

# 研 究 紀 要

第 24 号

平成22年 3月

福島県養護教育センター

## はじめに

昨年9月に本県学校教育審議会による福島県における「今後の特別支援教育の在り方について」の答申が行なわれました。答申では、「地域で共に学び、共に生きる教育」の推進を基本理念に、医療、保健、福祉、教育、労働等の関係機関とのより一層の連携を図りながら、県内全ての子ども達が適切な指導や必要な支援を受けることができる体制整備の必要性を提言しています。

これまでに、本県においては、各学校等の校内支援体制の整備が進み、児童生徒等一人ひとりに応じた学習や生活への支援が徐々に充実してきましたし、地域においては、関係機関との連携や支援体制の構築など、地域の実情に即した支援も広がりを見せています。

このように、本県における特別支援教育は着実に浸透している状況にあります。今後、答申を踏まえ幼児児童生徒一人ひとりのニーズに応じた指導・支援の内容の充実はもとより、特別支援教育の質の向上を図るために、教員の指導力の向上やコーディネーターとしての力量アップ、校内委員会の機能の活性化、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成と活用等、各学校や地域での更なる取り組みが強く求められております。

本年度、本センターでは、教育相談や研修事業を始め、本県が抱える課題解決に向けた研究及び調査、要請に基づいた幼稚園等における特別支援教育の実践支援、地域の人材育成をめざした市町村教育委員会への企画支援、指導資料の作成など教員の専門性の向上と幼児児童生徒に対する指導・支援の充実に向け各種事業を展開してまいりました。

プロジェクト研究では、「早期からの子どものニーズに応じた子育てをめざして」（一年次）を三春町の子育てプロジェクト事業への参画をとおして、就学前後期における必要な支援や関係機関による支援の効果的な連携の在り方について追究しました。また、「一人ひとりの認知特性をベースにした指導の充実をめざして」（一年次）では、一人ひとりを大切にしたいどの子どもにも分かりやすい授業づくりの在り方を実践的に追究しました。これらの研究は、幼稚園等での早期の教育や支援、就学までの移行支援を進める上で、また、通常の学級の一斉授業の中で「わかりにくさに配慮」した授業設計や指導の充実を図る上で、参考になるものと考えております。

調査研究では、県内全市町村立小・中学校を対象に「特別支援教育の理解と充実に向けた小・中学校の取り組みに関する調査」を実施しました。各学校における特別支援教育の推進状況や学校として抱えている課題等を明らかにするとともに、次年度の研修講座の開設等に反映させることとしました。

また、平成17年度から実施しております「幼稚園等に出かける支援」に関して、これまでの5年間の取り組みを整理・分析し、成果と課題をまとめました。

これらの研究等の成果が各学校等における教育実践の一助となれば幸いです。また、子どもの研究をさらに深めるために、皆様には、本報告書を御一読いただき、忌憚のない御意見、御指導をお寄せ下さいますようお願いいたします。

終わりに、プロジェクト研究に御協力をくださいました三春町ほか関係者の皆様、調査・研究に御協力くださいました県内市町村立小中学校の関係者の皆様に心より感謝申し上げます。

## 目 次

はじめに

福島県養護教育センター所長 吉田雄二

### プロジェクト研究

I 「一人一人のニーズに応じた一貫した指導・支援を目指して」…………… 1

～ 早期からのニーズに応じた子育てを目指して ～

II 「一人一人のニーズに応じた一貫した指導・支援を目指して」……………14

～ 一人一人の認知特性をベースにした

指導の充実を目指して ～

### 調査研究

「特別支援教育の理解と充実に向けた

小・中学校の取り組みに関する調査」……………25

### 幼稚園等への出かける支援

「福島県養護教育センター「出かける支援」の成果と課題」……………35

おわりに

福島県養護教育センター企画事業部長 齋藤秀美

一人一人のニーズに応じた一貫した指導・支援を目指して  
～早期からのニーズに応じた子育てを目指して～

## I 研究の趣旨

現在、早期発見・発達支援を目指して、乳幼児健康診断（以降健診と記す）を核に保健を中心とした乳幼児支援がすすめられている。一方、3歳児健診後から就学までの成長過程において、集団参加の難しさを中心に「気になる子」の存在が目立っている。就学時健診までの約2年は、健診等が空白となる。この時期必要な指導・支援をどうするとよいのかは大きな課題である。

集団参加の難しさとは、みんなと一緒に話を聞いたり活動したりすることができない、落ち着きがない、友達とのトラブルが多いなどの姿を指している。これらの子どもの姿は、就学後学校生活に適應できないといわれる子どもの姿と重なって感じる。「小学校1年生などの教室では、学習に集中できない、教師の話が聞けずに授業が成立しない」という状況は、平成21年3月文部科学省および厚生労働省から示された〈保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集〉に記されている。

障がいのあるなしにかかわらず、集団参加の難しさは子どもたちの大きな問題となっているといえるだろう。就学前に必要な力を子どもたちに身につけさせ、就学前の段階で「気になる子」に必要な指導・支援をする。これは4・5歳児支援の大きな課題と考える。

一方で、平成17年には発達障害者支援法が施行され、発達障がいの早期発見・発達支援は地域が行うことが明示された。就学前の子どもたちが抱える様々な課題に対し、地域が一体となって対応していくことが、今強く求められている。

そこで本研究においては、就学前の4・5歳児について障がいのあるなしにかかわらず

一人一人の子どもが持てる力を発揮し健やかに育ってしていくための支援体制を考えることとした。

## II 研究の構想

現在4・5歳児のほとんどが幼稚園または保育所に在籍している。そのなかで集団参加が難しい「気になる子」への気づきが高まっている。この気づきをその後の充実した支援へつなげていくことが求められる。

そこで研究では、幼稚園・保育所での取り組みを柱に4・5歳児支援の体制を考えていく。幼稚園・保育所での支援充実の視点から地域連携のあり方について見えてくる部分があるのではないかとと思われる。

三春町においては「子育てプロジェクト」として昨年度より5歳児健診がスタートした。当センターは今年度、幼稚園・保育所支援を中心に健診後フォローアップに協力してきた。この実践をとおして、幼稚園・保育所の気づきの実情をふまえた具体的な支援の方法を検討する。

## III 内容

### 1 4・5歳児支援の現状

#### (1) 4・5歳児の発達

##### ① 発達の特徴

4歳児とは4月の時点で4歳0ヶ月から4歳11ヶ月までの子どもを指している。幼児期の発達において3歳と5歳の違いは大変大きい。

保育所保育指針(平成20年 厚生労働省)では子どもの発達を次のように示している。おおむね3歳：自我がよりはっきりしてくるとともに、友達との関わりが多くなるが、実

際には、同じ場所で同じような遊びをそれぞれが楽しんでいる平行遊びであることが多い。おおむね4歳：自分の行動やその結果を予測して不安になるなどの葛藤も経験する。仲間とのつながりが強くなる中で、けんかも増えてくる。感情が豊になり、身近な人の気持ちを察し、少しずつ自分の気持ちを抑えられたり、我慢ができるようになってくる。

おおむね5歳：言葉により共通のイメージを持って遊んだり、目的に向かって集団で行動したりすることが増える。お互いに相手を許したり、異なる思いや考えを認めたりといった社会生活に必要な基本的な力を身に付けていく。(以上抜粋)

3歳までは大人とのかかわりを中心に、言葉や運動機能、身辺処理等の力を身につける。4歳以降になると、友達関係が活発になり自分と周囲との関係の中で様々な感情を経験し、自分をコントロールする基礎を学習していくといえるだろう。

津守ら(1965)によると、「4歳児は友達遊びの時期であるが、友達との協力関係はできない。自己主張と相互の競争意識の時代である。自分の感情の統制が進み、大人の話聞く余裕ができ、自分なりに納得してすることができる。」とある。

4歳では、友達と自分の関係が大きな意味を持つ。自分を主張し相手を受け入れる相互の関係を繰り返す中で、自分をコントロールしたり友達と協力したりすることを学んでいくと考えられる。4歳でのこの発達過程は、社会性を身につけていくために大変重要な部分である。

## ② 就学前の支援における発達上の課題

みんなと一緒に活動することが難しい、落ち着きがない、友達とトラブルになる、学習に集中できないという姿は、「自己主張と相互の競争意識」「自己の感情の統制」「不安と葛藤」など4歳児の発達過程の姿を重ねてい

る。

友達との関係のなかで相互のやりとりを深め社会性を身につけていく4歳相当の発達過程において、うまく通過していくことが難しいということでないだろうか。

前述のように3歳までの発達と4歳以降の発達とでは、社会性の獲得について違いがあると言える。4歳以降での「気になる子」については社会性の指導・支援について援助をする必要を感じる。

保育指針にもいわれるように、子どもの発達は均一的な発達の基準ではなく、一人一人の子どもの発達過程としてとらえるべきものである。一人一人の子どもの発達のバランスや発達の過程、また心身の状態を把握した上で適切な援助をしていくことが必要となる。

## (2) 子どもの姿を保護者と共有する難しさ

### ① 発達の特徴

社会性に関して大きな成長をみせる4・5歳児の気になる行動は、集団生活において見えやすい。大人ではなく子ども同士の関係で葛藤や自己主張、相互の競争意識が表れるために、家庭における子どもの姿とは違っていることもある。これが、幼稚園・保育所と保護者とが子どもの姿を共有しにくい一因となってくる。

### ② 保護者の障がい受容

万が一障がい疑われることとなったときには、保護者は子どもに向き合うことが非常に困難となる。現実に向き合い、子どもの障がいを受容していくまでにはいくつもの段階があり、長い時間が必要となる。

しかし、早い時期に保護者がしっかりと受容できることは、これからの子どもの支援において大きな影響を持つ。これらを十分に理解した保護者支援が必要である。

## 2 幼稚園・保育所との実践から見てきたこと

### 〈1〉幼稚園・保育所ができる支援の充実

#### ① 支援を考えたときの戸惑い

幼稚園・保育所において、友達とトラブルになる、みんなと一緒に行動できないなどに加え、大変おとなしく集団の中にはいるが意思表示が少ないなど集団参加が難しい子どもへの気づきが多い。自閉症や広汎性発達障害の診断がされている子どもについても、気になるところには同様の部分がある。

保育士は、集団保育で他の子どもと同様に指導するだけでは難しいのではないかと感じている。「特別な配慮」が必要と感じたときに、幼稚園・保育所には「それは自分たちにできることなのか。」という戸惑いがあるように思える。

幼稚園・保育所において気になる子への対応として、まず保護者に専門機関の受診をすすめることは、この戸惑いの表れではないだろうか。

#### ② 子どもを理解する

今年度「気になる子」支援に専門機関として加わった。図2に示すように、「子どもの理解」を幼稚園・保育所の職員と一緒にいった。

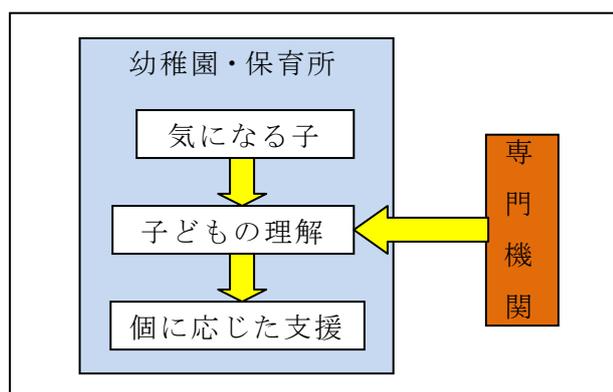


図1：専門機関としての支援

子どもの理解とは、行動の背景を探り、関連を見て、子どもの全体像を把握することである。図2に示すように、「ア.気になる部分だけでなく総合的にとらえる」「イ.幼稚園・

保育所以外での情報を得る」という全体像を把握するための情報収集から始める。集まった情報について「ウ.行動の背景を探る」「エ.実態の関連性を考える」ことで全体像を把握し子どもを理解することにつながる。

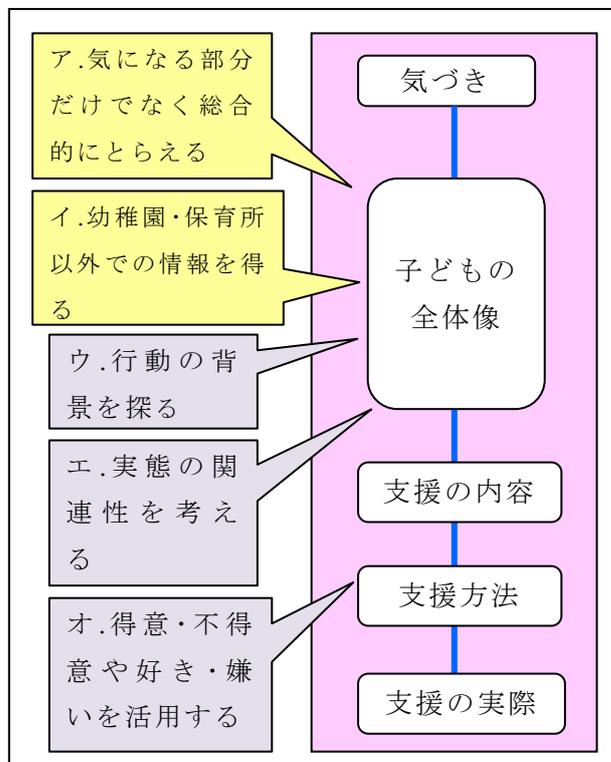


図2：子どもを理解し支援するまで子ども理解へ向けた検討を一緒にするなかで、幼稚園・保育所の力は日増しに高まっていった実感がある。

繰り返し支援をするなかで、「この前話し合いをしたAちゃんは、その後こんな姿が見られた。」という報告が聞かれるようになった。「Bくんには、こんな様子も見られた。」と新たな話題が出され、他の職員から「Bくんには、他にこんな場面もあった。」「それって、こういうことだろうか?」という話し合いに発展することが増えてきた。これは子どもの行動への気づきから、いろんな場面での情報を総合し、背景を推測しているということである。「子ども理解」の力の高まりである。

次に、個に応じた支援が行われる。その具体的な支援方法には、子どもの理解によって把握された「オ.得意・不得意や好き嫌いを活

用する」ことが大切である。

### ③ 自分たちでできること

子どもについて検討し、理解を深め、具体的な支援を考える。図1に示すように実際に支援をしたのは幼稚園・保育所である。すると少しずつ子どもが変化してくる。子どもが変わったということは、子どもの支援にあたる者にとって何よりの励みである。幼稚園・保育所として自分たちでできる支援があったという自信を持つようになっていった。

こうなると専門機関の役割は変化してくる。幼稚園・保育所でできる支援をやってみて、難しいときには専門機関を使うように変化してくる。子ども理解を深めるために、専門機関のアドバイスを新たな情報として活用することがのぞましいと考える。

今回関わった保育所長の言葉を紹介したい。「これまで、気になる子がいるとまず専門機関へつなぐことを考えていました。今回こうして支援を考えるなかで、自分たちにもできることがあることがよくわかりました。」幼稚園・保育所ができる支援は確かにあり、その期待は高い。

### ④ 幼稚園・保育所の専門性を活かした支援

幼稚園・保育所では、幼稚園要領や保育所保育指針に示されるように、子どもの状況や発達過程を踏まえ一人一人の特性に応じ発達の課題に即した指導が行われる。子どもの発達には心身の状態や生活経験が関連し、様々な発達過程をたどることにも配慮されている。

乳幼児期は同じ4歳児といっても月齢の違いにより発達過程としては大きなひらきがあり、発達のバランスは発達していく過程として多様に表れることがある。一人一人の発達状況を捉えることは、幼児期支援の特性として重要である。「一人一人の発達への対応」は幼稚園・保育所の専門性を活かす一点目であ

ると言えよう。

二点目として、「4・5歳児の発達の特徴をとらえた指導」が挙げられる。前述したように、特に4歳児の発達は社会性を身につけていく時期であり、個の活動から集団での活動への移行の時期であると考えられる。集団参加していく過程を丁寧に援助していくことは、本来の幼稚園・保育所指導の充実とも言える。

三点目は、幼小連携にかかわる内容と考える。前掲の〈保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集〉では、小学校生活になじめない子どもたちがいる現状を見据え、一貫した指導・支援へむけて幼稚園・保育所と小学校が相互に協力し連携することが求められている。

## (3) 保護者支援の充実

### ① 幼稚園・保育所と保護者

幼稚園・保育所で「気になる子」に向き合い対応できるようになると、保護者への対応が変わってきた。「幼稚園・保育所での気づきを保護者に伝える」から「子ども理解を保護者と一緒に行う」に変化してきたと考える。

子どもを理解するために家庭での様子を聞くことは、「保護者の子どもの見方、とらえ方」を聞くということでもある。これは情報収集だけでなく、保護者相談の側面を兼ねている。場面により様々な行動をすることが発達上の特徴であるが、子ども理解へ向けて一緒に考えていくことが大切である。これは、保護者が子どもの全体像を把握していく過程と、保護者の受容の過程を並行して行われていることだと考える。

幼稚園・保育所での支援が充実することは、保護者支援が充実することと関連していた。特に集団での姿を見ることが重要な4・5歳児にとって、幼稚園・保育所が果たす役割は大きいといえる。

表1：保護者の受け止め方

特に子どもの困難さを感じない。	
困難さは感じるが、障がいであるとは思わない。	発達途上と考えている。
	兄弟も似た状況であり、性格と考える。
障がいを心配してはいる。	まだ認められない。
	まだ認めたくない。
	家族間で意見の相違がある。
障がいがあることは認めている。	周囲の支援に任せる。
	自分たちでできることがわからない。
	専門機関のアドバイスを幼稚園・保育所でも実施してほしい。

## ② 保護者が子どもを受容する

幼稚園・保育所の「気になる子」への気づきを保護者に伝えたとき、保護者の受け止めは様々である。障がいのあるなしにかかわらず、子どものありのままの姿を受け止めることは容易でないことが多い。保護者の受け止め方を表1に整理した。

それぞれの段階で、「認める。」「認めない。」の気持ちは当然一定していない。現状を受け入れ前向きに対処できるまでには、常に気持ちは揺れている。「認めざるを得ない。」と思いつつも「障がいではない。」と言っていることが現実ではないだろうか。

