

分科会討議日程

第 16 分科会 特別支援教育と障害児の教育

共同研究者氏名(所属)	児嶋芳郎(立正大学社会福祉学部)		
分科会役員氏名(学校名)	荒井 一也 (山形小学校)	北原 恵美 (箕輪進修高校)	
	南澤 直樹 (稲荷山養護学校)	宮澤 まどか (高遠高校)	
	松井 敦子 (上田市立南小学校)		

11月4日(土)

時間割	レポート題名	学校(支部)	氏名
討議の柱:長野県の特別支援教育、高校での実践、障害児学校での性教育など			
討議 I 13:00～ 14:50	1 分科会課題提起	分科会役員	荒井・南澤 松井・北原
	2 「小学校段階で障害者手帳を取得している高校生の自分との出会い直し」 ～母子家庭、精神疾患の母親に左右される自立への困難～	箕輪進修高校 (上伊那)	北原 恵美
	3 「子どもたちに権利としての性教育を」	上田養護学校 (障害児学校支部)	中澤 桃子
討議の柱:小中学校の実践、授業づくりや自立活動について			
討議 II 15:00～ 17:00	4 「知障学級 日々の授業づくり」	旭町小学校 (松塩筑支部)	常盤 明子
	5 「他者を協働するためのコミュニケーション能力の育成～対話活動の充実を 目指して～」	丸子中学校 (上小支部)	倉嶋 知寛
	6 「通常級の児童に『自立活動』の視点を取り入れた指導」	伊那北小学校 (上伊那支部)	梶田 将孝
討議 III 17:00～ 17:10	まとめ		
参加者への 連絡事項			

1. はじめに

2022年2月24日、ロシアがウクライナに軍事侵攻を行ってから1年8ヵ月以上が経過し、これまでに民間人を含む両国の死者は10万人を超えるとされ、ウクライナでは1300万人以上が戦火を逃れて避難を余儀なくされています。改めてロシア政府に対し、軍事侵攻の即時停止を求めるとともに、平和の回復に向けて国際社会が外交努力を尽くすことを求めていく必要があります。またプーチン大統領が核兵器使用について繰り返し言及し、人々の命と安全を踏みにじる暴挙を繰り返していることを断じて容認することはできません。「戦争は障害者を作り出す愚かな行為」であり、「平和であってこそ障害者が生きられる」という言葉が叫ばれます。

一方日本国内では、改憲・同盟強化・軍事による安全保障の論議がいつそう高まってきています。22年12月には、中国や北朝鮮を仮想敵として名指しし、「敵基地攻撃能力の保有」や「5年間に43兆円にも上る大軍拡」を盛り込んだ「安全保障関連3文書」を、国会での議論もなく閣議決定しました。「軍事には軍事で」とエスカレートさせることは戦争の可能性を高めるだけです。5年間に43兆円もの大軍拡を行うことは、社会保障や医療、教育などの予算が圧縮されることを意味し、国民の暮らし、健康、学びを軽視することになります。

また、エネルギーや原材料などの価格が高騰し、さらに円安の影響も加わり、日本の物価高は深刻な状況です。物価高を上回る賃上げを行い、消費税を下げ、国民の生活を向上させる施策が必要ですが、政府の現在の施策が障害児者やその家族、市民の安心できる生活につながるとは考えられない状況です。このような社会にあって、私たちの現場ではどんな問題が起きているのでしょうか。

2. 特別支援教育の動向

① 2023年度特別支援教育関連予算について

政府の2023年度予算は、防衛省予算が9年連続で過去最大を更新し6兆7880億円に達する一方、文部科学省の一般会計は5兆2941億円（22年度比123億円増）、文教関係予算は4兆146億円（同82億円増）と、22年度を若干上回る予算となりました。保護者や教職員、地域の人々の強い願いである少人数学級については、21年度から学年進行で35人学級が進められ、25年度には小学校全学年で実施となりますが、中学校については40人学級のままで、35人以下学級の推進に3283人、通級指導の充実のために664人、日本語指導教室の充実化に111人、計4058人の基礎定数増に加えて、「小学校高学年における教科担任制」に対しての950人の加配をはじめとした1100人の加配定数増がありましたが、少子化の影響などから6132人の自然減となり、教職員全体で974人の減少となっています。教職員を増やすどころか定数減を行うという、「先生を増やして！」という願いに逆行したものとなっています。

障害児学校の設置基準策定が現実のものとなりました。文科省予算の「公立学校施設の整備」は、昨年度と同額の687億円となっており、喫緊の課題となっている「特別支援学校の整備」が本当にすすむのかどうか疑問です。「特別支援教育の充実」の面では、医療的ケアのための看護師配置が3740人に増やされましたが（昨年比740人増）、ICT活用にかかわる予算が多くを占めており、父母・保護者や教職員が望む教育条件整備となっていません。

② 「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」が示した方向

2020年11月、「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」（以下、有識者会議）の「報告（素案）」が示されました。その中で、「設置基準策定」「強度行動障害などの児童生徒の指導体制の在り方の検討」「看護師を法令上に位置づける」など、私たちの長年の訴えを反映した記述がある一方、「特別支援学級在籍の児童生徒は学級活動などを通常学級で行うことを原則とする」「特別支援学級で過ごす時間が一定の時間に満たない者は通級を検討」「特別支援教室構想の具体化を進める」「知的障害者用

の文科省著作教科書をすべての教科で作成」「特別支援学校の総合化の推進」「求められる教師の専門性を細かく規定」「ICT教育の推進（障害や発達段階を考慮しない1人1台端末、通級指導や訪問教育をICT利用の遠隔教育で行う等）」「寄宿舎の記載が一切ない」など、懸念されることが多く含まれていました。その後、12月に行われた第13回の会議では、パブリックコメントのまとめが出され、

- i. 特別支援学級の児童生徒については、「通常の学級に特別支援学級の児童生徒の副次的な籍を導入し、子供の障害の特性や事情を勘案しつつ、ホームルーム等の学級活動や給食等については可能な限り共に行うこととする」に修正。
- ii. 記載のなかった寄宿舎については、「また、特別支援学校の寄宿舎については、特別支援教育における教育的意義も踏まえ、引き続き、その機能の維持に努めるべきである」と記載。

の2点について変更が加えられましたが、その他の項目について変更はなく、問題を多く含んだままの報告となっています。

③ 特別支援教室構想

文科省は、小学校の通常学級を35人学級にしたことで特別支援学級の児童生徒増に歯止めがかかるかのような甘い見通しをもち、障害児学級の定数改善の具体化には消極的です。「有識者会議」は、特別支援学級と通常学級の「交流及び共同学習の拡充」と称して、「ホームルーム等の学級活動や給食等については原則共に行う」等の一面的な方向性を示し、障害児学級をなくして通級に一本化していく「特別支援教室構想」を新たな形ですすめようとしています。

東京都では、それを先行する形で2016年度から昨年度までにすべての公立小中学校に「特別支援教室」を設置しました。発達障害などのある児童・生徒が在籍学級の授業を抜けて、自校の特別支援教室で自立活動の授業を受けています。担当教員は拠点校に籍を置き、各校を巡回指導しています。東京都の情緒障害等通級指導教室は児童・生徒10人で1学級、学級数+1人の教員配当があります。また、特別支援教室は市区町村ごと児童・生徒10人に1人の配当ですが、それを12人に1人の配当とするよう削減計画をすすめようとしています。都教委は削減計画の根拠を示していませんが、どうやら35人学級実現のために削ったのではないかと思われる。

④ インクルーシブ教育とは

「特別支援教室構想」はインクルーシブ教育とセットで語られることが多く、「障害のある子もない子も通常学級と一緒に学ぶことがインクルーシブ教育」ととらえられがちです。サラマンカ宣言（1994年）で謳われた「インクルーシブ教育」は、日本で特別支援教育がスタートした2007年頃から強調されるようになり、マスコミなども含めて多くの人が「インクルーシブ教育」を『障害のある子もない子も同じ教室で学ぶこと』と、非常に狭い解釈でとらえられる傾向があります。しかし、「インクルーシブ教育」は、単に「学ぶ場の問題」だけではありません。配慮すれば通常学級と一緒に学ぶことができる子には、もちろんそのための配慮がされなければなりません。しかし、現在の通常学級は、管理教育・競争教育が進み、配慮が必要な子どもたちが安心して学べる場にはなっていません。通常学級の教育を改め、どの子も安心して過ごせる場に転換することが求められています。また、配慮が行われたとしても、その子が自分に必要な学びができず、成長・発達が損なわれているならば、それは「インクルーシブ教育」とは言えません。どの子も成長・発達する権利があり、それを保障するのが「インクルーシブ教育」であり、障害者権利条約の精神もそれと同様であることを広く知らせていく必要があります。

⑤ 国連障害者権利委員会の「総括所見」をどう読み解くか

国連障害者権利委員会は「日本の報告に関する総括所見」（22.9.9）を公表しました。この中の教育に関する「懸念事項」と「勧告」は、(a)隔離された特殊教育の永続化への懸念とインクルーシブ教育への権利の確認 (b)通常の学校へのアクセスと文科省4.27通知 (c)合理的配慮 (d)通常の教育の教師の研修および意識変容 (e)通常学校におけるコミュニケーション方法 (f)高等教育の6項目からなされています。

このうち、(a)における隔離された特殊教育をめぐる記述が、日本では「分離された特別な教育をやめるよう要請した」と訳されましたが、それは果たして妥当かと論議されています。日本では相変わらず、障害に応じた特別な指導・支援は、特別な場（特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室）以外には用意されず、しかもこれらの特別な場は通常の教育から隔離されたものであることも少なくありません。こうした状況は改められないどころか、特別な場で学ぶ子どもの数は増え続けており、それは通常学校・通常学級が障害のある子どもへの排除圧力を強め続けていることと深く結びついています。権利委員会が「特殊教育の永続化」という表現を用いて懸念を示したのは、この国のこうした状況に対してなのであり、それを転換するためにこそ、インクルーシブ教育への権利を認めることを求め、具体的な目標、時間枠および十分な予算措置を伴った国レベルの行動計画の策定を求めたということではないでしょうか。

(b)では通常の学校における障害児の受け入れ拒否と、受け容れる準備ができていないという認識および事実があげられ、それと並んで特別支援学級に在籍する児童生徒は、学校で過ごす時間の半分以上を通常学級で過ごすべきではないとする文科省通知（2022. 4. 27）の問題性が指摘されています。

(c)では、障害のある児童生徒への合理的配慮の提供が十分ではないことへの懸念が示され、インクルーシブ教育を確保するための合理的配慮を保証することが求められています。

(d)は通常教育の教師のスキルの不足と否定的態度が懸念事項とされ、研修の確保、障害の人権モデルに関する意識の向上が要請されています。

(e)はろう児への手話教育の欠如、盲ろう児へのインクルーシブ教育の欠如などに対する懸念が示され、通常の教育環境において、さまざまな障害に即した補助的・代替的コミュニケーション(ACC)のモード・方法の使用が保障されるべきと要請されています。

(f)は大学入試および入学後の学修・研究プロセスの両面において、障害学生に対する社会的障壁を除去するための国レベルの政策が欠如していると指摘しています。

以上のことから、通常の学校、通常の学級を含み、さらに義務教育段階や高等教育等も含んで、障害のある子ども、青年、成人の教育を受ける権利の保障、そのための諸条件の整備を求めており、それは各領域における教育条件を貧しいものに留め置き、障害のある人たちの学習し発達する権利を侵害してきたこの国の教育行政に対する痛烈な批判として受け止めるべきだと思います。

⑥ 「第3次特別支援教育推進計画」～当事者・関係者の願いをもとにした施策を！～

2021年10月から、長野県特別支援教育連携協議会において議論されてきた「第3次長野県特別支援教育推進計画」が23年3月の定例教委で決定しました。23年から5年間適用されます。「小・中学校における特別支援教育の充実」「高校における特別支援教育の充実」「特別支援学校における教育の充実」「地域連携・教育支援の充実」という4つの柱について現状と課題を明らかにし、それぞれにおける今後の方向性を検討してきました。

この連携協議会には、研究者、医療関係者、療育関係者、教育行政関係者等とともに、現場教員も委員として参加していますが、小・中学校、高等学校、障害児学校の児童生徒の実態や現場教職員の実態や課題などの分析が不十分であり、学級定員の引き下げによる少人数化や教職員増などの教育条件整備の記述が一切なく、現場にますます困難な状況を押し付けたものとなっています。

