

教科指導におけるインクルーシブ教育 — 実技教科の特徴を生かした指導の具体化 —

細川かおり 樋口咲子 本多佐保美 小橋暁子
伊藤葉子 中山節子 木下 龍 辻 耕治
鈴木隆司 松尾七重

千葉大学・教育学部

Inclusive education in the teaching of subjects:
Embodiment of the teaching that we made use of the characteristics such as
each practical skill subject in

HOSOKAWA Kaori HIGUCHI Sakiko HONDA Sahomi KOBASHI Satoko
ITO Yoko NAKAYAMA Setsuko KINOSHITA Riew TSUJI Koji
SUZUKI Takashi MATSUO Nanae
Faculty of Education, Chiba University, Japan

本研究の目的は、実技教科の特性を生かした学びの過程での困難な状態に対する具体的な指導の手立てについて、実践事例等についての考察に基づき明らかにすることである。結果として、実技教科は他の教科の座学よりも、グループでの活動や実習等が多く、児童生徒の認知特性から学習の困難さの状態を考えるのみでは不十分であること、身体の動きや手指の不器用さを示す児童生徒の困難さに対しての個別の指導、課題の調整など細かな指導が実践の過程で求められること等を示した。

A purpose of this study is to clarify the means of the concrete teaching for the difficult state in the process of the learning that we made use of the characteristic of the practical skill subject based on considering of the practice example. As a result, it clarified that the practical skill subject had more activity or training in the group than a lecture and considering about a state of the difficulty of the learning from the cognitive characteristic of the student is not sufficient, and the individual teaching for the difficulty of the student indicating the awkwardness of the physical movement and finger, the teaching with close consideration by adjusting the problem to degree of the difficulty of the student are demanded in a process of the practice.

キーワード：インクルーシブ教育 (inclusive education) 教科指導 (teaching of subjects)
実技指導 (teaching of practical skill subject)

1. はじめに

① 通常の学級における特別支援教育

新しい小学校学習指導要領（平成29年3月31日公示）においては、特別な配慮を必要とする児童への指導として、総則に「障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、個々の児童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」と記述された。中学校学習指導要領においても同様の記載がなされた。さらに新小学校・中学校学習指導要領ではすべての各教科において障害のある児童生徒への記述がなされた。例えば図画工作においては第3指導計画の作成と内容の取り扱い(8)に「障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じ

る困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。」とされている。こうした教科等の目標の実現を目指し、児童生徒が十分な学びができるよう、学びの過程で考えられる困難さの状態に対する指導上の工夫の意図や手立ての具体例は、「特別支援教育の充実を図るための取組の方向性」(別表7)¹⁾に示されている。全ての学校や学級に発達障害を含めた障害のある子どもたちが在籍する可能性があることを前提とした指導が求められているのであり、『誰もが相互の人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会』である「共生社会」²⁾の実現をめざすものであるといえよう。

② 障害と学習の過程での困難さの状態

学習の過程で考えられる困難さは障害の特性と関係しているため、まず通常の学級で主な対象となる発達障害の障害特性と配慮、手立てのいくつかについて述べていく。日本における「発達障害」とは、発達障害者支援法(平成16年12月10日、平成28年6月3日改正)に定められて

連絡先著者：松尾七重 matsuo@faculty.chiba-u.jp
Corresponding Author :
MATSUO Nanae matsuo@faculty.chiba-u.jp

いる「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（後略）」であり、背景に中枢神経系における何らかの要因による機能不全を想定しており、知的障害とは鑑別される。なお通常の学級における支援であるので学習面では「(すべての児童生徒を対象に)、「わかる授業」を目指した取り組みが求められているといえよう(河合, 2016) ³⁾。教師は児童生徒の学習のつまずきに気づいたら、まず考えられる工夫から取り組んでみるのがよい。

注意欠陥多動性障害(ADHD)は、注意力の障害、衝動性、多動性を特徴とする。低学年であるほど注意の持続時間が短く、「注意のコントロール」が苦手な、刺激に反応しやすく、何かに注意が移るとすぐに行動する(衝動性)ために実習、包丁などの使用の際は安全への配慮が必要である。人との関係をとることは苦手ではない。

自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害(ASD)は、他者との社会的関係の形成の困難さ、コミュニケーションの課題、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする。想像力の障害があり、相手の気持ちを想像すること(含む登場人物)、「心の理論」の課題として指摘されている)や、「見通しをもつ」ことが苦手である。物事を字義通りに受け取ることがあるため、授業で扱われた物事の社会的な意味の理解、多面的な理解が困難なこともある。具体的、身近な生活のことと結びつけて指導することもひとつであろう。

学習障害(LD)は読字が困難である、書字が困難である、算数の計算や推論が困難であるなどいくつかのタイプがある。このうち文字の読みに困難がある「読字障害」は、視覚からの刺激入力に対する処理が苦手であり、楽譜のどこをみたらよいかかわらずにリコーダーがふけないといった例もある。行間をあけて記載する、読む部分(見る部分)だけがわかるようなスリットの使用などの読みやすい工夫や、プリント提示や板書する際に教師が読み上げるなどして得意な聴覚刺激からの入力を利用した配慮が考えられる。

診断名にかかわらず「注意のコントロール」が苦手な児童生徒の場合、与えられた課題を完成させることが困難であったりする(例えば作品を完成できないなど)。忘れ物、なくし物が多いなど持ち物管理が苦手なことも多い。刺激に反応しやすいため、使用する物以外は片づける、掲示の整理や板書の工夫などは注意のコントロール(集中)の助けとなる。

多くの刺激を同時に処理する「同時処理」の力が優れている児童生徒は、全体像を構成することや視覚的に全体を捉える能力が優れており、図で示すなど視覚的に全体が把握できるよう提示するのも良い。これに対して入ってくる情報を継時的、順番に処理する「継時処理」が苦手な児童生徒は、言われたことを順番に処理する、順序立てて話すことが苦手であるため、言語以外の入力方法の併用なども助けとなる。

発達障害の子どもの中には体育が得意でそれにより学校生活も楽しく、自尊心を育てることができたという児童生徒もいる。その一方で身体の動きがぎこちなく、教師のモデルにしたがって一連の動きを順番にすることが

