

通常学級と特別支援学級・通級指導教室の 担当者の協働による連携

— 国語の授業作りと就学支援の試みを通して —

加藤 悦子^[1] 植草学園大学発達教育学部
渡邊 千聡^[2] 銚子市立双葉小学校
金子 道子^[3] 我孫子市立我孫子第二小学校

2012年7月に文部科学省から発表された“共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）”⁸⁾の中で、連続性のある「多様な学びの場」が提言された。集団での指導の場の通常学級の担任と、個別的な指導の場の担当者の連携・協働により、子どもたちにとっての学びの場が連続したものとなると考える。これまでの連携は、話し合いや指導報告書による方法が大半で、協働して具体的内容に踏み込む連携については報告されていない。本研究では、集団を担う通常学級の担任と、個を支えることばの教室や、自閉症・情緒障害特別支援学級の担当者が相互に連携・協働して、国語の授業作りや就学支援を行った試みを報告し、学びの場をつなげる新しい方向性について考察した。

キーワード：学びの場、連続性、通常学級及び福祉機関との連携・協働

1. 研究の目的

2012年7月に文部科学省から発表された“共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）”⁸⁾の中で、連続性のある「多様な学びの場」が提言された。障害のある子どもも、ない子どもも、共に教室で学ぶ時に、単に、同じ場で学ぶだけでなく、「それぞれの子どもが、授業内容がわかり、学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら充実した時間を過ごす」ということが、最も本質的な視点であると指摘されている。障害のある子どもも、ない子どもも同じ場で学ぶためには、個別の教育的ニーズに対応した支えが不可欠である。これまで以上に、集団での指導の場の通常学級の担任と、個別的な指導の場の担

当者の連携・協働が重要となり、この連携・協働によって「学びの場」が連続したものとなると考える。

国立特別支援教育総合研究所では、発達障害を対象とする通級指導教室と通常学級との連携の在り方や、言語障害のある子どもの通常の学級と通級指導教室の連携に関する研究報告の中で、全国規模の調査研究を実施している。前者の研究¹⁰⁾では、連携の方法として、校内委員会への参加、障害理解の授業、教材・教具の情報提供などがあげられている。後者の研究では、「言語障害教育に関する実践発表、関連学会などの発表論文において、言語障害のある子どもの通常学級における具体的な指導・支援や、通常の学級と通級指導教室の連携の具体的内容に踏み込んだ報告はほとんど見られなかった」¹¹⁾と記されている。

[1] 著者連絡先：加藤 悦子
[2] 渡邊 千聡
[3] 金子 道子

本研究では、より踏み込んだ連携・協働の二つの試みを実施し、効果を明らかにし、学びの場の連続性についての可能性について検討する。

本論では、以下の二つの試みの分析を行う。

試みⅠ：国語の授業作りにおける連携

試みⅡ：就学支援における連携

Ⅰ・Ⅱとも事例対象児の変容・保護者の変容・担任の変容などを中心に分析し、成果を検討する。

2. 試みⅠ

2.1 国語の授業作り

2.1.1 試みⅠの方法

ことばの教室に通級する児童Aを対象に、通常学級担任と、ことばの教室の担当者が、国語の授業作りを協働して行い、Aへの支援を行う。「協働支援シート」を作成し活用する（後述）。ことばの教室担当者がモデル授業を行い、その後、学級担任が、特性に応じた同じ方式で、授業を行う。

2.1.2 対象児A

小学校3年生・男児。

主訴は、筋道の通った話ができにくい。文章を書くことが苦手で、内容が乏しい。語彙が少ない。

発達検査（WISCⅢ，K-ABC，絵画語彙発達検査など）の結果から明らかになった特性は、知的発達の遅れなし。短期記憶に弱さがある。視覚優位で同時処理型。状況に合わせての知識や単語の操作、出来事の脈絡の理解が困難。

上記の結果から、指導の目標を以下のように設定した。

①経験したことを、主語・述語を使って話すことができる。

②5W1Hを入れて文章を書くことができる。

③低学年向けの物語の登場人物の気持ちを読み取ることができる。

2.1.3 協働支援シートの作成

通常学級と、ことばの教室の連続性を保つためには、両担任の連携が不可欠である。しかし、現実的には、話し合いの時間を十分に確保することは困難である。それぞれの場の実際の子どもの様子を見る機会は少ない。今回の試みでは、通常学級担任に、効果が期待できる指導・支援方法をことばの教室担

任が提供することを大きなねらいとした。

そこで、情報の伝達ツールとして、資料1のような「協働支援シート」を作成した。A児の認知特性を踏まえ、通常学級の学習において担任が実施可能であると思われる具体的な支援例を掲載し、ことばの教室担任から、通常学級担任に実践の依頼を行った。

作成にあたっては、次の点を工夫した。

①ことばの教室からとして、通常学級担任と協働して支援するためのシートであることを伝え、A児の目標を共通理解できるように掲載した。

②A児の認知特性をわかりやすいことばで説明し、ことばの教室と、通常学級でのそれぞれの指導・支援の具体的な内容を、特性との関連がわかるように記載した。

③担任の教材作りに役立つよう、支援例は、図・写真でも示した。

④提案した支援が、児童に効果があったか、担任が実施しやすかったかを評価する欄を設け、支援方法の改善につなげていくことを試みた。

2.1.4 自尊感情チェックシートの作成

A児が、通常学級での学習時に課題に対してどのような感情を持つのかを、指導の効果を表わす指標と考え、「多層モデルMIM」（海津 2010）の項目を参考に、チェックシート³⁾を作成し、毎回の授業の最後に児童自身が記入したものを分析し個人内の変容を評価した。（表1）

