

平成19年度 国立特別支援教育総合研究所セミナーⅡ 資料

テ ー マ

特別支援教育の今

期 日 平成20年2月19日（火）

会 場 国立オリンピック記念青少年総合センター

National Institute of Special Needs Education

独立行政法人

主 催 国立特別支援教育総合研究所

目 次

趣旨及び日程等	1
---------	---

講 演

「今後の特別支援教育の推進について」

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 特別支援教育企画官 新谷 喜之……5

「特別支援教育のこれまでと今そしてこれから」

－地方教育行政、高校教育、教員養成に携わって思うこと－

弘前大学教育学部附属教員養成学研究開発センター 教授 佐藤 紘昭……7

「特別支援教育の世界的な流れと政治」

広島大学大学院教育学研究科 教授 落合 俊郎……9

分科会

第1分科会 「特別支援教育が本当につながるもの」 －教科教育に焦点を当てて－

＜話題提供＞

国立特別支援教育総合研究所教育支援研究部 総括研究員 藤井 茂樹……13

京都市教育委員会指導部総合育成支援課 指導主事 小松 晃子……15

鹿児島県立大島養護学校 校長 福田 孝志……17

＜提 言＞

国立特別支援教育総合研究所教育支援研究部 上席総括研究員 西牧 謙吾……19

第2分科会 「発達障害のある子どもの早期からの支援」 －現在とこれから－

＜研究成果報告＞

国立特別支援教育総合研究所教育支援研究部 上席総括研究員 渥美 義賢……23

国立特別支援教育総合研究所企画部 総括研究員 棟方 哲弥……28

＜実践報告＞

群馬県総合教育センター幼児教育センター センター長 塩崎 政江……30

千葉県立八日市場特別支援学校 教諭 西山 博……32

第3分科会 「知的障害教育におけるこれからの職業教育、進路指導の在り方」

－キャリア教育の視点から－

＜研究成果報告＞

国立特別支援教育総合研究所教育支援研究部 総括研究員 木村 宣孝……35

＜実践報告＞

千葉県立特別支援学校流山高等学園 教諭 松見 和樹……39

京都市立白河総合支援学校 副教頭 芝山 泰介……42

＜指定討論者＞

東洋大学文学部 教授 宮崎 英憲……45

趣 旨 及 び 日 程 等

特別支援教育の今

趣 旨

国立特別支援教育総合研究所では、障害のある子どもの教育の推進充実に資する研究活動等を進めており、その研究成果の普及や最新の特別支援教育の動向を紹介するためのセミナーを開催しています。

本年度は、平成19年4月に学校教育法等の一部を改正する法律が施行され、「特別支援教育元年」とも称されています。また、学習指導要領の見直しも進行中であり、国際的には、国連で「障害者権利条約」が採択されるなど、昨今の特別支援教育に関連する動向には目が離せません。一方で、これまで培われてきた教員の特別支援教育に関する専門性の更なる充実・発展も大きな課題となっています。こうした状況を踏まえ、研究所セミナーⅡでは、教育現場、教育行政、国際情勢の各立場からのリレー講演を通して、日本における「特別支援教育の今」に迫りたいと考えています。

後半には本研究所の最新の研究成果について、ポスター発表やミニセッション、分科会を通して報告するとともに広く情報交換を行い、教員の特別支援教育に関する専門性の充実・発展の一助にしたいと考えております。

国立特別支援教育総合研究所セミナーⅡ 実施ワーキンググループリーダー
大 内 進

日 程

平成20年2月19日(火)

9:00	9:30	9:45	12:00	13:00	14:00	16:30
受付	開 会	講 演	休 憩 (昼食)	ポ ス タ ー 発 表 ミ ニ セ ッ シ ョ ン	分 科 会 (第1、第2、第3)	

プログラム

講演 9:45~12:00

「特別支援教育の今 –三者によるリレー講演–」

特別支援教育に移行して10ヶ月を経て、教育の場ではどのような変化があり、どのようなことで苦慮しているのか。また、教育施策上の変化や今後の方向性、国際的な動向との関係など、それぞれの立場から専門の視点で、特別支援教育についてお話しいただき、これからの教育的支援について考えたいと思います。

「今後の特別支援教育の推進について」

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 特別支援教育企画官 新谷 喜之

「特別支援教育のこれまでと今そしてこれから」

–地方教育行政、高校教育、教員養成に携わって思うこと–

弘前大学教育学部附属教員養成学研究開発センター 教授 佐藤 紘昭

「特別支援教育の世界的な流れと政治」

広島大学大学院教育学研究科 教授 落合 俊郎

ポスター発表及びミニセッション

○ポスター発表（カルチャー棟 展示コーナー）12:00~14:00

国立特別支援教育総合研究所における研究をポスターやパンフレットにより紹介します。

○ミニセッション（カルチャー棟 大ホール・小ホール）13:00~13:40

大ホール：自閉症教育の充実 ～キーポイントが未来をひらく～

本研究所プロジェクト研究の成果として「自閉症教育実践マスターブック～キーポイントが未来をひらく～」を出版します。セッションでは、①自閉症教育に学校全体で取り組むためのチェックリスト、②学びを促進するための特性の理解と活用11項目、③自閉症教育の7つのキーポイント、④授業評価・改善シート、⑤特性に応じた教育課程の編成について、研究のエッセンスを紹介します。

小ホール：「あなたへのニュースお届けします！-news-2-you 日本語版-」

–SymbolStix シンボルを用いたニュース配信プロジェクトの紹介–

国立特別支援教育総合研究所では厚生労働省の補助金により自立支援調査研究プロジェクト「あなたへのニュースお届けします。」を行っています。会場では、本プロジェクトのニュースの紹介に合わせてシンボルを用いた情報アクセシビリティについて、一緒に考えて見たいと思います。

分科会 14:00~16:30

○第1分科会 「特別支援教育が本当につながるもの ―教科教育に焦点を当てて―」

<話題提供>

「特別支援教育と学校経営」

国立特別支援教育総合研究所教育支援研究部 総括研究員 藤井 茂樹

「小・中学校の授業の中に特別支援教育のめざすものは今までなかったのか

―算数科・数学科―

京都市教育委員会指導部総合育成支援課 指導主事 小松 晃子

「ユニバーサルな教科教育を目指す試み」

鹿児島県立大島養護学校 校長 福田 孝志

<提 言>

「障害のある子どもを支える新たな教育文化の創造」

国立特別支援教育総合研究所教育支援研究部 上席総括研究員 西牧 謙吾

○第2分科会 「発達障害のある子どもの早期からの支援」―現在とこれから―

<研究成果報告>

プロジェクト研究「発達障害のある子どもの早期からの総合支援システム

に関する研究」について

国立特別支援教育総合研究所教育支援研究部 上席総括研究員 渥美 義賢

「諸外国における支援システムから学べること」

国立特別支援教育総合研究所企画部 総括研究員 棟方 哲弥

<実践報告>

「幼稚園(保育所)における支援の実際」

群馬県総合教育センター幼児教育センター センター長 塩崎 政江

「特別支援学校における障害のある乳幼児への相談支援活動について」

千葉県立八日市場特別支援学校 教諭 西山 博

○第3分科会 「知的障害教育におけるこれからの職業教育、進路指導の在り方」

―キャリア教育の視点から―

<研究成果報告>

「国立特別支援教育総合研究所の研究成果」

国立特別支援教育総合研究所教育支援研究部 総括研究員 木村 宣孝

<実践報告>

「千葉県立特別支援学校流山高等学園の実践から」

千葉県立特別支援学校流山高等学園 教諭 松見 和樹

「京都市立白河総合支援学校の実践から」

京都市立白河総合支援学校 副教頭 芝山 泰介

<指定討論者>

東洋大学文学部 教授 宮崎 英憲

講 演

今後の特別支援教育の推進について

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課

特別支援教育企画官 新 谷 喜 之

学校教育法の改正等により、平成 19 年 4 月から新たなスタートを切った特別支援教育について、現状、国の施策及び課題等について説明します。

1 特別支援教育の現状

- ・ 特別支援教育の対象者
- ・ 対象者の推移 等

2 制度改正

- ・ 学校教育法等の改正
- ・ 特別支援学校のセンター的機能
- ・ 幼稚園、小学校、中学校、高等学校における「特別支援教育」の位置づけ

3 特別支援教育体制整備

- ・ 「特別支援教育の推進について」
(平成 19 年 4 月 1 日文部科学省初等中等教育局長通知)
- ・ 幼稚園、小学校、中学校及び高等学校における体制整備状況
- ・ 平成 20 年度予算案の概要

4 教育課程の改善

- ・「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（平成20年1月17日中央教育審議会答申）

5 教職員

- ・免許状保有率
- ・専門性の向上

6 就労支援

- ・一般就労への取組
- ・職業自立の実践研究

7 理解・啓発の推進

- ・交流及び共同学習の推進
- ・推進施策

8 内外の動向

- ・「障害者基本計画・重点施策実施5か年計画」
- ・障害者の権利に関する条約

特別支援教育のこれまでと今そしてこれから ～地方教育行政、高校教育、教員養成に携わって思うこと～

国立大学法人弘前大学教育学部
附属教員養成学研究開発センター
教授 佐藤 紘 昭

1 はじめに

特別支援教育推進のための学校教育法等が一部改正され平成19年4月1日から施行となった。しかし、法改正以前から各都道府県、各学校において特別支援教育への取り組みは行われてきた。

本稿では、青森県におけるこれまでの取り組みの一端を報告するとともに、高校の校長経験、そして大学教員養成学部の教員としての立場から、特別支援教育の充実・振興を一層推し進めるために検討すべき課題について本県を例に述べたい。

2 これまでに学び、これからは生かしていくために

(1) 地方教育行政は、まずは子ども、保護者や家族、教員・学校の思いやニーズから出発する。この学校と行政共々の取り組みの積み重ねと努力により、法改正や制度導入に繋がっていくものと思う。

<例：青森県での発達障害への初期の取り組み>

県：平成5年度、通常学級担任等を対象に学習障害理解啓発資料を作成配付

県：平成6、7年度に学習障害児指導事例集を小・中学校に指導資料として配付

県：平成9～10年度も通常学級担当者を対象に学習障害児等に関する理解と指導法に関する研究協議会開催

国：平成13～14年度文科省委嘱事業「学習障害児（LD）児に対する指導体制の充実事業」で学校体制の在り方、通常学級担任の指導に資する

県：平成15年度、国立特殊研と共同で、小・中学校全児童生徒を対象に学習障害等の実態調査を実施。通常学級の約3割の子に特別な教育的支援が必要

(2) 文科省各種事業等への積極的取組み、国立特支研との連携協力、共同研究等への参画、人材育成のための研修派遣、人事交流の継続的实施

ア 文科省の委嘱事業等に積極的に参加し、委嘱期間終了後も県単独事業あるいは経常経費で継続実施し定着・普及を図る。

イ 国立特支研等からの指導・助言・支援を得て、医療・保健、福祉・労働等とも連携協力しながら県総合学校教育センターと協力し事業等を実施・展開する。

ウ 国立特支研への研修派遣、筑波大附属久里浜養護学校との計画的な人事交流

(3) 組織再編

平成13年4月、県教育庁の組織再編に際し、県立学校課内に「特別支援教育室」を新設し、室長以下指導主事、事務系職員8名編成で人事・学校管理はもとより管理、指導行政を一体的に行い行政施策の一元化を図る。

3 特別支援教育のスタートに当たって ～これからの課題～

平成19年度「特別支援教育元年」を迎えたが、これまでの検討・準備・反省・成果を踏まえ円滑にスタートした。今後、施策の特色化・重点化・焦点化を図り推進していくべきものと思う。