苦手な児童生徒もいる(「継時処理」が苦手)。動きを細分化して指導していく、イメージなどのことばの手がかりを用いることも方法である。また手先が器用で図工などで細かなものを組み立てたりすることが上手な児童生徒がいる一方で、手先に不器用さを示す児童生徒もいる。

さて学習指導要領の改定に伴い、各教科における資質・能力の育成、各教科等の目標の実現を目指し、児童生徒が十分な学びができるよう、学びの過程で考えられる困難さに対する教科の特性に応じた指導方法の確立が求められ、具体的にどのように指導するかについて明らかにしていくことは早急に対応すべき課題である。そこで本稿では、実技教科において、実技教科の特性を生かした学びの過程での困難な状態に対する具体的な指導の手立てについて、実践事例等を通して、また教科の特性に基づき述べる。(細川かおり)

2. 具体例

(1) 書写書道教育におけるディスレクシアや書くことの困難さに対応した教材や支援

① 書くことの困難さの現状

学習障害(LD)の子ども約8割にディスレクシア(読み書き障害)が見られるといわれている。感覚障害や教育歴の問題がないにも関わらず、知的能力から期待される読み書きという特定の学業成績に大きな遅れを示し、習得と使用に著しい困難がある。脳機能障害が原因であるため、本人の努力不足や親の育て方の問題とは全く無関係である。現在は、ディスレクシアの診断を待たずに、読み書きに困難が認められる場合、早急に特別な支援を開始することが多くなっている。こうした発達が気になる子どもの約75%は、特別な支援によって読み書きの困難が軽減されるといわれている。

読み書きの困難の原因は様々である。文字と音を結びつける音韻意識の弱さ・視覚認知や聴覚認知のかたより・記憶の弱さ、といった認知機能面や、論理的思考力の弱さ・語彙の不足・部分形への意識の弱さ、といったスキルの未発達。これらいずれかに弱さやかたより、不足があると読み書きが困難になる。だが、後者のスキル面は特に、サポート次第で十分に伸ばすことができる。

② 書字の実態と国語科書写の知見を生かした支援

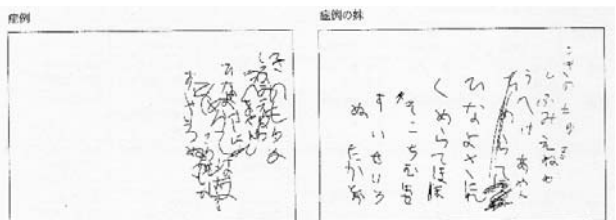
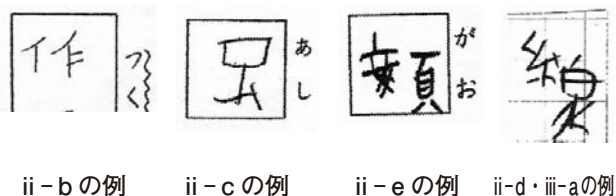
ここではまず、書くことに困難さを抱えている子どもの書字の実態を確認しておく(書字例は、発達支援ルームまなび 苦廣みさき他『漢字の基礎を育てる形音意味ワークシート①』2016年 かもがわ出版 pp.6-7 から)。

i 運筆 a 筆順の違い b 運筆の力み c 線のふるえ

ii 字形 a 鏡文字 b 点画の欠損や添加 c 異字
d 部分形の位置 e 斜画や細部の認識が困難。

iii 配列 a 文字が枠からはみ出る。
b 行間をあけずに書くため文字が重なる。

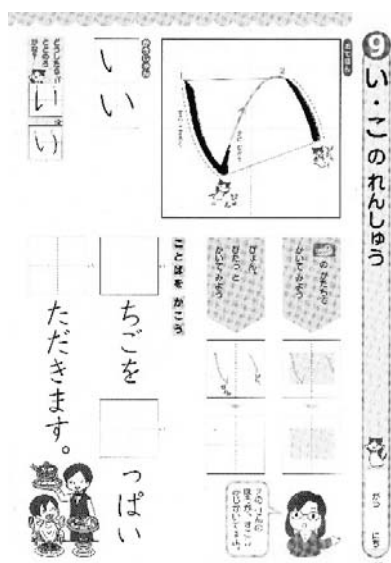
こうした子どもに対して、医療・作業療法・発達支援事業・特別支援教育・学校教育の各分野でどのような支援がなされているかを見てみると、入門期の書写教育の方法と重なる部分が多いがゆえに留意すべき点がある。書写指導や学級の斉授業における書字場面では、書字に困難を抱える子どものニーズにあわせて、以下の点に



（上の書字例は、山本晃彦他「一卵性双生児の1例で認められた特徴的な書字障害」2008年 言語聴覚研究第5巻第1号 P.14 から 左がiii-bの例）。

配慮して支援を展開する必要がある。

- (ア) 書写教育で習得しやすいと捉えられている文字が、書字に困難を抱える子どもにとって難しい場合があることに留意する。例えば、斜画や方向が変わる画は認識しづらいため、「くつ」「つくし」という一般的な入門教材ではなく、「こい」などの単一方向の線から成る教材で十分学習することから進めるようにする。
- (イ) 「手がかり」を示すことが大切である。書写教育では早い段階で卒業する練習法＝「手がかり」として、書き始めを点で表したり、マス目を4分割して4色で示し、書き始めの位置を何色の部屋から書き始めるか考えさせたりする練習法がある。学年が上がっても行書きが困難であればマス目を「手がかり」とする。
- (ウ) 空間認知トレーニングのための点つなぎや図形の模写を、段階を踏んで継続して行う。
- (エ) 基本点画や組み立て順序（筆順）の認識や、基本文字が集まって一文字を形成していることへの理解を促すには、分解文字パーツの活用が効果的である。木偏のつく文字の仲間集めなども、効果を上げている。



(オ) 左下の誌面は、拙著『正しくじょうずに書けるひらがな』（樋口咲子・青山由紀 2016年 ナツメ社）の教材例である。8cm四方の大きなマス目に手本を示し、子どもの気づきを促す仕組みを作って字形と運筆を分かりやすく示した。例えば、文字の外形を親しみやすい動物の形で捉えさせるようにした。また、文字は書けるだけでなく、運用できてこそ意味がある。音韻と文字との対応練習にも配慮した。

