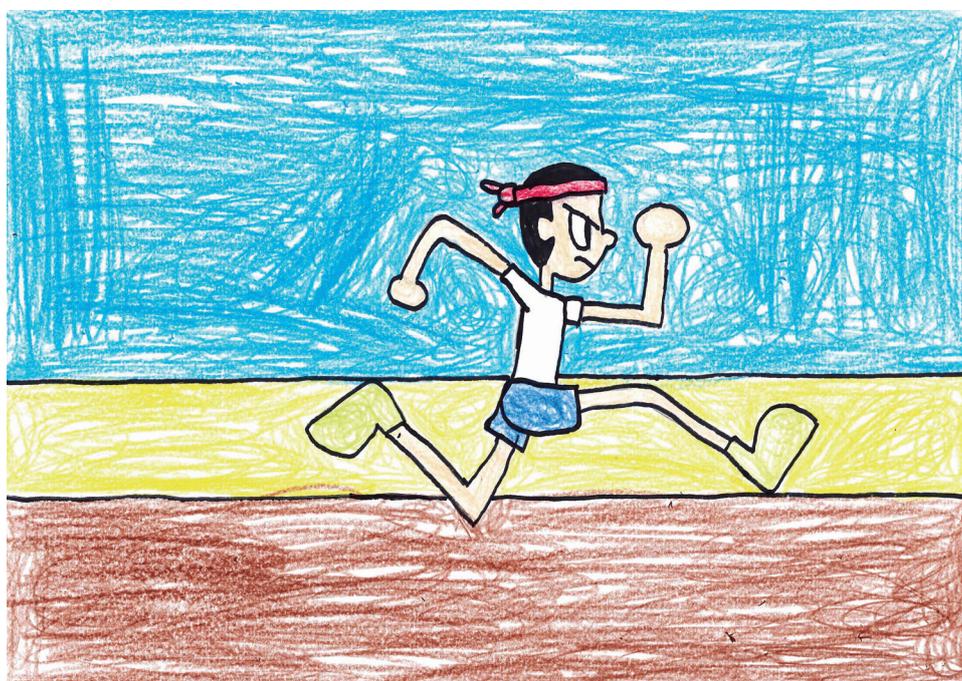


埼玉県 まなびいプロジェクト協賛事業
羽生市 学びあい夢プロジェクト事業

創立35周年記念

第8回埼玉純真短期大学 研究セミナー

発達障害のある子の教育・子育てに学ぶ
～青年期の悩みに寄り添う～



平成30年10月27日(土)

会場 埼玉純真短期大学

主催 埼玉純真短期大学

後援 埼玉県教育委員会・羽生市教育委員会

行田市教育委員会・加須市教育委員会

熊谷市教育委員会・埼玉県特別支援教育研究会

目次

1. 目次	1
2. 発刊のことば	2
3. 開催要項	3
4. 講座	
講座1 講師	5
発達支援教室ビリーブ代表・文教大学	加藤 博之
埼玉純真短期大学教授	小澤 和恵
埼玉純真短期大学助教	小澤 俊太郎
講座2 講師	11
聖愛幼稚園教頭	亀岡 佐枝子
埼玉純真短期大学准教授	持田 京子
埼玉純真短期大学助教	金子 智昭
講座3 講師	25
さいたま市立さくら草特別支援学校教諭	中原 みゆき
埼玉純真短期大学教授	伊藤 道雄
講座4 講師	34
全国LD親の会 埼玉親の会「麦」事務局	矢崎 弘崎
埼玉純真短期大学特任教授	丸山 アヤ子
5. 全体会	
実践報告 「生徒一人一人に寄り添う指導・支援～中学校の実践から～」	40
さいたま市立さくら草特別支援学校教諭	
中原みゆき	
講演 「自分の人生を生きるために」	57
熊谷市立富士見中学校通級指導教室支援員	
新井麻衣良	
6. アンケート報告	64
佐藤 猛	
7. あとがき	70
伊藤 道雄	

発刊のことば

「発達障がいのある子の教育・子育てに学ぶ～青年期の悩みに寄り添う～」をメインテーマに今年も「第8回埼玉純真短期大学研究セミナー」が開催されました。今回の特別講演は、「自分の人生を生きるために」と題して、ご自身がアスペルガー症候群の診断を受けながらも、母校、熊谷市立富士見中学校の通級指導室支援員として活躍されている新井麻衣良さんの「これまでの体験と生きがい」についてでした。また、実践報告は、さいたま市立さくら草特別支援学校特別支援教育コーディネータの中原みゆき先生による「生徒一人ひとりに寄り添う指導・支援～中学校の実践より～」と題して、生徒に寄り添う教育の在り方を現場での実践からお話しいただきました。これに先立つ午前の部は4分科会に分かれて、「講座1：音楽・音を楽しむ授業づくり」（発達支援教室ピリブ代表の加藤博之先生）・「講座2：一人一人の気持ちに寄り添う教育・保育」（聖愛幼稚園教頭の亀岡佐枝子先生）・「講座3：障がいのある子の教育指導・支援」（さくら草特別支援学校特別支援教育コーディネータの中原みゆき先生）、「講座4：障がいのある子の子育てと支援」（全国LD親の会埼玉親の会「麦」事務局の矢崎弘美先生）のワークショップが開かれました。以上のような内容で、特別支援教育現場で日々ご熱心な取り組みをされている先生方、そして特別支援教育や発達障がいに関心をお持ちの多くの皆さまのご参加をいただき、今回の研究セミナーも無事終えることができました。

本研究セミナーを開催しておりますこの時期は秋季行事も多く、ご多忙な日々の中ではございましたが、埼玉県教育局特別支援教育課長の金子功先生、羽生市教育長の秋本先生、行田市教育長森先生、埼玉県特別支援教育研究会副会長の三浦様をはじめ多くの方々にお越しいただきましたこと、あらためて御礼申し上げます。この研究セミナーは10年前に文部科学省委託事業として実施いたしました「軽度発達障害の幼児童に対する特別支援力養成のための教育職員再教育プログラム」を引き継いだ形で実施いたしております。現在、「ノーマライゼーション」の考え方は、教育現場はもちろん日常生活でも当たりマエの時代です。このような時代、教育に携わる先生方や地域の皆さまと情報交換と共有を行い、お互いの理解を深め、少しでも教育の場や地域社会のお役にたてればとの考えで、埼玉県・羽生市・行田市・加須市・熊谷市の教育委員会や埼玉県特別支援教育研究会をはじめ多くの方々からのご支援をいただきまして「特別支援教育・発達障がい研究セミナー」として、この研究会を毎年開催いたしております。小さな保育者養成の大学の研究セミナーではございますが、一つひとつの積み重ねで、「特別支援教育」への理解と支援が広がり、繋がっていくことを願ってやみません。

最後に、今大会の運営と報告書作成にご尽力いただきました研究セミナー実行委員長の伊藤道雄先生はじめ運営に携わっていただきました皆さまに心より御礼申し上げます。今後、本研究セミナーがさら更なる発展を目指して継続されますことをお祈り申し上げ、発刊のご挨拶とさせていただきます。

埼玉純真短期大学
学長 藤田 利久

開催要項

発達障がいのある子の教育・子育てに学ぶ

～青年期の悩みに寄り添う～

日時 平成30年10月27日（土）

会場 埼玉純真短期大学

後援 埼玉県教育委員会・羽生市教育委員会・行田市教育委員会・加須市教育委員会・熊谷市教育委員会・埼玉県特別支援教育研究会

参加者 特別支援教育・発達障がい等に関心のある方

日 程

9:30	10:00～11:40	11:40～13:00	13:00～13:30	13:40～14:40	14:50～15:50
受付	講座	昼食・移動	全体開会行事	実践報告	講演
会場	埼玉純真短期大学				

講座1 10:00～11:40 「音楽・音を楽しむ授業づくり」

発達支援教室ピリブ代表・文教大学
埼玉純真短期大学教授
埼玉純真短期大学助教

加藤 博之
小澤 和恵
小澤 俊太郎

講座2 10:00～11:40 「一人ひとりの気持ちに寄り添う教育・保育」

聖愛幼稚園教頭
埼玉純真短期大学准教授
埼玉純真短期大学助教

亀岡 佐枝子
持田 京子
金子 智昭

講座3 10:00～11:40 「障がいのある子の教育と指導・支援」

さいたま市立さくら草特別支援学校特別支援教育コーディネーター
埼玉純真短期大学教授

中原 みゆき
伊藤 道雄

講座4 10:00～11:40 「障がいのある子の子育てと支援」

全国LD親の会 埼玉親の会「麦」事務局
埼玉純真短期大学特任教授

矢崎 弘美
丸山 アヤ子

○ 昼食・移動 11:40～13:00

全体会開会行事 13:00～13:30 ・学長あいさつ ・来賓あいさつ

実践報告 「生徒一人一人に寄り添う指導・支援～中学校の実践から～」 13:40～14:40
さいたま市立さくら草特別支援学校特別支援教育コーディネーター 中原みゆき

講演 「自分の人生を生きるために」 14:50～15:50

熊谷市立富士見中学校通級指導教室支援員 新井麻衣良

音楽・音を楽しむ授業づくり

発達支援教室ビリーブ・文教大学 加藤博之
埼玉純真短期大学教授 小澤和恵
埼玉純真短期大学助教 小澤俊太郎

今回の講座は加藤博之先生によって「音楽の授業づくり」に注目して進められた。

先生というものはつい一生懸命頑張りすぎてしまう傾向がある。しかし、頑張りすぎてしまうことでその情動は子どもに伝わる。そうすると先生の不安を感じ取り、子どもも不安を感じてしまう。

先生が肩の力を抜いて、リラックスして進めることが大切である。

〈提示を大切に〉

最初を大事にすることに気をつけること。なぜなら、子どもは最初に対してすごく集中しているからである。

楽器の提示についても気を配ることが大切である。例えば、トライアングルを提示する場面。金属でできているため楽器の表面が光っており、楽器自体は前後左右に揺れている。このように光っている、揺れているという状態は子どもにとって、とても興味がある事項である。

しかし、トライアングのように金属でできた楽器の音色（金属音）に対して苦手意識のある子どもも多い。（音自体は好きだが、音量が大きすぎることで嫌いというケースなど）その場合、小さな音で鳴らし、子どもに残響音を聴かせるということが効果的である。

残響音に耳を傾けることもまた重要であり、多動の子どもにとって、待つということはとても大切である。楽器の残響音を最後まで聴かせることで、待つことを心地よいと感じさせるトレーニングにもなる。

〈終点の理解－終わりを明確に設定することの重要性〉

音楽の活動でも、セッションにおいても必ず、終わりを理解させることが大切である。特に、障害のある子どもは終点が理解できていないことが多い。つまり、終点がわかるということは子どもにとってとても重要な指導である。

数ある活動の中でも、音楽活動は終点を理解するのにもっとも適していると言える。なぜなら、音楽には必ず始まりと終わりが存在しているからである。曲は音が鳴って始まり、音が消えて終わる。音が消えるという終点は、障害のある子どもにとっても理解がしやすい。

「終わりにするよ」と言葉で言わなくても、曲がだんだんとゆっくりになって、音が小さくなっていき、消えていく。これを子どもは感じ取り、少しずつ終点を理解していくことができる。

〈子どもの興味・関心を引き出す〉

学習障害を抱えている小学2年生レベルの高校生と、実際の小学2年生との違いは何か。それは、興味・関心の度合いである。学力は小学2年生レベルではあるが、実際の小学2年生に比べると、他の分野への興味や、関心が低いのである。実際の小学2年生はいろいろなことに興味があり、それを自分で取捨選択しながら学ぶ力を備えている。

そのために、子どもが授業の中で選択をできるようにすると良い。例えば歌をやる時に、子どもに何の曲にするか選ばせることも効果的である。子どもにリクエストさせてそれを一緒にやるのが理想的である。

〈実際のセッションにおいて大切なこと〉

・中間を表現することの難しさ

ゆっくりの動き、柔らかい動きは子どもにとってとても難しい。よく小学生が廊下を走って、「走らない！」と先生に怒られていることがあるが、子どもにとってゆっくり歩くというのはとても難しいことである。その中でも特に、柔らかい動作が苦手な子どもはキレやすいという特性を持っていることが多い。程よい、中間を表現することが苦手であるからだ。強さや店舗など、音楽で中間を表現することで極端になりやすい行動を改善することができる。

・セッション中における子どもとの接触について

子ども自身が楽器に触ることができると楽器を鳴らすことが上手くなっていく。そのため、楽器にできるだけ触れることのできる環境作りは大切である。

ただし、いきなり子どもの手を取り、楽器に向かわせるのではなく、子どもの自発性を尊重し、子どもの肩にそっと手を添えてあげるなど少しずつ支援することが重要である。

褒める時も、いきなり頭を撫でるのはよろしくない。触覚防衛（頭やおでこが特に強い）というものが、「いい子だね～」といきなり触れると子どもはとても嫌悪感を抱く。特に自閉症の子どもに強く出る。

このような点に関しても、セッションの中では少しずつ心をかけるようにする。

最後に、受講者からの質問に加藤・小澤先生より回答を頂き、「風になりたい」を受講者全員で合奏して、講座1は終了した。

(文責 埼玉純真短期大学 小澤俊太郎)

講座1「資料」

『より良い授業作りのために必要なこと』

発達支援教室ビリーブ代表・文教大学 加藤 博之

1. 音楽の授業で工夫すること

(1) 提示を大切にす

これから行う活動を丁寧に紹介する場（歌、楽器、音楽遊び）

→子どもの集中力の促進に効果的（多動の子、聴覚転導性の高い子）

<楽器の提示の仕方（例）>

- ①見えないところで音を出す ②ゆっくりと出す ③いろいろな角度から見せる
- ④音を小さく出し少し離れて、耳元で、動かして聴かせる
- ⑤その楽器の持っている最高によい音を聴かせる ⑥ここまで行って、初めて子どもに手渡す

<楽器を用いる際に注意すること>

- 大きすぎる音を出さない（特に太鼓、金属系の楽器）
- 対象児が受け入れられる音質かどうかを見極める
- 楽器は柔軟に用いる ○楽器は意味を担うことを意識させる

(2) 終わりをわかりやすく設定する

子どもは「終わり」という区切りがあるから、今行っている活動を頑張ることができる

→終点理解により、文脈をより意識できるようになる（始点→終点）

時間の終点（音楽が終わって「沈黙」の間を作る、拍手など）

♪アンパンマン（後半）

そうだ うれしいんだ 生きるよろこび たとえ 胸の傷が いたんでも

ああ アンパンマン やさしい君は いけ！ みんなの夢 まもるた（め）

(3) 主導権を握る

授業中、わさわさしたり、子どもが好き勝手に行動する（マイペース）

→活動の始まりと終わりでは、指導者が主導権を握る（ただし、強制的ではない）

その一方で、活動の最中は、子どもが自由に振る舞う場面をたくさん作る（自由度を高める）

(4) 選択場面を設ける

健全児に比べ、課題を与えられることが多い（自分の意思を出す場面が少ない）

→選択することにより、主体性や志向性、嗜好性、自己表現力が育つ

♪リクエストの歌

リクエスト リクエスト 好きな歌を選んでね 選んでね

(5) 「待つ時間」を随所に設ける

「待つ力」が身につくと、見通し、まとまりが感じられ、情緒の安定の力が育つ
→適度に焦らすことで、相手に合わせる力が少しずつ育っていく

(6) ゆっくりした動作、柔らかい表現を行う機会を設ける

元気いっぱいだけが表現ではない（怒鳴って歌う、など）
→柔らかい表現はスムーズな対人関係作りや情緒の安定につながる

(7) 「だんだん～する」という感覚を育てる場面を設ける

「だんだん」という感覚が育たない子 → 物事に対する見方が○か×になってしまう
⇒「わざとしない」という拒否的な行動を取る
「徐々に」の力が育つとキレにくくなる（情緒の安定、自己コントロール）

2. 子どもとのかかわりで配慮すること

(1) 身体へのかかわりを大切にする

身体の受け入れがよくなないと、相手をなかなか受け入れられない
→ものにかかわる力や対人関係と密接に結びついている
直接体に触られることを嫌がる子どもたちに対しては、最大限の配慮を行っていく

<身体への受け入れの力を育てるために>

身体接触遊び、揺らし遊び、感触遊び（布、粘土、スライム）、楽器遊び（カバサ、トーンチャイム、オーシャンドラム）＝前庭固有感覚から視覚－運動、聴覚－運動の力

<手をつなぐことの意味>

- ・相手とのコミュニケーションの発達にとって極めて重要
- ・子どもから見れば『握る（能動的）』ことであり、『握られる（受動的）』ことでもある
- ・自分の意思を相手に伝え、同時に相手の意思も感じることができる
→このような<能動－受動>の関係を『相互主体性』と呼ぶ
- ・このやりとりによって、子どもは「相手の気持ちを思いつつ、自分の気持ちを少しずつ出していく」という、コミュニケーションにとって最も大切な部分を学んでいく

♪ゆ～らゆ～ら

(2) サポートを適切に行う

①サポートは適量行う（やり過ぎない）

サポートはちょっと足りないくらいがちょうどよい（自主性、見通しを持つ力を育てる）

→子ども自身が場面を完成させたいという気持ちが育ってくる

（もちろん、場合によっては思う存分体験することも大切）

②サポートは発達的な視点に基づいて行う

(例) シンバルをなかなか叩かないケース＝楽器に興味がない or 叩きたいけど叩けない

(例) 耳ふさぎをするケース

「この子は音が嫌いなんです」「この曲が嫌いなんです」と決めつける

(例) 歌や楽器の場面で動きが止まる（何もしない）子

○感覚刺激の受容のしやすさと優位性

前庭・固有 > 触覚 > 聴覚 >> 視覚

(例) ある特別支援学校の音楽の授業

「この子は『トトロのさんぽ』が嫌いなんです」

(例) 人を意識しない（目を合わせない）ケース

「この子は人への興味がないんです」と決めつける

(3) 楽しい雰囲気作りを行う

子どもの発達にとってストレスは大敵（医学的にも多数報告されている）

→そもそも脳は「好きなこと」をするようにできている

「楽しさ」は子どもが活動に向かうための最も強いモチベーションになる

心の安定・安心感を持つことが人にとっての生きる力になる

◎ペンタトニック（ミュージックベル、トーンチャイム）

ペンタトニック音階とは、1オクターブの中の5音からなる音階で、民族によりさまざまな組み合わせが用いられている

→不協和音にならず、子どもが自由に音を出しても合奏としてまとまりができる

<音の組み合わせの例>

Cペンタトニック→ドレミソラド（ファとシを抜く）

Gペンタトニック→ソラシレミソ（ドとファを抜く）

黒鍵ペンタトニック→鍵盤楽器の黒鍵にあたる派生音の5音

琉球音階→ドミファソシド

◎合奏（「風になりたい」）

<ねらい>いろいろな音や楽器への興味、テンポ、リズムへの意識と同期（音に合わせる力）

曲想に合わせて表現する力、情動の発散、みんなで一緒に音を出す一体感

<『風になりたい』の活動の特徴>

- ① みんなが演奏し集団のエネルギーが渦巻く中で、思う存分楽器を演奏できる
- ② 毎回いろいろな種類の楽器を選べる
- ③ 固有感覚（竹、金属楽器など）や際立った音の受容（途中の笛やアゴゴベルなど）など、感覚に訴える楽器が多い
- ④ リズムの種類が多く、自分の好きなリズムを奏でることができる
- ⑤ 中間部の掛け合いのおもしろさを味わうことができる

3. 参加者からの質問コーナー

【参考図書】

『障がい児の子育てサポート法』（加藤博之・藤江美香著、青弓社、2013年）

『<特別支援教育>学びと育ちのサポートワーク5 ソーシャルスキル「柔軟性」アップ編』

（加藤博之著、明治図書、2015年）

『発達の遅れと育ちサポートプログラム』（加藤博之著、明治図書、2009年）

『音楽療法士になろう！』（加藤博之・藤江美香著、青弓社、2007年）

『子どもの世界をよみとく音楽療法』（加藤博之著、明治図書、2007年）

『子どもの豊かな世界と音楽療法』（加藤博之著、明治図書、2005年）

一人ひとりの気持ちに寄り添う教育・保育

一人ひとりの気持ちに寄り添う保育

— インクルーシブな保育とは —

聖愛幼稚園教頭：亀岡佐枝子

聖愛幼稚園では、設立当初より、障がいのある子どもを受け入れ、統合保育を行ってきた。2007年に特別支援教育が始まると同時に、インクルーシブ保育へと転換し、少しずつ歩みを進めて11年目になった。今回の発表では、聖愛幼稚園での保育実践と少しずつ見えてきた保育のあり方について、その基となる考え方について中心にご報告いただいた。以下、発表の要点である。

1. 聖愛幼稚園について

- ・キリスト教保育：一人ひとりを大切にし、見えないものに目を注ぐ保育
- ・遊び中心：遊びをする中でたくさんの経験をし、将来自律し人間として生きていくための力を養う。
- ・幼稚園の概要：様々なタイプの子どもが入園。障がいのある子どもに対して、重度の肢体不自由などどうしても必要な場合を除いて、加配という形で保育者は付けず、全員の保育者で関わる方法をとっている。

2. 一人ひとりに応じた対応～オーダーメイドの関わり～

- ・目に見える部分（行動）から、目に部分（こころ）を読み取る。
- ・一つの行動でも、子どもの気持ちはいくつも考えられる。
- ・一つの気持ちから、その子どもの性格や特性によって、対応がいくつも考えられる。

3. 個別の指導計画

- ・オーダーメイドの対応をしている中にも、特徴的な考え方や行動をする子どもがいる。
- ・特徴的な行動や考え方に対する対応は、わかりにくいいため、保育者間で共有するだけでなく、保護者や医療機関とも連携していく。

4. 集団を育てる視点～様々な例を参考に～

- ・一人ひとり、オーダーメイドの対応をしていると、子どもそれぞれが「先生は私のことをわかってくれている」「私のことが一番好き」と感じる。
- ・周りの子への対応が自分と違って、それを当然と受け止める。
- ・保育者への対応を見て、「〇ちゃんにはこういうふうにすればいいんだな」と気づく。

5. インクルーシブ保育とは

特別支援が必要な子どもの就学支援
 -就学支援シートを使った個別支援計画-

埼玉純真短期大学准教授・板橋区要支援児巡回指導員 持田京子

（課題）特別な配慮が必要な子どもにおいて、小学校との円滑な連携は必要であり不可欠なものである。幼稚園教育要領においては、育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるよう、小学校教師との意見交換や合同の研修会の機会などを設け「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有するなど連携を図り、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとする。」と示されている。乳幼児教育現場において、保育者は、配慮が必要な子どもに対して丁寧に集団保育をしているが現場は忙しく、個別指導をだけでも難しく、小学校につなげる意識が薄くなりがちでもあることが現場にもいる筆者は反省と共に考える。保育者が対象児を小学校へどう繋げるかは大きな課題である。