(1) 県レベルの課題：県及び県教委の施策に位置づけられる総合的な推進・振興計画の策定とこれに基づく実施

(2) 各校種・学校等の課題

ア 通常学級

(ア) 医師・専門家による診断・判断は受けていないが、発達障害が推定され支援が必要とされる児童生徒への適切な対応

(イ) 管理職への理念の周知と学校経営への明確な位置づけ、教員への理解啓発

* 大学における教職課程の質的水準向上を目的に新設・必修化される「教職実践演習（仮称）」の内容に特別支援教育に関することを位置づける。

* 教員免許状更新講習の必修及び選択領域に位置づける。

(ウ) 特別支援教育コーディネーターとして学校の中堅・指導的教員も指名する

(エ) 高等学校における発達障害生徒への適切な対応

・ 特定専門高校・定通高校のみならず進学校を含めた全高校での取り組みへ

・ 管理職、教員の意識改革、生徒・保護者への理解啓発

・ 校内体制の整備（現在の高校の分掌組織等を生かしながら新たな体制へ）

* 全国、地区、県高等学校長協会としての取り組み、「委員会」設置等組織化

イ 通級指導教室、特別支援学級

(ア) LD、ADHD 対象の通級指導教室設置の拡大と専門性の高い担当者育成

(イ) 通級による指導の対象と思われる個別的指導を必要としている児童生徒に対する指導の場の確保、家庭の理解・協力

(ウ) 量的拡大が図られる知的及び情緒特別支援学級担当者の専門性の一層の向上

ウ 特別支援学級

(ア) センター機能について：本県特別支援学校は、地域の教育相談の中核として役割を担ってきた。（年間相談件数5,000件）今後、①さらなる量的拡大②通信制を含めた多様な教育相談形態の導入・実施、③各学校を特色化し、地域特性等を踏まえセンターとして果たすべき役割を明確にする。

(イ) 複数の障害種に対応した学校づくり：群部地にある学校はこれまでも複数の障害種に対応してきた。今後も、地域の実情・特性を踏まえ、本人・家族・地域のニーズに応えるため、更に機能を付加・拡大していく。

(ウ) 盲・聾学校の在り方：「視覚」又は「聴覚」特別支援学校と名称を変更するのみでよいのか。感覚障害を対象とする特別支援学校の在り方の検討が必要。

<検討例1>全国的に珍しい「盲学校・聾学校が同一校舎」の八戸盲学校、同聾学校における教育効果の検証

<検討例2>聾学校を全障害に対応する「コミュニケーション支援学校」とし、在籍及び在籍外の幼児児童生徒に対する教育を展開するなど、新たな特別支援学校の構想とその実現可否の検討を行うこと。

特別支援教育の世界的な流れと政治

広島大学大学院教育学研究科
教授 落合 俊 郎

1. はじめに

特別支援教育の実施に向けて、平成18年の学校教育法等の改正について参議院・衆議院での議論の中で、これまで以上に、共生社会、ノーマライゼーションそれにインクルージョンという言葉が飛び交った。これらの言葉をつなぐと、19文科初第125号通知に、なぜ特別支援教育が「我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。」と論じているのか説明できる。世界の障害児教育を大きく変えたウォーノック報告とそれを支えた政治的背景について述べる。

2. 「共生社会」とは何か

中央教育審議会「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）」の冒頭と通知の「特別支援教育の理念」が現れる意味を考える。早稲田大学（近江幸治氏）とドイツのボン大学が解明した「共生」理論とは。

3. 世界の政治と障害児教育の在り方を大きく変えた2人の女性

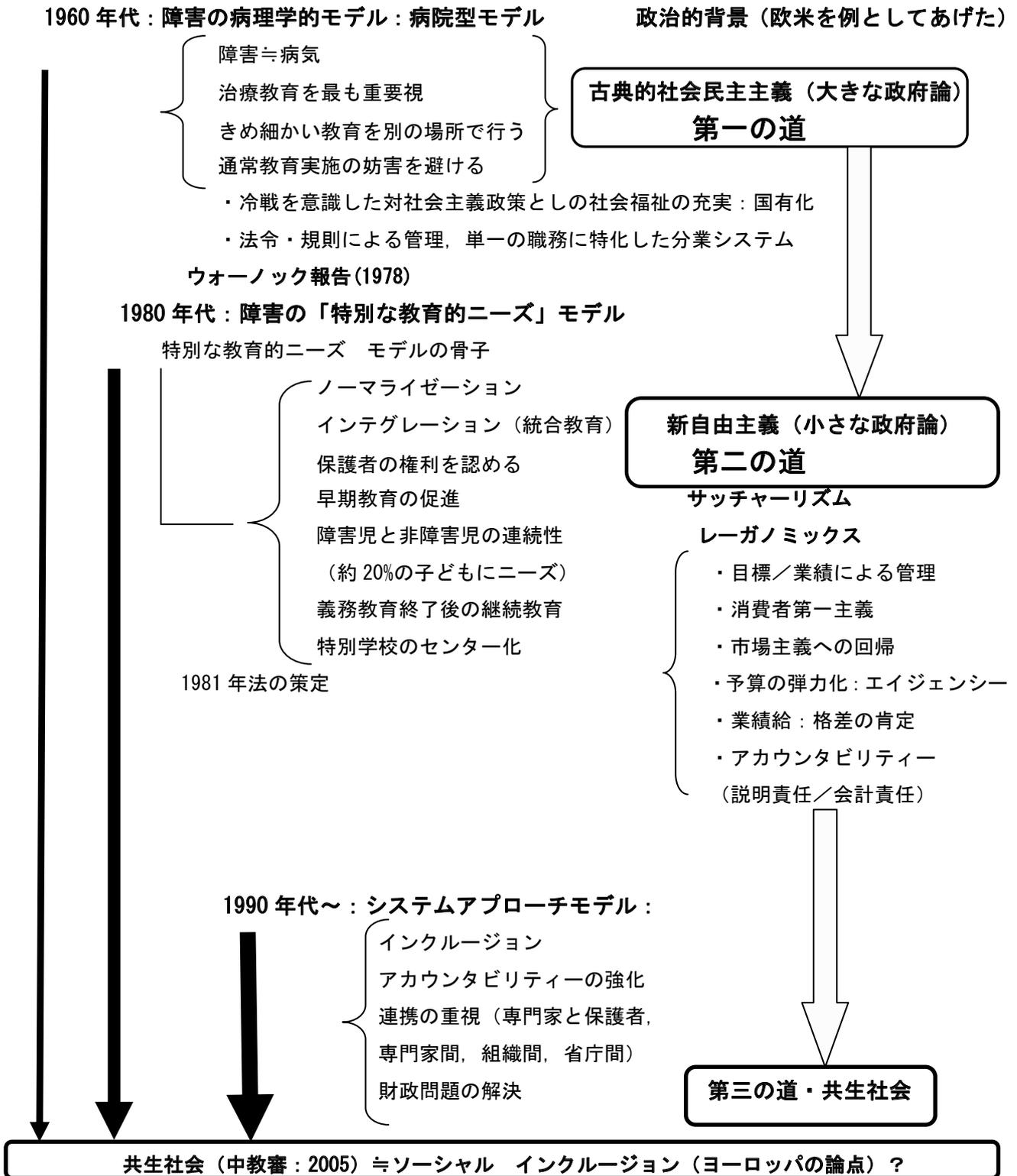
マーガレット・サッチャーとメアリー・ウォーノック：英国のウォーノック報告の政治的背景と現在の日本への意味；ウォーノック報告は、保守党内閣時の教育科学大臣マーガレット・サッチャーがメアリー・ウォーノックに1973年に諮問⇒1974年労働党内閣に移行⇒1976年英国IMF融資条件下に置かれる⇒1978年ウォーノック報告が議会を通過⇒1979年保守党政権：マーガレット・サッチャーが首相；いわゆるサッチャーリズムの開始。高齢化率が世界で最も高く、人口が減少し、まれに見る高さの財政債務を抱えた現在の日本への意味。

伝統的官僚システム	新自由主義によるシステム	ウォーノック報告の内容
法令・規則による管理	目標・分業による管理	<ul style="list-style-type: none">・ 法令的な障害分類をやめて特別な教育的ニーズという教育目標に移行・ 20%の子どもに特別な教育的ニーズがある（制度に在籍している以外の子どもへの支援）
単一の職務に特化した分業システム	サービス供給の効率化のための柔軟な組織運営	<ul style="list-style-type: none">・ 病理学的なカテゴリ分類から教育学的対応への移行・ 障害児と非障害児の連続性
明確なヒエラルキー・システム	<ul style="list-style-type: none">・ 自立的な業績評価の単位である小規模な組織間での契約によるマネジメント・ 民間委託や内部市場システムの活用、公的企業の民営化、民間委託・バウチャー、エイジェンシーの導入	<ul style="list-style-type: none">・ 個別的教育計画による評価に保護者の権利を導入特別学校のセンター化・看護師、保育士の導入・ 市民意識の育成によるボランティア活動の促進・ Named Person 制度（保護者の私的後見人制度）により保護者が使いやすい制度への移行と限りなく居住地に近い支援体制の構築
戦略的マネジメントの欠如	供給サイドからの一方的な意思決定を行うのではなく、顧客（国民あるいは利用者）サイドのニーズを反映したマネジメント、「消費者第一主義」ないし「選択の自由」を適応しうる選択領域の拡大	<ul style="list-style-type: none">・ 本人・保護者の権利を認める・ インテグレーション（統合教育）・ ノーマライゼーション・ アカウンタビリティ（説明責任・会計責任）・ 保護者の再審請求権を認める

4. サッチャーリズム以後の政治と障害児教育

大きな政府論（第一の道）、小さな政府論・新自由主義（第二の道）から第三の道（社会民主主義と新自由主義の折衷）の移行と教育の変革について。

5. 世界の障害児教育の流れと政治（英国を中心に）：近江（2002）を参考とした



6. 二つのノーマライゼーション？

- 1) バンク・ミッセルセンの言うノーマライゼーション(障害者の権利論)1959年大きな政府への期待
- 2) サッチャーリズム下のノーマライゼーション(地域の責任論)1979年小さな政府論の中での実行

7. インクルージョン政策とノーマライゼーション政策によって、特別支援学校はなくなったか？

国名	障害児教育制度への在籍率	通常の学校		特別支援学校
		通常の学級	障害児学級	
イギリス	2. 9%, 20%にニーズがある	1. 33%		1. 57%
イタリア	2. 00%	1. 94%		0. 06%
ドイツ	5. 00%	1. 00%		4. 00%
アメリカ	12. 00%	11. 40%		0. 60%
日本#1	1. 864%	0. 38%#2	0. 963%	0. 519%
カナダ#3	5%	5%	0%	0. %
オーストラリア	2%	0. 9%	0. 54%	0. 56%
アイスランド	7%	6. 1%	0. 42%	0. 42%

1 平成 18 (2007) 年の特別支援教育資料をもとにした。# 2 は通級による指導を受けている児童生徒。

3 は、ニュー ブランズウィック州。日本以外は、1995 年から 1998 年に調査。OECD(1999) より。

8. イタリアを除いて、なぜ特別支援学校に就学する児童生徒の割合が日本より高いのか

- 1) 納税者の選択権の保障という考え方
- 2) 差別の禁止の法律による偏見の軽減
- 3) イギリスの場合、特別支援学校 1049 校という多さ(日本との人口比は約 2 倍)

9. おわりに

共生社会・役割相乗社会を構築するための特別支援教育の在り方を考えてみましょう。

イギリスが 1976 年に経験した IMF 融資条件受諾は、ネバダ・レポートとして日本への IMF 融資条件が既にできているといわれます。そんなことはないでしょうけれども、我々は 2 人の女性が演じた歴史的役割を今後の特別支援教育の在り方に加えざるを得ないのではないのでしょうか。

引用・参考文献

文部科学省 (2007) 19 文科初第 125 号「特別支援教育の推進について(通知)」

近江 幸治 (2002) New Public Management からの「第三の道」・「共生」理論への展開 -資本主義と福祉社会の共生-, 成文堂.

OECD(1999) Inclusive Education at Work.

