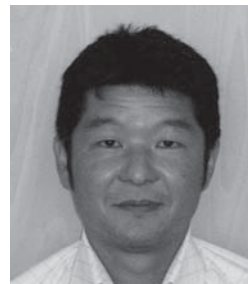


■小 学 校 編■

巧みな投動作を効果的に身に付けさせる指導法
～プレイ性を重視した体づくり運動を通して～九十九里町立豊海小学校教諭 みやがわ 宮川 まさひこ 正彦

1 研究主題について

これまでの投力に関する研究を概観すると「オーバーハンスロー能力改善のための学習プログラムの作成」(尾縣ら,2001),「投能力改善のための学習プログラム開発」(大矢ら,2015)など,投能力を身に付けることが投力向上につながるとの報告が多くなされてきた。つまり,これらの研究は「投能力」=「遠投力」と捉えたものがほとんどであった。しかし,児童にとって必要な能力は,ただまっすぐ遠くへ投げる遠投力だけなのだろうか。

ボール運動やゲーム領域においては,目的や状況に応じて投げる力,「距離に応じて投げる」「ねらったところへ投げる」「素早く投げる」(宮原,2015)といった“巧みな動きを伴う投能力”が必要である。この能力を身に付けることは,教科体育におけるボール運動やゲーム領域のすべてに応用可能であり,広くは生涯体育において“もの”と関わる巧みな身のこなしにもつながると考える。

ただ,投能力の技能向上のみに目が向き,単調な動作の反復になってしまえば,児童の意欲は下がり,技能向上も望めない。そこで,本単元では児童の学習意欲を高め維持するため,プレイ性を重視した教材(岩田,2012)を開発していく。それにより,「できる・わかる・かかわる」授業(高橋,1989)が可能になり,“巧みな投動作”も効果的に身に付けさせることができると考えた。

2 研究目標

協働の中で,巧みな投動作を効果的に身

に付けさせる「体づくり運動」の指導法と効果を明らかにする。

3 研究の実際

(1)研究仮説

①巧みな投動作に視点をあてた体づくり運動をゲーム化し,児童の意欲を持続させながら取り組ませれば,児童は効果的に巧みな投動作を身に付けることができるだろう。

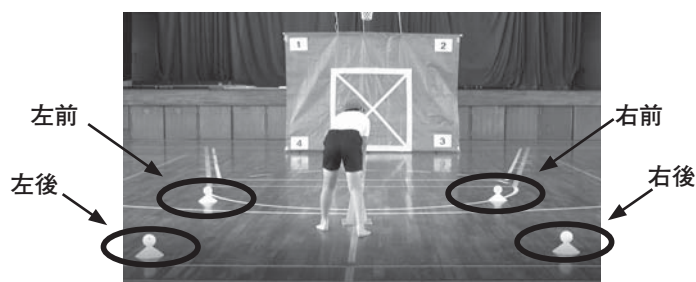
②チームの課題を克服するために,協働を生み出す場面を意図的に設定すれば,自分たちの記録を伸ばしたり,相手チームに勝とうとしたりするために必要な動きについて話し合い,巧みな投動作についての思考力が高まるだろう。

(2)研究の具体的内容

①分析・検証方法

ア 巧みな投動作の分析

写真のように,前(左右)と後(左右)の4か所から距離に応じて的に投げる運動を行った。1時間目及び7時間目に撮影した実態調査の映像を分析して,タイムを計測し(素早く投げる),投げた時の体の使い方の変容,的に当たる成功率(ねらったところに投げる)の比較をすることで技能の学習効果を検討した。



「できる・わかる・かかわる」関係の分析

山口 (2014) による発話内容の分析カテゴリーを用いて、ICレコーダーを用いた抽出児童 (友だちとのかかわりや発言の頻度による上位児・中位児・下位児) の会話を分類した。そして、「できる・わかる・かかわる」の関係、児童の学習カードによる記述 (わかったこと) から「わかる」の内容について分析した。

②検証授業の実施

ア 体づくり運動のゲーム化

毎時間、「距離に応じて投げる」「ねらったところに投げる」「素早く投げる」に視点をあてたゲームを行い、児童に「巧みな投動作」を身に付けさせることを目指した (表1)。また、児童の意欲化を図るために、簡素化したルール (図1) にし、全員が参加できるようにした。

