

平成22年度 国立特別支援教育総合研究所セミナーⅠ 要項

テーマ

特別支援教育のさらなる進展へのチャレンジ  
—学習指導要領改訂にあわせて—

期 日 平成23年1月27日（木）～1月28日（金）

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

## はじめに

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一層の発展・充実を目指して、年2回のセミナーを開催しております。セミナーⅠでは、特別支援教育事情や最新研究の紹介、あるいは特別支援教育の今日的課題や今後進むべき方向を探り、セミナーⅡでは、本研究所が実施している研究等諸活動の内容とその成果を普及していきます。

さて、本セミナーⅠでは、学習指導要領の改訂に合わせたテーマを平成20年度より3年間で計画しており、今年度はその最終年度となります。

ご存じの通り、平成22年3月に中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会により、「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」がとりまとめられました。これは、今回の学習指導要領の改訂に伴い、学習評価の基本的な在り方について検討し、指導要録に記載すべき事項等を提示したものです。学習評価は学習指導要領の目標の実現状況を把握し、指導の改善に活かすものです。

また、特別支援教育を取り巻く最近の動向として、平成22年3月に特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議の審議経過報告がまとめられ、特別支援教育のさらなる充実を図るための検討の方向性及び課題が整理されました。さらに障害者権利条約の締結に必要な国内法の整備を始めとする我が国の障害者制度の集中的な改革を行うため、平成21年12月に障がい者制度改革推進本部が内閣府に設置され、障がい者制度改革推進会議において、平成22年6月に「障害者制度改革の推進のための基本的な方向（第一次意見）」が出されました。これを受け、教育の分野での検討ということで、現在、中央教育審議会の特別支援教育の在り方に関する特別委員会において活発な議論が行われているところです。

そこで、今年度のセミナーⅠでは、現在までの特別支援教育の進捗状況と課題について、本研究所の諸調査や審議会等の報告から整理し、それらを学習指導要領の改訂内容と絡め、特に、「学習評価」を中心に据えながら、全体テーマに迫っていきたいと考えています。

本セミナーの内容が特別支援教育のさらなる進展につながっていくことを願っています。

平成23年1月

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

理事長 小田 豊

# 目 次

## はじめに

趣旨及び日程等	-----	1
---------	-------	---

## 行政説明

### 特別支援教育行政の現状と課題

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 課長 千原 由幸	-----	5
------------------------------	-------	---

## シンポジウム

特別支援教育のさらなるチャレンジ — 現状の把握と今後の展望 —	-----	7
----------------------------------	-------	---

### 現状の把握と今後の展望

国立特別支援教育総合研究所 上席総括研究員 松村 勘由	-----	8
-----------------------------	-------	---

### 特別支援学校における個別の指導計画の活用について

徳島県立阿南支援学校 校長 美馬 恒子	-----	10
---------------------	-------	----

### 小学校における「個別の指導計画」

宮城県仙台市立小松島小学校 校長 針持 哲郎	-----	12
------------------------	-------	----

### 中学校における特別支援教育の現状と今後の展望

— 普通学級に在籍する障がいがある生徒の個別の指導計画の作成状況から —

岐阜県多治見市立平和中学校 校長 水崎 誠	-----	14
-----------------------	-------	----

## 講演

### 学習指導要領と学習評価

早稲田大学教育・総合科学学術院 教授 安彦 忠彦	-----	17
--------------------------	-------	----

## 分科会

### 第1分科会

障害のある子どもとない子どもが共に学ぶ	-----	21
---------------------	-------	----

### 交流及び共同学習推進指導者研究協議会からの話題

国立特別支援教育総合研究所 総括研究員 藤本 裕人	-----	22
---------------------------	-------	----

### 埼玉県における支援籍の取組—ノーマライゼーションの理念に基づく教育の推進—

埼玉県教育委員会 指導主事 小林 直紀	-----	24
---------------------	-------	----

### 通常学級支援籍学習と特別支援学校支援籍学習の実際

埼玉県立越谷西特別支援学校 教諭 石本 直巳	-----	26
------------------------	-------	----

### ケンタッキー州ジェファーソン郡における障害のある子どもたちへの支援

— 視覚障害を中心として —

国立特別支援教育総合研究所 総括研究員 田中 良広	-----	28
---------------------------	-------	----

## 第2分科会

特別支援教育におけるICT活用の在り方 ―障害の重複化・多様化への対応―	-----	31
特別支援教育におけるICTの活用について		
国立特別支援教育総合研究所 総括研究員 金森 克浩	-----	32
諸外国におけるデジタル教科書等の活用		
国立特別支援教育総合研究所 総括研究員 梅田 真理	-----	34
特別支援教育におけるICTを積極的に活用した学校経営		
栃木県鹿沼市立みなみ小学校 校長 原田 浩司	-----	36
特別支援学級でのICT活用の教育実践		
香川県高松市立栗林小学校 教諭 高橋ゆかり	-----	38
特別支援学校におけるアシスティブ・テクノロジーを活用した教育実践		
―VOCAを用いて、意欲的に朝の会の進行を行うようになった生徒の姿から―		
長野県稲荷山養護学校 教諭 青木 高光	-----	40
肢体不自由のある子ども達へICTを活用した支援		
長野県稲荷山養護学校 教諭 杉浦 徹	-----	42

※各都道府県等において、独自に使用している用語については、そのままの表記とした。



## 趣 旨 及 び 日 程 等

### 特別支援教育のさらなる進展へのチャレンジ

#### － 学習指導要領改訂にあわせて －

#### 趣 旨

本セミナー I では、学習指導要領改訂に合わせたテーマを平成 20 年度より 3 年間の計画で実施してきました。本年度はその最終年にあたります。

現在では、既に全ての学校種の学習指導要領及び幼稚園の教育要領が改訂され、今年度の始めには、それに合わせた形で学習評価についての在り方も具体的に示されました。これらに伴って、各教科等において、新たな目標や内容等を踏まえた、指導内容や指導方法の一層の充実が求められます。

幸いなことに、全国の学校や自治体では、既に先進的な取り組みや模索が始まっています。そこで、本年度のセミナー I では、1 日目には、学習指導要領改訂や学習評価の在り方に関連づけて特別支援教育推進の現状と課題を明らかにし、今後、特別支援教育をさらに進展させていくための方策を考えるシンポジウムを行います。2 日目には、「学習指導要領と学習評価」に関する講演と、「障害のある子どもとない子どもが共に学ぶ」「特別支援教育における ICT 活用の在り方－障害の重複化・多様化への対応－」をテーマにした二つの分科会を設定しました。これらを通して、全体テーマに迫っていきたいと考えています。

国立特別支援教育総合研究所セミナー I 実施ワーキンググループ長

柘 植 雅 義

#### 日 程

<第1日目> 平成23年1月27日(木) (カルチャー棟：大ホール)

	12:00	13:00	13:15	13:45			16:50
	受付	開 会 式	行政説明	シンポジウム (途中休憩あり)			

<第2日目> 平成23年1月28日(金) (カルチャー棟：大ホール、小ホール)

9:30	10:00	11:40	13:00			16:00	
受付	講演	休 息 ポ ス タ ー 展 示	第1分科会 第2分科会				

※ ポスター展示は、2日目10:00より行っておりますので自由にご覧下さい。

# プ ロ グ ラ ム

1月27日

< 13:15 ~ 13:45 >

## 行政説明

特別支援教育行政の現状と課題

講師 千原 由幸 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 課長

< 13:45 ~ 16:50 >

## シンポジウム

特別支援教育のさらなるチャレンジ

—現状の把握と今後の展望—

### 第一部 現状報告

松村 勘由 国立特別支援教育総合研究所 上席総括研究員

### 第二部 話題提供及び討論

〔話題提供者〕

美馬 恒子 徳島県立阿南支援学校 校長

針持 哲郎 宮城県仙台市立小松島小学校 校長

水崎 誠 岐阜県多治見市立平和中学校 校長

松村 勘由 国立特別支援教育総合研究所 上席総括研究員

司会 笹森 洋樹 国立特別支援教育総合研究所

1月28日

< 10:00 ~ 11:40 >

**講演**

学習指導要領と学習評価

講師 安彦 忠彦 早稲田大学教育・総合科学学術院 教授

司会 柘植 雅義 国立特別支援教育総合研究所

< 13:00 ~ 16:00 >

**分科会**

第1分科会

障害のある子どもとない子どもが共に学ぶ

〔話題提供者〕

藤本 裕人 国立特別支援教育総合研究所 総括研究員  
小林 直紀 埼玉県教育委員会 指導主事  
石本 直巳 埼玉県立越谷西特別支援学校 教諭  
田中 良広 国立特別支援教育総合研究所 総括研究員

司会 澤田 真弓 国立特別支援教育総合研究所  
田中 良広 国立特別支援教育総合研究所

第2分科会

特別支援教育におけるICT活用の在り方

—障害の重複化・多様化への対応—

〔話題提供者〕

金森 克浩 国立特別支援教育総合研究所 総括研究員  
梅田 真理 国立特別支援教育総合研究所 総括研究員  
原田 浩司 栃木県鹿沼市立みなみ小学校 校長  
高橋 ゆかり 香川県高松市立栗林小学校 教諭  
青木 高光 長野県稲荷山養護学校 教諭  
杉浦 徹 長野県稲荷山養護学校 教諭

〔指定討論者〕

丹羽 登 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 特別支援教育調査官

司会 大崎 博史 国立特別支援教育総合研究所

**ポスター展示**

10:00 ~ 13:00

国立特別支援教育総合研究所で実施した平成21年度終了研究の成果を、ポスターで紹介します。





## 特別支援教育行政の現状と課題

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 課長 千原 由幸

### 1 特別支援教育の現状

### 2 特別支援教育に係る施策

### 3 今後の課題



<テーマ>

特別支援教育のさらなるチャレンジ  
— 現状の把握と今後の展望 —

<趣旨>

新しい小学校及び中学校の学習指導要領には、障害のある児童(生徒)などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童(生徒)の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うことが重要であると示されている。個々のニーズに応じた教育の実践に当たっては、個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成と活用は、今後ますます重要であり、各校において PDCA サイクルがうまく機能していくことが望まれる。

