

研 究 紀 要

第 26 号

平成 25 年 3 月

福島県養護教育センター

はじめに

「地域で共に学び、共に生きる教育」 教員に求められることー「チーム」「協働」「連携」ー

福島県養護教育センター所長 眞部知子

本県では、「地域で共に学び、共に生きる教育」の理念のもと、特別支援教育を推進しています。平成24年7月に、文科省中央教育審議会、特別支援教育の在り方に関する特別委員会から出された報告では、共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育システムの構築のために特別支援教育を着実に進めていくことの重要性が述べられています。さらに、同じ場で共に学ぶことを追求すると共に、個別の教育的ニーズに的確に応える指導を提供できる多様な学びの場の整備の必要性も述べられています。

これら、県や国の施策や動向から、全ての教職員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有することが求められます。さらに、各学校の特別支援教育推進の中心的役割を担っている特別支援教育コーディネーター、特別支援学級や通級指導教室の担当者、特別支援学校の教職員の専門性向上は必須であり、重要です。

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」の実現に向け、子どもたちが、主体的に行動し、仲間と支え合い、豊かな学校生活を送ることができるようにするために、今、教員に求められていることは、「授業の充実」であると言えます。

プロジェクト研究Ⅰは、「チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方」で、キーワードは「チーム」です。

プロジェクト研究Ⅱは、「子どもが共に学ぶ小学校（特別支援学級等）の授業づくりー交流及び共同学習の充実に向けてー」、キーワードは、「協働」です。

さらに、「きこえに課題がある児童生徒の学習環境等に関する実態調査」は、医療と教育の連携で、キーワードは「連携」です。

これら、「チーム」「協働」「連携」の3つの言葉の意味することの共通事項をまとめると、

「チーム」「協働」「連携」の共通事項

- 複数で取り組むこと
- 同じ目的や目標に向かって進むこと
- 対立関係ではなく、調和的であること
- 協力して物事に取り組むこと

教員に求められること

「子どもを支援する者たちが、共通の目標に向かって、協力して取り組む。」

今年度の当センターの研究は、この教員に求められることを授業や支援に、どのように取り入れ、生かしていくかということを研究してきました。

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

結びに、これまで、研究協力校として御協力をいただきました、伊達市立柱沢小学校、いわき養護学校、聾学校の先生方に心から感謝と御礼を申し上げます。

目 次

はじめに 福島県養護教育センター所長 眞部 知子

プロジェクト研究

- I チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方(第一年次)・・・1
- II 子どもが共に学ぶ小学校（特別支援学級等）の授業づくり・・・12
－交流及び共同学習の充実に向けて－（第一年次）

調 査 研 究

きこえに課題のある児童生徒の学習環境等実態調査 ・・・26

おわりに 福島県養護教育センター企画事業部長 片寄 一

プロジェクト研究 I

「チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方」（第一年次）

I 研究の趣旨

「特別支援学校学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）平成21年6月」では、「社会の変化や幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化などに対応し、障害のある子どもの一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育や必要な支援を充実する」としている。また福島県では、平成21年9月18日に福島県学校教育審議会答申「今後の特別支援教育の在り方について」で特別支援学校における特別支援教育の充実として、特別支援学校のセンター的機能の充実とともに、教員一人一人の専門性の向上を図るために、校内研修の充実の必要性が記されている。

これらのことから、特別支援学校においては子どもの障がいの重度・重複化などに対応して、一人一人の教育的ニーズに応じた指導を充実させることが期待されており、教員自身がより一層の研鑽に努めなければならない現状である。教員の指導力の向上には、とりわけ校内研修を充実させることが大切であり、校内研修の活性化が教員個々の指導力の向上に結びつくのではないかと考える。その中でも、複数の教員で授業についての話し合いをする「授業研究会」は、日々の授業充実に直結していて、校内研修の中でも大変重要な機会となる。

「授業研究会」で、教員自身が授業の改善点に気づいたり、子どもの実態を捉え直したりすることができれば、より実際に「教員の指導力の向上」が期待できるのではないかと考える。そのために、「授業研究会」で複数の教員の話し合いを充実させ、教員

同士が授業場面を丁寧に見合い、授業の「よかった所」や「課題となった所」をより具体的に評価することができるような「授業研究会」を提案していきたい。さらに、このような「授業研究会」を特別支援学校の教員が経験し、回数を重ねることにより、日々の授業が充実し、授業改善が促進できると考える。

II 研究の構想

本プロジェクト研究で考える授業改善は、「事前検討」→「授業」→「事後検討」で構成する「授業研究会」の在り方についてであり、各特別支援学校の「授業研究会」をより活性化するための方法を提案していきたいと考える。

本プロジェクト研究が考える授業研究会は、授業者を含めた複数の教員が授業を構想する段階から授業づくりに参画するものである。そこでは、「授業のねらい」や「子どもの学ぶ姿」に着目した授業研究会を目指していきたい。さらに、授業研究会での話し合いの経過や、授業の構想等を視覚化し、授業研究会に参加した教員同士で「授業のねらい」や、授業の中で期待する「子どもの学ぶ姿」の話題を共有し、「授業改善につながる授業研究会」の在り方を探求していきたい。

III 研究の計画

本プロジェクト研究では、図1で示すように2年次計画で研究を進めていきたい。
<1年次>

1 経験者研修 I・II の受講者に「特別支

援学校における授業づくりについてのアンケート」を実施し、特別支援学校の授業研究会の現状を分析する。

2 研究協力校「福島県立いわき養護学校」において、授業研究会（事前検討→授業→事後検討）を複数回にわたって実施し、授業の場を「子どもの学ぶ姿」を基に振り返り、分析・検討する。特に1年次は、事前検討において「授業のねらいの焦点化」「授業のねらいと学習活動との整合性を図る」ためのポイントについて明らかにする。
 <2年次>

- 1 1年次の取り組んだ事前検討を基に「評価の観点・評価基準」の作成をする。
- 2 授業における記録の仕方（動画や静止画の撮影の仕方を含めて）や記録用紙の様式の検討をする。
- 3 授業での「子どもの学ぶ姿」で評価する事後検討の在り方について検討をする。

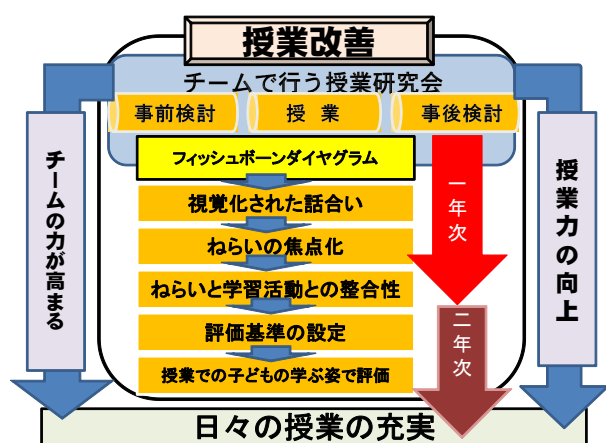


図1：プロジェクト研究1構想図

IV 本年度の研究

1 研究のテーマ

「チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方」

2 研究の目的

チーム（複数の教員）で行う授業改善の方法や内容を再検討して、より良い授業研究会の在り方を提案し、授業充実を目指す。

□チームについて

学級の枠を超えた、授業のニーズに応じて柔軟に編成した教員集団

3 研究の内容・方法

(1) 特別支援学校の授業研究会についての調査をする。

① 経験者研修 I・II 対象の教員から授業研究会の調査を実施する。

② アンケート結果を分析する。

(2) 研究協力校において、小学部2グループ、中学部1グループを対象として複数回の授業研究会（事前検討→授業→事後検討）を実施する。

① 事前検討の実施

授業のねらいの焦点化と授業のねらいと学習活動の整合性を明確にする。

授業1	小学部AグループH24.8.31
授業2	小学部BグループH24.11.5

② 授業の実施

評価の観点・基準に沿って、子どもの学ぶ姿に着目しながら授業観察をする。

授業1	小学部AグループH24.9.11
授業2	小学部BグループH24.11.16
授業3	中学部CグループH24.12.11

③ 事後検討の実施

評価の観点・基準に沿って、子どもの学ぶ姿に着目しながら評価する。

授業1	小学部AグループH24.9.11
授業2	小学部BグループH24.11.16
授業3	中学部CグループH24.12.14

研究の経過は、「授業1」について詳しく述べ、補足的に授業2や授業3のエピソードを取り上げていく。

4 研究の経過

(1) 特別支援学校の授業研究会についての調査

① 調査の概要

ア 内容・方法 調査別紙

調査用紙による（チェック式、一部記述式）

イ 調査の対象

福島県特別支援学校在籍経験者研修Ⅰ・Ⅱ対象教員（66名）

ウ 調査期間

平成24年6月12日～平成24年6月19日

エ 回収率 100%

② 調査の結果と考察

ここでは、調査のうち特に回答数が多い「周りの教員との話し合いの状況」や、「評価」、そして「授業づくりでの悩み」についての3つの項目をあげて考察していきたい。

ア 研究授業等で周りの教員と話し合う段階

アンケートの「研究授業において、周りの教員と話し合う段階は」の質問では、図2で示すように36%の教員が「指導案や略案を作成するときから」21%の教員が「T1や担当者が指導案をある程度作成してから」12%の教員が「T1や担当者が指導内容の概略を決めてから」と回答した。この3項目を合わせると69%の教員が、授業者は授業前に同僚の教員と話し合いをしている現状が伺えた。

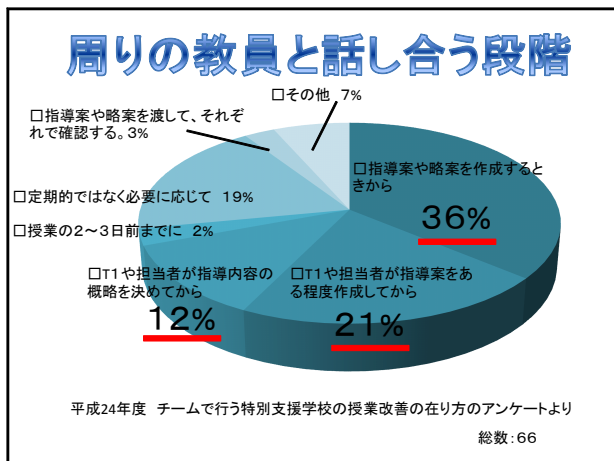


図2：周りの教員と話し合う段階

イ 授業の主な評価は誰が行っているか

アンケートの「授業の主な評価者は誰が

行っていますか」の質問では、図3で示すように、64%の教員が「T1中心」と回答している。この結果から、評価においては担任一人で行っている現状が伺える。

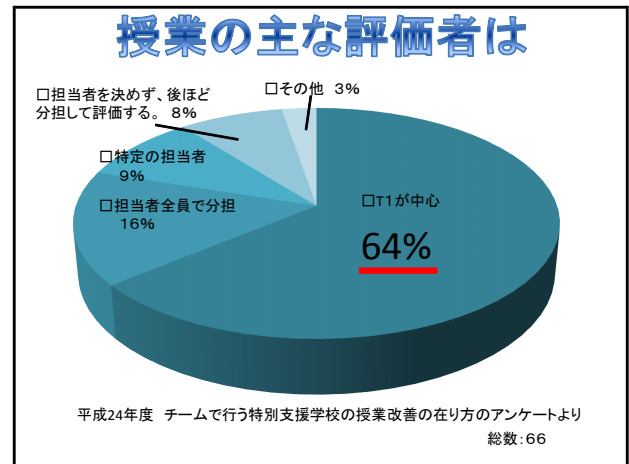


図3：授業の主な評価者

ウ 授業づくりでの悩み

アンケートの「授業づくりの悩みは何ですか」の質問では、図4で示すように「実態差に応じた授業」が31%「授業のねらいと個々の課題の整合性」が17%、「授業のねらいと学習活動の整合性」が9%、「目標の設定と評価」が11%という結果だった。

このことから、児童生徒の重度・重複化や個々の教育的ニーズの多様化を受けて、日々の「授業のねらいと学習活動の整合性」など、授業づくりにおける悩みが多岐にわたっていて、難しさを感じている教員が多いことが分かった。

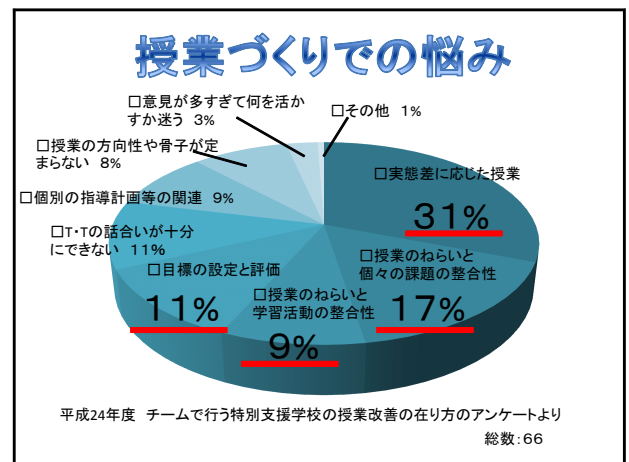


図4：授業づくりでの悩み

③ 特別支援学校の授業づくりにおける課題

この調査から、特別支援学校の教員は授業づくりにおける話し合いの機会はあるが、その話し合いの内容に課題があることが分かった。特に、「授業のねらいと学習活動の整合性」についてや「複数の教員での授業の評価」についての課題が浮かび上がった。

これらの結果を踏まえ、本プロジェクト研究では、事前検討の段階でチームのメンバーの具体的な話し合いに注目し、どのような視点で質問をし、答え、整理をすると、「授業のねらいと学習活動の整合性を図られるのか」を中心に考えていく。そして、授業、事後検討では、チーム（複数の教員）で評価できるような仕組みを考えたい。

□本プロジェクト研究では「授業のねらい」を「単元で教師が子どもに身につけさせたい力」と、「授業の目標」については、「子どもが、ねらいに沿って活動する姿」と定義する。

(2) 研究協力校の授業研究会

① 授業1についての概要

□学年・学級
「小学部中学年 重複障がい学級」
(3名)

□教科・領域等：「生活単元学習」

□単元名：「作って食べよう」

□チームの構成
学級担任（以下A先生と記す）、副担任、同学年の教員、小学部所属経験者研修Ⅱ該当教員 計6名

② 事前検討の実際

【場面1】

チームのメンバーからの質疑応答に答えながら、授業の構想を考える場面

（チームのメンバーからの質問）

「今までにどんな調理活動をしていましたか？」

(A先生の答え)

「カレーライスづくりをしました。」

「カレーライスづくりでは子どもの行動を制止することが多くて、苦労した。」

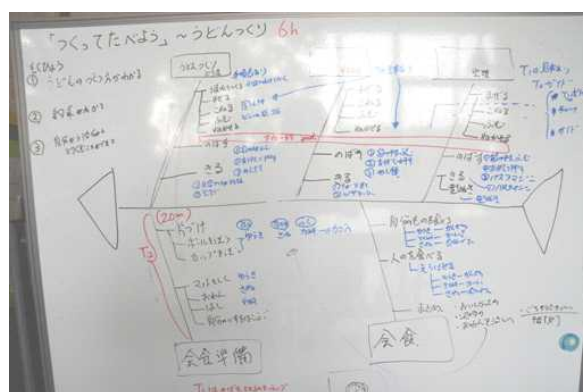
「子どもの主体的な動きを引き出すことが難しかった。」

「調理ではないのですが、小麦粉粘土遊びの授業では、子どもの行動を制することもなく、子どもにとって意欲的な授業が展開できました。」

この場面では、過去の授業を振り返ることで、授業で取り上げようとしている学習活動「うどんづくり」を選んだ理由が浮かびあがってきた。

「カレーライスづくり」の学習での振り返りでは、包丁等の調理器具の安全な扱い方や、作成手順の複雑さがあって、子どもの活動を制限してしまっていることの反省を伝えていた。

また、授業者は子どもが主体的に活動する様子がみられた学習活動「小麦粉粘土遊び」のことを取り上げ、子どもが小麦粉粘土の素材に向かい、活動する様子を具体的に話し、この「うどんづくり」で期待する子どもの学ぶ姿の一端が垣間見えた。



事前検討前にチームで検討したフィッシュボーンダイアグラム

【場面2】

授業のねらいを焦点化するまでのチームでの話し合い場面

(チームのメンバーの質問)

「この授業で身につけさせたい力は何ですか？」

「この授業でどのような子どもの姿を期待しているのか？」

A先生は、チームのメンバーからの質問を受けて、ホワイトボードに書かれた記録を見ながら図4のように「この授業を通して、子ども達にうどんの作り方が分かってほしいわけではない」「どうして、うどんづくりをしようとしたのか?」「そもそも、授業のねらいはなんだろうか?」などと気持ちの中で悶々としていた。

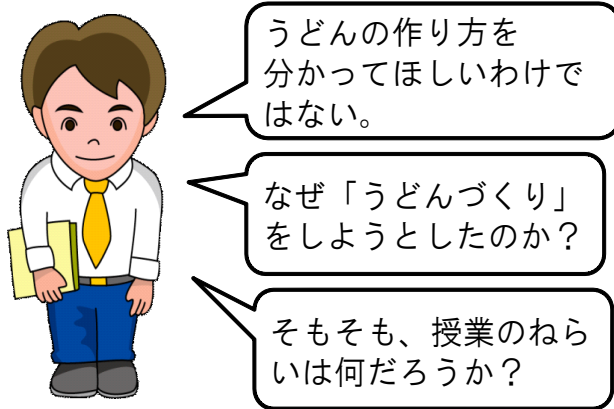


図4：事前検討における授業者の内省

A先生は、今までの話し合いの経過と、その話し合いの経過を記録したホワイトボードを見ながら、授業のねらいは、「うどんづくりを通して、子どもたちに粉からうどんに変わることへの驚きや楽しさを味わってほしい。」ということに気づいた。

