

研 究 紀 要

第 28 号

平成27年3月

福島県養護教育センター

まえがき

～共生社会の理念を大切にした教育の実践に向かって～

国連で採択された「障害者の権利に関する条約」への批准が平成26年1月にされ、インクルーシブ教育システムの構築や合理的配慮の提供などの取組を具体的に進めることが求められています。

中央教育審議会の「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）」では、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。」と述べられております。連続性のある多様な学びの場という考え方は、これからの特別支援教育を推進するうえで大切な視点となりますが、その前段で言われている「個別の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる」ということが、とても重要であると考えます。言い換えれば、各学校において一人一人の教育的ニーズに十分応えられる教育の実践が求められます。

当センターでは、このような教育に対する期待や要求に応えるために、調査研究をとおして、支援が必要な子どもの学習状況を把握するとともに、組織的な支援方法を探る研究を継続して行っております。また、教育研究につきましても、子ども一人一人の学びに視点をあて、チームアプローチによる授業づくりについての研究を進めてきております。本研究紀要では、今年度に取り組みました、調査研究「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」（一年次）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」（一年次）についての研究概要を報告させていただきます。なお、調査研究につきましても、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が公募した、平成26年度研究課題にかかる研究協力機関の調査として実施したものでもあります。皆様におかれましては、本報告書を御一読いただき、忌憚のない御意見、御指導をお寄せくださいますようお願いいたします。

「障害者の権利に関する条約」では、共生社会の形成ということが大きな理念となっております。この理念を大切にした教育の実践に向かって、今後とも、各学校をはじめとして関係機関の皆様との連携を深め、事業を進めてまいりたいと考えておりますので、御理解と御協力をお願い申し上げます。

最後になりましたが、研究に御協力いただきました県立郡山養護学校、平養護学校の先生方をはじめ、各関係機関の皆様方に心より感謝と御礼を申し上げます、挨拶といたします。

平成27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>

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（第一年次）
・・・ 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（第一年次）
・・・ 40

<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研究支援の在り方
・・・ 49

おわりに 福島県養護教育センター企画事業部長 齋 藤 寿 紳

「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」（第一年次）

I 研究の趣旨

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」の推進を図る観点から、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や支援の在り方を明らかにしたいと考えた。また、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を累積することで、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。さらに、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。

II 研究の構想

1 研究組織

(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

独立行政法人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 研究概要と構想

次頁の図1で示すように、養護教育センターが中心となり、肢体不自由のある児童生徒が学んでいる郡山養護学校、平養護学校、医療機関である総合療育センター等とが連携・協力し、調査研究委員会を発足させ調査研究を行う。また、調査設計や分析等について国立特別支援教育総合研究所との研究協力を図るとともに、県内の各教育事務所の協力を得て、小・中学校全校を対象に調査を行う。

その調査結果を踏まえ、肢体不自由のある児童生徒の学習状況を明らかにするとともに、小・中学校側からのニーズを把握し、そのニーズに応じた各特別支援学校のセンター的機能による支援を通して、小・中学校で学ぶ肢体不自由のある児童生徒への支援実践を累積しながら基礎的環境整備や合理的配慮の提供について考察する。

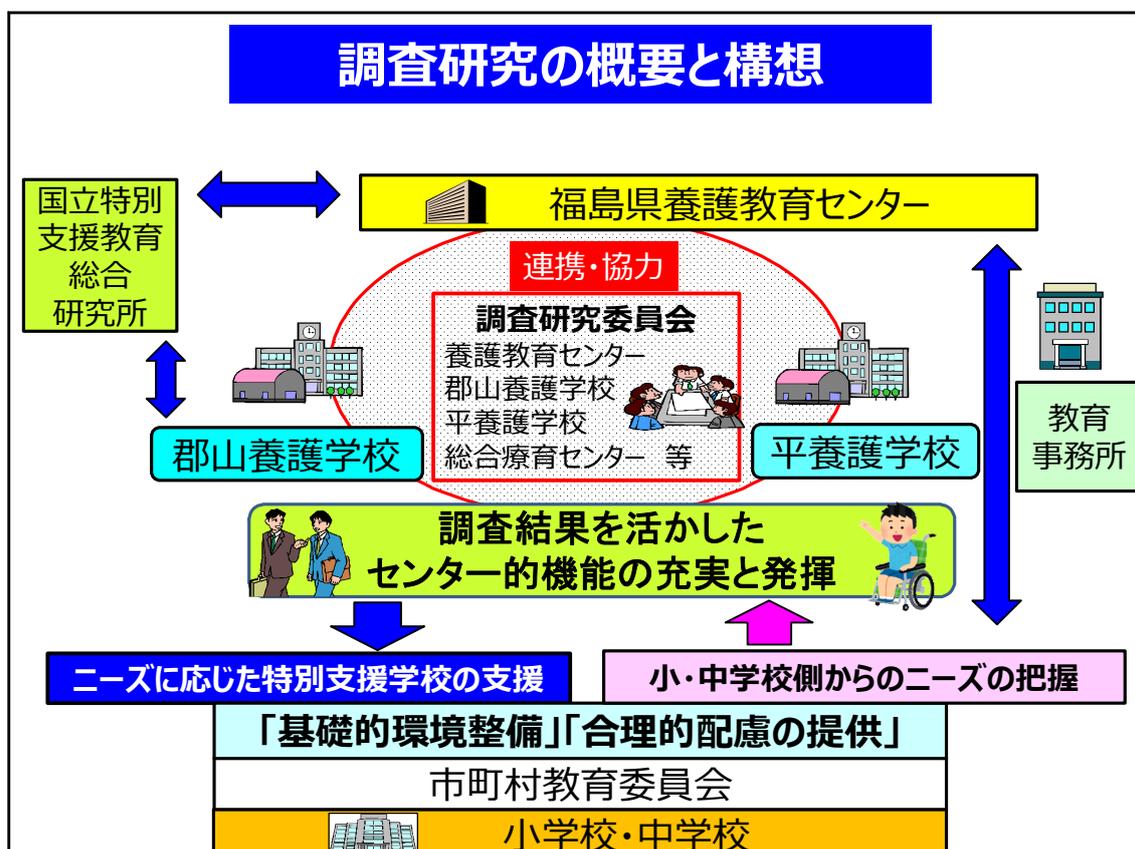


図1 調査研究の概要と構造図

Ⅲ 本年度の研究

1 研究の目的

- (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。

2 研究の内容・方法

(1) 調査研究の内容

	【一次調査】	【二次調査】	【三次調査】
①調査対象	福島県内小・中学校への調査	肢体不自由のある児童生徒在籍校	二次調査対象校及び市町村教育委員会
②調査内容	肢体不自由のある児童生徒の在籍者数を含む現状等	学習上・生活上の困難さや具体的支援状況、センター的機能の活用ニーズ等	センター的機能の活用状況、基礎的環境整備と合理的配慮の提供等
③調査時期	発送：平成26年5月 回収：平成26年6月	発送：平成26年9月 回収：平成26年10月	発送：平成27年8月【予定】 回収：平成27年9月【予定】

(2) 一次調査対象及び調査手続き

① 調査対象

平成26年度福島県内に設置されている全ての国公立小・中学校を対象とした。
(小学校471校、中学校235校、計706校)

② 調査手続き

質問紙及び回答方法を各教育事務所、各市町村教育委員会を經由してデータで送信し、各小・中学校よりデータで回答いただく方法を用いた。

なお、調査研究依頼に際しては、文書で本調査の趣旨及び調査結果と公表、個人情報保護に関する留意点を説明し、同意の有無に任意性を持たせた上で、回答を得るようにした。

③ 調査時点

平成26年5月1日現在とした。

④ 調査期間

平成26年5月29日から平成26年6月24日に実施した。

⑤ 調査項目

質問項目は、前述の目的のもと、学校に関する基本情報、肢体不自由のある児童生徒の在籍等に関する状況、特別支援教育支援員（以下：支援員）又は介助員の配置状況、センター的機能の活用及び認知の状況、関係機関との連携についての内容で構成した。

設定した質問内容については、国立特別支援教育総合研究所肢体不自由班の研究者及び本調査委員会のメンバーで検討を行い、最終的な質問項目を設定した。

※ 資料1参照

⑥ 調査回答数・回収率

小学校468校（回収率100%）、中学校235校（回収率100%）から回答を得た。

※ 小学校で、本校と合わせて回答した分校が3校あった。また、中学校1校で本調査に「同意しない」と回答があったため、一次調査における最終学校数等は、小学校468校の97,842人、中学校234校の55,412人で計702校の153,254人となった。

⑦ その他

本調査に回答する調査用紙において、本センターの研究の趣旨を説明し、任意性を確保した上で、同意する場合には、調査用紙のファイル上で「同意する」に印を入れ、回答するように求めた。

(3) 二次調査対象及び調査手続き

① 調査対象

一次調査で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 人の計 134 校 155 人を対象とした。

② 調査手続き

質問紙及び回答用紙を郵送し、郵送で回答いただく方法を用いた。

なお、調査研究依頼に際しては、文書で本調査の趣旨及び調査結果と公表、個人情報保護に関する留意点を説明し、同意の有無に任意性を持たせた上で、回答を得るようにした。

③ 調査時点

平成 26 年 9 月 18 日現在とした。

④ 調査期間

平成 26 年 9 月 18 日から平成 26 年 10 月 10 日に実施した。

⑤ 調査項目

質問項目は、前述の目的のもと、回答される教職員、対象児童生徒の学習状況等、環境整備と支援体制等、特別支援学校のセンター的機能の内容で構成した。

設定した質問内容については、国立特別支援教育総合研究所肢体不自由班の研究者及び本調査委員会のメンバーで検討を行い、最終的な質問項目を設定した。

※ 資料 2 参照

⑥ 調査回答数・回収率

一次調査以降、対象児童生徒の転学により 5 人の減で対象校が 4 校減となったため、二次調査における最終学校数等は、小学校 91 校の 105 人、中学校 39 校の 45 人、計 130 校の 150 人となった。回収率は、小・中学校ともに 100%であった。

⑦ その他

一次調査において、本センターの研究の趣旨を説明し、任意性を確保した上で、「同意する」に印を入れた学校に回答を求めた。

IV 一次調査

1 学校に関する基本情報

(1) 調査対象の学校数、在籍者等（福島県内全ての国公立小・中学校）

表 1-1-1 は、小・中学校の学校数、学級数、在籍児童生徒数を小学校群と中学校群別に各項目について集計した。調査対象は、小学校 468 校 97,842 人、中学校 234 校 55,412 人の計 702 校 153,254 人であった。

表1-1-1 小・中学校の学校数、学級数、在籍児童生徒数

	小学校			中学校			合計		
	学校数	学級数	在籍数	学校数	学級数	在籍数	学校数	学級数	在籍数
通常の学級	468	4,368	96,266	234	2,031	54,635	702	6,399	150,901
特別支援学級		403	1,576		231	777		634	2,353
合計	468	4,771	97,842	234	2,262	55,412	702	7,033	153,254

(2) 特別支援学級の設置状況

表 1-1-2 は、小・中学校における特別支援学級の障がい種別の設置状況と在籍状況である。肢体不自由特別支援学級を設置している小・中学校は、小学校 6 学級 7 人、中学校 2 学級 5 人、計 8 学級 12 人であった。小・中学校に共通していることは、知的障がい特別支援学級、自閉症・情緒障がい特別支援学級を設置している学校が多かった。

表1-1-2 小・中学校における特別支援学級の障がい種別の設置状況と在籍状況

	小学校		中学校		合計	
	学級数	在籍数（人）	学級数	在籍数（人）	学級数	在籍数（人）
肢体不自由	6	7	2	5	8	12
知的障がい	244	957	154	556	398	1,513
身体虚弱・病弱	1	1	0	0	1	1
弱視	3	5	1	1	4	6
難聴	6	10	3	6	9	16
言語障がい	0	0	0	0	0	0
自閉症・情緒障がい	143	596	71	209	214	805
合計	403	1576	231	777	634	2,353

2 肢体不自由のある児童生徒の在籍等に関する状況

(1) 本調査における肢体不自由となる該当要件

本調査では、肢体不自由のある児童生徒に該当する項目を次の5つとし、項目に対して「ある・ない」「使用・不使用」「必要・不必要」を基準とし、一つでも該当した場合とした。

- ①歩行に不安定さがある。
- ②義肢（義足、義手）や補装具（つえ、短下肢装具、靴型装具、足底装具等）を使用している。
- ③移動に車椅子や歩行器を使用している。
- ④動作が困難なため日常生活（移動、食事、排泄、衣服の着脱等）で支援や配慮を必要としている。
- ⑤学習活動（筆記、運動等）で、上肢や下肢の動きの困難さがあり、支援や配慮を必要としている。

(2) 児童生徒数と割合及び実態

表 1-2-1 は、上記の項目に該当となった肢体不自由のある児童生徒の在籍学級と人数である。小学校では、通常の学級に 77 人、特別支援学級に 32 人の計 109 人であった。中学校では、通常の学級に 32 人、特別支援学級に 14 人の計 46 人であった。小・中学校を合わせると通常の学級に 109 人、特別支援学級に 46 人の計 155 名であった。

肢体不自由のある児童生徒として該当となった児童生徒の 70.3%は、通常の学級に在籍し、29.7%が特別支援学級に在籍していることがわかった。また、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、小学校で 7 名、中学校で 5 名の計 12 名であった。

表1-2-1 小・中学校における肢体不自由のある児童生徒数とその割合

	小学校 N=109		中学校 N=46		合計 N=155	
	在籍数	割合	在籍数	割合	在籍数	割合
通常の学級	77	70.6%	32	69.6%	109	70.3%
特別支援学級 () 肢体不自由特別支援学級在籍者	32 (7)	29.4% (6.4%)	14 (5)	30.4% (10.9%)	46 (12)	29.7% (7.7%)
合計	109	100%	46	100%	155	100%

次頁の表 1-2-2 は、上記の項目に該当した肢体不自由のある児童生徒の生活や学習における実態について（複数回答）である。小学校、中学校合わせて多かった項目は、「歩行の困難さや不安定さがある」が 120 人の 77.4%、次に「学習活動の困難さがある」が 109 人の 70.3%であった。小・中学校に在籍する児童生徒の約 7 割が、歩行に困難さや不安定さがあるとともに、学習活動においても困難さがあることがわかった。

表1-2-2 該当となった児童生徒の生活や学習の実態

	小学校 N=109		中学校 N=46		合計 N=155	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
歩行の困難さや不安定さがある	85	78.0%	35	76.1%	120	77.4%
学習活動の困難さがある	79	72.5%	30	65.2%	109	70.3%
日常生活の困難さがある	54	49.5%	26	56.5%	80	51.6%
義肢・補助具を使用している	44	40.4%	20	43.5%	64	41.3%
車椅子・歩行器を使用している	15	13.8%	17	37.0%	32	20.6%

(3) 該当者の疾患状況

図2は、該当となった肢体不自由のある児童生徒の疾患状況について（複数回答）である。最も多かったのは、脳性疾患（脳性まひや脳室周囲白質軟化症等）が、45.3%であった。次に、脊椎脊髄疾患（二分脊椎）が、12.0%であった。以下、筋原性疾患（進行性筋ジストロフィー等）、四肢の変形等（四肢欠損、脱臼・変形等）、骨関節疾患（多発性関節拘縮症等）、骨系統疾患（先天性軟骨無形成症等）、代謝疾患（くる病等）であった。

なお、各疾患の分類については、総合療育センター医師の協力のもと分類し集計した。

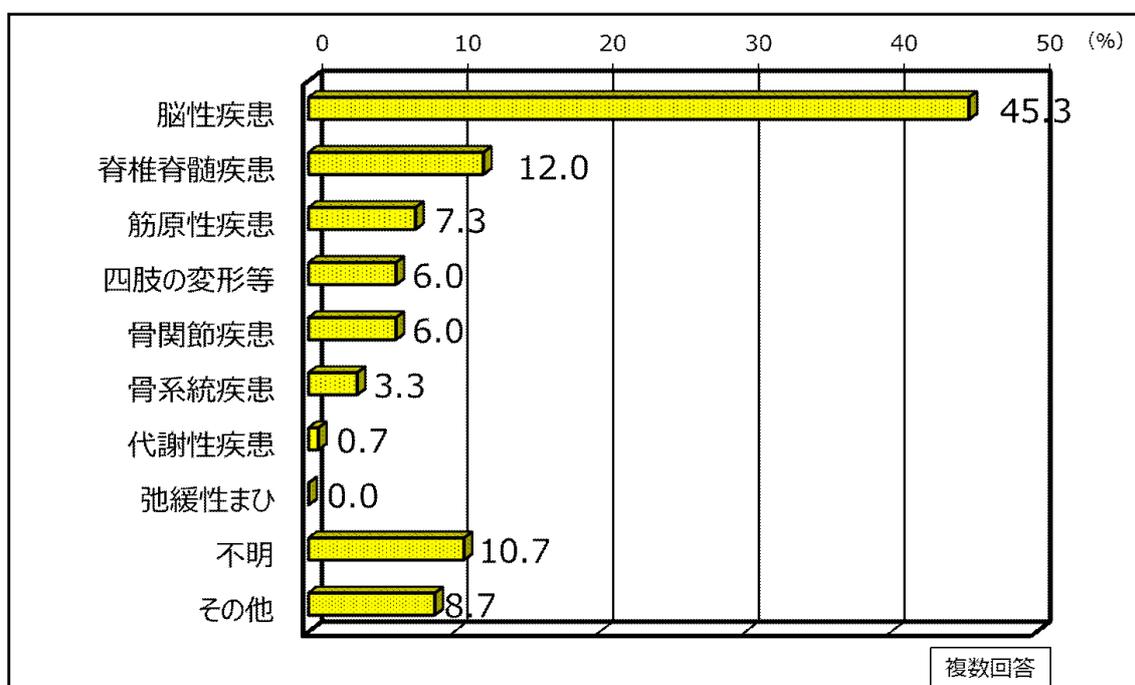


図2 該当者の疾患状況

(4) 関係機関との連携状況

表 1-2-3 は、肢体不自由のある児童生徒の関係機関との連携状況である。小・中学校が関係機関と「連携している」で最も割合が高かったのは、医療機関の 65.8%であった。反対に、最も低かったのは、17.4%の福祉機関であった。特別支援学校との連携では、「連携している」が 18.1%であった。

なお、「連携している」には、「必要なときに連携している」と「保護者を通じて連携している」を合わせて集計した。

表1-2-3 該当者の関係機関との連携

	小学校 N=109		中学校 N=46		合計 N=155	
	連携している	割合	連携している	割合	連携している	割合
医療機関	68	62.4%	34	73.9%	102	65.8%
保健機関	26	23.9%	13	28.3%	39	25.2%
福祉機関	19	17.4%	8	17.4%	27	17.4%
教育機関	36	33.3%	27	58.7%	63	40.9%
相談機関	30	27.5%	13	28.3%	43	27.7%
特別支援学校	16	14.7%	12	26.1%	28	18.1%

(5) 支援員又は介助員の配置状況

表 1-3-1 は、支援員又は介助員の数である。小学校 474 人、中学校 109 人の計 583 人であった。一校あたりに換算すると小学校で 1.01 人、中学校で 0.47 人となった。また、肢体不自由のある児童生徒が在籍している学校の支援員又は介助員の数は、小学校 155 人、中学校 43 人の計 198 人であった。一校あたりに換算すると小学校で 1.65 人、中学校で 1.08 人となり肢体不自由のある児童生徒が在籍している学校には、支援員又は介助員が多く配置されていることがわかった。

表1-3-1 支援員又は介助員の配置状況

	小学校			中学校			合計		
	人数	学校数	一校あたりの配置数	人数	学校数	一校あたりの配置数	人数	学校数	一校あたりの配置数
全ての学校の支援員又は介助員	474	468	1.01	109	234	0.47	583	702	0.83
肢体不自由のある児童生徒の在籍校の支援員又は介助員	155	94	1.65	43	40	1.08	198	134	1.48