また、現況において、保幼小連携は進んでいるものの、互に顔を合わせる機会を設ける難しさ、乳幼児教育の施設が多様である、など様々な理由から、いきわたっているとはいいがたい。そのためにも乳幼児教育者が小学校側に対象児が見える記録を残し、送ることが対象児にとって必要である。

（提言）「就学支援シート」は特別な支援を必要とするとする保護者と園が協力して就学先の小学校へ送る自治体独自に作成されたシートである。シートには対象児に対する有効な支援方法や受けた療育の内容などが書かれ、その育った経過が目標に対して書けるようになっている。しかし注目すべきは「支援シート」は就学前に書くもので、支援計画ではない。また親の同意がないと作成できないため、保育者は支援シートがない子どもを小学校へつなげることに不安を感じる。特別な配慮を必要とする子どもに対して、例えば以下の様に支援シートの内容を使った個別の支援計画の立案を行うことで、より対象児がみえ、また園全体で共有しながら小学校へつなげることができるのではないだろうか。

1. 得意なこと、好きな遊びなどの記載
2. 目標及び支援方法

年齢・クラス		期間		担任名	
領域	目標	支援者	支援方法	評価（達成・未達成）	
運動					
生活					
人とのかかわり					
行動					
学習					

3. 支援に当たって必要な配慮
4. 療育機関などで受けた指導とその経過

参考文献 文部科学省「幼稚園教育要領 小学校教育との接続に当たっての留意事項」フレーベル館
 2017 渡邊健治編集 幼稚園・保育園等における手引書『個別の(教育)支援計画』の作成・活用 単行本 - 2010

保育者研修におけるマイクロティーチングの試み
——保育者の指導変容と自閉症児に対する心情理解に着目して——

埼玉純真短期大学助教：金子智昭

1. 問題と目的

マイクロティーチング (MT) とは、詳細な指導案を作成し、短時間で少人数を指導することで、特定の指導スキルの習得を目指す教授方法である。MT は、教員や保育者の養成課程で導入されることが多く、保育科学生の指導スキルの向上に効果をもたらすことが一連の研究成果から示されている (金子, 2013 など)。しかし、現職保育者に対する MT の有効性は、これまで十分に検証されては言えない。そこで本研究では、幼稚園での園内研修に MT を活用することが、現職保育者の指導変容や幼児への心情理解に対して、どのような効果をもたらすか検討することを目的とする。

2. 方法

通常、MT は実際の幼児を対象に行われるが、本研究では、参加した保育者が指導者役もしくは幼児役のどちらかを演じるロールプレイ形式の「簡易型 MT」により実施された。参加者は、千葉県内の私立幼稚園の教員 9 名 (内訳：観察者 2 名 (園長、副園長)、指導者役 2 名 (担任、補助)、幼児役 5 名 (自閉症児、優等生、外国籍、破天荒、のんびり)) である。本研究では、幼児役のうち、「自閉症児」役の 1 名に着目して分析する。指導内容は、3 歳児クラスを想定し、「出席確認→朝の集まり→夕涼み会の説明→盆踊りの練習」の活動場面から成る。研修の大まかな流れは、担任が事前に作成した指導案に基づく「実践 I」(20 分)、実践 1 回目に対する「検討会 I」(30 分)、検討会 1 回目での反省を踏まえた「実践 II」(20 分)、実践 2 回目に対する「検討会 II」(10 分) である。観察者の 2 名は、実践中、チェックリストを用いて指導者役と幼児役の行動を評定する。検討会では、観察者・指導者役・幼児役の 3 者の立場から意見交換を行い、必要に応じて実践の様子を撮影したビデオを再生しながら、参加者一人ひとりが省察し学びを深めていく。分析では、(1) 観察者 2 名のチェックリストによる行動評定、(2) 参加者の MT に対する有効性の自由記述、(3) 実践における指導者役の行動の 3 つの観点に基づき、MT が保育者の指導変容と自閉症児の心情理解に及ぼす効果を多角的に検証する。

3. 結果と考察

観察者 2 名の行動評定では、MT1 回目よりも MT2 回目の方が、指導者役の保育技術や態度の向上、幼児役の「自由度」「発展性」「持続性」の向上がみられた。また自由記述において、指導者役は「多方面から意見を聞くことで自分の足りなさや必要な動きが分かった」「ビデオで見返すことで自分の習慣や癖が見えた」など指導技術や学習状態のメタ認知の向上、自閉症児役は「MT を進める中で、どんどんその子の気持ちになっていく自分を感じた」など心情理解の深まりが、MT の効果として表れた。さらに実践における指導者役の行動では、MT2 回目の指導者は MT1 回目よりも、自閉症児役の言動を肯定的に受け止めながら、その子の想いに寄り添った細やかな指導を展開する姿がみられた。これより、現職保育者を対象とした MT は、保育者の指導変容や幼児理解に有効と考えられた。

話題提供後のグループ討議

3人の講師の先生方の発表が終わった後、フロアーの参加者が3グループになり、日ごろの保育で取り組んでいる実践事例や課題について話し合いが行われた。話し合いのテーマは3つであり、「インクルーシブ保育への取り組みと課題」、「就学支援への取り組みと課題」、「園内研修への取り組みと課題」である。各グループでは、現場での実践例や対応方法などについて活発な意見交換が行われ、最後に話し合った内容についてご発表いただいた。時間の都合上で発表のみであったが、それぞれ有意義な討論をしていただいた。

(文責 埼玉純真短期大学 金子智昭)

一人ひとりの気持ちに寄り添う教育・保育

聖愛幼稚園教頭

亀岡 佐枝子

2018年10月27日(土)
埼玉純心短期大学 第8回特別支援教育・発達障がい研究セミナー

一人ひとりの気持ちに 寄り添う保育

～インクルーシブな保育とは～

聖愛幼稚園 教頭 亀岡佐枝子
教諭 鴨田 友希

聖愛幼稚園です

キリスト教保育

一人ひとり、代わりのない、
かけがえのない人です

見えないものに目を向けま
す

様々なタイプの子どもが集
まってきます。



9時に登園したら、遊びます
11時まで遊びます
好きなことで遊びます



外で思い切り遊びます

泥んこルールは
部屋の中に入るときは身体を洗うこと
それは 守ります！



子どもたちには
たくさんの経験
が大切です



遊んだ後は
クラスで集まります

これは
話し合いを
しているところです

聖愛幼稚園の概要(2018年度)

年長組13名 年中組16名 年少組19名 合計48名

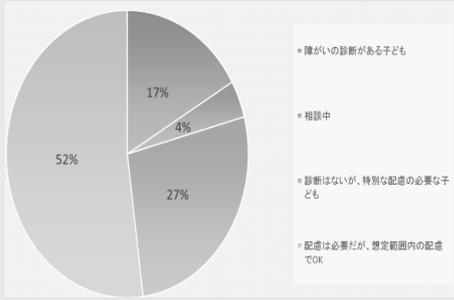
保育者数 常勤7名(園長は含みません)
非常勤 毎日午前午後1人ずつ 合計8名

障がいの診断のある子ども
年長組 5名 年中組 2名 年少組 1名 合計8名

療育機関に相談中 2名(年中少)

他障がいの診断はないが、特別な配慮を必要とする子ども
13名ほど(全学年)

幼児期は、全員配慮が必要です。だから一人ひとりオーダーメイドの対応をすることを心がけています。



オーダーメイドの保育とは

子どもをよくみる
こどもの心を考える



子どもがなぜその行動をするのかを考える
自分がさせたいことを考える前に
その子にとって、何が大切なのかを考える

朝の仕度をしない！

朝の仕度をさせな
きゃ！

ふざけないようにさ
せなきゃ

皆の邪魔ばかりする
から何とかしなきゃ

朝の仕度をしない！

すぐに遊びたいの
かな

先生にかまってもら
いたいかな。

先生と一緒にやり
たいかな

めんどくさいのかな

仕度がわからない
のかな

すぐに遊びたい

幼稚園に慣れてい
ないのかな

幼稚園に慣れるま
で少し様子を見よう

幼稚園に慣れるよう
に、一緒に遊んで
みよう

遊びたい気持ちが強
いのかな

遊ばせてあげよう
ひと区切りついたら
声をかけよう

めんどくさいのかな

環境が整備されてい
なくてやりにくいかな

かごに入れて、終わ
りが見える様にしよう

仕度で移動する距離
を短くしよう

めんどくさくてもやっ
たら良かったと思え
るといいかな

自分一人のできるこ
とだけやらせて、あ
とは手伝って、終
わったことをほめ
てみよう

先生にかまってもら
いたいかな

不安で一人ででき
ない

仕度をしなくてもいい
から、保育者とのス
キンシップをはか
ろう

保育者がゆっくり一
緒にやってみよう

やらない＝先生が来
てくれる！になっ
ている

仕度したら先生が来
てくれる、しなかつ
たら来てくれないし
遊べない、ように
しよう

仕度がわからない
のかな

やり方がわから
ないのかな

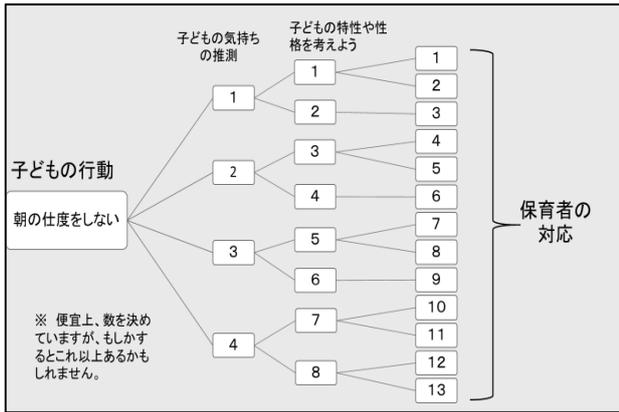
視覚に訴えてみ
よう(視覚支援)

一緒にひとつづつ
やってみよう

何で仕度するの
かわからないの
かな

朝の仕度の意味
を伝えよう

仕度したら楽し
いと思えるように
しよう



年少組のAちゃんは、入園当初、朝の仕度をしないばかりか、リュックを背負ったまま、遊びに出かけてしまった！

①リュックが安心材料なのかな
②リュックにこだわっているのかな？
③ただ、忘れていただけかな？

リュックを下ろすことを拒否するので③はなし

①か②なので、様子を見てみよう

様子を見て数日、毎日朝、おろすように促しますが、拒否します。担任のB先生は 焦っています このまま、ずっとおろさなかったらどうしよう

大丈夫！
年長組までリュックを背負って遊ぶ子は少ないから！

リュックが汚れそうね。預かっていましょうか？

預かっている・・・リュックはなくなるしない、リュックの所在がはっきりわかる

「持っていてあげましょうか？」という言葉でも。

私、なくしてしまいそうだから、Aちゃんのロッカーにかけておくわね

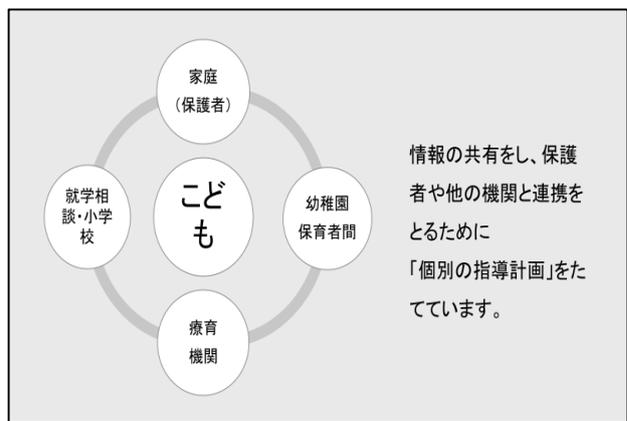
更に、「リュックはロッカーにしまおう」というリュックの置き場所も伝えてみる

でも、時には、私たちが、想像しにくい理由がある子どもも・・・

例) 自閉症スペクトラムのPくん

朝の仕度をしない → 朝の仕度自体、気が付いていない、見えていない

このように、特徴的な思考回路や、見え方のある子どもに対して、保育者間、療育機関などの共通理解が必要



支援の手だて

評価

基本的な生活習慣は、確立しているので、幼稚園の活動のルーチンを見るために、一つ一つ丁寧に教え、正しいやり方を伝えていく。

できたときには次げさなく褒め、やったらうれしい、と言う励ましを繰り返していく。

① まず一緒にやってみて、できて褒めるの繰り返しを続ける。

② 次に、「一人でやって、戻ってくる、戻って来たら褒める、の繰り返しを続ける。

そのときに、初めは、とても近い距離から始め、距離を伸ばしていく方法を取る。

出来なそうだったら、また①に戻ったり、距離収めに対応し、「できたー褒められるーうれしい」が軽くなるようにする。

「せんせいできた！」と自分から褒めてもらいにやってくるようになった。

「なにを」どうしたらいいかわかるようになり、保育者が一緒にやれば、自分でやれることが増えた。幼稚園の活動のルーチンを理解し、自分でやろうとすることも増えた。

でも、幼稚園や保育園は集団生活！

普通にできる子もたくさんいるのに

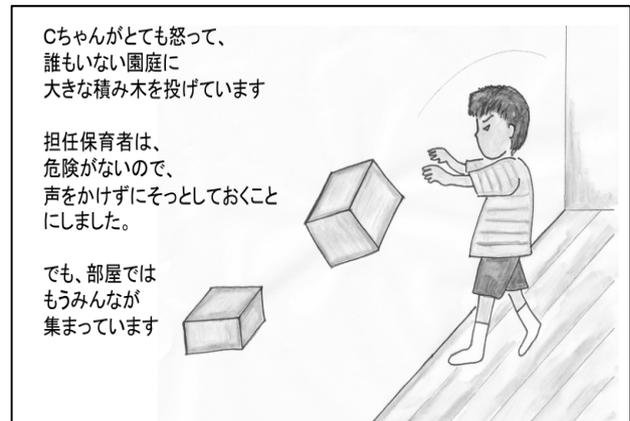
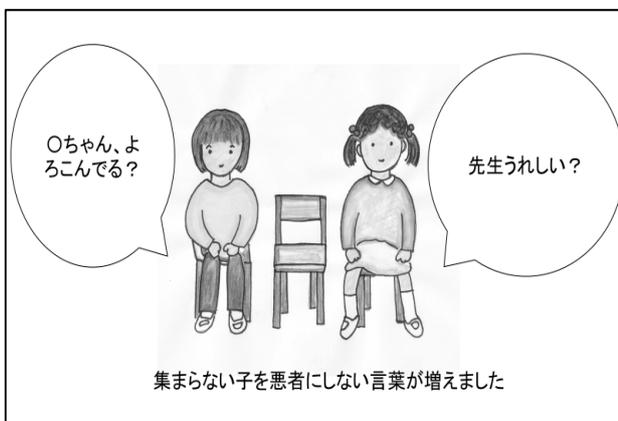
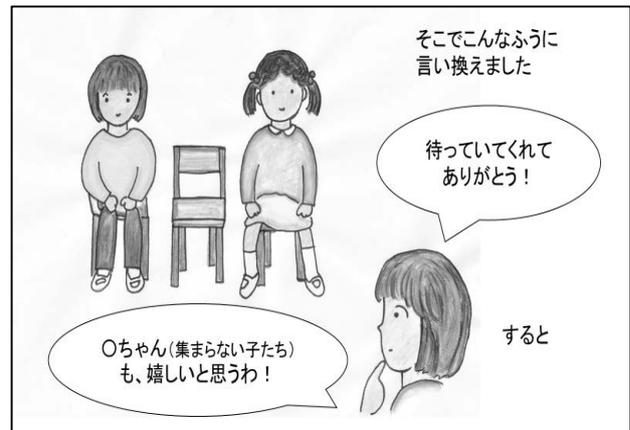
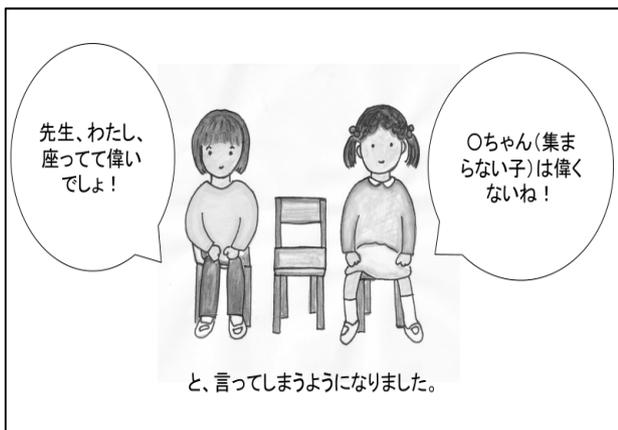
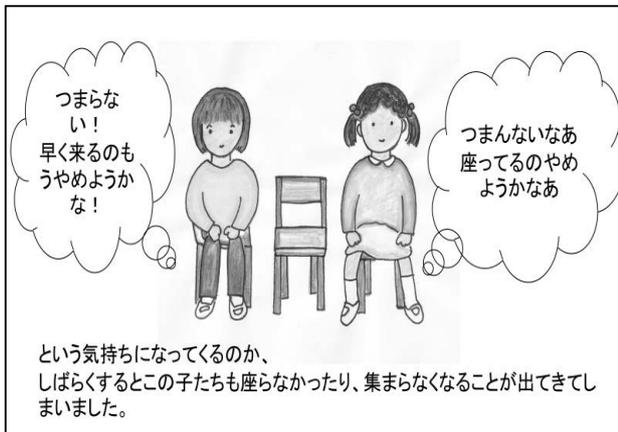
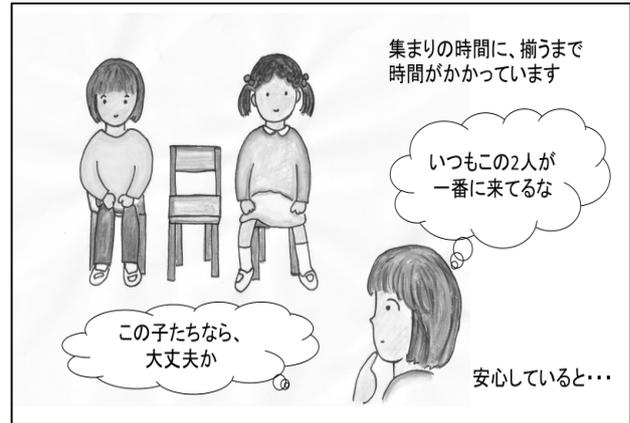
特別な配慮をしていたら、不公平なのではないですか？

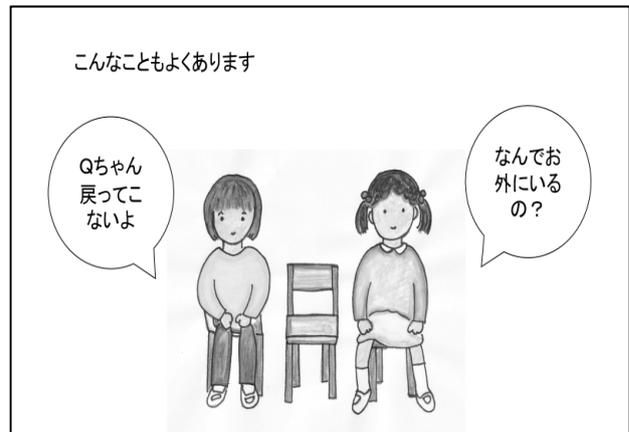
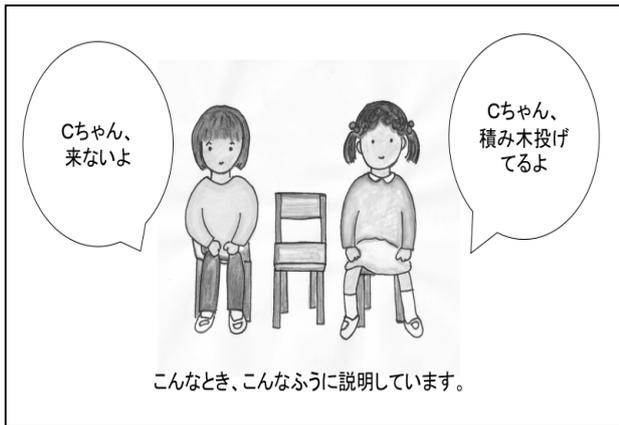
集団を育てる視点

年少組からの保育者のこころがけを、大切にしています

- ① 年少組は、手のかかる子どもがたくさんいます。
- ② その中に、保育者が手をかけなくても、自分のことは自分でできる子、「先生の言うことをきくこと」と家で言われて、守ろうと頑張っている子などもあります。

- ①の子ども、②の子どもそれぞれ「心をかけます」
- ①の子は、「手がかかります」
- ②の子は、手がかけられない分、「目とことばをかけます。」





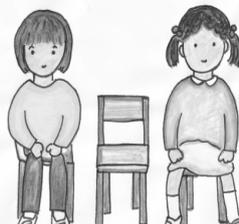
教えてくれるようになりました

Qちゃん、今つまらないんだって

お出かけしちゃったよ!

Qちゃん、それ好きじゃないみたい

こんなふうで育っていくと年長組になると



機嫌悪く、おへそが曲がり、部屋に入らないTちゃんに関わろうとしていたら...

