

「支援方法」グループ

I 研究の目的

<平成30年度>

(支援方法Ⅰグループ)

- ・児童生徒についての情報を共有するとともに、ティーチャーズトレーニングを用いた具体的支援方法について研修し実践をする。

(支援方法Ⅱグループ)

- ・支援方法（提案交渉型アプローチ）について教員間で理解を深め、具体的支援方法について研修し実践する。

<令和元年度>

児童生徒についての情報を共有するとともに、ティーチャーズトレーニングや提案・交渉型アプローチを用いた、具体的支援方法について研修し実践をする。

II 研究の内容

<平成30年度>

(支援方法Ⅰグループ)

- (1) 児童生徒についての情報交換
- (2) ティーチャーズトレーニング（Tトレ）を土台とした支援方法の研修
- (3) 実践事例研究会の実施（問題行動、具体的支援、変容成果を共通理解する）

(支援方法Ⅱグループ)

- (1) 提案・交渉型アプローチを土台とした支援方法の研修

文献「発達障害の子どもの「できる」を増やす提案・交渉型アプローチ（編著：武田鉄郎）」を用いた学習会を行う。

- (2) 児童生徒についての情報交換
児童生徒について情報交換をし、児童生徒の課題について捉える。
- (3) 実践事例検討会の実施
児童生徒への指導の事例検討会を行う。

<令和元年度>

ティーチャーズトレーニング（Tトレ）と提案交渉型アプローチを土台とした支援方法の研修と実践。

III 研究の方法

<平成30年度>

(支援方法Ⅰグループ)

- (1) ティーチャーズトレーニングの研修
- (2) 実践事例研究会
- (3) ペアレントトレーニングリーダーからの助言

(支援方法Ⅱグループ)

- (1) 提案・交渉型アプローチの研修
- (2) 実践事例検討会

<令和元年度>

- (1) ティーチャーズトレーニング、提案交渉型アプローチの研修
- (2) 実践事例を出し合っのグループワーク（実践事例研究会の実施）
- (3) 和歌山大学教授 武田先生による提案・交渉型アプローチの講演で研修した観点をもとに実践の確認

IV 研究計画

月	平成30年度	月	令和元年度
5	研究内容・研究計画の立案	5	研究計画・研究内容・研究方法の立案
6	研究計画の提示	6	研究計画の提示 Tトレ、提案交渉型アプローチの確認 *事例作成の進め方確認、グループわけ
7	Tトレの流れの確認と例について 「行動を3つにわけ」方法の確認 提案交渉型の流れの確認と事例について	7	実践事例研究会
8	中間発表	8	講演会「発達障がいのある子どもの二次障がい 予防を考える」和歌山大学教授 武田鉄郎 氏 実践事例研究会
9	「行動を3つにわけ」の実践結果報告 「肯定的な注目を与える」方法の確認 文献研究と事例検討	9	実践事例研究会
10	「肯定的な注目を与える」の実践結果報告 「好ましくない行動を減らす」方法の確認 文献研究と事例検討	10	実践事例研究会
11	「好ましくない行動を減らす」の実践結果 報告 「効果的な指示の仕方」の方法確認 *事例集約 文献研究と事例検討	11	研究のまとめ方について ・事例の選出と内容確認
12	ペアトレリーダーによるアドバイス 文献研究と事例検討	12	今年度のまとめと課題の整理
1	今年度のまとめ ・研究紀要分担、研究内容のまとめ、課題	1	校内研究のまとめ
2	今年度のまとめ	2	全体研究会
3	全体研究会	3	

*上段：支援方法Ⅰ 下段：支援方法Ⅱ

V 平成30年度の実践

1 支援方法Ⅰグループ（ティーチャーズトレーニング）

プログラム内のそれぞれのステップで事例を挙げながら、具体的な場面をイメージして研修を継続してきた。しかし、実践の中ではその時に研修している内容に重きを置いているために、各ステップに立ち返ることをおろそかにしてしまった点が課題として挙げられた。ペアレントトレーニングリーダー（三枚堂静子先生）からいただいたご指摘にもあったが、日頃の指導の中で、児童・生徒との関係性の構築はステップ1、2にあると考えられる。その上で初めて、「無視」、「指示」、「警告」、「ブロークンレコード」などのテクニックが効果的なものになるということを念頭におく必要がある。テクニック以前に、教師のCCQの姿勢、25%ルール（賞賛するタイミング）などの、生徒の行動を冷静に観察する「観る」という態度を身につけていくことの重要性を再確認するに至った。