特別支援学校、特別支援学級及び通級指導教室においては、個別の指導計画に基づいた指導の実践が定着しつつあるが、その活用と評価についてはどうだろうか。また、小学校、中学校の通常の学級においても、特別な支援の必要な児童生徒に対し個別の指導計画を作成している事例が少しずつ見られるようにはなってきている。しかし、多くの学校では、作成の段階で戸惑いがあるというのが現状であると思われる。

そこで、本シンポジウムでは、特別支援教育のさらなる進展に向けて、第一部において、関連する調査や報告等から現状の把握と見えてきた課題について整理する。それを受けて第二部では、小学校、中学校、特別支援学校の校種や発達段階に応じた個別の指導計画の作成状況の現状と課題から、個別の指導計画を指導にどう活かしていくか、その活用と評価の在り方について焦点をあて、議論を深めたいと考えている。

シンポジストは、各地域において特色のある実践をしている小学校、中学校、特別支援学校の校長にお願いした。特別支援学校においては、自立活動、重複障害の個別の指導計画から教科も含めた個別の指導計画の作成・評価の在り方等を話題に、小・中学校においては、特別支援学級等の個別の指導計画にも触れながら、通常の学級における個別の指導計画をどう作成し活かしていくか等を話題にする。

## ＜第一部 現状報告＞

### 現状の把握と今後の展望

国立特別支援教育総合研究所 上席総括研究員 松村 勘由

#### 1 「個別の指導計画」の意義

公教育は、その考え方として、広く全ての子どもに培うべき事柄を基本としながら、それぞれの子どもにとって必要な事柄にも目を向けていく必要がある。

障害のある子どもの教育は、共通性と個別性の両方に目を向けながら、特に、個別性に注目してきた。

「個別の指導計画」は、障害のある子どもの教育では、一人一人の教育的ニーズに応じた教育・支援を行うための手立てとして作成されてきた。

「個別の指導計画」は、障害のある子どもの実態を把握し、一人一人の教育的ニーズに応じて、教育の内容と方法を計画し、実施した結果などを記述するものである。

「個別の指導計画」の意義は、次の3つの側面から捉えることができる。

第一には、教育の質の確保をするということである。教育に限らず目的のある活動には、その目的にしたがって、活動を計画し、実施し、評価・改善するというPDCA(Plan Do Check Action)サイクルのプロセスをたどることが一般的で、そのことを通して、目的に対応した活動の質を確保することが必要とされる。このことは、教育活動にも求められていることである。個別の指導計画に関わるプロセスは、根拠に基づく教育(Evidence Based Education)を実現するための手立てであると考えることができる。

第二には、インフォームドコンセントの考え方を実現するものと考えることができる。また、保護者・本人とともに、教育内容を考えていくという当事者を中心とした教育の考え方を実現するものであると考えられることもできる。

第三には、アカウンタビリティ(説明責任)の考え方を実現するものであると考えることができる。公教育として行っている事柄についての説明責任を果たすことになる。

#### 2 「個別の指導計画」の現状

特別支援教育の推進について(通知)(19文科初第125号)では、特別支援学校においては、幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化等に対応した教育を一層進めるため、「個別の指導計画」を活用した一層の指導の充実を進めること。また、小・中学校等においても、必要に応じて、「個別の指導計画」を作成するなど、一人一人に応じた教育を進めること。などが通知されている。

国立特別支援教育総合研究所が、平成19年度に行った調査では、「個別の指導計画」を作成している学校の割合は、小・中学校で68.0%であった。文部科学省が平成20年度に行った調査では、「個別の指導計画」を作成している学校の割合は、小・中学校全体で78.6%となっている。

順次、「個別の指導計画」を作成する学校が増えてきていると思われる。

一方で、「個別の指導計画」の活用が十分になされ、指導・支援の充実に機能しているかなど質的な側面での把握は、まだ、十分にはできていないが、地域によって、学校によって、また、教師によって、その状況に差違があると思われる。

### 3 「個別の指導計画」の課題

「個別の指導計画」に関する課題は、その内容や活用など質的な側面の充実にあると考えられる。

「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告（平成22年3月24日）」では、「個別の指導計画」について、「幼児児童生徒の一人一人のニーズに応じた適切な指導を行うためには、必要な幼児児童生徒に対し個別の指導計画を適切に作成・活用することが重要である。そのためには、個別の指導計画の作成・活用に関する実態把握、作成・活用のための専門性・ノウハウについての小・中学校への支援、特別支援学校のセンタ－的機能の活用、PDCA サイクルの確立等が必要である。」とし、そのためには、「小・中学校等における個別の指導計画の活用・評価に関する具体的かつ実践的な研修を実施していくことが求められる。」と提言している。

その他、「個人情報保護との関係」、「当該計画（票簿）の管理」、「計画の内容」、「学年間や学校全体での共通理解」の課題などが提起され、また、「保護者との関係」については、「学校の責任において作成すべきもの」としながらも、保護者からの情報を得ることの必要性などについて言及している。

「個別の指導計画」は、その意義は理解され、作成が進められてきたが、その内容や活用の在り方などについては、一層の充実に向けての取組が必要である。

今後とも、実践的な研究や研修などを通して、その作成と活用の充実に図る必要があると考える。

#### 【参考文献】

「障害のある児童・生徒のための個別指導計画Q & A」東京都教育委員会（平成9年2月）  
特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告（平成22年3月24日）

## < 第二部 話題提供及び討論 >

### 特別支援学校における個別の指導計画の活用について

徳島県立阿南支援学校 校長 美馬 恒子

#### 1 はじめに

徳島県の個別の指導計画に関する取組は、平成9年度～11年度の県教育委員会指定研究「障害児教育指導方法研究事業（個別教育計画）」から始まった。調査研究モデル校は3校であり、本校はその内の1校である。その後、平成10年度版学習指導要領においては自立活動や重複障害児の指導に当たって個別の指導計画を作成することとなったが、調査研究指定校においては、すべての教科等において作成された。

#### 2 個別の指導計画の作成と活用

##### 1) 個別の教育支援計画と個別の指導計画

個別の教育支援計画		個別の指導計画
実態把握・ニーズの把握	↔	実態把握（学校生活・家庭生活・諸検査等）
卒業後の希望	↔	目標設定（3年後・1年・学期）
支援内容及び担当者(欄)の明確化	↔	指導計画作成（指導内容・指導の手立て）
支援の実施	↔	指導の展開
評価	↔	評価

##### 2) 個別の指導計画の作成

現在、県内の特別支援学校ではすべての教科等において個別の指導計画を作成している。本校のように教育課程に示された教科や領域・教科を合わせた指導別に作成している学校と、教育活動を3領域（暮らす、学ぶ・働く、楽しむ）に分け、各領域別に優先される目標を設定し作成している学校がある。

##### 3) 個別の指導計画の活用

###### ① 個別の指導計画によるきめ細かな指導

作成に当たっては、授業と密接に関係し、きめ細かな指導ができるよう次のことに留意している。

○学期目標は達成される条件を明確に書く。

○内容、指導の手立ては行動レベルで、客観的な評価ができることばを用いる。また、時間・数量・回数等の具体的な単位を明記するなど評価基準を具体的に記入する。

教員には児童生徒一人一人に合わせた目標や手立てを設定する力や、教材教具を工夫したり開発する力などの専門性が求められる。

###### ② 通知表との一体化

個別の指導計画の導入に当たり、事務量の増加が懸念された。そこで、本校においては個別の指導計画の実態把握以外の目標・内容・指導の手立て・評価を通知表に転記することとした。現在は『活動の様子』や『所見』を記入する欄を加え通知表と一体化している。他校においても一体化が進んでいる。

### 3 個別の指導計画の課題

#### 1) 作成に関して

##### ①学級担任と教科担任との連携

学期目標や指導の手立ては学級担任と教科担任間で検討・調整する必要性がある。しかし、現状は教科の専門の教員に学級担任が考えを伝えることに躊躇する場合もみられ、検討や調整が十分にできているとは言い難い。

##### ②教員の異動による専門性の維持

新転入教員には年度当初に個別の指導計画の意義や作成方法に関する研修を実施しているが、研修内容の理解や修得には個人差がある。

##### ③家庭との連携

目標設定時に保護者の希望とすりあわせること、獲得できた行動を家庭へと般化することなど、保護者との協力体制づくりは継続して取り組む課題である。

##### ④個人情報管理と保護

個人のデータ（紙媒体・電子データ）を管理し保護するためのルールの理解と遵守を徹底することが毎年必要である。

#### 2) 評価に関して

『児童生徒に対する評価』は目標や手立てを具体的かつ客観的に評価できるように作成しているため、分かりやすい評価ができている。しかし、『実践そのものに対する評価』については、指導目標や内容の妥当性、生活に活かすことのできる指導であったかどうか等、実践を総合的に評価することが課題となっている。