もう時間だから先生は、みんなのところに戻っていいよ。Tちゃんのことは私に任せて



頭に血が上がり、取っ組み合いのけんかをしていたKとEに関わろうとしていたとき

いいよ、先生、俺ら仕度してるからKとEと話してなよ

十分に目と心をかけた子どもたちは、保育者の力になろうとしてくれるようになりました



こんなこともよくあります。

注目を浴びるためにありとあらゆることをしますが

「気に入ると、もっとやりたくなっちゃうから、気に入らない」ということで、気に入らないようにしていると、そのうち降りてきます。



世の中には 様々な人がいるので、「私」が「あたりまえ」と思うことが全員に「あたりまえ」とは限らない、そんな風に考えています。

上靴って何？ 何で、靴で入っちゃダメなの？

などと聞いてくれれば、答えようがありますが



聖愛幼稚園では、こういう行動にでる子が多いです。

外国語を母国語とする子は、日本語で、説明する力が未熟だったりします

日本の子どもであっても、小さいうちは、説明できずに、こういう行動になったりするようです。



上靴を何故投げるのか？

そこには、様々な理由があるかもしれません

家では、土足で家に上がっているよ！

〇〇レンジャーの靴下が見えなくなるのは嫌だ！

上靴、小さくてきつくていやだ！

裸足が好き！靴は嫌だ！

子どもの言葉にならない気持ちを、保育者が必ず言語化し、子どもが今の自分の気持ち、そういうものだとかわかるように考えています。

〇〇レンジャーが大好きなのね。

上靴を履くと、見えなくなって、悲しいのかな？



その上で、どうしたらよいか、伝えています。



足に重い物が
当たると痛いから、履こうか

落ちたご飯を踏ん
じゃうと気持ち悪
いから、お屋の時
間は履こうね

じゃあ、靴下脱ぐ？
裸足で上靴履いて
もいいのよ

また、土足の文化の子どもには、こんなふうにも言うこともあります。



お家では、靴で
お家に入るのね

聖愛幼稚園では、お
部屋に入るときには、
靴を脱いで、上靴を
履くのが約束なの。

靴を履くことが大嫌いな自閉症の子どもも多いです。



そんな子には、無理強いせず、
上靴を履ける気持ちになるまで、待つこと
も多いです。

〇ちゃんは、裸足が
好きなのね～

周りの子ども、気にしません



ご清聴ありがとうございました。

特別な配慮が必要な子どもの就学支援
 ～就学支援シートを使った個別支援計画～

研修セミナー 2018, 10, 27

埼玉純真短期大学 持田京子

○特別な配慮が必要な子どもにおいて、小学校との円滑な連携とは何か

幼稚園教育において、育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるよう、小学校教師との意見交換や合同の研修会の機会などを設け「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有するなど連携を図り、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとする。

(幼稚園教育要領 第3, 5 小学校教育との接続に当たっての留意事項)

幼 小 連 携 の 視 点 例		
方 策	意 義	具 体 的 な 方 策 例
I 子どもの交流	・幼児は成長の確れと未来の見出し ・児童は成長の振り返り、自信、思いやり	○園児と児童との相互交流 ○合同行事
II 教師の相互理解	・教育内容、指導方法の相互理解	○合同研修・研究 ○意見交換・相互訪問 ○保育・授業参観 ○相互交流【人事交流(長期研修を含む)】
III 接続期のカリキュラムの連携	・発達連続性 ・学び方のつながり	発達や学びの連続性を図るカリキュラムの構築
IV その他 (家庭との連携等)	・学校生活の見出し ・不安の解消	○園児の保護者と児童の保護者の交流・意見交換 ○保護者対象の授業参観・保護者会・講演会・入学説明会

文部科学省 ホームページ

・現況

乳幼児小連携は進んでいるものの、互に顔を合わせる機会を設ける難しさ、乳幼児教育の施設が多様である、など様々な理由が挙げられ、いきわたっているとはいえない。

↓

乳幼児教育施設が小学校側に「対象児の育ち」と「支援の経過」が見える記録を残して開示することが円滑な連携の一つとして求められる。

○指導要録は細やかな配慮が必要な要支援児の実態が見えにくい。(資料1)

○就学支援シート(資料2)を意識した個別の支援計画を作成することで幼児や保護者への支援内容を園内で共有できる。小学校への接続を意識できる。

内容

- 幼児の「困り感」に寄り添った個別の支援計画の作成と援助
- 親の「困り感」に寄り添った関係機関との連携や支援体制の確立

支援シートとは：園と小学校との引継ぎに用いるもので、保護者の同意を得た場合のみ、申し送る。これまでの児童の成長・発達を記述し、学校生活へスムーズに移行できるようにしたもの。

個別支援計画の作成と活用(資料3)

- ・児童の状況(園・家庭)
- ・保護者の願いや思い(定期的乳幼児健康診断結果など)
- ・園の教育的なねらいと具体的な支援内容、手立て(その経過と結果)
- ・受けてきた(受けている)支援内容・療育機関等からの担当者からの所見など
- ・対象児が興味あること、得意なこと、好むこと、良いところなど

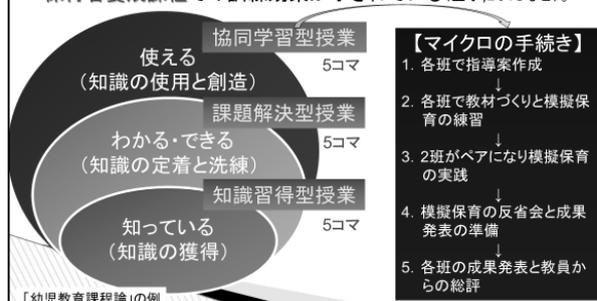
第8回特別支援教育・発達障がい研究セミナー
講座2「一人一人の気持ちに寄り添う教育・保育」

保育者研修におけるマイクロティーチングの試み
ー保育者の指導変容と自閉症児に対する心情理解に着目してー

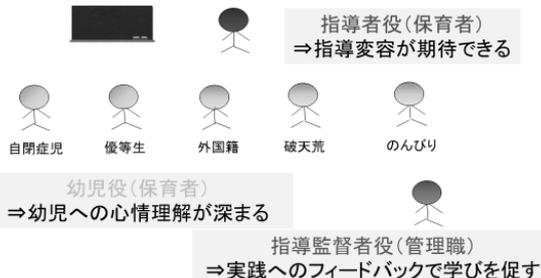
発表者：金子智昭

マイクロティーチングとは

- ✓ 授業時間や内容、人数を短縮して短時間で特定の教授技術の習得を目指す教授方法。
- ✓ 保育者養成課程での訓練効果が示されている(金子,2013など)。



統合保育を支援する
ーマイクロティーチングを活用した園内研修ー



全ての保育者が園内研修に主体的に取り組めるシステム
⇒ “協同的な学び”を促す

マイクロティーチングの実践事例

1. 対象者
平成29年7月、千葉県内の私立幼稚園に勤める保育者9名
指導者役:2名(担任, 補助), 若手
幼児役:5名(自閉症児, 優等生, 外国籍, 破天荒, のんびり), ベテラン
指導監督者:2名(園長, 副園長)
2. 指導内容
3歳児クラス(20分間)
「出席確認⇒朝の集まり⇒夕涼み会の説明⇒盆踊りの練習」
※詳しくは、指導案を参照ください。

マイクロティーチングの実践事例

3. 研修の流れ



- ✓ 実践
 - ・指導監督者の2名は、チェックリストを用いて、指導者役と幼児役を評定する。
 - ・ビデオを撮影する。
- ✓ 検討会
 - ・3者(指導監督者, 指導者役, 幼児役)の立場から意見交換。
 - ・必要に応じてビデオを再生し、省察を深める。

園内研修におけるマイクロティーチングの効果

- ✓ 今回は、指導者役の2名(担任, 補助)と自閉症児役(かなたくん)の1名に着目して分析する。
- ✓ 分析の観点
 - ①指導監督者のチェックリストによる行動評定
 - ②指導者役の指導変容
 - ③マイクロの園内研修に対する自由記述

↓
マイクロティーチングが、保育者の指導変容や幼児への心情理解にどのような影響を与えるのか検討する。

指導監督者のチェックリスト

✓ 実践1回目よりも2回目の方が向上した行動
 (保育技術・態度)
 ④予想外の子どもへの対応 ⑤余裕 ⑥言葉かけ ⑦
 指導の修正 ⑧個別指導 ⑨不参加時などへの対応 ⑩間の
 活用 ⑪発言のタイミング ⑬発言の取り上げ方 ⑭幼児心理
 への理解度
 ※〈環境配置〉で向上した項目はなかった。



担任と補助の保育者は、不参加児や予想外の子どもへの行動に
 対して、幼児の気持ちを理解しながら、余裕をもってタイミング
 よく個別に指導できるようになった。

指導者役の行動変容

実践1回目
 事例：夕涼み会の説明の場面
 かなた：(忍たま音頭)しない、青欲しい
 担任：かなたくん 今日ではこれでおしまい
 かなた：青欲しい
 〈中略〉
 担任：あげられないよ。盆踊り、花火がドーン頑張ったら、先
 生プレゼントしようかな？
 補助：(担任)先生も言っているよ
 (その後、かなたくんは集団から離れて青が欲しいと連呼する)



担任と補助の保育者は、かなたくんが青を探すことを禁止する。
 かなたくんは、青へのこだわりがさらに強くなる。

指導者役の行動変容

検討会1回目
 事例：かなたくん役の保育者の発言
 青欲しいと言っているのに我慢しろと言われても、なかなか
 できないなっていうのがあったので、途中その青色の手裏剣
 を並べていた時、青色の磁石もここに置いていたので、青ある
 、あそこに青あるあるあるって言ったんですけど、あつたねって
 青あつたねっていつてくれたりすることで、ちょっと安心するっ
 て思ったりした。



担任と補助の保育者は、かなたくんに我慢させることの難しさに
 気づいた。かなたくんの想いを受け止めて、行動に寄り添う
 ことで、かなたくんは安心できると考えた。

マイクロの園内研修に対する自由記述

Q1.「あなたにとってこの研修は有効でしたか？」

- 保育者役(担任)
- 自分の足りないところに気づき、日々の保育でも生かしていこうと思いました。
- 保育者役(補助)
- 1回目後に多方面から意見を聞くことで、自分の足りなさ、必要な動きが見え、2回目で実践ができ、ためになりました。
- 自閉症児役
- “役”ではあるものの、子どもの気持ちが分かるようだった。
 - 他の先生方の感想を聞くことで、自分では気づくことができないことを知ることができ、たくさん学びました。

マイクロの園内研修に対する自由記述

Q2.「現職保育者に対する研修として有効と思いますか？」

- 保育者役(担任)
- 現場の先生が子ども役になることで、子ども役を演じてどう思うかがとても分かりやすく、心に響くことばかりでした。
- 保育者役(補助)
- 実際に見ていた子の役がでてくると、その子の思いが体験して分かり、今までの対応が見えてくることに驚きました。
- 自閉症児役
- 実際の保育経験で悩んだ対応などを、今回のようなマイクロで行えば、色々な目線で意見が出ると思うので、解決策につながると思います。

マイクロの園内研修に対する自由記述

Q3.「マイクロを2回繰り返しましたが、繰り返すことは有効でしたか？」

- 保育者役(担任)
- 1回目より2回目の方が自然と意識が変わり、有効だと思います。
- 保育者役(補助)
- 流れは同じでも、1回目に感じたことを取り入れて行う2回目は、更に声かけや活動が変わりました。
- 自閉症児役
- 保育者役の2人の対応や声かけが全く異なり、子ども役として感じることも1回目とは違って、新たな学びにつながりました。

マイクロの園内研修に対する自由記述

Q4.「感想・意見をご自由にお書きください。」

- 保育者役(担任)
- 初めはとてどもドキドキしましたが、自分の意識が変わったことを実感できたので、とても良かったです。次は子ども役をやって、先生方の保育も勉強してみたいと思いました。
- 保育者役(補助)
- ビデオで見返せることで、外から見た自分がわかり、自分の習慣や癖が見えてくると思うので、同じ形にとらわれず、様々な関わり方を学んでいきたいと思っています。
- 自閉症児役
- マイクロを進める中で、どんどんその子の気持ちになっていく自分を感じました。始める前は少し恥ずかしさもありましたが、先生方とやることで“実際の保育”に近いものになったと思います。

保育者研修におけるマイクロティーチングの効果

保育者研修におけるマイクロの効果

1. 自分の保育を客観的に振り返り課題が生まれる。
 (⇔意見交換、ビデオ分析、繰り返し)
2. 子どもの心情理解が深まる。
 (⇔気になる子を演じる、先生役の反応を通して振り返る)
 ※学生のマイクロでは、“子どもらしく振る舞う”ことで精一杯。

必要条件

1. 保育者同士が意見を自由に発言できる風土がある(関係性)
 2. 保育者一人ひとりの問題・関心を大切に(自律性)
 3. 研修の成果に対する明確なフィードバックがある(評価)
- ※園長やベテラン保育者の知識と経験に裏付けられたアドバイスが大切になる。

障がいのある子の教育と指導・支援

さいたま市立さくら草特別支援学校教諭 中原みゆき
(特別支援教育コーディネーター)

埼玉純真短期大学教授 伊藤道雄

青年期（中学校期）の指導支援

はじめに : 講座の流れを述べる（中原みゆきの提案、伊藤道雄の提案、質問、協議、まとめ）

1 「個のニーズに応じた指導及び支援体制の工夫」 中原みゆき

中学校の時期は思春期であり、他者との関係の中で自己を見つめ、自己実現を目指すことが求められる。このような時期に個々のニーズに応じた指導を行うためには、生徒自身が自己の課題を自覚し、「何とかしたい」と思うよう支援していくことから始めていく必要がある。また、自ら主体的に課題を解決していけるよう、個のニーズに応じた場や指導内容を提示し、その成果を実感できるようにすることが大切であると考え、前任校である中学校で、次のような実践を行った。

1 生徒の実態把握

- (1) 上手くいかないと感じていることアンケートの実施→個票による分析
- (2) 生徒との面談の実施→生徒の困っていること、支援ニーズの把握

2 支援の実施

- (1) 支援実施までの手続き
 - ① 必要性の検討（学年→教育相談・特別支援教育部会）
 - ② 本人及び保護者との相談
 - ③ 教育相談・特別支援教育部会またはケース会議で実施の決定
 - ④ 個別の指導計画の作成

(2) 個別の指導の実施 ※ステップルーム＝特別支援教室

指導の場	目的	担当者
学年学習ルームでの朝読書の時間の取り出しの指導	学習に対する意識や意欲の持続・向上	各学年副担任
特別支援学級の弾力的運用	学習の補充、自己肯定感の向上、社会性の向上 等個々の生徒に応じて設定する	特別支援学級担当教員
ステップルームでの1対1の指導 (自立活動の内容)	個別の指導によりできたという経験を積ませる。ソーシャルスキルや自己コントロール力の向上を図る。	特別支援教育コーディネーター
	不登校から学級での授業参加を目指すまでの段階的な取組として学習に対する意欲や対人関係、コミュニケーション力の向上を図る	学年副担任・特別支援教育コーディネーターで分担
ステップルームでの学習指導	様々な事情で、集団での学習に参加できない生徒が学習できる場を確保する集団の授業に参加するためのステップの場とする。	教科担当教員に指示を受けたスクールアシスタント・空き時間の教員
昼休みの教育相談	相談をすることで、問題を解決する。	担任・特別支援教育コーディネーター・スクールカウンセラー

2 「青年期（中学校期）の指導支援」

伊藤 道雄

(1) 中学校期の生徒の特徴と配慮として

・思春期心性

中学校期には、こうありたいと願う事柄と現実の自己の姿の間で揺れ動き、精神的な不安定さが生じる。心の揺らぎが大きいほど精神的な不安定さが増し、行動面の問題が起きる場合がある。

また、教科の学習も難しくなり、人間関係も新たな構築が求められ、他者との比較を意識した自己受容が困難な場合もある。卒業後の進路も不安な時期である。

・性の問題行動

性に関する成長も著しく、時に性の問題行動に陥ることもある。

(2) 中学校での困難とは

・発達障がいや2次障害の影に隠れ、教科の専門性も加わり、生徒の支援の必要性に気づきにくい状況にある。また校内支援体制も各々の学校に即した柔軟で機敏な体制作りが求められている。

・生徒指導と授業の一体化

生徒指導からのアプローチと日常の授業実践の繋がりから生徒の指導を考えることも重要である。

・中学校での特別支援教育の充実

発達障がいがあるかないかにとらわれず、生徒の指導支援を考える。問題が生じる前に予防する。気軽に生徒が相談できる等生徒指導と特別支援教育のコラボレーションが必要である。

・どの教科にも共通するユニバーサルデザインの授業

余分な刺激のない環境を設定し、授業を進める際には、視覚化や構造化を図り、時に協働化を

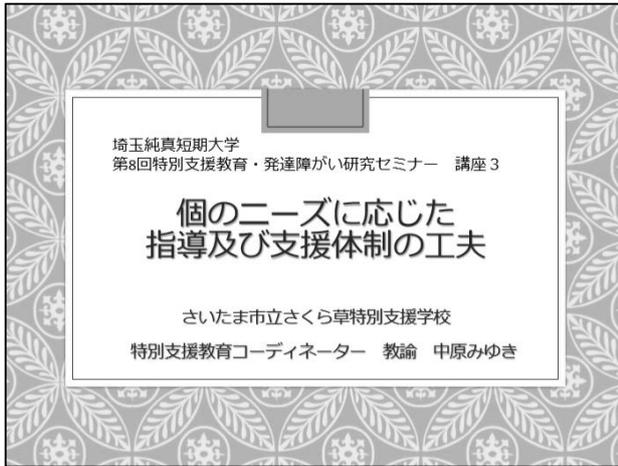
導入し、授業を生徒の分かりやすいものにすることが大切である。

3 質問・感想

- ・中学校と高校の連携が難しい状況がある。「高校入試をどのようにとらえるか」で、中学校から高校への情報発信がしにくい状況である。高校入学後に知る情報が多く、高校としてはもっと早く知りたかったという声も多い。
 - 保護者が高校に出向き、子どもの状況を知ってもらう機会をつくること。
 - 中学校卒業時に保護者が高校に相談することが多いようだ。
- ・人的サポートが難しいこともある。どこにどのように相談し、体制を整備していけばよいか
 - 県によって、予算が違う。どの県もそれぞれ工夫している……。管理職に相談しては……。いろいろな制度の活用を図ることが必要である。
- ・本人が「困っている」と感じないとうまくいかないことが多い。どのように指導を行ったらよいか。
 - 学習ルーム等があると、比較的落ち着いて話しやすい環境が設定される。環境を整えながら指導も行っても良いのではないか
- ・学習が遅れがちな生徒には、どのように指導が有効か。
 - モチベーションを持ちながら学習することが肝要である。誰でも分かりたいという願いは持っている。授業時間だけでなく、時間外の時間や宿題等も活用し、実施することが大切である。
- ・教材の工夫はどのように行えばよいか。
 - 例えば、野球部の生徒の場合は、ボールを数える、廊下に眼球運動の教材を設置する等を行った。

おわりに : これからの教員には、高い専門性、冷静な分析、好意に満ちた語りかけが求められる。

(文責 埼玉純真短期大学 伊藤道雄)



中学校において特別支援教育を推進していくための課題

- 1 中学校の教育の特徴
- 2 思春期の発達課題
- 3 特別な支援を要する子の困難さ
 - ・二次的な障害（自尊感情の低下、行動の上の問題等）
 - ・学習上の困難による自己評価の低下
 - ・周囲の異質なものを排除する傾向の出現
- 4 問題の背景の見えにくさ
- 5 学校の組織の課題
 - ・共通理解・共通行動の必要性

個のニーズに応じた支援を中学校で行うために

(1) 環境づくり

- ① 物理的環境の整備
 - ・落ち着いて学習できる環境
 - ・個別の相談・支援が行える場の整備
- ② 人的環境の整備
 - 生徒集団
 - ・集団の成長（違いを認め合える集団）
 - 教員集団
 - ・教員の生徒理解
 - ・教員と生徒との信頼関係
 - ・教員の同僚性

(2) 個別の指導・支援を行う際のポイント

- ① 身近な相談ができる人がいる・場がある
- ② 本人の支援ニーズを把握する
- ③ 自己理解を図るための支援
- ④ 自己肯定感の低下を防ぐ
 - ・役割
 - ・学習面への支援

個別の相談・支援が行える場を整備する

個別の相談・支援が行える場を整備する



学年学習ルーム
朝読書の時間の取り出しの指導



相談スペース



ステップルーム
(特別支援教室)

生徒の支援ニーズを把握する

生徒本人の支援ニーズを把握する

- 生徒へのアンケートの実施

「授業づくり・学級づくりを工夫するためのアンケート」

【アンケートの目的】

- (1) 教員側

- ・生徒の「うまくいっていないと感じていること」を把握し、それを指導方法の検討に生かす。
- ・「生徒に起こっている現象の背景を推測する」という教員の生徒理解の力の向上を図る。

- (2) 生徒側

- ・自分を見つめるきっかけにする。
(自己理解への支援)

アンケートの結果の活用

- ① グラフから見立てる。
 - ・見立て方の研修（事例）
 - ・傾向別の生徒の支援のポイントの確認
- ② 生徒との個人面談で話題にする。
 - ・相談できる人
 - ・自己理解への支援
- ③ 個別の支援の必要な生徒を検討する。
 - ・校内委員会での検討

生徒に起こっている現象の背景を推測する」という教員の生徒理解の力の向上

個のニーズに応じた指導及び支援体制の工夫の実際

1 授業時間外での指導

(1) 朝読書の時間の取り出しの指導

学年学習ルームを活用した朝読書の時間の取り出しの指導
(10分×5日＝週50分)



ねらい	学習に対する意識や意欲の持続・向上
内容	基礎的な内容で、本人が少しの支援があればできそうな内容
対応	学年の副担任
指導までの手順	<ol style="list-style-type: none"> ① 必要性の検討（学年→教育相談・特別支援教育部会） ② 本人及び保護者への提案（保護者や本人からの依頼の場合もある） ③ 教育相談・特別支援教育部会またはケース会議で実施の決定 ④ 個別の指導計画の作成

1 授業時間外での指導

(2) 昼休みの指導（定期的な相談）の指導

- ねらい
 - ・相談して解決する力をつける
- 支援の場と内容
 - ・昼休みの定期的な相談（2週間に1回程度）
 - ・とらえ違いがあった場合は順を追って本人と振り返る。
 - ・困った時の解決方法を相談する
- 支援まで
 - ・本人との相談
 - ・保護者との面談
 - ・教育相談・特別支援教育部会で検討
 - ・個別の指導計画の作成

1 授業時間外での指導

(3) 放課後の取り出しの指導の指導

- ねらい
 - ・行動統制する力
 - ・情報を整理する力
 - ・注意を向け集中する力
- 支援の場と内容
 - ・集団の中での支援
 - ・・・目標カードでの評価とフィードバック
 - ・個別の場での支援
 - 1年時 週2回 放課後15分の個別指導
 - 2年時 毎日 朝10分の個別課題
- 支援まで
 - ・本人との相談
 - ・保護者との面談
 - ・教育相談・特別支援教育部会で検討
 - ・個別の指導計画の作成



1 授業時間外での指導

(4) 部活動等での支援指導

- ねらい
 - ・視覚的な情報を処理する力の向上
 - ・数概念
 - ・眼球運動の向上
- 支援の場
 - ・部活動でのボール係（数概念）
 - ・学年廊下のビジョントレーニング（休み時間の遊びとして）



<ボール係>
・毎日声を出してボールの数を数え確認する。
・部活動の顧問がいくつかボールを隠し、いくつ足りないか計算させる。

1 授業時間外での指導

(5) 学習のサポート

- 放課後等の相談
- ① 計画を立てるための支援
 - ・計画表づくり
- ② 学習課題を解決するための支援
 - ・課題のやり方の支援
- ③ 学習のサポート
 - 昇降口に家庭学習をサポートするプリント棚を設置。



2 授業時間内での指導

(1) 特別支援教室（ステップルーム）

1対1の指導を行う。

目的	できたという経験を積ませる。ソーシャルスキルや自己コントロール力の向上を図る。
内容	集中力を高める課題、対人スキルや社会性を向上させるための課題
目的	不登校の状態から学級での授業参加を目指すまでの段階的な取組として学習に対する意欲や対人関係、コミュニケーション力の向上を図る
内容	社会の出来事に関する意見交換、廊下や別室からの授業参観、朝学活終了後15分～30分の個別の学習を実施

