

特別支援教育の視点を含めた生徒指導ハンドブックの活用

Practical use of the handbook about student guidance including special support education

加古郡播磨町立播磨南小学校 森 敏雄

(TOSHIO Mori)

特別支援コーディネーターコース 岡村 章司

(SHOJI Okamura)

生徒指導実践開発コース 松本 剛

(TSUYOSHI Matsumoto)

通常の学級に在籍する特別な支援が必要な子どもたちへの支援の在り方や、特別な支援が必要な子どもがかかわる、「いじめ」を始めとした他の子どもや集団とのトラブル事案に関して、ハンドブックを平成25年度に作成した。平成26年度には、ハンドブックを学校場面で活用することによる「教員の支援」、「役立ち感」、「特別な支援を要する生徒および周囲の子どもの発達への寄与」に関する変容をもとに、その効果を検証した。併せて、教育実習生への生徒指導研修プログラムとしての有効性についても検討した。

研究1では、M小学校において、ハンドブックをもとにした指導體制づくり、授業のユニバーサルデザインの推進、いじめ予防への組織的な対応、特別な支援が必要な子どもの指導計画作成や評価について、教職員での共通理解を図りつつ実践を進めた過程について考察した。その結果、指導體制の改善、授業改善等に関する変容が見られた。Q-Uを実施した結果、不満足群に偏る分布を示したクラスは全くなく、本実践の効果が確認された。

研究2では、H中学校における教育実習生を対象に、生徒指導研修プログラムを実施し、ハンドブックの有効性を検証した。研修の事前・事後アンケート調査及び教育実習終了後のアンケート調査から教育実習生の変容をもとに考察した。グループワークによる事例検討を中心とした研修を行った結果、「個のニーズに応じた指導」、「全ての子どもへの指導における特別支援教育の視点の必要性」を指摘する回答が研修前に比べて増加した。また、「生徒のアセスメント」、「指導・授業づくり」、「教員間の連携」において研修での学びを活かすことができるようになり、発達障害生徒に対する支援の内容について具体的な記述が見られるようになった。

研究3では、ハンドブックの内容に関して、生徒指導専門部署（Z市教育委員会及び青少年補導センター）からの聞き取り調査を行い、ハンドブックの有用性や改善点について考察した。

キーワード：生徒指導 特別支援教育 ハンドブック 授業のユニバーサルデザイン 研修プログラム

Key words: student guidance, special education, handbook, universal design of teaching, teacher training program

第1章 問題と目的

1 特別支援教育と生徒指導

公立の学校には1～3学級ほどの特別支援学級が設置されていることが多く、特別支援学級の知的障害、自閉・情緒障害学級では、障害の特性や程度に合った適切な支援がなされている。一方、学校における教育実践の実感から、診断名はついていない場合も含めて特別支援学級に在籍せず通常の学級に在籍する特別な支援を要する子どもが在籍しており、その指導には困難さが伴い、担任一人では十分な支援ができていない状況が見られる。スクールアシスタントや加配教員を含め、複数の教員が交代で関わる必要があるケースも少なくない。これらの特別な支援が必要な子どもが関わる問題行動も見られ、その根本に発達障害の特性から生じる「困っている状態」がうかがわれる。

実際に、特別な支援が必要な生徒が「いじめ」の対象となってしばらく登校できなくなる事案が発生するなど、従来どおりの生徒指導の方策では十分に対処できない事案は、学校現場で散見される。また、「いじめ」の未然防止や早期解決を図るための取組も障害の程度によって異なることが考えられる。特別支援教育の視点から生徒指導を見直したときに、「困っている」

子どもを適切に指導できることに気がつかないまま、従来通りの指導を続けたがために、支援を必要としている子どもが二次障害を起こすケースもある。これらの現状から、生徒指導において特別支援教育の視点を含んだ実践が望まれると考えられる。

2 手引き書の必要性

これらの指導・支援の際には、障害の特性に配慮した適切な対応が求められているが、実際にはこれらへの具体的な指針を示す手引き書は見られなかった。これまで、特別支援教育と生徒指導は別の領域の指導であると捉えられることが多く、これらを統合した行動や方法論を示した手引き書の必要性がある。生徒指導上の理論、指導方法、留意点について研修等で学ぶための資料・手引きは県や市レベルの教育センターや委員会等から数多く示されているが、特別支援教育の視点を含んだ部分の記述は少なく、具体的で「いま、聞きたい、調べたいことがすぐに分かる」ものにはなっていない。また、事例研修も特別支援教育の視点を含んだ生徒指導事例研修を行う機会はこれまで少なかった。一方、特別支援教育関連の資料として、特別な支援が必要な子どもの教育に関して、主として障害の特徴・特性や指導上の留意事項、指導方策などが記述された書籍は見られるものの、教室で起こるトラブルの未然防止や、起きてしまった事案の解決方策などの、生徒指導上の問題解決を扱った資料は見当たらない。

つまり、①「具体的にどのように指導すれば良いのかについて学ぶための資料が不足していること」、②「いまそこで起きている事案に対処することで精一杯の現状が上記のような事態を招いていること」の課題がみられると考えられる。その結果、特別な支援が必要な子どもに対する生徒指導のノウハウが定着していない現状が見られるのである。

3 ハンドブックの作成

これらの現状を鑑み、通常の学級に在籍する特別な支援が必要な子どもと、他の子どもとのトラブル事案に関して、障害による特性にも配慮しながら生徒指導上の諸課題の解決方策とその教育的意味について考察しつつ、問題の未然防止、早期発見・早期解決に寄与できる実践的内容を備えたハンドブックを作成することとした。平成 25 年度に作成された本ハンドブックは、具体的な内容として「障害を知らないことが引き起こす誤解」を生まないような指導方策について「いじめ」を採り上げ、以下の特徴ある内容を示している。

○いじめを捉える視点、いじめの構造、いじめる心理、いじめの早期発見と早期対応及び未然防止、組織的対応の進め方など、特別支援教育の視点を含めたいじめ問題への対応のあり方

