

平成30年度

発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業

(特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業)

成果報告書



イラスト提供:ふわふわ。

验 弘前大学 弘前大学教育学部附属小学校 平成 17 年に発達障害者支援法が施行され、以来、学校教育現場では、教員研修、教育環境等の整備に取組んできました。現在、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築が急務であり、それには子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、子どもたちの個別の教育的ニーズに的確に応える組織的な指導・支援が求められています。

文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」(平成24年)によると、今日、通常の学級において学習面又は行動面において著しい困難を示す等、教育的支援を必要としている児童生徒が6.5%程度の割合で在籍しているという報告があり、大きな教育課題となっております。そんな中、すべての教員は特別支援教育に一定の知識・技能を有していることが求められ、特に発達障害に対する教職員の専門性の向上に関しては必須であると言われております。また、インクルーシブ教育システムの構築のために、「通常学級での特別支援教育」の教育内容・方法を改善し、効果的な指導・支援の在り方を検討していく必要があるとされており、本附属学校園にも公立の小・中学校と同じように一定数の児童生徒が在籍しています。また、特別な教育的支援を要する児童生徒以外にも、何らかの教育的支援を必要としている児童生徒は相当数在籍し、本附属学校園の課題となっておりました。

こうした状況を受けて、教育学部では平成29年度に附属学校園のインクルーシブ教育システムの拠点となる「ぴあルーム(学習支援室)」を立ち上げました。またそれと並行し、大学、弘前大学教育学部は平成29年度、30年度と文部科学省の委託事業である「発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業」の中の「特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業」に取り組んで参りました。この報告書は、平成30年度の取組をまとめたものでありますが、2年間の研究の集大成ともいえるものです。

本事業は、附属小学校が中心となり実施して参りましたが、この実践は附属小学校のみならず、附属四校園、中南地区の教職員及び子どもたちの教育に大いに有益なものになると考えております。その一方で、附属学校園によりインクルーシブ教育システムの構築は今始まったばかりですので、まだまだ検討の余地があります。この冊子をご覧いきただき、多くのご教授、ご助言を賜りたく存じます。

最後になりますが、本事業の取組に際してご尽力くださった、学校経営アドバイザー、本事業運営協議会の皆様、青森県言語障がい児教育研究会の皆様、弘前大学大学院医学部研究科附属子どものこころの発達研究センター、弘前大学教育学部の関係者の皆様、弘前大学教育学部附属小学校の皆様に、この場をお借りして深く謝意を表したいと思います。

本事業の成果が、特別支援の視点を踏まえたが学校経営ならびに地域のインクルーシブ 教育システムの構築に資するところがあれば幸いに思います。 (平成31年3月)

平成30年度特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業報告書 目 次

はじめに

I	実施計画書 · · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	· 1
Π	特別支援教育に関する学校運営計画・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1	3
Ш	成果報告書 ••••••••••1	9
	問題意識・提案背景・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1	
2.	目的・目標・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・2	
3.	主な成果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・2	C
4.	· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	
(1)専門家を活用した学校経営計画等の策定・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・2	1
	(1) 校内支援委員会 • • • • • • • • • • • • • • • • • • •	
	(2) ぴあルームの活用・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・3	C
	(3) 授業のユニバーサルデザイン化・・・・・・・・・・・・・・・・・・3	
(2	合理的配慮の提供に係る体制整備の在り方・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	3
E	発達障害等の可能性のある幼児児童生徒を取り巻くいじめの防止、	
	不登校対策等の生徒指導上の学校課題に対する体制整備の在り方・・・・・・・・4	6
$\overline{4}$)特別支援教育コーディネーターの負担軽減のための体制の在り方・・・・・・・・・4	9
5.	今後の課題と対応・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・5	1
IV	授業ユニバーサルデザインの資料・・・・・・・・・・・・・・・・・・5	3
	・国語科の指導案 ····································	
	・授業のプロトコルと分析・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・5	
	研究協議会記録・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	3
	・講演資料・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・7	
	・授業UDを実現するために ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・8	8
V	資料 ••••••9	1
	気になる児童支援シート・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・9	
	・個別の教育支援計画・・・・・・・・・・・・・・・・9	
	・関係機関の支援情報・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・9	
	・個別の指導計画・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・9	
	・個別の教育支援計画記入例・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・9	
	・個別の支援計画保護者への手紙・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	7

I 実施計画書

平成30年度 特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業 実施計画書

実施機関名 (国立大学法人弘前大学)

- 1. 指定校の概要
- (1) 指定校の概要
- ①学校名, 校長名

②幼児児童生徒数・学級数・教職員数(平成30年5月1日現在)

(小学校)

指定校名:	指定校名:国立大学法人弘前大学教育学部附属小学校															
	第1学年		第1学年		第1学年		第2	学年	第3	学年	第4	学年	第5	学年	第6	学年
	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数				
通常の学級	93	4	85	4	100	4	89	4	84	4	101	4				
特別支援学級	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
通級による指導 (対象者数)	0				1		1		0		1					
	校長	副校長 ・教頭	主幹教諭 指導教諭	教諭	養護教諭	栄養教諭	講師	事務職員	特別支 援教育 支援員	スクール カウンセ ラー	その他	計				
教職員数	1	2	1	2 6	1	1	2	3	1	0	2	4 0				

- ※特別支援学級の対象としている障害種:なし
- ※通級による指導の対象としている障害種:書字障害, 広汎性発達障害 (通級指導は, 弘前市の通級指導教室を利用している)
- ※学級数には複式学級の3学級を含む(学級総数:21学級)

③指定校の特色,特別支援教育に係る近年の取組

教育学部附属小学校は、平成22年度、平成24年度及び平成28年度において、校内研究における取組を、文部科学省教科調査官との共著により書籍として発行し、研究成果を全国に発信する等の積極的な研究活動が特色である。

特別支援教育においては、平成26年度から附属学校四校園(幼稚園、小学校、中学校及び特別支援学校)特別支援コーディネーターを附属小学校に配置し、支援が必要な児童等に関しての情報交換、他専門機関との連携を図っている。ただし、四校園全体が

対象であるため、ひとりひとりのニーズに合わせた支援は難しい状況にあった。

この状況を踏まえ、平成29年度からは、附属学校三校園(幼稚園、小学校及び中学校)の幼児児童生徒を対象とした学習支援室を附属小学校に開設した。小学校校長は室長として運営の責任者となり、発達障害など障害のある幼児児童生徒への教育の改善等に取り組むとともに、保護者対応が負担となっている教員の業務負担の軽減も図っている。

また、平成27年度より、教育学部附属小学校では、弘前市立小中学校と共に同大学大学院医学研究科附属子どものこころの発達研究センターと連携し、科学的根拠のある質問紙を用いたメンタルヘルスの定点観測を行い、既に平成27年度、28年度2ヵ年分のデータの蓄積がある。同調査において、子どものこころの発達研究センターは、保護者の同意の得られた全児童に対して、Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ)を用いて科学的な根拠のある方法で個別の支援ニーズを測定しており、支援計画の策定に向けて準備を進めてきた。

以上のように本申請事業における弘前大学教育学部附属小学校の特色は,医学研究 科附属子どものこころの発達研究センター,ならびに医学部附属病院精神科の児童精神専門医と密接な連携が可能な点にある。土台となる児童精神専門医との連携は,上述のように既に3年前から立ち上げ各種の調査・研究を通して良好な関係を築いており,本申請事業の遂行においても他校では成し得ない成果を得るために大きく寄与するものと考えられる。

2. 提案理由及び目的

(1) 前年度の事業概要, 背景・問題意識, 提案理由

中南地区連携推進協議会のニーズ調査によると、附属小学校には22人(3.9%)の 発達障害を疑われる児童が在籍していると判明した。その反面、附属学校園の特性も有り、 校長・副校長をはじめとする教職員が、特別支援教育に携わった経験がほとんどなく、知 識・理解にも課題があるのが現状である。

このような中、弘前大学は平成28年度より『子どもみんなプロジェクト』に大学コンソーシアムの1校として連携協力する中で、いじめ対策・不登校支援に対する知見を蓄積してきた。『子どもみんなプロジェクト』の取組では、不登校やいじめに対して比較的大きな影響を及ぼす要因として自閉スペクトラム症(ASD)や注意欠如多動症(ADHD)といった発達障害に関連する要因の存在が示されてきた。また、弘前大学の行った弘前市内全小中学校を対象とした調査(N=12395、回収率98.5%)においても、ASD特性やADHD特性を高く有する児童・生徒は、それらが低い児童・生徒と比較し、いじめやからかいの対象とされるリスクが明らかに高いことが示されている。

一方で、同プロジェクトの最新の研究成果からは、『学校風土(School Climate)』のよい学校では、ASD や ADHD 特性を強く持つ児童においても、登校問題やいじめ加害・被害

が起きづらいことが示されてきた。ここでいう『学校風土』とは、「安全性」「関係性」「教えと学び」「環境整備」の4つの側面から構成されることが示されている。これらの改善によって、ASD や ADHD 特性を強く持つ児童の学校適応が促進される可能性を示唆している。

そこで、平成29年度は特別支援の視点を踏まえた学校経営計画を、子どものこころの発達に関して医療領域の専門家等の知見を取り入れた調査研究をもとに、大学と附属学校園が協力して策定し、校内支援体制を整備することで、「通常学級における特別支援教育」についての理解を深め、発達障害のある子への支援・配慮について研究してきた。 平成29年度の成果と課題は次のとおりである。

【成果】

- ① 弘前大学大学院医学研究科附属子どものこころの発達研究センターによる「こころのサポートアンケート」や、『こどもみんなプロジェクト』による「学校風土アンケート」の調査から、附属小学校の課題や支援が必要な児童のニーズの傾向が具体的に掌握でき、実態に合った学校経営計画の策定に役立てることができた。
- ② 学校経営スーパーバイザーの指導の下,特別支援コーディネーターの役割や学習支援室との連携の在り方,校内支援委員会の在り方を検討し,校内支援体制を確立した。
- ③ 4種類の校内支援会議(学年ケース会議,校内支援委員会,特別支援会議全体会,個別のケース会議)を実施することで,きめ細やかなニーズ把握ができ,保護者への働きかけと児童の支援の方向性について共通理解を図りながら個に応じた支援を行うことができた。
- ④ 学校の集団づくりや学級経営に関する研修会、授業のユニバーサルデザインについて の研修会に教職員が参加することにより、特別支援教育への理解が深まり、より良い 学級経営の実施や授業改善への意識が高まった。
- ⑤ 学習支援室との連携により、学習支援室での個別の支援、支援員による学級での支援、 学級担任への指導、適応に問題がある児童への対応が可能になり、より児童のニーズ に合わせた支援ができた。

【課題】

- ① 特別支援教育に関する学校経営計画の作成はなされたが、それに沿った実践の積み重ねが充分でなく、評価の方法が確立されていない。
- ② ユニバーサルデザインの視点に立った授業改善や学級経営についての研修は行われたが、研修を踏まえた実践的な授業が少ない。
- ③「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」について、平成29年度は3名について作成したが、他にも作成の必要性がある児童がいる。
- ④ 学校課題として,現在,不登校傾向の児童,適応に課題がある児童が多い。学校経営 計画に沿った取組により,改善が見られているケースもあるが,なかなか進展しない ケースもある。

これらの特別支援教育にかかる課題に取り組み、成果についてはさらに推進させるため、平成30年度においても本事業を申請し、学校経営スーパーバイザーの協力の下、 弘前大学大学院医学研究科附属子どものこころの発達研究センターとの連携をより一層強め、経営計画に沿った実践・評価及び改善、合理的配慮の提供、発達障害の可能性のある児童を取り巻く学級づくりやいじめ防止・不登校等の学校課題に対する体制整備を図る。

(2) 指定校選定の理由

附属小学校は、文部科学省の方針を理解の上、研究の実践を重ね、「アクティブ・ラーニングの視点を生かした授業」の書籍を発行する等、研究開発に力量があるため、同校を継続指定することにより、研究成果の深化が期待できる。

また、平成29年度から開設された附属三校園の幼児児童生徒対象の学習支援室は、附属小学校内に設置され、小学校校長が室長を兼務していることから、同校は発達障害に関する研究開発を行う基盤が整っている。

なお、同校には約20名の発達障害が疑われる児童が存在するだけでなく、学習上または生活上の困難がある児童が確認されたことから、教育的ニーズの把握、適切な指導や必要な支援は、小学校の早い段階で実施できることが望ましく、その後、附属中学校へ連絡進学する際に指導・支援を引き継いでいけるという利点もある。

以上の理由から、附属小学校を指定校として選定した。

(3) 目的及び目標

附属小学校における特別支援教育の視点を踏まえた効果的な学校経営の在り方について、子どものこころの発達に関して医学領域の専門家等の知見を取り入れた調査を行い、科学的根拠に基づく学校経営改善プロセスを明らかにする。

具体的には、学校経営スーパーバイザーの指導の下、校内支援委員会の在り方、特別支援コーディネーターの役割や学習支援室との連携、効果的な校内支援体制の整備、ユニバーサルデザインの視点を踏まえた学級経営・授業改善の推進を取り入れた学級経営計画を策定し、教育学的かつ医学的に効果的な校内支援体制を整備する。

3. 実施内容

(1) 委託を受けた団体等における取組内容

弘前大学教育学部において、学校経営構築研究開発事業運営協議会を開催し、特別支援教育の視点を踏まえた学校経営計画等の策定を行い、効果的な校内支援体制を整備する。 学校経営計画の見直しにあたっては、学校風土尺度の解析結果を参考に、学校課題を明確にする。 また,附属小学校で得られた学校改善のプロセスを附属幼稚園,附属中学校にも反映させ,学部及び大学院の教育へも活用するだけでなく,地域の学校のモデルとなるよう研究成果を広く地域に発信していく。

なお、中南教育事務所、弘前大学、弘前市及び近隣市町村等で構成する「中南地区連携推進協議会」において、課題として取り組んでいるインクルーシブ教育プロジェクトと連携し、中南地域等における発達障害に関する理解の啓発を進める中で、国立大学が果たす地域貢献の役割・在り方についても検討を行う。

(2) 指定校における取組内容

[指定校名:国立大学法人弘前大学教育学部附属小学校]

①目的·目標·取組概要

学校経営構築研究開発事業運営協議会(以下「運営協議会」という)を設置し、特別支援教育の視点を踏まえた学校経営計画等を策定し、効果的な校内支援体制の整備を行う。

そのために、学校風土尺度の専門的な知見を取り入れた調査研究を行うとともに、 学校経営スーパーバイザーの指導の下、附属学校園の児童・保護者の特性に合った運 営の在り方や、子どものこころの発達に関わる医学的な専門機関や学習支援室との連 携、支援の方向性を協議する。また、教職員の特別支援教育に関する専門性の向上、 保護者の特別支援教育に関する理解推進のために、研修会・講演会を開催する。

②専門家を活用した学校経営計画等の策定に係る取組

- ・学校風土尺調査を継続して行い,質問紙の解析を専門機関に委託し,科学的根拠の ある実態把握を行うことで,学校の特徴や課題及び変化を明らかにする。
- ・学校経営スーパーバイザーの指導の下,特別支援コーディネーターの役割や学習支援室との連携の在り方,校内支援会議の在り方を検討し,効果的な校内支援体制の整備を行う。
- ・学校経営計画に沿った実践、評価及び改善の PDCA サイクルを明らかにするとともに、改善策定された学校経営計画を文部科学省へ提出する。

③合理的配慮の提供に係る体制整備の在り方に係る取組

- ・通常学級に在籍している児童に関する「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」 策定までのプロセスを明らかにし、合理的配慮に関する保護者との合意形成及び合理的配慮の提供が円滑に行われる体制を検討する。
- ・合理的配慮に関する各機関との連携,進学先への移行が円滑に行われる体制を整備する。
- ・ 合理的配慮の基礎環境整備を検討する。 考えられる合理的配慮としては、 書字障害

等の児童へのタブレット端末による板書の撮影,ワークテスト等の採点基準の緩和,支援グッズの使用,保護者同伴の登校などがあげられる。

- ④発達障害の可能性のある児童生徒を取り巻くいじめの防止,不登校対策等の生徒指導 上の学校課題に対する体制整備の在り方に係る取組
 - ・弘前大学大学院医学研究科附属子どものこころの発達研究センターと連携し、科学的根拠のある方法でいじめや情報モラルの実態把握を行う。
 - ・学級の集団作りや学級経営について、学校経営スーパーバイザーによるアドバイスや研修会を実施し、いじめのない学級風土を構築する。
 - ・一人一人を大切にするユニバーサルデザインの視点を踏まえた学級経営について, 研修・ 実践を行う。
 - ・不登校対策については、学習支援室を相談及び適応指導の窓口として一元化する体制を 整える。
 - ・「授業のユニバーサルデザイン」について研修の上、みんなが「できる・わかる」授業を 実践することが、いごこちのよい学級を作るとともに、通常の学級における特別支援教 育の基礎となることを共通理解し、ユニバーサルデザインの視点(視覚化・共有化・焦 点化)に立った授業改善に取り組む。

なお、視覚化にあたっては電子黒板や書画カメラ、グループやペアでタブレット端末を使用し、障がいのある子もない子も全員がわかる・できる授業をめざす。(学級の人数が平均30名であるため、グループより効果があるといわれているペアでの活動にはタブレット端末が約15台必要となる)タブレット端末を利用しての授業は全教科・全学年において需要があり、21クラスで計画的に使用し、1日2~3時間の使用が見込まれる。

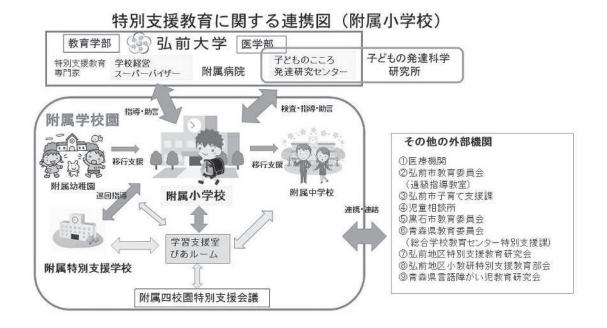
また、「合理的配慮の提供に係る体制整備の在り方」及び「学校課題に対する体制整備の在り方」については、本事業終了後もタブレット端末を使用して継続的に研究する。

⑤特別支援教育コーディネーターの負担軽減のための体制の在り方

・特別支援教育コーディネーターの負担軽減のための体制の在り方として、特別支援教育 コーディネーターを2名配置し、それぞれの専門性や立場を生かした業務を明らかにす る。また、子どものこころの発達研究センターの臨床心理士や、医学部附属病院精 神科の児童精神専門医との連携により、特別支援教育コーディネーターの業務であ る外部機関との連携モデルの在り方を提案する。

- ⑥その他(校内支援体制の充実、他機関との連携強化、専門性向上・理解啓発、特定の課題 への対応に係る取組)
 - ・学校経営スーパーバイザーによる学習支援室へのサポートを行う。
 - ・発達障害の理解啓発に関する保護者対象の研修会を実施する。
 - ・青森県言語障がい児教育研究会と共催し、附属学校園教諭及び県内教諭対象のインクル ーシブ教育に関する研修会を実施する。
 - ・教科研究に取り組んでいる附属学校ならではの、教科教育と特別支援教育の融合を図った授業改善を行う。また、教職員の授業のユニバーサルデザインをはじめとする特別支援教育に関する専門性向上のため、授業のユニバーサルデザインに取り組んでいる先進校(筑波大附属小、関西学院大学附属小学校、高知大)、及び特別支援学級を設置している国立大学附属学校の先進校(奈良教育大、京都教育大)等への視察や研修会へ参加する。また、学んだことを生かし、本校職員をユニバーサルデザイン研修会の講師として公立学校の校内研修に派遣する。

(3) 実施内容の概念図



4. 実施方法

(1) 特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業運営協議会

10/01	内別人後教育や抗然と聞よれた子民性自情来明九別九事未建自伽殿五						
No.	所属・職名	備考					
1	青森県教育庁中南教育事務所・指導主事	特別支援教育担当					
2	黒石市教育委員会・指導主事	特別支援教育担当					
3	弘前大学教育学部・学部長						
4	弘前大学教育学部・事務長						
5	弘前大学教育学部・教員	特別支援教育分野					
6	弘前大学教育学部附属小学校・校長						
7	弘前大学教育学部附属小学校・副校長						
8	弘前大学教育学部附属学校園学習支援室・主任	特別支援教育コーディ					
		ネーター					
9	弘前大学大学院医学研究科附属子どものこころの発達研究	医師(児童精神科専門					
	センター・特任准教授	医)					
10	弘前大学大学院医学研究科附属子どものこころの発達研究	臨床心理士					
	センター・特任助教						
11	弘前大学教育学部・特任助教	学校経営スーパーバイザー					
12	弘前大学教育学部附属小学校・PTA 会長						

(2) 学校経営スーパーバイザーの配置

①人数及び各人の専門性(学校経営や特別支援教育)に関する経歴・所有資格等 学校経営スーパーバイザー1名

専門性:学校経営,特別支援教育

弘前大学教育学部特任助教(H29.4~)

- 元弘前大学教育学部附属特別支援学校副校長
- 元青森県立八戸盲学校聾学校校長
- ・元青森県総合学校教育センター指導主事
- ②本事業における配置計画及び活動内容

【配置計画】

発達障害に関する学校経営について、特別支援教育の豊富な経験を有する元特別 支援学校校長を学校経営スーパーバイザーとして配置し、効果的なアドバイスを受 ける。

【活動内容】

- ○学校経営構築研究開発事業運営協議会の実施(年2回)
 - ・構成員による全体会、活動・研究方針、今年度の取組の確認
- ○学校風土調査を基にした学校経営計画策定会議(年3回)
 - ・学校経営スーパーバイザーをリーダーとして、校長・副校長・支援室主任において学校経営計画を改善
- ○校内支援委員会への参加(年3回)
- ○発達障害が疑われる児童に関する観察の実施やケース会議への参加(年2~3回程度)
 - 児童に関する情報交換
 - ・支援方法, 合理的配慮に関する協議
 - ・関係する教員への助言
 - ・保護者への説明・合意形成の在り方の検討

③教職員との連携に係る工夫

・学校経営スーパーバイザーと附属小学校校長,副校長等が定期的に連絡を取り合い,学校経営スーパーバイザーからの指導内容等はパソコンで共通情報化する。 また,特別支援校内委員会では,直接教職員がスーパーバイザーから指導を受けられたり,事案に応じて適宜ケース会議を開いたり出来る体制とする。

(3) 関係機関等との連携

- ① 公益社団法人子どもの発達科学研究所(調査・調査結果の分析)
- ② 弘前大学大学院医学研究科附属子どものこころの発達研究センター(検査・助言・相談)
- ③ 弘前市教育委員会 (大成小学校通級指導教室・通級指導教室へ通っている児童についての情報交換)
- ④ 弘前市子育て支援課・児童相談所 (相談)
- ⑤ 黒石市教育委員会 (情報の共有・指導助言)
- ⑥ 青森県教育委員会・中南教育事務所(情報の共有・指導助言)
- ⑦ 青森県言語障がい児教育研究会(研修会開催,授業ユニバーサルデザインの研究)
- ⑧ 中南連携推進協議会(研究の成果の発表・共有)
- ⑨ 宮城教育大学附属小学校、福島大学附属小学校(情報交換、連携)
- ⑩ 教育心理支援教室・研究所 ガジュマルつがる (心理アセスメントとその説明)

(4) 年間計画

実施時期	実施内容	実施内容の評価方法
	・学校経営スーパーバイザー,運営協議会委員	
平成 30 年 4 月	の委嘱	
	・学校経営計画の職員への周知,今年度の体制	
	の確認	
	・学習支援室の役割や教育相談を保護者へ周知	記録
	・授業ユニバーサルデザイン、学級経営ユニバ	
	ーサルデザインについての研修会	
平成 30 年 4 月~	・支援が必要だと思われる児童についての調	記録の蓄積
平成 31 年 3 月	査・相談・検査・ケース会議(スーパーバイ	
	ザーによる助言・指導)	
	・学習支援・適応指導	
	・ユニバーサルデザインの視点に立った授業実	
	践,学級経営の実践	
	・学校経営計画会議① (スーパーバイザー)	記録
平成 30 年 5 月	·学校経営構築研究開発事業運営協議会① (学校	
	運営計画及び本事業等への助言・今年度の見通	
	L)	
	・学年ケース会議①	
平成 30 年 6 月	・校内支援委員会① (スーパーバイザー)	
	・校内支援委員会全体会①	
	・「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」作	作成した計画
	成の調整,計画	
平成 30 年 7 月	・保護者に対する研修会の実施	アンケート
平成 30 年 8 月	・先進校視察 (筑波大, 奈良教育大)	報告書
	・県言語障がい児研究会との共催による教職員	アンケート
	対象のユニバーサルデザイン研修会	
平成 30 年 9 月	・ユニバーサルデザイン研修会参加 (筑波大)	報告書
	・学校経営計画会議②	
平成 30 年 10 月	・学年ケース会議②	記録
	・校内支援委員会② (スーパーバイザー)	
	・ホームページによる取組成果等の情報発信	
平成 30 年 11 月	・授業ユニバーサルデザインの校内研修講師と	アンケート
	して本校職員派遣(むつ市)	

	・校内支援委員会全体会②	記録
	・インクルーシブ教育, ユニバーサルデザイン	
	に関する研修会参加	
	・学校風土調査の実施	
平成 30 年 12 月	・学校経営計画会議③(スーパーバイザー)	
平成 31 年 1 月	・教職員対象の研修会②	アンケート
	・学校経営構築研究開発事業運営協議会②(2	
	年間の取組の報告と助言・評価)	
平成 31 年 2 月	・学年ケース会議③	年間の取り組みに関す
	・校内支援委員会③ (スーパーバイザー)	るアンケート
	・校内支援委員会全体会③	
	・研究のまとめ 報告書発刊	刊行物(事業成果)
	・全国への発信(インターネット)	
	・ホームページによる二年間の取組状況と成果	
	の情報発信	

