

6 子どもが困っていることへの対応

生徒指導提要（令和4年12月）第13章 多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導

13.1.4 学校における組織的な対応

(1) 校内の支援体制・・・P272

学校生活における困難な状況の背景には、個人が抱える課題と教職員や周りの児童生徒との人間関係や学習環境に関する課題の両面が影響しています。指導や支援だけでなく、学級全体の全ての児童生徒への指導や支援から学級の中での個別的な指導や支援、そして、必要に応じて個別的な場での個別的な指導や支援を階層構造で考えます。

(2) 学習面、行動面、対人関係への指導・支援・・・P273

学習面に困難のある児童生徒への対応は、できていないことやうまく取り組めていないことに注目しがちになります。しかし、苦手なことに対しても意欲を高めていくためには、できていることを認め、得意な面を生かして指導や支援を行うことが大切になります。そのためには強みを活かした学習方法に変えたり、合理的配慮を用いたりして、実力を発揮し、伸ばし、評価される支援を考えます。失敗経験の積み重ねにより、自分にはできないなどと自己評価が低くなっている場合も多く見られます。個別的な指導や支援を行う際には、特別な扱いをされることが、逆に心の痛手にならないように、プライドや自尊感情に配慮することも重要です。

行動面については、注意や叱責だけでは改善は難しいという前提に立ち、適切な行動を増やしていくという視点を持つことが大切です。起きている行動だけに注目せず、きっかけになることや行動の結果など前後関係を通して要因を分析し、対応を考えます。失敗を指摘して修正させる対応ではなく、どういう行動をとればよいかを具体的に教え、実行できたら褒めるなどの指導を通じて、成功により成就感や達成感が得られる経験と、それを認めてくれる望ましい人間関係が周囲にあることが、何よりも大切です。



生徒指導提要（令和4年12月）

https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf

(1) 「読み書き」にかかわって困っている子どもの特性と対応

① 見え方と対応

文字の見え方に特性があると、きちんと真っすぐであるはずの文字列が歪んで見える、白地と黒線のコントラストがはっきりしない、色の判別がつきにくい、文章の途中でどこを読んでいるのかが分からなくなってしまうなど様々な困難がともないます。

途中でどこを読んでいるのかが分からなくなるケースでも、縦列であれば読みやすいが、漫画のようなコマ割りされたものはどこから読んでよいのか分からないケースや、横列であれば読みやすいが縦列になると読みにくいケースがあるなど特性は人それぞれです。

ア 目と手の協応が必要な活動を行う中で、緩やかに成長を促すことが大切です。

キャッチボールやバドミントン、卓球、風船バレーなど様々なことが考えられます。本人が好きな活動を行う中で、育むことが望まれます。A3程度の用紙にランダムに書かれた1～20までの数字を声に出しながら1から順に指さしていく（数字を○印でかこんでいくなど）活動も目と手の協応を育てることにつながり

ます。

イ どうしても文字列が歪んでしまったり、文字列を目だけでは追いつらかったりする様子に対しては、リーディングルーラー（半透明な定規）を文字列に添わせる方法があります。この方法をとる際には、教科書などの書籍を両手で持つという読み方はできません。机の上に教科書を開き、定規や指を添えて読む時間とすることが必要になります。サイドラインやアンダーラインを引く活動を導入することも一つのアイデアです。教員が声色を変えて読んだところにラインを真つすぐ引くことを指示し、引き終わったらすぐに起立をするゲームは、楽しみながらできる活動です。

ウ 黒板に書かれた文字は、黒地に白の線であり、読みやすいとされています。しかし、その黒板がきれいに消されず白みがかかったようであると、線を認知しづらくなります。きれいに消された黒板に文字を書くことは大切な支援になります。また、黒板消しの縦横の動かし方を整えることで、自然なアンダーラインやサイドラインができます。

タブレットを用いてTV画面の提示を行う際にも、黒背景に白文字など、コントラストを工夫することで、子どもの実態に応じた支援ができます。

② 文字と音のマッチング

文字の形は認識することができる一方で、その文字がどのような音であるかを直感的には想起できない子どもがいます。例えば「ぬ」「ね」の文字信号を見て「Nu」なのか「Ne」なのかが分からない様子です。

ア その文字と音をマッチングするために、イラストを介した文字の覚え方や、フラッシュカードを用いた活動などが行われています。文字をできるだけ速く音声にすることを習得するためには、フラッシュカードを用いた活動は有効です。他にも、しりとりをするようにしてカードを並べるなど、子どもの実態に応じた活動の工夫をすることが大切です。

