

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 —

春日 彰¹ 石井 久美¹ 大関 隆夫¹ 亀井 敏昭¹

本研究では2年間にわたり、同一の市内に位置する小・中・高等学校における支援教育の実践を記録し、それぞれの環境の下で活用可能な学校内外の支援資源を追求することを通して、一層のインクルーシブな学校づくりを目指した各学校の取組みの可能性と課題について明らかにした。2年目はさらに新たな視点から支援を再構築し、各学校の実践を「つくる」「ささえる」「つなぐ」といった活動領域として整理した。

はじめに

神奈川県においては、平成19年に策定された「かながわ教育ビジョン」の中で、「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」と述べられており、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る。

小・中・高等学校及び中等教育学校では、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、教育的ニーズへの見立てや支援の方針を共有する取組みが行われてきている。特に通常の学級においては、様々な児童・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繰り返されている。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、特に支援を必要とする児童・生徒に対して行う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る。しかし、このような取組みは、各学校において可能な条件の中で、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ない。限られた人的資源や予算の中で、校内の児童・生徒のため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る。

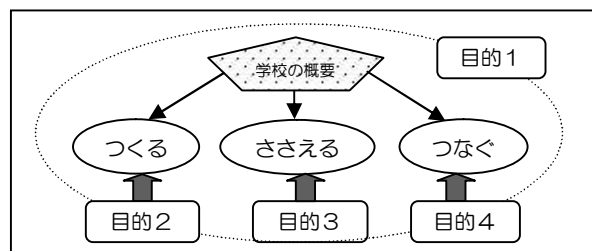
本研究で紹介している学校は、どの地域にも見られる普通の学校である。このような普通の学校で行われている児童・生徒の教育的ニーズに応じた支援の取組みを詳細に検討することで、多くの学校に役立つ知見を抽出すると共に、学校において支援教育を実践していく上で現時点における課題を明らかにした。

研究の目的

- 本研究は平成21・22年度の2年間で行われた。本研究では、同一の市内に位置する小・中・高等学校における支援の実践を記録し、検討することによって、以下の点について調査研究を行った。
- ・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1)
 - ・授業の改善、校内環境の整備など、日常の取組みの中で、広く一般の児童・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2)
 - ・個に応じた支援に関する幾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、支援に際し促進的であったこと、困難であったことは何かを各事例の経過を追いつつ振り返る。(目的3)
 - ・各学校と他校種、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分析する。(目的4)

研究の内容

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、「つくる」「ささえる」「つなぐ」といった三つの活動領域として整理できるのではないかと考えた。そこで、本研究では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した。(第1図)



第1図 支援教育の三つの活動領域

1 教育相談課 指導主事

各学校の概要及び平成21年度の実践は、『研究集録第29集』（神奈川県立総合教育センター 2010）に掲載したので、以下、平成22年度に調査した市立A小学校、市立B中学校、県立C高等学校それぞれの実践を、学校ごとに「つくる」「ささえる」「つなぐ」という活動領域として整理した。なお、これらの活動領域に着目した理由と意味は、「研究のまとめ」で論じる。

本稿で取り上げている事例は、個人情報保護のために本質を変えない程度に変更を加えている。

1 A小学校における実践研究

(1) グループによる学び合いの授業研究 つくる

A小学校では「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」をテーマに算数の授業研究を行っている。

＜研究授業＞ 小学6年 算数

本時では「密度」の意味を考えるために、次の身近な課題1題についてグループごとに話し合った。

けんたさんの家の近くにはプールがあります。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

前時までに次の四つの方法を学習しており、どの方法が分かりやすいかをグループごとに検討した。

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

話し合いの結果、④でやろうとする児童が最も多かった。しかし、 $(面積) \div (人数)$ を求めて、大きい値のとき「混んでいる」と答える児童がいた。

＜参観者による授業の感想＞

研究協議では、次のような意見が出された。

- ・子どもたちはとてもがんばっていた。説明や話し合いがいつもよりできていた。
- ・1あたりの量は、子どもにとって難しい単元である。意味を考え、なぜそうなるのかを考えさせた。
- ・個人のミスを取り上げていきたいが、子どもたちの話し合いの中で埋もれてしまう。どのように進めたらよいか。
- ・計算が楽にできることに、子どもの意識がフォーカスされてしまった。