③ 高等学校芸術科書道における支援

書道は自己表現を主眼として実施されている。この点、書字に困難を抱える生徒は、書字過程の順序性、点画の長短や方向、部分形の組み立て方に独自の造形感覚が発揮でき、運筆の緩急にも個性が出るため、人の心に訴える作品ができることが多い。表現力をつけるために、古典作品の臨書によって様々な造形原理や運筆法を学び、それを豊かな創作活動に応用していくが、その学習過程で字形が捉えられない場合がある。この場合、古典に迫ろうとする姿勢が大切なのであって、本人のよさを引き出すようにしていきたい。書道Ⅰは、日常の硬筆書写力を高めることも学習事項となっている。高等学校段階で書字に困難がある場合は、授業中の文字入力機器の使用を認めるなど、合理的配慮も必要であるが、書字の訓練も書写指導の方法で継続的に取り組ませるようにしていきたい。（樋口咲子）

(2) 音楽科における特別な支援を必要とする児童生徒への配慮事項等の検討

本項では、今後ますます求められる共生社会の形成や、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、音楽科授業において必要な配慮事項等について考察を深めたい。

まず第一に、必要な配慮事項の想定される例をいくつか取り上げ、整理する。次に、2016（平成28）年11月に行われた音楽科授業例を報告し、その授業をとおして考えられる事項について検討する。

① 音楽科における配慮事項の例

大学の「教科の指導法」の授業等においては、各児童生徒それぞれの「困難さの状態」に対する「指導上の工夫の意図」や「手立て」を考え、指導案等に記載できるようにすることが求められている。学生自身が「指導上の工夫」や「手立て」を考えたり、議論できるようにするためには、まず多くの事例を知り、インクルーシブ教育の考え方を知る必要があるだろう。音楽科で考えられる配慮事項の例を以下にあげる。

(ア) 聴覚上の困難

音声を聴き取りにくい状況がある場合には、教員の音声が届くよう電氣的拡声を行ったり、板書や掲示物等を適切に利用して文字で示すなど、情報を視覚化して補う工夫も必要である。聴き取りが困難であることに伴って生じる、歌唱など表現面での困難についても、配慮が必要となる。また、音楽を聴く鑑賞活動の際の評価についても、考慮されるべきであろう。

自閉症やアスペルガー障害においては、聴覚過敏が伴うことが報告されている。各児童生徒への事前の聴き取り調査などを密に行うことにより、嫌悪傾向のある特定の音・音楽を授業中にもなるべく避けることが可能とな

る。また、耳を雑音・騒音から守るためイヤーマフラーや耳栓を使用したり、たとえば椅子の足にテニスボールをはめる等、余計な雑音を排除する環境整備にも留意すべきである。

(イ) コミュニケーション上の配慮

協働の学びということが言われる昨今、音楽科においてもペア学習やグループ学習の形態を取り入れて、学びを深めることが多い。たとえば、鑑賞において個人の受け止めを意見交換したり、4～5名のグループで器楽合奏を行ったりする。自分からペアをつくれぬ児童生徒には、どのようにペアやグループをつくるかを事前に配慮しておく。また、児童どうしの意見交換をスムーズに進めるため、ティームティーチングでサブ・ティーチャーが支援をするなどの配慮も考えられる。

(ウ) 授業のわかりやすさの保障

授業の流れがある程度ルーティーン化していたり、活動の見通しが明確にもてるようにすることで、不安感を取り除くことができ、集中力も保つことができる。また、教師がふだんから明確なわかりやすい言葉づかいを意識したり、音楽の学びを言葉だけでなく、身体をつかった表現や図や記号などで表す等、よりわかりやすい授業展開をつねに心がけることが大切となる。

(エ) 技能面での困難

楽器を扱う場合、手指の細かな迅速な動きが必要だったりすると困難が生じる場合がある。楽器じたいに補助的な工夫をして取り扱いやすくしたり、その子に適した楽器を担当させたり、個別の課題を与えるなどの配慮が必要である。歌唱においても、自分の身体をコントロールして正しい音程で歌うことが難しい場合は、録音・録画機器を適切に用いるなどして、自分自身の声を客観的にとらえさせて改善していくこと等が考えられる。

② 特別支援学校生徒との「交流及び共同学習」の授業から学ぶ

2016(平成28)年11月の千葉県小・中学校音楽教育研究大会葛南大会において、市川市立第二中学校生徒と市川市立須和田の丘支援学校生徒との交流授業が公開された。それは、今日的教育課題をふまえたチャレンジとして注目されるものだった。

障害のある子どもと障害のない子どもが共に参加する活動には、相互のふれあいを通して豊かな心をはぐくむ「交流」の側面と、各教科等のねらいの達成を目的とする「共同学習」の側面があるという(千葉県小・中学校音楽教育研究大会葛南地区5市実行委員会編, 2016, p.26)。その両面を意識し、中学1年生を対象に、合唱の表現を深める音楽科の授業が展開された。

題材の目標は、第二中学校生徒には、「声部の役割や混声合唱の響きを感じ取り、曲想を生かした表現を工夫して歌う」、須和田の丘支援学校生徒には、「合唱に興味を持ち、曲想を感じ取りながら、伴奏や友達と合わせて歌う」と、それぞれ設定された。事前の「交流及び共同学習」の時間が3時間、本題材の時間が3時間、計6時間の計画である。

「交流及び共同学習」の時間には、支援学校で日頃から行っている「リズムアンサンブル」の活動と一緒に取り組んだり、双方の学校で歌っている合唱曲の紹介等が

行われた。合唱曲「ぜんぶ空」の表現を工夫していく際には、曲想の変化を理解したり、曲の感じを十分感じ取らせるため、自分たちで考えた身体を動かす活動を効果的に取り入れた。元気で生き生きとした感じを表現するのに、ジャンプや手拍子、やさしくなめらかな感じを表現するために、身体を横にゆらす、盛り上がる場所を表現するために、クレッシェンドに合わせて手を上げる等の動きを考えていった。生徒たちは、一緒に身体を動かし、一緒に歌い、演奏することで、表現を伝え合う楽しさや、合わせる楽しさを体感していった。

