

研究 1 幼稚園における支援に関する研究

1. はじめに

本研究では、小・中学校において学級サポートプランを活用し支援が必要な児童・生徒を含む学級全体への支援の在り方について検討している。支援が必要な子どもに対しては幼児期から支援が開始されており、一貫した支援の実現に向けて幼児期の支援と学齢期の支援との連続性について検討する必要がある。

幼稚園においては、幼稚園教育要領に「幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うようにすること」（第1章第1節幼稚園教育の基本）と示されているように、幼児一人一人に応じることを基本とした教育がなされてきた。教科書がない幼稚園においては、各幼稚園における2年又は3年間の保育全体を見通した教育課程が作成される。この教育課程によって、それぞれの時期の幼児の姿が2年間又は3年間の保育の中でどう位置づけられるのかを確認することができる。教育課程に基づいて各学年で作成される保育計画は、目の前にいる幼児の姿から具体的に立てられるものであり、支援の必要な幼児が在籍する場合には、そのことを前提にした計画になっている。更に日々の保育の計画である保育週案や保育週日案には、その週に予想される活動と必要な配慮や支援について具体的に記入されている。保育週案等の作成過程や作成後の職員会議等の場において、特別な支援が必要な幼児に対する配慮事項や支援内容等について全職員が共通理解することも行われている。

このような取組は、特別支援教育が制度化される以前から、幼稚園において行われてきたことであり、幼稚園では、特別支援教育がめざすものを既に行ってきたと考えられる。

幼稚園における特別な支援について、久保山他(2009)、久保山・小林・笹森(2010)は、幼稚園・保育所における個別的な支援について調査し検討した。しかし、支援の必要な幼児を含む学級全体への支援の在り方については十分な資料が得られていない。

そこで研究1では、幼稚園でなされている学級全体への支援や環境整備について資料収集し、それらが発達障害のある幼児にとってどのような効果があるのかを検討することと、それらの支援の内容や方法が幼児の成長によってどのように変化していくのか検討することを目的とする。

2. 幼稚園における特別な支援の実際

(1) 目的及び方法

平成22年度は、幼稚園において発達障害のある幼児が在籍する学級全体に対してどのような支援が行われているかを明らかにするために、訪問調査によって資料収集し検討することとした。訪問調査対象園は公立幼稚園に限定した。これは多様な幼稚園がある中で基礎的な資料を得るため、条件を限定する必要があったためである。資料収集は学齢期との接続を考慮し、5歳児学級で行うこととした。訪問した5園は全て異なる市区町村にあり、その概要を図1に示した。

幼稚園	資料収集した学級				特別支援教育に関する特色
	幼児数	支援を要する幼児数	教員数	個別の指導計画	
A	23名	8名	3名	あり	<ul style="list-style-type: none"> 公立園として障害のある幼児を多く受け入れてきた実績がある。 園内に特別な保育室を設置し、障害のある幼児が個別指導、小集団指導も受けられる。 特別支援教育コーディネーターを中心に、特別支援教育の研究保育や公開保育を数多く経験している。
B	14名	3名	1名	あり	<ul style="list-style-type: none"> 幼稚園内の組織として「ことばの教室」を設置し、特別支援教育を専門とする教諭が園の職員として配置されている。 「ことばの教室」での幼児の姿と在籍学級の集団保育での姿とを総合的に捉えた支援がなされている。 支援の必要な子どもについて「ことばの教室」担当者も月案・週案に書き込む
C	35名	8名	5名 (教諭1・臨時教諭1・補助員3)	あり	<ul style="list-style-type: none"> 小学校と同一施設にあり、園庭や施設の一部を共用している。 同一施設の小学校への移行には、連絡シートを活用するほか移行支援計画の作成にも協力している。 市内唯一の公立園として障害のある幼児を数多く受け入れている。 特別支援指導計画の作成に着手している。
D	24名	3名	2名 (教諭1・介助員1)	あり	<ul style="list-style-type: none"> 公立園として障害のある幼児を数多く受け入れてきた実績がある。 学級担任と介助員とが詳細な記録を共有し一貫性のある支援を行っている。 全職員で情報を共有し、園全体で支援する体制ができている。
E	21名	3名	1名	あり	<ul style="list-style-type: none"> 公立園として、障害の有無を問わず受け入れてきた。 介助員の加配がない中、園全体で支援する体制を構築してきた。 専門機関との連携を密にして個別の指導計画を作成している。 就学先の学校と連携は入学前に十分に行うだけでなく、入学後も連携し支援の必要な子どもの育ちを確認している。

図1 資料収集した幼稚園と5歳児学級の概要

訪問調査では、保育参観によって学級全体への支援の実際を観察し、園長の許可の下、写真撮影も行った。参観後は主として5歳児学級担任から聞き取りを実施し、学級全体への支援や個別の支援の内容について資料を得た。また、学級全体の保育目標、保育計画、個別の指導計画等の書式についても収集し、内容について聞き取りを行った。また、就学先の小学校との連携についても聞き取りを行った。

次節以降に、各幼稚園において収集した資料について述べる。

(2) 公立A幼稚園

① A幼稚園の特色

公立幼稚園の役割として障害のある幼児を多く受け入れてきた実績がある。園内に特別な保育室を設置し、障害のある幼児が個別指導、小集団指導も受けられるようになっている。特別支援教育コーディネーターを中心に、特別支援教育の研究保育や公開保育を数多く経験している。

② 5歳児A組の概要

在籍する幼児は23名で、このうち発達障害の診断がある7名を含む8名が「障害のある幼児などのグループ」として園内で個別指導や小集団指導を受けていた。A組には教諭3名が配置され、うち1名が学級全体を担当し、残り2名が障害のある幼児を担当していた。

③ 学級全体の保育計画等

一人一人の発達段階を考慮してねらいを設定、必要な配慮をしていくことを基本としている。これが結果的に5歳児に相応しい保育を実現することにつながるとしており、学級全体の保育のねらいはその年度の実態に合わせて設定している。学級全体での活動、小集団活動、個別指導といった多様な保育形態を準備、活用することで、一人一人のねらいと、

学級全体のねらいへの到達をめざしている。

週日保育案には、活動内容に合わせ支援の必要な幼児について書き込んでいる。障害のある8名についての個別指導の週日案が作成され、ねらいや支援について詳細に記入されている。これらは全職員で共通理解している。

④個別の指導計画等の作成について

入園前面接で実態把握を実施、同時に保護者の願いや園への期待をまとめ課題の整理を行う。入園後5月に保護者と共に個別の指導計画を作成、7月の個人懇談で成長や今後の課題を整理する。以後、各学期に同様の手順を繰り返す。これにより、卒園までの2年間各3学期分で6つの個別の指導計画を作成、実践することになる。

個別の指導計画は、園内の職員間の情報共有に役立てる他、他機関との連携の際にも他機関に持ち出すなどして活用している。

⑤学級全体への配慮・工夫

<保育参観時の観察から>

集団活動では、学級全体を担当する教諭が全体活動を進め、障害のある幼児を担当する教諭は、担当する幼児のそばで、説明を加えたり、注目を促すなどの個別のかかわりや支援をしていた。

障害のある幼児の担当教諭も、自由遊びの場面では全ての幼児とかかわっており、幼児たちからは「〇〇ちゃんの先生」（即ち、障害のある幼児の専門の教師）とは見られていないようであった。

保育室の入口には「きょうのよてい」が文字つきの絵カードで示されていた（写真1）。もともと障害のある幼児のための始めたことだが、全ての幼児が確認し、納得して活動している。全体の予定とは別に、必要な幼児には個別の「きょうのよてい」が示されていた（写真2）。



写真1 学級全体に対する「きょうのよてい」
登園時に各自が確認して保育室に入る



写真2 支援の必要なA児のための
「きょうのよてい」
学級全体のものとは別に掲示



写真3 1週間の予定

前日の予定は裏返し、今日の予定を表にして表示

設定保育（園庭での遊び）で、障害のある幼児の担当教諭は、障害のある幼児が自発的に始めた活動に参加したり拡大したりしながらも、機会があれば周囲の他児とのかかわりを促すようにしていた。

活動の切り替えの際、学級全体を担当する教諭が「そろそろ〇〇ですよ」と声をかけると、幼児たちはお互いに声を掛け合って片づけを始めていた。教諭がくり返し声かけをしなくても、障害のある幼児も含め幼児たちが自発的に動いていた。

絵本の読み聞かせやペープサートの際、教諭が床にテープを貼ると幼児たちはそれが最前列になるようにして自発的に床に正座で座った。障害がある幼児の中には同じように座れる幼児もいた。また、イスが出されることで座る場所がわかり、着席できる幼児もいた。学級全体を担当する教諭はできるだけ多くの幼児に声をかけながら、感想を引き出したり、幼児のつぶやきを聞き取って全員に伝えたりしていた。これによって障害のある幼児も全員に認められ、うれしそうにしている様子が見られた。

どの教諭も声が穏やかで、決して大声やかん高い声を出すことはなかった。穏やかな声の方が幼児たちに伝わりやすいようであった。

帰りの会の最後では、文字付きの絵カードで作られた週予定（写真3）が示され、今日の主活動の振り返りと、明日の主活動や特別な予定について確認していた。

<学級担任への聞き取りから>

一人一人の幼児の得意な遊びを全体の中で取り上げて遊びの主役になれる場面を作るようにしている。

ペープサートやエプロンシアターなど視覚的な教材を取り入れるようにしている。

5歳児であるが小学校の先取りや練習のような保育はしていない。幼稚園でしかできない保育内容を大切にしている。これにより幼児も教諭も無理が無くなってきた。

どの幼児にも自分の気持ちが伝えられる幼児になって欲しい。すべて自分でできるということではなく、困った時に大人に頼むことができるのも大切だと考えている

⑥小学校への移行支援について

就学予定の小学校には6月下旬から7月上旬に訪問し、授業見学や担当教諭との懇談を実施している。2年間の保育における合計6つの個別の指導計画を、保護者の承諾により就学先の小学校に提出している。

⑦環境構成上での配慮例

写真4に示したように、ペープサートの台を背景にして絵本の読み聞かせを行っていた。このことにより、図と地の差が明確となり幼児たちが絵本に注目しやすくなった。



写真4 絵本の読み聞かせの場面

(3) 公立B幼稚園

①B幼稚園の特色

幼稚園内の組織として「ことばの教室」が設置され、特別支援教育を専門とする教諭が園の職員として配置されている。支援の必要な幼児は「ことばの教室」での個別指導を受けるが、個別指導での幼児の姿と在籍学級における集団保育での姿とを総合的に捉えた支援がなされている。在籍学級における保育月案、週案には支援の必要な幼児について個別の記述がなされる。その際在籍学級担任と「ことばの教室」担当教諭とが協働で作成する。

②5歳児B組の概要

在籍する幼児は14名で、このうち園として「気になる」幼児が3名。そのうち2名はB幼稚園ことばの教室に通級していた。教諭1名で担任し介助員等は配置されていなかった。

③学級全体の保育計画等の作成

保育計画作成にあたって幼稚園教育要領や保育誌は参考にするが、幼児の実態に合わない部分もあるので、その学年独自のものを作成するよう意識している。得意なところは、他の子と同じねらいを設定する。不得意なところは、全体のねらいと異なっても、その子なりに達成できればよいと考えている。保育月案には「特別支援教育」の欄を設け、気になる幼児のねらい、配慮を個別に記述する。週案には、〈特〉と記入して支援の必要な幼児の先週の実態を個別に記述する。

④個別の指導計画等の作成について

個別の指導計画は、幼稚園ことばの教室通級児を対象として、ことばの教室担当者が作成し、職員会議、特別支援委員会で直接アドバイスしている。週末ミーティングや月末ミーティング等で、園全体で共通理解する。ねらいの中心は、その幼児の現在の実態に合わせて設定する。得意なところを生かした、その子なりの目標を設定する。

⑤学級全体への配慮・工夫

＜保育参観時の観察から＞

ルールを伝える時、全員が教師の方を向くまでしっかりと待っている。個別にも「～ちゃん、こっち見て」と必ずことばをかけていた。また、口調やトーンを変え、幼児の注意を促していた。教師が指示する際、視覚的な情報を特に活用してはいるが、気になる子を含めて全員が、活動を理解して、喜んだり、くやしがりながら参加できていた。

トラブルが起きても、その都度全員のこととして即時に取り上げ、丁寧に指導していた。

＜学級担任への聞き取りから＞

日々の集団場面で気をつけること、配慮することを、ことばの教室担当者からアドバイスを受けている。

学級全員、かかわりの度合いはみんな同じだが、意識としては、通常の子を「1」としたら、気になる子は「1.5」ぐらいだと思うとのことであった。教師の支援だけでなく、周りの子が支援できるよう、仲間意識や助け合いを重視している。

⑥小学校への移行支援について

移行支援が必要な幼児については、保護者の了承を得て、ことばの教室担当が資料を作成、2月に就学先へ送付する。就学後の様子については、ことばの教室経由で情報が入ってくる。

⑦環境構成上での配慮例



写真5 あいさつのことばを視覚的にわかりやすく掲示



写真6 手洗いの手順を視覚的にわかりやすく掲示

(4) 公立C幼稚園

① C幼稚園の特色

小学校と同一施設にあり、園庭や施設の一部は小学校との共用である。小学校への移行に際しては、連絡シートを活用するほか移行支援計画の作成にも協力している。市内唯一の公立幼稚園として障害のある幼児を数多く受け入れている。障害のある幼児に対しては特別支援指導計画の作成している。

② 5歳児C組の概要

在籍する幼児数35名で、このうち、子ども発達センターへの通級児が7名、聴覚障害のある幼児が1名であるが、この他に気になる(支援を必要とする)幼児が多数いた。教諭1名、臨時教員1名、補助員3名の計5名がこの学級に入っていた。

③ 学級全体の保育計画等

学級全体での活動、小集団活動、個別的な指導というような多様な保育形態を活用している。

保育週案は10日分(2週間分)を1まとまりとして作成している。計画はパソコンで作成し、日々の記録や教師の援助の具体的な内容とその結果などは、手書きで書き込んでいる。保育週案には「個人への配慮」という欄があり、支援を必要とする幼児だけでなく、

その週案の活動計画では配慮したい幼児の名前が記載されるようになってきている。日々の記録欄ではどんな活動をしたということだけではなく「D男がすねてしまった。参加方法を考えよう」等と個別の幼児の様子や気になる幼児の記録が記されている。

④ 個別の指導計画等の作成について

「特別支援児日案」という用紙があり、加配の対象となっている幼児について、補助員がその日の様子を記録している。書式は、日々の記録を2週間分記録できるようになっており、対象となる幼児のその週のねらい・支援の方法を担当が記載し、それを受けて補助員がその幼児の日々の記録を記載している。短時間勤務の補助員との日々の連絡をこの文書によってやりとりしている。

The figure displays two pages of a childcare weekly plan (保育週案) for a kindergarten class. The top page covers the period from October 25 to 29, and the bottom page covers November 1 to 5. Each page includes a header with the year (平成22年度) and dates, a table for daily activities, and a 'Reflection' (振り返り) section. The plans are handwritten and include specific names of children and detailed descriptions of activities and observations.

Page 1 (Top):

- Header:** 平成22年度 週案 10月25日～11月5日
- Table:** Columns for 25日(月), 26日(火), 27日(水), 28日(木), 29日(金). Activities include '発表会に向けて' (Towards the presentation), '運動遊び' (Movement play), '人形劇' (Puppet play), and '歩歩満足' (Step by step satisfaction).
- 振り返り (Reflection):** Discusses the presentation preparation, movement play, and puppet play, noting children's participation and the teacher's support.

Page 2 (Bottom):

- Header:** 1日(月), 2日(火), 3日(水), 4日(木), 5日(金)
- Table:** Columns for 1日(月), 2日(火), 3日(水), 4日(木), 5日(金). Activities include '発表会練習' (Presentation practice), '交通安全' (Traffic safety), '製作' (Craft), and '文化の日' (Culture Day).
- 振り返り (Reflection):** Discusses the presentation practice, traffic safety, and craft activities, noting children's interest and the teacher's support.

図2 保育週案前半(上)と後半(下)

短時間勤務の補助員との日々の連絡をこの文書によってやりとりしている。

また、年間目標、学期ごとのねらい・内容、具体的な支援方法等を記した「個別の教育指導計画」(C幼稚園独自の名称)の作成をはじめた(図3)。

⑤学級全体への配慮・工夫

<保育参観時の観察から>

集団活動では、学級全体を担当する教諭が全体活動を進め、臨時教諭および補助員は、配慮を要する幼児のそばにいて、必要に応じて説明を加えたり、注目を促すようなかかわりをしていく。

集団から少し離れるが学級の様子がわかるようにという配慮から、図のように教室内に周囲が見える仕切られた空間が用意されている。仕切の内側は机と椅子が置かれ、椅子に座って活動ができ、教室の活動も見えるようになっていた。

時計を示して、活動のはじめと終わりを明示するなど、1日の流れがわかりやすく、掲示されている。職員室の中には、段ボールの家があり、教室で過ごせないときの避難場も確保されていた。職員室に行った幼児は、管理職が対応していた。

支援の必要な幼児が多数いても、担任は、活動に参加できるように幼児一人ひとりの特性に合わせたもの(教材等)を考え、準備していた。

具体的な指示を出すことや分かりやすいルール(床に座るときは一人1マスずつ前後左右を一つずつあけて座る)を決めておくことで、集団活動を促していた。また、そのルールが明確にあることで、周囲の幼児たちが支援の必要な幼児に対して声掛けをしていた。

<学級担任への聞き取りから>

支援の必要な幼児が年長になると、集団に合わせられるように育てることを心がけている。そのために学級の幼児たちを育ててから、支援の必要な幼児たちを育てるようにしている。

学級の保護者にも支援を要する幼児の様子を伝え、幼稚園に関係するすべての大人が支援を要する幼児の成長を見守るようにしている。

⑥小学校への移行支援について

5月から幼稚園での就学相談を始めているが、日頃から園庭開放時間を利用して、気になる幼児の保護者には積極的に話しかけ、関係を深める努力をしている。

同一施設の小学校とは、1学年の教室訪問や小学生との合同給食等を実施している。同一施設の小学校の授業を参観して、小学校の授業の状況を幼稚園教師が理解するなど幼児だけでなく教師間の交流もある。

同一施設以外の小学校との連携についても移行支援計画を立てない以外は、ほぼ同様で

担任			
氏名	性別	年長 組	生年月日
保護者氏名	家族構成		
医療機関等他機関との連携			
備考			
年間目標	集団生活に慣れる。		
1学期	ねらい・内容	具体的な支援方法	
健康 集団生活	少しずつグループ活動に参加していく。	5人グループでの活動に短い時間で参加させていく。時間で区切りながら活動させていく。	
言葉表現	教師が伝えた事聞く。	今してほしいことを何度も伝え、行動できるように支援する。 出来た時に認める、褒める。	
かかわり (人・環境)	新しい環境に少しずつ慣れる	別室にて切り替えの時間を設定する。 好きな事をしてから、クラスに戻る言葉かける。	
2学期	ねらい・内容	具体的な支援方法	
健康 集団生活	課題活動をクリアする。	友達と一緒にではなくても、結果的に同じ事ができたという自信がもてるように支援していく。 出来たおカードを使いながら、課題に向かわせる。	
言葉表現	自分の言葉で伝える。	教師も補助はするが、自分の言葉で、要件を伝え、許可を貰ってから行動する経験を通り返す。 絵カードを利用する。	
かかわり (人・環境)	玩具は友達と使う。	友達と一緒に使う事で、公共の物という事を教えていく。 貸す事ができないと、自分も使えないことを学ばせる。	
3学期	ねらい・内容	具体的な支援方法	
健康 集団生活	クラスの中で過ごす時間を伸ばしていく。	目標をはっきりと示す。 活動の様子を見て、再度指示をだし、時間を区切りたり、気分転換をさせていく。	
言葉表現	必要な言葉を使う。	余韻が成立するように、教師が支援していく。 好きなことや、自分がいつも1番にはなれないことの経験をさせていく。	
かかわり (人・環境)	分からない事は友達に聞く。 友達と遊ぶ時間を作る。	自分から聞くことで、誰でも教えてくれる事を伝えていく。 こどもだけで過ごす時間を設定して見守る。	

図3 C幼稚園の「個別の教育指導計画」

ある。さらに、幼稚園担任から声をかけ、市の支援シートを保護者と共に作成して保護者が小学校に提出したり、小学校の参観や生活への参加を体験したりする。

就学までの小学校との連携は以下のように行う。

- ・ 12 月末～ 2 月：同一施設の小学校とは連絡会議をもつ
- ・ 2 月～ 3 月：小学校から参観がある
- ・ 2 月中旬：小学校の入学説明会で「連絡シート（移行支援に関する情報）」の説明があり、用紙が配布される。
- ・ 2 月下旬～ 3 月：「連絡シート」を幼稚園教諭と保護者で作成。就学先が同一施設の場合は小学校の特別支援教育コーディネーターが連絡シートの作成に関わることもある。（小学校では、幼稚園の担任・保護者ととも移行支援計画を作成）
- ・ 3 月：小学校との引き継ぎ会議（移行支援計画の確認）
- ・ 5 月：小学校との連絡会議（移行支援計画の終了）

⑦環境構成上での配慮例



写真 7 周囲が見える区切られた場所



写真 8 区切られた場所の内側



写真 9. 10 時計で示す 1 日の予定

(5) 公立D幼稚園

①D幼稚園の概要と特色

公立幼稚園の役割として障害のある幼児を数多く受け入れてきた実績がある。加配教諭が配置され学級内で個別指導を行っているが、学級担任と介助員とが詳細な記録を共有し一貫性のある支援を行っている。支援の必要な幼児については、全職員で情報を共有し、園全体で支援していく体制ができている。

②5歳児D組の概要

在籍する幼児は24名で、このうち、発達障害の診断があり療育施設等に通う幼児が3名在籍していた。3名とも個別の指導計画を作成していた。教諭1名及び加配教諭1名（加配教諭は5歳児の2学級に対して1名配置）であった。

③学級全体の保育計画等

ねらいの中心は、園全体の指導目標が基本となるが、その年度の学級の実態に合わせてねらいを設定していく。学級経営案の指導の方針欄には、気になる幼児を含めた（想定した）学級全体に対する指導方針が記されている。

個別の指導計画を作成している幼児については、学級全体のねらいと重なる部分もあるが、個別のねらいの達成をめざしている。

保育週案の計画部分には、個別の幼児に関する記述はないが、週案作成段階で、副園長、他の5歳児級担任、介助員と情報を共有し検討しているので、その子にかかわる職員全員が幼児の現在の状態を把握できている。職員会議において学級を超えて職員間で園児全員の情報・意見を共有し、それらを踏まえて日々指導にあたっている。週案に対応した記録欄には、個別に詳細に記されている。また、幼児全員を対象とした指導の重点・指導の記録が、約3か月ごとに記されている。

④個別の指導計画の作成について

個別の指導計画は、学級担任が中心に作成し、園長、副園長、他の5歳児学級担任、加配教諭と共有している。その子の現在の状態に合わせてねらいを設定するようにし、5歳児であることや就学が近いということを特段意識せず、できることを1つずつ積み上げていくことに重点を置いている。

個別の指導計画は、A4用紙2ページで、当該幼児が利用している専門機関の情報を加味したり、「考えられる要因」欄があるなど、アセスメントが確実に行われている。

⑤学級全体への配慮・工夫

<保育参観時の観察から>

集団活動では気になる幼児3名に、加配教諭が寄り添うように支援していた。

集団活動場面で気になる幼児がパニックになった際、加配教諭が支援に入り、学級全体の動きが止まることはなかった。また、その幼児が落ち着けるように、交流場面が終わった後は、好きな遊び（造形遊び）が保障できるようにしていた。

自由遊び場面では、遊びを展開するための素材が構造化され、豊富な選択肢で準備されていた。また、文房具、楽器等が可動式のワゴンに準備され、幼児の遊びの展開に応じて、フレキシブルに環境が構成できるようになっていた。

集まって約束事を伝える場面では、時計やカード等、学級全体に対し、見通しの持ちやすい配慮がなされていた。

片付けが始まる場面では、1回目の指示が理解できなかった幼児に対し、近寄って静かな口調で簡潔に伝え、すぐに行動の切り替えができるように配慮していた。言葉だけで片付け方が伝わらなかった際、すぐに空のトレーを準備し、片付けやすい支援をしていた。

帰りの会で、新しい歌を導入する際、歌に関連のある絵本から始め、歌詞に沿った絵カードで歌い、最後に歌のみという流れで、視覚支援や注意を向けさせる支援が、全体場面でさりげなく行われていた。

帰りの会の振り返り場面で、気になる幼児のよいところを学級全体に伝えていた。

＜学級担任への聞き取りから＞

集団場面では、気になる幼児の実態に合わせた見通しの持ちやすい視覚支援や話し方に配慮し、どうしても個別対応が必要な場合に臨機応変に介助員が支援に入っている。

トラブルや葛藤場面が起きないように環境構成するのではなく、トラブルや葛藤場面を通して、気になる幼児には、言語化できるように、周りの幼児には、認め合う気持ちを身につけられるように支援したい。

⑥小学校への移行支援について

個別の指導計画作成の幼児については、保護者の了解を得て、就学支援シートを作成し、支援内容を引き継げる体制にある。また、保護者の障害受容、障害理解を支援し、保護者自身が小学校にももの言えるようになってほしいと考えている。

⑦環境構成上の配慮例



写真 11 個別に仕切られたコマ入れ
自分のコマがどこにあるか、わかりやすい



写真 12, 13 遊具や楽器類を、種類や用途別にわかりやすく整理
幼児が整理や片付けをしやすい



写真 14 時計の模型
終了時刻を知らせ
活動の見通しが持てるための工夫



写真 15 ボタンに色分けしたテープを貼る
使い方がわかりやすい。

(6) 公立E幼稚園

①E幼稚園の特色

公立幼稚園として、障害の有無を問わず、園にはどのような幼児がいるのも当たり前であるという認識で受け入れ、学級経営をしている。介助員等の加配がない中で、園全体で支援する体制を構築してきた。専門機関との連携を密にして個別の指導計画を作成している。また、就学先の学校と連携は入学前に十分に行うだけではなく、入学後も連携し支援の必要な幼児の育ちを確認している。

②5歳児E組の概要

在籍する幼児は21名で、このうち3名が個別の指導計画を作成していた(場面緘黙、言語の遅れ・チック、落ち着きのなさ)。教諭1名が担任し介助員等は配置されていなかった。

③学級全体の保育計画等

公立幼稚園のため、幼児の状態によって入園の可否を決めることはなく、障害のある幼児が入園したからといって、加配がつくこともない状態で運営をしてきた。そのため、特別支援という考えが先にあった訳ではなく、どのような幼児がいるのも当たり前という気持で学級運営をしている。

幼稚園年齢の幼児であれば、同じ学級の中でも月齢によって成長に差がでるのは当たり前前のことである。例えば、3月生まれの幼児は学級の中では幼くて当然であるため、同じ課題をするためには配慮が必要となる。「ちょっと気になる」という幼児の状態も同じように考え、「この子には〇〇な支援が必要」という考え方が、自然に特別支援に繋がっていると考えている。

週案の中に気になる幼児の名前をあげ、○をつけて示す。気になる様子や指導案だけでなく、できるようになったこと(幼児の様子の変化)についても記入。

④個別の指導計画について

その年の学級全体の様子から、担任が気になった幼児について作成している。そのため作成するかどうかの基準は決まっていない。即ち、診断のついた幼児だから作るというわけではない。

内容は、担任が1年間に当該の幼児に対して、こう指導していきたいということを記す

ようにしており、記載内容は、園職員全体に確認を図っている。

利用している専門機関がある幼児については、その機関の専門家に意見をもらいながら担任が作成している。例えば、現在個別の指導計画を作成している幼児については、その幼児が利用している特別支援学校等の専門機関の臨床発達心理士に意見をもらい作成している。作成した指導計画は担任が個別指導をする際に利用しており、保護者には渡していない。

⑤学級全体への配慮・工夫

<保育参観時の観察から>

見通しを持たせるために、1日の時間の流れが分かるようにイラストを使って示したり、タイムタイマーで時間の確認ができるようにしていた。また、黒板に片付けの時間と次の課題がはじまる時間を書き、いつでも確認できるようにしていた。

教諭は必要以上に大きな声を出すことはなく、声の大きさにメリハリをつけることによって分かりやすくしていた。

音楽を効果的に使用し、活動にメリハリをつけると同時に、自由遊びではない時間に何をしたらよいか分からない間を作らないようにしていた。

<学級担任への聞き取りから>

学級経営は幼児同士の関係を重視して実施しており、基本的なこと（例えば、課題の内容）は伝えるが、そこから先は幼児たちに主体的に取り組んで欲しいという思いですすめている。そのため、最初から目標は高く掲げず、少しずつステップアップさせるように計画を立てている。こうした学級経営の中、新しい課題を始めた頃「やりたくない」「もういい」という発言が多かった幼児が、周囲で頑張っている幼児たちの姿に刺激され、取り組むようになっていった。学級の中でまだ他の幼児に追いつけいない状態だった時には、周囲の幼児の励ましに支えられることもあった。

下年齢の学級で披露し自信をつけたことで、再び頑張ろうという気持ちにさせるといった異年齢の関わりを利用することもあった。その結果、少しずつ達成レベルをあげていき、最後は学級の中の幼児全員で課題を達成させることができた。

⑥小学校への移行支援について

就学後も支援が必要であると考えられる幼児には「幼保小連携支援票」を作成し、保護者に確認の上、2月中旬に教育委員会就学担当の指導主事に手渡ししている。

入学先の学校への引継ぎについては、事前に校長に連絡をしてから、学校に訪問し説明を行っている。入学式の2～3日前、保護者と幼児と一緒に学校訪問をし、玄関や教室を事前に見せることでスムーズな入学ができるようにしている。また、学級担任にも会うようにしている。

入学後は幼稚園の担任が授業参観に出掛け見学をし、授業後に話し合いの機会を持つこともある。授業参観では、指示の仕方や声の掛け方等に配慮がされており、園での様子が担任にきちんと引き継がれ丁寧な指導につながっていると感じられた。

小学校入学に向けての接続カリキュラムについて、幼稚園の目的は、幼児たちにたくさん遊ばせること、メリハリをつけた生活を体験させることだと考えている。きちんと座れることを幼稚園で練習させるのではなく、小学校に入った時に座っていられるような力を身につけさせることが必要だと考えている。

⑦環境構成上の配慮例



写真 16 手洗い場の上に掲示された1日の流れ
時計を見ながら、見通しを持って活動できるようにしている



写真 17 教室の黒板に示された今日の予定



写真 18 整理され、必要な情報をわかりやすく掲示する壁面
ピアノの上にはタイムタイマーがあり、活用している



写真 19 教室内に仕切られた空間を用意する

ままごとやごっこ遊びにも使うが、集団活動で混乱した幼児が
気持ちを立て直すことができるようにも活用する

(7) まとめ

①学級全体の保育計画等の作成について

公立幼稚園 5 園での資料収集から以下のことが明らかになった。

各幼稚園では、幼稚園教育要領に即した教育課程や保育計画を作成している。それらは学級を構成する幼児の特性を踏まえて作成されるものであるが、発達障害のある幼児が在籍している場合でも、学級としての保育計画は、各学年の幼児に期待される姿を基本に作成している。発達障害のある幼児については、学級としての保育計画を前提をしながらも個別の目標を定め、必要な支援を行うようにしていた。

日常の保育においては、保育週案、日案等において、支援を要する幼児の欄を設定して具体的な支援内容や保育後の評価を書き込むようにしている園があった。活動内容によっては幼児を限定せずに全ての幼児を対象として、支援内容を書き込んでいる園もあった。また、週保育案等には個別の書き込みをしていないが、週保育案を職員で検討する際にその週の活動で想定される支援内容や方法について確認する園もあった。全ての園に共通するのは、週ごとに各学級の活動内容と支援の必要な幼児及び支援内容を全職員で共有、確認していることであった。

②個別の指導計画等の作成について

文部科学省の調査によれば、個別の指導計画を作成している幼稚園は幼稚園全体の 37.0%にとどまっている。しかし、本研究で資料収集した 5 園では、個別の指導計画や個別の指導計画に準ずる指導計画が作成されていた。

A 幼稚園では保護者からの情報を基に保護者とともに作成していた。B 幼稚園ではことばの教室担当者が主に作成していた。C 幼稚園では園内で独自に作成する試みが始まったところであり、D 幼稚園、E 幼稚園では専門機関からの情報を得ながら作成していた。どの幼稚園においても、個別の指導計画を活用して日々の保育を行っていた。また、A 幼稚園のように、就学に向けての移行支援の際の重要な資料としての活用がなされている幼稚園もあった。

③学級全体への配慮や工夫について

資料収集の結果から、支援の必要な幼児を含む学級全体に対する配慮や工夫の要点として以下に示す5点が整理できた。

<見通しを持たせること>

どの幼稚園においても、1日の流れを示し、幼児が時計を見ながら行動できるような配慮がなされていた。これは障害や支援の必要性の有無を問わず、全ての幼児にとって見通しが持て、安心して活動することを保障していた。園によっては教師と幼児とが予定時刻について相談し約束してから活動していた。これは、自分たちで決めたことを自分たちで守ることができるという自主性や自己肯定感の育ちにつながると考えられる。

<視覚的な情報を活用すること>

どの幼稚園においても、掲示物を見やすくわかりやすくしたり、教師の背景に余計な刺激物が見えないようにしたりするなど、視覚的な情報を活用し、伝わりやすくなる工夫をしていた。このことにより、音声言語の理解に課題のある幼児も含め全ての幼児が必要な情報を得やすくなっていた。また、集団活動場面において注意集中の持続にも効果的であった。

<教師が穏やかに語りかけること>

どの幼稚園においても、教師が幼児に語りかける声は穏やかであり、いわゆる甲高い声は聞かれなかった。幼児たちは活動内容によっては歓声を上げたり、大きな声でうたったりしたが、活動と活動の間には静かな時間が必ず存在した。これにより、刺激に対して過剰に反応してしまう幼児も含め、全ての幼児が安心して、穏やかに集団活動に参加できていた。

<気持ちを立て直す空間を用意すること>

C園とE園には教室内に仕切りのついた空間が準備されていた。これは幼児たちが遊びに使うが、集団活動場面で混乱してしまったり、集団活動に難しさを感じたりした幼児が気持ちを立て直すためにも活用されていた。

<幼児同士の支えあいを促すこと>

どの幼稚園においても教師からの聞き取りでは、5歳児になって、互いに声を掛け合ったり、困っている様子の幼児を助けたりするなど、幼児同士の支えあいが見られるようになってきたとの話があった。どの園でもお互いを大切にするための学級経営がなされており、就学以降もその関係が続いていくことを期待していた。

④小学校への移行支援について

どの幼稚園においても、支援の必要な幼児の就学に向けて何らかの資料を小学校に提出していた。いずれも保護者の了承の下になされている。C園は小学校と同一敷地内という条件を活かして、計画的に頻回に小学校と連携をしており、一貫した支援がしやすいと考えられる。また、A園、E園は支援の必要な幼児や保護者が学校訪問するなどして直接的な連携をとっている。E園で行われている就学年度になってから入学式直前の学校訪問は、支援の必要な幼児や保護者が、安心して就学する上で効果的な支援である。C園やE園は就学後に情報交換や授業参観を実施しているが、幼稚園における保育や支援を検討する上で有効な方策である。

3. 幼児の成長に伴う支援内容・方法の変化

(1) 目的及び方法

平成22年度の研究によって、幼稚園における特別な支援の実際について、その要点を整理することができた。しかし、幼稚園における保育は常に変化するものであり、幼児の成長によって特別な支援の内容や方法も変わっていくものと考えられる。また、本研究では、小学校との支援の連続性を検討することを目的の1つとしている。そこで、平成23年度は、幼児の成長に伴って支援の内容や方法がどのように変化するかを検討し、幼稚園における支援と小学校における支援との連続性について検討することを目的とした。

そのため、平成22年度に資料収集した5園のうち、2園について平成23年度も継続して訪問し、縦断的に資料収集を行うこととし、範囲を4歳児学級まで広げることとした。なお、2つの幼稚園はいずれも2年保育である。

(2) 視覚的な情報による支援を減らしていくこと

ここでは、4歳児学級における視覚的な情報による支援について検討する。前述のように2年保育であるので4歳児で入園する。幼児にとっては初めての集団生活であり、幼児たちの不安軽減のため、全体的に視覚的な情報による支援が数多く取り入れられる。その1つが写真20に示したように、学級全員が集合して活動する場所をテープによって示すことである。

写真20は入園2か月後の5月の状態である。木目の床に対して白色テープを用いることでわかりやすく表示している。写真21は6月の状態である。茶色のテープを用いることで、必要な時には見えるが、普段の活動の時にはあまり目立たないようにしている。写真22は10月の状態であるが、実際には7月から床のテープは無くなっていた。つまり、7月には、テープが無くても座る場所がわかり集合できるようになっていた。幼児たちはそれまでの経験から、教師の立ち位置や他児の座り方などを手がかりにしているようであった。



写真20 入園当初（5月）の状態



写真21 入園3か月目（6月）の状態



写真 22 入園 7 か月目（10 月）の状態（実際には 7 月中旬から）

学級担任によれば、入園当初は幼児たちに目立つシールが必要だが、床に線が見えることは幼児たちの自発的な遊びの展開の妨げになることもあるので、できる限り取り除きたいとのことであった。

この例のように、この学級では視覚的な情報による支援を活用しているが、必要がなくなった情報は取り除くことによりしていた。このことは、視覚的な情報が目立ちすぎることによって幼児たちの活動の妨げにならないようにするとともに、幼児たちが必要な情報に注目できるような環境作りにつながっていた。

（3）幼児が自発的に見通しを持てるような情報を増やすこと

ここでは、4 歳児学級における見通しを持たせることについて検討する。この学級では、入園当初から半年間は幼児の生活を予定に沿って時間で区切ることはなされていなかった。学級担任は、幼児たちの遊びの展開の様子を見ながら「そろそろ、お片付けしましょうか」と言って大まかに活動に区切りを入れたり、「みんながあと 1 回ずつしたら終わりにしますよ」と言って具体的な行動によってわかりやすく見通しを持たせたりして、幼児たちに少しずつ活動には始まりと終わりがあることや、1 日の流れがあることを意識させていた。

幼児の主体的な活動の展開を重視することが幼稚園教育の基本であることから、学級担任は、教師の都合で活動を区切ることは極力避けていた。しかし、小学校での学習や生活を見通すと、幼児たちの希望に添って活動を継続することだけでは適切ではない。教師と幼児が相談し、納得して活動に区切りを入れ、別の活動に移行することができるという経験を少しずつ積んでおく必要がある。また、幼児によってはあらかじめ見通しを持つことによって、安心して活動の切り替えがスムーズになる幼児もいる。

こうしたことから学級担任は、一人一人の幼児が園生活において主体的に行動できるようになった 10 月、あらかじめ活動の区切りを幼児たちに伝えることを始めるとともに、幼児たちが自発的に見通しを持てるように視覚的な情報提示を始めた。写真 23 は、10 月に始められた時計の針の形によって片付けの時間を知らせる掲示である。幼児は時計の長針に注目し「長い針が 5 になった！お片付けだよ！」などと言って互いに声をかけ行動を切り替えていた。さらに、11 月になると写真 24 のように時計とともに月日と曜日が掲示さ

れるようになり、1週間の見通しを持つようなはたらきかけがなされ始めた。



写真 23 見通しを持たせるための掲示（10月）



写真 24 見通しを持たせるための掲示（11月）

このように、入園してしばらくは幼児の活動の流れに沿うように教師が動いていた。その後少しずつ、活動の区切りを意識させ、半年後には教師があらかじめ活動の区切りを伝え見通しを持たせるように移行していった。これは学級の実態に合わせて進められたので、どの幼児にも無理のない移行であった。

（4）少しずつ集団参加を促すこと

ここでは、5歳児学級に在籍する幼児2名について、集団に参加する過程とその間の支援について検討する。

①教師との信頼関係や安心スペースによって集団参加ができるようになったA児

A児は入園した4歳児の時点で保育室内にとどまっていることが困難であった。そこで、学級担任以外に加配教諭がA児を見守ることとした。入園当初は、保育室に限らず落ち着ける場所でA児と担任や加配教諭との関係づくりを行った。在籍学級の保育室外で過ごすことも認めたのであるが、このままでは学級の一員としての意識付けが困難になってしまう。そこで、保育室外に出る場合には、加配教諭とともに学級担任に行き先を言ってから

出かけることを約束事とした。送り出す学級担任は、いつまで出ていってよいかを時計のカード等を使って知らせるようにした。また、保育室に戻る時には「ただいま！」と「お帰りなさい！」のあいさつを必ずするようにした。

こうして信頼関係を作った後、保育室内にA児のコーナー（安心スペース）を作り、保育室内でも落ち着くことができるようにした。最終的には多くの時間を集団の中で他児と過ごすことができるようになった。

②他児に認められることで集団参加ができるようになったB児

5歳児のB児は学級の発表会に向けてのダンス活動に参加することが困難であった。新しい活動への不安が強かった。「やりたくない」と言っていたB児に対して、学級担任はB児が他児と同じ場を共有できていることと見ていることを参加と見なしていた。

ダンスの流れがまとってきた頃、学級担任がB児に参加を促したところ「ダンスはできないけど、バトンの片付けはできるよ」との返事があった。そこで学級担任は「バトン係をお願いするね」「ダンスも1回はやってね」とさらに促すと、バトン係になったことがうれいそうであり、1回だけ参加するようになった。

その後、ダンスの振り付けの話し合いの際、B児の振り付けが他児に認められ、取り入れられることになった。B児は他児に認められてうれしくなり発表会当日は自信を持ってダンスを踊ることができた。

ここで取り上げた2名の集団参加の過程において共通するのは、教師が集団参加を強要しないことである。教師は集団参加への不安を受けとめ、それぞれの幼児が安心できる状況を作り出すことを先に行った。そのことにより、A児は保育室内で過ごすことができるようになり、B児は他児とともに活動することができるようになったのである。

この幼稚園の主任教諭や園長によると、集団に参加する過程や要する時間は幼児一人一人異なっており、それを見極めながら少しずつ働きかけていくことや、その過程で他児との関係を作っていくことが、集団参加への意欲を高める上で重要であるとのことであった。

（5）幼児同士の関係に対する加配教諭による支援の変化

資料収集した2つの幼稚園では、特別な支援を要する幼児が在籍する学級に対して、臨時採用の幼稚園教諭を加配していた。加配教諭は勤務時間が限られるため、学級担任と協議をしたり情報共有したりする時間がとりにくい状況にある。しかし2つの幼稚園とも学級担任は加配教諭に対して、どのような支援をしてほしいかを毎日明確に伝えていた。また、加配教諭は主に担当する幼児の様子について日々記録をとり、保育終了後に学級担任に渡していた。こうしたことにより、加配教諭による支援が有効に機能していた。

ここでは、4歳児に加配教諭が配置されていた幼稚園について、加配教諭による支援の時期による変化を検討する。入園当初は支援を要する幼児ばかりではなく全ての幼児が個別の支援を要する状況にあったため、学級全体に対して学級担任の補助的な役割を持っていた。幼児たちが幼稚園生活に慣れ、対人関係が広がるとトラブルも発生するようになる。この時期から、加配教諭の役割はケガの防止や安全面での対応が中心となった。また、特別な支援が必要な幼児と他児とのかかわりを仲介する役割も加配教諭が持っていた。これらの役割は、10月の運動会の頃まで続いた。

しかし、運動会の経験を経て、幼児間のかかわりが深まってくると、教諭の仲介がなく

でも誘い合って遊ぶようになっていたり、トラブルが起きても幼児同士で解決しようしたりするようになった。この時期から、学級担任は、幼児たちから距離をおいて見守るようになった。加配教諭も、廊下やベランダなどの保育室外から特別な支援が必要な幼児を観察することが増えた。幼児たちの主体的なかかわりを重視し、トラブルが起きても見守り、直接幼児たちに接することは少なくなった。しかし、例えば、トラブルが解決したころ、その起きた原因や解決の仕方について幼児たちと話し合うなど、間接的ではあるが、幼児同士のかかわりを深めていく支援を行っていた。

(6) まとめ

本節では、幼児の成長に伴う支援内容や方法の変化について検討した。

ある支援内容が有効であるからといって、その支援を続けることが適切ではない場合がある。床に貼ったテープのように、ある時期には非常に重要な視覚的情報であるが、その時期を過ぎれば不要になる。そればかりか、幼児たちの活動の妨げにもなるかもしれない。不必要な情報は取り除くことが大切である。この点で幼稚園は柔軟かつ適切に支援を行っていた。

一方、活動時間の区切りを示すという支援は、入園当初の幼児たちには不適切なものであった。この支援を導入する前に、幼児一人一人が園生活に慣れることと主体的に遊びを展開する経験を積む必要があった。幼児たちは、学級担任のゆるやかなはたらきかけにより、園生活に時間の区切りがあることを徐々に理解し、入園半年後には時計を見て行動できるようになっていた。幼稚園において、幼児の発達段階を踏まえてクラス全体を支援していくことの重要性が明らかになった。

集団参加が困難な幼児への支援も、それぞれの幼児の発達段階に応じて無理の無い支援が行われていた。

また、幼児同士の関係を作っていく際、その初期において加配教諭の存在は重要であったが、次第に加配教諭による支援を減らし、幼児同士が直接かかわったり、課題を解決するようにしていた。

いずれにも共通するのは、幼稚園教育の基本である「一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導」の確実な実践である。つまり、その時々幼児の実態に応じて臨機応変に支援内容や方法を変えることが的確に行われていたと言える。一人一人に応じるということはその場での場当たりの対応を指すのではない。今回訪問した幼稚園では、2年間の保育を見通した教育課程や指導計画に基づき、幼児たちの発達段階を踏まえて支援が展開されていた。このことは、幼稚園の先にある小学校での生活や学びを視野においたものでもあった。

床のテープの例で考えれば、視覚的な情報を減らしていくことにより、最終的には、集合する時は、どの場所にどのように座ったらよいかを自発的に考え実行することができるようになっていた。同じ幼稚園の5歳児学級では、小グループ活動の時の座り方、昼食時の座り方、読み聞かせを聞く時の座り方など、状況に応じて自発的に適切な座り方を選ぶことができていた。このように段階を踏まえた支援を受け自発的に行動する経験は小学校での集団活動に活かされると考えられた。

見通しを持たせる例で考えれば、幼児たちが時間の区切りがあることを無理なく理解し、

自発的に時計を見て行動することができるようになっていた。同じ幼稚園の5歳児学級では、グループごとに異なる活動時間が設定されても、それを理解して自発的に行動していた。幼稚園において、こうした経験をしておくことが、小学校において時間割にそって行動することの基本になっていると考えられた。

また、集団参加について、筆者らの先行研究において集団参加について協議した際、ある幼稚園教諭から「幼稚園はどうやったら幼児たちが集団に参加できるかを考える。一方、小学校はどうやったら児童たちが集団から出ていかないかを考えているのではないか」という発言があった。この発言の趣旨は、幼稚園においては、幼児が集団に参加していることが当たり前ではなく、一人一人の幼児がそれぞれに活動している段階から、徐々に集団参加できるような環境づくりをしているという意味であると考えられる。こうした、幼稚園での配慮ある集団参加の経験は、小学校のより大きな集団で、活かされるものと考えられた。

4. 研究1のまとめ

研究1では、幼稚園で行われている学級全体への支援や環境整備について訪問調査を行い、収集した資料を分析した。本研究で明らかになったことと今後の課題を以下に記す。

①発達障害のある幼児への支援の効果と学級への支援

研究1で訪問した幼稚園では、「見通しを持たせること」「視覚的な情報を活用すること」「教師が穏やかに語りかけること」「気持ちを立て直す空間を用意すること」「幼児同士の支え合いを促すこと」などがなされていた。これらの支援によって、発達障害のある幼児たちの園生活は過ごしやすいものとなっていた。これらの支援は発達障害のある幼児のためだけではなくすべての幼児にとって有効なものであった。例えば、気持ちを立て直す空間は発達障害のある幼児以外にも利用している幼児がいた。園長や教師によれば、こうした支援は特別支援教育が制度化されてから始めたものではなく、一人一人の幼児に対する最適な環境を整えていく中で作り出されたものであった。

②幼稚園における支援の変化と小学校との支援の連続性

幼稚園では、2年又は3年間を見通した保育が行われており、発達障害のある子どもを含めて幼児への支援も見通しがある中で行われる。学級の幼児たちの実態に即し、その時点で必要な支援を行うようにし、不必要な支援は取り除いたり、幼児たちの実態に合わない支援は行わないようにしていた。幼児の実態に合わせて支援内容や方法を変えていく中で、幼児たちが主体的に行動したり、課題を解決するように促していた。幼児たちは少しずつ経験を積み重ね、就学を迎えることができていた。

本研究で訪問調査した幼稚園では、小学校で特別な支援と言われている内容や方法が特別ではなく行われていた。幼稚園で行われている支援について小学校が知ること、連続性のある支援が実現するのではないかと考える。

③今後の課題

今後の課題として2点あげる。

1点目は、個別の支援の場における支援内容の検討である。本研究では幼稚園における支援によって発達障害のある幼児も過ごしやすい環境で過ごしていることが明らかになっ

たが、一人一人の発達に即した支援という視点では、個別的な支援の場の活用とその成果を幼稚園で確認することが重要である。今回訪問した幼稚園に在籍する発達障害のある幼児の多くは療育センター等を併用していた。今後は、個別の支援の場における支援内容・方法と幼稚園との連携について明らかにする必要がある。

