

## 中学校の通常の学級における合理的配慮の提供に向けた 職員の意識を高める取組

特別支援教育コーディネーターとしての啓発的な実践を通して

宇美町立宇美中学校

指導教諭 今長谷 真理子

こんな手立てによって…

中学校の通常の学級において生徒の指導・支援にあたる職員を対象に、特別支援教育コーディネーターとして、継続的な校内研修や日常的な相談活動などの啓発的な実践を行った。

こんな成果があった！

職員が、特別な支援を要する生徒について、その状況や特性を理解し、実態把握ができるようになるとともに、自ら通常の学級における個別的な配慮を考え、実行するようになった。

### 1 考えた

共生社会の実現に向けて法整備がなされ、インクルーシブ教育システムの構築には特別支援教育の推進が必要不可欠であるとされている。しかし中学校の通常の学級においては、思春期であることに加え、二次的な障害で特性によるつまづきが見えにくくなっていることから、困難さのある生徒の行動の特性や背景要因に気づきにくい状況があると言われている。そこで、職員が自ら困難さのある生徒について理解し、正しく実態把握を行うことができるようになるとともに、自ら集団の中での個別的な配慮を考え、実行しようとするのが重要だと考えた。

### 2 やってみた

合理的配慮の提供に向けた職員の意識を高めるために、特別支援教育コーディネーターとして、次のような啓発的な実践を行った。

平成26年度末：校務分掌「特別支援教育」の位置づけ変更提案（教育課程部→生徒指導部）  
平成27年度： 困難さのある生徒の具体的事例に基づく継続的な校内ミニ研修  
（年間10回 毎回20分程度）  
特別な支援を要する生徒へのより適切な個別的な配慮の提案  
平成28年度： 特別な支援を要する生徒への個別的な配慮の提案  
提案を実行しようとする職員を支える相談活動  
具体的事例を取り上げた継続的な校内ミニ研修

### 3 成果があった！

特別支援教育コーディネーターとしての継続的な校内研修や日常的な相談活動などの啓発的な実践は、職員が自ら合理的配慮を提供しようとする意欲や実践的な姿につながるとともに、「引き継ぎシート」での高等学校への有効な引き継ぎにつながることが分かった。

中学校の通常の学級における  
合理的配慮の提供に向けた職員の意識を高める取組

特別支援教育コーディネーターとしての啓発的な実践を通して

1	主題設定の理由	3
	(1) 社会的背景から	3
	(2) 本県における特別支援教育コーディネーターに求められる役割から	4
	(3) 本校の実態とこれまでの経験から	4
2	主題の意味	6
	(1) 「中学校における通常の学級における合理的配慮の提供」とは	6
	(2) 「合理的配慮の提供に向けた職員の意識を高める」とは	6
	(3) 「啓発的な実践」とは	7
3	研究の目標	7
4	研究の構想	7
	(1) 啓発的な実践の計画と方向性	7
	(2) 研究構想図	8
	(3) 研究仮説	8
5	研究の実際と考察	8
	(1) 平成26年度末の校務分掌の変更	8
	(2) 平成27年度の啓発的な実践と考察	9
	(3) 平成28年度の啓発的な実践と考察	14
	(4) 全体考察	22
6	成果と課題	25
	(1) 研究の成果	25
	(2) 今後の課題	25
	(3) おわりに	25
	<引用・参考文献>	25

中学校の通常の学級における  
合理的配慮の提供に向けた職員の意識を高める取組

特別支援教育コーディネーターとしての啓発的な実践を通して

宇美町立宇美中学校  
指導教諭 今長谷 真理子

## 1 主題設定の理由

### (1) 社会的背景から

特別支援教育元年と呼ばれた平成19年度から、各学校では校内委員会や特別支援教育コーディネーター（以下コーディネーターという）の指名などをはじめとする特別支援教育の充実に向けた取り組みがなされてきた。昨年度4月からは共生社会の実現に向け「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が施行され、学校教育においても障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶインクルーシブ教育システムの構築に向けて、各学校は合理的配慮の提供や基礎的環境整備に努める必要があることが示された。

平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会「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）」（以下、「初等中等教育分科会（報告）」という）の中には以下のような内容が述べられている。

- 特別支援教育は、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に必要不可欠なものである。
- 特別支援教育を進めていくことにより、障害のある子どもにも、障害があることが周囲から認識されていないものの学習上又は生活上の困難のある子どもにも、更にはすべての子どもにとっても、良い効果をもたらすことができる。
- 障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み・個人に必要な「合理的配慮」が提供されることが必要である。
- 現在、小・中学校においては、通常の学級に在籍するLD（学習障害）・ADHD（注意欠陥多動性障害）・高機能自閉症等の児童生徒に対する指導及び支援が喫緊の課題となっている。
- 小・中学校等の通常の学級担任の専門性を高めることが大切である。
- 「合理的配慮」については、すべての教員が認識することが重要である。

一方、愛媛大学教育学部花熊暁教授は、「非常に言いづらいことではあるが、『小学校に比べて中学校の特別支援教育の取り組みは遅れている』というのは、特別支援教育に携わる専門家の間では、ほぼ一致した見解のように思える」「従来の体制整備方針の基本は正し

いとしても、中学校ではそれを実現していくための学校の実情に見合った改変、言い換えれば、中学校の実態に即した支援体制モデル（中学校モデル）が求められるのではないかと述べている。つまり、中学校においては、思春期の生徒を教育する場であるという状況にあった特別支援教育の推進が必要ということである。

これらのことから、中学校のコーディネーターとして、中学校での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を推進する必要性があるため、本主題を設定した。

## （２）本県における特別支援教育コーディネーターに求められる役割から

福岡県教育委員会「特別支援教育コーディネーターガイド」には、コーディネーターの校内における役割は次のように整理されている。

- |                     |               |
|---------------------|---------------|
| ○ 校内委員会のための情報の収集・準備 | ○ 担任への支援、相談窓口 |
| ○ 校内研修の企画・運営        | ○ 実態把握の企画・運営  |

また、「初等中等教育分科会（報告）」には、コーディネーターについて、次のような内容が書かれている。

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>○ 幼・小・中・高等学校等における特別支援教育コーディネーターについては、校内や地域の関係者、関係機関と効果的に連携するだけでなく、学校全体の教員の資質能力の向上に指導的な役割を果たすことも期待される。</li><li>○ 校内研修等での教職経験豊かな教員を中心とした教員間の学び合いや支え合いにより、学校内で専門的知識・技能等を受け継いでいくことが重要である。</li><li>○ インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。特に発達障害に関する一定の知識・技能は、発達障害の可能性のある児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから必須である。</li><li>○ 通常の学級で特別支援教育を推進するためには、学級経営力や児童生徒への的確な対応力が求められており、研修もより具体的で実践的な内容にすべきである。</li></ul> |
|--|

以上のことから、インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育推進のためには、コーディネーターとして、全職員に向けた啓発的な実践を行うことが重要であると考え、本主題を設定した。

## （３）本校の実態とこれまでの経験から

本校では平成２６年度、特別支援教育推進委員会（校内委員会）は定例の開催になっ  
ておらず、開催時には当時のコーディネーターから特別な支援を要する生徒についての報告は  
なされるものの、なかなか支援に結びつかない状況が見受けられた。校内には、非行・登  
校渋りなどの不適応行動が目立つ生徒は多数おり、行動観察や職員への聞き取りからは発

達の課題が疑われる生徒も多く見られた。そこで、職員からの相談があれば、コーディネーターと連携して生徒の実態把握を行うとともに、保護者面談をしたり教育支援委員会を通じて対象となる生徒を特別支援学級につないだりした。しかし、生徒の不応行動の背景要因が、発達の課題やその特性に関連していることを予測していない職員からの相談はなく、その生徒を具体的な支援につなぐことは困難な状況があった。また、小学校からの引き継ぎ事項の中にもその情報がないこともあり、定型発達の中学生としての対応が、知らず知らずのうちに苦手さのある生徒の負担になっている事例も少なくなかった。

その年に、コーディネーターと連携した相談や支援の内容【資料1】を見てみると、通常の学級の中で配慮する視点はほとんどなく、担任の意向も、取り出しによる個別の指導・支援を要望する内

生徒	実態	考えられる要因	支援の方向性と担任の意向
ア1年	ルール違反	状況理解の苦手さ	巡回相談→個別の指導へ
イ1年	集団適応の苦手さ	家庭環境 ソーシャルスキル未熟さ	巡回相談→発達の状況把握 →個別の指導へ
ウ1年	多動、注意力不足	家庭環境 状況理解の苦手さ	巡回相談→通級指導へ →病院受診予定
エ2年	暴言・暴力等	ソーシャルスキル未熟さ 言語化の困難さ	感情コントロール指導 →個別の指導（通級指導）へ
オ2年	学力不振、多動	本人の特性・家庭環境	特別支援学級への緊急措置

【資料1 平成26年度の特別な配慮を要する生徒についての相談内容】

容が多いことがわかる。また、特別支援学級在籍生徒の保護者の学校への要望に、「交流学級の担任に叱られ、迷惑をかけるので通常の学級では活動させないでほしい」というものがあつた。ここ数年の職員の要望にも、通常の学級での逸脱行動が多い生徒について困難さの背景要因を伝えようとする、「発達の課題があるかもしれないのであれば、取り出しの指導をしてほしい」等が多々あつた。これらのことは、通常の学級において特別な支援を要する生徒に対し、職員が通常の学級における指導の中で配慮しようとする視点が不足していることを表していると思われた。当初の職員の合理的配慮の提供への意識と行動についての実態を、「初等中等教育分科会（報告）」の内容を基に「理解」「実態把握」「提供の準備」「提供」に整理し、平成26年度のコーディネーターと職員A～Dに聞き取り評価してみると

【資料2】のとおりであつた。この聞き取りの過程と評価において職員Aは、少しずつ特性の異なる生徒について研修したり、学んだ支援を実行したりすることでこの評価になったと述