### 4 センターの機能からみた小・中学校等への支援

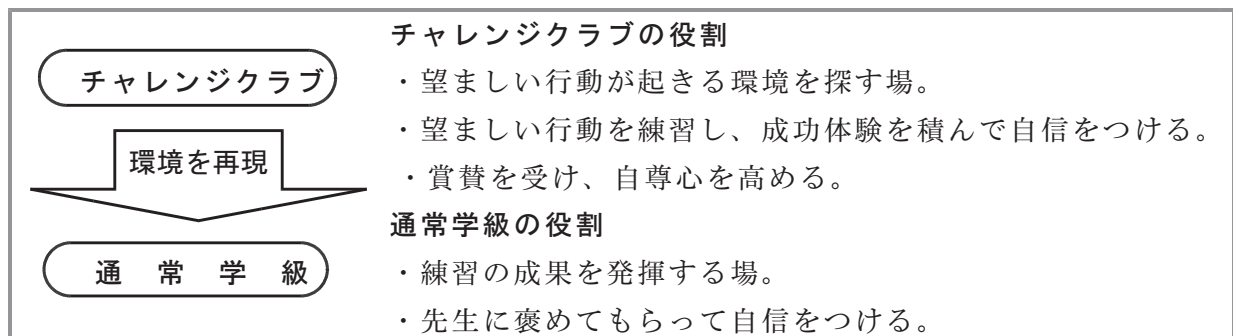
県単独事業『とくしま特別支援総合サポート充実事業』を活用し、特別支援学校の教員が巡回相談員として相談支援・研修支援・巡回による指導等を展開している。特に地域の保・幼・小・中・高校へ出張して相談や研修をすることが多く、本県の特色といえる。

#### 1) 個別の指導計画に関する支援の実態

個別の指導計画に関する研修依頼を受け平成 20 年度に小学校 8 校、中学校 1 校で実施したが、21 年度以降依頼はない。また、特別支援学級における作成支援の依頼はあるが、通常学級においてはまだない。保・幼においては事例研究のサポートをしており、事例研究を進める中で個別の指導計画の作成も支援している。

#### 2) 小学校通常学級のクラブ活動（チャレンジクラブ）への支援

今年度小学校 3 校において気になる児童をクラブ活動の中で支援し、しっかり褒めることで自尊心を高め、その成果を学級での授業に活かす取組をしている。





## 小学校における「個別の指導計画」

宮城県仙台市立小松島小学校 校長 針持 哲郎

### 1 はじめに

特殊教育から特別支援教育への転換が図られて以来、各学校に特別支援教育コーディネーターが置かれ、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」に沿った指導が次第に定着してきている。しかし、これらの計画の作成・実施・改善の一連の取組について種々の課題も明らかになってきている。時代は、こうした課題を早期に解決し、次のステージに向かうことを求めている。本シンポジウムが、課題解決の糸口を見出す機会となり次代への出発点となればと思っている。

### 2 小学校における「個別の指導計画」

ここでは、小学校における「個別の指導計画」を大きく二つに分けて考えたい。一つは、「特別支援学級」や「通級による指導」、あるいは校内において人材を確保して行われるいわゆる「取り出し指導」など、特別な教育の場での指導を行うためのものである。もう一つは、「通常の学級における配慮指導」を行うための指導計画である。

#### (1) 特別な教育の場における「個別の指導計画」

特別支援学級における「個別の指導計画」は、個々の児童の半年間～1年間の指導の計画であり、学級の「教育課程(カリキュラム)」は、個々の個別の指導計画で立案された目標を達成していくための学級としての計画であり、これらは表裏一体をなすものであると考える。

また、通級による指導や取り出し指導における「個別の指導計画」は、そこで行われる自立活動の指導や特定の教科の補充指導を行うためのものであり、個々の全授業のうちの限定的な部分について作成される。特に通級による指導の計画は、通常の学級の教育課程の一部として位置付けられる。

#### (2) 通常の学級における「個別の指導計画」

一方、通常の学級の教育課程は、小学校学習指導要領によって指導内容やねらい、目標が一律に定められており、そこに在籍する障害のある児童も、その趣旨に沿った学習が求められ、評価される。そのため、通常の学級に在籍する児童の「個別の指導計画」は、そこでの各教科等の学習の目標を達成するために、どのような工夫や配慮をしていけばよいかといった点を中心に作成される。また、生活自立など生活面についても、大きな集団の中でどのようにその技能や能力を高めていくかについて作成されると考える。

### 3 小学校における課題と解決の方策

本市立の知的障害特別支援学校では、すべての児童生徒について「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」が作成されている。また、小学校の特別支援学級と通級指導教室においては、すべての児童について「個別の指導計画」が作成されている。更に、通常の学級に在籍する児童についても、学校によって取組に違いはあるものの、支援員の配置対象となっている児童や取り出し指導を行っている児童を中心に「個別の指導計画」が作成されるようになってきている。しかし、これらの計画をみると、学校によってあるいは作成者によってその捉え方が大きく違っているように思える。ある計画は、実態の把握に中心が置かれ、また別の計画は、カリキュラムそのものであったりする。また、「個別の指導計画」の

作成自体が目的化してきて、日々の指導や評価と乖離することもある。

こうした課題を解決するために、次の三つを提案したい。

### (1) 実態の考察

計画と指導や評価との乖離が起きる要因の一つは、実態の考察が十分行われていないためではないかと考える。

障害のある児童に対する教育活動の計画は、その実態を把握し考察を加えて教育的ニーズを見極めることから始まる。把握する実態には、①学校や家庭、地域の中であらわす児童の様子（観察や学習成果など）といった現在目に見える実態、②生育歴（育ちの経過）、③諸検査の結果（検査はどんな可能性を訴えているか）、④専門機関の診断や所見（教育以外の視点）といったものがあるだろう。こうした実態のうちポイントと思われる箇所にアンダーラインを引き、これらを結び合わせながら考察を加えていく。このような作業を進めることを通して問題の根幹が見えてきて、しっかりとした指導の方針が立てられていく。こうした一連の取組にこそ、教員としての専門性が発揮されるといえよう。

### (2) 児童の置かれた環境

前項で立てた指導の方針に沿って取り組んでも、思うように指導が進まない場合も少なくない。この場合、えてしてその児童の置かれた環境を勘案していない場合がある。例えば、校内で人的支援を確保できなかつたり、思うように取り出し指導の時間を確保できなかつたりする。加えて、児童の自発性や興味関心、学級の状況も大きな要素となる。

「個別の指導計画」の作成に当たっては、このように児童の置かれた環境を十分勘案して、確実に実践できる計画の枠組みを見極めて作成することが大切である。

### (3) 評価・改善の時期

「個別の指導計画」に基づく指導の評価は、年1回年度末に行うのが一般的であろう。しかし、年度末は通信票や指導要録の記載、新就学児などの受け入れの準備、校務の整理や引継の準備などの校務で多忙な時期であり、諸会議も多い。

そこで、年度末の評価・改善は最小限に留め、本格的な評価と改善は十分に児童理解が進む時期である7～8月の夏季休業期に実施することを提案したい。そうすることで、4～6月を実態の収集や保護者との面談などに充てることができ、新入学児や新担任もよりよく児童を理解したうえで、計画を作成できる。また、担任にとっても、9月以降自身の評価・改善した計画に沿って地に着いた指導を行うことが期待できる。

## 4 おわりに

小学校に在籍する障害のある児童の学校生活や学習で見せる実態は、極めて混沌としている。その中から教育的ニーズを探り、「個別の指導計画」を作成・改善することは容易なことではない。まして、急激な成長を遂げる可能性のある6年間、さらに将来の社会生活や職業生活を見通して「個別の教育支援計画」を作成することは、多くの困難さや危険性を伴う。

しかし、これまで出会った児童の明日をポジティブに捉えて取り組んでいる先生方に限って言えば、その先生が実践を通して磨いてきた「教師の勘」が大きく外れていることはなかったように思える。「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」を作成したり評価・改善したりする作業は、その勘を文字に落とすことで自身の目で確かなものにし、同僚や保護者に伝えることでより客観性をもたせていこうとする営みにほかならないと考える。

## 中学校における特別支援教育の現状と今後の展望

### －普通学級に在籍する障がいがある生徒の個別の指導計画の作成状況から－

岐阜県多治見市立平和中学校 校長 水崎 誠

#### 1 はじめに

特殊教育から特別支援教育への転換により、今、普通学級における障がいがある生徒の対応が、重要な課題になっている。普通学級に在籍する生徒については、障がいや状態が多様であり、支援体制や個別の指導計画の作成などまだ試行錯誤の取り組みが続いている。

ここでは、普通学級に在籍する障がいのある生徒のうち、誰を対象に、どのように個別の指導計画をとらえ、どのような支援体制を構築するかについて述べていくことにする。

#### 2 学校概要について（本校の現状）

##### (1) 学校規模について

- ・学級数 8（普通学級 7、知的障がい特別支援学級 1）で、生徒数 215 名
- ・教員数は 20 名、他に市職他 7 名。市職には、スクールカウンセラー（以下 SC という）やほほえみ相談員を含む。

##### (2) テーマに関わる生徒の状況

- ・知的障がい特別支援学級在籍生徒 2 名
- ・小学校時代に不登校傾向にあった生徒数名が平成 22 年度入学し、不登校傾向にある生徒は、2、3 年生を含め全体の 2.3 %、情緒的不安定な生徒を含めると 3～4 %
- ・文科省調査「平成 21 年度特別支援教育体制整備等状況調査」によれば、個別の指導計画の作成状況は、全国平均 79.0 % に対し、岐阜県は 83.8 %、本校は作成済み。
- ・特別支援学級では、社会自立に向けた生活面、学習面、社会性の計画に加え、各教科の指導についても、長期・短期目標を設定し、個別の指導計画を作成。
- ・普通学級に在籍する発達障がいのある生徒については、教育相談あるいは生徒指導面の内容に焦点をあて対応。

#### 3 個別の指導計画作成状況

##### (1) 個別の指導計画の捉えについて

###### 【学習指導要領総則】

障がいのある生徒一人一人について、指導の目標や内容、配慮事項などを示した計画

- ・「指導」は、「教科等の指導」を指すものと考えられるが、普通学級に在籍する生徒の場合、指導の目標や内容は、障がいの有無に関係なく同一である。
- ・障がい特性に応じた工夫は、既存の年間指導計画や単元指導計画、時には、本時の指導案に指導方法や配慮事項として書き加える形態で対応。
- ・普通学級の生徒については、規範意識の不足や情緒不安等の個々の優先課題を整理し、具体的な方途をケース会等で協議する時に作成する支援計画も個別の指導計画にあたると捉える。

