

「インクルーシブ教育システムを踏まえ、障がいの状態に応じた主体的な学習の展開をめざして」

～「つながる」を意識した多様な場での「合理的配慮」を通して～

指導主事	宮崎 亜紀	研究協力員	熊本県立荒尾支援学校	教諭	林 ひかり	他3名
指導主事	山内 智之	研究協力員	山鹿市立山鹿中学校	教諭	坂本 佳総	
指導主事	堀川 和則	研究協力員	山鹿市立山鹿小学校	教諭	釜賀 善大	
班 長	松原 弘治	(研究総括)				

1 研究テーマについて

「特別支援教育」とは、障がいのある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。そこで、本センターの研究主題『『21世紀型能力』の育成に向けた児童生徒の主体的な学習の展開』を踏まえ、次の3点を基に課題設定を行った。

1 点目に、第2期教育振興基本計画には、「自立」「協働」「創造」の3つの理念の実現に向けた生涯学習社会を構築することや、21世紀型能力、そして主体的・協働的な学びの展開について明記されている。このことから、特別支援学校等の知的障がいのある児童生徒に対しても、その学びを保障するために、教科別の指導に取り組む必要がある。

2 点目に、特別支援学校学習指導要領において、「自立と社会参加」することが、現在の学習指導要領に改定される際の重要なポイントとなっている。その指導の中心となる自立活動の具体的な指導内容を設定する際の配慮事項として、児童生徒の主体的な活動を一層進めるとともに、児童生徒自身が活動しやすいように環境を整えていくことが重要であることから、「個々の児童又は生徒が、活動しやすいように自ら環境を整えたり、必要に応じて周囲の人に支援を求めたりすることができるような指導内容も計画的に取り上げること。」が新たに示されている。

3 点目に、中央教育審議会の報告、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」では、共生社会に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、そ

の構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要があるとされている。この報告の内容をもとに、障がいのある児童生徒の「主体的な学習の展開」を図るためには、その障がいの状態に応じた「合理的配慮」と「多様な学びの場」が大切であると考えた。

以上のことを踏まえた上で、本研修室では、学校の状況及び児童生徒の障がいの状態を基に、研究テーマを標記のとおり設定し、障がいの状態に応じた主体的な学習の展開をめざしてきた。

2 研究の実際

研究協力校3校において、「つながる」を意識した多様な場（本研究では特別支援学校・特別支援学級・交流及び共同学習）での「合理的配慮」を通して、次のように各学校で更にテーマを絞り実践した。

<熊本県立荒尾支援学校>	子ども同士がつながる
知的障がいのある児童生徒の「教科別の指導」における「21世紀型能力」の育成に向けた児童生徒の主体的な学習の展開 ～協働・協調的な学びを通して～	
<山鹿市立山鹿中学校>	子どもと教師がつながる
「自らの環境を整える力」を育む自立活動の在り方 ～本人の思いを大切に合理的配慮を目指して～	
<山鹿市立山鹿小学校>	教師同士がつながる
交流及び共同学習における効果的な合理的配慮の在り方 ～通常の学級と特別支援学級の教師間の連携～	

* 詳細は次頁以降を参照

3 研究のまとめ

今回の研究を通して、「つながる」を意識した多様な場での、個々の障がいの状態に応じた「合理的配慮」を提供することで、児童生徒はそれぞれの持てる力を自ら発揮することができ、主体的な学習の展開へとつながることを、その姿（変容）で示すことができた。

特別支援学校

知的障がいのある児童生徒の「教科別の指導」における「21世紀型能力」の育成に向けた児童生徒の主体的な学習の展開 ～協働・協調的な学びを通して～

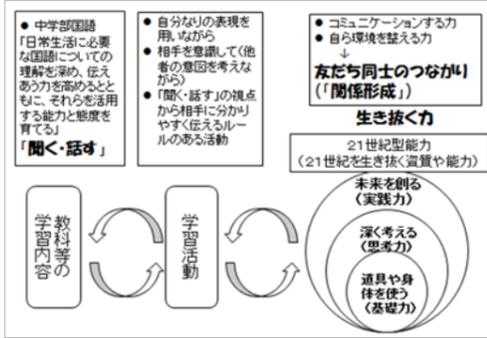
1 目的

共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の

推進(報告)(H24.7)が文部科学省より示され、その後、「第2期教育振興基本計画(H25.6)が示された。当然、知的障がいのある児童生徒の「教科別の指導」においても、21世紀を生き抜く資質や能力を育むことを踏まえた協働・協調的な学びによる主体的な学習の展開を目指すことが求められる。しかし、知的障がいのある児童生徒の教科別の指導の課題として、表1に示すような課題がある。今回、知的障がいのある児童生徒の教科別の指導においても、一人一人の教育的ニーズに応じた指導上の工夫を行うことで、協働・協調的な学びによる主体的な学習の展開が可能であり、それは知的障がいの児童生徒の学習上の特性に応じ、実際の生活の場に生きる「教科の学習活動の在り方」の視点としても有益であろうことの検証を試みた。