＜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、次のようなコメントが出された。

- ・子どもたちが話し合いを楽しんでいた。
- ・4つの方法を選択式で進めていくのがとてもよい。
- ・自分で分からないとき、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。
- ・途中式や思い浮かんだこと、説明のためのイラストや図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達に読んでもらうことが有効である。

この授業研究では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た。また話し合いの学習によって楽しみながら理解を深めていく一方で、個人のミスが埋もれてしまう点が見いだされた。全ての児童にとって楽しく分かりやすい授業は児童が自信を育てる意味でも重要であり、そのための教材提示と活動がユニバーサルデザインとしての工夫につながることを示唆された。

(2) 中学校や幼稚園・保育園との連携 つなぐ

ア 中学校との連携

(ア) 中学校入学説明会：1月下旬 午後

児童本人・保護者を対象に中学校での学習や生活について説明する。部活動見学を合わせて行う。

(イ) 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て、現中学3年担当を小学校に招いて児童の情報の引継ぎを行っている。小学校側は6年生担任及び専科教員で対応している。なお、この引継ぎは、保護者の了解を得た上で行っている。引継ぎの観点は以下の通りである。

イ 幼稚園・保育園との連携

- ・学習状況
- ・健康上の留意点
- ・出席状況
- ・リーダー性
- ・ピアノ技能（合唱祭等のため）
- ・児童同士の人間関係
- ・クラス分けへの配慮事項・保護者からの要望等

(ア) 就学時健康診断：11月下旬 午後

(イ) 小学校入学説明会：1月 午前

(ウ) 幼・保・小交流会：2月上旬 午前


(エ) 新入生受け入れに伴う連絡会：3月中旬

引継ぎの際には情報連携だけでなく、園長が今後の幼稚園や保育園の運営方針を話すなど、共に子どもを育む視点で話し合うことが有効である。校内では、中学校や幼稚園、保育園での授業参観日や行事等に、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る。

2 B中学校における実践研究

(1) 支援教育についての校内研修 つくる

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た。(第2図)特に中1ギャップと言われる新入生をはじめとして、新しい学校や学級的环境に慣れずに、戸惑う生徒が多いようである。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。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て、写真で示すことで視覚的に分かりやすくなっている。これによって、それまで気が付かなかったことが確認でき、初めて担任となる教員でも安心して教室開きをすることができるようになった。

<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・破壊× □ 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"> ⇒ シリース物は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フミネート。 □ 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、汚れはすくに対応</p> <p>教科内で整理するか… 教科関係なく整理するか… 定期的に清掃やメンテナンスをやるか…</p>
<p>3 整理整頓の支援</p>	<p>① 学級内のルールを決める</p> <ul style="list-style-type: none"> □ 教室内のフックにかけられるもの □ ロッカーに入れるもの □ バックの置き場所など <p>基本的なルールを決めておきましょう</p>
<p>② ものや道具の定位置、戻す位置を示す。</p>  <p>使いやすい、わかりやすい、戻しやすい。</p> <p>双方の良い関係を作る</p>	<p>③ 片付けるタイミングを指示</p> <ul style="list-style-type: none"> □ 時計で示す…「○分で片づけ開始」 □ 時間で示す… □ カードで示す… かたづけ～!! □ 音で示す…タイマーなど

第2図 「支援教育について」スライド

(2) デジタル教材をいかした授業研究 つくる

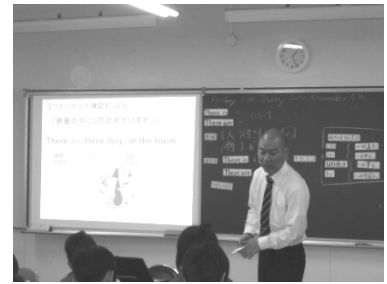
B中学校では、「生徒がいきいきと取り組む学習を目指して」というテーマを掲げ、「教育的ニーズに視点を置いた支援の在り方と授業改善」について校内研究を行った。

<研究授業> 中学2年 英語

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た。主としてプ

ロジェクタ投影を中心とした授業が展開されたところが特徴的であった。

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の映像を映し、右側を黒板として使っていた。(第3図)重要な部分については、学習プリントにも記載があっ



第3図 プロジェクタを用いた授業

た。生徒は、プロジェクタ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た。英会話の授業では、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、生徒はいきた例文に触れることができる。また見逃した画面を繰り返し見直せることも利点である。また、漫画的なキャラクターが登場するなど、生徒が興味深く見入っていたのが印象的であった。