イ 背中に友達や家族から文字を書いてもらって何と書いたのかを当てる活動も楽しくできるものです。相手へのソフトなボディータッチという側面からも効果の高い活動です。



③ 音声の入力と保持

文章を読むときに、音声の意味のまとまりとして捉えることが難しい子どもがいます。「ぼ」「く」「は」と、拾い読みはできるのに、「ぼくは」という意味のまとまりとして捉えることができづらいケースです。音声化した文字を脳に保持(記憶)できればある程度意味のまとまりとして捉えることができるのですが、音として出力したり、音とマッチングさせることにのみ意識が集中したりしてしまい、音のまとまりとして脳に保持(記憶)することが難しくなります。

音のまとまりとして保持しづらくなると、黒板の文章や自分で考えたことを文字化することがとても難しくなります。何度も黒板を見返しながら一文字一文字書く姿は、本人の努力が示す行動です。このような場合には、「もっと早く書きましょう」「あと〇分で消しますね」という働き掛けはしないようにしましょう。

ア 音声の保持(記憶)の能力を上げるためには、歌を覚えたり、セリフを覚えたりすることなどが効果的です。大好きな歌を楽しそうに歌っている様子を周りの大人が喜んだり、幼少期に読み聞かせを行ったりすることで、この能力が向上します。

イ 自分で読んだ文字信号を音声信号として保持することが苦手なケースでは、数字や文字の羅列を見せ、それを覚える活動が効果的です。覚えたとおりに音声化したり、覚えた順番とは逆の順番で音声化したりする工夫もできます。例えば「あけとびよ」というカードを見せてすぐに隠し、覚えたものを発表させたり書かせたりする活動や、逆から読んで発表させる活動も考えられます。

ウ 伝言ゲームを工夫すると学級全体で楽しむことができます。文字を書いて友達に提示し、次の子どもがその文字を音声にかえて次の子どもへ伝え、音声で伝えられた子どもは文字にして次の子どもに示すというように、音声と文字を交互に伝達するゲームです。また、説明しづらい図形を絵と口頭での説明を交互に用いて伝達するゲームも言葉を操る力を育てます。



④ 文字の形の記憶

「一二」を「に」と認知する、逆に、「に」を「一二(いちに)」と読む子どもがいます。これは、線の様子を把握して文字として認知する力によるものです。

平仮名の微妙な曲線の違いよりも、カタカナのように曲線が少ない方が認知しやすいケースや、その逆のケースなど人によって違いがあります。加えて、漢字のはねや止め、はらいなどの細かい認知が苦手な子もいます。細かい違いを認知しづらい子は、表情の微妙な変化を読み取ることが苦手であり、良好なコミュニケーションがとりにくいこともあります。

ア 文字の形を覚える、認識する前段階として、文字以外のものを識別する活動があります。間違い探しや、指示された形に積み木やカードを並べながら、その素地を培うことができます。相手の表情の変化に気付くために、数枚の顔写真からどんな気持ちであるのかを当てるゲームは、微妙な変化について気付きの力を育みます。

イ 文章を読むときに、一文字ずつを区切る線を設けたり、文節ごとに線を引いたりする工夫により、どこまでをまとまりとして読むのかが分かりやすくなります。

ウ 文字を書く活動に対して既に苦手さを示している場合、書かない活動が有効です。例えば、保護者、教師、友達が書いた文字を、ある程度筆順に気を付けながらなぞり、人差し指に力をかけて消す活動です。それもできるだけ大きな文字を書いて、消す活動の方が、効果が上がります。文字を書かせると、「そこをもう少し長く」「一本足りないよ」「はねてね」などの言葉が発せられがちですが、消す活動の中では、「うん、いいよ」「しっかりなぞれている」「はねもできたね」など、肯定的な言葉掛けがしやすくなります。この肯定的な言葉掛けが子どもの苦手意識を和らげます。大きく書いた文字を三回消し終えた後に、本人にペンで書くことを求めます。以前よりも整った文字をスムーズに書くことができたならば、その様子を認め褒めることにつなげます。他にも、粘土で文字を作る、クッキーで作る、レゴブロックで作るなど、書いて覚える以外の方法は工夫できます。書きたいとする文字のイメージが頭の中で構成されることで、書けるようになることが多くあります。



