を続けています。

文部科学省では、令和5年3月、「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策」（COCOLO (Comfortable, Customized and Optimized Locations of learning) プラン）を取りまとめ、不登校の児童生徒の皆さんが安心して学び続けることができ、誰も取り残すことがない学校をつくるために取り組んでいるところです。

児童生徒が不登校に至る背景には、さまざまな原因がありますが、令和5年度の調査では、不登校の背景要因として「特別支援教育のニーズ」、「発達障害の診断・疑い」などが指摘されています。

特に、発達障害を含む個別的な教育的支援のニーズを持つ児童生徒に対し、学びの機会を保障するとともに、不登校を未然に防止するためには、そのニーズを早期に把握し、教育支援センター等の学校外の学びの場や医療機関等とも連携しながら、「個別の教育支援計画」の作成、学習に困難を抱えている児童生徒に対する通級指導、教室への登校が困難な児童生徒に対する別室登校など、児童生徒の状態に応じた個別的な対応を学校全体で組織的に行っていくことが求められています。

本事例集は、令和6年度文部科学省委託事業「発達障害のある幼児児童生徒に対する就学前からの切れ目のない支援体制構築事業（特別支援教育・不登校担当の校内連携体制の在り方に関する調査研究）」におけるアンケート調査及びインタビュー調査で把握した、不登校の未然防止につながる児童生徒の実態把握、その教育的支援ニーズの把握、校内における情報共有と個別的な支援の検討・実施、外部の関係機関との連携の在り方等について、学校や教育委員会における取組事例をまとめたものです。

前半は、インタビュー調査を通じて把握した、組織的な支援体制の下で効果的な取組を進めている7事例を紹介しています。各地域における取組のねらいや概要を分かりやすく把握していただけるよう、各事例の冒頭にはキーワードを記載しました。

また、後半では、不登校を未然に防ぐ「見立て」、「支援の工夫」、「効果検証」の3観点に関する取組について、インタビュー調査で把握した全国の事例を紹介しています。

巻末には、本調査に御協力いただいた専門家によるQ&Aも掲載しておりますので、現場での支援に取り組むに当たって、御参考にしていただけますと幸いです。

本事例集を、各自治体における発達障害のある児童生徒等の不登校対策の一助として活用ください。

1 組織的な支援体制を構築している学校・教育委員会のモデル事例

インタビュー調査を実施する中で、発達障害のある児童生徒等（あるいは、すべての児童生徒）における不登校の予防について、既に組織的な支援体制が構築されており、支援が効果的に機能している学校や教育委員会の話を聞くことができました。ここでは、7事例を取り上げ、「支援体制の構築」、「見立て」、「支援方法」、「効果の評価・検証」、「実践を支える基本的な理念」の観点から紹介します。

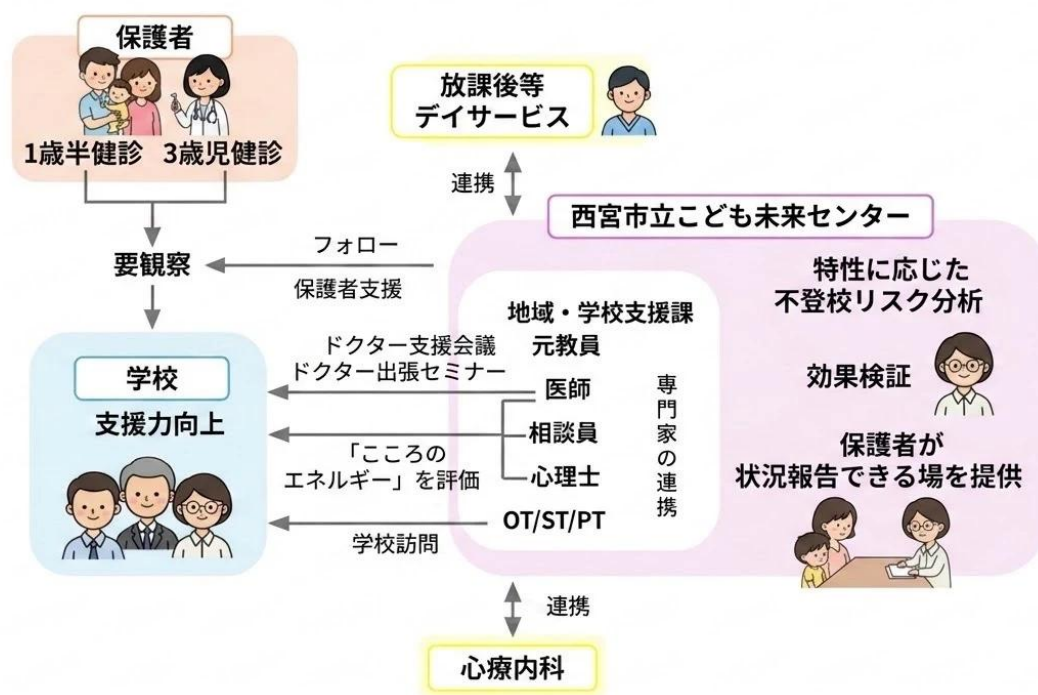
1-1. 西宮市立こども未来センター（兵庫県）

医療・教育・行政が一体となった多層的支援システム

Keywords #多職種連携 #行政 #医療 #乳幼児健診 #早期支援 #アウトリーチ #長期的支援

支援体制

西宮市立こども未来センターが中心となり、発達障害の特性がある児童生徒の不登校を未然に防ぐ、あるいは初期段階で深刻化を防ぐための医療・教育・行政が一体となった包括的な支援モデルです。



特徴

「地域・学校支援課」をハブとした専門職によるアウトリーチと学校支援

西宮市立こども未来センター（以下「センター」という。）の最大の特徴は、医療・福祉の専門職が「行政職員」として

教育現場へ直接入り込み、学校と協働して環境調整や個別の支援を行う「仕組み」にあります。「本人のやる気」の問題と誤解されやすい行動に対し、医療的根拠に基づく見立てを伝えることで、児童生徒や対応する教師の困りごとを解消し、適切な対応への転換を促します。

● **行政内部のシームレスな連携体制** センターは医療機関である「診療所」と学校現場に精通した元教師等で構成される「地域・学校支援課」が同じ建物内に設置されています。医師や心理士、相談員等の医療専門職と同じフロア、同じ部屋で勤務をすることで、医療、行政、教育の心理的・物理的な垣根を意図的に取り除いています。

「地域・学校支援課（課長・係長は教育委員会併任の指導主事が務める）」をハブとして、学校とセンターとの間をつなぐことで、スムーズな連携が図られ、医師と教師が直接話し合う「ドクター支援会議」、医師が学校を訪問して行う「ドクター出張セミナー」や、専門職（OT/ST など）による学校訪問（アウトリーチ）が行われています。

● **専門職による学校訪問と具体的助言** 発達障害を専門とする小児科医、作業療法士（OT）言語聴覚士（ST）、理学療法士（PT）等の多職種のアウトリーチにより、リハビリテーションの提案など、教師が「これならできそう」と思える具体的な支援策を提示しています。

専門的アセスメントと「こころのエネルギー」の評価

センターでは、医療機関としての専門性を活かし、相談員、心理士、医師が連携して、学習困難、集中力の欠如や衝動性、環境の変化への対応困難、こだわり行動といった、子どもの「発達特性」や、情緒的な余裕や精神的な落ち込みの程度（「こころのエネルギー」と呼んでいる）を精緻に評価しています。短期間で学校復帰を目指すのではなく、本人の状態を「今は休養すべき時期」か「学校以外に居場所を模索する時期」か、といった形で、その時の本人のこころの状態や発達段階がマッチする場所や支援を提案し、不登校や状態の深刻化を防いでいます。

長期的視点による効果検証を伴った支援体制の構築

センターは、医療機関として、乳幼児期（例えば1歳半健診や3歳児健診で要観察となった子どものフォロー）から関わり、学齢期に受診となった子どもも含め、18歳までかわることができます。そのため、長期間にわたり子どもの学校復帰後の様子も含めた経過を確認し、支援の質の検証を行うことが可能です。行政システムとして、時間経過の縦軸と、学校・医療・行政の連携の横軸の両軸の支援体制が堅牢に機能し、発達特性がある子どもの不登校リスクを軽減するとともに、不登校状態になった子どもの適切な時期の学校復帰や学校以外のその子に合った場所でこころのエネルギーを取り戻す支援につなげています。

詳細

見立て

特性理解と「こころのエネルギー」に基づく多層的アセスメント

センターのアセスメントは、単なる医学的診断にとどまりません。子どものおかれた環境や心理的状況を医師の目で精緻にとらえ、支援の優先度を明確にすることを主眼に置いています。

乳幼児期からの切れ目ないフォローアップ

アセスメントの起点は学齢期に限りません。乳幼児期の段階で発達の遅れが認められる子どもに対し（例えば言葉の遅れがある子どもに対し言語聴覚士が「言葉の発達」という観点で）介入し、早期から特性を把握することで、将来的な不登校リスクの軽減を図る予防的アプローチを実践しています。

専門職の連携による精緻な情報整理

アセスメントは、相談員による情報整理から始まります。本人や保護者との面談を通じて、学校へ行きづら背景要因、家庭環境、学校や教師との関係性を詳細にヒアリングします。医師はこの情報をベースに診察や発達診断の結果を組み合わせ、発達や心理的な側面から多角的な評価を行います。

「こころのエネルギー」と支援の方向性

アセスメントの際に、発達特性とともに重視されているのが「こころのエネルギー」です。客観的な数値指標ではありませんが、発達段階と情緒的な余裕や精神的な落ち込みの程度、支援の方向性を総合して、相談員、心理士、医師によって評価されます。「こころのエネルギー」は保護者にとっても理解しやすく、その時の支援の方向性とあわせて保護者に伝えられます。

- ・こころのエネルギーが枯渇している段階：短期的な学校復帰を目指さず、「まずは家で安心して休養する」ことを最優先とします。
- ・エネルギーが回復傾向にある段階：本人の発達段階にマッチする「学校以外の居場所」や支援策を提案します。

発達特性に応じた不登校リスクの分析

センターでは、特性の程度によって不登校の現れ方が異なるという独自の知見に基づき、タイプ別の早期介入を行っています。

- ・特性が軽微な層：低学年で早期に不登校になる傾向があります。周囲に分かりにくいいため、教師との行き違いが生じやすい一方で、「伸びしろ」も大きく、適切な環境調整と休息があれば、成長とともに学校生活に適應できるケースが多いのが特徴です。特に低学年の行き渋りに対して、早い段階での休息と環境調整を行うことで、中長期的な不登校の固定化を防いでいます。
- ・特性が顕著な層：早くから医療につながっている場合は支援が必要なことが明確なので、就学時に支援学級を選択したり、早くから適切な支援が提供されたりし、結果的に不登校にならないことがよくみられます。一方、適切な支援につながっていない場合、自我が芽生える小学校高学年以降、周囲との差異に気づくことで不登校に至るケースが目立ちます。この場合、不登校が本人なりの「選択」であることも多く、学校復帰に固執せず、本人が生き生きと過ごせる別の場所を見つける支援を重視します。

支援

多層的な協議・研修システム

個別のケース検討からすべての児童生徒への支援に関する内容まで、複数のアプローチを使い分けています。

ドクター支援会議：概ね週1回程度の頻度で開催されています。特定の1ケースに1時間強をかけ、医師・セラピスト・複数の教師が対面でじっくり支援方針を協議します。

ドクター出張セミナー：指定校に対し、学期に1回の授業見学と意見交換を実施。夏休みには、発達障害の基本的な理解について事例を通じたディスカッション等の職員研修を行います。

初期段階での「立ち止まり」と保護者支援

不登校の兆候（行き渋り）が見られた際、焦って登校を促すのではなく、一旦「立ち止まる」ことを推奨しています。情報を整理し、子どもに合った環境を整えた上で再出発を図ることが、深刻化を防ぐ鍵となります。また、状況が停滞している時期でも、保護者が定期的に状態を報告できる場（センター）を確保することで、保護者の不安を支え、「現状維持が今は適切である」という判断を共有し、孤立を防いでいます。

広域的な支援の質の担保

学校だけでなく、急増する放課後等デイサービス等の民間事業者に対しても、医師（診療所長）が事例検討会のスーパーバイザーとして関与し、地域全体の支援の質を底上げして

います。また、虐待対応においても地域・学校支援課が児童相談所との即時連携のハブとなり、福祉的な手続きから安全確保までを迅速に行う体制を整えています。

効果検証

長期的・継続的な視点による支援効果の検証

センターでは、単発の介入で終わらせず、医療機関としての特性を活かした長期的な経過観察を通じて、支援の効果を検証しています。

医療機関の強みを活かした長期的な経過観察

学校では単年度単位の区切り（進級や教職員の異動）という縛りがありますが、センターでは18歳まで継続的に同じスタッフが関われる体制を構築しています。定期的な診察を通じて、「学校での支援が本人の特性に合っているか」「子どもが学校を前向きに捉えられるようになったか」を直接確認し、支援方針の妥当性を常に保護者や学校にフィードバックしています。

学校組織の変容と支援力の確認

「ドクター出張セミナー」等での継続的な訪問は、学校全体の変化を確認する機会にもなっています。前年度に行った助言が現場でどのように実践されているか、また、特定の教師だけでなく学校全体の支援力が向上しているかを確認します。医療側にとっても、教育現場での実態を確認し続けることで、より精度の高い、根拠に基づいた助言へとつなげていきます。

将来を見据えた支援の継続性

18歳以降の成人期を見据え、センターでのフォロー終了後も地域の心療内科等へスムーズに引き継ぐ体制を整えています。不登校や行き渋りの背景にある発達特性に対し、幼少期から成人期直前まで一貫した視点で伴走し続けることが、本人や保護者の安心感と、地域全体の支援の質の担保に直結しています。

実践を支える基本的な理念

連携を支える基本姿勢：リスペクトとシステム化

本事業の持続可能性を支えているのは、関わる専門職が共有する「教育現場への敬意」と、個人の力量に依存しない「仕組み」へのこだわりです。

・学校文化へのリスペクトと専門性の線引き

「教育のプロは学校の先生である」というスタンスを徹底し、医療的見立てはあくまで現場を支える「知恵や助言」として提供し、それをどう教育活動に活かすかは教師の裁量に委ねるという明確な線引きを行っています。また、多忙な教師の負担を増やすのではなく、アプローチの視点を変えることで結果的に負担が軽減されるような助言を提供するようにしています。

・システムによる持続可能な支援の担保

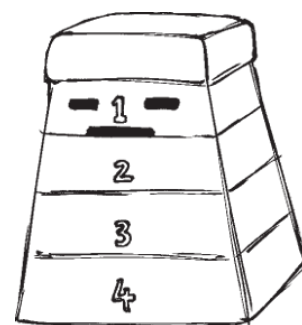
一部の熱心な医師や教師のボランティア精神に頼るのではなく、行政職員としての業務（制度）の中に連携を組み込むことで、行政バックアップのもと持続可能なモデルを構築しています。これにより、担任や管理職の交代による支援方針の断絶という課題に対しても、組織的な引き継ぎの重要性を啓発し、支援の質を維持が可能となります。

・子どもの SOS を起点とした社会通念への問いかけ

子どもの「行きたくない」という訴えを、甘えやわがままと捉えず、真摯に受け止めるべき SOS として扱い、まずは大人への信頼感を取り戻すことを最優先としています。また、社会状況の変化により、従来の「6 歳になったら一斉に集団生活に適應できる」というスタンダードが、現代の子どもの発達実態と乖離しつつあるのではないかという視点を持っています。不登校という現象を個人の問題に矮小化せず、学校や社会のあり方を常に問い直す真摯な姿勢が、支援の根底にあります。

POINT

- 行政主導のもと、同一施設内で多職種連携が実現されており、発達早期から青年期まで、切れ目なく子どもを見守る体制が構築されています。
- 医療や福祉の専門職が行政職員として教育に関わることで、個人に依存しない体制づくりが進み、組織として継続的に機能する仕組みの構築に寄与しています。
- 様々な専門職が同列に子どもに関わることで、多角的な見立てと支援のバリエーションの豊富さが実現されています。
- 多職種連携における物理的・心理的な垣根の低さは、互いの専門性を尊重し合う関係性の構築にもつながっています。



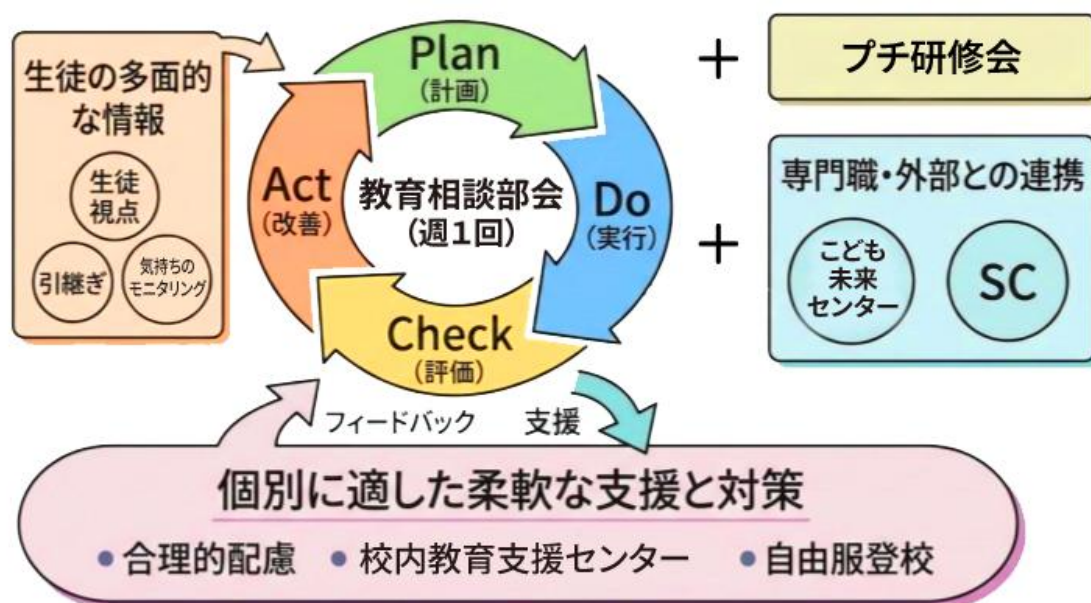
1-2. 西宮市立浜脇中学校（兵庫県）

「困りごと」の視点に立ち専門家の見立てとともに PDCA サイクルを回す

Keywords #専門家との連携 #根拠ある見立てと支援 #プチ研修会 #柔軟な支援 #地域への啓発

事例の概要

生徒の課題となる言動を「困りごと」として捉える理念を基盤としています。組織的な見立てと支援を循環させ、PDCA（「Plan（計画）－Do（実行）－Check（評価）－Action（改善）」）に基づく効果検証を通して、誰一人こぼれ落とさないセーフティネット機能を具体化しています。



特徴

週1回の教育相談部会による情報共有

週に1回、各学年の教育相談担当、生徒指導主任、養護教諭、特別支援教育コーディネーター、管理職、さらに支援員を含む「教育相談部会」を設けています。本部会では、全学年の気になる生徒について情報共有を行い、知的側面の課題や発達特性を具体的に確認しながら、一人ひとりの状況を丁寧かつ継続的に把握することに努めています。また、単なる情報共有の場ではなく、実施した支援の事後評価も行っています。決定した手立てを試した結果、「今どうなっているか」「うまくいったか」を毎週確認しています。保護者との共有状況も報告し、学校と家庭の連携が機能しているかもチェックしています。うまくいかない場合は、担任以外の視点から別のアプローチを検討するなど、PDCA サイクルを回しながら支援を改善しています。

PDCA サイクルの重要性は指摘されてきていますが、本取組ではそれを形式にとどめず、継続的に運用することを大切に行っています。こうした取組を組織として継続に行う文化を確立することで、個々の教師の判断に委ねることなく、早期の適切な対応につながり、不登校の未然防止にも寄与しています。

特別支援教育コーディネーターによる校内プチ研修

教師の専門性向上を目的として、特別支援教育コーディネーターが毎月の職員会議において「プチ研修会」を実施しており、ADHD 等の発達特性や具体的な行動傾向について解説が行われています。これにより、教師は日頃気になっている生徒について、発達特性等に由来する課題を抱えている可能性に気づくことができるようになってきています。教師自身の観察力や理解の視点を養うことで、生徒の行動を単なる「わがまま」としてではなく、支援を必要とする「困りごと」として捉え直す共通理解が校内に形成されています。こうし

たプチ研修会を定期的に組織全体で行うことは、対応の遅れや不適切な関わりを防ぎ、早期の適切な支援につながっています。

専門機関や専門家との連携

西宮市立こども未来センター（以下「センター」という。）のアウトリーチ（「専門家チーム」と呼んでいる）も活用しています。学校が当該生徒の状況を記載した依頼書をセンターへ提出すると、センターから2～3名の専門家が来校し、授業場面の観察と教師との情報共有や検討の時間を設けます。学習場面でのつまずきや環境との相互作用まで丁寧に捉えてもらえる点が特徴です。

後日、センターからは専門的な見解と具体的な支援方策が示された「結果報告書」が届きます。例えば、板書の構造化や提示方法の工夫、プリントの事前配付や答え入りプリントの活用、授業内容の先取り提示など、合理的配慮の方法は様々にありますが、「この生徒はこんな特性があるから、このような配慮がよい」等、生徒に最適かつ、日常の授業実践にすぐ活かせる具体策が提案されています。

学校では、特別支援教育コーディネーターが結果を校内委員会で共有し、教育相談部会において得られた気づきを基に組織的にさらなる支援方法を検討します。個々の教師の判断だけに委ねるのではなく、学校全体で見立てを共有し、支援を設計する体制が整えられています。支援実施後は、取り組んだ内容や生徒の変容、今後の課題を報告書に書き込み、センターへ報告します。更に必要に応じてやり取りを重ねながら支援内容を修正・精緻化していきます。状況に応じてセンター職員が保護者へ直接説明を行い、家庭での対応についても助言しています。

このように、センターとの連携も一度きりの助言で終わるのではなく、PDCA サイクルとして機能しています。他にも、スクールカウンセラーとの定期的なミーティングを通じて、見立てや支援方針に関する助言を受けています。自校の見立てと専門家の知見を照合することで、より客観的で精度の高い特性理解を目指しています。

生徒理解と支援体制をめぐる本校の状況

これまでの生徒理解や支援の多くは、教師個人の経験や考え方に基づく見立てによって行われている面があり、学校として、多様な生徒への対応を意識し、教師間での共通視点や専門的な知見を踏まえた支援体制をどのように構築していくかが課題となっていました。特に、発達特性のある生徒や不

登校傾向のある生徒への対応については、より専門的な視点を取り入れた支援の必要性が高まっていました。

本校では、学校生活における多様性を尊重する取組として、自由服登校の日を設けるなど、学校の在り方について柔軟な工夫を行っていますが（詳細は「支援」に記載）、柔軟な対応を行うからこそその情報共有も大切にしたいと考えています。また、取組を進めるにあたっては、教師だけの視点で学校を運営するのではなく、生徒や保護者の意見はもちろん、地域の理解や協力も重要であると考えています。

