

東京都の高等学校における特別な支援を必要とする
生徒へのアプローチ例:
特别支援教育を踏まえた音楽科教育

メタデータ	言語: ja 出版者: 公開日: 2023-03-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 末石, 忠史, Sueishi, Tadafumi メールアドレス: 所属:
URL	https://senzoku.repo.nii.ac.jp/records/2672

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



東京都の高等学校における特別な支援を 必要とする生徒へのアプローチ例

～特別支援教育を踏まえた音楽科教育～

末石忠史

Tadafumi Sueishi

1 はじめに

筆者はこれまで東京都の公立学校の教員として養護学校〔注1〕（知的障害／高等部）、昼夜間定時制、中高一貫校、全日制普通科と様々なタイプの公立学校で勤務してきた。養護学校は現在東京都では使用されない名称だが、平成18年6月に学校教育法が改正されるまで使用されていた現在の特別支援学校にあたる学校の名称である。初任校として知的障害養護学校に勤務した6年間は進路指導部に所属し、主に企業就労を希望する生徒達の支援を担ってきた。知的障害養護学校での就職指導は、高等学校のように3者面談（本人、保護者の意思確認）や模擬面接指導や職場見学などの対応だけにとどまらない。生徒の進路選択の援助やその斡旋、実際に行うインターンシップや職場体験の計画・実施、卒業後の進路先や生活の場によりよく適応し、定着を図るための追指導、更に在学中に校内で実施される「作業」学習の対応など幅広い。

「作業」学習は職業教育を重視し、将来の職業生活に必要な基礎的な知識や技能及び態度を育成するために指導するもので、実際に作業することを通して学ぶ時間である。この授業が養護学校の教育課程では多く時間が割かれ、初任校では週10時間あった。筆者は進路指導担当として、その学習で行われる一つ一つの作業工程で生徒が苦手なことや途惑うこと、上手くできないことを捉え、その課題を克服するため日々一人一人の支援方法を考え、対応してきた。その経験は学ぶ内容に違いはあるが高等学校に在籍する生徒が抱える問題にも共通したところがあり、生徒へ支援する上で生かせる部分が多くあった。

筆者が養護学校から高等学校に異動した平成19年度に高等学校でも特別支援教育が開始〔注2〕され、所属先が代わっても特別支援教育に関心をもって取り組むことができた。特に高等学校では特別支援教育コーディネーター〔注3〕として校内で中心的に特別支援教育に携わる役割を与えられ、養護学校時代の経験を土台に、特別な支援の必要な生徒に対する取組みを11年も続けることができた。

本報告では、昼夜間定時制での取組みを中心に、高等学校の音楽科教育の中で実践してきた特別支援教育の実践を振り返り、報告したい。

2 特別支援教育の法的位置づけと現状

平成19年4月からすべての高等学校において実施された「特別支援教育」は、各校とも試行錯誤しながら進めてきた。高等学校の特別支援教育の取り組みは学校種や各学校の生徒の実態に違いがあり進めることが難しい部分もあるが、東京都ではチャレンジスクール〔注4〕や昼夜間定時制〔注5〕、エンカレッジスクール〔注6〕など特色ある学校では実践が進んでいるところもある。

初めに法的な位置づけを確認したい。平成18年に改訂された「教育基本法 第4条 2」〔注7〕では以下のように示され、教育基本法の中で初めて障害のある者に対する教育について明示された。

「国及び地方公共団体は、障害のある者が、その障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるよう、教育上必要な支援を講じなければならない。」

この方針に続き、平成19年には文部科学省から「特別支援教育の推進について（通知）」〔注8〕が出された。その通知では特別支援教育の理念を次のように示している。（筆者、下線加筆）