(6) 特別支援学校のセンター的機能について

表 1-4-1 は、小・中学校の要請に応じて特別支援学校が助言又は援助ができる（センター的機能）ことについての認知の状況である。「知っている」が小学校 98.7%、中学校 97.4%と高い割合であった。

表1-4-1 センター的機能に関する認知の状況

		小学校 N=109		中学校 N=46		合計 N=155	
		学校数	割合	学校数	割合	学校数	割合
センター的機能	知っている	462	98.7%	228	97.4%	690	98.3%
	知らない	6	1.3%	6	2.6%	12	1.7%
合計		468	100%	234	100%	702	100%

表 1-4-2 は、小・中学校が過去3年間で、肢体不自由のある児童生徒だけではなく、他の障がいのある児童生徒も含めて、県内全ての特別支援学校に対して行った支援要請の有無についてである。要請したことがある小学校は 184 校の 39.3%、中学校は 52 校の 22.2%であった。

表1-4-2 特別支援学校に対する要請の状況（過去3年間）

		小学校 N=109		中学校 N=46		合計 N=155	
		学校数	割合	学校数	割合	学校数	割合
特別支援学校への 支援要請校数 【過去3年間】	ある	184	39.3%	52	22.2%	236	33.6%
	ない	284	60.7%	182	77.8%	466	66.3%
合計		468	100%	234	100%	702	100%

V 二次調査

二次調査は、一次調査で肢体不自由のある児童生徒が在籍していた小学校 94 校 109 人、中学校 40 校 46 人の計 134 校 155 人に対して実施した。一次調査以降、転学により 5 人減、対象校 4 校減となり、最終の該当者は小学校 91 校 105 人、中学校 39 校 45 人の計 130 校 150 人となった。

1 回答者について

(1) 内訳

次頁の表 2-1-1 は、二次調査の回答者である。回答者の 83.3%が担任であった。また、その他の回答者は、教頭、特別支援教育コーディネーターであった。

表2-1-1 回答者の内訳

	小学校 N=105		中学校 N=45		合計 N=150	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
担任	89	84.8%	36	80.0%	125	83.3%
その他	16	15.2%	9	20.0%	25	16.7%
合計	105	100%	45	100%	150	100%

(2) 教職経験年数

表 2-1-2 は、回答者の教職経験年数である。最も多かったのは、20～25年未満の43人の28.7%であった。次に25～30年未満の30人の26.0%であった。20年～30年未満を合わせると73人となり、回答者の約半数を占めた。

表2-1-2 回答者の教職経験年数

	小学校 N=105		中学校 N=45		合計 N=150	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
1～5年未満	4	3.8%	3	6.7%	7	4.7%
5～10年未満	8	7.6%	4	8.9%	12	8.0%
10～15年未満	6	5.7%	1	2.2%	7	4.7%
15～20年未満	12	11.4%	2	4.4%	14	9.3%
20～25年未満	30	28.6%	13	28.9%	43	28.7%
25～30年未満	22	21.0%	8	17.8%	30	26.0%
30～35年未満	18	17.1%	8	17.8%	26	17.3%
35年以上～	5	4.8%	6	13.3%	11	7.3%
合計	105	100%	45	100%	150	100%

(3) 特別支援教育経験年数

次頁の表 2-1-3 は、回答者の特別支援教育（特別支援学級、通級による指導、特別支援学校）の経験年数である。最も多かったのは、小・中学校合わせて1年未満の72人の48.0%であった。次に、1～5年未満の39人の26.0%であった。回答者の約半数は、1年未満であり、5年未満と合わせると111人となり、回答者の約7割以上を占めた。

表2-1-3 回答者の特別支援教育経験年数

	小学校 N=105		中学校 N=45		合計 N=150	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
1年未満	51	48.6%	21	46.7%	72	48.0%
1～5年未満	30	28.6%	9	20.0%	39	26.0%
5～10年未満	7	6.7%	3	6.7%	10	6.7%
10～15年未満	8	7.6%	6	13.3%	14	9.3%
15～20年未満	4	3.8%	5	11.1%	9	6.0%
20年以上	5	4.8%	1	2.2%	6	4.0%
合計	105	100%	45	100%	150	100%

2 学習状況や生活状況等について

(1) 困難さやつまずきのある教科等名

図3は、児童生徒の学習活動（筆記、教材・教具の操作、運動、移動等）において、肢体不自由に伴う困難さやつまずきのある教科等名について（複数回答）である。最も多かったのは、体育、保健体育の90.0%であった。次に、音楽、図画工作・美術、美術、特別活動、家庭、技術・家庭、算数・数学の順となった。運動や動作、実技、制作、調理など身体の動きをたくさん使う教科が上位となった。

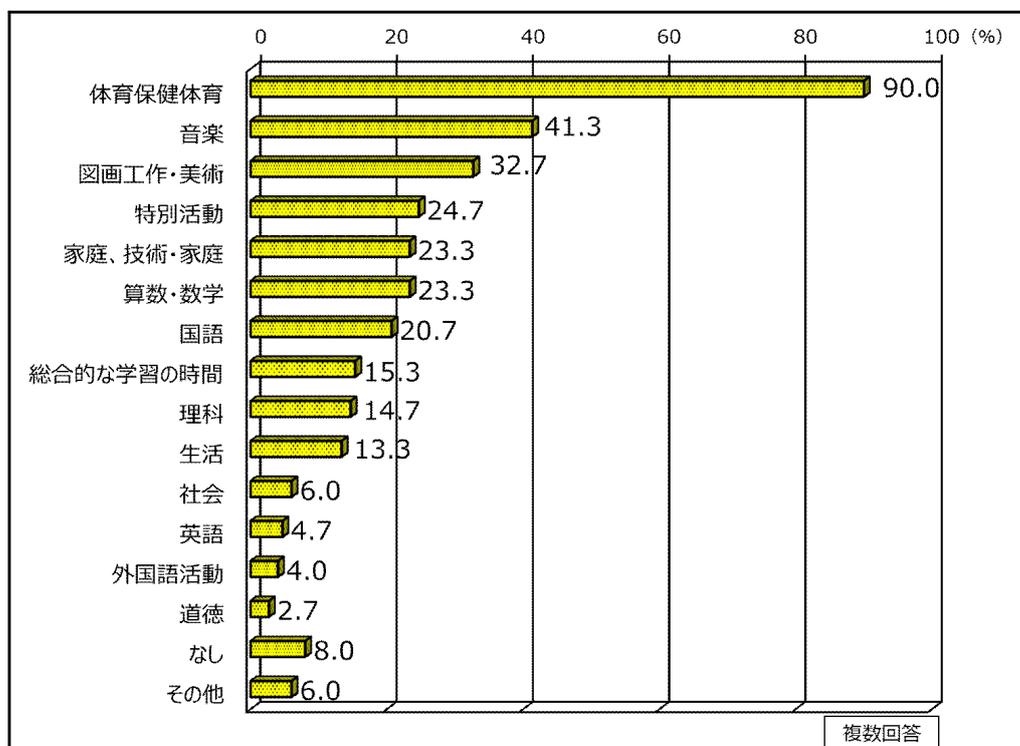


図3 肢体不自由に伴う困難さやつまずきのある教科等名

(2) 各教科等における困難さの具体的な場面

表 2-2-1 は、図 3 で回答の多かった上位 7 教科等で、どのような学習場面で児童生徒の困難さやつまづきがあるのかについて（自由記述）の内容を以下に示した。

記述内容の概要としては、体育・保健体育に関する記述が多くあり、その内容は体育活動全般にわたる困難さや器械運動の場面が多かった。音楽では、リコーダーや鍵盤ハーモニカなど楽器演奏の困難さが多かった。図画工作・美術では、のり、はさみ、彫刻刀など道具を使うことへの困難さが多かった。特別活動では、移動の困難さが多かった。家庭、技術・家庭では、実習や裁縫など道具や用具を使う場面での困難さが多かった。算数、数学では、作図や定規、コンパス等を使う場面が多かった。国語では、読むこと、書くことなどの困難さが多くあった。

表2-2-1 各教科等における困難さの具体的な場面

各教科等	学校別	自由記述内容 ()内は、複数回答の数
体育 保健体育	小中学校	<ul style="list-style-type: none"> ・体育運動全般。(3 1) ・体育の器械運動。(鉄棒・マット運動・跳び箱等) (3 1) ・体育の走る場面。(2 1) ・体育のルールの場面。(バトンの受け渡し等) (2) ・体育の水泳の場面。(1 3) ・体育の跳ぶ場面。(縄跳び等) (1 2) ・体育の球技場面。(1 0)
	小学校	<ul style="list-style-type: none"> ・体育のバットで打つ場面。 ・体育での身体のコントロール。(2) ・運動統制に困難さがある。 ・体育、歩行不能なため運動領域が制限されている。 ・体育で足を引きずるので早く走れない。 ・体育全般で遅れをとってしまう。 ・体育の時転倒しやすい。 ・体育で運動量が多いと足への負担が大きくなる。 ・体育では、矯正靴を履いているので、細かいステップや力を入れる運動は、かなり負担が大きい。 ・学習全般について、理解するまでに時間がかかり、忘れやすい。 ・運動会、持久走などでは、距離のハンデをつけている。 ・体育は皆と同じにできないので、できるものを相談している。 ・教師が付き添って距離を短くしたり、ゆっくり教えながら、その子のスピードに合わせてながら配慮、支援している。 ・水泳の際に義足を外して泳ぐので、バランスがとれず補助を受けて泳ぐ。 ・体育は実施が難しく自立活動などでできる活動を増やしている。 ・体育では、転倒防止のため常にそばに立っている。 ・体育全般で配慮が必要。(昨年度までは見学。今年度は、本人の体調を確認して取り組んでいる。) ・体育で別メニューの活動をしている。

体育 保健体育	中学校	・準備運動・集団行動（整列）の場面。（４）		
		・柔道を行う場面。（２）		
		・保健体育で激しい運動ができない。		
		・車椅子のため体育では団体競技に参加できない。できない競技が多い。		
		・本人はやる気はあるが、運動禁止が3ヶ月続いている。		
		・体育の実技はほぼ見学。補装具をしているので走るのが困難。		
		・体育実技は見学及び保健の学習。		
		・体育全般で見学。		
音楽	小中学校	・楽器演奏の場面。（１４）		
		・リコーダー演奏をする場面。（１５）		
	小学校	・リコーダーの穴をおさえられない。		
		・音楽のリコーダーの穴をふさぐのに時間がかかる。		
		・音楽のリコーダーの穴をふさぐことが困難。		
		・片手リコーダーはあるが指使いが難しく＃＼など覚えて演奏するまでに時間がかかる。		
		・リコーダーの「ソ」より下の音が出せない。		
		・鍵盤ハーモニカで演奏する場面。（８）		
		・音楽の歌。		
		・音楽の身体表現。		
		・鼓笛行進。		
		図画工作 美術	小学校	・図工全般。（２）
				・図画工作でのクレヨンや絵の具を使う場面。（６）
・図工の彫刻刀を扱う場面。（５）				
・図工のはさみを使用する場面。（５）				
・図工でのり等を使う場面。（３）				
・図画工作での細かい動きを必要とする活動や道具などの操作、取扱い。（３）				
・図画工作ののこぎりやきりなど道具を使う場面。（２）				
・図工の折り紙。				
・図工の木工で電動のこぎりを使用する場面。				
・図工で想像力が乏しい。				
中学校	・美術のはさみを使う場面。			
	・美術の絵画や制作の場面。			
	・美術の作画、立体作品制作の場面。			
	・美術の彫刻刀、細かい作業場面。			
特別活動	小学校		・避難訓練で避難する場面。（２）	
			・特別活動の遠足等における長距離の移動。（２）	
			・学校行事。	
		・宿泊活動。		
		・校外学習（屋外）での活動。（バス乗車も含む）		
		・行事でいすを運ぶ場面で補助が必要。		

特別活動	小学校	・遠足は介助員が必要。
	中学校	・集会時に立ったまましている場面。 ・特別活動等で校外学習での長距離歩行に困難さがみられる。
家庭、 技術・家庭	小学校	・家庭科の実習。(6)
		・家庭科の裁縫。(5)
		・家庭科の調理実習、準備片付けに伴う活動に参加すること。
		・ガス、包丁を使用する場面。
		・家庭科での細かい動きを必要とする活動や道具などの操作、取扱い。
		・家庭科の裁縫で両手で縫う場面。
	中学校	・技術科の制作。(3)
		・技術の実習。
		・技術の作図。
		・調理実習。(2)
	・家庭科室の作業台の高さがあっていない。	
算数 数学	小学校	・算数の作図。(9)
		・定規、コンパス、分度器等の取扱い。(3)
		・数の意味を理解していない。
		・ブロック操作。
		・桁をそろえての計算。
	中学校	・数学の作図場面。
		・数学の基礎内容。
	国語	小中学校
小学校		・書写の筆を持って書く場面。(3)
		・国語の画数の多い漢字の習得、書写全般。
中学校		・細かい文字の文章や資料を読む場面。

(3) 学習上又は生活上での困難さ

次頁の図4は、教師から見た該当児童生徒の学習上又は生活上での困難さ等の状況(複数回答)についてである。最も多かったのは、「運動や教室移動、階段等での困難さがみられる」の76.0%であった。次に「道具・用具の活用で困難さがみられる。(定規、はさみ、リコーダー、彫刻刀等)」の53.3%であった。その次に「生活全般に時間がかかる困難さ」「身支度、身の回りの整理整頓をすることへの困難さ」「筆記の困難さ」「姿勢の不安定さや疲れやすくなる困難さ」となった。これらの上位の項目は、周りの教員等が「気づきやすい子どもの困難さ」であった。

反対に、少なかった回答は、「ものの見え方や捉えにくさ」との関連する可能性のある「文章を読む場面で、行の読み飛ばしや漢字の読み間違いがみられる」の13.3%であった。同じように「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」の20.0%、「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」の20.7%であった。これらの下位の項目には、見え方や捉えにくさなど周りの教員等が「気づきにくい子どもの困難さ」であった。

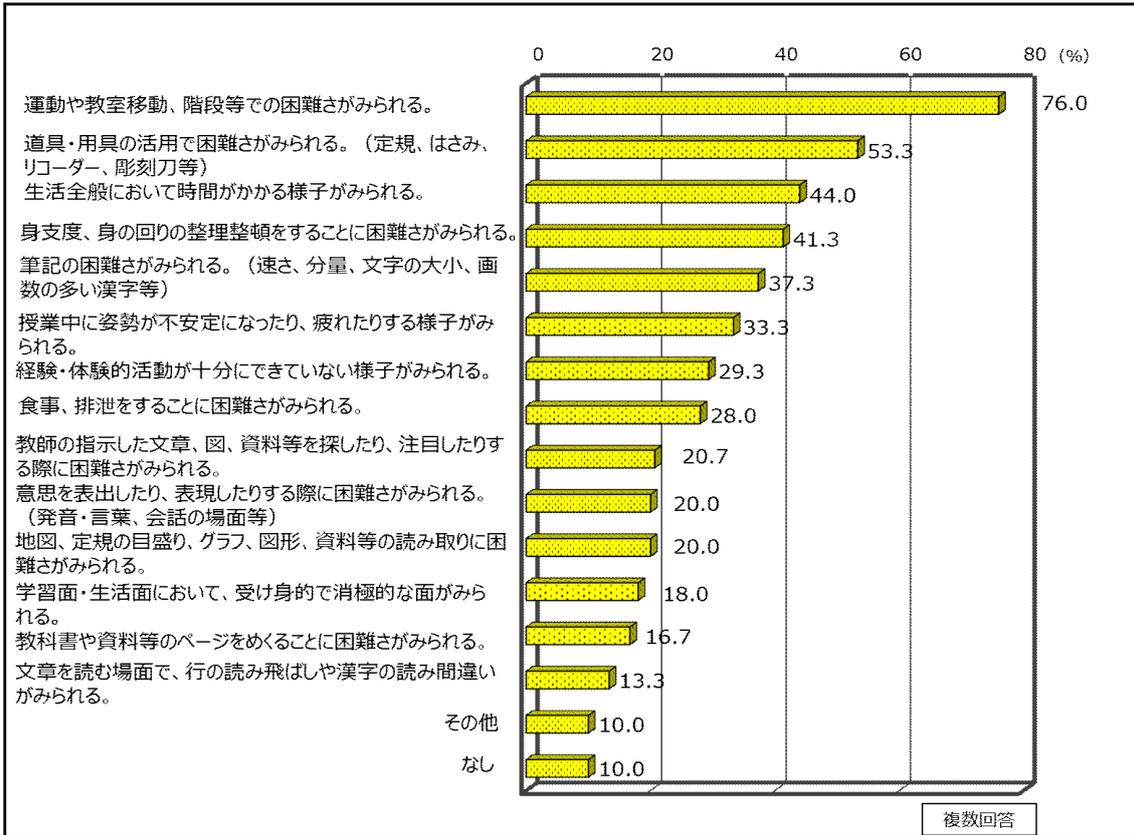


図4 児童生徒の学習上又は生活上での困難さ等の状況

(4) 「ものの見え方や捉えにくさ」の教員の認識

表 2-2-2 は、教員が該当する児童生徒について「ものの見え方や捉えにくさ」の困難があるかもしれないという認識についての有無である。「認識したことがある」とした教員は、小学校 44 人で 41.9%、中学校 11 人で 24.4%で小・中学校を合わせると 55 人の 36.7%であった。なお、回答するに当たっては、「ものの見え方や捉えにくさ」について補足資料を添付した。

表2-2-2 該当児童生徒の「ものの見え方や捉えにくさ」の教員の認識

	小学校 N=105		中学校 N=45		合計 N=150	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
認識したことがある	44	41.9%	11	24.4%	55	36.7%
認識したことがない	61	58.1%	34	75.6%	95	63.3%
合計	105	100%	45	100%	150	100%

(5) 指導・支援をする上での難しさ悩み

次頁の表 2-2-3 は、該当の児童生徒を指導・支援する上での難しさや悩んでいることについて（自由記述）を以下に示した。また、自由記述の内容を分析整理し、「学習指導」「学習内容の変更・調整」「時間」「支援の量・程度」「運動・動作」「認知」「意思

表示」「意欲・態度」「自己理解」「心理面」「周囲の理解」「周囲との関係」「障がいの理解」「身体・健康・医療」「環境・支援体制」「保護者」「その他」に分類した。

記述内容の概要としては、学習指導での支援・配慮の程度や学習内容の変更・調整に関する記述があり、合理的な配慮の提供につながる記述も散見された。また、運動・動作に関する悩みや時間がかかることへの記述があり、図4で示した児童生徒の学習上又は生活上での困難さ等の状況に付随した記述が多かった。