## ③ 保護者の気持ちにより添った対応

表1に示す保護者の心情を踏まえ、保護者が子どもを理解していく幼稚園・保育所の対応を図3にまとめた。幼稚園・保育所として子どもの実態や変化の把握、対応の検討を試行錯誤しつつ、同時に保護者の受け止めに寄り添っていく過程を示している。

子どもに対する様々な見方を知り、自分一人ではなく仲間がいることに気づき、支援があることで子どもは十分に成長していくことがわかるという経過をたどることで、幼稚園・保育所は「自分たちでできることがある。」と

いう自信を持たせたのだと思う。保護者の受容の過程においても、この経過は同様に大変重要なことである。幼稚園・保育所に一緒に子育てをする役割が期待されているのは、この部分だと考える。

## 3 4・5歳児支援のあり方

### (1) 幼稚園・保育所の役割

4・5歳児で「気になる子」の中心的な課題とされる社会性に関する発達について、集団活動の場である幼稚園・保育所が担う役割は大きい。そして、幼稚園・保育所での支援の充実には保護者支援の充実と強く関連している。よって、幼稚園・保育所の支援の充実には4・5歳児の子どもの育ちを支える基盤となっていると考える。

社会性に関する発達以外に、言葉や学習の力、家庭支援などの課題もある。いずれもこの時期の子どもの姿から把握されることが多く、早期発見のためにも幼稚園・保育所の支援の充実が期待される。

### (2) 就学移行

#### ① 個に応じた支援の移行

幼稚園・保育所における個に応じた支援は、就学先でもスムーズに継続されることが大変

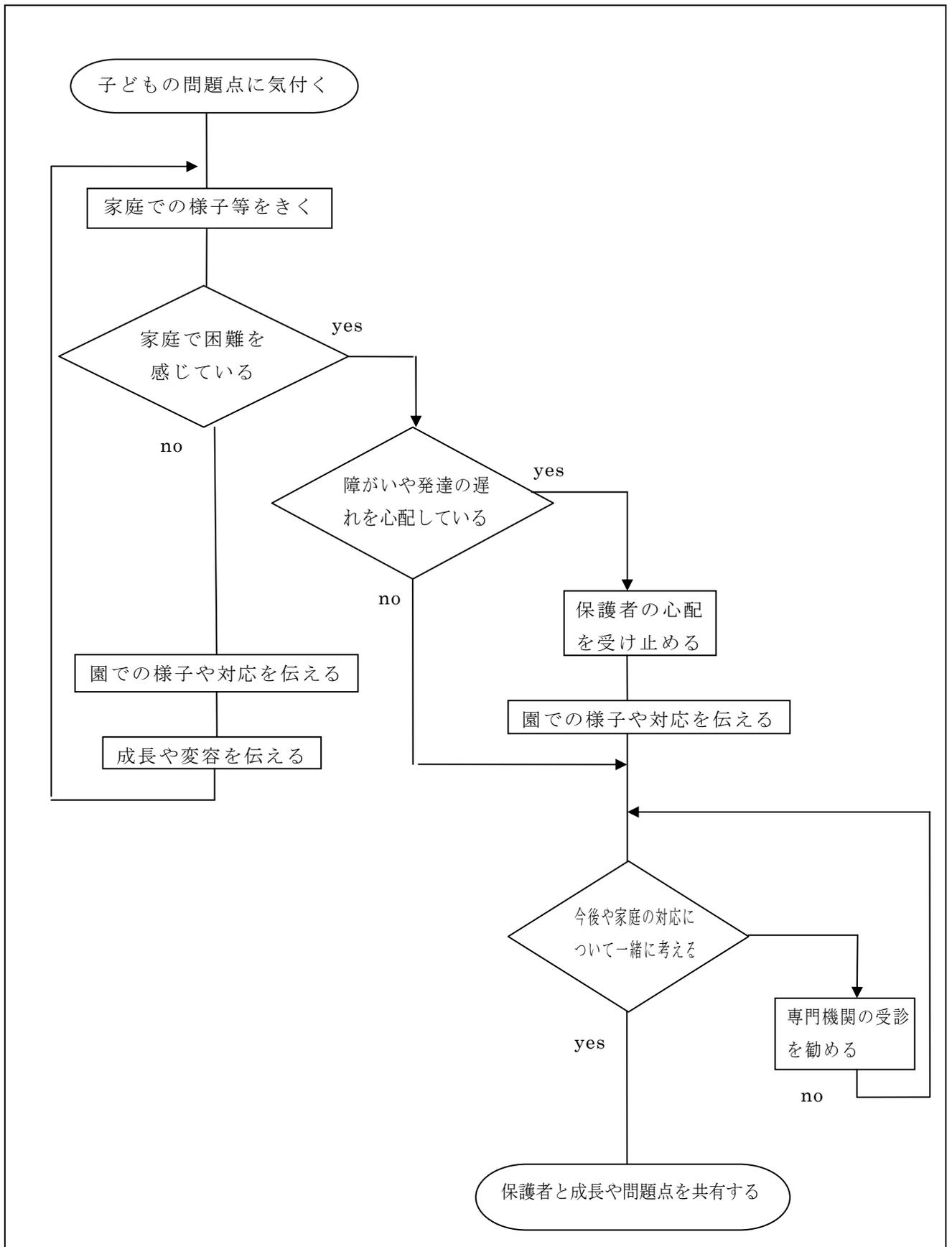


図3：保護者との相談の流れ

重要である。就学の前後で同じく支援することは当然難しい。「子どもの理解」を同じくし、その特性に応じた支援を継続することが重要なことである。

## ② 保護者支援

子どもを理解した保護者は、早い段階から就学について不安を感じる。見通しが持てないことで不安が高まっているのではないだろうか。

一因として、就学先としてどんな学校があり、どのような教育が行われているのかという情報の不足が考えられる。子どもに必要な支援と学校の教育内容を突き合わせて調整する就学相談は、重要な保護者支援であり、個に応じた子どもの支援でもある。

就学相談は継続して行うことも大切である。4・5歳児の子どもたちは成長が著しい。子どもの成長を見守りつつ、適切な就学を考える早期からの継続した相談が必要とされている。

保護者によっては子どもを受容できていないこともある。この場合は、子どもの理解と保護者の受容、就学相談を並行して進める必要があり、幼稚園・保育所や保健との連携が欠かせない。

## ③ 幼小連携

幼稚園・保育所から小学校へと移行しても子どもの発達や学びは連続しており、円滑に接続されることが望まれている。そのためには、幼稚園・保育所と小学校とが相互に状況について理解を深めていくことが大切とされる。前掲の〈保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集〉において詳細に述べられている。

### (3) 地域として連携して支える

#### ① 個の継続した支援

4・5歳児での育ちは、当然その前後の育ちと大きく関連する。継続したタテの支援は

保健や教育と連携して進めなければならない。

## ② 個を支える有機的なつながり

子どもの育ちを支えるためには、個に応じた支援や保護者の受容に寄り添う支援、就学へ向けた相談、家庭支援などが緊密に関連することが有効な支援となる。幼稚園・保育所や保健、教育、福祉などが、ヨコに有機的なつながりを持って支援を進めなければならない。

こうしてタテ、ヨコに子どもたちの育ちを支える中心は、保健と教育の連携である。4・5歳児については在籍する幼稚園・保育所も大きな役割を担う。

個に応じた支援を必要とする子どもについては、図4に示すように医療、福祉など専門機関と連携する必要がでてくる。

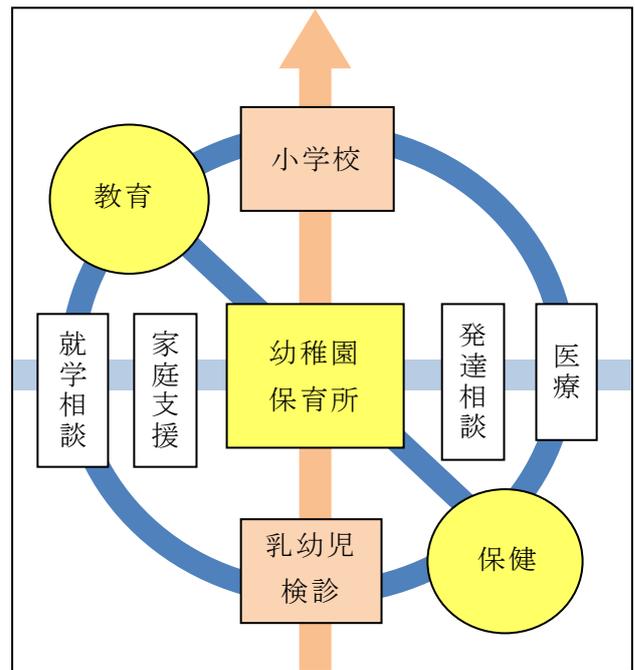


図4：教育・保健を中心とした地域体制

## ③ それぞれの支援の効果的な連携

多くの機関が連携して支援することが求められている。専門性の違いから、実態の把握や支援内容など多面的な検討が可能になる。これを効果的に進めることで、総合的な支援が実施されるだろう。多くの意見をひとつに

合わせるのではなく、総合的な見方のもと各機関ができることを行うことが重要なのである。

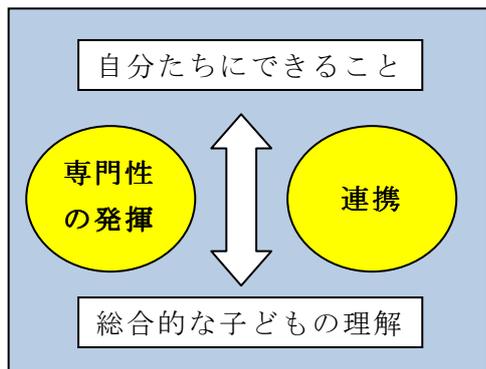


図5：効果的な連携

#### (4) 個別の支援計画

##### ① 連携した支援の内容

保健、教育、幼稚園・保育所が中心となり、必要に応じては専門機関が加わって個に応じたオーダーメイドの支援を考えることとなる。

まずは、関係する機関が話し合うことで全体的な子どもの姿をとらえることから始まる。関係機関が子どもの理解を共有することは、以後の支援へ向けて大変重要である。

次に、子どもがどのように育っていくかを予測して中長期的な見通しを持つ。保護者はもちろん幼稚園・保育所、保健、教育等のそれぞれの立場だけで考えるには難しい部分がある。連携をして一緒に考えてこそ、子どもの成長に見通しを持ち、中長期の目標を考えることが可能となる。

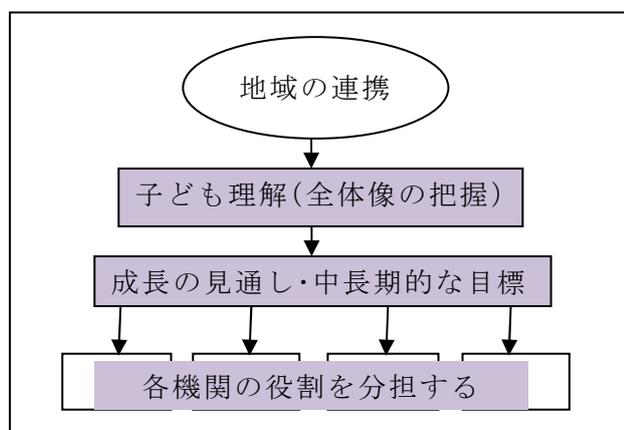


図6：連携の内容

そして、目標に基づいて各機関が担う役割が明らかとなる。

これらの内容は個別の支援計画の内容そのものである。

##### ② ツールとして個別の支援計画を活用する

こうして作成された個別の支援計画は、子どもの育ちを一貫して支えるための大変有効なツールとなる。大切なのは、作成だけではなく個別の支援計画の活用である。

作成の過程で十分に連携・検討されることはひとつの活用である。この個別の支援計画をベースに各機関で具体的な支援をすること、子どもの変化や就学に際し個別の支援計画の共有や再検討されることはもうひとつの活用であると考えられる。

乳幼児期からの育ちの過程の情報を共有することも、一貫した支援のために必要である。これを支援計画と合わせ個別の支援ファイルとして推奨する地域や学校が増えてきている。これはさらに力強いツールとなる。

## 5 三春町の実際

三春町での取り組みについて、以下に記載する。

### (1) 三春町子育てプロジェクト

三春町は福島県のほぼ中央に位置する人口約 18,000 人の町である。町内に公私立の幼稚園・保育所が 6 園、小学校 6 校を有する。町内に特別支援学校はなく、一番近い学校が隣の郡山市に存在する。

町は、将来地域の担い手である子どもたちの健やかな成長を支援するのは、社会全体の責務と考え「地域の子どもは地域で育てる」という共通認識の下に子育て支援を進めてきた。5 歳児健診はこの子育て支援の一環として平成 20 年度からスタートした。

困り感のある子どもに気づき、全ての子どもが、安心してスムーズに就学できるよう支援することを目的としている。就学前教育・家庭教育の充実を図り、5 歳児健診をもとに、保護者のニーズに合わせた保育サービスの実施や乳幼児や障がい児保育等に対応した保育所・幼稚園の運営を推進していく計画である。

### (2) 5 歳児健診の実施

町の保健部門と教育委員会教育が連携してスタートした。鳥取県倉吉市と島根県松江市に先進地視察を行った上で、保健師・教育委員会・幼稚園保育所職員でワーキンググループを構成し、ここを中心として進めてきた。

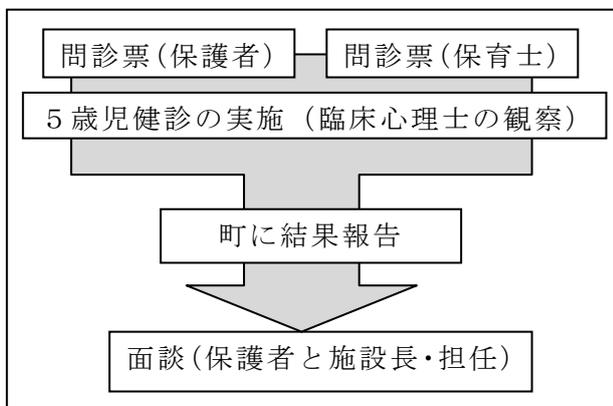


図 7 : 5 歳児健診の流れ

5 歳児健診の対象は年中児であるので、所属の幼稚園・保育所における集団行動場面の行動観察を中心に図 7 のように行われた。これには星ヶ丘病院の臨床心理士がかかわった。

### (3) 健診後のフォローアップ

健診の結果にもとづくフォローは、保護者と所属園とで子どもの姿を共有することから始めた。しかし初年度はうまく伝えることが難しかった。その反省から 2 年目の今年度は、は健診前に所属園で 1 回目の面談を行った。ここで子どもの姿や保護者の子育てに関する悩みを共有することで、健診後の面談が大変スムーズになってきた。

何らかの指摘があった子どもについては全員を対象とする面談において個別に保護者に伝えると同時に、「子育て相談会」の機会があることを紹介する。また幼稚園・保育所での対応については、養護教育センターの巡回指導とともに検討する。

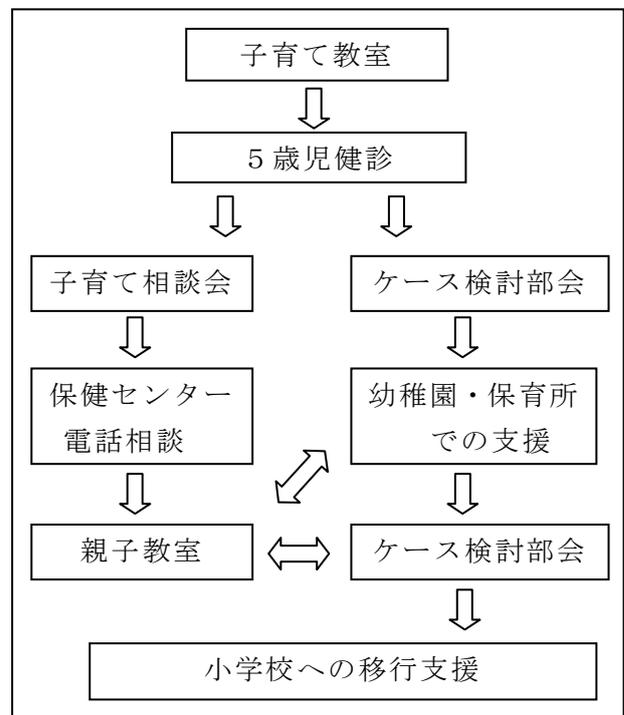


図 8 : 健診から小学校への移行フロー

小学校への移行に関しては、保健師・小学校・

教育委員会・幼稚園保育所等関係者が集まる特別支援教育担当者会等において情報交換がされている。(図8)

また、健診の事前に保護者を対象にした「子育て教室」を行ってみた。子どもたちの発達の特徴や子育てについての話と5歳児健診の実施説明である。

支援充実のための研修としては、保健師や保育士を対象に年間6回の研修会を実施している。

#### (4) 子育てファイル

5歳児健診対象の保護者に子育てファイルを配布した。母子手帳をはさみ、その後の成長過程を保護者が記録していく。就学時健診の通知等もファイルしていくことで、障がいのあるなしにかかわらず一貫した子育て支援のツールとすることを期待している。

特別な支援を必要とする子どもについては今後「個別の支援計画」等をファイルしていくことで具体的な支援策等の資料を蓄積していくことができると考える。

#### (5) マニュアルの整備

町の重要施策として位置付け、人が変わっても事業が継続されること、事業の実績を積み重ねることで身につけたより良い取組みのノウハウを関係者で共有とすることを目的に、実施初年度の経験と反省をもとにして、『三春町5歳児健診実施マニュアル』を作成した。作成に当たって、教育委員会指導主事、事務担当、保育士、保健師で構成するワーキンググループを立ち上げ、県教育庁特別支援教育課及び養護教育センターの指導主事をアドバイザーとして招き、助言をいただきながら作成した。

今後は、毎年度、当該年度の成果と反省を加えながら、関係者の意識向上を図る根拠として整備をしていくものである。

#### (6) 成果と課題

健診2年目となる今年度は、幼稚園・保育所での事後の面談において保護者の理解がすすんできた実感がある。それに伴い就学時健診においても同様に就学相談での保護者の受け止め方に変化が見られた。(図9)