		平成26年度評価																							
合理的配慮の提供に向けた職員の意識と行動の実態		全体				職員A				職員B				職員C				職員D							
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
理解	① インクルーシブ教育や合理的配慮について知っているか																								
	② 子どもの基本的な障害特性を理解しているか																								
把握	③ 子どもの困難さや背景要因に気づくことができるか																								
	④ 子どもの行動や行動の意味を見取ることができるか																								
準備	⑤ ユニバーサルデザインの指導方法を理解し取り入れているか																								
	⑥ 集団の中で個別の配慮の仕方を行っているか																								
	⑦ 自ら個別の配慮をしようとしているか																								
提供	⑧ 個別の配慮について関係職員で報告検討しようとしているか																								
	⑨ 個別の配慮について、保護者と連携しようとしているか																								
	⑩ 関係職員と連携して、個別の配慮をしているか																								
※ 職員の意識と行動の実態について、以下の4段階で評価し、段階に色をつけた。 1「知らない・していない・できない」 2「少し知っている・している・できる」 3「知っている・している・できる」 4「かなり知っている・している・できる」 ※ 職員全体については、7割以上の職員が当てはまる段階で評価した。		職員A				職員B				職員C				職員D											
		25.26年のコーディネーター。連携して困難さのある生徒の指導を試行錯誤してきた。				教職2年目。困難さの実態把握の未熟さから生徒の行動理解に戸惑っていた。				国語科非常勤講師。高校での指導経験をもつ。繰り返し練習が重要と考えていた。				配慮や支援を行っても生徒の行動変容に結びつかないことで苦慮していた。											

【資料2 合理的配慮の提供に向けた職員の意識と行動の実態（平成26年度2学期末）】

べた。したがって、具体的な生徒の指導にかかわる研修や指導の経験が、職員の合理的配慮の提供への意識を高め、それを継続発展させることにつながるということが推察された。また、職員 B・C・D は、困難さのある生徒への集団の中での指導、個別的な配慮の方法はわからないものの危機感があることがうかがえた。そして、その危機感が、職員が自ら、合理的配慮を考え提供しようとする意識につながるのと同時に、それが今後のインクルーシブ教育システムの構築を支え、特別支援教育を推進していくことにつながると思われた。そこでまず、コーディネーターとして、全職員がインクルーシブ教育システムにかかわる社会の動きや基本的な障害特性を理解し、生徒の実態を十分把握した上で、個別的な配慮を考え実行しようとすることを支え、気づきを促すことが、職員の合理的配慮の提供に向けた意識を高めることにつながると考え、本主題を設定した。

## 2 主題の意味

### (1) 「中学校の通常の学級における合理的配慮の提供」とは

発達の課題やその傾向による困難さのある思春期の生徒に対して、生徒の指導・支援にかかわる職員が、学校での集団生活の中で、個別に必要な支援を行うことである。

### (2) 「合理的配慮の提供に向けた職員の意識を高める」とは

職員が、生徒の基本的な障害特性を理解し、生徒の実態を十分把握した上で、自ら個別的な配慮を考え、実行しようとする姿勢を引き出すことである。

宇部フロンティア大学小栗正幸臨床教授は、その著書の中で「発達障害のある人への理解が深まりにくい状況は」一昔以上前から「今でもあまり変わっていないように思えてしまう」「世の中全体としてもそうではないのか」と述べている。しかし、インクルーシブ教育の構築に向けて、世の中は変化しなければならない状況に置かれている。文部科学省初等中等教育局特別支援教育調査官青木隆一氏は、合理的配慮普及推進セミナーにおいて、合理的配慮は、職員が自ら「やろうと思わなければ支援できない」と述べていた。従ってこれまでに以上に、職員が「発達障害全般への理解を深めること」「自ら支援をやろう思うこと」が合理的配慮の提供に向け重要であることが分かる。これらの内容をふまえ、中学校の通常の学級において合理的配慮の提供に向けた職員の意識が高まった姿を以下のように規定した。

#### 本研究で目指す職員の姿

困難さがあり、特別な支援を要する生徒について

- ① 基本的な障害特性を理解している。
- ② 困難さや背景要因に気づき、正しく実態把握することができる。
- ③ 個別的な配慮の方法を知り、自ら配慮を考えたり、他の職員と検討し合ったりする中で、個別的な配慮を提供しようとする事ができる。

### (3) 「啓発的な実践」とは

職員が自ら、個別的な配慮を考え提供しようとするができるように、継続的に具体的指導場面に基づいた校内ミニ研修を行ったり、苦手さのある生徒への指導・支援についてより適切な支援を実行して見せたり、支援方法を提案したりするとともに、その実行を支えるための相談活動を行うことである。

## 3 研究の目標

中学校の通常の学級における合理的配慮の提供に向けた職員の意識を高めるための、特別支援教育コーディネーターとしての啓発的な実践の在り方を究明する。

## 4 研究の構想

### (1) 啓発的な実践の計画と方向性

トヨタ東京カローラ株式会社で管理職指導、育成に携わった須賀正則氏はその著書の中で、「人が行動を起こす動機は、大きく2つに分けられる。「自発的か、あるいは強制的か」「強制的にやらされても、仕事に対する前向きな意欲は生まれ」ない。「強制的にやらせるか、あるいは自発的に取り組んでもらうか、どちらが成果に結びつくか」といえば、明らかに後者」「人は『言葉』で説得されたときではなく、『心』で納得したときに動く」と述べている。そこで、本校の職員の実態を踏まえ、自発的に合理的配慮の提供を行うようになるために、次のような手順で、職員の意識を高める取組を行うことにした。

実施年度	啓発的な実践の主な内容
平成26年度末	・校務分掌上の特別支援教育の位置づけの変更の提案
平成27年度	・困難さのある生徒の具体的な事例に基づく継続的な校内ミニ研修 (年間10回 毎回20分程度) ・特別な支援を要する生徒へのより適切な個別的な配慮の提案
平成28年度	・特別な支援を要する生徒への個別的な配慮の提案 ・提案を実行しようとする職員を支える相談活動 ・具体的な事例を取り上げた継続的な校内ミニ研修 (年間10回 毎回20分程度)

## (2) 研究構想図



## (3) 研究仮説

中学校の特別支援教育コーディネーターとして継続的な校内研修や具体的な支援方法の提案、相談活動等の啓発的な実践を行えば、中学校の通常の学級において、特別な支援を要する生徒に対して、職員が自ら、合理的配慮を考え、関係職員や保護者と連携しながら、合理的配慮を提供しようとする意識が高まるであろう。

## 5 研究の実際と考察

### (1) 平成26年度末の校務分掌の変更

平成26年度、本校の校務分掌では「特別支援教育」は教育課程部に位置づけられていた。特別支援教育推進委員会は月1回で定例化されていたにもかかわらず、メンバー構成の関係から放課後の時間帯であり、突発的な出来事で流れてしまうことが多々あった。また、困難さがあり、特別な支援が必要だと思われる生徒たちは、生徒指導委員会において不適応行動の表出で名前を挙げられている生徒がほとんどであった。生徒指導委員会の開催は週1回であったが、不適応行動のある生徒と発達の課題の傾向のある生徒が異なる場で話し合われることで、同じ生徒であっても連携した組織的な配慮を提供することは困難な状況であった。そこで、平成27年度からの校務分掌の見直しに当たって、不適応行動のある生徒の中で、特別な支援を必要としていると考えられる生徒の情報を共有し、指導と支援が的確になされ



るように「特別支援教育」を生徒指導部に位置づけることを提案した。平成26年度と27年度の校務分掌の変更は【資料3】のとおりである。このことで、毎週1回の生徒指導委員会に、特別支援教育コーディネーターが参加することが可能になるとともに、生徒指導委員会が特別支援教育推進委員会を兼ねることができるようになった。(以下、コーディネーターが参加する生徒指導委員会を校内委員会という)そのことで、困難さがある生徒の行動やその背景要因について、特別な支援の視点からの意味づけや具体的な支援の提案などについて、週1回、職員との共有化ができるようになった。

平成26年度校務分掌表一部

教科指導	1学年 (軒村)	2学年 (西田)	3学年 (南里)	平田
教育計画・教育事務・通案				
出席簿・時間割作成・変更・調整	長崎	前田	花田	
評価・成績処理	大町	中島	鹿井	
遠征	花田	大江	野原	
人権・同和教育	森山	安部	佐々川	
<b>特別支援教育</b>	野中	大津	今島	特別支援委員コ
特別活動	遠田	武末	松尾	
総合的な学習の時間	泉	早川	強	
コミュニティ・スクール(部友会)	鳥田	後藤	橋本	

平成28年度校務分掌表一部

保健主事 (栄)	保健安全指導	真育	安全点検・防火管理(防災訓練)	宮崎	栄	宮崎	田口	保安
心身の健康向上部 (今長谷)	<b>特別支援教育</b>	いじめ・不登校対応	教育相談・SC	金丸	今島	大江		
自己指導力向上部 (鳥田)	特別支援コーディネーター	生徒会	地域連携(CS, 部友会)	武末	立花	鳥田		
生徒指導主事	生徒指導	部活動	「凡事徹底」指導	藤村	中原	大津		評議

【資料3 平成26年度・27年度校務分掌表一部比較】

(2) 平成27年度の啓発的な実践

① 具体的な事例を取り上げた継続的な校内ミニ研修

研修部と連携し「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の平成28年4月施行に向け、月に1回、特別支援教育に関する継続的な校内ミニ研修(以下ミニ研修という)を行うことにした。ミニ研修は、職員の時間的な負担軽減と、内容を絞り込むことですぐに実行に移して試みることができるように、1回の時間は20分程度とした。研修内容の計画に当たっては、職員に自発的に取り組んでもらうことができるように、研修したい内容についての希望調査を基に計画するとともに、以下のことに留意した。

