琉球大学学術リポジトリ

チームとしての学校を基盤としたともに楽しみともに学び合う学級づくり：専門機関との協働による子どもたちの「向かう力」を育む教育実践

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, Sakihama, Tomoko メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/36901

チームとしての学校を基盤としたともに楽しみともに学び合う学級づくり

～専門機関との協働による子どもたちの「向かう力」を育む教育実践～

崎濱　朋子 [1)]

Creating Classes Based on School as a Team for Learning Together with Pleasure

: Educational Practice Fostering "MUKAU CHIKARA" through collaboration with Specialized Organizations

Tomoko SAKIHAMA [1)]

要　約

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＜ともに楽しむ＞集団支援を行っている。

筆者は長年支援スタッフとしてその活動に関わる中で、＜ともに楽しむ＞集団支援を学校現場に取り入れようと考え、特別支援学級において「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、教育実践した。その結果、教職員の変容が子どもたちの他者との関わりを活発にし、『向かう力』を引き出したと述べた。(崎濱ら 2015)

今回は、肢体不自由特別支援学級（以下、肢体不自由学級）と知的障害特別支援学級（以下、知的学級）、自閉症・情緒障害特別支援学級（以下、情緒学級）の合同授業において、専門機関や専門家と連携・協働による「ともに楽しむ」授業づくりの実践を行った。そして、支援者の気づき・関わり・題材の工夫を記述し、教職員の専門性の向上と「楽しみを共有」する授業づくりの意義について考察した。

その結果、ともに楽しむ実践が、相互の信頼関係や温かい人間関係、自分の考えや思いなどを安心して表現できる支持的風土のある学級集団づくりにも生かせる有効な実践となることが示唆された。

1　はじめに

社会情勢等の変化により子ども達を支える家庭や地域社会も変容し、学力向上や生徒指導、特別支援教育の充実など、学校が抱える課題はより複雑で多様化し、解決が困難になってきている。このような状況に文部科学省は、心理や福祉など多様な専門スタッフの配置や専門機関との連携を図り、「チーム学校」として業務の分担や様々な職務を担う体制を整備することによって、教員としての専門性の向上をより一層目指す必要があると提言している。(「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＜(2015) 中間まとめ＞)

筆者は、長年小学校の教師として特別支援教育に関わる中で、方法論重視の指導や教科指導中心の指導の在り方に「問い」を抱くようになり、琉

1）読谷村立古堅小学校

球大学大学院において特別支援教育について学ぶ機会を得た。そして、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のある子ども達等を対象とした「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「遊びのなかの発達的要素」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＜ともに楽しむ＞集団支援を行っていた。その中心的実践者である浦崎・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。

学校では多様な施設の中で色々な活動が行われ、子ども達は担任やその他多くの大人達とともに八時間近くの時間を学校で過ごしている。筆者は、その中で起こる偶発的な出来事を多様な子ども達と関わるチャンスと考え、トータル支援を学校現場に取り入れようと考えた。そして、トータル支援教室における「ともに楽しむ」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』を引き出したと述べた。（崎濱ら 2015）

筆者は、校長として本校に勤務して２年目を迎え、学校経営方針として「教師が児童との信頼関係を築き、児童が情緒的に安定した教育環境の中で自己を表現したり発揮したりすることができるように努め、児童一人ひとりを大切にし、その良さや可能性を伸ばす教育を理念として掲げている。そして、本校の教育に携わるすべての教職員が使命感を持って互いに切磋琢磨し、より質の高い教育活動により「ともに学び、ともに鍛え、ともに楽しむ、生き生きとした学級・学校づくり」を目指してきた。

本年度、本校の特別支援学級を担当する事になった教師は、教職経験が２年目の教諭１人と特別支援担当が初めての教諭２人であった。更に、脳性麻痺による重度の障害のあるＭさんが入学したことから、特別支援教育の充実を図ることを学校課題の一つに位置付けた。

そこで、これまで主に知的障害や発達障害のある子ども達を主にした「ともに楽しむ」集団支援を、肢体不自由障害のある子も含めた通常学級との合同学習に於いても実践することにより、教職員の指導力の向上と子ども達の「向かう力」の育成を図れないかと考えた。

今回は、肢体不自由特別支援学級（以下、肢体不自由学級）と知的障害特別支援学級（以下、知的学級）、自閉症・情緒障害特別支援学級（以下、情緒学級）の合同授業において、Ｍさんに関わる専門機関や専門家との連携・協働による「ともに楽しむ」授業実践記録から、支援者の気づき・関わり・題材の工夫を整理し、教職員の専門性の向上とチームとしての学校について考察する。更に、「楽しみを共有」する授業づくり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年の静かな住宅地に囲まれた学校。

２）特別支援学級について

①肢体不自由学級について

学級には、５年生女児、３年生男児、１年生男児（以下、Ｍさん）が在籍。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）を使用して過ごしている。兄の在籍する小学校で地域の子として過ごさせたいという保護者の強い希望により、通常学級で過ごす事が多かった。これまでより多く通常学級で交流学習することを奨励していたため、在級の子ども達同士の関わりは少なかった。