2点目は、私立幼稚園や保育所等における支援の検討である。本研究では、公立幼稚園に限定して資料収集を実施した。公立園として障害のある幼児を保育してきた実績や公立の小学校との連携が比較的しやすいなどの条件がある中での資料である。幼児期の支援については、私立の幼稚園や公私立の保育所、認定こども園等、条件が大きく異なる中で行われている。本研究でも一部私立幼稚園の訪問調査を実施したが、今後は、さらに資料収集の範囲を拡げて検討していく必要がある。

<謝辞>

研究1において訪問調査にご協力いただきましたA幼稚園、B幼稚園、C幼稚園、D幼稚園、E幼稚園の職員の皆様と幼児の皆様に御礼申し上げます。また、研究1のとりまとめにあたり貴重な資料をご提供下さり、ご助言を下さいました取手市立藤代幼稚園長伊藤こずえ先生と練馬区立光が丘さくら幼稚園長瀬田雅江先生に感謝申し上げます。

<文献>

- 久保山茂樹・齊藤由美子・西牧謙吾他：「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査—幼稚園・保育所への機関支援で踏まえるべき視点の提言—。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所研究紀要，36，55-76。2009
- 久保山茂樹・小林倫代・笹森洋樹：配慮を要する5歳児への支援の実際(1)。日本発達心理学会第21回大会発表論文集。2010
- 小林倫代・久保山茂樹・笹森洋樹：配慮を要する5歳児への支援の実際(2)。日本発達心理学会第21回大会発表論文集。2010

(久保山茂樹、小林倫代、伊藤由美、飯野茂八、熊谷健、笹森洋樹)

研究2 小学校における支援に関する研究

－「学級サポートプラン」の活用とその有効性について－

1. 小学校における支援について

平成22年度特別支援教育体制整備状況調査では、公立小・中学校においては、「校内委員会の設置」、「特別支援教育コーディネーターの指名」といった基礎的な支援体制はほぼ整備されており、「個別の指導計画の作成」、「個別の教育支援計画の作成」についても着実に取組が進んでいる。しかし、枠組みが整っても内容が充実していなければ、特別支援教育の充実にはつながらない。上述した調査結果を受けて、障害のある子ども一人ひとりに対する支援の質を一層充実させることが今後の課題となっている。

小学校班では、現場における特別支援教育の充実に向けて、「学級サポートプラン」の活用とその有効性を検討することとした。「学級サポートプラン」は、先行研究「小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究」(平成20～21年度)において、教師自身がチェック、アセスメントを行い、具体的な支援につなげることができる支援ツールとして作成されたものである。これを実際に適用し、その活用の仕方と有効性を明らかにすることを目的として取組を進めた。この支援ツールが有効に活用されれば、特別支援教育の充実につながって行くであろうという仮説のもとである。

2年間の研究期間で、1年目は、学級担任を対象として取組を進めた。研究所スタッフが、対象とした学級担任の授業参観を行い、学級サポートプランの結果等の解釈を共同で行い、その後の取組方針についても積極的に学級担任と協議した。このような取組で「学級サポートプラン」を適用した有効性を明らかにしたいと考えた。2年目は、1年目に研究所スタッフが行っていたことを特別支援教育コーディネーターに依頼し、研究所スタッフは特別支援教育コーディネーターと協議を進めるようにした。この取組で、研究所スタッフがかかわらなくても特別支援教育コーディネーターを通して「学級サポートプラン」が校内に広まっていくのではないかと考えたからである。

このような2年間の取組を通して、「学級サポートプラン」の活用とその有効性について検証したいと考えた。以下に研究経過とその結果を報告する。

2. 研究協力校における実践

(1) 学級担任を対象にした取組(平成22年度)

①目的・方法

学級サポートプランをどのように活用できるのか、そしてその有効性はどうか、を明らかにするために、子どもたちと直接関わっている学級担任を対象にして「学級サポートプラン」を適用した。対象は、先行研究から関わりのあった公立小学校3校の学級担任13名である。

学級サポートプランの活用は、各学校の状況に応じて行ったが、1～2ヶ月に1回程度、研究所スタッフが対象とした学級担任の授業参観をし、授業終了後に学級担任と協議を行

った。

通常の学級における学級サポートプランの活用として、二つのアプローチを考えた。その一つは、クラスの中の個への対応に重点を置く方法である。つまり、クラスにいる気になる子どもの対応をどうしていくかについて学級サポートプランを通して検討し、実践していくことである。学級を混乱させがちな子どもへの対応をすることで、学級全体が落ち着き、他の多くの子どもが授業に取り組みやすくなる。この方法をここでは、便宜的に「個への支援を中心とする方法」と呼ぶことにする。

もう一つの方法として、気になる子どもも含めたクラス全体への対応として授業改善に重点を置く方法である。この方法は、すべての子どもの学習のしやすさを検討し、実践していくことである。どの子どもにもわかりやすい授業や学校生活の過ごし方を示すことで、気になる子どもも学級の中で安心して落ち着いて過ごせるようになる。この方法をここでは、便宜的に「学級全体への支援（授業改善）を中心とする方法」と呼ぶことにする。

②対象

対象となった3校13名の学級担任に対して、上記二つのアプローチのいずれかを適用することとした。個への支援を中心とする方法を行う教員は4名、学級全体への支援を中心とする方法を行う教員は、9名であった。

「個への支援を中心とする方法」を行う学級には、感情の起伏が激しく授業中も立ち歩いたり友達にちょっかいを出したりする子ども、行動面で特に目立つわけではないが漢字が正しく書けなかったり板書を写すことに時間がかかったりする子ども等である。学級担任は、それぞれに教室環境や授業の進め方を工夫しているが、この子どもたちへの支援を共に考え、実践していくことにした。個への支援を中心に取り組むことでその子どもの変容を観察で明らかにし、さらには、学級全体への影響を確認していくこととした。

「学級全体への支援（授業改善）を中心とする方法」を行う学級は、それぞれの学級担任の個性で学級経営がなされている。学級に気になる子どもがいないわけではないが、授業をより工夫することで、学級全体の子どもたちの学びの姿勢がどのように変化するかを観察で明らかにしていくこととした。

③取組の経過

学級担任13名に対して研究所のスタッフがそれぞれに対応してきたが、ここでは、「個への支援を中心とした取組」と「学級全体への支援を中心とした取組」の経過について、それぞれ2名ずつの学級担任の実践を紹介する。

ア 個への支援を中心とした取組

実態把握として、「学級全体の学習面－行動面チェック」「学級の雰囲気チェック」「気になる子どもの学習面－行動面チェック」「気になる児童生徒の教科学習の状況」「教師の授業の自己チェック」を実施する。学級全体の傾向や学級担任の授業の傾向を踏まえたうえで、「気になる子どもの学習面－行動面チェック」「気になる児童生徒の教科学習の状況」を検討した。そして個々の子

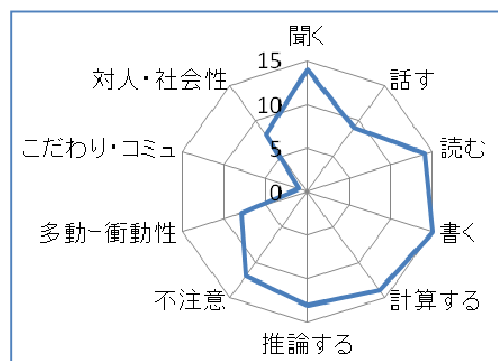


図1 Aさんの学習面-行動面のチェック

もの個別の指導計画を協働して立案し、計画に沿って実践を行ってもらった。

<取組の実践1> 第2学年

5・6月の授業参観及び学級担任との協議から、Aさんの指導を中心に取組を進めることとした。Aさんの「気になる子どもの学習面－行動面チェック」の結果は、図1の通りである。「聞く」「読む」「書く」「計算する」そして「推論する」に大きな課題があると思われ、学習面の課題が大きいと推測された。行動面では、「不注意」の傾向がみられるが、コミュニケーションには特に課題がないと思われた。

7月には、Aさんの学習の様子の詳細を把握するために、「教科学習の様子」シートの記入を依頼した(図2)。

チェック表③ 気になる子どもの学習の様子 (観察記録)		
氏名	(年 組)	記入者
教科	関心・態度・態度	学習内容の理解状況
国語	・漢字の練習は好きで(どう)	・本文の内容は理解できない・視写ができない ・漢字は、読み、書き共にできない・主語、述語の文が ・テストの把握理解ができていない ・「し」「の」「を」の位置につかえない
算数 数学	・やる気はある (ノートには、教科書と併せて)	・くり下がりの方法、くり下がりの減り方 できない ・線を引く作業も苦手 ・指を動かして数を数える(指が5本の感覚がない)
社会		
理科		
英語		・伝言ゲーム、友だちの発音が聞くとわかるといい
音楽	・音程は、はずすので大きな声で歌う ことかできる ・矢張りリヤヤ	・鍵盤ハーモニカは一本指で簡単 ・リズムにあわせて、手拍子は難しい
図工 美術	・作る作業は好き	・顔面…(何かが)見える「へみかい」と想像 することが困難 ・工作…線の上を通り、見ることが困難
技術 家庭		
保健 体育	・体を動かすことは得意 ・走る、手拍子は得意	・グループでの活動になると、自己中心的な 行動になる ・自分の思いと、しつこいことを、おろちて伝える ことができない
その他	・エピソードはなし ・手順よく進めることができない ・力のコントロールができていない	

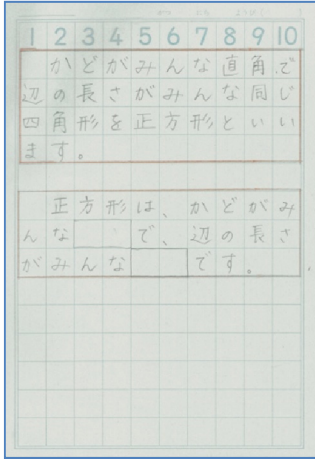
図2 Aさんの教科学習の様子

9・10月には、Aさんの教科学習の様子を個別の指導計画の実態把握欄に転記し、算数の単元を想定した個別の指導計画について協議しながら個別の指導計画の素案を作成した。

11月の授業参観では、算数の四角形の単元で、折り紙の辺と角を調べる授業であった。Aさんは、落ち着いて授業に参加していた。担任の個別の指導が功を奏しているように受

け止められた。また、授業では、隣同士での確認を行ったり、他児にも A さんに用意したワークシートを利用したりしていた。クラス全体が落ち着いた雰囲気であった。

協議では、次のことが明らかになった。A さんとの間で「約束カード」を使い始めたという。授業の最後までしゃべらないこと、心配なことがあったら赤いカードを机の上に出して先生が来て話を聞くのを待つこと、できたら丸をつけるときは静かに持つてくること、の約束をし、できたら別カードにシールを貼るようにしたところ、話をしたいときには赤いカードを出して我慢できるようになり、静かに待ってられるという効果が見られたとのことであった。



A さんたちに利用したワークシートは左図のようなもので、板書計画と同じ内容をあらかじめ書いておき、子どもがそれをなぞり書きすればよいようにしたシートであった。このような支援により、A さんがみんなと同じ活動ができ、無駄な発言がみられなくなっていた等、実際に効果がみられていた。また、このシートをノートに貼るようして、文字を書くのが遅い子どもにも活用していた。

参観した授業の「四角形と三角形」の単元について、個別の指導計画は図 3 の通りである。学級担任は、個別の指導計画を単元ごと週案のように作成した。個別の指導計画を作成して授業を行ってみた感想としては、児童に板書の内容をなぞらせるワークシートを作成して渡したことで、シートを使う児童のためにも授業を計画通りにしなければならないという義務感が生まれたこと、規定のノートの 1 行あたりの字数である横 10 文字以上は書かないよう意識したことなどが挙げられた。ワークシートを使うという個への支援が、板書計画の向上にもつながり、他の児童にも助けとなっていた。

個別の指導計画		
1. 実態把握 (学級総観や授業での指導に反映させるために、対象児童の実態を指導を要する点と伸ばしたい力の両面から整理する。)		
<p><学習や生活上で気になる点・指導を要する点></p> <ul style="list-style-type: none"> 教科学習においては、文の読解力が劣っているため、問題やテストの内容が理解できない。 文字の読み書きは誤りが多く、複写や転写のある文字、文章は正確でないことが多い。主述のある文章が書けない。 相手の話を正確に聞き取ることが難しく、教科学習や伝言ゲームでも支障をきたすことが多い。 算数では、繰り上がりの加法や繰り下がりの減法計算が定着していない。指を使って数を数えることが多い。 縦型ハートモニカ、工作の道具の扱い、おはしの持ち方等では不要用が自立つ。 グループ活動では自己中心的な言動が多く、自分の気持ちを順序よく落ち着いて伝えることが難しい。 		<p><得意な点・伸ばしたい力></p> <ul style="list-style-type: none"> 漢字の練習が好んで実施する。 図工など作る作業は好んで行う。 身体を動かすこと、特に走る・投げる等の活動は得意である。
2. 目標 (実態把握から対象児童の指導の優先内容を決定し、次期の指導目標を決定する。)		
<p>三角形…直角三角形 の識別ができる。</p> <p>四角形…正方形・長方形</p>		
3. 個別の指導計画 (特定の教科や指導場面において、対象児童の具体的な支援や配慮を想定し、実際の授業等で行いながら評価をしていく。)		
教科等	具体的な支援や配慮事項	支援や配慮の評価
算数 四角形と 三角形	<p>本時のねらいと確認する。</p> <p>四角形 < 長方形 正方形</p> <p>三角形—直角三角形</p> <p>ノートの板書は、ワークシートを使用…子のノートに書くべき内容をなぞる、穴のあきおしシート できるようにする。</p> <p>授業での約束を「やくそくカード」に書き、守るためできたらしールを貼る。</p> <p>隣りとの確認を随時入れる(一斉)</p>	<p>△ 時間がかかっても、内容を覚えている。</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p>
	<p>1 先生と友だちの話は、よく聞いて。</p> <p>2 しゃべりたいことがあったら、赤いカードを机の上におく。(先生が来て話を聞いてね)</p> <p>3 できた人がならぶとき、ゆっくり歩いて先生のところにきてね。</p>	

図

3 A さんの個別の指導計画

<取組の実践2>第1学年

4月から6月の間に、校内全てのクラスでQ-Uアンケート、学力調査、読み書き検査、学級サポートプラン等を実施し、その結果から、子どもたちの実態を把握するための学年分析会を開いている。この会議には、学級担任・TT担当者・専科教員・特別支援学級担任・Co等が集まり、各学級で学習面や生活面で配慮を必要とする子どもの把握を行った。

個別の指導計画		
アセスメント		
児童名		
チェックリスト		
学習の様子	離席が多い。離室することもある。集中できる時間が短い。言語理解が難しい。読み書き計算が困難。1対1のかかわりが必要。手先は器用で、物を作ったり絵を書いたりすることが得意。	
行動の様子	友達とトラブルが多い。暴言暴力もある。	
その他の特記事項		
アセスメント		
目標と手立て		
評価		
1学期	<p>友達への暴言・暴力、ちょっかいをやめさせる。したときは厳しい態度でしかる。きちんとごめんなさいを言わせる。</p> <p>集中して取り組む時間を確保する。1日1時間児童支援の先生と学習する。</p> <p>約束が守れたとき、自分から着席したときはほめる。</p>	<p>けんかが多かったが、6月中旬ごろから友達と遊べるようになった。たいていしまったときは、誤ることができるようになった。</p> <p>校外まで出てしまうことは減った。教室内で離席は多い。取り出し指導では意欲的に頑張っている。学習のパターンを決め、こ褒美（粘土）も取り入れて実施した。</p>
2学期	<p>集中して取り組む時間を確保する。1日1時間児童支援の先生と学習する。</p> <p>席を前にして、声をかける。隣の席の児童を配慮する。</p> <p>頑張ったときはほめる。放課後加力指導をする。</p>	<p>医療との連携がとれ、離席や友達とのトラブルがぐっと減った。</p> <p>個別指導のベースができ、順調に学習できた。父親がよくかかわってくれるようになり宿題ができるようになった。</p>
3学期	<p>集中して取り組む時間を確保する。1日1時間児童支援の先生と学習する。</p> <p>席を前にして、声をかける。隣の席の児童を配慮する。頑張ったときはほめる。</p>	<p>算数はみんなと学習して、理解できる場面ができてきた。</p> <p>本読みがスムーズになってきた。計算の力がつき繰り上がり繰り上がりができるようになってきた。</p>

図4 Bさんの個別の指導計画

特に1年生には、数多くの配慮を必要とする子どもが在籍しており、個別の指導計画を作成して対応した子どもも数名いた。

個別の指導計画を立てた子どもの一人（Bさん）は、入学当初、授業時間中も離席が多かった。校内委員会での検討の結果、6月から、学級内では支援員が対応し、取り出し指導も開始した。

7月に訪問した際には、本児の言語理解力を考え、活動の指示は、一つずつすること、落ち着いてできたらほめること、タイムタイマーのような目に見えるものを利用して、時間を意識させること等を助言した。10月に訪問した時には、各クラスに設置してあるタイムタイマーが活用されていた。

本児については、校内員会での話し合いの結論から特別支援教育コーディネーターが保護者に専門機関への相談をすすめた。その後、専門機関と連携がとれ、2学期には落ち着いて学習に向かえるようになった。



写真1 支援員の対応

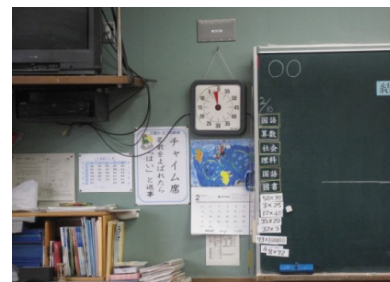


写真2 黒板脇のタイムタイマー

イ 学級全体への支援を中心とした取組

実態把握として、「学級全体の学習面－行動面チェック」、「学級の雰囲気チェック」「気になる子どもの学習面－行動面チェック」「教師の授業の自己チェック」を実施する。気になる子どもの様子を踏まえたうえで、「学級全体の学習面－行動面チェック」「学級の雰囲気チェック」「教師の授業の自己チェック」を検討し、「支援の手だてリスト」からそれぞれ実施できる手立てを選択し、「取り組んでみようシート」を活用し、実践した。以下に、2名の教師の実践を紹介する。

<取組の実践3>第2学年

この学級には、31名の子どもが在籍している。

5・6月に実施した学級サポートプランの結果を図5に示した。このクラスの学級全体の学習面－行動面の状況は、「計算する」について課題のある児童が多いと思われる。また、「不注意」に課題のある児童がやや見られる一方で、「こだわり・コミュニケーション」に課題を抱えている児童は少ないと学級担任は判断していた。

学級の雰囲気を学級担任は、「認め合い」「共感性」「安心感」がある、穏やかな雰囲気、ルール遵守もできているクラスであると受け止めている。その一方で、「連帯感」については、やや欠けているとの受け止めがされている。

担任の先生の授業に関する自己チェックでは、多くの項目について心がけているが、「学習

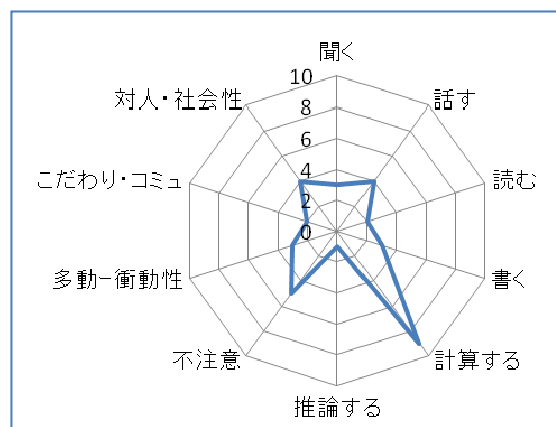


図5 「学級全体の学習面－行動面チェック」の結果

環境」「学習形態」「目標・ねらい」に課題があると考えていることが読み取れる。

この時期の黒板周辺は、黒板のすぐ脇に、国語の教材が国語以外の時間にも掲示されており、黒板とその周囲にいろいろな掲示物があった（写真3）。



写真3 黒板の周辺

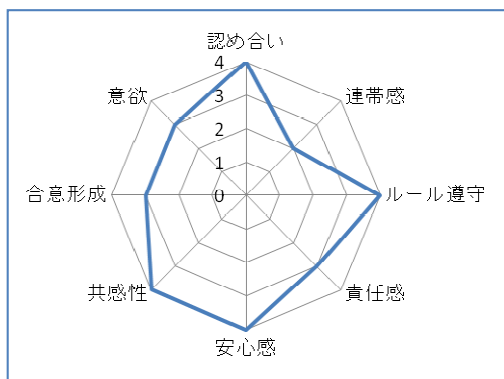


図6 「学級の雰囲気チェック」の結果

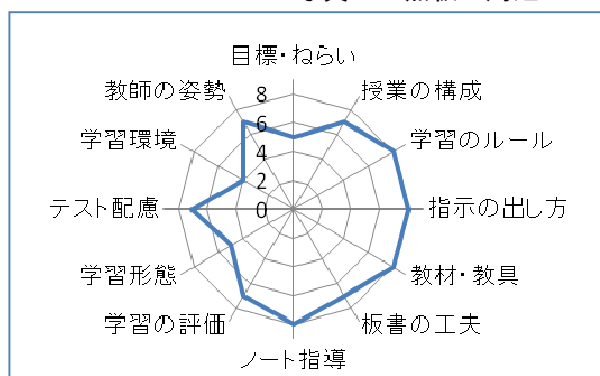


図7 「教師の授業の自己チェック」の結果

11月の授業参観は、書写であった。「画と画の間」はどこを指すかをプロジェクターや板書で矢印のついた指示棒により確認し、ゆっくりしたペースで子どもたちの様子をしっかりと捉えて授業を進めていた。机間指導では、最初の文字について、向かって左側に座っている全ての子どもノートを確認し、2文字目は右側に座っている全ての子どものノートを確認するなど、細かな配慮が見られた。

授業参観後の協議では、前回、「授業のねらいがはっきりしない」という指摘を受け、授業のねらいについて、この時間で身につける内容を子ども達にわかりやすい言葉で書くようにした、という点であった。参観した授業だけでなく、主に算数で、最初のめあて、今日のふりかえり、を示してきたとのことだった。

実物投影機の活用により授業がわかりやすくなっていたこと、実物投影機などを使うと子どもにとって見る部分が焦点化しやすく効果的であることなどを伝えた。また、筆順の確認の際に、板書を使った確認の後、さらに言語化もして確認していたことは、授業内容の提供の仕方の多様化であり、全ての子どもに効果的であることを伝えた。

「取り組んでみようシート」を実施した感想として、担任自身が授業のねらいを意識できるようになり、子どもも何をしたら良いかが分かりやすくなったようだ、という感想であった。

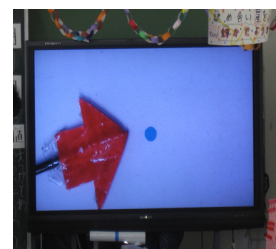


写真4 実物投影機

取り組んでみようシート		年 組 担任			
計算する・推論する 目標・評価	日付	11 / 4	11 / 8	/	/
	教科等	算 数	算 数		
項 目		実施の様子	実施の様子	実施の様子	実施の様子
1) 活動がわかりやすい目標にする。 ・活動内容を具体的に示す。 ・1つの目標には2つ以上の内容を入れない。		くわしく具体的に説明をしたので、全員活動がよくできた。○	具体的に話をしたつもりだが、一部伝わっていないかった。△		
2) 子どもにわかるように提示する。 ・板書や紙に書くなどして、子どもが見てわかるように提示する。		実物投影で説明し、わかりやすく見せられた。○	例も見せながらわかりやすく提示できたと思う。○		
<実施後の子どもの様子等> ※同じ教科で4回取り組んでみた後、学級全体の様子、特別な支援が必要な子どもの様子を書いて下さい。					

図8 取り組んでみようシート

また、担任に授業の指導傾向について自己チェックを再度お願いしたところ、7月に比べ、11月は授業に対する自己評価が厳しくなっていることが明らかになった。これは、チェックリスト等で授業を振り返る機会を得たり、授業参観後の協議で自分の授業に関する意見を聞いたりする中で、変化していったものと考えられる。また、1月の自己評価は、自分が心がけた部分が改善されたと評価している。実際に、黒板周辺が整理され、メインの黒板の左に黒板を用意し、その日の予定等が記される等の学習環境の改善も見られた。

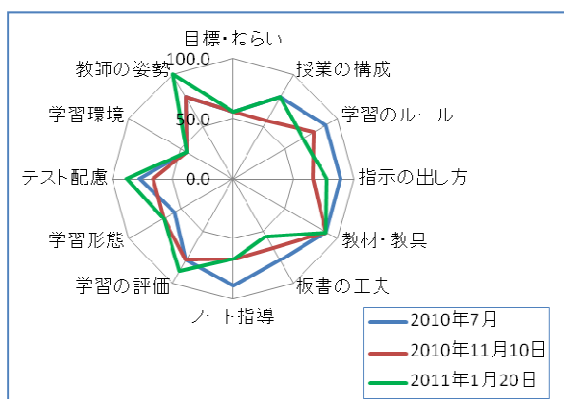


図9 教師の授業の自己チェック

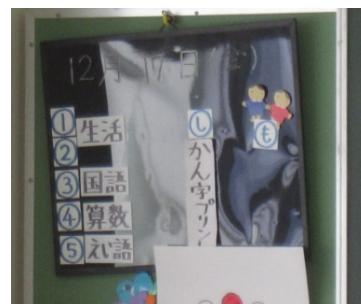


写真5 黒板の周辺

<取組の実践4> 第2学年

この学級には35名の児童が在籍している。左図のように「学級全体の学習面－行動面チェック」からは、「書く」「計算する」「不注意」について課題のある児童が多いと考えられた。また、「学級の雰囲気チェック」からは、「連帯感」「責任感」「合意形成」「意

欲」に課題があると考えられた。このことについて担任は「連帯感が低い、個性の強い子どもが多い」と記していた。

担任は上記の結果に対し、個性の強い子どもが多いので強制して同じ活動をするよりも、一人一人の目標を立てて認めていきたい、と考えそれぞれの子どもの特性を活かす学級経営を心がけていた。学級経営を行った。

6月に行った「教師の授業の自己チェック」では、全12項目全てが中程度以上の評価結果であり、顕

著に課題となる項目はなかった。しかし担任は自由記述で「授業の構成と板書の工夫が低いのが気になった。工夫していきたい」と述べ改善をめざした。「取り組んでみようシート」を活用し、「学習環境」「授業の構成」「板書の工夫」に取り組んだ。

1月に参観した算数の「三角形、四角形」の授業では、前半は子どもが机上で形板を操作する活動を行い、後半は、子どもを教室中央に集め、説明と話し合いを行う授業の構成を実践した(写真6及び7)。

授業前半の子どもの活動場面では、担任は個別に指導しながら、できあがった形を写真撮影し、後半ではモニターに子どもの作品を示していた。1時間の中に、子どもが考えて作業する学習と、全体で話し合う学習とがバランスよく構成されていた。このことで、子どもたちは授業に集中していた。

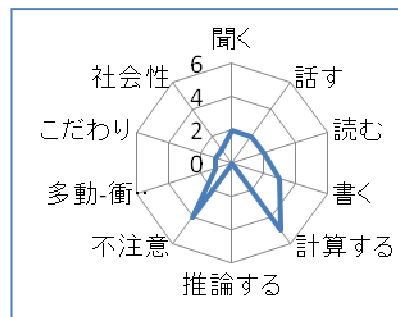


図10 学級全体の学習面－行動面チェック

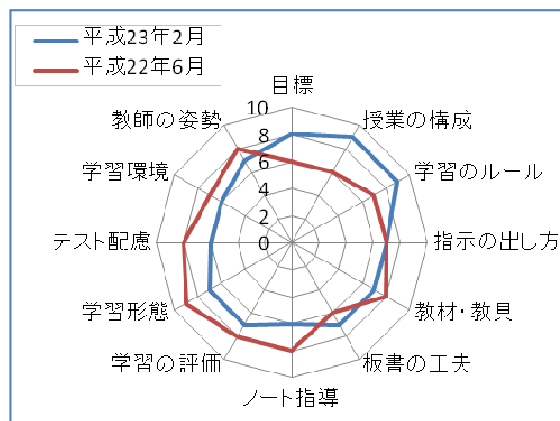


図11 教師の授業の自己チェック



写真6 授業の構成の工夫1(授業前半)



写真7 授業の構成の工夫2(授業後半)

2月に行った「教師の授業の自己チェック」では、「授業の構成」「学習のルール」に配慮して成果が見られたと自己評価していたが、その他の項目では、年度当初に比べると自己評価は低くなっていた。自分の授業の内容や組み立てにより厳しい基準を持った影響かもしれない。

④学級担任を対象とした取組のまとめ

学級サポートプランには、「学級全体の学習面－行動面チェック」「学級の雰囲気チェック」「気になる子どもの学習面－行動面チェック」「気になる児童生徒の教科学習の状況」「教師の授業の自己チェック」が準備されている。それぞれの取組を振り返ってみると、実践には、「学級全体の学習面－行動面チェック」「教師の授業の自己チェック」「気になる

子どもの学習面－行動面チェック」の三つのチェックシートが有効に活用された。「学級全体の学習面－行動面チェック」「教師の授業の自己チェック」からは授業改善のためのプランが考えられ、その手がかりとして、「取り組んでみようシート」「支援の手立てリスト」が活用された。また、「気になる子どもの学習面－行動面チェック」からは、個別の指導計画の作成に向けて子どもの課題が整理された。

個への支援に焦点をあてた取組では、個別の指導計画を踏まえて日々の授業の組み立てを考えたり、対象としている子どもへの個別の教材を準備したりした。その結果、個への指導を加えたことにより、クラスでの授業の進め方に配慮がなされ、個別に準備した教材はクラスの他の子どもにも利用され、より多くの子どもが授業に参加できるようになった。

学級全体への支援を中心とした取組では、学級サポートプランの学級全体の傾向や学級担任の授業の傾向の結果から、一定期間、特定の教科の授業について実践を行った。具体例では、「計算・推論」の領域で「目標・ねらい、学習の評価」に焦点をあてて、授業を進めた。その結果、机間指導の際の声掛けや、ノートを見る視点等について担任に変化が見られ、授業の組み立てにも変化が見られた。

以上のように「学級サポートプラン」を活用し、授業参観とその後の協議を進める過程の中で、学級担任が、個々の子どもの実態を詳細に見ていく視点や教師自身が自分の授業を振り返る視点を持つことができ、それが授業の改善や教材の工夫につながっていったと考えられる。

（２）特別支援教育コーディネーターを対象とした取組（平成 23 年度）

①目的・方法

平成 22 年度の取組から、「学級サポートプラン」を活用することで、個別の指導の取組や授業の改善等の成果が見られたので、平成 23 年度は、学校全体に「学級サポートプラン」を広めていくための方策を検討することとした。また、研究所のスタッフが関わらなくても「学級サポートプラン」が活用されるためには、どのような条件が必要かを検討することも念頭においた。

学校全体に「学級サポートプラン」を広めていくことを考え、特別支援教育コーディネーター（以下、Co とする）を対象として、学級サポートプランの活用状況及び校内における Co の活動の記録を依頼した。また、前年度には頻回に行った授業参観等は、学期に 1 回程度とし、Co を中心として学級サポートプランが校内でどのように活用できるのかを明らかにしていくこととした。

学級サポートプランを校内で活用していく仕方としては 2 通りが考えられた。その一つは、前年度の取組と同じように、学級サポートプランを通して、Co と学級担任との間で、授業改善や個別の指導を考えていく方法である。校内で希望する学級担任が学級サポートプランを適用し、Co はその活動の一部として、学級担任にかかわるという取組である。

もう一つは、校内研究に位置づけて学級サポートプランを活用していく方法である。学校で研究を進めている課題の中に特別支援教育の視点を入れるという観点で、学級サポートプランの実施を位置づける取組である。

②対象

対象としたのは、公立小学校3校のCo3名である。校内におけるCoの状況は、学校により様々である。Coには、所属校の状況に合わせて、学級サポートプランの活用をすすめてもらった。

Coの活動の一部として学級担任との関わりの中で学級サポートプランを活用する取組を行った学校は、1校であった。また、校内研究に位置づけて学級サポートプランを活用する取組は、2校で実施した。

3校のCoには、学級サポートプランを活用してもらいつつ、「校内で学級サポートプランの紹介・協議」「学年会で協議した月日、具体的内容」「学級担任と協議した月日、具体的内容」「NISEスタッフと協議した具体的内容」についての記録を依頼した。これらの記録を通して、学級サポートプランを校内でどのように活用できるのか、校内にどのように広げていくことができるのかを検討していくこととした。

③取組の実際

3校のCo3名に、取組を依頼しているが、ここでは、学級サポートプランを通して、Coと学級担任との間で、授業改善や個別の指導を考えていく方法と校内研究に位置づけて学級サポートプランを活用していく方法での実践をそれぞれ1校ずつ紹介する。

ア 校内希望者の実践とCoの活動（A校の実践）

<A校の概要とCoの状況>

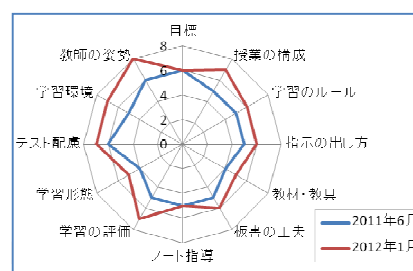
A校は、住宅地の中にあり、経済的には恵まれている家庭の子どもたちが比較的多いと思われる。児童数は750名程度、職員数は40名弱、各学年4クラスずつあり、特別支援学級は2クラス設置されている。今年度からCoが専任として配置されるようになり、A校で長く勤務し、校内の事情や児童の様子、地域や保護者の事情も把握している主幹教諭がCoとなった。専任のCoではあるが、第4学年に所属し、4年生の算数の少人数授業を週に8時間担当している。また、校務分掌として指導部部長を務め、市内の専任Coの会合や研修会、地域の児童相談所や警察等の渉外も担当している。

A校では、前年度末に校長から学級サポートプランについて全職員に紹介があり、学級サポートプランを適用する希望者は申し出るように働きかけられていた。希望者は、1学年1名、3学年1名、4学年2名の計4名であった。

<経過>

1学期前半に研究所スタッフが学校を訪問し、Coをはじめ、実施を希望している先生方に学級サポートプランの概要説明を行った。その後、1学期中に学級サポートプランの「学級全体の学習面－行動面チェック」「学級の雰囲気チェック」「教師の授業の自己チェック」を実施し、その結果をCoと学級担任とで検討した。この学校では、3名の学級担任が授業改善に向けた取組をすすめ、1名の学級担任が個別の指導を含めた取組をすすめた。

授業改善に向けた取組として、たとえば、1学年の学級担任に対して、Coが授業参観をし、その後の協議を6月から12月末までに12回行っている。特に、担任の指導傾向から「学習形態」や「教材教具の工夫」を考えた授業展開が協議された。教材教具に関しては、1年生であることを踏まえ、「具体物や絵を使い説明する」を行っていくことを目標に授業を組み立てる工夫をしている。授業では具体的



な絵を使用して、子どもたちに共通のイメージを持たせるような工夫をしたり、体育の授業でもスケッチブックを利用して学習のめあてを示したりしていた。(写真8～9)



写真8 物語のイラスト



写真9 体育の授業で



写真10 言葉を見つけるヒント

12月の国語「あつまれ、ふゆのことば」では、かるたを作るために冬の言葉を集め、それを使ってかるたの文を書くことができる、という単元目標をどの子どもも達成するために、支援リストから「使いやすいワークシートを活用する」「理解を補助する絵などを使う」「ペア、グループを活用する」という手立てを参考にした。子ども一人ひとりがたくさんの言葉集めができるように図13のようなワークシートを作成した。さらに、写真を使って視点(様子や思ったこと)を与えて(写真10)、冬の言葉を見つけやすくした。そして、作ったかるたをペアで見合ったり、グループで見合ったりして、お互いに良い点を見つけあうことで、自信をもって発表できるようにした。このような授業を組み立てたことで、子どもたちは、生き生きと活動に参加していた。これらの取組を行ってきた結果、学級担任の授業に対する自己評価は、図12に示すように向上した。

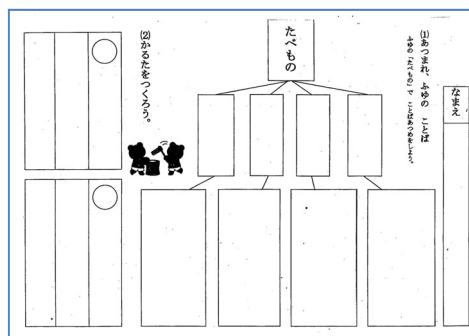
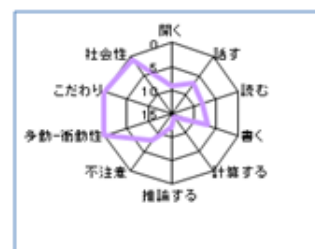


図13 活用したワークシート

個別の子どもの指導を中心にすすめた学級担任が対象とした子どもは、学業不振の子どもであった(図14)。特に算数を中心にして、授業中に個別に声をかけたり、課題数を減らしたりして対応してきた。対象となった子どもの理解のしやすさを考えて指導を展開してきたことが推察される。



算数が苦手であることには1月現在でも同じである。しかしながら、掛け算の筆算式では、やり方がわかるとどんどん解くようになった。筆算式のような数字だけで書かれているものには対応しづらいが、文章に書かれている内容を読み取って考える問題では、立式する段階でおぼついていた。何度も声に出して復唱し、一文ごとに意味を確かめることで理解を深めるように対応した。...さんには、このような方がよいと感じた。

図14 配慮を要する子どもの様子と手立て

イ 校内研究の中に位置づけて学級サポートプランを活用した取組 (B校の実践)

<B校の概要とCoの状況>

B校は、幹線道路が学校の近くを通り、経済的な状況の厳しい家庭の子どもたちが在籍

している。児童数は650名程度、職員数は30名程度、学年に3～4クラスあり、特別支援学級は設置されていない。発達障害・情緒障害の通級指導教室が設置されている。Coは、通級指導教室の担当者であり、研究主任を務めている。

B校では、校内研究テーマを「主体的に考え実践する児童を育てる指導法の工夫と改善—特別支援教育の視点をいかした国語科の実践を通して—」として取り組んでいる。校内研究は、国語と特別支援教育、個と集団への指導という4つの領域を念頭において主題に迫っている。国語領域では、読みに関する児童の意識調査を行い、読みへの関心を高めるために、説明文・物語文における論理的な読みを深める方法の検討を行った。特別支援教育領域からは全体指導の中で学習環境の整備、学習ルールの徹底、スモールステップの設定、見通しのある授業という工夫をすることと併せて、一斉指導の工夫だけでは成果の上がらない子どもに対して、教育支援部と協力して、個別の教材教具の作成を行うこととした。

<経過>

校内研究は、低学年・中学年・高学年のブロックに分かれて、授業研究を中心にすすめていくこととし、学級サポートプランは、授業公開をする第2学年・第4学年・第5学年のそれぞれで一クラスが活用した。学級サポートプランについて、5月に校内全体に向けた説明を行い、サポートプランのチェックリストを実施し、算出された結果の解釈を行った。解釈は、学級担任とCo、学年職員が協力して行った。この学級サポートプランの結果は6月の授業研究会の指導案に添付し、協議を行う際に活用することで、校内における学級サポートプランの共有化を図った。学級サポートプランから得たクラスの特長について、ここでは、第5学年を例に紹介する。

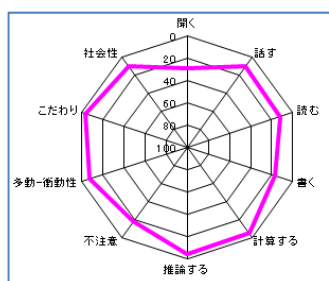


図 15 学級全体の傾向

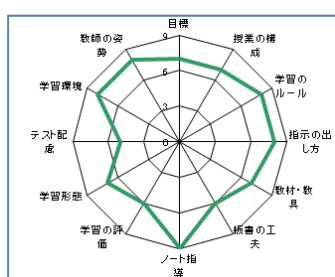


図 16 担任の指導傾向

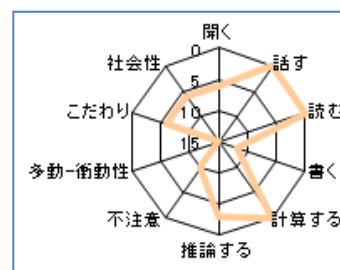


図 17 Aさんの実態

このクラスは、聞くことに課題のある児童が多い(図15)。担任の話は聞こうとする態度が育ちつつあるが、友だちの発言を聞こうとする態度は、今後の課題である。また、不注意の子どもも数名いるので、指示内容の整理や集中できる環境設定が必要である。また、気になる子どもとして、4名の児童が挙げたが、その中で、Aさんについては、図17のように、多動・衝動性、不注意、書くなどが苦手というプロフィールであった。WISC-で全IQ128であるが、身の回りの整理整頓や学習準備が苦手である。授業中は、ノートをとらない、関係ないことをしているなどの様子も見られた。このプロフィールを見て、学級担任以外の教員もこの授業研究会で、支援の必要な児童やクラスの特長を知り、指導案の検討で生かすことができた。

12月の授業公開にむけて、個別的な支援の必要な児童への手立ての検討は、校内委員会を中心に行った。そのため、10月には、Coが各学級の授業参観を行い、それを踏まえた

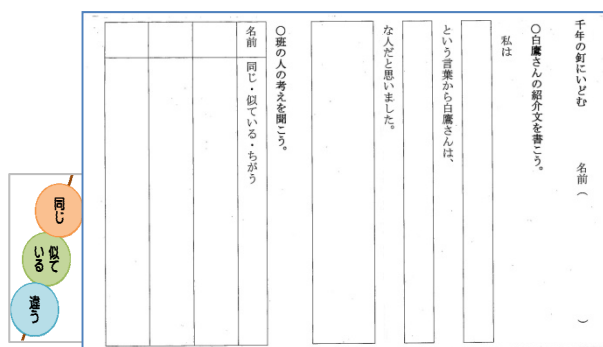


図 18 聞き取り用ワークシート

提案を Co が行った。たとえば、A さんには、机の中を整理するためのヒント（書類立てや袋の活用）や学習ルールを守って発言するためのカードの提案等を行った。

12月の授業研究会では、聞き取りメモや友達と自分の考えの比較の視点を持たせるようなワークシート（図 18）を準備し、「同じ」「似ている」「違う」という視点で、友達の考えを聞き、自分の考えと比較する意識を高めるように工夫した。また、自力で

考えを書くことが難しい C と D には、授業内容に関連することを担任が授業時間外での会話で見つけ、ヒントカードとして準備した。実際の授業では、授業時間外での会話が役に立ち、自力で考えをまとめることができた。このことから、授業の 1 次に入るまでに、子どもたちの学習に関わる知識や経験を掘り起こしておくことの大切さや授業時間外の子どもの関わりの重要性が明らかになった。

学級サポートプランを活用したことによる教員の変化として、個をみる意識が高まったことがある。これまでは、校内研究の始めに子どもに読みについての意識調査を実施し、クラスや学年の全体の平均値を研究の前後で出していたが、個人ののびを比較することはあまり行われなかった。しかし、個を見る視点から、学年の平均に達しない子どもは何を苦手としているのか分析することができた。また、学級サポートプランを指導案につけたことで、授業研究会では、参加した教員全員が支援の必要な児童の目線で授業を考え始めたと推測される。

また、校内研究を通して、授業のデザイン力が向上したことや話し合いの活性化（写真 11・12）がある。教科に詳しいあるいは教員経験の長い教員だけが意見を言うのではなく、特別支援教育の視点で様々なアイデアや意見が出しやすくなったと考えられる。



写真 11 話し合い風景

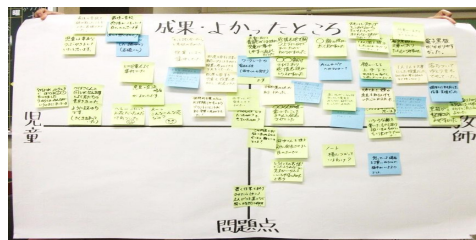


写真 12 話し合いの結果

④特別支援教育コーディネーターを対象とした取組のまとめ

Co を中心として学級サポートプランが校内でどのように活用でき、校内に広めていくことができるのかを明らかにしていくために、校内希望者が実践した例と、校内研究に位置づけて実践した例を示した。

校内希望者が実践した例では、最終的には、希望した教員だけではなく、その教員が所属する学年に学級サポートプランの内容が伝わっていった。それは、授業内容や子どもの指導に関する話し合いが学年会で行われる学校の仕組みを Co が利用したことによる。Co は、学年主任に教員の授業の様子や学級の子どもの状況等を説明して、授業の構成や教材

の工夫などについての助言を学年主任に依頼してきた経緯があった。希望した教員が授業の改善や配慮を要する子どもの指導を考える際に活用した「学級サポートプラン」は、学年で話し合う際の客観的なデータとなり、それを踏まえ改善に向けたアイデアについての話し合いや教材の作成等につながった。

一方、校内研究に位置づけて学級サポートプランを活用した例では、組織的に取り組まれたため、校内への広まりは当然のことであった。紹介した例は、国語科に焦点を当てながら特別支援教育の視点も絡めた校内研究であり、授業の構成や個を見る視点を学級サポートプランの活用で生かされたと考えられる。

ここでは例示しなかったもう1校の成果も含めてCoを中心にして「学級サポートプラン」を活用した成果として共通に言えることは、次のようなことである。まず、学級の実態がグラフとして表示されるので、クラスの特徴を示しやすいことがあげられる。Coが授業の様子や子どもの状況を学級担任に確認する際に、Coの経験的な受け止めだけではない客観的なデータとして、活用された。また、支援の手立てリストは、授業の改善や個別の指導計画の立案に大いに参考になっていた。活用した教員だけでなく、Coが手立てリストを活用して、個別の指導計画の取組方針や授業改善の手立てを提案できる成果が得られている。

学級サポートプランを校内に広めていく方策として、Coを中心にする勧めたことは、有効であったと考えられる。Coの職務としては教員に対する指導的な内容はないが、校内の特別支援教育の推進役として、授業の改善や個々の子どもの指導についての助言等を行っている。その際の資料として、学級サポートプラン、特に支援の手立てリストが活用され、校内に広まっていく状況が読み取れた。

(3) 研究2のまとめ

2年間の研究期間中に、「学級サポートプラン」の適用の仕方を変え、その有効性と活用の仕方について検討してきた。以下に、学級サポートプランの活用の有効性と実践した教員が指摘した課題等について述べる。

①「学級サポートプラン」の有効性

「学級サポートプラン」には、アセスメントシートとして「学級全体の学習面－行動面チェック」「学級の雰囲気チェック」「気になる子どもの学習面－行動面チェック」「教師の授業の自己チェック」がある。これらをチェックすることで、学級全体の傾向や気になる子どもの特徴がグラフで示される。さらに授業に関する自己チェックの結果、そして授業参観とその後の協議を進める過程の中で、学級担任が、個々の子どもの実態を詳細に見ていく視点や教師自身が自分の授業を振り返る視点を持つことができたと考えられる。また、「学級サポートプラン」には、「支援の手立てリスト」「取り組んでみようシート」が準備されており、手立てを考える上でのヒントや教師自身が自分で目標を決めてとりくんだ記録がとれるようになっている。これらの活用により、学級サポートプランを適用した教員は、授業の改善や教材の工夫をすすめていったものと考えられる。研究の1年目にかかわった多くの教員が、授業の進め方や構成を工夫したこと、教材を工夫したことが明らかになっている。また、授業の自己チェックの変化をみると、自分の行う授業を厳しく、分析的に振り返るようになったことも考えられる。

また、「気になる子どもの学習面－行動面チェック」からは、個別の指導計画に作成につながる情報が得られ、「気になる児童生徒の教科学習の状況」を合わせて整理することで、日頃の学習面のつまずきや得意な部分が明らかになる。そのため、授業の中で、どのような部分を支援し、何を子ども自身に行わせるか、を想定した授業の組み立てやその子どもに即した教材を学級担任が考えられるようになった。

このように、「学級サポートプラン」は、小学校における分かりやすい授業の展開や教材の工夫を促し、さらに、教員自身の授業の振り返りも促すことから、授業改善をすすめていく上での有効な支援ツールとすることができる。

また、一人の学級担任の授業の工夫は、学年会あるいは、校内のブロック検討会の協議の中で共有され、それは、それぞれの教員の工夫の仕方で学年や学校全体で生かされていた。そして、個別の子どもに準備した教材は、他の支援を必要とする子どもに対しても活用された。一人の学級担任の学級サポートプランの活用が、他の教師における授業改善の取組へと波及効果のあることが推測された。さらに、一人の配慮を必要とする子どもに対して作成された教材が、他の似たような配慮を必要とする子どもにも活用され、より多くの子どもが参加しやすい授業になっていったと考えられる。このように「学級サポートプラン」を活用することによる波及効果も有効性の一つと考えられる。

②Coによる校内支援の活用

「学級サポートプラン」を学級担任ひとりで解釈し、検討していくことは、学級担任に大きな負担となる。2年目の研究では、学級担任は「学級サポートプラン」をチェックし、その後の対応については、Coと協議を進めながら授業の進め方や個別の指導方法について検討した。Coの校内での役割や活動内容は様々であり、専任のCoもいれば、担任をしながらCoの業務をこなしている教員もいる。今回の協力校にはなかったが、養護教諭がCoをしている学校もあるだろう。様々な状況にあるCoが小学校の特別支援教育を推進していくために、この学級サポートプランは、有効に活用できるのではないかと考える。アセスメントから、実践につなげる支援リストまで、情報が提供されているので、特別支援教育の経験が少ないCoにも検討や協議がしやすくなる。また、Coが特別支援教育の相談窓口であるため、校内すべての配慮を要する子どもの情報が集まってくる。個々の子どもの特徴や実態把握に、このチェックリストを活用し、結果を踏まえた対応策を校内の組織を活用したり、担任と共に考えていったりすることでCoの役割が果たせるだろう。このように、Coが中心となり、学級サポートプランを校内に広めていくことが可能であると考えられる。

③実践した教員から示された課題

学級サポートプランは、学級担任に個々の子どもの実態を詳細に見ていく視点や教師自身が自分の授業を振り返る視点をもてることで有効である。さらに、その後の対応策が得られ、Coを中心に校内委員会で活用していくことも可能である。また、個別に準備した教材等は、他の支援を必要とする子どもに対しても活用できることにつながっていた。しかし、実践した教員からは、以下のような課題が伝えられた。

サポートプランの結果を個別の指導計画につなげていくには、結果の読み取りが重要になるが、通常の学級担任がひとりで行うには、難しさがある。そこで、Coや学年会で協議

をしながら進めることになるが、その時間確保が難しいことである。小学校での現状では、協議する時間を確保することは、大変かも知れない。しかし、アセスメントシートの結果があることは、話し合いの焦点化が図られるとも考えられる。

また、手立ての支援リストは、全ての教科に共通した基本姿勢が示されているため、教科や指導場面に即した内容が示されていないことである。即効性を求める学級担任にとっては、物足りないものと受け止められた。しかし、そこに Co が加わって協議をすることで、様々なアイデアが提供される良さもあると考えられる。

<謝辞>

研究2において学級サポートプランの適用等にご協力いただき、写真等の掲載に快く了承してくださいました小学校の職員の皆様及び特別支援教育コーディネーターの皆様に御礼申し上げます。

<文献>

国立特別支援教育総合研究所(2009)「小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究」研究成果報告書, 33-67.

