

「困り」がある子どもたちへの理解を深め、  
「これならわかる!できた!」を広げる工夫

- 1 研究のねらい
- 2 めざす教員像とそこから期待される児童像
- 3 研究仮説
- 4 具体的な手だて
- 5 研究の方法
- 6 研究の実践
- 7 仮説の検証と考察
- 8 研究の成果と今後の課題

第14分科会  
インクルーシブ教育

新井 雅人 (海部・甚目寺南小)

## 研究の概要報告

### 1 県内の自主的な研究活動のとりくみ状況

尾張地区・三河地区・名古屋地区合わせて16本のレポートが提出・報告された。その内容から、各地区・各単組において日頃から熱心に授業研究にとりくみ、自主的な研究活動が推進されている様子が見えかけた。また、児童生徒の発達段階や障害特性などをふまえながらよりよい手だてを講じ、児童生徒の変容がよく分かる実践が発表された。今回報告された実践から、日頃の研究活動の成果が十分なものであることがわかった。

### 2 今次教研で論じられた主要な課題

#### (1) 討論の柱

「豊かに生きるための力を育む」を中心テーマとし、「学習指導のすすめ方」「人とかかわる力を育てる指導」「特別支援教育をどうすすめるか」といった柱立てで、報告にもとづいた議論を行った。

#### (2) 「学習指導のすすめ方」

各教科における目標や児童生徒の実態をふまえながら、どのように課題を設定し、解決していくかについてさまざまな工夫が報告された。日常生活と関連させた体験的な活動や場の設定の工夫、既習の知識や経験をうまく生かしながら課題を可決させる工夫、視覚的な理解を促す教材教具の工夫がされていた。情報交換を通じて、効果的な学習指導のあり方について理解を深めることができた。

#### (3) 「人とかかわる力を育てる指導」

人とのよりよいかかわりにおけた指導のあり方について活発に意見交換がなされた。外国語活動で英語のフレーズを使って相手のよさを伝える実践例から、共通のフレーズを使うことや、共通の体験をさせることで児童のかかわりをより深められることを確認した。また、交流及び協働学習では、参加する側、受け入れる側の双方にとってよりよいかかわりとなるよう、十分に情報共有をすることや、指導の手だてを考えていく必要があるという意見が出された。

#### (4) 「特別支援教育をどのようにすすめるか」

プログラミング教育や自立活動の指導、学校全体で困り感のある子どもの理解や支援にとりくんだ実践などが報告された。これらの実践は、今後の特別支援教育において我々が立ち向かわなければいけない課題でもある。実践報告や意見交換を通じ、多くの参加者が具体的な指導方法についてヒントを得た。

#### (5) まとめ

児童生徒が主体的に学習にとりくむことが将来、社会において自立し、豊かに生きていくための礎となる。今回報告されたような、個々の実態に応じた学習課題の設定や支援に今後もとりくんでいくことが重要である。

### 3 第72次教研におけた課題

今次教研分科会での成果を各単組・分会に持ち帰り、次の事項について報告されることを期待する。

- (1) 合理的配慮に重点をおいた実践
- (2) 生活や学習の場の連続性や、将来の自立におけた実践
- (3) 学んだことをさまざまな場面で活用する力をめざした実践

(杉山 由佳・工藤 高裕)

#### 報告書のできるまで

第71次教育研究愛知集会は、10月16日、オンラインシステムを活用してWEBにて開催された。特別支援教育部会を推進するにあたっては、前回までの教研における成果と課題をふまえて、「豊かに生きるための力を育む」を中心テーマとした。討論では、「学習指導をどうすすめるか」、「人とかかわる力を育てるための指導」、「特別支援教育をどうすすめるか」という三つの柱に分けて行い、実践について交流を深めた。