②知的学級について

児童：２年生男女それぞれ１名、３年生男児、４年生男児１名、５年生男児１名、６年生男児１名の計６名の在籍。学年も違い子ども達の実態も個人差が大きく、学級では、プリント中心による教科学習が行われていたため、「授業が面白くない。」といって、教室から出てしまう子もいた。

③情緒学級について

児童：４年生男児２名（自閉症）、６年生男（自

閉症）女（アスペルガー障害）それぞれ１名の計４名の在籍。新任への関わりの不安感をいかりにかえて表現したり、うまく伝えられないため大声を出し泣いたりすることが多く、学級全体が落ち着かない状況があった。その為スムーズな学習ができないことが多く，子ども達のいらいら感が高くなっていた。

３）支援者について

ここでは、主に授業づくりに参加をしている支援者について記す。

①特別支援学級の担当者

３つの支援学級担任は、特別支援学級を担当するのが１・２年と経験が浅く、特に通常学級の経験が長かった２人の担任は、教科指導が中心になりがちである。これまで障害のある児童との関わりはほとんどなく、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た。

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：学校現場が初めてでＭさんの支援として配置された。

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療育医療センターの作業療法士と保育士（以下ST、保育士）。保育所等訪問事業として毎月２回学校訪問。

⑥特別支援学校教師：筆者の所属するLD・ADHD研究会の会員

⑦琉球大学の学生：特別支援教育を専攻する学生

⑧その他：退職教員、県費事務・学校事務・PTA事務・交流している通常学級の担任等である。

（２）授業の概要について

１）３つの特別支援学級の連携による合同授業

毎週１回月曜日の５校時に、肢体不自由学級と知的学級、情緒学級が合同して「ともに楽しむ」授業実践を行った。月２回の訪問指導の日を活用して、可能な限りSTや保育士の授業参加ができるよう設定した。また、大学との連携で心理士や特別支援学校などの専門家と連携した。１学期の間は、主に筆者が実践センターでのトータル支援の実践を参考に指導案を作成し、進行役になって協働による授業づくりを行った。支援者は、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、授業を行った。また、可能な限り子ども達の行動の意味や関わりの変容等について事後ミーティング行い支援記録をとった。

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。ともに楽しむ授業づくりの視点として自立活動の指導項目から「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、「楽しく遊ぼう（かがやきタイム）」と命名し教育課程に位置付けた。

自立活動「楽しく遊ぼう」（かがやきタイム）

目標：他者と楽しみを共有することを通して社会性の基礎を培う。

○それぞれの楽しみ方が認められ、安心して活動に参加できる。
【２心理的な安定－（２）】

○他者とのかかわりを育てる。
【３人間関係の形成－（１）】

○目的に合わせて意図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「やりーとり」を育てる【６ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ－（１）】

３　実践

（１）３つの特別支援学級の連携による合同授業「かがやきタイム」　毎週１時間

特別支援学級の授業の充実を通して、子ども達の育ちと学びを支えたいと考え、３つの支援学級が合同して十人程度の小集団をつくり、Ｍさんに関わる関係機関の専門スタッフをとりこんで、協働による「ともに楽しむ」授業「かがやきタイム」を行った。

ここでは、これまで行った活動計画（表１）と初回に行った＜紙飛行機をつくろう、遊ぼう！＞の指導案を示す。そして、３つの活動からその中で起こったエピソードを図１～９に示す。また、表３に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を示す。

１）活動計画

表１　活動計画

1	紙飛行機をつくろう、紙飛行機で遊ぼう	10	段ボール箱で遊ぼう
2	リトミックで遊ぼう	11	リベンジ段ボール
3	ツユコレ♪世界に一つだけのカサ＆カッパ	12	ふわふわ風船バレー
4	うちわぱたぱた　ぷわミントン	13	シャボン玉をつくって遊ぼう
5	ぽにょん　ぽにょん　ボーリング	14	リベンジ　シャボン玉
6	フルーツぱっちんこ	15	糸電話で遊ぼう
7	魚つり名人になろう		
8	持ち物ながながレール		
9	花いちもんめ		

２）授業の実際

①　題材名：「紙飛行機をつくろう、紙飛行機で遊ぼう！」

今回は、学級担任の交代や新しく入級した児童も含め、学級での関わりについて不慣れな時期の活動となる。そのため、集団として動きやルール性のある活動ではなく、一人からでも取り組め、２人３人と人数が増えても一緒に遊べるような活動が望ましいのではないかと考え「紙飛行機」を題材とした。

紙飛行機を作るにあたって、教師が紙飛行機博士になって子どもたちに教えたり、作り方の本を準備することにより、子ども同士で折り方を教えたり習ったりすることが予想される。また紙飛行機を飛ばす時には、一人で飛ばしたり数人で飛ばしたりすることが考えられるが、その様子を見て楽しむ事も想定したい。紙飛行機をつくれなくても完成品を準備しておくことで、子ども達が飛ばしたい・つくりたいと思ってくれるのではないかと期待する。道具の提示や声かけで、的あてや鬼ごっこなどの遊びが展開されて、様々な場面で他者との関わりが広がることが期待できると考える。