詳細

見立て

生徒を理解するための視点の共有

生徒が示す行動の結果のみを評価するのではなく、その背景にある要因を探る姿勢を重視しています。教育相談の場では、特別支援教育コーディネーターや経験豊富な教師が多角的な視点から意見を出し合い、生徒が抱える「困りごと」がどこにあるのかを丁寧に検討しています。

例えば、腹痛や頭痛、倦怠感などの身体症状や突発的な行動がみられる生徒に対しては、症状や行動そのものへの対応にとどまらず、学期始めの不安定な精神状態が背景にある可能性を全教師で共有しています。そのうえで、症状や行動が出そうときには別室を使用できるようにしたり、座席位置も退出しやすい場所になるようにしたりするなど、個々の状態に応じた対応を協議しています。行動や症状の裏にある特性や環境要因を理解する視点を常に意識しています。

タブレット端末を使用した気持ちのモニタリング

生徒の心理状態を可視化するため、タブレット端末を用いたアセスメントツールを学期ごとに導入しています。生徒が入力したデータをもとに、傾向を把握し、大きな変動が見られた場合には、家庭と連絡を取り、必要に応じて個別のフォローアップを行っています。さらに、データの推移を継続的に確認することで、特定の時期に不安が高まっていなかったか、支援によって状態が安定してきているかを検討しています。

また、気になるデータが示された生徒については迅速に教育相談部会での検討へとつなげる仕組みを整えています。

小学校からの引き継ぎ内容からの生徒理解

入学前からの情報収集を通じて、生徒の特性を早期に把握する体制を整えています。特に、特別支援学級在籍生徒や配慮を要する生徒については、必要に応じて 11 月頃から保護者との相談を開始しています。また、教師が小学校の授業を見学したり、小学校の活動に担当者が参加したりするなどの交流を実施しています。また、小学校でセンターの専門家チーム派遣が行われた場合は、その時の情報も引き継がれます。こうした取組により、中学校への移行に伴う環境の段差を最小限に抑え、適切な環境調整を可能にしています。

支援

自由服登校とカジュアルウィーク

制服の着用に苦痛を感じる生徒や、ジェンダー違和感を抱える生徒への配慮として、火・水・木曜日を自由服登校日とし、私服・制服のいずれも選択可能とする運用を行っています。本取組は、生徒会が主体となってアンケートを実施し、制服に対する違和感や自由服へのニーズを数値化したことを出発点としており、地域や保護者代表を含む「校則等検討委員会」において議論を重ね実現した取組です。服装という自己表現を尊重することが、登校への心理的ハードルを下げる一因となっていると捉えています。

合理的配慮と ICT の実証的活用

センターの専門家チームに依頼する際には、学校から保護者や生徒に対して、目的や内容について説明を行い、本人・保護者の意向を確認したうえで依頼を行っています。また、結果報告書において、例えば読み書きへの合理的配慮の提案が示された場合には、本人や保護者の希望を踏まえながら、学校として実施可能な支援や配慮について具体的に検討しています。その結果、ICT 環境について本人の希望を踏まえながら、より積極的に活用を進め、テスト形式についても、問題用紙の拡大、別室受験の実施に加え、漢字テストを記述式から選択式へ変更するなどの配慮をしています。これらの配慮は、診断の有無のみではなく、本人や保護者の意向を尊重しつつ、「手書き」と「タブレット入力」の双方を実際に試し、結果にどの程度の差が生じるかを検証した上で実施を判断する、実証的データに基づく合意形成を重視している点が特徴です。

また、このような支援の積み重ねは、高校受験時に合理的配慮（特別措置）を申請する際の中学校段階での実績としても機能しています。

入試における特別措置については、①学校から高等学校へ特別措置願いを提出、②高等学校と所管の教育委員会との協議、③協議後、特別措置の実施方法が中学校に通知されますが、その時に、学校での合理的配慮の根拠や行ってきた実績を持って説明することが重要です。さらに、実施してきた配慮や支援内容については、本人・保護者の了承を得たうえで、口頭および支援計画等の文書を進学先の高等学校へ確実に引き継いでいます。

ICT を活用した合理的配慮を行うことで、現在の学習上の困難による不適応を防ぐことはもちろん、高校進学を見据えた支援を中学校段階から積み重ねることで、進学後の不登校の未然防止にも寄与しています。

校内教育支援センター（サポートルーム）の柔軟な運営

不登校傾向や発達特性をもつ生徒が安心して過ごせる居場所として設置しています。室内には、パーテーション付きの個別スペースのほか、ソファや毎朝届く新聞（NIE 用）などを備え、学習と休息の双方に対応できる環境を整えています。

利用開始については生徒本人、保護者と話をした上で、教育相談部会で利用可の確認をしています。その内容を保護者に伝えるとともに、朝の職員打合せで共有をします。サポートルームは、朝から放課後まで開室しており、特に連絡がなくても、生徒が登校したい時に出席したり、帰りたいときには教師や地域のボランティア（元教師など）が常駐しているため、事情を伝えてから下校することができます。また、このサポートルームや家庭から授業に参加できるように、希望があれば各学年 1 組の授業を固定してオンライン配信し、「授業を受けたい」という生徒のニーズを優先し、柔軟に運用しています。オンライン授業に参加した際は、原則出席とし、教師の把握できる画面上に名前が表示されることは事前に伝え、了承を得ながら進めています。



校内教育支援センター（サポートルーム）

学校外の学びの場との連携による所属感の維持

フリースクール等の学校外の学びの場との連携を積極的に
行い、施設長と情報共有、及び協議を行った上で、生徒の学
びが成立していること、社会性の向上につながる活動が用意
されていることを踏まえ出席扱いとしています。こうした対
応により、生徒が「学ぶ場は違っても自分は浜脇中学校の生
徒である」という所属感やつながりを保ちながら、安心して
学校外の学びの場で過ごすことができるようにしています。

発達特性のある生徒においては、環境への適応の難しさか
ら一時的に学校外の場を利用することもあります。学校と
の関係を維持したまま学びを継続できる仕組みを整えるこ
とは、不登校の長期化を防いだり、学校への復帰のきっかけに
なったりすることを実感しています。

地域住民による見守りと理解

不登校や発達特性に関する理解を深める啓発を地域に向け
て行っています。例えば、学校運営協議会で上記の内容を取り
上げたり、その内容を「コミュニティ便り」として発行し
てホームページ上に公開したりしています。（以下、コミュ
ニティだより等）。登校時間が不規則な生徒が地域を歩いて
いても否定的に受け取られない環境づくりを目指し、直接的
にボランティアをしてくださる、市教育委員会からご紹介い
ただいた「居場所サポーター」と、学校運営協議会委員から
ご推薦いただいた「地域サポーター」の方々だけではなく、
その地域で生活する方にも啓発を行い、地域の理解者（サポ
ーター）を増やしています。

【コミュニティだより（一部）】

■ 校内サポートルームの利用状況についての報告がありました。

不登校・長期欠席に関する文科省発表資料の概要説明がありました。全国的に小・中学生の不登校生徒数は過去最多だが、増加率は鈍化しており、別室登校など学校の支援策が一定の効果を示しているとの見方が示されました。また、兵庫県内のフリースクール一覧冊子を学校に提供してもらい、活用可能な情報として備えているとの報告もありました。併せて、新聞各紙の不登校関連記事が紹介されました。学校内のサポートルーム利用状況については、11月末時点で30名が利用したことがあり、学年ごとの特徴や生徒の様子等が共有されました。室内環境整備も進んでおり、引き続き生徒の安心できる場づくりを進めていく方針が示されました。

【ご意見より】

サポートルームへの地域協力について、当初から案はあったものの課題も多く慎重な検討が必要です。支援者には守秘義務の理解と適切な対応力が求められ、紹介者任せではなく学校が面接を行う等の体制が望ましいと思われます。候補者は中学校保護者に限らず、小学校保護者や保育士資格者等も含められるかの検討もお願いしたい。

支援者条件を教職経験者に限定するより、地域の理解者を増やすことが重要とされ、まずは地域の方にサポートルームを見学してもらうことが出発点と考えます。見学や現在の監督者との対話を通じて協力者を広げたいものです。

サポートルームではデリケートな情報を扱うため、信頼できる紹介が重要とされます。現在は教員経験者等が監督しており、安心して運営できていると思われます。今後も信頼性を重視した協力体制を維持したいものです。

子どもは「話しやすい大人」を敏感に感じ取るため、支援者選びの際の参考になればと思います。子どもの感覚を踏まえた候補者検討もいかがでしょうか。

当市では、不登校支援は他府県に比べ遅れ気味との報告もあります。本校では現監督者の方に多くの時間を用いてサポートに入っているが、地域協力者も求めていきたいものです。教職経験の有無を問わず協力者の紹介を依頼し、見学を通じて理解を深めてもらいたいものです。

効果検証

具体的な姿の変化に基づく支援効果の確認

特別な支援を行っている生徒は全員、個別の支援計画を作成しているため、それらを用いながら、教育相談部会や支援会議において定期的に支援効果の確認を行います。支援の効果は、学期ごとに実施する生活アンケート（いじめ調査を含む）の変化はもちろん、具体的な変容や、保護者からのフィードバックを重要な指標としています。例えば、校内教育支

援センター（サポートルーム）から徐々に教室へ戻れるようになったり、自由服登校をきっかけに表情が明るくなったりする生徒の様子を、教師が日々巡回しながら確認しています。また、保護者も、最初は過度に心配していたが、学校の配慮や本人の頑張りを見て、次第に「自力で行けます」と認めるようになるといった変化が起こります。また、これらの「生の声」と「姿」が、支援の効果を裏付けています。

実践を支える基本的な理念

「わがまま」ではなく「困りごと」として捉える

生徒の言動を表面的な結果のみで評価し、「わがまま」として切り分けるのではなく、その背景にある発達特性等による課題からくる困りごととして受け止めることを共通理解としています。一見すると理解しがたい行動であっても、その子の中にどのようなしんどさや不安、困難があるのかを問い直し、「なぜこのような行動に至っているのか」を考える姿勢を重視しています。

公立学校としてのセーフティネットの役割

公立学校の本質的な役割を「セーフティネット」と捉えています。さまざまな事情や困難を抱える生徒が在籍する中で、学校での支援体制を整え、多様な生徒を受け止めつつ、必要に応じて外部機関等の必要な支援につないでいます。誰一人取り残さず、生徒が安心して学校に通える環境を整えることを使命と考え、「みんなが楽しく学校に来られること」を最も大切な価値として位置づけ、その実現に向けて組織的な取組を重ねています。

勘と経験からの脱却

勘や経験から対応を考えるのではなく、学校外の専門家の見立てや助言を真摯に受け止め、学校が教育のプロとしてできることを考え、生徒に合った支援を行っていくことが大切だと考えています。

常に検討を重ねる支援体制から

西宮市立こども未来センターやスクールカウンセラーを可能な限り活用し、専門家の見立てを基に支援方法を検討する体制を整えたり、毎週実施される教育相談部会において、支援の経過や効果について学校全体で検証を行う仕組みを定着させたり、さらに、特別支援教育コーディネーターによるミニ研修を行うことで、教師が生徒を見立てる視点が高まっています。

専門家の根拠に基づく見立てを踏まえながら、具体的な支援方法を学校現場で検討し実践していくのは、教育の専門職である教師の役割であると考えています。そのため、専門家の助言を取り入れつつも、学校としてできる支援を主体的に検討し、実践していくことが当たり前になってきました。

また、支援を進める際には、学校だけで対応するのではなく、生徒を地域全体で支えていくという視点から、地域との連携も進め、地域の方が生徒に対して積極的に声をかけたり、自治会所有の会館の一室を整備し、Wi-Fi 環境を整えたうえで、「学校に行きにくい生徒がいたら居場所として使ってよ」と声をかけてくださったりするなど、地域全体で生徒を支えようとする動きもみられるようになってきました。

学校において専門的視点に基づいた適切な支援を行い、生徒が安心して過ごすことのできる環境を整えることに加え、保護者の理解促進や地域の温かな関わりが生まれてきたことは、生徒の学校への安心感や所属感の向上につながっており、すべての子にとって安心安全な学校になっているのではないかと考えています。

POINT

- 生徒の課題となる言動を、生徒自身が抱える「困りごと」の表出として理解しています。
- 専門機関や専門家と連携し、根拠のある見立てのもと、教育のプロとして支援方法を検討し、適切な支援を実施しています。
- 教師自身の観察力や理解の視点を養うために、専門機関からの助言を共有したり、月に1回、職員会議の時間を利用して特別支援教育コーディネーターからのプチ研修会を行ったりしています。
- 生徒の状況に応じて支援方法を柔軟に検討し、校内教育支援センターの利用や自由服登校など、多様な選択肢を保障しています。
- コミュニティだより等を通じて、地域の理解者を増やし、生徒が安心して過ごせる環境を広げています。

1-3. 天童市教育委員会（山形県）

教育委員会をハブとした切れ目のない連携システムの構築

Keywords #乳幼児健診 #保護者面談 #巡回相談 #支援員 #特別支援教育ソフト

事例の概要

天童市教育委員会では、乳幼児健診からのこども家庭センターとの連携にはじまり、就学前の幼稚園・保育園での行動観察から就学後の巡回相談や継続的なフォローアップまで、教育委員会をハブとした切れ目のない連携システムの構築がなされています。コロナ禍においても不登校の急激な増加をみせなかったことは、平成 21 年の「すこやかスクールプロジェクト」に始まり長年継続されてきたこの連携システムと、山形県の「さんさんプラン」（通常学級は 33 人、特別支援学級は 6 人定員）による少人数制の学級運営が、不登校の未然防止策として有効に機能していると考えられます。また特別支援学級や通級指導教室の利用率の高さは、偏見の減少と「個に応じた支援をしてもらえる」という理解の広まりに貢献しており、保護者の理解のもとでの適切な支援への接続も、不登校の未然防止に寄与していると言えます。

特徴

乳幼児健診にはじまる情報連携

乳幼児健診の段階で懸念がある子については、こども家庭センターが教育委員会等と情報連携することについて、保護者から同意を得ています。このことが、乳幼児期から就学までのスムーズな情報連携を可能にしています。ただし教育委員会でも、面談内容や検査結果を他機関と共有する際は、保護者面談の際に事前に保護者に確認するか、あるいはその都度保護者面談を実施するなどして確認されています。

教育委員会での「早期相談」

乳幼児健診後、障害の程度に応じて、こども家庭センターが相談につなぐかどうかを判断し、必要とされた場合には教育委員会の早期相談につながります。年中児から実施される「早期相談」のあった子どもは就学時健診を待たず、継続して注視していく対象となります。

幼稚園・保育園での行動観察による支援対象児の把握

就学時健診に先駆けて、6 月～7 月頃から教育委員会の指導主事等が幼稚園・保育園に行動観察に出向き、支援が必要な可能性のある子どもについて事前に把握しています。この行動観察は就学時健診後にも行われ、気になる子について幼稚園・保育園との情報共有がなされています。

就学時健診後の知能検査

就学時健診で支援が必要と思われる子どもには、教育委員会で知能検査を実施することがあります。医療機関で実施済みの場合はその結果を参考にしますが、未実施の子どもには検査員 2 名が対応します。知能検査の結果は、後日、保護者面談において保護者にも共有され、家庭での関わり方も助言されます。

支援の必要性と学級の判断

行動観察や各種情報をもとに、教育支援委員会において次年度の一年生が在籍する学校や学級（特別支援学校か通常学級または特別支援学級）を判断する会議が行われ、委員会後は保護者面談で判断内容を伝えます。

丁寧な保護者面談

令和 7 年度は約 100 人（全対象児の 5 分の 1）の保護者と面談が実施されたとのことです。教育委員会の職員による保護者面談は、子どもの困りごとだけでなく、保護者自身の子育ての悩み相談の場にもなっています。この面談において特別支援学級入級などの同意を得て、最終的な学級の決定に至ります。

通常学級における継続的なフォローアップ

支援が必要と判断され、保護者面談で特別支援学級在籍への同意が得られなかった場合、または市教育支援委員会で「支援学級相当ではない（通常の学級または通級指導教室の対象）」と判断された場合、「継続観察児童」の対象となります。そして保護者から了解を得たうえで、入学後も学校と連携して様子を見ていくことになります。

特別支援学級在籍については、同意が得られない場合ももちろんありますが、多くは同意が得られます。そのため特別支援学級在籍児童生徒数は非常に多い状態です。個に応じた支援をしてもらえるという理解が広まり、昔ほどの偏見は減っている様子で、保護者側から通常学級から特別支援学級への在籍異動の依頼がある場合もあります（ただし、教育支援委員会で適切と判断される必要があります）。

専門家チームによる年2回の巡回相談の実施

教育委員会、市の検査員、大学教授らが学校を巡回してスクリーニングを行う「巡回相談」が年2回（中学校は年1回）実施されています。実施時期は、前期（5～9月）1回、後期（10～2月）1回で、学校と調整して日程を決定しています。全学級の授業を観察し、学校から示された困りごとや子どもの特性をまとめた記録表を元に助言が行われます。大学教授等が担任にアドバイスを行う事後指導の時間も設けられています。特性に関わることや、学習・生活面でのつまずき、教室環境の調整や注意するといったことのアドバイスをもらえています。

アセスメントツールの導入

小学校に、民間企業が提供する特別支援教育ソフトが導入され、チェックリストによる一人ひとりの特性の把握や、特性に応じた支援内容・手立てのアドバイスを得ることが可能になっています。若い先生が参考にするだけでなく、ベテランの先生も新しい考え方を取り入れることができています。

令和8年度には、中学校にも導入します。

支援員の配置

誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策「COCOLO プラン」にあわせ、まずは大規模校を中心に、「別室学習支援員（通称：COCOLO 支援員）」の配置が開始されています（会計年度任用職員として配置されています）。COCOLO 支援員が勤務する校内教育支援センターは、不登校傾向や学校生活に不安を抱える児童が利用していますが、学習を含めた様々な活動の支援にあたるとともに、その

様子などを担任等と情報共有するなど連絡調整の役割も担っています。児童の利用状況は業務日誌等で毎月報告され、教育委員会では効果の検証を行っています。

COCOLO 支援員だけでなく、すこやかスクール支援員、インクルーシブ支援員など、様々な支援員が小学校に配置されています。COCOLO 支援員は、校内の別室を利用する児童の見守りや、相談対応を担います。すこやかスクール支援員は支援対象児童への対応、インクルーシブ支援員は特別支援学級（知的）児童への対応を担います。いずれも担任のサポート役で、授業は行いません。年に数回、支援員の情報交換会が実施され、子どもへの関わり方の研修が行われ、うまくいった支援事例を共有し、各学校で活かすような取組がなされています。

スクールソーシャルワーカー、スクールカウンセラーとの連携体制

スクールソーシャルワーカーは市単独で2名、スクールカウンセラー（県配置）は中学校4校に配置されており、毎月の報告書により、教育委員会は学校や子どもたちの状況を把握しています。

天童市こども家庭センター・児童相談所との連携

天童市こども家庭センターからは、要保護児童生徒の情報を受け取り、家庭環境を含めた支援について学校と情報共有しています。必要に応じて児童相談所とも情報交換を行い、要保護児童対策地域協議会の会議には指導主事が出席して福祉の専門家と連携しています。

特別支援学校の先生による訪問指導

県の事業として、特別支援学校の先生が学校を巡回し、教員へのアドバイスや指導を行う仕組みがあり、要望を出せば利用が可能です。

また、教育委員会が主催の研修会（特別支援教育スキルアップ講座）では特別支援学校の先生を講師として招くこともあり、特別支援学級だけでなく通常学級の先生方にも専門的な支援方法や情報を提供するなど、研修を通じたつながりも存在します。

その他関係各機関との連携

教育支援委員会が年に4回実施されています。児童発達に精通した医師も参加しており、在籍に関わる判断などの際に意見を聞くことが可能です。

支援体制のはじまり

このような支援体制の構築は、平成 21 年に開始された「すこやかスクールプロジェクト」に端を発しています。この頃からスクリーニングや巡回相談が行われているとのこと。

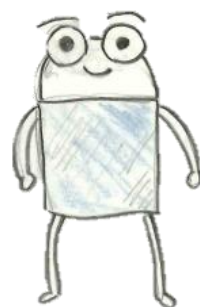
さらに山形県では「さんさんプラン」という制度があります。小中学校ともに、通常学級は 33 人、特別支援学級は国

基準の 8 人より少ない 6 人が定員と定められており、少人数での関わりが実現されています。

このような長期にわたって継続されている支援体制を支えるのは、診断名ではなく教育的ニーズを重視する教育委員会や教師の姿勢です。診断名ありきではなく、個々の児童生徒の教育的ニーズを重視して、支援のあり方が判断されています。

POINT

- 乳幼児健診からの情報を関係機関で共有することで、多職種が連携しながら長期的に子どもを見守ることが可能となっています。また、保護者にとっても「支援してもらえる」という安心感につながっています。
- 全児童の約 5 分の 1 を対象に保護者面談を実施するなど、手厚い支援体制が整えられており、保護者の理解促進にも寄与しています。
- 特別支援学級に限らず、通常の学級に進学した場合でも、専門家を交えた巡回相談等のフォローアップ体制が整備されており、継続的に見守る仕組みが構築されています。
- 平成 21 年から約 17 年間続く教育委員会主導の支援体制が、学校単独では構築が難しいシステムの実現を支えています。
- 上記のような、早期からの多職種による情報連携、保護者の理解と同意、長期的に見守る仕組みが長年にわたり継続していることが、発達障害のある児童生徒等の不登校の未然防止に寄与していると考えられます。



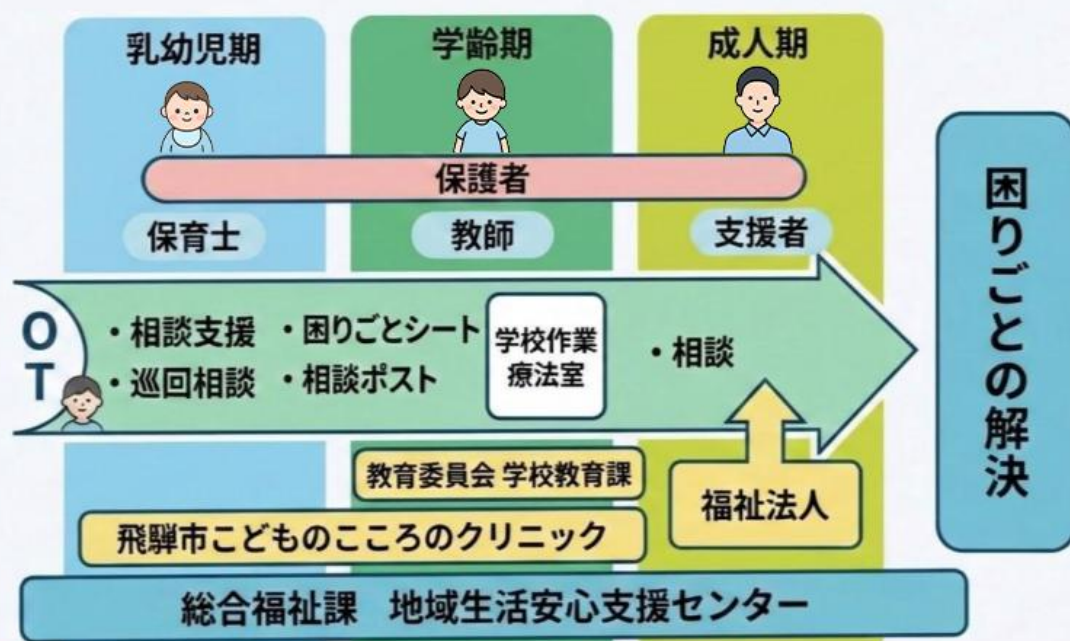
1-4. 飛騨市立古川小学校（岐阜県）

学校作業療法による「作戦会議」モデル

Keywords #学校作業療法室 #作業療法士 #本人とともに課題解決 #合理的配慮

事例の概要

飛騨市では、全ての公立小中学校に、作業療法士（OT）が定期訪問し、子どもの「うまくできない」という困りごとを、医学的知見に基づいた「作戦」で解決していく支援モデルを構築しています。外部専門職を単なる相談役で終わらせず、学校組織の一部として機能させることで、不登校の未然防止とどの子も取り残さない学びの環境づくりを実現しています。



