

琉球大学学術リポジトリ

チームとしての学校と協働によるともに楽しむ授業
づくり：専門機関等との連携・協働を通して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター 公開日: 2017-06-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 崎濱, 朋子, 武田, 喜乃恵, 浦崎, 武, Sakihama, Tomoko, Takeda, Kinoe, Urasaki, Takeshi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/36898

チームとしての学校と協働によるともに楽しむ授業づくり

—専門機関等との連携・協働を通して—

崎濱 朋子¹⁾ 武田 喜乃恵²⁾ 浦崎 武²⁾

Creating enjoyable classes through collaboration with a school as a team

—Collaboration with Specialized organizations Through coming—

Tomoko SAKIHAMA¹⁾ Kinoe TAKEDA²⁾ Takeshi URASAKI²⁾

要 約

平成28年4月に障害者差別解消法（以下、解消法）が施行され、学校でも障害のある子ども障害のない子どもともに過ごしともに学ぶインクルーシブ教育システムの構築が強く求められるようになった。

琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センターでは、発達障害のある子ども達等を対象とした「トータル支援教室」において、子ども達の育ちと学びを「遊びのなかの発達の要素」に基づいて考え、遊びによる「他者との関係性」を基盤としたくともに楽しむ集団支援>を行っている。

センターで行っているトータル支援の知見を、学校教育に取り入れ、本年度、本校に脳性麻痺による重度の肢体不自由の障害のある児童が入学したことをきっかけに、肢体不自由特別支援学級（以下、肢体不自由学級）とその児童が交流している通常学級（以下、通常学級）との交流及び共同学習において、専門機関や専門家と連携・協働による「ともに楽しむ」授業実践を行った。

本研究では、「ともに楽しむ」授業実践の活動記録から、支援者の気づき・関わり・題材の工夫を整理して記述し、協働による授業づくりとチームとしての学校について考察した。さらに、連携・協働による「楽しみを共有」する授業の意義について考察した。

その結果、「ともに楽しむ」視点での授業づくりが、集団づくり、自主性を高める基盤となる学級活動として有効であること、チーム学校として成立しやすい活動であることが示唆された。

1 はじめに

文部科学省（2015）は、多様化・複雑化する子ども達の状況への対応や学校教育の質的充実に対する社会的な要請の高まりから、教員の専門性の向上だけでは対応が困難になっており、多様な専門スタッフの配置・様々な業務の分担や専門機関との連携を図るなど、「チーム学校」として職務を担う体制を整備する必要があると提言している。

そのような中、平成28年4月に障害者差別

解消法（以下、解消法）が施行され、学校でも障害のある子ども障害のない子どもともに過ごしともに学ぶインクルーシブ教育システムの構築が強く求められるようになった。このことは、小学校や中学校における通常の学級（以下、通常学級）、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった連続性のある多様な学びの場を用意することや、同じ場でともに学ぶことを追求すること等が法的にも求められるようになったことを意味する。

筆者は、長年、小学校の教師として特別支援教

1) 読谷村立古堅小学校

2) 琉球大学教育学部

育に関わる中で、方法論重視の指導や教科指導中心の在り方に、教師も子ども達も閉塞感を感じながら学校生活を送っているのではないかという問いを抱いていた。そして琉球大学大学院で特別支援教育について学ぶ機会を得て、教育学部附属発達支援教育実践センター（以下、実践センター）の行っている発達障害等のある子ども達を対象とした「トータル支援教室」に、支援スタッフとして関わるようになった。「トータル支援教室」では、子ども達の育ちと学びを「遊びのなかの発達の要素」に基づいて考え、遊びによる「他者との関係性」を基盤としたくとも楽しむ集団支援>を行っていた。浦崎・武田（2015）は、「トータル支援教室」の実践から、子ども達が生き生きとした姿で外のものや人を捉える力、物事へと向かう内側の動きを生み出すものを『向かう力』として表現し、他者と「楽しみを共有」する体験は、「人との関係性・企画の力・場の雰囲気」の3つの要素の相互性により、子ども達の『向かう力』を引き出す。」としている。

