

「集団の中での発達障害児童生徒への支援」のあり方を考える — 平成30年度帝京大学教職大学院公開授業実践記録 —

砥柄 敬三・荒巻 恵子

帝京大学大学院教職研究科

I はじめに（公開授業の概要）

1 実施日時

平成30年7月14日（土）9：30～12：35

2 授業名

「発達障害教育研究」

3 授業のねらい

特別支援教育に関する近年の法令や施策などを理解すると共に、特に発達障害教育を中核としながら、情緒障害教育についても現行の教育システムを踏まえつつ、校内支援体制や特別支援教育コーディネーターの活動と関連づけて、対象となる児童生徒に対する適切な対応方法を深めていく。

4 授業の到達目標

〈A 類学生〉

- ・ LD等の発達障害の児童生徒の理解と教育的支援について、特別支援教育への改革の背景や教育的意義、制度や具体的な施策の実際などを理解すると共に、校内支援体制や特別支援教育コーディネーターの活動と関連づけながらその在り方を学ぶ。

〈B 類学生〉

- ・ 特別支援教育への改革に関する様々な背景や制度などについて知見を深めるとともに、LD等の発達障害の児童の理解と教育的支援について、校内支援体制や特別支援教育コーディネーターの活動などについて具体策を提案できるようにする。

5 授業の内容（平成29年度シラバスより）

第1回	特別支援教育についての近年の流れ①
第2回	特別支援教育についての近年の流れ②
第3回	特別支援教育についての近年の流れ③
第4回	情緒障害教育の歴史と教育の仕組み①
第5回	情緒障害教育の歴史と教育の仕組み②
第6回	通級による指導の概要
第7回	特別支援学級における指導の概要
第8回	通級による指導の教育課程編成（通級による指導）③
第9回	特別支援学級における教育課程編成（情緒障害特別支援学級）④
第10回	特別な教育課程編成の課題
第11回	小・中学校における校内体制の取組について①
第12回	小・中学校における校内体制の取組について②
第13回	幼児期における発達障害教育の現状
公開授業 「集団の中での発達障害児童生徒への支援」 のあり方を考える	
第14回	高等学校及び大学等の段階における発達障害教育の現状
第15回	まとめと振り返り

6 授業の経緯

本授業では、本研究科開設当時から、医学・心理学の文献レビューを通して、学校教育の意義や「集団」での学びの意義を問うてきた。

公開授業に向けては例年通り 15 回の前半で、医学論文・心理学論文の精読を行い、研究の背景にある教育の意義に迫る。以下は、論文レビュー授業で配布した資料（一部）である。

~~~~~

### 「小児期の自閉的精神病質論文から学ぶこと」から

本論文は、『自閉症と発達障害研究の進歩』—特集:アスペルガー症候群—(2000)に編纂される H. アスペルガーの 1944 年の教授資格論文で、琢磨武元・高木隆郎による翻訳がされている。高木による要旨と解説によれば、1943 年に発表されたカナーの早期幼児自閉症の症例と 1944 年のアスペルガーの自閉的精神病質が、21 世紀になって（本稿執筆当時）、結局のところ同じ臨床群であるか否かの論争が起きていることが示されている。アスペルガーは、注意欠陥多動性障害で、かつ特別な領域に非凡な、あるいは奇異な才能を持ち、しかも人間関係が狭窄している子どもたち 200 症例以上の観察から自閉性精神病質という類型の名称を与えた。

本授業では、アスペルガーの古典的原著を精読することにより、アスペルガーが症例を一つの類型としてまとめる思想的根拠や、分裂病でも器質性脳疾患でもない「精神病質」に属する疾病論の展開、さらに詳細な 4 症例の臨床から、私たちに何を提示しているのかに迫りたい。

~~~~~

授業では、院生は一症例の精読課題と、レジュメの作成課題が与えられた。

また、障害学理論からヴィゴツキーの「障害児の発達要因としての集団」（「障害児の諸問題」誌 1931 年発表）の精読では、ヴィゴツキーの 4 つの「集団的行動様式」を学んだ。

ヴィゴツキーの 4 つの集団様式

I	自分の行動を制御し、直接的衝動的行動を制御する
II	一定のルールに自分の行動を従わせ、行動を課題に応じて方向づけようとする志向がある
III	発生する別の行動に変える
IV	自己の行動を仲間の行動と調和させる

授業では、障害学理論を文献レビューから学んだあと、ディスカッションによる協議を行い、認識を高めたり、自らの実践を振り返りながら、実践事例と結びつけることで、理解を深めたりした。

次に、公開授業に向けて、「集団の中での発達障害児童生徒への支援」として、小学校、中学校、特別支援学校の事例、校種別・教育臨床の実際や抱える課題、さらに、校内体制の実際と限界、そして、新たな提案について、院生のレポート発表と、協議を 4 回にわたって行った。

公開授業では、小学校の事例を石田現職院生、中学校の事例を唐木田 SM 院生、友部 SM 院生、特別支援学校の事例を青山現職院生、富樫現職院生が、発表した。発表後、集団の中での学びの意義や、課題について、協議を行った。

（課題レポートと当日の発表資料は、次々ページ以降に掲載。）



公開授業の様子

Ⅲ パネルディスカッション

1 パネルディスカッションのテーマ

「集団の中での発達障害児童生徒への支援」のあり方を考える

■プログラム 司会：赤堀 博行（教職研究科）

9：30 挨拶 教職研究科長 三石 初雄

9：35 公開授業（90分）「発達障害教育研究」
授業者 砥柄敬三 荒巻恵子（教職研究科）

11：05 休憩

11：15 パネルディスカッション（75分）

〈パネラー〉

神奈川県立総合教育センター指導主事	斉藤 佳子
江戸川区立本一色小学校指導教諭	有澤 直人
多摩市立多摩永山中学校指導教諭	西島 明佳
教職研究科	藤井 靖史

〈コーディネーター〉

教職研究科 砥柄 敬三

12：30 閉会の言葉 中田 正弘（教職研究科）

2 パネルディスカッションの概要

はじめに、3人のパネラーからテーマに関する事例紹介があった。斉藤佳子指導主事からは、教員間連携での支援のあり方について、特別支援学校担任時代の自閉症生徒の事例、地域支援での交流及び共同学習の支援事例、センター業務から研修やアセスメント事業、インクルーシブ教育実践校の支援の事例について紹介があり、年齢相応の支援、本人周囲の環境に則した支援の必要性が述べられた。

有澤直人教諭からは、特別支援教室の巡回指導の二人の児童の事例が紹介され、集団の支援と集団の学びの違い、集団参加の指導と集団適応の指導の違いを知り、児童の実態とその背景にあることを考慮し、支援・指導の目標を校内委員会で共有し、教師たちの統一した指導が必要であることが述べられた。

西島明佳教諭からは、中学校通級特別支援教室の事例について紹介があり、訪問指導、合理的配慮、情報共有の取り組みから成果があったこと、一方で生徒の自己理解の必要性があることが述べられた。

