

研 究 紀 要

第 29 号

平成28年3月

福島県養護教育センター

まえがき

～共に学ぶために～

「障害を理由とする差別の解消に関する法律」が平成28年4月1日から施行されます。この法律では、障害者の権利に関する条約における合理的配慮の定義を踏まえ、合理的配慮の不提供が障がいを理由とした差別にあたるとされ、学校教育においても合理的な配慮への対応が求められるようになります。このようなことを背景として、当センターでは、平成24年度から平成27年度までの4年間、小・中学校で学ぶ聴覚障がいのある児童生徒と肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査及び学校での組織的な支援の在り方を探る研究を継続して行いました。また、教育研究につきましても、支援が必要な子どもと他の子どもとの関係に目を向け、お互いを認め合える学校を目指して、子ども一人一人の学びをに視点をあて、教員のチーム力を生かした授業づくりの取組について研究を進めてきました。

本研究紀要では、今年度に取り組みました、調査研究「特別支援学校のセンター的機能の活用による『共に学ぶ』ための環境づくりを目指して（二年次）」並びに教育研究「小・中学校におけるチームによる支援体制づくりと授業の充実」（二年次）についての研究概要を報告させていただきます。今回の調査研究と教育研究では、福島県立郡山養護学校、福島県立平養護学校、福島市立福島第二中学校、川俣町立川俣小学校、白河市立白河第一小学校、いわき市立郷ヶ丘小学校、いわき市立小名浜第二小学校の各校に研究協力をお願いしました。紀要にまとめましたように、研究協力校の実践からは、この研究の目的にせまる貴重な事例がたくさん報告されました。

文部科学省の「学校基本調査」によると、義務教育段階における特別支援学級で学ぶ児童生徒数は、平成5年度と平成25年度の比較で、小学校は2.6倍、中学校では2.3倍に増加しました。さらに、通級による指導を受けている児童生徒数も、同じ比較で、小学校が5.9倍、中学校は23.5倍に増えています。支援が必要な児童生徒にとって、一人一人の教育的ニーズに応じた多様な学びの場が充実することは大切なことではありますが、「障害者の権利に関する条約」に述べられている共生社会の形成の理念と対比してみると、私たちは「共に学ぶ」ということを常に意識しておく必要があると考えます。このようなことから、この4年間の取組をさらに充実、発展させ、インクルーシブ教育システム推進への足がかりとしていきたいと願っております。

最後になりましたが、研究に御協力いただきました研究協力校の校長先生をはじめ、関係者の皆様方に心より感謝と御礼を申し上げます。

平成28年3月

福島県養護教育センター所長 片寄 一

目 次

まえがき 福島県養護教育センター所長 片 寄 一

<調査研究>

「特別支援学校のセンター的機能の活用による

『共に学ぶ』ために環境づくりを目指して（第二年次）」

～ 小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査を踏まえて ～

・・・ 1

<教育研究>

「小・中学校におけるチームによる支援体制づくりと授業の充実（第二年次）」

・・・ 37

<授業研究支援事業報告>

「チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方」

・・・ 52

おわりに 福島県養護教育センター企画事業部長 橋 本 淳 一

**「特別支援学校のセンター的機能の活用による
『共に学ぶ』ための環境づくりを目指して」(第二年次)
～平成26年度 小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査を踏まえて～**

I はじめに

本調査研究は、平成26・27年度の2年間で行った研究である。二年次である本報告は、一年次である平成26年度「小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査」の結果・分析を踏まえ、二年次である平成27年度「特別支援学校(肢体不自由)のセンター的機能の活用による『共に学ぶ』ための環境づくりを目指して」の実践研究をまとめたものである。

II 研究の背景と目的

1 研究の背景

平成24年7月に中央教育審議会初等中等教育分科会より「インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(以下:報告)が示された。その中で、障がいのある者と障がいのない者が共に学ぶために必要な基礎的環境整備の充実を図るとともに、合理的配慮の提供が重要であることが示された。合理的配慮は、障がい者の権利を擁護するために提供されなければならないものであり、障害を理由とする差別の解消に関する法律(平成25年6月公布、平成28年4月1日施行)において、合理的配慮の不提供が障がいを理由とした差別に当たるとされた。

このような背景を基に本調査研究では、第6次福島県総合教育計画(改訂版)にある障がいのある子どもたちが「地域で共に学び、共に生きる教育」の推進を図る観点を踏まえ、まずは小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況について調査を行い、共に学ぶ上で必要な指導上の配慮や支援の在り方を明らかにしたい。さらに、地域の教育資源の一つである特別支援学校のセンター的機能に求める小・中学校からの支援ニーズを明らかにするとともに、具体的な支援の実践事例を蓄積することで、特別支援学校と一緒にセンター的機能の在り方を検討したい。その上で小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒に対して、児童生徒一人一人の教育的ニーズを踏まえた基礎的環境整備の充実及び合理的配慮の提供についての情報を市町村教育委員会及び小・中学校に提供したいと考えた。

2 研究の目的(2年間)

- (1) 福島県内の小・中学校の通常の学級及び特別支援学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況等について調査し、現状と課題を明らかにする。
- (2) 調査結果を踏まえ、小・中学校側からの支援ニーズを明らかにし、地域の教育資源としての特別支援学校のセンター的機能の活用・促進を図る。
- (3) 市町村教育委員会及び小・中学校が、肢体不自由のある児童生徒に対して基礎的環境整備の充実及び合理的配慮の提供ができるように、「共に学ぶ」ための環境づくりについての情報を提供する。

Ⅲ 研究組織と研究の概要

1 研究組織（一年次）

(1) 研究協力校

福島県立郡山養護学校、福島県立平養護学校

(2) 研究協力機関

国立特別支援教育総合研究所、福島県総合療育センター

2 研究組織（二年次）

(1) 研究協力校（小・中学校）

川俣町立川俣小学校、いわき市立郷ヶ丘小学校

いわき市立小名浜第二小学校、福島市立福島第二中学校

(2) 研究協力校（特別支援学校）

福島県立郡山養護学校、福島県立平養護学校

(3) 研究協力機関

国立特別支援教育総合研究所

3 研究の概要と構想

図1で示すように、平成26年度（一年次）は、当センターが中心となり、調査研究委員会（郡山養護学校、平養護学校、医療機関である総合療育センター）を発足させ、教育事務所、市町村教育委員会の協力を得て、福島県内全ての小・中学校で学んでいる肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査（一次調査、二次調査）を実施した。また、調査設計や結果分析等については、国立特別支援教育総合研究所で行う専門研究B「小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導のための特別支援学校のセンター的機能の活用に関する研究ー小・中学校側のニーズを踏まえてー」と研究協力を図り、研究を進めた。

平成27年度（二年次）は、一年次に行った調査結果の分析を生かし、小・中学校のニーズに応じた特別支援学校のセンター的機能の活用とその発揮により、肢体不自由のある児童生徒の学びの充実を図るとともに、市町村教育委員会や学校が行う基礎的環境整備の充実や合理的配慮の提供に関する実践事例を蓄積した。

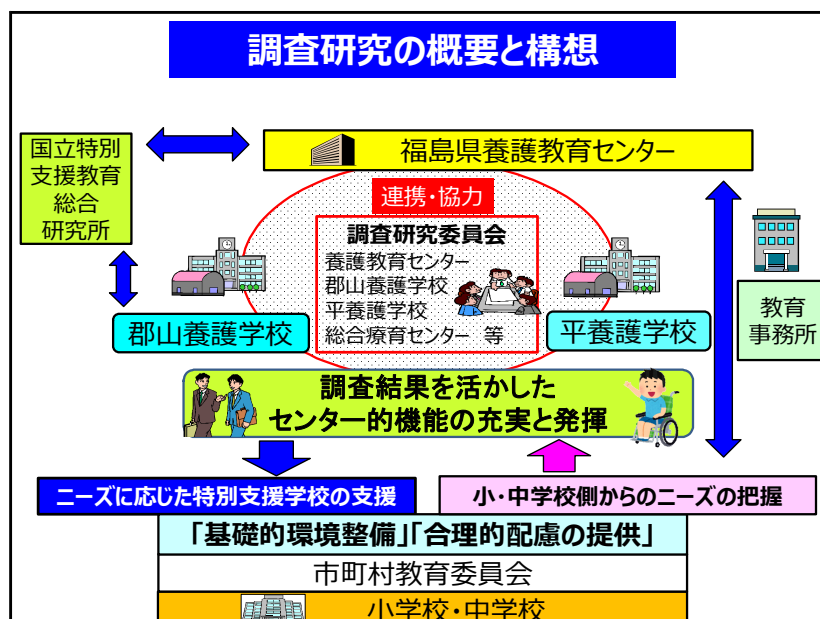


図1 調査研究の概要と構想図

4 研究活動の経過

(1) 平成26年度

当センターによる調査項目の設定及びデータの集計・分析、定例の会議を適宜行った上で、以下の取組を実施した。

- 1) 第1回調査委員会(平成26年5月22日)
 - ・研究の趣旨及び当センターの研究の概要について
 - ・国立特別支援教育総合研究所の研究の概要について
 - ・一次調査の調査項目について
 - ・郡山養護学校、平養護学校のセンター的機能の現状について
 - ・二次調査に向けて
- 2) 一次調査実施(平成26年5月29日)
 - ・各教育事務所を經由し、各市町村教育委員会及び学校へ電子メールを使って、小学校471校、中学校235校に対して実施した。
- 3) 国立特別支援教育総合研究所による平成26年度専門研究B「小・中学校に在籍する肢体不自由児のための特別支援学校のセンター的機能の活用に関する研究」にかかる研究協議会に参加した。(平成26年6月6日)
- 4) 二次調査実施(平成26年9月18日)
 - ・肢体不自由のある児童生徒が在籍しているとされた小学校94校109人、中学校40校46人に対して、郵送にて実施した。
- 5) 第2回調査委員会(平成26年10月29日)
 - ・二次調査の集計報告と分析
 - ・郡山養護学校、平養護学校のセンター的機能の現状と課題について
 - ・次年度の小・中学校のニーズを踏まえた支援の在り方について
- 6) 第29回福島県養護教育センター研究発表会にて調査結果を発表した。
- 7) 平成27年度 調査研究研究協力校の依頼
- 8) 国立特別支援教育総合研究所による平成26年度専門研究B「小・中学校に在籍する肢体不自由児のための特別支援学校のセンター的機能の活用に関する研究」にかかる研究協議会に参加した。(平成27年3月25日)

(2) 平成27年度

当センターによる研究協力校との連絡調整、各校の支援状況を踏まえ、定例の会議を適宜行った上で、以下の取組を実施した。

- 1) 第1回調査委員会(平成27年4月30日)
 - ・当センター平成26年度調査研究結果について
 - ・国立特別支援教育総合研究所の全国調査について
 - ・郡山養護学校、平養護学校のセンター的機能の現状と課題について
 - ・平成27年度調査研究の取組と研究協力校について
- 2) 研究協力校訪問(小学校3校、中学校1校、特別支援学校2校)
 - ・特別支援学校の特別支援教育コーディネーター等が各校へ適宜伺い、その取組の実践を把握・分析し、児童生徒の学びの充実のために必要な配慮や支援の在り方について、各校の教職員と行った。
- 3) 第30回福島県養護教育センター研究発表会にて実践研究の発表した。

IV 平成26年度の調査研究の概要

1 研究の内容と方法

平成26年度に実施した「小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査」にかかる結果の全ての事項は、当センターの Web サイト「研究紀要」第28号に掲載した。<http://www.special-center.fks.ed.jp/kenkyu-houkoku.html> ※平成28年3月現在

2 一次調査の概要

- (1) 小・中学校で学ぶ肢体不自由のある児童生徒の約7割が「歩行の困難さや不安定さ」があるとともに、「学習活動での困難さ」があった。
- (2) 小・中学校で学ぶ肢体不自由のある児童生徒の約7割が、通常の学級に在籍していた。
- (3) 特別支援学級在籍者の小学校32人、中学校14人の計46人の内、肢体不自由の学級に在籍している児童生徒は、小学校7名、中学校5名の計12名であった。
- (4) 該当となった児童生徒の疾患状況は、脳性疾患の脳性まひや脳室周囲白質軟化症が45.3%であった。
- (5) 小・中学校に在籍している肢体不自由のある児童生徒が、特別支援学校と連携している割合は、18.1%であった。
- (6) 支援員又は介助員の配置数は、肢体不自由のある児童生徒が在籍していない学校よりも、肢体不自由のある児童生徒が在籍している学校で配置数が多かった。

3 二次調査の概要

- (1) 回答者の83.3%は、担任であった。回答者の特別支援学級、通級による指導、特別支援学校の経験年数は、1年未満が72人で回答者の約半数を占めた。
- (2) 各教科等での困難さの状況は、体育、音楽、図画工作、家庭、技術・家庭など技能や実技を伴う教科が多かった。
- (3) 図2で示したように、学習上又は生活上の困難さでは、運動、移動、時間、身支度、筆記、姿勢など周囲が「気づきやすい困難さ」が上位の項目であった。また、

行の読み飛ばし、漢字の読み間違い、地図、定規の目盛り、グラフ、図形、資料等の読み取りなど、「周囲が気づきにくい困難さ」の一つであるものの見え方や捉えにくさに関連する項目が下位の項目であった。

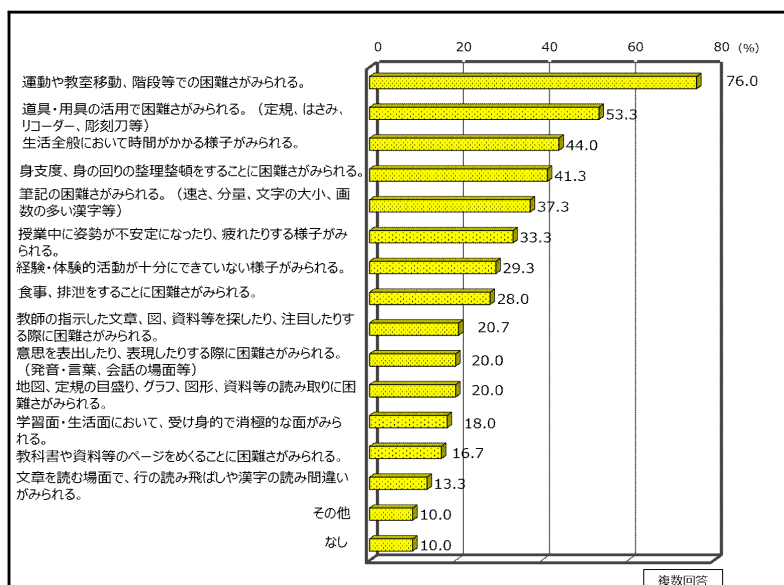


図2 児童生徒の学習上又は生活上での困難さ等の状況

(4) 図3で示したように、学習上又は生活上の困難さを軽減する内容として、教職員間の共通理解や周囲の児童生徒への協力や理解啓発の共通理解や周囲の児童生徒への協力や理解啓発、トイレの改修、段差の解消、支援員の配置、時間の確保など、周囲が気づきやすい生活上の内容が上位の項目を占め、学習面への支援の割合が少なかった。また、「姿勢の安定、筆記、道具や用具、補助具等の活用、教材・教具の工夫」など、学習上の配慮や支援の内容が下位の項目であった。

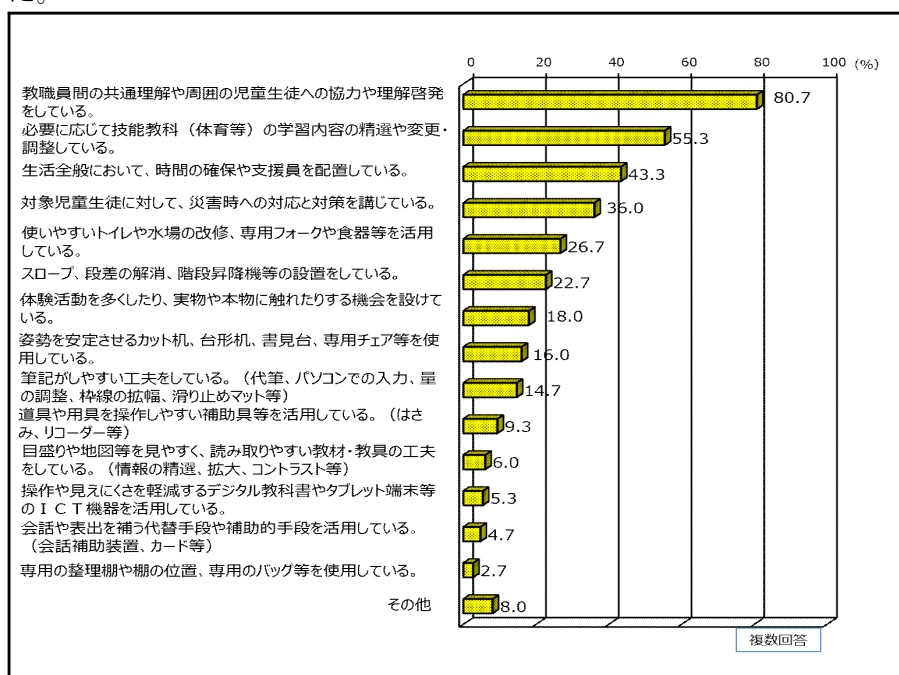


図3 学習上又は生活上の困難を軽減するために行っている配慮や環境整備・支援体制状況

- (5) 特別支援学校のセンター的機能に求める項目は、姿勢や身体の動き、運動・体育等に関する事、肢体不自由のある子どもの理解と対応に関する事、学習内容の変更・調整、配慮や支援事項の相談に関する事が多かった。
- (6) 小・中学校が特別支援学校のセンター的機能を活用して、児童生徒の学習の充実を図る機会を設けることが「可能である」又は「検討したい」学校が 86.7%であった。

4 調査結果の考察

(1) 学習上又は生活上の困難さと軽減するための配慮や環境整備・支援体制等との比較
 次頁図4は、前述した図2「子どもの困難さの現状」と図3「困難さを軽減するために行っている配慮や環境整備等」の中の項目を対応させ、比較させたものである。ドッドの棒線は「子どもの困難さの現状」を示し、濃色の棒線は「困難さを軽減するために行っている配慮や環境整備・支援体制状況」を示した。比較値の差が大きいほど子どもの困難さに対して、配慮や環境整備・支援体制が十分にされていないことになる。特徴的だったものを次頁の図5、図6、図7で示した。

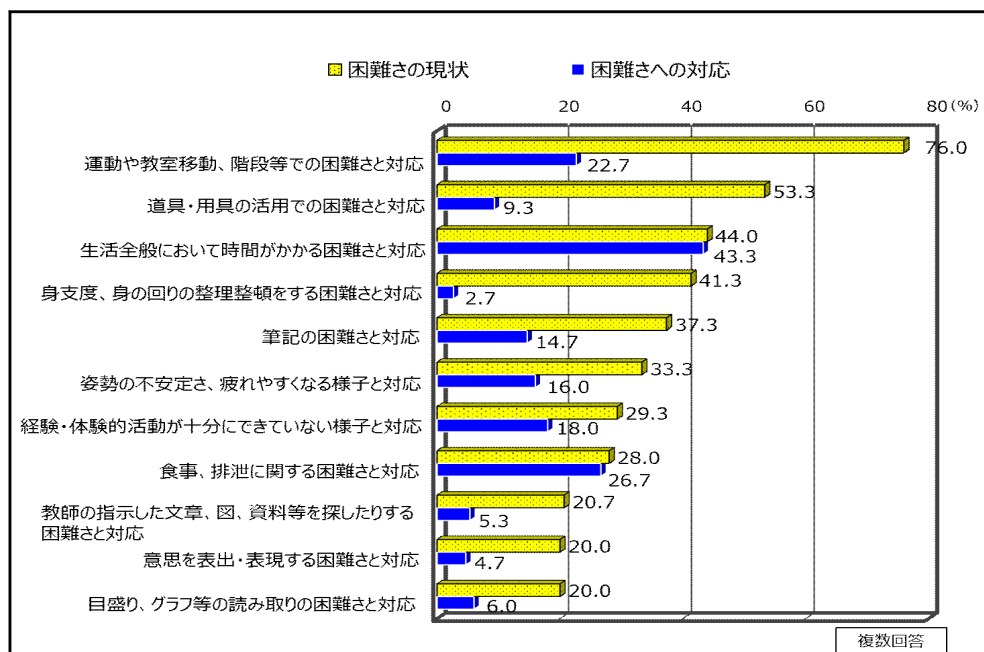


図4 困難さの現状と困難さへの対応の比較

(2) 学習上又は生活上での困難さ等の状況の比較・分析

図5は、生活上の困難さの現状とその対応を比較した図である。「生活全般において時間がかかる様子がみられる」と「生活全般において、時間の確保や支援員を配置している」では、困難さの現状44.0%に対し、対応は43.3%と差が少なかった。

「食事、排泄をすることに困難さがみられる」と「使いやすいトイレや水場の改修、専用フォークや食器等を活用している」では、困難さの現状28.0%に対し、対応は26.7%と同じように差が少なかった。

この比較からは、子どもの困難さ（時間がかかることや日常生活の困難さ）に対して、生活を支える配慮と環境整備はおおよそ対応されていると考えられた。

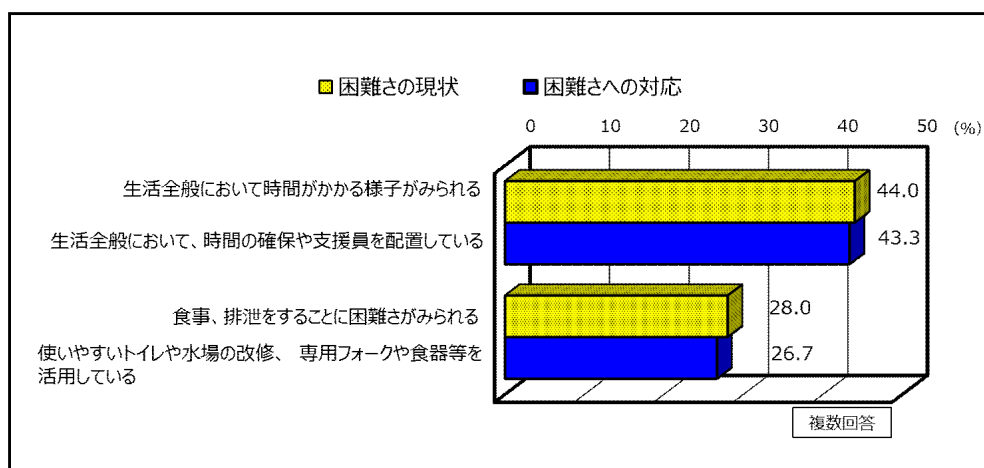


図5 生活上の困難さの現状とその対応の比較（差が小さい項目）

図6は、学習を支える道具等を中心にした比較である。「道具・用具の活用で困難さがみられる」と「道具や用具を操作しやすい補助具等を活用している」では、困難さの現状 53.3%に対して、対応は 9.3%であった。「筆記の困難さがみられる」と「筆記がしやすい工夫をしている」では、困難さの現状 37.3%に対して、対応は 14.7%であった。「姿勢が不安定になったり、疲れたりする様子が見られる」と「姿勢を安定させるカット机、台形机、書見台、専用チェア等を使用している」では、困難さの現状 33.3%に対して、対応は、16.0%であった。

この比較からは、困難さに対する配慮や支援に差が見られた。これらは、道具や用具、筆記の状態など、周りの教員等が「気づきやすい困難さ」であっても、「どのような道具や補助具があるのか」などについて、小・中学校の教員等がわからないことや情報不足があるのではないかと考えられた。