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。

この通知では、更に「7. 教育活動等を行う際の留意事項等」の「(1) 障害種別と指導上の留意事項」では、「当該幼児児童生徒が示す困難に、より重点を置いた対応を心がけること」や「(2) 学習上・生活上の配慮及び試験などの評価上の配慮」では、「各学校は、障害のある幼児児童生徒が、円滑に学習や学校生活を行うことができるよう、必要な配慮を行うこと。また、入学試験やその他試験などの評価を実施する際にも、別室実施、出題方法の工夫、時間の延長、人的な補助など可能な限り配慮を行うこと。」、 「(3) 生徒指導上の留意事項」では、「障害の特性による学習上・生活上の困難を有しているため、周囲の理解と支援が重要であり、生徒指導上も十分な配慮が必要であること。」などを挙げ、特別支援教育の教育活動について網羅的、総括的に示している。

対象もこれまでの特殊教育の対象者に加え、「知的な遅れのない」発達障害のある者も含まれとしている。

発達障害については発達障害支援法〔注9〕で次のように定義している。

第二条 この法律において「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。

東京都教育委員会では平成19年度「東京都特別支援教育推進計画 第二次実施計画」、平成22年度「東京都特別支援教育推進計画 第三次実施計画」、平成29年には「東京都特別支援教育推進計画（第二期）・第一次実施計画」を策定し、東京都の特別支援教育が取り組むべき方向性を切れ目なく示している。

「東京都特別支援教育推進計画（第二期）・第一次実施計画」[注10]では都立高校等における発達障害教育の推進の具体的な取組みとして以下の項目を挙げている。

- ① 発達障害のある生徒への指導内容の充実
 - ア 学校設定教科・科目の活用
 - イ ユニバーサルデザインの考え方に基づく授業の実施と行動支援
 - ウ 障害の状態に応じた進学・就労支援の充実
 - エ 学校・学級不適應の生徒への対応

また、この中の「イ ユニバーサルデザインの考え方に基づく授業の実施と行動支援」では、

発達障害のある生徒が持てる力を十分に発揮するためには、学校生活支援シートや個別指導計画を適切に作成していくとともに、授業においては、発問や指示が理解しやすい、活動の見通しが持ちやすいなど、障害特性に応じた分かりやすい授業の実施や行動支援を行っていくことが必要です。（以下省略）

と示され、授業で障害特性に応じた分かりやすい授業の実施や行動支援を行っていくことを求めている。

平成30年高等学校学習指導要領[注11]の「総則編第1章第5款の2の(1)障害のある生徒などへの指導」では、障害のある生徒への指導を具体的に示し、特別支援学校等の協力を得て、高等学校でも特別支援教育を進めていくことが示されている。

- (1) 障害のある生徒などへの指導
 - ア 障害のある生徒などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、個々の生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。（以下省略）

このように国、都が特別支援教育を具体的に進めていくように示していることが分かる。

その他にもいろいろなレベルで特別な支援は実施されているが、支援の具体的な例として令和5年度大学入学共通テストで行われている主な受検上の配慮事項〔注12〕がある。この配慮は障害等の種類や程度にかかわらず必要に応じて申請することができる。具体的な支援内容では、試験時間の延長(1.3倍)や解答欄の記述方法の変更(チェック解答)、拡大文字問題冊子の配布、別室受検などの特別措置がある。社会の中で実施されている一例ではあるが、国全体で特別支援教育を推進している成果として紹介しておきたい。なお、この支援の具体的な方法は学校や授業の中でも活用できる考え方であり参考となる。

最後に令和4年12月に発表された「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果(令和4年)」〔注13〕について触れたい。この調査は小中学校を対象とし学級担任等による回答に基づくものである。そのため結果は診断のある発達障害の児童生徒数の割合を示すものではなく、特別な教育的支援を必要とする児童生徒数の割合を示すものであることに留意する必要がある。調査結果は、知的発達に遅れはないものの「学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒の割合は全体の8.8パーセントであることがわかった。この数字からも現在多くの子供達が高等学校に進学することからも、特別な支援を必要とする生徒が高等学校に一定数在籍していることとなり、今後も特別支援教育の充実を図っていく必要があることを示しているといえるだろう。

3 昼夜間定時制高等学校について

筆者が勤務した昼夜間定時制高等学校は、東京都の多摩南部に位置する八王子に平成19年4月に開講した学校で、三部制、定時制、単位制、普通科という特徴がある。全校で約950名の生徒が在籍する。