この報告書は、県集會での討論内容及び、助言者の指導を経て作成したものである。

助 言 者	杉山 由佳 (愛知県医療療育総合センター中央病院)	
	工藤 高裕 (名古屋・天白養護)	
教育課程研究委員	田中 洋樹 (名古屋・天白養護)	遠島 雅大 (稲沢・千代田中)
	田口 孝典 (海部・白鳥小)	篠田 佳奈 (名古屋・二城小)
	岩田 憲人 (愛知・(長久手)西小)	湯浅 直子 (尾北・岩倉南小)
	朝倉 貴行 (田原・衣笠小)	吉原 智美 (碧海・知立南中)
	浦野 柚季 (蒲郡・西浦小)	

## 1 研究のねらい

学校生活の中で何らかの「困り」を感じている児童が、特別支援学級や通級指導教室に通う児童だけでなく、通常の学級の中にも6.5%程度在籍していることが2012年の文部科学省の調査で明らかになっている。だが日々の指導において、少しの「困り」がある児童に対して、「つまづいてるな」という気付きはあっても、必要な配慮や支援にまでつなげようというケースは少ないように感じる。

何らかの「困り」が、困った行動や学力不振といった状態として現れたとき、周囲は「甘え」や「不真面目」といった見方をしがちである。そのため、表層上の行動にばかり関心が行き、「悪い行動だから改めなさい」「努力が少ないからがんばりなさい」といった指導になり、根本的な解決にはならないことが多い。こうした指導は、特別支援学級や通級指導教室でもみられる。これは、児童の自己肯定感をさらに下げただけの結果になっているのではないだろうか。

本校では、2年前から校内の現職研修として、発達障害がある児童の見え方や聞こえ方、感じ方などの特性や「困り」について、疑似体験を通して全教職員で学び合ってきた。2015年以降、教員免許を取得した教員や教員免許を更新した教員は、発達障害の基礎的理解の講義を受講するよう義務付けられた。また発達障害のある児童、あるいは発達障害の疑いがある、何かしらの「困り」がある児童が、各教室・各集団のどこにいても不思議ではないといったことは、多くの教員が日常の職務の中で感じ、気付いているであろう。

配慮や支援は理解の上に広がるものである。教員側の理解の程度によって、対象児童への配慮や支援は大幅に変わると考える。児童の「困り」による行動に対して理由を深く掘りさげ、理解し、本人に寄り添った配慮や支援をすることができれば、学校は児童にとって安心できる環境となり、児童は無理を強いられることなく、その子らしくのびのびと成長することができるだろう。

そこで、各学年の通常の学級担任と特別支援学級担任・特別支援教育コーディネーターがチームとなって、児童の「つまづき」をさまざまな側面から考えて話し合い、児童の「困り」への理解を深め、解決策へつなげていくことができる場のしくみと工夫を考えることにした。「聞く・見る・話す・読む・書く・計算する・推論する」、学校生活や学習に必要な基本的な力やスキルについての困難さに注意し、必要な配慮や支援を考え、児童・教員の両方にとって無理のない実践を重ねていくことで、子どもたちが「これならわかる!できた!」と感じ、より児童の自己肯定感を高める研究に校内全体でとりくみ、実践を積み重ねることとした。

## 2 めざす教員像とそこから期待される児童像

### (1) 教員像

「子どもは小さなおとなではない」

- ・ 児童とは、認知発達や成長過程の途中に存在するものであり、おとなである自分たちとは違い、未熟な感じ方や受け取り方、考え方をするものであるということを認識し、困った行動をする児童にも対応できる教員。

「氷山の一角モデル」

- ・ 児童の困った行動には必ず理由があると理解し、チームで児童に寄り添い対応を考えることができる教員。

### (2) 児童像

「これならわかる!できた!」

- ・ できる喜びを味わい学習にすすんでとりくむことができる児童。

### 3 研究仮説

#### 仮説1

児童の困った行動や、児童の「困り」による行動をとらえた教員は、その原因・理由を考える際、通常の学級担任や特別支援学級担任・特別支援教育コーディネーターと一緒にカンファレンスを行えば、児童の「困り」への理解が深まり、「困り」のある児童に寄り添った必要な配慮や支援ができるのではないかと。

#### 仮説2

「発見・計画・実践・つなげる」の一連のとりくみをチームで行い、児童の「困り」に気付く視点をもつことができた教員は、他の「困り」のある児童や学級全体の指導についても気かけられるようになるのではないかと。