筆者は管理職となり、学校にいる大人達、様々な施設の中での教育活動、子ども達が学校で過ごすたっぷりの時間の中で起こる偶発的な出来事を、子ども達と関わるチャンスと捉えて、大学の行ってきたトータル支援を学校現場に取り入れたいと考えるようになった。そして、トータル支援教室におけるくとも楽しむ集団支援>を「遊びを主体とした活動」による自立活動として教育課程に位置づけ、特別支援学級の連携による学校体制の教育実践として行った。その結果、教職員の変容が子ども達の他者との関わりを活発にし、子ども達の『向かう力』を引き出したことと述べている（崎濱ら 2015）。

昨年度から校長として、児童一人ひとりを大切に、その良さや可能性を伸ばす教育を理念として掲げ、「ともに学び、ともに鍛え、ともに楽しむ生き生きとした学校」を目指して教育活動を行ってきた。これまでの研究で、主に知的障害や発達障害のある子ども達を主にしたくとも楽しむ集団支援>を、本年度入学した脳性麻痺による重度の肢体不自由の障害のある M さん（以下、M さん）や M さんの交流する通常学級の子ども達も対象に実践できないかと考えた。

今回は、肢体不自由特別支援学級（以下、肢体不自由学級）に在籍する M さんと M さんが交流している通常学級の児童達との交流及び共同学習において、専門機関や専門家と連携・協働による「ともに楽しむ」授業実践を行った。そこで、授

業実践の記録から支援者の気づき・関わり・題材の工夫を整理して記述し、協働による授業づくりとチームとしての学校について考察したい。さらに、連携・協働による「楽しみを共有」する授業の意義について考察したい。

2 方法

（1）対象について

1) A 小学校の概要

児童数：約 600 名 教職員数：42 名 学級数：23 学級（通常学級 20、肢体不自由学級、知的学級、情緒学級、通級指導教室がそれぞれ 1 つ設置）。創立 114 年目を迎える学校。

2) 対象となる学級について

①肢体不自由学級について

学級には、5 年生女兒、3 年生男児、M さん（1 年生男児）が在籍。対象児 M さんは、脳性麻痺による全麻痺があり発語は「あい」と首を横に振ることで意思表示をする。基本的な生活動作（排泄や食事等）については全介助。長時間座位を保つことは難しく、一日の大半を頭まで背もたれのある車いす（バギー）を使用して通常学級で過ごしている。兄の在籍する小学校で地域の子どもとして過ごさせたいという保護者の強い希望により本校へ入学した。

②通常学級について

学級には、男児 13 名 女児 14 名 計 27 名の児童が在籍している。入学して一ヶ月が過ぎ少しずつ小学校生活に慣れてきているが、休み時間は座席の近い子や幼稚園の時親しかった子と過ごすことが多く、交友関係の広がりはまだまだである。同じクラスの子の名前がまだわからなかったり、自分から関わりをもてなかつたりといった理由で、保護者に伴われて登校したり登校後に不安になって泣いたりする児童も見られる。肢体不自由学級在籍の M さんは、交流及び共同学習として一日の大半を本学級で過ごしている。公立保育園で一緒に過ごしてきた数名の児童は M さんとの関わりに積極的であるが、ほとんどの児童は重度の障害のある M さんを遠巻きにみている状況である。

3) 支援者について

支援者は、担任の他に、退職教員、県費事務・学校事務・PTA 事務・協力学級担任、等機会ある時の参加者もいるが、ここでは、これまでに授業づくりに参加をしている支援者について記す。

①肢体不自由特別支援学級の担当者：教職経験は 13 年目であるが、特別支援学級を担当するのが

初めてである。これまで、通常学級の経験が長かったことから教科指導が中心になりがちである。子ども達との関わりや何をどのように指導すればいいのか、日々自らの指導の在り方に迷いや不安を抱えている。