表1 知的障がいのある児童生徒の教科別の指導とその課題

教育課程上の教科の取扱い	課題
「各教科等を合わせて行う指導」として学習の場合	・教科のねらいが不明確 ・活動が中心
「教科別の指導」として学習する場合	・教師との1対1(個別) ・ドリル的な学習 ・教師の経験が優先



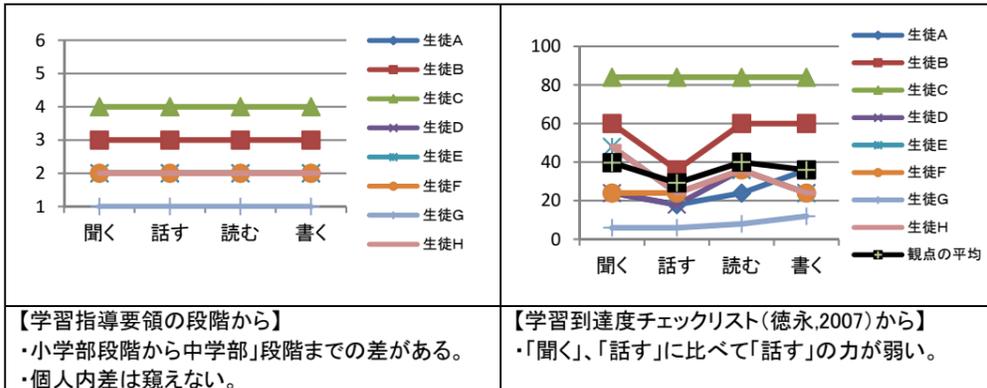
2 方法

検証授業: 特別支援学校(知的障がい教育校) 中学部国語科

検証のポイント	検証方法
①知的障がいのある生徒の教科指導の在り方	・学習指導案の提示
②障がい(知的)の程度の差がある生徒の一斉授業の在り方	・授業中の生徒の行動観察 ・検証授業参加者アンケート分析
③「協働・協調的な学び」の3つの視点(※3結果(3)参照)を踏まえた授業	・授業後の生徒の変容 ・授業者自評 ・検証授業参加者アンケート分析

3 結果

(1) 生徒の実態 中学部1年8人(内、音声言語によるコミュニケーションが可能な生徒は主に単語で答える生徒を含め3人)



(2) 検証授業と生徒の様子 中学部国語 単元名「あいてに わかるように つたえよう」

授業の流れ	活動ごとの「協働・協調的な学び」の下位、3つの視点
導入 前時の振り返り 学習のねらい・授業の流れ	【視2】【視3】前時の動画を見る。 【視3】電子黒板で示し見通しを持つ、ねらいは黒板に掲示。
聞き方・伝え方のポイント	【視3】活動の保障
展開 きくきくゲーム	【視1】【視2】選択したカードを見せ合う。 問題の提示 → カード選択 → 意見交換 → グループ解答 [自己選択] [他者との遭遇] [新たな自己]
でんでんゲーム	【視1】伝言ゲームによる他者を意識できる工夫 【視2】伝言ゲームによる他者を意識できる工夫 【視3】伝言ゲームによる他者を意識できる工夫