表2-2-3 指導・支援をする上での難しさ悩み

分類項目	学校別	自由記述
学習指導	小学校	・本人が持っている力を適切に評価し、それに合った指導を行っていく難しさを感じる。
		・指導法で、もっと児童にあったものはないかを悩んでいる。
		・学習面で、教科書以前の内容なので、児童個人に合った学習方法や指導方法を常に試行錯誤している。
		・平仮名が、まだ完全に読めない。どのように指導したら読めるようになるのか指導法に悩む。
		・一斉指導の中で、対象児童に対する個別指導や支援をする機会・時間が制限され、学びにくさを感じさせている。
		・一斉指導では理解することが難しいため、わかりやすく説明するようにしている。担任が一人では難しいことが多い。他の児童を待たせることが多くなる。
		・通常の学級では、実態に合わせた学習指導や機能訓練が難しい。
		・全体指導をしている学級内では、個別に支援する時間がとれない。
	・全ての準備の段階で遅れがち。個別指導をずっと行うことが難しい。	
	中学校	・全体指導で、本人に話が伝わりにくい。
学習内容の変更・調整	小学校	・他の児童と同じことができない場合、別メニューを設定するのが大変。
		・体育で教材、教具を工夫すればカバーできることはあるが、できない領域もある。種目の代替えができず、学習する技が限られている。
		・対象児童の指導・支援で、手先の動きや足の筋肉の発達をめざして授業を組み立てているが、この指導でよいのか、日々の授業活動を反省しながら進めている。
時間	小学校	・全般的に困難が見られ、時間がかかる。本人も努力しているが、他の児童との時間的な差ができてしまう。
		・学習において時間が足りなくてできないのか、理解できていないのか判断しにくいことがある。
		・他の児童も成長し、行動することができるようになったので、板書を写したり、作業をしたりする時間の差が大きくなってしまった。デジカメの使用を提案している。
		・何事にも一生懸命取り組む児童である。能力的に困難なことが多い児童だが、できるようになるまで時間を要す。指導内容・指導方法等について常に悩んでいる。
		・活動全てに時間がかかるため、全体での活動が制限されることがよくある。(見学学習や遠足等の参加をあきらめたことも。)
		・時間的制限がある中で、様々な活動を行っているが、一つ一つのことにかかなりの時間がかかる。本児が動作を完結するまで極力待っているが、授業にかぶることが多く、思うように学習が進まない。
・肢体不自由をかかえると同時に学習内容の定着に時間がかかる。		
支援の量や程度	小学校	・限られた時間内で、どこまで本人にやらせ、どこまで教師が手伝ったりサポートしたりするか。
		・どの程度支援をし、本人にやらせたいのか迷う時がある。
		・児童は、自分の力で何事にも取り組もうと努力することができる。どこまで手助けをしたらよいか悩むことがある。(物の運搬、運動、長距離の移動。)
		・本人も「大丈夫です。できます。(できなくても)」と言うので、どこまで支援したらよいか悩む。
・ほとんどのことを他の児童と同じようにやれているので、特別扱いはしていない。いろいろな場面で、見守るようにしている。		

支援の量 や程度	中学校	・学習全般において、なるべく本人の力・能力でやらせたいが、支援員がかかわる割合がどうしても多くなってしまふ。	
		・本人がかなりがんばるので、どこまで応援してよいか迷う。	
		・本人の社会的自立に向けての意識や意欲がまだ育っていないため、周囲の大人や支援員に何でも頼ろうとする。	
		・支援員が付き添っているため、悩みはない。	
運動・動作	小学校	・本人の困難さ、疲労、痛み等、完全に把握できないため、運動量の加減はケースバイケースとなる。	
		・本人の性格ががんばり屋なので、マラソンの練習や宿泊学習のハイキング等で、かなりがんばり過ぎてしまい、膝に負担がかかり疲れすぎることがある。	
		・対象児童の指導・支援で、手先の動きや足の筋肉の発達をめざして授業を組み立てているが、この指導でよいか、日々の授業活動を反省しながら進めている。	
		・本人の意思を尊重して、できる限り他の児童と同レベルに近い運動をさせたいが、時間がかかってしまうことが多い。	
		・運動面で、どのような動きが負担になるのか、どこまで本人にがんばらせてよいかの見極めが難しい。	
		・階段を上げる際、背負ったり、立つときに支援したりしているが、体重が重くなっている。	
		・体育の目標設定をどのくらいにしたらよいか悩んでいる。	
		・鉛筆や箸の持ち方が正しくない時、どこまで直せる範囲なのかはすぐにはわからないので、その場ですぐに指導することが難しい。	
		・運動面で、どこまでやらせてよいか。	
		・運動への取り組みませ方。（どの程度負担をかけてよいか判断するのが難しい。）	
		・学年が上がるにつれ、運動能力に差が見られるようになってきた。本人も、周囲との違いを感じており、どのような配慮が必要か考えている。	
		・身体面での支援をどうしたらよいかかわからない。	
		・学年全体で練習する際、「走り方が変だ。」「おかしい。」という目で見られるのが嫌。走ることに対して遅くなる不安で「やりたくない。」と訴えることが多い。そのフォローが難しい。	
		中学校	・移動の時間と安全、体力を考慮しながら計画を作成すること。
			・時間に余裕を持って移動させる。重い物を持って移動する際は支援をする。
			・本人は運動したいのに、やれないことが多い。専門家のいる肢体不自由の特別支援学校の方が望ましいのではないか。（高等部進学において。）
	・できる範囲で、みんなと一緒に体育にも参加している。できない時は、見学という形をとっているが、ほとんど参加している。		
	認知	小学校	・指示理解や記憶保持の難しさをどう補い、支援・指導するか。
			・記憶が長続きせず、知識の積み上げや定着が難しい。
			・弱視、遠視、斜視の判断。眼鏡使用。丸は描けるが、物の形をとらえにくく、絵の形にならない。
・視力が極端に悪いわけではないが、まっすぐに見られない、文字を整えて書けない等、視野や焦点がうまく調整できない様子が見られ、指導法がうまくわからない。			
中学校		・実物を見て理解することはできるが、言葉から抽象的な状態を感じ取ることができない。	
		・知的障がいと思われることがあり、空間認知等に課題があり、空間認知等に課題がある様子で、よりよい支援の在り方について考えることがある。	
意思表示	小学校	・言葉が聞き取りにくいこと。	
		・本人の意思と配慮や支援の兼ね合いの難しさ。	
		・言葉かけをしても、本人は無理をしても、みんなと同じようにやりたい意欲が強い。	
		・今後、自分で考えたり、自分の考えを発表すること等に困難さがみられることが予想される。	

意欲・ 態度	小学校	・一日の流れを把握し、自分でできることは自分でしようという意識や態度を、どう高めて行くか。
		・本人が、支援員を頼りにして妥協する面がある。
		・今まで周囲にやってもらうことが多いためか経験が極端に少ない。常にやってもらうのを待っている。
		・本人がやりたいという思いと、実際にできる活動に隔たりがある場合の指導・支援の仕方、無理な場合の納得のさせ方。
		・自信をなくしたり、やる気を失ったりすることが、時々見られる。目標を決めさせ、達成できたら賞賛している。周囲の児童も賞賛するように言葉かけをしている。
		・本人のやる気やがんばりが、なかなか結果として表れず、残念がることも多い。
自己理解	小学校	・自分の思い通りにいかないことがあると、病気のせいであると言い、問題を直視しないような傾向があること。
		・本人が進行していく病気のことを知らない。できないことが増えていくことへ、どのように対応していったらよいか悩む。
		・本人のやる気があるため、無理をしてしまい危険なことがある。
		・自己理解が曖昧。知っていることやわかっていることも、できることと同じカテゴリーになる。
		・自分の苦手意識に対して、足の不自由さを理由に取り組を避けようとする。
		・自分の障がい客観的に捉え、悩むようになった時、どのように支援していけばよいか。
		・本人の障がいに対する認識。
	中学校	・障がい自己受容が円滑に進むように支援していきたいが、参考例等伺う機会がほしい。
		・障がいの自己受容に課題がある。
心理面	小学校	・一旦、挫折すると、そのフォローが難しく、長い時間がかかる。
		・教師を独り占めしたいという思いが強い。
		・甘えによるわがままを言うことがある。
		・機能面での補助や安全面の支援に加え、将来的に精神面のケアをどのようにしていけばよいか難しさを感じる。
		・記憶に曖昧な部分があり、本人の言い分と実際の行動にズレが生じ、そこを指摘されると横柄な態度や言葉遣いになることがある。ストレスを感じさせなくする方法を知りたい。
	中学校	・自分に自信が持てず、自己肯定感が低い様子。
周囲の 理解	小学校	・中学校に進学した際、周囲の生徒が温かく見守ってくれるかどうか心配。
		・他の児童に体が不自由なことを知らせるか否か。
		・周囲の児童たちの本児の排泄に関する理解について。
中学校	・甘やかしているのではと判断に戸惑う場面がある。	
周囲との 関係	小学校	・周囲の児童とうまくかわれられないことによる指導の難しさがある。
		・手先がうまく使えないためか、整理整頓が苦手で、自分の持ち物を把握することができない。なくしたと言い、他人のせいにして周囲が困惑する。
	中学校	・精神的に幼さがあり、他人を傷つけるような言動がみられる。指導の困難さを感じることもある。
		・自我意識が芽生え、周りの目を気にしているため、支援を拒否することがあり、そのため行動が制限されてしまう。
		・生徒が学校行事に消極的であること。交友の和を広げようとしないうこと。
障がいの 理解	小学校	・生徒同士のコミュニケーションにおいて、受け身がちである。
		・障がいに対する専門性がなく、現在の支援が適切なのかどうか悩んでいる。
		・広汎性発達障がい、A D H Dの障がいもあり、集中して物事に取り組めるようにするために配慮が必要。
		・知的な遅れも伴っていて、指導が難しい。
		・肢体不自由と知的な遅れを伴っていることから、単なる肢体不自由の指導だけではないことの難しさを感じる。

身体・健康 ・医療	小学校	・思春期を迎える女子ということで、今後の体の成長とともに生理の対処等の指導が難しい。
		・生理指導の難しさ。
		・医療機関でのリハビリが必要と思われるが、家庭の事情で難しい。身体機能回復のためのノウハウ・施設がない。巡回で指導を受けられるとよい。
		・てんかん発作が多く、目が離せない。
		・医療との連携。自分の体について、どのように理解をさせたらよいか。
		・トイレや着替えの時、一人でできないので必ずそばにいないといけない。
		・トイレの自立のために、どのような支援をしていけばよいか。
	中学校	・体温調節が困難である。夏季における（特に保健体育の授業時等）体温調節についてアイシングすることで対応している。
		・排便に関する対応について悩む。
		・補装具（足）を着用したがる。年頃になり、見た目を気にする。補装具の必要性について説得している。
		・女子生徒であるため、排泄に関して指導する際に抵抗感がある。
		・授業中に居眠りが見られる。
		・小学校の特別支援学級のため、十分な設備が整っていないこと。
		・学校の環境・施設面での改善が必要である。
環境・ 支援体制	小学校	・学校で生活を支援してくれる支援員やボランティアが確保できない。
		・小5の男子児童であるため、身体が大きくなり、支えていくには担任や支援員は男性である必要がでてきた。
		・保護者と本人の願うことと、学習内容に隔たりがある。実態的には厳しく、どのようにすりあわせていかか。
		・本人は、みんなと同じようにやりたい、保護者もやらせたい願いを叶えてあげたいが、体の機能的に難しい。
保護者	小学校	・保護者との連携の取り方。（本人のやりたい意思と保護者のやらせたくないことへの対応。）
		・本人の思いと保護者の思いの食い違いにより、参加したくない学習（交流及び共同学習）があった。授業の調整を進めた。
		・保護者との連携。（社会的自立について共有されにくい。）
	中学校	・現在、生活上に制限がないので、全ての活動に参加している。導尿も自分でできている。
		・前向きな児童で、保護者も協力的である。
		・職員で様々な分担が成されており、サポート体制ができている。
その他	小学校	・静かな環境の中で、静かにしていただけるか。友だちをたたくこと。意思の疎通。
		・こだわりが強く、一つのことが気になりだしたら、やるべきことができなくなってしまう。
		・クラス内で、友だち同士の遊びがエスカレートする時があり、けがをしないか心配。
		・自宅では、夜遅くまでゲームをしていて、家庭学習がほとんどなされていない。
	中学校	・何事に対しても、常に前向きな態度で、よく努力する生徒である。
		・保護者には、丁寧に説明をするようにしている。

3 環境整備と支援体制等について

(1) 個別の教育支援計画等の作成状況（小・中別）

次頁の表 2-3-1 は、個別の教育支援計画等の作成状況について（複数回答）の内容を以下に示した。小学校の作成状況は、個別の教育支援計画が 47 人分で 44.8%、個別の指導計画が 54 人分で 51.4%の作成率であった。中学校の作成状況は、個別の教育支援計画が 15 人分で 33.3%、個別の指導計画が 19 人分で 42.2%であった。小・中学校ともに個別の指導計画の作成率の方が高かった。また、全体的に小学校の作成率が高かった。

なお、その他には、自立活動課題把握表、生徒指導記録簿、面談記録簿であった。

表2-3-1 個別の教育支援計画等の作成状況（小・中別）

	小学校 N=105		中学校 N=45		合計 N=150	
	作成数	割合	作成数	割合	作成数	割合
個別の教育支援計画	47	44.8%	15	33.3%	62	41.3%
個別の指導計画	54	51.4%	19	42.2%	73	48.7%
その他	1	1.0%	6	13.3%	7	4.7%
なし	41	39.0%	21	46.7%	62	41.3%

表 2-3-2 は、先程の表 2-3-1 で示した個別の教育支援計画等の作成状況（複数回答）の内容を在籍別に示した。特別支援学級の作成状況は、個別の教育支援計画が 37 人分で 78.7%、個別の指導計画が 43 人分で 91.5%の割合であった。通常の学級の作成状況は、個別の教育支援計画が 25 人分で 24.3%、個別の指導計画が 30 人分で 29.1%の割合であった。特別支援学級では、作成なしが 0%であったことから、少なくとも個別の教育支援計画又は個別の指導計画のどちらかは作成されていることがわかった。

なお、特別支援学級のその他 5 人分は、個別の教育支援計画等を作成した上で、自立活動課題把握表の記載があった。

表2-3-2 個別の教育支援計画等の作成状況（在籍学級別）

	特別支援学級 N=47		通常の学級 N=103		合計 N=150	
	作成数	割合	作成数	割合	作成数	割合
個別の教育支援計画	37	78.7%	25	24.3%	62	41.3%
個別の指導計画	43	91.5%	30	29.1%	73	48.7%
その他	5	10.6%	2	1.9%	7	4.7%
なし	0	0.0%	62	60.2%	62	41.3%

(2) 学校又は学級として行った環境整備や支援体制

次頁の表 2-3-3 は、該当の児童生徒に対して、学校又は学級として行った環境整備や支援体制づくりについて（自由記述）を以下に示した。また、自由記述の内容を分析整理し、「移動」「日常生活」「教室配置」「学習」「支援員又は介助員」「教職員の理解」「保護者連携」「外部連携」「災害・安全」「理解」に分類して示した。

記述内容の概要としては、移動するための環境整備として、エレベーターの設置等ばかりではなく、「段差に赤いテープを張る」「昇降口に靴を履きはやすくするために椅子を準備する」など実態に合わせた簡易な環境整備も見られた。学習面では、机や椅子など一人一人の状態に合わせた環境整備が多かった。また、「体育の授業内容の工夫」や「テストの文字の拡大」など合理的配慮の提供につながる記述も散見された。最も多かった記述は、「教職員で共通理解を図っている」であった。

表2-3-3 学校又は学級として行った環境整備や支援体制

分類項目	学校別	自由記述 () 内は、複数回答の数
移動	小中学校	・エレベーターの設置。(5)
		・車いすを準備した。(5)
		・階段に手すりを取り付けた。(13)
	小学校	・校庭に出る入り口の段差にセメントで傾斜をつけた。
		・段差がある場所全てに、赤いテープを貼った。
		・移動式スロープの常備。
		・廊下に手すりを取り付けた。
		・通常の出入口は正面玄関、靴箱も玄関前に設置。
		・昇降口に靴を履きやすくするため、椅子を準備した。(2)
		・ランチルーム入口の改修。
		・昇降口の階段の段差をなくした。
		・車での送迎がしやすい出入口に下駄箱を準備した。
		・歩行は、ゆっくり気をつけて歩くのを見守る。
		・移動・歩行時の際、危険な場所では手をつなぐ。
	・教室移動は、できるだけ移動の少ない場所になるように配慮。	
中学校	・昇降口に車椅子用スロープをつけた。	
	・移動は最後尾にする。	
日常生活	小中学校	・水道の蛇口・栓の改修・改良。(7)
	小学校	・水道の蛇口に届くように台を置いた。
		・洋式トイレを設置した。(7)
		・トイレの便座を対象児童も使いやすいように、はめ込み型の小さいものを使用。(2)
		・体育館に障がい者用トイレを設置した。
		・トイレに手すり等をつけた。(4)
	・トイレにベッドを搬入し、部屋の整備。	
	中学校	・トイレに衝立を設置した。
		・導尿時の部屋は同じ階のトイレにし、使用しやすい椅子等の準備をした。
		・導尿時の個室、簡易ベッドの設置。
	教室配置	小中学校
・一番前の座席。(5)		
・安全に出入りできるように、出入口付近の席にしている。(4)		
・校内での教室配置の工夫。(2)		
・教室を1階に設置。(7)		
小学校		・おむつ交換時のベッド置き場、ストレッチを行えるよう、十分なスペースが確保できる教室配置。
		・着替えの際、保健室のスペースを使用してよいこととした。装具の着脱にあたっては、養護教諭が支援。
		・着替えの場所の設置。
		・教室の出入を前にしている。(他は後ろから)
		・教室内での座席の配慮。
		・前方の席にする。
中学校		・トイレに近い教室配置。(2)
		・エレベーターに近い教室配置。
		・階段の昇降が少なくてすむよう、教室を2階にした。
		・窓側一番前の席に配置し、教師の目が届きやすいようにした。
		・昇降口に近い教室配置。

学習	小学校	・机はカット型、椅子は転倒防止型を使用。
		・車椅子対応の長机、肘付き椅子の使用。
		・椅子を小さめにし、手すりをつけた。
		・特別な椅子を購入。
		・身長に合わせた机や椅子の整備。
		・ジョイントマットの設置。
		・交流及び共同学習では、担任に近い席にしている。
		・学級の教室環境を児童にわかりやすいように、色別にしたり、写真を貼ったりしている。
		・教室の視覚的構造化。
	中学校	・車椅子に適した机の導入。
		・ロッカーを使いやすい所に配置。
		・肢体不自由の生徒も参加できるような体育の授業の実施。
		・テストの文字等を拡大して使用。
		・全校朝の会時の椅子の準備。
支援員又は 介助員	小中学校	・支援員を配当している。(13)
	小学校	・遠足や見学学習の際に支援員をつけた。
		・水泳指導時に支援員をつけた。 ・支援員による見守り。
教職員の 理解	小中学校	・教職員で児童の実態・支援について共通理解を図った。(51)
		・日誌を通して、管理職・関係者が共通理解を図る。
	小学校	・入学式・全校集会での車椅子の対応について話し合った。
		・学校行事の際、複数の教員が支援。
		・学校行事の際は、教員を一人つける。
		・担任ができる範囲で支援。
		・管理職、担任、特別支援学級担任、支援員等で支援。
		・特別支援教育コーディネーターと連携して、指導法や保護者とのかかわりについて共通理解を図っている。
保護者連 携	小学校	・保護者と共通理解を図り、日々の様子を毎日話すようにしている。
		・保護者との共通理解・話し合い。
		・記録をつけ、毎日、保護者と一日の排泄状況の把握に努めている。
		・保護者と教育課程の内容についての共通理解。
	中学校	・保護者と個別の教育支援計画・指導計画について話し合いをもっている。(4)
外部連携	小学校	・スクールカウンセラーとの共通理解。 ・定期的に関係者でケース会議の実施。
	中学校	・地域の関係者(町教委・巡回相談員・保護者)をつなぎ、支援方法を相談。
災害・安全	小学校	・避難訓練の際、担任が背負って逃げる。
		・排泄・介助の方法等を関係者(養護教諭・特別支援学級担任)が共有し、行事・校外学習・緊急時に対応できるようにしている。
		・避難時につく支援員を決めている。
		・1対1での支援が行える時間の設置。
		・宿泊学習の入浴時、一人用の浴槽を使用。
災害・安全	小学校	・給食当番の免除。
		・給食時、箸を使用する献立の時、スプーンを準備している。
		・給食の対応。(きざみ食の対応、食べやすいスプーン・フォークの提供)
理解	中学校	・避難時の方法の確認。
	小学校	・児童間(グループ)での協力体制。
		中学校