三部制とは、午前を中心としたⅠ部、午後を中心としたⅡ部、夜間を中心としたⅢ部があり、三部すべて同じ教育課程をもつ。1,2年次ではすべての生徒が共通に学ぶ受講科目が毎日4時間設定され、3年次以上は本人の興味、進路、学習の必要性、意欲、学習ペースなどを考慮しながら自由選択講座を多く選択する。4年間を卒業の基本とした定時制ながら単位修得状況によっては3年での卒業も可能となる。

授業内容は、基礎基本を重視し、不登校を経験した生徒や学習でつまづいた生徒にも対応する機会を提供する。クラスの生徒数も1クラス30人で編成され、科目によっては習熟度別授業や少人数授業となるなど決め細やかな指導を実施している。

また、この学校の特色として「チャレンジ枠」〔注14〕の受検制度がある。この「チャレンジ枠」はこれまでの学校生活で何らかの理由で不登校になったり、学校に行けなかったりした経験がある生徒に対して高等学校受検の機会を提供するために設定されていた枠である。1年次300人の内、Ⅰ部、Ⅱ部にそれぞれ30名ずつ全60名の生徒が在籍する。「チャレンジ枠」の受検では調査書の提出は必要なく、学力検査を実施しない代わりに作文、面接のみが課される。入学後は「チャレンジ枠」の生徒は同じクラスになり、卒業までクラス替えがなく、安定した人間関係を保って過ごすことができる。また自由選択講座の中には「チャレンジ枠」生徒が優先的に受講できるようになっている講座もあり、様々な手立てが尽くされ生徒が学校生活に定着しやすいような配慮がされている。

音楽科では1年次に「音楽Ⅰ」を「書道Ⅰ」「美術Ⅰ」とともに必修履修科目の一つとして設置している。その他2年次以上に自由選択講座「音楽Ⅱ」「総合表現音楽（音楽Ⅲ）」「ピアノ演奏法Ⅰ」「ピアノ演奏法Ⅱ」「器楽演奏Ⅰ」「器楽演奏Ⅱ」「音楽概論」など、多彩な講座を展開する。必修履修科目の「音楽Ⅰ」を受講する生徒数は約20名程度であるが、その他の自由選択講座で少ない場合は5名程度となる。また、最も所属の多い4年生以上が選択できる「音楽概論」でも25名程度ある。このようにすべての講座で受講する生徒数が少ないこともあり、音楽科でも特別な支援の必要な生徒に対してきめ細かな指導がしやすい環境が整っていた。

このように必修履修科目である「音楽Ⅰ」以外の講座はすべて自由選択講座であり、生徒が希望して受講をする講座となる。そのため「音」そのものが苦手という生徒は受講せず、音楽活動を集団で行うことも了解した上で選択している。また、受講登録時に生徒本人へのガイダンスだけでなく、必要に応じて保護者に対しても授業内容や指導方法、評価方法など説明を丁寧に行い、生徒にミスマッチを起こさせない努力をしている。そういった前提があること踏まえて次に紹介する取組についても確認してもらいたい。

4 音楽科教育の中での特別支援の取り組み

ここから本校の音楽科教育の中で行った支援事例を挙げる。ここで取り上げる事例は授業内で支援が必要である生徒に対して行ったものである。そのため生徒の発達障害の診断の有無とは関係ない。また、生徒像はこれまで実施してきた支援事例から筆者が作成した。支援の手立てが複数挙げられているが、実際には一人の生徒にすべて実施したわけではなく、それぞれの生徒に対して一つないし複数を組み合わせた指導を実施した例もある。

4-1 事例1 集中して器楽練習に取り組めないAさん

【生徒の様子】

Aさんは注意の集中や持続が困難で、飽きっぽい。楽器の準備や片付けなど分かりやすい指示は迅速に行うことができる。同一の練習や作業が続くと授業中にも関わらず、自分の興味のある鉛筆回しや貧乏ゆすり、時にはマンガを読もうと本を出したりする。わがままにも見えるが、本人に悪気はまったくない。本人はじっとしているのが苦手と話す。キーボードの授業では座席に座っている状況が持続できず、離席多い。結果、練習時間も短くなり自分に与えられた課題ができない。周りもAさんの様子にうんざりしてしまっていた。