<授業後の生徒を交えた研究協議>

生徒6名を交えて、授業の研究協議が行われ、生徒から感想として次のような意見が出された。

- ・プロジェクタやカードを用いた授業が楽しかった。
- ・遊びながら、進められたのが良かった。
- ・プロジェクタ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。
- ・アニメのキャラクターは楽しい。
- ・プリントに書いているとき画面が変わるのは困る。

このように、生徒たちにはデジタル教材を用いた授業は「分かりやすさ」の点でおおむね効果的であることが分かった。

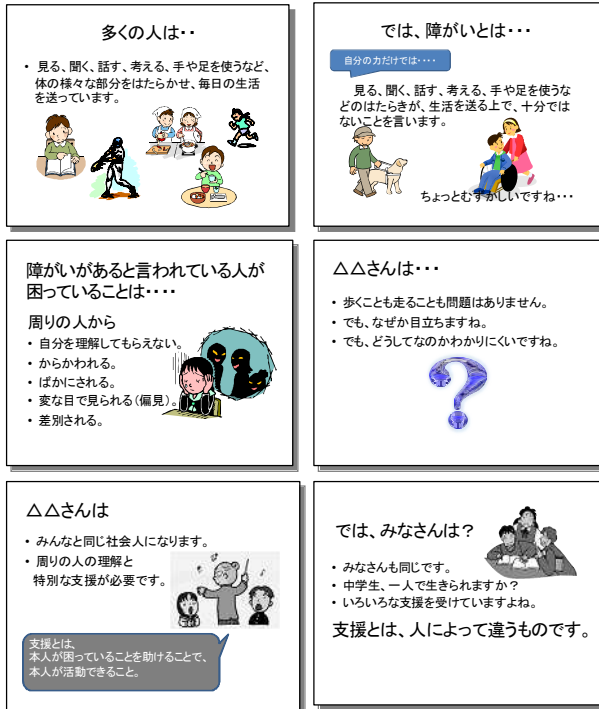
(3) 交流学习を深めるための事前授業 つなぐ

B中学校では、特別支援学級担当が交流学习を行う前に、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、通常の学級の生徒に対して行った。これは、通常の学級の生徒が当該の生徒について正しく認識し受け入れ態勢を作ることにより、当該の生徒が混乱し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ある。(第4図)

授業では、「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学習に取り組みたい生徒であることを伝えた。「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た。

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だ。交流学习は特別支援学級

の生徒だけでなく、通常学級の生徒にも社会性を身に付ける重要な機会である。特に当該の生徒にとっては、この機会です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る。慎重に場を設定し、スムーズな交流につなげたい。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る。



第4図 「障がいとは」スライド

3 C高等学校における実践研究

(1) 支援教育の視点に立った授業研究 つくる

C高等学校においては、2回の授業研究を実施した。授業研究の実施に当たっては、「〈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(第5図)を事前に準備した。このシートは、C高等学校が、本研究の前年にまとめた授業の在り方についての研究の一環である「〈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」に記載された実践を基にし、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(平成20~21年度)研究成果報告書(2010)」を参考に作成したものである。

授業に際しては、授業者が授業の中で普段留意している点と、今後留意したい点を事前にシートに記入し、それに沿って授業を行い、授業後に成果を確認した。

〈第1回 研究授業〉 高校1年 英語 I

授業担当は、以下の点について事前に留意し、授業に臨んだ。

- ・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、声の強調、心地よいテンポなど、パフォーマンスとしての配慮を行う。

〈参観者による授業の感想〉

- ・声のトーン、抑揚、声色まで配慮していた。
- ・発言の多い生徒を上手にいかして、周囲を授業に取り込んでいた。
- ・細かい質問も取り上げ、適切な言葉をかけていた。
- ・“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とき、他の生徒に回答を振ることで上手に注意を向けていた。
- ・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、課題の見られ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。
- ・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。

〈授業者による振り返り〉

- ・まず、分かったつもりにさせることも重要。本当に分からせるのは大変なことだが、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を回収して、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。
- ・教科書は挿絵を利用して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。教科書はページを開く手間がかかってしまう。
- ・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そろ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ると思う。