表1 自尊感情チェックシート

A児用【通常学級用】	
 今日の 感想を きかせて <small>『気持ちをつたえる 話し方・聞き方』</small>	
月 日() 年 組	
1 今日の問題は、	()むずかしくなかった。 ()むずかしかった。
2 今日の活動は、	()楽しかった。 ()楽しくなかった。
3 この前とくらべて、	()とくいになった。 ()とくいにならなかった。
4 書くことが、	()すき。 ()すきではない。
5 書くことが、	()とくい。 ()とくいではない。
6 聞くことが、	()すき。 ()すきではない。
7 聞くことが、	()とくい。 ()とくいではない。
8 話すことが、	()すき。 ()すきではない。
9 話すことが、	()とくい。 ()とくいではない。

*** ことばの教室から ***
 いつもことばの教室へのご理解と協力をお願いいたします。
 通級生も積極的に授業に参加していただき、授業の発展に貢献していただきますようにお願いします。
 通級生も積極的に授業に参加していただき、授業の発展に貢献していただきますようにお願いします。

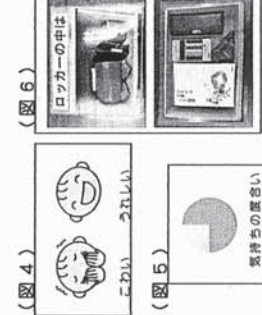
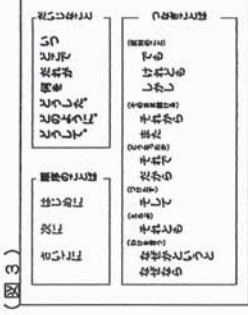
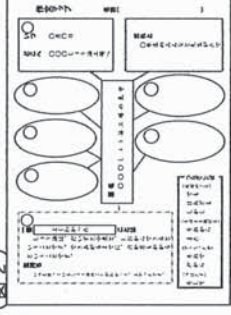
3年〇組 Aさんへの協働支援シート
 (ことばの教室から)

出前授業も入れます！

Aさんの成果は？
 ・成果あり → ○
 ・やや成果あり → △
 ・成果なし → ×

取組みやすい → ○
 取組みにくい → △

特徴との関連	学級での支援のアイデア	成果	取組みやすさ
①	<p>★聞いて覚えておく練習</p> <p>★言葉遊び</p> <p>★相手が理解できるように説明する</p> <p>★正しい格助詞を使っている</p>	<p>1 相手が聞いて覚えておく練習ができてきた。</p> <p>2 言葉遊びが楽しくなってきた。</p> <p>3 相手の説明が理解できるようになった。</p>	○
②④	<p>★接続詞や感嘆詞を使った文章を書く</p> <p>★疑問詞や文章の内容を整理する</p> <p>★時間や場所の整理をする</p>	<p>4 接続詞や感嘆詞を使った文章が書けるようになった。</p> <p>5 疑問詞や文章の内容を整理できるようになった。</p> <p>6 時間や場所の整理ができるようになった。</p>	○
③	<p>★活動から活動へ移行する</p> <p>★活動の様子を整理する</p> <p>★活動の様子を整理する</p>	<p>7 活動の様子を整理できるようになった。</p> <p>8 活動の様子を整理するようになった。</p>	○



Aさんの目標

- 経験したこと、相手にわかるように説明することができる。
- 5W1Hを入れることができる。
- 低学年向けの文章の内容を理解することができる。

Aさんの特徴

- ① 「聞く力」や聞いたことを自分なりに整理して説明することができる。
- ② 対象の概念や事象を整理して説明することができる。
- ③ 情報は一つ一つ順番に取り入れていくことができる。
- ④ 言葉の課題「ことばの教室」などの課題を「ことばの教室」で取り組むことができる。

2.1.5 ことばの教室での指導

A児の特性と課題を踏まえ、協働支援シートに沿って指導・支援を実施した。

1時間の活動例は以下の通りであった。() の後の……は検査結果に基づくねらいを示す。

- ①カレンダーワーク（日付・○週間後、天気など）……語彙の拡充・出来事の脈絡への支援
- ②命令ゲーム……聴覚的短期記憶への支援
- ③ことばのきまり（助詞・能動態から受動態へ変換）……文章理解・説明表現・視覚優位への支援
- ④スピーチ、自由会話（話したことの関連図、5W1Hの話形の手がかり）……同時処理型、説明表現。脈絡の理解への支援
- ⑤疑問詞の理解（「いつ」「だれ」に答える。表情絵カードを手がかりに、主人公の気持ちを吹き出しに記入する。）……概念理解・脈絡理解への支援
- ⑥行事後の感想短作文（作文マップの使用）……説明表現、同時処理型への支援

メモを書くなどであった。(写真1・2・3・4)