第1分科会 「特別支援教育が本当につながるもの」

—教科教育に焦点をあてて—

○特別支援教育と学校経営

国立特別支援教育総合研究所教育支援研究部

総括研究員 藤井茂樹

セミナーII
特別支援教育と学校経営
国立特別支援教育総合研究所
藤井茂樹

校長の責務

(特別支援教育について：通知
文部科学省初等中等局長)

校長は(園長を含む)、特別支援教育の責任者として、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深めるとともに、リーダーシップを発揮しつつ、体制整備等を行い、組織として十分に機能するよう教職員を指導することが重要である。

また、校長は、特別支援教育に関する学校経営が特別な支援を必要とする幼児児童生徒の将来に大きな影響を及ぼすことを深く自覚し、常に認識を新にして取り組んでいくことが重要である。

いま、学校で何が起きているか

1. 様々な子どもへの対応の難しさ
いじめ、不登校、学力低下、虐待、生徒指導
学級崩壊・・・クラスの荒れなど子どもへの対応の難しさ
2. 保護者の多様化
無理難題要求保護者の増加・・・保護者対応の難しさ(親とのつきあい方、困った親への対応)
3. 教師同士の連携の難しさ
4. 事務量の増加・・・仕事が以前に増して忙しくなっている

教師の悩み

- ・教師を振り回す親や子どものこと
- ・教師間の人間関係

教師が望む学校長とは
教師を支える要としての学校長であること。
父親的存在、教師への理解があり、組織のリーダーとしていざというときには毅然とした対応を取り、何かあったら校長自身が責任をとるといふ姿勢のある人。

学校運営

校長の責務

- ・学力の向上・不登校対策・生徒指導
特別支援教育・人権教育等
- ・教員の資質の問題
- ・保護者・地域への対応

特別支援教育を柱にした学校経営をする
学校は少ない状況である

学校長のリーダーシップ

発達障害を含む障害のある子どもの教育は、特別な子どもを対象とした特別な教育ではなく、学力向上や心の教育などの子どもに対しても必要な教育課題を同じように実現する。

↓

学校長のリーダーシップと教育委員会の支援は不可欠

特別支援教育体制整備と学校運営

- ・校内委員会と既存の校務分掌との関連
- ・特別支援教育コーディネーターに求められる専門性と既存の専門性との関連
- ・巡回相談の学校への受け入れ体制の在り方の検討
- ・特別支援教育といじめ対策、不登校児支援、生徒指導、教育相談との関連
- ・人権教育との関連等

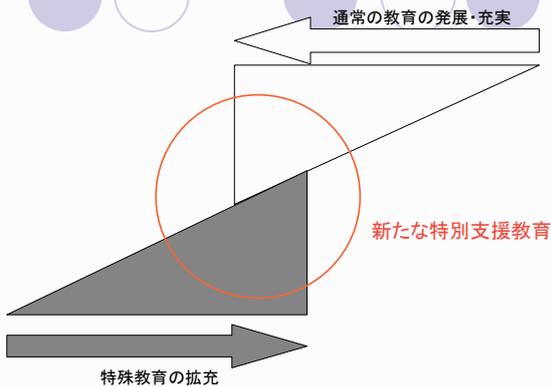
授業改善と学級経営

特別支援教育

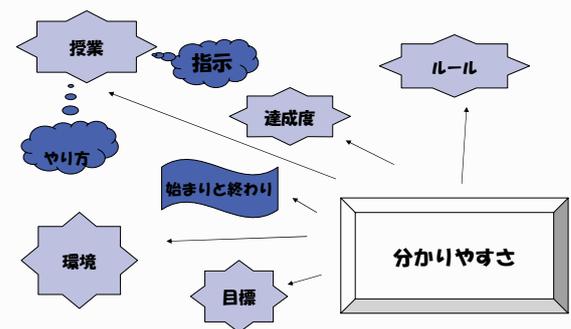
通常の学級に6.3%在籍するといわれている発達障害の子どもを新たな障害として、特別支援学級など特別な教育の場で教育することではなく、通常の学級の中で、授業や指導の改善、学級経営の工夫から実現することである。

全ての教員が知恵と力を出し合い実現していく

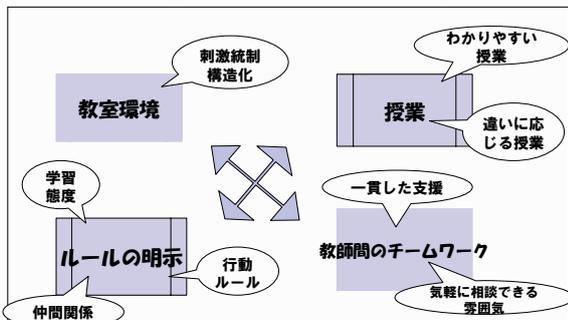
特別支援教育のイメージ (高橋2005)



通常の学校にいる子どもたちが求めているもの



通常学級での取り組み



管理職と教師の役割

1. 学校長が教室から出る
多くの子どもと関わる・・・子どもを知る
教師と積極的に関わる
2. ゆとりの確保
学校の仕組み・・・チームアプローチ (学年担任
チーム、教科担任制、少人数・習熟度別グループ別
指導の導入)
授業の改善 (学校全体による基礎基本の定着、学
びのスタイルに応じた指導)
会議の精選・事務処理のマニュアル化、出張を減
らす
3. チームでの仕事・・・安定した人間関係、授業
で勝負

第1分科会

○小・中学校の授業の中に特別支援教育のめざすものは今までなかったのか
—算数科・数学科—

京都市教育委員会指導部総合育成支援課
指導主事 小松 晃子

**小・中学校の授業の中に
特別支援教育のめざすものは
今までなかったのか**
— 算数科・数学科 —

京都市教育委員会
指導部 総合育成支援課
指導主事 小松 晃子

学力向上に向けた教育課程

基礎基本的な知識・技能の確実な定着
「個に応じた指導」の充実

算数科

- ・反復練習による計算力の習得
- ・少ない人数での習熟度別指導
- ・発展学習、補充学習の取り組み等

**わかる授業の大切さ
教師が一番めざしてきたもの**

わかった、できたという成就感

授業場面で活躍の場を保障する。

学力保障

自尊感情が高められる

全員が分かる授業の進め方

- 事前学習
子どもの実態把握
- 課題を明確にする（視覚提示）（聴覚提示）
- 教材の工夫（思考順序が分かる）
- 一人一人の力を伸ばす（myプリント、
補充発展学習）
- 場の工夫（少人数・習熟度・個別）
- 評価

教材の工夫

- 思考順序を示す
矢印、番号、順序をあらわす言葉の提示
（次に、最後に）等
- 体得型を入れる
合わせる、模型を作る、触角を使う
- 視覚的支援
課題を提示する、具体物を使う、
デジタルコンテンツ
- 聴覚的支援
CD

一人一人の力を伸ばす

Myプリント

- ・段階に合わせたヒントカード
（具体物・線分図・手がかりとなる数字の提示等）
- ・指示が入ったプリント

学習プリント くまのこ 一次関数(3)

学年 科目 学期 氏名 ()

＜例題＞ 一次関数 $y = 2x + 1$ について、 x が 1 から 5 まで変化するときの x の増加量、 y の増加量、変化の割合をそれぞれ求めなさい。

x	1	5	x の増加量	$5 - 1 = 4$
y	$2 \times 1 + 1 = 3$	$2 \times 5 + 1 = 11$	y の増加量	$11 - 3 = 8$
変化の割合 = $\frac{8}{4} = 2$			答: x の増加量 4、 y の増加量 8、変化の割合 2	

学習プリント1
一次関数 $y = ax + b$ では、
変化の割合 = y の増加量 / x の増加量
(a は一定)

＜練習＞ 次の一次関数について、 x の増加量、 y の増加量、変化の割合をそれぞれ求めなさい。

① $y = 3x + 4$

x	2	7	x の増加量	
y			y の増加量	
変化の割合 =			変化の割合 =	

② $y = 3x + 4$

x	-5	1	x の増加量	
y			y の増加量	
変化の割合 =			変化の割合 =	

③ $y = 2x - 3$

x	0	4	x の増加量	
y			y の増加量	
変化の割合 =			変化の割合 =	

④ $y = -x + 5$

x	7	10	x の増加量	
y			y の増加量	
変化の割合 =			変化の割合 =	

⑤ $y = \frac{1}{3}x + 2$

x	-6	3	x の増加量	
y			y の増加量	
変化の割合 =			変化の割合 =	

⑥ $y = -2.4x - 1$

x	-5	0	x の増加量	
y			y の増加量	
変化の割合 =			変化の割合 =	

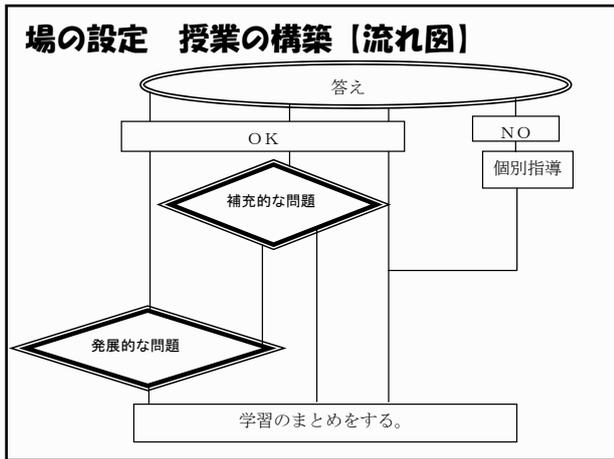
課題に到達するためのプリント

例 通分の必要な分数の足し算
(分母をそろえること、通分)

Aコース + =

Bコース $\frac{1}{3} + \frac{1}{2}$

Cコース $\frac{1}{2} + \frac{1}{4}$



自己評価の大切さ

コース別学習について

組 番 氏名 _____

- step () から取り組みました。
- 上のコースを選んでみて、どうでしたか。下のいずれかに○をしてください。
難しかった ・ 適当だった ・ 簡単だった
- 学習中、まわりの人と話し合うことができましたか？
あった ・ 少しあった ・ あまりなかった ・ なかった
- 学習中、まわりの人から教えてもらうことはありましたか？
あった ・ 少しあった ・ あまりなかった ・ なかった
- 学習中、まわりの人に教えることはありましたか？
あった ・ 少しあった ・ あまりなかった ・ なかった
- コース別学習をやってみてよかった所を書いて下さい
- 今回の授業についての感想

- ## Myプリントの使える学級作り
- 互いの違いが認め合える学級作り
 - 発達を意識した学級目標の設定
 - 聞く・話す力をつける
 - 学び方を配慮した授業作り

診断名は 手立てや支援の方向性

第一の専門家は 担任である！

第1分科会

○ユニバーサルな教科教育を目指す試み

鹿児島県立大島養護学校

校長 福田 孝志

ユニバーサルな教科教育を 目指す試み

鹿児島県立大島養護学校
校長 福田 孝志

「ユニバーサルな算数指導」とは？ (最後に検討)

※ 参 考

「ユニバーサル デザイン」とは
年齢、性別、国籍、個人の能力にかかわらず、
はじめからできるだけ多くの人々が利用可能なよ
うに利用者本位の考え方に立ったデザイン

数量概念の基盤

(例1)子どもが数系列を身につけていく過程の出発

- 感覚運動的行動として
 - ・自分の力のいれ具合を加減できる
 - ・声の大きさある程度自由に変えられる
 - ・自分で自分の体の動作をコントロールできる

このような具体的内容を算数・数学として学習するの
ではなく、遊びや生活の中で無意識に具体的経験する

数量概念の基盤

(例2)加法や減法の理解の出発

- 足し算や引き算が可能になる前に、二つの山を寄せ集めもっと大きな山をつくるとか、
- 高いところへ手が届かないときには台の上に乗るといったような無意識の具体的な行動の経験の上に、算数としての理解が成立する。

算数・数学における抽象

- 算数・数学における抽象というのは、犬や猫やトラなどたくさんものを並べておいて、それらのものに共通する性質を抽出していくという性質のものではない。
- それは対象そのものからの抽出ではなく、対象へ働きかけるいろいろな動作を抽象してできたようなものである。

抽象と操作

- 例えば、加法は算数の中での一つの操作であるが、それは、物同士をつなぐとか合わせるとか、あるいは、一つの物の上に積むとか、そういうものに対して、子どもが施すいろいろな働きかけから、その共通性を抽象してできたのが加法操作である。
- 物自体から抽象されたのではなく、その物への働きかけの共通性を抽象していったものが算数・数学という操作である。