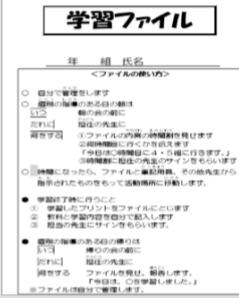


2 授業時間内での指導

(2) 特別支援学級の弾力的運用

目的	学習の補充、自己肯定感の向上、社会性の向上 等個々の生徒に応じて設定する
内容	本人の力に応じた課題を行う。個別の指導計画を作成しそれに基づいて行う。
対応	特別支援学級担当教員
指導までの手順	<ol style="list-style-type: none"> ① 必要性の検討（学年→教育相談・特別支援教育部会） ② 本人及び保護者への提案（保護者や本人からの依頼もある） ③ 教育相談・特別支援教育部会またはケース会議で実施の決定 ④ 個別の指導計画の作成
方法	<ol style="list-style-type: none"> ① 生徒が学習ファイルを管理し、朝、担任と特別支援学級の授業に行く時間を確認する。 ② 時間になったら学習ファイルと授業の用具をもって特別支援学級の授業に参加する。 ③ 特別支援学級の授業が終了したら担当の教員にサインをもらう。 ④ 帰りの会で担任に報告する。

情報共有のための手立て



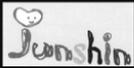
日	月	火	水	木	金
1					
2					
3					
4					
5					
6					

※ ファイルを通して、教員は情報共有を図り、生徒は報告・連絡の学習機会となるようにしている。教員用のファイルも作成している。

個のニーズに応じた指導・支援の工夫をするために大切にしたいこと

- ### 個のニーズに応じた指導及び支援体制の工夫のために大切にしたいこと
- 1 支援の前に
 - (1) 違いを認めることのできる集団
 - (2) 本人の支援ニーズ・自己理解
 - (3) 本人の自己肯定感の向上
 - 2 支援資源の活用
 - (1) 指導の場の整備
 - (2) 様々な教員＝チームでの支援
 - (3) 様々な指導の場・日常の指導の場の活用
 - 3 情報共有のための仕組み
 - (1) 生徒の支援ニーズの把握
 - (2) 支援の方針や方法検討のためのシステム
 - (3) 情報共有のためのツールの活用
 - ・個別の指導計画、個別のファイル・記録

30年度研究セミナー第3講座
**障害のある子の青年期の
 指導・支援**



平成30年10月27日(土)
 埼玉純真短期大学 **伊藤道雄**

今日のメッセージ

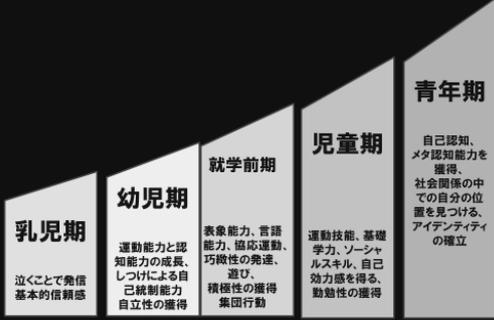
1、中学校期の生徒の特徴と配慮

- 思春期心性
- 性の問題行動

2、中学校期の課題と取り組み

- 中学校での困難さ
- 生徒指導と授業実践の一体化
- 中学校での特別支援教育の充実

エリクソンの心理社会的発達段階説

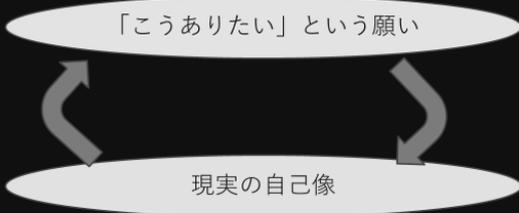


The diagram shows four stages of development as ascending steps:

- 乳児期**: 泣くことで自信、基本的信頼感
- 幼児期**: 運動能力と認知能力の成長、しつけによる自己統制能力、自立性の獲得
- 就学前期**: 表象能力、言語能力、協応運動、巧緻性の発達、遊び、積極性の獲得、集団行動
- 児童期**: 運動技能、基礎学力、ソーシャルスキル、自己効力感を得る、勤勉性の獲得
- 青年期**: 自己認知、メタ認知能力を獲得、社会関係の中で自分の位置を見つける、アイデンティティの確立

1、中学校期の生徒の特徴と配慮

花熊暁・米田和子
 揺れ動く生徒（思春期心性）



The diagram shows two ovals: the top one is labeled 「こうありたい」という願い (Wishes like this) and the bottom one is labeled 現実の自己像 (Actual self-image). Two curved arrows point from the top oval down to the bottom oval, and from the bottom oval up to the top oval, indicating a fluctuating or oscillating state.

自我同一性の獲得

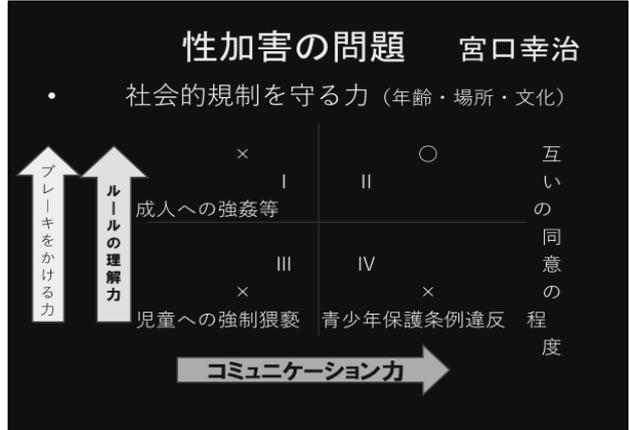
性の問題行動

- 性に関する欲求は「人の3大欲求」の一つ（食欲・睡眠欲・性欲）＜適切な相手と適切に＞

- ①小学2年男子、いつもエッチな写真を見る
- ②小学3年男子、よく人前で自分の股間に触る
- ③小学5年男子、マスターベーションばかり
- ④中学3年女子、18歳の彼氏と性的関係
- ⑤特支学級の男子、みんなの前でパンツ脱ぐ
- ⑥中学3年男子、女子トイレをのぞく
- ⑦高校2年男子、公衆トイレで幼稚園の女子の陰部を触る

- 性の問題行動
 - 性加害
 - 性被害
 - 性のマナー
- 性の問題だけにとらわれない
 - コミュニケーション力
 - ルールを理解力
 - ブレーキをかける力
- 適切な相手と適切に性的な関係をもつ
 - コミュニケーション力をつける
- 不適切な行動にブレーキをかける力をつける

- 性的問題行動
 - 性加害
 - 性被害
 - 性のマナー
- 性的問題だけにとらわれない
 - ● コミュニケーション力
 - ● ルールの理解力
 - ● ブレーキをかける力
- 適切な相手と適切に性的な関係をもつ
 - コミュニケーション力をつける
- 不適切な行動にブレーキをかける力をつける



- ### 性に必要なコミュニケーション力
- 相手の表情を読む、その表情の背景を読む
 - ・ 相手が嫌そうにしているか
 - ・ ニコニコしていても愛想笑いではないか
 - 言葉を理解する、言葉の裏を理解する
 - ・ 遠回しに拒否の言葉を使っていないか
 - ・ 「いいよ」と言っても実は嫌われたくないからか
 - ・ 怖くて「いいよ」と言ったのではないか
 - 動作やしぐさを理解する
 - ・ 身体が拒絶していないか
 - ・ 恥ずかしそうにしているても恐怖に怯えていないか
 - ・ 怖くて逃げようとしていないか

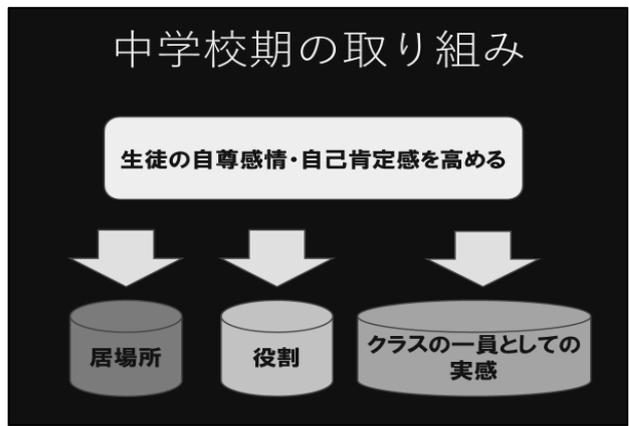
- 共感する
 - ・ 戸惑い、不安、後ろめたさなど相手の気持ちをお互い理解しようとしているか
- 気持ちを伝える・共有する
 - ・ 性的な関係を持ちたいという気持ちをお互い共有しているか

性に特化したコミュニケーション力はない
通常の対人関係における
コミュニケーション力をつける

- ### ブレーキをかける力
- 心理的ブレーキ
 - ・ → 被害者の気持ちを想像する
 - ・ → 自分の家族が悲しむ姿を想像する
 - ・ → 悪いことはしたくない
 - 社会的ブレーキ
 - ・ → 社会的な制裁を受けること (逮捕、刑務所、少年院、職を失う、皆に知られる)
 - ・ → 注意の抑制機能が弱い → 認知機能アプローチの強化

- ### 2、中学校期の課題と取り組み
- 教科学習
 - ・ 学習量の増加、授業の進捗、学習内容の抽象度、定期テストの評価 (自己評価の低下)
 - 人間関係
 - ・ 支援のキーパーソンが不明確、教師間の理解、友人関係 (気の合った仲間)
 - 他者との比較意識と自己受容
 - ・ 自己の特性受容がうまくいかない、他者不信
 - 卒業後の進路への不安

- 生活に関する自立
- 変化するからだへの気づきや葛藤
- 性に関するもの



発達障がい児を理解する

ADHD

- 注意の集中の困難さ
- 多動性 ○衝動性

LD

- 聞く・話すことの困難さ
- 読む・書くことの困難さ
- 計算する・推論することの困難さ

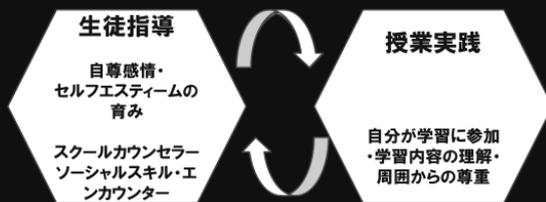
自閉症
スペク
トラム

- 対人的相互作用の困難さ
- コミュニケーションの困難さ
- こだわりのある常同行動
- 感覚の過敏性

青年期の課題 宮口幸治



●生徒指導と授業実践の一体化



●中学校での特別支援教育

●基本的な配慮事項

教室環境の整備

物理的刺激量をチェックし学級の実態に合わせる、黒板周辺の調整、持ち物置き場、学習活動の動線確保

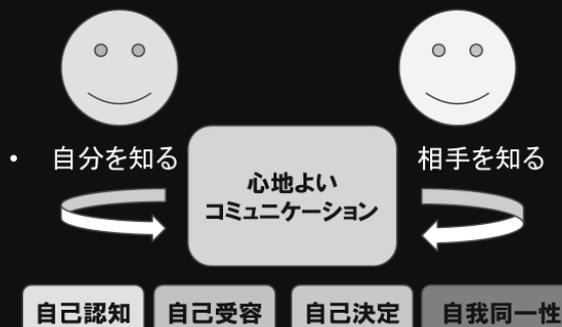
学習を円滑にするための支援

教材の準備の仕方、プリント類の整理、ノートの取り方、分からないことがあったときの対処の仕方

指示や説明を伝わりやすくする工夫

指示は簡潔・具体的に視覚的な手がかりを示す、目で確認出来るようにする

中学校期



●適切なスキルの育成

自立スキル

- 自分にできることは意欲的に行う
- できないことは「できない」と判断する

ソーシャルスキル

- できないことを他人に相談するスキル
- 自分に理解できる範囲でルールを守るスキル

障がいのある子の子育てと支援

全国LD親の会 埼玉親の会「麦」事務局 矢崎弘美
埼玉純真短期大学特任教授 丸山アヤ子

青年期の悩みに寄り添う“思春期にあなたが貴方らしく生きるとは？”

本講座は、今年の全体のテーマ「青年期の悩みに寄り添う“思春期にあなたが貴方らしく生きるとは？”」に表されているように、「本人らしい青年期を送るために今できること」「青年期の問題行動出現防止に今できること・理解すること」を主題として話し合われた。

◎参加者数：17名(内訳：市議会議員、保育園長、保育者、小・中・高校教員、障害児(者)施設長・職員、相談員、学童保育室職員、小中学校PTA、学生等)

◎授業者：全国LD親の会、埼玉親の会「麦」事務局 矢崎弘美
埼玉純真短期大学特任教授 丸山アヤ子

◎連絡員・進行・会場係：1年 橋本 奈々

I. 授業①「障がいのある子の子育てと支援」～本人らしい青年期を送るために今できること～

全国LD親の会 埼玉親の会「麦」事務局 矢崎博美 先生

1. はじめに

自己紹介：矢崎先生は、埼玉親の会「麦」事務局で活動されている。その活動内容を紹介、発達障がいのお子さんを持つ親としてご苦労された体験や事務局に寄せられた相談を中心に、以下のように話された。

2. 授業内容要約

本授業では、発達障害の子どもと健常児がどのような異なる育児内容の違いがあるのか、どんなトラブルが生じるのか、様々なケースを引用しながら深い内容の授業であった。疑似体験ワークも含めて理解が深まった。

(1) 発達障害のある子の子育て

- ・発達障がいの定義；発達障害者支援法引用による定義
- ・育てにくい子ども達、健常児と異なる育児の具体的内容：叱られることが多い⇒障害が問題行動の原因。
- ・幼児、小学・中学・高校・大学、就職、結婚・子育て、老後における困難と必要な支援。
- ・本人への障害告知をどうするか。

(2) 思春期・青年期の課題

- ・自己評価低下と外在化：極端な犯行・暴力・家出・反社会的行為⇒行為障害・反抗挑戦性障害。
- ・ と内在化：気分落ち込・脅迫症状・対人恐怖・ひきこもり⇒社会不安障害・強迫性障害・うつ病。
- ・自己理解：自分の特性（得手不得手）を知り、サポートツールを利用し誰かに助けてもらう。
- ・異性との付き合い方：友達・同性とは別の興味・関心ルールやマナー等を知る⇒相手の気持ちを察する。

(3) 体験を通して学ぶ～(擬似体験)～

- ・ どうしてできないの？ ・ 上手く出来なかった時の気持ちは？ ・ どんな配慮があれば良かった？

○ 外来語を使わず説明せよ

例① フライパン(=広く浅い鍋)にブイヨンスープ(=出し汁)、ホワイトソース(=牛乳で創った濃い汁)を入れ、茹でたマカロニ(=穴の開いた短いうどん)を入れてトロトロ(=粘ってくるまで煮る)にする。

例② とてもコンパクト(小型)なパソコン(情報機器)に通話機能をプラス(足した)した多機能なツール(道具)。

⇒ 外来語を使わず、日本語のみで表現するのは難しい：相互理解できる言語表現にすることが大事。

〈本人のストレスの要因〉

- ・ 相手と気持ちが通じない・頑張っているのに成果が上がらない・見通しが立たない・我慢できない
- 感覚過敏による不快感(聴覚・視覚・嗅覚・味覚・触覚)⇒本人は、常にストレスを抱えているのに理解されず、批判されてしまう⇒2次障害の発生の恐れが出てくる。

〈求められる支援〉

- ・ 相手の気持ちに寄り添う⇒成功体験の積み重ねにより自己肯定感を向上させる。
- ・ 環境調整⇒ユニバーサルデザインを取り入れた授業、リラックスできる環境。
- ・ 地域資源の活用⇒本人の居場所確保⇒利用可能な地域資源。

II、授業②「“思春期にあなたが貴方らしく生きるには？”～問題行動出現減少のために今できること～

埼玉純真短期大学特任教授 丸山アヤ子

1. はじめに 「乳児期から成人までの発達を理解し、問題行動減少を！」

2. 授業内容要約

〈年齢ごとの発達特徴と関わり方のポイント〉

(1). 乳幼児期 0歳～2歳半【全面受容で愛され、人間(人格)の基礎づくり】

・愛着障害：精神発達遅滞・非行・抑うつなどさまざまな子どもの異常状態の原因となる。

※重要：1歳半健診・・・1歳6か月は発達において脳幹支配から大脳支配が優位となる時期である。

(2) 小児期 2歳半～小学校入学前まで【豊かな人間関係による言語(思考)の獲得】

・仲間の中で生きる体験を豊かに！ 孤独⇒後に社会的孤立しがちとなる。

・愛される体験を豊かに！自己肯定感を育てる

※重要：3歳児健診(母子保健法)・・・3歳児の場合は、基礎的な常識的知識に関する問題と描画能力に關したテストを実施「基礎的社会的常識」「手指の動きの巧緻性」等が育っているか「友達遊びに対する興味や遊び」が行われているかをみる。

・小児期の発達障害児：様々な問題行動の増大期⇒優しくやんわりと関わると問題行動の減少が見られる。

(3) 児童期 6歳～8歳半【規範性獲得期：発達障害児・健常児も同じ対応】

・小学校入学：ルールに従う力の獲得⇒後から獲得できない。

・児童期の発達障害児：規律を守る事が大事⇒問題行動の減少傾向。

(4) 前思春期 概ね8歳半～10歳【友達との親密な関係性が重要】

・「親友(同性)」との親密欲求が起こり⇒親(教員)から独立の第一歩⇒「秘密」⇒「愛」の原型

・幼児期にさまざまな問題行動を起こした子も小学校中学年(3・4年)になると比較的落ち着く。

(5) 思春期初期 概ね10歳～18歳【共感性をもって関わる】

・親密欲求対象の変化：「同類愛」～「異類愛」変化、障害の有無に関わらず異性への興味をもつ：理解する。

・思春期初期の発達障害児：思春期を迎える頃、小学校高学年(5・6年)から治まっていた問題行動が再現することがある(幼児期に比べて身体が大きくなっているため、問題行動は周りから見ても大きく映る)。

・過食、異食、チック、自慰、性的問題行動等：思春期以降に増加傾向

(6) 思春期後期 概ね18歳～22歳【成熟した人間関係の確立】⇒性器的活動パターンが定まる。

III. 質疑応答

「保護者支援について」「問題行動の子どもへの対応」「進路について」の質問に授業者から回答があった。

(文責 埼玉純真短期大学 丸山アヤ子)

障がいのある子の子育てと支援

全国LD親の会 埼玉親の会「麦」事務局 矢崎弘崎

発達障害のある子の子育てに学ぶ
埼玉純真短期大学

講座4 障がいのある子の子育てと支援

本人らしい青年期を送るために今できること



全国LD親の会所属
埼玉親の会「麦」事務局 矢崎弘美
2018/10/27

1 発達障害のある子の子育て

(1) 発達障害とは? *発達障害者支援法において

それぞれの障害の特性

- 自閉症**
 - 言葉の発達の遅れ
 - コミュニケーションの障害
 - 対人関係・社会性の障害
 - パターン化した行動、こだわり
- 広汎性発達障害**
- アスペルガー症候群**
- 知的な遅れを伴うこともあります**
- 注意欠陥多動性障害 AD/HD**
 - 不注意（集中できない）
 - 多動・多弁（じっとしてられない）
 - 衝動的に行動する（考えるよりも先に動く）
- 学習障害 LD**
 - 「読む」、「書く」、「計算する」等の能力が、全体的な知的発達に比べて極端に苦手

※このほか、トニック位相遅延や吃音（ED）なども発達障害に含まれます。

発達障害の種類と概念図 参考資料：発達障害情報・支援センターより

(2) 育てにくい子ども達 健常児と異なる育児

叱られることが多い子

- ・友達と仲良くできない
- ・少しの間もじっとしてられない。
- ・決まった遊び方やおもちゃにこだわる
- ・好き嫌いが激しい。
- ・忘れ物や紛失物が多い
- ・失礼なことを、平気で言ってしまう。
- ・少しのことで怒ったり、感情的になる。
- ・何度注意しても、同じ失敗を繰り返す。
- ・自分のやりたいことを優先し我慢できない。
- ・・・等

➡

問題行動の原因が本人のせいではなく障害なら

叱られ続けると大きな傷が残ってしまう（二次障害）

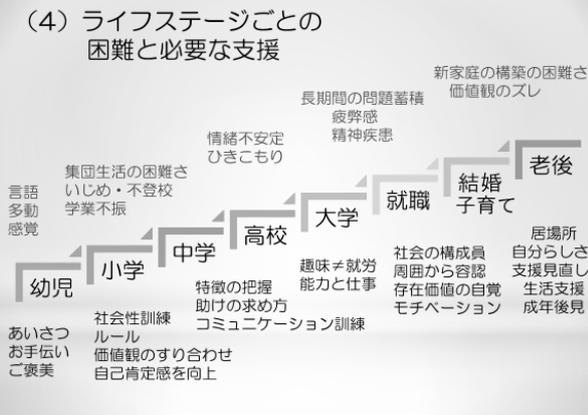
- ・自信がなくなる
- ・やる気がなくなる
- ・人前に出られなくなる
- ・ひねくれた考えを持つ
- ・親子関係の悪化
- ・世間を恨んでしまう
- ・排他的な思考
- ・・・等

もしかしたら発達障害かも？

(3) 親の気付きから障害受容までの過程

無自覚	・タイプA 育児って大変 子どもってこんなもの？	・タイプB 活発で元気が良い 大人しく手が掛からない
気付き	・共通：他の子と比較して何かおかしい	モヤモヤ
	・タイプA 不安な思い	タイプB 個性の強さ
障害認知	・共通：ショック	
	・タイプA 原因判明でホッ	タイプB まさか
ネガティブ思考	・共通：落ち込み イライラ クヨクヨ	
	・もっと前に気付けたら 何をしたら良いのか 誰か助けて	
ポジティブ思考	・共通：やる気と焦り	
	・目標を見つける 私が支えてみせる 頑張り過ぎる 過度な要求	
障害受容	・共通：穏やかな感情	
	・等身大に気付く ありのままの姿 無理のない連携	

(4) ライフステージごとの困難と必要な支援



新家庭の構築の困難さ 価値観のズレ

長期間の問題蓄積 疲労感 精神疾患

情緒不安定 ひきこもり

集団生活の困難さ いじめ・不登校 学業不振

言語 多動 感覚

幼児

小学

中学

高校

大学

就職

結婚 子育て

老後

社会性訓練 ルール 価値観のすり合わせ 自己肯定感を向上

特徴の把握 助けの求め方 コミュニケーション訓練

趣味≠就労 能力と仕事

社会の構成員 周囲から容認 存在価値の自覚 モチベーション

居場所 自分らしさ 支援見直し 生活支援 成年後見

2 思春期・青年期の課題

(1) 自己評価の低下と二次障害（自己肯定感の育成）

不適切な対応により、情緒や行動に問題が生じる

外在化：家出、暴力、反社会的行為

精神的疾患→行為障害、反抗挑戦性障害等

内在化：落ち込み、対人恐怖、ひきこもり

精神的疾患→社会不安障害、うつ病、パーソナリティ障害等

(2) 自己理解

自分の特性を知る（得手不得手）

苦手な事の対処方法を知る

- ・誰かに助けてもらう
- ・代替案を提示
- ・サポートツールを利用する
- ・事情を説明する 等

(3) 本人への障害告知

告知の考え方は様々 家庭の判断次第

- 本人がよく分からない幼いうちに伝えるケース
- 年数をかけて徐々に段階的に伝えるケース
- 本人の性格や本人を取り巻く環境に考慮するケース
- 本人を傷付けたくないから伝えないケース
誰が伝える？ 親？ 医師？ 支援機関？