・いじめの被害に遭いやすい、障害の特性に基づく行動パターンなどを示し、陥りがちな不適切な指導

・学校が共に生きるための三つの間（自分らしくいられる空間、今ここでかけがえのない時間、個性を認め合う指示的風土の仲間）を持った教育施設となるための指導体制

・特別な支援が必要な子どもが孤立したまま不登校や引きこもりにならないようにする手立てのヒント、未然防止・予防の観点からの指導方策や留意点

・発達障害のある子どもがいじめにあった場合の、障害の特性に配慮した適切な対処方法

・ユニバーサルデザインに基づく、すぐにでも始められる合理的配慮の例

○事例を通して「私ならこのように指導する」と考え、意見交流することで指導力向上を目指す事例検討の方策や資料

4 本研究の目的

平成 26 年度の研究では、作成したハンドブックを学校場面で活用することによる「教員の支援」、「役立ち感」、「特別な支援を要する生徒および周囲の子どもの発達への寄与」に関する変容をもとに、その効果を検証することとした。併せて、教育実習生への生徒指導研修プログラムとしての有効性についても検討することとした。研究は次の 3 実践によって検証された。

研究 1：本ハンドブックを教育現場で活用する事により、生徒指導の実践や組織づくりへのハンドブックの効果を検証する。

研究 2：本ハンドブックを活用した生徒指導研修プログラムの効果を評価する。

研究 3：本ハンドブックの活用について聞き取り調査をし、改良点について考察する。

第2章 研究1

I. 目的

M小学校において、本ハンドブックを教育現場で活用する事により、生徒指導の実践の変容や組織づくりに関する効果を検証した。

II. 方法

1. M小学校の実態

M小学校は通常の学級10クラス（1～4年各2クラス、5・6年単学級）、知的障害及び自閉症・情緒障害の特別支援学級2クラスを合わせると12クラスの小規模校である。平成25年度までには、全ての学級において、騒音防止にテニスボールを椅子の脚に付ける、「声のものさし」を掲示するなど、ユニバーサルデザインによる基礎的環境整備が進みつつある状態であった。保護者や地域住民は学校教育に協力的であり、子ども同士の結びつきは強く、大きないじめも起きていない学校である。教員の平均年齢は高くベテランの占める割合が高いため、比較的落ち着いた雰囲気です。これまでも、いじめと判断される事案が出てきたが、担任や生徒指導、時には管理職の指導により解決できてきた経緯がある。

2. 実施期間

平成26年4月～平成27年3月までの1年間とした。

3. 手続き

(1) ハンドブックの内容周知

4月に、管理職からハンドブックをM小学校の教員に配布し、いじめ対応を主とした指導体制づくりや特別支援教育の視点を含んだ生徒指導・学習指導について説明した。また、通常の学級に在籍する特別な支援が必要と思われる子どもや気になる子どもについての実態把握、指導計画作成、いじめを始めとする生徒指導における留意事項等について活用できる資料である事についても説明した。さらに、5月には、チームティーチングで指導に入る臨時的任用教員にもハンドブックを配付し、支援が必要な子どもや気になる子どもへの支援が適切にできるように、ハンドブックの内容や使い方について管理職が説明した。

(2) 校内指導体制の改善

4月に、ハンドブックの校内指導体制図を参考にして、いじめを始めとする生徒指導体制図を作成した。いじめ防止対策委員会は、各学年から1名、生徒指導担当主幹教諭、特別支援学級担任及び管理職で組織し、特別な支援が必要な子どもの関わる事案について細やかな対応ができる組織にした。生徒指導担当を中心に、職員会議に併せて「生徒指導上の共通理解、事案と指導経緯の報告」を行うこととし、全教員が問題行動を起こした子どもや気になる子どもにかかわる体制づくりを進めた。

(3) ユニバーサルデザインによる授業づくり

黒板周りの掲示物を必要最低限にするなどの教室環境の整備を行っている学校であったが、施設運用の形骸化や共通理解不足が懸念された。そのため、6月から、教員による視覚支援の方法、授業の見通しの示し方、板書や掲示の仕方の工夫、係活動の工夫、子どもの観察の方法などについてハンドブックの記載内容を基に、特別支援教育コーディネーターが、月1回のペースで教員全員が参加して学ぶ特別支援委員会で子どもの実態と指導方策について教員に周知し、振り返りを促した。

(4) いじめ防止基本方針策定

4月に、いじめ防止基本方針作成にあたり、M小学校「いじめ防止対策基本方針」を生徒指導主幹教諭、生徒指導担当、管理職で作成した。いじめ防止に係る重点項目を定め、基本的な視点、校内規定及び共通理解事項、記録・報告などについて定めた。本ハンドブックの内容を引用して校内指導体制及び関係機関組織図、いじめチェックリスト、年間指導計画、対応と指導のポイント、いじめへの対応の基本的な流れ、いじめ指導記録カード、マスコミ対応などについて資料添付する形で作成した。

(5) いじめ事案への対応

5月に、本ハンドブックに掲載されている「いじめに関するアンケート」を実施した。集計

結果をもとに、生徒指導部会のメンバー及びアンケートに書かれている子どもの担任、管理職を交えて、いじめ防止対策委員会を実施した。いじめ指導に関する記録については、本ハンドブックに掲載されている「いじめ指導記録カード」を使用した。記録カードには、いじめの態様、当該子どもの状況、周囲の子どもの関わり、保護者の状況、いじめの発端や状況、指導経過を加害・被害双方についての項目が含まれている。「いじめはなくなったように見えても継続している場合がある」ことを確認し、「いじめ指導記録カード」に指導経過等を記入することで継続指導と見守りができることを共通理解した。その後の経過観察において「いじめの未然防止や子どもの変化を受け止めるためのチェックリスト」を参考にして子どものサインを見逃さないようにすることも共通理解した。

11月に2回目の「いじめに関するアンケート」を実施、集計していじめ案件に対応した。

(6) 個別の指導計画の改善

M小学校では、それまで最初に個別の指導計画を作成する際に、学校で定めた実態把握票を用いるような習慣がなく、前年度までの1年間の支援・指導記録に基づき引き継いだ指導計画を参照し、特別支援教育コーディネーターの意見を聞いて計画を立てることが通例になっていた。そこで管理職は、6月に特別支援学級担任や指導困難な子どもが在籍するクラス担任に対して、本ハンドブックに掲載されている「特別な支援が必要な子どもの実態把握票」を用いて、学習面、運動・身体面、行動面における具体的内容・特記事項の記入を求めた。7月には、「特別な支援が必要な子どもの実態把握票」を踏まえて、特別な支援が必要な子どもの個別指導計画を作成し、提出するように求めた。さらに、11月下旬には個別の指導計画を修正改善するよう促した。