特別支援学級・特別支援学校での算数の指導事例から小学校1年生の算数指導への提案

1 小学校1年生の算数の教科書

- ① 仲間分け
- ② 多い, 少ない
- ③ 1対1対応
- ④ 5までの数, 10までの数
- ⑤ 合成, 分解, 補数
- ⑥ 1桁の足し算, 引き算
- ⑦ 繰り上がり, 繰り下がりのある足し算, 引き算
- ⑧ 100までの数

※ 知的障害者の場合, 小学校1年生と同じ指導の順では失敗

2 児童の実態に即して丁寧に指導したい例

① 仲間分けの段階

単なる教師側からの言語情報や視覚情報からの判断では失敗



ア ○と△を作った経験が重要, ○と△では作る時の手の動かし方・使い方が違う。初期の段階では, このような経験が仲間分けの基盤として大切。

イ 目と手の協応動作がまだ十分身に付いていない段階の児童は, 机上での目と手を使う仲間分けの活動は困難。しかし, 実際の生活では靴箱, 鞆棚を利用している。→両手で持って遊ぶ活動(教室の前の箱に○, 後ろの箱に△)による仲間分けは可能

3 小学校1年生の算数指導の順序への提案

- ① 5(10)までの数の指導(数対象・数詞・数字の一致・大小比較・数系列)の後すぐに, 5(10)までの数の合成・分解や10の補数の理解は, 知的障害児にとってはきわめて困難

- 100まで数えられるようになったら, 5(10)までの数の合成・分解が可能
- ・ 様々な数対象を一つずつ確実に数える(1, 2, 3...10, 11...20, 21...50, 51...98, 99, 100)
- ・ 10ずつまとめて数える(卵パックに入れて10, 20, 30, 40...80, 90, 100と数える)
- ・ 5とびで数える(5, 10, 15, 20, 25...80, 85, 90, 100)
- ・ 2とびで数える(2, 4, 6, 8, 10...)
- ・ 逆順で数える(10, 9, 8, 7...2, 1)

3 小学校1年生の算数指導の順序への提案

- ② 障害のない小学校1年生の数量指導

小学校入学以前の段階において, 既に1~10, ~100, ~1000位までの量感を, 生活の中で体験を通して身につけており, ある程度, 操作ができる基盤ができている。

教科書の指導順で理解可能

- ③ 知的障害児, 発達障害児の数量指導数量経験が不十分

認知特性に応じた指導方法, 指導の順序性の検討が重要

4 ユニバーサルな算数指導

- 小学校1~6年生のカリキュラム ← 6~12歳の内容
- 特別支援学級のカリキュラム ← 小: 3~10歳
中: 6~12歳
- 特別支援学校(知)のカリキュラム ← 小: 0~6歳
中: 2~10歳
高: 4~12歳

相互に補い合う
発達段階や認知特性等に応じた指導方法, 指導の順序性を工夫

5 最後に

これまで培ってきた特別支援学級や特別支援学校での授業づくりや指導方法が, 小・中学校の(発達障害児)の教科指導に貢献できるのではないかと。

また, 今後は小・中学校の教科指導との連携が一層重要になってくる。

第1分科会

○障害のある子どもを支える新たな教育文化の創造

国立特別支援教育総合研究所教育支援研究部

上席総括研究員 西牧謙吾

平成19年度国立特別支援教育総合研究所
セミナーⅡ
H20.2.19

障害のある子どもを支える
新たな教育文化の創造

国立特別支援教育総合研究所
NISE
National Institute of Special Needs Education

教育支援研究部 上席総括研究員
西牧謙吾

学校教育の営みとは？

- 日本の学校教育は、学習指導要領という全国共通のカリキュラムに基づいて行われている（目標と内容）
- 学校教育は1年間の大きなPDCAサイクルで回っている
教育課程→授業→評価→次年度の改善計画
1年のサイクル、日々のサイクル

現代の学校教育の起源

工場法による児童労働の禁止と近代国家成立の条件としての国民教育の認識

- イギリスの「モントリアム・システム」：
一斉授業の成立；貧困な労働者の師弟の非行防止（18世紀末～19世紀初頭）
- ヘルバルト（プロイセン、1776-1841）の教育学
 - 教育の目的の基礎は倫理学（品性の陶冶）、教育の過程の基礎は連合心理学（興味ということ）
 - 一斉授業の効果的実現には生徒管理を教育の過程に持ち込むべき
 - 教育過程：管理（生徒の欲望を統制し教室に秩序を実現する機能＝学級運営）
訓練（生徒の心情に訴えて意志を形成する機能＝成長保障）
教授（知識を伝達し習得させる機能＝教育内容）

学校教育の本質

- 学校という形がある
- 目的がある（教育基本法）
- 子ども理解の原理がある（心理学）
- 学校運営の基本的方法がある
管理（生徒の欲望を統制し教室に秩序を実現する機能）、
訓練（生徒の心情に訴えて意志を形成する機能）
教授（知識を伝達し習得させる機能）

特別支援教育から見えるもの

- 近代の持つパラダイムは、場における効率
- 通常の教育に乗らない子どもたちのために、特殊教育という場を作った
- 人権意識の高揚の行き着く先
 - 憲法13条（個人の尊重と生命・自由・幸福追求の権利の尊重）
 - 憲法25条（生存権と国の生存権保障義務）
 - 憲法26条（教育権）の関係性
- 通常の学校における障害のある子どもの教育における技術的保障
アセスメント、授業研究、学校組織体制の見直し、個別の教育支援計画等

国立特別支援教育総合研究所における これまでの研究活動の経緯

- 教科学習に特異な困難のある児童生徒の実態（1995）
- 教科学習に特異な困難を示す児童・生徒の類型化と指導法の研究（1999）
- 学習困難児の指導方法に関する実証的研究（1999）
- 通常学級において留意して指導することとなっている児童生徒に対する指導および支援体制の充実・整備等に関する研究（2002）
- 学習障害児の実態把握、指導方法、支援体制に関する実証的研究に関する研究（2003）
- 小・中学校における特別支援教育の理解と対応の充実に関する実際研究（2006-2007）

障害のある子どもの算数教育へのヒント

国立特殊教育総合研究所 特別研究「教科学習に特異的な困難を示す児童・生徒の類型化と指導法の研究」(H7. 7)から

□ アセスメント

- 誤りの分析(間違いにもその子どもの方がある)
- 学力検査(標準学力検査CRT)
- 知能(認知能力)検査(WISC-Ⅲ、K-ABCの下位検査の利用)

□ 指導法

- 計算、数概念、計数等、算数の固有の単元の工夫はよく知られている
- 教育心理学に立脚する介入
 - 間接的介入: 知覚運動訓練、視力訓練等
 - 直接的介入: 行動的アプローチ: 課題分析のより強化を重視する
 - 教授学的アプローチ: 通常の授業研究に近い
 - 認知的アプローチ: メタ認知スキルの活用(自己教示訓練)
- 人間化という視点に立つ教育的アプローチ
 - 子どもの弱さの改善克服は、2次障害を起こしやすい
 - 内発的動機付けを高め、人間環境との相互交渉を深める

ピアジェを越えて

□ 乳幼児期の認知発達論

1980年まで、言語により思考や概念形成が起こる(ピアジェの認知発達段階説、様々なピアジェ課題は幼児期の認知発達を知る唯一の手がかりとなる)

ピアジェ批判(ヴィゴツキーとワロン)

行動主義から認知心理学へ(孤独な子ども観から、やりとりする子ども観へ)
ピアジェ課題を解決する過程の脳内情報処理研究の新展開
ガードナーのモジュール説

(思考は多数のモジュールからなる: 脳構造との比較)

サイモン等の情報処理的アプローチ

(思考は内容領域ごとに異なる知識構造をもつ)

状況的認知によるアプローチ

新ピアジェ派の認知発達論(ケイス等)

□ 1980年代以降、数量認知に関する研究が一番進んだ

数と計算に関する心理学的知見

□ ピアジェによる数感覚の発達研究

数の保存実験

その後の欧米の算数教育に影響大

□ ピアジェの実験の改良

ビー玉vsキャンディ

□ 赤ちゃんの足し算

2個と3個の量の区別は、生後数日で可能

認知心理学と脳科学からの知見

児童心理学の進歩2006より

□ 2歳までの子どもは、数の認知処理過程は、数えるのではなく、一目で見積もる(オブジェクトファイル仮説、アキュミレーター仮説)

□ 3歳半から4歳で、数えることができる(数唱は2歳頃から可能)
数え方の知識構造の獲得

□ では、1~2歳で、脳に起こっていることは???

言語に基づく数量表象との統合がおこる

成人例: 両側下頭頂小葉: 数認識の固有領域(失算症)

小児例: 発達性計算障害

個別精緻表象と概念的表象をつなぐ

→言語の使用、身体部位を使用した数え

LD児や知的障害児の教育内容は、このレベルまで振り下げる必要がある(算数教育と認知心理学の学際的研究)

数の概念の発達の例 岡本ゆかり

□ 4, 5歳: 数え方のスキーマ(概念的な知識構造)

1対1の原理(数えるときは数詞を一回だけしか使わない)

安定した順序(数えるときはいつも同じ順序で数詞を使う)

基数制(最後の数詞が全体の数を表す)

量の比較に関するスキーマ

集合大きさの比較、量の増減による結果の予測

□ 6歳: 数え方のスキーマと量の比較に関するスキーマの統合(お金の比較); 1次元の

算数教育の専門家との協議

視覚障害教育における算数指導の実際の説明の後での意見

□ 筆算のやり方をアルゴリズムだけで、下の位からやらせているが、その理由の説明がない。視覚障害のある子どもへの指導のように、上の位からの方が分かりやすい子もいるかもしれない

□ 学習指導要領で、指導内容がなくなり、空間認識に対してもダイレクトに入ってしまったが、もっと触覚的なものをやらせた方が空間認識の力を育てられるのではないか。視覚障害への手だては通常学級の出来ない子への手だてにもつながら

□ 今の指導は、イメージが成されないまま指導されてしまっているのではないか。だから、苦手、出来ない子のイメージが止まったところまで戻ってイメージをふくらせていけば理解が深まるかもしれない

等々

日本が世界に誇る特別支援教育研究

□ 「精神遅滞児の語の音韻構造の分析行為の形成」

天野 清

→この研究は、

学習障害の予防教育への探求

読み・書き入門教育プログラムの開発天野清(中央大学出版部)

につながる

90%の子も達に通ずる指導法に限界が見えたとき、残りの10%の子もに対する特別支援教育の指導法がヒントになる。そこに理屈が加われば、ユニバーサルな指導法が見えてくるかもしれない。これは、新たな子どもの発達観に基づく教育といえる。

提案

□ https://www.nise.go.jp/enquete/fm/library/kadai_h18

□ 平成18年度実施した研究課題等の成果に関する調査票

この調査は、貴機関が平成18年度中に実施した研究課題等についての調査です。調査項目の該当事項について、下記の点に留意の上、ご回答ください。

回答対象の研究課題について多年度に渡る研究課題の場合は、最終年度を対象年度としてください。

1冊の報告書の中に複数の研究課題が掲載されている場合は、掲載されている研究課題1件ごとに回答して下さい。

報告書を作成せず、ホームページのみの公表の場合も、回答してください。

回答期限は平成20年2月28日(木)といたしますので、ご協力くださいますようお願いいたします。

なお、提供いただきました情報は「特別支援教育実践研究課題」データベースとして、国立特別支援教育総合研究所ホームページ上で公開いたします。

平成17年度までのデータは以下のリンク先にてご覧になれますので、入力の際には参考にしてください。

第2分科会 「発達障害のある子どもの早期からの支援」

—現在とこれから—

○研究成果報告 「プロジェクト研究「発達障害のある子どもの早期からの総合支援システムに関する研究」について

国立特別支援教育総合研究所教育支援研究部
上席総括研究員 渥美義賢

1. 趣旨

LD、ADHD、自閉症等の発達障害については早期からの支援が重要であり、早期発見・早期支援を具体化することは発達障害者支援法に規定された国の責務である。これに対応するために、早期発見・早期支援を中心とした文部科学省関係機関・厚生労働省関係機関が一体となった総合的システム構築に関する研究を行った。