(3) 支援員又は介助員の配置状況とその内容

表 2-3-4 は、該当者を中心にした支援や援助を行うための支援員又は介助員の配置についてである。小学校では、48 人で 45.7%の割合であった。中学校では、26 人で 57.8%の割合であった。小・中学校を合わせると 74 人で 49.3%の割合となり、肢体不自由のある児童生徒の 2 人に 1 人支援員又は介助員が配置されていることになった。

表2-3-4 該当者を中心にした支援員又は介助員の配置状況

	小学校 N=105		中学校 N=45		合計 N=150	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
支援員又は 介助員の配置	48	45.7%	26	57.8%	74	49.3%

表 2-3-5 は、支援員又は介助員の主な支援内容について（自由記述）を以下に示した。また、自由記述の内容を学習面、生活面、その他に分類して以下に示した。記述内容の概要としては、学習面、生活面全般にわたる補助や支援が多かった。また、その他としては、教員や保護者と連携・協力している内容が散見された。

表2-3-5 支援員又は介助員の主な支援内容

分類項目	学校別	自由記述（ ）内は、複数回答の数
学習面	小中学校	・学用品の準備、後片付けの補助。(3)
	小学校	・授業や日常生活での困難に対するサポート。(8)
		・筆記時の補助・ノートテイク。(3)
		・学習時の支援。(2)
		・体育や音楽の楽器演奏等、必要に応じて支援・見守りを実施。
		・体育の授業での支援。(10)
		・技能教科での補助・個別支援。(11)
		・校外学習・宿泊学習の際の付き添い。(4)
		・交流及び共同学習での支援。
		・行事参加の支援。
中学校	・学級での授業時の観察及び援助。(2)	
	・丁寧な言葉での説明が必要なため個別に対応。	
	・集会時の支援。	
生活面	小中学校	・安全面の確保。(8)
		・移動時の介助。(33)
		・登校・下校時の移動支援。(2)
		・階段の昇降に伴う介助。(5)
		・給食の介助。(4)
		・身辺処理の補助。(2)
		・トイレの介助。(13)
		・トイレ補助。(導尿)(2)
		・日常生活全般において必要な介助。(4)

生活面	小学校	・学習・着替え・排泄・移動、食事、全てにおいて全介助。(3)
		・着替えの介助。(2)
		・決められた時間で、パウチ内の掃除やおむつ交換。
		・トイレの付き添い・仕上げふき。
	中学校	・健康状態の把握。(てんかん発作・前兆確認)
		・生徒の相談相手。
		・放課後の活動支援。(創作的活動)
		・本人から支援してほしいと依頼された時に状況に応じて支援。(3)
その他	小学校	・保護者との情報共有。
		・児童の自立を促すための見守り。
		・教材作成。
		・学習内容の精選・学び方の検討。
		・実態に合った支援方法の検討。
		・担任の補助。
	中学校	・生徒の社会的自立に向けての支援。
		・できる行動とできない時の判断力と依頼する能力を身に付けることへの支援。
		・支援の様子について、担任への報告。

(4) 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

次頁の図5は、児童生徒の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・支援体制状況について(複数回答)である。最も多かったのは、「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をしている」の80.7%であった。次は、「必要に応じて技能教科(体育等)の学習内容の精選や変更・調整している」の55.3%であった。次は、「生活全般において、時間の確保や支援員を配置している」の43.3%でした。上位の項目には、学習面の項目が1項目見られたものの、学習面への支援の割合が少なく、生活上に必要な項目が多くを占めていた。

下位の7項目では、「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」の16.0%、「筆記がしやすい工夫をしている」の14.7%、「道具や用具を操作しやすい補助具等を活用している」の9.3%、「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」の6.0%など学習に関することが、多くを占めていた。

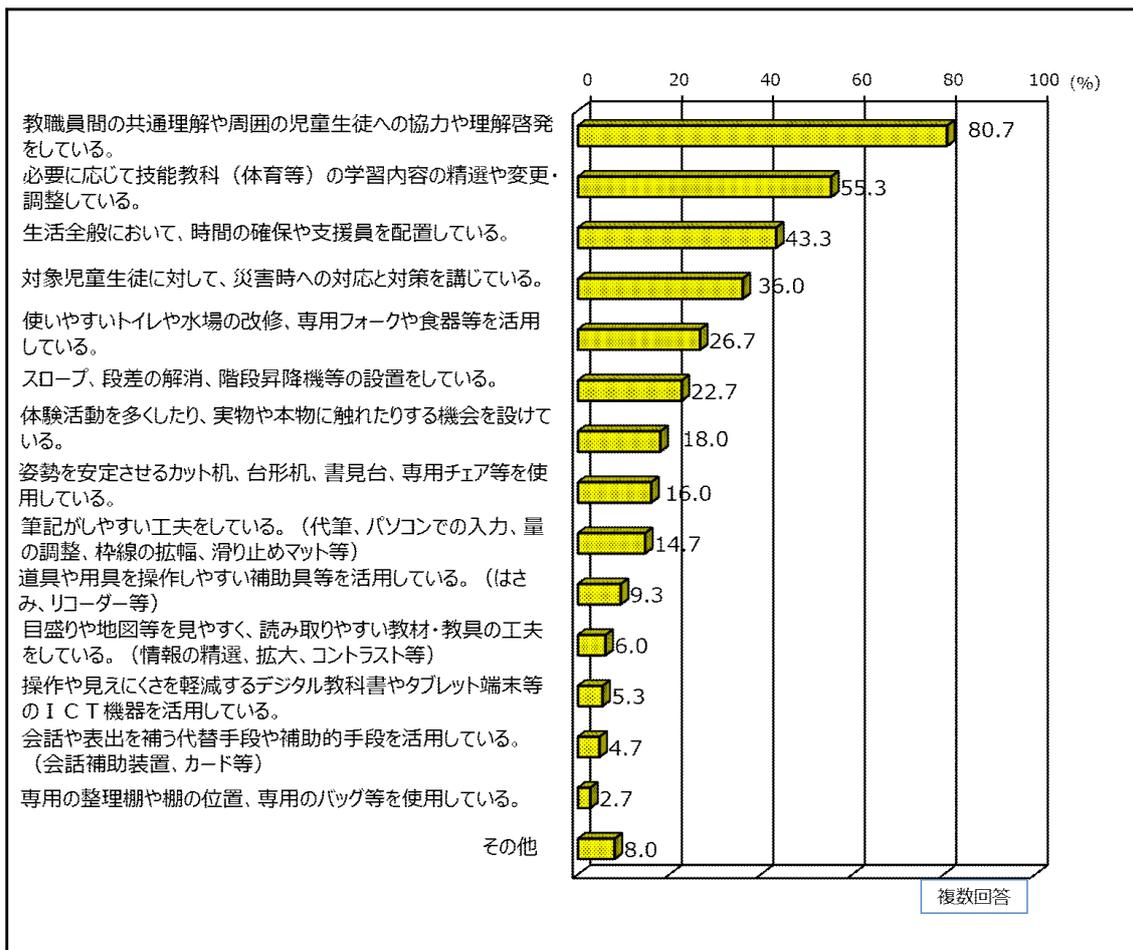


図5 学習上又は生活上の困難を軽減するために行っている
配慮や環境整備・支援体制状況

4 特別支援学校のセンター的機能について

(1) 相談可能な近隣の特別支援学校の有無

表 2-4-1 は、該当の児童生徒の指導や支援について、相談可能な近隣の特別支援学校の有無についてである。小学校では、「ある」が 68 校で 64.8%、「ない」が 32 校で 30.5%であった。中学校では、「ある」が 26 校で 57.8%、「ない」が 18 校で 40.0%であった。

表2-4-1 該当の児童生徒について相談可能な近隣の特別支援学校の有無

	小学校 N=105		中学校 N=45		合計 N=150	
	学校数	割合	学校数	割合	学校数	割合
ある	68	64.8%	26	57.8%	94	62.7%
ない	32	30.5%	18	40.0%	50	33.3%
無回答	5	4.8%	1	2.2%	6	4.0%
合計	105	100%	45	100%	150	100%

(2) 特別支援学校のセンター的機能として活用したい項目

図6は、肢体不自由のある児童生徒の困難さへの対応において、特別支援学校のセンター的機能として活用したい項目について（複数回答）である。最も多かったのは、「姿勢や身体の動き、運動・体育等に関すること」の48.0%であった。次に「肢体不自由のある子どもの理解と対応に関すること」の36.0%、「学習内容の変更や調整、支援や配慮事項の相談に関すること」の30.7%、「校内の環境整備や支援体制づくりに関すること」の25.3%であった。

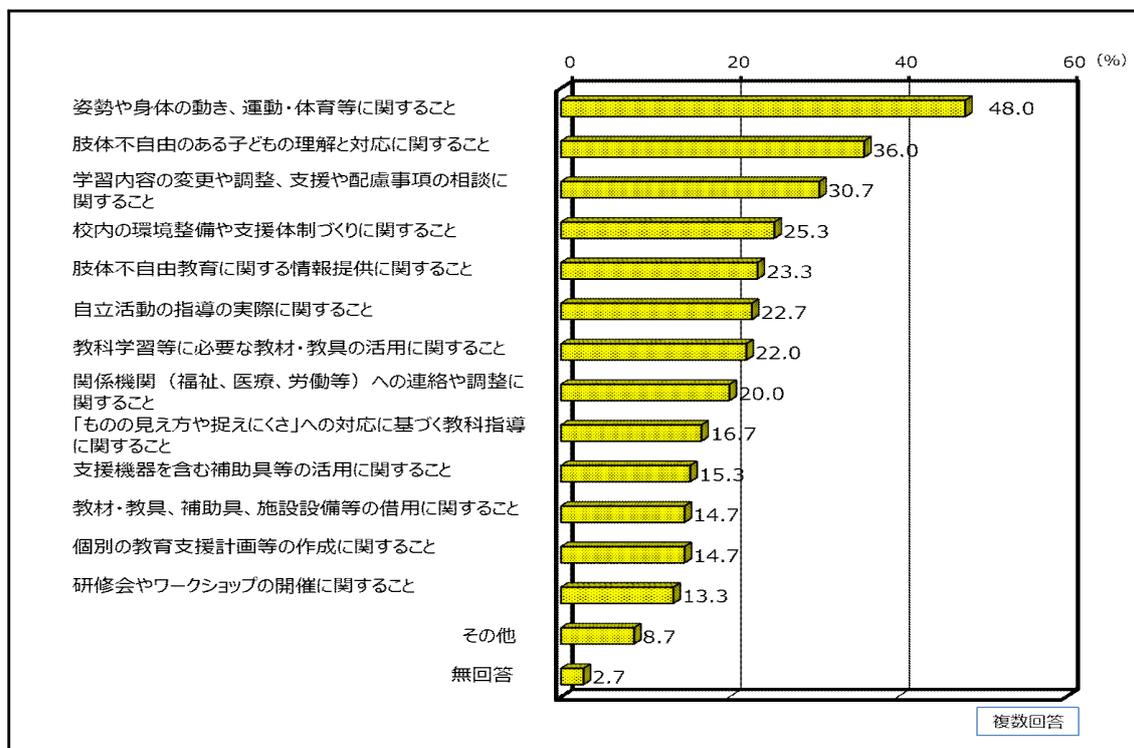


図6 特別支援学校のセンター的機能として活用したい項目

(3) 連携する機会の設定

表2-4-2は、児童生徒の学習の充実に向けた指導・支援について当センターや特別支援学校等と一緒に考えたり、検討したりする機会を設けることについてである。「可能である」は、小学校で48校の45.7%、中学校で13校の28.9%であった。また、「検討したい」は、小学校で46校の43.8%、中学校で23校の51.1%であった。「可能である」「検討したい」を合わせた割合は、130校の86.7%となり、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りたいことがうかがえた。

表2-4-2 児童生徒の学習充実のための連携する機会の設定

	小学校 N=105		中学校 N=45		合計 N=150	
	学校数	割合	学校数	割合	学校数	割合
可能である	48	45.7%	13	28.9%	61	40.7%
検討したい	46	43.8%	23	51.1%	69	46.0%
可能ではない	6	5.7%	7	15.4%	13	8.7%
無回答	5	5%	2	4%	7	4.7%
合計	105	100%	45	100%	150	100%

VI 調査のまとめと考察

1 一次調査【結果の要点】

- (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」もあることがわかった。
- (2) 小・中学校で学ぶ肢体不自由のある児童生徒の約7割は、通常の学級に在籍していることがわかった。
- (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、小学校で7名、中学校で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では、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配置数が多かった。

2 二次調査【結果の要点】

- (1) 回答者の83.3%は、担任であった。その教職員経験として、特別支援学級、通級による指導、特別支援学校の経験は、1年未満の72人で回答者の約半数を占めた。
- (2) 各教科等での困難さでは、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) 学習上、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」が多かった。また、周囲が気づきにくい「ものの見え方や捉えにくさ」を教員側が認識していても、学習上での支援や配慮をしているケースは少なかった。
- (4) 学習上、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を80.7%の学校が回答した。また、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環境整備が多かった。学習上の困難さの軽減は10%前後の回答であった。
- (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・体育等に関すること、肢体不自由のある子どもの理解と対応に関すること、学習内容の変更や調整、支援や配慮事項の相談に関することが多かった。
- (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。

3 考察

(1) 学習上、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

図7は、前述した図4「子どもの困難さの現状」と図5「困難さを軽減するためにやっている配慮や環境整備等」とを対応できる項目ごとに比較した。ドットの棒線は「子どもの困難さの現状」で、濃色の棒線は「困難さを軽減するためにやっている配慮や環境整備・支援体制状況」である。値の差が大きいほど、困難さに対して配慮や環境整備が十分ではないことになる。特徴的だった項目を次の図8、図9、図10で示した。

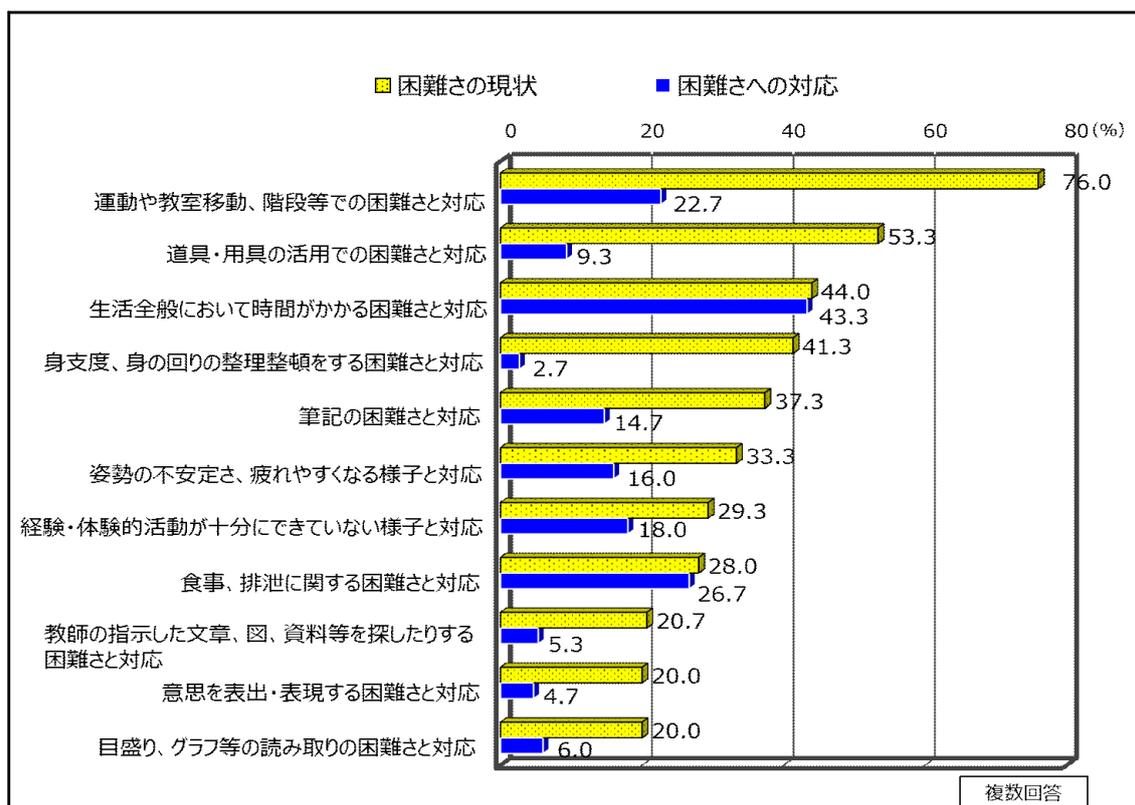


図7 困難さの現状と困難さへの対応を比較したグラフ

次頁の図8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。

2つ目は、「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（時間がかかわることや日常生活の困難さ）に対して、これらの生活を支える配慮と環境整備はなされていると考えられた。一方、支援員の配置による支援体制のみで十分であるのかや支援方法等も含め、次年度の研究を通して明らかにする必要があると考えられた。

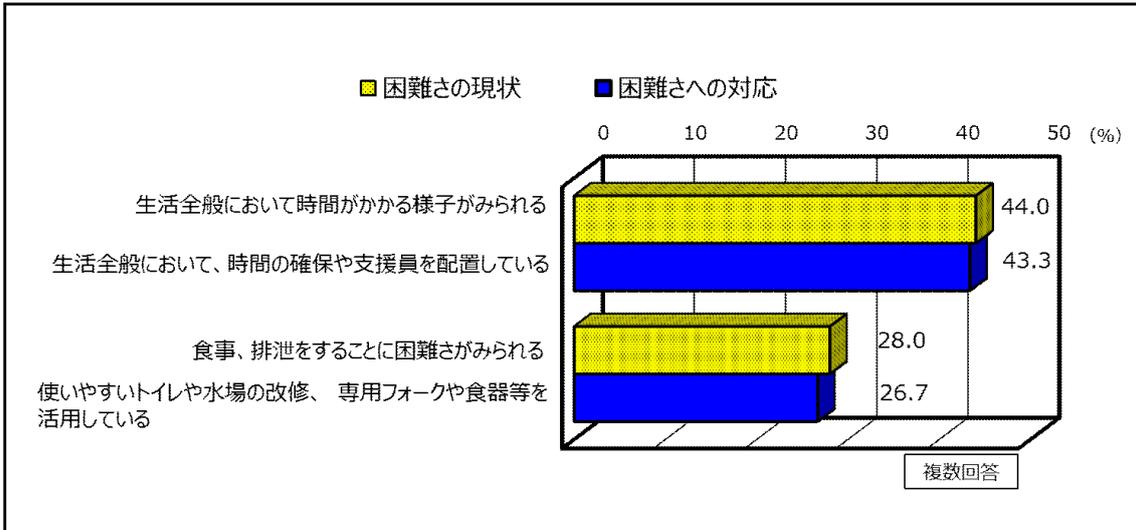


図8 生活上の困難さの現状とその対応を比較した図（差が少ない項目）

図9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。2つ目は、「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。3つ目は、「姿勢が不安定になったり、疲れたりする様子がみられる」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、困難さに対する支援や配慮に差が見られた。これらは、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、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。