特徴

学校作業療法室を柱にした医療・福祉・行政・教育連携型不登校支援

飛騨市では、子どもが将来にわたってウェルビーイングを保てるよう、OT を柱の一つに据えた独自の支援ネットワークを構築しています。市が運営する「飛騨市こどものこころのクリニック」、OT・ST・PT・心理士を擁する福祉法人、地域生活安心支援センター、そして教育委員会と学校現場がネットワークの重要な要素です。具体的には、域内の全小中学校内に、「学校作業療法室」を設置し、OT が駐在して早期に介入することで、問題が深刻化する前に、環境調整や発達段階に応じた適切なアプローチを可能にしています。こうした取り組みの基盤には、誕生前から成人期まで市民の発達

を支える仕組みとしての「地域生活安心サポートセンター」の存在があります。「学校作業療法室」の仕組みが始まり、地域生活安心サポートセンターへの学齢期の相談が大幅に減少するなど、予防的支援の有効性が示されています。子どもの困難や困りごとに対する専門家の早期の介入により、学校が子どもにとって安心して学習や活動に参加できる場になり、不登校の未然防止に役立っていると考えられます。

作業遂行分析による「科学的な見立て」の共有

OT が子どもの活動を直接観察し、「なぜ文字が書けないのか」「なぜ教室にいられないのか」といった困りごとの要因を分析します。単なる努力不足や性格の問題とせず、感覚の個性や身体機能、モチベーション、環境との相互作用といった多角的な視点から背景要因を特定し、教師や保護者と共通の理解を形成します。

子どもが主体となる「作戦会議」と自己支援力の育成

支援の主役は子ども自身です。OT と子どもが対等な立場で話し合う「作戦会議」を通じて、自分に合った道具や工夫（合理的配慮）を自ら選び取る力を養います。担任をはじめとする教師も、「作戦会議」へ直接参加したり、OT との情報共有をもとに検討を重ねたりする形で参画します。「大人に支援される」体験を「自分で環境を整える」という成功体験に転換し、自己肯定感の回復と不登校の未然防止につなげる取り組みです。

持続可能な人材育成システム（地域おこし協力隊や市の会計年度任用職員の制度等の活用）

飛騨市では、外部専門職の確保という課題に対し、地域おこし協力隊や会計年度任用職員などの制度を活用して、地域に根差す OT を育成するプロジェクトを推進しています。学校のニーズを理解する OT を自ら育てることで、個人のボランティア精神に依存しない、組織的かつ持続可能な外部連携体制を構築しています。

これまでの取り組み

- ・ はじまり（乳幼児期・保育期の支援）：当初は母子支援や育児サポートとして、助産師・保健師とともに OT が関わる体制からスタートしました。その後、保育園への巡回相談を通じて、現場の保育士へ専門的な助言を行う土壌が育まれました。
- ・ 発展（学齢期へのニーズ拡大）：市の地域生活安心サポートセンターに全年齢層の相談が集まるようになると、学校からの学齢期の子どもの発達に関する悩みが増加。これに対し、OT の知見を活用した相談対応が徐々に定着していきました。
- ・ 試行（学校作業療法室の設置）：モデル事業として学校内に「学校作業療法室」を設置。当初は教育現場から「福祉専門職が学校で何をするのか」という戸惑いの声もありましたが、互いの専門性を尊重しつつ理解し合う対話を通じて、福祉制度や作業療法の有用性への理解が深まりました。
- ・ 現在（共生と定着）：現在は、教師・OT・子ども自身が三位一体となって課題解決に取り組む文化が醸成されています。早期支援の仕組みが機能したことで、深刻なケースに陥る前に対応できる体制が確立され、地域全体で子どもを育む持続可能なモデルへと進化を遂げています。

詳細

見立て

古川小学校のアセスメントは、本人が「やりたいけれど、うまくいかない作業」を特定することから始まる作業遂行分析に基づく多角的な現状把握です。

誰かのニーズから始まる「困りごとシート」と「相談ポスト」

担任、保護者、あるいは子ども自身の「困った」がスタート地点です。担任が事実と見立てを記入する「困りごとシート」を用い、OT に相談をします。この情報をもとに OT が子どもの様子を実際に観察し見立てを行い、見立てに基づく支援の提案を行います。

「困りごとシート」の内容

- ・ 相談内容：学習関係・行動・日常生活・進路選択・虐待・人間関係・家族関係・不登校・その他
- ・ 相談者の体験したこと（事実）：対象者はどんな方か。何があったか。
- ・ 相談者の考えたこと（解釈）：何を感じ考えたか。何をしたか。
- ・ 対応者（OT）の見立て、対応（相談後に記入）：今後の予定

また、子どもから OT への相談の仕組み（相談ポスト）が、子どもたちに周知されています。子ども自身が、OT による指導の際や相談ポストを通じて困りごとを OT に伝え、一緒に作戦を立てて解決しています。子どもから寄せられた相談については教師にも共有され、OT との検討を経て、学校現場での具体的な配慮や「作戦会議」へとつながられています。



子どもが自分で相談できる「作戦ポスト」

「ウィークネス」と「ストレングス」の同時分析

OT による分析では、本来であればこのようにうまくやりたいけれどできていない、と本人が感じている作業を観察し、その作業はどの程度はうまくできているのか、あるいは作業の流れのどこに引っかかっているのかを分析するということから始まります。困りごとの背景にあるものが、もともとの脳機能の特性、モチベーションの低下、感覚特性、情動の調整等のいずれにあるのかという視点で、分析を行っています。

読み書きの困難さなどの弱点（ウィークネス）を分析する一方で、本人の粘り強さや学習意欲といった強み（ストレングス）を必ず特定します。例えば「意欲はあるが道具が合っていないだけ」という見立てが、本人への成功体験を提供し、自尊心を守る鍵となります。

相互作用の分析

子ども単体を見るのではなく、担任との関係、クラスメイトとの距離感、家庭背景といった「人との相互作用」も分析の対象とします。環境因子を調整することで個別の課題をクラス全体あるいは家庭へのアプローチへと広げていきます。

支援

OT の知見を全校児童から個別ケースまで、重層的に展開しています。

子どもと OT による「作戦会議」

子どもからの相談に対し、OT が直接「作戦」を提案します。例えば、筆圧を調整するツール、デジタル教科書の活用、あるいは「集中するためにあえてお気に入りの鉛筆に触れる」といった、本人の感覚特性に合わせた独自のルールを共に作り上げます。子どもと OT のやり取りは「目標シート」「作戦シート」「振り返りシート」を活用しています。

・目標シート

・作戦シート

・振り返りシート

不登校の予防に向けた三段階の支援（ピラミッド型支援）

ユニバーサル支援： 全校児童を対象に、心を落ち着ける方法、感覚の個性、読み書き支援などのワークショップを開催。「作戦マン」が登場する映像放送などを通じ、誰もが OT の知恵を享受できる環境を整えます。

小グループ支援： 学級単位で自己理解プログラムや体操を実施。

個別支援： 特に困難さの大きい児童や保護者に対し、月 2.5 日の OT 訪問日に集中した相談時間を設けます。



作戦マン

保護者・教師への具体的な関わり方の助言

例えば、「言葉から空気感を読み取るのが苦手な子には明確に言語化する」「不安が強い子にはあえて明るく返す」「情緒が上がらずにしまう子には、いかにトーンを抑えてゆったりとした口調で関わるか」など、表情の作り方や声のトーンまで踏み込んだ具体的なアプローチを教師・保護者と共有します。

環境調整

児童の感覚的なニーズを満たし、姿勢保持や学習への集中力を高める環境調整を行っています。特別支援学級では各児童の机の間に仕切りのためのホワイトボードを設置していま

す。また、通常の学級（1年生）では、座面からの適度な触覚刺激により、姿勢の崩れや離席を防ぐ効果があることから、全員の椅子の座面に人工芝を敷く試みを実施。これにより、クラス全体の落ち着いた学習環境づくりにつなげています。



効果検証

支援を導入して終わりではなく、常に現場での変化をフォローしています。

軌道修正を前提とした導入

新しい支援（例：座面の人工芝や仕切り板の設置等）を導入後、授業運営に支障がないか、子どもの情緒が安定したか

を担当と OT が継続的に確認します。効果が薄い場合は、速やかに別の「作戦」へと切り替えます。

情報の集約と共有

通級指導教室担当がハブとなり、相談内容や OT の見立てを文書化。教育委員会や学校の共有ドライブで管理職も含めて情報共有することで、組織としての一貫性を担保しています。

実践を支える基本的な理念

「すべての子どもが対象」と考える

古川小学校の取組の根底には、特定の診断名がある子だけを特別視しないという理念があります。

現代の子どもたちは、コロナ禍等の影響で身体感覚の成長や情緒の自己コントロールに課題を抱えやすいという認識に立ち、「すべての子どもが支援の対象である」と考えます。

必要な支援についての自分事化

大人が配慮を与えるのではなく、子ども自身が「自分はこういう特性があるから、この道具を使う」と自ら作戦を立てることを目指します。この「自己理解」と「自己支援」の力こそが、将来にわたる不登校の未然防止、ひいては自立した社会参加への基盤となると考えられています。

POINT

- 飛騨市では、全小中学校に学校作業療法室を設置し、作業療法士（OT）が学校の中で、教師とともに支援を行う仕組みを構築しています。
- 学校作業療法では、教師や保護者からだけでなく、児童も自分の困りごとを OT に相談し、一緒に改善策を考える仕組みを整えています。
- 学校作業療法の対象は、児童全体、小グループ、個人と三層となっています。
- 児童の困りごとの背景について、作業療法の視点から見立て、支援の提供を行っています。苦手や課題だけでなく、その子どもの強みに着目してリソースとして活用していく視点をもって行っています。
- 学校教育だけでなく、市の健康福祉教育のサービス全般に OT を活用しています。地域おこし協力隊や会計年度任用職員などの制度を活用し、その体制維持に努めています。
- 飛騨市全体で取り組む学校作業療法室により、子どもの困難を教師と専門家が早期に解決することで、子どもが安心して通うことができる学校を実現しています。

【参考】

塩津裕康監修，大嶋伸雄ほか編著．すべての小中学校に「学校作業療法室」：飛騨市の挑戦が未来を照らす．クリエイツかもがわ，2024，206p．

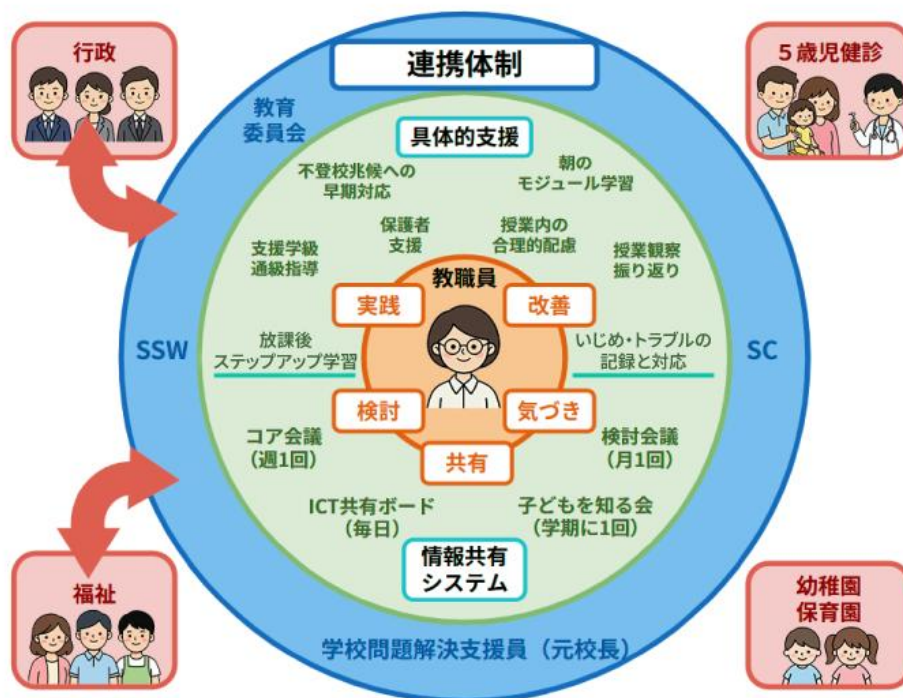
1-5. 吹田市立吹田第一小学校（大阪府）

組織的・循環型の支援体制

Keywords #会議のシステム化 #日々の情報共有 #ICT活用 #いじめの早期対応 #SSW

事例の概要

吹田市立吹田第一小学校では、特別支援学級在籍児童に限らず、支援が必要な可能性のあるすべての児童への対応を、個々の教師の経験や判断に委ねるのではなく、学校全体で循環させる組織的支援体制として構築していることが大きな特徴です。日常の教師による観察や保護者からの相談を起点に情報を集約し、検討会議で方針を整理し、具体的な支援を実施し、その結果を再び共有・改善へとつなげる仕組みを整えています。すなわち「気づき―共有―検討―実践―改善」がシステム化されており、属人的な対応に陥らない組織的支援を実現しています。通常の学級に在籍する児童を含めた支援ニーズの把握と、学校全体で見守る視点、組織的な支援体制が、発達障害のある児童生徒だけでなく、すべての児童生徒の不登校の少なさに寄与していると考えられます。



特徴

会議のシステム化

日々の情報共有から学期ごとの会議まで、機能によって頻度の異なる会議がシステムティックに運営されています。会議を中心として、支援ニーズの見立てから具体的支援、効果検証、引継ぎが循環する仕組みが構築されています。

デジタルを介した日々の情報共有

児童用の学習用端末を活用し、デイリー健康アプリで児童の体調、朝の表情や行動の変化、担任への相談の有無等を、日々共有し、小さな変化を見逃さない体制が敷かれています。また、保護者からは連絡網アプリを通して欠席状況を把握し

ています。さらに校務系システムの共有ボードを活用し、教職員間の事務連絡を共有しています。

週1回のコア会議

週1回の打ち合わせを継続的に実施し、気になる児童の様子やいじめ事案等の情報共有と支援方法の検討や生徒指導に関する対応を協議します。参加者は、管理職、主席教諭、生徒指導担当、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、スクールソーシャルワーカー、スクールカウンセラー、学校問題解決支援員（元校長）で構成されています。

月1回の支援・通級指導教室入級の検討会議

支援対象児童の選定と支援方針の決定は、月1回開催される検討会議で行われます。通常の学級担任、支援学級担任、専科教員による気づきを積極的に吸い上げ、かつ保護者からの相談を合わせて共有し、支援について検討します。会議には管理職、通常の学級担任、支援学級担当、特別支援教育コーディネーター等が参加し、複数の視点から支援の必要性を検討する体制が確立されています。

学期に1回（年3回）の「子どもを知る会」

全職員が児童の課題や支援方法を共有し、特別支援学級在籍児童に限らず、通常学級に在籍する支援が必要な児童（全体の約15%程度）を含めた教育的ニーズのある全ての児童を学校全体で支える意識を醸成しています。支援対象児童の判断は、教師の日々の観察と保護者からの相談を基に行われます。

詳細

見立て

教師の気づきや保護者からの相談を起点に、会議システムの中で特性の見立てが行われます。学習面や行動面などに分けて検討資料が作成されます。

支援

放課後ステップアップ学習

学期に数回、例えば「低学年の日」には、高学年の学級担任や専科教員も含めた全教員で、ほぼマンツーマンに近い形で放課後学習を行っています。開催日には高学年は早く下校、その時間を活用して低学年の個別指導にあたっています。全教員が関わることで、「ここでつまづいている」「この課題が難しい」といった学習状況を、学年を越えて把握し、共有することができます。また、この取組は、対象学年の全員が参加しており、重点的な指導が必要な児童はより少ない人数で学べる教室で、その他の児童は自分の教室で課題に取り組むため、「私だけ居残りさせられている」という意識を持たずに参加できる仕組みとなっています。実施にあたっては、事前に保護者へ周知しています。

朝のモジュール授業（週あたり15分×3日）

国語の授業時間は、物語や説明文をしっかりと読み込むことに指導を充てるため、漢字学習や語彙を増やす学習として設定しています。漢字学習は宿題にして家庭で、というようなやり方もありますが、家庭で学習に取り組めない場合もあるため、モジュール授業という形態をとり、漢字や語彙の定着と合わせて学習の習慣化をはかっています。

いじめ・トラブルの記録と対応

暴言などちょっとしたことであっても「トラブル」で終わらせず積極的にいじめとして認知し、複数体制で対応する方針でいじめシートに記載、全教員で共有することを徹底しています。そして早期発見・早期対応に努め、複雑な事案には生徒指導担当や管理職も含めて組織的に対応しています。些細なことでもいじめとして取り上げ、見逃さず、児童一人ひとりにとって学校が安心な場であることを徹底しています。

関係機関による保護者支援

家庭内の事情や生活状況など、プライベートな内容を含む相談については、教師には話づらい場合もあると考え、必要に応じてスクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラーにつないでいます。

授業力向上

「授業が楽しい」「勉強がわかる」がベースであると考え、教師の授業力向上として、研究テーマを設定し、校内研究に積極的に取り組んでいます。また年間を通して管理職が授業観察をし、その後一緒に振り返りも行っています。授業自体への振り返りはもちろん、気になる児童への個別支援や意識した声かけができているのかを重視した観察と振り返りを行っています。

外部機関との連携

スクールソーシャルワーカーの中心的なハブ機能

スクールソーシャルワーカーを中心に、福祉機関や家庭との連携を進めています。保護者とは日常的に連絡を取り合い、支援の方向性を共有しています。放課後等デイサービスなどの他機関との連携や、小中学校間とのケース会議等における、情報提供には同意が必要であるため、スクールソーシャルワーカーが中心となって配慮した連携を行っています。

5 歳児健診、幼・保との連携

幼稚園・保育園との連携も継続的に行っています。令和 7 年度より吹田市において 5 歳児健診が開始され、保護者記入のアンケート情報も参考にしながら、入学前の園児に関する専門的・具体的な情報共有を今後強化していく予定です。

効果検証

学期に 1 回の「子どもを知る会」の会議の検討資料には、学習面や行動面でどのような課題があり、どのような対応がなされたかだけでなく、有効だった手立ても記録され、次年度に引き継がれる仕組みが整えられています。

実践を支える基本的な理念

安心安全な学校のために教職員みんなで子どもを知る

学校は、全ての子どもが安心して過ごすことのできる場所であり、その土台を作ることが大切だと考えています。一人

ひとりの課題や特性を、管理職を含む多くの教師で共有することで、ちょっとした出来事にも対応ができるようにしています。（「自分は 6 年担任だから 1 年生のことは知りません」ということがないように）。その場での対応ができるようにするために、前述の共有ボードを活用し、会議をもたなくても情報共有がすぐできる環境を大切にしています。また施設面では、異なる学年の教室が廊下を挟んで両面に配置されており、教師は学年を超えて子どもの様子を知ることができ、学年を超えたスムーズな情報共有が可能となる利点もあります。

配慮を要する児童だけではなく、全体を見る

この子に配慮しなくてはいけない、ということはもちろんありますが、全ての児童に対しても同じように見ていくことを重視しています。どの子も同じように学校が安心して学べる場であることを意識した教育活動を行うことを基本としています。

POINT

- ・教職員間の日常的な情報共有の仕組みと、体系化された会議体制により、多くの児童への支援と教師の働き方改革の両立が図られています。
- ・いじめの積極的な認知と早期対応、担任任せにしないチーム体制により、子どもを守るとともに、問題解決にかかる時間の短縮にもつながっています。
- ・放課後等ステップアップ学習の実施により、児童に「居残り」という意識を持たせることなく個別指導が可能となっています。また教師が他の学年の児童を理解する機会にもなり、学校全体で児童を支える体制づくりにもつながっています。
- ・組織的な支援体制の構築だけでなく、問題を早期に解決し、傷つき体験をさせないようにする視点が、不登校の未然防止につながっているといえます。

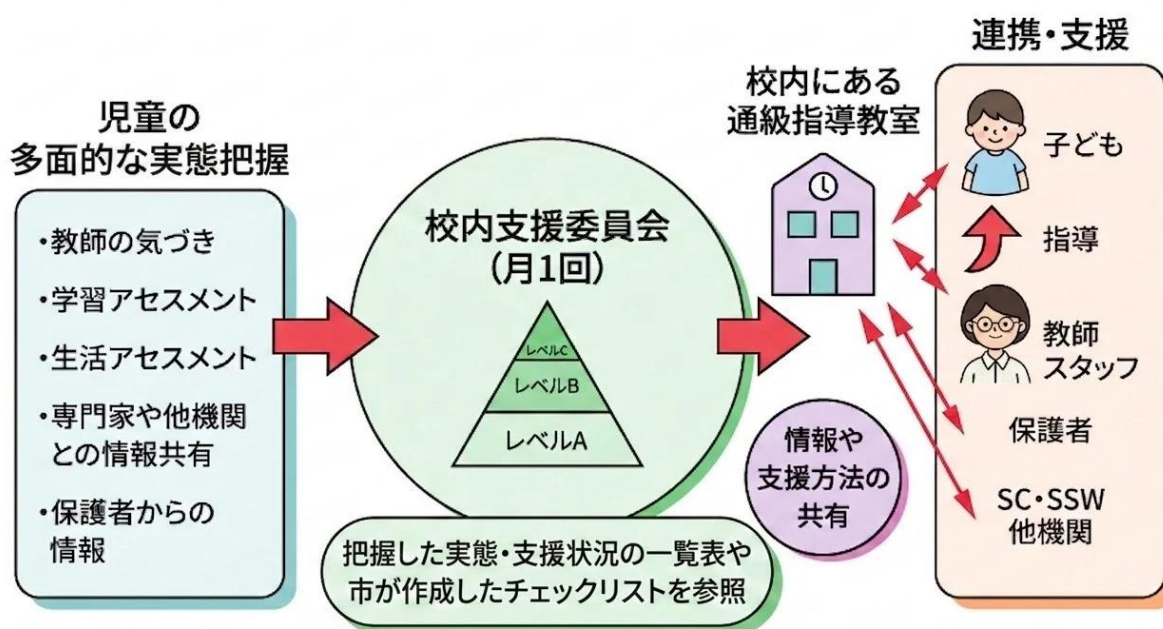
1-6. 加古川市立平岡小学校（兵庫県）

RTI モデル視点に基づく段階的な支援

Keywords 多層的な支援体制 #記録の蓄積 #通級指導教室 #理解の促進 #関係機関との連携

事例の概要

個々の子どもの状態に応じ、支援を全体的支援から個別支援へと段階的に行っていく RTI（Response to Intervention）モデル視点に基づく三段階支援と月1回の校内委員会による一覧管理を通して、気になる児童の早期発見と継続的な情報共有の仕組みを構築している点が特徴的です。環境調整や ICT 活用、短時間の学習支援、肯定的な行動支援を全校で共有し、学習・行動・対人面を包括的に支えているほか、専門家や関係機関と連携し、校種を越えた切れ目のない支援を行っています。こうした取組は、気になる段階での早期発見と段階的な支援により不適応の深刻化を防ぐとともに、継続的な情報共有と関係機関との連携により、不登校の未然防止に寄与していると考えられます。