4. 評価方法

本ハンドブックの内容にある、いじめへの対応やいじめについてのチェックリスト、特別支援教育の視点からの合理的配慮や基礎的環境整備が、学級満足尺度、学校生活意欲（友だち関係、学習意欲、学級の雰囲気）、ソーシャルスキル（配慮とかかわりの程度）などに関する効果を検証するため、12月中旬に小学校1年生～3年生の子ども167名、小学校4年生～6年生の子ども115名を対象としてhyper-Q-U（よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケート）を実施した。

これらの結果をもとに、通常の学級で「いじめ」の対象となったことがある子どもや特別な支援が必要と思われる子どもが、学級生活満足群、非承認群、侵害行為認知群、学級生活不満足群のどの位置にいるのか、その位置から目指す姿（学級生活満足群）に向かわせるためには、どのような手立てが必要になるのかについて協議し、「学級生活不満足」の子どもの検討と実際の対策を講じるための振り返りを行った。

III. 結果

1 指導体制及び指導の変化

(1) 生徒指導体制づくり

特に、「いじめ」「安全」に係る問題については、すぐに生徒指導部会を持って具体的な指導方策や再発防止のための方策について協議するようになり、担任が抱え込んで困らないように取り組む体制づくりが進んだ。

(2) 授業改善

8月には2学期を迎えるにあたって学級目標の掲示方法について見直し、前面黒板の上又は右の掲示スペースに掲示することを統一し、学級目標を掲示することで共通理解した。そして11月には椅子に着けている古くなったテニスボールを交換して静音を保てるよう教室環境整備を進めた。また、12月3日実施の「読書活動推進協議会及び国語科公開授業」に向けて、授業に関連する図書や資料の整理、授業関連の掲示物の掲示方法、子どもが理解しやすい発問や指示の仕方、「声のものさし」についての指示などについて共通理解し、どの子にとっても役に立つ指導方法について共通理解を進めた。その結果、以下のような子どもの変化が見られた。

① 授業で板書をすると黒板に子どもの意識が集中するようになった。

② 子どもが授業者に集中し、手遊びをしたりする時間が減り、授業者の指示を聞いて設定

された時間で学習に取り組むようになった。

- ③ 教員にとっても、子どもにとっても、適切な音量で話ができ、話が聞けるようになった。音量を考えて話すようになってきたため、「静かにしなさい」と言わなくてもすむようになり、他の子どもの意見を集中して聞くようになった。

特別支援コーディネーターが本ハンドブックや東京都日野市の実践を基に計画・提案した内容が、平成27年度には全教員で共通理解されるようになり、全クラスで同じように取組、実践できるようになった。全ての学級で実施している指導の結果として効果的なものを以下に示す。

①教室を示す名札の工夫（室名札）

研究開始前までは、白地に黒色の数字で印刷していた。それぞれの学年の色を決め、名札の色も同様にした。学年が上がっても6年間同じ色で統一することに決定した。特別な支援が必要な子どもたちを含めて全員が、教室を迷うことがなくなった。

②掲示物など、教室の環境整備

◆学級目標を掲示する

- ・学級目標を黒板の上，中央に掲示する。
- ・学級目標の掲示は，シンプルな作りにする。装飾物を過剰にしない。

◆掃除当番表，給食当番表など，当番や係を示す掲示物は，絵と文字で示す，誰が当番かを名前で示すなど，分かりやすく作って黒板右のスペースに掲示する。

◆時間割表はシンプルで見やすい位置に貼る。

◆児童の作品等は教室後ろの掲示スペースを使う。時間割表や校時表は，華美でないシンプルなものにして全クラス統一にする。掲示場所は教室廊下側側面とする。

◆日付けや日直などは教室後ろの白板を利用する。子どもがノートやワークシートに学習した「日付け」を書くときは，黒板に書いておく。

◆黒板横の掲示スペースにカーテンを付け，掲示物を隠すことができるようにする。
・授業以外ではカーテンを開放し，掲示スペースを活かす。

◆提出物を決まったかごに入れる

- ・各教室にかごを用意し，どのかごに何を入れるかを明記しておく。日記を入れるかご，漢字ノートを入れるかごなど，学年が上がっても，提出物の入れ方を同じにする。

③授業での工夫

◆毎授業，その授業の「ねらい」を書き，授業時間内に児童に「分かったことを含めて振り返りをさせる。

◆1日にせめて1時間は，その授業の流れを書いたものを黒板左に貼っておく。

- ・いま，何を学習する時間かを明示する。
- ・いつまでこの課題をするのかを示す。

◆タイムタイマーを購入（低学年・中学年）する，あるいはTVにタイマーを表示する。

- ・視覚的に，いつまでにやれば良いのかを示す。
- ・終わりまでに，どれぐらい時間があるかがタイマーの赤い部分の広さで知らせる。

◆自分の考えたこと，理解したことなどを，できる限り視覚化して提示する。

◆毎時間の「ねらい」が達成されたかどうかを振り返ることができるよう，児童のノートやワークシートを工夫する。

④話形や声のものさし

◆話形は，教室黒板の上，右のスペースに掲示する。

◆声のものさしは，常時掲示をしない。その都度，パウチした声のものさしを児童に見せて「今は，②のレベルの声で・・・」と指示する際に使う。

(3) いじめ防止や対応

いじめ防止基本方針を定めたことで，未然防止への取組や起きてしまった事案への早期対応・早期解決について，これまでの経験だけに頼らない，一人で抱え込まずにチームで対応する指導ができるようになった。教員全員での見守り体制を敷くことができ，本ハンドブッ

クに掲載している、「いじめの未然防止や子どもの変化を受け止めるためのチェックリスト」の有効利用について共通理解することができた。担任一人で複数がかかわる事案に対応することは難しいため、複数の教員で指導するケースも見られた。

11月のアンケート結果から、5月に続いて再度「いじめられている」と書いた子どもがおり、悪口や仲間外しがあったことが分かったため、早期解決を図るために複数の教員で指導にあたった。また、次年度への引き継ぎ時に「いじめ指導記録カード」について点検することを通じて、教員間の共通理解を促進した。「担任任せにしない指導体制の重要性」を確認しあい、次年度への継続指導に必要な「いじめ指導記録カード」作成も進めた。

いじめに関するアンケートに関しては、3月の段階で町実施の調査項目では子どもの実態を把握しにくいと判断したため、生徒指導部会で独自の調査項目を設けるようにしてはどうかという提案があり、調査項目は本ハンドブックに掲載している「実態把握のためのアンケート」の例を参考に学校独自でアンケートを作成した。