また、昨年度はそれぞれが実践例をまとめたため、今年度は、実践例を検証しあうことで、日頃の指導を客観的に評価し、振り返りができる場面を設けていくことが課題であった。

2 支援方法Ⅱグループ（提案・交渉型アプローチ）

提案・交渉型アプローチについて、「発達障害の子どもの「できる」を増やす提案・交渉型アプローチ」を参考文献とし、文献研究で研修を行った。提案・交渉型アプローチについて知ることができ、普段の指導での児童生徒へのかかわり方も提案・交渉型アプローチと重なる部分がある、ということを知ることができた。様々な事例を文献から学ぶ中で、かかわり方の注意点や誤った方法の例も知ることができた。

また、実践事例検討会で、学部を越えて児童生徒の指導の様子を情報共有できたことに対して、前向きな意見が多かった。

文献を中心に研修を行ったため、実践に役立てられる実感が伴う時間にできなかったことが課題であった。

Ⅵ 令和元年度の研究実践

今年度は、昨年度までの「ティーチャーズトレーニング」（実践研究）、「提案・交渉型アプローチ」（文献研究）をもとに、実践事例を通して生徒の変容を確認する。3つのグループに分かれ、グループワークを実施。支援方法の選択は、それぞれの職員に一任することとした。このグループワークの中で出された、課題や意見などをまとめ、本校における支援方法の留意点や児童生徒の障がい特性などからくる反応などを確認した。※18事例（Tトレ：7事例、提案交渉：11事例）

また、和歌山大学教授武田鉄郎先生の講演「発達障がいのある子どもの二次障がい予防を考える～叱らないけど、譲らない 提案・交渉型アプローチの紹介とその効用～」を聞いて、実践事例にどのように活かすことができたか、また、反対に提案・交渉型アプローチがうまく機能しなかった事例なども挙げながら、支援方法を活用する際の留意点などの意見を出し合った。

1 支援方法の確認

【ティーチャーズトレーニング】

ティーチャーズトレーニングとは、児童生徒を変えるためにトレーニングをさせるものではなく、職員の方が対応の仕方を見直し、新しいやり方を取り入れていくプログラムである。落ち着きがない、集団の活動にのれない、といった児童生徒に対しては、どうしても口うるさく注意することが多くなりがちである。その一方で、ほめることが少なくなる。しかし、そのような対応を続けることで困った行動が減少するかという決してその通りではないことが多い。この悪循環を断ち切るには、児童生徒を変えようとするより、職員の対応を変えていくことが効果的で、その手法としてティーチャーズトレーニングがあげられる。

○ステップ1・・・「行動」を3つに分ける

好ましい行動	好ましくない行動	危険な行動・許しがたい行動
望ましい行動 好きな行動 今して／できていて、 さらに増やしてほしい行動	望ましくない行動 嫌いな行動 今して、減らしてほしい 行動	人を傷つけるような行動 許しがたい行動 いくら指示してもやめないし つこい行動
肯定的な注目を与える (ほめる)	無視＝注目を取り去る 好ましい行動を待つほめる	制限を設ける 警告と罰（ペナルティー）

○ステップ2・・・「肯定的な注目」を与える

①児童生徒はいつそう頻繁にその行動をするようになる。

②児童生徒は認められていると感じるであろう。 ⇒③ほかのことで協力的になっていく。

肯定的な注目とは **パーフェクトを待つはいけない 25%でほめる**

☆ほめる ☆励ます ☆その行動にきづいていることを知らせる
☆活動に誘う ☆感謝する ☆興味や関心を示す ☆そっと肩に触る

○ステップ3・・・「好ましくない行動」を減らす

- ☆「無視」＝注目を取り去って、好ましい行動が出てくるのを待つこと
- ☆児童生徒の「存在そのもの」を無視するのではなく、児童生徒の「行動」を無視すること
- ☆好ましくない行動を止め、好ましい行動が出てきたら、すかさずほめる
- ☆「無視する」⇒ 好ましくない行動を減らし、
「具体的にほめる」⇒ 代わりにどんな行動をのぞんでいるかを示す
- *無視すると、児童生徒は自分に注意を向けさせようと、一時的にその行動をエスカレートさせる。