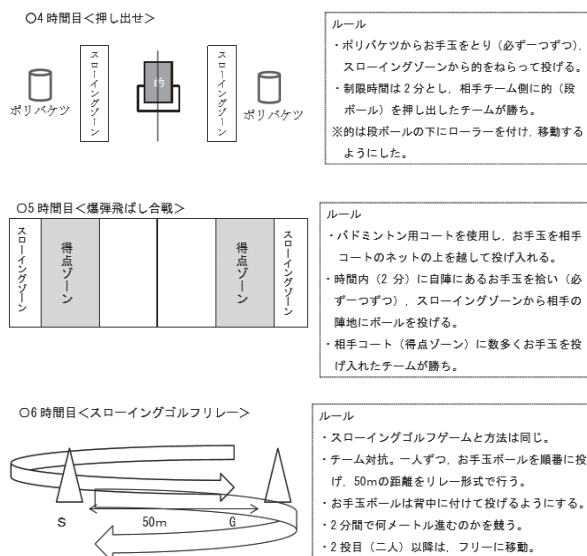


図1 ゲームの内容とルール

イ 協働場面の設定

かかわり合いを生むために協働場面を設定した。そして、チームで必要な動きについて考え、共有し、身に付けるといった「できる・わかる・かかわる」授業を目指した。そこで、本単元は毎時間、ゲーム1→発問→課題練習→ゲーム2の流れで学習を行った (表1)。

表1 学習の流れ

ゲーム1	巧みな投動作に視点をあてたゲーム (学習内容) を行い、投げる活動を行う。
発問	本時で必要な巧みな投動作は何か、共通理解を図る。 巧みな投動作に必要な動きについて話し合い、課題に気づく。
課題練習	課題克服のために、チームで練習を行う。
ゲーム2	課題練習をいかしゲームを行う。巧みな投動作が身に付いたか確認をする。

4 検証授業の結果と考察

ア 巧みな投動作の分析

「前 (左右)」と「後 (左右)」位置からの体重移動は、7時間目では男女ともに向上が見られた。これは、5時間目<爆弾飛ばし合戦>で後方に下がってからお手玉を投げたため、体重が軸足にのり、体重移動の感覚を身に付けることができたからだと考える。

次に「前 (左右)」位置によるステップの出現率を調べた。1時間目には「前 (左)」位置から投げる時にはステップ動作は見られず、ボールをとった状態のまま投げたが、7時間目には的に対して足を前に出すステップ動作が生まれるようになった。これは、4時間目<押し出せ>でねらったところに投げるためにステップの必要性を理解し、効果的にステップ動作を身に付けることができたからだと考える。

先行研究のほとんどは、技能下位児の伸びは見られるが、上位児の伸びは認められていない。しかし、上位児にとっても「できる」を保障する必要があるはずである。よって本研究では、技能上位児の変化を確かめるため、球技部参加児童と不参加児童に群分けして、的に当てた成功率を分析した (表2)。

表2 4ヵ所から投げた時の成功率

		左前	右前	右後	左後
球技部参加児童 n=12	1時間目	33.3%	33.3%	41.7%	41.7%
	7時間目	75.0% *	66.7% n.s.	66.7% n.s.	58.3% n.s.
球技部不参加児童 n=15	1時間目	13.3%	53.3%	26.7%	20.0%
	7時間目	46.7% *	66.7% n.s.	66.7% *	33.3% n.s.

* : $p < .05$

特に「左前」位置は、球技部参加児童、

不参加児童とともに有意な差が見られた。本研究では、技能上位児にも変化が見られた。つまり、経験値に限らず、日頃、的に対して「左前」に移動して投げるという動作が少ないため、伸びたのではないかと推察される。

移動してからボールを捕り、投げ終えるまでのタイムは、単元前後で球技部参加児童（+ 1.25 秒）、不参加児童（+ 1.66）ともに遅くなってしまった。しかし、これは単元前まで児童に身に付いていなかった投動作が、本単元の学習を通して身に付き、それらを児童が再現しようとしたからだと推察される。

イ「できる・わかる・かかわる」関係の分析
心電図型ゲーム分析に用いられるパスの相関図（大貫,1995）を着想とし、1チームの上位児・中位児・下位児によるかかわりを相関図として示した（図2）。授業前半では上位児と中位児とのかかわりが多く見られ、下位児へのかかわりが見られなかった。しかし、単元後半には上位児・中位児は、課題についてのポイントを理解するようになり、下位児へ具体的なアドバイスをすることができるようになった。表3から言葉の量だけでなく、質の高まりを読み取ることができる。