振り返り	【視2】【視3】授業中の動画視聴、「いいねカード」による他者承認
次時の予告	【視3】見通し

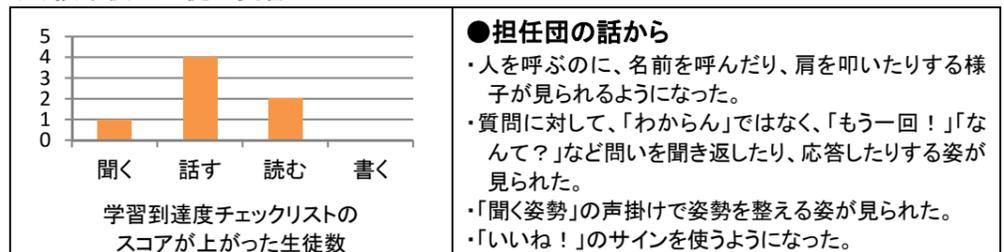
(3) 授業者自評

【視点1】豊かなかかわり合いのある言語活動	・ゲーム形式で、楽しみながら取り組めた。 ・人と関わることは好きだが、自分から関わる経験が少なく、関わり方が分からない生徒が多かった。また、大人からの関わりかけには応じることができず、友達からの働きかけには応じない様子も見られていた。そこで、1対1で関わる過程を設けることによって、友達からの働きかけの場面でも、徐々に応じる姿が見られるようになっていった。
【視点2】思考の振り返り	・授業の初めに前回の振り返りとして、動画を用いた活動を取り入れた。 ・動画を見ることで自分の姿を客観的に見ることができ、興味を持ちながら見ることができた。 ・動画をしながら、(周りから)「いいね！」と評価してもらうことで、何が良かったのか分かりやすく(伝える)支援につながったと感じた。 ・「いいね！」は、1年生の中では、国語の授業だけに限らず、他の授業でも活用したところ、他の場面でも、自己評価、振り返り、他者評価ができるようになってきている。
【視点3】学びのUD化と効果的なICT活用	・使用した選択肢のカードは、生徒に応じてカードの内容や枚数を変えたりした。 ・はじめと終わりの挨拶をiPadを使った。アプリは、朝の会や帰りの会と同じものを使用した。操作にも慣れ、自分の声として使用できるようになってきた。 ・内言語を表現することが難しい生徒にも、今後活用していけると思っている。
授業づくりを通して	・発語が少ない1年生だったが、音声言語だけが言語活動でないことを改めて実感した。 ・人に興味関心が薄いように感じる子どもたちでも、関わり方を教えることで、関わるようになるようになって、友達を意識した行動が増えてきた。 ・一斉授業を行うにあたって、サブティーチャーの存在や実態把握の重要性を感じた。

(4) 検証授業・授業研究会参観者のアンケートから(10人中)

カテゴリ	件数	具体的コメント例
協議の仕方	7	・参加者から新たな視点をもらい有意義だった。
参考にしたい	5	・持ち帰って活かしたい。
一人一人に応じた	5	・子どもたち一人ひとりの活躍する場面が設定されておりとてもよかった。
肯定的な生徒の様子	5	・友達とグループで話し合ったり、肩をとんとたたいてコミュニケーションをとっている。
ICT活用	4	・画像を使っの視覚的支援がされ、子どもたちの思考を深める手助けになったと思う。
一斉授業	3	・障がいの程度の違う生徒に対する一斉授業が最初はイメージできなかった。
課題・改善について	5	・学習評価の測定(評価)が非常に大事 ・生徒に応じたかかわり方をもっと掘り下げる工夫
その他		・それぞれの子どもたちによって話すこと、伝えること、聞くことは違ってくることを改めて考えた。 ・豊かなかかわり合いのある授業ができるんだと確信した。 ・学習指導案の内容が整理されていた。 ・学級全体の目標と個人も今日が具体的であった。

(4) 授業後の生徒の変容



4 考察

検証のポイント毎に、考察を示す。

検証のポイント	考察
①知的障がいのある生徒の教科指導の在り方	・知的障がいのある児童生徒の教科別の指導の学習指導案の一例を示すことができた。学習指導案の目標に基づき、内容を焦点化すること、自立活動の視点の加味、具体的な学級全体の目標と個別の目標などが、有効であると考えられた。また、国語において、「聞く・話す」など音声言語だけが言語活動ではなく、一人一人のできることを代替していく工夫が重要であった。
②障がい(知的)の程度の差がある生徒の一斉授業の在り方	・一人一人の教育的ニーズに応じた指導上の工夫により、障がいの程度の差があっても一斉指導による効果的な授業が可能であった。一人一人への教材の工夫、ICTの活用、活動の保障、STとの連携等が重要であった。 ・集団における他者への関心、他者の考えの気付きなど、一人一人が考える機会を得ることができた。
③「協働・協調的な学び」の3つの視点を踏まえた授業	【視点1】人に興味関心が薄いように感じる子どもや人と関わることは好きだが自分から関わることは見られない子どもは、関わり方を未学習である可能性がある。実生活を意識した人に関わる仕掛けを学習の中に取り入れるなど、教師と子どもの関わりから関わりを範囲を拡げていく必要がある。自立活動の視点、学習内容の焦点化を踏まえた学習の在り方が重要であった。 【視点2】視覚的提示、ICTの活用など即時性のある振り返りが有効であった。 【視点3】活動の保障、他者承認、タブレットの活用、一人一人の教材の工夫などが有効であった。