- ・ 法律の規定だけでなく、職員自ら必要性を感じることができる内容や順序にする。
- ・ 職員へのアンケートや聞き取りによって、内容や順序の変更や調整が柔軟にできるようにする。
- ・ これまでの、または現在の具体的な生徒の事例を入れ、合理的配慮を提供する必要性を体感できるような演習を入れるようにする。
- ・ 研修そのものがユニバーサルデザインや合理的配慮の提供の事例提示になるようにする。
- ・ コーディネーターが、職員の日常的な教育活動を校内巡回や聞き取りを基に、ユニバーサルデザインや合理的配慮として価値付けする。
- ・ 全ての生徒が、安心して学ぶことができるという環境調整の視点から、集団づくりとの関係について触れる。
- ・ 不適応行動が表出している生徒については特に、コーディネーターができる介入の視点で取り上げる。

平成27年度のミニ研修の内容は【資料4】のとおりである。これらのミニ研修には、毎回、校内の職員の具体的な支援事例を視覚的な情報として盛り込み、価値付けを行うようにした。

毎回のミニ研修後のアンケートの職員のコメント【資料5】からは、職員が合理的配慮の提供についての新しい発見をするとともに、ミニ研修のよさを感じ理解を深める中で、合理的配慮の提供につながる意欲をもち、実際の場面で、自ら個別的な配慮を考え、提供していることがわかった。

回	月日	研修内容	キーワード	関連事例
1	4.6	私の出会った気になる生徒たち	気になる生徒は困っている生徒	P10, 11ア
2	4.28	生徒の衝動性の課題についての理解と対応	生徒の注意力を高める	
3	6.12	仲間作りプロジェクトのすすめ「集中していることを体感できるトレーニング」の実際	Q-Uの結果とグループワークトレーニング	P12, 13イ
4	7	よりよい教育支援のために	就学指導と教育支援（特別な支援の場）	
5	7	保護者への対応	保護者対応の目的	P10, 11ア
6	9	生徒の視機能・色覚について（保健室から）	カラーユニバーサルデザイン	
7	11.16	生徒の苦手さの理解と具体的な支援のヒント1	環境の整備	P12, 13イ
8	12.24	生徒の苦手さの理解と具体的な支援のヒント2	授業の流れと教材の提示の仕方	
9	1.22	生徒の二次障害（不適応行動）の防止	肯定的フィードバック	P12, 13イ
10	2.12	発達障害の理解とユニバーサルデザインの授業	診断名と配慮	
11	3.24	インクルーシブ教育システムの構築について	合理的配慮	

➡ 事例とミニ研修の関連を示す

【資料4 ミニ研修の内容とキーワード】

段階	職員のコメント
理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒を具体的にイメージできる</li> <li>・演習を通して、職員の雰囲気が悪くなった</li> <li>・授業改善の大きなヒントだと思った</li> <li>・演習によって、<u>教える側の視点が偏っていたことに気づかされた</u></li> <li>・仲間作りの上に<u>学力向上がある</u></li> <li>・対応は<u>予防的にすることが大切</u></li> <li>・教師側の<u>ちょっとした配慮で子どもたちのモチベーションが上がる</u></li> <li>・授業の<u>見通しを持たせることが大切</u></li> <li>・成功体験を増やすことが参加の促進につながる</li> <li>・<u>フォントによる見やすさの違い</u></li> <li>・<u>文字から見える生徒の特性</u></li> <li>・<u>指示の出し方に工夫が必要</u></li> <li>・<u>プリントと板書のつながりの大切さ</u></li> <li>・<u>障害についての考え方の変化</u></li> <li>・他の教科や教室の様子など、<u>今後できること、今すぐできることがあった</u></li> <li>・<u>肯定的フィードバックと受容・反論との違い</u></li> </ul>
提供の準備	<ul style="list-style-type: none"> <li>・まず、<u>学習プリントから修正する</u></li> <li>・<u>学年教師でも生徒の情報を共有する</u></li> <li>・まず、<u>黒板の掲示物を移動させる</u></li> <li>・<u>タイマー・ホワイトボードを利用する</u></li> <li>・叱責のみになりがち<u>な指導を肯定的フィードバックを意識して対応する</u></li> <li>・<u>言語指示を減らし、視覚にうったえる工夫をする</u></li> </ul>
提供	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>〇〇さん</u>を意識して授業の流れに時間を加えて提示することで、スムーズに流れている</li> <li>・<u>ホワイトボードの消しは、〇〇さんのためだけでなく自分の整理にもつながっている</u></li> </ul>

【資料5 ミニ研修後の職員のコメント】

## ② より適切な個別的な配慮の提案

### ア 苦手さがあり登校渋りが顕著になった生徒についての個別的な配慮の提案

平成27年度は、1学期初めから、数名の生徒に集団不適応と登校渋りがあった。サポートヒントシートでのチェックから、こだわりの傾向や大人数の中での行動の見通しの苦手さなどが推察された。そのうち1名は保護者の意向もあり、自閉症・情緒障害特別支援学級への緊急の措置変更を行ったが、その他の3名の生徒についてもこだわりなどの困難さを抱えていることが予測された。それらの生徒の中から、6月中旬から登校渋りが始まり、母親が毎日本人の手を引いて昇降口まで連れてくる状態が

継続していた1年生の生徒Aに対する個別的な配慮について述べる。

生徒Aは、毎朝泣きじゃくり、そのうちに昇降口で動かなくなったため、学年職員が、登校後別室で過ごすよう促したり、短時間で帰宅するよう促したりした。しかし、状況は改善されず、その行動はますます厳しくなっていた。それに伴って、保護者の不安は大きくなり、担任に対する要望が膨らむ中で、担任は批判されているように感じる状況が多くなっていった。担任と学年職員は、そのような生徒Aとかかわり続ける中で、ミニ研修1回目の「気になる生徒は、本当は困っている生徒」ということと結びついたらと話した。相談を受ける中で、生徒Aの行動について聞き取ってみると、本人なりのルールにこだわっており、集団のスピードについていくことが難しいことや、周りの生徒の些細な逸脱行動が許せない状況が重なっており、登校を渋っている様子が分かった。母親は、生徒Aは成績がよく、興味関心が高い物事については博識であるため「登校できないのはおかしい、学級の居心地が悪いからだ」と話していた。学年職員には、本人の特性を考え、ストレスマネジメントを含めたソーシャルスキルが必要であること、そのためには個別の指導が必要であること、次の段階では、学んだスキルを発揮できる場が必要であり、人数や場の状況などを段階的に仕組んでいく必要があることを伝え、対応についての話し合いを行った。そして、まずは本人が安心して自発的に登校できる状況をつくることを最優先するために、一時的になかよし学級（自閉症・情緒障害特別支援学級）への短時間登校から始め、少しずつ学校での滞在時間を長くすることで一致した。担任と連携し、母親の不安を取り除き、登校を促すために面談を行う中で、校内における本人の困難さについて個別の指導ができる場として、なかよし学級への登校を提案し、本人と母親に登校時の約束事と、見通しのための学習内容【資料6】を提示した。

この後、その他の登校渋りのある生徒について実態把握を行い、その背景に苦手さがあると考えた

職員から、同様の相談が2件あった。学年職員と担任は、保護者と連携しながら、校内委員会を経て、措置変更を含め集団参加の時間調整などの個別的な配慮を行った。このことは、前述の生徒Aへのより適切な個別的な配慮の提案を受け、学年職員が困難さのある生徒への見方を変え、より適切な対応に変化させようとしたことを示していると思われる。また、対応にかかわった職員からの要望で、保護者への対応につい

A君 2015. 9. 2

なかよし学級への登校のルール

- ① 昇降口からは、自分でなかよし学級に入ります。
- ② なかよし学級の友だちと同じ内容で、学習を体験します。
- ③ はじめのうちは、授業を1時間体験して、帰宅するか、教室に入ります。  
(慣れてきたら、相談して時間を延長していきます)
- ④ 自分で行動できないときや、涙が出そうなときは、今長谷に相談して帰宅します。
- ⑤ 登校できないときは、学校に連絡します。

登校時刻は、8:30～8:40の間です。直接、なかよし学級に登校します。

〈1時間目の学習内容〉

曜日	学 習 内 容
月曜日	今週の計画 集中トレーニング 先週のニュース
火曜日	集中トレーニング 数学
水曜日	数学
木曜日	理科
金曜日	体幹トレーニング 国語

【資料6 生徒Aと母親に対する支援にかかわる提案資料】

でのミニ研修を行った。これは、職員が「困った生徒」という視点を「困っている生徒」という視点に置き換え、生徒の保護者に寄り添い、協力して支援していこうとする姿勢の必要性を体感し、それについて研修する中で合理的配慮の提供への準備をしたことの表れであると推察できる。

提案した支援を受け入れ、登校を渋ることがなくなった生徒 A は、1 時間から始めた滞在時間を、少しずつ長くする中で、平成 27 年度末には毎日 3 時間登校できるようになり、自閉症・情緒障害特別支援学級に措置変更となった。

## イ 学習意欲が低く指示理解に苦手さがある生徒 B にかかわる個別的な配慮の提案

ミニ研修の 3 回目を行ったあと、2 年生の生徒 B について職員 A から相談を受けた。生徒 B は、学習への意欲が低く、指示理解にも苦手さがある生徒である。職員 A は、担任として、学習に対する自信をなくし、毎日の家庭学習にも取り組もうとしない生徒 B への配慮をどのようにしたらいいのか、年度初めから苦慮していた。そのような

中、5 月末頃からは登校を渋る様子が見られるようになっていた。3 回目のミニ研修に、生徒の見ることと聞くことの課題にアプローチし生徒自身が「集中していることを体感できるトレーニング」についての演習を取り入れていたため、職員 A は、生徒 B への支援としてこのトレーニングを活用できないかと考えたとのことであった。そこで、職員 A が把握している実態を聞き取り、一緒に指導の見通しをたてることにした【資料 7】。その上で、職員 A に