2. 研究の内容

A. 現状の把握と整理

- 1) 現在の各省・各課の早期発見・早期支援の施策状況の把握と整理。
- 2) 関連する学術研究及び情報の収集と整理
- 3) 関連する諸外国の施策状況の把握
- 4) アンケート調査による、特別支援学校における早期支援の取り組み、幼児ことばの教室、乳幼児健診及び幼稚園・保育所で早期支援、の現状についての調査
- 5) 先進的に早期支援に取り組んでいる地域事例の現地調査
- 6) 研究協議会における有識者からの情報収集

B. 今後に向けての課題の整理と今後の方向性の検討

- 1) 早期発見・早期支援に必要な機能についての検討
- 2) 適切な早期発見・早期支援の実現に向けた方策の検討
- 3) 総合的な支援システム構築に向けたグランドデザインの検討と提言

3. 所内研究者

渥美義賢**	大柴文枝	海津亜希子	久保山茂樹	後上鐵夫*
小林倫代	笹森洋樹*	澤田真弓	玉木宗久	廣瀬由美子
藤井茂樹	棟方哲弥	齊藤由美子		

** 研究代表者 *サブ代表者

4. 研究協力者

小枝 達也	鳥取大学地域学部地域教育学科
柘植 雅義	兵庫教育大学大学院

佐藤 克敏	京都教育大学発達障害学科
原 仁	横浜市中部地域療育センター
松本 恵美子	神戸市保健福祉局
佐々木浩治	足寄町役場福祉課福祉室
古谷 充	山口県周南市立德山小学校
小西 喜朗	湖南省健康福祉部社会福祉課発達支援室
森下 由規子	豊島区立千早小学校
小泉 光子	茨城県日立市立大沼小学校
塩崎 政江	群馬県総合教育センター内幼児教育センター
青木 規子	松江市教育委員会
秦 昌子	松江市立雑賀幼稚園
山岡 修	日本発達障害ネットワーク
石井 哲夫	日本自閉症協会
望月 葉子	独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構障害者職業総合センター
前田 泰弘	東北福祉大学

5. 研究成果

本プロジェクト研究の成果として、10～20年後に全ての発達障害児・者に適切な支援がなされることを目標に、そこに到るまでに必要なことを以下のような「ランドデザイン」をまとめた。

1. 統括・調整

責任ある組織のもとに、一貫性のある効率的で利便性の高い行政サービスが、一人一人のニーズに応じて提供されるために

- (1) 全都道府県及び市町村に発達障害児等支援についての医療・保健・保育・教育・福祉等の統括・調整を行う組織があり、総合的な窓口が設置されている。
- (2) 都道府県が市町村を統括し、十分な連携体制がとられている。
- (3) 全市町村ごとに関係諸機関の連携体制・ネットワークが整備されている。

2. 就学前の発見と支援

保護者が安心できる、子どもの発達段階に応じた適切な支援を受け、成長を促すことができるために

- (1) 乳幼児健康診査（1歳半児、3歳児）において、発達障害児等の発見と支援の体制が確立している。
- (2) 幼稚園・保育所で実施する健康診断において発達障害児等が発見され適切な支援へとつながるシステムが確立している。
- (3) 3歳から6歳までの間に、例えば5歳前後に、何らかの気づきや発見と支援のシス

テムが確立している。

- (4) 就学時健康診断（6歳時）において発達障害児等が発見され適切な支援へとつなげるシステムが確立している。
- (5) 日常的な指導における教師・保育士等の気づきを適切な支援へとつなげるシステムが確立している。
- (6) 発見から支援にいたる過程における、保護者への適切な伝達内容や伝達方法等について十分配慮され、その情報が集約されるシステムが確立している。
- (7) 全ての発達障害児等が幼稚園・保育所等において支援を受けることができ、そのための条件整備がなされている。
- (8) 幼稚園において、特別支援教育に係る園内体制（園内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの配置等）が整備されており、個々の教育的ニーズに応じた特別な支援（通級による指導等）を受けることができる。また、保育所においても同様の支援体制が整備されている。
- (9) 管理職を含む全ての幼稚園教諭、保育士が発達障害に関する基本的な知識をもち、研修の機会や条件が確保され、管理職がリーダーシップを発揮している。
- (10) 教育関係機関、専門機関、各種センター等において、支援を受けるシステムが確立している。
- (11) 一人ひとりに合った支援ニーズが把握され、それに応じた支援が可能になるよう、支援の段階が整備されている。
- (12) 保護者の気づきを、適切な発見・支援へとつなげるシステムが確立している。
- (13) 保健師等による未受診幼児・保護者への対応システムが確立している。

3. 就学後の発見と支援

早期の支援を生かし、学校において適切な支援が行われ、社会的自立ができるために

- (1) 小学校から高等学校に至るまで、全ての学校（特別支援学校等を含む）において、健康診断や日常的な指導における教師等の気づき等、発達障害児等を適切な発見・支援へとつなげるシステムが確立している。
- (2) 発見から支援に至る過程における、本人及び保護者への適切な伝達内容や伝達方法等について十分配慮され、その情報が集約されている。
- (3) 小学校から高等学校に至るまで、すべての学校（特別支援学校等を含む）において、特別支援教育に係る校内体制（校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの配置等）が整備され、個々の教育的ニーズに応じた柔軟なカリキュラムにより特別支援教育（通級による指導等）を受けることができる。
- (4) 小学校から高等学校に至るまで、柔軟なカリキュラムにより通級による指導を受けることができ、そこでは専門的な指導内容が確立している。
- (5) 管理職を含む全ての教職員が、発達障害に関する基本的な知識をもち、研修

の機会や条件が確保されている。また、専門的な知識を持った教員が学校に配置されている。

- (6) 高等学校等在学時から発達障害に対応した進学及び就労に関する支援が行われている。
- (7) 適切なアセスメントによる指導計画に基づき、指導の実践、評価、改善が定期的に行われている。

4. 教育環境整備

個々のニーズに応じた教育的支援を可能にし、子どもたちが安心して、お互いを支え合う学校生活を送ることができるために

- (1) 全ての幼児児童生徒が発達障害について適切に理解し、発達障害児等とともに健やかな学校生活を送ることができる。
- (2) 授業や生活上必要なサポートを行う者が、学校に配置されている。
- (3) 発達障害児等及びまわりの子どもに対し、心理的サポートができる者が、学校等に配置されている。
- (4) 発達障害児等が、障害による困難の改善に有効な支援機器(*)やソフトを使用できる。
(* ノイズキャンセリングヘッドホン、ワープロ、カメラ等の使用)
- (5) 学校施設内に、子どもが興奮を静めたり、リラックスしたりできるスペースがある。
- (6) 幼稚園・保育所、小学校、中学校、高等学校等が必要とするときに、助言及び支援を行う外部組織がある。
- (7) 中学校区域程度のエリアで、学校など関係機関を地域的にコーディネートできる体制が整備されている。

5. 切れ目のない連携

生涯にわたり一貫性のある支援をいつでもどこでも受けることができるために

- (1) 早期に全員に渡せる子育て支援のファイルを、本人または保護者が所有し、発達相談の初期から就労後にいたるまで生涯にわたり活用できる。また、ITの活用など発達障害児等の個人情報に関係機関が継続して共有する仕組みがあり、その際、個人情報保護等にも配慮されている。
- (2) 発達障害児等のライフステージを通して、「個別の支援計画」(「個別の教育支援計画」を含む)が策定・活用され、定期的に見直しが行われている。また、学校は「個別の指導計画」を作成し、それに基づき日々の指導を行っている。
- (3) 出産前から関わる保健機関等、幼稚園・保育所等、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校、卒業後の関係機関にいたるまで連携が図られており、必要な支援について、保護者の了解のもと、機関・学校間で十分な情報提供や意見交換の場がある。

6. 保護者支援

保護者の思いや願いに寄り添い、安心して子育てができるように

- (1) 全ての保護者に対して、出産前から発達障害に関する必要な情報が提供されている。
- (2) 保護者が必要なときにいつでも子育てに関する相談ができ、支援を得られる体制が整っている。
- (3) 保護者に経済的な負担がなくても早期からの支援が受けられる。
- (4) 当初保護者の理解が得られない場合でも、保護者への継続的な支援を行うシステムがあることで、子どもも安心して支援を受けることができる。
- (5) レスパイトサービス（子どもの一時的預かり等）が必要なときに利用できる体制が確立されている。

7. 社会基盤の充実

発達障害を理解し、社会全体で支え、共に生きるために

- (1) 発達障害者が必要なときにさまざまな公的サービスを受けることができるシステムがある。
- (2) 発達障害者支援センター等に、市町村の発達障害児等への支援体制をバックアップする体制がある。
- (3) 保護者団体、NPO法人等が行う支援活動への支援が行われている。
- (4) 発達障害に関して国民が適切な理解を得ることができるよう、継続的な普及・啓発が行われている。
- (5) 社会教育や地域における様々な活動において、発達障害児を理解し支援する取組が行われている。
- (6) 国に発達障害児への支援に関して、調査・研究・相談業務等を行うナショナルセンターがある。
- (7) 発達障害に関する基礎的な調査・研究（脳科学を含む）が継続的になされている。
- (8) 発達障害児に対する支援を適切に行うことができる医療、福祉、教育、労働等の人材の養成と適正な配置が計画的に行われている。

第2分科会

○諸外国における支援システムから学べること

国立特別支援教育総合研究所企画部
総括研究員 棟方哲弥

はじめに

わが国における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を構築するにあたって、諸外国における早期発見・早期支援の状況を知ることは大変に重要と思われます。本研究所では、具体的には、アメリカ合衆国（以下、米国）、イギリス（以下、英国）における発達障害のある子どもの早期発見・早期支援の状況に関する文献調査、フィンランドの保育を中心とした実地調査を行いました。

また、アジア太平洋地域について、13カ国（オーストラリア、バングラディシュ、中国、インド、インドネシア、マレーシア、ネパール、ニュージーランド、パキスタン、フィリピン、韓国、スリランカ、タイ）の発達障害教育についての対応状況などを調査しました。

諸外国における支援システムの特徴

第一に、米国、英国、フィンランドの早期発見・早期支援の特長として、日本に比べて、幅広い対象の子どもに多様な支援を実施していることが示唆されました。例えば、発達障害への対応として、日本では学齢期で6.3%への対応を目標としていることに比べて、米国では、0～2才で2.2%、3～5才で5.8%（州により3%～14%）さらに、学齢期である6～17才では12%の支援を行っています。また、フィンランドのエスポー市では、0～6才で10.3%、国全体として7～15才で21.9%（うち7.2%がIEPを保持）が支援を受けています。さらに特筆すべきは、フィンランドの学校教育の基本を定めるBasic Education Actには、何かの理由で遅れの出た子、躓きのある子へのRemedial Teaching（教員判断による補習）が、上記以外に行われていることである。英国では、幼稚園・幼児学級の3歳児で約5%、4歳児で約8%、5歳児で約16%の支援を受ける子どもが存在することです。

第二に、幼稚園・保育園を専門家が支援するシステムが確立していると思われたことです。米国では、0～2歳児のIFSP（個別家庭支援計画）、3～5歳のIEP（個別教育計画）の作成に多職種専門家が関わり、フォローを行っています。フィンランドでは、コンサルティング特別支援保育園教師が地域の保育園を支援する他、保育園に特別支援保育教師が配置されています。英国のハートフォードシャー州では、州の教育委員会が特別支援助言教師（SEN Advisory Teachers）システムを持っているようです。そこでは、障害別のチームがあり、例えば自閉症チームは1名のリーダーの下に6名の訪問教師、11名の自閉症専門家がおり、幼稚園／幼児学級、小・中学校へ訪問指導が行われているとされます。

第三に、アジア太平洋地域においても、近年の発達障害への保護者や教師の意識・関心は

高く（回答が得られた10ヶ国中、既に感心が高いとの回答が8ヶ国、近い将来に感心が高まるとした回答が2ヶ国ありました。）、保健省の活動を含め何らかのスクリーニングのツールや発見の手続きが存在し（9ヶ国）、さらに、何らかの発見後の支援システムが存在する（8ヶ国）とのことです。