1 目的

自立活動の指導は、個々の幼児児童生徒が自立をめざし、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動であり、個々の幼児児童生徒の障害の状態や発達段階等に即して指導を行うことが基本とされている。また、自立活動の指導内容の設定においては、WHOが示したICFの考え方を踏まえ「個々の児童又は生徒が、活動しやすいように自ら環境を整えたり、必要に応じて周囲の人に支援を求めたりすることができるような指導内容も計画的に取り上げることを。」を新たに示した。

本研究の対象学級である、自閉症・情緒障がい学級（3名、以下若竹学級）は、これまで自立活動に関しては、個別対応を中心とし情緒面への安定を図ることを目標に遅れている側面を補う指導内容を中心に取り組んできた。また、合理的配慮に関しては、担任を中心にケース会議を開きながら検討を重ねて、交流学級での授業の際に取り組んできた。合理的配慮の提供による生徒の変容について一定の効果は出ているが、さらに検討し高めていく必要がある。その1つは、合理的配慮の合意形成である。今後、多様な学びの場で生徒が安心して学んでいくには、可能な限り生徒の意思を尊重した合意形成の在り方が求められる。合理的配慮の合意形成の中に生徒本人の意思が反映されることで、より効果的な合理的配慮となり生徒の諸活動へのスムーズな参画が期待できる。そのためには、まず生徒自身が、自らの困難さに気づき、教師に対して自らの気持ちや考えを素直に伝えることで「子どもと教師がつながる」ことが必要である。この必要な力は、自立活動の指導内容の1つである自ら環境を整える力と密接につながっていると考えられる。そこで、本研究においては、自ら環境を整える力を育み、合理的配慮の提供について生徒自らが参画できることを目指した効果的な自立活動の授業の在り方について検証を試みた。

2 方法

(1) 第Ⅰ期 研究テーマ決定に向けての課題分析（6月～11月）計4回

研究テーマ決定に向けて、授業参観及び対象学級の担任教師との面談を行い、生徒の教育的ニーズ及び授業の課題等を整理しながら研究のテーマを決定し、具体的方法や内容、検証授業について整理を行った。

(2) 第Ⅱ期 検証授業（12月）計2回

自立活動の検証授業単元「困っていることを解決しよう」を実施した。

- ・授業における生徒の様子（対象生徒2名）
- ・授業での発言や記録の内容と、授業の振り返りチェックシートの分析

3 結果

(1) 第Ⅰ期 研究テーマ決定に向けての課題分析

	実態及び課題	目指したい方向性
生徒	<ul style="list-style-type: none"> ・自己理解が乏しく、他者とのかかわりは苦手である。 ・穏やかで大人しい性格である。 ・教科学習に自信がない。 ・不登校経験のある生徒が多い。 ・学校生活において成功体験が少ない。 	<p>【教師のねがい】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自己理解を深めてほしい。 ・自分の考えや思いをたくさん出せるようになってほしい。 ・特別支援学級で学習したことを進学先で生かしてほしい。
教師	<p>【自立活動】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習への不安に対する取組や個別での対応が中心である。 ・学級での系統立てた自立活動の授業は難しい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自立活動の授業で自己理解を育み、自らの環境を整える力を培ってほしい。 ・系統立てた自立活動の授業の在り方を見直したい。
	<p>【交流及び共同学習】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・合理的配慮の提供に取り組んでいるが、参加するだけで生徒の学びになっているのか悩むときがある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・交流学級での学びを保障するために合理的配慮について生徒自らが理解し、合意形成に参画できるようにしたい。
	<p>【進路指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・全員が中3で進路選択や高校入試への不安が大きい。進学した後が心配である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・中学校で学んだことを形として残し、進学先でも活用できないだろうか。