### 4 具体的な手だて

- ① **発見**: 学年ごとに児童の「困り」を見つけていく。
- ② **計画**: 児童の「困り」に気付いた担任・学年は、学年に所属する特別支援学級担任と特別支援教育コーディネーターとともに「困り」の原因・理由を探り、具体的な手だて（配慮・支援）を考える学年カンファレンスを行う。
- ③ **実践**: 学年カンファレンスで立てた具体的な手だて（配慮・支援）を実践し、本人に寄り添う工夫を重ねていく。  
\*必要な児童は、個別の指導計画を活用
- ④ **つなげる**: 「困り」の具体的な方法（配慮・支援）について記録し、成功例と失敗例に分けてリスト化し、学校全体で共有する。

### 5 研究の方法

#### (1) 対象

本校の通常の学級担任を中心とした全教職員

#### (2) 計画

月	内容
5	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 困った行動や学力不振のある児童の「困り」についてのアンケートをとる。〈1回目〉</li><li>・ 学年ごとのカンファレンス予定を学年主任と相談する。所属する特別支援学級担任を決める。</li><li>・ 各学年の特別支援教育部会担当者が中心となって、気になっている児童の「困り」について、具体的事案をカンファレンスシートに書き込んで資料を準備してもらう。</li></ul> <p><b>実践1回目 ～「困り」の発見、原因・理由、具体的な手だて（配慮・支援）の検討～</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>・ 随時、学年カンファレンスを実施する。カンファレンスシートをもとに、原因・理由の検討、児童への具体的な手だて（配慮・支援）を話し合い実践していく。</li></ul>
6	<p>特別支援学級（低学年：自閉症・情緒障害学級）で、授業研究を行い、児童の「困り」の原因・理由に対する具体的な手だて（配慮・支援）実践例を発表する。</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・ 随時、学年カンファレンス（簡易のものも含め）を行いながら、対象児童への具体的な手だて（配慮・支援）の工夫を考え、実践していく。</li></ul>

7	<p><b>実践2回目 ～実践の調整・工夫、他児童への「困り」の検討～</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 前回の学年カンファレンスから1か月程度をめぐり、2回目のカンファレンスを行う。1か月の実践による児童の変化、行った調整や工夫、他の児童でも「困り」がないかを再度、検討する。</li> <li>・ 随時、2回目の学年カンファレンスを実施し、原因・理由、児童への具体的な手だて（配慮・支援）の工夫を考え実践していく。（特別支援教育コーディネーター・特別支援学級担任は、通常の学級担任の立ち話での相談も受け付けていく。）</li> <li>・ 困った行動や学力不振のある児童の「困り」についてのアンケートをとる。〈2回目〉</li> <li>・ 研究のまとめをする。</li> </ul>
---	--

## 6 研究の実践

### (1) 学年カンファレンスの概要

本研究では、通常の学級担任が「ちょっと困っている」と感じる児童の「困り」について、学年カンファレンスを行った。児童の「困り」について、「とりくんでいる学習に対してなぜつまづくのか」、「どうしてそのような行動をするのか」など、児童の置かれている状況や困った行動の前後の様子など、さまざまな側面から理解を深め、具体的な手だて（配慮・支援）につなげていった。

### (2) 学年カンファレンスのメンバー

以下のメンバーで構成した。

- ・ 各学年、通常の学級担任
- ・ その学年に在籍する特別支援学級担任
- ・ 特別支援教育コーディネーター
- ・ 教務主任 ・ 校務主任
- ・ 養護教諭 ・ スクールカウンセラー