②管理職：筆者 トータル支援教室スタッフ

③特別支援教育支援員 2 名

④心理士：実践センターでの相談業務従事。トータル支援教室中心的スタッフ

⑤I 療育医療センターより保育所等訪問事業として毎月 2 回学校訪問（ST、保育士）

（2）授業の概要について

1 学期はじめに、通常学級との交流及び共同学習を行った。授業については、初回は、筆者と心理士が主に内容を考えて指導案を作成し授業を進行した。支援者である双方の学級担任や教育支援員、毎月 2 回の保育所等訪問支援事業の機会を利用して T 療育医療センターの作業療法士（以下、S T）や保育士（以下、保育士）も授業づくりに加わった。事前に指導案の読み合わせや支援ニーズについての確認を行い、事後に子ども達の行動の意味や関わりについて支援に関する記録を行った。また、担任、M さんの保護者にも論文としてまとめることへの承諾を得た。

（3）「ともに楽しむ活動」の教育課程への位置付け

1）自立活動について

自立活動のねらいは、「個々の児童または生徒が自立を目指し、障害による学習上または生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識・技能及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。」である。授業づくりの視点として自立活動の指導項目を選定し具体的な指導内容を設定した。活動では主に、「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」を選定し活動を組み立てた。

2）学級活動について

学級活動のねらいは、「学級活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度や健全な生活態度を育てる。」とである。授業づくりの視点として、「集団で実践する児童の自発的、自治的な活動」として、主に「仲良く助け合う」「協力し合う」「日常の生活や学習に進んで取り組む」「ともに楽しむ」内容を組み入れた。

3 実践

（1）肢体不自由学級と通常学級との交流及び共同学習

1）- 1 肢体不自由学級における自立活動

①題材名：ようこそ、あそびのくにへ

②目標：

○自分の楽しみ方が認められ安心して過ごす。

【2 心理的な安定（2）、3 人間関係の形成（4）】

○他者とのかかわりを育てる。【3 人間関係の形成（1）】

○目的に合わせて主体的に身体を動かすことができる。【5 身体の動き（5）】

○遊びの中で個々の表現による「やりとり」を育てる。

【6 コミュニケーション（1）（2）】

③児童の実態：M さんは、学校生活のほとんどの時間を通常学級の 27 名の児童とともに過ごしている。入学して約 2 週間が過ぎ、学校の生活に慣れることに M さんも関わる児童や教師も一生懸命である。

1）- 2 通常学級における学級活動

①題材名：おともだちのことをもっとしろう

②目標：個が生きる集団活動を通して、児童の人間関係の形成を図る。

○それぞれの楽しみが認められ安心して活動に参加することができる。

○友達や先生と関わり、遊びを共有したり、協力したりすることができる。

○みんなで楽しく遊ぶ為に、自発的に自分たちでルールを作ったり守ったりする。

③児童の実態

本学級には、27 名の児童が在籍している。入学間もないこともあって、まだ同じ幼稚園や保育園出身の顔見知り同士で場を過ごしたり遊んだりしている。そのため、クラスの友だちの名前を覚えていない子や、自ら関わりを持てない子もいる。保育園の時に M さんを知っている子は、よく声かけをするが、他園から入学した子ども達は、M さんのことを気にしながらも遠巻きに見ていることが多い。

2）題材設定の理由

多様な児童がいる学級集団では、それぞれの興味・関心をいかし、どの児童も自分のなりに楽しめる集団活動を行うことにより、児童同士の関わりや児童が自主的・自発的なコミュニケーションが生まれやすくなることが予想される。そこで、題材では、魚作りや釣り遊び、シーツ遊び、新聞び

りびりなど、幼児期の移行期である子ども達にとって取り組みやすく、興味を持ちやすい遊びや材料を用意し、特別支援学級において自由な活動ができる十分な場の設定した活動を行う。これらの活動を通して、受け身ではなくそれぞれの児童が、自ら興味のある活動を選択することができたり、活動を見ているだけであったりもでき、児童らが

触ってみたい、やってみたいと思えるきっかけにしたい。児童自ら主体的に物事に取り組むことが、「自主的、実践的な態度」を育て、自己を活かす能力を培う基盤になると考える。