(4) 教員の資質向上

臨時的任用教員など、子どもへの直接指導の経験が浅い教員からは、「指導上の留意点やチェックシートなどによる留意事項の把握が指導のよりどころとなった」という報告が聞かれた。併せて、管理職と一緒に教室における指導を行い、子どもたちへの指導のポイントについてアドバイスすることで、臨時的任用教員は必要に応じて毅然とした指導を行うこともできるようになった。

(5) 個別の指導計画改善

クラス担任3名は「実態把握票」を作成し、個別の指導計画への指針としての資料として活用したり、就学指導委員会へ提出する個別の資料作成にあたっての基本資料としたりして活用した。教育委員会から提示されている個別の指導計画には、本人の実態・特記事項、長期目標と評価・引き継ぎ、短期目標と指導の手立て（実態・課題、支援の手立て、評価・今後の課題）を記入する欄が設けてある。これまで、担任はそれらの内容に関して大まかな記入にとどまっていたが、「特別な支援が必要な子どもの実態把握票」を記入するようになってからは個別の指導計画の記載内容が具体的になり、効果のあった支援方策について次年度以降に引き継げる記載内容とすることができるようになった。個別の指導計画に基づき、合理的配慮の具体策も考案、実践することで、特別な支援が必要な子どもに対する支援方策作成の改善が進んだ。

以下に、2つの事例における変容の結果を示す。

① A児の事例

教員からの指示が理解できず、与えられた課題ができていない、簡単な指示を理解してしまい1人で行動するA児についての個別の指導計画の抜粋をTable 1に示す。

Table 1 A児の個別の指導計画

	実態・課題	支援の手立て	評価 (◎○△) ・今後の課題	
学 習	・指示が理解できず、与えられた課題ができていない〔①〕 ・簡単な指示を理解し、1人で行動する〔②〕	・個別に対応して声をかけるとともに、必要に応じて <u>手助け</u> する〔①〕 ・指示を一文一動作にし、行動に移しやすくする〔②〕	△ ○	・指示を聞き取る前に友だちの動きを見て行動に移す。継続支援が必要である〔①〕 ・一文一動作にしたことで簡単な指示は理解して行動に移すことができたが周りより遅れる〔②〕
	・ひらがなが形を整えて書けない。10までの数の合成・分解ができない〔①〕 ・ひらがなを完全に覚え、10までの数の合成・分解ができる〔②〕	・個別に対応し、 <u>一つ一つお手本を示し、具体的な指示</u> をしながら書かせる〔①〕 ・プリント学習を重ね、個別について繰り返し練習する〔②〕	△ △	・隣で指示している時は書けるが、自分一人で書くとなかなかゆっくり書くことが難しい〔①〕 ・ひらがなは何とか覚えることができたが10までの数の合成・分解はまだ定着していない〔②〕
生 活	・簡単な受け答えができていない	・ <u>目を見て一つ一つの言葉</u> をゆっくり伝え、自分で指示を	△	・1問1答では、聞かれたことに関して何とか答えられるようになり

・単語だけでなく、簡単なコミュニケーションを取る。	聞き取る練習をする。 ・単語だけで会話したときには、文章に直して言い直させる。	△	つつある。 ・相変わらず単語のみの会話がが多い。引き続き文章でのコミュニケーションが取れるように支援する
---------------------------	--	---	---

①は1学期時点における記述，②は2学期時点における記述を示す。

- ・A児は、実態把握票の、ア聞く・話す及びイ読む8項目・5項目全てが当てはまり、ウ書くでは、6項目が当てはまった。すると、エ計算する・推論するに関してもア～ウが当てはまる場合はエにおいても困っていることがはっきりとわかる実態把握票となった。
- ・そこで、視覚的支援と手本を示すこと、指示を一文一動作にすること、会話が文になるように支援することに重点を置いて指導・支援を続けた結果、A児は簡単な指示は理解できて行動に移すようになった。主語・述語の関係や順序の理解や視写することに関する課題については、3学期に会話の中で主語と述語を使って話せるように支援し、視写する際のマス目を大きくする工夫を行った。

また、A児に効果的な支援をA児にかかわる全ての教員に伝え、伝えてもらった教員は授業で活用して「確かに効果的である」ことをみんなで共有した。

② B児の事例

次に、国語の学習などに支援が必要である B児の個別の指導計画の抜粋をTable 2に示す。

Table 2 B児の個別の指導計画

	実態・課題	支援の手立て	評価 (◎○△) ・今後の課題
学習	<ul style="list-style-type: none"> ・国語の学習に興味を示さずやる気がない [①] ・国語の学習では、本読みや視写にも支援が必要 [②] ・視写をするとき「できない」と泣いたり癩癩を起こしたりする [①] ・視写をするとき「待ってください」と大きな声で言ったり癩癩を起こしたりする。 [②] ・座学では机に寝そべっていることが多い [①] ・座学では理解が難しくなると机に寝そべってしまうことがある [②] 	<ul style="list-style-type: none"> ・本読みは学校で十分練習し家庭学習でも協力してもらおう [①] [②] ・姿勢が悪くなる都度に声をかける。動作化できる授業内容を増やす [①] [②] ・視写するときは、なるべくペースをあわせるようにする [②] 	<ul style="list-style-type: none"> △ ・音読では1音ずつしか読めない。全体の本読みについていけない [①] △ ・音読では1音ずつしか読めない。全体の本読みについていけない。読めないところは自分で文章を作って読んでしまう [②] ・視写ではついていけないとあきらめてしまうので、ペースをあわせるようにするがあきらめることがある [①] △ ・視写では、途中まで書いてあげないと意欲が出ず、最後の一文を書くよう支援する [②] △ ・姿勢が悪くなるたびに声かけはするものにあきらめてしまうことがある [②] △ ・算数はパターン化するとできるが定着はしない [②]
生活	<ul style="list-style-type: none"> ・クラスの友だちの名前を覚えることが難しく「隣の子」「あの子」などで伝える [①] [②] 	<ul style="list-style-type: none"> ・名前を使って話しをするようにする [①] ・その都度名前を使うように話し、かかわりを持つようにする [②] 	<ul style="list-style-type: none"> △ ・<u>少しずつクラスの友だちの名前を覚えるようになってきた</u>。しかし、自分の思い通りに行動をしてくれないと「あの子いやだ!」と泣いてしまう [①] ・1学期よりもクラスの友だちの名前を覚えるようになってきた。「あの子」で済ませてしまうことが減り、名前を確かめることができるようになった [②]