### (3) カンファレンスシート

3年生 学年カンファレンス	
令和3年5月20日 3年生職員	
研究テーマ 「困りがある子どもたちへの理解を深め、『これなら わかる!できた!』を広げる工夫。」	
今回の Mission 「子どもたちの困りの様子から、理由・原因と手だてを考える」	
<p>子どもたちが困っている行動（場面・場所、様子）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ ノートのマスの中に字が書けない。</li> <li>・ 1マスのところを4マス使ってしまう。</li> <li>・ 筆圧の弱い文字、強い文字、どちらの子も運筆が速い。</li> </ul>	<p>予測される理由・原因</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 前年度からノートのマスが小さくなっていることも原因か？</li> <li>・ マス目が見えてない。</li> <li>・ マス目に収めないといけないと思っていない。</li> <li>・ 書きたくない、めんどくさい。性格かもしれない。</li> <li>・ 手首の調節やコントロールが難しい</li> </ul>
<p>支援（具体的な手だて・配慮）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ なぞらせてみてはどうか。</li> <li>・ 文字の書きはじめのところにます目の中に記す。</li> <li>・ ます目が大きいノートに変える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 下敷きの代わりにやすりを使う。</li> <li>・ マス目の線（境界線）をマーカーペンなどで目立たせる。</li> </ul>

【資料1：カンファレンスシート】

通常の学級担任がカンファレンス前に「子どもたちが困っている行動」について、可能な限り「予想される理由・原因」、「支援」を記入し、学年カンファレンスを行った。カンファレンスシートを3枚(6~9事例)程度提出する学年や「マス目から字がはみ出る児童」のように、いくつかの似た事例をまとめて記入する学年もあった(資料1)。

\*資料1のシートは、カンファレンスを終え、手だての部分までまとめたものである。

#### (4) 学年カンファレンスの様子

カンファレンスは、児童が下校してから始めるため、できるだけ30分をめに終わることを心がけた。また、話をしながらもほっと一息つけるように、リラックスした雰囲気を大切にして会をすすめた(資料2)。児童の「困り」の理由や原因を話し合う中で、行動とは違った児童の気持ちに気付いていく教員が多く、「もしかしたらあの子どもそうかもしれない」と、担当する児童らを思い浮かべながら、熱心な話し合いになった。



【資料2: 学年カンファレンスの様子】

#### (5) 児童の「困り」に対する理解

「困り」としてカンファレンスにあげられたものの多くは、以下のような内容であった。

- ・ 集団の中で他の子と同じように行動ができない。
- ・ 読み書き・計算に難しさ、学力不振がある。
- ・ トラブルが多い。

どの教員もはじめは、「児童のわがままな行動」、「やる気がないだけ」といったとらえ方が多かった。そのためカンファレンスでは、これらの「困り」に対して、**児童の困った行動や現状には、必ず理由がある**ということを伝えた。なぜそういった行動や状態になったのかを児童の成育歴や家庭・学校での様子、困った行動前後の様子などの情報を出し合いながら話し合うことで、児童の状態を見立てていった。この時、常に児童の「困り」と向き合っている特別支援学級担任からは、児童の困難に寄り添う発言が多くみられた。これは、特別支援学級担任が「特別支援学級の児童は、他の児童たちと同じように行動することが難しいかもしれない」という見方で個別対応していくことが多いためだと考える。一方、通常の学級担任は、学級児童全体が同じように行動できるという規準で一斉指導を行っていることが多い。そのため、両者は異なる児童の見方から発言していることがわかった。

どちらの見方がよい悪いではなく、どちらの見方も通常の学級では必要だという認識で、「困り」のある児童がその集団の中で「困らない・安心できる」、「他の児童と同じように活躍できる」ための具体的な手だて(配慮・支援)を話し合うことができていた。