(2) 第Ⅱ期検証授業

第Ⅰ期の結果を踏まえて自立活動の授業の組み立てを行った。自立活動の視点での実態把握を基に指導案の作成、自分の困っていることや課題と感じていることを確認するチェックシートと授業の振り返りシートの作成を行った。検証授業の結果については、2名の生徒（AさんとBさん）の学習の結果を整理する。

単元名「困っていることを解決しよう」2時間

単元の目標

- ・学校生活で困っていることや課題と感じていることを整理し、友だちや教師に伝えることができる。
- ・課題を解決する方法を友だちや教師と相談したり、考えたりすることができる。
- ・合理的配慮の意味を知り、周囲へサポートを要求していくことの大切さを知ることができる。

①検証授業1時間目の授業結果

【表1:チェックシートの項目25項目中2人が共通して困っていると上げた6項目】

<input checked="" type="checkbox"/> 個別に言われると聞き取れるが、集団場面で言われると分からないときがある。
<input checked="" type="checkbox"/> 話合いの活動は苦手である。
<input checked="" type="checkbox"/> 授業で発表するのは苦手である。
<input checked="" type="checkbox"/> 自分の気持ちを文章で表現するのは苦手である。
<input checked="" type="checkbox"/> 計画を立てるのが苦手である。
<input checked="" type="checkbox"/> 苦手な先生がいる。



図1 授業の様子

授業の流れ	学校生活で困っていることをチェックシートで整理し、共通課題を話し合っただけでその理由と解決策を考える。共通課題は、「苦手な先生への対応」とした。
生徒の様子	Aさん ・チェックシートで困っていることは25項目中15項目あった。 ・「苦手な先生」の理由は「すぐ、おこる」「男性が苦手」「相談しにくい」をあげた。解決策は、相談しやすい先生に事前に相談しておくことと考えた。発言回数11回
	Bさん ・チェックシートで困っていることは25項目中10項目であった。 ・「苦手な先生」の理由は「上から視線」「すぐ怒る」「大きな声」「話しにくい」と答え、解決策は「信頼できる先生に大きな声で言わないでほしいと頼む」と考えることができた。発言回数10回
授業の成果	<ul style="list-style-type: none"> ・チェックシートを使ったことで、生徒が自らの課題を把握しやすかった。 ・理由や解決策については今の自分の現状も含めて発言することができた。 ・話合いが苦手なAさんがBさんに影響を受けて積極的な発言が多かった。
授業の課題	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の活動内容が多くなりすぎて、もっと時間をかけて生徒がじっくり考える時間を確保すべきであった。 ・生徒が自由に発言できるように話合いの約束などを教師も含めて全員で共通理解しておく必要があった。 ・お互いの意見を聞いてじっくり考えることも必要であった。

②検証授業2時間目の授業結果

授業の流れ	前時の授業を受けて困っていることの解決策を考えることを中心に取り組んだ。場面を前回のチェックシートを参考に学習場面、対人関係、学校生活全般の3つとした。付箋紙による意見交換で互いの共感性と仲間意識をねらった。
生徒の様子	Aさん ・友だちが書いた6つある付箋紙に5つコメントを書くことができた。 ・授業への満足度も高く自分のためになったと答えた。 ・現在受けている合理的配慮についての記述が多くあった。
	Bさん ・「どんな学校だったら行こうと思うか」の質問に対しては、『落ち着く場所がほしい。今まではトイレに隠れることが多かった。』など過去の自分を振り返ることができた。 ・Aさんの「授業の途中で抜けていい」という意見に大変共感した。 ・前回よりも解決法がたくさん出たことを喜んでた。
授業の成果	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の約束で思ったことを自由に出してよいとしたことで、自由な発想で自分の考えを述べることができた。 ・お互いの付箋に記入した文言が共感している内容が多かった。 ・合理的配慮についての事例や実際受けている例などの話を聞き、周囲へサポートを依頼することの大切さを理解することができた。
授業の課題	<ul style="list-style-type: none"> ・活動内容は、前回よりも少なくなったが、もっと深めるためには課題を1つに絞って掘り下げることで、多様な考えや気づきを得られるようにすべきであった。 ・学習したことを何らかの形として残すことで、壁にぶつかった時に自らふりかえることのできるツールがあるとよいのではないかと考えた。