大人になった本人の声から・・・「告知」について
 Aさん どこか他の人と違いを感じていたので、発達障害と伝えられて「やっぱり」と思った。
 Bさん もっと早く伝えてもらえたら、できない事について苦しまずに済んだ。
 Cさん 障害名や特性だけ伝えられても不安。周囲のサポートが分かると少しホッとする。

(4) 異性との付き合い方 (友達として・パートナーとして)

異性への興味・関心 同性とは別のルールやマナー
 異性との会話に不向きな内容、お付き合いの距離感
 男性の場合は、女性に対してエスコートしている？
 自分本位になっていないか
 急ぎ過ぎていないか、自分の思い込みではないか
 相手の気持ちを察することが苦手
 ゆっくり慎重に

大人になった本人の声から・・・「異性問題」について
 Dさん インターネットで知り合った女性から、誘われた。
 Eさん 親身になってくれた人に「好き」と告白したら、その気はないと断られ、会えなくなった。
 Fさん 初めから、そんな素振を見せなくて欲しい。
 Fさん 人付き合いが苦手だから、結婚なんて無理だと思う。

(5) 進路の選択と自立への道

進路の選択

- 地元の学校情報、就職先は役立つ (入った後の支援体制)
- 体験談も参考になるが、障害特性はまちまち
本人の気持ちを無視せず、よく話し合う
- 回り道になっても、納得できる回り道なら良い
- 制度は変化しているので、支援機関を利用相談する
- 年齢が上がるにつれて、親主導でなく、自分で選択する力を育てていくこと

自立の道

- 生活上の自己管理
- 生活習慣、近所との付き合い、余暇活動
- 金銭管理
自分でお金を稼げるか、クレジットカードや電子マネー



(6) 家族への思い

(幼い頃の苦い思い出、親の介護、親亡き後の問題)

親から叱られ続けて、褒められることが少ないと
 親子関係にひびが入ってしまう



壊れた親子関係を修復するには、相応の時間を要する
 幼い頃から、良好な親子関係を構築しておくこと。

親の介護・親亡き後の問題

誰もがいずれは通る道

高齢になってからでなく、親がまだ元気で動けるうちに、
 子どもに負担をあまりかけさせないよう、準備しておく
 相続問題 成年後見制度の利用 (本人に対して、親に対して)



3 体験を通して学ぶ (擬似体験)

体験を通して考えてみよう

- どうしてできないの？
- うまくできなかった時の気持ちは？
- どんな配慮があれば良かった？

問題1で感じた事

問題2で感じた事



様々な不安やストレス

- 相手と気持ちが通じない
- 頑張っているのに、成果が上がらない
- 見通しが立たない
- いじめやからかいの対象になってしまう
- 我慢できない感覚過敏による不快感
聴覚・視覚・嗅覚・味覚・触覚



常にストレスに晒されているにも関わらず、
 周囲から理解されるところか、批判されてしまう
 二次的問題の発生の恐れ



まず、その子の気持ちに寄り添ってあげること

4 求められる支援とは

成功体験の積み重ね 自己肯定感 (self-esteem) を向上させる
本人にできる役割を持たせる
他者と比較せず本人の良さを認める
うまくできなくても頑張ったことを認める ほめる事と感謝の言葉

環境の調整
ユニバーサルデザインを取り入れた教室や授業、職場
曖昧な言葉 (しっかり、ちゃんと) は使わない
見本の提示、簡潔な説明、確認メモを残す (視覚や聴覚の記録)
やっていけない事ではなく、やってほしい内容を伝える
集中作業できる環境 (聴覚や視覚等の刺激を少なくする)
リラックスできる場の提供

周囲との連携
地域資源の活用 情報の共有と相互理解
支援ツールの活用
パソコン、アプリ、ICレコーダー、音声ソフト等
柔軟な対応
特定の支援に固執しない 様々な工夫を試みる

将来を踏まえて現在を考える

この子が大人になった時、困っていないだろうか？
働いているだろうか？
どこで誰と暮らしているだろうか？
自立するには、どんな支援が必要だろうか？
自信を失わずに生きていくには、どうすれば良いか？

今、抱えている「目の前の問題」を無視はできないが、
「将来目標」のための何ができるかが基本
無理は挫折につながる できるまで待つことも必要
ひとつひとつ丁寧にステップアップ、
時にはステップダウンも・・・

社会で生きていけるように育てる
完璧でなくても良いから



まとめと課題

発達障害のある子の子育て

- 本人と情緒的な相互関係が上手に築けない
- 傾聴や共感の姿勢を、本人に見せること！
- ただ、何でも家庭が抱え込んでしまい頑張りすぎてしまうとバーンアウトしてしまうことも (燃え尽き症候群)



地域資源を上手に活用すること

地元にはどんな支援機関があるのか、利用可能先を定期的にチェック

本人の居場所を確保

本人がリラックスできる場所をいくつか確保できると良い

子ども本人への支援が最優先だが、
保護者や支援者が疲弊して倒れないように

みなさんとお子さんが笑顔で過ごすことが大切

ご清聴ありがとうございました

生徒一人一人に寄り添う指導・支援～中学校の実践から～

さいたま市立さくら草特別支援学校特別支援教育コーディネーター 中原みゆき

中学校の体育の教員として生徒指導にかかわる中、発達に課題を抱えるお子さんの存在を知ることになりました。そこで、発達障害のあるお子さんについて勉強しようと特別支援学校に勤務するようになったのがかかわりの始まりです。発達障害のあるお子さんとかかわらせていただきながら、ずっと支援をしていきました。その後、体育の教員として中学校に戻りまして、3年間特別支援コーディネーターとしてやってきた実践について、ご報告できればと思っております。本日はご報告させていただき内容は、前任校である中学校での実践です。前任校は、さいたま市の委嘱を受けて、2年間に渡り特別支援教育の研究を行いました。私は、特別支援コーディネーターという立場で研究にかかわらせていただきましたが、その時の全職員で取り組んだ実践の内容であることをお伝えしておきたいと思えます。なお、今回ご報告させていただきことについて、前任校の校長先生や先生方にも了解を得ております。

○A校の概要と課題

各学年2学級の小規模の学校であり、全職員が生徒と関わり、生徒の名前と顔が一致するというメリットがありました。平成26年27年に学力向上の研究委嘱を受け、研究を進めるなかで、教科の研究だけではなかなか上手くいかないという子ども達の存在を先生方が気づくようになりました。そこで、発達の偏り・学習への意欲や理解力・学び方の違い・自己肯定感の低さ等、様々な課題を抱える生徒の指導をしていこうではないかという方向に話が進んでいきました。特性に応じた指導の研究、発達障害のある生徒を含む全ての生徒に分かりやすい授業づくり、教材の有り方、共に分かり合い高める集団づくりを目指した学級経営など、生徒に寄り添い、一人ひとりに応じた適切な指導の推進や研究をしようということになりました。研究を始めるにあたり、生徒に寄り添うことはどういうことか話し合いました。生徒の声を聞くこと・生徒のニーズを把握・生徒のつまずきの背景の推測・実態把握・教員と生徒とが一緒に考えることではないか・生徒と共につくればいいのか等の意見を組み入れました。そして、生徒の声を聞いたり、教員が生徒の変容を捉え、分析することで、実践の評価をするべきではないかという流れで研究を進めようということになりました。

特別支援教育を推進するとなると課題のある学生はどうしたらよいかと手立てを求めてしまいがちになってしまいますが、それでは、なかなか特別支援教育が続かないことがあります。そこで、教員一人ひとりが生徒のつまずきの背景を推測することで指導の工夫し、生徒の変容を捉え分析し、もう一度指導の工夫に戻って、上手くいかなければもう一度背景を推測するという循環が必要ではないかと考えました。それから、中学生になると自分で主体的に物事に取り組んでいくようになりますので、生徒自身が自分のことを見つめる機会や自分たちでより良い環境づくりを自分

達で取り組むことが、ゆくゆくは、自己理解や自己解決に繋がるのではないかと考えて、この2点を押さえて実践に臨みました。

○実践の概要

生徒が何につまずいているのか、困っているのかを把握するためにアンケート調査を実施しました。それをもとに全生徒に授業を支える環境づくりや授業づくりを工夫することで全生徒への支援を考える。それでも難しい場合は、一斉授業内での個別の配慮を行う。それでも難しい場合は、個別の指導を行うという流れを考えました。

○生徒のニーズの把握するための2つのアンケート

1つ目は、“物理的環境づくりのためのアンケート”で、「どのようなチョークの色が見安いですか」「文字のフォントは何がいいですか」「どのような音が気になりますか」「きつい環境はどんな環境ですか」等を生徒にきいてみました。

2つ目は、“授業づくり・学級づくりを工夫するためのアンケート”ということで、個々の生徒が授業する上で、「どのようなことに困っていますか」ということを国立特別支援教育センターの資料を基に10項目（1項目に5の質問がある）の質問のアンケート調査をしました。

○授業づくり・学級づくりを工夫するためのアンケート結果

アンケート調査をもとに一人ひとりの個票の作成を行いました。この個票は、三者面談等で活用させていただきました。アンケート結果についての全校的な集計では、聞く項目では、「音の聞き違いをしてしまうことがある」は40%くらい、「話の聞き漏らし」50%ありました。

○アンケート結果を踏まえた仮説

質問に対し「よく感じる」と「少し感じる」と回答した生徒の割合が40%を超えた内容のものをあげて、全教員で共通理解を図りました。それぞれの項目にある背景として考えられる困難さの背景をスクールカウンセラーと特別支援コーディネーターで分析して予測してみました。例えば、語彙力の低さや情報を整理する力の不足、自信の無さや経験不足、ワーキングメモリーの困難さ等、仮説をあげてみました。そして、全職員で支援のポイントを考え、絞っていきました。

○授業を支える環境づくり

・刺激の少ない環境①

実際の支援として、生徒のアンケート結果から、「心が落ち着く教室はどのような教室ですか。」の質問では、「後ろロッカーや黒板がスッキリしている」「カーテンが閉っていて壁がきれい」「同じ色で統一されている」「掲示物が整っている」等の回答がありました。これを受けて、黒板の前面には掲示物は貼らずに時計のみとし、学校教育目標・学年目標・学級目標は、ドアを入った向かいの壁に貼るよう統一しました。黒板の両サイドは、掲示物が見えないようカーテンを閉めることとし、カーテン係りが閉めるなど役割が出来たことで、係りの仕事を行うのが難しい

生徒でも役割を果たすことが出来て、存在感が増してきました。

・刺激の少ない環境②

気になる音では、机椅子の音があげられ、それを無くすために椅子の靴下を履かせました。その結果、音も静かになり、体育館でシートが無くてもそのまま椅子を集会で使用することが出来というメリットがありました。これは、生徒から床に座っている状態では話が聞きづらいので、椅子を持っていったら良いのではないかという意見があり、改善していきました。

・わかりやすい環境①

掲示物が整っているといいという意見から、どの教室も委員会のお知らせ等の掲示物が整理され、統一しました。

・わかりやすい環境②

生徒のアンケートから、黄色や蛍光色のチョークは見やすいが、紫・青・緑は見にくいという意見がありました。チョークの色では、白色と黄色を使用することとし、特に黄色を重要语句に利用するというルールに統一しました。

プリント等に使用するフォントは、「HG丸ゴシック M-PRO」か「明朝体」は見やすいが、他は見にくいとの意見から、基本的に「HG丸ゴシック M-PRO」か「明朝体」に統一しました。

<人的環境の整備>

みんなが違ってみんないいんだという認識をもつため、誰もが安心できる居場所のある学級づくりを心がけ、様々な取り組みを仕掛けていきました。

・「ありがとう」を伝える取り組み

「今週のありがとう」「行事のありがとう」ということで、必ず誰かに「ありがとう」というカードを書いて掲示する取り組みをしてみました。1年生のはじめ頃は、具体的な事柄での「ありがとう」でしたが、上級生になると、心と心の繋がり「ありがとう」に発展していくのがわかりました。

・言語環境を整える取り組み

さいたま市の人間関係プログラムとして、中学校1年生に数時間ソーシャルトレーニングを学級全体で行う取り組みがあり、活用しました。体育祭前に「失敗した時どのような言葉をかけてもらいたいか」「失敗した時どのような言葉をかけてあげたいか」を事前に生徒達が考え、掲示をしておきました。そして、体育祭終了後に嬉しかった言葉を募集して、掲示をすることで温かい環境をつくる等の取り組みを行いました。

・リフレーミングをする取り組み

100円均一の薬のポケットを活用し、ブルーが短所で、ピンクが長所の文字のカード（物事の視点をかえるカード）を廊下にいくつか掲示しておきました。ちょっとした遊びの中で、物事の視点をかえてみる試みとして、カードをめくり、自分の短所と感じていたことを長所に変えることが出来て、自分の長所として言えるようになるという自己肯定感の向上を図る効果がありました。

・お互いを認める取り組み

活動を随所に入れ、相互評価として発表の良いところ、改善点を付箋に書いて友達に渡す取り

組みを行いました。アドバイスをし合う時間を設定し、3年生に週1回朝読書の10分間を使って、4~5人のグループで、1つのテーマについて自分の考えを述べ合いました。話を聞いてもらうことで安心する機会や話すことが苦手な生徒にとって、良い機会が設けられました。

・A中スタンダードづくり

生徒会活動を利用した学校のスタンダードづくりを行いました。これは、生徒会活を活発にするための1つの手立てと、教員が移動しても生徒の主体的な取り組みとして、活動が残っていくと考えました。

・ルールを明確に

学級委員会では、休み時間の過ごし方・良い授業と悪い授業・昼休みの外遊びのルール等の目安を作り、掲示しました。

環境美化委員会、給食委員会、保健委員会などでは、環境を良くしていくために掲示物を作成し、見やすい場所に掲示しました。

・整理整頓された環境

環境美化委員会では、視覚的に片付け方のモデル提示を行いました。

・生徒会本部の活動を中心としたいじめのない学校づくり

桜の木プロジェクトをとして、いじめ撲滅の決意を桜の花びらに記入して貼り、一つの木を完成させました。

○授業における指導の工夫

①授業づくりの4つの視点

「ねらいや活動を絞る」「整理してわかりやすくする」「情報提示の工夫」「学び合い」の4つの視点を踏まえた全教科で共通した6つの取り組みを行いました。

②6つの共通事項の全教科での実施

「ア.授業のねらい（目標）と流れの提示」「イ.書く時間と聞く時間を明確に分ける」「ウ.教師に話しはわかりやすく簡潔にする」「エ.情報量の調節」「オ.板書をわかりやすく」「カ.ペア・グループワークは少人数で、手順を明確にする」ということをどの教科でも実践しようという事で、取り組みました。ポイントとして、生徒のつまづきを想定し、指導を工夫し、その結果により、継続や改善するという考え方で実践していきました。

・授業の目標と流れの掲示

黒板の左端に授業の流れや目標を提示することで、授業時間を長く感じてり、本時で何を覚えなければならぬのかがわからない生徒のつまづきに対応しました。本時の目標がノートにも残るので、何を復習したらいいのかが明確になりました。また、1時間の見通しをもって授業に臨むことができるようになりました。思考が離れてしまった生徒も、再度授業の流れに戻りやすくなったなどの評価が得られました。

・板書をわかりやすくする

使うチョークの色を2色に絞り、板書を構造化し、授業の流れとリンクさせたことで、なにを写してしていいのかわからず、作業をしなくなるという生徒のつまづきに対応しました。その結果、

生徒が迷うことがなくなり、ノートをとることができるようになったという評価が得られました。

- ・自己課題の焦点化・視覚化する

自分が何を頑張るのか意識することを忘れてしまうことやペア学習の際、友達の課題を忘れてしまうというつまづきがある生徒に対し、自分の課題にマグネットを貼るようにしました。視覚的に分かり、課題を意識して活動できるようになったり、ペアがこのカードを見てアドバイスができるようになりました。教員も生徒一人ひとりの課題を把握でき、指導が有効にできました。

- ・活動を明確に区切る

ノートを取りながら指示や説明を聞くなど、2つのことを同時に行ってしまうと、内容を理解できずに終わってしまう生徒が多いので、考える時間と書く時間を明確にする為に、タイマーを利用し、時間を区切って実践をしている先生もいました。

- ・道具の片付けがきちんとできるように

道具を片付けるように話してもきちんと片付けられなかったり、整理してカゴを戻せないのので、道具整理カードを用意して活用しました。

- ・見通しを示し、自分がやっていることを確認する

見通しをもって活動に取り組んだり、計画的に活動したりするのが苦手な生徒がいたので、活動の手順を視覚化しました。自分の課題にマグネットを置くようにして、かなり集中して取り組めるようになりました。これについては、特に ADHD 傾向のある生徒に有効でした。

- ・教師の指示はわかりやすく簡潔、また具体的に示す

指示の内容を理解できないことや指示をいくつか出すと忘れてしまう、言葉だけでは具体的なイメージが伝わらないなどの生徒には、前置きし、簡潔な言葉で指示をするようにしました。例えば抽象的な「丁寧」の言葉の具体的な表し方として、黒板の丁寧の色塗りした絵の例と、改善点のある色塗りの例を見せ、どう改善すれば丁寧な色塗りか考えさせました。その結果、生徒が話のどこに注目すればいいのかわかりやすくなり、指示を理解して自分で行動できるようになりました。視覚的に示すことで、イメージを共有できたため、そのイメージにするために考えるようになりました。

- ・学習カードの工夫

書くことや表現すること、考えを頭の中で整理するのが苦手な生徒の指導として、本時の反省・次回の課題を示した。「①工夫したこと」「②できたこと・できなかったこと」「③次に気をつけること」に分けることで、文章を考えることの負担を軽減できるようにしました。その結果多くの生徒が考えたことを記述できるようになり、書くのも早くなりました。

- ・ペア・グループワークは少人数で、手順を明確にする

手順がわからなくなり、活動が進まない生徒や人数が多いとやらない生徒がいましたが、司会者の原稿や手順のマニュアルを作成したり、指示やミニホワイトボードを各班に配布し、意見をまとめさせ、黒板に掲示発表させるようにしました。指導後、教師が指示した活動と生徒の活動のズレが少なくなり、話し合いのまとめに積極的に参加する生徒が増えました。

- ・学び合いのために工夫

体育などでは、学び合いをする中で、アドバイスをするという活動があります。そこで、何をア

ドバイスしてよいかわからず声が出せなかったり、自分の体の状態がわからず長距離走で苦しいとやめてしまう生徒がいるので、言ってほしい言葉を書いて貼ったり、走っているときに自分の体の状態の合図を出すなどのアドバイスについて確認し合いました。指導後、アドバイスをすることができるようになり、ペアでアドバイスし合えるため、課題に沿った活動ができました。

- ・課題の量を調整する

問題を提示してもノートに数式を写し間違える生徒や写す作業に時間がかかり過ぎてしまい、考える時間を確保できない生徒がいましたので、問題文は小さなプリントを用意し、ノートに貼らせることで書く時間を省かせる工夫をすることや発展的な問題に取り組む際は、ヒントカードや穴埋めプリントなどを準備し、生徒が使いやすいプリントを選ぶようにしました。指導後は、問題を解くことに多くの時間を費やせる生徒が増え、ヒントカードにより、全く取り組めない生徒が減りました。しかし、数学科としては、内容を精査してプリントを使用しないと情報を与えすぎてしまい、数学的思考の妨げになるという課題もあるので工夫の余地があるという意見もありました。

- ・字を書くことの負担を軽減する

作文などの課題の際に、表は罫線だけで裏側はマスつきの原稿用紙を準備し、罫線やマスでもどちらを使っても良いことを伝えました。字の大きさがまちまちだったり、まっすぐ書けない生徒も、まっすぐ字の大きさをそろえて書くことや同じ様なスピードで書くことができるようになりました。

- ・中心となる課題に取り組む時間を確保する

新聞づくりでは、フリーの原稿用紙では何も書けない生徒もヒント付きの原稿用紙を渡すとカテゴリーがあるので、書きやすくなりました。フリーの原稿用紙やヒント付きの原稿用紙のどちらでも、使いやすい方を選択して良いことを繰り返し伝えました。このことで、「違っていいんだよ」というメッセージを与えることができたのではないかと思います。

- ・情報提示の工夫

体育の授業で体育祭の行進の指導をしています。左右がからなくなってしまう生徒が60人中20人くらいいました。言語指示だけではイメージがわからない生徒の指導として、色つきのゴムを左手首に着けたり、柔道のくずしでも相手の右は自分の左であることを示す位置カードを渡すことで、自分達で見て確認することができました。また、教員が言語指示を出さなくて済み、自分達でできるために褒める回数が増えました。一斉指導の時に教員が個別の指導をする必要が減り、見てもわからない生徒に指導する個別指導の時間も確保できました。

- ・一斉の指導だけでは自力解決に取り組むことが難しい生徒がいる

数学などの発展的な問題では、問題に取り組むことが出来ず、黒板の解説を写すだけになってしまい、理解に結びつかないという生徒が見受けられました。そこで、ヒントカードなどを配布したうえで一回一斉に説明し、わからない子は前に来て個別に説明を聞き、分かったら席に戻るようにしました。指導後は、発展的な問題でも全く取り組めない生徒はいなくなりました。小集団での学習になるので、質問や意見を出しやすい雰囲気や間違っても恥かしくない、わからなくても聞けばよいというメッセージになりました。ティームティーチングで、スクールアシスタントが机間指導をしていて、苦手な生徒には、教科担当が説明をするという体制をとりました。