このような支援によって、聞き方、話し方の印象を言語化することができた。また、あらかじめ5W1Hのメモに従って書いたことで、内容が伝わる話し方ができた。

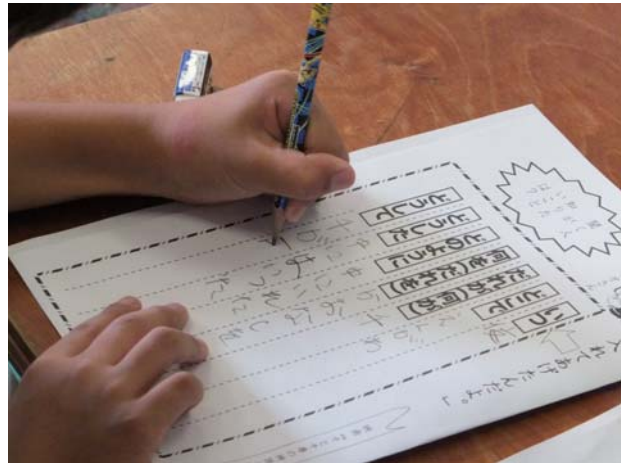


写真1 5W1Hのメモ活用

2.2 試みIの結果

2.2.1 ことばの教室での変容

毎回、天気日記、自由会話を行ったことで、「5W1H」に沿って話したり、書いたりするとよいというA児の意識が高まった。また、A児が日常的に経験するような場面を設定した文脈の活用により、気持ちの表現語彙が広がり、能動態と受動態の関係性を把握できた。

話す活動では、VTRによって即時にA児に画像を見せて、フィードバックしたことにより、A児が成果を実感することができた。

2.2.2 通常の学級での指導と変容

学級担任と、「協働支援シート」で示した支援をどの教科や活動で実施するかについて検討し、国語・学級活動・朝の会を対象に実施した。

①国語科

話す・聞くの単元「気持ちを伝える話し方・聞き方」で、ことばの教室の担当者が、A児の特性に応じた支援を含むモデル授業を実施した。

支援の方法は、表情絵による気持ちのことばの視覚支援、吹き出し・絵・表情絵を入れたワークシート（板書と同じ様式）、友達と考えを共有する、正解の場合の指名、ことばの教室での予習、発表前の

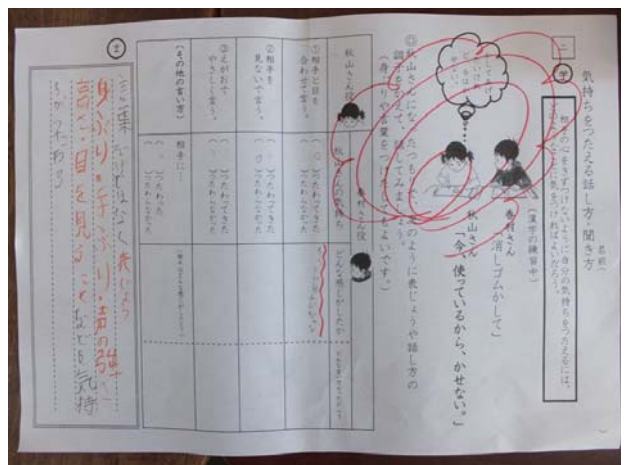


写真2・3 板書と同様式のワークシート

また、ワークシートへの書き始めが早く、1時間に4回挙手をし、挙手のたびに肘が伸び、はっきりとした発音で発表することができた。「ことば（の教室）でやったもん」と得意そうに隣席の児童に話した。