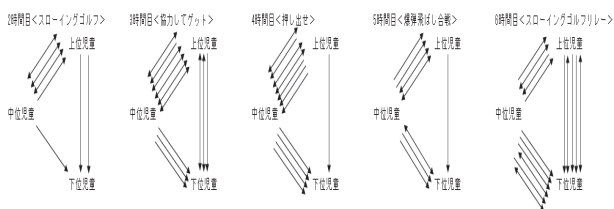


図2 上位児・中位児・下位児による相関図

表3 中位児から下位児への言葉の変容

2時間目	「練習しよう」
3時間目	「上に向かって投げればいい」
4時間目	「自分の決めた番号に投げよう」
5時間目	「みんなの投げ方はこうだもん」 「的に当てるんだったらこんな感じ」
6時間目	「下に向かって投げてよ」 「姿勢を低くしてとってから投げて」

学習カードに書かれた内容を名詞・動詞・その他に分類した。2時間目は「肩」「肘」「足」「遠く」から、遠くに投げることに關しての理解に留まっていた。しかし、3時間目になると「ステップ」「幅」「変える」「近く」といった言葉が表れ、距離に応じて投げるための体の使い方に思考の変化が見られた。4時間目では、的に対して「体」「つま先」「方向」と、課題に沿った記述が多く見られた。5時間目では、「走る」「素早く」「捕る」から、ボールを捕るまでの動きを素早くしようとしていた。しかし、6時間目には「投げる」「捻る」動作、更に体の具体的な部位が表れ、素早く投げるための体の使い方に思考が連動するように変化していった。

5 最後に

体を操作する能力の低下（中教審答申案,2002）が指摘されている今の子どもたちにとって、ただ単に投動作を繰り返しても、遠投力は身に付くかもしれないが、ボール運動やゲーム領域において必要な動きは生まれない。①後ろに下がってから投げる、②素早く向きを変えてから投げる、③体勢を整えなおしてから投げる、④的に対して「左」位置から投げる。このような投動作を意図的に仕組むことで、子どもたちに必要な投能力を身に付けさせることができると考える。

【主な参考文献】

高橋健夫 編著『体育授業を観察評価する』
明和出版 2003 年
岩田靖『体育の教材を創る』
大修館書店 2012 年

中学校編

地域の一員としての自覚を高め、社会参画へとつなげる社会科学習の在り方 ～三番瀬の教材化を通して～

市川市立東国分中学校教諭 むらた のぶこ 村田 伸子



1 研究主題について

社会科では、これまで「生きる力」を育むべく、基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、社会の変化に対応するために必要な資質・能力の育成を図ってきた。次期学習指導要領についても、平成26年の中央教育審議会への諮問により「新しい社会を生きる上で必要な資質・能力を確実に育んでいくこと」を目指している。平成27年の「論点整理」においては、習得・活用・探究という学習プロセスの中で問題発見・解決を念頭に置いた深い学び、他者との協働や外界との相互作用を通じて自らの考えを広げ深める対話的な学び、子どもたちが見通しをもって粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる主体的な学びの過程の実現の重要性が示されている。

そこで本研究では第2学年地理分野「身近な地域の調査」において、地域の将来の在り方について自分なりの考えを持ち社会参画へとつなげていけるよう、地域素材の教材化を進め、問題解決的な学習の中で、話し合いを中心とした授業を展開していく。三番瀬を教材として取り上げ、地域の今ある姿は、住民たちの願いや思いが反映された姿であることをつかませたい。更に「解決すべき課題は何か」という意識を持たせて話し合わせることで身近な地域の現状と課題をつかみ、よりよい地域の姿の実現を考えていく。地域に関心を持ち、より自分事として社会的事象を捉えさせることで地

域の一員としての自覚を高め、社会参画の視点を持つことにつながると考え、本主題を設定した。

2 研究目標

地域素材の教材化を図り、話し合い活動や問題解決型学習を取り入れることで、学級の一員としての自覚を高め、人と関わり合いながら自分の考えを深めたり広げようとしたりする生徒の育成が図れることを明らかにする。