Ⅲ 特別支援教育に関する 学校運営計画

弘前大学教育学部附属小学校 特別支援教育 学校運営計画 H30.12 改定

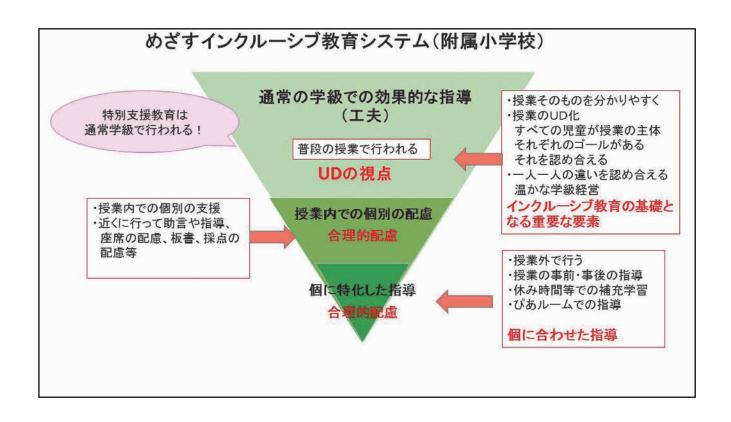
特別支援教育について

(1) 目標

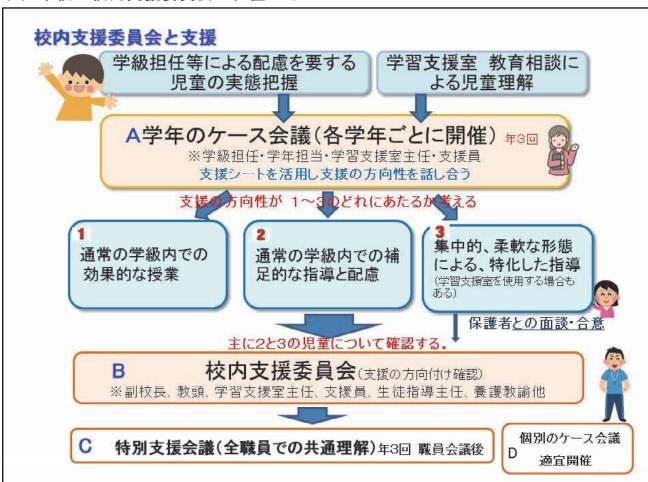
特別な教育的ニーズのある児童の実態を把握し、効果的な支援方法を工夫・実践するとともに、障害がある児童もない児童も共に学習できる健全な学校をめざす。

(2) 基本方針

- ・<u>校内支援委員会を計画的に実施</u>し、個々の教育的ニーズに対応した支援を全教職員の共通 理解のもとに実践していく。
- ・<u>ユニバーサルデザインの視点に立った学級経営及び授業改善を実践し</u>、それぞれの違いが 認められる学級経営と「全員ができる・わかる授業」をめざす。
- ・特別支援教育コーディネーター (学習支援室主任、教頭) を中心に校内外の協働体制を構築する。
- •<u>「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」を作成</u>し、保護者や連携機関と共通理解を図 りながら、特別支援教育の充実を図る。
- ・特別支援教育や心の教育に関する教職員対象の研修会を行い、専門性の向上を図る。
- ・ぴあルームとの協働による、児童教育相談の充実を図る。



(3) 本校の校内支援委員会の位置づけ



A 学年のケース会議

年3回 (5月 10月 2月 頃)

- ・気になる児童の実態についての情報交換。
- ・ぴあルームを利用している児童等についての情報交換。
- ・必要な配慮・支援の方向性(支援1・2・3)※図1参照について検討。
- ・「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」についての話し合い。
- ・保護者との面談の必要性について検討。
- ・2回目、3回目は支援の経過及び今後の方向性の再確認 支援の評価、新たな課題、新たな児童に関する検討
- B 校内支援委員会(副校長・教頭・学習支援室主任、支援員、生徒指導主任、養護教諭他) 年3回 (5月 10月 2月…学年ケース会議後)
 - ・ケース会議において各学年から提出された気になる児童についての確認
 - ・支援の方向性について確認 (特に図1の2, 3に該当する児童について)
- C 特別支援全体会議 (全教職員)年3回 (6月 11月 2月)支援の必要な児童に関する情報交換(職員会議後)
- D 個別ケース会議 (副校長・教頭・学習支援室主任・学級担任・学年主任等適宜 その事案により必要だと思われる職員)
 - ・個別のケースについて、検討が必要だと思われる時

(4) 特別支援コーディネーター

ぴあルーム主任と教頭の2名を指名する

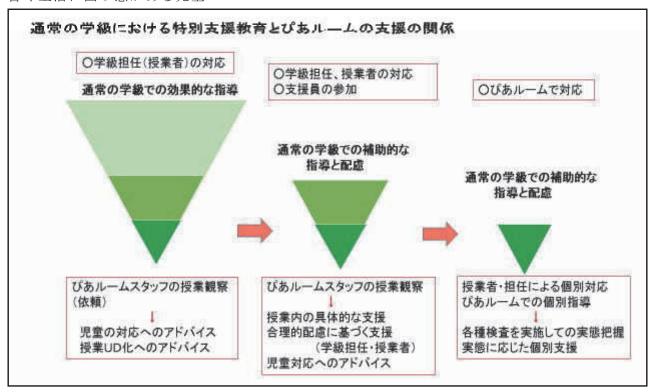
主な業務	ぴあルーム主任	教頭
校内の教員の相談窓口	0	0
校内外の関係者との連絡相談	0	0
地域の関係機関とのネットワーク作り	0	
保護者の相談窓口	0	0
学年ケース会議 (A) の運営	0	
校内支援委員会 (B) の運営		0
校内支援全体会議(C)の運営		0
個別のケース会議(D)の運営		0
教育支援計画等作成の調整	0	0
教育支援計画等作成の指導・助言	0	

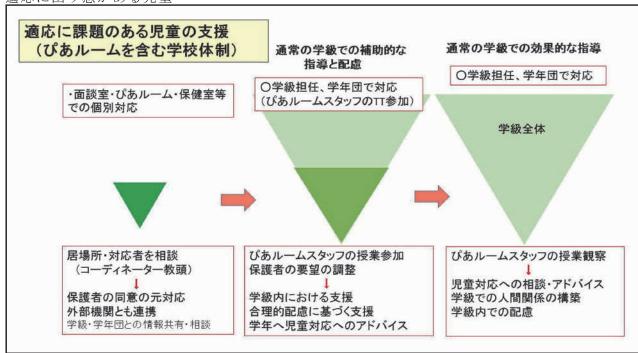
(5) 支援の実際と学習支援室(ぴあルーム)との関わり

ぴあルームの果たす機能 (小学校の場合)

- ・通常の学級での授業内の支援
- ・通級的な利用
- ・困り感のある児童に対する対応のアドバイス
- ・教育相談機能(児童・保護者・教職員) ただし、現在のスタッフでできる範囲内の業務となる。

学習や生活に困り感がある児童





ぴあルームでの児童教育相談に関する共通理解事項

~児童が安心してに悩みを相談できるために~

①相談を受ける場合の、児童生徒とぴあルームスタッフとの間の「説明と同意」(インフォームド・コンセント)の考え方をベースとする。

「ここで話されたことは本人の許可なく第三者に話されることはない」 例外的に

「自傷・他害(緊急を要するいじめ等も含む)の恐れがある場合には、この限りではない」ということを相手の年齢に合わせて説明する。

- ②緊急性はなくともぴあルームスタッフが、『このことは保護者や他の支援者(対象に関わる先生や医師等)に伝えた方が良い』と考えた場合は、本人の許可をとってから共有するという手続きをとることを約束しておく。
 - (例)緊急を要するわけではないが、友達から嫌がらせを受けていて、いじめに発展する おそれがあると判断された場合などに、「これは担任の先生とも共有した方が良い と思うけど伝えて良い?」などと予め必ず確認する。まずは、本人の意思を尊重し、 担任の先生にどのように伝えたら良いのかを本人に確認する。
- ③緊急性を要するか否か難しい事案かつ他の人に伝えることについて本人に許可を得よう としたが同意を得られなかった場合、本人の同意をえられずとも管理職の先生に報告・ 相談する手続きをとる。

(これは、ぴあルームスタッフが孤立することから守る裏ルールとして存在させておき、児童生徒へのインフォームド・コンセントには含まないルールとしておく)

④児童生徒がぴあルームを『悩みを相談しても大丈夫かな』という守られた空間と感じ、 率直に悩み相談をできるために、上記①~③の事項について全教職員で共通理解する。

(6) ユニバーサルデザインの視点に立った学級経営及び授業改善の実施

- ○一人一人を大切にし、それぞれの違いが認められる学級経営
- ○授業のユニバーサルデザイン化

授業のユニバーサルデザイン化のとらえ(附属小学校)

- ①すべての児童が授業の主体者である。
- ②児童の能力に合ったゴールが設定されている。 (その子なりのできる、わかるが実現できる)
- ③それらを児童同士で認め合える。
 - ②の内容を指す

①すべての児童が授業の主体者である。

理解力が弱い児童、授業に集中できない児童、陰に隠れがちな児童も主体的に授業に関われるようになるための工夫をする。 (授業そのものをわかりやすく)

②児童の能力に合ったゴールが設定されている

教師側で設定するのも良いが、児童が自らそれを選べるとなおよい。 方法としてはヒントカードのようなものも考えられるが、日常的にできるものや友達と の関わり合いのなかでできるものの方が望ましい。

③それら(学級の中での違い)を児童同士で認め合える

温かい学級経営が基盤となるが、授業の中でも友達との関わりや認め合いを大切にした やりとりや活動、教師の働きかけを大切にしていく。

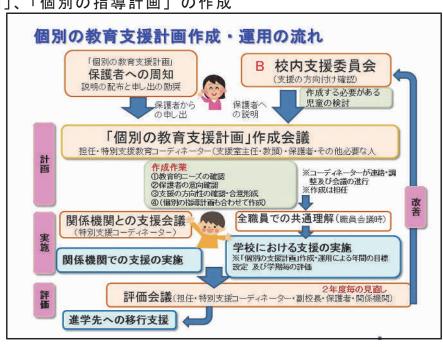
- ○教師はすべての児童に「心の元気さ」「心のおだやかさ」をサポートする接し方を
- ・日常生活で大人と児童がよりよい関係を構築していく工夫をする。

コミュニケーションは信頼関係を築き、相談は心の健康状態を改善して、問題行動を軽減させる。

問題が起きた時だけでなく、普通に過ごせているとき、頑張っているときにも、本人 や保護者にそのことを伝えていくことが大事。

・児童生徒のもともとの苦手さを考慮すること。「わかる」「できる」と感じられるよう、指示の仕方を工夫する。

(7)「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」の作成



- ①すべての保護者に、「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の意義や必要性について 周知する。
- ②保護者から依頼があった児童や、ぴあルームを通級的に指導している児童については作成する。
- ③上記②以外で、学校側で必要だと思われる児童や、市の通級指導教室を利用している児童については作成するよう努力する。
- ④作成・活用の流れは、上記の通りである。

(8) 教職員研修の実施と参加

・夏期・冬期休業等に特別支援教育や授業のユニバーサルデザイン化に関する研修会を開催し、教職員の理解啓発を図る。

(平成31年度 8月5日(月)授業 UD 研修会) (冬期休業~校内研修会) クルーシブ教育システムに関する研修会

Ⅲ 成果報告書

平成30年度 発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業 (特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業) 成果報告書

実施機関名 (国立大学法人弘前大学)

1. 問題意識・提案背景

平成28年に行われた中南地区連携推進協議会のニーズ調査によると、附属小学校には22人(3.9%)の発達障害を疑われる児童が在籍していると判明した。その反面、附属学校園の特性から、校長・副校長をはじめとする教職員が、特別支援教育に携わった経験が少ない等、知識・理解に課題がある。

このような中、平成29年度から、附属学校三校園(幼稚園、小学校及び中学校)の幼児児童生徒を対象とした学習支援室(ぴあルーム)を附属小学校に開設した。小学校校長は室長として運営の責任者となり、発達障害など障害のある幼児児童生徒への教育の改善等に積極的に取り組むこととした。しかし、本支援室は全国の附属学校園でも前例が少ない組織であるため、研究事業として専門家のアドバイスを受けることにより、より効果的な校内支援体制を構築することができると考えた。

平成29年度の本事業の取組では、下記の成果・課題が確認された。

【成果】

- ① 弘前大学大学院医学研究科附属子どものこころの発達研究センターによる「こころのサポートアンケート」や、『こどもみんなプロジェクト』による「学校風土アンケート」の調査から、附属小学校の課題や支援が必要な児童のニーズの傾向が具体的に掌握でき、実態に合った学校経営計画の策定に役立てることができた。
- ② 学校経営スーパーバイザーの指導の下、特別支援コーディネーターの役割や学習支援室との連携の在り方、校内支援委員会の在り方を検討し、校内支援体制を確立した。
- ③ 4種類の校内支援会議(学年ケース会議、校内支援委員会、特別支援会議全体会、個別のケース会議)を実施することで、きめ細やかなニーズ把握ができ、保護者への働きかけと児童の支援の方向性について共通理解を図りながら個に応じた支援を行うことができた。
- ④ 学校の集団づくりや学級経営に関する研修会、授業のユニバーサルデザインについての研修会に教職員が参加することにより、特別支援教育への理解が深まり、より良い学級経営の実施や授業改善への意識が高まった。
- ⑤ 学習支援室との連携により、学習支援室での個別の支援、支援員による学級での支援、学級 担任への指導、適応に問題がある児童への対応が可能になり、より児童のニーズに合わせた 支援ができた。

【課題】

- ① 特別支援教育に関する学校経営計画の作成はなされたが、それに沿った実践の積み重ねが 充分でなく、評価の方法が確立されていない。
- ② ユニバーサルデザインの視点に立った授業改善や学級経営についての研修は行われたが、 研修を踏まえた実践的な授業が少ない。

- ③ 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」について、平成29年度は3名について作成したが、他にも作成の必要性がある児童がいる。
- ④ 学校課題として、現在、不登校傾向の児童、適応に課題がある児童が多い。学校経営計画に沿った取組により、改善が見られているケースもあるが、なかなか進展しないケースもある。加えて、地域において、授業のユニバーサルデザイン化について校内研修をテーマにし、その重要性について認識されているものの、どのような授業改善を行えば良いかが明確でないということが課題となっている。また、インクルーシブシステムを実施していくためには、通常の学級での特別支援教育を充実させる重要性も平成29年度の本研究でも確認されているところである。

これらの特別支援教育にかかる課題に取り組み、成果についてはさらに推進させるため、 学校経営スーパーバイザーの協力の下、経営計画に沿った実践・評価及び改善、合理的配慮 の提供、発達障害の可能性のある児童を取り巻く学級づくりやいじめ防止・不登校等の学校 課題に対する体制整備を図る。加えて、授業ユニバーサルデザイン研修会を実施し、附属四 校園や大学の教職員だけでなく広く地域にも開いたり、本研究の成果を中南地区連携推進 協議会の「インクルーシブ教育研修会」において発表したりするなど、地域との連携を強め ていく。

2. 目的·目標

附属小学校における特別支援教育の視点を踏まえた効果的な学校経営の在り方について、 子どものこころの発達に関して医学領域の専門家等の知見を取り入れた調査を行い、科学的 根拠に基づく学校経営改善プロセスを明らかにする。

3. 主な成果

- ① 『こどもみんなプロジェクト』による「学校風土アンケート」の調査から、附属小学校の課題や学級の傾向等が掌握でき、そのアンケートの分析や課題解決のための助言を、学校経営スーパーバイザーや弘前大学大学院医学研究科附属子どものこころの発達研究センターにご協力いただき、特別支援の視点に立った学校経営計画を策定した。
- ② 学校経営スーパーバイザーの指導の下、学校経営計画に基づき、4種類の校内支援会議(学年ケース会議、校内支援委員会、特別支援会議全体会、個別のケース会議)を確実に実施することで、児童のニーズと支援の方向性を組織的に計画・実施することができた。
- ③ 学習支援室(通称ぴあルーム)との連携により、保護者や他の関係機関とも適宜相談・連携しながら学習支援室での個別の支援、支援員による学級での支援、学級担任への指導、適応に問題がある児童への対応が可能になり、困難さを抱える児童のニーズに合わせた支援の充実を図ることができた。
- ④ 授業ユニバーサルデザイン研修会を開催し、授業提案と研究協議会及び講演を行い、本校・本学のみならず地域に広く開いたことにより、多くの人と授業のユニバーサルデザイン化について、その在り方を検討することができた。また、この授業実践や他の授業実践を分析することにより、本校なりの授業のユニバーサルデザイン化の定義づけができ、その視点で授業を展開していくための校内研修会を行った。それにより、授業のユニバーサルデザイン化がインクルーシブ教育(特別支援教育の視点を踏まえた学校経営)の基盤をなすことを職員で確認し、日常化を図りつつある。

- ⑤ 「学校風土アンケート」や「児童生活アンケート」等によりいじめや児童の困り感の早期発見・早期解決に役立った。また授業のユニバーサルデザイン化の本校の定義づけにある「それぞれの児童の違いを認めることができる」ことや、どの子も認められる学級経営を展開することが、発達障害等の可能性のある幼児児童生徒を取り巻くいじめの防止、不登校対策等の生徒指導上の学校課題解決につながることを共通理解した。
- ⑥ 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」について、その意義を広く保護者に伝えるとともに、本校の様式やスムーズな作成までのプロセスを明らかにした。また、それに則り数名の児童について作成、支援の実施をすることができた。

4. 弘前大学及び指定校における取組概要

① 専門家を活用した学校経営計画等の策定

(弘前大学の取組)

教育学部において学校経営構築研究開発運営協議会を平成30年6月7日及び平成31年2月27日に開催し、大学の専門的知見や委員からの意見により、特別支援教育の視点を踏まえた学校経営計画の策定、効果的な校内支援体制を整備するに至った。また、本学医学研究科附属子どものこころの発達研究センターとの連携による学校課題の明確化、学校経営スーパーバイザーによる専門的な知見に立った助言により、学校経営計画の策定と実施及び見直しを行い附属小学校の校内支援体制の整備を行った。

※平成29年度及び30年度依嘱していた学校経営スーパーバイザーが、平成30年7月に 急逝されたため、9月より弘前大学学生支援室のコーディネーターに学校経営スーパーバイザーをお願いした。

(1) 特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業運営協議会

No.	所属・職名	備考
1	青森県教育庁中南教育事務所・指導主事	特別支援教育担当
2	黒石市教育委員会・指導主事	特別支援教育担当
3	弘前大学教育学部・学部長	
4	弘前大学教育学部・事務長	
5	弘前大学教育学部・教員	特別支援教育分野
6	弘前大学教育学部附属小学校・校長	
7	弘前大学教育学部附属小学校・副校長	
8	弘前大学教育学部附属学校園学習支援室・主任	附属特別支援学校在籍
9	弘前大学大学院医学研究科附属子どものこころの発達研究	医師(児童精神科専門
	センター・特任准教授	医)
10	弘前大学大学院医学研究科附属子どものこころの発達研究	臨床心理士
	センター・特任助教	
11	弘前大学教育学部・特任助教(7月まで)	学校経営スーパーバイザー
	弘前大学学生支援室コーディネーター (9月から)	※9月から変更
12	弘前大学教育学部附属小学校・PTA 会長	

(附属小学校の取組)

(1) 学校経営計画の策定等について

- ・4月 平成30年度学校経営計画(昨年度作成)の周知(職員会議での説明) 学校経営要覧の作成
- ・5月 平成30年度第1回学校経営計画運営会議(学校経営スーパーバイザーの出席)
- ・5月 子どものこころ発達センター及び子どもの発達科学研究所との打ち合わせ
- ・5月 平成30年度第1回校内支援委員会の開催(学校経営スーパーバイザーの出席)
- ・6月 第一回学校経営構築研究開発事業運営協議会の実施(学校経営スーパーバイ ザーの出席)
- ・9月 学校経営スーパーバイザーの交替
- ・10月 子どもみんな調査の実施
- ・12月 第二回校内支援委員会(学校経営スーパーバイザーの出席)
- ・12 月 第二回学校経営計画(特別支援教育に関する計画)策定会議と子どもみんな 調査の分析(学校経営スーパーバイザーの出席)
- ・12月 特別支援教育の推進に関わるアンケートの実施(職員)
- ・1月 中南地区連携推進協議会インクルーシブ研修会で研究成果の発表 (学校経営計画についての意見を広くもらう)
- ・2月 第三回校内支援委員会の実施(学校経営スーパーバイザーの出席)
- ・2月 第三回学校経営計画策定会議の実施(平成31年度の学校経営計画の決定) (学校経営スーパーバイザーの出席)
- ・2月 第二回学校経営構築研究開発事業運営協議会の実施(学校経営スーパーバイザーの出席)

(2) <u>『こどもみんなプロジェクト』による「学校風土アンケート」</u>の結果を学校経営計画に生かすために、本校の良さや課題を確認した。

	カテゴリー	7	標準得点	
本校の良さ(項目)		30年	30年	前回
		1月	10 月	比
この学校では、授業に集中することができる。	教えと学び	0.08	0. 19	+0.09
授業ではクラスの友達との間で話し合う活動をよ	教えと学び	0.03	0.07	+0.04
く行っている。				
この学校では児童生徒はクラスの中でだれでも同	集団との関	0.01	0.04	+0.03
じように話したり聞いてもらったりする機会があ	係性			
る。				
この学校では、何かを決めたり選んだりするとき、	集団との関	0.12	0.14	+0.02
児童生徒が意見を言う機会がある	係性			
この学校はいつもきれいで片付いている	環境	0.24	0. 15	+0.11
この学校の保護者は、児童生徒の様子について先	環境	0.13	0.03	-0.10
生と話している。				

- ※標準得点とは、平均からどれくらい離れているかの指標である。
- ※30年10月の結果は、30年12月に本校に届いた。

	カテゴリー	標	準得点	
本校の課題(項目)		30 年	30年	前回
		1月	10 月	比
決まりを破った時の結果はだれでも同じで納得が	安全	-0.54	-0.18	+0.36
いくものだ				
この学校の決まりは、誰に対しても公平だ	安全	-0.20	-0.11	+0.09
この学校の児童は、学校の活動を友達と一緒にする	子ども同士	-0.25	-0.03	+0.22
ことを楽しんでいる。	の関係性			
私の担任の先生は、私に自信を持たせてくれる。	先生との	-0.24	-0.11	+0.13
	関係性			
この学校では、イライラしても上手に気分転換し	心の教育	-0.49	-0.36	+0.13
たりストレス解消したりする方法を学んでいる。				
この学校の授業は楽しい	教えと学び	-0.18	-0.07	+0.11

・平成30年1月の結果を、30年度の学校経営計画に反映させ、結果を職員で共有し日々の指導に生かすように心がけた。30年10月の結果が30年12月に届いたため、第2回学校経営策定会議において前回比等を検証し、経営計画改定に生かした。

(考察と対応)

平成30年1月の結果では、児童は、決まりについての不公平感があり、また日々感じているストレスをどう解消していいのかわからなかったり、授業には集中できているものの、学習に自信が持てずに授業を楽しいと感じることができなかったりしている傾向が見られた。授業に関しては、附属小学校という特性上、思考を高める取り組みが多くなされているものの、理解ができなかったり内容についていけなかったりする児童が一定数存在していることが考えられた。

そこで、学校経営計画では

- ① 授業のユニバーサルデザイン化やそれぞれの違いを認め合える学級経営
- ② 教育相談の充実

を明記し、上記2点について工夫をして取り組むこととした。

また、生徒指導や児童会担当とも連携し、次の事について取り組んだ。

- ・学校のきまりの見直し(東階段の使用についての許可等)
- ・きまりを守ることの意義や、守るためにはどうすれば良いかを児童会を主体に学級 会や児童会総会で話し合った。
- ・心の教育の充実(道徳授業の充実)

その結果、30年10月の結果では、少しではあるが回復傾向にある。ただ、まだまだ平均値ではマイナスであるため、引き続き31年の学校経営計画にも上記①②明記し、重点的に扱っていくとともに、日々の指導にも生かしていく。

また、弘前大学医学部附属子どものこころの発達研究センターよる「こころのサポートアンケート」(平成29年9月及び平成30年度9月実施)では、児童の「抗うつ(心の元気さ)」「攻撃性(心のおだやかさ)」「ストレス源(友人関係)(学校)(家庭)」についての結果の報告が学校になされた。それによると下記のような本校の状況が確認できた。

- ・女子より男子の方が攻撃性が高く、自分の気持ちを身体や言葉で表そうとする。
- ・攻撃性が高い児童は抗うつ性も高い。
- ・ストレスは「友人」「学校」「家庭」ともに小学校3年生から徐々に下降する傾向にあり、成 長とともに落ち着いてくる。

この状況は、平成29年、30年ともに大きな変化はなく、また弘前市内の他の学校とも大差はなかった。

このアンケートでは、個人の「抗うつ」「攻撃性」「ストレス源」の結果が学校に報告される ため、学級担任や学年の担当教員がそれぞれの子どもたちの心の状態を把握し、リスクの高い 児童については、解説資料をもとに下記のようなサポートを心がけることを職員で共通理解し た。

【「心の元気さ」が不足している児童へのサポート】

- ・教師など大人が見守っていることを示す(言葉・行動・態度など)
- ・友人関係の変化(トラブル)などに介入して改善を試みる。
- ・児童生徒自身がサポートを受けられる環境を整え、提供する。
- ・気分の調整方法を伝授する。(気分転換・大人に相談する等)

【「心のおだやかさ」が不足している児童へのサポート】

- ・肯定的な言葉がけを増やす(日常生活で取り組んでいる事に対して「よくやっているね」 と直接声をかける、雑談するなど。
- ・問題解決のサポートをする。
- ・気分の調整方法のモデルを示す。(リラックス、トラブル相談など)
- ・教員チームの中で、児童生徒が話しやすい教師等、役割分担をする。

【「心の元気さ」「心のおだやかさ」共通のポイント】

- ・日常生活で大人と児童がよりよい関係を構築していく工夫をする。
 - →コミュニケーションは信頼関係を築き、相談は心の健康状態を改善して、問題行動を軽減させます。
 - →問題が起きた時だけでなく、普通に過ごせているとき、頑張っているときにも、本人や 保護者にそのことを伝えていくことが大事。
- ・児童生徒のもともとの苦手さを考慮すること。
 - →「わかる」「できる」と感じられるよう、指示の仕方を工夫する。

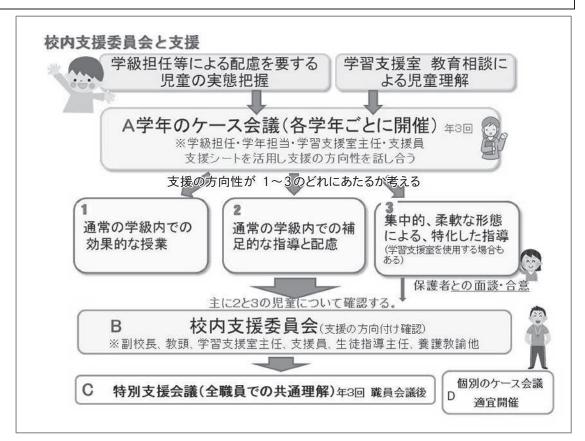
上記のサポートについては、「心のおだやかさ」や「心の元気さ」が不足していく児童だけでなく、すべての児童にとって有効であるため、特に大事であると思われる項目について、学校経営計画にも記載する事とした。

- ・平成30年度の学校経営計画は30年2月に29年度のものを改定し、30年4月より実施した。
- ・平成31年度の学校経営計画は、スーパーバイザーに入っていただきながら平成30 年12月より改善点について話し合い、31年2月に改定した。

作成された学校運営計画(特別支援に関する計画)は13Pに記載

(主な成果)

(1)特別支援の視点に立った学校運営計画を策定し、4種類の校内支援委員会(学年ケース会議、校内支援委員会、特別支援会議全体会、個別のケース会議)を連携して 実施することにより、子どものニーズを掌握する、支援の方向性を確認し対応する 等が組織として実施できた。