この場面では、「身につけさせたい力」や授業中に期待する「子どもの学ぶ姿」をチームで考えることで、授業のねらいを焦点化していく経過を見ることができた。

事後検討会後にA先生にこの時の内省を尋ねると、「自分が立案した授業構想が変化していくのを受け入れられない気持ちもあったが、ホワイトボード等でこれまでの話し合いの経過が視覚化されることで、納

得することもできた」と振り返っていた。



授業1の事前検討の様子

③ フィッシュボーンダイアグラムの変化

A先生は、事前検討後に再度チームのメンバーと※(注1) フィッシュボーン・ダイアグラム (以下フィッシュボーンと記す) を書き直した。

※(注1) フィッシュボーンダイアグラム
解決したい課題があったとき、因果関係を可視化し、起きた結果や課題の要因を考えることをサポートするツール

その際に、図5のように、魚の頭から大骨の部分に、授業のねらいではなく、授業の活動目標を記入していたことに気づいた。A先生は、授業の展開を考える際に、授業のねらいを意識せずに、活動が先にあったことが原因ではないかと振り返っている。

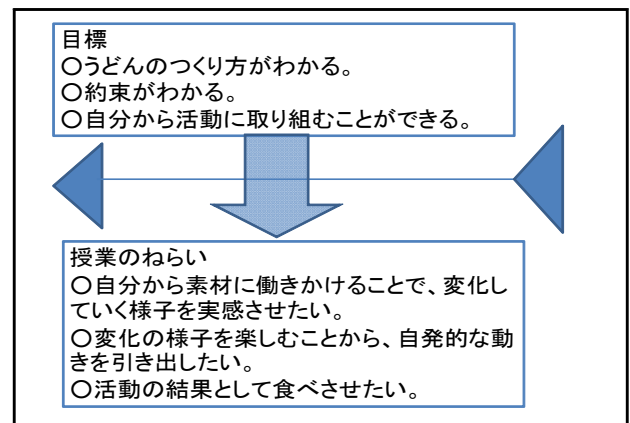


図5：フィッシュボーンダイアグラムの頭から大骨の変化

A先生は、事前検討で図5のように授業のねらいを焦点化することで、単元の目標や本時の目標を以下のように設定し、「評価

の観点・基準」の作成につなげた。

【単元の目標】

- (1) 素材が変化する様子を感じながらうどんをつくることができる。
- (2) 手順を理解して自分から活動することができる。
- (3) 友達や教師と一緒に作ったものをたべることができる。

【本時の目標】

- (1) 「こねる」「のばす」「切る」ことで素材を変化させ、うどんを作ることができる。

学習活動・内容	評価の観点・基準
指導過程4 うどんを作る。 (1)こねる 「こねこね」	<input type="checkbox"/> 教師の「どうなった？」という問いかけに、素材の状態を簡単な言葉にして表現することができる。
	<input type="checkbox"/> 教師の問いかけに、答えることはできないが、こねることができる。
	<input type="checkbox"/> その他()

資料1：本時のめあて(1)に対応した評価の観点・基準

- (2) 手順がわかり、自分から活動に取り組むことができる。
- (3) 友達や教師と一緒にうどんを食べたり、食べている様子を見たりすることができる。

評価の観点・基準の設定では、授業場面でのどのような子どもの学ぶ姿を期待するかを具体的、段階的に言語化するように留意した。

④ 評価の観点・基準の作成

A先生は、「子どもの学ぶ姿をイメージして言語化するのが難しい」「子どもの実態を再考する良い機会となった」と話していた。

⑤ 授業の実際

授業については、資料1の評価の観点・基準に沿って、授業場面を観察したり、動画の撮影を行ったりした。授業を参観するチームのメンバーも指導案に添付された「評価の観点・基準」を意識しながら、そこに記された場面になると子どもの様子を

丁寧に観察したり、メモをとる様子が見られた。この様子からも、用意された評価の観点・基準によって、チームのメンバーの授業を見る視点が定まった感じを受けた。



授業1の様子

⑥ 事後検討の実際

事後検討では、本プロジェクト研究で提案した事後検討の進め方に沿って、評価の観点・基準の視点に、「子どもの学ぶ姿」に着目して検討を進めた。

【場面3】

評価の観点・基準に沿った話し合いの場面

<評価の観点・基準>

教師の「どうなった？」という問いかけに素材の状態を簡単な言葉にして表現することができる。

チームのメンバーのコメント

Kさん(対象学級児童)は、「やわらかくなった」と言葉で表現していたので、サラサラした粉が少しずつ変化している状態を理解したと思います。

チームのメンバーのコメント

Kさんは、手についた粘土状の小麦粉を見て、「うどんだらけ」と言っていたので、小麦粉から「うどん」に変化していく見通しを持っていたと思います。

チームのメンバーのコメントは、授業中の子どもの様子(行動や発言など)を根拠にして、コメントをしている様子が伺える。

このように、評価の観点・基準を設定することで、チームのメンバーが子どもの学ぶ姿を具体的に捉え、言語化していくことができた。

授業者のA先生も、この時のコメントで「自分が評価してほしいと思っている場面についての意見をもらうことができた。そして、協議の中心が『子どもの学ぶ姿』に着目した具体的な子どもの様子を根拠しているので、チームのメンバーからのコメントを素直に受け入れることができ、子どもの実態の捉え直しにつながり、授業の改善点にも気づくことができた」という振り返りをしている。A先生は、この事後検討がチームのメンバーで子どもの新たな実態に気づき、それを共有することで、授業の改善点に気づけると実感したのではないかと考える。

⑦ 事前検討の補足（授業2から）

【場面4】

授業のねらいと学習活動の整合性を図る場面

<授業2の概要>

□ 学年・学級

「小学部高学年 重複障がい学級」（3名）

□ 教科・領域名：「生活単元学習」

□ 単元名：「季節の食べ物を知ろう」

□ 本時の活動：「レシピを作ろう」

□ チームの構成

学級担任（以下B先生と記す）、同学年の教員、小学部所属経験者研修Ⅱ該当員 計5名

担任のB先生は、このレシピづくりの活動でYさん（対象学級児童）に、「写真を見せて『ほうちょうでできる』と二語文にしてカードに書いてほしい」という願いを持っていた。そこで、この学習活動にはどのような力が必要かという分析をチームのメンバーで行った。そして、次のような

力が必要なことをチームで話し合った。

○写真（活動場面）を見て、言葉にできる力

○頭の中にイメージした言葉を文字で書く力

○二語文程度で話す力

このように、学習活動を分析した必要な力を分析したあとに、Yさんの実態を照らし合わせていった。

B先生は、「二語文程度で話す力」を取り上げ、Yさんは、日常生活場面では、単語で話すことが多いということをチームのメンバーに伝えた。そして、「～で」という助詞のヒントがあれば、「ほうちょうでできる」と話すことができるのではないかと予想した。

ここで、Yさんの実態では、写真を見て、二語文の言葉をカードに記入するためには、教師側の「助詞」のヒントが必要であることがチームで確認された。



授業2の事前検討の様子

⑧ 事後検討の補足（授業3から）

【場面5】

授業者が生徒の実態を捉え直した場面

<授業3の概要>

□ 学級・学年

「中学部 通常の学級」（4名）

□ 教科・領域名：「生活単元学習」

- 単元名：「お弁当を作ろう」
- 本児の活動：「弁当の献立を決める」
- チームの構成

学級担任（以下C先生と記す）、同学年の教員、同学部の教員 計6名

担任のC先生は、授業では、生徒に「事前に作成したお弁当箱をイメージした画像入りの献立を見ながら、3つの働きがある栄養素の割合を考え、バランスよい献立に修正してほしい」という授業のねらいがあった。しかし、そのねらいに対しては、Mさん（対象学級児童）は日頃の日常生活から考えると頑固な側面があるので、自分が選択した献立の修正は難しいのではないかとC先生は予想していた。

事後検討で、献立を見ながら献立を修正する場面を動画で何度も繰り返し見ること、授業中のMさんの学ぶ姿や、教師の言葉を反復する発言の内容から、Mさんの思考や気持ちを考察した。C先生は当初「Mさんは頑固に自分の意見を押し通そうしている」と考えていた。しかし、チームのメンバーで考察をすると、「自分の考えを押し通そうというよりは、教師に応じて活動をしたかったのではないか」「Mさんは、教師が求めている献立の修正の仕方が分からなかった」のではないかとということに気づいた。この事後検討中にC先生は、チームのメンバーからのコメントより、Mさんの実態に改めて気づくことができたと感じている様子が見られた。

5 研究のまとめ

本年度研究協力校における授業研究会の実践を通して以下の3点について成果が得られた。

- (1) 授業のねらいの焦点化
- (2) 授業のねらいと学習活動との整合性
- (3) 子どもの学ぶ姿に着目した授業研究会

(1) 授業のねらいの焦点化

授業のねらいを焦点化するためには、先ず「①授業者が授業のねらいと構想をチームに伝えること」が大切である。その際に、ホワイトボード等で授業者の発言を視覚化することは重要になる。場面1では、チームのメンバーからの質問で、過去の学習活動の良かった所や、課題となったこと等を話すことで、チームのメンバーと構想を共有することができた。次に重要なのは、「②チームのメンバーの『なぜ?』という視点での質問に、チームで考える」ということである。場面2でも、チームのメンバーの「なぜ?」に対して、今までの話し合いの経過をホワイトボードで確認しながら、授業のねらいを再考できた。

そして、事前検討前の作成したフィッシュボーンの頭から大骨の部分のねらいが変化し、新しいフィッシュボーンには、活動設定の理由まで記載することができた。

(2) 授業のねらいと学習活動との整合性

授業のねらいと学習活動の整合性を図るためには、先ず「③設定した学習活動に必要な力は、何かを分析する」ことが大切である。場面4では、授業中に子どもに期待する、子どもの学ぶ姿にはどのような力が必要かを分析することで、次に行う「④分析した必要な力は、子どもの実態に合っているかを照らし合わせる」ことの作業がスムーズになる。場面4では、必要な力を3つの力に整理したことで、その力が子どもに合っているかを確認しやすくなった。

この作業は、「子どもがどこまでできていて、どこにつまずきがあるのか」の確認になり、授業の教材教具の工夫にもつながる。また、実態の捉え直しをすることができるようになる。

(3) 子どもの学ぶ姿に着目した授業研究会

子どもの学ぶ姿に着目した授業研究会を行うには次の3点が必要である。

① 事前検討

学習活動に必要な力と子どもの実態を考
えながら、子どもの学ぶ姿をチームで共有
する。

これは、授業のねらいを焦点化したり、
授業のねらいと学習活動の整合性を図かっ
たりする上で、チームの中で授業中の具体
的な子どもの学ぶ姿を共有するためのプロ
セスである。このプロセスを経験すること
がこの事前検討では、最も重要であったと
考える。

② 授業

評価の観点・基準に沿った学習場面で、
一人一人の子どもの学ぶ姿を観察する。

授業1、授業2、授業3ともに、授業を参
観したチームの教員の評価をする視点が定
まっていた。また、評価の観点・基準に沿
った場面を録画した動画の撮影も評価の視
点が定まっていたので、授業場面の子ども
の様子や、その前後の子どもの様子を撮影
することができた。しかし、この部分につ
いては記録の仕方等に課題も多かった。

③ 事後検討

授業の中での、子どもの言動や行動、表
情等を根拠にして評価の観点・基準を使っ
て評価する。

事後検討における、チームのメンバーの
コメントは子どもの学ぶ姿を根拠にしたコ
メントが多くなってきた。また、そのコメ
ントを聞きながら、場面3や場面5のよう
に授業改善のヒントを授業者を含めたチ
ームのメンバーが気づき合う場面も多か
った。しかし、評価の観点・基準の作成
にはその妥当性を含めて作成についての
課題も多い。

(4) 次年度の研究について

子どもの学ぶ姿に着目した授業研究会を
行うためには、事前検討を踏まえての「評
価の観点・基準」を明確にすることが大切
であると考えられる。次年度は、この「評
価の観点・基準」の作成について取り上げ

きたい。また、この「評価の観点・基準」
を基に、子どもの学ぶ姿について話し合う
事後検討のポイントについても、明らかに
し、今回明らかになった事前検討を含めた
授業研究会の在り方について考察を深めて
いきたい。

<参考・引用文献>

- 1) 文部科学省（2009）
「特別支援学校学習指導要領解説 総則編
（幼稚部・小学部・中学部）」
- 2) 福島県学校教育審議会答申（2009）
「今後の特別支援教育の在り方について～
地域で共に学び、共に生きる教育」を目指
して～」
- 3) 養護教育センター（2010）
「研究紀要 第24号」

(別紙)

特別支援学校における授業づくりについてのアンケート

アンケート記入のお願い

養護教育センターでは、プロジェクト研究Ⅰ「チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方」を進めております。

ついては、当センターで受講される経験者Ⅰ・Ⅱの先生方にも、このプロジェクト研究のアンケート協力者として参画いただき、研究基礎資料として活用させていただきたいと思っております。

アンケートの主旨をご理解いただき、ご協力をお願いいたします。

該当する項目に✓印で記入してください。また、質問3、質問5は、複数回答可です。

1 所属等についてお聞きします。

- 幼稚部
- 小学部
- 中学部
- 高等部
- 専攻科

2 授業について、よく相談する人を選んでください。

- 同ブロック教員
- 同学年教員
- 同じ教室の教員
- 隣接教室の教員
- 主事・主任
- 管理職
- あまり相談しない
- その他 ()

3 授業づくりでの悩みとして当てはまるものを選んでください。(複数回答可 3つまで)

- 児童生徒の実態差に応じた授業
- T・Tの話し合いが十分にできない
- 目標の設定と評価
- T・T等の考えや意見が多すぎて何を活かすか迷う
- 授業のねらいと学習活動との整合性
- 授業の方向性や骨子が、なかなか定まらない
- 個々の課題と授業のねらいの整合性
- 個別の指導計画等との関連に応じた授業
- その他 ()

4 研究授業等で周りの教員と、どの段階で話し合いをしていますか？

- 指導案や略案を作成するときから
- T1や担当者が指導案をある程度作成してから
- T1や担当者が指導内容の概略を決めてから
- 授業の2～3日前までに
- 定期的ではなく、必要に応じて
- 指導案や略案を渡して、それぞれで確認する。
- その他 ()

5 指導案作成での悩み、苦勞するところを教えてください。（複数回答可 3つまで）

- 単元名・題材名
- 設定の理由
- 授業計画
- 個々の実態
- 配慮事項
- 単元・題材目標
- 本時の目標
- 指導過程
- 評価の設定
- 指導上の留意点
- あまり苦勞していない
- 個別の指導計画やキャリア教育等との関連
- その他()

6 日頃の授業で教師の役割や動き等の話し合いがされていますか？

- 十分にされている
- ある程度されている
- どちらとも言えない
- あまりされていない
- されていない

7 日頃の授業後での評価は、誰が中心で行っていますか？（T・Tの場合）

- T1が中心となって
- 特定の担当者
- はじめから、担当者全員で分担
- 特に、担当者を決めず、後で分担して評価する
- その他()

8 研究授業等の事後研究会は、授業改善に活かされていますか？

- 十分に活かされている
- ある程度活かされている
- どちらとも言えない
- あまり活かされていない
- 活かされていない

9 研究授業等の事後研究会は、有意義と感じていますか？

- 十分に感じる
- ある程度感じる
- どちらとも言えない
- あまり感じない
- 感じない

ご協力ありがとうございました。

プロジェクト研究Ⅱ

「子どもが共に学ぶ

小学校（特別支援学級等）の授業づくり」（第一年次）

—交流及び共同学習の充実に向けて—

I 研究の趣旨

現行の小学校学習指導要領において「小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること」が記載され、これまでの小・中学校と特別支援学校の学校間での「交流及び共同学習」に加えて、「障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習」の積極的実施が示されている。

また、平成23（2012）年8月に「障害者基本法」の一部が改正され、第1条（目的）に「全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会を実現すること、第16条（教育）第3項に「国及び地方公共団体は、障害者である児童及び生徒と障害でない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない」ことが規定され、障がいのある児童生徒が共に学ぶ教育について提言している。

これらから、共に助け合い、支え合って生きていくという「共生社会」の実現に向けて、学校教育では「交流及び共同学習」を積極的に進めることが求められている。

平成18（2006）年3月に国立特別支援教育総合研究所が、小・中学校442校の特別支援学級担任に「『交流及び共同学習』に関する調査研究」を実施した。「『交流及び共同学習』を行っているか」の質問に対して図1で示すように87%が「行っている」と回答した。

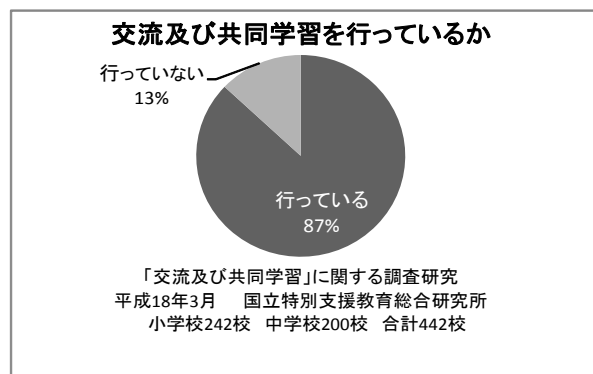


図1 交流及び共同学習の実施について

しかし、「『交流及び共同学習』の課題」についての質問項目では、図2で示すように「交流先の学級担任や児童生徒の意識や理解」と「特別支援学級担任の付き添い」に対する課題が多く上げられた。