日本の発達障害教育支援システムの構築に向けて

諸外国の支援システムの特徴を踏まえると、以下のようなことが我が国の発達障害教育支援システムに大切なことが示唆されました。

1. 発達障害が疑われる「要支援児（仮称）」を視野に入れた支援の拡大

上で述べたように、米国では、0-2才で2.2%、3-5才では州により3%-14%、さらに学齢期である6-17才では12%の支援を行っていること、フィンランドのエスポー市では、0-6才で10.3%、国全体として7-15才で21.9%が支援を受けているなど、諸外国ではかなり高率に子どもが何らかの支援対象となっている。

当然のことながら子どもが早期であればあるほど、診断の不確実性が高い（at risk児、developmental delay児）一方で、確実な診断を待って支援を開始するとすれば、早期支援が望めない可能性が高まります。このため、「要支援児（仮称）」を含めた広範囲で多様な支援が有効と思われる。米国の特殊教育の統計においても3歳以降で特異的学習障害など発達障害関連の統計が増加しており、5歳頃までに早期発見と支援が行われることが期待されます。

2. 幼稚園・保育園における専門家による支援システムの構築

米国では、0~2歳児の個別家庭支援計画、3~5歳の個別教育計画の作成に多職種専門家が関って、フィンランドでは、コンサルティング特別支援保育園教師が地域の保育園を支援する他、保育園に特別支援保育教師が配置されています。このように幼稚園・保育園における専門家による支援は、早期発見と同時に支援に直接につながるものと期待されます。

また、フィンランドにおける就学前（就学準備）教育の充実など、就学への準備を考慮した支援が期待されます。

3. インクルーシブで自然な環境での支援の重視

諸外国においても基本的にはインクルーシブで自然な環境での支援が重視されています。フィンランドのエスポー市においては、特別な支援の必要な子どもの3.4%が特殊グループ（特別支援学級に相当）で対応されていますが、多くの子ども達は、通常のお子さんを意識的に配置した統合特殊グループや小グループにおいて教育が行われています。また、個別の対応が必要な場合にもアシスタント等の対応により集団の中で指導が行われることが期待されます。

第2分科会

○幼稚園(保育所)における支援の実際

群馬県総合教育センター幼児教育センター
センター長 塩崎政江

1 なぜ、幼稚園(保育所)で早期発見・早期支援なのか

(1) 幼児期の教育の重要性

○「幼児期の教育は、生涯にわたる人間形成の基礎を培う重要なものである」(教育基本法)

○幼児期の発達の特性・・・様々な基盤が培われる時期

身体・運動機能・身辺自立・認知・知的発達・言語・コミュニケーション・人間関係・道徳性の芽生え・社会性など。

(2) 幼稚園・保育所で気になる子

○集団生活の場において気になる子がいる(家庭生活では気付かないことも多い)

○発達障害のある子どもは3～5歳児で気付くケースが多い。

○「乳幼児健診事業および幼稚園・保育所における軽度発達障害乳幼児の発見・支援」調査結果(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所教育相談部)より

(3) 保護者との連携

○家庭生活の連続性をふまえて幼稚園・保育所の生活がある。

○幼稚園・保育所生活への保護者の関心が高い。

2 早期発見・早期支援の難しさ

(1) 幼い時ほど発達の個人差が著しい。

(2) 関係機関の連携があまり進んでいない。

(3) 保護者の不安が大きい。

(4) 体制整備が不十分。

3 幼稚園(保育所)における早期発見・早期支援の実際

(1) 管理職として

○地域の関係機関の周知と連携

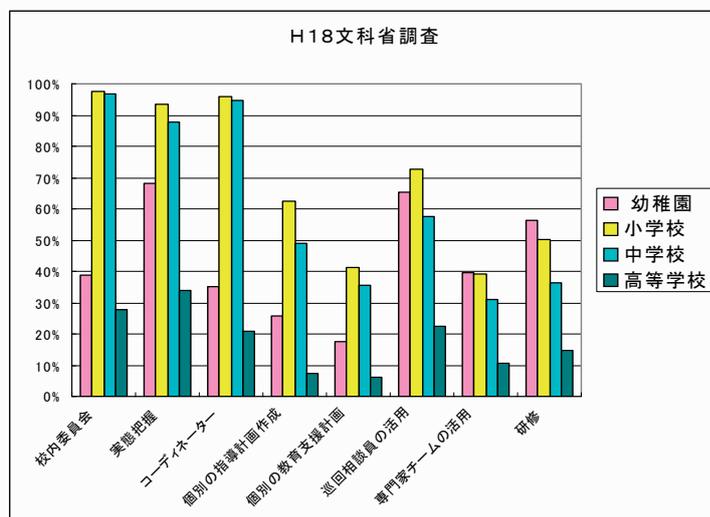
○教職員・幼児・保護者の様子(変化)の把握

(2) 担任として

○気になる幼児について伝える場

・ 日常の職場で

・ 園内研修で(事例研修、保育カンファレンス)



○気になる幼児について話せる人

- ・園内の教職員
- ・園外の専門家(保育アドバイザー・保育カウンセラー等)

＜平成19年度幼児教育センター保育アドバイザー＞

以下の11名が出前研修や出前相談に応じている。

- ①幼稚園・小学校・養護学校経験者、大学講師
- ②臨床発達心理士、大学教授(発達学)
- ③幼稚園経験者、大学教授(幼児教育)
- ④幼稚園経験者、子育て・生徒指導相談員経験者、大学准教授
- ⑤幼稚園経験者、発達相談員
- ⑥幼稚園経験者、生徒指導相談員
- ⑦保健師経験者
- ⑧幼児教育センター長(幼稚園・小学校・養護学校経験)
- ⑨幼児教育センター指導主事(幼稚園・養護学校経験)
- ⑩幼児教育センター指導主事(小中学校・市町村教委経験)
- ⑪幼児教育センター相談員(幼小中養護教諭・看護師経験)
- ⑫総合教育センター主任指導主事(小中学校経験)

(3)保護者支援として

- 園内の教職員に気軽に話せる機会をつくる。
- 園外の専門家と話ができるようにつなぐ。

4 幼児教育の特質を生かす

- (1)一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導
- (2)保育者と幼児との信頼関係
- (3)その子の興味・関心のある遊びを中心に
- (4)評価は、幼児の発達の理解と教師の指導について
- (5)ねらいは、幼児の発達の過程を見直し幼児の実態に応じて設定
- (6)集団の中で保育者や友達と無理なくかかわりながら
- (7)園全体での指導(チーム保育)

5 推進上の留意点

- (1)幼稚園・保育所では、
 - 担任の受け止め方(かけがえのない存在として)
 - その子と周りの子との関係づくり(個別指導ではなく集団の中で)
 - その子と園内の教職員との関係づくり
- (2)外部の支援者は、
 - 園や担任の協力者
 - 幼児教育の基本を大切に
 - 様々な専門性をもつ人が連携して(チームをつくって)支援

第2分科会

○特別支援学校における障害のある乳幼児への相談支援活動について

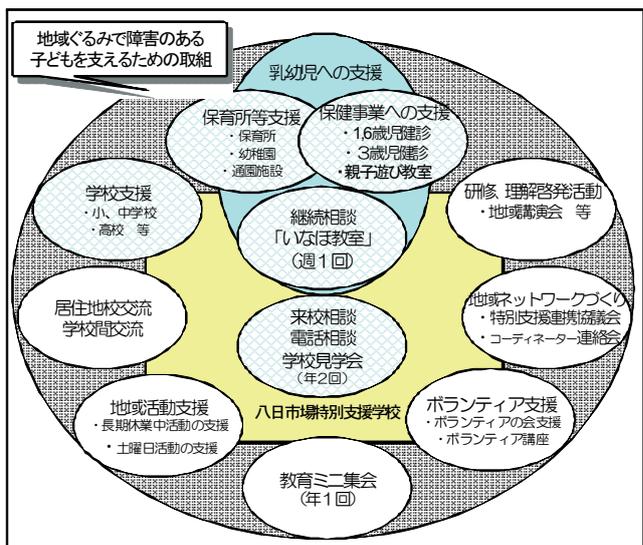
千葉県立八日市場特別支援学校
教諭 西山 博

近年、各特別支援学校は、早期からの教育相談の場と機会を提供していくことが求められている。本校も、1999年から、地域の保健センターと連携し、障害のある乳幼児とその保護者を支えるネットワークづくりに取り組んでいる。本報告では、1999年以降本校が取り組んできた障害のある乳幼児を対象とした相談支援活動について、主にA町主催「親子遊び教室」と本校主催「いなほ教室」の実践について紹介する。併せて、本校における課題と今後の展望について報告する。

1 はじめに

本校では、2003年度より3カ年にわたり、「地域ぐるみで障害のある子どもたちを支える取組（地域支援活動）」を進めることを目的とした実践研究（詳細は<http://www.chiba-c.ed.jp/yokaichiba-sh/houkokusho.pdf> 参照）に取り組んだ。

こうした、地域ぐるみで障害のある子どもを支えるために取り組んでいる主な活動をまとめると図1のようになる。この中で、最も重要なものの一つが、相談支援活動（図中の網掛け部分）である。



【図1 地域と連携した取組について】

2 相談支援活動について

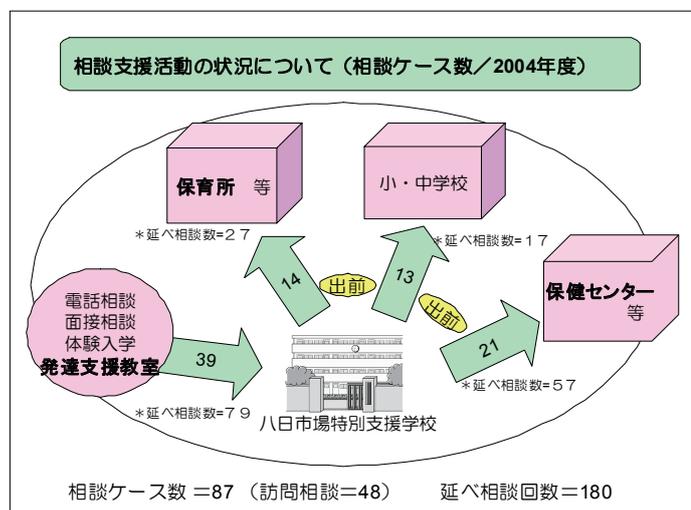
本校の相談支援活動は、校務分掌組織の中に位置づけられた教育相談係（県就学指導調査員と小中高各部主事の計4名で構成）と地域支援係（特別支援教育コーディネーターと小中高各学部職員の計4名で構成）が中心となって進めている。

本校の相談支援活動は、大きく三つに分かれている。一つは、電話による相談や本校で「いなほ教室」と呼んでいる継続相談等、主として校内において行われる活動である。

もう一つは、小学校や中学校へ出向いて行う活動、いわゆる学校支援活動である。さらにもう一つ、同じく校外に出る活動として、保健センターや保育所等、地域における乳幼児とその保護者を対象とした相談支援活動である。

図2は、2004年度の相談支援活動の状況を示したものである。この年、保健センターや保育所等に出向いて相談に応じた回数（101件）が来校による相談回数（79件）を上回った。

なお、本校では、保健センターや



【図2 相談支援活動の状況】

保育所に出向いて行う相談支援活動と「いなほ教室」を加えた諸活動を通して、乳幼児とその保護者を対象とした相談支援を行っている。

3 乳幼児を対象とした相談支援活動について

(1) 保健事業への支援

1999年より、スタッフの一員（心理発達相談員）として各市町主催の保健事業、具体的には、乳幼児健診事後指導の一つである「親子遊び教室」に参加するようになったのが、本校における乳幼児を対象とした相談支援活動の始まりである。昨年度は、近隣2市1町の1歳6ヶ月健診や3歳児健診、親子遊び教室の支援に取り組んだ。