ア. 今年度実施した校内支援委員会

A 学年のケース会議

- 5月、11月、2月に実施(それぞれ6回)
- ・1~6年生それぞれで実施し、学級担任、学年所属教員、学習支援室主任、支援員、 (出席できる時は教頭)が参加した。それぞれの学級の気になる児童について、「気 になる児童支援シート」(27P参照)に記載し、どの場面でつまずきを感じるか、学 級での支援の方向性、学習支援室のスタッフに支援を求めるか等について話し合っ た。

- B 校内支援委員会(学校経営スーパーバイザーの出席)
 - ・6月、11月、2月に実施
 - ・副校長、教頭、学習支援室主任、支援員、生徒指導主任が参加し、学校経営スーパー バイザーは会議の進め方や学校体制、支援の方向性について助言を行った。
 - ・ケース会議であげられた児童について、「気になる児童支援シート」をもとに支援の 方向性について確認した。その際、学習支援室での個別の支援の必要性、「個別の教 育支援計画」や「個別の指導計画」作成の必要性、他機関との連携の必要性、保護者 面談の必要性についても話し合い、それらについて計画的に進めることを共通理解 した。

C 特別支援会議

- ・6月、12月、2月に実施
- ・校内支援委員会直近の職員会議(全職員参加)
- ・A、B の会議の結果を受け、「気になる児童支援シート」をもとに、以前と支援の方向性が変わってきた児童、全員で共通理解が必要な児童についての報告を行い、情報共有をした。

D 個別のケース会議

- ・必要な児童について適宜実施
- ・副校長、教頭、学習支援室主任、支援員、生徒指導主任、養護教諭、学級担任、学年 主任の中で、必要と思われる人の参加。
- ・早急に対応や支援、外部関係機関との連携、保護者との連絡が必要な場合に行った。
- ・適応に課題がある児童についてのケース会議が多かった。

昨年度に整備した校内支援委員会であるが、今年度は4月当初からこのシステムを運用した。また、校内支援委員会に使用するシートの形式を変更し、チェック項目を設け自由記述を少なくしたことにより、児童がどんな部分に困難を抱えているかが分かりやすくなり、また担任の負担も少なくなった。また、児童の変容も捉えやすくなり、大変効果的であった。※(気になる児童支援シート 27P に記載)

- イ 平成30年度に校内会議 $(A \sim C)$ の会議 $(A \sim C)$ で挙げられてきた児童数は下記の通りである。
 - 〇第1回校内委員会 $(5\sim6月)$
 - ・学年ケース会議で話題になった児童数 28名
 - ・学級での担任の配慮による支援 21名(上記1、2)
 - ・支援員が学級の中に入っての支援 2名(上記2)
 - ・ぴあルームに相談・今後の指導を検討 5名(上記3)

○第2回校内支援委員会(11月~12月)

- ・学年ケース会議で話題になった児童数 31名
- ・学級での担任の配慮による支援 22名(上記1、2)
- ・支援員が学級の中に入っての支援 3名(上記2)
- ・ぴあルームに相談・今後の指導を検討 4名(上記3)
- ・他機関や医療との連携 2名

一学期は黒、二学期は赤、

年 組 児童名 :	平成 年度 月・月・月 担任名
・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・	21141
************************************	会性 ()コミュニケーミリョンル
) その他 () 。	
《学習面》。	《特記事項・その他》
)席に座っていられず立ち歩きが多い。	WINDS THE CANDER OF
)書くことに難しさがある。	26
)板書内容をノートに書き写せない。	aE
)授業中、手遊びなどをしていて集中できない。	W.
)科目によって極端な差がある。	QC
)科目全体が学力不十分な状態。	±E.
)テストの解答にケアレスミスが多い。	No.
《生活・行動面》。	《特記事項・その他》。
)落ち着きがない。) T
)急なスケジュール変更に対応できない。	at .
)些細なこと、一つのことにこだわり、他のことが考えられない。	W.
)自分の感情をコントロールできなくなる。	36
)困った時自分の頭を叩いたりする。 > スペーク点状がある。	4E 20
)チック症状がある。 - Na.copy がいった 数利 していて けせせい もない	70
)身の回りがいつも散乱していて片付けられない。 ************************************	が共和本である。スペルツ
《社会性・対人関係》。	《特記事項・その他》。
)友達とよくトラブルを起こす。)相手の気持ちを考えて行動することが難しい。	41
)自分の好きな話題を一方的に話してしまい。会話が成立しにくし	
)集団行動が苦手。	10.15
)気持ちや考えを、言葉でうまく伝えられない。	₩
)友達と関わらず、一人でいることが多い。	10
)みんなから行動が遅れる。	+E
)勝敗にこだわる。	Air
《支援・手だて》』	A
al C	
-af)	
《支援について》。	9090 <u>0020</u> 09
)授業中の支援を希望する ()今のところ希望しない(必要にな	(わは相談)。
)体み時間の様子を見てほしい。 - 2次回45%(特別大塚美術のための選挙美婦のスピックランを発力	3+Z
)巡回相談(特別支援学校の先生の授業参観やアドバイス)を希望)その他(内容	19 0
ジャー シャー シャー シャー シャー シャー シャー シャー シャー シャー シ	Not.
ASTIM C課題・水平度に向けてが、	
71.	
《諸機関との連携歴等》。	
医診断名:	a 1
療診断時期:平成 年 月	SV
連機関: 主治医:	
排 服 菜:()有 ()無	4
相 機関: 時期: 相談内容:	
談 機関: 時期: 相談内容:	
歴 機関: 時期: 相談内容: 。	I

ウ取組例

第1回校内支援委員会 C 会議(特別支援会議)において、今年度気になる児童として挙がってくる児童の傾向等を見て、ぴあルーム主任から職員に対して下記の資料を用いて助言が行われた。

「わかってる」と指導者が思って いることを教える必要性

-ケース会議を振り返って思ったこと-

弘前大学附属学校園 学習支援室「ぴあルーム」 主任 渡邊 直仁

今回の学年の会議で...

- ・小学校の支援カアップ⇒支援シートの開発
- ○「支援シート」の改善を通して「学年の会議」の充実 を図る
- →事前に実態や支援方法を記入してもらうことで、会議 内で具体的な支援方法の検討ができるように
- →昨年度は「支援シート」は全員記入ではなかったが、 今回は名前が挙がった児童全員分のシートが記録と して残るようになった。

今回の学年の会議で...

- ・「学習時間内(時間割の中)」での通級の在り方の検討
- →学年の会議で、学習についていけない児童に対して、 時間割の中での取り出しした通級指導についての質問 があった。
- →学校としての取り扱い方(教育課程上の課題(通級した場合の学習保障など)、通知表(評価の在り方)、保護者への周知、ぴあルームスタッフへの負担(教材準備など))の検討が必要

今回のとある学年の会議で...

「教師が当然『わかってる』と思ってることでも、 子供たちは『体験・学習』してみないとわからない…」



学級で「ソーシャルスキル」を学習する必要性がある!

今回の校内支援会議で...

- ○発音が気になる子への発音の指導について
- →教室の中では行わない
- →指導行為がレッテルを貼る行為に繋がる
- →指導は別の機会・形で(通級・自立活動)
- ○学習の躓きについて
- →低学年での積み残しは、後で取り返すことが困難
- →算数では10のまとまりや、いくつといくつの学習はとても 大事

今回の校内支援会議で...

- ○下学年の学習が必要な児童に対して
- →附属校では「放課後の学習」を認めていない
- →1時間目「ももちの時間」を活用してみては
- →支援員のTT活用も含む ○学習の躓きについて
- →低学年での積み残しは、後で取り返すことが困難
- →算数では10のまとまりや、いくつといくつの学習はとても 大事

「わかってる」と指導者が思って いることを教える必要性

昨年度の学校風土調査(H30.1実施)

- ・該当学年(4~6年)のすべての学年において「心の教育1」の項目が低い値 「心の教育1」=この学校では、他の人の気持ちを理解するための方法を学んでいる。
- ・「低い」ということは、子供たちは『教えてほしい』というニーズがある。
- ・これまで学級活動や道徳などを通じて教えてきたことだと思うが、今一度、別なや り方で指導機会を設定することが必要なのではないか?
- ・海外ではメンタルヘルスについて積極的に指導している。「道徳」の中にはメンタルヘルスを保つための方法を教える内容がないのでこのアンケートに実施を問う項目が設定されている。

指導のねらい

◎すぐかっとなる、感情のコントロールが難しい →これまでは、気持ちが落ち着くまで待つ、等の事後の対応...

「怒り」と「リラックス」している時の体の変化に気付かせる指導

- ⇒ソーシャルスキルトレーニングを行うと、「予防的な指導」に繋がる! ⇒かける言葉も変化する!ex「落ち着きなさい!」→「肩の力抜いて!」
- →「脱力すること」が苦手な児童もいる
- →「体の動きにぎこちなさがある」児童は脱力することも苦手な場合が

指導のねらい

◎友達とのトラブルが多い、勝敗にこだわりがある、マイナス思考 →これまでは、気持ちが落ち着くまで待つ、等の事後の対応... →休み時間のトラブルが多く、直接指導が難しい...

思考パターンのトレーニング(プラスに物事を捉える力を育てる)

※リフレーミングは練習しないとうまくできないため、練習が必要!!!

○「わかっているだろうな」と思っていることをあえてやってみる。 ○個別に指導することが難しい児童に対して、全体指導の場で必要なスキルのトレー ニングを行う ○該当児童だけではなく、学級全員の社会性が高まる!!!

児童の困難さの改善にむけて工夫されたぴあルームの掲示







(2)平成29年4月に開設された学習支援室(ぴあルーム)の活用が効果的になされ、他の 関係機関との連携や児童のニーズに応じた支援を行うことができた。また、児童や保護 者の教育相談機関としても定着し、休み時間に気軽に相談に行ったり遊びに行ったりす る児童や、数回にわたり相談にいく保護者も見られた。

附属学校園



(学習支援室)

~学園町三校園の子どもたちを サポートします~

[どこにあるの?] 附属小学校 実習棟2階 (校長室向かい) ※教育相談は別の場所でも行えます(要相談)

[利用できる人]

附属幼稚園 附属小学校 附属中学校の 幼児児童生徒とその保護者



[スタッフ]

水

主任は特別支援学校の教員が専任であたり、支援員(1名) とともに教室・保育室やぴあルームで支援を行います。

「困り感」に寄り添ったきめこまやかな支援をめざして

- 保護者との教育相談を常時行います。 子どもの発達や子育てについての 困り感だけでなく、広く子育てに関す るどのような相談でも受け付けます
- ・巡回支援等で子どもたちの困り感を 見取ります 教室での様子の観察や、子どもか らの相談も受け付けています
- ・どのような支援が必要なのかを考えます・保護者と相談の上、子どもの状況に 必要に応じて学級担任や大学、関係機 関と連携しながら、支援のあり方を考え ます。また、必要に応じて個別の教育 支援計画の作成を行います
 - 応じた支援を行います。

通常の授業・保育における支援 ぴあルームでの個別の指導・支援 関係機関を利用しての支援など

担当者より。

パーフェクトな子育でなんでないと思います。保護者の皆様と一緒に悩み、 一緒にその子に合った方法を考えていきたいと思います。どんな悩みでもか まいません。お子さんと保護者の皆様の笑顔が少しでも増えるよう頑張りま すので、一緒に考えていきましょう!

ご相談がある場合は今まで通り学級担任や各校のコーディネーター(幼稚 園=副園長 小中学校=教頭)にお声がけするか、下記まで連絡してください。

TEL 0172-26-8373(直通)

Email n-nabe@hirosaki-u.ac.jp piaroom@hirosaki-u.ac.jp

附属学校園

1) 教育相談件数

弘前大学附属小学校 ぴあルーム	記入者	渡邊 直仁	1 単位時間	30 分
/n -# +/ =//				

ア 保護者面談

	月 別	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	計
	小学校	2	8	1	4	2	5	3	4	5	2			30
	中学校	0	1	1	0	2	0	0	0	0	2			26
	幼稚園	0	4	6	3	0	4	3	6	2	1			5
	その他	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1			1
174	教育相談件数	2	13	8	7	4	9	6	10	7	6			72
木	目談延べ単位時間	6	30	24	15	8	29	22	29	24	20			207

イ 教員との面談<ケース会議含む>

	月 別	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	計
	幼稚園	0	1	2	0	0	0	0	1	1	1			6
	小学校	3	8	4	1	2	2	2	7	1	1			31
	中学校	0	4	1	1	0	0	0	0	0	0			6
	四校園	0	2	1	1	0	1	0	0	1	1			7
	病院・施設 等	0	5	1	4	0	0	1	0	0	0			11
į	教育相談件数	3	20	9	7	2	3	3	8	3	3			61
木	目談延べ単位時間	5	34	30	14	4	7	7	18	6	3			128

ウ 幼児児童生徒に対する定期的なぴあルームでの指導・支援件数

	月 別	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	計
	幼稚園	1	4	10	10	5	14	15	26	18	12			115
	小学校	9	26	30	13	5	24	17	16	7	19			166
	中学校	3	4	5	3	1	4	4	6	3	3			36
	指導延べ人数	13	34	45	26	11	42	36	48	28	34			317
‡	指導延べ単位時間	34	128	167	79	26	215	164	164	41	56			1074

※平成31年2月1日現在の数

定期的なぴあルームでの指導・支援の主訴

幼:言葉の発達、行動面、全般的な発達の遅れ、日本語の習得

小:学習の躓き、行動面、学級不適応、発音、対人スキルの習得

中:学校不適応

実人数 幼:8名 小:5名 中:1名

2) ぴあルームの外部との連携について

- ○卒業生に関する教育相談
 - ・卒業生に関する情報交換~「個別の教育支援計画」の引き継ぎ及び情報交換 2回
 - ・進学先のスクールカウンセラーとの情報交換 1回
- ○新入学児童に関する教育相談
 - ・ことばの教室を利用していた児童に関する情報交換 2回
- ○小学生の指導に関する事
 - ・弘前大学教育学部 天海先生(特別支援教育担当)との連携 指導に関する助言 1回 心理アセスメントの実施 1回 心理アセスメントの結果説明 1回
 - ・子どものこころの発達研究センター 栗林先生(児童精神科専門医)との連携 附属小学校内での医療相談 4回
 - ・大成小学校通級指導教室との児童に関する情報交換 3回
 - ・弘前聾学校との児童に関する情報交換(電話) 2回
- ○幼稚園児の指導に関する事・幼稚園職員の研修
 - ・大清学園ポッポ教室との指導に関する相談 3回
 - ・弘前聾学校との指導相談 1回
- ○ぴあルームの運営に関する連携
 - ・子どものこころの発達研究センター足立先生(臨床心理士)からの相談業務に関する助言
- ○外部機関での講師(ぴあルーム主任)
 - ・弘前第二中学校 特別支援に関する講師
 - ・中南地区連携推進協議会 インクルーシブ研修会講師 2回
 - ・日本教育大学協会 奈良大会 ポスター発表

3) 実際の支援事例

保護者との教育相談を通じて、保護者が家庭での支援に取り組むようになった事例

学習支援室「ぴあルーム」では、児童・教員・保護者に対する教育相談を実施している。 特に保護者の教育相談のニーズは高く、前年度は延べ人数55名の保護者教育相談、今年度 は11月末現在で24件の保護者教育相談の依頼があった。「ぴあルーム」の教育相談は、「発 達障害」や「学校不適応」等、主訴に対して制限を設けておらず、「子育てにお困りの時には いつでもどうぞ。」という広いスタンスで保護者に利用を呼びかけている。そのような効果も あり、教育相談利用は途切れることはなく、相談内容も子どもの発達や家族関係、身辺自立 に関してなど、その内容も多岐に渡る。

家庭での過ごし方や保護者の対応の仕方で子どもの成長は大きく変化する。特に発達障害の診断はなくても、どの家庭でも「子育て」に関する悩みは、大なり小なり必ずある。そこに寄り添うことが、在籍する児童が健やかに成長する一助になるのではないかと考えている。 教育相談を通じて、家庭での支援に繋げたケースを紹介する。

◆「漢字の書き取り」に課題がある A 児◆

○教育相談に至るまでの経緯

本人が漢字の書き取りのテストの点数が上がらないという悩みを母親に打ち明け、学級担任を通じて教育相談に繋がった。そのほかの学習面や学級での集団適応に、学級担任は困り感を感じておらず、家庭でも特に発達障害を疑ってはいなかった。

○教育相談内容

<アセスメント>

漢字の書字に関わる力を測る諸検査(フロスティッグ視知覚発達検査、読み書きスクリーニング検査)を保護者・本人の同意を得て実施した。

フロスティッグ視知覚検査は、数値を求める意図ではなく、本人の書いている手の動きや、 見え方、書字に必要な運筆の力を、検査を受けている様子を観察し、今後の指導に役に立て るために実施した。

検査中の様子を VTR で詳しく見てみると、運筆している時の手首が曲がっており、書こうとしている線の行き先が見えにくい動かし方になっていること(図1、2)、用紙の隅の方に注意を向けることが少し不得意なことがわかった。追加のアセスメントとして PC ソフト「しっかり見ようライト」を実施し目で矢印を追う課題の様子を観察したところ、目を動かすのではなく、首を動かして視線を操作している様子が観察された(図3)。



図1 A児の運筆の様子①



図2 A児の運筆の様子②

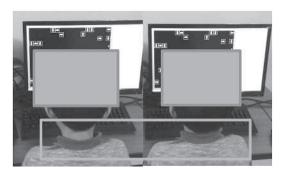


図3 A児の視線の動かし方(首の動き)

読み書きスクリーニング検査の結果は以下の通りであった。

音読、書き取り共に漢字に関する値は平常値であったが、カタカナの書き取りに関して明らかな異常値が示されており、カタカナの書き取りに苦手さがあることがわかった。また、数値には表れないが、読みに関してもカタカナは少し考える時間が必要な場合があり、カタカナが未定着であることが推察された。

	検査項目				検	査結り	果			判	定 パー	センタイ	イル
	1	ひらがな (遅延・自己修正数)	20	/	20	(0		0)	学年		年齢	
	文字	カタカナ(遅延・自己修正数)	20	/	20	(8	•	0)	学年	 ≧25	年齢	 ≧25
音読		ひらがな (遅延・自己修正数)	20	/	20	(0		0)	学年	_ ≧5	年齢	_ ≧5
	単語	カタカナ(遅延・自己修正数)	20	/	20	(0	•	0)	学年	_ ≥25	年齢	 ≥10
		漢字(遅延・自己修正数)	20	/	20	(0	•	0)	学年	 ≧75	年齢	 ≥50
	1	ひらがな (遅延・自己修正数)	19	/	20	(0		0)	学年	25	年齢	 25
	文字	カタカナ (遅延・自己修正数)	14	/	20	(2	•	0)	学年	10	年齢	10
書取		ひらがな (遅延・自己修正数)	20	/	20	(0		0)	学年	 ≧25	年齢	 ≧25
	単語	カタカナ(遅延・自己修正数)	9	/	20	(0	•	0)	学年	+ <5	年齢	+ 5
		漢字(遅延・自己修正数)	18	/	20	(1	•	1)	学年		年齢	 <50

<アセスメントに基づくアドバイス>

アセスメントを踏まえたアドバイスには、学級担任、保護者、本人が参加した。フロスティッグ視知覚発達検査を実施中の VTR を一緒に見たり、読み書きスクリーニング検査の結果を、三者が同時に聞いたりすることで、支援する側(保護者・学級担任)の共通理解が進み、本人も自分の苦手さを理解し、努力する方向がわかったようだった。

フロスティッグ視知覚発達検査の様子の VTR の分析から、手首の動きに関しては、家庭でも、

食事の時にひじを張り出して箸を使っているため注意しているようで、食事中の保護者のマナー指導が書字の力に繋がっているのが本人にも伝わり、事後の保護者からの報告でも、以前より素直に食事中の注意を受け入れているようだった。また、PC ソフトを使った「見る」力のトレーニングにも前向きに捉えていた。

読み書きスクリーニング検査から、カタカナの書き取りでかなりの躓きが見られたため、漢字を分解していくと、カタカナと同じ部分があり、現在の漢字の書き取りの躓きの要因として考えられることを話した。そこで、家庭でカタカナについての集中的なトレーニングを勧めた。やり方としては、ただノートに繰り返し書くやり方ではなく、部屋にカタカナの50音表を貼り、それを見ながらでもよいので母親が話した単語をカタカナで表記する練習を繰り返し行うことを提案した。事後の保護者からの報告では、春から始まった宿題の「一人勉強」で、母親と一緒にカタカナの練習をしていること、学級担任もそのことを理解して励ましの言葉をかけてくれていることを報告してくれた(図4)。

◆朝の身支度に時間がかかってしまうB児◆

図4 カタカナの練習をしている A 児のノート

○教育相談に至るまでの経緯

B児は学校に行くための身支度に時間がかかり、その都度母親が促していた。3年生になってもなかなか身につかないことに焦りとイライラ感もB児に感じており、促す時には叱り口調になってしまうことに悩んでいた。母親はB児に対して「空気を読んだ行動ができない」と評価しているが、学級担任はそのようなことを感じておらず、集団にもうまく適応できているという評価だった。

○教育相談内容

<「うまくいっていない時には違う方法を」というアドバイス>

- ・ロ頭の指示から「見える」指示へ これまでずっと口頭での指示を続けており、それでなかなか成果が上がらないことへのイラ イラ感がある。今までの方法でうまくいかなかったら違う方法を試すべきと提案し、準備物 をホワイトボードに書くなど、口頭での指示を視覚化するようにアドバイスした。
- ・本人の行動に対する解釈 父は遠方に仕事に行っており、不在の時が多い。また、B 児の下にも弟、妹がいる状態。身支 度の時に母親から声を掛けられる状況は、叱られることを差し引いても「私だけを見てくれ ている」という実感に繋がっていて、なかなか自立できないのではないか。もしかしたら、 「B 児が一人で何かやっている状況」では、母親は家事や他の子どもに関わっていて、本人の

ことを「見てあげている(きちんと評価する)」ことができていないのではないか、というアドバイスをし、本人が宿題など一人で取り組めている時に家事の手を休めて見守ってあげたり、褒めてあげたりすることを提案した。

<アドバイス後の保護者の取り組み>

・指示の「見える」化

朝の準備に対するスケジュールボード(図 5)を母親が作成して、本人に提示して一緒に取り組んだところ、スケジュールボードを活用して B 児が自分で身支度することができたよう。ただ、母親から「書いていることしかできない」「書いていない内容を追加することに負担感がある」と訴えがあったので、これまで言葉がけをたくさんしてやらせてきた状況から、かなり前進したこと、スケジュールボードに関しては、母親が「作ってあげる」のではなく、子どもと一緒に「アップデート」することを助言したところ、足りなかった部分を B 児自ら付け加え、自分で可愛くデザインもして、より使える、また使いたくなる「アップデート版のスケジュールボード(図 6)」ができた。



図5 初期のスケジュールボード



図6 アップデート版のスケジュールボード

・本人の行動に対する解釈

母親が意識して本人と関わったり、見守ったりする機会を増やしたところ、自分から母親に話し掛けたりするなどの行動が増えてきたようだった。

児童に対する教育相談

学習支援室「ぴあルーム」では、小学校の昼休みに部屋を開放し、遊ぶ場や相談の場所として児童に提供している。そのような取り組みを昨年度から続けていく中で、学校内の児童に対する教育相談機能の充実が大切なのではないかと感じている。

一週間で1~2名の児童が、「ぴあルーム」の教育相談を利用している。主訴は様々で、家庭内の話や友達関係、先生を含めた学校の話等、様々である。

「ぴあルーム」での教育相談は、児童の場合も大人の教育相談と同じく以下のルールの下で行っている。

- ・自傷他害など学校として緊急に対応する必要がある場合には、本人の同意を得ずに対応する ことがある。
- ・それ以外のことは、可能な限り本人の同意を得てから対応をする。ここまでのことは、相談 の初めに本人と約束する。
- ・緊急性を要するか判断が難しく、本人の同意が得られない場合、管理職の先生方と検討する。 このルールがあるため、児童は安心して相談に来ているのではないかと考える。

(※平成31年度学校経営計画にも教育相談のルールを記載。) (16P)

また、児童は「指導」ではなく、「気持ちを理解してほしい」という気持ちがとても強いように感じる。教育相談は、カウンセリング的な対応を心掛けて行うので、児童の気持ちをじっくり聞くことができる。児童の周りを取り囲む大人(保護者・学校の先生)は、どうしても「相談=指導」となりがちで、そのような環境で過ごしている児童は、自分の思いを話すと指導されてしまうと考えてしまい、「相談すること」に窮屈さを感じているのではないかと推察する。「〇〇さんが苦手」「〇〇先生の~が嫌だ」「お母さんの~に悩んでいる」といった、すぐに解決策を見出してあげたくなるような事案でも、児童の話を聞いているだけで、児童から「しょうがないよね」「あまり気にならなくなった」などの感想を聞くことができ、児童が置かれているストレス環境にうまく適応していっている様子が感じ取れる。

問題があった時にすぐに「指導」して、解決策を見出したり、正しい方向に導いてあげたりするだけではなく、児童の気持ちに寄り添い、思いを聞く教育相談機能が、学校には必要なのではないかと感じている。

(3)授業ユニバーサルデザイン化について、授業 UD 研修会の開催やその授業の分析、校内研修会等により理解が進み、日常的にどのようが授業を目指せば良いかが明らかになってきた。 違いを認められる温かい学級経営や授業のユニバーサルデザイン化が「通常の学級における効果的な指導」であり、めざすインクルーシブ教育の基盤をなすことを職員で確認し日常化を図りつつある。

1)授業 UD 研修会の開催



平成30年8月10日に、 青森県言語障がい児教育 研究会と合同開催された 授業UD研修会のチラシ。 平成30年8月10日に本校を会場に青森県言語障がい児育研究会LD・ADHD 通級指導

教室部会との共催で、授業UD研修会を開催した。 当日は、本校職員をはじめ地域の教職員や教育関係者290名の参加が有り大変盛況であった。授業提案と研究協議会及び講演を行い、本校・本学のみならず地域に広く開いたことにより、多くの人と授業のユニバーサルデザイン化について、その在り方を検討することができた。

※授業 UD 研修会の指導案・授業の記録と分析・研究協議会の内容・参会者の感想は、資料として 53P~87P に掲載している。

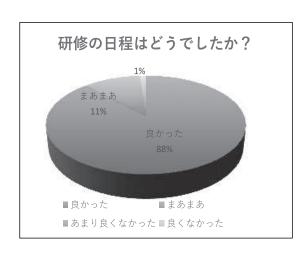


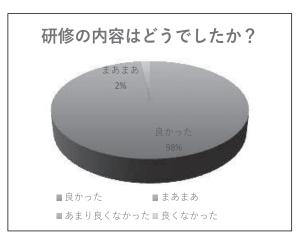


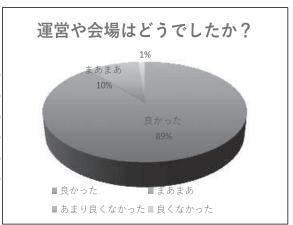


授業UD研修会のアンケートの結果及び感想

参会者約290名のうちの172名からアンケートを回収した。結果は良好で、特に研修の内容についての評価が高かった。自由記述にも、「参考になった」「2学期からすぐに実践したい」等の意見が多かった。本研修は今年度初の試みで、附属学校園の職員対象のものを外部にも開いた形での開催であったが、外部からも好評であったため、来年度も開催することとなった。







