

研 究 紀 要

第 2 1 号

平成 1 9 年 2 月

福島県養護教育センター

はじめに

ある一つのできごとがどのような範囲にどの程度の種類と程度で影響を与えているかをさぐる方法として、アセスメントを行われることが多くなりました。たくさんの影響を及ぼし合うだろう要素をあげて評価し、あるできごとの変化の前後でどのように変化したかを数値的に知ろうというのです。

でも、人によってももの見方が違うことは、当センターの初期の研究で明らかにされてきています。事実、学校現場では子どもはもちろん教師も、教育内容・方法の受け取り方の違いでつまずき、戸惑い、滞ることがあります。

例えば、話し言葉やひらがな文字では教師の思いが伝わらない子どもに対し、写真を使うことがよくなされています。教師が避難訓練をするときに校庭の集合場所の写真を見せながら、校庭に出たら走って逃げる話をします。その集合場所が低鉄棒のあるところでも、子どもにとってはそこで教師と鬼ごっこをした経験があったりすると、避難して集合場所に腰を下ろしたとたんに違うのではないかと大騒ぎになることがあるでしょう。

写真を示して話をした後でどこに逃げるかを二枚の写真から選ばせようとした。子どもは時間をかけて、教師の意図する写真を選びました。写真を選べた、準備した甲斐があったと思ったとたんに、子どもは写真をヒラヒラ振ったり歯でかんだりしました。本に書いてあったことや先輩や教えられたことが役に立たないことがあるんだよ、と話されていた校長先生がおられました。もの見方には複数あることが一般的なのです。

現在、LD、ADHD、高機能自閉症等の軽度発達障がいを含めた特別支援教育が話題になっています。障がいというラベリングがなされると通常の教育から切り離してなされるべきだと考えてしまう人がいるのも事実です。でも、坂本龍馬、エジソン、ロックフェラー、ベンジャミン・フランクリン、モーツァルト、ヘミングウェイはADHD、レオナルド・ダ・ビンチ、アインシュタイン、チャーチル、ロダン、アンデルセン、トム・クルーズ、アガサ・クリスティはLD、テンプル・グランディン、ニキ・リンコは自閉症ではないかと言われています。なじみのない人もいるでしょうが、社会の変革期に活躍した人、今も私たちの生活に豊かさとうるおいを与えてくれている人が含まれています。ここでも、見方は複数あることに気づかされます。

ものごとの見方の違いは、その後の対処の仕方の違いにもつながります。特別支援教育に秘められた、前述の例のように様々の課題を明らかにしていく努力は欠かせません。

当センターでは今年も、多くの方に障がいの様相について理解を深めていただき、課題解決の方向性を求めながら、具体的ななかかわりや生活の在り方について、当事者を含め保護者や教師、地域の人々等とともに考えることに、相談、研究、研修、資料収集、広報の事業を通して取り組んでまいりました。ここに、その一端をお示しできたのは、ご協力いただいた多くの皆様のお力添えがあったことに、厚く感謝申し上げます。

当センターの事業をよりよいものにしていくため、研究発表会にご参会いただけた皆様、この冊子をごらんいただけた皆様の忌憚のないご批正を賜りたくお願いいたします。

福島県養護教育センター所長 志賀 力

目 次

はじめに

福島県養護教育センター所長 志 賀 力

プロジェクト研究

「共に学ぶ教育環境づくりのために」(第一年次)

— 支援ガイドの作成(教育支援計画作成を中心として) —

I 研究目的	1
II 研究内容・方法	1
III 研究計画	3
IV 研究実践	3
1 幼稚園の実践	
2 小学校の実践	
V 今後の取り組みと展望	12

長期研究員研究

「一人一人の教育的ニーズに応じた交流及び共同学習についての一考察」 ～ A中学校特殊学級に在籍するBさんへの支援を通して ～ 長期研究員 吉田 裕子	16
「通常の学級における特別な配慮を必要とする生徒への学習指導の在り方」 ～ 一人一人の認知の特性などに配慮した、わかりやすい指導法の事例 ～ 長期研究員 加藤 恵子	20
「ICF(国際生活機能分類)の視点を活かした教育的ニーズの把握の試み」 ～ 個別の教育支援計画への活用に向けて ～ 長期研究員 江見 浩二	24
「教材教具の工夫や開発に関する一考察」 ～ 養護学校における授業支援を通して ～ 長期研究員 持館 康成	28
「盲・聾・養護学校における就労支援に関する研究」 ～ 現場実習の現状と課題 ～ 長期研究員 喜多見志麻	32

調査報告

○ 特別支援教育の推進に関する調査	36
-------------------	----

おわりに

共に学ぶ教育環境づくりのために（第1年次）

－ 支援ガイドの作成（教育支援計画作成を中心として） －

I 研究目的

県内の小・中学校の通常の学級には、学習や生活面で何らかの特別な教育的支援を必要とする児童生徒が4.0%程度在籍している可能性が明らかとなった。（「特別な教育的支援を必要とする児童生徒の調査」平成17年5月 福島県教育委員会）また、平成19年4月からは、学校教育法の一部が改正、施行され、特別支援教育の法的な体制が整うことになる。

本県では、全ての公立小・中学校及び県立高等学校に、特別支援教育のための校内委員会が設置され、特別支援教育コーディネーター（高等学校においては特別支援コーディネーター）が指名されている。これに合わせて、本センターでは「LD、ADHD等地区別研修会」や「LD、ADHD等実践講座」等の専門研修講座、「幼稚園等への出かける支援」、「地域教育相談推進事業」、「田村地方特別支援教育推進事業」等の事業を通して、幼稚園、小・中学校及び高等学校における特別支援教育の充実を図っているところである。

今後も幼稚園、小・中学校、高等学校の通常の学級を担任する教員だけでなく、全ての教員、そして保護者や地域社会の人々に特別支援教育の理解啓発を推進する必要がある。

その一つとして、研究協力校における実践研究を通して、「特別支援教育のための支援ガイド」を作成することにより、本県における特別支援教育の推進に役立てたいと考える。

II 研究内容・方法

本研究では、研究協力校において、以下の内容、方法で実践研究を進め、その成果を支援ガイドに掲載する。

（1）保育・授業参観及び子どもの実態把握

本センター所員が、研究協力校を訪問し、特別な教育的支援が必要な子どもを中心とした保育・授業参観を行う。子どもの実態把握には、支援策検討シート①、②（P14 参照）を活用し、支援が必要な点、支援に生かす点を検討しながら、対象とする子どもの支援内容・方法を明らかにする。

（2）「教育支援計画」の作成

「教育支援計画」は、本来障がいのある児童生徒の一人一人の教育的ニーズと保護者の願いを把握し、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適切な支援を行うことを目的として作成するものである。そのため、この計画は、教育のみならず、福祉、医療、労働等の様々な関係機関、関係部局等の密接な連携協力が必要であり、連携のためのツールとして活用することが求められている。

今日、盲・聾・養護学校では、すでに各校の実状に合わせた「教育支援計画」の様式を策定し、活用を進めている状況である。それらを参考にしつつ、今後は、特殊学級及び通級による指導さらには通常の学級に学ぶ子どもに対する「教育支援計画」の作成が求められる。

そこで、本研究においては、幼稚園、小・中学校及び高等学校において、特別な教育的支援を必要とする子どもに対する支援策を具体化するための手立てとしての「教育支援計画（試案）」を提案する。「教育支援計画（試案）」の作成にあたっては、以下の点を大切にする。

① 関係する教師間の連携

「教育支援計画（試案）」は、校内委員会等を中心とした教師間の連携及び保護者との連携を重視する。校内委員会では、いつ、誰が、どのような支援を行うか、等の具体的な支援内容、方法を、教師間の共通理解と共有を図る必要がある。「教育支援計画」作成の前段階として「支援策検討シート①②」を活用した情報の共有や支援策の検討を提案する。教師間の連携により、校内の支援体制を整え、柔軟でしかも効果的な支援を進めることが期待できる。

② 学習環境面の把握

学習や生活上の困難さに対する支援策を検討する際に、支援する子ども自身の気になるところに注目するだけでは、子どもの学習や生活上の困難さを解決することにはつながらないことが多い。むしろ、子どもが抱える様々な困難さへの支援を検討するうえでは、子どもを取り巻く学習環境に注目する必要がある。学習環境の要因とは、例えば、ロッカーや道具箱の整理のため、子どもが分かりやすい例示方法の工夫、片付けのための整理箱の準備、視覚的効果を生かす板書の工夫、集中できる座席等の環境づくりである。さらに、教師の声の大きさや言葉の掛け方なども含めて、学習環境ととらえる必要がある（図1）。

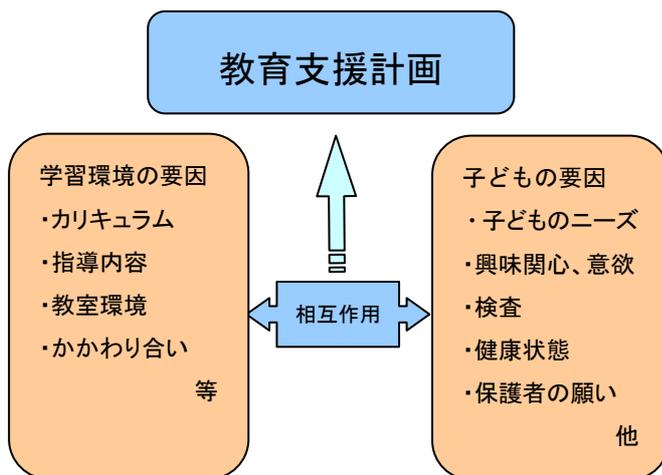


図1 学習環境面の把握

(3) 研究実践

本研究は、本センターが今まで取り組んできたプロジェクト研究を土台に実践を進める。

「子どもの心と向き合う教育実践に関する研究」（平成12～14年度）

この研究では、主に教室における子どもと教師との関係に着目し、教師がどのように子どもの心を理解しているのか、その在り様の構図化（図2）を試みた。そして、子どもの心を理解することは、子どもとの関係を築くことであり、そのためには教師間の教育実践の共有が大切であることを明らかにした。（2001-2003. 研究紀要 第15-17号）。

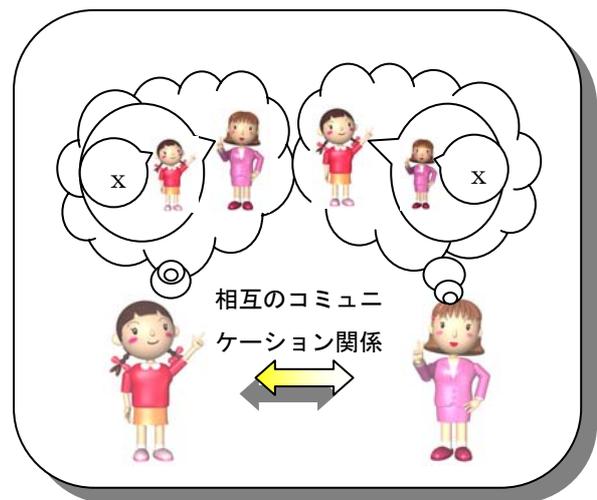


図2 子どもの心と向き合う教育実践の構図化
（研究紀要第17号より）

「一人一人の教育的ニーズに応じた授業づくりに関する研究」（平成15～17年度）

この研究では、「教育的ニーズ」を“子どもが必要とする教育内容・方法”ととらえ、「授業の構想」－「授業の実践」－「授業研究」－「授業の改善」という授業づくりのサイクル（図3）を提案した。授業実践を子どもの視点から振り返ることで、子どもへの理解を深めたり、授業を見直すための気づきを得たりすることができ、教育的ニーズに応じた授業の充実に結びつくことを明らかにした。（2004-2006. 研究紀要 第18-20号）。

研究推進にあたっては、教室における子どもと教師との関係に着目し、教育実践の在り様の構図化を参考として、教師がどのように子どもの心を理解しているのか、どのように子どもとの関係を築こうとしているか、という視点を重視する。

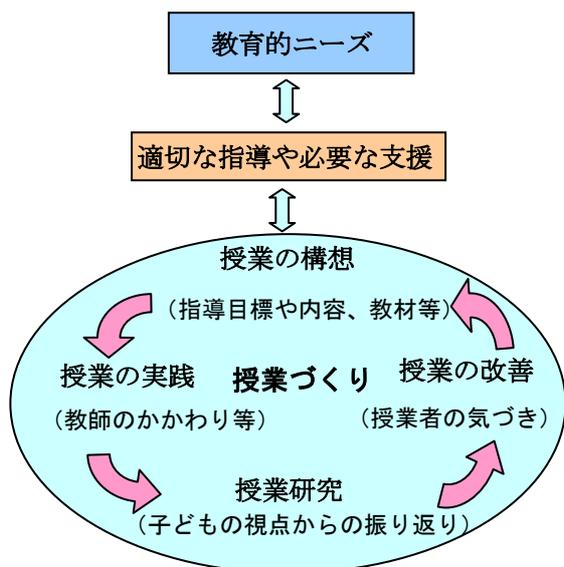


図3 授業づくりのサイクル
(研究紀要第20号より)

また、「教育支援計画」を授業づくりのサイクルの中心に位置づけ、複数の教師による検討を重ねて、教師間の情報の共有化を図る。何より、教育的ニーズを持つのは子どもであり、子ども主体の授業づくりを目指した実践を目指す。

III 研究計画

○ 第1年次：幼稚園、小学校の実践研究

幼稚園、小学校の子どもは、発達面で著しく変化する時期であり、一学級一担任制により、子どもの生活すべてとかがわる学級における特別支援教育の在り方を探る。

○ 第2年次：中学校、高等学校の実践研究

中学校、高等学校の生徒は、自我が確立し、自分を客観的に見ることが出来る時期であり、複数担任制により、教科学習の専門性が明確になる段階の特別支援教育の在り方を探る。

IV 研究実践

1 幼稚園の実践

(1) A幼稚園の概要

A幼稚園は、園児300名規模の幼稚園である。本年度当センター事業「幼稚園等への出かける支援」に、8名の園児についての支援要請があった。うち、前年度より来所相談につながった、高機能広汎性発達障がいのある年長児Cさんへ

の2年間にわたる支援について、経緯を記述する。

(2) クラスの実態 (年長B組)

3年保育園児と2年保育園児の混合クラス、男子17名、女子13名、計30名の学級編成である。Cさんは、4歳のとき2年保育で入園。自閉症児1名も在籍するクラスである。

(3) 取り組みの実際

① 担任の悩み

幼稚園教諭として採用され初めて担任したクラスで、知的な発達の遅れがないにもかかわらず、様々な場面で他の園児には見られない反応を示すCさんに、「どうしてなのだろう」「どうしたらよいのだろう」と悩みながらの、2年目である昨年のスタートであった。

② 本人の困り感 (担任記述・研修会資料より)

◆ 家庭での様子

- ・ 同年代の子どもが苦手であり、「誰もいない公園へ行きたい」と訴える。
- ・ 音に対して敏感で耳をふさぐ。
- ・ 偏食が多く、食べられる物が少ない。
- ・ 家族と会話がかみ合わず、状況に合わない話をする。

◆ 幼稚園での様子

- ・ 園生活に慣れるのに時間がかかり、机の下にもぐる等の行動が見られる。
- ・ 「子どもが怖い」「人がいっぱい怖い」「空気がない」と言って、保育室以外の場所に入れない。
- ・ 運動会等、行事の練習を拒否する。
- ・ 音楽が流れると耳をふさいだり、物陰に隠れたりする。「どの位うるさい？」と尋ねると、両手を大きく広げ「この位いっぱい」と答える。
- ・ 子ども同士のふざけっこや冗談が理解できず、パニックを起こし泣いて怒る。

(4) センターからの支援

① 幼稚園の研修会

幼稚園から提出された資料を基に、研究協議を行った。まず、エピソードを「気になるところ」、「支援に生かせるいいところ」に整理し、子どもの特性を踏まえた上で、「かわり方や支援の仕方」を検討した。

◆気になるところ◆

- ・友達とのかかわり方がわからない。
- ・集団活動が苦手である。
- ・初めての事や初めての場所での不安や緊張が大きい。
- ・音刺激や人刺激、臭いや味等に非常に敏感である。
- ・友達とのやりとり場面で相手の思いと受け止め方にずれが生じる。

◆支援に活かせるいいところ◆

- ・文字や数字の読み書きができる。
- ・友達と、共通の遊び（ミニカー）を通してかわりがもてる。
- ・一斉保育の場面でも、描画や制作等の活動には集中し緻密な作品を仕上げる。
- ・紙芝居や絵本の読み聞かせが始まると、物陰から出て来て、集中する。
- ・「ここは、音も声もうるさくないから」と言って、自ら避難し、調整することができる。

◆支援の目標◆

- ・視覚の優位さを生かし、スケジュールやマナーとルールを視覚的に伝える。
- ・一斉保育の場面でも、視覚的な物の提示を多くすることで集中できる環境を作り、過敏さを和らげる。
- ・Cさんの作品をみんなに紹介することで、自己存在感や自己肯定感をもたせる。
- ・安心して過ごせるスペースを準備する。
- ・自分の気持ちの伝え方、友達の気持ち等をコミック会話やソーシャル・ストーリーで理解させる。

② 保護者・幼稚園・療育センター・養護教育センターの連携

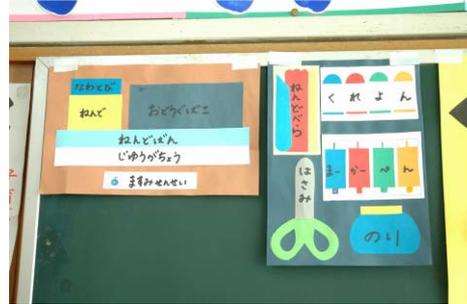
担任への支援によってCさんの園生活が落ち着いたことにより、保護者と幼稚園との信頼関係がさらに深まり、保護者の本センター来所相談、福島県総合療育センター受診につながった。診察・検査・診断による主治医の指導を基に、本センターでは教育的支援の観点から園との連携を図った。

◆ 医師からの指導

- ・手順やできあがりなどについて、視覚的な例示や見本を活用し、取るべき行動を明確に示

す。

- ・こだわりや過敏さから混乱しそうな際には、あらかじめSOSの出し方を決めておき、早めに休止する等無理強いしない。



ロッカーや道具箱の整理の仕方



制服のたたみ方

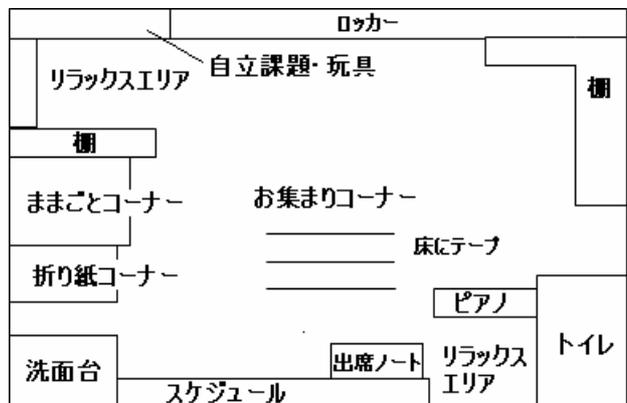
持ち帰る物

③ 保育参観Ⅰ（一斉保育）

一斉保育の時間を参観し、検討した「支援の手立て」の有効性について検証した。

◆ Cさんの変化

「自ら情報を読み取ろうとする力」が育まれ、誰よりも視覚情報や視覚的教材に集中し、教師の話を理解することができていた。また、知覚の過敏さについての「自己理解」が進み「構造化*1された保育室」の中で、感情や行動をうまくコントロールできるようになった。



保育室内の配置

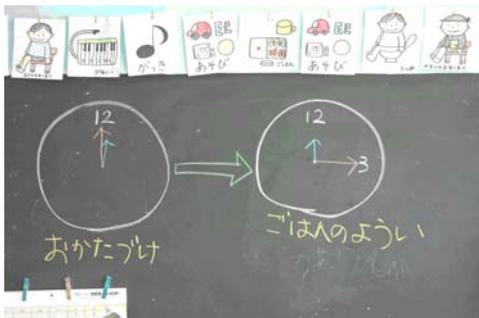
◆ 学級の変容

「事前の手順・指示・約束等の視覚的提示」が他児にも有効に機能し、全員が見通しをもって安心して活動に取り組み、クラス全体が非常に落ち着くとい

う変化が見られた。視覚的に明確化することは、情報として予め提示されており、忘れかけてもすぐに探せるので、注目すべき情報の選択を容易にし、主体的に行動を切り替え、自立的に生活することを促したのである。

◆ 課題

全体が見通せるようになった分、細かい部分での逸脱行動や不適切行動が気になるようになった。それらを『支援を求めるメッセージ』にとらえ、「板書する」「音声言語に実物を添える」等、その時々のできる視覚的な支援を講じていくことを確認した。



スケジュール：絵プラス文字カードと時計

④ 保育参観Ⅱ（自由保育・行事練習）

自由保育と行事の練習時間を参観し、検討した「支援の手立て」の有効性について検証した。

◆ 友達とのかかわりへの支援

コミック会話*²やソーシャル・ストーリー*³により、相手の気持ちを視覚化して伝えたところ、他児にとって一方的に押し付けられるかかわりが少なくなった。物や遊具の貸し借りなどもできるようになり、ブロックの組み立て等、様々に工夫しながら遊ぶCさんのよさを理解する他児とのかかわりが深まっていった。



コミック会話：こんなふうにいるよ

◆ 行事に向けての練習場面での支援

聴覚の過敏さから、鍵盤ハーモニカの音が非常に苦手なCさんであるが、選択肢を提示し自己選択しての個別目標の設定、環境調整、スモールステップ

による参加等により、徐々に「器楽祭」の練習に参加できるようになった。

〔支援例〕

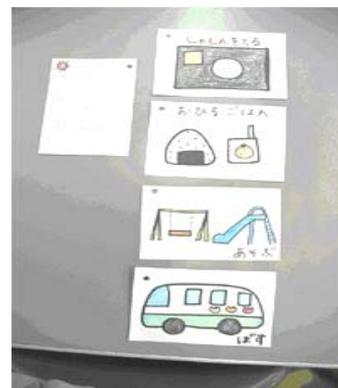
- ・ 歌唱と2曲の合奏について、どのような参加の仕方をするか絵カードなどにより選択肢を提示するようにしたら、自分で選択できるようになる。
- ・ 他児の姿が視界に入らない座席の工夫で知覚過敏を和らげ、練習に参加する。
- ・ 練習に参加しない時間帯は、リラックスイアで個別の課題に取り組む。
- ・ 登園時間を利用しての個別練習を経て、他児の演奏がある程度整った段階で全体練習に参加する。



リラックスイアー苦手な聴覚刺激の調整

◆ その他の行事における支援例

初めてのこと、見通しが立たないことへの不安感が大きいことから、事前の情報提供を心掛け、安心して落ち着いて参加できるよう支援した。例えば、遠足の際に、「写真を撮るーお弁当を食べる…」等のスケジュールと、その際のマナーとルールを視覚化し、本人に持たせた。



秋の遠足

(5) 関係する教師間の連携

保育参観後、担任・主任教諭・延長保育担任兼年長副担任・その他の教諭・本センター所員による、支援検討会を実施した。保育参観を通して「手

立て」の有効性を検証するとともに、保育場面における教師間の連携について検討した。

A幼稚園B組では、知的障がいを伴う自閉症児への支援として、年長副担任が補助に入っていた。そこで、副担任は自分の役割を大きくとらえ、知的な発達の遅れはないものの、多くの場面で支援を必要とするCさんに対しても、様々な場面において、特性に配慮した支援を行っていた。

また、自由保育の時には、園内の様々な場面に複数の教諭が点在し保育に当たるとともに、園行事では他のクラスの担任もCさんの指導に関わることから、Cさんの特性と「支援の手立て」について全教職員で共通理解を図ることを確認した。

2回目の保育参観では、園庭で体育指導をしながら二人を見守る非常勤の体育指導教員の姿が見られた。

(6) 「教育支援計画」による小学校への移行支援

① 就学時健康診断から就学までの保護者支援

保護者にとって不安が大きい就学時健康診断の前後、就学までの流れ・小学校との教育相談の持ち方等について本センターより情報を提供し、幼稚園と連携して保護者を支援した。

就学時健康診断後、小学校校長・教頭・養護教諭・保護者・本人とで教育相談の機会をもち、今後、各機関が連携を図りながらCさんへの支援について共通理解していくことを確認した。

② 「教育支援計画」の作成と支援会議

小学校への入学は、子どもたちにとって、とても大きな環境の変化をもたらす。特に、学習や生活上の困難さを抱える子どもたちにとって、学習環境の変化は、その後の学校生活への適応を大きく左右する要因となる。

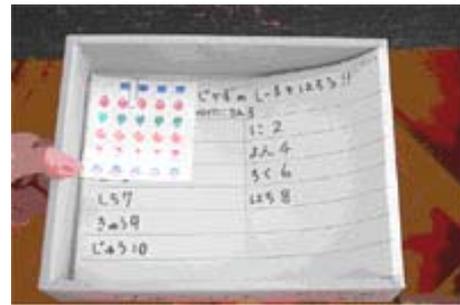
そこで、幼稚園における「支援の手立て」と「評価」を「教育支援計画」(本センター試案:P.14)にまとめ、年度末、小学校との支援会議において活用することとした。支援会議には、保護者、幼稚園・小学校・本センターの関係職員が参加し、

Cさんについての情報を共有することとなる。

「教育支援計画」をCさんの特性と幼稚園における支援の手立てを伝えるために活用するとともに、就学後の支援を考える際のツールとして活用していく(表1:P.7)。



わかりやすい環境の設定



わかりやすい課題の提示

(7) 今後の取り組み

Cさんへの支援を通して、

- ・ 本人の生活における行動の分析をもとにした支援策の検討
- ・ 医療機関と連携しての障がい特性の理解
- ・ 各機関が連携しての本人・保護者支援
- ・ 幼稚園から小学校への移行支援の在り方を検討することができた。

その中でCさんは、自己理解を深めながら様々な場面で満足感や達成感を味わい、自己実現を図ることができた。これは、「教育支援計画」を核とした園内の支援体制の構築と、保護者・幼稚園・医療等がCさん本人を中心に据えた連携を図りながら、共に学ぶ環境づくりについて考えることができた結果と思われる。

今後、バトンを引き継ぐ小学校においても、教育的ニーズに応じた支援のもと、Cさんと他の子どもたちが互いに認め合い高め合う姿を期待したい。

表 1

氏名 Cさん

学年 年長

教育支援計画

記入者 担任

福島県養護教育センター

<本人・保護者から>
仲の良い子と同じクラスなら、安心して学校生活を送れると思うので、〇〇くんと同じクラスにしてほしい。特性に合わせた支援を、小学校でも継続してほしい。