①は1学期時点における記述，②は2学期時点における記述を示す。

- ・実態把握票からは、B児については、ア聞く・話す8項目は時々あるという把握だが、イ読む5項目及びウ書く8項目は全てが当てはまった。加えて、エ計算する・推論するに関しても困

っている状態が分かる実態把握票となった。そこで、通級指導教室の教員と連携し、スモールステップでの課題設定、投げ出しても気持ちの切り替えができるまで待つ支援、書き始めを書く、大きなマス目で視写しやすいように絵カードでイメージを持たせるなど、特性に応じた支援方策を取るようになった。自分の失敗を感じる時にパニックを起こすこともわかったため、十分に話を聞いて不安にならないよう、急がさないようにすることをB児にかかわる教員全員で共通理解して取り組んだ。なお、B児に対しては、通級指導教室においても、読字・書字への負担感を減らすことを目的した支援計画をもとに、課題への達成感を得ることができる指導を継続した。

- ・専門機関と連携したことで、通常の学級から特別支援学級への入級を保護者が望むように変化した。
- ・担任は「特別な支援が必要な子どもの実態把握票」を作成したことで、「どのような支援が、この子にとって良いのか、効果があるのかを見出すヒントが得られた」という感想を述べていた。

2 Q-Uの結果

「実態把握表」に基づく学級経営の教育実践に関して、実践に取り組み始めてから7ヶ月が経過した時期に実施したQ-Uの結果をもとに、本クラスへの実践効果を検討する。学校全体としては、親和的なまとまりのある学級集団が20%、ゆるみのある学級集団が70%、かたさのある学級集団が10%であった。

特別な支援が必要な子どもについての結果を以下に示す。

- ・A児は学級生活満足群に位置していた。「友だち関係」については低位に位置していたものの、「学習意欲」「学級の雰囲気」については高位に位置していた。
- ・B児は学級生活満足群に位置していた。「友だち関係」「学習意欲」「学級の雰囲気」についてはすべて中位に位置していた。いごこちの良いクラスにするためのアンケート結果では、非侵害得点が6つの項目全てで、1まったくそうは思わないと回答している。逆に、承認得点の6項目は、3少しそう思う、4とてもそう思うと回答していた。
- ・5月、11月実施のいじめに関するアンケートで「いじめられている」と書いた子どもで、現在はいじめられていないが学級内で認められることが少ない子どもは承認欲求を持ち学級生活に満足していない。
- ・家庭内の不和で両親の諍いを見続けた経験のある子どもは、学級生活に満足している。
- ・特別支援学級に在籍する子どもは、低学年では承認欲求があり、中学年～高学年では学校生活に満足している、又は学校生活にほぼ満足はしているが、時には侵害行為を受けていると感じている。
- ・通常の学級に在籍する特別な支援が必要な子どものうち、不登校傾向にある子どもは支援を必要としており、友だち関係づくりが上手くいかないことや学習意欲の低下がある。
- ・通常の学級に在籍する特別な支援が必要な子どもで、他の子どもとのコミュニケーションが取りにくく自閉的傾向のある子どもは、学級生活に満足していない。一方、若干の知的障害が疑われる子どもは、侵害行為はあるものの学級生活には満足している。また、広汎性発達障害の診断が出た子どもは、学級生活には満足している。
- ・昨年度まで広汎性発達障害のため、椅子に座ってられない、すぐに他の子どもにちょっかいをかける、指示がわからないなど、指導が難しかった子どもは、学級生活には大いに満足している。
- ・学級に影響力があり、いじめの加害者になったことがある子どもは、学級生活には満足している子どもが多い。
- ・指導を要する位置に属していることが理解できない子どもがいた。
- ・「ゆるみのある学級集団」「かたさのある学級集団」と診断された場合、担任はいつ崩れるかわからない危険性があるという事を認識することができた。

これらの結果から、アセスメント、個別の声かけやキャリアカウンセリングの必要性が明らかになり、学級満足尺度が低い子どもについてはコンピュータ診断した結果を示す表や内容か

ら支援案を考え、面談を取り入れた指導を行った。

IV. 考察

Q-Uの結果から、すべての学級が、親和的なまとまりのある学級集団、ゆるみのある学級集団、かたさのある学級集団のいずれかのパターンを示しており、荒れ始めの集団、崩壊した学級集団などの分布を示すクラスは見られなかった。個別の指導計画の良好な改善が見られた教員の対象児らは、ともに学級生活満足群に位置していた。また、学級満足度尺度の結果やクラスの中でB児が心配しなくて済むように声かけや励ましをすることが日々見られたことから、B児がいじめにあっていないことも示唆された。

これらの成果は、本ハンドブックを活用することで、これまでのM小学校の指導体制や指導方策の見直しに繋がり、校内指導体制づくりや、各教員の指導のよりよい改善につながった結果だと考えられる。

授業づくりでは、26年度に取り組んだ教育実践が27年度に共通理解事項、全校で取り組む具体的な実践として成果をあげている。これらの結果から、本ハンドブックによる研修がUD授業や合理的配慮につながり、教員の共通理解のもとで進められるようになってきていることがわかる。また、これらの成果は、毎月の特別支援教育委員会で、特別支援教育コーディネーターが本ハンドブックを基にして、全教員へ子どもの実態と自らの指導について振り返りを促していったことが有効であったと示唆される。

M小学校のいじめ防止基本方針は、いじめについての基本的な視点、いじめに関する校内指導体、いじめチェックリスト、いじめへの対応と指導のポイント、発達段階によるいじめの特徴、いじめ対応への基本的な流れなど、ハンドブックの内容を取り入れた構成となった。ハンドブックは、いじめ防止基本方針の作成においても活用されたといえる。町内の他の小学校教員からも、「わかりやすく、使える資料が添付されている」という評価を得た。

M小学校では、本ハンドブックの実態把握票の結果から、特別な支援が受けられる適切な教育環境が必要であると判断され、保護者と連携を深めることで支援を充実することができた子どもが見られた。しかしながら、例えば特別支援学級への入級を拒み通常の学級での支援を強く希望するなど、教員との意見の相違がある保護者に対して、どのように合意形成を図っていけば良いかといった具体的取り組みの中には今後の課題も残っている。