特徴

一覧表によるニーズの可視化と RTI 的支援体制

教師の気づきや加古川市教育委員会作成の「学習」や「行動面」「コミュニケーション」を把握するチェックリストの結果を基に、月1回の校内支援委員会で共有して継続的に実態把握しています。支援は三段階で整理します。

レベル A: 担任のみで対応可能な支援

レベル B: 担任＋特別支援教育コーディネーターやスクールアシスタント等が関与

レベル C: 通級指導教室や特別支援学級など、より丁寧な個別支援の提供や学びの場の変更を検討

登校状況等を含めた早期サインの把握と履歴を残した継続的な情報管理

表計算シートのフォームを用いた一覧表を教師が共通して使い、登校状況や現在の関わり方をプルダウン形式で記録し、問題が深刻化する前から把握・対応しています。過去の対応は見え消しで履歴を残し、毎月更新（変更箇所のみ）することで負担を軽減していると同時に、管理職や担当者が異動し

ても、学校全体の状況を継続的に把握できる体制です。対象児童のチェックが十分に行われていない場合には、担任の多忙さ自体も1つのサインと捉え、児童支援担当やスクールアシスタントが支援に動き出す仕組みとなっています。

学級単位のチェックによる引き継ぎと早期把握

月1回の校内委員会にあげるほどではないが気になる児童も学級でチェックし、次年度の担任へ引き継いでいます。実施時期は2学期末頃とし、業務状況を踏まえた無理のない運用を心掛けています。

校内支援委員会で使用する一覧表 項目

特別な教育的な手だてリスト		2023年		4月		◎保護者承諾○作成●過去に作成★検討中		校内支援(B)		保護者支援		専門機関		その他		今月の気づき	
レベル別担任対応 レベル別複数対応 、専門機関と 連携 レベル別学びの場 検討	クラス	主な課題 (2つまで)	診断	緊急 支援 計画 の 作成	個別 支援 計画 の 作成	手帳 の 所持 状況	通級 指導 室 の 利用 状況	行事 日程 の 共有	教材 共有 状況	個別 支援 計画 の 作成	個別 支援 計画 の 作成	個別 支援 計画 の 作成	個別 支援 計画 の 作成	個別 支援 計画 の 作成	個別 支援 計画 の 作成	個別 支援 計画 の 作成	個別 支援 計画 の 作成
1																	

取組の背景

平岡小学校は、加古川市内でも先駆けて通級指導教室が設置されました。その後、通級指導教室を中心とした実践が積み重ねられ、発達特性や愛着の課題なども含め、子どもの多様な背景を踏まえた教育が進められています。また、当時の経験を背景として、子どもたちの情報を全職員で早期に共有する文化が現在も大切にされています。

一方で「気になる」と感じる度合いは教師の経験や知識量によって差が生じることがあり、多くの児童が情報共有の場にあがる中で、どの程度の支援が必要なのかについての判断が難しくなることもありました。年度初めは教師の異動や新年度業務の煩雑さから、児童に関する情報がうまく引き継がれにくいことが生じやすくなります。児童への支援が切れ目なく実施できるよう、効率よく適切に情報共有を行い、継続的な支援につなげていくかについて試行錯誤していました。

日々の教育活動では、教師が児童への支援を行う際に「どのように対応すればよいかわからない」「個別に指導する時間がとれない」「学びたい気持ちがあるがいつどのように…」といった声もあり、教師自身をどのように支えていくかという点も校内の支援体制における課題の1つとなっていました。担任を含め、教師は「なぜ困っているか」が明らかになれば、これまでの指導のノウハウをいかしたり、アイデアを出し合ったり工夫したりすることができます。このマンパワーをいかすためには、教師どうしをつなぐことが必要なのではないか、と考えました。

また、個別の教育支援計画については、特別支援学級在籍児童および通級による指導を受けている児童に加え、入学試験時の合理的配慮が見込まれる児童や、今後の学びの場の検討が必要な児童についても作成を推奨しています。1学期中に目標を設定し、保護者との面談を通して内容を共有します。その後、年度末に実態や支援内容を見直ししながら修正を行い、児童の成長や変容を保護者と共有するとともに、次年度への円滑な引き継ぎにつなげています。

こうした課題の解決のために、校内支援委員会においては「なぜ困難な状態が生じているのか」が明らかになるように、根拠をもって見立てて段階的な支援を行うこと、そして、支援レベルや内容について一覧表で履歴を残しながら記録する取組を始めました。また、支援方法においては、学校の中心に教室が配置されている通級指導教室（特別支援教育コーディネーターが兼務）を軸に、具体的な支援方法の提供や、知識の伝達等を会議だけでなく、休憩時間のフリートークも教師どうしが学び合えるような雰囲気づくりをすすめていきました。

詳細

見立て

低学年から全校まで段階的な学習アセスメント

低学年では、通級指導教室担当が市販の標準化されたアセスメントツールを活用し、音韻処理や基礎的読字スキルを把握して、継続的にデータを収集します。また、全児童に対して、学校独自に作成した国語・算数の確認テストを用いて、学力の土台となる読み書き計算の実態を定期的に把握しています。これらの結果を基に、学習面で支援が必要な児童の早期発見やどう介入すれば良いか等、具体的な支援内容の検討を行っています。

データに基づく適応の把握と検証

市指定の学校での適応に関する尺度を年に2回実施し、数値化し把握しています。低スコア児童の経過確認に加え、いじめの早期把握やSOSの発見に活用されています。また、本人の感じている学校での適応感と、教師の捉えている姿との間に生じる差も大切な情報として位置付けています。結果は学期ごとや過年度のデータと比較し、関わりによる変化や新たな課題の有無を検証します。数値のみで判断するのではなく、生活実態や支援経過と併せて多面的に評価しています。

毎月の「心の相談アンケート」

「学校は楽しいか」「自分の言いたいことは言えているか」等について、学校独自のアンケートを全校で実施しています。回答の変化はもちろん、自由記述欄における文字の書き方や量、書いてある絵の変化など表現面にも着目し、気になる点が見られた場合には情報共有を行います。

行事予定に位置づく教育相談日

毎月、学校行事予定に位置づけた教育相談日を設け、担任を中心に希望のある保護者との面談を実施しており、定期的な面談機会を設け、保護者が相談しやすい環境を整えています。面談の際には、統一した「育ちの応援団シート」を用いて情報を整理し、本シートに整理した内容は、必要に応じて個別の支援計画にも反映しています。また、情報連携に関する同意欄も設け、外部機関との連携においても本シートを活用します。（詳しくは、本事例末尾をご参照ください。）情報連携に関する同意欄も設け、外部機関との連携においても本シートを活用します。

支援

通級指導教室（特別支援教育コーディネーター）をハブとした教材・支援を全校へ広げる仕組み

学習場面で「聞く・話す・読む・書く・計算する・考える・姿勢」などのつまずきが生じると、通級指導教室が学びのライブラリーとしての役割を担い、教具等の貸し出しを行っています。計算の補助具など簡単に作成できるものは、特別支援教育コーディネーターを含む専科の職員が作成して、担任が簡単に使える環境を整えています。

例えば、読みが苦手な児童へは、リーディングトラッカーや音声教材や音声認識ツールを活用しています。書きが苦手な児童には、下敷きに紙やすりを敷いて筆圧を安定させたり、

板書では黄色の矢印や目立つかぎっこを用いて注目する点を明確化したりします。また、計算手順の保持が難しい場合は、九九表や電卓の使用を認めたり、廊下に九九を掲示し全校の誰でも授業中に見に行けるようにしたりしています。算数等で、定規の使用が始まる際には、対象学級に複数指導で支援に入った職員が、定規の操作ができにくい児童に対して定規を滑りにくくするために、定規の裏に透明のビニールテープを貼って、「できた」と児童が感じられるように「スモールステップ」となる工夫を行います。

また低学年を中心に、座っていることが難しい児童へは、無理に座らせるのではなく、教室後方にカフェテリア形式のスペースを確保し、視覚刺激を減らし、低コストで落ち着いた学習できる環境を整えています。姿勢保持が難しい場合にも「スーパー座布団」（タオルを丸めたもの）を活用し、体幹が弱い児童でも安定して座れるようにしています。これは職員室で教師にも活用されています。

このように通級指導教室がハブとなり、学びの工夫を校内全体に共有し、誰もが日常的に活用できる環境を整えている点が特徴的です。これにより、教師が一から支援を考える負担を軽減しつつ、児童の学習場面でのつまずきによる困難の蓄積や自己肯定感の低下を防ぎ、学習不適應の予防を通して不登校の未然防止につなげています。



廊下に掲示されている「めくれる九九表」



スーパー座布団

隙間時間の個別学習

授業時間内では十分に学習内容について理解が難しかったとされる児童へは、給食の準備から配膳までの時間や、昼休

みの時間を活用し、内容を補う学習支援（昼チャレ）を行っています。専科教師を中心に、通級指導教室担当、スクールアシスタント、学生ボランティアが関わり、集団型（約 20 名）と少人数型（最大 5 名程度）を分けて実態に応じた支援を行っています。1 日約 10 分程度ですが、学習の積み重ねを行い通常学級での学習参加を支えている取組です。給食準備中等の時間を活用することで、参加のハードルを物理的・心理的に下げ、無理のない形で継続できる点が特徴です。

対人関係スキルの指導

ソーシャルスキル教育（SST）や、ジェンダーに関する学習などを学年全体で実施しています。対人関係能力育成の年間計画を整備し、その表を見ながら各学級で実践できる体制です。

対人関係能力育成プログラム（一部）

R7年度 対人関係能力育成プログラム年間指導計画 加古川市立平岡小学校

学期	月	テーマ	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	品格教育
1	4	基本的な生活習慣	おはようございます【34】あいさつの達人(80)	チャイムの合図【38】やくそくの王さま(120)	気持ちのいいあいさつをしよう【58】	楽しく自己紹介をしよう《66》	目上の人へのあいさつを知ろう《62》(74)	関係が深まる自己紹介をしよう《70》(144)	あいさつ 礼儀
	5	ボランティア友だちづくり	かかしのしごと【308】ほめほめ大作戦(158)	わたしにできるしごと【312】リーダーごっこ(182)	相手の気持ちを想像しよう(基本編)《92》誘い上手誘われ上手(146)みんなのための仕事(166)	仲良しグループに入れてもらおう《78》気持ちの良い頼み方と断り方(152)	相手の気持ちを想像しよう(応用編)《96》相手が嫌な気持ちにならないように話す(144)自然学校大作戦	友達と会話を続けよう《82》こっそりちょっとボランティア(156)	思いやり やりぬく心
	6	通級指導教室理解促進授業							生命尊重 思いやり
	7	関係づくり問題防止	入れて！【152】すぐにありがとう(82)	手つだってあげよう【158】	こんな時は注意【238】	携帯電話・メールのマナーを覚えよう《112》	それはしない！【248】	マナーを守ろう（携帯）【266】	責任

周囲を育てる取組

チーム・ティーチング（T・T）において指導する際に、補助的な指導を担当する T2 の教師は、学級の中で時間を守ったり片付けをしたりするなど、当たり前前に頑張っている子どもに目を向けて声をかけ、見守っているまなざしが届けられるようにします。例えば、付箋に言葉遣いや姿勢、学習へ

の取組など、日常の中で見られる努力を言葉にして、教師が机にそっと貼ることを行っています。これにより、周囲の子どもが学級を支える存在として育ち、その姿に影響を受けて、集団全体の行動や雰囲気落ち着いていく様子が見られます。複数指導に入る専科の教師や通級指導担当者が「気になるあの子の先生」ではなく、「みんなを応援してくれる先生」となることで、子どもたち自身が「ほめられたい」「がんばり

たい」と感じて自主的にがんばろうとする環境ができるようにします。

特性のある児童に対して個別に対応するだけでなく、周囲の児童にも目を向けていくことで、受容的で安定した集団環境を形成している点がポイントです。これにより、学級内での孤立や否定的な経験の蓄積を防ぎ、誰もが安心して参加できる環境を整えています。

特別支援に対する保護者の理解促進

児童を取り巻く環境として、保護者にも子育ての役に立つ情報を提供するようにしています。「特別支援は、限られた子どもにのみ必要なものではない」「それぞれが持っている力が出せるように工夫する学び方がある」とすべての人が思えるように、特別支援に関する情報や子どもの理解に役立つ内容を、学校 HP で発信しています。保護者との懇談期間には、ロビーや廊下に実際の教材を設置し、保護者が理解を深められるようにしています。また、入学説明会では、特別支援教育について必ず説明の機会を設け、すべての子どもにとって必要な視点であることを伝えています。

民生委員とのつながり

地域とのつながりが希薄になりやすい家庭については、学校だけで抱え込むのではなく、管理職が中心となり民生委員などの地域関係者(地域資源)につなぐ対応を行っています。

教師向けの情報の発信

学校全体での関わり方や環境づくりについての情報を、特別支援教育コーディネーターが A4 1 枚程度の分量のお便りを発行しています。特別支援教育に関する情報だけでなく、新年度には学級経営のヒントとなる情報やチェックリストを伝えたり、学期末には教育相談で意識したいポイントなどを伝えたりしています。

小学校では、他のクラスのよい実践を知らないままになってしまうこともあるため、「先生方のステキ」「真似をしたくなった」といった特別支援教育コーディネーターの視点で良い実践を取り上げ共有しています。お便りにすることで、多忙な教師がすき間時間にお茶を飲みながら学べるように、そして自分の実践が誰かの役に立っているという喜びが分かち合えるように、という願いを込めて不定期に発行されています。

専門家との連携や関係機関との情報連携

スクールソーシャルワーカーとの連携

中学校区に 1 名配置されているスクールソーシャルワーカーの体制を活用し、小中連携による切れ目のない保護者・家庭支援を行っています。スクールソーシャルワーカーと情報共有やケース検討を行うことで、学校間での支援の調整を進めています。必要に応じて、県に配置されているスクールソーシャルワーカーに協力を依頼し、特別支援学校に在籍する兄弟姉妹がいる家庭のケース会議に当該スクールソーシャルワーカーにも参加してもらうなど、校種を越えた支援体制を構築しています。

「特別支援教育コーディネーターブロック会」での情報共有

市内で実施されている「特別支援教育コーディネーターブロック会」では、認可保育園、公立幼稚園、小学校、中学校や、基幹相談センターや市立の医療機関担当等がブロックごとに集まり、年数回の情報交換や引き継ぎを行っています。事例検討をするときには、過去の学校園での関わりを現在在籍している学校の教師が知ることができる「切れ目のない支援」を実感することもあります。

近年は市内の定時制高校の特別支援教育コーディネーターや、近隣で通級指導教室を設置している高校教師も参加するようになっており、兵庫県がすすめる中高連携シートの活用方法を直接聞いて、「入試における配慮申請について」を学ぶなど、連携した支援を行えるようになってきています。

実践を支える基本的な理念

実践を共有し合う校内文化

教師一人ひとりが日常の中で工夫している小さな実践を、個人の経験にとどめず、学校全体の財産として共有しています。「やってみて良かった」実践を校内に広げていくことが大切であると考えています。

校内の支援体制を通して

教師の気づきだけではなく、根拠に基づいたアセスメント等から支援が必要な児童を把握し、統一したシートを用いて情報共有を行う仕組みがあることで、児童の見立ての軸が学校全体で統一されるようになりました。また、支援の経過や対応内容を記録として蓄積することが可能となり、外部との連携も含め継続的な支援につなげることができています。

さらに、RTI モデルを基に三段階の支援体制を構築したことで、児童の支援ニーズの程度に応じて、必要な支援や人材を適切に活用できるようになりました。これにより、限られ

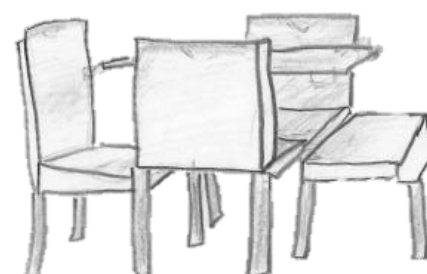
た人的資源の中でも、支援の必要性が高い児童にはより手厚い支援を行いながら、学校全体として効果的に支援を展開することが可能となっています。

また、通級指導教室（特別支援教育コーディネーター兼務）を中心に、通級指導教室で用いている教材や具体的な支援方法を紹介したりすることで、教師自身が指導方法を学びながら実践を積み重ねることができています。

これらを通して、児童が「できた」という経験を積み重ねることで、児童自身が「学校に行けば良いことがある」「できることが増える」と感じられるようになり、不登校の未然防止にもつながっていると考えられます。

POINT

- 月に1回の校内委員会において、RTI モデル視点の段階的支援による検討を行い、誰にどんな支援が必要なのかを組織として判断・共有しています。
- 特別な教育的支援を必要とする児童に関する情報は一覧表にし、見立てや支援の履歴も残して引継ぎができるようにしています。
- 通級指導教室をハブとし、特別支援教育に関する情報や教材・支援方法の共有を教師や保護者に行っています。
- 保育・幼稚園から高校、医療・福祉までが連携し、情報共有と引き継ぎを通し切れ目ない支援を実現しています。



「 さんの育ちの応援団」 Support map	年						
	年齢						

- 新しい情報があれば加筆、関係がなくなったら——で見え消しをします
- →は、関係が深さを線の太さで表します

【福祉】

【家族・親戚】

【保育・教育】

【友だち関係】



さん

好きなこと

苦手なこと

知っておいてほしいこと

【医療・療育】

【地域・習い事】

【健康・子育て相談(行政)】

この支援マップを、進学先や就職先に提供することに同意します。

年 月 日

保護者名(サイン)

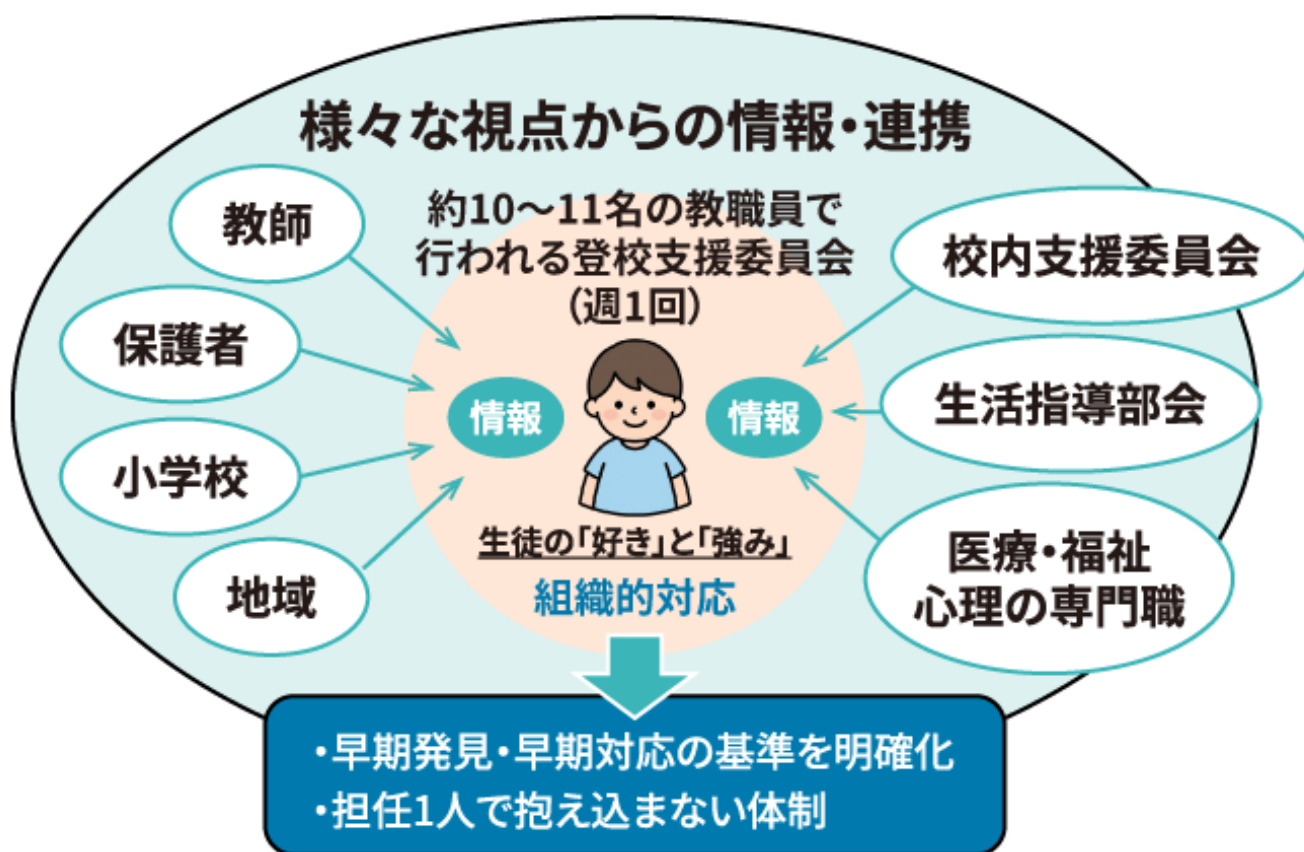
1-7. 新宿区立新宿中学校（東京都）

週に1回の登校支援会議を中心とした組織的な対応の体制

Keywords #登校支援委員会 #不登校対応巡回教員 #会議体の使い分け #強みを活かす #質的な変化

事例の概要

週1回の登校支援委員会を中心に、学校全体で不登校傾向のある生徒を組織的に支える体制を整えている点が特徴です。発達障害のある生徒の特性に特化した取組だけでなく、こうした学校全体の組織体制が、発達障害のある生徒の不登校対策として効果を生んでいます。特に、生徒の困りごとを丁寧に見立てると同時に、強みや好きなことに光を当て、所属感を高める支援を行っています。様々な立場の教員や学校の内外の専門職が登校支援委員会に関わり、専門性を活かした働き掛けを行うことで、発達障害を含む特別な教育的支援を必要とする生徒のニーズを取りこぼすことなく、状況に応じて組織的かつ継続的に支援することができる体制を整えています。



特徴

週に1回の登校支援委員会

登校支援委員会は、管理職、不登校対応巡回教員、養護教諭、各学年1名、生徒指導、校内教育支援センター支援員、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーの約

10～11名で構成されます。会の目的は、状況を組織的に把握し、生徒への具体的な支援方法を検討することであり、既存会議の一部ではなく、独立した形で実施されます。このように週に1回、不登校傾向の見られる生徒の情報が共有されることで、例えば担任との関係がうまくいかなかった場合でも、他の教師が対応したり、数名いるスクールカウンセラーとのマッチングを検討したりすることができます。また、ス