3) 本時の展開

表1に本時の展開を示す。

表1 本時の展開

1 活動内容	児童への配慮・支援の手立てなど
0. 協力学級へお友達を誘いに行く	・事前に自分の学級にお友達を呼ぶことや色々な遊びがあることを伝え、本児の興味も把握しておく。 ・移動は皆の顔が見えるよう車いすの向きを変えて案内
1. 活動の内容を知る ○魚作り・魚釣り ○シーツ遊び（シーツブランコ等）	T：取り組む内容が分かりやすく、やってみたい気持ちを引き出せるように具体物を見せながら説明する。 T：本児が具体物を見ているか、説明を理解しているか、目線や表情等を見て必要に応じて個別に声かけする。
2. 好きなことを楽しむ ・魚作り ・魚釣り ・シーツ遊び（シーツブランコ等） ・場の雰囲気を楽しむ ・見る ・支援者とおしゃべり	T：本児に選択肢を示しながら、分かりやすく伝え選択してもらう。 ・本児も不器用な子も扱いやすく釣りやすいよう釣り竿や魚を色々準備 ・揺らすと音が鳴るようにシーツに鈴をつけたり音のなるボールを乗せたりして、本児がシーツを動かしたくなるような工夫をする。 T：ルールや順番などが必要な場合は、児童が自分たちで考えられるような問いかけや選択肢を与える。 T：本児が自分でやろうとしているときに他児がやってしまうような場合は、本児の気持ちを代弁する。「少し見守ってあげてね」等
3. 新聞びりびりを楽しむ 新聞をびりびりと割いて、割いた新聞を投げてあそぶ	T 本児の様子を見ながら、音、リズム、感触、見た目の変化など、どこに興味や関心を持っているか探りながら、一緒に破いたり、破いた新聞を触ったりする。本児と他児の関わりが生まれるよう仲立ちする
4. みんなで新聞紙を集めよう	T「みんなの楽しい気持ちが床いっぱいに広がったね！」 ・大きな袋を用意して新聞紙を集め遊び感覚で行う。
5. 感想発表	・子ども達が自分の気持ちを言いたくなるよう待つ。 T：本児が実際にしていたことなどがあれば伝える。

4) 授業の実際

授業には、通級教室の担当、保育士やS T、ボランティアの大学生、心理士や教育支援員等多くの方々が参加した。特別支援学級担任や交流学級の担任にとっても初めての交流学习であったので、事前の打ち合わせで「子ども達と一緒に活動を楽しんで下さい。」とお伝えし、筆者がT 1、心理士がT 2となって授業を進行した。

授業は、トータル支援の知見を生かして、魚を作るコーナーや魚釣りシーツブランコの場面、新聞をびりびりなど、子ども達の興味・関心を活かしどこからでも取り組みやすい内容を準備した(図1)。参加した心理士のアドバイスうけて、M

さんも他の子も使えるように筒や棒に磁石やフックをつけた釣り竿や立体的・平面的な魚を準備した。



図1 子どもたちがそれぞれの興味・関心のあるコーナーで遊ぶ場面

図2は、活動スタートの時、活動に参加できなかった男児に、「魚釣りやろうか？」と支援者が声をかけると、その子は魚釣りのほうへ移動して釣り竿を取り魚釣りを始めた。しかし、なかなか魚が釣れなくて困って魚を釣る気持ちが失せて両手を上に上げていた男児は、自然にお友達が釣っているところをじっと見ているところである。事後のミーティングでは、釣らなくても見ることでその場において参加しているという参加の仕方あることが話題になった。



図2 友だちの魚釣りの様子を見ている男児

図3は、シーツブランコ遊びの場所では、Mさんが先にやっていたシーツ遊びを見ているうちにやりたくなった子ども達が、支援者の「並んでまきましょう。」の声かけに、順番を待ったりMさんと一緒にシーツブランコに揺れているのに合わせて「123」と声を合わせたりしながら楽しむ姿が観察された。子ども達の笑い声の傍らで、STが学校職員にMさんのだっこの仕方や座位の取り方を教えている場面。



図3 STがMさんの座位の取り方を教えている場面

授業前半の魚つくりや魚釣りの場面では、子ども達の興味・関心から自分にできそうな事に取り組む様子が多く観察でき、後半の新聞びりびりの場面では、一人でやっていたびりびり遊びが、落ちていた新聞を拾って投げたりかけあったりして集団での遊びに広がっていく様子が観察された(図4)。