ここでは、児童の工夫に触れたり児童との関わりを持ったりしながら、支援者もともに楽しめる活動にしていきたい。

②本時のねらい

○楽しく活動に参加する。

○紙飛行機に興味・関心を持ち、工夫して作ったり、飛ばしたりする。

○紙飛行機をつくったり・飛ばして多様に遊んだりすることを通して、他者との関わりややりとりを広げる。

③本時の展開

表２に本時の展開を示す。

表２　本時の展開

活動内容	児童たちへの配慮・支援の手立てなど
０．情緒教室へ集まる。	・子ども達が揃ったら、担当支援者は子どもの様子を見ながら関わりを持ち、ラポートつくりをする。 ・集まることが難しい場合は、担当の児童に添う。
１．活動の内容を知る ２．紙飛行機を作って遊ぶ （30 分） ○作る、飛ばす、遊ぶ ・紙飛行機を作り、飛ばしてみる ・一斉に飛ばしたり、どこまで飛んだか競ったりする	・飛行機の話から活動への興味関心を高める。 ・作ったり飛ばしたりしたくなるよう紙飛行機の見本を提示 ・活動の場所と時間を確認する。 ・顔に向けて投げないようにする等注意事項を確認する。 ・作ることから始めてもいいし、見本の紙飛行機を飛ばすことから始めてもいいことを知らせる。 ・紙飛行機作りが難しそうな児童に対し補助をする。 ・紙飛行機にすぐに取り組むことが難しい児童はその児童の興味・関心を糸口に関わりながら紙ひこうきとの接点や出会いの機会を探る。

・紙飛行機飛ばして箱に入れたり的あてしたりする	・箱や網などの道具は初めから出さずに、児童の遊びの展開をみながら中盤以降に出す。 ・児童同士や支援者が一緒に飛ばす、的あて、網や箱でキャッチ、当てっこ等を通じてやりとりを楽しむ
1．振り返り・片付け(10分)	・児童が感想を言いやすいように言葉かけをする。 ・お土産に紙飛行機を持ち帰ってもいいことを知らせる。

④　準備するもの

・用紙（折り紙、Ａ４用紙、画用紙大・小）・クーピー・紙飛行機の本・段ボール箱１つ・たらい３つ(的になるもの)・虫取り網（２本）・活動のタイトル・紙飛行機見本

⑤　評価

○子ども達が自分なりの楽しみ方で参加できたか。
○その場にいることができたか。
○人と関わり合う姿が見られたか

３）エピソード

①「紙飛行機をつくろう、紙飛行機で遊ぼう！」の授業から

図１は、当日参加していた特別支援学校の先生のアイディアでゴムとクリップを使って即席の発射台をつくってＭさんの紙飛行機を飛ばそうとしている場面。特別支援学校では、体の不自由な子ども達の支援法としてゴムを使うという日常的な工夫に、私たちははじめて気付かされた出来事であった。

図１　発射台を使ってＭさんの紙飛行機を飛ばそうとしている様子

図２　床に引かれたラインに集まり、皆で一斉に飛ばそうとしている場面

図２は、子ども達が思い思いに紙飛行機を飛ばしていたところに、活動の進行者(筆者)がガムテープで一本ラインを引いたところ、いつの間にかに子どもや大人達が集まって一斉に紙飛行機を飛ばしている場面。ゴム式紙飛行機の工夫に支援者も参加していた子ども達も驚きと期待感を持ってその様子を見守っている。活動への乗りにくさのある６年生のＡさんは、この活動にも乗り気でなくスタートの頃は遠巻きに見ている状況があった。しかし、＜Ｍさんのお手伝いしてね。＞と教師に頼まれたことによってＭさんのお手伝い役としてこの場にいることができ、床にひざまずくようにして座りゴムを掴む役として、ゴムを離してはＭさんの表情をのぞき込んで確かめるという関わりが生まれた。

４）その他の授業のエピソード

①「リトミックであそぼう」の授業から

この授業は、肢体不自由特別支援学校の教諭が参加して行った授業である。「ともに楽しむこと」大切に、特別支援学校での指導の知見を生かして音楽に合わせて体を使ったリズム遊びやバルーンなどを活用した集団遊びを行った。図３は、子ども達が、音楽のリズムに合わせてバルーンを動かしている場面である。他にもゆっくり歩く、速く歩く、走る等の動作を楽しんでいる。バルーンや新聞などの様々な教材や道具を使って活動するうちに、楽しさがバルーンのように膨らみ、子ども

達の動きがダイナミックになって飛び跳ねる児童もいた。

図３　リズムに合わせてバルーンを動かしている場面

図４は、車いすからマットに移動して音楽をききながら 笑顔いっぱいなＭさん。皆の動きに合わせて一生懸命首を動かして体を突っ張りながら楽しさを表現している場面。

図４　音楽をききながら 笑顔いっぱいなＭさん

図５は、車いすの向こうで、なかなか活動に参加できない児童とその対応に躍起になっている担任の様子。音楽に合わせてボールやシャボン玉に飛びつくように関わっていく時と突然その場を離れて全く活動しようとせず、教室の一番奥の離れたところで別のことをしてしまう児童の様子に困惑している担任。