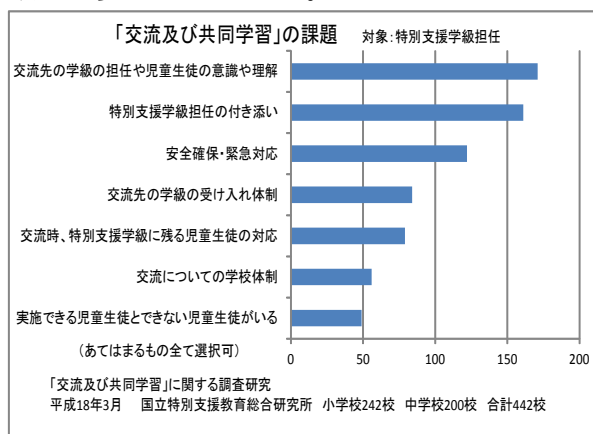


図2 交流及び共同学習の課題

これらの結果から、小・中学校において特別支援学級と通常の学級の「交流及び共同学習」は行われているが、学校全体で計画的に実施されている充実した「交流及び共同学習」であるとは言えない状況と思われる。

本プロジェクト研究では、特別支援学級と通常の学級での「交流及び共同学習」のそれ

ぞれの授業づくりを通して、「交流及び共同学習」の進め方を検討し、充実した「交流及び共同学習」の実現に向けた一助としていきたいと考えている。

II 研究の構想

1 研究の構想設定に向けて

本センターが研修受講者53名（通常の学級の教員29名、特別支援学級の教員24名）に実施したアンケートでも図3で示すように、「交流及び共同学習を行っている」の回答が91%と高く、ほとんどの小・中学校で「交流及び共同学習」が行われていることが分かった。

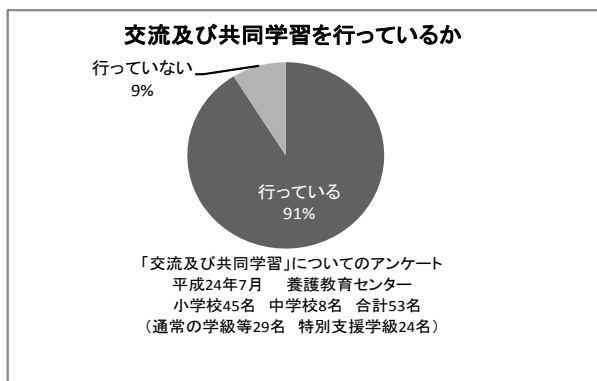


図3 交流及び共同学習について

また、「交流及び共同学習で難しいことや悩むこと」の質問項目では、図4で示すように特別支援学級の教員は「交流及び共同学習での学習の内容」と「特別支援学級の児童生徒の特性や支援の仕方の理解」に対する課題がもっとも多くなった。

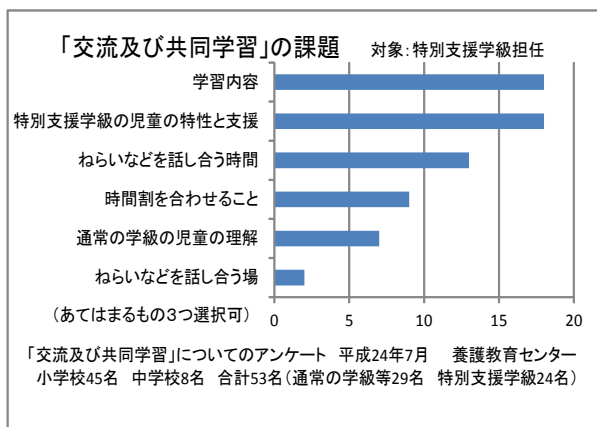


図4 交流及び共同学習の（特別支援学級担任）課題

一方、通常の学級の教員は図5で示すように「ねらいなどを話し合う時間」と「担当一人だけの指導と支援」に対する課題が多くなった。

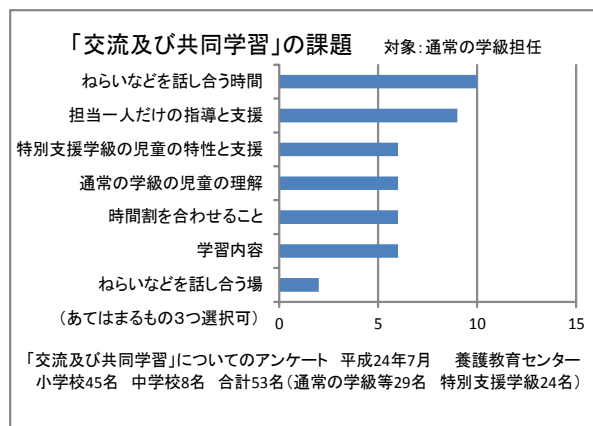


図5 交流及び共同学習の（通常の学級担任）課題

これらの結果から、通常の学級と特別支援学級の教員がそれぞれに課題を抱えながら「交流及び共同学習」を進めているという現状が分かった。

2 研究の構想

「交流及び共同学習」を充実させていくためには、通常の学級の教員と特別支援学級の教員が「交流及び共同学習」でのそれぞれの課題を解決しながら、取り組めるようにしていかなければならないと考える。つまり、通常の学級と特別支援学級の教員が協働して、授業づくりを行うことが大切である。

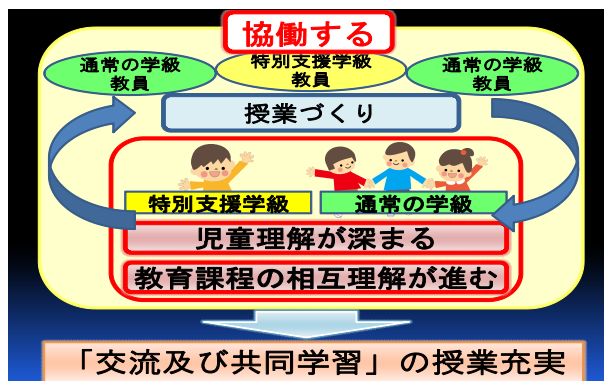


図6 研究構想イメージ図

そこで本プロジェクト研究では、図6で示すように通常の学級と特別支援学級の教員が

協働した授業づくり（子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会）（「交流及び共同学習」の計画作成）を通して、児童理解が深まるとともに、教育課程の理解が進み、「交流及び共同学習」の授業充実が図られると考え、取り組んでいく。

3 研究テーマ

「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－

4 研究の目的

通常の学級と特別支援学級の教員による協働した授業づくりを通して、通常の学級と特別支援学級の「交流及び共同学習」の授業充実が図られることを明らかにする。

「協働した授業づくり」とは、通常の学級と特別支援学級の教員が「本時のねらい」や「児童に期待する活動の姿」を共有し、互いの授業の計画立案・実施・評価を共に行うことである。

5 研究計画

第一年次：特別支援学級の授業づくり

第二年次：一年次の成果をもとに、通常の学級での「交流及び共同学習」の授業づくり

6 研究の内容・方法

研究協力校 「伊達市立柱沢小学校」（以下 H小学校）において、通常の学級と特別支援学級の教員が協働して、特別支援学級の授業づくりを行う。また、「交流及び共同学習」の計画作成を行う。

1年次の特別支援学級の授業づくりでは、自閉症・情緒障がい特別支援学級を対象とし、1学期から2学期にかけて、「子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会」を3回実施し、授業研究会に通常の学級の教員が参加する。

「交流及び共同学習」の計画作成では、本プロジェクト研究2年次の通常の学級での「交流及び共同学習」の授業づくりに向けて、個別の指導計画の検討と「交流及び共同学習」実施計画シートによる検討を行う。

(1) 子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会

平成21～23年度に研究テーマを「子どもの学びをもとにした授業づくり」として取り組まれたプロジェクト研究から、教師の子どもを見る目が鍛えられ、授業改善が図られたという成果が得られた。その研究で取り組まれた授業研究会の進め方を参考にして、「子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会」に取り組むことを提案する。「子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会」の進め方は、図7で示すように、[事前研究－事中研究－事後研究]の順で行われる。

「子どもの学ぶ姿」とは、授業のねらいと児童に期待する活動の姿に沿った授業での子どもの姿である。

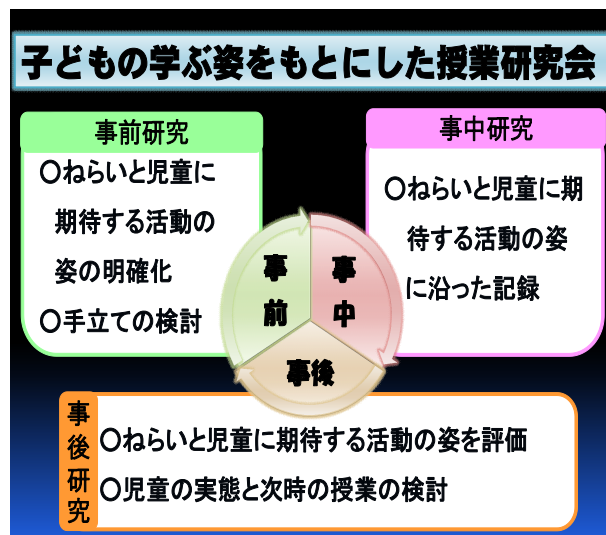


図7 子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会の流れ

① 事前研究

本時のねらいと児童に期待する活動の姿を明確にし、より具体的にしていくことによって、手立てが考えやすくなるとともに、事中研究での児童を見る視点が明確になる。

② 事中研究

本時のねらいと児童に期待する活動の姿に沿って、授業での児童の様子を記録する。その際には、参観者は分担して、児童全員の様子を記録していく。ただし、担当以外の児童の様子を見ておくことも大切である。これらにより、本時のねらいと児童に期待する活動の姿に沿って、授業での児童の姿を細やかに見ることができる。

③ 事後研究

本時のねらいと児童に期待する姿に沿って、評価する。児童に何を学ばせたかったのかを確認し、授業での児童の姿から、学ばせたかったことを学べていたか、必要な手立ては何であるかを話し合う。それらは、授業者にとっては次の授業での手立てを考えることにつながる。また、授業者と参観者の児童の見方が広がったり、修正されたりするきっかけになる。

(2) 「交流及び共同学習」の計画作成

① 個別の指導計画の検討

「交流及び共同学習」を行う上で、通常の学級と特別支援学級の教員が共通理解する必要のあるねらいと具体的な手立てなどの事項を記入することができる個別の指導計画の様式を検討する。

② 「交流及び共同学習」実施計画シートによる検討

「交流及び共同学習」実施計画シート（図8資料1）を活用することを提案する。このシートは教育課程編成の手順に従って、児童生徒一人一人の目標を達成するために必要な教科と学習内容、自立活動の指導項目と指導内容、交流及び共同学習で履修可能な教科・領域、具体的な支援策などについて検討していくことができる。検討した内容については、個別の指導計画に記入していく。

図8 「交流及び共同学習」実施計画シート

III 本年度の研究

1 研究の経過

H小学校において、通常の学級と特別支援学級の教員が協働した特別支援学級の授業づくりとして、特別支援学級での子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会を行った。

(1) H小学校の交流及び共同学習における教員の意識

通常の学級の教員は特別支援学級の子どもたちに「どのように接すればよいか?」「どんな力を育てればよいのか?」、また、特別支援学級の教員は「通常の学級と特別支援学級の教員とのねらいのずれがあるのではないか?」など、通常の学級と特別支援学級の教員がそれぞれに悩みながら交流及び共同学習が行われていることがアンケートから分かった。

(2) 協働するための現職教育計画について

H小学校では昨年度までの校内研究の成果と課題、児童の実態を踏まえ、「学力向上のための授業づくり」について、実践研究を進めることになっていた。そのため、「学力向上のための授業づくり」というテーマと本プロジェクト研究「交流及び共同学習」のテーマの二本立てで研究を進める予定であった。しかし、二本立てで進めた場合、通常の学級と特別支援学級の教員が協働して、「交流及び共同学習」を充実させていくことができなくなると思われた。

本プロジェクト研究では、①通常の学級と特別支援学級の教員が協働して、子どもの学ぶ姿から授業づくりに取り組むこと、②子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会の進め方が通常の学級と特別支援学級の双方の授業研究で活用できること、③通常の学級の教員が抵抗なく取り組むことができることから、校内研究を「子どもが共に学ぶ授業づくり」というテーマで一本化した。そして、図9で示すように、通常の学級の授業研究会を間に挟みながら特別支援学級の授業研究会を3回計画し、子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会の進め方で実施した。

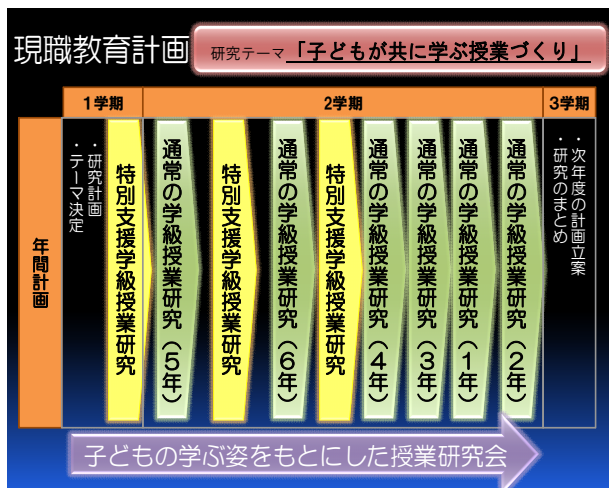


図9 H小学校の今年度の現職教育計画

これにより、通常の学級と特別支援学級の教員が協働して、授業づくりを行っていく体制がとれるようになった。

(3) 特別支援学級での授業研究会

H小学校の特別支援学級は、知的障がいと自閉症・情緒障がいの2学級があり、9名の児童が在籍している。その9名の児童全員が教科や特別活動などの何らかの形で「交流及び共同学習」を行っている。特別支援学級での授業研究会を3回実施した。その経過は次の通りであった。

授業研究会	期 日	内 容
第1回	7月 2日	事中研究・事後研究
第2回	9月 7日	事前研究
	9月14日	事中研究・事後研究

第3回	10月25日	事前研究
	10月31日	事中研究・事後研究

① 特別支援学級の教育課程の理解 (第2回授業研究会 事後研究)

特別支援学級での授業研究はすべてが「自立活動」の授業であり、通常の学級の教員には、特別な教育課程の中で実施されている「自立活動」について、よく分からないという声があった。授業研究会に取り組むにあたって、特別支援学級担任から「自立活動」について資料(図10 資料2)を示しながら、説明する機会を設けた。そのことによ



特別支援学級担任からの説明の場面

って、通常の学級の教員が「自立活動の意義」や「自立活動の内容」について知ることができた。また、特別支援学級の児童の交流及び共同学習の「本時のねらい」は、通常の学級の児童のねらいに自立活動の内容が加わっていることでの理解を進めることができた。

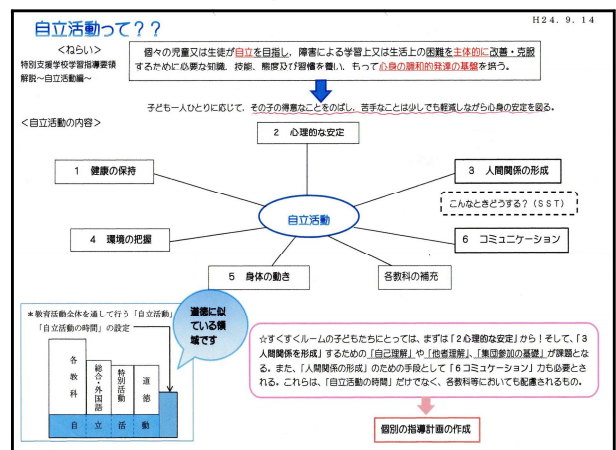


図10 自立活動の説明に使用した資料

② 事前研究

(第3回授業研究会 事前研究)

通常の学級の教員が参加して、本時のねらいと児童に期待する活動の姿を明確にしていく検討が行われた。

例えば、期待する活動の姿での検討で通常の学級の教員から、「おおよその見通しを持って」「やりたいかやりたくないか意思表示

をする」という表現は抽象的でわかりにくいとの指摘があった。そこでより具体化していき、「リーダーの言葉かけにうなずいたり」「(自分で)やる」「一緒をお願いします」などと答えたりしながら、みんなと一緒に最後までミッションに取り組むことができる」とした。このように、本時のねらいと児童に期待する活動の姿をより明確にすることで、授業者である特別支援学級の担任は評価のポイントを押さえることができた。

③ 事中研究

(第2回授業研究会 事中研究)

事前研究を踏まえて、実際の授業においては、参観する教員が児童の姿をしっかりと観察記録



第2回授業研究会 事中研究の場面

できるようにするために、一人一人の本時のねらいと児童に期待する活動の姿を明記した「記録用紙」(図11・12 資料3)を作成し、一人の教員が一人から二人の児童の観察記録を担当した。