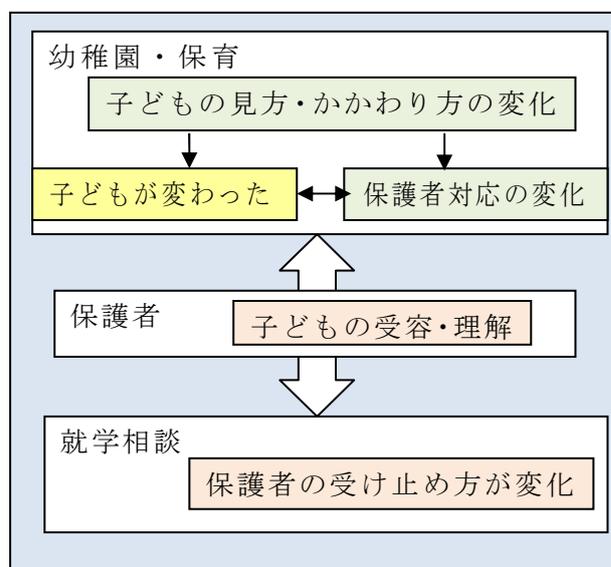


図9：保護者の受け止めの変化

これらには幼稚園・保育所の変化が大きく関係していると考えられる。従来、幼稚園・保育所においては、「気になる子」への対応に苦慮していたが、今年度、子どもの見方やその対応を一緒に考える中で「自分たちにもできることがある」という自信を持つことができた。子どもの見方や対応の仕方が少しずつわかってきた。そのことにより保護者への対応の仕方が大きく変わってきた。それに伴って保護者の子どもとのとらえ方も変化してきたのだろう。

年中児の段階で子どもの発達の状況に向き合う機会を持てたことは大きな意味を持っている。就学へ向けて時間をかけて子どもに向き合い、受け止め、就学を考えることが可能となる。そのことが就学相談での変化につながったと思われる。

今後は支援を必要とする子どもについて、支援計画の作成・活用の充実をすすめたい。

小学校移行に関しては、幼稚園・保育所、小学校それぞれのコーディネータを中心にケース検討会を行うなかで支援計画を活用する。さらには、移行される側の小学校の現場でも、それをきちんと受止めるられる対応が必要になる。そのための人材育成は今後の大きな課題である。

(この項については、三春町保健福祉課監修のもと作成)

## IV 研究のまとめ

### —これからの4・5歳児支援を考える—

#### (1) 本研究から見たこと

##### 4・5歳児の発達過程に根ざした指導・支援

4・5歳児においては社会性の発達が目覚ましい。特に4歳児は、友達との相互の関係の中で自己コントロールや周囲との協力を身に付けていく過程である。

「気になる子」の姿は、この発達過程でのつまずきと重なることが多い。幼児の発達過程を十分に踏まえて、一人一人に応じた支援・指導をすることは大変重要である。

##### 幼稚園・保育所の専門性を十分に活かした支援

子どもの発達過程に根ざし、発達を十分に促すことが必要とされている支援の一つであり、そのためには幼稚園・保育所の本来の専門性を活かすことが期待される。

多様な一人一人の発達過程に応じた援助についても同様に求められる。

##### 保護者支援と幼稚園・保育所支援の充実

早期に保護者が子どもを受容することは、子どもの早期支援を充実するために切り離せないことである。

幼稚園・保育所が子どもを理解し対応する支援の充実は、保護者対応の充実と大きく関係する。幼稚園・保育所が子どもに向き合うことが、保護者に寄り添い一緒に子どもの育ちを支えていくことにつながる。

集団での姿が重要となる4・5歳児にとって、幼稚園・保育所が果たす役割は大きい。

##### 地域の支援体制

障がいのあるなしにかかわらず「気になる子」の育ちを支えるため地域が一体となった支援体制をつくっていかなければならない。

幼稚園・保育所の支援充実、幼小連携、教育相談の充実、個別の支援計画などいくつかの

キーワードが、有機的に作用するシステムを地域として考える必要がある。

それを担うのは、保健、教育が中心である。地域の特性を十分に活かし、必要性に応じ専門機関が加わる体制整備が望まれている。

#### (2) これからの課題

##### 個別の支援計画を活用した幼稚園・保育所のさらなる充実

これからの早期支援の中では、個別の支援計画・指導計画の活用が期待される。有効な活用法について、今後実践を通して研究を深める必要があるだろう。

地域の保健や教育が連携し子ども理解や必要な支援を共有する。支援の一つとして幼稚園・保育所での指導を充実させる。これを具体的な取り組みの中で明らかにしていきたい。

##### 就学移行支援のあり方

個別の支援計画の活用は、就学移行のあり方としても考えられる。幼稚園・保育所での個に応じた支援の充実が、小学校へ引き継がれる方法を探ることができるだろう。

さらに、集団をとらえ幼稚園・保育所での教育から小学校の教育への円滑な移行を考えなければならない。

##### 集団の中での効果的な個に応じた支援

幼稚園・保育所の指導の現場では個に応じた支援を集団保育の中でする難しさを感じている。

個に応じた指導と個別指導とは違うことを重ねて確認しながら、集団の中での個に応じた指導・支援の実際について研究を深めなければならない。

##### 社会性に関わる育ちを促す指導

集団行動が難しいといわれる「気になる子」が持つ課題の多くは、自分の気持ちやからだのコントロールや失敗に負けず最後までやり

遂げる力等と関連している。これは現在、障がいのあるなしにかかわらず全ての子どもたちに獲得してほしい力でもある。「気になる子」だけでなく、5歳児全体でこれらの力を獲得していく実践のあり方を考えたい。

これらの課題について実践の中で研究していくことで、幼児期の子どもの育ちを充実させ安心して就学を迎えることにつながっていくと考える。

#### 参考・引用文献

- 福島県学校教育審議会(2009)：「今後の特別支援教育のあり方について」(答申)
- 文部科学省(2008)：小学校学習指導要領解説
- 文部科学省(2008)：幼稚園教育要領
- 厚生労働省(2008)：保育所保育指針
- 厚生労働省(2009)：保育所保育指針解説
- 文部科学省・厚生労働省(2009)：保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所(2007)：乳幼児期からの一貫した軽度発達障害者支援体制の構築に関する研究
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2007)：「発達障害のある子どもの早期からの総合的支援システムに関する研究」
- 大神英裕(2008)：発達障害の早期支援 ミネルヴァ書房
- 坂口しおり(2009)：絵で見る言葉と思考と発達 ジアース教育新社
- 津守真 磯部景子(1965)：乳幼児精神発達診断法 大日本図書

一人一人のニーズに応じた一貫した指導・支援を目指して  
～一人一人の認知特性をベースにした指導の充実を目指して～

## I 研究の趣旨

特別支援教育は、教育活動すべての場で行われることが求められている。通常の学級においても一人一人の「教育的ニーズ」について、学校全体で把握され、小・中・高と校種が進んでも特性の理解を踏まえた支援を受けられることが大切である。

通常の学級は集団の場である。そこで子ども一人一人の「教育的ニーズ」に応じた教育支援の場として、「授業」は最も重要な場である。現実には通常の学級にも特別な支援を必要とする子どもがいる中で、子ども同士が互いの存在を認め、高め合う教育活動を展開していくことが求められている。しかし、現状では、「特別な支援を必要とする児童生徒に対しては個別支援」の対応にかたよったとらえかたで、取り組まれている現状が見られる

そこで、本研究は、小・中学校の通常の学級において、発達障がい等を含めた支援が必要な子どもに対して、集団の授業づくりの中で生かせる支援や配慮があることを広く学校現場に啓発していくことがねらいである。授業を切り口とし、個別の配慮にとどまらず、集団の教育力も生かしながら一人一人を大切にしたいどの子どもにもわかりやすい授業づくりがこれまで以上に大切と考え、「わかる授業」のための授業研究会の在り方を追求し、授業研究会モデルを作成する。

実践研究として、一人一人を大切にしたいどの子どもにもわかりやすい授業づくりを積み重ね、学力向上・生徒指導と一体となった特別支援教育の推進に役立てたい。

## II 研究の構想

子ども一人一人の認知特性をベースにした指導について、「わかる授業」を目指す「授業研究会」の在り方を研究の中心に位置づける。その際、学校の授業研究を柱とする校内研究を主体としつつも、「事前研究」―「事中研究」（授業実践）―「事後研究」の各サイクルにおける検討会に関わりながら、その実践を基に本研究をまとめていく。

## III 研究計画

「一人一人のニーズに応じた一貫した指導・支援を目指して」（3年間）

～一人一人の認知特性をベースにした指導の充実を目指して～（1年次）

～一人一人の認知特性をベースにした授業研究会モデルの活用～（2年次）

～一人一人の認知特性をベースにした授業研究会モデルの活用の推進～（3年次）

## IV 第一年次の研究

### 1 研究テーマ

「一人一人のニーズに応じた一貫した指導・支援を目指して」

～一人一人の認知特性をベースにした指導の充実を目指して～

### 2 研究の目的

特別支援教育の視点として子どもの認知特性をベースにした指導を取り入れていく。ここでいう「認知特性をベースにした指導」とは、子ども自身の「とらえにくさを考慮した指導」を指す。まず、子どもが何に困り、とらえにくさを感じているかを把握する。次になぜとらえにくいのかとい

うことを検討する。そして、適切な支援を行うことが個に応じた指導につながると考える。

例えば、食塩水が蒸発して塩になるという実験について、水が蒸発して塩と分離したという不思議さやイメージがつかめないということがある。背景には、「こうしたらこうなる」という仮説や見通しが持ちにくいということがあると考え。実感するために、蒸発する際に、プラスチックの板をあてて水が気体になったことを感じさせる支援方法が考えられる。このような支援策を、本時の授業設計全体から考えてみようというのが本研究の試みである。一斉指導の中で個にも集団にも役立つ授業設計を明らかにしたいと考える。

学習指導要領では、【図1】の項目〔指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項〕の内、①視聴覚教材の活用、②学習の見通し、③生徒の良い点の評価、④個に応じた指導の項目について認知特性をベースにした指導と関連が見られる。

いずれも、子どもの「とらえにくさを考慮した指導」の背景や支援策を考える上で、大切な視点になると考える。



【図1】〔学習指導要領と特別支援教育の視点との関連〕

### 3 研究内容・方法

本年度は、F小学校の校内研究を主体として、事前研究—事中研究（授業実践）—事後研究の各段階について、より子どものとらえ方、学び方が

深まることを目指して研究を進める。

#### 〈授業づくりのサイクル〉

授業研究会の開始当初は、授業参観後、特に支援を要する子どもの認知特性を協議会で話し合い支援の有効性を問う。それが全体の授業づくりにどう生かせるかという協議が中心であったが、F小学校での取り組みの中で、岡山大学大学院佐藤暁氏の助言を受け、事前研究の検討を重視し、下記のサイクルで実施することになった。

#### (1) 事前研究（授業構想）

○授業において「身につけさせたい力」と「子どもの『とらえにくさ』」を具体的にするための事前検討

（訪問・FAX・テレビ会議による）

#### (2) 事中研究（授業研究）

○授業者と子ども、子ども同士の関わりに着目し、評価する。

#### (3) 事後研究（協議会）

○身につけさせたい力とそのための支援策がどうだったかを検討する。

○「子どものとらえにくさ」について再検討する。

## 4 研究経過

### (1) F小学校の取り組み概要

F小学校は今年度「特別支援教育支援事業」を受け、「一人一人の確かな学びを育む支援のあり方」を主題に掲げた。年9回の授業研究会が計画され、そのうち3回はスーパーバイザーとして岡山大学大学院教授 佐藤暁氏を招聘して進めてきた。

### (2) F小学校の研究の進め方（F小作成）

F小学校の研究の進め方については以下のとおりである。

#### ①今年度の研究の基盤

○「特別支援教育支援事業」を受けて、特別支援教育の視点を取り入れた授業改善を目指す。

- 岡山大学大学院教授・佐藤暁先生や養護教育センターの指導主事を講師として招聘し、子どもの認知特性等を考慮した授業改善、集団づくりの実践的研修を行う。

## ②研究の内容

- 研究教科は、i)「学力向上」の観点から「国語科」「算数科」、ii)「豊かな心の育成」の観点から「心の教育（道徳・学級活動）」とする。
- 「国語科」「算数科」「心の教育」の中から一つを選択し、個人研究テーマを設定して研究を進める。

## ③研究の方法

- 全員が授業研究を行い、単元を通して実践研究を進める。
- 同教科等でチームを組み、協力して研究を深めていく。
- 研究推進委員会を開催し、研究の進捗状況の確認や研究に必要な具体的事項について検討・提案していく。研究推進委員会は、現職教育部・各教科等チームのリーダーとする。
- 「現職教育だより」を随時発行し、研究状況経過や共通理解事項等を知らせる。

## ④授業研究会の運営

- 指導案の内容は、研究テーマ・単元名・本時のねらい・指導過程とし、A4版用紙1枚程度とする。
- 指導案は印刷して事前に全員に配布する。チーム同士で互いに授業を参観する。
- 事前研究会はチームを中心に行い、事後研究会はチームが主体であるが、自由参加とする。
- 事後研究会では、一人一人の学びの事実に応じた教師の支援等を話題の中

心に据えて話し合う。

## ○授業研究（第1回：6年国語）

### ①事前研究の実際

授業そのものの事前研究ではなく、子どもの認知特性とは何かということや、発達障がいの理解について研修が行われた。例えば、音読など読むことは得意だが、ノートに板書事項を書くことが苦手な子どもに対して、全体の授業構成に読む活動を多く取り入れる。書くことの抵抗感を減らすために、矢印などの記号を多く用いた板書を心がける支援策である。このように認知特性のアンバランスに配慮しつつ、集団の中で育てる例が出された。まず、「個の特性をどう見るか。」からそこでの支援策を全体の授業設計に取り入れるという構想を大切に考えた。

### ②事中研究の実際

題材は物語文。ねらいは「物語が最も強く語りかけてきたことを短くまとめ、お互いに伝え合おう。」である。担任は自分の考えを適切に表現できない子どもや、ノートをなかなかとらない子どもについて特に支援を要すると考えていた。

授業者には、なかなかノートを取らない子どもに学習内容を書かせたいという思いがあった。話すことは得意なので、それを生かしながら自分の考えを書きやすくした。さらにグループ内でお互いの考えを伝え合うために色分け付箋用紙を活用した。



〔付箋への感想〕

### ③事後研究の実際

集団の中で個の特性を生かした指導について

の協議が中心になった。国語の授業では、ノートに学習内容を書かない子どもの特性理解に重点を置いた協議が行われた。授業者の子どもへの関わりで良かったところは、心に残った点を書く活動に対して、「それが心に残ったところなんだね。」と声をかけたところだった。そこからノートに自分の考えを書き始め、次の話し合いへ向けて意欲が出てきたのではないかという意見が出された。

子どもの教科書にはかなりたくさんの線が引かれていたことから、どこに線を引いていいかはっきりわからないという見方ができるのではないかという意見も出された。

「聞くこと」については、話を聞く姿勢は取れていないが、実際聞いている状況はどうだったかということについては、教師を注視する姿勢は取れていないが、どう活動したらいいかという指示は聞き取っている様子が窺えた。

一方、クラス全体の活動について、物語が最も強く語りかけてきた部分を書かせる前に、題名にふれたほうが良かったのではないか、活動の手順としては、すぐに書くという前に線を引いてそこを書き抜くのだとわかりやすかったのではないかという点が指摘された。

子どもについての理解として、日頃の様子などからも、「書く」ということについては、書く場所が限定されているとできる。聞き取る力も年齢相当である。しかし、活動の見通しがつかなくなったり「できる、できない」にこだわりが出たりすると、その後の活動がストップしてしまう。授業全体では構造化された板書や、導入で得意な話す活動などを取り入れることで、スムーズな取り組みの時間を増やすことは可能ではないか。構造化された板書は他の児童にもわかりやすいことにつながるのではないかという意見が出された。

今回大切にしてきたことは、板書事項が書けないとらえにくさに対して、付箋で書くという

支援を行った。さらに、「話す」という比較的得意な学習活動を取り入れる。それを個別支援という形ではなく、どの子どもも同じように取り組めるような授業設計にするということであった。

結果、教師が個別に関わるということだけではなく、全体の子どもの様子を見ながら本時のねらいの達成へ向けて授業が展開されていた。課題として、子どもの学びを振り返ることについて、事後研究の協議が支援を要する子どもにのみ焦点が当てられ、参観の視点を再度確認する必要があった。

## ○授業研究（第3回：3年算数）

### ①事前研究の実際（授業構想）

授業者は数の相対的な大きさの理解を助けるために、生活につながる模擬紙幣を使い、とらえにくさに対処する。さらに、位取り表を用意し、数の系列、順序、大小を視覚的にとらえさせたいと考えていた。これらは、特に支援を要する子どもにも役立つ授業構想とし、学級全体にも役立つ支援になるであろうと考えた。授業者は、学習内容の理解が遅く集中力の持続が困難な子どもや、興味のあるところには反応がいいが注意散漫になってしまう子どもを支援したいと考えていた。他、理解力はある子どもへは友達への支援を積極的に促したいと考えていた。

子どもがとらえにくい場面として、位取りの目盛りが読めない、追えない児童が予想されるので位取り表を拡大する配慮をしたり、位を色分けする、大きな矢印で示すなどの手立てを考えていた。

### ②事中研究の実際

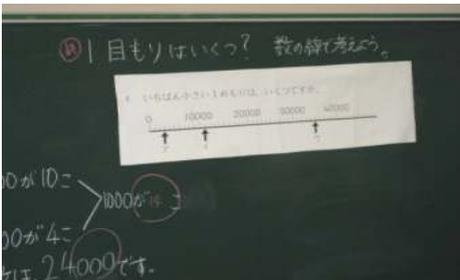
本時のねらいが、「14000 は、1000 が何個集まっているか考えよう。」という提示で、一人一人に模擬紙幣が配られ、理解の早い児童はすぐに14個あるととらえていた。