②国語科

読む・書くの単元「モチモチの木」（国語教科書：

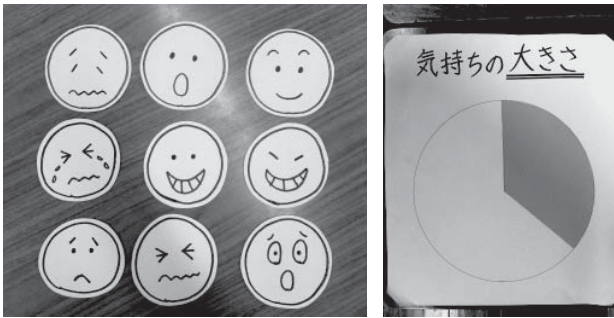


写真4 心の顔（表情絵） 写真5 気持ちの大きさ

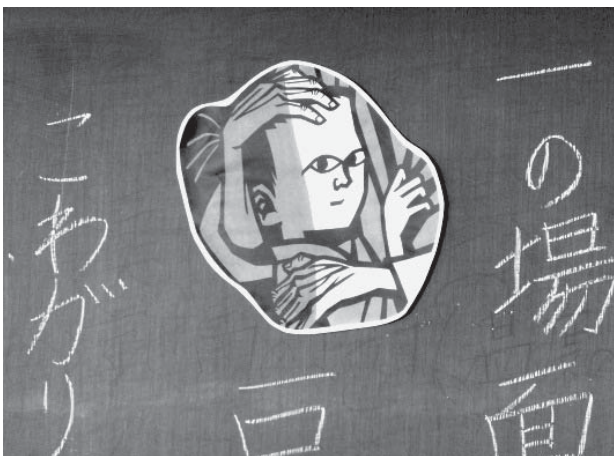


写真6 登場人物絵（上述教科書 P29挿絵より引用）

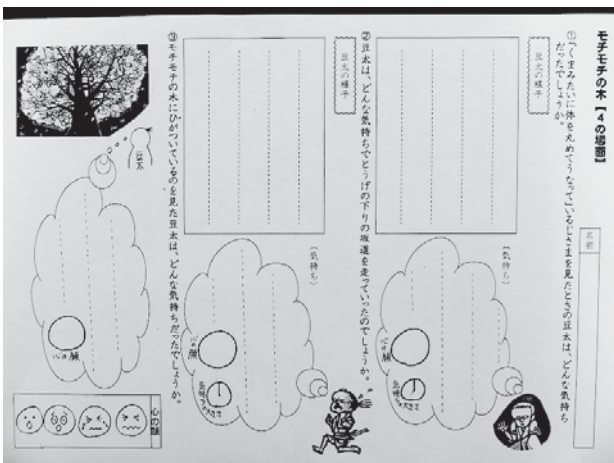


写真7 ワークシート（吹き出し・心の表情絵）
（上述教科書 P35. 36. 38挿絵より引用）

教育出版：ひろがる言葉3下）を、モデル授業に準じて、学級担任が実施した。

支援の方法は、吹き出し・絵・表情絵を入れたワークシート（板書と同様式）、選択する表情絵（心の顔）のヒント、気持ちの度合いを示す円グラフ、本文の分節ごとの区切りの印などであった。（写真4・5・6・7）

このような支援により、表情絵を手がかりにして主人公の気持ちを吹き出しに書くことができた。読み誤りがあっても、落ち着いて音読することができた。

表情絵の選択では、率先して挙手をした。登場人物の気持ちをはっきりと発言した。教科書に分節の区切りの印がつけてあると、読みやすいとの感想であった。

③学級活動

社会科見学の感想文の活動で、学級担任による授業展開をした。

支援の方法は、社会科見学の行程写真の提示、作文マップの使用、作文マップ記入例の提示、5W1Hの提示、接続詞一覧、原稿用紙の使い方の提示、清書例の提示などであった。（写真8）

5W1Hがあり、接続詞を使用した文章で、「一番楽しかったこと」について、したことと、気持ちを書くことができた。

見学の行程の写真を見ると、すぐに書きたい場面を決め、作文マップを見ながら清書した。できあがりを見て、嬉しそうな表情であった。

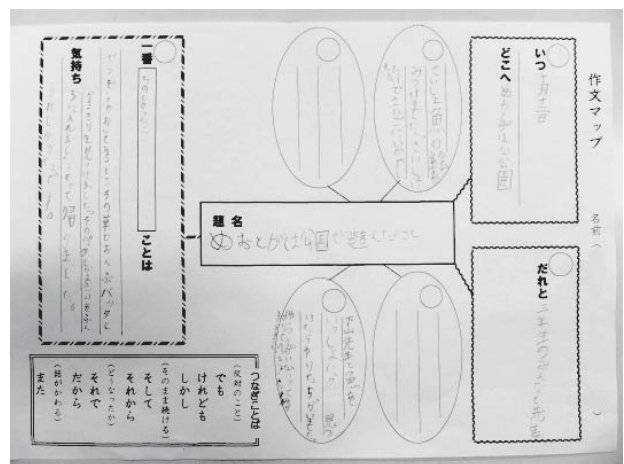


写真8 作文マップ

④朝の会

日直のスピーチ場面を検証の対象とした。

支援の方法は、5W1Hとスピーチ例の提示（手元と、発表場面から見える背面黑板）であった。

A児は、ゆっくりではあるが、5W1Hの話形に沿って伝えようと考えながら話し、主述の合った内容を話すことができた。

話している時は真剣な表情で落ち着いて話し、着席後、満足気な笑顔であった。

2.2.3 自尊感情チェックシートにおける変容

各授業後に自尊感情チェックシートで、A児の変容をチェックした。授業前は、全項目で否定的な答えであったが、支援後の授業では、肯定的な答えが増加した。学級活動や、朝の会のスピーチでは、感想も含めて変容を把握した。