一方、Q-Uを実施したことで、その結果をもとにそれまでの指導の成果や課題を確認することができた。また、結果をもとに、子どもの具体的課題を整理し、子どもとの面談を取り入れるなど、さらなる支援の充実につながったといえる。M小学校でのQ-U実施は初めてであり、客観的な資料としての活用を考える上で、大きなインパクトがある実践であったと考えられる。しかしながら、12月に1回しかQ-Uを実施しておらず、たとえば1学期当初段階でのQ-Uの結果との比較検討などができていないため、効果検証の部分に関しては課題を残した。

第3章 研究2

I. 目的

生徒指導において特別支援教育の視点を持つことの意義について考える事例研修、教育実習を通して、特別支援教育の視点を持つことの意義づけがどう変化するか、研修の学びをどのように教育実習に活かしたかを検証し、ハンドブックの有効性を検証する。

II. 方法

1. 参加者

平成26年度にH中学校で教育実習を受けた教育実習生24名を対象とした。実習生の内訳は、学部生19名、大学院生5名であった。H中学校の生徒指導担当教諭が研修の全体の進行ならびに講義を行った。演習では、適宜助言を行った。

2. 研修プログラムの構成

研修の構成を Fig. 1 に示す。事例研修は教育実習初日に実施し、研修の前後にアンケート記入を求めた。事例研修はグループワークを中心とした研修であった。その後、教育実習生は各担当クラスにおいて、指導教官の指導のもとで教育実習を3週間行った。教育実習の最終日

にアンケートの記入を求めた。

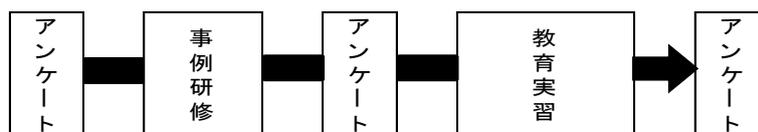


Fig. 1 研修の構成

3. 事例研修の事例内容

特別支援教育の視点や知識を持たなければ解決できない事例を示した。通常の学級で起こりうる「いじめ」を採り上げ、被害者及び加害者も特別な支援が必要な生徒という位置づけにした架空の事例であり、「いじめ」の結果として、不登校になった生徒と周りの生徒、教員、保護者の様子を全5場面にわたり記述している。時間が経過する中で事態が深刻化するようなストーリーとした。教員の生徒への対応や保護者への対応が後手にまわっていること、指導体制が整っていないこと、教員間の連携ができていないことや生徒間に「いじめ」を容認する空気があること、保護者対応の不備などについて、気付きを促す内容となるよう構成した。

4. 手続き

事例研修は90分で実施された。参加者は4~6名で1グループを編成した。最初に、講師が短縮事例と事例分析シートを配布し、目的・方法・演習の流れを説明した。各自が架空の事例を読んで問題点を見出すように教示し、各自で事例分析し、場面、問題箇所、理由の項目がある事例分析シートに記入するように促した。次に、グループ内で各自の気付きを出し合い、ポイントの整理や今後の対策について意見交換した。最後に、全体で各グループの代表がグループ内の意見を発表し、講師が事例の各場面で求める気付きの内容について発表で不足する点を補い、事例全体を通して気付いて欲しい内容について整理した。また、生徒指導の視点に特別支援教育の視点を含めて事案に対処することで、それまで気付くことができなかった問題行動への対処方策が見つかり、生徒指導上の問題行動を未然に防ぐことができるようになることについても指導助言した。3週間の教育実習において、特別支援教育の視点を持って生徒の行動を見守り、適切な指導ができるようになって欲しい旨を説明して研修を終えた。

5. 記録

研修前に、アンケートへの記入を求めた。①実習以外で、これまで発達障害のある子どもにかかわったことがある経験、②生徒指導において、特別支援教育的な視点はどのように役立つと思うか、③発達障害のある子どもにどのように対応・支援してきたか、について自由記述による回答を求めた。研修後のアンケートでは、②とともに、研修で印象に残ったこと、感想、意見について自由記述による回答を求めた。さらに、教育実習終了時のアンケートにおいては、②、③とともに、研修での「学び」をどのように活用したかについて自由記述による回答を求めた。なお、全てのアンケート用紙はA4版1枚とした。

6. 分析方法

「生徒指導において、特別支援教育的な視点はどのように役立つと思うか」「研修での「学び」をどのように活用したか」の設問に対するアンケートの記述を、類似性に基づいてグループ化し、カテゴリー名をつけた。それぞれの記述は定義にもとづいて、いずれかのカテゴリーに分類した。分類後に、各カテゴリーの割合について、(カテゴリー内の総数) ÷ (全記述数)で算出した。なお、研修前、研修後、実習後の全てのアンケートを実施しなかった2名については分析から除外し、22名を分析対象とした。

「生徒指導において、特別支援教育的な視点はどのように役立つと思うか」に関するカテゴリーは、アセスメント、個への指導、全生徒への指導、問題の予防、生徒自身の学び、その他、に分類された (Table 3)。

Table 3 カテゴリーとその定義

カテゴリー	定義
アセスメント	「障害の程度を理解する」といった生徒の特性・背景の理解に役立つ
個への指導	一人ひとりのニーズに応じた指導ができる
全生徒への指導	学級経営や全ての生徒にとって良い環境づくりができる
問題の予防	いじめ防止につながるなど、予防的な対応が可能になる
生徒自身の学び	自立を促すなど、生徒の成長につながる
その他	保護者対応、教師間の連携、障害・発達障害児の捉え方に役立つ

III. 結果

1. 実習以外で、発達障害のある子どもに関わった経験

「自分が小・中学校のときに特別支援学級や近所に発達障害の子どもがいた」と回答した教育実習生が14名であった。4名については、「発達障害の子どもを見かけたことがある」、「特になし」、「全くかかわりがない」と回答していた。「特別支援学校で音楽など一緒に活動したことがある」と回答した教育実習生は2名のみであり、教育実習以外で発達障害の子どもと関わる機会はなかった教育実習生が大多数であることがわかる。1名は無回答であった。

2. 生徒指導における特別支援教育的な視点について

Fig. 2に、「生徒指導において、特別支援教育的な視点はどのように役立つと思うか」の設問における、研修プログラムの受講前（プレ）と受講後（ポスト1）、教育実習終了後（ポスト2）のカテゴリー別の回答率を示した。