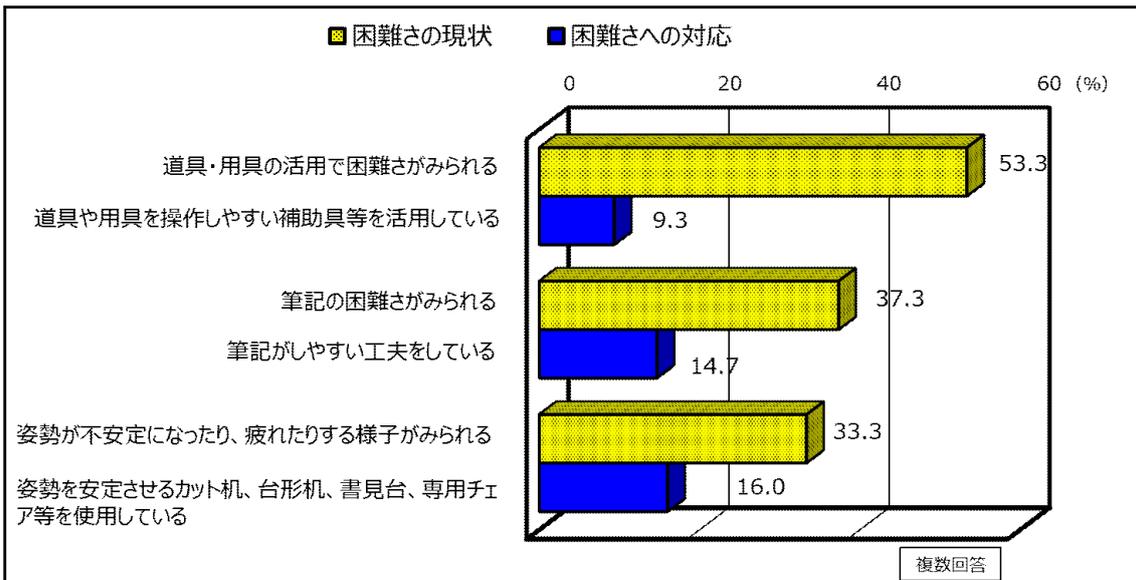


図9 学習を支える道具等を中心にした比較（差が大きい項目）

図 10 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 I C T 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。

2つ目は、「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、困難さへに対する支援や配慮に差が見られた。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。

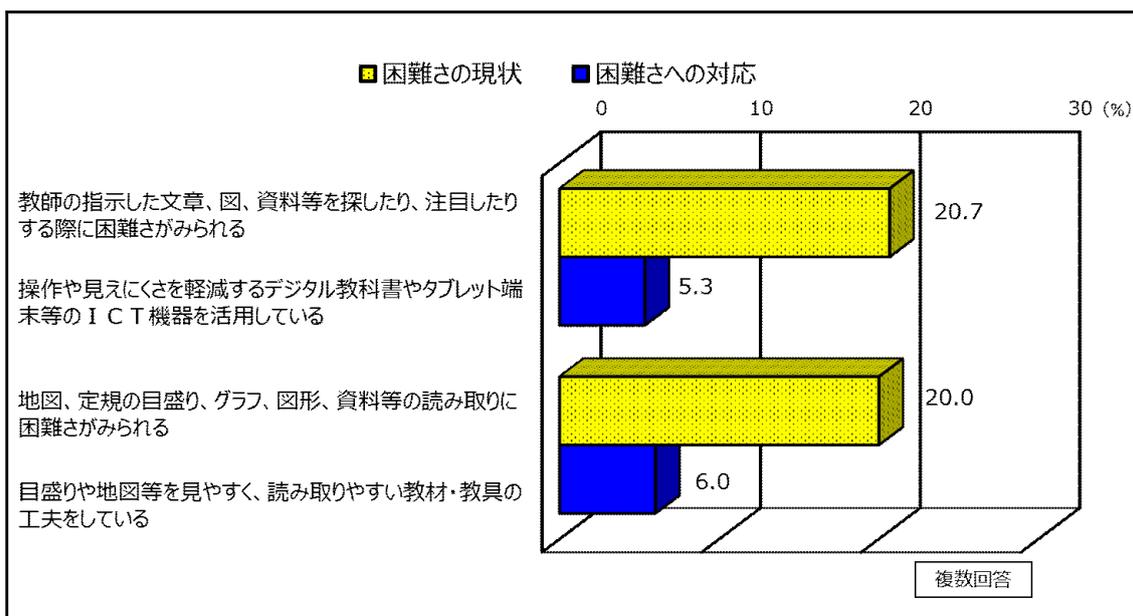


図10 「ものの見え方や捉えにくさ」を中心にした比較

(2) 小・中学校と特別支援学校との連携

一次調査「表 1-2-3」で示したように、肢体不自由のある児童生徒が在籍している小・中学校と特別支援学校との連携状況では、「連携している」が 18.1%であった。十分に連携しているとは言えない現状であると考えられる。

また、二次調査「表 2-4-1」で示したように、肢体不自由のある児童生徒の指導や支援について、必要に応じて相談可能な近隣の特別支援学校の有無では、小・中学校合わせて「ある」が 62.7%、「ない」が 33.3%であった。「ない」と回答した小・中学校の中には、本県が広域な県土である特性もあり、近隣の特別支援学校と言えども数十キロ以上離れている現状もあることから、距離的な課題として「ない」としていることが考えられた。

一方、一次調査「表 1-4-1」で示したように 98.3%の高い割合で小・中学校の要請に応じて特別支援学校が助言又は援助ができる（センター的機能）ことを知っている。また、二次調査「表 2-4-2」に示したように、児童生徒の学習の充実に向けた指導・支援について、86.7%の小・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りたいことがうかがえた。特別支援学校においても、地域支援部等の組織を活性化させ、教材・教具や支援機器等のライブラリー等の充実をはじめとした様々な事柄を通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。

これらから、次年度の研究では、図 6 で示した特別支援学校のセンター的機能として活用したい項目を参考にし、小・中学校に在籍している児童生徒の学習の充実のために連携をしていくための課題について、小・中学校、特別支援学校の両方の視点から、実践的な取組を通して明らかにしていく必要があると考える。

(3) 小・中学校の現状と今後に向けて

① 現状（悩み・指導の難しさ）

肢体不自由のある児童生徒の指導・支援する上での難しさや悩んでいることについては、実技を伴う教科等を中心に、「指導の方法」「学習内容の変更・調整」「時間」「支援の量・程度」「運動・動作」「心理面」など多岐にわたっていた。例えば、「どこまで自分で取り組ませ、どの程度支援したらよいか」「学習において、時間が足りなくてできないのか、理解できていないのか判断しづらい」「本人が持っている力を適切に評価しそれに合った指導を行っていく難しさを感じる」などの記述があった。

② 現状（環境整備・支援体制づくり）

学校又は学級として行った環境整備や支援体制づくりについては、移動や生活面を中心にエレベーター、スロープ、手すりなど移動面の環境整備やトイレ、水道、支援員の配置による生活面を中心に環境整備がされていた。また、教職員で児童の実態・支援について共通理解を図るなど学校全体の支援体制づくりを中心に、保護者との連携を大切にしている記述があった。

③ 今後に向けて

既に一部の学校で取り組んでいる「体育の授業内容の工夫」「テストの文字拡大」「黒板の板書をデジタルカメラで記録する提案」など様々な工夫や配慮の取組が散見された。これらの取組の累積が、肢体不自由のある児童生徒の学習面での十分な力の発揮につながる実践が期待される。同時に、これらの取組を累積し整理することで、合理的配慮の提供につながると考えられる。

次に、「表 2-1-3」で示したように、回答者の特別支援教育の経験年数が、1 年未満が 48.0%であったことや「表 2-2-3」で示したように指導・支援をする上での難しさの自由記述から、特別支援学校のセンター的機能を活用して肢体不自由のある児童生徒の障がいの理解や活動しやすい姿勢、教材・教具などについて、情報を得ていくことが有効であると考えられた。

また、地域の支援体制づくりとして既に地域の関係者（町教委・巡回相談員・保護者）と支援方法や環境整備等を相談し、学校、市町村教育委員会、特別支援学校と連携している取組も一部で散見された。このように各市町村単位を中心とした小・中学校、特別支援学校、教育委員会連携のシステムを構築していくことが期待されると同時に、基礎的環境整備の充実につながると考えられる。

Ⅶ 2年次の実践研究

次年度の実践研究は、今年度の調査した結果を活かして、特別支援学校の2校（郡山養護学校、平養護学校）と二次調査の該当となった小・中学校の中から実践事例を提供いただける学校とその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よりよい支援の方法、支援体制づくり等を一緒に考え、地域における連携のシステムを構築する研究を進める。

さらには、これらの実践事例の累積から肢体不自由のある児童生徒一人一人の合理的配慮の提供との関連やその基礎となる基礎的環境整備について検証、整理したいと考えている。

1 研究の方針

今年度の調査研究から得られた「学習上・生活上の具体的な困難さ」「困難さに対する環境整備と支援体制」「センター的機能に求めるニーズ」の現状と課題を踏まえ、肢体不自由のある児童生徒への具体的な支援と指導の充実につなげる。

その実現のためには、図11に示したように小・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、それぞれの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、図られないと考えられることから、一体となった連携が重要なことである。その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は、「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」であり、これらの視点から研究を進めたいと考えている。

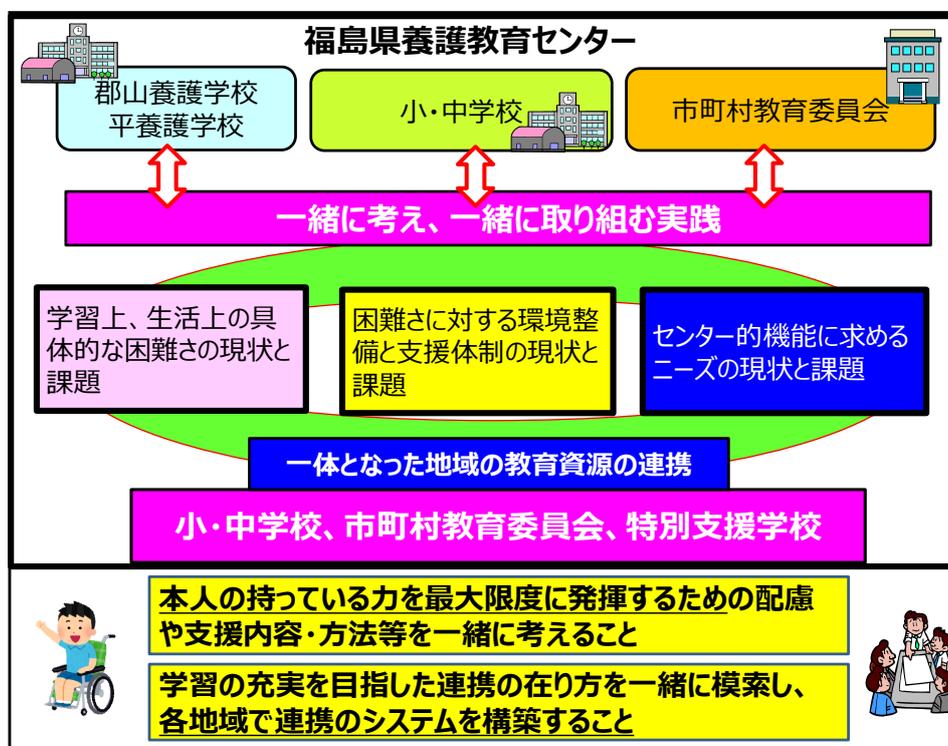


図11 一体となった地域の連携イメージ

2 実践事例（予定）

- (1) 一人一人の学習を支える支援や配慮の検討の取組
- (2) 肢体不自由のある児童生徒の気づきにくい困難さの把握と支援の取組
- (3) 支援員又は介助員による効果的な支援の取組
- (4) 特別支援学級に在籍している児童生徒の交流及び共同学習の取組
- (5) センター的機能の活用や外部機関との連携した支援体制づくりの取組

Ⅷ 参考文献

- 1) 国立特別支援教育総合研究所（平成23年9月）
「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（平成25年10月）
「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（平成24年7月）
「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(平成24年3月)
「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（平成20年9月）
「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) 肢体不自由教育（2014 217号） 編集：日本肢体不自由教育研究会
「小・中学校における肢体不自由教育」
- 7) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校 ジアース教育新社
「肢体不自由のある子どもの教科指導Q&A」

Ⅸ おわりに

本調査研究を進めるにあたり、御理解と御協力を賜りました県内の全ての小・中学校をはじめ、市町村教育委員会、各教育事務所関係の皆様方に御礼を申し上げます。特に、二次調査においては、肢体不自由のある児童生徒一人一人の学習上又は生活上の困難さの現状と支援や環境整備等について丁寧に回答いただき、貴重な情報を得ることができました。重ねて御礼を申し上げます。また、調査委員として協力いただいた郡山養護学校、平養護学校、総合療育センターの先生方をはじめ、調査設計や分析等について助言をいただい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方にも厚く御礼申し上げます。

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学習の充実に活かされるとともに、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。

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」

(第一年次)

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25年5月1日現在、義務教育段階の児童生徒数は約1030万人であり、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、1.75%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、0.76%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、発達障害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支援を必要とする児童生徒が在籍している。

これまでは、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対するかかわりは、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、担当する教員それぞれが、指導と支援の充実に努めてきた。しかし、今日、児童生徒一人一人に対して、①特性の理解と多様なニーズや学び方を認めこと、

②能力を可能な限り最大限度まで発達させこと、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、指導と支援にあたっては、学校全体で組織的に取り組むよう支援体制を整え、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一人一人の学びを充実させるためには、個々の特性を理解し、多様なニーズや学び方を把握する必要がある。そのため、児童生徒にかかわる複数の教員がチームとなって、一人一人を見取り、共通理解を図りながら、具体的な支援方法等を探ることが必要である。

当センターでは、平成24・25年度の2年間プロジェクト研究Ⅰ・Ⅱで「チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方」と「子どもが共に学ぶ小学校（特別支援学級等）の授業づくり～交流及び共同学習の充実に向けて～」をテーマとして研究に取り組んだ。その結果、複数の教員によるチームでの授業づくりが児童生徒一人一人の学びを充実させる授業改善につながる事が明らかとなった。しかし、複数の教員によるチームでの授業づ

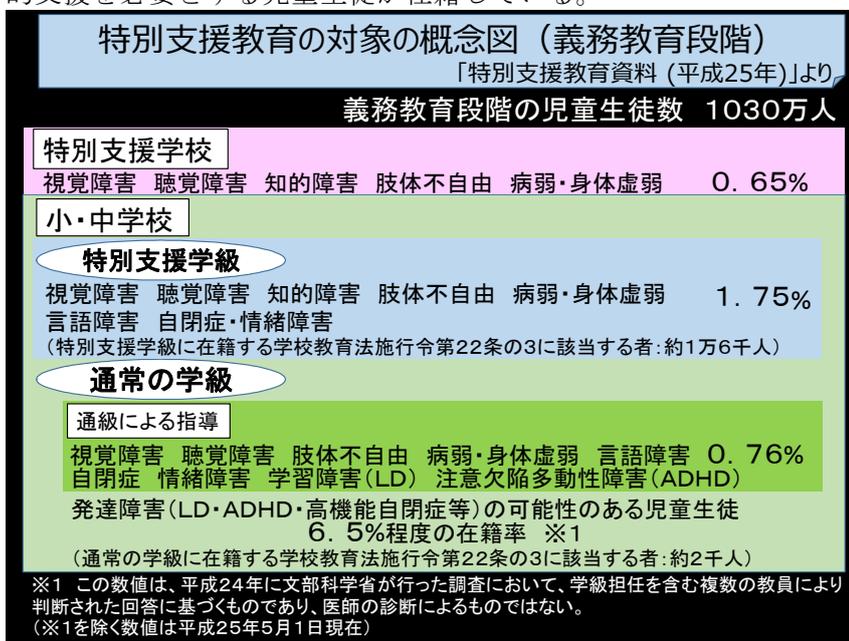


図1 特別支援教育対象概念図 (義務教育段階)

くりが組織的に取り組む支援体制の充実につながったかの検証はできなかった。

そこで、これまでの研究の成果と課題を踏まえ、本教育研究では複数の教員によるチームでの授業づくりと校内組織のつながりを検証することによって、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の学びを充実させる組織的な取り組みを考察し、インクルーシブ教育システム構築に向けての一助としたい。

II 研究の構想

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を充実させるためには、校内支援体制を充実させることが必要である。さらに校内支援体制を充実させるためには、校内組織を機能させることが必要である。そのためには、小・中学校において、校内組織の仕組みを整え、複数の教員がチームで指導と支援に取り組んで行くことが不可欠である。

昨年度までのプロジェクト研究の成果から「授業研究会での児童生徒の学びに視点をあてること」、また、当センターで行っているケース会議の取り組みから「ケース会議で児童生徒のニーズ等を検討すること」が複数の教員がチームとなって取り組むためには有効であることが分かった。つまり、複数の教員等によるチームでの支援では、児童生徒の学びやニーズに視点をあてることがポイント

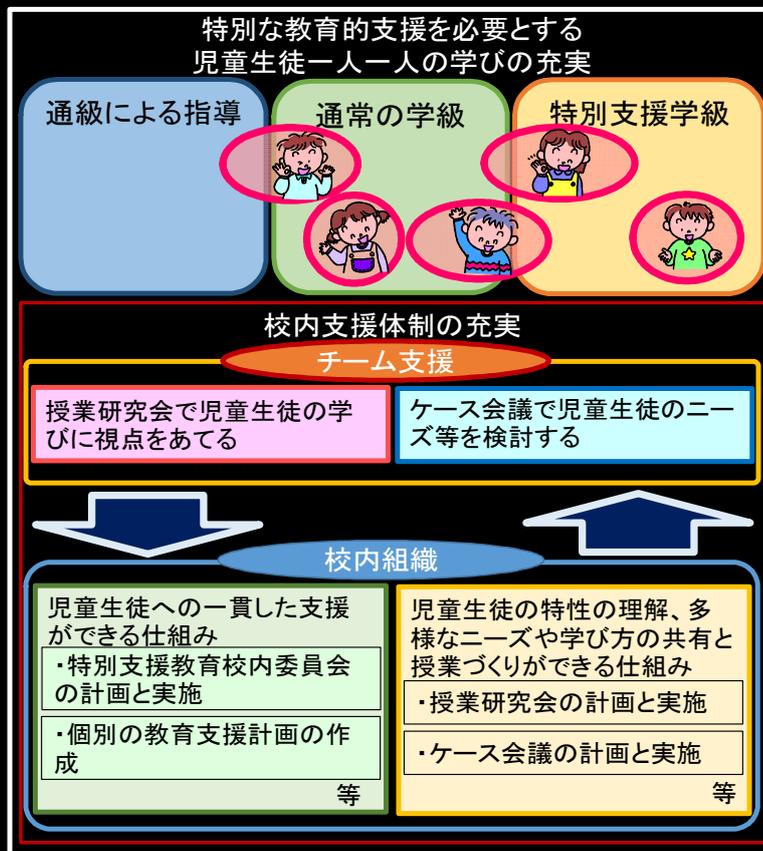


図2 研究構想イメージ図

となる。また、校内組織としては「児童生徒への一貫した支援ができる仕組み」や「児童生徒の特性の理解、多様なニーズや学び方の共有と授業づくりができる仕組み」が必要である。そのためには、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成と活用、校内委員会の設置・計画、開催、授業研究会とケース会議の計画・開催が必要に応じて求められている。

図2に示すように、こうしたチーム支援の取り組みと校内組織の仕組みが繋がれば、校内支援体制の充実が図られ、特別な教育的支援が必要な児童生徒一人一人の学びが充実するのではないかと考え、研究に取り組むこととした。

Ⅲ 本年度の研究

1 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。

※ チームとは「特別な教育的支援を必要とする児童生徒にかかわる複数の教員等で構成される集団」を意味する。

2 研究の内容・方法

本教育研究では、小・中学校において、校内組織の仕組みにチーム支援の取り組みが生かされるようにチーム支援の取り組み方を提案すること、またチーム支援が生かされるような校内組織の仕組みを整えることを提案する。チーム支援の取り組みと校内組織の仕組みが繋がれば校内支援体制がさらに充実することを、小・中学校での実践を通して検証する。