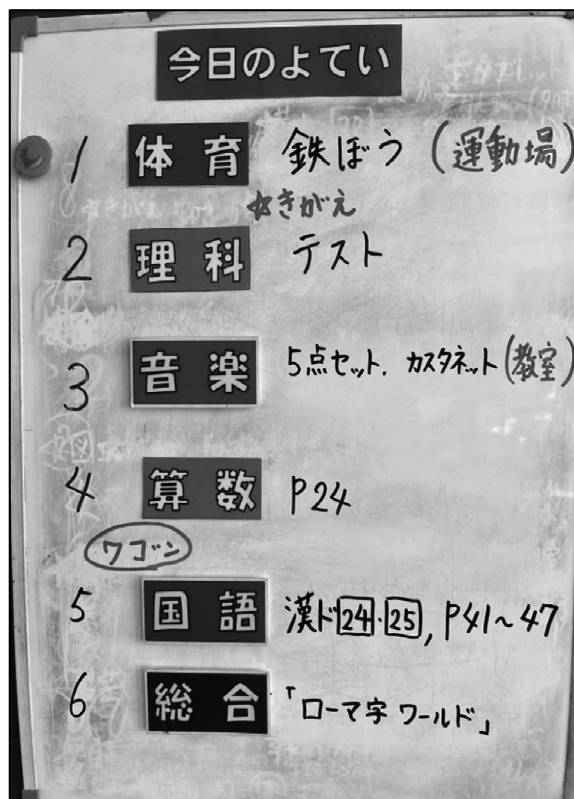
## (6) 原因・理由から見立てた児童の「困り」と具体的な手だて(配慮・支援)の実際

### 「聞く・見る」3年生での事例

～活動の手順や流れの指示をボードで提示し、ボードに意識を向けさせて説明をするが、数秒後に次に何をするのかを聞いてしまう児童について～

A は、音声での指示が理解しにくいと、担任が4月からボードに指示を書いて「指示の見える化」をしていた。しかし、A の「次に何をするのか」という質問はなくならなかった。そのため、カンファレンスでは、なぜ「書いてあることをわざわざ聞くのか」という行動に関心が集まった。その原因として「ボード全体の中のどこを見てよいかわからないからではないのか」「どこを見ていたのかを忘れてしまうのではないか」という見立てができた。そこで今している活動がすぐにわかるように、その活動を示す位置にカラー磁石をつけるという手だてが提案された(資料3)。

担任がカンファレンスで立てた手だてを実践すると、A は「次に何をするのか」と質問をしなくなり、自信をもって自分から行動できるようになった。また、次の活動で必要な物を自ら確認するなど見通しをもった行動ができるようになった。



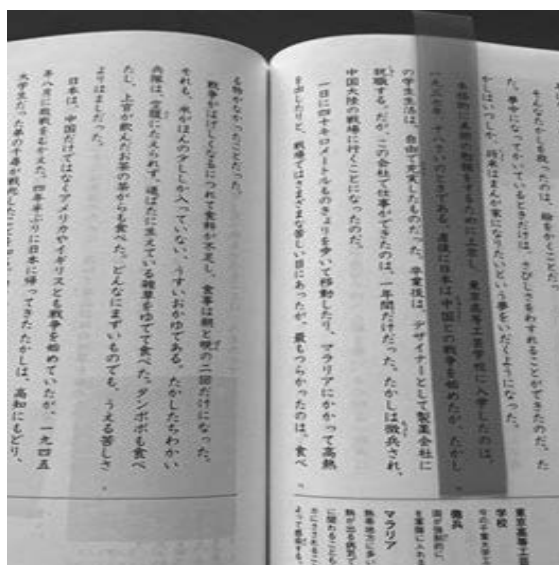
【資料3:「聞く・見る」の事例】

### 「読む」4年生での事例

～行を飛ばして読んでしまう児童について～

B は、該当学年の文字を読むことはできるが、音読をすると行を飛ばして読んでしまうことや、どこを読んでいたかわからなくなってしまう様子が見られた。文章に対して注意を向け続けるのが難しいのではないかと、見えにくさがあるのではないかと見立てをし、B を観察すると読んでいた文字列から視線を離れた途端、次の文字列に注意が向けられないことや、読んでいた文字列がわからなくなることがわかった。そこでリーディングルーラーを使って音読させることにした(資料4)。

リーディングルーラーとは、読んでいる文字列にかぶせることで、どこを読んでいるかがはっきりと見えて、わかりやすくなる透明なシ



【資料4:リーディングルーラーの事例】



ートである。文字列を覚えておく必要がなく、次の文字列も示されているので、文字列を見失う不安もなく、Bは、安心して音読することができるようになった。音読をする声の大きさが変わったことで、Bが自信を取り戻したということがわかった。