(小林倫代、廣瀬由美子、小松幸恵、久保山茂樹、藤井茂樹、梅田真理、伊藤由美)

研究3 中学校における支援に関する研究

1. 中学校における支援について－問題の背景と本章の目的－

国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2009）がまとめた調査によると、「学校で好きな授業がありますか」といった質問に対し、「そう思う」と回答した割合が、小学校6年生では75.8%であったのに対し、中学校3年生では49.5%と26.3ポイントも低下していた。また、「国語の授業の内容はよく分かりますか」について「当てはまる」と回答したのが、小学校6年生では31.4%、一方、中学校3年生では19.3%と12.1ポイント低下していた。同様に、「算数・数学の授業の内容はよく分かりますか」について「当てはまる」と回答した割合は、小学校6年生では43.2%であったのに対し、中学校3年生では27.5%と、15.7ポイント低くなっている。中学校段階に入るにつれ、「授業」や「学習」に対して、肯定的な見解および内容の理解面について、いずれも低下している実態が示されている。このように、中学校における授業や学習に対する生徒側からの評価の実態をみると中学校段階は殊に厳しい状況にあることがわかり、何らかの手だてを講じる必要性があると考えられる。

そこで、本研究の先行研究においても、学級担任がクラスの多様な子どものニーズにあわせて授業づくりを進めていくことをサポートするため、学級サポートプラン／あ・つ・みファイル（以後、あ・つ・みファイルと略す）を開発してきた（涌井・玉木・海津・伊藤、2010）。しかしこれらの結果は、対象となる学校、教員や生徒を変えても同様に得られるとは限らない。そこで、本研究では、より適用性や汎用性を高めていくため、中学校2校に2年間に渡って介入し、効果の検証および課題の整理を行った。

さらに、先行研究として取り組んできた試験における配慮（海津・伊藤・玉木、涌井、2010）についても研究を継続している。この背景には、授業において発達障害等、特別な教育的ニーズのある子どもへの配慮については研究報告が蓄積されつつある一方で（例えば、玉木・海津・佐藤・小林、2007）、評価（例：試験）においては、公平性を重視するあまり、発達障害のある子ども等、特別な教育的ニーズを有する子どもが、時として力を発揮しにくい状況にあることも否めない。そして、こうした現状が、子どもの自己評価の低下につながっていることも容易に推測できる。

そこで、テストの様式や、内容、実施の手続きを変更することで、公平に、かつ適切な評価実現をめざす手だて・配慮のことを、「テスト・アコモデーション（Testing Accommodations）」と呼び、これまでも検討してきた。特に、中学校においては、定期試験が果たす役割は大きい。そこで、本研究では、中学校における定期試験を取り上げ、テスト・アコモデーション、いわゆる定期試験における「個への配慮」の観点による検討と同時に、誰にとってもアクセスしやすいテストの在り方とは何かについても重要なテーマとして捉え、定期試験における「全体への配慮」の観点からも考察を行うことを目的とする

【文献】

- 海津亜希子・伊藤由美・玉木宗久・涌井恵(2010)テスト・アコモデーションの検討.
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(編) 小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究. 国立特別支援教育総合研究所重点推進研究成果報告書, 187-234.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2009)生徒指導資料第1集(改訂版)性と指導上の諸問題の推移とこれからの生徒指導—データに見る生徒指導の課題と展望—
- 玉木宗久・海津亜希子・佐藤克敏・小林倫代(2007)通常の学級におけるインストラクショナル・アダプテーションの実施可能性—小学校学級担任の見解—LD研究, **16**(1), 62-72.
- 涌井恵・玉木宗久・海津亜希子・伊藤由美(2010)学級サポートプランⅡ(あ・つ・みプラン). 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(編) 小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究. 国立特別支援教育総合研究所重点推進研究成果報告書, 68-85.

(海津亜希子)

2. 「学級サポートプラン／あ・つ・みファイル」による授業改善の効果

(1) はじめに

一昨年度、我々は、学級担任がクラスの多様な子どものニーズにあわせて授業づくりを進めていくことをサポートするために、学級サポートプラン／あ・つ・みファイル（以後、あ・つ・みファイルと略す）を開発した（涌井・玉木・海津・伊藤、2010）。これは、著者らが提案する「あわせよう」、「つたえよう」、「みとめよう」の授業の3つの基本姿勢（あ・つ・みポリシー）を組み込んだセルフチェックツールであることから、そのような名前と呼んでいる。

あ・つ・みファイルは、セルフチェックにより学級担任が一人でも活用できる。玉木・涌井・海津・伊藤（2010）は、ある中学校の教員2名において、その授業改善の効果を検証した。授業に対するコンサルテーションを可能な限り控え、学級担任一人での実践を求めたところ、a)教員の行動や意識が改善され、子どものニーズを捉えた機能的な支援が増えた、b) 授業に対する生徒の評価が改善された、c)特別な教育的ニーズのある子どもの学習や行動の支援にも一定の効果があった。また、負担が少なく、支援計画が立てやすいといった教員の意見から現場で実用可能なことも示唆された。ただし、これらの結果は、対象となる学校、教員や生徒を変えても同様に得られるとは限らない。

そこで、本研究では、中学校でのあ・つ・みファイルの適用性や汎用性を高めていくために、先行研究とは異なる学校において、玉木ら（2010）が示した授業改善の効果を調べた。また、玉木ら（2010）のような個々の教員レベルでの取組みが、学校レベルでの取組みにどう影響するかについても検討を加えた。

(2) 目的

本研究では、先行研究とは異なる学校において、あ・つ・みファイルの授業改善の効果を調べる。また、個々の教員レベルでのあ・つ・みファイルの取組みが、学校レベルでの取組みにどう影響するかについて検討する。

(3) 方法

①学校

都市部の落ち着いた住宅地にある。1年3クラス（85名）、2年5クラス（180名）、3年4クラス（144名）。一昨年度までのあ・つ・みファイルに関する講演を耳にし、本校でも実践してみたいとの強い要望があり研究協力校となった。通級指導教室や特別支援学級はなく、通常級のみであるが、特別支援教育コーディネーターを中心に校内委員会を毎週開催したり、個別の指導計画も作成したりするなど、特別支援教育への関心も高い。

②あ・つ・みファイルへの参加教員及び、担当学級と生徒

対象としたクラスは3つ（1年生国語、2年生数学、3年生理科）。1年のクラスは、生徒数29名（男子19名、女子10名）。クラスの20.7～24.1%の生徒に学習面での課題

(読み、書き、数学の領域)が認められ、行動面では 27.6%の生徒に不注意が認められた。中でも、担任教員から特に配慮が必要として挙げられた生徒は、特別な教育的ニーズを有する 1 名、学習面で配慮の必要とされる生徒 2 名、心理的な面で配慮が必要とされる生徒 1 名。担任 (A) は、教職歴 6 年 (中学校国語 1 種、高等学校国語 1 種免許所有)。生徒に対しては、はっきり、ゆったりと、時折ユーモアを交えながら語りかけ、生徒からも人気がある。2 年のクラスは、生徒数 36 名 (男子 22 名、女子 14 名)。学習面ではクラスの 16.7%の生徒に学習面での課題 (数学の領域)が認められ、行動面では 25%の生徒に不注意が認められた。また、特に担任教師から配慮が必要と挙げられた生徒は、学習面で配慮の必要とされる生徒 3 名、行動面で課題のある生徒が 2 名いた。担任 (B) は、教職歴 3 年 (数学、情報 1 種免許所有)。誠実に生徒に接しており、授業で私語をする生徒は殆ど見られない。3 年のクラスは、生徒数 35 名 (男子 18 名、女子 17 名)。クラスの 22.9~28.6%の生徒に学習面での課題 (聞く、計算するの領域)が認められ、行動面では 20%の生徒に不注意が指摘された。また、特に担任教師から配慮が必要とあげられた生徒は、学習面で配慮の必要とされる生徒 4 名、行動面で課題のある生徒が 5 名。(副)担任 (C) は、教職歴 13 年 (中学校理科 1 種、高等学校理科 1 種免許所有)。研究主任を務めており、若手の教員からも信頼されている。

③研究デザイン

研究期間は 2 年間。1 年目に上記の 3 名の教員を対象として、あ・つ・みファイルの授業改善の効果を検討した。各教員は 2 学期 9 月からの 4~5 ヶ月間、あ・つ・みファイルを使った。その実践前との比較において、授業や授業に対する教員や生徒の意識にどのような変化がみられるかを調べた。2 年目に、学校が主体となってあ・つ・みファイルの観点を取入れた授業研究を行った。「学校による実践」を記述するという観点で、その経過を観察しながら、あ・つ・みファイルが学校レベルでの取組みにどう影響するかを検討した。

④あ・つ・みファイルの構成

あ・つ・みファイルには、以下のシートが含まれる：a)アセスメントシート 1：先生の授業づくりのチェックリスト、b)アセスメントシート 2：子どものつまずきチェックリスト、c)あ・つ・みプランの記録シート。なお、あ・つ・みファイルの詳細は、涌井ら (2010) や 玉木ら (2010) を参照してほしい

(<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/403/c-83.pdf>)。

⑤あ・つ・みファイルの手続き

夏季休業日中に各教員に対して、あ・つ・みファイルの趣旨と特徴、及び手続きの説明をした。各教員はあ・つ・みファイルの「先生の授業づくりのチェックリスト」と「子どものつまずきチェックリスト」により、自分の授業の特性、及び学級や生徒のつまずきの特性について確認した。また、それらの結果を参照しながら、支援を選択する方法—あ・つ・みプランの作成方法—を学習した。各教員は 2 学期の第 1~2 週目から開始し、図 1 の 3 つのステージを 1 週間のスパンで繰り返した。

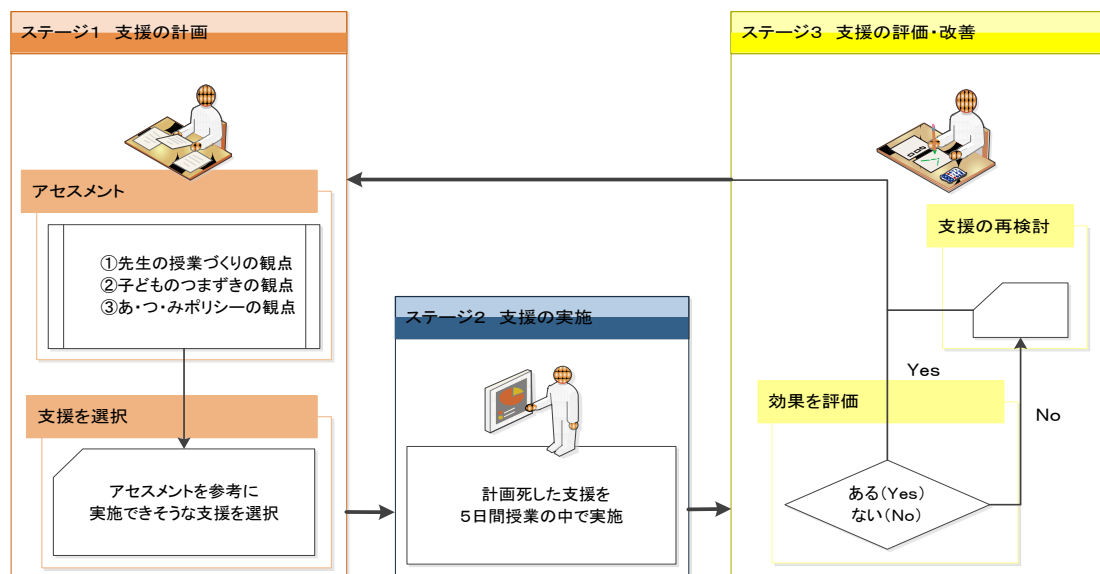


図1 あ・つ・みプランの3つのステージ

- ステージ1 支援の計画： a)あ・つ・みポリシー、b)先生の授業づくり、c)子どもをつまずきの3つの観点を考慮しながら、あ・つ・みプラン記録シートの項目から実施可能な支援を選択する。
- ステージ2 支援の実施： 1週間（月～金）の間、あ・つ・みプランを意識して授業を行う。
- ステージ3 支援の評価・改善： 1週間の授業のいずれか1回を選択し、その評価を行う。「とても効果があった」が「◎」、「わりと効果があった」が「○」、「あまり効果がなかった」が「△」、「まったく効果がなかった」が「×」、「実施しなかった」が「－」。

⑥測定指標

玉木ら（2010）と同じ以下のような測定指標を用いた。

a. 授業の変化：授業の支援得点

1年目の6月～翌年2月に、月に1回の割合で授業の観察記録を行った（7～8回）。あ・つ・みプランの166の支援リストを利用して、著者ら2名が各教員の授業を評価した。評価が一致した項目を1点としてカウントし、「授業の支援得点」と名付けた。

b. 授業づくりに対する教員の自己評価

実践の前後に「先生の授業づくりのチェックリスト」による評価を依頼した。授業作りの7つの観点、及び、あ・つ・みポリシーの3つの観点別に平均得点を算出した（0-3点）。

c. 授業に対する生徒の評価

実践の前後に授業に関するアンケートを実施した。質問は「授業はわかりやすかったですか」、「質問にいてねいに答えてくれましたか」、「黒板にかかれてあることは見やすかったですか」、「がんばっていることを認めてくれましたか」の4問で、回答は

4 件法（そう思うーそう思わない）とした。

e. 教員に対するインタビュー

実践終了後、インタビューを各教員別々に実施した。

（4）結果

ここでは、まず、教員 3 名によるあ・つ・みファイルの授業改善の取組みの結果（結果①～②、個々の教員のレベルでの取組み）について述べ、次に、それが学校で進める授業研究にどう影響したか（結果③、学校レベルでの取組み）を述べる。

個々の教員のレベルでの取組み（あ・つ・みファイルによる授業改善の実践）

① あ・つ・みプランの記録

15～18 週分の記録を得た。支援の選択の仕方は各教員で異なっていた。教員 A は、「先生の授業づくりのチェックリスト」の事前評価で得点が低かった領域から選択する傾向が伺えた（図 3）。すなわち、「授業の構成・教具」の得点が低かった教員 A は、その領域の支援を 12 回と最も多く選択し、次いで、「学級経営」5 回、「学習形態」2 回、「教室環境」、「指示の出し方」、「テストの配慮・学習の評価」各 1 回選択した。一方で、事前評価で、各観点にほとんど差がなかった教員 B は「授業の構成・教具」と「指示の出し方」の支援を各 30 回選択した。また、教員 C は、比較的得点の高かった「授業の構成・教具」（16 回）、「指示の出し方」（4 回）、「板書・ノート指導・プリント指導」（1 回）から選択した。

表 1 あ・つ・みプランの記録例

内容	具体的な手だて	効果	評価日の様子	評価日以外の様子
4) 一斉学習だけでなく、子どもの習熟度や学習のねらいに合わせた学習形態を考える	一斉授業では目が届かないところがあるため、グループ学習を設定し、教え合いの場面を多く作るようにする。	△	勉強よりも雑談の場面が目立った。	一斉授業では静かだが勉強しない。
4) 一斉学習だけでなく、子どもの習熟度や学習のねらいに合わせた学習形態を考える	グループ学習に少しゲームの要素を加えてみる	○	グループのメンバーに引張られる形で、学習に参加し、全体の中で答えることもできた。	一斉授業では静かだが勉強しないまだ前向きにはなれず。
4) 教科書以外の機器や教材を積極的に活用する	決まった国語のノートがない生徒にはノートを渡し、毎回預かることで、ノートがない状態にしない。シャーペンが壊れていて、いつもノートを取らない生徒には鉛筆と消しゴムを渡して学習環境を整える	-	ノートを渡した生徒は喜んでいった。鉛筆を渡した生徒は戸惑っていた。	ノートについては、保護者からもお礼を言われ、親に報告していたことがわかり、そのことがうれしかった。
4) 教科書以外の機器や教材を積極的に活用する	漢字の小テストやプリント授業内での発問に対する回答など、よかったところをしっかりとほめる	◎	ノートを渡した生徒が、板書を一部写していたので、そのことを授業終了後ほめた。	漢字の小テストでずっと 0 点だった生徒が初めて 1 点とつたことをほめた。
14) 少しでも書けていることを認めてほめ、最後まで取り組み続けられるように励ます		○		

注：教員 A の 23 の記録のうち 5 回分を抜粋して整理した。

表 1 には、あ・つ・みプランの記録例を示した。教員 A は 23 回の評価のうち◎が 2 回、○が 9 回、△が 4 回、- が 8 回、教員 B は 60 回のうち◎が 0 回、○が 30 回、△が 30 回、教員 C は 21 回の評価のうち◎が 0 回、○が 13 回、△が 5 回、×が 3 回であった。約 4～6 割の記録でプラスの評価が得られた。

②あ・つ・みファイルの効果

a. 授業の支援得点

図2には、授業の支援得点を示した。各図にはあ・つ・みポリシーごとに集計した得点とそれらの合計得点を示した。実践前後で比較すると、いずれの教員も実践前よりも実践中で得点が高かった。

実践後の観察記録には、a)視覚的な手がかりを使う、b)図や具体物を使う、c)授業の見通しをもたせる、d)グループ学習を導入する、e)机間指導による声かけ、f)簡潔な指示や説明、g)復習の時間、h)ほめる・みとめる、などの支援がより多く認められるようになった。

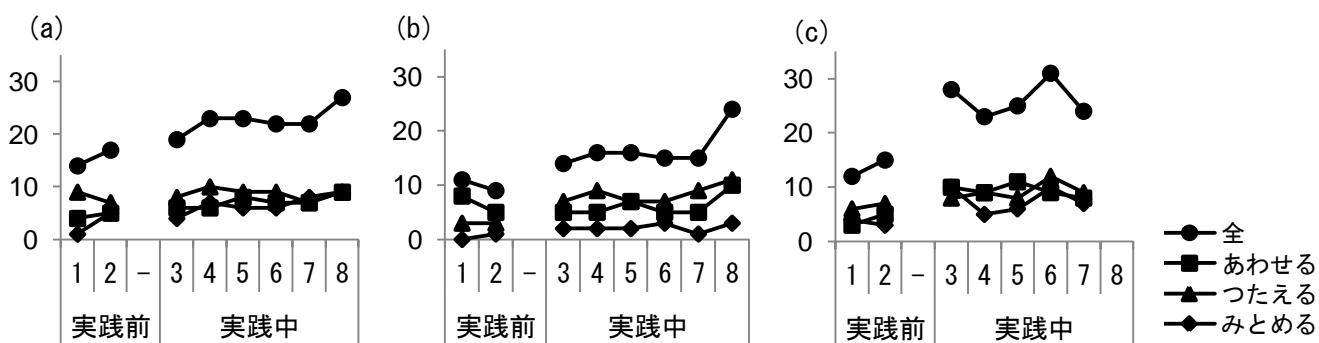


図2 授業の支援得点の変化 (a) 教員A、(b) 教員B、(c) 教員C

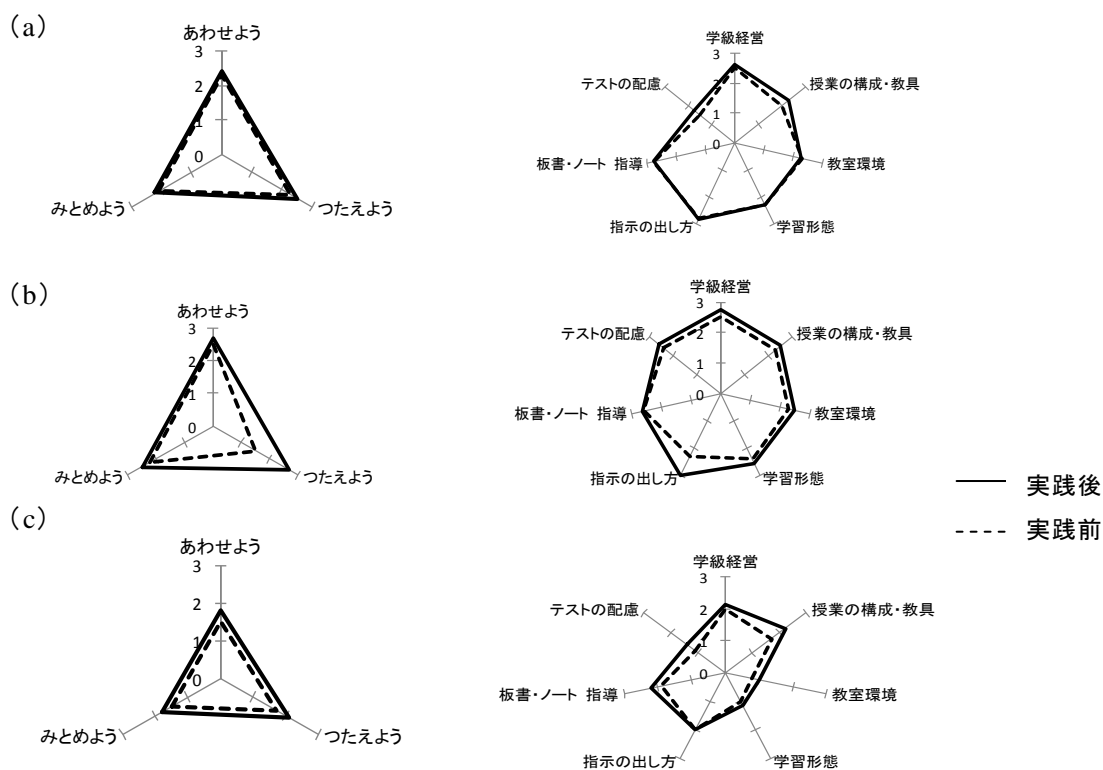


図3 教員の授業作りに対する自己評価 (a) 教員A、(b) 教員B、(c) 教員C。左にあ・つ・みポリシーの観点別チャート、右に授業作りの観点別のチャートを示した。

b. 授業作りに対する教員の自己評価

図3には、授業作りに対する各教員の自己評価を示した。あ・つ・みファイルの実践前後で自己評価を比較すると、いずれの教員も実践後に得点が高くなった。教員Aは、実践前に比較的得点が低かった「授業の構成・教具」の領域で最も得点が伸びた（0.3点以上）。これらの領域は、教員Aがあ・つ・みプランで選択した領域と一致していた（結果1参照）。教員Bは「指示の出し方」で最も高い得点の伸びを示した（0.7点）。この領域は教員Bがあ・つ・みプランで選択した領域と一致していた（結果1参照）。また、あ・つ・みポリシー別のチャート（図3左列）をみると、実践前に得点の低かった「つたえよう」の得点が最も伸びていた。教員Cは、「授業の構成・教具」の領域で最も得点が伸びた（0.5点）。この領域は、教員Cが支援の計画で選択した領域と一致していた（結果1参照）。

c. 授業に対する生徒の評価

表2には各教員の授業に対する生徒の評価を示した。いずれの教員の授業も実践前と実践後の両方で、多くの生徒（62～100%）からプラスの回答（「そう思う」、「だいたいそう思う」）を得た。実践前と実践後の評価を比較すると、特に、授業の支援得点の伸び（結果②. a）が最も良かった教員Cにおいては、「授業はわかりやすかったですか」の質問で、「そう思う」の回答の割合は減少したものの、「そう思う」と「だいたいそう思う」を合わせた肯定的な回答の全体の割合は、実践後に約12ポイント増加した。また、「質問にいてねいに答えてくれましたか」の質問では、肯定的な回答の割合が実践後に約15ポイント増加した。一方で、教員Aは実践前後でほとんど差がなかった。また、教員Bは実践後に肯定的な回答が減少した。

一方、「1学期と2学期とを比べて、担任の先生の授業で変わったと思うことがあったら教えてください」の質問に対する自由記述の結果では、数こそ異なるがいずれの教員の授業についても、「時間をゆるやかにしてくれた」「黒板の字がみえやすくなった」「わかりやすくなった」「おもしろくなった」「ノートが書きやすかった」「わかりやすい図を用いていた」など、教員の授業の工夫を肯定的に評価する回答をした生徒がみられた。

表2 授業に対する生徒の自己評価

		教員A				教員B				教員C			
		そう思わ ない	あまりそう思 わない	だいたいそう 思う	そう思う	そう思わ ない	あまりそう思 わない	だいたいそう 思う	そう思う	そう思わ ない	あまりそう思 わない	だいたいそう 思う	そう思う
①授業はわかりやすかったですか													
実践前	人数	0	0	4	24	0	3	11	18	0	7	10	16
	割合	0.0	0.0	14.3	85.7	0.0	9.4	34.4	56.3	0.0	21.2	30.3	48.5
実践後	人数	0	0	10	18	3	5	12	12	1	2	19	11
	割合	0.0	0.0	35.7	64.3	9.4	15.6	37.5	37.5	3.0	6.1	57.6	33.3
②質問にいてねいに答えてくれましたか													
実践前	人数	0	2	5	21	0	1	11	20	3	5	12	13
	割合	0.0	7.1	17.9	75.0	0.0	3.1	34.4	62.5	9.1	15.2	36.4	39.4
実践後	人数	0	1	12	15	1	6	12	13	0	3	16	14
	割合	0.0	3.6	42.9	53.6	3.1	18.8	37.5	40.6	0.0	9.1	48.5	42.4
③黒板に書かれてあることは見やすかったですか													
実践前	人数	0	0	1	27	0	0	10	22	0	3	11	19
	割合	0.0	0.0	3.6	96.4	0.0	0.0	31.3	68.8	0.0	9.1	33.3	57.6
実践後	人数	0	0	6	22	1	2	6	23	0	1	13	19
	割合	0.0	0.0	21.4	78.6	3.1	6.3	18.8	71.9	0.0	3.0	39.4	57.6
④がんばっていることを認めてくれましたか													
実践前	人数	0	3	7	18	0	6	16	10	2	8	16	7
	割合	0.0	10.7	25.0	64.3	0.0	18.8	50.0	31.3	6.1	24.2	48.5	21.2
実践後	人数	0	3	14	11	1	11	11	9	2	7	17	7
	割合	0.0	10.7	50.0	39.3	3.1	34.4	34.4	28.1	6.1	21.2	51.5	21.2

註：生徒数 教員A n = 28；教員B n = 32、教員C n = 33

d. インタビューの結果

いずれの教員もあ・つ・みファイルの実践に対して好意的な意見や態度を示した。教員Aからは「自分の授業を見つめ直すことができた」「継続的に行えたこともよかった」「自分自身の意識が変わった—最初は、できないのは、きかない生徒が悪いと思っていたが、それでは難しい子どももいると感じた」の回答があげられた。教員Bからは「チェックリストをつけることで、普段していなかったことを意識的に行うようになったことがよかった」という回答、教員Cからは「日頃、意識せずにやっていたことの目的や意図がはっきりしてきた」「予定がみえることで、子どもたちの授業へのモチベーションが下がると思っていたが、予定を示すとかえって子どもたちが落ち着いて行動できたように思う」「子どもの様子を確認でき、声をかけることができるようになった」などの回答があげられた。

実用性に関して教員Aから「初めは週1度評価することが重いと感じたが、やってみてそれだけの価値があった」「チェック項目が具体的であったことがよかった。項目が具体的であることで取組がやりやすかった」といった報告がされた。教員BとCからも類似の意見をきくことができた。

e. 気になる子どもについて

気になる子どもの支援について、「声掛けやグループ学習をすることで、細かい部分が変わった」「グループの効果が実感できた」「漢字テストなどでがんばりがみられるようになった」「認めてあげることで変わっていくことがあった」「(生徒が)自分のペースで出来ることを探したい」「机間指導により効果があった」「評価して認めてあげることで効果があった」などの回答があった。他方、何人かの生徒については、「学習への取組みが大きくは変わらなかった」「あまり効果がみられなかった」「効果があったかどうか判断が難しい」という意見があり、さらなる改善の必要性が指摘された。

学校レベルでの取組み（あ・つ・みファイルの観点を取り入れた授業研究の実践）

③授業研究の実践

あ・つ・みファイルの観点を取り入れた授業研究を学校が主体となって行った。テーマは「学力向上～全ての生徒にわかる授業、魅力ある授業を目指して～」である。

教科担任制である中学校の授業改善の取組みは、これまで伝統的に、教科ごとの専門性に依拠するものがほとんどであった（浦野、2009）。しかし、そのような取組みは「教科や授業技術」の話が多く、子どもの学びのニーズに焦点化した議論がしにくい、「教科の壁」を超えた学校全体としての取組みが難しい、さらに、十分な成果が得られないといった指摘がある（岡田、2008；大塚、2009；佐藤・佐藤、2003；浦野、2009）。このような中学校の課題を踏まえ、教科の枠を越えて教員全員が参加できるより効果的な授業研究を行うための手がかりとして、あ・つ・みファイルの観点（例えば、子どもの多様な学びのニーズに焦点をあてている点や教科の専門性に関係なくすべての教員の授業に関係する内容で構成されている点）や成果（有用かつ実用的な授業改善ツールである）が着目された。

あ・つ・みファイルとの関連で特に重要と思われる授業研究の取組みを以下に述べる。なお、取組の詳細については学校の研究紀要「学力向上～全ての生徒にわかる授業、魅力ある授業を目指して～」を参照してほしい。

a. A中ファイル

あ・つ・みファイルの観点を参考に学校オリジナルの「A中ファイル」(学校名がファイル名に入っている)が作成された。A中ファイルは、a)授業の基本的姿勢をおさえる、b)アセスメントを行う、c)セルフチェックにより継続的に取り組む、といった点ではあ・つ・みファイルと共通したツールになっている。しかし、その内容は、より中学校の実情にあうように変更が加えられた。たとえば、あ・つ・みファイルの「あわせよう」「つたえよう」「みとめよう」は、A中ファイルでは、より子どもの主体性に焦点をあてるために「準備する」「動かす」「見つける」としている。A中ファイルの作成にあたっては、次のことが配慮されている：a)「教科の枠を超えて日常の授業の中で取り組める」、b)「負担感が少ない」、c)「全体を見る視点と個を見る視点の両面を大切にする」、d)「教師自身のふりかえりを大切にする」。

研究2年目にA中ファイルを用いて全教員が授業改善を試みた。この手続きは、あ・つ・みファイルとほぼ同じで、支援の計画→実施→評価・改善のサイクルで行われた(2週に1回)。また、提案授業や公開授業の指導案にもA中ファイルの内容を反映させている。

A中ファイルの取組みから、以下のような成果が考察されている：a)各自で授業の改善ポイントを意識して日々の授業に取り組めた、b)共通の目標を設定することにより、教科を越えた教員間の情報交換や話し合いが活発となった、c)ベテラン教員の実践結果が、若手教員の授業づくりのヒントとなった、d)2週に1回の記録作業は適量であった。

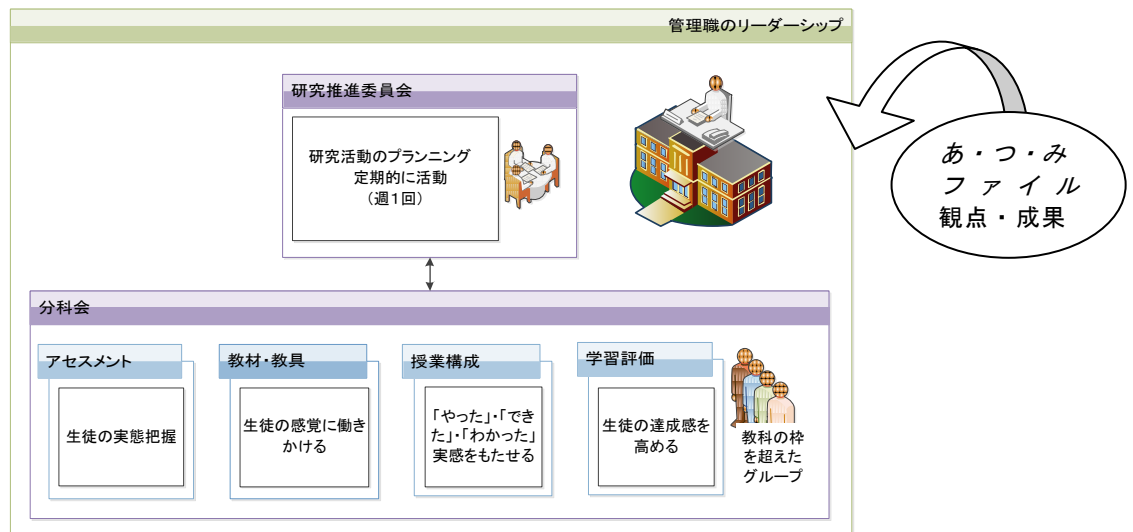


図4 研究組織 学校の研究紀要の図を一部改編して作成した。

b. 研究体制の整備

図4に、研究組織の概略を示した。あ・つ・みファイルを参考に、教科に関係なくすべての教員に共通する次の4つのテーマが選択された：a)アセスメント(実態把握)、b)教材・教具、c)授業構成、d)学習評価。すべての教員は、いずれかの分科会に入り、分科会ごとに共通の目標を設定して、授業づくりの提案を行った。このような組織を

管理職のリーダーシップ、研究推進委員会が先導していくことで、教科の枠を超えた議論や情報交換が促されているようであった。

c. 研究協議・授業参観の工夫

分科会を利用した研究協議が行われた。これは、授業参観時もしくは終了後に気づいたことを付箋紙に記し、分科会ごとに集まり、その付箋紙をB4判用紙（あるいは模造紙）に張り出しながら、授業改善の意見を出し合い、最後に各分科会が集合して、その用紙をもとに全員に報告するというようなものである。また、これとは別に、授業参観週間を位置づけ、分科会を中心として授業を参観し合い、授業の良かった点を授業者にフィードバックすることを行った。

このような研究協議や授業参観の成果としては、a)教科の内容ではなく、授業の展開に焦点化ができる、b)各自の発言が容易で平等化している、c)議論が活性化している、d)教科の枠を越えて学びがある、e)問題を視覚的にとらえかつ議論の様子を模造紙上に保存できる、f)満足度が高いなど、先行研究と同様の結果（浦野、2009）を伺うことができた。

（4）考察

本研究では、まず、教員3名を対象として、あ・つ・みファイルの授業改善の効果を調べた。玉木ら（2010）が対象とした教員2名については、教職歴が5年で、担当教科が国語と数学であったが、それに比べると、今回の対象者は、教職歴がそれぞれ3、6、13年で、その範囲は広く、また、担当教科も国語と数学に加え、理科が加わっている。しかし、このような違いがあるにもかかわらず、結果は、授業がより良く改善されることを示した玉木ら（2010）の結果とほぼ一致していた。すなわち、本研究においても a)教員の行動や意識が改善され、子どものニーズを捉えた機能的な支援が増えた、b)授業に対する生徒の評価にも改善されたと考えられる部分があった、c)インタビューの結果から、特別な教育的ニーズのある子どもの学習や行動の支援にも一定の効果があったことが推測された。また、本研究では、あ・つ・みファイルの実用性に関して「項目が具体的であることで取組がやりやすかった」といった意見が聞かれたが、これも「項目数の多さはマイナスの評価につながっておらず・・・具体的な支援方策が細かく明記される」セルフチェックツールの方が活用しやすいことを示唆した玉木ら（2010）の見解を支持するものと考えられる。ただし、上記c)については、いずれの教員も自由記述において生徒から授業の工夫に対するいくつかの肯定的な評価を得たものの、必ずしも生徒の評価の学級全体の結果には結びついていなかったことに留意する必要がある。この要因としては、次の2つのことが考えられる。第一に、実践前の評価にみられるように、もともとの授業が、多くの生徒（62～100%）から既に肯定的な評価が得られるような一定の高いレベルのものであったことである。そのため、実践後の教員の意識や支援の変化が、生徒の意識として反映しにくい状態になっていた可能性がある。第二に、生徒の自由記述の中に授業そのものには関連のない要望や願いがみられたことを考慮すると、授業以外の要因が授業自体に対する評価にも影響を及ぼしていたことが考えられる。いずれにせよ、授業に対する教員の意識や支援の変化は、生徒にとっては必ずしも授業のみを対象に評価されるわけではな

く、より複合的な要因が影響することも示唆された。そこで、今後の研究においては、授業自体を純粋に評価する指標の在り方を探るとともに、授業自体の評価を高めるためのその他の要因についても丁寧に考察していくことが重要と考える。

他方で、本研究では、このようなあ・つ・みファイルの観点や成果を、学校が主体となって行う授業研究に取り入れた実践について報告した。この実践では、玉木ら（2010）のように、授業改善の効果を個々の教員のレベルで細かく評価しているわけではない。しかし、学校オリジナルのA中ファイルによる授業改善の中で、各教員が「授業の改善ポイントを意識して日々の授業に取り組めた」ように、学校レベルでもあ・つ・みファイルを活用できる可能性を示せた。また、実践の全容を眺めると、あ・つ・みファイルの観点を学校全体で共有することは、教科の枠や専門性に関係なく、すべての教員が主体的に授業改善に参加していくことにつながっていることも伺えた。

教科担任制である中学校の授業改善の取組みは、これまで伝統的に、教科ごとの専門性に依拠するものがほとんどであった（浦野、2009）。しかし、そのような取組みは「教科や授業技術」の話が多く、子どもの学びのニーズに焦点化した議論がしにくい、「教科の壁」を超えた学校全体としての取組みが難しい、さらに、十分な成果が得られないといったことが指摘されている（岡田、2008；大塚、2009；佐藤・佐藤、2003；浦野、2009）。本研究の結果は、あ・つ・みファイルによる授業改善が、このような中学校の課題に取り組むための手掛かりを与えてくれることを示唆するものである。

【文献】

岡田正和（2008）「授業で勝負！」教科の枠を越えた研究体制の定着．中等教育資料、88-92.

大塚美穂（2009）組織的な授業改善を図る校内研究の在り方．福岡市教育センター研究紀要．

大田区立大森第十中学校（2011）学力向上—全ての生徒にわかる授業、魅力ある授業を目指して—．平成22・23年度大田区教育委員会教育研究推進校研究紀要．

佐藤雅彰・佐藤学（2003）公立学校の挑戦—授業を変える学校が変わる．ぎょうせい

玉木宗久・涌井恵・海津亜希子・伊藤由美（2010）学級サポートプランⅡ「あ・つ・みファイル」による実践．独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（編）小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究．国立特別支援教育総合研究所重点推進研究成果報告書，146-159.

浦野弘（2009）公立中学校における校内授業研修会の持ち方に関する意識の調査．秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要，31，143-150.

涌井恵・玉木宗久・海津亜希子・伊藤由美（2010）学級サポートプランⅡ（あ・つ・みプラン）．独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（編）小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究．国立特別支援教育総合研究所重点推進研究成果報告書，68-85.

（玉木宗久、海津亜希子）

3. 学年全体への広がりを目指した「学級サポートプラン／あ・つ・みファイル」の活用と課題

(1) 目的

中学校でのあ・つ・みファイルの適用性や汎用性を高めていくために、学年全体への活用の広がりを目指し、あ・つ・みファイルによる授業改善の効果を調べた。

(2) 方法

①学校

全校生徒数は約 450 名。学級数は 1 学年 4 クラス、2 年 4 クラス、3 年 5 クラスで、特別支援学級が 2 クラスの計 15 クラスの中規模校である。駅から歩いて 10 分ほどの場所にあり、商店街に隣接している。生徒は、勉強、部活動に積極的に参加し、また学校行事も盛んである。近年、一人ひとりを大切にしたい学校づくりのために、授業研究を通して、授業の工夫や特別支援体制を整備し、支援や配慮の必要な生徒へも目を向けた取組を行おうと努力している。

②対象

対象とした第 2 学年は、生徒指導上の課題を抱える生徒が多く在籍し、また発達障害やその疑いがあり支援が必要な生徒も数名いた。また母語が日本語でない生徒も数名いた。対象学年が 1 年生の時には、授業中の離席や私語も多く、授業中に物が飛んだり、友だち同士の諍いが起き授業が中断する等のエピソードがあった学年である。

第 2 学年の担当教員は 7 名であった。第 2 学年全体で、より良い授業改善に向けて取り組んだ。生徒の変容および教師の支援の工夫について、主に、発達障害等により特別な支援が必要な生徒が在籍している中学 2 年の 2 つのクラス（Ⅰ組、Ⅱ組）の授業観察およびデータの収集を行った。本報告では、主に、定期的に一定数の授業データを収集することができた国語と理科の様子について報告した。

なお、対象となったⅠ組は、男子 18 名女子 17 名の計 35 名の学級であった。発達障害等により特別な支援が必要な生徒は 3 名いた。

もう一方のⅡ組は、男子 18 名、女子 17 名計 35 名の学級であった。発達障害等により特別な支援が必要な生徒は 3 名いた。その内 LDI のチェックにより発達障害の疑われる男子生徒が 2 名いた。この 2 名の男子は音読が流暢にいかず、勝手読みがあるなどの学習上の課題の他、生活上も教師の注意を受け入れられずに大声を上げたり、友だちとのトラブルが目立つ状態にあった。

③あ・つ・みファイルについて

本実践で活用したあ・つ・みファイルの概要は、前項「学級サポートプラン／あ・つ・みファイル」による授業改善の効果の報告と同じである。

④研究デザイン

6 月に対象学級と対象教員のあ・つ・みプラン導入前の授業の観察を行った。その後、6 月に行われた校内研究会において、あ・つ・みファイルの説明を全校職員に行った。その後、学級のアセスメントとして「子どものつまずきチェックリスト」の評定を依頼した。また、6 月から 11 月にかけて原則として月に 1 回程度、著者らが対象

学級の授業を観察し、授業改善の実態と生徒の様子についてデータの収集を行った(学校の時間割の関係上、観察授業の教科はさまざまであった)。また、後半に、2週間(11月後半)の実践に関してあ・つ・みプランのふりかえりを行う記録週間を設定し、学年主任から学年全体へ指導記録をとることを積極的に促した。この他、前学期と後学期に1回ずつ、あ・つ・みファイルについて学年での話し合いの時間をもった。

⑤データの収集と結果の整理方法

a.学級の実態についてのアセスメント

「子どものつまずきチェックリスト」を学級担任及び国語と数学、英語、理科の担任と学年主任の合議によって評定した。

b.授業における支援の工夫：授業の支援得点

あ・つ・みプラン記録シートにある支援リスト 166項目を利用して、著者ら2名または1名が授業を評定した。実施されており一定の効果が見られたと判断された項目を1点、実施しているが効果はあまりが感じられないと判断された項目を0.5点としてカウントし、「授業の支援得点」を算出した。評定者の判断が一致しない場合は合議によって判断した。

c.授業づくりに対する教員の自己評定

あ・つ・みファイル導入の前後に学年の教員全員に「先生の授業づくりのチェックリスト」による評定を依頼した。授業づくりの7つの観点および、あ・つ・みポリシーの3つの観点別に平均得点を算出した。

d.あ・つ・みプランのふりかえり記録

11月後半の2週間の実践について、実施した指導の工夫の内容とそのふりかえりについて対象学年の教員数名の記録を整理した。

e.教員に対するインタビュー

あ・つ・みファイルによる実践終了後に、学年会においてあ・つ・みファイルの活用と課題についてインタビューを実施した。

(3) 結果と考察

①学級の実態についてのアセスメント

「子どものつまずきチェックリスト」を学級担任及び国語と数学の担任によって評定したところ、対象学級の特徴は以下の通りであった。

I組は、「聞く」の得点が一番高く、「聞く」ことに対する課題のある者がクラスで一番多かった。次いで「書く」「計算する」「注意」の得点が高かった。

II組も「聞く」の得点が一番高く、「聞く」ことに対する課題のある者がクラスで一番多かった。次に高かったのが「計算する」、その次は「読み」であった。

中学校では、教科担任制のため「読み」「書き」「計算」に関わる項目は学級担任だけでは判断できず、国語や数学等の教員の協力が必要となる。複数で子どもの実態について話し合えるという利点もある一方で、結果の算出まで時間がかかるといった課題があった。

②授業改善の工夫

a. I組の授業(国語科)と生徒の様子の変化について

あ・つ・みファイル導入前に観察した授業は、作文の授業であった。授業のめあてを一番最初におさえ、常時示しておく、「ノート、のり（プリントを貼るため）、筆記具だけ出すように」と指示し作業しやすいようにさせる、キッチンタイマーを活用して作業時間を明確にする、ふりかえりのための授業カルテにポイント制を導入しているなどの工夫が図られていた。生徒の様子として、特別な支援の必要な男子生徒は、口頭による指示へ注目することはあまりなく、のりで手遊びをしたり、指示に対する動作がワテンポ遅く、指示の聞き逃しがみられた。

あ・つ・みファイル導入後の担当教員 A による授業における支援を得点化（授業の支援得点）したところ、図 1 の通りであった。6 月某日に比べ、10 月某日の得点数の方がさらに高くなっている。

6 月某日の授業では、「みとめる」の項目の一つである『良いところを見つけたらすぐほめる』[例「すごいよ。〇〇君なんかもうシャーペン握って書く気満々だからね。」（ノート提出に対して）「〇〇さん早い」など] や、特別な支援の必要な生徒への個別の声かけなどが行われ、それが授業への参加につながっていた。

10 月某日の授業では、発問に関わる文章の貼付け教材を活用したり、文章内容に関わって日本地図を書くなど視覚的な手がかりを示す、できていない生徒へ個別に声かけをする等の支援が行われた。生徒の発言や課題への取組をさりげなく賞賛したり、みとめる言動が随所であり、生徒達の挙手や発言も多く、積極的な授業参加へつながっていた。特別支援の必要な生徒も手遊びは見られず、積極的に参加していた。また、教室には、掃除の手順表が貼ってあったり、SHR の開始時刻が短冊で掲示されていたり、クラスの MVP の表彰が掲示されていたりなど、授業外にも「あわせる、つたえる、みとめる」支援の工夫がされていた。

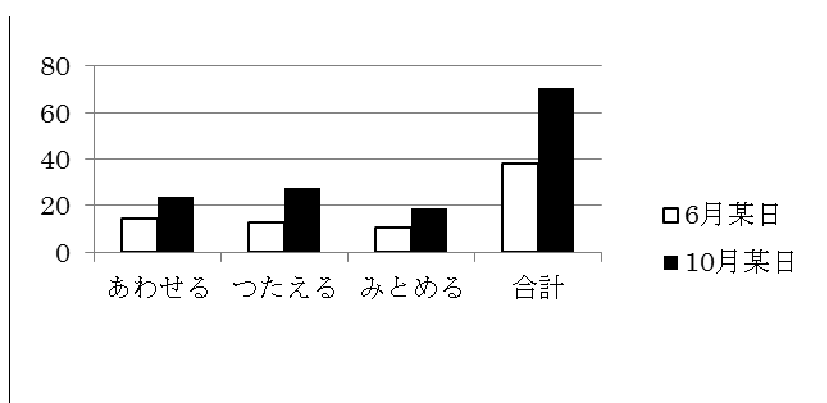


図 1 あ・つ・みファイル導入後の担当教員 A による授業の工夫（授業の支援得点）の変化

b. II 組の授業（理科）と生徒の様子の変化について

あ・つ・みファイル導入前に観察した授業は、理科の実験「電流とその利用」の授業であった。今日の流れが黒板に示され、班毎に作業に取り組んだ。特別支援の必要な生徒 2 名は同じ班であったが、二人でおしゃべりをしたり、手遊びをしたりでしば

らく作業に取りかからなかった。各班の進度はバラバラで教師が一つずつ巡回し電線の配線等の指導をした。班同士で見合ったり、教え合ったりする様子は見られなかった。

あ・つ・みファイル導入後の担当教員 B による授業の工夫(授業の支援得点)は図 2 の通りであった。「あわせる」の得点が若干 9 月某日よりも 10 月某日の方が低い、それ以外の項目と合計得点は 9 月某日に比べ、10 月某日の得点数の方が高くなっている。