(1) チーム支援について

「授業研究会で児童生徒の学びに視点をあてること」と「ケース会議で児童生徒のニーズ等を検討すること」がチーム支援のポイントである。

「授業研究会で児童生徒の学びに視点をあてること」については、昨年度までのプロジェクト研究の取り組みから、図3に示すように、授業研究会を事前研

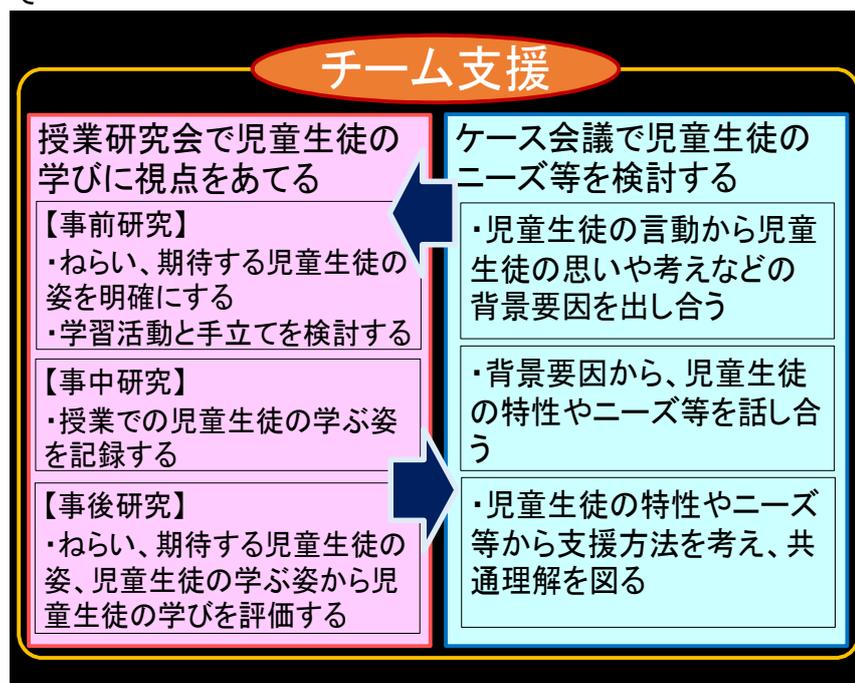


図3 チーム支援の取り組みのイメージ図

究、事中研究、事後研究の順で行う過程で、本時のねらいと期待する児童生徒の姿を明確にし、その姿をチームで共有しながら、児童生徒の学ぶ姿について語り合う。児童生徒の学びに視点をあてることによって、専門の教科や指導法等にとらわれることなく、みんなで話しをすることができる。そうすることによって、児童生徒一人一人の学びをきめ細かに分析・評価でき、担当が授業づくりに生かすことができる。

次に「ケース会議で児童生徒のニーズ等を検討すること」については、本センターで行っているケース会議の取り組みから、図3にあるように、ケース会議はチームでそれぞれの教員が捉えた児童生徒の言動から、その児童生徒の思いや考えの背景要因を出し合い、

児童生徒の特性やニーズ、支援方法について話し合う。そうすることによって、児童生徒をより多面的に捉えることができるようになるとともに、特性やニーズ、支援方法などの共通理解を図ることができる。

これらチーム支援の取り組みは、ケース会議で検討された児童生徒の特性やニーズなどを、授業研究会で本時のねらいや手立てなどを考える際に役立てられたり、授業研究会で話し合われた「学べていたか」「手立てはどうであったのか」などの評価を、ケース会議での特性やニーズの理解につなげたりすることが考えられる。

多くの小・中学校では、授業研究会やケース会議で話し合いが行われていても「担当している児童生徒ではない」「教科の専門ではない」などの理由から、参加者からほとんど発言がなく有意義な話し合いにならないことがある。しかし、児童生徒の姿に視点をあてることによって、「担当していなくても」「専門の教科外の授業であっても」みんなで語り合うことができ、チーム支援の取り組みがしやすくなると考える。

(2) 校内組織について

「児童生徒への一貫した支援ができる仕組み」と「児童生徒の特性の理解、多様なニーズや学び方の共有と授業づくりができる仕組み」についてがポイントである。図4のように、「児童生徒への一貫した支援ができる仕組み」としては、「特

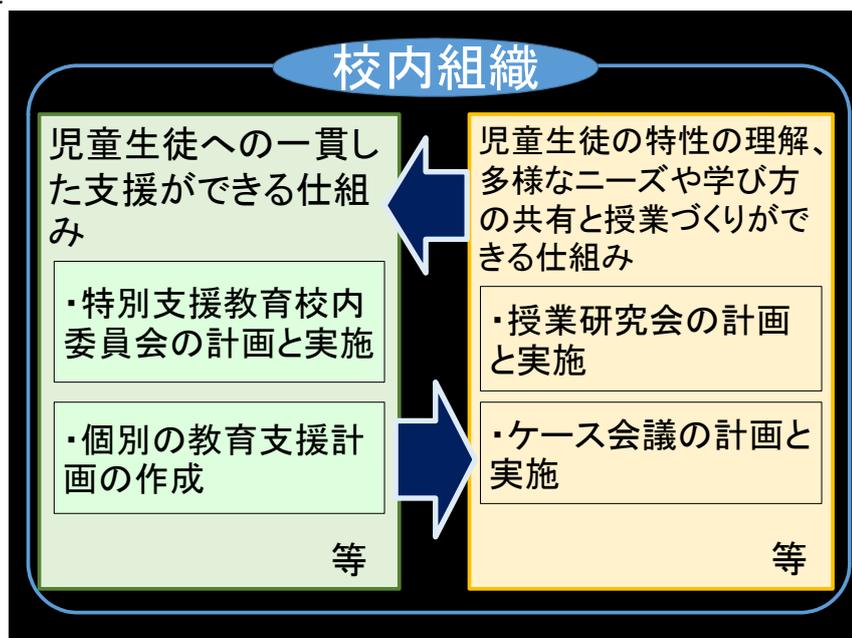


図4 校内組織の仕組みのイメージ図

別支援教育校内委員会の計画と実施」や「個別の教育支援計画の作成」などが考えられる。また、「児童生徒の特性の理解、多様なニーズや学び方の共有と授業づくりができる仕組み」としては、「授業研究会の計画と実施」や「ケース会議の計画と実施」などが考える。児童生徒の一貫した支援には、児童生徒の特性の理解、多様なニーズや学び方の共有ができる仕組みが欠かせない。また、児童生徒の特性の理解と授業づくりには、児童生徒への一貫した支援ができる仕組みが必要である。校内支援体制の充実させるためには、校内組織づくりが重要である。

(3) チーム支援と校内組織のつながりについて

「チーム支援の取り組み」と「校内組織の仕組み」は校内支援体制に欠かせないものであるが、児童生徒を中心とした校内支援体制の充実を図るためには、図5に示すように、チーム支援と校内組織のつながりが重要になる。「校内組織の仕組み」が「チーム支援の取り組み」に生かされているか。また、「校内組織の仕組み」に「児童生徒の学びやニーズの視点」を取り入れているかを検証することで、校内支援体制のあり方を考察したい。

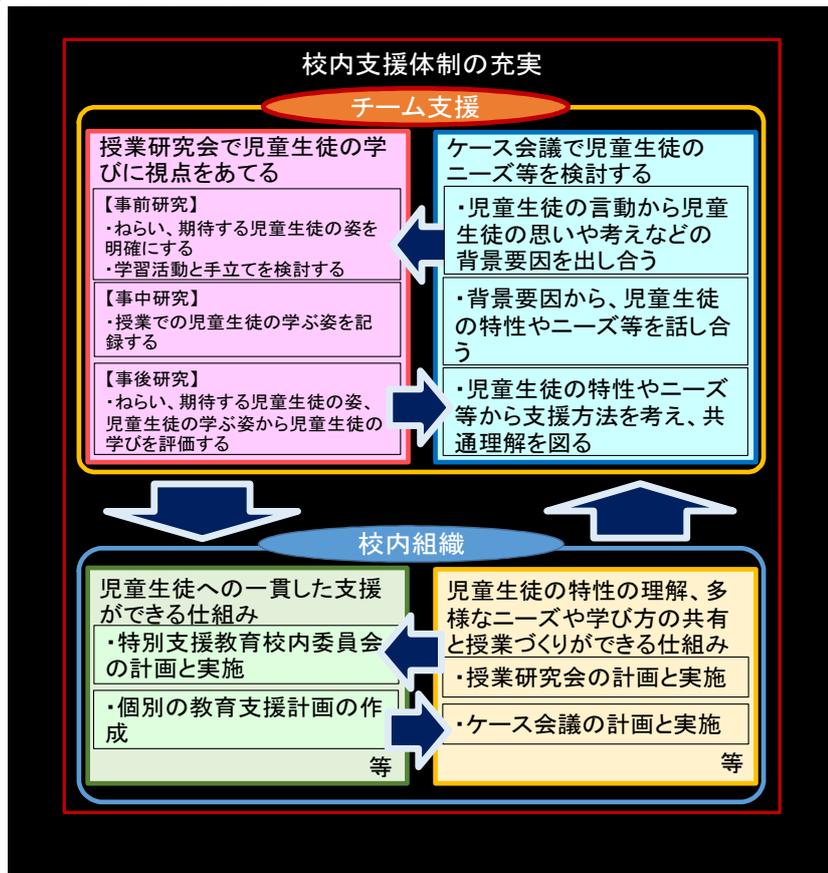


図5 研究構想イメージ図

3 研究の経過

A 小学校の実践

今年度、A小学校では校内研究を進める一つとして、特別支援教育部会が組織されていた。部会の構成メンバーは特別支援学級担任、通級指導教室担当、通常の学級の教員である。授業研究会を4回計画し、実施した。

(1) 特別支援教育部会の課題

授業者の悩みの解決や授業の改善につながる授業研究会をどのように行うかが課題となっていた。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。

- ・「授業のユニバーサルデザインということからいうと、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が、通常の学級でも使える手立てがたくさんあった。」
- ・「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。」
- ・「児童が興味のあるものを教材につなげていて良かった。」

しかし、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。

(2) センターからの提案

自閉症・情緒障がい特別支援学級第4学年国語科の授業の授業研究会でチーム支援の取り組みを進めるために、児童生徒の学びに視点をあてた事後研究を行うことを当センターから提案した。そして、事後研究では、児童の学びに視点を当てた話し合いとするために、事前研究や事中研究の手法も取り入れ、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

(3) 事後研究

① 授業者からの説明

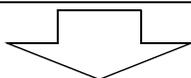
自閉症・情緒障がい特別支援学級に在籍する4年生は2名である。授業者から、この2名の児童に身につけさせたい力と本時のねらい、児童の学ぶ姿の想定等の説明があった。そのことによりチームで授業者の考えを共有し、映像を見る視点が定まった。



写真 事後研究の様子

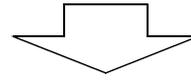
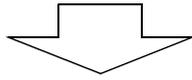
【身につけさせたい力】

- 今後、文章の学習のために、段落を押さえることが大切であるので、段落を意識させたい。
- 文章の内容を読み取ることができるようになってほしい。



【本時のねらい】

- 段落を意識して、昆虫の擬態について読み取ることができる。



【A児の学ぶ姿の想定】

- シャクトリムシの擬態について書いてある段落番号4とかまきりの擬態について書いてある段落番号6を答えることができる。
- シャクトリムシとかまきりがどのように擬態しているか口頭で答えることができる。

【B児の学ぶ姿の想定】

- シャクトリムシの擬態について書いてある段落番号4か、かまきりの擬態について書いてある段落番号6を答えることができる。
- シャクトリムシか、かまきりがどのように擬態しているか動作で答えることができる。

② 児童の学ぶ姿

参加者は授業者からの説明を受け、児童の姿を授業の映像から、本時のねらいに沿って見取り、記録した。そして、記録をもとに参加者が気づいた児童2名の学ぶ姿について話し合った。

【A児の学ぶ姿】

- Aさんは段落番号4と6を答えることができた。
- Aさんはシャクトリムシとかまきりの擬態を説明できていた。

【B児の学ぶ姿】

- Bさんはシャクトリムシの擬態について書いてある段落を2と答えた。
- Bさんは黒板を木の枝にして、シャクトリムシになりきっていた。

さらにB児については、学ぶ姿について参加者から次のような意見が出された。

Bさんが段落番号を2と答えたのは、授業者が「シャクトリムシの擬態について書いてあるのはどこですか？」と尋ねたので、擬態という言葉が頭に残ってしまって、擬態と書いてある段落番号を答えたのではないか。

その参加者の意見を受けて、授業者は次のように発言した。

○「シャクトリムシについて書いてあるのはどこですか？」と、Bさんが分かりやすい言葉で端的に発問した方がよかった。

このように話し合いの中で、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。

(3) 授業研究会を終えて

参加者と授業者から次のような意見が出された。

【参加者からの感想】

- 「児童が学べていたか」という視点で参観し、児童の行動の背景を探ることで、その児童の理解が深まった。
- 児童の学びの質を向上させていくためにも、気軽に授業を見せ合うことが必要と感じた。

【授業者からの感想】

- 参観するポイントが絞られ、きめ細かく見てもらえることで、次の授業での手立てなど、考えられることがたくさんあった。
- 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、充実感を感じることができた。

A小学校の特別支援教育の部会では、この取り組み以降、授業研究会で子どもの学びに視点を当てることを継続し、チーム支援の充実に努めている。

4 研究のまとめ

A小学校は、校内研究を進め、児童一人一人の学びが充実するようにするために、校内組織の仕組みとして、特別支援教育部会が組織され、授業研究会の計画と実施はされていた。しかし、その校内組織の仕組みが授業の改善や授業者の課題の解決を図り、児童一人一人の学びが充実するための校内支援体制としては、十分に機能していなかった。そこで、授業研究会で児童の学びに視点を当てることを提案したことで、授業者が児童の特性をさらに理解し、次時の授業づくりに生かすことができる手立てを得ることができたことから、校内組織の仕組みの授業研究会が機能してきたと言える。つまり、校内組織の仕組みとチーム支援の取り組みがつながり、児童の学びの充実させる校内支援体制の充実が図られたと言える。今後さらに、校内組織に合わせたチーム支援を生かした授業研究会の仕組みを検討していくことで、校内組織の仕組みとチーム支援の取り組みがつながり、さらに校内支援体制の充実が図られるのではないかと考える。

IV 今後の研究

本教育研究では、児童生徒一人一人の学びを充実させるため、今後も各学校の実践について、「校内組織の仕組み」を「チーム支援の取り組み」に生かしているか。また、「校内組織の仕組み」に「児童生徒の学びやニーズの視点を取り入れているか」を検証し、校内支援体制の充実を図る研究を多くの小・中学校の協力をいただきながら進めていきたいと考える。

最後に、本教育研究にご協力いただいたA小学校の校長先生はじめ、全ての先生方に感謝申し上げます。

〈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」

特別支援学校「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」

I これまでの経緯

平成24・25年度の2ヶ年にわたり養護教育センターでは、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。今年度は、その研究成果を活かし、各特別支援学校の授業に関する課題やニーズに応じた「授業研究支援」を実施することとした。複数の教員等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で、学校での授業研究(OJT)が推進されると考えた。

II 授業研究支援の概要

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5校の7チームで実施した。チームは、目的に応じて柔軟に編成され、個人研修(経験者研修等)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	教科領域	打合せ	事前検討	授業・事後検討
郡山養護学校	小学部2学年	生活単元学習		9月11日	10月15日
いわき養護学校	小学部6年	生活単元学習	8月27日	11月7日	11月27日
いわき養護学校	中学部家庭科	作業学習	8月27日		10月8日
須賀川養護学校郡山分校	校内実践研究	中学校理科		7月1日	7月3日
須賀川養護学校郡山分校	校内実践研究	中学校社会		11月18日	11月20日
会津養護学校竹田分校	中学部	自立活動	9月1日・10月27日	11月19日	11月26日
猪苗代養護学校	校内研究	生活単元学習	9月1日	9月9日	9月16日

2 支援の内容・方法

(1) 授業研究支援全体パッケージ

養護教育センターでは「子どもの学ぶ姿」を大切に授業づくりを提唱している。この視点は多様な子どもを教育する学校のニーズに対応することが可能であり、チームによる授業づくりを円滑にすると考える。そのため、授業研究支援をパッケージ化し(図1)、事前に打ち合わせや話し合いを行い学校に提案することで、授業研究会の方向性が明確になると考えた。授業研究を選択的に当センターと協力しながら実施できるようにした。

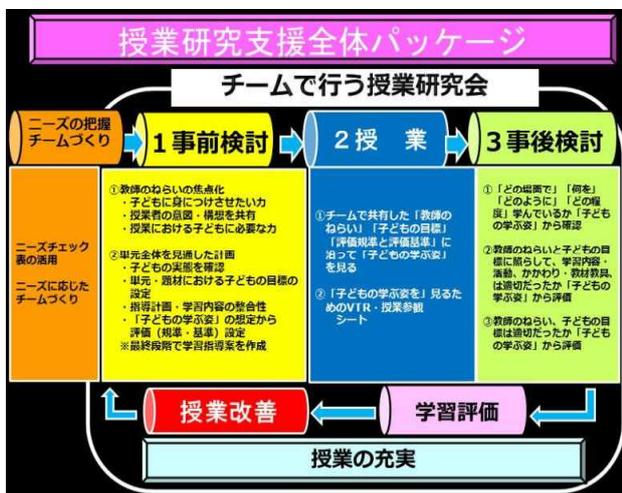


図1 授業研究支援全体パッケージ

(2) 各校のニーズ把握

授業研究支援全体パッケージから、授業づくりの流れに基づいたニーズチェックの表(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。

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、生活経緯、学習事項の理解度、学習教材に対する興味関心、友人関係等)		
		個々の教育支援計画・指導計画とのつながり	年間指導計画とのつながり	単元・題材のつながり
	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○)		
① 事前検討	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」	<input type="checkbox"/>	センターから 提案する方法
	単元・題材の 全体を見通した計画 作成	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 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※事前検討の最後の段階で作成	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
② 授業	学ぶ姿の 見取り	「どの学習場面」「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)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	チームで行う授業研究についての講義 フィッシュボーンダイアグラム等を活用した視覚化された話し合い チームが授業に話し合わせる、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
③ 事後検討	学ぶ姿での授業の 評価	「どの学習場面」「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	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	授業参観シートの作成・記入・活用 子どもの学ぶ姿の観察・VTRによる記録
	つながりを考える PDCAサイクル	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	<input type="checkbox"/>	授業研究に参画した教員がリフレクションシートを記入し振り返りとまとめ

(3) 子どもの学ぶ姿を基にした授業研究会

① 事前検討 (提案する方法：チームづくり、視覚化された話し合い、評価規準・基準の設定) 【チームをつくる】

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で柔軟に編成し、教科・領域等の専門性の高い教員やベテラン教員の意見や助言、情報等を活かすことのできるチームづくりをする。

●チームづくりの留意点

ア チーム全員が授業づくりの協働参画者となり、授業者を助ける。

イ チームの人数は協議しながら授業づくりが一緒にできる適切な規模で編成する。

ウ 授業者は子どもや単元・題材に関する大まかなイメージをチームで共有できるようにしておく。(メモやイラスト、略案等)

エ 批判的否定的な発言はしないことをルールとする。良い悪いではなく「子どもの姿」で話し合う。

オ 話し合いを活かして学習指導案を作成する。

【ねらいを焦点化する】

担任又は授業者が、「子どもに身につけさせたい力」や「授業の構想」等について思いや考えを語り、チームで共有する。授業者に対する質問や質問に対する回答を整理する中で、チームの中で授業者のねらいが具体的かつ、明確になっていく。そのとき、授業者のねらいを焦点化するためには、チームの教員が協力し「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)とのつながりを明確にしていこうとする過程が重要となる。

【子どもの実態と照らし合わせる】

教師のねらいから子どもの目標をより明確にしていく過程において、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が重要である。「子どもの姿」についてチームで考えを出し合うことによって、客観性が生まれる。障がい特性、認知特性、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。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、学級以外での子どもの姿を見ることが出来る教員等が意見交換することにより、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る。