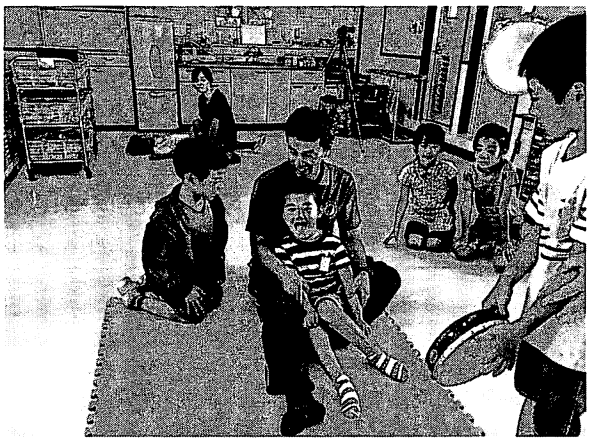

図５　輪から外れ活動に参加しない児童とその対応をしている担任

②「うちわ　パタパタ　ぷわミントン」の授業

ア　題材について

今回の活動で合同学習は４回目になる。これまで、子ども達同士の関わりは自然な遊びの流れの中で作られていたが、今回は児童がペアになっての活動を意図的に仕組んだ。活動前半はロール紙の芯にうちわを取り付けて、マジックペンやシールを使ってオリジナルラケットを作ったり、風船にデザインして手作りシャトルを作ったりする。流れによっては、共同で制作したり支援者が子どもの助手になって手伝ってみたり、担当する子どもと共に制作する。活動後半は、そのオリジナルラケットをバドミントンのように使い、風船をシャトル代わりにして対戦する。

静的な製作活動と動きのある風船バレーの２部構成である。子どもと担当の支援者が一緒に制作活動を行い、後半のゲームは２人組になって活動することで、より相手意識が高まることを期待している。ゲームで使う風船は、強く打ってもスピードには限りがあるので、力関係の差が出にくく学年差や体力差などの幅があっても対戦しやすい活動になることが予想される。製作は苦手でも、競技は得意などそれぞれ得意不得意があっても、取り組みやすい活動になるように工夫したことによって、他者との関わりが広がると考える。ここでは、児童の工夫に触れたり児童との関わりを持ったりしながら支援者もともに楽しめる活動にしていきたい。

イ　活動当日の様子

当日は、保育所等訪問の保育士や本校の特別支援員も参加して「ともに楽しむこと」大切にして授業を行った。

図６は、Ｍさんの担任が以前にSTからのアドバイスを受けて作成した自助具を使ってＭさんがうちわに線を書いている様子である。保育士から

＜選択性の質問だとMさんの意思確認をしやすい＞との助言を受けて、「あおがいい？赤がいい？」等、担任が声かけを行ったところ、Mさんが首を右に向きをかえて緑を選択した場面。

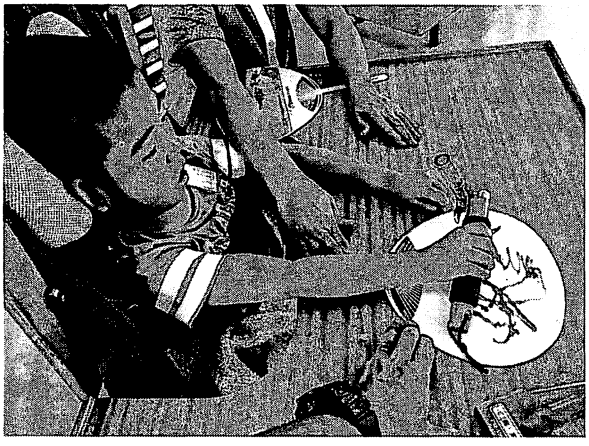

図６　自助具を使って書くＭさん

図７は、Mさんの動作とふわりと落ちてくる風船の動きがあって、同じクラスのＹさんと風船を打ち合う様子。保育士は、「Mさんがラケットを握り続け、風船をおうようにうでを動かす動作に、訓練では見られない姿だった。」ととてもびっくりしていた。まるで、ふわふわ落ちてくる風船がMさんの体の動きを誘発しているようだった。

図７　ＭさんとＹさんが風船を打ち合う

図８は、シール貼りに没頭しがちだったＯさんが、知的学級担任と一緒に絵を書いたことでやりとりが生まれ、その後、一緒につくったうちわラケットを使ってぷわミントンを楽しんでいる様子。初めてＯさんと関わることができたことをとても嬉しかったと知的学級担任は報告していた。

図８　風船の打ち合いをする
Ｏさんと知的学級担任

５）支援者ミーティングについて

図９は、活動の後に行っている支援者ミーティングの様子である。可能な限り専門機関のスタッフ（ST・保育士、支援学校教諭、学生、心理士等）も参加して、活動の中で起こった、子どもたちの行動をどう捉えるか？活動に参加しないとはどういうことか？一見自分勝手と思われがちな子ども達の行動の意味などについて話し合った。ここでは、ミーティングでのそれぞれのメモや移動中の立ち話等で話されたことを抜粋し記述した。

図９　活動後に行っているミーティングの様子

- 子どもを取り巻く大人達皆で、活き活きとする子ども達の姿をみることができて嬉しかった。（教育支援員）
- 子ども達も大人も一緒になって遊ぶ体験が、心地さや癒やされ感となることに改めて気がついた。（情緒学級担任）
- 福祉の専門性と教育の専門性について改めて考える機会になった。（校長）
- 訓練では「握り続ける」ことがうまくいかないが握りたくなるような仕掛けがあれば、Ｍ君は握ることができると感激した。訓練でもいかしたいと思う。（ST・保育士）