この授業を実現するために、教員相互の研修会が実施され、それぞれの教育目標の確認や学習内容の共通理解がなされた。どのように工夫すれば、障害をもつ子どもも授業に参加できるのかが大いに検討され、そこに音楽科教師にとっての多くの学びや気づきがあった。

個々の子どもの特別なニーズへの対応は、ひいては、どの子にもわかりやすい授業づくりの工夫につながる。より多くの事例に学びながら、障害の状況をよく知り、適切な対応を工夫することが教師には求められる。

(本多佐保美)

(3) 図画工作科・美術科の場合

インクルーシブ教育では、多様性を認め、すべての子どもがかかわることができることが、その根幹にあるといえるだろう。その意味において、図画工作科や美術科が授業の中でインクルーシブの理念にもつながる題材や指導方法、環境づくり(場の設定)などについて、現場の実態や全国の小中学校に配布されている教科書をもとに本項では述べていきたい。

① 教科の特徴

図画工作科、美術科では教科の目標において、児童生徒自身から出発する主体的な活動に重きをおいている。各児童生徒が持つ興味関心、発想や構想、技能の多様性を前提に出発するため、教師の指導も個別対応が多くなり、場面によっては一方向の指導よりも、支援に近い関わり方になる。授業目標とその活動構成によっては、児童生徒自身が自ら決定したり考えたりする自由度が高い活動であったり、反対に教師の設定が多く、児童生徒にとっては自由度の低い活動となることもある。設定に応じて教師は指導を行うが、それぞれの進捗や展開が多様になる授業の場合は、障害の有無に限らず、授業内での個別対応や少数対応が必要になってくる。

本項では、特に児童生徒が自ら関わり、決定し、動いていく場合の授業構成においての教師の工夫や題材について、現場の教師の声、教科書をもとに構成する。

② 授業内での支援について

(ア) 活動内容の情報整理

図画工作科、美術科では、その授業内で表現対象、表現材料、形式・様式・材料や用具に関する技法や知識について、いくつか、またはそのほとんどを児童生徒が自ら決定し、情報処理をしながら、表現活動を進めていく。

そのため教師は、口頭だけでなく、板書も様々な情報を視覚的に整理するものとして工夫をし、いつでも児童生徒が確認できるようにする例もある(図2(3)-1)。

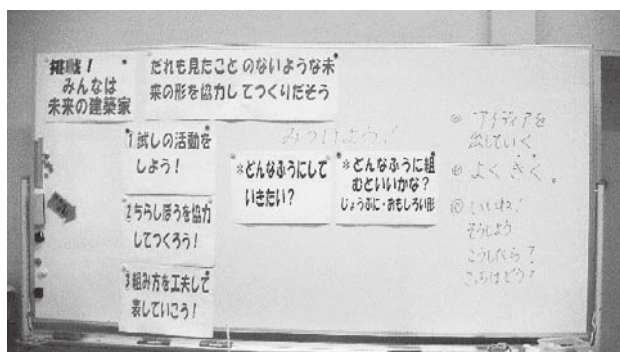


図2(3)-1 板書（題材名，めあて，活動順，ポイント）

(イ) 場の設定の工夫

図画工作，美術では授業内で，準備や片付け，また授業展開内での材料や用具の選択等を児童生徒自身が行う頻度が高い。「材料や用具を工夫して使う」ということが活動のめあてとなっている場合は，使用する材料や用具を，自分の身の回りや教師が提示したものの中から，探していかなくてはならない。

その場合，教師は児童生徒が集めるものの見通しが立つように，事前に作例を示すことが多い。また教師が使用する材料を用意する場合には，全ての材料を一つの箱に入れたり，あちこちに点在させるのではなく，種類ごとに分類し，ある程度の情報処理を教師が行った上で（図2(3)-2），各児童生徒が探しやすい場所に設定をしたりする。その与える情報量のバランスや計画は，児童生徒の実態に合わせる事が重要になる。



図2(3)-2 材料のコーナー（名称，使い方の提示，使いやすい配置）

(ウ) 安心・安全な環境づくり

図画工作，美術の授業では，児童生徒自身から出発する表現活動が主になる。そのため児童生徒が安心して表現できる環境や雰囲気づくりが重要になる。安心できる環境づくりについての工夫を図画工作専科教諭に尋ねたところ，授業初回の授業開きや折々に，自分の表現も仲間の表現も大切にすると伝えていた。自分の価値基準にはない表現を否定するのではなく，新しい価値や，他者の表現のよさに気づき，見出していくことが図画工作や美術では大切であることを児童生徒の実態に合わせて授業内で言葉や活動を通して伝えている。

また，安全も安心につながる要素である。用具の扱いでは安全指導と合わせて刃物の使い方については，各教師が様々な工夫を試みている。ある教諭は刃物を扱う時は，使う種類の用具以外の不要なものを出さないということを挙げた。さらに様々なものに興味が変わってしまう

児童生徒が授業に集中しやすくするために，教室内の整理整頓をし，あるいは色々なモノがある場合には布を掛けるなどして目に入る場所の情報を整理して，意識を活動に集中させている。またある小学校では，準備や片付けをどの児童生徒も行いやすいように，片付けをしなくなる仕組みをつくっている。例えば用具のナンバリングである。「1」と書かれている用具は，箱の「1」の場所へ返却し，形や色がパズルのように揃うようにしている。また，中学校では，生徒の実態に合わせて自分で使ったものは自分で返す，または状況に応じてグルーリーダールーダーが取りまとめる等，役割や責任を与え自信を持たせる目的を付加している事例もあった。

③ インクルーシブの理念と図画工作・美術の題材

図画工作科で行われている「造形遊び」（児童自ら課題を追究していく授業形態）は，それぞれの児童の興味や関心，できること，したいことの多様性に応える内容ともいえるだろう。特徴は，教師が表現材料と活動場所のみを設定し，それを契機に，材料の用い方，最終形態は三者三様となる。

美術科においては，社会とのつながりの中で，多様性を意識したデザインを題材として取り上げている。特に「みんなのためのデザイン」（光村図書）「やさしさのデザイン」（日本文教出版）「デザインする心—もっとやさしく—」（開隆堂出版）という視点でユニバーサルデザインや，デザインが社会生活の中でどのように活用されているか，駅構内の色彩や案内板や標識，ピクトグラム等を取り上げている。これらの学習は，形や色などの造形要素だけではなく，インクルーシブの理念である「すべての人のための」という多様性の尊重について，美術表現を通して学ぶ一例といえるであろう。