自分の書いた付箋紙を交換し合っ、互いにコメントを記入した内容（B：Bさん、A：Aさん）

B：2、3人の話合いなら参加できる。
A：私も人数が少ないならできる。

A：話合いのときに意見を言わなくてよいなら参加できる。
B：なるほどね。もしかしたら私もできるかもしれない。

4 考察

検証授業は、生徒の欠席等もあり、計画よりも変則的な形であったが、参加した生徒の反応は期待以上であった。このような自分の課題と向き合い、解決するための方法を考え、教師に伝える授業は生徒にとっては経験の少ないものであったが、感想などから満足度は高かった。特に、合理的配慮のよりよい合意形成のためには、対象生徒の意思を十分に尊重することが求められるので、今後さらに自分を見つめながら学校生活や社会生活に参画していくことを期待したい。

研究を進めるにあたっては、中学校の特別支援学級の抱える課題も明らかになったことも大きな収穫である。担任の先生が協力的で、打合わせを重ねるごとに自立活動の授業の重要性を感じられていた。今後は、本研究の検証授業の反省会から出た下記の表にある3つの事を3学期に継続して取り組むことにした。

- 3学期の自立活動では、生徒自身の自己理解を深めながら進学先での支援を円滑に受け取ることができるように「私のサポートブック」を作成する。
- 自立活動の授業を系統立ててできるように、指導計画やチェックシートなどの教材を見直す。
- 授業については、生徒の主体的な活動を確保できるように、教師の発問や課題の整理を行い、じっくり深めることができるようにする。

1 目的

共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システムの構築が求められている。障がいのある子どもない子ども共に学ぶ教育が求められており、国と県はインクルーシブ教育システム構築の大きな柱の一つとして、交流及び共同学習の推進、充実を掲げている。また、県立教育センターでは、「21世紀型能力」に関する研究を行っている。障がいのある児童生徒に対して、21世紀型能力を育成するための協働・協調的な学びを実現させるためには、個別的な支援、いわゆる合理的配慮が必要である。

そこで本研究では、特別支援学級に在籍する児童が、通常の学級での交流及び共同学習において、協働・協調的な学びのために必要な、効果的な合理的配慮の在り方を明らかにする。また、そのためには、通常の学級と特別支援学級の教師間の連携（「教師同士がつながる」）が重要である。大阪府教育センター（2012）は刊行物「交流及び共同学習に向けて」において、特別支援担当者が、「支援案」を作成する実践を紹介している。この研究実践を参考に、通常の学級と特別支援学級の教師がスムーズに連携することができ、効果的な支援をするためのツールを試作したい。

2 方法

特別支援学級在籍の対象児童が、通常の学級（交流学級）において社会科（3年）の交流及び共同学習を行う際に、「合理的配慮案」を作成し、支援の変容に伴う児童の変容を検証する。

- (1) 対象児童
 - 小学3年生 男子 知的障がい学級在籍
- (2) 期間
 - ・実態把握期（BL期）：6～7月 単元「わたしたちの大好きなまち」
 - ・支援期Ⅰ：9～10月 単元「工場で働く人と仕事」
 - ・支援期Ⅱ：10～11月 単元「店で働く人と仕事」※検証授業12/12時
- (3) 対象児童の評価方法
 - ・一斉の発問・指示に対する反応（正対した回数／発問・指示総数）
 - ・主体的に学習に取り組む時間（分／45分）
 - ・友だちとの触れ合い（回数、内容）

3 結果

- (1) BL期（6～7月）
 - ① 対象児童の様子
 - ・静かに座っておくことができる。
 - ・個別に指示された作業等の活動には、黙々と取り組むことができる。
 - ・交流学級担任の一斉での発問・指示に反応しない。
 - ・手遊びやうつむいている時間が多い。
 - ・友だちと関わるのが少ない。
 - ② 校内支援体制の様子
 - ・1人の教師が複数の学年にまたがる児童を担任しており、毎回、一緒に通常の学級についていけないこともある。
 - ・交流学級担任と打ち合わせる時間の確保が難しい。
 - ・授業中の支援のみならず、事前事後の児童への支援も不十分である。
 - ③ 成果と課題

対象児童は、交流及び共同学習の目的である、友達との触れ合いも、教科としての学びも不十分であるということが分かった。また校内支援体制としても、教師間の連携不足があるということが分かった。