<諸検査や医療等の関係者からの情報>
・ 高機能広汎性発達障がい の範疇
・ 田中ビネー知能検査 S-M社会生活能力検査 WISC-III

	気になるところ (支援の必要なところ)	いいところ (支援に生かすところ)	園内における検討(個人の支援・環境への配慮)	
			必要な支援・指導の手だて(指導現場・担当者)	評価(〇年〇月〇日)
生活面	<ul style="list-style-type: none"> 初めての事や初めての場所での不安や緊張が大きい。 音刺激や人刺激、臭いや味等に非常に敏感である。 片づけが苦手である。 整列へのこだわりがある(一番前)。 トイレの形状のこだわりがある。 	<ul style="list-style-type: none"> 「ここは音も声もうるさくないから」と言っ、自ら避難することができる。 文字や数字の読み書きができ、それを見れば守ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎黒板に1日のスケジュール表を貼り、1日の流れを前もって伝える。 ◎全体への声かけの後に、個別に声をかけ、場合によっては一緒に行動する。 ◎感覚にとっても敏感なので、パニック等の問題行動を起こさないよう回避する。 <ul style="list-style-type: none"> 音に関しては、嫌な時、本人が手で耳をふさぐ。それでも音が聞こえると、自分の声でかき消そうとするので、本人の手の上に手を添えたり、聞こえない場所に移動する。 人に関しては特に子どもに対し過敏に反応する。教室内に個人専用のリラックスルームを設置。人刺激に不安を感じた時、気持ちを落ち着かせたり安心できる場所にする。 ◎刺激に困惑した時、自ら避難する考えや行動力を持っているので、本人にどうしたら良いかを聞き、可能な限り本人の意思に添った回避行動をとり、安心感を持たせる。 ◎整列は人刺激により列中に並べない。本人の意思により一番前とする。(一番前だと景色が良いとのこと。圧迫感が少ないので落ち着いていられると思われる。) 	<ul style="list-style-type: none"> ◎一日のスケジュールを前もって把握することで見通しが持て、安心して活動に参加することができた。 ◎刺激に対しては園生活を重ねるうちに慣れ、経験を通して自分で解決しようとする姿が見られた。
活動面	<ul style="list-style-type: none"> 運動会等、行事の練習を拒否する。 大勢で行うルールのあるゲームや集団行動が苦手である。 	<ul style="list-style-type: none"> 一斉保育の場面でも、描画や製作等の活動には集中し、緻密な作品を仕上げる。 紙芝居や絵本の読み聞かせに集中することができる。 文字や数字の読み書きができ、それを見れば守ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎やり始めに、できないという劣等感を与えないようにすることが大切。そのために、1つ1つを細かく丁寧に指導する。できる度に褒め、達成感を持たせ、次へのやる気に変える。 ◎どんなことを行うのか実際にやって見せ、順序を絵に表して伝え、見通しを持たせる。 ◎練習もスモールステップで行い、一斉での活動が難しい時は、空き時間に個人で指導し、全体が形になったところで全体練習に混ぜる。 ◎行動は「いつ、どこで、何をどのようにするのか」の流れにして書き表して提示し、見通しを持って活動に参加できるようにする。 ◎無理に活動に参加させず、「やりたいのか、やりたくないのか、どのようにしたら参加できるか」など、本人の気持ちを聞く。もしも「やりたくない」と言った場合、活動を見てもらったり、別課題を与える。そして「やりたくなったら混ぜていいよ」と必ず伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎年長組になると前年の年中組のときの行事の経験を生かし、本人なりにやってみよう、という気持ちが強くなり、新しく経験する行事にも積極的に参加することができた。 ◎「1位になる」、「次はもっと良い成績にする」と目標を持ち、仲のよい友達と一緒に活動することができた。
社会性・対人関係	<ul style="list-style-type: none"> 友達との関わり方、コミュニケーションの取り方が分からない。 友達同士のふざけっこや冗談が理解できず、パニックを起こし、泣いて怒る。 相手の気持ちを考えずしつこく関わり嫌がられる。 仮定の話がイメージしにくい。 	<ul style="list-style-type: none"> 遊具やおもちゃを媒介とすれば友達と関わりが持てる。 文字や数字の読み書きができ、それを見れば守ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎本人の中で友達という区分がはっきりしている。現在どの子が友達と認めているかを常に本人に確認し把握しておくことよい。その子が一緒ならば“安心していられる”という心の寄りどころとし、苦手な活動に参加できる。 ◎無理に人とのかかわりを持たせなくても良い。本人の状態を見ながら、興味のある物を介して一緒にそこにいられるだけで良いとし、互いの架け橋をしながら徐々に関わり合える仲に発展させていく。 ◎相手の思いをうまく汲み取れず困惑し、必要以上に関わりを持とうとするので、相手の気持ちを言葉の他にメモ書きにして伝え、その後、どのように接したら良いかアドバイスを加える。 ◎冗談や仮定の話を理解しにくく本人なりに冗談として捉え返してくれたりするが、時に困惑し、問題行動となって現れるので、冗談等は使用しないようにする。仮定の話をする場合は、分かり易いように1つ1つ噛み砕いて話し、どこまで理解できたか確認しながら伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎園生活において教師全体で本人を見守り安心して生活できる環境作りをすることで、人から自分の身を守るということから、積極的に人と関わるという行動へと変わっていった。 ◎その都度相手の思いと接し方を伝えていくうちに自分のことだけでなく相手の思いを受け入れられ、自分と相手の意見を合わせて活動できるようになった。

〔次年度への引き継ぎ〕
例示や見本も活用し、とるべき行動を明確に示す(手順やできあがり)。本人の確認には、支持で応じ安心できるように。こだわりや過敏さから混乱しそうな際には、SOSの出し方をあらかじめ決めておき、早めに休止するなど、無理強いしない。

本人・保護者への説明
事前 年 月 日
事後 年 月 日

2 小学校の実践

(1) 通級による指導の背景

平成5年に法制化された「通級による指導」は、文部科学省が、平成14年に実施した実態調査を経て、学校教育法施行規則が一部改正（平成18年3月31日付け通知）され、その対象児童生徒に学習障がい、注意欠陥多動性障がいも含まれることになった。また、改正された施行規則には、児童生徒の状態に応じた指導の充実を図るために、通級による指導の授業時数の弾力化も示された。

(2) D小学校の概要

研究協力校のD小学校は、児童数約400名、職員数約30名規模で、創立10年の比較的新しい学校である。週3日、1校時目に授業時間を工夫したモジュール授業（授業時間の弾力化により60分の授業時間を確保）を設けている。校舎は、多目的スペースを共有したオープンスペースの教室、吹き抜けの廊下、ランチルーム等があり校舎全体が非常に開放的な造りになっている。

本年度から学習障がい等の通級による指導が開始され、通級指導教室が設置された。担当教諭は、本年度からD小学校に勤務して特別支援教育コーディネーターも担当している。

(3) 研究協力教室の実状

① D小学校の通級による指導

本年度スタートしたD小学校の通級指導教室は、校内と近隣の小学校から10名の子どもが通級している。学年は、4、5、6年生が多い。一人一人の指導時間は、一人当たり週1～3時間を確保し、主として個別指導を実施している。子どもの中には、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する等のいずれかを不得意とする者もいるため、子どもの学習の仕方（学習のスタイル）や認知の特性に応じた教科指導や各教科の補足的な指導をなど、一人一人に応じた指導を行っている。

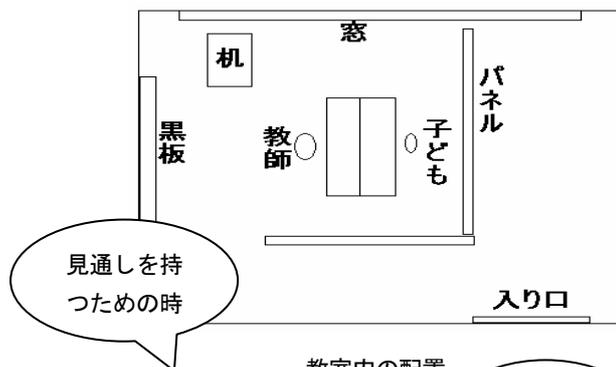
また、毎週水曜日の午後は、校内外の児童や保護者を対象にして、学校生活における学習面や生活面の教育相談を実施し、子どもの特性や学習の仕方等について相談を受けている。年度途中から通級による指導を実施する場合もある。

② 通級指導教室の弾力的活用

通級指導教室には、対象の子ども以外にも、1時限のモジュール授業の時間に各教科の内容を個別に補充するため、教室に通う子どももいる。また、授業中になかなか落ち着くことが困難な子どもが、落ち着きを取り戻すまで、通級指導教室の一角を使い、自習をすることにも利用している。

③ 通級指導教室の環境づくり

通級指導教室は、校舎2階の音楽室隣の会議室に位置し、室内をパネルで区切ることで課題に集中しやすい工夫がされている。子どもにとっては、自分のペースで課題に取り組むことができる室内の配置である。また、時間割や作品等を掲示し、見通しが立てやすく、明るく親しみが持てる教室環境づくりが行われている。



教室内の配置



教室内のパネルと掲示

④ 時間割

通級指導教室の時間割は、他校から通級する子どもについては、曜日と時間を固定し、主に午後の時間を指導に当てている。校内から通級による指導を受ける子どもは、各学年から毎月提出された時間割をもとに、子どもの状態や学習の進み方も考慮しながら毎月時間割を作成している。時間割表は、保護者と担任に配付し、通級による指導と、学級における指導が十分連携するように配慮している。

表2 個別の指導計画からの抜粋(Eさん)

(4) 取り組みの実際

① 4月当初の様子

通級による指導のスタートにあたり、担当教諭は、「どのような方法で児童の実態把握をするか」、「一人一人の教育的ニーズをどのように把握し、支援目標、内容等をどのように設定するか」等について他校の資料等を参考に検討していた。

② 指導内容の設定

年度当初、指導対象の子どもと保護者、学級担任から、通級による指導に対する要望を聞き取り、それぞれの子どものために大まかな指導目標、内容を設定した。そして、実際に指導・支援を行いながら、指導内容、方法等を検討し修正を加えていった。

子どもの実態把握と指導内容の設定には、保護者や学級担任からの聞き取りの他、通常の学級における授業参観を通じた、学習面・行動面の観察、心理検査等によるアセスメント等を行った。心理検査は、主としてWISC-III知能検査、K-ABC心理・教育アセスメントバッテリー、S-M社会生活能力検査等を実施した。

(5) センターからの支援

① 支援の経過

担当教諭がセンターの公開講座「軽度発達障がいのある児童生徒の理解と支援の実際」(8月7日)を受講した後に、児童の実態や個別の指導計画の作成について、センター所員とともに検討を行った。

また、7月と11月にセンター所員が、通級による指導場面を参観し、児童の興味・関心、心理検査結果等の児童本人の実態面と、教材・教具、教室環境、具体的な指導方法等について、担当教諭と共に整理し検討した。

加えて、校内における教師間の共通理解と情報の共有を図るために、対象児童にかかわる教師との話し合いの持ち方、学習面や行動面についての聞き取りの方法等について検討を行った。さらに、校内委員会の開催、校外の専門機関との連携等についても検討を加え、通級による指導が充実するような支援を行った。

② 支援の内容

A 個別の指導計画の作成

個別の指導計画は、保護者との面接や心理検査等を実施した上で担当教諭が作成した(表2)。

長期目標	算数や国語に対する苦手意識を軽減し、漢字や計算の力を高める。
短期目標	①時計を読めるようにする。 ②わり算の筆算ができるようにする。 ③漢字を覚えられるようにする。
手立て	①時計を動かしながら、読み方を確認する。 ②手順表で計算の仕方を確認しながら取り組む。 ③漢字の覚え方を探る。



1学期の取り組み	
指導計画	指導結果・課題
<p>学習内容とめあて</p> <p><算数> ①時計の読み方を知る。 ②わり算の筆算方法を知り、計算ができる。</p> <p><国語> ①教科書の音読をする。 ②漢字の覚えやすい方法を探る。</p>	<p>変容と課題</p> <p>○時計の読み方は、長針と短針の違いに注目すれば、間違わずに読める。基本的なわり算の筆算は、計算方法を理解し、できるようになった。 ○漢字は、読むことはできるが、覚えることがなかなか難しい。</p>
<p>具体的手立て</p> <p><算数> ○時計を使って、動かしながら読み方の復習 ○わり算の筆算を計算の手順表で確認 桁がずれないように計算用プリントを準備</p> <p><国語> ○行を間違えないように定規等の補助具を使って読み方の練習 ○漢字の覚え方</p>	<p>手立について</p> <p>○具体物を操作しながら説明することが有効であった。 ○手順表は有効であった。 ○音読では、補助具は有効であったが、読むところを指で押さえることでスムーズに読むことができてきた。 ○漢字の覚え方の有効な手立が見つからない。</p>
<p>来学期の方向</p> <p><算数> ○図形課題を苦手としていることから、意欲的に取り組むことができるように課題を設定する。</p> <p><国語(漢字)> ○漢字カルタや部首カルタを用いて、漢字の形を理解してから繰り返し練習し、定着を図る。</p>	

D小学校の通級による指導の個別の指導計画は、児童の実態や本人・保護者の願い、長期・短期目標、具体的な手立て等の欄を設けている。学習内容の欄には、学期ごとの計画と指導結果・評価を書き込み、次学期の方向性も記入できる。

本センターからは、心理検査等の結果や聞き取りから、視覚的な手掛かりや操作的な手立て等の視点から指導計画に取り入れるなどの助言を行った。

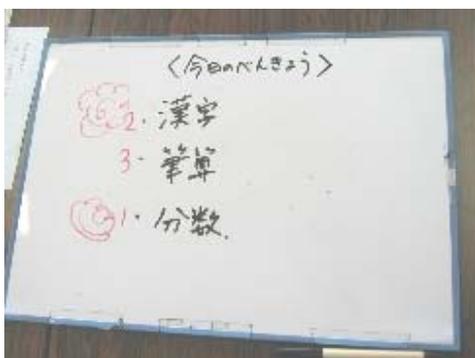
③ 授業参観

センター所員が、授業参観を行ったEさん（中学年）の課題ごとの様子を以下に記述する。

Eさんは、心理検査としてWISC-IIIとK-ABCを実施している。本人は、国語の漢字や算数ができるようになりたいと希望しており、短期目標を、時計、わり算、漢字に絞って支援の手立てを考えている。そして、個別の指導計画に基づき、一回の個別による指導時間には、国語と算数の課題を4～5課題、実施している。

○ 学習内容の確認

個別による課題の順番は、Eさん本人が決め、それを担当教諭がホワイトボードに記入する。記入したボードは、机の上の視界に入る場所において置き、課題を終えるごとに横線で消していく。言葉だけで、課題の確認を行っていた時には、Eさん自身がどれだけ課題があるのか把握しにくかったと思われる。Eさんが自ら課題を選択、決定しそれを表記し、提示してあることが、Eさんが課題の進み具合や残りの課題数が分かり、見通しが持ちやすくなったと考えられる



課題の決定とホワイトボードへの記入提示

○ 国語科で習っている単元の音読練習

Eさんは、教科書など縦書きの文章で、行を飛ばして読むことが多いとのことであった。

音読の学習をする前に、文章の行替えの時に注意しながら読むことを指示すると、教科書の文章は、比較的スムーズに読むことができる。しかし、読んでいる文章の行替えに集中するあまり、文の内容を理解する余裕はない様子であった。

そこで、短い定規を文章に当てながら読む練習を行うことにより、自分が読んでいる場所が分かりやすくなり、音読の練習がしやすい様子であった。

た。このような読み方の学習により、Eさんは文章の内容を理解して音読することができ、自信を持たれた様子であった。

○ 算数の割り算（算数科の補充的な内容）

教科書の計算問題を課題として、担当教諭とEさんが計算の手順を繰り返し確認していた。数の位取りを意識できるように縦の補助線をノートに書き込み、数字を書く場所を決めて計算するように促すと、Eさんは大きくうなずき、納得できる様子であった。その後、教科書にあるいくつかの計算を自分で行い、担当教諭がその計算する過程を確認していた。

Eさんは、計算の手順表を確認しながら、計算方法をゆっくりでも自力で練習し、納得できるまで時間をかける必要があったと思われる。そして、本人が計算の方法を納得しているかどうかを、問題に取り組む姿勢や表情から常に確認し、分かったかどうかを本人に聞きながら取り組むことをセンターから助言した。

今後、通常の学級で指導する内容との整合性を図りながら、本人が自信を持って授業を受けることができることを目指す必要がある。



指導の様子

○ 学年で習得する漢字の書き取り練習

Eさんは、「輪」や「身」などの横線の数が多い漢字に対して、線の数を多く書いてしまうことがあるなど苦手意識がある様子であった。しかし、漢字を覚え使いたいという意欲は持っていた。

そこで、担当教諭は、ホワイトボードを使い、漢字のつくりや意味について説明を加え、画数が多い漢字には、複雑な部分に注意して書き取りをするように話していた。こうした点が、漢字に興味を持ち、国語の授業にも意欲的に取り組むきっかけにつながるとと思われる。

ウ 保護者との連携

通級指導教室では、一人一人に連絡帳（表3）を作成して学習した内容を伝え、保護者との連絡に使用していた。何人かの保護者からは、「子どもが通級による指導を楽しみにしている。」「通級による指導で行った学習内容を、家庭でも気を付けていきたい。」など、通級による指導を肯定的に受け止め、期待感を寄せている記述が見られるようになってきた。

表3 ある子どもの連絡帳

〇月〇日(月)～〇月〇日(金) 通級教室での学習の様子	
〇月〇日(木) 3校時	<ul style="list-style-type: none"> ○ 国語では、昨日の漢字の復習をしました。「とめ」、「はね」等で間違った漢字に注意をしながら練習をしました。 ○ 算数では、分母や分子、分数の表し方について学習しました。
家庭から	家で宿題をやるとき、教科書ではなく、前に書いた字を見ながら書いてしまうので、同じところを間違っているようです。「とめ」、「はね」は、家でも注意していきたいと思います。

エ 指導の記録

指導の記録は、毎回、学習内容と指導の記録を課題ごとに記入している。毎回の指導記録を取ることで、次回の指導の方向性を確かめ、課題の設定や教材の準備を行う参考にもなり、また、保護者への指導内容の連絡にも使用していた。

本センターでは、記録のポイントとして、課題への取り組みだけでなく、本人の興味ある話題等について話す内容なども記録し、教材の選定などの参考にするよう助言した。

オ 「教育支援計画」の作成

通級指導担当教諭と学級担任、養護教諭、生徒指導担当教諭等による検討会を実施し、子どもに対する支援を具体化し、関係する教師間や保護者との連携を図るために「教育支援計画」（試案：P14）の作成を試みた。この「教育支援計画」を、通常の学級における指導にも役立てていくことが望まれる（表4）。

Eさんの場合、生活面や社会性の面では、特に支援は必要ないと考えられるが、学習面では指示に対してうなづくが理解が難しく、個別にかかわる必要があることが話し合われた。背景には、言葉による指示だけでは理解に時間がかかることが考えられ、個別の言葉掛けやティームティーチングによる指導などを行う必要が検討された。

(6) 今後の取り組み

子どもの教育的ニーズを把握し、教師間の共通理解を図るための校内システム作りが求められる。具体的には、本センターから提案した「支援策検討シート①②」を使い、支援内容、方法を教師間で支援策を確認する過程を経て、その内容を「教育支援計画」に整理する必要がある。

また、指導内容には、対人関係の育成や社会的スキルの向上、コミュニケーション能力の向上等に焦点を当てた指導内容を取り入れる必要もあり、個別指導だけでなく、複数の子どもや小集団による指導を検討して、学習環境を整えていく必要があると考えられる。

さらに、通級による指導の成果が、通常の学級での指導にも活かすことが必要であり、子どもが自信をもって学習等に取り組めるような支援を学校全体で行っていくことが望まれる。

表4 教育支援計画（例）

<本人・保護者から>		<諸検査や医療等の関係者からの情報>			
	気になるところ (支援の必要なところ)	いいところ (支援に生かすところ)	校内委員会における検討(個人の支援・環境への配慮)		
			必要な支援・指導	手だて(指導場面・担当者)	評価(月 日)
学習面	・授業中、うなづくことはあるが、理解していない場合がある ・指示や発問が一度では伝わらない場合がある	・グループ活動では、友達と一緒に楽しんで活動する ・興味のある物や手順が納得できたときは、自分の意見を出す ・個別に対応すると集中できる	・授業に集中できるように支援する ・個別の指導場面を確保する	・一斉指導の後に、内容を分かりやすく説明する ・他に注意が向かないように個別に言葉掛けをする ・ティームティーチングを活用する ・休み時間を利用する ・通級指導教室では、算数の基本的な問題や漢字の学習を行う	
次年度への引き継ぎ			本人・保護者への説明		

V 今後の取り組みと展望

1 教育実践を振り返って

ここ数年、特別支援教育は、着実に学校教育に根ざしつつあり、盲・聾・養護学校のみならず、幼稚園、小・中学校、高等学校でも今まで以上に弾力的で多様な保育、教育が行われ始めている。

A 幼稚園

A幼稚園は、特別な支援が必要な幼児のためにロッカー等の場所や持ち物の整理のために様々な教材の工夫がなされ、子どもが過ごしやすく、見通しの持ちやすい環境づくりに努めていた。また、友達とのかかわり合いへの支援では、コミック会話等の視覚化した教材教具を準備し、子どもが自分の意思を伝える際に望ましい行動を取ることができるように工夫されていた。こうした支援内容、方法は、他の子どもにとっても生活しやすくと考えられ、A幼稚園の実践が、他の幼稚園、他のクラスにおいても、特別な教育的配慮が当たり前のようになされることを期待したい。

また、対象の子どもが小学校等へ就学することに伴い、本人への支援と学習環境づくりの配慮などを引き継ぐことは重要である。今後は、本センターから提案した個別の教育支援計画等を活用し、関係する機関同士が情報を共有し、スムーズな移行支援が行われることが望まれる。

D 小学校

D小学校では、通級による指導がスタートし、子どもに応じた支援が始められたところであった。D小学校の通級による指導では、学習課題の順番を子どもが決め、視覚化しておくことで、学習に取り組む意欲を持たせる工夫をしたり、読むことが苦手な場合にスリットの入った厚紙を準備したりするなど、個々に応じた教材を工夫したりするなどの支援を行っていた。また、時間をかけて計算方法を納得できるように丁寧に説明したり、漢字を書く時の注意点を一緒に考えたりするなど、一人一人の実態把握に基づいた取り組みがなされていた。

学習障害がい等の通級による指導は、まだ緒に付いたばかりである。通級による指導における指導内容・方法とその成果を検証しつつ、通常の学級との連携をどう図っていくかが今後の課題である。D小学校で進められている特別な教育的支援は、通常の

学級における教育的支援にも十分活用可能な内容であろう。

2 「教育支援計画」活用の視点

本センターでは、従来から子ども一人一人の「心」に注目し、どのようにかかわり合いを深めていくか、そのためには教師間の教育実践の共有をいかに充実していくかを研究してきた。そして、充実した授業づくりを目指して、授業づくりのサイクルを提案し、教育的ニーズを把握し「教育支援計画」作成の重要性を示してきた。

「教育支援計画」の作成は、支援の対象である子どもの実態把握、指導目標、指導内容・方法を明確にし、その活用は、教師間・保護者・関係機関等との情報の共有に不可欠なツールとなる。研究を通して「教育支援計画」作成と活用は、以下の視点が重要であるといえる。

(1) 幼稚園

幼稚園においては、子どもの気になる行動を整理し、支援に活かせるところを教師間で確認したり、支援の手立てを共有したりすることに役立つと考えられる。

(2) 小学校

小学校の通級による指導では、実態把握、指導内容の整理等に加えて、通級による指導と通常の学級との連携や他校との連携を図る上で重要なツールになると考えられる。

「教育支援計画」の作成は、子どもにかかわる複数の教師が支援策を出し合い、それを付箋に書き入れ「支援策検討シート①②」を使って張り出していく作業を通して、支援内容・方法を話し合い、子どもの実態を多角的な面から把握する教師間等の共同作業から作成することが重要である。その際に、「教育支援計画」の各欄を全て書き入れる必要はなく、現段階で実施可能な支援策を検討し実施することがポイントとなる。また、子どもの実態把握に加えて学習環境の視点から「教育支援計画」を作成することにより教室環境、教材教具、教師間の連携等を検討することが可能となる。さらに、子どもと周囲の環境との相互作用から引き起こされる子どもの気になる行動や教師間のとらえ方の違いについても作成と活用を通して明らかにできる。

今後、「教育支援計画」をもとに教育実践が行われ、学期ごと、学年ごとに評価される。校内委員会等でその評価をする際にも、「支援策検討シート」

等を活用して、焦点を絞った検討をすることが有効であるとする。評価から次の計画作成まで、教師間の連携、定期的な校内委員会と必要に応じた委員会等、園や校内の柔軟な支援システムの活用が求められる。

3 今後の展望

中学校、高等学校は、複数担任制により教科学習の専門性が強まり、生徒一人一人の実態のとらえ方を教師同士で話し合う機会を確保することは難しい場合が多い。また、学校は、進路に関する課題、不登校などの生徒指導に関する緊急の課題が多いため、教師が特別支援教育の視点から生徒の実態を受け止めることが少なかった。さらに、教師が特別な教育的支援を必要とする生徒を把握しても、校内の支援体制、関係機関との連携について、十分な情報も少ないことから、個々の教師が問題を抱えてしまうことが多い。

一方、生徒自身も適切な支援が受けられないために、セルフエスティーム（自尊心、自己評価）を高めてよりよい進路を実現する機会を逃している場合があると考えられる。

そこで、本年度の研究結果を踏まえ、平成19年度は中学校、高等学校に研究協力を得て、「教育支援計画」の作成を中心として「特別支援教育のための支援ガイド(中学校・高等学校)」の作成を行う。

<注釈>

*¹ 構造化

構造化には、場所と活動を一対一対応させる「物理的構造化」、活動の流れ(いつ、どこで、何を)を示す「スケジュールの構造化」、やり方(何を、どのように、どれだけ)を分かりやすく示す「視覚的構造化」が挙げられます。

構造化には、画一化された構造化は存在せず、子ども一人一人に合わせたオリジナルのものを目指す必要があります。構造化を進めるにあたっては、構造化が手段であり目的ではないという視点をもって、教育内容の充実を図る必要があります。

*² コミック会話

コミック会話とは、人物を線画で描いて、それに漫画でよく使われる「吹き出し」の中に言葉を入れていくものです。過去、現在、将来のことについて話しことばや思いを吹き出しの中に書くことによって、子どもは会話のもつ意味や、相手の気持ちを整理することができます。

*³ ソーシャルストーリー

ソーシャルストーリーとは、場面の認識がうまくできない、どのように行動して良いかわからない子どもに、社交上の約束事や暗黙の了解ごとについて、正しいやり方を絵や文章を用いてシナリオとして教える方法です。友達と遊ぶ前や旅行に出かける前などに使うことで、どのように行動したらよいかとといった当てのない不安を軽減することができます。

○文献

- ・福島県養護教育センター(2003)：「子どもの心と向き合う教育実践に関する研究」.研究紀要第17号.
- ・福島県養護教育センター(2006)：「一人一人の教育的ニーズに応じた授業づくりに関する研究」.研究紀要第20号.
- ・文部科学省 中央教育審議会(2005)：「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(答申).