感想の自由記述 (一部抜粋)

- ・UD 化の視点としての授業に、大変興味を持って参観しました。どの子にも効果的な支援、それも「さりげない支援」「見えない支援」がふんだんに盛り込まれていました。しかも、それは授業の流れに沿うものでした。国語科としても、「語彙」を増やしたり、深めたりするたもの手立てや耕し方にについて、深い学びとなりました。
- ・高渕先生のあつい授業、すばらしかったです。きめ細やかな配慮を感じました。少しでもまねて二学期、子どもたちに生かせたらと思いました。
- ・生き生きとしていて、しかも一人ひとりの児童に適した言葉がけをし、素晴らしい授業でした。協議会で成田先生や川上先生のお話を聞き、授業の中でのUDの考慮について、色々学ぶことが多かったです。今回参加して良かったです。
- ・子どもの理解の仕方・見方を学ぶことができました。リフレーミングすることで、自分も子どもも穏 やかに学習を進めていけそうです。
- ・UDの視点で「子どもの視点に立って考える」ことを取り入れてくださったおかげで、今までどれほど配慮してこなかったか気がつきました。夏休み明けまで、しっかり準備したいです。
- ・特別支援について勉強不足でしたが、特別支援の価値や重要性がわかり、たいへん勉強になりました。 特別支援が「特別」なものではなく、全ての子どもに共通知る部分もあり、勉強になりました。
- ・川上先生の講演を聞き、高渕先生が授業中に使っていた言葉一つ一つがUD授業の出たてだったのだなあと納得できました。授業だけでなく、学級経営、生徒指導、そして生き方まで考えさせれられる講演内容で、とても充実した研修となりました。

また、この授業実践や他の授業実践を分析することにより、本校なりの授業のユニバーサルデザイン化の定義づけができ、その視点を用い全職員で共通理解を図った。(平成31年度の学校経営計画にはこの定義を記載した。)

附属小学校がとらえる授業のユニバーサルデザイン化の定義

- ① すべての児童が授業の主体者である。
- ② 児童の能力に合ったゴールが設定されている。 (その子なりのできる、わかるが実現できる)
- ③ それらを児童同士で認め合える。

②の内容を指す

2) 校内研修会の開催

授業 UD 研修会の他に、授業のユニバーサルデザイン化の日常化目指して、校内研修会を開催した。

- 1) 定義を①~③実現するにはどのような方法があるかを、グループごとに KJ 法で話し合い、様々な意見をあげていった。また、具体的な児童を想定し、その子にとって主体的になれる工夫やゴール、周囲の児童の援助はどのようなことが考えられるかを具体的に考えた。
- 2) 本校髙渕教諭による、授業の UD 化と対話のバリエーションの講話









教職員の感想(抜粋)

- ・改めて、安心・安全な学級づくり、ベース力を上げることの大切さを実感しました。ベース力 を上げるために、UD の視点に立った、色々な対話のスキルを知ることができたので、授業に 生かしたい。子どもの実態をよく観察して、めあてに合った対話の方法を使っていきたい。
- ・感動、感動です。公開研にむけて授業研究をしていく我々がしていかなければならないこと、 まずは、集団づくり、学級づくりであることを改めて実感するっともに、色々なテクニックを 知ることができたことを幸せに思いました。
- ・来週、子どもたちに会うのが楽しみになる研修会でした。次の学年生に向けて、刺激を与えわ かってできて楽しい授業をめざしたいです。
- ・簡単にできそうなトレーニングは、すぐにやってみたいと思った。作品を見合ったり(ギャラ リーウォーク) は図工でも良くやっていたがその他の教科でも使えると思った。
- ・ユニバーサルの視点に立った学級づくりがとても勉強になりました。大変勉強になりました。 具体的な場面を例に挙げた説明や、ワークショップで、すぐにやってみたくなりました。実際 に子どもたちに休み明けにやれる所からやっていきたいです。私ももっと勉強しなくちゃいけ ないなあと思いました。がんばります!!
- ・ほめ方、トークトレーニング(バズ、ギャラリーバズ、ギャラリートーク等)、とっても勉強 なりました。 あと、昨年もお話してもらったのに、忘れていたこともあって聞けて良かったで
- ・学級経営が根幹であること。ここを本校ではどう考えていくかだと思います。教員ではなく 教員集団として高め合っていかなくてはいけないのではないでしょうか。そのためには、職員 同士認め合い、高め合う風土になる必要があります。そんな職員集団になりたいものです。 ・今日から是非やってみなくなること。自分の学級のことを考え反省すること…。たくさん勉強
- になりました。学んだことを生かしたいです。

それらの取り組みにより、本校が考える授業の UD 化とその方法について、下記のようにまと めた。

授業のユニバーサルデザイン化を実現するために

視覚化 焦点化 共有化

○すべての児童が授業の主体者である。

理解力が弱い児童、授業に集中できない児童、陰に隠れがちな児童も主体的に授業 に関われるようになるための工夫をする。 (授業そのものをわかりやすく)

【方法の例】

- ・興味を引きつける内容・提示方法・導入の工夫
- ・視覚化(画像・挿絵・電子黒板や書画カメラのなどの工夫等)
- ・板書をシンプルに(情報量・チョークの色・構造化)
- ・授業の焦点化(中心発問や児童に付けたい力から考える授業展開)
- ・テンポの良い進め方、変化のある内容。
- ・授業形態の工夫 (ペアやグループ活動、話し合い活動を目的を持って取り入れる)
- ・発表形式や対話の工夫 (ペア、立ち歩きのペア、フリートーク等)
- ・褒め言葉のシャワー (児童のやる気の喚起)
- ・話し方・聞き方等の学習態度のスキルをあげる
- ・児童が集中できる環境を整える。(机の上、掲示物、筆記用具の選定等)
- ・読む・書く・聞く・話すのめりはりをつけて (~ながらは NG)
- ・話し合いや思考ツールとしてのタブレット端末の使用。

○児童の能力に合ったゴールが設定されている

教師側で設定するのも良いが、児童が自らそれを選べるとなおよい。

方法としてはヒントカードのようなものも考えられるが、日常的にできるものや友達 との関わり合いのなかでできるものの方が望ましいと考える。

(そのためには、自分からへ

【ゴールの例】

(低位) 友達から教えてもらってわかる・できる

ヒントを参考にしてわかる・できる

友達のものを参考にしてわかる・できる ルプが出せるスキルが重要)

先生からの支援をもらってわかる・できる

板書を参考にしながら、わかる・できる

タブレット端末などの機器を使ってわかる・できる

(上位) より質の高いもの・高い方法でできる(わかる)

数多くできる

友達に教え、自分の理解をより確かなものにする

自分の考えをわかりやすく説明することができる

友達のものを参考にし、さらに工夫を加える

多様な考えがあることに気づき、事物を多角的にとらえることができる

【方法の例】

- ・先生が黒板に例を書く。
- ・ギャラリーウォーク(上位の子にも下位の子にも有効。見る方は友達を参考にでき、 書いている方は見られることを意識して書く)
- ペア・グループでの交流
- ・教師の個別指導や机間支援
- 手本となる児童のモデリングとシェア
- ・核となる意見の共有化や横に広がる話合い。

(※共有化 T⇔C ではなく、T (主発問) →C→C→C・・・と話し合いが横に広がるイメージ)

- ・書くためのスキルを教えるとともに、何を書くかやノートの使い方等を明確に指示 する。
- ・作業や課題が終わったらどうするかを指示にする。
- ・児童がつまずいた時の手助けとなるような板書の工夫。

○それら(学級の中での違い)を児童同士で認め合える

暖かい学級経営が基盤となるが、授業の中でも友達との関わりや認め合いを大切にしたやりとりや活動、教師の働きかけを大切にしていく。

【めざすべき児童の姿として】

- ・ギャラリーウォークで友達に自分のノートや作品を気持ちよくみせることができる
- ・友達の作品やノートを肯定的に見ることができる。
- ・友達の発言に対し「同じです」「違います」という言葉よりも、うなずいたり頭をひ ねったりする等の表情で伝える。
- ・わからないことをわからないと、手助けをして欲しいときはして欲しいと伝えることができる。
- ・わからない友達に教えてあげたり、手助けしたりできる。
- ・相手意識を持って、ふさわしい声の大きさや話し方で伝えることができる。
- ・友達の話を傾聴的に聞くことができる。

【教師の働きかけとして】

- ・良い発言、良い態度を認め価値付ける。また、良い例をモデリングするが、悪い例もモデリングし納得させる。
- ・好ましくない態度については、短い言葉で注意し好ましい行動を示す。 (行動を直したら、すかさず「ありがとう」「○○になったね」と褒めて感謝して終わる)
- ・児童がヘルプを伝えやすい方法を工夫する(ヘルプカード等)とともに、自分からヘルプできるように指導する。

(わからないことが悪いのではなく、わからないことをそのままにしておくことが悪いと教えたり、わからないと言ったら「よく言ったね」と褒めたり、「わからない子大集合!」と声がけをしたりし、「わからないって言って良かった!」と思わせる。また、授業中には自力解決の時間を保証したあと、「誰かを頼ってごらん」「頼られるってすてきだね」「○さんならきっとすてきなこと書いているよ行っておいで」という声がけをする。)

- ・授業に向かうスキルを教える。(あいさつ、返事、手の挙げ方、同意の仕方、質問の 仕方 等)
- ・友達の良いところを認めることを教え、また教師も積極的に児童のよいところや望ま しい行動を褒める。

今後もこの視点で、日々の授業を展開していくことを共通理解した。

② 合理的配慮の提供に係る体制整備の在り方

(弘前大学の取組)

年5回行われる附属四校園特別支援会議において、合理的配慮の提供に関し、下記のことについて情報交換及び話し合いを行った。

- (1) 通常学級における「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成及び活用について、指定校である附属小学校の取組を附属四校園特別支援会議で経過報告を行い、附属中学校、附属幼稚園への反映の基盤とした。
- (2) 学校経営スーパーバイザー参加の下、平成29年度に合理的配慮についての研修会を実施した。それを受け、保護者の合意を得て「個別の教育支援計画」を附属学校園内でつなぎ、支援や合理的配慮が途切れることがないように移行支援していくことを四校園内で共通理解した。
- (3) 第5回目の会議では、宮城教育大学の特別支援室「さぽーとルーム」の先生をお呼びし学習会を開いた。特別支援体制や合理的配慮、教育計画について、先進的な取組を学ぶことができた。

附属四校園特別支援会議の参加者と日程

	役 職	備考
1	教育学部准教授	特別支援教育分野
2	教育学部特任助教	学校経営スーパーバイザー
		(第4回、第5回参加)
3	附属小学校副校長	29 年度議長
4	附属小学校教頭	小学校特別支援コーディネーター
5	附属中学校副校長	
6	附属中学校教頭	中学校特別支援コーディネーター
7	附属幼稚園副園長	幼稚園特別支援コーディネーター
8	附属特別支援学校副校長	
9	附属特別支援学校教頭	
10	附属特別支援学校教員	巡回指導員
11	附属特別支援学校教員	学習支援室主任・四校園及び小学校特別
		支援コーディネーター
12	四校園支援員	学習支援室担当

第1回 平成30年 5月22日(火) 第2回 平成30年 7月10日(火)

第3回 平成30年 9月27日(火)

第4回 平成30年12月 4日(火)

第5回 平成31年 3月 5日(火)宮城教育大学特別支援学校教諭川村修弘 先生(さぽーとルーム担当)との学習会

※この会議では合理的配慮についての共通理解だけではなく、各校園の特別支援体制や幼児児童生徒の状況、今後の附属学校園特別支援教育の体制についての話し合いを行った。

(附属属小学校の取組)

- (1) 第一回学年ケース会議及び校内支援委員会で「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の 作成が望ましいと思われる児童について確認した。しかし、保護者の気づきや個に特化した支 援の要望がない場合は、作成を奨励することが難しいと考えた。
- (2) そこで、8月に「個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成について」という保護者への文書を作成し、支援計画の意義や作成までの流れ、運用や支援の継続に対する有効性等について周知した。また、この文書を見て、作成を希望する場合は学校へ申し出るよう働きかけた。 ※保護者へ配布した文書及び本校の様式は資料として97Pに記載した。



「個別の教育支援計画の作成・運用の流れ」(30年度改正)

平成29年度の作成したものを修正した。平成31年度の学校経営計画に記載した。

(主な成果)

(1) 配布した文書を見て作成を希望する保護者はいなかったが、市の通級指導教室の利用を希望している児童や学習支援室(ぴあルーム)を通級的に利用している3名の児童の保護者には、支援計画作成の重要性を説明し、昨年度定めた上記の手順に沿って作成するに至った。(30年12月現在)

- (2) 作成した児童3名については、保護者との合意形成をしっかりと図ったうえで合理的配慮を提供することができた。
- (3) 作成会議を通して保護者の意向や学校に期待すること、児童への思い等を確認することができ、保護者・学校・関係機関が一体となって支援を行っていく共通理解を図ることができた。
- (4) 実際に作成することを通して、保護者への丁寧な説明や会議の進め方の重要性、本校の様式についての有効性を確認することができた。

「個別の支援計画作成会議」を下記のように進め、有効であった。

○事前の役割

・保護者・管理職・学級担任・学習支援室スタッフとの会議の日程調整をする。

(教頭 ※特別支援コーディネーター)

○会議当日

- ・司会(教頭)、お礼と主旨説明(副校長)
- ・(学習支援室主任)様式に沿って保護者や学級担任に質問し、書く内容を双方で確認しながらすすめた。
- ・(担任)話し合いに参加しつつ、記載内容をメモした。 後日それをパソコンで記入した。
- ・「個別の指導計画」については、「教育支援計画」を 受けて担任が作成し、後日「教育支援計画」ととに 保護者に見ていただき、確認をとることとした。
- '(教育支援計画には保護者に押印していただく)

○考察

- ・児童の良さについてはじめに保護者や担任で確認することが、話し合いがスムーズに進んでいくきっかけとなった。
- ・保護者の児童に対する思いや願いや学校に対する要望と学校でできることの摺合せができ、合意形成しながら会議をすすめることができた。
- ・様式が複雑ではないため、会議の時間は30分~1 時間程度であった。また担任が支援計画を打ち込む 時間は30分程度で、負担感はあまり大きくないと 感じた。

6.人民名	教育支持		性 別	生年月E	3.	
· 腺者氏名			学年・祖・	维	1	
a Br				(TEL	20000)
2000	存ませこと 好きせこと。	à		NET WAEST		28.0
生活の様子。	苦手たこと	40				
4人・孫療者	幸 人					
り願い。	保護者					
高泉の状態。 88 - 長日春4)。						
e 电的配准						
長期目標 類:16	a a					
関係機関と の 連 開						
関係機	関の支	優情報	4/			
B. 80			ě			
MRS.	1 1 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10	*	習支採室 「びあル	- 14 -		

固	別の指	消	計画		-	日 平成 年月日	-
年		祖。		8			
* * * * * * * * * *	の状況。	4	ng yaca	sa 700			
児童	(೧೩೭೬ ಕ	PS.	(0) . (0) .				
	使任として登 (一年の日	bs. 開)。	(0) (0)				
期,		B	担	-1	支援・手だて。	評価と課題	
前,期,							
後期	1400 1400			, i		ati	
備考	*						

(5) 今回は保護者に配布した文書による作成の申し出はなかったが、保護者への特別支援教育への理解啓発という意味で、保護者配布用の文書を作成したこと、また保護者に周知したこ

とには大変意義があった。この、配布文書作成に当たっては、大学の特別支援教育担当の准 教授にもご協力いただいた。

③ 発達障害等の可能性のある幼児児童生徒を取り巻くいじめの防止、不登校対策等の生 徒指導上の学校課題に対する体制整備の在り方

(附属小学校の取組)

○いじめ防止に関して

(1) 「いじめ防止対策基本方針」について、教職員で共通理解し、保護者への周知を図った。また、春の職員会議で昨年度行ったいじめに関する学習会の内容を再確認した。

(いじめ防止研修会における鳴門教育大学「学校現場で役立ついじめ防止対策の要点」 を参考に)

- ア. いじめ認知
 - ・すべての子どもに対して「決して見逃さない」を基本姿勢に
 - ・「認知」と「対応」を分けて考える
- イ. いじめアンケート
 - ・回答しづらい児童の気持ちを理解する
 - ・アンケートはできれば無記名で翌日提出
 - ・教師と児童生徒の信頼関係が大前提
- ウ. いじめに関する組織的対応
 - ・組織的対応とは複数の目で見守ること
 - ・抱え込まず、丸投げせず
- エ. いじめ発生時の対応の要点
 - ・まずは行為を止め、事実に即して指導する
 - ・被害者へのサポートを丁寧に
 - ・加害者への参加への禁止の指導から成長支援へ
- オ. いじめ解消の見極め
 - ・加害者の謝罪は問題解決のスタートライン
 - 「いじめをしない」から「豊かにつながる」へ
- (2) ユニバーサルデザインの視点に立った、それぞれの違いが認められる温かな学級経営や学年経営が基盤であることを確認し、8月10日の授業UD研修会の川上先生の講演の内容について、繰り返し職員と確認した。

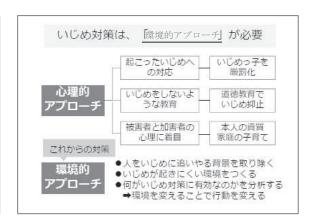
いじめは「 ふやす 」ことができる

- ●子どもに強いストレスを与えて、イライラさせる
- ●教師が率先して、特定の子どもをいじる
- 小さなトラブルを見て見ぬふりする
- トラブルがエスカレートするのを待つ
- ●仲のよくない者同士でグループを組ませる
- ●大人の目が届きにくい場所を増やす
- 差別的な発言を大人が繰り返す
- 教師の仕事を増やして、教師をイライラさせる
- 教師の数を減らして、手が回らないようにする
- ▶上下関係を強調するような部活動指導をする

ī

この逆の取り組みをすることで、いじめは「へらす」ことができる。

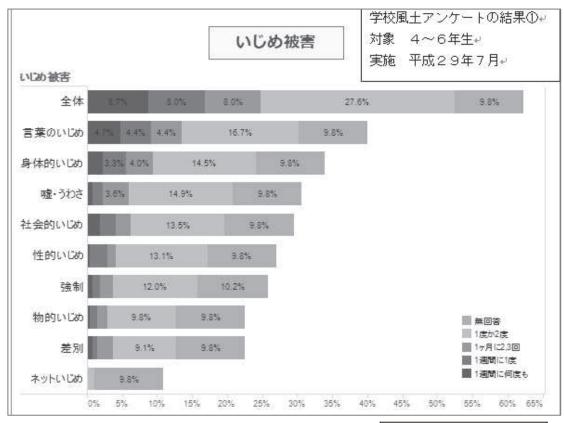
いじめの数は、 「 環境要因 **」** によって増減する

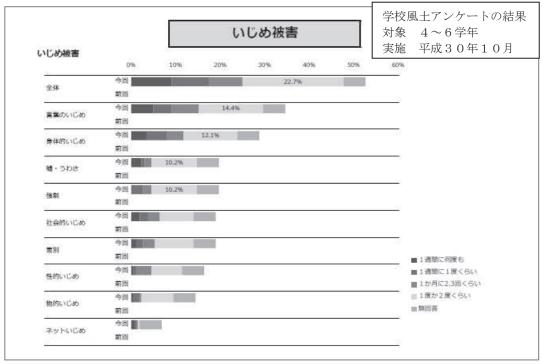


- (3) 『こどもみんなプロジェクト』による「学校風土アンケート」(10 月実施)から、本校のいじめの実態を掌握及び教職員で共有し、すべての児童に対して「決して見逃さない姿勢を共通理解するとともに、いじめアンケート(記名式)の実施や教育相談から具体的な言動に対しての指導を行った。
 - ・学校風土調査の具体的記載から自分の名前をあげていじめの事実を記載した児童に関しては、すぐに担任が事実確認を行い改善のための指導を行った。
 - ・年に2回行われる、いじめ等に関する校内のアンケート調査や児童対象の教育相談、保護者対象の教育相談から、事実の掌握を行い改善のための指導を行った。

(主な成果)

- ・いじめに関する認識、対応について教職員で共通理解を図ることができた。
- ・学校風土調査の昨年度の結果と、今年度の調査のデーターを比較してみたところ、全体でも、また各項目においてもいじめ被害のパーセンテージが減っている。ただし、差別とネット被害についてはにわかに増えているため、今後指導が必要だと思われる。
- ・普段の生活やアンケートの結果等からいじめと認識し、指導した数は30年12月現在 で昨年度の約半数である。



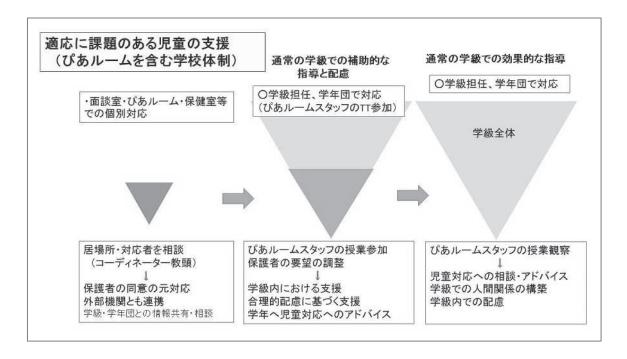


○不登校対策について

- (1) 学校としての組織的な対応
 - ア. 適応できない状況を確認
 - イ. ケース会議(副校長・教頭・学習支援室主任・支援員・養護教諭・担任・学年主任)で状況を確認し、下記の対応の方針を決めている。
 - ・学級での対応、7学年やぴあルームでの対応。

- ・居場所の確保と対応する職員。
- ・保護者との連絡・合意形成。
- 学校にいる時間、学校の中での時間の調整。
- ウ. 医療機関の受診・連携、検査の実施、行政との連携を図りながら支援の方向を 協議し実施する。
- 工. 保護者の協力も得ながら、保護者同伴の登校も可としている。
- (2) 不登校対応における学校体制と学習支援室の活用

下記の表に則り、学級に適応できない児童に関しては、居場所を設け個別対応からはじめ、徐々に学級にもどれるような指導を行った。



(成果)

児童や保護者・担任からの聞き取りや児童の観察から、現在の児童の状況を的確に把握し、医療機関との連携を図りながら、組織として対応にあたった。特に、教室に入れない児童に対しては、学習支援室や保健室で対応し、教室へ戻れるようスモールステップで支援にあたった結果、どの児童も一進一退はあるものの、長期にわたって学校を休むことはなかった。

④ 特別支援教育コーディネーターの負担軽減のための体制の在り方

- (1) 特別支援教育コーディネーターの指名 2名
 - ア. 学習支援室(ぴあルーム)主任

(専門的知見を有する特別支援学校の教員が、特別支援学校に在籍したまま附属小学校内の学習支援室に常駐し、附属幼稚園・小学校・中学校の幼児児童生徒の支援にあたっている。)

イ. 教頭

(2) 具体的な職務内容

学習支援室主任の職務

- ・対象の幼児児童生徒の支援に関する計画の立案・推進。
- ・個別の教育支援計画、個別の指導計画作成のアドバイス。
- ・学習支援室支援員対する支援についての指導助言。必要に応じて自らも支援を 行う。
- ・対象となる幼児児童生徒の学校での様子を観察して、教職員に対して指導・支援の在り方について指導助言を行う。
- ・四校園特別支援教育コーディネーターも兼務。各校園の特別支援教育コーディネーターと連携をとりながら、必要に応じて外部機関との連絡調整を行う。
- ・ 附属学校保護者への教育相談。

ア. 特別支援教育コーディネーターとしての職務内容の割り振り

主 な 職 務 内 容	学習支援室主任	教 頭
校内の教員の相談窓口	0	0
校内外の関係者との連絡相談	○関係機関	○教育委員会等
地域の関係機関とのネットワーク作り	0	
保護者の相談窓口	0	0
学年ケース会議 (A) の運営	0	
校内支援委員会 (B) の運営		0
校内支援全体会議 (C) の運営		0
個別のケース会議 (D) の運営	0	0
教育支援計画等作成の日程調整		0
教育支援計画等作成の指導・助言	0	

イ. 特別支援教育コーディネーターとしての職務について

項目	学習支援室主任	教 頭
特別支援コーディネーターとしての	約70時間	約5時間
職務に従事している時間(月平均)		
学校における通常の役職・任期	学習支援室主任	教 頭
	(特別支援学校籍)	約3年
	約2年	
軽減している職務内容	特別支援学校の校務	教頭職務の一部
	分掌・授業をもって	主幹をとともに
	いない。	行っている。

ウ. 特別支援教育コーディネーターの人選方法や必要な資質 人選方法

・学習支援室主任と教頭の役職にあてている。

必要な資質

- ・特別支援教育に関する専門的な知識(できれば経験)
- ・地域の関係機関についての知識やネットワーク
- ・教職員や保護者が相談しやすい人柄

その他

・本校の場合は2名配置ということで、専門的な部分を学習支援室主任が、各機関や 教職員との窓口的な役割を教頭が担っており、効率的に職務が行われていると感じ ている。

(特別支援教育コーディネーター育成のための弘前大学としての取組)

現在の学習支援室主任を、平成29年1月~3月に8週間の中央研修(通級指導コース) に派遣し、専門的な知見を高めるための研鑽を積ませた。また、今年度も「中南地区特別 支援連絡協議会」への出席や東北地区附属学校への先進校視察、各種研修会に派遣し、地 域のネットワーク作りや専門性を高めるための研修を積ませている。

5. 今後の課題と対応

- (1) 特別支援教育に関する学校経営計画を春の職員会議で説明したり、学校要覧に載せたりし啓蒙はなされたが、まだその意義について理解できていない職員も多い。今後、学校経営改革に沿った実践の積み重ねをし、組織として全職員で特別支援教育に、取り組んで行く意識を確立することが必要である。
- (2) ユニバーサルデザインの視点に立った授業改善や学級経営についての研修が行われ、 教職員の理解は進んだが、その日常化や教科研究との融合が進んでいない。教員の個 人の意識に任せるだけではなく、組織的にそれをどう浸透・発展させていくかを検討 し、実践を積み重ねていく必要がある。
- (3)「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」について、学校側で作成をすすめたいと思っても、抵抗感がある保護者が多いように感じる。どのような場合に作成をすすめるべきか、そのための保護者へのアプローチはどうあれば良いかが課題である。支援計画についての実践の積み重ねをしていく必要がある。
- (4) 附属小学校で構築されてきたインクルーシブ教育のシステムを、今後どう他の附属校園に広げていくかが課題である。