クールソーシャルワーカーが会議に入っていることで、学校外のどこの機関につないでいけばいいかについての相談や対応もその場で話し合うことができます。

リストアップの基準や重視している点

連続3日以上欠席や、何らかの出来事後に2日間の欠席など、「不登校の兆候かもしれない」という気づきを大切にしています。担任からの様子や、本人のつぶやき、保護者からの連絡といった多角的な情報も判断材料としています。リストに1度上がった場合、課題が解消されても2か月程度は検討され、リストから外すかも組織的に検討されます。重視している点は、生徒本人の強みや安心して取り組める活動、輝ける場面に光を当てることと組織での対応です。継続して生徒の状況を共有・把握しているため、担任が一人で抱えることを防ぎ、学校全体で、担任に対するサポートも含めた対応が可能となります。小さな変化や欠席の初期段階から組織的に対応することで、適切な支援を行うことができるため、不登校の未然防止につながっています。

情報を蓄積するためのシート

誰がどのような対応を行い、その結果として生徒の状況がどのように変化したのかを検証できるよう、一覧形式の記録シートを作成しています。シートには、①原因と考えられるきっかけ（理由）②週ごとの欠席数③現時点での累計欠席数④これまでの対応と現在の状況⑤報告事項を記載するようにし、さらに生徒の状況を一目で把握できるよう、状態を「★」で示しています。例えば「きっかけがあると登校」場合は★、「放課後であれば登校」は★★、「現時点では登校が難しい」は★★★というように検討しています。支援の経過を継続的に可視化することで、特性に応じた対応の精度を高め、不適応の見落としや対応の遅れを防いでいます。

複数の会議体の相互連携

複数の会議体を活用し、相互に連携しながら運用していますが、扱う内容に応じて主たる役割を分担しています。校内支援委員会では、発達的な特性が疑われる場合に、当該生徒の療育歴などの背景情報や知能検査の結果を共有し、専門的な知見に基づいて支援の方向性を検討しています。生活指導部会では、いわゆる一般的な生徒指導に関する事案について、登校支援委員会は「学びを継続させること」を中核に据え、不登校や登校渋りのある生徒について初期の段階から支援を検討しています。

支援体制構築のきっかけ

東京都では、増加する不登校児童生徒への対応として、校内支援教育センターの充実やスクールソーシャルワーカーの増員など、支援体制の強化に取り組んでいます。その取組の一つとして、「不登校対応巡回教員」の配置を行っています。これは、巡回教員が週に1回程度、担当する学校を訪問し、学校の不登校対応力を高めるとともに、不登校児童生徒への支援を強化することを目的としたものです。本校は不登校巡回の拠点校であり、巡回教員は本校所属のもと、1日ごとに他校へ巡回しています。

また、本校では、生活指導部会や校内支援委員会とは別に不登校問題に特化した「登校支援委員会」を令和7年度から実施しています。この取組は、現在の管理職が以前の学校で行っていた実践を参考に、本校においても継続的に機能する組織体制（システム）として導入したものです。

登校支援に特化した委員会の立ち上げの背景には、生徒指導と特別支援教育の会議が混在し、情報共有に時間を要する一方で、具体的な支援の検討まで十分に行えないという課題がありました。そこで、不登校に関する課題を重点的に検討する場を設け、早期から具体的な支援を検討するとともに、担任の経験による支援の差を防ぎ、学校全体で支援を担う体制づくりを目的として立ち上げました。

詳細

見立て

背景要因を考える

例えば、学習面に起因するつまずきがありそうな場合、特定の教科に限定されているのか、あるいは例えば書くことや読むことに困難がある場合、それが本人の努力ではどうにもならない障害等に起因するのか、その要因の分析を丁寧に行っています。教師の気づきの記録や生徒の成果物を基に登校支援委員会で検討し、特性に合わせた支援を行うことで不登校傾向の初期段階で対応し、不登校の進行を防いでいます。

生徒の「好き」から考える

特性のある生徒を見立てる際には、ついつい苦手な部分に焦点がいきがちですが、「何ができるのか」「何が得意で、好きなのか」という視点からも生徒を見立てています。こうした視点からの検討は、特性のある生徒において生じやすい失敗経験の蓄積や自己肯定感の低下を防ぎ、また、学習や学

校生活への参加を支える軸となります。学校を「指導される場」ではなく、「自分のいいところを認めてくれる場」とすることで、学校への所属感を高めています。

保護者情報と対応

保護者からの連絡は多角的な情報源の一つですが、保護者の心配が過剰な場合もあるため、状況を整理・調整しながら情報の聴き取りを行っています。また、担任だけではなく、学年の先生なども関わり、保護者の相談窓口を確保して心理的なサポートも行っています。

入学後に引継ぎ情報以外の情報を得る

年度末の引継ぎ資料は主として紙面情報のため、入学後の気になる状況を理解するため、現在の状況を共有しながら小学校へ問い合わせし支援の手がかりにしています。引継ぎ資料は記録として残る性質上、「記載内容が固定化し一人歩きする」可能性を踏まえ、小学校側も記述内容を慎重に精査していると考えているため、追加でより支援に結びつく情報を得ています。

民生委員との協働

学校だけでは把握しきれない家庭生活の状況や地域での様子について情報を共有することで、より多面的に生徒の背景を理解することが可能となっています。学校のみで抱え込まず、地域の関係機関からの情報と校内での情報を包括して検討を行っています。

支援

夏休み明け前の声かけ

長期休業中の登校支援委員会が実施する対応として、休み明けの1週間ぐらい前から、気になる生徒に対して電話連絡を実施しています。「宿題ができていない」などの場合は、学校に呼んで一緒にやればよいこと、宿題をやっていないなくても学校にこられることが大事であることを念頭に、声かけを行っています。

所属感をもたせる

「この子は何が得意か」という点を重視し、どんなに小さなことでも役割を与えていく（所属意識をもつ）ことを校内で共有しています。

声はかけるけれどプレッシャーはかけない

重要なのは、相手との距離感や関わるタイミングを丁寧に見極める感覚です。例えば、洋服店の店員の関わり方に例えると分かりやすく、商品を手に取った瞬間に声をかけられると負担に感じる一方で、「試着したいな」と思ったタイミングで声をかけてもらえると、その店にまた来たいと感じます。生徒支援においても状態や気持ちを読み取り、静かに見守るべき場面と積極的に関わるべき場面を使い分けることが支援の質を高めると考えています。

まずは本人の訴えを取り除く

しんどさの具体的な要因が明確になった場合、まずその要因を除去することから始めます。ただし、この訴えが根本の要因であるとは限らないため、本人に「何ならできそうか」「何が得意/好きなのか」なども直接尋ね、得意な側面に光を当てながら支援を行っていくことを、常に教師の中で共有しています。

宿題の在り方や考え方の共有

宿題を頑張れるか頑張れないかのハードルも個々によって違うため、個に合わせていくことを大切にしています。そのため、例えば長期休みに宿題を出す際には丸写しで済むような宿題ではなく、適切な課題になっていること、それができないかもしれない生徒にはできるように補習をやること、また、宿題自体は評価材料の対象にはしないことを共有しています。

行事への参加

行事への参加については、早い段階から生徒や保護者へ声かけを行い、行事に対する不安や参加の方法について事前に相談しながら検討しています。生徒の状況に応じて参加の仕方を柔軟に考えることで、無理のない形で学校行事に関わる機会を確保しています。こうした取組を特別な対応として扱うのではなく、「この方法なら参加できる」という視点で捉えることで、教師自身の行事参加に対する認識も変わり、学校全体として支援の幅が広がっています。

効果検証

関わりの量の変化

保護者は教師と生徒の関わりが多いと安心できる側面がありますが、関わりが段階的に少なくなっていくことは、うまく生徒が自走できているという視点で効果的であると捉えています。

子どもの行動や発言

欠席や遅刻の数といった定量的な情報に加え、生徒の発言や行動の変化といった質的な情報にも着目します。視点の一つは、生徒が望ましい行動を示したか、あるいは状態が上向しているかどうかであり、特に前向きな発言は、意欲や回復の兆しを示す重要な指標と考えます。このような変化の兆しは、教師間で共有され、継続的な支援の方向性を検討する際の判断材料となっています。

実践を支える基本的な理念

教育に嫌味と皮肉はいらない

大人は励ましのつもりで、例えば良い点（理科 80 点）を褒めた後に、不足点（国語 50 点）に言及しがちですが、これは生徒にとって皮肉にしか思えません。支援において重要なのは、生徒が一歩でも前進したら、それを褒めていくこと。この徹底により、教師の言葉は基本的に褒め言葉となり、それが生徒の自信につながっていきます。できた部分に光を当てることで、抱える闇（課題）を少なくしていくという考え方で組織的な支援を推進しています。

取組を通して見られた手応え

本取組は令和 7 年度から開始したばかりであり、現在も試行錯誤を重ねながら実施していますが、いくつかの手ごたえがあります。まず、週に 1 回「登校支援委員会」で対象となる生徒の状況を共有することで、部活動での様子や教科ごとの情報なども集まりやすくなり、発達特性や学習面・対人面の特徴も含めて生徒の状況をより多面的に丁寧に見ることができるようになりました。この結果、不登校や不登校傾向の生徒でどこもつなっていない（支援を受けていない）生徒は「0」です。

また、複数の教職員が情報を共有していることで、特定の教員が対応を一人で抱え込む状況を防ぐことにもつながっています。対応がうまくいかない場合でも、「次は別の教員が関わる」「スクールカウンセラー（SC）が関わる」など、生徒の特性に応じて関わり方を調整しながらチームとしての対応を検討することができています。

さらに、週に 1 回の会議を通して学年代表が参加し、その内容を学年会に共有する仕組みができたことで、どのような支援を行ったのかを記録・報告する流れが学校内に定着しています。「ちょっと気になるな」と感じた段階で早期に会議で取り上げ、組織として支援を検討することで、生徒の言動だけでなく、その背景や気持ちを多面的に理解しようとする視点が全職員に広がってきました。その結果、生徒の立場に立って考える姿勢が教師の間にも育ってきています。見立てや支援方法はもちろんですが、このような教師の考え方の変化も特性のある生徒の不登校未然防止に寄与していると考えられます。

POINT

- 週に 1 回、不登校巡回指導教員が学校にいる日に登校問題のみに焦点をあてた「登校支援委員会」を設置しています。
- 「登校支援委員会」には管理職に加え、各学年の担当者、SC や SSW 等の専門家を含む 10 名以上の体制で、多様な視点から支援を検討し、決定事項等は各学年の担当者を通して関わる教師に伝達しています。
- 課題となる行動に着目するのではなく、生徒の「強み」や「好き」を重視した支援策を検討しています。
- 欠席数等の定量的な情報だけではなく、生徒への関りの量や発言・行動にも着目し、その支援が適切であったか、また次はどうするか等につなげています。

1-8. まとめと考察

7つのモデル校や教育委員会だけでなく、すべての学校や教育委員会に共通していたこととして、支援のあり方が属人的になっていないこと、すなわち担当者が交代しても安定して運用できるシステムになっていることが挙げられます。また、特定の人の力量に頼るのではなく役割分担されていること、効率的に実施される仕組みが整っていることが共通点でした。

事例から、そのような支援体制の構築には、以下の5つの観点が重要なポイントとして整理されます。

1 早期からの連携体制の構築

まず重要なのは、不登校未然防止に向けた支援は困難さが顕在化してから始まるのではなく、就学前などの初期段階から始まっている点です。

乳幼児健診や5歳児健診、就学時健診前の行動観察などを通して、学齢期以前から子どもの特性や発達の支援ニーズが把握されていることで、就学までや就学後の情報連携が無理なく機能しているようです。健診後の医療や福祉への接続が教育委員会等にも情報共有されていることは、多職種連携体制の鍵になっています。この際、保護者とも情報が共有され、保護者の情報共有への同意と特別支援教育への理解が早期から得られていることも重要なポイントです。

また、小学校においては、幼稚園・保育園との情報連携や、教育的支援ニーズの把握から効果的だった手立てまでが次の学年に引き継がれる仕組みが整っていることも重要です。中学校段階でも、小学校からの引継ぎや入学後の追加的な情報収集を通して、環境移行の段差を小さくする工夫がみられています。

これらのことから、不登校予防においては、問題が顕在化してから対応する「事後対応」だけでなく、発達の連続性と移行期のリスクを見据えた「早期把握・早期連携」の仕組みが重要であるといえます。特に、福祉、行政、保護者を含めた連携体制によって、学校種間や就学前後の接続を制度的に保障することが、切れ目ない支援の実現に重要です。

2 効率的な情報集約とそれを支える日々の情報共有

各事例に共通していたのは、不登校未然防止に向けた支援を必要とする児童生徒の情報が、担任個人にとどまらず、学校や教育委員会の中で集約・可視化されていたことです。

ICTを活用した共有ボードや一覧表管理、目的によって頻度の異なる系統立てた定例会議などは、「小さな変化を早く拾い、組織で支える」ための仕組みとして機能していました。ここで重要なのは、情報共有の量ではなく、継続して更新され、次の支援行動につながる形で整理されていることです。つまり、日々の情報共有が単なる記録や報告ではなく、不登校未然防止に向けた支援の判断と引継ぎを支えるインフラとして位置づけられていました。

効率的に情報共有を行い、次の学年に引き継ぐためには、共有のためのフォーマット（情報共有シート）の存在や、ICTの活用も効果的です。

担任一人に負担を集中させない組織的な支援体制や職員室内での話しやすい雰囲気づくり、話しやすい部屋の設置なども、日々の情報共有を支える重要なポイントです。不登校未然防止に向けた支援体制の質を左右するのは、日常的な情報共有を無理なく続けられる運用設計にあると考えられます。

3 多角的な見立てとそれに基づく支援

各事例に共通していたのは、子どもの困難を学習面だけでなく、情緒・行動面、対人関係、生活リズム、家庭や学校環境との相互作用など、多面的な視点から捉えていた点です。その際、チェックリストや一覧表、困りごとシート等を活用し、見立てを可視化・共有する工夫がみられました。

さらに、診断の有無や診断名のみに依拠するのではなく、本人の実際の困りごとや学校生活上のつまずきに即して教育的支援ニーズを把握していたことも重要です。

また、困難さだけでなく、強みや得意なこと、好きなことといったストレングスを同時に把握し、それを支援の入口として活かしていました。こうした見立ては、環境調整、教材の工夫、ICT活用、合理的配慮、居場所づくりなどの具体的支援につながっており、さらに教育的支援ニーズに応じて全体的支援から個別支援へと段階的・多層的に組み立てられていました。

加えて、見立てを固定的なものせず、子どもの状態や環境の変化に応じて見直しながら教育的支援を調整していく視点も共通してみられました。

4 外部機関や専門家、保護者との連携

各モデルでは、学校だけで抱え込まず、医療、福祉、行政、地域とつながることが不登校未然防止に向けた支援の質を高めていました。

西宮市立こども未来センターのように医療・行政・教育が一体化したモデルもあれば、天童市教育委員会のように教育委員会がハブとなるモデル、古川小学校のように OT が学校組織の一部として機能するモデルもありました。教育委員会や専門センターが学校と外部機関をつなぐ中核となる仕組みの構築は、多職種連携の鍵になります。

また、SC・SSW・専門家チームが授業観察やケース検討を通して、学校現場に即した具体的助言を行うことによって、学校内だけでは得られない見立てや選択肢が補われていました。SSW が家庭や福祉機関と連携し、生活背景を含めた不登校未然防止に向けた支援を行う体制は、保護者支援や家庭環境へのアプローチとして重要です。

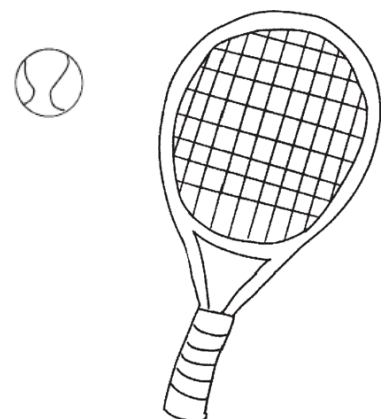
ここでのポイントは、専門家が「助言するだけの外部者」ではなく、学校の実践に入り込み、教師とともに考える伴走者として機能していたことです。したがって、今後重視すべきなのは、単発の連携ではなく、学校文化を尊重しながら継続的に協働できる外部連携の仕組みをどう構築するかであると考えられます。

5 支援の評価・検証の視点と次につなげる仕組み

7つのモデルに共通していた最後の重要点は、不登校未然防止に向け、支援を実施して終わりにせず、効果を確認、改善し、引き継ぐ循環が意識されていたことです。支援の実施後に結果を確認し、必要に応じて支援方法を修正する、PDCA サイクルに基づいて「支援の妥当性を見直す仕組み」があることが重要です。

また、評価の指標も、出席日数などの量的変化だけではなく、表情、所属感、保護者の安心感、役割への参加、関わりなどの減少による自走など、子どもの回復や安定を示す質的变化が重視されていました。不登校予防のための支援における評価は、単に「登校できているかどうか」を問うのではなく、子どもが安心して過ごせるようになったか、支援が本人に合っていたかを継続的に見直す視点が必要であるといえます。

さらに、その記録が次年度や次の担当者に引き継がれることで、支援が個人技ではなく組織知へと変わっていくことが示唆されます。学年間や学校種を超えて、さらには医療、福祉、行政といった職種を超えて、支援が児童生徒の適応や回復にどのように影響したかを継続的に確認する視点が大切です。



支援体制構築における重要点

本表に基づく支援体制構築に関するチェックリストは、下記よりダウンロード可能です。

https://kohatsu.org/pdf_pw/support-system-checklist_2026.xlsx



①早期からの連携体制の構築	・乳幼児健診からの情報連携体制の構築 ・福祉、行政、医療を含めた情報連携 ・早期からの保護者の同意と理解 ・就学前後・校種間の移行期を見据えた支援の引き継ぎ（幼稚園、保育園との情報連携と入学準備、前の学年から、小学校からの引き継ぎ）
②効率的な情報集約とそれを支える日々の情報共有	・日々の観察情報を組織的に集約する仕組み ・児童生徒の状況を可視化する一覧管理や共有ツール（ＩＣＴ等）の活用 ・定例会議による継続的な情報共有と支援検討 ・情報の蓄積と引き継ぎを可能にする記録管理 ・担任一人に負担を集中させない組織的支援体制 ・職員室内で話しやすい雰囲気づくりや部屋の配置
③多角的な見立てとそれに基づく支援	・学習面、情緒・行動面、対人関係、生活リズム、家庭・学校環境との相互作用など、多面的な視点からの教育的支援ニーズの見立て ・見立てに基づいた、具体的で多様な支援方策の選択・調整（環境調整、教材の工夫、ICT活用、居場所づくり、対人面への支援等） ・診断の有無や診断名のみに依拠しない、本人の実際の困りごとや学校生活上のつまづきに即した見立てと支援 ・強み、得意なこと、好きなことなどのストレングスを同時に把握し、支援の手がかりとすること ・全体的支援から小集団・個別支援への段階的・多層的な支援体制 ・子どもの状態や環境の変化に応じた支援の見直しと調整
④外部機関や専門家、保護者との連携	・医療・福祉・心理・行政など多職種との連携 ・教育委員会や専門機関をハブとした支援ネットワーク ・専門家の学校訪問や巡回相談による実践支援 ・保護者支援や家庭環境へのアプローチを含む連携（SSWがハブになるなど） ・専門家が「助言するだけの外部者」ではなく、学校の実践に入り込み、教師とともに考える伴走者として機能すること ・学校文化を尊重した協働関係の構築
⑤支援の評価・検証の視点と次につなげる仕組み	・PDCAサイクルに基づく支援の改善 ・量的指標（出席状況等）と質的变化（表情、所属感、意欲、発言などの変化）の双方による評価 ・記録の蓄積による組織的な知識の共有 ・長期的視点による支援効果の確認

2 全国の取組の好事例

～「見立て」「支援」「効果検証」の観点から～

本章では、前章で紹介した事例以外にも、全国の学校や教育委員会で積み重ねられてきた、発達障害のある児童生徒の不登校予防に関する効果的な実践を紹介します。「見立て（アセスメント）」「支援」「効果検証」という3つの観点から整理し、その具体的なバリエーションを詳しく解説します。

2-1. 見立て（アセスメント）

早期発見につながる仕組みづくり

事例：「個人指導ファイル」による欠席状況の把握と専門職との連携（小金井市教育委員会、高階西中）

小金井市教育委員会では、各学校で1ヶ月に5日以上休んだ児童生徒に対し、「個人指導ファイル」を作成し、欠席状況や現在の課題、支援内容を記載して教育委員会へ報告する仕組みを用いています。このファイルは、担任だけでなく特別支援教育コーディネーターや管理職が必ず確認した上で提出されます。また、報告を受けた教育委員会は、学校状況や児童生徒への対応を把握し、気になる点は学校に連絡をして詳細な情報を得ています。このプロセス自体が、学校全体で児童生徒の状況を共有する契機となり、早い段階でスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの専門職と連携する判断を支えています。

また、高階西中では、教育相談部会が中心となり、月7日以上の欠席で対象生徒を把握できる欠席リストを採用しています。欠席リストに掲載された生徒は、出身小学校へ問い合わせを行って小学校時代の様子や出席状況・支援方法等を確認し、校内での具体的な支援を進める際に役立っています。

事例：アンケートを通じた「声になりにくいSOS」の収集（草潤中）

草潤中では、生徒に対して定期的に学校生活に関するアンケートを実施しており、単なる形式的な調査ではなく、個人面談や何気ない日頃の対話のきっかけとして活用しています。自分の悩みだけでなく「周りの友達のことでも気になること」も尋ねることで、多角的に情報を集めています。また、授業

の前後等の短時間を活用し、気になる子の情報をスタッフ間で即座に共有しています。

事例：ICTを活用した健康観察（青山台小）

青山台小では、朝の登校時にタブレットで健康状態や気分を入力し、健康観察ツールを用いて一日の変化を可視化しています。また、児童の心身の変化を見落とすことがないように、校内の人権・特別支援研究部が中心となり、専科教師も含めて担当を割り振って、担任が見落としがちなアラートを必ずチェックする体制を構築しています。

これらのデータは、デジタル化して蓄積されるため、一時的な感情の揺れなのか、継続的な不適応なのかを即座に判断でき、発達特性の有無に関わらず、支援が必要な子を初期段階で捉えるシステムとして機能しています。

事例：算数障害の予兆を捉える「15分の一斉スクリーニング」（島内小）

島内小では、1年生を対象に、数概念の把握を目的とした一斉スクリーニングを大学と共同で行っています。

朝ドリルの時間（15分）を活用し、暗算を中心に課題を実施しています。通級指導教室担当が全体をリードし、担任は「指を使って計算している子はいないか」といった観察に専念します。

スクリーニングの結果は数値化され、一部の児童には朝の時間を活用して8回ほどの短期集中介入を行います。10進法や5進法、アニメーションを用いた指導など、その子の特性に合わせたアプローチを提供した結果、学習困難層に該当する児童数が減少しました。また、スクリーニングの結果は、

指導後も困難が残る児童に対し、通級指導教室や特別支援学級への入級を検討する際の根拠資料となっています。

事例：成果物の「エラー分析」からつまづきの原因を探る（妻沼小）

妻沼小では、テストの点数だけでなく、その間違え方に着目した指導を実施しており、作文や漢字テストの「一画抜け」「同音異義語のエラー」「字形の崩れ」を分析し、それが「書く力の弱さ」なのか「視覚的な認識の弱さ」なのかを見極めます。また、必要に応じて通級指導教室教員と連携し、使用している教材・教具について情報共有を受けながら、まずは通常学級内での支援を実施します。その上で、より専門的・継続的な指導が必要と判断された場合には、通級指導教室の利用につなげています。