その後、本研究科藤井教員から集団指導の課題に

目的が明確でないこと、集団の中での個別指導のありかたがあり、医学医療の視点から発達障害の特性の程度から、集団の中での支援、指導の在り方について、社会の中で生きやすくすることが大切であることが述べられた。その後、会場との意見交換が行われた。以下、意見交換での発言内容。

・学習指導要領の中にある合理的配慮について

「学習指導要領にある学習の困難さへの対応は、教師が子どもたちの学び方の違いをわかることが大切である」、「合理的配慮が集団の中でまだ浸透していない実際がある」、「BYOD（Bring Your Own Device）体制の取組み」、「自己理解の必要性」、「個別の配慮だけでなく、学級経営の中で周りの子どもたちへの配慮も必要である」

・特別支援教室での集団編成について

「ピアサポート、集団の中での学びの価値、通級での成功体験を在籍校への般化が目標になっている。」

・「主体的対話的深い学び」と特別支援教育について

「特別支援教育の中でのアクティブラーニングのあり方、対話のできない子どもにとって対話的とは？知的障害の子どもたちには深い学びはどう捉えるのか？」「対話の苦手な自閉症児に難しさはあるが、教員の中での意識が必要。」「経験の中で何かを学んでいくことが必要。」「相手の意見から学ぶことは難しいが、指向してあげることが大切ではないか。」

最後に、砥柄教員から通級による指導での事例から、個別の指導で体験したことが、家庭で応用している生徒の姿から、特別支援教育におけるアクティブラーニングでは、障害をもつ子どもが、学校で学んだことが、家庭や社会で般化していくことがとても大事な学びの拡がりであり、大事であることが述べられた。

（文責 荒巻恵子）



パネルディスカッションの様子

L. カナー 幼児自閉症の研究 考察（11 症例 男子 8 名 女子 3 名）

石 田 弥 生

帝京大学大学院教職研究科 スクール・リーダーコース

○L.カナーの幼児自閉症の11症例は、1940年代当時、それまで報告されていない独特の「症候群」を構成する。

これらの子どもたちは、精神薄弱か精神分裂病と見られてきた可能性がある。

○観察事例は少数であるが、実際の頻度はもっと高いものと思われる。以下に分類して示す。

	状態	具体例・考察
基本障害	<ul style="list-style-type: none"> 人とふつうの方法で関わりを持つことができない。 初めから外からやってくるものはなるべく無視してかえりみず、閉め出そうとする極端な自閉的な孤立 	例)「一人で十分満足」「殻に閉じこもる」「一人でいるのが一番好き」「人なきがごとくふるまい」「周囲のものをいっさい気にとめず」「知恵があっても外に出さない印象を与える」「社会的意識がふつうに発達しない」「ほとんどまるで催眠術にかけられたように行動する」
行動調整	<ul style="list-style-type: none"> 平均的な児童が2、3ヶ月には見せ始める「抱き上げられるときに、相手に合わせて抱き上げられやすいように行動を調整すること」をしない。 	例) 話しかけながら娘を抱こうとしても、全く顔つきや表情を変えない 例) 抱き上げようと腕を広げて近づいたが反応せず、抱き上げると小麦袋のように全く受け身でされるにまかせており、(中略)座り、立ち、歩くことはできた。
言語発達	<ul style="list-style-type: none"> 言葉がない3人／11人 言葉がある8人／11人 	<ul style="list-style-type: none"> 言葉がある、ないの児童の間に言葉の伝達機能の差はない。 言葉のある児童は機械的暗記力が卓越している。このことは、一方では言葉を使うことができないことと結びついているが、親からの言葉のつめこみが病理学的状態の形成に本質的に関与してきたかどうかを判断することは困難。また“つめこみ”が意味の伝達・理解の手段としての言語発達を疎外する要因にならなかったと想像することもできない。
	<ul style="list-style-type: none"> 文を言えるようになって、相手から言われたことを繰り返す時期（オウム返し）が続く。 言われた言葉を記憶し、後日その言葉を言う。(遅延反響言語) 言葉の概念を獲得することに何年もかかる。 言葉を同意の一般的表象として使うことができない。 字義通りの解釈をする。 言葉の意味は固定的で最初聞いた意味以外に使用されない。 複数や時制には問題がない。 奇妙な文法上の現象がある。 代名詞の固定は6歳まで残り、徐々に自分のことを一人称で話し、相手を二人称で言うようになる。過渡期には時々元に戻ったり、自分を三人称で言ったりする。 オウム返しすることが、言われたことを注意して聞いていることを意味していない。 	<ul style="list-style-type: none"> 肯定の意志を伝える時は、相手から言われた質問をそのまま繰り返すことで示す。 例)「はい」と言ったら肩車をするようにしていたら、「はい」＝「肩車してもらいたい」になった。 例)「(何かの) 下に置いて」→床に置く <ul style="list-style-type: none"> 聞いたときのままの人称代名詞を使う。 例→自分を「あなた」と言い、相手を「私」と言う。 例→「ミルクをあげましょう」と言われてミルクをもらおうと、ミルクが欲しいときに「ミルクをあげましょう」と相手に言う。