分かりやすい授業を心掛けているが、一方で主題の提示が不十分であるという点に気付いている。

授業教科・科目(英語Ⅰ) 担当教員(〇〇〇) 授業日時(平成22年〇月〇日) 2校時 9:50~10:40 対象クラス(〇年〇組)
 ○〇選り参加者 ○〇高校:校長,〇〇,〇〇(授業者) ○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 支援者視点から見た授業の工夫や取組みについて

配慮すべきポイント(教員の業務例より)	留意点	具体的な工夫内容や留意点	振り返り	次回に向けて
適切な声量で、聞えたり、ゆっすり話している*	◎	話し方、声の抑揚、心持よ 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良かった。	
・生徒に指図するときは、その子の名前を呼んで挨拶 も引きつける。 ・生徒から質問の質問や申し入れがあった場合、簡潔 に答える。必要に応じて補足する。 ・口頭での指図だけでなく、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。 ・手帳や授業資料等は、文字だけの場合でも、 はなから指図して見せたりしないようにする。 ・見る、聞く、書くなどの動作が同時に出来ないよう、一 つ一つの動作をこなすようにする。 ・時間の経過を具体的に伝える。その後も定期的に指 針的・具体的に「あと何分後には一すよ」と声をかける。 ・黒板には、提出期日、場所、方法を具体的に指導す る。 ・提出や課題が遅れても、提出したことに沿っての努力 を認め、次の機会に促すように配慮する。				
・授業の進めかたの中で、積極的に生徒のよいところ を見つけてほめている。	○	生徒の特性は授業以外に 調べる。生徒の生活とのか り取りの中でつなぐ。 ・クラスが落ち着き、静かである。発声 が生徒の声を聞き取りやすいと 感じた。生徒の声に反応し、褒めること が重要につながっていることが分かつた。 ・生徒に対する期待や目標が授業から できている。それが授業に反映してい る。生徒と授業をうまくマッチングし ていると思う。		

第5図 「授業工夫の取組みについて」シート

＜第2回 研究授業＞ 1年 英語Ⅰ

- ・前回は、特定の発言の多い生徒を中心に授業を進めたが、今回はおとなしい生徒にも積極的に参加を求め、指名した。
- ・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たい。
- ・授業のポイントを明確化しようと心掛けた。

＜参観者による授業の感想＞

- ・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た。
- ・間違いを恐れず生徒が答えを出せる雰囲気が良い。
- ・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つくろうとしていた。
- ・生徒に対して適切な言葉かけや安心できる雰囲気づくりをしていた。
- ・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。

＜授業者による振り返り＞

- ・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だった。そのことで他の生徒に“いじられる”心配があるので、別の生徒を指名し注意を移した。
- ・学級全員に活発な授業参加を求めるのは難しい。
- ・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。

生徒一人ひとりの特性に沿った授業を行うために、教員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た。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と示され

た。また、この授業研究会には、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た。他校種間での授業研究は、大変刺激的なものであった。それぞれの学校の指導方法を吸収すると共に、他校種の立場からの支援のヒントは、子どもの学習理解を助ける有効な手立てとなることが実感された。

(2) 生徒指導アセスメント **ささえる**

C高等学校では、支援を必要とする生徒をどのように教員が把握するかが検討課題になった。そこで、まず問題行動によって特別な指導が必要となった生徒を対象としたアセスメントを行うツールとして、「生徒観察アセスメントシート」(第6図)を開発した。

「生徒観察アセスメントシート」は、個別生徒について、日常の様子を記録する「日常用」シートと、生徒指導期間の様子を記録する「指導期間用」シートの2種類を作成した。それぞれについて、次の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」が作られている。

- ア 生活全般について(指導期間中の生活全般について)
- イ 学習課題をどのように処理するか
- ウ 作業課題(清掃など)をどう処理するか

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員が行い、それを基に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る。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る。

＜支援の経過＞

対象生徒：1年男子 Dさん

- ・からかいが元でクラスの男子友人とトラブルになり、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員に見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、教員不在時に室内の機材を破損し、個別の指導期間が延長される。
- ・生徒指導担当教員によるDさんについての感想は、「教員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、指導場面における状態を観察し、「生徒観察アセスメントシート」によりチェックを行った。実施者は担任と教科担当教員の2名であった。指導期間を終えた後、D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、教科担当教員の2名が実施した。アセスメントシートから、次の点について分かってきた。