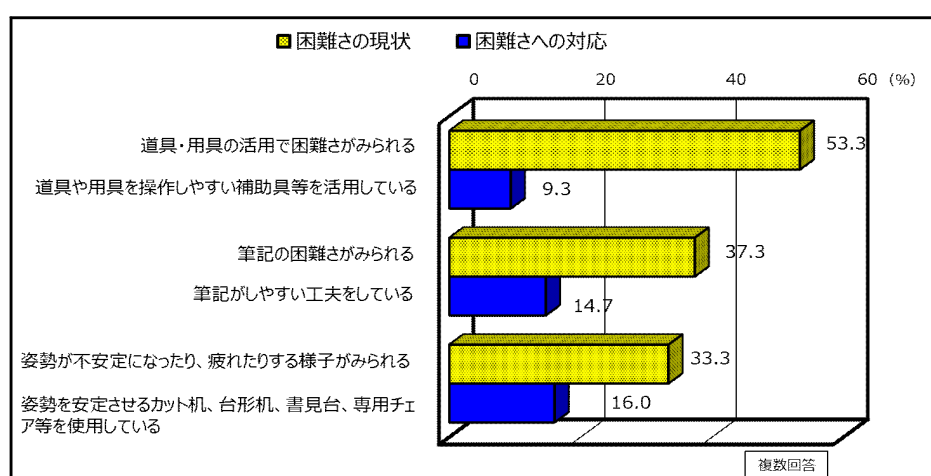


図6 学習を支える道具等を中心にした比較（差が大きい項目）

次頁図7は、脳性疾患のある児童生徒に多く見られる「ものの見え方や捉えにくさ」を中心にした比較である。「教師の指示した文章、図、資料等を探したり、注目したりする際に困難さがみられる」と「操作や見えにくさを軽減するデジタル教科書やタブレット端末等のICT機器を活用している」では、困難さの現状 20.7%に対して、対応は 5.3%であった。

「地図、定規の目盛り、グラフ、図形、資料等の読み取りに困難さがみられる」と「目盛りや地図等を見やすく、読み取りやすい教材・教具の工夫をしている」では、困難さの現状 20.0%に対して、対応は 6.0%であった。

これらの比較からも、困難さに対する配慮や支援に差が見られた。これらは、「ものの見え方や捉えにくさ」といった「周りの教員等が気づきにくい」又は「把握しにくい」内容であると考えられる。これらを把握するためには、日頃の実態把握や観察の方法が重要であることから、特別支援学校のセンター的機能を活用することが有効であると考えられる。同時に、特別支援学校側は、小・中学校に対して「気づきにくい子どもの困難さ」を各学校の実践を通して得られた実例や情報提供を基に支援をすることが必要ではないかと考えられた。

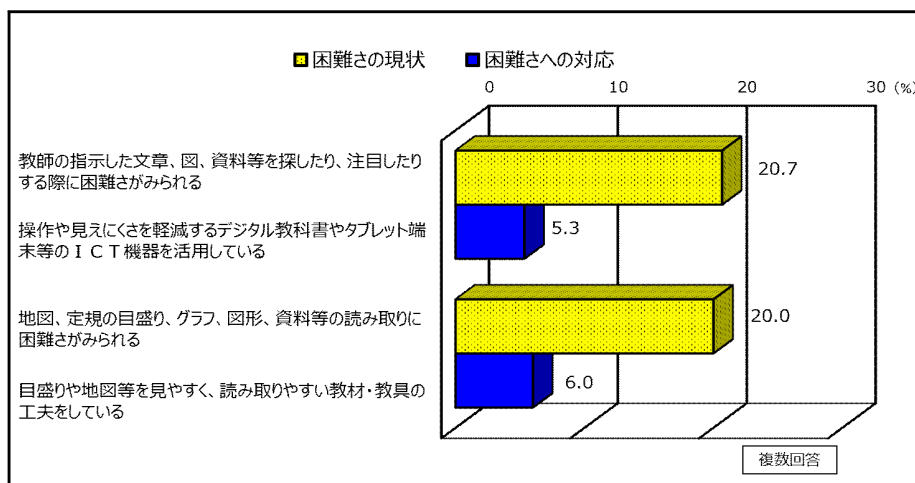


図7 「ものの見え方や捉えにくさ」を中心にした比較

(3) 調査結果・分析のまとめと二年次の実践研究に向けて

- 1) 図5からは、肢体不自由の児童生徒の生活を支える配慮と環境整備は、おおよそされている。
- 2) 図6からは、道具や用具、筆記の状態など周りの教員等が「気づきやすい困難さ」であっても、「どのような道具や補助具があるのか」などについて、小・中学校の教員がわからない状況や情報不足があるのではないかと考えられる。
- 3) 図7からは、「ものの見え方や捉えにくさ」といったことが、「周りの教員等が気づきにくい」又は「把握しにくい」内容であると考えられる。同時に、それらを把握するための実態把握や観察の方法とその配慮や支援について、小・中学校の教員がわからない状況や情報不足があるのではないかと考えられる。
- 4) 学習面への配慮や支援では、約7割の児童生徒が、「学習活動での困難さ」があるという結果に対して、図3で示した困難さを軽減するための配慮や支援で学習面への支援の割合が少なかった。これらから、学習上の困難さは認識しているものの「どのような道具や補助具があるのか」「どのように実態を把握すればよいのか」などの具体的な配慮や支援のイメージ、情報不足等が背景にあると考えられる。
- 5) センターの機能を発揮する上では、回答者の特別支援教育経験年数が、1年未満が48.0%であったことから、小・中学校の教員に対して、できるだけ専門的な用語や言葉を使わずに、わかりやすい言葉で説明したり、具体的な教材や支援機器の提案をしたりすることが重要であると考えられる。

(4) 調査結果の分析を踏まえたセンター的機能について

小・中学校で学んでいる肢体不自由のある児童生徒の学習の充実を図るためには、特別支援学校のセンター的機能の活用が有効であると考えられた。現在、特別支援学校では、センター的機能を発揮するために、教材・教具や支援機器等を分かりやすくしたライブラリー等の充実をはじめとし、地域の教育資源の一つとしての取組が進められている。本研究の研究協力校である郡山養護学校は、平成24・25年度に国立特別支援教育総合研究所の専門研究B「特別支援学校(肢体不自由)のAT

・ICT 活用の促進に関する研究」の協力校として「校内組織の連携による AT 機器の活用に向けた『AT ライブラリー』の取組」について研究してきた経緯がある。これまでの研究の取組と日頃の授業実践の事例や情報提供による支援が重要と考えられる。

V 平成27年度の実践研究

1 実践研究の概要と構想（二次）

平成27年度は、前述した研究の目的（2）で示したセンター的機能の活用・促進を図ることと（3）で示した基礎的環境整備の充実及び合理的配慮の提供による共に学ぶための環境づくりについて研究を進めた。具体的には、図8に示したように特別支援学校の2校（郡山養護学校、平養護学校）、二次調査の該当となった児童生徒が在籍している小学校3校（川俣町立川俣小学校、いわき市立郷ヶ丘小学校、いわき市立小名浜第二小学校）、中学校1校（福島市立福島第二中学校）と所管する市町村教育委員会が連携して、肢体不自由のある児童生徒の学習の充実や支援の方法、支援体制づくり等を一緒に考え、一緒に取り組む実践を中心に研究を進めた。

また、連携していくための大切な視点として、本人の持っている力を最大限に発揮するための配慮や支援を一緒に考えていくと同時に、学習の充実を目指した連携の在り方を一緒に模索し、各地域で連携のシステムを構築する。さらに、これらの具体的な実践事例を蓄積していくことで、市町村教育委員会や学校が行っている基礎的環境整備の充実や合理的配慮の提供に関する実践事例を整理する。そして、当センターがこれらを好事例として提供していくことで、各市町村の教育委員会や小・中学校が、「共に学ぶ」環境づくりの充実が図られ、各地域（市町村）を単位としたインクルーシブ教育システム構築及び推進につながるのではないかと考えた。

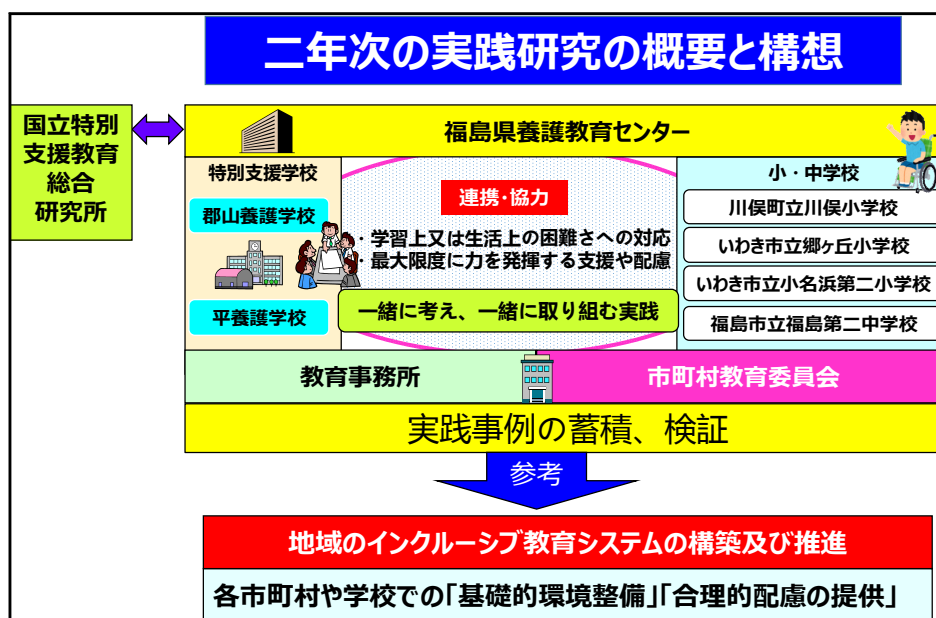


図8 二次の実践研究の概要と構想

2 研究の内容

(1) 特別支援学校のセンター的機能と小・中学校との連携

郡山養護学校は、通常の学級に在籍する川俣小学校と肢体不自由特別支援学級が設置されている福島第二中学校と連携を図り、平養護学校は、通常の学級に在籍する郷ヶ丘小学校と小名浜第二小学校と連携を図りながら取り組んだ。

センター的機能の発揮に当たっては、一年次の実績と結果分析を活かして、小・中学校のニーズに応じた支援が重要であると考え、その観点を次のようにした。

- 1) 「気づきやすい困難さ」である学習を支える配慮や支援
- 2) 「気づきにくい困難さ」であるものの見え方や捉えにくさへの配慮や支援
- 3) センター的機能に求めるニーズの一つである学習内容の変更・調整に関する相談と実践

上記の観点を踏まえ、特別支援学校が小・中学校側のニーズを踏まえつつ、小・中学校の基礎的環境整備の中で「気づきやすい困難さ」をどのようにしたら軽減していけるのか。又は、「気づきにくい困難さ」をどのように理解し、どのように軽減していくことができるのかを一緒に考え、取り組んでいくことが重要であると考えた。そして、それらの配慮や支援が、一人一人の十分な力の発揮につながる取組として蓄積していくことで、一人一人に必要な合理的配慮の提供として整理されることが考えた。

(2) 研究協力校の実践事例の内容（小・中学校の支援ニーズを踏まえて）

1) 川俣小学校の取組

- ・センター的機能を活用して、筆記の困難さを軽減しながら学習活動の充実を図る取組と学習内容の変更・調整について紹介する。

2) 郷ヶ丘小学校の取組

- ・学習内容の変更・調整に関する取組から、体育（ポートボール）の具体例について紹介する。

3) 小名浜第二小学校の取組

- ・これまでの配慮や支援の工夫や共に学ぶ上で大切にしている学級経営について紹介する。

4) 福島第二中学校の取組

- ・これまでの配慮や支援の工夫や環境整備等の紹介及び外部専門家の意見を参考にしながら取り組んでいる自立活動や体育について紹介する。

※ 次頁以降の写真は、各学校、保護者から掲載の同意を得ています。

3 実践事例1 川俣町立川俣小学校、福島県立郡山養護学校

(1) 各学校に関すること

【川俣小学校】

川俣小学校は、福島県の北部に位置する川俣町にあり、福島市中心部から約20km離れた場所にある。児童数は、212名で知的障がい特別支援学級1学級、自閉症・情緒障がい特別支援学級1学級の計2学級設置されている。

肢体不自由のある児童は、5年生に1名、3年生1名の計2名が通常の学級に在籍している。本事例で取り上げる肢体不自由のある児童は、通常の学級の5学年に在籍している。学校に支援員は4名配置されており、その内の2名が肢体不自由のある児童を担当している。学校は、オープン教室で開放感があり、給食時には全児童がランチルームに集まって食べる(写真1)など、児童同士が常にふれあえる工夫がされている。



写真1

【郡山養護学校】

郡山養護学校は、県の中央に位置する郡山市にある特別支援学校(肢体不自由教育)である。小学部、中学部、高等部が設置され、児童生徒195名が在籍している学校である。教育課程は、小学校、中学校、高等学校に準ずる教育課程から、自立活動を主とした教育課程まで、一人一人の障がいの程度や特性等に応じた指導を展開している。センター的機能の特徴は、地域支援部を中心としながら、各学部、各部、委員会、教科部会など、ケースに応じて横断的に組織を機能させ、各組織が連携しながら、ニーズに応じた多面的な支援の内容や方法を検討し、専門性の高い支援を目指している学校である。

(2) 対象児童(5年生)について

A児は、脳性まひによる肢体不自由があり、手指や体幹に機能障がいがある。日常生活での状況は、電動車椅子を使用して移動し、日常生活である食事やトイレ、着替え等の全てにおいて支援を必要としている。また、姿勢が不安定になったり、疲れたりする様子が見られることがある。A児は「友達と同じようにやりたい」「挑戦したい」という願いや思いをもっており、保護者も「できるだけ、本人の希望を大切にやらせたい」と願っている。

学習面では、筆記、教科書のページをめくること、定規やはさみなどの道具や用具の活用にも困難さがあり、生活全般において時間を必要とする。性格は控えめで、自分から友達に積極的に話しかけることは少ないものの、運動会のアナウンス係を自ら引き受けたり、地域の特色を表した「川俣カルタ」を作成したりするなど学習面での意欲が高い児童である。

(3) 川俣小学校の取組

5学年は2学級設置されており、1学級20数名程度である。学習場面では、児童同士の学び合い(写真2)を大切にしている。児童同士が互いに丸付けをしたり、「どうして？」の質問に説明を加えて答えたりしている。障がいのあるなしにかかわらず、教え合ったり、質問し合ったりしながら、児童同士が互いに学級の一員であることを自然に認識できるように取り組んでいる。また、支援員は、教室の後方に待機し、A児からの支援の要請を受けてから対応し、児童同士の関係性を妨げないように取り組んでいる。

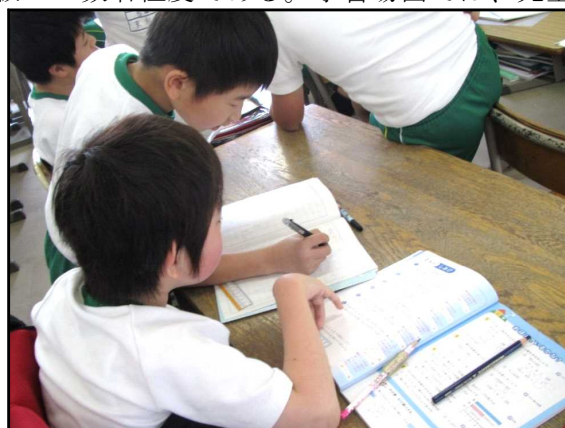


写真2

(4) 特別支援学校のセンター的機能活用までの経緯

A児の担任は、今年度の4月に赴任し、教職経験の中ではじめて肢体不自由のある児童を担任する不安と、どのように指導していけばよいのかについて悩んでいた。具体的には、家庭科の指導や宿泊活動の計画、参加方法、トイレ、食事の支援の仕方の配慮や支援などの様々な悩みがあった。これらの日常生活上の配慮や支援については、特別支援教育コーディネーター(校内で支援を必要とする児童の状況を把握している特別支援学級担任)や担任を中心とした校内支援体制の中でおおそ対応することができた。しかし、各教科等の授業での筆記の困難さについては、どのように配慮や支援をすればよいかわからない状況であった。A児の筆記の状態は、鉛筆に滑り止めグリップを付けて、親指と人差し指の間に鉛筆を挟めて書く(写真3)。そのため、筆記に時間がかかってしまったり、筆圧が弱く、薄い文字になったりする。また、5年生になり、書字量や計算量が多くなってる現状があった。A児自身は、精一杯取り組んでいるが、周りの児童よりも、書くことが遅いことを本人も認識しており、担任としても、A児の学習意欲を維持しながら、さらに力を伸ばし十分な学習量を確保させたいと考えていた。また、筆圧が弱く、薄い文字や数字になっていることから、机間指導等での丸付けでは、文字や計算の途中式をスムーズに読み取ってあげられずに、A児に聞いて確認したり、時間をかけて丸付けをしたりしていた。担任として、このような状況を変えたいと強く思うものの「どのような配慮や支援があるのか」について、校内支援体制の中でも、見出せずに苦慮していた。その後、養護教育センターから、郡山養護学校のセンター的機能の活用方法等について、説明を受け活用することとなった。

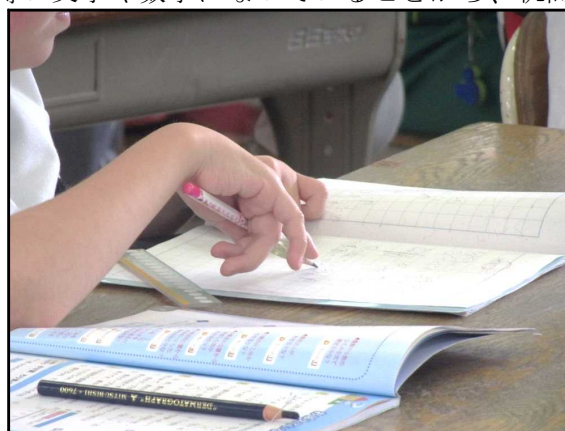


写真3 A児の筆記の様子

(5) A 児に対する配慮や支援の実際

1) タブレット端末の活用状況（センター的機能の活用を活かして）

筆記の困難さ（筆圧、時間がかかること）を軽減するために、センター的機能を活用してタブレット端末の使用について一緒に考え取り組んだ。具体的には、郡山養護学校で行っているタブレット端末を活用した授業を参考にして、A 児の障がいの状態等を踏まえ、算数の計算をする時（写真4）に、タブレット端末を活用することとなった。使用の状況（写真5）としては、筆圧に関係なくはっきりと書かれており、間違ったところは、赤で訂正し、正答には、赤で丸が付いており、A 児自身が便利に使っている。担任によると、「筆圧に関係なく、はっきりと書かれていること」「書くスピードが3倍程度速くなったこと」「問題を解く量も増えたこと」をメリットとして述べていた。



写真4

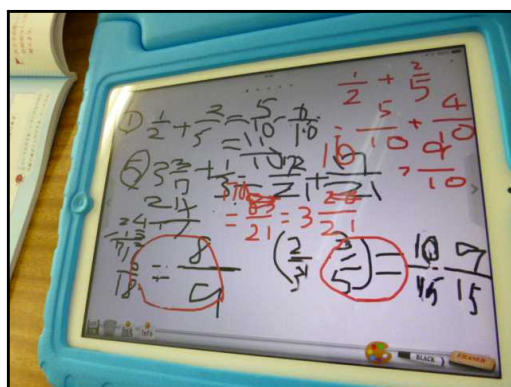


写真5

2) 移動や生活に関する環境整備の状況

丘の傾斜に沿った3階建ての校舎であるため、2階への小上がり階段、3階への中折れの階段がある。そのため、階段の昇降時は、移動式電動昇降機（写真6）を設置し、電動車椅子に乗ったまま階段を移動できるようにしている。また、ランチルームへの出入り口には、階段とスロープが併設されている他、校舎から中庭への出入り口にも簡易スロープを設置している。

トイレは、入学時に身体障がい者用トイレに改修し、車椅子のまま入れ、介助者も動きやすい広いスペースとなっている。また、トイレの両側には、手すりがあり簡易ベッドが設置されている。現在は、体の成長により、手すりを可動式の手すりに改修するなど、常に使いやすいように工夫をしている。



写真6

3) 教材・教具、支援機器や姿勢等について（センター的機能の活用を活かして）

パソコンを使う授業での支援機器の活用では、郡山養護学校から提案されたトラックボール型のパソコンのマウスを使用している。はじめは、郡山養護学校の物品を借用し、現在は、学校として整備した。担任によると、「A 児自身が、使いやすいことを実感しているので、総合的な学習の時間等の調べ学習の他に、担任外の教員が指導するクラブ活動でも使用している」と述べていた。

同様に、A 児が使っている市販のテーブルをカット机に変更することによる A 児の学習への効果（姿勢の安定、腕の動かしやすさ等）の提案を受け、学校から市町村教育委員会へ購入を要望し、カット机を整備した。その他にも、水泳（プール）の活動では、郡山養護学校の貸し出し用の車椅子を使い、A 児が車椅子に乗ったままシャワーを浴びたり、プールサイドまで移動したりとスムーズな移動と安全を確保している。

4) 学習内容の変更・調整（音楽・家庭科）について

音楽の鍵盤ハーモニカを使っての和音の学習(写真7)では、次のように内容の変更・調整を行った。和音を奏でる際に3本指を一緒に使うことは難しいことから、I度の和音であれば、「ド」の単音を出し、IV度の和音であれば、「ファ」の単音を出すことに、変更・調整をして取り組んでいる。

また、縦笛の演奏では、指先の困難さにより難しいことから、打楽器のリズムを担当するなどして、授業を展開していた。その後、郡山養護学校から紹介され、一緒に検討したタブレット端末の楽器アプリを使って、指先の困難さを軽減しながら演奏できるアプリ（縦笛の音源）を使い演奏することで、A 児と学級の友達が一体となって、演奏ができるようになっている。



写真7

家庭科の裁縫では、手と指先の状態から手縫いが難しいため、支援員の補助のもと、ミシンを活用して直線縫いなどの実体験(写真8)を大切にした授業を展開している。自ら針と糸を使って手で縫う技能として評価は難しいが、直線縫いの理解をしながら、かがり縫い、なみ縫いなどの特徴や違いを A 児が言葉で説明することで、評価することは可能であることなどを、郡山養護学校のセンター的機能を活用して一緒に考え取り組んでいる。



写真8

(6) センターの機能の活用による小学校の成果と課題

【成果】

- 1) 「気づきやすい困難さ」である筆記、道具や用具の使用について、どのような配慮や支援があるのかを、実物や具体的な情報を知ることで、A 児に必要な配慮や支援の提供の充実につながった。
- 2) A 児に対して行っている配慮や支援を見直しながら一緒に考えることで、新たなアイデアや具体的な配慮や支援を検討することができた。
- 3) 肢体不自由による指先のまひや腕の可動範囲の狭さなどの困難さがあっても、教材や支援機器等の活用によって、A 児の可能性を見出し、持てる力を活かす配慮や支援を提供できた。
- 4) 学習内容の変更・調整の幅が広がり、A 児の活動量が増えると同時に、タブレット端末の活用により、筆記のスピードが上がり学習量も増え、学習の質が向上した。

【今後に向けて】

有効な配慮や支援について、本人、保護者と確認・共有しながら「個別の教育支援計画」等へ明確に記入し、担任や指導者の変更、進学時において、確実な引き継ぎをしていくことが必要と考えられる。また、校内における特別支援学校のセンター的機能を教育資源の一つとして位置づけ、有効に活用していくことが期待される。

※特別支援学校の成果と今後に向けては、総合考察にて記載。

4 実践事例2 いわき市立郷ヶ丘小学校、福島県立平養護学校

(1) 各学校に関すること

【郷ヶ丘小学校】

郷ヶ丘小学校は、福島県の南東部に位置するいわき市にある学校である。周辺は、住宅街となっており、人口が密集している地域の学校である。児童数は、557名で、知的障がい特別支援学級1学級、自閉症・情緒障がい特別支援学級1学級が設置されている。肢体不自由のある児童は6年生に1名が通常の学級に在籍している。支援員は3名配置されており、その内1名が肢体不自由のある児童を担当している。校舎は3階建てでエレベーターはない。また、バリアフリーではなく階段や段差がある。教室は3階にあるが、体育以外での特別教室は、全て3階にあり移動の困難さを軽減している。

【平養護学校】

平養護学校は、郷ヶ丘小学校と同じいわき市北部にある特別支援学校（肢体不自由教育）である。小学部、中学部、高等部が設置され、児童生徒92名が在籍している学校である。教育課程は、小学校、中学校、高等学校に準ずる教育課程から、自立活動を主とした教育課程まで、一人一人の実態に応じた指導を展開している。また、同市にある独立行政法人国立病院機構いわき病院内に病院訪問学級を設置している。

(2) 対象児童（6年生）について

B児は、二分脊椎による肢体不自由があり、両足に短下肢装具を着用している。移動では、クラッチ（つえ）を使用し移動している。階段の昇降では、手すりにつかまって自分で歩いている（写真9）。B児とその保護者は、できるだけ車椅子を使わずに歩くことを取り入れた生活を希望している。