3. 障害児教育の現場では

今日の競争社会の中で子ども達の生きづらさが顕著になっています。障害児教育の現場でも同様の事態が進んでいます。特別支援教育「元年」と言われた2007年から16年、「学力」向上を競わされる各自自治体の教育行政は、授業や学級づくりの面では「教育スタンダード」「授業スタンダード」などと称してその「標準化」をめざし、管理面では校長のリーダーシップの下に学校外の専門機関との連携・分担を促進しようとする「チーム学校」（中教審答申、15年12月）を一律に押し付ける傾向を強めています。

その背後には「教育の目標が達成されるよう…体系的な教育が組織的に行われ」ることを求める改定教育基本法(第6条学校)があります。この条文は「教育を受ける者」に対しても「学校生活を営む上で必要な規律を重んずる」こと、「自ら進んで学習に取り組む意欲を高めること」を求めます。18年度から本格実施の「特別の教科・道徳」もこの延長線上に位置づくものです。このような学校観・教育観の蔓延によって、教室がかつてなく息苦しくなってきた結果、特別支援学校・特別支援学級・通級指導教室などで学ぶ子ども達が急増しているのではないかと推測されます。

(1) 小中学校の通常学級では

通常学級に在籍している配慮を必要とする児童生徒の数は、全体の8.8%(前回調査+2.3%)といわれました。しかし、医学会では1割超(約16%;信大病院・本田秀夫氏)が通説となっているようです。今、通常学級にはさまざまな実態の児童生徒がいます。落ち着きがなく先生や友だちの話が聞けない子、気持ちが逸れやすく集中できにくい子、字の形が取りにくく書くことにとっても時間のかかる子、特定の事柄にこだわって切り替えができにくい子、表現力が乏しく会話が成立しない子、時には多動・衝動性が激しくトラブルに発展しやすい子など、様々です。

それらに加え、3年間のコロナ禍を経た子どもたちの小学校入学により、教師が活動を提案しても「やだー」「やりたくない」などと平気で叫ぶ子どもたちが多いのは、一部の学校のことでしょうか。家庭生活からようやく保育園という集団を作るべき時期に集団を作りにくかった経験をしてきています。離席が多い、先生や友達の話が聞けない、話していても響いてこないなど、相手意識の薄い自分勝手な子どもたちが増えています。また、保育や子育てにあたる大人が常に不安を抱く日々の中にあり、アタッチメント(愛着形成)を築きにくい社会的な背景も大きかったと思われます。

こういった子どもたちを含めた学級では、ユニバーサルな生活や環境設定、視覚支援を併用した誰にも分かりやすい学習展開、楽しさを共有した集団作り、個々の児童に合わせた支援の充実をしていく必要があります。そして、私たちはコロナ禍の中で「分散登校」という経験を通して、子どもたちとじっくり関わることができ、少人数学級の必要性を改めて強く感じることもできました。このことから、1学級の人数をもっと少なくして、落ち着いた環境の中で生活・学習できるよう条件整備していく必要があります。また、「配慮を必要とする児童生徒」を、「困った子」としてとらえるのではなく、「困っている子」ととらえる発想の転換をすることによって、その子の困り感を理解しながら考えや気持ちに寄り添っていくことが求められています。一面的な「学力」思考により、授業の質が変化したり、プリント漬けとなったりするようでは、このような子どもたちは自ずと学級での居場所を失っていくでしょう。

そして、通常学級担任の支援力を高めていくことも課題です。市町村ではそれぞれに巡回相談が計画され、専門家が現場に定期的に入って指導・支援のあり方を検討しています。しかし、日々忙しい学校現場では一人ひとりの子どもについて年間通して継続的に検討していく余裕がないのが現実かと思われます。国連権利委員会が要請しているように、現場にもっとゆとりを保障し、研修の確保や障害の人権モデルに関する意識の向上となる取り組みをしていく必要があります。

(2) LD等通級指導教室では

通級指導に対するニーズは高く、指導を受ける子どもたちも年々増加しています。2022年度は小中学校の通級が基礎定数化されて6年目でした。児童生徒13人に1人の教員配置を基準に、毎年定数としての配置数は増えています。通級における指導には、2023年度、文科省は新たに664人分が予算化されました。しかし、長野県では20人、30人を担当しているというケースも報告されています。「13人未満には配置しない」「13人~25人に1人の教員を配置」という方針が適用された自治体もあり、「規模の小さな自治体から通級がなくなる」「1人の担当が最大25人を担当する」ということが起きています。通級指導教室を本務校として設置したいと思っても、まずはサテライト教室を設置し、人数を多く受け入れている実績を示している学校からという県の方針があるようで、教員の過度な負担あつての設置が条件となっています。また、制度としては週1~8時間まで利用できることになっていますが、サテラ

イト教室では週1時間が限度で、特別支援学級に入級している子が退級に向けて通級指導教室を利用したいと考えても、それができない実態もあります。このようなやり方をやめ、必要としているところにきちんと通級が設置できるよう求めていかなければなりません。

長野県の第3次特別支援教育推進計画では「通級による指導の拡充」と項目をたて、「必要とするすべての児童生徒が、通級指導教室を利用できるように、通級指導教室とサテライト教室をニーズに応じて適切に設置します」と記載されていて、歓迎したいと考えます。

ことばの教室の増設についても、「適切な配置について増設を含め努力する」という県教委の考えもあり、実際に上高井・須坂小学校に新設されました。

(3) 小中学校の障害児学級では

① 学級定員の問題

現場からは、「定員の引き下げ」を求める声が非常に強く上がっています。「特別支援教育」や「インクルーシブ教育」の考え方の広がりにより、「遠くの特別支援学校ではなく、地域の学校に」という流れが強まり、「学校判断」の子が小中学校にも多く在籍しています。また、国が認定就学者制度から「認定特別支援学校就学者制度」へと制度を転換したこともあり、もはや障害児学級と障害児学校の法的にも実態も垣根がほとんどなくなってきたといえます。それにも関わらず、障害児学級の定員は四半世紀以上「8名」に据え置かれたままです。早急に6名に引き下げる必要があります。

全国的にみると、各自治体独自の努力により定員を引き下げているところがあります。15年度は山形と奈良が6人、鳥取は7人、愛媛は「情緒障害において特に必要があると認める場合」5人となっています。青森には県独自の加配があり、知障学級も自・情障学級も8名になると加配教員がつかます。こうした取り組みに学びながら、定員引き下げを前進させていくことが重要です。

② 特別支援学級の利用時数と入退級の問題

県教委は、全国トップクラスの障害児学級（特に自情障学級）の在籍率を下げることに、ここ数年躍起になっています。21年1月には、『「適切な学びの場」ガイドライン』を現場に下ろし、入級・退級についての基準や道のを示してきました。その中で、「自情障学級で、概ね週8時間以内の利用が継続している際は、…退級に向けた目標を設定します」という記述が見られたり、文科省の756号通知を強調し、そもそも入級の対象ではないということを暗に押し付けたりする内容になっています。また、文科省は第375号通知で、特別支援学級の子どもを対象に、「原則として週の半分以上を目安として特別支援学級で学ぶこととし、大半の時間を通常学級で学んでいる場合は、学びの場の変更を検討すべきである」としました。これには「時間数で画一的に判断すると地域の柔軟な取り組みを妨げ、共に学ぶことが制限されてしまう」と障害者団体からも疑問視されています。

学びの場の問題は、言うまでもなく通常学級において、どんな障害があっても効果的な授業が受けられるような手厚い教員配置や学級定員の引き下げがなされ、また「通級指導教室」が必要な学校すべてに設置されて、学びの場の選択肢として用意されている前提のもとで言えることです。

「通級指導教室」は、国の定数化を受けて長野県でも徐々に整備されつつある状況ですが、「ガイドライン」や文科省通知を示して退級を迫る一方的なやり方は不当と言えます。実際に、入級の判断が厳しくなったという事例や、ようやく保護者の同意を得て入級をすすめようとしたところ「小6になっての入級はあり得ない」などと実態を考慮しない事例も報告されています。その子にとって最適な学びの場で学ぶことは大いに歓迎すべきことですが、「自・情障学級の在籍率を下げる」という数字合わせのために、「ガイドライン」や文科省通知が恣意的に運用されることがないよう注視する必要があります。

③ 特別支援学級のサービス通級の問題

ここ数年、以前からあったサービス通級の問題が大きな問題になって、子どもたちの教育を圧迫しています。「年度当初定員ぎりぎりの8名でスタートしたが、年度途中で入級があり、気がつけば10人在籍していた」「通常学級にいられなくなった子がサービス通級として自情障学級に通い、本来の在籍し

ている学習にも大きな影響を与えている」などの声が多数あります。年度途中の加配や支援員等の配置など、早急にできる措置を県や地教委に求めていくことが重要です。

④ 標準から外れた障害児学級の編制

通常の複式学級は14人1学級ですが、複式にしてよいのは2学年までで3学年にまたがらないのが原則です。生活年齢や学年行事などへの参加を考えれば、障害児学級も同様の編制が行われるべきです。また、通常の複式学級は小1が在籍する場合は、14人ではなく、8人1学級となります。そうであるならば、障害児学級も小1が在籍していれば8人より少なくするという配慮がされるべきです。

学年(年)	1	2	3	4	5	6
児童生徒数(人)	3	2	2	4	3	2
標準編成(文科省)	①		②		③	
標準から外れた編成(長野県)	A	B		A	B	

表1: 文科省「標準学級」の考え方について(2014)

また、学級の大規模化について、13・14年に出された「特別支援学級および特別支援学校小学部・中学部における『標準学級』の考え方について」に基づいて、学級全体の児童生徒数を8で除するのではなく、児童生徒数が標準を下回っている下学年から順に編成するよう文科省は考え方を(表1)各都道府県教委に示しています。しかし、長野県は「実際の学級編成が標準学級に縛られるものではない」などとし、標準から外れた編成を行っています。表のような事例であれば3学級になるところを単純に8で割って2学級編成に抑えているのです。

⑤ 1名でも障害種別の学級の設置を!

国は1名でも特別支援学級の設置は可能としているにも関わらず、長野県では「3名揃わなければ社会性が育めない」との理由で「3名そろふこと」が条件となっています。運用上の工夫で簡単にクリアできることであり、理由としては成り立ちません。

弱視、難聴、肢体不自由、言語障害、身体虚弱、自閉症・情緒障害の学級が各々設置され、それぞれの学級で専門性が発揮された障害種別の教育が行われることが、「合理的配慮」の観点からも当然必要ですし、各学校の特別支援教育の充実の面からも非常に有効です。各担当者が専門性をもちより、一人ひとりの子をより多角的で多様な視点からとらえることもできるようになります。

⑥ 支援員制度の抜本的改善を

特別支援教育のスタート時、発達障害のある子どもたちへの対応として、新たな教員配置は行われず「特別支援教育支援員」の配置で乗り切ろうとしました。しかし、国からの支援員の予算が「地方財政措置」として、他の予算とひっくるめて市町村に交付されるため、各自治体の考え方によって、支援員の配置や待遇に大きな格差が生まれています。また、どの学校でも感じられているように、現在の学校において支援員の存在は欠かせないものになっており、通常学級の支援や特別支援学校判断のお子さんへの支援など、専門性の非常に高い内容を請け負っているのが実態です。それにも関わらず、低賃金で時数や日数にも制限があり、大きな矛盾と困難が支援員に押し付けられているというのが実態です。

⑦ 特別支援教育コーディネーターの課題

特別支援教育コーディネーターからの悲鳴が年々深刻さを増しています。学校全体がインクルーシブ教育を推進する上で、まず、その中心となる特別支援教育コーディネーターを定数配置し、専任化することが不可欠です。文科省も「コーディネーターの専任配置」について言及しました(16年教育再生実行会議第9次提言)。一方、長野県は県の推進計画に記されていた「マネジメントリーダー」の計画が実施されないうちに、次期推進計画から削除されてしまいました。「UD(ユニバーサルデザイン)リーダー」が配置されていますが、県教委は、特別支援教育コーディネーターとは関連がないと明言しています。特別支援教育を学校に位置づけるためには、そのキーパーソンとなる特別支援教育コーディネーターの専任化が欠かせません。

⑧ 医療的ケアを要する子どもたちの教育

特別支援学校に限らず、近年では小・中学校にも医療的ケアを要するお子さんが入学するケースが増えています。インクルーシブ教育の観点からも「地域で暮らす」という当たり前のねがいからも、これからも増えていくことが予想されます。医療的ケア児が増加する中、21年6月、「医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律（以下、「医療的ケア児支援法」）が成立し、同年9月に施行されました。「医療的ケア児」を法的に定義し、国や地方自治体が医療的ケア児の支援を行う責務を負うことを日本で初めて明文化した法律です。医療的ケア児を子育てする家族の負担を軽減し、医療的ケア児の健やかな成長を図るとともに、その家族の離職を防止することを目的としています。