【記録用紙】

学習活動・内容	時間	期待する児童の姿と児童の様子
1 はじめのあいさつをし、活動内容について説明を聞く。	5	・体音空りとして、話を真剣に聞く。
2 準備運動と音楽に合わせて運動をする。 ・歩く ・走る ・動物のまね ・スキップ 等	8	・「T.ちゃん、上手になったね」 S. 動物カードを引く。 (ここにしなから)運動する。 ペダルにのり歩き、→後ろ向きで走る T. 止まるの上手。ペンギン、赤ずきん、すばらしい。
3 本時のめあてを確認する。 ○めあての確認 ○グループごとのめあてと役割分担の決定	5	○みんなの力を合わせて、ミッションをクリアしよう。 ○S.(Oにそまて無理)←自分の得意分野をききとる ○リーダーの言葉かけにうなずいたり、「(自分で)やる」「一緒をお願いします」などと答えたりしながら、みんなと一緒に最後までミッションに取り組むことができる。
4 紙に書かれていることを行ったり、クイズに答えたりするミッション(グループによる活動) ○[ミッション1]を行う。 ・用具(平均台やフープなど)を使った運動 ○振り返り ○[ミッション2]を行う。 ・クイズ ○振り返り ○[ミッション3]を行う。 ・人とかかわり(お願いの仕方) ○振り返り	15	○2人でミッション1を取りに行く ○平均台、3人で協力して進む(真ん中) S. [ミッション]に挑戦。完全とミッション(橋) → 方付け 振り返り → 「できた? うなずく。(ルール) ○2人でミッション2を取りに行く 「あゆみ、ゆめしん」 「ちゃんも、ちゃん?」 → 先生が言う 「あと、はるかちゃん。」「じゃあ、3人だ」 振り返り → ○ ○2人で取りに行く 「ゆめしん、ゆめしん」 みんなと語り練習 「ちゃん、よさしいですか?」「ゆめしん、ゆめしん、ゆめしん、ゆめしん」 「ゆめしん、ゆめしん?」 → S. 「2人で?」 「1年生らしいこと。 → (一緒にお願いする) 「どうする?」 → 「先生に相談 → 男の子のサイン 振り返り → ○ ○物の重さにサインを、もつので、できた? → S. 「うん、うん」 振り返り → ○ ○「ゆめしん」 → 楽しんで参加 「あ、2人も、ゆめしん」 → 「ゆめしん、ゆめしん」
5 「おにごっこ」や「だるまさんが転んだ」などからクイズに応じた集団遊びを行う。 ○みんなと一緒に楽しめよう ○遊びの中で身体を動かす心地よさ	8	
6 本時の学習を振り返り、おわりのあいさつをする。	4	

図11 記録用紙

本時のねらい
○ 自分の思いを周りの友達に伝えながら、見通しを持ってみんなと一緒に活動することができる。

記録用紙

学習活動・内容	時間	期待する児童の姿と児童の様子
1 はじめのあいさつをし、活動内容について説明を聞く。	5	・体音空りとして、話を真剣に聞く。
2 準備運動と音楽に合わせて運動をする。 ・歩く ・走る ・動物のまね ・スキップ 等	8	・「T.ちゃん、上手になったね」 S. 動物カードを引く。 (ここにしなから)運動する。 ペダルにのり歩き、→後ろ向きで走る T. 止まるの上手。ペンギン、赤ずきん、すばらしい。
3 本時のめあてを確認する。 ○めあての確認 ○グループごとのめあてと役割分担の決定	5	○みんなの力を合わせて、ミッションをクリアしよう。 ○S.(Oにそまて無理)←自分の得意分野をききとる ○リーダーの言葉かけにうなずいたり、「(自分で)やる」「一緒をお願いします」などと答えたりしながら、みんなと一緒に最後までミッションに取り組むことができる。
4 紙に書かれていることを行ったり、クイズに答えたりするミッション(グループによる活動) ○[ミッション1]を行う。 ・用具(平均台やフープなど)を使った運動 ○振り返り ○[ミッション2]を行う。 ・クイズ ○振り返り ○[ミッション3]を行う。 ・人とかかわり(お願いの仕方) ○振り返り	15	○2人でミッション1を取りに行く ○平均台、3人で協力して進む(真ん中) S. [ミッション]に挑戦。完全とミッション(橋) → 方付け 振り返り → 「できた? うなずく。(ルール) ○2人でミッション2を取りに行く 「あゆみ、ゆめしん」 「ちゃんも、ちゃん?」 → 先生が言う 「あと、はるかちゃん。」「じゃあ、3人だ」 振り返り → ○ ○2人で取りに行く 「ゆめしん、ゆめしん」 みんなと語り練習 「ちゃん、よさしいですか?」「ゆめしん、ゆめしん、ゆめしん、ゆめしん」 「ゆめしん、ゆめしん?」 → S. 「2人で?」 「1年生らしいこと。 → (一緒にお願いする) 「どうする?」 → 「先生に相談 → 男の子のサイン 振り返り → ○ ○物の重さにサインを、もつので、できた? → S. 「うん、うん」 振り返り → ○ ○「ゆめしん」 → 楽しんで参加 「あ、2人も、ゆめしん」 → 「ゆめしん、ゆめしん」
5 「おにごっこ」や「だるまさんが転んだ」などからクイズに応じた集団遊びを行う。 ○みんなと一緒に楽しめよう ○遊びの中で身体を動かす心地よさ	8	
6 本時の学習を振り返り、おわりのあいさつをする。	4	

図12 実際の記録

教員からは、「児童の実態がわからなくても、視点をきちんと押さえて授業を参観することができた。」と好評であった。

④ 事後研究1

(第2回授業研究会 事後研究)

通常の学級の教員から、担当していた児童について、本時のねらいと児童に期待する活動の姿に沿った授業



第2回授業研究会 事後研究の場面

での様子やその背景について意見が多く出された。

【エピソード1】

【児童の様子】

自分の感想を友達の前で発表されたくない場面での児童の教師に対する不適切な言動

【背景】

暴言ととれる言動は、本人が自己調整するために発していた言葉だったのかもしれない。

【エピソード2】

【児童の様子】
お気に入りの道具を片づけずに、何度もいじっていた児童の行動

【背景】
お気に入りの道具を何度もいじっていたのは、不安と緊張を和らげて授業に参加したり、活動に取り組んだりするためにとった行動であったのではないか。

一人一人の本時のねらいと児童に期待する活動の姿がはっきりしていたことによって、細やかに観察するとともに、児童の言動の背景についても通常の学級の教員が考えることができた。児童の言動の背景を考えることは、児童の理解をさらに深める上で、大切になる。また、次時の授業での本時のねらいや手立てを考える上での手がかりとなった。

⑤ 事後研究2

(第1回授業研究会 事後研究)

通常の学級の教員から出された本時のねらいと児童に期待する活動の姿に沿った授業での様子やその背景についての意見をもとにして、次の事前研究で本時のねらいや手立てなどが検討された。

【エピソード】

【児童の様子】
学習中の一つの活動が満足できなかったことで、授業全体の評価を低くしていた。

【背景】
その児童ができたときに、その場ですぐほめることによって、自分の活動をしっかりと評価できるのではないか。

【第2回授業研究会 事前研究での検討】
活動を終わるたびに、自己評価を行うように学習過程と振り返りカードを加えた。また、振り返りカードの評価項目の

言葉が抽象的で児童には自己評価しにくいのではないかという意見が出され、見直した。

自立活動「のびすくエクササイズ」 青グループ 月 日

ふりかえりカード

★リーダーを中心に、みんなで話し合って点数をつけましょう。

ふりかえり<協力度チェック>	点数(5点満点)
①みんなの話を聞くことができたか。	
②自分の考えやアイデアを話すことができたか。	
③友達のよいところをほめることができたか。 「〇〇いいね」「じょうずだね」など	
④ボーナス得点(グループのよかったところ) ※先生が書きます。	
合 計	

図13 自己評価振り返りカード(検討前)

ふりかえりカード 青グループ 月 日

★あてが たっせいできたら(かんぱるこができたら) シールを貼ろう。
じぶんでもりかえったり、だもだちのいけんをさいたいしよう。
めあてが たっせいできないうちは、つぎのミッションで かんぱろう。

ミッション1			
Tさん	Aくん	Mくん	Yくん

ミッション2			
Tさん	Aくん	Mくん	Yくん

ミッション3			
Tさん	Aくん	Mくん	Yくん

図14 振り返りカード(検討後)

図13、14で示すようにワークシートの改善が行われた。また、本時のねらいと期待する活動の姿の具体化も行われた。

これらのことから、通常の学級と特別支援学級の教員が協働して、特別支援学級の授業について考えるようになり、授業改善が図られるようになっていった。

⑥ 特別支援学級での「子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会」を通して

特別支援学級での「子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会」を通しての教員からの感想は、次の通りである。

【特別支援学級の教員の感想】

本時のねらいを絞って授業を見てもらうことで、今まで以上に子どもが考えて行動しているのだと感じた。

普段の学校生活においても、交流を行っていない通常の学級の教員と特別支援学級の児童の様子を話し合う機会が増えた。

特別支援学級の児童に対する通常の学級の教員の見方や対応の仕方に変化が見られ、以前よりも接し方や指導のタイミングなどを考えながらかわったり、声をかけたりするようになってきたと感じている。

【交流先の学級担任の感想1】

4月当初、カッとなりやすく、情緒が不安定になることの多かったAさん（自閉症・情緒障がい特別支援学級在籍児童）とどう接したらよいか、交流及び共同学習の目標をどこまで持てばよいか分からなかった。

特別支援学級の授業研究会で、Aさんの様子を見て、「通常の学級の教室で見せる姿とこんなにも違うとは」と驚いた。しかし、特別支援学級の担任とこまめに情報交換しながら、Aさんと対話するようになり、観察と行動の記録を蓄積することで、Aさんをより深く理解して、もっている力をもっと伸ばしてあげたいと思うようになった。

Aさんの情緒が安定し、周囲の児童とも関係を結ぶことができるようになり、交流の時間が増えてきた。

【交流先の学級担任の感想2】

「今日は交流にいけそうな状態ではない」と不参加の連絡をもらうと「こられない状態とはどんな状態」なのかを考えるようになった。

また、交流に来ることができたとしても、来るまでには児童と特別支援学級担任のどんな思いがあるかを考えるようになった。

通常の学級の児童に対しても、「分からない、できないというのには、児童が何か抱えているのではないかと児童の取る言動の背景を考えるようになった。また、その解決のためにできることは何かと具体的な手立てを考えるようにもなった。

【交流先以外の通常の学級の教員の感想】

今は児童理解を第一に考えるようになった。

通常の学級の児童にも「個の支援」は必要なので、「特別支援学級」と同様だと思うようになった。

特別支援学級の児童について、特別支援学級の教員は「子どもが考えて行動しているのだと今まで以上に感じた。」と述べている。

また、通常の学級の教員は、「特別支援学級の子どもの言動の背景にどんな思いがあるのかを考えるようになった。」「特別支援学級の児童を、より理解して、もっている力をもっと伸ばしてあげたい」と述べている。さらに、通常の学級の児童についても、通常の学級の教員は「児童の言動の背景を考えるようになった。」「児童理解を第一に考えるようになった。」などと述べている。これらのことから、通常の学級と特別支援学級の教員が特別支援学級の児童理解を深めたのはもちろん、通常の学級の教員は通常の学級の児童の理解もさらに深まったとも言える。

2 研究のまとめ

(1) 通常の学級と特別支援学級の教員が協働した特別支援学級での授業づくり

① 児童理解について

通常の学級の教員が特別支援学級の児童の言動の背景を考えるようになったことや特別支援学級の教員が授業研究会を通して特別支援学級の児童のとらえに変化がみられたことから、通常の学級と特別支援学級の教員の特別支援学級の児童の理解がより深まったと言える。さらに、通常の学級の教員は特別支援学級の児童の言動の背景を考えるのと同様に自分が担当している学級の児童の言動の背景についても考えるようになったことから、通常の学級の児童の理解がより深まったと言える。これらは「交流及び共同学習」を充実させていく上で大切である。また、教員の授業力の向上にも欠かせない。

② 特別支援学級の教育課程の理解について

事後研究で通常の学級の教員に対して、「自立活動」について説明する機会をつくり、特別な教育課程の中で実施されている「自立活動」についての理解を進めることができた。通常の学級の教員の特別支援学級の教育課程の理解が進んだことは、「交流及び共同学習」を充実させていく上で、大切なことである。

③ 授業改善について

事後研究で授業での児童の言動から言動の背景が話し合われた。それを受けて次の事前研究で本時のねらいとワークシートなどの手立ての検討、改善が行われ、授業改善が図られた。授業改善が図られたことで授業充実がなされたと言える。また、特別支援学級の教員の授業力の向上にもつながると考える。

(2) 授業研究会の進め方のポイント

本プロジェクト研究で取り組んだ子どもの姿をもとにした授業研究会を通して、児童理解が深まり、教育課程の理解が進み、授業改善が図られたことから、授業研究会の進め方として大切なことは次の3点であると言える。

【事前研究】

本時のねらいと児童に期待する活動の姿を明確にすること

【事中研究】

本時のねらいと児童に期待する活動の姿に沿って、授業での児童の姿を記録すること

【事後研究】

本時のねらいと児童に期待する活動の姿に沿って、評価すること

(3) 来年度に向けて

通常の学級と特別支援学級の教員が協働して、通常の学級での「交流及び共同学習」における子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会と「交流及び共同学習」の計画作成の「交流及び共同学習」の授業づくりを行い、「交流及び共同学習」の充実に向けて取り組んでいきたい。

〈参考・引用文献〉

- 1) 文部科学省 (2008) 「小学校学習指導要領」
- 2) 文部科学省 (2009) 「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」
- 3) 文部科学省 (2009) 「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部・高等部)」
- 4) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2006) 「調査報告書『交流及び共同学習』に関する調査研究」
- 5) 福島県養護教育センター (2010) 「研究紀要 第24号」
- 6) 福島県養護教育センター (2011) 「子どもの学びをもとにした授業づくり (リーフレット)」

資料 1 - 1

【教育課程編成】

「交流及び共同学習」実施計画シート

- 1 児童生徒の実態の把握（省略）
- 2 個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成（省略）
- 3 学校の教育目標から学級目標の設定（省略）
- 4 児童生徒の目標を達成するために必要な指導内容で履修可能な教科に（○をつける）

	国 語	社 会	算 数・ 数 学	理 科	生 活 小 学 1 2 年	音 楽	図 画 工 作 ・ 美 術	家 庭 ・ 技 術 家 庭	体 育 ・ 保 健 体 育	外 国 語 活 動 ・ 外 国 語	総 合 的 な 学 習 の 時 間	道 徳	特 別 活 動
①学年相応の内容が可能な教科等													
②下学年の内容が可能な教科等													
③知的障がい特別支援学校の 内容で扱う教科等													

- 5 自立活動の指導項目と指導内容を考える。
 - ◎ 具体的な指導内容を考え、「自立活動の時間における指導」が必要かどうか吟味する。
自立活動は、教育活動全体を通して指導する。（必要があれば時間の指導をする。）

資料 1 - 2

自立活動 指導内容 チェックリスト

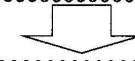
指導内容		児童生徒氏名	例 A 男	
自 持	1 健康の保持	(1) 生活のリズムや生活習慣の形成		
		(2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること		
		(3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること		
		(4) 健康状態の維持・改善に関すること		
立	2 心理的な安定	(1) 情緒の安定	○	
		(2) 状況の理解と変化への対応	○	
		(3) 障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲		
活	3 人間関係の形成	(1) 他者とのかかわりの基礎		
		(2) 他者の意図や感情の理解		
		(3) 自己の理解と行動の調整	○	
		(4) 集団への参加の基礎		
動	4 環境の把握	(1) 保有する感覚の活用		
		(2) 感覚や認知の特性への対応		
		(3) 感覚の補助及び代行手段の活用		
		(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握		
		(5) 認知や行動の手がかりとなる概念	○	
動	5 身体の動き	(1) 姿勢と運動・動作の基本技能		
		(2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用		
		(3) 日常生活に必要な基本動作		
		(4) 身体の移動能力		
		(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行		
動	6 コミュニケーション	(1) コミュニケーションの基礎的能力		
		(2) 言語の受容と表出		
		(3) 言語の形成と活用		
		(4) コミュニケーション手段の選択と活用		
		(5) 状況に応じたコミュニケーション	○	

チェックした結果から再確認してください。

【指導内容】



【意識している具体的な学校生活場面】



【意識している授業場面】

※ 複数の区分の内容を関連づけて指導します。

資料 1 - 3

6 交流及び共同学習で履修可能だと考えられる教科等と具体的な支援策を考える。

	国 語	社 会	算 数・ 数 学	理 科	生 活 小 学 1 2 年	音 楽	図 画 工 作 ・ 美 術	家 庭 ・ 技 術 家 庭	体 育 ・ 保 健 体 育	外 国 語 活 動 ・ 外 国 語	総 合 的 な 学 習 の 時 間	道 徳	特 別 活 動
交流及び共同学習できる教科等													

教科等	準ずる指導目標・内容で可能かどうか ○：通常通りで可能 △：配慮が必要	具体的な支援策 (△の場合は必要な支援を具体的に記入してください)
例) 音楽	△	<ul style="list-style-type: none"> ・音に敏感なので一斉に音を出すときには、本人に事前に予告してもらう。音がうるさすぎるときには、緊急避難的に教室の後ろに移動させてもらう。 ・リコーダーを扱う時間には指使いの写真を常に掲示してもらう。

7 具体的な指導計画の作成をする。

- 各教科等の関連を考慮した単元計画や年間指導計画を作成する。
- 設定した各教科等に授業時数を適切に配当する。

自立活動って??

