

インクルージョンの展開を推進する教育資源の開発
～校内支援資源を整備・開発するための実践的研究～

「つくる」「ささえる」「つなぐ」 学校が元気になる支援教育



平成 23 年 3 月

神奈川県立総合教育センター

はじめに

神奈川県においては、かねてより障害の有無に関わらず全ての子どもの教育的ニーズに応える支援教育に取り組んでまいりました。平成 19 年に策定した「かながわ教育ビジョン」では、障害の有無や国籍の違いなどで、学ぶことに支障が生じないよう、必要な環境を整えること、そして、子どもたちが成長の過程で様々な人々と出会い共に学ぶことで、立場を超えて理解し合い、学び合える、誰をも包み込む、インクルージョン教育を目指すことが示されています。

支援教育を推進するためのキーパーソンとして、総合教育センターでは各小・中学校並びに高等学校、中等教育学校を対象に、教育相談コーディネーターの養成研修を行っています。現在多くの学校では、複数の研修の修了者が教育相談コーディネーターとして、支援の中核となって活躍していることが報告されています。

しかし、このように各学校で支援体制を整え、実際に支援教育を進めてみると、そこには様々な課題があることがわかってきました。通常の学級にも在籍しているLD（学習障害）、AD/HD（注意欠陥/多動性障害）等の子どもたちに行き届いた支援を行うためには、それらの特性についての確かな理解に基づくチーム支援が欠かせません。しかし、日常の多忙さの中で、なかなか十分な個別の支援ができないという声が多く聞かれます。また、いじめや不登校、暴力行為などの問題も、いまだ十分な解決には至っていません。これらの行動の背景を見つめ、抜本的な解決を図っていくことが喫緊の課題です。

こうした課題意識に基づき、総合教育センターでは2ヶ年にわたり、調査研究「インクルージョンの展開を推進する教育資源の開発～校内支援資源を整備・開発するための実践的研究～」を行いました。同じ市内に位置する小・中学校並びに高等学校において、どのような支援教育が実践されているのか、どのような取組みが有効であり、またどのような取組みが課題であるのかについて、調査を進めてきました。これらの学校の取組みには学ぶことが多くあり、示唆に富むものがありますので、多くの学校の先生方にとって、今後の実践の参考にさせていただくとともに、現時点での支援教育の可能性と課題を考える契機にさせていただくことを期待します。

平成 23 年 3 月

神奈川県立総合教育センター

所 長 下山田伸一郎

目 次

はじめに

目次

本冊子の目的と構成

研究の背景と目的等について・・・・・・・・・・・・・・・・ 1

第1章 A小学校の実践

1 学校の概要・・・・・・・・・・・・・・・・ 6

2 グループによる学び合いの授業研究・・・・・・・・ 7★

3 通常の学級と特別支援学級で連携した事例・・・・ 11★

4 幼稚園・保育園や中学校との連携・・・・・・・・ 13★



第2章 B中学校の実践

1 学校の概要・・・・・・・・・・・・・・・・ 16

2 全ての生徒が過ごしやすい学習の場に・・・・ 17★

3 視覚的教材を活用した授業研究・・・・・・・・ 21★

4 支援ルーム・・・・・・・・・・・・・・・・ 25★

5 支援ルームから特別支援学級につながった事例・ 28★

6 交流学习を深めるための事前事業・・・・・・・・ 30★

第3章 C高等学校の実践

1 学校の概要・・・・・・・・・・・・・・・・ 34

2 支援教育の視点に立った授業研究・・・・・・・・ 35★

3 生徒指導アセスメント・・・・・・・・・・・・ 40★

4 高大連携による高校生への支援・・・・・・・・ 44★

第4章 まとめ

1 「つくる」「ささえる」「つなぐ」
～取組みから見てきた支援教育の現在とこれから～ 48

2 調査研究に携わって・・・・・・・・・・・・ 54

各学校の実践を三つの
活動領域に分類しまし
た (p.3 を参照)

本冊子の目的と構成

本冊子は、同じ市内に位置する小・中・高等学校における支援教育の実践を紹介したものです。それぞれの学校における実践を、「つくる」「ささえる」「つなぐ」という三つの活動領域として捉え、学校の概要と併せて現時点での支援教育の可能性と課題を浮き彫りにすることを目指しています。

研究の背景と目的等について



小学校の実践

「学校の概要」「つくる」「ささえる」「つなぐ」

中学校の実践

「学校の概要」「つくる」「ささえる」「つなぐ」

高等学校の実践

「学校の概要」「つくる」「ささえる」「つなぐ」



まとめ

研究の背景と目的等について

1 研究の背景

神奈川県では、平成 19 年に神奈川県教育委員会が策定した「かながわ教育ビジョン」において、「すべての子どもがよりよい環境で学べるよう、ニーズに応じた教育を進めます」と述べるとともに、インクルージョン教育を目指すことを重視し、これまで進めてきた「支援教育」のより一層の充実に向けた取組みが日々進められています。

現在、小・中学校並びに高等学校、中等教育学校では、教育相談コーディネーターを中心に、特別な支援が必要と思われる児童・生徒に対し、その児童・生徒に関わる人々の間でケース会議を行い、教育的ニーズの見立てや支援の方針を共有する取組みが行われています。通常の学級においても、支援が必要な児童・生徒への関わりについて、ケース会議の他にも様々な実践が行われています。

例えば、分かりやすい授業のための工夫や教室内の掲示物への配慮といった、全ての児童・生徒に役立つユニバーサルデザインから、支援を必要とする児童・生徒に対して行う外部の人材である学習支援者による個別支援まで、地域や学校の特徴をいかした取組みがなされています。

しかし、このような取組みは、各学校において手探りで行われている状況であり、どの学校においても共通、有効な手立てがあるわけではありません。限られた人的資源や予算の中で、校内の児童・生徒に有効な支援を行うために、どのような校内体制を作るか、どのような児童・生徒を対象に特別な支援を行うか、どのような方法で支援を実践するかについて、各学校の実情を踏まえた具体的な実践の蓄積が必要とされています。



2 研究の目的

このような背景のもと、総合教育センターでは、平成 21、22 年度に調査研究として「インクルージョンの展開を推進する教育資源¹の開発～校内支援資源を整備・開発するための実践的研究～」を行いました。この調査研究では、同一の市内に位置する小・中・高等学校の中から、それぞれ 1 校ずつに協力を依頼し、三つの学校の支援の実践を記録しながら、以下の点について検討してきました。

目的 1：各学校の校内支援体制の現況を調査し、児童・生徒、保護者、教職員、地域等の実態から効果的な支援体制とは何かを実践的に明らかにする。

目的 2：授業の改善、校内環境の整備など、全ての児童・生徒にも役立つユニバーサルデザインとしての取組みを調査し、現在有効に機能しているもの、今後取り入れられそうなものについて検討する。

目的 3：実際の個に応じた支援に関するいくつかの事例について、校内外の支援資源が機能的に活用されているか、支援に際し促進したことや困難であったことは何かを各事例の経過を追いながら振り返る。

目的 4：小・中・高・特別支援学校、外部機関等との連携の事例についてその経過を記録し、連携が有効に機能している点、課題となっている点を明らかにする。



¹ ここでは支援のための校内における資源（resources）を校内支援資源、校内と校外の支援資源を総称して教育資源と呼ぶ。

3 研究から見えてきた三つの活動領域

この調査研究を通じて私たちは、三つの学校において、現在行うことができる最大限の支援がなされていることを確認しました。そこでは、各学校に在籍する全ての児童・生徒を対象に教育的ニーズを探り、そのニーズに応じた教育環境を整え、校内の資源を活用した多様な支援が展開されていました。

先の目的に基づいて調査を進めていくうちに、支援教育の観点から各学校の実践を捉えてみると、実践の大きな柱として次に掲げるような「つくる」「ささえる」「つなぐ」といった三つの活動領域に大別できることを見出すことができました。

「つくる」 ……学校は子どもたちにとって、夢と希望を与えてくれる、楽しく、安心して過ごせる場であることが望まれます。本研究では、主に全ての子どもたちが主体的に楽しく参加できる授業づくりや、安心して生活するための環境づくりを調査しました。



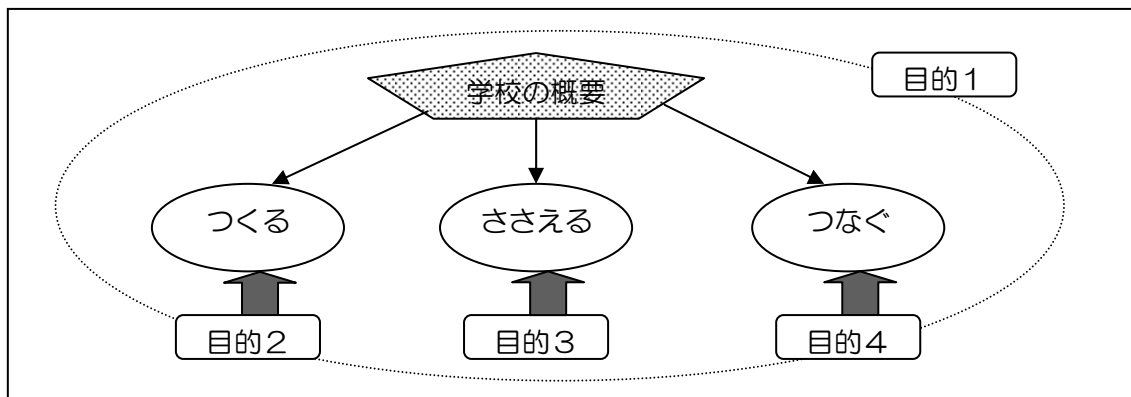
「ささえる」 ……学校は、個に応じた支援や交流学习を通じて、子どもたちや保護者の様々なニーズに応えることが求められます。本研究では、子どもの様々な教育的ニーズに対応した個に応じた支援や、そうした支援の場づくりを調査しました。



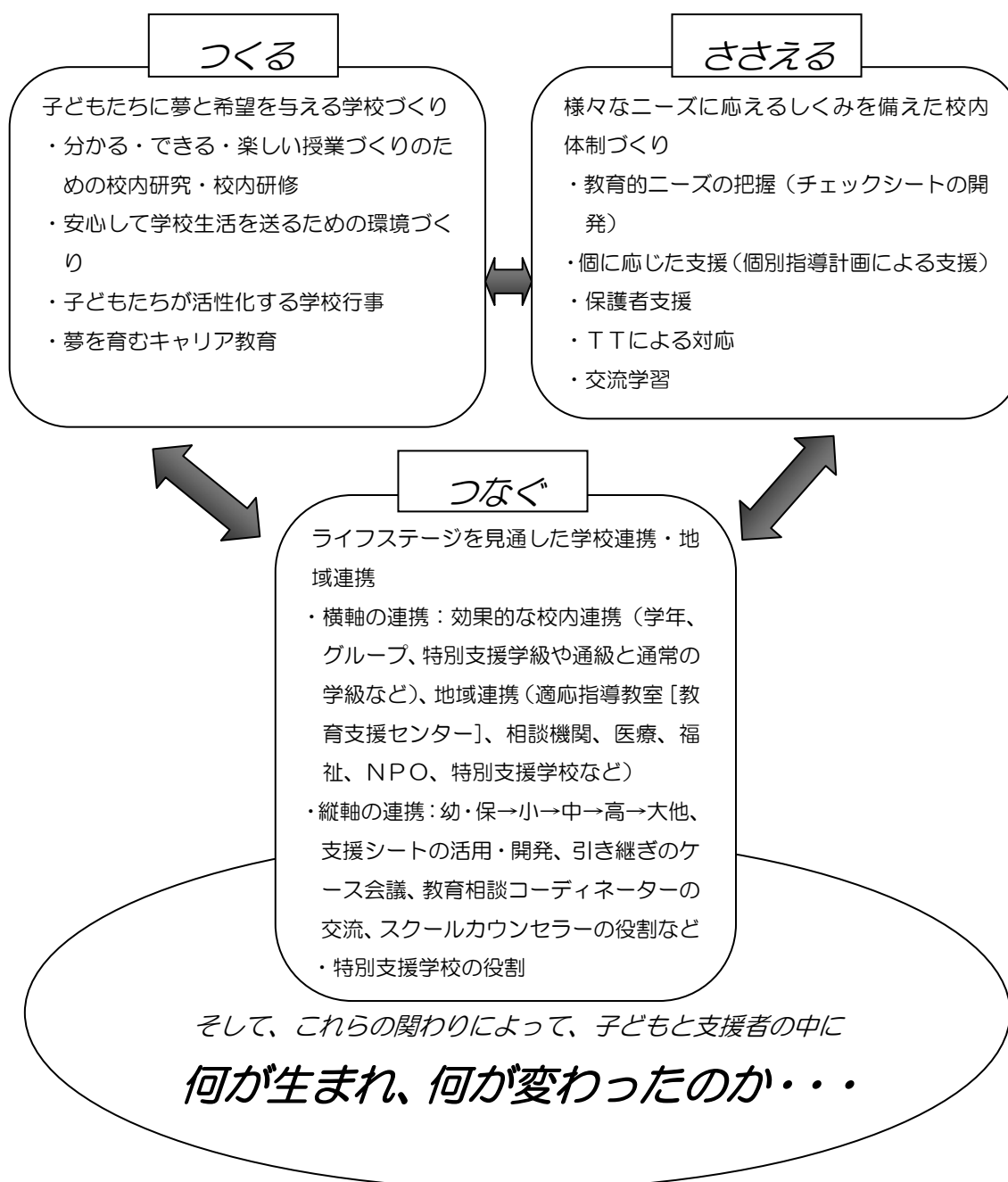
「つなぐ」 ……学校は内外の様々な機関と連携して、子どもの支援を多面的に行ったり、情報を引き継いで連続的な支援を行ったりすることが求められています。本研究では学校間の連携について調査しました。



本冊子で紹介するこれらの活動領域及び各学校の特徴を概観した「学校の概要」は、研究の目的と次のように関連しています。そこで、本研究においては、学校の概要を調べ、また調査によって得られた各学校の実践をこれらの活動領域に分類し、現時点での支援教育の可能性と課題を検討することで、研究の目的を果たすこととしました。



学校における、三つの活動領域に該当する具体的な取組みとしては、次のようなものが考えられます。



学校の支援教育の中に、これら三つの活動領域を設定した根拠、及び各領域で見出された事柄については、第4章で述べます。

なお、本研究で紹介している学校は、いずれも特別な予算措置を講じられているものではなく、どの地域にもある普通の学校です。このような普通の学校で行われている児童・生徒の教育的ニーズに応じた支援の取組みを詳細に検討することが、各学校が今後の支援体制を構築する際に参考になるものと期待します。

第1章 A小学校の実践



1 学校の概要

- 学校教育目標…心豊かで、たくましく生きる子
○めざす児童像…まごころと思いやりのある子（広い視野、思いやり、温かさ）
健康でたくましい子（規則正しい生活、目標と積極的活動）
よく考え、進んで学習する子（自ら考え、積極的に学ぶ子）

（1）学校の特徴

1) 創立 100 年を超えた、市内で最も歴史のある小学校です。平成 22 年度当初の児童数は約 700 名、学級数は 22 学級であり、そのうちの 2 学級は特別支援学級です。さらに難聴言語の通級指導教室（ことばの教室）を設置しています。



2) 校内研究のテーマは、「学ぶ喜びを見いだす子
～算数的活動を通して考える力、表現する力を育てる～」(平成 22 年度)です。

3) 校内運営組織として、企画会議、職員会議の他、ブロック会議、学年会議の縦横の組織を設置しています。

（2）学校全体で行っている支援の取組み

1) 学習支援者

市から派遣され、児童一人あたり週 1～2 時間（年間 740 時間）、個別に学習支援を実施しています。各担当が支援が必要だと思われる児童の実態を把握し、支援委員会（下記を参照）で支援対象児童を決定します。