9 月某日の授業では、プリント教材の問題を解く場面で、「解答を導くための手がかりを伝える」、小テストの時間延長などの支援の工夫が図られていた。また、子どもの発言をできるだけ広い、認めようとする姿がみられた。特別支援の必要な生徒は、おしゃべりしたり伏せている時間もあったものの、少し課題に取り組む様子も見られた。

10 月某日の授業では、あ・つ・みファイル導入後、観察した授業は、理科第 2 分野「オオカナダとヒトの細胞を観察する」の授業であった。授業の工夫として、授業開始時に黒板に教科書のページとテーマを板書し、今日の授業について説明を行っていた。授業の導入部では、既習事項(実験の振り返り)について質問し、学習ノートに書き込みをさせる際にキッチンタイマーを利用して時間内に済ませる方法を取り、生徒も意識して学習ノートに書き込む様子が見られた。また、板書事項で重要箇所を赤チョークで既述して、生徒へも「黒板の字、赤は見えにくいですか。」と確認を取り、細胞の図を描いて、視覚的な情報提示を図っていた。学習ノートへ書き込む時間では、机間巡視を行いながら支援の必要な生徒へ個別に指導していた。また、教示をする際には、「書けたら、鉛筆を置いてください。」と伝え、説明を行っていた。課題を済んだ生徒には、次の課題を板書して、見通しをもって活動できるよう教示していた。

10 月某日の授業観察から、あ・つ・みファイル導入後、「あわせる」「つたえる」「みとめる」ともに前期に比べ、大きな変容をみせていた。実際の授業場面では、生徒に注目させる教示や板書の配慮、机間巡視による生徒の学習習得状況の確認など、生徒の様子を観察しながら授業を展開している工夫が多く見られるようになった。

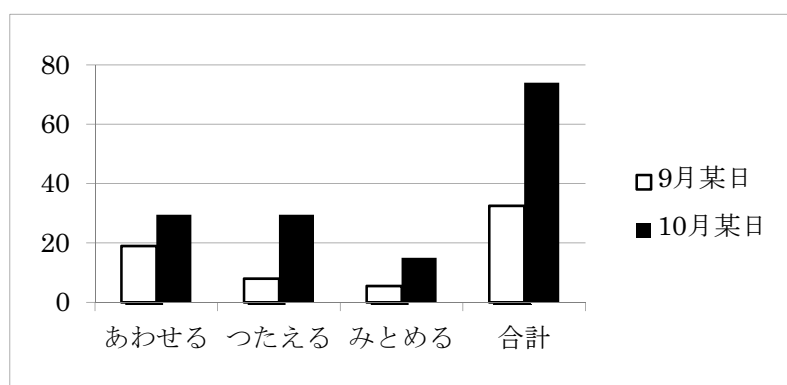


図 2 あ・つ・みファイル導入後の担当教員 B による授業の工夫(授業の支援得点)の変化

c. その他の変化

学校全体であ・つ・みプランの支援項目を意識して、掲示物の整理や、時間割や持ち物の掲示を行うという取組が得られた。どのクラスも時間割を掲示する場所が一定の場所に決めてあり、構造化されていた。

対象校では教育課程の編成上の都合により、週毎に時間割が変わるので、発達障害等の支援の必要な生徒だけでなく、一般の生徒にとっても生活の見通しが立ち、役立つ工夫となったと考えられる。

③授業づくりに対する教員の自己評価

実践の前後に「先生の授業づくりのチェックリスト」による評価を学年担当の教員全員に依頼した。本報告では、事例として担当教員 A と担当教員 B の授業づくりの 7 つの観点および、あ・つ・みポリシーの 3 つの観点別に平均得点を算出した結果を図 3-6 に示した。担当教員 A の場合は実践前の方が全般的に得点が高く、授業改善が進むにつれ、自己評価が厳しくなっていくことが示された。担当教員 B の場合は実践終了後の方が全般的に得点が高かった。実際の行動観察の結果（図 1 と 2 の授業の支援得点）からは、実践が進むほど授業改善が示されており、このチェックリストをつけ、あ・つ・みポリシーを意識するだけでも、授業改善を積極的に図ることができると考えられる。

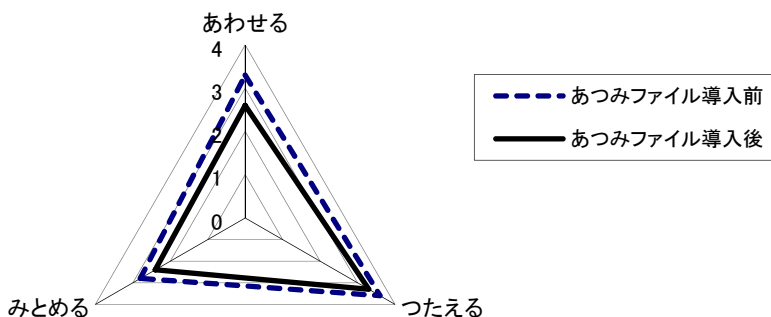
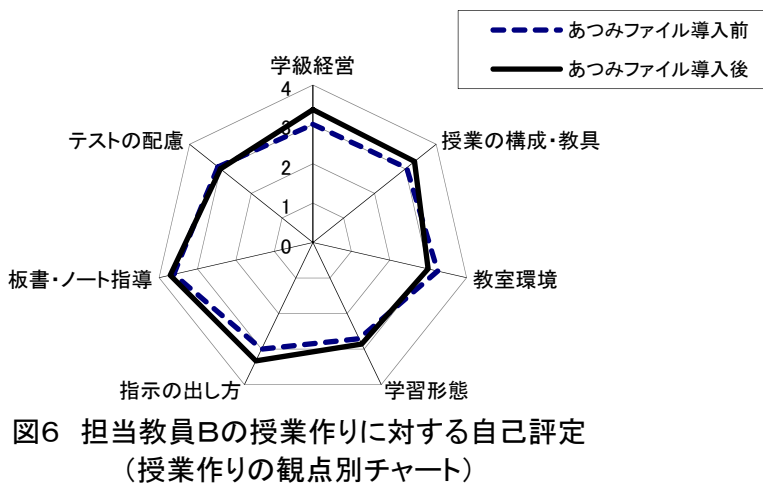
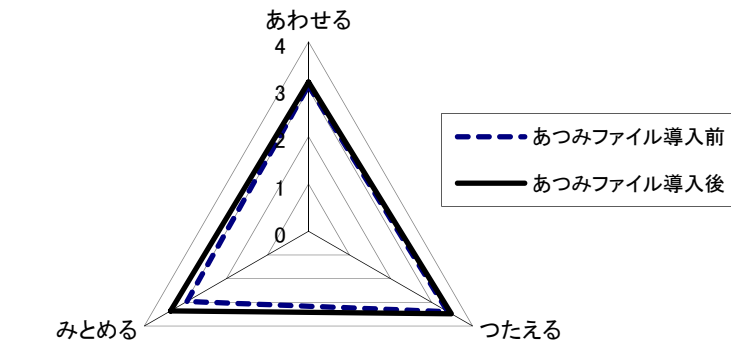
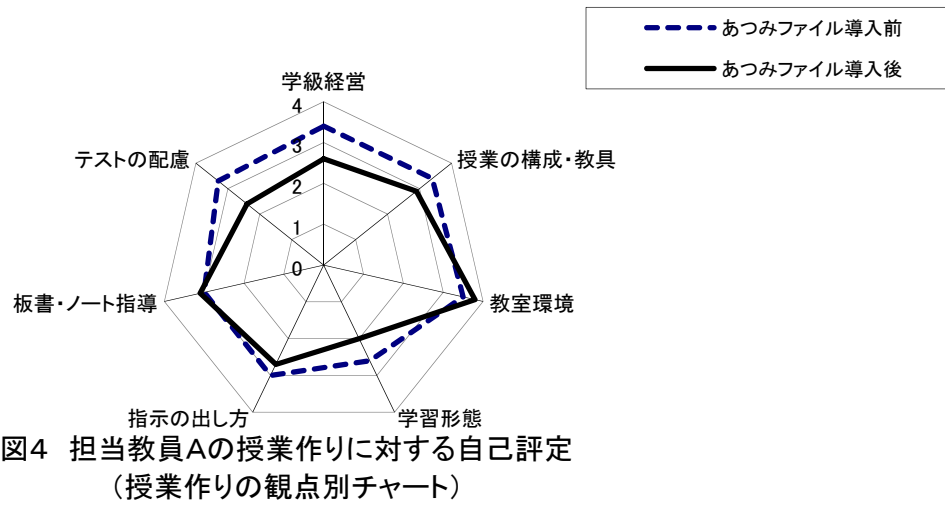


図3 担当教員Aの授業作りに対する自己評価
(あ・つ・みポリシーの観点別チャート)



④教員によるふりかえり記録

あ・つ・みファイルでは1週間単位での記録を目安としているが、記録を定期的にとることは難しかった。生徒指導等の課題を抱える対象学年では全教員が空き時間の無い状態で、放課後も部活動の他、問題を起こした生徒の個別指導などもあり多忙を極めていた。このような中で、期間を限定した「記録週間」を学年主任より働きかけたところ、表1のような記録結果が得られた。対象教員の学年全員の教員から記録がよせられ、あ・つ・みポリシーを意識した実践の広まりが見られた。どの教師も、クラス毎ではなく全クラスを対象とした記録内容になっていた。教師の思考スタイルとして、同じ教科の同じ単元の授業を各クラス毎に分けて考える必要性はあまり感じられなかったようである。

表1 あ・つ・みプランのふりかえり記録の例

		授業で工夫したあ・つ・みのポイント	ふりかえり
担当 教員 A	1 週 目	授業の構成17 授業カルテの利用 教室環境 秀作選の掲示	(目標を達成したときにもらえる)シールを意識し、書く内容に方向性がでてくる。
	2 週 目	授業の構成17 授業カルテの利用(コメントに対する返事を書く、授業で紹介する。 教室環境 秀作選の掲示	質問や疑問を書く生徒が出てくる こまめな張り替えが必要
	3 週 目	3-b) 前時の復習 3-f) 課題取り組み時間の確保 板書9) 指示内容を書く	テスト前ということもあり静かに取り組んでいる。 うるさい生徒がいても安心して課題に取り組めた。
担当 教員 B	2 週 目	2-c) レポート提出期限の延長	授業中、一生懸命取り組んでいたのに、レポートを仕上げるために「良い物を完成させよう」と指示し、提出率が上がった。
担当 教員 C	1 週 目	板書の工夫	・できるだけおおきく見やすい字で ・色の使い方の工夫とルール徹底 ・1項目を1板書でまとめられるようにした
	2 週 目	重要項目を繰り返し言う工夫	・数学の「スパイラル」的要素も意識しながら重要項目について、強調することと、何度も繰り返し言うことを意識した。
担当 教員 D	1 週 目	課題の取組時間を〇〇分までと終わり時間を黒板に書いて伝える。	緊張感の中で取り組めた。
	2 週 目	取り組むよう励ます	・手つかずの生徒の中で一人はつけた。

担当 教員 F	1 週 目	ルールの徹底 *一つずつ出していく	守れない生徒に対して、事前にルールを言っておくと、指導に入るとき、言わなかった時より話が入りやすい。
	2 週 目	個々の認め合い 班ごとにその日ごとの良かった点を評価していく	普段見えていない部分に目を向けることで、生徒間の距離は縮んだが、問題傾向にある生徒については、大きな変化がなかった。
担当 教員 G	1 週 目	グループのねらいをわかりやすく伝える。 説明中心ではなく、子どもが取り組みたいと思う学習場面をつくる。	グループの活動がより活発化した。 生徒が能動的な学習活動になった。
	2 週 目	作業や課題は達成可能な量になるよう、小さなまとまりにわけるとする。	段階的に活動を行うことでより学習を深めることができた
担当 教員 H	1 週 目	拡大コピーを利用し、わかりやすく表示。 グループごとに分け、計画を立てていく。	テスト前ということもあり静かに取り組んでいる。 うるさい生徒がいても安心して課題に取り組めた。
	2 週 目	全体の流れを意識づけた後は、グループに分かれ進めていく。	遅れがちな生徒をグループリーダーが助けて、グループ全体のまとまりが強くなった。

⑤教員に対するインタビュー：学年全体への広がりや課題について

実践終了後に、学年会においてあ・つ・みファイルの活用と課題についてインタビューを行ったところ、以下のような意見や感想を得た。

- ・ 「あ・つ・みポリシー」を意識した授業づくりは常に行っていて、自分のふりかえりの視点になっている。ただ、日中も放課後も空き時間なく生徒指導等にかかり切りであり、多忙さから記録の時間がなかなか取れない。
- ・ 学年全体で授業の観点として意識はしていた。
- ・ 支援のリストがあるので、大変参考になる。
- ・ 学年の担当教員全員で、授業の中で取り組むあ・つ・みのポイントの一つ抽出しと記録の時期をしばって実施するスタイルだったらできるかもしれないという意見もあった（例えば「先生の授業づくりのチェックリスト」の2授業の構成・教具の“みとめる”項目にある「子ども同士が互いの良さを認め合う機会をつくる」を抽出し、学年担当教員全員が各教科の中で気をつけるべき授業改善のポイントとして1週間取り組み、記録を取るなど）。
- ・ 「先生の授業づくりのチェックリスト」にある支援項目は、どの教科でも比較的共通に使える項目である。
- ・ 校長、教頭とも「あ・つ・みファイル」のについて肯定的で、できれば全職員に広めたいと考えている。

以上のように、全体としてあ・つ・みポリシーを活用した授業改善に肯定的な意見が得られた。

前述（３）の②で示されたように、本実践ではあ・つ・みポリシーを意識するだけでも授業に変容がみられていることから、多忙な学校においては、４つ目の意見に挙げられているように授業改善の項目や記録期間を絞って学年で取り組んだり、「先生の授業づくりのチェックリスト」を３ヶ月おきなどにチェックすることから取り組むという負担軽減案も考えられる。

（４）まとめ

本実践では、学年全体への広がりには焦点を当てて、あ・つ・みファイルによる授業改善の効果やあ・つ・みファイルの活用の課題について探った。その結果、「先生の授業づくりのチェックリスト」への記入等により、あ・つ・みポリシーを意識して授業改善に取り組むだけでも一定の授業の改善が見られた。あ・つ・みファイルでは１週間毎の記録を基本としているが、生徒指導等で緊急の対応が日々求められとても多忙な学校や学年の場合、まずは「先生の授業づくりのチェックリスト」への記入を学期に一回行うだけでも効果があることが示唆された。

本実践の対象学年では、学年全体であ・つ・みポリシーの考え方を共有できており、各教科の担当の違いを超えて授業の話ができるというのは、中学校段階では特に珍しいだろう。子どもを中心に据えた話し合いは、参加する者の条件を問わずにできる。教科担任制の中学校のみならず、同様に教科担任制を採る高等学校においても示唆的である。今後さらにこのような取組が広まっていくことを期待したい。

（涌井恵・大城政之）

付記：本研究実践については、個人情報保護のため、内容に差障りのない範囲で対象児等の情報を改変している。

4. どの子どもにもアクセスしやすいテスト作成に関する研究

－発達障害のある子どもへのテスト・アコモデーションをめざして－

(1) 問題の背景と目的

①テスト・アコモデーションとは

これまで、特別な教育的ニーズを有する子どもがテストを受検するにあたり、テストの様式や、内容、実施の手続きを変更することで、子どもにとって、公平に、かつ妥当な評価実現をめざすアコモデーションについて「テスト・アコモデーション (Testing Accommodations)」と呼び、検討してきた(海津・伊藤・玉木・涌井、2010)。

具体的には、テスト・アコモデーションに関する諸外国の法的整備やテスト・アコモデーション適用の状況についての整理、わが国の通常の学級におけるテスト・アコモデーションの現状、中学校で行った定期試験に関する実践研究であった。

そもそも試験における配慮を行う目的は、信頼性と妥当性のある結果を保障するために、テストにおいて、例えば障害のある子どもの過剰な労力を減少させることにある。しかしながら、全ての障害のある子どもに必要なわけではなく、標準的なテスト実施下では、主としてその子どもの特性(障害の特性)が、結果的にテストの成績に不利な影響を与えてしまうような場合において計画されるものといえる。

つまり、テストの結果には、「障害による特性」が反映されるべきではなく、「(測ろうとしている)能力や到達度」が反映されるようにすべきであるといった考え方が、テスト・アコモデーションの背景にはある。そこで、テスト・アコモデーションを実施する際の考慮点として、Goh (2004) は、a)子どものニーズに合うように個別化されること、b)全ての子どもにとって公平なやり方が用いられること、c)診断目的の場合は行わないことといった3点を挙げている。

こうした目的と照らし合わせた結果、テスト・アコモデーションを提供することが決定されれば、表1のようなカテゴリーでの検討が必要となる。

表1 テスト・アコモデーションの主なカテゴリー
(海津・伊藤・玉木・涌井、2010)

テスト・アコモデーションの主なカテゴリー	例
環境の修正	(小集団でのテスト, 座席の配慮)
呈示の仕方の修正	(口頭での呈示, プリントの拡大)
答え方の修正	(代筆, 選択式)
時間とスケジュールの修正	(時間延長, 途中休憩)

上記のように、テスト・アコモデーションを提供する際には、「子どものニーズに合うように、個別化されること」といった考慮点が挙げられるが、テスト・アコモデーションを個別化する際には、いくつかのプロセスを経る必要があると考えられる。

Goh(2004)は、学校が、該当する子どもに対して、どのようなテスト・アコモデーションを提供するかを決定する際には、学校の中での十分な検討を経てなされるべきであるとしている。話し合いの過程では、子どもの独自のニーズを鑑み、情報を整理しながら、テスト・アコモデーションを決定していくことになる。情報収集に際しては、「テストの目的」、「子どもの特性(障害の状態)」、「利用できるアコモデーション」、「テストの得点に及ぼすテスト・アコモデーションの効果」、「該当するテスト・アコモデーションに関する先行経験(過去にどのような効果が得られたか)」といった様々な要因を考慮する必要があるとする。

このように、テスト・アコモデーションを決定するにあたっては、子どもの特性を考えながら、過去に行ったテスト・アコモデーションにおけるエビデンスの検証が不可欠であり、こうしたプロセスを経ながら、個別的に考慮していくものといえる。

テスト・アコモデーションが教育の場において認知されていくためには、本来テストが測定しようとしている内容と照らし合わせながら、どうしてテスト・アコモデーションが必要なのかについて、用いる側が明確にしておくこと、テスト・アコモデーションの効果について多角的に分析することが必須であると考えられる。

②テストにおける2つのアプローチ

テスト・アコモデーションとは、先述したように、特別な教育的ニーズを有する子どもがテストを受検するにあたり、テストの様式や、内容、実施の手続きを変更することを指す。しかしながら現状として、特定の子どもにテスト・アコモデーションを行うことは、学校内での目的の共有化や実施手続きの不明確さ等の要因もあり、依然多くはみられない(海津ら、2010)。そこで、テスト・アコモデーションの実施の前に(または同時に)、そもそも、テストというものが、どの子にとってもアクセスしやすいものになっているのであろうかといった視点を持つことにより、子どもへの正当な評価を考える上で必要不可欠なテスト・アコモデーションへとつながっていくと考える。

このように、テストを含めた通常の学級における支援を考える際に、大きく2つのアプローチがあると考えられる(図1)。一つは、全体に対する効果的な支援を行うことで、その結果、真に特別な教育的ニーズを有する子どもへの支援の必要性が明確になり、個への特化した支援へとつながっていく場合である。つまり、テストについて当てはめるならば、全ての子どもにとってアクセスしやすいテスト作りを意識した結果、特別な教育的ニーズのある子どもへのテスト・アコモデーションの目的、実施方法が明確になるといった場合である。

もう一つは、特別な教育的ニーズのある子どもへの支援が課題となっているクラスでは、その子どもへの対応のあり方を考えていくうち、結果として全体をも含む支援へと広がっていくという場合もあろう。この考え方は、テストについては適用しにくいかもしれない。しかし、ある子どもへの支援の検討を行っているうちに、教員自身が行っている情報の提示方法等の再考(振り返り)が促され、それが日々の授業だけでなく、テスト形式にまで影響を及ぼすことは十分に考えられよう。

このように、これらのアプローチをたとえ同時的に行うことができなくても、まず

はいずれかの視点に焦点を置きつつ、段階的にもう一方方向へとシフトしていくことにより、テストを含む通常の学級における効果的な支援への実現性が増すのではないだろうか。

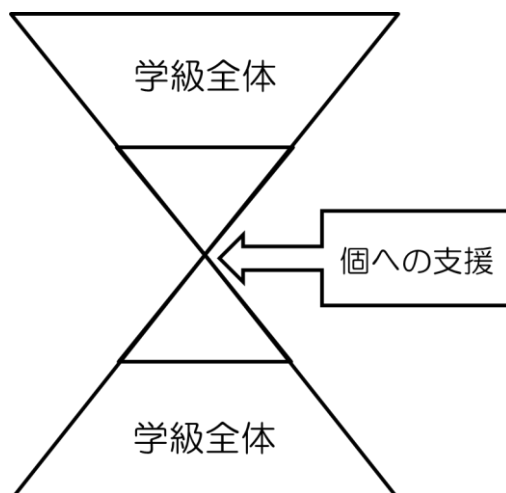


図1 全体への支援と個への支援

例えば、該当する年齢の全ての子どもが受験対象である英国における National curriculum assessments(2008)では、子どものニーズに応じてアコモデーションが行われている一方で、標準的な試験方法の中にも配慮が感じられる部分が見られている。ある学年群では、算数では解答用紙を別途用意せず、全ての子どもに対して問題冊子に直接解答を記入するように指示されていたり、英語（writing）でも解答は問題冊子に直接記入することになっていたりする。さらに長文問題では、文章を読み解くことが課題であるため、スペリングの間違いは評価の対象とされていない。その他にも、文の構成を考えたり、メモをすることを前提に、英語の問題冊子の中に白紙の用紙が用意されていたり、数学では問題の内容によって計算機の利用も認められている。

このように「何をアセスメントするのか」ということを明確にし、その達成度をできるだけ正確に知るために、問題と解答欄の不一致を避けたり、達成度を測るために必要としない知識については評価の対象としない等といった配慮は、まさしく全体をも含めた視点での配慮といえよう。

③本研究の目的

これまでのテスト・アコモデーションに関する研究（海津・伊藤・玉木・涌井、2010）においても、小学校2校、中学校1校のデータからテスト・アコモデーション適用の状況および2名の中学校教員の定期試験の形式に関する事例研究を行ってきた。しかしながら、数的にも、また内容的にも、十分でなく、更なる検討が必要と考えられた。

そこで本研究では、これまでの研究知見を補うべく、よりテストが日々の学校生活で重要な位置を占める中学校にしぼって、テスト・アコモデーション実施の現状について、「全体への配慮」と「個への配慮」に関するアンケート調査から明らかにする。

もう一つは、試験における「全体への配慮」の視点に焦点をあて、実際に用いられている中学校での定期試験の形式を分析し、テストを作成する際の配慮点を整理する。そして、この配慮点を念頭におくことで、どのように試験の形式が変化するか、試験形式の変化に対する生徒の見解も含めて検討することを目的とする。

(2) 方法

①中学校におけるテスト・アコモデーション実施の現状について

3都県の中学校3校の教員に対して、テスト・アコモデーションについての質問紙「試験における配慮に関する調査」を行った。この調査は、学校の定期試験において、どのような配慮が、どのように実施されているかを調べるものである。実施時期は、2011年8～11月である。

②中学校定期試験における全体への配慮について

a. 対象

公立A中学校、3名の教員である。内訳は、中学校3年生を担当している国語科のA教員（教職経験1年で、特別支援教育の経験は無し）と中学校2年生を担当している理科のB教員（教職経験1年で、特別支援教育の経験は無し）、および中学校2年生を担当している数学科のC教員（教職年数2年目で、特別支援教育の経験は無し）。

b. 手続き

定期試験における「全体への配慮」を促すことを目的に介入を行った。介入前の情報として、まずは、各教員に対して上記①の調査で用いた質問項目について尋ねた。あわせて、生徒に対しても、「試験の時に、あったらいいなと思うもの」として、「漢字にふりがながながつけてあるといいな」「時間がもっとあったらいいな」「計算やメモをする紙があったらいいな」「問題用紙と解答用紙が一緒の方がいいな」という4項目について「はい」か「いいえ」の2件法で尋ねた。実施時期は、2011年7月である。

介入の内容としては、夏休みに各教員から1学期末の定期試験を収集し、筆者らで試験にみられる課題点を整理した。そして、それらをまとめて「定期試験作成における留意点」を作成し、これを基に8月中に各教員と協議する時間をもった。さらに、1学期に生徒に対して行った「試験の時に、あったらいいなと思うもの」の結果も渡した。協議の時間は各教員に対し約15分である。

こうした介入に関する効果検証の判断としては、その後の定期試験が項目に沿って改善されること、生徒らに実施するアンケート結果において判断することとした。生徒へのアンケートは、2学期の定期試験が終了した時点（12月）で管理職の教員が行った。

(3) 結果

① 中学校におけるテスト・アコモデーション実施の現状について

a. 定期試験における全体への配慮

3 都県 3 校 31 名への調査の結果、14 名（約 45%）の教員が定期試験において「全体への配慮」を行っている」と解答していた（図 2）。

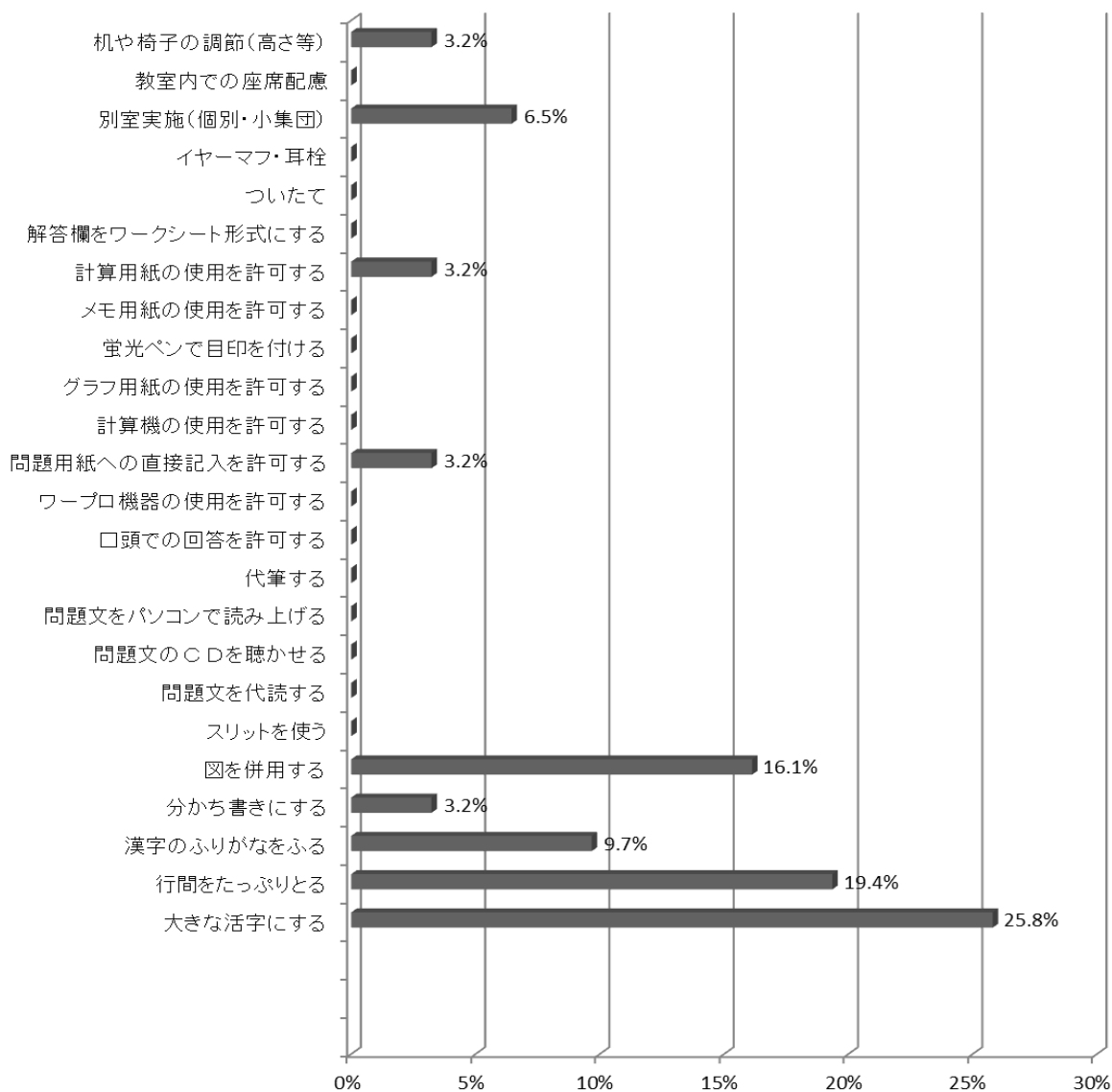


図 2 定期試験における全体への配慮の状況

実施された「全体への配慮」の中で、実施者が 10%を超えていた項目について、具体的な効果について図示した（図 3～5）。「大きな活字にしたことによる効果」および「行間をたっぷりとしたことによる効果」については、「問題の理解につながった」「安心して取り組めた」等が挙げられ、「効果なし」と回答した人はいなかった。

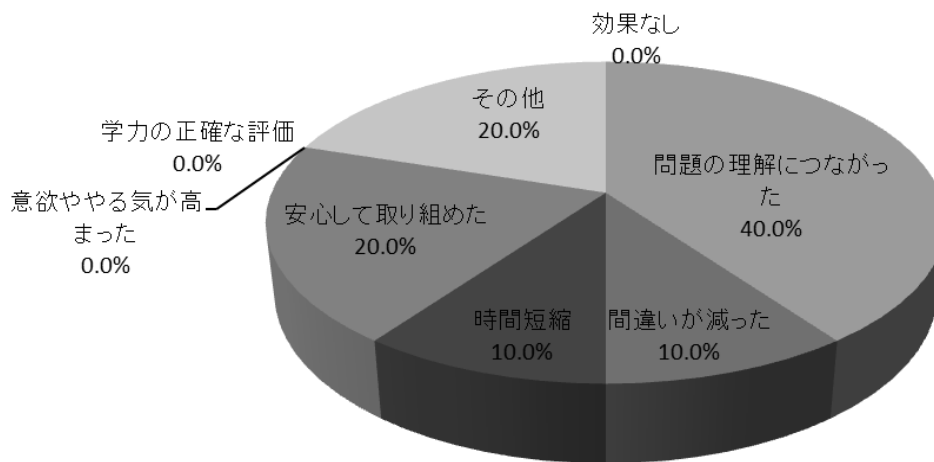


図3 全体への配慮として大きな活字にしたことによる効果

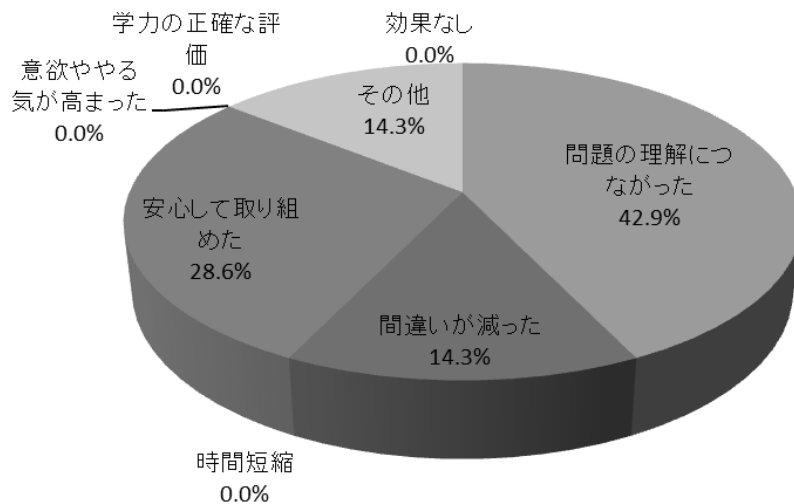


図4 全体への配慮として行間をたっぷりとしたことによる効果

「図の併用」については、「問題の理解につながった」が半数を超え、さらに、「間違いが減った」「時間短縮につながった」「学力の正確な評価」等も 14.3%であったがみられた。

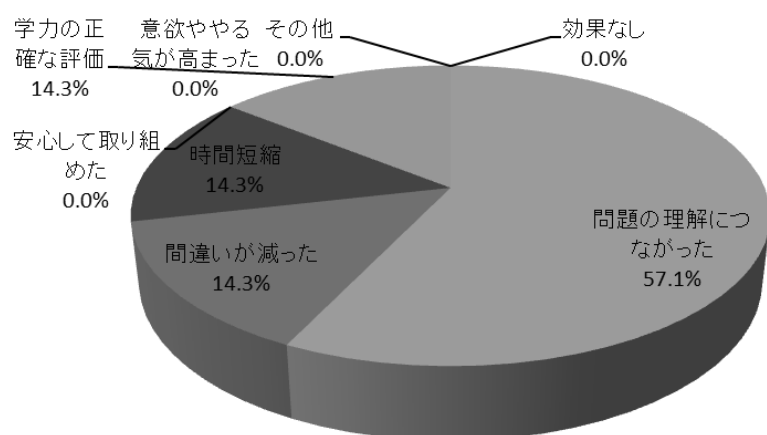


図5 全体への配慮として図を併用したことによる効果

一方、定期試験における全体への配慮を行っていない理由としては、「対象者がいない」と回答したのが全体の約26%にのぼった（図6）。

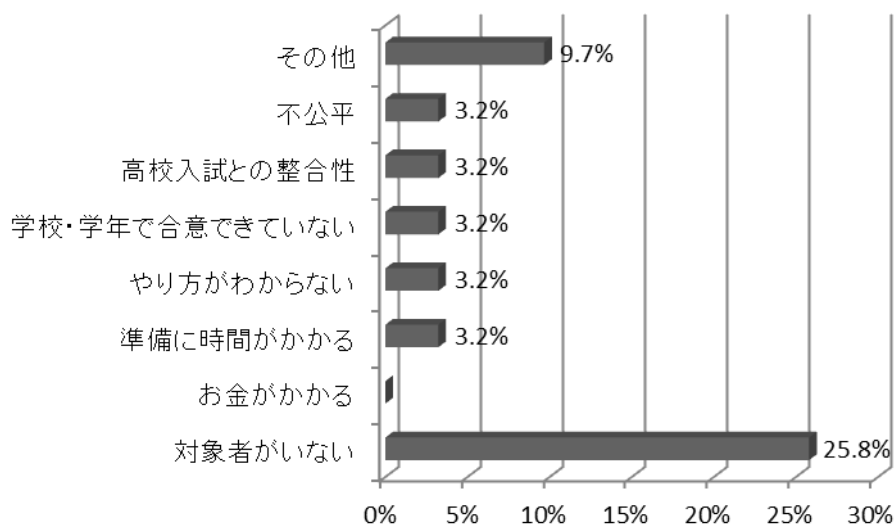


図6 定期試験における全体への配慮を行っていない理由

b. 定期試験における個への配慮

3都県3校への調査の結果、31名中13名（約35%）の教員が定期試験における「個への配慮」を行っている」と解答していた。

配慮を行っている対象の内訳（図7）では、発達障害のある生徒への配慮のケースは1件であった。最も多かったのは、日本語の面で特別な教育的ニーズのある生徒への配慮であった。定期試験における「個への配慮」の具体については図7に示した。尚、発達障害のあるケースに対して行われていた配慮は、「漢字にふりがなをふる」のみであった（図8）。

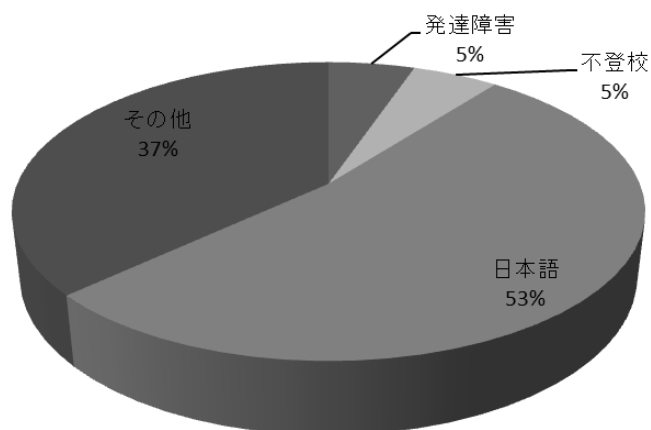


図7 定期試験における個への配慮の対象

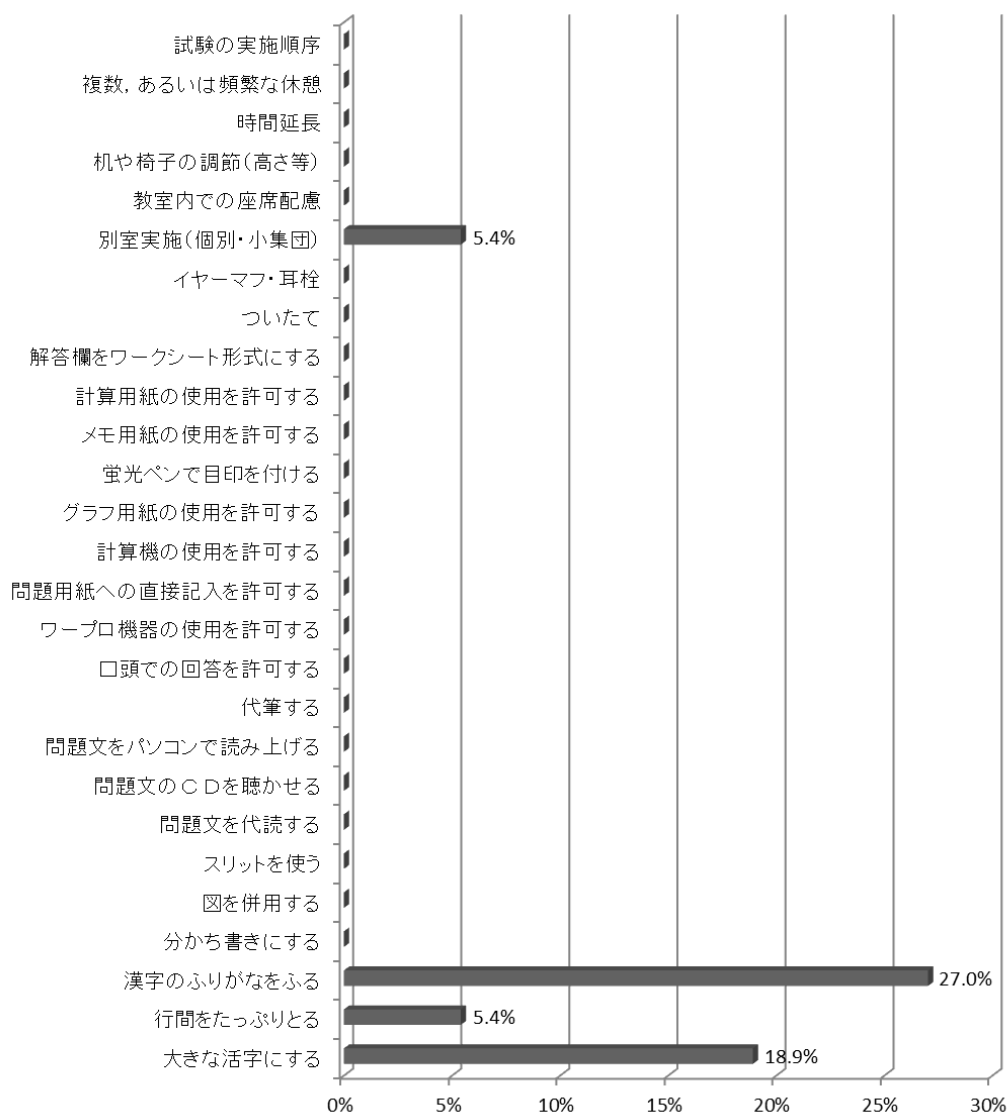


図8 定期試験における個への配慮

実施された「個への配慮」の中で、実施者が10%を超えていた項目について、具体的な効果を見てみると、「大きな活字にしたことによる効果」では、「安心して取り組めた」が50%、「問題の理解につながった」が約38%であった（図9）。

「漢字にふりがなをつけたことによる効果」では、「問題の理解につながった」が約55%で最も高かったが、「効果なし」も約36%であった（図10）。

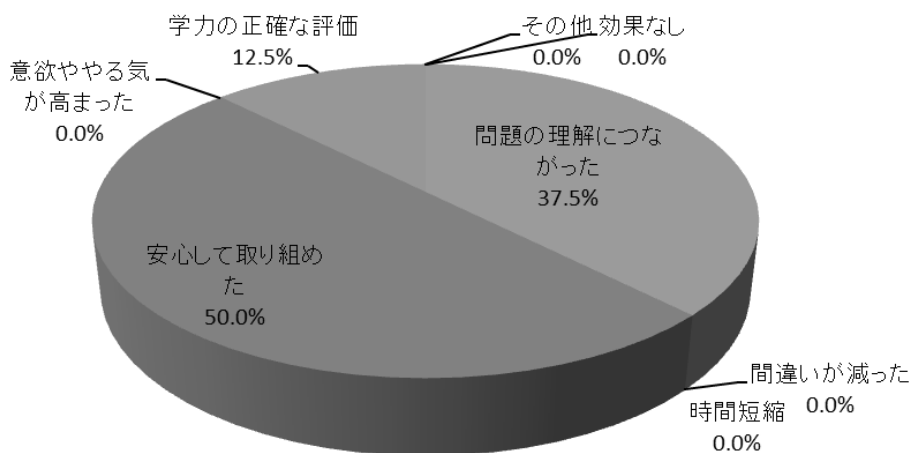


図9 個への配慮として大きな活字にしたことによる効果

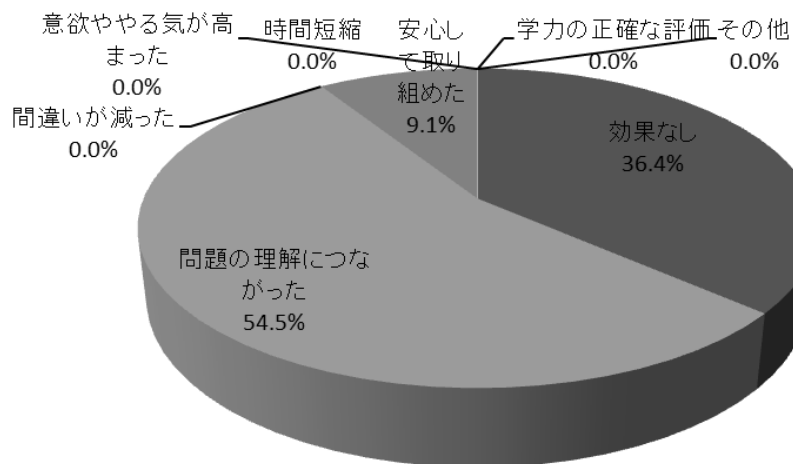


図10 個への配慮として漢字にふりがなをつけたことによる効果

定期試験における「個への配慮」を行っていなかった理由としては、「対象者がいない」が約33%、「不公平」についても約10%みられた（図11）。

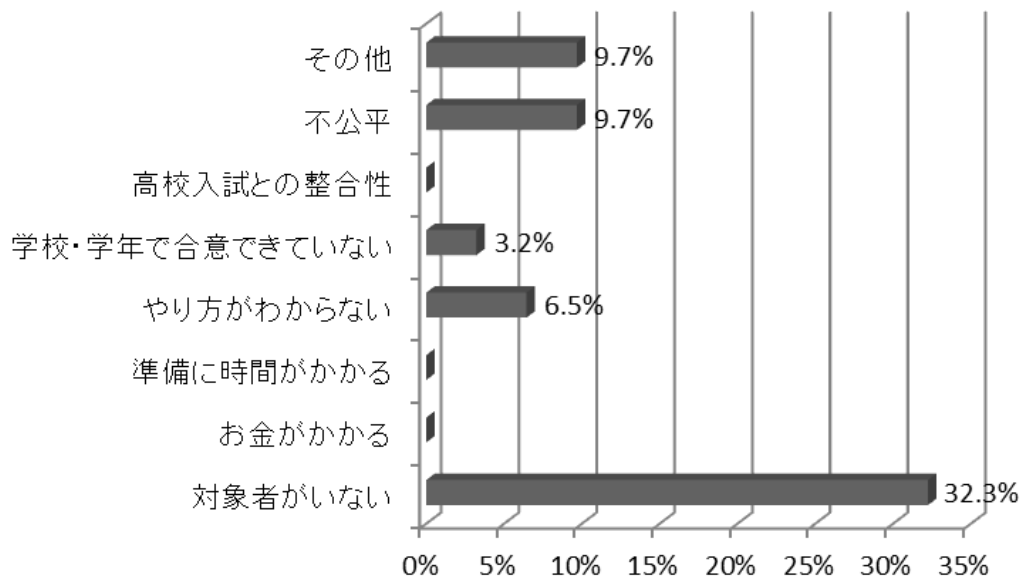


図 11 定期試験における個への配慮を行っていない理由

②中学校定期試験における全体への配慮について

a. 教員 3 名が介入前に行っていた定期試験における「全体への配慮」

国語科 A 教員は「全体への配慮」として「ない」と回答していたが、理科 B 教員は、「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」「図を併用する」といった視覚提示を「全体への配慮」として行っていると回答していた。数学科 C 教員は、同じく「視覚提示」の中の「大きな活字にする」「図を併用する」を行っていると回答していた。

b. 生徒が答える「試験の時に、あったらいいなと思うもの」

どの教科（教員）に対しても「時間がほしい」が約 50%であった。その他、「メモする紙がほしい」については、国語では約 25%、理科では約 27%の対し、数学では約 42%の生徒が「はい」と答えていた。「問題と解答用紙が一緒」については、国語では約 15%であったが、理科と数学では、ともに「はい」が 35%を超えていた。「漢字に振り仮名をつけてほしい」については、国語で約 35%、理科でも 35%を超えていた（図 12～14）。

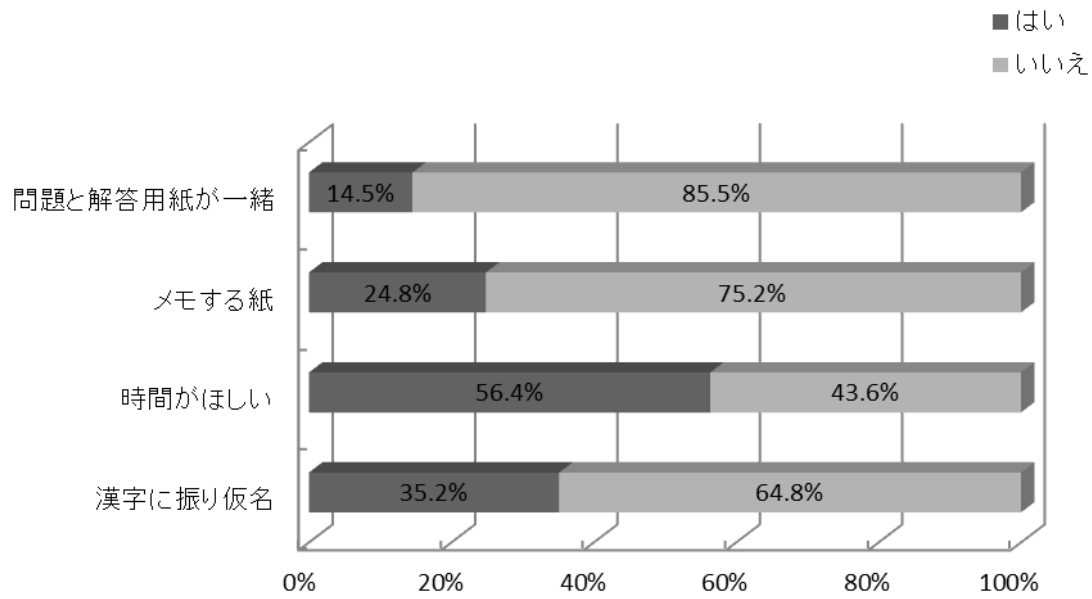


図 12 国語科の A 教員の定期試験に関する生徒(中学校 3 年生)の要望 (n=165)

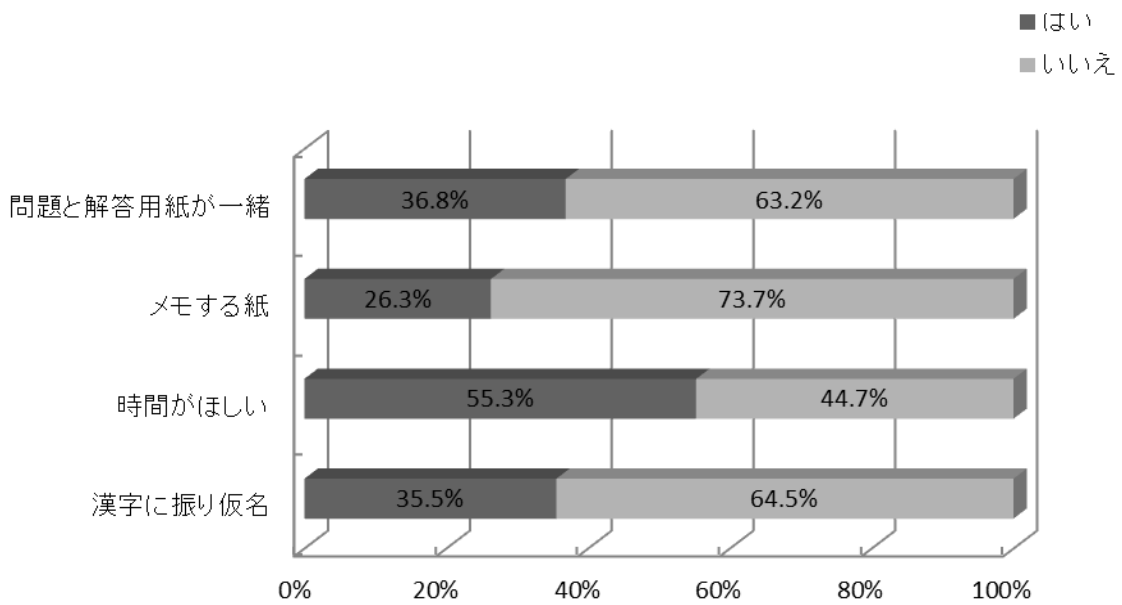


図 13 理科の教員の定期試験に関する生徒 (中学校 2 年生) の要望 (n=76)

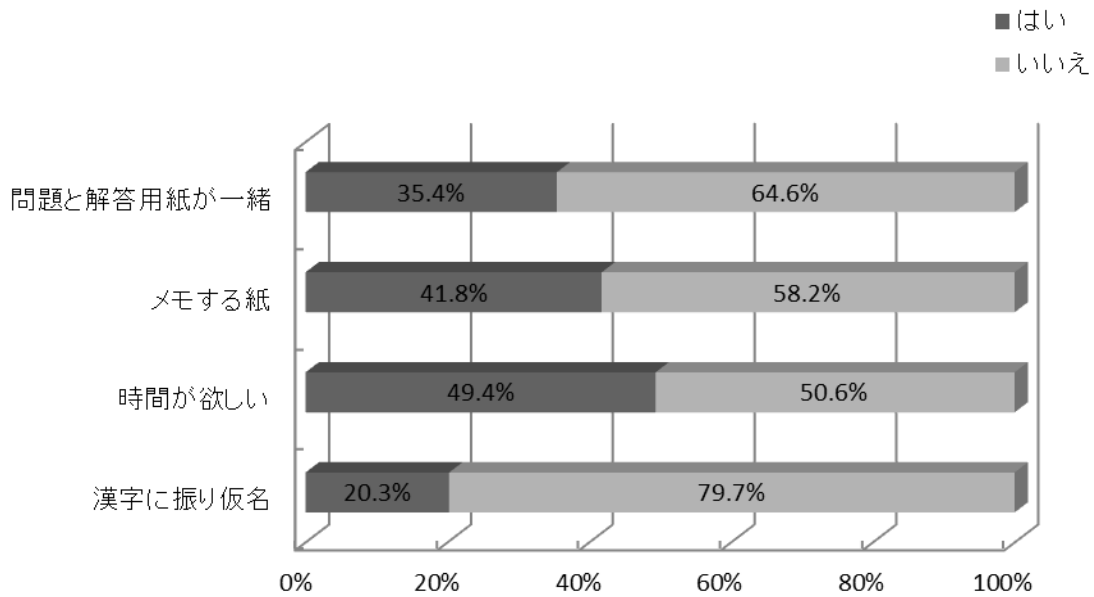


図 14 数学科の教員の定期試験に関する生徒（中学校 2 年生）の要望（n=79）

c. 介入前の 3 名の教員の定期試験と、これらにみられる課題点の整理

まず、各教員の 1 学期末の定期試験におけるテストの形式について示した（図 15～17）。

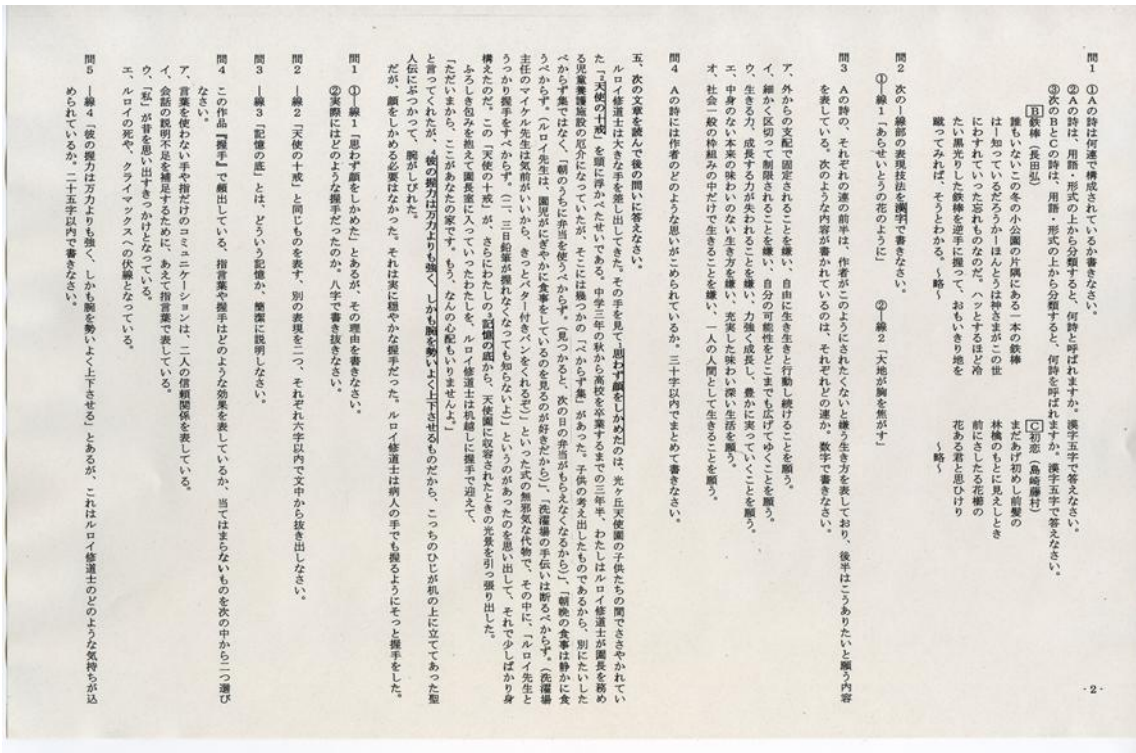
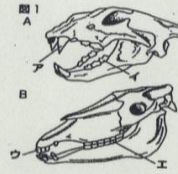


図 15 国語科 A 教員の介入前の定期試験（問題用紙）

1 動物は食物のとり方によって、2種類に分けることができる。

図1は、その2種類の動物の頭の骨を示したものである。次の問いに答えなさい。

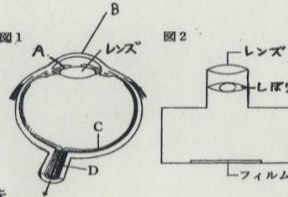
- (1) A、Bはそれぞれ何動物の頭の骨か。
- (2) 広い範囲を見渡せる目のつき方をしているのはA、Bどちらの骨か
- (3) ア～エの歯の名前をそれぞれ書け。
- (4) 獲物をとらえたり、肉を引き裂くのに適している歯は、ア～エのどれか。
- (5) かたい草をすりつぶすのに適している歯は、ア～エのどれか。



2 右の図1はヒトの目のつくりを、図2はカメラ

のつくりを表したものである。次の問いに答えなさい。

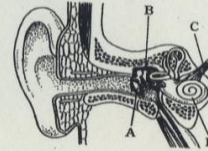
- (1) A～Dの部分はそれぞれ何というか。
- (2) 視細胞があり、像が映り、光の刺激を受けとるのはどこか。A～Dの記号で選べ。
- (3) 目に入る光の量を調節するのはどこか。A～Dの記号で選べ。
- (4) 図2のカメラにおいて、(2)、(3)と同じはたらきをする部分はどれか。それぞれ図中の名称で書け。



3 右の図は、ヒトの耳のつくりを表したものである。

次の問いに答えなさい。

- (1) 図のAは、耳にはいつてきた音波で振動する膜である。この名前を書け。
- (2) (1)から伝わってきた振動を大きくするのはどこか。A～Dの記号で答えよ。
- (3) 音の刺激を受けとる細胞がある器官はどこか。A～Dの記号で答えよ。



理科用紙は、教科書で漢字のものは漢字で書くこと。

1

(1) A	B	(2)	(3) ア	イ
ウ	エ	(4)	(5)	1 [知・理]

2

(1) A	B	C	D
(2)	(3)	(4) (2)と同じ	(5) (3)と同じ

2 [科・思]

3

(1)	(2)	(3)
-----	-----	-----

3 [知・理]

4

(1)	(2) A	B	(3)
(4) 刺激→()→ →()→ →()→	4 [科・思]		
(5) 刺激→()→ →()→ →筋肉	()		
(6)	(6)		

5

(1)	(2)	(3)
-----	-----	-----

5 [科・理]

6

(1)	(2) A	B	C
(3) D	E	F	(4)
(5)	6 [実・技]		

順	No.	氏名	科・思	実・技	知・理	合計
			2.6	1.1	1.3	/5.0

—以下空白—

図16 理科B教員の介入前の定期試験（問題用紙と解答用紙）

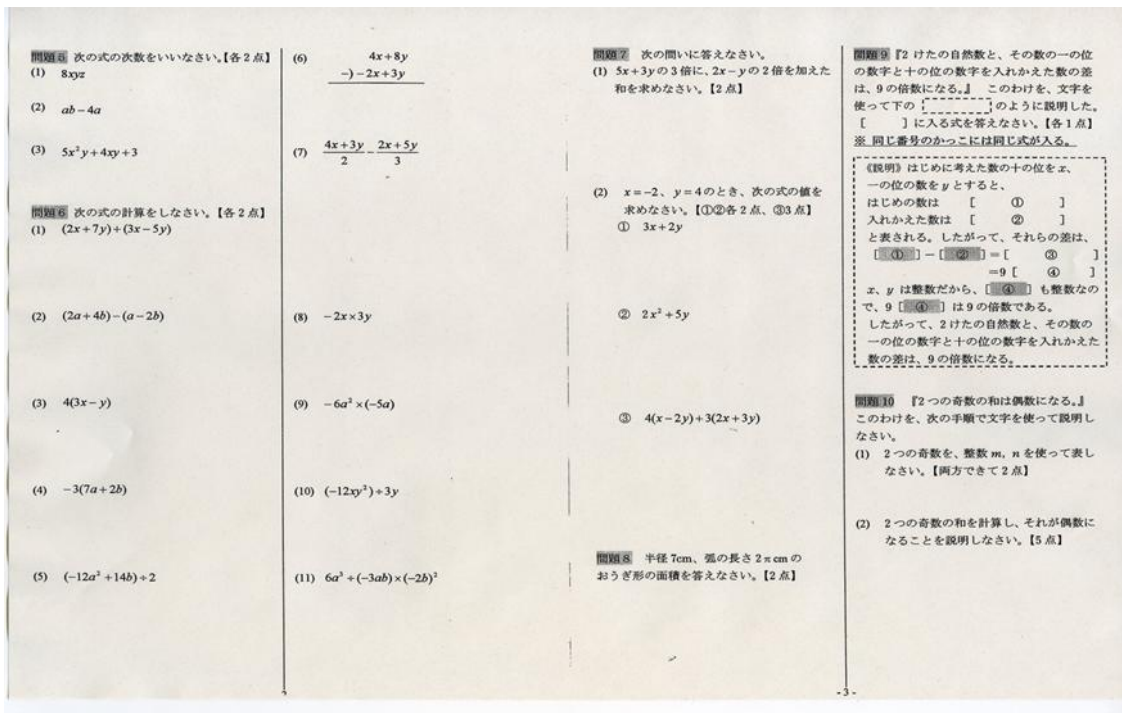


図 17 数学科 C 教員の介入前の定期試験（問題用紙）

これらのテスト形式について筆者らで課題の検討を行った。

国語のテスト（図 15）については、「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」「レイアウトを工夫する（文字装飾、段下げ、囲み、名前を書く位置等）」「用語の明確化・統一化をはかる」といった点が課題点と考えられた。特に、問題文と設問が別ページに配置されていること、問題と設問の区別がレイアウト的にも見づらい点について挙げた。

理科のテスト（図 16）については、「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」「レイアウトを工夫する（文字装飾、段下げ、囲み、名前を書く位置等）」「漢字にふりがなをふる」「用語の明確化・統一化をはかる」といった点が課題として考えられた。特に、問題用紙では、行頭がそろっておらず、各問題に設問がいくつあるのかについての見通しがつきづらいこと、名前を書く位置が最後に配置されており名前の書き忘れを招いてしまう恐れがあること等を挙げた。

数学のテスト（図 17）については、生徒からの要望が 4 割を超えていた「メモ用紙、計算用紙の使用を許可する」「問題用紙への直接記入を許可する」点を挙げた。特に、1 学期末のテストでは、問題用紙と解答用紙が別であり、解答用紙には解答のみを求めていたため、生徒の解答に至るまでのプロセスが見えないこと、解答の転記によるミス（書く位置の誤り、転記する際の数値の誤り等）を招く恐れがあったため、問題用紙への直接記入を提案することとした。

そこで、各教科のテストにみられた課題点をあわせ、さらには海津ら（2010）のテ

スト・アコモデーションにおけるガイドラインからの項目も加え、「定期試験作成における留意点」として以下のようにまとめた（図 18）。これを各教員に渡しなが、それぞれのテストの課題点および2学期以降のテストで取り組みそうな項目について協議を行った。

<p>定期試験作成における留意点</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> 大きな活字にする<input type="checkbox"/> 行間をたっぷりとる<input type="checkbox"/> レイアウトを工夫する (文字装飾、段下げ、囲み、名前を書く位置、など)<input type="checkbox"/> 漢字のふりがなをふる<input type="checkbox"/> 問題用紙への直接記入を許可する<input type="checkbox"/> メモ用紙、計算用紙の使用を許可する<input type="checkbox"/> 記述量を減らすために、回答欄を ワークシート形式にする<input type="checkbox"/> 注意事項を記入する<input type="checkbox"/> 用語の明確化・統一化をはかる
--

図 18 定期試験作成における留意点

d. 介入後の3名の教員の定期試験と、これらにみられる改善点

3名の教員の介入後の定期試験を以下に示した（図 19～21）。国語、理科、数学全ての教科で、介入前には B4 用紙が用いられていたが、「定期試験作成における留意点」の中の「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」を実現するため、A3 用紙に変更されていた。

国語のテスト（図 19）については、「行間をたっぷりとる」「レイアウトを工夫する（文字装飾、段下げ、囲み、名前を書く位置等）」点について改善がみられた。特に、問題文の部分を□で囲み、設問部分との区別をはっきりとさせたこと、「問 1」「問 2」などを一文字分高く配置することで、各問題文に対してどれくらいの設問が用意されているのかが、一瞬で捉えられるようになっていた。

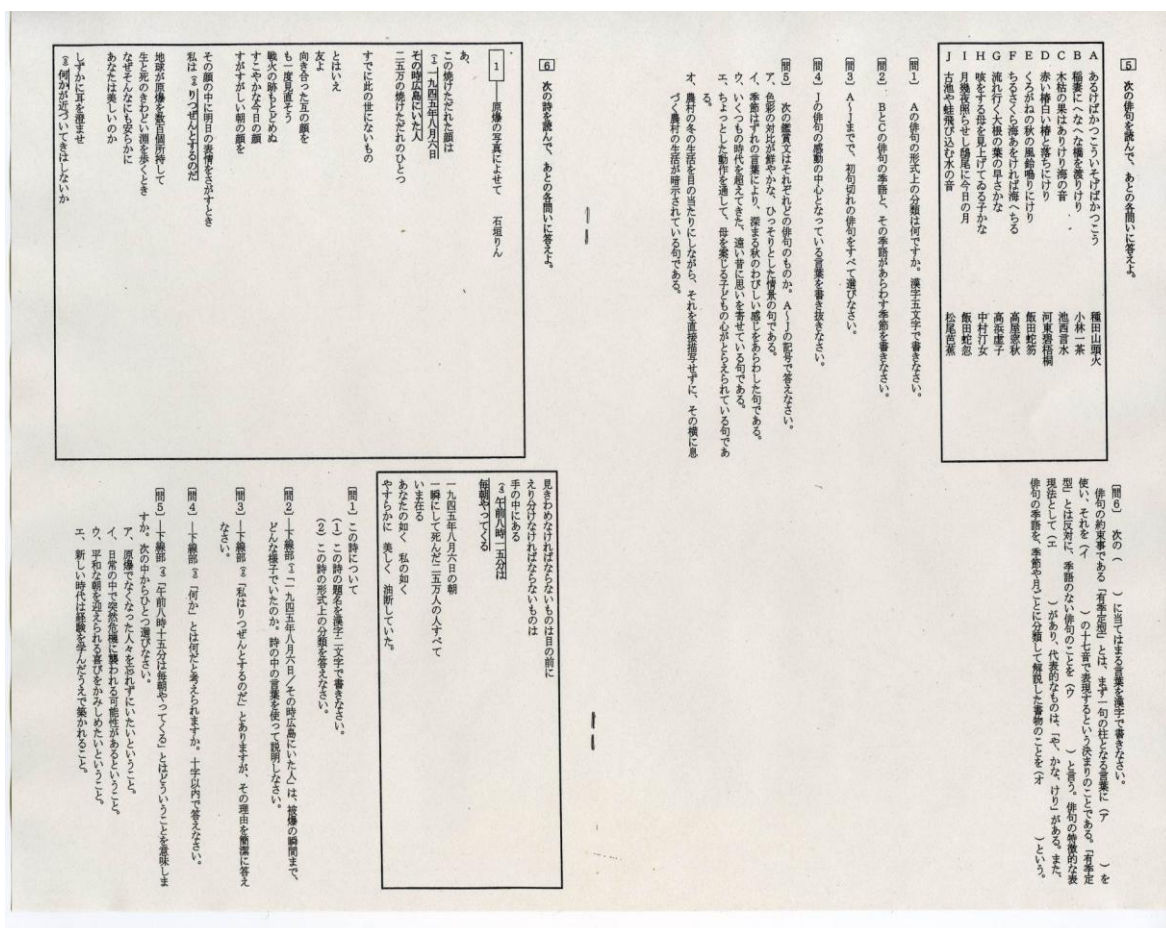
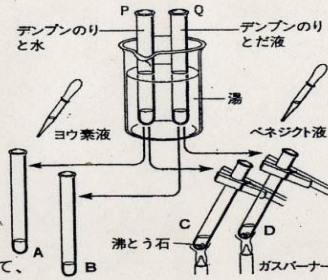


図 19 国語科 A 教員の介入後の定期試験

理科のテスト（図 20）については、やはり A3 の用紙が用いられたことで、「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」が実現されていた。また、国語と同様、設問の数字を一文字分高くしたことにより、各問題にどれだけの設問が用意されているかがすぐにわかるようになっていた。さらに、「具体的」「拡大」「模式図」等、設問を読み解く上で難しいと考えられる表現で、かつ解答内容には直接関わらない表現については、漢字にふりがなを振っていた。解答用紙についても、名前を書く位置が先頭に配置されるようになった。

3

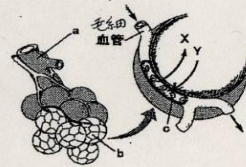
右の図のように、試験管P、Qの液をお湯に入れて10分間ほど反応させてから、試験管A～Dに分け、ヨウ素液とベネジクト液を加えた。これについて、次の問いに答えよ。



- (1) 試験管A～Dの結果を、それぞれ次のア～ウから選べ。
ア：青紫色になる。 イ：赤かっ色の沈殿ができる。
ウ：変化なし。
- (2) この実験から、デンプンはだ液のはたらきによって、何に変化したことがわかるか。
- (3) (2)のように変化するものは、もう少し具体的に言うと、だ液中に含まれている何という消化酵素によるものか。
- (4) お湯を40℃くらいにしておくのはなぜか。
- (5) 水を入れたPの試験管でも実験したのはなぜか。簡単に述べよ。

4

右の図は、ヒトの肺の一部を拡大した模式図である。次の問いに答えなさい。



- (1) 気管が枝分かれしたaを何というのか。
- (2) aの先についた小さな嚢bを何というのか。
- (3) X、Yは、血液と肺に取り入れられた空気の間で交換される気体である。それぞれ何という気体か。
- (4) 毛細血管の中を流れている、丸く中央がくぼんだものcを何というのか。
- (5) 具体的には、気体Xは、血液中の何に溶けて肺まで運ばれてくるか。
- (6) 具体的には、気体Yは、cの中の何という物質に結合して全身の細胞へ運ばれていくか。
- (7) 鼻や口から肺に空気を出し入れするために必要な「膜」を何というのか。

図 20 理科 B 教員の介入後の定期試験

数学のテスト（図 21）については、「問題用紙への直接記入を許可する」を採用し、1 学期末のテストでは見られなかった生徒の解答に至るまでのプロセスが見えるよう配慮していた。また、「メモ用紙、計算用紙の使用を許可する」についても採用されていた。

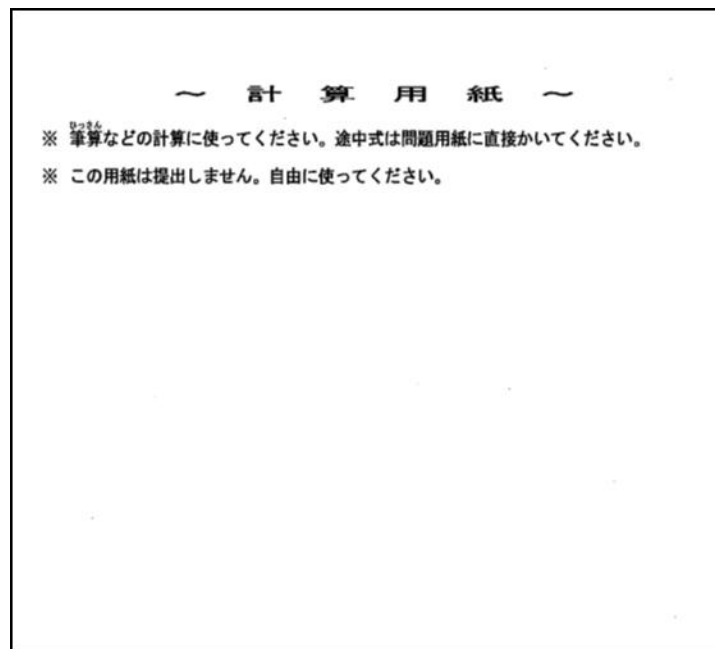
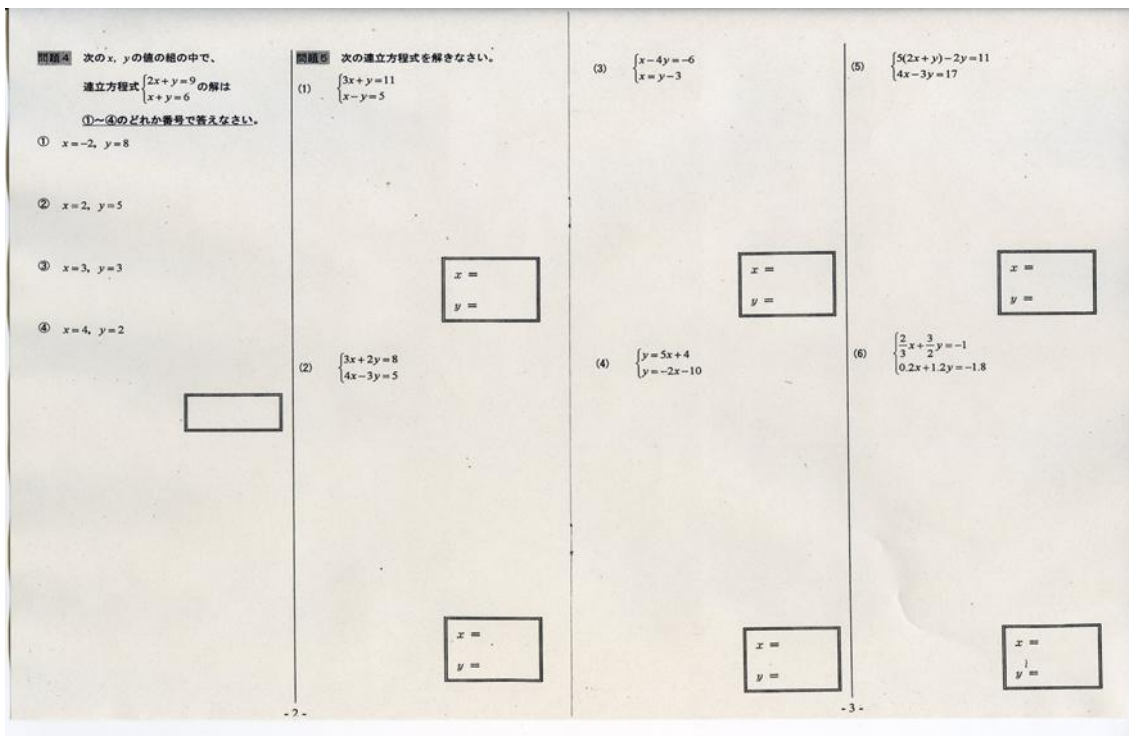


図 21 数学科 C 教員の介入後の定期試験

e. テスト試験形式を変更しての教員のコメント

教員に対して、今回の変更点に関する感想と、介入の際に提示した「定期試験作成における配慮点」が有益であったかについてインタビューを行った。

まず、今回の変更点についての感想であるが、「学年による違いはあると思うが、今後もこのスタイルでやっていこうと思う」「直接記入に変えるという変更が大きい。ど

ここに答えを書くかがわかりやすくなった」「何を聞いているかがわかるように、下線や波線をいれたり、漢字にふりがなをふってみたりしてみた」「文字は明らかに大きくした。具体的には、10.5ポイントを11ポイントにした」「感想をつけた」「計算用紙をつけた（早く終わって退屈な子どもにも役に立つ）」「解答欄を大きくしたので、学力に関係なく、字の大きい子はやりやすいのではないか」「(数学で)問題用紙と解答用紙を一緒にしたことで、途中点などが与えられるようになった。答えが誤っていても、式や考え方が合っていた場合には△にした。こうした配慮はこれまではできていなかった」

次に、介入の際に提示した「定期試験作成における配慮点」については、「チェックリストや話し合いは役にたった。改めてチェックできるので良い」「チェックリストや話し合いは参考になった。それがなかったら変更できなかった」といった意見が聞かれた。

f. 介入後の定期試験に対する生徒の見解

介入後の定期試験実施後、生徒に対して1学期と2学期の定期試験を比較してどちらが「解答が書きやすかったか」「文字の大きさや配置など、見やすかったか」そして、定期試験に付随して「授業が工夫されていたか」について、2学期の方が優っていれば「はい」と、優っていなければ「いいえ」と答えるよう求めた。

国語（図22）については、「(1学期に比べ2学期の方が) 解答が書きやすかった」が約70%、「文字の大きさや配置など、見やすかった」が約72%、そして「授業が工夫されていた」についても約70%になっていた。また自由記述欄でも、「1学期よりも、問題用紙が見やすかった」「テストの問題用紙がホッチキスでとめてあって見やすかった(A3を2つに折る冊子式に成っていたことに対して)」「前回よりは問題が分かりやすかった」といった意見がみられた。

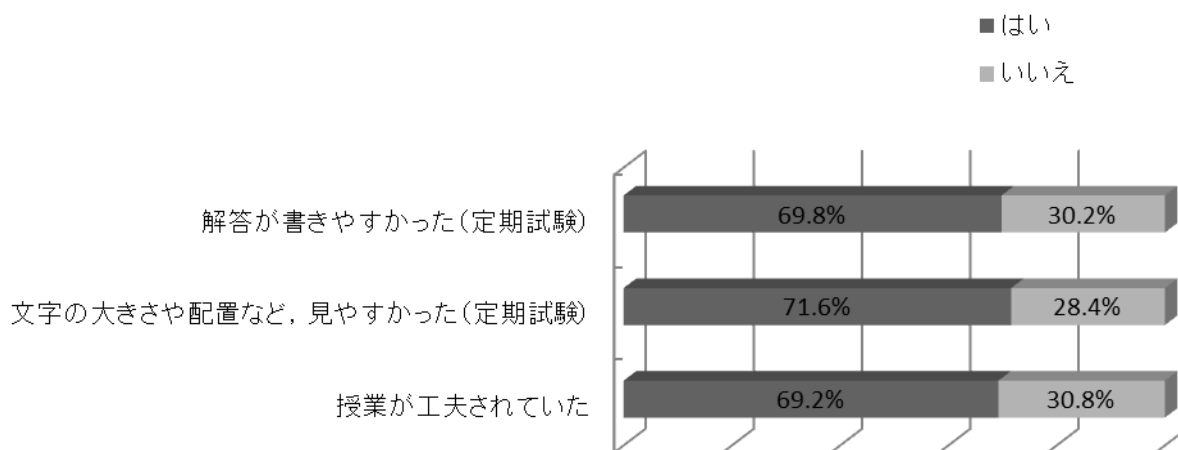


図 22 1学期と2学期の比較（国語）

註) 2学期の方が優っていれば「はい」、優っていなければ「いいえ」

理科(図 23)については、「(1学期に比べ2学期の方が) 解答が書きやすかった」が約 76%、「文字の大きさや配置など、見やすかった」が約 84%、そして「授業が工夫されていた」についても約 66%になっていた。自由記述欄では「答えの書く欄が分かりやすい」「問題が分かりやすくなった」といった意見がみられた。

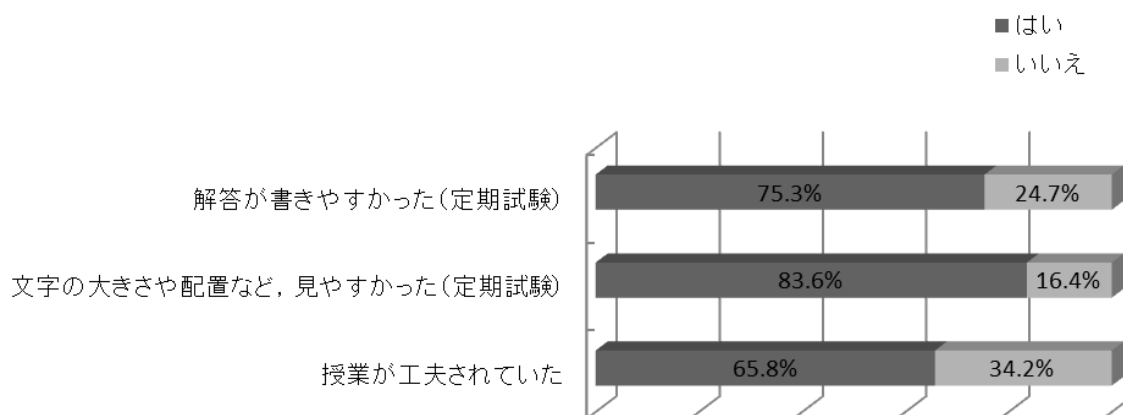


図 23 1学期と2学期の比較(理科)

註) 2学期の方が優っていれば「はい」、優っていなければ「いいえ」

数学(図 24)については、「(1学期に比べ2学期の方が) 解答が書きやすかった」が約 92%、「文字の大きさや配置など、見やすかった」が約 89%、そして「授業が工夫されていた」についても約 78%になっていた。自由記述欄では「問題用紙と解答用紙が一緒になったのが良かった」「メモ用紙があったのでやりやすかった」といった意見がみられた。

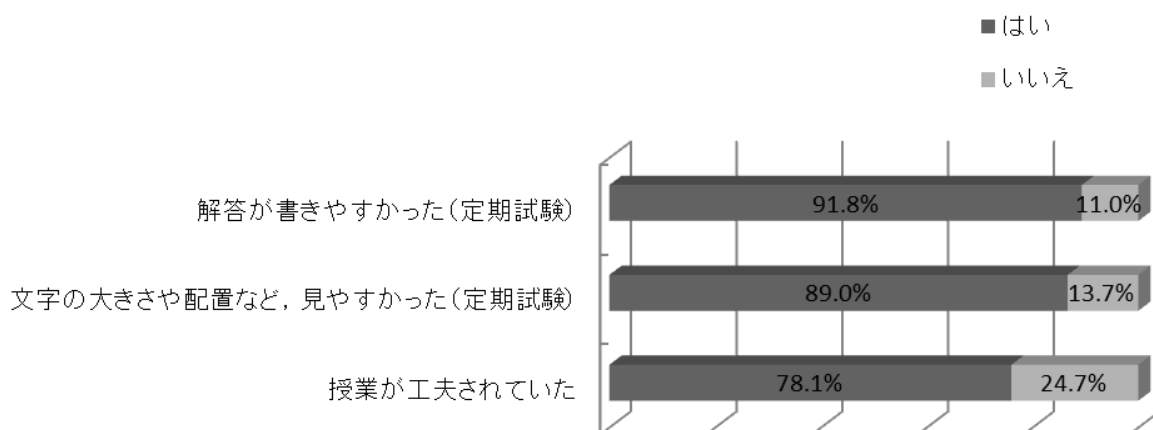


図 24 1学期と2学期の比較(数学)

註) 2学期の方が優っていれば「はい」、優っていなければ「いいえ」

(4) 考察

①中学校におけるテスト・アコモデーション実施の現状について

これまでのテスト・アコモデーションに関する研究(海津・伊藤・玉木・涌井、2010)の追試および発展として、本研究では、テストが日々の学校生活で重要な位置を占める中学校にしぼって、テスト・アコモデーションに関する研究を行ってきた。

3校31名の教員に対して行った試験での「全体への配慮」と「個への配慮」に関するアンケート調査の結果、「全体への配慮」は、31名中14名(約45%)の教員が実施していると回答していた。実施された「全体への配慮」の中で、実施者が10%を超えていた項目は、「大きな活字にした」「行間をたっぷりとした」といったように、いずれも視覚提示に関する項目であり、聴覚提示や解答の配慮、環境設定上の配慮、時間の配慮については殆どみられなかった。

尚、実施者が10%を超えていた項目についての教員の意見としては、「問題の理解につながった」「安心して取り組めた」等の効果が指摘され、「効果なし」と回答した人はいなかった。「図の併用」については、「問題の理解につながった」が半数を超え、さらに、「間違いが減った」「時間短縮につながった」「学力の正確な評価」等も14.3%であったがみられた。このように、実際に配慮を実施してみると、教員も効果を感じ取ることができる様子が窺えた。一方、定期試験における「全体への配慮」を行っていない理由としては、「対象者がいない(配慮を必要とする人がいない)」と回答した割合が全体の約26%にのぼっていた。

次に、「個への配慮」についても同様に尋ねたところ、全体への配慮よりも10%低い約35%の教員が実施していた。そして、この配慮を行っている対象の内訳で、最も多かったのは日本語の面で特別な教育的ニーズのある生徒への配慮であり、発達障害のある生徒への配慮が報告されていたのは1件のみであった。発達障害のある生徒への配慮をみると「漢字にふりがなをふる」という配慮のみであった。

全体への配慮と同様、「個への配慮」の中で、実施者が10%を超えていた項目をみると、「大きな活字にしたこと」「漢字にふりがなをつけた」が挙げられ、「個への配慮」においても、視覚提示における配慮が主であった。教員が指摘するこれらの配慮に対する効果については、「安心して取り組めた」が50%、「問題の理解につながった」が約38%であった。尚、「漢字にふりがなをつけたことによる効果」では、「問題の理解につながった」が約55%で最も高かったが、「効果なし」も約36%みられた。一方、定期試験における「個への配慮」を行っていなかった理由としては、「対象者がいない」が約33%、「不公平」についても約10%みられた。

先行研究(海津ら、2010)においても、中学校段階では、「全体および個への配慮」を実施していない理由として「必要性がない」といった回答や、「入試対応との整合性(の面で相違があるため実施できない)」といった回答がみられた。また、対象についても、本研究と同様、弱視や、外国籍、不登校等の生徒であり、発達障害を対象とした配慮はみられていなかった。

先行研究においても配慮を行ったことによる効果を尋ねているが、能力面やスキル面での効果について言及している例は少なく、対象となる児童の「意欲の高まり」や

「苦手意識の減少」等の心理面での効果が主だった。本研究においては「問題の理解につながった」といった能力面への効果が窺える一方で「安心して取り組めた」といった心理面での効果がそれに続いていた。やはり、スキルや能力面においては、何をもちいて効果とみなすかについて明確でないことが、効果として認識されにくい要因ではないかと考えられた。

総じて、「全体への配慮」については約 45%の教員が、「個への配慮」については約 35%の教員が実施していると回答していたが、その内容は、「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」といった視覚提示に関するものが多く、解答の配慮、環境設定上の配慮、時間の配慮等、多様な配慮はみられなかった。こうした多様な配慮を少しでも取り入れられるよう、やり方の例など具体的に示していく必要があると考える。

さらに、「個への配慮」については、約 33%の教師が、「(配慮を必要とする)対象者がいない」と回答していたが、発達障害のような状態を有する児童・生徒が 6.3%存在すること(文科省、2003)を考えると、少なくとも 40 名学級で 2～3 名在籍していることが推測され、「対象者がいない」と判断するのは実態に反すると思われた。

生徒にとって、「なぜ」テスト・アコモデーションが必要なのか、「どのような」テスト・アコモデーションが必要なのかについて、日頃の学習の様子と照らし合わせることで、生徒への聴き取り等も行いながら、より子どもが本来有している力を発揮できるよう、環境を整え、受検の際の選択肢を増やしていく必要がある。

②中学校定期試験における全体への配慮について

教員 3 名の定期試験に対する介入を行った。特にこうした介入が試験における「全体への配慮」に影響を及ぼすかについて検討した。

介入前には、国語科 A 教員は「全体への配慮」を「ない」と回答していたが、理科 B 教員は、「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」「図を併用する」を、数学科の C 教員も「大きな活字にする」「図を併用する」と回答しており、①にみられる結果と同様の傾向を示していた。つまり、試験における「全体への配慮」については、視覚提示といった「提示」方法の変更はなされや易いが、多様な配慮はみられにくい現状が窺えた。

生徒に「試験の時に、あったらいいなと思うもの」を尋ねたところ、どの教科(教員)に対しても「時間がほしい」が約 50%であった他、「メモする紙がほしい」については、数学では約 42%の生徒が、「問題と解答用紙が一緒」については、理科と数学で 35%を超えていた。「漢字に振り仮名をつけてほしい」については、国語で約 35%、理科でも 35%を超えていた。

教員の介入前のテスト形式について筆者らで課題の検討を行い、これら一覧をまとめて「定期試験作成における留意点」とした。具体的には、「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」「レイアウトを工夫する(文字装飾、段下げ、囲み、名前を書く位置、など)」「漢字にふりがなをふる」「問題用紙への直接記入を許可する」「メモ用紙、計算用紙の使用を許可する」「記述量を減らすために、回答欄をワークシート形式にする」「注意事項を記入する」「用語の明確化・統一化をはかる」であった。これを基に、それぞれのテストの課題点および 2 学期以降のテストで取り組みそうな項目について

協議を行った。

介入後の定期試験では、国語、理科、数学全ての教科で、介入前には B4 用紙が用いられていたが、「定期試験作成における留意点」の中の「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」を実現するため、A3 用紙が用いられていた。

それぞれの教科について具体的にみると、国語については、「行間をたっぷりとる」「レイアウトを工夫する（文字装飾、段下げ、囲み、名前を書く位置等）」点について改善がみられた。特に、問題文の部分は□で囲み、設問部分との区別をはっきりとさせたこと、「問1」「問2」などを一文字分高く配置することで、各問題文に対してどれくらいの設問が用意されているのかが、一瞬で捉えられるようになっていた。

理科のテストでは、やはり A3 の用紙が用いられたことで、「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」が実現されていた。また、国語と同様、設問の数字を一文字分高く配置したことにより、各問題にどれだけの設問が用意されているかがすぐにわかるようになっていた。さらに、「具体的」「拡大」「模式図」等、設問を読み解く上で難しいと考えられる表現で、かつ解答内容には直接関わらない表現については、漢字にふりがなを振っていた。解答用紙についても、名前を書く位置が先頭に配置されるようになった。

数学のテストでは、「問題用紙への直接記入を許可する」を採用し、1 学期末のテストでは見られなかった生徒の解答に至るまでのプロセスが見えるようになっていた。また、生徒からの要望が高かった「メモ用紙、計算用紙の使用を許可する」についても採用されていた。

教員に対して、今回の変更点に関する感想と、介入の際に提示した「定期試験作成における配慮点」についてインタビューを行ったところ、「学年による違いはあると思うが、今後もこのスタイルでやっていこうと思う」「直接記入に変えるという変更が大きい。どこに答えを書くかがわかりやすくなった」「計算用紙をつけた（早く終わって退屈な子どもにも役に立つ）」「解答欄を大きくしたので、学力に関係なく、字の大きい子はやりやすいのではないか」「(数学で) 問題用紙と解答用紙を一緒にしたことで、途中点などが与えられるようになった。答えが誤っていても、式や考え方が合っていた場合には△にした。こうした配慮はこれまではできていなかった」等の意見が聞かれた。介入の際に提示した「定期試験作成における配慮点」の有効性については、「チェックリストや話し合いは役にたった。改めてチェックできるので良い」「チェックリストや話し合いは参考になった。それがなかったら変更できなかった」といった意見が聞かれた。

介入後の定期試験実施後、生徒に対して1 学期と2 学期の定期試験を比較してどちらが「解答が書きやすかったか」「文字の大きさや配置など、見やすかったか」そして、定期試験に付随して「授業が工夫されていたか」について尋ねたところ、全ての教科で、1 学期よりも2 学期の方が優れているといった結果であった。また、生徒の自由記述の中には、教員が行った変更点について評価している表現が多く見られた。

尚、今回、全ての教員が B4 の用紙から A3 の用紙にテスト用紙を変更していた。この背景には、学校の設備として B4 の折り機は従前からあったが、A3 には対応できず、結果的に手で折らなくてはならず、A3 の用紙の採用に踏み切れなかったといった

意見が出されていた。しかしこの学校では、2学期に A3 の折り機が導入されたことで、「今後もこのようなスタイルを続けていきたい」との教師の意見に少なからず影響を与えたのではないかと考える。こうした設備によって、全ての生徒への配慮が実施できるのであれば、ハード面の検討も重要であると思われる。

総じて、3名の教員への介入の様子から、介入前は、本研究で行った調査結果と同様、「全体への配慮」として行われていたのは「視覚提示」のみであった。しかし、介入前のテスト形式から課題を分析し、それらを「定期試験作成における留意点」として一覧にして示したことで、その後のテストにおいては、「解答の負担軽減」「解答を支援するための道具」といった「解答の配慮」もみられるようになった。

また、これらの教員へ介入後のテストについて尋ねたところ、「定期試験作成における留意点」の有効性が指摘され、「このスタイルを続けていきたい」といった意見も聞かれた。「定期試験作成における留意点」が評価された理由としては、9項目のみに絞られていること、実際の定期試験をもとに課題を整理したため、有する課題点と改善するポイントとが直結し、イメージしやすかったことがあったと思われる。

本研究における調査でも「全体への配慮」および「個への配慮」で「やり方がわからない」といった回答がみられたことから、こうした具体的項目を提示していくことが今後重要になる。

あわせて、先行研究と同様、教員が行った配慮における改善点は、生徒の側でも認識し得ることから、配慮を実施すれば、「生徒にとってはわかりやすくなる」、「能力を発揮しやすくなる」という根拠を示すことにより、教員の定期試験における配慮を行うことへのモチベーションを高めることも重要である。

大学入試センター試験において、発達障害のある生徒への特別措置が 2010 年度から認められている。特別措置への申請に際しては、高校における定期試験での配慮の状況や認められる効果についても記述が求められている（大学入試センター、2012）。このように、高校における定期試験での変革が早急に求められている中、その前段階である中学校における定期試験においても、遅からず意識改革の波が押し寄せてくることは想像に難くない。

最後になるが、特別な教育的ニーズを抱える子どもに対して、配慮を行わないという実態こそが、正当に、かつ、公平に子どもの能力を評価することに反しているのではないかとといった子どもの視点に立った多角的な考察が求められていると考える。

【文献】

大学入試センター（2012）平成 24 年度大学入学者選抜大学入試センター試験受験案内（別冊）〔受験特別措置申請者用〕. Retrieved January 23, 2012, from

http://www.dnc.ac.jp/modules/center_exam/content0443.html

Goh, D. S. (2004) *Assessment Accommodations for Diverse Learners*. Boston, MA: Pearson Education.

海津亜希子・伊藤由美・玉木宗久・涌井恵(2010)テスト・アコモデーションの検討。

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（編）小・中学校等における発達障害の

ある子どもへの教科教育等の支援に関する研究. 国立特別支援教育総合研究所重点
推進研究成果報告書, 187-234.

文部科学省 (2003) 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告). 特別支援教育の
在り方に関する調査研究協力者会議.

Qualifications and Curriculum Authority(2008) National curriculum assessments English,
mathematics and science Test administrators' guide 2008 KEY STAGE 3.

Qualifications and Curriculum Authority(2008) Modifies test administrators' guide - Tests for
pupils with hearing impairment and pupils who use sign language 2008 KEY STAGE 2.

Qualifications and Curriculum Authority(2008) Modifies test administrators' guide - Tests for
pupils with hearing impairment and pupils who use sign language 2008 KEY STAGE 3.

Qualifications and Curriculum Authority(2008) Modifies test administrators' guide - Modified
large print and Braille tests for pupils with visual impairment 2008 KEY STAGE 3.

Qualifications and Curriculum Authority(2008) National curriculum assessments English,
mathematics and science Test administrators' guide 2008 KEY STAGE 2.

(海津亜希子・玉木宗久・伊藤由美・涌井恵・大城政之)

5. 中学校における支援に関する研究のまとめ

本研究においてはまず「学級サポートプラン／あ・つ・みファイル」の中学校における適用性および汎用性を高めるため、2つの学校に介入を行ってきた。そこで、成果と課題について挙げてみたい。

例えば、一つの学校では、「学級サポートプラン／あ・つ・みファイル」による授業改善の効果が、教職歴も担当教科も異なる教員間でみられ、本研究においても先行研究（玉木・涌井・海津・伊藤、2010）と同様、授業がより良く改善されたことが示されていた。すなわち、このファイルによる授業改善の効果とは、「教員の行動や意識が改善され、子どものニーズを捉えた機能的な支援が増えたこと」「授業に対する生徒の評価が改善されたこと」「特別な教育的ニーズのある子どもの学習や行動の支援にも一定の効果があったこと」で確かめられた。特に、「教員の行動や意識が改善され、子どものニーズを捉えた機能的な支援が増えたこと」、「特別な教育的ニーズのある子どもの学習や行動の支援にも一定の効果があったこと」は、「学級サポートプラン／あ・つ・みファイル」の活用によって、2つの学校に同様にみられた効果と言ってよいであろう。

さらに、このような「学級サポートプラン／あ・つ・みファイル」の観点や成果を、2年目には、学校が主体となって授業研究や授業改善に取り入れていった試みもみられた。このように、「学級サポートプラン／あ・つ・みファイル」の観点を学校全体で共有することによって、教科の枠や専門性にとらわれることなく、すべての教員が互いに協議しながら、主体的に授業改善に参加していくことにつながっていった。

つまり、両校の結果から、もともとはセルフチェックを目的とした「学級サポートプラン／あ・つ・みファイル」が、次第に教員間で共有されるようになり、教科の枠を超えた共通の視点となって、授業研究・授業改善に活かされていった点は注目に値する。子どもを中心に据えた議論には、参加する者の条件を問わない。そのことが、議論を活発化し、互いの授業というものを高め合う一つのきっかけになることが推察された。こうした知見は、教科の専門性を重視する高校においても示唆に富むものと考えられる。

一方、課題もある。この「学級サポートプラン／あ・つ・みファイル」の要素として、セルフチェックをする側面があるが、上記のような効果が認められるものの、日々の時間の中から、なかなか継続的に実施するのは難しい状況も窺えた。そこで、実践校からの提案のように、セルフチェックの記録をする時期をしばって実施したり、全ての項目でなく、必要と思われる項目のみをピックアップして行ったり等の工夫も考えられよう。重要なのは、子どもの視点に立っての授業づくりであり、そこへ向かうためのきっかけとして、どのような活用の仕方であれ、こうした考え方をまずは教員に知ってもらおうということが必要であると考えられる。

中学校における定期試験の在り方に関する研究では、3校31名の教員に対して行った試験における「全体への配慮」と「個への配慮」に関するアンケート調査の結果、「全体への配慮」については約45%の教員が、「個への配慮」については約35%の教員が

実施していると回答していた。しかし、その内容は、「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」といった視覚提示に関するものが多く、解答の配慮、環境設定上の配慮、時間の配慮など、多様な配慮の実施はみられなかった。そこで今後の課題として、こうした多様な配慮を少しでも教員が取り入れやすいよう、具体例などを示していきながら、定期試験における配慮の手続きを示していく必要がある。

さらに、「個への配慮」については、約 33%の教師が、「(配慮を必要とする)対象者がいない」と回答していた。しかし、発達障害のような状態を有する児童・生徒が 6.3%存在すること(文科省、2003)を考えると、少なくとも 40 名学級で 2～3 名在籍していることが推測され、「対象者がいない」と判断するのは実態とそぐわないような印象を受ける。生徒が、こうした定期試験における「個への配慮」、いわゆるテスト・アコモデーションをなぜ必要としているのか、どのような場面で必要なかを今一度、普段の学習の様子や、生徒自身への聴き取り等から整理していくことが重要である。そして、子どもが本来有している力を発揮できるよう、環境を整え、受検の際の選択肢を増やしていくことが必要であろう。

中学校定期試験における「全体への配慮」の検討を行った教員 3 名への事例研究では、介入前は、調査結果と同様、「全体への配慮」として行われていたのは「視覚提示」のみであった。しかし、介入前の各教員の定期試験から課題を分析し、改善点を一覧にした「定期試験作成における留意点」を示し、協議したことで、その後の定期試験においては、「視覚提示」に加え、「解答の負担軽減」「解答を支援するための道具」といった「解答の配慮」もみられるようになった。

大学入試センター試験(2012)においても、発達障害の生徒への特別措置が 2010 年度から認められている昨今、特別措置の受諾条件に伴って、高校における定期試験での変革、発達障害等の生徒へのテスト・アコモデーションの検討が早急に求められている。そこで、前段階である中学校における定期試験にも遅からず意識改革の波が押し寄せてくることは想像に難くない。

特別な教育的ニーズを抱える子どもに対して、配慮を行わないという実態こそが、正当に、かつ、公平に子どもの能力を評価することに反しているのではないかと考えた子どもの視点に立った多角的な検討が求められているのではないかと考える。

【文献】

大学入試センター (2012) 平成 24 年度大学入学者選抜大学入試センター試験受験案内 (別冊) [受験特別措置申請者用] . Retrieved January 23, 2012, from

http://www.dnc.ac.jp/modules/center_exam/content0443.html

文部科学省 (2003) 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告) . 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議.

玉木宗久・涌井恵・海津亜希子・伊藤由美 (2010) 学級サポートプランⅡ「あ・つ・みファイル」による実践. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (編) 小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究. 国立特別支援教育総合研究所重点推進研究成果報告書, 146-159.

(海津亜希子)

研究4 高等学校における支援に関する研究

1. 問題の背景

(1) 高等学校の現状

平成23年3月の中学校卒業生数は1,176,923人(男子601,117人、女子575,806人)。そのうち、高等学校等への進学者は1,156,158人、専修学校(高等課程)への進学者2,760人、専修学校(一般課程)1,104人、公共職業能力開発施設等618人、就職者4,106人、その他11,994人、死亡・不詳者183人となっている。全卒業生の高等学校等への進学率は98%を超え過去最高となっている。

高等学校の全日制課程、定時制課程の学校数は、5,060校、生徒数は3,349,255人であり、平成元年をピークに学校数、生徒数ともに減少傾向にある。通信制課程の学校数は210校、生徒数は188,251人で前年度よりやや増加している。卒業後の大学等への進学率は53.9%である。専修学校(専門課程)への進学率は平成16年をピークに下降傾向にあるが、平成23年度は16.2%で前年度よりも少し上がっている。就職率は16.3%で前年度よりも上昇している。

(2) 生徒指導上の課題

文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(2011)によれば、高等学校における平成22年度の長期欠席者数は83,881人、在籍者数に占める割合は2.62%となっている。その内訳は、不登校53,084人(1.66%)、経済的理由2,225人(0.07%)、病気13,351人(0.42%)、その他15,221人(0.47%)である。減少傾向にはあるが40人1人の長期欠席者の割合は決して少ない数ではない。不登校生徒のうち中途退学になった生徒数は16,626人(不登校生徒の31.3%)、原級留置は5,150人(同9.7%)である。前年度から不登校状態が継続している生徒数は21,041人(不登校生徒の39.6%)となっている。不登校のきっかけについては、「無気力」「不安など情緒的混乱」などの本人に関わる状況、友人関係、学力の不振などが多い。

暴力行為(対教師暴力、生徒間暴力、対人暴力、器物破損)の発生件数は、平成21年度は小学校6,952件、中学校42,114件、高等学校9,833件となっている。小学校では急増傾向、中学校、高等学校はここ数年横ばいの状況が続いている。

いじめについては、平成22年度2,179校(40.6%)の高等学校で6,617件認知されているが、ここ数年は減少傾向にはある。いじめの発見のきっかけは、学校の教職員が発見する場合(51.4%)と学校の教職員以外からの情報により発見される場合(48.6%)が半々である。高等学校におけるいじめの態様は、冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる(58.7%)、軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする(20.3%)、パソコンや携帯電話で、誹謗中傷や嫌なことをされる(14.7%)と続く。相談状況は、学級担任に相談(58.0%)、保護者や家族に相談(24.1%)、学級担任以外の教職員に相談(21.7%)が多いが、誰にも相談していない(14.3%)が友人に相談(16.7%)と同程度にある。いじめの対応は、学級担任や他の教職員の対応がほとんどで

あり、カウンセラー等の専門職や外部の関係機関の活用はそれほど多くはない。

（３）高等学校における特別支援教育の課題

①特別支援教育体制整備状況

文部科学省では、平成 15 年度から「特別支援教育体制整備等状況調査」を実施している。平成 18 年度に公立の幼稚園及び高等学校を新たに対象に加え、平成 19 年度には国立及び私立の幼稚園、小学校、中学校、高等学校等を対象に加えている。平成 22 年度の調査結果は下記の通りである。

全体では、「実態把握」は 90%を超え、「校内委員会の設置」、「特別支援教育コーディネーターの指名」についても 85%前後まで実施されてきている。小学校ではほぼ 100%、中学校においても約 95%の学校で実施されているが、幼稚園では「校内委員会の設置」が 48.5%、「特別支援教育コーディネーターの指名」が 56.4%、高等学校は「校内委員会の設置」が 80.8%、「特別支援教育コーディネーターの指名」が 79.1%となっている。

小・中学校に比べ、数年後に体制整備が始まった幼稚園・高等学校はまだ遅れが見られるが、比較できるすべての調査項目で前年度を上回っており、高等学校でも体制整備が進んでいる状況がうかがえる。国公立別で比較すると、全体的に私立学校の体制整備に遅れが見られる。「実態把握」については 70%を超えているものの、「個別の指導計画の作成」16.9%、「個別の教育支援計画の作成」14.0%のように、実態を把握してもまだ具体的な支援にはつながっていない現状がうかがえる。また、「巡回相談」35.8%、「専門家チーム」25.0%、「研修」41.7%となっており、特別支援教育に関する研修の実施や子どもへの支援に関する助言等も含めて、外部の専門家や専門機関との連携もこれからの段階にある。

②課程、学科等の教育環境の多様性の問題

高等学校は、全日制、定時制、通信制の課程に分かれ、また、学科も普通科、専門学科、総合学科と分かれている。この他にも中等教育学校後期課程、専修学校高等課程などの学校制度もあり、後期中等教育は様々な教育制度で成り立っていると言える。また、義務教育とは違い、自分に適する学校を選択し、基本的に入学試験により入学する生徒が選抜されることや、私立学校が約 30%を占めていることも特徴である。

文部科学省では、平成 14 年度の全国調査に準じた方法で、平成 18 年度以降に実態調査を実施した中学校の 3 年生の一部（対象生徒数は約 1 万 7 千人）を対象に、各中学校において発達障害等の困難のある生徒の卒業後の進路を分析・推計している。調査結果によれば、対象の中学 3 年生のうち、発達障害等の困難のある生徒の割合は、約 2.9%であり、そのうち約 75.7%が高等学校に進学するとされている。高等学校に進学する発達障害等の困難のある生徒の高等学校進学者全体に対する割合は約 2.2%であった。また、課程別では、全日制 1.8%、定時制 14.1%、通信制 15.7%と、全日制に比べて、定時制、通信制に多く在籍していることも報告されている。

様々な学校制度、課程や学科によっても、在籍している生徒の状況は異なる。高等学校段階の発達障害のある生徒の特性に配慮した支援という共通項は押さえつつ、それぞれの教育環境等に応じた対応の工夫が求められる。

③実態把握の難しさ

文部科学省の調査では、発達障害等の困難のある生徒は、全日制よりも定時制、通信制に多く進学している。通信制は在籍生徒の数も多く、生徒の状況を詳細に把握することが難しい。全日制や定時制においては、不登校生徒数が多い学校もあること等から、生徒一人一人の実態を正確に把握することには難しい面があると考えられる。

思春期から青年期における様々な発達課題も抱える高等学校の時期において、学習面や行動面あるいは対人関係に困難を抱えている生徒に障害があるかどうか、特別な支援が必要かどうかを判断することは難しい。また、高等学校には多様な教育形態があり、教師が生徒と接する時間は授業場面が主となり、ある程度限定される。教科や場面によって生徒が示す状態像が異なる場合も予想されることから、生徒の実態を把握するには、教職員間でいかに情報を共有化するかが課題となるであろう。

チェックリストや行動観察により、発達障害と思われる特性が見られても、本人の課題に対してすぐに適切な支援が見つかるわけではない。チェックリスト等によるスクリーニングを個に応じた指導・支援に活かすためには、外部の専門機関とも積極的に連携を図り、障害の特性と支援の在り方についての実践的な研修を行い、教職員の知識・理解を高める必要があると考える。

④入学者選抜と教師の意識の問題

高等学校は義務教育ではなく、基本的に学びたい生徒が自ら進んで学校を選択し受験する。入学者選抜に合格した生徒は、高等学校で学ぶことを認められた者となる。決められた履修を行えば単位取得が認められ、必要な単位を取得することにより、高等学校の卒業資格が与えられるのであるから、高等学校で学ぶ生徒には、高等学校の学習指導要領に示された内容を学ぶだけの学習能力が求められることになる。

高等学校においても、障害のある生徒が在籍している学校はかなりあることが推測される。それらの生徒は基本的に通常の教育課程で学ぶことが可能であり、特別な教育課程を必要としないため、例えば、視覚や聴覚、身体などの障害に対して障害に特化した形で個別的な配慮を行うことになる。

学習面や行動面あるいは対人関係の面で課題を抱えている生徒に対しては、HR担任や教科担当が個別に指導する他、必要に応じて教育相談の対象になったり、生徒指導として対応がなされたりしている。文部科学省の調査からは、それらの生徒の中に発達障害のある生徒も多く含まれている可能性のあることが想定されるが、学校として大きな問題と受けとめない場合は、教育相談や生徒指導の対象にもならず、特別な支援を受けられないまま過ごすことになる。発達障害の特性のある生徒は学習面の難しさもさることながら、対人関係や生活面においても能力的なアンバランスがある生徒が多い。まわりが気づかずに困難な状況が重なり、さらなる適応困難の状態を招いてしまう場合もあると思われる。

これまでの教育相談や生徒指導の手法ではうまくいかない場合、特別支援教育や発達障害の視点から捉え直してみることが重要である。

特別支援教育は障害のある生徒のみを対象とするという認識の教師は多い。そもそも特殊教育の制度がなかったこと、課題のある生徒は教育相談や生徒指導の担当者が対応してきたこと等を考慮すると、新たに特別支援教育の体制整備を構築するという方向性だけで

なく、既存の教育相談や生徒指導の機能を有効に活用することも高等学校の体制整備の一つの方向性であると思われる。

⑤二次的な障害の予防とまわりの理解

高校生という多感な時期は、何気ない一言で相手を傷つけたり、あるいは自尊感情を傷つけられたりして不適応につながってしまうこともある。行動面や対人関係に困難のある発達障害等のある生徒は、トラブルに巻き込まれてしまう場合も多い。障害特性に関する基本的な理解は、教職員だけでなく、まわりの生徒や保護者にも進めていく必要があるが、障害があるという認識だけを強くしてしまう危険性もある。障害の有無にかかわらず生徒同士の言葉遣いや態度等、教育相談や生徒指導等とも連携しながら、学校全体で取り組むべき課題となる。

発達障害のある生徒は、共通に対人関係や社会性に課題を抱える場合が多く、そのことが学校での集団生活を困難にしている。学校生活における失敗経験、苦手なことを無理強いされるなどの誤った対応により、不安感や挫折感が高まると、心のバランスが崩れ様々な症状が二次的な障害として出てしまうことがある。障害特性による一次的な障害に比べ、環境やまわりのかかわりによる二次的な障害はすぐに対応が可能であり、適切な支援があれば比較的短時間で改善する場合が多い。特性に応じた支援を工夫するとともに、自信や意欲をもたせ、自己評価が高まるような対応等、二次的な障害の予防を常に意識した支援に取り組むことが重要である。

多くの生徒は、身近な大人との関係や友達関係の中で、あるいは様々な自分の経験を通して、課題に対する自己解決能力を高めていく。しかし、発達障害のある生徒の場合には、不安や悩みを身近な人に伝えたり、課題解決のために援助を求めたり、過去の経験に照らして自分なりの工夫をしたりすることが苦手なため、日常生活の中で自己解決能力が育ちにくい。生徒が抱えている悩みや課題について真摯に受け止め、相談できる人や場所を校内に確保することがとても重要になる。

発達障害のある生徒にとって自分の特性について理解することはとても重要になる。しかし、障害として受けとめることには大きなハードルがある。発達障害に対する社会の受け止めや理解が十分ではない現状では、障害の受容を進めることが必ずしも最善の方法ではなく、自己理解の段階によっては苦しむことになることを、周囲の者が十分に理解し、対応していくことが大切になる。

(4) 文部科学省「高等学校ワーキング・グループ報告」から

文部科学省の特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議「高等学校ワーキング・グループ」(平成21年4月～8月)における議論の中から、高等学校における支援の実際にかかわる部分について抜粋する。

①入学試験の配慮と中高連携

高校への進路選択は、その生徒が持っている能力よりもどうしても学力の評価が優先される。そのために中学校の進路指導は大きな難しさがある。学力が十分ではない生徒の進学先、進路先は、どうしてもその生徒たちを受け入れてくれるところを選択せざるを得ない。

入学者選抜の際に特別な支援を必要としている受験者について、中学校側がそのことを隠して受験させるという場合もある。高校側としては正確な情報があれば、指導についても生かせるので中学校側から正確な情報がほしいと考えるが、中学校側は入学者選抜の妨げになるのではないかと心配する場合もあり、中学校と高等学校で特別な支援に関する認識の違いがある。中高連携を進めるにあたっては、中高間での意見交換会や研修会など、お互いの立場や考え方を共通理解し、生徒にとって必要な支援について検討する場が必要であろう。

入学者選抜における配慮については、学校に要望する場合に「こういうことができない」ではなく、「こうすればできる」のように、どのような環境を整えば本来持っている力が発揮できるかを高校に伝えることが大事である。そのためにも、個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成し、中学校から高等学校まで引き継ぐことが大切である。

②成績評価、個別の指導計画

発達障害のある生徒の成績評価は一律にはできない。手だての一つとしてレポートを活用する場合もあるが、いくつかの高校の教務規程では、例えば単位認定に関して、「テスト〇%」「態度点〇%」を決めており、実際に点数が足りないときには、レポート等を追加して総合的に判断している。これは、発達障害の生徒に限ったことではなく、様々な学習上の困難を有する生徒たちに対しても同じような対応を行っている。併せて、試験等に関しては、最終的に点数だけを見るのではなく、今後、本人がどうやればうまく生活していけるのかといった点を強調して評価していくことも重要である。

個別の指導計画は、例えば LD と判断されなくても、必要な生徒には作っていくというように、支援における有効性を考えて作成していくべきであろう。特別な配慮が必要な生徒については、様式を工夫し、日々の指導に活かせるような形で個別の指導計画や個別の教育支援計画を検討していくべきであると考えられる。

③通級による指導

高校における通級による指導を考える場合には、指導内容の問題と通級の対象となる生徒の自尊感情、プライド等の問題を考慮しなければならない。高校生になると個別指導については、小・中学校からの固定観念があり、嫌がる生徒が多いのではないと思われる。実施に際しては、ネーミングも含め検討する必要がある。

通級による指導については、教育課程編成上の問題が解決でき、選択科目の一つのような形で位置づけられれば、生徒の自尊感情を害することなく、ニーズに合った指導を受けられる場が用意できると思われる。学校設定科目として開講し、選択科目として位置づけ、例えば学び直しの教科を通級指導教室で実施するという方法が考えられる。習熟度別クラスを実施している学校などでは、通級的な取組は可能であると思われる。

また、高校の教師の週当たりの持ち授業時数は、小・中学校に比べると少ない。例えば 1 人の教師が週 1 時間、特別支援教育にかかわる時間を提供し、うまくコーディネートできれば、通級による指導に類似した取り出し指導はすぐ立ち上げられると思われる。

④職業教育、キャリア教育

高校卒業後の自立、あるいは就業の難しさの問題は、企業の理解がまだまだ低いというだけではなく、学校における自立に向けた教育が進んでいないこともある。多くの高校が生徒にインターンシップを実施しているが、教師が実際の勤務内容等について、熟知していない場合もある。また、高等特別支援学校であれば、実習を積み重ねて進路指導をし、卒業後のケアも実施しているが、高等学校ではそこまでの取組は難しい。高等特別支援学校等にあるような企業側がバックアップする仕組みを、普通高校に通う生徒たちのために活用できるよう、支援の仕組みを作っていくことも必要である。

高等学校普通科への進学者が7割を超えているが、その中には、目的を持って進学したというよりは、何となく普通科に進学したという場合もある。彼らの意識の中では、将来の自分や職業観、勤労観が必ずしも培われておらず、社会人として求められる基礎的な力が育っていない場合や、知識はあるが社会人としてうまく活用する力がないために適応が難しい場合もある。

また、卒業後のフォローも不十分な状況である。ハローワークが分室のような形で学校等に定期的に訪れるなど、高等学校の早い段階から、そのような専門機関の存在を知っていることも意味があると思われる。このような問題点を考慮すると、今後は就労支援コーディネーターなどの配置も検討する必要があると思われる。

2. 研究の目的

本研究では、高等学校における発達障害のある生徒への支援の実際について、高等学校の教師への意識調査及び文部科学省の「高等学校における発達障害支援モデル事業」研究校等の実践から、その現状と課題を把握することを目的とする。

(1) 気になる生徒への気づきと支援に関する調査

特別な支援を必要とする生徒の気づきとその具体的な対応の必要性、校内の支援体制の認識にかかわる高等学校の教師の意識の現状を把握する。

(2) 文部科学省「高等学校における発達障害支援モデル事業」研究校等の実践のまとめ

高等学校における多様な課程（全日制、定時制、通信制）、学科（普通科、専門学科、総合学科）における支援の現状と違いについて検討し考察する。具体的には、実態把握の方法、授業における配慮、テストにおける配慮、評価における配慮等についての取組を整理する。また、中学校と連携、就労・進学先との連携についても整理し現状を把握する。

3. 高等学校における支援の実際

(1) 気になる生徒への気づきと支援に関する調査

①目的

高等学校にはこれまでも障害のある生徒は多く在学しており、必要な単位を習得して卒業している。しかし、それらの生徒は、通常教育課程で学ぶことが基本であり、障害のある生徒のために特別な教育課程を編成している学校はない。高等学校の教師の多くは、

個別的な支援を必要とする生徒とのかかわりは経験していても、学校全体で特別支援教育に取り組むという意識は薄いことが、文部科学省特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ報告(2009)の議論の中でも触れられている。

そこで、高等学校における支援に関する基礎的な資料を得ることを目的として、特別な支援が必要な生徒に対する、気づき、支援、体制整備等についての高等学校の教師への意識調査を実施することとした。

②方法

調査時期：2011年10月～12月

調査対象：5つの都道府県等教育委員会を通じて協力可能と回答のあった
高等学校15校の教師517名

調査方法：郵送による質問紙調査（※各校では全教師に実施することを依頼）

調査内容：・学習面、行動面において気になる生徒の割合
・教師同士の相談
・支援が必要な生徒の対応状況
・特別支援教育に関する知識、理解
・特別支援教育の必要性
・高等学校における特別支援教育の課題 等

③結果と考察

文部科学省の調査(2009)でも、課程や学科により発達障害等のある生徒の在籍状況が異なっていたことから、結果の分析は、回答校15校の全教師(517名)のデータの分析と、高等学校の特色による違いを見るために、大学進学者の多い全日制普通科高校Ⅰ群、大学進学者と就職者が混在している全日制普通科高校Ⅱ群、就職者が多い定時制高校Ⅲ群(138名)の3群に分けてデータを比較分析した。3群の内訳は以下の通りである。

I群—大学進学者が多い全日制普通科高校5校の教師	199名
II群—大学進学者と就職者がいる全日制普通科高校5校の教師	180名
III群—就職者が多い定時制高校5校の教師	138名

a) 学習面、行動面において気になる生徒の割合

学習面、行動面で気になる生徒の全生徒に対する割合を尋ねた。5%以下が最も多く37.1%、0%と回答した教師がいる一方で、21%以上と回答した教師が全体の1/4(25.3%)を超えている。全体の60%以上の教師が、学習面や行動面で気になる生徒が10%以上いると捉えている。(図1)

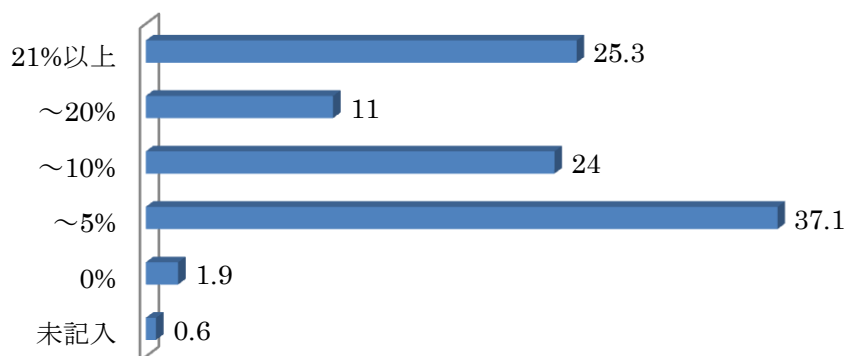


図1 学習面、行動面において気になる生徒の割合（全体）

3群に分けてみると、I群とII群では～5%と回答した教師がいずれも50%前後と最も多く（I群46.7%、II群51.7%）、III群では21%以上と回答した教師がIII群全体の約2/3（65.9%）に達している。I群、III群に比べるとII群は生徒の実態に幅があることが想定されるが、明らかにI群→II群→III群の順に気になる生徒の割合が多くなっている。（図2）

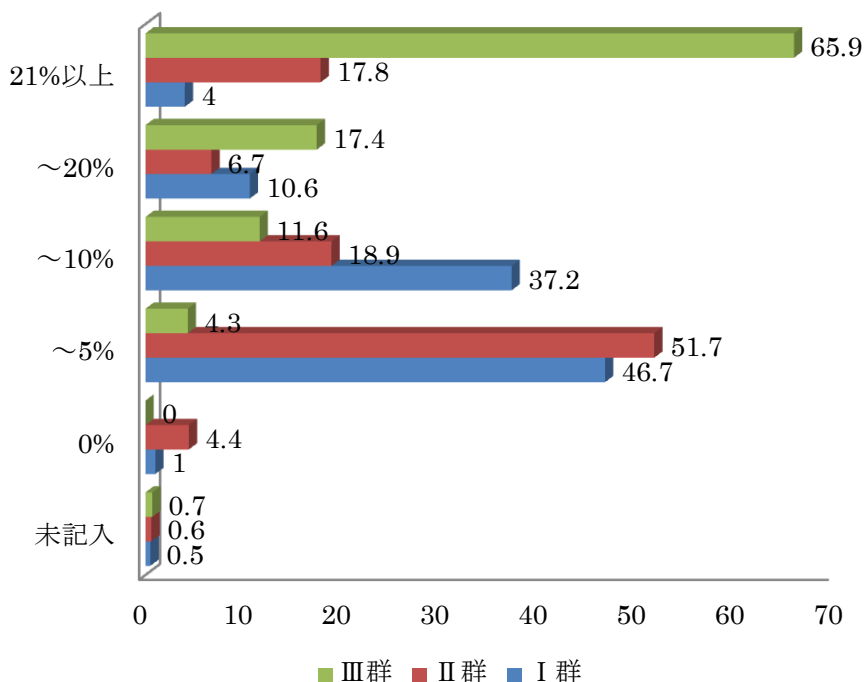


図2 学習面、行動面において気になる生徒の割合（3群別）

b) 気になる生徒についての教師同士の相談

気になる生徒についての教師同士の相談は、「よくしている」、「している」を含めると全体の80%を超えている。3群別に見ると、気になる生徒の多いIII群で、「よく相談している」という回答が多い（34.8%）。（図3、4）

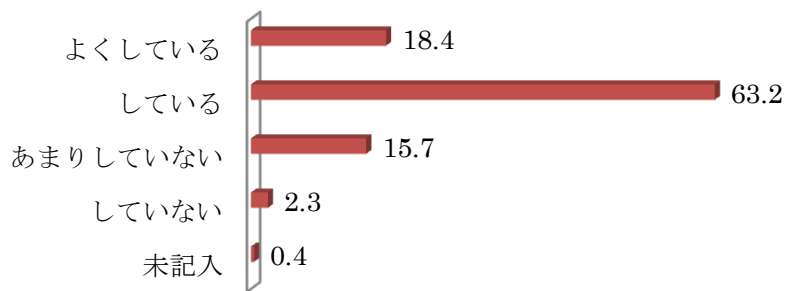


図3 気になる生徒についての教師同士の相談（全体）

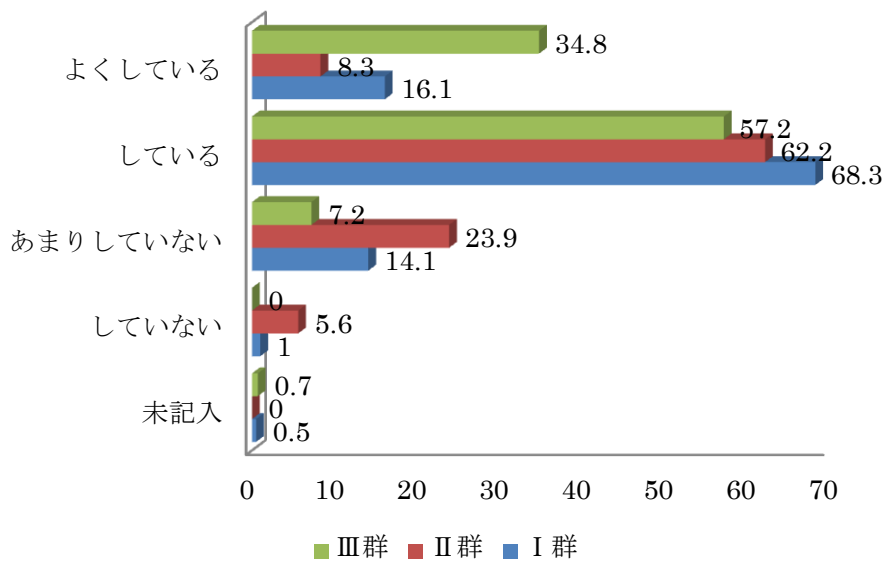


図4 気になる生徒についての教師同士の相談（3群別）

c) 全職員で取り組む必要性

全体の集計では、「とても思う」（26.7%）、「思う」（60%）を合わせると、86.7%に達している。一方で、「あまり思わない」（11.6%）の回答もある。3群に大きな違いはないが、I群、III群に比べて、II群では、「とても思う」が少なく、「あまり思わない」の回答がやや多い。（図5、6）

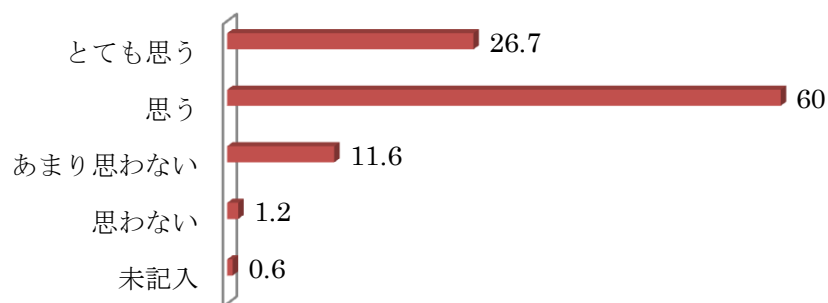


図5 全職員で取り組む必要性（全体）

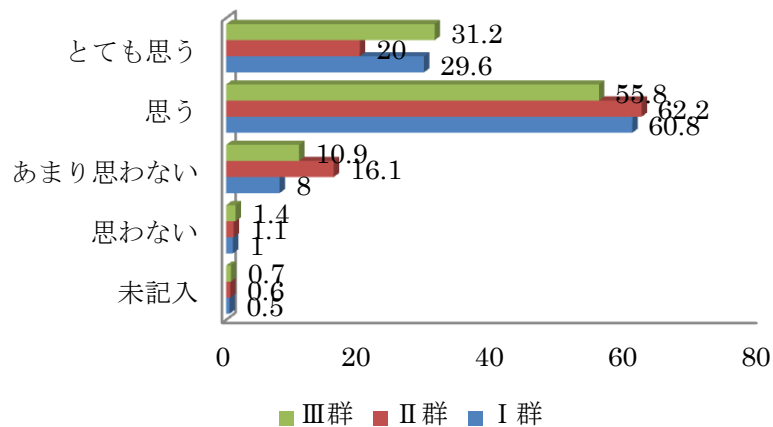


図6 全職員で取り組む必要性（3群別）

d) 支援が必要な生徒に対する支援の取組

「よく取り組んでいる」（81.％）、「取り組んでいる」（54.9％）を合わせると63％である。教師同士の相談の実績、全職員での取組の必要性が80％を超えていたことに比べると、実際の支援の取組については数値が下がる。3群で回答の傾向に大きな差が見られないことから、生徒の状態に応じた具体的な支援の難しさというよりも、高等学校における支援はどのように行えばよいのかという迷いが現場にはまだあることが予想される。（図7、8）

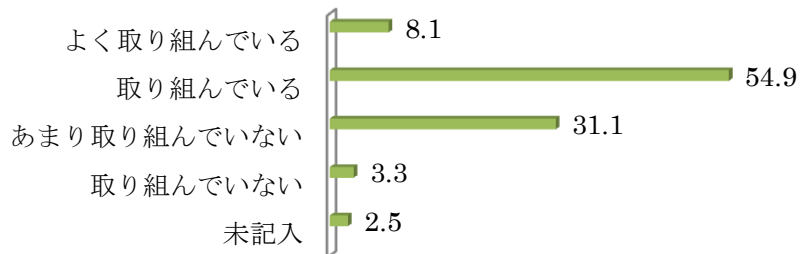


図7 支援が必要な生徒への支援の取組（全体）

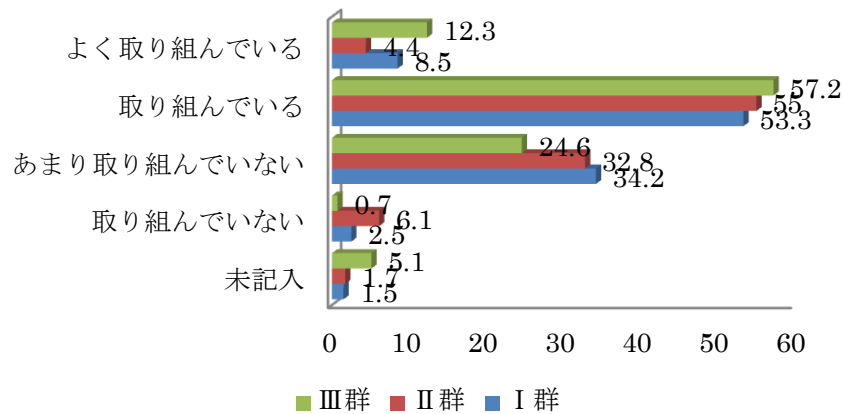


図8 支援が必要な生徒への支援の取組（3群別）

e) コーディネーター等や外部の専門家等への相談経験

校内の特別支援教育コーディネーター、教育相談担当、生徒指導担当等や、外部の専門家等に相談した経験を尋ねた。「よくしている」(7%)、「している」(39.7%)の合計よりも、「あまりしていない」(24.8%)、「していない」(24.8%)の合計の方がやや多い。校内校外を問わず、気になる生徒について教師同士の話題にはなるものの、専門的な教育相談の体制整備が不十分であることが予想される。3群の比較では、I群、II群に比べて様々な課題のある生徒を多く抱えていると思われるIII群で相談経験のある教師が多い。

(図9、10)

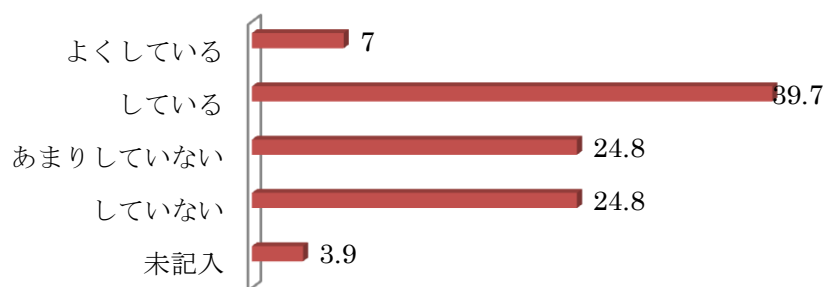


図9 コーディネーター等への相談経験 (全体)

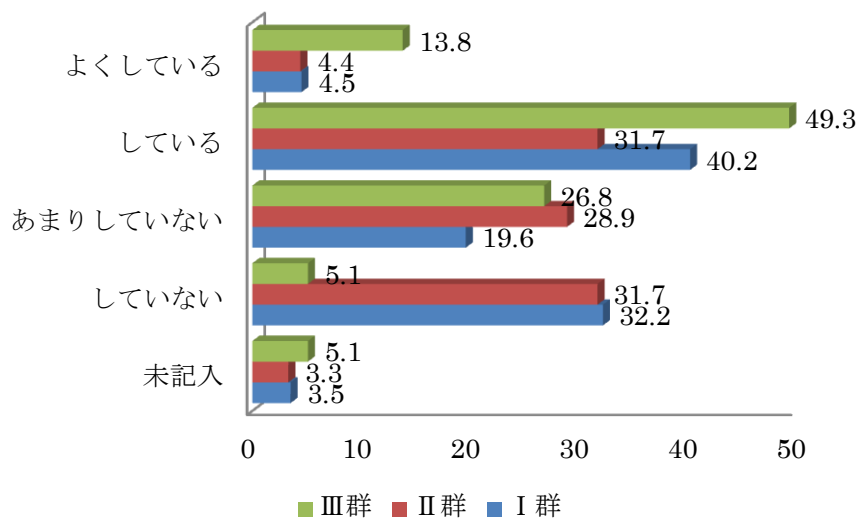


図10 コーディネーター等への相談経験 (3群別)

f) 特別支援教育に関する知識、理解

特別支援教育について、「十分知っている」、「知っている」を合わせると3群共に60～70%になる。回答の傾向は3群とも大きな違いはないが、III群で「十分知っている」と回答した教師が他の2群に比べて多い(11.6%)。一方で、「聞いたことはある」、「知らない」と回答した教師が30～40%いることから、小学校、中学校に比べると特別支援教育に関する周知はまだ遅れている状況があると考えられる。(図11、12)

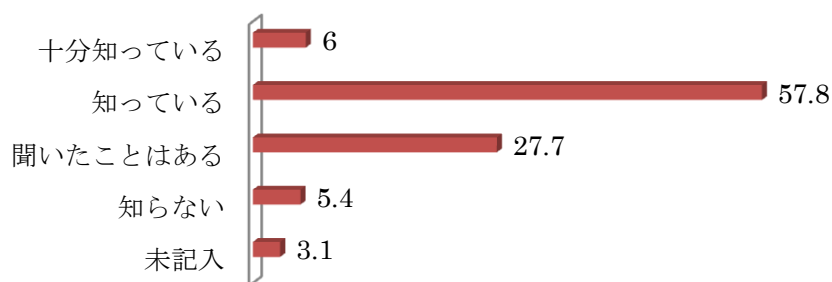


図 11 特別支援教育に関する知識、理解（全体）

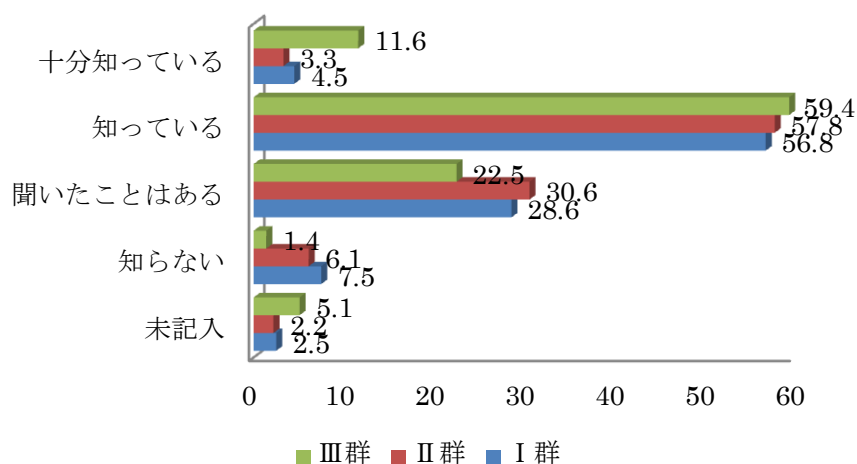


図 12 特別支援教育に関する知識、理解（3群別）

g) 高等学校における特別支援教育の必要性

全体として「必要」(64.2%)と考えている教師が最も多いが、「あまり必要ではない」(14.9%)、「必要ない」(1.9%)を合わせると、高等学校の教師の6人に1人の割合で、高等学校には特別支援教育は必要ではないと考えていることになる。3群の比較では、Ⅲ群で他の2つの群に比べると、「とても必要」と回答している教師の割合が多い(21%)。(図13、14)

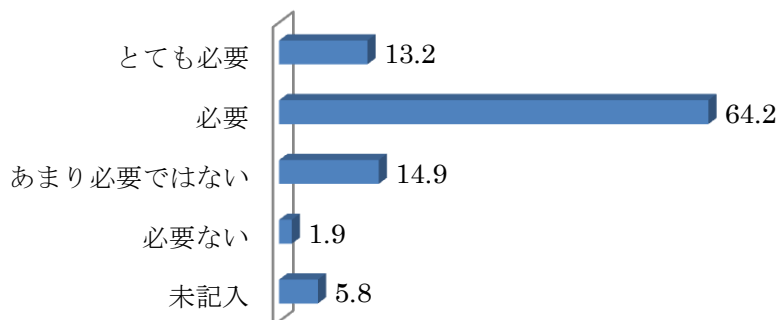


図 13 高等学校における特別支援教育の必要性（全体）

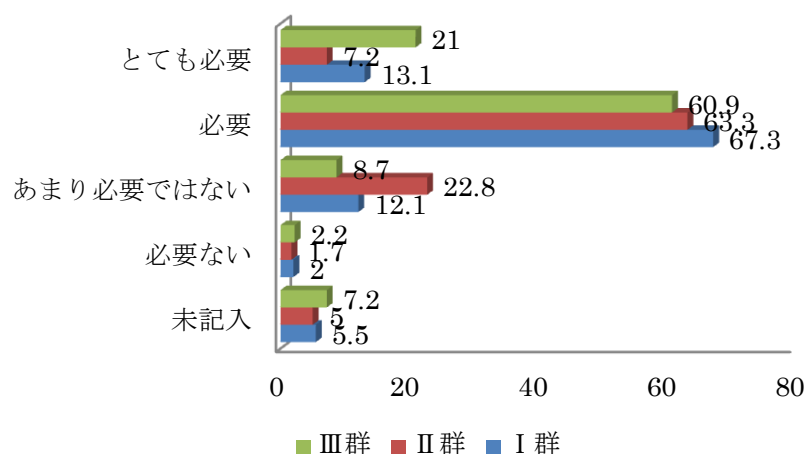


図 14 高等学校における特別支援教育の必要性（3群別）

h) 高等学校で特別支援教育はできるか。また、現状では難しい又はできない理由は何か。

「工夫すればできる」(42%)と「現状では難しい」(40.2%)の回答が拮抗している。3群の比較では、「できると思う」と「工夫すればできる」を合わせた回答の割合が、II群(47.8%)、III群(44.9%)に比べ、I群(59.8%)で高くなっている。(図15、16)

現状では難しい又はできない理由としては、「支援・指導する人がいない」(251人)、「忙しくて余裕がない」(205人)、「話し合い、情報交換の時間がとれない」(197人)の順に回答者数が多い。時間と人の問題が第一の課題であるということである。「生徒本人が望まない」(85人)、「保護者の理解が得られない」(102人)ということについては、高校生という時期のプライドや自尊心の問題も絡んでいる。義務教育ではない「高等学校の目的に合わない」(108人)という回答も、今回の調査対象者の5人に1人が挙げているということになる。(図17)

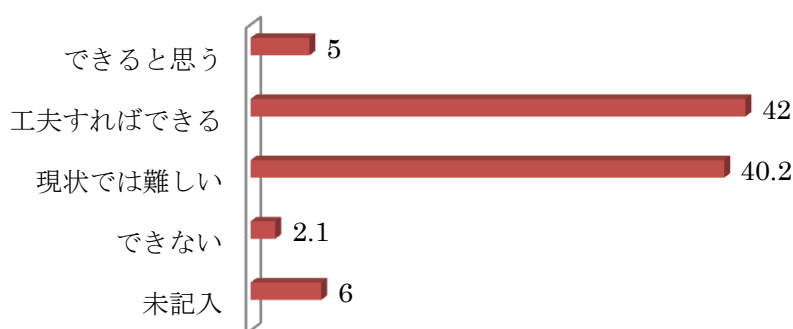


図 15 高等学校で特別支援教育はできるか（全体）

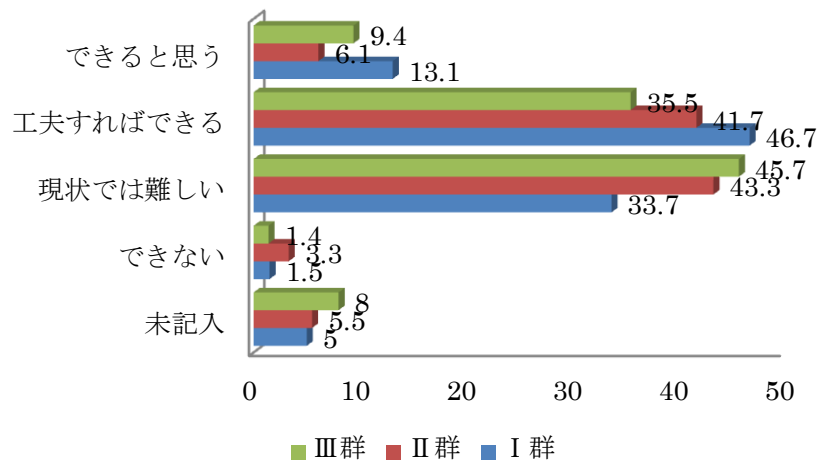


図 16 高等学校で特別支援教育はできるか（3群別）

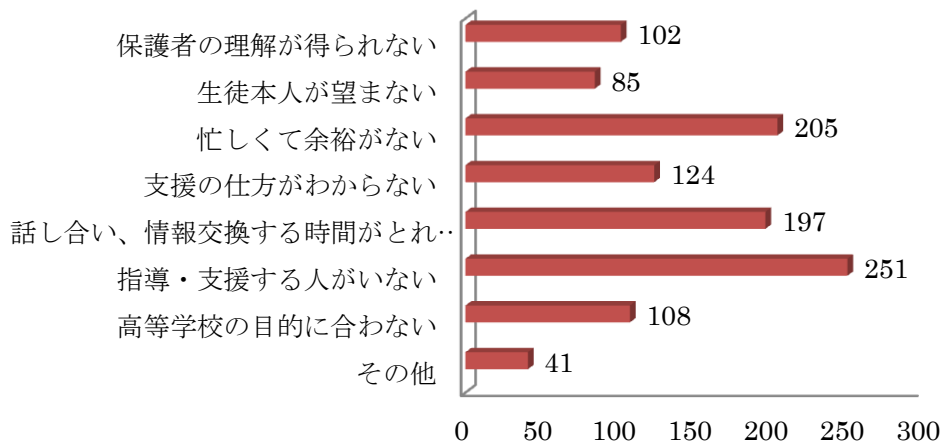


図 17 現状では難しい又はできない理由（回答者数）

④まとめ

高等学校においても、学習面や行動面で気になる生徒が一定数いると思われる。今回の調査では、定時制で気になる生徒の割合が多く、進学者の多い全日制では少ないという結果であった。気になる生徒について、80%以上の教師が教師同士で話題にはしているが、具体的な支援について校内のコーディネーター等や外部の専門家に相談している教師は半数に満たない。特別支援教育について知っていると回答した教師が全体の約60%程度であること、特別支援教育は高等学校の目的に合わないと回答している教師がかなりの数に上ること等からも、高等学校における特別支援教育に関する知識、理解についての周知がまだまだ不足している。特別支援教育の必要性は感じつつも、現状では難しいという理由では、人や時間の確保が課題として多く挙げられた。人と時間がなければ特別なことはできないという意識がうかがえる。高等学校の現状に合うスタイルの検討が必要である。

(2) 文部科学省モデル事業等からみた高等学校の支援の現状

①目的

本研究では、文部科学省の「高等学校における発達障害支援モデル事業」の研究校のうち、平成19年度以降に研究に取り組んだ高等学校を課程別、タイプ別（大学進学、就職等の状況別）に3つの群に分け、群ごとに支援の在り方について整理することで、各群に特徴的な傾向があるかどうかを明らかにすることを目的としている。

「高等学校における発達障害支援モデル事業」では、平成23年度までに、延べ61校の国公私立の高等学校や中等教育学校が研究を行っている。研究内容や方法は多岐にわたっているが、項目としては、(1)発達障害のある生徒に対する指導方針、(2)発達障害のある生徒に対する授業や、テストにおける評価方法等の工夫、(3)発達障害のある生徒に対する就労支援、(4)一般の生徒に対する理解推進等の指導の在り方、(5)教職員や保護者の研修等、(6)その他の支援に関する工夫、(7)研究委員会の設置、(8)専門家チームの活用、(9)関係機関との連携、(10)関連事業等との連携が挙げられている。

高等学校については、小・中学校と違い入学試験があることや生徒の多様なニーズに応じて様々な特色を持った学校が設置されていることなどから、発達障害のある生徒に対する学校としての課題が、すべての学校において同様の課題であるとは言えない面がある。

そこで、文部科学省のモデル校等を課程別、タイプ別に分け整理してみることで、各群における発達障害のある生徒への支援の特徴や傾向があるかどうかを検討した。

②方法

調査項目については、高等学校ワーキンググループ（以下WGとする）の中で課題として取り上げられている、「(2)発達障害のある生徒への指導・支援の充実」に焦点を当てることとし、文部科学省の「高等学校における発達障害支援モデル事業」の最終報告書の項目のうち、「(1)発達障害のある生徒に対する指導方針」、「(2)発達障害のある生徒に対する授業や、テストにおける評価方法等の工夫」を中心に、各学校の取組についてまとめた。

文部科学省の調査(2009)でも、課程や学科により発達障害等のある生徒の在籍状況が異なっていることから、全日制と定時制・通信制の違い、進学者が多い学校と就職者が多い学校等の違いを見るために、課程別、タイプ別に3つの群に分けて検討した。

調査校は、研究報告書や訪問調査により詳細な情報収集が可能な各群5計15校とした。各校の取組について一覧表に整理した上で観点別に考察を行い、それを踏まえ、各群の全体的な特徴や傾向についてまとめた。

各群及び調査の観点は以下の通りである。

<各群について>

I群... (課程別) 全日制 (タイプ別) 大学進学者が多い

II群... (課程別) 全日制 (タイプ別) 大学進学者と就職者が混在している

III群... (課程別) 定時制・通信制 (タイプ別) 指定なし

<観点について>

- ・学校の概要（学校の基本情報および生徒、進路の状況）
- ・実態把握（生徒の実態把握に関する取組方など）
- ・学習における支援（授業全体や個別の支援における取組や教育課程、指導形態に関する取組など）
- ・テストにおける配慮（定期テスト等における配慮など）
- ・評価における配慮（単位修得等に係る評価のあり方など）
- ・中学校との連携

③結果と考察（巻末資料を参照）

a) 学校の基本情報及び生徒の状況について

I 群は、全日制で、大学進学者の多い学校が属している群である。対象となった5校のうち4校は普通科、学年制で、1校が総合学科、単位制である。生徒の状況としては、発達障害のある生徒がいないか、少ないとしている学校もあるが、一方で学校生活上何らかの支援を必要としている生徒がおり、大学進学者が多いこの群においても、特別な支援を要する生徒が在籍していることが分かる。

II 群は、I 群と同じ全日制であるが、卒業生の進路が大学進学、専門学校進学、企業就労など多方面にわたっている学校が属している群である。対象となった5校のうち4校は普通科、学年制で、1校が総合学科、学年制である。生徒の状況としては、「発達障害のある生徒が在籍している」としている学校が3校であるが、他の2校についても「発達障害が疑われる生徒が在籍している」、「対人関係やコミュニケーションに問題を抱えている」など、特別な支援を要する生徒が在籍していることが示されている。また、いくつかの学校では不登校経験や基礎学力不足に関する記述もあり、I 群に属している学校とはやや異なる生徒の状況が見られる。

III 群は、定時制及び通信制の学校が属している群である。対象となった5校は、多部制の定時制で、そのうち4校は通信制も併設している。進路としては、II 群とほぼ同様で、大学進学、専門学校進学、企業就労などが混在している。生徒の状況としては、すべての学校で発達障害のある生徒が在籍しているとしている。また、対象となった5校のうち、4校が不登校についても取り上げており、その割合を示している学校によると、定時制で約3割から6割。通信制で約8割が小・中学校時代に不登校を経験しているとしている。

b) 実態把握について

I 群の多くの学校に共通している実態把握の方法は、「独自の実態把握カード」、「気になる生徒の把握シート」を使用した実態把握や「教職員による観察」などの教職員からの情報提供が主であった。5校中4校で実施されている。また、「欠席状況調査」を実態把握の方法としている学校も2校あった。一方で「学校サポートテスト」などの心理テストを用いている学校は1校と少なく、在籍している生徒の心理的な面を課題と考えている学校があまり多くないことが推察される。

その背景には、発達障害等によって困難を抱えている生徒が少ないことや発達障害等のある生徒が在籍しているにもかかわらず個別対応が中心となっていることなどが挙げられる。実際

にいくつかの学校では、課題があるとされた生徒に対しては「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」を作成し個別に支援するとしていたり、個別に対応したりしたことで成果が上がったとする記述も見られ、個別の支援が中心になっていると推察される。

Ⅱ群では、各学校が発達障害等によって課題や困り感を持っている生徒が少なからず在籍しているという認識を持っており、実態把握の方法も「児童生徒理解に関するチェックリスト（文部科学省 H14）」に代表されるように、5校すべてで何らかのチェックリストを使った全校的な実態把握が行われている。さらに、より多面的に生徒の実態を把握するために教職員による観察や適性検査、中学校訪問など複数の方法を採用している学校も見受けられた。

ただし、実態把握の内容や方法は学校によって様々であり、それぞれの学校が課題として捉えているものや生徒の状況に合わせて選択されていると思われる。

Ⅲ群では、すべての学校で発達障害等の生徒が多数在籍しているという認識があり、実態把握がより丁寧に行われている。Ⅱ群のように全校生徒を対象としたチェックリストや心理テストを用いた実態把握も行われているが、Ⅰ群やⅡ群ではそれほど見られなかった、中学校や保護者からの情報収集が盛んに行われている。学校によっては、生徒全員に面接をしたり、中学校の不登校生徒の支援に当たっている関係機関と連携したり、学校内外でさらに踏み込んだ形での情報収集も行われている。

また、収集された情報から、在籍している生徒の多くに課題が見られることや、単位制ということで一人の生徒に対して多くの教職員が関わるということなどから、教職員間でこれらの情報をいかに共有するかということが、大変重要なこととして捉えられていると推察される。併せて、結果を一覧表にまとめたり、データ化したりするなどして情報の共有に力を入れている学校もあり、学校のニーズに応じた方法により実態把握に努めていることが考えられる。

c) 学習における支援について

Ⅰ群では、授業全体への配慮として、学校全体で「(生徒が) わかる授業」に取り組んでいるとした学校は5校中1校であった。他の4校については、生徒への指示や説明の伝え方を視覚、聴覚、触覚など複数にする、教室環境を整える、板書の仕方を工夫するなど、各教師が「(生徒が) わかる授業」を心がけて指導にあたっている。

個別の支援としては、追認テストや補充指導などを挙げている学校も1校あったが、残り4校は、生徒の課題や状況に応じた形での支援を行っている。

教育課程や指導形態の工夫では、習熟度別の授業を行っている学校が1校、基礎学力向上のための授業を設定している学校が1校で、基本的には、通常教育課程、指導形態を大きく変えることなく指導が行われている。特徴的なこととしては、障害理解を目的とした、短期集中科目として「心理学入門」を設定して行っている学校が1校あった。

全体的には、発達障害等のある生徒の有無にかかわらず、通常教育課程や指導形態の変更はせずに、また授業についても「(生徒が) わかる授業」を心がけながら指導に当たっているが大きな変更点などはない。学習に関する支援は、個別での対応が中心となっていることがⅠ群の特徴として挙げられる。

Ⅱ群では、授業全体への配慮として、すべての学校で「(生徒が) わかる授業」の観点で

授業作りをしている。支援の内容をかなり細かく例示している学校もあるが、板書の仕方の工夫、指示や説明の仕方の工夫、プリントや教材の作り方の工夫、座席の位置や配置の工夫など、多くの学校で共通していることである。またⅠ群と異なり、Ⅱ群では「(生徒が)わかる授業」を学校全体として組織的に取り組んでいる。

個別の支援としては、補習や定期テスト前に学習支援を行うとしている3校あった。ただし、他の2校においても、「全ての授業を発達障害のある生徒を含む集団」として位置づけて授業改善を図ったり、教育課程や指導形態などにおいて工夫がなされていたりするなど、授業の中で生徒一人一人に配慮した授業がなされている。

教育課程や指導形態の工夫では、5校すべてにおいて、習熟度別学習や少人数授業が行われている。教科では数学、英語が中心で、国語等でも実施している学校もある。また基礎学力の向上のために、学校設定科目として「ベーシック数学」を設定している学校もある。

全体的には、習熟度別学習や少人数授業を設定して基礎学力の向上を目指しながら、さらに授業全体については「(生徒が)わかる授業」の観点で授業改善を図っている。個別の支援については、具体的に補習などに取り組んでいる学校と取り組んでいない学校があるが、どちらの学校においても生徒一人一人に配慮した支援が行われている。

Ⅲ群では、授業全体への配慮として、Ⅱ群と同様に、すべての学校で「(生徒が)わかる授業」の観点で授業作りをしている。支援の内容もⅡ群と同様で、板書の仕方の工夫、指示や説明の仕方の工夫、プリントや教材の作り方の工夫などが挙げられているが、さらに細かく、授業開始時の机上の整理整頓や授業開始時の話を聞く姿勢作りなどに言及している学校もあり、教職員全員が共有認識を持って学校全体で取り組んでいる。

個別の支援としては、Ⅰ群やⅡ群のように補習などの取組について挙げている学校はなく、座席の配慮や支援員による学習支援などが挙げられている。個別の支援について大きく取り上げられていないこと背景には、学校自体が単位制で生徒が自分の得意な教科や興味関心のある授業を選択できるということや、授業そのものが生徒の特性に合わせた、生徒にとってわかりやすい授業を目指して取り組まれているということによる結果と思われる。

教育課程や指導形態の工夫では、基礎学力の向上のための習熟度別学習や少人数授業について取り上げている学校もあるが、単位制のため、選択した教科等によっては、既に少人数授業になっている場合もあり、改めて工夫する必要がないということもある。また、特徴的なこととしては、学校設定科目等でソーシャルスキルやライフスキルの学習に取り組んでいる学校も3校あった。これはⅠ群、Ⅱ群の学校に比べて、不登校経験者の数が多いということから、対人関係や自己理解などに焦点を当てた学習が、社会自立を目指すために必要とされたということと考えられる。

全体的には、単位制などにより、教育課程や指導形態自体が、既にⅠ群、Ⅱ群に比べて生徒の課題や状況に適したものとなっており、生徒は自分の興味関心に合った授業を選択することが可能となっているため、大きな変更などはないが、授業全体については「(生徒が)わかる授業」の観点で、学校全体で組織的に授業改善を図られている。個別の支援としては、授業自体が生徒の特性に合わせて作られているため、補習などで個別に対応するとした学校は少ない。

d) テストにおける配慮について

I 群では、難読傾向やその他の障害のある生徒に対して、別室受験、試験時間の延長、問題用紙の拡大などの配慮が行われている学校が3校であった。体調不良などによる別室受験はあるものの、発達障害等によるテストでの配慮は特に行っていないとする学校も2校あり、全体的には個別の事情や状況に応じて対応していると考えられる。

多くの学校では学校全体としての特別な配慮は行わず、生徒個人の事情や状況に応じて、別室受験や試験時間の延長などの配慮を行っている。

II 群では、別室受験や試験時間の延長という配慮を挙げている学校もあるが、I 群では見られなかった、テスト自体に対して配慮しているとした学校が4校あった。具体的な内容としては、問題用紙と解答用紙を分けない、問題用紙の文字をゴシック体にするなど見やすくする、紛らわしい質問は避けるなどである。また、事前の支援としてテストに臨むための学習支援を上げている学校も3校あり、テストに向けての日頃の指導の充実やテスト前の対策プリントの作成と演習などを行っている。

このことから、II 群においては、テスト自体への配慮とテストに臨むための事前の学習支援の2つがの支援が中心といえる。また生徒個人の状況による別室受験などの対応はこの群でも行われている。

III 群では、ほとんどの学校が、特別な場合については別室受験や試験時間の延長などの配慮を行うが、基本的には他の生徒と区別せずにテストを行うとしている。II 群において、様々な配慮や支援があったのとは対照的であるが、III 群の学校では、発達障害等により特別な支援を必要とする生徒がクラスの中に多数在籍しているため、授業をはじめ学習のあらゆる場面において、日頃から生徒の特性や課題に合わせた学習支援や配慮が行われているため、テストのためだけの特別な配慮がほとんどないものと考えられる。

e) 評価における配慮について

I 群では、発達障害等のある生徒に対する特別な基準や評価方法を取り入れている学校はなく、基本的に他の生徒と同様に評価されている。

定期テスト以外のレポートや小テストの結果などを評価に盛り込んでいる学校もあるが、教師の判断でレポート作成などにおいて事前指導するなどの支援をしているケースも見られる。

II 群では、I 群と同様に発達障害等のある生徒のための評価規準というものはない。しかし評価自体の配慮としては様々な取組が見られ、基本的にすべての学校において、定期テストの結果だけでは評価せずに、授業時の小テストや課題、ノート等の提出、補習なども加味して総合的に評価をしている。また単位認定に関しては、授業の出欠席の扱いについて内規を抜本的に見直した学校もあり様々な工夫が見られる。

III 群では、障害のある生徒のための評価委員会を設置している1校を除いて、I 群、II 群と同様に発達障害のある生徒のための評価規準というものはない。しかしII 群と同様に、定期テストの結果だけで判断するのではなく、課題の提出や授業態度などを加味して総合的に評価をしている。

また一方で、評価の在り方を、個々の生徒の学習到達点を踏まえた形で評価をしたり、個々の生徒に応じて各教師が工夫したりしているとする学校もある。III 群については、学

習における様々な配慮の延長線上に評価があり、授業での配慮や支援が、テストや評価での配慮や支援と密接に関係していると考えられる。

f) 中学校との連携について

I群では、対象となった学校のうち3校が大学の附属校ということもあり、日頃から地域の中学校とは連携しにくいという状況がある。そのせいもあり、実態把握のために中学校訪問をするなどの連携を図っている学校は1校のみであった。多くの学校が、連携について必要と考えながらも、その難しさを課題として挙げている。具体的な連携が進まない背景には、大学の附属機関という地元とのつながりの少なさに加えて、在籍している生徒の中に発達障害等による課題のある生徒が少ないということも関係していると思われる。ほとんどの学校が連携の必要性を感じながらも具体的な取組までには進んでいない。

II群では、入学後に教師がすべての出身中学校を訪れ情報収集をすとした学校がある一方、現時点では全く連携が取れていないとする学校もあり、その取組の仕方に大きな差が見られる。連携を図っている学校では、生徒の実態把握のために連携しているケースが多いが、入学試験における対応などに言及している学校もある。

III群では、5校中4校において、具体的な連携が図られている。具体的な中身としては、実態把握のための中学校訪問が主であるが、中高連絡会などの組織的な情報交換会を設定している学校もあり、I群、II群に比べると中学校との連携に対する積極的な意識が伺える。その背景には、発達障害等のある生徒が多数在籍していることや、小、中学校の時に不登校を経験するなど、入学当初から課題を抱えている生徒が多いということが挙げられる。入学直後のできるだけ早期から適切な支援をしていけるように学校として取り組んでいる結果と思われる。

④まとめ

a) I群の特徴や傾向

I群に属している学校は、発達障害等のある生徒が在籍している割合が比較的 low、また在籍していても学力面などにおいてはあまり問題にはなっていない生徒が多い。そのため中学校との連携も必要性は感じながらもあまり進んではいない。

実態把握としては、「教職員による観察」や「欠席状況調査」が中心で、生活面や学力面に対する全校的なチェックシートなどあまり用いられていない。いくつかの学校では、課題があるとされた生徒に対しては「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」を作成し支援するとしており、課題のあった生徒に対して個別に対応したことで成果が上がったとする記述も見られ、発達障害のある生徒に対する支援は個別の支援が中心になっていることが伺える。

学習における支援としては、通常教育課程や授業スタイルを大きく変えることはせず、授業の中において、各教師が「(生徒が)わかる授業」を心がけて指導に当たっているとしている。一方で、学習に関して何らかの支援や配慮が必要な生徒に対しては、個別に支援することで、生徒の課題や困り感に対応しているとしており、ここでもどちらかと言えば、全体への支援ではなく、個別の支援が中心となっている。

テストにおける配慮では、多くの学校において学校全体としての特別な配慮は行わず、

生徒個人の事情や状況に応じて、別室受験や試験時間の延長などの配慮を行っている。また、評価における配慮では、発達障害のある生徒のための特別な評価基準などは設けずに他の生徒と同様に評価している。

全体的には、学校の中に発達障害等のある生徒が少ないため、学習面においては全体への支援より個別の支援が中心となっていると言える。また、学力的な課題がある生徒も少ないため、テストや評価での特別な配慮はほとんど見られない。

b) II群の傾向や特徴

II群に属している学校は、卒業生の進路が大学進学、専門学校進学、企業就労など多方面にわたっており、様々な生徒が在籍している。すべての学校で発達障害等のある生徒が在籍しており、さらに幾つかの学校では不登校経験の生徒や基礎学力不足の生徒の在籍についても記述されている。発達障害等のある生徒や不登校経験の生徒が入学してくることから、学校によっては積極的に中学校との連携を図っているが、具体的な連携は進んでいないとする学校もあり、中学校との連携は学校によって大きな差がある。

実態把握としては、全校生徒を対象としたチェックリストによる実態把握が中心で、それに加え、より多面的に生徒の実態を把握するために複数の方法が採られている。実態把握の内容や方法は学校によって様々であり、多様な生徒が在籍しているため、それぞれの学校が課題として捉えているものや生徒の状況に合わせて選択されているものと思われる。

学習における支援としては、習熟度別学習や少人数授業を設定して基礎学力の向上を目指しながら、授業全体については「(生徒が)わかる授業」の観点で授業改善を図っている。個別の支援としては、具体的に補習などに取り組んでいる学校と取り組んでいない学校があるが、どちらの学校においても生徒一人一人に配慮した支援が行われている。

テストにおける配慮としては、テスト自体を見やすく解答しやすいように、問題用紙と解答用紙を一つにするなどのテスト自体への配慮とテストに臨むために事前に対策プリントを授業で取り組むなどの学習支援の2つの支援が中心となっている。評価における配慮としては、発達障害のある生徒のための特別な評価基準などは設けられていないが、定期テストに加えて、小テストや課題、ノートの提出なども合わせた総合的な評価を行っている。

全体的には、発達障害等のある生徒が在籍していること、不登校経験者や基礎学力不足の生徒が在籍していることから、学習面においては、授業自体を生徒の特性や課題に合わせた「(生徒が)わかる授業」の観点で改善しようとしている。習熟度別学習や少人数授業にも積極的に取り組んでおり、授業に視点あてた取組が中心である。テストにおいても授業の中で対策プリントを活用したり、評価においても授業の中での課題や小テストを評価に加味したりするなど支援の中心は授業での配慮、支援にあると言える。

c) III群の傾向や特徴

III群は、定時制、通信制の学校が属している群であり、対象の5校すべてが単位制を取っている。生徒の状況を見ると、発達障害等のある生徒や不登校経験者の在籍率が非常に高く、入学当初から課題を抱えていることが伺える。そのため、入学前から積極的に中学校や保護者と連携をはかり情報収集をする一方で、全校的な実態把握や個人面接などを行

い、総合的に実態把握をして、その結果を表にまとめたり、データ化したりするなどして教職員間での情報の共有に力を入れている。在籍している多くの生徒が課題を抱えているということと、単位制のため、それぞれの生徒が多くの教師と関わらなければならないということから、いかに情報を共有するかが非常に重要なことになっている。

学習における支援としては、単位制などにより、生徒は自分の興味関心に合った授業を選択することが可能となっている。また選択した授業自体が少人数になっているものもあり、特別に編制した習熟度別学習や少人数授業はⅡ群ほど積極的には取り込まれていない。授業全体については「(生徒が)わかる授業」の観点で、学校全体で組織的に授業改善を図られている。クラス在籍する生徒の相当数が特別な支援を必要としており、個別に支援するより、授業自体をより生徒の特性に合わせて作ることで対応していると考えられる。

テストにおける配慮としては、日頃から授業などにおいて生徒の特性や課題に合わせた学習支援や配慮を行っているため、テストのためだけの特別な配慮は行っていない。評価における配慮としては、定期テストに加えて、小テストや課題、ノートの提出なども合わせた総合的な評価を行っているが、日頃の授業での配慮が評価における配慮とつながっており、評価の観点も個々の生徒に応じて各教師が工夫している学校が多い。

全体的には、単位制のため、一人の生徒に多くの教師が関わること、発達障害等のある生徒が多数在籍していること、不登校経験者や基礎学力不足の生徒が多いことなどから、学習面においては、授業自体をより生徒の特性や課題に合わせた「(生徒が)わかる授業」の観点で改善しており、テストや評価についても日頃の授業の延長線の上にあるため、その時だけの特別な配慮はほとんど見られない。学校の活動全般において、生徒の特性や課題に合わせた配慮や支援が行われていると考えられる。

3. 考察

高等学校の教師への意識調査では、定時制で気になる生徒の割合が多く、進学者の多い全日制では少ないという結果であった。このことはモデル事業を実施した高等学校(Ⅲ群)の取組状況からも確認することができた。また、気になる生徒について、80%以上の教師が教師同士で話題にはしているが、具体的な支援について、校内のコーディネーター等や外部の専門家に相談している者は半数に満たない現状にある。特別支援教育については「知っている」と回答した教師が全体の約60%程度であること、特別支援教育は高等学校の目的に合わないという回答している教師がかなりの数に上ること等からも、高等学校における特別支援教育に関する知識、理解について、まだまだ周知を図っていく必要があることが明らかになった。また、特別支援教育の必要性は感じつつも、現状では難しいという回答の理由として、人や時間の確保が難しいことが多く挙げられていたことは、人と時間がなければ特別なことはできないという意識があることがうかがえる。これまで特殊教育の土壌のなかった高等学校の現状に合う支援体制のスタイルの検討が必要である。

文部科学省の「高等学校における発達障害支援モデル事業」校の調査からは、課程別、タイプ別の3つの群において、特徴的な支援の様相を確認することができた。特に、Ⅲ群のようなタイプの高校においては、より個別の指導・支援が求められ、学校教職員による協働体制で推進していく必要があり、弾力的な体制整備と学習指導の工夫の充実を図って

いくことが求められる。また、一方で I 群のように大学進学者を多く輩出する学校においても支援の必要な生徒の存在を把握し、個別の支援として取組を進めているという状況を明らかにすることができた。

今後の課題として、高等学校における特別支援教育の体制の充実強化と指導・支援の充実方策の内容を中心に、学校現場に即した在り方についての検討を図り、高等学校の現場のニーズに応じた汎用性の高いものを考えていくことが求められる。また、高等学校は課程や学科によって支援の必要な生徒への指導・支援の状況も異なることから、高等学校全般で共通な課題と課程や学科あるいは学校の特徴等に応じた課題を整理して検討を進める必要がある。発達障害のある生徒の障害特性に応じた指導・支援の在り方として、「実態把握の方法」「教育課程の編成の工夫」「テストやプリント、教材の工夫と配慮について」「試験実施や評価方法の工夫」「指導体制・指導形態の工夫」「校内支援体制構築のための工夫」等のそれぞれの視点から、具体的な検討を進めることが重要になると思われる。

(大城 政之、笹森 洋樹、梅田 真理、渥美 義賢、小林 直紀)

<参考文献>

- 文部科学省(2010) 学校基本調査
- 文部科学省(2010) 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査
- 文部科学省(2009) 特別支援教育体制整備等状況調査
- 文部科学省(2009) 発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果
- 文部科学省(2009) 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキンググループ報告
- 国立特別支援教育総合研究所(2009)障害のある子どもの一貫した支援システムに関する研究—後期中等教育における発達障害への支援を中心として—
- 国立特別支援教育総合研究所(2009)小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究
- 文部科学省(2007) 平成 19 年度指定高等学校における発達障害支援モデル事業モデル校報告書
- 文部科学省(2008) 平成 20 年度指定高等学校における発達障害支援モデル事業モデル校報告書
- 文部科学省(2009) 平成 21 年度指定高等学校における発達障害支援モデル事業モデル校報告書
- 文部科学省(2010) 平成 22 年度指定高等学校における発達障害支援モデル事業モデル校報告書

研究5 地域における支援のつながり

1. 問題の背景と目的

近年、各地で発達障害のある子どもの早期発見、早期支援が行われるようになってきており、乳幼児健診等での支援や、その後のフォローアップなどの充実が進められてきている。また、小中学校においては、発達障害のある子どもの支援の充実に向けた取組が進められている。さらに、幼稚園、高等学校においても特別支援コーディネーターの指名や校内（園内）支援体制の整備など、特別支援教育の観点から発達障害のある子どもへの支援に向けた取組が行われ始めている。

しかし、幼児教育から後期中等教育のそれぞれの学校種間では教育環境が違い、求められる能力も大きく異なる。したがって、現状ではそれぞれの場での取組が充実しつつあっても、次のステージへのつながりが十分でなかったり、支援の一貫性がなかったりするという課題が存在する。発達障害のある子ども一人ひとりの社会的自立を目指すためには、その年齢や発達段階に応じて長期的・縦断的な展望を持ち、支援の連続性を視野に入れてライフステージを通した一貫した支援を考える必要があるが、実現に向けては課題が山積している状況にある。また、これらのことは学校のみで行うことではなく、関係機関と共に行うべきであり、子どもの生活する地域全体との連携が必要である。

本研究では、まずはじめに、本研究所研究研修員が行った、青森県中南地域、三八地域での支援のつながりに関する実態から、地域における支援のつながりの現状と課題を整理する。その上で、研究パートナーであり、福祉行政と連携を取り早期発見早期支援を展開している三重県亀山市教育委員会との実践を報告し、子どものライフステージに応じた連続した支援を行うために、地域における支援体制の在り方や幼稚園・保育所、各学校間での支援のつながりの在り方を検討することを目的とした。

2. 支援のつながりについての実態調査（青森県中南地域、三八地域）

（1）問題と目的

障害のある子どもの支援をつなげていくことは多くの地域で課題となっている。成長に伴い変わっていく子どもの状況を確認し、その時期に必要な支援を考えるためには、生育歴や医療歴、また利用した医療機関や福祉機関といった情報は必要である。しかし、その一方で、子どもの個人情報を積極的に共有することに対し抵抗感を示す関係者、利用機関が変わるたびに子どもの情報を伝えなくてはならない保護者の負担などの課題があることも指摘されている（土田、2007）。こうした課題に対し、子どもの情報を共有する手立ての1つとして、自治体がサポートファイルを作成し、保護者の希望に応じて配布しているところもあるが、幼児期には活用される頻度が高いものの、年齢が上がるにつれ使用頻度が下がってくるという現状がある。また、利用できる資源が少なく、支援のつながりは幼・保育園から小学校、中学校といった学校間のみとなる地域もあれば、利用機関の選択肢は多くても、機関間の連携がなく情報の共有がされにくいという場合もあり、地域の特性が支援

のつながりに影響を与えている現状もある。

こうした中、本章では、地域における支援の状況として青森県の現状と課題を報告する。青森県における地域の支援状況を取り上げたのは、調査報告者2名が同県の支援のつながりに関心をもち成果をまとめていたこと。さらに、青森県は県全体として障害のある子どもが利用できる資源が十分ではなく、特別支援学校をはじめ、小学校や中学校が支援の場の中心となっていること。また、医療機関や福祉機関等が多い都市部と、周辺の町村では支援の状況に大きな差があるといった現状があることからである。

(2) 調査A：中南地域における支援のつながりについての現状と課題

①問題の背景と目的

幼稚園・保育所、小学校、中学校及び高等学校においては、特別支援教育の体制が整い、発達障害等の特別な支援の必要な幼児児童生徒への支援が、関係機関と連携しながら行われている。これら各園・校個々に行われているライフステージに応じた支援は、各園・校同士の共通理解・結びつきや関係機関との連携がより一層深まることにより、一貫した支援が実現されると考えた。

そこで、青森県中南地域を事例とし、幼稚園・保育所～小学校、小学校～中学校、中学校～高等学校間、それぞれの移行期において、特別な支援を必要とする幼児児童生徒について、地域の関係機関との連携の実態と、園・学校間の支援の引き継ぎの現状を把握することにより、支援のネットワーク（横の連携）と支援の連続性（縦の連携）の在り方について検討することを目的に実態調査を行った。

事例とする中南地域は、県内6つの行政管区のうち、3市2町2村で構成される人口約30万人の圏域である。管内には教育事務所が置かれ、保育・教育機関の数は、保育所108（私立103、公立5）、幼稚園18（私立15、公立3）、公立小学校71、公立中学校33、高等学校21（公立全日制12、公立定時制4、私立全日制4、私立通信制1）、特別支援学校5（聴覚障害1、知的障害3、肢体不自由1）、大学4、短期大学4、専門学校等3である。

中南地域の特徴としては、「保育所・幼稚園では、私立保育所が全体の80%を超えている」「小学校の77%、中学校の73%に特別支援学級が設置されており、小学校には通級指導教室が3校に設置されている」「高等学校、大学等は、いずれも中心となる一つの市に集中している」「医療機関、療育機関、様々な福祉機関等は、いずれも中心となる市に集中しており、他市、郡部では車などの移動手段がないと利用しにくい現状にある」等が挙げられる。調査の手続きは表1のとおりである。

表1 調査の手続き

対 象	・幼稚園、保育所、小学校、中学校及び高等学校 計 245 (幼・保(126)、小(71)、中(32)、高(16)) ・特別な支援を必要とする幼児、児童、生徒 (小、中においては通常学級が対象)
回 答 者	特別支援教育コーディネーター等
期 間	平成22年9月～10月
回答方法	選択及び記述
回収方法	郵送による依頼、回収
回答校数	128 園・校 / 245 園・校 (回収率 52.2%)
調査項目	・関係機関との連携…連携の有無、連携機関と連携内容等 ・引き継ぎの現状…引き継ぎの資料、引き継ぎの話し合い 引き継ぎに関する課題 等

②結果

ア 関係機関との連携の有無

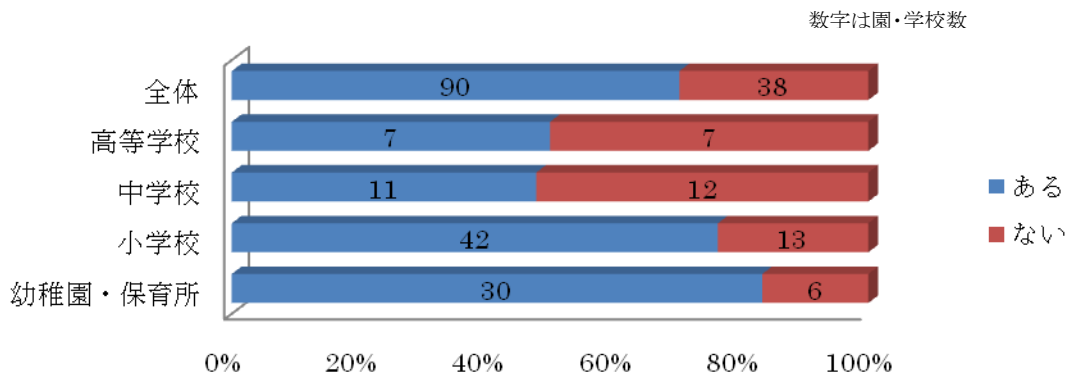


図1 関係機関と連携したことがある園、学校数

イ 連携機関と連携内容

関係機関と連携したことがある90の園・学校に対して、連携機関と連携内容について選択肢を設け、回答を求めた。(複数回答可)

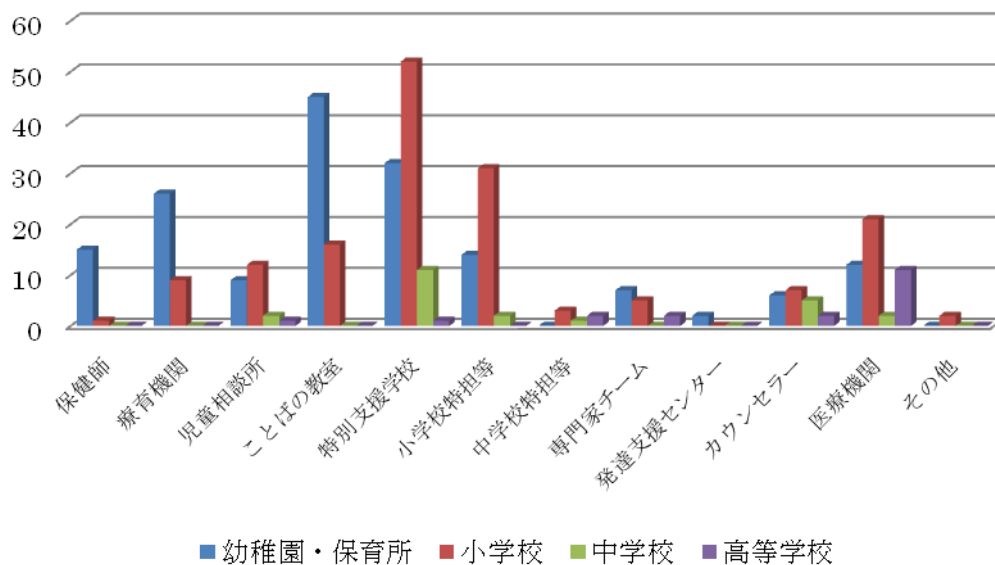


図2 園・学校が連携した関係機関

園・学校が連携した関係機関は、幼稚園・保育所では、ことばの教室、特別支援学校、療育機関、保健師の順になっている。小学校では、特別支援学校、小学校の特別支援学級・通級担当、医療機関の順になる。中学校、高等学校では、数は少なくなるが、中学校では特別支援学校やカウンセラー、高等学校では医療機関と主に連携している。特別支援学校は、義務教育段階の支援が多いこと、幼稚園・保育所と高等学校の連携した関係機関の違いから、子どもの課題が年齢とともに変わっていることが推測される。(図2)

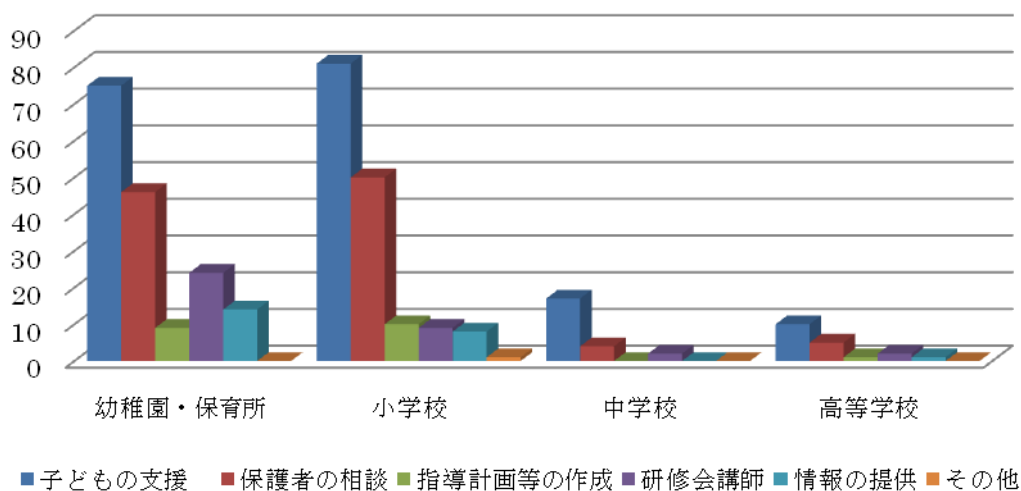


図3 園・学校別の連携内容

図3は園・学校別の連携内容である。全体的に、「子どもの支援に関する相談や助言」「保護者への相談や助言」が多い。幼稚園・保育所と小学校では、「子どもの支援に関する相談や助言」「保護者への相談や助言」が多い他は、「指導計画、支援ファイル等を作成するた

めの指導や助言」「研修会・勉強会の講師」「教材・教具や情報の提供」など多様なニーズがある。特に幼稚園・保育所では「研修会・勉強会の講師」のニーズが高い。

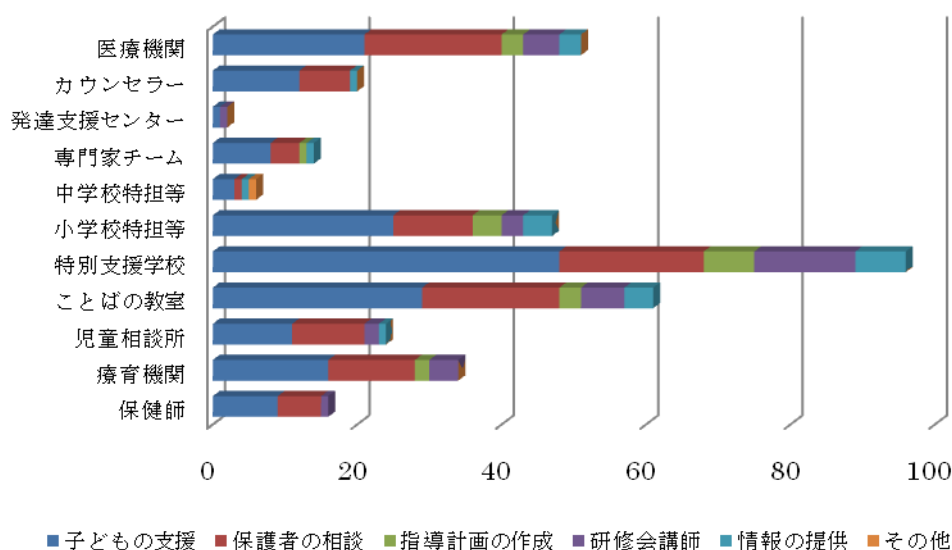


図4 関係機関と連携内容

関係機関別に連携内容を示したのが図4である。どの機関も「子どもの支援に関する相談や助言」「保護者への相談や助言」が多いが、「指導計画、支援ファイルの作成」に学校機関以外の療育機関、幼児ことばの教室、医療機関等が相談や助言を行っている。また、「研修会・勉強会の講師」は様々な関係機関が対応し、特別支援学校へのニーズが高いことがわかる。

ウ 各段階での引き継ぎの現状

幼稚園・保育所～小学校、小学校～中学校、中学校～高等学校、それぞれの段階ごとに、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の引き継ぎにおける資料の有無や内容、話し合いの状況、課題と課題解決の方策等について、調査結果を表2に整理した。

引き継ぎ資料については、幼・保～小段階では、約50%の園・校で個別に作成しているが、中～高段階では、入学者選抜との関連で作成していない学校が多い。話し合いについては、入学前はほぼすべての段階で行われているものの、特別な支援の必要な幼児児童生徒に関するウエイトが少ない。また、入学後は、小～中の段階で約50%の学校で行われているが、幼・保～小、中～高の段階ではほとんど行われていない。課題については、幼・保～小段階では、「保護者の理解」「相互の連携」が多く、小～中、中～高段階になると、「情報の質」「相互の連携」へと課題が変わってくる。また、どの段階にも共通の課題は、「話し合いの場面、時間の確保」「表面的な情報交換」「情報の質」等である。そして、どの段階にも共通の課題解決の方策は、「交流場面の設定」「入学後の話し合い」「資料より面談の重視」等である。

表2 各段階における引き継ぎの現状

段階	学校・学年	配慮の必要な子が在籍した園・校数	個別に資料を作成・引き継いだ園・校数	資料の内容として多く選択された項目	入学前の話し合いをした園・校数	入学後の話し合いをした園・校数	課題となっていること(要約)	課題解決の方策として考えられること(要約)
幼・保～小段階	幼年長	7/13	4/7 57.1%	行動の特徴 性格・特性 家庭・地域	7/7 100%	3/7 42.8%	<ul style="list-style-type: none"> 保護者の理解を得られない 話し合う場面、時間がない 小と交流する場面がない 	<ul style="list-style-type: none"> 保護者支援 教員の交流場面の設定 相互の授業参観 日常的な情報・意見交換
	保年長	13/23	2/13 15.3%	行動の特徴 性格・特性 家庭・地域	13/13 100%	5/13 38.4%	<ul style="list-style-type: none"> 保護者の理解を得られない 話し合う場面、時間がない 就学後の様子が伝わってこない 	<ul style="list-style-type: none"> 保護者支援 資料ではなく面談の重視 教員の交流場面の設定 日常的な情報・意見交換 入学後の話し合いの設定
	小1年	42/55	5/42 11.9%	行動の特徴 性格・特性 興味・関心	30/42 80.0%	14/42 33.3%	<ul style="list-style-type: none"> 正確な情報が伝わらない 情報交換が表面的、儀式的になっている 話し合う場面、時間がない 	<ul style="list-style-type: none"> 教員の交流場面の設定 相互の授業参観 日常的な情報・意見交換 行事交流、共同交流学习場面を増やす 保護者支援
小～中段階	小6年	42/55	24/42 57.1%	学習の状況 行動の特徴 友人関係	40/42 95.2%	23/42 54.7%	<ul style="list-style-type: none"> 課題意識に差がある 学習面中心で行動上の問題や支援内容・方法が伝わらない 教科担任になるので、すべての学習場面で活用されない 	<ul style="list-style-type: none"> 教員の交流場面の設定 日常的な情報・意見交換 行動面や支援内容・方法の引き継ぎ 入学後の話し合いの設定 中学校区ごとに様式・方法等を統一する
	中1年	15/23	6/15 40.0%	学習の状況 行動の特徴 性格・特性	11/15 73.3%	8/15 53.3%	<ul style="list-style-type: none"> 通常学級在籍の要配慮の子の情報が少ない 情報交換が表面的、儀式的になっている 長期目標の共通理解ができていない 	<ul style="list-style-type: none"> 通常学級在籍の生徒の支援内容・方法の蓄積 教員の交流場面の設定 日常的な情報・意見交換
中～高段階	中3年	13/23	0/13 0%		9/13 69.2%	2/13 15.3%	<ul style="list-style-type: none"> 入学者選抜にかかわり情報が正確に伝えられない 話し合う場面、時間がない フォローアップがされていない 	<ul style="list-style-type: none"> 事前の情報交換のルール作り 進学後の情報交換場面の設定
	高1年	9/14	3/9 33.3%	学習の状況 手立て・支援	9/9 100%	2/9 22.2%	<ul style="list-style-type: none"> 正確な情報が伝わらない 情報が具体的でない 	<ul style="list-style-type: none"> 質問紙を郵送、回収 資料ではなく面談の重視 中との定期的な情報交換 高の支援体制の説明会の設定

③まとめ

関係機関との連携（横の連携）については、幼稚園・保育所、小学校に比べ、中学校、高等学校では極端な差が見られた。保健師、療育機関による支援、幼児ことばの教室による支援等、早期支援の体制整備は青森県中南地域でも進んできており、幼稚園・保育所の支援ニーズは高い。幼児期は、発達の個人差も大きく、特別な支援が必要かどうかの判断や保護者への適切な情報提供等が課題となっているために、関係機関への支援ニーズの高さにつながっていると考えられる。しかし、思春期、青年期にあたる中学校、高等学校段階の子どもについては、関係機関との連携は少なく、支援する機関も固定されていない。支援の連続性のためには、より積極的な関係機関との結びつきが求められる。中学校、高等学校におけるニーズの掘り起こし、ネットワークへの参画をより積極的にバックアップする機関が必要であり、学齢期の広範囲をカバーする特別支援学校は、その役割を担う関係機関の1つであると考えられる。

各園・校間の引き継ぎ（縦の連携）については、幼稚園・保育所と小学校との引き継ぎは、小1プロブレムの問題もあるためニーズが高く、話し合い等の機会や時間の確保が難しい現状にありながらも、幼稚園・保育所側は積極的な交流を求めている。小学校と中学校の引き継ぎにおいては、多忙さから時間と場の確保が課題となるが、それでも半数以上の学校で、中学校入学後も話し合いを持っている。しかし、小学校と中学校とでは、子どもの捉え方と特別な支援の必要性についての認識の違いがある。子どもの発達、生活や学習の様子の違いを十分に相互理解した上で、必要なことに絞って引き継ぎを行う必要がある。中学校と高等学校の引き継ぎにおいては、入学者選抜が障壁になっていることが考えられるが、入学した生徒については、情報収集のため中学校に出向く等、高等学校にも引き継ぎのニーズはある。

支援の連続性のためには、幼稚園・保育所～小学校、小学校～中学校段階においては、行事交流、相互の授業参観実施の工夫、連携協議会等の持ち方の工夫等が求められる。また、入学者選抜があり、入学先が多岐に渡る中学校～高等学校段階においては、受験時の対応の在り方の検討と共に、志望先が決まった時点からの話し合いの設定や中高連携によるフォローアップの工夫等が求められると考えられる。（文責 飯野茂八）

（3）調査B：三八地域における支援のつながりについての現状と課題

①問題の背景と目的

青森県三八地域は1市5町1村で構成される教育管区で、人口は約32万人。管内には教育事務所が設置されており、県立の特別支援学校が4校ある。近年、発達障害に対する支援ニーズの高まりとともに特別支援学校をはじめ、各関係機関への発達障害に関する相談件数は増加傾向を見せており、保育・教育機関への対応は急務の課題である。こうした中、本県教育委員会は平成22年度に「特別支援学校教育推進プラン」を策定した。その中では幼稚園、小学校、中学校及び高等学校に在籍する発達障害を含む障害のある幼児児童生徒への支援を拡充するため、特別支援学校が中心となって地区の特別支援連携協議会を通じた、医療、福祉、労働等関係機関との連携による支援体制の構築を図り、地域における特別支援教育のセンター的機能を発揮することが提言されている。しかしながら、支援機関の不足や支援機関同士の連携が不十分なために、保育・教育機関における支援体制整備には遅れが見られ、各ライフステージを通じた支援の継続や共有が図られにくいといった課

題が指摘されている。

そこで、三八地域における保育・教育機関の実態把握と支援機関同士の連携や役割の在り方を考察するために幼稚園・保育所（119 園）、小学校（78 校）、中学校（41 校）、高等学校（21 校）に対し実態調査を実施した。調査の主な項目を表 3 に示す。調査を実施した保育・教育機関や発達障害に関する支援を行っていると考えられる関係機関の地域ごとの内訳を表 4 に示す。

表 3 調査の主な項目

ア	平成 22 年度の発達障害のある、あるいは傾向が見られる子どもの在籍人数
イ	平成 22 年度に相談・連携した機関と相談・連携の内容
ウ	進学先への引き継ぎと引き継ぎの際の話し合いの有無
エ	発達障害のある子どもに対する支援で重要だと思われる内容

表 4 三八地域の概要

人口		八戸市 241,411 人	階上町 14,579 人	五戸町 19,332 人	新郷村 2,979 人	南部町 20,647 人	三戸町 11,822 人	田子町 6,538 人
幼稚園	公立	1				2		1
	私立	23		2		1	2	
保育園	公立	2			2	3	2	2
	私立	68	5	5			2	
小学校	公立	46	6	9	2	8	3	3
	組合立	1						
中学校	公立	25	2	3	2	4	2	1
	組合立	1						
	私立	1						
高等学校	公立	10		1		1	2	1
	私立	6						
教育委員会		1	1	1	1	1	① ②	1
通級指導教室	(小 2、中 1)	3		1		(健康福祉課) 1	1	
適応指導教室		1						
特別支援学校		4						
児童相談所		1						
医療機関		3						
福祉施設 (NPO 含)	(NPO 含) 16		1			1	1	
保健福祉行政 (乳幼児健診)		1-6、3-0	1-6、3-0	1-6、3-0	1-6、3・4、 5-0	1-6、3-0	1-6、3-0	1-6、3-6

※平成 23 年 12 月現在

幼稚園・保育所においては私立が多い。小、中学校では、約 70%の学校に特別支援学級が設置されており小学校に 4 校、中学校に 1 校、通級指導教室が設置されている。教育委員会や保健関係機関、福祉行政、特別支援学校、通級指導教室、適応指導教室、福祉施設、児童相談所、医療機関等の関係機関が相談や療育などを行っているが、発達障害に関する療育センターが地域にはないために総括や調整が図られず、関係機関同士のかかわりは断

片的で連携が取れているとは言い難い状況にある。また、関係機関は人口の最も多い八戸市に集中しており、郡部では車などの移動手段がないと利用しにくい現状にある。

②結果と考察

幼稚園・保育所 83 園、小学校 57 校、中学校 22 校、高等学校 17 校より回答があった。
(回収率 68.9%)

ア 在籍状況

保育・教育機関における発達障害のある、あるいは傾向が見られると判断された幼児、児童・生徒の在籍状況を表 5 に示す。

表 5 在籍状況 (単位: 名)

	在籍者 総数	LD		ADHD		PDD		発達障害児 計 (割合)
		診断	傾向	診断	傾向	診断	傾向	
幼稚園・保育所	4,804	0	19	5	30	43	57	154 (3.2%)
小学校	11,534	12	97	39	61	59	55	323 (2.8%)
中学校	4,612	4	22	5	9	26	11	77 (1.6%)
高等学校	7,434	0	4	3	8	13	21	49 (0.7%)
合計	28,384	16	142	52	108	141	144	603 (2.1%)

診断がある子どもでは、PDD (高機能自閉症、アスペルガー症候群、自閉症を含む) が最も多く、各ライフステージを通して割合は高い。LD の診断は全体的に少ないが、小学校では傾向が見られると判断された子どもは最も多かった。幼稚園・保育所、小学校では「傾向が見られる」との判断が多く、気づきの段階と考えられるが、保護者の受容の問題もあり医療機関へなかなかつながらない状況が推察される。

イ 支援機関の活用状況

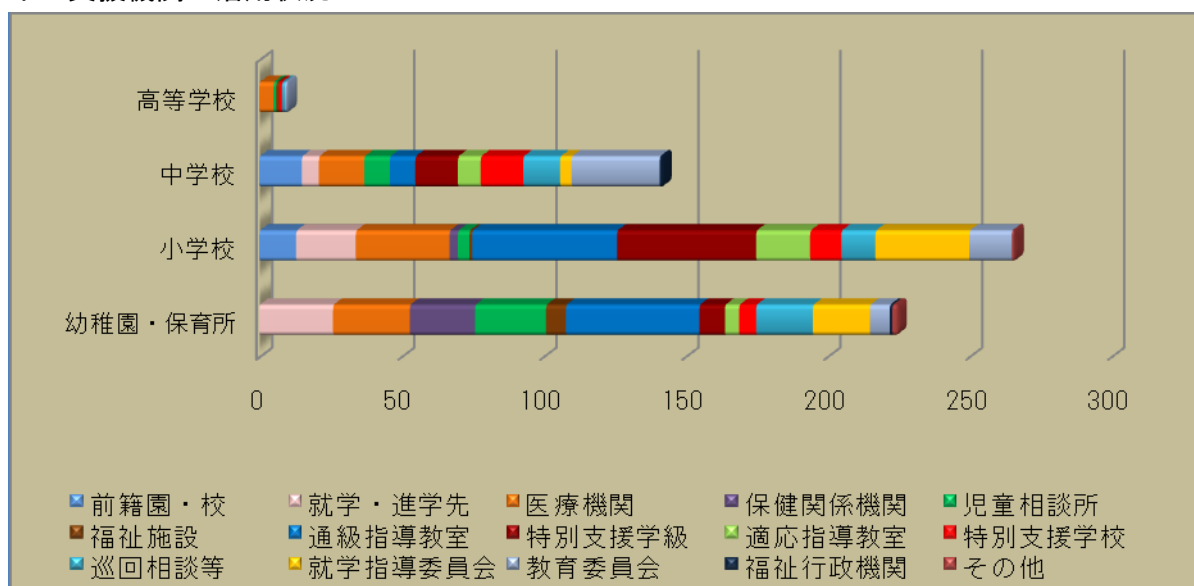


図 6 相談した機関

保育・教育機関が平成 22 年度に相談、連携を図った関係機関の件数(複数回答あり)を図6に示す。

幼稚園・保育所、小学校は相談件数も多く、関係機関の利用も多岐にわたっているが、中学校から高等学校へかけて関係機関との連携は少なくなっている。幼児期には医療機関や保健関係機関(乳幼児健診、幼児相談事業、保健師)、通級指導教室(幼児ことばの教室)、巡回相談(県設置)、就学指導委員会、就学先の小学校との連携が多く、引き継ぎを含め積極的に連携が行われている。小学校においても前籍園や進学先の中学校、就学指導委員会との連携が多く、引き継ぎのための連携も図られている。また、通級指導教室や特別支援学級との連携も多く、校内支援体制の整備も進んでいる状況が推察される。中学校では前籍校(小学校)との連携は図られているが、進学先(高等学校)との連携は少ない。教育委員会や特別支援学校(巡回相談を含む)との連携が多く、特別支援学級や通級指導教室との連携があまり図られていないことから、校内支援体制の整備はあまり進んでいない状況が推察される。高等学校では医療機関との連携がわずかに見られるが、関係機関の活用や引き継ぎはほとんど行われておらず、発達障害に関する認識は低いことが考えられる。

保育・教育機関が平成 22 年度に上記機関に相談した内容の件数(複数回答あり)を図7に示す。発達についての相談や指導・支援内容に関する相談が多かった。特に幼児期は発達の個人差なのか障害があるためかといった見極めが難しいために発達に関する相談が最も多かった。幼稚園・保育所や小学校では校内(園内)体制に関する相談も多く、支援体制整備にも積極的であることがうかがえる。特に小学校では個別の指導計画作成にかかわる相談が多く、校内支援が進んできていると言える。しかし、支援機関での直接指導に対するニーズも高く、校内支援に苦慮している現状が推察される。また、各ステージを通して保護者への対応に関する相談が見られることから、気づきから支援につなげるための保護者との連携に課題が多いことが推測される。

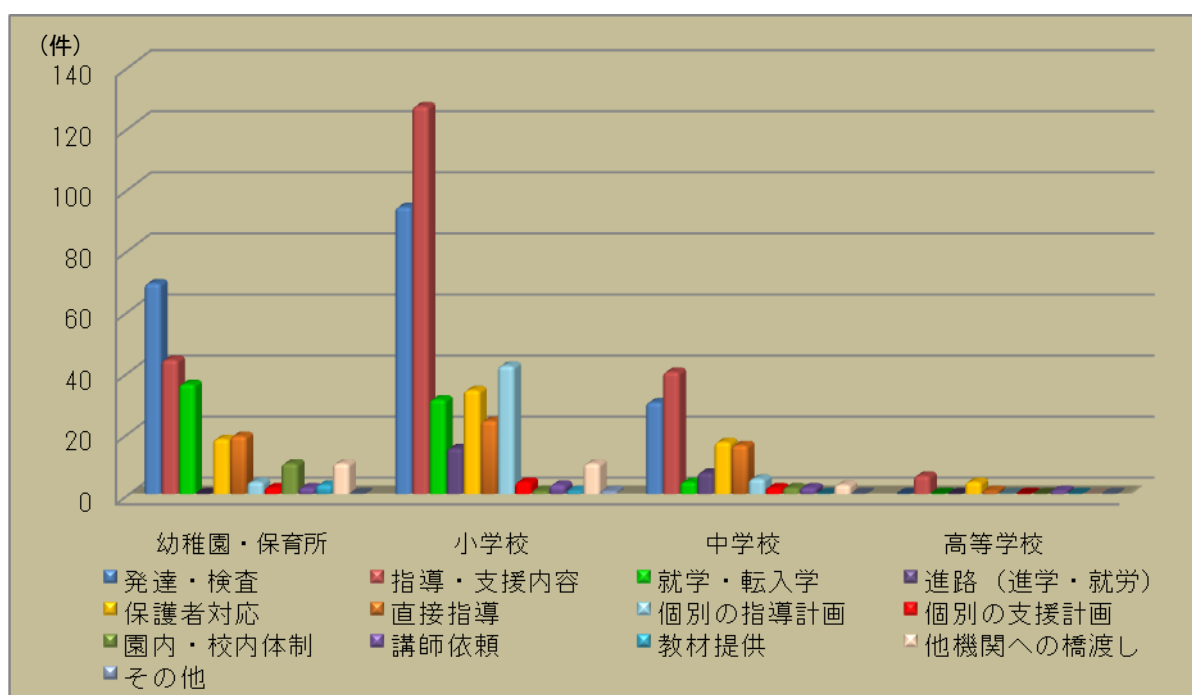


図7 相談した内容

ウ 引き継ぎ状況

進路先の学校等と引き継ぎをしているか尋ねた。「全員に対して行っている」、「発達障害のある子ども全員に対して行っている」、「障害のある子ども全員にではないが必要に応じて行っている」、「特にしていない」の4項目から選択してもらった。(図8) また、引き継ぎの際に話し合いをしているかについても尋ねた。(図9)

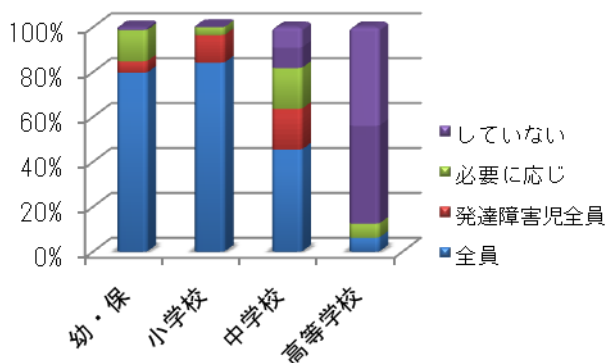


図8 進学先との引き継ぎの状況

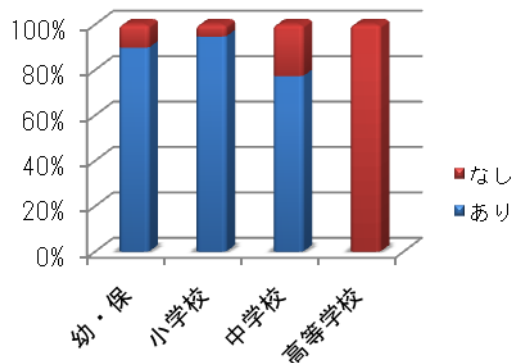


図9 話し合いの有無

幼稚園・保育所から小学校へ、小学校から中学校への引き継ぎは高い割合で行われており、約90%の幼稚園・保育所、小学校で引き継ぎ時に進学先との話し合いが行われていた。中学校から高等学校への引き継ぎに関しては受験との関係もあり、障害の傾向が顕著な生徒以外は引き継ぎが行われていない可能性が示唆される。また、高等学校以降の引き継ぎに関してはほとんど行われていない現状が明らかとなった。

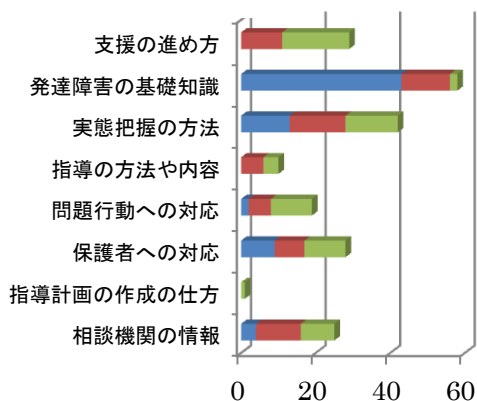
エ 支援に対するニーズ

発達障害のある、あるいは傾向が見られる子どもの支援について重要だと思われる内容を「園内・校内での支援の進め方」「発達障害についての基礎的知識」「実態把握の方法」「個別指導や集団指導の方法や内容」「問題行動への対応」「保護者への対応」「個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成の仕方」「相談できる機関の情報」の8項目に対し1～8位まで順位をつけてもらった。

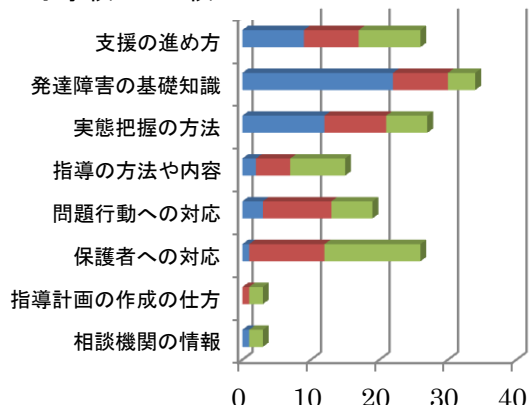
各ライフステージを通して、「園内・校内での支援の進め方」「発達障害についての基礎的知識」「実態把握の方法」の3項目についてのニーズが高かった(図10)。基盤となる部分についての情報である。平成22年度の支援機関への相談内容において、発達についての相談や指導内容に関する相談は多いものの、園内・校内の支援体制についての相談は少なかったことから、目先の対応に追われ、体制整備にまで至っていない現状が示唆される。

また、幼稚園・保育所、小学校では、「保護者への対応」について上位回答が多いのに比べ、中学校、高等学校では、「保護者への対応」よりも「問題行動への対応」が上位にきており、生徒への直接的な対応が課題となっている様子がうかがえる。

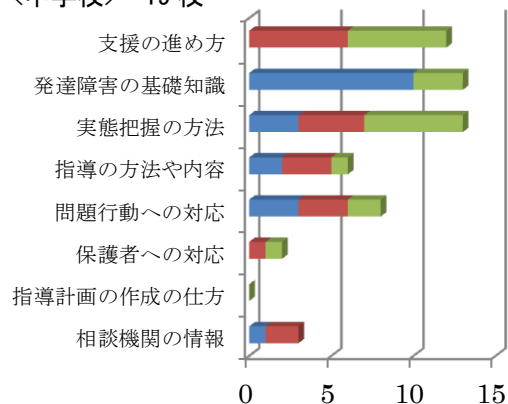
＜幼稚園・保育所＞ 71園



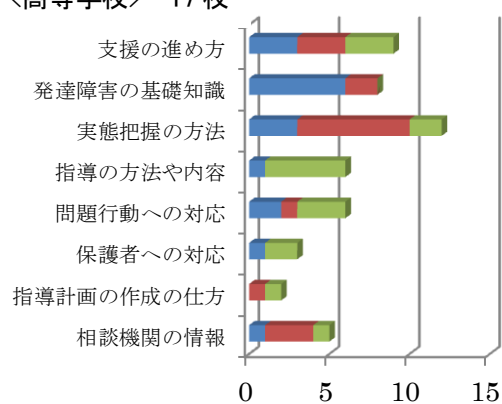
＜小学校＞ 51校



＜中学校＞ 19校



＜高等学校＞ 17校



■ 1位 ■ 2位 ■ 3位

図 10 ライフステージ別支援ニーズ（1位～3位回答）

「相談できる機関の情報」については、幼稚園・保育所と高等学校で上位回答が多かった。幼稚園・保育所はさまざまな機関と連携が図られているものの、支援を必要とする幼児が多く、園内での支援に苦慮している現状が推察される。一方で、小学校・中学校は教育委員会を通じて、関係機関との連携が取りやすい状況が考えられる。特に小学校では、平成 22 年度の支援機関の活用状況も高かったことから、支援機関による支援が充実してきていることが推察される。

「個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成の仕方」についてのニーズはどのライフステージも下位回答であり、支援の具体化を図ることや支援を次のステージにつなげていくことに関して課題があると考えられる。

③まとめ

幼稚園・保育所では支援を必要とする幼児の増加により、発達障害が認識されるようになり支援機関を利用する機会が増えたが、保護者の受容の問題や行政からの人的な支援が受けにくい状況にあること、総合的な窓口となる機関がないことなどから体制整備が進まず、具体的な支援にまで踏み込めていない状況が推察される。小学校においては、発達障

害のある子どもに対する支援の取組が進んできており、支援内容も具体性を持ち、引き継ぎも行われるようになってきている。各ライフステージの中で最も支援が進んでいると考えられる。中学校では、小学校からの引き継ぎを受けて少しずつ具体的な取組が行われるようになってきていると考えられる。高等学校においては、発達障害に関する認識が低く、情緒的な問題や行動上の問題が顕著な生徒に対しては医療機関との連携を通して対応が図られているが、発達障害のある生徒に対する支援はほとんど進んでいない状況が明らかとなった。

支援機関が行う必要のある支援として、幼稚園・保育所、高等学校に対しては、発達障害に対する理解と支援の重要性の認識をより一層広めるための研修を進めること、園内・校内委員会の設置やコーディネーターを指名すること、個別の指導計画や支援計画の作成等支援体制の整備を推進するため、特別支援教育に関する研修を進めること、支援機関の情報提供をすることなどが挙げられる。小学校、中学校に対しては、ユニバーサルデザインの視点から授業や学級経営を見直すために必要な知見を提供する研修の機会を設定すること、そして校内研究に協力し、事例検討や授業改善など特別支援教育に関わる研修機能と校内支援体制の強化を図るためのコンサルテーションを行うことが必要である。

そのためには、教育委員会や保健関係機関、通級指導教室、特別支援学校、適応指導教室に加え、医療機関と福祉施設が参画し、情報を共有しサポートファイルや個別の教育支援計画の作成に関わることができるような連携システムを構築する必要があると考える。

「三八地区特別支援連携協議会」は以前から教育相談や巡回相談等を通じて地域のセンター的機能を担っていた特別支援学校を事務局として組織され、支援体制の整備や特別支援教育に関する理解啓発を推進するために、研修会や事例検討会、特別な教育的支援を必要とする子どもの情報交換などを行っている。これまでに地域の現状と課題の把握や支援の必要な子どもの情報の共有化など地域支援において一定の成果を上げているが、さらにこの協議会に医療機関と福祉施設の参画を促し、支援の必要な子どもの情報を統括し、関係機関との調整を図る機能を持たせることができれば、三八地域における発達障害に限らず、障害のあるすべての子どもに対する支援の拡充と充実が期待できると考える。(文責 熊谷健)

(4) 青森県2地域における調査のまとめ

青森県の二地域の調査からは、大きく次の2点が示されている。1つめは、乳幼児期から学齢前段階と中学・高等学校段階の子どもの間では、支援と支援のつながりの両方に大きな差があること。2つめは、総合的な窓口あるいは支援の軸となる機関が見つげにくいことが、一貫した支援の難しさにつながっているということである。これらの調査で明らかとなった現状は、青森県に限らず多くの地域で抱えている課題と思われる(国立特別支援教育総合研究所; 2010)。そこで、若干の考察を加え、支援のつながりの在り方について考えるところを述べていきたい。

乳幼児期から学齢前段階の子どもに対しては、支援の整備が進められており、幼児を持つ保護者が支援機関を利用する機会も増えている。さらには、福祉・医療機関だけでなく、幼稚園・保育所に対しても支援のニーズが高いということがある。また、小学校への入学に際しては、安心して新しい環境に臨ませたいという思いから、幼稚園・保育所から積極的に情報をつなごうとする動きもある。こうした動きは青森の二地域以外でも耳にする話

である。この背景には、子どもの年齢が低く障害の有無に関わらず大人の手が必要であること、早期支援の重要性が広まっていること、さらには、子どもへの支援をつないでいきたいという関係者の思いがあることなどが考えられる。

その一方で、中学以降、特に高等学校の年齢になると関係機関との連携は少なくなる。前籍校からの支援が繋がらないだけでなく、支援の必要性に気付かれないことも少なくない。思春期は大人に対して反抗的になりがちであったり、精神疾患が発症しやすかったりと精神的にも身体的にも不安定であることが特徴である。そのため、子どもの前向きではない学習態度や自暴自棄な態度などは、発達障害による症状としてよりも成長に伴う一過性の状態として見られがちである。また、こうした態度は行動上の問題として生徒指導の対象となっている場合も少なくない。こうした教員側の発達障害への受け止め方が、小学校からのつなぎを必要としなかったり、在籍中の支援のつなぎに結び付かなかったり、高校あるいは大学への引き継ぎが進まなかったりといった状態を引き起こす理由の1つとなっていることが考えられる。

こうした現状を見ていくと、支援のつなぎの必要性を決めているのは、つながれる者、教員であれば次に子どもが在籍する学級の担任であり、担任の意識で決まっているところが大きいと言えよう。支援のつなぎが上手くいかない場合、教員が子どもの目線に立っていないことが理由の1つかもしれない。小学生と中学生が必要とする支援は同じものではないであろうが、支援内容を続けていくことも、変えることも、また支援を減らしていくことも、子どもの成長やどのような支援を受けてきたのかを引き継がなければ判断できないはずである。少しでも多くの教員に支援をつなぐことの大切さを意識してもらったり、発達障害の知識を伝えたりする機会を持つことで、子どもの年齢による支援の差をなくしていけるのではないかと考える。

さらに、高等学校の場合には、入学者選抜が支援のつなぎを阻む原因となりがちである。発達障害があることが入学者選抜で不利になるのではないかという思いから、敢えて支援の必要性を進学先の学校に伝えず、入学後に不適応を起こして前籍校に連絡があるという場合もある。選抜という性質上、生徒を送り出す学校側と受け入れる学校側では、意識に大きな隔たりができがちである。今後、この差を埋めていくためには、入学者選抜の際の支援が実施されること、発達障害があることが合否に不利益な条件の1つにならないことが明確にされるといった、条件を整備していくことも必要であろう。

支援の軸となる機関の存在は、子どもの年齢や利用している機関の多さに限らず必要である。子どもが複数の機関を利用している場合には、情報の集約・調整をする機関が必要であり、子どもの成長に沿って、利用してきた機関の情報や個別の指導計画といった情報を把握する機関も必要であろう。こうした軸になる機関は子どもの状態によって異なるものであろうが、どこがその機関であるかを明確にし、その情報を伝えていくことも大切である。

地域の教員の資質向上については、特別支援学校に求められる役割は大きいであろう。発達障害に対する理解と支援の重要性の認識をより一層広めること、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成を進めること、授業や学級経営を見直すために必要な知見を伝えること等は幼稚園・保育園から高等学校への支援のつなぎを進めていくためには必須であり、教員の支援の軸となる機関として期待される。

(伊藤 由美)

【参考文献】

- 国立特別支援教育総合研究所（2007）プロジェクト研究「発達障害のある子どもの早期からの総合的支援システムに関する研究」研究成果報告書
- 国立特別支援教育総合研究所（2010）重点推進研究「障害のある子どもへの一貫した支援システムに関する研究」研究成果報告書
- 国立特別支援教育総合研究所（2010）重点推進研究「発達障害のある子どもの早期からの総合的支援システムに関する研究」研究成果報告書
- 土田泰（2007）保護者、地域の支援者、教員の社会的背景に着目した協働への試み
ー長野県上田小県地域の自閉症乳幼児療育・保育施設から学校への就学をめぐるー、国立特殊教育総合研究所研究紀要(34)、129-151.

3. 三重県亀山市における支援のつながりの取組

三重県亀山市教育委員会を研究パートナーとし、地域における支援のつながりについて実践研究を行った。研究では、早期支援から高等学校における支援のつながりを充実させるため、主に「特別支援教育コーディネーター担当者会の活用」と「個別の教育支援計画の作成」の二つについて取り組んだ。以下に、亀山市の状況と共にその結果を述べる。

（1）三重県亀山市の状況

①市勢概要

亀山市は、三重県中北部に位置する、人口 50,245 人（平成 21 年 4 月）の市である。平成 17 年 1 月に旧亀山市と旧関町が合併して、現在の亀山市となった。市内の各幼稚園、学校数は以下のとおりである。

幼稚園：5園 小学校：11校 中学校：3校 県立高等学校：1校（全・定）

市内には「亀山・関テクノヒルズ」と呼ばれる産業団地があり、その関連もあって、約 2,500 人の外国人が在住しており（平成 23 年度市勢要覧）、人口の約 5%を占める。平成 23 年 12 月に答申された「第 1 次亀山市総合計画（後期基本計画）」には、「本市の外国人登録者の総人口に占める割合は、県内平均を上回っており、様々な国籍の方々が在住しています。」「また、外国人と日本人が互いに認め合い、共生していくために、誰もが国籍を問わず市民の一員として責任を果たせる環境づくりを推進していくことが求められています。」とある。

市内小・中学校にも外国籍の児童生徒が多く在籍しており、校内掲示が日本語の他にポルトガル語、スペイン語、英語で併記されている、校内放送が 2 か国語で行われている、学校 HP（亀山西小、亀山中）に掲載する「台風」「地震」への対応についてのプリントが 3 か国語用意されている、特別支援学級への入級同意書が 4 か国語で準備されている等といった配慮が行われている。また、必要な児童生徒に対する個別的な日本語指導も行われている。このような取組と人権教育の充実が、障害のあるなしも含め、児童生徒に多様さを受け止める素地が育っている理由となっていると考えられる。なお、亀山西小学校と亀山中学校の概要については表1に示す。

表1 亀山西小学校と亀山中学校の概要

<p>亀山西小学校（全校児童 449 名）</p> <p>特別支援学級：知的障害特別支援学級（2） 自閉・情緒障害特別支援学級（2） 肢体不自由特別支援学級（1）</p> <p style="text-align: right;">} 在籍 21 名</p> <p>※介助員：8名</p> <p>発達障害・情緒障害通級指導教室「まなびの教室」（1）通級児童 26 名 特別支援教育コーディネーター 2 名（特別支援学級担任） 学習生活相談員 1 名（正規職員） 特別支援担当者 1 名（非常勤職員、週 3 日勤務） 日本語教室「希望」：担当者 2 名、通訳 4 名 ※市単独予算での教員配置を行っており、ほぼ全クラスが 30 人程度の学級規模。</p>	
<p>亀山中学校（全校生徒 565 名）</p> <p>特別支援学級：知的障害特別支援学級（1） 自閉・情緒障害特別支援学級（1） 肢体不自由特別支援学級（1）</p> <p style="text-align: right;">} 在籍 17 名</p> <p>※介助員：5名</p> <p>発達障害・情緒障害通級指導教室「きずきの教室」（1）（平成 23 年度設置） 学習生活相談員 1 名（正規職員） 特別支援教育コーディネーター 1 名（担任外） 日本語教室：担当者 2 名、通訳 1 名</p>	

②一貫した支援を目指す取組

ア 「子ども支援室」

亀山市は、「0～18 歳の子どもがとぎれない支援を受けて育っていくために」（平成 23 年度市勢要覧）を目標に掲げ、平成 17 年度に「子ども総合支援室」を開設し、平成 22 年度からは新設された「子ども総合センター」内の「子ども支援室」として「保健・福祉・教育・医療が連携し、臨床心理士やケースワーカー・教員・保育士・保健師、そして相談員など、子どもの育ちのために必要な専門家がそれぞれのスキルを使って相談に応じたり他の機関に働きかけたりするシステム」（平成 23 年度市勢要覧）を構築している。（図 1）

この「子ども支援室」には、市教委の指導主事 1 名も兼務で配属されており、支援組織の一体化によって、相談窓口の一元化、乳幼児期から学齢期・青年期までの一貫した支援を実現しようとしている。また「子ども支援室」が中心となって、発達につまずきのある子どもへの支援を乳幼児期からきめ細かく進めたことにより、障害の受け止め及び適切な支援の有効性の認識などの保護者の理解が促進されている。その一端は、小中学校における特別支援学級在籍率の高さにも現れている。（表 2）

子どもの特性やつまづきに合わせた個別的な支援が、その子どものよりよい発達につながる事が保護者に十分理解されつつある。

表2 亀山市における特別支援学級籍児童生徒等の割合（H23.5.1現在）

	亀山市	三重県	全国※H22年度
中学校在籍生徒数	1,233人	51,282人	1.37%
(内 特支学級在籍)	32人 (2.59%)	825人 (1.60%)	
小学校在籍児童数	2,810人	103,158人	
(内 特支学級在籍)	67人 (2.38%)	199人 (1.93%)	
特別支援学校在籍数 (小学部・中学部)	8人 (0.19%)		0.6%
通級指導教室児童生徒数	43人 (1.06%)		0.57%

また「子ども支援室」では、一人ひとりの子どものアセスメントや支援の経過等の情報を一元的に管理しているため、学齢前から小学校への情報の引き継ぎも的確に行われている。小学校では、これらをもとに一人ひとりのニーズに合わせた指導・支援が行われる。

市内小中学校では13校に特別支援学級が設置されている他、「ことばの教室」（難聴・言語障害通級指導教室：小学校）「まなびの教室（発達障害・情緒障害通級指導教室：小学校）」「きずきの教室（発達障害・情緒障害通級指導教室：中学校）」が置かれ、個々のニーズに合わせた指導・支援が展開されている。

イ 「特別支援教育コーディネーター担当者会」

平成23年度より市内全小中学校の特別支援教育コーディネーターによる「特別支援教育コーディネーター担当者会」が組織されており、定期的な情報の共有・専門性向上のための研修や事例研究等が行われている。この会の事務局は市教委教育研究室となっているが、その担当者は「子ども支援室」兼務の指導主事であり、このことによっても、教育とその他の支援部門の一体化が図られている。



図1 亀山市特別支援教育関連図 (平成23年度)

③ 亀山市における現在までの成果

ア 多様な学びの場の保障・環境の整備

平成 23 年度、中学校に発達障害・情緒障害通級指導教室「きずきの教室」が開設されたことにより、「まなびの教室(小学校:発達障害・情緒障害通級指導教室)」との連続した支援が行えるようになった。また、ソーシャルスキル(対人関係を育む知識と技術)を学び、より良い学校生活を過ごしたいとの願いがあり、指導を受けることが必要であると認められた市内小中学生を対象にした小集団指導「こみけキッズ」(小学校1年～小学校中学年)「こみけクラブ」(小学校中学年～中学校3年)も、市内通級指導教室担当者が中心となって、企画・実施しており、多様な学びの場が整備されつつある。

イ 各校校内支援体制の充実

表 3 各校における支援体制の整備状況(平成 23 年 11 月現在)

校内委員会を 4 回以上実施した学校	14 校
通常の学級で「個別の指導計画」を作成している学校	13 校
通常の学級で「個別の教育支援計画」を作成している学校	9 校
巡回相談・専門家チームの活用	14 校

表 3 にもあるように、市内 14 校すべてにおいて、校内委員会の開催や巡回相談等の利用が確実に行われている。これらのことから、各校でコーディネーターを中心に、子どもの特性についての情報共有を図り、校内での支援方法の工夫に努めていることがわかる。

ウ 各校特別支援教育コーディネーターの専門性向上・連携の強化

前述の「特別支援教育コーディネーター担当者会」での事例検討や研修・情報共有等によって、各コーディネーターの専門性が市内全体としてレベルアップした。また、コーディネーター相互の関係も深まり、きめ細かな情報交換ができるようになってきた。

④ 課題

亀山市では「子ども支援室」における乳幼児期からの一貫した支援によって、幼稚園・保育所から小学校への支援の連続性は担保されている。しかし、「子ども支援室」が設置されて 6 年、乳幼児健診からの発見・支援、小学校へのつなぎは充実してきているが、小学校から中学校、あるいは中学校から高等学校への支援の継続、移行に関しては実践が十分とはいえない。特に中学校では、生活範囲の広がりから発達障害のある子どもの示す課題もより広範囲にわたり、対応について困難さが増す傾向にあり、通常の学級における早い段階での適切な指導・支援の重要性が認識されつつある。

また、高等学校卒業後の進路を見据えた個別の教育支援計画の作成に関しては、通常の学級在籍児童生徒について十分浸透しておらず、課題となっている。

そこで、亀山市教育委員会と協働し、以下の点について実践を行うこととした。

- ・子ども支援室との連携によるアセスメントを活かした効果的な教育支援をすすめるための教員の資質向上についての検討
- ・中学校以降の適切な支援の在り方と支援の連続性の検討

これらの実践を通して、中学校以降の指導・支援の充実を目指すこととした。

(2) 亀山市における研究実践

①課題の整理と研究の方向性

亀山市教育委員会との研究の実施あたり、表1に示したように平成23年5月から平成24年1月までに計6回の訪問を行った。第1回(5月)の訪問では、亀山市の特別支援教育の拠点校である、亀山西小学校と亀山中学校を見学した。どちらにも日本語教室があり、亀山市に多く住んでいる外国籍児童生徒が日本語を学ぶ環境が整っていた。さらに、特別支援教育にかかわる施設設備、人的配置は、両校ともかなり整備されており、介助員については、小中学校共に特別支援学級在籍児童生徒2～3名に1人配置され、交流及び共同学習は介助員の付き添いのもと行われているといった状況であった。上記2校については拠点校であるが、亀山市の特別支援学級は、市内小中学校はほぼ同条件で施設設備、人的配置が行われている状況にある。

前項の「亀山市の状況」と考え合わせると、亀山市では、子ども総合センターにおける早期発見・早期支援が小学校入学後の支援につながり、保護者や教育関係者に一貫した支援の必要性についての理解が浸透し、学校教育における環境整備の充実につながっていることがわかる。

しかし、一方で人的配置の充実がより個別の支援を促進し、通常の学級における支援の可能性を模索する前に、個別対応を求める方が優先されている状況も見られた。また、通常の学級に在籍する支援の必要な児童生徒への対応において、他市町村と比べると介助員や相談員等かなり豊富な校内資源がありながら、十分な活用に至っていないという状況も見られた。

このような状況を踏まえ、第2回(6月)の訪問では教育委員会の中でも主に教員研修や就学、学校教育、特別支援教育等を担当する教育研究室的担当者との協議を行った。ここでは、幼少期から丁寧で手厚い支援を受けている障害のある子どもの保護者は、入学後も同様の支援を望む傾向にあり、就学指導委員会が特別支援学級在籍の判断をした場合、同意が得られることがほとんどであるという亀山市の現状が分かった。この協議の中で、亀山市が取り組む課題であり、研究として取り組む方向性が次の2点であると確認された。

- 1) 子ども支援室との連携によるアセスメントを活かした効果的な教育支援をすすめるための教員の資質向上についての検討(特別支援教育コーディネーター担当者会の活用)
- 2) 中学校以降の適切な支援の在り方と支援の連続性の検討(個別の教育支援計画の作成)

一つ目については、現在亀山市で実施している「特別支援教育コーディネーター担当者会」を特別支援教育コーディネーターの資質向上の場として活用を充実させること、子ども支援室との連携強化を図ることとし、主に教育研究室的が主体となって検討を進めることとした。

二つ目については、通常の学級に在籍する生徒の事例を通し、学校間の支援のつながりをスムーズにさせるためのツールとして、教育研究室的と研究所が新たな個別の教育支援計画を作成することとした。

表4 亀山市との研究実践

回	月日	内容	主な参加者
1	5/27	・ 亀山西小学校、亀山中学校の見学 ・ 上記2校の特別支援教育コーディネーター等との協議	各校教員6名、教頭、教育研究室室長、副室長
2	6/30	・ 今後の研究の進め方についての協議 ・ 中学から高校への支援の在り方についての協議	教育研究室室長、指導主事
3	7/27	・ 市内特別支援教育コーディネーター等担当者会への参加、情報収集	教員6名、指導主事
4	10/14	・ 個別の教育支援計画の検討	教員3名、教頭、教育研究室副室長、指導主事
5	1/13	・ 個別の教育支援計画の検討	教員3名、教頭、教育研究室室長、指導主事
6	1/16	・ 特別支援教育コーディネーター担当者会への参加、情報収集	教員33名、心理職（専門監）、指導主事、民間

②特別支援教育コーディネーター担当者会の活用

亀山市では以前より特別支援教育コーディネーターの集まりをもっていたが、昨年までは「特別支援教育コーディネーター連絡協議会」という形で、市内小中学校の特別支援教育コーディネーター及び校長（あるいは教頭）が参加していた。そのため、事例等について深く学ぶというよりは校内支援体制の整備や充実に向けた幅広い話題が中心であった。

そこで、今年度からは「特別支援教育コーディネーター担当者会」という形で、特別支援教育コーディネーターのみが集まり、事例検討を中心に研修を行うこととした。また、市内中学校から多くの生徒が進学する三重県立亀山高等学校にも呼びかけ、同校特別支援教育コーディネーターにも参加してもらうようにし、幼稚園～高等学校の該当職員が一堂に会する場とした。

この研修会は年間4回実施し、事例検討の場合は事例の児童生徒が在籍する学校を会場として行い、学級担任を始めとする関係者にも参加してもらう形がとられている。主な流れは以下の通りである。

- ・ 事務局（教育研究室）より、「事例についての資料」を各校に配布。
- ・ 各校は質問事項や支援の手だて等を検討してワークシートに記入し、事務局に提出。
- ・ 事務局は集約した各校のワークシートをまとめてプリントし、当日資料とする。
- ・ 当日は上記資料を基に、質疑応答、グループ協議、全体での発表等を行う。
- ・ 対象児童生徒の学級担任等も参加し、意見を述べる。

第3回（7月）の訪問時に臨時で開催された特別支援教育コーディネーター担当者会議

では、中学校教諭より通常の学級に在籍する生徒の事例が提供され、参加した幼稚園、小学校、中学校、高等学校の特別支援教育コーディネーターで検討が行われた。事例の生徒は子ども支援室や教育研究室がかかわっており、早期から支援を受けているため、課題はありつつも比較的現在は落ち着いている。しかし、今後高等学校進学に向けてどのような力を育むか、またそのためにどのような支援が必要か悩んでいるとのことであった。今後の支援の中では、通級指導教室の利用も検討しているとの報告もあった。協議の中では、支援の方向性を検討する上で教育研究室や通級指導教室担当者との連携の必要性についても話し合われた。今後この事例について、個別の教育支援計画作成に向け、継続して協議が行われることになった。他に参加した各幼稚園、学校での支援の必要な幼児児童生徒の状況が話題として出され、幼稚園、各学校での対応の仕方などについて情報交換が行われた。

第6回（1月）の訪問で参加した「第3回特別支援教育コーディネーター担当者会」では、「通常の学級における発達障がいのある児童への支援」について事例検討が行われた。主な流れとしては、

- 1) 事例提供者から事例についての概要説明
- 2) 6つのグループに分かれてのグループ協議と、各グループからの発表
- 3) 子ども総合センター専門監からの助言
- 4) 事例提供者からのコメント

であり、参加者は表5に示す37名であった。

表5 第3回特別支援教育コーディネーター担当者会の参加者内訳

小学校（11校）	15人（各校コーディネーター） 12人（会場校：〇〇小学校）
中学校（3校）	5人（各校コーディネーター）
三重県立亀山高等学校	1人（コーディネーター）
市子ども総合センター	1人（専門監）
子ども教室（民間）	1人
市教育委員会	2人

このスタイルは多くの地域で行われている「専門家チーム」と類似しており、特別支援教育コーディネーターたちがその専門性を十分に発揮できる仕組みと考える。

今後このスタイルが定着することで、特別支援教育コーディネーターの力量が高められ質の高い研修内容が保障されると思われる。また、身近にこのような事例検討の場があることは、事例提供する側にとっても価値あるものと思われる。この担当者会で力をつけた特別支援教育コーディネーターが、各学校の要となって児童生徒への支援を充実させていくことが期待される。

③個別の教育支援計画の作成

ここでは個別の教育支援計画作成についてその経緯と結果を報告する。第4回（10月）、第5回（1月）の訪問において、主に個別の教育支援計画作成に関する協議を行った。

ア 第1回

10月の訪問では、学級担任、通級指導教室担当者の他、事例の生徒の学校の特別支援教育コーディネーター等も参加し協議を行った。

学級担任からは最近の状況の報告があり、併せて利用を始めた通級指導教室担当者からの報告もあった。学級担任と通級指導教室担当者は連携が取れており、情報の共有もできていた。そのため、通常の学級で作成した個別の指導計画は、通級指導教室で作成された個別の指導計画の内容を反映したものとなっており、目標や内容に一貫性があった。また、通級指導教室の個別の指導計画は、本人にも内容を知らせてあり、目標は本人の思いに沿ったものとなっていた。

特別支援教育コーディネーターからは、入学当時の様子についての情報提供があり、学校として柔軟な対応ができるよう情報を共有したり、支援体制を整えたりしてきたことがわかった。

これらの情報を整理し、現在ある個別の指導計画を次のステージに活かすことのできるような個別の教育支援計画を、学校側が教育研究室や通級指導教室担当者のアドバイスを得ながら、検討し作成することになった。学級担任からは、現状をさらに改善するため、また進学後も支援が継続するためにぜひ作成したいという思いが語られた。

イ 第2回目

1月の訪問では、事例生徒の学校の教頭、特別支援教育コーディネーター、学級担任、通級指導教室担当者も参加し、作成された個別の教育支援計画についての検討を行った。学級担任が作成したものは三重県教育委員会の様式を使用したものであったが、今後、小学校の通常の学級、高等学校でも使用されることを見越して、より使いやすく書き込みやすいものを、という観点で見直した。教育研究室からは、市内特別支援学級で使用している個別の教育支援計画が資料として出された。これらをあわせて検討する中で、以下の意見が上がった。

- ・ 個別の教育支援計画は、作成した時点で高校卒業後を見越して必要な支援等について記すものであるから、できるだけシンプルで継続して記入しやすい様式がよい。
- ・ その子どもの相談歴や教育歴等が一目でわかる構成になっている必要がある。
- ・ 支援の目標については、子どもの発達段階により変わる可能性があるので、修正できるような様式がよい。
- ・ 子どもの支援に必要な関係機関の情報が、次の学級担任にもすぐわかるようにしておく必要がある。
- ・ 作成した個別の教育支援計画に基づいて個別の指導計画が作成されるので、「本人の特性」についても大まかに記述しておく必要がある。

これらの意見を元に、作成されたものが表4-1、4-2の様式である。特に意識したのは、作成時に高等学校卒業後を見越して「こんな青年に育てたい」という目標を立てることである。漠然としたものであっても、将来をイメージすることで次のステージへのつながりや支援の連続性を意識し、そのために必要な指導・支援を模索していくことができるのではないかと考えた。また、支援に必要な関係機関の利用状況についても記録し、次のステージの担当者が一貫して適切な支援を行えるよう工夫した。

まとめの協議の中では、教育研究室より、今回作成したものを亀山市の様式として市内全ての小中学校の特別支援学級、通常の学級で使用したいという提案があった。市全体で使用するにより、在籍の異動があっても同一の様式を使うことができ、より一貫した支援が行えるのではないかと考えられる。また、今回、個別の教育支援計画の作成や様式の見直しを進める中で、個別の指導計画についても、今後内容の見直しや事後の評価も必要であろうという意見もあり、今後も継続して検討、協議することとなった。

表 4-1 個別の教育支援計画（表）

表 4 個別の教育支援計画（亀山市）						
個別の教育支援計画	学年					
	記入者					
	記入日					
氏名 名前			生年月日	平成 年 月 日	保護者名	
住所					電話番号	
在籍校	(小)	(中)	(高)			
専門機関による 診断・相談の結果	診断名					
	期日と専門機関名					
手帳	種類				交付年月日	
発達検査等の 結果	検査名					
	実施期日と実施機関名					
	検査結果					
就学前 療育歴						
〈本人の特性〉						
学習面						
行動面						
社会性						
心理面						
得意なこと 好きなこと 趣味						

表 4-2 個別の教育支援計画（裏）

		【名前 】
〈支援目標〉		
年度		
年度		
年度		
年度		
利用した 関係機関	例：子ども支援室	(H0.00.00) () () ()
連携の記録	年月日	内 容

（３）亀山市における研究実践のまとめ

亀山市教育委員会との実践では、特別な支援を必要とする児童生徒にかかわる教員の資質向上と、中学校以降の支援の連続性について検討を行った。この実践を通して、早期から高等学校に到るまでの地域における連続した支援について、いくつかの課題が明らかになった。それらを整理し、考察を加えた。また、教育研究室長より、今後の亀山市の特別支援教育における課題と展望についてのコメントも併記する。

亀山市においては、子ども総合センターによる早期発見・早期支援のシステムが確立し、幼児期からの支援が充実している。したがって就学にあたって幼児期の支援が連続するよう学校との連携が行われる。この連携は、子ども総合センターという福祉行政の機関が中心となり行い、関係者により情報が共有される。福祉行政の機関が中心となることで、子どもの年齢にかかわらず一貫した支援が行えるという長所があるが、一方で学校が主体的にかかわる姿勢が薄れるという短所もある。つまり、子どもの情報を一元管理している専門機関が中心となってコーディネートすることで、教員側に「情報をもらう」という受け身の意識が生まれがちで、「専門機関の指示」を待つあるいは求める姿勢につながりやすいということである。本来「連携」が効果を挙げるためには各機関がそれぞれの専門性を発揮し、お互いに主体的にかかわろうとする姿勢が必要である。相手の把握している情報をきちんと受け取ることは大切であるが、学校側も教育の専門家として、学校での支援を積極的に考え、提案していくことができるよう、意識改革や専門性の向上に努めることが必要であろう。この点については、特別支援教育コーディネーター担当者会を通して、各校の特別支援教育コーディネーターが専門性を高め力量を上げることで、学校側の窓口として本当の意味での連携を実現させることが期待される。

また、亀山市の幼児期から学齢期の支援の充実は、教育行政においても他市町村に勝る教育環境の整備となって現れている。しかし、通常の学級に在籍する発達障害を含む支援の必要な子どもにとって重要なことは、個別に指導・支援を行うことのみでなく、学級集団の中で授業に参加でき、一人ひとりがその力を最大限に伸ばせることである。そのためには、学級経営の工夫や誰にとってもわかりやすい授業を目指し授業改善に取り組むと共に、豊富な人的資源を学校としてどう活かすかの検討や、そのことによりどのような効果があったのかをきちんと評価することが必要であろう。もちろん、これらが個別の教育支援計画や個別の指導計画に盛り込まれ、次のステージでの支援につながることも大切である。

現在各校で作成されている個別の指導計画をこれらの観点から再度見直し、評価していくとともに、今回作成した個別の教育支援計画の様式を活用し、子どもの将来を見据えた支援を検討していくことが望まれる。このような、「見直し」「評価」「次ステージへのつなぎ」が行われることで、亀山市の特別支援教育についての施策が、後退することなくより確かな効果に基づいてさらに進展することを期待する。

中学校以降の支援については、個別の教育支援計画作成という切り口で、今まさに取組が始まった段階である。今後、思春期を迎えた子どもの特徴を考慮しつつ、生徒指導担当者や養護教諭、スクールカウンセラーなどと柔軟に協働し、一人ひとりのニーズに応じた支援を行う必要があるだろう。地域においては、子ども総合センターを中心としながら、医療機関、就労支援機関、司法機関なども含めたより幅広い連携が必要である。このような連携に、個別の教育支援計画が活かされ、連携のための共通のツールとして役立つことを期

待する。

最後に、研究パートナー機関としてともに実践を進めてきた亀山市教育研究室 若林貴美代室長よりいただいた、「亀山市の特別支援教育の課題と展望」についてのコメントを掲載する。

亀山市においては、教育委員会の指導主事を健康福祉部局子ども総合センター子ども支援室(平成17年設置)に兼務として配置しており、子ども支援室の情報や専門家の助言を直接受けて教育的指導に活かしている。これにより、子どもや保護者の相談・支援、就学前後の学習・生活指導等において、早期から個別の支援が手厚く行われるようになり、保護者の特別支援学級に対する抵抗感が徐々に少なくなってきた。特別支援学級の在籍率は平成17年時と比較すると約2倍になり、他市・他県と比較しても高い。さらに、早期に適切な支援を行うことにより、不登校や非行等の二次障害の未然防止にも効果が出てきている。

その一方で、特別な支援を必要とする児童生徒に対する将来を見通した一貫した教育については、まだ途上であり、各学校の担任の工夫や努力に頼るところが大きいのが現状である。また、個別の支援については充実しているが、通常の学級において支援を受けながら個々の力を最大限に伸ばすという視点に立っての支援が不十分となっている現状から、通常の学級における支援体制の構築や教職員の専門性・指導力の向上が課題となっている。さらに本市においては、卒業後の進路や就労に至るまでの一貫した支援体制については整備されておらず、子どもの将来に不安感を抱いている保護者もいる。

この度、国立特別支援教育総合研究所の研究パートナーとして事業に参加し、本市の特別支援教育について専門的指導・助言を受けることにより、本市の成果や課題について整理し進むべき方向が明らかになった。今後は、発達障害のある児童生徒の通常の学級における支援を充実させるため、人的配置の見直しを含めた適正な環境整備を推進する必要がある。そして、保育所・幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等、さらに就労につながる一貫した適切な支援をめざし、個別の教育支援計画の作成と支援の連続性について、教育の課題として主体的に取り組んでいくことが急務となっている。さらに、教育と保健、福祉、医療等の関係部局や機関がさらに連携し、亀山市行政だけでなく民間団体も一体となって、障がいのある子どもの自立や社会参画を進めるため、「0歳から高齢者まで、真に途切れのない支援体制」の構築をめざし取り組んでいかなければならない。

最後に、国立特別支援教育総合研究所の先生方には、この度の研究に際して一方ならぬご指導とご助言をいただき、亀山市の特別支援教育の指針を示す機会を作ってくださいましたことに感謝を申し上げたい。

(梅田 真理、山口 伸一郎)

参考文献

国立特別支援教育総合研究所(2007)プロジェクト研究「発達障害のある子どもの早期からの総合支援システムに関する研究」

国立特別支援教育総合研究所(2010)専門研究A「障害のある子どもへの一貫した支援システムに関する研究」

三重県亀山市 平成23年度市勢要覧

<http://www.city.kameyama.mie.jp/yoran/pdf/yoran.pdf>

第1次亀山市総合計画(後期基本計画)平成23年12月答申

http://www.city.kameyama.mie.jp/shisei/keikaku/sogokeikaku_sakutei.data/kouki_tousin.pdf

4. 地域における支援のつながりの現状と課題

青森県2地域の実態調査と研究パートナー機関である三重県亀山市教育委員会との実践研究報告を踏まえ、支援のつながりの現状と課題をまとめたい。まず、乳幼児期から小学校における支援のつながりの現状である。

- ・乳幼児健診やそのフォローアップの充実に伴い、早期発見・早期支援のシステムは整いつつある。
- ・幼児期の相談に関しては、保健福祉機関が中心となり、幼稚園・保育所を含む地域の他機関との連携も行われている。
- ・幼児期の支援が充実する方向にあり、その効果の継続やより適切な支援を求める保護者や保育関係者のニーズから、小学校へのつながりは積極的に行われつつある。
- ・小学校では積極的に他機関と連携し、子どもの実態把握や指導・支援について検討を進めている。

幼児期から学童期の支援が充実しつつある背景には、本章2（4）で伊藤が述べたように、そもそも子どもの年齢が低く障害の有無にかかわらず大人の手が必要であるという認識が支援者側にあることの他に、核家族化が進む社会情勢の中で母子保健の重要性が認識されてきていること、早期発見・早期支援の効果が社会的にも認知されてきていること等があると考えられる。また、小学校への支援のつながりという点では、幼稚園・保育所は保育から教育へよりスムーズな移行を求めており、そのための情報提供等を積極的に行う方向にある。これは、亀山市のように中核となる機関が中心となって行う場合もあれば、青森県の2地域のように、通級指導教室や地域の特別支援学校などの教育機関が中心となる場合もある。また、小学校では積極的に他機関への相談や中学校への引き継ぎを行っている。これは子どもが在籍する期間が6年間と長く、子どもの変容が大きいこと、学級担任が子どもに接する時間が長いことなどから、発達障害を始めとした様々な問題に気づきやすいことも要因となっていると考えられる。

次に、中学校以降の支援のつながりでは、以下のような現状がある。

- ・子どもの支援に関して他機関へ相談することが少ない。
- ・次のステージへの情報提供に関して積極的ではない。
- ・個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成が進んでいない。

中学校以降の子どもに対して周囲の大人は、生活等に必要な能力は「年齢に応じて身に付いていくもの」という意識があり、年齢相応の生活に困難さのある子どもに対しては本人の怠惰さや努力不足、反抗的な態度の結果と捉えられることも多い。しかし本当に本人の怠惰さや努力不足等なのか、発達障害などの能力のアンバランスから起きていることなのか、思春期の不安定さから起きていることなのかを見きわめることは非常に難しい。見きわめるためには、現状の把握だけでなく、小学校等前段階の教育機関からの情報を元に専門機関と連携し、十分な実態把握をしなければその原因はわからないものである。しかし、中学校以降の教科担任制は、子どもとじっくり付き合い、子どもの状態を把握するこ

とに難しさを生じさせている。こうした子どもの状態を把握しにくい状況から、生徒指導上の問題として捉えられたり、発達障害等への気づきへつながりにくかったりする原因となっている。併せて、思春期の問題に対応する専門機関（児童精神科等）が少ないということも一因となっていると考えられる。

また、中学校から高等学校へのつなぎという点では、入学者選抜が情報提供の大きな壁となっている。子どもの状況を正確に伝えることが、入学者選抜において不利に働くのではないかという不安から、支援の必要性等が明らかにされないまま入学することになる。こうした状況が高等学校における支援の遅れにつながったり、そのまま見過ごされたりすることになってしまう。

これらのことは中学校以降の教育関係者だけで考えるべき課題ではなく、発達障害等の特性に応じた入学者選抜制度の改革や、思春期の子どもにかかわる人々が共に考える必要がある。同時に、中学校以降の子どもにかかわる教員が発達障害に関する知識をもち、子ども一人ひとりの特性に応じた支援ができるように、研修等の充実を図ることも必要である。これらの現状と課題は、本章で取り上げた三地域で共通するものであり、他の地域の課題ともつながるものであると考える。

このような地域における支援のつながりを考えたとき、支援の必要性を伝える側、教師を始めとする支援者に、高等学校卒業後の子どもの姿が描けるようなシステム作りが必要であると考え。そのためには、以下の①～③が必要であると考え。

- ① 子どもへの支援の核となる機関が存在すること
- ② 共通のツールとしての個別の支援計画あるいは個別の教育支援計画が作成されること
- ③ 各発達段階における支援者が情報交換したり交流したりする場が確保され、どの段階にかかわる支援者も子どもの将来の姿を描けるようにしておくこと

特に亀山市教育委員会との研究の中で見えてきたことは、発達早期の支援システムの充実や特別支援学級への人手の充実を図ることは支援を充実させる1つの形だといえる。しかしながら、特別支援学級に十分な支援を行うことで、通常の学級に在籍する気になる子どもに対し支援が充てられなく可能性が考えられる。現在、亀山市は特別支援学級に介助員が配置されているが、今後インクルーシブ教育を視野にいたした支援を考えると、通常の学級に介助員が配置された場合の支援の形を検討することは非常に意義のあることと思われる。また、本研究の中で新たに作成された個別の教育支援計画は、特別支援学級や通級指導教室の教員だけでなく、通常の学級の担任や関連する福祉機関でも子どもの状態を確認できるようにと共通のフォーマットを考えた。学年や学校間だけでなく、教室単位でも子どもの情報がひきつがれ、さらに高等学校卒業後は福祉機関にスムーズにつながれば、将来子どもが地域で生きている上で重要なツールとなろう。来年度以降の亀山市での活用が期待される。

障害の有無にかかわらず、一人ひとりの子どもが地域社会で自立していくためには切れ目のない一貫した支援が必要であることは周知のこととなってきている。今後は、それぞれの地域がその特色を活かし、上記の点を踏まえた支援の在り方を構築していくことが必要であると考え。

(梅田 真理)