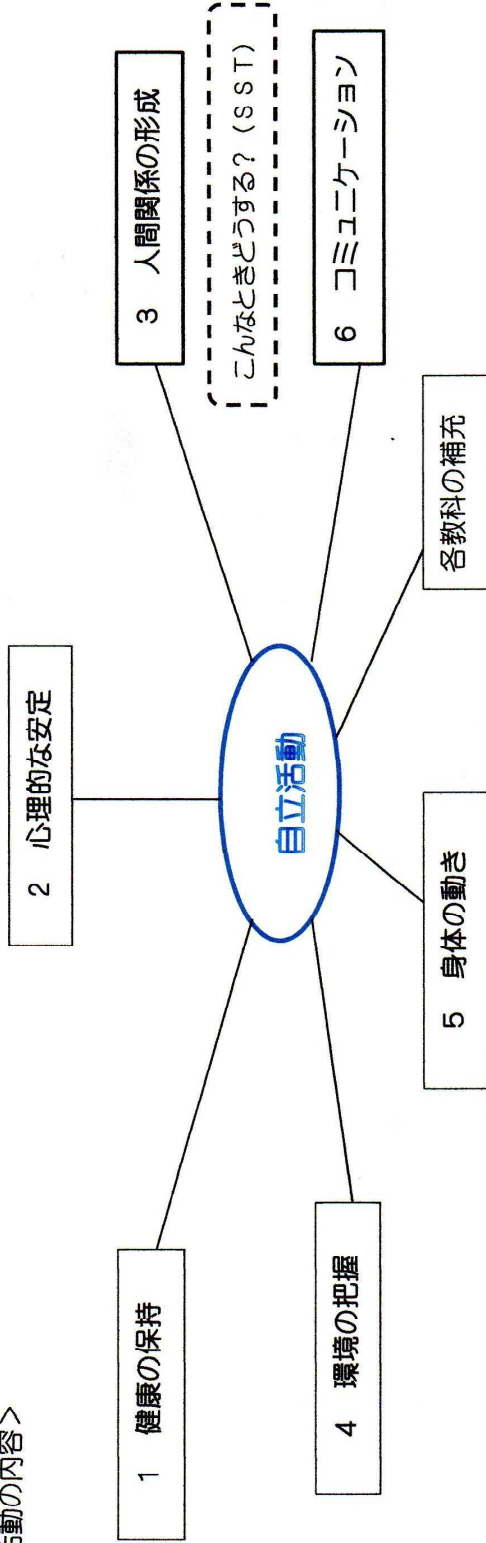
<ねらい>

特別支援学校学習指導要領
解説～自立活動編～

個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達的基础を培う。

子ども一人ひとりに応じて、その子の得意なことをのばし、苦手なことは少しでも軽減しながら心身の安定を図る。

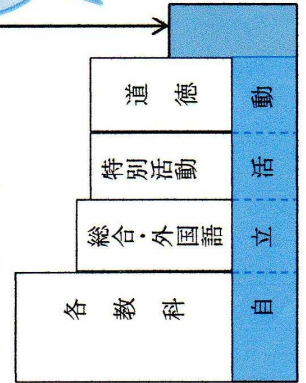
<自立活動の内容>



道徳に似
ている領
域です

* 教育活動全体を通して行う「自立活動」

「自立活動の時間」の設定



☆すくすくルームの子どもたちにとっては、まずは「2心理的な安定」から！そして、「3人間関係を形成」するための「自己理解」や「他者理解」、「集団参加の基礎」が課題となる。また、「人間関係の形成」のための手段として「6コミュニケーション」力も必要とされる。これらは、「自立活動の時間」だけでなく、各教科等においても配慮されるもの。

個別の指導計画の作成

資料 3

記録用紙

<6年男児(青3)本時のねらい>

○ リーダーとして相手の立場に立って言葉かけをしたり、下級生の手伝いをしたりすることができる。

学習活動・内容	時間	期待する児童の姿と児童の様子
1 はじめのあいさつをし、活動内容について説明を聞く。	5 (分)	
2 準備運動と音楽に合わせた運動をする。 ・歩く ・走る ・動物のまね ・スキップ等	8	
3 本時のめあてを確認する。 ○めあての確認 ○グループごとのめあてと役割分担の決定	5	○ ミッションでは、下級生の手をとったり、「○○くん、大丈夫だよ。」と相手を思いやる言葉かけをしたりすることができる。
4 紙に書かれていることを行ったり、クイズに答えたりするミッションに取り組む。 (グループによる活動) ○ ミッション1 を行う。 ・用具(平均台やフラフープなど)を使った運動 ○振り返り ○ ミッション2 を行う。 ・クイズ ○振り返り ○ ミッション3 を行う。 ・人とのかかわり(お願いの仕方) ○振り返り	15	
5 「おにごっこ」や「だるまさんが転んだ」などからリクエストに応じた集団遊びを行う。 ○みんなと一緒に遊ぶ楽しさ ○遊びの中で身体を動かす心地よさ	8	
6 本時の学習を振り返り、おわりのあいさつをする。	4	

調査研究

「きこえに課題がある児童生徒の学習環境等に関する実態調査」

I 調査の目的

平成 13 年度から開始された新生児聴覚スクリーニング検査等により、聴覚障がいのある子どもの早期発見、早期治療が行われるようになり、聴覚に障がいのある子どもが、地域の小・中学校の通常の学級に在籍する状況が増えている。また、第 6 次福島県総合教育計画では、障がいのある子どもが「地域で共に学び、共に生きる教育」を推進する施策を示しており、加えて平成 24 年 2 月には、中央教育審議会特別支援教育の在り方に関する特別委員会から「学校における『合理的配慮』の観点」が報告された。

こうした状況を踏まえ、県内の全公私立小・中学校及び特別支援学校小・中学部を対象にきこえに課題のある児童生徒に関する調査を実施し、本県における聴覚障がい児の学習環境等の実態を把握することにより、今後の環境整備及び教員研修等の在り方を検討する基礎資料とする。尚、本調査を実施するにあたり、医療機関や特別支援学校等と連携して委員会を立ち上げ、調査方法・内容の検討を行った。そこで、本調査結果を踏まえ、きこえに課題のある児童生徒や学校に対する支援を、各関係機関と協力・連携して進めることも本調査の重要な目的とした。

II 調査概要

1 調査対象

一次調査：福島県内の全公私立小・中学校（727 校）

県内の全特別支援学校小・中学部（23 校）

※ 参考：児童生徒在籍数 福島県学校基本調査結果（平成 24 年 5 月 1 日）より

小学校：103,324 名 中学校：58,026 名

特別支援学校小学部：714 名 中学部：475 名

二次調査：一次調査できこえに課題のある児童生徒が在籍すると回答のあった小・中学校（203 校）と特別支援学校（13 校）

2 調査方法

一次調査：各教育事務所、各市町村教育委員会を通して、各学校へ電子データ（エクセルデータ）をメールで送付

二次調査：各学校へ質問紙（一部記述式）を直接郵送

3 調査内容

一次調査：人工内耳・補聴器を装用している児童生徒の有無

きこえに課題のある児童生徒の有無

二次調査：対象児の学習状況、気になる行動等

学習場面や学級経営上実施している配慮
支援のための連携（校内、校外）など

4 回答者

一次調査：教頭又は養護教諭

二次調査：子どもの学習状況がよくわかっている教員

（担任、養護教諭、教頭、特別支援教育コーディネーター等）

5 調査時期 平成 24 年 4 月～ 5 月末

6 回収率 一次調査：99 % 二次調査：100 %

Ⅲ 結果及び考察（小・中学校の結果のみ一部抜粋）

二次調査への回答者は「担任」が全体の約 70 %と最も多く、次いで「養護教諭」が約 14 %であった。また、担任や養護教諭、特別支援教育コーディネーター、教頭などと複数で回答した学校もあった。

1 きこえに課題のある児童生徒数

きこえに課題のある児童生徒数は表 1 のようになった。人工内耳や補聴器等の機器を使用している児童生徒は 92 名、機器を使用していないがきこえに課題のある児童生徒は 302 名という結果になった。また、きこえに課題のある児童生徒が在籍する学年は表 2 のような結果となった。

表1 きこえに課題のある児童生徒数

(人)	小学校	中学校	合計
人工内耳	5	3	8
補聴器	51	19	70
補聴器と人工内耳を併用	12	2	14
機器の使用はしていないがきこえに課題がある ※	184	118	302
合計	252	142	394

※ 本調査では、「機器は使用していないがきこえに課題がある」という項目を設け、学校で行う検診の結果などを参考に学校の判断で人数を回答してもらった。

表2 きこえに課題のある児童生徒の在籍学年

(人)	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3
人工内耳	0	0	1	1	3	0	1	2	0
補聴器	8	8	11	9	8	7	5	8	6
補聴器と人工内耳を併用	0	6	1	4	1	0	1	0	1
機器の使用はしていないが きこえに課題がある	30	25	40	29	41	19	41	44	33
合計	38	39	53	43	53	26	48	54	40

2 在籍学級

機器の使用の有無に関わらずきこえに課題のある児童生徒 394 名中、94 %にあたる 370 名が通常の学級に在籍している（図 1）。また、その中でも人工内耳など機器を使用している 92 名のうち、82 %にあたる 73 名が通常の学級に在籍している。このことから、きこえに課題のある児童生徒の多くは通常の学級で学んでいることが明らかになった。機器を使用している児童生徒はもともと重い聴覚障がいを持っているため、人工内耳や補聴器等を使用している、他の児童生徒と同じようにきこえるわけではない。通常の学級において、このような児童生徒に対し、学習上・学級経営上の配慮は不可欠である。

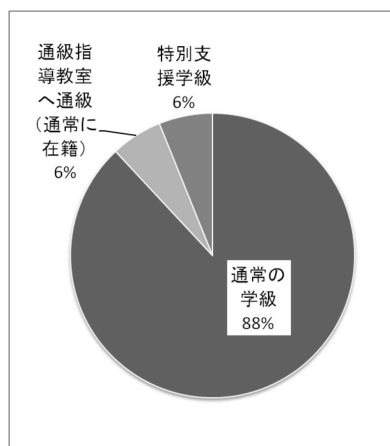


図1 きこえに課題がある児童生徒の在籍学級

3 指導をする上で困っていること

指導をする上で困っていることの有無を尋ねると、機器を使用している児童生徒については約 49 %、機器を使用していない児童生徒については約 15 %が「ある」と回答した。その「ある」と回答した 92 名に困っていることを複数回答で尋ねると「きこえているかどうかの判断が難しい」との回答がかなり多く 6 割であった（図 2）。このことから、きこえに課題のある児童生徒の指導は、その根本である「きこえているかどうか」を判断することが難しい現状が伺える。

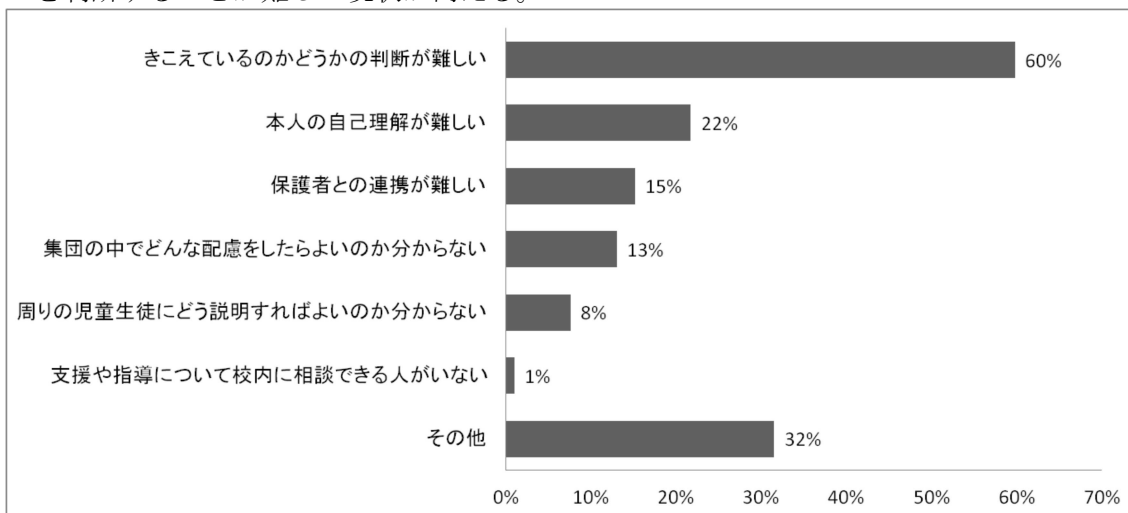


図2 指導をする上で困っていること(複数回答可)N=92

4 学級経営上、気になっていること

学級経営上、気になっていることを尋ねると、機器を使用している場合は約 62 %、機器を使用していない場合でも約 26 %が「気になっていることがある」と回答した。

更に、気になっていることがあると回答した 136 名の回答を、詳しく見てみると「本人の学力面での問題」が約 71 %で最も高かった（図 3）。本人自身の学力面、行動面、

友達とのかかわりなどで気になる点が多いということが推測される。

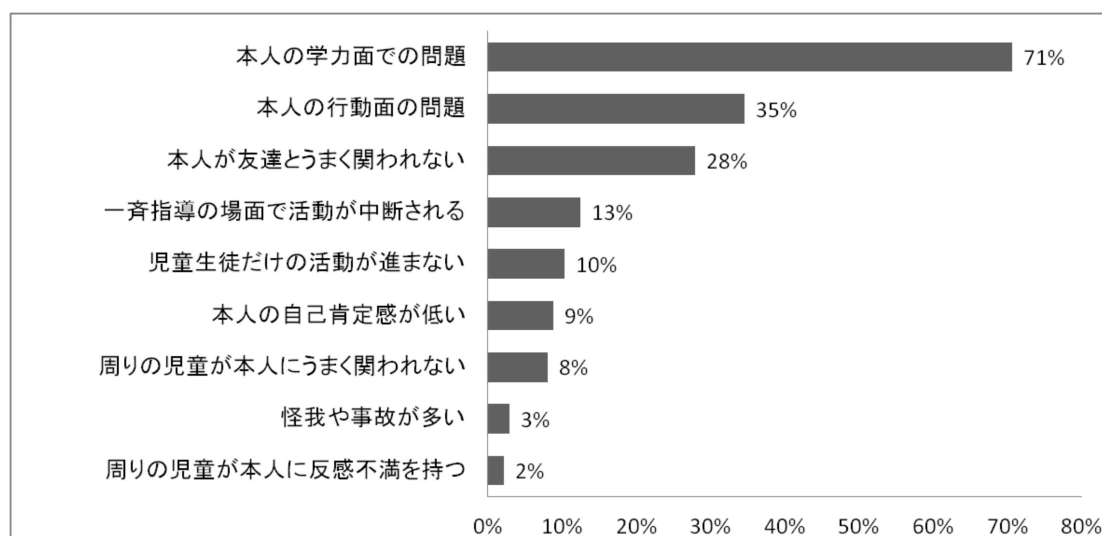


図3 学級経営上気になっていること(N=136)

5 学習面について

(1) 学習の理解度について

学習の理解度はおおよそどのくらいだと思うか尋ねたところ、「よく理解している」「おおよそ理解している」を合わせると、機器を使用している児童生徒は約 77 %、機器を使用していない児童生徒は約 82 % という結果になった(図4)。また機器の使用をしている児童生徒の方が「あまり理解していない」という割合が若干高かった。

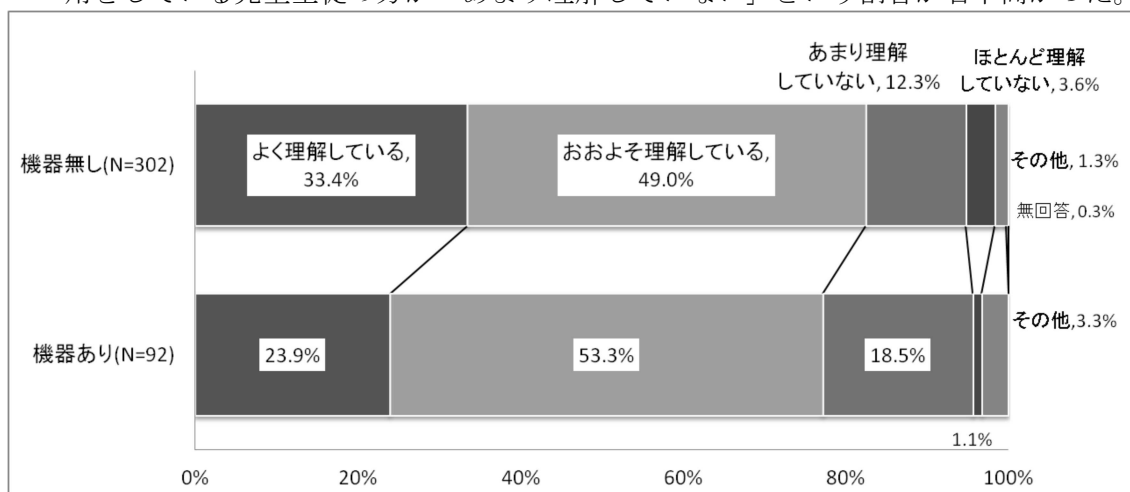


図4 学習の理解度

(2) 学習の遅れが気になる教科について

学習の遅れが気になる教科の有無を尋ねると、機器を使用していない場合は約 16 %、使用している場合は約 40 %で「気になる教科がある」と回答があった(図5)。

(1) の回答で、8 割程度が学習内容を理解しているという結果であったが、一方で遅れが気になる教科も少なからずあるということが推察できる。特に、機器を使用している児童生徒に関しては、「気になる教科がある」との回答が機器を使用している