○実践の評価（生徒の授業に関するアンケートの集計結果）

8割以上の生徒が「学びやすさ」を感じている結果が得られました。その内容では、「授業のはじめに目標や課題が示されていると学習しやすいですか」の問いで、「何をすることがわかる」「目標があると頑張れる、やる気になる」と多くの生徒が「そう思う」と回答していました。「授業の最後に振り返りがあると理解が深まりやすいですか」の問いでは、「ノートを見るとその日の内容が確認できる」との回答が多かったです。「授業のはじめに見通しが示されると学習しやすいですか」の問いでは、「次に何をやるかわかる」「集中できる」と回答していました。「書く時間と話をする時間が分かれていると取り組みやすいですか」の問いでは、「一度に2つのことができないので1つのことに集中できる」「書いていると話を聞き漏らしてしまう」「2つだと頭が混乱し、1つだと頭に入りやすい」と多く回答していました。「黒板が順番に書かれて整理されているとわかりやすいですか」の問いでは、「ノートにまとめやすい」「テスト勉強の時に役立つ」と回答していました。「前置きしてから話があると聞き取りやすいですか」の問いでは、「何を聞けばよいのかがわかる」「メモが取りやすい」「心構えができる」と多く回答していました。「話を聞くだけでなく見本や図があるとわかりやすいですか」の問いでは「話だけではわからないことがわかる」「イメージしやすい」と回答していました。プリントなどを使って量を減らすと学習しやすいですか」の問いでは、「書くことが減って楽になる」と回答した以外に「書く方が覚えられる」との回答も多く選択させてよいかと考えました。「ペアやグループでの学び合いの時間は学習しやすいですか」の問いでは、「友達と意見を共有できる」「いろいろな考えが聞ける」「少ない人数だと話すことに自信がもてる」との意見もありましたが、「うるさくなってしまうことがある」「グループにより差が出てしまう」「意見を言うのが苦手である」との回答もあり、今後の課題だと思いました。

○実践の評価（教員の意識調査についての考察）

「わかりやすい環境づくりをすることで、生徒が自ら動くようになったため、いちいち指示を出したり、注意をすることが減り、ありがとう・助かるわという言葉がけが増えた」「わからない・できない理由を考えるようになり、ただ叱るのではなく一緒に考える時間が増えた」「生徒がどのように考えているのかをまず知ろうとするようになった」「やる気のないように見える生徒も、支援があれば積極的に授業を行えるということがわかったので、生徒を叱る前に、どうしたらできるようになるかを第一に考え、工夫するようになった」「授業を工夫したことにより生徒の実態も変わり充実感を感じ、また工夫しようと思った」などの具体的記述がありました。

教師の意識の変容では、環境づくりが必要であるという認識が生まれ、生徒との人間関係づくりの意図的なかわりや意識への向上が図られました。授業づくりでは、生徒が学習に参加しやすい工夫の意識の高まりや支援があればできるという考えのもと工夫ができるようになりました。

生徒指導のこれらの実践を通して、当たり前のことが当たり前でないと認識でき、生徒の行動の背景を考えるようになり、生徒に寄り添う指導に対する意識が向上したという結果になりました。

○実践のまとめ

生徒指導部からの環境づくりの提案・推進が行われたことは、大きな成果たでした。そして、教員の共通理解の促進・指導の統一が図られるようになりました。生徒自信も学校生活をしやすくする取組を主体的に考えるようになりました。授業づくりでは、教師が必要だと感じたことについて、生徒が学びやすいと感じており、「学びたい」という気持ちの持続が図られていました。教員の意識の向上が図られ、生徒のつまづきを考えながら、授業改善、生徒指導をしていくことの重要性を再認識できました。

○おわりに

特別支援教育を推進していく役割が特別支援コーディネーターにあります。教師側に生徒のつまづきを把握し、見つけようとしてもらい、指導面の工夫をして、それを評価・改善する仕組みをつくるのが、推進していくための仕組みなのではないかと思うようになりました。

生徒に対しては、生徒自信が主体的に「上手くいくためのどうしたらよいか」「より良くできるか」を考えて解決できるように仕向けていきました。中学校時期は自己実現の時期なので、こうしたことが必要であると考えました。

特別支援教育を研究していく中で、全校の取組が推進できたことはとても嬉しく、コーディネーターをしていてとても良い経験となりました。中学校に関わらず、子どもの実態の把握やつまづきの背景を推測し、支援の工夫をすることは、必要なことであると考えます。子ども一人ひとりを大切な存在として受け止めて、成長させていけることができるようにこれからも頑張っていきたいです。ご清聴ありがとうございました。

○質疑応答

Q1. 実践の概要で、一斉授業内での個別の配慮の2段階のところとその後、個別の指導3段階となっていますが、学校全体で何名くらいが、個別の指導を受けたのか伺いたいです。

A1. 2段階目の支援では、ヒントカードを使う、特別なワークシートを使う、授業内で集めて話をするとかであるとか。例えば、ADHDの生徒が、なかなかワークシートが書けなかったが、ワークシートの中に5文字分の○を書いてやると書けるようになった例など、簡単な支援を一斉の指導の中の個別の指導でやらせてもらった。授業以外では、簡単な手順票を付箋に書いて貼っておくなどしました。個別の指導の何人かでは、朝読書の10分間の時間を空いている教室に集めて、各学年の副担任が、基本的な計算問題や英語単語練習など、その子のニーズに合わせて指導をしました。各が学年、4~5名位でした。特別支援学級の弾力的内容は3名ほど行っていました。放課後10分位ソーシャルスキルの指導をしていた子が1人、個別の1対1を行っていた生徒が1人、不登校でさわやか相談室に来ていた子が特別支援教室で勉強していた生徒が2人いました。いろいろな場を使って支援をやっていました。

Q2. 子ども達へのアンケートを行ってどの位の時期から環境整備を行ったのでしょうか。

A2. 学力向上の取組をしていた時から、このような取組は必要だと感じていて、徐々に1年目の

夏休み位から始め、研究委嘱を受けるというところから、さっと取り組み、研究委嘱の2年目のところで、完全に環境整備を整え、3年目に完成という形になりました。

Q3. 第3分科会でも質問があった内容です。中学校から高校に行く時の日本の現状では、中学校から高校に入学する際に、障がいがあるなどの情報をあまり出さない。理由として、情報を出すことで、高校で受け取ってもらえないのではないかという現状があり、高校サイドでは、中学から情報が何もなく入学してきた生徒の現状に驚くことがあるとのこと。中学校から高校の接続のところが、大変難しい状況になっているということが話題になっていました。中原先生より、高校へ少なくともこのような情報が必要であるとか、躊躇していることや中学校から高校に行くにあたり、思い巡らしていることなどがありましたらお聞かせ願いたいです。

A3. 3年生の学年主任もやっていて、引継ぎは本当に重要だと思っていて、引き継ぎたい思いをもっていました。しかし、高校サイドが求める情報は何か、この程度伝えてよいものか戸惑う部分がありました。だだ、これは絶対伝えなくてはいけない情報については、高校サイドから、お電話をいただいた時などは提供させていただきました。しかし、難しいのは、個別に情報提供するには、保護者の了解が必要であり、そこが難しかったです。学校に信頼を寄せていただいている保護者の生徒に関しては、それぞれの方法で高校と連絡を取らせていただいたり、高校と保護者繋いで、保護者を通して情報提供するということはできました。ハードルとなるのは、保護者の関係性を高め情報を提供するところです。

Q4. 小学校では、担任が1人ですが、中学校では、いろいろな教科の先生とのかかわりがあり、指導方法で若干違いが生じて、生徒が戸惑ってしまう場合や担任の先生がどうまとめあげてよいかわからない時など、どのように工夫されたのでしょうか。

A4. 中学校で一番課題になることだと思います。情報共有のシステムをつくりました。特別支援教育校内委員会にて、必ず学年内委員会で検討してから、校内委員会に提案するシステムにしていきました。学年内でできる支援はそこで指導し、学年内で支援を検討しましたが、難しい場合校内委員会で話し合うというシステムにしました。背景は学年の先生が共通理解しているという関係性があります。毎週、校内委員会の記録を全職員に回して、共通理解を図りました。職員会議でも特別なことがあれば確認するという機会をつくりました。ただ、全て確実にできるかと言ったら、できないということがあります。どうやってもう修正するかということが必要で、必ずそういうことがあれば報告し、誰かがチームとなってもう一回生徒と話して調整ややり取りをする機会をつくるように心がけました。

(文責 埼玉純真短期大学 加藤房江)

実践報告の資料

埼玉純真短期大学
第8回特別支援教育・発達障がい研究セミナー

実践報告
生徒一人一人に寄り添う指導・支援
～中学校の実践より～



さいたま市立さくら草特別支援学校
特別支援教育コーディネーター
中原みゆき

A校の概要

生徒数及び学級数（平成29年度）

全校生徒数 179名
各学年 2学級（計6学級）
特別支援学級 3学級
（知的障害2学級、自閉症・情緒障害 1学級）

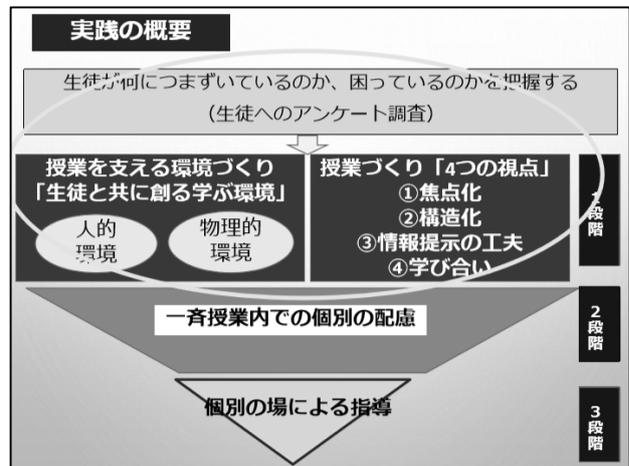
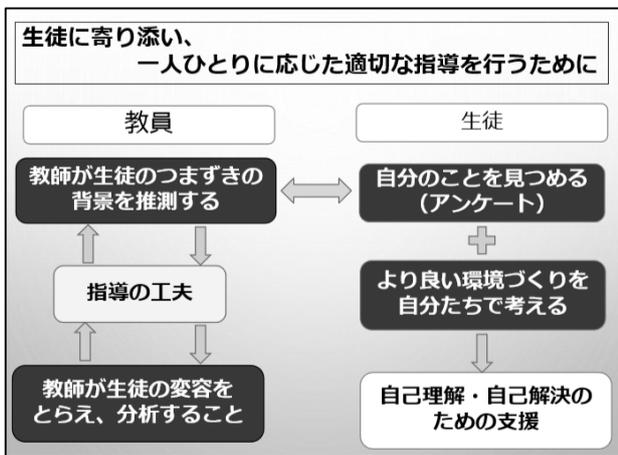


A校の課題

生徒指導上の諸問題 学習上の課題

学習への意欲や理解力・発達の偏り
学び方の違い・自己肯定感の低さ 等

生徒に寄り添い、一人ひとりに応じた適切な指導の必要性



生徒のニーズの把握

1 物理的環境整備のためのアンケート

①チョークの色 ②文字のフォント
③気になる音 ④落ち着く教室環境

2 授業づくり・学級づくりを工夫するためのアンケート

① 聞く ② 話す ③ 読む
④ 書く ⑤ 計算する ⑥ 推論する
⑦ 不注意 ⑧ 多動・衝動性
⑨ こだわり・コミュニケーション ⑩ 対人・社会性

※アンケート項目は国立特別支援教育研究センター「小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究」学級サポートプラン『学習面－行動面のチェックリスト（学級用）』を参考に作成した。

2 授業づくり・学級づくりを工夫するためのアンケート結果【A校全体】
「よく感じる」「少し感じる」と回答した生徒の割合が40%を越えた項目

項目		平成28年10月	平成29年7月
聞く	1 音の聞き違いをしてしまうことがある（知った→行っただけ等）	40.5%	41.7%
	2 先生や友だちの話を聞きもらしてしまう	54.2%	49.4%
	4 指示されても意味がわからないことがある	39.2%	45.5%
	6 話をする時、早口になってしまったり、たどたどしくなってしまう	40.9%	45.5%
話す	7 話をする時、ことばにつまってしまう	47.4%	50.0%
	9 思いつくままに話してしまい、わかりやすく整理して話すことができない	40.9%	42.3%
	10 内容をうまく伝えようとしてうまくいかないことがある	69.5%	60.3%
読む	11 初めて出てきたことばや、ふだんあまり使わないことばを読み間違えてしまう	68.2%	54.5%
	16 字の大きさや形がそろわなかったり、まっすぐに書けなかったりする	51.3%	53.8%
書く	17 自分なりの書き順で字を書いてしまう	67.5%	71.8%
	18 漢字の細かい部分をまちがえてしまう	60.4%	58.3%
計算する	25 数学の文章題を解けない	50.0%	46.2%

2 授業づくり・学級づくりを工夫するためのアンケート結果【A校全体】
「よく感じる」「少し感じる」と回答した生徒の割合が40%を越えた項目

項目		平成28年10月	平成29年7月
不注意	31 勉強で見落としをしたり、不注意な間違いをしてしまう	79.2%	71.8%
	32 課題に取り組んでいるとき、集中を続けられない	54.5%	42.6%
	33 仕事や課題に途中であきてしまったり、やめてしまったりしてしまう	44.4%	40.4%
衝動性・多動性	36 着席していても、そわそわしたり、手足を動かしてしまう	34.4%	41.0%
	41 自分にとって、とても興味のあるものがあり、それにはまってしまう	80.5%	82.1%
コミュニケーション	42 興味あることに対しては、知識を丸暗記できるが、意味はあまりよくわかっていないことがある	41.6%	41.0%
	46 とても得意なことがあるが、極端に不得意なこともある	77.3%	75.6%

アンケート結果を踏まえた仮説①

項目	推測される背景
聞く	注意を向ける力の弱さ、必要な情報を選択する力の弱さ、語彙力の低さ
話す	語彙力の低さ、話を組み立てる、説明する力の弱さ、情報を整理する力の弱さ、自信のなさ・経験の少なさ、ワーキングメモリの困難さ、物事を順序立てることの苦手さ
読む	文の意味理解の弱さ、視覚的認知の弱さ、眼球運動の苦手さ
書く	視覚的認知の弱さ、姿勢保持の苦手さ、不器用（微細運動の苦手さ）、ワーキングメモリの困難さ
計算する	文の意味理解の苦手さ、物事を順序立てて行うことの苦手さ、ワーキングメモリの困難さ
不注意	注意を向ける力、必要な情報を選択する力の弱さ、行動をコントロールする力の弱さ
多動・衝動性	行動をコントロールする力の弱さ、授業がわからない
こだわり・コミュニケーション	経験の不足、成功経験の不足、行動レパトリーの少なさ、興味の狭さ
対人・社会性	成功経験の少なさ、自信のなさ、自己肯定感の低さ

アンケート結果を踏まえた仮説②

アンケートから推測される苦手さ	支援
注意を向ける力や必要な情報を捉える力が弱い、行動コントロールの苦手さ	1 刺激の少ない環境（整理された環境、静かな環境）
必要な情報を選択する力、ワーキングメモリの困難さ、物事を順序立てる力の弱さ	2 わかりやすい環境（ルールや見通し・手順の明確化、確認できる工夫）
文の意味理解の苦手さ、語彙力の低さ、経験の少なさ、必要な情報を選択する力の弱さ	3 情報提示の工夫（整理した提示、視覚化、聴覚化、具体化、動作化、作業化等）
書くことの苦手さ	4 書くことの軽減や書く時間と聞く時間を分けること等
話すことの苦手さ	5 ペアや少数での学び合いの場面の設定、話し合いの方法やルール、話し方のモデルの提示等
ワーキングメモリの弱さ	6 学習のねらいの焦点化、簡潔な指示、一度に2つの活動をやらないようにすること、学習の流れをパターン化
自己肯定感が低い、興味が狭い	7 成功経験を蓄積できる意図的な取組

授業を支える環境づくり

(1) 教室環境の整備（全校共通指導事項）

生徒指導委員会で検討し、提案

<支援1> 刺激の少ない環境①



・学校教育目標・学年目標・学級目標などは貼らないようにする。「時計」のみ。
・日付、日直氏名等もなし。
・日程やお知らせ等は、黒板に貼らない。



・授業中は「必ず」カーテンを閉め、黒板の両脇にある掲示物等が見えないようにする。

授業を支える環境づくり

(1) 教室環境の整備（全校共通指導事項）

<支援1> 刺激の少ない環境②



イスに靴下をはかせる
→ 視覚的刺激的調整
※輪ゴム等でしっかりと縛ると、紛失防止につながる。

授業を支える環境づくり

(1) 教室環境の整備（全校共通指導事項）

<支援2> わかりやすい環境①

掲示物の整理

- ・委員会、係、クラス名簿 等
- ・給食関係
- ・各委員会、係からのお知らせ
- ・個別のクリアポケット 等



ロッカーの上に生徒の荷物は置かない。

授業を支える環境づくり

(1) 教室環境の整備 (全校共通指導事項)

<支援2>わかりやすい環境②

ア、使用するチョークの色について
 ☆基本色... 白色 + 黄色 (蛍光黄色)
 ※黄色を「重要語句」に利用する。

イ、プリント等に使用するフォントについて
 ☆基本的に... 「HG丸ゴシックM-PRO」か
 「明朝体」とする。

授業を支える環境づくり

(2) 安心できる、居場所のある学級づくり (人的環境の整備)

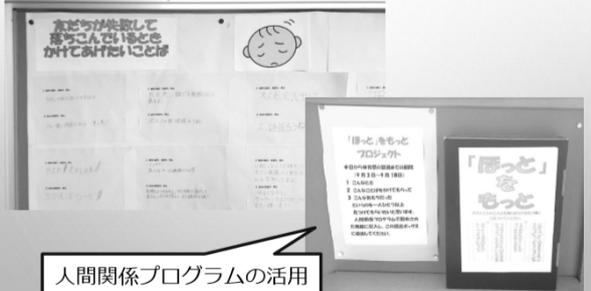
◆「ありがとう」を伝える取組



授業を支える環境づくり

(2) 安心できる、居場所のある学級づくり (人的環境整備)

◆ 言語環境を整える取組



人間関係プログラムの活用

授業を支える環境づくり

(2) 安心できる、居場所のある学級づくり (人的環境の整備)

◆ 自己肯定感の向上をねらいとした仕掛け



17レミングしてみよう!

～17レミングとはルールを変えてみることで～

あなにか短所は思っていることも、考え方を考ええる長所にかがめず
 ポケットのカードも確認してみてくださいね、あなにか得意なことが見つかれば

意見が言えない ↔ 協調性がある

授業を支える環境づくり

(2) 安心できる、居場所のある学級づくり (人的環境の整備)

◆ お互いを認めあう取組

アドバイスをし合う機会の設定



フリートーク
 週1回、朝読書の時間10分
 4～5人のグループで、
 1つのテーマについて自分の考え
 を述べ合う時間の設定。

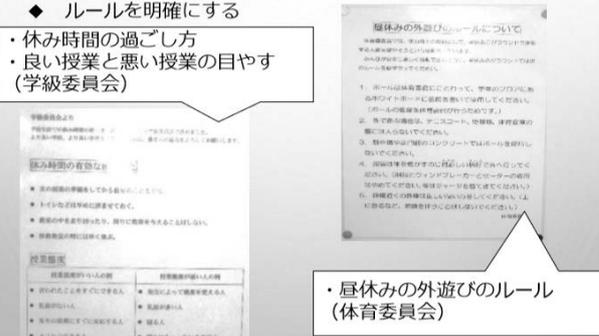
相互評価
 ・発表の良いところ、
 改善点を付せんに書いて
 友だちに渡す

授業を支える環境づくり

(3) A中スタンダードづくり
 (生徒会活動を利用した学校の環境づくり)

◆ ルールを明確にする

・休み時間の過ごし方
 ・良い授業と悪い授業の目やす
 (学級委員会)



昼休みの外遊びのルールについて

1. 第一は安全が最優先に記されていて、学校の内外に危険なポイントや危険な場所を洗い出しておくことだ。それらの危険箇所を事前に把握しておくことだ。

2. 安全で楽しい遊び、ゲーム、読書、読書委員の働きを促すことだ。

3. 昼休み委員会のメンバーは、安全な場所を確保し、遊ぶことだ。

4. 読書委員が安全な場所を確保し、遊ぶことだ。

5. 読書委員が安全な場所を確保し、遊ぶことだ。

6. 読書委員が安全な場所を確保し、遊ぶことだ。

昼休み委員会の役割	授業委員の役割
・安全な場所を確保すること	・安全な場所を確保すること
・安全な場所を確保すること	・安全な場所を確保すること
・安全な場所を確保すること	・安全な場所を確保すること
・安全な場所を確保すること	・安全な場所を確保すること

・昼休みの外遊びのルール (体育委員会)

授業を支える環境づくり

(3) A中スタンダードづくり
(生徒会活動を利用した学校の環境づくり)

◆ **ルールを明確にする**

教室掃除のやり方

- 1 椅子をあげて机を前に出す
- 2 ほうきで掃く
- 3 乾いた雑巾で床をふく(3往復)
- 4 机を後ろに下げる
- 5 ほうきで掃く
- 6 乾いた雑巾で床をふく(3往復)
- 7 机を前に出して椅子を下げる

環境美化委員会

清掃のやり方
(環境美化委員会)

給食着着用の良い例と悪い例
ワゴンプールに掲示
(給食委員会)

きれいで清潔なトイレにしませんか?