## (2) 対象生徒について

### 【基本的な考え方】

障がい又はその疑いがあり、特別な教育的ニーズのある生徒

#### ① 障がいの有無について

- ・発達障がいのチェックリスト等によりその疑いがあれば、障がい特性を考慮し対応。
- ・必ずしも診断が無くとも、生徒に特別な教育的ニーズがあれば対象として対応。

#### ② 特別な教育的ニーズについて

- ・中学生という発達段階では、障がいを背景にした困り感は、学習だけにとどまらず、不登校や非行といった二次的なつまづきや問題行動が顕著。

## (3) 支援体制の構築

### ① 平和中学校の校内組織

- ・個別の指導計画作成の核となる教育支援委員会を設置。
- ・教育支援委員会は、主務を教育相談主任（養護教諭）が行い、生徒指導主事、特別支援教育コーディネーター（特学担任）、関係学年主任で構成し、必要に応じて管理職も参加。
- ・生徒の特別な教育的ニーズは多様で、生徒指導的、学習指導的、教育相談的、障がいという視点からアプローチ。
- ・委員会は、毎週月・金の2日間実施し、支援計画の作成－修正－評価等を実施。

### ② 校内外の人材活用

#### ア SCの活用

- ・要支援生徒やその保護者のカウンセリングを実施し、その情報を共有。

#### イ 不登校生徒に対するほほえみ相談員と適応指導教室の活用

- ・校内や適応指導教室の相談員、キキョウフレンド（大学生ボランティア）との関わりを積極的に設定。

#### ウ 特別支援学校センター的機能等の活用

- ・事案や課題に応じて、関係機関（特別支援学校、子ども相談センター、民生児童委員、子ども支援課等）の訪問事業や電話相談等を積極的に活用。

### ③ 「定期的」を合い言葉にした積極的な教育相談（トライアングルケース会の実施）

#### ア 週2回の教育支援委員会の実施

#### イ 週1回の家庭訪問、毎週月曜日のカウンセリング、学期1回のケース会

#### ウ TT指導による教育相談的対応（全校体制で該当学級に毎時間実施）

## 4 まとめ（今後の方向）

- ・既存の指導計画に障がい特性に関する支援の方法や配慮事項を追記する。
- ・個別の指導計画を作成する際には、優先順位の高い達成可能な目標を設定し、短期的なPDCAサイクルで対応する。
- ・保護者や関係機関と連携し、ケース会等を定期的、組織的に実施し、多面的に協議する。
- ・協議の際には、柔軟なフォーマットを工夫するとともに、必要事項を記入し、個人ファイルによる情報共有（保護者も含め）に努める。



<テーマ>

学習指導要項と学習評価

<趣旨>

小中学校等の学習指導要領改訂の意図や改訂の内容、及びそれらを踏まえて示された学習評価の在り方について、早稲田大学教育・総合科学学術院教授の安彦忠彦先生に解説していただく。先生は、我が国における教育課程研究の第一人者であり、長年に渡って学習指導要領の改訂に関わってこられた。

なお、先生からお話をいただいた後、司会者とのミニ対談という形で、特に特別支援教育の視点から見た新学習指導要領と学習評価について触れていく。

# 学習指導要領と学習評価

早稲田大学教育・総合科学学術院 教授 安彦 忠彦

## はじめに

### ○学習指導要領改訂の背景

- (1) 日本の歴史的変遷の変化：キャッチアップした国の教育＝「思考力」重視
- (2) 日本社会の教育力の衰退：社会全体の取り組みによる教育の回復・再生の声
- (3) 日本の学校教育の国際比較上の変化：OECD/PISA の学力観と学力の低下傾向

### ○新学校教育法・新学習指導要領の趣旨の実現を裏打ちする役割をもつ「学習評価」

→ 理論的厳密性と実践可能性との狭間で相互に妥協したもの：現場教員の意向を尊重

## 1 新学習指導要領の趣旨：第4期中教審答申から

- (1) 改正教育基本法を踏まえた学習指導要領改訂：義務教育・道徳教育の重視
- (2) 「生きる力」という理念の共有：現行の理念を継承、方策・方法を改善
- (3) 基礎的・基本的な知識・技能の習得：思考力・活用力との高い相関
- (4) 思考力・判断力・表現力等の育成：活用型学習を媒介とする最終的な目標
- (5) 確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保：「思考力等」育成のため！
- (6) 学習意欲の向上や学習習慣の確立：生活習慣・学習習慣による意欲の下支え
- (7) 豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実：徳育・体育の充実強化

## 2 教科書の改善の趣旨：教科用図書検定調査審議会報告から

- (1) 教育基本法で示す目標等を踏まえた教科書改善
- (2) 知識・技能の習得、活用、探究に対応するための教科書の質・量両面での格段の充実
  - ・児童生徒の理解に応じ、きめ細やかな指導ができるよう、補充的な学習や発展的な学習に関する内容の充実
  - ・知識・技能を活用する学習活動のために、観察・レポート作成等に関する記述の充実
  - ・学習意欲を高め探究する力を育てるよう、他教科の関連内容も取り入れ、学習内容が実生活・実社会に関連づけられるような記述や話題・題材の充実
- (3) 多面的・多角的な考察に資する公正・中立でバランスのとれた教科書記述
  - ・一面的・断定的でない多面的・多角的な考察に資するよう、公正・中立でバランスのとれた話題・題材の選定や記述
- (4) 教科書記述の正確性の確保
- (5) 児童生徒が意欲的に学習に取り組むための、教科書編集上の配慮・工夫の促進
  - ・児童生徒が家庭でも主体的に自学自習できるよう、丁寧な記述、練習問題、文章量の充実
- (6) 教科書検定の信頼性を一層高めるための検定手続きの改善

## 3 学習評価の改善のねらい

- (1) 「生きる力」の理念の継承・発展：全体的枠組みは現行と変えない！
- (2) 新学校教育法第30条2項の学力規定に従う：「観点」の再構成
- (3) 「確かな学力」の重視：「基礎基本」と「思考力等」とのバランス
- (4) マネジメント・サイクルとの連動の強調：学校経営に結びつく学習評価を！

#### 4 学習評価の改善の方向

- (1) 学習評価の基本の明確化：指導と評価の一体化＝目標準拠評価の全面的採用を継承
  - ・「観点別学習状況の評価」も「評定」も、ともに目標準拠評価によること！
  - ・学校間の評価規準のズレは、地域の学校間ないし教育委員会で調整するよう示唆
- (2) 質的評価の強調：過度の量的評価を避けること：外国語活動なども質的評価による
  - ・ポートフォリオ評価やパフォーマンス評価の重視
- (3) 学習意欲の喚起や主体的な学習活動の促進：
  - ・個人内評価や相互評価・自己評価の継承

#### 5 「観点別学習状況の評価」と「評定」

- (1) 4観点の再構成：「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」
  - ・「表現」は、「技能」よりも「思考・判断」とともに働かせる方向で指導し、評価する！
  - ・「関心・意欲・態度」は、従来通り最初の観点とする：実践上の理由と子どもの実態から
- (2) 「評定」の存続：総括的に、端的な子どもの達成度を知る上で必要性が高い
  - ・「観点別学習状況の評価」から「評定」への換算方式は、現行を踏襲してよいが工夫するよう勧告

#### 6 指導要録(参考様式)の記述

- (1) 「学籍の記録」及び「指導に関する記録」とも現行通り
- (2) 「総合的な学習の時間」「特別活動」及び小学校に新規の「外国語活動」の記録欄はすべて文章法による記述：観点はあった方がよい
- (3) 「行動の記録」欄は、道德教育の視点を含む「学校の教育活動全体」の視点から評価
- (4) 「総合所見及び指導上参考となる諸事項」の欄も現行通り：児童生徒のよい点や可能性、努力、進歩の状況等を積極的に評価することが原則

#### おわりに

- ・評価の全体的な枠組みが不明のまま議論されたので、理論的整理は不十分だが、目標準拠評価は「指導活動の最初から始まる」ことに注意。
- ・集団準拠評価(いわゆる相対評価)は採用しないが、集団内の位置については、何らかの方法で示してよい。

#### [参考文献]

- ・『平成20年版小学校(中学校)新教育課程教科・領域の改訂解説』(編著) 明治図書, 2008年
- ・『小学校(中学校)・学校力がUPする新教育課程マネジメント』(共編著) 明治図書, 2008年
- ・『成長のものさし』チップ・ウッド著(無藤 隆と共訳) 図書文化, 2008年
- ・『高等学校学習指導要領 改訂のピンポイント解説』(編著) 明治図書, 2009年
- ・『高等学校新学習指導要領の展開：総則編』(編著) 明治図書, 2009年
- ・『「教育」の常識・非常識－公教育と私教育をめぐって－』学文社, 2010年
- ・『小・中学校新指導要録全文と改訂のピンポイント解説』(小島宏と共編) 明治図書, 2010年  
その他





## 第1分科会

### <テーマ>

障害のある子どもとない子どもが共に学ぶ

### <趣旨>

今回の学習指導要領の改訂のポイントの一つに「交流及び共同学習の推進」が挙げられている。また、社会情勢等を考えると、今後は障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ機会は一層増えていくことが予想される。そこで、第1分科会では現行制度の枠内における取り組みに関して、①研究所で実施している交流及び共同学習推進指導者協議会等からの話題、②都道府県の教育行政の取り組み、③学校教育現場の取り組み、そして④海外の事例報告をもとに、このテーマについて考えていきたい。