学習面では、図工や家庭科などにおいて手指の細かい動きを必要とする活動、道具や用具など、操作の取扱いに困難さがある。また、教師の指示理解や記憶の保持等に困難さがみられることがある。性格は、おとなしく自分から友達に積極的に会話をすることはあまり多くない。



写真9

(3) 郷ヶ丘小学校の特徴的な取組

支援員日誌を活用し、常に校内支援体制を見直しながら取り組んでいる。具体的には、担任、特別支援教育コーディネーター、教務主任、教頭、校長が毎日丁寧に読み、日々の課題を早めに把握したり、支援員のよい支援やB児の成長を確認したりするなど、互いにコメントを載せながら共通理解を図っている。また、課題等があれば「今、できることは何か」の考えを大切にしながら、共に学ぶ環境づくりに取り組んでいる。

(4) 特別支援学校のセンター的機能活用までの経緯

以前より保護者が同市内にある平養護学校に相談等をしており、そこでの情報を保護者を通して提供いただき指導・支援を行う間接的な連携をしていた。本調査研究の指導

・支援での難しさを回答する項目では、「自分でできることは自分でするという意識を高める」とことと回答していた。その後、研究協力校となり、養護教育センターの指導主事とこれまでの B 児への配慮や支援を整理した。その中で、B 児が夏休み前に手術を検討しており、術後の障がいの状態の変更等に対する配慮の方法や2学期から支援員が変更になることを踏まえ、センター的機能を活用することとなった。特に、支援員に関する支援の要請では、支援員が肢体不自由児へかかわることが初めてで、身体の動きや姿勢、介助の仕方、児童同士の関係性を大切にしたい支援の在り方などについて理解を進める必要があると考え、支援の要請に至った。また、A 児の体育について、これまでの参加方法を見直しながら、体育の内容の変更・調整等についても一緒に考え、一緒に取り組むこととなった。

(5) B 児に対する配慮や支援の実際

1) 移動に関する支援や安全確保

校舎内は、バリアフリーではないため、体育館の入り口の階段(写真10)などでは、支援員が安全確保を行いながら、本人の「できるだけ自分で歩き体力をつけたい」という願いを尊重しつつ支援をしている。また、体育や特別活動以外の授業は、全て同じフロアで学習ができるように、教室配置を行っている。しかし、校舎の造りとして、横の移動距離が長く時間を要することから、トイレ等も含めると授業開始に間に合わないことが想定された。そのため、B 児の「できるだけ自分で歩き体力をつけたい」という思いと「学習時間を確保していく」ことの2つについて、本人、保護者、学校と丁寧に相談・検討した。その結果、学校で準備した車椅子を各階に設置(写真11)し、スムーズな移動と学習時間の確保をしていくための配慮をしていくこととなった。



写真10

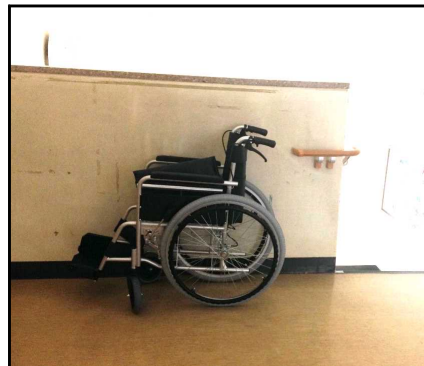


写真11

2) 姿勢の保持等

教室での学習では、姿勢を安定させるための専用椅子を使用し、安定した姿勢で学習ができるようにしている。同時に、緊急時の避難等を考慮し、出入り口に近い席にしている。また、B 児は、定期的に医療機関でのリハビリを受けており、そこでの情報については、保護者から情報を得ながら、よりよい支援に取り組んでいる。

3) 体育における内容の変更・調整（センター的機能の活用を活かして）

2学期に行った体育（ポートボール）の授業について、センター的機能を活用して、内容の変更・調整を一緒に考え取り組んだ。具体的には、特別支援学校で行っている体育（球技）でのルールの変更の具体例を伝えた後、B 児以外の児童の活動量を確保

させながら、どこまで変更できるかや何を参考にできるかなどを一緒に考えた。また、担任が「子どもたちにも考えさせてみたい」という話を踏まえ、次のようなポートボールの変更と調整を行った。通常のポートボール(写真12)は、台の上に立った児童に向けてシュートされたボールをキャッチすれば得点となる。しかし、B児は、台の上に乗ることやコート内を車椅子で激しく動き回ることが、互いに危険が伴うことが想定されることを踏まえ、次のように内容の変更・調整(写真13)を行った。B児は、台の上には乗らずにシュートとなるパスをキャッチする役割となるが、コートの端の決められたスペース(白線と壁の間の範囲)を支援員の補助のもと、横に動き回りバウンドパスや放物線を描くパスを、キャッチすれば得点となるようにし、その得点を2倍にする変更・調整をした。また、試合の合間にB児が所属するチームの児童同士が集まり、どのような工夫をすれば、得点になりやすいかを考え、互いに尊重しながら取り組んだ。



写真12

担任は、授業のまとめで「みんな体格が違う。ドリブルの速さも違う。その巧さも違う。一人一人みんな違う。そのような中で、どのようにしたら、みんなが楽しく、同じ目的に向かって取り組めるかを今後も考えていこう。」と、子どもたちに伝え、共に学ぶ授業を展開している。



写真13

(6) センターの機能の活用による小学校側の成果と今後に向けて

【成果】

- 1) 気づきやすい困難さ(動きや時間等)への対応にとどまらずに、学習内容の変更・調整をすることで、B児の参加できる学習内容やその幅を広げることができた。
- 2) 学習内容の変更・調整の一部を児童たちと考えたことで、障がいのない児童が、障がいのある児童と共に学ぶ上で必要な配慮について学ぶことができた。
- 3) 支援員による支援が、支援員とB児という関係から、B児と周りの児童をつなぐ関係へと変わったことで、B児が少しずつ友達と意欲的にかかわるようになった。

【今後に向けて】

保護者を通して特別支援学校との連携は図られていたが、学校として連携していくことも期待される。また、B児の教育的ニーズの把握や指導の充実のための配慮、学習内容の変更・調整等を早めに取り組むとともに、定期的に見直す際に活用していくことが期待される。

※特別支援学校の成果と今後に向けては、総合考察にて記載。

5 実践事例3 いわき市立小名浜第二小学校、福島県立平養護学校

(1) 各学校に関すること

【小名浜第二小学校】

小名浜第二小学校は、福島県の南東部に位置するいわき市にある学校である。周辺は、太平洋に面した小名浜港を中心とした港湾地域となっており商業地、住宅地が密集している地域である。児童数は、468名で通級指導教室（注意欠陥多動性障がい）1教室、知的障がい特別支援学級2学級、自閉症・情緒障がい特別支援学級1学級が設置されている。肢体不自由のある児童は通常の学級6年生に1名在籍している。支援員は3名配置されており、その内1名が肢体不自由のある児童を担当している。校舎は4階建てでエレベーター等はなく階段や段差があり、教室は3階にある。

【平養護学校】

平養護学校については、「実践事例 2」に同じである。

(2) 対象児童（6年生）について

C児は、脳性まひによる肢体不自由があり、手指機能の困難さと両足に靴型装具を着用している。通常の移動では、クラッチ（つえ）を使用し、階段の昇降では、支援員の見守りのもと手すりにつかまって自分で移動している。体育や特別活動などの場面(写真14)では、学習内容に応じて車椅子を併用している。学習面では、筆記、道具や用具などの取扱いに時間がかかる。また、教師の指示した図や資料等を探したり、注目したりすることに困難さがみられることもある。性格は、自分のことは自分でしようとする意欲が高い反面、自分ではスムーズにできないことや難しいことであっても、周りに支援を依頼することが少なく、自立心が強く出てしまう面がある。



写真14

(3) 小名浜第二小学校の特徴的な取組

児童同士が互いに思いやりをもった関係性を基盤にした学級づくりをしている。具体的には、障がいのあるなしにかかわらず、互いに困っている人がいたら、手を貸してあげることや手を貸さずに声かけや励ますことも思いやりのひとつであることなど、具体的な場面を担当が捉え、指導しながら相互理解に取り組んでいる。また、支援員による支援は、体育と行事等の移動時のみであることから、C児への支援や協力が必要な場面(写真15)では、学級の児童又は担当が主に支援をし、共に学ぶ環境づくりに取り組んでいる。



写真15

(4) 特別支援学校のセンター的機能活用までの経緯

これまでは、通常の学級で学ぶ発達障がいのある児童について、特別支援学校の巡回相談等を活用したことはあったが、肢体不自由のある C 児について、特別支援学校のセンター的機能の活用はなかった。本調査研究の指導・支援での難しさを回答する項目では、施設設備等を含めた環境整備の在り方、学習内容の理解に時間を要することと回答していた。その後、研究協力校となり、養護教育センターの指導主事とこれまでの C 児への配慮や支援の取組を整理した。その中で、筆記の配慮や支援の在り方、姿勢の保持等を踏まえ、平養護学校のセンター的機能を活用することとなった。具体的には、授業参観を通して、C 児への配慮や支援の状況を確認しながら、改善できることは何かを大切に、C 児の力が発揮できる配慮などについて一緒に考えることとなった。

(5) C 児に対する配慮や支援の実際

1) 運動会

100 メートル走では、C 児のスタート位置を 50 メートルに変更し、ゴール周辺で競えるように内容の変更・調整(写真16)をしている。変更・調整にあたっては、本人との話し合いを経て、担任が周りの児童に説明し、児童同士が互いに認め合えるように配慮するとともに、保護者とも確認を取り内容の変更・調整を行った。また、鼓笛パレード(写真17)の参加方法についても、本人の希望(鍵盤ハーモニカ)を踏まえ、学年会を経て、保護者と確認を取りながら、支援体制(支援員の配置)を調整した上で C 児の力が十分に発揮できるように取り組んでいる。



写真16



写真17

2) 姿勢の保持等(センター的機能の活用)

教室での学習では、姿勢を安定させるための専用チェア(写真18)を使用している。授業参観をした平養護学校の特別支援教育コーディネーターからは成長に伴ってサイズが合っていないことを担任等と一緒に確認し、その状態が及ぼす姿勢保持の難しさ、さらには、疲れやすさへの影響等について、情報提供を行った。現在は、保護者を通して新しい車椅子を含め申請中である。また、災害時の避難等を考慮し出入口に近い席にしている。



写真18

3) 授業での工夫（筆記や道具等を中心に）

筆記に関する配慮や支援では、周りと比べると遅い程度の困難さであるため、できるだけ自分で書く（写真19）ようにしている。しかし、時間内に書き終えることができないこともあるため、本人と相談し担任が代筆するようにしている。また、授業で考えることに重点を置きたい場合は、黒板の色別（重要なポイント）の部分だけを記入させ、考えさせる時間を確保するなど、授業のねらいに応じて調整している。

算数の図形を扱う学習では、展開図をはさみで切り、立体を組み立てる学習などでは、教師が目の前で切って見せながら、組み立ては C 児自身が立体を理解できるように、手で触れ試行錯誤して立体を実感できるように工夫をしている。



写真19

（6）センター的機能の活用による小学校側の成果と今後に向けて

【成果】

- 1) これまでの学習内容の変更・調整、配慮や支援の方法などについて確認・評価を一緒に行うことで、今後優先していく配慮や支援について明確にすることができた。
- 2) 気づきやすい困難さである姿勢や身体の動きだけではなく、その背景にある学習への影響等について理解を深めることができた。
- 3) これまでの配慮や支援を整理することができた。また、個別の教育支援計画に C 児に必要な配慮や支援として記入し、地域にある中学校への進学につなげる準備ができた。

【今後に向けて】

医療機関（理学療法・作業療法）との連携では、保護者を通して連携はされているものの、定期的なリハビリテーションを受けていることや身体の成長に伴う配慮や支援の変更などに着目していくことが期待される。そのためにも、特別支援学校のセンター的機能を活用し、どのような手続きや手順で行っているかなどの活用を含め、それらの情報を積極的に把握することが期待される。

※特別支援学校の成果と今後に向けては、総合考察にて記載。

6 実践事例4 福島市立福島第二中学校、福島県立郡山養護学校

(1) 各学校に関すること

【福島第二中学校】

福島第二中学校は、福島県の北部に位置する福島市にある学校である。周辺は、商業地、住宅地が多く、交通量の多い国道4号線沿いにある学校である。生徒数は、289名で、肢体不自由特別支援学級1学級、知的障がい特別支援学級1学級、自閉症・情緒障がい特別支援学級1学級が設置されている。肢体不自由のある生徒3名は、全員特別支援学級に在籍し、協力員（支援員）3名が配置されている。協力員は、主に交流及び共同学習での支援と日常生活上の支援を行っている。校舎は、3階建てで教室は2階にある。エレベーターが一機設置され、随所にスロープ等があり、バリアフリーの環境整備がされている。

【郡山養護学校】

郡山養護学校については、「実践事例 1」に同じである。

(2) 対象生徒（2年生2名、3年生1名）について

D生は、二分脊椎による肢体不自由があり、車椅子を使用し介助なしでスムーズに移動する。排泄等は専用のトイレで自己導尿、排便を自分で対応している。左手に軽いまひがあり、手指の小さな動きを必要とする際に困難さがある。授業等での道具や用具等の活用では、D生が支援を必要と判断し、協力員に要請するようにしている。筆記に時間はかかるが学習意欲は高く、家庭学習も欠かさず行っている。交流及び共同学習では、体育、自立活動以外を通常の学級(写真20)で学んでいる。支援学級では、カット机を使用し、交流先の学級では、車椅子に乗ったまま標準的な机を使用している。

E生は、二分脊椎、水頭症による肢体不自由があり、車椅子を使用し介助なしでも移動することができる。排泄等は専用のトイレで自己導尿、排便を自分で対応している。記憶の保持に困難さがみられることから、宿題や提出物等の忘れ物がないように、協力員の支援を受けながらメモを取る習慣を身に付けるようにしている。交流及び共同学習では、体育、自立活動以外は、通常の学級で学んでいる。支援学級では、カット机を使用し、交流先の学級では、車椅子から移乗して標準的な椅子と机を使用している。

F生は、脳性まひによる肢体不自由がある。独歩で移動できるが、不安定であるため、移動の際は、必ず協力員が付き添って安全確保をしている。また、細かい文字や図、空間認知など、ものの見え方や捉えにくさに困難さがみられ、眼科医からは、斜視と下方の視野が狭いことの見立てがある。そのため、学級での座席の位置や配布プリント等を拡大する配慮により学習をしている。交流及び共同学習では、体育、美術、自立活動以外は、通常の学級で学んでいる。どちらの学級においても標準的な机や椅子を使用している。



写真20

(3) 福島第二中学校の特徴的な取組

特別支援教育コーディネーターを中心とした校内支援体制が整っている。交流及び共同学習の実施では、3名の生徒の配慮や支援事項について教科担当の教員と丁寧に共通理解を図っている。各授業を実施している中で不都合等があった場合、本人からの申し出や協力員からの情報をもとに、教科担当の教員と相談し必要に応じて支援の方法や配慮を改善している。

また、年度初めに保護者の協力を得た上で、医療機関（理学療法、作業療法）からの情報を得る機会を学校として設けている。具体的には、放課後の時間に担任がリハビリの様子を見学し、医療側から見た姿勢や身体の動きで大切にすべきことや配慮について、情報を得る。それを踏まえ、担任は各授業を行う上で参考となる姿勢や身体の動き等を個別の指導計画等に整理し、自立活動や体育等での授業（写真21）を展開している。その他に、各生徒の興味・関心を活かして部活動にも所属しており、学校全体として、共に学ぶ環境づくりに取り組んでいる。



写真21

(4) 特別支援学校のセンター的機能活用までの経緯

郡山養護学校とは、高等部進学に伴う教育相談等で連携しているが、肢体不自由特別支援学級として特別支援学校のセンター的機能の活用はなかった。本調査研究の指導・支援での難しさを回答する項目では、肢体不自由のある生徒の自己受容への支援、空間認知や見え方に困難さのある生徒への指導の在り方と回答していた。その後、研究協力校となり、養護教育センターの指導主事とこれまでの配慮や支援の取組を生徒ごとに整理した。その中で、自立活動の視点（身体の動きや姿勢等）を踏まえた体育の授業づくりについて、特別支援学校のセンター的機能を活用して、一緒に授業を考えることとなった。

(5) 3名の生徒に対する配慮や支援の実際

1) 学校又は学級の環境状況

昇降口、体育館、校庭には、スロープ(写真22)が設置されており、スムーズな移動が可能となっている。特別支援学級出入口の反対側には、エレベーターが設置(写真23)されている。また、自己導尿や摘便を必要とする生徒のために、教室の近くに車椅子、介助者等も入ることのできる身体障がい者用のトイレを設置している。

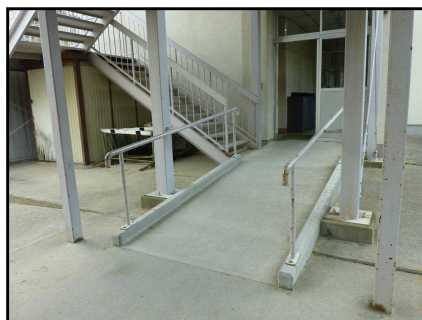


写真22



写真23

教室は、出入り口のドアに大きな取手を付けた引き戸になっており、車椅子の生徒でも使いやすいように配慮されている。また、車椅子に乗ったままでも、洗う手が蛇口に近付けるように工夫された手洗い場や手を差し出せば、水や石けんが出る自動水栓式の手洗い場が設置(写真24)されている。その隣には、雑巾等を洗う時に、操作しやすいように、取手が付いたレバー式の水道など、肢体不自由のある生徒でも自立的な活動ができるようになっている。



写真24

2) ものの見え方や捉えにくさへの対応

F生は、もの見え方や捉えにくさの困難により、細かな文字や図表を見ただけで「難しい」と感じてしまい、やる気がでなくなることがある。そのため、担任は、「どの程度文字を大きくすれば見やすいのか」や「文字のスペース、書体等によって違うのか」など実態把握を行い、実際に配布されたプリント等をF生と確認した上で、次のように対応している。

基本的には、文字の大きさは、12ポイント程度の大きさにすることで見え方や捉えにくさが軽減できることから、10.5ポイントで作成した問題等をB5サイズからA4サイズへ、A4サイズからB4サイズへなど、コピー機で拡大・調整することで対応している。そのため、交流及び共同学習で担当している各教科担当の全ての教員は、中間・期末テストや各種テスト、配布資料等を上記のように拡大することが、F生に必要な配慮であることとして共通理解されている。具体的(写真25)には、右側がA4サイズで作成された通常の数学の小テスト、左側がB4サイズに拡大したF生用の小テストである。また、文部科学省が実施している全国学力・学習状況調査においても事前申請をした上で、拡大版を利用して、生徒の最大限の力が発揮されるように配慮している。

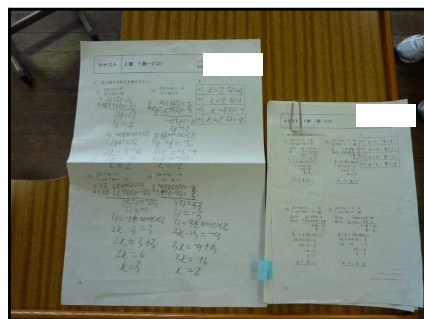


写真25

3) 体育の授業づくり(センター的機能の活用を活かして)

体育は、担任の専科であることや、一人一人の障がいの状態にきめ細かく対応するために、交流及び共同学習で行わずに特別支援学級(肢体不自由)で体育を行っている。センター的機能の活用では、医療機関(理学療法、作業療法)との連携やその情報をどのようにして自立活動や体育の授業づくりに活かしていくかなど特別支援学校の取組を含め話し合いを行った。また、担任からは、「医療機関からの情報を得て考えた授業はこれでよいのか」や「肢体不自由のある生徒の体育のバリエーションが少ない」などの悩みもあった。その後、体育の授業研究を通して、一人一人の障がいの状態を複数の教員が目で見ながら授業研究会を行った。授業後の研究会では、体幹を意識した姿勢づくりの活動場面で、ストレッチポールを補助具として活用するなど、医療側からの負荷の

かからない運動も踏まえた授業が展開されていることを一緒に確認した。また、転がし卓球を発展させ、協力や協調などを意識するダブルスでの取組や卓球バレー（全国障害者スポーツ大会のオープン競技）、風船バレーなどの情報提供があった。

4) 体育の内容の変更・調整（転がし卓球）

卓球では、次のような変更・調整(写真26)を行っている。

- ① 台の側面両側に5 cm程度の板を立て、側面から球が落ちないようにした転がし卓球に変更する。
- ② 通常は、中央にあるネットを使わずに、板の高さ5 cmの高さでスズランテープを張り、その下を通過し転がってきた球を打ち返す。打ち返せずに床に落ちた場合は、相手の得点になる。
- ③ ゲームの技能的な工夫では、ラケットで打った球を意図的に側面にぶつけて軌道を変えたり、スピードの強弱をつけたり、コースを選んで打ち返したりして、相手が球を返しにくくさせる。
- ④ 得点は、球を返せず台から落ちたり、打った球が中央にあるテープの上を球を通過したりすると相手の得点になる。



写真26

このように、車椅子のままでも卓球ができるような内容の変更・調整を行っている。また、技能的な評価を含め、上肢の運動や体幹を安定させることなど、一人一人に応じた目標設定ができる工夫もされている。

(6) センターの機能の活用による中学校側の成果と今後に向けて

【成果】

- 1) 授業研究会を通して、これまで行ってきた配慮や支援について一緒に確認・評価をすることで、肢体不自由特別支援学級の授業に自信を持つことができた。
- 2) 担任が作成した個別の指導計画をもとに授業を提供することで、専門性のある複数の教員で、一人一人の配慮や支援について再確認したり、改めたりすることができた。
- 3) 体育の内容・変更を考える上での情報やその方法を入手することができ、新しい授業の取組や内容が豊富になった。

【今後に向けて】

福島市内には、肢体不自由特別支援学校が設置されていない現状がある。今回のように肢体不自由特別支援学校の支援や相談等をする場合は、約 40 km離れている郡山養護学校となる。そのため、必要なときに、気軽にコンタクトがとれる広域地域の肢体不自由教育の連携システムを両校で構築する。又は、地域の特別支援学校（肢体不自由以外）と連携システムを構築するなど、教育資源の活用方法を主体的に検討することが期待される。

※特別支援学校の成果と今後に向けては、総合考察にて記載。

7 特別支援学校のセンター的機能の事例

(1) 郡山養護学校のセンター的機能の方針

地域支援部と校内組織が連携した校内システムを構築し、センター的機能を発揮する取組をしている学校である。その具体的な流れを次に示した。

- 1) 要請のあった学校等へ地域支援部のコーディネーターが訪問し、授業参観や担任等との相談を行い、対象児童生徒のアセスメントやニーズの把握をする。
- 2) 地域支援部で行うケース検討会を実施し、ニーズの焦点化とそのニーズへの対応に必要な部や委員会・学部等を決定する。
- 3) 支援を実施する各部や学部、委員会等が、ニーズに応じた具体的な支援を検討する。
- 4) コーディネーターと具体的な支援を行う専門性のある教員が小・中学校等へ一緒に訪問し支援をする。
- 5) 支援した内容を校内にフィードバックして、成果と課題を整理し、改善しながら、よりよいセンター的機能の発揮につなげる。

図9で示したように、校内資源である各組織（各部、各委員会、各学部等）を連携させながら、学校全体として取り組んでいる。特に、小・中学校のニーズに応じた多面的な支援の内容や方法を検討していくことで、専門性の高い支援を目指している。