今回の医療的ケア児支援法の成立により、各自治体が予算を持ち、保育所、認定こども園、放課後児童健全育成事業、学校（幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校）などで医療的ケア児の受け入れに向けて支援体制を拡充する責務を負うこととなります。各自治体や現場の実態を把握し、改善を求めていく必要があります。

（４）障害児学校の課題

① 障害児学校「設置基準」既存の学校への適用により、過大・過密の改善に向けて前進！

障害児学校の教室不足の問題が切実となり、21年10月に発表された文科省調査では、全国で3740教室が不足し、19年より教室不足が578教室増加しました。長野県でも19年の44教室から69教室へと教室不足が増加しています。

20年に文科大臣が「設置基準は必要」と述べ、その後中教審答申にも「設置基準の策定」が盛り込まれ、21年5月には、「特別支援学校設置基準の制定（案）」を公表しました。文科省の制定案には、「適正規模を示さない」「障害種に応じた必要な施設、設備について定めない」「既存校は努力義務にとどめる」など不十分な内容も多くありました。

9月に出された省令は、今回の設置基準が学校を設置する上での「最低限の基準」であり、設置者は「これらの水準の向上を図ることに努めなければならない」としていることから、子どもたちの教育条件の改善を図っていく上での足がかりを築くことができましたと言えます。尚、既存校の基準の適用について設置基準では「当分の間、なお従前の例によることができる」と猶予されていますが、可能な限り速やかに設置基準を満たすことが求められます。既存校の教室不足解消のための「集中取組計画」を作成することを国から要請され、長野県は「長野県特別支援学校整備基本方針」を提出しました。普通教室等（小諸養護9、安曇養護8、飯田養護9、諏訪養護5、伊那養護3）を増築するとして、計画がすすめられています。

今回の増築の計画は、教室不足解消という面ではたいへん大きな成果です。しかし、教室増や駐車場の確保でグラウンドがどんどん狭くなり、運動が制限され、廊下で体育をしている現状や、調理室や音楽室・プレイルーム・職員室などの特別教室が教室になる現状などもあり、さらに過密・過大化がすすみ、教育条件が悪化する点で大きな問題があります。学校や分校の新設など、抜本的な改善計画の策定が求められます。

② 問題だらけ！当事者不在の「長野県特別支援学校整備基本方針」

県教委は、「県特別支援教育連携協議会」や、それに付随する「専門家委員会（非公開会議）」からの意見を受け、21年3月に「長野県特別支援学校整備基本方針」を決定しました。「個別の指導計画を全県統一の形式にする」「生活単元学習などを学習指導要領との関連を明確にするためにシラバスを県の示した形式に基づいて全特別支援学校で実施させる」「障害のある子どもたちの教育を就労偏重のまま見直そうとせず、『専攻科』については一言も触れられていない」「障害児学校の増設はもちろん、分校の設置すら全く触れられておらず、分教室路線を踏襲していく方向」などなど、現場が求めている内容、子どもたちの願いとはかけ離れた内容で埋め尽くされています。

今後、この方針に従い、現場への大きな負担、子ども不在・教科優先・就労偏重の授業、個別の指導計画・シラバス等による県教委による教育内容の統制と強制が上意下達的に広がり、障害児学校に留ま

らず、障害児学級に波及することも予想されます。それはこれまで、子どもたちをまるごと捉え、子どもの願いから出発して組み立ててきた教育を 180 度転換させる危険性をはらんでいます。

③ 障害児学校の教職員定数増の課題

19 年度から 5 年間で自立活動担当教諭 120 人増の計画が出され、複数年の計画としては決定されませんでした。単年度で 22 年度も 25 人増となりました。22 年 5 月での教職員定数の乖離は 152 人(実習教員・寄宿舎教員等含む)となっています。寄宿舎教員については、乖離解消に向けた計画が未だに示されていません。引き続き乖離解消に向けてとりくみを進めていく必要があります。

④ 障害児学校スクールバスに関わって

20 年度以降、感染症対応などとして「児童生徒の通学保障に対応するスクールバスの配備」「安心・安全な通学保障のためのスクールバスの増便」「感染症対策として、重症化リスクの高い児童生徒を対象にジャンボタクシー等を利用した増便」などが行われてきました。22 年度には松本養護学校に 1 台増車、花田養護学校に 2 台新規配置、飯田養護学校と小諸養護学校、諏訪養護学校は各 1 台更新とされています。増車にあたっては、民間委託がセットで行われています。教職員の負担軽減といった側面はあるものの、運転手の高齢化が指摘され、事故の報告も何件か上がっているなど、安全な運行という面で心配があります。県教委に対して民間委託にあたっての具体的な条件整備などを示すことや、丁寧な実態把握を求めていく事が必要です。

⑤ 障害児学校でも進められる「GIGA スクール構想」

ICT 環境を整備し、いつでも・どこでも・誰でもが充実した学びを享受する方針を文科省が全国の小中高校で進めており、県内の障害児学校でも各種機器の配置が行われています。一見、障害の有無の隔てなく平等になされた措置のようですが、実際の使用法は現場任せというのが実態です。問題点の一つは、危機の整備やメンテナンスの担当者を中心に各教員の仕事量が増えることです。これでは多忙化の解消とは逆方向です。そもそも、子どもも教職員も、それらの機器を使いこなすことが前提であることが最大の課題です。本来なら目的に適したハード・ソフトを選択し、必要なサポート体制の下で教育活動が実施されるわけですが、前もって与えられた機器や限られた人員のみで活動を考えなければならぬのが今回の施策です。もしそれらを使いこなせないなら、それは本人の努力不足に過ぎないという自己責任論が、ここにも垣間見えます。

⑥ 全国的にすすむ寄宿舎の統廃合に注意を

全国的に寄宿舎の統廃合には引き続き注意が必要な状況です。生徒が減少している盲学校、ろう学校の統合や、寄宿舎に安易に他校の子どもたちを入舎させて片方の寄宿舎を廃舎にする動きが各地で見られます。入舎基準を「通学困難」に限定することで舎生を減らし、舎生の減少を理由に統廃合を行うという事例も見られます。また、養護学校義務制から 40 年以上が経過し、校舎や寄宿舎の老朽化が顕著になり、建て替えや移転をきっかけに統廃合がもくろまれるという例もあります。コロナ対策として利用人数を減らして対応している寄宿舎も多いようですが、それが意図的な舎生減につながられる可能性もあります。放課後児童デイなどが増加する中、学校教育の一環としての寄宿舎の教育的意義や役割を丁寧に語っていくことが大切です。

(5) 高校では

① 高校に在籍する発達障害、知的な困難を抱える生徒

公立高校に在籍する「発達障害の診断名を持つ生徒の割合」は 4.14% (2022) となり、特別支援教育制度導入から毎年増加しています。課程別では全日制 2.63% に対して、定時制 19.6%、通信制 5.7% と、多部制・単位制高校を含む定時制・通信制課程に発達障がいのある生徒は多く偏ります。

また、長野県は中学校「自・情障学級」卒業生のうち 89% (公立高校に 54%) 「知障学級」卒業生の 45% (公立へ 27%) が高校に進学しています。更にスクリーニングで発達障害の疑いのある生徒数も加わり、特別なニーズがあり合理的配慮があれば生きやすくなる可能性のある生徒は、ほぼすべての高校

に在籍しています。診断名の有無にかかわらず各校とも可能な範囲で支援や配慮が実施されることが求められます。

中学校まで障害児学級在籍で少人数（最大8名）の環境で学校生活を送ってきた生徒も、全日制高校では40名を定員とする学習環境となります。高校入学を目標として、生きづらさに蓋をして支援の手から離れて進学した生徒が行き詰まりを感じてSOSを発します。または中間教室在籍で適切な個別支援を受けていない生徒もいます。特性は周囲の受け止めによっては学級集団のムードメーカーとなることもあります。無理解な環境下では二次障害が発生し教員の目は事態の收拾に集まってしまうがちです。全日制高校でもスクールカウンセラー、SSW、各圏域の発達障害サポートマネージャーなどの活用が広がっています。また、行政はこれまで以上に不登校支援、貧困家庭支援、引きこもり予防、若年層の自殺予防対策など学校との連携が頻繁になりました。これまでの学校文化にとらわれずコーディネーターを中心に柔軟な連携が求められます。

②多部制・単位制高校、夜間定時制高校

全日制課程に比べ少人数の学習環境が実現しているため安心につながる生徒が在籍します。多様性を受け入れる学びの場として特別支援教育コーディネーターを中心に組織としての取組が必要ですが、教職員の要求であるコーディネーターの明確な専任化はなくすべての高校と同様に校内の分掌で調整している現状です。

「高校における通級による指導」は6年目を迎え、実施校である多部制・単位制高校3校による連絡会が漸く実施されました。高校には特別支援教育の免許を持つ教員はいないため、担当者は教科の通常授業を持ちながら通級の対応を行います。支援学校から自立活動専任の巡回教員の割り当て時間も含め、担当教員の明確な加配が必要です。全国的に行われている「高校における通級による指導」のあり方は各県によりさまざまです。長野県方式は定着していませんが、「通級指導」が学校全体の特別支援教育の底上げにつながると考え継続できるよう奮闘しています。

※「多部制」とは、午前部・午後部・夜間部を有し、4時間授業で4年間での卒業が基本だが他の部の授業に参加して単位を取得することにより3年間で卒業可能となるシステム。

※「単位制」とは、在籍期間中に最低必要単位数の74単位取得で卒業資格が得られる。

③公立通信制高校

県内に公立の通信制高校は2校、サテライト校が1校です。コロナ禍以来6～7人に1人が通信制課程へ進学しています。私立の広域通信制を含め在籍者は増加傾向です。公立の全日制高校からも定時制課程からも年度途中の転学があります。また、中学校卒業から通信制への進学も増加しています。

不登校生徒は全国に25万人と言われますが、コロナの影響は全国的に「学校には毎日通わない」という学び方の選択幅を広げました。人との関わりを避けたい生徒にとって通信制は高校卒業の目的を果たす大切なツールと言えます。しかし県内の通信制サテライト校は、毎日通うことのできる通信制でありながら公共交通機関の不便さや教員不足、設備不足による課題が山積で、通信制に居場所を求める生徒にとっては不十分な教育条件です。

④第2期高校再編による、夜間定時制高校の状況に注目します。

旧第3通学区には【長野東スーパーフレックス新校】（仮称）が新設されます。

【長野東高校】を多部・単位制高校に転換し通信制を併設する計画です。このことにより北信地区の定時制・通信制は集約されることとなります。【長野高校夜間定時制（普）】【長野吉田戸隠分校】【長野商業定時制（普）】【長野西（通信制）】は長野東に集約されるため、広範囲にわたる地域に1校の定時制高校となります。立地的条件から公共交通機関の問題、通信制のあり方（スーパーフレックスとは毎日通える通信制とのこと）から生徒の居場所としての施設設備の問題、特別支援教育の受け止めと教職員体制の準備など、様々な困難が予想されますが計画の具体性は公表されていません。生徒、家族の負担増は拭えない状態のままです。

【小諸商業定時制（商）】は佐久新校に移管しますが、商業科ではなくなります。同様に【長野工業定時制（工）】【上田千曲高校定時制（工）】も工業科から普通科に転換されます。夜間定時制の専門科の活躍や将来へのつなぎ、高校生活の充実など、定時制専門科からの要求に反して職業科をすべてなくし、普通科のみとなります。定時制課程で学ぶ生徒には職業専門科を選ぶことができません。次の表にまとめられているとおりです。

全県の定時制に関わる再編計画3次案

旧通	対 象 校	再 編 整 備 案（校名は仮称）
1	定通制なし	
2	中野立志館（普）	中野総合学科新校に移管
3	長野東（全日・普） 長野（普）、長野吉田戸隠分校（普）長野商業（普） 長野西（通信） 長野工業（工）	長野東スーパーフレックス新校（多部制・単位制に転換） 長野東スーパーフレックス新校に集約 長野東スーパーフレックス新校に移管 普通科に転換
4	篠ノ井（普）	そのまま
5	東御清翔（多部制・単位制） 上田（普） 上田千曲（工）	夜間部を設置（三部制に） 東御清翔に集約 普通科に転換
6	野沢南（普） 小諸商業（商）	佐久新校に移管 小諸新校に移管、その後、東御清翔の夜間部の設置時期を考慮しながら、佐久新校に集約
7	諏訪実業（普）	岡谷諏訪総合技術新校に移管
8	箕輪進修（多部制単位制） 赤穂（普）	そのまま 赤穂総合学科新校に移管
9	飯田OIDE長姫（普・工業）	そのまま
10	木曾（普）	そのまま
11	松本筑摩（普・多部制単位制）	そのまま
12	池田工業（普）	安曇野総合技術新校の校地等と併せて検討