位取りの目盛りは読みにくさを感じている子ども

もも見られたが、黒板に拡大されたものを注視して目盛りをとらえていた。位取りのルールを友達へ説明させたいと考えていたC子は、授業者の問いかけや、グループの話し合いに十分参加できていない様子が見られた。



【模擬紙幣】



【位取り表】

### ③事後研究の実際

アドバイザーとして岡山大学大学院教授 佐藤 暁氏が協議を担当した。佐藤氏からは、協議会の持ち方について下記のとおり、説明があった。

#### 1) この授業で教師が何をどう教えたか。

教師が教えたかったこと、いわば教師の主食が何だったのか、また個々の場面で子どもに期待していた活動は何だったのか、ということを参加者で言語化することの重要性が指摘された。理由として、参加者も含めて何を教えようとしていたか言語化できなければ、それぞれのイメージで協議することになり深まらない。そこがはっきりしていなければ発問がぶれたり、子ども自身がどう活動していいのかわからないということになる。

#### 2) 子どもが何をどう学んだか。

主食を子どもたちはどのように食べていたのか、子どもに期待していた活動は実現できていたか、そういった実際の子ども様子を語りながら、必要な手立てを検討していく。

本時の授業については、位取りのルールがあることに子ども自身が気づき、それを活用している。異なる数の大きさを学んでいくことが大切ではなかったかという指摘があった。このことが子どもに伝わるためには、ねらいの提示から吟味しなくてはならないということだった。これまでどちらかという、子どもをどうとらえるかという視点を強く協議していたが、学習内容を丁寧に押さえ、子どもの視点でどう活動すればいいのか想定できるわかりやすいねらいの提示こそが、どの子どももわかる授業につながるという意見が出された。

今回大切にしてきたことは、支援を要する子どもの支援策を全体の支援策に広げて授業を展開しようということだった。導入で模擬紙幣を活用して単位の違いをとらえさせようとしたのもその一つであった。さらに佐藤暁氏の指導助言から、本時の授業設計全体について、教材をどう扱うかという観点から子どもにわかりやすい課題提示と、子ども同士の学び合いを組織することの必要性が示された。

### ○授業研究（第4回：4年算数）

#### ①事前研究の実際（授業構想）

先の佐藤氏の指摘を受け、「教師が何をどう教えるか」について授業者は、『角の大きさを測る』ということ、『角の大きさを計算で求める』という活動に置き換えて、三角定規を合わせて足し算で求めるということをとらえさせたいと考えた。いろいろな角の大きさを求めるためには、三角定規の角の大きさの理解をもとに、それを活用して求めることができるようにしたい」と考えていたからである。

さらに、子どもに期待する活動は、角を求める思考過程で、色つきの三角定規のモデル用紙を用いることでそれを合わせたり、重ねることをヒントに話し合うことで三角定規の角の大きさを活用できるという気づきを促したいと考えていた。

## ②事中研究の実際

「子どもが何をどう学んでいたか。」については、ねらいと活動手順が明確で1時間を通して見通しをもってどの児童も取り組んでいる様子が見られた。しかし、自力解決の活動が主で三角定規の角の大きさがとらえきれていない児童への対処が教師の机間指導だけではカバーしきれない面も見られた。授業の後半では、角度のとらえ方について、子どもの発表から訂正して取り組んでいる児童が数多く見られ、全体での確認が生かされたまとめとなった。



、のノート]

## ③事後研究の実際

事後研究会の協議では参加した教師から『三角形を「合わせる」「重ねる」の違いについては、三角形のシルエットが提示されわかりやすかった。三角定規の角の大きさと活用については、三角定規そのものを使って良かったのではないか』などの意見が出された。さらに支援策としてそれぞれの角度の確認は、三角定規の直角にシールをはったり、角度の大きさの違いを児童相互にさわってとらえさせるなどの例が出された。

授業者の振り返りからは、「シルエットに画用紙で作った三角形を重ねただけで、子ども達はどの

ように組み合わせられているのかを理解できるのだろうと考えていましたが、支援しなくてはいけないと思った児童のほかに、窓際の子も達ができなかったようです。あのときに『頂点アがひっくりかえって、ここに移ったんだね』というような押さえをしたり、一緒に自分の三角定規で動作化させたりしていれば、子ども達は見通しをもってもっとスムーズに理解できたのだろうと思いました。～（中略）みんながわかるようにするには、どんな活動を取り入れたらよいのか、どんな支援をしていったらよいのか、これからも学んでいこうと思います。」等、授業者からは、支援を要する子ども以外の「とらえにくさ」についての気づきも多く見られた。



【シルエット図】

これまで支援を要すると考えていた子どもの支援策を先に考えることが念頭にあったが、今回の発見はそれ以外の子どもにとらえにくさを把握できたことであった。「測る」という活動を「計算する」という活動に置き換えてみて、活動の見通しは持たせやすかったが、本時のねらいに迫るために、多くの子どもがとらえにくいと感じている点をカバーするには、既習事項をどうわかりやすく活用するかということが課題として意識された。これまで以上に授業の全体設計を事前研究で検討することの必要性が感じられた。

## ○授業研究（第5回：2年算数）

### ①事前研究の実際（授業の構想）

授業者は「身につけさせたい力」を、7の段の

九九をつくるために、3つのやり方を自分でとらえると考えていた。多様な方法で答えを求めることに気づけるように、具体物（おはじき）やアレー図などを支援策として準備していた。さらに、個への期待する解決策の3つ（・答えにかける数をたす。・かけられる数とかける数をいれかえる。・7の段を2つの段に分けて考える。）の中で、どの解決策までたどりつけるか予想していた。

### ②事中研究の実際

既習事項の復習として、かけ算の求め方についての3つの解決策を活用して各自が意欲的に取り組んでいた。7の段を2つの段に分ける考え方の理解の支援として、アレー図を7の段だけを示したものを個別に用意して支援していた。

### ③事後研究の実際

授業研究会の協議では、参観した教師から「いろんな解決策を自らやってみたいという子ども一人一人に対応していた。」「授業に集中させるための様々な工夫のすばらしさ。」の他、「自力解決に集中していたが学び合いを促進するにはどうしたらいいのか。」などの意見も出された。

課題提示のつながりで出された意見としては「違った解決策が出たときに、なぜそう考えたのか聞いてみる必要があるのではないか。」

「3つの方法を取り入れることで混乱していた児童はいなかったか。課題提示との関連ではどうか。」など、より子どもの立場に立って授業展開を考える意見が出された。

今回大切にしてきたことは、既習事項を活用して本時のねらいに迫る支援策ということであった。授業者は、かけ算の求め方で6の段まで学習した求め方を生かして考えることができるよう、子どもの考えが一人一人どんな考えまで持てるか予想していた。とらえにくい求め方が理解できるよう、図を用いた個別支援は有効であった。課題として、

さらに学びを深めるために、子ども同士の学び合いの場を作ることが必要ではないかという意見が出された。子ども一人一人がどこまでたどりつけばいいかという目標がはっきりしていたことが一人一人の充実した学びにつながったと感じた。

## 授業研究（第7回：3年算数）

### ①事前研究の実際

本時で身につけさせたい力として、①四角形で学習したように三角形にも特別な形があり、それらを見分けるようにするとともに、図形に対する見方を育てる。②四角形での学習を振り返ったり、前単元で学習したコンパスを使って長さを測ったり比べたりするなどの、既習事項を生かしていく力をつける。③グループや全体の前で、仲間分けした理由を自分の言葉でわかりやすく伝える力を育てる。上記の3つを確認した。

支援策として、①辺の長さに着目することがとらえにくいので、四角形の辺の長さについての既習事項を確認して意識させる。②各自で三角形を仲間分けしたあと、仲間分けの理由を説明させる。子ども同士が説明しあう場を設定することで理解を補ったり、深めたりするためである。

### ②事中研究の実際

当初は、子どもがいろいろな三角形を描く構想があったが、時間的な制約をふまえて既習の四角形の辺の長さの違いについて振り返ることを導入とした。ここから、辺の長さに着目することが意識され、子どもにより具体的で分かりやすい課題の提示となった。仲間分けの理由を説明する活動でも、当初はそれぞれの子どもが自分で作図した三角形を見分ける予定だったが、仲間分けの理由の説明が互いに分かりやすくなるよう、同じ教材で理由を説明することが効果的であった。

### ③事後研究の実際

子どもの学びの様子を多数出し合える協議とな

った。多くの参観者がいることで、授業者だけで把握できない面も様子を知ることができる協議だった。特に理由を説明する場面で、隣同士で話をして理解する姿や、子ども同士のアドバイスから自分の言葉で説明できる姿を参観者も具体的にとらえていた。話し合いによっていろいろな見分け方ができている子どもの学びの様子が語られていた。

一方、見分け方ができない子どももいたが授業者からの支援で気づき、適用問題もできていた。

特に支援を要する子どもについては、ノートを取るの速かったし、どの活動にも一生懸命取り組んでいた。しかし、理由の説明はうまくできないようだった。支援策を考えたときに、その場でその子の願いを汲み取った時にできる支援、例えばコンパスをうまく使えるような手順を具体的に知らせていき、隣の子とと接点を持たせることが必要ではという意見が出された。

今回の協議でどの子どもも学びたがっているということを参観者で共有できたことが良かった。さらに支援を要する子どもの支援策の考える上で、「とらえにくさ」として考える場面で、子どもの視点で何をとらえにくいと感じ、何を願っているのか、再検討することが大切であるということがわかった。その場でとらえにくいと感じている子どもの思いを汲み取る努力をしていくという点である。

## 5 今年度の研究のまとめ

### (1) 研究の成果と課題

本研究の成果として「とらえにくさの背景」に授業研究会をやってみて改めて気づくということが多く見られる。丁寧な準備をしても必ずしも有効な支援に結びつかない場合もある。授業研究会を通して、子どもを細やかに見る力がついていくと考える。

今年度の取り組みで明らかになったことは、支

援を要する子どものみを支援するという発想ではなく、集団に対して「本時で身につけさせたい力が明確で、子どもの『とらえにくさ』を考慮した指導を授業設計に取り入れることにより、どの子どもにも『わかる授業』になる」ということである。ここを目指すことが個への配慮にとどまらず集団の教育力を生かすということにつながる。

課題は、事前研究の充実である。学校全体で協することが望ましいことだが、日々の忙しい中で、じっくり子どもの学びについて考える機会を持つことは誰もがわかっていながら一番難しいことかもしれない。そこを職員みんなでやっていくところに価値がある。

取り組みのスタートとして、学年・教科など、スモールグループでの実施も有効である。尚、当センターとも、電話・FAXやテレビ会議システムを使った事前研究会も可能である。

今後の視点として、子どもの「とらえにくさ」の観点を、個別の教育支援計画や個別の指導計画から検討して授業づくりにつなげていくことも大切である。

### (2) 授業研究会モデルの活用

支援を要する子どもの認知特性をとらえるということについて、生活面の観察や学習状況など様々な情報を本時の授業に役立てるために整理していくことが必要になってくる。小学校は学級担任の授業が中心のため、学級担任外で関わっている方からの情報や客観的資料などから総合的にとらえる必要があり、個別の指導計画の活用が望まれる。

中学校は教科担任制のため、多数の教科担任からの情報が得られる。得られた情報を本人の特性とつなぎ合わせていく協議の場や推進者が必要と考える。これは、特別支援教育コーディネーターが推進者として期待される。

次に、本時の授業設計の中に、子どものとらえにくさへの支援策があることが大切である。その

ためには、学習内容との関連、本時での身につけさせたい力との関連で考えることが欠かせない。授業づくりをするうえで、『目標を把握する』『子どもの実態を把握する』『教材の価値を把握する』は密接に関連している。この「目標・子ども・教材」について、「目標」から「子ども・教材」を考えたり「子ども」から「目標・教材」を見つめ直したりするなど、3つの視点から相互に検討を加えていくこと』が必要である。(日々の授業のブラッシュアップV o 1. 2 : 福島県教育委員会編)

この「子どもの実態」の面を「子どものとらえにくさ」の点から、これまでよりも具体的にとらえていくことは、子どもへの「気づき」という面で有効であり、より細やかな児童生徒理解になる。それを、「どの子にもわかる授業」まで高めていくことが目標である。まず、支援を要する子どものとらえにくさを生かす視点で支援策を思い描く。さらにそれを一斉指導の中で行うことができるかということの検討が、集団での授業づくりには欠かせないものであることが再認識された。これらのことをふまえ、授業研究モデル試案を以下に提示する。

## 6 事前研究から事中研究、事後研究までの授業研究モデルの提示

これまでの授業研究の取り組みから、以下の研究仮説をもとに事前研究・事中研究・事後研究の授業研究会モデル・試案を提示する。

**本時で身につけさせたい力が明確で、「子どものとらえにくさ」を考慮した支援策を授業設計に取り入れることにより、どの子どもにもわかる授業になるであろう。**

### (1) 事前研究の手順

本時の「ねらいと見通しをわかりやすく子どもに伝える」準備をする。手順として、【学習内容】について①本時で一人一人が身につける力は何か

明確にする。学習指導要領及び解説をもとに、本単元や本時の位置づけ、授業者の想いを具体的にしていく。さらに、②身につける力の前提にどんな力が必要か、既習事項をふまえて具体的にとらえておく。

次に「子どものとらえにくさ」について、本時で身につけさせたい力のどの力がとらえにくいのか、その背景は何かということを考える。そこから支援策について検討する。

これらのことから、身につけさせたい力+どう活動するか子どもにわかるようにすることが、集団に対して本時のねらいと見通しえおわかりやすく伝えることになる。子ども自身が本時で何を学び、どのようにしたらいいか見通しがつく授業設計にして、授業に臨む。ここが具体的であれば実態をふまえた教材研究が十分にできているということになり、個にも全体にも応じた支援につながる。

### (2) 事中研究の手順

ねらいと見通しが児童生徒へ伝わっていたかということと、子どもがどのように学んでいたか、観察し、記録する。この時、時系列に沿って子どもの活動を記録するというのではなく、観察者から見て子どもがよく学んでいた場面、とらえにくさを感じていた場面を記録する。参観者で観察を分担し、子どもの学びを記録する。

### (3) 事後研究の手順

①参観者でこの授業で身につける力はどんな力が共有（言語化）する。学習内容として身につける力が共有できずに違うイメージで協議が進むと意見がかみ合わなくなったり、深まりのない協議になってしまうからである。

②身につける力のために段階的にどんな力をつけようと支援していたのか。これは、身につける力をつけるために、子どもが何のためにどう活動するかわかっていたかというねらいの具体提示に

関するところである。

③上記の①、②を授業者の構想として明確になっているか、参加者も共有しているかということの検討を丁寧に行うことが、どの子にもわかる授業改善につながる協議と考える。この授業作りの骨子の確認を丁寧にした上で、実際の子どもの学びの様子について語ることが、全体に生かされた支援策、個別に生かされた支援策がつながりをもつものになるととらえている。上記の流れを【授業研究会モデル・試案】として別紙に示す。

### おわりに

ねらいと子どもの活動の見通しをわかりやすくすることは、これまで事後研究を経てはっきりすることが多く、授業に生かすためには事前研究に十分時間をかける必要がある。

さらに、集団の中で授業を展開する意義は、子ども同士の学び合いにある。支援を要する子どものみを取り上げて個別指導することには限界がある。子ども同士で補ったり深めたりする学習展開が大切である。学び合いを組織する授業レベルにするには、単元の計画を緻密にして学び合いを組織する力量が求められる。教材研究として、単元全体の計画から本時の授業づくりを考えていく必要がある。

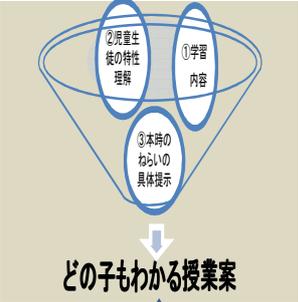
福島県養護教育センターでは、今後も授業研究会モデル・試案を活用して実践の広がり努めていきたい。

### 参考文献

- 1) 福島県教育委員会 (2006)  
「日々の授業のブラッシュアップ Vol.2」
- 2) 佐藤暁 (2009)  
「特別支援教育研究 6月号 P54,55」  
東洋館出版
- 3) 佐藤暁 (2009)  
「子どもも教師も元気が出る授業づくり実践ライブ」 学研