IV 授業ユニバーサルデザインの資料

- ・国語科の指導案
- ・授業のプロトコルと分析
- ·研究協議会記録
- ·講演資料
- ・授業UDを実現するために

第3学年1組 国語科学習指導略案

2018年 8 月 10 日 指導者 髙渕 美千代 対 象 3 年 1 組 31 名

1. 単元名 きせつの言葉② 夏の楽しみ 光村図書3年・上

2. 単元目標

夏の行事や夏の食べ物に興味をもち、友達と対話することでそれらに関わる語句を増やし文章を書くことができる。

3. 授業の構想

(1) 児童の実態から

本学級の児童は、物語の読み聞かせや読書を好み、国語の時間を楽しみにしている児童が多く見られる。しかし、学級編成して 4 ヶ月ということもあり、学習の基盤となる、話す・聞く・書く・読む力に個人差が見られたため、話し方や聴き方、音読、視写や聴写といった活動に取り組ませている。

書くことの学習に関しては、作文や感想文、日記などに触れてきている。スムーズに書き出せる 児童もいるが、感じたことや考えたことを言葉や文にして表すことに戸惑っている児童も見られる。 語彙不足が一因と考えられたので、分からない言葉に出合った時はそのままにせず、全体で前後の 文章から意味を考えたり、違う言葉に置き換えたりしてきた。週末には作文の宿題を出しているが、 何となく見合うことにとどまっており、意識的に交流して言葉を増やし工夫して書くということは 経験してきていない。

そこで、本学級の児童に身に付けさせたい力を「言葉には考えたことや思ったことを表す働きがあることを理解して文章を書く力」とした。この力を育むために、単元「季節の言葉② 夏の楽しみ」を以下のように設定する。

(2) 授業の構想

本単元は1年間を通した「きせつの言葉」の一連の学習である。本時はその中の1時間であり、 文章中に意図的に配置された言葉からは様々な情報を受け取ることができることを児童に実感させ、 意識的に語彙を増やして文章を書かせていくのがねらいである。

本時では、教師が提示した語句から情報を読み取らせていく。実際の授業では、既習の物語文の語尾やせりふ、教師が撮影した写真などから登場人物や場面設定がわかるような文を提示し、答えさせていく。導入場面では、本時のねらいを児童が容易に捉えられるように、短文を提示し、問いも限定し、テンポよく進める。それにより参加が難しい児童にとっても本時の活動の流れを見通すことができると考える。この場面では得られる情報が 1 つである短文や写真を提示する。次に情報を複数入れた文を提示し、何を表しているのかを考えさせる。その中で、直接的な表現だけでなく、間接的な表現もあることに気付かせる。最後に一つの言葉(「夏」など)を提示し、直接的な表現で事象を書き表すことができることを押さえる。その上で、間接的な表現でも描写力豊かに書き表すことができる児童がいた場合は紹介して価値付けていく。直接的、間接的な表現を適宜選んで書く練習をさせ、それぞれのよさを実感させる。作成した文を全体対話で広げ、他の表現方法を交流させたりその文の効果を共有させたりしながら、語彙を増やし、それらを用いて文章を書くことの面白さに気付かる。3 年生の終わりの「書くこと」においては、自分の選んだ語句を意識して配置できるようにさせたい。本時が学校文集の作文を書く場面において、児童自らが意識的に言葉を選び表現を工夫するための第一歩になればと考えている。

4. 本時の目標

文章中の「情報」を受け取ることに興味をもち、対話をしながら使うことができる語句を増やすことで、言葉の働きを理解して文章を書くことができる。 書くこと (イ(ア))

5. 本時の展開

5. 本時の展開		
学習活動・学習内容	指導の工夫 ☆焦点化□視覚化△共有化 ◆評価(方法)	個別の配慮
 文章を見て、わかることを発表する。 ・子どもです。 ・三人です。 	□「性別」や「年齢」「人数」 などが分かる短文を提示 する。 ☆受け取らせる「情報」を一 つに絞り、テンポ良く進め る。	●多数の参観者がおり、落ち着かない児童とはアイコンタクトを取る。●教師の立ち位置を工夫する。●参加している児童よりも参加していない児童に目を向ける。
2. 文章を見てわかることを ノートに書き発表する。 ・海の中だと思います。 ・すみれちゃんが窓から見 た景色です。	△文章中の「言葉」からは 様々な「情報が受け取れる ことを確認する。 ☆間接的な表現の文を提示 □し、「場所」や「状況」を 想像させる。この活動が3 の活動の伏線となる。 ☆ワークシートに自分が受 け取った「情報」を1つ書 かせ、発表させる。	■思い付かない児童にはいつでも周囲を頼ってよいことを伝える。●希望があれば適宜交流を取り入れる。
3. めあてを確認する。 友だちと交流しながら「夏」 文章を書こう。	にかかわる言葉を集め、	
4. 提示された「言葉」(教 科書中)を、直接的、間接 的な言葉を使って書き表 し交流する。 ・「七夕」…短冊に込めた願 い ・「すいか」…カブトムシの 友 5. 友達の文章を読み、使わ れた言葉の効果について 話し合う。	△ある事象を表す言葉を提示し、直接的、間接的表現言葉を使って負債を表現させ、全体で交流する。 ◆夏の行事や食べ物を思い。 ・夏の行事や食べ物を思いたり、それを交流・いたり、それを交流・したり、大章を書いて、文章を書いて、文章を書いて、気に関わることでも見いた。「情報」を入れることで、はまりな表現だけではまり、間接的な表現だけでも豊か	取り掛かることが難しい 児童への手立てとして、書き出せた児童数名に読ませる。児童の活動の様子を見ながら随時対話に介入し助言する。板書を見て、自分の意見に近いものを選択させる。

なイメージを書き言葉で 伝えられることを実感さ

せる。

6. 本時の学習を振り返る。

授業UD研修会の授業記録と分析

 平成30年
 8月10日(金)

 附属小3学年
 国語

 授業者
 高渕美千代

 1作
 分析
 大里
 公子

T:授業者 C:児童 ()活動/動作

教師の支援や工夫。

学級経営として児童が身についている態度

教師の褒め言葉 態度に対する声がけ

	態度に対する声がけ		
Т	どこでも好きな方向を見て。好きな先生の方を見てこんにちは。 大きな声を出すことでア		
С	こんにちは。 (先生方から こんにちは) イスブレイク*		
Т	後ろの時計にむかってこんにちは。 笑うことでさらにアイス		
С	こんにちは! ブレイク		
Т	返事ないね。 <u>(笑い)</u> まず隣とハイタッチ。会場の先生方3名とハイタッチしましょう。		
С	(自由に動きハイタッチをし、座る) 隣とハイタッチすることで助		
Т	声だしをしましょう。		
С			
	【詩を一斉に読む】 【掲示物】 暗唱する動機付けとし		
	紙風船 か て、文の初めの一字だけ 単田さぶろう 提示。		
	無用でありり		
	落ちてきたらおおり		
	こんどは もっと高く こ		
	もっともっと高く		
	何度でも打ち上げよう な は		
	美しい 願い事のように う		
Т	100点手を挙げて?(ほぼ全員挙手)今後は200点の声でね。		
С	(詩を一斉に読む) 自分で上手だと思った (ナナルトナイライ		
Т	それでは朗読にして一人読みしてください。ら座らせ、自己決定の		
С	(詩をそれぞれの早さで読み、座る) 場を作る		
Т	是非読みたい人? (先生が手を挙げて振ると児童は、朗読をやめる)		
C1	(一人読み) 表現を工夫している児童をモデ		
C2	(一人読み) り、他の児童の読みをよりよい		
Т	上手だねえ。(児童が手を挙げるのを見て) もっと読みたい? ものにする。		
	朗読でかたってちょうだい。		
С	(それぞれで読む) 机の上には何も出さな		
Т	素晴らしい。座りましょう。すごいね。頑張ったね。 い。話をする方を見る。 話を聞くときは、手は机		
	おを聞くとさは、手は仇 の下。		
	(チャイム) あいさつ		
T	(画像をちょっとだけ見せて) ちょっと見えた?		
С	熊の絵!! (再度画面を見たら笑う)		
T	先生ここの部分を隠したんだ		
	けど、何だと思う? 授業に関連することで 笑うことによりリラッ		
C3	熊きけんです。		
C4	要注意です。		
C5	熊がくるのできけんです。		
C6	熊に注意だと思います。		
C7	動物注意だと思います。		
Т	(画面を示す「出るぞ!」) 次ね。		
C8	飲み物。		
C9	酒冷えてます。 (笑い)		
C2	コーヒー冷えてます。		
•			

を超えて主体的に学 習に取り組む構えが C10 ひんやり…冷えてます。 できてくる。 C11 きんきんに冷えてます。 じゃあ見てね。「きんきんに。」(児童歓声) Τ この吹き出し。この女の人なんかしゃべってる。 C3 こんなの楽勝だ! 軽いぜ。 C12 ここは米屋だよ? C13 Τ なるほどね。(机間巡視しながらあてる) C14 私筋肉めっちゃついている。(笑い) Т (「米け」を示す) 「け」はくれか食べてという意味。食べるは「くえ」メリハリをつけて指示を出すことで C1 全体がしまり、集中度がアップす と言って「くえ」が「け」になっていると思います じゃあ今日は…。姿勢正しなさい。今出した3つは絵と言葉だけど、今日は国語の勉強だか Т ら(板書しながら)言葉とじょうほう。ちょっと難しい言葉だね。 米を食べると筋肉まんになれるよ!(笑い) C15 (「行ってくるぜを提示) これから分かる情報は? Τ (たくさん挙手しているのを見て) すごいね、 行ってくるぜ 夏休みの中日10日に出てきたとは思えないね。 C16 だぶんだけど雲へいってくるんじゃないかな。 Т なるほどネー。当たってない人手をグーにしてよ。 C17 だれかがどこかに行ってくるんだと思う。 C7 なみなみがあるから、船の看板の感じがする。 多くの子に指名するため、まだ当 たっていない児童はそれがわかる Т 髙渕先生が言ってる?永原先生(男)が言ってる? 挙手の仕方をしている。 Cうーん。(反応があまりない) 主語がないから…。 Τ 主語がないからわからない。でもどちらかというと? C18 永原先生だと思います。 Τ 根拠があるとさらによし。 C9 なんで永原先生かというと、髙渕先生はそういうこと言わない。 Τ C19 さんなんて言った? 児童はまだ口々に話しているが、次行 くよとテンポが良い。 だって女だから。 C19 Τ そうだね。言ってくるぜということで、もちろんどこかに行く ことはわかるんけど、この文からまず性別がわかる(板書に) がわかるね。次行くよ(電子黒板に示して)「すぐやるぜ」ど こかで聞いたことがあるね。かたつむりくんがもしかしたら? 2年生の時にやった「おてがみ」に出てくる。 C4 Т もしかしらた、かたつむりも男だったかも。じゃあ、これ がかたつむりちゃんだったら? C20 すぐやるわ! 「出てこいよ」だれの台詞? Т 出ていらっしゃいよ すぐやるわ Cスイミー。 Τ じゃあ、スイミー何だった? C12 T 勘が良いね C12 さん。 もしスイミーがスイミ子ちゃんだっ たら。 C20 出ていらっしゃい。 言葉からはまず、性別というのがわかる。(「わしも、そう Τ

思うのう」を提示しながら)読んでみよう。

どんな情報?つぶやいているのもそそまま手を挙げて言っ

「わしもそう思うのう」

「わしも」なのでおじいさん。

てみて。

C

Τ

C21

何歳くらいのおじいさん? (机間巡視しながら) √ Т 児童が挙手している時も机間を歩き、児童の 様子を見、声がけしていることにより参加度 が上がっている。まだ発言している。 いいねえ。このへんよく手が挙がっているねえ。 C8 70代くらい。 グーで挙手し、優先して当てている。 89だと思う。 C22 C23 80代以上。 ペアでの話合いをすることで共有化を図り、 外言化する機会を多くしている。(児童に発言 に対する自信をつけさせる、参加度を上げる となりの人と相談してみて。 T (ペアで話合いを始める) C 目的で) じゃあ年のことを難しい言葉でなんていう。 Τ C 年齢。 Т 年齢もわかるね。 それから、何かに同意していることもわかる。「わしも」ということで、「も」だから同意 C10 している。 Т 「わしも」ということは同意しているんだ。それから、もしかしたら何がわかる? C19 それをだれかと色々話していることで、相手がいることもわかる。(少ししどろもどろ) Τ C1 さんそれでOK? しどろもどろの(配慮が必要な) C19児の発 表内容を友だちに確認し、価値付けている。 しどろもどろの部分は注意せず、別の点を褒 はい。 C1 Τ 今の C19 さんみたいに、人に伝えたい時に めている。 ちゃんと身振り手振りで伝えるということは素 晴らしいね。C19 さんに拍手して。(C 拍手) ということは年齢だけでなくて、人数もわかるということね。複数いるということがわかる。 Т (「もみじのじゅうたん」を提示) どんな状態?これから何がわ かる? たくさん手が挙がっていていいね。やる気まんまんだね。 もみじの C21 もみじが木から落ちてじゅうたんのようになっている。 C8 自然の中ということ。 Т 季節は? 秋だと思う。理由は、秋になって紅葉して、落ちてじゅう C1 空間を縦に切って移動すること たんのようになる。 により、緊張感が生まれる。 Τ 季節の他に何か情報はある?(挙手する子が少ないので) 難しいね。まだ情報あるんだ。(子ども達の間を歩く) C23のように、声の小さい児童には 指摘せず、その子に寄り添い、耳を そばだてる集団にする。 (声が小さい)・・・風が吹いていてそれが落ちて C23 きてじゅうたんになった。 C7 もみじのじゅうたんだから、木がないところじゃないと落ちないから、場所もわかると思う。 Τ なるほどねー。さっき C23 さんが言ってくれたのは、風が吹いているということから様子 もわかる。C7 さんは場所もわかるということ。 木が・・・。(よく聞き取れなかった。先生の間違いを教えてくれたようである。) C25 Τ ありがとう。先生が失敗した時はみんなが助けてね。C1 さんがどうしてもいいたいみたい だから。C1 さん長く語れる? 全員が一斉に体を発表者に向け、 まあ、短くても…。 C1 聞く姿勢になる。 じゃあ、囲みはしないけど C1 さんの方を見て。 Т じゅうたんと言っても、葉っぱで縫ってもすぐに穴が開いてしまうので本当には作れないの C1 で、たぶんじゅうたんというのは比喩だと思います。 「へ一」という納得のつ ぶやき、「おお!」という感嘆 詞、拍手という反応が自然にでき Т 今 C6 さんの口が「あー」って言ったけど納得した? 「比喩」にもなっているだね。こんなにみんながたくさ る授業づくりのために、C6のような子を見逃さず、シェアして価値 ん気付くと思わなかった。本当は、じゅうたんじゃない 付けていく。 けれどじゅうたんのように見えるから、比喩であること もわかるということね。じゃあ次行くよ。 (「いいかおり。早くかじりたい。」を提示。) まだ、挙がっていない子はいないかな。 早くかじりたいなので、食べ物だということがわかる。 C18

C3

いいかおりのする食べ物。

いいかおりのする食べ物ね。なるほどねー。 Т C9 早くということは、がまんしているということがわかる。 C24 好きなたべものじゃないと良いにおいがしないので、好きな食べ物だと思う。 C13 早くかじりたいというのは、木になっているものはまだ…まだ…。りんごだったらまだ赤く なっていないようなものを早くかじりたい。 早くかじりたいというのは、たぶんおなかが減っているという事だと思う。 C25 気持ちがわかるんだね。まだある?では、一 Т 一度に4人の児童に指名し、挙手→当てるの時 (児童を指し) 1 2 3 4の順。相手意識 間を短縮し、授業にテンポをもたせている をもって聞こう。 C7 自分は例えば○だとすればどんぐりはりすは好きで、でも、人間にしたら良い香りではない。 だから、動物によって好きな物は違うから、木になっているものでも自分が好きなものがあ って、この文章では好きなものを表している。 Cあー。 「あー」という反応への価値付け いいね。あーというのはよく聞いている証拠だよ。 Т いいかおりがするので、はやくかじりたいと書いたと思う。 C23 C26 ごはんとかはかじるとは言わないので、くだものだと思う。 いいかおりだから何か食べ物が焼けていいかおりが漂って食べたいという気持ちになる。 C5 いいかおりが漂う。いいねえ。すばらしいねえ。じゃあこの文章は、文が今2文になってい Т るから文章って言うよ。文章を書いて人はどこを使っているの?体の。 C鼻を使うのをなんて言うか知ってる? きゅう? Т C嗅覚! Т さすがだなあ。鼻を使うことを嗅覚。目を使うことを? C視覚! Т 目覚(めかくじゃないよ)舌を使うことを?おいしいなあとか。 C味覚。 すばらしい。 Т C? 体で感じるのは感覚。 おしい!触って感じることを? Τ C? 感覚。 Τ L... C? 触覚。 Т すごいね。どうしてそんなに知ってるの? あんまり知ってる?どうして? C? わかんない。 Τ 嗅覚 視覚 触覚 味覚 …目・鼻 C? 耳が出てない。 Τ じゃあなんていう? C? 何だっけ?何だっけ? Т なんとか検査ってやったじゃない。 C? 耳鼻科! あははは一。C6 さん大きな声で。 Т C6 聴覚だと思います。 Т OK。拍手をしてください。 C(拍手) 挙手が少なそうな難問には、 「手が挙が Т これらの5つの感じ方のことを…。 するとうながらない。 「らなくても仕方ないよね」と寄り添って、挙手した子の価値を上げる。上位の子に知的満足感を与える(特別感) これはさすがに知っている子はいないかな。五覚? C? 五感! T 何で知ってる?これを五感と言います。では、五感と言ってみよ

 \mathbf{C} う。 C? 五感。(全員で復唱) Τ 感覚っても言うよ。感覚。 C16 これらのことを感覚ね。次(「よろこびあって」を提示) Т 喜び合ってだから、だれかといることがわかる。 先生ここで教えたいと思ったけど、もう前の情報からみんな わかっちゃったね。すばらしいね。 C5 合ってだから、いいことがあって、何人かで喜んでいると思いま Т C次いくよ。「ぽつんと取り残された。」 ああ。かわいそう。 さりげなく、姿勢と目線を注意 C? 取り残されただから一人ぼっちになった。 Т している。 C3 当てて欲しい人 目力と姿勢で先生に教えて。 ここの小学校ではないけど、他の小学校では居残りがあるから。 Τ 居残りになった。 居残りがあると心細いんだよね。よく知ってる。 はっきりしない意見を確認し、 C16 さん今日輝いているね(と挙手した C16 にあてる) C16 共有化している いじめとかなんか鬼ごっことかで たくさんいるんだけど。 Τ それで他の人はいなくなってそれでひとりだけ残った。(しどろもどろ) じゃあ、今はこの人はひとりだけど、こっちにはたくさんいるっていうことで大丈夫? C16 Т はい。 ちょっとだけ見せることで、児 \mathbf{C} 次行くよ。(一瞬で消す) 童の注意を引きつけている Т わー。えー? (2名の児童が手を挙げる) 見えた人? だが小さく見 が小さく見 C15 すごいねこの二人。 見えたんだ。0.5秒だったんだよ。 Τ ワンモアタイム!!ワンモアタイム!! でも、今のこの一瞬で気づいた二人立とう。 С Τ (自然と拍手をする) C13 C13 さん何見えた? C1街が小さく見えると書いているような気がしたので、空に書いていたのかなと思った。 C わ一、街が見えた一。だから。街が小さいというのがわかる。 見えてたような気がする。(口々に数名手を挙げる) 集中して見ていないとだめだよ。(もう一度見せる) どんな情報? Τ C? わ一って言うからびっくりしている。 町がちいさく見えたって言うのは、飛行機みたいに雲がかくれていたところから、見えてき て町がどんどん大きく見えてきたことだと思う。 発表のバリエーション C1 山に登った時も、私は町が小さく見えると思う。 としてのフリートーク フリーにして。 (フリートークを始める) C10 「町が小さく見えた」と「町が小さく見える」で違うところは、「る」だと今も小さく見え るけれども、「た」は今はそうは見えていないということがこの文からわかる。 Τ 現在と過去ということ? 私は、山だとか町を見ると小さく見えるし、飛行機からでも小さく見える。 C25 C5 東京タワーとかは長いのでそこに上ると町が小さく見える。 C7 C10 さんの話から、「わ一町が小さくみえたた」っだら、前見えたものなのに「わー」と 言っているのがおかしい気がする。町がみえただったら 友達の意見を受けて、横に (過去だったら) わーも消さなきゃいけないと思う。 C9 ぼくは、スキー場とかでは見えるし、スキー場も山だけど・・。わーはおどろいていて、見 えている。 何を出すのか明確にしている。 童はここで初めて筆記用具を出 見えただと、なんか苦労して見えたっといった感じで、見える C21 だと苦労しないで飛行機とかに乗ってそれで見えるという感じ。 それでは、本題に入りたいので<u>えんぴつ1本、消しゴム1個、ノートを出しまし</u>ょう。両方 T

新しいページ見開きでお願いします。(机間指導しながら)○○さんの動きは、夏休みの真 ん中かとは思えないね。もしかして、もう月日書いた子いる?○ちゃんはもう手も置いてい るね。(児童ノートを開き月日を書く) T 話す→C 話す→書くという手順を踏む ことで、書く速度をそろえ全員が書けるようにしている。 読み上げ書きしますよ。「言葉とじょうほう」 C全 言葉とじょうほう(言った後で書く) 一字下げしてどうぞ。今日は、これら「性別」「年齢」「場所」「様子」…というのを、これ Τ らを難しい言葉で観点といいます。観点を一つ選んで、文を考えてほしい。○○くん間に合 った?よかったね。「観点を入れて文を書こう」どうぞ。 書くのが遅い子への配慮と確認 C 全 観点を入れて文を書こう。(言ってから書く) この中から、観点を一つ選んでとなりに文を書く。難しいね。 できそうかな? Т C ? 例を書いてほしい。 ヘルプを言える児童 すぐに書けない子への (学級経営) 支援 今、例を書いてほしいといってた子がし Τ いたね。じゃあ、先生が黒板にちょっと例を書いてみるね。それをまねて書いてみていい。 自分のオリジナルがかければさらによし。観点を一つ選んで文を書いてみましょう。観点が 書いているうちに二つになるかもしれないけど、それでも大丈夫だよ。がんばれるかな?や ってみよう。 書ける子には少し高い目標設定 (考えたり、書き始めたりしている) (オリジナル・観点が二つ) C すごいね、もう書き始めている子、手を挙げで。ノートの上に花丸書いて。こんな難しいの Τ もう書き始めている。わたしがこの観点で、この文を書くよという子? C14 季節でぼく今日雪合戦がしたい。 季節で真っ白が雪が降っている。 C3 C13 季節で桜餅を食べたい。 Т なるほどいいね。季節以外の観点の子いる? 「ちょっと苦しい」「ちょっとわか C19 比喩で友達は宝物。 らないな」「今説明してと言われたら困る人?」等と問うて、わからないことを自覚したり、表現したりできることをよしと価値付けし、安心 Τ すてきな文だね。 性別 ぼくの宝物は・・・・。(聞き取れない) C9 なるほど、なるほど。かけたら、次の観点で考えて。 Τ 感を持たせる。 性別と年齢で、わたし、お化粧直しにいきますわ。 C10 観点をいくつかミックスにしてもいいよ、続けましょう。 実はちょっと苦しいなっていう子 T いる? ヘルプを出せる児童 (C27 手を上げる) (学級経営) Τ C27 さん。良い文を書いている子がたくさんいるから、ギャラリーウォークに行っておいで。 C27 さんが行ったら、みんなやさしくね、人を頼ってみて。 (C1、C27、C7、C8、C26 立ち、友達のノートをのぞき込むその後座って書きはじめる。 (C13、C28、C29 男子も立ちのぞき込む) ギャラリウォーク※なかな 先生が、肩をぽんぽんとした人は、お話をはじめて。 か書けない子への支援であ ぼくは山へ行った。たんぽぽのじゅうたんが広がっていた。 さっき学んだことを、<mark>すぐに使うところが C21 さんすばらしいねを考にし、よりよいものを</mark> C21 ぼくは山へ行った。たんぽぽのじゅうたんが広がっていた。 Τ 書こうとする。 C3 年齢 ねえねえ行こうよ。 この年齢は若いの?(机間巡視しながら、児童のノートを確認。発表させたい子には肩をぽ Τ んぽんとたたき、たたかれた子は立って発表している。書く作業と並行) C26 季節 わあ真っ白な雪が降ってきた。 (10名くらいが立ち歩きし、友達のものを見ている) 指名して発表ではなく、肩をたたかれた子が立って発表することにより、書く作さる。 も、またでは、これが生の発表が思います。 Τ 真似ても良いからね。今苦しい子、まねても良いよ。 C5 (発表する) て行われている。友だちの発表を聞くことが、別の文を書こうとする動機付けにもなっている。 Τ だいぶ書けているね すばらしいねー。 すてき、これ読んでくれる? C19 比喩で、雲の海が広がっている。 やめさせる時は、「止め!」とは言わず、 <u>それでは、がんばっているところ</u>ごめんなさい。 Т まず集中をストップさせることを謝る。 -回手を下ろしていただけますか。今書いてもら

「バシッと切らない。

っているので終わってね。一文かけたのでもすごいよ。

先生お題出して良い?今みんなが書いたとなりにお題「夏」。夏をいう言葉を使わないで、 夏を表す言葉を書けそう? C ? 文にするんですか?それともナンバリングみたいに①・・②・・・と? Т 文にして、いくつも書いてもいいけど、一回 手をおろし先生を見てくれる? C8 さんはや いね。ありがとう。C15 さんからこんな質問があったよ。夏という隣に文にしてもいいです か?と。二文にしてもいいですよ。または、ナンバリングしても、どんどん書いていっても いいですか?それもOK。夏という言葉を使わないで、夏らしいなあと思う文を書いてね。 C全 はい。(しばらく子ども達がノートに書く) Т お話してくれますか。(児童挙手する) 机間指導しながらの声がけとして①「書いてる・書いてる」等の言葉がけ②「そうきたか」「ホー」「ヘエー」の教師の感嘆詞③デジカメでノートを取ってあげる(褒め まだしゃべっていない子、グーにしてね。 C9 暑いよー。アイス。 C? プールに行こう。 言葉と同じ効果) C1 エメラルドのような海だ。 多くの子へ発表さ せる配慮 C3 すいかわり・・。 Т すいかわり すてき。 C? 海ですいかわりをする。 C2・・・・。(発表内容聞き取れません) Т なるほどねえ。 C3 冷やし中華食べたい。 Т こんなにも書けたんだ。(児童挙手をするがチャイム が鳴る) 重松きよしさんという作家がいて、先生すごく好きなんだけど春夏秋冬を書いている。重松 さんが書いているの本の中で、夏を-言で表すと何ですかって言って、さす がだと思った。 何だと思う? Cプール。 Τ 「ドキドキ」(画面を出す) С あー!これいい。かわいい。 Τ 「終わりの似合う季節」(を出す) 振り返りを一斉 に発言すること で、全員の外言 化を保証する C(納得の声をあげる) ここから盛り上がるところだけどチャイムがなったから終わりましょう。、 Т С えー!いいじゃん。やろう! (口々に) Т ごめん。では、今日の振り返りを全員髙渕先生に向かって語って終わろう。 (児童一斉に、口々に振り返りを語る) 振り返りまで行かなかったので、夏休み明けに振り返りをしましょう。