⑤高校で引き受ける多様なニーズ

社会につながり切れ目のない支援を必要とするケースは発達障害をはじめとする障害種にとどまりません。DV、ネグレクトなど愛着の問題に起因する人との関係性のトラブルや適応障害。自分を守るため他者に向けた攻撃や自身に向ける自傷行為。貧困家庭、ヤングケアラーなど多様性も多岐にわたります。4月「子ども家庭庁」の発足により、行政の枠組みが大きく変化しました。在学中の「子どもの最善の利益」と卒業時の「18歳成人」としての自立に向けて、SCはもちろんのこと外部資源と上手くつながるよう高校教職員の理解と仕組みづくりが必須です。

今年度の入学者選抜も昨年に続き、ほぼ全入の実態です。高校入学までに障害者手帳を取得している生徒も在籍しています。診断名があり明確な支援の必要性や合理的配慮の要求の内容や、入学者数に見合った教員の加配を県独自で行うことを要求していますが、人的加配が期待できない現状です。加配は無理でも支援学校教員と高校の積極的な人事交流、支援学校分教室教職員との日常的な交流などについて組織としての特別支援体制づくりが必要です。今ある資源と最大限の連携をしながら、一人ひとりの生徒に不利益にならない本人主体の進路支援を心がけます。

⑦ 新たな教育改革のなかで

ICT教育の推進では今年度より自己負担による一人1台端末の導入となりました。経済的負担感と共

に、中学校までの不登校経験生徒の経験値の差や発達特性、知的能力による取り扱いの困難さは切実です。また、3年前のコロナ休校からスタートした進学校の授業展開に対して、定時制通信制課程ではタブレットの個人購入には遅れがあり全面的に県の貸与で対応している実態もあります。ICT教育の進捗状況には大きく学校間格差があります。特別支援こそ「個別最適化」として上手く活用する手立ての研究が急がれます。

4. おわりに

障害者権利条約は2006年に採択され日本が批准したのは14年です。今回初めて国連の対日審査が行われて日本政府に対する「総括見解」（勧告）が示され、日本の「特別支援教育」は「分離した教育」だとして中止を求める勧告が示されました。障害者権利条約があるこの時代において障害のある子どもたちの権利としての教育はどうあるべきか、インクルーシブ教育の可能性を問い直す時期が来ているのではないのでしょうか。このことにより現場に動揺や混乱が起こらず、子どもを中心に据えた教育実践が継続されることを願います。

「障害児教育の専門性」は、子どもたちの事実を語り合い、障害に応じた教材、施設・設備などを用意し、子どもたちにあった実践を創造するいとなみを通して教職員集団の中に蓄積され、発展してきました。教職員を管理強化や序列化によって分断し、指導の個別化・訓練化・マニュアル化、モザイク的子ども観等が促進され、目に見える「できる」ことを求める教育の質的後退は、「人格の完成をめざす」教育の目的とはかけ離れてしまうでしょう。

本教研では、分科会の名称もあえて「障害児の教育」と付け加えてあります。「特別支援教育」の問題点を洗い出し、明日の長野県教育を指し示す活発な論議を期待したいと思います。

箕輪進修高校 北原恵美

第16分科会 特別支援教育と障害児の教育 分科会

高教組上伊那支部

箕輪進修高校分会

北原 恵美

「小学生段階で障害者手帳を取得している高校生の
自分との出会い直し」

～母子家庭、精神疾患の母親に左右され自立困難な事例～

◆学校の概要

本校は「多様な学びの場」として「特別支援教育」の高校への本格導入と同時に再編された多部制・単位制高校（定時制課程）である。普通科は20人前後の少人数学級を基本とした学習集団を編成し「わかる授業」「参加する授業」を展開している。少人数の学習環境が保障されることから、様々な教育的ニーズを持つ生徒が在籍している。

生徒数400名規模の学校であるが、近年の少子化や通信制高校への生徒の顕著な流れもあり現在およそ280名が在籍している。I部の生徒を中心に生徒会活動、三者協議会の存続もあり、運動部は高体連または定通大会への参加で全国でも活躍している。

発達障がい診断名を持つ生徒はII部に約40%、中学までの不登校経験生徒は入学時50%前後である。「学校全体で生徒を支えるシステムの構築」を必要として特別支援教育に力を入れている。

◆レポートでは、幼いころに発達障がいから精神障害者保健福祉手帳を取得したまま高校生となり、高校卒業後の進路選択の次期を機会として自己認識を始める事例が複数ある。これ迄は保護者の元に手帳更新、受診も行ってきているが自己理解ができている事例は少ない。本人なりの発達障がいの理解、手帳の意味、自分の納得や保護者に対する思いなどに気づくことになる高校2年生の内面的または家庭的な困難について、学校では困難に向き合う本人をチームで支援するが、子どもの権利としての診断名告知からその後の継続した支援はどうあるべきであったかを一つの事例から考えたい。

◆高校2年女子 めぐみさんの事例

1【校内の情報共有】

○高校入学時の申し送り

- ・母子家庭：母親と本人の2人家族
- ・母親：無職、精神障害者保健福祉手帳あり、
- ・「要対協」家庭で児童相談所の介入あり 虐待：親から子（兄）、兄から妹（本人へ）
- ・アスペルガー障害（7歳）障害者手帳1級取得（小2）
- ・自閉スペクトラム症、愛着障がい（8歳）の診断あり
 - WISC-IV：全検査=102 7歳0ヶ月
 - WISC-IV：全検査=101 9歳0ヶ月
- ・小学校（小6）：自閉症・情緒障害学級入級。
- ・中1：通常学級在籍。友人とのトラブルで2学期から不登校
- ・中2：2学期後半から自・情障学級で半日学習。3学期は適応指導教室で過ごす。
- ・中3：登校してほぼ1日を過ごしたが、母親の不安定から欠席が多くなった。
3学期は進路に向けて生活できた。

○入学時、母親から教育相談の窓口申し出があった（めぐみさん同席）。

・母親自身に ADHD があること、めぐみさんも発達障がい（精神）を持っている事、学習の状況や人間関係の心配について 30 分ほど話す。母親からの話は一方的で、話の内容はかなり飛んでしまう。こちらから本人への投げかけもすべて母親が答える。途中からめぐみさんにイライラした様子が見られたが、母親の話を止めることはせずにいた。

特 Co は校内で配慮できる範囲の説明を母親にするが耳に入っている感じがなく、一緒に様子を見ていくことを告げ緩やかに話を切った。

◆教科担当者会議における情報共有

新学期のはじめは授業に先立ち、各学年の学習係主催で「教科担当者会議」が行われる。中学校や行政から集まって来る情報をまとめ、集団守秘の範囲で担任から関係者全員に情報共有が行われる。

・母子家庭、母親に精神の障がいがあること、本人に発達障がいから精神障害者保健福祉手帳を取得していることの報告があった。

2【SSWに介入依頼】

1 年次めぐみさんの学校生活は特に問題なく過ごしていたが、入学後に離婚が成立した母と元夫の激しいケンカがあり、本人が仲裁に入り接触があったことから母が警察に通報した。

通報→ 警察、児童相談所介入 → 警察から一緒に居ないように指導あり → 翌日、児童相談所より学校へ本人の登校確認（安否確認）があり事態が発覚。担任が確認「通常通りに登校している」

→ 教頭と相談の上、特 Co からめぐみさんの地域に詳しい SSW に相談、情報提供を依頼 → SSW は幼少期に母親と関わりを持ったいきさつがあり介入の必要性を認識していた。

→ SSW は学校から本人と上手くつながることを希望 → 数日後めぐみさんが授業を休み保健室に来室したため特 Co は本人への声掛けを行った → SC、SSW の存在を紹介するが「特に変化はない」「母は家事全般はやる」「困っていることはない」等きっぱりと答えた。学校からのめぐみさんと SSW のつながりは失敗（様子見とした）。

3【家庭の背景】「要対協」家庭のためSSWを通して家庭児童相談員からの情報

- ・母親はDV家庭で育ち、親族とは絶縁。統合失調症を発症、精神障害者保健福祉手帳取得。
- ・家計：母親の障害者年金、児童扶養手当、ひとり親手当、特別児童扶養手当など福祉のみ。
- ・母のはじめの夫：めぐみの兄の実父。兄は精神の障害者手帳あり。父方の祖父母と同居。
- ・母の2人目の夫：めぐみの実父。精神疾患（うつ病）あり。現在は再婚。
- ・母の3人目の夫：高校1年まで同居。入学後に離婚成立。

ケンカ → 通報 → 警察、児相介入 → 避難のため転居希望 → 翌年3月転居

- ・転居と同時に行政の地区担当者（家庭児童相談員）が替わる。母親にはつなぎ役が必要。
- ・母親はかなり神経質になっていて新しい地区担当者を簡単には受け入れる様子はない。
- ・SSWはかつて母親の相談役だったため、母に安心感があり介入が可能となった。

【学校からSSWへの依頼】

- ・本人、保護者との面接、家庭訪問、受診同行を中心とした直接支援を依頼した。
- ・学校を抜きに家庭児童相談員の引継ぎを兼ねて家庭訪問。母親はSSW同席で安心。
- ・一方学校とSSWは常に情報を交換、共有した。

【関係機関】

- ・医療：現在は障害者手帳更新のためのみ受診。服薬なし。医師の転勤で担当医が変わる。
- ・児童相談所：ケンカの通報後に面接を実施したが継続面接は母子ともにのらない雰囲気。
- ・市福祉課：家庭児童相談員（転居に伴い担当が変わり母親に混乱あり）
- ・SSW：かつて保健師として母親の相談役だったため、介入がスムーズ。相談員に同行。

4【SSWによる家庭訪問開始】

◆3月、転居に伴いSSWと家庭児童相談員が家庭訪問（母親、本人とも話す）

- ・母親（統合失調症）はこれまでの状況を話す話話2時間ほど止まらない。

○SSWの提案 → 母自身が不安定になった時にめぐみさんの支えがなくならないよう、めぐみさんにはSSWが関わりを持つことを母親は承諾

○めぐみさんの気持ち

- ・SCとの関わりは小学校で懲りている。→当時のSCから「自分の状況を発達障がいの子にしていけない」と言われたことがトラウマとなっている。
- ・学校での特別な声掛け、SC、SSWの関わりは拒否。根ほり葉ほり聞かれるのは嫌。
- ・担任は嫌い。学校の教育相談は信頼していない。
 - 教育相談の先生は自分の苦手な子の味方となっている。ラウンジには入りにくい。

◆生活の様子

- ・前夫からの暴力があり引っ越したが、メールで「どこにいても調べようと思えば分かる」のメッセージに怯え、母親は「外も歩けない」という。
- ・訪問者があってもすぐに玄関ドアを開けることは危険なため、玄関ベルを取り外している
- ・母親はこれまでの相談員を大変信頼していた。SSWと新しい地区担当相談員に何をどのように相談したらいいのか混乱したためSSWが明確にする。

② 危険を感じ児相に繋がるような案件の場合 → 家庭児童相談員

②学校、親子関係、子育てに関しては → SSW …… 母親はメモを取る

- ・当分は2人一緒に毎月1回の訪問を約束。その際には市に登録してある電話番号に連絡後訪問するなど慎重に行うことを約束。

◆4月SSW訪問

- ・めぐみさんの精神障害者保健福祉手帳について、前回の更新時に1級が3級となったこと

に意義を申し立て現在は2級となっているいきさつを母親から聞く。

S S W → めぐみさんの手から手帳を確認。次の更新時期が近いので受診予約を勧める。

○母親からの要望：めぐみさんが「困っていることを言えない、母にも話せない、学校にも話せない時に相談できることを確保しておきたい」と母親の意向があり、S S Wは本人のみの面接が可能となった。

○S S Wと本人の面接

- ・本人に障がい理解はない。服薬はなく、受診の意味も理解していない。
- ・母親は手帳の更新をするつもりだが、本人には「お守り」として持つこと、学校にも他の人にも言う必要はないことを伝えている。(学校入学時にすでに母から伝えられ教職員は周知)
- ・母親は実父の悪口を言い、めぐみさんに当たってしまう時もあると母親自身が泣く。