図4 一部の遊びが全体に広がった新聞びりびりの場面

表2 授業づくりと連携の視点で整理した支援者らの実践記録

	授業づくり	チーム学校として
ようこそ遊びの国へ	1「夢見たーい！」特別支援学級に通常学級の児童を招待して授業をするという工夫は、いつもMさんが通常学級に来ることになった子ども達にとっては、はじめてのこと。2つのクラスの対等な交流学習のスタートになったと思える一瞬だった。(コーディネーター) 2遊びを通した交流学習により、肢体不自由学級に興味を持ってくれたと思う。(Mの担任) 3シーツブランコ、新聞びりびり等子ども達が好きなことが準備されていて、子ども達がとてもきらきらした目で一生懸命に説明をきいていた。また、最初は緊張した様子も見られたが、活動に入るとそれぞれが好きなことに取り組んでいて、次第に個々での活動から子ども同士の大はしゃぎの笑顔に変わっていった。45分間の中に、今後に繋がる方法が見いだせると思います。(コーディネーター)	①入学間もない時期の通常学級とMさんとの交流学习でしたが、数名の子が魚づくりや新聞びりびり等をしながら「楽しいね」を連発していました。今日の交流は、学校生活に未だ慣れずに学校にきたがらない子やふだん関わらない児童らも関わっていて、Mさんだけでなくその他の子ども達にとっても、楽しい時間で、`となりのMさん`という壁を打ち破り、身近に感じたようだった。(通常学級の担任) ②新聞を「びりびり」と破る音を楽しんでいる。細長く破ることで破壊的な開放感の得られた表情をしていた。(保育士) ③破った新聞をふわふわと雪に見立てて、自然に投げ上げて落ちてくるひらひらを楽しんでいる様子も見られた。(保育士)

<p>4 遊びを通して M さんに関わろうとする通常学級の子ども達がいたので、M さんだけでなく他の子ども達も含め、コミュニケーション能力の育ちや他者との関わりを育てることに繋がるのではないかと感じた。(通常学級の担任)</p> <p>5 M さんがやりたい・やって見たいという気持ちを引き出せていたことがほんとに素晴らしいと思いました。1 時間、M さんの笑顔を見ることが嬉しかったです。(特別支援員)</p>	<p>④釣り竿の扱いと釣るという動作を同時にできない子がいるが、普段の生活の中でもなわとびが苦手かも知れない。(ST)</p> <p>⑤訓練では難しい「握り続けること」が、風船を打ち返したいといってうちわのついたラケットをずっと握り続ける姿に感動した。(ST)</p> <p>⑥片付けをなさい。静かになさいと言わなくても「大きな魚をつくろう」や「びりびりの音を聞いてね」という声かけで片付けや静かに話を聞くことができた。声かけの仕方の大切さを学べた。(保育士)</p> <p>⑦「M さんに新聞をかけたところが楽しかった。M さんも楽しそうだった。」と感想を言った子がいた。自分との「違い」を感じながら、自分と「同じ」も感じていたようだった。(筆者)</p>
--	---

5) 小考察

実際に行った授業の様子の写真と表 2 にまとめた授業記録から、授業づくりとチーム学校の視点で考察する。

①授業づくり

図 1、2 は、子ども達が思い思いの場所で釣りや魚釣り、シーツブランコ遊びをしている。たとえ、その活動がうまくいなくても、お友達がやっている様子を見たり、別の場所への移動も自由にできたりする活動ができた。参加した心理士のアドバイスうけて、M さんも他の子も使えるように筒や棒に磁石やフックをつけた釣り、竿や立体的・平面的な魚をサンプルとしてつくったりする等の教材の工夫をした。表 2 のコーディネーターや保育士や ST の授業記録にも、＜子ども達が好きなことが準備され子ども達がとてもきらきらした目で一生懸命に説明をきいていた。＞や「びりびり」と破る音を楽しんでいるや雪に見立てて、ちぎった新聞投げ上げてひらひら落ちてくる様を楽しんでいる M さんの様子が記述されていた。