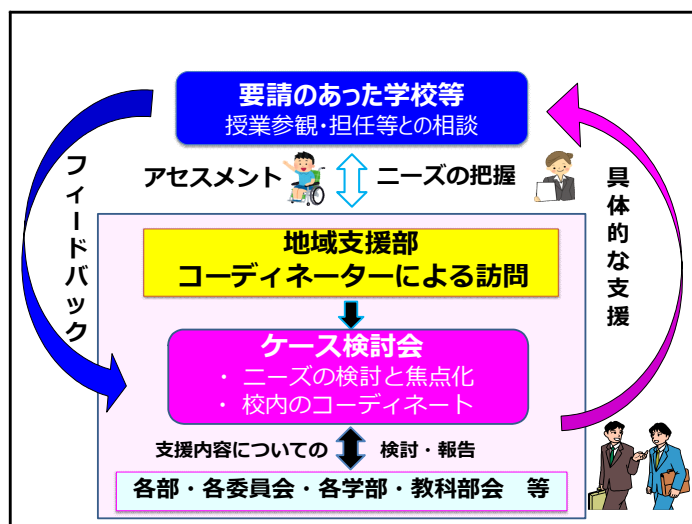


図9 郡山養護学校の校内システム

(2) 川俣小学校と郡山養護学校の実践の経過

1) 第1回訪問 5月（授業参観と担任との懇談）

郡山養護学校の特別支援教育コーディネーターと養護教育センターの指導主事が学校を訪問し、肢体不自由のある2名の児童の授業の様子、給食の様子、休み時間の様子などを参観した。授業参観では、国語や算数、総合的な学習の時間でのパソコンを活用した宿泊学習の調べ学習の参観を行った。その後、肢体不自由のある児童について、小学校の特別支援教育コーディネーターと各担任、郡山養護学校の特別支援教育コーディネーターとの懇談を実施したA児に関する懇談の内容を紹介する。

【懇談から】

担任は、「筆記の困難さの状況とその配慮や支援に関すること」「指先の巧緻性を必要とする学習での配慮や支援に関すること」「姿勢や車椅子の胸ベルトの位置に関すること」「家庭科での調理実習や裁縫の学習に関すること」などについて相談した。郡山養護学校の特別支援教育コーディネーターからは、上記について特別支援学校での配慮例（パソコンのマウスの工夫、書見台等）や姿勢が及ぼす学習への影響を説明し、適切な配慮や支援の必要性について情報提供を行った。

具体的には、教室で活用している A 児専用の机(写真27)についてである。郡山養護学校のコーディネーターからは、「既成品のテーブルを使い、高さの調節をして車椅子が収まる高さは確保し工夫がされているものの、手の動きや腕の動きなどをさらにスムーズにできるカット机を使用することで、A 児の持てる力をさらに伸ばせるのではないか」という提案があった。現在は、小学校でカット机を購入し使用している。

また、A 児の様々な困難さについて話し合い、次回の訪問時に郡山養護学校で実際に使っている教材や支援機器、補助具等の実物を持参することとした。さらに、その支援機器等を A 児に体験してもらいながら、具体的な配慮や支援について一緒に考えることを確認した。その間、適宜電話連絡を互いに行い、配慮や支援の経過について、情報交換を行った。



写真27 5月時点でのA児専用の机

2) 第2回訪問 6月（授業参観と担任との懇談）

郡山養護学校の特別支援教育コーディネーターと養護教育センターの指導主事が再度訪問し、体育（水泳）の授業参観を行った。A 児は、担任と支援員に抱きかかえられながら、シャワーを浴びてサブプールまで移動していた。

プールの学習では、浮遊具を腕に付け、顔を水面に付けて息継ぎの学習をしたり、バタ足の学習をしたりしていた。学年教員の指導体制が整っており、サブプールとメインプールで、同じ内容を学習する場面と学習内容の変更・調整をして学習する場面の工夫が見られた。

【懇談1（授業参観）から】

放課後の懇談において、郡山養護学校の特別支援教育コーディネーターから児童の安全確保や支援者の負担も考慮した上で、「本校に貸し出しができる車椅子があるので、それを活用して車椅子のままシャワーを浴び、プールサイドまで移動できるようにしてはどうか。」と提案があった。その提案を受け、郡山養護学校の車椅子を借用し、水泳指導の期間を通して有効に活用することになった。

【懇談2（支援機器や配慮に関する体験）から】

前回の訪問時に相談のあった筆記の困難さ、道具や用具の活用の困難さを軽減する支援機器等の実物に触れる体験を行った。参加者は、A児、A児の保護者、担任、特別支援教育コーディネーター、郡山養護学校の特別支援教育コーディネーター、養護教育センター指導主事である。

郡山養護学校から持参した教材や支援機器等であるタブレット端末等のアプリ「ホワイトボード」、デジタル教科書、家庭科での調理に活用する道具、はさみ、トラック型ボールマウス、滑り止め用のシリコンマット、筆記を助けるペンホルダー(写真28)などを紹介した。

その後、A児は提案された教材や支援機器の説明や目的を聞き、実際に体験しながら、使い心地やその感想を述べ、保護者や小学校の教員と共有した。

タブレット端末の体験(写真29)では、郡山養護学校のコーディネーターと一緒に指書きを体験し、次のように述べていた。「これは早く書ける」と喜んでいて、また、デジタル教科書の体験後は「ページめくりが楽だ」とその便利さを実感していた。

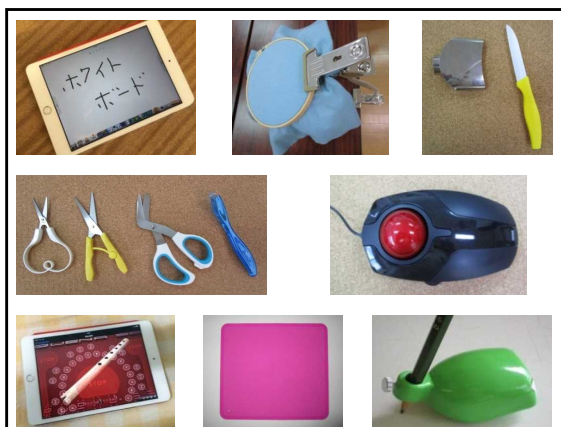


写真28



写真29

【懇談3（一緒に考え、一緒に取り組む）から】

先に体験したA児の様子を踏まえ、郡山養護学校から提案された内容を基に、「今、行っている配慮や支援の確認」「活用の有効性」そして、「何を優先して支援をしていけば、本人の力が更に発揮できるのか」について一緒に考えた。特に、筆記の困難さを軽減する配慮や支援についてどのような方法がよいかを検討(写真30)した。

その内容としては、筆記量の調整、支援員等による代筆、筆記を助ける用具、タブレット端末の活用などを検討し、まずは、算数での計算をする時にタブレット端末を活用してみることにした。導入にあたっては、本人、保護者、管理職を含め、小学校側で総合的に判断し、その結果を踏まえ、3回目の訪問支援を確認した。



写真30

3) 第3回訪問 7月（タブレット端末の活用に向けて）

郡山養護学校の特別支援教育コーディネーターと自立活動部の教員が訪問し、タブレット端末の活用や姿勢、身体の動き、介助の仕方等について支援を行った。参加者は、A児、保護者、担任、郡山養護学校の教員である。タブレット端末の活用では、筆記の困難さを軽減するための無料アプリ「ホワイトボード（DOTCH INC）」や音楽でタブレット上で楽器演奏ができる無料アプリ「ピアノ HD」「RealDrum」など紹介・体験し、そのインストールの方法等についても情報提供を行った。

また、A児の希望で、川俣町内全ての小学4年生以上が取り組んでいる民族楽器のケーナ（縦笛）のアプリ「Woodwind instruments SS IA」の紹介・体験した。A児は、「みんなと同じ楽器での演奏は難しいけれど、タブレット端末を使ってみんなと一緒に演奏できる」と感想を述べていた。

姿勢や身体の動きでは、A児と自立活動部の教員が動きのガイドをしながら「指を広げること」「肘の屈伸」「腕の動き」「つかまり立ちによる立位保持」などを行い、休み時間や体育の準備運動の際に活用する方法を一緒に考えた。

2学期以降、担任が指導・支援を行いながら、必要に応じて訪問することを確認した。

(3) センターの機能の活用による A児の変容（担任からの聞き取り）

以前は自分から友達にかかわることが少なかったが、最近では、教室を移動する際、席の近くの友達に荷物をお願いするなど、友だちへのかかわりが増えてきた。また、学習内容の変更・調整により、ミシンを使って直線縫いができたり、タブレット端末を活用して筆記の困難さを軽減できたりしたことで、今までよりも自分でできることが増え、表情も明るく学習に対してより積極的になってきた。困難さを軽減する様々な支援機器や配慮等によりこれまで以上に、持てる力が発揮されていることを実感していると述べていた。担任によると「1年生のときから、一緒に学校生活をしており、児童同士の関係は良好である。子どもたちにとっての A児は、特別な存在ではなく、教室にすることが日常であり、当たり前にいる存在になっている」と述べていた。

(4) センターの機能の活用によるメリット（担任からの聞き取り）

聞き取りの中で担任は、「もし、このセンター的機能を活用していなかったら、『肢体不自由による困難さがあるのだから、これ以上は難しいのではないかとこれまで、その配慮や支援だったのだから』と考えてしまい、現状維持のままであったかもしれない。」と述べた上で、次の点を挙げていた。

- 1) 肢体不自由のある児童を担任することになった不安の中で、困ったときに特別支援学校（郡山養護学校のコーディネーター）へ電話で相談できる体制により、指導・支援をする上での安心感につながった。
- 2) A児の困難さに対して「どのような配慮や支援があるのか。」「何をすればよいのか。」について、具体的な支援機器や配慮の提案や情報を得られた。
- 3) 筆記の困難さを軽減するために、タブレット端末を使うという提案を踏まえ、一緒に考え取り組めたことで、A児の力を今まで以上に伸ばすことにつながった。

VI 総合考察

1 基礎的環境整備の充実と合理的配慮の提供

(1) 実践事例による合理的配慮

4校の実践事例における合理的配慮を検証してみると、図10に示したように基礎的環境整備の状況により、提供される合理的配慮は、一人一人違っていることを改めて確認することができた。例えば、歩行の困難さと言っても、階段の昇降や移動での配慮や支援が違っていたり、筆記の困難さと言っても、書く量と代筆の量の違いであったり、タブレット端末を一部利用したりなどの実践事例が見られた。

つまり、筆記に困難さがある児童生徒には、タブレット端末を利用した合理的配慮を提供するといった一律的な考え方をするのではなく、一人一人の障がいの状態や教育的ニーズを踏まえ、児童生徒の持てる力を発揮するためには何がよいのかを考えることが、重要であると考えられた。さらに、各事例の共通点は、合理的配慮の提供までのプロセスを大切にしていたことであった。一人一人の児童生徒に十分な教育が提供できているかという観点から、現在の配慮や支援を評価し、「今どんな支援ができるか」「何を提供できるか」「何を变えればできるのか」を特別支援学校のセンター的機能を活用しながら、本人、保護者も含めて合意形成を図っていたことである。

今後は、平成28年4月に施行される「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」を踏まえ、これらを個別の教育支援計画や個別の指導計画にしっかりと反映させ、肢体不自由のある児童生徒が、学校又は社会生活を豊かに生きる上で必要な合理的配慮として明確にしていくことが重要であると考える。

また、環境の変化や個人の成長、障がいの状態等の変化に伴う見直しをどのように行っていくかを踏まえておくことも重要であると考えられる。

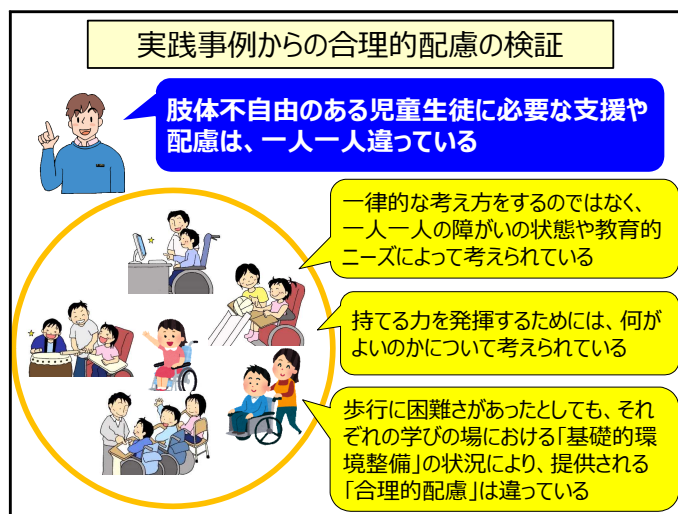


図10 実践事例からの合理的配慮の検証

(2) 基礎的環境整備と合理的配慮の関係（実践事例1 川俣小学校）

実践事例1では、川俣町教育委員会や学校が移動式電動昇降機、トイレの改修、スロープの設置、支援員の配置等を含めた環境の整備がされていた。その中で、担任の指導上の悩みを校内のコーディネーターを中心にした校内支援体制のもとで、A児に対する配慮や支援を校内支援体制で対応できるものとできないものを整理した。その上で、地域（市町村）にはない教育資源である特別支援学校のセンター的機能を活用して、A児の筆記をする力を最大限に発揮できる支援機器（タブレット端末）の活

用を検討し、合理的配慮として整理することができた。特に、この取組で他校の参考となる点は、タブレット端末を使うにあたって、本人、保護者、担任、コーディネーター、管理職と「利用するメリット」「授業での活用方法」「活用経過の確認、見直し」などについて、合意形成をしながら進めたことである。

そして、何よりも重要だったことは、障がいのない周りの児童たちの理解である。担任に導入したときの学級の様子を聞いたところ、特に問題もなく、自然に受け入れていたとのことであった。おそらく、A 児が使うタブレット端末を学級の児童は、不公平と感じることもなく、A 児に必要な筆記用具の一つであることを認め合える日頃の学級づくりが基盤にあったからだと考えられる。

本事例における基礎的環境整備の充実と合理的配慮の関係を整理してみると、図 11 で示したように、基礎的環境整備は、川俣町教育委員会による施設・設備の整備、学校の校内支援体制、地域にはない教育資源（特別支援学校のセンター的機能）の活用と整理できる。それを基盤とした A 児に必要なタブレット端末は、A 児に十分な教育を提供していくために必要なものであり、A 児の最大限の力を引き出し、それを発揮するための合理的配慮と整理できる。そして、基礎的環境整備の充実と合理的配慮の提供をつなぎ、支えているものは、周りの子ども同士が互いに違いを認め合える日頃の学級づくりであると考えられた。

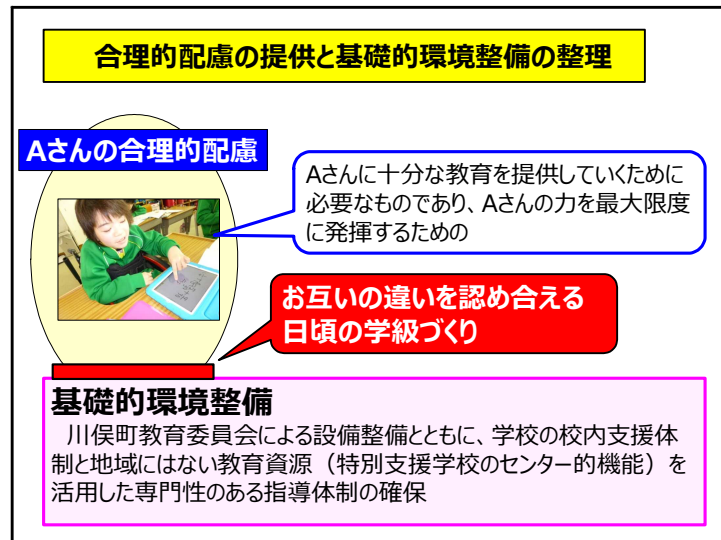


図11 基礎的環境整備と合理的配慮の関係

2 特別支援学校（肢体不自由）のセンター的機能について

「IV 27 年度の実践研究 2 研究内容」で前述したように、小・中学校のニーズに応じたセンター的機能を発揮する上での3つの観点を重点事項として取り組んできた。これらに基づき、特別支援学校のセンター的機能における成果と今後に向けてを以下にまとめた。

(1) 特別支援学校としての成果

- 1) 「気づきやすい困難さ」である筆記や運動・動作等に関する支援では、具体的な教材や支援機器等を複数提案し、児童生徒一人一人に応じた配慮や支援に貢献できた。
- 2) 児童生徒の実態を丁寧に把握した上で、一人一人の学習上又は生活上の困難さを把握し、効果的な配慮や支援を提案する自立活動の視点に基づいた専門性が活かされた。
- 3) 授業参観を通して得た実態把握等から、困難さの背景や児童生徒の困り感について、一緒に探り考えることで、「気づきにくい困難さ」を理解していくことに貢献できた。

- 4) 学習内容の変更・調整に関する相談と実践では、自校の実践を基にした提案をすることで、小・中学校の教員自らが、授業づくりの工夫をするきっかけにつながった。
- 5) 地域支援部や教育支援部等だけが担う特別支援学校のセンター的機能ではなく、特別支援学校の全体組織として機能することの意識が校内で高まった。
- 6) インクルーシブ教育システム構築及び推進の中で、地域（市町村）の教育資源の一つとしての役割を研究協力校の地域に対して果たすことができた。

（２）今後のセンター的機能の充実に向けて

- 1) 「気づきにくい困難さ」である「ものの見え方や捉えにくさ」への配慮や支援を具体的にまとめることが必要であると考え。さらに、わかりやすい言葉で説明し、わかりやすい情報として提供していくことが期待される。
- 2) 各地域（市町村）の状況や小・中学校での実情を把握することを継続しながら、地域の教育資源の一つとしての役割を再考し、情報の提供等においては、一方通行ではなく双方向性が図られる取組が期待される。
- 3) 研修会やセミナー等の開催においては、例年通りの内容での開催となりやすいことを踏まえ、参加者の対象や内容や方法等の見直しを行い、地域の教育資源の役割を果たしていくことが期待される。
- 4) 自校で学ぶ児童生徒が、学校生活の中で一人一人の力を引き出し、最大限の力が発揮できる授業実践を蓄積し、地域に向けてわかりやすい情報として発信していくことが大切と考えられる。

（３）効果的なセンター的機能（学校支援）の発揮のために

各校の実践事例から、小・中学校のニーズに応じたセンター的機能を効果的に発揮するためのポイントを次にまとめた。

- 1) 要請内容を「教員側の困り感なのか」「児童生徒の困難さなのか」をまずは整理した上で、児童生徒の実態を把握する。
- 2) 小・中学校の教職員とこれまでの配慮や支援を確認しながら、個別の教育支援計画等を活用しながら、一人一人の学習上又は生活上の困難さを改善・克服していく自立活動の視点で整理する。
- 3) 「今、必要としている配慮や支援は何か」「何を優先して配慮や支援をするのか」を、各学校の基礎的環境整備を踏まえ、特別支援学校での実践を活かして複数提案する。
- 4) 配慮や支援に関する決定までのプロセスを一緒に考え、その取組を支えながら、主体的に取り組めるようにコーディネートし、評価を含めた学校支援の体制を作る。
- 5) 一部の組織が行うセンター的機能ではなく、学校組織全体として取り組む体制と日々の授業実践との関連を踏まえた支援の提案ができる体制を作る。

上記のポイントを丁寧に取り組んできたことで、小・中学校で学ぶ児童生徒の最大限の力を引き出し、障がいのある子どもと障がいのない子どもが共に学ぶことができる一人一人に必要な合理的配慮の提供につなげることができた。

このような、効果的なセンター的機能を発揮していくためには、訪問者（コーディネーター等）を含め、特別支援学校で行っている日々の指導や授業実践に裏付けられている支援が重要であると考えられた。さらに言えば、日々、営まれている特別支援学校での授業は、児童生徒一人一人の最大限の力を引き出し、それが発揮される配慮や支援が前提になれば、効果的なセンター的機能を発揮することにはつながらないとも言える。

（４）特別支援学校（肢体不自由）のセンター的機能に期待されていること

一年次の調査において、回答者（児童生徒の様子がわかる教員：担任等）の特別支援教育（特別支援学級、通級による指導、特別支援学校）の経験年数の結果は、1年未満が72人の48.0%であった。この結果から推測されることは、特別支援教育の経験年数が少なく、肢体不自由のある児童生徒の困難さを表面的な困難さ（歩行の困難、筆記の困難など）として理解してしまい、その困難さの背景を踏まえた配慮や支援について理解することが難しいのではないかと考えられる。これらから、肢体不自由のある児童生徒の障がいの状態に合わせた代表的な配慮や支援のポイントとその背景をわかりやすくまとめて、地域に発信し双方向性が図られる仕組みづくりが必要ではないかと考えられる。

また、安藤（2014）は、小・中学校における肢体不自由教育の資源の脆弱性に関する課題をあげている。具体的には、特別支援学級及び通級による指導の絶対的な不足を指摘するとともに、一学級当たりの在籍者数の少人数化、とりわけ一人学級の存在は、転校等により存続しえなくなる可能性を示唆している。つまり、地域における肢体不自由教育の資源の乏しさや、結果として教育成果の蓄積と継承が困難であることから特別支援学校は、当該教育及び関連領域における数少ない教育資源としてセンター的機能を担うことが大いに期待されていると述べている。

さらに、特別支援学校（肢体不自由）が培ってきた重度・重複化を背景とする教授活動における不確実性の課題が顕著となり、これに対応するために、教員が同僚と協働した課題解決としてチーム・アプローチを導入したと考えられる。これらの取組とその成果は、小・中学校における肢体不自由教育に関わる資源の絶対的な不足が指摘される中で、特別支援学校の教員が自立活動の指導の観点から特別支援学校の教員が、通常の学級担任教員の教科指導とどのように連携するのか、特別支援教育コーディネーターの役割をどう位置づけ、本人や保護者の願いをどう活かすのかといった個別の指導計画の作成における関係者との協働を構想する際に、きわめて有効な知見を提供することが期待できると述べている。

これらの期待されることを踏まえ、今後、各特別支援学校が、これまで特別支援学校が培ってきた専門性を改めて検証、確認し、継承、発展する方策を講じることが求められていると言える。

3 地域(市町村)のインクルーシブ教育システム構築と推進に向けて

一年次の調査結果を踏まえ、地域の現状と課題を解決していく視点として図12を示し、二年次の研究課題の一つとした。

一年次においては、小・中学校、市町村教育委員会、特別支援学校それぞれの枠組みで、それぞれに課題解決を進めても、肢体不自由のある児童生徒の学習の充実は、図られにくいと考えられた。そこで、小・中学校、特別支援学校、市町村教育委員会が、連携システムの中で一体となって取り組む実践が重要であると考えた。そして、連携をする上で共有していかなければならない視点として次の二点を示した。「本人の持っている力を最大限に発揮するための配慮や支援内容・方法等を一緒に考えること」「学習の充実を目指した連携の在り方を一緒に模索し、地域における連携のシステムを構築すること」

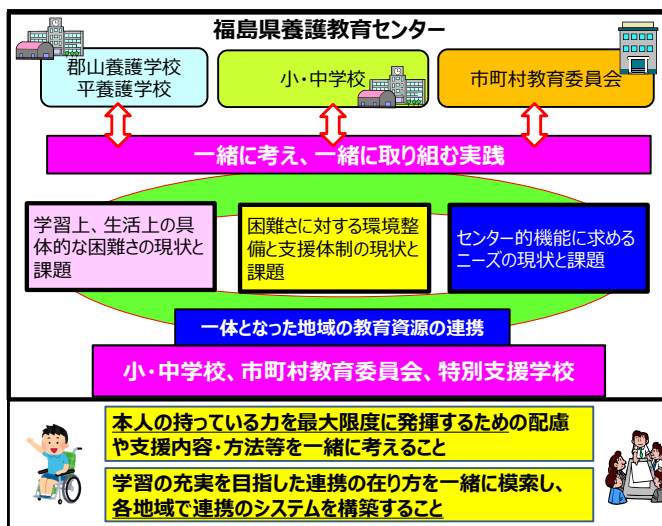


図12 一体となった地域の連携イメージ

それらを踏まえ二年次では、小・中学校が校内支援体制で対応できない場合に、地域(市町村)や行政の枠組み(市町村立・県立)を超え、小・中学校が特別支援学校を地域の教育資源の一つとして捉え、センター的機能を活用しながら専門性のある指導体制を確保していく事例を提示することができた。さらに、生活面や環境面ばかりではなく、学習における困難さを軽減する配慮や支援について、これまでの取組を見直したり、現在、提供できている合理的配慮を整理したりと、子どもの力をさらに伸ばす視点で新たな連携をすることができた。