## 交流及び共同学習推進指導者研究協議会からの話題

国立特別支援教育総合研究所 総括研究員 藤本 裕人

### 1 交流及び共同学習の研究指定・講習会等の経緯

昭和 54 年の養護学校義務制実施に伴って、小学校及び中学校の児童生徒に、障害児に対する理解と認識を深めるため「心身障害児理解推進校」を指定する事業が始まった。昭和 54～55（第 1 期）、昭和 56～57 年度（第 2 期）に、各都道府県に小学校 1 校、中学校 1 校、計 94 校を指定して、盲学校、聾学校、養護学校の児童生徒との交流の在り方を中心に実践研究が行われた。文部省（文部科学省）は、この事業を契機として、「心身障害児理解・認識推進事業」（昭和 54 年度～平成 8 年度）、「心身障害児交流活動地域推進研究校」（昭和 62 年度～平成 8 年度）、「交流教育地域推進事業」（平成 9 年度～平成 12 年度）と進展させてきた。文部科学省で取り組まれてきた事業の成果報告会と合わせておこなわれてきた交流及び共同学習の講習会は、平成 13 年度から国立特殊教育総合研究所の研修事業として引き継がれ、現在に至っている。

### 2 研究所における交流及び共同学習に関する講習会等の変遷（発表・所属等は当時のもの）

#### （1）平成13年度交流教育地域推進指導者講習会実践事例等発表内容

- 「盲・聾・養護学校児童生徒の居住地における交流活動の在り方について」山形県教育庁
- 「地域における交流活動の充実について」神奈川県教育委員会
- 「地域における交流活動の実践」兵庫県姫路市
- 「地域における交流活動の実践」兵庫県加西市
- 「稲築町・穂波町における交流活動の実践」福岡県教育庁

#### （2）平成14年度交流教育地域推進指導者講習会実践事例等発表

- 「共に活動し、ひびき合う交流を目指して」栃木県立南那須養護学校
- 「地域における交流活動の充実について」愛知県立春日台養護学校
- 「平成 13・14 年度地域における交流活動の充実における調査研究」京都府立桃山養護学校
- 「地域における交流活動の充実について」神戸市立友生養護学校

#### （3）平成15年度交流教育地域推進指導者講習会実践事例発表

- 「平成 15 年度交流教育地域推進指導者講習会資料」栃木県教育委員会
- 「地域における交流活動の充実について」神奈川県教育委員会
- 「平成 15 年度交流教育地域推進指導者講習会資料」静岡県西部養護学校
- 「交流教育推進」と「地域活動を支えるボランティアの養成」京都府立桃山養護学校

#### （4）平成16年度交流及び共同学習推進指導者講習会話題

- 「これからの交流及び共同学習について」茨城県教育委員会
- 「通常の学級と特殊学級の交流学習」花巻市立湯本小学校
- 「養護学校と小学校の交流」北海道真駒内養護学校・札幌市立澄川西小学校

#### （5）平成17年度交流及び共同学習推進指導者講習会実践報告

- 「みどり養護学校小学部における交流」神奈川県立みどり養護学校

○「松前台小学校における交流学習の現状と課題」茨城県守谷市立松前台小学校

(6) 平成18年度交流及び共同学習推進指導者研修分科会

- ①交流及び共同学習の行政的諸課題
- ②知的障害養護学校の交流及び共同学習の諸課題
- ③盲学校、聾学校、肢体不自由・病弱養護学校の交流及び共同学習
- ④小中学校（特殊学級・通常の学級）の交流及び共同学習

(7) 平成19年度交流及び共同学習推進指導者研修講義・分科会等

講義Ⅰ「交流及び共同学習の現状と課題－調査研究を踏まえて－」特総研  
講義Ⅱ「特別支援学級の児童生徒の交流及び共同学習の実態」特総研  
分科会 ① 小中学校、②・③ 特別支援学校、④ 教育委員会等行政

(8) 平成20年度交流及び共同学習推進指導者研究協議会講義・分科会等

講義「小・中学校における交流及び共同学習の現状と課題－交流及び共同学習の推進と特別支援学級等の弾力的運用－」特総研

- 分科会①「小・中学校等における交流及び共同学習の推進」
- ②・③「特別支援学校在籍児の居住地校との交流及び共同学習の推進」
  - ④「学校間（特別支援学校と小・中学校等）の交流及び共同学習の推進」
  - ⑤「交流及び共同学習推進に関する行政的諸課題について」

(9) 平成21年度交流及び共同学習推進指導者研究協議会話題・分科会等

話題提供 ○埼玉県の支援籍の取組 埼玉県教育局

○副学籍交流の取組 横浜市教育委員会・横浜市立上菅田特別支援学校

分科会①「小・中学校等における交流及び共同学習の推進」

話題	・障害のある児童・生徒との具体的ななかかわり方を教える ・行政による管理職研修、スーパーバイザーの養成
----	--

②「特別支援学校在籍児の居住地校との交流および共同学習の推進」

話題	・交流のねらいを明確にし、共通理解をする ・特別支援学校、学級が専門性を生かし、通常の学級に発信
----	---

③「学校間（特別支援学校と小・中学校等）の交流及び共同学習の推進」

話題	・事前学習、障害理解授業の展開の工夫 ・教員間の交流により、交流及び共同学習への思いを伝える
----	---

④「交流及び共同学習推進に関する行政的諸課題について」

話題	・教職員らの熱意に依存している面が大きい、ガイドライン作成など地域全体の底上げが必要 ・発達障害に特化した交流及び共同学習の検討
----	---

(10) 平成22年度交流及び共同学習指導者研究協議会話題・分科会等

話題提供「地域における取組」

○埼玉県教育委員会

○山梨県教育委員会・山梨県立ふじざくら支援学校

分科会①・②「交流及び共同学習を推進する上での学習活動の工夫」

③「居住地における児童生徒の交流及び共同学習の推進」

④「交流及び共同学習を推進する上での行政的取り組み」

参考文献 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所、「交流及び共同学習」の推進に関する実際研究研究成果報告書、平成20年3月

# 埼玉県における支援籍の取組

## －ノーマライゼーションの理念に基づく教育の推進－

埼玉県教育委員会 指導主事 小林 直紀

### 1 埼玉県における「ノーマライゼーションの理念に基づく教育」の推進

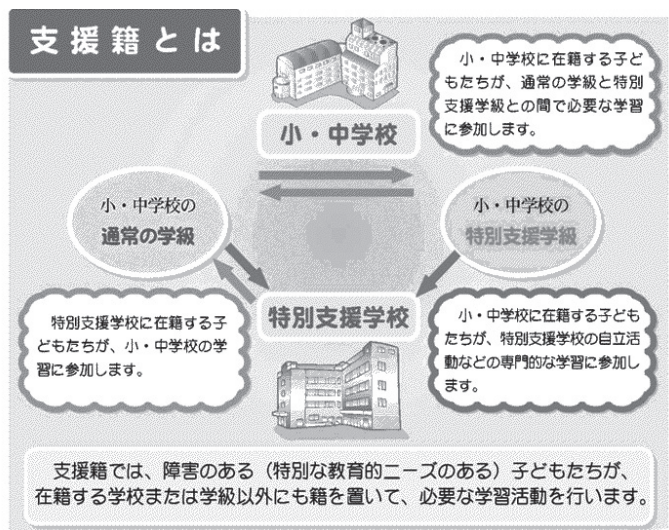
埼玉県では、平成15年度、埼玉県特別支援教育振興協議会に「ノーマライゼーションの理念に基づく教育をどのように進めるか」について検討を依頼し、11月に検討結果の報告をいただいた。

その中では、社会のノーマライゼーションの一層の進展には、学校において「心のバリアフリー」と「社会で自立できる自信と力」をはぐくむ教育を推進することが重要であると示された。主な取組の内容は、以下の通りである。

- ① 特別支援学校（学級）に在籍している障害のある児童生徒が、居住地の小中学校で学習することで、障害のない児童生徒との交流の機会を拡大するとともに、小中学校の通常の学級に在籍している発達障害などの特別な教育的支援を必要とする児童生徒が、その教育的ニーズに応じて、特別支援学校や特別支援学級で、自立活動などの専門的な学習を行う「支援籍」を制度化する必要があること。
- ② これまで就学先を決めることに重きを置いていた就学指導の在り方を、個別の教育支援や保護者との相談機能の充実という観点から見直し、委員会の名称も、「就学指導委員会」から「就学支援委員会」へと改めること。
- ③ 社会で自立できる自信と力をはぐくむ教育を充実させ、一貫した教育的支援を行えるようにするため、「個別の教育支援計画」を作成すること。

この検討結果報告を受けて、埼玉県では、平成16年度から2か年、熊谷市、坂戸市をモデル市として総合研究事業をスタートさせた。この事業は、平成16年度からの2年間を「試行期」、平成18年度からの2年間を「普及期」、平成20年度からの2年間を「定着期」として位置付け6年計画で進められた。

### 2 支援籍とは



支援籍は、障害のある児童生徒や特別な教育的支援を必要とする児童生徒が在籍している学校のほかに、児童生徒の教育的ニーズに応じた学校や学級において、ノーマライゼーションの理念に基づく学習を可能な限り実現するための学籍で、埼玉県独自の取組である。

支援籍には、その目的や内容によって、通常学級支援籍、特別支援学級支援籍、特別支援学校支援籍の3つの種類がある。

### (1) 通常学級支援籍

平成21年度の実施者数は388名で、そのうち小学生が302名、中学生が86名である。平均の実施回数は約3.2回となっている。

障害種別では、聴覚障害の児童生徒の実施率が最も高く、聴覚障害特別支援学校在籍者171名中、42名が居住地の小中学校において学習しており、約4人に1人が実施したことになる。

実施に当たっては、同じクラスの一員であるということを明確にするためにも、教室内に机や椅子、ロッカーなどを用意することや出席簿を用意することが大切である。

### (2) 特別支援学級支援籍

平成21年度の実施者数は、259名で、そのうち小学生が220名、中学生が39名であり、小学生のニーズが圧倒的に高い。実施頻度としては、週数時間ということで週単位で位置付けているケースが多い。学習している者のうちの約半数が知的障害の児童生徒であるが、LD、ADHDなど発達障害の児童生徒も約4分の1が学習を受けている。参加している学習の内容は、個々の教育的ニーズによって異なるが、比較的、国語、算数（数学）の授業に参加しているケースが多い。