生徒 B の実態	
行動	・穏やかである ・投げやりな言葉を発することが多い ・校外ではゲームセンターなどに行くことが多い
学習	・宿題など一人での課題は苦手である ・記憶が困難で意欲をなくしている
文字	・通常の文字は形が整わず判読できない ・丁寧に書くと時間がかかるため、面倒だと言う
運動	・絵を描くことが好き ・粗大運動は平均的

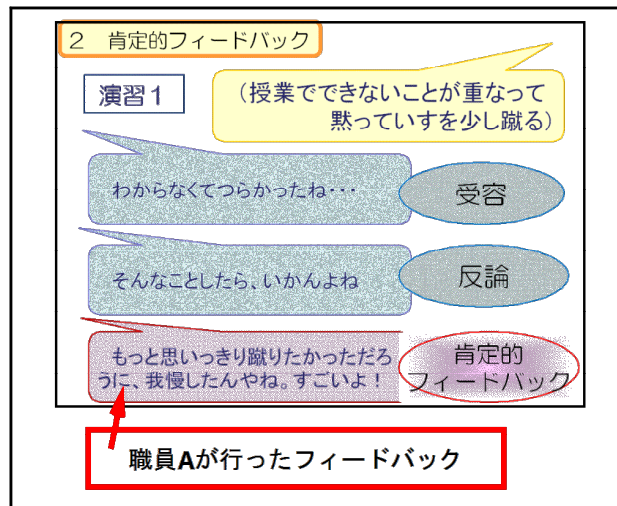
↓

実態から考えられる指導の見通し	
家庭学習ノートについての支援	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ひとりでできる課題にする</li> <li>・文字の形を整える力を高める課題を選ぶ</li> <li>・絵を描くように取り組むことができる課題にする</li> </ul>	
意欲を高めるための言葉かけ	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援については、必ず本人の意志を確認する</li> <li>・生徒 B 自身が、できていることに着目できるような言葉かけをする</li> </ul>	

まず家庭学習ノートには、文字の形を整える力を高めるために、見ることや目と手の協応を高めることができる間違い探しや迷路、点つなぎなど、本人がひとりでできる課題を入れてみることを提案した。同時に、職員 A とともに生徒 B の面談を行い、支援についての意思確認を行った。職員 A は、提案した教材の中から家庭学習ノートの課題として、生徒 B の意欲に合わせて選択したものを毎日提示し続け、生徒 B は、その課題とともに、一人でできそうな個別の学習課題にも取り組んでいった。その後、登校渋りは長く継続することなく、学校生活を送ることができるようになった。職員 A と支援検討する中で、職員 A は「生徒 B ができていることに着目できるような言葉かけを練習したことも本人の



意欲を高めることにつながっていると感じる」と話した。そこで、9回目の内容を「生徒の二次障害の防止（肯定的フィードバックの有効性）」としたミニ研修で、生徒Bの行動に対する職員Aの言葉かけについて、肯定的フィードバックとして価値付けすることにした【資料8】。前述の小栗正幸教授はその講演の中で「当事者の決め付けに対しては受容共感でも反論説諭でもなく『肯定的フィードバック』が有効。



【資料8 9回目のミニ研修で引用した事例】

たとえば『何もしてほしくない』と言われたら『何もしてほしくないと自分の意見をはっきり言うのは大切なことだよ』と返す。ポイントは発言の言語的内容に反応しないこと』だと述べていた。生徒Bにとって、職員Aがスモールステップでの課題の提示を行ったことだけでなく、日々の指導の中で、丁寧な肯定的フィードバックを行ったからこそ、深刻な不適応行動に至らなかったと思われる。

その研修後、職員Bから生徒Bに対する肯定的フィードバックについての相談があった。具体的な言葉のやりとりについてアドバイスした後、職員Bは苦手さのある他の生徒に対しても、肯定的フィードバックを心がけ、その都度相談にきては、練習を重ねるようになった。後日、生徒Bに対するフィードバックについて報告があった【資料9】。その際職員Bは、字を書くことに

生徒Bの言葉 「僕の字は下手だから、読めないでしょう？」  
職員Bのフィードバック  
初回 「そんなことないよ・・・」  
練習後 「自分が中学生の頃に比べたらずいぶん上手だと思うけど・・・。そう思うなんてレベルが高いね。」

【資料9 職員Bの言葉かけの変容】

に対して前回と同じように話した生徒Bが、今回はうれしそうに作文を書き続けたことから「意欲を高める言葉かけができたと感じた」と話した。

これらのことは、職員A・Bが、ミニ研修で理解したことを実際場面に結びつけ、生徒Bの実態を把握し、より適切な個別的な配慮のアドバイスを受けたりそれについて練習したりする中で、自ら個別的な配慮を提供しようとしていることの表れであると考えられる。

### ③ 平成28年度への方向性

年度末の研究部の職員アンケートの中に【資料10】のような記述があり、研究部から平成28年度もミニ研修を継続

- 継続したミニ研修「通常の学級における特別支援教育」を実施していただいたことで生徒の共通理解ができ、日常の実践につなげることができた。
- インクルーシブ教育の理論や各先生方の実践事例、生徒の具体的な様相を取り上げた研修内容であったため、生徒に対して他の職員と共通理解することができ日常の実践につなげることができた。

【資料10 年度末職員アンケートから】

するよう依頼があった。このことから、コーディネーターが具体的な事例に基づいたミニ研修やより適切な個別的な配慮を提案したことによって、職員は生徒の行動の意味や背景を考えながら実態把握をすることができるようになり、それとともに合理的配慮の提供に向けた意識が高まってきたと実感した。職員の実態を聞き取りにより評価してみたところ【資料11】のようになった。また、職員Cについては、勤務の都合上ミニ研修に参加する

ことができな  
 かったこと  
 が、資料のよ  
 うな結果につ  
 なったと思  
 われた。これ  
 らの評価か  
 ら、職員の合  
 理的配慮の提  
 供に向けた意  
 識を高めるた  
 めには、ミニ  
 研修で理解を  
 促すとともに、  
 職員が疑問に

		: 26年度評価				: 27年度評価																	
合理的配慮の提供に向けた職員の意識と行動の実態		全体				職員A				職員B				職員C				職員D					
		段階				段階				段階				段階				段階					
理解	把握	準備	提供	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
①	①	⑤	⑨																				
②	②	⑥	⑩																				
③	③	⑦																					
④	④	⑧																					
⑤	⑤																						
⑥	⑥																						
⑦	⑦																						
⑧	⑧																						
⑨	⑨																						
⑩	⑩																						

※ 職員の意識と行動の実態について、以下の4段階で評価し、段階に色をつけた。色が濃くなっているところは、今回伸びた評価である。  
 1「知らない・していない・できない」 2「少し知っている・している・できる」 3「知っている・している・できる」 4「かなり知っている・している・できる」

※ 職員全体については、7割以上の職員が当てはまる段階で評価した。

【資料11 平成27年度末の職員の実態】

感じたり支援方法を迷ったりする際、提案したことを実際にやってみせたり評価や修正を加えたりすることが必要であることが分かった。

そこで平成28年度は、ミニ研修を継続しながら、関係職員をつなぎ、組織的な動きができるよう、個別的な配慮をしようとする職員を相談活動によって支えることにした。

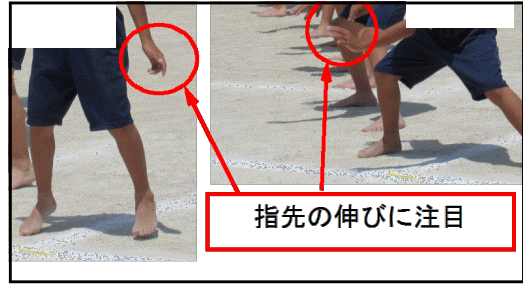
### (3) 平成28年度の啓発的な実践と考察

#### ① 特別な支援を要する生徒への個別的な配慮の提案及び提案を実行しようとする職員を支える相談活動

##### ア 文字を整えて書くことが困難な生徒Cにかかわる職員Cに対する相談活動

生徒Cは、運動部に所属しており、体を動かすことが好きな生徒である。対人関係は良好であるものの、学習面の定着が困難な生徒である。生徒Cについて、学年職員にコーディネーターへの相談を促された職員Cから文字の書きについて相談を受けた。生徒Cは、書字が苦手です書いた文字が判読できず、テストでは正答が誤答となってしまうことが多くあった。丁寧に書くよう伝えても、ほとんど文字に変化が見られず、職員Cは腹立たしくさえ感じるとのことであった。職員Cや学年職員に聞き取りをしてみても、生徒Cが丁寧に書けないことは、本人の練習不足や本来の雑さであると考えている様子で、その支援の糸口は見当たらないと話していた。しかし、生徒Cの日

常の行動をいろいろな場面で観察してみると、体全体の動きに比べ指先に力が入っていないように見えた。そこで、担任と職員Cに、生徒Cの実態に基づき、文字を整える力をつけるために、昼休み開始時刻から10分間で、個別の指導を行うことを提案した【資料12】【資料13】。提案後、す



【資料12 生徒Cの実態把握にかかわる提示資料】

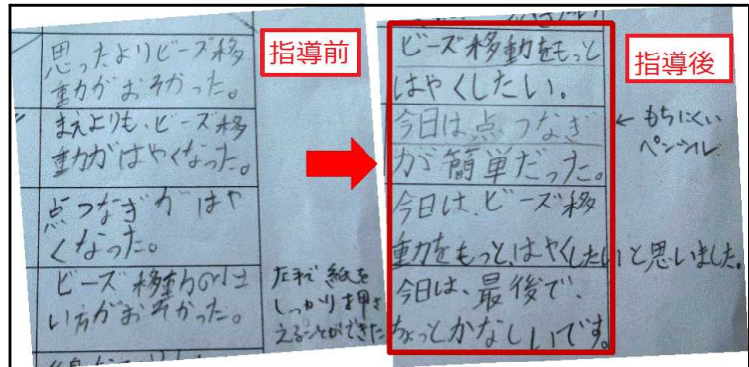
ぐに学年主任の指導のもと、学年職員で情報共有がなされるとともに、保護者への連絡も行われた。また、指導については、個別の指導の様子を職員が見たり感じたりできるように職員が学年控え室として使用している一角を利用し、経過はコーディネーターから、毎日口頭で関係職員に報告するようになった。職員Cは、勤務の都合上ミニ研修に参加できないため、報告の際に関連のあるミニ