一方、このような連携においては、専門性に基づいて支援を受ける側と支援をする側という関係性になりやすくなるが、本調査研究では、一緒に考え、一緒に取り組むことを大切に進めてきた。これらの連携で重要な視点を古川(2013)は、他職種との連携で肝心なのは、教育の主体者として教師が助言等を「活用」することである。そのためには、助言を咀嚼する力が不可欠で、各教師の咀嚼する力を高めるためには、咀嚼のプロセスを学校として整えることが肝心であると述べている。つまり、本研究に置き換えれば、特別支援学校のセンター的機能を活用する小・中学校等が、外部の専門家の助言等を全て受け入れていくために思考を働かせるのではなく、その助言等を踏まえ、小・中学校の支援体制の中で何を活用して、肢体不自由のある児童生徒の学びを充実させていけるかを学校自身が考え整理し、実践することが今後求められると言える。

今後は、各地域において連携の在り方を模索し、各市町村におけるインクルーシブ教育システム構築を主体的に構築・推進していくことが重要であると考えられる。

4 研究のまとめと今後の展望

(1) 研究の目的に沿った実績とまとめ

1) 肢体不自由のある児童生徒の学習状況調査の実施

一年次において、福島県内のすべての小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の学習状況を調査し、現状と課題を明らかにすることができた。さらに、その内容を第29回福島県養護教育センター研究発表会及び当センター「研究紀要」第28号で報告するとともに、Web ページ (<http://www.special-center.fks.ed.jp/kenkyu-houkoku.html> 平成28年3月現在) に掲載し明らかにした。

2) センターの機能の活用・促進

二年次において、一年次の調査結果を踏まえ、小学校3校・中学校1校と特別支援学校2校の研究協力校による実践事例を蓄積することができた。さらに、各実践事例から、基礎的環境整備の充実と合理的配慮の提供について整理し、第30回福島県養護教育センター研究発表会及び当センター研究紀要第29号で報告した。

3) 基礎的環境整備の充実と合理的配慮の提供

二年次において、市町村教育委員会及び小・中学校が、基礎的環境整備の充実及び合理的配慮の提供ができるように、上記2)同様に報告した。さらに、各市町村教育委員会及び学校が、本研究の実践事例を参考に、更なる基礎的環境整備の充実と合理的配慮の提供ができるように研究紀要第29号で報告した。

(2) 今後の展望

本研究は、一年次の調査研究と二年次の協力校による実践研究として進めてきた。平成24年7月に中央教育審議会初等中等教育分科会より「インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」が示されるとともに、障がい者制度改革に伴う法律が次々と改正されてきた。このような中、本調査研究では、インクルーシブ教育システムを進める上で重要となる新しい言葉の概念である合理的配慮の提供に関する具体的な実践事例を蓄積することができた。

また、分藤（2014）は、国や設置者、学校が行うべき合理的配慮の基礎となる「基礎的環境整備」と、設置者や学校が児童生徒に対し個別に提供する「合理的配慮」に分けて示されている観点を踏まえた実践の再点検をしてほしいと述べている。さらに、小・中学校には、就学前の合理的配慮を引き継ぎ、個々の発達や適応状況等を勘案して柔軟に合理的配慮を見直し、次のステージにつないでいくことが求められていると述べている。つまり、各学校において、報告で示された「基礎的環境整備」の観点「合理的配慮」の観点というフィルターで、もう一度、障がいのある児童生徒に十分な教育を提供できているかという評価を丁寧に行うことが重要と言える。さらに、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」を活用して、一人一人に必要な合理的配慮を一貫性の中で確実につないでいくことが求められていると言える。

国レベルにおいても研究による実践事例の蓄積がされている。国立特別支援教育総合研究所の Web ページでは、

○インクルーシブ教育システム構築支援データベース（インクルDB）

・合理的配慮実践事例データベース（<http://inclusive.nise.go.jp/>）

○特別支援教育教材ポータルサイト

・教材・支援機器の検索、実践事例（<http://kyozai.nise.go.jp/>）

が運営されている。

また、文部科学省の Web ページでは、

○インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）の中の別表

（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm）

において、障がい種別に合理的配慮について例示されている。

なお、Web ページのアドレスは、平成 28 年 3 月現在である。

上記の研究やデータベース、報告等を含め、本調査研究においても、事例を積み上げていく必要があると考えており、さらに当センターとして事例をさらに蓄積・整理していくことが必要であると考えている。今後、地域のインクルーシブ教育システム構築が図られ、より一層推進していくことが重要であるとする。

Ⅶ 参考文献

- 1) 国立特別支援教育総合研究所（2011）
「全国小・中学校肢体不自由特別支援学級の指導に関する調査」
- 2) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2013）
「教育支援資料」～障害のある子どもの就学手続と早期からの一貫した支援の充実～
- 3) 中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）
「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」
- 4) 国立特別支援教育総合研究所（2012）
「肢体不自由のある児童生徒に対する言語活動を中心とした表現する力を育む指導に関する研究」
～教科学習の充実をめざして～
- 5) 国立特別支援教育総合研究所（2008）
「特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組に関する状況調査」
- 6) 分藤賢之（2014）
論説「小・中学校等における肢体不自由教育の推進と障害者制度改革」
肢体不自由教育（217号） 編集：日本肢体不自由教育研究会
- 7) 安藤隆男（2014）
論説「小・中学校における肢体不自由教育の充実と特別支援学校への期待」
肢体不自由教育（217号） 編集：日本肢体不自由教育研究会
- 8) 古川勝也（2013）
論説「学校での教員と他職種との連携の在り方」
肢体不自由教育（209号） 編集：日本肢体不自由教育研究会
- 9) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2008）
「肢体不自由のある子どもの教科指導 Q & A」 ジアース教育新社

Ⅷ おわりに

本研究を進めるにあたり、多くの関係者の皆様方に御礼を申し上げます。

平成26年度に行った福島県内の全ての小・中学校を対象とした調査においては、市町村教育委員会、各教育事務所の御協力のもと、回収率100%という貴重な調査データを得ることができました。

平成27年度に行った実践研究においては、研究協力校の川俣町立川俣小学校、いわき市立郷ヶ丘小学校、いわき市立小名浜第二小学校、福島市立福島第二中学校、県立郡山養護学校、県立平養護学校の校長先生をはじめ、諸先生方に御礼を申し上げます。特に、調査、授業の提供、数々の話し合う場の設定、聞き取りなどを快く受け入れていただきました。お陰様で貴重な実践報告をまとめることができました。

また、2年間にわたり研究協力をいただきました国立特別支援教育総合研究所肢体不自由教育班の研究者の皆様には、調査設計・分析をはじめ、様々な面からの御助言を賜り深く御礼を申し上げます。

最後に、本調査研究が各学校で学んでいる肢体不自由のある児童生徒のみなさんの学校生活が充実されるとともに、地域のインクルーシブ教育システム構築の一助になれば幸いに存じます。

(指導主事 菅野 和彦)

「小・中学校におけるチームによる支援体制づくりと授業の充実」

(第二年次)

I 研究の趣旨

文部科学省の特別支援教育資料によると、図1のように平成26年5月1日現在、義務教育段階の児童生徒数は約1019万人であり、そのうち、小・中学校における特別支援学級在籍児童生徒の割合は、

1.84%である。また、通常の学級に在籍している児童生徒で、通級による指導を受けている児童生徒は、0.82%である。さらに、平成24年に文部科学省が行った調査によると、小・中学校の通常の学級に在籍している児童生徒のうち、発達障がいの可能性のある児童生徒は6.5%程度となっている。このように、小・中学校には特別な教育的

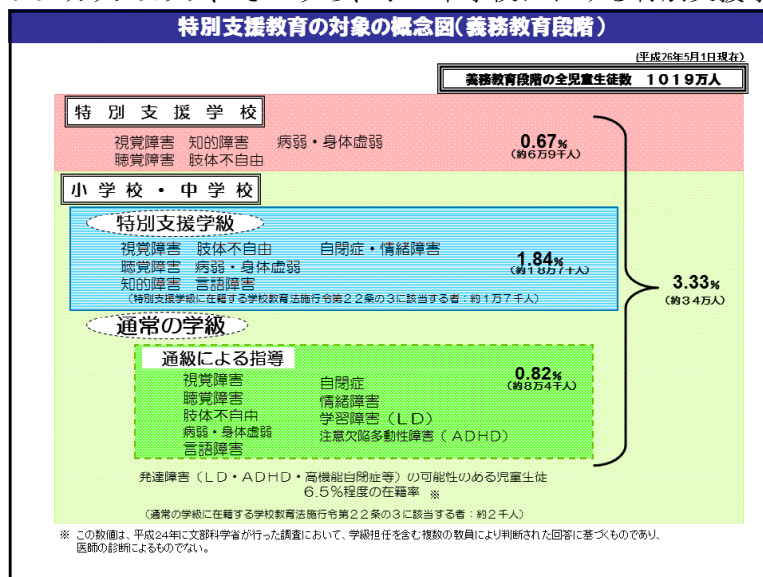


図1 特別支援教育対象概念図(義務教育段階) 文部科学省HPより

支援を必要とする児童生徒が在籍している。

これまで、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する指導と支援は、通常の学級や通級による指導、特別支援学級等、それぞれの場で、それぞれ担当する教員が、充実に努めてきた。しかし、今日、インクルーシブ教育システムにおいては、特別な教育的支援を必要とする児童生徒一人一人の特性や教育的ニーズに応じていくために、①多様性の尊重を図り、多様な学び方に応じること、②能力を可能な限り最大限度まで発達させること、③社会に効果的に参加させることが求められている。そのため、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する指導と支援は、学校全体で組織的に取り組むように支援体制を整え、充実させることが重要になっている。また、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の学ぶ場は、図2のように障がいの特性や教育的ニーズに応じた多様な学び方を踏まえ、通級による指導や交流及び共同学習等を中心に学

びの場を固定しない、柔軟な



図2 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の多様な学び方

ケースが多く見られてきた。しかし、教員側の指導体制は、それぞれの担当に任されているなど、固定されていることが多く、多様な場で学んでいる児童生徒一人一人の学びの状態を総合的に把握することが難しくなっている。このようなことから、児童生徒にかかわる複数の教員が、チームとなって、一貫した指導と支援をすることが必要であるとする。

これらのことを踏まえ当センターでは、平成 24・25 年度のプロジェクト研究において、小学校の通常の学級と特別支援学級との交流及び共同学習の充実に向けた研究を行った。具体的には、特別支援学級での授業研究会や通常の学級での交流及び共同学習の授業研究会を関係する教員でチームを作り、児童の学ぶ姿に視点をあてて実施することで、チームで行う授業研究会が日々の授業づくりに効果的に作用することが分かった。（詳しくは、研究紀要第 26・27 号を参照）

これらの取組を通して、研究としての課題も明らかになった。それは、複数の教員によるチームでの授業づくりと学校全体の組織的な支援体制の充実とが、どのようにつながれば良いのかの検証が不十分であったことである。そこで、平成 26・27 年度の研究として、前述のように、多様な場で学んでいる特別な教育的支援を必要とする児童生徒一人一人の学びの状態を総合的に把握し、指導と支援をする課題を踏まえ、チームによる授業づくりや障がいの特性の把握、教育的ニーズに応じた多様な学び方と組織的な校内支援体制の整備を、どのように関連させれば校内支援体制の充実が図られるかについて、研究を進めることにした。

II 研究の構想

1 研究の全体構想

学校の組織は、図 3 のように校務分掌を中心とした様々な組織がある。これらの組織は、その中で様々な課題への対応や事務処理が行われる縦のつながりの中で完結されることが多い。また、現職教育で行われている授業研究会でも、縦のつながりで行われていることが多く、児童生徒が多様な学びの場で多様な学び方をするのに対応することが難しくなっている。

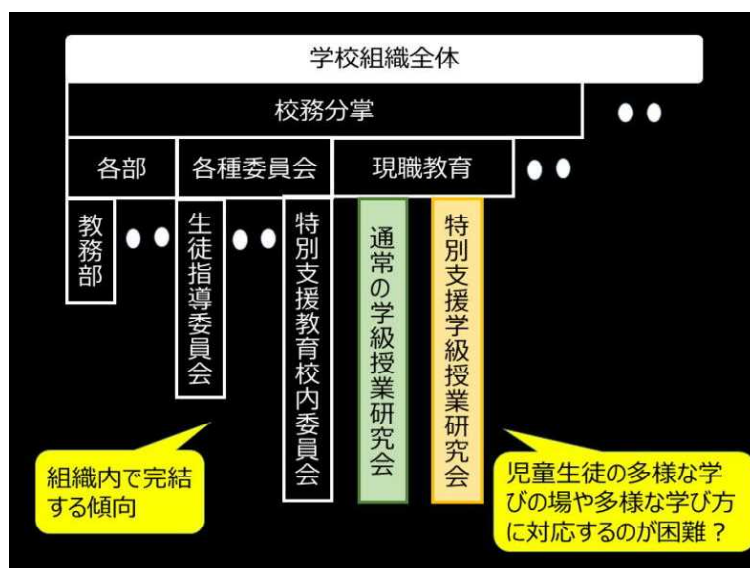


図 3 小・中学校の校内組織図

そこで、本研究では図 4 のように、これまでの研究成果を生かし、通常の学級での授業研究会と特別支援学級の授業研究会を、それぞれの場で多様な学び方をしている児童生徒にかかわる教員の柔軟なチームを編制し、組織の横のつながりで授業研究会を行うことにより、教員が固定されている指導体制のデメリットを減らしていけると考えた。さらに、

特別な教育的支援を必要とする児童生徒一人一人の特性の理解や教育的ニーズに応じた多様な学び方を総合的に把握するためのケース会議の手法を取り入れ、相互に関連し合いながら、児童生徒の多様性や学び方の総合的な理解を進めることで、組織の横のつながりが、特別支援教育校内委員会などにも広がる波及効果があるのではないかと考

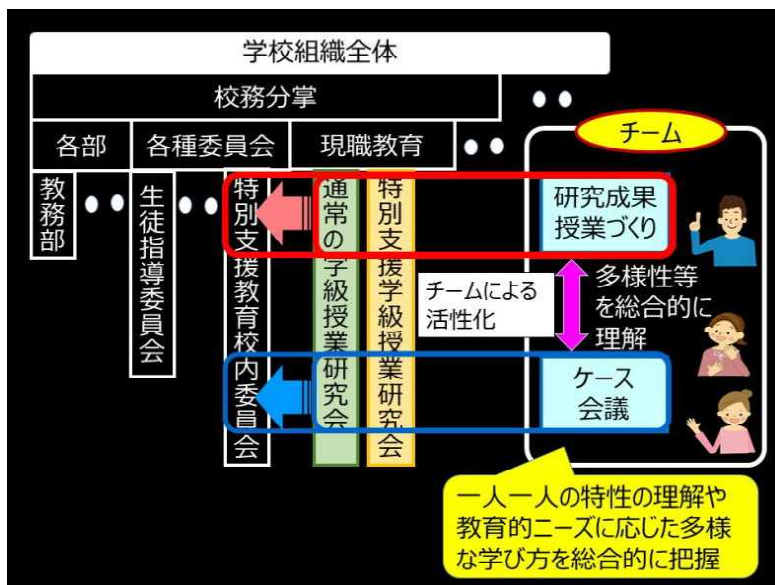


図4 研究構想図

えた。そして、そのような横のつながりのチームによる取組の活性化を目指しながら、校内支援体制への整備や充実につながる研究とした。

2 研究の目的

特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対するチームによる校内支援体制の充実について検証する。

3 研究の内容・方法

本研究では、平成 24・25 年度の研究の成果を生かし、特別な教育的支援を必要とする児童生徒にかかわる教員の柔軟なチームで行う授業研究会とケース会議の方法を提案した。その方法は次のとおりである。

(1) 「児童生徒の学ぶ姿に視点をあてた授業研究会」について

授業研究会では、事前研究、事中研究、事後研究の順で、次のような内容で行い、児童生徒の学びに視点をあてることを提案し、実践した。

【事前研究】

- ・ 本時のねらい、期待する児童生徒の姿を明確にする。
- ・ 学習活動と手立てを検討する。

【事中研究】

- ・ 本時のねらい、期待する児童生徒の姿に沿って、授業での児童生徒の学ぶ姿を記録する。

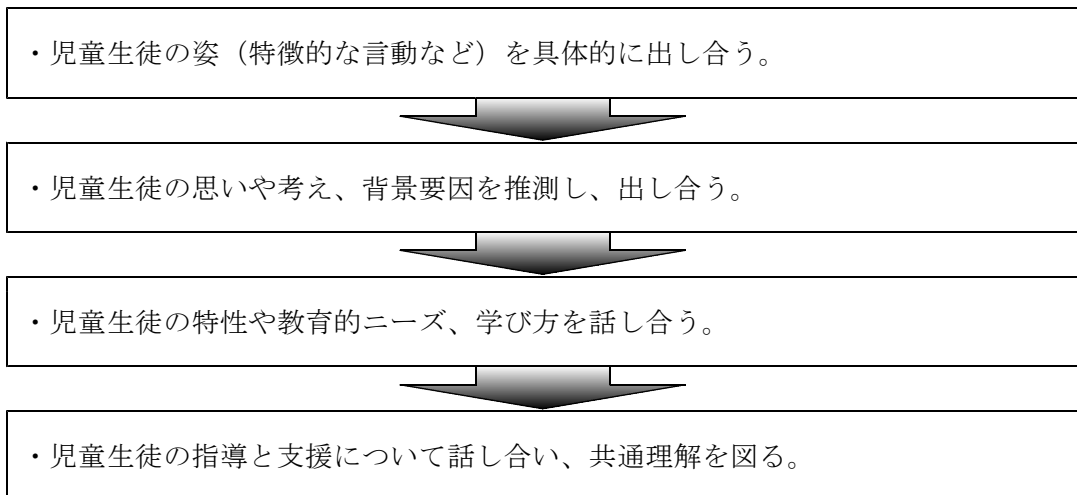


【事後研究】

- ・本時のねらい、期待する児童生徒の姿、授業での児童生徒の学ぶ姿から、児童の生徒の学びを評価する。
- ・学習活動や手立てはどうであったかを評価する。

(2) 「児童生徒の姿から児童生徒の特性や教育的ニーズ、多様な学び方を検討するケース会議」について

ケース会議では、児童生徒の問題となる事柄について、どのように対応するかという方法ではなく、次のような方法で、児童生徒の姿から児童生徒の特性や教育的ニーズ、多様な学び方を検討することを提案し、実践した。



4 研究協力校の研究構想

本研究においては、研究協力校 白河市立白河第一小学校といわき市立小名浜第二小学校で研究を進めてきた。

(1) 白河第一小学校での研究構想

白河第一小学校では図 5 のように現職教育で、通常の学級と特別支援学級の授業研究会が行われていた。さらに、特別支援学級の授業研究会では、知的障がい特別支援学級と自閉症・情緒障がい特別支援学級のそれぞれの授業研究会が行われていた。また、ケース会議は特別支援教育校内委員会の中で行われていた。そこで、チームで行う児童

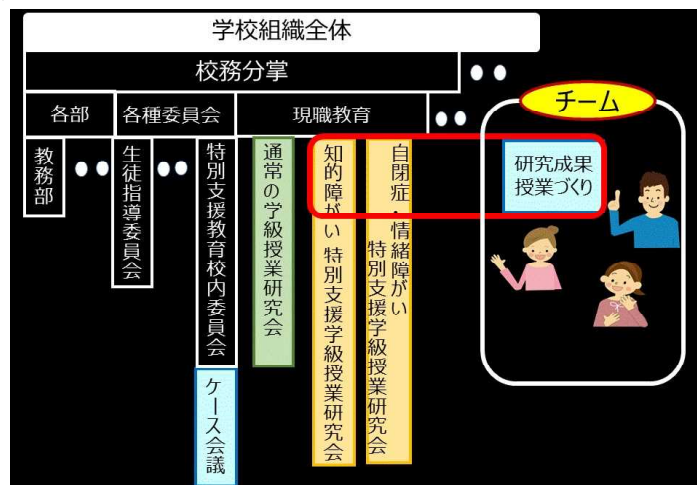


図 5 白河第一小学校での研究構想図

生徒の学ぶ姿に視点をあてた授業研究会を提案し、知的障がい特別支援学級と自閉症・情緒障がい特別支援学級の横のつながりをさらに生かし、授業と校内支援体制の充実に向けた実践を行った。

(2) 小名浜第二小学校での研究構想

小名浜第二小学校では、現職教育で、通常の学級の授業研究会が行われていた。しかし、特別支援学級の授業研究会は明確に位置づけされていなかった。そこで、図6のように特別支援学級の授業研究会と特別支援学級の児童のケース会議が行えるように、まず組織を整え、チームで行う児童生徒の学ぶ姿に視点をあてた授業研究会と児童生徒の姿から児童生徒の特性や教育的ニ

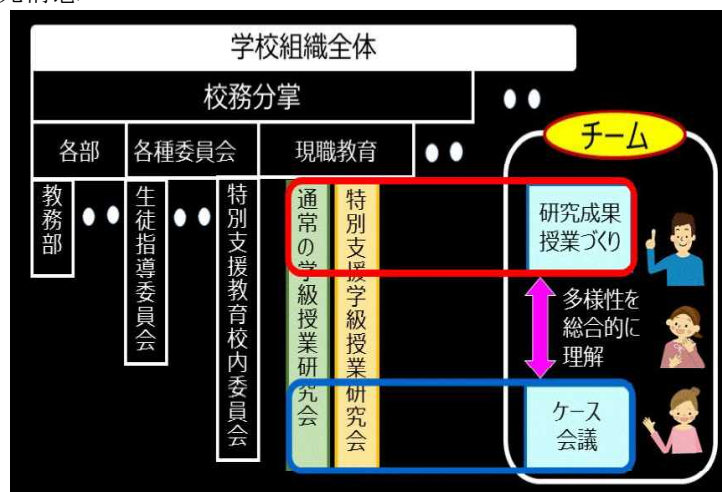


図6 小名浜第二小学校での研究構想図

ーズ、学び方を検討するケース会議を行い、チームによる取組を強化し、組織の横のつながりを持たせた校内支援体制の充実に向けた実践を行った。

Ⅲ 研究の経過

1 白河第一小学校の実践

白河第一小学校では現職教育の研究主題「学習意欲の育成」副主題「全員が分かる・できる、楽しい授業の創造」として校内研究に取り組み、授業実践の工夫として、指導のねらいの明確化、発問の工夫などに取り組んでいた。校内研究を推進するために、国語科部会、算数科部会、特別支援教育部会の3つの部会が組織され、それぞれの部会で、授業研究会が行われていた。特別支援教育部会の構成メンバーは特別支援学級担任、通級による指導担当であった。

(1) 特別支援教育部会の課題

特別支援教育部会の授業研究会に参加した教員からの意見は次のようなものであった。

- ・「子どもたちが生き生きと活動していたので良かったのではないか。」
- ・「特別支援教育についてはよく分からないので、感想で申し訳ありません。」
- ・「先生の話聞いて集中して活動できていた。」
- ・「児童が飽きない手立てがいろいろあった。」

また、授業者は授業づくりで、次のような悩みを抱えていた。

- ・どこまで学ばせればいいのか分からない。
- ・子どもたちにとって良い授業となっているのか不安だ。
- ・授業研究をしても次の授業に生かせる助言がもらえない。
- ・他の特別支援学級の授業を参観しても、実態が違うので生かせない。

つまり、特別支援教育部会での授業研究会が、授業者の悩みの解決や授業の改善に生かされにくい状況にあった。

(2) 一年次の取組

現職教育の特別支援教育部会の授業研究会で、児童の学びに視点をあてることを提案した。しかし、年間計画では事前研究を行うことを計画していなかったため、事後研究で、児童の学びに視点を当てた話し合いとするために、養護教育センターから、次の3点を提案した。

- 授業者の考えを参加者と共有するため、授業者から「本時のねらい」「期待する児童の姿」の説明をすること（事前研究の手法）
- 本時のねらいに沿って児童の姿を見取るため、授業の映像を見て、児童の学ぶ姿を記録すること（事中研究の手法）
- 児童の学びについて話し合うため、「本時のねらい」と「期待する児童の姿」「記録した授業での児童の姿」から「学べていたのか」「手立てはどうであったのか」などの授業の評価をすること