○ステップ4・・・効果的な「指示」の出し方

- ①指示＝コミュニケーションの道具
 - ☆「～を始めなさい」「～はやめなさい」とやるべき行動の内容を伝えること
 - ☆「～しなさい」ではなく選択させる。「やらない」はいれない ☆お説教とはちがいます
- ②指示を児童生徒に伝えるためには、**真剣な声と態度**が必要

【提案・交渉型アプローチ】

- うまく言語化できない本当の気持ちを引き出すためのアプローチ
 - ・普段から言動に注目し、共感し、受容する関係が必要。
 - ・反応を注意深く受け止め、気持ちを拾い上げる感性・技術が必要。

〈陥りがちな3つのアプローチ〉

- 権威的な対応 ……腹が立ち、本気で怒る。子どもが折れるまで要求を押し通す。子どもの主張を無視し、親や教師の思い通りにさせようとする。
- 力による統制 ……言うことを聞かせるためにごほうびをちらつかせる。言うことを聞かせるために体罰を加える。脅しを用いる。外に出したり、別室に閉じ込めたりする。
- 子ども追従型 ……言い出したら聞かないので放っておく。自分が折れて、子どもの言いなりになってしまう。困惑してどうしてよいか分からなくなる。



〈よいかかわり方に共通して見られる2つの因子〉

- 交渉・取引 ……子どもに受け入れられるような妥協案を考え提案する。子どもの考えや反抗の理由を聞き、それを理解し交渉・取引をする。基本的には子どもの思い通りにさせるが、やり方などに条件をつける。子どもが納得できるように言い方をいろいろと変えて説得を試みる。
- 子どもの立場考慮……危険でなく他人に迷惑をかけないものであれば、子どもの主張を尊重し思い通りにさせる。

※参照「提案・交渉型アプローチ～叱らないけど譲らない支援～」学研 和歌山大学教授 武田鉄郎著

- ・困った行動をするのは困っている子ども
- ・問題視される言動をし、注意・叱責を繰り返されることでゆがみが生じる
- ・どんな困った行動も行動そのものを否定するのではなく、そうした行動に結びつく生活全般に目を向け、問題行動をとる必要性を低下させることが鉄則