### 「書く」2、3、4年生での事例

～黒板の文字をノートに書き写せない児童について～

2年生のCは、字は書けるのに、黒板の文字を手元のノートに写すとすると、途端に字が書けなくなる。書き写すと誤字脱字が多い文章や、へんかつくりの位置が少し違った漢字などが多く見られた。これは、他学年の児童でも複数みられた。これらの児童は、手元にある漢字ドリルをノートに書き写すことはできるが、黒板の文字を書き写せない。その様子から、手元の文字を見て左から右へ書き写すことはできるが、離れた場所にある黒板から手元のノートへというように、眼球を上から下に動かすことや、視点を動かしている間に、書く内容を記憶して書き写すことが難しいのではないかと見立てた。そこで、タブレット端末で板書の写真を撮り、手元に板書の写真を置いて書き写せるようにした。その結果、どの児童も黒板の文字を書き写せるようになった。また、写真の文字が見えにくいときには、画像を拡大して見ることもできるため、安心感があり、意欲的に学習にとりくめるようになった(資料5)。



【資料5:「書く」の事例】

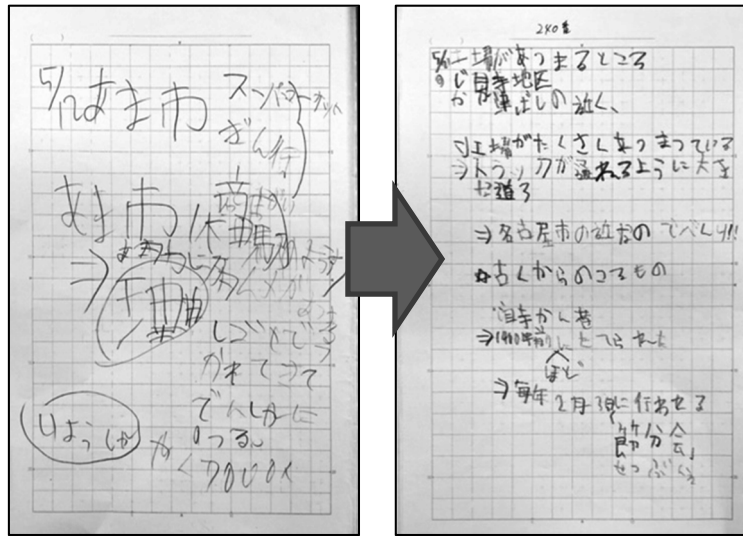
### 「ていねいに書く」全学年での事例

～マスの大きさに合わせて文字が書けない、マスから字が出てしまう、運筆が速すぎる児童～

本校では、マス目の中に文字を入れられない児童や、何と書いたのか読みにくい雑な字を書いてしまう児童が、どこの学年にもみられる。それらの児童は「ゆっくりていねいに書きましょう」という指導ではあまり変化がない。また、何度も書き直しをすることで書く意欲がなくなっている児童もいた。本人としては、「きれいに書きたい」と思って書いている。しかし、運筆がゆっくりにならない、字を濃く書けない、または薄く書けないことが原因でていねいな文字が書けない。「ゆっくり書く」というのは感覚の話であるので、「どの程度ゆっくり」や、「どうやってゆっくり書くのか」を伝えることは難しい。そこで紙やすりを使った書字の提案を行った。紙やすりを下敷きにすることで、紙やすりの細かな凸凹が、運筆にブレーキをかけて、コントロールしやすくなると考えたからである。はじ

めは紙やすりの120番を使って書かせた。凸凹が粗すぎるため引っ掛かりすぎて書きにくかったよ  
うなので、少し目が細かい240番に変えて書かせた。すると、下側(資料6)のように文字が一気に  
変化した。また、3年生のDは、書かなくてはならないというだけで授業に前向きになれなかったが、  
今では書くことが楽しくなり、意欲的に授業に参加できるようになった。

他の学年でも、紙やすり  
を使い始めた児童が何人  
かいる。この状況を受けて、  
本校では「ゆっくり書く」で  
困っている児童のために、  
貸出用の布やすり(240番  
と320番を2セットずつ)を  
全学級数分購入すること  
になった。紙やすりではな  
く、布やすりにしたのは耐  
久性があるためである。