このように授業づくりの過程で、つくること、釣ること、見ること等いくつかの活動を準備したり、シーツや新聞など子ども達の生活の中で身近にあるものを使ってブランコやびりびり引き裂くという教材の工夫をしたりしたことで、子ども達が、興味・関心のあることや自分にもできそうだと思える活動になり、子ども達がそれぞれの参加の仕方遊びたいという意志を持って組む姿が多く見られたのだと考えられた。また、支援者がシーツブランコ遊びを誘導したりしたことで、M さんと子ども達が一緒にシーツブランコに乗ることにつながり、ブランコの揺れに合わせて自然に

「1 2 3・・・」と声を合わせてブランコ遊びが始まった。図 4 の新聞びりびり遊びの場でも、ちぎった新聞を両手で抱えた児童に、支援者が「せーの」と声をかけると、一斉に新聞をかけたりかけられたりする遊びに展開した。そのようなさりげない誘導や声かけによって、子どもが一人でやっていたびりびり遊びが、落ちている新聞を拾って投げたりかけあったりする遊びを誘発し、更に教師も一緒になって遊ぶことによってその場全体に安心感が広がり、ダイナミックな集団遊びに広がったと考える。

このように、支援者の働きかけの工夫や声かけの配慮等、子どもの遊びの展開に沿った関わりが、遊びを大きく展開させ、更に支援者もともに楽しんだ事が子ども達の楽しさをより一層支えていたのではないかと考えられた。また、集団で遊ぶ中で、子ども達の中から「まって。」と相手を意識した関わりや「せーの。」などの声を合わせる場面が見られた。通常学級の担任が、日頃見られない子ども達同士の関わりや登校しぶりの子が楽しそうに活動する様子を記述しているように、ともに楽しむ集団遊びの中では、関わりあいやコミュニケーションが自然な流れの中で生まれていることがわかる。このことは、今教育の現場で強く求められるようになってきた支持的風土のある学級づくりの姿と重なる。今後、集団づくり、自主性を高める基盤となる学級活動として、「ともに楽しむ」視点を授業づくりに生かすことができるのではないかと考える。

②チーム学校として

図 3 のシーツブランコ遊びの場所では、M さんが子ども達と一緒にシーツブランコに揺れてい楽しむ傍らで、ST が学校職員に M さんのだっこ

の仕方や座位の取り方を教えている場面があった。これまでは、月2回の保育所等訪問事業において情報交換や場面を切り取っての支援方法の指導を受けてきた。しかし、今回のようにSTや保育士が直接授業に参加し、その中で起こる出来事を通して、「座位やだっこの仕方」という体の使い方の視点を、学校職員らは学ぶことができた。Mさんが両手を支えに座りわずかに動く首を自ら横に動かして友だちに笑顔を見せた時、Mさんの楽しみを支える基本的で重要な体の使い方を学ぶことができたと感じた学校職員だった。

このように、学校職員がSTや保育士の発言や記録から、Mさんの体の使い方や他の子ども達の運動発達や感覚の発達にのみならず、子ども達の生活を考える視点をも学ぶことができた。一方で、表2のSTの授業記録に、＜訓練ではなかなかできなかった「Mさんにとっての握り続けるという課題」。しかし、風船を打ち返したい気持ちが高まりうちわのついたラケットをずっと握り続けるMさんに感動した。＞や＜片付けなさいといわなくても片付けなくなるような声かけの大切さ＞の記述がある。専門機関も学校との連携を通して、福祉訓練の在り方を改めて考える機会にもなっていることがわかる。

今回、専門機関や専門家と連携したとともに楽しむ授業づくりにおいては、専門的な知識を必要とする教科の指導場面での参加ではなく、「ともに楽しむ」視点を大切に協働による授業づくりであった。それによって、例えば、STの立場からは座位の取り方であったり、支援学校の教師の立場からはゴムの発射台を提案したりするという授業参加のかたちがつくられていった。今回の実践は、その状況に応じてそれぞれの専門的な視点から子ども達との関わりを探っていくことができ、誰でも参加のチャンスがある活動であるといえよう。更に、それぞれの支援者は、専門家であると同時に授業づくりの一員として参加しているため、双方が横並びの関係を保ちながら自らの参加の在り方を考え、それぞれの専門性発揮しながら子ども達と関わる事ができた。その中で、支援者として多くの学びを得ることができた。