児童生徒の倍以上の割合であったことは、着目すべき点であると考える。

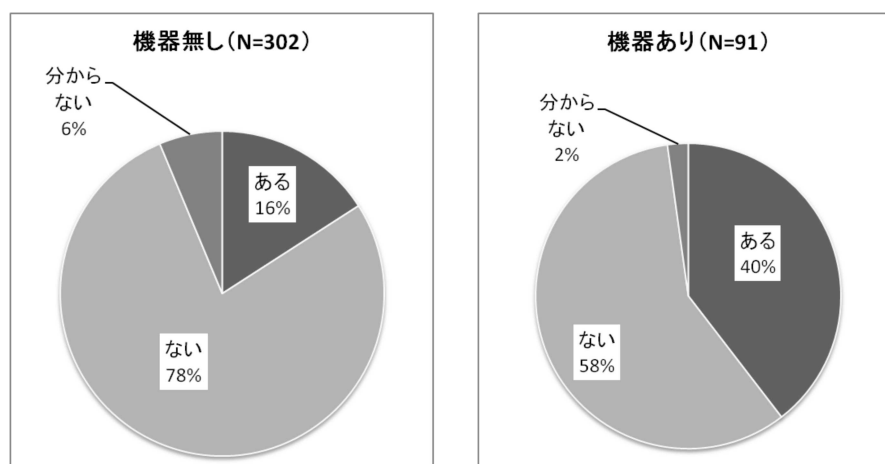


図5 学習の遅れが気になる教科の有無

「学習の遅れが気になる教科がある」と回答した 84 名に、具体的な教科についてより詳しく尋ねると、割合の高い順に小学校では「算数」75%、「国語」71%、「音楽」33%、中学校では「英語」83%、「数学」69%、「国語」59%であった（図6）。

自由記述を見てみると、小学校では「言葉の意味がよく理解できていない」「助詞の使い方が定着しない」「数の概念理解が難しい」などが挙げられた。中学校では、「リスニングが聞き取れない」「発音すること発音を聞くことが難しい」などが挙げられ、特に「英語」の学習の困難さに気付いている教師が多い。英語は生徒のほとんどが中学校から学ぶ新しい言語であるため、それまで聞き慣れた日本語の発音と違い、習得することが高度で難しいことが推察される。

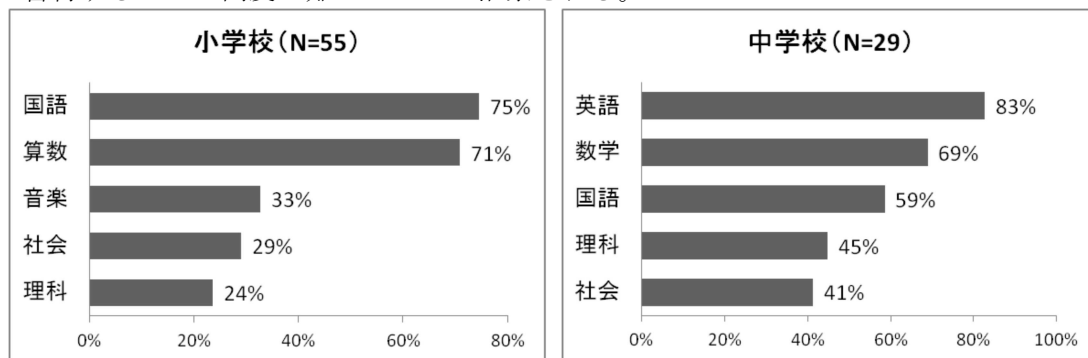


図6 校種別遅れの気になる教科(上位5教科のみ)

(3) 発音の状況について

発音の状況について尋ねると、機器を使用していない児童生徒の約 85%、機器を使用している児童生徒の約 34%が「正しく発音することができよく聞き取れる」という結果になった。機器を使用している児童生徒の場合、「気になることがあるが聞き取れる」「気になることがあり聞き取れないことがある」を合わせると全体の約 65%が発音に気になることがあるという結果となり、機器を使用していない児童生徒よりも発音で気になることが高いという傾向が見られた（図7）。

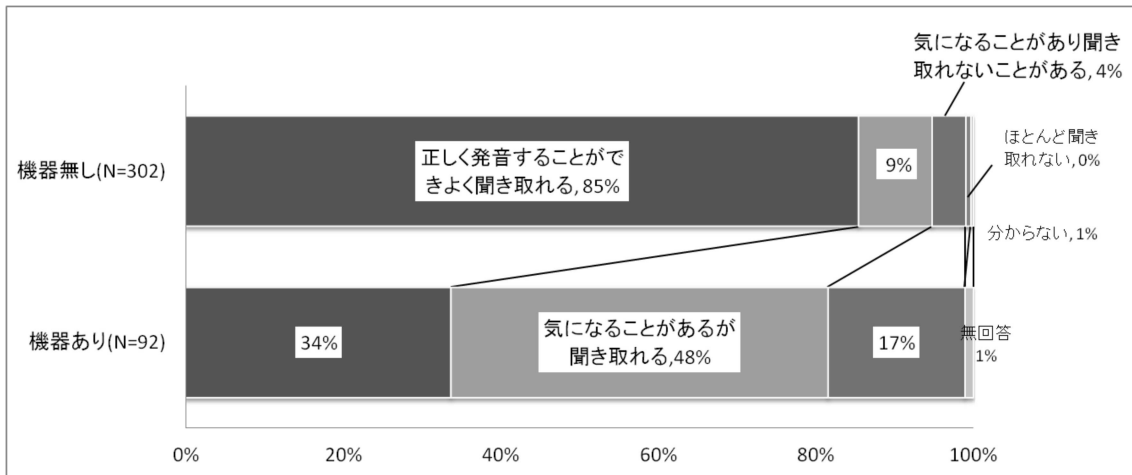


図7 発音の状況

どのようなことが気になるのか具体的に記入してもらったところ、「サ行、カ行、タ行の発音が不明瞭」「声が小さく聞き取りにくい」「濁音、半濁音が不明瞭」「全体的に鼻音、声門破裂音が混じり聞き取りにくい」など、発音で気になる状況について詳しく回答が得られた。中には、正しい発音と合わせて語彙の獲得の難しさを挙げている記述もあった。発音はきこえと違って教師が児童生徒のつまずきに気づきやすいと推測できる。発音指導については、ある程度専門的な知識が必要と考えられるため校内のリソースだけでは解決できない可能性も高いと思われる。

(4) 対象児がきこえにくさを訴えたことがあるか

対象児が自ら「きこえにくい」と訴えたことがあるかどうかを複数回答で尋ねた。機器を使用している児童生徒では約 47 %が「きこえにくさを訴えたことがない」という結果になった(図 8)。また、機器を使用していない場合では約 84 %がきこえにくさを訴えたことがなかった(図 9)。これは、児童生徒自身がきこえにくいことを訴えるスキルを身につけているかどうか、そして訴えられるような学習環境にあるかどうか背景として考えられる。

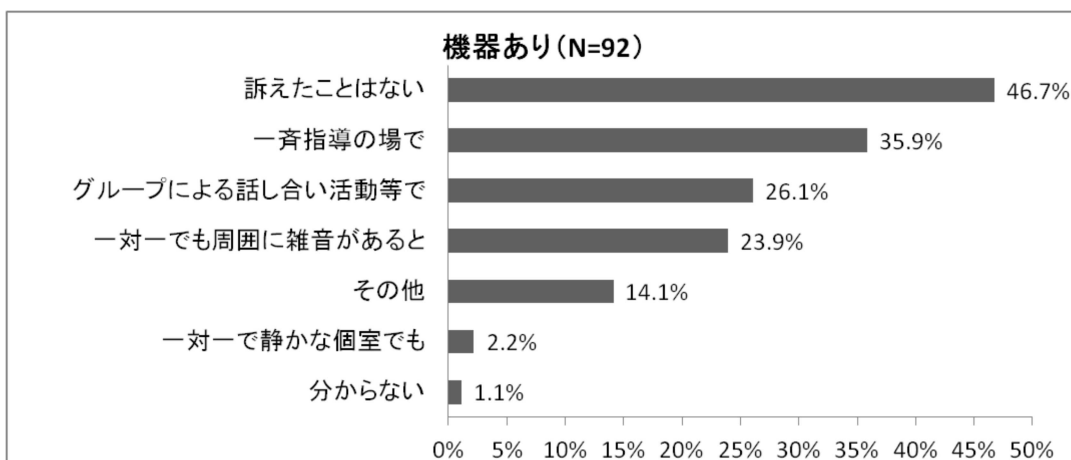


図8 きこえにくさを訴えたことがあるか【機器の使用あり】(複数回答可)

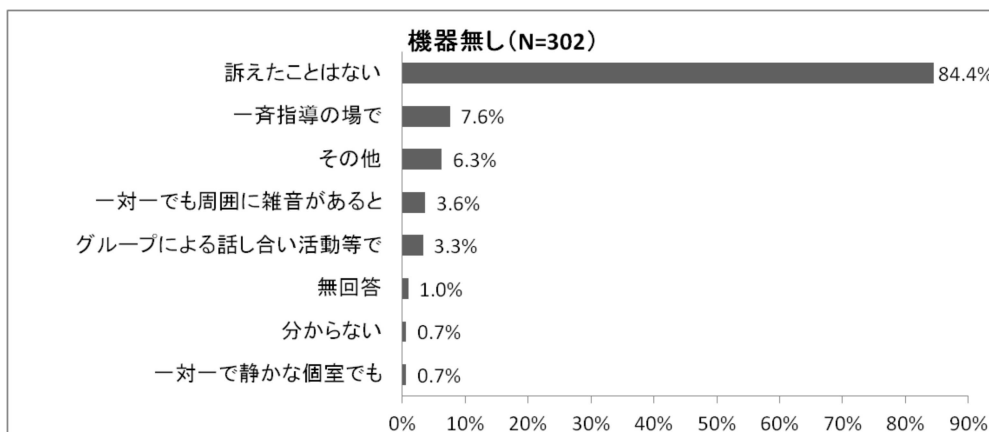


図9 きこえにくさを訴えたことがあるか【機器の使用無し】(複数回答可)

(5) FM補聴システムの導入について

機器を使用している児童生徒のきこえをサポートするFM補聴システムの導入について尋ねると、機器を使用している児童生徒 92 名のうち、約 25 %にあたる 23 名が活用しており、一方で、「取り入れていない」「よく分からない」の回答を合わせると約 73 %の児童生徒が活用できていない現状であることが明らかになった(図 10)。

また、取り入れている児童生徒 23 名にFM補聴システムに使用する機器はどこが準備しているか尋ねるとほとんどが「家庭」という回答であった(図 11)。FM補聴システムの導入により、機器を使用している児童生徒は、集団生活の中でよりはっきりと教師や友達の発言を聞き取ることが可能になることから、今後は積極的な導入が望まれる。FM補聴システムの導入にあたっては、医療機関や当センターなどが市町村教育委員会に対して、その有用性について理解啓発を進めていく必要がある。更に、FM補聴システムを有効に活用するために、導入後は担任や学校側への支援を特別支援学校のセンター的機能を活用して継続的に実施していくことも重要になってくる。

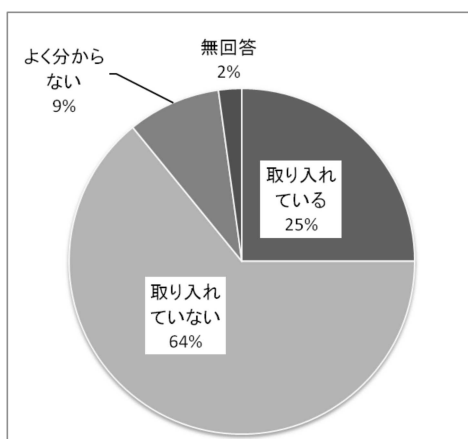


図10 FM補聴システムの導入について(N=92)

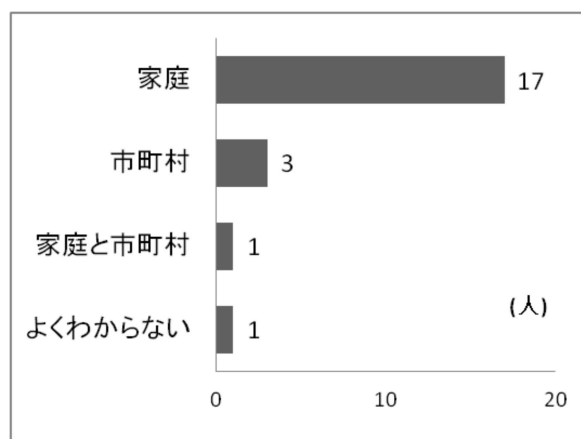


図11 FM補聴システムをどこが準備しているか(N=23)

(6) 学習面で配慮していること

「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」(文部科学省：平成 24 年 7 月)の報告の中には、小・中学校で障がいのある児童生徒が学ぶ際に必要なこととして、「合理的配慮」について述べられている。この合理的配慮の観点を参考に、小・中学校で実施されている手立てについて尋ねた。

機器を使用している場合、「座席の位置を配慮している」が 74 % と一番高く、次いで「きこえているかどうか本人に確認している」「分からない顔をしたら繰り返し話すようにしている」が共に 60 % であった (図 12)。

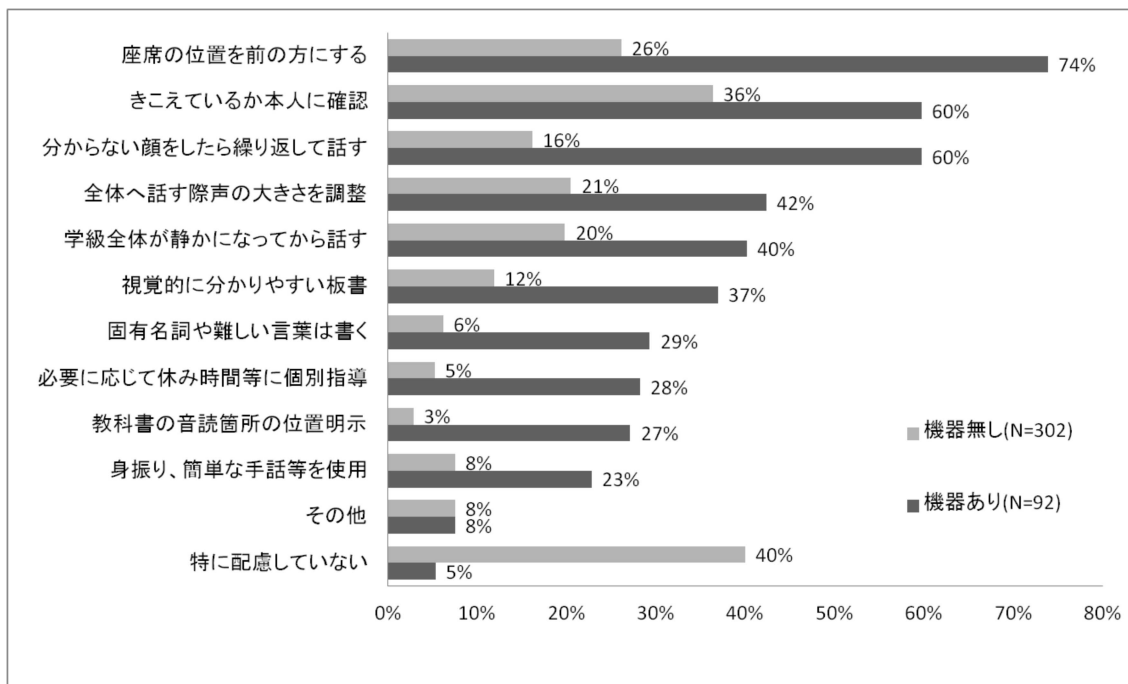


図12 学習面で配慮していること

機器を使用していない場合は、「きこえているかどうか本人に確認している」が最も高く 36 % であった。一方、機器を使用していない場合「特に配慮していない」との回答が 40 %、機器を使用している場合でも 5 % という結果であったことは軽視できない。

これらの結果から、前述のとおり、「きこえに課題のある児童生徒本人の学習面でのつまずき」を気にしている教師が多いため、配慮をしようという意識も若干高いが、合理的配慮の観点から今後も小・中学校において学習面で配慮できることを再検討していくことが望まれる。

6 生活面について

(1) 休み時間の過ごし方

休み時間の過ごし方について尋ねると、「友達と遊んだり話したりして過ごすことが多い」との回答が高い割合となった (図 13)。また、「1人で過ごすことが多い」との回答は、機器を使用していない児童では 3.3%、機器を使用している児童生徒では 6.5% という結果となった。少数ではあるが、休み時間等に孤立している児童生徒も少なからずいるということが明らかになった。