・特別支援学校でもともに楽しむ視点を取り入れたい。（支援学校教師）

６）小考察

実際に行った授業の様子の写真と支援者ミーティングの記録、表３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

a　児童の実態把握と理解

図５、６は、参加した支援者の情緒学級担任らが、飛びつくように活動に関わる時と興味のないことには全く参加しない子ども達の様子や、言葉での表現はできないが首を横に振って意志表示をするＭさんの様子に、教科指導の場面や訓練の時にはなかなか見られない姿に子ども達の特徴を捉えたり多くの気づきをしたりしていることがわかる。表３に示した＃5-1，＃1-2，＃1-3、＃6-3 活動記録にも、自分のことを見てほしいという気持ちの強い子、役割を与えた方が居場所をつくりやすい子、数の概念が理解できないと思っていた子がペットボトルを数え始めた子、音の響きを楽しむ子等々、活動の中での生き生きとした姿に出会ったことが記述されている。このような気づきの中で教師らは、＃1-②、＃4-②の記述にもあるように、通常学校における実態把握の根拠とされがちな「○○ができる・できない」という評価ではなく、感覚や身体機能の面などからも子どもの実態を把握するという新たな視点と、教える人・教えられる人という概念ではない捉え方を学ぶ機会になったことがわかる。

このように、合同授業の中で一人の子どもを担当し、遊びを通してじっくり関わりを持つことによって、子ども達が興味関心のあるところからスムーズな参加がしやすいことや参加の仕方が子どもそれぞれであること、思いもよらない力が引き出されることなど、日常の子ども達の様子とは違う姿に出会うことによって子ども達を見る視点を広げていったと考えられた。

b　教材の工夫

図１、２、３、７は、特別支援学校の先生のアイディアで即席の発射台をつくったこと、一本のラインを引く工夫で個々での遊びが集団としてまとまりを見せたこと、音楽やバルーンなどの教材や道具を使うことにより動きがダイナミックになっていったこと、ふわふわ落ちてくる風船がＭさんの体の動きを誘発した等、教材や仕掛けの工夫が示されている。表３に示した＃3-2・4、＃4-3 活動記録にも、自由に描く、シールをはるなどの準備がされていて失敗がない活動、見本があったことで見通しがついた等が記述されている。また、教材の工夫や準備などの仕掛けが苦手な活動でも挑戦したりスムーズに活動したりすることにつながり、活動がより楽しくなったという記述がある。

このように、３つの障害種の違う特別支援学級の合同授業ということで、どの子にも参加してもらえるような教材の準備や工夫をしたことや、参加者の知見によるその場でのアイディアが子ども達の期待感の膨らみや動きの誘発剤となり、活動をよりスムーズにし楽しさを引き出す要因となっていると考えられた。

c　支援の配慮

図２、８は、＜Ｍさんのお手伝いしてね。＞と教師がＡさんに頼んだことによってＡさんがこの場にいることができたことや教師がＯさんと一緒にラケットに絵を書いたことでやりとりが生まれたエピソードだ。支援者が子どもへの支援として、直線的な活動参加を促すのではなく、役割を与えたりその子の活動に添ったりする支援によって、ＡさんがＭ君との関わりを広げたり、Ｏさんが他者とぷわミントンを楽しむという次の展開に繋がっていることがわかる。表３に示した＃1-1、＃6-1・２の活動記録にも、一緒に紙飛行機を飛ばして仲良くなろう、言葉の少ないＭさんの為にくだものの名前を書いたカードを準備、「いいねー。」という周りの声等の記述がある。

このように、活動の中で見せる子ども達の姿から、声かけや寄り添う姿勢等ともに楽しむための様々な工夫を凝らしながら支援の手がかりを得て関わっていたことによって、より楽しい活動に繋がり子ども達の主体的な参加が可能になっていることが考えられた。

これまで述べてきたように、学級担任は、ともに楽しむ視点を大切にした授業づくりを通して、子ども達に「今できる・今やる」ことを求めるのではなく、支援者として状況に応じた対応を考えたり、楽しみの共有を図るために専門的観点からアドバイスしてもらったりしながら、児童理解や教材の工夫の大切さ、配慮指導力を高めていった。また、楽しみをともにつくることは、子ども達と横並びの立ち位置になって初めてできる実践であり、そのことによって、立場や専門性の違う支援者がそれぞれの関わりの仕方で専門性を発揮することが可能になったのではないかと考える。

②チーム学校として

紙飛行機の授業と＃２のリトミックで遊ぼうでは、特別支援学校の教師が授業の進行役となった。

図1のゴムとクリップを使った即席の発射台のアイディアには、支援者も参加している子ども達もびっくりした出来事だった。また、＃2の音楽をつかいながら、五感に刺激を与えているような授業で、Mさんをマットに横たえての授業にもびっくりした。音楽に合わせて自然に体が動き、それが子ども達の身体運動やコミュニケーションに繋がっていると感じた。（M担任）等、これらのエピソードから、専門機関や専門家と連携・協働することによって、教材の工夫や支援法についての学びを得る機会となっていることがわかる。一方で、そのアイディアで紙飛行機を飛ばそうとするがなかなかうまくいかなくて、子ども達もアイディアを出しながらどうすればできるか、その場にいる教師も子ども達もみんなで考えていた。みんなうまく飛ばせないから本気になっていく、できないけどそこは楽しい場になっていた。