<アセスメントシートから分かったこと>

- ア 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」といった声か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。
 - ・教員の服の色をよく覚えているなど、視覚的な受け取りの力はある。
 - ・教員と一対一で会話すると、やりとりの反応はよい。
 - ・「これをしないと本当にまずい」とDさんが思える場合には行動できる。
- イ 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。
 - ・着座姿勢が悪く、体が崩れる。
 - ・筆記用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。
 - ・指導期間中に一対一の個別教科指導を行ったところ、理解が見られた。
- ウ 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。
 - ・作業の終了時に教員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Dさんの情報として次の3点が浮かび上がってきた。

- ・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、視覚面の強さがあり、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。

この結果を基にケース会議を開き、行動の背景について検討した。ケース会議の出席者は、教員3名、教育相談センター所員2名、特別支援学校教員1名の6名であった。会議の中から、Dさんの弱い部分、強い部分が次のように整理された。この後、Dさんは周囲の適切な関わりによって、落ち着いて行動できるようになっている。

<Dさんの弱い部分・強い部分>

- ア 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、姿勢が崩れることなどから、AD/HDの傾向が見られないか。
- イ 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。
 - ・褒めることで自尊感情を高めることができる。

生徒観察アセスメントシート（指導期間用）

2010.6.16 版

生徒名(年組番・性別)	() () () () () ()			
記載者名(役割)	() () () () () ()			
指導日	平成	年	月	日
指導時間・場所	() () () () () () () () () ()			
指導内容(下参照)	() () () () () () () () () ()			
※指導内容	①学習 ②作業 ③読書 ④その他() (金額)			

注 意 項 目	いずれかに○			気付いた点・具体例
	はいで ある	わから ない	いいえ、 ではない	
(1)指導期間中の生活全般について				
①定校時刻を守れるか。	○			
②挨拶ができるか。		○		挨拶は丁寧で丁寧
③教員の話を適切な態度で最後まで聞けるか			○	PTOを頭を下げた行動が 善い。それ見えて
④服装や掃除の際、場面にふさわしい服装で受けているか			○	
⑤指示された場所で待機できるか	○			
⑥1日の予定を把握しているか、「予定表」を記入できるか	○			どこまでが本当の自分からわかるか
⑦昨日までの「記録」が記録できているか		○		昨日の事は覚えていない
⑧担当教員(学年・教科担当)の名前を知っているか	○			
⑨本登壇前にリラックスできるか、また、課題に集中して取り組むことができるか		○		集中問題なし
⑩興味、動向は、年齢相応の適切なものか。	○			
⑪頼しい友人が校内、クラス内にいるか	○			
⑫刺激に対してどう反応するか、適度に反応することはないか			○	冷静に物事に対応している
⑬褒めることでうれしく感じたり、自尊感情を高めたりできるか	○			褒められると喜ぶ様子が見られる

第6図 生徒観察アセスメントシート（部分）

この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員によるシートを媒介とした見立てを行うことの有効性は確認できたと思われる。

(3) 高大連携を行った高校生への支援 つなぐ

ここではC高等学校3年生Eさんの進学先の大学と連携を行った支援の事例について紹介する。なお、この事例は『研究集録第29集』（同上）に掲載したものであり、校内での支援の詳細は割愛するが、支援の概要は次のとおりである。

ア 校内での支援の概要

1年生のときに、対人関係に苦手な面があると周囲の人々には気付かれていたが、その後、からかわれたことをきっかけにケース会議を開いた。教員個々が持っていた疑問やEさんの持つ良い面の情報交換を行い、その後、発達障害という視点を視野に入れながらEさんに接するようになった。これにより、教員にはEさんの示す行動についての理解が深まり、校内での生徒の行動や言動に落ち着いて対応できるようになった。

また、Eさんは、他の生徒との関わりなど苦手なことは避けて通ってきたところがあった。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思われ、教育相談センターでの支援を依頼した。

イ 大学との連携

教育相談センターでは、Eさんに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た。その中で、Eさんは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、Eさん、保護者が話合いの機会を作ることが決まった。

一方、大学側も「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だが、保護者から席上で、「発達障害という特性を踏まえての対応をお願いしたい」との強い要望に動かされ、積極的な支援に向けて前向きに応じてくれた。話合いの参加者は、Eさん、保護者、生徒担任、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）であった。話合いでは、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員に通知してもらう約束をした。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た。（第1表）

こうした大学側の親身な対応に、Eさんは安心感を抱き、参加者全員が「話合いの機会を設けてよかった」と思うことができた。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る。

研究のまとめ

これまで、各小・中学校並びに高等学校、中等教育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。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行っていくという発想に基づくものである。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だけではなく、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の視点に着目した理由である。

第一の「つくる」という活動領域について述べる。例えば、現在大きな課題である不登校の問題に対応するためには、学校そのものが、子どもたちが行きたくなくなるような魅力のあるものにならないといけない。それが魅力ある学校を「つくる」という視点である。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員たちからのメッセージである。調査した3校では、主として魅力ある授業づくりに取り組んでいたことが見いだされた。

第二の「ささえる」という活動領域について述べる。学校で作られた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る。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」という活動領域である。B中学校の支援ルーム（『研究集録第29集』）のように、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

第1表 大学との話合いの結果

Eさん・保護者・学校・教育相談センターの要望	大学側の回答
先生とのコミュニケーションに心配がある。	講義担当の教員には、文書で事情を通知する。大学生として、自分から教員にはたら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、発達障害的、アスペルガー障害的な困難があり、小学生のとき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のが苦手。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。一般教員の発達障害についての理解について、大学は取り組んでいるもののそれほど高くはない。今回の話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掛かる。	教員の中には、講義形式のみのものであるので、全科目について担当教員に文書で状況を通知する。

多様性に富んだものにしておくことが重要であると考ええる。

第三の「つなぐ」という活動領域について述べる。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で「ささえる」だけでは十分でない。各学校で行ってきた有効な支援を、次の進路先に確実に引き継いでいくことが、子どもの一貫した支援を進める上で欠かせない。これが「つなぐ」という活動領域である。またこの活動では、C高等学校の高大連携のように、引き継ぐ機関の「縦の連携」の他、より専門的な支援を進めるための他機関との連携といった「横の連携」が重要である。

今回の研究を振り返る中で、調査研究協力員から様々な意見が出された。ここでは、それらを基に本研究の意義について振り返りたい。

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たが、その結果、既に多くの取組みがあり、そこには教員の専門性の積み重ねがあることに気付いたという感想が調査研究協力員から出された。また、支援資源となる人々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員に広がっていったとの感想もあった。本研究の期間中、C高等学校のある教員は、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た。その際、多くの教員が関心を持ち、関わろうとする様子を見て、学校の資源が有効にいかされている実感が得られて励みになったという。校内資源の再発見はこのように教員の中に協働の意識をもたらしたのだと言える。

また、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員の状況が見えてきたという意見が出された。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、これからはライフステージを見通した支援ができるようになることが求められる。今、目の前にいる子どもたちが、これまで（この先）どのように支えられてきた（いく）のか、それぞれの段階での課題は何か、それを踏まえた場合、今必要な支援は何か、このような長いスパンに立った見方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、より一層の他校種間の連携が求められる。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あろう。

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る。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が常に問われている。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、目の前の困っている

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付かされたという意見があった。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」の特徴でもある。また、その支援の内容も幾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ある。多様な支援の場と方法から、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、現時点で目指すべきインクルージョンの形だと考える。

この研究では、学校が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。

おわりに

本研究を踏まえて、研究成果物冊子『『つくる』『ささえる』『つなぐ』学校が元気になる支援教育』を作成した。2年間に集約した実践を詳細に紹介しているので参照していただきたい。

なお、本研究を進めるに当たってご協力いただいた調査研究協力員の方々に深く感謝を申し上げる。

〔調査研究協力員〕（平成22年度のみ）

綾瀬市立綾瀬小学校	宇根 真琴
	小松 里枝
綾瀬市立綾瀬中学校	土田 章久
	川田 さつき
県立綾瀬西高等学校	古川 美智夫
	田中 進
	山崎 隆恵
県立座間養護学校	安達 麻衣子
国立特別支援教育総合研究所	藤本 裕人
綾瀬市教育委員会	小室 雪子
県央教育事務所	村松 かおり
特別支援教育課	村山 学
高校教育指導課	高橋 正広

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2007 「かながわ教育ビジョン」
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（平成20～21年度）研究成果報告書」
春日彰・石井久美・大関隆夫・亀井敏昭 2010 「インクルージョンの展開を推進する教育資源の開発」（神奈川県立総合教育センター『研究集録』第29集）