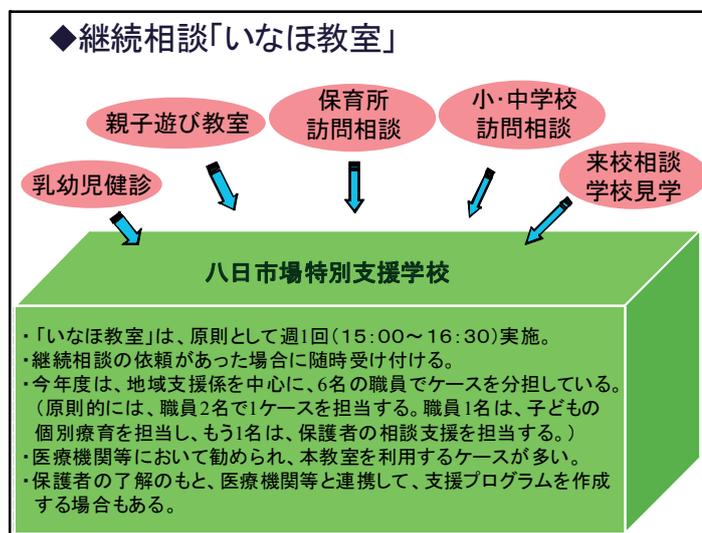
(2) 保育所等への訪問相談支援

今年度12月末現在、保育所等を訪問し相談支援活動を行ったケース数は18（延べ25）である。保育所に訪問した際は、実際の子どもの生活場面を参観した上で、担当保育士と一緒に、実現可能で、生活に即した具体的な手立てについて話し合うようにしている。

(3) 本校主催「いなほ教室」における支援

本校が実施している各市町主催保健事業への支援や保育所等への訪問相談支援だけでは対応しきれないニーズ（特に、継続的な支援と保護者支援）に応えるために、2004年9月、校内に「いなほ教室」を開校した。

「いなほ教室」では、保護者の悩みを聞き、子どもと一緒に遊んだりする中でかわり方のアドバイスを行うといった保護者支援を中心としている。今年度12月末現在は、4組の親子（延べ25回）が当教室を利用している。



【図3 「いなほ教室」の概要】

4 課題と今後の展望

地域に出向く回数が増えるに従い、「特別支援学校が地域に出て、発達障害のある子どもの支援が本当にできるのか」といった指摘を受ける機会も多くなった。確かに、LDやADHDといった発達障害のある子どもへの支援経験が少ない本校にとって、子どもに対する直接支援に限界があることは認めなければならない。しかし、保護者が我が子の行動に対して抱く「どうして」の疑問に答え、子育てに対する不安を軽減する支援や保護者を中心とした支援者間のネットワークづくりなど、いわゆる保護者支援は、特別支援学校が地域にあって十分果たし得ることができる機能ではないだろうか。

以上のような考えから、本校の乳幼児を対象とした相談支援活動は、保護者支援に重点をおいてこれまで取り組んできた。とは言うものの、早期からの発達段階や障害特性に応じた支援の質的向上は避けて通れない。こうした専門性の向上が、喫緊の課題である。さらに、「いなほ教室」を担当する人材と活動時間の確保、就学後につながる支援とするための「個別の支援計画」等の整備も解決しなければならない課題である。

本校が早期からの相談支援活動に取り組むようになったのは、各市町の保健師がコーディネーター役として存在していたからである。保健師が、困り感を抱いている子どもや保護者、保育士等と本校をつないでくれるからこそ、相談者の信頼を得ることができるのだ

と考えている。

当地区では、今年度から、5歳児健診がスタートした。本校も、フォローアップスタッフとして協力することになっており、保育所等へ出向いての相談支援活動の機会がさらに増すことは確実である。今後も、地域にある一相談機関として、保健師との連携を大切にしながら、早期からの支援システムの構築を目指していきたい。

第3分科会 「知的障害教育におけるこれからの職業教育、 進路指導の在り方」 —キャリア教育の視点から—

○研究成果報告

「知的障害者の確かな就労を実現するための指導内容・方法に関する研究」 ～キャリア教育の視点から～

国立特別支援教育総合研究所教育支援研究部
総括研究員 木村 宣孝

I 研究の目的・内容等

1 研究の背景と目的

知的障害教育における職業教育は、学校卒業後における職業人・社会人として自立し社会参加するために必要な知識、技術及び態度の基礎を身につけることをねらいとし、作業学習、産業現場等での実習、進路指導及び進路学習等により行われてきている。今日、障害のある人々の職業的な自立の推進の観点から、障害者雇用施策が強化され、障害のある人々の雇用機会の拡充に向けて福祉、教育、労働がこれまで以上に連携を深め、適切な役割分担のもと就労支援ネットワークの構築と充実が求められている。

また、平成11年12月の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等学校との接続の改善について」において「キャリア教育」の実施の必要性が提言されて以来、「キャリア教育」に関連した様々な内容が取り上げられ、「教育改革の重点行動計画」に位置づけられるようになってきた経過がある。

これらの現状を踏まえ、今後の知的障害教育における職業教育、進路指導の充実を図る観点から、これまでの知的障害教育における職業教育、進路指導の概念を「キャリア教育」の視点から整理し、知的障害のある児童生徒の早期からの「勤労観、勤労観の育成」を図る観点から目標と内容の構造化を図る試み（知的障害教育における「キャリア発達段階・内容表（試案）」の作成）を行った。「キャリア発達段階・内容表（試案）」は、特別支援学校（知的障害）及び知的障害特別支援学級における系統的なキャリア教育を推進するための指標として、今後の実践において検証されていくことを期待するものである。

2 研究の内容・方法

「キャリア発達段階・内容表（試案）」の作成に当たって、以下の事項について整理し、検討を行った。

- (1) 日本の教育施策におけるキャリア教育の位置づけ（国立教育政策研究所生徒指導研究センター等の研究）

- (2) 知的障害者を教育する特別支援学校の各教科の目標、内容の整理
- (3) Paul Wehman & John Fregel の「小学校、中学校、高等学校において特別な教育的ニーズを必要とする児童生徒の機能的カリキュラム」(Cheryl Hanley-Maxwell & Collet-Klingenberg 「学校が有すべき職業的カリキュラム」)
- (4) 研究協力校における職業教育、進路指導等に関する実践

II 研究の結果

1 「キャリア発達段階・内容表（試案）」の枠組みと観点

(1) キャリア発達の段階

小学部

【職業及び生活にかかわる基礎的な力を獲得する時期】

- ・小学部段階は、発達としては未分化な側面を有するが、職業及び家庭・地域生活に関する基礎的スキルの習得と意欲を育て、後の柔軟性に必要な統合スキル習得の始まりの時期である。
- ・キャリア発達の視点からは、学校及び生活に関連する諸活動のすべてにおいて自発性と意欲を育て、遊びから目的が明確な活動へ、扱われる素材が身近なものから地域にある素材へ、援助による活動から自主的・自立的活動へと発展しながら全人的発達をとげる時期であり、働くことに対する夢や期待を育てる時期である。

中学部

【職業及び生活にかかわる基礎的な力土台に、それらを統合して働くことに応用する力を獲得する時期】

- ・中学部段階は、小学部段階で積み上げてきた基礎的な力を、職場（働くこと）や生活の場において、変化に対応することも含めて般化できる力を高めていく時期である。
- ・キャリア発達の視点からは、職業生活に必要な自己及び他者理解（自らのよさや仲間のよさ）を深め、実際的な職業体験を通じて自らの適性に気づき、やりがいや充実感の体感を通して、職業の意義、価値を知ることが学ぶ時期である。また、自己の判断による進路選択を経験する時期でもある。

高等部

【職業及び卒業の家庭生活に必要なスキルを実際に働く生活を想定して具体的に適用するための力を獲得する時期】

- ・高等部段階は、中学部段階で培ってきた統合スキルを土台に、実際に企業等で働くことを

前提にした継続的な職業体験を通して、職業関連知識・技術を得るとともに、職業選択及び移行準備の時期である。

- ・キャリア発達の視点からは、自らの適性の理解ややりがいなどに基づいた意志決定、働くことの知識・技術の獲得と職業に従事するために必要な態度及び習慣の形成、必要な支援を適切に求め、指示・助言を理解し実行する力の育成、経済生活に必要な知識と体験、余暇の活用の在り方等を学ぶ時期である。

(2) 各能力領域における観点とその系統性

表 1 参照

2 「キャリア発達段階・内容表（試案）」の活用

- (1) 特別支援学校（知的障害）における小、中、高等部の一貫性のある職業教育、進路指導（進路学習）の充実と教育内容の系統性を明確にした教育課程の改善及び評価
- (2) 中学校特別支援学級と特別支援学校高等部におけるキャリア教育の連続性の確保
- (3) 個別の教育支援計画（移行支援計画）への反映
- (4) 福祉、労働等の関係機関と連携した就労支援の展開における活用

表1 キャリア発達段階・内容表（試案）の各能力領域における観点とその系統性

	小学部	中学部	高等部	卒業後の生活
各教科等	○小学部教育の目標 ・小学部の各教科 ・小学校道德の目標 ・小学校特別活動の目標 ・自立活動	○中学部教育の目標 ・中学部の各教科 ・中学校道德の目標 ・中学校特別活動の目標	○高等部教育の目標 ・高等部の各教科 ・高等部道德の目標 ・高等学校特別活動の目標	
人間関係形成能力	人とのかかわり 集団参加 意思表示 挨拶・清潔・身だしなみ	自己理解 他者理解 協力・共同 場に応じた言動		
情報活用能力	様々な情報への関心 社会のきまり 金銭の扱い 役割の理解と分担	情報収集と活用 社会のルール 金銭の管理 働くことの意義	社会のルールと制度の理解 消費生活の理解	
将来設計能力	習慣形成 夢や希望	役割の理解と遂行 生きがい・やりがい 進路計画		
意思決定能力	目標設定 選択 振り返り	選択・決定・責任 肯定的な自己評価	自己調整	
	↑ 基礎的スキルを反映	↑ 統合スキルを反映	↑ 適用スキルを反映	

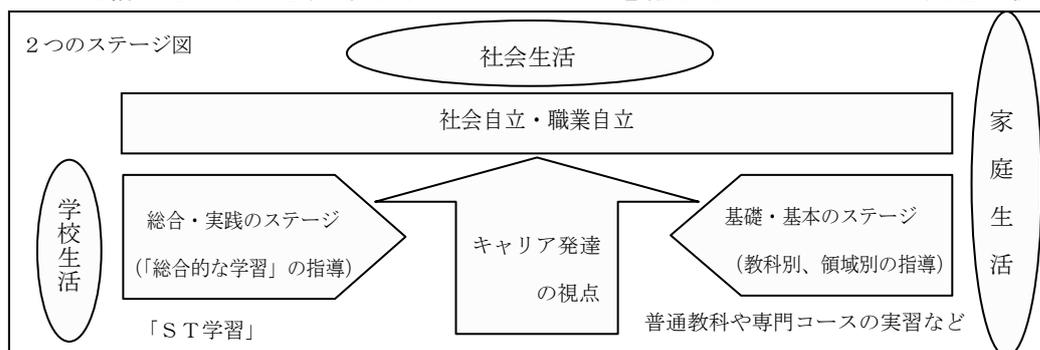
第3分科会

○千葉県立特別支援学校流山高等学園の実践 — 「ST学習」の取組—

千葉県立特別支援学校流山高等学園
教諭 松見和樹

1 「ST学習」の特徴

本校はこれまで高い就職率を維持し、就労率（卒業生が現在就労生活を送っている割合）も約9割と高い率を示している。このことは本校での職業教育及び地域と連携した就労支援の成果であると考えている。本校の目標は「社会自立・職業自立」である。つまり、就職しただけでは不十分で、働く喜びや生きがいを見つけ、主体的に社会に参加しながら生活できるような生徒を育てていくことが目的である。本校の教育課程は、2つのステージによって構成されている。そして2つのステージを結ぶものが「キャリア発達の視点」で



あると考えている。「自立に必要な力」としてまとめ上げてきた各教科の内容を基礎・基本のステージで学び、「ST学習」（学校生活のキーワード「自立へのステージ」の「STAGE」とそのための学習ステップの「STEP」の「ST」からの名称。）で応用し実践している。「ST学習」は、他の学習で学んだことを総動員して、自ら設定した課題を解決するための学習である。「キャリア発達の視点」で捉えると、自らの意志で課題を決定し、主体的に判断して解決方法を探り、自ら課題解決に取り組む学習内容は、「キャリア発達の諸能力」の中でも「意思決定能力」に深く関わりがある。

2 本校で考えている「生きる力」

- ・自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する力。
- ・学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的・創造的に取り組み、自己の在り方・生き方を考えることができる力。