自閉症・情緒障がい特別支援学級第4学年国語科の事後研究では、授業者から、児童に身につけさせたい力と本時のねらい、期待する児童の姿の説明があった。そのことによりチームで授業者の考えを共有し、映像を見る視点が定まった。参加者は授業者からの説明を受け、児童の学ぶ姿を授業の映像から、本時のねらいと期待する児童の姿に沿って見取り、記録した。そして、参加者が記録をもとに児童の学ぶ姿について話し合い、その中で、授業者は参加者から出された児童の学ぶ姿から、次の授業に生かせる具体的な支援に気づき、自分の授業を振り返ることができた。

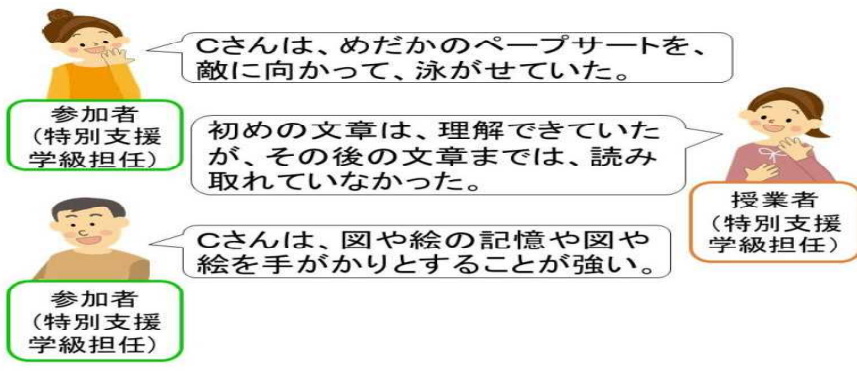
白河第一小学校の特別支援教育部会では、この取組以降、授業研究会で子どもの学びに視点を当てることを継続することによって、少しずつ児童の授業での学びの姿から児童の特性や授業の手立てについて話ができるようになってきた。

(3) 二年次の取組

現職教育の特別支援教育部会では、昨年度と同様に児童の学びに視点をあてて、授業研究会を行った。今年度は年間計画で、事前研究を行うため、図7のように5・6月に1回目の授業研究会と、8～10月にかけて2・3回目の授業研究会というように3回の授業研究会を計画し、行った。授業研究会では、次のような話し合いがいつも行われていた。

平成27年度 授業研究会の日程	
5月29日(金)	授業研究会1回目(事前研究) 参加者:特別支援学級担任 通級による指導担当
6月19日(金)	授業研究会1回目(事中・事後研究) 参加者:特別支援学級担任 通級による指導担当 参観者:校長 教頭 研修主任 通常の学級担任
8月 5日(水)	授業研究会2・3回目(事前研究) 参加者:特別支援学級担任 通級による指導担当
9月15日(火)	授業研究会2回目(事中・事後研究) 参加者:研修主任 特別支援学級担任 通級による指導担当 参観者:校長 教頭 通常の学級担任
10月23日(金)	授業研究会3回目(事中・事後研究) 参加者:特別支援学級担任 通級による指導担当 参観者:校長 教頭 研修主任 通常の学級担任

図7 平成27年度授業研究会の日程



このように、児童の学ぶ姿に視点をあてた授業研究会を行うことで、児童の学ぶ姿から授業を評価することができるようになった。また児童のつまずきも明確になり、児童の特性や授業での手立てについても、具体的に話し合われるようになった。

授業研究会を通して、特別支援教育部会の教員からは、次のような感想が寄せられた。

- 【特別支援教育部会の教員の感想】**
- 「児童が学べていたか」という視点での事後研究は、限られた時間の中で、話し合いを深めるのに有効である。
 - 複数の教員が児童一人一人の学びについて語り合うことは、児童の理解を深めるのにつながる。
 - 自分一人では気づくことのできないところや偏った考えになってしまうところをいろいろな視点で子どもの捉え直しをすることができる。
 - 授業での児童の実態を捉え、今後の指導に役立つこと、苦手なことなどをまとめておくことが良いと思う。そして、関わる教員が共有し、関わりながら途中で修正などを行って行けるとさらに共有が進むと思う。

そして、児童一人一人の特性の把握が進んだことで、その後の授業づくりに生かしたいと考えるようになった。そして、特別支援学級担任一人で作成していた個別の指導計画の様式を図8のように見直しを行い、授業研究会で明らかになった児童の特性と手立てなどを書き入れるようにした。個別の指導計画に書かれている内容は授業研究会を通して、共有されているので、児童にかかわる教員が一貫した指導と支援を行っていくこ

個別の指導計画 (作成日 平成27年 月 日)

氏名	学年	年	生年月日	作成者
目標 ◎学習： 年々の基本的な学習内容を理解することができる。 ◎生活：見通しをもち、安心して学校生活を送ることができる。				
学	本児の長所・得意 ◎記憶力があり、大切な語句や漢字の読み方や書き方を覚えると、速記に使うことができる。 ◎言葉のまとまりとして読んだり書いたりすることができる。 ◎自分の興味・関心のある事柄については、進んで調べたり、自らやってみたりしようとする。			
	本児の短所・不得意 【短所・不得意】 → 【手立て】 ◎書くことが苦手で、「面倒くさい」と感じてやらない。自分の思い通りの文字が書けないと、書くのをやめてしまったりする。 ◎一度に多くの問題を提示されると、「できない」「分からない」と言ってしまう。 ◎一度できないと思ってしまう問題には、戻り直そうとしない。			
習	本児の長所・得意 ◎段階的に書く内容を増やして、書くことに慣れていけるようにする。 ◎なぞり書きしたり、部分的に模写したりできる。 ◎自分でできるという経験を積み重ねていく。 ◎適切な言葉などを準備して取り組む意欲を高めたり、できたことを称賛したりする。			
生	本児の短所・不得意 ◎自分から静かな場所に移動して気持ちを切り替えようとする。			
活	本児の長所・得意 ◎自分から静かな場所に移動して気持ちを切り替えようとする。			

図8 個別の指導計画

とにつながった。また、授業研究会後に修正なども行われるようになった。

2年間の特別支援教育部会での授業研究会を通して、特別支援教育部会の教員から次のような声が聞かれた。

【特別支援教育部会の教員からの声】

- 授業研究会の回を重ねるごとに授業での児童一人一人の学びを意識するようになった。
- 児童の学びの質を向上させていくために、日頃から気軽に授業の学習活動や手立てについて、教員同士が話し合えるようになった。
- 教員同士で児童のことや授業のことを語ることの楽しさ、充実感を感じるようになった。

特別支援教育部会の教員同士が、日頃から、児童のこと、授業のことを語り合えるようになり、授業の充実が図られるようになった。

そのような中で、授業研究会に参加した研修主任からの提案で特別支援学級の児童と授業の理解を深めるために、通常の学級担任が特別支援学級の授業を自由に参観する機会をつくるなど、広がりが見られてきている。

2 小名浜第二小学校の実践

小名浜第二小学校においては、平成26年度現職教育では通常の学級の授業研究会を中心に研究が進められていた。また、ケース会議では通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童の対応について話し合っていた。そのような中で、通常の学級担任と特別支援学級担任がそれぞれ次のような悩みを抱えていた。

【通常の学級担任の悩み】

- ・交流及び共同学習で、特別支援学級の児童にどのような目標で教えれば良いのか分からない。
- ・特別支援学級の児童に、どのように教えられたり、かかわったりすればいいのか分からない。

【特別支援学級担任の悩み】

- ・インクルーシブ教育システム構築について、もっと理解してほしい。
- ・交流及び共同学習の重要性や特別支援学級の児童の交流及び共同学習での目標を理解してほしい。
- ・特別支援学級の児童の特性や支援について分かってほしい。

しかし、それらを解決する場、機会がなかった。

(1) 一年次の取組

そこで、養護教育センターから、特別支援教育コーディネーターに、特別支援学級での授業研究会の実施など、効果が予想される取組として次の4点を提案した。

- 特別支援学級での授業研究会と特別支援学級に在籍する児童のケース会議を行えるようにするために組織をつくること
- 特別支援学級での授業研究会と特別支援学級に在籍する児童のケース会議に通常の学級担任が参加して行えるようすること
- 特別支援学級の授業研究会を児童の学びの姿に視点をあてて行うこと
- 特別支援学級に在籍する児童のケース会議を児童の姿から児童の特性や教育的ニーズ、学び方を検討する方法で行うこと

そして、平成 27 年度教育計画作成の際、特別支援教育コーディネーターが研修主任に働きかけ、現職教育の中に特別支援教育部会をつくり、特別支援学級での授業研究会と特別支援学級に在籍する児童のケース会議を通常の学級担任が参加して行えるよう計画した。また、特別支援教育コーディネーターから、全職員がさらにインクルーシブ教育システムのこと、特別支援学級と通級による指導のこと、交流及び共同学習のことなどについて理解する機会が必要であるという提案があり、全職員が参加する特別支援教育校内委員会での研修で、インクルーシブ教育システムや特別支援学級・通級による指導の理解を深めるための研修を計画した。

(2) 二年次の取組

1) 特別支援教育校内委員会研修の実施

教育計画通りに、5 月に特別支援教育校内委員会研修を「インクルーシブ教育システム構築と特別支援学級・通級指導教室の役割」という内容で、養護教育センター指導主事が講師を務め、全職員が参加して行った。この研修により、全職員が共生社会を目指したインクルーシブ教育システム構築、交流及び共同学習の重要性、連続性のある学びの場である特別支援学級や通級による指導などの役割などについて共通理解を図った。特別な教育的支援を必要とする児童の学びの充実を学校全体で取り組むきっかけとなったと考えられる。

2) 授業研究会とケース会議について

知的障がい特別支援学級「あたご 1 組」の授業研究会と知的障がい特別支援学級「あたご 2 組」のケース会議と授業研究会を図 9 のような日程で計画し、行った。

① 「あたご 1 組」での授業研究会について

5・6 月に「あたご 1 組」で児童の学びに視点を当てた授業研究会を行った。その結果、特別支援学級担任から次のような声が聞かれた。

特別支援学級での授業研究会とケース会議の日程	
5月11日(木)	あたご1組授業研究会(事前研究) 参加者: 通常の学級担任 特別支援学級担任 通級による指導担当
6月16日(火)	あたご1組授業研究会(事中・事後研究) 参加者: 校長 教頭 通常の学級担任 特別支援学級担任 通級による指導担当
8月27日(木)	あたご2組ケース会議 参加者: 通常の学級担任 支援員 特別支援学級担任 通級による指導担当
9月21日(水)	あたご2組授業研究会(事前研究) 参加者: 通常の学級担任 特別支援学級担任 通級による指導担当
9月29日(木)	あたご2組授業研究会(事中・事後研究) 参加者: 通常の学級担任 特別支援学級担任 通級による指導担当

図 9 授業研究会とケース会議の日程

- 児童の行動、表情などから、目標が達成できていたか、手立てが有効であったかを細かく分析し、詳しく考察してもらえるので、良かった。
- 児童一人一人の本時の目標、手立てについて、今後の指導に向けて話せるので、前向きに授業研究をする気になる。
- 授業研究会を通して、通常の学級担任と授業のこと、児童のことを本音で話ができるようになった。

また、通常の学級担任からは次のような声が聞かれた。

- 特別支援学級の児童の実態やどのように関われば良いのかが分かってきた。
- 特別支援学級の児童の授業での目標や手立てが分かってきた。
- 交流及び共同学習で通常の学級にいる時の姿と特別支援学級での姿の違いに驚いた。
- 特別支援学級の児童のことや授業のことはよく分からないので、特別支援学級の授業研究会では何も話せないのではと思っていたが、特別支援学級の児童の学ぶ姿から具体的に話すことができた。

これらの声から分かるように、授業研究会を行い、特別支援学級担任は通級による指導担当や通常の学級担任の多くの教員から意見を得ることができたことで、児童の実態把握や次の授業での手立てを具体的に考え、授業の改善につなげることができた。また、通常の学級担任は、児童の学ぶ姿から児童の理解を深めることができたと同時に、特別支援学級の授業では児童の個別の目標を設定し、特性に応じた手立てが講じられているなど、個に応じたきめ細かな指導と支援が行われていることについて理解を深めることができた。

その通常の学級担任が特別支援学級の児童や授業について理解を深めた効果が波及し、「あたご 1 組」の授業研究会に参加した通常の学級担任から授業研究会において、図 10 のように「特別な支援を必要とする児童について」の項目を設けた学習指導案が提案された。

そこには、特別支援学級担任に意見を得ながら特別支援学級の児童の個別の実態と目標が示され、さらに通級による指導を受けている児童についても、通級による指導担当と連携して、個別の実態と目標が示された。

通常の学級での算数科学習指導案		
特別な支援を必要とする児童について		
	児童の実態	本時の目標
R 君 多動傾向	授業の授業では、自分のペースで進んでいる。学習意欲は高く、積極的に参加している。しかし、学習には参加せず、話を聞いたり、工作をして過ごしている。少しでも学習に参加できるようにするため、算数では、意図的に指を指している。算数には参加しない児童が多い。	通級指導を受け、問題を一通り解くことができる。
T 君 自閉傾向	算数の授業では、自分の考えを強言する場面が多々ある。しかし、授業の中で興味を持った内容である自分の考えを強言する場面はみられる。書くことが苦手なため、鉛筆を持たない。	算数では、図形の学習で用いた形カードに自分の考えを記入し、お友達と見比べてみる。
H 君 あたご学級からの交流児童	4 月から交流で算数の時間にも参加するようになった。学習意欲もあり、二学期からは算数の授業で積極的に参加している。	算数方法を発表し、話し合う場面において、立ち止まることがある。

図10 通常の学級担任から示された学習指導案（抜粋）

②「あたご2組」でのケース会議について

知的障がい特別支援学級「あたご2組」担任から、特別支援教育コーディネーターに、「S児（特別支援学級の児童）の特別支援学級での姿と交流及び共同学習の通常の学級での姿に違いがあるので、実態把握のためにケース会議を開いてほしい。」という相談があり、ケース会議を行うことになった。ケース会議には特別支援学級担任、特別支援教育コーディネーター、S児に関わる通常の学級担任と支援員が参加して、児童生徒の姿から児童生徒の特性や教育的ニーズ、多様な学び方を検討する方法で行い、次のような意見が出された。

【児童の姿（特徴的な言動）】

（支援員から）

- ・何でもそつなくこなすが、発表会に向けてのリコーダーの練習で、できないところがあっても、できないことが分からないようにしている姿が見られた。

（通常の学級担任から）

- ・あまり接したことのない教員の前では、静かである。
- ・板書は写すことはできる。
- ・実物や図、絵があると注目している。
- ・特別支援学級にいるときには明るい、通常の学級ではそうでもない。

（特別支援学級担任から）

- ・K-A-B-Cのパズルの評価だけが良かった。
- ・言われた通りや見た通りに体を動かすことができない。
- ・自分の考えや思いをまとめる課題ができない。

【児童の思いや考え、背景要因】

- ・慣れないことには不安がある。
- ・分からないところがあっても、言えない。
- ・自分の意見を言ったり、自分から聞いたりすることに自信がない。
- ・書くことは苦にならない。
- ・何回も見られる手本などがあると安心できる。
- ・自分の考えや思いに合う言葉が見つからない。

【児童の特性】

- ・経験を重ねたことには慣れ、意欲的になれる。
- ・図や絵を手がかりに理解することが得意である。

この結果、S児の姿から思いや考え、特性について整理され、以下のような目標、支援策が検討された。

【目標】

- ・自分から言葉を使って、友達や教師に聞いたり、友達や教師が尋ねたことに答えたりしてほしい。

【支援策】

- ・特別支援学級での授業で、友達同士関わり合いながら問題を解決したり、課題に取り組んだりする活動を入れて、自分から発言したり、関わったりする経験を積む。
- ・特別支援学級の国語の授業で、文章や言葉の意味理解を深める。
- ・交流及び共同学習の際、ノートに課題、まとめを記入をさせ、授業後に学習した内容を確認する。

これらの内容は参加した教員と共通理解が図られたと同時に、個別の指導計画にも記入された。ケース会議に参加した教員からは、次のような声が聞かれた。

- ・一人の児童の良さを伸ばすため、課題や実態を様々な方々から多視点で捉えていたので、児童の理解に大いに役立った。
- ・特別支援学級の児童についての話し合いなので、何も発言できないと思っていた。しかし、進め方や雰囲気が良く、気兼ねなく発言することができた。
- ・ケース会議は、特別な教育的支援を必要とする児童全員について、個別の教育支援計画をもとに行う必要があると感じた。そして、児童の学び方と通常の学級や特別支援学級、通級指導教室で学ぶ上で必要な配慮を考える必要がある。

また、ケース会議での検討を受けて行われた「あたご2組」での授業研究会では身につけさせたい力、本時の目標、個別の目標が、図11のように、より具体的に考えられるようになった。さらに、放課後にはS児が交流及び共同学習先の通常の学級担任と特別支援学級担任で、S児の授業と生活の様子、これからの支援について話し合われるようになった。

あたご2組での授業研究会
期 日：9月21日(水) 題材名：「おおきなかぶ」 参加者：特別支援学級担任 通常の学級担任 通級による指導担当
【身につけさせたい力】 自分から言葉を使って、質問したり、答えたりすることができるようになってほしい。
【本時の目標】 登場人物の気持ちを考え、自分で台詞を考えることができる。
【個別の目標】 S児：「おじいさん」の気持ちを考えて、自分から台詞を言うことができる。

図11 あたご2組授業研究会学習指導案（抜粋）

このように、授業研究会やケース会議での話し合いを重ねることで、授業の充実が図れるようになったと同時に、日頃から特別支援学級の児童のことについて、気軽に話せる関

係ができ、話すことで、さらに児童の実態の理解を深めたり、具体的な指導や支援につながったりしている。

IV 研究のまとめ

1 各学校の取組から

(1) 白河第一小学校の取組

白河第一小学校の取組では、図 12 のように現職教育特別支援教育部会での授業研究会に視点をあて、知的障がい特別支援学級と自閉症・情緒障がい特別支援学級の横のつながりを強化して、授業の充実の取組を進めることができた。さらに、研修主任の提案で特別支援学級の授業研究会を通常の学級担任が参観することで、少しずつ通常の学級との横のつながりも広がってきている。

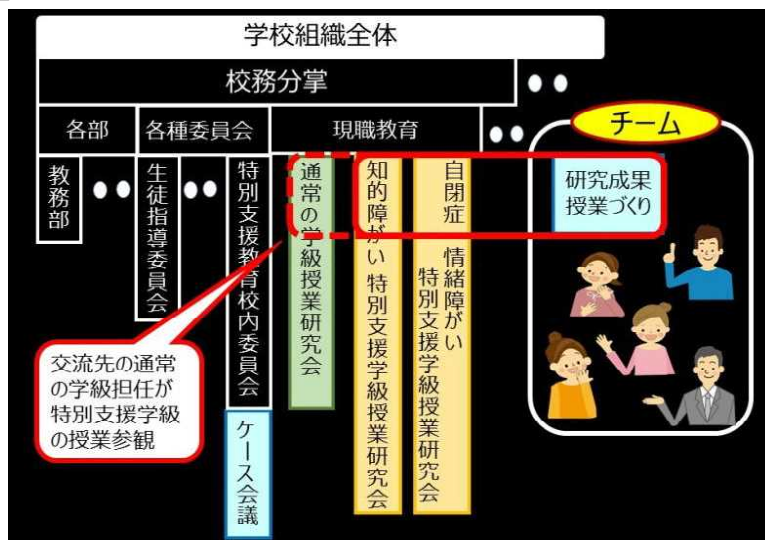


図 12 白河第一小学校の取組の概略図

(2) 小名浜第二小学校の取組

小名浜第二小学校の実践では、図 13 のように特別支援教育部会を新たに立ち上げ、特別支援学級での授業研究会を行うことで、特別支援学級と通常の学級との横のつながりと授業の充実が図られた。また、特別支援学級での授業の良さを通常の学級担任が生かして、通常の学級担任と通級による指導担当との横のつながりにも波及した。また、特別支援学級で児童のケース会議を行い、特別支援学級と通常の学級の横のつながりも図れ、双方の授業の充実につながった。

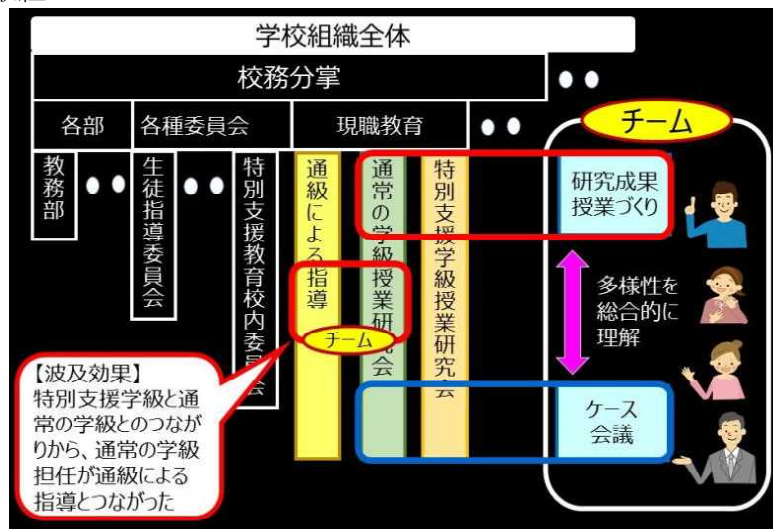


図 13 小名浜第二小学校の取組の概略図

2 成果

研究の構想で述べたように、教員の指導体制は固定されている現状が多くある。そして、縦のつながり、つまりそれぞれの組織内だけで取り組んでいると、教員が互いに遠慮して、

組織が形骸化してしまうことがあり、多様な場で多様な学び方をしている児童生徒の学びを充実させることができない。しかし、研究協力校2校の取組から、次のような成果が得られた。

1つ目は、児童生徒の学ぶ姿に視点をあてた授業研究会を児童生徒にかかわる教員の柔軟なチームで行い、授業の充実が図られたと同時に教員同士の児童生徒への意識の共有が図られたことによって、縦のつながりだけにとどまらず、組織の横のつながりの取組となり、校内支援体制の充実へとつながったことである。

2つ目は、特別支援学級の児童生徒をチームで理解する過程において、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童の学びの充実も意識されるようになった。さらに、特別な教育的支援を必要とする児童生徒にかかわる教員同士が連携し、チームでの指導の大切さが再認識された。つまり、縦のつながりを大切にしながら、組織の横のつながりを広めていくことで、多様な学びの理解を共有することができ、授業と校内支援体制の充実につながったことである。

以上のように、授業と校内支援体制の充実を図るためには、児童生徒の多様性を踏まえた、柔軟なチームを編制し、児童生徒の学ぶ姿から授業の充実を図り、ケース会議を関連させながら、組織の横のつながりによる校内支援体制を充実させていくことが有効であったことが分かった。こうしたことから、次のことが必要であると言える。

(1) 柔軟なチームを編制するための校内組織

白河第一小学校では、特別支援学級主任が中心となってもともとある現職教育の特別支援教育部会を生かし、関係する教員が参加して授業研究会を行うことができていた。また、小名浜第二小学校では、特別支援教育コーディネーターが研修主任と連携して、現職教育の特別支援教育部会を立ち上げ、児童生徒の学び方に応じて関係する教員が参加して授業研究会とケース会議を行えるようにした。このように、児童生徒の学び方に応じて柔軟なチームを編制して授業研究会とケース会議を行えるような校内組織が必要である。そのためには、教育計画作成の際に研修主任と連携して、現職教育に必要な組織をつくり、児童生徒の学び方に応じて教員が参加し、柔軟なチームが編制できるようにすることを教育計画に入れる必要がある。

(2) 児童生徒の学ぶ姿に視点をあてた授業研究会と児童生徒の姿から検討するケース会議

白河第一小学校、小名浜第二小学校ともに、特別支援学級での児童生徒の学ぶ姿に視点をあてた授業研究会や特別支援学級の児童の姿から特性等を検討するケース会議を行ったことで、特別支援学級担任はもちろん通常の学級担任も特別支援学級の児童の理解がさらに進み、特別支援学級の授業の充実が図られるとともに、通常の学級での交流及び共同学習で、通常の学級担任が特別支援学級の児童の学びの充実を考え、指導と支援を行うようになった。このように、柔軟なチームで校内組織の横のつながりをつくっていくためには、授業研究会では児童生徒の学びの姿に視点をあてること、ケース会議では児童生徒の言動から特性等を検討することという学びの主体である児童生徒に視点をあてる必要がある。