以上のような課題を踏まえて、次のような取組を決めた。

- ◎ 単元第1時目は特別支援学級担任も授業に入る。
- ◎ 合理的配慮案を試作する。



(2) 支援期Ⅰ（9～10月）

- ① 取り組んだこと
 - ア 特別支援学級担任が単元第1時目に入った

検証授業に向けた合理的配慮案の作成を試みる過程で、単元のすべての流れをせめて概要だけでも把握していなければ困難であると考えた。そこで、特別支援学級担任は単元の第1時目に授業へ入ることを試みた。校内の支援体制を見直し、サポートティーチャーの配置を工夫することで、時間を生み出すことに努めた。すべての授業に同行は難しくても、数時間であれば可能であった。
 - イ 合理的配慮案の試作（1回分）

大阪府教育センター作成の支援案をベースに、啓発の意味も込めて、タイトルに「合理的配慮」の言葉を入れた。また、個別の指導計画とリンクさせるため、「合理的配慮の欄」を入れた。さらに、支援者名を作成者名とし、支援者名は別の欄に記入することにした。

② 成果と課題

- 特別支援学級担任は、児童の力を伸ばす必要性を改めて痛感し、どう支援すればよいのか考えるようになった。
- 時間割の調整やサポートティーチャーの活用など、校内のやりくりを工夫しようとするようになった。
- 特別支援学級担任が交流教室へ授業に入ると、対象児童は挙手をするなどよい姿も見ることができたが、入らないときはBL期と変わらなかった。
- 交流学級担任との打ち合わせややりとりができなかった。

以上のような課題を踏まえて、次のような取組を決めた。

- ◎ 合理的配慮案は、事前に交流学級担任に渡し、共通理解を図っておく。
- ◎ 合理的配慮案に、手立てに対する評価の欄を加える。



(3) 支援期Ⅱ（10～11月）

- ① 取り組んだこと
 - ア 特別支援学級担任が単元第1時目に入った
 - イ 合理的配慮案の作成（3回分） ※図1

手立てに対する評価の欄を設けた。そして事前に交流学級担任に渡し、授業後に受け取るようにした。
 - ウ 毎時間の学習シートの修正 ※図2

第1時目は「用紙を大きくする（A4→B4）」、「ルビをふる」、「色を付ける」という修正をした。授業後、「書く量をさらに減らして、聞くことを重視した方がよい」ということで第2時日以降は、「書くスペースを減らす」「選択肢を設ける」「写真やイラストに○をつけるようにする」という修正をするようにした。
 - エ 周囲の児童への関わり

特別支援学級担任が積極的に関わるようにした。



※図1 合理的配慮案



※図2 修正した学習シート

② 成果と課題

- 児童はすべての指標において向上が見られた。 ※表1
- 交流学級担任との打合せや、やりとりができた。
- 児童に合った支援をより考えることができた。
- 周囲の友達との関わり方を支援していく必要あり。

※表1 6月と11月のデータの比較

	6月	11月
① 一斉での発問・指示に正対した回数(回)	2/20回 (10.0%)	28/29回 (96.5%)
② 主体的に学習に取り組んだ時間(分)	11分16秒/45分 (24.8%)	41分53秒/45分 (92.3%)
③ 友だちとの関わり	4回 ※いずれも一瞬言葉をかわすのみ	21回 ※ペアでのやりとりグループでのやりとり

4 考察

- ◎ 特別支援学級担任の言葉

「これまでは、友だちとふれあうだけでよいとする考えであったが、教科としての目標を達成するためという側面に気づかされた。」
- ◎ 交流学級担任の言葉

「合理的配慮案を事前に見ることで、どのタイミングで、どのような支援をすればよいか分かり、見通しを持つことができた。」
「特別支援学級担任とやりとりすることができた。」
- ◎ 対象児童の言葉

「みんなと勉強できて楽しかった。」「OO君の意見がよく分かった」

これらの言葉から、今回の取組は有効であったと考える。もちろん、合理的配慮案の存在のみが、児童のよい姿を引き出したとは断言できない。特別支援学級担任が意識して支援に取り組むようになったこと、特別支援学級担任と交流学級担任がやりとり（「教師同士がつながる」）をするようになったこと、交流学級の授業自体が変容したことなど、他の要因もあると考えられる。

しかし、合理的配慮案はあくまでもツールの1つとして、その作成を中心とした諸取組が、教師間の連携を深めたのは間違いないと考える。これらの成果を踏まえ、今後、交流及び共同学習を行う際には、特別支援学級担任は少なくとも単元の第1時間目には交流学級の授業に入ることを、特に重要だと思われる授業には合理的配慮案を作成することは有効だと考える。今後も継続した教師間の連携が必要であり、課題である。