⑤ 手指を操作する力

文字を書くことは微細運動であり、鉛筆の持ち始めに行う活動は線をなぞる活動です。鉛筆を操作する力を育むためには、人差し指の微細運動の力の拡充がかわります。人差し指の動きの成長に重きを置きながらも、子どもの好きな活動を積み上げていく必要があります。

ア 例えば、紙飛行機を作り、親指と人差し指で飛ばす、人差し指で、友達の背中に文字を書く、粘土遊びをする、卓球のラケットで遊ぶ、キャッチボールをする、指で絵の具を用いて絵を描くなどの活動を楽しみながら行いましょう。

イ 微細な運動を苦手とする子は、粗大運動においても何らかの苦手さを抱えています。走る、歩くといった運動にぎこちなさを示す子もいます。その場合、鬼ごっこやかくれんぼなどの遊びを行うことが有効です。足が遅くともある程度は楽しめるルールがあるとよいでしょう。体育館にマットを何枚か敷き、そのマットを飛び越えてはいけないルールを作ると、マットの両サイドで鬼とやり取りすることができ、相手に合わせて体を動かそうとする機能を高めることができます。

ウ おはじき、お手玉、あやとりなど、具体物を操作する遊びをたくさんしましょう。

⑥ 他者の言葉の受け入れ方

子どもによっては、自分が頑張って書いたものに対して指摘を受けたり、修正を促されたりすることなど、他者からの働き掛けに対して「攻撃された」「ダメ出しされた」などとネガティブに感じる場合があります。また、自分でも修正が必要だと感じた場合でもどうしたらよいか分からず、暴言や暴力など不適切な行動のきっかけになることも少なくありません。

他者からの指摘に対して、受け流したり、援助を求めたりすることに困難がある場合、ますます書く行為に対して否定的になります。

ア 評価の際に用いる言葉の工夫や、評価の観点を細分化する工夫が必要です。「この部分は、大合格、あとはここだね」「一生懸命書いているね」など、努力の様子を価値づけ、頑張ったことへの評価を笑顔で伝えましょう。

イ 児童生徒が連絡帳に書いた文字の中で、一番整った文字に小さい丸を付けて、称賛、強化する方法もあります。



⑦ 自分が書いたものの評価

どんな字を書いたら良いのかという評価をしっかりとできますが、自分ではそのような文字が書けない子どももいます。頑張って書いた文字が、友達と比べても、自分で見ても明らかに異なる認識がある場合は、書く行動のたびに自分を肯定することができなくなります。文字の形にこだわらず、書く活動に取り組むことを評価することは効果的です。書くことが苦手な子どもが、一生懸命努力をして書いていることに教師も共感する姿勢をもちましょう。

ア その子の行動の中で、文字を書いているとき以外の適切な行動をどう評価するかは、とても重要です。得意なこと苦手なことは誰にでもあります。問題はそのバランスを本人がどのように感じているかです。「あれも、これも、できない」ではなく、「これはできないけど、あれは得意」と思えるような言葉掛けを工夫しましょう。



(2) 「行動」にかかわって困っている子どもの特性と対応

子どもの情報の入力（認知）には個々の特性が出やすいです。聴覚、視覚、嗅覚、触覚などから得る感覚的な情報について、その子特有の入力（認知）の仕方をしています。例えば、ある表情を見て、「怒っている」や「蔑んでいる」等のネガティブな印象をもってしまった場合は、自らを守るために何らかの防衛行動が選択されます。叩く、逃げ出すなどは、そうした防衛行動であり、その子なりのコミュニケーション方法です。しかし、その行動は往々にして、周りの人にとっては、不適切な行動として捉えられます。

こういった場合、誤った認知を正しい認知に導くことが必要です。以下にそのいくつかのアイデアを示します。子ども一人ひとりに合わせた支援が必要であり、その子が何に困っているのかを探り続けながら、工夫するように努めます。

① 離席

【日常的に気を付けること】

ア 離席する傾向のある子どもとの信頼関係構築を目指します。

例：本人の好きな遊びに入れてもらい、一緒に活動する。遊びの中で参加者が指導的な言動をとらないように配慮します。

イ 座っている行為を強化するために、離席しないでいる様子を本人に分かるように、静かに（やかましい感じにならない、その子にとってうざくない）認め続けます。

例：あらかじめ話し合い、その子との秘密のサインを決めておき、そのサインで座っている様子を認めます。

机間巡視を行う中で、適切な行動を見せている子どもに対して、ノートに小さい丸をつけます。

離席しそうな少し前に、座っていることを認めるかわりを行います。

ウ 離席以外の不適切な行動をとってしまわないように、自席を離れたくなったときにはどのような対応をとるのかをあらかじめ伝えます。

例：1単位時間に○回（○分間）以上立ち歩いた際には、おうちの人とどうしていったらよいのかの話し合いを行います。

1単位時間に○回（○分間）までは、許しますが、それ以上になったら休み時間に先生と話し合いをします。

小学1年生の4月段階（新年度の4月段階）できちんと座っている学級の様子を、学級だよりで保護者へ伝えます。加えて、座れない様子があった際に、どのような方策を講じるのかについて、あらかじめ示していくことも考えられます。