3 研究仮説

生徒が共有している地域の課題に対して、話し合い活動を通じて自分の考えを他の生徒に説明したり、異なる意見を聞いたりすることで、社会的事象に対する理解や気付きが深まり、社会の一員としての自覚が芽生え、社会参画の意識を持つことができるであろう。

4 研究の具体的内容

(1)研究主題に関する理論研究

①話し合いの持つ教育的効果

平成28年12月の中央教育審議会答申において、「子供たちにとって学習の場であり生活の場である学校において、教員の指導は、学習指導の側面と生徒指導の側面を持つ」とされ、学習指導と生徒指導を切り離して考えるのではなく、相互に関連付けながら充実を図ることの重要性が示された。さらに、生徒指導の機能を生かし、「学

習指導においても、子供一人一人に応じた『主体的・対話的で深い学び』を実現していくために、(中略)子供一人一人が自己存在感を感じられるようにすること」が求められている。そこで、本研究においてはグループ活動を積極的に取り入れたい。自分の意見と他者の意見を聞き合うことで、立場の違いによる意見や解釈の相違を合意に導く難しさや意義に気付かせる。このことは、互いを尊重しながらよりよい社会を形成していこうとする社会参画の側面も持ち合わせていると言える。

②三番瀬の教材化の意図と社会参画

三番瀬は、東京湾の最奥部に位置する干潟である。東京湾岸の埋め立ての歴史の中で、時代の移り変わりや住民をはじめとする多くの人々の働きかけにより奇跡的に残された貴重なものである。まず、東京湾岸の埋め立ての変遷から三番瀬の実態と課題をつかみ、地域の今ある姿は、多くの人々の思いによってつくられてきていることを捉えさせる。そして、残された三番瀬の活用方法を考える活動をきっかけとし、地域社会に目を向け、どのように関わっていけるのかについて考えることで、生徒たちが自分たちも地域社会の一員であるという自覚を持てるようにしていきたい。学習を通じて、生徒たちが残された三番瀬の姿に先人の思いを感じ取ったり、身近にある貴重な自然として認識し、守っていききたいといった思いを持てたりすることができれば、社会参加への意識が芽生えたと言える。

(2)実践研究：検証授業の流れ

夏休みを活用し、生徒たちの興味・関心をもとに博物館や郷土資料館などを訪問する調査活動を行った。第1時では、事前学習の発表会を行い、第2時では、4人グループで学区周辺の年代の異なる地形図の読み取りを行い、田畑が住宅地へと変わり、交通網の発達とともに都市化が進んでいっ

たという地域の変容をつかんだ。第3時では、東京湾岸の埋め立てに関する資料からわかることを個人→グループ→全体で話し合い、東京湾岸の埋め立ての経緯を知った。生徒から「こんなに埋め立てが進んで、良いことばかりだったのだろうか」という疑問が出た。

そこで第4時ではその疑問をクラスで共有するところからはじめ、「三番瀬はなぜ残されたのだろうか。」という学習課題を立てた。数種類の資料を用意し、ジグソー方式で課題の解決に向けて話し合いを行った。生徒たちは、三番瀬が地域住民や漁師、自然保護団体などの働きかけなどによって埋め立てられずに奇跡的に残された干潟であることをつかんだ。第5時・6時において三番瀬環境学習館における展示内容について考え、第7時にゲストティーチャー(環境政策課係長)にその考えを提案した。提案内容について講評をしてもらい、市として三番瀬をどう捉え、魅力を発信していこうとしているのか、活用していこうとしているのかについて話を伺った。

第8時では前時での他のグループの発表やゲストティーチャーの話を生かし、更に提案内容を吟味して自分なりの提案を考え、その後地域学習を通してわかったことや考えたこと、自分の中で変化したことなどについてまとめた。

5 検証授業の分析と考察

(1)社会の一員としての自覚を高める話し合い活動

ほとんどの生徒が授業を通じて積極的に意見を言うことができるようになった(図1)。その要因として「ペア」と「4

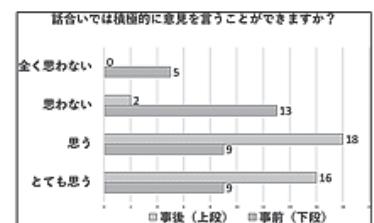


図1 「話し合いでは積極的に自分の意見を言えるか」

人グループ」での話合いが挙げられる(表1)。本実践に当たっては、段階的にグループ学習を行った。はじめは隣同士で、次に前後で、というようにペアでの意見交換をさせて

グループ活動 (事前準備を含む)	話し合い (4人グループ)	話し合い (2人)	提案内容を考える	提案内容を発表する	資料の読み取り	個人で考える	ICTの活用	その他
36(9)	32	30	34	28	34	18	11	15