◆5月SSW訪問 家庭児童相談員と母の面接

- ・母親の4月受診で、コンサータ処方(うつの強い薬も出されたという)
- ・母自身の生い立ちを語る。
- ・母の受診、15日ぶりに風呂に入り受診した。・眠れない
- ・「ここは馴染めない。外の世界が見えない」と母。
- ・「本心はめぐみを施設に入れて自分は〇〇市に帰りたいが、子の気持ちを考えると無理」
- ・他の「ひとり親」の方がどういう気持ちでやっているのか知りたい。カウンセリングを受けたい。 → めぐみさんに母親を煙たがる様子があると感じている。
- ・市は母について入院対象と考えている → 3月に支援措置をかけたが、決定前に前夫とのことがあり転居でそのままになっている。

◆5月S S W訪問 S S Wとめぐみさんの面接

S S W:「手帳の更新を今度するけど、手帳利用の就労を考えているか？」

めぐみ:「よくわかんない。手帳を持っていると職業訓練みたいな所にも行けるって聞いた」

「手帳持っているから普通に就職できないのかと思った」「手帳の話はビミョーでまだなんとなくちょっと無理」

- ・就職で独り暮らしになったら「母を捨てる」「裏切るつもりでしょう」と母に言われる。
- ・めぐみが幼い時すぐくわがままで、すごい苦勞したって母親の機嫌が悪い時すぐ責められる黙って聞いているけど「そうかなあ」って思う。そういう時には「無」になる。

兄の方が自己中なのに、母は責めない。兄に(母が)した行為は過激だったけど言葉では責めない。めぐみには「どうせ裏切るんでしょう」とか小さい時のことを色々責める。

S S W:そういう時は「無」になるとか、自問自答して自己完結すると言うけど、つらいね。

めぐみ:「母の方がもっとつらいと思うし、自分が病む前に母がもっと病みそう」

- ・母を刺激したくない。朝機嫌が普通でも、夕方ころっと変わってるときがある。休みの日も急に責めたりしてくる。

学校のことをSSWに話しはじめる

・めぐみさんは「友達の話をして何も解決しないと思うけど・・・」と言いながらため込んでいたことを話し始めた。

○登下校の電車が一緒に、人との距離感がつかめないもえさん（同学年女子、隣のクラス）について話す。（もえさん：ASD、手帳あり、支援会議継続の生徒）

- ・隣のクラスなのに勝手に教室に入って来る
- ・見たくもないアニメの動画をしつこく見せてくる
- ・近づいて何も言わずに「ほっぺピン」してきた。信じられない。びっくりしすぎて声も出なかった。（一番最近の出来事。このことによって母親が興奮してSSWへ連絡）
- ・インターンシップや修学旅行が一緒だと最悪
- ・他の女子に抱きついているのを見る。自分に来たらキレるかも・・・など

○担任に対する不信感はあるが、出来るだけ関わらない。避けるなど自己防衛している。

◆SSWの提案→「学校での事を話せる信頼できる先生を探してみるね」母親と学校のストレスの両方をめぐみさんが抱え続けられないように。」 → めぐみさんは承知した。

■一方学校では、特CoとSSWは打ち合わせを続け、校内で話を聞くことのできる教員と環境を整えた。もえさんの関わりを最小限になるよう両担任に力を借りる。

◆5月末 学校にて

めぐみさんの授業の空き時間にSSW来校。本人と一緒に書道研究室（沼田先生一人）面接

○苦手なもえさんについて、SSW同席で沼田先生（障害者就労特Co）に話す。

→ 学校での対応を確認。嫌なことがあったら沼田先生に伝えるなど確認できた。

○母のこと

- ・最近はおえさんの件より家での母との関係に困っている。
- ・調子が悪い時には小学生の時に言った内容で責めてくる。
- ・母は働く気持ちがあるが面接に行っても自分の障害者手帳のことを言うと断られる。
- ・めぐみにもアルバイトをするように言われている（水道代、携帯代）
- ・母は〇〇市に帰りたいが、めぐみの高校のためにここに暮らしていると本人を責める。
- ・この状態が続くのであれば兄のいる祖父母（2番目の父の親）のところで暮らしたい。
※祖父母宅に兄は同居。父が再婚したことで「これ以上関わりを持たないで欲しい」と言われている。

◆6月学校にて SSW同席で沼田先生に話す

○もえさんに急に抱きつかれた → 他の女子の訴えもあり担任よりもえさんに注意済み。

もえさんの支援会議にて具体的に行動修正。中学校でも密着度が高く友人をなくしたためもえさん本人も理解した。家族がASDの兄の味方になってしまい疎外感があり不安定。もえさんはインターンシップ（手帳利用で就労移行支援施設体験）の不安もあった。

○母のこと

- ・毎日母のマッサージをさせられる（10分～母が寝るまで）
- ・母の話を週に2回くらい聞かされる（平均3時間くらい）
- ・病院で母には薬の調整が必要かも → SSWが病院へ情報提供することを承諾
- ・めぐみさんが母と距離を取りたい時の対応 → SSWが児相に現状を知らせることを承諾

◆7月 夏休み・三者懇談会・インターンシップ・受診

○母親からSSWに保護者懇談会同席の希望

- ・兄の家出があり母親は不安定になったため、SSWの家庭訪問で懇談会の予定を確認。
→ 担任からは成績などの話のみとして、母と沼田先生の顔合わせを計画。
- ・予定の日に母親不調のため家を出ることができず懇談会は中止。成績上位で問題なし。

○夏季休業中インターンシップ3日間は、本人希望の高齢者介護施設にて行う。

- 問題なく終了したが、のちに介護の現場は自分には難しいことを経験した。

○障害者手帳更新のための受診。SSW同行。

- ・これまでの医師の転勤により初対面の医師。「手帳は自分の希望ではないが今は母親の言うとおりにしておきたい。母とのトラブルは避けたい」と本人。
- ・医師は将来を考え「思春期ディ」を勧めたが、「押し付けられた」と母子の捉えとなり不信感。

◆10月、進路希望調査・文化祭終了・修学旅行をまえに

○母親はめぐみさんの愚痴や学校での出来事をすべて書き留めて、一つずつSSWに訴える。

- また、めぐみさんの就労希望があやふやとなり「特性はこうだからこう理解してほしい」「ああゆうこともこうゆうことも・・・先生にわかって欲しい」など、母親の訴えは3時間に及んだ。めぐみさんも職種を決められず「だからわかんないんだってば！」と激しい口調。
- ・新しい地区担当の家庭児童相談員には「聞いてもらっても満たされない」とのこと。

○めぐみさんは夏休み以後、副担任の田川先生のところに一人で来て話すようになった。

- ・常に空腹で食べ物をねだる。教科担当者の愚痴をこぼすようになっている。
- ・めぐみさんはアルバイトを決め2日ほど勤めたが母親が急に門限を20時としたため辞めざるを得なかった。

○修学旅行に向けて

- ・班別行動のメンバーは穏やかな友人関係である。しかし、この学年は中学校において宿泊や文化祭などのイベントの経験がない。全員が不安で、全員が初めて家族から離れての遠出となる。
- ・母親の不安、本人の不安の両方が影響し合っている。本人の捉えと母親の捉えが違う場合もある。

◆今後のこと

◆特C oはSSWと校内関係者の情報共有の場を設定して、母親の状況確認とめぐみさんの進路の方向性を探る。→ 母親の状態は虐待にならないのか。

◆現在のところ、学校生活では成績、授業の取組など問題はなく進路についても通常の一般就労に挑戦することに担任、教科担当者の不安はない。しかし、学校の「進路指導の方針」では、手帳がありながらクローズでの就職はさせられない。

→ 保護者、本人の希望があれば手帳を隠してクローズの就労も権利と捉えるべきか。

◆SSWの意見は、本人に就労の力はあっても、家庭の状況として一般就労は困難ではないか。保護者の希望とあわせて今後検討が必要。

・手帳利用のメリット・デメリットは専門機関(障害者総合支援センターなど)の話を聞き、今後、めぐみさんが沼田先生、SSWと一緒に考えてから、母親と話し合う順序でどうか。

◆ヤングケアラーとしての見立てはどうか。しかし、自立の名のもとに母子分離を学校が導くことは間違いではないか。

・めぐみさんの自立度、自立の方向によって今後の母の支援は可能か。その決定は誰か。

◆本人の自己理解(納得)なしに通院、服薬、手帳取得が行われ高校生となってきた。本人の障がい理解において本人や家族が継続的な支援を望むとは限らないため、現在の福祉の関わりを維持したい。行政の支援者と連携して考えていくが、SSWは高校卒業後の対応はない。児童福祉法は18才成人のため卒業後はすぐに適応しない。

母親の精神疾患はすぐに回復するものではないと予想がつくが、ヤングケアラーの捉えも18才までとなり、子どもが守られる期間は実に短い。

今学校ができる事、してはいけないことは何かなどについて考えたい。

「子どもの権利条約」や「障害者権利条約」が定着していればもっと優しい社会のはず・・・

以上

子どもたちに権利としての性教育を

◎はじめに

どんな子どもたちにも、自分らしく、より豊かに成長して生きていってほしい。そのため
の柱として、科学的で肯定的な性教育（包括的性教育）、すなわち権利としての性教育
の学びは必要不可欠であると考えます。「性」や「生」について学ぶことは、自分自身を知
ること、成長を感じることに、いのちについて考えること、多様な性や他者を知ること、障
害受容にかかわることなど、生きていくために欠かせない大切なことである。

毎年、どのクラスの子どもたちにも、何かしらの形で性教育を行ったり取り入れたりす
ることを大事にし、取り組んできた。今回授業を行ったのは中学部3年生。知的障害や自
閉症、ダウン症などの子どもたち6人が在籍するクラスである。このクラスの子どもたち
にも、「性」や「生」についての学びを通して、まずは自分自身のことを知ってほしいと
いう思いがあった。また、これまでの自分を振り返る中で、大きくなった自分を感じてほ
しいという思いもあった。

今回の授業は、全部で10回行った。毎時間、授業の最初には「さいころゲーム」とい
う活動を取り入れた。これは、子どもたちが他者と心地のよいふれあひを知るための活動
である。友達とかかわることが好きな生徒が多い中で、仲が良かったり話したい気持ちが
強かったりすると、性別問わずに距離感が近くなることも多くあった。周りの大人は、そ
のことに對して大人が決めたいものさしで注意や指導をすることが多い。だが、他者とかが
かわる距離感は、大人がルールとして一方的に決めてよいものなのだろうか。他者とのか
わり方や、心地のよい距離感は、相手によって変わるものではないか。そしてそれは、子
ども自身が自分で考え、見つけていくものではないだろうか。「さいころゲーム」は、そ
ういった他者との距離感やかかわり方、心地のよいふれあひについて、子ども自身が体験
的に学びながら考えてほしいと願い、取り入れた活動である。

◎授業内容

①さいころゲーム、オリエンテーション

（自分のからだの部位の名前、どれくらい知っているかな？）

②さいころゲーム、からだのしくみについて① からだの部位の名前を知ろう

③さいころゲーム、からだのしくみについて② からだの変化とプライベートゾーンを知 ろう

④さいころゲーム、からだのしくみについて③ 月経や射精、からだの部位の名前につい て（3つのグループにわかれて）

⑤さいころゲーム、大きくなった自分を知ろう

- ⑥さいころゲーム、赤ちゃんの成長を知ろう
- ⑦さいころゲーム、赤ちゃんはどうやって生まれる？（ビデオ視聴）
- ⑧さいころゲーム、妊婦体験をしよう
- ⑨さいころゲーム、沐浴体験をしよう
- ⑩さいころゲーム、まとめ

- ・相手とふれあう時に大切なことは、お互いの「同意」が必要であるということ。また、嫌な気持ち、断りたい気持ちがあった場合には、その思いを伝えていいということ。相手の思いを尊重することも大切。

◎おわりに

性について学ぶことに対して抵抗感やマイナスなイメージを抱くことや、決められたジェンダー観（男なら〇〇、女なら〇〇）が強い大人は多くいる印象がある。それは、私たちがきちんとした性教育を受けてこなかったから、大人自身が性について学んでいないからであると考えられる。子どもにとって身近な存在である教師の考え方や思いは、子どもたちに濃い影響を与えていると感じている。まずは大人自身が性について学び直し、自身の中にあるマイナスなイメージを払拭し、肯定的に受け入れるところからはじめる必要があると考える。