ここでは支援者として、道具のいかし方等の専門的な視点を学ぶとともにその場の雰囲気に支えられる子どもの姿に出会っている。支援者も子ども達と一緒に同じ立ち位置で活動し、関わる楽しさや連携する楽しさを学んでいることがわかる。

活動記録（＃2、＃4）において、教師、福祉機関や特別支援学校からの参加者が、これまでの自らの指導を見直したり訓練の在り方をふり返ったりしている。支援者らは、「ともに楽しむ」ことをねらいにして子ども達との関わりを模索する中で、訓練の場や教科指導ではなかなか見ることができない子ども達の姿に出会い、その場その時の流れの中で、支援者としてそれぞれの専門性を発揮しつつ、互いの支援の仕方についても相互観察する機会にもなっていたと考えられる。協働による実践を通して、専門性の違う支援者だからこその気づきが基盤となって、支援者の意識の変容や子どもを見る目の育ちに繋がったと考える。

チームとして「ともに楽しむ授業づくり」に於いては、教科指導における専門性を求められないことが大きな利点であると考えられた。ともに楽しむことを視点にすることで、支援者はいつでも誰でも参加することが可能となり、その中で専門性を発揮できる要素があったと考える。このことは、専門家として参加ではなく授業づくりの一員としての専門家の参加の仕方という、新たな連携・協働の在り方の提案となるのではないかと考えている。

表3　授業つ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	教職員の専門性（チーム学校）
＃1 紙飛行機であそぼう	1 **声かけだけではK君には近づけない**と思い、K君**と一緒に紙飛行機を飛ばして仲良くなろう**。（学生） 2 一人皆と遅れた行動をしていたKさんが、「校長先生見てみて！」といった。**自分のことを見てほしいという気持ちの強い子だと思った**。（学生） 3 片付ける気になれないでいたK君だったが、入れることより**箱を持って「入れて。」と楽しそうにしていた。役割を与えた方が居場所をつくりやすい子もいるんだと思った**。（学生） 4 あまり乗り気ではなかったHさんが、**Mさんのゴム式紙飛行機を飛ばすサポートをする中で、Mさんの笑顔をみて後はずっとMさんのそばについていた。3つの支援学級の合同授業のベースができたと感じた**。（コーディネーター） 5 **紙飛行機を飛ばしたいから自然に並ぶ、順番を待つ、「せーの」という声に合わせる等、遊びの中で自然にルールが生まれ、それに従おうと規律が身についていく様子を見ることができた**。（教師ら）	①合同で授業をつくることで、支援者が複数確保できる。そして担当する子どもと支援者が遊びをとおして密に関わることができる。（支援学校教師） ②Mさんの感覚の入り口は？視覚（注視できる・追視できる）、聴覚（数人の話声の中からでも会話が成り立つ、音のダイエットができる）触覚（こちょこちょ喜ぶ、触れる）、固有感覚（ゴムへの引っ張られる感覚、抜ける感覚）実態を把握できた。（支援学校教師） ③授業のフィードバックをする事で、普段の様子と違う姿にであうことが次の関わりや授業づくりのステップになる。（支援学校教師） ④また一緒に遊びたい、**遊びの仲間として認められたい、子どもたちから誘われたい**。（支援学校教師）