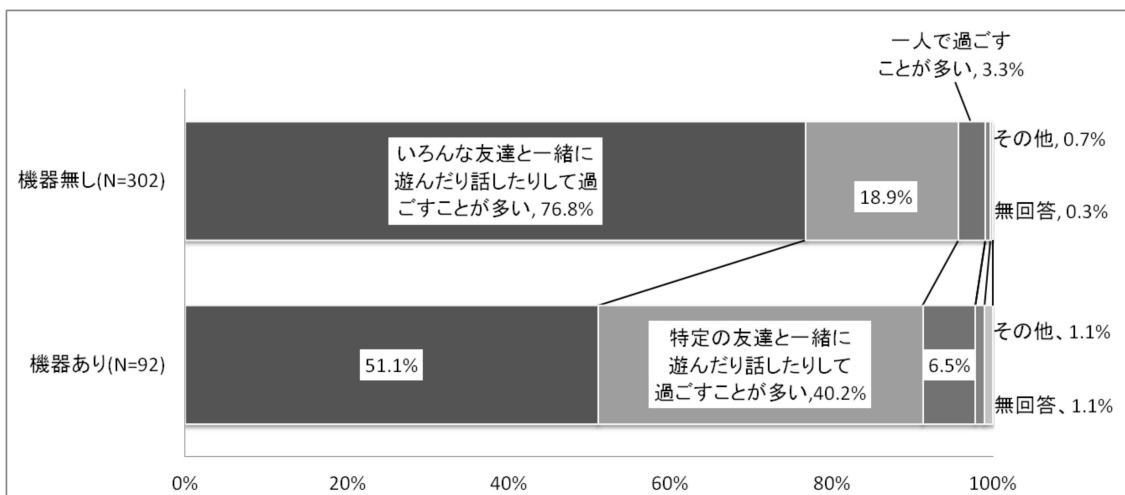


図13 休み時間の過ごし方について

(2) 教室環境、学級経営において配慮していること

前述の合理的配慮の観点を参考に、小・中学校で実施されている教室環境、学級経営上の手立てについて尋ねた。機器を使用している場合、一番多かったのは「対象児のきこえにくさや補聴器等の機器について周囲に説明している」で約 52 %だった。次いで「本人がきこえにくいと訴える等の行動を支援している」で約 45 %、「日直や当番の仕事内容等を視覚的に確認できるよう掲示している」で約 42 %であった（図 14）。

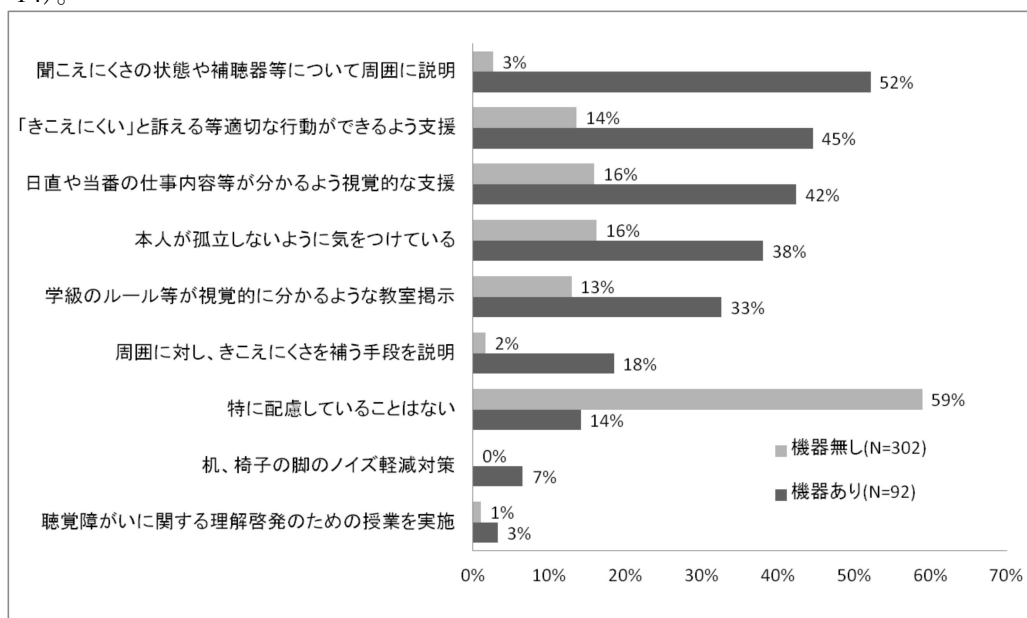


図14 教室環境、学級経営上配慮していること

機器を使用していない場合は、「本人が孤立しないように配慮している」と「日直や当番の仕事内容等を視覚的に確認できるよう掲示している」で共に約 16 %と一番高くなっており、実施率があまり高くないことが明らかになった。

また、学習面の配慮と比較すると、「特に配慮していることはない」との回答が、機器を使用している場合は約 14 %、機器を使用していない場合は約 59 %という高い割合になった。きこえに課題のある児童生徒の困り感は見えにくい特徴があるが、だからこそ、合理的な配慮は、機器の使用の有無に関わらず様々な場面で必要である。学習面だけでなく、教室環境や学級経営上の配慮も今後は重要視していく必要があるのではないか。

7 校内の支援体制について

(1) 校内における共通理解

対象の児童生徒について、きこえの実態や必要な支援について理解しているのは校内のどの範囲か尋ねたところ、校内の全職員で共通理解を図っている学校は、機器を使用していない場合は約 51 %、機器を使用している場合では約 70 %という結果になった(図 15)。学校の規模にも関係すると思われるが、危機管理の面からも校内全体での共通理解が望まれる。

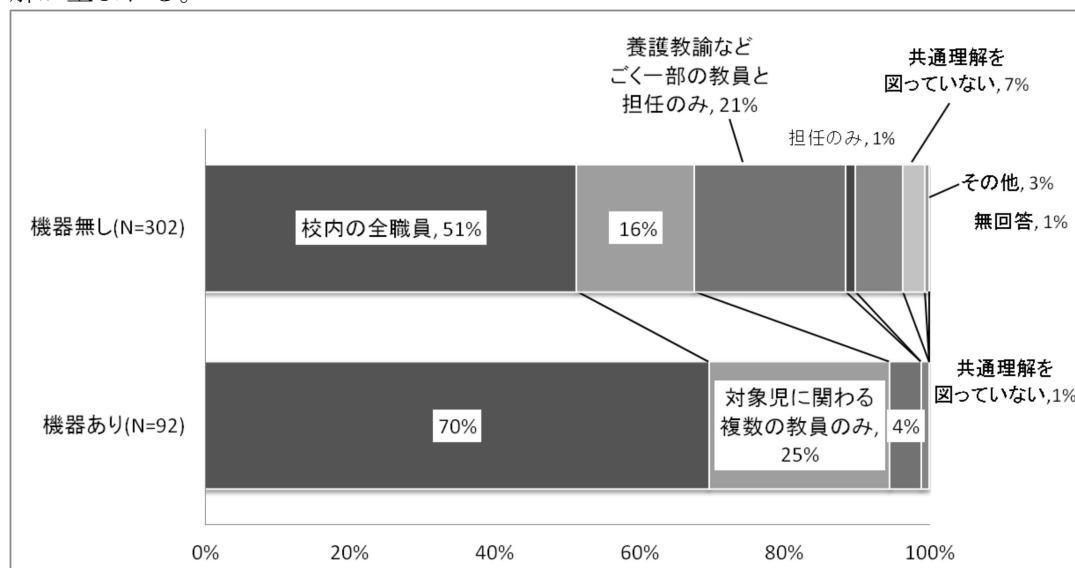


図 15 校内で共通理解が図られている範囲

(2) 支援員の配置

支援員配置の有無を尋ねると、機器を使用している児童生徒の約 72 %、機器を使用していない児童生徒の約 89 %が「支援員は配置されていない」と回答した。支援員が配置されているのは、ごくわずかであることが明らかになった(図 16)。また、本人或いは他の児童生徒と兼ねて支援員が配置されている 43 名に、どのような支援をしているのか複数回答で尋ねたところ、図 17 のような結果になった。支援内容としては「授業中の補助」が約 60 %と最も高く、次いで基本的な生活習慣を身につけるための「日常生活上の支援・介助」が約 51 %という結果となった。支援員の大きな役割の一つである「本人の特性やかかわり方を周りの児童生徒に伝える」が約 16 %と一番低かったことは、今後の課題である。

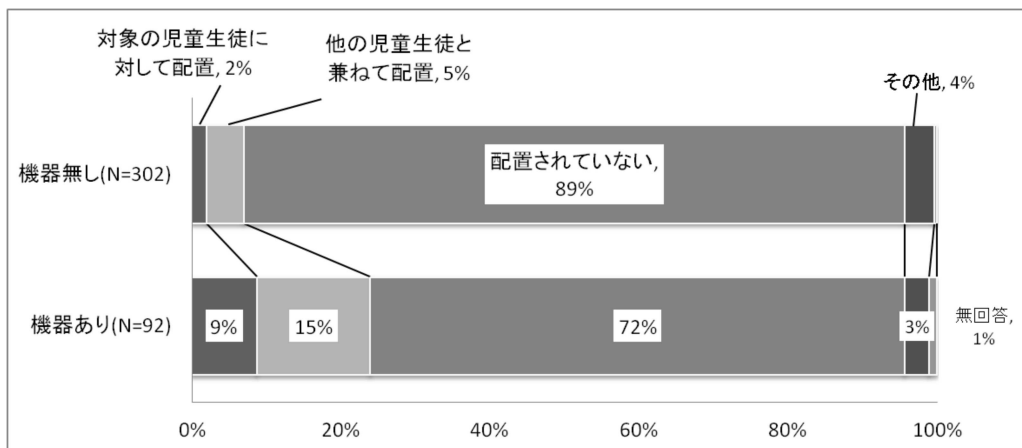


図16 支援員は配置されているか

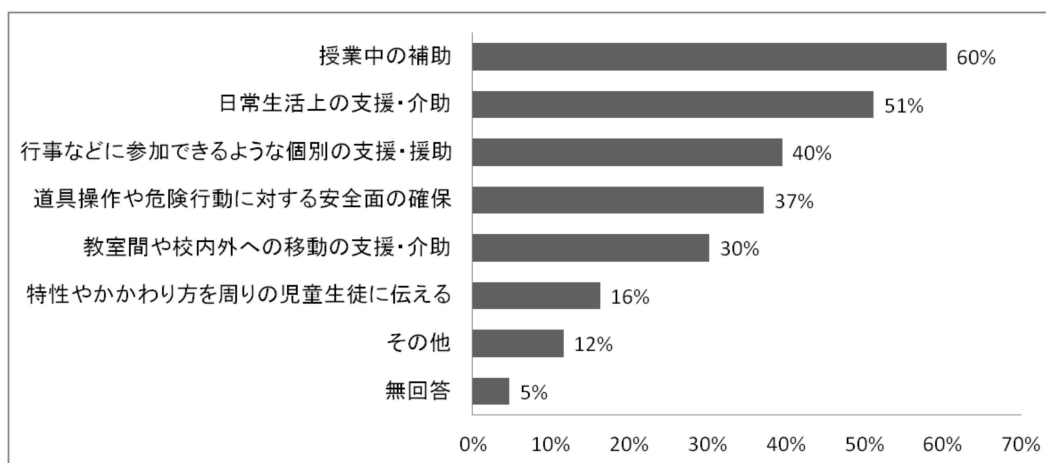


図17 支援員の支援内容(N=43)

(3) 学校全体として配慮していること

前述の合理的配慮の観点を参考に、小・中学校で実施されている「学校全体として配慮していること」を複数回答で尋ねると、機器を使用している場合の方が概ね配慮されている割合は高かった（図18）。一方、特に配慮していることはないという回答が機器を使用している場合は約34%、機器を使用していない場合は約68%となった。

学校行事や全校集会を行う際には、体育館や校庭など広い会場でたくさんの雑音に囲まれて話をきかなければならない場面が多いと推測される。きこえに課題のある児童生徒が集団活動に自主的・積極的に参加できるよう、今後は学校全体で配慮できることを再検討していく必要がある。また、「緊急時の安全確保と避難誘導等の共通理解」が機器を使用している児童生徒でも20%と実施率が低かったことは軽視できない。緊急時においてこそ、きこえに課題のある児童生徒が情報を正しく受け取り、安心して避難できるよう全校で共通理解を図っておくことは、児童の安全確保のための最重要事項である。また、これはきこえに課題のある児童生徒だけでなく、他の障がい種の児童生徒においても同様である。

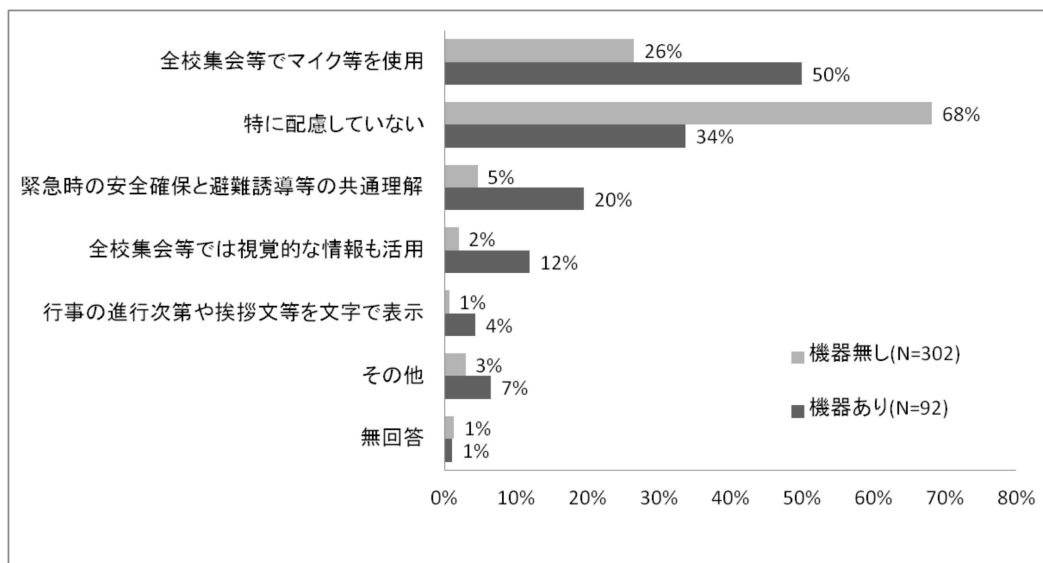


図18 学校全体として配慮していること(複数回答)

8 関係機関との連携について

(1) 他の学校や医療機関等で定期的に指導を受けているか

在籍校以外で、児童生徒が定期的なきこえに関する指導を受けているかどうか尋ねたところ、機器を使用している児童生徒の約76%にあたる70名、機器を使用していない児童生徒の約29%にあたる88名の計158名が定期的に指導を受けていることが分かった。また、定期的に指導を受けているのかどうか分からないとの回答が、機器を使用している児童生徒では5%、使用していない児童生徒では約19%であり、学校側が把握していないケースも少なくないという実情も明らかになった(図19)。

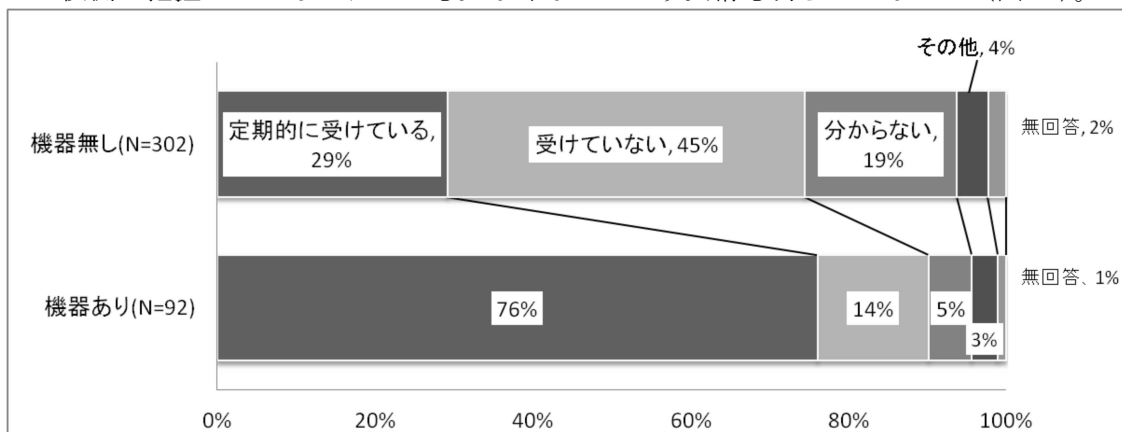


図19 対象児は定期的に指導を受けているか

機器の使用の有無に関わらず「定期的に指導を受けている」と回答した158名が、どのような関係機関で指導を受けているのか尋ねたところ、「医療機関」が約74%で最も多く、次いで「通級指導教室」が約8%、「医療機関と通級指導教室両方」が約4%、「特別支援学校」(豊学校分校)が2%という結果となった。児童本人は医療機関から定期的に指導を受けているケースが多いということが明らかになった。

(2) 難聴に関する情報をどのように得ているか

難聴に関する情報をどのように得ているか尋ねたところ、最も多かったのは「保護者から」という回答であった(図20)。機器を使用していない児童生徒については「特に情報は得ていない」との回答が約37%と2番目に高かったため、今後は「機器を使用していないがきこえに課題がある児童生徒」に推測される困り感やきこえの状態について、もう少し丁寧に学校側が観察し、適切な支援を進めるための情報を得られるよう、サポートしていくことが重要と思われる。