〇年〇組 生徒Cの文字の書きの指導(シャシャット大作戦)について  
H28. 5. 26 特別支援教育コーディネーター 今長谷

- 主訴  
学習に対する意欲はあり、理解力もある。しかし、文字が整わず、そのためにテストや提出物の評価は低い。文字を整えたいとの気持ちはあるようだが、本人の意志では困難であるとのこと。
- 聞き取りと面談からみたYの課題と思われること
  - 指先の力  
ソーランの踊りの際、指先が伸びておらず、指先への力の入れ方がわかっていないようであったため、実際に手を握って指導すると指先に力を入れることができた。
  - 手先の巧緻性  
器に入ったビーズ20個を、横の器に移動させるのに要した時間は、8ミリ玉:33秒 4ミリ玉:34秒で、他の生徒や大人と比較すると若干遅め
  - 縦方向の目の動き  
文字の読みの際、縦方向よりも横方向の文字の読みがかなりたどどしくなる。  
縦読み 23秒 横読み 32秒で、様相を観察すると、横方向になると頭ごと動かして読んでいることがわかった。
- 目標 期末考査までに、文字を整えて書くことができるようになる
- 指導場所と時間 学年控え室にて 昼食後毎日10分程度
- 指導内容 上記の実態から、以下のような指導内容を選定し、実施することにした。
  - 指相撲
  - ビーズ移動 大(指)→混合大~小(指)→大~小(ピンセット)  
→混合大~小(ピンセット)→小(指)→混合小~大(指)
  - 期間前半 線なぞり 線迷路 期間後半 筆で漢字を書く
  - 点つなぎ
  - 振り返り

【資料13 生徒Cの個別の指導にかかわる提案資料】

研修の内容についてもふれるようにした。職員に提示した指導前後の生徒Cの文字の変容は【資料14】の通りであった。このことで、職員Cは「これまで丁寧に書きなさいとだけ言っていました

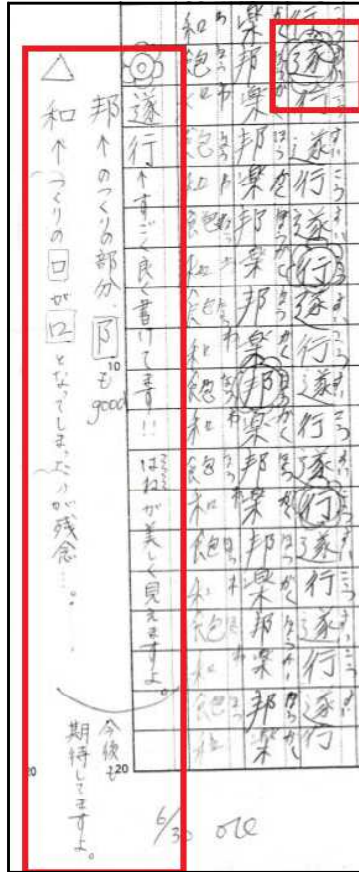


【資料14 生徒Cの文字の変容にかかわる提示資料】

たが、それでは書けなかったんですね。何度も書かせれば書けるようになる。書けないのは練習が足りないからだと思い込んでいました。」と話した。そして、間違った漢



字を再度練習したプリントに、丁寧に評価を書いたという報告があった【資料15】。その評価を見ると、丁寧だけでなく、細かいところに着目し、一つ一つを賞賛する内容になっていた。その後、間違った漢字練習をさせる際に使用していたマス目だけの用紙（指示は口頭で、行を全て書き終わるまでとしていた）を、書く回数を多くすることで間違ったり書き終わることだけに集中してしまったりする生徒Cをイメージしつつ、他の生徒も使用できるように「最低3回」や①～③の指示を加えて、作り替えてみたとのことであった【資料16】。指導後、【資料17】を職員に提示して報告し、共通理解を図るようにするとともに、ミニ研修11回目、職員Cが行った個別的な配慮を合理的配慮の提供として全職員に報告した。職員Cは、他の逸脱行動などが気になる生徒



【資料15 職員Cの丁寧な評価】



【資料16 職員Cが工夫した

漢字練習プリント】

1 指導の実際と今後の指導

(1) 毎日、給食終了後、10～15分程度実施。

(2) 指導に使用した教材・教具と使用目的及び生徒の活動の様子

① ビーズ移動セット

生徒Cは、指先に力を加えることの苦手さに加え、しっかり手元を見ずに感覚だけで指先を動かしていた。そこで、ビーズを移動させる作業の難易度を徐々に上げることによって、ビーズを見てつかむ練習を促した。同時にタイムプレッシャーをかけることによって、本人が楽しんで取り組むことができるようにした。このことによって、C自身が自分の見落としの多さや、指先でつかむことが苦手なことを意識できるようになった。

最終2日間は、移動させるビーズの色の順番指定を試みたが、3色までの記憶はすぐにはできたが、聞き取りによる5色の記憶は十分でなかった。この短期の記憶についても、意図的に鍛える必要があると思われる。



【使用した教具】

② 線なぞり 線迷路

生徒Cが見ているところに鉛筆を動かすことができるように、線なぞりを、また、線を目でスムーズに追うことができるように、交差した線を目で追うゴールを探す線迷路も行った。

はじめは、ペンのコントロールがうまくいかず、線を大幅にはみ出したり、ゴールを間違えたりしていたが、回数を経ることにうまくできるようになった。そこで、後半は書道で目と手の協応を高めるとともに、具体的な文字の書き方の指導を行った。



【ビーズ移動場面】

③ 点つなぎ

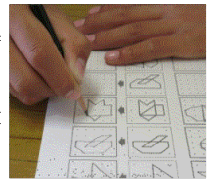
点つなぎは、見本にも点があるバージョンで開始し、後半Cには告げずに、点のないバージョンに変化させた。前半は、見本に点があっても、見落としたりうまくつなげなかったりしたが、後半は空間をうまくとらえて書くことができるようになった。しかし、右の写真でもわかるように、形の重なりをとりえておらず、文字をうまく書くことが苦手な生徒に多く見られる線がどう重なっているのかを十分見取ることができていないなど、形のとりえの苦手さがうかがえた。



【線なぞり】

(3) 今後の見通し

生徒Cは、指導時間が昼休みであるにもかかわらず、毎日楽しそうに入室した。本人の文字をうまく書くことができるようになりたいという思いが、ひしひしと伝わってきた時間だった。フォローアップのために、Cに、点つなぎのプリントと文字の練習をするための筆ペンを渡したが、今回の国語のテストの解答用紙を見ると、指導時に書いていた文字を書くには至っていない。本人への聞き取りでは、時間がないときに焦って、文字をきれいに書くことを忘れてしまうとのことだった。今後も、生徒Cと定期的に面談しながら、整った文字を日常的に書くことができるよう継続指導をしたい。また、各教科での指導時の視写の量と時間の確保の調整、さらに短期記憶の練習について相談したいと考えている。



【点つなぎ】

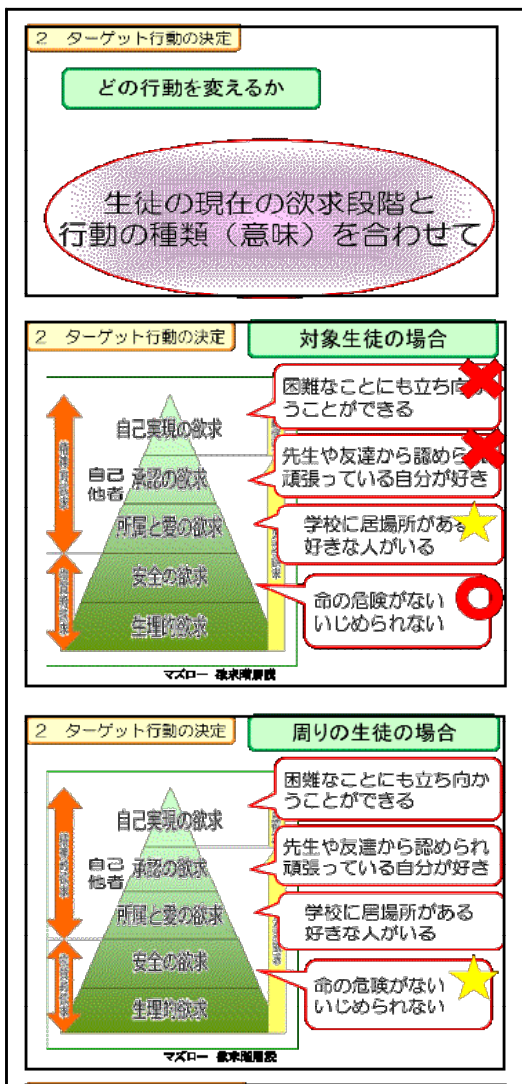
【資料17 職員に提示した生徒Cにかかわる指導の報告】



の行動についても、どのように見取ればよいのか、どのような配慮が適切かなど、生徒が書いたものや自らの授業の流れなどを基に相談にくるようになった。これらのことは、職員 C が、合理的配慮の提供について理解した上で、自ら実態把握をし、準備を行っていることの表れであるといえる。