【その行動が行われている最中】

ア 今後の支援方法立案のために、どのタイミングで離席が見られているのかを記録します。

どんな天候で、どの教員のどの授業のどんな場面になると起きているのかを探ります。離席理由の仮説を立て、仮説に基づいた対応をとります。

例：ノート記述のタイミングで離席することが多い傾向があります。

➡最初の3文字を薄く教員がノートに記述します。

教員の説明や子どもとの言葉のみのやり取りが5分以上続いた際に離席が多い傾向があります。

➡教員の言葉のみの説明を可能な限り削ります。他の子どもの発表をしつかりと聞くことができている子どもの様子をこまめに肯定的に評価します。

イ 大きく分けて以下の三つの方法があります。アを選択する場合は、これまでの人間関係の様子によって効果が異なります。

(ア) 注目する

例：毅然とした態度で、座るように身振り等で繰り返し着席を促します。ただし、大きな声や威圧的な態度、子どもの体に触って座らせるという方法は本人と他児の生命の危険が生じる場合にのみとし、避けます。

(イ) 注目しない（＋座っている様子に注目する）

例：予め離席をしてほしくないこと、本人・保護者が了承している立ち歩いた際の対応を伝えていることを前提条件とします。子どもが離席したことに対して指導をせず、席に戻ってくれたタイミングで座ってくれたことを認めるゼスチャーやにこやかな表情を向けます。

(ウ) 代替の活動を提案する。

例：「○○をして、□□になろうよ。」と別な方法で行うことを提案します。
「○○しないと、□□できないよ。」という言い方は避けましょう。

※発達障がい疑われる際には、「席に戻りなさい」などの指導（叱責など）では、上手くいきません。かえって、立ち歩くという行動を強化してしまう場合があります。加えて、暴言暴力を誘発する恐れもあります。



【その行動が収束したところで】

ア 着席する様子を認めます。

例：着席した様子を認める身振りを本人へ分かるように示します。

イ 着席できない様子に対してクールダウンを促します。

例：教員が身振り等（無表情で視線を合わせず、促したい方向へ手招きする
ようにするなど）で教室を出るように促します。本人が落ち着くまで寄り添います。

ウ 着席できない様子に対して気分転換を促します。

例：教員が身振りで教室を出るように促します。本人の気持ちが前向きになるような働き掛けを行います。

エ 「何？」（何をしましたか、その前に何がありましたか）という言葉をつかって、本人の気持ちを確認するとともに原因を探ります。「なぜ」は使用しません。

例：「席を勝手に立つことがよくないことを知っているあなたが、席を立ったということは何かあったのですか。」と尋ねます。不適切な理由であった際には、これからはしないでほしい旨を伝えながらも、あなたのことが大切だから、何度でも注意することを伝えます。「もうしないのよ。わかりましたか。」→「はい」では、嘘をついてもよいのだという学習につながる恐れがあります。



② 暴言

【日常的に気を付けること】

ア 自己の行動をコントロールしやすくするために、自己理解を促します。

例：一緒に下校しながら話すなど、教育相談の時間を確保します。そういう言葉遣いが良くないことを知っているはずだが、どういうときにやってしまうのかを本人から聞き出しながら、自己理解を促します。