教育支援計画（養護教育センター試案）の作成に向けて

～ 小・中学校等で学ぶ児童生徒への支援のために ～

支援策検討シート①		福島県養護教育センター
	気になるところ (支援の必要なところ)	いいところ (支援に活かすところ)
生活面		
学習面		
社会性・対人関係		

付箋に書き出す

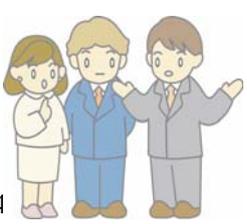
まず「気になるところ」や「いいところ」を付箋に書き出して、整理することで、対象となる児童生徒の姿を整理します。特に、「いいところ」は意識して見ないと気づきにくいところです。

ここで大切なことは、対象となる児童生徒を複数の教師の目で見、共通理解を図ることです。これが支援の始まりです。



支援策検討シート②			福島県養護教育センター
効果大きい	授業者レベルで実施可能 ← 着手容易 着手困難 →	学校ぐるみで実施可能 ← 着手容易 着手困難 →	学校外の関係者の協力を得て取組可能 ← 着手容易 着手困難 →
	効果小さい		

付箋に書き出し、位置づける



次に、それぞれの教師が考える支援策を付箋に書き出していきます。このとき、対象となる児童生徒の立場に立って「児童生徒が必要とする支援」を考える姿勢が必要です。

それぞれの教師が、自分の経験や知識を自由に出し合い、それをシート上に位置付けることで、「授業者レベルでの支援」「学校ぐるみでの支援」を具体的に整理することができます。

教育支援計画（試案）					
	氏名	学年	記入者	福島県養護教育センター	
<本人・保護者から>			<諸検査や医療等の関係者からの情報>		
	気になるところ (支援の必要なところ)	いいところ (支援に生かすところ)	校内における検討（個人の支援・環境への配慮）		
			必要な支援・指導	手だて（指導場面・担当者）	評価（年 月 日）
生活面	支援策検討 ①		支援策検討 ②		
学習面					
社会性・対人関係					
次年度への引き継ぎ			本人・保護者への説明		
			事前 年 月 日		
			事後 年 月 日		

支援策検討シート①②には、各先生方の意見が見える形で整理されます。それをもとに、コーディネーターが中心となって、「教育支援計画」を作成します。

大切なことは、一人で作成するのではなく、校内委員会等、教師間の連携のもとで作成するという手続きです。上記の様式は保護者への説明を想定し、必要最小限の項目を設けていますが、必要に応じて、項目を加除修正して活用することができます。



一人一人の教育的ニーズに応じた交流及び共同学習についての一考察

～ A中学校特殊学級に在籍するBさんへの支援を通して～

長期研究員 吉田 裕子

I はじめに

障害者基本法の一部改正(平成16年6月公布)により、障がいのある児童生徒と障がいのない児童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旨が規定された。また、小中学校の学習指導要領にも、「特殊学級または通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと」や、「交流の機会を設けること」が定められている。

このように交流及び共同学習の充実は学校教育における重要な取り組みの一つであるにもかかわらず、『その趣旨が徹底されていない場合も見られる』(「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(答申)平成17年12月)との指摘があるなど、実践上の課題は大きいのではないだろうか。中学校で特殊学級を担当した筆者の経験からも、例えば通常の学級を担当する教員や教科担当の教員との連携について、その必要性を感じつつも十分ではなかったと感じている。

そこで本研究は、中学校の特殊学級に在籍する生徒の交流及び共同学習に焦点をあて、それに関わる教員の連携の在り方や、生徒が主体的に学習できるための効果的な支援の在り方を探ってみたいと考えた。

II 研究目的

生徒の教育的ニーズに応じた具体的な支援方法を探り、特殊学級に在籍する生徒が主体的に学習できる、効果的な交流及び共同学習の展開の在り方を考える。

III 研究計画

1 研究対象

- (1) 研究協力校 A中学校(知的障がい・特殊学級)
- (2) 対象生徒 1年Bさん(知的障がい・肢体不自由)

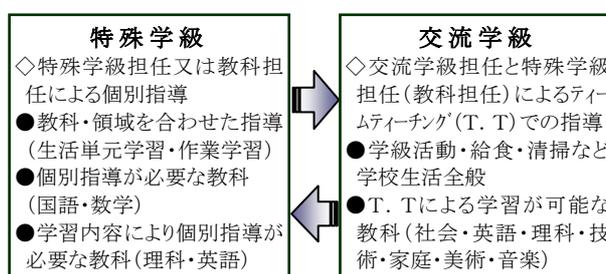
2 研究内容与方法

- (1) 研究協力校の交流及び共同学習の状況を整理する。また、関係する教員に対するアンケート調査を行い、支援の現状と課題を明らかにする。
- (2) 対象生徒の教育的ニーズに応じた具体的な支援方法を検討し、交流及び共同学習における効果的な指導の在り方を探る。(授業参観及び支援会議の実施)

IV 研究概要

1 交流及び共同学習の方針決定

A中学校では、生徒の実態を把握した上で教育課程を編成するために、入学前に小学校で引き継ぎ会を実施した。中学校からは教務主任、特殊学級担任が参加し、小学校の特殊学級担任及び交流学級担任から学校生活の様子や障がいの特性について説明を受け、生徒の実態を踏まえた支援の在り方を話し合った。これを受け、個別の対応を大切にしつつ、時間割等の工夫により通常の学級の生徒との関わりが持てるよう配慮した。



2 アンケート調査から見えてくる支援の現状と課題

【主な調査内容】

○ 特殊学級に在籍する生徒への支援の現状と改善が必要であると感じていること 等

【調査対象】 教科担当と学年担当教員(14名)

【支援の現状】 <アンケート調査から>

- ・ 特殊学級に在籍する生徒の障がいの状態を理解できていないので、学習内容の精選や指導計画が不十分。
- ・ 担任との情報交換をする必要があるが、話し合う時間がないのが現状である。
- ・ あまり支援しすぎると「○○さんは特別」という意識が周囲の生徒に生まれてくるのではないかと心配がある。
- ・ 共に学ぶことによりどれだけ学習が定着しているのか、目的は何なのかを明確にしなければ、ただ一緒にいるだけでないのかと不安である。個別で学ぶべきこと、共に学ぶべきこと、生徒の身につくものは何なのか、学習の目的をはっきりとしなければならない。

【交流及び共同学習を進める上での課題】

アンケート調査において、上記の下線部のような支援の現状が明らかになったことから、支援を進める上での課題を次のように整理した。

- 生徒の実態把握と障がいの理解
- 交流及び共同学習の目的の明確化
- 教師間の情報交換と共通理解を図るための時間確保

以上の課題を踏まえて、実際の支援に向けた支援会議や個別の教育支援計画の作成に取り組み、実践を進めることとした。

3 教育的ニーズの把握と支援方法の検討

～ 第1回授業参観並びに支援会議を通して ～

Bさんの教育的ニーズに応じた支援を進めるために、特殊学級担任・保護者等からの聞き取り調査、授業参観から学習の様子と支援の現状を把握し、Bさんの思いを捉えることとした。今回は、社会科の交流学习における学習支援にポイントを絞り、

地域の養護学校の巡回相談員と連携し、認知の特性に応じた支援方法を検討した。このような情報をまとめた支援策検討シート①(養護教育センター試案)を用いて、特殊学級担任、社会科教科担任(交流学級担当;T₁、特殊学級担当;T₂)による支援会議を行った。共通理解を図ることで、支援のねらいを明らかにして今後の対応を検討することができた。

学級担任・保護者から

- 授業中、机からよく物を落とし、拾えない。
- 字をバランスよく書くことができない。
- 手作業(糊づけ、はさみなど)がうまくできない。
- 整理整頓が苦手。
- 場の空気が読めず、周囲に関係なく話をする。
- 姿勢を長時間保持できず、姿勢が崩れやすい。
- 身辺処理(身だしなみ)に時間がかかる。
- 図形が苦手。(形、色、大きさ、量などの比較)

第1回授業参観から

- 聴覚からの情報を敏感に受け取る。
- 自ら挙手し、発表する力がある。
- 記憶力がよく、本やテレビのニュース等から得た情報をよく覚えている。
- 教師の発問に対して、指名される前に発言する。
- 机上整理が難しい。

小学校との連携から

- 興味があることに関しては積極的で、代表発表なども自らすすんで行うことができる。
- 人と関わることで、社会性を身につけるために交流学习は必要だが、リラックスできるホームベースは必要なので、個別学習を効果的に組み合わせることが必要。

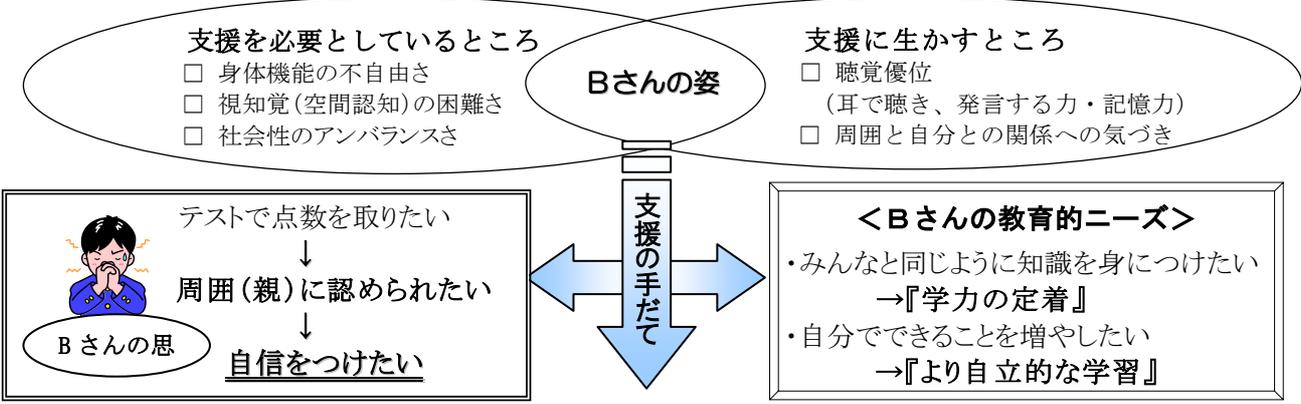
巡回相談員から

- 本人が困っている部分ややりにくいと思っているところを支援する。
- 今持っている力を生かすための支援を行う。
- ・ 発問をよく聴き、発言することに価値をおく。
- 得意分野を生かし、自信につなげる。
- ・ 周囲から見た自分の振り返りの時間をつくる。
- 特殊学級だからこそできる個別の指導を有効に活用する。

実態把握

支援策検討シート①

	気になるところ (支援の必要など)	いいところ (支援に生かすところ)
生活	○今までは、ほぼ個別で受け答えをしていたので、全体に対しての声をかけや指示なのが個別への注意なのか状況判断ができない。	○交流学級での活動に対しては、意欲的で、自分のできるところまでがんばってみようという気持ちを持っている。
活	○歩行時に少しの段差でつまずくことがある。	○経験不足から戸惑うことがあるが、経験して学習したことは受け入れて、少しずつでも実践しようとしている。
面	○整理整頓がうまくできない。	○聴覚からの情報を敏感に受け取る。
	○身辺処理(着替え・身だしなみ)に無頓着で、時間がかかる。	
学	○授業時間中、体勢が保持できずに姿勢が悪くなる。	○音楽が得意で歌うことが好き。絶対音感が良い。
	○机の上から物をよく落とし、拾えない。	○歴史、偉人についてなど記憶力が良いので良く覚えている。
習	○教師の発問に対して、指名される前に発言する。	○自主学習をよくやり、学校出だされた宿題も、自主的に行う。
	○字がうまく書けない。(漢字のへんやつくりのバランスが悪い。)	○本人が興味のあることは、耳で聞いた情報を良く記憶している。
面	○資料を使って調べることや観察が苦手。	○英語と社会は好きなので、良く話を聞き、内容もある程度は理解している。
	○テストでは知識は身につけていても、書くことに時間がかかる。	○音読が上手で、感情を込めて読むことができる。漢字も読める。
	○手作業(のりをつける、位置を決めて貼るなど)がうまくできない。	○本を読むことが好き。いろいろな言葉を覚えていて使う。
	○図形が苦手(色、形、大きさなどの分類、描くことが苦手)。	○発表力があり率先して発言することができる。
社会性・対人関係	○自分の好きなことを場を読めずに、話し続ける。	○少しずつ自分のことを振り返り、何をすれば嫌われるか、字が上手に書けないことの恥ずかしさなどを感じることができるようになってきた。
	○外へ出て友達と遊んだり、体を動かすことが嫌い。	○人との関わりを「たのしい」と素直に感じるようになってきた。
	○自主的に考えながら先を見通した行動ができない。	○バスケットボールが好き。
	○周囲から見た自分の姿(言動や身だしなみ)に気づかないことが多い。	



個別の教育支援計画
※養護教育センター試案を参考に作成(次頁へ)

教育支援計画

※福島県養護教育センター試案を参考に作成

No	ねらい	支援目標	支援内容・方法	担当者	予想される支援の効果
1	○学習環境を整え、学習に集中しやすいようにする。	<input type="checkbox"/> 机の上での学習活動（教科書や資料を見る、ノートに書くなど）がしやすいように場所を確保する。 <input type="checkbox"/> 学習用具などの置く位置を意識し、整理整頓の感覚を持つことができるようにする。	<input type="checkbox"/> 予備の机や椅子を置くことで体勢を支えながら、机上の学習用品を置いて、使うときだけ机におくようする。 <input type="checkbox"/> 机上、ロッカーなどの構造化、1対1対応をすることで一つ一つ置く場所を意識させ、整理整頓の感覚を持つことができるようにする。	特殊学級担任（各教科担任/T2）	<input type="checkbox"/> 授業中の支援者の無駄な動きや話しかけがなくなり、対象生徒、通常の学級の生徒ともに学習に集中できるようになる。
2	○通常の学級における学習を通して身につけた力を発揮できるようにする。	<input type="checkbox"/> 得意分野（発問をよく聞き、発言する。耳からの情報の記憶力）を伸ばす。 <input type="checkbox"/> 書くことへの苦手意識を軽減し、身につけた力を発揮しやすくする。	<input type="checkbox"/> キーワードだけをノートに書くことで、概算からの情報の注意力を高めさせる。（板書の工夫） <input type="checkbox"/> 学習プリント・ノートの工夫（書き方パターンを統一する。マス目や行間等の工夫によるガイド） <input type="checkbox"/> テストの解答用紙を工夫する。（解答欄を大きくする、マス目にするなど。） <input type="checkbox"/> 振り返りカードを活用した「ブレインギング」（個別の時間を有効に活用し、授業や日常的な場面でのつまづき、本人が難しいと感じていること等を丁寧に指導していく。）	教科担任/T2（交流及び特殊学級教科担任の連携）	<input type="checkbox"/> キーワードを分かりやすくし、構造的な板書をするなどで、対象生徒が自ら学習で振り返って学習しやすくなるとともに、通常の学級の生徒のノート整理にも役立ち、生徒の思考力を育成する。 <input type="checkbox"/> マイナス面をカバーすることで、得意分野をさらに伸ばし、学力向上にもつながる。 <input type="checkbox"/> 振り返り活動を繰り返すことにより、主体的な活動を確立することができる。
3	○仲間と、体感を持ち、満足感や自信を持てるようにする。	<input type="checkbox"/> 普段から活躍の場を設定し、集団の中での存在感を感じることができるようにする。	<input type="checkbox"/> 本人のそばで注意を引きつけてから全体への指示をしたり、要点を確認する。 <input type="checkbox"/> 人々の意見を尊重し、認め合える活動（発表）の場を設定する。	交流学級担任/T1	<input type="checkbox"/> 豊かですぐれた学習刺激が得られるとともに、通常の学級の生徒においても互いの共通点を見いだし、仲間意識や学習態度の振り返りができる。

4 支援の実際と生徒の変容

～ 第2回授業参観並びに支援会議を通して ～

実際の支援では、第1回の支援会議で話し合われたねらいに沿って、担当する教師が役割分担を行い、互いに連携しながら支援を進めた。

① 特殊学級担任、教科担任（特殊学級担当；T2）による支援

整理整頓をBさんが意識できるよう、机上やロッカーの使い方を工夫し、学習環境を整えることにした。物を落とす頻度が多いとのことから、机の縁にガードをつけることも考えられた。しかし、机上の使い方に慣れ、ガードをつけなくても物を落とすことが少なくなってきたため、物を置く場所を決めて活動を妨げないようにした。机上を広く使うことができるようになり、文字が書きやすくなった。

② 教科担任（特殊学級担当；T2）による支援

Bさんが自分の力で学習課題を克服できるように見守りながらも、状況に応じた言葉かけや苦手な部分について個別に支援した。例えば、資料からの読み取りやノートのまとめ方を授業外の時間に個別指導し、授業中に実践できるようにした。また、定期テストの解答欄を大きく書きやすくしたことで答えが書きやすくなり、時間内に解答することができた。

③ 教科担任（交流学級担当；T1）による支援

普段の授業からBさんの活躍の場をできるだけ設定し、自信につながるようにした。今回の授業でも挙手やつぶやきを逃さずキャッチし、活躍する場を提供して、自信につながるよう支援していた。また、周囲の生徒の発表の場も意識的に設定し、認め合えるようにしたことで、互いに活発な意見が出されるようになり、周囲の生徒への相乗効果が現れていた。

5 実践の成果と課題の整理

～ 第3回授業参観並びに支援会議を通して ～

第3回の授業参観は、今まで実践してきた支援の成果を検証するために担当教師が連携して略案を作成し、検証授業を実施した。T1は、Bさんを含めた全ての生徒に対して、学習のねらいに到達することができるよう発問や板書を工夫し、生徒の意見を引き出しながら授業を展開していた。T2は、授業前後にノート整理などの支援、授業中は学習プリントの工夫を行い、資料からの考察や周囲の生徒との意見の比較など、Bさんが本時の学習のねらいに沿って、学習内容に集中することができるよう、個に応じた手だてを実践していた。

また、支援会議では、今までの社会科の交流学习全体を通して見られた次のような生徒の変容と、支援体制の今後の可能性について話し合わせ、今後の課題を明確にすることができた。

【交流学习の研究実践から】

交流学习の経験による Bさんの変化と今後の課題



- 授業中の状況判断（発表のしかたや話を聞く態度）ができるようになり、周囲との関わりや場面に応じた行動の気づきが見られるようになった。
 - 友人との意見の交換によって学習の理解を深めたり、視野を広げたりしようとする姿が見られ、共に学ぶ楽しさを感じ取ることができるようになった。
→学習経験による習得
 - 自分の苦手な部分を意識する姿が見られ、自分自身の姿の気づきを感じられるようになった。
→人との関わりによる習得
- 《今後の課題》
- 自分で見て、考え、行動できる学習
→学習の積み上げによる考える力の育成
 - 生徒の可能性、個性の伸長
→学習内容の精選

V 研究のまとめ

1 研究の成果と考察

(1) 『個別の教育支援計画』の必要性

支援会議では、支援策検討シート①を用いてBさんの教育的ニーズを十分に把握し、交流及び共同学習の指導でねらうものは何か、個別指導でねらうものは何かなど、目標や内容を個別の教育支援計画に明記した。それを担当教師が共通理解したことにより、認知の特性や得意分野を生かした学習支援を進めていくことができた。これは、担当教師(学級担任と教科担任、教科担任同士)が共通する課題を確認し、生徒の実態を多面的に理解したことから、生徒の障がいによる不自由さだけに目を奪われるのではなく、得意分野を支援に生かすことに目を向けることができたことによると思われる。実際に、Bさんにとって得意な「発問をよく聞き、発表する」ことに価値を置くことで、Bさんはより力を発揮し、自信に結びつけていくことができた。

また、交流及び共同学習に関わる担当教師に対して実施したアンケート調査からもわかるように、担当教師は情報交換の必要性を感じつつも、話し合う時間が取れないことから、障がいの特性や学習の目的をはっきりさせることができずに戸惑いや不安を感じるという意見があった。したがって、個別の教育支援計画を活用し、生徒の姿や教育的ニーズを共通理解することは、学校全体における支援体制の整備と、担当する教師の連携を図る上で有効であったと思われる。

(2) 交流学習を通しての生徒の変容

今回の交流及び共同学習を通して、交流学級の生徒は、特殊学級に在籍する生徒が同じ教室で学ぶことを自然に受け入れ、互いのよさや努力する姿を認め合って学習を進めることができた。これは、T₁とT₂が教師間の連携のもとに、できる限り生徒の自主性を尊重し、周囲の生徒との関わりを考えながら、Bさんが必要とする支援を進めてきたことで、共に学習する生徒たちの障がいに対する理解につながったものによると思われる。そして、生徒一人一人が意見を交わしたり、支え合ったりすることを体感することで、共に学ぶことの意義を感じ取ることができたと思われる。

このように、生徒の主体性を大切にされた教師の対応や配慮が支援を行う上で重要であり、周囲の生徒たちに対しても、同じ教室で学ぶ仲間として認め合い高め合う意識を育むことができたのではないかと考える。

2 今後の課題

(1) 『個別の指導計画』作成の必要性

今回の研究協力校における交流及び共同学習では、入学前に小学校との教育課程編成のための打ち合わせを行ったことにより、生徒の実態から柔軟に対応できるよう校内体制を整え、支援を行うことができた。そして、Bさんは社会科に対する興味・関心が高く、知識が豊富であることから、社会科の交流学習において得意分野を生かした学習を進めることができた。

しかし、これからの学習内容によっては、思考力や理解力をより高次に求められることが考えられる。したがって、通常の学級における交流学習の中で、特殊学級に在籍する生徒の指導目標を、どこに求めるのかを確認し、交流と個別の指導を組み合わせた指導の工夫や学習内容の精選をしていかなければならない。教科ごとの指導目標や内容を明確にした個別の指導計画を作成し、実態に合わせた学習の展開を考えていくことが課題である。

(2) 通常の学級に在籍する生徒への支援

第3回支援会議では、担当教師から『チームティーチングの学習形態を、Bさんに対する特別支援として特別な枠で考えるのではなく、特殊学級担当教師(T₂)の位置づけを大きく捉えて、通常の学級で支援を必要としている全ての生徒に対して支援をすることが可能なのではないか。』との意見があった。まさに、このような意見を生かし、全ての生徒の支援につながる、より充実した学習の展開を実現していくことが今後の課題である。そして、特別支援教育は全ての生徒を対象として進められるべきであるという教師の意識の変容は、一人一人の生徒の学びや成長を保障する柔軟な支援体制を確立するために必要なものであると考える。

今後は、特別支援教育は特別な場だけではなく、通常の学級においても実施されることになる。通常の学級に在籍する生徒への個に応じた支援を行うためには、一斉指導の中でどのような配慮をすべきか、個別的な支援の場をどのようにつくっていくか、など対応策を検討して進めていくことが必要である。特に、中学校では教科担任による授業であることから、学級担任のみの対応ではなく、担当する教師間の連携が大変重要である。したがって、特殊学級の効果的な活用や担当者との連携など、学級担任を支える校内の支援体制をつくり、全ての生徒の学校生活をより充実したものにしていかなければならないと考える。

「通常の学級における特別な配慮を必要とする生徒への学習指導の在り方」 ～一人一人の認知面の特性などに配慮した、わかりやすい指導法の事例～

長期研究員 加藤 恵子

I はじめに

平成14年に文部科学省が行った調査において、小・中学校の通常の学級に在籍し、『知的な発達の遅れはないものの、学習面や行動面で、著しい困難を示す』児童生徒の割合は6.3%に達するとの報告があった。また、平成16年度には本県でも同様の調査が行われ、4.0%程度在籍している現状が明らかとなった。

生徒達が抱える学習面の困難さは、「聞く」「話す」「読む」等の能力の習得と使用の困難さとして気づかれる事が多いと思われる。中学校における私自身の経験からも、全体的な知的発達の遅れはないものの、特定教科の落ち込みが大きかったり、板書をノートに書き込むことができなったりする等の困難さを抱える生徒に対して、学習指導を試みてきたが、思うような成果が得られないことが多かった。学習面の困難さを抱える生徒への支援をより効果的に行うためには視覚的・聴覚的な情報をどのように受け止めて、行動につなげているかといった、いわゆる認知面の特性を適切に把握することが必要と考える。認知面での特性を知るためにはWISC-IIIやK-ABC等の個別の検査を行うことである程度客観的に捉えることができるが、教師それぞれの気づきからとらえることも重要なことである。

そこで本研究では、通常の学級に在籍している学習面に困難さのある生徒への気づきをもとに、生徒の認知面の特性に配慮したわかりやすい学習指導の在り方を考察することとした。

II 研究目的

通常の学級に在籍し、学習面で何らかの特別な配慮を必要とする生徒が、わかりやすく学習できる指導法について、認知面の特性に視点をあてて実践的に検証する。

III 研究計画

1 研究対象

- (1) 研究対象生徒 第1学年 Aさん
- (2) 研究対象教科 英語

2 実践の方法・内容

(1) Aさんの実態把握

学級担任や教科を担当している教師への聞き取り調査と、授業の様子をVTRに撮影し、Aさんの認知面の特性を探る。そして具体的な支援策を検討する。

(2) 授業実践と支援策の検証

支援策を取り入れた授業実践をVTRに撮影し支援の成果や次時に向けた課題を分析する。



IV 研究の実際

1 Aさんの実態把握

(1) 教師からの聞き取り

Aさんが美術の授業の始めに自分の名前を書いたところ、漢字の間違いはないが、文字のバランスが悪いことや、会話の途中で目をそらす等、気になる点が多かった。また、学級担任にも次のような気づきがあった。

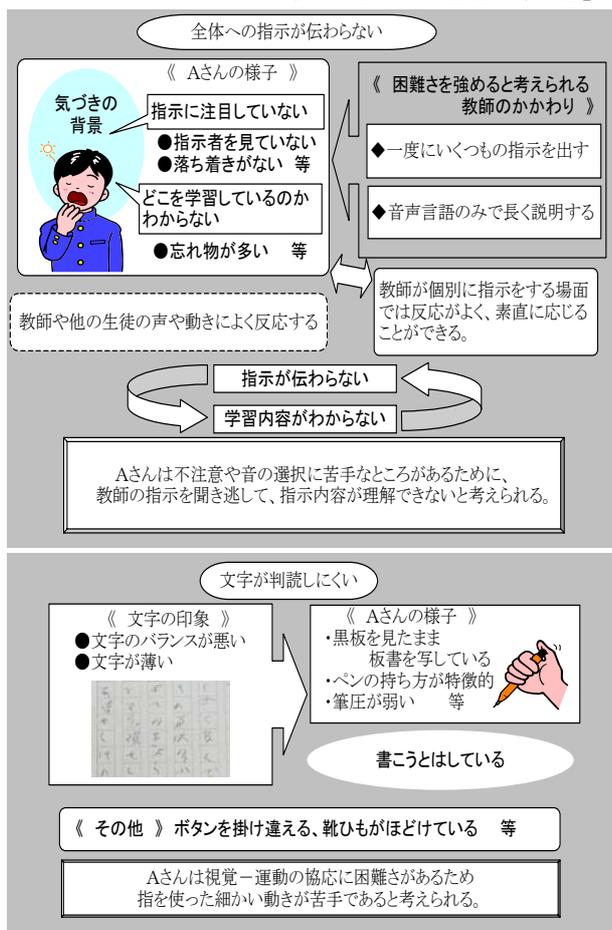
学習面		生活面	
授業中の様子	<ul style="list-style-type: none"> ▲全体への指示が伝わらない場面がある ▲プリントを配布したそばから落とし、席周辺に物が落ちている ▲忘れ物が多い 	服装	<ul style="list-style-type: none"> ▲靴ひもがほどけている ▲ボタンを掛け間違えている ▲シャツが出ている →本人は気にしていないが、指摘すれば素直に応じ整える ▲運動着の腹部周辺が汚れている ・寒くても半袖、ハーフパンツ ▲着替えに時間がかかる
	文字  <ul style="list-style-type: none"> ▲書字が判読しにくい ▲文字が薄い 		コミュニケーション <ul style="list-style-type: none"> ▲表情が乏しく、反応が読みとりにくい ▲自分のことを聞かれると反応が遅れる ・目をそらす ・活動する相手が決まっている

(2) VTRによる分析

授業の様子をVTRに撮影し、それを養護教育センターにおいて、指導主事や他の長期研究員も含めて分析を行った。分析は聞き取り調査と合わせて、気づいたことを付箋に書き出し、Aさんの様子と認知面の特性との関連を以下のように整理した。