五

【支援の手立て】

①キーボードの変更

Aさんが使用していたキーボードは100種類以上の音色、自動リズム伴奏、効果音が出るタイプのものだったため、集中が続かなくなると練習よりも、楽器にあるいろいろなボタンを押し、音の刺激を楽しんでしまっていた。

手立て⇒ Aさんが使用するキーボードを変更し、音色やリズムが少なく、効果音やデモが流れないタイプのキーボードに変更すると、課題に取り組む時間が増えた。

②楽譜の変更

他の生徒と同じように Aさんにも曲全体が書かれている楽譜を渡していた。曲全体が書かれているため本人がその日に取り組まなければならない到達度が分かりにくくなっていた。情報量の多さに注意力が散漫になり、結果取り組まないことで教員から注意を受けることも増えた。

手立て⇒ Aさんの使用する楽譜を①右手だけの楽譜、②左手だけの楽譜、③初めから8小節目までの両手の楽譜…などその日の学習量や到達度が分かるように楽譜の準備をして授業前に渡すと、課題に取り組む時間が増えた。

③座席・声掛けの工夫

Aさんの席の前後に友達がいると、友人からの声掛けによってしばしば練習が止まるが多かった。楽器の練習が始まると周りの音により集中できない様子も見られた。

手立て⇒ Aさんの席は声が掛けやすい場所にした。また、友達の動きや声、楽器の音の刺激を減らすため廊下側の席にした。Aさんは5分程度で集中が途切れてしまうことも分かり、「がんばってるね」「よくできているね」と、机間巡視の際、多く認めたり褒めたりする機会を設けた。また、「あと10分で休憩時間だね」「5分頑張ろう」など、練習時間の見通しがもてる声掛けをし、持続した練習ができるようになった。周りの音が気になる時はヘッドフォンを使い自分の音を聞き取りやすくした。

④指示の工夫

Aさんは全体の指示だけでは、自分に対しても伝えられていると気づけないことがあった。

手立て⇒ 「Aさんも聞いてね」と先に本人に伝えていることを意識させてから指示したり、Aさんの近くで全体に発言したりするなどした。離席多いこともあったが、プリント配布や教員の楽器準備などをお願いすると、気持ちが切り替わり、その後活動に戻れることもあった。あえて授業中に他の生徒とは違う行動をすることで気分転換が図られたようで効果的であった。

4-2 事例2 特定な学習活動が苦手な Bさん

六

【生徒の様子】

指示された音楽の活動はコツコツできるが、口頭での指示を理解することが苦手である。プリントの読み飛ばしが多いため指示を把握することができないこともあった。また書くことが他の生徒に比べて遅く、ワークシートの記入が十分でなく成績もふるわなかった。特に自分の意見を求められる感想を書くのが苦手だった。音楽の授業は楽しいけど、上手くできないというのが口癖だった。

【支援の手立て】

①プリントの確認 (1)

手立て⇒配布したプリントを生徒に一読させた後、読んで把握したことを確認した。また、理解しにくい指示は、教員が個別に再度読み上げ説明を加えることも行った。特に見落としとしてはいけない指示はワークシートに赤字で線を引かせるなどして、忘れてしまっても自分で見直すことができるようにした。

②プリントの確認（2）

手立て⇒プリントを読んでいる時は、その他の指示を重ねないようにした。一つの指示で、一つの行動を促すことで行動が整理され、分かりやすい指示となった。

③プリントの拡大

配布するプリントはこれまで B5 の両面印刷をしていたが、文字数が多く見にくいと話していた。

手立て⇒A4 に拡大して印刷すると書かれている文字も大きくなったり、空白ができたりして、見えにくさが解消された。書き込む欄も広がり、手先の操作性に影響されず、文字を小さく書くことが苦手な B さん学習しやすくなった。