アサーショントレーニング（さわやかな自己主張トレーニング）の手法を取り入れ、自分が相手に対してどのような対応をとりがちなのかを考えさせる場面をつくります。

イ 自分なりの見通しと異なる現実を受け入れやすくするために、前向きに最悪を想定させ対応を一緒に考えます。

例：朝の時点で「もしやってしまったら、どうしてほしい？」と明るく尋ねます。

「じゃんけんで負けたら怒ってしまいますか。」「うん」「もしそうなら、参加できなくなるのだけどどうしますか。」「・・・」

ウ 適切な行動を強化するために、穏やかな様子でいることを笑顔で認めます。

例：給食の際に、元気よく食べている様子を笑顔で見守ります。「なんかきもいんだけど」と言われるぐらいがちょうどよい子もいます。

不機嫌ではあるが、暴言を我慢している様子に笑顔を向けます。

エ 支援者の言葉や態度で行動を変容してもらいやすくするために、意図的に信頼関係構築を目指します。

例：その子に対して「ありがとう、うれしい、たすかった」と言うために、やってもらえそうなことを頼みます。



【その行動が行われている最中】

ア 大きく分けて以下の三つの方法があります。

(ア) 注目する

例：身振り（その言葉はやめてほしいと分かるもの）を本人に分かるように行います。ただし、表情についてはその子の傾向をおさえながら、真剣な、悲しそうな、無表情等のネガティブな表情を見せないことも検討します。

対教員の場合は、「その言葉を使うということは、嫌なことがあるのだ」と捉え、発せられた言葉の裏にある本当に伝えたいことを考察することが、冷静な対応を生みやすくなります。

(イ) 注目しない

例：その言葉に一切反応しません。

(ウ) 気分転換を促す

例：「〇〇をしましょう。」と好きな活動を提案します。

「あ、校長（教頭）先生だ。」と、目先を変えてあげます。

「これしてもらおうと助かるのだけど、やってくれない？」と、すぐにできそうなことを頼みます。

【その行動が収束したところで】

ア 穏やかな様子になったことを認めます。

例：「あなたが優しいあなたに戻ってくれてうれしいわ。ありがとう。」
身振りで○を示します。

イ 収束しない場合は、クールダウンを促します。

例：教員が身振りで教室を出るように促します。
本人が落ち着くまで寄り添います。

ウ それでも収束しない場合は、気分の転換を促し本人の気持ちを受け入れます。

例：本人の気持ちが前向きになるような働きかけを行います。その後、何があったのかを聞き、その時の気持ちを想像しながら伝え、本人の気持ちの明確化を図ります。



③ 暴力

【日常的に気を付けること】

ア 何があるとそのような行動があらわれるのかを以下のような視点で記録します。

- ☐ 集団の中で、複数人から、否定的な働き掛けを受ける。
- ☐ 気圧の変化があったとき。
- ☐ ある特定の言葉を聞いてしまったとき。
- ☐ 負けたとき、満点でないとき。
- ☐ 無理やり、〇〇をやらされたとき。
- ☐ 集団の中で、自分が思っていた見通しと異なる（マイナスの）現実になってしまう。 等

イ その行動でこれまで何を獲得してきたのかを以下のような視点で整理します。

- ☐ 自分の思い通りになること（ゲーム時間の確保、嫌いな勉強をしなくなる等）。
- ☐ 驚いてくれる周りの表情。
- ☐ 教員や保護者が側にいてくれること。
- ☐ 教員や保護者から話を聞いてもらうこと。
- ☐ 教員や保護者から抱きしめられること。
- ☐ 怒りを表出したことによるすっきりした感じ。 等

上記の行動のきっかけとその結果として得ていたものの探り、行動を誘発するものをできる限りなくします。結果として得ていたものをなくすということもできますが、まずは、きっかけに働き掛けます。

ウ 自己の行動をコントロールしやすくするために、自己理解を促します。

例：「たたく・蹴る」が、よくないことを知っているはずだが、どういうときにしてしまいがちになるのかを本人から聞き出しながら、自己理解を促します。

そのような行動が出てしまった際に、どうするのかを話し合い、クールダウンする場所を話し合い決めておきます。

「怒ってしまったら、〇〇へ行きます」というカードを作成し、すぐに本人へ提示できるようにしておきます。

してしまいそうになったときに、クールダウンできそうな場所を確保し、そこへ移動することを教員へ知らせる合図を決めておきます。

エ 自分なりの見通しと異なる現実を受け入れやすくするために、予め前向きに最悪を想定させる工夫をします。

例：「もしこれをして、こうなってしまったら、友達をたたいてしまうの？」と尋ねます。「もし、叩いてしまいそうになったら、〇〇の活動（本人が了承する不適切ではない活動）をされていてよいからね。」と、異なる活動を示しておきます。

【その行動が行われている最中】

ア 本人と周りの人（教員・子ども）の安全を確保します。

例：まわりの子どもを別の場所に移動させる。

本人から一定の距離をとる。できる限り本人に触らない。

毛布やクッションなどを教員らが持ち、直接の暴力をさせない・受けないようにする。

イ 本人の落ち着くところへ移動することを促します。

例：身振り、カードなどを用いて、できるだけ少ない言葉掛け「〇〇へ行きましょう。」などを落ち着いたトーンで繰り返します。繰り返すことで、一旦は、暴力的な様子が膨らみますが、それでも繰り返すことによって、収まっていきます。注意、詰問、否定は避けます。