#2 リトミックで遊ぼう	1 **音楽のリズムに合わせてゆっくり歩く、速く歩く、走る等、音楽のリズムに合わせて色々な動きがつくれるんだと思った。**音楽を使って五感に刺激を与えているような授業でした。Ｍさんをマットに横たえての授業にもびっくりした。音楽に合わせて自然に体が動き、それが子ども**達の身体運動やコミュニケーションに繋がっていると感じた。**（Ｍ担任） 2 音楽に合わせて**飛びつくように関わっていく内容と興味のないことには全く活動しようとしない。**活動中些細なことがきっかけでトラブルになったときの切り替えが難しい。（情緒学級担任）	①支援学校でこれまでやってきた教材を使ったり経験をいかして授業に臨みましたが、途中でその場から離れてしまった子達もいました。**もう一度、全員が楽しいといってくれるよう授業を工夫し、通常学校の子ども達と授業をしたいと**思いました。（特別支援学校教師） ②特別支援学校のセンター的な役割として、地域の学校への授業参加という新たな連携だと感じた。子ども達の「できなさへの支援」という視点でな，身体感覚へのアプローチという専門性のある授業を実践して頂いた（筆者） ③Ｍ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。（肢体不自由学級担任）
#3 ツユコレ	1 Ｍさんや子ども達が黙々と制作し、かさ遊びもとても楽しそうにしていたので、**ゆったり活動できるよう制作時間やかさ遊びの時間も十分に確保**した方がよいと思った。（Ｍさん担任） 2 **見本やお友達の作品をお手本にする事で、ほとんどの子が、スムーズに制作活動**を行っていた。（情緒学級担任） 3 **自由に描く、シールをはる、失敗がない活動で、つくった後に実際に使うから、子ども達にとって楽しいのだと思う。**（知的学級担任） 4 **見本があったことで、見通しがついて挑戦できたと思った。**（知的学級担任）	①制作活動がうまくいかなくなったとき、Ｋさんの日常の中での得意な線つなぎを担任が提案したとき、すかさず他の教師が「Ｋさん、写し絵得意だよね、うまいよね。」と声をかけたことが後押しになって、あきらめかけていた活動を続けることができた。（特別支援員Ａ） ②心理士とのやりとりがヒントになって、「傘を閉じたり開いたりする遊び」が生まれ、気持ちを立て直して活動を終えることができた。この様子をみて、集団活動にうまく乗れない児童に対して、１対１の関係から自然と集団に入れるよう、本人の興味ある者をヒントにしていこうと思った。（特別支援員Ａ）
#4 うちわパタぷわミント	1 ゆっくり動くＭさんの動作と風船のゆっくりの動きがあうことで、Ｍさんが風船を｀打ち合うつ｀ことを意識して楽しめていた。（保育士） 2 ぷわミントンに使うラケット作りは、それぞれの児童の思いが絵画に表現されており、そのことのコミュニケーションの手がかりとなった。（保育士） 3 **「青がいい？赤がいい？」等選択的な質問の仕方がＭさんにはわかりやすく、絵を描くだけでなくシールの準備もされていてデザインの幅広がり、教材の工夫の大切さを感じた。**（保育士） 4 サンプルが有りイメージしやすかったようだった。（知的学級担任）	①クラスの子が「Ｍさん、髪きったの？」と声をかけてきたので「はーい。」と返事をするＭさん。クラスの子ども達がＭさんの髪型を気にかける日常的な関わりを感じた。（保育士） ②子ども達が一緒に制作をし、ゲームを通して意図的に体を動かし、その中でやりとりを楽しめた。大人も一緒に楽しむことで、**大人は、子ども達同士を繋ぐ役割にもなることを実感した。**（保育士） ③マジックを使うための自助具が有り、Ｍさんの手の動きをうまく引き出していた。（保育士） ④専門機関の保育士や作業療法士が授業の中で体の使い方等を直接指導して頂けた。（筆者）

#5 ぽにょんぽにょんボーリング	1 **数の概念がなかなか理解できないＹ君。活動の中で、楽しみながらワクワクしながらペットボトルを数える体験をしていた。教科指導に繋がる体験になると思った。**（知的学級担任） 2 シール貼りに没頭していたＯさんも、**皆がボーリングを楽しむ歓声を聞いたり様子を見たりしする中で、シール貼りよりもボーリングをしたい気持ちが強くなったようだった。**（教育支援員Ｂ） 3 Ｍさんに「まだ投げる？投げたい？」と声をかけたＨさん。**今まで余りＭさんに興味を示していなかったＨさんが、「Ｍさん何年生？何歳？」と質問**していた。（教育支援員Ａ） 4 子ども達の関わりが見られるようになって、**個人でも遊べるボーリングが、関わりのある子ども達がグループで楽しんでいる姿**が見らた。（教育支援員Ａ）	①今日の活動は、使った教材が大きすぎてＭさんは、「握る一緩める」機能を発揮できなかった。しかし、臨時につくった段ボールレールがあって、「離す」ことが得意だとわかった。（Ｍ担任） ②担当を決めて児童と関わることによって、児童にとっても担当者にとっても新たな出会いの機会になった。（知的学級担任） ③活動の中で、些細なことにいらだちや怒りを見せる子ども達の様子から、「人と一緒に笑ったり楽しんだりする」体験の必要性を痛感する。次は、Ｈさんの担当をしたいと思います。一緒に、楽しみを見つけたいと思います。（筆者） ④ペットボトルを一緒に洗ったことで、ラポートがとれ、ボトルの並べ方を提案すると受け入れてくれ、他者の認識に繋がったと感じた。（教育支援員Ｂ）
#6 フルーツぱっちんこ	1 **言葉の少ないＭさんの為にくだものの名前を書いたカードを準備**したら、首を横に振りながら意志を伝えてくれて嬉しかった。（知的担任） 2 シールに執着してきたＯさんが、周りの子ども達の様子をまねたとき、**「いいねー。」という周りの声を聞いて、るんるんでカード作り**をしていた。その後のフルーツぱっちんこのゲームにもぴょんぴょん跳びはねながら参加した。（情緒学級担任） 3 活動名の**「ぱっちんこ」 の音の響きを楽しむ様子**が見られた。（筆者） 4 Ｍさんもゲームに参加したことで、子ども達がありのままのＭさんを受け止めたように感じた。（筆者）	①Ｍさん担任の進行もよく、自分自身もハイタッチをしながら多くの人とスキンシップが図れ、ちょっとしたストレス発散になった。（情緒学級担任） ②Ｋさんにとことんつきあおうと思った。Ｋさんの好きな恐竜写し絵を一緒にやっていたら、「ぱっちんこ」の声が聞こえないといってきた。絵を描きながらも、耳はゲームの声を拾い、耳で参加していたＫさん。そのうちに、＜じゃ、この絵を描いたら一緒にさんかしようね。＞といった。これまでの活動は、１対１でもできる活動だったが、今回は大勢でやるゲーム。Ｋさんにとって集団に参加できた貴重な体験になったと思います。（筆者）
#7 釣り遊び	1 通常学級の担任だったとき釣り大会をしたことがあり今回計画したが、全員がこれまでのように楽しんでくれたかは疑問です。**題材選びもなかなか難しい**と思いました。（情緒学級担任）	①②ＫさんとＵさんのトラブル ルールを守って釣りを楽しむ事ができるＵさんと釣りたい気持ちが優先してしまい結果としてルールが守れていないＫさんのトラブルにどう対応するか。そこに支援者としての関わりが問われると思います。（筆者）