付記：インタビューや画像提供のご協力をいただいた先生方に紙面を借りて御礼を申し上げます。（小橋暁子）

(4) 家庭科の場合

① はじめに

インクルーシブ教育の重要性は周知のことであるが，家庭科において，実習の状況や課題は何か，実習においてどのような配慮が必要なのか，どのように工夫して指導すればいいのかを明らかにすることが必要である。

そこで，本論では，小学校（ケース1，ケース2，ケース3）家庭科の授業担当経験のある3人の教員に，中学校（ケース4，ケース5，ケース6）家庭科専科の教員3人にインタビューを行った。

インタビューでは，以下の項目について回答してもらった。

- (a) 対象児童・生徒がどのような問題があるのか
- (b) 実習の状況や課題
- (c) 実習における配慮と工夫

② 小学校の家庭科の実習授業でのインクルーシブ教育

(ア) ケース1

- (a) 自閉的な傾向があると申し送りがあった。特に，社会性の発達において問題が見られるそうである。明確な診断はないが教師間では共通認識している。
- (b) この教室には自分がいてはいけないのではないかと常に思っているらしく，教室から出ようとする。例と

して、たとえば、友だちが、不用意に否定的な反応を
すると、自分の頭を叩いたりし自虐行為を示す。

- (c) 5年生では、調理実習では、質問しやすい児童を選
んで同じグループにするように配慮した。その児童は
該当の児童がするまで待てるという性質をもっていた。
また、調理実習は教卓に近いところするようにした。
見ていると、まわりの子どもたちも、どのような言葉
で該当の児童がパニックになるのかわかっていき、言
葉を選んで発するようになっていたようである。衣生
活実習においては、手ぬいでは、個別指導の時間を多
くしたり、ミシンでは、「はじめからうまくできない
よね」などの言葉かけをした。この児童は、ミシンだ
とまっすぐに縫えないとイライラしている様子だった
ので、教師が自分の失敗を話したりするなどの配慮を
した。その後、6年生にあがると自信をつけたりしく、
安定していった。

(イ) ケース2

- (a) アスペルガー症候群（診断がついており、処方箋を
出してもらい、薬を服用）
- (b) 調理実習などの時には、ほかの児童もいつもより興
奮状況になってしまうので、該当の児童も興奮しやす
い。衣生活実習では、作品の出来・不出来などにつ
いて強く意識する特徴があったので、技能面で差が出
ないような教材の工夫が必要であった。
- (c) 事前に本人とサインを決めておき、興奮してしま
ったら廊下などで落ち着いてから再入室するようにした。
また、どのようなことが危ないのかについて、事前に
丁寧に確認をし、本人の不安を減らした。事前に該当
の児童の保護者に家で練習をしてもらうこともあった。
たとえば、糸通し・包丁を使うなど。全体指導の場
においても、安全指導を徹底し、他児童に対しても安全
を強く意識させ、作業を行った。衣生活実習では、自
由度が高い教材とした。たとえば、クッション・形・
飾りなどである。さらにミシンの配置を教師の目の届
くところで行う、作業場所を広くとるなどの工夫を
行った。

該当の児童はすでに低学年で診断がついており、低
学年担任であったために、その児童との信頼の関係性
ができていた。そのため、大きなパニックを起こすこ
とは少なく、他の児童との差を出さないような配慮を、
どの時間にも行っていたので、実習の時には安全の保
持に集中した。

当時の勤務校では、高学年になると他児童も接し方
を理解しているの、そこまで大きな問題はなかった。
ただし、他の小学校を観察したとき、その授業では、
ADHDの児童が、衣生活実習の時間に、はさみで遊
んでしまう・針を落としても拾うことができない・道
具がどんどんなくなっていく、実習に支障が出るなど
の事例はあった。それに対しては、教師の目の届く範
囲の席にし、手での制止、針の数チェック表を一緒に
やる、道具の予備を準備しておくなどの配慮はされて
いた。

(ウ) ケース3

- (a) 愛着障害に加えADHD
- (b) 母子家庭のため、調理経験も多く、調理実習では班

をリードしていた。スクランブルエッグの1人1つの
卵を担当する実習では、仲間の子どもの調理を手伝っ
てしまうので、手伝わぬよう指導した。片付けも早
く終わったので、他の班へおしゃべり、味見をしに行
くなど、他の児童がしないことをしていた。衣生活実
習では、手縫いも、エプロン作りのミシンにも興味を
示し、てきぱきと作業をしていた。作業は全て早めに
終わることができるが、やや雑であった。「もう終わ
りでいい？」と、本人にもこだわりがなく、とにかく
早めに課題を終わらせたい様子であった。該当の児童
特有のことからもしれないが、課題終了後は、張り
きって班の男子に教えていた。しかし、気分の波があ
り、教える人を選んだりするときもあった。

- (c) 生活態度的にも普段あまりほめられることが少
ないが、家庭科の実習については、てきぱきとしてい
るため、「すごいね、すぐに理解してできたね、早いね」
など、個別にほめることを多く行っている。つまり、怒
らせないように心がけている。細かいことを指摘し直
させようとすると、反抗的になるので、縫い方などが
多少おかしくても、目をつむることもあった。

③ 中学校の家庭科の実習授業でのインクルーシブ教育

(ア) ケース4①

- (a) ADHD
- (b) 小学校の引き継ぎでは、裁縫の際、裁ちばさみを振
り回す等の危険行為があったと聞いていた。
- (c) 中学校では目立つことが好きなようだったので、「モ
ノの使い方リーダー」となってもらい、調理実習・被
服製作の初回授業時にモノの使い方についてクラスで
発表を行った。使命感があると個性を発揮したので、
実習で困難なことはあまりなかった。

(イ) ケース4②

- (a) ADHD
- (b) 自分の都合が悪くなると黙る、何もしなくなる。周
りとコミュニケーションを取ることはできるが、ちょう
どよい距離でいられない。周囲も何かを感じて距離を
とりがちである。調理実習中は他班の調理の際の音が
うるさいと大声を出して喧嘩になるような言葉を使う。
- (c) 調理自体は落ち着いて行えたので、周囲に注意がむ
かないように逐一やることを与えた。