2) 特別支援教育の推進における非常勤講師

教育相談コーディネーターの業務を補助するための非常勤講師が、支援が必要なクラスに T T（チームティーチング）として入ります。

3) 支援委員会

通常、職員会議の後に委員会を開いて、支援が必要な児童についての情報を収集し、各児童の支援策を検討します。委員会の構成は、校長、教頭、児童指導グループ、教育相談コーディネーター、通級指導教室（ことばの教室）担当、特別支援学級担当です。ケースに応じて、必要なメンバーが加わります。

（3）外部機関との連携

市教育研究所の心理相談員が教室を巡回し、支援の必要な児童のアドバイスをします。



2 グループによる学び合いの授業研究

A小学校では数年来、「学ぶ喜びを見いだす子～算数的活動を通して考える力、表現する力を育てる～」をテーマに算数の授業研究を行っています。以下の授業研究では、分かりやすさと積極的な参加を目指した授業が展開されました。

A小学校では、算数の授業研究において、指導の要素を「児童を引き込む授業づくり」「学習を支える基盤作り」の2つの観点に分類して、次のように掲げています。

児童を引き込む授業づくり	学習を支える基盤づくり
○授業展開の工夫	○児童の実態把握
○算数的活動の工夫	○演習の充実
○話し合い活動の工夫	○環境整備

次に紹介する研究授業では、この観点に沿って一つの問題の解決に向かって話し合い活動を行う取組みが示されています。

＜研究授業＞ 小学6年 算数 単元名「比べ方を考えよう」

この授業では、「1単位あたりの量」としての「密度」の意味を考えさせることを主題として、「どちらのプールが混んでいるか」といった身近な問題を1題だけ設定し、グループごとに話し合いました。

(1) 本時の課題につながる混み具合の比べ方（4つの方法）を復習する

まず最初に、問題に取り組む前提として、前時までに学んだ「プールの混み具合」の4つの調べ方について復習しました。

- ①面積をそろえて比べる方法（公倍数の考え方）
- ②人数をそろえて比べる方法（公倍数の考え方）
- ③1㎡あたりの人数で比べる方法（1あたりの考え方）
- ④一人あたりの面積で比べる方法（1あたりの考え方）

(2) 本時で扱う問題を知る

本時で掲げられる問題は以下の1題です。

【問題】
 けんたさんの家の近くにはプールが2つあります。
 2つのプールの混み具合を比べましょう。
 どちらのプールが混んでいますか。

	面積 (㎡)	人数 (人)
A	240	36
B	150	24



(3) 一人ひとりが4つの方法の中から自分で選んで問題を解き、発表する

児童は自分がやりやすい方法を①から④の中から選び解いていき、全員の前で自分の意見を発表します。この時点での授業観察から気づいたことは次のような事柄です。

(算数的活動について)

- ・ 四つの方法の中では、点④の方法を選んだ児童が多かった。(表の左の数) ÷ (表の右の数) という計算をすることが自然な印象を与えたものと思われる。
- ・ ④の方法を選んだ児童の中に、計算はできていたが、答えを選択するところで大きい方の値の方を選ぶ児童がいた。理由を尋ねると「値が大きい」＝「混んでいる」と考えたと答えていた。
- ・ ①の方法を選んだ児童はいなかった。教師が理由を尋ねたところ、「数が大きくて面倒」「公倍数を求めることはやりたくない」と答えていた。
- ・ 早く解けた児童は、他のやり方でも問題に取り組んでいた。

(発表について)

- ・ 自力で解決できない児童は、分からないところを近くの友達に聞いていた。
- ・ それぞれが考えた方法を、自分なりに熱心に説明しようとする様子から、聞き手に分かるように話そうとする子どもの気持ちが表れていた。
- ・ 聞く側の児童も発表者の言葉によく耳を傾けていた。

これらの様子から、焦点化された問題をじっくりと取り扱った効果として、割り算によって混み具合が求められることの意味を深く考えられたと言えるでしょう。

(4) グループでどの方法が「いつでも使えて分かりやすいか」を考えて、それぞれの方法に順位をつける(ワークシートにまとめる)

グループの席に移動する際には、隣り同士や前後の子どもたちが機械的に机を寄せるのではなく、窓側の子どもが廊下側へ、前の席の子どもが後ろの席へと大きく移動していました。話合いが活発になるようなメンバーの組合せを行っていることと、体を動かすことで集中力を高める効果が意図されています。



子どもたちは積極的に自分の意見を出し、いろんな方法で自分の方法を説明していました。グループでの話合いにより、どのグループも公倍数の方法より1単位あたりの方法が「いつでも使えて分かりやすい」と選んでいたようです。



(5) グループで話し合った結果を全体の場で発表する

この話合いの結果、次の意見が示されました。

- ・④の方法が分かりやすい（多数）。理由は計算がしやすいから。
- ・③の方法が分かりやすい。理由は、値が大きい方が「混んでいる方」の答えになるから。（他には、「インパクトが強い感じがする」など）

「いつでも使えて」という点については、あまり明確な意見は出されなかったようです。教師は「今日は③か④か、どちらがいいと決められませんでした。明日考えてみましょう」と言って授業が終わりました。この授業についての研究協議の内容を以下にまとめました。

<研究協議>

研究授業後の協議では次のような意見が出されました。

- ・1単位あたりの量は、子どもにとっては難しい単元である。意味を考え、なぜそうなるのかを考えさせたい。
- ・混み具合は数字を見比べてどちらが混んでいるのかを考えなくてはならない。計算スキルだけでなく表現・処理の問題がからんでくる。
- ・個人のミスを取り上げていきたいが、子どもたちの話合いの中で埋もれてしまう。その間違いを取り上げて、なぜ間違えたのかを検証する際にどのように進めたらよいのかが課題である。
- ・計算が楽にできることばかりに、子どもの意識がフォーカスされてしまった。
(大きな数を小さな数で割る→子どもの自然な考え方)
- ・式の中に単位を書いていくことも、式の意味を考えさせる上で有効ではないか。
- ・それぞれの問題に分かりやすいやり方でよいのではないか。
- ・今までどういう問題をやってきたかの経験で考え方は変わってくる。
- ・「いつでも使えて分かりやすいもの」という視点では「公倍数はやりにくい」「一人あたりの面積で考えるとミスが多い」の2点を押さえるとよいのではないか。
- ・半具体物は分かりにくい。人を表す図ならば、ただの「O」で表すより、顔入りマークや棒人形の方が分かりやすい。
- ・テープを床に貼ってエリアを作り、そこに児童が入ってみて混み具合を体感することも有効。
- ・子どもたちはとても頑張っていた。説明や話合いも、いつもよりできていた。

このように教師たちの研究協議では、「1単位あたりの量」の指導に関する方法を中心に意見が交わされました。教師たちは、指導過程の一つひとつについて、「どのようにすれば分かりやすくなるか」という問題意識から詳細に検討しています。進め方や教材の工夫について、一人ひとりの子どもの側に立った分かりやすさを具体的に追求している点に、授業づくりに支援教育の視線が注がれていることが分かります。



特に、話し合いの中で埋もれてしまう「個人のミス」への気づきは、こうした話し合い活動の弱点を指摘する重要な示唆となります。児童の間でどのように意見が交わされ、どのように変容されるのかといった個別の視点からの検討と、「個人のミス」をいかして思考を深める方法の検討が今後必要になると考えられます。

＜助言者（大学教授）からの指導講評＞

公開授業には大学から助言者が招かれており、この日は次のコメントが出されました。

- ・教材研究が行き届いていた。
- ・四つの方法を選択式で授業が進んでいくのがとてもよい。
- ・子どもたちが話し合いを楽しんでいた。
- ・(4)「いつでも」の定義があいまいだった。今日の問題だけでは「いつでも使えて」は限定できない。データの数を4～6程度に増やすと1単位あたりで揃えると楽になると実感できる。
- ・「数が大きくなったら、公倍数はたいへん」とは言い切れない。10や25、50など、数や場面に応じてやり方が違っていい。その上で、一方式に揃えていく便利さを伝えたい。
- ・自分で分からない時、学び合いをすることで理解が深まる。ここでは、聞き手の存在が重要である。
- ・学び合いの二つの要素に「教科の内容を深める」「コミュニケーション能力を高める」があるが、後者を進めるためには教師の説明はあまりいらぬ。
- ・途中式や思い浮かんだこと、説明のためのイラストや図などを書くことを通して、つなぎあうことが重要である。
- ・算数のポイントは抽象化と具体化である。自分で作った式の意味を友だちに読んでもらうことが有効である。
- ・論点の明確化のために出てきた意見は板書してほしい。口頭だけの話し合いだと論点が消えていく。今、何を議論しているのかを可視化していく。

以上、算数のグループによる学習を主とする授業研究を紹介しました。学習のねらいに沿った身近な題材からの問題を焦点化して与えることにより、学習への興味を引き出し、数学的な考え方を自然に身につけられることが示されたと言えます。また、話し合いの中で、児童がお互いに説明しあう活動を通して、楽しみながら自分自身の理解を深めていく様子が確認された一方で、個人のミスなどが埋もれてしまう点があることも見出されました。児童にとって、楽しく分かりやすい授業は、自分に対する自信を育てる意味でも最も重要な支援です。すべての児童・生徒にとって役に立つユニバーサルデザインにもつながる取組みとして、最初に紹介しました。





集団のルールが身につかない児童をささえる

3 通常の学級と特別支援学級で連携した事例

A小学校の3年生女子Dさんは、通常の学級では落ち着かず、教室から飛び出していましたが、特別支援学級に入級してマンツーマンの支援を受けたことで安定し、学習にも前向きに取り組むようになりました。

(1) 1年次の様子

- ・入学前の就学相談では、保護者は通常の学級への在籍と、ことばの教室への通級を希望した。
- ・夏休み明けから授業中に離席し、教室から出てしまうなど落ち着かない状況になる。その後、行動範囲が広がり、校外に出てしまうという危険な状態が度重なった。
- ・支援委員会 (p.6) では児童の行動の特徴を踏まえながら、安全を確保するための手立てと、どのようにルールを理解させることができるかを度々話し合った。

<Dさんのケース会議で提案された具体的な支援の例>

- 担任に行き先を言って許可を得てから、教室を出て行くというルールを教える
- 見かけた教職員は声をかけて教室に戻すようにする
- プリントを出す、ノートを取りに行くなど、授業の途中で動く時間を作る

- ・1年次の前半は、保護者は頑なに、指導の仕方の問題があると言っていたが、Dさんの行動を具体的に伝えたところ、行動の特徴について少しずつ理解するようになった。
- ・Dさんの保護者は、医療機関への受診の必要性を理解し、1年生の10月から通院が始まった。知的障害を伴う自閉症圏にあるという診断を受けた母親は戸惑い、それに伴ってDさんが一層落ち着かない様子を見せた。担任、校長らはDさんが落ち着いて学習できる環境を保護者と話し合った。その結果、特別支援学級での学習も視野に入れて考えることとなった。

(2) 2年次の様子

- ・2年生へ進級後、両親は特別支援学級の見学を希望し体験入室を実施した。
- ・母親は、Dさんが特別支援学級でいきいきと活動している様子からDさんを特別支援学級へ入級させることを希望し、父親も少しずつ母親に同意するようになった。
- ・Dさんの状況について両親の理解が深まるにつれて、Dさんは落ち着き我慢できる場面が見られるようになった。
- ・ことばの教室の担当者が「スケジュールボード」を作成した。予定通り過ごせたらシールを貼る方式にDさんが興味を示し、少しずつスケジュールに沿って動くことができるようになった。
- ・10月からの体験入級を経て、1月より特別支援学級に入級した。

2年次当初、Dさんは学習への参加の姿勢をほとんど見せませんでした。担任が教材を工夫することで徐々に参加する場面が増えていきました。

この事例の2年次での大きな変化は、Dさんにとって特別支援学級という適切な学習の場が得られたことでしょう。学校がDさんの行動の特徴を伝え、落ち着いて活動できる場所について話し合うなど、保護者との丁寧な関係づくりを心がけたこと、見学をはじめとし、情報提供のタイミングを焦らなかつたことが、保護者が特別支援学級への入級を決めることにつながったのではないのでしょうか。



また、支援委員会の中で、養護教諭や特別支援学級担当によって、Dさんの特性に関する専門的な見立てや支援のためのアイデアが提供されたことが、Dさんの支援を考える上で大きな役割を果たしていました。支援委員会におけるケース会議を繰り返すことで、校内の教育資源についての理解が深まっていくことが分かりました。

次は、Dさんが特別支援学級に入級して1年後に行われた3年の交流学級における音楽の授業参観と、その後の情報交換の様子です。

(1) 授業参観での様子

- ・学習発表会で行う音楽劇では、劇中の複数の曲を覚えて歌うことができていた。自分の台詞はまだ覚えていなかったが、友だちの台詞の順番を覚えていたようで、友だちの顔を台詞の順に目で追っていた。リコーダーの演奏では、特別支援学級担当教員が指使いを示すと、それを見ながら演奏しようとしていた。
- ・教室に入って子どもたちの様子を見ただけでは、どこにDさんがいるのか気づかなかったほど落ちついた様子で集団の中で過ごしている。

(2) 情報交換

- ・入級して1年近く特別支援学級担当の教員によるマンツーマンでの指導を続けてきた。特別支援学級の中でDさんが興味を引くような学習や遊びをしながら、担当教師との間で親和的な関係をつくることができた。また一方で、交流学級に行って活動に参加する際に、当初は担当に依存して離れなかったが、最近では一人で交流学級に行くこともできるようになり、ずいぶん落ちついて来た。
- ・最近では周囲の状況を見ながら模倣できるようになった。運動会のダンスを覚え、友だちの動きを見てゲームのルールを理解することもあった。音楽の時間の様子からも、指示は分からなくても友だちのやっていることを見てリコーダーを用意したり、テキストの同じページを広げたりという場面が見られ、周囲の状況を見て行動する力が伸びていると思う。
- ・自分が何をしたいのか分からないときは「私、どうすればいいの?」と特別支援学級担当の教員や交流学級の担任にもSOSを出せるようになった。
- ・Dさんを手伝っていた周囲の子どもたちも、Dさんは自分でできる子だと感じるようになり、直接手を貸さずにDさんの行動を見守るようになった。
- ・クラスの子どもたちはDさんが特別支援学級から戻ってくると「帰ってきたね」「お帰りなさい」と温かく迎えてくれて、Dさんが安心していられる雰囲気学級の中にあふれている。

Dさんが一人でできることにはまだ限りがありますが、特別支援学級担当の教員による要点を押さえたきめ細やかなサポートによって、たくさんの学習活動に参加でき自己肯定感が上がっているように見えました。この子どもに合った環境・学習内容を用意することは、子どもの気持ちを安定させるのでしょうか。このように個別の支援でできることを増やすことで、十分に自信を得た上で、通常の学級と交流をしてきたことが、Dさんの交流学級との関わりを前向きに促した要因であると言えるでしょう。





4 幼稚園・保育園や中学校との連携

A小学校では、地域の幼稚園・保育園、中学校と連携を行って、子どもたちの状況を引き継いでいます。

幼稚園・保育園から小学校、小学校から中学校に対して、支援が必要な児童の情報をどのように引き継いでいくか、このことは進学先でスムーズに適切な支援を進めていく上で重要な課題です。

<幼稚園・保育園との連携>

就学前に十分な情報共有をすることは、入学後の適切な支援をする上で重要です。健康診断や説明会だけでなく、子ども同士のふれあいを通じて、園児が学校になじむ機会を作っています。

(1) 就学时健康診断：11月下旬 午後

- 1) 教育委員会が得ている就学前の園児の情報を聞きます。
- 2) 教育委員会が「相談コーナー」を設置して、特別に支援が必要な子どもに関する相談及び健康相談等を行います。