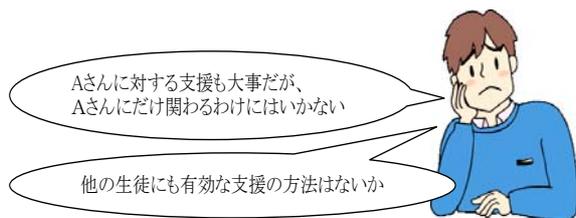
【Aさんの実態から考えられる

認知面の特性との関連】



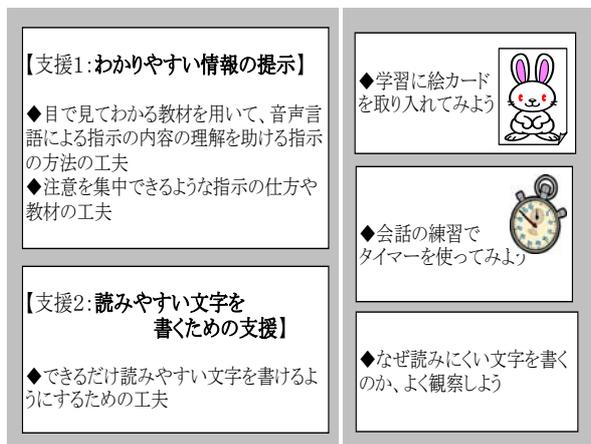
2 支援策の検討

センターにおける分析をもとに、学級担任と実践で行う具体的な支援策を検討した。



研究による支援の内容

実践 I の支援策

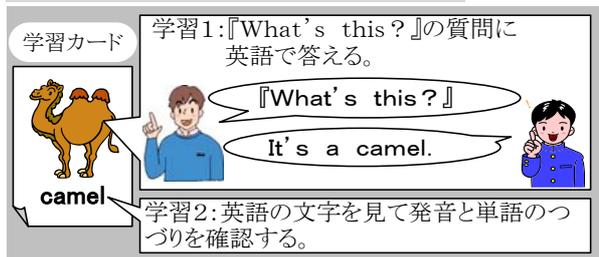


3 実践 I

題材『What』を用いた疑問文の学習

(1) 支援の概要と検証

【支援1-①:学習カードの提示】



《 支援の概要とAさんの様子 》

動物の絵と英単語を示した学習カードを用いて、問答をしながら重要構文の会話練習を行った。その後、動物の単語のつづりを確認した。

教師は5枚の学習カードを提示しながら、英語で質問した。Aさんは、最初と2枚目のカードの絵には注目したが、英語で質問に答えたり、単語のつづり確かめたりすることはできなかった。後の3枚には注目せず、他の生徒の反応を楽しんでいた。

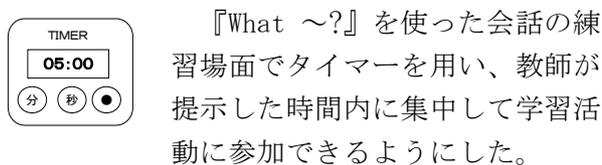
《 支援の検証 》

3枚目以降の学習カードに注目できなかったことについて検証した。教師はこの場面で英語で答えるだけでなく単語のつづりまでを確かめることを課題として意識し、生徒の多くはその教師の課題意識を暗黙のうちに了解している状況と思われる。しかし、Aさんにとっては「学習カードを見て英語で答える」ところまでをこの課題と受け止めたため、その後の問いまでに思いがめぐらなかつたのではないかと思われた。

課題の曖昧さを改善し、問いを具体的に、また、明確に示す必要があると思われる。

【支援1-②:タイマーの活用】

《 支援の概要とAさんの様子 》



『What ~?』を使った会話の練習場面でタイマーを用い、教師が提示した時間内に集中して学習活動に参加できるようにした。

Aさんは、取りかかりがよく、指示の内容を理解して仲間と学習に取り組むことができた。

《 支援の検証 》

教師がタイマーを提示することで、生徒達は時間制限のある学習活動であることを視覚的にとらえることができた。その結果、速やかに活

動することができたと考える。また、教師の動作が活動の始まりと終わりの具体的な合図となり、タイマーによって生徒は学習に見通しを持って活動することができた。

【支援2：読みやすい文字を書くための支援】

《 Aさんの観察 》



Aさんは、板書やワークシートを眺めてはいるが、机間指導していた教師が直接指示をするまで書くことができなかった。しかし、教師が近くにいれば書くことに集中する様子が見受けられた。

《 観察の検証 》

Aさんが、スムーズに記録できないのは『板書のどこを、どのように書くのか』といった記録するための方法やポイントが理解できずにいるのではないかと見ることができる。さらに、忘れ物が多いことも学習内容の定着に影響していると考えられる。

(2) 実践の課題と支援策

実践Ⅰの課題を受け、実践Ⅱに向けた支援策を次のように提案した。

4 実践Ⅱ

【支援1-①：指示の内容を1つに絞る】

単語だけ



指示は具体的

【支援1-②：学習の見通しが持てるワークシートの工夫】



ワークシート

関連

板書

できそう!

【支援2：ワークシートの記入欄の工夫】

(1) 授業の概要

題材『Where』を用いた疑問文の学習



【支援1-①：指示の内容を一つに絞る】

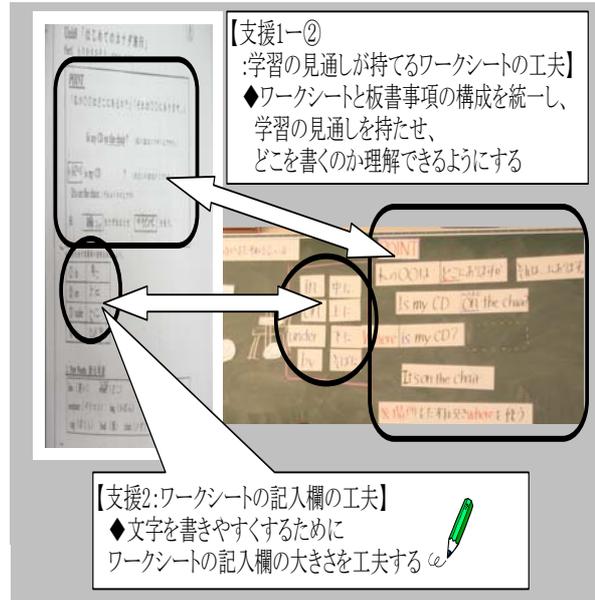
《 支援の概要とAさんの様子 》

前置詞の中でも生徒にとって身近であると思われる **i n** や **o n** をはじめに提示し、単語の読

みと発音を確認した。また、重要構文に用いる単語をカードで提示し、黒板に貼って提示した。Aさんは全てのカードに注目し、提示された単語の発音練習もしていた。Aさん自身の反省にも『上手に聞き取ることができた』とある。

《 支援の検証 》

英単語だけの学習カードの提示をしたところ、その時々学習内容が、短く具体的でわかりやすくなった。また、生徒の反応に合わせて提示したことから、最後まで単語だけに注目することができたと思われる。そのためAさんは全ての学習カードに注目して、発音練習ができた。



【支援1-②】
：学習の見通しが持てるワークシートの工夫
◆ワークシートと板書事項の構成を統一し、学習の見通しを持たせ、どこを書くのか理解できるようにする

【支援2：ワークシートの記入欄の工夫】
◆文字を書きやすくするためにワークシートの記入欄の大きさを工夫する

【支援1-②】

：学習の見通しが持てるワークシートの工夫】

《 支援の概要とAさんの様子 》

板書事項とワークシートの内容を同じものにし、学習の流れがわかるようにした。さらに教師は教科書の内容を設問に活用し、忘れ物をした生徒にも記入しやすいように配慮していた。Aさんは本時も教科書を忘れていたが、ワークシートが配布されてからは、活動に参加することができた。また、授業の途中で、どこを学習しているのか迷った場面があったが、教師が指で示すことで速やかに活動を再開できた。

《 支援の検証 》

忘れ物をしても学習の内容がわかりやすく、集中力が途切れた場面でも教師が容易に学習課題を知らせることができたことは、Aさんを学習課題に注目させる効果があったといえる。

【支援2：ワークシートの記入欄の工夫】

《 支援の概要とAさんの様子 》

ワークシートの記入欄と学習カードを関連させ、ワークシートの記入欄を通常より広め（通常より1mm以上広め、最低幅5mm）に設定した。本時の授業では、全ての記入欄に無理なく文字を書き込むことができた。さらに英単語に読み仮名のメモを付けたたり、練習問題の自分の間違いを訂正するなど主体的に学習に参加することができた。

《 支援の検証 》

記入事項をわかりやすく提示したことは、回答欄を全て埋めることができたことからわかる。さらに記入するのに適切なスペースを確保したことは、Aさんの書くことへの困難さを軽減し、書こうとする気持ちを助長する効果があった。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果と課題

（1）指示理解を深めるための認知面の特性への取り組み

通常の学級に在籍している生徒の中で、学習面に困難を抱えているAさんに対して、教師の気づきを出発点に具体的な支援を検討してきた。実践においてはAさんが教師の指示を理解できるように、主に目で見てわかるような教材や板書、ワークシート等の視覚的な支援を中心に取り組んだ。結果として、Aさんがカードに注目し、集中して学習に参加する場面を増やすことができた。さらに、学習内容が一目でわかるような板書を実践したことは、Aさんに限らず学級に在籍する他の生徒にも効果的であった。

学習面に困難さを抱える一人の生徒への支援は他の生徒にとってのわかりやすい指導法にもなり得ると示唆された。

（2）研究に協力した教師の変化

研究における授業、実践の協力教師は、これまでの授業で、生徒一人の特性に応じた板書やワークシート等を検討した経験はなかったとの感想を残した。特別な配慮を必要とすると思われる生徒の認知面の特性に応じるための方法として、視覚的な支援を意識して取り入れたり、より見やすい文字を書くために記入欄の大きさを少し広めにしたりしたことは当初難しいと思

っていたが、実践を進めているうちに教師が意識すれば比較的容易に実践できる支援であることがわかった。まず、できそうなことから支援をスタートし、授業の振り返りをする中でさらなる支援の充実を図ることができることに気づくこととなった。

（3）教師間の共通理解について

Aさんの文字の改善について担当教師と話していると、国語科の教師や学年の教師も参加し、複数教師の視点で、Aさんの文字について話し合うことができた。会議という形をとらなくても、生徒の困り感に気づいた複数の教師が、生徒の認知面の特性をより深く理解して、指導のアプローチを検討し、実践することができた。

（4）今後の課題

① 教師の視点を増やすこと

・多くの教師が視覚や聴覚などの認知面の特性から生徒のつまづき理解することで、生徒に寄り添った関わりができる。

② 多面的に支援すること

・複数の教師が生徒の実態を共有し、具体的な支援を実現することによって、よりわかりやすい授業ができる。

③ 保護者との連携を図ること

・保護者と生徒の認知面の特性を共有し、学校と家庭が協力して、生徒の得意な面を生かした支援をすること。

2 おわりに

通常の学級に在籍する学習面や生活面で気になる生徒に対して、「何とかしなくては」と考え、その指導法に苦慮している教師は多い。本研究では生徒の認知面の特性に配慮した授業づくりを主に考えてきた。これはセンターに来所する児童生徒と接し、WISC-III等の個別の検査によって一人一人の見え方や、聞こえ方に違いがあることを実感することができたからである。それで研究においても得意な認知面をいかに活用し、苦手なところはどのように支援したらよいかをセンター所員と話し合ったことによって、生徒の行動の背景となっている、認知面の特性に目を向けることができるようになった。そして、生徒の特性に配慮した、わかりやすい授業の実現に向けて認知面の特性に基づく生徒理解を学校教育現場での実践に生かしたいと考える。

ICF（国際生活機能分類）の視点を活かした教育的ニーズ把握の試み ～ 個別の教育支援計画への活用に向けて ～

長期研究員 江見 浩二

I はじめに

特別支援教育は、「障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な指導及び必要な支援を行う」ものである。（「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」平成17年12月 中央教育審議会）

教育的ニーズを把握する上では、医療や福祉、学校生活、子ども自身の思いなど、多面的な視点から子どもの状態を把握することが必要であり、そのために、保護者はもちろん関係機関と学校との連携が求められる。そうした連携の道具（ツール）として、盲・聾・養護学校では、個別の教育支援計画を策定し、教育的ニーズの把握と授業の改善に努めている現状がある。しかし、教育的ニーズの定義や把握の仕方については、答申においても、必ずしも明確にされているわけではない。そこで、子どもの状態を全体的にとらえ、教育的ニーズを把握するものとして、ICF（国際生活機能分類）に着目した。

ICFは、2001年にWHO（世界保健機構）が打ち出した人間の生活機能と障がいの分類である。医療、福祉、行政、労働、教育などの機関が、人間の生活や健康に関する状況について、共通した概念的枠組みからとらえることを目的としている。ICFの視点から、子どもが求めていることを浮き彫りにし、関係機関の連携の下にどのような支援ができるか検討していけば、教育的ニーズの把握や個別の教育支援計画の活用に向けた新たな方策を提案できると考えた。

II 研究目的

福島県内の盲・聾・養護学校における教育的ニーズのとらえ方と個別の教育支援計画作成の状況を明らかにする。

ICFの視点から教育的ニーズの把握について検討することを通して、教育的ニーズをとらえ直す意義やICFを個別の教育支援計画へ活かす方法を探る。

III 研究内容・方法

- 1 ICFに関する文献研究を通して、新しい障がいのとらえ方が出された意義や教育的ニーズとの関連性について整理をする。
- 2 盲・聾・養護学校において、「学級担任が、教育的ニーズをどのようにとらえ指導を行っているのか。」また「個別の教育支援計画作成の経過において、関係機関との連携をどのように図っているのか。」についてアンケート調査を実施する。
- 3 ICFの視点を参考に教育的ニーズをとらえる資

料を検討し、事例研究を通して、個別の教育支援計画への活用を検証する。

IV 研究の実際

1 ICFと教育的ニーズについて

(1) ICFとは

ICFは、1980年にWHOが出したICIDH（国際障害分類試案）に続くものとして採択された。ICIDHは、「医学モデル」と呼ばれ、障がい機能を不全（疾病が原因）→能力低下→社会的不利という構造で把握するものである。これに対し、ICFは、「医学モデル」と「社会モデル」を結合したものと呼ばれる。ICFでは、「心身機能・構造」と「活動・参加」を「生活機能」とし、これに「健康状態」や「背景因子（環境因子と個人因子の総称）」が相互に影響しあう中で、人間の生活状態が変化するとした。「障がい」は、背景因子や健康状態の影響によって、生活機能が問題を抱えた状態であるとされ、ICIDHに比べ、環境的な要因を重視したものになった。（図1）

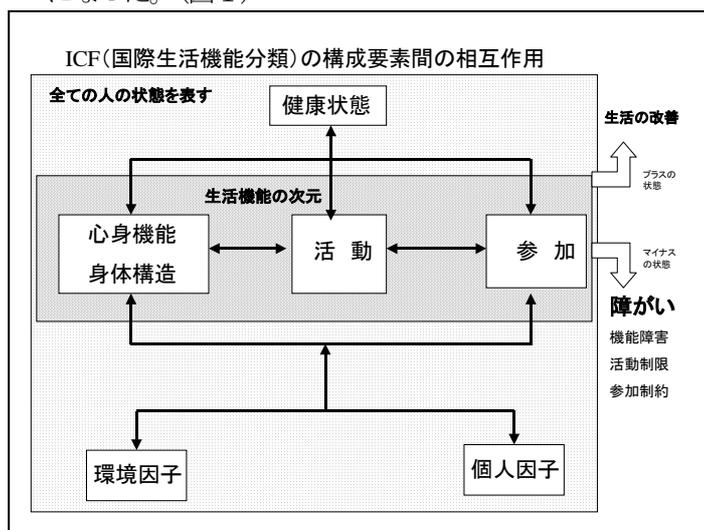


図1 ICF 構成要素間の相互作用図

(2) ICFの視点を学校教育に活かす

ICFの概念モデルを基に子どもの状態を見ていくことによって、次のことが学校教育において効果的であると考える。

- ① ICFの理念には、「どのようにすれば子どもの生き生きとした生活や社会参加が実現できるのか。」という考え方が基盤にある。ICFの視点から子どもの豊かな学校生活の実現を考えると、環境要因（指導の在り方や授業内容、学習環境など）の改善や、活動や参加状況の向上を目指して現在の力をいかに活かすのかを多面的に検討する必要に気づく。これは、子どもの教育的

ニーズを見直すことや、授業における指導目標や内容を改善することにつながっていく。

- ② ICF の視点から子どもの生活全体を見ていくと、学校だけではなく、かかわりのある人や関係機関の支援によって解決できる困難や制限があることに気づかされる。学級担任は、どの関係機関と連携をすればよいのか再確認することで、個別の教育支援計画の見直しや活用について検討しやすくなる。

2 「個別の教育支援計画における教育的ニーズに関するアンケート」調査結果

【アンケート調査の概要】

- 調査目的：盲・聾・養護学校の学級担任が、個別の教育支援計画の作成と活用にあたって、どのように関係機関との連携や教育的ニーズの把握をしているのか現状を把握する。
- 調査対象：県内の盲・聾・養護学校（分校含む23校）の学級担任
- 調査方法：各学校長宛に調査用紙を送付
- 回収率：85.7%

（22校 学級担任526人中451人回答）

(1) 教育的ニーズについて

教育的ニーズを把握するにあたって、学級担任が重視したことは、図2のような結果であった。

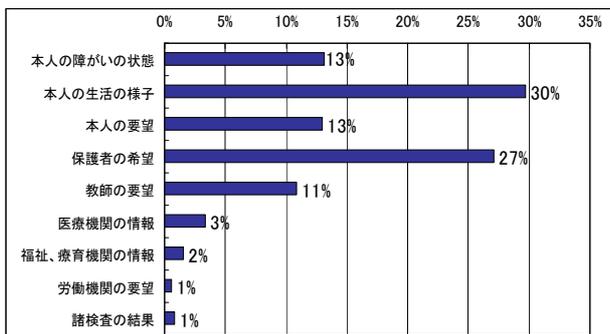


図2 教育的ニーズの把握で重視したこと

学級担任は、主に子どもの学校生活の様子から、願いや課題（困っていること、必要としていること）を具体的に読み取ろうとしている。また、子ども本人から願いをうまく聞きとることができない場合も多く、それに代わるものとして、保護者の希望を重視している。障がいの状態についても、重要な視点になっていることが分かる。

また、教育的ニーズをとらえる上での悩みや苦労については、図3のような結果であった。

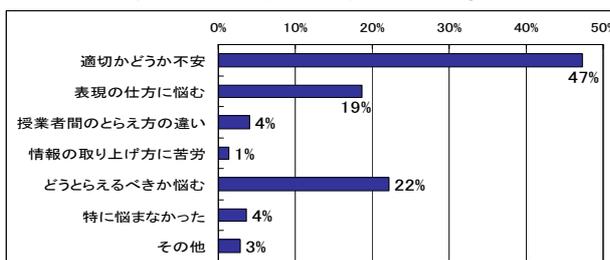


図3 教育的ニーズをとらえる上での悩みや苦労

学級担任にとって、「教育的ニーズが適切であるのか、それをどうとらえるべきか」は、大きな悩みであることが分かった。個別の教育支援計画の作成後も、不安や戸惑い、迷いを持ちながら、児童生徒への指導のあり方に悩みを抱えていることが伺われる。

(2) 関係機関との連携について

個別の教育支援計画の作成後、関係機関と話し合いを行っているのは28%であり、行っていないのは72%である。話し合いを行っていない理由としては、図4のような結果であった。

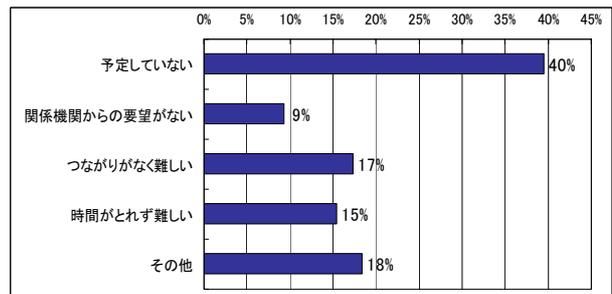


図4 話し合いを行っていない理由

担任として、関係機関との連携が必要と考えているが、話し合いを持つための時間的な制限があることや日常的なつながりが乏しいなどの理由から、なかなか連携がもてない現状が伺われる。学校としては、計画作成前の関係機関からの情報収集の場は設けているが、作成後の話し合いは、学級担任の判断に任されている現状がある。

(3) 個別の教育支援計画について

学級担任が、個別の教育支援計画を活かすために必要としていることは、図5のような結果であった。

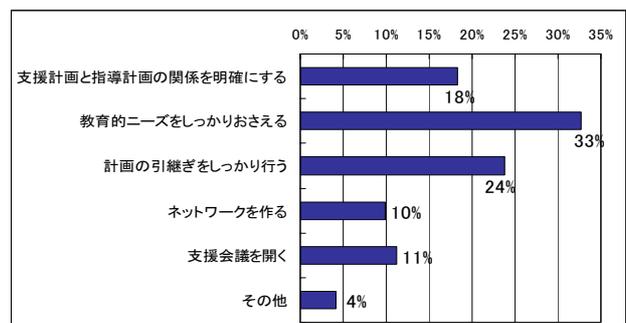


図5 個別の教育支援計画を活かすためには

学級担任は、個別の教育支援計画の内容を、教育的ニーズの把握をしっかりと行った上で、個別の指導計画や実際の授業場面でどう具体化し、指導につなげていくのかを課題と考えていることが分かる。

(4) 結果から見る課題とICF活用の可能性

〈課題〉

学級担任の多くは、教育的ニーズの把握に難しさを感じている。子どもの障がいや生活に視点を当ててニーズをとらえようとしているが、様々な情報について、それら相互の関係をとらえながら全体的に子どもの状態を見ることの難しさが、教

育的ニーズの把握に対する不安を抱かせる要因ではないかと考える。また、個別の教育支援計画の作成後に、関係機関との話し合いや教育的ニーズの見直しが十分に行われていない現状もあり、学級担任として、教育的ニーズが適切であったかどうかを振り返ることが難しいことも影響している

<可能性>

ICF の視点は、子どもに関する様々な情報相互の関係をとらえやすくし、子どもの状態を多面的にとらえることを可能にする。これによって、学級担任が、教育的ニーズの把握に抱いている不安を解決する手立てになると考えられる。そこで、教育的ニーズを見直していくツールとして、ICF の活用が効果的であると考える。

3 事例研究

(1) 協力者

肢体不自由養護学校の生徒（中3）
保護者、学級担任

(2) 生活の様子把握シートの作成（図6）

ICF は、評価のため細かく分類され、チェックリストが提示されている。チェックリストは、項目数が多く、専門用語によって構成されている。保護者が理解しやすいように項目を絞り、子どもの具体的な行動の様子で表現にした。

シートは、学級懇談の前に保護者に渡し、項目を参考にして、子どもに関することをできるだけ多く記入してもらうようにした。

生活の様子把握シート		氏名	学部	学年
<p><保護者の方へ> お子さんについて日頃の様子や気になることを、下の内容を参考にして、それぞれの欄に簡潔書きでお書きください。</p>				
個人因子				
健康状態				
診断名				
健康の状態				
心身機能・構造				
関心に注意すること 覚悟や思い出したりすること 自分で決定すること 話し言葉や書き言葉の理解 感覚（視覚、聴覚、触覚など） 食事や消化・排便の様子 関節の動き・筋力 足こころ・腕こころを動かすこと 体温の変化 皮膚の状態 医師の話 など				
本人の思い・願い				
今 やりたいこと				
将来やりたいこと				
活動・参加				
読むこと 書くこと 計算することなどの学習 模倣すること 注目すること 意思を伝えること 相手の感情を理解すること 姿勢を保つこと 移動すること 日常生活の身の回りの処理にのめり込むこと 交通手段の操作 買い物をする 調理をすること 食事をすること 学校で仲間や友達と活動すること 家庭や地域の中で人と一緒に活動すること など				

図6 生活の様子把握シート

(3) ICF 関連図の作成（図7）

ICF 構成要素間の相互関係図を基に、「本人の思い・願い」と「保護者の願い」を加えた。図の構

成は、子どもの活動や参加の状況に、個人因子と環境因子が影響していることをとらえやすいようにした。その中で必要とされる支援は何かを検討することで、教育的ニーズを把握できるようにした。

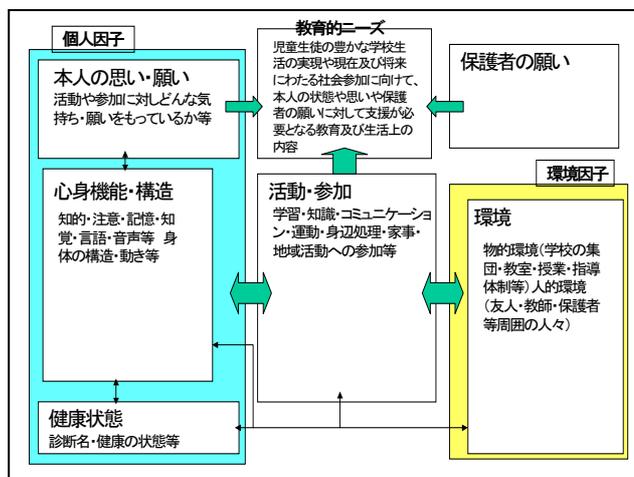


図7 教育的ニーズの把握のためのICF関連図

(4) 教育的ニーズの検討

ICF 関連図を見ながら、『豊かな学校生活や社会参加の実現に向けて、学校や家庭で支援が必要となる内容は何か』をテーマに保護者と話し合った。

<学級懇談で工夫したこと>

- ① 「影響し合っているところはどこか。」「良いところ、成長したところはどこか。」「改善が必要なところはどこか。」を色分けして分類し、保護者と確認するようにした。
- ② 良いところや成長したところに見られる力を活かすことで、問題の改善が図られないか話し合うようにした。
- ③ 本人や保護者の願いを実現するために、個体要因（個人因子）や環境要因（環境因子）へのどんな支援を学校や家庭で行えば、活動や参加面が改善するのか話し合うようにした。

(5) 教育的ニーズの把握

<検討前>

見る力をつけることで、周りの状況や活動内容を理解することにつながり、落ち着いた生活を送ることができる。そのことで、自分から要求などのサインを出すことができる。

<検討後>

- 楽しいと感じる活動を重視し、様々な体験的活動を通して、体をたくさん動かし、健康な体をつくる。
- 本人の活動意欲や自信につながるように、日常の場面での座位や立位の安定を図る。
- いろいろな人とのふれ合いを多くすることで情緒の安定を図る。

<変化のポイント>

□ 従来の教育的ニーズ

機能的な回復（「見る力をつける」）が優先課題になっており、「自分から要求などのサインを出すこと」ことを目的にニーズをとらえていた。これのとらえ方は、ICIDHと共通する。

■ 新たに協議されたニーズ

- ・ 集団活動を楽しんでいる姿が、ICF関連図から浮き彫りになった。楽しいと感じる活動を多く経験する中で、健康な体、座位や立位の安定、情緒の安定を図っていくことを重視した。
- ・ 周囲の人からのかかわりを楽しむ力を活かすため、人とのふれあいを多くするという環境の改善を加えた。
- ・ 本人や保護者の「デイサービスに毎日通いたい」という願いに応えるために、意欲的に参加し活動したいという気持ちを育むことが必要と確認された。

(6) 教育的ニーズを検討した後の感想

<保護者> ○ よかった点 ● 気になった点

- 子どもの全体がとらえやすく、話しやすい。
- 懇談で話す内容が具体的になり、分かりやすかった。
- 生活の様子把握シートは、記述よりも子どもに当てはまる項目をチェックする方が簡単でよい。
- 項目にある言葉が分かりにくい。何をどう書いてよいか、まとまらず難しかった。

<学級担任>

- 子どもの問題について、様々な要因が関係していることが分かり、教育的ニーズについて話しやすかった。
- 計画作成の段階に保護者が参加することで、内容が深まり、短時間でまとめられた。
- 子どもの様子を記入する際、どの要素に該当するのか迷った。ICFに関して十分な理解が必要だと感じた。

V 研究のまとめ

1 事例研究から見るICF活用の可能性と課題

(1) 可能性

- ① ICFの視点から子どもの状態を見ていくことで、機能障がい改善ではなく、活動や参加の向上、環境的な要因の改善の点から教育的ニーズを考えることができるようになった。
- ② ICF関連図に子どもの様子を整理することによって、学級担任と保護者が多面的に子どもの成長した点、改善する点を確認できた。
- ③ ICF関連図から、支援が必要な環境要因を浮き彫りにすることで、授業内容や指導の手立て、

学習環境などの改善を考えることができるようになった。

(2) 課題

ICFの項目は、保護者にとって理解しにくい。子どもの様子を項目でチェックする形と記述する形のいずれがよいのか、保護者にICFの内容にそった形で記入してもらうために、資料の検討が必要である。

2 個別の教育支援計画の活用に向けた提案

子どもが、学校や地域での豊かな生活を過ごすためには、学校や関係機関が連携して、教育的ニーズの実現に向けた支援を行うことが望まれる。現在、各校の個別の教育支援計画では、本人や保護者の願い、関係機関の情報などを整理し記載している。今後は、これらの情報を活かし、「授業の内容や学習及び生活環境をどう改善すれば、子どもの活動や参加状況が改善できるのか。」を視点にして、学級懇談において定期的な教育的ニーズの検討と見直しを行っていく。これによって、学級担任と保護者が、教育的ニーズを常に共有することができ、関係機関の情報を積極的に取り入れる意識をもつことで、より関係機関との連携が促進される形を作っていくのではないかと考える。

そこで、図8の形でのICFの活用を提案する。

- ① 個別の教育支援計画を作成または見直す際に、ICF関連図を教育的ニーズの把握に当たっての基礎資料として活用する。新しく得られた関係機関の情報は、随時ICF関連図に加えていき、学級懇談で教育的ニーズを検討する際に活かす。
- ② 教育的ニーズを実現するための具体的な内容を個別の指導計画の中に組み入れていく。授業の在り方や子どもの成長に関する評価に当たっては、ICF関連図を資料として子どもの状態をとらえ直す。その中で、教育的ニーズに沿って授業の評価点や改善点を振り返ったり、教育的ニーズそのものを見直したりする。

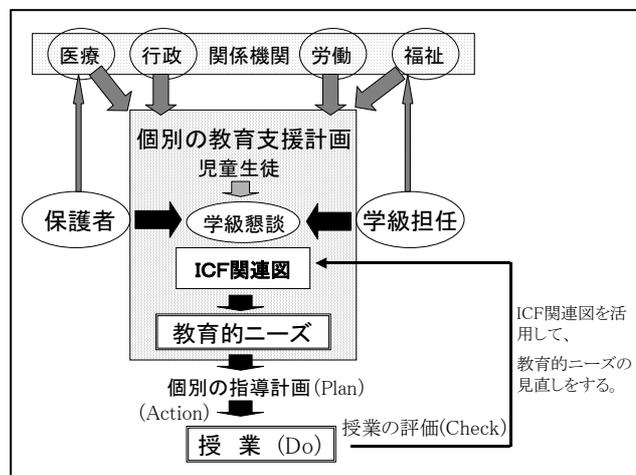


図8 ICFを活かした関係機関との連携と授業改善

教材教具の工夫や開発に関する一考察 ～養護学校における授業支援を通して～

長期研究員 持館 康成

I はじめに

授業における教授—学習活動は、教材を媒介として成立している。教材とは教育内容を具体化したものであり、教師は教材を通して教授し、児童生徒は教材を通して学習するという関係がある。特別支援教育においては、児童生徒一人一人の実態（発達の状態や障がいの特性等）が異なるため、個に応じた適切な教育目標や内容の設定、つまり教材教具の工夫や開発が授業実践上の重要な視点であると考えられる。

【一般に、「教材は教育目標を達成するために選択された具体的な内容」「教具は教材を学習し指導する際に教育効果を上げるために使用される道具」と定義されるが、教材自体が教具の役割を果たす場合もあり、具体的には区別しがたいことから、本研究では、これ以降「教材教具」とする。】

筆者自身もこれまでの授業実践の中で、児童生徒が自発的に学習できるような教材教具の工夫に努めてきたが、「どんな教材を」「どんな材料で、どういった仕組みで」作成したらよいかを悩みながら実践を積み重ねてきた。そうした中で、教材教具の工夫や開発に大きく役立ったのは、授業研究会等における授業の振り返りや、同僚教師等の助言であった。

そこで本研究では、特別支援教育における教材教具の重要性を踏まえ、養護学校における授業実践の振り返りや教材教具の作成等の授業支援を通して、授業を充実させるための教材教具の工夫と開発の在り方を探っていきたいと考えた。

II 研究目的

授業の計画と実践の振り返りを通して、授業を充実させるために必要な教材教具の工夫や開発の在り方を考察する。その際に以下の2点を大切にする。

◇視点1 「教材教具が対象児の自発的な思考活動を促すことができたか」

◇視点2 「教材教具を介した相互のコミュニケーション関係がどう図られていたか」

III 研究内容

1 研究の基本的な考え

授業者と共に、授業支援者（筆者）が授業の構想を練り、授業で使用する教材教具のねらいや仕組みを考えながら作成し、それらを使用した授業実践を振り返る。

2 研究対象

(1) 研究協力者

A 養護学校 B 教諭

(2) 対象児童

Cさん 小学部5学年（重複障がい学級）

3 研究方法

筆者は、B教諭と対象児の生活や、学習の様子を話し合い、計3回授業（算数科）を実施する。その都度 VTR 撮影し、授業者と共に児童の姿から視点1・2に沿って検証し、次時の授業に向けた教材教具の工夫や開発を行う。

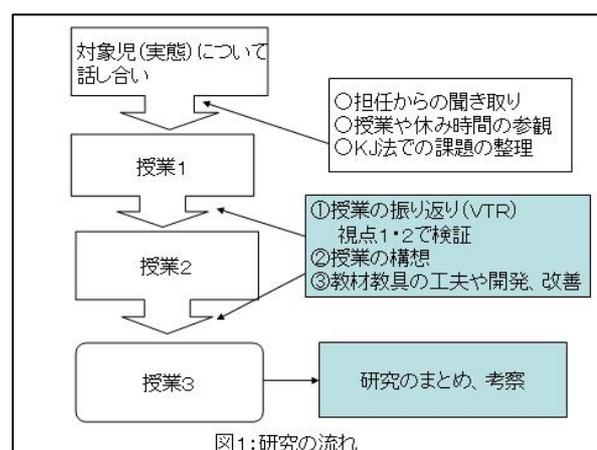


図1: 研究の流れ

IV 研究の実際

1 研究の経過

(1) 担任（B教諭）との話し合い

① Cさんの実態（B教諭からの聞き取りと授業参観から）

B教諭がとらえている学校生活でのCさんの様子や保護者との面談等で得られた情報、また筆者が授業参観や休み時間の様子から感じたことをカードに記述し、「算数にかかわる実態」と「身体の動き」とに分けて整理した。（KJ法）

算数にかかわる実態

- ・ 生活の中で、「～番目」の順番を意識している。
- ・ 数字と、木片の個数を対応させる課題では指

さしによる具体物との対応が不確実である。

身体の動き（日常生活に必要な基本動作）

- ・ 上肢下肢に不随意運動がある。
- ・ 枝豆を摘んで食べたり、ビー玉を摘んで移動して遊んだりすることができる。

② 指導目標の設定と教材教具の作成

算数にかかわる実態と算数科の学習指導要領の指導内容と照らし合わせて、「5までの集合数の理解」の指導内容について検討した。そして授業1に向けた指導目標を以下のように設定し、それに向けた教材教具を作成した。(写真1、2)

指導目標1

集合の要素（ビー玉）を1つずつ移動させながら、数える。

- a 作成の意図
- 不随意運動のための手指のぎこちなさを軽減し、指さしでの確認がスムーズに行えるようにしたい。
- b 教材教具の実際



写真1

指導目標2

ものの集まりとして数字をつかむ。

- a 作成の意図
- 興味関心を持ったものを使って、自発的な行動を促したい。
 - ビー玉がきれいに縦に重なる様子を見ることができ、指さしで個数を確認しやすかった。
 - 既定の個数分のビー玉しか入らないようにし、ビー玉が入らなかった時は「入れすぎ」アクリル管に余裕があった場合は「足りない」という気づきをCさんに持って欲しい。
- b 教材教具の実際



写真2

(2) 授業1

① Cさんの姿と振り返り

(・Cさんの姿 ■振り返り)

指導目標1について

・ 提示盤の枠の中にビー玉を入れ、指先でビー玉が止まる位置までできているかを確認の様子が見られた。ビー玉が止まる毎に「いち」と数唱をしながら、10まで数えていた。

■ 提示盤に数唱をしながらビー玉を置く様子が見られ、「ビー玉を1つずつ移動させながら数える」ことはできることを確認した。

指導目標2について

・ B教諭がアクリル管の中にビー玉を入れることを説明し、実際にやって見せると、Cさんは自分からビー玉を入れていた。また、アクリル管からビー玉がはみ出す様子から、「4ではなく3」まだビー玉が入るすき間があることに気づいて、「2ではなく3」等と自分で間違いに気づき個数を修正する様子も見られた。しかし、アクリル管に入っているビー玉を指さしで個数を確認したが、指をさしてビー玉を確かめられない様子も見られた。

■ 「入れすぎ」「足りない」という気づきから個数の修正は行っていたが、指さしでの確認が不確実だった。

② 指導目標の設定と教材教具の作成

授業1の振り返りから、「10までの物」を数唱しながら数えることや「5までの物」についての集まりとして数字を意識できていた。次の段階として数字から物の数や量をつかんで欲しいと考え、授業2に向けた指導目標を以下のように設定し、教材教具（写真3）を作成した。

指導目標3

数字を見ながら、ビー玉を指さして数える。

- a 作成の意図
- 数字を見ながら、アクリル管にビー玉を入れて欲しい。
 - 数字から、これから入れるビー玉の個数を予測して欲しい。
 - 数字とアクリル管のビー玉を見比べて欲しい。

(写真3)

b 教材教具の実際

写真3



アクリル管の土台部分に数字を貼った。

(3) 授業2

① Cさんの姿と振り返り

(・Cさんの姿 ■振り返り)

指導目標3について

・「このアクリル管にはいくつのビー玉が入るかな」とB教諭が質問をすると、「入れてみなければ分からないよ」と和やかに応え、自分で教材教具を操作しようとする姿が見られた。

■ 数字1が添付されているアクリル管から順番に、ビー玉を入れる活動を行いながら、「先生、3個入った」「次は4かな？」等の教師への言葉かけが増えてきて、自分のこれからの活動を予想したり、確かめたりする様子を感じられた。しかし、アクリル管のビー玉を指さしする際に、思うように指先がビー玉と対応できずに個数を間違えてしまう場面もあった。

■ アクリル管にビー玉を入れる活動では、アクリル管のビー玉を指さしで数える様子が見られた。しかし、アクリル管に重なるビー玉と数字を見比べ、確認する様子は見られなかった。

→ 数字がアクリル管に入れるビー玉の個数を予測するヒントであったり、アクリル管に入れ終わったビー玉の個数を確認したりするものになっていなかった。

① 指導目標の設定と教材教具の作成

授業2の振り返りから、ビー玉の個数を数えているが、数字を意識して活動する様子は見られなかったため、ビー玉の個数を数えた後に対応する数字を選択する課題がよいのではないかと考え、指導目標を以下のように修正し、教材教具(写真4、5)を作成した。

指導目標4

ビー玉を指さして数え、数字と対応させる。

a 作成の意図

○ 数字チップとアクリル管に重なったビー玉

の個数に対応できるような状況を作りたい。

○ 指さしが不確実なときに、改めて個数を確認できるものを用意したい。

b 教材教具の実際

数字とアクリル管のビー玉の個数に対応できるように羽目板にした。

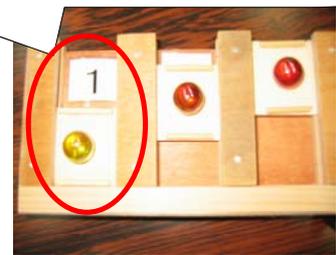
写真4



数字チップをはめやすいように、穴を大きくした。

アクリル管のビー玉を「個数確認盤」へ移動し、手前にスライド盤を引いて数字が見えることで、個数を確認することができるようにした。

写真5



(3) 授業3

① Cさんの姿と振り返り

(・Cさんの姿 ■振り返り)

指導目標4について

・写真4の教材教具を提示し、アクリル管に入ったビー玉の個数と数字が対応していることをB教諭が示すと、Cさんは教材教具に手を伸ばした。そして、アクリル管に入っているビー玉を目で追いながら、対応する数字チップを選択する様子が見られた。また、アクリル管のビー玉を指さしで数え、指さしでの確かめが不確実な場合は、(写真5)の「個数確認盤」で確認することもある。

■ Cさんは、「目で追って数える」→「指さしで確認する」→「再度、個数確認盤で確認する」という流れで、積極的に課題に取り組んでいた。つまり、Cさんは教師が提示した教材教具から、課題の意味を理解し、確認をしながら学習を進めることができたと考える。

写真6

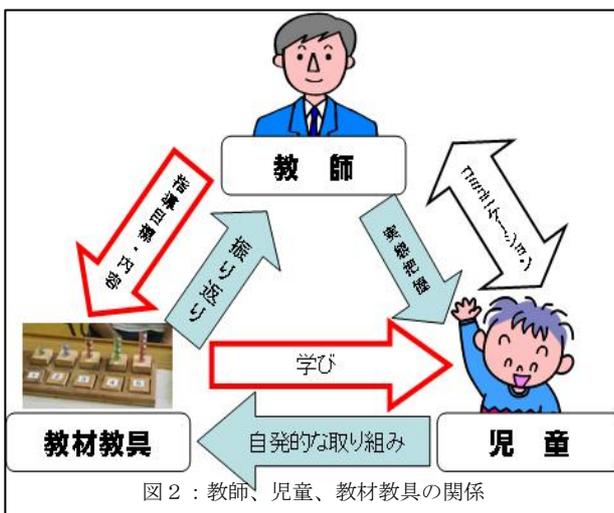


V 研究の成果とまとめ

1 成果

(1) 視点1「教材教具が対象児の自発的な思考活動の促進」

本研究では、一貫して児童が自発的に取り組むことができる教材教具の作成を目指してきた。教材教具を作成する前提として、児童の実態を踏まえた指導目標・内容の設定が必要であることは言うまでもないが、本研究においては、児童が教材教具から何を学んだかを振り返ることが、児童の実態へ更なる気づき（理解の深まり）とともに指導目標・内容の見直しに結びつくという経過を見ることができた。（図2）



さらに、Cさんへの実践を通して、児童が自発的に取り組むことができる教材教具の工夫や開発を以下の視点が必要であるといえる。

- ◇ 「何をどうすればよいか」という課題の意味が理解できる仕組みであること
- ◇ 児童の障がいの状況や特性を配慮したものであること
- ◇ 学習の流れや、正否を自分で確かめることができるものであること

(2) 視点2「教材教具を介した相互のコミュニケーション関係の展開」

授業2においては、「数字を見ながら、ビー玉を数えてほしい」という教師の意図が伝わらない場面が見られた。この時B教諭から「この数

字をよく見て」等のCさんへの指示的な言葉が増えた。これは、B教諭がCさんとの間のコミュニケーション関係に「ずれ」を感じた場面である。こうした「ずれ」への気づきが、さらなる児童の実態への理解につながり、指導目標・内容の見直しにつながった。「コミュニケーション関係が図られたか」を振り返りの視点とすることが、教材教具の工夫や開発する上で大切であることを確認することができた。

また授業後の協議において、B教諭から「研究をはじめからCさんからの言葉かけが増えたり、算数以外の授業においても積極的に取り組んだりする様子が見られるようになった。」「Cさんへの指示的な言葉かけが減って、Cさんの行動を見守ることができるようなかわり合いに変化した。」という報告を受けた。

このことから、教材教具の工夫や開発の取り組みは授業場面に限らない教師と児童との良好なコミュニケーション関係の構築につながっていることが伺える。

2 まとめ

教材教具の工夫や開発にあたっては、児童の実態を踏まえた適切な指導目標・内容の設定とともに、児童の「できること」に注目することで、自発的な取り組みを促すことが必要である。また、児童の実態も実践を通して新たに明らかになる面もあることから、教材教具は見直しや改善につながっていく。

つまり、教材教具は教師と児童の相互関係の中で、継続的な見直しや修正を求めるものといえ、この時教師には、教材教具にかかわる児童が教材教具から何を学んでいるかの「振り返り」が必要となる。

本研究では、研究協力校における授業支援として、授業者と共に授業の振り返りを行い、それを教材教具の工夫や開発につなげることで、授業の充実を図ってきた。授業の充実のためには、授業研究会等の機会を含めた授業の振り返りが、その後の教材教具の工夫や開発にどうかされたかを明確にし、さらなる実践において検証するといった繰り返しが必要である。この繰り返しが、児童主体の授業作りの実現につながると考える。

盲・聾・養護学校における就労支援に関する研究 ～ 現場実習の現状と課題 ～

長期研究員 喜多見 志麻

I はじめに

盲・聾・養護学校では、従来より、生徒の就労や地域における自立した生活の実現を目指し、産業現場等における実習（以下、現場実習とする）を行っている。また、平成18年度までに県内の全地域に障害者就労連絡協議会等が設立され、盲・聾・養護学校の生徒の就労支援に向けて地域のネットワーク化が強化されつつある。

しかし、小塩（2004）が知的障がい養護学校高等部が抱える就労支援の課題として「現場実習の充実」を挙げているように、現場実習については、教員一人一人が職業教育としても進路指導としても重要な機能を持っているという意識を高め、効果的な取り組みをしていく必要がある。

一方、社会全般を見ると、障がい者の就労支援、雇用に向けた取り組みは、障害者自立支援法の施行や障害者雇用促進法の改正等により大きく変化しており、公共職業安定所や障害者職業センター、地域職業・生活支援センター、障害者地域生活コーディネーターなどの連携も図られ、障がい者の就労のニーズに応える方向に動き出している。また、様々な障がい者の就労支援の場で、ジョブコーチによる支援が取り入れられ、これまで難しいといわれてきた障がい者の就労の可能性を広げてきている。

そこで、本研究では、盲・聾・養護学校の現場実習の現状と課題を整理し、ジョブコーチによる支援や盲・聾・養護学校を取り巻く就労支援の現状から現場実習の充実について考えたい。

II 研究目的

- ・ 県内の盲・聾・養護学校の現場実習の現状と課題を整理する。
- ・ 障害者職業センターや文献によるジョブコーチによる支援方法及び盲・聾・養護学校の就労支援の現状を踏まえ、現場実習の課題について考察する。

III 研究内容・方法

1 <調査1>ジョブコーチによる支援について障害者職業センターへの聞き取り調査や文献研究をする。

2 <調査2>県内の盲・聾・養護学校の進路指導主事を対象に現場実習の現状と課題についてアンケート調査する。

IV 結果

1 <調査1>の結果

(1) 障害者職業センターの障害者職業カウンセラーへの聞き取り調査の概要

●障害者職業センターの就労移行支援は、障害者職業カウンセラーによる、職業相談・職業評価を基本に策定された職業リハビリテーションに基づき実施されている。ジョブコーチによる支援は、職業リハビリテーションの一つであり、学校卒業後に利用できる。

●卒業生と仕事とのよりよいマッチング（適合性）を図ることと、働く意識を高めることが重要視されている。

●障害者職業センターのジョブコーチ支援のプロセスは以下のとおりである。実際の支援は、スーパーバイザー的な役割の職業カウンセラーとジョブコーチが連携して行っている。

①状況の把握、分析について

職業相談・職業評価を基本とし、ケースによっては本人や保護者を通して関係機関（公共職業安定所、施設、病院、学校、市役所福祉課、サポートセンター等）より情報を収集する。

②支援の準備について

職業相談や職業評価から作業能力面、対人関係面、働く意欲などを踏まえ、職業リハビリテーション計画を作成する。ジョブコーチによる支援は、職業リハビリテーション計画作成時に必要であると判断された場合に行われる。

③ジョブコーチ支援について

<対象者への支援の内容>

- ・ 作業遂行能力の向上支援
- ・ 職場内コミュニケーション能力の向上支援
- ・ 健康管理・生活リズムの構築支援

<事業主への支援の内容>

- ・ 障がい特性に配慮した雇用管理に関する助言
- ・ 配置、職務設定に関する助言

<同僚への支援の内容>

- ・ 障がい理解について社内啓発

- ・障がい者との関わり方に関する助言
- ・指導方法に関する助言
 - ＜家族への支援内容＞
- ・家庭生活の調整
- ・保護者に寄り添い、正しい情報を伝える。

④ フォローアップについて

フォローアップ期間はケースにより様々ある。年に数回出向いたり、電話にて本人、会社双方の状況確認を行う。

(2) 文献等から明らかになったジョブコーチによる支援

●米国の「援助付き雇用」制度で生まれた専門職である。従来の職業リハビリテーションは職業レディネスが一定の水準に達したら就職につなげるレディネスモデルであった。一方、援助付き雇用モデルは、対象者のできることに着目した。この二つのモデルを対立させるのではなく、柔軟に使い分けることが重要である。(たとえば学校教育の段階ではレディネスモデルで準備性を高め、学校から社会への移行時には援助付き雇用モデルにする、等)

レディネスモデル	援助付き雇用モデル
・「できないこと」に注目	・「できること」に注目
・「訓練」してから「就職」	・「就職」してから「訓練」
・特別な環境内での応用と一般化を前提として訓練	・実際の職場の仕事を通じた具体的・直接的訓練

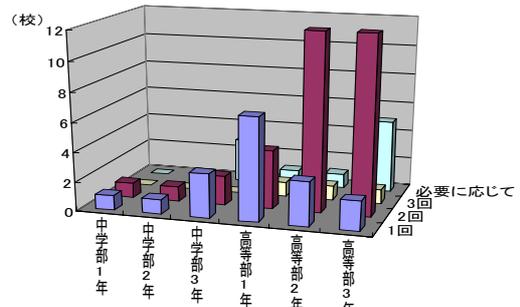
●ジョブコーチは、職場での直接支援のみを担当するタイプや就労支援のアセスメントからフォローアップまでのプロセス全般を担当するタイプなど様々で、就労支援に携わる人が、所属組織や事業体系に合わせ様々な内容、レベルで実施している。

●職場では、課題分析と最小限の介入による指導の二つの要素から成る順序立てた系統的な指導法等、利用者に応じたわかりやすい教え方を行う。

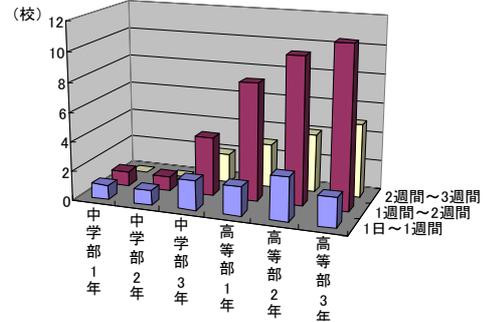
2 <調査2>の結果

(1) 現場実習の実施状況について

●調査した16校全校で現場実習を実施しており、実施回数は多くの学校が年2回であるが(図1) 高等部3年に関しては、5校で必要に応じて実施しているとの回答であった。実施期間は1～2週間行っている学校が多い。(図2)



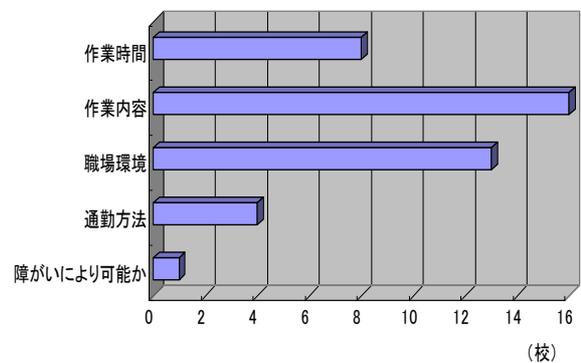
【図1 現場実習の実施回数】



【図2 現場実習の実施期間】

(2) 現場実習前の支援について

- 現場実習先を決める際、ほとんどの学校で、本人や保護者に希望を聞くが、職場開拓の難しさから、本人や保護者の希望通りの実習先の確保ができないと回答した学校が4校あった。
- 学校間で保護者の進路に対する意識に違いがあることがわかった。意識の高い学校ではその理由として年5回の進路相談を行っていた。
- 生徒の仕事の能力や適性について、ほとんどの学校で具体的な検査はしていないが、日頃の作業学習等の学習状況を参考に教員間で話し合いをしていた。
- 教員による実習先見学は全校で行っており、その際、職場の状況を知る観点として、全校が作業内容をあげていた。(図3)



【図3 教員が現場実習先見学を行った際の観点】
(複数回答)

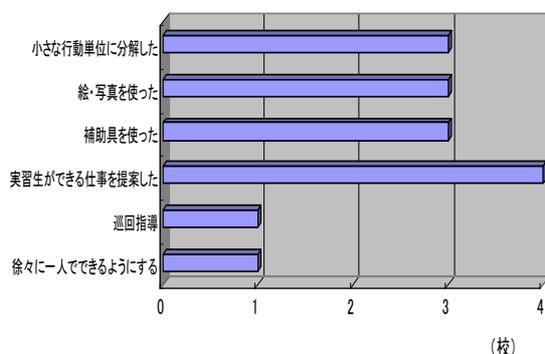
●実習前に教員が実習先の見学を行ったことにより、スムーズに実習に取り組むことができたことを挙

げる学校が複数あった。しかしながら、必要に応じ、教員が事前に実習先で作業を行った学校が2校しかなく、ほとんどの学校が行っていない。行わない理由として、作業内容が理解できるので必要ない、必要性は感じるが時間的に余裕がないと回答していた。

●実習先への実習生の特性や支援内容などの情報提供は、ほとんどの学校で事前の話し合いや書面で行い、特に予想される点の対応についても共通理解を図っていると回答した学校は14校であった。

(3) 現場実習中の支援について

●実習中の指導について、教員が行った場合、巡回指導や付き添い指導をし、実習先担当者が行った場合は、担当者に任せたケースや、打ち合わせを行ったとの結果であった。また、教員が指導した際、工夫したことは図4のとおりであった。このことにより、実習生、実習先の状況により様々な指導体制がとられ、実習先では、少数の学校でジョブコーチによる支援内容(Ⅳ-1-(1)-③)も部分的に取り入れられ個に応じた指導がなされていることがわかった。



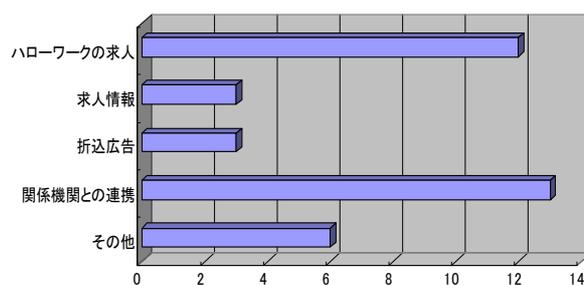
【図4 教員が指導した際の工夫点】

(4) 現場実習後の支援について

●実習後は、15校で実習先に評価を依頼していた。全ての学校で次回の現場実習に向け課題設定をしているものの、個々に支援計画を立てているのは2校であった。

(5) 職場開拓について

●盲・聾・養護学校では、進路指導主事を中心に公共職業安定所等の関係機関から情報収集し現場実習を行っている。(図5) 職場開拓を職員が行う際に時間の確保が難しいと回答した学校が3校あった。学校が連携している関係機関は、中小企業家同友会、障害者就業・生活支援センター、地域生活コーディネーター等であった。



【図5 仕事の情報収集先】 (校)

(6) 自立活動を主とした教育課程で学習しているような重度の障がいのある生徒(以下、障がいの重い生徒)の実習について

●卒業後の施設利用へ向けての支援として、体験実習をしていると回答した学校が複数あった。しかし、受け入れ体制の問題から希望通りの利用が難しいことが挙げられた。

3 調査1、2のまとめ

ジョブコーチによる支援は、「適職の発見」「職場における援助」「長期的フォローアップ」の三要素を重視することにより、職場と対象者への計画的な支援を行い効果を上げてる。

一方、盲・聾・養護学校の現場実習では、ジョブコーチが行う支援も部分的に含まれているが、実際の生徒への指導、支援の大部分は各学校がこれまで培ってきたものを基本的に学校独自で行っていることが多い。

V 現場実習の充実に向けた考察

調査1、2のまとめから見出された課題について、ジョブコーチによる支援や盲・聾・養護学校の就労支援の現状を踏まえ考察する。

(1) 生徒と仕事とのマッチング(適合性)

【仕事に対する能力・適性の把握、教員による職場見学・職場実習、実習先との共通理解、実習先でのケースバイケースの対応の視点から】

生徒と仕事のジョブマッチングには生徒と職場の双方の状況を整理する必要がある。まず、生徒の仕事に対する能力・適性の把握は、学校での学習の様子を観察や職員間での話し合いに併せ、対象者の現状を把握し支援方法の検討に資することを目的に、厚生労働省より発表されている「就労移行支援のためのチェックリスト」(2006)等を活用し、客観的な視点から丁寧に行う必要がある。

職場の状況整理を行う際は、職務内容や職場環境、人間関係や雰囲気に至るまで把握しておく必要がある。そのために教員が職場見学や職

場実習、実習先との打ち合わせを行い情報を集めておくことが大切になる。また、現在生徒が職場で遂行可能な職務内容や、遂行可能となる具体的な指導方法を明らかにし、これらのことについて実習先担当者と共通理解を図っていく必要がある。必要があれば、作業環境等の変更や工夫を伝えていくことも大切である。このことにより、ケースバイケースでの対応の内容が考えられ、生徒と仕事とのよりよいマッチング（適合性）が図られると思われる。

（２）個別の移行支援計画

個別の移行支援計画については、現場実習の都度修正を加え、今後の方針を検討し有効に活用していくことが必要となる。表1に「現場実習チェック表」（試案）を提案した。これは、就労支援全般を支援するタイプのジョブコーチによる支援を参考に担任が実習前、実習中、実習後、職場開拓の際に必要なと思われる指導・支援の内容について確認し、個別の移行支援計画と併用できるのではないかと考える。

また、個別の移行支援計画は、外部関係機関との共通理解や連携を図ったり、卒業後の就労支援（障害者自立支援法の就労支援や障害者職業センターの職業リハビリテーション等）への移行の際、活用できる内容にする必要がある。

（３）実習先の確保（職場開拓）

学校では、関係機関と連携しながら実習先の確保をしているが、今後、公共職業安定所の担当者と生徒の作業能力や居住地などの情報について共通理解を図りながら、一人一人の実習の確保ができるような連携が必要であろう。

（４）家庭との連携

一人一人の保護者の意識を高めることができるような情報の提供をし、連携を図っていくことが必要である。そのために、学級懇談や保護者会において、進路に関する法制度の資料提供、保護者による卒業生の進路先や関係機関の見学会などの実施が重要であろう。また、小学部から個別の教育支援計画の中に具体的な進路に関する取り組みを記載しながら引継ぎをするなど、早期から進路に関する内容を含めることも重要になる。

（５）働く意識の向上

働く意識を向上させるためには、その時々で獲得すべき内容を明らかにし、課題の解決に向

けた授業実践や家庭との連携を図った取り組みが必要となる。その手立てとして、個別の指導計画の中で一人一人に応じた内容・方法をより具体的に考えていく必要がある。早期からのこのような取り組みをすることにより働く意識の向上が図られると考える。

（６）障がい重い生徒の支援

卒業後に希望する生活の実現のために、現状や要望等について、行政を含めた地域の関係機関の理解を得ていく必要がある。そのために、関係機関が集まり卒業後を見据えた支援目標や内容などを具体的に話し合うケース（ケア）会議を定期的、継続的に開いていく必要がある。

【表1 現場実習チェック表（試案）】

			生徒氏名
○	△	×	実習前
			・生徒の働く意欲について把握しているか
			・生徒に実習先の希望を聞いたか
			・生徒の仕事の能力、適性を把握しているか
			・今回の実習の目的を明らかにしているか
			・保護者の進路に対する意識を高めるよう工夫したか
			・保護者の実習先の希望は把握したか
			・保護者と実習に対する協力体制はとれているか
			・実習先と実習生の組み合わせは適当か
			・実習先での実習生の作業内容の把握できたか
			・実習先への通勤方法について検討し、指導したか
			・実習先での休憩時間や昼休み時間の過ごし方について把握できたか
			・実習先の環境把握、環境整備はできたか
			・実習生の特性について実習先と共通理解を図ることができたか
			・実習先での指導内容、方法について検討し、実習先と共通理解を図ることができたか
			・実習中想定されるトラブルと対策を検討し、実習先と共通理解を図ることができたか
○	△	×	実習中
			・実習生の指導内容、方法について実習先と共通理解を図りながら進めているか
			・実習生の休憩時間や昼休み時間の過ごし方を把握しているか
			・実習生、実習先に合った指導体制が取れているか
			・通勤時、何らかのトラブルがあった場合、適切な対応ができるか
			・実習中、何らかのトラブルがあった場合、適切な対応ができるか
○	△	×	実習後
			・実習の評価を行っているか
			・評価をもとに次回の実習の課題設定をしたか
			・個別の移行支援計画は活用されているか
○	△	×	職場開拓
			・ハローワーク等関係機関と連携した職場開拓が行われているか
			・この生徒の職場開拓に必要な個人の資料は充分か
			・この生徒の職場開拓の際説明する内容は整理されているか
△×をチェックした項目の次回へ向けた改善策			

VI おわりに

今後、現場実習の中に本研究で参考にしたジョブコーチによる支援の考え方を取り入れ、生徒と実習先双方を支援し、生徒の就労の可能性を広げていく必要がある。また、障がいの重い生徒の支援も含めた移行支援全体については、在学中の進路指導と卒業後の関係機関による就労・生活支援がより密に連携し継続したものとなることが求められる。このことにより、生徒の充実した生活に結びつくものと考えている。

特別支援教育の推進に関する調査

I はじめに

特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象の障がいだけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症等を含めて障がいのある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。

本県では、平成16年度よりすべての公立小・中学校および盲・聾・養護学校に、また、平成17年度からは県立高等学校も含め、特別支援教育推進のための「校内委員会」の設置と「特別支援教育コーディネーター」(高等学校においては「特別支援コーディネーター」、以下両者ともコーディネーターと記す)の指名を行い、各学校において地域や学校の状況に応じた様々な取り組みが行われてきたところである。

これまで、「特別な教育的支援を必要とする児童生徒の調査」(平成17年6月福島県教育委員会)により、県内の小・中学校の通常の学級には、学習面や行動面で著しい困難を示す特別な教育的支援を必要とする児童生徒が約4.0%(小学校4.8%、中学校2.6%)在籍していることが明らかとなっている。

また、高等学校については、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(平成15年3月特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議)において、「LD、ADHD等へ対応した特別な支援体制を構築することや、研修などを通じて理解推進が図られることが重要である。」との報告がなされており、当センターでも「高等学校における軽度発達障がい支援プラン」を策定し、平成16年度より高等学校における特別支援教育への支援の取り組みを進めているところである。

さらに、盲・聾・養護学校においても、特別支援教育を推進する体制を整備していく上で、その高い専門性を活かしながら地域の小・中学

校等を積極的に支援していくことが求められており(「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」:平成17年12月中央教育審議会)、県内各盲・聾・養護学校においても、すでに様々な形で地域の小・中学校等の教員や保護者に対する教育相談等の取り組みが進められている。

こうした状況を踏まえ、養護教育センター(以下「本センター」と記す)では、県内の公立小・中学校、県立高等学校および盲・聾・養護学校すべての教員を対象に特別支援教育に関するアンケート調査を実施し、本県における推進の現状と課題を明らかにすることにした。

今回の調査結果を、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たい。

II 調査概要

1 調査目的

本県の特別支援教育推進の現状と課題を明らかにし、各校における特別支援教育推進のための体制整備や教職員の意識の向上を図るとともに、本センターの各事業の改善充実に役立てる。

2 調査内容

(1) 調査票

小・中学校用および高等学校用、盲・聾・養護学校用の3種に分け、各校種ごとに校長用、コーディネーター用、教員(教諭および実習教諭・助手等、養護教諭、常勤講師)用の計9種類とした。

(2) 調査項目

平成16年度に公立小・中学校および盲・聾・養護学校の校長とコーディネーターを対象に行った調査を参考に、調査の目的に基づいて本センターが検討し作成した。

3 調査方法

(1) 調査票の送付、回収方法

調査票（質問紙）を用い、郵送によるアンケート調査とした。

調査票は、公立小・中学校および市立養護学校については、各該当教育事務所、市町村教育委員会を経由して送付し、回収は、各教育委員会からとした。

県立高等学校と盲・聾・養護学校については、直接送付・回収とした。

(2) 調査票の記入および集計方法

各校には、校内集計用紙を同封し、各校のコーディネーターが教員用の調査票を集計することとし、校長用、コーディネーター用とともに提出を依頼した。

(3) 調査期間

調査票の送付は、平成 18 年 7 月 12 日付で実施し、高等学校、盲・聾・養護学校については平成 18 年 9 月 8 日、小中学校については 9 月 11 日を調査回収の締め切りとした。

(4) 調査対象および回収率

県内の公立小・中学校、高等学校、盲・聾・養護学校の校長、コーディネーター、教員（教諭および実習教諭・助手等、養護教諭、常勤講師）とした。

小学校 530 校（分校含む）：回収率 100%
中学校 240 校（分校含む）：回収率 100%
高等学校 96 校（分校含む）：回収率 100%
盲・聾・養護学校 22 校（分校含む）
：回収率 100%
計 888 校

Ⅲ 調査結果および考察

（網掛けは、調査結果について、その背景や課題を含めた考察の主な部分である。）

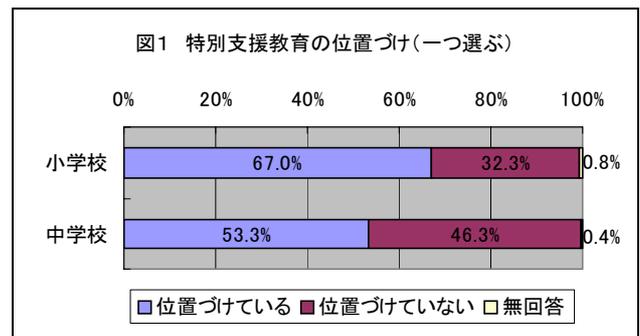
1 特別支援教育の現状

(1) 特別支援教育の位置づけと意識

①小・中学校における特別支援教育の位置づけ

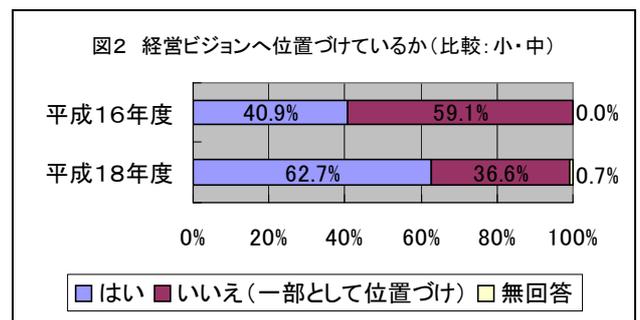
○ 貴校の経営・運営ビジョンに「特別支援教育」を位置づけていますか。

（小・中学校校長：質問 1）



小学校では、7割近くが特別支援教育を経営・運営ビジョンに位置づけているが、中学校では半数程度となっている。（図1）

この調査項目については、平成 16 年度に県内すべての公立小・中学校および盲・聾・養護学校 790 校の校長と特別支援教育コーディネーターを対象に行った「特別支援教育に関するアンケート調査」でも実施しているが、そのときの小・中学校校長全体の調査結果と比較してみると、以下のような結果になる。（図2）



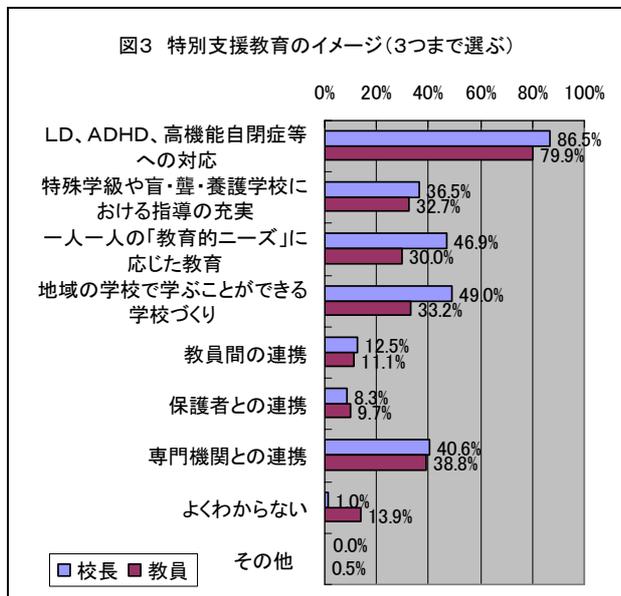
これらの結果からは、2年前と比べ、小・中学校において特別支援教育が学校の経営・運営ビジョンに位置づけられる割合は高くなったが、まだ6割程度となっていること。また、小学校と比べて中学校での位置づけが少ないことがわかる。

②特別支援教育に対する意識

○ 「特別支援教育」と聞いてどのようなことを思い浮かべますか。

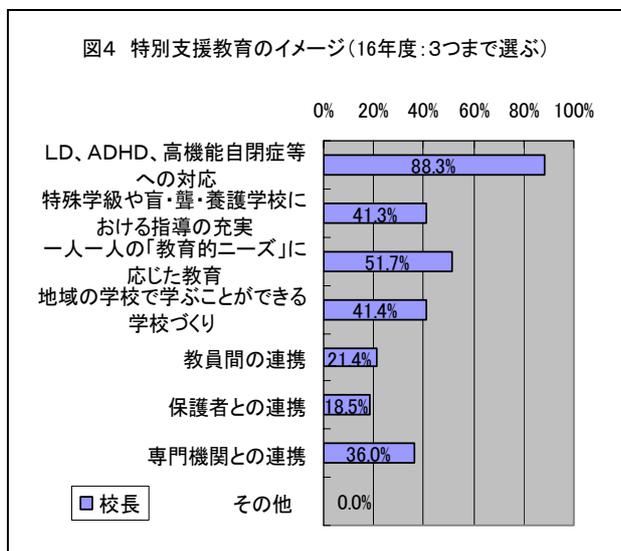
(高等学校校長：質問1)

(高等学校教員：質問1)



高等学校においては、校長、教員ともに「特別支援教育」とは、在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒に対する教育をイメージしている。(図3)

この調査項目は、平成16年度調査において小・中学校校長にも質問しているが(図4)、今回の調査と同様にLD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒に対する教育をイメージする割合が高い。



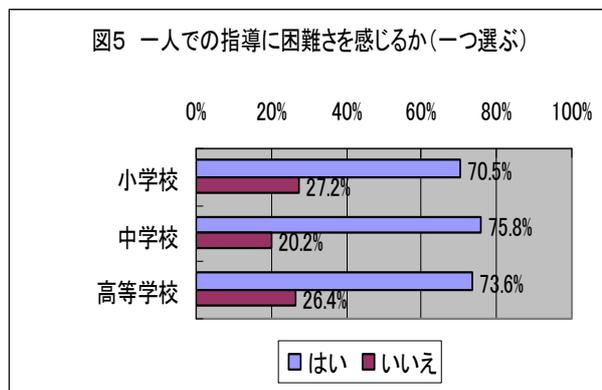
今回調査において、全般に校長の方が各項目の回答率が高くなっているが、校長の理解に比べ教員の約14%が「よくわからない」という回答をしている。このことは、特別支援教育に対する理解が、教員にとってはまだ表面的なものであり、実践としてどうしたらよいかかわらないでいることを示しているのではないだろうか。

③教師の思い

○ 児童生徒が抱える学習・生活上の困難に対して、一人では指導が困難であると感じたことはありますか。

(小・中学校教員：質問3-1)

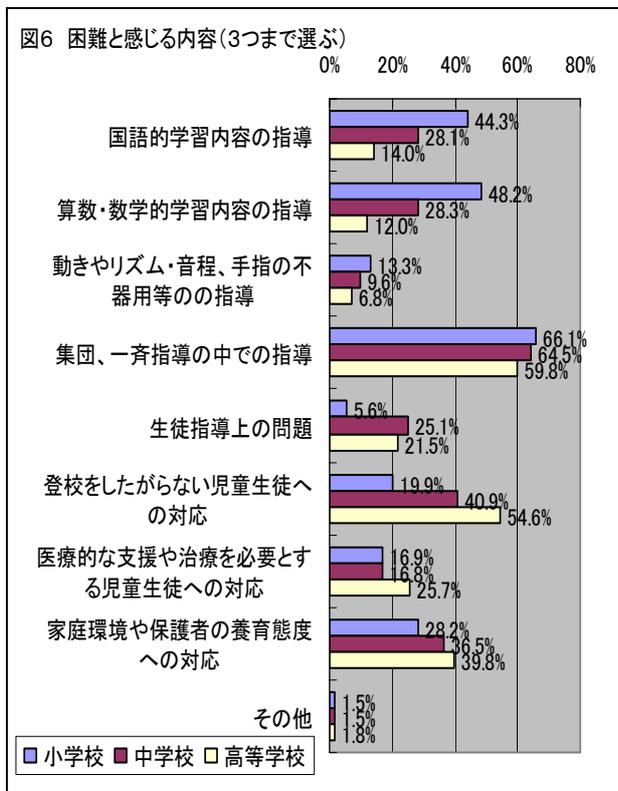
(高等学校教員：質問4-1)



すべての校種において、教員は一人での指導上の困難さを感じており、組織的な取組みの必要性が問われている。(図5)

○ それ（指導が困難であると感じたこと）はどんなことですか。3つまでお選びください。

（小・中学校教員：質問3-2）



すべての校種において教員は、「集団・一斉指導」の中で、一人一人の教育的ニーズに応じた支援について困難さを感じている。（図6）

教科における指導については、高等学校よりもむしろ小・中学校の方が困難さを感じている教員が多い。このことから、年齢が上がるにつれ、学習面での困難さが生徒の内面に入り込み、表面化されずに、教師に気づかれにくくなっている場合もあることを考慮すべきである。また、小学校では一人の教員が全教科を担当することが多いため児童を全体的に把握しやすいことに対して、教科担任制をとる中学校や高等学校においてはそれが難しい場合もあるのではないかと、担当外教科の学習にも目を向けることが、指導上大切な場合もあるのではないかと推測される。

登校をしながらない児童生徒への対応では、中学校、高等学校へ進むにしたがってその割合が高いことから、学習上の困難さが不登校へとつながっている可能性が示唆される。

生徒指導上の問題については、中学校で多く

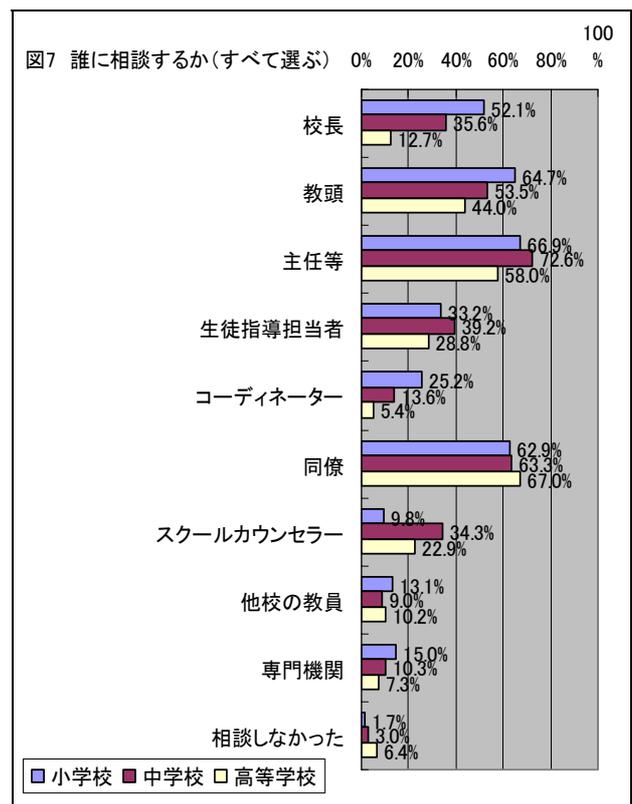
表れていることから、思春期を迎え、人間関係や社会性の育成が図られる時期に、生徒の内面にある大きな葛藤が外へ浮上することでトラブルが生ずるのではないかと推測される。

家庭環境や保護者の養育態度への対応については、年齢が上がるにつれて割合が高くなる。このことは、小学校では学校への関心が高かった保護者が、子どもの成長とともに養育にかかわる時間が少なくなり、それに伴って学校との関係が希薄になってきていることが要因の一つと考えられる。

○ 指導が困難だと感じたとき、あなたは誰に相談しましたか。よく当てはまるものをすべてお選びください。

（小・中学校教員：質問3-3）

（高等学校教員：質問4-3）



児童生徒の指導が困難だと感じたとき、校種を問わず、コーディネーターに相談するよりも、より身近な主任や同僚に相談することが多いことがわかる。（図7）

中学校、高等学校に進むにつれ、管理職への相談が少なくなっている。学校の実情や特色が

あろうが、校長、教頭にも相談しやすい状況作りも大切になってくるだろう。また、すべての生徒への目配りがしやすいよう、一層の校内体制の整備・充実を図っていくことも大切である。

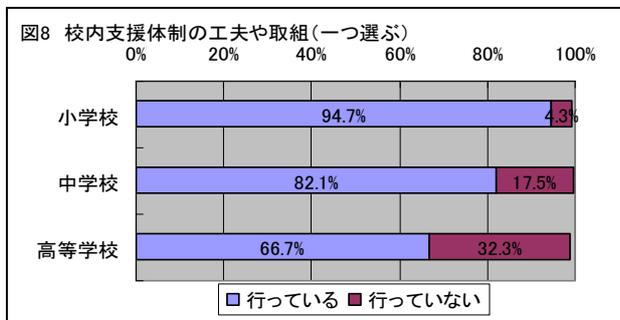
(2) 特別支援教育推進のための取組み

① 校内における工夫や取組み

○ 校内支援体制の工夫や具体的な取組み等を行っていますか。

(小・中学校校長：質問 2-1)

(高等学校校長：質問 2-1)

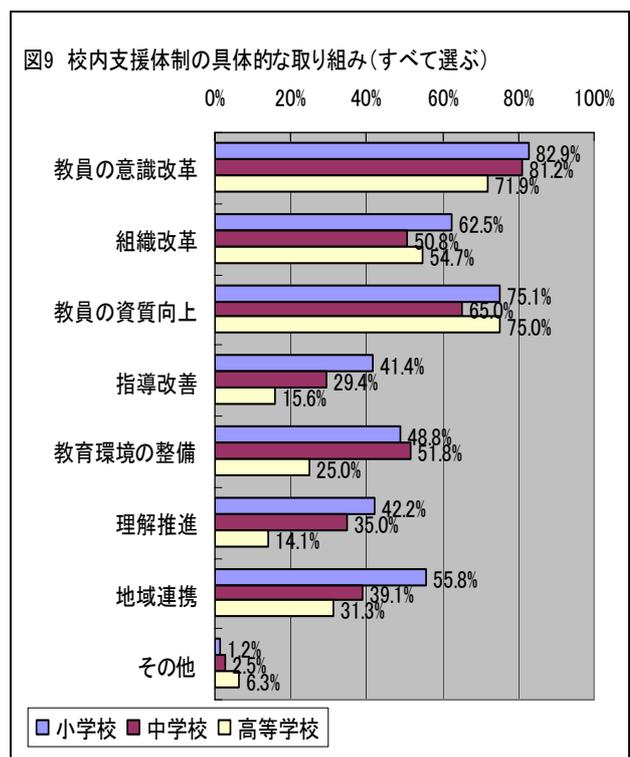


小・中学校ではほとんどの学校で、高等学校でも6割以上が特別支援教育推進のために校内支援体制の工夫や具体的な取組み等を行っていることがわかる。(図8)

○ 具体的な取組みに当てはまるものをすべてお選びください。

(小・中学校校長：質問 2-2)

(高等学校校長：質問 2-2)



教員の意識や組織上の改革が多くの学校で行われている。小学校においては、半数以上が地域との連携を行っている。具体的な地域との連携内容については、本調査では明らかにしていない。

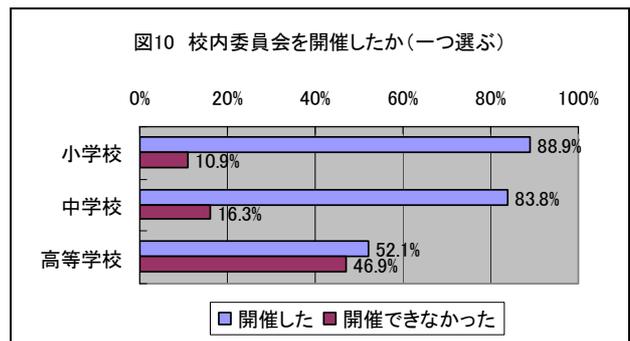
すべての校種で、教員の意識改革や教員の資質向上、組織改革についての回答が多い。特別支援教育推進のためには、一人一人の教員が自ら「どうすべきか」と考え、組織的に実践することが大切であると考えていることがわかる。

② 校内委員会の活動状況

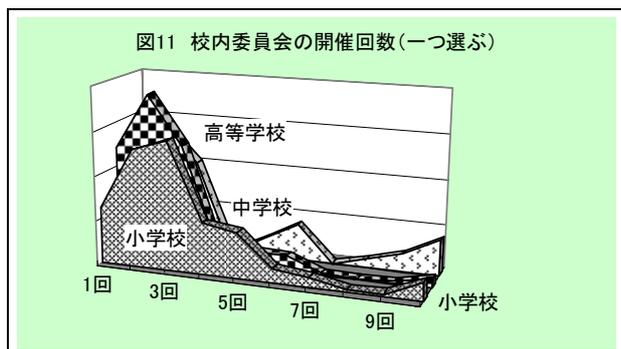
○ 昨年度1年間に、校内委員会を開催しましたか。

(小・中学校コーディネーター：質問 1-1)

(高等学校コーディネーター：質問 2-1)



小・中学校においては、ほとんどの学校で校内委員会が開催されている。(図 10)



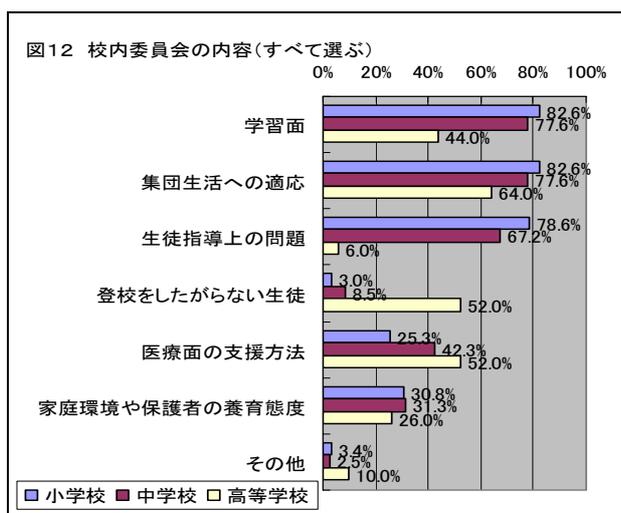
開催回数は、年1回から3回の学校がほとんどである。(図 11) これは、年1回、または学期に1回のように、定例の会議として開催されることが多いからだと推測される。

高等学校においては、6回、10回と多くの開催がなされている学校もある。こうした学校においては、協議の件数が多いこともあろうが、個々の内容について継続的に生徒の様子を見守っていかうとしていることではないだろうか。

○ その内容はどんなことですか。当てはまるものをすべてお選びください。

(小・中学校コーディネーター：質問 1-1 b)

(高等学校コーディネーター：質問 2-1 b)



小・中学校のコーディネーターは、学習面や集団生活への適応、生徒指導上の問題への対応について多く回答している。

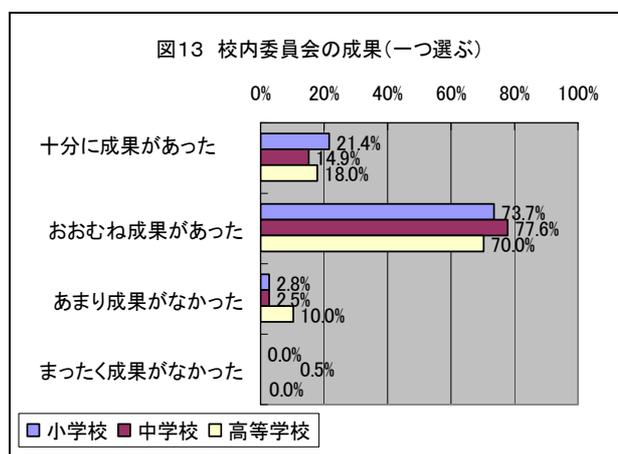
高等学校のコーディネーターは、集団生活への適応や登校をしつがらない生徒、医療面の支援方法について多くの回答を寄せているが、生徒指導上の問題が少ないのは、他の委員会で協議されているからだと予測される。(図 12)

協議内容は、学年が進むにつれ、学習面よりも生活面に関することが多くなり、医療など専門機関との連携についても増加している。

○ 校内委員会の成果はありましたか。

(小・中学校コーディネーター：質問 1-1 d)

(高等学校コーディネーター：質問 2-1 d)



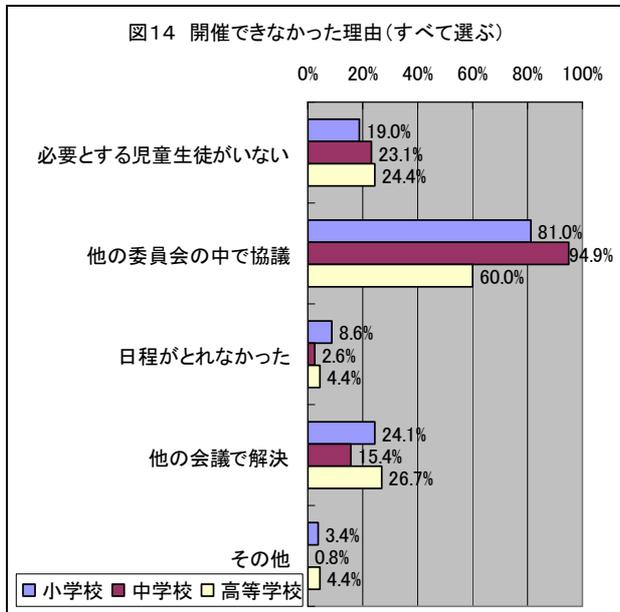
すべての校種において、多くの学校が校内委員会開催の成果を感じている。今後、すべての学校で校内委員会が果たす役割が高まることを期待したい。(図 13)

- 「開催できなかった」と答えた方にお聞きします。それはなぜですか。当てはまるものをすべてお選びください。

※小学校 10.9%、中学校 16.3%、高等学校 46.9%(図 10)

(小・中学校コーディネーター：質問 1-2)

(高等学校コーディネーター：質問 2-2)



小・中学校、高等学校ともに、他の委員会や会議の中で、児童生徒の対応について話し合いがなされていた。割合は少ないが、「日程がとれなかった」と回答する学校があった。(図 14)

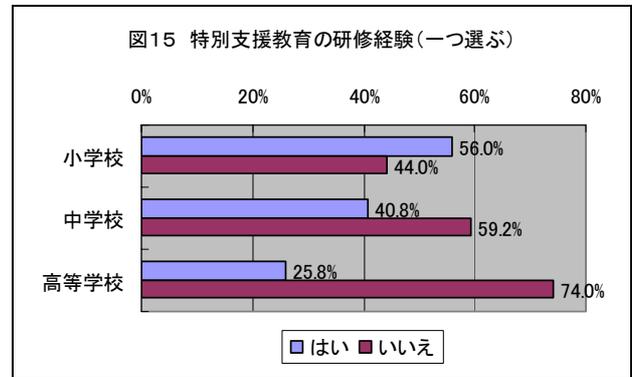
学校には多数の委員会があり、一人の教員が複数の委員会に所属することが一般的になっている。機能的で効率的な学校運営のために、校務分掌の精選を図っていく必要もあろう。

③特別支援教育に関する研修

- これまで特別支援教育に関する研修を受けたことはありますか。(1時間程度の講義を含む)

(小・中学校教員：質問 1-1)

(高等学校教員：質問 2-1)



特別支援教育に関する研修については、小学校教員で半数程度、中学校、高等学校においては半数以下の受講経験であるが、中学校、高等学校においては、教科別に生徒とかかわることが多いために、担当する時間やかかわる内容によっては生徒に向き合う上で困難を感じにくい場面もあり、さほど研修の必要性を感じない教員が多くいるのではないかと推測される。

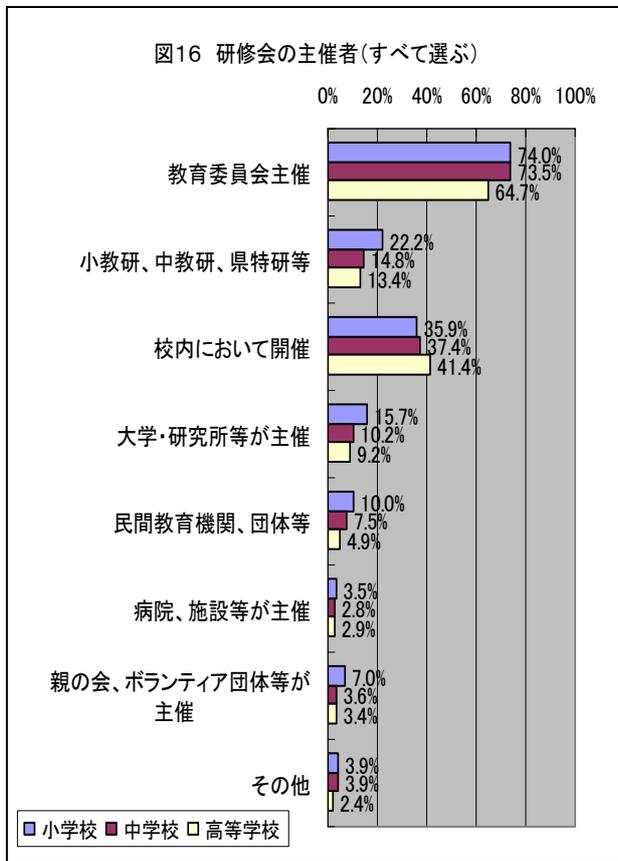
しかし、特別支援教育に関する研修を行うことは、すべての児童生徒の教育的ニーズに対応することにつながることも多いことから、多くの教員が、特別支援教育について研修していくことが望まれる。また、特定の教員が支援するのではなく、全校の教員が支援していくという体制を整える意味でも研修が必要である。

(図 15)



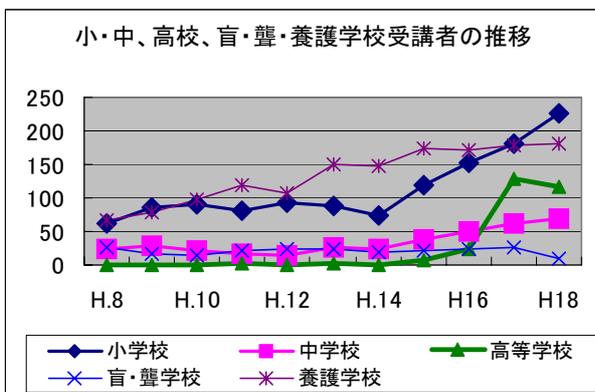
○ どのような研修会でしたか。すべてお選びください。

(小・中学校教員：質問 1-2)
(高等学校教員：質問 2-2)



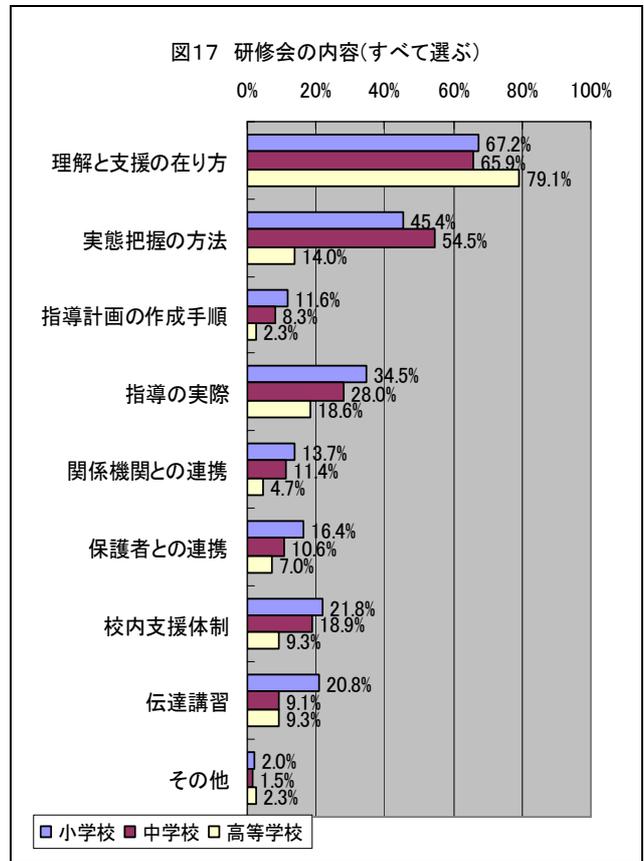
多くは、教育センターや養護教育センターを含む教育委員会が開催する研修会に参加しているが、各校種ともに校内においても研修会が実施されている。(図 16)

※参考：本センター専門研修講座受講者数の推移



○ 研修会の内容はどのような内容でしたか。当てはまるものをすべてお選びください。

(小・中学校コーディネーター：質問 2-2)
(高等学校コーディネーター：質問 3-2)



校内において実施された研修会の内容についての質問である。

各校種ともに、LD、ADHD、高機能自閉症等の理解と支援の在り方や実態把握の方法等、支援を必要とする児童生徒を理解するための研修内容が多い。(図 17)

今後、それらの研修をどのように指導や支援に活かしていくのかという視点から、個別の指導計画や校内支援体制、保護者や関係機関との連携等についても研修を深めていくことが望まれる。

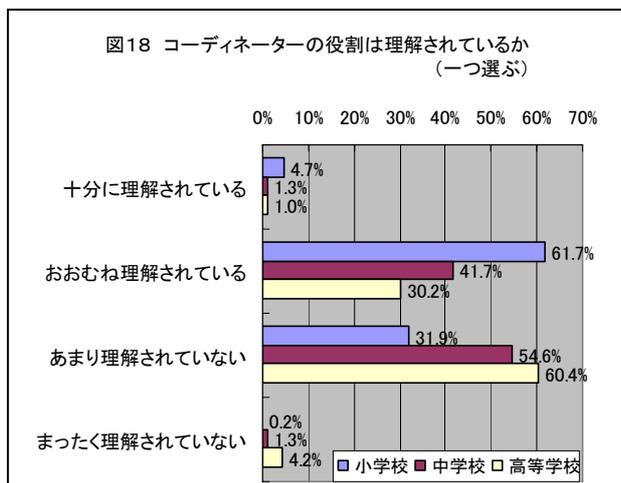
④特別支援(教育)コーディネーターの活動状況

○ 校内で特別支援教育コーディネーターの役割はどの程度理解されていると思いますか。

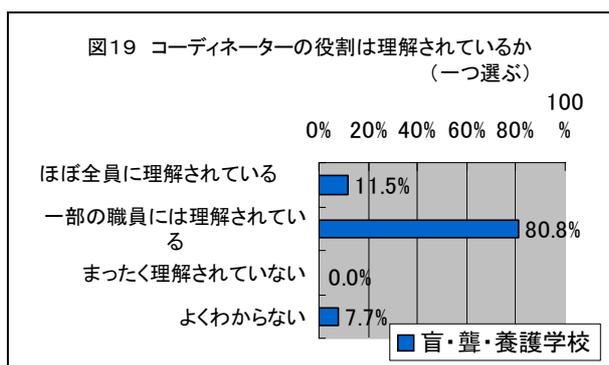
(小・中学校コーディネーター：質問 4-1)

(高等学校コーディネーター：質問 4-1)

(盲・聾・養護学校コーディネーター：質問 1-3)



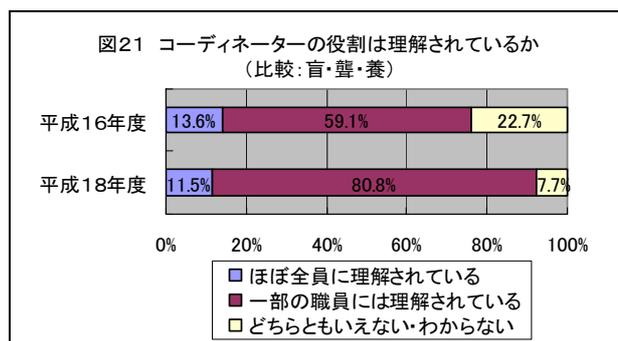
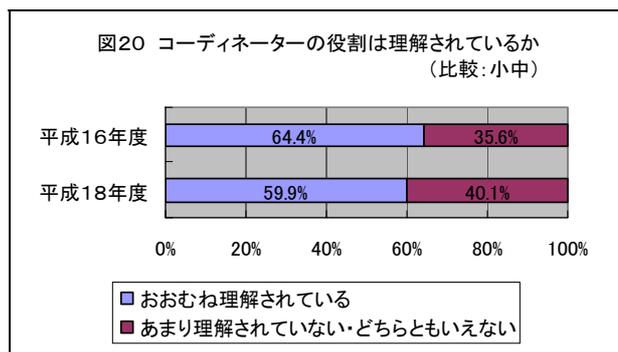
コーディネーターの役割は、小学校において、おおむね理解が進んでいる。しかし、中学校、高等学校においては、半数以上のコーディネーターが「あまり理解されていない」と感じている。(図 18)



盲・聾・養護学校においては、関係する教員のみでの理解となっている。(図 19)

コーディネーターが全職員の理解のもとで本来の業務を効果的に行うことができるよう、管理職のリーダーシップを期待したい。さらに、具体的にコーディネーターが活動している様子を多くの教員に知ってもらうような研修の実施や情報提供も必要である。

次に、平成 16 年度の調査における同様の調査項目による結果を見てみる。



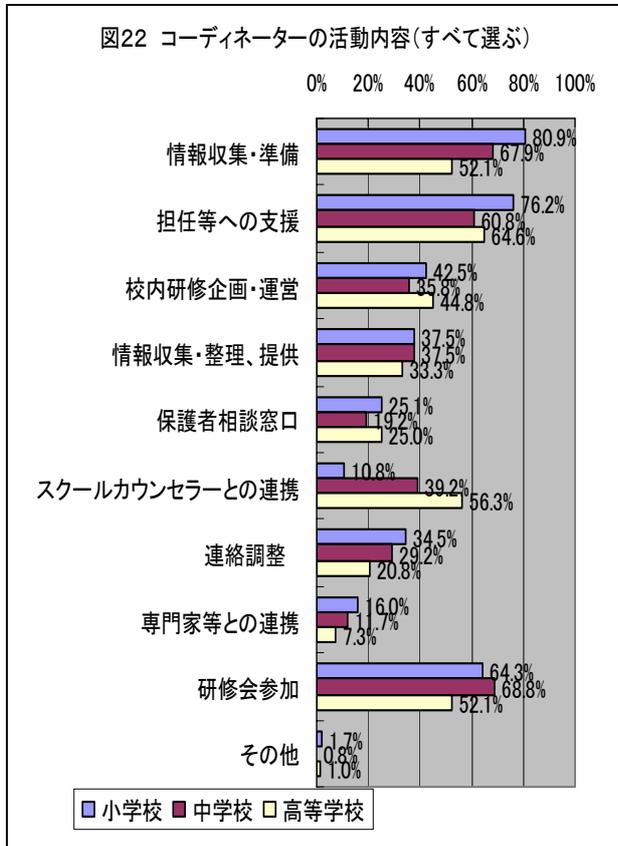
小・中学校におけるコーディネーターの理解は、平成 16 年度と 18 年度ではあまり変化がないが、盲・聾・養護学校においては理解が深まっているように読み取れる。しかし、前述のように、盲・聾・養護学校におけるコーディネーターの理解の広がり、一部関係職員のみであり、全職員が理解できるような取組みが必要である。(図 20) (図 21)

○ 校内でコーディネーターとして実際に取り組んでいる活動をすべてお選びください。

(小・中学校コーディネーター：質問 4-2)

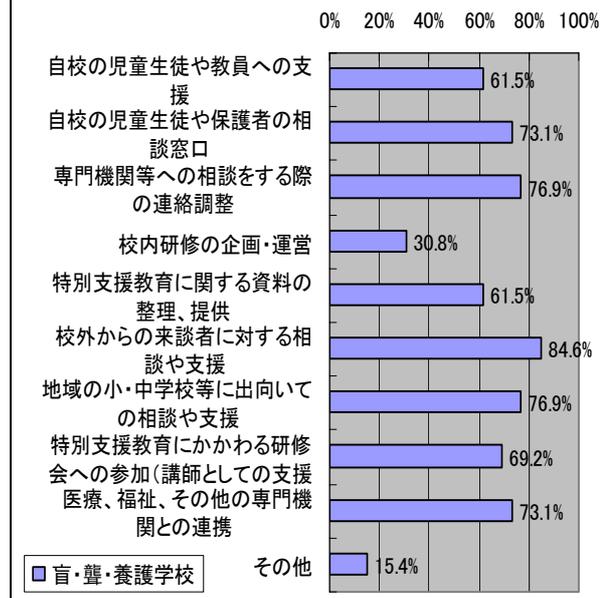
(高等学校コーディネーター：質問 4-2)

(盲・聾・養護学校コーディネーター：質問 2-1)



小・中学校におけるコーディネーターの活動内容としては、情報収集とともに担任への支援をあげている。これに加え高等学校においては、スクールカウンセラーとの連携をあげている。(図 22)

図23 コーディネーターの活動内容(すべて選ぶ)



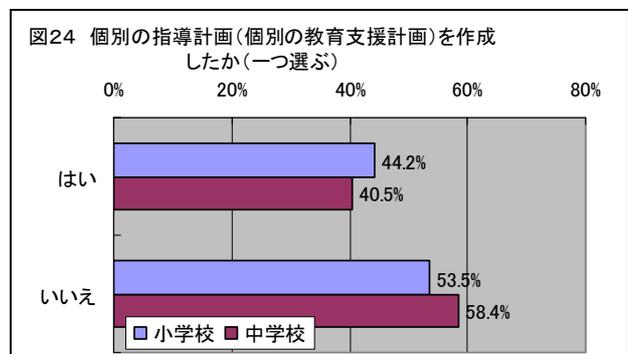
盲・聾・養護学校においては、校内外からの相談窓口としての活動や他機関との連携、地域の小・中学校への支援などが高い割合を示している。(図 23)

各校種に差はあるものの、コーディネーターが主体性を発揮し、工夫しながら必要な情報を全校に提供している様子がわかる。

⑤個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成と活用状況

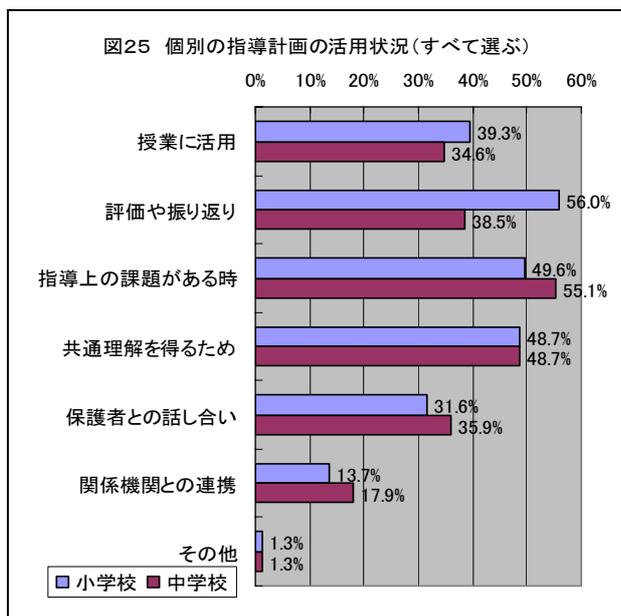
○ 昨年度1年間に、「個別の指導計画」あるいは「個別の教育支援計画」を作成したことはありましたか。

(小・中学校コーディネーター：質問 3-1)



小・中学校における「個別の指導計画」あるいは「個別の教育支援計画」の作成状況は半数以下である。「一人一人の教育的ニーズ」を明らかにし、支援の方策を示し、全職員や保護者との共同による支援を実施するため、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成を進めていくことが望まれる。(図 24)

- (作成している場合)それをどのように活用していますか。当てはまるものをすべてお選びください。
(小・中学校コーディネーター：質問 3-2)



「個別の指導計画」あるいは「個別の教育支援計画」を作成している学校においては、評価や指導上の課題への対応、職員間の共通理解を得るための資料として、また、保護者との話し合いの資料としてなど、様々な形で有効に活用されている。(図 25)

個別の指導計画や個別の教育支援計画が活用されることが、児童生徒のより良い支援に結びつくものと思われる。

⑥小・中学校および高等学校と盲・聾・養護学校との連携

盲・聾・養護学校は、今後、特別支援教育における地域のセンター的役割を果たすことが求

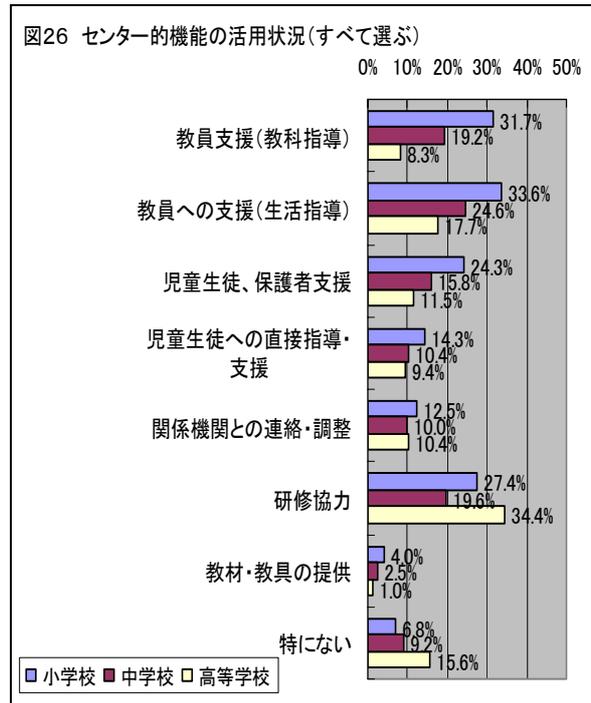
められている。その盲・聾・養護学校に対し、小・中学校および高等学校は、どのようなことを望んでいるのか。

a 小・中学校および高等学校からの期待

- 盲・聾・養護学校に期待されるセンター的機能のうち、貴校ですでに活用している内容をお選びください。

(小・中学校校長：質問 4-1)

(高等学校校長：質問 4-1)



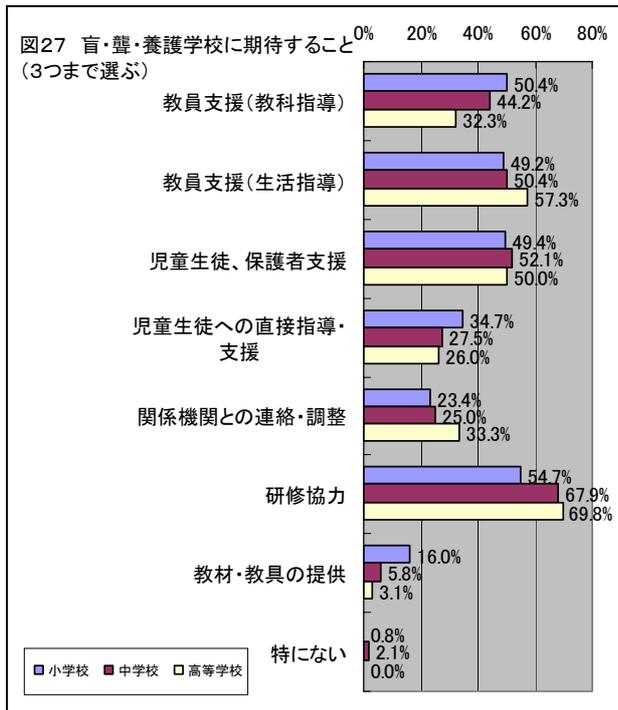
小・中学校および高等学校では、どちらかという教科指導面というよりも、教員への児童生徒の生活に関する支援や障がいに関する理解や対応などの研修協力があげられている。

(図 26)

○ 今後、特に期待される内容をお選びください。

(小・中学校校長：質問 4-2)

(高等学校校長：質問 4-2)



校長(図 27) および教員(図 28) への調査とともに、小・中学校、高等学校が盲・聾・養護学校に今後期待することとして、教員への支援や研修への協力が最も多い。児童生徒の生活面での教員支援は、小・中・高と共通して多く、学習面では、小学校が最も多く、中・高と順に下がっている。また、児童生徒や保護者に対する直接的な相談や情報提供(巡回による相談を含む)も期待されている。

b 盲・聾・養護学校の取組みと意識

以下の質問では、地域の小・中学校や高等学校の期待に対し、実際に盲・聾・養護学校が取り組んでいる協力内容や意識を探った。

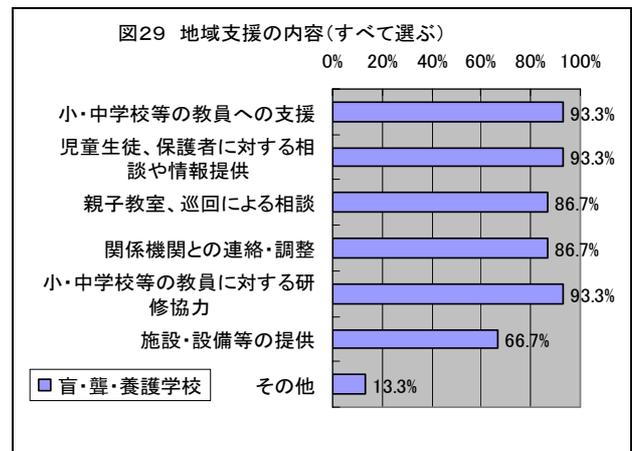
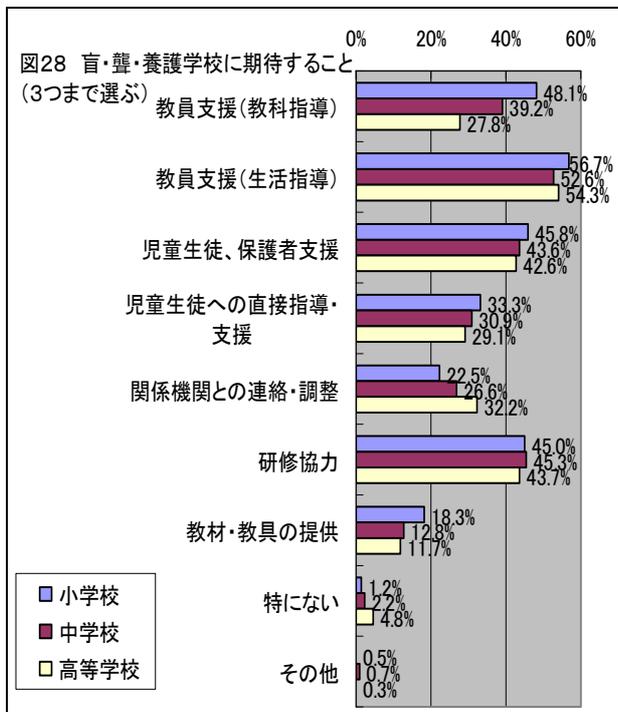
○ 貴校が行っている地域や小・中学校等への支援の内容について、当てはまるものをすべてお選びください。

(盲・聾・養護学校校長：質問 1)

○ 児童生徒の指導について、盲・聾・養護学校に期待することはありますか。

(小・中学校教員：質問 4)

(高等学校教員：質問 5)

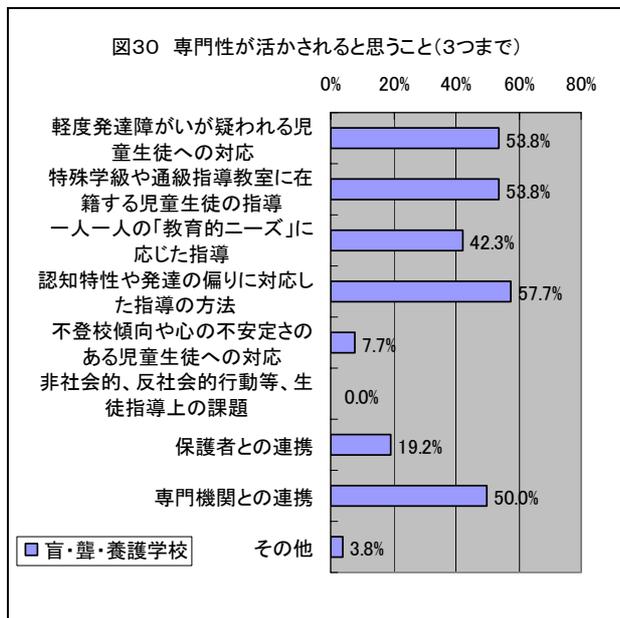


盲・聾・養護学校では、小・中学校等の教員や保護者への相談、支援だけではなく、定期的な巡回相談、関係機関と連携の調整等も行っていることがわかる。(図 29)

これらの実態に対し、盲・聾・養護学校のコーディネーターや教員は、地域の小・中学校や高等学校に対し、今後どのような支援ができると考えているのだろうか。

○ 小・中学校等の支援に専門性が活かされると思われることは何ですか。

(盲・聾・養護学校コーディネーター：質問 3-2)

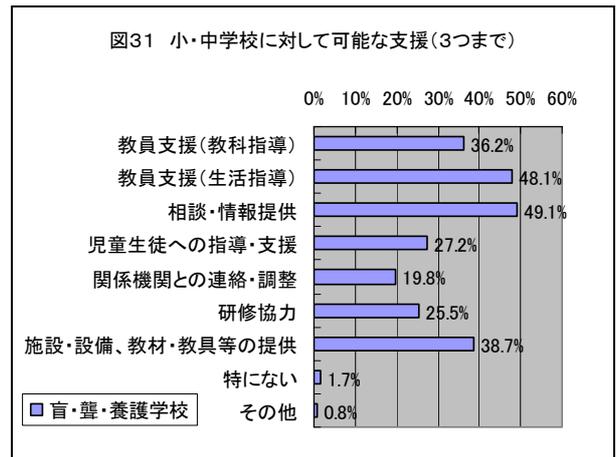


盲・聾・養護学校コーディネーターは、障がいのある児童生徒への対応の手だてに加え、障がいの有無にかかわらず、一人一人の「教育的ニーズ」に応じた具体的な指導内容や方法についての助言や支援についても、その専門性が活かされるのではないかと考えている。(図 30)

不登校傾向や生徒指導上の問題に関して支援することには専門性を活かすことができると考える回答は少ない。しかし、何らかの原因でそうした行動が二次的に表れている可能性があるとなれば、児童生徒の行動の理解をどう図るかについても大切な視点となり、実践の支援に役立つものと思われる。

○ これからの盲・聾・養護学校の役割として、地域の小・中学校等の教員や保護者に対する支援があります。あなたは、盲・聾・養護学校の教員として、地域の小・中学校等に対しどのような支援ができると考えますか。3つまでお選びください。

(盲・聾・養護学校教員：質問 2)

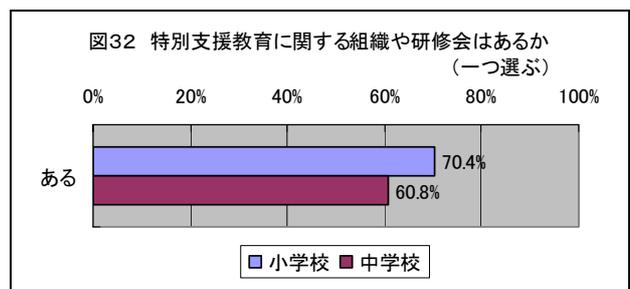


盲・聾・養護学校教員は、地域の小・中学校等の教員や保護者に対し、教科指導面よりもむしろ生活指導面での支援がより可能であると考えている。また、相談や情報提供だけでなく、施設・設備や教材・教具等の提供も可能であるとしている。(図 31)

⑦地域や関係機関との連携

○ 広域の市町村、市町村、または各支部の校長会等の事業において、特別支援教育に関する組織の立ち上げ、または研修会の開催はありますか。

(小・中学校校長：質問 5-1)

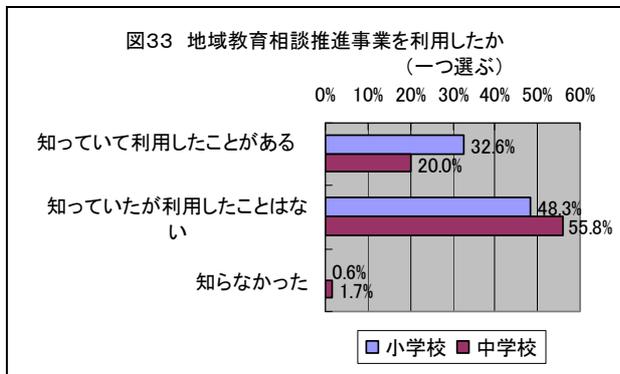


7割以上の小学校では、広域の市町村、市町村、または各支部の校長会等で、特別支援教育に関する組織の立ち上げ、または研修会の開催がなされている。

中学校では6割となっているが、今後さらにこうした組織や研修会が多くなっていくことを期待したい。(図 32)

○ 各教育事務所において実施している地域教育相談推進事業における巡回相談を知っていますか。また、利用したことはありますか。

(小・中学校校長：質問 5-3)



ほとんどの小・中学校が地域教育相談推進事業における巡回相談を知っているが、利用しているのは小学校で3分の1程度、中学校は5分の1となっている。

本事業の理解が、管理職段階にとどまっていな
いか。全職員への理解が進めば利用はさらに増加するものと思われる。(図 33)

2 特別支援教育推進のための課題

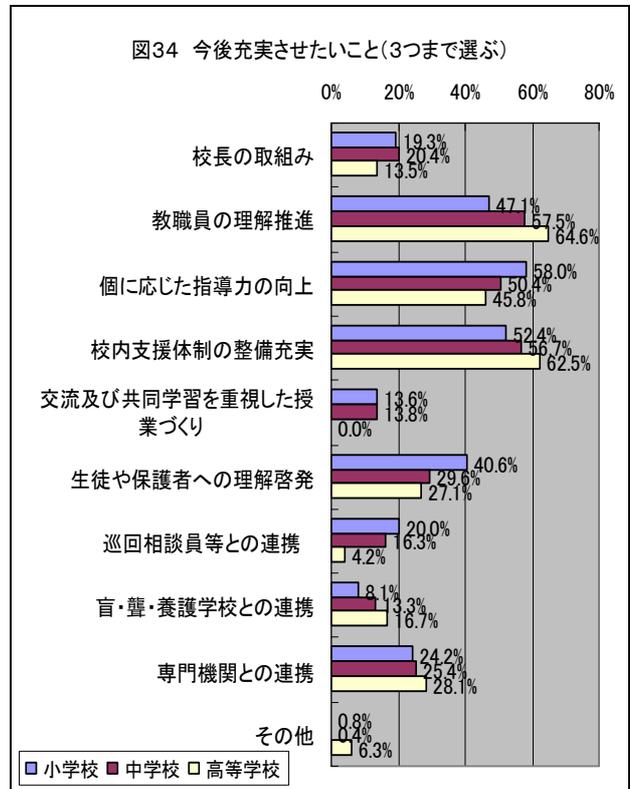
(1) 校内支援体制の整備

小・中学校および高等学校や盲・聾・養護学校が互いに連携を図りながら進めている特別支援教育であるが、今後さらに推進していくために現在取り組まれていることは何か。そして、課題となるものは何であるかを以下に探った。

○ 「特別支援教育」推進にあたり、貴校において今後さらに充実させたい点は何ですか。当てはまるものを3つまでお選びください。

(小・中学校校長：質問 3)

(高等学校校長：質問 3)

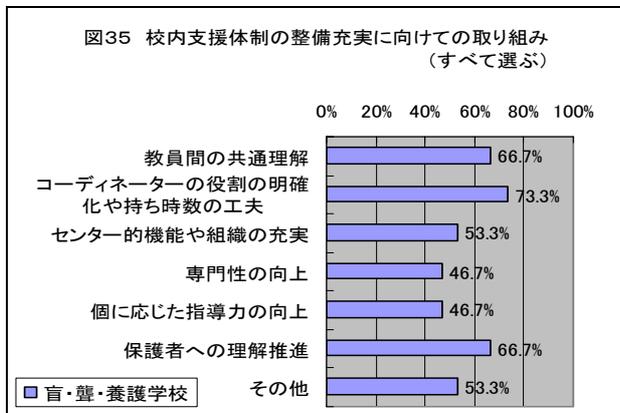


小学校では理解推進から個に応じた指導、中学校では、理解推進と校内支援体制の整備、高等学校では、教職員の理解推進と校内支援体制の整備充実や専門機関との連携があげられている。(図 34)

特別支援教育の推進のためには、教職員の理解推進と校内支援体制の整備充実を図ることが、大きなポイントとなる。

- 校内支援体制の整備充実に関する課題としてあげられた内容の中で、貴校において解決に向け具体的に取り組んでいる内容をすべてお選びください。

(盲・聾・養護学校校長：質問 2-1a)

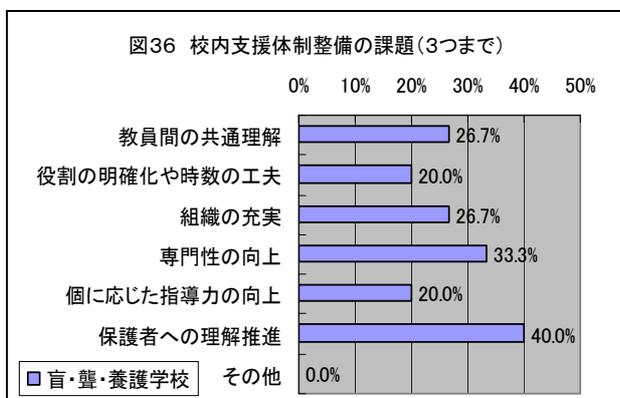


盲・聾・養護学校においては、コーディネーターの役割の理解や教員間の共通理解、保護者に対する理解推進が課題として考えられており、課題がはっきりととらえられていることがわかる。(図 35)

これらの結果からは、それぞれの校種での特別支援教育推進の取り組みの視点や、卒業後を見据えた推進の方向性等の特徴が浮かび上がった。

- 校内支援体制の整備充実に関する課題としてあげられた内容の中で、今後貴校の課題として取り組みたい内容を3つまでお選びください。

(盲・聾・養護学校校長：質問 2-1b)

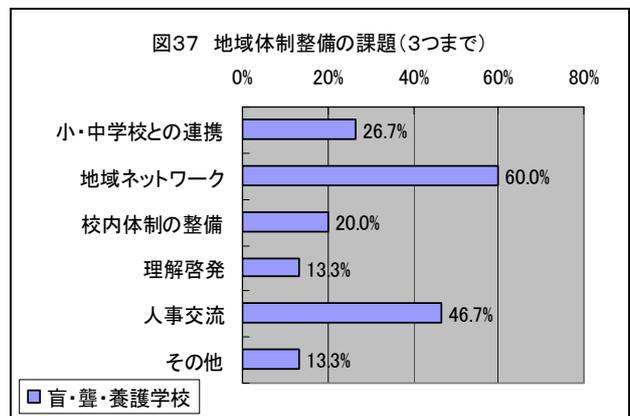


盲・聾・養護学校における今後の課題として、専門性の向上とともに、保護者への理解推進があげられた。このことは、盲・聾・養護学校が、校内の児童生徒への支援だけではなく、地域のセンター的役割を果たしていくことを全職員や保護者と共通理解が持てるようにしたいと考えているということの意味しているであろう。(図 36)

(2) 地域における連携体制の整備

- 地域における体制整備に関する課題としてあげられた内容の中で、今後貴校の課題として取り組みたい内容は何ですか。

(盲・聾・養護学校校長：質問 2-2b)



地域ネットワークの充実、人事交流が課題であると考えている。また、小・中学校との連携や校内の体制整備もまだ十分とはいえないと考えていることがわかる。(図 37)

今後、盲・聾・養護学校が、地域における特別支援教育のセンター的役割を十分に果たしていくためには、小・中・高等学校との連携はもちろんのこと、障がいのない子どもを含めた子育て、放課後の居場所づくり、世代間交流等、幅広い分野で保健・医療、福祉、労働とのネットワークを含め、具体的支援活動を通して、これらの課題を解決することに向けて取り組んでいくことが望まれる。

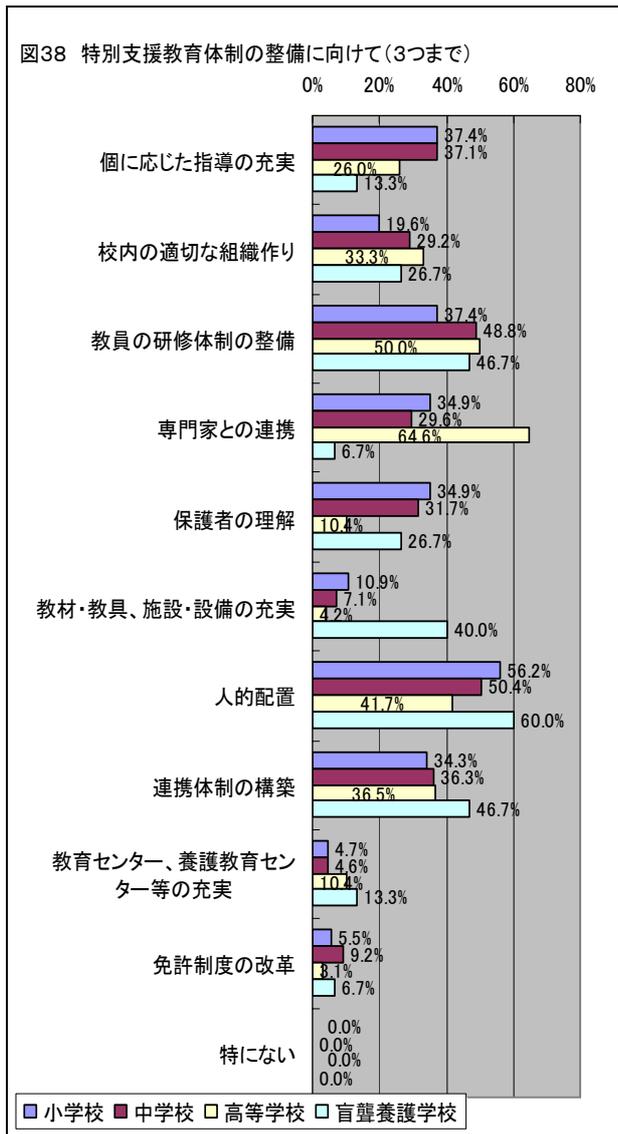
(3) 今後の特別支援教育体制の整備に向けて

- 今後、特別支援教育体制の整備に向けてご意見がありましたら、下記の内容から近いものを3つまでお選びください。

(小・中学校校長：質問6)

(高等学校校長：質問6)

(盲・聾・養護学校校長：質問4)



高等学校が約4割であるが、小・中学校、盲・聾・養護学校を合わせると人的配置の要望が多い。次いで、教員の研修体制の整備、連携体制の構築の順であった。高等学校では、専門家との連携にも高い必要性を示している。(図38)

IV おわりに

平成16年度の調査結果も踏まえながら、今回の調査から明らかになったことについて、以下にまとめて述べる。

1 調査の成果

(1) 特別支援教育の意識の高まり

平成16年度の調査と比べ、小・中学校において特別支援教育の経営・運営ビジョンへの位置づけの割合が約41%から63%に高まっている。また、高等学校では、「特別支援教育と聞いて思い浮かべるもの」としてLD、ADHD、高機能自閉症等を考える割合が、校長、教員ともに8割前後を示す。これらのことから、特別支援教育が盲・聾・養護学校や従来の特殊学級等の教育だけに限定するのではなく、「すべての学校に必要なである」という意識の高まりを感じることができた。

さらに、ほとんどの学校で開催された校内委員会の9割が成果を得たこと、広域を含めた市町村教育委員会・各地区校長会等の事業に特別支援教育に関する組織作りや研修会等が見られたことから、本県の特別支援教育は着実に前進している様子が見受けられた。

(2) 特別支援教育推進のための工夫や取り組み

小・中学校ではほとんどの学校で、高等学校においても6割以上が特別支援教育推進のための工夫や取り組みを行うとともに、教員の意識改革や資質向上に力を入れ、教員自らが特別支援教育について考える姿勢を高めようとしていることがわかった。

しかし、「一人では指導が困難だと感じたことがある」教員が、すべての校種において7割を超え、また、コーディネーターがその役割をあまり理解されていないと感じる割合が中学校で半数、高等学校では6割、盲・聾・養護学校でも一部の職員の理解にとどまっているという現状も明らかになった。

(3) 小・中学校および高等学校と盲・聾・養護学校における連携

小・中学校や高等学校が盲・聾・養護学校に求めていたことは、専門性に裏付けられた生活指導についての支援や研修協力であることがわかった。

これに対し、盲・聾・養護学校が地域の学校に提供できると考えていることは、生活面での指導における教員支援(教員の約半数)、軽度発達障がい疑われる児童生徒への対応(コーディネーターの54%)、認知特性や発達の偏りに対応した指導の方法(コーディネーターの58%)等であった。また、障がいの有無にかかわらず、一人一人の教育的ニーズに応じた具体的な指導内容や方法についての助言も可能であるということ、さらに、学校の施設・設備や教材・教具も支援の道具として提供活用できると考えていた。

(4) 課題の把握

本調査の実施により、以下に示す課題が明らかになった。

2 今後の課題

(1) 各校の課題解決に向けて

①校内体制の整備

小・中学校、盲・聾・養護学校においては、人的配置の充実に対する要望が多い(校長:小56%、中50%、盲・聾・養護60%)。同時に、校内支援体制の整備充実(小52%、中57%、高63%)コーディネーターの役割の明確化や持ち時数の工夫(盲・聾・養護校長:73%)等、校内ですでにできる支援体制の構築から始めていこうとする意識も高い。

今後は、学習ボランティアや支援員等を活用することも考慮しつつ、管理職のリーダーシップのもとで支援が全校で継続的に実施できるよう、一層の校内体制整備が望まれる。

②理解推進と連携

高等学校校長の回答では、今後の特別支援教育体制の整備に向けた課題として「専門家との連携」が65%におよぶ。このことは、特別支援教育を推進するにあたって、もはや基本的な理解の段階から、より専門的で具体的・実践的な内容の理解まで必要とされていると推測される。こうした意識を、今後の研修や連携体制の構築に活かしていくことが必要である。学習面や生活面、社会性の育成面の困難さが不登校に結びつく可能性なども考慮し、スクールカウンセラーや、保健・福祉、医療機関等とも、さらなる連携を深めていく必要がある。

また、盲・聾・養護学校校長の回答の「解決に向け取り組んでいる内容」として、保護者への理解推進が67%、「今後課題として取組みたい内容」として同じく40%を示している。今後、盲・聾・養護学校が特別支援学校としての役割を果たす意味を、保護者に明確に示していく必要がある。

特別支援教育の推進は、地域社会で障がいのある人もない人も共に生きる社会の実現につながるものとする。

③研修の充実

小・中学校および高等学校校長は、解決に向け具体的に取り組んでいる課題として「個に応じた指導力の向上」をあげている(小58%、中50%、高46%)。また、盲・聾・養護学校の校長は今後の課題として33%が「専門性の向上」をあげている。

校種を問わず、教員一人一人が、特別支援教育の視点に立ち、自らの専門性を向上させるための自己研修に努めるとともに、研修体制の充実が望まれる。

④個別の教育支援計画の作成と活用

小・中学校のコーディネーターへの質問では、「個別の指導計画」または「個別の教育支援計画」を作成している学校は、小学校で44.2%、中学校で32.5%と、ともに半数におよばない。

しかしながら、作成している学校においては、

評価や指導上の対応における活用、職員間や保護者との間で共通理解が図られるなど有効に機能している。また、児童生徒が将来、地域で主体的に生きていくための連携ツールとして、個別の教育支援計画はきわめて重要となる。

個別の教育支援計画は、盲・聾・養護学校のみならず、小・中学校や高等学校においても有効に働くものである。児童生徒を多様な視点から見守り、学習や生活面の支援内容・方法を指導者が共通理解し指導にあたること、就学期や卒業後に支援の継続が図られること、卒業後に適切な支援が受けられることなどから重要な計画であると考ええる。

(2) 養護教育センター等の取組み

①関係機関との連携ネットワーク構築

川俣町、南会津地区、本宮地区、田村地区が実施してきた広域特別支援教育連携に関する協議会の成果を、地域の実情に応じて波及させる必要がある。

教育、保健、医療、福祉、労働を含む関係機関と一生涯を見通した支援ネットワークの構築を検討する。

②地域教育相談推進事業の活用

小・中学校、高等学校における実践的支援を図るために、地域教育相談巡回相談員や特別支援学校のセンター的機能をさらに活用できるようにする。

「幼稚園等への出かける支援」を継続実施し、保育士や保護者の理解を促すとともに、巡回相談員や保健師との連携を図り、早期からの支援を行う。

③中学校、高等学校の連携支援構築

教科指導、生徒指導に関する支援の在り方を中学校と高等学校の実状に応じ実践的に研究する。

中学校や高等学校卒業後を見据えた移行支援の在り方について研究する。

中学校、高等学校の研究協力を得て、支援ガイドを作成する。

④研修講座の充実

a 小・中学校コーディネーター研修会

コーディネーターの資質の向上、校内委員会開催に向けた実践的な研修を実施する。

(全職員が分かり易く、これならできる「支援策検討シート」の提案、模擬校内委員会等の演習)

支援ネットワーク構築に関する情報提供を行う。

b 専門研修講座の活用

教育事務所と協働で多くの教員が受講できるように「LD、ADHD等研修会」を県内7会場で開催する。

障がいの基礎基本（理解と対応の在り方）から実践を重視した研修講座を構築する。

⑤「個別の教育支援計画」作成

教育支援計画の作成意図、作成の仕方等の研修、保護者支援等を研修できるようにする。

⑥特別支援学校の専門性向上

教育相談事例検討会を実施する。

授業力向上に向けた各種研修の充実を図る。

⑦調査研究

特別支援教育がすべての幼児児童生徒の支援に具体的に役立つために、本センターは幼稚園や各学校の現状を常に把握し、最善の行動が起こらせるように今後も積極的に調査研究を行う。

3 調査をおえて

調査の結果、校種ごとに差はあるものの、多くの教員が特別支援教育の必要性を自覚するに至っていることがわかった。今後、一層の校内理解を進めるとともに、連携協力体制を充実させ、早期から卒業後を見据えた一生涯の支援ネットワークを構築していくことが求められていくことになる。

おわりに

プロジェクト研究は、「共に学ぶ教育環境づくりのために」をテーマに実践的研究に取り組みました。幼稚園、小学校の協力を得て、一人の幼児児童に視点を当て「教育支援計画」を作成する過程を通して、必要な環境づくりについて考察しました。幼児児童の教育的ニーズは皆異なります。そして教師の解釈もまた異なることでしょう。そこで、本研究では関係する複数の教員が支援会議等を開き「これならできる『教育支援計画（センター試案）』」の作成を試みました。幼稚園や学校には様々な子どもたちが通い学んでいます。障がいの有無にかかわらず、どんな子どもにも支援が必要な場面があります。「教育支援計画」は文字通り「共に学ぶ教育環境づくり」に必要な不可欠なものではないでしょうか。

長期研究員研究では、各自が日頃抱えていた課題をもとに今後の特別支援教育の推進に向けて協力者を得ながら1年間研究して参りました。

調査研究では、県内公立小・中学校、県立高等学校、盲・聾・養護学校の全ての教員に対して「特別支援教育の推進」に関するアンケート調査を実施しました。特別支援教育の理解や必要性は確実さを増しつつあります。しかしながら多くの課題も明らかとなりました。この結果を県教育委員会や本センターの事業に具体的に活かすべく創意工夫していきたいと思えます。

本日1年間の研究を研究紀要としてまとめることができました。どうぞ忌憚のないご意見をお寄せください。

最後に、プロジェクト研究並びに長期研究員研究にご協力頂きました研究協力園の園長先生、小学校の校長先生をはじめ、協力者の皆様や関係機関の方々に厚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	志賀力
企画事業部長	山崎亨
主任指導主事	・部信一
主任指導主事	大槻孝昭
指導主事	菅藤勉
指導主事	橋本淳一
指導主事	柳沼哲
指導主事	齋藤忍
長期研究員	喜多見志麻
長期研究員	江見浩二
長期研究員	持舘康成
長期研究員	吉田裕子
長期研究員	加藤恵子

研究紀要 第21号

印刷 平成19年2月9日

発行 平成19年2月16日

発行所 福島県養護教育センター

〒963-8014 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 志賀力