3 学習活動

- ・一人一人が学習課題を見つけ、個別に学習に取り組む。
 ※（「ST学習」では、生徒一人一人が自分の課題を持ち、課題解決に向けての活動を進めていく。）
- ・「ST学習」の時間は、個別に取り組んでいる学習内容を題材として取り上げ、集団学習をする。
 ※（「ST学習」の時間では、集団討論・集団思考によるグループダイナミックスによる学習活動を基本とし、仲間と一緒に学び合いながら自分の課題について考えていくことが活動の中心となる。）

「ST学習」展開方法（学習活動）	
活動内容	活動の支援
① 自分で課題を見つける。 （学習の対象は自分自身である。）	「自己理解」、「仕事への思い」などのテーマを決めて自分をとことん見つめ、そこから自分のやりたいこと、なりたいことを見つけ、学習課題を決めていくようにする。
② 課題解決の方法を考える。 （計画を立てる。）	課題についての興味や関心を集約させ、焦点化することで具体的なイメージ化ができるようにし、自分で仮説を立てたり、解決の計画を立てたりしながら、今後の活動への見通しが持てるようにする。
③ 課題を解決する。 （自ら学び、考え、判断し、解決する）	一人一人の課題解決について日常の支援を行う。
④ 自分の取り組みを振り返る。 （今後の課題を明らかにする。）	生徒一人一人がファイルに資料や記録を残し、いつでも学習を振り返ることができるようにする。（ポートフォリオの活用）
⑤ これらの活動の体験を繰り返す。 （「PLAN」「DO」「SEE」の繰り返し。）	そのサイクルに必要な時間は、課題の内容、生徒の個人差により「自由」とする。

4 担当職員について

生徒の能力や学力、興味・関心・態度には個人差があるので、「生きる力」を育てていくためには、一人一人にあった支援が必要になってくる。授業の担当は担任・副担任であるが、生徒の課題解決に向け、全職員で支援に当たるようにしている。

5 取組の効果・評価と今後の課題点

日課表に位置づけられた「ST学習」の時間では、仲間と一緒に学び合いながら自分の

課題について考えていくことが活動の中心となる。したがって、課題解決のための活動を行うのはそれ以外の時間となる。つまり、年間35時間の「ST学習」の時間をむかえるためには、一人一人の課題解決について日常の支援が大切になってくる。日常的な支援では、生徒一人一人の実態をよく理解し、生徒の「課題」をよく分析しながら、生徒に寄り添う姿勢で支援をしていくことができたらと考える。

自立のためには実践的な問題解決能力が必要で、そのためには学んだことを実際に活用することを通して問題解決能力を培う学習が必要である。「ST学習」は、教科・領域別の指導によって基礎・基本を学ぶばかりでなく、自らの興味・関心から学習課題を見出し、解決に向けて主体的に取り組むことで実践力を学んでいると言える。また、「キャリア発達の視点」を柱にすることで生徒一人一人の発達段階や発達課題を明らかにすることができ、より実践的な支援に結び付けていくことができる。今後、「キャリア発達」という生徒を見る視点が、指導者共通の視点となり、生徒個々に迫りながら自立に必要な力を育成することができるように、さらに実践を深めていきたい。

第3分科会

○京都市立白河総合支援学校の実践から

京都市立白河総合支援学校
副教頭 芝山 泰介

1. 本校教育の特色

産業現場実習は、生徒が「働くこと」を学ぶために一番直接的で理解しやすい環境である。また、卒業後の就労を中心とした生活を具体的にイメージできる機会でもある。高等部入学当初から段階的に長期実習を実施することにより、生徒は、働くことのイメージづくりにとどまらず自己のライフスタイルを描けるようになる。また、実習先の企業においては、障害のある生徒をよりよく理解し、その支援のあり方や職場環境を見直していく機会となり、生徒にとって働きやすい状況を生み出していくことにつながる。

本校教育の特色は、以下に示すキャリア教育の視点を取り入れたカリキュラムと、企業とのパートナーシップに基づく産業現場での実習を重視した進路指導システムにある。

- ・ 個別のキャリアプランの作成と一人一人の進路設計に応じた移行支援
- ・ 特別非常勤講師に企業人を招請する等、企業の視点を取り入れた4つの専門教育に関する各教科（食品加工、農園芸、情報印刷、流通サービス）の設置
- ・ 資格試験や競技大会等に積極的に参加し可能性を引き出すことによる能力開発の推進
- ・ 企業等専門家によるマナー研修と地域に開放している校内喫茶室での実習の実施
- ・ 就労支援担当教員（ジョブコーチ）によるきめの細かい支援体制の下で行う産業現場実習を中心とした教育計画。

2. 総合支援学校デュアルシステム

総合支援学校（旧養護学校）の生徒が、企業就職に必要な職業スキルと勤労意欲を培い、職業人としての実践的な力を身につけるためには、学校の中での教育だけでは難しく、企業の協力と理解が必要である。養護学校では従来より産業現場で実習に取り組み就職につなげてきたが、実習期間が短いなどから職域の開発までには至らなかった。

デュアルシステムは、学校での学習と並行して企業での実習を通じた実践的な学習を行う職業教育の一つのあり方である。その実施形態については、午前中は学校で学び午後は企業で実習をする、あるいは、月曜日から水曜日までは学校で学んで木曜日と金曜日は終日企業で実習をするなど様々なパターンが考えられる。京都市においては全国で初めて総合養護学校（現総合支援学校）にこのシステムを取り入れた。

(1) 総合支援学校デュアルシステムの特徴

総合支援学校では、生徒一人一人に対する指導や支援のための計画である「個別の包括支援プラン」を学校だけではなく保護者や関係機関の参加も得ながら作成し、それに基づいて教育を行っている。総合支援学校デュアルシステムにおいては、この「個別の包括支援プラン」をツールとし、企業における実習と学校の教育課程との連携を図った産学一貫した指導を行っており、産業現場実習の実施形態や事前事後学習は生徒一人一人に合わせて組んでいる。産業現場実習に際しては、就労支援担当教員がジョ

ブローチとして付くことで、職場で求められることと障害や能力の状況との間のギャップをなくす手だてや支援の方法を明らかにするなど、きめの細かい支援・指導を行っている。デュアルシステムを実施することで、主として次のような効果があると考えられる。

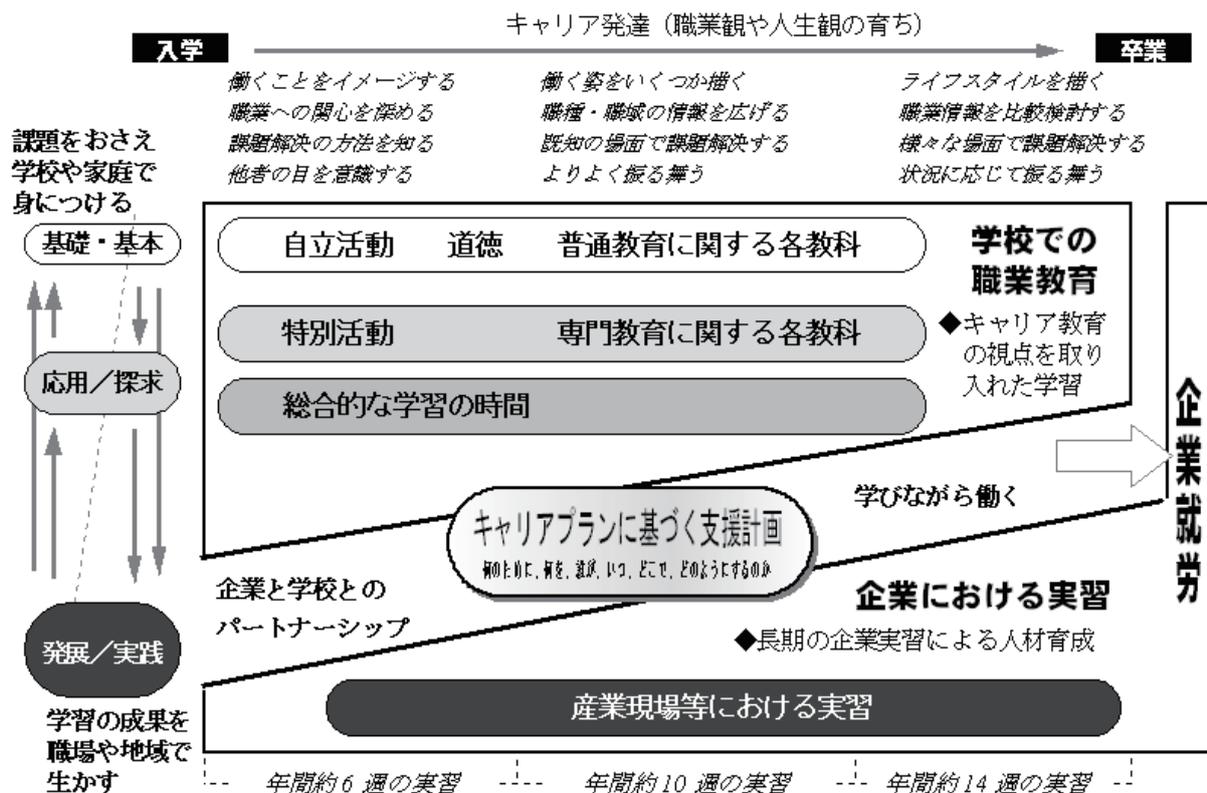
- ・ 実習経験の繰り返しにより、生徒自身に職業生活に対する見通しが持ちやすくなる。
- ・ 期間的にも質的にも充実した実習を行えることでキャリアアップが図れ、対応職域が広がる。
- ・ 実習が長期に渡るため、就業面や生活面での課題が明らかになり、その対策を在学中に施せる。
- ・ 企業にとっても生徒にとっても雇用のミスマッチが少なくなる。

(2) 勤労観、職業観をはぐくむ観点からのねらいと留意点

デュアルシステムにおいては、産業現場実習で明らかになった課題の一つ一つについて、学校での学習や家庭生活に返して解決を図るが、同時に、長期的な視点から、現在の生徒の状況をとらえ、次の計画を行う必要がある。

本校では、キャリア発達視点に基づく職業レディネスのチェックシートを用意しているが、特に「就業への意欲」「人間関係形成」「意思決定」といった、姿勢・態度の形成にかかわる事柄を重視している。

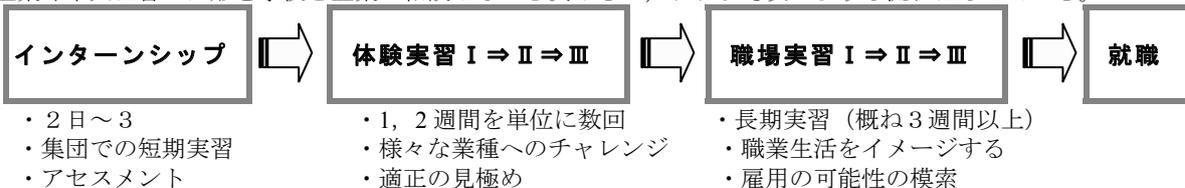
教育課程の構造とデュアルシステム



※注：京都市立総合支援学校の「個別の包括支援プラン」は「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」を分けずに包括したものである。本校では特に職業生活への移行を意識したものとして「個別の包括支援プラン」を「キャリアプラン」と言い換えている。

京都市立白河総合支援学校における入学から卒業・就職までの一般的な産業現場実習の流れ

実習の実施形態は、一人一人のニーズや実習における目的の違い、企業における職場の状況等によって異なり、企業や本人に合った形を学校と企業が相談しながら決めるが、おおよそ次のような流れになっている。



- 1年生（約6週間）：集団で行う短期体験実習から個別の職場体験実習へ
- 2年生（約10週間）：職場体験実習
- 3年生（約14週間）：職場体験実習から雇いを念頭に置いた職場実習へ

指 定 討 論

(東洋大学文学部 教授 宮 崎 英 憲)

平成19年度 国立特別支援教育総合研究所セミナーⅡ 資料

発行者 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比 5-1-1

電話 046-839-6806

FAX 046-839-6919 (企画調整課)

URL <http://www.nise.go.jp/>