【単元全体を見通した計画を立てる】

フィッシュボーンダイアグラム(図2)は、「教師のねらい」・「子どもの目標」と「指導計画」・「活動内容」とのつながりと、整合性を図るツールである。「子どもの目標」に対して、「どの場面で」「何を」「どのように」「どの程度学ぶか」などの視点を示すことで、視覚化させながら学習内容をチームで話し合うことができる。「教師のねらい」「子どもの目標」「指導計画」「活動内容」が明確になり整合性が生まれれば、「子どもの学ぶ姿」を想定した観点別の評価規準・基準が設定しやすくなり、学びの充実やより良い授業展開を目指すことができる。

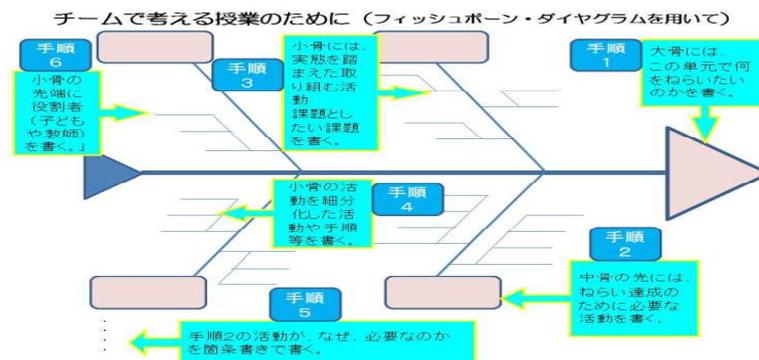


図2 フィッシュボーンダイアグラム

【評価規準・基準を設定する】

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」を想定する。「単元で身につけさせたい力」を観点別(「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・基準を設定し、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が大切である。

【学習指導案をつくる】

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。しかし、これらの過程を経てチームで共有しながら学習指導案を作成することにより、この授業で子どもが「何を学ぶのか」が明確になり、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ると考える。

② 授業（提案する方法：子どもの学ぶ姿のVTR・授業参観シートの活用）

【子どもの学ぶ姿を見る】

実際に授業においては、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、チームで参観する。その際、事前検討会で設定された評価規準・基準を示すことが有効である。（授業参観シート（図3）等の活用）また、授業を映像で記録し、チームで子どもの学ぶ姿を見返すことも大切である。

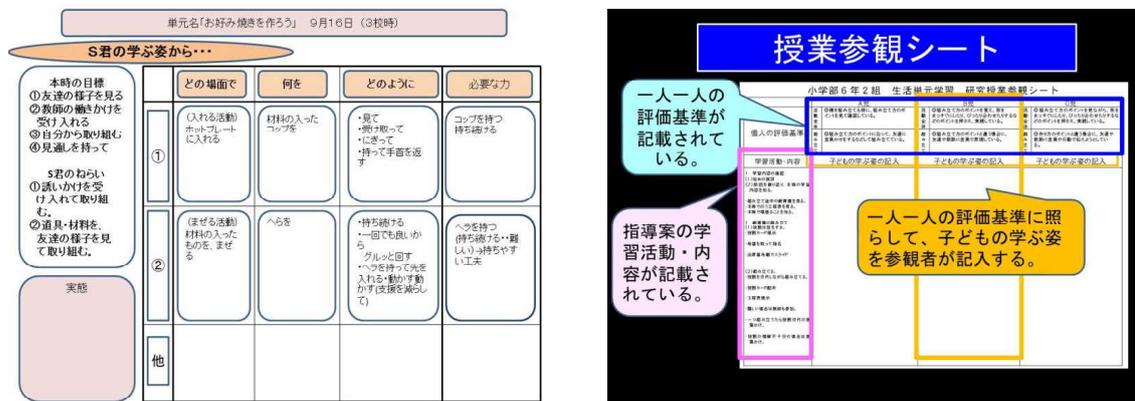


図3 授業参観シート（例）

③ 事後検討（提案する方法：子どもの学ぶ姿を見る・授業参観シート・複数の目で見ると）

【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・検討するには、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する。「子どもの学ぶ姿」を中心に置きながらチームで意見を出し合うことにより、複数の視点から様々な意見が出たとしても、論点が大きく逸脱することなく、話し合いが深まることが期待できる。教員によって、子どもの小さなつぶやきや、動き、表情の読み取りから得られた気づきで、子どもの学びの評価が異なることがあるが、一人の視点で見ているだけでは気づかなかった子どもの学びを、複数の目で見ることにより、汲み取ることができる。

【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する。活動に取り組むことだけが目標になっていなかったか、教材・教具を使うこと自体が目標になっていないかをチームで検討し、授業者が次の授業づくりに役立つ事後検討にする。子どもの学ぶ姿をチームで確認できれば、子どもの学びをさらに広げたり深めたりするための学習内容や活動について意見を出し合うことができる。

【授業者のかかわりや、教材・教具の見直し】

子どもの目標に照らして授業者のかかわりや教材・教具が適切であったか子どもの学ぶ姿からチームで検討する。授業者も子どもにとっては環境要因の一つと捉えれば、目標を達成するために必要な力を引き出し、伸ばすためには、かかわりや支援が過不足無く行われている事が大切であり、時には支援を少なくすることや、かかわりを待つことも必要である。またチームティーチング（以下TT）間の連携も授業を支える要素として重要な部分を占めている。教材・教具等についても、目標に対して「子どもの学ぶ姿」と照らし合わせて、妥当性や整合性を図る。チームで子どもの学ぶ姿に視点を合わせれば、子どもの力を最大限引き出すための支援やかかわり、教材・教具についても多くのアイデアを得ることができる。事後の教材づくりにも、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が推進されると考える。

【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する。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。目標設定が高すぎたり既に達成していたりすることや、単元の総時間数の途中で、単元の目標に到達することもある。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が重要である。

IV 授業研究の実際

実践事例 1

猪苗代養護学校 高等部 2学年 生活単元学習

単元名「ホットプレートで作って食べよう」

(1) 打ち合わせ

- ・ニーズの確認
- ・チームの確認と研修の進め方

(2) 事前検討会

- ・チームによる実態把握
- ・子どもに身につけさせたい力、子どもに期待する姿の確認
- ・教師のねらいと子どもの目標の焦点化
- ・教材や学習内容の分析（指導・支援、教材の工夫）

(3) 事後検討会

- ・事前に設定した子どもに期待する姿（「場面」「何を」「どのように」「必要な力」）による事後検討
- ・今後身につけさせたい力についての検討

(1) 事前打ち合せ

猪苗代養護学校の研究テーマである「児童生徒が自分の気持ちや考えを、適切な方法で伝え表現する力を高める授業づくり」について情報共有し、どの部分で当センターが支援できる、研修の進め方、メンバー構成等の確認を行った。

また、当センターから、「研究授業・事前事後研究に関する事前アンケート」を実施し、事前にチームの教員の思いや考えを聞くことができた。事前アンケートの結果、授業づくりや対象生徒に対する見方等を共有する場や時間を持ちたいという意見が多かった。さらに、授業についての「教師のねらい」や「子どもの目標」、「環境整備」「教材教具」に関して、事前検討会前の段階では授業者とチームの教員が個々に考えている状況であった。これを、「子どもの学び」を中心にしながら、焦点化と具体化を行い、共有できるよう事前検討を実施した。

(2) 事前検討会

授業者と担任より、対象生徒の実態やこれまで積み上げてきた学習経験等の説明があり、授業の「教師のねらい」と「子どもの目標」についての授業者の考えを確認した。

授業者から提示された本時の教師のねらい

- 自分から取り組んで欲しい。
- 教師の働きかけを受け入れて取り組んで欲しい。

対象生徒が「教師のねらい」に対して、授業の中で学びを得るために必要なことは何かを話し合い、意見を出し合った。協議を深めていくうちに、この二つのねらいには「主体性」と「受け入れる」という相反する要素が含まれているという意見が出た。そこで進行役が、「授業者は単元としてどちらを大切にしたいと考えるか」と質問したところ、「教師から生徒に活動の目的や内容をわかりやすく伝えて、それを理解して取り組んで欲しい」という考えが出された。

子どもに授業の目標や内容等を分かりやすく伝えるため、実際の授業場面の中で、「どの場面で」、「何を」、「どのように」、そのときに「必要な力」は何か、の項目で子どもの学ぶ姿の想定を行った（写真1）。協議の中では、ボウルに入った材料をヘラでかき混ぜる活動場面と、コップの中に入れた材料（ホットケーキの生地）をホットプレートに入れる活動場面に焦点を絞り、必要な力と照らし合わせて、具体的な生徒の動きや手指の使い方、目線、活動の流れ、取り組む回数や時間等も想定されていった。ヘラで混ぜる動きに関しては、「ヘラを持ち続けて」「回す前に、ヘラをボールに入れる」「動かす」「混ぜている感じをつかむ」「一回でも回す」。コップで材料を入れる活動場面では「近づく」「見る」「握って」「手首を返す」といった動きの流れの中に、授業者がどの程度支援し、どのような関わり（支援を待つ事も含め）が必要かといった話し合いもなされた。

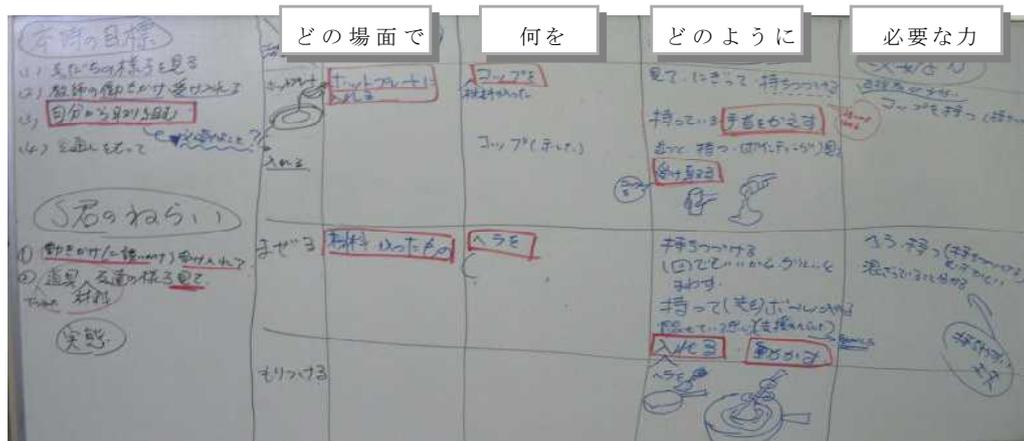


写真1 猪苗代養護学校 事前検討会 板書

(3) 事後検討会

事前検討会で焦点化された「どの場面で」「何を」「どのように」を基にワークシートを作成し、授業の動画をチームで再確認し、対象生徒が学んだか、「子どもの学ぶ姿」から評価する。また、改善点や今後の支援策についても具体的なアイデアを出し合った。

成果と考察

研究授業支援に入る前に、関係者と十分に話し合うこと、授業者の考えを把握した上で、チームとしての専門性の向上にどうつなげるかセンターとしても事前に協議検討しておくことも重要であった。そのためのニーズチェック表や、校内の先生方へのアンケートは有効であった。

教師のねらいをチームで共有し検討することで焦点化が図られ、さらに子どもの学ぶ姿を想定することにより、子どもの目標がより具体的になり、授業を評価する視点も「どの場面で」「何を」「どのように」の項目で焦点化することで、授業改善と具体的な今後の支援策につなげることができた。

実践事例 2

須賀川養護学校郡山分校

1 中学2年 理科 小单元「生物の体と細胞」

- (1) 事前検討会
 - ・本時の目標、学ぶ課題、子どもに期待する活動の検討
 - ・学びを助ける手だて
- (2) 授業参観とVTRの記録
 - ・事前検討会で想定した学ぶ姿の記録、記録用紙への記入
- (3) 事後検討会
 - ・子どもに期待する姿に基づいた、学習の中の姿、教師の支援とかかわり
 - ・子どもに期待する姿に基づいた、学びの状況の検討
 - ・今後、対象生徒に必要な力と、それを引き出す手だて

2 中学2年 社会 单元「結びつく世界との出会い・中世からの脱却」

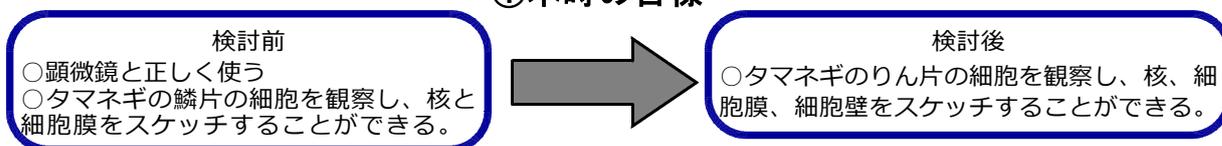
- (1) 事前検討会 (同上)
- (2) 授業参観とVTRの記録 (同上)
- (3) 事後検討会 (同上)

1 中学2年 理科 小单元「生物の体と細胞」

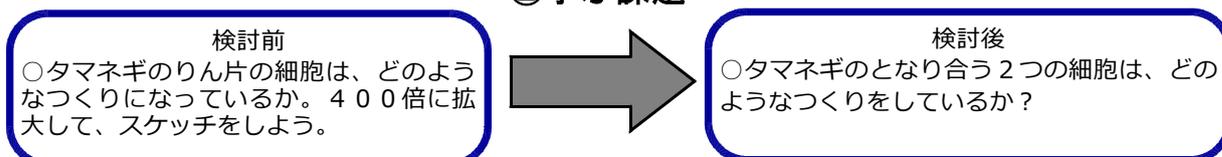
(1) 事前検討会

事前検討では①本時の目標、②学ぶ課題、③子どもに期待する活動の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。

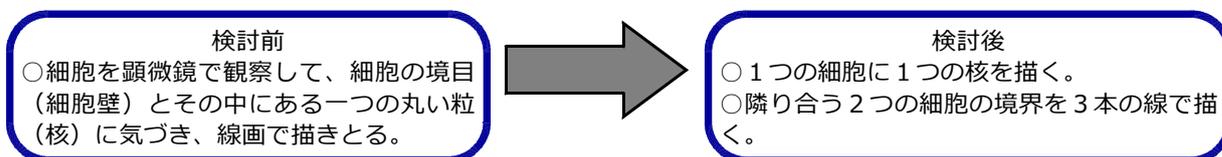
①本時の目標



②学ぶ課題



③子どもに期待する活動



「細胞のつくりを観察しよう」における子どもの目標は、植物と動物の細胞を観察し、細胞の共通なつくりと異なるつくりを見つけることである。小学校第3学年で「昆虫と植物」、第4学年で「人体のつくりと運動」、第6学年で「人の体のつくりと働き」について学習している。これら既習の学習内容を踏まえて中学校第1学年で「植物の生活と種類」について学習する。本单元では、観察や実験を通じて、細胞レベルで見た生物の共通点と相違点に気づかせ、動物の体のつくりと働きや、動物の体のつくりなどの特徴に基づいて

分類できることなどを理解させ、動物についての総合的な見方や考え方を養う。これらの学習は動物の生活と生物の変遷への理解に繋がり生物の多様性が進化によってもたらされたものであることを知り、生命を尊重する態度を育てることにつながる。

病弱者である児童生徒に対する教育を行っている特別支援学校では、授業時数の制約や学習空白、学習進度の遅れ、病気の状況等に応じて、指導内容を適切に精選し、基礎的・基本的な事項に重点を置きながら指導することが求められるのと同時に負担過重にならないような配慮も必要となる。事前検討では、対象生徒が顕微鏡の使用方法について学習空白があり、本小単元での学び直しを教師のねらいに含めた指導内容が提案された。しかし「身につけさせたい力」や、「これからの学習に必要な力」をチームで検討することにより、植物の細胞のつくりの特徴に気づかせることに教師のねらいが焦点化された。次時の学習内容では動物細胞を観察し、それら2種類の細胞のつくりの違いについての理解が、2学年の次章で学習する「進化」、第3学年の「生殖」「生態系」の学びにつながると考えた。検討後の子どもに期待する活動の「1つの細胞に1つの核を描く」は植物細胞と動物細胞の共通する点であり、「隣り合う2つの細胞の境界を3本の線で描く」ことは、植物細胞にしかない、「細胞壁」の存在に気づかせることへの学びのポイントである。

(2) 授業参観と記録及び事後検討会

事前検討会で焦点化された「教師のねらい」と「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て子どもの学びの状況を見取り、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。

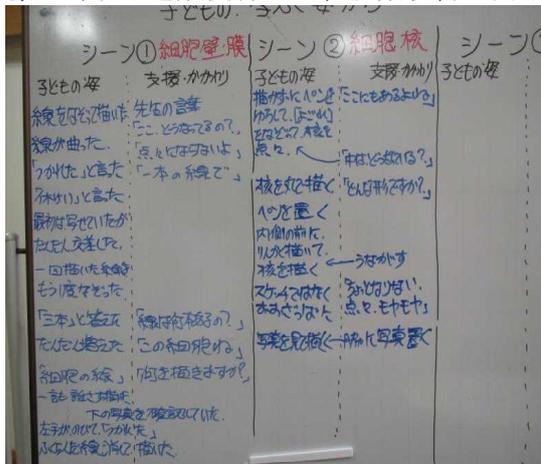


写真2 参観シートの整理

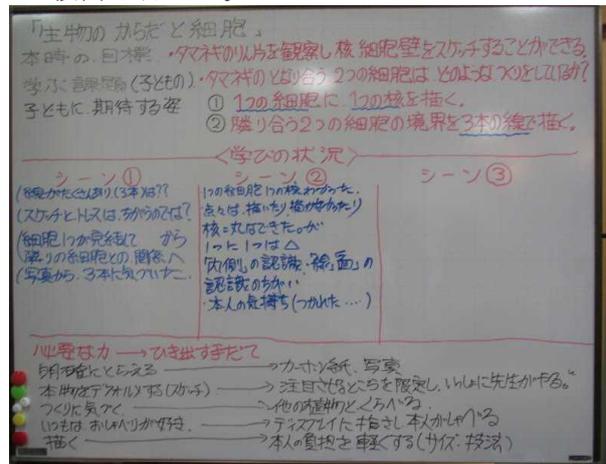


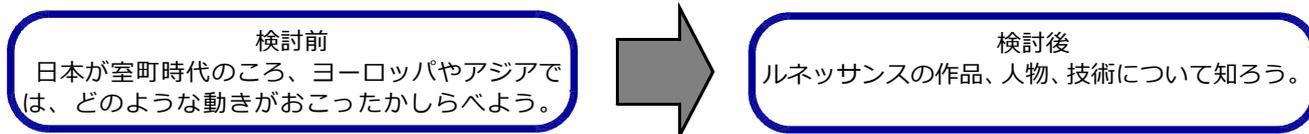
写真3 事後検討会 板書

検討会の最後に、次時からの学習に「必要な力」と、引き出す手だてについて意見交換し教科の枠を超えて、普段対象生徒にかかわっている校内の教員から、授業改善につながる多くの意見やアイデアを得ることができた。(写真3)