実施に当たっては、通級指導に類似した形として位置付けている。

### (3) 特別支援学校支援籍

平成21年度の実施者数は75名で、そのうち小学生が57名、中学生が18名である。実施頻度としては、週1回、もしくは月1回としているケースが多い。実施に当たっては、教育相談の一環として位置付け、学習の内容は自立活動が多い。

## 3 支援籍学習の実施状況

年度	通常学級支援籍 実施市町村数	通常学級支援籍 実施者数	特別支援学級支 援籍実施者数	特別支援学校支 援籍実施者数
平成19年度	58 / 70	306名	180名	34名
平成20年度	64 / 70	366名	263名	53名
平成21年度	61 / 64	388名	259名	75名

※平成21年度末に市町村合併があり、市町村数が70から64市町村に変更された。

## 4 支援籍実施上の課題

通常学級支援籍を始め、3つの支援籍は、年ごとに普及、定着してきている。当初も目標であった全市町村での実施については、ほぼ全ての市町村で実施されており、埼玉県のどこに住んでいても、支援籍学習をすることができる体制は整った。

支援籍実施上の主な課題としては、以下のものがあげられる。

- ① 3つの支援籍の学習内容の質の向上を図ること。
- ② 支援籍を支える体制の整備を図ること。
- ③ 本人、保護者を含め、支援籍を進める関係者や地域の人々に対して支援籍の理解啓発を図ること。

## 通常学級支援籍学習と特別支援学校支援籍学習の実際

埼玉県立越谷西特別支援学校 教諭 石本 直巳

### 1 はじめに

本校は、越谷市西部に位置する越谷市、松伏町を学区とする知的障害特別支援学校である。小学部、中学部、高等部の他に自立活動部を設置し、専任の教員が抽出の指導や小集団による指導を行っている。現在、在籍する児童生徒数は247名であり、障害の種類も多岐に渡る。小中学部では、自閉症及び自閉的な傾向の診断を受けた児童生徒が約6割であり、高等部には、精神障害者手帳を取得した生徒も在籍している。こうした実態から、より細かな障害特性に応じた支援が必要であり、講師を招いた定期的な事例検討会や専門機関との連携体制の整備を図っている。

### 2 通常学級支援籍学習について

本校における支援籍学習実施の手順は、以下のとおりである。

表1 越谷西特別支援学校における支援籍学習実施手順（概要）

期 間	内 容
2月中旬	支援籍学習保護者説明会
3月上旬	支援籍学習対象者を決定 (保護者と担任で話し合い→学部会→分掌部会→職員会議)
3月中旬	市町教育委員会へ報告(各教育委員会→支援籍校へ連絡、内諾)
5月～6月	支援籍校への打ち合わせ
6月中旬	支援籍校担任と本校担任との打ち合わせ(日時、回数、授業内容の検討)
7月中旬	支援籍学習の開始

また支援籍学習を実施するにあたって、特別支援学校ごとに地域や学校に応じた規定を定めている。越谷西特別支援学校の規定は、以下の通りである。

小学部2～6年生(転入生1年目は含まない)の児童、中学部1～3年生の生徒のうち支援籍学習を希望する者。ただし、

- (1)各学年から1、2名程度とする。
- (2)支援籍学級への登校は年間4回以内とする。
- (3)小学部2年生は、実際に支援籍校には行かず、自己紹介カードの作成、お手紙交換等の間接的な学習を行う。(他の学年においても、間接的な学習を行うことも可能。)
- (4)期間は1年間とし、1年ごとに希望を取り、対象者を決定する。
- (5)実施年数は2年間を上限とする。(1年間のみも可能。)

現在、小学部6名の児童が通常学級支援籍学習を実施している。そのうち1名は「間接的な学習」を中心として実施している。「間接的な学習」とは、支援籍校に行き該当学年の授業に参加せず、手紙の交換など間接的な方法で支援籍校の児童と本校の児童が交流を行うことを目的としている。この場合でも通常の支援籍学習と同様の手続きで所属する学校及び学級を決定している。具体的には、2学期に双方の学校間で手紙とビデオレターの交換、3学期に支援籍校で担任もしくは、コーディネーターが特別支援学校、知的障害のことなどを児童に授業の中で直接話をするを計画している。通常学級支援籍学習

での授業内容については、以下のとおりである。どの児童も「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」に基づき、目標を決め、支援籍校の担任とも十分議論して参加する授業を決定している。

児童	授業内容
A (小3年)	業間休み、図工、給食
B (小4年)	給食、掃除、昼休み、体育、理科、図工、帰りの会
C (小4年)	給食、昼休み、掃除、社会、クラブ、体育、学級活動、帰りの会
D (小5年)	朝の会、体育、算数、理科、家庭科、音楽
E (小6年)	朝の活動、朝の会、学級活動、体育、音楽

### 3 特別支援学校支援籍学習について

現在、通常学級及び特別支援学級に在籍する児童生徒4名が対象となり、指導を行っている。特別支援学校支援籍学習に関する越谷西特別支援学校の規定は以下のとおりである。

- (1)知的障害のある児童生徒
- (2)月2回、個別指導を基本とする。しかし、児童生徒の課題やねらいに応じて、該当学年の授業等に参加することも可能である。
- (3)指導期間は、1年とする。
- (4)指導計画を作成し、在籍校及び保護者に配布する。年度末には、評価を行う。
- (5)特別支援学校支援籍学習の対象者の決定手順
  - ①保護者及び在籍校での検討
  - ②教育委員会の判断
  - ③児童生徒の観察に基づく、必要性の確認（分掌部会→職員会議）

実際の指導では、自立活動を中心に行っている。主な目標としては、(1)相手のペースに合わせる（行動調整力を高める）、(2)コミュニケーションスキルを高める、(3)活動への見通し、ルールを理解する力、集中して取り組む力を高めることが挙げられる。

児童生徒	主な指導の内容
A (小5)	数の学習（具体物、プリント）、音楽での活動の切り替え
B (小5)	バランスボールで調整力を向上、自分で進める机上課題、相手に合わせる学習
C (小6)	絵カードを使った言語理解と表出、バランスボール、数の学習
D (中3)	クワイアフォンを歌に合わせて吹く、プリント学習、合図に合わせて動く学習

### 4 今後の課題

通常学級支援籍学習については、本校の課題として、現状の教員体制で一人でも多くの児童生徒が支援籍学習を行うことができる工夫や方法の検討、教育委員会及び小中学校においては、ノーマライゼーションの理念及び支援籍学習への理解の浸透が挙げられる。

特別支援学校支援籍学習については、在籍校の個別の指導計画との連携を図ることが挙げられる。現状としては、在籍校の担任との情報交換が連絡帳に頼ることが多く、直接話し合いをする機会や双方の授業参観を実現することが必要である。



# ケンタッキー州ジェファーソン郡における障害のある子どもたちへの支援 －視覚障害を中心として－

国立特別支援教育総合研究所 総括研究員 田中 良広

## 1 はじめに

障害者の権利に関する条約の批准に向けた取り組みに関わり、改めて障害のある子どもたちのための教育の在り方が問い直されてきている。このことについては、平成 21 年 12 月に発足した障害者制度改革推進会議において活発な議論が行われ、本年 6 月には第一次報告が示された。

今後は、国民的な機運の高まりとあいまって、障害のある子どもたちが障害のない子どもたちと共に学ぶ機会が一層増えてくることが予想される。

本稿では、このことに関してケンタッキー州ルイビルにおける視覚障害のある児童生徒に対する教育実践を紹介しながら、今後、我が国がどのような取り組みを行っていけば良いのか、その方向性を探る手がかりとしたいと思う。

## 2 ケンタッキー州ルイビルについて

ジェファーソン郡の一つの都市であるルイビルはケンタッキー州西部に位置する工業都市で、州の商業、経済、金融及び流通の中心地となっている。伝統的な産業として、バーボンウイスキーの醸造やメジャーリーガーが使用しているバット製造があり、ケンタッキーダービーが開催されることでも有名である。ルイビルの面積は東京都のおよそ半分余りで、人口は 25 万人ほどだが、近隣の地域を含めると、約 130 万人ほどの都市圏を形成している。また、著名人としてはエジソン、モハメッドアリ、そしてカーネルサンダースなどがいる。

## 3 ケンタッキー州における視覚障害のある児童生徒のための教育システム

ケンタッキー州において視覚障害のある児童生徒が学ぶ場は、州立の盲学校、特殊学級、リソースルーム、そして通常の学級となっている。これらについては、発達障害などを除き、他の障害についても同様の状況である。

この中で、特殊学級とリソースルームについては、障害種別に 1 学級当たりの定数が決められている。視覚障害の場合は特殊学級、リソースルームは共に定数 10 名となっている。しかし、点字による指導が必要な場合はこの基準を厳密に適用している訳ではない。また、年齢範囲 4 年という規定があり、これは発達段階等を考慮し、一緒に学習している児童生徒の学年の幅が 4 年以上になってはいけないという規定である。例えば、同じ教室において 1 年生と 6 年生と一緒に学ぶことはできないということを意味している。なお、学級定数等の規定は州政府と郡の教育委員会との話し合いで決定されることから、財政事情や担当部署の意向が反映されやすい状況となっている。

## 4 ジェファーソン郡における巡回指導教師

視覚障害児のための巡回指導教師 (itinerant teacher) による指導・支援は 1990 年度から実施されている制度である。リソースルームにおける指導は、通常、その学校付きの専任教師と巡回指導教師、そして歩行指導教師 (巡回) が行っている。ジェファーソン郡におけるリソースルームは、拠点校として小・中・高等学校の 3 校に設置されている。