④感想欄・解答欄の工夫

感想欄・解答欄は大きくスペースを取っていたが、書きづらそうにしていた。

手立て⇒感想欄・解答欄には罫線を引く事で、記入しやすさが増した。罫線があることで文字が曲がって書かれなくなり、文字を丁寧に書けるようになった。ただ B さんは罫線の間隔が小さいと書きにくいと話すことがあるため、間隔には注意が必要であった。

⑤感想の工夫

自分の意見がなかなか書けず、空欄にしたままでプリントを提出していた。

手立て⇒最初、B さんとは個別に話し、意見や考えを引き出してから感想をまとめさせ記入する方法をとった。その後、感想を書く前に生徒同士の意見交換や考えの共有の図る時間を取ることで、教員との関わりが少なくても感想やまとめを記入することができるようになった。

⑥楽譜の工夫

合唱譜は自分の旋律以外の情報量が多く、途中でどこを歌っているか見失ってしまうことが多かった。

手立て⇒自分が歌うパート全体を蛍光色マーカーで引かせた。また、小節番号や練習番号を別途記入させることで、合唱中でも楽譜を見落とすことが少なくなった。B さんは歌詞カードを希望することもあったが、楽曲の理解を深める生徒同士での話し合いに参加しづらかったり、歌詞だけだと必要な音楽記号を記入していなかったりするなどしたため、歌詞カードの利用は歌を覚えるまでとした。

4-3 事例3 スケジュールの確認を毎時するCさん

【生徒の様子】

授業が終わると次週の授業内容を必ず聞きに来る。まだ内容が決まっていないと、「では授業前に教えてください」といつも伝えてきた。授業場所が変わると対応できなかった。

【支援の手立て】

①予定を伝える

次の予定が分からないと、見通がもてなくなり不安に思ってしまう。特に忘れものをするとう授業の出席をあきらめてしまうことも見られた。

手立て⇒あらかじめ授業の内容や計画を伝えることで、使用する意図が伝わり道具の必要性が確認されることから授業の忘れ物が減った。また、授業の場所や時間の変更がある場合も、本人にはできるだけ早く事前に伝えた。これによって授業の出席をあきらめることを防ぐことができた。

②見通しを伝える

授業の目的、めあて、流れが分からないと不安になる。また、どのくらいの時間が必要か知りたがる。

手立て⇒授業のはじめに目的やめあてを生徒に伝えることで、授業のゴールがイメージでき、それに向かって授業での学びが整理された。その後、学習活動の手順を提示し、それぞれの活動がどの程度の時間が必要となるか事前に伝えることで、生徒が集中しなければならない時間が分かり、持続した学習が可能になった。

4-4 事例4 不器用で楽器演奏が苦手なDさん

器楽の練習中、周りの状況に関係なく、自分の興味があることの話に没頭してしまう。また、集中の持続が難しく気持ちののらない活動や練習ではいつのまにか寝てしまう。動作もぎこちなく、器楽演奏では独特な楽器の持ち方や奏法を行う。特に指先が不器用である。

【支援の手立て】

①集中をさせるための手立て(1)

手立て⇒教員が全体に指示する時に、「今から8分はキーボードの練習時間」や「今は感想を書いてください」など、今なすべきことを明確に指示する。時計は大きなタイマーで経過を示すなどして、常に時間が把握できるようにする。

②集中をさせるための手立て(2)

Dさんは周りの状況や雰囲気を感じることが苦手なため、話して良い時、悪い時との区別がつきにくい。

手立て⇒「〇〇はダメ」といった行動を制限する伝え方をすると、「〇〇はダメとされていない」という理解し、学習とは違う行動をしてしまうこともあった。そのため「〇〇する時間」など、この時

間で具体的に何をするのか、行動を示すようにした。

③動作のぎこちなさを支援する方法

篠笛の授業では、Dさんは篠笛を右手と左手を反対にしたまま持ち、楽器を上手く押さえることができなかった。

手立て⇒教員の作成した動画を見せることで演奏方法について注目させた。その後、篠笛の構え方、吹き方、左手の使い方、右手の使い方など、演奏するための一つ一つの動作を分解して練習させた。構え方に慣れず違和感はあったが、繰り返ししていく中で徐々に慣れ演奏ができるようになった。また、確認する項目が書かれたチェックシートを準備し、自分で確認できるようにした。