どんな子どもたちも、人とかかわりたい気持ち、他者を好きになったり仲良くなりたいと思ったりする気持ち、ふれあいたいと思う気持ち、恋愛や結婚に対する思いや考えをもっている。障害があってもなくても、その子どもが抱いている気持ちを、まずは大人が受けとめること、一緒に考えることが大切であると考えます。

私たちがなんとなく知っていること、なんとなく知ったことも、特に障害のある子どもたちは知らないまま、具体的なイメージをもてないことが多くある。障害のある子どもたちだからこそ、丁寧に、具体的に伝えていく必要があると考える。子どもたちと一緒に学びを積み重ねることで、学ぶことが多いのは、私たち大人のほうかもしれません。子どもたちに気づかされることもたくさんあるのではないのでしょうか。

子どもたちがより豊かに、自分らしく生きていくために必要なのは、大人が決めたルールを守ることでしょうか。まずは自分自身のことを知り、自分自身は大切であると思えることが大事ではないかと考える。そのことに気づくことができれば、他者を思いやること、理解することにもつながると考える。私たちには、子どもたちに「性」や「生」について伝えていく責務があると思う。子どもたちの人権を尊重した性教育の輪が広がることを願う。

知障学級 日々の授業づくり

1. 日課

・・・授業の組み方・原学級との行き来・メンバー・時数・内容に悩みながらの日々

基本的な組み方		月	火	水	木	金
国語／算数 社会・理科・外国語	1					調理活動
	2		B専科T理科			調理活動
体育 生活単元学習	3					
	4	体育			体育	
給食・清掃・のびっこ なかよし学級又は 原学級で	なかよし給食 なかよし1組2組掃除 なかよしのびっこ（連絡帳で翌日予定を書く、今日の振り返り、着替え）					
個別学習 生活単元学習・音楽	5					ボランティア
	6		A専科T音楽		児童会・クラブ	洗濯干し・自由工作

- なかよし学級の授業は・・・
 - ・毎週木曜日に次週の予定を全学級から出してもらい、次週の予定を組む。
 - ・2学級の16人を2人の担任で2分割して（特に国語／算数）行うか、一同に集めてTTで行うか。
- 原学級授業は・・・
 - ・低学年の子どもは、国語算数以外、図工、体育、音楽等、参加できる授業がある。
 - ・高学年の子どもでは、体育（プール以外）、総合等。
 - ・学年が上がるにつれてほぼなかよし学級で一日過ごす子どもが増える。
 - ・低学年時から登校渋りが見られる子どもに、なかよし学級授業を選んで部分登校するケースもある。
- 生活単元学習等、なかよし学級の授業では・・・
 - ・同じメンバーで続きの学習を組んでいくことが難しい。
 - ・商品作りの学習等、2教室に分かれて行う場合は、できるだけ自分でどちらにするか、だれとペアになるか等、みんなで話し合っ決めて決める場面を大切にしている。
 - ・日によって子ども達の状態や進行に予知できない状況があり、継続した授業を組むことが難しい。

2. なかよし学級の学習年間計画

	4月5月6月7月	8月9月10月11月12月	1月2月3月
生活	和太鼓交流 (岡田小と3回)	ふれあい教育展太鼓発表 (岡田小とチーム)	交流遠足 (岡田小と)
単元	盲学校のお友だちよろしく会	院内学級・盲学校と共同製作	盲学校のお友だち交流会
学習	ふれあい教育展作品出品	ほのぼの力作展出品	
学習	畑作り → 調理活動(味噌汁他)	地域の方に教わるスイートポテト作り	
学習	川遊び	地域探検	学習発表会
学習	ふれあい教育展の市場商品作り	ふれあい教育展市場で商品を売ろう	
学習	ためたお金で・・お出かけしよう	交流遠足へ行こう	6年生お別れ会をしよう
通年	○週末おせんたく	○ボランティア活動しよう	○味噌汁作り ○職員室での手作り商品販売
自立活動	みんなと話し合おう	役割を分担して動こう	お友だちと自分のよさを見つめなおそう
自立活動	学級の約束・マナーを考えよう	学級目標を話し合おう	
自立活動	○なかよしストア お買い物へ行こう	お店を開こう・接客マナーを考えよう	
自立活動	お出かけのマナー(約束)を考えよう	公共の場での心がけ	
自立活動	地図を見よう	バスの乗り方を知りマナーを考えよう	
自立活動	手紙を書いてなかよくなるよう	太鼓を大勢の方に見ていただく	感謝を表そう 成長をふりかえろう
自立活動			◎翌日、翌週の予定を知り、持ち物や行動を考えよう。今日よかったことを振り返ろう。
自立活動			◎今週の目標を決め、毎日振り返ろう。
自立活動			◎なかよし学級内での係の仕事を自分から考えてしよう。(◎のびっこタイム)
自立活動			○カレンダーを作り利用しよう
自立活動			○日課表を見よう
自立活動			○病気を自分で予防しよう(かぜ等・虫歯・生活習慣) ○栄養を考えた食事をしよう
国語	自己紹介しよう	手紙を書こう	招待状を書こう 日記を書こう
国語	出来事を話そう	聞いて質問しよう	自分の思いを言葉に 一年間を振り返ろう
国語	図書館の利用・マナー	市立図書館を利用しよう	本を紹介しよう
算数	お金を数える	おつり学習	お買い物へ行こう 計算機の使い方
算数	予算をたてよう	お買い物ごっこ	
算数	表やグラフ	なかよしストア決算	
算数	カレンダー作り	時計を読もう	タイムスケジュール
算数	長さ・形・計量	定規・コンパス等使って	分数の利用
社会	学校付近の様子・学区地図	身近なお仕事	松本市地図 公共施設
社会	方角	地図記号	給食センター・スーパー見学 バス停
理科	季節の変化	身近な植物や生き物の観察	天気や雲の観察
理科	気温の変化	水と温度の変化や関係	磁石の力 電池を使って
体育	体育授業の約束・遊具の安全な遊び方	プール学習・川遊び	冬の遊び
体育	リズム体操→ボール運動・ボールゲーム・チームプレー→	体力づくり・用具を使って	
図工	つくりながら考えよう → 自分の発想で楽しもう	指の感触を楽しもう(造形遊び)	
図工	つくりたいものを形にしよう	→みんなで遊べるものをつくろう	→協力してつくろう

3. 生活単元学習 例：『交流遠足へ行こう』展開

	生活単元学習	他教科で取り入れる内容
1 学期 ～9 月	<p>「遠足へ行くお金を貯めよう」</p> <p>○どんな商品を作ったらいいかな</p> <ul style="list-style-type: none"> ・先生方へアンケートを作って聞いてみよう ・得意のイラストを商品に取り入れよう <p>○職員室で販売しよう</p> <p>○ふれあい教育展で販売しよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・買ってもらえそうか、友だちに聞いてみよう ・買ってもらえそうな商品作りを考えよう 	<p><算数> 予算をたてる お金計算に慣れる 販売場面予習 買い物場面の計算に慣れる</p> <p><国語> アンケート文作り お願する文</p>
1 0 月	<p>「ふれあい教育展で販売をしよう」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・職員室販売や参加日販売をふりかえろう ・お店当番のやり方を決めて練習しよう ・お店と買い物グループを決めよう 	<p><算数> お金計算に慣れる 販売場面の計算に慣れる</p> <p><国語> お客対応の言葉に慣れる</p> <p><社会> 路線バス停</p>
1 1 月	<p>「楽しい遠足にしよう」</p> <p>○楽しい遠足にするために相談しよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの場面でのめあて・約束 ・必要な仕事・係を考えよう ・活動グループ（ペア）を考えよう <p>○遠足のしおりに自分の行動を書き込む</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ペアや係の仕事、買い物等、考えて書き込む 	<p><道徳> 公共・公平</p> <p><国語> 岡田小へ手紙を書く</p> <p><算数> 時刻と時間 ペアで昼食買い物練習をしよう</p> <p><家庭科> 昼食の栄養を考えて選ぶ</p> <p><社会> 松本市近隣の地図</p>
1 1 / 1 2 遠足当日 西友～あづみの公園～アルプス公園		
1 2 ～ 2 月	<p>「遠足のふりかえりをしよう」</p> <p>○お家の方へ報告をしよう（参観日）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・写真を見せながら話そう 	<p><算数> 会計まとめ・決算</p> <p><国語> 日記・作文・話す お礼の手紙を書こう</p> <p><図工> 絵で表す</p>

<商品作り・販売の様子>



4. 自立活動 例：なかよし体育 週2時間（月）4校時（木）4校時

流れと内容	自立活動
(ア)リズム（まねっこ）体操 音楽に合わせて、準備運動をする 片足バランスや4拍リズム打ち、手足曲げ伸ばし 等	1 (3) (5) 5 (1) (3)
(イ)ボール回し みんなで輪になって、2～3個のボールを投げて回す 並び順を考えて変えたり、相手によって投げ方を変えたり	3 (1) 6 (1) 相手を見て声をかける
(ウ)サンドイッチドッチボール 外野（2人×2方向）に挟まれた内野でのドッチボール	3 (4) 5 (3)
(エ)フリータイム 一人一人やりたいことを決めて運動遊びをする 集団遊び（サッカー、バスケ、バウンドバレー、大縄 等） 原級体育の練習（跳び箱、マット、シュート等） 個人遊び（フラフープ、竹馬）	3 (1) 6 (1) (5)

5. 他校の先生方へ聞いてみたいこと

- 日々の授業の組み方 ・ ・ 授業の流れやグループをどんなふうに？
- 生活単元学習・自立活動の実際

第 16 分科会 特別支援教育と障害児の教育

上小支部
上田市立丸子中学校
倉 薫 知 寛

「他者と協働するためのコミュニケーション能力の育成」
～対話活動の充実を目指して～

1 テーマ設定の理由

本校特別支援学級の生徒たちは知的障がい児学級 3 名、自閉症情緒障がい児学級 13 名の計 16 名である。個々に課題はあるが、多くの生徒たちに当てはまる課題としてコミュニケーション能力と計画性が挙げられる。コミュニケーション能力については、学校の中で自分の考えや言いたいことを一方的に伝えようとする、反対に自分の考えや思いを伝えられず我慢してストレスをためてしまう、時には教師に対して挑戦的な言葉で不快感を与える生徒たちの姿があった。また、それらの経験から自分に否定的になったり、学習意欲や登校意欲をなくしてしまったりする生徒たちの姿もあった。計画性については、学習や学校生活において活動を完了させるのに必要な時間や手間を予測することが難しく、授業開始に遅れることや宿題が提出できないといった社会的な自立に対して不安を感じる生徒たちの姿があった。

このような生徒たちが自立活動を通して、それぞれの特性を考慮しあいながら、他者意識を持ちながら活動を継続して行く。そして、その結果として、学校生活や今後の人生において周囲の人とのコミュニケーションを円滑にしたり、協力しながら生活したりする力をつけてほしいと考え、上記テーマを設定した。

2 事前授業までの姿

今年度から授業として自立活動を新しく始めるにあたり、最初に生徒たちへ自立活動の目的や活動内容を説明した。その後、何を行っていききたいか尋ねた際、生徒たちからは手芸や木工、調理をしたいというアイデアが出た。そして、そのアイデアを行う時に必要な時間や工程の難易度について意見交換しながら、生徒たちの関心が最も高い調理活動に決めることができた。

調理活動に向けて生徒たちは料理を決める話し合いを行い、料理名から調理工程が推測できた「そうめん」に決め出し、食材や調理工程をクロームブックで調べた。実際の調理では、調理室で調理道具の保管場所が分からなかったり、調理工程にその都度必要になる道具の準備などに時間がかかったり、あわただしい調理になった。その後行った調理の振り返りでは「お湯は最初に準備するといいね」「そうめんを茹でた後に必要な道具のことを考えられてなかった」など調理工程について多くの反省が意見として出され、それらを生かしてもう一度「そうめん」を作ることになった。2 回目の調理では情報を分かりやすくするために調理工程や調理道具を書いたホワイトボードを設置したり、調理前にそれを見ながらお互いに声をかけあって調理道具を準備したりするなどの工夫を行ったことで 1 回目より手際よく調理を行うことができ、生徒たちは工夫の成果を感じた。

その後の活動では、お互いに意見を出したり集約させたりしながら新しく作る料理を決め、以前の調理での反省や意見を取り入れた調理工程を考えた。さらに、自分が担当する役割や工程を他の生徒たちに伝えながら調理する経験を積み重ねていき、コミュニケーション能力と計画性の力を育てていった。1 学期末の振り返りでは、生徒たちは自分たちの行動の変容に気づくことができた。