現在、ジェファーソン郡には 28 人の巡回指導教師 (ケンタッキー州全体では 45 人) と

5人の歩行指導教師が、約300校の約250人の子どもたちに対して指導を行っている。

学校付きではない巡回指導教師はジェファーソン郡教育局に所属しており、ルイビル市内に専用のオフィスを構えている。巡回指導に当たっては、基本的にそのオフィスから各学校へ出向いている。オフィスでは指導に関するミーティングが行われる他、教材等がストックされており、点字による資料が必要な場合は、専任の点訳事務員（Braille Clerk）が配置されている。

## 5 ケンタッキー州立盲学校におけるPart Day Placement

Part Day Placementは、ケンタッキー州立盲学校とジェファーソン郡教育局との連携により実施されている実験的な教育措置である。このプログラムの目的は、通常の学級環境への適応能力や歩行能力を高めることにより、自立した生活能力や社会性を養うことも目的の一つとなっている。

具体的には、ケンタッキー州立盲学校に在籍している児童生徒がジェファーソン郡の小・中・高等学校の授業に参加するもので、例えば、盲学校の高等部に在籍している生徒が、盲学校では履修科目として設定されていない外国語や微積分などの教科を視覚障害リソースルームのある高等学校で授業を受けるといったものである。

私たちが見学したマグネットスクール\*の一つであるCentral High Schoolでは、国語やフランス語の授業には、点字使用の生徒を含め5人の視覚障害のある生徒が参加していたが、そのうちの2人はケンタッキー州立盲学校の生徒であった。実際の授業では、巡回指導教師がチームティーチングのような形態で授業に入り、個々の生徒のニーズに対応していた。

Part Day Placementの一環として参加しているこれらの生徒たちは、午前の授業をCentral High Schoolで受講し、午後からはケンタッキー州立盲学校へ戻って授業を受けているということである。

## 6 おわりに

このようなケンタッキー州における巡回指導教師による指導や支援は、今後、我が国においても障害のある児童生徒が地域の小中学校等において学ぶ機会が一層増えていくことが予想されるだけに、非常に興味深い取り組みであると考えられる。それは、巡回指導を行うことによって、当該児童生徒の実際の様子を把握することができ、より実際的な指導や支援を行うことが可能となるからである。

また、Part Day Placementのような取り組みは、学籍の枠を超えて、より実際的なニーズへの対応が可能となっており、我が国における副籍や支援籍に関する取り組みにも大いに参考になると考えられる。

しかし、これらの取り組みを可能にしている最も大きな要因は、巡回指導を行っている教師の専門性の高さであると言える。これらの教師は皆、ルイビル大学で障害種別に対応した専門のコースを履修しており、指導経験の豊かな教師であるということであった。

障害者制度改革推進会議の議論においても、各障害に応じた指導の専門性が指摘されているが、大学における教員養成を含め、指導の専門性をどのように担保するか、その具体的な方策を考えていかなければならないと考える。

\*アメリカ合衆国発祥の公立学校の一つで、魅力的な特別カリキュラムを持つため、群や市、学区あるいは周辺地域に至るまでの広範囲から、子どもたちを磁石（マグネット）のように引き付ける学校という意味で命名された（フリー百科事典「ウィキペディア」より）。



## 第 2 分科会

### <テーマ>

#### 特別支援教育におけるICT活用の在り方 — 障害の重複化・多様化への対応 —

### <趣旨>

社会の情報化の急速な進展に伴い、教育の現場では ICT を活用した 21 世紀にふさわしい教育の在り方が求められている。特別支援教育においてもデジタル教科書等の導入の検討をはじめ、障害の重複化・多様化に対応したさまざまな ICT の活用がなされている。そこで、本分科会では、最初に特別支援教育における ICT の活用について、デジタル教科書等の諸外国での活用も含めて紹介する。次に、特別支援教育においてさまざまに活用されている ICT の実践事例を 3 校、4 人の先生方からご発表いただき、なぜ ICT を活用しようと考えたのか、ICT の活用による児童生徒の学習上の効果はどうなのか（学習評価）、障害の重複化・多様化に ICT はどのように活用されるべきか等の観点から、特別支援教育における ICT の活用の在り方について考える。

# 特別支援教育におけるICTの活用について

国立特別支援教育総合研究所 総括研究員 金森 克浩

## 1 国の施策より

文部科学省や総務省、経済産業省が連携して新たな情報通信技術戦略として 2020 年度までに 21 世紀にふさわしい学校教育の実現に向けた工程表を発表している。その中でも以下にあげる各事項については、特別支援教育における ICT（情報通信技術）の活用に密接に関係がある。

### (1) 教育の情報化に関する手引

学習指導要領の改訂にあわせ教育の情報化が円滑かつ確実に実施されるよう、平成 21 年 3 月に小学校及び中学校並びに特別支援学校（小学部・中学部・高等部）の学習指導要領に対応したものを公表し、平成 22 年 10 月に高等学校に対応した内容を追補したものを公表したもの。

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/zyouhou/1259413.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1259413.htm)

### (2) 教育の情報化ビジョン（骨子）（平成 22 年 8 月）

平成 22 年 4 月 22 日から、今後の学校教育（初等中等教育段階）の情報化に関する総合的な推進方策について検討を行う「学校教育の情報化に関する懇談会」を開催し議論等を踏まえてまとめたもの。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/22/08/1297089.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/08/1297089.htm)

### (3) 著作権法改正とデジタル教科書

平成 20 年 6 月に出された教科書バリアフリー法において拡大教科書の利用についても大きく前進した。また、併せて文部科学省の研究指定「発達障害等の障害特性に応じた教材・支援技術等の研究支援」では、教科書のデジタルデータ利用に関する研究が進められている。また文化庁では平成 22 年 1 月 1 日に著作権法が大きく改正され障害者がデジタル情報を利用する際に制限が大きく変わった。

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/006/1294951.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1294951.htm)

[http://www.bunka.go.jp/chosakuken/21\\_houkaisei.html](http://www.bunka.go.jp/chosakuken/21_houkaisei.html)

## 2 ATとAIM

特別支援教育における ICT の活用では技術的支援方策（アシスティブ・テクノロジー；Assistive Technology, 以下 AT と示す）という言葉がキーワードとしてあげられている。上記の教育の情報化に関する手引においては「障害による物理的な操作上の困難や障壁（バリア）を、機器を工夫することによって支援しようという考え方」と書かれている。障害のある子どもたちにとって大切なことは、このバリアを越えて「学習にアクセスすること」が AT の重要な要素となる。視覚に障害があり、見るのが難しい子どもたちでも拡大読

書機を利用すれば小さな字を大きく表示して見られるし、肢体不自由の子どもたちもコンピュータの中で教科書をめくったり文字を調べることが可能となる。ICT の活用はそういった意味では、障害のある子どもたちの学習へのアクセスを助ける大きな要素になる。それと同時に、学習する教育内容や教材の方も子どもたちに近づく必要がある。AIM というのは Accessible Instructional Materials（アクセシブルな教材）といった意味でアメリカではデジタル図書をはじめ様々なソフトウェアが用意されている。こういった教材が日本でも整備されていく必要があるだろう。

また、教育にアクセスするといった面ではインターネットやテレビ会議などもネットワークの活用も「学習にアクセスすること」であると考えられます。特に病院に入院していて学習機会が奪われてしまいがちな子どもたちにとっても ICT の活用は有効であろう。

### 3 ATとAAC

AT を考える時に関連して取り上げられることに AAC（Augmentative and Alternative Communication：拡大代替コミュニケーション）がある。上記の手引では「『AAC』とは、手段にこだわらず、その人に残された能力とテクノロジーの力で自分の意志を相手に伝える技法のこと。」と書かれている。障害のある子どもたちにとっては他者との情報のやりとりには困難を示すことが多くある。特に知的障害のある子どもたちにとっては自分の気持ちを相手に伝えることが難しかったり、他者の意図を読み取ることが苦手だったりする。そういった場合に絵カードのようなシンボルを活用することでコミュニケーションを図ることは学習への大きな助けになり、これ自身が学習課題になる。

### 4 まとめ

特別支援教育において ICT を活用することは、多くの障害のある子どもたちへの学習へのアクセスを可能にする有効なツールとなる。特別支援学校ではこれまでも個々の子どもに応じて様々な支援機器を活用した指導が行われてきた。ICT の活用は、そうした個に応じた指導が可能になるツールであると考えられる。先に挙げたアメリカでは、黒板やチョークのみで行われる授業を「チョーク&トーク」型の授業とって敬遠されるようになってきているそうである。電子黒板を使えば必ずしも良い授業がされるわけではないが、個に応じた授業をするための ICT 機器の積極的な活用が今後求められていると考える。

## 諸外国におけるデジタル教科書等の活用

国立特別支援教育総合研究所 総括研究員 梅田 真理

### 1 はじめに

文部科学省は、「教育の情報化ビジョン(骨子)」(平成 22 年 8 月)において、「学びの場における情報通信技術の活用」という章でデジタル教科書・教材について、開発や活用方法の検討の必要性などについて述べている。

ここで述べられているデジタル教科書とは、主に一斉指導に使用する「指導者用デジタル教科書」と、子どもが学校や家庭・地域で使用する「学習者用デジタル教科書」の 2 種類を指している。

今回は諸外国の例としてアメリカと韓国の情報を取り上げるが、それぞれの国の教育制度や環境の違いから、アメリカで主に使用されているのは、上記の分類では「学習者用デジタル教科書」であり、韓国では「学習者用デジタル教科書」と「指導者用デジタル教科書」を合わせた形のものになる。今後、我が国が展開する「新たな情報通信技術戦略」(総務省・文部科学省・経済産業省)の中で、デジタル教科書・教材がどのように実現することが望ましいのか、また障害のある子どもにとって使いやすく、効果があるデジタル教科書・教材とはどんなものかについて、外国の先進例から示唆を得ることができればと考えている。