外的環境からのかわり		・じゃまされないでいたいという欲求が強いため、外部からもたらされること、外的あるいは内的な環境を変えることはすべて恐るべき侵人とみなされた。	
	食事	・重篤な摂食困難を示した。→殆どは（諦めて）突然よく食べるようになった。	例) 最初の1年間たくさん吐いた。 1歳までチューブで栄養をとった。
	音運動体	・自分の孤立を脅かす、脅かす恐れのあることに対して不安を示す。	例) 三輪車、振り子、エレベーター、掃除機、流水・風さえもパニックを起こす。 例) 注射、聴診器、耳鏡による検査で重大な情緒的危機を引き起こす。 ・恐怖の対象は音や物ではない。 →自分で大きな音を立てたり、物を動かしたりすることを楽しむ。
同一保持性		・子どもの行動は同一性保持の強迫的願望に支配されていて、まれに自ら破棄しない限り、だれもそれをやめさせることができない。 ・一部の子どもは、この同一性の保持のため不完全なものを見ただけでも混乱する。 ・同一性と完全性が回復されたら、全て満足となる。 ・初めて見た時に存在したものと同じでないと同じ物として受け入れられず不快と極度の欲求不満を引き起こす。 ・構成部分に極度に注意を払わないと全体が分からない。	例) 物について ・引越先で以前と同じ家具の配置にされるのを見るまで、犬騒ぎし、家具が元通りになると満足した。 ・ブロックなどを配置すると、いつも同じようにまとめなおした。一つないと探し回り、ブロックを取られると癇癪を起こした。元通りになると落ち着いた。 例) 物事の順序について ・散歩は初め歩いた道を通らないと気が済まない。 ・いつもと違うことがあると、何度も気にして質問する。
外界とのかわり	物	・外観と位置を変えない物との関わりは良好。 ・物と一緒にであると十分に力をふるい制御できることで満足する。	・外観と位置を変えない物は同一性を保持しており、子どもの孤立をじゃましないため。 例) 回せる物は何でも回し、回転を見て夢中になって飛び跳ねる。 →興奮と満足の存在を示す。
	他者	・人との関係に注意を払わない。それが家族であっても同様の様子を見せる。 ・極度の孤立が全ての行動を支配している。 ・他の子どもたちと一緒にいても交流を持たず一人で遊ぶ。しかし、全ての子どもの名前を覚え、それぞれの子どもの細かいところを把握している。 ・人間より人々との写真とはるかによりかわりをもつ。	例) 診察室に入ると、人々に注意を払わずすぐにブロック・おもちゃの方に行く。呼ばれても気にしない。子どもの必要なものを持ち去るなどすると、持ち去った手足を相手に怒り格闘する。手足の持ち主をみることはしない。 例) 針で刺されると、刺した人ではなく、針を怖がる。 ・写真はじゃまをすることがないため。例) 動物の写真は好きだが、実際の動物には近づこうとしない。
知能		・よい潜在能力をもっていると推測される。	・すぐれた語彙、記憶力、機械的暗記、複雑な模様や順列を正確に再現するなどでは普通に言われる意味でのよい知能を示す。セガン型板は皆よくできた。
身体		・基本的に正常。	・5/11は、比較的大きな頭。 ・数人は、歩行や大まかな動きがぎこちない。 ・みんな細かな筋肉の協調運動は巧み。 ・脳波所見1人のぞき正常。 ・ジョンは大泉門2歳半まで閉じず5歳3ヶ月で右側優位の痙攣2回あり。 ・レデリック左左腋窩の下に副乳嘴。
家庭環境		・全員高度に知的な家庭出身。	・父：精神科医（4人）、法律家、化学者、植物学者、林学の教授、法律学の学位を持ち3つの大学で学んだコピーライター、鉱山技師、成功した実業家 ・母：9人が大学卒（無所属記者、内科医、心理学者、看護婦、歴史の先生など）2人高卒（病理研究所秘書、一人は書店経営） ・祖父母：（多数の医者、科学者、作家、ジャーナリスト、美術の研究科）
兄弟関係など		・11人中 ユダヤ人2人 アングロサクソン9人	・一人っ子 3人 ・2人きょうだいの第一子 5人 ・3人きょうだいの第一子 1人 ・2人きょうだいの第二子 1人 ・3人きょうだいの末子 1人

・他者との関わり方の困難さ（外から関わられることを拒む）と、言語コミュニケーションの困難さ、高い機械的記憶力、同一性保持が強い点が特徴的であると思われる。

集団の中での支援にむけて ― 特別支援学校編 ① ―

青山直樹

帝京大学大学院教職研究科 スクール・リーダーコース

1 児童・生徒の事例

集団の中にいたい K くんの話

高等部2年生の K くんは、とにかく言葉を発するのが止まらないのが特徴の生徒であった。授業中に、先生や友達の発言後には、すぐに何か言うのである。よく言えば積極的、悪く言えばうるさいということである。一度話し出すとなかなか話がとまらないこともあった。そんな K くんはだいたいの授業にあとから入ってくることがよくあった。K くんがいないと他の生徒は、授業を盛り立てて進めているが、K くんが後から登場すると嫌な表情をして、静まり返ることもあった。それは K くんの発する言葉が、「つかれた、つまねえよ、それが～」などマイナス因子のことばが非常によく目立つからである。

そんな K くんとの約束で注意を3回受けたらイエローカード、その次がオレンジカード、その次がレッドカードで学習室にいくように指導の段取りをつけた。そのルール決めの1つの要素として K くんが授業を受けたいという気持ちがあるために、その心理に沿って決めたルールであった。また他の生徒への配慮として、席の位置を変えて隣の生徒との距離を離し近距離の生徒が同調してしまうのを抑える体制も整えた。ある日職業の授業を受けている K くんが授業中に勝手な英単語を先生にいうと先生が英語で返した（英語科の先生なので）。K くんは意表を突かれ、ポカーンとした。もう一度英語で先生に発言また英語で返され、その後はときどき先生も英単語を交えて K くんに関わり、その後は静かに授業を受けてるようになった。

この話のポイントは

- 空間的な配慮
- 注意に関するルールの明確化
- 意図していなかったやり取りが、指導の切り口になることも。

2 集団の中での児童・生徒の事例

軽度知的障害特別支援学校の集団にいることで他者理解をしていく A くんの話

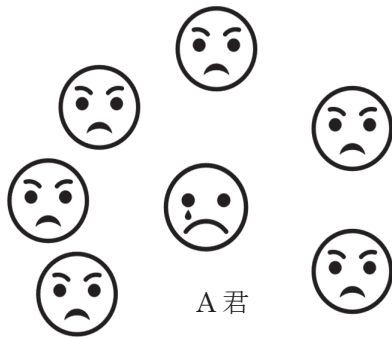
自己肯定感の低い状態で入学してきた A くんが、入学してみると周りには自分に似た生徒がたくさんいることに気づいた。さらに周りの生徒より自分のほうが少し能力が高いと認識をしたようである。はじめの方は先生たちに「何で、こんなやつと一緒に行動しないといけないんだよ」と言って自分より能力が低いと認識した生徒をバカにしていたが、1年も過ぎるとバカにしていた彼らの良さを知ったり、彼らの弱点を補強する支援者になることで関わりや考え方が変わる様子が見られた。

集団の仲でもマイペースな B さんの話

B さんはとてもまじめですが、職業能力的に良い意味で自閉傾向が高く行動が安定している。まわりの雰囲気や感情に左右されることなく作業を進めることができる。コミュニケーションに多少独特のところがあるために、集団で孤立しそうなこともあるが、周りのサポートと本人の明るい性格で活動に遅れることなくみんなについていくことできていた。B さんたちは A くんたちを頼りにしているところが様子から確認できた。

実は上記図の BCD 君たちには特殊な能力があり、

小学校・中学校の時



- ・まわりは自分より学力がある
- ・まわりは自分よりいろんなことができる
- ・まわりは自分より都合よく話せる
- ・まわりは自分よりコミュニケーションがとれる
- ・まわりは自分より・・・・・・



自己肯定感が低い状態で育ってきた。

Aくんをある場面では凌ぐこともある。そんなところで始めは肩に力を入れて見栄を張っていたAくんたちであったが、自分が出せるようになる頃には見栄を張らなくなった。

この話のポイント

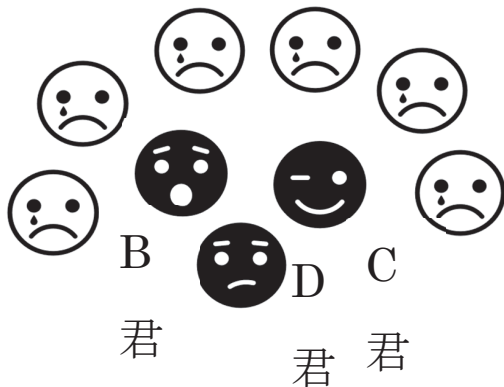
- A君たちは見栄を張らなくなった。
- お互いに（BCDも）よかった。
- お互いを認め合えるようになった。