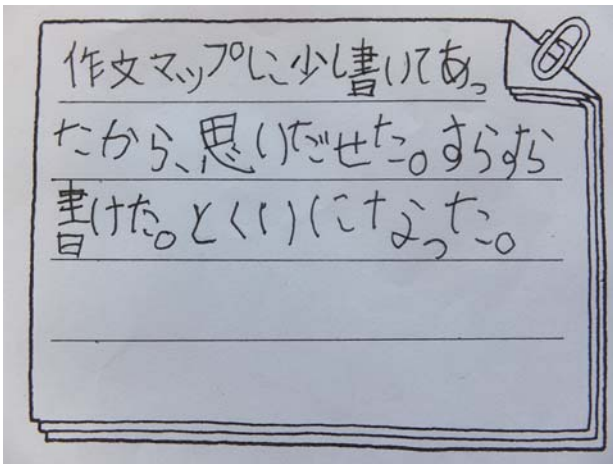


写真9 学級活動感想

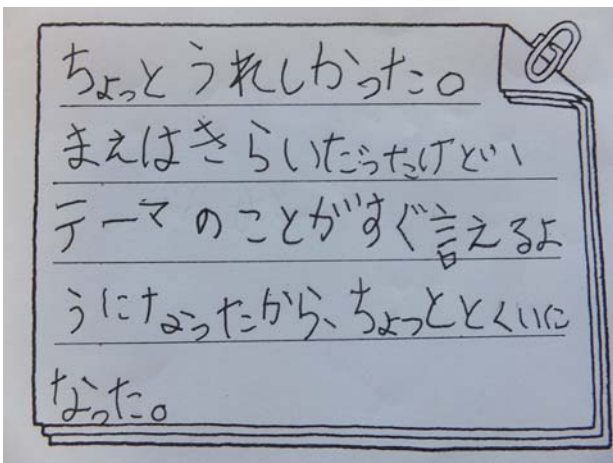


写真10 朝の会感想

2.3 試みIの考察

A児は、苦手としていた書くことに対しては、「すらすら書けた。とくいになった。」と述べ、筋道

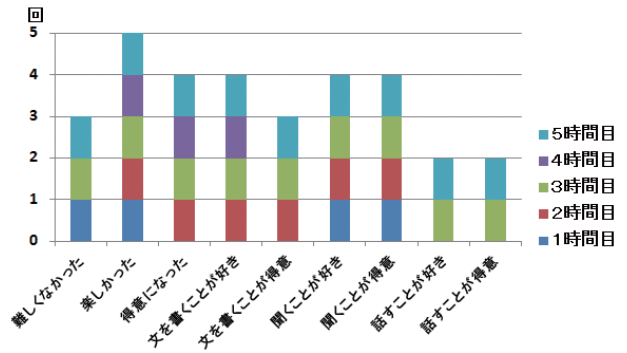


図1 国語「話す・聞く」単元 (肯定的な答え 累計)

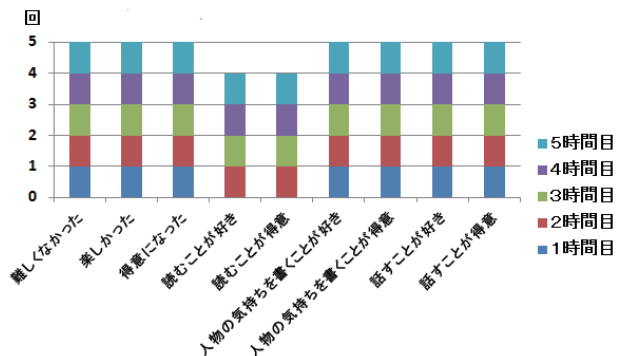


図2 国語「読む・書く」単元 (肯定的な答え 累計)

の通った会話に対しても、「まえは、きらいだったけど、すぐいえるようになったから、ちょっととくいになった。」と述べている。

この変容は、A児の特性に応じた学習方法を“個の学び”の場であることばの教室で既習した上で、“集団”の学びの場である教室でも同じ方法を活用したことによる成果と考えられる。

その際、「協働支援シート」にA児の特性に応じた支援をわかりやすく表記した上で、ことばの教室の担任がモデル授業を行い、通常学級担任に提案した成果も大きいと考えられる。

通常学級担任は、「意欲的に話すようになった」「文章量が増え、書くことに自信がついたようだ」「どうすれば、より効果的に指導できるのかがわかった」と話している。通常学級担任の授業への意識の変容が示されたと言える。

3. 試みⅡ

3.1 就学支援

3.1.1 試みⅡの方法

自閉症・情緒障害学級担任（以下、自・情担任と略す）が、幼児期の相談機関である発達支援センターから、就学相談を、スムーズに移行できるように場の工夫など（後述）を試みた。また、通常学級担任と、小学校体験学習の活動を協働して行い、特別な支援を要するB児・C児の混乱のないスムーズな就学支援を試みた。

3.1.2 対象児B

年長男児。

年少児の世話をしたり、友達に遊具を譲ったりできる。初めての活動に苦手意識がある。

行動面について、行動評価シート（黒沢礼子2008）に基づき、この評価によると、保護者の方が、保育士よりも不安感が強く、特に情動面や興味や、こだわりに対して、気がかりであるととらえている。保護者、保育士が評価した⁴⁾。結果を図3に示す。