(2) 小学校入学説明会：1月 午前

保護者を対象に、入学までの心構えや準備するもの、入学後の学校での過ごし方などを説明しています。入学に際しての不安の解消に努めています。

(3) 幼・保・小交流会「なかよし会」：2月上旬 午前

A小学校の体育館を会場として、就学前の園児に1年生が学校生活を紹介したり、一緒に遊んだりすることを通して交流を図り、小学校生活への移行を円滑に行えるようにします。1年生の劇の発表、学校体験コーナー、昔遊びコーナーなどを披露しています。

(4) 新入生受け入れに伴う連絡会：3月中旬

保育園・幼稚園ごとに日を設定して、保育園・幼稚園に小学校の担当者が出向きます。入学後に円滑に学校生活を送ることができるよう、行動面・健康面・学習面（ひらがなの読み、書き等の状況）など保護者の要望に基づいた児童の情報を得て、児童指導・支援体制の構築、クラス分けへの配慮にいかします。

引継ぎの際には、園長から幼稚園や保育園の運営方針について話されたり、幼稚園、保育園と小学校がともに子どもを育む視点で話し合





うことが有効です。校内では、学校や園での授業参観日や行事等などに、児童や園児の様子をお互いに見合う機会があるとよいと話し合われています。

<中学校との連携>

(1) 中学校入学説明会：1月下旬 午後

進学先の中学校で、児童本人・保護者を対象に中学校での学習や生活を中心に説明を受けます。部活動見学にも参加します。

(2) 新入生受け入れに伴う連絡会：3月中旬

各中学校ごとに日を設定し、現3年生担当を小学校に招いて、児童の情報の引継ぎを行っています。小学校側は6年生担任及び専科教員で対応しています。この引継ぎは保護者の了解を得た上で行っています。

1) 引継ぎ事項の主な観点としては、本人の学習スタイルや学習能力、健康上の留意点（欠席が多い場合には原因と考えられること）、本人の好きなことや特技、児童同士の人間関係やコミュニケーションの取り方、クラス分けへの配慮事項・保護者からの要望等です。

2) 特に配慮が必要な児童の情報として、本人の行動の特徴や、保護者とどのように関わってきたか、また外部の相談機関等との連携の状況などについて共有します。

こうした引継ぎが定着してきたことにより、中学校での早めの有効な支援につながっています。今後の課題としては、小学校での授業参観日などに合わせて、児童や生徒の様子を見る機会を作ることや年度末だけでなく、小・中学校の教員がふだんから顔見知りとなり情報共有をするようになること等が話し合われています。

第2章 B中学校の実践



1 学校の概要

○学校教育目標…意欲を持って学習する人、相手の気持ちがわかる心やさしい人、困難をのりこえてやりとげる人、心と身体の健康な人

○指導の重点 …自分を大切にする気持ちを育てる、社会に通じるマナーを身につけさせる、学習する習慣を身につけさせる

(1) 学校の特徴

1) 市内で最初に創立した中学校で、通常の学級13学級、特別支援学級4学級の中規模校です。

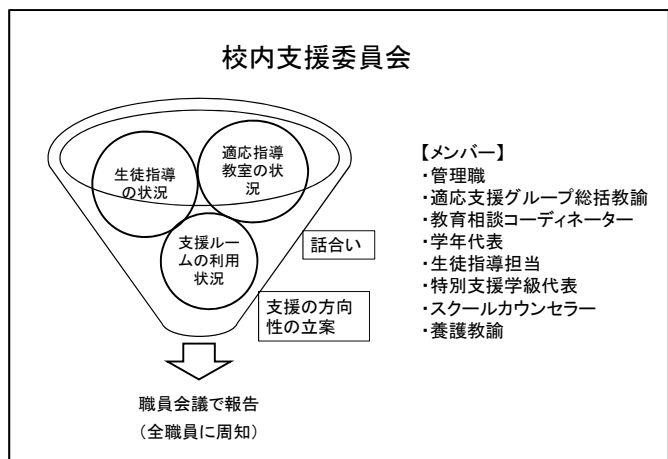


2) 校内研究として、平成22年度は「生徒がいきいきと取り組む学習を目指して～“教育的二一ズ”に視点をのいた支援のあり方と授業改善～」をテーマに取り組みました。通常の学級に在籍する支援を必要とする生徒の実態把握を行い、支援の焦点化を図るとともに、幅広い教育的二一ズに配慮した分かりやすい授業づくり、包括的（インクルーシブ）な学級づくりのための、受容的な集団の雰囲気づくりを研究の方針としました。

(2) 学校全体で行っている支援の取組み

校内支援委員会

支援教育を推進するために校内支援委員会が組織され、生徒の状況を考えた機能的な運営がされています。適応指導教室を利用している生徒の状況、支援ルーム（p.25 参照）を利用している生徒の状況、校内の生徒指導の状況等を把握して、今後の指導の方向性等について話し合いを行い、本人の状況、保護者の意向、学年の方針、支援の方向性等を職員会議において報告し、全職員の共通理解を得ています。



(3) 外部機関との連携

適応指導教室、市教育研究所や市青少年相談室と随時情報交換をして、生徒支援にいかしています。市青少年相談室には発達検査を依頼することもできます。

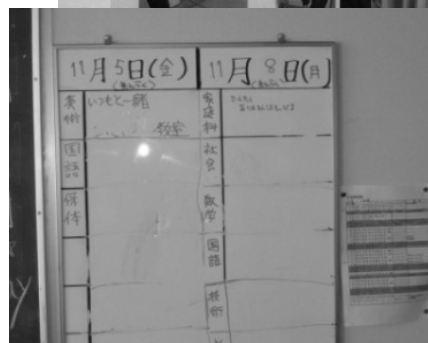


2 全ての生徒が過ごしやすい学習の場に

B中学校では、支援ルームや特別支援学級で個に応じた支援がされている他、全ての生徒が過ごしやすい学習環境づくりのために、様々な取組みが行われています。

(1) 環境のユニバーサルデザイン

全ての生徒に有効な環境のユニバーサルデザインとして、教室等の掲示物に工夫がなされています。例えば、清掃の仕方や給食の配膳について、活動場所の近くに写真付きで手順が書かれたものが掲示されており構造化が進んでいます。また、教室前面の掲示物をできるだけ少なくして授業への集中力を高める、全クラスで共通して当日と翌日の2日分の予定が記入できる連絡黒板が準備されている等があります。



(2) 学級アセスメント

全学年に対し、hyper-QU¹の学級アセスメントを行っています。ある年の職員研修の際には、各学年から1クラスを抽出し、アセスメントの結果と実際のクラスでの生徒の様子について専門家からアドバイスを受けました。その後、学年会において支援策を検討し、2回目のアセスメントでは支援の効果が検証されました。こうした取組みは、日頃見落とされがちな生徒の支援ニーズの発見につながるという効果を生んでいます。

(3) 授業改善の取組み

『学び合い』をテーマとした校内研修会を実施しています。『学び合い』とは、グループエンカウンターによる人間関係づくりから生まれた授業スタイルであり、日常＝生活＝授業という姿勢のもと、学級全員でクリアする目標を掲げ、お互いに教え合い、尋ね合う中で学習が進められるというものです。音楽・理科・数学で実践授業が行われていますが、生徒が思い思いに動くといった活発な授業の雰囲気の中で、教師が一人ひとりに沿った言葉かけをすることの重要性を学んだという振り返りがなされています。

また、別に市の事業として、市の指導主事の指導の下、小・中学校の教員が相互に授業を参観して、授業力を高める授業研究を行っています。(p.21を参照)




¹ hyper-Questionnaire Utilities の略。教室における対人関係を見立てる教育・心理検査の一つ。集団を四つの群に分類する。(株式会社)図書文化社発行



(4) 支援教育についての校内研修

支援教育担当は、年度当初に校内研修「支援教育について」を実施し、スライドを通して、どのクラスも落ち着いた環境を整えて授業に臨むことの重要性を具体的に示しました。特に中1ギャップと言われる中学1年生をはじめとして、生徒は4月当初に新しい学校や学級の環境に慣れずに、戸惑うことが多いものです。その意味で、年度当初に環境を整え、生徒を迎える準備を全クラスで一斉に行うことは大変意義深いものです。内容は、掲示物や教材の整理、授業の進め方など多くの面にわたっています。写真で視覚的に示すことで、それまで気がつかなかったことが確認でき、安心して学級開きをすることができるようになります。

【校内研修「支援教育について」で使用したスライド】

<p>平成〇〇年度</p> <p>支援教育について</p> <p>支援教育担当</p>	<p>支援の始まりは？</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 「クラスを安定させること」が基本 <ul style="list-style-type: none"> 生徒との信頼関係を築き… 集団の楽しさ… 勉強のおもしろさ…を知ること × バタバタワサワサの雰囲気はNG! <ul style="list-style-type: none"> 発達障がいの子は、より落ち着かない
<p>1 環境の整備</p>	<p>① 教室</p> <ul style="list-style-type: none"> □ 1日1回は教室をチェック。 <ul style="list-style-type: none"> → ゴミ・汚れ・破損× □ 不要なものはなるべく教室に置かない □ 朝読書用の本棚  <ul style="list-style-type: none"> → シリーズ物は1巻から○
<p>② 黒板、その周辺の掲示物</p> <ul style="list-style-type: none"> □ マグネットものは使用後、元の位置に。 □ チョークの消し跡を残さない □ 黒板周辺の掲示物はシンプルに。 □ はがれてきた掲示物はすぐに貼り直す。 □ 破れた掲示物は直すか外す。 □ 長期貼っておくものはラミネート。 □ 不要になった掲示物はすみやかに外す。 	<p>③ ついでに特別教室は…</p> <ul style="list-style-type: none"> □ 生徒の興味、関心をひくものはたくさん。 □ なんだか開放的な気分。 □ 教室よりもテンションは  <p>整備は教室よりも必要 授業に不要な物は、目に触れないような工夫を 落書き、汚れはすぐに対応</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin-top: 10px;"> <p>教科内で管理するか… 教科係を使ってきれいにするか… 定期的に清掃ボランティアを募るか…</p> </div>



2 支援ツールの使用は？

7

① 目的を意識して

- 支援用の掲示物を貼りすぎると逆効果。
- 貼っておくだけでは効果は薄れる。

場面に依りて意図的に声かけをし、思い出させる。

8

② 「わかりやすい」をモットーに！

構造化

9

③ よけいな装飾はせず、シンプルが一番！

- 余白は意外に必要。

壁面
プリント類
板書
字の大きさ、字間、行間……

情報過多は混乱のもと
情報量の制限を

10

④ いつか使わなくてもよくなる状態を常に意識して…

- 1年生には必要だけど、3年生には…
- 1学期は必要だけど学年末には…
- 卒業の頃には一言で…

教師ががんばらなければならないことは、本人が支援ツールをきっかけに自力で出来るようになること。
教師がいつまでもがんばることはない。

11

⑤ 思いやりを込めて

- 支援者の思いやりや愛情は効果を倍増。

じっくりと
行動には評価と示唆を
やり方はどうか？
教師自身のふり返りも必要

どういったタイプか？
行動観察・分析
生徒個人と学級集団

12

3 整理整頓の支援

13

① 学級内のルールを決める

- 教室内のフックにかけるもの
- ロッカーに入れるもの
- バックの置き場所など

基本的なルールを決めておきましょう

14



② ものや道具の定位置、
戻す位置を示す。



使いやすい、
わかりやすい。
戻しやすい。

双方の良い関係を作る

15

③ 片付けるタイミングを指示

- 時計で示す…「〇分で片づけ開始」
- 時間で示す…
「〇分前になったら片づけ」
- カードで示す… **かたづけ~!!**
- 音で示す…タイマーなど

16

④ できれば…
週末に机の中の整理を

- いらぬものを捨てさせる。
- 持ち帰らせる。
- 時間があればロッカーも…
- 不登校生徒の机の中も配慮できれば…

17

4月にやっておきたいこと

18

もう一度、教室内を！

- 時間割表は、生徒のどの席からも確認できる場所に。
- 予定の変更はなるべく前日までに。
時間割の当日変更は出来るだけない方がよい。
- その日の予定、やるべきことはいつでも確認できるように提示。
ホワイトボードに専用スペースを

19

授業は？

- 1時間の授業の流れは、導入時に説明。
黒板に提示するスペースを
- 作業内容、活動時間の提示。
確認できるよう工夫を（写真や絵の活用）
- その授業で使わないものは机上から片付けさせる。
- 課題用プリントは問題数を調整（1枚に盛り込みすぎない）。
- 課題が早く済んだ時の個別の課題の用意を。
ちょっと大変ですが…

20

ついでに…

- 話のスピードを変える
早口にしたり、ゆる〜〜く話したり
- 音程を変える
高い声で話したり、低い声で話したり
- 音量を変える
急に大きな声で話したり、小さな声で話したり

21

まとめとして

うまくいっているのなら、変えようとしなない。

一度うまくいったのなら、またそれをしてみる。

うまくいっていないのなら、なんでもいから違うことをする。

22



3 視覚的教材を活用した授業研究

B中学校では、「生徒がいきいきと取り組む学習を目指して」というテーマを掲げ、「教育的ニーズに視点をおいた支援のあり方と授業改善」について校内研究を行いました。ここでは、教材の「視覚化」の視点に立った授業について、研究授業として行われた実践を取り上げます。

研究授業が行われた後、生徒を交えた研究協議、教師による研究協議がそれぞれ行われました。

〈研究授業〉 中学2年 英語 単元名 「There is (are)～ を用いた表現」

この授業では、プロジェクターを活用した教材提示による視覚化と、ピクチャーカードを用いたペア活動による学び合いの2点をねらいとして行われました。

(1) プロジェクターを使った視覚化

本授業では、デジタル教材とカード類を使用し、授業の「視覚化」を目指した実践が行われました。主としてプロジェクター投影を中心とした授業が展開されたところが特徴的です。

写真のように、黒板の左側には、マグネットスクリーンを設置して、プロジェクターの映像を映し、右側を黒板として使っています。スクリーンに映し出される映像のうち、重要な部分については、あらかじめ学習プリントにも記載されています。生徒はプロジェクターの映像に沿って英文を考えながら、教師の指示により学習プリントに記入していました。



映像では、実際の様々な場面の絵や写真が映し出され、それに対応する英語表現を生徒が口頭で答えながら授業が進められていきます。また、漫画的なキャラクターを登場させるなどの工夫により、生徒が興味深く見入っていたのが印象的でした。特にこうした会話の授業では、デジタル教材により、多様な具体的な場面が瞬時に提示され、生徒は多くの生きた例文に触れることができます。また、見逃した場面は繰り返し見直すことができるよさもあります。多彩な色を使って、ポイントを示すことも有効です。本授業では見られませんが、動画やスライドのアニメーションを使った教材提示も多くの指導上の効果が考えられるでしょう。



(2) ピクチャーカードを用いたペア学習

さらに本授業では、生徒それぞれに部屋の様子が描かれたピクチャーカードが1枚ずつ配られ、その絵に描いてあることを相手に英語で伝えるという学習を行いました。実際には次の手順で実施しています。

- ①カードを見て、「There is (are)～」を用いた文を使って、その絵の内容について相手に説明する
- ②相手は英文を聞き取り、その部屋の絵を描く
- ③描いた絵が元の英文と合っているかをお互いにチェックする
- ④間違っていたら合うまで会話を続ける

生徒たちは座席を立てて思い思いの場所に移動し、一生懸命に自分のカードの内容について説明を試みていました。そしてお互いに適切な言い回しを相談し合いながら、積極的に活動に取り組んでいる様子が印象的でした。この「There is (are)～」という一つの構文についての簡単なやりとりの授業では、相手の言葉をよく聞く、分かるように伝えるといった英会話学習の基礎となるコミュニケーションの要素が盛り込まれ、さらに絵を書くといった活動が加わり、より楽しく学習が進められています。

【授業で配付したプリント】

2年生英語 学習プリント

Class	No.	Name	Date
-------	-----	------	------

今日の学習テーマ

まず

①There is(are)の文とは → 「人(生きもの)が…にいる。」「物が…にある。」
 それでは → 存在を表現する文の事です。

②There is(are)の文の意味、かたち、つかいかたについて学ぼう。

意味 () () がある。 ★【 】を表す

かたち
 There is + () + ()
 There are + ()

場所を表す前置詞
 () ...「 」
 () ...「 」
 () ...「 」

ここで

③スクリーンを見て、場所を表す前置詞についてまとめよう。

「箱の上に」…
 「箱の中に」…
 「木の下に」…
 「ドアのそばに」…

次に

④スクリーンを見て、つかいかたの確認をしよう。

There is () () () () () 「テーブルの上に本が1冊あります。」

There are () () in the room. 「 」

やってみよう

【演習①】スクリーンを見て、There is(are)の文を考えよう。 英文を考える!