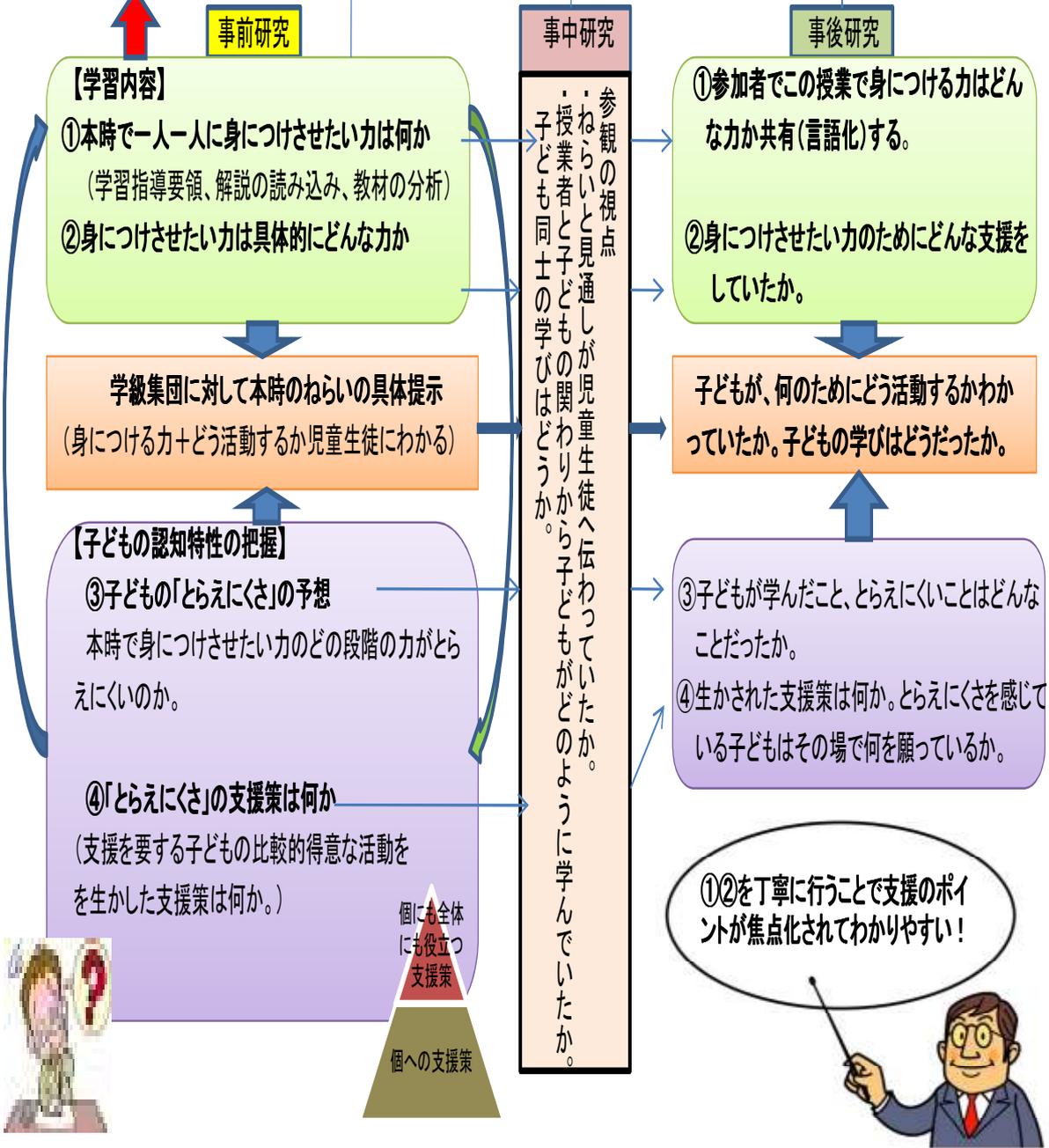
# 「わかる授業」のための「授業研究会モデル」 試案

福島県養護教育センター



**研究仮説**

本時で身につけさせたい力が明確で、子どもの「とらえにくさ」を考慮した支援策を授業設計に取り入れることにより、どの子どもにもわかる授業になるであろう。



## 調査研究

# 特別支援教育の理解と充実に向けた小・中学校の取り組みに関する調査

## I はじめに

近年、特別支援教育に関する体制整備が急速にすすめられている。

障害者基本法の改正、発達障害者支援法の整備、教育基本法、学校教育法の改正等がそれである。また、学校教育法施行規則も改正され、それに伴い平成20年3月には、新学習指導要領が告示された。新学習指導要領第1章総則第4指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項の2(7)には、

障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言または援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、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計画的、組織的に行うこと。特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。

とある。特別支援学校のセンター的機能を活用しながら、例えば個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成するなどして、障がいのある児童生徒の指導を計画的、組織的に行わなければならないことを明示したものである。

一方、本県においては、一連の法改正等に先んじて、推進プログラムや「共に学ぶ環境づくりプラン」を踏まえ、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要としている児童生徒が、学習の楽しさを見出し、豊かな人間関係を築き、社会性や人間性の育成が図られるために、必要な教育的支援の実現に向けた事業を推進しているところである。これを受け、各校においては、地域や学校の状態に応じた様々な取り組みが行われている。一人一人が必要としている教育的支援を的確に把握し、よりきめ細かな対応を授業場面や学校生活面で行うことで、学力の向上、豊かな心や健やかな体の育成をめざす環境が整い、それは、学校で学ぶすべての児童生徒に極めて有効な教育の手立てになると考える。特別支援教育の推進の目的は、まさにこの視点にあるといえる。

こうした状況を踏まえ、県内の全公立小・中学校を対象に特別支援教育に関する調査を実施し、本県における推進の現状と課題を明らかにするとともに、その結果を特別支援教育の体制整備や教職員研修等の在り方を検討する基礎資料にする。

## II 調査の概要

### 1 内容・方法 調査票別紙

○ 調査用紙による(チェック式、一部記述式)

### 2 調査の対象 県内全ての市町村立小中学校747校(分校は本校に含めて集計)

- ・ フェイスシート・・・教頭又は特別支援教育コーディネーター
- ・ 調査票Ⅰ・・・校長
- ・ 調査票Ⅱ・・・特別支援教育コーディネーター
- ・ 調査票Ⅲ・・・通常の学級の授業を担当している教諭、常勤講師及び養護教諭
- ・ 調査票Ⅳ・・・特別支援学級または通級指導教室を担当している教諭、常勤講師

3 調査期間 平成21年8月26日～同年10月23日

4 回収率 100%

### Ⅲ 調査の結果と考察

#### 1 フェイスシートから

フェイスシートでは、児童生徒数や学級数等の基礎データとともに、「学習面や行動面で特別の教育的支援を必要としている児童生徒が通常の学級に在籍しているか」についても調査した。その結果が、右の図1である。

全体の約79%、588校が「在籍している」と答えている。小学校と中学校とを比較すると、図2のようになる。「在籍している」が小学校は83%であるのに対し、中学校では70%となっている。これまでの小学校における教育によって、支援を必要とする場面が減少した可能性、また、小学校と中学校における学校生活の仕組みの違いなどがその理由として考えられる。

いずれにせよ、約8割の小・中学校で通常の学級に特別の教育的支援を必要としている児童生徒が在籍しているととらえており、管理職や特別支援教育コーディネーターを中心とし、校内委員会等を活用してその児童生徒へ何らかの支援が行われているものと思われる。

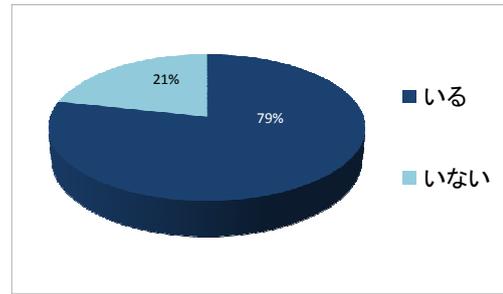


図1 特別の支援を必要としている児童生徒

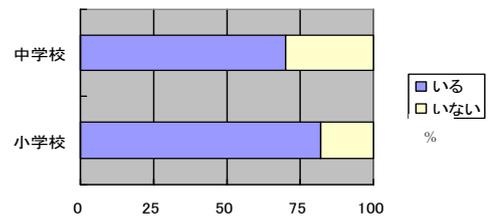


図2 小学校と中学校の比較

#### 2 調査票 I 校長の回答から

##### (1) 特別支援教育の現状

「自校の特別支援教育の現状をどのようにとらえているか」という問いに対する校長の回答である。

約70%が「うまくいっている」としている。この現状の認識については、小学校長と中学校長の回答に大きな開きはない。先の質問の、約8割の学校で「特別の教育的支援を必要としている児童生徒が在籍している」という結果に照らし合わせれば、支援が必要な児童生徒がいるが、その支援がうまくいっていると考えることができる。

次の図4、図5は「うまくいっている」「難しい」その理由の上位4項目を表したものである。

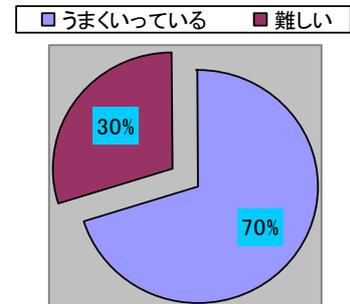


図3 自校の現状

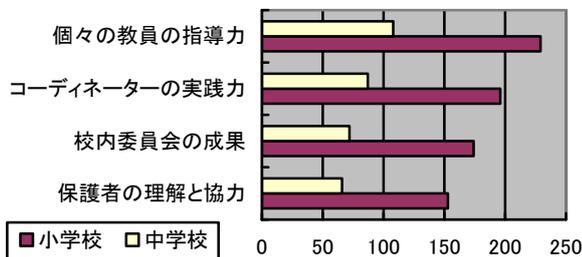


図4 うまくいっている理由

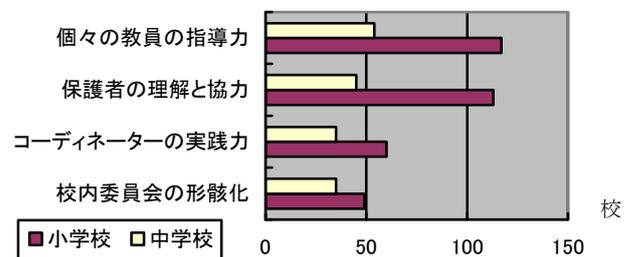


図5 難しい理由

「うまくいっている」「難しい」のどちらの理由も上位を占めたものが同じ視点であることが分かる。どちらも1番回答が多かったのは、「個々の教員の指導力」という視点である。教員の指導のほとんどは授業であることを考えれば、「授業力の向上(障がいの特性に配慮した指導の工夫)」が、特別の教育的支援を必要としている児童生徒の指導の充実のための一つのポイントであるといえる。

(2) コーディネーター指名の際に考慮した点

右図6は、校内において特別支援教育コーディネーターを指名する際に考慮した事項の集計である。(3つ選択)「校外外の連絡調整能力」から「教員の校務負担状況」まで、小・中学校ともに同じ順位で回答があった。

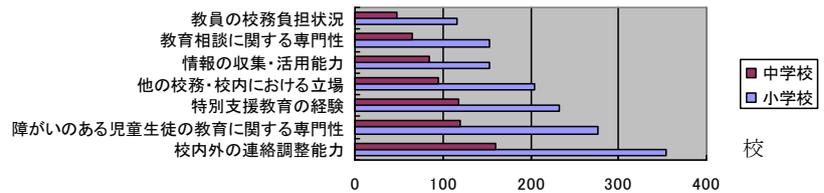


図6 コーディネーター指名の際考慮した事項

半数以上の校長が、「校外外の連絡調整能力」「障がいのある児童生徒の教育に関する専門性」を重視して特別支援教育コーディネーターの指名を行っているとともに、それらの教員自身が持つ資質を十分に発揮し、自校の特別支援教育の充実を図っていききたいという考えがうかがわれる。

(3) 特別支援教育の波及効果

表1 コーディネーターの指名、校内委員会の設置が学校教育活動にもたらした成果、変化

変化・成果		回答数	計	%
障がいのあるなしにかかわらず、児童生徒の学習や行動等について職員室や学年会等で話題になることが増えてきた。	小	429	617	82.6
	中	188		
障がいのある児童生徒の個別の指導計画の作成、具体的な支援と評価などに組織的に取り組むようになった。	小	273	376	50.3
	中	103		
障がいのある児童生徒が学習内容を理解するために、授業づくり等の研究が進み、結果として教員の授業力向上が図られ、全体的な学力向上に結びついた。	小	52	85	11.4
	中	33		

上表1は、「特別支援教育コーディネーターの指名や校内委員会の設置によって、学校教育活動に何らかの成果、変化が現れたかどうか」の質問に対する回答である。(回答数は無制限)

学校であるから、「児童生徒の学習や行動」が話題になるのは当然のことであるが、「増えている」というところに注目したい。学年または学校全体で一人一人の児童生徒の指導について考える土壌ができつつあるのではないかと。また、新学習指導要領の総則に示された「計画的、組織的な指導」を実際に行っている学校も375校である。加えて、様々な学習上の特性に対応するための授業研究を行った結果、教員の授業力が向上し全体的な学力の向上に結びつくという効果がみられた学校も1割を超える。平成16年度からスタートした本県の特別支援教育の充実のための体制整備が、各校の実践によって確実に学校教育力の向上につながっていると見えよう。

3 調査票Ⅱ特別支援教育コーディネーターの回答から

(1) 職名または特別支援教育コーディネーター以外の校務分掌

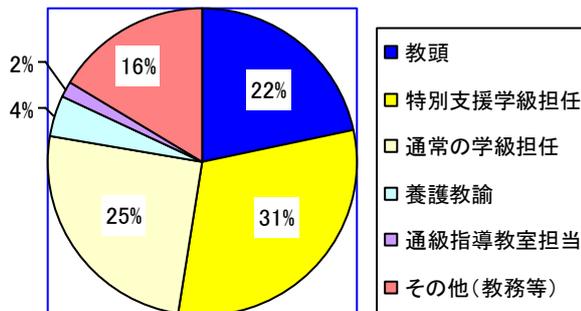


図7 職その他の校務分掌

つと言える。したがって、コーディネーターの活動を支える校内の体制も必要となってくる。

(2) コーディネーター経験年数

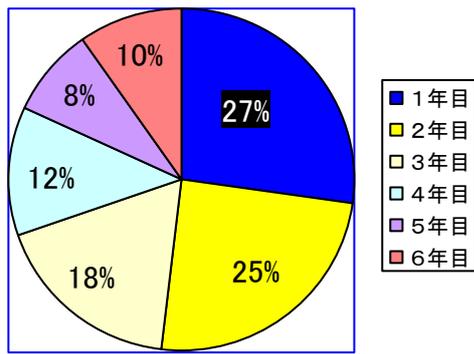


図8 経験年数

本県では、平成16年度から小・中学校で特別支援教育コーディネーターの指名が始まり、今年度で6年目である。本県における特別支援教育の推進に沿って、6年間特別支援教育コーディネーターを務めている教員が10%いる。当センターでは、毎年、特別支援教育コーディネーター新任担当者に対する研修を行っている。対象者は年々減少はしているが、それでも今年度は170名ほどが受講している。1年目、2年目の教員が約半数、3年以上の経験がある教員が約3割である現状を考えると、コーディネートのための研修は、そのどちらにも対応し得る内容が必要である。

(3) 校内におけるその役割の理解

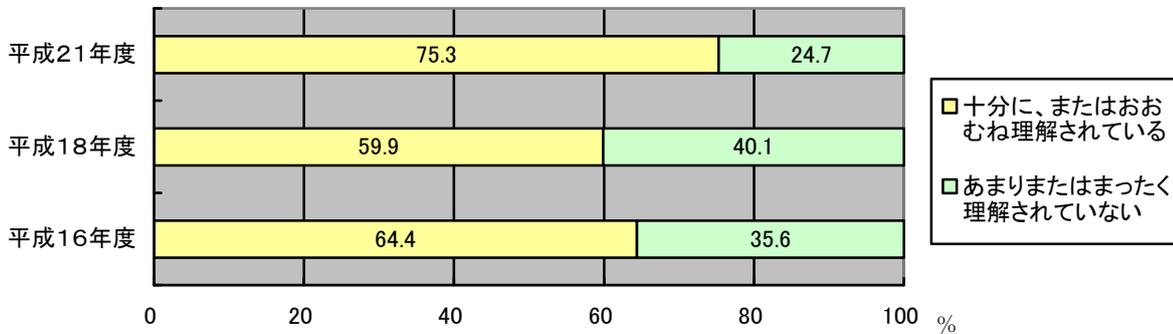


図9 校内で特別支援教育コーディネーターの役割は理解されているか

上図9は、特別支援教育コーディネーターの役割が校内の教員に理解されているかという質問に対する回答である。同様の調査を平成16年度、平成18年度にも行っているなのでその推移を見てみる。

平成18年度の調査では、「理解されていない」と感じているコーディネーターが約40%であったが、今回の調査では24.7%である。校内における教員との相談、教員への支援、校内委員会等の企画運営を行っていくことにより、コーディネーターの役割について周囲の教員の理解が進んできていると考えられる。しかし、今回の調査の結果を小学校と中学校を比較すると少し開きがある。

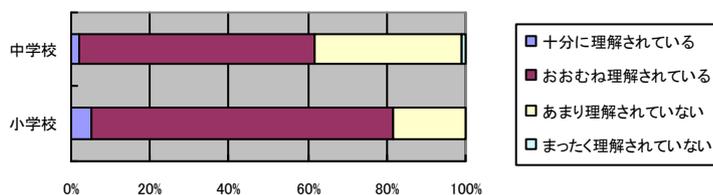


図10 校内で特別支援教育コーディネーターの役割は理解されているか (H21)

左図10は、今年度の調査結果を小学校と中学校に分けて表したものである。小学校では、「十分に理解されている」と「おおむね理解されている」を合わせると80%を超えているのに対し、中学校では、約62%ほどである。中学校は教科担任制であるなど小学校との

システムにいろいろな違いがあるが、何がどのように影響しているのかについて把握する必要がある。毎年行っている研修会や校内支援等で現状の詳細を聞きとり、課題を明確にし、特に、中学校におけるコーディネートの実践的な手法等を研修の内容に取り入れるなど、研修講座を改善していく必要がある。

(4) コーディネーターとして取り組んだ内容

右表2は、コーディネーターとして取り組んだ内容である。校内委員会のための活動、担任への支援など、できるところから、必要に応じて取り組んでいる様子が見えてくる。研修会への参加も503名が回答している。このうち、170名ほどが新任コーディネーター研修会の受講者であるが、市町村によっては、コーディネーターのための研修会を実施しているところもあり、このような回答になったものと思われる。

表2 コーディネーターとして取り組んだ内容

活動内容	回答数	%
校内委員会のための情報の収集・準備	631	84
担任への支援	528	71
特別支援教育にかかわる研修会への参加	503	67
関係機関の情報収集・整理・提供	344	46
専門機関等への相談をする際の連絡調整	302	40
校内研修会の企画・運営	299	40
保護者に対する相談窓口	235	31

(5) 取り組みの困難な内容

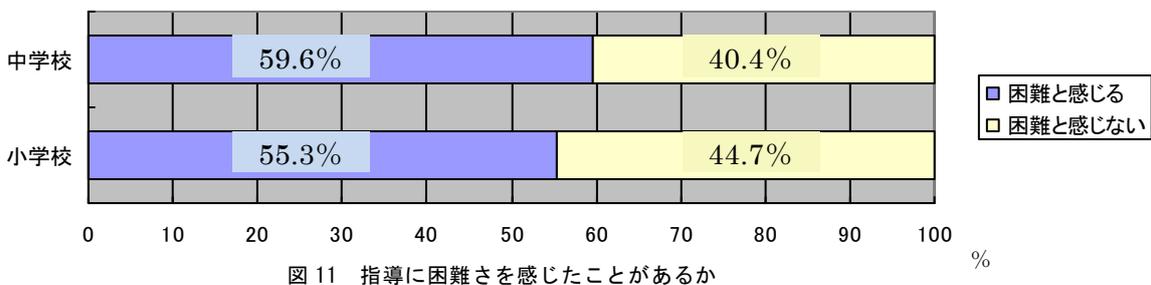
右表3は、コーディネーターとして取り組んでいて困難を感じた内容である。「自身の専門性の向上」「保護者の理解の促進」「校内研修会の企画・運営」が、半数を超えるまたは半数近くの回答となっている。コーディネーターとしてのスキルアップのための研修の必要性が示唆される。校内研修会の企画・運営については、特別支援教育課と連携して作成した「校内研修会の手引」を配付し、支援していく。