(ウ) ケース5

- (a) 発達障害
- (b) ひらがなが正しく書けない。他教科は小1レベルの
学習を行っている。
- (c) できそうな仕事を教師が選んでやらせるが、その間
つきっきりになり、他の生徒をみることができなくなる。
特別支援コーディネーターが放課後に個別指導をして
対応することもある。

(エ) ケース6①

ケース6は私学中高一貫校の事例である。1クラスは
29名で、実習はほとんどTTで実施している。学習遅延
者にサポートが入る。

- (a) アスペルガー症候群（診断がついている）
- (b) できる・できない教科に大きな偏りがある。入学前
より相談にきており、症状とその対処方法については、
本人も親もよく理解している。音の刺激に対してパ

ニックになる傾向があり、クラスががやがやしている際には、自主的に廊下に出て、廊下に設置しているベンチに避難している。また、予定外の行動があるとパニックになるが、先の状況を知れば落ち着く。

- (c) 実習の際には、事前にどんなことをやるのか丁寧に説明をし、先の見通しを持たせることを心がけている。パッチワークのポーチ作成については、理屈を説明すると、理解して、作業を進めることができる。また、こだわりが強いため、自分が納得した作業であれば、集中して作品を完成することができる。

(オ) ケース6②

- (a) ADHDと他に重複障害あり

- (b) 日ごろから床にものが散乱し、ロッカーも整理されておらず、ロッカーが開けっ放しのまま。周りが助けて何とかなっている。裁縫道具にある針やまち針がどんどんなくなる。針山に針を戻すことができない。針が落ちてると危険ということを繰り返し言い続けている。空間認識が苦手で、はさみやミシンを使うことができない。パッチワークのポーチの型紙が楕円形になっており、その形を切り取ることができなかった。出来上がりは、本来とはかなり異なるサイズのポーチになったが、大きくすることもできないため、そのままよしとした。また、手の力が弱く、少し厚みのある箇所を針を刺すことができない。縫い物は右手で針を持ち、左手で布を持って行うが、右手で針を刺して、左手でその針を抜こうとする。傍について、左手で針を抜こうとするときに「右」という掛け声による刺激を与えると、気がついて右で針を抜くことができる。また、玉どめ、玉結びといった手縫いの基本的な技術も上手くできない状況のため、個別指導（お昼・放課後）を行っている。呼び出してもこないため、探しに行くところから始まる。

調理では、包丁を使って切る作業ができない。中1で包丁の使い方を学習するため、りんごの皮むきの実習を行うが、手の力が弱いこともあり、りんごを持ちながら、包丁を使うことができない。通常の包丁を使用しているがそれが重く持てない。りんごを置いて、包丁を使うように指示した。しかし、皮を剥くといった刃を滑らせるように包丁を使うことができず、自分ができるやり方を提案し、りんごをえぐるような包丁の使い方がやっとである。

- (c) 家庭科では、衣生活実習の際に、作業の遅れやできない生徒を昼休みや放課後などの時間帯に呼んで、個別指導をしながら作品を完成させる場合も多いが、担任が追いかけても大丈夫な生徒かどうか確認しておくことが大事である。本当にできない生徒の場合は、「先生がやってみるね」と手本を見せたり、できない箇所は教師が仕上げたり、ミシン・ロックミシンが使えない場合には、ミシンは使わず、手縫いの指導に変えるなど柔軟に対応する。また、調理については、最初の調理は包丁を使わず、材料を混ぜるだけのマドレーヌを実施している。2人1組で調理を行うので、手際の良い生徒と組ませる。他の調理はグループで実施するが、自分が関わることができる作業は何かわからないため、教師に支援も求められず困っている様子が伺え

る。危険がないかどうかだけ注意して見守っている。

④ おわりに

小中家庭科の教員へのインタビューから、衣生活実習と調理実習におけるインクルーシブ教育の状況とそれぞれの課題があることが明らかとなった。

衣生活実習では、個別指導が必要不可欠となるため、授業外での指導のための時間や補助教員や特別支援コーディネーター等の人材を確保することが必要である。

また、調理実習は、グループで行うことが多いため、グループでの関係性が大事になる。支援が必要なときに、教師や周りの児童生徒に支援を求めることができるかどうかポイントの一つになる。そのため、支援が求められない児童生徒のサインを見逃さないことも必要となる。

（伊藤葉子，中山節子）

(5) 小・中学校のものづくり・技術教育の場合

① ものづくり・技術教育におけるインクルーシブ教育の特徴

小・中学校におけるものづくり・技術教育の特徴は、作業を伴う点とその内容、および道具・機械を取り扱う点とその種類にあると言える。ものづくり・技術教育の中心的教育活動のひとつである製作実習におけるインクルーシブ教育を考える場合、これまでの特別支援教育における作業学習や生活単元学習の実践に学ぶことが少なくない。とりわけ、千葉大学附属特別支援学校は、この分野について豊かな実践を蓄積してきた。そこで本報ではまず、小・中学校のものづくり・技術教育における学習の過程で想定される困難な点とそれに対する支援の工夫や手立てについて、千葉大学附属特別支援学校での実践をふまえて考察する。あわせて、学習指導案に記述すべき内容についての提言も行う。

② ものづくり・技術教育における学習上の主要な困難とそれに対する支援の工夫や手立て

- (ア) 作業に集中したり、持続したりすることが難しい場合
作業に集中したり、持続したりすることが難しい児童や生徒については、作業への意欲を喚起・維持させる工夫が必要となる。例えば、作業着を着用させることは、作業へ向かう姿勢についての意識を喚起する効果がある。また、道具や機械などの作業環境を整理・整頓することは、作業に意識を集中しやすくする効果がある。さらに、児童や生徒個々の障害の種類や程度に合わせた適度な休憩を指導に取り入れることも効果的と考えられる。加えて、千葉大学附属特別支援学校では、個別指導が必要な生徒がいる場合、その生徒に教員が声掛けしやすいように教員の近くに配置するなど、生徒の作業配置についての配慮も行っている。