※参照「行為障害と非行のことがわかる本」講談社 特別支援教育ネット代表 小栗正幸著

2 実践事例

<Aグループ>

提案・交渉型アプローチの実践事例（中学部生徒）

【状況・実態】

登校状況は安定、授業も出ている。頭痛、疲労時は冷えピタを貼るなどしている。
英語に対する抵抗感が強い。疑問や不平不満は即座に言わないと気が済まないところがある。

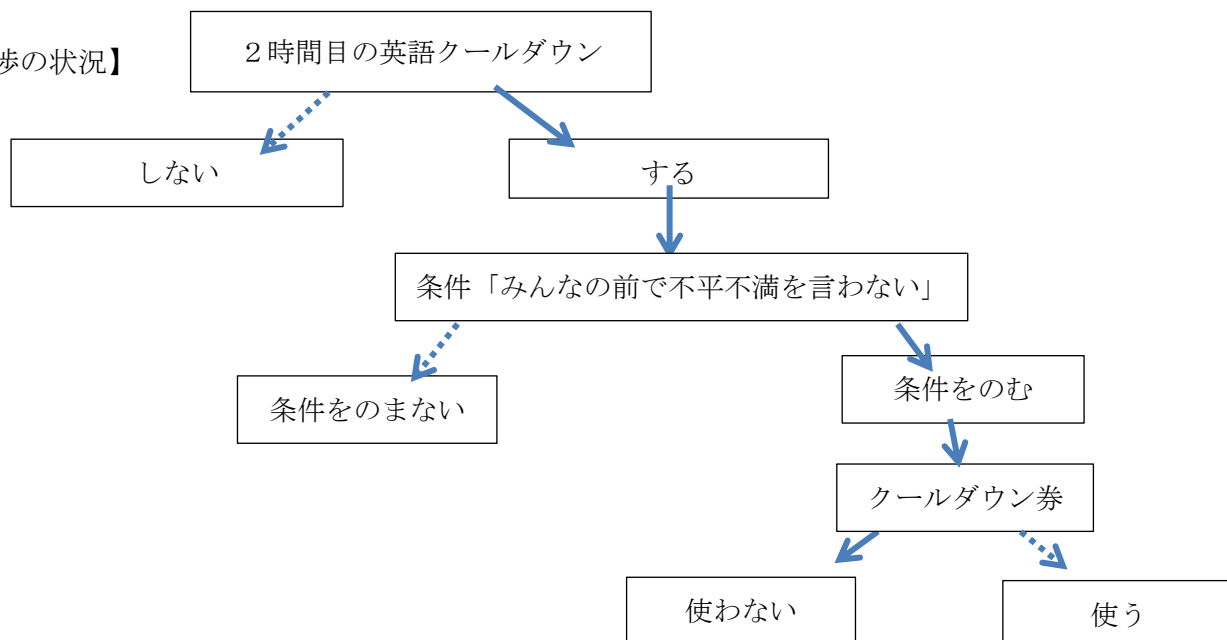
【行き詰まり感】

中3になり、英語への抵抗感はより高まってきていた。日頃からの不平不満の発言に対して、周りは不快に思っている。そのことを本人に伝えても、自分の主張を正当化し、罵りは止まらない。
時間割変更で1日2時間授業があるときは、尚更である。

【提案・交渉に至るまでのプロセス】

- ・少しでも不安を取り除いて授業に出て欲しいこと、併せて周りに不快感を与えないようにもしたいと考えた。そこで、「1日に2時間英語がある時は、2時間目の英語でクールダウンをしてもよい」という**選択肢を提示**。クールダウンをすることを選択。「条件として英語に対する不平不満は担任の前で止め、みんなの前では言わない」という**選択肢を提示**。条件を受け入れることを選択。クールダウンの内容は本人と相談して決めた。（クールダウン券をつくる、教室で10分休む等）
- ・当日の朝、本人にクールダウン券を渡す。教科担任にも連絡していることを伝えた。実際は、本人はクールダウン券を使わないことを選択。教科担任も2時間目はゆっくりと進めてくれたこともあり、本人が「ご配慮、ありがとうございました」と話してきたとのこと。
- ・その後も本人はクールダウン券を使っていない。クールダウン券があるだけで安心か？教科担任からの学習内容の予告も有効だった。主訴は、英語への抵抗感ではなく、「中1からの内容を学びなおしたい」にあるのかもしれない。

【提案・交渉の状況】



【成果と課題】

安心感のある選択であるクールダウン券を持ってから、不平不満の発言は減っており、周りに不快感を与えることは少なくなった。安心感のある選択肢(クールダウン)を提案したことで、生徒の不安感を取り除くことができたと考えられる。また、クールダウン券を使用するかどうかについても、自己決定権を持てたことも有効であったと思われる。これらのことから、不平不満の発言などは、過去の学習空白や安定しない出欠席や遅刻の状況により、学習内容がわからないという本人の困り感を表現できないがために、解決できずにいた例であると考えられる。現在は、英語への抵抗感はあるつつも、不平不満を口にするものは少なくなり、課外学習で

英語を選択するなど、学習空白を埋めるために前向きな姿勢が見られている。

この事例のみならず、困り感をうまく表現できない生徒に、まずは安心安全を感じられる選択肢を提案することがとても有効であることがわかった。Aグループでは、実践をとおしてティーチャーズトレーニングが適している生徒や、提案・交渉型アプローチで効果が見られた生徒など、生徒によって適した支援方法があることも見えてきた。また、複数の教員が授業に入っている場合、T1がティーチャーズトレーニングを意識し、T2が不適応行動を示す生徒に対して提案・交渉型アプローチを展開していくことで、授業の流れを止めることなく進めることができるのではないかという発見もあった。

<Bグループ>

ティーチャーズトレーニングの実践事例（中学部生徒）

状況 『課題（漢字の練習）に取り組む』

時
間
の
流
れ

- ① **予告** 国語の授業の流れを提示し、漢字練習の時間があることを確認する。
『漢字やらない』『面倒くさい』
どうしてやりたくないのか話しをするよう促す。
『漢字が多い』『難しい』
褒める 「きちんと理由が言えたね。」
指示 「今日は5個だけ漢字を書こう。」
- ② 漢字の数を減らしたプリントを提示。
- ③ **予告** 5つの漢字を練習した後でテストを行うこと、テストは80点以上でシールを1つ、100点で2つ（または大きいシール1つ）、シートに貼れることを伝える。
『今日は100点取れそう』
『この漢字（意）は“立つ”に“日”に“心”って覚える』
褒める 「ちゃんと漢字練習ができてるね!」「その覚え方がいいね!」
→部首の学習にも意欲が見られるようになった。
- ④ 上記を繰り返し、漢字練習→テストの流れに乗って課題に向かえるようになってきたが、机に伏せたり雑な字で書いたりする日がある。
警告 「今の時間にできなければ、放課後に時間を取ります。」
→この言葉でできる時もあれば、最後までできない時もある。
- ⑤ シートや今まで取り組んだ漢字プリントをファイルにまとめておき、振り返る時間を設ける。
『前は点数が取れなかったけど、最近はけっこう100点の日が多いよ。』
褒める 「こんなにプリント頑張ったんだね。」
「集中してできるようになったから100点取れるようになったんだね。」