4　総合考察

今回は、重度の障害のあるＭさんへの指導の充実と支援学級担任の指導力の向上を学校課題と位置付け、その課題解決を図る為に「楽しむことを大切にする授業づくり」を手法にして、福祉機関や専門家との連携・協働による実践を行った

福祉機関や特別支援学校から参加した支援者は、通常学校の教育活動には不慣れな部分を抱えながらも、Ｍさんの楽しみをより膨らませようと座位の取り方等を提案したり、ゴムを使って不自由な体の動きをサポートしたりするなど、多くの専門性を発揮して「ともに楽しむ」ことを大切に授業づくりに関わっていた。本校の特別支援学級担当者も、学級の気になる児童との楽しみの共有を目指して様々な手立てや関わりを試みていた。

それぞれの支援者は、多忙な業務を抱えながらも事後ミーティングや指導記録を行う中で、それぞれのキャリアの違いによる児童の見立てはもとより、専門的な立ち位置からの児童観、福祉観、教育観等についても語っていた。この事後ミーティングや指導記録をする時間は、本校の教職員だけでなく福祉機関や専門家にとっても多くの学びを得る機会となったことは、活動記録からも推察することができ、それぞれの専門性の向上に繋がっていると考えられた。皆で子どもたちのことを考えるということがいかに貴重なことであったかを実感でき、連携・協力する意義がここにあると強く思う。

また、教職経験の浅い学級担任にとって、学級集団の中で児童を個として観る視点を持つことはなかなか容易なことではない。しかし、専門機関や専門家との連携によりチームとして支援者の人数を確保でき、集団活動においても個別の対応を図る機会をつくることができた。毎週１回の授業実践において、学級担任が進行者として集団全体を把握しながら授業を進めたり、時には気になる児童の個別指導担当者になったりすることによって、児童を集団と個の相互の視点で観察できたことが、多様な視点での児童の実態把握力を培うことができた。文部科学省の提言するチーム学校による教師の専門性の向上を目指す教育実践として「ともに楽しむ」ことを大切にした授業づくりが有効であることを示すことができたと考える。

今後も多様な教育的ニーズのある子ども達が通常学校に就学する事が予想され、その指導の充実や教師の指導力の向上が求められていくことは必須である。特別支援学級に他機関が教育参加することによって摩擦が起こる可能性も否定できないが、それぞれの視線の向こうには子ども達がいて、目の前の子ども達としっかり向き合おうとする姿勢で新たな取組を構築していくことが大事なのだと考える。このことは、通常の学級にいる障害のある子ども達の支援を考える上でも有効ではないかと考えられる。＃４の記述に、大人も楽しむことで子ども同士を繋ぐ役割があるという記述から、これまでよく行われがちであった「違い」を同じにしようとか、できないことをできるようにさせるための専門家や専門機関との連携ではなく、今回の「ともに楽しむ」実践が、校種の違う学校や幼稚園、福祉の場に於いても子ども達の「向かう力」が生まれる活動として取り入れることの可能性を示していると考えられる。

最後に、崎濱ら（2015）の実践に於いても同じ状況が報告されているが、「ともに楽しむ」実践には通常学級に在籍している登校しぶりのある児童が参加するようになっていた。その児童は、ともに楽しむ場の雰囲気の中で安心してその場にいることができ、できる事からの参加を重ねる中で「向かう力」を培い学級に復帰していった。遊びを活かした特別支援学級の実践がユニバーサルデザインの授業として通常学級の困り感を抱えた児童に受け入れられたと考えている。改めて、「できないことをできるようにさせる」教育が横道として取り組まれる現状に対する子ども達の声として真摯に受け止めたいと考える。

本県では、長年に渡り学力向上の取組が行われ、平成２９年度以降の学力向上推進プロジェクトにおいて、学力向上の取組の重点を授業改善におき、日々の授業の充実を通して幼児・児童・生徒に「確かな学力」を身に付けさせ生きる力を育むことがうたわれている。そして、授業改善６つの方策の５番目として、集団づくり・自主性を高める取組の充実が示された。今回の実践は、相互の信頼関係や温かい人間関係、自分の考えや思いなどを安心して表現できる支持的風土のある学級集団づくりにも生かせる有効な実践となることが示唆されたと考える。授業の土台となる他者と関わりながら、「向かう力」を育む学級づくりの実践として、ともに楽しむ視点を取り入れた教育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)

・共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進（報告）平成 24　初等中等教育分科会

・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
・学力向上推進プロジェクト―授業改善６つの方策―（H28　沖縄県教育委員会）