【演習②】次に部屋の絵をみて、どこに何があるかを説明する英文を2つ書きましょう。

英文を書く!

いよいよ今日の学習目標!

【演習③】配られた部屋の絵のカードをみて、その部屋にあるものを相手に伝えましょう。

手順

```

        graph TD
            A[カードをよく見る。] --> B[There is(are)の文を使い、その絵について相手に説明する。カードは相手に見せてはいけません。]
            B --> C[英文を聞いた人は、その部屋の絵を書いてみる。]
            C --> D[書いた絵が、英文と合っているかをお互いにチェックする。]
            D --> E[お互いに合っていたら演習終了。そのペアで先生の所へ。間違っていたら、合うまで会話を続ける。]
            E --> F[シールをもらい、席にもどる。]
            F --> A
            
```

() さんの部屋



<授業後の生徒を交えた研究協議>

生徒6名を交えて授業後の研究協議が行われ、生徒から感想として次のような事柄が出されました。

- ・プロジェクターやカードを用いた授業が楽しかった。
- ・遊びながら進められたのがよかった。
- ・プロジェクターの説明は字も大きく分かりやすい。
- ・ペアで行う授業は分かりやすい。
- ・漫画のキャラは楽しい。
- ・プリントに書いているときに画面が変わってしまうのは困る。

ペアで学び合う学習については、教師と次のようなやりとりがありました。

「友達と学ぶ方が、教え合えるのでやりやすい」
「一人で考えると分からないとき焦るが、友達と一緒に考えていれば安心する」
(ペアを組んだことがない人とペアになるのは?)
「気まずいけど、組んだ後は気安くなれる」
(それをきっかけに、仲良くなれる?)
「それは、分からない」



このように、生徒たちにはデジタル教材とカード類を用いた授業は「分かりやすさ」の点でおおむね効果的であることが分かりました。また、ペア学習などの学び合いは、生徒同士で教え合うという活動が安心感を与えるという意味で、生徒たちには好評であったようです。

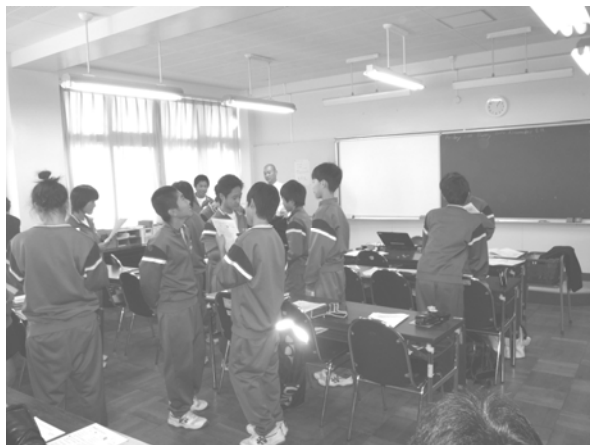
<教師による研究協議>

その後、教師の間でも研究協議が行われ、各授業でのプロジェクターを用いた授業については、次のような意見がありました。

- ・プレゼンテーションによる授業によって生徒の集中度が高まった。(美術)
- ・字が大きく、書いたり消したりする手間が省ける。(理科)
- ・国語の授業では縦に書ける分量が黒板より広がった。(国語)
- ・授業のスピードアップにつながる。
- ・演奏したものを写した後、すぐにフィードバックできる効果が大きい。(音楽)



このような研究協議のやりとりから、プロジェクターなど、デジタル教材を用いた教材の有効性も示されました。生徒たちが一斉にプロジェクターの画面に注目することで注意をすばやく喚起できるため、スムーズな授業展開につながっています。教師が黒板に向かうことで生徒に背中を向けることもなくなり、生徒に正対することで生徒の反応を確認しながら授業ができるのも利点であると言えます。



しかし、発言を基にして生徒が主体的につくっていく授業などは、できあがったスライドを提示するデジタル教材よりも、徐々に書き示していく黒板の方が適しているかもしれません。その意味で、指導の目的や内容によってデジタル教材だけに固定化せず、臨機応変に他教材を活用することも必要です。また、ペア学習では全員が積極的に学習に参加するようになる点、お互いに教え合い、学習が深められる点では効果的ですが、コミュニケーションがうまくいかない生徒への参加の仕方については今後検討する必要があります。また、このようなICTを活用した授業では、教材の作成に多くの時間を費やします。作成した教材の共有化をどのように図っていくかも今後の課題です。

B中学校の授業研究では、授業後に生徒が参加する研究協議が行われたことが特徴的です。授業は生徒と教師がともにつくっていくものです。生徒の声に真剣に耳を傾けて、今後の授業にいかそうとする教師の姿勢が印象的でした。





教室に入れない生徒を校内の一室でささえる

4 支援ルーム

B中学校では、不登校になって学級に入ることができない生徒が教室復帰を目指すための、一時的な場所として「支援ルーム」が校内の一室に設けられており、利用する生徒の登校日数の増加や行事への参加、教室復帰などの効果が上がっています。

市内には不登校等の生徒たちの居場所として適応指導教室がありますが、教室復帰するケースの多くはここから校内にある支援ルームにつながり、一定期間を過ごした後に復帰をします。支援ルームは、言わば適応指導教室と学校の教室との「架け橋」の役割を果たしているのです。支援ルームは、毎年10名前後の生徒が利用しています。

支援ルームの管理・運営は校内支援委員会が担当し、学期に1～2回、担当者によるコア会議を行って、支援の状況を振り返ります。

支援ルームは、本人・保護者が学校との相談を経て利用の意味を確認します。つまり利用の際には「支援ルームは、あくまでも一時的な居場所であり、クラスに戻っていくことを目指す」という意識づけを図っているのです。利用を開始する時期は特に固定せず、生徒の状態に応じて臨機応変に対応しています。

(1) 支援ルーム活用における配慮

このような別室対応をする場合、担当者と生徒だけが孤立してしまいがちになりますが、B中学校の支援ルームの場合、利用している生徒と支援ルーム担当者、学級担任、保護者との共通理解を図るために様々な工夫がなされています。

	氏名
1 2 3 4 5 6	
	感想
	支援の先生から
	担任の先生から

【日誌】

生徒は、支援ルームでの活動内容や感想を日誌に記入して帰ります。支援ルーム担当者は日誌にコメントを記した後、学級担任に提出し、学級担任はさらにコメントをつけて生徒に返します。こうしたサイクルを通じて支援ルームを利用している生徒は、担当者や担任からのメッセージを日々受け取っていることになるのです。また、使用記録表には、各授業時間ごとの利用者の活動内容を支援ルーム担当者が記入します。支援ルームでは自学自習の形を基本としますが、そこで使う学習プリントは教科担当が教室で配付したものや、

校時	Aさん	Bさん	Cさん	Dさん
1				
2				
3				
4				
5				
6				

【使用記録表】



個々の能力を加味したものを作っています。

支援ルームは壁に向かって座る形になっており、一人で静かに学習できるようになっています。

さらに、支援ルーム担当者は、支援ルームを利用する生徒と定期的に面談を行い、その際の記録として「面談のための支援シート」を作成しています。このシートは保護者と支援内容を確認するなど、個別の支援計画としての役割を果たしているほか、生徒に面談の内容を振り返らせ、これからの目標を意識させる効果も併せ持っていると言えます。

(2) 支援体制

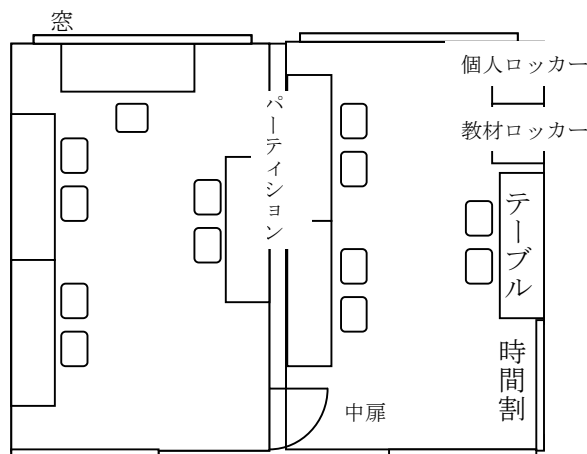
支援ルームは、以前2名の非常勤職員で運営されていましたが、現在は学習支援者1名と、週に1時間ずつ割り当てられた教師1名が常駐しています。当初、通常の授業や生徒指導に追われる教師たちにとって、支援ルームに割り当てられることは負担増と感じられるとの声が教師から聞かれ、支援ルームの維持さえ危ぶまれました。

しかし、実際に教師が入ってみると思わぬ効果が見られました。例えば、当番に当たった教師が「次の授業はビデオ学習だから、受けにおいでよ」「最初の10分だけでも小テストを受けに来たら」など生徒への授業の参加を促すことが自然に行われたり、「学力の積み上げに課題のある生徒には個別指導はどうやればいいのか？」など個別の学習指導に意欲を見せるようになった教師もいました。

また、養護教諭はソーシャルスキルを、理科担当は授業で行った実験を、家庭科担当は調理実習を…といったように、支援ルームの中での学習支援から、支援ルームの外での活動へと広がりを見せています。実際に教室で教えている教科担当者が支援ルームに来ることで、生徒たちの気分が楽になる効果が生まれ、教室での授業に入りやすくなるようです。

年 組	氏名	男女	担任名
困り感 (主訴)			
本人の願い			
保護者の希望			
支援目標 (長期)			
(短期)	評価		
在籍級に行く授業	配慮事項		
面談記録			
			出席者

【面接のための支援シート】



【支援ルームの見取り図】

(年度により、レイアウトの多少の変更がある)





このように、教師が支援ルームに入ることにより、教室復帰に向けた効果的な支援を行えることが確認されましたが、非常勤職員を置くにしても、常勤の教師が入るにしても、通常の授業と支援ルームにおいてともに充実した指導ができるよう、人的支援を充実させていくことが望まれます。

(3) 支援ルームの利用状況

右の表は、X年の4月から10月までの支援ルームの利用者の状況です。

支援ルーム利用者(X年)

	4月	5月	6月	7月	9月	10月	現在の状況
1年		A	→ ☆				保健室ウロウロ
			B	→ ◆◆			連続欠席
					C	→	適応指導教室 期間
					D	→	ほぼ毎日登校
2年	E	→					S・C利用週1程度登校
	F	→					意識に変化有り
	G	→ ☆					体育祭後教室へ
	H	→					毎日登校、遅刻無し
	I	→					* 英語のみ取り出し
				J	→		* 英語のみ取り出し
				K	→		毎日登校
3年	L	→					教室へ行く回数増加
	M	→					変化なし
	N	→					毎日登校、変化なし
合計	1 (0)	1 (1)	1 (2)	1 (3)	1 (3)	1 (3)	
	2 (4)	2 (6)	2 (6)	2 (6)	2 (7)	2 (6)	
	3 (3)	3 (3)	3 (3)	3 (3)	3 (3)	3 (3)	
	7名	10名	11名	12名	13名	12名	

→ 支援ルームに毎日登校 → 支援ルームに週の半数以上登校
 → 一部の授業で支援ルームを利用 → 適応指導教室を利用 ◆ 欠席

【支援ルームの利用状況】

先に述べたように、平均して10名前後が利用しており、3ヶ月から、長い生徒で2年くらい利用していますが、おおむね1年くらいで教室に復帰しています。しかし、余裕を持って個別の支援に当たるためには、1日に6人くらいの利用が適当であると担当者は感じています。

(4) 支援ルーム利用の効果

生徒が教室復帰を目指すための一時的な居場所としての役割はもちろんですが、支援ルームを利用している生徒が、お互いに関わりあって一定の効果を上げていることも注目に値します。

一昨年までの体育祭においては、支援ルームの生徒は欠席したり、教室から見学していたりすることが普通でした。しかし、昨年9月の体育祭では「皆、頑張ろうよ」「この種目、出てみようよ」などと生徒たちがお互いに声を掛け合って、全員が何らかの種目に参加することができたことは画期的でした。この時の生徒は学年の枠を越えて、和気あいあいとした雰囲気になっていました。

しかし、一方で、この支援ルームが居心地がよいために閉じた空間になっては、本来の目的からは離れてしまいます。一時的な居場所という意識を生徒に持たせ、本人の状態を見ながら、教室復帰のタイミングを見計らっています。



5 支援ルームから特別支援学級につながった事例

B中学校では、市内の適応指導教室に通っていた不登校の生徒が、教室に復帰する前に支援ルームにしばらく通うケースが多く見られます。中3女子のEさんは支援ルームにつながった後、特別支援学級に入級し徐々に校内での活動に参加できるようになりました。

1年次からの支援の状況は次の通りです。

(1) 1年次の様子

- ・ 3人兄妹の末っ子で明るい性格である。小学校6年の時は全欠席であった。
- ・ 1年生2学期までは適応指導教室に通っていたが、3学期から支援ルームも併せて利用するようになった。
- ・ 学習が遅れており、通常の学級での授業参加は難しい。名前を枠の中に書くことが厳しい。
- ・ 支援ルームでは、計算練習と漢字の書き取りをしている。学習には真面目に取り組んでいる。
- ・ 大人とのやりとりは問題ないが、同学年の生徒とのやりとりが苦手である。

(2) 2年次の様子

- ・ 2年になり、週に3日程度、他の生徒が登校した後に遅れて支援ルームに登校するようになった。
- ・ 体を動かすことが好きで特別支援学級の体育の授業に参加していたが、周囲の目を気にするようになり、次第に球技大会などの学校行事には出なくなった。
- ・ 2学期の体育大会では、本部テントの中に居場所を作り、見学の形で参加をすることができた。同様に合唱祭への見学も行うことができた。
- ・ 2学期の終わり頃、保護者とEさんの了解のもと市教育研究所に依頼して心理検査によるアセスメントを行った。検査結果からは知的障害とのボーダー域にあり、認知のばらつきが多いことがわかった。少人数指導が望ましいということで、特別支援学級への入級の準備を始めた。

(3) 3年次の様子

- ・ 3年4月から特別支援学級に入級したがなかなか馴染めず、また交流学級にも居場所がなく欠席がちになり、まもなく週に2日適応指導教室へ、週に3日学校に通うようになった。
- ・ 2学期の合唱祭では、交流学級の友達に誘ってもらったことをきっかけに練習に参加できるようになった。
- ・ 進路についてEさんと母親は当初、定時制高校への進学を希望していたが、情報不足のところもあったので、その他の進路先の情報を伝えたところ、Eさん、保護者とも特別支援学校への進学を視野に入れて検討するようになった。





本事例では、適応指導教室から徐々に支援ルームに移行することをEさんのペースに合わせて進めました。また、交流学习を通して特別支援学級での学習につなげていくという「移行の場」としての支援ルームの役割が十分に果たされていることを見ることができます。



学習においては、外部機関で心理検査によるアセスメントを実施し、客観的な認知特性の把握に努め、本生徒にとって必要な学習支援を行っています。学校行事への参加についても、コミュニケーションの苦手さを配慮しながら「見学」という形での無理のない参加を目標にしているところも効果的です。