【資料6:「ていねいに書く」の事例 紙やすり240番で書字】

### 「計算する」1、2年生での事例

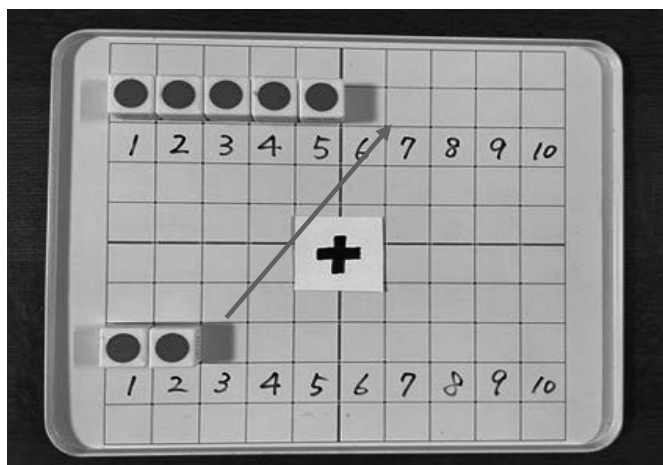
#### ～10までのたし算・ひき算ができない児童～

低学年では、10までのたし算・ひき算が難しいと感じる児童が多い。指を使ってもわからないと  
きがあるようである。それらの児童には、学年カンファレンスによって以下のような「困り」があるこ  
とがわかった。

- ・ 数唱はできるが、数字を見てその数の読み方がわからない。
- ・ 具体物とその数を言えるが、数字に結びついてない。
- ・ 数の概念が理解できておらず、伝えられた数の具体物が取り出せない。

そこで、「具体物」、「音(数字の読み・数唱)」、「数字」の3つのうちのどれかがスムーズにつな  
がらないことで困っていると見立て、油性ペンで数字を書き込んだボードの上に数図ブロックを置  
いて、計算をさせるようにした(資料7)。

例えば、「 $5+2$ 」であれば、数  
図ブロックをボード上部の枠に5  
個並べ、次に一番下の枠に2個並  
べる。置いた数が正しいか確認し  
た後に、下の枠から上の枠のと  
ころへ2個の数図ブロックを移動  
させることで、計算した数がわか  
るようになっている。数図ブロッ  
クを並べる際には、必ず数字を  
言いながら並べ、置く数字を確  
認する。数図ブロックを数えなが  
ら数字を



【資料7:「計算する」の事例】

見て確認できることで、いくつかのことを一度に記憶しておく負担が少なくなり、「具体物」、「音」、

「数字」がスムーズにつながる経験が増えた。こうすることで、数字を見るだけで嫌になっていた児童が、計算問題にとりくめるようになった。

## 7 仮説の検証と考察

本研究でとりくんでいる学年カンファレンス(2回目も含む)は、5~7月の間で通常の学級(1~6年)だけで12回行うことができた。また、通級指導教室と特別支援学級8学級のカンファレンスを含めると17回となった。このカンファレンスを行うことで、以下のような変容がみられた。

**仮説1**では、学年カンファレンスで相談することで、見え方や聞こえ方、感じ方が自身とは違っているかもしれないという観点をもって児童を観察する教員が増えたと考える。上記の「聞く・見る」の事例でもあるように、指示や教材などをどう工夫すればよりわかりやすくなるかと、実践の失敗から調整・工夫を重ねて、児童の「困り」に近づいて理解を深めていくことができた。

**仮説2**では、「書く」の事例のときに、多くの教員が書字の大きな変容に喜び、とりくみ甲斐を感じていた。そして、「ひょっとしたら他の児童も同じように書字に困っているのかもしれない」と、別の気になる児童の書いたプリントなどを特別支援学級担任に見せて相談する様子が多くみられた。「もしかしたらあの子ども」と、「困り」のある児童を見極めようとする見方や考え方が広がった事例である。

本研究では、研究のはじめと終わりに、通常の学級23学級の担任教員に対して、下記のような児童が自身の学級に何人くらいいるかについて、アンケートを2回行った。表の人数は各学級に在籍していると思われる児童の平均人数とその割合を示している(通級指導教室や特別支援学級に在籍する児童は含まない)。