(イ) 道具や機械を適切に使用することが難しい場合

製作に必要な道具や機械を適切に使用することが難しい児童や生徒には、それらを安全に使用することができるように、使用者のニーズに即した治具や作業スペースを確保することが必要である。具体例として、千葉大学附属特別支援学校では、学習者の知的・身体的なニーズに即して、身体の可動範囲や材料の固定を考慮した工夫を行ってきた。その工夫によって、正確かつ安全に作業できる治具を開発してきた豊かな蓄積もある。小・中学

校のものづくり・技術教育の授業で取り扱う道具や機械は、適切に使用しないと大事故を引き起こす性質のものが少なくないため、児童や生徒の障害の種類・程度に応じて道具や機械を適切に使用できるようにするための工夫・配慮は、特に重要であると考えられる。あわせて、児童や生徒が道具や機械を使用する際には、教師が細心の注意を払うことも重要である。

(ウ) 作業の見通しをもつことが難しい場合

作業の見通しをもつことが難しい児童や生徒には、作業の手順や内容がわかるようにする工夫が必要である。具体例として、作業の進捗状況や内容を教室に掲示することが挙げられる。また、道具や機械に作業手順を視覚的に明示したりすることも効果的と考えられる。千葉大学附属特別支援学校でも、作業内容や進捗状況を作業開始前や終了後に確認している。

③ 学習指導案に記述すべき内容

以上のような学習上の困難とそれに対する支援の工夫や手立てについては、学習指導案に記述することが、教師が確実に配慮するために有効であると考えられる。実習服や作業環境、休憩、作業配置、治具、作業スペース、教室掲示、道具や機械への指示などについての配慮は、特別支援教育で発展されてきたものが少なくない。今後、インクルーシブ教育の重要性が増すことが見込まれる状況では、ものづくり・技術教育に携わる教師には、これまでの特別支援教育における実践例の蓄積から多くを学ぶよう心がける姿勢が一層大切になると考える。また、これらの特別支援教育において蓄積されてきた配慮の数々は、ものづくり・技術教育に留まらず、学校教育全体で共有することが、障害を有する児童や生徒をサポートする上で効果的であると考えられる。

④ その他の生徒への指導

以上は、障害を有する児童・生徒への配慮の観点で述べてきたが、その他の生徒に対する教育という観点で捉えることも重要と考える。例えば、中学校技術科の情報に関する技術領域において、プレゼンテーション用の資料をパワーポイントファイルで作成させる活動は全国の中学校で行われている。その活動の際に、教師が色覚異常についての説明を行い、それをふまえて、色覚異常者には判別が困難な色の使用を避けてパワーポイントファイルを作成するように留意させることは、学びの一つとなる。また、中学校技術科の生物育成に関する技術領域において、授業で栽培する植物の説明に関連して、アレルギーを引き起こす植物の種類やアレルギーの程度について教師が説明することで、生徒は多くの植物がアレルギー源となること、中には深刻な病状を引き起こすアレルギーがあることを学び、アレルギーに関する正しい理解を持つことにつながることもできる。

さらに、不登校の生徒に対しても、ものづくり・技術教育が効果的に実践された事例もある。対人関係が原因で不登校になった生徒の中には、製作活動など物に働きかけることは好きな生徒がいる。個別指導によるものづくりの指導から、まずは物への働きかけを豊かに経験させ、それを対人関係へとつなげる実践も見通される。以上のように、インクルーシブ教育では、その他の生徒の教育にもつなげる観点も持って取り組む姿勢も重要と

考える。そのような観点を持ったインクルーシブ教育を実践するために活用可能な題材が豊富な点も、ものづくり・技術教育の特徴と言えよう。

(木下 龍, 辻 耕治)

(6) 生活科・総合的学習におけるインクルーシブ教育

① 生活科・総合的学習とインクルーシブ教育

生活科・総合的学習は、子どもの活動を契機として、主体的・探求的で協同的な学びを育む教科・領域である。そのため他の教科等と異なり、座学的・静的な授業があまり行われない。生活科・総合的学習には、そうした特徴があるため、障がいの状態や教育的ニーズに応じた指導や支援を必要とする子どもの学びを受け入れる可能性がある。それは、同時に障がいのない者にとっても有意義なことではないだろうか。障がいのある者と障がいのない者が可能な限り共に学ぶ仕組み（インクルーシブ教育）を構築するにあたって、取り組まれた生活科・総合的学習における子どもの学びの様子を示した教育実践を基に考える。

② インクルーシブ教育としての「共同教育」

東京・私立和光小学校は学校の方針のひとつに「共同教育」を掲げている。「共同教育」については次のように説明されている（和光小学校HP）。「社会の中には様々なハンディキャップを持った人たちがいます。それが社会として当たり前の姿ですが、学校という狭い社会では、切り離して生活しているところが多いのが実態です。本校では『学校での教育課程と発達過程の間に共有部分を有する』といういくつかの条件下での受け入れですが、健常児とハンディを持った子がともに生活することは、両者の子どもたちの発達に大きな力を果たすと考えています。それを私たちは「共同教育」と呼んでいます。」ここで述べられている「条件」は以下の4項目である（行田ほか、2000）。

- ・学校で取り組まれる主要な活動・課題の達成のために担任以外の介助員を必要としない子ども。
- ・和光小学校の教育課程と発達過程の間に、共通部分を有する子ども。
- ・身体による活動、言語による活動を通じて、学級集団と交流を作り出していける子ども。
- ・家庭がその子の障がいの事実をしっかりと捉え、学校と一致して働きかけていく姿勢と条件を整えていること。

和光小学校では、障がいがあるという証明（障がい者手帳など）は必要なく、親と学校が特別な支援を必要としており、かつ通常学級で過ごす中で、お互いが共同して学ぶことができる可能性があるかと判断した子どもについて、発達調査を行った上で可否を判定して受け入れている。筆者は和光小学校で共同教育の実践に取り組んできた。以下、そこで行ってきた事例を紹介する。

③ 生活科における「共同教育」

和光小学校では、公立の学校で実施されている生活科に相当するものとして「せいかつべんきょう」がある。「せいかつべんきょう」は、子どもの朝の発表から始められる。それは子どもが持ち込んできたものを子どもの関心の現れと教師が受けとめ、それを題材とした学びを展開することが大切だと考えているからである。