## イ 行動上の問題が表面化している生徒 D にかかわる職員 D に対する相談活動

生徒 D は、多動・衝動性があり、授業妨害、友だちへの暴力・暴言、女性職員への反抗的な態度が目立つ生徒である。入学式の日から、左右を見回したり、祝辞の途中でも下を向いて手遊びをしていたりするなど、緊張感のある集団の中でもじっとしていることが困難であった。生徒 D が小学校 6 年時に家庭環境が大きく変化していることから、その頃を知る生徒に聞き取りをしてみると、生徒 D は、それまではもっと落ち着いていたとのことであった。4 月当初から、多動・衝動性の課題を考えた担任である職員 D からは何度か相談があったものの、実際の指導場面では本人の望ましくない行動について注意・叱責を繰り返す方向で進んでいた。その中で、生徒 D は少しずつ職員 D の指示に従わなくなり、その様子から、やはり特別な支援が必要ではないかとの相談があった。そこで「個別的な配慮」を、「学年」で「組織的に行う」ことを提案した。職員 D と授業の映像記録を見ながら、生徒 D の行動と周囲の生徒の状況をマズローの欲求階層説に当てはめ実態把握してみる【資料 18】中で、職員

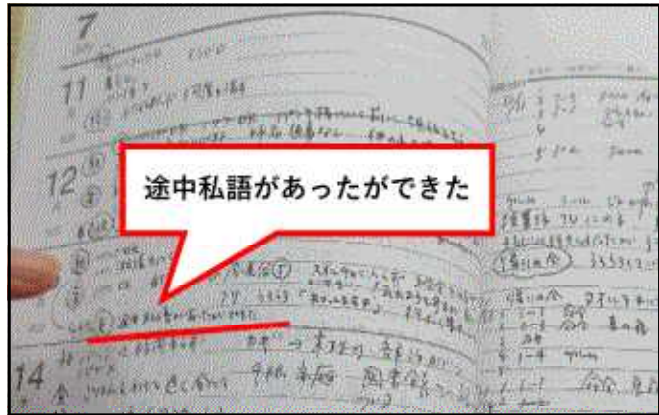


【資料18 職員 D と行った実態把握の結果】

D による支援だけでは、本人の望ましくない行動を抑制することは困難であると判断した。また、家庭環境の変化を背景とした生徒 D の不安感に寄り添うためには、学年職員全員で役割分担しながら取り組む方が効果的であると思われた。さらに、生徒 D の行動問題はかなり深刻になっていたため、これまでの様々な事例から考え、実際の支援にあたる学年職員がその必要性を理解し、組織的な支援にならなければ、状況は改善していかないと予測し、校内委員会ではなく学年職員に先に提案するように計画した。この提案から学年での意思統一の大切さを痛感した職員 D の依頼により、学年会において、コーディネーターから、生徒 D に対する個別的な配慮についての理論的な



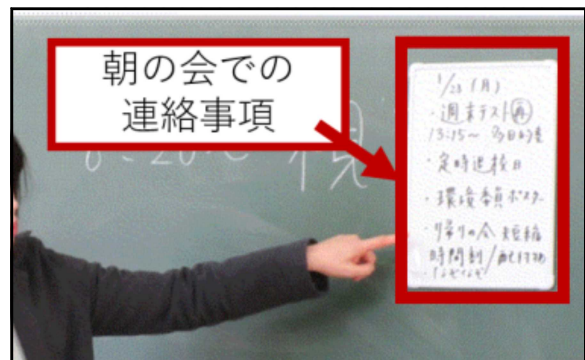
多いと分かったため、「眼球トレーニング」は夏休み期間中も含め、10月2週目まで、1週間に3日程度継続してもらった。支援の継続期間には、毎日相談活動を行い、これまでの指導方針とは異なる支援方法を行っている職員Dを支えるようにしたが、職員Dは目の前の生徒Dの行動に一喜一憂してしまい、一方的に叱責してしまいそうになると苦しんでいた。そこで日々の生徒Dの行動を記録するよう促した。このことで、職員Dは「書くことやその記録を見返すことで自分の配慮の方向性を確認でき、生徒Dが少しずつではあるが、伸びていることも感じることができる」と語った【資料22】。また職員Dは、自らの学級でのより適切な配慮の仕方について試行錯誤したり、日常生活の中で見て学ぶ



【資料22 職員Dの生徒Dについての記録】

ことの苦手な生徒Dのために、ソーシャルスキルの学習に取り組み始めたりするなど、自ら集団の中での生徒Dへの個別的な配慮の方法を模索していった。その中で、生徒Dの変容とともに、周りの生徒にお互いを大切にする行動が現れはじめ、合唱コンクールの取り組みに意欲的でない生徒Dを、あきらめずに一緒に活動しようと誘ったり、授業中の逸脱行動について応用行動分析の消去の手法で行動のみを無視し、自分たちのやるべきことに取り組んだりする姿が表出するようになった。職員Dから報告を受け、学級の様子を観察してみると、それらの行動は全て担任の行動がモデルとなっていた。また、職員Dはミニ研修を基に、学級で生徒への連絡などを行う際には、ホワイトボードで見通しと要点を提示するようになった【資料23】。一度、時間を短縮しようとホワイトボードを使わずに話

した際に、生徒Dが「先生、今日は（話の内容は）いくつですか？」と尋ねてきたと話し、見通しを提示していたことは、生徒Dにとって集中できる時間を作るために有効であったと報告していた。12月になって、これまで仕事の関係で電話連絡のみであつ



【資料23 生徒Dのためのホワイトボードの活用】

た生徒の保護者と職員Dによる面談が行われた。職員Dからは、それまでの支援の経緯の概要を報告する中で、保護者と今後の個別的な配慮についての打ち合わせを行うことができたと言った。その際、職員Dは「保護者の方と話せたことで、生徒Dについての支援が間違っていなかったと感じました。これからは生徒Dについてこの支援をやっていけると思いました。」と話した。保護者の合意を得ることができたことで、職員Dの個別的な配慮は、合理的配慮の提供として個別の教育支援計画を作成し、継続していくことになった。個別の教育支援計画の中には、作品の入賞や、物ま



ねが大変上手なことなどの記載とともに【資料24, 25, 26】のような記載があった。職員

本人の意志と関わりなく、静止することが難しい。離席しることが難しい。衝動性を抑えることが難しく、人の物を扱っても文房具にこだわる傾向がある。人を叩いたり、暴言を吐く

Dは「以前はよいことに目を向けていなかったことに気づきました」と話した。その後、生徒Dの攻撃行動は再発してしまっ

【資料24 職員Dが記載した本人の困っているところ】

具体的な指導	どのような場面で	だれが	どのような指導を行うかなど
	朝の会、帰りの会 道徳、学活等の学級活動	担任	本人の特性を配慮しつつ、制御できる行動を増やし、望ましい行動が増えるよう支援する。
	担当の教科指導で	教科担任	本人の特性を配慮しつつ、制御できる行動を増やし、望ましい行動が増えるよう支援する。

【資料25 職員Dが記載した学年職員と行った指導の方向性】

1年生では6月より特別支援コーディネーターより介入してもらい、本人の特性に合ったプログラムに学年で取り組んでいった。学年末には周囲に危害を加える行動が制御された。日常生活において、衝動性をコントロールし、社会に適応していけるよう指導していく必要がある。

【資料26 職員Dが記載した学年職員との連携】

で、タイムアウトの手法を用い、本人と保護者の納得を得る中で個別な配慮を行うことができた。この支援については、職員Dが、学年職員に個別な配慮の見通しを示し話し合いを重ね、コーディネーターに意見を求めることを繰り返しながら実行された。さらに、学期末の校内研修（「合理的配慮の提供」について）を受け、職員Dは、生徒Dの変容

コーディネーターが提案した支援の方向性				
月	個別な配慮	生徒Dの変容	職員Dの意識・行動の変化	周囲の生徒の変容
6	トークンエコノミーによる攻撃行動抑制	・英語授業の集中時間1分半程度 ・攻撃行動の減少	・全ての望ましくない行動を抑制したい 決定した支援は継続することが大切 ・とりあえずやってみよう	一部の生徒が、職員Dを気遣う雰囲気
7	トークンエコノミーによる望ましい行動の増加 保護者との連携の困難さ	・攻撃行動の減少 ・望ましい行動増加 ・英語授業の集中時間3分程度	・改善したと感じてもすぐにはできていないことに目がいってしまう 支援や生徒の行動の記録をとること ・他の生徒の望ましくない行動が出現するのではないかと不安が高まった 学年職員によるさりげない見守りの依頼	攻撃行動の抑制についての話を理解し、行動する
8		・夏休み中も、見るトレーニング参加	・部活動顧問の話は素直に聞いているのに、自分に力がないのではないかと考えた チームで支援をすることの重要性を伝え、部活動顧問との密なやりとりを促す	
9	ソーシャルスキルの学習（集団参加）	・職員Dへの暴言増加 ・英語授業の集中時間5分程度	・厳しく叱責した方がいいのではないかと考えた ・ソーシャルスキルの大切さは実感できる 周囲の生徒への感謝と賞賛	生徒Dをさりげなく見守る生徒が出てくる
10	ソーシャルスキルの学習（謝罪・感謝） 望ましくない行動の消去	・職員Dへの暴言減少 ・英語授業の集中時間10分程度	見通しの提示についてホワイトボード活用を促す ・生徒Dの望ましくない行動の抑制のために、スルーすることができるようになった 周囲の生徒へのさらなる賞賛	生徒Dの望ましくない行動に対して反応せず、仲間に誘う行動が見られる
11	望ましくない行動の消去	・感謝の言葉	・生徒Dの小さな変化を見ることができるようになった	
12	保護者との連携	・職員Dとの敬語での会話	・この状況での支援の方策が知りたい	
1	望ましくない行動の消去	・学校生活の意欲減退	関係職員全員でのタイムアウトの手法の短期間実行 ・コーディネーターの同席の基、理解した支援を自ら学年に提案する	生徒Dの行動を理由とした登校しぶりの生徒が現れる（数日で解決）
2	タイムアウトの手法	・他の生徒をたたく、蹴る、物をとるなどが増加 ・友だちからの評価の認識 ・上記の行動の減少		
3	本人・保護者との振り返り	・離席、落書き、奇声などの行動の出現	生徒D本人、保護者と支援の効果などについて振り返りの促し ・次の支援は、自分で考えてできるようになりたいと話す	多くの生徒が継続後もこの学級のままでいたいと話す