事例：小中共通のアセスメントシートと定期的な情報共有（因北小・因北中・尾道市教育委員会）

小中学校共通で、自己肯定感や自律性、自己実現する力など独自のアンケートと、妥当性のある適応感に関するアンケートを使用し児童生徒を包括的に見立てています。また、小学校・中学校に加え、教育委員会の3者で校内教育支援センターの利用状況について毎週連携を図る際に、登校支援が必要となる可能性のある児童生徒に関する情報も継続的に共有しています。これにより、支援が必要となる前段階から児童生徒の変化を把握し、校種を越えた切れ目のない支援体制を構築しています。

校内体制の整備

事例：「サポート会議」と「コア会議」の実施（青山台小）

青山台小では、月曜5校時の担任が授業をしている間に、管理職や専科、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー等による児童の多角的な検討を行う「サポート会議」を実施しています。サポート会議で抽出された事案は、個別のケース会議へ移行し、ホワイトボードを用いて、個々のケースについて、支援員等の活用が必要か、在籍学級のみでの支援で対応可能かを可視化しながら、学びの場や配慮事項を丁寧に決定しています。

また、教育相談的な検討を行う「サポート会議」と、生徒指導事案（不登校・虐待等）を扱う「コア会議」を明確に分けることで、情報の混濁を防ぎ、各会議の効率性を高めています。

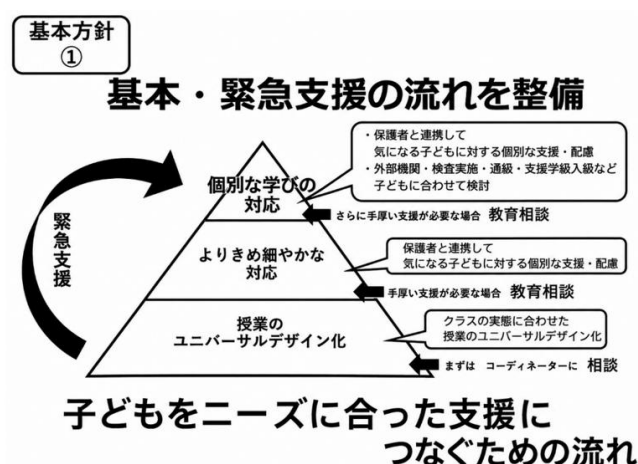
事例：段階的な相談・検討フローの構築（日置台西小）

日置荘西小は、アセスメントシート、引継ぎシート、年間支援記録シートといった各種シートをデータで保管・連携する体制を整えています。プルダウン形式による入力 の簡略化や、ICT を活用した迅速な欠席確認など、担任の事務負担を軽減しつつ、情報の精度を維持するインフラを整えています。

また、気になる児童への支援について、以下のような段階的な支援の流れを整備しています。

- ① 日常の授業場面において気になる様子が見られた場合には、まず担任と特別支援教育コーディネーターが相談し、学級内で可能な配慮や支援を検討する
- ② 学級内での支援だけでは改善が見られない場合には、教育相談（担任・保護者・特別支援教育コーディネーターの3者による）を実施し、家庭及び学校における支援の在り方を整理し、子ども支援委員会で共有・検討する
- ③ さらに、気になる状態が継続する場合には、通級による指導の活用や特別支援学級への在籍、外部専門家や医療・福祉等との連携を検討する
- ④ 早急な対応が必要なケースについては、緊急支援につなげる体制をつくる

このように、通常の支援から緊急時の対応までを含む支援体制を整備することで、児童のニーズに応じた適切な早期支援につなげています。



日置荘西小学校 段階的な支援の流れ

事例：不登校支援コーディネーターと特別支援教育の「専門性」をつなぐ（小金井市教育委員会）

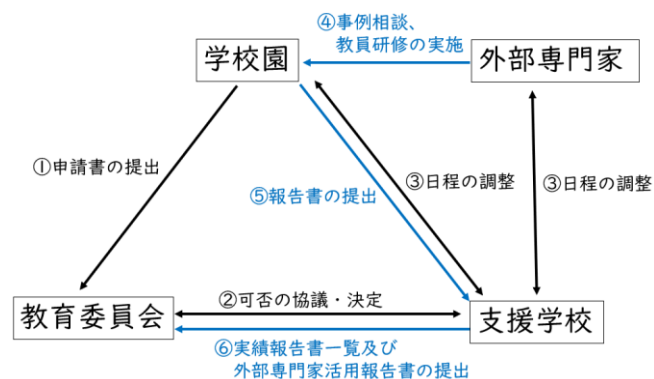
小金井市では、各校に1名「不登校支援コーディネーター」の校務分掌を設定し、不登校支援の中核を担わせています。

また、不登校支援コーディネーターと特別支援教育コーディネーターが互いの知見を共有する「クロス研修」の仕組みがあり、コーディネーターが特別支援の知見を学び、逆に特別支援教育の担当者が不登校対応を学ぶことで、「不登校の背景にある特性」や「特性ゆえの不登校」を多角的に捉えられるようになります。コーディネーターは、研修で得たフリースクールの現状などの最新情報を校内に広める役割も果たしており、学校全体の支援力をアップデートしています。

専門性の活用と外部機関との連携

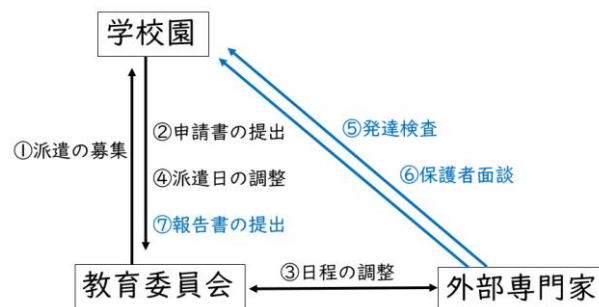
事例：支援学校をハブとした専門家派遣と「学校内完結型」の2回セット派遣モデル（堺市教育委員会）

堺市教育委員会では、市内の幼稚園、小・中学校、高等学校において、授業中の離席、注意持続の困難、感情コントロールなどの困りごとを抱えた児童生徒に関し、支援学校から、言語聴覚士（ST）、作業療法士（OT）、臨床心理士などの専門家の派遣申請を受け付けています。専門家の派遣の調整は、支援学校が教育委員会との協議を踏まえて中心的に実施し、専門家のアセスメントの結果、家庭環境の影響も大きいと判断された場合は、スクールソーシャルワーカーと連携した対応も検討します。教育委員会事務局内で「支援教育課」と「生徒指導課」が隣り合っているため、福祉的なアプローチへの切り替えが迅速に行われています。



支援学校をハブとした外部専門家派遣

また、発達検査が必要と判断した児童生徒には、検査から保護者面談までを学校で完結させる支援（全2回）も実施しています。1回目は、大学教授や特別支援教育士スーパーバイザー等が訪問し、授業観察、担任への聞き取り、必要に応じた発達検査を実施し、2回目は、検査結果に基づく指導助言を学校と保護者へ行きます。専門家が学校に訪問して対応することにより、医療機関に抵抗がある保護者への心理的ハードルを下げることができます。



「学校内完結型」の2回セット派遣モデル

事例：授業観察に基づく具体的・即応的なフィードバックと研修の実施（小金井市教育委員会）

小金井市教育委員会では、専門家による学習特性の見極めを行っています。教師が読み書きの困難を感じた児童生徒に対し、大学教授、臨床心理士、特別支援教育士スーパーバイザー等の心理専門職を派遣し、授業観察による見立てと具体的な支援方法の提示を行っています。心理士等は授業中のノート記述や読字の様子を観察し、文字バランスの崩れや運筆の苦手さ、指示理解の状況を把握して、読み書きの困難や発達特性が見出された場合は、担任等へ具体的な支援を口頭でフィードバックしています。

また、特定の児童へのアセスメントだけでなく、教師を対象とした研修や具体的な授業改善のアドバイスも行っています。助言に当たっては、例えば「書く量を調整し、要点を太字や色文字で明示したプリントを用意する」といった、すぐに実践可能な配慮を提案することで、学校が自走して支援を継続できるような、具体的な「手法」として協力しているのが特徴です。

事例：スクールカウンセラーと関係機関との連携（豊中八中）

豊中八中では、スクールカウンセラーが週1回来校し、教師と同じ目線で福祉ニーズ等の相談に即座に応じる体制をとっています。小学校時代のスクールソーシャルワーカーを中学校のケース検討会に招くなど、子どもの「過去と現在」を繋ぐ工夫がなされています。

また、希死念慮や家庭環境の困難等、医療・福祉的なニーズが高いケースでは、保健所、社会福祉協議会、福祉事務所（ケースワーカー）等と密に連携し、ケース会議に各専門家を招集したり、校内の生徒指導担当や特別支援教育コーディネーターがハブとなって、適切な専門機関への接続を行ったりしています。

事例：校内教育支援センターにおける外部機関の活用 (新宿小)

新宿小では、校内教育支援センター（別室登校）での取組の一つとして、外部福祉法人のスタッフを登用して専門性と教師の負担軽減を両立させています。その際には、駐車場から直接入室できる動線を確保。加えて、校内支援教育センター利用時も、給食や掃除の時間は自教室に戻るルールを運用。分断を防ぎ、担任やクラスメイトとの接点を維持しています。

情報の引継ぎ

事例：「サポートファイル」による ICT を活用した情報の蓄積と組織的な振り返り（神津小）

神津小では、「サポートファイル」と呼ばれる個別の支援計画を用い、保育所・幼稚園から就労までデータを引き継ぐ

ことができる仕組みを作っています。サポートファイルには、どのような配慮が効果的であったか、どのような課題が残っているかが記録されており、中学校への引き継ぎ時には「どの場所で、誰と、何の目標で勉強しているか」を明確に伝えています。また、放課後等デイサービスとの情報共有により、支援の明確化と継続性を担保しています。

加えて、毎月行われる生徒指導部会において、多角的に児童の姿をすり合わせることで立体的な理解を促進しています。支援がうまくいっていないケースも検討し、関わる教師や手法を修正する PDCA サイクルを回しているほか、共有フォルダに家庭訪問等の記録を蓄積し、担当者が変わっても支援の経緯が途切れない工夫をしています。

2-2. 学習のつまずき、困難を支援する工夫

環境調整

事例：日常生活の力も育てる環境整備（高階西中）

高階西中では、提出物 BOX の明示や 1 週間の流れがわかる黒板掲示、タイムタイマーの常設など、「次に何をすべきか」を視覚的に理解できる環境を整えています。



高階西中学校 タイムタイマーの常設



高階西中学校 提出 BOX の明示

事例：ユニバーサルデザインと授業の「型」の標準化 (新宿小)

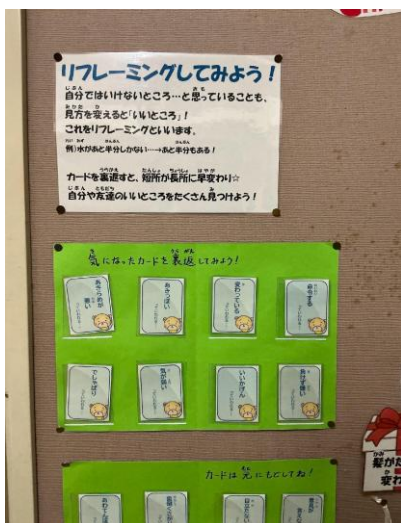
新宿小では、県の指針に基づき、視覚的支援（写真や図による整理整頓の明示）など、ユニバーサルデザイン視点の環境整備を全校で推進しています。

また、目当て・見通し・まとめ・振り返りの流れに沿って授業の型を統一することで、どの教室でも見通しを持って学習できる環境を整え、子どもたちに学びの環境における安心感を提供しています。

さらに、一見、短所に感じられるようなことも、リフレーミング(物事をとらえる枠組みを変えて、違う視点から見直すことができるようにすること)を行うことで、長所になることを気軽に感じられるような教材を掲示しています。



新宿小学校 視覚の支援



新宿小学校 見方を変えるといいところ

事例：リラックスできる場所の整備（由比ガ浜中）

由比ガ浜中では、1人で過ごせるパーテーションブースやハンモックスペースを設置するなど、居心地の良い場づくりを行っています。



由比ガ浜中学校 ハンモックススペース



由比ガ浜中学校 1人で過ごせるパーティションブース

事例：通級指導教室の位置付け（豊中八中）

豊中八中は、特別支援学級（重点支援）、通級指導教室（サポート）、校内教育支援センター（別室登校）の役割を整理し、保護者に明示しています。これらを標準的に運用することで、教室に入りづらい際の受け皿を制度的に保障しています。

意思表示や理解を助ける工夫

事例：リーディングトラッカーの常備による抽象的な
内容理解の視覚化（由比ガ浜中）

由比ガ浜中では、読むことへのアクセシビリティを高めるために、リーディングトラッカー（読字補助具）を廊下に掲示し、必要な生徒が自ら選択して活用できる環境を整備しています。また、音楽の音符等の基礎的な概念を、色分けした磁石やホワイトボードを活用して視覚的に学べるように工夫し、抽象的な内容を具体的・感覚的に理解させる支援を行っています。



由比ガ浜中学校 音楽の音符

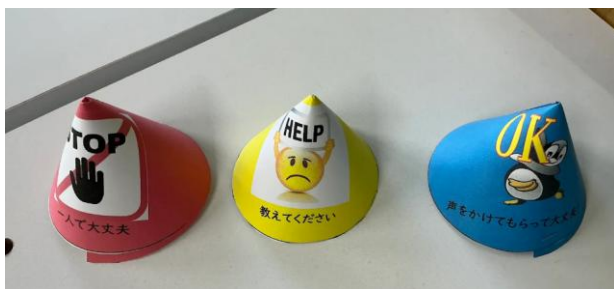


由比ガ浜中学校 廊下に置いてあるリーディングトラッカー

事例：「意思表示カップ」、「HELP カード」の活用 (草潤中、高階西中)

草潤中は、居場所と意思表示の可視化として、自分の所在を示す「イマここボード」や、授業中の援助要請を示す「意思表示カップ（一人で大丈夫／教えて／声をかけてOK）」があります。

また、高階西中でも視覚的な「HELP カード」を活用しており、言葉にしなくても自分の状態を表明できる仕組みが、心理的安全性を高めています。



草潤中学校 意思表示カップ



高階西中学校 HELP カード

事例：学び方・関わり方の選択（鈴峰中・島内小）

鈴峰中では、「仲の良い子と学びたい」という欲求を、学びを深めるための重要なステップとして捉えています。まずはハードルの低い「仲の良い友人」に対し「わからないから教えて」と言える経験を積ませ、その安心感をベースに、班全体、あるいは集団全体へと「助けを求めるスキル」を段階的に広げていきます。子どもの「今は一人でやりたい」「今は待ってほしい」という意思表示も尊重し、個々のペースを認め合う風土を作っています。

島内小では、修学旅行等の大きな行事において、「食事は参加しない」「保護者が近隣に宿泊する」といった柔軟な個別プランを本人や保護者と策定しています。「参加か不参加か」ではなく「どこまでなら参加できるか」を共に探ること、成功体験を積み重ねます。

心理的安全性の確保

事例：回復期にある生徒のエネルギー（HP）の調整 と「異学年ホームグループ」（由比ガ浜中）

由比ガ浜中では、回復期にある生徒が、調子の良さから過度に活動してエネルギーを使い果たす（リミッターが外れる）ことを防ぐため、大人が意図的に「休息」を促すストッパー役を担います。困難を予測し、一時的に立ち止まり、環境を再整備することで、持続可能な登校継続を支援します。

また、学年を解体した「異学年ホームグループ」により、給食や遊びを行い、同級生以外の人間関係の選択肢を用意しています。

事例：構成的グループエンカウンターによる関係づくり（因北中）

因北中は、学校全体で定期的な構成的グループエンカウンターを実施しています。生徒指導部が主導し、学期に1回、全校一斉に「協力して絵を完成させるゲーム」や「互いの良さを認め合う活動」を実施しています。日常の授業以外の枠組みで意図的にコミュニケーションや協調性を高める機会を設けることで、生徒間の心理的距離を縮め、疎外感の発生を未然に防いでいます。

保護者、専門家や外部機関との連携

事例：段階的な相談ルートの構築（島内小）

島内小では、欠席が続く際、重々しい「家庭訪問」ではなく、プリント等の受け渡しのために校舎の下駄箱まで来校してもらう機会を設けています。そこでの気軽な「立ち話」から本音を聞き取り、養護教諭やスクールカウンセラー、さらに経済的課題があればスクールソーシャルワーカーへと繋ぐ、段階的な相談ルートを構築しています。

事例：段階的な相談ルートの構築と「教育相談シート」の活用（由比ガ浜中）

由比ガ浜中では、事務的な欠席連絡の枠を超え、ICT ツール（アプリ）を通じて、家庭での何気ないエピソードや悩みを気軽に共有できる環境を整えています。スタッフが毎朝その情報を共有し、保護者が一人で不安を抱え込むのを防ぎ、家庭と学校が一体となって子どもを支える体制を構築しています。

また、特に回復期の生徒を支えるには、保護者の願いと生徒の状態、教師の見立て、それぞれの間にある認識の相違を

解消する仕組みが必要です。保護者は「授業に出てほしい」と願う一方、学校側は「今は休息が必要」と判断するなど、見解が分かれることは少なくありません。

そこで、由比ガ浜中では「教育相談シート」を活用し、保護者が望む長期的な目標を丁寧に聞き取ります。そこにスタッフ側の見立てに基づく短期・長期目標を並記し、生徒の想いも反映させながら対話を重ねることで三者のズレを修正し、共通理解に基づいた支援の土台を構築しています。

事例：負担の集中を防ぎ、即応性を高める「共同家庭訪問」（高階西中）

「学校だけでは踏み込みにくい」という初動の壁を、組織で突破している事例です。高階西中では、不登校の背景にネグレクトやヤングケアラーの可能性が疑われる際、担任とスクールソーシャルワーカー、ケースに応じて市役所のことも家庭課や教育委員会の家庭支援課も加わり、共同で家庭訪問を行います。早期から関係機関と情報を共有し、役割を分担することで、担任一人に責任や心理的負担が集中するのを防ぎ、速やかに福祉的な支援へと繋ぐ機動力を確保しています。



2-3. 効果検証

日々の様子・変化の把握

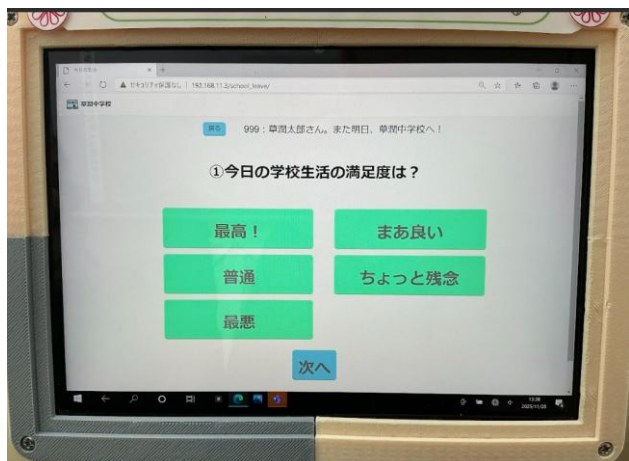
事例：「登校」に固執せず自己管理を評価（由比ガ浜中）

由比ガ浜中では、支援の成果を「毎日登校すること」のみに置かず、休んでいる理由が把握できているかを重視しています。「学校が嫌だから」ではなく、「今日はエネルギーがないから休む」「自分のペースで調整する」といった、生徒自身による自己管理に基づいた欠席選択を肯定的に評価。理由不明の欠席や連絡断絶を防ぎ、学校が状態を把握できていること自体を成果とみなしています。

また、数値化が困難な生徒の表情や行動の質的变化も、重要な効果検証の材料としています。少人数環境の強みを活かし、日々の喜怒哀楽の変化を教師全員で共有。人間関係に課題のあった生徒が、異学年活動に自然に加わったり、自らの意志で授業への参加・不参加を選択したりする姿から心理的安全性の確保と自己肯定感の育ちを評価しています。

事例：ICT 機器を活用した心身のセルフモニタリング（草潤中）

草潤中では、生徒全員が朝の登校時にタブレットで健康状態や気分を入力し、下校時に再入力することで一日の変化を可視化しています。生徒自身が自分の状態を振り返る一助とするとともに、教師側もその日の支援の妥当性を検証する材料としています。



草潤中学校 タブレットを活用した心身の確認

事例：職員の「眼差し」を繋ぎ合わせる日常の定点観察（妻沼小）

妻沼小では、朝の玄関指導での何気ない会話を重視しています。いつもより話しかけてくる、あるいは友達との話題が続いていないといった小さな違和感を、職員室での立ち話や会議で「最近、〇〇さんはどうですか？」と互いに投げかけ合います。一人の「勘」を組織の「注視」へと繋げることで、孤立しがちな児童を早期から気につけ、継続的な見守りを可能にしています。

また、単なる欠席数だけでなく、曜日、特定の教科、行事前後のタイミング、遅刻・早退の時間帯などを包括的に把握し、「なぜ、いつ休んでいるのか」という質的なデータを収集しています。例えば「算数がある火曜日の1時間目だけ遅れる」といったパターンが見えれば、課題の所在がはっきりします。

事例：定量的な行動指標の把握（高階西中）

高階西中では、欠席日数を月次で集約し推移を継続把握することで、生徒の状況を客観的に観察しています。ここでの欠席日数の増減は、支援の成否を判定する結果指標ではなく、生徒の「今の状態」を知るための基礎的な行動指標として位置づけられています。この経過観察により、状況の悪化や停滞を早期に察知し、迅速な次の一手（支援の検討）を可能にします。

個別的教育支援計画の活用

事例：重層的な会議体による目標管理（豊中八中）

豊中八中では、校内委員会を核として、特別支援学級や通級指導教室のみならず教室に入りづらい生徒に対してもアセスメントシートや個別的教育支援計画に基づいた短期目標を設定し、学年および全体会議という二段構えの組織体でその到達度を振り返る仕組みを構築しています。評価にあたっては、日々子どもと向き合う担任や学年主任による「主観的な視点」と、不登校支援担当や特別支援教育コーディネーターによる「俯瞰的な視点」を組み合わせることで、多角的なアセスメントに基づいた継続的かつ精度の高い支援更新を実現しています。

事例：記録とフォーマットによる支援の質の改善（新宿小）

新宿小では、校内教育支援センターの利用児童と毎日振り返りシートをやり取りし、その記録を教師間で共有。日々の状態変化を追うだけでなく、記録を通じて支援のばらつきや担任ごとの温度差を客観的にチェックし、組織として修正を図っています。

また、ケース会議には「現状・短期目標・長期目標・役割分担」という明確な型を導入。スクールソーシャルワーカーの手引きに基づいたフォーマットを使用することで、単なる

話し合いで終わらず、「いつ・どこで・誰が」動くのかという具体的なアクションプランまで決定し、検証の精度を高めています。

また、不登校の背景を「体調不良」「環境要因」「特性」「家庭環境」に分類してアセスメントしています。例えば、身体症状が主訴なら養護教諭を中心に対応し、いじめ等の環境要因なら生徒指導担当が即座に環境調整に動きます。さらに、目立つ特性だけでなく過剰適応による疲弊も見逃しません。学校に固執せず、本人が笑顔でいられる場所をゴールに据え、医療や福祉等の外部機関へ迅速に繋ぐための判断基準としています。