ある時、共同教育対象児が詩を書いてきて発表した。その詩は、子どもの気持ちそのまま表されているものであった。その子どもは表現が苦手でこれまで上手く周りの子どもたちとコミュニケーションが取れなかったことがあった。ところが、この子どもは自分の書いた詩がみんなに認められてから、自分の気持ちを正直に書きつづり発表するようになった。「せいかつべんきょう」につながる朝の発表は、この子どもを力づけただけではなく、他の子どもにも影響を与えた。登校途中に見つけたものを拾ってきて見せるという発表をした子どもがいた。この子どもが拾ってきたものにみんなが注目した。そこから、この子どもは班長に立候補するなど学級活動に積極的になっていった。「せいかつべんきょう」のように自由な発表から学びが始まる場では、自身の主体的な活動がみんなに認められやすい。このようにお互いを認め合うことができる「せいかつべんきょう」は、共同教育のようなインクルーシブの教育として障がいがある子どもがクラスに位置付くために重要な契機となった。

④ 総合的学習における共同教育

A子はパニック障がいがある共同教育対象児であった。ちょっとした行き違いでイライラして暴力行為に出てしまう。この子どもを含む3年生のクラスで「編む」活動を行った。「編む」は同じ動作の繰り返しによって製品ができる。単純な作業の繰り返しにA子はイライラするのではないかと筆者は考えた。ところが作業すると、A子は落ちついて取り組むことができた。むしろ材料の「おかわり」をもらいに来て、時間が終わっても止めようとしなかった。次の日、家で材料を買ってもらって、帽子を編んできた。その後は、職員室やクラスのみならず注文を受け、製作するようになった。それはA子が初めてクラスのみんなのために活躍した出来事であった。それ以来、A子がパニックになりそうな気配がすると、誰かが彼女に材料を渡すようになった。材料をもらったA子は、イライラを忘れたかのように黙々と編み始めるようになった。この実践から、「単純な繰り返し作業であるからイライラする」といった通常抱く子ども観は、障がいの状態や教育的ニーズに応じた指導や支援を行うに当たって今一度見直す必要がある。すなわち、一人ひとりの子どもを捉えて、その子どもにとって何が必要なのか見定める必要があると言える。総合的学習にはこのように子どもの学びを通じて、その子ども自身の障がいを理解する契機が多くある。

では、一人ひとりの子どもに適合した指導や支援を行うためにはどうすればいいのだろうか。和光小学校では「障がいの事実をしっかりと捉え」としているが、どのように「しっかりと捉え」ているのだろうか。

この点については、第一に教師集団が共通の理解を深めることが重要であった。その子の姿を様々な教員が見取った事実を出し合い、それらを総合して判断するようにしている。その際、生活科・総合的学習の場面において、子どもの姿をよりリアルに捉えることができる機会が多くあった。第二は親との共有である。障害を抱えているという事実を親と共有して、学校との協力・連携をどうつくりあげていくかが問題である。（鈴木隆司）

3. おわりに

本稿では、実技教科の特徴を生かした学習の過程で考えられる困難さの状態とそれらに対する指導上の工夫や手立てを、事例等を踏まえながら具体的に述べてきたが、本稿で明らかになった実技教科における指導上の工夫や配慮、指導の手立てや方法の特徴について述べる。

- ① 実技教科は他の教科と比較して座学よりもグループでの活動や実習等が多く、児童生徒の認知特性のみから学習の困難さの状態を考えるのでは不十分である。人との関係をとることが苦手であるといった特性や、学級内の児童生徒との関係などがグループ活動に影響するため、これらに対する配慮や指導が必要である。
- ② はさみ、包丁、針、道具や機械などを用いるため、安全への指導が求められる。
- ③ 個々が課題を行う過程で、手指の巧緻性がかかわることが多い。身体の動きや手指の不器用さを示す児童生徒は多く、これらを背景とする学びの過程での困難さに対して個別に指導する、課題の調整など児童生徒に応じた細かな指導が実践の過程で求められる。
- ④ 児童生徒それぞれに課題や作品を製作することが求められることが多く、これらに対する個々の児童生徒の学びの困難さの状態に応じた指導が必要である。
- ⑤ 実技教科については、発達障害以外にも、音楽科における聴覚障害がある児童生徒への指導、図画工作科、美術科における視覚障害がある児童生徒への指導、上肢や下肢に運動障害のある児童生徒への作業や実習、実技などの通常の学級における指導を考える必要がある。
- ⑥ 実技科目には発達障害の特性も児童生徒の「表現」としてのおもしろさとして引き出せる可能性がある。

今後はそれぞれの実技教科のそれぞれの特性を生かした学習の過程での困難さの状態への指導方法の確立にむけたさらなる実践蓄積や検討が求められよう。

引用・参考文献

- 中央教育審議会初等中等教育分科会「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年7月23日）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm
 千葉県小・中学校音楽教育研究大会葛南地区5市実行委員会編（2016）『平成28年度 第51回千葉県小・中学校音楽教育研究大会葛南大会冊子』、平成28年11月。
 千葉大学附属養護学校『実践作業学習－働く力を育てるために』学研、1992年
 千葉大学附属特別支援学校編『続・ものづくり 学校生活づくり—子どもとともにつくる・はたらく—』ケーアンドエイチ、2011年
 中学校美術教科書「美術2・3下」光村図書 p.24-25 平成27年
 中学校美術教科書「美術2・3上」日本文教出版 p.42-43 平成27年
 中学校美術教科書「美術2・3」開隆堂出版 p.64-66

- 平成27年
- 行田稔彦・平野正美編著「和光小学校の総合学習 いのち・平和・障害を考える」民衆社（2000）
- 川合紀宗・若松昭彦・牟田口辰巳（2016）特別支援教育総論，北大路書房，p 65.
- 加藤醇子『ディスレクシア入門』2016年 日本評論社
- 小池敏英『LDの子の読み書き支援がわかる本』2016年 講談社
- 和光小学校HP：共同教育（最終閲覧日2017.06.15）
<http://www.wako.ed.jp/e/integration/>
- インクルDB（国立特別支援教育総合研究所）
<http://inclusive.nise.go.jp/>
- 文部科学省（2016）. 幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（平成28年12月21日）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm