

研 究 紀 要

第 25 号

平成23年3月

福島県養護教育センター

はじめに

平成19年4月に始まりました特別支援教育の制度は、4年目に入り、着実に浸透している状況にあります。本県では、今年度、第6次福島県総合教育計画の施策の中で、「地域で共に学び、共に生きる教育」を基本理念に、地域の支援体制の整備や幼稚園等、小・中・高等学校において、特別支援教育の充実が提言されました。また、特別支援学校においては、これまで培われた特別支援教育の専門性の質的向上と地域でのセンター的役割を果たすことがこれまで以上に求められるようになりました。

このことにより、これまで以上に特別支援教育への取り組みが推進されることとなり、特別支援学校のセンター的機能や関係機関との連携や構築等により、地域の実情に応じた支援が整備されてきております。各学校等においてはコーディネーターを中心に校内の支援体制が構築され、個別の教育支援計画等の作成率が高まってきました。また、共に学ぶ授業づくりや学級経営のあり方についての取り組みが少しずつ広がってきております。

本センターでは、スーパーバイズ機能を生かし、基本理念の実現を目指し、関係機関との連携を図りながら教育相談や研修事業を始め、本県の施策構築に向けた研究及び調査等、各種事業を展開してまいりました。

プロジェクト研究では、「早期からの子どものニーズに応じた子育てをめざして」（2年次）を三春町の保育所の協力をいただき、発達支援や相談支援内容等を具体化し、効果的な早期支援をするために、地域ができる支援や連携のあり方等を追求しました。また、「一人一人の子どもの学びの実際をもとにした指導の充実をめざして」（2年次）を田村市の小学校の協力をいただき、通常の学級における授業改善の取り組みに焦点を当てて「わかる授業」のための「授業研究会モデル」を活用し、支援を必要とする子どもだけではなくどの子どもにも分かりやすい授業のあり方を追求してきました。

これらの研究は、早期支援のあり方や就学に向けた支援等、地域で一貫した支援体制を整備する上で、また、一斉授業の中での指導のあり方や授業づくりをすすめる上で、参考になるものと考えております。

調査研究では、県内の全市町村の公立・私立保育所・幼稚園を対象に「幼稚園等における特別支援教育の現状と課題についての調査」と「特別支援学校における自閉症教育並びに重度・重複教育の現状に関する調査」を実施しました。調査結果により、特別支援教育の現状や課題を明らかにするとともに、次年度の実践研究や研修講座等に反映させることとしました。

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、本センターの研究を更に深めるために、皆様から忌憚のないご意見御指導をお寄せくださいますようお願い申し上げます。

おわりに、プロジェクト研究に御協力をくださいました三春町並びに田村市の関係者の皆様、調査研究に御協力くださいました県内の保育所・幼稚園、特別支援学校の関係者の皆様に心より感謝申し上げます。

福島県養護教育センター所長 円谷 美智子

目 次

はじめに

福島県養護教育センター所長 円谷 美智子

プロジェクト研究

- I 一人一人のニーズに応じた一貫した指導・支援を目指して・・・・・・・・・・ 1
～早期からのニーズに応じた子育てを目指して（第2年次）～
- II 一人一人のニーズに応じた一貫した指導・支援を目指して・・・・・・・・・・ 14
～一人一人の「子どもの学びの実際」をもとにした指導の充実を目指して～
（第2年次）

調 査 研 究

- I 幼稚園等における特別支援教育の現状と課題に関する調査・・・・・・・・・・ 26
- II 特別支援学校における教育の現状と課題に関する調査・・・・・・・・・・ 30
 - 1 重度・重複障がい・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 31
 - 2 自閉症・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 34

おわりに

福島県養護教育センター企画事業部長 斎藤 秀美

一人一人のニーズに応じた一貫した指導・支援を目指して
～早期からのニーズに応じた子育てを目指して（第2年次）～
就学移行期の実践：個別の支援計画の活用と活動の単元づくりを通して

I 研究の趣旨

平成 15 年に「今後の特別支援教育の在り方（最終報告）」が示され、平成 17 年には発達障害者支援法が施行された。福島県では平成 21 年に学校教育審議会答申が出された。新しい特別支援教育への転換が示され、障がいの有無にかかわらず一人一人の子どものニーズに応じた対応を各関係機関が連携して取り組む必要がますます明らかとなった。

乳幼児健診等における早期発見の研究が進められ、発達障がいについても発達早期に診断されることが可能となってきた。幼稚園や保育所、認定こども園（以下、幼稚園等と記す。）等の現場においては子どもへの気づきが高まり、特別な支援が必要と思われる幼児の数が増加している。これらの気づきを受けて、保護者の相談支援、子どもに対する発達支援をすることが今求められる早期支援である。さらに幼児期の成長と保護者の理解を効果的に小学校へつなげることも関係者から望まれている。

県内の幼稚園等は、様々な支援を要する幼児を受け入れ、できることを熱心に取り組んでいる。昨年度の研究において、発達支援と相談支援に関連があることがわかった。一方、個に応じた支援と集団活動とのバランスや、保護者と子どもとのとらえ方を共有することが難しいという課題が明らかとなった。

必要とされる支援は、教育に関することに限らず、子育て支援、家庭支援、就労支援などと密接に関連し、各分野が連携しなければ成立しない。具体的な内容や連携は、まだ見えづらく各地域が苦慮しているところである。

そこで、まず発達支援や相談支援内容を具体的にし、地域ができる支援や連携の在り方について考えることとした。

II 研究の構想

1 研究の内容

早期支援として必要とされるのは、子どもの発達を支える発達支援、保護者の子育てを支える相談支援、就学に関する就学移行支援の3点と考える。これらは、相互に関連している。昨年度に研究から、幼稚園等での支援が充実することが、これらの支援充実に大きく関与していることがわかった。また、幼稚園等での支援を充実させ、効果的な早期の支援をするために地域の体制整備が必要とされる。（図1）

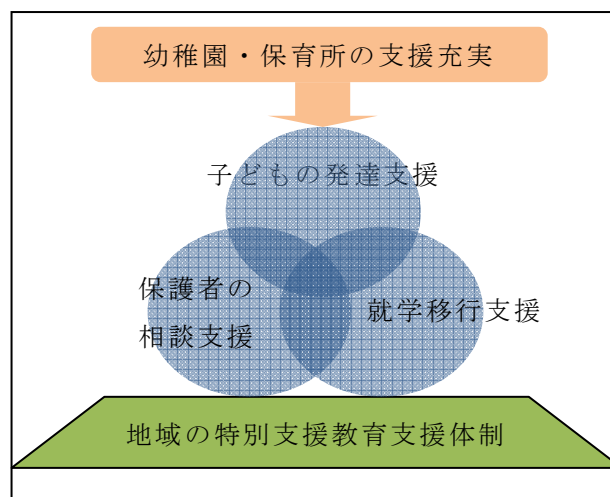


図1：早期支援の在り方

(1) 子どもの発達支援

幼稚園等における実践を通し、個に応じた支援の進め方について具体的にしていく。

また、幼稚園等では個に応じた対応をするほどに集団保育での対応とのバランスに困難を感じるということが見られた。個に応じた支援と集団活動の関係についても考えることとする。

(2) 保護者の相談支援

保護者との相談充実には、発達支援の充実が関連している。発達支援を明らかにし、発達支援と関連させた保護者との相談の進め方を考

えたい。

(3) 個別の支援計画の活用

発達支援や相談支援を効果的に進め、一貫した支援とすることは「個別の支援計画」の活用である。一人一人の子どもに必要な支援を明らかにしていく過程そのものが、「個別の支援計画」の作成であり活用である。

(4) 就学移行支援

前記の内容が就学移行支援と関連する。前記を明らかにすることで、就学移行支援の内容を整理する。

(5) 地域体制の在り方

「個別の支援計画」の活用を含め早期支援を行うシステムが地域体制である。支援の内容を明らかにし、システムについても具体的に考える。

※「個別の支援計画」：幼稚園や小中学校等においては「個別の教育支援計画」といわれる。本稿においては、乳幼児期の保健や保育所での取り組みを中心とするため「個別の支援計画」と示す。

2 研究の方法

幼稚園等における発達支援の充実を中心に、相談支援や就学移行支援の研究を行い、支援体制の整備を考える。

幼稚園等では、園内ケース会を中心として個に応じた支援の検討を行い、支援の実際場面として集団保育場面の検討をする。これにより、個に応じた支援の実際が見えてくると考える。

これをベースに、発達支援の充実を保護者と共有する相談支援と、就学後も継続させる就学移行支援を考える。これを進めるためには、幼稚園等での取り組みだけでなく、地域全体での連携が欠かせない。地域体制の在り方をあわせて考えていく。

これらの研究は、福島県三春町の保育所における実践をモデルに進めた。三春町では、早期の支援を充実させ全ての子どもがスムーズに就学を迎えられるよう、5歳児健診を実施しそ

の後のフォローを丁寧に行っている。

III 子どもの発達支援の充実

1 個に応じた支援の進め方

(1) 子どもの理解

一人一人に応じた支援をするためには、子どもを理解することがスタートだと考える。支援者が「子どもの理解」を合意・共通理解し、正しい「子どもの理解」に近づくことが、個に応じた支援に結びつくのではないかと考える。

まずは、子どもがどんな状況でどんな行動をしているかを知ることである。日頃気になる行動について、『事実』を整理することがポイントとなる。その時の状況、前後関係、周囲とのやりとり等、実際起きたことについて、事実はどうであったかの視点であらためて整理することは有意義である。

次に、なぜ上記の事実が生じるのか、背景や要因として考えられることを推測する。目に見える行動だけでなく、子どもはどのようなことを考えたのかを推測することが非常に重要である。

これらを考える中で、子ども本人の思いが表れてくる。本来子どもは、新しいことへの興味関心・意欲にあふれている。子ども本人の思い、興味関心や意欲はどんな状態か、やりたい気持ちが高いのか、不安や心配が大きいのかなどの本人の思いを大切に考えたい。

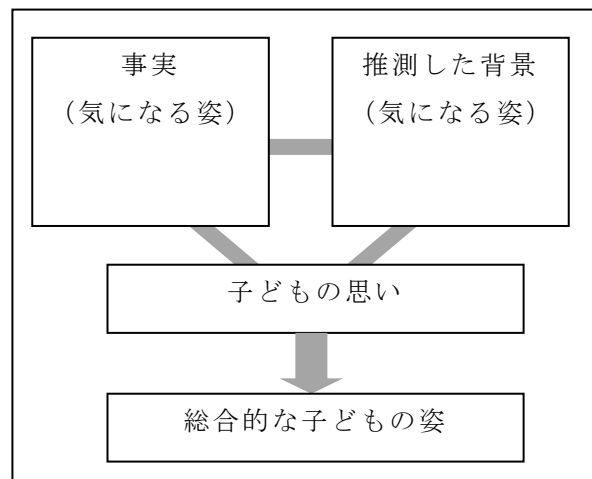


図2：総合的な子どもの理解

この3点を整理することで子どもを総合的に捉えることができると考えた。(図2)

(2) 支援策の検討

子どもを理解することで、子どもの課題や特徴、本人の意欲等は明らかとなる。つまり、自ずと対応や支援策を考えることは容易になる。支援を考えるにあたって大事なものは、実際に支援をし、その結果を振り返ることである。支援が適切であったか、効果的であったかは、支援をしてみた結果で判断していくことになる。

(3) 個別の支援計画の活用

子どもの理解や支援策は、「考えて、実際に支援をして、振り返る」ことが重要であり、そのためのツールが「個別の支援計画」であるととらえた。

つまり「個別の支援計画」を作成し活用する中で、子どもの理解と支援内容や方法が次第に明らかになっていくことになる。支援が明らかになることで、一貫した継続支援が可能となるのだろう。(図3)

これらの経過を累積していくツールとして「個別の支援計画」を作成していく。当然、振り返って加筆・訂正ができるように整えることが大切になる。

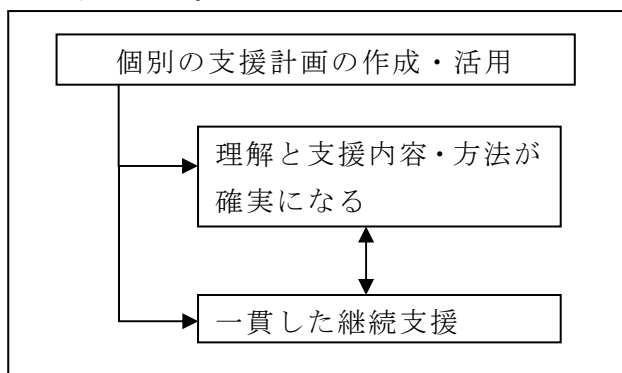


図3：個別の支援計画の活用

(4) 発達支援における集団での活動の意義

個に応じた支援は、どのように行われるとよいのか。ここで、子どもの発達における集団の意味を考えたい。

子どもたちは、集団の中で友達とのかかわりを深め、自分を表現したり、相手を受け入れたり、自分を調整したりする経験を重ねる。また

周囲の刺激を受けて模倣や工夫をしていくことでできることを発展させていく。その中で友達と自分が違うことや同じことに気づいていく。言葉の発達、相手の気持ちの理解、友達同士でのルール共有、自己コントロールなどは、友達とかがかわる中で育まれていく力である。

このような社会性の獲得は、4・5歳児の発達段階において著しく、集団活動の中で気になる行動を示す子どもたちが表れてくることになる。

そこで集団性を大切にしたい一人一人の発達に応じた支援が必要となる。集団の中で育つ視点を忘れてはならない。つまり、個に応じた支援とは、個を取り出した個別対応には限らない。

(5) 発達支援の方法

集団の中で育つ力を支えるためには、集団の中で支援することが重要である。

集団の中で、友達と同じ活動をしながら個に応じた支援を受けることができる。これを「集団の中での個別の配慮」とする。

また、集団活動そのものを構成する子どもたちの興味関心に応じたり、子どもたちの特性に応じた工夫や配慮をしたりすることも考えられる。これを「集団全体への活動支援」とする。

当然、個に応じた支援を「個別対応」であることが必要なことも考えられ、支援の方法を図4のように整理する。

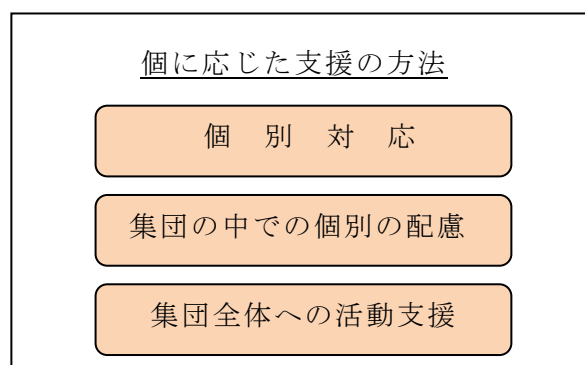


図4：個に応じた支援の方法

2 三春町 A 保育所における実践

個に応じた支援の実際について、保育実践を通して取り組んだ。保育所内でのケース会と町

内幼稚園保育所合同研修会での保育場面の検討を実施し、あわせて個別の支援計画の作成と活用を目指した。

(1) 個に応じた支援を考える

① 対象クラスの様子

昨年度5歳児健診を受診した5歳児クラスである。早期に診断を受けていた幼児が3名在籍し、支援員の配置がある。5歳児健診の結果を受け、さらに3名の幼児に支援が必要とされた。担任は、いずれも健診前より気になる幼児として配慮してきた。

② 子どもの理解の実際

〈当初の様子〉

幼児 B。診断はない。4歳時入所。多動傾向があり、入所式では式中にとびだす。興味の有無により活動参加の差が激しい。話し言葉は活発で大人びた言い回しをする。難しい言葉を使うが、つじつまが合わなかったり指示が伝わらなかったりする。

〈当初のかかわり〉

友達とのかかわりで思い通りにならないと、泣いたり怒ったりすることが多く、保育士が間に入って状況を整理し、やり取りの経緯や友達の思いを伝え、本児がどうすればよいかを伝えるようにした。しかし、「だって、ぼくは・・・。」という主張が強くなり、主張が通らないと次第にパニックとなって保育士の話は全く聞けなくなってしまった。

気づき 子ども同士でのトラブルが多い。



状況整理、やり取りの経緯、友達の思い、本児の行動調整を伝える



😊 「だって、ぼくは〇〇思った。△△したかった。」と強く主張し、保育士の話が聞けない。

〈子ども理解の過程〉

保育所内でケース会を行い、事実、背景、子どもの思いについて意見を出し合った。

事実：友達とのかかわりで思い通りにならないと、泣いたり怒ったりする。

背景：本児の発想が独特で、周囲と意見が一致しづらい。

子どもの思い：自分のことを受け入れてほしい。話を聞いてほしい

話し合いの中では、上記の内容以上に多くの話が出された。その中で、特に保育士が気になる点について、事実、背景、子どもの思いを関連させて考え、その結果「総合的な子どもの姿」として次のようにとらえた。

総合的な子どもの姿

伝えたい思いがたくさんあり、周囲の人に聞いてほしい。しかし、独特な発想が多く、相手に分かってもらえないことにイライラする。

ここから考えられた支援策は次のとおりである。

B君の支援策（第1次）

- 本児の気持ちを受け止め、本児の話をしっかり聞く。興奮しているときにはタイムアウトする。
- 今やることや周囲の状況を理解して取り組めるようにする。

毎日の保育の中で、このような支援を心がけた。集団保育の中で、担任一人では対応の難しいこともあり支援員の協力により助けられた。半年ほどのかかわりの中で、子どもの様子に次のような変化が見られた。

😊 タイムアウトの後には、こだわっていたことを忘れていくことが多い。時間はかかるが、保育士が話を聞いていると興奮が落ち着き、思い通りにならない場面でも騒ぐことなく受け入れられることが増えた。

このような変容を受け、保育者自身が抱えていた困難さが少し緩和されてきた。B君の行動にはまだ戸惑いを感じるものの、B君の特性を面白いと思い、B君本来のかわいらしさを感じられるようになった。保育者の子どものとらえ方が大きく変わってきた。

B君は落ち着いてはきたが、集団の中で周囲の状況と本人の思いのずれに気づかないことや自分の思いを押し通すことがある。依然支援は必要であり、次の支援を考えた。

B君の支援策（第2次）

○本児の気持ちを受け止めつつ、その時のテーマから外れない程度に切り上げる。葛藤の場面を丁寧に見守る。

個別の支援計画			
作成日 見直し	年 年	月 月	日 日
			幼児名 作成者名
子どもの姿	子どもの姿		
	↓		
願う姿	願う姿		
	↓		
必要とする支援	必要とする支援		
	↑		
子どもの特徴	好きなこと・得意なこと	嫌いなこと・苦手なこと	その他
	子どもの特徴		

図5：個別の支援計画

(2) 個別の支援計画の作成・活用

子どもとかかわり、ケース会で話し合い、支援をしてみて、その様子を振り返る。これらを通してB君のことがわかるようになってきた。この経過を「個別の支援計画」に記入することとした。

① 個別の支援計画の作成

話し合いと支援により明らかになったことを表せるように、図5の様式に「子どもの姿」「願う姿」「必要とする支援」「子どもの特徴」について記入した。

左上には作成日と見直し日を記入する欄を設けた。子どもの成長や支援者のとらえ方の変化があった時には、その都度加除訂正するようにした。

子どもの理解の過程で示したように、特に気になる部分について、対象児の中心的課題と考えられる部分についての内容が主となる。しかし好きなことや得意なこと、嫌いなことや苦手なこと、その他の情報も子どもとかかわっていく中では大変有効である。それらは、「子どもの特徴」の中に整理した。

(3) 支援場面の実際

① 保育場面設定で大切にしていること

個に応じた支援についても、子どもたちみんなと一緒に活動している中で進めているようにしている。特別な支援にかかわらず、全ての子どもが自分で分かって活動できることを大切にしている。子どもたちにとってわかることは楽しいことであり、楽しいと感じることで、子どもたち自身が次を考える場面となるよう設定している。

② 集団保育場面の検討

幼稚園・保育所合同研修を実施し、図6の保育場面についてビデオを用いて協議した。タイミング良く明確にルールの提示をしたり、子どもたちの動きやボールの使い方のパターン化や変化の仕方を工夫したりした。

子どもたちにとってわかりやすく、自分で考えながら活動できるように工夫されている点について協議を行った。そこで整理された支援のポイントは図7のとおりである。これらはクラスの子どもたちにあわせて集団全体へ行った支援である。

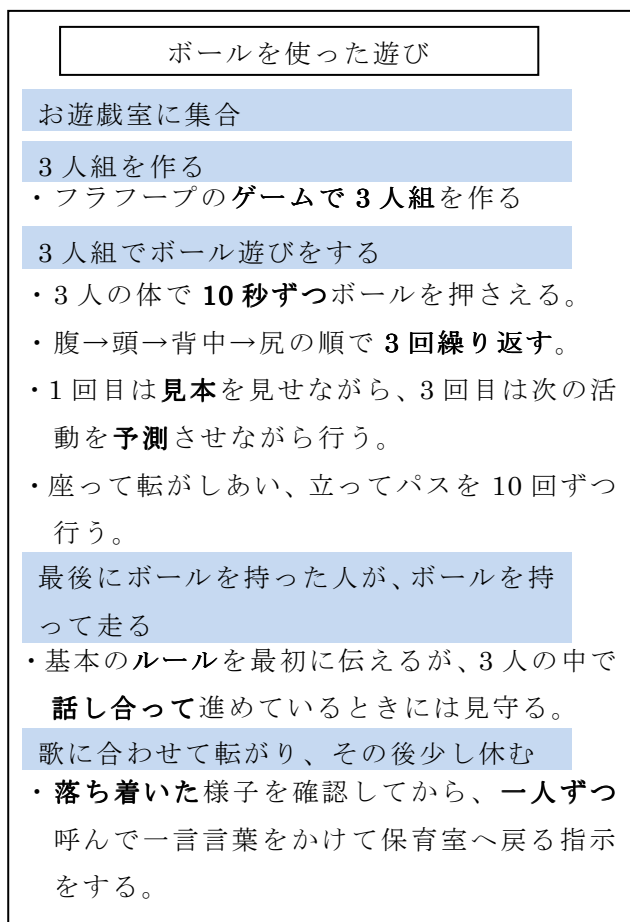


図6：集団活動の構成

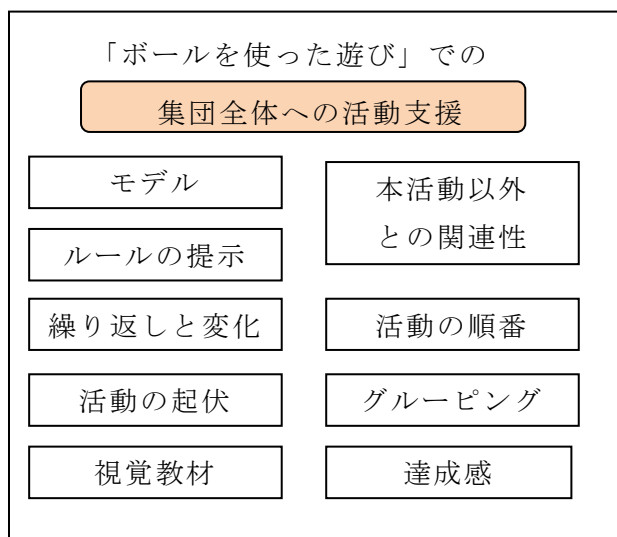


図7：集団全体への活動支援の実際

③ 集団保育の中での個に応じた支援

a 集団全体への活動支援

図7に示した、「ルールの提示」「繰り返しと変化」「本活動以外との関連性」は、「今やることや周囲の状況を理解して取り組めるように

する」支援を必要とするB君(図8)にとっても大変有効な手立てである。集団全体への活動支援でありつつ、B君に応じた個に応じた支援でもある。

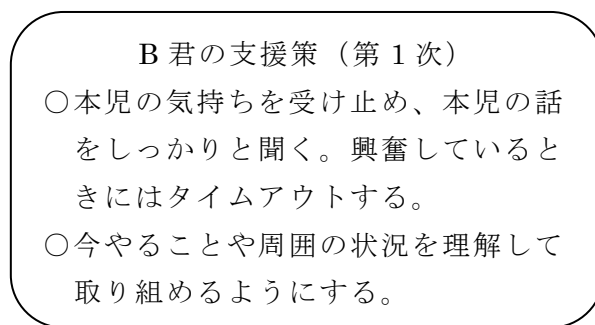


図8：B君に必要な支援

b 集団の中での個別の配慮

活動の中で、保育士の話を聞く間ボールを持っているのはだれか、周囲を回る活動についてグループ内にまだやっていない友達がいることに気づかない等、B君の特性と関連してトラブルになりそうな場面があった。そこで、ルールの提示や周囲の状況を知らせることが必要であると判断し、クラス全員とB個人にその場で話をした。これはB君に応じた支援内容(図8)であり、集団の中での個別の配慮だと言える。これにより、B君は納得して落ち着いて最後まで活動に参加することができた。

同時に、ここで行ったルールと周囲の状況提示は、他の子どもたちにとってもトラブルを解決できる手立てともなっていた。

c 個別対応

以前であれば、これだけの支援でB君は納得できず、「ぼくは、もっとこうしたい。」という思いをじっくりと聞く必要があった。この時は、支援員の協力を得て個別に対応する必要があ

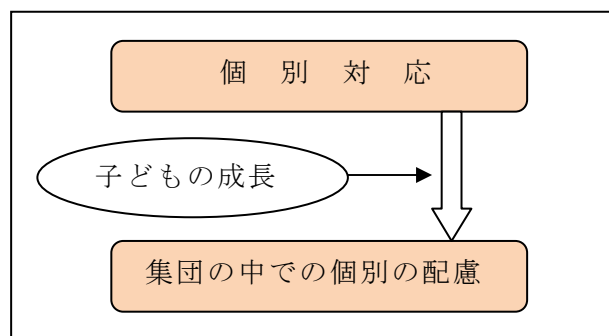


図9：個に応じた支援の方法の変化

った。

半年ほどのかかわりの中で、周囲の状況を伝えられれば行動を切り替えることが可能になってきた。B君が成長し、支援の方法が個別対応から集団の中での個別の配慮へ変化してきたといえる。(図9)

3 実践から明らかになったこと

(1) 支援の中核となる子どもの理解

子どもとかかわり、困難さを感じ、ケース会で話し合い、支援をしてみて、その様子を振り返る。これらを通して子どものことを理解できるようになってきた。子どもを理解し、支援策を考え、やってみて、振り返る、これらの繰り返しにより、さらに適切な支援ができるようになり、同時に子どもの理解が深まってくる。

個に応じた支援の中核となるのは子どもを理解することである。そして、子どもの理解の過程は、実際のかかわりと切り離すことはできないことが分かった。(図10)

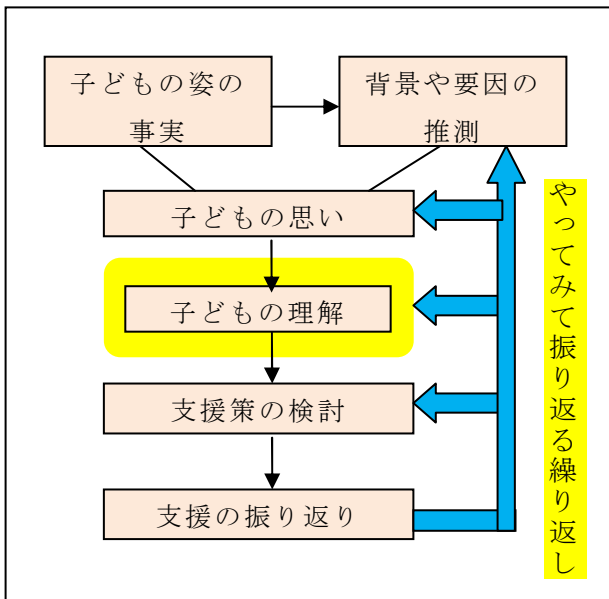


図10：子どもの理解の過程

これは障がいの有無にかかわらず子どもを理解し支援するとき、全ての子どもに共通である。子どもを理解すること、実態把握をすることは、情報を断片的に扱うだけではなく本人の思いを含めて総合的に捉えることだと考える。本研究では、子どもの思いを推測すること、子

どもの思いも含めて理解していくことに取り組んだ。子ども自身はどうしようとしているのか、どんな思いでいるのか等、本人の意欲や思いをも支えることで効果的な支援になったのではないかと考える。

当然子どもを理解することは容易なことではない。まずはできるところから、考えられるところから支援をスタートする。そして支援の結果を活かして子どもの理解へとつなげることが大切である。まだわからない部分がある、違う見方があるかもしれないという思いで子どもとかかわることが重要である。こうして支援と振り返りを繰り返していくことが、理解を深めることになる。

(2) 個別の支援計画の意義

子ども理解を個別の支援計画に表すことで、一人一人に応じたオーダーメイドの支援を有効に進めることができる。振り返って見直すことが重要で、それをより効果的に行うツールとして、個別の支援計画を活用したい。

このように「個別の支援計画」を基に支援は深化・連携・継続されていくのではないだろうか。「子どもの思い」を含めて子どもを理解することは、成長に伴った変化を理解し支援を継続するためにも重要であろう。成長するのは本人であり、本人の成長を支えるための支援なのである。

(3) 発達支援の構造

個に応じた支援の方法を図4のように整理した。実践の中では、「個別対応」の必要のあったB君が、支援の結果「集団の中での個別の配慮」でできる集団参加が増えたという確認ができた。「個別対応」が必要だった状態を図11の①、その後の状態を②と考える。

①、②ともに「集団全体への活動支援」は重要である。実践報告での図7のような支援がされると、集団を構成する子どもたちすべてが、わかりやすく活動を楽しめるようになる。それでも、その時の子どもの状況や活動の内容によっては参加が難しい。その時には「集団の中で

の個への配慮」や「個別対応」が必要になってくる。

そこで発達支援の方法について、「集団全体への活動支援」をベースとした図 11 のような構造であると考える。

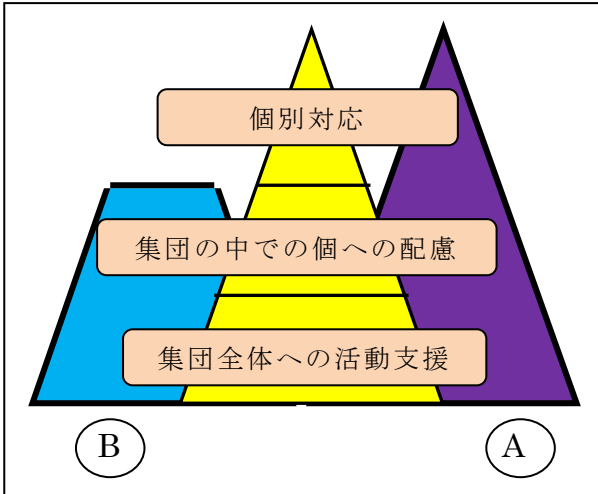


図 11：発達支援の構造

個に応じた支援とは、個別対応で支援するだけではない。集団での育ちや社会性の発達を視野に入れ、子どもにとって今必要な支援を明らかにし、そのために適切な個に応じた支援の在り方を探ることが重要である。

さらに個別の支援計画において、図 4 に示す「個別対応」「集団の中での個別の配慮」「集団全体への活動支援」すべての支援内容が含まれることが大切である。特に就学移行を考えたときに、「個別対応」以外の支援が継続される意義が大きい。貴重な情報として、個別の支援計画をツールとして引き継がれていくことを期待したい。

IV 地域の支援体制の在り方

1 保護者の相談支援の進め方

(1) 相談支援での難しさ

支援の必要があっても、保護者が子どもたちの発達の状態を理解し受容することは、容易ではない。特に、発達障がいや診断には結びつかないケースでは、集団場面において気になる姿が表面化して見えることが多く、家庭での様子

との相違から保護者の理解を難しくしている。

三春町 5 歳児健診前後での面談においても、幼稚園等が提示する子どもの姿は、保護者には受け入れがたいことが少なくなかった。そこでは話題とする子どもの姿そのものが、両者の間で一致していないということがあのように思われる。

(2) 保護者とまず共有したいこと

様々な相談場面において困難が生じるとき、保護者と支援者が語る子どもの姿やその状況が合致していないことはないだろうか。保護者がとらえる子どもの姿と、支援者がとらえる子どもの姿を共有することが相談支援のスタートではないかと考えた。

そこで三春町において、保健師と図 12 の相談シートを考えた。子どもがどのような場面や状況でどんな行動をするかを具体的に表していくことを目的とする。支援者と保護者が子どもをとらえ方を一緒に整理し、考えていくためのツールである。

相談シート		幼児名
作成日	年 月 日	作成者名
見直し	年 月 日	
生活	できること・得意なこと	気になること・苦手なこと
	食事・排泄・着替え・身の回りの整理・生活時間などについて	
遊び	できること・得意なこと	気になること・苦手なこと
	興味関心の対象・友達との遊び・うんどう遊び・せいさく遊びなどについて	
かかわり	できること・得意なこと	気になること・苦手なこと
	友達や大人との関係・集団活動への参加・ルールの理解・感情の起伏やコントロールなどについて	
ことば	できること・得意なこと	気になること・苦手なこと
	ことばや指示の理解・自分の気持ちや要求の表現・会話の様子などについて	
保護者の願い	保護者の願い	

図 12：相談シート

③ 保護者の子ども理解

保護者の願いが子どもの成長であることはいうまでもない。子どもの成長をとおして、保

護者は子どもの理解を深めていく。支援を要する子どもたちの成長の様子は、一人一人違って同じではない。

一人一人に応じた必要な支援と成長を繰り返し確認することで、子どもを理解するとともに、ありのままを受容し前向きに対応していこうと思えるようになる。

2 就学へ向けた支援に求められること

(1) 早期支援の充実と就学移行

支援を要する子どもたちに気づき、個々に応じた発達支援を充実させ、子どもの発達を基盤とした保護者相談を進めることが、就学へ向けた支援につながってくる。(図 13)

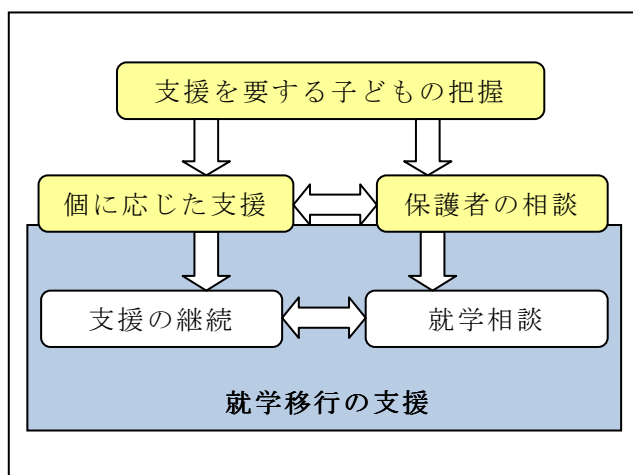


図 13: 就学へ向けた支援

就学後も必要な個に応じた支援が継続されることが重要である。そのために、早期に子どもの姿を理解し必要な支援を明らかにすることは、小学校においても支援を継続する効果的な情報となる。

また保護者が早期に子どもを理解し必要な支援を把握することは、就学先の決定へ向けた就学相談に強く関連している。我が子に必要な就学に関する情報を収集し、必要な支援を考え合わせて就学先を相談していくことを可能にする。保護者と支援者が合意して就学先を決定していく手続きは、大変重要である。

(2) 就学移行支援の取り組み

三春町においては、5歳児健診を保護者ととも子どもに気づき、共有する機会として

いる。幼稚園等は「個に応じた支援」と「保護者の相談」を行い、保健師も子育て相談から継続した「保護者の相談」に応じている。「就学相談」は教育委員会が担う。また、「支援の継続」ができるよう幼稚園等・小学校・中学校の特別支援教育コーディネーターと保健師、教育

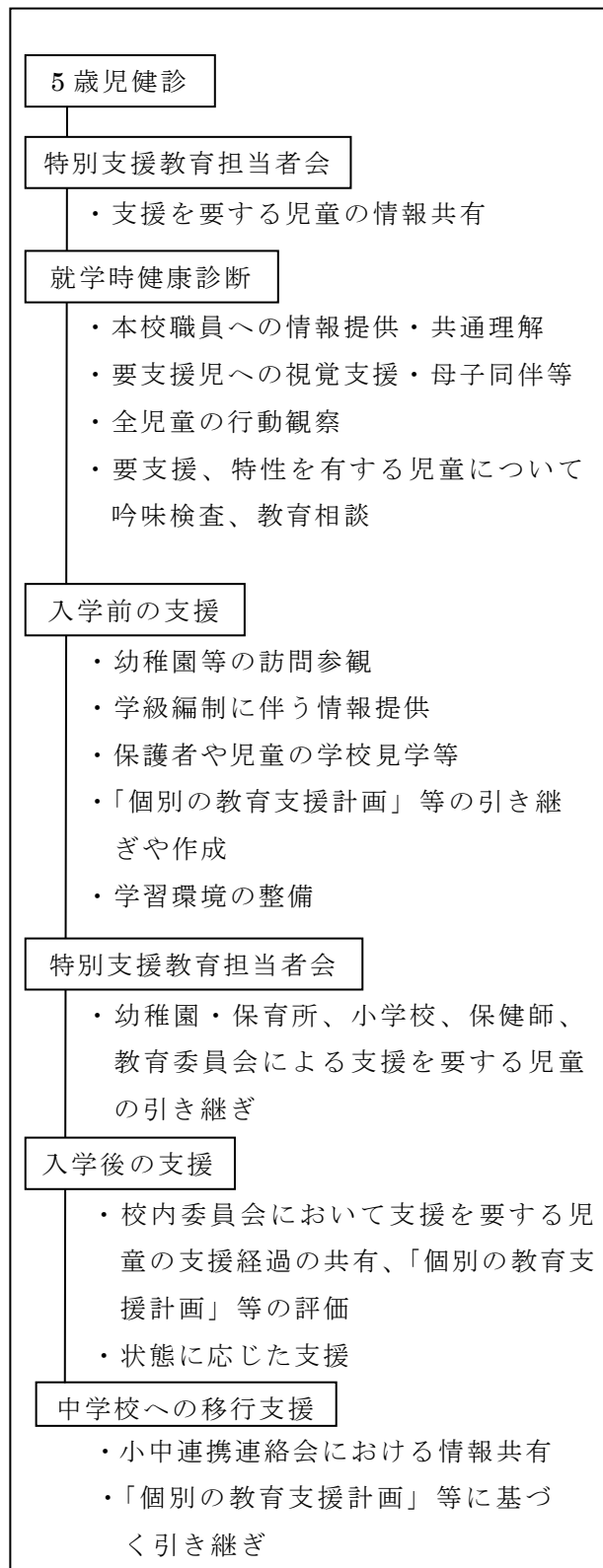


図 14: C小学校における就学移行支援の流れ

委員会で組織される特別支援教育担当者会で情報交換がされている。

就学移行においては、保健、幼稚園等、小学校、教育委員会などが様々な機関が関わることに欠かせず、そのためには地域が連携して取り組むことを整備していかなければならない。

（３）小学校における実践例

地域としての取り組みを基盤とし、小学校での取り組みに期待されることは大きい。

三春町C小学校は、通級指導教室が設置され地域の特別支援教育の中核となっている。子どもたちの就学に関連した図 14 に示す支援を行っている。

3 個別の支援ファイルの活用

（１）個別の支援計画

子どもの理解と支援内容・方法を確実にし、一貫した支援ができるように「個別の支援計画」を活用したい。幼稚園等・小中学校等、ライフステージにより必要な内容に変化が出てくることは十分に考えられる。

特に就学や進学などライフステージの節目において、「個別の支援計画」が地域で共有されることが有効である。

（２）情報の共有

乳幼児期からの子どもの発育・発達過程は、支援を要する子どもを理解し支援するために、貴重な情報となることがある。

その過程における保護者の思いや相談の経緯は、相談支援や就学相談を進めていくことに大きく関わる。

そこで、発育・発達・相談等の記録を累積していくことが、継続支援のために重要である。

4 地域の支援体制をつくる

（１）地域のリソースを活かす

地域の支援体制は、地域に応じて整えていくことに難しさがあるだろう。子どものライフステージにより必要な支援は変化するが、今回は

就学移行期を中心に考えた。保健・福祉・教育の連携は必須であるが、具体的にどのような機関が何をするのかを各地域の仕組みに応じて整えていかなければならない。

そこで、地域にあるリソースを十分に活用することは大切である。例えば、現在設置数が増えつつある通級指導教室は、今後地域の支援の中核となっていくことが期待される。地域によっては、特別支援学校や小学校がその役割を担うことも考えられる。自立支援協議会を中心として地域の体制整備を行う福祉分野では、相談支援員の育成・配置や療育サービスの強化等を進めている。

これらが地域のシステムとして、子どもの理解に基づいた支援を連携して行えることが、体制づくりである。

（２）地域に期待される支援

障がいのあるなしにかかわらず、全ての子どもの育ちを支えることは、地域がシステムとして機能することである。

実践報告のケースのように、診断はないけれども個に応じた支援が有効である子どもたちがいる。早期から子どもの理解を共有し支援をすることは、就学前、小学校はもちろん青年期の成長の大きな助けとなる。就学前の段階では、保護者と子どもの理解を一致させられない場合は少なくない。しかし、子ども理解に向けた就学前からの相談支援の継続は、成長に伴う子どもの変化への対応に結びつく。

早期から青年期まで継続した支援が重要であり、そのためにも地域がシステムとして機能することが不可欠である。

（３）地域の対応と専門機関との連携

個に応じた支援については、全て地域で対応することが難しいことがある。専門機関での療育やアドバイス、医療機関の子どもの見方などは、専門機関が担う役割といえる。大切なのは、専門機関との連携であり、基盤は地域の対応だと考える。

子どものライフステージや就学先にかかわ

らず継続して必要なのが地域の対応であり、必要な内容や時期に応じて専門機関の対応が追加され連携する。(図 15) そこで、基盤となる地域対応が基礎対応と位置づけることができる。

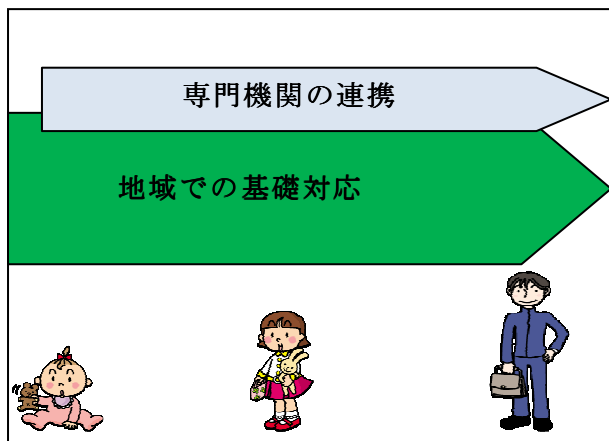


図 15：基礎対応と連携

Ⅶ まとめ

1 子どもの理解

個に応じた支援のスタートであり、ベースとなるのは子どもの理解である。それは客観的な事実の整理とともに事実に基づいた推測が大切である。事実と推測を収集し、推測を確認するために実際の支援と振り返りを繰り返すことが必要となる。そこで、身近にかかわる存在だからこそ子どもを理解することが可能になる。

また、支援の中心にいるのは子どもである。本人中心の支援となるためにも、子ども本人の思いや意欲を含めて理解をしていくことが重要である。

2 社会性にかかわる育ちを支える

子どもの発達過程から考えて、集団活動の意味は大きい。その中でこそ育まれる力があることを考えて支援をしなければならない。

自己理解やソーシャルスキルの獲得へ向けて、幼児期からの取り組みは欠かせない。就学前に幼稚園等の集団のなかで、個に応じた支援

を受ける意義は高いと思われる。そのためにも個に応じた支援と集団活動の関連を考慮しつつ支援をすることが大切である。

3 個別の支援計画の活用

子どもの理解を深め、支援を明らかにし、それを連携して進める。そのためのツールが「個別の支援計画」である。

子どもの理解を深めるために、実際にやってみて振り返ることが重要であることを述べた。実践のなかで、振り返りを効果的に行うことは容易ではない。「個別の支援計画」を使うことで、効果的な支援の振り返り、子どもの理解に結びつくことを期待できる。

4 子どもの理解を共有する保護者相談

子どもを支援していくために、保護者と協働していくことは不可欠である。しかし、支援者の気づきを保護者に伝えることは容易ではない。

そこでは、保護者の障がい受容には多くの段階があり葛藤があることを十分に配慮しなければならない。まず、しなければならないことは、支援者と保護者が子どもの姿を共有することであると考えた。

保護者が家庭での様子を中心としてとらえている子どもの姿と支援者が集団での様子を中心としてとらえている子どもの姿には当然違いが考えられる。まずはそれぞれがとらえている子どもの姿や状況をお互いに知ることが必要である。この過程で、保護者と支援者が子どものとらえ方についてともに考えていくことになる。

また、子どもに必要な支援と成長について、繰り返し確認していくことが、保護者の子ども理解の助けとなる。

5 子どもの理解を基盤とした支援

子どもを理解し、支援策を考え、やってみて、振り返りを繰り返すことで、適切な支援ができ

るようになる。同時に子どもの理解が深まっていく。子どもの理解と実際の支援は切り離すことはできない。

保護者が、子どもを理解し受け入れるためには、子どもに必要な支援と子どもの成長を繰り返し確認するなかで、保護者の理解が進み就学先についてもじっくりと考えることができるようになる。「発達支援」と「相談支援」そして「就学移行支援」は密接に関連している。その中心となるのは、子どもの理解だといえる。(図 16)

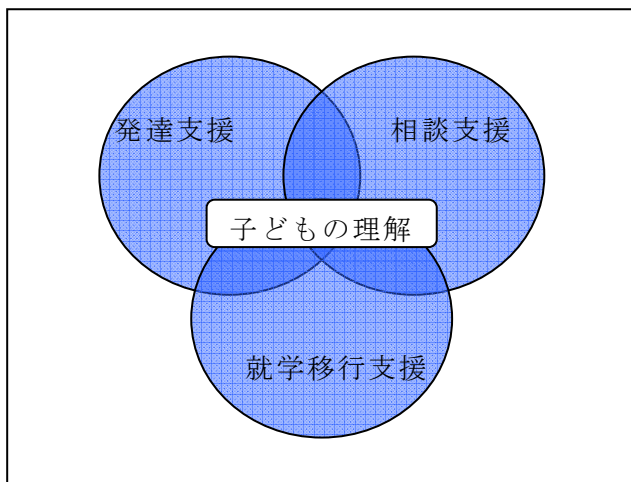


図 16：個に応じた支援

6 継続する就学相談

早期の支援を充実させ、子どもの理解を基盤として就学相談を進める。これにより保護者が納得して就学先を決定することができる。しかし、就学段階では保護者と子どもの理解を一致させられなかったり、就学以降子どもが大きく変化したりすることがある。

この場合にも、就学前に子どもの理解をベースにして個に応じた支援を行い、就学後もその支援を継続することが大変重要になる。保護者に対しても、早期から相談支援を行い子どもの理解を進めておくことの意味が非常に大きい。

青年期へ向けて、子どもが成長し、大きく変化してくることがある。その時、適切な支援、保護者の受け止め、就学先の変更などについて対応することが求められる。就学相談は、就学先の決定までではない。子どもの成長に応じ発

達を支えるためにも、早期からの支援をベースに支援を継続することが期待されている。(図 17)

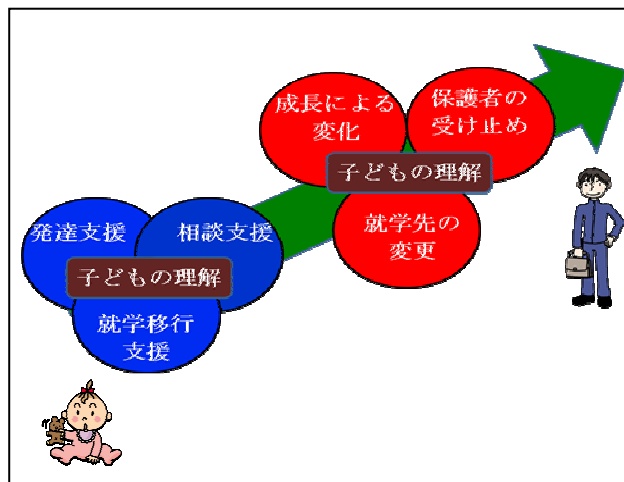


図 17：継続する就学相談

7 地域で行う基礎対応

個に応じた支援や継続した就学相談は、地域の対応が基盤である。当然、個に応じた支援には地域内ですべてを行うことが難しい場合もあり、専門機関との連携も必要とされる。

基礎対応のシステムは、地域の状況や地域の子どもたちに対応できるように整備されることがのぞまれる。そのためには、各地域における実際のケースを検討していくことで、関係者が自分たちの地域の課題を共通理解することがベースになるとも考えられる。地域として、地域の課題に応じ、地域のリソースを生かして総合的にすすめていくことが今必要とされている基礎対応である。これらが、障がいのあるなしにかかわらず子どもの理解を共有して支援をすることが期待される。

子どもの理解に基づいた支援の連携は、就学前に限らず、全てのライフステージにおいて同様である。障がいのあるなしにかかわらず全ての子どもたちが、自分たちを受け入れてもらっているという実感を持てるように支える地域システムがのぞまれる。

<参考文献>

- 1)小澤至賢他(2008)「地域における障害のある子どもの総合な教育支援体制の構築に関する実際的研究」国立特別支援教育総合研究所
- 2)西牧謙吾他(2006)「個別の教育支援計画」の策定に関する実際的研究 国立特別支援教育総合研究所
- 3)渥美義賢他(2007) 発達障害のある子どもの早期からの総合的支援システムに関する研究 国立特別支援教育総合研究所
- 4)笹森洋樹他(2010) 発達障害のある子どもへの早期発見・早期支援の現状と課題 国立特別支援教育総合研究所 研究紀要第37巻
- 5) 前川久男(2008)ロマンチックサイエンスと教育筑波大学特別支援教育研究第3巻
- 6) 下山直人(2010) 障害の重い子どもの教育の歩みと現状 療育の窓 社会福祉法人全国心身障害児福祉財団
- 8) 田中康雄(2006) 軽度発達障害のある子のライフサイクルに合わせた理解と対応 学研
- 9)坂口しおり(2009) 絵で見ることばと思考の発達 ジアース教育新社
- 10) 全国特別支援学校知的障害教育校長会編著(2009) 特別支援教育Q & A ジアース教育新社
- 11)北海道教育委員会上川教育局 すくらむ(個別の支援計画)

一人一人のニーズに応じた一貫した指導・支援を目指して
 ～一人一人の子どもの学びの実際をもとにした指導の充実を目指して～
 (第2年次)

I 研究の趣旨

1 特別支援教育の今日的課題から

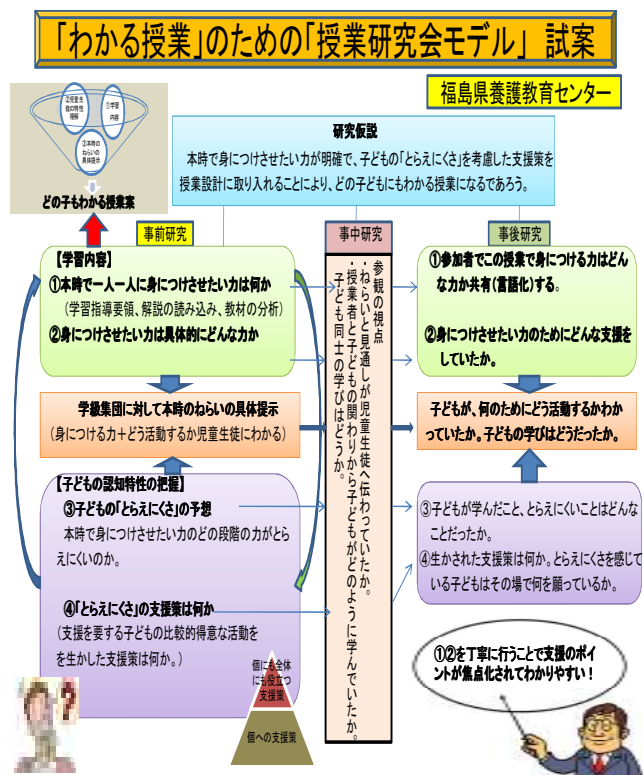
平成19年度の改正学校教育法(81条)以来、小・中学校等においては、児童生徒が在籍する学級を問わず、教育上特別の支援を必要とする子どもに対して、障がいによる学習上または生活上の困難を克服するための教育を行うことが規定されている。つまり、集団にいる特別な支援を要する児童生徒の教育はもとより、障がいの有無に関わらず、一人一人の教育的ニーズに応じた適切な支援をしていくことが一層求められてきた。しかし、「特別な支援を必要とする」という言葉について、現場では様々なとらえ方や誤解がある。例えば、発達障がいの診断名がつくと、個別に取り出した指導を重視して、集団と分けた支援や特別支援学級の入級を勧められる等の状況が見られる。そのために教員、支援員の人手を増やしてほしいという要請も増えてきている。このことは、「特別支援教育は『特別』とついているので、発達障がいの児童生徒も特別な子であり、通常の学級の担任が対応するのではなく、特別支援学級や通級による指導の担当者が中心に行うべきである」という教員の意識も強い。(藤井・斎藤 2010)などの指摘とも一致する。

もちろん、子どもの障がいの程度によっては、個別の対応が優先される場合はあるが、従来通常の学級で実践されてきた、個に応じた指導を、さらに丁寧に「子ども理解と対応」という視点から見直すことで、集団の中だからこそできる支援はたくさんあると考える。本研究では、通常の学級における授業改善の取り組みに焦点をあて、特別な支援を要する子どもたちに接する教員だけでなく、すべての教員が特別支援教育を理解し、教育活動の中心である「学級づくり」や「授業づくり」の指導力を高めることをねらいとする。この取り組みを通して、様々な子

どもの発達課題の内、「特に支援を要する児童」だけではなく、他の児童生徒の課題としても共通していることがあったり、子ども同士の力を活用することが相互の成長につながるという教師の「気づき」をもたらす実践研究でありたい。そういった教師の「気づき」を日々の授業の中で育てていき、教師自身の授業改善をもたらすことは、どの子どもの成長にとって役立つものになると考える。

2 「授業研究会モデル」を活用した授業改善の取り組み

授業改善の中核は子どもにとって「わかる授業」づくりである。昨年度、当センターでは、F小学校において継続的に校内研究支援に携わり、そのコンサルテーションの取り組みを通して、「わかる授業」のための「授業研究会モデル」試案を、佐藤(2009)の手法を参考にし、F小学校での実践を通して作成した。



3 これまでの研究経過

昨年度の取り組みで明らかになったことは、

○集団の中で、支援を要する子どものみを支援するという発想ではなく、集団に対して「本時で身につけさせたい力」を明確にして、子どもの『とらえにくさ』を考慮した指導を授業設計に取り入れることにより、どの子どもにも『わかる授業』に近づくのではないかと考えた。授業設計全体の緻密な計画が個への配慮にとどまらず集団としての学びの質を高めることにつながるのではないかと、という仮説である。

○課題は、教師集団が子どもの「学びの実際」を「学びの事実」としてどのようにとらえ、どのように支援していくかということである。子どもの困難さの把握例として、数の操作が苦手、物事を素早く処理することが苦手など認知の特性に目を向けたとらえ方があるが、それが実際の授業場面ではどこにあたるのか、どこまでできていて、どこからわからないか等の、授業場面の実際から支援策を講じるということを今年度の主眼とする。

II 研究の目的、及び方法

1 研究の目的

本研究は、学校全体の教員へのコンサルテーションを通して、「わかる授業のための「授業研究会モデル」の実践研究を学校全体で行い、「支援を要する子どももどの子どももわかる授業づくり」を目指すことをいくつかの角度から質的に分析し、教員集団及び子どもにもたらす効果と課題について検証する。

本研究によって中心的に検証・検討すべき事項として以下の2点を挙げる。

○学級における特に支援を要する子どもの学びの実際についての協議の有効性

○「授業改善モデル」の波及の可能性

2 研究の方法

先の目的から、本研究では、アクション・リサーチの方法を採り入れる。アクション・リサーチとは、実践へ関与しながら研究する方法の1つであり、「実践の場で起こる問題、実践から提示された問題

を分析して探求し、そこから導かれた仮説にもとづき次の実践を意図的に計画実施することにより問題の解決・対処をはかり、その解決過程をも含めて評価していく研究方法」(秋田 2001)である。

本研究では、授業研究会モデル(試案)を活用して学校が授業研究会を積み重ねる中で、より実用性のあるもの、有効性のあるものになるための振り返りを共に取り組んでいく。その過程で、授業者を含む教師集団や協議の参観者、子どもの「思考」と「活動」の変容の過程を観察し記述する。実践の主体は学校であるが、授業研究会の継続から生じる学校や教室の変化の過程それ自体を、研究するのが目的である。F小学校に關与することによって時系列的変化をとらえる授業づくりの事例研究である。

記述で重視する観点は2つある。授業研究会モデル(試案)を活用した授業の実際と事後研究会の姿から、授業者と子どもの変化の過程を記述することにより、学級における特に支援を要する子どもの学びの実際についての協議の有効性を探る。

もう1つは、授業研究会モデルは学校全体で取り組んだものであり、授業研究会の取り組みのプロセスと教師集団の振り返りから「授業研究会モデル」活用の波及の可能性を探る。

III 研究経過

1 F小学校の研究計画

(1) 主題

一人一人の確かな学びを育む支援の在り方
～「困り感」のある子どもも

共に育つみんながわかる授業を目指して～

(2) 研究の対象 通常の学級

(3) 研究組織 研究推進部 他言語部 算数部
道徳部

(4) 研究日程 (後述)

(5) 研究の内容と方法

通常の学級における授業づくりとして、授業改善のための授業研究会を行う。方法として、事前研究—事中研究(授業実践)—事後研究を全職員で行う。進め方の基本スタイルは授業モデル(試案)の手順

に従い進める。スーパーバイザーに岡山大学大学院佐藤暁氏を招聘する。

2 研究の実際

(1) 学校全体としての取り組みの概要

1	全体研修会	5月28日(金)	支援を必要とする子どもの理解と対応に関する研修会
2	事前研究会	6月11日(金)	
3	授業研究会	6月18日(金)	(国語 4年〇組)
4	事前研究会	9月10日(金)	
5	授業研究会	9月16日(金)	(道徳 1年△組)
6	事前研究会	9月24日(金)	
7	授業研究会	10月1日(金)	(国語 5年□組)
8	事前研究会	10月18日(月)	
9	事例検討会	10月22日(金)	(KJ法を活用した事例検討会)
10	授業研究会	11月2日(火)	(算数 2年×組)
11	授業研究会	11月18日(木)	(算数 3年×組)
12	授業研究会	1月28日(金)	(国語 6年×組)

授業公開を含む授業研究会を6回、それに伴う事前研究会を4回、子ども理解と対応に関する研修会を2回実施した。これ以外に、校内で教科ごとの事前研究会が開かれていた。

(2) 時系列的な学校全体の取り組みの変容

事前研究を含む5回の授業研究会、事例検討会等12回の校内研修会のすべての場に当センターから2名の指導主事を派遣し、コンサルテーションにあたった。研修や授業研究会の取り組み状況、及び意識の変化について協議の様子、教員との文書のやりとり、訪問時の会話等から質的内容の分析を行った結果は以下の通りである。

I期【協議の視点の焦点化へ向けて】

学校の要請から、子ども理解のために、KJ法を活用した子どもの特性―背景・要因の推測―支援策づくりを行い、授業場面におけるつまずきの予想に活用した。さらに前半の授業研究会を通して、指導案の記述のポイントが以下の通り明確になった。

- 本時のねらいをわかりやすく子どもに伝える工夫

- 支援を要する子どものつまずきが予想される場面の背景(要因)をふまえた支援策

- 学び合いを取り入れた支援策

尚、KJ法を活用した子ども理解の研修は、その後校内において全学級でも実施された。

【KJ法を活用した子ども理解の研修】



II期【事前研究の充実・ねらいの焦点化】

事前研究では、教科としての教材研究をもとにした授業設計と、子どものつまずき場面の予想からどう支援に生かすかと言う子ども理解の両面が深まっていくプロセスがあり、事前研究会が教師集団の中で深まりのあるものになっていった。

【事前研究会の記録より】

記録日付：2010年9月24日

事前研究会―事中研究会―事後研究会の流れ

議題：10/1(金) 小学5年生「国語」授業研究会へ向けた事前研究会
開催日
場所
参加者
記録

● 身につけさせたい力について

木材がどのように使われるか、根拠にもとづいて読む力
文章の構成や接続詞に着目しながら木の性質や使われ方を理解する力
(木の名前や、～ですから、～ので等のキーワードに着目しながら) 木の性質や使われ方を理解する力

● 子どもへのめあての提示について(本時に即した授業構想について)

授業者より いろいろな木材の性質や使われ方を調べて、表に書く

- 案1 いろいろな木材はどのように使われただろうか
①木材とは?
②どういうふうにするのか?
③使われた理由はどんなこと?
- 案2 木材がどのように使われたか整理しよう。(まとめよう)。
案3 いろいろな木材の性質や使われ方をどのように調べたか発表しよう。
案4 どのようなことに気をつけて木材の性質や使われ方を調べればいいのか。
案5 木材の性質や使われ方を調べるには、どのようなことに気をつければいいのか。

● 与えにくさの予想とそのための支援について(仮)

- ・どんな木があるかとらえにくい児童のために、具体例として挙げられている木の名前を学級全員で確認し、黒板に提示する。
- ・木材の性質・使われ方をとらえにくい児童のために、空欄を埋めるワークシートを準備する。
- ・性質や使われ方の違いがとらえにくい児童のために、記述されている例をモデルとして示し、主語、接続語などの着眼点を意識させる。
- ・表を書いた根拠がとらえにくい児童のために、根拠を確認しやすいようペア学習を取り入れたりと、全体で確認の場を設定する。

事後研究会の進め方

1. ねらいの提示(本時に即した授業構想)の意図と実際について
*授業構想(ねらいの設定が良かったか、事後的に振り返る)。
2. 子どもの学びの実際と教師の支援について
上記「与えにくさの予想とそのための支援について」の観点でグループ協議後、全体で意見交換、子どもの学びの様子をデジカメで振り返りながら行う。

Ⅲ期 子どもの学びの実際を語りながらつまづきへの具体的な支援策

ここでの特徴は、「子どもの学びの実際に徹した協議」ができたことである。子どもをみんなをよく見て支援をどうするかじっくり考えてみようという協議、これが授業改善につながるという実感が共有できるものであった。授業者は一人だが、共に授業を創るという感覚で教師集団が授業観察を行い、子どもの学びの姿をじっくりとらえながら支援策を考える様子が見られた。

Ⅳ期 F小スタイルの確立

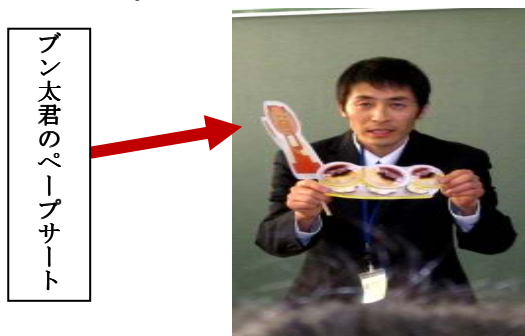
「子どもの学びの実際」についての協議が継続されていた。校内での事前研究、子どもの姿を中心とした事後の協議が継続されF小スタイルともいえるべき活発な意見交換がなされた。

3 授業研究会モデルを活用した授業の実際と事後研究会の姿

①第4回：(2年算数)の実際(別紙資料1, 2)

本資料の〈4 指導過程〉の項目は、**A【学習活動・内容】**、**B【ある児童の学びの実際】**、**C【支援の意図と気づき】**からなる。BとCは授業後の協議内容も含めて書かれている。ここでは、A【学習活動・内容】について授業者の視点からどのように支援し、子どもが全体的にどのように活動していたかの概要を述べ、②の事後研究の実際でBとCについて述べる。

〈1. 本時の課題をとらえる〉では、ブン太君が登場し、子どもの注目を集める。5の段、2の段からもこのキャラクターを活用していたので、ブン太君が登場すると、かけ算を勉強することは子どもたちはわかっている。



次に、プリンを横に3つ並べ、3の段を勉強することを伝える。課題は、「学習したことをつかって3のだんの九九を作ろう」である。

「学習したことをつかって」を具体的にとらえるために、〈2. 前時までの学習を振り返り、学習の見通しを持つ〉に入る。2の段で学習した I. 図作戦(図で数とまとまりを表す方法)、II. 長たし算作戦(同じ数を順にかける数の分たしていく方法)、III. 前たし算作戦(前のかけた数の答えにその段の数をたして答えを出す方法)を自分で選択して3の段を3×9まで作っていく。



〈3. 課題を解決し、友達間で考えを交流する〉では、ワークシートにまずは、3×4までを自分の方法で作っていく。その段階でどのような方法で作ったかをペアで話しをする機会を作る。話しを出しやすいように、話す型も提示する。〈4. 全体でそれぞれの考え方を発表する〉では、授業者は3つの作戦それぞれの方法について発表できるよう意図的指名をした。そこでの発表内容をもとに、〈5. 自分がわかりやすいと思う方法で、続きの答えを求める〉活動に入る。友達の発表を聞いて、友達のやり方を取り入れる子どももいれば、始めに自分が取り組んだ方法を続ける子どももいて様々な学びのスタイルが見られた。この活動が3×9まで続く。授業者は個別指導を行いながら子どもたちの達成状況を把握していく。

まとめでは、3の段がかける数に応じて3つずつ増えていくということを確認するために、全体で発表の機会を持つ。再度各自の方法がどうであったかを振り返らせる。以上が授業の実際の概要である。

②事後研究会の実際

【事後研究会のポイント1】

本時のねらいと活動が子どもにわかりやすく伝わっていたかの確認を授業者と参観者で行う。

逐語録より抜粋1

研修主任：協議をする前に進め方の確認をします。この時間で学ばせたかったことは何か、子どもに期待していたことは何かということを確認します。後半は期待していたことができていたか、学ばせたかったことを子どもは学んでいたか、そして教師の手立ては適切だったかということ子どもをの姿を通して語っていくということです。

【事後研究会のポイント2】

授業者と協議者が子どもが使うレベルの言葉で、ねらいと期待する活動を確認し合う。

逐語録より抜粋2

協議者：このグループでは、①3つの作戦を使って3の段の九九をつくること、②それからつくったことを友達に話すこと、③最後に今後の学習につながるようかけ算のきまりを見つけ出すことではないかと確認し合いました。

進行：その通りと思って聞いている方が多くいらっしやっただと思います。K先生、ここはこうだよということをご自身の言葉でもう一度お願いします。



授業者：自力解決の段階で、自分で答えを見つけるということと、答えをつくるだけでなく、友達が聞いてくれて自分の言葉で話をしたとき、友達がここはいいねとか、ここがわかりやすいねと言ってくれらると勉強してうれしいと思うので、聞き方も上手に

してほしいと思ひ話すマニュアル的なものも出してみました。よく「いいですか、いいですよ。」というやりとりがありました。そこを見直して身に付けてくれればと思ひました。あと、かけ算のきまりをおさえることは3ずつ増えるということは子どもたちがまとめをする前におさえていたので期待どおりになつたと思ひます。

【事後研究会のポイント3】

子どもの学びの実際を語る協議が、K君の学びからスタートした。初めから決めていたわけではなく、K君の学びの様子に参観者が気づき、驚きを持ったことからの発言であることがわかる。

圧巻は、 3×5 以降のK君自身の気づきである。 3×5 、 3×6 、 3×7 、 3×8 まで図を書きすぎたは消していたのが 3×9 のところから、3のまとまりの外枠を9個書くという形に変化している。参観者はそれをK君自身の気づきとしてとらえている。

逐語録より抜粋3

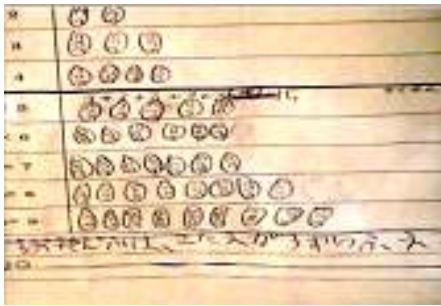
協議者：授業者が 3×5 のところ、授業者は前たし算、長たし算、図とあつて他のやり方も授業者は期待して



いたのかなと思ひましたが、 3×5 は5このパックを書いた1パックの上に、3を書いてごらんと言つてその後、パック全部を赤で囲んで15だよと教えていました。 3×6 も同じようにやってくれと祈つて見ていましたが、授業者が赤で囲んだところを黒で囲むところからでした。 3×7 も図で同じようにやりました。 3×8 のところでは10こ書いたのを多かつたので何度も確認して消してました。

協議者：驚いたのはやり方が変わったのは 3×9 のところ。プリンの箱を1こずつ書いていたのが先に箱を9個書きました。ここで3のまとまりがわかつたんだと思ひました。

【K君のワークシート】



【事後研究会のポイント4】

「つまずき」に対して、どこまでできていてどこからできていないか具体的にとらえることで指導法が改善される。どうやってやったのか机間指導で聞くということもできる。こういった学びの実際を丁寧に見取ることが、特別支援教育の教科指導の専門性として生かせる考える。

進行：ありがとうございます。今の話は子どもの学びの軌跡をきちっと語るということ、軌跡、トレースです。子どもたちは1時間の中でいろんな刺激を受けながら自分で語ってみて学んでいきます。そのプロセスをきちっとみてあげることが指導法を考える上で大切に検査をやってあれこれということではなく、実際の場面でどう学んでいるのかどんなことでつまずいているのか、私たちが見ていない限り指導法は見つからないのでそういう見取りをしていきましょうということです。子どもの学びの軌跡をきちっと見取っていきましょうということです。

授業者：図を書くやり方でやっていた時、図をたくさん書いてどうや



って答えを出しているのかなと思って見ていました。例えば丸の数が12とか15をどう見ていたのかというと1, 2, 3, 4と1こずつ数えていたんです。

進行：そうそう。確かに一つずつ数えていたのです。こういうのは実際どうだったのかという子どもの事実を確認していきたいのです。～中略～

8の辺りから目の動きが違ってきたのです。細かいことを言いますがどうしているか見るのは目の動きとか、鉛筆の先とか細かいところを見ないと見とれないのです。子どもが言葉にしてくれればいいけど、言えないから見てあげて、それが見取るです。1, 2, 3と数えて見ていたのがあつ、まとめて見りゃいいんだと気づいたのは書きすぎてオーバーしているところから見ているのです。3×4までは4のまとまりは4とわかる、5までもわかる。6からがぱっとわかんない。ここで気づいた、3のかたまりが4つまでは一目でわかる。5までもわかる授業者に言われたこともまあわかるけど、自分のやり方でやってみようというところで続けていった。一目でわからないところをまとまりとしてみたのはここから、3のまとまりがいくつあるといくつというのが8の段からわかって9の段は書きすぎない、9の段がすっと入ってきたと私はみていた、授業者こういう進化はありえそう？

授業者：ふだんは進化しなそう、(笑) そう言われて見ると、3×8までは上と下のまとまりが合っていないのが8と9はそろっているんです。階段状になっていることに気づいたのかもしれない。

×8 | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
×9 | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ●

～中略～

進行：今日はK君にとって良かった、こういう困った、苦勞しているという子が他にもいる、そういう子どもがんばっていることに気づいていかなくちやいけない。では、他の子の学びの追求も見えていきましょう。

(以下他の子どもの学びの実際について協議が続く。)



③授業者への授業後の聞き取りより

授業から2ヶ月後に授業者の学級担任、研修主任、特別支援教育コーディネーターより聞き取りを行った。

【授業後の聞き取りからの考察1】

K君にとって、図を使う意味は確実にやりとげる方法、不安なくやるための方法であることが改めてわかった。子ども理解の上で、学習内容のとらえ方だけではなく、子どもの行動が意味する子どもの思考をどうとらえるかということにも役立つ振り返りと考えた。

逐語録から

進行：今日は、改めてその後の授業者の気づきや関わり方の変化、現在の子どもの様子などを改めてお聞きしたいと思いますのでよろしくをお願いします。

授業者：次の時間は4の段の学習でしたが、K君は×4までは長たし算で書いていたんですよ。数が多くなってからは図にもどしたのですが。

進行：それはすごいことではないですか。前時の学習から長たし算の考えが入っていたということではないですか。

授業者：5の段、2の段、3の段まで全部図でやっていた4の段で長たし算になったらものすごいと思うのですが、実は2の段でも後半長たし算でやっているところがあるんです。(ワークシートを見て)

コーディ：後半長たし算でやっているんだ、これまでのと逆ですね。

授業者：だからこの方法がわからなかった訳ではないんです。計算する時により確実な方法をとっているように思えるのです。

研修主任：答えを出すのが不安だったのではないですか。

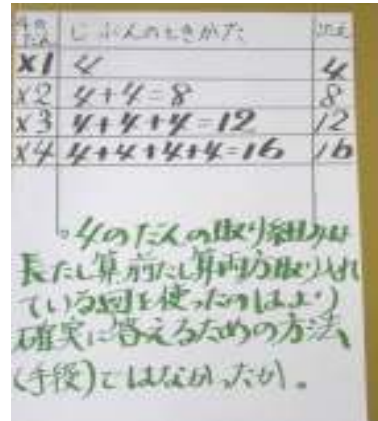
コーディ：あっそうか、計算するのにね

授業者：たぶん、計算が不安。

研修主任：4の段も数が増えると確実にということ図を使っているととらえていいのではないですか。

授業者：なるほど

進行：図でやるのは彼にとって確実にやるための方法だったのですね。



長たし算が入っていない訳ではないんだ。

授業者：みんなはじめ長たし算やったときに、こうやって2+2は4とか、4+2は6とか下にこういう(てんびん)みたいのを書いたり。

コーディ：前たし算につながるところ、

授業者：ええ、それを全然書かないで正しい答えを出しているのですその辺をどう出しているかなともしかすると前足し算のようにここに2たされてから、もう1個前のを+というのを頭でやっているのかな

B:それならすごいですよね。(すごい、すごい)

K:ここまで図でやるというのは、彼が自信をもってやる手段というということがわかるんですけど、このことを聞いたときに言葉で答えられますかね。

授業者：できません。

進行：ですよね。そこはこちらの感じ取りでいいんでしょうね。

授業者：4+4は8になるのは言えると思うんですけど、4+4+4=12というのはもう一度計算し直さないといけないと思うんですよ。そこがずっとできているのは、4+4の答えに4をたすという前たし算の考えも理解できているのかとも思うんですよ。

進行：4×4までは長足し算か、前足し算を使った可能性がある。(はい、計算の仕方として)

その後は図を使ってまとまりから入るということも数が増えてもできているということですね。

4 アンケート結果からの分析

今回の取り組みのアンケート調査をF小学校の教員に依頼し、14名の文章記述の回答から、考察を述べる。

○本時のねらいと子どもへ期待する活動が焦点化された授業設計を吟味することについて

- ・授業研究会において焦点化された授業実践がなされ、参観した多くの教員の参考となった。だんだん「ねらい」と「活動」が合致していき、F小の授業スタイルが確立してきたと思う。
- ・一人に焦点をあてて支援策を考えたが、それが全体への支援としても有効であることが実感できた。

〈考察1〉

支援策（手立て）を有効にする前提がねらいと子どもへ期待する活動の焦点化である。「ねらい」と「活動」が合致していくことは、子どもが本時で向かっていくゴールが明確になることであり、学びの実際についての協議もゴールに向かう姿に即しての協議となる。

○支援を要する子どもに配慮した支援策について

- ・全体としてだけでなく、支援を要する子どもの姿に合った支援の手立てを考え実践し、有効であったかを振り返ることで、的確な支援や授業の改善につなげることができた。
- ・どんな支援がよいか以前より考えるようになり、発問、ワークシートの形式、板書のしかた、カード、絵写真の使用、動作化など、支援策を工夫するようになった。

〈考察2〉

個への配慮、支援が他の子どもに対しても有効な手立てになることが、日常の関わりの変化につながっていることがわかる。例えば、「子どもの様々な学習スタイルへの気づき」「学力向上へつながる可能性の実感」、「支援を要する子どもの姿に合った支援の手立てに近づく」等である。

○子ども同士の学び合いの場作りについて

- ・ペア学習における指導のポイント、グループでの話し合いを活性化させる支援策、つながる話し合いのさせ方など、具体的な方法が見えた。
- ・学び合いの場は理解したことを言葉で表現することで互いの良さに気づいたり、曖昧だった理解を確実にすることができた。

〈考察3〉

学び合いを取り入れることで、以下の点に効果があるということをとらえている。

- ①教わるだけでなく友達同士で気づく良さ
- ②友達に話すことで自分の考えに自信が持てる。
- ③理解したことを言葉で表現することで互いの良さに気づいたり、曖昧だった理解を確実にすることのできる良さがある。

○KJ法を活用した事例検討会を通してどんな気づきがありましたか。

- ・ある特定の児童を総合的にとらえたのは初めてで、「手のかかる」一面だけにとらわれず、客観的に見ようとして見ることで、新たな発見があった。
- ・児童の問題点（つまずき）などが明らかになって、その解決に役立つような手がかりが得られたこと。
- ・児童の傾向や行動の特徴がわかり、むやみに叱ったりしないように気をつけようと思うようになった。
- ・より深くその児童を理解するために、日常の観察が浅く、もっと日常の様子を観察しようという自分自身が反省するきっかけになった。

〈考察4〉

- ・日頃子どもを見ているようで見えていない側面があることへの気づきが促進されている。

【取り組み全体を振り返って】

○昨年度からの取り組みを通して、今年度取り組んで良かったと感じるところはどんなことですか。あるいは難しいと感じたところはどんなことですか。

・「指導を受けた児童の学びの姿」が研究の中心であるため、授業者一人では気づかない、児童一人一人の思考(学び)の過程をとらえることができ、良かった。

〈考察5〉

昨年度は、個別の子どもの対応について学べと思っていたのに、全体の授業ということでもどいが多かった面があったが、今年度は授業研究会モデルの実践化の取り組みを通して、子どもの学びの実際に徹して協議するということが十分に教師集団の中にも伝わったことがわかる。これが最大の成果と考える。

○今年度のような取り組みは他校でも可能だと思いますか。

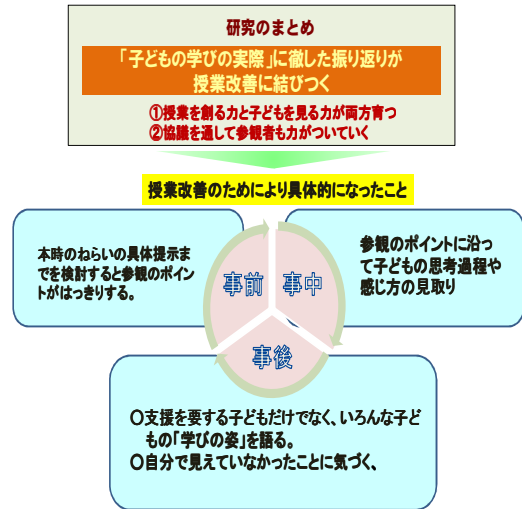
- ・可能というより取り組んでいくべきだと思う。
- ・意識改革が必要だと思いますので、時間と圧力に耐えられるファシリテーターがいると可能です。
- ・研究の方針、方向性を理解するまで時間がかかったがそれらを自校の研究という意識で取り組んでいけば可能だと思う。
- ・日常の取り組みを発展させた授業で、日常の授業に取り入れられる取り組みなので可能だと思う。

〈考察6〉

事前研究会は、互いの指導に役立つものになっている。他校への波及についても必要感を感じている意見が多い。

VI 研究の成果と課題

1 「子どもの学びの実際」の協議の有効性



研究の手応えとして、授業を創る力と子どもを見る目が両方育つということ、協議を通して参観者もこの2つの力がついていくということ、F小学校の教員と共有できたことが、最大の成果である。それが教師の指導力向上につながる。

「授業研究会モデル」を活用して、授業改善のためにより具体的になったことは、【事前研究】で【参観のポイント】がはっきりすると、【事中研究】(授業実践)で見える視点が共有できる。F小では、①ねらいを提示する手立てをどうするか。②つまずきの場面の予想と支援をどうするか。③子ども同士の学び合いをどう作るかという点を【参観のポイント】として位置づけた。学び合いの内容を検討することは、どのような言語能力を、どのような言語活動を通して育成するかを焦点化することにつながる。

【参観のポイント】をもとに授業を見ると、子どもの行為だけでなく、子どもの思考過程や感じ方を見取ることの大切さに気づくことができる。観察者が3×6、×7、×8に取り組むK君自身の学びに気づいた報告があったが、この気づきからつまずきへの支援策も、「本人にどうやってやってみたのと聞いてみる」など具体的になってくる。×9で1個ずつ数えていたのを3のまとまりとしてとらえられていたという見取りの細やかこそ、特別支援教育の

視点に立った教科教育の専門性であり、子どもががんばっている姿を教えてくれるものである。

そして、事後研究会では、協議の前半で子どもへ提示するねらいと期待する活動を授業者と参観者で再確認する。「子どもの学びの姿」に徹した協議であっても、授業全体のねらいに即した協議にするためである。ここがおさえてあると、授業者、参観者それぞれの子どもを見る目が広がったり、修正されたりすることにつながる。

協議の後半で語る子どもの姿は学級全体の子どもである。時間内でより多くの子どもの姿を語ることは、自分で見えていなかったことについて授業者、参観者共に多くの気づきをもたらす。

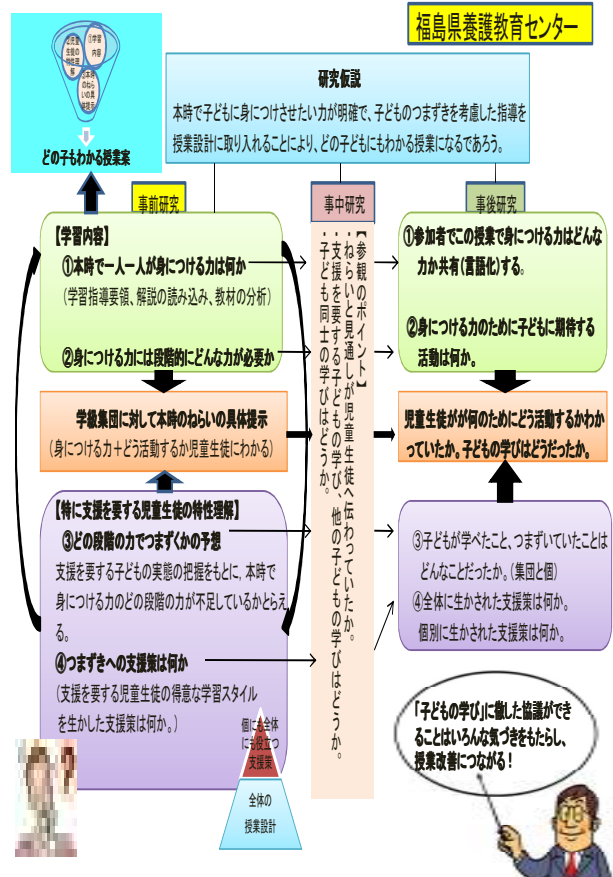
支援を要すると思っていた子どもができていたり、それ以外の子どもでも困っている場面が見られることに気づくことは、自己の子どもとの見え方を再点検することになる。

2 授業改善モデルの再提案と波及の可能性

今年の取り組みからわかったことを加えて、当センターでは「支援を要する子どももどの子もわかる授業改善モデル」として再提案し、現場での実践を積み重ねていく。F小学校では、子ども理解の研修と授業づくりを一体のものとして取り組んだ。研修部と特別支援教育コーディネーターが連携して支援体制を整えたことも学校全体で取り組む大事な要件になる。授業研究の取り組みと並行し、研修・相談を通して子ども理解について深め、なぜ授業研究が大事かということをもF小学校の先生方と少しずつ共有できたことが大きい。特別支援教育というと個別の理解と対応をイメージする学校が多い現状があるが、学級づくり、授業づくりを通して個別の課題を解決できることがたくさんある。

今後は、中学校、高等学校等への他校種への広がりを目指すことで、学校全体でどの教師も行うことができる特別支援教育を展開していきたい。

支援を要する子どももどの子もわかる授業改善モデル



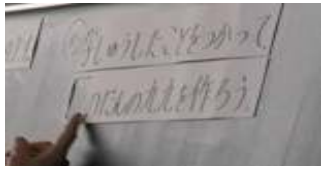
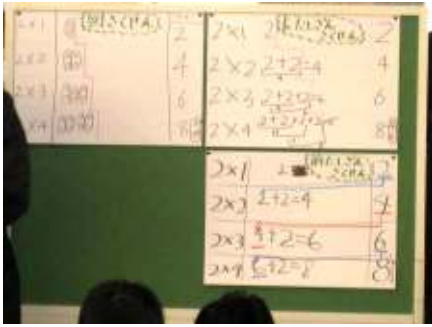





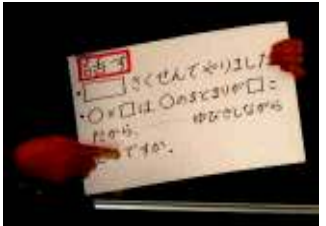


参考文献

- 1) 佐藤暁 (2009) 子どもも教師も元気が出る授業づくり実践ライブ 学研教育出版
- 2) 秋田喜代美・市川伸一 (2001) 「心理学研究法入門」東京大学出版会 第六章 P167
- 3) 藤井茂樹 斎藤由美子(2010) 通常学級のコンサルテーション～軽度発達障害児及び健全児への教育的効果～(基礎研究(B)研究成果報告書 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所)
- 4) 福島県養護教育センター(2009) 研究紀要第24号

- 1 単元名 かけ算 (1) 新しい計算を考えよう
- 2 本時のねらい
既習内容を使って、3 の段の九九を作ることができる。
- 3 参観のポイント
- 既習内容を振り返ることにより、課題解決の見通しを持てるようにする。
 - 3 ずつ増えていくことを把握しにくい児童には、おはじきやアレイ図を準備し操作させることにより、場面を把握しながら答えを求められることができるようにする。
 - 3×4 まで構成したところで、友達と互いの考えについて交流させることにより、他の考え方のよさにも気づかせ、後半は自分が分かりやすいと思う方法で取り組むことができるようにする。

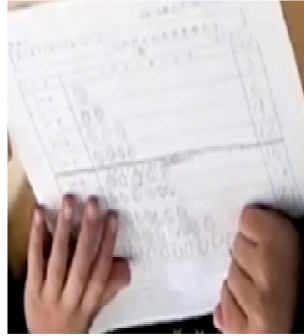
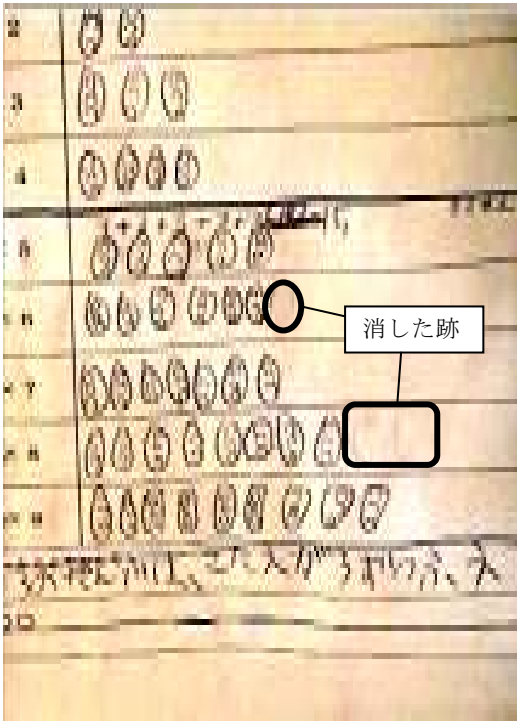
4 指導過程

学習活動・内容	時間	ある児童の学びの実際	支援の意図と気づき
<p>1. 本時の課題をとらえる。</p> <p>(1) 問題文を読み、立式する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>1 パックに 3 こずつ入っているプリンが、 □ パックあります。 プリンは、ぜんぶでなんこですか。</p> <p>式 3×1, 3×2, 3×3, 3×4</p> </div> <p>(2) 課題をつかむ。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>学しゅうしたことをつかって 3 のだんの九九を作ろう。</p> </div>	5	 <p>ブンタ君がでてきたぞ、かけ算だな。</p> <p>今日は 3 の段について勉強するんだな。</p>	 
<p>2. 前時までの学習を振り返り、学習の見通しを持つ。</p> 	3	 <p>図作戦でやってみるぞ!!</p>	
<p>3. 課題を解決し、考えを交流する。</p> <p>(1) 自分の考えた方法で、3×4 までの答えを求める。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アレイ図を使って求める。 ・おはじきを操作して求める。 ・図を描いて求める。【図作戦】 ・3 ずつ増えるので、$3 + 3 + \dots$ <p style="text-align: right;">【前たし算作戦】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前の答えに 3 をたしていく。 <p style="text-align: right;">【長たし算作戦】</p> <p>(2) ペアで自分のやり方を話す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「3×2 は、3 のまとまりが 2 つ分だから」 	<p>1 5 (8)</p> <p>(7)</p> <p>1 0</p> <p>7</p> <p>5</p>	<p>〈数え方〉 プリンを 3 個書いてから囲んでみよう! (図は数えるための手段)</p>  <p>「図作戦でやりました。3×1 は 3 のまとまりが 1 こだから・・・」</p> 	<p>・A 君に数のまとまりを理解してもらうにはどうしたらいいのだろう。 ・ペアで話すには話し方もあった方がいいかな。</p>  

別紙資料2

4. 全体でそれぞれの考え方を発表する。

5. 自分が分かりやすいと思う方法で、続きの答えを求める。



先生はそう言うけど数えるには3つつ書いてから囲んだ方が全部の数が確認しやすいんだよ。

×4まではできた！

あれ、×6、×8は数が合わないぞ、あっ、数えてみると多く書いちゃったな。

さてよ、×9は3のまとまりを一つの○としてそれを9こ書けばいいんだな、



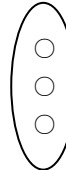
×8までは

○
○を書いてから
○



×9は

○
を書いてから



よし、よし
×4まではできているようだな。できているなら長たし算もチャレンジしてはどうか？

ウン、ウン
×6は3のまとまりを1個多く、×8は2個多く書いているが自分で気づいて消しているな。
オッ！×9では3のまとまりを先に9個書いているぞ、しかも×8と比べて階段状になっているではないか！



6. 本時のまとめをし、学習感想を書く。

調査研究

本稿では結果および考察を中心に述べます。各調査結果の詳細については、当センターのWeb ページ上に掲載します。

福島県養護教育センター Web ページ <http://www.special-center.fks.ed.jp/>

I 幼稚園等における特別支援教育の現状と課題に関する調査

はじめに

近年、障がいのある子どもについては、早期から発達段階に応じて一貫した支援を行っていくことが重要とされている。また、平成 19 年の学校教育法一部改正にともなう特別支援教育の本格的な導入により、幼稚園においても特別な支援を要する幼児への適切な教育が義務づけられた。これにより、全国的にも特別支援教育コーディネーターの指名や園内委員会の設置など支援体制の整備が始まっている。これにともない本県でも、学校教育審議会の最終答申(2009)を受け、第 6 次福島県総合教育計画の中で、幼稚園、保育所(園)、認定子ども園(以下、幼稚園等と表記する)における特別支援教育の充実に向けた基本的な方向性が示された。

しかし、平成 21 年度の文部科学省による体制整備調査の結果から、幼稚園の特別支援教育の体制整備は小・中・高等学校に比べて遅れているという現状が指摘された。また、同調査において、本県の公立幼稚園では、「特別支援教育コーディネーターの設置」や「専門家チームの活用」では全国平均をやや上回ったが、「園内委員会の設置」や「教員研修の受講状況」等の項目において全国平均を大きく下回った。更に、「個別の指導計画の作成」や「個別の教育支援計画の作成」では全国平均の約半分という結果が明らかになり、幼稚園等における特別支援教育の推進が喫緊の課題となっている。

こうした状況を踏まえ、当センターでは、就学前の特別支援教育の現状と課題を明らかにするとともに、その結果を今後の特別支援教育の体制整備や教職員研修等に役立てるための基礎的な資料を得ることを目的として、福島県内全ての公私立の幼稚園等を対象に調査を実施した。

調査概要

1 調査対象

県内の公立幼稚園、公立保育所(園)、私立幼稚園、私立保育所(園)、認定子ども園(計 673 園)の園(所)長、特別支援教育コーディネーター(または特別支援教育コーディネーター的な役割を果たしている教員)、5 歳児担任、支援員(5 歳児担当が在籍する場合のみ)

2 調査方法

それぞれの園に質問用紙を配付し、後日回答を送付してもらった。

3 調査内容

自園の現状と今後の展望、園内の体制づくり、園内研修会、保護者支援、関係機関との連携、特別支援学校のセンター的機能、個別の指導計画・支援計画について、等

4 調査時期 2010 年 9 月～ 11 月

5 回収率

調査用紙は 673 園に配付し、441 園から回収した。回収率は 66 %であった。公私立別の回収率を表 1 に示した。回収率が最も高いのは、公立幼稚園で 82 %であった。

表1 公私立別回収率

	公立幼稚園	私立幼稚園	公立保育所(園)	私立保育所(園)	合計
配付数	201	151	207	114	673
回答数	165	72	147	57	441
回収率	82 %	48 %	71 %	50 %	66 %

結果および考察

1 幼稚園等の現状

フェイスシートによれば、回答のあった幼稚園等に在籍する5歳児のうち、障がいのあるなしにかかわらず特別な支援が必要な幼児が4.8%在籍していることが明らかになった。また、園長の回答によれば、入園前に障害があると分かっている幼児をほとんどの園で受け入れており、その場合には、保護者や保健師と情報を交換するなど園が自ら積極的に情報を集めている実態が読み取れた。また、このような状況を受け止める担任側も、自らの「個に応じた指導力」「保育の質」の向上はもとより、「教員・保育士自身の特別支援教育への理解促進」が必要と感じている。「特別支援教育を意識している」と回答した園長が約8割という結果になったこととも併せて、園内にいる特別な支援を必要とする幼児への支援を行うために、特別支援教育を推進していく必要性を感じているという幼稚園等の現状がうかがえる。

2 園内支援体制

(1) 特別支援教育コーディネーターについて

特別支援教育コーディネーターの回答によれば、5年以上という経験の長いコーディネーターが全体の約3分の1を占めるが、経験が1、2年というコーディネーターは約4割であり、経験の浅いコーディネーターも少なくない。また、「園内においてコーディネーターの役割が理解されている」との回答が7割を超えたことから、コーディネーターの経験年数に差はあるものの、園内においてコーディネーターの役割は認識されつつあることがうかがえる。また、コーディネーターが園内で実際に取り組んでいる活動として「担任への支援」が8割を超え、自ら研修会に参加しているコーディネーターも7割であった。コーディネーターは、自分自身の専門性を高めながら、園内で担任をサポートしていることがうかがえる(図1)。

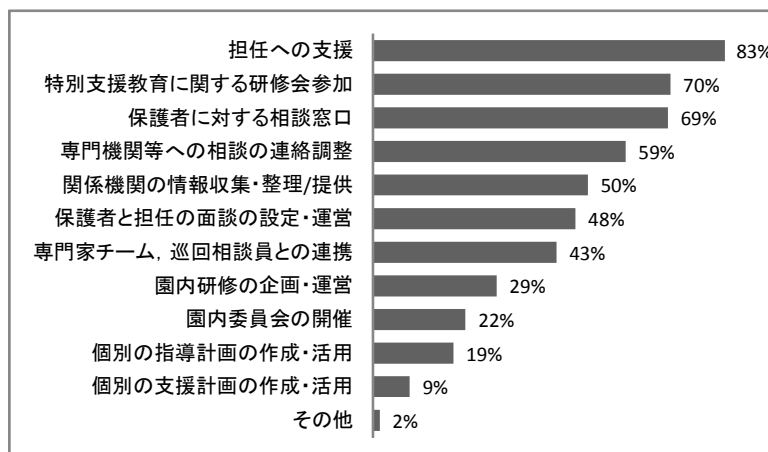


図1 園内で実際に取り組んでいる活動（コーディネーター）

(2) 園内研修について

コーディネーターの回答によれば、園内研修を計画している園は7割を超えた。また、実施している園の研修の内容としては、「障がいの理解と対応」が最も多かった。

さらに、担任が一番困っていることとして「適切な支援が分からない」という回答が多かった。そして、担任が研修したい内容として「障がいの理解と対応」「保護者との連携」が高かった。これらのことから、担任が求めているのは、一般的な障がいに関する知識を学ぶ研修というよりは、目の前にいる幼児に対して具体的にどう理解し、どう支援していくのかを考える研修をしたいと感じていることが推察される。園内研修は園だけに任せるのではなく、どの関係機関に相談すればよいのか等の情報を、園長やコーディネーターに伝えていく必要がある。

(3) 園内委員会について

コーディネーターの回答によれば、定期的に「園内委員会」を実施しているのはわずか1割に満たなかった。しかし、「園内委員会」という名称ではないものの、話し合う場を設けている園を含めると、全体の約8割が特別な支援が必要な幼児について話し合う時間を設けていることが明らかになった。

また、園内委員会で話し合われている内容は、「対象となる幼児の実態把握」や「具体的な支援策」、「保護者との連携・支援」などが挙げられた。これらは、前述した園内研修の内容とも合致していた。このことから、幼稚園等では、「幼児の実態把握と支援策づくり」と「保護者との連携」の二つに関して、必要性も関心も高いということがうかがわれる。今後は、コーディネーターを中心とした有効な園内委員会の持ち方について、実践している園から情報を得るなどして、計画的に進めていく必要がある。

3 保護者との連携

昨年度実施した小・中学校向けのアンケート調査（福島県養護教育センター，2009）では、特別支援教育コーディネーターが実際に取り組んでいる活動として「保護者に対する相談窓口」という回答が約3割であった。一方、今回の幼稚園等のコーディネーターの回答では、「保護者に対する相談窓口」がその2倍以上の約7割であった。このことから幼稚園等では、コーディネーターは保護者との密接な関わりを大切にしながら、相談窓口として重要な役割を果たしているということがいえる。一方、コーディネーターとして困難さを感じたこととして「保護者との連携」や「保護者の特別支援教育の理解促進」が上位であった。

これらのことから、幼稚園等においては、小・中学校以上に保護者との連携はなくてはならないものであり、大きな課題であることが分かる。研修内容とも関連づけながら、保護者との連携や、他の保護者への理解啓発を図っていく必要がある。

4 関係機関との連携

(1) 連携している関係機関について

コーディネーターの回答からは、連携している機関（人）として「保健師」が一番多く挙げられた。幼稚園等では、入園に際し、乳幼児検診の結果などの情報を持つ保健師とのつながりが深いことが分かる。次に多かったのは「小学校」、「市町村教育委員会」であった。就学に関して連携する機会が多いと推察できる。また、担任の相談する相手として「保健師」や「巡回相談員」という回答もそれぞれ3割程度あり、必要に応じて担任も外部との連携も図っている。

(2) 特別支援学校のセンター的機能について

コーディネーターの回答からは、センター的機能について知ってはいるが活用となるとなかなか難しい現状がうかがえる。コーディネーターによる「活用した内容」や「特別支援学校へ期待すること」に関する回答の結果から、特別支援学校に求めるニーズは、「教員・保育士への支援」であることが分かった。また、担任や支援員も、「具体的な障がいの理解と対応」「具体的なかかわり方や支援策」に関する研修のニーズが高かった。このことから、園が今困っていることを相談できる機関として、特別支援学校のセンター的機能の発揮が期待される。

5 支援員の活用

支援員の回答によれば、保育士等の資格を持っている支援員は8割を超えるものの、経験年数が1、2年と短い支援員が半数以上である。また、支援員は特定の幼児につきっきりという場合と、集団全体に関わって支援している場合があるということがわかった。場合によっては、1人で3人以上を担当している支援員もおり、園の中で担う役割の大きさがうかがえる。

支援員を有効に活用するためには、担任との連携は不可欠である。支援員がいる学級の担任に、打ち合わせをする方法を尋ねたところ、「毎日ではないが必要に応じて時間を設け打ち合わせをしている」との回答と「活動の際に支援・援助して欲しい内容を指示している」という回答を併せると8割を超えた。このことから、時間がない中でも担任と支援員が共通理解を持って支援を進めていこうという意識があるといえる。

支援員による支援は、「幼児が他の幼児とかかわりが持てるように」「活動の見通しが持てるように」などに配慮しながら行われている。しかし、支援員として一番困っていることは「適切な支援が分からない」が最も多く、幼児の実態を把握し適切な支援をするための研修が必要と感じている。支援員の研修会は、支援員を雇用している市町村や園が独自で行う場合が多い。だが、全体の3分の1は研修会の参加経験がなかった。このように、支援員に対する研修はまだ十分とはいえない現状にある。今後は、貴重な人的リソースを有効に活用するためにも、園内外での研修を含めた支援員へのサポートも重要である。

6 個別の支援計画・個別の指導計画の作成

園長の回答によれば、「保護者との連携・相談」の内容として、「日々の様子を伝える」「支援の方法を話し合う」等が多く挙げられ、充実しているといえるが、個別の支援計画の作成までには至っていない現状がうかがえる。また、担任の回答でも、特別な支援が必要な幼児に具体的に配慮していることとして、「個別に声をかける」「活動の見通しが持てるような予告やモデルの提示をする」や「記録を取るなど実態を把握するようにしている」などが挙げられた。このことから、担任が細やかな支援を行っている様子がうかがわれる。しかし、一方で、担任も支援員も一番困っていることとして「適切な支援が分からないこと」が最も多く挙げられた。つまり、担任や支援員は特別な支援が必要な幼児に対して、個別に声をかけ、実態の把握をし、記録を取っているにも関わらず、適切な支援に結びついていない現状があるといえる。

このような現状を打開するために重要なのが、個別の支援計画や個別の指導計画を活用することである。本調査の結果から、「更なる充実のために必要な研修」として「個別の支援計画や指導計画の作成と活用」を挙げた担任は全体の5分の1程度であった。また、就学する際に個別の支援計画や個別の指導計画を小学校に引き継ぐという園長の回答も7%であった。

一方、個別の支援計画を作成している園は、「日々の保育」や「複数の保育担当者との共通理解を図る」ために活用するという意見が多く、チームによる園内支援、保護者や関係機関との連携のために有効に活用されていることが分かる(図2)。これは園内外の支援体制が整った理想的な形といえる。このように、個別の支援計画・指導計画を活用している園の実践を広め、その意義・役割等について、適切に認識されていく必要があると考える。

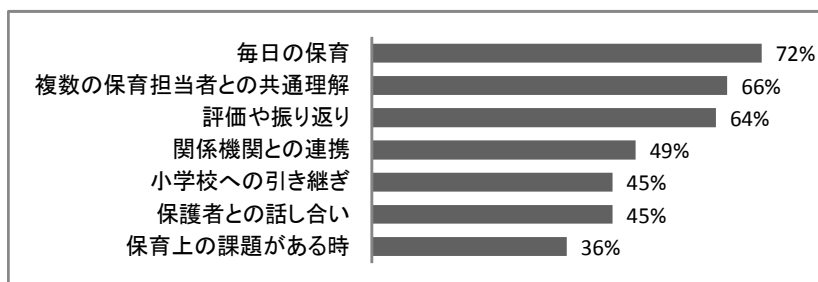


図2 個別の支援計画をどのように活用しているか (コーディネーター)

おわりに

幼稚園等における特別支援教育は、特別な支援を必要とする幼児への支援や、保護者への支援を中心に進められてきたことが明らかになった。早期支援の重要性が注目されている昨今、幼稚園等はある意味特別支援教育の最前線ともいえよう。教員や保育士が、目の前の子どもや保護者に向き合う、その真摯な日々の営みが本県の就学前の特別支援教育を支えているといっても過言ではない。

しかし一方で、園内委員会や個別の支援計画・指導計画の作成・活用などの意義が認識されていない現状も明らかになった。個別の支援計画や個別の指導計画を「作成すること」を目標とするのではなく、地域で共に生きる子どもの将来を見据え、「課題や成長を明らかにするために活用していく」という意識の転換が必要になってくるだろう。しかし、園だけでできることには限界がある。個別の支援計画を作成する過程を通して、幼児にかかわる人や機関がチームとなり、園で積み重ねてきた支援を小学校へつなぎ、地域のリソースを有機的に機能させていくことが望ましい。今後は、継続的に園を支えることができるような地域に根ざした支援体制の構築が望まれる。

そのために当センターでも、本調査で明らかになったニーズに合わせ、幼稚園等を対象とした研修や特別支援学校のセンター的機能を活用してもらおうような研修の充実を図りたい。そして地域が主体となって実施する研修や体制整備への協力など、積極的にサポートしていきたい。

調査研究

特別支援学校における教育の現状と課題に関する調査

はじめに

福島県学校教育審議会（平成21年9月18日付け）の最終答申を受け、第6次福島県総合教育計画の中に、「地域で共に学び、共に生きる教育」の推進が施策として位置づけられた。これを受けて、特別支援学校は、地域の小、中、高等学校等の支援に当たるセンター機能の充実が求められている。また、特別支援学校に在学する児童生徒の障がいの重度・重複化が進んでおり、その半数近くの児童生徒はその障がい重複していることが指摘されており、これまで以上に、各学校は様々な障がいを持つ幼児、児童生徒に対する適切な指導を行っていく必要性が高まっている。

重度・重複障がいのある幼児、児童生徒の教育の現状について、任ら(2009)は、その研究動向から明らかにしようとし、研究報告の中で多く扱われているものとして自立活動と実態把握・評価をあげており、具体的な内容は両者ともコミュニケーションに関したものであると報告している。また、自閉症のある幼児、児童生徒の教育の現状について、小塩ら(2005)は、盲・聾・養護学校に在籍する幼児、児童生徒の中で4人に1人は自閉症の疑いがあることを報告している。また、小塩ら(2006)は、自閉症のある幼児、児童生徒の教育について、①知的障がいと自閉症は全く異なる障がいであるという認識を持つことや具体的な指導例を提案している。全国的に見た重度・重複障がい及び自閉症のある幼児、児童生徒の教育の現状と課題が示されており、より効果的な指導内容や指導方法を明らかにすることが求められている。

そこで、特殊教育から特別支援教育に転換しているこの時期に、本県の特別支援学校に在籍している重度・重複障がいおよび自閉症のある幼児、児童生徒の教育の現状に関する調査を通して、本県の現状と課題を明らかにすることは意義のあることである。併せて、特別支援学校の指導の充実及び教職員研修(研修講座)改善のための基礎的な資料を得ることを目的とする。

調査概要

1 内容・方法

各学校に質問用紙を配布し、後日回答をメールで送付してもらった。

2 対象

県内の県立特別支援学校本校及び分校の学部主事(教務主任)、重度・重複障害のある幼児児童生徒の担任及び担任外の教師、自閉症のある幼児児童生徒の担任及び担任外の教師

3 調査内容

- ・フェースシート：特別支援学校本校及び分校
- ・調査票Ⅰ：学部主事(教務主任)
- ・調査票Ⅱ：重度・重複障がいのある幼児児童生徒の担任、自閉症のある幼児児童生徒の担任
- ・調査票Ⅲ：重度・重複障がいのある幼児児童生徒の担任外、自閉症のある幼児児童生徒、担任外の教師

4 調査期間 平成22年9月～11月

5 回収率 100%

6 回答者内訳(学部別)

	学部主事(教務主任)				学級担任				担任外			
	小	中	高	全	小	中	高	全	小	中	高	全
自閉症	16	15	13	44	121	79	95	295	92	62	122	274
重度重複	10	8	9	27	39	20	29	88	35	19	30	84

1 重度・重複障がいのある児童生徒の教育の現状と課題に関する調査について

(1) 教育の現状及び教育課程編成・指導計画作成について（学部主事のみによる回答）

重度・重複障がい教育の現状として、「うまくいっている」との回答がほとんど（74%）であった。「教育課程の編成」に関しても約9割が適切であると回答している。ただ、「実態に応じた指導計画が適切に設定されているか」の問いに対して、「もう少し改善が必要である」「さらなる改善が必要である」と回答した割合が「教育課程の編成」の項目より大きく増えてきている（11%→41%）ことから、実際の指導内容の選定や段階的な配列、指導方法の選択など、具体的な指導計画作成に関して、学部の課題としてとらえていることがうかがわれる。

(2) 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成と活用について

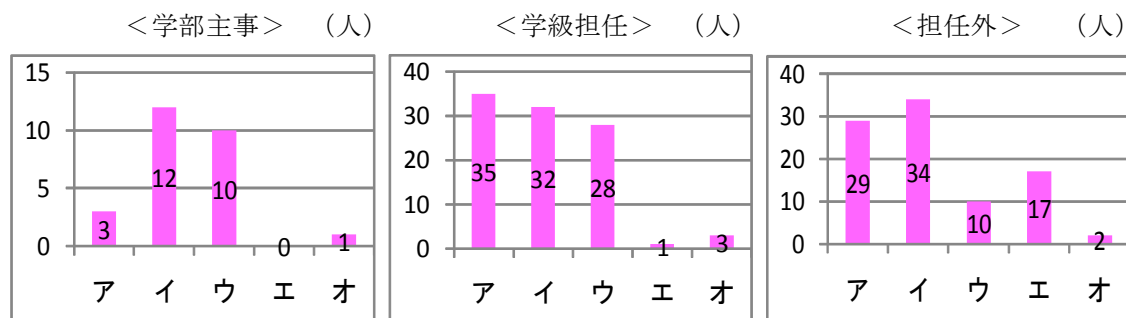
① 実態把握の方法について（学級担任・担任外による回答）

実態把握にあたって、アセスメントやチェックリスト等を利用しているとの回答がその他の項目に比べてかなり少なくなっている。保護者や関係機関からの情報や行動観察、引継ぎ等で得られた情報などは、必要不可欠なものであると考えられるが、児童生徒の実態をある程度客観的にとらえる上で、アセスメントやチェックリスト等の活用は必要であるとする。

実際に使われているアセスメントとして多かったのは、遠城寺式の発達検査やS-M社会生活能力検査であった。これらのアセスメントに加えて、例えば、ものの見え方について正確にアセスメントすることやコミュニケーションについても様々な側面から実態をとらえ直すことなど、授業改善につながる新たな視点をもつ、取り入れていくことはとても重要であるとする。今後、重度・重複障がい教育を行う上で有用なアセスメント等について、当センターとして、各学校に情報提供していきたい。

② 中心的な課題の設定について（学部主事・学級担任・担任外による回答）

課題の設定にあたっては、学部主事と担任、担任外の教員の「児童生徒の中心的な課題の設定」の在り方について相違がみられる。学部主事は、教師集団が協働して策定していると考えているが、担任、担任外の教員は、担任のみ、あるいはT T間のみで策定しているとの回答が多い。担任による回答では、36%が担任が設定していると回答している。実際の課題設定にあたって、複数の教師による話し合いができていく現状がうかがえる。（図1）



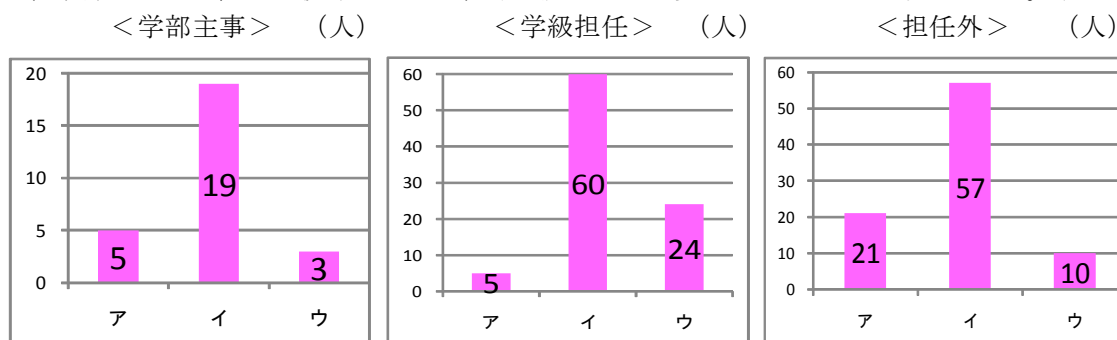
ア 担任が設定している
イ T T間で話し合って設定している
ウ 校内のケース会議等で設定する
エ 中心的な課題についての話し合いは行っていない
オ その他

図1 課題設定の方法

課題を設定する上で重要な点については学部主事、担任、担任外ともに同じ傾向であった。また、3者ともに、「保護者の希望や考え」を重要視しており、個別の教育支援計画、個別の指導計画を策定する上で保護者の参画が大きなウエイトを占めていることがわかる。学級担任の結果においては、「本人の希望や考え」が2番目に多く回答されており、重度・重複障がいのある本人の思いを尊重する姿勢がうかがわれ、機能や障がいばかりに目を向けるのではなく、ICFの視点を踏まえる意味でも、本人の意欲や考えを大切にしたいところである。

設定された課題が適切かどうかの問いに対しては、3者とも課題設定について「適切である」または「ほぼ適切である」と回答している。ただ、学級担任のみ、「適切であるか不安に感じ

る」と回答する割合が3割近くあり、学部主事等の回答よりかなり多い割合になっている。課題の設定に関する質問項目において、担任一人で設定している割合もかなり多いとの結果もあり、学部主事や担任外の教師に比べて、課題設定への不安が大きいものと考えられる。(図2)



ア 適切であると感じる イ ほぼ適切であると感じる ウ 適切であるか不安を感じる

図2 設定された課題は適切か

③ 個別の事例検討会について (学級担任による回答)

個別の事例検討会の開催の状況について、すべての幼児児童生徒に実施している割合は59%であった。「人数等を決めて児童生徒を抽出して実施」や「必要がある児童生徒のみについて実施」している学校も16%であり、これらを含めると回答の75%が個別の事例検討会を実施しており、個別の指導計画作成につなげていることが分かった。

このように、多くの学部で個別の事例検討会を実施しているが、すべての幼児児童生徒には実施できない現状がある。しかしながら、特に、重度・重複障がいのある幼児児童生徒については、担任一人の目ではなく、課題設定や指導内容の選定、具体的な指導方法等について、関係する複数の教師によって話し合いを行うことは非常に重要なことである。

また、事例検討会の運営に関して、話し合う内容が明確にされていないという回答が最も多かった。(図3) 事例検討会で何を話し合うのかを明らかにした上で会を進めることで、効率的な運営にもつながるものと思われる。また、話し合われている内容についても、「児童生徒の実態に関する情報交換」が最も多かった。情報交換のみにとどまらず、課題や授業の改善につながる内容が協議されることが望ましいと考えられるので、今後、事例検討会の内容や効率的な運営の仕方も含めて、特別支援学校に提案していきたい。

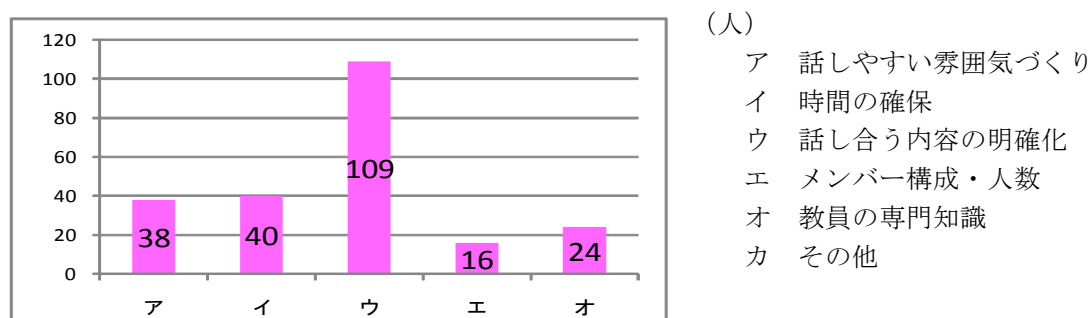


図3 事例検討会の運営

(3) 自立活動について (学級担任、担任外による回答)

具体的な指導内容を設定するときに難しいと感じることについては、両者とも「児童生徒の主体的な活動となるように設定すること」が最も多かった。活動が受け身になりがちな重度・重複障がいのある児童生徒にとって、主体的な活動をどう設定したらよいかが課題としてとらえられており、自立活動の指導を進める上でとても大切な視点である。

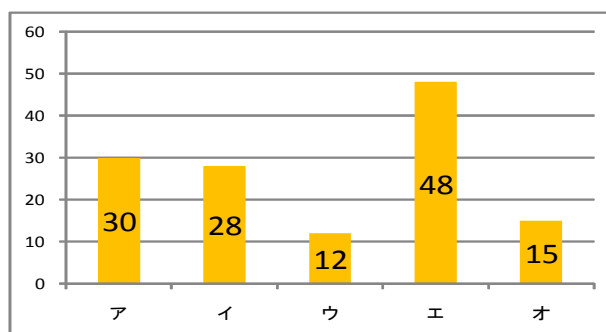
(4) 医療的ケアについて (学部主事、学級担任、担任外による回答)

看護師の授業や事例検討会への参加について、学部主事によると、常に授業にかかわれる看護師の割合は26%であり、授業にかかわることができにくい現状があるといえる。また、事例

検討会や考察会等への参加についても、約7割が参加が難しいと回答している。

常時医療的ケアの必要な児童生徒の指導に関する課題については、3者とも「意思の表出が読み取りにくく、コミュニケーションに困難さがある」に最も多く回答している。「医療的ケアに時間がかかり、必要な指導の時間が十分にとれない」「体調不良等で欠席をすること多く、指導の時間を確保できない」など健康面での課題も相当数あげられている。自立活動の時間の指導が難しい項目としても、「コミュニケーションの基礎的能力」があげられている。(図4)

<3者の合計>



- ア 医療的ケアに時間がかかり、必要な指導の時間が十分にとれない
- イ 体調不良等で欠席することが多く、指導の時間を確保できない
- ウ 実態把握が難しく、適切な指導ができていく
- エ 意思の表出が読み取りにくく、コミュニケーションに困難さがある
- オ その他

図4 常時医療的ケアの必要な児童生徒の指導上の課題

これらの結果を踏まえ、指導面においては、コミュニケーションの困難さに対して、アプローチをしていくことがまず必要であろう。意思の表出が読み取りにくいことで、例えば、児童生徒からの「吸引してほしい」「姿勢を変えてほしい」などのメッセージを逃してしまうこともある。教師が児童生徒の気持ちに的確に応えることで、安心感や信頼感につながるのであり、児童生徒の思いをできるだけ的確にくみ取る力が教師に求められている。

また、医療的ケアは教育活動の中で行われる医行為であることを踏まえた上で、その実施にあたって、機械的な対応ではなく、事前に吸引等の予告をしたり、排痰しやすい姿勢をつくるなど、授業の中で自然に行われることが大切である。そのためにも、お互いの専門性を発揮しながら、教師や看護師が協働して、授業実践や授業づくりのプロセスにかかわることが重要であると考える。

(5) 指導充実に図るための教職員研修について（学部主事・学級担任・担任外による回答）

学部主事、学級担任、担任外とも「具体的な指導方法（摂食や姿勢、コミュニケーションなどの指導）」についての研修が必要であると回答している数が最も多かった。教師の多くが、実際的な指導の仕方について関心が集中していると判断できる。「実態把握やアセスメントの方法」についての研修ニーズも2番目に多い。「個別の教育支援計画や個別の指導計画の活用（授業に生かす視点）」については、特に学部主事が必要を強く感じており、実態把握から授業までの一連のプロセスにかかわる幅広い研修が必要であることが示唆された。

(6) まとめ

以上の結果から、的確な課題設定の難しさや学級担任の課題設定に対する不安、複数の教師等の話し合いによる個別の事例検討会が実施しにくいなどの課題が明らかになった。これらの課題解決のための取り組みはすべて、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成・活用につながるものであり、そのために、個別の事例検討会を機能させることが必要である。具体的には、全体像の把握につながるアセスメントや新たな視点を提供すること、事例検討会の中で、複数の教師集団で、課題設定や指導内容の選定、具体的な指導方法等、児童生徒の総合的な理解、授業改善につながる内容を取り上げることなどが必要であることなどを示してきた。また、校内研究や研修へ位置づけるなど、事例検討会を機能させるための校内体制の在り方などについてもあわせて考える必要がある。

今後、次年度の専門研修講座やプロジェクト研究等を通して、特別支援学校に具体的な提案をしていきたいと考えている。

2 特別支援学校における自閉症のある児童生徒の教育の現状と課題に関する調査

(1) 自閉症のある幼児、児童生徒の教育の現状

本県の特別支援学校に在籍している自閉症のある幼児、児童生徒の割合は 30.4 % であり、内訳としては、幼稚園 0 %、小学部 35.1 %、中学部 39.7 %、高等部 22.3 %、専攻科 0 % であった。知的障がい養護学校だけを見ていくと、自閉症のある児童生徒の占める割合は 39.4% であり、その内訳は、小学部 50.8 %、中学部 54.4 %、高等部 26.5 % であり、他の障がい種の支援学校に比べて多くの自閉症のある児童、生徒が就学していることがわかる。

また、すべての特別支援学校は、自閉症に特化した教育課程を編成しておらず、意図して自閉症のある児童生徒だけの学級編制もしていないという結果であった。

平成 22 年度の独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が行った全国調査の結果(速報)では、小学部(小学部 4 学年)29.4 %、中学部(中学部 2 学年)21.6 % であった。この結果と本県の自閉症のある幼児、児童生徒の占める割合を比較すると、小学部、中学部ともに高く、特に、中学部は 10 % 以上高い結果になっている。限られた学年だけの調査結果との比較ではあるが、本県の特別支援学校においては、自閉症のある児童生徒に対して適切な指導や支援を行う必要が高いといえる。

(2) 調査内容

調査の内容は、1) 自閉症教育の現状、2) 教育課程の編成や年間指導計画の作成、3) 個別の教育支援計画や個別の指導計画作成、4) 自立活動の指導、5) 個別の指導場面、6) 自閉症の障がい特性、7) 研修体制 とした。

(3) 結果および考察

① 学部主事の回答から

自閉症教育の現状について、55 % の学部主事はうまくいっていると回答している。うまくいっている理由として、「個々の教員の指導力の向上」、「保護者の理解と協力」、「学部や学校全体での理解や取り組みの実施」、「個別の支援計画や個別の指導計画の活用」をあげている。

また、「自閉症に特化した教育課程を編成していない」、「意図して自閉症のある児童生徒だけで学級編制をしていない」という結果とともに、「日々の指導に直結する年間指導計画については改善を求めていること」から、特別支援学校の多くは、自閉症に対応した教育課程を編成するといった大枠よりは具体的な指導の在り方を問題にしており、自閉症のある児童生徒に対する具体的な指導方法を改善することを求めていると考えられる。

② 個別の事例検討会について

「設定された課題は適切か」の設問について、学部主事、担任、担任外の教師の 70% 以上が課題設定については適切であると回答している。

「児童生徒の中心的な課題の設定」の方法については、学部主事(教務主任)と担任、担任外の教員に考えの相違がみられる。学部主事(教務主任)は、教師集団が協働して作成しているという回答が多いが、担任、担任外の教員は、担任のみ、あるいは T T 間のみで策定しているという回答が多い。この結果から、担任だけで設定していることが少なくないと考えられる。

また、課題解決に向けた具体的な指導内容の設定の難しい点として、「いくつかの必要な指導項目を関連させて具体的な指導内容を設定すること」、「幼児児童生徒の主体的な活動になるよう設定すること」、「学校全体を通した指導の中で計画的にし指導をすること」が多く回答されており、具体的な指導場面での指導の困難さが解消されていないと考える。

個別の事例検討会の内容(図 1)については「児童生徒の実態に関する情報交換」が多く、運営(図 2)についても「話し合う内容が明確になっていない」という意見も多い。また、中心的な課題設定の方法(図 3)についても担任もしくは T T だけで決めていることが多いことから、

教員が協働して課題設定やその解決に向けた十分な検討がなされているとは言い難い状況にある。以上の結果から、担任にかかる負担が大きく、担任を支える仕組みを作る必要性が高い。(人)

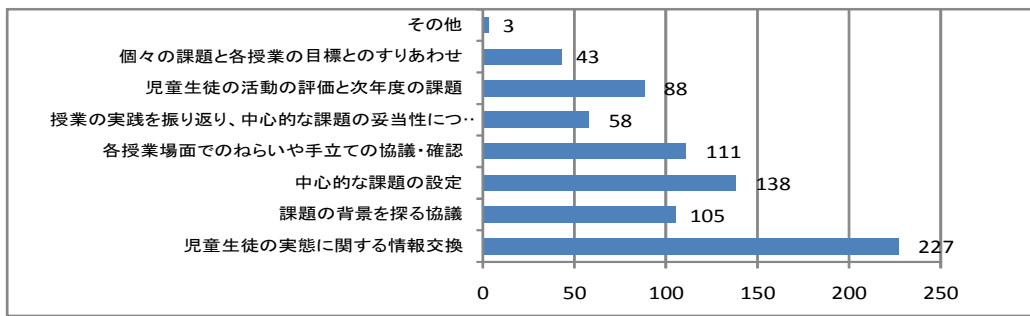


図1 事例検討会で話し合われている内容(担任の回答)

(人)

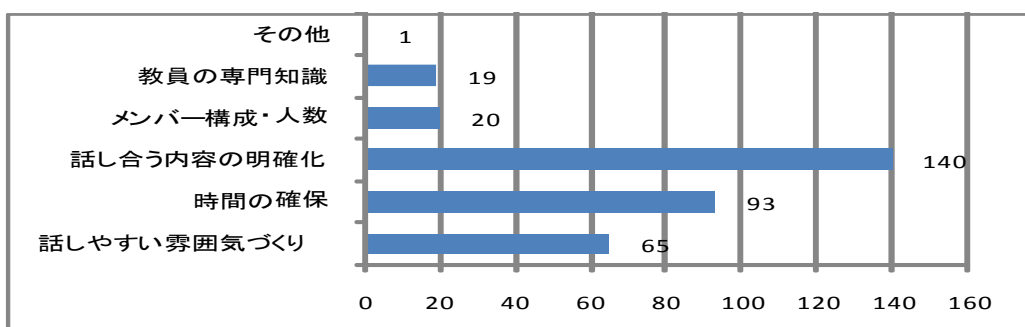


図2 事例検討会の運営(担任の回答)

(人)

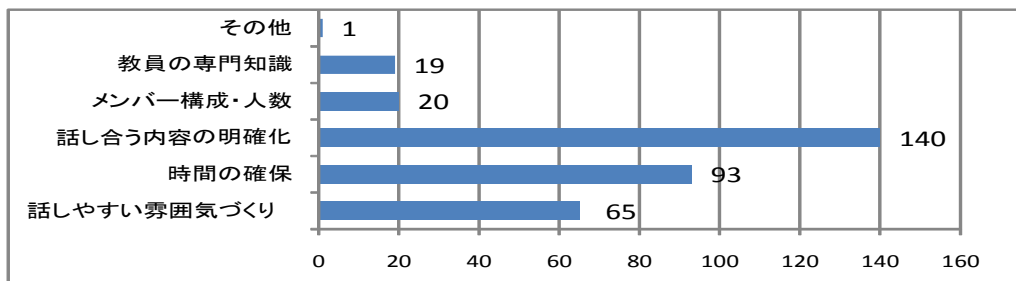


図3 中心的な課題設定の方法(担任の回答)

そこで、個別の事例検討会を活性化し、児童生徒一人一人の課題やその背景を明確にして、課題や背景を押さえた目標を設定したり、目標達成のための指導内容や方法を明確にしたりして、有効な協議にしていくことが大切である。また、個別の事例検討会の参加者についても、児童生徒の状況を把握している該当学年の教師で構成するなどが重要である。その結果に基づいて、担任が保護者をはじめとした関係者と協議していくことが必要である。

③ 指導の実際について

自立活動の時間の有無については、51%の教師が自立活動の時間を設けていると回答している。また、61%の教師が教科等の指導の中でも個別指導の時間(自立活動の時間の指導を含む)を設けているという回答から、個別指導の時間の必要性が高いことがわかった。

自立活動の指導内容は、生活リズムや生活習慣の形成、状況の理解と変化への対応、コミュニケーションの基礎的能力など自閉症の特性に対応したものである。教科等の指導内容は、教科以前の内容や一人でできる課題、作業スキルなど自立活動とは異なるものであった。自立活

動を踏まえた上で教科の内容等を指導しやすいよう個別での指導形態を取っていることが推測できる。また、自閉症の障がい特性に配慮していることについては、「視覚的な情報処理」、「意思伝達の質的な困難」、「対人的相互関係の質的な困難」といった項目を多く選んでいることから、自閉症のある児童生徒に見られる一般的な特性そのものは指導内容としていないが、それらの特性に十分に配慮しながら指導を進めていると推測できる。

しかし、実際の指導に関しては、多くの教師が、具体的な指導内容を設定したり、児童生徒の主体的な活動を組み立てたり、計画的に指導を行ったりすることに難しさを感じている。これは、自閉症のある児童生徒に対する指導の効果をあげるためには特定の時間で指導するだけでなく、同様の配慮を学校の全教育活動の中でしていく必要性を感じているからと言える。

④ 個別の教育支援計画や個別の指導計画の活用について

個別の教育支援計画は、児童生徒一人一人のニーズを把握し、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて、一貫して的確な支援を行うことを目的とするもので、関係者間で児童生徒の実態や支援内容について共通理解を図ったりするなど、学校や関係機関における適切な指導や必要な支援に生かすことができるものである。この計画を作成する中で、幼児、児童生徒個々の課題やその課題の要因を明確にすることによって、個々のニーズが明らかにでき、すべての支援の核になるものである。

個別の指導計画は、教育課程の実施に伴って各教科等の目標、指導内容・方法を個別に設定し、それに基づいて指導や評価を個別に行うもので、個別の指導計画は、各教職員の共通の理解の下に、一人一人に応じた指導を進めるものである。また、個別の教育支援計画や個別の指導計画は、担任やTTだけで作成するのではなく、児童生徒に関係するものが協働して、課題や指導(支援)内容、指導方法を考えることで、児童生徒の指導の在り方を共通に理解することができる。そして、その結果、効果的な支援が多くの場合で可能になり、指導の効果を上げる有効なツールとして機能させることができる。

⑤ 指導の充実について

指導の充実に向けての研修内容では、学部主事は、個別の教育支援計画や個別の指導計画に関する研修の実施が多いが、担任及び担任外の教師は具体的な指導が多いことがわかった。「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」が具体的な指導方法を支える基盤となるものであり、計画と具体的な指導方法が乖離したものではないことを確認していくことが大切である。そこで、各学校は、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」が一貫した指導(支援)のツールとなるように校内体制を整えていくことが必要であると考えられる。

また、指導充実のための指導体制については、「自閉症の特性を考慮した教育課程編成および学級編制」の選択は少ないが、「保護者との共通理解」、「指導の目標や内容に応じた指導体制」、「学校や学部全体での環境設定」が高い割合で選ばれていることから、学校の全教育活動の中で自閉症のある児童生徒を一律に扱うのではなく、児童生徒個々の特性を配慮した指導ができる体制の構築を求めていると判断できる。今後、「自閉症のある児童生徒個々の特性を考慮した指導(支援)ができる体制の構築」について、研究を深めていかなければならない。

(4) まとめ

自閉症のある児童生徒に対する指導を改善するためには、「自閉症のある児童生徒個々の特性を考慮した指導(支援)ができる校内体制の構築」が必要であることが確認できた。実際の効果的な指導を考える上で、自立活動の視点に立つこととともに、幼児、児童生徒一人一人の課題を明らかにして個々の特性を考慮した指導が実践できることが望まれるが、今回の結果から、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成に課題を抱えていることがわかった。

そこで、特別支援学校においては、個別の教育支援計画や個別の指導計画を、「自閉症のある幼児、児童生徒個々の特性を考慮した指導(支援)の実施」を支えるツールとして機能させることが求められている。そして、自閉症のある幼児、児童生徒個々の特性に応じた効果的な指導が継続できるよう、年間指導計画や教育課程の改善といった検討の必要性について今回の調査から見えてきた。

お わ り に

県教育委員会の事業として特別支援教育総合推進事業（文部科学省委託事業）が市町村単位で実施されております。プロジェクト研究も本事業の中で取り組んでおり、今年度で一つの節目を迎えたところであります。

いずれのプロジェクト研究においても、特別な支援を要する子どもさんが「地域で共に学び、共に生きる教育」の実現に向けた先行的な取り組みで、プロジェクト研究Ⅰでは早期における支援体制や小学校への移行を見定めた就学前の支援の在り方について、また、プロジェクト研究Ⅱでは、小中学校における特別支援教育の理念の浸透と共に、障がいのある・なしに限定せず、学級の全ての子ども・・・という観点から取り組んできた実践的研究です。

プロジェクト研究Ⅰ・Ⅱに共通するキーワードとしては、“集団と個”に集約できます。今回の研究成果をかかわり手側の子ども理解、地域の支援体制整備、どの子どもわかる・学びの授業づくり等々に様々な角度から参考にしていただければと考えております。

調査研究では、幼稚園等における特別支援教育と特別支援学校における教育の現状と課題について実施し、その結果分析について報告したところであります。調査依頼をお願いしました県内の各園等や各学校には、慎重かつ熱心に御回答をいただきましたことに御礼申し上げます。本調査を通して現場が抱える本質的な課題等について具体的に把握することができました。調査結果は、次年度からの当センターの教職員研修事業等へつなげ、より一層事業効果を高められるようにしていきたいと考えております。

最後に、本紀要をまとめるにあたりましては、域内の関係機関の御協力のもと、直接協力いただきました保育所と小学校の関係者の方々には、心より厚く御礼と感謝を申し上げます。

本研究が、地域の特別支援教育を推進していく方々の一助になれば幸いに存じます。

【 執筆者 】 福島県養護教育センター

所 長	円 谷 美智子
企画事業部長	斎 藤 秀 美
主任指導主事	櫛 田 省 吾
主任指導主事	梅 津 幸 男
指 導 主 事	菅 野 かおり
指 導 主 事	持 舘 康 成
指 導 主 事	佐 藤 浩 士
指 導 主 事	根 本 香奈子
指 導 主 事	榊 原 康 夫
指 導 主 事	村 田 朱 音

【 協力者 】

三春町
田村市

研 究 紀 要

第 2 5 号

発 行 平成 2 3 年 3 月 9 日

発行所 福島県養護教育センター

〒963-8041 福島県郡山市富田町字上ノ台 4 - 1

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

編集兼

発行人 円 谷 美 智 子