これまで学校教育における専門機関等との連携については、支援を受けるという視点での連携が多かったが、今回の・協働によるともに楽しむ授業づくりは、チームとしての学校の在り方を考える上で意義ある実践と考えられた。

4 総合考察

今回、Mさんの入学がきっかけとなって専門機関や専門家等多くの支援者を巻き込みながら、チームとしてともに楽しむ授業づくり行ってきた。これまで述べてきたように、授業づくりにおいては、子どもたちの興味関心を生かすこと、子ども達が今できることや今ある力を使ってできる活動を準備すること、その内容に子ども達を引きつける工夫や仕掛けを施すことによって、より子ども達の活動が充実したのではないかと考えられた。また、授業の中で起こる偶発的な出来事やその場のその時を大切に関わる人達の存在が重要であったと考えられた。

これらのことは、トータル支援の知見である「場の雰囲気」「企画の仕掛け」「人との関係性」の3つの要素と一致していた。このことから、障害種を超えてともに楽しむ教育実践への汎化が有効であったと考えられた。

活動の振り返りの時、「Mさんに新聞をかけたところが楽しかった。Mさんも楽しそうだった。」と感想を言った子がいた。自分とMさんとの「違い」を感じつつもMさんが自分と同じように楽しんでいたという「同じ」を実感している子どもたちの姿が見えてくる。

障害のあるMさんと障害のない交流学級の子ども達がともに過ごすし学ぶ時間を共有するからこそその気づきであり、私たちは、この活動を通して『子ども達なりに、自分とMさんとの違いを「違い」として、同じを「同じ」として学び合う本質を持ち備えている子ども達。』ということを実感することとなった。このような積み重ねがインクルーシブシステムの構築であり、差別や偏見を持たない子どもの育成に繋がるのではないかと考えられた。

本授業の中で通常学級の担任は、＜「楽しいね」を連発していた。学校にきたがらない子やふだん関わらない児童らも関わっていた。Mさんだけでなくその他の子ども達にとっても楽しい時間となった。＞などの子ども達の姿を観察している。ともに楽しむ中で関わりあいやコミュニケーションが自然な流れとなって生まれ、生き生きとした姿として表現されていた。その姿を支えたのが、これまで述べてきた「教師の関わりの方針」「教材の工夫仕掛け」「皆で楽しむという場の雰囲気」であり、教師も子どもたちと共に楽しむことであった。子ども達の生き生きとした姿は、浦崎、武田のいう「向かう力」であり、本校の学校経営方

針である「ともに学び、ともに鍛え、ともに楽しむ生き生きとした学校」の推進に大きな示唆を与えていたと考えている。

今後多様な教育的ニーズのある子ども達が通常の学校や学級に就学する事が予想され、その指導の充実や支援体制の在り方については、学力向上や生徒指導の課題とともに通常学校の課題となるであろうと考える。チーム学校としてのトータル支援は始まったばかりであるが、今後も外部機関との連携がより一層求められていく中で、今回のようなともに楽しむことを大切にする授業づくりのための連携・協働の視点で更に実践を積み上げ検証していきたいと考えている。

5 引用文献

- ・文部科学省 (2015) チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会 中間まとめ)
- ・文部科学省 (2012) 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)
- ・崎濱朋子・末吉麻紀・内間貴秋・武田喜乃恵・浦崎武 (2015) 楽しみの中から生まれてくる＜向かう力＞と＜受け止める力＞通級指導教室と特別支援学級の合同実践 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要、第6号、75-87
- ・崎濱朋子・武田喜乃恵・浦崎武 (2015) 子どもと教職員の＜向かう力＞と＜受け止める力＞が生まれる教育実践—学校のチャンスを活かしたともに楽しむ取組みを通して— 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要、第7号、127-132
- ・武田喜乃恵・浦崎武 (2015) 発達障害児の集団支援における「向かう力」の生成—「トータル支援」の実践をふり返って— 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要、第6号、51-66
- ・武田喜乃恵・崎濱朋子・浦崎武 (2016) 肢体不自由特別支援学級と通常学級の交流及び共同学習による授業実践の一考察—ともに過ごし学ぶことを学校で実現するために— 琉球大学教育学部紀要、第89号、217-230