(3) チーム力の向上

白河第一小学校と小名浜第二小学校では、チームによる授業研究会とケース会議を行ったことや組織の横のつながりをつくったことだけで、授業の充実と校内支援体制の充実を

図ることができたのではない。教員一人一人の授業力の向上やインクルーシブ教育システムの理解などの校内研修の充実、児童のことや授業のことを日頃から話し合える教員同士の良好な関係や風通しの良い職場の雰囲気づくりなど、チーム力の向上が図れたことが授業の充実と校内支援体制の充実に欠かせなかったと考える。

3 今後の課題

小名浜第二小学校で取り組んだチームでのケース会議では、児童生徒の姿から、主に特性を考え、特性に応じた支援の検討を行ったことで、通常の学級と特別支援学級の横のつながりからそれぞれの授業の充実が図られ、児童生徒の学びの充実につながった。今後、特別支援教育校内委員会で本人の考えや希望と保護者の考えや願いを取り入れ、児童生徒の教育的ニーズを検討するチームでケース会議を行うことによって、特別支援教育校内委員会から横のつながりが広がっていくことが考えられる。さらに、児童生徒の学ぶ姿に視点をあてた授業研究会を絡め、児童生徒の学びの状態を総合的に把握しながら、組織の横のつながりをさらに強めていくことが、今後求められていくと考える。

V おわりに

2校の研究協力校では、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の多様な学び方に応じて編制された柔軟なチームで、児童生徒の学ぶ姿に視点をあてた授業研究会を行ったり、児童生徒の姿から特性や教育的ニーズ、学び方を検討するケース会議を行ったりすることで、組織の横のつながりができ、授業の充実と校内支援体制の充実がなされ、児童生徒一人一人の学びの充実が図られた。今後、学校は特別支援教育にかかわらず、それぞれの校内組織の自己完結ではなく、組織の横のつながりの柔軟なチームによる教育という考え方を持つ必要がある。この考え方は、児童生徒に変化の激しいこれからの社会に対応していく力を身につける教育を充実させるために、教員が柔軟な考えを持ち、校内だけでなく、校外の関係機関とも協調しながら対応するこれからの学校に求められている「チーム学校」につながると考える。

また、2校の研究協力校で研究を進めるにあたっては、組織の横のつながりの柔軟なチームによる授業研究会とケース会議に取り組むため、校長先生の理解のもと、特別支援教育コーディネーターや特別支援学級主任が中心となり、研修主任や各学年主任など関係する教員と連携が円滑に図られた。これは、「チーム学校」の中で語られている「学校のマネジメント体制の強化」の重要性を示していることにつながると考える。

最後に本研究に御支援いただいた白河市といわき市の両教育委員会、御協力いただいた白河市立白河第一小学校といわき市立小名浜第二小学校の校長先生をはじめ、全ての先生方に感謝申し上げますとともに、地域の小・中学校で学ぶ特別な教育的支援を必要とする全ての児童生徒の学びがさらに充実する一助になれば幸いである。

〈参考・引用文献〉

- 1) 福島県養護教育センター(2012) 「研究紀要 第26号」
- 2) 福島県養護教育センター(2013) 「研究紀要 第27号」
- 3) 福島県養護教育センター(2014) 「研究紀要 第28号」

〈授業研究支援事業報告〉

「チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方」

～ 実践を踏まえたOJTによる研修支援 ～

I これまでの経緯

養護教育センターは、平成24・25年度の2か年にわたり、いわき養護学校を研究協力校として「チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方」について研究を行った。その研究成果を活かし、平成26・27年度においては、各特別支援学校の授業づくりに関する課題やニーズに応じた「授業研究支援」を実施した。今回は複数の教員によるチームのつくり方や授業研究会の在り方を支援することにより、実践を踏まえたOJTが推進された実践を報告する。

II 現状と課題

養護教育センターは、特別支援学校の教員として身に付けなければならない基本的な力を養成する研修体系を資料1のように考えている。基本研修としての経験者研修は、経験者研修Ⅱとして教職経験11年目まで実施され、中堅層1期以降の研修は、当センターの専門研修を含め個人の研修意欲に委ねられている。しかし、専門研修の受講者は、若年層から中堅層1期までの受講者が多くを占めており、中堅層2期からベテラン層の研修の機会は、特別研修や経験者研修Ⅲ等特定の教員に限られた研修になってしまう。各学校では、特別支援学校の専門性の向上を目指して、「授業づくり」を基軸にした校内現職研修が多く行われている。

このように、中堅層1期を過ぎると悉皆研修の機会が減り、中堅層2期からベテラン層の教員の専門性の向上は個人に委ねられている。つまり、中堅層2期以降の教員が身に付けた専門性を若年層から中堅層へ継承するシステムが明確になっていないことから、今後の退職と新採用のバランスを考慮すると、人材の育成と専門性の継承が喫緊の課題となっている。

【資料1：特別支援学校教員研修体系図】

特別支援学校教員研修体系図								
教職経験年数と研修形態	0年～2年 若年（初任）層1期		3～5年 若年層2期	6～10年 中堅層1期	11～15年 中堅層2期	16～20年 中堅層3期	21～25年 ベテラン層	26～30年 以上ベテラン層
基本研修	初任者研修	フォローアップ研修 (2年次)		経験者研修Ⅰ	経験者研修Ⅱ			
職能研修	→							
専門研修	→							
特別研修 (特別支援教育)								国立特別支援教育総合研究所等Cの研修
校内現職研修 (OJTによる研修)			OJT支援 授業力の向上	OJT支援 授業力向上マネジメント	OJT支援 組織力向上マネジメント	OJT支援 授業力向上と組織力向上 を支える		
免許状更新講習	→							10年ごとに更新

Ⅲ 「授業研究支援事業」の目的と期待する効果

「授業研究支援」の目的は、各校の実践を踏まえたOJTによる研修を支援し、OJTを推進する教員の育成と校内組織の活性化を目指すことである。OJTを推進する教員が組織マネジメント力を身につけ、若年層からベテラン層までの教員組織がチームによる授業づくりを通して、それぞれの層に応じた授業力や専門性の向上を図ることが、今後人材育成のOJTシステムが構築され、校内組織の活性化を促し、特別支援学校のセンター的機能の強化が図られると考えた。

※OJTとはOn the Job Trainingの略で、「日常的な職務を通して必要な知識や技能、意欲、態度などを意識的、計画的、継続的に高めていく取組のこと。」

Ⅳ 授業研究支援事業の概要

1 実施校とチームづくり

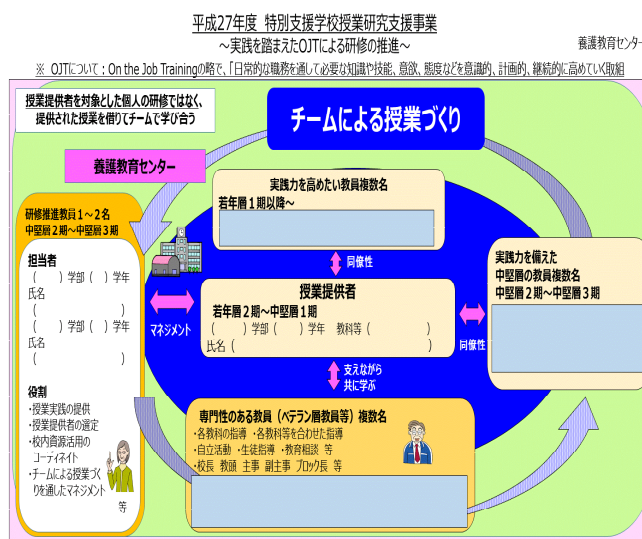
今年度、授業研究支援は、県立特別支援学校4校の8チームで実施した。このチームは、OJTを推進するチームづくりのワークシートを活用しながら、学校ニーズに応じて柔軟に編成され、個人研修(若年研修等)を支援するためのチーム、研究テーマに添って編成されたチーム、授業の充実と改善を図るためのチーム等であった。

学校名	チーム編制の中心	教科・領域等
聾学校会津分校	聾学校会津分校	外国語活動
	聾学校会津分校	外国語活動
大笹生養護学校	小学部2年	自立活動
	小学部4年	生活単元学習
	中学部1年	生活単元学習
いわき養護学校	中学部重度・重複	保健体育
	中学部2年5・6組	生活単元学習
須賀川養護学校	中学部2年重度重複	日常生活の指導

2 授業研究支援事業の取組内容と方法

(1) OJTを推進するチームづくりのワークシート 【資料2 チームづくりのワークシート】

「授業研究支援」は、教師の協働により様々な経験年数、年齢層、専門性のある教員が互いに学び合えると考え、授業づくりのチームを編成することから取り組んだ。チームの編成においては、チームづくりのワークシート(資料2)を活用し、各校の人材や教育資源を再確認、再認識し、互いの専門性や経験を活かしながら、「子どもの学ぶ姿」からの授業づくりや、「チームによる授業づくり」を通してそれぞれの教員が学び合える授業研究を目指した。



(2) 授業研究支援全体パッケージ

授業研究支援の方向性を明確にするために、授業研究支援をパッケージ化した(図1)、

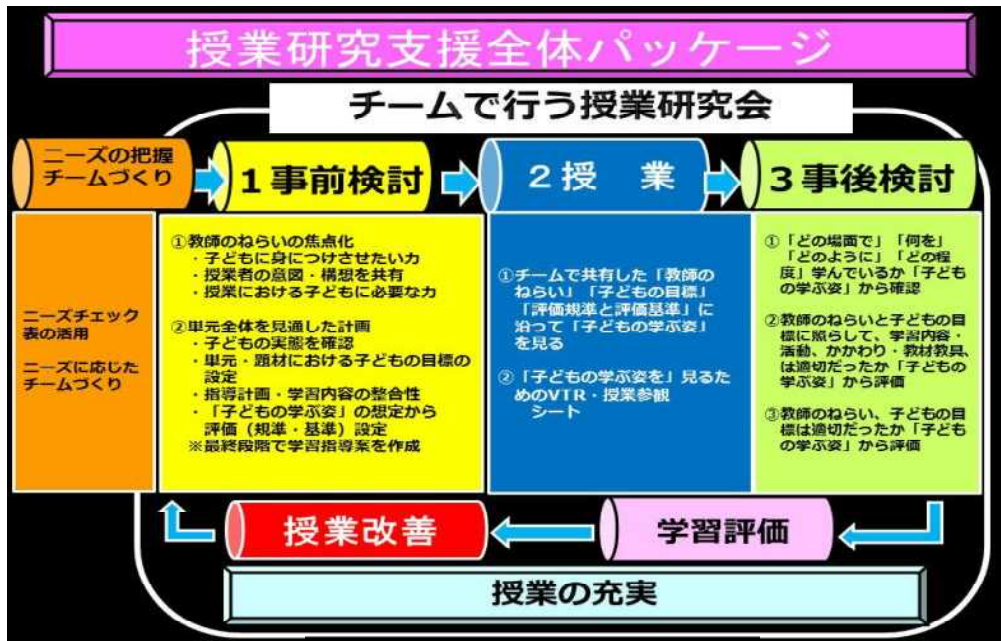


図1 授業研究支援全体パッケージ

(3) 各校のニーズ把握

授業づくりの流れに基づいたニーズチェック表(表1)を作成し、各学校における授業研究のニーズや課題を共有できるようにした。

ニーズチェック表では、授業研究の3つの側面や授業づくりの視点をチェックし、そのニーズに沿って、当センターが提供できる方法等を明確にした。

表1 授業研究支援ニーズチェック表

授業研究支援 ニーズチェック表				
学校のニーズ		チームのメンバー		
3 授業研究の側面	実態把握	授業に関する子どもの実態 (例 障がい・特性、認知特性、生活経験、読習事項の理解度、学習教材に対する興味関心、友人関係 等)		
	個別的教育支援計画・指導計画とのつながり	年間指導計画とのつながり	単元・題材とのつながり	
① 事前検討	授業づくりの視点 (該当する項目に○)	チームでつくり共有する内容(該当する項目に○)		
	教師のねらいの焦点化	授業者が考える「子どもに身につけさせたい力」 授業者の意図、授業構想 授業における、子どもに必要な力 子どもの実態と照らし合わせる		
② 授業	単元・題材の全体を見通した計画作成	単元・題材における子どもの目標 指導計画と学習内容の整合性 子どもの学ぶ姿を想定した、評価規準・基準 学習指導案の作成※事前検討の最終の段階で作成		
	学ぶ姿の見取り	「どの学習場面で」「何を」「どのように」「どの程度」学んでいるか、教師のねらい、子どもの目標、評価規準・基準、に沿った「子どもの学ぶ姿」 子どもの学ぶ姿の記録 (VTR、授業参観シート)		
③ 事後検討	学ぶ姿での授業の評価	「どの学習場面で」「何を」「どのように」「どの程度」学んでいたか、「子どもの学ぶ姿」の確認 学習内容や活動は適切であったか、教師のねらい、子どもの目標に照らして、「子どもの学ぶ姿」から評価 授業者のかかわりと教材・教具は適切であったか、「子どもの学ぶ姿」から評価 教師のねらい、子どもの目標設定は適切であったか「子どもの学ぶ姿」から評価		
	つながりを考えるPDCAサイクル	センターから提案する方法 チームで行う授業研究についての講話 フィッシュボーンダイアグラム等を活用した構造化された話し合い チームが授業に話し合える、事前検討・事後検討の進め方 観点別に評価規準・基準の整理 授業参観シートの作成・記入・活用 子どもの学ぶ姿の規準・VTRによる記録 授業研究に参画した職員がリアクションシートを記入し振り返りとまとめる		

(4) 子どもの学ぶ姿を基にしたOJTを推進する授業研究会

1) 事前検討

【チームによる授業づくり】

授業に関係する教員を中心としながら学年や学部を超え、授業研究をとおして一緒に学ぶ教員を柔軟に編成した。チームの編成はOJTを推進する中堅以降の教員がコーディネートした。

【ねらいの焦点化】

まず担任又は授業者が、普段関わっている対象児童生徒や学級において「子どもに身につけさせたい力」や「授業の構想」等についてチームで情報共有した。授業者に対する質問や質問に対する回答を、ファシリテーター役の教員（OJTを推進する教員等）が整理する中で、授業のねらいを具体的かつ明確にする。「子どもに身につけさせたい力」（教師のねらい）と「子どもの学ぶ姿」の想定（子どもの目標）を明確にする過程で、「なぜ?」「どのように?」「何のために?」といった思考を複数の教員同士が持って検討することを大切にしながら進めた。

【子どもの実態と照らし合わせる】

一人の教員による実態把握だけでなく、複数の教員の視点や考えを出し合うことにより、教師のねらいを修正し、子どもの目標をより明確にした。「子どもの学ぶ姿」についてチームで考えを出し合うことによって、客観性が生まれ教師のねらい、子どもの目標、学習内容等に対してより整合性が図られた。

障がいの特性、認知の特性、生活経験、既習事項の理解度、学習教材に対する興味・関心、友人関係等の情報を、チームで共有することも大切である。授業研究会では、教科担当の教員や担任、これまで下学年で関わってきた教員、学級以外の場で子どもの学ぶ姿を見ることが出来る教員等の意見交換において、教員同士の協働性が求められる。そこで授業研究では授業づくりを教員同士の学びにつなげる機会となるように進めた。

【単元全体を見通した計画と整合性】

「教師のねらい」・「子どもの実態」と「指導計画」・「内容」とのつながりに整合性を図るツールとしてフィッシュボーンダイアグラム(図2)がある。視覚化された話し合いを通して、単元全体を見通した指導計画の作成と整合性を図る取組が、各校において行われている。

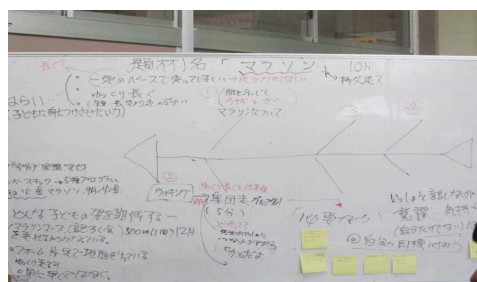


図2 フィッシュボーンダイアグラム
(いわき養護学校)

【評価規準・基準】

焦点化された「教師のねらい」と「子どもの目標」、「子どもの目標」に対する「活動内容」、「指導計画」に沿って「子どもの学ぶ姿」をより具体的に想定し、観点別(「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」等)に整理し文章化した評価規準・基準を設定することにより、子ども一人一人が授業の「どの場面で」「何を」「どのように」「どの程度」学習することで「理解した」と評価するかを想定することも授業改善に有効である。

【学習指導案】

授業者にとって、完成した指導案に基づく事前検討は、修正が困難で、チームのメンバーも検討しにくい。これまでの授業づくりでは、事前検討会が十分に行われないうまま、学習指導案が授業者から参観者に提示されることが多かった。チームで行う授業づくりにおいては、この授業で子どもが「何を学ぶのか」を明確にし共有することが、単元全体を通した学習評価や事後検討会の活性化と授業改善の促進につながり、教員同士も学び合える授業づくりができると考え、チームが事前検討を丁寧に行った上で、授業案を作成し内容を共有した。

2) 授業

【子どもの学ぶ姿を見る】

子どもの目標に対して「子どもの学ぶ姿」から「どの場面で」「何を」「どのように」「どの程度」学んだかを、チームで参観した(図3 授業参観シート)。事前検討で設定された評価規準・基準を示すことも有効である。授業を映像で記録し、チームで子どもの学ぶ姿に視点を合わせて見ることができた。

3) 事後検討

【子どもの学ぶ姿の確認】

目標に対する子どもの学ぶ姿をチームで評価・検討するために、子どもが「どの場面で」「何を」「どのように」「どの程度」学んでいたかチームで確認した。「子どもの学ぶ姿」と、想定した「子どもに期待する姿」に基づいて意見を出し合うことにより、論点をずらさず、話し合いを深めることができた。

振り返りシート事前検討会より日常生活指導「今日も一日がんばろう」 授業日 9月30日 水曜日(1校時)・事後検討10月14日			
教師のわらい(子どもに身につけさせたい姿)・・・学級として ○4人の関係 子ども同士のかかわりを豊かにする ○表現をひろげる(うれし、共感)伝える→今後のやりとりにつなげたい・・・子ども同士のかかわり(呼名、返事)			
A君の本時のわらい ①進行という経験を通して(自分の働きかけで、友達が反応する) ②やること分かる、やった後のこと分かる→活動に気持ちを向けて欲しい		見直しの必要があれば...	
本時の子どもの目標 ①「おして」のタイミングでスイッチを押すことができる ②友達とやりとりをすることができる		見直しの必要があれば...	
子どもに期待する姿(A君)・・・の想定 ① 表現した結果 友達が反応する(ゆうと君が動く みんなが動く)、それを見て喜ぶ ② やりとりをすることができる (指さしなど)			
	いつ	どの場面	どのように
①			
②			

図3 授業参観シート(例)須賀川養護学校

【学習内容・活動の見直し】

子どもの目標に照らして、学習内容・活動は適切であったかチームで検討した。

【授業者のかかわりや、教材・教具の見直し】

子どもにとって、教師も環境要因の一つと考え、授業者のかかわりにおいて、子どもが目標を達成するために、教師が必要な力を引き出し、伸ばすため、時には支援を少なくすることや、待つことも求められる。ティーム・ティーチングにおける連携や教材・教具等の活用についても、チームで子どもの学ぶ姿に視点を合わせ、子どもの力を最大限引き出すための工夫、授業における妥当性や整合性を図ることを目指した。結果的にチーム内の経験や知識、専門性が共有され、協働的な授業づくりを行うことができた。

【子どもの目標の見直し】

子どもの目標設定は適切であったか子どもの学ぶ姿からチームで検討した。事前検討で教師のねらいと子どもの目標の焦点化を行うが、実践を積み重ねることで、見直しや変更が必要となることもある。次時や次の単元の教師のねらい、子どもの目標、計画の検討の前に、本時の目標について十分精査し、教師のねらい、子どもの目標、活動内容の妥当性と整合性を図ることの重要性を改めて確認した。

V 授業支援の実際

実践事例 1

聾学校会津分校

- 1 小学部 5年 外国語活動 単元名「How many?いろいろなものを数えよう」
 - (1) チームをつくる
 - (2) 事前検討会
 - ・単元における教師のねらい（子どもに身につけさせたい力）
 - ・教師のねらいと子どもの目標のつながりを検討する
 - ・子どもに期待する姿を想定する
 - (3) 事後検討会
 - ・子どもに期待する姿に基づいた、子どもの学ぶ姿
 - ・子どもに期待する姿に基づいた、学びの状況の検討（どの場面で・どの程度）
 - ・今後、対象児童に身につけさせたい力と、それを引き出す手だて
 - (4) 校内のOJTを促進する人材活用や専門性についての話し合い

(1) チームをつくる

聾学校会津分校の教員は、経験年数、一人一人が持っている専門性は多様である。事前事後検討会は教員全員体制でチームを編成し、研修を推進する役割の先生を中心に、子どもの学びの姿について活発な話し合いがなされた。

(2) 事前検討会

事前検討では①教師のねらい、②子どもの目標、③子どもに期待する姿の3点について検討した。検討の結果は以下のとおりである。

事前検討前

事前検討後

①本時における教師のねらい

- ①英語の1～20の数字を覚え言えるようになってほしい。
- ②1～20までの物の数をHow many～を使って、相手に質問したり、質問に答えたりしてほしい。



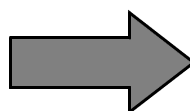
- ①英語の1～10の数字や数の尋ね方に親しんでほしい。
- ②1～10までの物の数をHow many～を使って、相手に質問したり、質問に答えたりしてほしい。

本時のねらいの検討で、児童の担任や他の教科等の指導でかかわっている教師から、英語で言えるようにするのは、「20までの数は本時のねらいとして、高すぎるのではないか」「まずは英語による10までの数の表現に親しむ段階ではないか」「前時の学習で11までは学習しているので、前時の学習の定着を確認しながら、How many～の表現につなげてはどうか」といった児童の実態に沿った意見が出された。

授業者の考えとして、対象児童が英語で数えたり、やりとりしたりする面白さを1～20までの数を教師と一緒に数えながら感じることを大切にする。本時のねらいとして、定着がある程度期待できる、前時に学習した1～10までの英語表現を活用して、How many～クイズで質問に答えたり、交代で教師に質問ができるようになって欲しい、と内容の調整がなされた。本チームのメンバーは聴覚障がい児教育に長年従事している教師もおられるが、特別支援教育と英語の教科指導を専門としている教師、子どもの発達に詳しいベテランの教師も参画してくださり、一人の授業者の考えだけでなく、チーム一人一人の経験や専門性を活かしながら、子どもを多面的に捉えて、授業づくりに取り組むことができた。

②本時における子どもの目標

- ①英語の1～20の数字を英語で数える。
- ②1～20までの物の数をHow many～を使って、相手に質問したり、質問に答えたりする。
- ③アルファベットの読みを覚える。



- ①前時に覚えた1～7・10&11を思い出して英語で言えるようにする。
- ②How many～を使って、相手に「〇〇はいくつですか？」と質問したり、質問に答えたりする。

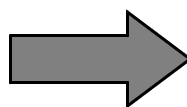
「本時の授業における教師のねらい」をチームで検討し、焦点化することで、子どもの目標もより具体的になった。「ねらい」と「目標」につながりや整合性を得るためには、子

どもの実態と照らし合わせることが大切であるが、授業者が単独で行うより、複数の教師が意見を交わすことにより精度が増し、妥当性が高まった。またこの過程を、チームで共有することで、授業と事後検討会の視点や論点が定まり、子どもの学びの充実と、教師同士の学び合いにもつながったと考える。

また、この話し合いの段階で、子どもの目標が明確化・具体化すると、次の「子どもに期待する姿の想定」では授業展開や教材教具について、配慮点や工夫等、参加した教師から有益なアイデアや提案が多く得られ、授業者は授業づくりの手がかりや改善を得られる有意義な事前検討会になった。

③子どもに期待する姿

- ①思い出したり、スペルの表記をヒントにしたりして英語で数が言える。
- ②How many～を使って、尋ねることができる。
- ③体を動かすことで、小文字の形のイメージを持ち、表出できる。



- ①絵カードを見たり、取ったりしながら。英語で数唱し、答えの数字を言う。
- ②尋ねる物（カード）を選びHow many～で質問する。
- ③先生に質問された物（カード）を取りながら数唱し答えの数字を言う。