表3 取り組みの困難な内容

活動内容	回答数	%
自身の専門性の向上	416	56
保護者の特別支援教育に対する理解の促進	368	49
校内研修会の企画・運営	328	44
校内委員会の企画・運営	235	31
保護者との相談	216	29
教員の特別支援教育に対する理解の促進	172	23

4 調査票Ⅲ通常の学級の授業担当者の回答から (8354名回答)

(1) 指導に困難さを感じる教員



上図11は、「今年度担当している児童生徒に対し、学習面または行動面で著しく指導が困難であると感じたことがあるか」という質問に対する回答である。小学校、中学校ともに半数を超える教員が、指導が困難であると感じていることが分かる。

(2) 指導困難な内容

右表4が、指導困難な理由・内容についての回答である。集団でみんなと一緒に活動ができない、集団での一斉の支持が理解できないことから指導が困難であるというものが6割を超え、漢字の読み書きや計算等についても5割近くになっている。どちらも、集団の中でどのように指導していくかが課題であり、このことについての研修の必要性が示唆される。

表4 指導困難な理由・内容

内容	回答数	%
集団で一斉の活動、指示理解	3019	64
漢字の読み、書字等	2139	45
計算、図形等	2052	43
家庭環境や保護者の養育態度	1309	28
登校したくない	908	19
ごちない動き、手指の不器用さ	594	13

(3) 指導が困難と感じた際の相談相手

指導が困難だと感じたときにだれに相談したかという質問に対しては、右表5のようになっている。教務や学年主任、教頭等がその初期対応をする重要な役割を担っていることが分かる。また、5%と割合は低いものの、「相談しなかった」という教員が239名いたことも見逃せない。管理職やコーディネーターはもちろんのこと、教員一人一人が互いに目配りをし、その状況、情報を共有する努力が必要である。

表5 困難なときに相談した相手

内容	回答数	%
教務、学年主任、教科主任	3461	73
教頭	2658	56
校長	2077	44
生徒指導担当	1439	30
特別支援教育コーディネーター	1426	30
相談しなかった	239	5

5 調査票Ⅲ養護教諭の回答から（710名回答）

(1) 指導に困難さを感じる教員

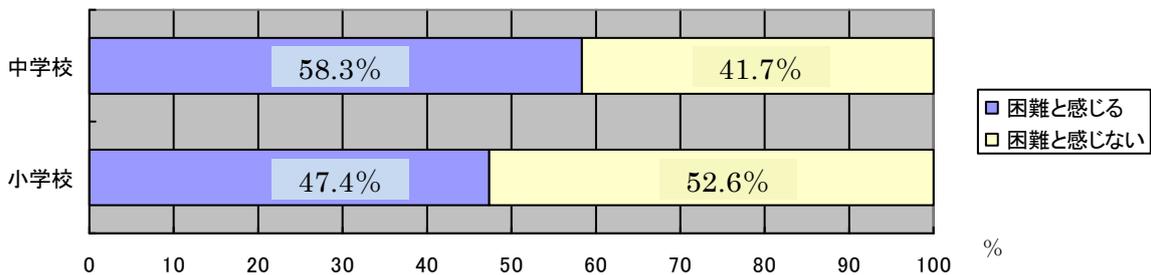


図12 指導に困難さを感じたことがあるか

指導に困難さを感じるかということについて養護教諭に質問した回答が図12である。小・中学校ともに指導が困難と感じた養護教諭は多いが、中学校が小学校を11ポイントほど上回っている。その理由として挙げられたのが、表6である。

(2) 指導困難な内容

養護教諭の回答として、医療的な支援もしくは、登校しづかりが多いのではないかと考えられたが、結果は、集団で一緒に活動ができない、集団で一斉の指示を理解できないという理由を、「困難と感じる」と回答した養護教諭の7割があげた。このような訴えは、校内支援で小・中学校へ出かけていったり、センターにおける研修講座等の中で聞かれることがある。指導困難となった児童生徒を緊急避難的に保健室に送っているのではないかと懸念される。また、校内の指導体制として養護教諭に指導をゆだねるとしても、それらの役割分担や指導内容・方法等が明確になっているかどうか、大変重要である。

表6 指導困難な理由・内容

内容	回答数	%
集団で一緒に活動、指示理解	258	72
家庭環境や保護者の養育態度	214	59
登校しづらい	173	48
医療的な支援や治療が必要	116	32

6 調査票Ⅳ特別支援学級、通級指導教室担当の回答から（536名回答）

(1) 学級、教室経営が困難と感じる教員

特別支援学級の担任498名、通級指導教室の担当者38名から回答を得た。(図13)

小学校で困難と感じている教員が中学校のそれよりも10ポイント多くなっている。中学校に比べ小学校の特別支援学級では、授業のほとんどを学級担任が行っているケースが多く、それがこのポイント差に表れていると考えられる。また、在籍児童生徒数が多いほど困難と感じている傾向がある。

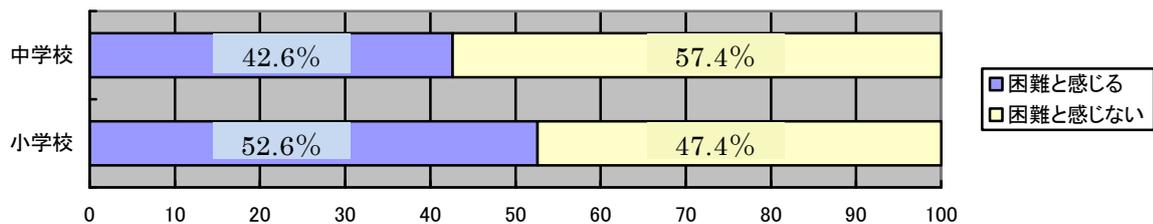


図 13 学級、教室経営が困難と感じるか

(2) 経営困難な理由

表 7 経営困難な理由・内容：特別支援学級

内容	回答数	%
児童生徒の実態が多岐にわたり、 <b>授業づくり</b> が困難	208	85
自身の知識や経験の不足	120	49
児童生徒数が多く、人手不足	66	27
保護者との協働が困難	61	25
交流先の担任との連携が困難	52	21

表 8 経営困難な理由・内容：通級指導教室

内容	回答数	%
児童生徒の実態が多岐にわたり、 <b>授業づくり</b> が困難	12	60
在籍学級の担任との連携が困難	10	50
自身の知識や経験の不足	7	35
児童生徒数が多く、人手不足	6	30
保護者との協働が困難	2	10

経営が困難と感じると回答した教員が、その理由・内容として挙げたものが表 7（特別支援学級）表 8（通級指導教室）である。

どちらも授業づくりを 1 番に挙げている。特に特別支援学級では、学年も実態も大きく違う児童生徒を同じ教室で指導するケースが多々あり、個別の学習と集団での学習のバランスや、集団で学習する際の内容や方法等についてかなり苦慮していることがうかがえる。中でも、通級指導教室担当は、そのほとんどが特別支援学校や特別支援学級等における教職経験者であるが、通級指導という職に関しての研修講座がこれまで構築されてこなかったこともある。当センターにおける研修のさらなる改善・充実を図っていかなければならず、学校の設置者単位での研修等も必要になってくると思われる。

7 共通の質問への回答から

◎ 必要と思われる研修の内容

表 9 必要と思われる研修：校長

研修の内容	回答数	%
障がいの理解と対応	617	83
個別の指導計画の作成と評価	383	51
校内支援体制づくり	363	49
保護者との連携	305	41
授業づくり	262	35
関係機関との連携	231	31

表 10 必要と思われる研修：通常の学級

研修の内容	回答数	%
障がいの理解と対応	5451	65
校内支援体制づくり	5201	62
保護者との連携	4063	49
関係機関との連携	3125	37
授業づくり	3029	36
個別の指導計画の作成と評価	2082	25

表 11 必要と思われる研修：養護教諭

研修の内容	回答数	%
校内支援体制づくり	506	71
障がいの理解と対応	484	68
保護者との連携	382	54
関係機関との連携	372	52
個別の指導計画の作成と評価	275	39
授業づくり	76	11

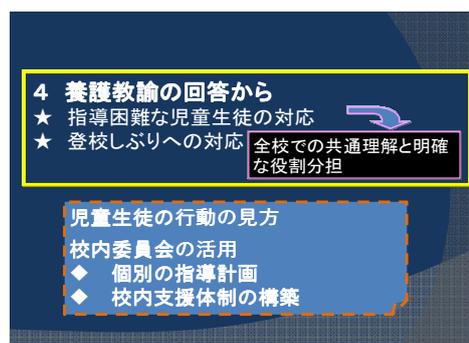
表 12 必要と思われる研修：特学・通級

研修の内容	回答数	%
障がいの理解と対応	386	72
授業づくり	375	70
校内支援体制づくり	283	53
個別の指導計画の作成と評価	187	35
関係機関との連携	182	34
保護者との連携	139	26

前頁表9から表12は、特別支援教育のさらなる充実のために必要であると思われる研修の内容を校長、通常の学級の授業担当者、養護教諭、特別支援学級担任、通級指導教室担当者それぞれに尋ねたものである。

障がいの理解と対応について、3者において一番多い回答を得ている。LD、ADHD、高機能自閉症等については、多くの書籍が出版され、テレビ等のメディアでも取り上げられるようになってきている。そのような現状で、障

がいの理解と対応についての研修が多くの教員から求められているわけである。これは、障がいの理解というよりも、目の前の児童生徒の行動をどう理解すればいいのか、どのように指導すればいいのかといった、より具体的、より実内容的な内容を求めているものと思われる。また、個別の指導計画の作成と評価については、約半数の校長が必要と考えているのに対し、実際の授業担当者からはそれほど多くの回答は得られていない。加えて、養護教諭においては、その約7割が校内支援体制づくりについての研修を求めている。



## IV まとめ

### 1 本県の小・中学校における特別支援教育の現状と課題

#### (1) 校長の回答から

校長の回答から、自校の特別支援教育の充実に は、「個々の教員の指導力の向上」と「特別支援教育コーディネーターの実践力」がカギとなっていることが分かる。特別支援教育コーディネーターの実践力の向上を目指すとともに、児童生徒の行動の見方、学習指導や生活指導のポイントなどをおさえた研修等により、個々の教員の指導力の向上を図り、みんなが分かる、分かりやすい授業を中心とした学級経営の実現が課題であると言える。

#### (2) 特別支援教育コーディネーターの回答から

特別支援教育コーディネーターの回答からは、その経験が浅い教員が半数以上であること、「自分自身の専門性の向上」や、「校内研修会の企画・運営」に困難さを感じていることが分かる。新任の特別支援教育コーディネーターの研修だけでなく、広く、定期的に特別支援教育コーディネーターを支援することや、児童生徒の行動の見方を再確認し、校内研修会の企画・運営を含めてより実践的なコーディネートの手法等の理解と実践が課題であると言える。

#### (3) 通常の学級の授業担当者の回答から

通常の学級の授業担当者の回答からは、「集団の中での指導」「国語や算数の指導」において困難を感じていることが分かる。障がいの特性に対応した授業の実践のための研修が急務であり、やはり、個々の教員の指導力の向上を図り、みんなが分かる、分かりやすい授業を中心とした学級経営の実現が課題であると言える。

#### (4) 養護教諭の回答から

養護教諭の回答からは、養護教諭自身が「指導困難な児童生徒」への対応に苦慮していることが分かる。また、養護教諭は、必要と思われる研修の一番に、校内支援体制づくりを挙げている。これらのことから、校内委員会等を活用し、指導困難な児童生徒の対応について全職員での共通理解と明確な役割分担が必要であると言える。

## (5) 特別支援学級等の担当の回答から

特別支援学級の担任、通級指導教室の担当の回答からは、授業づくりに困難を感じており、また、自分自身の知識や経験の不足が学級、教室経営に影響していると考えていることが分かる。これらのことから、まず、障がいの理解や指導の方法等についての専門性を高めるとともに、障がいの特性に対応した授業づくりの研究が必要となってくる。

## 2 養護教育センターの取り組み

今回の調査結果をもとに、養護教育センターは、プロジェクト研究の充実・成果の波及に努めるとともに、次のように事業の改善・充実に取り組んでいく。

### (1) 研修事業

- ① 特別支援教育コーディネーターのスキルを高めるための講座を新たに構築し、コーディネートの実際についての研修を行い、そのフォローアップに努める。
- ② 通常の学級担任を対象として、行動や認知の特性を踏まえ、一人一人を大切にした授業の在り方の講座を行い、授業づくりを支える。
- ③ 個別の教育支援計画の作成や活用の講座の充実を図り、障がいのある児童生徒の指導に計画的、組織的に当たることができるようにする。
- ④ 知的障がいや自閉症のある児童生徒の授業づくりの講座では、特別支援学級等の授業の研究に取り組み、その授業力の向上を図る。
- ⑤ 保護者に一番近い教員である学級担任を対象とした教育相談の講座を立ち上げ、保護者とのさらなる連携、協働を支える。
- ⑥ 土曜日や夏季休業を活用したチャレンジセミナーでは、受講者の自主的な研修を支え、その指導力の向上を図る。
- ⑦ 通級指導教室担当者の講座を新たに構築し、通級指導教室の役割、指導の実際、在籍学級との連携等について研修を行う。

### (2) 相談・支援事業

各教育事務所の巡回相談等では解決困難な事例について教育相談等を行うほか、次のような相談・支援事業を行う。

- ① 特別支援教育コーディネーターや学級担任等に対し、幼児児童生徒の行動の見方はもちろんのこと、授業づくり、学級づくり、校内支援体制づくり、保護者や関係機関との連携とについての相談に対応する。
- ② 各校において行われる特別支援教育に関する研修等について、各校の実情に応じた研修を支援する。
- ③ 各市町村教育委員会による特別支援教育に関する研修の企画・運営を、各教育事務所と連携して支援する。

## V おわりに

昨年9月には、福島県学校教育審議会から【今後の特別支援教育の在り方について～「地域で共に学び、共に生きる教育」を目指して～】が答申された。そこでは、学校に対し下記の3点が求められている。

福島県学校教育審議会 答申 21.9.18

今後の特別支援教育の在り方について  
～「地域で共に学び、**共に生きる**教育」を目指して～

- ☆ 校内支援体制の充実と一貫した支援のための情報の引き継ぎ
- ☆ 特別支援教育に関する研修の実施
- ☆ 特別支援学級等における指導の充実

養護教育センターでは、県の研修・相談機関として、各校における特別支援教育の実践を支え、学校教育のさらなる発展・充実に資するため、常に、さまざまな立場からのニーズを的確に把握し、適切な研修、適切な相談を行っていく。

平成22年度も どうぞ  
福島県養護教育センターを  
ご活用ください。

福島県養護教育センター

電話 024-952-6497

024-951-5598  
相談専用

FAX 024-952-6599



## 福島県養護教育センター「出かける支援」の成果と課題

当センターでは、平成17年度から、幼稚園や小・中・高等学校等の特別支援教育に関する支援を目的に、各学校等へ出向き、助言と支援を行っている。この訪問による支援を「出かける支援」と呼んでいる。この「出かける支援」は、主に二通りに分けられる。年度初めに当センターから照会し、計画的に訪問支援を行う事業としての取り組みと、年度途中で幼稚園、小・中・高等学校等から要請があって訪問支援を行う取り組みである。本年度は5年目という節目にあたり、その成果と課題について報告する。

### 第1部 「幼稚園・保育所へ出かける支援事業」の成果と課題

- 1 事業の趣旨と目的
- 2 事業の内容と方法
- 3 出かける支援の実際(実践事例から)
- 4 事業の成果と課題

### 第2部 平成21年度「学校等へ出かける支援」の成果と課題

- 1 支援数と支援内容
- 2 学校種における現状と課題

### 第3部 幼稚園・学校等へ出かける支援の役割

## 第1部 「幼稚園・保育所への出かける支援事業」の成果と課題

### ～五年間のコンサルテーション事業の取り組みから～

#### I 事業の趣旨と目的

##### 1 はじめに

福島県では、平成15年度より「共に学ぶ環境づくりプラン」として、障がいの有無にかかわらず、生きる力を支える確かな学力を身につけ、豊かな生活の実現を目指すために、一人一人の教育的ニーズに応じた指導の充実に力を入れてきた。

特別支援教育の充実においては、早期からの支援の重要性を鑑み、効果的な早期支援への取り組みを模索してきた。

学校教育法の一部改正で、特別支援教育の取り組みは加速的にすすめられている。しかし、本県の学校教育審議会の調査によると、幼稚園等の教員は発達障がいを含む障がいのある幼児の教育及び保育について悩んでおり、保護者は養育に関する適切な情報提供及び相談・支援を求めている現状がある。今後は、生活している地域の中で子どもを支援する体制づくりとその充実が求められている。

当センターでは、平成17年度より幼稚園・保育所（以下「幼稚園等」）を対象としたコンサルテーション事業を開始し、今年度まで継続して本事業をすすめてきた。本事業では、教員等の子どもの特性に応じた指導のスキルアップや支援体制の整備・機能向上に向けた支援等について、保育現場の観察をもとに具体的な支援を行うものである。開始当初に比べると3倍以上の申し込みがあり、県内の幼稚園等に広く浸透してきたと言える。保育者からの相談の内容