Expert column ～専門家からのヒント～

現場でよくある悩みについて、専門家からヒントをいただきました。

Question①

家庭背景に困難さがある子で、支援が必要な子にどのように関わっていくと良いですか。

Answer

足立匡基先生(公認心理師・臨床心理士/明治学院大学 准教授)より

家庭背景に困難さがある子を見立てるとき、私たちはつい「家庭が原因」「本人の性格」といった単純な説明に寄りがちです。ここで役に立つのが、ACE と PCE という二つの考え方です。

ACE (Adverse Childhood Experiences: 小児期逆境体験) は、虐待やネグレクト、家庭内暴力、養育者のメンタル不調、依存、貧困、親の別離など、子どもの時期の逆境体験を指し、こうした経験が重なるほど、心身の不調や行動上の困りごとが起きやすくなることが示されてきました。

PCE (Positive Childhood Experiences: 子ども時代のポジティブな経験) はその反対で、安心できる大人との関係、守られている感覚、居場所、所属感、地域や学校とのつながりなどのポジティブな経験が、逆境の影響を和らげ、回復の足場になり得ることを示す概念です。ACE は「負荷が高いと、子どもはこう反応しやすい」という理解を与え、PCE は「よい関係や経験があれば、回復は起こり得る」という希望を支える枠組みになります。

ACE の視点で大事なのは、子どもの言動を評価する前に「その子は今、どんな負荷の中で毎日を生きているのか」を想像してみることです。例えば、授業中の反抗的な態度、強い口調、ルールへの抵抗、指示への反発は、発達特性に関連したものと捉えられがちかもしれません。ただ、同じ行動でも、背景に家庭内不和、暴言暴力、養育者の不調、生活の不安定さなどがあると、子どもにとっては「身を守るための戦い方」になっている場合があります。反抗は悪意というより、危険や不公平を先に察知して自分を守ろうとする警戒反応、あるいは大人への信頼が揺らいだ結果として出ているのかもしれません。ACE は、そうした可能性を忘れないための補助線になります。

一方で、PCE の概念とあわせて、誰もがトラウマを持っている可能性があるという前提で学校の仕組みを作っていくトラウマインフォームドスクールの考え方は、学校の役割を前向きに捉える上で重要な概念です。家庭で十分に得られなかった安心感や信頼感が、学校での大人との関係によって部分的に補われ、子どもの落ち着きや学びへの参加が回復していくことは少なくありません。トラウマインフォームドの発想では、学校は「問題行動を取り締まる場」だけではなく、「安心と予測可能性を提供して、子どもが自分を立て直せる場」にもなり得ることが示されています。家庭が難しい局面にある時ほど、学校での「予測可能で一貫した関わり」や、「信頼できる大人との関係」が、現実的な保護因子となることが分かっています。

では、学校でまず何を見立てるとよいのでしょうか。ポイントは、子どもの行動を「なぜそう行動せざるをえなかったのか」「何が引き金になりやすいか」「どう関わると落ち着きやすいか」という形で整理してみると良いかもしれません。授業の切り替え、注意や叱責、突然の変更、集団の視線、音や混雑など、ストレスが高まる場面で反応が強くなる子は少なくありません。逆に、予告がある、選択肢がある、短く区切れる、安心できる人がそばにいる、などの条件で持ち直すなら、支援の方向が見えてきます。家庭の事情を直接詳しく聞き出せなくても、学校の中での反応のパターンは十分にアセスメントになります。

学校でできる支援は、特別なプログラムよりも、日常の中の「安心」「予測可能性」「関係」を整えることです。第一に、関わる大人がぶれないことです。叱る・許すの基準が日によって揺れると、警戒心の強い子はさらに身構えます。短く、具

体的に、落ち着いた声で伝える。できたことはその場で小さく認める。うまくいかなかったときも、人格ではなく行動に焦点を当て、次の一手、次はどうしたらよいかを一緒に確認し、それを見守る。第二に、子どもが落ち着ける逃げ場（クールダウンの場所やタイミング）を罰ではなく支援として用意することです。第三に、突然の変更を減らし、見通しを与えることです。今日の流れ、次にやること、終わりの合図を見える形にしていく。これらは、トラウマインフォームドの考え方も、もっとも効果が出やすい基本要素です。

そして何より大切なのは、「家庭で難しくなってしまったとしても、関係は学校で修復できることがある」という希望を、学校側が捨てないことです。子どもが反動的に見えるときほど、実は「大人は結局見捨てる」「どうせ分かってくれない」という前提で試していることがあります。ここで学校が、境界線（ルール）は保ちつつも関係を切らず、落ち着いたやりとりを積み重ねられると、子どもの反応は少しずつ変わります。家庭の事情を変えることがすぐに難しい場合でも、学校での経験は変えられます。その積み重ねが、子どもの安心と学びへの再接続につながるはずです。

Answer

猪原裕子先生(臨床心理士・公認心理師・臨床発達心理士/浜松医科大学子どもこころの発達研究センター 特任助教)より

子ども個人の評価に入る前に、まず学校として「何がどこまでできるのか」を整理しておくことが必要だと思います。行政や福祉サービスにどのような資源があり、どのようにつなげるのか、学校としての体制を確認しておいた方がいいと思います。

また、利用できる制度やサービスは自治体によって異なり、年度ごとに内容が変わることもあります。校内で支援を検討した結果、「学校では対応が難しいが、外部にも十分な資源がない」となることもあります。その場合、見過ごすことはできませんが、学校だけで抱え込まず、教育委員会や行政に状況を伝えておくことも必要になると考えます。

見立てそのものとしては、家庭環境と子ども本人の両面から考えることが必要だと思います。家庭については、生活が安定しているかどうか、福祉サービスの利用状況、家庭内外のキーパーソンは誰か、子どもにどの程度関わる余力があるかといった点を確認します。子ども本人については、家庭の影響が情緒面、身辺自立面、学習面などに及んでいないかを見極めることが大切ですが、家庭の中でどの程度の負担を背負っているのか（ヤングケアラーなど）の視点も必要だと思います。

支援に当たっては、学校外の組織・機関との役割分担ができていることが前提ですが、本人が周囲との違和感を感じそうな場面での配慮としては、例えば「家族に聞きましょう」などの宿題は「家の人や、聞いてみたい大人の人に聞いてみましょう」などの言い換えは必要でしょう。

Answer

和久田学先生(特別支援教育・小児発達学/子どもの発達科学研究所 所長)より

「家庭背景の困難さ」とは何かを定義しておく必要があります。研究の世界では、家庭背景のうち、リスクを高める要因はある程度、整理されており、福祉、行政サービスにおいても、どういう家庭背景に対しサービスを提供できるのかも明らかにされてきています。

これらを整理し、入学時、もしくは入学前から家庭背景に困難さがある子どもに対する支援（少なくとも情報提供）をしておくことが望ましいでしょう。

今、子どもの状態が良いから大丈夫、とするのではなく、リスクがあることを支援者が共有し、問題が起きないようにする支援、予防が重要です。

Question②

学習の困難さがあって、支援が必要な子を見立てや支援について教えてください。

Answer

猪原裕子先生(臨床心理士・公認心理師・臨床発達心理士/浜松医科大学子どものこころの発達研究センター 特任助教)より

学習の困難さは、多面的に見極めることが大事だと思っています。子どもの情報の入出力だけでも多面ありますが、積み上げる力など、関連する本人の能力、これまでの経験、モチベーションなどでも左右されます。また、家庭や学校などの環境要因も考慮に入れておく必要があります。多面的にみる中で、どこで躓いているのか見極め、本人の力と環境にあった支援方法を考えることが大切です。

一方で、本人が実際に困っている点と本人の能力は比例しないことも多く、実際に見立てをするのはかなり難しいこともあり、本人がその支援を望んでいるかどうか不明な中で支援が進んでいくこともあります。「何が正しい支援か、容易には言えない」ことを前提に、あらゆる立場から意見を出し合って支援を行っていくべきだと思っています。

学習の困難さのある児童の場合は、自信を無くさせないのが大前提です。大人が良かれと思って宿題の量を減らす、授業中に当てない、というのも本人のプライドを傷つける場合があります。本人・家族とよく話し合っ、合意したうえで支援をしていくことが望ましいと考えられます。「自分は普通だ」と思いたい子は多いので、誰にでも困ることがあること、困ってよいこと、支援を求めてよいことを伝えていくことが大切かと思います。高学年であれば「支援を求める対象」についても言及した方がいでしょう（相手によってわがままと思われたり拒否されたりすることがあるため）。

そのうえで、本人がどこまでできるのかを見極めて、そこから積み上げる。本人が「こんなの余裕」と思えるところから始めるとプライドが傷つきにくいです。

① 算数や計算の困難さを抱えている子には、学年によって支援方法を変えることが大切です。低学年であれば数概念の定着、高学年であれば本人が持っている算数の力だけでなく、他の力（言語力など）がどのくらい助けになるかも考えます。

また、計算機の使い方など、ツールなどでカバーしていく方法を考えることも必要になるでしょう。

② 書きの困難さを抱えている子には、書き取りの宿題等の量の調整をしますが、本人が他の子と同じだけの量をしたいという場合もあるので、その場合は、親に下書きをしてもらってなぞり書きをするなどの方法もあります。

また、間違いの指摘は1ページにつき3つ程度にして、全部の間違いを正す、ということはしないという方法があります。その際には、こうした方法をとることについて、保護者と本人と合意をとっておくことが必要です。

加えて、ADHDを併発している子には、その対応方法（刺激を入れて感覚のニーズを満たすなど）を併用するとよいでしょう。補助線が入っているノートなどの使用も効果があります。

③ 書きの困難さを抱えている子には、読み上げ教材（アプリを用い、画像を読み上げるなど）を使えるように許可することが必要です。授業中の読み上げの場合は、一人で読ませるのではなく、他の児童と一緒に読み上げられるようにし、本人に自信をなくさせないようにするとよいでしょう。

また、補助線付き定規、下敷きなどの補助教材の使用の許可も重要です。

Answer

森 裕幸先生(公認心理師・臨床心理士/埼玉学園大学人間学部心理学科 専任講師)より

読みの困難さがある児童生徒に対しては、日本語のかなは文字と音の対応の規則性が高いため、英語圏より習得しやすい面もあり、読みの困難さが早期に発見されにくい側面があると言われています。そのため、ひらがな・カタカナの読みはある程度習得できていても、流暢性の低さや漢字・長文読解において困難が明確となる場合が少なくなく、小学校中学年以降

になって、初めてその困難さが顕在化することもあります。音韻意識・処理の弱さがある児童生徒においては、音韻意識訓練（例：「りんご」を「り」「ん」「ご」といった音に分解するなど）は有効であり、それらの支援を行っていきながらも、以下のような補償的支援も合わせて行っていくことが重要です。

集団指導の場では、合理的配慮の枠組みとして、ICT 機器などを使用した補償的支援が重要です。具体的には、教科書のデジタルデータ（マルチメディアデジ教科書）、音声読み上げソフトなどの活用を全員が使用できるように環境整備（事前的改善措置）しておくことが重要です。これによって読みの困難さがある児童生徒だけが異なるツールを使うという形を避け、クラス全体の多様な学習スタイルに対応する手段として位置づけることができます。他の児童生徒への説明については、「人によって情報を受け取りやすい方法が異なり（例：目で見えて理解しやすい人、耳で聞いて理解しやすい人など）、このデジタル教科書や音声読み上げソフトはその人に合った方法で勉強できるようにするためのもの」であり、「特定の人だけでなく、読みにくと感じた時、あるいは読めないもの（例：まだ未習得の漢字、多言語、など）があった時に誰でも使用できるツールである」といった説明が有効であると考えられます。教員が教科書を読み上げる形ではなく、教員が授業で読み上げソフトを使用することで、誰でも活用できるツールであることを示す見本となるやり方もあります。なお、読みの困難さがある児童生徒に音韻意識・デコーディングスキル（文字記号を対応する音に変換して読み解く力）の向上、デジタル教科書および音声読み上げソフトの活用方法については、通級や巡回指導の機会を通じて獲得していくことができます。

また、読みの困難さがある児童においては、学習の失敗体験が積み重なっており、学習性無力感・回避行動・自尊感情の低下といった二次的な心理的困難が生じていることも少なくないため、読みの困難さよりも情緒的・行動的問題が前景に立ってしまうこともあることに注意が必要です。情緒的問題・行動的問題が認められる場合には、過去の学習状況や自宅学習の様子、就学前に絵本や文字への関心、音韻意識の発達（例：しりとり、言葉遊びなど）の様子が指標となり、これらがある場合には、情緒的問題・行動的問題の背景に読みの困難さが隠れていると考えてアプローチすることも重要です。

Question③

情緒的な困難さがあって、支援が必要な子をどのように支えていくと良いですか。

Answer

猪原裕子先生(臨床心理士・公認心理師・臨床発達心理士/浜松医科大学子どもこころの発達研究センター 特任助教)より

家庭背景のアセスメントは必須です。家庭がこれまでどのように本人と関わってきたのか、その歴史によって、取るべき対応が大きく変わります。一見「家庭が十分にかかわってこなかったために情緒が不安定になった」とみられるケースでも、保護者の努力と本人のニーズのズレの積み重ねで保護者が疲れ切っている場合もあります。学校がその歴史を知らず、保護者の態度を理解できなければ、保護者と学校が信頼関係を作ることは難しくなります。

具体的な支援に当たっては、学校がどこまで支援できるかと支援すべきかの考えは分けた方がいいと思います。できないからと早めに支援を打ち切るのはよくないですが、逆に、学校で抱えすぎて教師が疲弊する場合もあるからです。

- ・教師が一人で抱えようと飲み込まれてしまう場合もあるため、主に関わる（本人と信頼関係を築く）、ルールなどを伝える（枠をつける）、保護者対応を行う等の役割を分担することも有用です。

- ・気持ちの代弁「〇〇がしたかったんだね」など言語化も有用です。「気持ちを分かってもらえた」と落ち着くことができたり、自分で言語化できるようになっていきます。しかし、わかってもらえた、と思うことで「もっとわかってほしい」「私だけの先生になってほしい」とエスカレートする場合もあるため、そのアセスメントができるスクールカウンセラーなどをスーパーバイズにつけながら行った方がよいでしょう。

Answer

山本知加先生(公認心理師・臨床心理士/大阪大学大学院連合小児発達学研究所 助教)より

行動を先行刺激—行動—結果の枠組みで捉えることが役立つと思います。パニックやかんしゃくの場面において、どのような場面で、どのような行動が見られて、その結果どうなったのかということを観察することで、生徒が困難を感じやすい状況を明らかにすることができます。また、その時の行動を変えることで、パニックを減らして適応的な行動を増やすことに役立ってます（三項随伴性の分析、またはABC分析とも言います）。

Question④

行動上の困難さがあって、支援が必要な子をどのように支えていくと良いですか。

Answer

猪原裕子先生(臨床心理士・公認心理師・臨床発達心理士/浜松医科大学子どもこころの発達研究センター 特任助教)より

行動の「派手さ」ではなく、その行動が本人の力や環境調整によってどの程度制御が可能なのか、本人は何をしようとしていたのかを見極める（場合によっては本人に聞く）ことが大切だと思います。

学校では行動の問題が「安全」の問題と直結するため、どうしても目立つ行動に注目が集まり、「大変な子」と捉えられやすい。しかし、安全を基準に考えるのであれば、どの程度制御が効くのか、学校の中で安全に過ごせるのかという視点で考える方がよいでしょう。そのためには、行動の頻度やタイミング、きっかけ、大人の働き掛けがどの程度通るのか、約束を守る力がどのくらいあるのかといった点を丁寧に見ていくことが大事だと感じています。

また、行動の背景にある本人の思いが十分に聞かれているのかも気になります。「自分がどれだけ困っているか気づいてほしい」という思いが、目立つ行動として表れていることもあります。

一方で、「何をしたかったの？」と疑問文で聞くだけで本人は「怒られた」と思って更に防衛的（攻撃的にみえることもあります）な行動に出ることもあります。本人に注意をする立場とは違う教師（できればスクールカウンセラー）が聞くとよいでしょう。「怒るつもりはない、君が何に困っているのか知りたい」というフラットな姿勢で臨みます。加えて、問題を起こしてから言っても、PDCAサイクルがうまくいかない子も多いので、ルールは先に伝えておきます。「今から〇〇をするけれども、〇〇はしません。〇〇の場合は〇〇します。」など対処の仕方も伝えておきます。

Question⑤

対人関係の困難さがあって、支援が必要な子をどのように支えていくと良いですか。

Answer

猪原裕子先生(臨床心理士・公認心理師・臨床発達心理士/浜松医科大学子どもこころの発達研究センター 特任助教)より

学年によって困難の現れ方や適応の仕方が大きく異なることを前提に考えることが重要だと思います。

低学年では、集団から外れる、手が出てしまうことがあるなど、困難さが比較的わかりやすく表れます。一方で、低学年のうちルールを遵守できたために目立たなかった子が、高学年になり、周囲が言外の意味や暗黙の了解を多用するようになると、対応が難しくなることもあります。低学年で有効だった「ルール」が通用しなくなり、かえって反感を買うこともあります。周囲が違和感を示していても本人が気づかない場合もあり、学校側も対人関係の困難さとして捉えないまま、子ども同士の問題として処理してしまうことがあります。

高学年以降では、担任の違和感が重要だと感じています。その違和感こそがトラブルの深刻化を防げるサインだと捉え、早めに調整を図ることが重要だと感じています。

支援の方法としては、本人のとらえ方と周囲のとらえ方の違いがあることが多いのでその修正をはかる必要があります。「君は〇〇するつもりだったんだね、相手の子は〇〇するつもりだったようだよ」など、フラットな姿勢で伝えていきます。また、周囲の子どもたちへの対応としては、特別扱いしている印象を与えると反発を招くことがあるため、周囲の不満もしっかり聞きます。「黒板消しはしっかりしてくれる子」「まじめ」など、本人のクラスの中での立ち位置を作るとよいでしょう。（周囲との調整は学年が上がれば上がるほどとても難しいと感じています）。

Answer

山本知加先生(公認心理師・臨床心理士/大阪大学大学院連合小児発達学研究所 助教)より

学校は対人関係の練習ができる場でもあります。対人関係の困難の予防に向けては、道徳科の時間や学級活動の時間などを活用しながら、学級全体でのソーシャルスキル学習があると良いかと思います。

また、対人関係に困りごとのある子どもに対しては特別支援学級や通級指導教室などの個別でのソーシャルスキル学習、より対人面での問題が大きい子どもに対してはスクールカウンセラーとのソーシャルスキル学習などが有効です。対人関係面での失敗体験や逆境的体験は子どもにとって大きなインパクトとなります。問題が起こる前に、予防的にソーシャルスキルを学習するようにするとともに、子どもの問題の大きさや個別性に応じて、どのようなスキルを誰が教えていくのか考えていけると良いかと思います。

Question⑥

不安が強い子で、支援が必要な子をどのように支えていくと良いですか。

Answer

猪原裕子先生(臨床心理士・公認心理師・臨床発達心理士/浜松医科大学子どもこころの発達研究センター 特任助教)より

まず不安の「経過」を確認します。いつ頃から強くなっているのか、きっかけは何か、これまで学校がどのような取り組みをしてきたのかを把握します。

次に、子ども本人の力を見ます。気持ちをどの程度言語化できるのか、自己主張は可能か、不安を自分で調整する力がどのくらいあるのかといった点を確認します。あわせて、保護者の様子や家庭環境も確認です。環境との相性によっても不安の増減があるので、それも確認します。不安の背景には、ASD や知的な課題、情緒面の問題、親子関係などが関係している場合があります。これらを見極めずに対応すると、本人の不安を強めたり、保護者の不安を高めたりすることもあります。

具体的な支援に当たっては、学校で出来る範囲を整理することが前提にはなりますが、下記の点が有用だと考えます。

・環境調整

人が大勢いると怖い、先生が他の児童を注意する声が怖い（正当な注意であっても）などのお子さんがいるため、まず安心できる環境をつくります。安心できる環境があるから挑戦し、また戻ってくることができます。少しずつ教室へ慣らしていくことを繰り返します。

・自分の気持ちのモニタリング

自分の不安の程度がどのくらいかわからない、相手に伝えられない子は多いです。気持ちの温度計などを使って、今の気持ちを表してもらいます。頑張れないと言える（示せる）ことを肯定することが大切で、確実に頑張れること（安心できる部屋にいる、など大人が低いと思うレベルでも）からスタートしていくことが大切です。

- ・保護者と認識を合わせる

子どもの不安に影響されて保護者も不安になることも、逆に無関心を装うこともあります。大人同士の対応にずれがあると子どもも安定しにくいいため、親と子どもの状態、学校で出来る支援、具体的な支援方法などの合意を取ることが大切だと思います。

Answer

山本知加先生(公認心理師・臨床心理士/大阪大学大学院連合小児発達学研究所 助教)より

入学までに、何度か学校や教員と交流できる時間があると良いのではないかと思います。短時間であっても、見知った教員がいることは安心感につながります。また、不登校になっている子どもであっても昨年度担任であった教員の存在が安心感につながることがあります。転勤があるため、複数の教員や職員で関わり、子どもが登校してきたときに頼ることのできる教員や職員がいると良いと思います。また、登校渋りのある子どもでは、子どもと登校目標を決めることがあると思います。調子がよさそうだからと学校にいる時間を増やすなど、その約束を破ってしまうと、それが侵襲的に感じられる場合があります。特に不安の強いタイプの子どものには、こちらが勝手に約束を破らないように気をつける必要があります。

また、不安な子どもは一見問題なく見えても、学校生活の中で非常に疲れる可能性があります。安心のための道具の持ち込みや別室でリラクソの時間を設けるなど個別の支援が必要になることがあります。

Answer

和久田学先生(特別支援教育・小児発達学/子どもの発達科学研究所 所長)より

不安が強いことの理由をある程度、把握しなければなりません。また、不安が与える影響（例えば、学校に来られない、母親と離れられない、新しいことに挑戦できないなど）について明らかにしておきます。

つまり、アセスメントが重要です。アセスメントをした上で、基本的には子どもの状態に合わせる必要があります。ただし、医療や心理との連携が欠かせない部分なので、SC、養護教諭などが主体となり、学校でできることと、保護者、専門家がすべきことを整理しておく必要があります。

Question⑦

支援が必要な子どもをどのように見つけるべきか・スクリーニングシステムの必要性を教えてください。

Answer

和久田学先生(特別支援教育・小児発達学/子どもの発達科学研究所 所長)より

おそらくスクリーニングをする時期と内容についてのシステムが必要だと考えられます。例えば、就学前に必要なこと（語彙、文字や数への興味）、1年生のうちに必要なこと（主に読み、書きに関すること、数概念に関すること）、2～3年生に必要なこと（概念化、漢字の読み書き、読解）、4年以上で必要なこと（さらに進んだ概念の獲得）を整理し、学力を測るのではなく、支援ニーズを明らかにする、という意味でのテストが必要になり、その結果に合わせた支援が重要です。