【資料27 職員Dが話した自らの意識の変容】

までの自らの意識と行動の変化【資料27】を語った。また、支援の振り返りの会議では、「私は、D君に対し、もっと合理的配慮を考えたくなりました」と語った。これらのことは、職員Dが、自ら合理的配慮の提供を行うことができるようになったこと、

学年職員や保護者と連携して合理的配慮を提供しようとしていることを意味している。

② 継続的な校内ミニ研修

平成28年度に実施したミニ研修は【資料28】のとおりである。4月の実施以降、校内事情によりミニ研修の設定が困難な状況であった。しかし、ミニ研修実施について職員の要望も強かったため、実際の指導場面の事例を盛り込んだ職員向けの「コーディネーターだより」【資料29】を発行するとともに、2時間枠で夏期研修を行うことにした。「コーディネーターだより」には、職員からの相談内容を研修としての内容に一般化して記載するようにした。このことで、記載内容を指導現場で実行した職員から、関連した相談を受けるようになった。このことは、職員が困難さのある生徒について、具体的に配慮しようとするとともに、もっとよくするための方策を探っていることを表している。また、年間のミニ研修の実施にあたっては、前年度と同様の内容に留意するとともに、前述の生徒の変容についても職員の支援と結びつけ、他の職員の支援のモデルとなるよう報告するようにした。事例として取り上げた職員からは「モチベーションが上がります」「もっと工夫しようと思います」や「もっと勉強してやってみます」などの言葉が聞かれた。このことは、ミニ研修を校内の職員が具体的場面で結びつけ、それを価値付けして行うことが、職員の合理的配慮の提供に対する理解を深め、配慮しようとする意識を高めていることを表していると考えられる。

回	月日	研修内容	キーワード	関連事例
1	4.6	宇美中学校における特別な支援の場	通常の学級での特別支援教育	P14-17ア P17-21イ
2	4.18	通常の学級における気になる生徒の理解と対応(生徒の行動の様子と色覚の課題に対して)	日常場面、今すぐにできそうなこと	
3	7.20	保護者面談の前に	生徒の情報収集と対応のポイント	P14-17ア
4	8.3	生徒の仲間作りをサポートするために(Q・Uの活用と生徒への指導と支援)	集中していることを体感できる トレーニングのすすめ	
5	9.26	苦手さのある生徒のよりよい教育支援のために(発達に課題のある生徒の支援について)	就学指導から教育支援へ	P17-21イ
6	10.28	生徒の二次障害の予防	肯定的フィードバックの練習	P17-21イ
7	12.22	特別な支援を要する生徒への配慮について(その1)	合理的配慮提供のために	P17-21イ P14-17ア
8	1.23	特別な支援を要する生徒への配慮について(その2)	ユニバーサルデザインと合理的配慮	

➡事例とミニ研修の関連を示す

【資料28 平成28年度のミニ研修の内容】

**特別支援教育**  
**コーディネーターだより** 先生方向けです♥  
H28.5.17(火)

特別支援教育コーディネーター 今長谷真理子(上級教育相談コンサルタント)

宇美中学校での特別支援教育コーディネーターの仕事も、先生方のおかげで、大変充実したものになっています。先生方が特別支援教育を理解してくださると同時に、苦手さのある子ども達を育てる視点で考えてくださっていることが大変ありがたいと思います。昨年度は、時間に追われ、コーディネーターだよりも3号で終了！今年度は、少し成長できるような頑張ってくださいと思います。

今回は、本年度になって、先生方から相談を受けている「視写の方法」について、少しまとめてみましたので、ご覧ください。

**《脳活「視写」について》**

視写に取り組むことの効果は先生方もご承知のことと思います。そこで、特別支援教育の視点を少し加え、学習能力を伸ばすとともに「視写」課題の効果を高めるための方策をまとめてみました。

《現在の生徒の視写の状態》

- 姿勢の保持がうまくできていないことによって、眼球を動かすことなく、頭ごと動かして文字を写している。
- 文字を鉛字のように写している。言葉として認識せずに、書いている。
- 鉛筆を握って持ちながら、長い文章を速く写すことで、疲れて途中で集中が途切れている。

《意識すると効果が高まる方策と背景》

- 脳に血液を多く送り活性化するために、姿勢をよくして、眼球のみを動かして文字を写すようにする。眼球がスムーズに動けば、視写のスピードは上がり、日常場面でも焦点化して見ることが上手になる。黒板の視写のスピードも上がる。
- 視写をするには短期記憶が必要です。これを鍛えるには、次のような段階を意識するとよいとされている。【一文字】→【単語】→【文節】→【文章】  
これができるようになると、黒板の視写のスピードが上がるとともに、言葉が増えると言われている。
- 鉛筆の持ち方が良くなると、書くことに集中できるようになるため、上記のような効果が高まる。微細運動がうまくできるようになることは、脳の刺激を高め、脳が活性化することにつながると言われている。

時々、学級に入らせていただいている声をかけていますが、是非先生方も意識してご指導されると効果的だと思います。「視写の効果(書き慣れる・表記の基礎の確認・文章理解・表現への意欲)」を視写プリントのほかに、また、最後に、「文字数」を書く欄を作ると、効果を意識し、自分の伸びが見えるので、意欲が高まると思われます。目の動き、鉛筆の握り方などについては、紙面の都合上書き切れないので、興味のある方は、今長谷までお尋ねください。

【資料29 コーディネーターだより】

(4) 全体考察

① ミニ研修にかかわる職員の意識の変容から

平成28年度の職員へのアンケート（回答26名）では、職員全員が「ミニ研修は役にたつ」と答えていた。理由を合理的配慮の提供に向けた職員の意識の向上の視点でまとめると【資料30】の通りである。また、毎回のミニ研修後のアンケートでは、回数を重ねるごとに自らの担当教科や学年全体で実践しようと思っ  
ていることや実践したこと、また、実践した効果などが記載されていた【資料31】。実践内容を職員に個別に詳しく聞き取ってみると、特別な支援を要する生徒についての具体的な変容の姿を語った。これらのことは、職員が合理的配慮の提供に向けて、個別的な配慮の方法を知り、自ら配慮を考えたり、他の職員と検討し合ったりする中で、個別的な配慮を提供しようとする意欲の表れであると考え。つまり、合理的配慮の提供に向けた職員の意識の向上に、継続的なミニ研修が有効だったといえる。

**《理解》**

- ・知らないことを知ることができる
- ・何度も研修を重ねるごとに、忘れていたことも再確認できる
- ・意識の向上には定期的な刺激があるとよい
- ・少しずつ分かっていく感じがよい

**《実態把握》**

- ・子どもの様子や小さな変化等が参考になる
- ・自分の行動を振り返ることができる

**《提供の準備》**

- ・次はこの点を意識しようと思える
- ・実例に基づいているので、イメージしやすい
- ・時期に合わせた内容になっている

【資料30 職員にとってミニ研修が役に立った理由】

**《提供の準備》**

- ・まず、音楽室の黒板の掲示物を移動させる
- ・聴く力を育む音楽の授業作りに力を入れる
- ・ルールの明確化ができていないので毎回の授業に生かす
- ・集中できる環境を整えることで褒めるポイントを増やす
- ・視覚化に注意してやっていきたい
- ・タイマーなどを使っていく
- ・まず、学習プリントから修正する
- ・肯定的フィードバックは常に実践練習しかない
- ・色覚の異常を考えると社会の資料は気をつけて提示しなければなら
- ・環境整備は学年内でも考えたい
- ・学年でもっと事例を考えて話し合ってみよう
- ・トレーニングを全学年に取り入れていきたい
- ・ホワイトボードを活用することで、生徒のためだけでなく自分の整理もつながっている
- ・授業の流れに時間を加えて提示することで、授業がスムーズに流れるうになっている

【資料31 職員の意識の向上にかかわるコメント】

② 職員の相談内容から

平成28年度の職員からの相談内容の、主なものをまとめたものが【資料32】である。平成26年度の内容と比較すると、取り出しによる支援の要望のみだった相談が、通常の学級の中での支援を見通した相談に変化していることが分かる。これは、職員が苦手さのある生徒について通常の学級の中での個別的な支援を模索していることの表れであると考え。従って、ミニ研修で合理的配慮の提供に向けた理解を促した上で、具体的場面での、よ

生徒	実態	考えられる要因	支援の方向性と担任の意向
ア1年	書字の苦手さ	注意・集中の課題	個別の指導＋ 通常学級での学習支援の工夫
イ1年	集団不応	社会性の課題、こだわり	SC面談→発達検査→措置変更
ウ1年	対人関係トラブル	認知の偏り	通級指導教室担当と連携した 通常学級での支援の工夫
エ1年	登校しぶり	理解の困難さ	発達検査→措置変更
オ1年	多動・衝動性	特性、家庭環境	行動観察による実態把握 →通常学級での行動の支援
カ1年	登校しぶり	社会性の課題、こだわり	SC面談→発達検査 →通常学級での行動・学習の支援
キ2年	登校しぶり	認知の偏り	SC面談→医療機関へのつなぎ
ク2年	集団不応	集団不応、睡眠の課題	医療機関→適応指導教室
ケ2年	問題行動	認知の偏り、こだわり	SC面談→発達検査 →通常学級での行動の支援
コ2年	集団不応	家庭環境、認知の偏り	SSWとの連携→適応指導教室
サ2年	不登校	家庭環境、認知の偏り	SC面談→措置変更
シ2年	学習困難	認知の偏り、 理解の困難さ	SC面談→発達検査 →通常学級での支援
ス2年	問題行動	家庭環境、特性	SC面談→個別の行動と学習の支援
セ3年	学習の困難さ・ 集団不応	疾病（診断あり）、 家庭環境	保護者支援→通常学級での配慮
ソ3年	行動上の問題	疾病	SSW・医療機関との連携 →個別の指導 →通常学級での学習と行動の支援
タ3年	登校しぶり	認知の偏り、こだわり	通常学級での行動の支援