4-5 事例5 忘れ物が多いFさん

【生徒の様子】

友達との関係もよく、日ごろは何のトラブルもない。授業も積極的でグループ学習でもリーダーとして活躍する一方で、忘れ物が多く、楽譜や学習プリントを簡単に紛失してしまうことが多い。毎回、理由をつけ、何度もプリントをもらえるように話してくる。友達も日常生活のだからのなさにあきれているが、本人はあまり気にならないようである。話を聞くと小学生からであるという。

【支援の手立て】

①事前連絡と連携

時々授業に持ってくる教科書などを忘れる生徒はいるが、Dさんの中でも特に回数が多く、改善もなかなか見られなかった。

手立て⇒授業終了後と授業前日に次の授業で必要になる楽譜、合唱曲集、リコーダーなどを教員まで尋ねに来させた。教科書は毎時持参することになっているが、毎時持参するものも含めて確認することで意識させた。

また、Fさんは音楽の授業だけでなく、学校生活全般でも忘れ物が多かったため担任、保護者と連携して支援を行う体制を整えた。忘れ物をしなかった日にはどの教科でも本人を褒めるようにした。生徒が「忘れてしまった」から「困った」そして「叱られた」という経験ではなく、「持ってきた」ら「楽しく授業ができ」そして「褒められた」という肯定的な経験をさせる支援を継続した。よい循環が生徒の自己改善に対する意欲ややる気につながっていった。

②チェックシート

手立て⇒言葉で伝えるだけでは忘れることが多かったため、持参するものを確認するチェックシートを渡した。慣れてきたらチェックシートの変わりにメモをとらせるようにした。本人も工夫し始め、課題などがいない場合は、教科書やワークシートを自宅に持ち帰らないで教室のロッカーに道具を保管するなどするようになった。また、朝、友達からメールで確認をしてもったりするなどもしていた。持ち物すべてに自分の名前を記入することで忘れ物が減った。

5 支援が必要な生徒のために

これまで5つの生徒の事例について報告したが、本報告書では診断名を特に記載していない。診断名から分かることもあるが、特別な支援を必要とする生徒にとってそれ以上に、本人が授業でどのようなことに困り、悩みを感じているか、直接把握することが何より大切である。たとえ同じ障害名であっても生徒それぞれが抱える困難さは違っており、支援方法も変わる。

しかし、受講している生徒数が多い授業の場合、生徒の顕著に表れる行動などは別として、実際の支援の必要性に気が付けず、支援をなかなか開始できないこともある。そのようなことにならないためにも授業以外で次のことに気を付けていく必要がある。

まず、事例5のようにHR担任との情報交換や連携をしあっていくことで早期発見、早期支援につながるきっかけとなる。HR担任は教科外での生活全般の様子について詳しく把握している。朝のHRの様子や学校への提出物の状況、行事の取組み、出欠や遅刻など多岐に渡る。特に特別な支援の必要な生徒は授業以外でも配慮が必要なことは多い。そのため生活全般を見ているHR担任との連携は欠かせない。また生徒によっては個別の教育支援シートや個別指導計画が中学校から引き継がれていたり、高等学校ですでに作成されていたりする場合もあるため、担任とこの点も確認しておく必要がある。

次に他教科担当教員との情報交換や連携も必要となる。他の教科担当教員も同じ生徒について指導の難しさを感じている場合もある。例えば、国語科の教員からEさんについて「小学生低学年の漢字が難しいようである。」との話があった。その後、授業でEさんを観察していると配布されたワークシートの漢字が読めていないことが分かった。ワークシートが空欄のまま提出されていたのは、そこで問いかけてある内容が把握されていないことであつたと気づき、学習意欲の問題ではなかつたことが分かった。その後、難しい漢字にはルビをつけるなどの対応をとり、ワークシートで尋ねている項目を言葉でも伝えることで、学習の取組みに改善がみられるようになった。