3 単元展開

時	単元名	活動内容
5月(6時間)	「そうめんを茹でよう」	<ul style="list-style-type: none"> 自立活動での活動目標を生徒たちと共有し、これから何を作りたいかのアイデアを尋ね、必要な時間や難易度について意見交換しながら生徒たちの関心が高い調理活動を行うことに意見をまとめることができた。 生徒たちで何を作るかの話し合いを行い、生徒たちが料理名から調理工程を推測できた「そうめん」を調理することに意見をまとめることができた。 そうめんの調理に向けて、必要な食材や調理道具、調理工程を計画して調理活動を行った。 1回目の「そうめん」の調理では予定通りに調理工程が進まず、調理後の振り返りで多くの反省が意見として出た。 次に何を作るかの話し合いで、調理工程を練り直してもう一度「そうめん」を調理することに意見をまとめることができた。計画を練り直した調理工程で調理を行い、前回よりも予定通りに作ることができた。
6月(12時間)	「蒸しパンを焼こう」 「鈴カステラを焼こう」	<ul style="list-style-type: none"> 意見を取り入れて調理工程を練り直すことによって調理工程の改善を実感した生徒たちは、次に何を作るかの話し合いで、甘いものを作ることを意識し「蒸しパン」を調理することに意見をまとめることができた。 これまでの経験を生かして役割分担を細分化した調理行程の計画をして調理活動を行った。 調理後の振り返りでの新たな反省の意見を生かし、再度「蒸しパン」の調理活動を行った。 次に何を作るかの話し合いでは、生徒たちは焼く調理工程に興味を持ち、「鈴カステラ」を調理することに意見をまとめることができた。 生徒たちはこれまでの調理の経験を生かし、調理工程の計画や調理をスムーズに行うことができた。 次に何を作るかの話し合いでは、自分たちの嗜好を考え「白玉団子」を調理することに意見をまとめ、調理工程を計画することができた。
7月(2時間)	「白玉団子を味付けよう」	<ul style="list-style-type: none"> 調理活動では、生徒たちが同時に同じ活動を行う工程に戸惑いながらも、ほぼ調理工程に合った調理を行うことができた。 1学期での調理活動の振り返りでは、生徒たちは反省の意見を取り入れた計画と調理の経験を続けるトライ&エラーによる行動の変容に気づくことができた。 2学期に何を作るかの話し合いでは、様々な味を楽しみたいという理由で「パスタ」を作ることに意見をまとめることができた。
8月・9月(11時間)	「目をくぎづけにするパスタを作るう」	<ul style="list-style-type: none"> これまでの反省の意見を取り入れながら、「パスタ」に必要な食材や調理工程の計画を立てる。(第1時) パスタの調理活動を行う。(第2時、3時) 自分にとっての「目をくぎづけになるパスタ」のイメージを、食材カードを組み合わせ紙にまとめ、(第4時)、調理工程の計画を立てて(第5時)調理活動を行う(第6時、7時)。 食べてくれる人にとっての「目がくぎづけになるパスタ」をイメージしながら、食材カードを組み合わせ紙にまとめること、発表する。(本時) 前時のイメージ紙をもとに意見をまとめ、調理に必要な食材や調理工程の計画を立てる。(第9時) 調理活動を行い、ターゲットにした人にパスタを持参し感想を聞く。(第10時) これまでの調理活動の経験を生かして、次に何を作るかの話し合いを行う。(第11時)

4 単元名「目がくぎづけになるパスタ」

(1) 単元設定の理由

自立活動を経験してきた生徒たちは、最初は自分たちがおいしいものを味わいたいという意識で料理を決め調理活動を行ってきた。一連の活動の中で、自分たちが調理した料理を周りの先生や特別支援の生徒たちに食べてもらったり、感謝の言葉や肯定的な感想を言ってもらったりした経験から、次第に誰かに自分たちが調理した料理を食べてもらいたいという他者意識が芽生え始めている。その意識を捉え、今回は他者意識をもとに料理を考え、自分の意見を発信していく徒の姿に出合いたい。

「目がくぎづけになるパスタ」のアイディアは、次に何を作るかの話し合いで「パスタ」作ることに意見をまとめた後に生徒から出たアイディアで、自分たちが創造性を働かせて見た目にこだわって調理したパスタを自分たち以外の他者が見たり食べたりした時の反応を意識している。これまでは完成形がはっきりしている料理をトライ&エラーを重ねながら調理してきた生徒たちであるが、新しい創造性を意識しながら自分たちで考え、計画し調理を行っていくことに価値があると考えられる。また「目がくぎづけになる」要素には量や盛り付け、食材の組み合わせ、色彩など考えられ、誰に向けて何の要素に意識したかも生徒によってアイディアが異なるため、なぜそう考えたかコミュニケーションが生まれることにも期待している。さらに、パスタの調理工程では、パスタを茹でる作業とソースや具材を用意する作業が同時進行していくので、今までに経験していない調理工程の新鮮さもある。

6 本時案

【前時】

自分にとっての「目がくぎづけになるパスタ」の調理活動を行い、その時の楽しかった気持ちや驚いた気持ち、パスタの見た目等の感想を共有する。

【本時の主眼】

生徒が身近な人の目がくぎづけになるパスタのイメージについて発表する場面で、料理を味わってほしい身近な人の反応や好みについて考えながら食材カードを組み合わせることを通して、身近な人の目がくぎづけになるだろう要素や反応を予測して話すことができる。

【次時】

「目がくぎづけになるパスタ」の調理活動に向けた食材や道具、調理工程、役割分担の計画をたてる。

【指導上の留意点】

- ・ 8組の学級担任の先生とチーム・ティーチングを行う。
- ・ 不登校生が書いてきたパスタのアイデアを教師が紹介し、連帯感を高める。
- ・ 食材カードを組み合わせる場面で、量や盛り付け、食材といったイメージを構成する要素を具体的に示すことで、パスタの仕上がりをイメージしやすくする。

【展開】

過程	学習内容【学習形態】	○予想される反応 △教師の支援 □チーム・ティーチングの教師の支援 [] 評価	時間
導入	①前回の調理活動の様子を振り返り、調理の反省や感想を言う【全体】	△前回の調理の様子を写真で提示してその時の出来事や反省点を尋ねることで、パスタを食べておいしかった感想や調理工程についての反省点を振り返ることができるようにする ○パスタの味について発言する ○他の生徒の発言に対して共感したり、意見したりする △生徒の発言を黒板に板書しながら、あいまいな内容の発言にはより具体的に言えるように発問や助言をする □発言の意図が他の生徒に伝わっていない時に、生徒に伝わる言葉や表現で言い換える △見た目についての生徒の発言を取り上げ、前回の調理では自分たちの目がくぎづけになることを意識して調理したことを意識づける	6
	②誰の目をくぎづけにしたいか方向性を決める【全体】	「目がくぎづけになるパスタ」のアイデアを出そう △前回の調理の経験から、自分以外の誰にくぎづけになる体感してほしいか尋ねる ○家族など、身近な人を挙げる ○先生など、生活の中で接する人を挙げる △生徒が誰に向けて作るか方向性を決め、次に作る料理はその人を意識したパスタを作ることを生徒に提案する	4
展開	③食材カードを組み合わせたいパスタのイメージまとめる【個人】	△食材カードと紙を提示し、パスタのイメージのまとめ方を説明する ○紙の上で食材カードを組み合わせ、作りたいパスタのイメージを形作ろうとする ○身近な人と自分との関わりから、その人の反応や好みについて考える △イメージを量や盛り付け、食材など要素に区切って伝え、イメージの可視化を支援する □タイムマネジメントを行う	25
	④生徒の司会でアイデアを発表しあい、意見交換をする【グループ】	△生徒のイメージ発表の進行を M. So さんに依頼し、進行のやり方を書いたメモを渡す □生徒が作成したパスタのアイデアをホワイトボードに掲示する ○メモを見ながら、生徒にイメージやくぎづけになるために工夫した所を尋ねる ○自分のパスタについて発表する ○自分がどう感じたか発言する ○発言に対して共感したり、意見したりする。 △発表の中でくぎづけになる要素を板書する □生徒の発言を記録する △それぞれのアイデアの特徴を再認識させ、作りたい人に合っているか発問する △不登校生からのアイデアを紹介して、考えの違いを紹介する ○作りたい人の性格を考える ○自分のこととして捉えた仮定の話をする □記録した発言を振り返らせ、アイデアの違いを認識させる △一人ずつ意見を聞き、次回調理するパスタを決める	10
終末	⑤本時の活動を振り返る【全体】	△本時の活動を振り返って、身近な人を意識した活動ができたことや次回から調理に向けた活動を行うことを予告する ○組み合わせた活動について感想を言う ○必要な食材や調味料、分量について意見を言う	5

【実証の観点】

身近な人を考えながら食材カードを組み合わせるイメージを作り、その後に意見交換する場を設定したことは、他者意識をもちながらお互いに考えを伝えあうコミュニケーション能力の育成に有効だったか。

通常級の児童に「自立活動」の視点を取り入れた指導

今年度、上伊那地区教育課程研究協議会の「特別支援」授業校として、授業公開をさせていただく機会を得た。本校のこれまでの研究の歩みと、授業を通して見えてきた成果と課題をまとめた。

1 研究テーマと設定の理由

『つながり』

～伊那北の子ども一人ひとりを大切にし、つながりをもったチーム伊那北を目指して～

昨年度の姿から

- 様々な特性を持つ児童・外国にルーツを持つ児童が多く在籍する本校では・・・
 - ・担任の先生一人ひとりでの取り組みには限界がある。
 - 一人の目ではなく、多くの職員で見ていきたい。
- 職員間のつながり によって・・・
 - ・U先生「1年目は苦しいことも多かったが学年の先生といっぱい子どものことを語り合ったことで『一人で戦っているんじゃないんだ』と思うことができた。」
U先生の担当学年の子どもたち クラスを越えた仲間のよさ
職員の関係のよさが、子どもたちの姿につながる。
 - ・1年 Kくん（特別支援級）の居場所づくりのために、特別支援級担任と通常級担任がKくんの実態から取り組みやすい活動を計画→いきいきとした表情で活動に取り組む。
児童の可能性を伸ばすために、その児童に関わる職員が連携する。

一方「特別支援級の子どもの様子をもっと気軽に話せる場が欲しい」という意見も出た。

そこで、今年度は「児童理解・個別支援の向上のためのチーム力を向上」をねらってテーマを設定し、研究を進めていくことにした。

2 研究の方向

「職員関係のよさが子どもの姿につながる」ことや、「職員が連携し、子どもの可能性を伸ばしたい」という願いから、1学期よりいくつかの取り組みを行ってきた。

- ① 全校児童の名前を覚え、名前を呼んであいさつをしたり、声がけをしたりする
- ② 伊那北の子どもを語る会（職員で子どものよさ・課題・可能性の芽を共有）
- ③ 児童のよさに注目した活動の計画・多くの職員で子どもの姿を語る
「可能性の芽を探ろう」プラン
- ④ 研究だよりで、担当以外のクラス・学年の児童のよさを紹介する
- ⑤ 気軽に子どもの話ができる研修の工夫（グループワーク・お互いを語る場）
- ⑥ 職員運動で仲間づくり

2学期には授業づくりを通して、児童への見方の更新・支援の向上を目指してきた。

「多くの職員で可能性の芽を探りたい」児童を担当が抽出し、児童の様子を全体へ伝え、全校職員でその児童の様子を見て、特徴的な姿を担当に伝えることで、活動計画や支援のヒントに役立てられるようにしてきた。

また実際の授業では『支援の柱』として、3つの支援を大切にしてい取り組んできた。

- ☆ 視覚的支援… 児童にとって必要なものが分かるよう、視覚に残るもの
- ☆ 具体的支援… 具体物を用いた視覚的支援＋言葉（短い言葉で、端的に）
- ☆ 肯定的支援… 望ましい姿があった時に・その場で・具体的に・複数で認める

9月には、実際にそれらの支援を取り入れて授業に取り組んだ。

3年2組 国語『対話の練習』の授業では、課題把握の場面でテーマである山小屋の様子を写真で示す視覚的支援や、対話活動の場面で児童が自分の考えを紙に書きだして伝える具体的支援を取り入れることで、班の友だちと互いの考えを共有することができた。

1年2組 特別活動『たんじょうびかいをしよう』の授業では、集団に入ることに抵抗があった児童が、仲間の声に耳を傾け、次第に活動へと気もちを向け、最後にはクラスの仲間と共に活動を楽しむことができたのは、担任の肯定的な関わりによるものが大きい。