授業者の構想段階では、外国語教材本にある絵を実物投影機でページ拡大して見せながら、リンゴ、メロン、ボールなどを数えたり、How many～で質問したりする活動を考えていた。しかし、外国語教材本のイラストは、複数の物（ボールや果物）がランダムに20個配置されており、本時の目標の10～11までの英語の数唱からは、課題が高すぎるという意見がでた。また本児の見え方や認知からすると、教材本のイラストでは、どれを何個数えたか分かりにくいのでは無いか？という普段の本児の様子からの想定がなされた。その結果、教材本のイラストと同じ物を11個（枚）までのカードにし、テーブルにランダムに並べて、取りながら数える工夫をした。授業当日はカードの裏面にそれぞれの物のスペルが表記され、英語による質問や答えの際にヒントとして見て読めるようにした。

複数の教師が児童観を合わせ、アイデアを出し合うことにより、教材教具の工夫や配慮がなされ、教師のねらいと、子どもの目標に沿った活動内容にすることができた。また、本時における大切な観点として、聾学校の小学部における、外国語活動の目標は英語表現の楽しさを知ることであり、聴覚障がいのある子どもの特性としてある、発音の不明瞭さに対する修正は適度に抑え、授業に関心や意欲を持って取り組むことができるようにすると、チームで共通理解することができた。

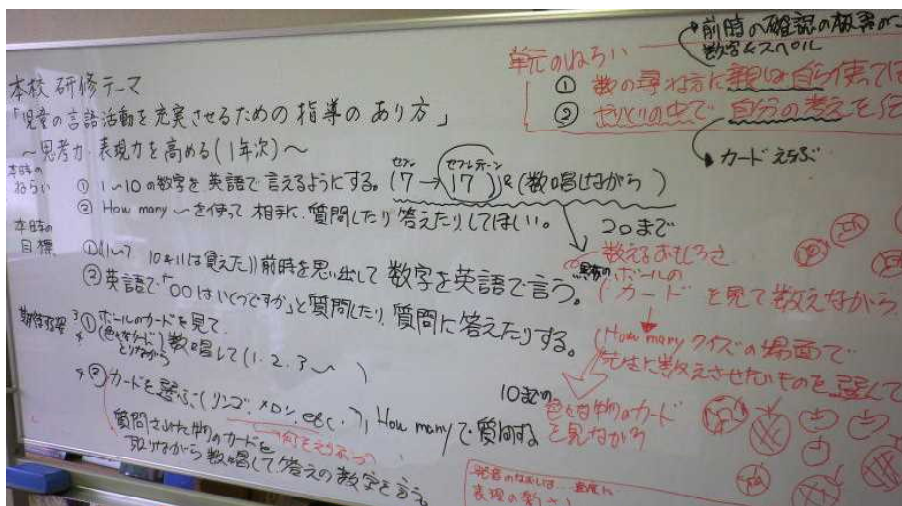


図4 事前検討会記録

(3) 授業参観と記録及び事後検討会

事前検討会で想定した「子どもに期待する姿」を基にしながら、授業参観シートを作成し子どもの学びの状況を見取った。VTRで再度確認し、本時の目標に対する達成度合いと、授業改善に向けての検討を行った(図5)。そこで大切になるのが、子どもの学びを中心にした、複数の教師同士による対話である。授業の善し・悪しや、子どものできた・できないではなく、いつ、どの場面で、どの程度、子どもがどのように考え、思考や判断を働かせたかを意見交換し、次時の授業改善につなげることが、教師の共働によるOJTの推進にも役立つと考える。以下にその対話の内容の一部を示す。

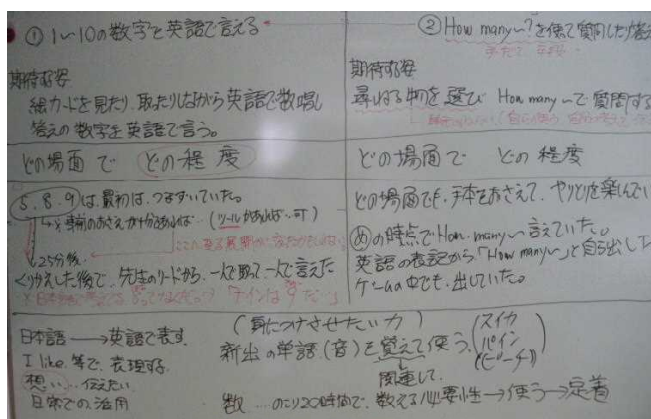


図5 事後検討会記録

○子どもに期待する姿①

「絵カードを見たり、取ったりしながら。英語で数唱し、答えの数字を言う」について

- ・5、8、9については初めつまずいていた。
- ・何かツールがあれば可能かもしれない。
- ・繰り返した後(25分後)は5、8、9について教師のリードから児童が自分でカードを取って、英語で言うことができた。
- ・事前のおさえ(復習、確認等)が十分であれば、ここ(25分後の子どもの様子)に至るまでの展開が変わったかもしれない。
- ・日本語で考えているようだ。「8ってなんだっけ?」「ナインは9だ」
- ・授業展開の前半で、1~20の英語を確認した時に使用した板書(数字とスペルのカードとボールのカード)を授業者がそのまま置いておくことで、その後の「数える」、「答える」、「質問する」場面で、児童が分からなくなった時に見て活用していた。

○子どもに期待する姿②③

「尋ねる物（カード）を選びHow many〜で質問する。先生に質問された物（カード）を取りながら数唱し答えの数字を言う」について

- ・授業の最初に「本時のめあて」の確認場面で、How many〜と発音することができていた。
- ・How many〜ゲームの中でも先生とのやりとりを楽しみながら、How many〜や尋ねる物を英語で言っていた。
- ・スイカ、パイナップル、ピーチ、バスケットボールなど、新出の英単語についてはきっかけを教師に作って貰いながら発音した。
- ・カードの裏面に書いてあるスペルを見ながら、「Peach」という場面もあった。

（４）校内のOJTを促進する人材活用や専門性についての話し合い

最後に、授業研究会に参加して下さった先生方にOJTの推進に関する四つの質問に答えて頂き、既に互いを尊重しながら校内で実践できている部分と、さらに組織的なOJT推進に向けて大切となる事柄は何かをまとめた。QUESTION①②については、付箋を使って先生から先生へ書いて渡して頂いた。

○QUESTION① 校内で普段互いにどのような事を相談していますか？

授業づくり

- ・一貫した指導や対応の仕方
- ・指導方法
- ・指導のねらいの整理
- ・指導の振り返りと評価

子ども その他

- ・子どもの実態把握
- ・学びの段階の見極め
- ・乳幼児支援、保護者支援
- ・聾学校の教育課程

○QUESTION② 教師一人一人は互いにどのような専門性を持っていると思いますか？

- ・コーディネート力
- ・真面目に取り組む姿勢
- ・言葉かけを大切にされた発問の仕方
- ・子どもの言葉の拾いかた
- ・聴覚障がいに関する専門的な知識
- ・板書の構造化 美しい

- ・教職員の専門性、良きリーダー
- ・的確でモチベーションを高める助言
- ・仕事の段取り全体調整
- ・児童一人一人をよく見ている
- ・法的根拠への知識

- ・全人格的な子どもの発達という視点からの実態把握
- ・道徳の指導
- ・子どもの気持ちを大切にされたかわり

- ・活動的 行動的
- ・企画力
- ・聴覚障がい児教育のベテラン

○QUESTION③ 教師がチームワークで授業づくりを行う上で大切なことは？

- ・「研究授業を提供した人が、やってよかったと思えること」
- ・事前検討でねらいと目標を焦点化し、子どもの学ぶ姿を中心に意見を出し合うことで、周りの先生と、授業者自身が再確認できる良さがある
- ・授業を皆で考えるという機会は、教職何年になっても大切である
- ・授業参観シート等の活用も協議の向かうところをブレさせないツールになる

○QUESTION④ その他、授業づくり、学校組織づくり等で感じたこと、思うこと

学校組織

- ・「子どもについて（こう思った）（こう感じた）といつも気軽に話ができること」
- ・「大きな学校だと学級（TT）どまりになってしまう」
- ・「気づいたとき、見えたときに子どもの事を話す」
- ・「コミュニケーション力」

授業づくり

- ・授業を皆で考える機会は教職経験何年であっても大切なこと
- ・子どもの「できた」「わかった」を感じる事が教員としての原動力になる
- ・授業者の思いを尊重しながら児童に力をつけていくことが共通理解されていないと、授業者の意図からかけ離れてしまうこともあるのではないかと思う
- ・行動レベルで「ねらいと目標」を捉えることで評価がしやすくなり、子どもの「できた！」を引き出せてうれしかった

実践事例 2

須賀川養護学校

1 中学部 1年 日常生活の指導 「今日も一日頑張ろう」

(1) チームをつくる

(2) 事前検討会

- ・ 単元における教師のねらい（子どもに身につけさせたい力）の焦点化、具体化
- ・ 子どもに期待する姿を想定する

(3) 事後検討会

- ・ 子どもに期待する姿に基づいた、子どもの学ぶ姿
- ・ 子どもに期待する姿に基づいた、学びの状況の検討（どの場面で・どの程度）

(4) 校内のOJTを促進する授業づくりに関する意見・感想

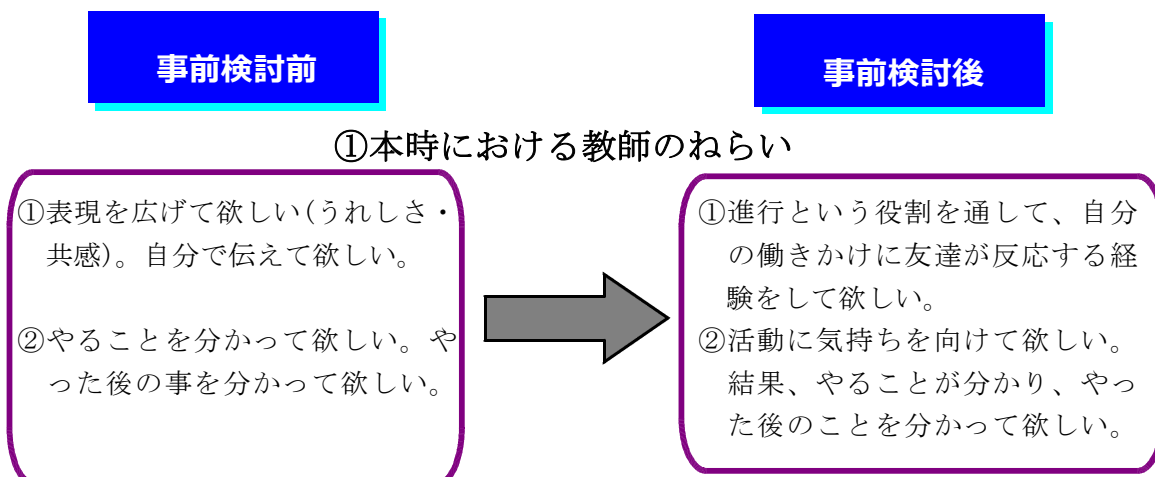
(1) チームをつくる



須賀川養護学校（病弱特別支援学校）は、平成27・28年度の校内研究のテーマを「夢を実現する力」を育む授業づくり～主体的な学びの意欲を高めるための工夫～と設定し、授業研究等を年間通して計画的に実施している。本チームの構成メンバーは研修部長をコーディネーターとした5人の研修グループである。

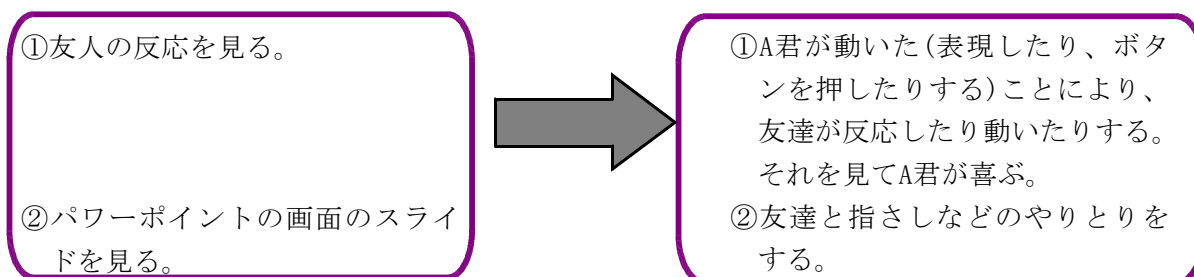
(2) 事前検討会

重度・重複障がい学級の4名の生徒における、日常生活の指導(朝の会)の研究授業について、教師のねらい(授業で子どもに身につけさせたい力)を焦点化し、具体的にするための協議を行った。朝の会は、毎日日替わりの役割で進行され、「出席の確認・今日の予定・天気・日付」等を担当の司会の生徒と他の3名がやりとりしながら進行する。対象の生徒は、発声に困難さがあり声が出しづらいが、スイッチとタブレット端末、パワーポイントの活用で会における自分の役割を果たすことができるようになってきた。



本時のねらいの検討の中で、学級担任と担当から、対象生徒の実態としては不安感から行動が慎重になったり、教師や生徒の反応によっては、逃げてしまったりふざけてしまうことがあるが、授業の中で4名の関係性や子ども同士の関わりをていねいに指導支援することで、対象生徒が活動に気持ちを向けて取り組み、結果的に3名の友人が反応する様子を見て、喜びを感じることができるのではないかという考えに至った。ここで大切なのは、授業における教師のねらいを、「子どもが活動すること」だけではなく、子どもの実態と照らし合わせて、結果的にどんな学びにつながるか、子どもにどんな力が身につくかを、「期待する子どもの姿」を複数の教師で話し合い想定し、それぞれの教員の専門性や子ども観を共有する場にあることである。このことが、授業づくりを通してOJTを推進する重要な要素と考える。

②子どもに期待する姿



授業者の当初の構想では、発声の困難な対象生徒が、スイッチ操作とタブレット端末、プレゼンテーションソフトを活用して、教師の「押して」のタイミングで、スイッチを操

作り会を進行することができるようになることが授業における子どもの目標となった。

しかし「朝の会」の授業を通して、学級として身につけさせたい力や、対象生徒の期待する姿をさらに想定する過程で、タブレット端末とスイッチという媒体を子どもが活用しながら授業の中で主体的に活動することにより、子ども同士の関係性や、互いの関わりをより豊かにすることが授業者の本質的な願いであることが明らかになっていった。授業における子どもの姿を参観する教師がていねいに見取り、学びの状況を精査するための準備段階をこの事前検討においてチームの協働で整えることができた。

(3) 事後検討会

上記の子どもに期待する姿が「いつ」「どの場面で」「どのように」、授業における教師のねらいと、子どもの目標に対しての実現状況として見られたか、事後検討会に参加した先生方の見取りは図6の通りである。

振り返りシート 日常生活の指導「今日も一日がんばろう」 授業日 9月30日 水曜日（1校時）・事後検討10月14日			
子どもに期待する姿 ① 表現した結果 友達が反応する(A君が動く みんなが動く)、それを見て喜ぶ ② やりとりをすることができる(指さしなど)			
	いつ	どの場面	どのように
①	呼名	1人1人の名前を呼ぶ A君の名前を呼んで貰った	友達の顔を見て タイミングを合わせて 返事を待ってボタンを押した(自分から) 先生の顔を見て笑った 「はい」と返事をした
	予定の確認	体育館の活動を確認	うれしい気持ちを表していた
	ボタンを押す	Bさん C君を	ちらっと見た(普段の関係性から・期待して)
②	ホワイトボードを見て	指を指して 自分も呼んで貰う	(先生と)笑っていた (呼んで貰えるのかな)→うれしそう
	予定の確認	下校の方法の確認	「帰りはお母さんと一緒」とうれしそうにアピールした

図6 事後検討会記録

対象生徒の動きや表情、スイッチ操作のタイミングまで、複数の教員が授業のねらいに沿って評価し、「できたorできない」ではなく、子どもがどのように思考・判断を働かせたか、その結果どのような表現が見られたかを振り返ることができた。また、担任の教員が学級経営者として、教師と生徒、TT、生徒同士の普段の関係性や関わりをていねいに育み、授業の基礎的な環境作りが十分にできていることを、学部内で再確認することができた。今後の授業改善の視点として事後検討会の協議では、日常生活の指導における、「朝の会」の意義や、毎日行われる15分間の会の中で、子どもたちに身につけさせたい力(校内研究のテーマ「夢を実現する力」)につなげていくか、また病弱特別支援学校における自立活動の視点についても活発な意見交換がなされ、提供してくださった一つの研究授業から派生

して、校内の授業づくりについて日々の授業実践へ帰する内容の深い検討会となった。



(4) リフレクションシートから校内のOJTを促進する授業づくりに関する意見・感想
最後に、授業研究会に参加して下さった教師に授業づくりを通したOJTの推進に関する質問に答えて頂き、今後の学校支援や教育研究の参考とさせて頂いた。

QUESTION①チームによる事前事後検討会を体験し大切だと感じた点、印象に残った点

- ・話し合いに意見の食い違いが生じるのは当然の事と思うがその話し合いがより良い授業につながっていく
- ・普段から何気ない会話や話し合いができていたかが事前事後検討会に反映される
- ・互いの考えの違いが互いの学びになると思った
- ・「朝の会」で何を大切にするか、考える機会になった
- ・事前検討で「ねらい・目標」を絞り込み、チーム全員が共通理解を持って授業実践することは生徒にとって授業の充実に結び付くと感じた

QUESTION②今後も学校で実践できそうか、またこれらの取組が授業改善につながるか

- ・常に子どもたちと関わっている先生同士の話し合いを大切に授業をつくりあげていく思いや意気込みが大切だと感じている
- ・話し合いの場が持たれなくなっている理由は色々あるが教員同士が話し合う必要性を見だし共通理解を図っていきたい
- ・本校の中学部は「皆で授業をつくっていこう」という雰囲気がありうれしく思う
- ・教員同士のチームの力があれば、授業改善につながるのではないかと思う
- ・なかなか時間が取れない事が多いが事前検討で担当者間や担当以外の教員からアドバイスを受ける機会があると、改善や再確認ができると思った(事後検討会で受けるのではなく)
- ・自分の考えや視点を定めることの難しさ他者の意見を聞き入れる難しさをどのように考慮し検討会を進めるか考えながらできればより良い機会になると思った

成果と考察

本事例から、チームによる授業づくりや、子どもの学びを中心とした授業評価が授業改善や専門性の向上につながることを成果として得ることができた。しかし一方で、授業提供者の負担感や、複数の教員が集まる時間的・物理的な制約があり、グループ又は個々人の取組から、学校組織としての教員同士の学び合いや協働に発展させていく必要があることを確認した。

今後は教師同士の協働や同僚性を発揮した OJT を県内の現状と課題への対応策として必要性やミッション性を持って推進することができるよう、人材育成と専門性の継承に関する客観的なデータと、学校現場の教員や学校組織のニーズ等を情報収集・分析し具体的な取組をする必要がある。

VI 今後の取組

「団塊の世代」の教員の退職などを背景に、学校現場で若手の教員への知識やノウハウの継承が求められており、特別支援学校の現場においても若手から管理職まで、それぞれの段階に応じて身につけるべき教員の指導力や専門性を向上させ継承を図ることが喫緊の課題となっている。国の動向として、文部科学省は今後、都道府県の教育委員会や大学などが連携して教員の育成などに取り組む「教員育成協議会」を全国各地に新たに設ける提言（平成28年1月）を行った。今後も、養護教育センターでは一人一人の子どもの学びの充実のために、教員の指導力や専門性向上・継承を目指して各校の組織的系統的なOJTをさらに推進し特別支援学校の校内組織の活性化とセンター的機能の充実を図る必要がある。

そのために、当センターでは、これまで2年間にわたって展開してきた特別支援学校「チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方」～実践を踏まえたOJTによる研修支援～によって得ることができた成果と課題、把握した各学校や教師のニーズを今後の教育研究につなげるため、県内特別支援学校との協働的な研究を視野に入れながら、さらに取組を推進していきたい。

Ⅶ おわりに

実践事例を提供いただいた聾学校会津分校、須賀川養護学校の校長先生をはじめ先生方に感謝申し上げます。

引用・参考文献及びWeb ページ

- (1) 文部科学省 (2009) 特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (幼稚園・小学部・中学部)
 - (2) 文部科学省 (2010) 小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について (通知)
 - (3) 石塚謙二監修 (2011) 知的障害教育における学習評価の方法と実際 ジアース教育新社
 - (4) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2010) 肢体不自由教育のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究
 - (5) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2008) 肢体不自由のある子どもの教育活動における「評価」及び「授業改善・充実」に関する研究
 - (6) 日本肢体不自由教育研究会監修 (2009) 専門性向上につながる授業の評価・改善 慶応義塾大学出版会
 - (7) 福島県教育委員会 (2013) 福島県版生きる力をはぐくむ学習評価指導事例集
- 【Web サイト】※以下のWeb サイトは平成28年2月1日に確認できたものを示した。
- (1) 文部科学省国立教育政策研究所 「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料」の活用方法について 小学校・中学校編 <http://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidousiryou.html>
 - (2) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」 https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-44.html

おわりに

平成21年9月、福島県学校教育審議会答申により、「地域で共に学び、共に生きる」という本県特別支援教育が目指す基本理念が示されました。福島県養護教育センターにおいても、障がいのある子どもが一人一人のニーズに応じた多様な学びの場において「共に学ぶ」ための環境について、各学校等をはじめとした関係機関の皆様と一緒に考え、また、研修講座等をとおして情報を提供してきたところです。

こうした中、平成28年4月1日には、「障害を理由とする差別の解消に関する法律」(いわゆる「障害者差別解消法」)が施行されます。これまで以上に、障がいのある子どもを含むすべての子どもたちが「共に学び、共に生きる」ことができる「共生社会」の形成を目指すことを、私たちは考えていかなければならないでしょう。

本センターでは、今年度は、平成26、27年度の研究のまとめとして、肢体不自由のある児童生徒が在籍する小・中学校と特別支援学校が連携して、「共に学ぶ」環境づくりに取り組んだ事例についての調査研究を行いました。また、小中学校の多様な学びの場を支える取組について、「チーム」という視点でかかわることについての教育研究を行いました。いずれの研究においても、小・中学校、特別支援学校それぞれの組織としての良さを踏まえ、さらにその機能を生かすことができるようにと、研究を進めさせていただいたところです。

研究をとおして、何度も訪問させていただき、また、授業や情報を提供いただきました小・中学校及び特別支援学校の皆様には、この場をお借りして厚く御礼申し上げます。

特別支援教育が大切にしていることの一つに、「複数の視点で子どもをみる」という考え方があります。今年度の研究では、児童生徒が「共に学ぶ」姿、教師が「チームで動く」姿を大切にしました。「授業研究支援事業」においても、授業づくりをチームで行う提案が報告されています。これらはいずれも、子どもの多様性や変化について、教師は一人で考えるだけではなく、同僚や関係する人と共に考える姿勢が大切ではないのかという提案でもあります。

本センターにおいても、今後も皆様と共に考え、学ぶ取組を大切にしたいと考えております。本研究紀要についての忌憚のない御意見をお寄せいただき、特別支援教育の推進と共生社会の形成に向けて、共に歩んでくださることを願い、御礼といたします。

平成28年3月

福島県養護教育センター
企画事業部長 橋本淳一

« 研究協力校 »

福島県立郡山養護学校
福島県立平養護学校
福島市立福島第二中学校
川俣町立川俣小学校
白河市立白河第一小学校
いわき市立郷ヶ丘小学校
いわき市立小名浜第二小学校

« 執筆者 »

福島県養護教育センター

所 長	片 寄 一	指 導 主 事	鈴 木 千 晶
企画事業部長	橋 本 淳 一	指 導 主 事	橋 本 勉 *2
主任指導主事	柳 沼 哲	指 導 主 事	菅 野 和 彦 *1
主任指導主事	齋 藤 成 子	指 導 主 事	江 田 貴 洋 *3
指 導 主 事	小 川 令 子	指 導 主 事	富 村 和 哉

*1 調査研究執筆担当 *2 教育研究執筆担当 *3 授業研究支援事業執筆担当

研 究 紀 要 第 2 9 号

発 行 平成28年3月
発行所 福島県養護教育センター
〒963-8041 郡山市富田町字上ノ台4番地の1
電話 024 (952) 6497 FAX 024 (952) 6599
編集兼 片 寄 一
発行人