Question⑧

困難さを抱える子どもをどう見つけて支援すると良いですか。

Answer

和久田学先生(特別支援教育・小児発達学/子どもの発達科学研究所 所長)より

行動上の困難さや対人関係の困難さは、行動に表れるため見つけやすいように思われがちですが、実はそうではありません。情緒的な困難さと同様に、教員、支援者が気づくときには、相当、深刻かつ困難な状態になっていて、他の子どもたちや集団にも影響を与えている可能性があります。よって、教員、支援者が普通、気づかない状態の時にいかに気づくのか、ということが重要です。

そのためには、ICT ツールを利用し、見えにくいメンタルヘルスや体調の状態を把握すること、援助要請の仕組みを提供することの二つが重要です。困難さが分かったら、まずはアセスメントを行います。この時、こうした問題の多くは、個人の問題だけでなく、環境との関連の中で起こっている可能性があることから、環境についてのアセスメントも必要です。

Question⑨

学校環境への適応の困難さの見立てと支援のヒントを教えてください。

Answer

和久田学先生(特別支援教育・小児発達学/子どもの発達科学研究所 所長)より

学校環境への適応の困難さについて、子どもの個人的な問題であると考えのではなく、個人と環境のマッチングの問題と捉えるべきです。そうすると、子ども個人のアセスメントだけでなく、環境（学校風土）や教員の指導支援の内容や方法に関してもアセスメントをすることの必要性が理解できるはずです。

学校環境への適応が難しいという事実は、子どもにとって傷つき体験を与える可能性を高く持ちます。それは一つのトラウマとなり、その後の生活に大きな影響を与えることから、徹底して、子どもに合った環境は何かを探り、学校における成功体験を提供することを優先すべきです。

Answer

山本知加先生(公認心理師・臨床心理士/大阪大学大学院連合小児発達学研究科 助教)より

特に、偏食や嘔吐恐怖のある子どもたちへの支援は個別性が高いものではありませんが、必要です。専門家や家庭と連携しながら、学校給食の時間をどのように過ごすのか、何を食べるのか、どこで食べるのかなど相談していただければと思います。

Question⑩

スクールカウンセラーと連携することで、どのような効果が期待できますか。

Answer

山本知加先生(公認心理師・臨床心理士/大阪大学大学院連合小児発達学研究科 助教)より

スクールカウンセラーは、相談だけでなく、子どもの状態を心理学的立場からアセスメントし、見立てるということが出来るかと思います。本人の心理的な面だけでなく、学級での適応の状況、家庭での生活の状況、学習の困難とその背景、クラスメイト・教員・家族との関係などの情報から子どもの行動を読み解き、子どもへの適切な支援と一緒に検討することができます。

Answer

森 裕幸先生(公認心理師・臨床心理士/埼玉学園大学人間学部心理学科 専任講師)より

発達障害（教育的支援ニーズ）のある児童生徒への支援は、学習・行動・情緒・社会性など複数の領域にまたがるため、教員一人での対応には限界があります。教員は日々の授業や学級経営を通じた観察・指導の専門性を持ち、SC は心理アセスメントや心理的支援の専門性を持ちます。

SCと教員の連携において、SCの専門性が特に発揮される場面の一つがコンサルテーションです。例えば、授業中に離席が多く学習に集中できない児童について、SCがWISC-Vといった知的発達水準、認知特性を把握するための心理検査やADHD-RSなどの発達障害特性を把握するための心理検査の結果をもとに「この子は聴覚的な情報処理よりも視覚的な情報処理が得意である」といった認知特性や「不注意症状が同年齢の児童生徒よりも目立つ特性がある」といった発達障害特性を担任に伝え、板書を増やす・口頭指示を短くするといった具体的な授業上の配慮を提案することができます。このようなコンサルテーションを通じて、教員の発達障害に関する理解や対応スキルが向上するだけでなく、児童生徒にとっては自分の特性に合った環境で学べることで学習への参加度や達成感が高まり、自己効力感の向上にもつながることが期待されます。

また、発達障害のある児童生徒では、学習・行動上の困難が繰り返されることで、抑うつ・不安・不登校・反抗的行動などの二次障害が生じやすいことが知られており、こうした二次障害の早期発見・早期介入においても連携は重要な役割を果たします。例えば、担任が「最近、給食をほとんど食べていない」「休み時間に一人でいることが増えた」といった変化をSCに共有することで、SCが早期に心理的アプローチ（カウンセリング・認知行動療法など）を開始できます。教員の日常的な観察とSCの心理的視点を組み合わせることで、二次障害の重篤化を防ぐ予防的効果が期待されるとともに、早期介入により児童生徒の情緒的安定や学校への適応感の維持・回復が促されます。

さらに、保護者支援においても連携の効果は大きいです。発達障害のある児童生徒の保護者は心理的ストレスや不安が高くなりやすいことが知られています。SCが保護者に対して個別カウンセリングや心理教育（例：「お子さんの特性と、家庭でできる対応」についての説明）を担い、教員が学校での具体的な様子を保護者に伝えるという役割分担をとることで、保護者の心理的負担が軽減されるとともに、家庭と学校で一貫した対応が取りやすくなります。保護者のストレスが高い状態では子どもへの対応が感情的・非一貫的になりやすく、子どもの問題行動を意図せず強化してしまう悪循環が生じやすくなります。逆に保護者のストレスが軽減され心理的余裕が生まれることで、子どもの行動への一貫した対応や肯定的なフィードバック（例：褒める、注目をする機会が増える、など）が増え、子どもの問題行動の減少や情緒の安定につながることが示されています。このように保護者支援が充実することは、児童生徒にとっても家庭での安心感や安定した生活基盤につながり、学校生活への好影響が期待されます。

Answer

高橋芳雄先生（公認心理師・臨床心理士/金沢大学人間社会研究域 准教授）より

スクールカウンセラーは、児童生徒の情緒的側面、発達の側面、そして心理学的側面について、専門的な見立てや介入を行うことができます。そのため、教員とは異なる視点から、児童生徒が抱える問題を理解し、関与することが可能です。

その結果、教員とスクールカウンセラーがそれぞれの視点を持ち寄り、児童生徒が抱える問題の解決にあたることで、より包括的で効果的な対応が可能になると考えられます。

また、スクールカウンセラーには、面接室での対応だけでなく、普段の教室での様子を観察してもらうことも、児童生徒の状態を把握するうえで非常に有効であると考えます。面接室という限定された場面だけでなく、児童生徒がより自然にふるまっている場면을観察することで、多様な情報を得ることができ、より適切な問題理解につながる可能性があります。

Answer

猪原裕子先生(臨床心理士・公認心理師・臨床発達心理士/浜松医科大学子どもこころの発達研究センター 特任助教)より

スクールカウンセラー（心理士）は個人に対する対応やアセスメントが得意です。教員とは異なる立場（指導的でない）で話を聞くことができる利点があります。また、保護者や子どもが何をどう受け止めているのか、推測することができるため、対応のヒントを得ることができると思います。

スクールカウンセラーに任せきりにするよりは、大きな方針や役割は学校で決め、その方針を常にスクールカウンセラーと共有し、協働していくことで効果が期待できると思います。子どもこころに関する知識は豊富なため、校内研修により、メンタルヘルス等の予防の効果が期待できると思います。

Question⑪

スクールソーシャルワーカーと連携することで、どのような効果が期待できますか。

Answer

猪原裕子先生(臨床心理士・公認心理師・臨床発達心理士/浜松医科大学子どもこころの発達研究センター 特任助教)より

スクールソーシャルワーカー（SSW）が外部機関との連携の役割をすることで、医療機関につながりやすくなると思います。SSW は環境や機関のアセスメントが得意な職種なため、特に家庭環境が複雑な家庭に対して、どのような支援ができるかヒントを得ることができると思います。

Answer

山本知加先生(公認心理師・臨床心理士/大阪大学大学院連合小児発達学研究科 助教)より

スクールソーシャルワーカーは家庭と学校と地域をつなぐことができます。放課後等デイサービスの利用においては、相談支援事業所が間をつないでくれることが多いですが、リソースが不足しているのも確かです。学校の SSW と地域の相談支援事業所が連携することで、学校が心配に思っている子どもの様子を共有しやすいのではないかと思います。

Question⑫

作業療法士と連携することで、どのような効果が期待できますか。

Answer

山本知加先生(公認心理師・臨床心理士/大阪大学大学院連合小児発達学研究科 助教)より

学習だけでなく、体育や技術家庭科、音楽、図工（美術）における苦手を見極めていくことも大切です。特に、動きに不器用さがみられる子たちは、これらの教科の中で困難を抱え、参加が苦痛になることがあります。作業療法士や理学療法士と連携をとり、適切な道具を用いる、子どもに適した運動の目標や教え方を考える、通級指導教室や特別支援学級での活動内容に取り込むといった支援があると良いかと思います。

また、子どもにあった文房具の利用、姿勢保持の支援について作業療法士と連携することで、子どもたちが学習しやすい環境を整えることができるかと思われます。姿勢補助具は、大きいこともあり、クラスの中で目立ちやすく使用に抵抗を示す子どももいます。姿勢補助具が特別なものではなくクラスの中で当たり前となることで、それぞれの子どもたちが自分にあった学習スタイルを用いることのできる多様性のあるクラス作りにつながるのではないかと思います。

Question⑬

理学療法士と連携することで、どのような効果が期待できますか。

Answer

栗田幸平先生(理学療法士/大阪大学大学院連合小児発達学研究科 特任助教)より

- ・運動指導：身体の使い方や運動のコツを教えることができます。また、児童生徒の身体的特徴や動作に見合った個別の練習メニュー提案や、相談対応も可能です。
- ・学習姿勢指導：読み書きが行いやすいように、学習時の姿勢におけるチェックポイントをお伝えすることが出来ます。また、集中しやすい学習環境（机、イス、照明など）づくりのポイントについてお伝えすることができます。
- ・講義開催：身体活動をテーマとして、体力向上や免疫力向上、メンタルヘルスの予防改善など様々な効果や、学習姿勢をテーマに読み書きや脳活動との関連について講義を行うことができます。対象は児童生徒だけでなく教職員、養護教諭、学校医、保護者等が想定されます。

Question⑭

専門職との連携の望ましい形について教えてください。

Answer

和久田学先生(特別支援教育・小児発達学/子どもの発達科学研究所 所長)より

一般的な話になりますが、「連携」とは、その子どもの支援について、専門家に丸投げすることを意味していないことを改めて強調しておきたいと思います。もちろん子どもの状況、実態によっては、医療側が全てを行う（例えば入院）場合が

ありますが、本来、学校は子どもにとって発達支援及び教育の場であると共に生活の場でもあることから、学校側ができることは何か、ということを含めて議論する必要があります。

一般的に、子どもの状態が深刻になれば、専門家のすべきことが多くなり、状況が改善され自立に向かっていくときには、学校、教育側がすべきことが多くなります。このバランスを取ることを行うのが、特別支援教育コーディネーターであり、その状況を記すのが個別の教育支援計画です。

Question⑮

実施した支援の効果が得られているかどうかを検証するためには、どのような視点をもつと良いでしょうか。あるいは、どのように検証すると良いでしょうか。

Answer

高橋芳雄先生（公認心理師・臨床心理士/金沢大学人間社会研究域 准教授）より

効果の検証については、従来行われている面談での聞き取りや普段の様子の観察に加えて、簡便に使用できる心理学的アンケート（心理尺度）などを活用することも有効かもしれません。また、保護者に家庭での様子や変化などを聞くことも、介入に対する効果を検証するうえで有効であると考えられます。そのため、日頃から児童生徒の問題や状況について家庭と情報交換を行い、信頼関係を構築しておくことが望まれます。

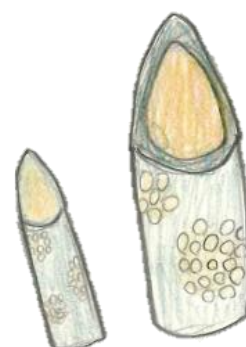
Answer

和久田学先生(特別支援教育・小児発達学/子どもの発達科学研究所 所長)より

定点での観察及び評価が良いと思います。例えば、毎年5月と11月など、決めたときに子どものメンタルヘルス、適応状態、学力、社会性などを客観的に評価しておくとういでしょう。

できるだけ科学的な尺度を用いるのが良いですが、学校現場で可能な数値評価（例えば、出欠席の状態、学力、問題行動の頻度など）を明らかにしておくことだけでも有効です。

丁寧な言葉による評価、記録も重要ですが、支援者の考えに左右される場合があるので、それだけでは不十分ではないかと思います。



足立匡基先生(公認心理師・臨床心理士/明治学院大学 准教授)より

私が事例集を読んでいて感じたのは、共通して「本人の頑張りに頼らない」という姿勢が貫かれていることでした。できる・できないを本人の努力の問題にせず、環境や手順を整えて、自然に参加できる形をつくっていく。その現場の知恵をまとめたのが本書だと思います。

その中でよく出てくる考え方に「構造化」がありました。構造化というのは、難しい技法というより、子どもが迷わず動けるように、時間・場所・手順・道具・ルールを見える形に整えることです。「今は何をやる時間か」「次に何があるか」「どうやって進めるか」「どこまでやれば終わりか」を外に出して、頭の中で必死に整理しなくてもよい状態を作ります。

ただ、同じ構造化でも、ASD 特性の高い子と ADHD 特性の高い子では狙いが違います。ここを混ぜてしまうと、丁寧に支援しているのに噛み合わない、ということが起こりやすく、逆に言えば、狙いを分けて考えるだけで、先生方の手が打ちやすくなりますので、この点について少しコメントさせていただきます。

ASD 特性の高い子に対する構造化は、「先が読めるようにして安心をつくる」ための支援です。ASD 特性の高い子は、予定が見えない、急に変わる、情報が多い、といった場面で不安や混乱が強くなりやすい傾向があります。これは状況を理解するために必要な手がかりが曖昧なときに、何を拾えばよいかを判断するのに大きな負荷がかかりやすい、という特性として捉えられます。相手の意図や場の空気のような「言葉になっていない情報」を読み取ることが難しい場面もありますし、情報が多いほど、どれが大事でどれが捨ててよい情報なのかを選ぶのにエネルギーを使います。そうすると、先行きが見えないこと自体がストレスになり、「分からない」から「不安」へつながりやすくなります。さらに、見通しがない状態で失敗したり、叱られたり、うまくいかなかった経験が重なると、「また同じことが起きるかもしれない」という予測不安が強くなることもあります。ですので ASD 特性の高い子には、「次に何が起きるか」「何をすればよいか」「どこまでやれば終わりか」を外に出し、本人が自分で確認できる形にすることが大事になります。一日の流れをいつも同じ場所に掲示して先を読めるようにする。課題の手順をカードなどで示して、終わったら“完了”が分かるようにする。机の上は今日必要な物だけにして情報を減らす。予定変更は前日に伝え、当日の朝にももう一度確認して心の準備をつくる。席の位置や照明、音などを調整して刺激を減らす。こうした工夫はすべて、「安心できる見通し」を外付けするための構造化です。ASD 特性の高い子では、先に全体像が見えることが落ち着きの土台になります。

一方で ADHD 特性の高い子に対する構造化は、「今すぐ始められるようにする」ための支援です。ADHD 特性の高い子は、分かっているのに取りかかれぬ、最初の一步が重い、始めれば進むのに始められない、といった形でつまづくことがあります。これを「やる気がない」と見ると支援が行き止まりになりますが、実際には“開始のスイッチ”が入りにくいという特性として説明できます。ADHD 特性の高い子では、努力しても成果が後からしか返ってこない課題ほど取りかかりにくい、いわゆる遅延報酬嫌悪という傾向を有しやすいことが指摘されています。ゴールが遠いほど「今やる意味」が感じにくくなる。準備や段取りが多いと、それだけで止まってしまう。こうした特徴がある前提で、支援は「始めやすさ」を先に作る方向に寄せた方が噛み合います。

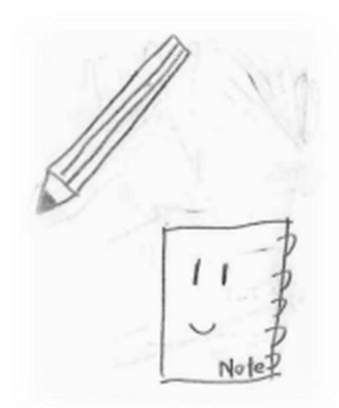
そのため ADHD 特性の高い子には、全体を丁寧に説明してから始めるより、最初の 30 秒から 1 分で手が動く構造・手段を先に用意します。たとえば「30 秒で着手」のルールを作って、名前を書く、最初の一行だけ書く、最初の丸だけつける、といった最小のスタートを決めてしまう。タイマーで 5 分だけやる→少し休む、を回して短い集中を積み重ねる。やることは一度に一つだけ見えるようにし、合図を視覚化して「今やること」をはっきりさせる。材料は先に配り、探す時間をなくす。できたらすぐチェックがつくようにして、手応えがその場で返ってくるようにする。こうした工夫は、気合いで集中させるのではなく、始める条件を外側から整える構造化です。ADHD 特性の高い子では「まず動かす」ことで、その後の説明や調整が入りやすくなることが多いです。

この違いを取り違えると、支援は空回りしてしまうかもしれません。「全部説明してから始めさせる」は ASD 特性の高い子には安心でも、ADHD 特性の高い子では開始の動機づけを削ぐことになってしまうかもしれません。逆に「とにかく今すぐやらせる」は ADHD 特性の高い子には着火剤となっても、ASD 特性の高い子では見通しがなくて不安が強まり、崩れてしまうことがある。「長時間静かに作業」は ASD 特性の高い子には合うことがあっても、ADHD 特性の高い子では短い区切り

を繰り返す方がうまくいくことが多い。そこで起きているのは、目的の異なる構造化を当ててしまった、というズレかもしれません。

ですので支援の出発点は、「発達障害」と一括りにして同じ対応をすることではなく、その子の特性がどの方向に、どの程度あるのかを見立てることになります。見通しがないと不安が強まるのか。見通しは分かっているけど開始で止まるのか。刺激に敏感なのか、刺激が少ないと行動に繋がりにくいのか。集団で崩れやすいのか、切り替えて崩れやすいのか。こうした「困り方の型」が分かると、構造化の中で何を強め、何を減らすべきかが見えてきます。学校でできる範囲でも、日々の観察（どの場面で困り、何があると持ち直すか）、本人の言葉（何が不安で、何が始めにくい）、家庭からの情報を重ねるだけで、支援はかなり精度が上がります。必要に応じて SC や SSW、医療とも共有しながら、支援を一般論ではなくその子に合う設計にしていくことが大切です。

現場では ASD 特性と ADHD 特性が重なって見えることも少なくありません。その場合は順番を決めると安定するかもしれませんが。まず見通しを整えて不安と過負荷を下げ、その上で最初の一步を作って動機づけする。安心がないまま着火だけを強めると過負荷になりやすく、見通しだけを整えても開始が動かなければ参加につながりにくいからです。事例集が示す「早めに気づく」「チームで整える」「小さく試して見直す」という流れに、ASD 特性と ADHD 特性で狙いの違う構造化を重ねていくと、先生方の支援は迷いにくくなり、子どもにとっても有益な支援になるかもしれません。



研究実施者・研究協力者

研究実施責任者

西村 倫子（大阪大学大学院連合小児発達学研究科、公益社団法人子どもの発達科学研究所）
大須賀 優子（公益社団法人子どもの発達科学研究所、浜松医科大学子どものこころの発達研究センター）
平田 郁絵（早稲田大学 教育・総合科学学術院）

研究実施者

片山 泰一（大阪大学大学院連合小児発達学研究科、公益社団法人子どもの発達科学研究所）
和久田 学（公益社団法人子どもの発達科学研究所、浜松医科大学子どものこころの発達研究センター）
津久井 伸明（公益社団法人子どもの発達科学研究所、浜松医科大学子どものこころの発達研究センター）
草場 敦子（関西大学教育推進部、公益社団法人子どもの発達科学研究所）
石橋 浩美（公益社団法人子どもの発達科学研究所）
深澤 裕子（公益社団法人子どもの発達科学研究所）
栗田 幸平（大阪大学大学院連合小児発達学研究科、公益社団法人子どもの発達科学研究所）
猪原 裕子（公益社団法人子どもの発達科学研究所、浜松医科大学子どものこころの発達研究センター）
加藤 健生（田園調布学園大学 人間福祉学部、公益社団法人子どもの発達科学研究所）
一之瀬 大資（磐田市立総合病院リハビリテーション技術科、公益社団法人子どもの発達科学研究所）
遠田 将大（早稲田大学大学院 教育学研究科）
藤田 真理子（早稲田大学 教育・総合科学学術院）

研究協力者

足立 匡基（明治学院大学心理学部、公益社団法人子どもの発達科学研究所）
高橋 芳雄（金沢大学、公益社団法人子どもの発達科学研究所）
森 裕幸（埼玉学園大学人間学部心理学科、公益社団法人子どもの発達科学研究所）
青山 智士（公益社団法人子どもの発達科学研究所、大阪大学大学院連合小児発達学研究科、浜松医科大学子どものこころの発達研究センター）
谷池 雅子（大阪大学大学院連合小児発達学研究科）
毛利 育子（大阪大学大学院連合小児発達学研究科）
土屋 賢治（大阪大学大学院連合小児発達学研究科、浜松医科大学子どものこころの発達研究センター）
藤野 陽生（大阪大学大学院連合小児発達学研究科）
山田 貴志（大阪大学大学院連合小児発達学研究科）
山本 知加（大阪大学大学院連合小児発達学研究科）
平田 郁子（大阪大学大学院連合小児発達学研究科）
吉崎 亜里香（大阪大学大学院連合小児発達学研究科）
伊田 勝憲（立命館大学教職研究科）

インタビュー調査協力校・教育委員会等一覧（50 音順）

インタビュー調査および事例集の作成にあたり、多大なるご協力を賜りました皆様に、心より御礼申し上げます。

小学校

- ・伊丹市立神津小学校（兵庫県）
- ・尾道市立因北小学校（広島県）
- ・加古川市立平岡小学校（兵庫県）
- ・川越市立新宿小学校（埼玉県）
- ・熊谷市立妻沼小学校（埼玉県）
- ・堺市立日置荘西小学校（大阪府）
- ・吹田市立青山台小学校（大阪府）
- ・吹田市立吹田第一小学校（大阪府）
- ・飛騨市立古川小学校（岐阜県）
- ・松本市立島内小学校（長野県）

中学校

- ・尾道市立因北中学校（広島県）
- ・鎌倉市立由比ガ浜中学校（神奈川県）
- ・川越市立高階西中学校（埼玉県）
- ・岐阜市立草潤中学校（岐阜県）
- ・新宿区立新宿中学校（東京都）
- ・鈴鹿市立鈴峰中学校（三重県）
- ・豊中市立第八中学校（大阪府）
- ・西宮市立浜脇中学校（兵庫県）

教育委員会等

- ・尾道市教育委員会（広島県）
- ・小金井市教育委員会（東京都）
- ・堺市教育委員会（大阪府）
- ・天童市教育委員会（山形県）
- ・西宮市立こども未来センター（兵庫県）

イラスト提供：岐阜市立草潤中学校

監修：イモカワユウ

編集・制作／事業受託団体 公益社団法人 子どもの発達科学研究所

発行／令和 8 年 4 月

本資料は制作に一部、補助的に AI を用いていますが制作者にて内容の校閲・校正を行っています。