また、専門家の活用も必要となる。現在、教員以外にもスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなど教員ではない専門家も学校に配置されている。依頼をすれば特別支援学校の教員も巡回で支援にあたってくれる体制もある。このように生徒の把握を担当教員が一人で抱え込まず、積極的に専門家を活用することで、自分では気が付けなかつた発見があり、授業を別の視点で見直すことにもつながる。ただし、専門家は勤務日が決まっているため活用するためには計画的な実施が必要となる。

このように授業内で教員が行う支援、外部との連携も大切となるが、やはり一番重要なことは本人とのコミュニケーションをとれる関係になることである。そのため教員は授業で生徒の良い面や優れた面を積極的に評価し、授業全体を前向きで肯定的な姿勢で臨むことが必要である。その教師の姿勢を感じ取って、授業を受ける生徒同士も互いに肯定的な姿勢を生み出す雰囲気が生まれるからである。この雰囲気は生徒が苦手なことや困っていること、難しく感じていることを、教員や周りにも話してくれることにもつながる。生徒は自己開示できることで自分の自ら弱みも受け止められるようになり、改善や克服に向けての努力がようやく始められるスタートラインに立つことができる。

6 終わりに

特別支援教育の対象者は、特別支援学校の生徒だけではなく、高等学校に在籍する知的な遅れのない発達障害を含めた生徒達である。そういった生徒は全日制、定時制、通信制に関わらず、すべての高等学校に在籍し、特別支援教育は共通の課題となっている。

先日、地域の吹奏楽部の合同練習に参加している他校の生徒の中にもサポートが必要な生徒ではないかと思われる生徒がいた。同じ学校の友人ともコミュニケーションを図ることが苦手なようで、同じパート同士でもなかなか打ち解ける様子が見られなかった。その生徒とは、顔を合わせる時にあいさつをし、練習をしている時にも気にして会話をするようにしていた。1カ月の練習期間であったが、少しずつ打ち解けられた様子が見られ、硬い表情ながらも、周りの生徒ともコミュニケーションを取ることもあった。

本報告書で紹介した生徒達の中には実際には医学的な診断名が付いていない生徒もいる。しかし該当の生徒達は、授業や生活の中で何らかの「つらさ」や「困難さ」を抱えている。授業に集中できない、理解できない、集団行動が苦手、忘れ物が多いなど、支援の必要な生徒たちである。また、本報告の中で紹介した生徒の事例はどこの学校でもある一コマではなかったかと思われる。

また、支援例も「これって特別支援教育？」というものが多と思う。むしろ高等学校の先生方が通常の指導の中で自然に取り組まれているものばかりである。その「これまでの通常の指導」を本報告では特別支援教育という視点でまとめたにすぎない。これらの小さな取り組みを意識的にそして丁寧に積み上げていくことで、生徒に寄り添ったサポートや支援につながっていくことができる。

また、今回紹介した支援例はすべての生徒の解決策にはならないことに留意が必要である。本報告にも触れたが、生徒個々によって認知や行動に違いがあるためである。そのため教員としてこれからも一人一人にあった支援を今後も粘り強く実践し、経験を積み重ねていく必要がある。

筆者は日ごろの教育活動の中で、「生徒の成長を願いつつ、本来持っている力を発揮させ、学校生活の中で多くのこと感じ学ばせ、社会に送り出したい」と思っている。そのため生徒達が本来もっている力が発揮されていない様子を見ると本当にもどかしくて仕方ない。少しでも生徒が本来もっている力を発揮できるように、今後も支援を続けて行きたい。

【注 釈】

注 1 「養護学校」とは、平成 18（2006 年）6 月に学校教育法が改正され、平成 19 年（2007 年）4 月に特殊教育から特別支援教育に制度改正が行われるまで、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱の児童・生徒を対象とした学校のこと。知的障害養護学校、肢体不自由養護学校、病弱養護学校の 3 種類があった。