表1 事後調査「どんな活動が授業に対する意欲を高めたか」(複数回答)

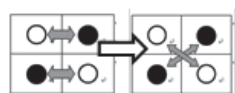


図2 ペアワークの模式図

いった。生徒たちは回を重ねるごとに慣れていき、次第に前後左右のペアだけでなく、交差したり列をまたいだりしてより多くの人と意見を交わしていくようになっていった(図2)。そこではじめて4人グループでの話合いを取り入れていった。意見をまとめる際には、ホワイトボードで他のグループの意見もクラスで共有できるよう配慮した。また、提案内容を考える最初の段階では付箋を活用し、KJ法を参考とした分類を行い、グループの方向性を決めていった。ペアからグループ、そして全体へとそれぞれの意見や考えを可視化することで、生徒たちにとって今何について話し合っているのか、何を根拠に考えればいいのかといったことが明確になり、積極的な発言をすることができるようになったと考えられる。また、生徒の感想から、段階的な話合いの導入が生徒たちに自分の意見が尊重され互いの意見を聞き合う環境を生み、そのことによって自分の考えが深まったり広がったりする経験が増えていき、安心して意見を交わせるようになったことが分かった。段階的な積み重ねが、学級への所属感を高めていったことや、話合いが生徒の知的好奇心を高め、思考の広がりや深化に有効であることを改めて実感することができた。

(2)三番瀬の教材化と社会参画への意識

多くの生徒は環境学習館への提案内容を考えてたり発表したりする活動に高い関心を持って取り組んでいた(表1)。身近な

地域の課題を把握し、解決策を考えたり、自分たちのアイディアを地域の大人に提案したりする活動を通じて、「地域社会に貢献している」という思いを持てるようになったことは、社会参画の視点から見ても地域素材の教材化に価値があると言える。また、授業の前後で、家庭での社会的事象に対する学習意欲が増したり(図3)、社会科に対する意識が変化したりした(図4および図5)。暗記科目という認識が強くなりがちな社会科において、地域素材の教材化が、生徒の学習意欲を高め、社会参画への意識を持たせることにつながったと考えられる。

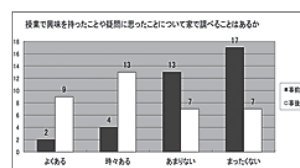


図3 家庭での学習意欲の変化

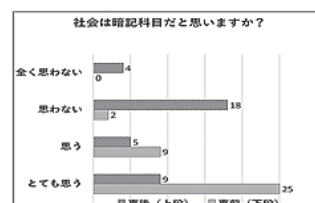


図4 意識調査「社会科は暗記科目だと思いますか?」

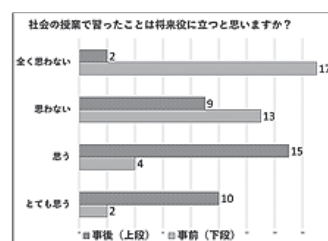


図5 意識調査「社会科の授業で習ったことは将来役に立つか?」

6 研究のまとめ(成果と課題)

全授業において生徒間の話合い活動を設定することで、生徒の学習意欲や関心が高まり、他者との関わりによって気づきや理解を深めることにつながった。また、学習を通して三番瀬に興味を持ち、自宅で調べたり家族で話題にしたりする生徒が現れ、身近な事象の教材化の価値を感じた。一方、授業だけでは足りない調べ学習や準備の時間については、昼休みや放課後、場合によっては総合的な学習の時間の活用などの工夫が必要である。今後も身近な社会的事象に関心を持ち、自ら関わっていこうとする生徒の育成を図っていきたい。