特に、3年次に交流学习級の生徒からの言葉掛けで合唱祭の練習に参加できるようになったことは意味深いでしょう。支援ルームの生徒や、特別支援学級の生徒が通常の学級に参加していくためには、通常の学級の中でこのような言葉掛けが自然に発せられるような親和的なクラスづくりが大きな影響を持つことが示唆されました。



6 交流学习を深めるための事前授業

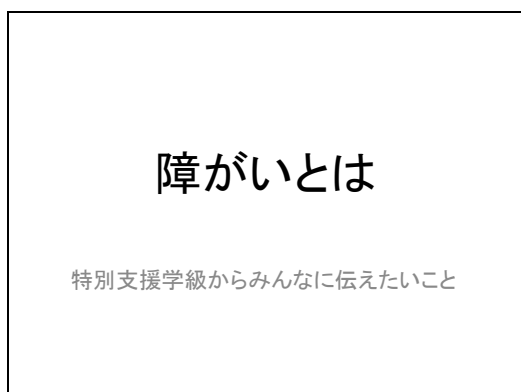
B中学校では交流学习の実施前に、通常の学級の生徒に対して、特別支援学級担当の教師が、特別支援学級に在籍する生徒の特性を理解するための授業を行いました。

これは、通常の学級の生徒が当該の生徒についての理解を深め、受け入れ態勢をつくることで、当該の生徒が混乱を来さないようにするために、当該生徒の保護者の了解を得て、行ったものです。

授業では、以下に紹介するスライドを使って「障がいに対する一般的な説明」「二人の生徒に関する特性」「行動の意味」が説明されました。本人の苦手なことだけでなく、できることについても説明し、自分たちと同じようにいろいろな学習に取り組みたい生徒であることを伝えていきます。「行動の意味」については、一見不自然に見える行動に含まれる意味を説明し、そうした行動を見かけた際の適切な対応を示しています。

こうした授業の後、実際の交流学习について、交流学級の担任に指導をつないでいます。交流学习は、特別支援学級の生徒だけでなく、通常の学級の生徒にも社会性を学ぶ重要な機会です。特に当該の生徒にとっては、この機会でもうまく関わることができたという体験が、その後の活動範囲の広がりにつながっていくことになります。慎重に場を設定し、スムーズな交流につなげたいところです。そのためにも、このような事前学習の持つ意味は大きいと思われます。

【交流学习の事前授業で用いたスライド】





では、障がいとは・・・

自分の力だけでは・・・

見る、聞く、話す、考える、手や足を使うなどはたらくが、生活を送る上で、充分ではないことを言います。

ちょっとむずかしいですね・・・

3

例えば、〇〇さんは・・・

- 足の機能が不十分なので、特別な杖をはいています。

→みんなと同じスピードで歩いたり、走ることはできなくても、一人で歩いて、走ることもできます。バレーボールもできます。

4

- 視力も弱いので、特別なめがねをかけています。

→小さな文字は見えなくても、太く大きな文字は読めます。

5

△△さんは・・・

- 歩くことも走ることも問題はありません。
- でも、なぜか目立ちますね。
- でも、どうしてなのかわかりにくいですね。

6

△△さんは・・・

- 明るく、まじめ
- そうじが大好き
- 電車やバスを見るのが大好き
- みんなの笑顔が大好き
- 友達が大好き
- B中学校が大好き

7

△△さんが苦手なこと

- 大勢の人がいる中で、先生が言っていることを集中して聞くこと。
- 今、自分が何をするのかを理解すること。
- 大きな声、いじわる、こわいこと。
- ことばを聞いて返事すること。

8

行動の意味①
「どいくの～？」

- 「おはよう」とか、「〇〇に行ってきます」と同じです。

9

行動の意味②
ひとりごと、ぴよんぴよんすること、耳をふさぐこと

- 不安や緊張をコントロールしている。

「やめなさい」ではなく、ちょっと待ってあげる。

10



行動の意味③
友達のこぼれをまねる

- 友達との関わりを持つようとしている。
- こぼれの意味を全てを理解しているわけではない。
 →だから良いこぼれも悪いこぼれも全て覚える。

11

障がいがあると言われている人が困っていることは……

周りの人から

- 自分を理解してもらえない。
- からかわれる。
- ばかにされる。
- 変な目で見られる(偏見)。
- 差別される。

12

△△さんは

- みんなと同じ社会人になります。
- 周りの人の理解と特別な支援が必要です。

支援とは、本人が困っていることを助けることで、本人が活動できること。

13

では、みなさんは？

- みなさんも同じです。
- 中学生、一人で生きられますか？
- いろいろな支援を受けていますよね。

支援とは、人によって違うものです。

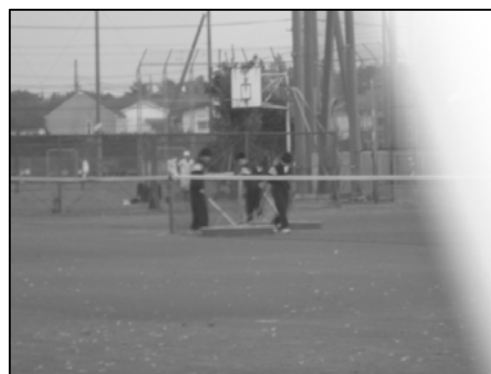
14

中学生は大人になるための大切な時期です。

- いろいろな人がいることを理解しよう！
- 失敗は、自分を知るチャンス！
 (自分自身を理解しよう)
- 困った時は、誰かに相談しよう！
- どうしたら人とうまくやっていられるのかを学ぼう！

15

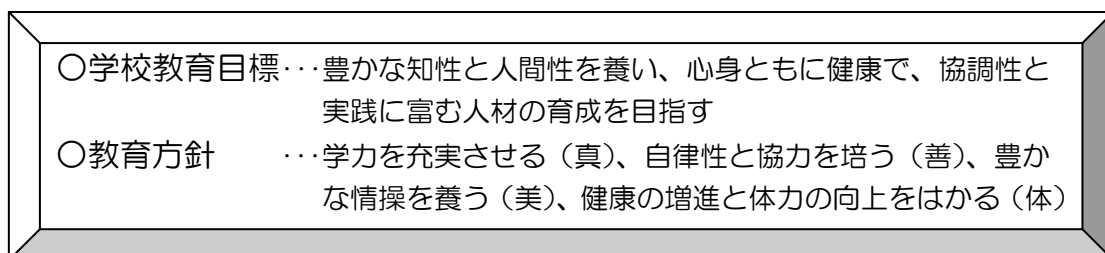
この授業の後、交流学級の生徒たちは、特別支援学級の生徒の行動をからかったりすることは全くなく、親和的に関わるようになり、当該の生徒も安心して交流学習に臨むことができました。このように事前学習は十分に効果があったことが示されました。



第3章 C高等学校の実践

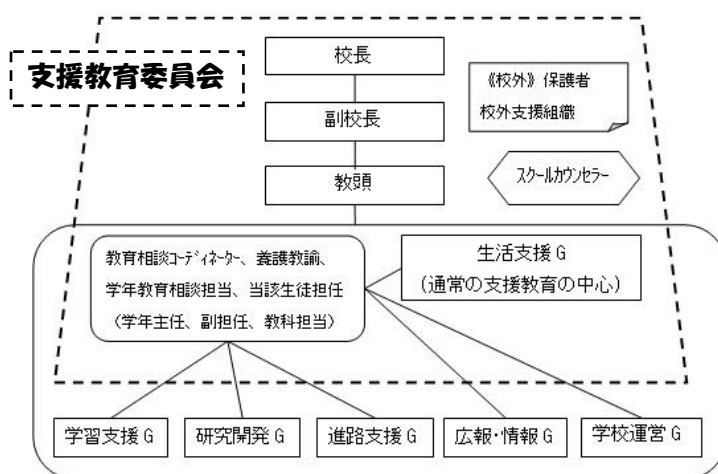


1 学校の概要



(1) 学校の特徴

- 1) 創立 27 年の全日制普通科の学校。平成 22 年度当初の生徒数はおよそ 800 名。男子より女子が 100 名程度多くいます。各学年とも、福祉教養コースが 1 学級あります。
- 2) 進路状況は、大学・短大が約 1 / 4、専門学校が約 1 / 3 であり、福祉・保育関係への進学者が多くいます。(平成 22 年度)
- 3) 県と市の契約により、校舎の一角に余裕教室を活用した市のデイサービスセンターが設置されています。実習や行事で生徒と高齢者との交流を行っています。
- 4) 市内から通っている生徒は約 2 割、他は県内各地であり、通学時間の長い生徒が多くいます。
- 5) 校内運営組織及び生徒支援体制は右の通りです。特別な支援が必要な生徒への対応については支援教育委員会で検討します。



(2) 学校全体で行っている支援の取組み

発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業

平成 19 年度から、文部科学省の発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業により専門家による巡回指導が導入され、発達障害等についての理解を深めるため、職員研修、ケース会議の演習を通じて、教師の支援教育のスキル向上を図ってきました。

(3) 外部機関との連携

県立総合教育センター、児童相談所、県警少年相談・保護センター、P 市青少年相談室



2 支援教育の視点に立った授業研究

高等学校における生徒支援においても授業力の向上は不可欠です。小・中学校においては、“授業のユニバーサルデザイン”の観点から授業研究が進んでいますが、C 高等学校においても同様の観点で2回の授業研究を実施しました。

授業研究の実施にあたっては、『〈支援教育の視点に立った〉授業工夫の取組みについて』シート（p.36、37 参照）を事前に準備しました。このシートは、C高等学校が前年にまとめた『〈発達障害の視点に立った〉授業工夫等についてのアンケート』の授業工夫の実践を基にし、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所発行の『小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究』¹を参考に作成したものです。

授業に際しては、事前に授業者が授業の中で普段留意している点と、今後留意していきたい点をシートに記入し、それを参考に授業を行い授業後に成果を確認しました。研究授業は2回行われ、1回目の振り返りを踏まえた効果を2回目の授業で確認しました。中学校の教育相談コーディネーター、特別支援学校の地域支援担当も参観し協議に参加しました。

〈第1回研究授業〉 日時 X年11月1日 高校1年 英語I

（1）授業担当として留意している点

授業担当は、事前に以下の点について留意して授業に臨みました。

- ・ 分かりやすい授業。既習事項でもその都度繰り返して理解を深める。
- ・ 話し方、声の強弱、心地よいテンポ、パフォーマンスに配慮する。

（2）参観者による授業の感想

- ・ 声のトーン、抑揚が聞きやすい。
- ・ 発言の多い生徒を上手に活用して周囲を授業に巻き込んでいた。
- ・ 細かい質問も取り上げ、適切な褒め言葉をかけていた。
- ・ “生徒の声を拾うアンテナ”が高いと感じた。生徒の声に反応し、褒めることが意欲につながっていることが分かった。
- ・ 指名された生徒が「知らねえし、分かんねえし」と後ろ向きになった時、他の生徒に回答を振ることで上手に気持ちを和らげていた。
- ・ 生徒に対する洞察や判断が日常からできており、それが授業に反映している。生徒と授業をうまくマネジメントしていると思う。加えて、皆が参加できる工夫が欲しい。
- ・ インクルージョンの視点から見て、課題がある生徒に対しての授業の在り方はこれでよいだろうか。今回は多動な生徒も落ち着いていたと思う。
- ・ 発達障害の観点からは、おとなしく目立たない生徒が心配。話をすると実は授業内容を分かっていない生徒がいる。

¹独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2010『小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究』



(3) 授業者による感想

- ・まず、分かったつもりにさせることが重要。本当に分からせるのは大変なことだが、分かったつもりになることがファーストステップになる。その後は本人の問題が大きい。まずは、英語を好きにさせることが重要。
- ・指名された生徒が最後まで問題をやり通すことの達成感も大事にしている。そのために指名した特定生徒とのやり取りが長くなってしまった。
- ・座席については、私語や動きがある生徒数名を前から2列の中で抽選で選ばせた。
- ・生徒の特徴は授業以外に清掃の後などの生徒とのやり取りの中でつかんでいる。
- ・授業中発言の少ない生徒については、授業プリントの回収を通じてこちらからコメントを記入している。
- ・5時間の授業について裏表のプリント1枚を目途に授業を行っている。
- ・教科書は挿絵を主に利用している。写真や絵から内容を想像させる。実際の授業ではプリント中心で進める。生徒にとって教科書はページを開く手間がかかる。
- ・各授業で、「今日は何が主題なのか」という提示はできていない。日頃の授業の中でおろそかになっているかもしれない。「今日は何を学ぶか」という点は曖昧だったかもしれない。
- ・板書の色の使い方については、本当に重要な点のみ黄色のチョークで記入。多色はかえってポイントが分からなくなってしまう。

分かりやすい授業に心掛けていたことが、授業者の感想から示されていますが、一方で主題の提示が不十分であるという反省点に気づいています。この反省が、次の研究授業でいかされることとなります。

『〈支援教育の視点に立った〉授業工夫の取組みについて』シート

授業教科・科目(英語Ⅰ) 担当教員(〇〇 〇〇) 授業日時(平成22年〇月〇日(〇) 2校時 9:50~10:40) 対象クラス(〇年〇組)

〇振り回り参加者
 ・〇〇高校:校長・〇〇、〇〇、〇〇(授業者) ・〇〇中学校:〇〇 ・総合教育センター:〇〇、〇〇

<支援教育の視点に立った> 授業工夫の取組みについて

1 直接生徒に対応するときの工夫や取組みについて

配慮すべきポイント(教員の実践例より)	重点	具体的な工夫内容や留意点	振り回り	次回に向けて
・適切な声量で、間をとり、ゆっくり話している*	◎	・話し方、声の強弱、心地よいテンポ、パフォーマンスとしての配慮。	・声のトーン、抑揚が聞きやすい。声色まで配慮しているのがわかった。	
・生徒に指示するときは、その子の名前を呼んで気持ちを引きつける。				
・生徒から個別の質問や申し入れがあった場合、無視せず受け止め、簡潔に内容を復唱して確認する。			・細かい質問もとりあげ、適切な表裏言葉を適切にかけていた。	
・口頭での指示だけでなく、出来るだけ黒板に書くなどして視覚的に理解しやすいようにしている。				
・手順や構造を示す場合は、文字だけで指示するのではなく、図を用いてよりわかりやすいようにする。				
・見る、聞く、書くなどの動作が同時にならないよう、一つの指示に一つの作業をおこなわせる。				
・時間の見通しを早めに与える。その後もこまめに告げる(具体的に「あと何分後には～するよ」と声をかける)				
・提出物は、提出期日、場所、方法を具体的に指示する。				
・提出や返却が遅れても、提出したことに對しての努力を認め、次の機会につながるよう配慮する。				
・日常のかかわりの中で、積極的に生徒の良いところを見つけてほめている*	○	・生徒の特徴は授業以外に清掃の後などの生徒とのやり取りの中でつかむ。	・クラスが落ち着き、静かである。先生の“生徒の声を拾うアンテナ”が高いと感じた。生徒の声に反応し、褒めることが意欲につながっていることが分かった。 ・生徒に対する洞察や判断が日常からできており、それが授業に反映している。生徒と授業をうまくマネジメントしていると思う。	



・"これはわかっていて当たり前"といった教員側の判断をやめ、常に生徒の実態把握に努める。			・指名された生徒が「知らねえし、わかんねえし」と後ろ向きになった時、他の生徒に問題をふることで上手に注意を向けた。	
・全体の場で注意する際は、誰がどのような理由で注意されるのか、簡潔かつ明確に伝え、プライドを傷つけないよう心がける。				
・個別に生徒を注意するときは、静かにはっきりした口調で制止し、禁止よりも望ましい行為を勧める指導を心がける。				