注 2 文部科学省（2007）「特別支援教育の推進について（通知）」（19 文科初第 125 号）

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm（2023.1.10 入手）に発出され、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校において行う特別支援教育について、下記により基本的な考え方、留意事項等をまとめて示された。

注 3 同上の通知により各学校の校長は、特別支援教育のコーディネーター的な役割を担う教員を「特別支援教育コーディネーター」に指名し、校務分掌に明確に位置付け、特別支援教育コーディネーターは、各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、

教職課程年報 第6号 (2022年度)

保護者からの相談窓口などの役割を担うこととなっている。

注4 「チャレンジスクール」とは、チャレンジスクールは、主に小・中学校で不登校の経験があったり、高校で中途退学を経験したりして、これまで能力や適性を十分に生かしきれなかった生徒が、自分の目標を見つけ、それに向かってチャレンジする高校

注5 「昼夜間定時制」とは、自分のライフスタイルや学習ペースに合わせて、午前・午後・夜間の三つの部の中から選んで入学する定時制・単位制・三部制の普通科高校。

注6 「エンカレッジスクール」とは、エンカレッジ (encourage) とは、「励ます」、「力づける」を意味します。小・中学校で十分能力を発揮できなかった生徒のやる気を育て、頑張りを励まし、応援しながら、勉強や学校行事・部活動などを通して学校生活を充実させる全日制の高校。

注7 教育基本法 <https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=418AC0000000120> (2023.1.10 入手)

注8 前掲 文部科学省 (2007)

注9 発達障害支援法

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1376867.htm (2023.1.10 入手)

注10 東京教育委員会「東京都特別支援教育推進計画 (第二期)・第一次実施計画」

https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/administration/action_and_budget/plan/special_needs_school/files/practice_plan1/2_2.pdf (2023.1.10 入手)

注11 高等学校学習指導要領 (平成30年告示) https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf (2023.1.10 入手)

注12 独立行政法人大学入試センター (2022)「大学入学共通テスト 令和5年度 受検上の配慮案内 (PDF形式)」
https://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?d=345&f=abm00000332.pdf&n=R5%E9%85%8D%E6%85%AE_%E5%8F%97%E9%A8%93%E4%B8%8A%E3%81%AE%E9%85%8D%E6%85%AE%E4%BA%8B%E9%A0%85.pdf
(2023.1.10 入手)

注13 文部科学省 (2022)「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果 (令和4年)」

https://www.mext.go.jp/content/20221208-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf (2023.1.10 入手)

注14 「チャレンジ枠」とは、小・中学校において不登校であった、実力を出し切れなかった等、様々な事情で学校への通学が困難であった生徒のための検査枠

参考文献

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 (2021年)「知的障害特別支援学級担当者のための授業づくりサポートキット (小学校編) すけっと (Sukett)」

[file:///C:/Users/user/Downloads/Sukett01%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Sukett01%20(1).pdf)
[file:///C:/Users/user/Downloads/Sukett01%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Sukett01%20(1).pdf) (2023.1.10 入手)

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 (2021年)「知的障害特別支援学級担当者のための授業づくりサポートキット (小学校編) すけっと (Sukett)」別冊事例集

[file:///C:/Users/user/Downloads/Sukett02-220222v2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Sukett02-220222v2%20(1).pdf) (2023.1.10 入手)

東京都教育委員会 (2021年)「障害のある児童・生徒の学びを支える特別支援教育の充実」

https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/document/special_needs_education/files/guideline/00_00.pdf
(2023.1.10 入手)

竹林地毅監修 全国特別支援学校知的障害教育校長会編著 (2015年)「新時代の知的障害特別支援学校の音楽指導」 株式会社ジアース教育新社

東京都教育委員会 (2012年)「発達障害等への理解と支援～課題に気付き、支援につなげる～」

https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/document/special_needs_education/files/guideline/24tokushi_rikai

pdf (2023.1.10 入手)

東京都教育委員会 (2011 年) 「高等学校における特别支援教育の充実 ～都立高等学校の具体的な取組に学ぶ～」

https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/document/special_needs_education/files/guideline/23tokushi_koukou.pdf (2023.1.10 入手)