～清潔なトイレ～
清潔なトイレは学習意欲を高め、
心身ともに健康で過ごせる環境です。

～清潔なトイレ～
清潔なトイレは学習意欲を高め、
心身ともに健康で過ごせる環境です。

アンケートをもとに
トイレの使い方を掲示
(保健委員会)

授業を支える環境づくり

(3) A中スタンダードづくり
(生徒会活動を利用した学校の環境づくり)

◆ **整理整頓された環境**

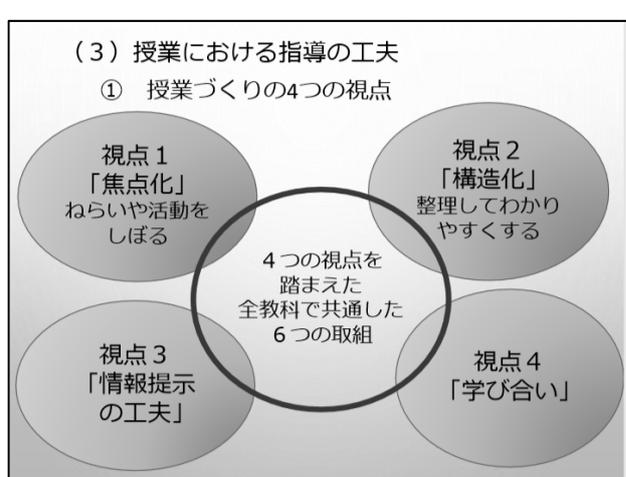
片付け方のモデルの提示
(環境美化委員会)

授業を支える環境づくり

(3) A中スタンダードづくり
(生徒会活動を利用した学校の環境づくり)

◆ **生徒会本部を中心としたいじめのない学校づくり**

桜の木プロジェクト
→ 全校生徒に、いじめ撲滅の決意を桜の花びらに記入してもらおう。記入してもらった花びらを全校生徒分貼り付けを行い、一つの木を作成する。



(3) 授業における指導の工夫

② 6つの共通事項の全教科での実施

ア 授業のねらい(目標)と流れの掲示

- ・生徒が授業に見通しをもって臨めるようにする。

イ 書く時間と聞く時間を明確に分ける

- ・教師の話聞くべき時間を明確にし、指示を通りやすくすることで、生徒が何をやる時間なのかをわかりやすくする。

ウ 教師の話はわかりやすく簡潔にする

- ・短い言葉で簡潔に話をするので、わかりやすい指示や発問とし、生徒の理解を深める。
- ・前置きして話することで、生徒が話のどこに注目すればいいのかわかりやすくする。

エ 情報量の調整

- ・「板書の量の調整」や「問題量の調整」など、生徒の実態に応じて工程や情報を省くことで、生徒の写す作業と考える量を調整し、生徒の思考できる時間を長くする。

オ 板書をわかりやすくする

カ ペア・グループワークは少人数で、手順を明確にする

- ・小集団での活動としたうえで司会原稿や手順の提示を行い、誰でも参加しやすい環境を整える。

授業の目標と流れの掲示

つまみ

苦手な生徒は、授業時間を長く感じてしまったり、本時で何を覚えなければいけないのかわからない様子がある。

指導

- ・黒板左端に授業の流れを提示する。
- ・目標を提示し、必ず授業の最初に確認する。

評価

- ・本時の目標がノートにも残るので、何を復習すればいいのかが明確になった。
- ・1時間の見通しをもって授業に臨むことができたようになった。
- ・思考が離れてしまった生徒も再度授業の流れに戻りやすくなった。

板書をわかりやすくする

つまずき

- ・なにを写していかかわらず、作業をしなくなる。

指導

- ・使うチョークを「白」「黄」の2色にしぼる。
- ・板書を構造化し、授業の流れとリンクさせた。



評価

- ・生徒が迷うことはなくなり、ノートをとることができるようになった。

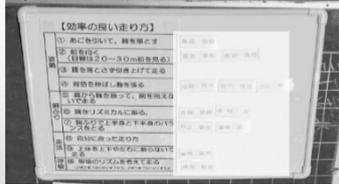
自己の課題の焦点化・視覚化

つまずき

- ・自分が何を頑張るのか意識することを忘れてしまう。
- ・ペア学習の際、友だちの課題を忘れてしまう。

指導

自分の課題にマグネットを貼る



評価

- ・課題を意識して活動できるようになった。ペアがこのカードを見てアドバイスをできた。
- ・取組への意欲が変わった。
- ・教員が生徒一人ひとりの課題を把握できた。

活動を明確に区切る

つまずき

- ・ノートをとりながら指示や説明を聞くなど、2つのことを同時に行ってしまうと、内容を理解することができずに終わってしまう生徒が多い。

指導

- ・『書く時間』と『聞く時間』は「ペンを置き前を向く」など、より具体的な指示を出す
- ・『考える時間』はタイマーを活用して、活動時間を明確に区切る。



評価

- ・書き終わったらペンを置く流れが定着し始めると、自然と前を向き話や教員とのやりとり集中し、思考する生徒が多くなった。
- ・タイマーの活用により、時間を意識しながら問題に取り組めるようになった。

道具の片付けをきちんとできるようにする

つまずき

- ・道具をきちんと元に戻すことが難しい。
- ・片付けのときに、整理してかごに戻せない

指導

道具管理カードを用意し、片付けのときに道具を数えさせるようにした。



評価

借りた道具をきれいに洗い、もどに戻させるためにははじめた工夫があったが、数える時に自然と同じ道具をそろえてかごに戻すので、整理して片付けることにもつながった。

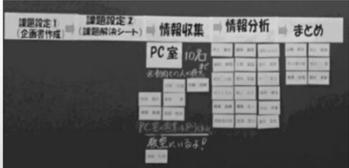
見通しを示し、自分がやっていることを確認する

つまずき

見通しをもって活動に取り組んだり、計画的に活動したりするのが苦手な生徒がいる。

指導

活動の手順を示し、自分の課題を確認する。



評価

- ・生徒が自分の課題を意識して集中して取り組むことができた。
- ・まとめや発表の日までに予定通り取組を終了できた。
- ・教員は進度の遅れている生徒を確認でき、個別の支援がしやすかった。

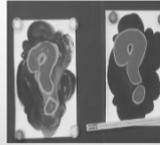
教師の指示はわかりやすく簡潔、また具体的に

つまずき

- ・指示の内容を理解できない生徒がいる
- ・指示をいくつかだすと忘れてしまう
- ・言葉だけでは具体的なイメージが伝わらない

指導

前置きし、簡潔な言葉で指示する大切なことは3つです。
1つめ～
2つめ～
3つめは～



○「丁寧」の具体化 黒板に丁寧の色塗りをした例と、改善点のある色塗りの例を見せ、どう改善すれば丁寧な色塗りになるのか考えさせる

評価

- ・生徒が話のどこに注目すればいいのかがわかりやすくなり、指示を理解して自分で行動できるようになった。
- ・視覚的に示すことで、イメージを共有できたため、そのイメージにするために考えるようになった。

学習カードの工夫

つまずき

書くことや表現すること、考えを頭の中で整理するのが苦手な生徒がいる。

指導

【工夫したこと】
 【どうしたら】
 次の【技術】
 オペレーションを
 あげたい。したい
 自由記述したい人はここへ
 とある。

本時の反省・次回の課題
 ①工夫した、気をつけたこと
 ②できたこと・できなかったこと
 ③次に気をつけること
 に分けることで文章を考えることの負担を軽減できるようにする。

評価

・多くの生徒が考えたことを記述できるようになった。書くのも早くなった。

ペア・グループワークは少人数で、手順を明確にする

つまずき

・手順がわからなくなり、活動が進まない。
 ・人数が多いとやらない生徒がでる。

指導

・司会原稿や手順の提示
 ・ミニホワイトボードを各班に配布し、意見をまとめさせる。
 黒板に掲示し、発表させる

評価

・指示した活動と生徒の活動のズレが少なくなった。
 ・話し合いのまとめに積極的に参加する生徒が増えた。

学び合いのための工夫

つまずき

・何をアドバイスしてよいかわからず、声を出せない。
 ・自分の体の状態がわからず、長距離走で苦しいとやめてしまう。

指導

言っほしい言葉を書いて貼る。走っているときに自分の体の状態の合図を出す。走っている生徒は合図を送り、ペアは、それに合図に合わせて声をかける。

評価

・アドバイスができるようになった。
 ・ペアでアドバイスし合えるため、課題に沿った活動ができた。

課題の量を調整する

つまずき

・問題を提示してもノートに数式を写し間違える生徒や、写す作業に時間がかかり過ぎてしまい、考える時間を確保できない。

指導

・問題文は小さなプリントを用意し、ノートに貼らせることで書く時間を省く。
 ・発展的な問題に取り組む際は、ヒントカードや穴埋めプリントを生徒の実態に応じて配付し、全員が問題に取り組めるようにした。

評価

・問題を解くことに多くの時間を費やせる生徒が増えた。
 ・ヒントカードにより、全く取り組めない生徒は減った。
 ・内容を精査してプリントを使用しないと、情報を与えすぎてしまい、数学的な思考の妨げになる場合もある。

字を書くことの負担を軽減する

つまずき

字の大きさがまちまちであったり、まっすぐかけない生徒がいる

指導

中学生になって...
 マスつきの原稿用紙 ← 画面印刷 →
 罫線だけの原稿用紙

評価

・書くのが苦手な生徒も、まっすぐ、字の大きさをそろえて書くことができた。

中心となる課題に取り組む時間を確保する

つまずき

書いたり、まとめたりすることが苦手な生徒がいる。

指導

フリーの原稿用紙 →
 ヒントつきの原稿用紙 ←

評価

・書いたり、情報を整理したりするのが苦手な生徒でも、みんなと同じ時間で仕上げることができた。

情報提示の工夫

つまずき

- 左右がわからなくなってしまうことがある、言語指示だけではイメージがわからない生徒がいる

指導

評価

- 自分たちで見て確認することで、一斉指導の時に教員が個別の指導をする必要な生徒が減った。
- 教員が言語指示を出さなくてすみ、自分たちでできるため、ほめる回数が増えた。

一斉の指導だけでは自力解決に取り組むことが難しい生徒がいる

つまずき

発展的な問題では、問題に取り組むことができず、黒板の解説を写すだけになってしまう生徒があり、理解に結びつかないことがある。

指導

ヒントカードなど配付したうえでさらにわからない生徒を教室の一角に集め、補助黒板を使用して教員と一緒に解き、わかった生徒は好きなタイミングで席に戻る。(その間T2が他の生徒の机間指導を行う。)

評価

- 発展的な問題にも全く取り組めない生徒はいなくなった。
- 小集団での学習になるので、質問や意見を出しやすい雰囲気や間違っても恥ずかしくない雰囲気をつくることができた。

実践の評価

(1) 生徒の授業に関するアンケートの集計結果

全教科を通して行っている4つの視点に基づいた取り組みについて生徒にアンケート調査を行った。

項目	思う	まあまあ思う	あまり思わない	思わない
授業のはじめに目標や課題等が示されると学習しやすいですか	80%	15%	5%	0%
授業の最後に振り返りがあると理解が深まりやすいですか	75%	20%	5%	0%
授業のはじめに見通しが示されると学習しやすいですか	70%	25%	5%	0%
書く時間と話を聞く時間がわかれており取り組みやすいですか	65%	30%	5%	0%
黒板が順番に書かれていたり、線を引いてわかれていたり、大切なところが囲まれていたりするとわかりやすいですか	60%	35%	5%	0%
前置きしてから話があると聞き取りやすいですか	55%	40%	5%	0%
話を聞くだけでなく、見本や図などがあるとわかりやすいですか	50%	45%	5%	0%
プリントなどを使って書く量を減らすと学習しやすいですか	45%	50%	5%	0%
ペアやグループでの学び合いの時間は勉強になりますか	40%	55%	5%	0%

■思う ■まあまあ思う □あまり思わない □思わない

A中学校 平成29年11月実施

生徒の実感①

授業のはじめに目標や課題等が示されると学習しやすいですか	<input type="radio"/> 何をやるかがわかる <input type="radio"/> 目標があると頑張れる、やる気になる <input type="radio"/> 課題を意識できる <input type="radio"/> 頭の中を整理できる <input type="radio"/> 頭の中を整理できる <input type="radio"/> 後で確認できる <input checked="" type="radio"/> あってもなくても変わらない
授業の最後に振り返りがあると理解が深まりやすいですか	<input type="radio"/> その日の内容が確認できる <input type="radio"/> 重要なことがわかる <input type="radio"/> 頭の中を整理することができる <input type="radio"/> 頭に残る、覚えられる <input type="radio"/> 次の授業の時に参考にできる <input checked="" type="radio"/> 面倒くさい
授業のはじめに見通しが示されると学習しやすいですか	<input type="radio"/> 次に何をやるかがわかる <input type="radio"/> 今、何をやっているかがわかる <input type="radio"/> その日の授業の流れや進み方がわかる <input type="radio"/> 集中できる <input checked="" type="radio"/> そんなにかかわらない

A中学校 平成29年11月実施

生徒の実感②

書く時間と話を聞く時間が分かれていると取り組みやすいですか	<input type="radio"/> 一度に2つのことができないので、1つごとに集中できる <input type="radio"/> 書いていると話を聞き漏らしてしまう <input type="radio"/> 2つだと頭がごちゃごちゃになり、1つだと頭に入りやすい <input checked="" type="radio"/> 2つ以上やっても集中できる
黒板が順番に書かれていたり、線を引いてわかれていたり、大切なところが囲まれていたりするとわかりやすいですか	<input type="radio"/> 大切なことがわかりやすい <input type="radio"/> ノートにまとめやすい <input type="radio"/> テスト勉強の時に役立つ <input type="radio"/> 後で見直すときにわかりやすい <input type="radio"/> 頭がごちゃごちゃにならないですむ
前置きしてから話があると聞き取りやすいですか	<input type="radio"/> 何を聞けばよいかかわかる <input type="radio"/> 聞き取りやすい。メモを取りやすい。 <input type="radio"/> 大切なことがわかる <input type="radio"/> 心構えができる。準備ができる。見通しが持てる <input checked="" type="radio"/> あまり気にしていない

A中学校 平成29年11月実施

生徒の実感③

話を聞くだけでなく、見本や図などがあるとわかりやすいですか	<input type="radio"/> 話だけではわからないことがわかる <input type="radio"/> 一目でわかる <input type="radio"/> イメージしやすい
プリントなどを使って書く量を減らすと学習しやすいですか	<input type="radio"/> 書くことが少なくなるので、より先生の話聞ける。聞くことに集中できる。 <input type="radio"/> 書くのが減って、楽になる <input checked="" type="radio"/> 書くほうが覚えられる
ペアやグループでの学び合いの時間は学習しやすいですか	<input type="radio"/> 友だちと意見を共有できる <input type="radio"/> いろいろな考えが聞ける <input type="radio"/> 意見を聞くと考えが深まる。理解が深まる <input type="radio"/> 友だちと自分の考えを合わせて一緒に考えをつくれる <input type="radio"/> 友だちと話す自信が持てる <input type="radio"/> 意見が言いやすい <input type="radio"/> 自分の考えが明確になる <input checked="" type="radio"/> うるさくなってしまうことがある <input checked="" type="radio"/> グループにより差が出てしまう。 <input checked="" type="radio"/> 意見を言うのが苦手である

実践の評価

(2) 教員の意識調査についての考察

教員の授業づくりや学級経営、生徒指導についての意識の変容について 自由記述でアンケート調査を行った。

- ① 環境づくり
 - ・ 刺激の少ない環境づくり、学びのベースとしての環境づくりの必要性の認識の向上
 - ・ 生徒の人間関係づくりのために意図的な取組や関わりへの意識の向上
- ② 授業づくり
 - ・ どのようにしたら生徒が学習に参加できるか工夫をしようとする意識の向上
 - ・ やる気がないのではなく、支援があればできるという視点での工夫
- ③ 生徒指導
 - ・ 「当たり前」のことは「当たり前」ではないという認識
 - ・ 生徒の行動の背景を考えるようになった
 - ・ 「知らないことを教える」「どうすればいいか一緒に考える」というように、生徒に寄り添う指導に対する意識の向上

実践の評価

(2) 教員の意識調査の具体的な記述

- ・ わかりやすい環境づくりをすることで、生徒が自ら動くようになったため、いちいち指示を出したり、注意をすることが減り、「ありがとう」「助かるわ」という言葉かけが増えた。
- ・ 「わからない」「できない」理由を考えるようになり、ただ叱るのではなく一緒に考える時間が増えた。
- ・ 生徒によっては考え方や受け取り方に偏りがあるということがわかったので、生徒がどのように考えているのかをまず知ろうようになった。そのうえで常識とされている考え方や気持ちが楽になる方法を生徒と一緒に考えていくようになった。
- ・ やる気のないように見える生徒も、支援があれば積極的に授業を行えるということがわかったので、生徒を叱る前に、どうしたらできるようになるかを第一に考え、工夫するようになった。
- ・ ワークシートの紙面と板書の構成をリンクさせた。書くことが苦手な生徒でも、授業に取り組むようになったので、工夫をしたことに充実感を感じ、また、工夫をしようと思った

実践のまとめ

- ① 学ぶ環境づくり
 - ・ 教員の共通理解の促進・指導の統一が図られた。
 - ・ 生徒自身が学校生活をしやすくする取組を主体的に考えるようになった。
- ② 授業づくり
 - ・ 4つの視点6つ共通事項について、生徒が学びやすいと感じている。
 - ・ 「学びたい」気持ちの持続が図られている。
- ③ 教員の意識の向上
 - ・ 生徒のつまづきを考えながら、授業改善、生徒指導をしていくことの重要性を再認識した。

講演

自分の人生を生きるために

熊谷市立富士見中学校通級指導教室支援員 新井麻衣良

自己紹介

5年生で、アスペルガー症候群と診断を受ける。聴覚過敏・軽度の感覚過敏がある。

数学が極端に苦手。LD傾向があるのではないかと思っている。

人と接することに苦手意識がある。自発的に人とコミュニケーションをとることはあまりしなかった。

事前に情報を得てから物事に臨むことが多い。

1. 小学校時代

熊谷市立桜木小学校で、学級崩壊の教室を経験する。男子から殴られる、蹴られる、「死ね」など言われる時期があった。担任の先生とも相性が悪かった。正しいことしていても注意される。学校で嫌だったことを母親に伝え、母親が連絡帳にそれを書くような毎日。

群馬の小学校に転校するが、いじめに合う。リーダーの女子に〇〇ちゃんを無視しようと言われて、それを断ったため。無視から始まる。ペア組の拒否。遊びに誘われて行くと、鬼役になる。タッチしても鬼役をさせられ続けるといじめに合う。学校に行くとすぐトイレに行き泣いてからクラスに行く。今でもその時の鏡に映った泣き顔を思い出す。仮病を使い、保健室に行くようになる。学校に行けない状況にならなければと思い、わざと寒くした風呂に入り、寒い部屋に寝たりしたこともあった。

病院に連れて行かれた先で、起立性調節障害と診断される。学校に行かなくてよいというお墨付きをもらったように感じた。次の日から不登校となる。死んだように寝る日々。昼夜逆転生活に入る。できていたこともできなくなる。ごみをごみ箱に捨てることもできない。下着の取り替えもしなくなった。汚れてきても替え時が分からなくなる。母親に言われて気づく。様々な判断ができなくなった。母親とも喧嘩。誰もわかってくれないと思うような期間。今では空白の期間。

けれども、行かなかったからできたこともある。好きな絵を描いたり、ネコと遊んだり、母と色々な話をしたり、外出したりすることができた。こういう期間があったから今の自分がある。充電が0の人は、休息をとらないと何もできない。休息があって充電ができるから、次に進めると思う。

引きこもりの時間は、本人も周囲も先生も焦って、学校に行かなくちゃ、勉強させなきゃと思うだろうが、充電ができるまで待つてほしい。自分の母親はやりたいうようにさせてくれた。それを経て、徐々に外に出ようかと思えるようになった。興味を持てるようになった。

5年生からフリースクールに行った。ある時、家のパソコンのブックマークを見ると、「アスペルガー症候群」という文字があった。母親に聞いたら、「あなたがそれかもしれないんだって」と言わ

れる。その後、正式な診断を受ける。

2. 中学校時代

不登校時から、学校と名のつくところには行かないと決めていたが、富士見中学校には、入学式のリハーサルがあるということで、行く気持ちが起きた。その時から個別の支援が始まっていたのかなと思っている。

その頃茶髪だった。髑髏のついた服で、荒れている様子で中学校に行った。学校にその恰好で行ったのに先生が「かっこいいね」と声を掛けてくれた。だめだと言われると思ったのに、そう言ってもらえて衝撃を受けた。一人のために体育館でリハーサルをしてくれた。一番前の席だったが、一番後ろの席に変えてほしいとリクエストすると、その場で変更してくれた。

入学式の前には、一日の流れと担任の先生の顔写真の入ったプリントをもらった。配慮を感じた。集団生活に入ることは自分にとって大変なことだった。視線が気になる・怖いという気持ちが大きかった。目が合うと、悪口を言われているのでは？馬鹿にされているのでは？と思ったりしていた。不安になることもあった。

聴覚過敏もあるので、大きい音には驚いてしまう。人から言われたことを曲解してしまう。悪い意味でないことも、マイナスに捉えてしまう（認知のゆがみ）などもあった。昼夜逆転もなかなか治らなかったのも、体調面でもきつかった。

学校に行けたら御の字という感覚でやっていた。1年の時の担任の野辺先生はとても優しくかった。通級教室が一番奥だったが、毎日教室の前を通って声を掛けてくれた。野辺先生の国語だけ参加したが、アイコンタクトを送ってくれたり、通りがかりざまに頭をなでてくれたりした。

通級教室では皆でおにぎりを作って配ったり、マンツーマンで国語・英語を教えてもらったりしていた。授業の流れを教えてくれながら個人指導を丁寧にしてくださっていた。体育は特別支援学級の授業に参加。体を動かすのが苦手だったが、各々できることをやり、できたら褒めて応援する環境で体を動かすことができた。

学校で作ったマイフェイバリットブックには、お笑いのオードリーの写真を貼って、気持ちを落ち着かせることもあった。楽しく、心の鎮まる時間だった。

保健室・相談室も利用していた。自分が安心できる場所・人がいるというのが学校の中にいくつもあるのは、学校にトラウマのある人にはとても重要だと思う。安心できなければ不安を打ち明けたりすることができない。安心して自分らしさを発揮できる場所が大切。

先生方が、自分をそのまま受け入れてくれて、苦手なことを支援してくれることが大きかった。学年が上がるにつれて、苦手に立ち向かっていかなければならなかった。先生方は、折り合いをつけながら自分のままで立ち向かっていくように支援してくれた。なぜ自分だけできないのか、他の人は簡単にできることがなぜできないのかと悩んだことがあったが、親身になって考えてくれる人が、家族以外にいたことが大きかった。

通級を利用している時から、他の生徒の行動を自分なりに分析して先生に伝えるようになっていた。すると、先生が徐々に意見を求めてくれるようになってくれた。特別支援学級の授業のお手伝いをするように手配してくれるようになった。その活動は、当事者の感覚を使った活動の第一歩だっ

た。学内の活動が楽しかったしやりがいを感じていた。

「将来、先生と生徒をつなぐパイプのような仕事が向いているのではないかな？それはあなたにしかできない。」という助言をもらった。中3の頃にはそのような仕事に就こうと考えていた。自分の言語性が強いという特性があることについても先生から聞いて、自分はその仕事に就けると思えるようになった。特性をどう伝えられるかが大きいと思う。

認められること、必要とされること、自己肯定感が満たされることがとても大事。

アスペルガーと知らされていることも、自己把握にとっても繋がっていた。苦手が分かるから対処を考えることができる。通級の時に、そういうことに気づかされた。得意を伸ばすことは自己肯定感を育むのに重要。得意や好きを感じさせてあげることが、仕事に繋がる。

3年生には、体育祭の種目に参加できた。1～2年の頃は、入ったり抜けたりしながらの参加。しかし3年生は最初から最後まで、学年種目の綱引きに参加することもできた。修学旅行にも参加できた。行事や旅行に参加する時に、どれだけ配慮してもらえるかも重要。

3. 高校～大学時代

通信制の高校に行ったが、あまりいい思い出がない。友達もできなかった。

自分が対象ではなかったがいじめがあった。支援してくれる環境が全くないのは、戦場に武器も持たずに放り出されるような感覚。

中学校時代について自信もなくなり、高校は大学に入るまでの踏み台と思うようにシフトした。大学に行こうと思うだけの気持ちがあったのは、学校と名のつくところには行かないと思っていた時期よりはよかった。高校時代も、中学校に行って話したりした。

数学の遅れを取り戻すため塾に通ったりしていた。数学にLD傾向があると分かっていたが、やらなかったからできない、ということではなく、「やったけれどできなかった」というけじめをつけた気持ちで中学の数学までは終わらせる目標を持って取り組んでいた。