＜よくない例＞

〇〇へ行きましょう➡落ち着きましょう➡そんなことしたらダメでしょ➡座りなさい➡人をたたいてはいけないの➡暴力反対のように変えていくと収束するまでに時間がかかってしまう。

※本人の体にできるだけ触れないことを心掛けます。

触ることによってかえってそれを振り払うために暴力的になることが想定されます。また、抑え込まれたことによる不満や怒りのみが記憶として残りがちになります。

【その行動が収束したところで】

ア 穏やかな様子になったことを認めます。

例：「あなたが優しいあなたに戻ってくれてうれしいわ。ありがとう。」

イ 暴力的な行為が収まるも、いら立ちが収束しきらない様子に対してクールダウンを促します。

例：教員が身振り、カードなどで教室を出るように促します。本人が落ち着くまで寄り添います。寄り添うことで落ち着く子どももいれば、そうでないタイプの子どものもいます。むしろ一人にした方が落ち着ける子どもは、距離をとって見守るようにします。

ウ 気分の転換を促します。

例：教員が身振りで落ち着ける場所へ向かうように促し、趣味の話など、本人の気持ちが前向きになるような働き掛けを行います。

その後、何があったのかを聞き、その時の気持ちを想像しながら伝え、本人の気持ちの明確化を図ります。その際に、暴力は許せない行為であることを伝えるタイミングを慎重に図ります。暴力的な行動の背景として本人なりの行動理由があることが多いので、その点をまずは認めた方が必要な指導が伝わりやすくなる傾向があります。

④ 飛び出しなど

【日常的に気を付けること】

ア 飛び出しが見られるタイミング(原因)などを以下のような視点で探ります。

□ ストレッサーは何か？

◇ 担当教員ではないか

◇ ○○科の授業が要因ではないか

◇ 4時間目であることではないか (➡おなかが減ってしまっている時ではないか)

◇ 何をしたらよいのかが分からない、本人にとっては暇な時間ではないか

□ どこを通過して飛び出すか。

□ 発達の凸凹などの特性はあるか。

□ 相手の表情の細かい点が理解できるか。

□ 苦手な音があるか。

□ 言葉を扱う力は十分か。

イ 飛び出しが見られていないことを強化します。

例：机間巡視をする際にさりげなく認めのサインを送る。

保護者本人と話し合い、連絡帳に落ちていた時間を「④（4時間目はOKという意味の秘密のサイン）」と明記する。

給食時に落ちていた時間の授業を話題にし、会話をするようにする。

ウ もし飛び出してしまったらどうなるのかということを予め想定させる。

例：「今日の○時間目は、教室を飛び出しますか？もし飛び出してしまうようなら、その時は、○○教室へ行ってくださいね。or あまり遠くには行かないでくださいね。」と、明るい感じで伝えておく。

エ 飛び出してしまうときの出入り口まで、子どもよりも早く教員がたどり着けるような位置取りに常に配慮する。

【その行動が行われている最中】

ア どうしても止めなければいけない時の対応について、以下に示します。

□ すぐに追い掛け、子どもに触らずに追い越し、行く手をふさぐ。

□ 他の職員へ必ず伝える。

□ 隣の学級の教員にすぐに声を掛け、行く手をふさぐ。

イ 連れ戻さなければいけないときの対応については、以下の点に配慮します。

□教員が子どもに手をさしのべ、その手を子どもがもってくれるようであれば、正面に立ち手首や手を引くことができる。

□子どもが教員の手を取ってくれない場合は、子どもの正面や背後から、手首をつかみ引っ張り上げるような支援は行わず、社交ダンスのように子どもの右手の手のひらと教員の右手の手のひらを合わせるようにし、教員の左手で子どもの腰を押してあげるようにエスコートする。

【その行動が収束したところで】

ア 今後飛び出したときに行ってよい場所を提案し、本人、保護者に共通理解を図ります。

イ 行動理由を本人から丁寧に聞き取ります。

例：「何があったの？」（何をしましたか、その前に何がありましたか）という言葉をつかって、本人の気持ちを確認するとともに原因を探ります。

ウ 教員にとってその子が大切な存在であり、とても心配になることを伝えます。

例：「〇〇さんのことが大好きです。だから、飛び出されると心配になります。」