も、気になる子どもの障がいの有無から、気になる子を含めた保育の内容へと変化が見られている。

##### 2 事業の目的

幼稚園等に対して、特別支援教育の対象となる幼児についての生活面や行動面の支援を行い、園内や地域の支援体制を整え、適切な対応ができるようにする。

#### II 事業の内容と方法

##### 1 内容

幼稚園等に対して行った支援の主な内容は、以下の通りである。

- ① 事例検討に関する支援
  - ② 保育実践に関する支援
  - ③ 保育者の指導上の課題に関する支援
  - ④ 研修に関する支援
  - ⑤ 関係機関との連携・調整に関する支援
- 上記の支援内容を、各幼稚園等のニーズに基づいて実施した。

##### 2 方法

年度初めに照会・回答文書を経て要請のあった幼稚園等を訪問し、担任等へのコンサルテーションを行った。センターから出かける訪問は原則的に1回とし、その後は、担任や保護者からの電話やセンターへの来所による相談とした。

### Ⅲ 事業の展開

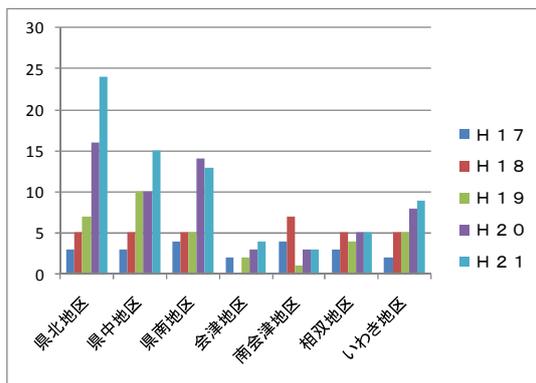
#### 1 支援幼稚園数の推移

平成17年度に要請を受けた幼稚園等の数は21園であったが、平成21年度には73園と大きく増加している(表1)。地区ごとに見ると、それぞれ差はあるが、どの地区も増加の傾向を示している(図1)。事業の内容と有効性が広く浸透してきたと考えられる。

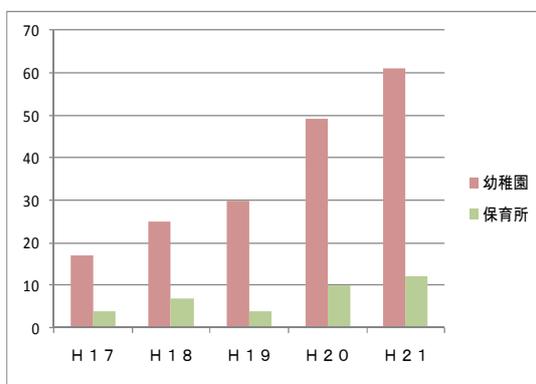
幼稚園と保育所数別にみると、幼稚園からの要請数がかかなり増えていることが分かる(図2)。このことから、主に幼稚園において特別支援教育への関心が高まっていることが推測される。要請している幼稚園等のうち約90%が公立である。

(表1)

幼稚園等支援数の推移					
	H17	H18	H19	H20	H21
県北地区	3	5	7	16	24
県中地区	3	5	10	10	15
県南地区	4	5	5	14	13
会津地区	2	0	2	3	4
南会津地区	4	7	1	3	3
相双地区	3	5	4	5	5
いわき地区	2	5	5	8	9
幼稚園	17	25	30	49	61
保育所	4	7	4	10	12
計(園数)	21	32	34	59	73



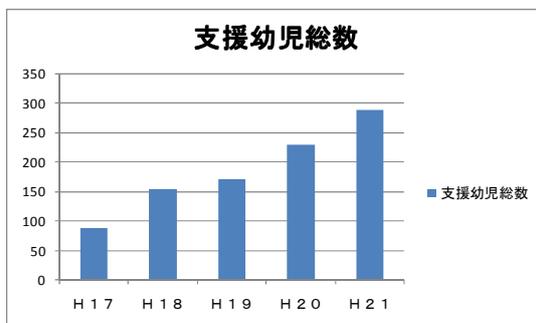
(図1) 地区別支援数



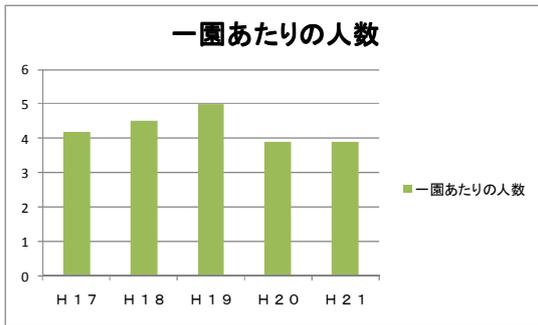
(図2) 幼稚園保育所別支援数

#### 2 支援幼児数の推移

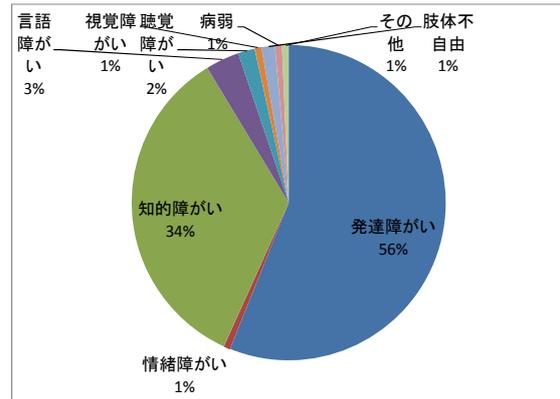
要請園数の増加に伴い、対象となる幼児数も増加している(図3)。しかし、一園あたりの対象幼児数は逆に減少しており(図4)、各幼稚園等では、園内で検討した上で要請をしていることがうかがわれる。



(図3) 年度別支援幼児総数



(図4) 年度別一園あたりの幼児数

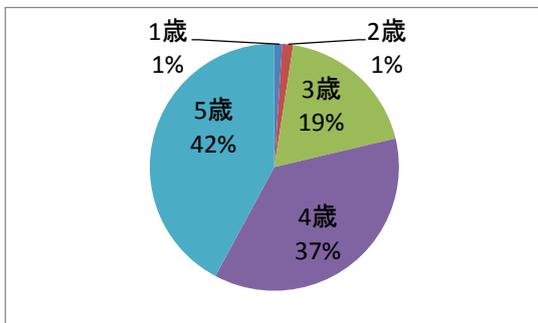


(図6) 障がい種別割合 (平成21年度)

### 3 支援ケースの内訳

#### (1) 年齢別割合

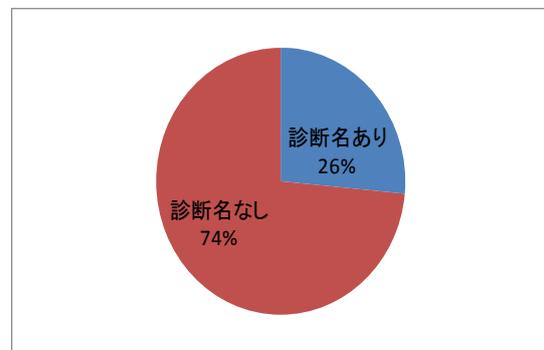
コンサルテーションの対象となった支援幼児を年齢別に見てみると、5歳児が一番多く、40%以上を占めている(図5)。就学を控え、具体的な対応を検討する必要性が高くなっていることが予想される。



(図5) 年齢別割合 (平成21年度)

また、対象幼児のうち、医療機関や発達相談会などで何らかの診断を受けている

(疑いを含む) ケースは287件中76件で26%にすぎない(図7)。対象ケースの74%は医師や専門家による診断や所見を受けておらず、保育士や教師が気になる子としてあげた幼児であった。



(図7) 対象児の診断の有無 (平成21年度)

#### (2) 障がい種別割合

対象となった支援幼児を障がい種別で見ると、発達障がい(疑いを含む)が56%、知的障がい(疑いを含む)34%と、合わせて90%を占めている。(図6)

### 4 支援の内容

コンサルテーションにおいて、取り上げられた主な内容は以下の通りである。

#### (1) 対象幼児に関する内容

- ① 問題行動への対応
- ② 特性の理解

- ③ 対象幼児とのかかわり方
  - ④ 対象児との関係づくり
  - ⑤ 個別の指導目標及び内容と方法
  - ⑥ 集団活動や行事への参加の方法
  - ⑦ 発達の評価
- (2) 学級経営や授業実践に関する内容
- ① 環境設定や場の工夫
  - ② 職員間での共通理解の方法
  - ③ 学級のルール作りや学級経営の方針等
  - ④ 授業内容の設定や指導方法
  - ⑤ 保育場面の評価
- (3) 保護者支援に関する内容
- ① 子どもの実態の伝え方、保護者の子ども理解
  - ② 家庭での養育に関する相談の受け方
  - ③ 家庭との情報の共有の仕方
  - ④ 就学に向けての相談
  - ⑤ 専門機関への相談や医療機関の受診
- (4) 関係機関との連携に関する内容
- ① 保健師との連携内容
  - ② 医療機関や専門機関との連携の方法と内容
  - ③ 巡回相談員、特別支援学校相談部との連携の方法と内容

## 5 支援の方法

### (1) 申し込み時

照会文書への回答として、幼稚園等で気になる幼児の状況を簡単にまとめて報告してもらっている。これは、幼稚園等のニーズの把握を目的としている。一方で、幼稚園には、気になる幼児について特別な支援

が必要かどうかを園内で検討してもらったことになる。

### (2) 出かける支援までの準備期間

回答文書への返事として、巡回日時の決定通知と「対象幼児の実態把握票」を送付した。実態把握票の内容は、得意なことやうまくできること、苦手なことや教師が気になるところを、生活・学習・対人社会面に分けて記入してもらう。また、家庭の状況やこれまでの相談の履歴の他に、園でのこれまでの対応や指導方針等について、まとめてもらうようにした。(様式1)

実態把握票作成の目的は、

- ① 保育者の対象幼児の見方に偏りが出ないように、実態把握のための視点を提示すること、
- ② 対象幼児の状況について観点ごとに整理すること
- ③ 対象幼児の指導について、まず園内で検討し実践してみることを促すことの3点である。

様式1

園・学校名			年			組 (男・女)		
記入者名			記入年月日			年 月 日		
生活面	得意なこと・うまくできること			苦手なこと・教師が気になること				
	・ 安全 ・ 健康 ・ 生活習慣 他			*「どんな時に」「どんな場面で」「どんな状態になる」のか、具体的に記述。				
	学習面							
対人・社会面	・ 学習態度 ・ 認知 ・ 教科 ・ 運動動作 他							
	・ 集団参加 ・ コミュニケーション ・ 情緒 他							
家庭の状況等			本人・保護者の考え					
他機関との連携								
(機関名)			(支援の内容)			(学校への助言等)		
校内でのこれまでの取り組み・話し合いの概要								
*これまでに学校内で配慮、工夫してきたことや校内委員会で検討してきたこと等について								

申込件数が多いことから、申し込みを受けてからすぐに訪問できるとは限らず、実際に訪問に至るまでに3カ月かかる場合もある。しかし、幼稚園等において、ある程度対象幼児の実態を整理してもらうことで、問題が明確になり、電話での相談でも対応ができるようになる。また、訪問時期が遅くなった場合でも、園内で検討しながら実践をしてもらうことで、その評価ができるようになる。

### (3) 巡回訪問当日

訪問当日の朝は打ち合わせをし、支援ニーズの確認を行う。この時点で、事前に押さえていたニーズと異なっていたり、事前にあがっていなかった幼児が対象となっていたりすることがある。なるべく、幼稚園等の相談ニーズに沿うよう心掛けたが、準備不足で無理があると判断した場合には、後日改めて取り上げるようにした。

当日は、事前に作成してあった実態把握表を基に対象幼児や保育の状況を観察する。園生活全体を通して観察するようにし、場面に偏りがでないよう留意した。

幼児降園後、複数の職員で協議会を行った。話し合いの中で明らかになった支援の方法や内容等は、実態把握表に記入し、そのまま「個別の指導計画」としても活用できるようにした。

### (4) 巡回訪問後

後日、対象幼児の実態や話し合いの内容等を報告書としてまとめ、幼稚園等に送付した(様式4)。コンサルテーション内容の確認を行うと共に、幼稚園等の実践を促す

ためでもある。

幼稚園等からは、さらにアンケートとしてその後の実践の様子を報告してもらった(様式5)。それにより、支援が有効であったかどうか、新たなニーズはないかを確認することができた。

その後、幼稚園等とは、必要に応じて、電話や来所等での相談を継続している。

#### 様式4 出かける支援報告書

様式4 「出かける支援」報告書	
訪問学校(学級)名	
訪問月日	
訪問者名	
対象幼児児童生徒数	
協議参加者	
1、子ども(学校)の実態及び協議内容	
2、効果的と思われるこれからの取り組みについて	
3、その他(資料等)	

#### 様式5 幼稚園等へのアンケート

1、学校(園)から (1)「出かける支援」後、貴校(園)が取り組んだ活動等があれば、お知らせ下さい。
(2)「出かける支援」後、変化があったと思われることをお知らせ下さい。
(3) 今後、希望する支援がありましたら、お知らせ下さい。
<p>※ 申し訳ありませんが、この用紙(4、学校から)は、ご記入後、返送(郵送・FAX・メール)をお願いいたします。 お忙しい中、ありがとうございました。ご意見は、今後の支援に活かしていきます。</p>

### Ⅲ 出かける支援の実際（実践事例から）

#### A幼稚園とのコンサルテーション事例

##### <A幼稚園の概要>

A幼稚園は、公立幼稚園で園児数約65名、幼稚園教諭3名の幼稚園である。診断を受けた幼児は在籍していないが、教師が気になる幼児は数名いる。

##### <支援前の状況>

###### （幼稚園の悩み）

担任は、2年目の幼稚園教諭。知的な発達の遅れがないにもかかわらず、様々な場面で他の園児には見られない反応を示すC児に「どうしてなのだろう」、「どうしたらよいのだろう」と悩みながら指導してきた。

###### （対象児C児の状況）

- ・ 絵本の読み聞かせの場面などでも、走り回り落ちて座ることができない。
- ・ できないことがあるとかんしゃくを起こす。
- ・ 他の人に触られたり指示されたりすることを嫌がり、大声を出したり手足をばたつかせたりしてその場を離れる。
- ・ 保育室の手洗い場でないと手を洗わない。

###### （幼稚園のC児の捉え）

- ・ 母親が、本児ができることでも「できないやっ」と言うときすぐに手を貸していた。
- ・ 近所に友達がいなかったために、一人遊びが多い。
- ・ 経験不足で、新しいことをやりたがらない。
- ・ 些細なことを気にかけ神経質。
- ・ 甘えられない、子どもらしい表現ができない。
- ・ じっとしているより動き回って、目立とうとする。
- ・ 感情に波があるため、やったりやらなかったりする。

##### <第1回目のコンサルテーション>

訪問日 平成20年6月〇日

日程 9時～14時 保育参観

14時～17時 全職員での協議

##### 《協議の内容》

◎園内で、子どもについての見方を共通にし、指導と支援の内容・方法等について話し合った。

全職員で、C児の行動の捉えを一つずつ確認していった。

例：○なぜ座っていられず走り回ってしまうのか？

- ・ 目立ちたいからか？
- ・ 先生の話が分からないのか？
- ・ じっとしていることができないのか？

○なぜ、触られると大騒ぎするのか？

- ・ 甘え方が下手だからか？
- ・ 感情に波があり神経質だからか？
- ・ 感覚的に過敏なためか？

協議の中で留意したことは、特別支援教育の立場からの視点を投げ掛けることである。問題行動について別な見方もできることに気付いてもらい、どんな捉えが適切なのかを話し合った。

###### （協議後のC児の捉え）

- ・ 言語力が低く、ことばでの指示に反応しにくい。
- ・ 視覚的なものには反応しやすい。
- ・ 状況を把握しにくく見通しが持てないために、集団活動に参加できないことがある。
- ・ 気になるものがあると、状況に関係なく確認しに行く。ロッカー、友達の座布団の模様
- ・ 不器用で、手遊びやじゃんけんが難しい。
- ・ 友達とやり取りして遊ぶことができず、一人で水遊びや車遊び。
- ・ 感覚的に敏感なところがある。急に触られるのがいや、座布団には座れない、大きな音を嫌がる

以上のようなC児の新しい捉えを基に支援と指導の方法について検討した。

#### (支援の内容と方法)

- ・ 視覚の優位さを生かし、スケジュールやマナーとルールを絵カードや写真などで視覚的に伝える。
- ・ 一斉保育の場面でも、視覚的な物の提示を多くすることで集中できる環境を作り、過敏さを和らげる。
- ・ C児の作品をみんなに紹介することで、自己存在感や自己肯定感を持たせる。
- ・ 安心して過ごせるスペースを準備する。



#### <第2回目のコンサルテーション>

訪問日 平成20年11月〇日

日程 9時～14時 保育参観

14時～17時 全職員での協議

◎前回のC児の捉えと支援の方法が良かったかどうか、C児の成長や適応の状態はどうか、支援の改善点や新たな目標等、これまでの支援の評価と、今後の支援について検討した。

#### 《協議の内容》

全職員で子どもの状況を確認し、発達状態を評価した。C児は、園生活に慣れ、自分でできることがかなり増えていた。

#### (C児の変化)

- ・ かんしゃくはあまり起こさなくなり、大きな声を出して暴れるなどの行動はなくなった。
- ・ 朝の支度、トイレ、着替え、お弁当等、一日の生活の流れにのって行動できることが増えた。
- ・ 絵本の読み聞かせなどで、集団活動に参加できることが増えてきた。

#### (学級の変化)

「指示や活動の手順、約束等を視覚的に伝えた」ことが他児にも有効に作用し、全員が見通しをもって主体的に活動に取り組み、クラス全体が落ち着くという変化が見られた。

視覚的にも伝えることは、情報を明確に提示して、幼児が活動の見通しを持って取り組むことを可能にする。忘れてもすぐに探せるなど、注目すべき情報の選択も容易になる。そのため、幼児が主体的に行動を切り替えて、自立的に生活できるようになったと思われる。

#### (今後の支援の内容と方法)

- ・ 園の生活が分かってきたため、比較的落ち着いて生活できており、集団活動にも参加可能な状態。
- ・ クラス全体での動きを明確にし、モデルを示して、集団活動に参加させていく。
- ・ 全体での指示の後、個別に顔を見て指示を繰り返す。
- ・ 遊び方やゲームのルールを事前に教えてから遊びに誘導する。
- ・ ことばでの説明には視覚的な絵カードや写真を使って、イメージを持ちやすくする。