Ⅱ 特別支援学校編 Ⅱ

インクルーシブ教育システムの構築に向けた小学校における肢体不自由児への支援についての考察

～特別支援学校に求められるセンター的機能について～

県立桜が丘特別支援学校教諭 後藤 照代



1 研究主題について

インクルーシブ教育システムの構築に向け、障害のある子もない子も共に学びながら、基礎的環境整備や合理的配慮の下に、両者が「授業内容がわかる」、「学習活動に参加している実感・達成感を持つ」「充実した時間を過ごしている」「生きる力を身に付けていける」ということが大切である。

しかしながら、小学校の通常の学級での肢体不自由児については、「移動の困難さ」、「運動会や校外学習の参加への困難さ」、「学習面では体育の参加の困難さ」、「算数の文章題や図形の作図等で配慮を要すること」などが指摘される。このような状況の中で、特別支援学校のセンター的機能としての役割は大変重要であり、特別支援学校がセンター的機能を発揮して、小学校の通常の学級に就学した児童に対する支援の充実を図ることは、今求められている課題である。

そこで本研究では、特別支援学校がセンター的機能の役割として、どのような支援を行っていく必要があるのか探っていきたいと考える。そして事例研究を通して、自立活動の観点から実態を捉え、学习上・生活上での困難な状況を把握し、本人、保護者、担任等により課題を整理して、放課後の時間を活用して学习上・生活上で役立つ具体的な支援内容を検討する。

本研究を通して、特別支援学校による小学校の通常の学級で学ぶ肢体不自由児への支援の在り方を考察していきたい。

2 研究目標

質問紙調査や聞き取り調査、事例研究を

通して、小学校の通常の学級に在籍する肢体不自由児や保護者や担任にどのような支援ニーズがあるのか探り、より良い支援について明らかにする。また、特別支援学校に求められるセンター的機能の在り方について探る。

3 研究の具体的内容

(1) 調査研究

①質問紙調査では、所属校学区で90%を占める6市の教育委員会及び小学校に対して、通常の学級に肢体不自由児がどれだけ在籍しているのか、またその状況、特別支援学校の役割等について調査した。

肢体不自由児が困難とする教科としては、「体育」、「算数」、「音楽」、「図工」、「国語」、「家庭」等の順であった。(図1) 肢体不自由ならではの動きにくさに原因があった。

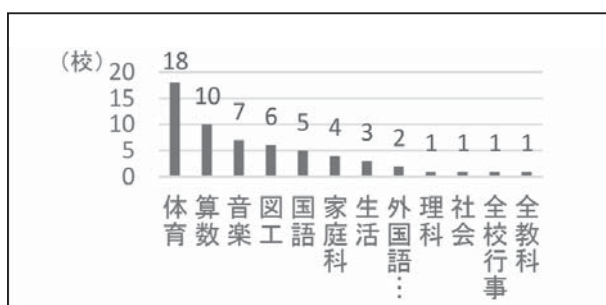


図1 肢体不自由児が困難とする教科の割合

また、特別支援学校のセンター的機能の役割として、9割の学校で特別支援学校が助言や支援を行っていることを知っていたが、実際に活用したのは3割ほどであった。(図2) その理由としては、「対象児がおらず必要なかったから」、「他機関とつながっていたから」、「校内で解決できたから」、「知

らなかったから」等といった回答が多かった。(図3) 今後も、地域のニーズに即した特別支援学校のセンター的機能としての役割が求められていることが分かった。



図2 特別支援学校から助言や支援を利用したことがあるか



図3 今後特別支援学校を利用したいと思うか

②聞き取り調査では、主に小学校への支援例やメッセージ等について調査した。内容としては「その子ができることを考えて、いろいろなことに何でも挑戦するようにして欲しい。」等といった声が聞かれた。詳細については、「小学校における基礎的環境整備・合理的配慮を行う際に参考となるヒント集」(図4)と「児童向けリーフレット」(図5)に掲載した。



図4 ヒント集



図5 児童向けリーフレット

(2)事例研究

①聞き取り調査からの実態把握

事例児童、保護者、担任からの聞き取りシート(図6)をもとに得た情報と、生活面や学習面で客観的に捉えた内容をすり合わせて自立活動の6区分+興味関心の項目で実態を整理して、実態把握表を作成し、課題を導き出した。そこからさらに、長期目標、短期目標を導き出し、本人、保護者、担任の先生、支援員とも相談し、達成できそうな課題から、スモールステップで取り組んでいくこととした。



図6 事例児童聞き取りシート(一部抜粋)