【成果と課題】

学習シートやプリントでの振り返りは、褒められる経験を得た上で褒められた証として残るため、自己肯定感が低い生徒にとって有効であろうという意見が出た。また、シート等を他の人（保護者、教師、学園職員）にも見せ、褒めてもらうためのツールとして利用することもできるのではないかという意見もあがった。

その後も、国語の授業でこの取組を継続して行い、漢字の練習・テストを行ってから授業の内容に入るという流れが定着している。生徒が文章などを書く際に覚えた漢字を書こうとする姿や「この字、漢字ではどう書くの？」

と聞いて書こうとする姿が見られ、漢字への関心が少し高まったようにもみえる。画数の多い漢字については、抵抗感を示すこともあるが、ヒントを与えることで不安感を減らすとテストに取り組むことができている。漢字の「読み」については、知らない漢字でも見当を付けて読もうとすることができるようになってきた。

しかし、学習自体に楽しみを見いだすなど内発的な動機付けには至っておらず、「ご褒美シールがあるから」という外発的な動機付けで学習に取り組んでいる段階である。「褒められた」ことがシールとして残り、それが蓄積しているのを視覚的に確認できるというのは、やはり本人達にとって分かりやすいようであり、まだ言葉の「褒め」だけでは、苦手な学習のモチベーションに繋げるのが難しい段階であるようだ。

「褒められた」経験を自分の中に蓄積したり、それをモチベーションに繋げたりすることが出来るようになるには、まだまだたくさんのステップや手立てが必要であると感じる。

<Cグループ>

提案・交渉型アプローチの実践事例（高等部生徒）

【状況・実態】

- ・愛着障害、ADHD、軽度知的障害
- ・高等部が全員集まるような集団での学習は苦手である。
- ・自分がやりたくない学習に対しては、すぐに頓服を飲みに行ったり、その場においても絵かきをしていたり、違う教室で過ごしたりして回避している。

【行き詰まり感】

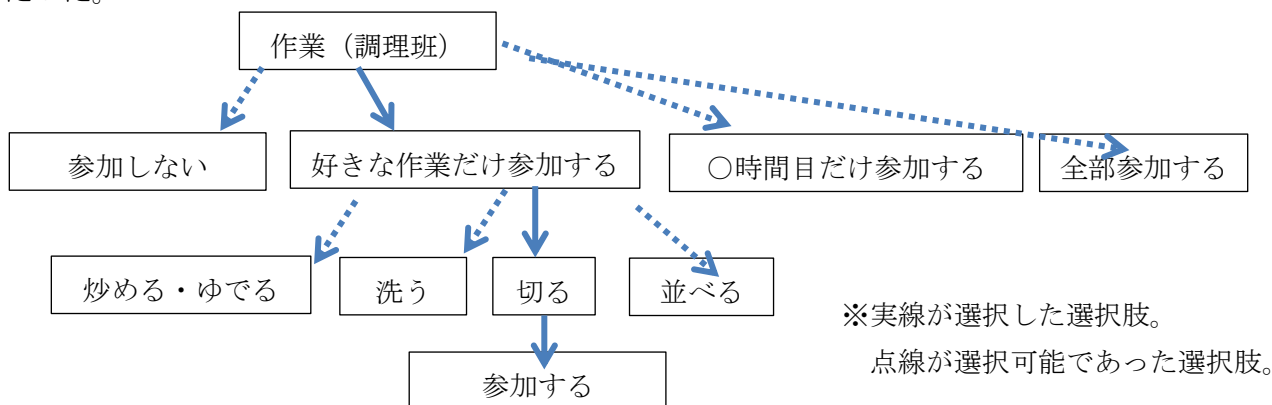
- ・少しでも面倒くさいと感じると課題と向き合わなくなる。

【提案・交渉に至るまでのプロセス】

・作業（調理班）に出たくないとのことで、調理班の活動部屋に入らず、その前の廊下で「帰っていい？」と何度も聞いてくる。帰りたい理由を聞いてみると、「調理は大変」「もうすべて面倒くさい」「やりたくない」とのことだったので、「自分で選んだ調理班だし、好きな作業もあるのでは？」と話しかけ、そこから作業に参加できるように提案・交渉を行った。「いやだ！」とそっぽを向くと、完全に参加しない傾向にあるので、「これならやっても良いかな」と少しでも思えるように声をかけることを心がけた。

【提案・交渉の状況】

・「将来のために全部参加してほしいけど、難しいときもあると思うから、好きな作業だけ参加する、例えば2時間目は必ず参加する、といった方法もあるよ」と**選択肢を提示**。「何も好きじゃない」と言うが、「お皿を洗うのはどう？」「お皿を並べるのは？」「炒めたり、ゆでたりは？」「切るのは好きなんじゃない？」「選んでやってみたら？」と**提案する**と、「切るのは好きだけど、指示がたくさんあるから難しい。」とのことだった。「切り方で味が変わるから細かい指示があると思うけど、先生達は生徒が作った料理を食べられるのが嬉しいよ。少しずつ、指示通りにできればいいと思うよ。」と伝えると、「わかったよ。切るのはやる。あとは分かんないよ。」と言い、調理班の活動部屋に入っていった。最初から途中まではしっかりと参加していたようだが、後半で活動がいやになったらしく、作業から離脱したようだった。



【成果と課題】

学習を拒否したときに「これならやっても良いかな」と少しでも思えるような声かけや、選択肢を沢山取り入れるようにして細かく提示した。すると、少しはやろうという気持ちを起こし、活動に取り組んだりもしたが、後日は気分が乗るところまでは行かなかった。提案交渉型アプローチは対象生徒の調子が良いときは有効であったが、調子が悪い時は効果がみられないことが多かった。また、ヒートアップしてくると全く効果がなく、そうなる前に提案・交渉することが重要であることを再確認した。

その後の経過では、本生徒の実態が変わってきている。自分が食べたいと思う物は調理活動に参加する傾向にあるが、授業に入らないことの方が増えている。授業に入らず下校する際は、「学校によく来たね」と声かけをし、励ますようにしている。また、提案の仕方については、今後は、先手、先手で声かけをしていくようにしたい。調理に関しては、こつこつと集中できるような作業に取り組む機会を作ってみてはどうかという意見もあった。調子が良いときに実施し、少しずつ出来ることを増やしていき自己肯定感を高めることで集団参加する機会を増やしていきたい。また、同時に別の方法・手立てとして何が有効か、考えながら支援していきたい。

3 まとめと課題

和歌山大学教授武田鉄郎先生の講演「発達障がいのある子どもの二次障がい予防を考える～叱らないけど、譲らない 提案・交渉型アプローチの紹介とその効用～」を聞き、再度それぞれの実践事例に当てはめて考える時間を設けた。(以下、アンケート抜粋)

○提案・交渉型アプローチの実践から学んだこと

- ・自分で選択することで自主性・主体性が伸びていくとを感じる。
- ・安心、安全な環境をつくった上で、選択の場面を設けたい。
- ・常に選択できる環境をつくりたい。
- ・選択する時に、生徒が理解出来る提示の仕方が大切。
- ・「協調」する力よりも「相談力」をつける。
- ・こころの支援の道筋をつけて、そこから後出しのアプローチが大切だと思った。
- ・取り組むべき課題に向き合えない場合に、向き合うことが出来るまで待つことも大切か
- ・本人の言いなりにならないよう、教師側が勝手に決めずに本人と交渉することを意識したい。
- ・やらなくてもいいという提案をしたところ、無理せずスムーズに活動をすることができた。

○提案・交渉型アプローチの実践を通しての課題

- ・選択肢をすぐ提示できるように練習が必要
- ・「やらない」という選択肢を入れると本当に「やらない」を選択してしまう。
- ・「やらない」という選択肢を入れることが難しい。疑問である。
- ・「譲らない」ための選択肢をどう設定するかが大切になってくる。
- ・負荷をかける段階は必要ないのかと、実践した中で悩んだ。