- *1 ラポート (ラポール) 信頼関係、心と心のつながり
- *2 モデリング 手本となる子をピックアップして、表現させる。
- *3 フリートーク 教師が指名することなしに、児童同士でお互いのタイミングを見ながら自由に発表する。
- *4 ギャラリーウォーク (立ち歩き) 立ち歩いて友達のノートや作品を見ること。

【考察】

- ・授業の導入アイスブレイク的な活動や視覚化することで、興味を引きつける提示がなされ、児童の授業に対 する期待感と参加度をあげている。
- ・特に各場面では書けない子・書き出せない子に対し、①黒板に例を書き、まねをして良いこととする。 ②ギャラリーウォーク ③友だちの発表を聞いて参考にして書く等の様々なそしてさりげない支援があり、 児童がどの子も安心して参加できるようにしている。
- ・能力の高い児童も満足できる目標・活動を工夫している。(高い目標、ギャラリーウォーク)
- ・的確な机間指導。児童の進み具合を確認したり、声がけをしたりしている。
- ・ヘルプの言える学級経営。「例を書いてほしい」と言えたり、ちょっと苦しいということを意思表示できる

ことで、的確な支援ができる。

- ・圧倒的な「褒め言葉」の多さ。様々な、巧みな言葉で誉め、児童のやる気を上げている。(ピンクの網掛け)
- ・態度面では注意をせず、短い言葉で望ましい態度を指示している。(青の網掛け)
- ・授業の展開がテンポ良く、ペアトーク、ギャラリー等いくつかの形態で授業を展開することで、児童の様々な学びを保証している。

授業のユニバーサルデザイン化のとらえ。

- ①すべての児童が授業の主体者である。
- ②児童の能力に合ったゴールが設定されている。 (その子なりのできる、わかるが実現できる)
- ③それらを児童同士で認め合える。

 \downarrow

②の内容を指す

H30.8.10 授業UD研修会 研究協議会記録

授業者: 髙渕美千代(弘前大学教育学部附属小学校教諭)

助言者:川上康則(東京都立矢口特別支援学校)、成田頼昭(弘前大学教職大学院)

<司会から一西澤>

授業UD風に言えば、この研究協議の焦点化は二つあります。

一つは、今日のこの高渕先生の授業のどこがUDなのかということです。ただ単に素晴らしい国語の授業でいいのではないかという先生がいるかもしれません。わざわざ授業UDと謳う必要がないのではないかと思われる方がいるかもしれません。今日の高渕先生の授業のどこにUDのエッセンスが散りばめられていたのかということをみんなで深めていきたいと思います。

併せて、どうしてこういう素晴らしい授業ができるのかを考えてみたいと思います。附属小の子どもだからできる、高渕先生だからできる、そういうことで終わらせず、夏休み明けそれぞれの学級、学校でどんなふうに子どもたちに指導するかその手がかりを掴む機会になれば良いと思っています。

もう一つは、今日、高渕先生は、国語科の語彙の指導の授業を公開してくださいました。 普段なかなか見ることができない貴重な授業を参観できたと感謝しています。国語科として今日の授業はどうだったのか深めたいと思います。

<授業者から-髙渕>

附属小に来て6年目になりました。今回授業UD研修会で授業できて幸せに思います。 7月の本校の公開研では本校のテーマ、国語部のテーマに沿って、単元計画を工夫し、 つけたい力を明確にし、対話的な場面を設定しての授業でした。

今回の授業UD研修会でどういう授業をするかということで、公開研の時に授業した第 2次の説明文の続きをすることも可能だったのですが、それだと、ぱっと見てよく分からないと思われるかもしれないと思いました。なので、公開研とは全然違う授業をすることにし、単発の授業にしました。

光村の国語には、春・夏・秋・冬のページがあります。「夏の語句を増やす、短文作りを楽しみましょう」とあります。これですと、参観した先生方がそれぞれの学校に戻られてから、気軽に授業できるのではと考えて選びました。

授業を組み立てるには、自分の学級の実態に合わせて、めあて、指導計画を立てていくことが大切だと思いますが、ただ、語句を増やして読む、短文作りということではなく、今日は子どもたちに観点という新しい資質・能力を与えたかった。そして、その観点をもとに、観点を入れて書いていく。直接表現だけでなく間接表現によっても自分の思いを表すことができるんだという新しいスキルを獲得させたいというめあてがありました。

前半楽しみすぎて、後半時間が足りなくなったというのが反省です。

学級には31名児童がいます。上位の子といろいろな面で配慮を要する子もいます。今日、配慮を要する子でぜひ発言させたいと思っていた子は全員話すことができました。私の裏のめあては達成されていると思います。話せない子もノートに書けていたし、ハイタレントな子たちも観点を複数入れて文を作ることで満足していたなと私の目には見えまし

た。

今日は公開研が終わって、しばらくたっていたので、子どもたちがどこまでのってこれるか心配だったのですが、子どもたちなりにとてもよく頑張ったと思っています。指導案に書いてあるように参加できていない子、話を聞けていない子、集中できていない子に目を向けると書いてありましたが、今日の授業ではクリアーしていたと思います。もし、そうでなかったら、打とうと思っていた手立てはいくつかあったのですが、そこまではやる必要がなかった。

ただ、私のハンドリングが悪くて、最後までいかなかったのが大きな反省点です。

<質疑-成田頼昭先生から>

おそらく参観された先生方のほとんどが「ん?」と思われた点があると思うんです。それは、「めあての時間」です。指導案ですと真ん中くらいになっていますが、実際の今日の授業では残り5分のところでめあてが提示されたということで、あらかじめ高渕先生のお考えは聞いていたんですけれど、そこのところについてのお考えをお聞かせください。

もう一つは、「交流」についてです。今日の授業の中で交流場面がいくつかありました。 先生を中心とした全体の交流、ギャラリーウォークとか、先日の公開研の時も、様々な形態の交流をされていたのですが、今日参観された先生方が戻って自校で実践するためにも、 交流についてどんな用語で、どんな交流をしているか、また、それぞれどのような指導を していって、今日に至るまでにはどれ位時間がかかっているか、交流についてお話しいた だければと思います。

<授業者から>

めあてについてですが、普段公開研とかで授業する時には、めあてまでは3分と決めています。前半をとばし、めあてをできるだけすぐ出さないと、次からが充実しないからです。

けれども、授業を繰り返しているうちに、めあてはそんなに早く落ちるかなというふうに最近考えています。やってきているうちに、先日の公開研も10分位でめあてを出したんですけど、子どもたちの方からめあてが見えてくる。先日だと、二つの説明文をフレームリーディングすることによって、共通点と相違点が見えてくる、そこから文章の構造を読み取ろう、とめあてが子どもたちから出てきました。子どもたちから出てくるめあてこそが本当のめあてだと私は思っているので、指導案に書かれているめあてでは最近ずれてくることがあるなあと思っていました。

今日は最初から「めあては時間的に押します。」と言っていました。というのは、今日 やるような言葉であそぼう、情報を取り出すという学習はどちらかというと、教え込みの ところが前半多いのですが、初めて知るところが今日は多かったので、やはり、前半が押してしまいました。もうちょっと、出すスライドを少なくすればもう少し早くめあてを出せたかなと思います。めあてが遅くなってしまいました。

主体的な授業というのはものすごく大事で子どもにゆだねて、自分自身は黒子に徹して、 子どもたちによる完全な能動の授業にする時もあります。インプットとアウトプットのバ ランスというか、教えるところと子どもたちにゆだねるバランスもすごく大事だと思って います。

今日の授業の場合は、教えるところの比重が多かったので、かなりめあてが遅くなって しまった、後半に押してしまったのが残念です。

最後盛り上がって、次の時間は絶対楽しくなるので、お時間の都合のつく方は見に来てほしいと思うほどです。最後のところで、重松清さんの本を紹介してから、急いで書き始めた子がいました。それまで、「アイスクリームがだらだらとける」とか「スイカにカブトムシがかぶりついている」とか「夜にかがやく花火」とか書いていた子が、重松清さんの「終わりが似合う季節」と紹介した時に、その子が「セミのぬけがら」と書きました。ああ、めあてにおちているな、ここからが勝負だったのに、と残念に思いました。

次は対話です。対話は国語部では、対話のバリエーションを増やしていくことが重要と 考えています。

ペアありき、ロールプレイありきというふうに、まず個で解決して対話する時に「グループにしましょう。」とこちらから言うのではなくて、たくさんの対話のバリエーションを経験させることによって、例えば、今日の授業のようにラスト1分しかないから、「先生バズセッションさせてちょうだい。」というふうに子どもたちから出るというのが本当の意味での主体的な対話と私たちは捉えています。なので、まず、先行経験をさせるということで、いろんな場面でのペア、あと、ギャラリーウォーク。友達の間のところを歩く。ヘルプの欲しい子はヘルプの欲しいところに行ってみる。

ギャラリートークというのもあります。ギャラリーウォークをした後に、「じゃあ、誰 さんのが良かった。」とか「誰さんとわたしは同じだ。」とか「違って」というふうに対 話に入っていく場合もあります。それが今日のギャラリーウォークです。

あれは特に下位の子でヘルプが欲しいのに言い出せない子にとっては非常に有効だと思っています。また、上位の子でも、もっとさらにリスペクトする友達はどんなのを表しているのか、さらに高みを目指す子にとっても有効だと思っています。

あと、少しだけありましたけど、フリートークというのは、こちらから指名なしで、子どもたちがアイコンタクトとタイミングを見計らって、自分たちでどんどん対話をつなげていくというものです。今日はありませんでしたけども、あれがもっとさかんにフリートークになっていくと横に広がっていって、質問したり答えたりというふうに、ほぼ私は板書を構造化するのに集中すればいいというふうになっていくといういろんなやり方を経験させています。

うちのクラスは学級編成して4か月の学級です。4クラスから集まってきて、4か月たった学級ですので、それぞれの学級での経験が違う。

まず、足並みをそろえるということで、簡単なペアトークから少しずつスモールステップで今日に至っております。

(成田) バズの話がありましたが、念のためバズについてもお話しいただけますか。

(高渕) ペアトークというのはペアは横とか縦とかミックスとかだいたい固定しますが、 バズはバズセッション、ブンブン蜂が飛ぶことからバズが来ているんです。一人は駄目で すけど、二人とか三人とか四人とか席を立たないで、好きに自由な形態で子ども同士グル ープをそれぞれの大きさで組んで、さらにペアよりも自由度の高い対話の形をバズセッションと言います。

(川上) 質問は四つあります。一つ目。

発問や指示について何に気を付けているかということです。私が感じたのはすごく聞き取りやすいし、「えーと」「あの一」とかがほとんどなく、すごく聞き取りやすく感じたところでした。

二つ目は子どもから出た発言を取り上げる時に何に気を付けているかということです。 教師の意図に合った答えが出ない時に、「他に」と言いたくなるのですが、今日の授業に はそれがありませんでした。

三つ目は最後まで教えたいことのネタバレ感がありませんでした。そのためにも気を付けていることは何でしょうか。

最後に、写真「キンキンに冷えています」を二つ目に入れた意図は何だったのでしょう。 展開で使うための布石だったのかなと思いました。

(髙渕)

発問・指示についてはなるべく短く、明確にということに気を付けています。発問を繰り返さないこと、長く話さないこと、自分でも「えー」「あのー」「それー」という言葉は使わないようにしています。会話の中で子どもたちは「ええと」「あのー」「そのー」とか言うのですけど、もちろん、言えない子には許しているんですけれど、だんだんそれを取るように、という指導も学級の中ではしています。子どもたちにはしゃべる時には、焦点化してお話しするよう言っています。まず、主張から言う。それから、叙述を根拠にする。その後、自分の思いや生活経験から話せるように、三角ロジックの話し方を低学年から指導しています。

なるべくたくさんの子にお話しさせたいと思っているので、一人で長くしゃべることは 失礼であるため、焦点化することが子どもたちの頭の中にはあると思います。

発問する時に気を付けているのは、言ってほしいドストライクの答えが出た時に、「うん、うん、そう、そう。それについてペアで話してごらん。」と言っちゃうとこれは先生がねらっている答えだなとネタばれしちゃうので、それはしないようにしています。45分の早い段階で、ハイタレントな子がドストライクな答えをしゃべっちゃうときがあるんですけれど、そういう時はわざとスルーします。スルーした時に、「先生、ちょっと待って。今、先生、つっこむところでしょ。」と言ってくれれば、そこで、対話ができると思うので、「うん、そうだね。」とかんたんにうなずいたりしないようにしています。

ストライクじゃない答えが出た時も同じです。

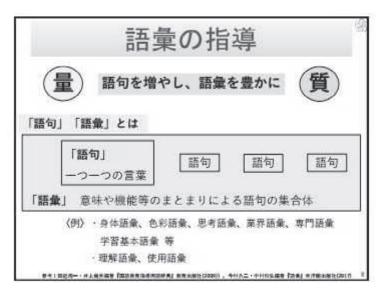
あと、気を付けているのは、「わかった子、手を挙げて。」というのはなくて、「今ちょっと納得できない子いる?」とか、「今自信なくて立ち歩きたい子いる?」って自信がない子への問いかけを大事にしています。

「キンキンに冷えています」の写真は、普段、オノマトペのことを話しているので、子どもたちから「オノマトペを使えばいいんだよ。」と出てくると思って仕込んだんですけど、子どもたちはそれには引っかかりませんでした。

(講評-成田先生から)

今日は語彙の指導ということでした。

語句を増やして語彙を豊かにするというのは、国語科の指導、母語としての日本語の指導で重要な内容であることは皆さんもご承知のことだと思います。言葉を確認したいのですけれど、「語句」というのは一つ一の言葉をよします。「語彙」というのまとまりを表します。



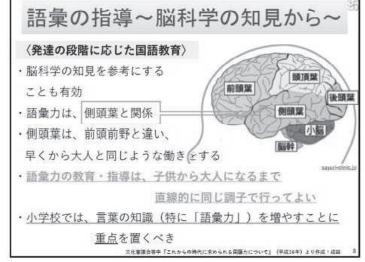
語彙には、身体語彙、色彩語彙、思考語彙、業界語彙、専門語彙等があります。それから、聞いて理解する理解語彙と実際に使う使用語彙という分け方もあると思います。いずれにしても、量と質の二つの視点から、語句を増やし、語彙を豊かにすることが必要だと思います。

ちょっと興味深い資料があります。平成16年に出された文化審議会の答申「これからの時代に求められる国語力について」の中に、「発達の段階に応じた国語の教育」というのが載っていました。

脳科学の知見から参考になることも有効であると述べられています。特に語彙は側頭葉

と関係していて、側頭葉というのは前頭前野と違って、早くから大人と同じような働きをする。ですから、語彙の指導は子どもから大人になるまで直線的に同じ調子で行っていい。小学校は語彙力に重点を置くべきだという提言もされています。

これを図に表すと、こんな感じになります。



乳幼児期からは、情緒力・想像力が活発に発達し、年齢が進むに従って、論理的な思考

カにシフトしていく。でも、 語彙力に関しては、乳幼児期 から直線的に発達している。 乳幼児期からの母語の獲得で 考えると、なるほどと思える のではないでしょうか。

つまり、語彙力と言うのは、 系統性はあるんだけれども、 小さい時からどんどん教えて いっていいんだということが これから分かると思います。

では、「語彙力」をどう捉え

語彙の指導~脳科学の知見から~

発達の段階に応じた
「国語教育における重点の置き方」のイメージ図

情緒力・想像力
(感じる力・想像する力)

母語の
獲得

(国語の知識) のうちの) 語彙力

乳幼
児期

ス代素課金者中「これからの特代に来わられる周囲力について」 (中点184) 粉色:品田 4

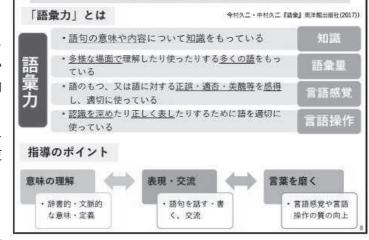
るかということですけども、日本国語教育学会常任理事の今村さんは四つで捉えています。 一つ目は、言葉の意味や内容についての知識。

二つ目は、様々な場面で使える量。

三つめは正しいか、誤りか、 あるいは適切か、否か、美し いか、そうでないか、そうい う言語感覚を感じ取って適切 に使えるようにすること。

四つ目として認識を深めたり、正しく表して、適切に使う言語操作。

この四つを頭に入れながら、 今日の授業を振り返った時に、 今日は、言語感覚と言語操作 に焦点が当たっていたように感じます。



語彙の指導

これらを踏まえて、指導する時のポイントは三つあります。

まず、意味を理解する。辞書的な意味だとか、文脈における意味や定義などです。 次に、実際に言葉を使って書いたり交流する。

最後に、言葉を磨く。言語感覚や言語操作の質の向上を図る。今日はここに焦点が当たっていたように感じました。

【本時】 学習活動1 1 文章を見て、分かることを発表する ・文章中の「情報」を受け取ることに興味をもたせる ○指導の手立て 短文を提示 情報を絞る

○配慮

〇ねらい

- 落ち着かない児童にアイコンタクト
- ・教師の立ち位置

・テンポよく

参加していない児童へ目を向ける

基则表面包含第2.5件度: 60

実際に参観してですけれど、 学習活動1がちょっと長かった ですね。もう少し短くても良か ったと思います。25分間使い ました。でも、ここである程度 「観点」を出したわけです。観 点を出さないと、この後の指導 につながっていかないので、指 導者としては苦しいところなん だけれども、絶対通らなければ いけないところで、そこをしっ かり押さえていました。

指導案の中にもあった「配慮」

のアイコンタクトや立ち位置、目を向けることなど、いろいろな場面でちらほらと使われ ていて配慮されていたと感じることができました。

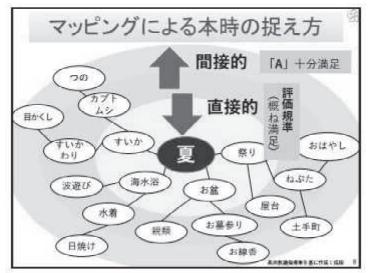
【本時】 学習活動2 2 文章を見て分かることをノートに書き、発表する ・文章中の「言葉」から「様々な情報」を受け取れることを ・学習活動3への伏線(間接的な表現) ○指導の工夫 段階的 ・個人思考の時間設定 ・ワークシート 〇配慮 ・周囲を頼ってよいこと 希望に応じた交流 美洲新游游客家上 9 行道: 這位

それから、学習活動2ですが、 皆さん、どこから変わったかわ かりますか。

あのポッと出して消えた「0.5 秒」のところ、あそこが学習活 動2に進んだところでした。

ここで、間接的な表現に目を 向けさせるように進みました。

語彙の指導というと、大体良く行われるのがマッピング、ウェビングと呼ばれる方法で す。



夏という言葉が真ん中に来 て、遠くなるにつれて、層が分 かれていきます。

本時は、指導案に書かれていることからすると、真ん中に近い方が直接的で、離れていると間接的な表現になっていきます。

評価規準では、直接的な表現でもOK。でも、できるだけ間接的な表現までもっていきたいという願いが授業者にありました。直接的な表現は評価規準で

言うとB(概ね満足)、間接的な表現はA(十分満足)となるかと思います。



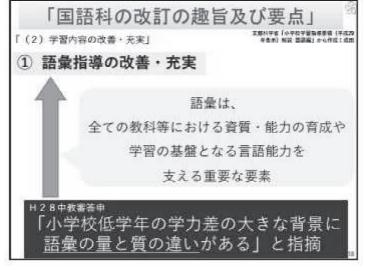
スライドの右上だけを拡大し ました。

習活動2で間接的な表現、観点をずっと出したことによって、A基準の方に持っていけるように仕組んだと言えるように思います。

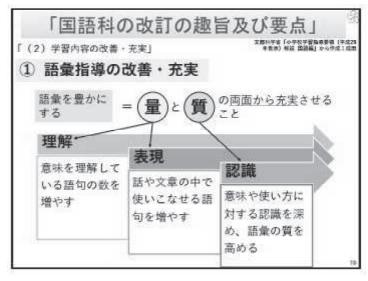
ですから、ある意味、子どもたちが学んだのは、観点を使う、先ほどのマッピングで言うと、一つの流れが一つの観点になるわけで、観点を使って間接的な表現を楽しむ、キャッチフレーズを考える、語感を磨くような授業なのかなと思いました。

【本時】 学習活動5、6 5 友達の文章を読み、使われた言葉の効果を話し合う ○ねらい ・「情報」を入れることで、間接的な表現でも豊かなイメージを書き言葉で伝えられることを実感させる ○配慮 ・板書を見て、近いものを選択させる 6 振り返り

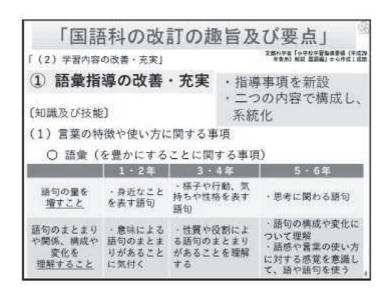
今日の「ふりかえり」ですが、 公開研の時も「時間足らずで非 常にくやしい。」とおっしゃっ ていたのですけれど、今回の授 業のふりかえりも、今後に生か してもらえればと思います。



実は、今回の学習指導要領改 訂で「語彙の指導の改善・充実」 は国語科の改善・充実の項目の 一番にあげられています。その 理由は何かと言うと、小学校低 学年の学力差の大きな背景に語 彙の量と質の違いがあると指摘 されているからです。全ての学 習の根幹をなす語彙の指導をま ずは国語科でやっていきましょ う、ということです。



そのため、一番最初にお話ししたように、量と質、それから、理解、表現、認識を深めるという形で指導していきましょうということになっています。



それを踏まえて、指導事項が 新設されて、二つの内容で構成 され、系統化されています。皆 さんもそのことを頭に入れなが ら、今後の指導に生かしていた だければと思います。

最後になりますが、子どもたちからすると夏休みの真ん中、体育館、周りには大勢の先生方、ユニバーサル・デザインの環境ではなかったのですが、その中であれだけがんばれた子どもたち、それはやはり、髙渕先生の普段の指導の賜物だと思います。今日はありがとうございました。

(講評-川上先生から)

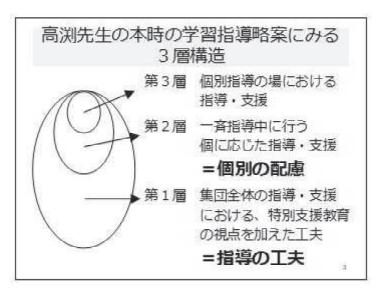
髙渕先生授業ありがとうございました。

成田先生の講評すごいですね。 私は特別支援の立場なので、フロアーの皆さんと授業をつなぐということでスライドを作ってみました。

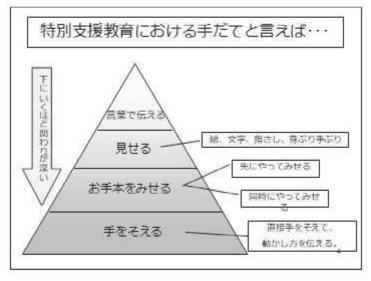


思います。

まず、指導案を見ていただくと、「指導の工夫」「個別の配慮」が設けられています。 まず、この時点でこういう枠組みで見ているんだなということが分かります。指導の工夫 というのは、第一層に当たります。集団全体の指導支援において特別支援教育の視点を加 えて工夫していこうということです。



書かれたことと若干趣きが異なるかもしれません。



大体において、特別支援教育の手立てというと、言語プロンプト、身振りやカードなどの視覚的プロンプトが多いです。 プロンプトというのは手立てという意味です。それから、お手

師が手をそえるなどです。 でも、高渕先生の授業の指導 案を見せていただくと、アイコ ンタクトとか書かれている。自 閉症の子は厳しいんじゃないか

と一見思いがちです。おそらく、

本を見せる、モデルを示す、教

信頼関係があり、子どもたちの実態からということを踏まえて手立てを考えてくださったんだと思います。



確かに考えてみたら、通常の学級でこの子の支援が必要ですと旗が立っているわけではありません。それからよく見ててください、この子にはこんな支援がしますよという前置きがあるわけではありません。あくまでも、見えない支援、さりげない支援でのその子を輝かせるということが大事になってくると思います。

見えない支援・さりげない支援で

"Nothing about us without us." を大切にする 「Nothing about us without us」という言葉は、国連の障害者権利条約が議論されている中で私たち抜きに私たちのことを決めないでほしいということです。その子の求めていることを高渕先生はこの4か月の間にとらえて、さりげなく支援されていたのではないかと思います。

さりげなかったものをあえて、言語化するとしたらこれくらいは落とし込んでほしいと思います。

まず、授業の導入で「隠す」仕掛けがありました。見なさいと言わなくてもつい見てし

- ●授業の導入 「隠す」しかけ
- 言いよどみがある子への記慮
- 「自分が発賞したかったのに!」と感じている買い子への配慮
 - (1) Aくんの発言でよかった?と確認
 - (2) 言いたそうな子いるね
 - (3) 挙手している子全員起立→順番に発言させる
- 「あ~」感味詞の価値づけ 聞いている証拠だよ
- 「もみじの じゅうたん」

「ぼつんと 取りのこされた」→分かち書き・単語のまとまりで改行

- ●書く前に十分に話す・聞くを通してイメージする
- 書く直前に、筆記用具の準備 ⇒手遊びを防ぐ
- 書けない場面が少しでも見られたら、すぐに止めてモデル発言
- 望ましい行動を即時評価
- 個別に声かけし、発表を認める場面を作る

まうような仕掛けです。それ から、言いよどみのある子へ の配慮がありました。

自分が発言したかったのに、 という賢い子への対応も見せ ていただきました。

「今のA君の発言で良かった?」と確認したり、言いたそうな子いるね、と言ったり、挙手している子全員を起立させて順番に発言させたりしていました。

「あー。」という感嘆詞に価

値付けすることも上手にされていました。心が動いた瞬間、とすかさず捉えていらっしゃいました。スライド提示の中で「もみじの」じゅうたん」とか「ぽつんと 取りのこされていた」というように分かち書きの配慮がされていました。

単語のまとまりで改行されていました。

あと、もし学習障害の子がいたとしたら、書く前に十分話すとか聞く活動を通して十分 イメージすることが大切な支援です。今回はいなかったと思いますけど、いたとしても、 こういう配慮があったので、楽しく進められたのではないかと思います。

書く直前に筆記用具の準備、手遊びを防いでいました。書けない場面が少しでも見られたら、すぐに止めてモデル発言を促していました。

望ましい行動の即時評価、個別に声がけをし、発表を認める場面を作るということもされていました。

また、私が考えているこのスライドにあるチェックリストにあることは全部されてました。



まず、理解の速度に課題がある子がいる場合に、クローズドクエッションにした方が考えやすい、情報を精選し、比較させると分かりやすい、分からない言葉は、分かりやすい言葉に言い換える、例示のモデル発言やギャラリーウォークで理解を支えると良いです。

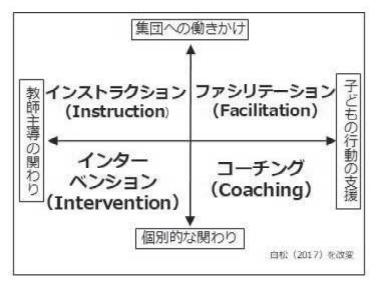
ASD、自閉スペクトラム症では、視覚的な手がかりを活用すると有効であることが多く、今日の授業でもモニターを活用