2 授業のしかたや教材について工夫や取り組みについて

配慮すべきポイント(教員の実践例より)	重点	具体的な工夫内容や留意点	振り返り	次回に向けて
・授業の始まりと終わりをわかりやすく告げ、メリハリをつけている。				
・生徒に授業の目標やねらいが分かりやすく示されている*				
・授業内容について時間の目安を示し、見通しをつけやすくする。(特に実技の場合)				
・ひとつの表現で話した後、生徒の理解を確かめ、必要に応じてわかりやすい表現になおして繰り返す。	◎	わかりやすい授業。既習事項でもその都度繰り返して理解を深める。		
・質問して答えられない場合、質問を小分けにして段階的に答えさせる。				
・プリントを使用する際は、通し番号やフォントの違いを活用して、教員がどこを説明しているのかわかりやすくする。				
・言葉での説明が多くなる教科・授業については、できるだけ視覚教材を増やす工夫をする。	○	教科書は、挿絵を主に利用している。写真や絵から内容を想像させる。実際の授業ではプリント中心で進める。また、生徒にとって教科書はページを開く手間がかかる。		
・板書の中で、ノートをとる場所が明確に示されている。黒板に書いたものとノートが一致できるよう配慮する。	○	・板書の色の使い方については、本当に重要な点のみ黄色のチョークで記入。多色はかえってポイントが分からなくなると思う。		

・要点をまとめた基礎学習のプリントをつくり、時間を決めて授業中にやらせて提出させる。(小テストのようなもの)				
・練習問題をさせているとき、わかりにくそうにしている生徒にできるだけ個別に説明する。	○	・当てられた生徒が最後まで問題をやりとおすことの達成感も大事にしている。	・指名した、授業中に目立つ特定生徒とのやり取りが長くなってしまった。	・なるべく普段目立たないタイプの生徒にも対応したい。
・同一作業の継続は難しいので授業中の設問や作業内容に変化をつける。				
・説明をするときに、身近なもの、経験した(できる)ものを具体例として用いるようにする。				
・発表をさせるときは、書いたり、話したりすることの苦手に配慮している。				

3 教室などの使い方などの工夫や取り組みについて

配慮すべきポイント(教員の実践例より)	重点	具体的な工夫内容や留意点	振り返り	次回に向けて
・教室をきれいにする。				
・当番表や日課表、清掃用具の保管場所など、必要な情報が提示されている*				
・黒板に掲示物を貼るとき、板書のエリアと区切りをはっきりつける。				
・生徒の個性に応じて、座席の配置を工夫している。	○	・座席については、私語や動きがある生徒数名を前から2列の中で抽選させた。		

*印は、『小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究』独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 平成22年3月より引用。

4 その他、心がけていたことや配慮したことについて

・まず、わかったつもりにさせることが重要。本当にわからせるのは大変なことだが、わかったつもりになることがファーストステップになる。その後は本人の問題である。まずは、英語を好きにさせることが重要。

・授業中発言の少ない生徒については、授業プリントの回収を通じてこちらからコメントを記入している。

5 その他、振り返りの中で話題になった点について

・発言の多い生徒を上手に活用して周囲を授業に巻き込んでいた。

・皆が参加できるための工夫ができないか。例えばゲーム的なものなど。

・授業担当としてではなく、担任として、インクルージョンの視点から、課題のみられる生徒に対して授業の在り方はどうか？

→ 多動の生徒も落ち着いている

・発達障害の観点からは、おとなしく目立たない生徒が心配。話をすると実はよくわかっていない生徒がいる。



<第2回研究授業> 日時 X年11月9日 高校1年 英語I・理科総合

(1) 授業担当として留意している点

【英語】

- ・ 前回は、発言の多い特定の生徒を中心に授業を進めたので、今回はおとなしい生徒にも積極的に参加を求め指名する。
- ・ 間違えても恥ではなく、それが記憶に残って学習になることを伝える。
- ・ 授業のポイントの明確化に心掛ける。



【理科】

- ・ 今回の授業は会話の中で成立する授業として捉えている。生徒の意見や考えを引き出し、たとえそれがずれていても、それを認めた上で論点を戻していく。

(2) 参観者による授業の感想

【英語】

- ・ 多くの生徒に指名し、授業参加を促していることがよく分かった。
- ・ 前回より、板書を有効に使っている。
- ・ 間違いを恐れず生徒が答えを出せる雰囲気がよい。
- ・ 生徒の生活に密着した例を示す、図を使うなど分かりやすい授業を作ろうとしていた。
- ・ 生徒に対して、適切な言葉掛けや安心できる雰囲気づくりをしている。
- ・ 生徒は授業の空気を読みながらよい雰囲気をつくっているが、学習の苦手な生徒が雰囲気を乱すことはありうる。その時に授業者がどう対応するかが大事だろう。

【理科】

- ・ 身近な話から生徒の授業への興味を引き出す工夫があった。以前の授業とのつながりを意識し、自然な流れを重視していると感じた。
- ・ 生徒が生き生きとしていた。過去の授業とつながった流れがあった。
- ・ 授業の“間”がよかったと思う。生徒を大事にしていることがよく分かった。生徒の実態把握をよく行っていると感じた。生徒が疑問を持った時、すぐに生徒が質問できるような雰囲気がつくられていた。

前回の反省点をいかして、授業のポイントを板書して示していました。また、英語が苦手そうな、発言の少ない生徒への質問にも心掛けていたようです。



(3) 授業者による感想

【英語】

- ・おとなしい生徒にも積極的に指名したが、答えられない生徒が苦しそうな様子だった。そのことで他の生徒にからかわれる心配があるので別の生徒を指名し注意を移した。
- ・全体を視野に入れて学級全員に活発な授業参加を求めるのは難しい。
- ・理科の授業の様子を見て、教師の立つ位置や、どのような動きをするべきか考えさせられた。
- ・興味や関心を引く題材、例えば歌の歌詞など英語の必要性は日常にある。そうしたところを大事にしたい。

【理科】

- ・今、何をしているのかということ意識して授業をした。生徒には、大きなところで自分が何を学んでいるかということをはっきりと示したい。
- ・経験を題材に授業を作ると分かってもらえることも多い。

事前にシートによって課題を明確化し、工夫や留意点を意識して授業を行いました。発達障害を特別に意識せず、日常の授業ポイントとして気をつけている事柄が発達障害のある生徒への支援にも有効であるとの感想が授業後のまとめで語られました。他の教師の授業を見ることで、話し方、板書の仕方などが参考になるとともに、生徒の状態を多面的に見ることができたとの意見もありました。また、他の先生の意見を聞きながら、授業の中での自分と生徒の関係を振り返ることができたのは、ふだん経験することがない機会であったとの感想がありました。

生徒一人ひとりの特性に沿った授業を行うために、教師が配慮すべきポイントをそれぞれの授業のねらいを踏まえて事前に確認し、さらに授業の結果を振り返り、その成果を共有することが有効であることが示されたと言えるでしょう。

また、この研究授業には、中学校の教育相談コーディネーター、特別支援学校の地域支援担当も参加しました。他校種間での授業研究は、大変刺激的なものです。それぞれの学校の指導方法を吸収することや、他校種の立場からの支援のヒントをもらうことは、子どもの学習理解を助ける有効な示唆に富むことが多いことでしょう。





3 生徒指導アセスメント

C高等学校では、問題行動によって特別な指導の対象となった生徒に着目しシートを用いた生徒指導のアセスメントを行っています。それにより教師が問題行動の背景にある生徒の特性を把握することになり、生徒が適切に行動できるよう支援しました。

C高等学校では、支援を必要とする生徒をどのように教師が把握するかが検討課題になっています。そこで、問題行動によって特別な指導の対象となった生徒への生徒指導のアセスメントを行うためのツールとして、「生徒観察アセスメントシート」を開発しました。

生徒観察アセスメントシートは、日常の学校生活の様子を記録する「日常用」シートと、個別の生徒指導の際にその生徒を観察し記録する「指導期間用」シート（p.43を参照）の2種類を作成しました。それぞれ

- (1) 生活全般について（指導期間中の生活全般について）
- (2) 学習課題をどのように行っているか
- (3) 作業課題（清掃など）をどのように行っているか

といった項目に対して選択式で回答する形式になっており、「使用のための解説」が作られています。これらのアセスメントシートによるチェックを、一人の生徒について複数の教師が行い、それを基にケース会議等で関係する教師が話し合うことで、当該の生徒に関する客観的で具体的な支援を考えることができます。ここでは、このアセスメントシートを活用し、その後ケース会議を行った事例を取り上げます。

<支援の経過>

対象生徒：1年男子 Fさん

- ・からかいが元でクラスの男子とトラブルになり、暴力行為に及び個別の指導を受ける。
- ・下校時にタバコを吸っているところを教師に発見され個別の指導を受ける。生徒指導室で個別の指導を受けている際、教師不在時に室内の機材を破損し、個別指導期間が延長される。
- ・生徒指導担当教師によるFさんについての感想は、教師の言うことに反発はしないが、素直に従うわけではない、制服を正しく着用しないことが多く、注意すればその場は従うがその場のみであるなどが出されている。

喫煙の指導の際に、本人の状態を観察し、「生徒観察アセスメントシート」によりチェックを行いました。実施者は担任と教科担当教師の2名でした。指導期間を終えた後、Fさんの日常の様子について、「生徒観察アセスメントシート」をさらに、教科担当教師の2名が実施しました。



アセスメントシートから、次の点について分かってきました。

(1) 生活全般について

- ・ 時間を守れないわけではない。必要に応じて時間を守る力はある。
- ・ 学校内では生徒と教師についての関係の認識は認められず、敬語は普段全く使わない。「よう」といった言葉掛け程度は日常行うことができる。しかし、重要な場面ではふさわしい態度は取れると思える。自発的にコミュニケーションを求める力はある。
- ・ 友人関係等の人間関係に不自然な点はない。
- ・ 教師の服の色をよく覚えているなど、視覚的な記憶の力はある。
- ・ 教師と一対一で会話したところ、やりとりの反応はよい。
- ・ 「これをしないと本当にまずい」とFさんが思える場合には行動できる。

(2) 学習課題をどのように処理するか

- ・ 出された課題を整理し、管理することは苦手である。
- ・ 着座姿勢が悪い。姿勢が崩れる。
- ・ 筆記具の持ち方に不自然さはない。黒板等の筆写は問題なくできる。
- ・ 意欲の上がる課題やできる見通しの立つ課題は行うが、できないと思うと取り組めない。
- ・ 指導期間中に個別に教科指導を行ったところ、かなり理解している様子が見られた。

(3) 作業課題（清掃など）をどのように処理するか

- ・ 手順に則って作業を行うことはできる。適切な手順を示せば従える。
- ・ 作業の終了時に教師に了解を求めることはない。

以上のアセスメントから得られた情報をまとめると、Fさんの特徴として次の3点が浮かび上がってきました。

- ・ 対人面では、上下関係の意識やコミュニケーションの力は弱いですが、友人との関係はつくることができ、一対一の対話では不自然さはない。
- ・ 注意や理解については、不注意や姿勢の崩れなどが見られるものの、視覚面の強さや、手順を示し、見通しを立てることができれば問題解決できる。
- ・ 状況に応じた場面の意味を読み取ることはできると思われる。

この結果を基に学校の要請によりケース会議を開き、行動の背景について検討しました。ケース会議の出席者は、担任、教育相談コーディネーター、養護教諭、教育相談センター所員2名、特別支援学校地域支援担当の6名です。会議の中から、Fさんの弱い部分、強い部分が次のように整理されています。





(1) 弱い部分について

- ・ 基本的な生活習慣が身につけていないことは、家庭環境も含めて考える必要がある。
- ・ 必要な場面での適切な集中が見られないことや、姿勢が崩れやすいことなどから、AD/HDの傾向が見られないか。
- ・ コミュニケーション能力に大きな問題は見られないので、教師への不適切な態度等については、教師に対する本人の何らかの気持ちの表れではないか。

(2) 強い部分について

- ・ 手順が明確で達成への見通しが持てれば集中して実行できる。
- ・ 理解力そのものに問題は認められず、個別対応の中では能力が発揮できている。
- ・ 書字は普通にできる。学習における作業能力に問題は見られない。
- ・ 褒めることで自尊感情を高めることができると思われる。

このシートを使用した教師からは、次の意見が出されています。

- ・ 「分からない」という項目が、「判断できない」ことなのか、「知らない、立場的に知ることができない」ということなのかを整理して欲しい。
- ・ 設置項目の内容が漠然としているとの意見もあるが、逆に細分化すると面倒になり、対象生徒の実態を反映しづらくなる。
- ・ 通常の生徒観察では反省文の内容や態度などで、対象生徒の反省の意思を確認することが中心になるが、今回のシートでは対象生徒の特性を把握することが目的になっている。
- ・ 対象生徒1名について、教師3～5名がシートを用いたチェックを行うことが望ましいだろう。シートの結果を踏まえ、他の教師の補足を交えてケース会議を行うことで会議の充実が図れるのではないか。
- ・ シート結果の意味を読み解くために、スクールカウンセラーの活用が望ましい。

このようにアセスメントシートにはまだ多くの改良点があるものの、生徒の行動について複数の教師によって客観的な見立てを行うことにつながり、また一人では気づかないよいところを見出すといった有効性が確認できました。今後、それぞれの特性に応じた生徒支援へとつながっていくことが求められます。



4 高大連携による高校生への支援

C高等学校の3年生女子のGさんのケースでは、教育相談センターが仲立ちとなり高大連携が実現しました。

支援が必要な生徒のために、高等学校が生徒の進路先と連携を図ることは大変重要です。しかし、大学や専門学校、就職先との連携についての事例は、現在のところ多くはありません。C高等学校は、Gさんへの校内での支援を進学先に引き継ぎました。

<校内での支援>

Gさんは対人関係の上で苦手さを抱えていましたが、学校生活での困難な様子に周囲の教師や生徒が気づくようになり、校内で個に応じた支援を行いました。経緯は以下の通りです。

(1) 1年次の様子

- ・1年生の時から友人が少なく、グループ学習や学校行事では孤立する様子が見られた。
- ・体育など実技に関しては積極的な参加が乏しいが、座学での学習においては優秀な成績を修めており、学年でも入学時から常に上位に位置している。一方で、コンピューターを扱う情報の授業は不得意である。
- ・自分から困っていることを訴えることはなく、教師から見ると「何か扱いにくい」と感じられる面があったが、しばらく様子を見ることとなった。
- ・1年生の時、他の生徒にからかわれたことをいじめとして保護者が学校に申し出てきた。関係生徒への個別指導の他、全体の生徒に対していじめについての指導を行った。
- ・日常的に、「周囲が引いてしまう」発言が多い。例えば、授業中でも教師を独占するような場面が見られたり、テスト等で良い点数をとっても「100点じゃなかった！テストの問題が悪い」と大声で発言したりする。
- ・自己否定的な発言もする。例えば、職業体験において「私には楽な仕事しかさせてくれない」と言ったり、避難訓練のときに「最後に逃げ遅れて死ぬのは私ですね」と言ったりする。

(2) 2年次の様子

- ・担任や養護教諭の観察から発達障害（アスペルガー症候群）が疑われたので、2年生になってからケース会議を開き情報交換を行った。事前に、学級担任・教科担当者から、「授業等の様子で気になる点」「授業等で特に配慮している点」「今後の対応の見通し」を出してもらいまとめておいた。担任、教科担当者、養護教諭、司書、スクールカウンセラーによる意見交換から、本生徒の理解を深めることができ、情報の共有は有効であった。





・巡回相談員から、Gさんへ伝えたいことは短く「こうして」とはっきり言い、理由を尋ねられたら答えればよいというアドバイスを得た。

(3) 3年次の様子

- ・Gさん自身はアニメ声優を目指そうとしたが、保護者との話合いで、デスクワークの仕事に就くことを進路希望とし、指定校推薦で大学文学部への進学が決まった。
- ・大学入学後の対人関係を中心とした学校生活に不安がある。大学での支援を受けるための準備が必要と思われる。
- ・進路決定後、高校がGさん、保護者を教育相談センターに紹介した。大学入学までにGさんの特性についての自己理解を進め、大学との支援連携に向けた取組みを行うことになった。