### ＜第3回目のコンサルテーション＞

訪問日 平成21年7月〇日

日程 9時～14時 保育参観

14時～17時 全職員での協議

◎新年度となり担当が変わった。C児への支援は引き継がれており、無理なく集団参加ができていた。友達とのかかわりにおける支援方法や、就学に向けて保護者とどのように連携していけばよいのかについて検討した。

#### 実態把握表（担任の記述）より

得意なこと・うまくできること	
生活	・絵カードを見て一日の生活の見通しを持ち、自分で次の行動をとろうとする。
遊び ことば	・1対1、または少人数でなら一緒に遊びを楽しくするようになった。
対人 社会性	・生活の約束やルールを守ろうとする。
苦手なこと・教師が気になること	
生活	・絵カードの予定を変更すると、納得するまで確認に来る ・プールの排水やシャワーのしずくなどの水が気になり、離れられなくなる
遊び ことば	・手先が不器用で製作活動はすぐに飽きてしまう。
対人 社会性	・友達が自分の予想と違う行動をすると、どうしているかわからなくなる。 ・約束やルールを守らない友達にしっかりと注意する

#### 《協議の内容》

##### （今後の支援の内容と方法）

- ・自分なりのやり方にこだわる場合には、友達の状態を意識させ、やるべきことを明確に知らせる。
- ・相手の気持ちに気付かず、自分のやり方を通そうとする場合には、相手はどのように感じ

ているのかをことばで説明し、どのように行動しなければならないのかを話し合う。

#### （保護者への支援）

- ・教師が、子どもに合わせた適切なかかわりを持っている。園で効果的だった支援や指導の方法などを保護者にも伝えていく。
- ・就学の相談については園長や主任などが窓口になる。
- ・保護者個人に話すだけでなく、保護者全体に知らせたり、話したりする機会を設ける。  
例：お便りや案内を配布する。保護者会で話をする。

#### （小学校への移行支援）

小学校への入学は、子どもたちにとって、とても大きな環境の変化であり、その後の学校生活への適応にも影響する。

そこで、幼稚園における「有効な支援の手立て」と「その評価」をまとめ、年度末、小学校との引き継ぎにおいて活用することにした。保護者にも作成にかかわってもらい、C児の特性と幼稚園における支援の手立てを『個別の教育支援計画』として作成し、情報を伝えるために活用するとともに、就学後の支援を考える際のツールとして活用していくことにした。

#### ＜支援後の幼稚園の取り組み状況＞

- ・気になる幼児については、定期的に会議を持ち、全職員で把握するようにした。
- ・必ず共通理解を持った上で、指導や支援を行うようになった。
- ・保護者への支援も保育者の役割ととらえ、一緒に保育していこうとする姿勢をとるようになった。
- ・研修会として、外部の講師を招き、子どもの捉えや指導の方針について評価するようになった。



## IV「幼稚園・保育所への出かける支援事業」の成果と課題

### 1 成果

#### (1) 園内でのチーム支援が定着してきた。

出かける支援の訪問をきっかけに、子どもの捉え方について、園内で話し合うようになった。そのため、保育士が共通理解を持って指導・支援を行うようになった。

#### (2) 保育士が、自分たちの見立て（子どもの捉え方、支援や指導の方針等）について専門家に確認をとるようになった。

子どもと一緒に観て話し合うことにより、個々の保育士の子どもを観る目が育ってきた。子どもの行動をどう捉え、どうかかわればよいのかについて自分たちで検討し、専門家（センター）に確認をとりながら実践するようになった。

#### (3) 園の取り組みに対して、外部からの評価を求めている。

自分たちの取り組みに関して、外部の専門家から「よい支援、子どもの成長がうまくいっている」という評価をもらうことで、自信を持って更に主体的に取り組むようになった。また、外部からの視点の助言をもらうことで、園では気づかなかったことにも取り組もうとしている。

#### (4) 保護者への対応が、保護者支援の意識に変わってきた。

園として、保護者を支援しながら連携していこうという意識を持ち、主任を中

心に、個別相談を行うなど保護者支援に前向きに取り組むようになった。そのため、関係機関と情報を共有しながら効果的な支援が行われているケースも多い。

#### (5) 早期支援の必要性和小学校への引き継ぎの重要性が高まっている。

公立幼稚園からの要請が増加しており、特に公立幼稚園においては早期支援が重視されるようになってきた。学校幼稚園として、小学校の校長が園長を兼ねている場合が多く、協議の中でも引き継ぎが話題となり、早期からの適切なかかわりとその引き継ぎの重要性が意識されてきたと思われる。

### 2 課題

#### (1) 定期的な支援を要請する園が多い。

毎年のこととして、研修の一環としても計画している園が多い。継続して支援を求めている園が多い。

#### (2) 必要に応じた迅速な対応が難しい場合がある。

地理的に遠い園では、出かける支援の後、電話等でのやり取りはあるが、必要に応じて子どもの様子を確認したり、保護者との面談を行ったりすることは難しい。

これらのことから、今後、幼稚園等における実践の充実のためには、地域の相談機関の活用や巡回相談員による支援など、地域で継続した支援を受けられる体制が必要である。

## 第2部 平成21年度「学校等への出かける支援」の成果と課題

### I 支援数と支援内容

#### 1 支援数

平成21年度の学校等への出かける支援は、年度初めに照会した「幼稚園等への出かける支援事業」「高等学校への出かける支援事業」への申し込みとは別に、年度途中に幼稚園・学校等から175件の申し込みがあり、合計すると255件であった。(表2)

#### 2 支援内容

支援の内容は、大きく「研修会」と「コンサルテーション」に分けられ、それぞれの割合は、以下の通りである。(図8～11)

(表2)

支援対象校	支援数 (回数)	支援内容	
		研修会	コンサルテーション
幼稚園・保育所 (「幼稚園等への出かける支援事業」を含む)	125	16	112
小学校	43	21	27
中学校	15	15	5
高等学校 (「高等学校への出かける支援事業」を含む)	13	11	3
特別支援学校	16	17	0
関係機関	43	41	2
合計	255	121	149

\*支援内容については、同日に両方実施した場合は別々にカウントしている。(平成22年2月現在)

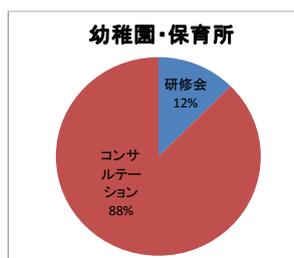


図8 支援内容の割合 (幼稚園・保育所)

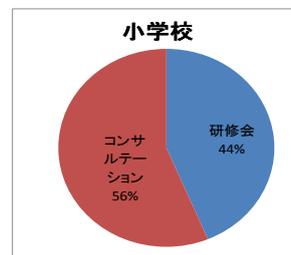


図9 支援内容の割合 (小学校)

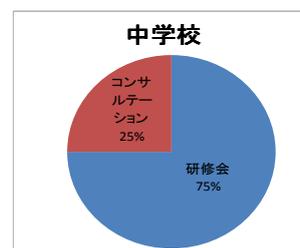


図10 支援内容の割合 (中学校)

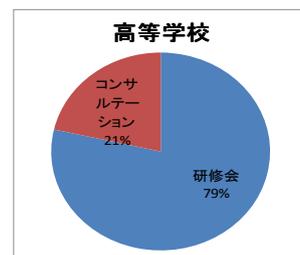


図11 支援内容の割合 (高等学校)

それぞれの具体的な支援内容は、以下の通りである。

#### (1) 研修会を主とした支援

- ①発達障がいの基礎的理解についての講義・演習
- ②認知特性に応じた支援策を取り入れた授業づくりの講義・演習
- ③事例をとりあげたケース検討
- ④個別の教育支援計画作成についての講義・演習

#### (2) コンサルテーションによる支援

- ①授業参観後、指導についての協議・助言
- ②校内委員会やケース会に参加しての協議・助言

### 3 コンサルテーションによる支援対象 幼児児童生徒数

(表 3)

支援対象	知的	発達障害	その他	合計
幼稚園・保育所	109	244	62	415
小学校	19	53	10	82
中学校	5	8	4	17
高等学校	0	2	2	4
特別支援学校	0	0	0	0
関係機関	3	4	4	11
合計	136	311	82	529

#### (1) 対象幼児児童生徒総数

支援総数は149回であったのに対し、支援対象幼児児童生徒数は529名である。

(表 3) 一回当たり平均3.6名の支援を行っていることになる。

#### (2) 障がい種別割合

支援幼児児童生徒の障がい種別割合は以下の通りである。その他の内訳としては、緘黙、虐待、家庭養育等である。

発達障がい約6割を占め、知的障がいと合わせると約8割以上となる。(図 12) この割合は、幼稚園保育所への出かける支援事業とほぼ同じである。

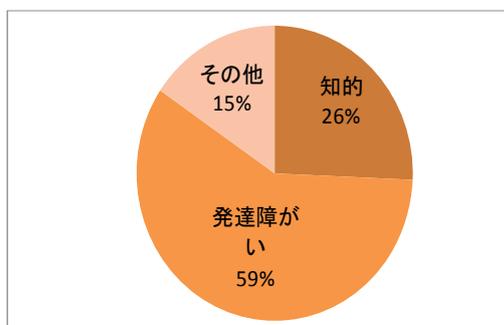


図 12 障がい種別割合

### 4 学校種ごとの支援内容

#### (1) 幼稚園・保育所

コンサルテーションの割合が高く、事例ごとに、具体的な支援内容や方法が検討されている。継続的に支援を求める幼稚園・保育所も多い。

#### (2) 小学校

研修会よりもコンサルテーションの割合がやや高い。全体での研修会だけでなく、事例ごとの具体的な話し合いも行われている。研修会の内容は、「発達障がいの基礎的理解」や「事例を取り上げたケース検討」が多いが、「支援策を取り入れた授業づくり」についての研修も増えてきている。

#### (3) 中学校

研修会の割合が高い。研修会の内容は、学年による「事例を取り上げたケース検討」が多い。取り上げる事例は、問題行動などで対応に困っているケースが多い。

#### (4) 高等学校

研修会の割合が高い。「発達障がいの基礎的理解」だけでなく、学年による「事例を取り上げたケース検討」が多かった。研修会については、希望者の参加による研修会が多かった。

## Ⅱ 現状と課題

### 1 幼稚園・保育所

個別のケースについて具体的な検討を行いながら、幼児の特性を踏まえて集団の中でどう保育していくかという意識が高まっている。障がいのある幼児を、専門家の助言を受けながら保育していこうとする意識が高い。支援を継続し、小学校に引き継ごうとする意識も高まっている。専門家による継続した支援に対する希望は強い。

今後は、地域の相談機能を活用し、助言を受けながら園内での支援が継続され、小学校へも引き継がれていくような支援とシステム作りが必要である。

### 2 小学校

研修会等により、発達障がいについての理解がすすんでおり、具体的な指導内容や方法についての相談が増えている。ケース検討会などで、チームで子どもを観ていこうとする意識も高まっている。しかし、問題行動がおさまると支援の要請がなくなるなど、必ずしも継続した支援につながっているとは言えない。

今後は、個別の教育支援計画や個別の指導計画を活用し、継続した支援とその引き継ぎができる取り組みが必要である。

### 3 中学校

ケース検討会で取り上げられる事例は、生徒指導上の問題や二次的な障がいがおきている場合が多い。さらに、生徒の実態には幅があり、行動の見方や捉え方が難しくなっている。そのため、指導や支援について、担当者間で検討することが必要である。

しかし、部活動指導などのため、ケース会等の時間の確保が容易ではない。

今後は、現職教育の機能を活用するなど、研修の機会を設けると共に、学校のニーズに応じた支援が必要な時期に受けられる体制が必要である。

個別の教育支援計画の活用等、小学校からの引き継ぎの情報を効果的に行えるようにすることも重要である。

### 4 高等学校

中学校に比べると、生徒の質が似ているため、教師間で問題を共有しやすい。チームで検討し、生徒を良く観ていこうとする意識が高まっている。卒業後の進路に関する相談が多く、生徒の自立について考えている教師は多い。

今後は、研修の機会を増やし、例えば、生徒指導やキャリア教育などに、特別支援教育をどう取り入れていくかなどの協議が必要と思われる。

## 第3部 幼稚園・学校等への出かける支援の役割

### 1 教育的ニーズの把握

養護教育センターでは、平成17年度より「出かける支援」として要請のあった幼稚園・学校等へ出向き、その実践を支援してきた。その中で、現場の先生たちからは「目の前の子どもとどう関わっていくのか」「この子に今必要な教育は何か」という相談が多く寄せられた。それに対しセンターでは、事例ごとに子どもを観察し、一緒に検討してきた。これは言い換えれば、子どもの教育的ニーズを捉える作業を共に行ってきたと言える。

### 2 チーム支援体制の確立

出向いた現場で大切にしてきたことは、関係者間で子どもに関する情報を集め、実態を把握し、指導の目標を明確にすることである。担任一人ではなく、チームでそのプロセスを共有し、子ども一人一人にとってよりよい教育を練り上げていくことを目指した。支援者間で、子どもの実態を共通理解し、方向性を同じにすることが、よりよい実践につながると考えている。

### 3 先を見通した視点の提供

また、教育的ニーズを捉えるために重要なもう一つの視点は、子どもの視点に立ち、将来へ向けてのひとつの段階として捉えることである。この子は大人になってどういう生活をしてほしいかということを念頭に現在の子どもの捉えることが重要である。担任は、現在の子どもの捉えことに精一杯であり、将来的な見通しが持てないことが多い。将来的な見通しを提供することで、今必要な教育は何かという捉えができるようになる。

### 4 発達と支援の評価

さらに、学校等から求められるものとして「評価」がある。各学校等がセンターに求める評価とは、いわゆる評定ではない。子どもがどこまで力をつけたのか、学習や発達の段階のどこに位置づくのかということである。例えば健診等で「支援の必要な子」との評価があった場合、それだけで

はその子どもの困難さの中身は分からない。子どもがどの段階にあり、なぜつまづくのかを押さえることが、適切な実践を行うためには必要である。学校等は、その評価を専門家に求め、確認することで、実践の改善と推進につなげられると考えている。

継続して「出かける支援」を行ってきた幾つかの幼稚園では、教師の子どもをみる目が育ち、チームで指導と支援を行うようになってきている。年に1度の訪問では、子どもの育ちの評価を行い、発達に応じた教育的ニーズの確認を行っている。

### 5 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の作成と活用

実態把握から教育的ニーズを把握し、実践に結びつけていく、これらの一連の内容を個人ごとにまとめたものが、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」であると捉えられる。また、これらを練り上げる過程は、その作成作業にあたりと考えられる。つまり、教育的ニーズを捉えそれに応える教育実践を行っていくためには、個別の教育支援計画と個別の指導計画を作成し、授業づくりに反映させていくことが重要だと考えられる。

### 6 ニーズに合わせた研修の提供

学校等で特別支援教育を進めていくには、動機付けや知識、方法論など、学校のニーズに応じた内容の研修が必要となる。出かける支援では、それらのニーズを的確に把握し、ニーズに応じた研修を提供していくことが必要である。

障がいのある子どもの支援を地域で行っていくためには、特別支援学校のセンター的機能がこれらの役割を果たしていくことになる。特別支援学校の専門性としても、これらの力を向上させることが課題と言えるだろう。

## お わ り に

平成21年9月に福島県学校教育審議会より「今後の特別支援教育の在り方について」答申が出されました。その基本理念として「地域で共に学び、共に生きる教育」が示され、特別支援教育のステージが「地域主体」の取り組みへと移行してきております。本紀要では、これからの特別支援教育をどう具体的に推進していくか、一つの方向性を見いだせることを願いまとめたところであります。

文部科学省委嘱事業「発達障がい等支援・特別支援教育総合推進事業」を活用して、三春町（町事業「子育てプロジェクト」）ほか関係する皆様と協働で進めて参りましたプロジェクト研究では、将来を見据えた早期からの支援の在り方、通常の学級に特別支援教育の考え方を生かした授業の在り方など、今後学校・地域が主体的に取り組んでいかなければならない内容について先行的に提起させていただきました。また、当センター独自の事業として平成17年度より進めて参りました幼稚園等、小・中学校、高等学校への「出かける支援」では、その成果等を踏まえ今後の特別支援教育推進の在り方についても提起させていただきました。特に、幼稚園（保育所）においては、何とか園内で解決策を見出そうと組織的で自立的な取り組みへと変化し、小・中学校、高等学校においても校内体制を機能させた取り組みへと着実に充実してきております。

このような現状を鑑み、今後「地域で共に学び、共に生きる教育」の理念が着実に地域へ根づいていくためには、学校・地域レベルの取り組みがますます不可欠であると考えております。当センターとしましては、研修・研究、教育相談の全事業をとおして、特別支援教育を担う教員の専門性向上や学校・地域のニーズに応じた支援を継続的に行うことにしております。

最後に、本紀要をまとめるにあたりまして、ご協力をいただきました三春町保健福祉課ほか関係者の皆様には、心より厚く御礼と感謝を申し上げます。本紀要が学校・地域で特別支援教育を推進していく関係方々の一助になれば幸いに存じます。

福島県養護教育センター 企画事業部長 齋藤 秀美

【 執筆者 】 福島県養護教育センター

所 長	吉 田 雄 二
企画事業部長	齋 藤 秀 美
主任指導主事	櫛 田 省 吾
主任指導主事	神 田 豊
指 導 主 事	柳 沼 哲
指 導 主 事	鈴 木 基 之
指 導 主 事	佐 藤 浩 士
指 導 主 事	菅 野 かおり
指 導 主 事	根 本 香奈子
指 導 主 事	榊 原 康 夫

【 協力者 】

田村郡三春町保健福祉課

研 究 紀 要 第 2 4 号

発 行 平成22年 3月 5日

発行所 福島県養護教育センター

〒963-8041 福島県郡山市富田町字上ノ台4-1

Tel 024-952-6497 Fax 024-952-6599

編集兼

発行人 吉 田 雄 二