されていました。大枠をあまり変えない、一つ示してから次示すというように部分への着目を積み重ねて全体理解につなげると良いです。

ADHDがある場合は、ペア発言や動作などで出力場面を作ってあげると落ち着きます。 新規教材や仕掛け、隠してチラ見せなどのサプライズも用意されていました。立ったり座 ったりなどがあることも集中力の持続になります。

そして、LD、今はSLDという言葉に切り替わりつつありますが、書くよりも「理解」にエネルギーを使わせる、書く前に、話す聞く活動を通してイメージを深めるようにします。

ここに書かれていることは全てやられていて、すごく子どもたちは最後まで集中していました。



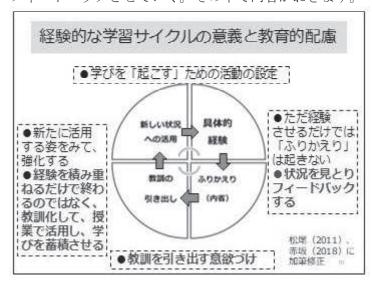
こういった配慮を一方的に するのではなく、子どもたち 同士をつなぎながら上手にさ れていました。特にファシリ テーションをうまく使われて いたと思います。友達同士が 関わり合う場面で使われてい ました。

個別的に直接子どもに、「ここがいいね。」とか言って、インターベーションも使われていました。インストラクションの工夫もされていました。

先ほど髙渕先生が「指示を短く」であったり、「冗語を使わないようにしている。」と おっしゃっていましたが、そういう工夫もされていました。こういった学習はサイクルに なるんですね。

一回の授業だけでなんとかするのではなくて、具体的な経験をさせる。状況をみとって、

フィードバックさせていく。その中で内省がおきます。



内省したものを教訓として引き出してあげる。新たに活用する姿を見て、強化していく。経験を積み重ねるだけで終わるのではなく、教訓化して、授業で活用し、学びを蓄積化していく。そして、再び、学びを起こすための活動の設定にしていく。こういうサイクルを通していくことが大事です。

学級編成して4か月という学 級ということでしたが、3年目

くらいのクラスなのではないかと感じました。今まで述べた工夫は初めのうちは意識しないとできるようにはなりません。自分の身になるようやっていくうちにだんだん無意識化していって、自動化していく、<u>そういったこと</u>ができるようになるのかなと思います。

初めのうちは、子どもからドストライクな答えが出たりすると、それにつられちゃう先生がいたりするんですね。つい、食いついちゃう。だから、最初は食いつかないようそれを意識化していって、それがだんだん自動化されていくのかなと思います。

今日は、髙渕先生のこういった細かい指導技術の中から、たくさんの特別支援教育の視点を見させていただきました。こういった特別支援教育の視点を踏まえていると分析できるということは、UD目線で授業研究できているからだと思いました。

今日は髙渕先生、本当にありがとうござました。

<司会から-西澤>

時間になりました。

フロアーから質問をいただきたかったのですが、申し訳ありません。

最後に、今日、素晴らしい授業をしてくださった髙渕先生、素晴らしいご講評をいただいた川上先生、成田先生に拍手をして終わりたいと思います。



文責 (西澤 東)

青森県言語障がい児教育研究会 弘前大学教育学部附属小学校、 LD·ADHD通級指導教室部会

~通常の学級でどの子も「わかる・できる」授業を目指して~ 桜業のユニバーサルデザイン

(臨床発達心理士・特別支援教育士SV) 東京都立矢口特別支援学校

車イス用トイフ

にだけはならないようにしよう

- 児童精神科医の故・佐々木正美先生が提唱。
- などの状態にもかかわらず、熱いといわれる ▶子どもについて「無理解・誤解・理解不足」 かえって当事者の状態を悪化させてしまう くらいの積極的な指導・支援を繰り返し、 人のことを「熱心な無理解者」と呼ぶ。

が解説に盛り込まれた。 工夫を各教科で行うこと 学習上の困難に応じた 指導内容や指導方法の

(III L, 2014)

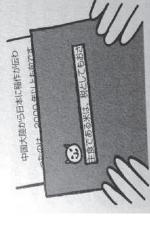
の例形

手立て

エ夫・配慮の意図 +

国語科では・・・

難さの状態に対する



う促したり、行間を開けるための拡大コピー

をしたり、語のまとまりや区切りが分かるよ

文章を目で追いながら音読することが困難 な場合には、自分がどこを読むのかが分かる よう、教科書の文を指で押さえながら読むよ うに分かち書きをしたり、読む部分だけが見

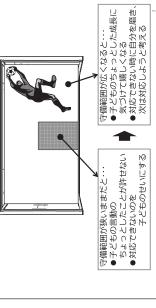
える自助具 (スリット等) などの配慮をする。

を活用したりする

「当初は特定の人を対象にしたこと」が 「より多くの人にとっての便利・安心」につながる

】を広げよう!

子ども理解の



POINT

小学校・中学校の学習指導要領(平成29年3月)

における特別支援教育の充実

: 障害別の配慮 これまで 今回の改訂:「困難さの状態」に対する配慮

ながが |文章を目で追いながら音読 することが困難な場合」 が書かれている。 のように、



DCD (発達性協調運動障害

Developmental Coordination Disorder



●ボールを投げる、蹴るがぎこちない ●よく物や人にぶつかる [粗大運動のつまずき]

【微細運動のつまずき】

●はさみ・コンパスなどの操作が不器用 ボタンを留めたり、靴紐を結んだり

するのに時間がかかる

【構成行為のつまずき】

●逆上がりがなかなかできない スキップやなわとびが苦手

フードィング・スフット

77

困難さの状態に対する

1世末 工夫・配慮の意図+

の例形

体育科では・・・

用さや動きを組み立てることに苦手さがある ことが考えられることから、動きを細分化し て指導したり、適切に動きを補助しながら行 ●複雑な動きをしたり、バランスをとったり することに困難がある場合には、極度の不器 うなどの配慮をする。

」でないと動けない。 」の状態となる。 不器用な状態のときには、

その1

子どもの心に響く関わり方のポイント

. んな**支援ニーズ**があるかを考えよう こんなOOがあったら $\left\{ \text{LNMCな} \dots \right\}$ →うまくいかない子の気持ちになって

を大切にしよう

202 子どもの心に響く関わり方のポイント

から出発しより

具体的な指導の3階層

」から出発する

子どもの「

授業研究の新しい3つの柱

教師の「教えやすさ」を追い求める姿勢を見直し、

個別指導の場における 指導・支援 第3層 第1層 第2層

における、特別支援教育 個に応じた指導・支援 集団全体の指導・支援 の視点を加えた工夫 一斉指導中に行う

は2つの柱で成り立っている 外見・性格・特技・長所短所・病気や障害など すべての要素を包括した意味での「自分」を自分自身で考えること

中学校・高校では、こんな姿に出会うことが多い

- 自信
 精極的
 有極的
 するるという気持ち
 幸せな気持ち
 自分を大切に思う気持ち
- (1) 劣等廠 (2) 消極的 (3) 無力膨 (4) できないという気持ち (5) 不幸だと思う気持ち (6) 目分をみじめに思う気持ち ごれらも自分の一部だと 受け止められる力

何をやったって

000

イレなんか.

ばりせ、

無駄だし・・

- [自尊感情を保つ条件]

もともとのつまずきに加えて、二次的に登場する

「できない・わからない」 が続くと…

がんばろうとしなくなる 理解しようとしなくなる

できない経験を 繰り返すと…

繰り返すと・・・ やってものう経験を 繰り返すと…

わからない経験を

◆欠点を長所ととらえる発想 ◆他者がバンティキャップと考えることを自らはねのける気持ち ◆他者よりも苦手なところも逆に優れているところもある。それが自分だと思 不る気持ち

」と言います。 こういう状況を、心理学領域では

自分でやろうとしなくなる

78

教授法研究

(2)

教材研究

(早期に) **援助要求スキル**を身に付けることが、 将来を支える



子どもの心に響く関わり方のポイント その3

「 上を教える ことで、問題行動を減らそう

助けてもらうことができる人は、そもそも**自尊感情の高い**人

わからないことや、苦手なことを人から教わる、

人に適切に援助を求めるスキルは、なぜ発揮しにくいか

自尊感情の低い人は、援助を求めることでさらに傷ついて しまうことを恐れて、援助を求められないことが多い。

数えられ恐怖症

「わかる人?」と挙手をうながす進め方 「挙手・指名方式」の問題点

- いつ指名されるのかわからないので、待てない。
- ●「わかっているのに指名されない」ことが多く、「悔しさばかりを感じる時間」という印象を抱いてしまう。

ちゃんとできない時はごまかしてしまおう。

もったいない解決方法

- CRAJT-Jで窓(CSIMPIB」 CV1.7に対象で記されてのよう。
 ●初めのうちは「手の挙げ方がよい子」を褒める教師の言葉を受け止め、それを守っていたが、指名されないことが続くと諦めて手を挙げなくなる。それどころか,「大人は言ったことを守らない、裏切る存在だ」ということを誤学習してしまう。
- ●わからない子や「できない」と感じている子の場合、周囲の子どもたちが挙手する場面を見て、劣等意識を強くもつ。さらに、そうした時間は,教室の中で「居場所」を失ってしまい、考えることを放棄することにもつながる。

子どもの心に響く関わり方のポイント その4

「分かる人? で進める授業」よりも前に 「安心して 教室」

にしよう。

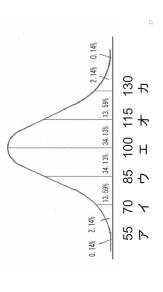
- ・一斉指示が伝わりにくい ・全般的に理解がゆっくり
- ・言われたとおりのことはできる が、考えて行動することが苦手 ・静かに困っている場面が多い
- ・語彙が少ない・佐やを詳しる
- ・作文や話し合い活動が苦手

|どうしてこんなこともわからないんだ、とバカにされるに決まっている| |なぜ、教えたとおりにできないんだ、と叱られるに決まっている|

「わからない人?」という質問には やっぱり答えにくいから・・・引き出しを増やそう

- 「正直言うとピンときていない人」
- 「えつ?アレつ?と思った人」
- 「もっと考えるヒントがほしい人」
- ・「一人(ペア)では無理だという人」 ・「みんな助けて!の人」
- 「なんだかスッキリしていない人」

知能指数 (IQ)の構成



他人のせいにしたりすればいい。

失敗を認めるよりは、言い訳をしたり

最初からやらない方がましだ。

どうせ「ちゃんと」できないなら、

書かれていないことをイメージしたり、 文と文の関係を理解したりすることが苦手

解の家の窓ガラスにぶつかった。 「ガチャン」と大きな音がした。 ボールは、塀を飛び越え、 子どもたちはいっせいに、 おじさんが飛んできた。

木の陰に身をひそめた。

書きとってみましょう

言葉で伝えるときのコツ

8

私たちにとっては当たり前のことでも

スローラーナー=

は、非常にわかりにくい。

MEMO

ペアトーク (=隣の人との学びの共有) の意義 (金, 2014を参考に) 子どもたち同士で確認したり情報共有したりして、揃える。 (1) 理解レベルを早めにそろえることができる。

(2) インプットしたことをアウトプットして定着させる。

自分の言葉に整理し直すことで、記憶に残りやすくなる。 話を聞いた段階は、頭では分かったつもり。

同じ話でも、感じたことは人によって異なることを知る。 (3) 他の人のフィルターを通して学ぶ。

相手の学びを知ることで新たな視点を獲得できる。

話を一方的に聞き続けることは、疲れる。 気持ちをリセットするために、自分から話す場面を作る。 (4)話すことでガス抜きができ、集中が続く。

31

ペアトーク・ペア活動の問題点

(1) ペアの能力差を考えておかないと、 話し合いが深まらない。

(2) 「互いの意見は尊重される」という (質問の 「

安心感のあるクラスでなければ、

で調節する)

】 とセットで考える) 話し合いが成立しない。

子どもの心に響く関わり方のポイント その5

時間は、最大の支援です

子どもを変えようとするより前に

を変えよう

質問の種類と難易度

「はい・いいえ」で答えられる質問 Ex:「運動は好きですか?」

Ex:「国語と算数、どちらが好きですか?」 B難度 答えの中から選択肢を選べる質問

Ex:「いつ」「舗と」「どこで」「何か」 C難度 答えが限定できる質問

Ex: 「どのように」「どうして」「なぜ」 D難度 答えが限定されない質問

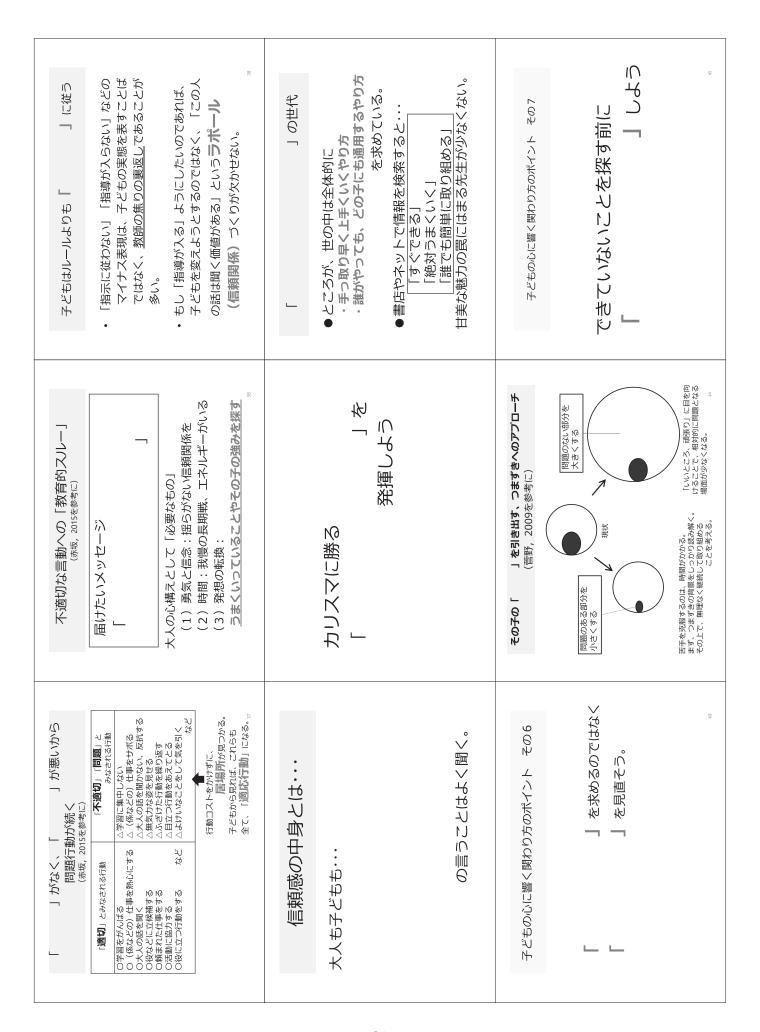


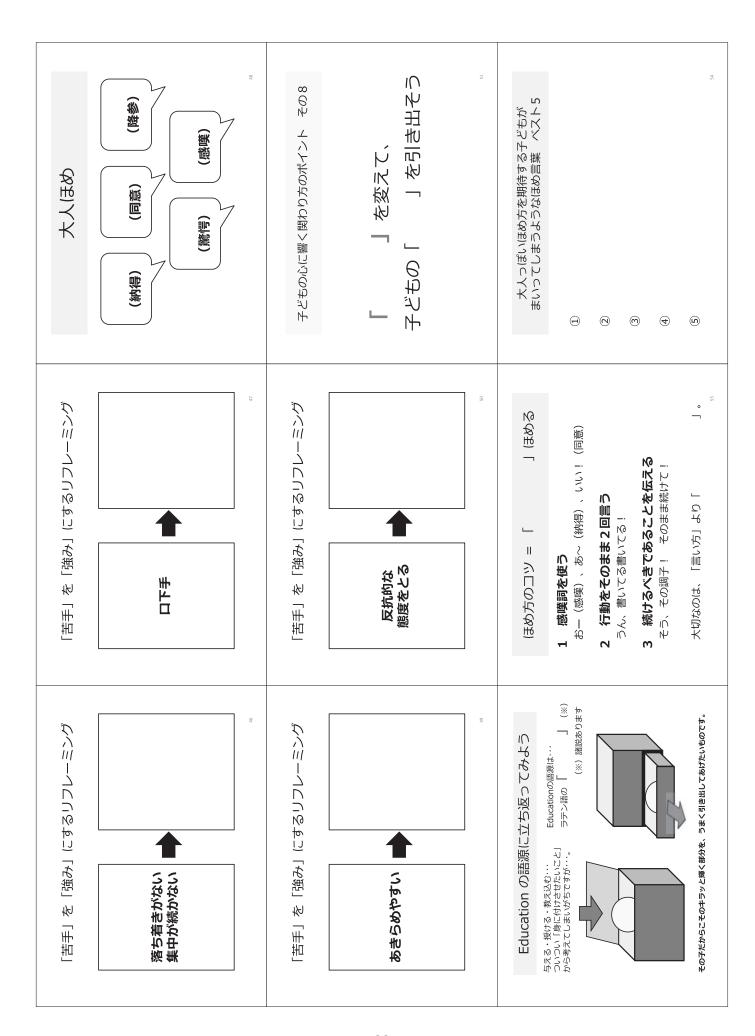
学習面につまずきがある子どもの多くが

アツという間に授業から離れていきます。 参加感が薄いと、「つまらない」と感じはじめ、

(2)

(1)





ホメ言葉には、皮肉の意味をこめない

「やたばできるじゃない!」

(いつも、ちゃんとやらないからできないんだ)

「今日は、がんばっているじゃない!」

(普段はサボっている)

「ほめて育てる」は間違いではない。しかし・・・

「ほめて育てる」論の問題点 ① 「ほめれば誰でも育つ」かのような

- 錯覚に陥る
 - ② 「叱ってはいけない」という 曲解につながる
- に育ってしまう危険性すらある ③ 「ほめなければ動かない」子ども

「ほめて育てる」は、実は入口!

「ほめられなくても、行動する子に育てる」 即時評価から遅延評価・間引き評価へ 子どもの心に響く関わり方のポイント その10

効果のあるほめ方・叱り方は どわらも、

409 子どもの心に響く関わり方のポイント そう言えば、あのとき・・・」のメモリーを

ほめるために使う

まめ方上級テク

その場ですぐにほめるのではなく、

時間をあけてからほめる

としている姿を後押ししよう 子どもが「

兄め (原口, 2011、上條2008を一部改変) 兄り カのコツ =

(効果2) 自分の行動を見ていてくれたんだ!

**Rの
打慣れて
いない
子くの**

」メッセージ

(私は・・・) から始まるメッセージ

それだけスゴイことをしたんだ!

(効果1) 大人の心に残る…

」を兄の ◎ 「子ども」を叱るのではなく、「

△叱る→反省(自己修正力が高い子は、これでもOK) ○止める→「その行動は許されない」「こうしよう」

」まで否定しない ◎子どもの「

×過去の過ちを持ち出す (「そういえばこの前も…」) ×決めつけた言い方 (「いつもいつもあなたは…」) ×可能性の扉を閉じる叱り方(「やる気あるの?」) ×1分で話せることを、15分以上ネチネチ話す

◎八ッピーエンド:「そう、それ!」で終わる叱り方に!

」行動(「愛情確認」も含む)

(幼少期~学齢期前期)

- ・大人に主導権があることを嫌がる ・忙しいときほど、「かまって」サインを出す ・大人の顔色をつかがいながら、いやがることをあえてする ・見捨てない相手、安心感のある相手には「イヤイヤ」が激しい ・普段からベタベタとまとわりついて、自分のベースに 巻き込める人かどうか、探っている

【思春期~】・言葉巧みに、大人の感情を揺さぶる例「私のこと、信じてないんだ?」「先生(お母さん)は 許されるなんてずるい」 「将来私が困っても、 いいって言うんだね」



その行動にがっかりする

その行動を見たくない

(私は) (私は)

(私は)

それはおかしいと思う 間違っていると思う

(私は)

お試し行動を出しやすい子の対人意識

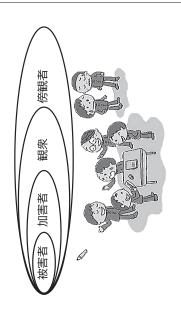
支援者のタイプ	子どもの反応
(1) 威圧的・高圧的	・その人の前だけはおとなしい。 ・その人がいなくなると荒れることも。
(2)機械的な対応	・励まされた、誉められたという実感が ないので、行動修正につながりにくい。
(3) 表情に動揺が 出てしまう	・からかいのターゲットになりやすい。
(4) 要状に応えすぎて しまう (パートフルすぎる)	・王様のようなふるまいが出やすい。・行動がエスカレートし、手に負えなくなることも。
(5) ブレない、動じない 揺らがない、かつ その子の持ち味を引き出す	・落ち着いて行動できるようになる。 ・完全に問題行動が消えるか、漸減する。

83

子どもの心に響く関わり方のポイント その11 教科担任の入れ替わりの時間に 教育・子育ての 「 」 が 」を理解し、 担任が職員室に戻るなどして ブレないようにしよう。 こじめのホットスポット によって増減する いじめの数は、 目を離したすきに (小学校) (中学校) 子どもに強いストレスを与えて、イライラさせる 無視する・物を隠す・嫌な呼び名 嫌な噂を流す など 教師の数を減らして、手が回らないようにする 教師の仕事を増やして、教師をイライラさせる 」ことができる 殴る・蹴る・おさえつける・ 恐喝する・性暴力を行う など)上下関係を強調するような部活動指導をする (非暴力系いじめ) 仲のよくない者同士でグループを組ませる 教師が率先して、特定の子どもをいじる 暴言を上手に無視できれば、 先生・お母さんの勝ち! トラブルがエスカレートするのを待つ 日本のいじめの大半 小さなトラブルを見て見ぬふりする 大人の目が届きにくい場所を増やす 暴力系いじめ いじめの種類 差別的な発言を大人が繰り返す うるせえな くそばばあ いじめは「 いじめが起きにくい環境をつくる ●何がいじめ対策に有効なのかを分析する ●環境を変えることで行動を変える だけでも、十分ごほうびです。 いじめっ子を厳罰化 人をいじめに追いやる背景を取り除く 本人の資質 家庭の子育て あずらめず 」にこだわりすぎない おだやかに 道徳教育で いじめ抑止 何かいいこと あったの~? 」が必要 =大人が大人としてふるまうことで、 ・大人が嬉しそうに話を聞いてくれる ・大人が楽しそりにしてくれている お試し行動への対処法 子どもを混乱させずに済む 起こったいじめへ の対応 いじめをしないよ うな教育 被害者と加害者の 心理に着目 毅然と 育しず 子どもたちからみれば… いじめ対策は、 無りず 弾々と いたかのり対策 アプローチ プコーチ 環境的 心羅的 大人が

(森田洋司「いじめの国際比較研究」2001) 5.5 6.9 4.1 交庭に監視員をおく指 (ノルウェー) ■日本 ■イギリス ■ノルウエー いじめの被害場所 存置と、確認 拉斯 脚下・配製 52,6 開解

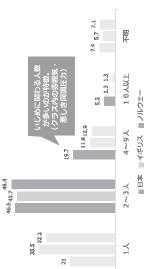
いじめの4層構造モデル



新しい役割(1)

- ●「避難所」「逃げ場」という意味。
- 「あなたにとって安全な友人である」という ●被害者に、「自分はいじめには関わらない」 ことを伝えられる子のこと。
- ストレス解消や、いじめを行う人ばかりでは いじめの解決はできないが、被害者の ないと実感してもらえる効果がある。

何人からいじめられたか(森田洋司「いじめの国際比較研究」2001)



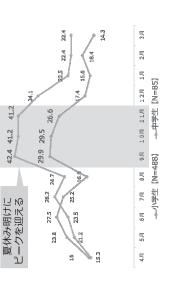
加害に間接的に関与している存在

- 以前いじめられたことがあり、立場が ②加害者:いじめている子(複数の場合が多い) ①被害者:いじめられている子 (一人が多い)。
- 加害の中心の子に同調・追従し、いじめを **衆**:はやし立てて、面白がって見ている子。 逆転している場合も。 助長する。 **◎観**
- に荷担しているわけではないが、加害者に ④傍観者:見て見ぬふりをする子。いじめに直接的 は「暗黙の了解」と解釈され、結果的に いじめに関与している。

新しい役割(2)

- ●その場の空気を壊さずに話題をそらす、空気 が悪くなることを防いでうまく話題を転換 する人という意味。
- あえて言ったりして、「いじめられキャラ」が 別の話題に転換したり、被害者のいいところを ●誰かの悪口で盛り上がりそうになったときに 固定化するのを防ぐ。
- ▶非常に高いソーシャルスキルが求められるので、 誰もが目指せるわけではないが、未然の抑止に

(滋賀県大津市の2016年調査より) いじめを受けた時期



「仲裁者」や「告発者(通報者)」 になるような指導が重視されてきた これまでは、

: 「やめろ」と言って止める子

:教師に知らせたり、友達に相談 したりする子 「 在 裁 者 「 任 発 者 」

- 知らせてください」なので、「通報者」の役割が ●実際に社会では「暴力が目の前で起きていたら 止めましょう」ではなく「目撃したら駅員に 重視されている (大人でも仲裁は避ける)。
- あたかも「クラス内だけで解決しなければならない」 という誤解が生じやすい。 ▶実際には「いじめに気づけていない子」がいる。

いじめの解決は、

が不可欠である。

大きく貢献している。

│授業の中で早めに取り入れておきたい ●ゲームを取り入れる裏(本当)の意図としての 教師の指示に自然にしたがうことや、ルールを ここまでの授業内容の中から、指定された 文字を探し出します。 の両立が必要 ■「縦糸を張る」ときには、子供たち ■「横糸を張る」ときには、子供たち こくっと距離を近づける必要がある 横糸 (やさしさ・おもしろさ・敬意) 縦糸(明確なルール・頼もしさ)と ときちんと距離をとる必要がある。 文字さがしで着席 の要素を含めていくことの意図 ●ゲームやアクティビティを用いながら、 授業にゲームやアクティビティ ●ゲームやアクティビティが成り立つのは、 (中村、2014を参考に) 守ることを教え、育てる。 学級崩壊していない証拠。 」づくり。 ゲーム・ティ 確立して、教師と子どもとの縦のつながりを生み出すこと 合計が7か11になったらOK。ペアを変える。 ▶一緒に遊ぶ。良い点を伝え、ほめ、励ます。笑い合える、 」を強くする 「縦糸」は目立たなく 伸びやかな雰囲気を作り出す。子ども同士で支え合い、 ▶返事、挨拶、言葉づかい、学級内ルールなどの規律を ●教師(教える存在)と子ども(学ぶ存在)との上下の ●教師と子供との心の通じ合い、子ども同士の通じ合い 片手で好きな数を出す。お互いの指の数の 繻 がが、学期はじめにやっておきたい ただし、「管理一服従ではない」 」を太くする 」を作る ゲーム・アクティビティ (2) セブソイフブソジャソケソ 助け合い、学び合うことができる。 ①まず、強固な「 「じゃんけんぽん」 学級経営の なるくらい、「 3最終的には、 ②次に、「 関係づくり 子どもの心に響く関わり方のポイント その12 ▶最初は、子どもたちも歓迎してくれる。 いわゆる「横糸」だけで子どもと関わる しかし、そのうちに子どもたちは勝手に いわゆる「縦糸」だけで子どもと関わる 片手で好きな数を出す。お互いの指の ▶1回勝負が終わったら、ペアを変える ▶やさしさばかりを前面に出してしまう、 版る舞い、どんどん関係が壊れていき、 ●「算数じゃんけん じゃんけんぽん」 でいよう 5月ごろにはクラスは崩壊状態になる。 学期はじめにやっておきたい ◆ これも子供たちから反発を買って、 ▶厳しさばかりを前面に出してしまう、 ●ある程度声が大きくなってきたら、 数の合計を早くいったほうが勝ち ゲーム・アクティビティ 関係が壊れていく。 (1) 算数じゃんけん 次のゲームへ移る ●ペアを作る ゲーム・アクディ