個のニーズに応じた指導において、プレからポストにかけて回答率の増加が見られた。さらに、全ての生徒への指導においても、プレから徐々に回答率の増加が見られている。特別支援教育の視点は生徒指導において予防的な指導を可能にするといった指摘も研修後、実習後に若干の増加が見られた。一方、生徒の特性・背景の理解に役立つという回答率は、研修後、実習後に減少した。

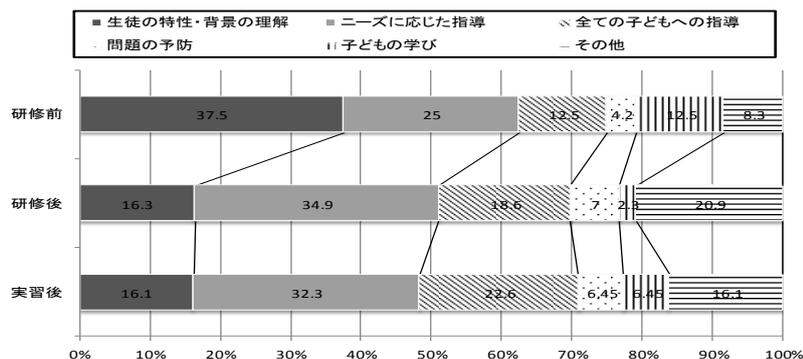


Fig. 2 生徒指導における特別支援教育的な視点の役割に関する回答率

3. 発達障害生徒に対する対応

発達障害のある子どもへの対応・支援に関する記述については、研修前には「特別に意識しないで接した」という回答が4名で見られたが、実習後には全く見られなかった。研修前の記述は「分かりやすく伝える」「できること、得意なことをほめる」といった、抽象的な表現が多かった。実習後には、「個別の声かけやワークシート、板書の工夫」「できないときに周りを頼って良いことを伝える」といった具体的な支援の内容の記述が増えた。その他に、実習後には「発達障害の知識を持つこと、障害の程度を知った上でかかわることが大切である」といった特別支援教育の必要性を指摘する意見も見られた。

4. 事例研修での学びを教育実習でどう活かしたか

教育実習で活かした内容に関する割合をカテゴリーごとに Fig. 3 に示した。「生徒の理解の程度を把握しようとした」「多面的に見て判断した」といった、子どものアセスメントで活かしたと回答した教育実習生が36%で一番多かった。指導や授業づくり、「教員間の情報共有に

気を付けた」「何かあれば先生に相談するようにした」といった、教員間の連携において活かされたという回答はともに 29%であった。その他に、「事例研修で学んだことが実習中の考え方の規準となった」「教員になってからはもちろん、明日からも、もっと特別支援教育について学ばなければいけないと思った」といった肯定的な回答が見られた。

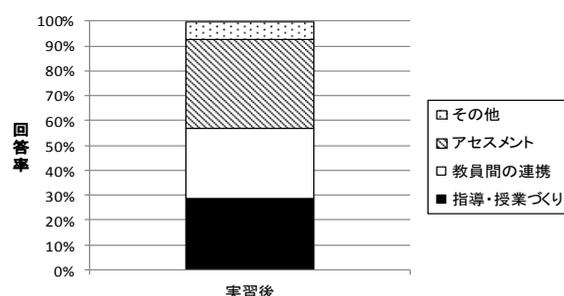


Fig. 3 学びを活かした内容

5. 事例研修での学び

事例研修の内容について、アセスメントや特別支援教育の知識、予防的な対応、教員間の連携の重要性といった意見や感想が多く見られた。「他人ごとではない」「自分ならどうするか難しかった」といった、自らの課題として事例検討を行ったと推察される回答が 12名であった。一方、「意見を交換することで視野が広がった」「意見を聞いて気付けた」など、グループワークによる研修の意義について記述していた教育実習生が 11名いた。

IV. 考察

本研究は、中学校での教育実習生を対象に、特別支援教育の視点を必要とする事例検討をもとに研修を行った。その上で、教育実習生は教育実習に臨んだという構造になる。その結果、特に、個のニーズに応じた指導、全ての子どもへの指導において特別支援教育の視点が必要だと指摘する回答が研修前に比べて増加した。また、教育実習生は、生徒のアセスメント、指導・授業づくり、教員間の連携において研修での学びを活かすことができ、発達障害生徒に対する支援の内容について具体的な記述が見られるようになった。

自らの課題として事例検討を行ったと推察される記述が 22名中 12名で見られたように、事例が現場で起こりうる内容に即していたと考えられる。さらに、最初に各自が事例における課題を事例分析シートに基づいて分析させ、その後にグループワークによる話し合いを通じた事例検討を行うといった、研修の形態が有効であったと考えられる。また、研修において特別支援教育の視点から生徒指導を検討することが、教育実習における取り組み方へも影響を及ぼしたと示唆される。今後は、研修の学びを教育実習の内容にどう関連させるかを含め、教育実習自体のプログラムの内容の検討を併せて行う必要があると思われる。

第4章 研究3

I. 目的

本ハンドブックの活用の有効性や改良点について明らかにする。

II. 方法

1. 調査協力者

Z市の青少年補導センター及び市教委生徒指導係の3名を対象とした。なお、研究代表者の元上司や同僚であり、本調査に協力的であった。

2. 調査手続き

平成26年5月、9月の2回に分けて、個室で1対1の半構造化面接を行った。面接調査開始前に、研究の背景や趣旨について説明し、対象者の理解を得ていた。5月に、本ハンドブックを配布し、生徒指導担当者への事例研修実施及びアンケート回収について依頼し、9月にハンドブックの構成や内容について意見を求めた。その他の調査内容は、中学校現場における現状、生徒指導上の課題についてであった。面接時間は5月が青少年補導センターで40分、市教委で40

分、9月が青少年補導センターで1時間、市教委で40分、合計3時間に及んだ。面接内容については、特徴的な内容について逐次的に筆記記録を行った。

Ⅲ. 結果

1. 中学校の現状について

中学校では、障害のある生徒の暴力が問題になっている。ある中学校では、通常の学級に在籍する特別な支援が必要な生徒への対応についての知識・技能の習得が遅れており、特別な支援が必要な生徒も、そうではない生徒も同じ対応で生徒指導しているため、行き詰まりを感じている。そのため、暴力や校内での立ち歩き・徘徊、暴言、器物損壊などが多くの学校で見られる。未然防止ができない事後対応になってしまい、未然防止のための知識を得る余裕もないままに次々に事件が起きている状態である。