子どものよさや可能性の芽に注目しながら、多くの職員が目で見たり、様子を共有したりするこれまでの取り組みが、少しずつ子どもの姿へとつながっていることを感じら

れた。そして『支援の柱』を職員が意識しながら児童と関わることで、多くの児童が集団の中で安心して学ぶための土台づくりにつながってきた様子が見られた。

指導主事より、子どもたちのさらなる成長につながる伊那北の『つながり』を目指して、自立活動の視点を取り入れることについてご指導いただいた。

通常学級に在籍する児童の中にも一斉授業では学びにくさを感じたり、友だちとの関わりで困難さを抱えたりする児童が多い本校では、これまでも通常学級の担任が児童の困り感を解消するために、児童の実態に基づいて個への支援を考えて取り組もうとしていた。しかし、通常学級における自立活動の視点が明確でなかったため、どのように支援すればよいか迷うことも多かった。今後、個への支援に自立活動の視点を取り入れることで、その支援を担当だけでなく、その児童に関わる職員と共有し、多くの職員で児童の育ちを支えていきたい。今回の授業では、自立活動の視点から対象児童に願う姿、指導目標を計画した。

3 実際の授業から

3年生の国語の授業で、以下のような実態のあるY児を対象児とし授業に取り組んだ。

◎ 対象児Y児 これまでの様子

自分の思い通りにならないと怒ってしまう (2年4～10月：日々の生活において)

○友達や先生の行動が、自分の思い通りにならないと、すぐに怒り出し、大声で怒ったり、友達や物に当たったり、教室を飛び出したりすることが多かった。また、落ち着くまでに時間がかかり、冷静に自分の行動を振り返ることも困難であった。

(原因)・休み時間の遊びで、自分が考えたルールを周りが理解してくれないこと

・授業で手を挙げずに話し始めたことを担任から制止されたこと

自分の思いが優先してしまい、友の思いを受け取ろうとしない

(2年11～3年5月：日々の生活において)

○自分が「○○君と休み時間に遊ぶ！」と決めてしまうと、たとえ相手の子と遊ぶ約束をしていなくても、無理矢理にでも遊ぼうとし、それが思い通りにならないと怒って友達に手を出してしまう。

○遊びの内容をY児が自分で決め、周りの友達にその通りに遊んでもらおうとする。遊んでいるうちにY児がどんどんルールが変えてしまい、それに対して友達が意見をするとそれを受け入れようとせず、一方的に怒る。

○クールダウンの途中にクラスの友達が心配して様子を見に行っても「なんで来るんだ！」

「こっちに来るな！」などと怒りが収まらなくなる。

自分の世界に入り込むと周りはずれてしまう (3年9月：国語・話し合いの学習において)

○国語『山小屋で三日間すごすなら』の学習で「どんな持ち物を持っていくか」という話し合いをする際に、「ツルハシで岩を砕いて石橋を作る」という自分の意見を話し出すと止まらなくなり、自分の世界に入り込んでしまった。他の子が「花火」「川遊び」などと現実的な意見を言おうとしても受け入れられず、自分の世界から抜け出せずにいる。グループでの話し合いがかみ合わず、まとめることが難しかった。



☆トラブルが起きた時には落ち着くまでに時間がかかるので、「空き教室でクールダウンをする」「支援員と一緒に校内を散歩したり話題を変えながら (Y 児の好きなポケモンの話など)、気持ちを切り替えたりする」など、様々な手立てを打ちながら、気持ちを落ち着けるようにすることを繰り返し行った。そのおかげで、3年生の10月現在では、トラブル後に気持ちが落ち着かなくなったときは、自分で空き教室に行き、クールダウンをする姿が見られるようになった。

☆トラブルが起き、気持ちが落ち着いた後は、当事者同士で話し合うことを繰り返し行った。その際に 本人の気持ちに寄り添いながら (認めながら)、相手の気持ちも伝えることで少しずつ、友達の思いを理解しようとする姿が見られるようになってきた。

☆帰りの会で「今日一日で楽しかったこと (自分のこと)」を話す機会を作り、Y 児もそこでたくさん自分のことを話して、クラスみんなに認めてもらった。その後、「友達の素敵だった姿 (相手・友達のこと)」を話す機会も作り、周りの友達が発表する姿をみることで、Y 児自身も少しずつではあるが、友達の良い姿に目を向けられる姿が見られるようになってきた。

【可能性の芽】

- ★Y 児本人の良い面を認めることで、安心感をもって話し合いに取り組めるかもしれない。
- ★自身が認められることで、Y 児も友達の良い姿に目を向けることができるようになるかもしれない。
- ★Y 児が興味あることを活動に取り入れることで、より意欲的に友達の意見の良さに意識を向けることができるようになるかもしれない。



【Y 児への教師の願い】

国語や教科学習の話し合いの場面に限らず、友達との遊びを決めるなどの日常生活の中でも、自分の意見を押し通すだけでなく、友の意見を聞き入れるようになってほしい。

【国語の「話し合い活動」を設定した理由】

- ・話し合いでは、算数のように明確な正解がなく、自分の思いを自由に持ちやすい。

- ・自分の思いが強すぎて、友達と意見がずれる場面が出てくるかもしれない。
- ・友の意見を受け入れようとせず、一方的に自分の意見ばかりを押し通そうとすることが予想される。
- ・自分の意見と友の意見の折り合いをつけることに困り感を持つことが予想される。



【本単元でY児に願う姿】

まず「相手の話を肯定的に受け入れる姿」を願いたい



【相手の話を肯定的に受け入れることを願う支援として】

「いいねカード」を使用する



【「いいねカード」の使い方】

- ① 友だちの姿や意見で「いいな」と思ったことがあったら、その場に出す。
- ② 出し終わった後に、いいなと思った理由を伝え合う。

「いいねカード」を作ろうと思ったきっかけ

- ◇ Y児が今、ポケモンカードにはまっていて、「カードを出す」という行為はY児にとって楽しみなことになっている。
- ・ Y児を含め、クラス全員がスクールタクトで学習する際に友達の見解に「いいね」を押し活動を取り入れている。

☆ 自立活動の視点で対象児（Yさん）への願う姿（高学年）

相手の意見・思いを尊重できるようになってほしい。

☆ 自立活動の視点における対象児の指導目標

相手の意見を肯定的に受け入れることができる。

【自立活動の内容 3（2）他者の意図や感情の理解に関すること】

◎ 本時案

（1）主眼

（前時までに）「はんごとに1年生と一緒に遊ぶ」という目的や話し合いの進め方を確認した子どもたちが、司会などのそれぞれの役割を果たしながら、お互いの意見の同じところや違うところに目を向け、意見をまとめていくことができる。

(2) 本時の位置 (全8時間中の第6時)

前時：1年生とやる遊びについて、自分たちの意見を出し合った。

次時：本時の反省をいかし、話し合いの続きをする。

(3) 展開

・クラス ★対象児 (具) 具体的支援 (肯) 肯定的支援 (視) 視覚的支援

段階	学習活動	予想される児童の反応	指導 支援 評価	時間
導入	<p>問題 1年生とやる遊びを決めよう</p>			
	<p>①前時に出し合った「1年生とやりた遊びとその理由」についてふりかえり、本時のめあてを確認する。</p> <p>②考えをまとめる話し合いで大事なことを確かめる。</p>	<p>・縄跳びで遊びたい。</p> <p>・1年生もやったことある遊びがいいと思うよ。</p> <p>★ぼくは氷鬼がいい。</p> <p>・ずっと1人でしゃべっている人がいる。</p> <p>・いろんな意見が出てまとめるのが難しそう。</p> <p>・みんなが納得できるかなあ？</p>	<p>・前時に自分がやりたい遊びとその理由を色分けした付箋に書いて画用紙に貼っておく。(視)</p> <p>・「話し合って考えをまとめる時に困りそうなことはないかな？」</p> <p>・前の話し合いの単元で出されたことをまとめた模造紙をもとに「話し合いのしかた」を確認する。(具)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>【話し合いのしかた】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・順番に話す。 ・みんなが「納得」している ・目的に合っている。 </div>	5
	<p>課題 話し合いのしかたを確かめて、班で考えをまとめよう！</p>		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>・友だちの意見のいいところに注目して聞く。</p> </div> <p>★発表している人をはっきりさせるため「発表マイク」を用意する。(具)</p> <p>★発表の時間を区切るためタイマーを用意する。(視)</p> <p>★お互いの意見のよさに目を向けられるよう「いいねカード」を用意する。(視)</p>	5

展開	<p>③グループで考えをまとめる話し合いをする。</p> <p>④グループでの話し合いをふり返る。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • どちらの遊びもおもしろいから、迷うな。 • 1年生は元気な子が多いから、〇〇さんの言っていた遊びがいいと思うな。 ★元気がいいから、体をいっぱい動かすやつがいいと思う！ 	<ul style="list-style-type: none"> • 1年生のことを配慮した発言をとりあげることで「みんなが納得している」という視点で話し合えるようにする。 • 「どちらもよくて1つに決めることができない」という困り感を持つグループがあれば、よさに注目してみんながより納得する方を選ぶよう助言する。 ★Yさんが自分の意見を曲げられずに押し通そうとした場合、友だちの話をさえぎらずに聞いている周りの子の姿をほめることで相手の話を最後まで聞く大切さに気づけるようにする。(肯) ★Yさんの話が止まらない場合、タイマーを使い、発言時間を意識できるようにする。(視) 	<p>2 5</p> <p>5</p>
終末	<p>⑤本時の学習をふり返り次時への見通しをもつ。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1年生がやりたいのはどっちだろう、と考えながら、遊びを決めることができた。 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 友だちとの話し合いを通して、意見をまとめていくことができる。 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <u>対象児の評価（願う姿）</u> ★相手の意見を肯定的に受け入れることができる。 </div> <ul style="list-style-type: none"> ★ Yさんが「いいねカード」を出していたら、友の考えのどんなよさを見つけたか聞いてみる。 「友だちが発言している時には最後まで聞けたね」(肯) 「タイマーで決められた時間内で自分の話をすることができたね。」(肯) 	<p>5</p>

(4) 見ていただきたいこと

- 対象児への「願う姿」につながっていく場面はあったか。
 (なければ) 今後どのような指導をしていくことが「願う姿」に近づくことになるか。

4 授業の実際・参観していただいた先生方からのご意見

Y児は目的に沿った意見を出し、班の友達とも円滑に話し合いを進めることができた。

話し合いの中で、Y児が「たしかに」という言葉を数回使っていた。友の意見を肯定的に受け入れようとしている姿だった。

授業の後半ふりかえりの場面で教師が「今日の活動でいいねカードを出した人いる？」という問いかけに対し、Y児のグループの1人が「Yくんは話がそれなかった。」と、話し合い活動でのY児よさを発表してくれ、Y児も大変うれしそうだった。また、Y児もグループの友のよさを挙手して発表していた。

参観していただいた先生方からは、以下のようなご意見をいただいた。

- ・ 1年生に楽しんでもらえる遊びを決める、という学習活動の設定がよかった。
- ・ 「いいねカード」「タイマー」など、対象児はもちろんクラスの多くの児童にとって有効な支援が用意されていた。
- ・ 子どもたちのお互いを認め合う雰囲気が素晴らしい。Y児と同じグループの児童は、Y児の目をしっかりと見て意見を聞く姿があり、それが安心につながったのでは。
- ・ 今回のような成功体験を積み重ねていくことが成長につながる。
- ・ 仲間が認めてくれる、受け入れてくれる 学級の雰囲気づくりが大切
- ・ 自分の気持ちを言葉で伝えられるよう、スモールステップを継続していきたい。

5 成果と課題

これまでは、担任1人で「なんとかしなくては」という思いがあったが、自立活動の視点をもって児童への願いを持ち、指導目標を決め、それを共有していくことで、児童に関わる多くの職員が同じ方向を向いて指導にあたることができるのではないかと感じた。

実際に今回の授業を通して、多くの職員でY児について語る機会が多くなり、授業場面だけでなく休み時間や全校集会でもY児の様子を気にかけて、お互いに情報共有しあう職員の姿が見られるようになってきている。

ただ、自立活動について職員の理解が不十分であり、今後研修を進めていく必要を感じている。そして自立活動の主語は児童であり、児童自身の「～～になりたい」という願いをきちんと教師が理解した上で自立活動の指導目標を決めていけるようにしていきたい。そして児童の自立を目指し、これからもチーム伊那北としての取り組みを進めていきたい。