	クラスの財産分け(かたみわけ) ●掲示物、行事の賞状、使い切っていない 消耗品など希望者を募って渡す ●「誰かふさわしい人はいますか」 のように問いかけてもよい。 ●希望者がいない場合は、しつこく迫らず 「このクラスを担任した記念に先生が大切 にするね」とまとめる	特別支援教育うて、 どんな教育? 「うまくいかない」 ことがある子どもの 「できない子」「ダメな子」の教育ではありません。 子どもを輝かせるための制度の一つです。 だから、胸をはって「特別支援は素晴らしいよ!」 と言える先生たちを増やしたいと思います。そして・・・ 日々の関わりにも活用できる、身近な世界だと感じて くださると嬉しいです。
MEMO 2	教室の「」はつくるもの ◆はじめは「あたり前」などない。 「こんなこともあたり前になったね」と作って いくもの。(チャイム着席、宿題全員提出、 給食準備の分以内、廊下に整列の秒以内、 廊下を並んで静かに歩く、校内での挨拶) ◆「あたり前」にするには根気と継続が必要 粘り強く、地道に、時間をかけて、 「よいあたり前」を作っていくこと=学級経営	学級 [」式 Oリクエスト授業・アンコール授業 O1年間未達成だった課題を乗り越える ex)全員100点テスト、大なわとび O学級解散式 ex)合唱・群読 など
MEMO 1	チどものいに響く関わり方のポイント その13 教師と子どもどうしをつなぐ ア	最高のクラス、最高の仲間づくりを 最後の1日まで目指す このクラスは、やっぱり 最高 のクラス! (小6・中3・高3は「最終学年」なだけ。 どの学年も「最高学年」を目指せる) 「このクラスの一員であったことを誇りに」の 気持ちをいつも演出する。

授業のユニバーサルデザイン化を実現するために

附属小学校

授業のユニバーサルデザイン化のとらえ。(附属小学校)

- ①すべての児童が授業の主体者である。
- ②児童の能力に合ったゴールが設定されている。 (その子なりのできる、わかるが実現できる)
- ③それらを児童同士で認め合える。

②の内容を指す

視覚化 <mark>焦点化</mark> 共有化

①すべての児童が授業の主体者である。

理解力が弱い児童、授業に集中できない児童、陰に隠れがちな児童も主体的に授業 に関われるようになるための工夫をする。 (授業そのものをわかりやすく)

【方法の例】

- ・興味を引きつける内容・提示方法・導入の工夫
- ・視覚化(画像・挿絵などの工夫等)
- ・板書をシンプルに(情報量・チョークの色・構造化)
- ・授業の焦点化(中心発問や児童に付けたい力から考える授業展開)
- ・テンポの良い進め方、変化のある内容。
- ・授業形態の工夫 (ペアやグループ活動、話合い活動を目的を持って取り入れる)
- ・発表形式や対話の工夫 (ペア、立ち歩きのペア、フリートーク等)
- ・褒め言葉のシャワー (児童のやる気の喚起)
- ・話し方・聞き方等の学習態度のスキルをあげる
- ・児童が集中できる環境を整える。(机の上、掲示物、筆記用具の選定等)
- ・読む・書く・聞く・話すのめりはりをつけて (~ながらは NG)

②児童の能力に合ったゴールが設定されている

教師側で設定するのも良いが、児童が自らそれを選べるとなおよい。 方法としてはヒントカードのようなものも考えられるが、日常的にできるものや友達 との関わり合いの中でできるものの方が望ましいと考える。

【ゴールの例】

・(低位) 友達から教えてもらってわかる・できる ヒントを参考にしてわかる・できる 友達のものを参考ししてわかる・できる 先生からの支援をもらってわかる・できる 板書を参考にしながら、わかる・できる

(そのためには、自分からへ ルプが出せるスキルが重要)

(上位) より質の高いもの・高い方法でできる(わかる)

数多くできる

友達に教え、自分の理解をより確かなものにする 自分の考えをわかりやすく説明することができる 友達のものを参考にし、さらに工夫を加える

多様な考えがあることに気づき、事物を多角的にとらえることができる

【方法の例】

- ・先生が黒板に例を書く。
- ・ギャラリーウォーク(上位の子にも下位の子にも有効。見る方は友達を参考にでき、 書いている方は見られることを意識して書く)
- ペア・グループでの交流
- ・ 教師の個別指導や机間支援
- 手本となる児童のモデリングとシェア
- ・核となる意見の共有化や横に広がる話合い。 (※共有化 $T \leftrightarrow C$ ではなく、T (主発問) $\rightarrow C \rightarrow C \rightarrow C \rightarrow C$ ・・・と話合いが横に広がるイメージ)
- ・書くためのスキルを教えるとともに、何を書くかやノートの使い方等を明確に指示 する。
- 作業や課題が終わったらどうするかを指示する。
- ・児童がつまずいた時の手助けとなるような板書の工夫をする。

③それら(学級の中での違い)を児童同士で認め合える

暖かい学級経営が基盤となるが、授業の中でも友達との関わりや認め合いを大切にしたやりとりや活動、教師の働きかけを大切にしていく。

【めざすべき児童の姿として】

- ・ギャラリーウォークで友達に自分のノートや作品を気持ちよく見せることがで きる
- ・友達の作品やノートを肯定的に見ることができる。
- ・友達の発言に対し「同じです」「違います」という言葉よりも、うなずいたり頭 をひねったりする等の表情で伝える。
- ・わからないことをわからないと、手助けをして欲しいときはして欲しいと伝えることができる。
- ・わからない友達に教えたあげたり、手助けしたりできる。
- ・相手意識を持って、ふさわしい声の大きさや話し方で伝えることができる。
- ・友達の話を傾聴的に聞くことができる。

【教師の働きかけとして】

- ・良い発言、良い態度を認め価値付ける。また、良い例をモデリングするが、悪い 例もモデリングし納得させる。
- ・好ましくない態度については、短い言葉で注意し好ましい行動を示す。 (行動を直したら、すかさず「ありがとう」「○○になったね」と褒めて感謝し て終わる)
- ・児童がヘルプを伝えやすい方法を工夫する(ヘルプカード等)とともに、自分からヘルプできるように指導する。
 - (わからないことが悪いのではなく、わからないことをそのままにしておくことが悪いと教えたり、わからないと言ったら「よく言ったね」と褒めたり、「わからない子大集合!」と声がけをしたりし、「わからないって言って良かった!」と思わせる。また、授業中には自力解決の時間を保証したあと、「誰かを頼ってごらん」「頼られるってすてきだね」「○さんならきっとすてきなこと書いているよ行っておいで」という声がけをする。)
- ・授業に向かうスキルを教える。(あいさつ、返事、手の挙げ方、同意の仕方、質問の仕方 等)
- ・友達の良いところを認めることを教え、また教師も積極的に児童のよいところや 望ましい行動を褒める。

V 資料

- ・気になる児童支援シート
- ・個別の教育支援計画
- ・関係機関の支援情報
- ・個別の指導計画
- ・個別の教育支援計画記入例
- ・個別の支援計画保護者への手紙

気になる児童	童 支援シート 平成 年度 月・ 月・ 月
年 組 児童名	担任名
《支援が必要な項目》 ()学習 ()提出物 ()集団参加 ()登校 ()その他 ()	()対人関係・社会性 ()コミュニケーション
《学習面》 ()席に座っていられず立ち歩きが多い ()書くことに難しさがある ()板書内容をノートに書き写せない ()授業中,手遊びなどをしていて集中できない ()科目によって極端な差がある ()科目全体が学力不十分な状態 ()テストの解答にケアレスミスが多い	《特記事項・その他》
《生活・行動面》 ()落ち着きがない ()急なスケジュール変更に対応できない ()些細なこと,一つのことにこだわり,他のことが考えられない ()自分の感情をコントロールできなくなる ()困った時自分の頭を叩いたりする ()チック症状がある ()身の回りがいつも散乱していて片付けられない	《特記事項・その他》
《社会性・対人関係》 ()友達とよくトラブルを起こす ()相手の気持ちを考えて行動することが難しい ()自分の好きな話題を一方的に話してしまい,会話が成立しにくい ()集団行動が苦手 ()気持ちや考えを,言葉でうまく伝えられない ()友達と関わらず,一人でいることが多い ()みんなから行動が遅れる ()勝敗にこだわる	《特記事項・その他》
《支援・手だて》 ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・ ・	
《評価と課題・次年度に向けて》	
《諸機関との連携歴等》	
医 診断名: 療 診断時期:平成 年 月 連 機 関: 主治医:	

医療連携	診断名: 診断時期:平成 機 関: 服 薬:()有	年 月 ()無	主治医:
相談歴	機関:	時期:	相談内容:
	機関:	時期:	相談内容:
	機関:	時期:	相談内容:

作成日	平成	年	月	日	
評価日	平成	年	月	日	

個別の教育支援計画

本人氏名			性 別		生年月日		
保護者氏名			学年•組		年 組		
住 所		(TEL)		
生活の様子	得意なこと 好きなこと						
	苦手なこと						
本人・保護者	本 人						
の願い	保 護 者						
健康の状態 (診断・既往歴等)							
合理的配慮							
長期目標(期間:2年)							
関係機関との 連 携							
作 成 者	学級担任:		特別支援	教育コ	ーディネーター	-:	

平成 年 月 日 保護者氏名 ョ

関係機関の支援情報

氏 名	
施設名	学習支援室「ぴあルーム」
	【支援目標】
関係機関	【支援内容】
	【評価等】

作成日	平成	年	月	日	
評価日	平成	年	月	日	

個別の指導計画

年組	年	組	児童名	
学力の	状況			
児童の質	気になる状	態 ③		
担任と	こして望む勢 年の目標)	① ② ③		

期	目標	支援・手だて	評価と課題		
					
前					
期					
後					
期					
		<u> </u>			
備					
1/H 1-1-2-					
考					
作成者	学級担任: 特別支援教育コーディネーター:				
15/4/11		17月入1分1月 ノイヤーク	•		

月日	月日
平成 年	平成 年
作成日	計価日

八	入例>	く <u>記入例</u> >個別の教育支援計画	大矮	恒	評価日 平成	700 十 72 日 1200 年 月 日		
かりがな 本人 氏名	»ぞく たろう 附属 太郎	性別	展	生年月日	平成 29 年 12 月 15 日			0
保護者氏名	ふぞく いちろう 附属 一郎	学年・組	〇年	▽組				
住 所	青森県弘前市学園	学園町1-1		(TEL0172	-12-1234)			
+ + + + +	毎 意 な に と 好 き な に と	・積極的にみんなの前で発言することができる。・人と関ることが大好きで、積極的に話し掛けたり、・部活に参加するなど、球技が大好きである。	で発言する きで、積極 、球技が大	発言することができる。 で、積極的に話し掛け 球技が大好きである。	こり、手伝いしたりすることができる。	上ができる。)
生活の体ナ	苦手なこと	・授業中の立ち歩きがある。・待つことや長い時間集中することが苦手である。・感情のコントロールが難しい。	iある。]集中するこ が難しい。	とが苦手である	°			
	∀	・友達と仲良く遊びたい。	۰٬۱۶					
本人・保護者		・すぐ感情的にならずに話を聞けるようになってほしい。	に話を聞け	るようになって	いましい。			
の願い	保 護 者	・落ち着いて行動できるようになってほしい。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	・るようになる。 一緒に 動幅 1.	ってほしい。たの特心がの1	(1)		\	
健康の状態	・自閉症スペクト	自閉症スペクトラム障害 (平成 29 年 4 月	月 弘前大	弘前大学附属病院(OODr.)) —
(診断·既往歴等)	・食物アレルギー	ギーがあり、給食では配慮を要する。	を要する。((オレンジ等の柑橘系)	甘橘 系)	1		
	①-2-1 情報	情報・コミュニケーション及び教材の配慮	及び教材の酉	10億				
	・ルールや約束を	・ルールや約束を視覚的に伝える。						
	①-2-2 学	学習機会や体験の確保						
合理的配慮	G P	引連付け、興味・関心が	もてるように	こ学習内容を工	と関連付け、興味・関心がもてるように学習内容を工夫したり、体を使った活動を取り入れたりする。	を取り入れたりす	%	0
	①-2-3 心想	心理面・健康面の配慮						
	・周囲の受容的な	的な雰囲気づくりをする。				\	$\overline{}$	
	・必要に応じて付	て休憩時間を設定する。						
長期日標	・多くの授業で、	多くの授業で、最後まで授業に参加する	ることができる。	, N		\		
(期間:2年)	・感情のコントロ	トロールができ、友達と仲良く生活することができる。	良く生活する	ることができる	0			
係機関	J = (ック受診(月一回の定期的な通院。服薬中の薬の調整のため。)	な通院。服建	紫中の薬の調整	のため。)			
の連携	・ぴあルームの定	の定期的な利用。(水曜日の14:00~1	14:00	$\sim 15:00$				
作成者	学級担任:	~	特別支援教育	特別支援教育コーディネーター	<i>y</i> — :			

- 保護者と話し合いながらいくつか記入しま できるような内容であれば、「個別の指導計 す。「得意なこと」が「苦手なこと」をカバー 画」の手立てとして使える場合もあります。 ○学校での良さや家庭での良さを記入します。
-)本人の願いについては、将来どうなりたい か、学校生活をどのように送りたいと思って いるのかを記入します。保護者からは「どの します。難しい場合には、現在の状況がどの) [苦手なこと」は現在の困り感の原因となっ ているような書き方だとより分析的になり ように育ってほしいか」を聞き取りし、記入 ように変わってほしいかを聞き取って記入 します。
-)保護者から聞き取りしながら記入します。
- 学校体制では難しい場合には、両者の妥協点 現在行っている支援を当てはめていきなが ら記入します。保護者の望む支援が、現状の ○資料①を参照しながら、保護者が望む支援、 を話し合います (合意形成)
- ○現在の姿から大体二年後に「こうなってほし という姿を記入します。
- ○定期的な通院をしている場合や外部の機関 (児童ディサービスや他校の通級指導)を利 用している場合(学童保育、学習塾等で特別 な配慮をしてもらっている場合も含む) に記 入します。外部の機関には、別紙「関係機関 の支援情報」を記入してもらいます。

● ○NRT 偏差値と、「支援計画」に記入した得意なことの他に学習に関しての「得意なこと」を記入します。	○理在の気になる行動や状態に関して記	<i>,</i>)	〇「担任として望む姿」は、支援計画で立てた	長期目標を、一年単位で目標化したものを記	入します。			む姿」をより具体化し	で産及でおそりな目標を記入しませたようである。	す。具体的な行動目標の形の方が、評価、サインをよったよ	有しなどへなります。 (十五・十七・7-11年) 1-14年 1-14	・「大板・十五へ」「第つへは、「中年号記画」(十五条32世本から)、「よった、14年十十歳25年)	VMAMinWC4CV、CB-V、C9。X仮M	「日知い」の後日には、このようは日知のは	シグゴチ へに入がめのこ、キックグジャット・	では、そうなり間によってもく。										
平成 年月日 保護者氏名 作成日 平成 年月日 記入例 個別の指導計画	祖 年 組 児童名	NRT偏差值	ところ>	章を読むことは得意であり、国語の時間の初読が得意で	・内容がわかり、少ない量であれば自分から宿題に取り組むことができる。・今休指示を聞いて学習を進みることができる。	子油ンと 別いて十一の 伸りの しんさこの	①国語や算数の授業では、教室内を立ち歩くことが多く、時に教室の外に出ることがある。	童の気になる状態 ②友達と体がぶつかったり、友達を不快な気持ちにさせる言葉を発したりして友達とトラブル	になることが多い。	担任として望む姿 ①授業では、机上で自分が決めた課題を最後まで取り組むことができる。	(一年の目標) ②友達とけんかになった際、気持ちを落ち着け、自分の思いを言葉で伝えることができる。		目標 支援・手だて	①国語の授業では、毎時間行う漢字 ・本人の実力に合ったプリントを準備する。	の小テストの時間集中して取り組 ・机上の見えるところに本人の活動の流れを	むことができる。 示す。	・達成できたことを大いに称賛し、視覚的に	確認できるようにする。	②トラブルになった時に教師に自分 ・気持ちを落ち着かせる方法(深呼吸や目を	を教師と一緒に練習する。	P	うにする。				学級担任: 特別支援教育コーディネーター:
	年組		学力					児童の		担任			解					湿		無			溆	稱	備 考	作成者

弘前大学教育学部附属小学校 校 長 上之園 哲也

個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成について(お知らせ) (個に応じた指導や支援の充実のために)

盛夏の候、保護者の皆様におかれましては益々ご健勝のこととお慶び申し上げます。また、日頃、本校の教育活動にご理解とご協力を賜り、感謝申し上げます。

さて、本校では、インクルーシブ教育システムの構築に向け、ぴあルームとの連携、校内支援 委員会の計画的な実施、授業のユニバーサルデザインの研修に取り組んでいるところです。

加えて、学習指導要領の改訂に伴い、特別な配慮を必要とする児童について「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成を進めることとなり、本校でも、今年度から必要と認める児童を対象に下記の手順で作成することといたしました。

つきましては、「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」についてお聞きになりたいこと、 お子さんのことで気になることがありましたら、いつでも学級担任、または、特別支援コーディ ネーター(教頭、ぴあルーム)までご相談ください。宜しくお願いいたします。

記

1 対象

保護者が希望する児童の中で、必要と認められる児童

2 作成を希望する場合

保護者から担任やぴあルームへご相談ください

- 3 作成・活用の手順
 - ①保護者の方に「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」作成の合意の確認。
 - ②作成のための日程調整。
 - ③保護者・学級担任・特別支援コーディネーター等で面談を実施。
 - ④面談をもとに「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」を作成。
 - ⑤保護者の了解を得て、その計画をもとに指導。また、進学・転校する際には進学先・転校先への引き継ぎ。

4 その他

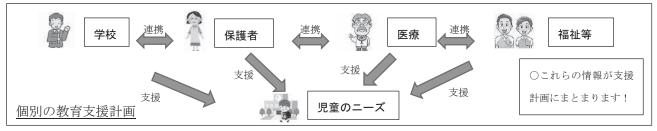
- ・裏面に「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」についての説明資料を載せましたのでご確認ください。
- ・作成を希望するかどうか決めかねる、それらの計画がどのようなものか知りたいという 場合でも、お気軽に担任や教頭・ぴあルームにご相談ください。

個別の教育支援計画について

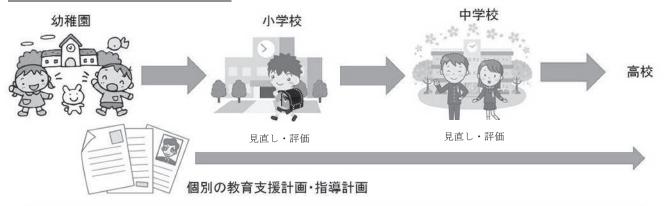
個別の教育支援計画とは

個別の教育支援計画とは、関係機関と連携を図るための長期的な視点に立った計画のことです。特別な教育的ニーズのある児童生徒について、乳幼児期から学校卒業後までの一貫した長期的な計画を学校が中心となって作成します。作成に当たっては関係機関との連携が必要であり、計画段階での保護者の参画や意見を聞くことなども大切です。 (青森県教育支援ファイルに関する Q&A より一部抜粋)

個別の教育支援計画のイメージ



個別の教育支援計画の運用イメージ



・それぞれの学校でその子に合った支援を受けることができる、「パスポート」のような存在

支援の継続

個別の教育支援計画は、幼稚園から小学校、小学校から中学校、中学校から高等学校へと引き継ぐ資料ですので、それぞれの学校で行ってきた支援や本人の苦手さが伝わりやすいメリットもあります。また、引き継ぐかどうか、利用している医療施設や福祉サービスとの情報共有の可否は、保護者の判断において適切に運用されます。

入試における合理的配慮

高校入試や大学入試では、それぞれの状態に合った配慮(合理的配慮)を受けることができます。例えば、問題文を読むことが苦手な受験者に対して問題文の読み上げや問題文の漢字にルビを振るなどの支援、書くことが苦手な受験者に対しては問題用紙・解答用紙の拡大や口述筆記などの支援、集団での受験に不安がある受験者に対しては別室受験や保護者の別室待機などが認められています。

しかし、このような合理的配慮を受験で活用するためには、日々の学校生活で行われていることが条件と して挙げられており、その条件をクリアするための提出書類として個別の教育支援計画が活用されています。

○執筆者・執筆協力者・資料提供者 (敬称略)

· 弘前大学教育学部附属小学校 副校長 大里 公子

· 弘前大学教育学部附属特別支援学校 教諭 渡邊 直人

· 弘前市立岩木小学校 教諭 西澤 東

· 弘前大学教育学部附属小学校 教諭 髙渕 美千代

(澤村)

・弘前大学法人内部監査室 室長補佐 澤田 和則

(前教育学部事務長補佐)

・東京都立 矢口特別支援学校 主任教諭 川上 康則

• 弘前大学教育学部教職大学院 准教授 成田 賴昭

〇 参考文献・資料

・通常学級での特別支援教育のスタンダード (東京都 日野市 公立小中学校前教師・教育委員会 WITH 小貫悟)

- ・授業のユニバーサルデザイン $Vol 1 \sim 10$ (授業のユニバーサルデザイン研究所 桂聖 編)
- ・青森県教育支援ファイル「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」 作成の手引き (青森県教育委員会)
- ・多層指導モデル MIM 読みのアセスメント・指導パッケージ (海津亜希子 著)
- ・授業 UD 研究 No3 \sim 6 (授業 UD 学会)
- ・インクルーシブ教育のポイント~基礎編~(弘前市教育委員会)
- ・どの子も輝く合理的配慮のアイディア~実践事例編~(弘前市教育委員会)
- ・資質能力を育てる問題解決型学級経営

(赤坂真二)

・通常学級のユニバーサルデザイン スタートダッシュ (阿部利彦)

・特別な支援を必要とする児童生徒への対応 「通常の学級における特別支援教育〜インクルーシブ教育システムの実施に向けて」 新潟大学 NAGASAWA 2017

- ・最高の学級づくりパーフェクトガイド 指導力のある教師が知っていること(赤坂真二)
- ・発達につまずきがある子どもの輝かせ方 (川上康則)

~「ぴあルーム」設置と文科省指定事業受託と~

本学附属学校園内に、特別支援教育の拠点が必要であるという議論は、私の知っている限りで平成23年度から行われていました。それは、附属学校園にも学習、生活、適応の面で困難を抱える幼児児童生徒が少なからず存在しており、学校課題となっていること、しかし附属学校園には特別支援教室を設置できる仕組みになっておらず、またその特性上特別支援教育に詳しい教職員がいなかったためだと認識しています。

当初は四校園特別支援教育コーデュネーターを配置しておりましたが、平成28年度から本格的に学習支援室(ぴあルーム)設置に向けて動き始めました。それは、当時の附属特別支援学校長の岩井康頼先生、副校長の加藤和仁先生、澤田前事務長補佐のご理解とご協力あってのことと感じています。特に「ぴあルーム」という名前は、故加藤和仁先生の、「『ぴあ』という言葉には仲間、友だちという意味があり、たくさんの人が集う場所であって欲しい」との思いからつけられた名前です。

「ぴあルーム」設置には、たくさんのめぐりあわせがありました。先ほど述べた方々以外にも、「ぴあルーム」主任を強い思いをもって引き受けてくださった渡邊直仁先生、学校の一室を快く提供してくれた田中完前校長先生をはじめとする附属小学校の先生方、附属学校園の現状を理解してくださり、設置を認めてくださった戸塚学学部長先生のお力がなければ「ぴあルーム」設置は実現しなかったことでしょう。

さて、ぴあルームが設置された平成29年度に文部科学省指定事業である「発達障害理解啓発事業の学校経営部門」を2年計画で受託することとなりました。教科教育の研究をしており、なおかつ平成29年度と30年度に文科省の教育課程研究を理科と図工の2教科も受託している附属小学校にとって、学校経営部門とは言えもう一つの指定事業に携わるのは、正直気が重いものがありました。自分だけでなく学校自体がますます繁忙になるという危惧と、現在行っている教科研究との融合の難しさがあるからです。しかし今ふりかえってみると、2年間本事業に携わったことは、目まぐるしくはありましたが心から良かったと感じています。それは、本事業を受けていなければせっかく「ぴあルーム」が設置できても、インクルーシブ教育システムの在り方を必死で考え、体制を整えるまでは至らなかったと思われるからです。今の附属小学校のシステムや「ぴあルーム」のあり方がベストではないかもしれませんが、ベターな方法を今まで模索してきました。

ここまで至るには、これまたたくさんの方々のご協力があってのことです。学校スーパーバイザーを引き受けてくださった故土岐智先生、森山隆先生、「心のサポートアンケート」や医療相談等で協力いただいた子どものこころの発達センターの栗林理人先生、足立匡基先生、アセスメントの実施やぴあルームの在り方にご助言くださった教育学部天海丈久先生、授業UD研修会を企画・共催してくださった青森県言語障がい児教育研究会の西澤東先生はじめ会員の方々、授業UD研修会等のたくさんの授業を引き受けてくれただけでなく、私に授業のUD化の大切さを教えてくれた本校髙渕美千代先生、ぴあルームスタッフとして主任を支え、子ども達に寄り添ってくれた山田美奈子先生、中川昌子先生。この事業を通して、インクルーシブ教育システムを構築するには多くの方々との関わりやつながりが大事であることを痛感いたしました。本当にありがとうございます。

これからは、本事業についていかに地域に発信していくかが大切になってきます。それは、附属学校園の役割でもあります。この冊子がその一助となり、多くのみなさんに手にとっていただけることを期待しております。

平成31年3月 弘前大学教育学部附属小学校 副校長 大里 公子

平成30年度

発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業 (特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業) 成果報告書

発行日 平成31年3月

編集 弘前大学教育学部附属小学校

発行 弘前大学教育学部 印刷 やまと印刷株式会社

この冊子は、「平成30年度発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業 (特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業)」を活用して作成 しました。