児童観察	1回目	2回目	変容
配慮・支援が必要だと思われる児童	4.6人 (13.1%)	4.3人 (12.3%)	0.3人減 (1.2%減)
「わがまま」や「ふざけ」と考えられる行動が多い児童	1.1人 (3.1%)	1.4人 (4.0%)	0.3人増 (0.9%増)
「努力不足」や「怠け」による学力不振と考えられる児童	1.8人 (5.1%)	2.4人 (6.9%)	0.6人増 (1.8%増)

この結果から、2回目のアンケートでは、「配慮・支援が必要かもしれない児童(解決された児童)」が少し減り、「わがまま」や「努力不足」と考えられる児童が少し増えている。これは**仮説2**の検証にある、「困り」のある児童のとらえ方が広がったが、「困り」なのか、「わがまま」や「努力不足」なのかが判断できず、気にかける児童の数が増えたからではないかと考える。実際、カンファレンス以外でも、通級指導教室や特別支援学級担任、特別支援教育コーディネーターに相談するケースが増えてきている。また、2回目のアンケートの自由記述欄や学年カンファレンスで、

「こうしてみんなで話していると、『困り』なのか『わがまま・怠け』なのかがわからなくなってくる。もしかしたら、困っているのかもしれない。もう少しよく見て判断していかないと」

といった意見がいくつもあがったことも、児童の見方が変わってきた裏付けであると考えられる。

「わがまま」や「怠け」だとしても、なぜそういう状態になっているのかを考えていくと、もしかしたらそれは児童が「困り」のシグナルを伝えているのかもしれないということに関心がむけられるようになったからだと考えられる。

## 8 研究の成果と今後の課題

### (1) 研究の成果

各学級にいる「困り」のある児童について、関係する学年教員で話し合い、解決策などを考えていくことで、その児童の担任は、他の児童や自分とは違う「見え方・聞こえ方・感じ方」があることを理解して、困っている状態に寄り添っていかうとする教員が以前より増えた。

「これならわかる!できた!」と「困り」を乗り越え、成長していく児童を見た多くの教員は、

- ・ 他の児童は困っていないか。
- ・ 授業内容や課題の見せ方、伝え方などが児童にとってわかりやすいものになっているか。
- ・ わかりやすく伝える他の方法はないのか。

こんなことを通常の学級担任自身が意識するようになり、特別支援学級担任に対して、「困り」のある児童にとってわかりやすい板書の仕方や教材の準備など、授業研究の具体的な相談が増え始めた。これにより、教員間のコミュニケーションが活発になり、学校全体がより活気づいたように感じられる。

また、「困り」がある子のためにと始めた「見やすい・わかりやすい」授業の配慮・支援が、実ほどの児童にも「見やすく・わかりやすい」ものになっていることに気づき、さらなる工夫や調整を考え、実践する教員も見られるようになってきている。

### (2) 今後の課題

本研究における実践は、わずか3か月程度であったが、どの通常の学級にもさまざまな「困り」を感じる児童がいて、「困った行動や状態には何か理由があるかもしれない」と、通常学級でも特別支援教育を必要としている児童がいることを全教職員が意識できるようになった。

このことを受け、今後も「困り」がある子どもたちへの理解を深め、「これならわかる!できた!」を広げることができるよう、こうしたとりくみを継続していくことが課題と考える。

そのためには、下記のことが必要であると考えます。

- ・ 異動などで教員が入れ替わったとしても、校内教育支援委員会・特別支援教育校内委員会の下部会議や学年会などの一つとして、学年や学級を超えて互いに協力し合える校内相談の体制を確立していく工夫。
- ・ 外部の専門家や関係機関とつながるスクールソーシャルワーカーの配備。
- ・ より知識や理解が深い特別支援教育コーディネーターの人材育成。

「配慮や支援は、理解の上こそ広がる」ものである。「これならわかる!できた!」が増えていくように、今後も全教職員でとりくんでいきたい。