②事例児の指導・支援の実際について

ここではCさんについて取り上げる。Cさんは小学5年生であるが、今まで教科学習を重視してきたため、身の回りのことはほとんど支援員が行っていた。まずは生活面において、「少しでも一人でできることを増やす」ということをCさんと一緒に目標として作成した。併せて、個別に対応した方が良いと思われる事柄について、放課後に「個別の学習」で取り組んでいくこととした。その他、運動会のケース会に参加して、具体的なアドバイスを提供した。

(7)授業や日常生活場面での取組

「一人でできることを増やす」という長期目標から、「車いすを自分でこぐ」「教科書の準備と後片付けを自分で行う」という短期目標を立てて取り組んだ。全場面で行うことは難しかったので、まずは「帰りだけ教科書をランドセルにしまう」と等としたり、環境を設定したりして取り組んだ。環境の設定の一例としては、プリントを持って自走するのは大変なので、箱を首にかけてその中にプリントを入れて運ぶことにしたり(写真1)、教科書やランドセルを置く机を自分のカットテーブルの隣に設置したり(写真2)した。そうすることで、目標が達成しやすくなった。

また、個別の学習で毎回評価や反省を本



写真1 プリントを入れる箱の装着



写真2 カットテーブル横の荷物を置く机

人が記入するプリントを元に、教師と一緒に振り返りを行うようにし、自己評価をしたり、次回工夫することを考えたりした。褒められることで達成感につながり、後半は、行うことが「当たり前」になっていた。

(イ) 放課後の個別の学習の取組

Cさんの課題となる学習(表1)について、放課後に40分、計8回の個別学習に取り組んだ。毎回「学習の流れのシート」で学習内容を確認し、授業の終わりには「個

表1 放課後の個別の学習場面での支援
①身体ストレッチ
②学校の目標の振り返り(振り返りシートに記入)
③手指の訓練
④ビジョントレーニング
⑤タブレット型端末
⑥本日の個別の学習の振り返り(図7)(振り返りシートに記入)

別の学習振り返りシート」(図7)で授業を自己評価し、振り返るようにした。1回目はほとんどのことが

全て初めて行うよ 図7 個別の学習振り返りシート
うなことだったが、回を重ねるごとに、少

しずつ一人でもできるようになってきた。特に、「手指の訓練」では、今まで使用したこと



写真3 介助箸の練習

また、介助箸(写真3)も扱うことができるようになり、本人の振り返りでも「給食の際にも箸を使っていた」という言葉が聞かれ、



写真4 タブレット型端末の練習

本人の自信につながった。「ビジョントレーニング」では、具体物やプリント、タブレット型端末を使って学習(写真4)した。下の方が見づらかったり、線が重なると見づらかったりするので、色をつけて手がかりにすると良いこと等、保護者や担任の先生

に情報提供を行った。

(ウ) その他・運動会の取組

運動会では特別支援学校の担当者(筆者)が運動会のケース会に参加して、Cさんの参加の仕方について一緒に検討した。参加メンバーは、小学校の校長、教頭、担任、養護教諭、保護者、支援員、Z市の教育委員会、特別支援学校(担当者)であり、プログラムの内容の一つ一つについて、みんなで意見を出し合って話し合った。学校からは、「自分たちには思いつかなかった部分で専門的なことを教えてもらい良かった。」保護者からも、「今までで一番参加できた運動会だった。」という言葉が聞かれた。今後もCさんが自分で内容を検討し目標を立てることや、関係者でケース会に臨み、Cさんが実際に何ができるかについて、各立場からの視点で話し合いを持つことの重要性に、改めて気付いた。

4 研究のまとめ(成果と課題)

(1) 成果

特別支援学校の専門的な指導支援や小学校との連絡調整を果たす役割の重要性について再確認することができた。また、自立活動の6区分の視点で整理した実態把握表を作成して学習面や日常生活面等で支援に生かすことができた。更に個に応じた補充指導を行い、通常の学級に在籍する肢体不自由児のニーズにより丁寧に対応することができた。

(2) 課題

担任の先生が一人で抱え込んでしまわないように校内で情報共有できる環境を学校全体で作っていく必要がある。また、校内だけでは難しい部分に対して特別支援学校が協力し、本人や担任の先生を直接的に支援したり、連携を図りやすい仕組みを作ったりすることが大切である。