集団が支えているEさんの話

高校2年生のEさんは、1年生の半年くらいは、学校への登校が安定していた。しかし後期に入る頃から、登校が不安定になり週に一度も来ないような日もあれば続けて登校するようなことが続くようになった。中学校の頃は、ほとんど学校には通ってなかったということであったが、高等部に来てからは頑張っていたようである。登校した時のEさんの校内での様子は、毎日登校し校内での生活を送っているような姿を見せられること、特に休んだりしたことについて気にするような態度や表情を見せないことである。Eさんが必ず朝から登校できる日は行事がある日であった。Eさんがときどき登校し、しかも遅刻であったり、給食前だったり、すごいときは下校時刻のギリギリ前だったりするときもあったが、登校しさえすれば校内で平然と生活できるのがEさんのすごさである。まわりの生徒たちもEさんが登校してきたらいつも通り何も変わらない態度でEさんと関わり自然と生活をしていた。知的には軽度のEさんは社会性もあり普段の様子からは何処にでもいるような女子高生に見えるところがある。

Eさんの特徴として本人がルーティンにしていることやその時に決めた流れが一つでも滞ると次に進めないということがある。それが一番大変だったエピソードが、沖縄修学旅行最終日、浜辺の砂を自分で決めていた容器に入れ、スーツケースの決めた場所にしまって帰るということであったが、その容器がないことがわかりフリーズしてしまった。教員は焦ったがクラスの生徒たちも同じように焦ったという。何故なら帰りの飛行機の時間が迫っていたから。

特別支援学校に入学して



- ・A君に似た友達（A'、A''、A'''、A''''）がたくさんまわりにいるので小学校、中学校で気にしていたことが気にならなくなった。しかも今の自分が普通でいられて、比較的何でもできると錯覚します。
- ・そして・・・

その時にクラスの生徒たちはすでに申し合わせていたかのように、彼女の相手をする人、砂を他の物に入れる人、スーツケースを片付ける人など連携してEさんの動作を支援したということである。彼ら連携した動作がEさんのフリーズさえ断ち切り、見事に飛行機の時間に間に合うという話があった。

この話のポイント

- 周りがEさんのことをよく理解していること。
- 3年間生活を一緒にすることでお互いの様子が認識されていくということ。

3 特別支援学校における校内体制

(1) 軽度知的障害特別支援学校の例

ア 学年主任を中心にした組織体制の工夫

案件から対応して、建設的に計画的に行う

- ・ すぐに対応が必要な場合

⇒校内委員会を設置して支援体制を翌日から設ける

- ・ すぐにではないが対応が必要な場合

→学年会にかけて、期間を決めて対応する

- ・ ある期間に対して必要な場合
 - ・ 行事や校外学習等の普段と違う行動をする場合
- 学年会にかけて、支援体制や計画を立てる

イ 学習室の設置

- ・ 教科への課題がある生徒への個別環境の提供
- ・ クールダウンスペースとしての活用
- ・ 一時相談場所としての活用

ウ 校内巡回

所属校の特別支援学校高等部教員には、時間割上教員一人に8時間程度の教材研究時間が組まれている。その時間を利用し当番制で校内の見回りや教室の巡回を行っている。授業の開始時と中間に校内巡回を進め、教室や廊下にいる生徒の状態を把握し授業に参加させる体制を工夫している。

(教科指導日のみ)

エ 相談機能

生徒の相談には、時間のある限り、寄り添って話

を聞く体制づくり

- ・ 担任の相談機能
- ・ 空き時間の教員が相談に乗る
- ・ 相談内容に沿って相談の相手を変える

オ 授業時の教員体制

所属の特別支援学校は、10人の生徒の授業に1名の教員体制で授業を進めている。教科指導の体制は10人か20人で行う授業が大半を占めている。体育は50人の生徒に3名の教員体制で行っている。職業に関する教科では、1つのコースに40人の生徒が動くことになるが、おおよそ4人の体制である。

教員が複数いることによって、全体での集団の活動の支援としてSTの教員が個別の支援で集団の関わりに向けさせることもできる。また集団への関わりが難しくなるときには一度抽出して再び集団に戻すような支援を行うこともできる。

軽度の生徒達の学習の差を考慮し、数学では20人の生徒を10人ずつ程度のグループに分けて習熟度別授業を行っている。

先のイにある学習室へ授業中に行く生徒の対応も複数の教員がいることで支援が可能になる。

毎年同じ知的能力の生徒が入ってくことで、教材や支援方法が立てやすいという利点がある。

(2) 重中度知的障害特別支援学校の例

私が以前に勤めていた特別支援学校の中学部では、ほぼすべての授業がチームティーチング主体であった。MTとSTが1名ずつの小集団の指導の場面から、時には学部全体の大集団授業ではSTが20名くらいいるような授業もあり、生徒を動かすよりも先生を動かすほうに気を取られてしまうこともあった。

STはMTの指導の流れを理解し、生徒が気づくように仕向けたり、活動が止まらないように支援をした。さらにはSTであることの指導技術が求められることもあった。

教員が複数いることで集団活動内で個別の支援ができることがメリットとしてあげられる。また教員の役割分担をすることで作業学習などでは、小グ

ループを別々の場所で活動を支援することができ
る。

複数教員で集団を動かす際には、授業前に動きや
ねらいの確認が必要になる。その時間を取らなけれ
ばいけないが取れないこともあることが課題とな
る。

毎年知的な能力の異なる生徒集団で人数も異なる
ため教材や支援方法を変えていく必要がある。

4 特別支援学校における課題

ア 集団における自己理解≠障害受容

軽度知的障害のある生徒の中には、合理的配慮さ
れ、個別の支援が生き届いた環境の中で、力を発揮
して働いている。集団の体制が整っている状態では
あるが自分とまわりの生徒たちと比較をして、本人
は自分の力で自立していると錯覚してしまうことも
ある。「僕には、力があるし、働いていけるから、
僕は障害者ではない」という認識の生徒も時には存
在する。

境界知能の生徒で知的障害の手帳が取れないよう
な生徒が上記のことに陥ることがある。我々として
は自分に障害があるという認識ではなく弱い部分を
支援してもらいながら手帳をつかった就職をし自立
した社会生活をしないかと本人を保護者とともに説
得し支援を進めていくことがある。

また就職後2～3年する時に、精神保健手帳の更
新があるが、その時に「僕は、もう手帳を必要とし
ません」と言い切る卒業生も存在する。支援され、
合理的配慮された環境で働いていることで、本人は
自分の力で自立していると見るようだ。自己理解が
不明瞭であったのではないかと考えている。

この課題への提案としては

- 集団の場だけではなく、個別のアプローチ
- 体験による自己理解
- 本人の障害観から支援のプロセスを計画する。

イ 集団を通して他者の障害をどう見ているのか？

軽度知的障害のある生徒たちだけを集めた集団の
中では彼らの障害に対しての意識や価値観は、どの

ように形成されていくのであろうか？

私が10年前に勤めていた学校では8人の学級に
軽度の生徒から中度、重中度の生徒まで存在し、小
集団ながら共生社会を実現していた。生活の中でそ
れぞれの役割やお互いの学びあいを通じて障害の程
度の差というものを認識し軽度知的障害の生徒たち
は障害に対しての理解を進めていると理解していた
と考えている。所属の特別支援学校は軽度知的障害
のある生徒たちだけを集めた集団である。しかも高
等部単独校であることから、他の障害種の生徒や知
的に中重度の生徒の様子が見えづらいことが課題と
してあるのではないかと考えた。実習面接の引率
をしているときの話であるが、コミュニケーション
の能力に欠けている生徒のHくんから「ぼくは、
ちゃんとご飯も食べれるし、一人で着替えられます
よ・・・」ということを知り、「ん？」と考えた
ことが以前にあった。そして中には療育手帳は持つ
ているが、普段はサービスなどに利用を絶対にしな
いとする生徒も少なくともいた。これは知的障害の
ある人たちのことと自分を区別しているのではない
かと考えが働いた『特別支援学校の生徒の自己理解
に向けた支援の在り方』江川（2013）では手帳の取
得に難色を示している生徒の事例を取り上げ、自己
理解を進める上で有効な支援方法を探る研究をして
いる。その中で生徒は障害者としてのレッテルを貼
られたくない気持ちがあると記述されている。また
平野（2014）によれば発達障害のある人の療育手帳
を持つまでの本人の葛藤や障害者としてのレッテル
を貼られるということについて記述がある。このレ
ポートの前記述に示したAくんたちも集団を通し
て他者を理解できるのも軽度知的障害のある生徒同
士の範囲内という限定された社会の集団で学べる
ものと考えた。

課題として類型化された集団の中では障害のある
人同士の障害感が狭い視野の中で育ってしまうの
ではないかということを考えた。

この課題への提案としては

- 障害についての知識や理解を深める教材
- 交流活動

参考文献

- 特別支援学校 学校要覧 平成 29 年度
特別支援学校 学校パンフレット 平成 29 年度
江川義法 2013『特別支援学校の生徒の自己理解に
向けた支援の在り方』
平野郁子 2014 『「発達障害のある人が障害者手帳
を持って生きる体験」
横田圭司・千田若菜・岡田 智 2011『発達障害に
おける精神科的な問題』 壮光舎印刷

集団の中での支援にむけて ― 特別支援学校編 ② ―

富 樫 幸 乃

帝京大学大学院教職研究科 スクール・リーダーコース

1 児童・生徒の事例

個別の生徒の事例ではないが、「集団の学び」という視点で、所属校の生徒の様子を紹介する。

〈神奈川県立津久井養護学校の概要〉

津久井養護学校は、神奈川県相模原市緑区の相模湖近くにある県内で最小規模の特別支援学校である。知的障害教育部門と肢体不自由教育部門の2つがあり、小学部、中学部、高等部の児童生徒たちが学んでいる。

◎児童生徒数（平成30年5月現在）

学部	知的障害 教育部門	肢体不自由 教育部門	訪問 教育部	合計
小学部	6	3	0	9
中学部	7	3	1	11
高等部	32	2	0	34
計	45	8	1	54

〈津久井養護学校の強みと課題〉

◎強み

- ・ 少人数を生かしたきめ細やかな指導・支援ができる。アットホームな雰囲気、小学部から高等部まで兄弟のような関係で成長できる。
- ・ 児童生徒数が少ないのでパーソナルスペースが十分に取られ、学校全体がゆったりと落ち着いている。そのためか穏やかで落ち着いた子どもたちが多い。
- ・ 児童生徒数に対して、教員の人数も適性規模なのでコミュニケーションが取りやすい。学部を超えて教員が児童生徒の様子を共有し、相談しながら対応できる。

◎課題

- ・ 大きな集団が作れないという環境的な要因から、集団の中だからこそ育まれる力の育成が難しい。
- ①手厚い指導・支援が受けられる中で、子どもたちも保護者も受け身になりがちである。
- ②比較的障害の重い児童生徒については、大きな集団での活動経験が少なく、卒業後大きな集団に入ることによって不安定になったり不適応になったりすることがある。集団歩行など学校よりも人手が少ない中で動かなければならない時に、経験不足から安全に行動することが身についていない。
- ③軽度知的障害や発達障害の生徒には精神面の弱い生徒が多く、少しストレスがかかると教室に入れず保健室に行ったり、学校を遅刻・早退したり休んだりする。これは同程度の発達段階の友だちと、集団の中で切磋琢磨する経験が欠けていることが原因の1つだと考えられる。

この課題を抱えているのは、地域の中学校特別支援学級から進学してきた生徒たちであるが、この生徒たちは集団の中で育ってきた経験の良い面と悪い面を併せ持っている。

〈課題に対する対応〉

- ①今年度は、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に関する研究」をテーマとし、学校全体で授業改善に取り組む。同時に日常生活指導の中でも児童生徒の主体性を引き出すことを意識する。
- ②昨年度は高等部1年生の職業の授業の中で、集団歩行を取りあげ、整列して歩く練習をした。今後卒業後に必要になる集団行動を意図的に授業等で扱っていくことが必要である。

- ③少ない生徒数の中で同程度の発達段階の集団を作る工夫を、授業内容の改善とともに行う。具体的には、特定の教科を縦割りのグループ別で行う。発達段階が同程度の異年齢集団を作り、その中で協力したりお互いに相談し合ったりして問題解決や自己理解を深める経験をする。

2 集団の中での児童・生徒の事例

所属校において、児童生徒数が少なく「集団の学び」を保障することが難しい状況の中で、工夫をすることで成果を挙げている例を紹介する。

〈高等部作業班の編成〉

津久井養護学校では、高等部生徒 34 名のうち、知的障害教育部門 32 名と肢体不自由教育部門 1 名の計 33 名の生徒が作業学習に取り組んでいる。作業学習は、週 1 日（金曜日）に 1 日を通して 5 つの班に分かれて作業に取り組む。班編成は、1 年～3 年までの縦割りで、それぞれの課題に応じて教員が編成している。

◎作業班の種類

- ・エコロジー班
- ・手工芸班
- ・革工芸班
- ・喫茶班
- ・美化・清掃班

〈美化・清掃班の構成員と特徴〉

5 つの作業班のうち、美化・清掃班は障害の程度が軽度で、卒業後就労を目指す生徒たちで構成されている。作業内容は、校内・校外の清掃活動になるが、清掃の基礎を身につけることだけでなく、卒業後働く上で大切になる態度やコミュニケーション、仲間との協力などに重点をおいて指導されている。作業は 2 人（あるいは 3 人）1 組になって、年間を通して同じチームで行われる。美化・清掃班の経験者と新しく班員になった生徒とがペアになり、経験者は新人にわかりやすく適切に教えること、新人は経験者から素直に学ぶという姿勢を学ぶ。

〈平成〇年度 美化・清掃班でのチーム編成〉

- ① 1 年女子 + 1 年男子 + A: 3 年男子（清掃班 3 年目）
- ② B: 1 年男子 + 2 年男子（清掃班 2 年目）
- ③ 1 年女子 + 3 年女子（清掃班 2 年目）

〈A さんと B さんの 1 年間の成長の様子〉

A さん：3 年男子（清掃班 3 年目）

軽度知的障害で、作業の理解度も高く、1 日作業を行うのに十分な体力と手先の器用さもある。コミュニケーション力が課題で、人の目を見て適切な声の大きさに挨拶をしたり、話をしたりすることが苦手である。また、精神面に弱さがあり、少しストレスがかかるようなことがあると、逃げてしまう傾向にある。例えば、学校で注意されるようなことがあると次の日は欠席したり、家族に叱責されると家出したりした。

清掃班は 3 年目で、作業内容にも精通している。昨年度は、1 年生 2 人とチームになりリーダーを務めることで、周りの状況を見ながら指示を出す等、主体的な行動と積極的なメンバーへの働き掛けが目標となっていた。昨年度は、リーダーとしての自覚を持ち、メンバーの動きや仕事の進み具合を見ながら指示を出していた。1 年生から頼りにされていることは、本人のやる気や自己肯定感にもよい影響を与えているようだった。

B さん：1 年男子

学級や普段の授業では、教員への甘えが強く、何でもすぐに聞いたりやってもらおうとしたりする生徒である。日常生活での姿勢の保持や言葉遣い、同世代の友だちとのコミュニケーションが課題として挙げられていた。

清掃班では「仕事である」という意識を持ち、気持ち切り替えて作業に臨んでいた。課題である正しい姿勢も常に意識して、わからないことがあると積極的にペアの 2 年生に聞き、先輩に教えてもらうことは素直に行動に移せていた。

元々自分を客観視したり振り返ったりする力を持っている生徒であったが、清掃班の時は特に自分の目標に対しての振り返りをしっかりと行い、次の目標を自分で決めることができていた。

〈考察〉

集団というよりは小グループであるが、縦割りの構成で同程度の発達段階にある生徒たちが集まり、年間を通して協力して作業をする中で、お互いを意識して前向きに作業に取り組めた。指導する教員側としては、課題を焦点化しやすく、手立ても考えやすい。適切なレベルや内容の課題を設定できるので、学習する生徒の側も達成感や満足度が高いようである。

3 特別支援学校における校内体制

所属校である津久井養護学校では、1で挙げたとおり集団を形成しづらいことが学校としての課題である。そのことに対応し、ある程度の成果を挙げている学習形態として、2で縦割りで作業学習を紹介した。

特別支援学校の校内体制として、神奈川県内で2校しかないコース制を取っている学校の1つを紹介したい。

〈神奈川県立岩戸養護学校の概要〉

神奈川県立岩戸養護学校は、神奈川県横須賀市にある肢体不自由教育部門、知的障害教育部門を持つ高等部のみ設置の特別支援学校である。教育目標に『キャリア教育を推進し、生徒一人ひとりの「自立」と「社会参加」を実現する』を掲げ、神奈川県内では2校しかない複線型の教育課程を持つ。知的障害教育部門は、就労支援コースと自立支援コースに分かれている。

就労支援コースは軽度知的障害等の生徒を対象とし、企業就労を目指した教育を行っている。自立支援コースは、より主体的に家庭生活や地域生活を送れることを目指している。

〈岩戸養護版 SSE (Social Skills Education)〉

岩戸養護学校では、特色ある教育活動の1つとしてSSEを行っている。ホームページの説明によると、「SSEとは、個人が持つ『生きる力』を育成することによって、QOL (Quality Of Life) の実現を

目指すことをねらいとするプログラムの総称です。岩戸養護学校では、発達特性ゆえに自己理解等の難しさがある生徒に対し、生徒の自己肯定感を高め自立と社会参加を促すことを目的に、SSEを実践しています。」とある。

岩戸養護学校は平成22年に開校した県内で初めての高等部単独設置校で、比較的障害程度の軽い生徒の割合が多くなることは開校前から予想されていた。その予想のもと、入学当初から勤労観・職業観を伸長し、就労を目指していく教育課程が編成されていた。しかし、実際に入学してきた生徒の実態は、想定と大きく異なっていた。以下、岩戸養護学校のSSE資料集からの引用である。

「・・・障害の程度が軽い生徒が多いことは予想通りであるが、二次障害を呈する生徒の割合が大きく、高い能力を持つ反面、対人関係を構築することに大きな課題を抱えていた。・・・結果として、開校1年目は、授業逸脱、器物損壊、対生徒・対教員の暴言や暴力等が頻発した。」

このような状態から、生徒指導部を置いて規範意識を育てる体勢を整える一方、生きる力を育む取組は個々の教員に任されているだけであった。そこから、釜利谷高等学校で実践されていたSSEをモデルに、特別支援学校でも実践できるようプログラム開発に研究として取り組んだ。具体的には、WHOの10のライフスキル獲得を目標とする各種プログラムが実践される。開校8年目を迎えた現在はシラバスもできあがり指導プログラムも整いつつある。それぞれの生徒や学年の実態に応じて、形式にとらわれることなく実践するよう努力されている。

10のライフスキル (WHO, 1994)	
① 意思決定 生活に関する決定を建設的に行うスキル	② 問題解決 日常の問題を建設的に処理するスキル
③ 創造的思考 未経験のことを考え、アイデアを生むスキル	④ 批判的思考 情報や経験を客観的に分析するスキル
⑤ 効果的コミュニケーション 言語的・非言語的に自分を表現するスキル	⑥ 対人関係スキル 好ましい方法で他者と接するスキル
⑦ 自己意識 自身の性格・長所と短所・欲求等を知るスキル	⑧ 共感性 他者について類推できるスキル
⑨ 感情対処 自他の感情を認識し、適切に対処するスキル	⑩ ストレス対処 ストレスを認識し、適切に対処するスキル

(県立岩戸養護学校版 SSE 資料集より)

〈考察～発達障害や軽度知的障害を持つ生徒への学校としての体制と取り組み～〉

岩戸養護学校の就労支援コースの生徒たちのように、発達障害や軽度知的障害の子どもたちが重い二次障害を呈することは他の特別支援学校でも課題となっている。これらの子どもたちへの個々の支援も大切ではあるが、周囲との関係性のために二次障害に陥り、また高等部卒業後社会に出て行く子どもたちにとって、集団の中での対人関係やストレス対処は重要な教育的ニーズである。このようなニーズに応えるためには、個別対応では不十分で、学校として集団の中で個をどのように育てるかという視点が必要になってくる。

4 特別支援学校における課題と提案

〈課題〉

これまで津久井養護学校の事例、岩戸養護学校の事例を紹介してきた。こうして見てくると、一つ特別支援学校における集団の中での支援について、特有の課題が見えてくる。すなわち、「どのような集団を作り、その集団に対してどのような支援していくのが適切なのか」という課題である。

通常の学校制度は、定型発達の子どもたちを対象として、個人差や月齢による差はあるにしろ、同じ生活年齢の子どもたちは同じ発達段階にあることを前提として作られている。共通の教科書を用いて、集団での一斉指導が可能だとされているのもこのためである。しかし、特別支援学校に在籍する児童生徒は、その障害のために同じ生活年齢であってもその発達段階は幅広い。食事や排泄が教育課題となる重度心身障害児から、ストレス対処やコミュニケーション力が教育課題となる軽度知的障害の児童生徒がいる。また、知的には同程度であっても、障害種の違いにより行動特性や認知特性が違ってくる。

このような個々の違いがあり、特別な支援を要するからこそ特別支援学校に在籍している子どもたちであり、その子どもたちの個別の教育的ニーズに応えるために通常学級よりも多くの教員が配置されているわけであるが、対教員と個別の課題に取り組ん

でいるだけでは育たない力がある。子ども同士の関わりを通して、大人とのやりとりでは育たないコミュニケーション力や思いやり、また自尊感情の高まりや自己理解の深まりが期待できる。

特別支援学校で生活年齢により学年やクラス編成をした場合、様々な障害種の幅広い発達段階の子どもたちの集団となる。この場合、発達段階の進んでいる子どもたちがリーダーになって集団を引っばったり、人との関わりが好きなダウン症の子どもが自分からは人に関わっていくことの少ない自閉症の子どもに関わっていったりするダイナミズムが生まれる。一方で、同じ授業内容では全員の教育的ニーズに応えることが難しく、授業が難しくて主体的に参加できない子どもや反対に簡単すぎて退屈してしまう子どもが出てくる。

一方で、発達段階や障害種により集団を構成すると、課題の焦点化がしやすくその集団に合った教育活動が行える。特に障害が軽度の子どもたちにとっては、同等の発達段階の子どもたちと学ぶことで得られるものは大きいと言える。しかし、重度から中程度の障害を持つ子どもたちは、その障害の重さゆえに集団としてのダイナミズムが生まれにくくなってしまっているのではないだろうか。

〈提案〉

多様性を持つ集団にも、同一性を持つ集団にも、それぞれメリット・デメリットがある。学校教育の中でどのような力を育てたいか、将来社会の中でどのような場面でどのように考え、行動できるようになってほしいかによって、授業や教育活動でねらいとすることは変わってくる。

そこで、授業や活動内容に応じて集団の編成を柔軟に変え、対応していくが必要になってくるのではないだろうか。津久井養護学校の事例では、縦割りでやっている作業学習を紹介した。これは一つの学習場面の例だが、他のねらいを持った学習場面では、違った集団を編成していく。すでに行われていることかもしれないが、教員が集団の性質や学習のねらいを意識して編成していくことでさらに学習の効果が期待できると考える。

参考文献

- 菊地 一文 2013 実践キャリア教育の教科書～特別支援教育をキャリア発達の視点で捉え直す～
学研教育出版
- 菊地 一文 2016 気になる子のためのキャリア発達支援 学事出版
- 別府 哲 (監修)、小島 道生・片岡 美華 (編著)
2014 発達障害・知的障害のある児童生徒の豊かな自己理解を育むキャリア教育 ジアース教育新社
- 渡邊 昭宏 2013 みんなのライフキャリア教育
明治図書出版
- 生徒指導用リーフレット (「生徒指導リーフ「自尊感情」?それとも、「自己有用感」?」) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2015
<http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf18.pdf>
(2018年7月11日閲覧)

集団の中での支援にむけて ― 中学校編 ① ―

唐木田 充 孝

帝京大学大学院教職研究科 教育実践高度化コース

1. 生徒の事例

1-1. 男子生徒 A の様子について

A は中学 2 年生で、おしゃべりで落ち着きのない生徒である。提出物の提出率や授業態度は良いとは言えず、日々の授業において、先生が説明しているにもかかわらず、友達に話しかけることが多い。1 年生のときから学級の中心人物で、ムードメーカでもあるが、男子からの圧倒的な人気に対して、集団で作業を行うときは自分勝手の行動をしがちのため、女子からよく思われていないときがある。

A は運動系の部活に所属している。その競技が大好きであり、プレイヤーとしての実力も高い。初めて会う人や怖い先生等にはある程度礼儀正しく接し、真面目に振る舞うため、他校との練習試合では、他校の監督からよく気に入られることがあるという話を聞くことがある。A の授業態度は教師や状況によっては真面目になり、特に顧問の B 先生に対しては強い信頼関係があるようで、B 先生の指導であれば簡単に聞き入れる。また、研究授業などの他の教員が大勢参観するような状況では、よく教師の言うことを聞き、授業が成功するように協力する様子が見受けられる。

1-2. 2018 年 6 月 27 日（水）1 校時の C 先生による数学の授業における A の様子

A は、授業が始まるとノートの一部を破いてごみ箱の方向に投げ、「そのページ好きじゃない」と、皆に聞こえる声で言った。また、C 先生が他の生徒に対して言った発問に関しても、A が答えてしまった。そして、強風のために網戸が開いてしまうと、A は網戸の方に気を取られ、網戸に関していろ

ろな発言をした。このように、授業に関係の無い話はするものの、C 先生の発問には全て答えていた。C 先生の説明の時間のときには、A はノートを切り取っていたが、C 先生に注意されると一時やめたが、再び切り始めた。そして、丸めたノートをごみ箱に投げ入れようとしたとき、私の顔を確認したので、私が顔を横に振り「やったらダメ」とアイコンタクトを取ると、A はノートを丸めたものを投げる振りに留めた。また、私語が多過ぎたために C 先生に強い指導を受けたときは、非常にふてくされた様子を見せたが、C 先生の発問には全て答えた。結局、本時の授業で、A は 1 文字も書かなかった。

1-3. A についての観察と考察

昨年度と変わらず、A は C 先生の授業ではノートをとらず、教師との対話のみで終わってしまう傾向がある。稀にノートに記入することがあるが、それは演習問題を解く時間であることが多く、教科書の後ろに記載されている解答のみをノートに記入し、自分はもう問題を解き終わったのだと教室全体に向け主張する。また、A が授業中にノートに書く文字は乱雑であり、英語の授業においてもアルファベットを書くことに苦戦していることから、A は文字を書くこと自体苦手であることが考えられる。

A は数学科の他の先生（授業規律を重視し、指導が厳しい先生）の授業では、ノートを取るようであるが、いずれの授業においても注意が散漫になる傾向がある。A の注意は他の生徒へ話をするこへ向いたり、ノートに絵を描いたり、文房具で遊ぶことなどに向くことが多いが、A 自身が器用なため、他のことを行いながらも教師の話はしっかり聞いている。

2. 集団の中での生徒の事例

一斉授業において、生徒Aは注意散漫になりがちであり、私語により他の生徒の集中を妨害してしまう。そこで、実習校では学習支援員等がAの在籍する学級の授業の補助として入る。支援員の主なAへの働きかけは、Aが他の生徒と話をしてしまうときは、行っている活動の内容や方法を確認し、Aの意識を授業へ向かわせ、Aが授業内容とは異なることを行っている場合は、そのAの行動を止めさせ、授業内容に向かわせる等である。

支援員は、朝のうちに授業を行う教員と簡単な打ち合わせを行い、Aだけでなく、配慮が必要な生徒に対しての支援を行う。たとえば、授業に対する理解が遅れている生徒に対して、教員の説明を繰り返すなどして学習面の支援を行い、授業に集中できない生徒等に対しては、生活指導面で指導を行う。

3. 中学校における校内体制（事例）

実習校では、〇〇塾（学生チューター制度）・サタスタ・〇〇ラーニングルーム構想が考えられている。〇〇塾・サタスタは勉強の仕方がわからない、もっと勉強ができるようになるためにはどうしたらよいかと思う生徒に対し、通常の授業、放課後・土曜日など、チューターが生徒の学習活動のサポートを行うものである。また、〇〇ラーニングルーム構想は31年度開設する特別支援教室に向け、全生徒の居場所から考えて、教科学習、生活学習の支援を行うものである。

実習校では、SC、SSWの他に、学習支援員、補助教員、学生チューターが生徒の育成を支えている。学習支援員・補助教員・学生チューターは授業内の配慮の必要な生徒の補助を主に行う。また、放課後の勉強の支援は学生チューターが主に実施している。

4. 中学校における課題と提案

実習校では、学習を苦手とする生徒に対する支援

の体制が整っているが、学習を支援する必要性があると思われる生徒に限って、放課後の〇〇塾を利用していないことが課題である。

⇒制度があるにもかかわらず、利用できていない生徒のほとんどは、普段から部活に力を入れており、部活動が停止されるテスト前は遊んでしまっている傾向がある。したがって、テスト前に実施されるサタスタに参加させることで、テスト前だけでも学習する習慣を身に付けさせる。

支援員と教科の指導を行う教員の間で、話し合いを行う時間が余りとれていないため、本当に効果的な支援ができていない可能性があることが課題である。

⇒朝学活前は、朝の打ち合わせなどで忙しいことから、支援員と教科の指導を行う教員と話し合いの時間をつくることは難しい。そこで、授業間や放課後等の時間を活用し、教員から支援員に対し、支援を要する内容や状況等を伝達することで、対応していく。

集団の中での支援にむけて ― 中学校編 ② ―

友 部 智 予

帝京大学大学院教職研究科 教育実践高度化コース

1. 生徒の事例

○2年男子 A, B

男子生徒 A は課題の取り組み姿勢、発言など、社会科の授業に大変積極的に望んでいるように思われる。基本的には的を射た発言であるため、授業を進めやすい。しかし、時々気分が高揚しているのか、発問していない時にも発言をする時がある。説明の途中で発言する時もあるため、説明が中途半端なところで途切れることもある。現在の対応としては、できる限り彼の発言を利用して説明を続けるようにしているが、他の生徒の理解に繋がっているのかは判断できていない。

また同じクラスにもう一人よく質問をする男子生徒 B がいる。彼もまた疑問に思ったことをすぐ発言するため、男子生徒 A と B の発言がぶつかることがあり、教室内が混乱することがある。

以上の二人の発言は全て授業に関係のあることであり、他の生徒も発言しやすい空気になるため、できる限り拾っていきたいが、混乱した時にどのように収拾するかを考察していきたい。

2. 集団の中での生徒の事例

○周囲の生徒との関わり

B くんが在籍している学級は、多くの生徒が積極的に発言する学級である。そのため、基本的に挙手制や指名制を設けることなく、発問に対して発言が返ってくる。

二週間の集中実習中に「世界から見た日本の山地と海岸」という単元を扱った際、昼休み後だったためか B くん気分が高揚しており、説明の途中で

も「それ日本アルプスですよ」等と発言していた。日本地図を確認しながら三陸海岸のことを説明しようとした際、B くんが「昔はリアス式海岸だったんですよ」と発言した。それに対して周りの生徒が「今も言われてるよ」と訂正した。それに対して、B くんも素直に「あ、そうなんだ」と納得した様子であった。このような周囲の生徒とのやり取りが度々見られた。周囲の生徒は彼の性格について理解をしている様子であり、臨機応変に対応していると考えている。また B くん自身も間違いを訂正されることに関して、特に不安や怒り等を感じる様子もなく、周囲との関係が形成されているように思える。

3. 中学校における校内体制

世田谷区立 C 中学校における、特別支援教育の検討については、校務分掌のうち生徒指導部内の「Q-U」「教育相談」特別支援」の三つの組織にて対応。「Q-U」では、生徒に心理テストを行い、学校・教員・生徒同士、それぞれに生徒が対応できているかを調査している。また、「ふれあいアンケート」というアンケートを実施することによって、特別な支援が必要な生徒が相談できる機会を設け、早期発見に努めている。

実際に特別な支援を要すると考えられた生徒に対して、はじめに、各学年会議にて各学級内における気になる生徒の情報を共有する。その学年会議の情報は、週に1回開かれる教育相談部会にて全体に共有され、支援方法について検討される。教育相談部会の構成員については、校長、副校長、特別支援コーディネーター、スクールカウンセラー、地域包括支

援員、各学年代表である。

現時点での主な特別支援教育体制は他校通級である。また「フォローアップ」という抜き取り授業が行われ、個人の学習状況に応じた指導が行われている。また、不登校生徒に関しては、他校にて「ひいらぎ学級」と呼ばれる適応指導教室が開かれている。現在のC中学校では、通級在籍数11名、ひいらぎ学級在籍数4名である。また、ひいらぎ学級在籍生徒に関しては、4名全て3年生である。

その他に、地域の特別支援学校、盲学校と交流（副籍）があり、生徒会などを通じて、学校の様子や給食のことなどの情報を交換している。

4. 中学校における課題

○発達段階における課題

中学校での特別支援教育においては、生徒が思春期という特有の発達時期にあることを考慮しなくてはならない点で課題を感じる。

中学生になると、周囲の人間の目、特に「友達からどう思われるか」という点を気にし始める時期である。その上、特別な支援を必要としている生徒張本人以外の生徒も、「通級」や「不登校」などに関しての漠然とした知識が付いてくる。そのため知人・友人の視線がある自身の学校における支援について、消極的になる生徒も多い。

具体的な事例として、不登校生徒が保健室登校等で自身の学校に登校する際、他の生徒の目につかない時間帯や方法での登校を所望する事が挙げられる。しかし校舎の構造上そのような事態を避けることが不可能であることなど、学校側の配慮にも限界がある。また通級に関しては、他校通級であるからこそ、生徒が楽しく通えている面がある。

現在東京都にて中学校の特別支援教室の導入が進められている。そのような状況の中での、思春期の生徒の精神面を考慮した自校における特別支援教育体制の設置について、中学校特有の課題があると考えている。