【資料32 平成28年度の職員の相談内容】

り適切な個別的な配慮を提案したり支援を行う職員に対する相談活動を行ったりしたことは、合理的配慮の提供に向けた職員の意識の向上について有効だったといえる。

### ③ 特別支援教育についての職員の意識・行動の変容から

平成28年度末の自己評価による職員の実態は【資料33】のようになった。全ての項目において評価が上がっており、合理的配慮の提供についての意識の高まりが

わかる。職員Dのアンケートの記述には「共生の考え方は、私の理想としていつも大切にしているつもりだったが、自分の思っていることとやっていることにギャップがあったことに気づいた」とあった。また「特別支援教育への考え方」については、職員の75%が変化したと回答している。理由を合理的配慮の提供に向けた意識の向上の視点で整理してみると【資料34】の通りであった。記述内容から、合理的配慮を提供するという視点からみた職員の行動は、意識の向上に裏付けされていると考える。

### ③ 引き継ぎシートにかかわる職員Aの行動から

職員Aが支援し続けた前述の生徒Bは、平成28年度10月頃まで進学をあきらめていた様子であった。ところが、職員Aとの面談の中で、稚拙ながらも将来への希望があることを語る中で、職員Aに具体的な学習支援を求めたという。その後、職員Aは、学習方法や内容について、進学後に本人が「自分でできる」ことを目指した丁寧な支援を行った。高等学校への進学を決めた後、職員Aから「ふくおか就学サポートノート」に

		: 26年度評価				: 27年度評価				: 28年度評価											
		合理的配慮の提供に向けた職員の意識と行動の実態																			
		全体				職員A				職員B				職員C				職員D			
		段階																			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
理解	① インクルーシブ教育や合理的配慮について知っているか																				
	② 子どもの基本的な障害特性を理解しているか																				
実態把握	③ 子どもの困難さや背景要因に気づくことができるか																				
	④ 子どもの行動や行動の意味を見取することができるか																				
提供の準備	⑤ ユニバーサルデザインの指導方法を理解し取り入れているか																				
	⑥ 集団中での個別的な配慮の仕方をしているか																				
	⑦ 自ら個別的な配慮をしようとしているか																				
	⑧ 個別的な配慮について関係職員で報告検討しようとしているか																				
提供	⑨ 個別的な配慮について、保護者と連携しようとしているか																				
	⑩ 関係職員と連携して、個別的な配慮をしているか																				

※ 職員の意識と行動の実態について、以下の4段階で評価し、段階に色をつけた。赤いところは、今回伸びた評価である。  
 1「知らない・していない・できない」 2「少し知っている・している・できる」 3「知っている・している・できる」 4「かなり知っている・している・できる」  
 ※ 職員全体については、7割以上の職員が当てはまる段階で評価した。

【資料33 平成28年度末の職員の実態】

#### 《理解》

- ・自分の中で漠然としていたことが、本校に赴任した後、整理されていく感じがする
- ・今までの自分になかった考え方ややり方を学んでいる
- ・様々な困難さがある子どもたちにどう接するかが大切で、さらに学んで行きたい

#### 《実態把握》

- ・生徒がなぜ困っているか考えるようになり、怒っても解決しないことを学んだ
- ・二次障害を出さないための子どもへの関わり方の大切さに気づいた
- ・だらしない生徒を配慮すべき生徒かもと考えるようになった
- ・どんな小さなことでもがんばったり「努力したことには」かわりないので、先を見て生徒を見ることができるようになった

#### 《提供の準備》

- ・こちらの対応次第で、子どもは通常の学級でやっていくことができる
- ・知識を実践する場が増えている
- ・学級の中で、たくさんできることを学んだ
- ・自分のしていることが甘さではなく支援であることを実感する
- ・効果的な支援を具体的に数多く学んでいる
- ・言葉かけをするときに考えてから言葉発するようになった
- ・大きな手立てや専門的な支援でしか援助することができないと考えていたが、掲示物の工夫や言葉かけなど、ほんの小さな支援で解決すること日常の積み重ねが大切であることが分かった

#### 《提供》

- ・授業の中で、個別的な配慮をするようになった（左利きの生徒、けがをしている生徒への学習用具、整理の仕方は配慮など）

【資料34 合理的配慮の提供に向けた意識の向上にかかわる記述内容】



ついでに相談があり、保護者との連携の困難さを話すとともに、生徒 B が「保護者は反対すると思うけれど、高等学校に自分に先生がしてくれてうまくいったことを伝えてほしい」と要望していると話した。つまり、職員 A が行ってきた個別的な支援を引き継いでほしいとの要求であった。そこで、校内委員会で検討した上で、本人の意向を踏まえ、本人と相談しながら、引き継ぎシートを作成した。【資料 3 5】は本人が書いてほしいと要望した記載内容の一部である。引き継ぎシートは進学先の高等学校に提出し、進学後も高等学校のコーディネーターと、生徒

中学校などでの状況	こうすれば大丈夫(有効な支援)
<input type="checkbox"/> 計画性 周田を見て、同じように動くため、少し遅れることもある。	<input type="checkbox"/> 特別な持制のときには、見通しをもたせるために、1日の流れやいつもと違う流れをプリントにして出す。

【資料35 引き継ぎシートの一部】

B の状況について情報交換を行っている。その連絡からは生き生きと日々の学校生活を送っている生徒 B の様子が伝わってくる。他にも職員 A は多動性のある生徒についての引き継ぎシートを作成した。作成にあたっての保護者面談に同席したが、保護者は「本人はまだ同意していないが、高校進学後、きっと困る場面があると思うので、本人の特性や先生がしてくださっていた支援を高校の先生に伝えておきたい」と話した。これらのことは、職員 A の合理的配慮の提供が生徒の意欲を高めるとともに、その配慮があることで生徒の日常生活が円滑に行われていたことを示している。つまり、職員 A は、合理的配慮の提供に向けた意識の高まりとともに、それを実行できるようになったといえる。

#### ④ 職員の報告から

職員 A, C は、現在人事異動で他の学校に勤務している。平成 2 9 年 7 月後半に、二人に聞き取りを行ってみると、職員 A は「現任校で合理的配慮の提供について他の職員と調整する際に、すぐに通じ合うものがなく、説明や意見交換に時間がかかります。宇美中学校でスムーズにできていたのは、ミニ研修で職員に共通の認識がうまれていたからでしょうね」「私自身がミニ研修ができるようになればいいけれど・・・」と話した。職員 C は、小学校の特別支援教育支援員として勤務しているが、「小学校に勤務するようになって、先生が言われていたことがより深く分かるようになりました。あのときのプリントはもっと工夫できたかもしれない。もっと、他の配慮ができたかもしれないと思うんです。先生は、それがわかかっていて、私の相談を受け入れてくださっていたのでしよう」と話し、「今、もっと勉強しようと思って、本を読んだり、担任の先生方と支援について話し合ったり、迎えに来られた保護者に児童ががんばったところを伝えたりするようにしています」と話した。他にも「ミニ研修の資料は、一冊にファイリングしていつでも見直すことができるようにしています」と話す職員がいる。

職員 B はその後も肯定的フィードバックを練習し、他の職員から「あの言葉がすぐに出るんですね」と賞賛されていた。また、全ての生徒に配慮したいと話し、教科指導を合理的配慮の提供の視点から自ら見直し、さらに改善のための試行錯誤を続けている。

職員 D は、「生徒 D についての合理的配慮の提供について、少しずつ考え身につけたことによって、他の生徒に変化させて応用できるようになった」とその支援の成功例を具体的に報告するようになっている。



これらのことは、コーディネーターのミニ研修や相談活動などの啓発的な実践によって、職員が意識を向上させ、自ら合理的配慮の提供を行うようになったことを意味しており、コーディネーターとしての啓発的な実践は有効であったといえる。

## 6 研究のまとめ

### (1) 研究の成果

- コーディネーターとして、具体的な生徒の事例に基づいた短時間の校内研修を継続し、苦手さや困難さのある生徒について理解を促したり、その行動を見取り、より適切に配慮する方法を提案したり、職員の個別的な配慮の実行を支える相談活動を行ったりすることは、合理的配慮の提供に向けた職員の意識を高めるために有効であった。
- 合理的配慮に向けた職員の意識を向上させることは、職員が自ら合理的配慮を提供しようとする意欲や継続的な実行につながるということが分かった。

### (2) 今後の課題

- 継続した合理的配慮の提供のために、ミニ研修の内容を整理し、他校に異動した職員も実施できるようなプログラムとして整理する必要がある。
- 職員が入れ替わっても合理的配慮の提供に向けた意識が維持されるような校内システムを作る必要がある。

### (3) おわりに

平成29年度の人事異動で新しく同僚になった職員についても、ミニ研修4回目を終えた。今年度は、コーディネーターが新たに指名され、私はサブコーディネーターの位置づけで、具体的支援の相談活動を続けている。夏期研修で、職員が生徒の姿を思い浮かべ困難さに寄り添いながら、合理的配慮の提供について話し合う場面があった【資料36】。今後も職員集団のこの姿をイメージしながら、特別支援教育を推進したいと思っている。



【資料36 話し合う職員の姿】

## <引用・参考文献>

- 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）  
初等中等教育分科会 平成24年7月23日  
トヨタの伝説のディーラーが教える絶対に目標達成するリーダーの仕事  
須賀正則著 ダイアモンド社 2016年  
医療との連携から生まれた特別支援教育ソフトウェア vol.1 「しっかり見よう」  
竹田契一 北出勝也監修 理学館  
青年期の発達課題と支援のシナリオ  
小栗正幸著 ぎょうせい 平成24年  
ファンタジーマネジメント”生きづらさ”を和らげる対話術  
小栗正幸著 ぎょうせい 平成27年  
人間性の心理学  
A.H マズロー著 産能大出版部；改訂新版 1987年  
ユニバーサルデザインと合理的配慮でつくる授業と支援  
花熊 暁・米田和子編著 明治図書 2016年