1年生のときに、対人関係の苦手さがうかがえましたが、その後、同級生にからかわれたことをきっかけにケース会議が開かれました。教師個々が持っていた疑問や生徒の持つよい面の情報交換を行い、それからは、発達障害という視点を視野に入れながら生徒に接するようになりました。これにより、教師にはGさんの示す行動についての理解が深まり、校内での生徒の言動に落ち着いて対応できるようになりました。また、Gさんは、他の生徒との関わりなど困難に感じていることは避けて通ってきたところがありました。学校は、Gさん自らが持つ苦手さと向き合い、それを受け入れながら対人関係を構築していくための自己理解が今後必要になると判断し、専門的なカウンセリング機能を持つ教育相談センター（県立総合教育センター）を紹介し支援をつなぎました。

<大学との連携へ>

教育相談センターでは、対人関係の苦手さへの自己理解や、他者との関わり方についてのガイダンスを進めてきました。その中で、大学に入学してからのことを考えると不安になると言うようになり、教育相談センターが仲立ちとなり、大学の入学式が始まる前に、大学と高等学校、Gさん、保護者が話合いの機会を作ることが決まりました。

話合いに際して、当初、高等学校の担任は「そこまでやる必要があるのだろうか。Gさんと保護者の前では自分の思っていることが言いづらいので難しい」という懸念を示していましたが、「まずは顔つなぎをするつもりで、気楽に話し合ひましょう」ということになりました。一方、大学側にも「障害への対応としては、施設面の対応などはしている。それ以外にこうした機会を設ける必要があるか」という疑問があったようです。しかし、席上保護者から「発達障害という特性を踏まえての対応をお願いしたい」との強い要望が示されると、積極的な支援に向けて応じてくれました。





話し合い当日の参加者は、Gさん、保護者、学級担任、教育相談センター担当、大学関係者（教務課長・教務課長補佐・庶務課長・学生課長）でした。話し合いでは、生徒、保護者、高等学校、教育相談センターからの質問・要望・提案を行い、その場で回答を得たり、必要に応じて文書で担当教師に通知してもらう約束を得たりしました。その後、大学の施設見学も行い、「〇〇で困ったときはここへ、△△で困ったときはあそこへ」など大学側から具体的な説明がなされました。

こうした大学側の親身な対応に、Gさんは安心感を抱き、参加者全員が「話し合いの機会を設けてよかった」と思うことができました。大学入学後は、特に大きな混乱を来すこともなくスムーズに大学生活を始めることができました。また、保護者が学生相談室に出向いて今後の関わりなどを相談するようになっています。

【大学への要望事項と大学側の回答】

Gさん・保護者・高等学校・教育相談センターから要望したこと	大学側の回答
大学の教師とのコミュニケーションに心配がある。	講義担当の教師には、文書で事情を通知する。しかし、大学生として、自分から教師に働きかけることも必要である。
4月当初のスタートガイダンスで、人ごみの中で適切に行動できるか心配である。	定刻に事務室1階の学生課に直接来てほしい。必要書類が受け取れるよう、大学職員が個別に案内する。
医師の診断はないが、発達障害（アスペルガー症候群）を思わせる困難があり、小学生の時、学校から指摘を受けた。認知面に弱さが見られ、新しい状況にうまく対応することが苦手。 また、ストレスがかかると過呼吸になるので、保健室を利用させて欲しい。	学生相談のカウンセラーが3名いる。また、医師による相談も受けられる。一般の教師の発達障害についての理解について、大学として取り組んでいるもののそれほど高くはない。今回の話し合いについては学部長も知っているので、文書で周知を図りたい。
ノートテイクに時間がかかる。	講義形式のみの教師もいるので、全科目について担当教師に文書で状況を通知する。
教育相談センターでは、診断の有無とは別に、Gさんの困りに寄り添う形での支援をしている。困った時にどこで誰と相談すればよいか明確になるとありがたい。	授業面は〇〇教務部長、生活面では学生課が窓口になる。統一した窓口としては、▲▲学生課長である。友人関係等の心配は、学生相談室のカウンセラーを利用して欲しい。大学からも必要に応じて保護者・教育相談センター・高等学校に連絡させて欲しい。

第 4 章 まとめ



1 「つくる」「ささえる」「つなぐ」

～取組みから見えてきた支援教育の現在とこれから～

同じ市内に位置するA小学校、B中学校、C高等学校における2年間の取組みから、現在までの小・中・高等学校における支援教育の一つの到達点と今後の課題が見えてきたように思います。ここでは、本研究の全体を振り返りながら、これらの問題を考察します。

(1) 「つくる」「ささえる」「つなぐ」三つの活動領域

個別支援だけが支援教育ではない

これまで、各小・中・高等学校や特別支援学校では、支援教育として様々な取組みが行われてきました。それらは、主に子どもたちが抱える様々な「教育的ニーズ」に対応して、学校内外においていかに支援を行えばよいか、その体制づくりはどのようにしたらよいかといった、どちらかという「個別支援」に主眼を置いた取組みであったように思います。神奈川県では、全ての学校に教育相談コーディネーターを配置し、校内支援体制の整備が進められているのも、そうした個別支援をチームで取り組もうという発想に基づくものです。しかし、本研究を進めていくうちに、子どもたちが抱える様々な教育的ニーズに対応するためには、個別支援に目を向けると同時に、もっと学校教育全体から見つめ直していかなければならないことが分かってきました。それが、ここで掲げている「つくる」「ささえる」「つなぐ」という三つの活動領域に着目した理由です。

「つくる」という活動領域

例えば、現在、教育の大きな課題である不登校の問題に対応するためには、まず学校そのものが、子どもたちが行きたくなるような魅力のあるものでなくてはなりません。それが魅力ある学校を「つくる」という活動領域です。子どもたちに夢と希望を与える学校づくりをするために、何に取り組めばよいのか。それは、その学校に通う全ての子どもたちに向けた教師たちのメッセージです。

「ささえる」という活動領域

さらに、そこでつくられる過ごしやすい環境の中でも、やはり個別に支えていくことが必要な子どもたちがいます。それらの子どもたちに必要な支援を、すみやかに適切に行っていく、それが「ささえる」という活動領域です。子どもたちの教育的ニーズに応じた支援の場や方法を、子どもや保護者が主体的に選べるように、できるだけ多様性に富んだものにしておくことがインクルージョンを進める上で最も重要であると考えます。

「つなぐ」という活動領域

このように、全ての子どもたちに魅力ある学校を「つくり」、支援が必要な子どもを校内

第4章 まとめ

で「ささえる」だけでは、十分ではありません。各学校内外で行ってきた有効な支援は、次の進路先に確実に引き継がれていくことが、子どもの一貫した支援を進める上で欠くことができません。これが、三つめの「つなぐ」という活動領域です。またこの活動では、そうした引き継ぐ機関の間の「縦の連携」の一方で、より専門的な支援を進めるために他機関との連携といった「横の連携」が重要です。

本研究での3校の2年間の取組みを調査する中で、これら三つの活動領域について、これまでの到達点と課題が見えてきました。以下、それらを一つひとつ見ていきたいと思います。

(2)「つくる」～魅力ある学校をつくるために～

子どもたちにとって何より重要な学校の役割は、子どもたちそれぞれに必要な「学び」を保障するということです。本研究を通じて、子どもたちに分かりやすく、楽しく、達成感のある授業を行うことが、何より子どもたちを学校に向かわせる動機づけになることが示唆されました。本研究で取り上げた「つくる」に関わる実践は以下の通りです。

	A小学校	B中学校	C高等学校
内容	<ul style="list-style-type: none"> ・グループによる学び合いの授業 	<ul style="list-style-type: none"> ・全ての生徒が過ごしやすい学習の場づくり ・デジタル教材をいかした授業研究 	<ul style="list-style-type: none"> ・支援教育の視点に立った授業研究
成果	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちの興味を引くような日常的な課題を設定した。 ・教え合い、発表する授業スタイルが達成感を与えた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・新年度に全ての生徒がスムーズに学習に取り組めるように、全教師で取り組んだ。 ・プロジェクターを用いた授業は分かりやすく興味を引くものであった。 ・生徒自身が授業研究会に参加し、積極的に授業づくりに関わった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・チェックシートを活用し、授業の留意点を意識化した。 ・ふだんの授業を見合うことで、日常的な授業改善につながった。 ・他校種の教師が授業研究に参加し、それぞれの視点から見直すことができた。

これらの実践を通して、生徒にとって分かりやすい授業を考える取組みが、支援教育の上でも、ますます重要であることが示されたように思います。子どもにとって分かりやすい授業とは、子どもの目線に立って授業を捉え直すということです。認知特性や学習動機といった学習スタイルは子どもにとって様々です。したがって、教材の提示、発問、表現のさせ方など、教師が授業で用いる方法は多様でなければなりません。子どもに即した指導法を準備するためには、当の子ども自身の学習への取組みの様子を観察し、時には子ども自身に授業を評価してもらうことが必要になります。A小学校の話合い授業や、B中学校の生徒参加による研究協議などは、教師が子ども自身の分かり方を把握するための格好の方法であると言えるでしょう。今回の研究では、教科書にある内容をどのように教えて

第4章 まとめ

いくつかという範囲での取組みでしたが、今後は一人の子どもにとって学ぶべき内容とは何なのか、その子どもの将来にどのように意味を持つのかという「教える内容」についても検討していく必要があります。その先には、学校の教育課程を支援教育の視点から見直すという発想が求められます。

また、今回は授業づくりを中心に取り上げましたが、「つくる」という視点からは、学校行事やキャリア教育、道徳教育等についても、支援教育の視点から見直していくことが必要です。子ども自身が、自信を持って社会に巣立ち、自己実現を果たしていくことが支援教育の目標であると言えます。周囲の子どもたちとの人間関係づくりの視点ももちろん欠かせません。「つくる」活動領域で検討すべき内容はたくさんあります。これらは本研究で扱うことができませんでしたが、各学校での今後の検討に委ねたいと思います。



(3) 「ささえる」～様々な教育的ニーズに対応するために～

小・中・高等学校において、教育相談コーディネーターが配置され校内支援体制は整ってきました。しかし、校内において様々な教育的ニーズに対応することには多くの困難が伴います。まず、どのような教育的ニーズがあり、どの子どもたちに関わればよいのか。また、それらの子どもたちをどんな場で誰がどのように支援するのか。こうした個別支援の方法は、学校の状況に応じて、それぞれ工夫して取り組まれる必要があります。本研究で取り上げた「ささえる」に関わる実践は以下の通りです。

	A小学校	B中学校	C高等学校
内容	<ul style="list-style-type: none"> 通常の学級と特別支援学級で連携した事例 	<ul style="list-style-type: none"> 支援ルーム 適応指導教室から支援ルームにつながった事例 	<ul style="list-style-type: none"> 生徒指導アセスメント
成果	<ul style="list-style-type: none"> 授業観察をふまえて特別支援委員会でケース会議を積み重ねた。 特別支援学級、通級指導教室、など内外の資源の有効活用に努めた。 	<ul style="list-style-type: none"> 教室に入ることができない生徒の居場所をつくり、教師が常駐して学習支援を行った。 適応指導教室と学校の教室をつなぐ場として効果を上げた。 	<ul style="list-style-type: none"> 複数の教師によるアセスメントにより、生徒の行動の背景を客観的に分析することができ、それを共有することで多面的に理解することができた。

C 高等学校では、この他入学手続きの際に、健康診断票で気になる記載のある生徒について本人や保護者とその場で面接を行う等、支援が必要な生徒の把握を行っています。

第4章 まとめ

このように、限られた時間、場所、予算の中で、どの学校も、児童・生徒が必要とする支援の度合いによって、工夫して支援を展開していることが確認されました。その際、校長のリーダーシップの下に、教育相談コーディネーターを中心に役割分担を行いながら、全員で一人の子どもを支えていくことを、全ての教師が共通に意識することが必要です。「一人の子どもにこれほど多くの教師が時間をかける必要があるのか」と疑問を感じる教師がいるかも知れません。個々の実践でうまく支えられた事例を蓄積していくことがこれらの教師の理解を得る鍵になるでしょう。C 高等学校では、主に特別な生徒指導の対象になった生徒を対象にアセスメントを行いました。合わせて日常の気になる生徒のアセスメントも行っています。このように、学校ではどの生徒が、どのような教育的ニーズがあるのかに日常的に注意を払っていくことが必要だと思われる。



子どものアセスメントは、日々の子どもの具体的な支援につながらなければなりません。それが「個別の指導計画」です。この点については今回の研究でほとんど触れることができませんでした。これまで特別支援学校や、特別支援学級の子どもたちについて、個別の指導計画が作成され、計画に従って日常の支援が行われ、その結果を踏まえて計画を見直しています。B 中学校においては、支援ルームを利用する生徒について支援シートを作成し、日々の支援の内容が考えられています。しかし、現在の小・中・高等学校において、通常の学級の支援が必要な子どもについて個別の指導計画が作成されることはあまり多くないようです。しかし、子どもの教育的ニーズに即した支援を行うためには、個別の指導計画を作成することが必要です。今後は校内で存続できる個別の指導計画の書式の検討や、個別の指導計画による支援の実践例を積み重ねていくことが重要であると思います。特に、高等学校において一人の支援が必要な生徒が進級・卒業するためには、個別の指導計画による指導の評価が重要な根拠となるのではないのでしょうか。

また校内で支援に充てられる予算が限られている中で、どこに予算をかけていく必要があるのかは重要な視点です。B 中学校では、全ての教師が支援ルームを分担していますが、加えて専任として常駐するシステムも必要でしょう。今後、人的配置も含め支援体制の充実が望まれます。

(4) 「つなぐ」～効果的な支援を引き継いでいくために～

支援が必要な子どもについて、学校種を越えて支援を引き継いでいくことは、一貫した支援を実現する上で大変重要です。神奈川県では、保護者を通じた支援シートを活用した引継ぎの取組みを積極的に進めています。本研究の取組みでも、学校間の連携について次のように取り上げました。

第4章 まとめ

	A小学校	B中学校	C高等学校
内容	・中学校、幼稚園・保育園との連携	・交流学习を深めるための事前授業	・高大連携による高校生への支援
成果	・保護者の了解を得て、事前に十分な情報連携をすることで、子どもたちが環境の大きな変化に対応できるようになった。	・交流前の事前授業で、通常の学級の生徒が、特別支援学級に在籍する生徒をスムーズに受け入れることができた。	・本人・保護者・高等学校の教師が、大学に直接要望を伝えたことで、大学側の理解を得て、大学生活の安心につながった。

以上のように、学校間の連携（縦の連携）は、当該の子どもが次の進路先で引き続きスムーズな支援を受ける上で大変有効であり、また、他機関との連携（横の連携）は、専門的で効果的な支援を受ける上で欠かすことができません。しかし、本研究によって中学校から高等学校への支援の引継ぎが困難を伴うことが明らかになりました。中学校から高等学校への情報の連携がなぜ難しいかについてはいくつか原因が考えられます。まず第一に、地元の学校に進む小・中学校とは異なり、高等学校は希望の学校に入試を経て入学することから、小・中学校におけるような支援の橋渡しが物理的にできないことが挙げられます。第二に、高等学校では小・中学校のように特別な配慮は期待できないと本人や保護者が思っているという指摘もあります。高等学校は今後効果的な支援事例を蓄積し、どのような支援が行われるのかを本人・保護者・中学校に具体的に説明し、配慮していくことの有効性をアピールしていく必要があるでしょう。中学校、高等学校の双方に連携したいという声は多く聴かれます。今後、中高連携を深めていくことは喫緊の課題です。