2. 本ハンドブックを活用した後の意見・感想

- ◆読めばわかりにくいという印象はなく、中身を十分に読み解く作業は必要になるが、ポイントを押さえた内容であり、特にチェック表などは、すぐにでも活用できるので現場の教員にとっては使いやすいただろう。
- ◆このハンドブックは有効であると考えられるが、内容も多く、特別支援教育のことを少しは学んでいないと、書いてある内容が理解できるまでには至らないのではないかと。
- ◆公立の学校では、特別な支援が必要な生徒への対応が、どの学校でも課題になっている。インクルーシブ教育も導入されてくれば、一層問題は難しくなる。障害の特性や対応について書かれた書物は多いが、生徒指導に特化した本・資料はなかなか目にしない。これまで気付かなかった教員の「いじめ」についても振り返りができ、事例研修は役に立った。
- ◆中学になってから取り組んでも遅い。幼稚園、小学校段階からそれぞれの教諭が、特別な支援が必要な児童に上手く対応（学校が嫌いにならない生徒指導や自己管理能力を高められる生徒指導）ができていると、中学で教員に暴力を振るうような生徒にはならない。

3. 必要と考えられるハンドブックについて

- ◆生徒指導・学習指導を併せた形で書いてある書物はあり、授業のユニバーサルデザインなどは、教科指導を中心とした指導方策になっている。欲しいのは、「今、すぐに」という即効性のハンドブックである。通常の学級に在籍する特別な支援が必要な児童・生徒へ、実際の生徒指導場面で「どのように声をかけ、どうやってその行為を止め、何を話し、どこへ連れて行って指導すれば良いのか」等が具体的に事例ごとに書いてあるものである。
- ◆学校での生活の各場面における「こんなとき、どうする？」という索引があり、授業中に特別な支援が必要な児童生徒に対して、どのように対処していけば良いのかが分かるものが欲しい。Q&A方式で作成して、コンパクトにまとめたハンドブックが手元にあり、いつでも見られるようにしてはどうか。
- ◆これからの生徒指導には、特別支援教育の視点が絶対に必要になる。生徒指導のやり方が変わっていかなくてはならない。小さいサイズのハンドブックを作成して、詳しくは資料を参照という形にしてはどうだろうか。

Ⅳ. 考察

改良点として、サイズを小さく、事例対応ができることを考えて、問題に応じた対応の方針や内容を掲載し、詳細は資料として添付することが望まれる。また、小学校段階の事例にも幅広く対応できるように、対応面で教員が困っている場面を切り取って調査する必要があると考えられた。

第5章 総合考察

本ハンドブックを活用する事で、M小学校では、教員が特別支援教育の視点を含んだ生徒指導への理解を深め、実践に移すための具体的方策を立案する段階へ意識が高まったことがわかる。特に、通常の学級に在籍する特別な支援が必要な子どもを含めた生徒指導体制づくり、基礎的環境の整備、具体的な指導の手立ての立案と整理ができたことが大きな成果と考えられ

る。活用の結果は特別な支援が必要な子どもにとって望ましいものになり、併せて教員の力量を高めたと示唆される。

一方、事例研修については、主に子どものアセスメントの重要性、実際の指導・授業づくり、教員間の連携や指導体制の整備の必要性といった気付きを促すことができ、教育実習生は教育実習の実際に活かすことができた。「教員を目指す者として他人事ではない」という危機感を記述した教育実習生も複数見られ、実習に臨むにあたって、実習への臨場感を高める事ができたと考えられる。また、研修、教育実習を通して、「特別支援教育の視点は個の支援に限らず、全体への支援においても重要である」といった気付きを得た教育実習生も見られた。

本研究では事前のアンケートを実施しなかったこともあり、分析の対象としては取り上げることができなかったが、現職教員に対しても本研修を実施している。事例に対して、「それはいいやろう・・・」とコメントするなどして、班での話し合いが活発に行われていた。自身の指導に関して「視点の広がり」「気付きの広がり」を感じ取った教員が多い感を受けた。事後のアンケートでは、3分の2の教員が研修の個人や集団のもたらす効果や手法についての肯定的な感想・意見を記述していた。このように、本ハンドブックの研修の有効性が一部検証されたものの、事例の気付きのポイントを受講対象者によって変えていく必要を感じる。初任者研修、10年目研修、生徒指導係・不登校担当への研修、一般教員向けの研修、管理職向けの研修など、気付きのポイントを絞った有用感のある研修が行えるよう、題材の開発をしていきたい。

兵庫県立の、ある特別支援学校からは、このハンドブックについて問い合わせがあり、中学校に紹介したいので内容の一部について掲載を許可いただきたいとのことであった。さらに、大学の教育実習総合センターからも問い合わせがあり、ハンドブックを数冊配布した。聞き取り調査から、このハンドブックに掲載した内容についての不備を指摘する声はなかったが、構成の仕方や手に取りやすさという点では改善の余地があることがわかる。その場での対応集というハンドブックを現場の教員は望んでいるため、検討を重ねていきたい。本ハンドブックが兵庫県下で役立つことを願ってやまない。

参考文献

兵庫教育大学附属中学校（2014）特別支援教育の視点を含んだ生徒指導ハンドブック。

宇野宏幸編著（2013）特別支援教育から考える通常学級の授業づくり・学級経営コンサルテーションの実践。金子書房。

梶野明信・京極澄子・小貫悟・正留久巳・宮崎芳子編 日野市教育委員会（2010）通常学級での特別支援教育のスタンダード—自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方—。東京書籍。

河村茂雄編著（2006）Q-Uによる 特別支援教育を充実させる学級経営—様々なニーズの子どもが共に育つ学級づくり—。図書文化社。

キャロル・グレイ著・服巻智子訳（2013）発達障害といじめ—いじめに立ち向かう10の解決策—。クリエイツかもがわ。

国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター（2014）生徒指導リーフ 増刊号 いじめのない学校づくり「学校いじめ防止基本方針」策定Q&A。

D, Olweus, S. P. Limber, Vicki C. F., N. Mullin, J. Riese, M. Synder 著・小林公司・横田克哉監訳・オルヴェウス・いじめ防止プログラム刊行委員会訳（2013）オルヴェウス・いじめ防止プログラム—学校と教員の道しるべ—。現代人文社。

中央教育審議会初等中等教育分科会（2014）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）。

P. S. Strom, R. D. Strom（2004）「Bullied by a Mouse」Child Research Net.
www.childresearch.net/papers/digital/2004_02.html

文部科学省（2013）いじめの防止等のための基本的な方針。