遅れていても自分のタイミングとペースとやり方で取り戻して行ける。学び直しは恥ずかしいことではない。焦らなくてよいと思う。

高校生後半から生活の自立も始まっていた。母親が家を空けるときには一人暮らしの感覚を味わった。それがその後に大きく影響している。母親におんぶに抱っこだった状況では家事や公共交通機関に乗るということもできなかった。自立に向けて母親と判断をしながら一つ一つ自立に向けてクリアしていくことができた。「できた」を積み重ねるのは、貯金になっている。自信を積み立てて増やして使って、というサイクルが自分に合っていたと思う。

4. 大学生の頃

自分の好きな講義を好きにとって勉強できるのが自分に合っていた。演劇サークルにすぐに入る。探偵役で主役の時もあった。ミュージカルやお芝居が好きなのもあったが、人見知りを克服したいというのが一番の理由。ショック療法の気持ちで、入った。2回舞台に立てた。その後辞めるが、やってよかった。

大学でも支援があった。大学にはクラスがない。同じメンバーで過ごすことがないから、一人ぼっちの感覚がなくてよかった。年齢が違う人たちと勉強する空間。いらないところで干渉しなくてすむのも合っていた。70代の女性の方も一緒に入学した。多様であるからこそ自由な環境。自由というのは、自分で決めなければならぬという点で悩むこともあった。

履修相談がとても大変だった。卒業の見通しが持てないと不安になってしまう。履修の時期はどん底になってしまっていた。周囲の子を見ていると平気な子がいて、自分の真面目さについて悲しくなったりもした。そこから自分はだめなんだと思い込み、気分の波に振り回されてしまうこともあった。高校生頃から、これは自分のサイクルなんだと気づくようになった。気づけた後は、「ああ、またこの時期が来た」と思い、やり過ごせるようになった。これも自己把握だと思う。成長してから気づくことがある。

どこかのタイミングで気持ちが浮上すると分かっているから、自分のサイクルをそのままにしている。最近になって、ようやく自分の特性にうまく付き合っていけるようになった。

短期留学でニュージーランドに行った。たいがいのことは何とかなる、という成功経験になった。一人で水族館などにも行って、自信がついた。

進学した大学は美大の人文学部で、卒業論文は「梅津和夫」さんの漫画をベースに、「子ども期の終わり」というテーマで書いた。優秀論文に選出されて嬉しかった。

大学時代に母校の中学校の通級教室で働くことができた。それをすることによって、自分の受けてきた支援を相対化することができた。

5. 支援員になって伝えたいこと

母校である富士見中学校で、支援員として働くことができた。

支援の立場になって思うことは、完璧な支援でなくても、理解しようとしてくれている、支援しようとしてくれていると感じることが、大きな力になっているということ。

特性を受け入れてくれることが大切。熱中していること、得意なことを否定されている子も多い。自分の経験として、アスペルガーや得意なことなどを理解してもらっていたことがあるので、それを否定されている子がいることに驚いた。どうにかしたいという気持ちがある。

その子はその子であることを、受け入れてほしい。受け入れてもらえるから安心できる。安心できるから行動できる。行動できるから自信がつく。自分の行動や表現を怒られたり、ばかにされたり笑われたり、という経験が積み重なると、自分で自分を傷つける気持ちになってしまう。自己肯定感、自己有用感が低いと、自分の能力に気づくことができない。

そこを認めて言ってもらえたから、今の自分がある。富士見中学校で他の先生方が生徒を褒めたり、支援したりしているのを見聞きすると、自分も褒めてもらえたな、してもらえたな、と思うことがある。「認められる、褒められる」を積み上げていくのは大事。

褒めている場面を見ると、特性の強みを褒めている。そういうように周りにしてもらえると、障害がむしろ強みになると思える。そういう環境がとても大切だと思う。将来は自分の特性を研究する研究者になりたいと言ってくれた子がいて、それがとても嬉しかった。

その子の夢に「あなたが第一人者になって、絶対に叶えてね。」と伝えた。否定せず伸ばせば、子

どもは自分の持っているものが素晴らしいものだと思えることができる。今、うまくいかなくて立ち止まっている子どもたちと保護者は、これからのことが不安だと思う。泣きながら通級にいらっしゃる保護者を見てきた。そういう保護者の方に、「大丈夫ですよ」と言う。無責任に思えるかもしれないが、経験者として言うようにしている。不登校を経験して「大丈夫」になった当事者だから言えるのかもしれない。「大丈夫」になるのに必要なことは、子どもを否定しないこと、理解していること、それを示すこと。

安心して行動できるようになってはじめて、勉強・就職等の話ができるようになる。それまでは急かさず、傍にいて、待っていてほしい。

特性や障害を見ることは大事だが、その子自身を見てほしい。対応をマニュアル化しないでほしい。まず、新井麻衣良という人間がいる。まず、その子を見てほしい。障害はその人を構成する一部分でしかない。知識はとても大事だが、そのままマニュアルをあてはめず、その子自身を見てほしい。

私はまだ今、自分の人生を生き始めたばかり。これからもっと仕事を確立して行って、当事者と周りの人を繋ぐ仕事をしていきたい。自分の姿を見てもらって、少しでも「自分のままでいいんだ」、保護者の方に「この子はこのままでいいんだ」と思ってもらいたい。自分の人生を生きるために、これからも頑張っていきたい。

記録 講師 細田香織

講演の資料（新聞記事）

「通級指導」卒業生、母校で支援員に 体験を講演へ
毎日新聞 2018年10月26日 10時40分

dmenu

障害のある子どもが、通常学級に在籍しながら一部の授業を別室で受ける「通級指導」。埼玉県熊谷市立富士見中の通級指導教室で今春から支援員として働く新井麻衣良（まいら）さん（23）は、自身も発達障害と診断され、同校で通級指導を受けた卒業生だ。「自分のような子どもたちを支えたい」という夢をかなえ、母校で日々、子どもたちと向き合う。27日、埼玉純真短期大（羽生市）で自身の体験を基に講演する。



◇「自分を否定しない。うれしい」

新井さんは熊谷市内の小学校で、2、3年の頃に授業が成立しなくなる学級崩壊を経験した。クラスメートからいじめにも遭い、4年で他県に転校したが状況が良くなり、不登校となった。5年の頃、他人の意図や感情を読み取るのが苦手などの特性があるアスペルガー症候群と診断を受けた。

「学校という名のつく場所はもう行かない」と思っていたが、富士見中に通級指導教室が開設されたと聞き、1年から入学。在籍するクラスで国語の授業だけを受け、他は通級指導教室や保健室などで過ごした。指導教室にはキッチンや食卓があり、料理やお茶をしておしゃべりすると心がほぐれた。個室も与えられ、一人になりたい時にこもって好きな絵を描いたり、勉強をしたりできた。

特性に応じた支援を受け「安心して過ごせる居場所ができた」と感じたという。

当時、通級の下級生が言葉に詰まると「こういうことが言いたいのではないかと周囲に代弁することが多かったという新井さん。「発達障害の子どもと周りの人をつなぐ仕事が向いているのでは」と教諭から助言を受け、夢ができた。高校、大学へ進学し、今年4月、同校で支援員として正式に採用された。

現在は週4回、1日5時間勤務。生徒22人の特徴に合わせた教材をつくり、自習を見守ったり話し相手になったりしている。新井さんが中学生の頃から同校の通級で勤務する三富貴子教諭（50）は「子どもや保護者は卒業後を心配をするが、新井さんの生き方は良いモデルになる」と話す。

新井さんは最近、生徒から「自分の特性を研究する研究者になりたい」と言われた。「自分を否定することなく、良いところを伸ばしている証拠。うれしかった」とやりがいを感じている。

講演は午後2時50分から約1時間。これに先立ち午前10時からセミナーがあり、さいたま市立さくら草特別支援学校の特別支援教育コーディネーターによる実践報告や障害を抱える

子の保護者の講座などがある。いずれも無料（ランチ付きは500円）。
申し込みは同大事務局（048・562・0711）へ。【大平明日香】

◇通級指導教室

特別支援教育の一つ。在籍する通常学級とは別の部屋で、一人一人の特性に応じて、苦手な教科の補充授業や対人コミュニケーションなどを学ぶ。対象は言語障害、自閉症、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥・多動性障害）、弱視、難聴など。県によると、2018年5月現在で県内の小中学校計308校（ろう学校1校含む）が通級指導教室を設置し、計3884人の児童・生徒が通う。

文部科学省は今年度から高校にも通級指導を導入し、県立高では4校が研究モデル校に指定された。

<http://topics.smt.docomo.ne.jp/article/mainichi/nation/mainichi-20181026k0000e040316000c?fm=line>

アンケート報告

佐藤 猛

第8回研究セミナー参加者

1. 参加者 合計	127名
来賓・指導助言者・提案者	10名
一般参加者	82名
・第1講座	20名（学生8名を含む）
・第2講座	15名
・第3講座	13名
・第4講座	16名
・午後のみ	18名
大学関係者	17名
学生ボランティア	18名

平成30年度第8回埼玉純真短期大学研究セミナーアンケートの結果

1. アンケート回収率 67%（55名／82名）
2. 男女別アンケート回答者（一般） 男 11名 女 44名
3. 年齢別参加者

① 10歳代～20歳代	16名	② 30歳代～40歳代	16名
③ 50歳代	16名	④ 60歳以上	6名
⑤ 無回答	1名		
4. 所属

① 一般	9名	② 保育園	11名
③ 幼稚園・こども園	3名	④ 小学校	6名
⑤ 中学校	0名	⑥ 高等学校	2名
⑦ 特別支援学校	2名	⑧ 関係機関	1名
⑨ 児童福祉施設	7名	⑩ その他	4名
⑪ 学生	10名		

5. セミナーの情報入手

- | | | | |
|------------|-----|--------------|----|
| ① 学校（園、教委） | 14名 | ② 地域の会館等のチラシ | 1名 |
| ③ 地域の研究会 | 1名 | ④ 友人や友達から | 4名 |
| ⑤ 大学から | 28名 | ⑥ その他 | 7名 |

（その他： 埼特研から、埼玉純真短期大学のホームページから、インターネットで）

6. 参加しての感想をおきかせください

(1) 講演について

- | | | | |
|-------------------|-----|-------------|-----|
| ① とても良かった | 35名 | ② 良かった | 13名 |
| ③ まあまあだった | 0名 | ④ 少し物足りなかった | 0名 |
| ⑤ 期待したものになっていなかった | 0名 | ⑥ 無回答 | 7名 |

(2) 実践報告について

- | | | | |
|-------------------|-----|-------------|-----|
| ① とても良かった | 18名 | ② 良かった | 19名 |
| ③ まあまあだった | 2名 | ④ 少し物足りなかった | 1名 |
| ⑤ 期待したものになっていなかった | 1名 | ⑥ 無回答 | 14名 |

(3) 講座について

- | | | | |
|-------------------|-----|-------------|-----|
| ① とても良かった | 30名 | ② 良かった | 15名 |
| ③ まあまあだった | 1名 | ④ 少し物足りなかった | 2名 |
| ⑤ 期待したものになっていなかった | 0名 | ⑥ 無回答 | 7名 |

(5) セミナーの運営について

- | | | | |
|-----------|-----|---------------|-----|
| ① とても良かった | 30名 | ② 良かった | 18名 |
| ③ まあまあだった | 5名 | ④ 少し改善したほうがよい | 0名 |
| ⑤ 改善を希望する | 0名 | ⑥ 無回答 | 2名 |

(6) 参加しての感想、次回の企画、要望、気づいたこと等について

○ 講演について

- ・ 実体験に基づく支援の大切さを聞くことができ、とても参考になりました。
- ・ とても良かった。ありがとうございました。
- ・ 新井先生の講演は、今後の現場でとても役に立つ内容で、すばらしかった。
- ・ 本日の講義の中で一番、荒井さんの体験談や話はよかったです。

- ・ 実体験の発表は、とても迫力があつた。
- ・ つらい経験がありながら、自分自身を信じて歩んでいる新井さんに拍手を送りたいです。これからも自分らしく頑張りたいと思います。
- ・ とても勉強になりました。今後に活かしていきたいです。
- ・ 当事者の方のお話を聞くことができてよかった。
- ・ 大変参考になりました。
- ・ 児童、生徒の障害に寄りそっていきたいと思いました。心を開いていくことと、出来ることを増やしていくことを心掛けていきたい。
- ・ 実感のこもったすばらしい話でした。
- ・ どのような支援が必要なのか。当事者ならではの話を聞くことができて、参考になりました。
- ・ 素晴らしかった。感動の連続でした。
- ・ 本人しかわからない感じ方を、具体的に示していただき、わかりやすく心にぐっとささる言葉がたくさんありました。
- ・ ご本人からの声は貴重。ご自分の経験を活かして子どもに支援していることに感動した。
- ・ 最後、泣きそうになりました。新井さんの歩みから感じるものが色々ありました。私も子どもに伝える、接する仕事なので、お互い研鑽していきたいと強く感じました。
- ・ 新井先生の講演。涙がでてきました。ありがとうございました。
- ・ 新井様の講演、参考になりました。
- ・ 現場で子どもと接するうえで、支援の道しるべになった。
- ・ 今まで本音を聞く機会がなかったので、大変良かった。新井さんに大きな拍手をおくりたい。
- ・ 一つ一つていねいで、よくわかりました。
- ・ 通級という言葉が知らなかったが、はじめて知った。こんな学級もある。今後も頑張りたい。
- ・ 発達障害ご本人の講演は、とても新鮮に感じられました。
- ・ 特別支援学級の子どもがいるので、将来について大変参考になりました。機会があれば、特別支援教育について講演してほしいです。
- ・ 当事者の話を聞く機会はあまりないので、貴重な経験になりました。「ありのままを受け入れる」スタンスを忘れずに、これからも支援に当たりたいです。
- ・ ご本人の講演は、なかなかできないことなので、とても勉強になりました。

○ 実践報告について

- ・ アンケートの結果から、色々工夫されているということが分かった。学校の中でのアンケートで声を聞くことで知ることが出来る。コーディネーターの役割の大切さがわかった。
- ・ 問題点や今後の課題がよくわかりました！！
- ・ 中学校の実践の内容は、子ども園で働く私にとって、あまり有効な内容ではなかった。中学だけではないというが、内容が中学にとどまっていた残念でした。
- ・ 課題のある児童に対して、どのような支援をしたかが聞きたかった。発表が教育的すぎると思った。
- ・ 事例を基に話してくれたので、わかりやすかったです。
- ・ 講座でのお話より、さらに深い部分を知ることが出来てよかった。
- ・ 大変参考になりました。
- ・ 児童・生徒への配慮を、たくさんしていきたいと思いました。
- ・ 全校あげての取組みというところがすばらしい。
- ・ 具体例が多かったので、理解しやすかった。
- ・ 保育の場でどう生かしたらよいか？だった。
- ・ 中学校の具体的な取組みがわかりよかった。すべての中学校がこのような支援をしてほしいと思った。
- ・ 結果を見れたことで、どんな効果があるのかを知ることが出来た。
- ・ 具体的支援が聞いて良かった。
- ・ 中学校での実践は、とても勉強になりました。

○ 講座について

- ・ 実際に楽器を使って参加型授業で楽しかったです。
- ・ 楽器の提示の仕方や音楽の楽しみ方を、くわしく教えてくださっていたところがよかったです。
- ・ 実践での話も聞け、「音楽」の持つ力もたくさん聞くことができ、とても参考になりました。楽しみながら、子ども達の発達にあった関わりをしていきたいと思いません。ありがとうございました。
- ・ 待つこと、合わせることの難しさを、音楽を通じて行うとよいことを学びました。実技研修がすぐに使えるのでよかったです。
- ・ 今回が3回目の参加です。“音楽”の授業の観点から、子ども達への接し方、発達に合わせた進め方など、すぐに実践できる内容でとても参考になりました。受講者が参加しやすい進め方でしたので、リラックスして聞くことができました。
- ・ みんなで楽器を使って演奏するのが楽しかったです。
- ・ 子どもの接し方の基本を知ることが出来ました。子どもの発達に合わせて、よく

見て、日常生活の中で音遊びやリズム遊びを上手に使うと、成長の助けになるそうです。

- ・ 臨床心理士の先生の保育園への取組みが聞けて良かった。
- ・ 実際にとっても楽しく、子どもの気持ちになれた。
- ・ 基本的な保育実践を聞き、インクルーシブ保育を確認できた。
- ・ 講座に関しては、講座2ではディスカッションの時間がもう少しほしかったです。
- ・ それぞれの園の先生が忌憚のなく意見を言えていた。
- ・ 短時間でポイントを押さえたわかりやすい内容だった。グループ討議では、様々な立場の方との話し合いで、実情を知れたり、それぞれの課題について話し合え、有意義な時間となった。
- ・ 内容が少し難しかったけど、勉強になりました。
- ・ いろんな方のお話も聞くことが出来て良かった。
- ・ 大変参考になりました。
- ・ 中学生の指導に役立ちます。これからも学んでいきたいと思います。
- ・ 勤務先で直面している問題を扱っていただいたので、いろいろと参考になりました。
- ・ 真剣な話し合いに感動した。講師の先生のお話がよくわかった。
- ・ 内容がいいだけに、内容に対し時間が足りない。来ている人の事例や、それに対するアドバイスをいただけると嬉しい。
- ・ 質疑応答の時間にももう少し余裕があったらよかったです。
- ・ もう少し時間をかけて説明を伺いたかった。
- ・ 年齢別に何を伝えたらよいのか、今まで聞くことのできなかつた話が聞けた。
- ・ テーマが青年期であったため、広がりすぎ難しかった。反面、成長過程がわかりよかつた面もある
- ・ 後半、時間がなかつたようで、急いで進んでいき、もう少しゆっくり講座を聞きたかつた。

○ 全体の感想

- ・ とても良い勉強になりました。ありがとうございました。
- ・ 乳児、幼児の発達支援の講義も聞いてみたいです。今回は、このような機会を作ってください、ありがとうございました。明日からの保育に生かしていきたいと思っています。ランチもおいしかったです。
- ・ 今回初めて参加させて頂きました。すぐに実践できるセミナーばかりでした。一つずつ実行してみようと思います。また次回も友人を誘って参加したいと思います。
- ・ 講座に参加して、障害があるなしに関わらず、子ども達に音楽を楽しんでもらう

方法を知ることが出来て、実践してみたいと思いました。参加できて良かったです。

- ・ 高校の通級指導が今年度よりはじまりました。現状や今後の取組みについて、報告があれば聞きたいです。
- ・ とても有意義な内容で、次回も参加したい。ランチがとてもおいしかったです。
- ・ 講座で一生懸命講義してくださっている最中、寝ているスタッフ（学生？）がいて、大切な会なのに残念に思いました。新井さんの講演は素晴らしかったです。（本日の中で一番良かったです）発達障害がある、なしに関わらず、子どもと関わる仕事をしている者として、大変勉強になりました。良い話が聞けて、来たかいがありました。ありがとうございました。
- ・ 1日を通して、とても学びがありました。特別支援では、環境設定や視覚的なものを取り入れることが良いとわかりました。
- ・ とてもいい勉強になりました。ありがとうございました。
- ・ 今回は大変貴重なお話を、たくさん拝聴することが出来ました。学生から福祉に携わる人間になった今、また違う視点でとらえることが出来ました。本当にありがとうございました。
- ・ 今回やっと出席できました。このような機会をいただき、ありがとうございました。
- ・ 先生、スタッフともとても親切で、ありがたく思いました。これからも本学で学ばせて頂きたいと思います。ランチもおいしくいただきました。
- ・ 学生さんの係、案内、ありがとうございました。丁寧な声掛けしていただき、助かりました。
- ・ 以前勤務していた高校で担当していた生徒がこちらに入学、卒業し、今は幼稚園教諭をしております。温かみのある校舎が素敵です。お世話になりました。
- ・ 中学生の発達障害について取り上げていただき、ありがたかったです。
- ・ 年寄りにも親切に案内して下さり、ありがとうございました。知らなかった方もすぐに親しくなれて楽しかったです。
- ・ 講座にも4つと種類があり、自分の見たいものを希望出来て良かったと思います。
- ・ 参加者が教育者、障害に関わる仕事や育児をする者が、混合する中で行われる講演ならば、講演をしてくださる先生の内容に沿って、もっと置かれた立場から見える支援の方法や不安、意見を掘り出して語れる内容もほしいと感じた。
- ・ 来年も楽しみにしております。
- ・ 今年度のセミナーは、障害を大人までみすえた大きなテーマであった。来年度、セミナーを楽しみにしています。
- ・ 来年も楽しみにしています。
- ・ また参加したい。
- ・ 毎回参加させていただき、ありがとうございます。
- ・ とても勉強になりました。ありがとうございました。

あ と が き

第8回埼玉純真短期大学研究セミナーが皆様のご協力を得まして無事成功裡に終わることができました。誠にありがとうございました。

今回の研究セミナーは、日頃の教職員の自らの研究実践を踏まえ、特別支援教育を各々の教職員が追究しました。現場の子ども達から学ぶことを基本とし、さらにその道に優れた実績をもつ指導者のご意見をいただき行われました。まだまだ未熟な実践ですが、現在の時点では私たちにとっては精一杯の内容だったと考えています。このセミナーにおきまして皆さまから貴重なご意見をうかがい、さらに私たちの研究が深まったと思っています。

また、沢山の地域の皆さまの参加を得て、多くのことを学べたセミナーにもなりました。このセミナーを開催するに当たりましては、埼玉県教育委員会、羽生市教育委員会、加須市教育委員会、行田市教育委員会、熊谷市教育委員会、埼玉県特別支援教育研究会の皆様にご後援を賜り、またご指導をいただき、さらにチラシのご案内等にまでご協力賜り心から感謝申し上げます。

また、近隣市町村から大勢の方の参加を得、盛大に行われましたことに喜びと本学の地域への役割の重要性を改めて感じています。さらに、全体会でご講演をいただきました 熊谷市立富士見中学校通級指導教室支援員新井麻衣良 様、優れた教育実践のご発表と第3公開講座でのご指導をいただきました さいたま市立さくら草特別支援学校教諭（特別支援教育コーディネーター）中原みゆき様、第1公開講座の発達支援教室ピリブ代表加藤博之様、第2公開講座の聖愛幼稚園教頭亀岡佐枝子様、第4公開講座の全国LD親の会埼玉親の会「麦」事務局矢崎弘美様、より貴重なご指導を賜りましたことに重ねて御礼申し上げます。

本学の研究につきましては、日々研鑽を重ねているところですが、このセミナーを機会にさらに努力していきたいと考えています。

今後とも特別支援教育の要となって地域に引き続き貢献していきたいと考えているところです。これからもご支援ご協力の程、よろしくお願いいたします。

第8回研究セミナー実行委員長 伊藤道雄

第8回（平成30年度）埼玉純真短期大学研究セミナー報告書

発行日 平成31年 1月31日

編集 埼玉純真短期大学研究セミナー実行委員会

印刷 福田印刷所

発行 埼玉純真短期大学

〒348-0045 埼玉県羽生市下岩瀬430番地

TEL 048-562-0711



埼玉純真短期大学