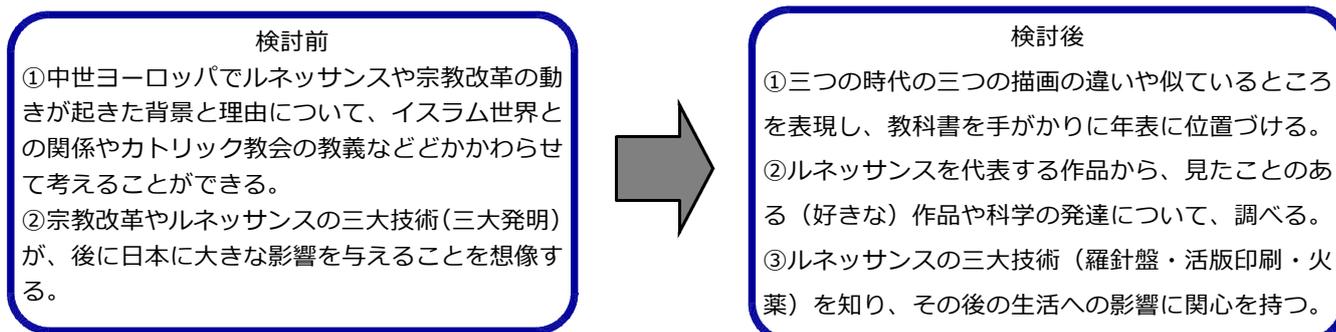
2 中学2年 社会 単元「結びつく世界との出会い・中世からの脱却

(1) 事前検討会

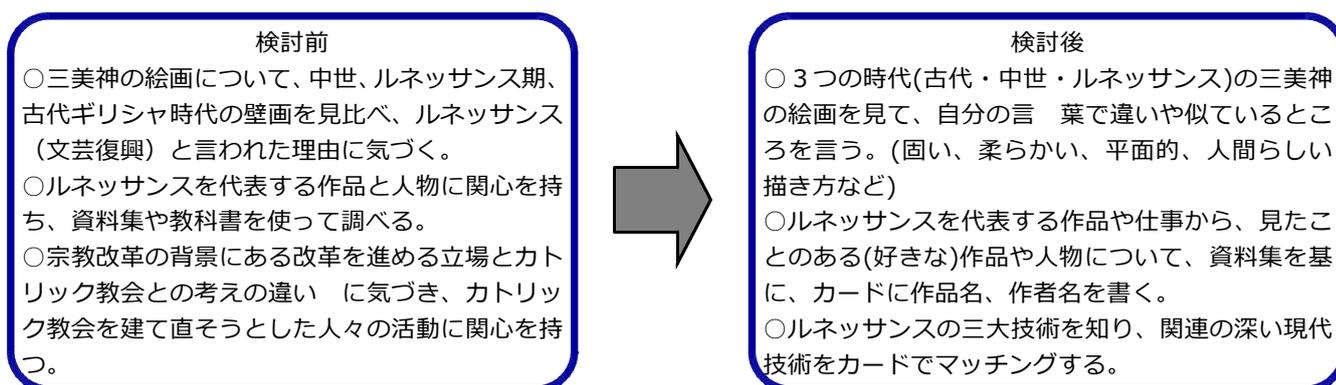
①本時の目標



②学ぶ課題



③子どもに期待する活動



事前検討では、生徒の実態や既習の内容の確認から、子どもの目標の焦点化を図った。古代・中世・ルネッサンスの時間的な観念や時代のイメージを年表で把握することが、文化や宗教等の変革についての学習内容を理解する上で大切であるという意見に基づき、本単元の学習内容の理解の手がかりとして大判の年表を使用し、時代を関連付け、既習内容の「室町時代」との比較で大まかな歴史観をつかませることとした。(写真4)

さらに、対象生徒の興味関心として、他県の美術館に出かけて絵画や彫刻を鑑賞することが楽しみであることから、ルネッサンス(文芸復興)を三時代の作品の特徴や表現の違いから気づかせるようにした。(写真5)

参加した教員から、人間らしい生き方を求めるルネッサンスの動きが、16世紀初めの宗教改革と関連が深いこと、また背景にある改革を進める立場と、カトリック教会との考えの違いに気づくことがルネッサンス(文芸復興)の根本的な理解に欠かせない、という意見が出た。しかし、対象生徒の実態から「宗教」という文言の理解から指導する必要があ

り、本時の目標として「宗教改革への気づきと関心」まで広げるよりも、その部分は次時に取り扱い、本時の教科書と同ページ項目にある「広がるイスラム世界」の学習内容と組み合わせて「宗教」について説明し、カトリック教会を建て直そうとした人々の活動にも関心を持たせながら、本時のルネッサンス(文芸復興)への振り返りと意味づけを行うこととした。

ルネッサンスの三大技術(羅針盤・活版印刷・火薬)については、聖書の普及と宗教改革、大航海時代の幕開け、種子島への鉄砲の伝来、日本の戦国時代への影響等、今後の学習を進めていく上でたいへん重要な語句となるので、本時の最後に取り上げて、対象生徒が具体的なイメージが持てるよう現代技術との関連で学ぶ教材を工夫するようにした。

(2)・(3) 授業参観と記録、事後検討会



写真4 教材(年表)



写真5 図版から作品の特徴を読み取る

焦点化された教師のねらいと子どもの目標から、活動内容や教材も精査され、対象生徒も熱心に取り組み、発言する様子が見られた。事例2-①と同様、ワークシートを作成し授業参観の中で、子どもの学びを見取った。

参加者からは、事前に設定した課題①②については概ね達成できたという意見がでた。対象生徒が持っている知識を通して、時代ごとの作品の相違点に気づくことができた。手だてとして、視覚化された教材を活用しながら、見比べたり年表の中に位置づけたりしながら「いつ」「何を」「だれが」と理解させる上で有効であった。今回取り入れた年表によるまとめと確認は継続して取り組み、他の単元での振り返りや関連付けに役立てるようにする。

課題③については、後の単元で取り扱った際に、もう一度チェックしたり振り返ったりしながら、定着を図ることを確認した。(写真6)

今後の授業改善に向けては、小学校段階の教科学習の学び直しと補完の観点から、学習の中で使用する「言葉」については十分に配慮し、指示はポイントを押さえて本人が戸惑ったり混乱したりしないようにすることを改めて共通理解することができた。授業の中で重要なキーワードを絞り、新たに学習した語句のイメージを本人が持っているか確認し、概念を分かりやすく伝えることが大切であるという意見が出された。また、経験の少なさを補う為に写真や動画など実態に応じた資料を事前に準備することの有用性も明らかとなった。事後検討会の終わりに、参加者の中から「手の動きや具体物の操作など、生徒の意欲や興味関心を引き出すための手だては大切だが、操作のみに終始してしまい、思考判断

を働かせていないような授業では、本来の学びにつながらないのではないか(今回の授業研究という意味では無く、日々の反省として)」という意見が出たことは大切な提起であった。

第4章 近世の日本と世界 単元名「結びつく世界との出会い・中世からの脱却」 11月20日木曜日 (4校時)

本時の目標 ①三つの時代、三つの描画の違いを表現、教科書を手がかりに年表に位置づける。
②ルネッサンス期に見たことのある作品や建築について調べる。
③ルネッサンス期の三大技術(羅針盤・活版印刷・火薬)を知り、その後の生活への影響に関心を持つ。

子どもに示すめあて(学ぶ課題)
ルネッサンスの時代の、作品、人物、技術について知る

子どもに期待する姿
①三つの時代(古代・中世・ルネッサンス)の三美術を見て自分の言葉で違いを言う。(お、面白い、面白い、平面的・立体的等)
②ルネッサンス期の作品について、自分の見たことのある作品や人物について資料集を基にカードに作品名、作者を書く。
③三大技術と関連の深い現代技術をカードでマッチングする。

学びの状況			
①	②	③	他

目標を達成するために必要な力→引き出す手にて

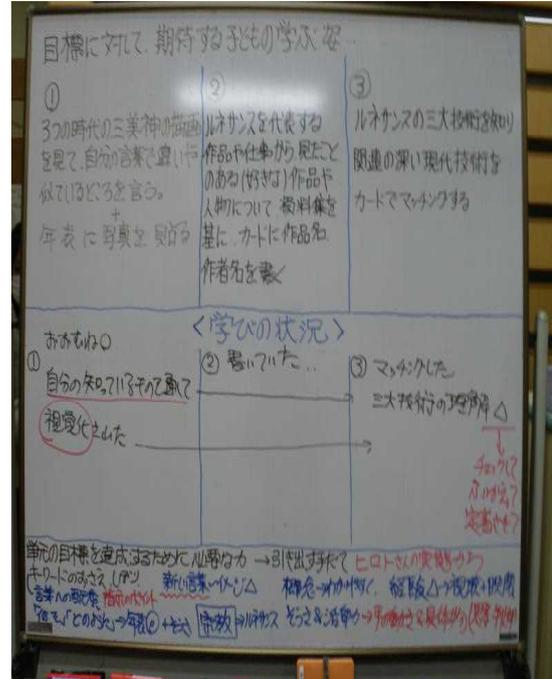


図4 中学2年 社会 授業参観シート

写真6 事後検討会 記録



成果と考察

須賀川養護学校郡山分校は事前検討会からチームで授業研究を行った。事前検討で教師のねらいと子どもの目標の焦点化を行い、子どもの学ぶ姿を想定することの有効性と、事後検討会を実施する前提として事前検討会を実施することの意義を確認する事ができた。

チームによる授業づくりから、教科担当制の授業においては、協議する中で様々なアイデアや観点を得ることができた。しかし、実際の教材作りや授業の準備は担当者に任される部分が多く、ITによる連携した準備や授業展開という点を今後、検討する必要がある。

実践事例3

会津養護学校竹田分校 中学2年 自立活動

題材名「私の未来予想図をつくろう」

- (1) ケース会議
 - ・講義 本人ニーズから支援を考え授業につなげる
 - ・演習 実態把握と身につけさせたい力を明確にする
- (2) 事前検討会
 - ・授業者とチームによる題材・ねらい・目標についての考えを共有
 - ・目標の見直しと、活動との整合性を図る
 - ・設定された目標に対する、「子どもの学ぶ姿」の想定
「どの場面で」「何を」「どのように」
- (3) 授業・事後検討会
 - ・学びの状況と支援・かかわりを切り取って、複数の目で見取る。
 - ・学びの状況を評価する(できたorできなかった だけでなくどの程度達成したか授業を評価する)
 - ・「必要な力」と「引き出す手だて」をチームで意見交換し、授業改善に繋げる

会津養護学校竹田分校では、自立活動における授業づくりを中心とした校内研究を行っている。

授業研究チームとして中学部の教員全員が事前検討から参加し、学部内で昨年度課題となっていた、「病気の状態や障がいの特性に応じた指導や支援の方法の在り方」に対して、子どもの実態把握について複数の教員で意見交換し、子どもの教育的なニーズから授業づくりができるように授業研究を行った。

(1) ケース会議

学部内で話し合った「自立活動の授業づくり」によると、対象生徒Aに対して、身につけさせたい力を①自己認知、場に応じた言動②見通しを立てて計画するとし、そのために必要な力を①相手の気持ちを考え配慮するスキル②友人とのかかわりや、集団生活の基本スキルと整理していた。しかし、授業における評価の中で友達の言動や感情をイメージすることが難しい。SST(ソーシャルスキルトレーニング)の取り組みが実際の場面とつながらないといった意見が出されていた。

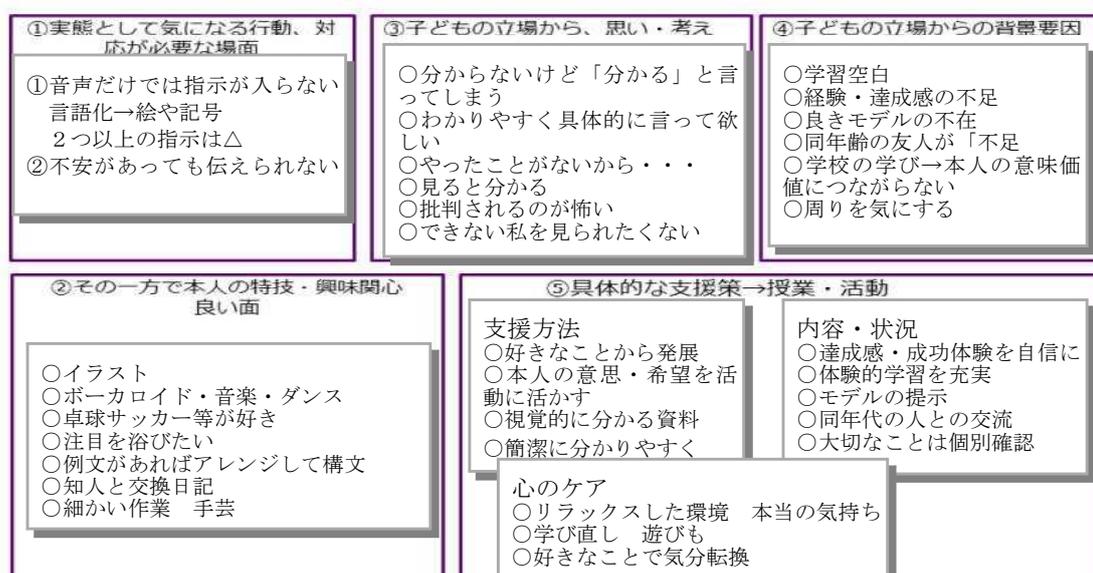


図5 ケース会議 記録

当センターとしては、「必要な力」の検討のために、子どもの実態の見直しをチームによるケース会議を通して行い、「本人の思い」「本人の考え」から、生徒Aへの具体的な支援策を考え、これを授業作りに活かすことを提案した。

ケース会議の結果、様々な場面や関わる教師によって変化する対象生徒の姿や行動について、学部内で共通理解を図ることができた。具体的な支援策を全て一度に実践するのではなく、本人の教育的ニーズを大切にしながら、事前検討において焦点化される、ねらいや目標に沿って、関連する又は有効と考えられる支援を授業内容に反映させるようにした。(図5)

(2) 事前検討会

本時の目標

- 資料をもとに、同学年の人たちの生活や進路についての考えを知ることができる。
- 自分との違い等の気づいたことや感じたことを。言葉で表現することができる。

ケース会議において得られた対象生徒の実態と必要な支援から、授業者は「未来予想図」の作成を通して、同世代の中高生の考えや意見を資料から読み取り、自分の考えや思いとの相違点に注目させ、自己理解を深め、将来に対するイメージを具体的にしたいと考えた。

活動の中には対象生徒が得意とするイラストの作成などが取り入れられ、視覚的に分かりやすく興味関心を持てる工夫がなされていた。

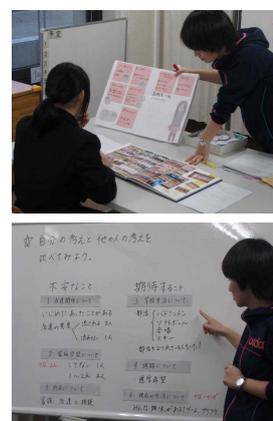
「目標に沿って活動する子どもの姿」の想定を行い(図6)、校内の様々な立場で対象生徒にかかわる校内の教員が活発に協議することができた。

題材名「私の未来予想図をつくろう」 11月26日(5校時)				
Aさんの学ぶ姿から・・・				
	どの場面で	何を	どのように	どのていど
①	アンケートを見る場面	結果を見ながら	うなずく等の表出をする	
	教師と結果を見る場面	言葉を	教師とやりとりする	
②	付箋を分ける場面	黄・青・ピンクの付箋を	自分で判断して	同じ、違う、分からないで分ける
	アンケート結果を見ているときに	自分が感じたことを	教師に対して言葉にする(つぶやく)	
他	アンケート結果について話し合った後	自分の感想を	文章で	〇〇だった 見る前の自分の思いの変化を加えて

図6 事前検討会 子どもの学ぶ姿の想定

(3) 授業・事後検討会

ワークシート(図6)の観点に沿って子どもの学びを見取り、事後検討会では、二つの目標に対して、「子どもの姿」「支援・かわり」の状況を切り取って、達成度合いを整理した。Aさんが課題に対して自分の意見と「同じ」or「違う」という振り分けの活動になっており「なぜそう思ったのか」という思考判断を働かせる場面をつくっても良かったのではないかと、また、期待した活動や回答をAさんから引き出すことができたが、ケース会議で得られた教育的なニーズである、自分の本当の気持ち(マイナスの言葉やイメージ含む)を表現できるような場も、自立活動の内容としては大切なのではないかと、といった今後の授業に活かせる意見が出された。



成果と考察

竹田分校の先生方からいただいたリフレクションシートから、「これまで一人の生徒について、また一つの授業についてここまで複数の教員で突き詰めて協議し、事前検討から、事後検討まで話し合った事が無かった」という感想が得られ、チームによる授業づくりの一助となった。また、ケース会をチームで実施し、教師のねらいと子どもの目標の見直しを子どもの実態に合わせて行うことができた。センターが推奨する「子どもの学ぶ姿」を大切にしたい授業づくりと事後検討会を実施することができた。

また、当センターで支援した検討会とは別に、校内で話し合いの場を、研修主任や総括教務を中心に複数回実施した。チームによる授業づくりをさらに自校化し、計画から実施、評価までを他の学部も含めた学校組織で取り組んでいる。

6 おわりに

実践事例を提供いただいた学校の校長先生をはじめ先生方に感謝申し上げますとともに当センターの授業研究支援事業における取り組みが、今後各学校で行われる授業研究会の参考になれば幸いに存じます。

7 引用・参考文献及びWeb ページ

- (1) 文部科学省：特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）平成21年6月
 - (2) 文部科学省：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）平成22年5月
 - (3) 石塚健二監修：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：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 平成22年
 - (5) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：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 平成20年
 - (6) 日本肢体不自由教育研究会監修：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：福島県版生きる力をはぐくむ学習評価指導事例集 平成25年
- 【Web サイト】※以下のWeb サイトは平成27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/shidousiryoku.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

福島県養護教育センターでは、今年度から新たな教育研究と調査研究、そして特別支援学校にける授業研究の支援に取り組みました。

教育研究は、「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」と題し、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充実の推進に向けて、児童生徒の学びに視点をあてた授業研究会やケース会議の取組と校内組織がつながることによる校内支援体制の充実に向けて協力していただいた小学校とともに研究に取り組みました。本紀要では、小学校における実践例として、授業研究会が機能し、チーム支援による取組の充実が図られた一端を報告しましたが、来年度は、さらに検証を深めるとともに、実践を積み上げ、効果的な実践例として報告したいと考えております。

また、調査研究では、「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調査」に、郡山養護学校と平養護学校との連携協力のもと取り組みました。一次調査の結果から、小・中学校で学ぶ肢体不自由のある児童生徒の在籍状況や支援の状況等について明らかにするとともに、あわせて、小・中学校が特別支援学校の求めるセンター的機能のニーズの現状と課題の把握も行いました。次年度は、対象となる児童生徒について第三次調査を実施し、さらに小・中学校からの支援ニーズを明らかにするとともに、特別支援学校のセンター的機能の活用、支援のための基礎的環境整備と合理的配慮の提供についての情報を提供していきたいと考えております。

さらに、特別支援学校における授業支援についても、今後も、チームで授業づくりをするという視点を大切にしながら、授業研究の事前検討、授業、事後検討に参加し、授業の充実について一緒に考えていきたいと思っております。

センターとしましては、今後とも、これらの教育研究、調査研究等をとおして、今求められている「インクルーシブ教育システム構築」のための資料や情報の提供に努め、「地域で共に学び、共に生きる教育」を推進して参ります。

結びに、今年度の調査研究を進めるにあたり御協力を賜りました郡山養護学校並びに平養護学校の校長先生をはじめ、調査委員の先生方、関係各校の校長先生方並びに諸先生方には深く感謝申し上げます。

福島県養護教育センター企画事業部長 齋藤 寿紳

《執筆者》

福島県養護教育センター

所 長	片 寄 一
企画事業部長	齋 藤 寿 紳
主任指導主事	柳 沼 哲
主任指導主事	根 本 健 一
指 導 主 事	鈴 木 千 晶
指 導 主 事	齋 藤 成 子
指 導 主 事	橋 本 勉
指 導 主 事	菅 野 和 彦
指 導 主 事	江 田 貴 洋
指 導 主 事	植 田 貴 子

研 究 紀 要 第 2 8 号

発 行 平成27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 FAX024(952)6599
編集兼 片 寄 一
発行人