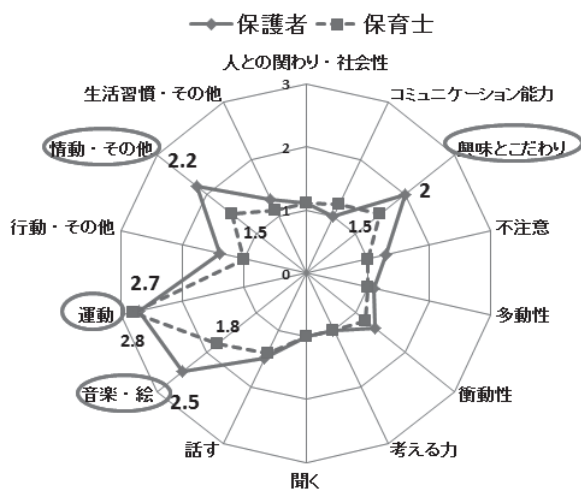


図3 B児の行動評価シート

3.1.3 B児の保護者との就学前相談

B児の保護者は、B児が第一子であることもあり、友だちができるか、教室での自己主張ができるかなど、対人関係面での入学後の生活面での不安を強く訴えていた。

自・情担任は、小学校の就学相談の担当者として保護者との面接を行った。

第一回目の面接は、これまでの相談機関である、

市内の発達センターで行い、担当の心理士も同席し、母親の気持ちを代弁して話し合った。二回目は、保育園で、母親・保育士・自・情担任の三者で相談を実施した。保育士と自・情担任の共通理解を図ることができた。三回目には、初めての場所に不安を持つB児の苦手さを克服するために、夏休み中に小学校へ招き、B児と共に学校探検をし、慣れるよう配慮した。その後、保護者やB児から、小学校生活への質問が出るようになった。四回目は、保育園で、母親と自・情担任の二者で相談を行い、就学に向けての具体的な話し合いとなった。

3.1.4 対象児C

年長男児。簡単な指示や挨拶は、友だちの様子を見て活動することができる。ことばでのやりとりが苦手である。

C児の行動評価は図4の通りである。保護者も保育士も、コミュニケーション能力、聞く力、考える力が苦手で、不注意さに対しても支援が必要であると捉えている。

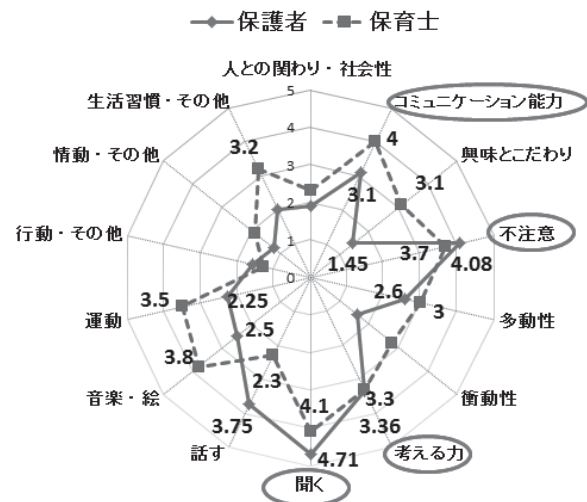


図4 C児の行動評価シート

3.1.5 C児の保護者との就学前相談

C児の保護者は、C児の就学への不安を示していたので、初回の相談時に、特別支援学級の実際の教室や、子どもたちが学習している様子を見学する機会を設定した。二回目以降も、小学校で参観を実施し、C児は絵本を読んだり、パズルをしたりなどして慣れるよう配慮した。四回目には、両親との相談ができ、本児の成長を確認し合うことができた。

3.1.6 小学校体験学習

B児やC児にとって、就学時健診が、初めての小学校の体験であるとしたら、保護者・本人共に小学校生活への不安が助長されることも考えられる。本試みでは、就学前相談で、十分レポートが取れた状態になり、就学時健診の前である9月に小学校体験学習を実施した。

具体的には、年長児クラスの保育活動の中の「小学校で体験したいこと、なあと」¹⁾として位置づけ、B児やC児のクラスに自・情担任が出向き、小学校紹介のスライドを上映したり、小学校生活を描いた絵本の読み聞かせをしたり、ランドセルを背負う体験を行ったりした。

受け入れる小学校側では、2年生生活科の中に「年長さんの時を思い出してみよう」という単元を設定し、自分の年長児の頃を振り返り、児童が主体的に活動の計画や準備を進めた。

保育所・小学校共に、この活動・単元の4時間目に「D小たんけんたい」「ようこそD小へ」として保小連携活動を設定した。

3.1.7 保育所と小学校の連携体験学習

この活動については、年長児クラス担任と連携し、年長児が希望する活動（国語・算数・図工）を45分の中に取り入れた。B児C児だけでなく、どの年長児もスムーズに体験活動ができるよう、2年生担任と、自・情担任が連携し、学習環境・活動の配慮を行った。予定を大型テレビで視覚的に提示し、見通しを持つことができるようにした。（図5）

また、達成感を持つことができるよう、ワークシートを取り入れ、2年生が年長児の先生役となり、年長児の活動を援助した。年長児の保護者も参観した。

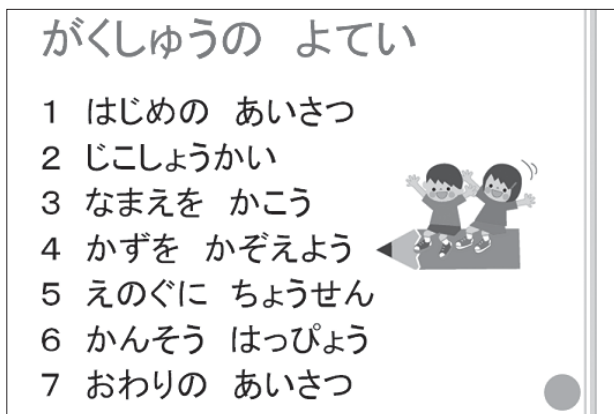


図5 提示した活動スケジュール



写真11 使用したワークシート

3.2 試みⅡの結果

3.2.1 保育所・小学校連携体験学習の結果

年長児50名からの聞き取りでは、体験した教科が楽しかったという回答が多数あった。（国語14名、算数22名、図工35名）また、小学校教師とのやりとりについての回答では、「先生が優しくかった」26名、「先生に挨拶した」21名などがあり、「学校へ行くのが楽しみになった」37名、「お母さんに褒められた」39名など、小学校入学への期待感と具体的な学習のイメージができたという感想が多かった。

受け入れた2年生では、「花丸を大きくつけてあげた」「上手だねと褒めてあげた」「見守ってあげた」など、年長児への支援を振り返り、自分や級友の先生役としての役割について達成感を示した。また、年長児への手紙では、「上手に名前が書いていたね」「図工、がんばったね」などの励ましや褒める表現が多かった。

保護者からは、2年生の支援の様子に感心した、年長児の様子に安心感と期待感を得た、就学前に小学校を参観する貴重な体験に安心感を持つことができたなどの感想が寄せられた。

3.2.2 B児の保小連携体験学習結果とその後

B児は、D小学校への2度目の来校で表情も明るく、教師の話をよく聞き、丁寧にワークシートにとり組んだ。終わりの挨拶も2年生と一緒にやり遂げることができた。

10月のD小学校運動会の就学前児レース、11月の就学時健診では、保育園の友だちと一緒に落ち着いて参加することができた。保護者は、その様子を見て喜び、母子共に小学校入学への不安感が薄らぎ、期待を持つことができるようになった。

3.2.3 C児の保小連携体験学習結果とその後

C児は、やや緊張した様子で教室に入ってきた。保育士がそばにつき、2年生の支援を受けながら集中して学習した。後半の絵の具の学習では、2年生とやり取りしながら取り組むことができ、終わりの挨拶も堂々とできた。

11月の就学時健診後、C児の苦手な面を確認しながら、先を見通した目標や支援方法について、保護者と共通理解を図ることができた。

3.3 試みⅡの考察

B児、C児、それぞれの保護者ともに、小学校の入学に対して、安心感、期待感をもつことができるようになった。

通常は、就学時健診後に、小学校の担当者との相談が始まることが多いが、この試みでは、子ども・保護者が信頼している発達センターや、保育園から、最初の相談を設定し、それらの機関の職員との相談に同席するところから始めた。徐々に場所・人を移行するという細やかなステップを踏んだことで、互いにゆっくりと信頼関係を築くことができたと考えられる。

また、その関係ができたところで、小学校体験学習に参加した点が大きな成果である。

小学校体験学習では、保育所の担任と連携し活動を取り入れた。また、受け入れ側の小学校の通常学級担任との連携により、細やかな配慮に基づいた準備の上で、2年生も十分に先輩としての役割を達成し、年長児が安心して楽しんで参加できる活動となった。小1プロブレムに対応した生活科ならではの取り組みであり、新しい就学支援のモデルとも言える。

4. 総合考察～2つの試みを通して

4.1 “個の学び”の場の担当者の役割

後述で“個の学び”を考察する都合上、まず現状について述べる。特別支援教育の考え方が浸透してきて、ことばの教室や、自閉症・情緒学級など、“個の学び”の場の担当者の役割は、多岐に広がってきている。

担当児童の指導・支援・保護者の支援・担当児童の学級担任との連携、校内の特別な支援を要する子

どもたちへの支援などである。また、校務分掌では、教育相談・長欠児童対応・生徒指導・特別支援教育コーディネーター・就学支援などを担当することが多い。どの役割も、多くの人・機関などとの連携を要するものである。

インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)⁸⁾の中では、「全ての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を、特に発達障害に関する一定の知識・技能は必須」とされている。そして、「特別支援学級や通級による担当教員は特別支援教育の重要な担い手であり、その専門性が他の教員に与える影響も極めて大きい」と記されている。

以上の現状を踏まえ、以下、これからについて考察したい。このような時代の流れの中で、“個の学び”の場の担当者が、自分の担当教室だけで役割を行うのではなく、学校全体の教室に出向く(＝アウトリーチ)の方式が、これから求められる役割と考える。

本研究では、二つの新しい試みを行い、成果を得た。どちらも、“個の学び”の場から出て、“集団の学び”の場で協働の支援を行ったからこそその成果であったと考える。試みⅠでは、子どもの学ぶ場が連続したから、“個の学び”の場で得た力を“集団の学び”の場で発揮することができたのであろう。また、試みⅡでは相談という“個の学び”の場での信頼関係を基に、“集団の学び”の場に参加することができた。子どもにとっての連続性が違和感なく、スムーズになるためには、両方の場の大人の連携の力が必須である。

4.2 “個の学び”と“集団の学び”の場の担当者の協働のために

今回の2つの試みは、“個の学び”の場の担当者からの提案で進められた。特別支援教育の担い手は、“個”に応じた支援を専門にし、通常学級担任は“集団”での学びの専門家である。特別支援教育コーディネーターが、コンサルテーションを実施する時の内容は、①知識の提供、②精神的な支え、③新しい視点の提示、④ネットワーキングの促進とされている。(国立特別支援教育研究所 2007)⁹⁾ 今回の試みⅠでは、新しい視点の提供が主になされ、通常学級担任の意識の変容が見られた。試みⅡで

は、知識の提供、ネットワーキングの促進などがなされた。

このような“個”と“集団”の担当者の協働が、効果的に機能するために必要なことは何であろうか。“個の学び”“の場の担当者が、児童の特性について、“集団の学び”の場の担当者に伝える時に、一貫して「平易なことばで、わかりやすく」を心がけた。互いに多忙で、話し合う時間を充分にとることができない中で、協働支援シートを活用したり、教材を提供したりすることにより、通常学級担任の取り組みへの心理的負担の軽減を図った。心理アセスメントの結果を伝える時の配慮として①具体的である②理解しやすい③複雑すぎない④長すぎない⑤実行する人の理解が得られる⑥その環境で実行できるなどが示されている。(E.O.リヒテンバーガーら 2008)¹⁾“集団の学びの場”において、通常学級担任が理解して、子どものためにやってみようと思える提案の内容・方法が協働時の重要なポイントと考える。

4.3 学びの場の連続性に向けて

2つの試みは、授業作り・就学支援という異なる場面での協働・連携であったが、これまでの連携の報告になかった、新たに踏み込んだ方法をとった。国立特別支援教育総合研究所の報告書では、「言語障害のある子どもの通常の学級における障害特性に応じた各教科の指導方法や教材の検討……が課題である」¹¹⁾と記されている。本研究では、正にこの課題に取り組み成果を得ることができ、学びの場の連続性への可能性の端緒を示すことができたと考える。今回はわずかな事例のみの研究であり、今後は、さらに他教科・他事例での検証が必要である。

インクルーシブ教育が進展すると、様々な学びの場がさらに活用されることになるであろう。その際、“個の学びの場”で子どもが得た力を、“集団の場”でいかに発揮できるかを考え、支援計画に位置付けていくことが重要である。また、“集団の場”の担当者と共に、子どもの成長・課題に合った連続性を整え積み重ねていくことが長期的な教育支援につながっていくと考える。

倫理的配慮：本論では、児童の作品など、研究目的のみに使用することを、保護者の承諾を得て掲載

し、個人が特定されないよう配慮をした。

5. 謝辞

本研究に協力いただいたA、B、C児、保護者の皆さま、担任の先生方、D小学校の子どもたち、先生方、E保育所の子どもたち、先生方、F発達センターの先生方に感謝申し上げます。

6. 文献

- 1) エリザベス・O・リヒテンバーガー、ナンシー・マザー、ネイディーン・L・カウフマン、アラン・S・カウフマン. エッセンシャルズ 心理アセスメントレポートの書き方. 日本文化科学社. 2008
- 2) 大伴潔・大井学. 特別支援教育における言語・コミュニケーション・読み書きに困難がある子どもの理解と支援. 学苑社. 2011
- 3) 海津亜希子. 多層指導モデルMIM『読みのアセスメント・指導パッケージ』. 学研. 2010；42
- 4) 黒澤礼子. 幼児期の発達障害に気づいて・育てる完全ガイド. 講談社. 2008；25
- 5) 国立教育政策研究所教育課程研究センター. 幼児期から児童期への教育. ひかりのくに株式会社. 2005
- 6) 佐藤暁・堀口貞子・二宮真一. 保幼一小が連携する特別支援教育. 明治図書. 2008
- 7) 新保真紀子. 小1プロブレムの予防とスタートカリキュラム. 明治図書. 2010
- 8) 中央教育審議会初等中等教育分科会. 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告). 2012
- 9) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所. 学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック. 2007
- 10) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所. 発達障害を対象とする通級指導教室と通常の学級との連携の在り方に関する研究 研究成果報告書. 2011
- 11) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所. 言語障害のある子どもの通常の学級における障害特性に応じた指導・支援の方法・内容に関する研究 研究成果報告書. 2012
- 12) 文部科学省. 小学校学習指導要領解説 生活編. 2008
- 13) 文部科学省. 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編. 2009
- 14) 文部科学省. 厚生労働省. 幼稚園教育要領 保育所保育指針. 2008

**Collaboration between Regular Class Teachers
and Special Support and Resource Room Teachers:
“Exercises in Designing and Supporting Elementary School Japanese Lessons”**

Etsuko KATO ^[1]	Faculty of Child Development and Education, Uekusa Gakuen University
Chisato WATANABE ^[2]	Chōshi Futaba Elementary School
Michiko KANEKO ^[3]	Abiko Daini Elementary School

In July 2012, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology issued a report titled “Promoting special support education for the purpose of constructing an inclusive education system and creating a symbiotic society”.⁸⁾ In the report, the Ministry advocated “diverse educational communities” with continuity. Collaboration between regular class teachers instructing groups of students and special support teachers supporting individual students will help to establish continuity in educational communities from the point of view of students. Up to now, teachers have generally collaborated through methods such as discussion and teaching reports and there have been no reports of collaboration in which teachers work together to address specific lesson content. This study reports on exercises of designing lesson plans for elementary school Japanese classes and student support, which were carried out through collaboration between regular class teachers in charge of groups of students, teachers working for the language resource room, and teachers supporting students with autism and emotional disorders. In addition, new directions with respect to connecting educational communities are considered.

Keywords: Educational communities, continuity, collaboration between regular classes and welfare institutions

[1] Etsuko KATO

[2] Chisato WATANABE

[3] Michiko KANEKO