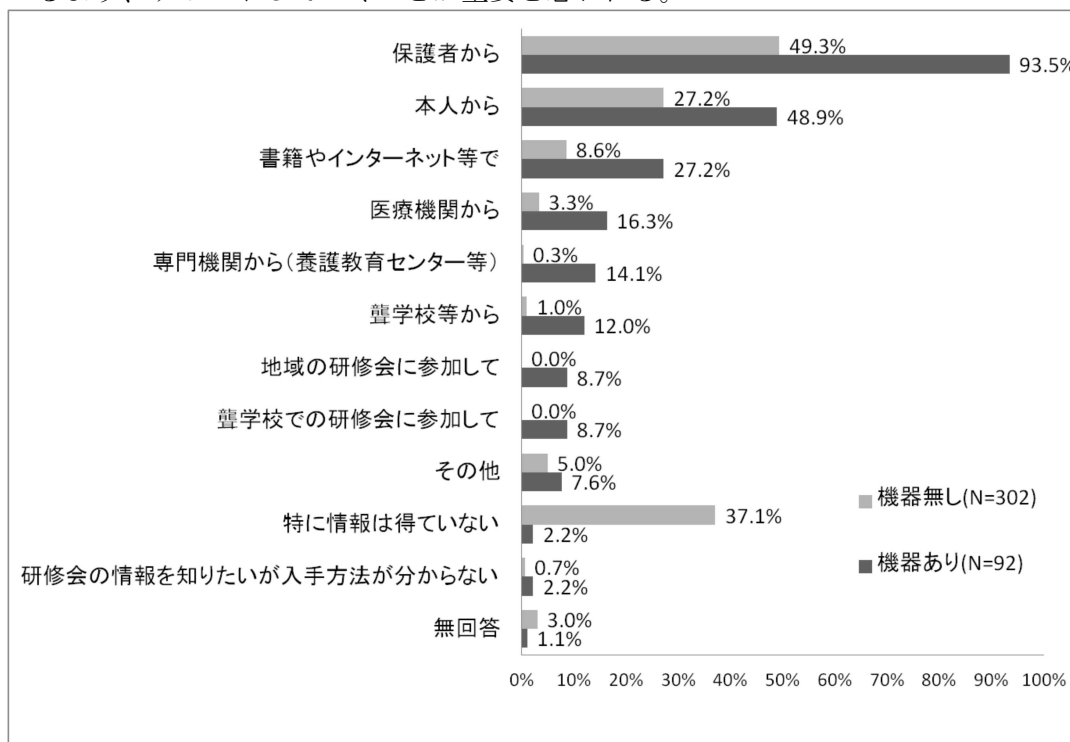


図20 難聴に関する情報をどこから得ているか

(3) 関係機関との連携

現在、連携を図っている機関があるか尋ねたところ、機器を使用している児童生徒では約61%、機器を使用していない児童生徒では約17%が「連携している機関がある」と回答した(図21)。

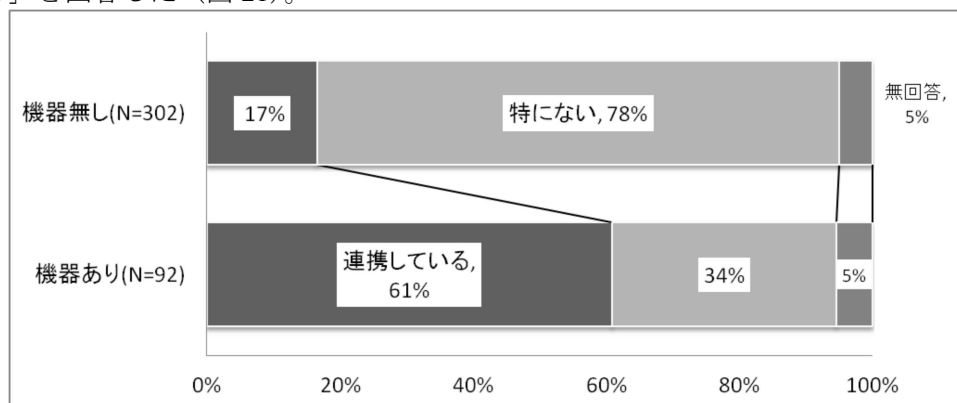


図21 連携している関係機関の有無

具体的な連携先としてあげられたのは、機器を使用している児童生徒では「通級指導教室」が最も高く、次いで福島県総合療育センター、市町村教育委員会、聾学校・分校（地域支援センター）であった。機器を使用していない児童生徒の連携先では、地元の医療機関、市町村教育委員会などが多く挙げられた。

今後連携したい関係機関としては、「福島県養護教育センター」が最も多く、次いで「福島県総合療育センター」、「市町村教育委員会」、「聾学校・分校」などが挙げられた。一方で、連携の必要性をあまり感じていないケースも多く、今後連携したい関係機関は「特にない」という回答も少なくなかった。関係機関と連携することの必要性や有用性が認識されるよう、今後はモデルとなるケースを積み重ねて小・中学校に発信していく必要があると考える。

(4) 医療機関との連携

医療機関との連携について感じていることを尋ねたところ、機器を使用している児童生徒の場合、何らかの形で「連携したい」約 71 %、「必要性を感じない」約 27 % という結果になった。連携したいと回答した 65 名の内訳は「授業参観とケース会議を開催したい」「医療機関との連携が必要」「連携したいが方法が分からない」「医療関係者が学校見学して欲しい」「学校が医療機関へ出向きたい」など、様々な形での直接的な連携を望んでいることが分かった（図 22）。

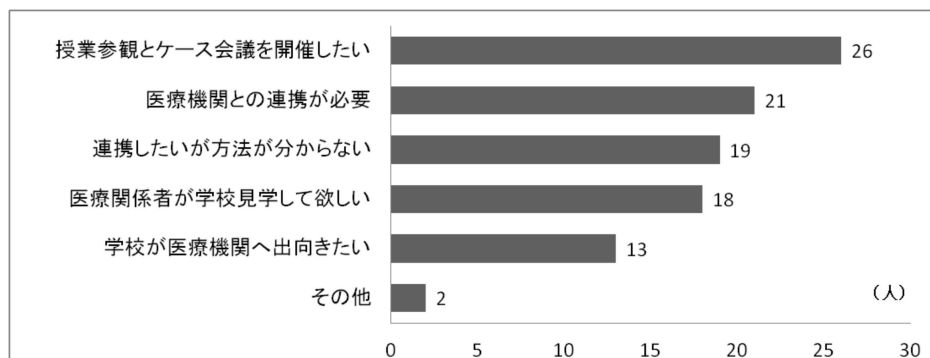


図22 連携したいと回答した内容の内訳 (N=65)

(5) 聾学校に期待すること

連携する機関として聾学校に期待することを尋ねたところ、「期待していることがある」が約 60 %、「特にない」が 37 % という結果になった。期待している内容に関して多い順に挙げると「聴覚障がい教育に関する情報提供」が最も高かった（図 23）。

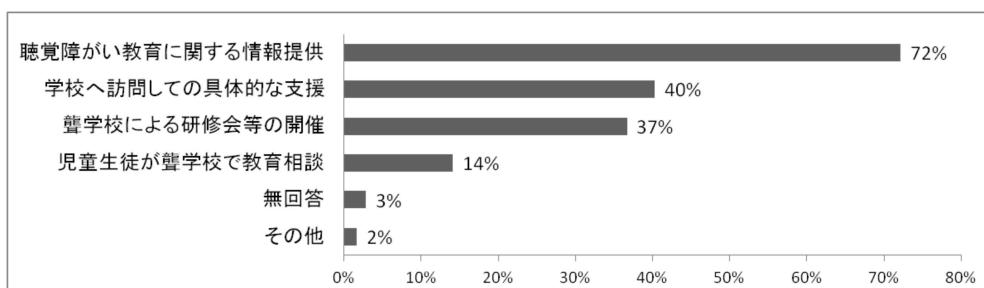


図23 聾学校に期待すること (N=248)

加えて、どんな内容の研修を受けてみたいか尋ねたところ「聴覚障がい児が抱えやすい課題について」「指導法について（教科指導・言語指導）」「発音指導」などが上位に挙げられた（図24）。今後、聾学校のセンター的機能の更なる発揮が期待される。

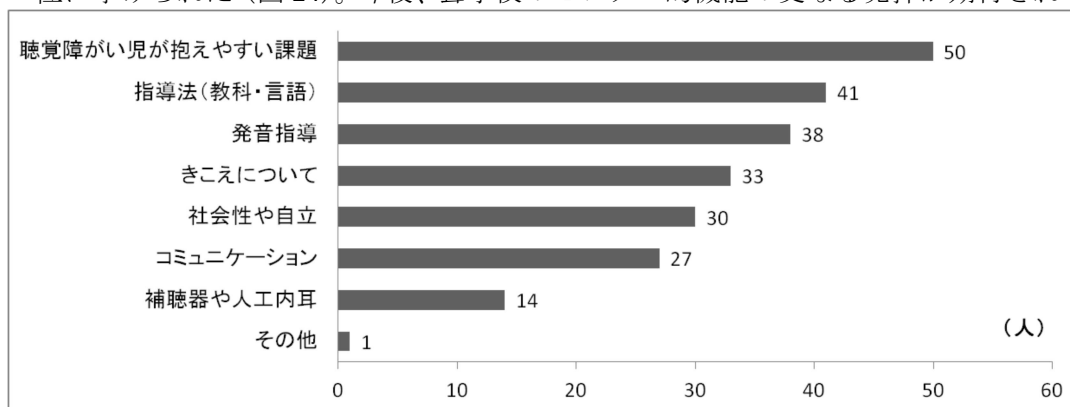


図24 受けてみたい研修会の内容(N=91)

9 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成活用状況

個別の教育支援計画や個別の指導計画を両方とも作成・活用しているケースは機器を使用している場合では約20%、使用していない場合では2%と少ないことが分かった。機器を使用している児童生徒の場合、その多くが定期的に医療機関等で診察や療育を受けており、連携するためには個別の教育支援計画の作成は不可欠である。さらには、きこえに課題のある児童生徒に対して、適切な支援を計画的に行い、その成果を小学校、中学校、高等学校へとつなぐためにも重要な役割を果たす。しかし、学校側はその必要性を感じていないという回答も約半数（図25）に達しており、喫緊の課題といえる。

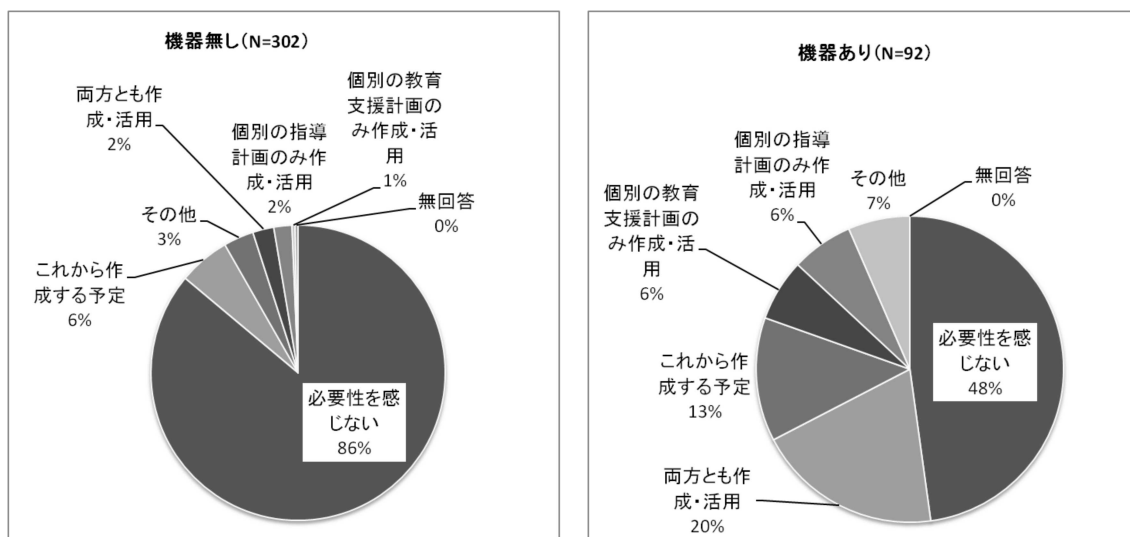


図25 個別の教育支援計画・指導計画の作成・活用について

この背景には、これまでの結果から推測すると、「児童生徒が困っていることや支援が必要であることに学校側が気付いていないこと」又は「個別の教育支援計画や個別の指導計画の有用性や重要性について実感が伴わないこと」等が大きな理由として考えられる。

IV 調査結果をもとにした連携した取り組み

本調査を実施するにあたり、きこえに関する調査検討委員会を立ち上げた。メンバーは県立医科大学耳鼻科医、県総合療育センター耳鼻科医、星総合病院耳鼻咽喉科医、聾学校（分校も含む）、養護教育センター所員など約15名である。必要に応じて、随時委員会を開き、連携しながら調査方法・内容の検討や支援の方向性を模索してきた。このネットワークを活かして、ニーズのある児童生徒や学校に対してどのような支援が可能なのか検討し、様々な取り組みを実施した。

1 聾学校によるセンター的機能の発揮

補聴器を装着している児童が入学したある小学校から「FM補聴システムについて知りたい」という要望があり、聾学校の地域支援センターが医療機関と連携して支援をした。授業参観の後、関係する教員を対象にした校内研修会などを実施し、きこえの疑似体験やFM補聴システムを有効に活用するための助言などを行い、小学校から高い評価を得た。今後も児童生徒や学校のニーズに応じ継続した支援を予定している。

2 医療・療育・教育による連携した取り組み

調査の結果を受けて、医療、療育、教育の連携による様々な取り組みが実現した。三者が一堂に会し、事前ケース会、実際に学校へ訪問しての授業参観とケース会、きこえに関する自主研修講座の開催などを実施した。全てにおいてそれぞれの立場から見たきこえに課題のある児童生徒の困り感や支援のあり方などについて意見を出し合い、有意義な会となった。

V 明らかになった課題と今後の取り組み

- きこえに課題がある児童生徒の多くは小・中学校の通常の学級に在籍しており、その児童生徒のつまずきや特性の理解を進めていく必要がある。
- きこえているかどうかの判断が難しく、実態が分かりにくいため、きこえの実態把握の重要性とその手立てを啓発していく必要がある。
- 学校は、専門機関との連携が薄い状況にあるので、本調査をきっかけとした医療機関等との連携した取り組みを継続する。
- 個別の指導計画、個別の教育支援計画などのツールが作成・活用されていない学校に対して、本センター等が個別の教育支援計画などの作成支援を行っていくことが重要である。

お わ り に

今年度、福島県養護教育センターでは「きこえに課題のある児童生徒の学習環境等実態調査」を実施しました。調査の概要及び結果につきましては、本研究紀要で詳しく報告させていただきましたが、今回の調査で特徴的なことは、当センターと福島県総合療育センター並びに福島県立医科大学、福島県立聾学校が連携して調査を行ったところにあります。医療からは医師や言語聴覚士の先生方、教育からは聾学校の先生方と当センターの職員が参加し、調査委員会を組織してお互いが連携して調査を行いました。また、調査をきっかけとして、学校支援の要請があった学校には、医療と教育の合同チームによる支援も初めて実施することができました。このような取組は、小・中学校等で学んでいるきこえに課題のある児童生徒に対する今後の支援モデルを考えるうえで、当センターにとりましてもとても参考になる取組となりました。次年度以降も、学校の要請により、このような連携支援を行っていきたいと考えております。

プロジェクト研究につきましては、今年度より新たな研究を2年計画でスタートさせました。この研究では、小学校の自閉症・情緒障がい特別支援学級と知的障がい特別支援学校に研究協力をお願いして、それぞれの学校における「授業力の向上」に視点をあてた実践的な研究を行ってきました。本研究紀要では、その中間報告として、これまでの取組において明らかになった成果や課題について報告させていただいております。プロジェクト研究Ⅰでは、特別支援学校の授業改善につなげるため、チームアプローチによる授業研究会について、フィッシュボーン・ダイアグラムという具体的な方法を提案して、授業の改善に効果があるかどうかを実践をとおして検証して行きました。また、プロジェクト研究Ⅱにおきましては、障がいの有無にかかわらず、子どもが共に学ぶ授業づくりを目指して、今年度は特別支援学級で学ぶ子ども一人一人の学びの姿に視点をあて、通常の学級の担任と特別支援学級の担任が協働して授業づくりを考える授業研究会の在り方について実践検証を行いました。2つのプロジェクト研究をとおして、教員同士がチームで取り組むことや協働した実践を積み重ねることが、各学校の授業力の向上に大きく作用することを実感できました。

調査研究並びにプロジェクト研究を進めるにあたり、関係者の皆様に多大の御理解と御協力をいただきましたことに深く感謝申し上げます。

《執筆者》

福島県養護教育センター

所長	眞部知子	指導主事	持舘康成
企画事業部長	片寄一	指導主事	橋本勉
主任指導主事	菅野かおり	指導主事	菅野和彦
主任指導主事	杉山裕恵	指導主事	植田貴子
指導主事	佐藤浩士	指導主事	齋藤朱音

《研究協力校・研究協力者》

福島県立いわき養護学校

校長	阿部教夫
教諭	上遠野雅弘
教諭	近藤誉之
教諭	小松紀子

福島県立聾学校

校長	高屋隆男
教諭	齋藤成子

伊達市立柱沢小学校

校長	原田徳好
教諭	吉田清美
教諭	瀬川満美子
教諭	加藤綾子

福島県立聾学校福島分校

教頭	鹿目敦子
教諭	永峰美緒
教諭	佐藤比呂江

ばばクリニック（福島県立医科大学）

医師	馬場陽子
----	------

福島県総合療育センター

医師	鈴木雪恵
----	------

(財) 星総合病院

医師	鶴岡美果
----	------

研究紀要 第26号

発行	平成25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
	☎024 (952) 6497 FAX024 (952) 6599
編集兼 発行人	眞部知子