・「やらない」という選択肢について

課題として多く挙げられていたのは、提案・交渉していく中で、「やらない」という選択肢の扱いについてであった。「やらない」を選択しない児童・生徒がいる一方で、「やらない」を選択することが常態化してしまった生徒もいる。そのような状況が続くと、「やらない」選択肢が逃げ道となり、指導につながる機会を逃している印象を受ける。もともとメタ認知の不調を抱えている児童生徒が、「やらない」という選択肢を選び続けているということは、その先にどのような不安が潜んでいるのか探る必要である。Cグループの実践事例がそれに該当するものだと考えれば、先回りして選択肢を提示していくことと平行して、生徒の抱える不安を聞き出していく行程も必要であると考えられる。また、Aグループの実践事例などのように、不安が解

消され安全・安心を得ることで、徐々に「やらない」を選ばなくなっている事例もあった。(ティーチャーズトレーニングにおいては、「やらない」という選択肢は入れないことが前提)

・ 選択肢（言葉がけ）について

児童生徒の様子を受け、どのような選択肢を提案することが良いのか悩むという意見が多く挙げられた。いくつかの「選択肢」を提示するためには、事前に指導に当たるチームでの話し合いを持ち、一定のルールを確認しておく必要がある。また、生徒によっては、文字やカードにしておくなどの配慮も必要だった。一つの例として、昨年度の講演会で特別支援ネットワーク代表の小栗正幸氏に、多様な状況に置ける言葉がけについてお話していただいている。子どもの言葉や態度、表情を「出力された結果」だと捉え、それを受けて言葉や表情で子どもにフィードバックすると、次の「出力結果」は徐々に変化してくるということだった。ただし、対話にはテクニックが必要で、「なぜ」「どうして」ではなく、「困っていたのだね」という的外しをうまく活用するようアドバイスをいただいている。児童生徒自身が困っているという実感が少ない場合があり、その場合は訴えの内容を前提にした提案はさらにこだわりを強めてしまうことが多いということだった。

・ 児童生徒の状況の理解と対応

実践事例で話題にあがることの多い生徒は、暴言が出るような時には、真正面から対峙するのではなく、「困っていたのだね」と言い換えてあげる支援が必要で、その後に、提案・交渉へと繋げていく必要があった。そして、そこでの留意点は、本人が提案された選択肢を理解した上で選択するということである。事例では、生徒自身から、どの選択肢を選べばいいのか分からないという言動が度々あった。つまり、選択した答えが合っているのか、クリアできるのか、その先に何があるのか不安である可能性もある。選択肢は簡潔に、イメージできるもので、場合によっては紙に書いて、言葉の提示だけでなくフローチャートのように視覚的に提示し、生徒と確認しながら提案・交渉を重ねていける機会を準備しなければいけない。

・ 思春期におけるティーチャーズトレーニング

ティーチャーズトレーニングに関しての事例は7事例あった。高等部の生徒で褒められ続けてきた生徒は、褒めると喜ぶが、そこで終わってしまい、根本的な好ましくない行動の改善に繋がりにくいことがあった。「褒める」ことの再確認が必要であった。「褒め方」について深めるには至らなかったが、昨年度の研修を振り返ると、思春期における児童生徒の称賛の手法が鍵となることが分かる。できたことや能力をやみくもに褒めるのではなく、「励ますこと」や「努力を認めること」などの手法も「褒める」に該当することを再度確認したい。それらを実行した上で、効果的な「無視」や「指示」へとつなげたい。

傾聴・受容だけでは、指導や関わりは停滞しがちである。選択肢を提示するという方法で対話を継続し、児童生徒自身が望ましい方向を選びとれるようになるまで、フィードバックを続ける必要がある。その状況へ向かうために関係性の構築はとても重要で、ティーチャーズトレーニングのような肯定的な注目を与えることも、提案・交渉型アプローチのような対話の中で児童生徒の主体的な選択を促していくことも、どちらも教師側が習得したい技術と考える。

これらの支援方法に限ることではないが、チームで授業を行うことがほとんどである本校においては、T1とT2、もしくは担任、副担任などの間で、対象となる児童生徒への適した支援方法をチームで確認することが必要である。また、授業の中で、T1がティーチャーズトレーニング、T2が提案・交渉型アプローチを実践するなど、授業全体として捉えた支援方法の取り入れ方も実践をする中で見えてきたことであった。職員が様々な支援方法を理解し、その上で児童生徒の実態に合わせて適切な支援を提供し、安心できる学校づくりにつなげていきたい。