また、他校種へ支援を引き継ぐための支援シートの活用も研究の中で取り上げることができませんでした。現在、通常の学級における支援シートによる支援の引継ぎは十分に行われているとは言えません。シートによる引継ぎという方法に困難があるのか、あるいは効果的な引継ぎのためには、シートの内容が不十分なのかについて今後さらに検討されなければなりません。

一方、小学校や高等学校の授業研究に中学校の教育相談コーディネーターや特別支援学校の地域支援担当が参加し、学校での取組みを報告し合うことで、お互いの学校の状況を知ることができたことは、学校の状況の理解につながったという感想が述べられました。このように直接顔を合わせた交流が有効であることが明らかになりました。

（5）新しい一歩を踏み出すために

これまで、3校の取組みの調査を通して、支援教育の「つくる」「ささえる」「つなぐ」という領域ごとに、効果的な実践と課題について検討してきました。今回の研究を振り返って、調査研究協力員（以下、協力員）の間で様々な意見が出されました。ここでは、それらをもとに本研究の意義を次の3点について振り返り、まとめたいと思います。

第4章 まとめ

1) 皆でやっていく意識への気づき

本研究をきっかけとして、各学校では改めて校内の支援資源の見直しが行われましたが、その結果、実に多くの取組みや教師の専門性の積み重ねがあることに気づいたという感想が協力員から出されています。また、支援資源となる人々の間でケース会議を開くと、一人の子どもについて多角的な意見が出され、子どもを支える共通意識が教師に広がっていったとの感想もありました。本研究の期間中、C高等学校のある教師は、外国につながる生徒への支援の必要性に気づき、支援の方法を校内に提案しました。多くの教師が関心を持ち、関わろうとする様子を見て、協力員は学校の資源が有効に生きている実感が得られて励みになったと言います。校内資源を見出すことはこのように教師の中に協働の意識をもたらしたのだと言えます。

2) ライフステージを見通した支援の一步

本研究によって、小学校、中学校、高等学校のそれぞれの学校が抱える子どもたちや教師の状況が見えてきたという意見が出されました。これまでは、各学校の中の子どもの状況ばかりに注目が集まっていた。しかし今、目の前にいる子どもたちが、この先どのように支えられていくのか（または、これまで、どのように支えられてきたのか）、それぞれの段階での課題は何か、それを踏まえて考える今必要な支援は何か。このようにライフステージを見通した、長いスパンで考えることがこれからの支援には必要だと思われる。今後は情報共有を図る上でも、より一層の学校種間の連携が期待されます。また、同時に、幼稚園や保育園、あるいは大学や専門学校、就職先での支援にも積極的に関わることが必要になるでしょう。

3) 「誰を」ではなく「どのように」の視点

特別支援教育の中では、例えば通常の学級の中の「誰を支援する必要があるのか」といったことがしばしば議論されます。つまり、人的配置や時間の問題から、どのような子どもを個別支援の対象にするのかを考えているのです。しかし、本研究で取り組んできた学校では、「誰を支援するのか」よりも、今、実際に目の前にいる困っている子どもを、「どのように支援するのか」に常に関心を向けてきたことに気づかされたという意見がありました。そこが教育的ニーズに応じて支援する「かながわの支援教育」の特徴でもあります。また、その支援の内容もいくつかの選択肢から本人・保護者が選べるように複数用意されていることが重要です。多様な支援の場と方法のバリエーションから、自分に最適のものを選ぶことができる。そうした柔軟な環境を用意することが、現時点で私たちが目指すインクルージョンの形だと考えます。

この研究では、学校内外の支援資源を開発して子どもたちの教育的ニーズに応じた様々な支援システムを構築する取組みを探ってきました。今後も各学校において、本研究に続く有効な支援システムが開発されていくことに注目していきたいと思えます。

2 調査研究に携わって

2年間の調査研究に携わっていただいた感想をいくつかいただきました。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 藤本裕人氏には、国レベルの特別支援教育の現状から、本研究を位置づけていただきました。座間養護学校 安達麻衣子氏には、特別支援学校の地域支援担当の立場からの小・中・高との連携という視点で振り返っていただきました。綾瀬市教育委員会 小室雪子氏には、市教育委員会の立場から、他校種協働という視点で研究の意味づけをしていただきました。

「インクルージョンの展開の推進」の先見性とその意義について

国立特別支援教育総合研究所 総括研究員 藤本裕人

日本では通常、義務教育と高等学校教育の期間は、義務教育9年間と高等学校3年間(高校進学率96.4%：H20)になります。この期間の中で学習して身につけたことを基礎として進学や就労をし、平均寿命約80年間を(男性79.29、女性86.05：H20)生きていくことになります。小・中学校と高等学校の教育期間は、わずか12年しかないわけです。今の時代に生きる全ての子どもたちは、この12年間について、確実に教育の機会が保障され、実感として、充実した学校教育経験だったと振り返ってくれるのでしょうか。戦後、教育の民主化・機会均等の理念の下に開始された教育は、時代ごとの様々な課題への対応を続けながら今日に至っています。その中で本研究に関係する課題としては、経年的に見た場合、経済の動向への対応、知識詰め込み教育や問題行動、国際化・情報化への対応、核家族化した家庭の教育力の低下、いじめ、不登校、経済社会のグローバル化、行き過ぎた平等主義による画一化への対応、学力向上、そして喫緊の課題として児童・生徒の多様化への対応がありますが、このことはインクルーシブな教育に強い関係性が出てきています。

「児童・生徒の多様化」への対応方法としては、まず多様化した個々にどう対応するかということになります。そのため「教育的ニーズに応じた個別指導・支援」という対応を採るために、アセスメントを踏まえて個別の指導計画等を作成したりコーディネーターや支援員の方々の協力を得たり、教育分野の専門性を超える場合は、医療福祉等関係や進学・進路先との連携がスムーズに行えるようなフレキシブルな教育運営の活動が必要となってくるわけです。また、多様化の振幅が大きいときは、授業方法の抜本的な改善が求められてきます。生活経験の違い、積み上がってきた学力の違い、児童・生徒の脳の情報処理過程の個人差など、いふならば理解力の個人差に対応するため、一斉授業であってもより理解しやすい教材の開発やプレゼンテーション方法の検討をしたり、発問の深度の工夫をしたり、授業への参加意欲へのプラスの刺激、一斉指導の中の個別指導と言える机間指導へ

第4章 まとめ

の着目など、授業改善が必要になります。このように整理していくと、本研究の中で、インクルージョンの展開として「つくる」「ささえる」「つなぐ」というカテゴリーの方向性は、これからのインクルーシブな教育への質的な転換をするための本質が包含されていることに気づかされるわけです。

私は、インクルーシブな教育の推進に際しては、子どもの実態が多様であっても全ての子どもが、自分のポテンシャルを伸ばす教育を享受する機会の権利を有しており、その機会については、合理的な配慮の範囲で選択ができることを大切にしたいと考えています。当たり前となっている教育制度の中であっても、無意識に「教育の享受の機会」を空洞化させてはいないかと常に点検し、現状の教育リソースでの工夫を模索し、よりよい教育を構築することが何よりも重要な時期になりつつあると言えます。

研究指定校の報告では、どの学校でも「気になる子ども」に気づくための児童や生徒観察の取り組みが行われています。A 小学校では、学び合いの授業研究で発問に食いついてくる児童、特別支援学級での勉強で学習意欲を高め自己の肯定感が育ってきた児童の報告がありました。B 中学校では、支援ルームの実践や交流学习の取り組み、生徒の理解力を意図して特別支援の視点での授業改善を行い格段に授業力が高まっています。C 高等学校では、生徒に対して「声が聞きたい」と授業で生徒の心に正面から向かうと同時に、特別な支援を必要とする生徒の進学先に担当者が飛び込んで、その子どもの未来の可能性を広げていく取り組みなど、熱い思いが教育実践研究として報告されています。保護者や子どもから見ると、年齢的には3校は別々の学校ですが、その3校は一本につながった教育の目的のつながりを持っているわけです。わずか12年間しかない貴重なポテンシャルを伸ばす教育の機会であることを考えると、この縦につながる3校の研究指定校を見いだして、インクルージョンの展開に関する先導的研究に取り組みされた神奈川県立総合教育センターの先見性に頭が下がる思いです。現時点では、特別な支援を必要とする児童生徒の理解啓発という活動もありますが、インクルーシブな教育を推進していく上で、「共生社会教育」という教育全体の新しいカテゴリーにつながるものとして、本研究の大きな意義を感じています。

本研究から見えてきたこと～特別支援学校の今後の課題～

県立座間養護学校 教諭 安達麻衣子

今回の調査研究では、特別支援学校の地域支援担当として、一つの市の小学校・中学校・高等学校において、どのような“支援教育”への取り組みを行っているのか、また“支援教育”がどれくらい地域の学校に浸透しているのかなど、今まで私たちが行ってきた“地域支援”を振り返るような形で2年間参加させていただきました。

本校の地域支援担当は、校内組織で専任として配置された当初、7市1町という多くの

第4章 まとめ

市町村を担当する中で、まず「特別支援学校は地域の学校のために何ができるのか」ということを伝えるために、通常の学級や特別支援学級を問わず多くの学校に〈働きかけ〉、支援を必要としている子どもを〈探し出し〉、特別支援学校で行われている授業実践などを伝えながらその子の支援について〈一緒に考え〉、〈継続的に支援する〉という地域支援を行いました。徐々に地域の先生方に「特別支援学校は支援の必要な子ども、すなわち障害のあるもしくはその傾向のある子どもについて相談できる場所」と理解していただき始め、担当としても学校に伺う度に、支援を必要としていた子どもたちが成長していく姿を見させていただき、とても嬉しく思っていました。昨年度本校にも特別支援学校の専門性を高める目的で専門職（自立活動教諭）が配置されました。配置と共に理学療法士と作業療法士も加わった地域支援が始まりました。県央地域の肢体不自由の子どもたちが多く通っているという本校の特性上、校内での専門職の活用が増え、なかなか地域支援に伺えない時期もありましたが、最近は特別支援学級や特別支援学校から「このような実践を行っているが、さらに何か手立てはないか」「専門職の立場から授業等を見てアドバイスを」などの今までの地域支援とは違った相談が来るようになってきました。

この研究に参加する中で、小・中学校の先生方にまだ手探りの状態ではあるが、〈働きかけ〉を行わずとも特別支援学校の地域センター機能が周知されてきていること、そして高校においても〈探し出し〉をせずとも先生方の意識が支援を必要としている子どもたちにも向けられていること、さらに各学校で意識のある先生方がその支援を行っている現状が明らかになりました。改めて特別支援学校が地域の学校と〈一緒に考え〉〈継続的に支援する〉には、支援システムづくりなどのハード面においても、支援を行う人材育成などのソフト面においても、どうしていったらよいかという課題が見えてきました。この課題を克服するには、第一に特別支援学校が在籍している子どもたちの特性や居住地の地域性、地域との連携など校内にどのような特性があるのかを見極めた上で、今まで行われている地域支援、地域ブロック会や公開研修会等で、地域に〈働きかけ〉〈一緒に考え〉〈継続的に支援する〉ために顔の見える関係作りを担当が変わった後も継続していくことです。そして第二に、今回の研究での取組みのように支援の必要の有無に関わらない校内実践を提案していくことをはじめ、その他多くの意識や手立てが特別支援学校側に必要であると深く感じました。

最後にこのような支援教育の変革期と言える時期に、貴重な機会を与えていただいたことにお礼と、力の至らない点もあったことをお詫び申し上げます。今後も全ての子どもたちが生き生きできる支援や連携を模索していきたいと思えます。



他校種協働の研究から考える支援教育

綾瀬市教育委員会 教育指導課 指導主事 小室雪子

学校訪問をする中で、各学校では子どもの教育的ニーズに応じた指導・支援をするために、実態把握、環境調整、個に応じた教材・教具の準備等に取り組んでおり、支援教育が推進されていることを感じています。

今回、他校種協働の研究に関わらせていただき、それぞれの成長過程の中で見えてくる課題を改めて考えることができました。

支援教育を推進していく上で重要なのは、支援を必要とする子どもの担任やコーディネーターが一人で抱え込むのではなく、学校全体で支援する体制を構築していくことです。

今回の研究に参加した学校は、いずれも校内支援資源を有効に活用するとともに、新たな支援システムを模索しながら、特別な教育的ニーズのある子どもの支援に工夫して取り組んでいます。

それぞれの学校の地域性、子どもたちの状況に応じた支援体制づくりを推進し、学校全体の支援力を上げていくことで、一部の限られた子どもだけではなく、全ての子どもたちにわかりやすい授業、過ごしやすい学校が作り上げられていくのだと感じています。

今までも教員同士が情報交換による連携をしてきましたが、今回の研究では、実際に他校種の学校に出向き、指導・支援の実際を参観、協議することができました。

研究に関わった先生方は、目の前にいる子どもたちの、今に至るまでの状況、そしてこれから育ちゆく状況を踏まえた上での、長いスパンを考えた支援をしていくことの大切さを感じられたのではないのでしょうか。

今回の研究において他校種の先生方が、協働して研究に取り組んだ意義はとても大きかったと感じています。

貴重な研究に参加させていただきましたことに感謝するとともに、今後も学校がよりよい支援体制の構築ができますよう、教育委員会としても努めていきたいと考えております。

※2年間にわたり、調査研究協力員の方々にはお忙しい中、研究への参加をお願いしご指導いただきました。ここに厚くお礼申し上げます。

『「つくる」「ささえる」「つなぐ」学校が元気になる支援教育』の作成関係者

<調査研究協力員>

所 属	職 名	氏 名	備 考
綾瀬市立綾瀬小学校	校 長	宇根真琴	平成 21・22 年度
綾瀬市立綾瀬小学校	総括教諭	小松里枝	平成 21・22 年度
綾瀬市立綾瀬中学校	校 長	土田章久	平成 21・22 年度
綾瀬市立綾瀬中学校	総括教諭	川田さつき	平成 21・22 年度
神奈川県立綾瀬西高等学校	校 長	古川美智夫	平成 21・22 年度
神奈川県立綾瀬西高等学校	教 諭	井上雅之	平成 21 年度
神奈川県立綾瀬西高等学校	教 諭	田中進	平成 22 年度
神奈川県立綾瀬西高等学校	養護教諭	山崎隆恵	平成 21・22 年度
神奈川県立座間養護学校	教 諭	安達麻衣子	平成 21・22 年度
独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所	総括研究員	藤本裕人	平成 21・22 年度
綾瀬市教育委員会	指導主事	小室雪子	平成 21・22 年度
県央教育事務所	指導主事	村松かおり	平成 21・22 年度
教育局高校教育課	指導主事	下田祐介	平成 21 年度
教育局高校教育指導課	指導主事	高橋正広	平成 22 年度
教育局子ども教育支援課	指導主事	田中みか	平成 21 年度
教育局特別支援教育課	指導主事	村山学	平成 22 年度

※所属・職名は研究に従事した時点のものです

<神奈川県立総合教育センター>

所 属	職 名	氏 名
教育相談課	指導主事	春日彰
教育相談課	指導主事	石井久美
教育相談課	指導主事	亀井敏昭
教育相談課	指導主事	大関隆夫

「つくる」「ささえる」「つなぐ」学校が元気になる支援教育

発 行 平成 23 年 3 月
 発行者 下山田伸一郎
 発行所 神奈川県立総合教育センター
 〒252-0813 藤沢市亀井野 2547-4
 電話 (0466)81-1576 (教育相談課 直通)
 ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

※本冊子は、ホームページで閲覧できます。

再生紙を使用しています



神奈川県立総合教育センター
善行庁舎
〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1
TEL (0466) 81-0188
FAX (0466) 84-2040

ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

亀井野庁舎（教育相談センター）
〒252-0813 藤沢市亀井野 2547-4
TEL (0466) 81-8521
FAX (0466) 83-4501