### 2 アメリカでの取組

アメリカにおけるデジタル教科書の導入は、先に述べたように「学習者用」つまり児童生徒が読んだり学んだりするためにダウンロードして使うという形で行われている。州によって教育制度や形態が大きく違うため一概には言えないが、書籍の電子化がかなり進んでいるため、豊富な電子書籍の中から教材として適切なものを州が選んで使用している場合もある。このような例には教科書配布に当てる州の予算削減といったねらいがあるようである(清水他, 2010)。

また、一方で教育分野の取組として、障害のある子ども、特に印刷されたものを読むことに困難のある子どもにとって使いやすい教科書という視点で使われているデジタル教科書がある。こちらも上記と同様に「学習者用」だが、ここには 2004 年に行われたアメリカにおける IDEA (Individuals with Disabilities Education Act: 障害のある個人の教育法) の改正が大きく関わっている。

アメリカではこの法改正に伴って、印刷された教科書を読んだり、それを使って学んだりすることに困難のある子ども (print disability) への対応が強く求められるようになった。IDEA では、小学校から高等学校までの障害のある子どもが使用する教科書に関して、教科書発行者は求めに応じて教科書デジタルデータを全国教材アクセシビリティ標準規格 (National Instructional Materials Accessibility Standard: NIMAS) のファイル形式で、全国教材アクセスセンター (National Instructional Materials Accessibility Center: NIMAC) に納めるよう規定している。この標準規格を定めたことにより、一つのデータを、NIMAS を採用している全ての州 (2009 年現在でアラスカ州以外の全ての州が採用) で利用できるよ

ったのである。

実際に子どもが使うためには、この NIMAS ファイルを点字や音声、拡大あるいは DAISY\* といったファイル形式に変換する必要がある。しかし、このデータを利用することのできる子どもは、IDEA によって示された診断基準に合致した「障害のある子ども」であるということは押さえておかなければならない。

### 3 韓国での取組

韓国では 2013 年を目指しデジタル教科書の導入を行うことを決めている。そのために 2007 年からデジタル教科書を使ったモデル授業を実施しており、2009 年度には 112 の研究校(小学校)の 5・6 年生 266 学級で実践されている。これらの指定校にはタブレット PC、電子黒板、無線 LAN が整備され、国語(韓国語)、社会、算数・数学、科学、音楽、英語のデジタル教科書が使われている。教科のコンテンツ開発や研究については韓国教育学術情報院(Korea Education & Research Information Service : KERIS) が国の機関として役割を担っている。KERIS は韓国におけるデジタル教科書を、「学生がいつでもどこでも、自ら進んで学習できる未来型教科書で、既存の書籍型教科書の内容はもちろん、参考書、問題集、学習辞典、ノートなどを全て含むものである」と定義している (<http://www.dtbook.kr/use/use.jsp?pagenum=m4>)。そしてデジタル教科書開発によって、子ども一人ひとりが主体的に学習に参加すること、個々の力に応じた教育を受けられること、離島や山村など物理的に恵まれない子どもたちにも平等に学習機会を提供することが実現するとしている。

韓国におけるデジタル教科書の標準的な機能としては、①オンラインによる教育と評価、②様々な筆記機能、③コンテンツの検索機能、④多様な情報源へのリンクが挙げられる。子どもたちは、教師用 PC から配信されるデジタル教科書を使用し、練習問題はタブレット PC に答えを書き込み、教師はそれを管理することができる。また、PC 上でバーチャルな体験をしながら動画を見ることも可能である。

### 4 おわりに

諸外国での取組がそのまま日本に持ち込めるとは考えていないが、それぞれの国での成果や課題を検討しながら、我が国でのデジタル教科書の開発がどのように進んでいけばよいか、また、障害のある子どもにとって使いやすいデジタル教科書とはどうあるべきかを、今後検討していきたいと考えている。

#### <参考文献>

文部科学省：教育の情報化ビジョン，2010

清水康敬、小泉力一、堀田龍也：電子教科書の現状と我が国の課題 JSET-4 日本教育工学会研究報告書，29-36，2010

田中良広他：「今後の拡大教科書等の在り方に関する研究」研究報告書 国立特別支援教育総合研究所，2010

社団法人日本教育工学振興会：韓国のデジタル教科書モデル事業 韓国教育科学技術部 & 韓国教育学術情報院発行教育情報化白書（2008 年度、2009 年度より），2010-8-31

\* DAISY (Digital Accessible Information System) とは、アクセシブルな情報システムの形式の一つで録音図書などがある。



# 特別支援教育におけるICTを積極的に活用した学校経営

栃木県鹿沼市立みなみ小学校 校長 原田 浩司

## 1 本校の特色・特徴

- ・鹿沼市内の中規模校（児童数 244 名、通常学級 8 学級、特別支援学級 4 学級）
- ・広い校庭と緑に囲まれ豊かな自然環境に恵まれている。
- ・低学力、発達障害、その他配慮を要する児童の割合が多い。

## 2 学校経営と特別支援教育

- ・今や、特別支援教育への理解と対応は、学校運営にとって不可欠な要素である。特に、校長に学校全体を見通す力（アセスメント）とリーダーシップが問われている。

校長は、特別支援教育実施の責任者として、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、体制の整備等を行い、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。

「特別支援教育の推進について（通知）」H19.4.1 文科省

- ・平成 19 年度から実施されている特別支援教育が機能的に推進されているのかどうか毎年（日常的にも）見直していくことが大切である。特に、小学校においては学級担任の特別支援教育に対する認識の差が大きいため、学校経営の重点化構想の中に特別支援教育を位置付け、全職員への意識を高め資質の向上を図る必要がある。

## 3 特別支援教育の校内体制の見直し

- ・全校児童を対象に実態調査を行って学習や集団生活上のつまづきの背景を把握し、一人一人の課題を明確にしていく。
- ・特別支援教育における支援が必要な児童の実態把握・アセスメント（生育歴、学習・行動・社会性における課題、得意なこと、苦手なこと、能力、適性等）を行い、個別の指導計画を作成していく。
- ・校内委員会（学年別、年 3 回）において、一人一人のニーズに応じた支援の在り方やチーム支援の必要性について話し合い、校内支援体制を整備していく。

## 4 障害の多様化への対応とICT活用

- ・特別支援学級に入級・通級している児童だけでなく、通常学級の中にも多様な障害を抱えている児童がいて、従来の学習方法や教材だけでは適応できないことが多い。
- ・本校では、一人一人の学習スタイルや認知スタイルに応じた学習支援を全校体制で取り組んでいる。通常学級の児童は、朝の学習時間や国語・算数の取り出し授業を活用していて、約 2 割の児童が何らかの個に応じた支援を受けている。
- ・現在、専門機関と連携した ICT 活用や教材教具・支援機器活用に関する共同研究を進めている。既に、学習意欲や習得度が向上し、効果を上げているケースが出始めている。

るので、研究の成果を校内で広めているところである。

## 5 特別支援教育におけるICTの積極的な活用

### (1) 事例1：読み書きに困難さのあるA児（2学年）への支援とICT活用

A児は、多動・衝動性が強く、学力も全体的に低いため特別支援学級に入級した。入級後の1年間、従来の方法で個別指導を実施したが習得度は低いままであった。

- ①対応1：読み書きのアセスメントの結果をもとに、マルチメディア DAISY を活用して文節読みのトレーニングを実施した。半年後・1年後の評価では、読みの改善が顕著に表れた。特に、逐語読みしかできなかったA児は、読書には全く関心を持てなかったが、文節読みができるようになると絵本を手取るようになり、読書に興味と自信を持ち始めたことは大きな成果の一つである。
- ②対応2：読みへの関心が増したところで、パソコンソフトを活用した書字指導を開始した。ひらがなや簡単な漢字の成り立ちや筆順等、A児の関心や能力に応じたソフトを選択し、「読字」と「書字」の指導を組み合わせながら実施した。A児は、徐々に書字に関しても興味を示し、パソコン学習を楽しみにするようになった。学習に対する意欲と自信がついてきたことが表情にも表れ、多動性・衝動性も減少していった。
- ③対応3：DS ソフトを活用した書字指導では、鉛筆型の専用ペンを手にしながらのトレーニングを実施した。手先の不器用さがある乱暴な文字を書く子にとっては、ノートに正しく書けず何回も書き直しを命じられ、次第に書字を拒否するようになることがある。その点、このDS ソフトによる学習は、書き直しが簡単にできたり点数化されてゲーム感覚で楽しく学習できたりできるところが大変優れている。A児にとっても、この学習方法が有効に働き、60点で合格した漢字でも80点を目指して「止め」「はね」など細部にも注意を払った学習をしている。1年前に、ノートと鉛筆だけの書字練習を嫌い、全く習得できなかったA児からは想像できない程の学習効果が表れてきた。
- ④対応4：現在は、対応1～3に加えて、ノート指導も取り入れながら支援している。また、DAISY を活用し、流暢な読みを目指して練習している。本児の場合、注意集中に困難さがあったが、ICT 活用は注意集中しやすい学習方法として有効に機能していると考えられる。

### (2) 事例2：不完全な読み書きが修正できないB児（6学年）への支援とICT活用

B児は、通常学級に在籍しているが、衝動性が強く注意集中が困難な傾向がある。本児が4学年の時、漢字を覚えるのが苦手で書字も整わないで困っていた。本児は、全般的な知的障害はないが、認知特性に偏りが大きく、書字だけでなく読字にも困難さがあることが分かった。特に、速さを意識しすぎての読み誤りが多く見られた。

- ①対応1：朝の学習時間に DAISY を活用し、自分のペースで正確に教科書を読む練習をした結果、誤りを自己修正する等、少しずつ改善の方向に向かっている。
- ②対応2：国語の授業において少人数指導を選択できる時には、パソコンやDS を活用して学習スタイルに応じた書字学習を行い、少しずつ自己修正できるようになった。

以上の事例の外にも、全校児童を対象に発達障害のある児童の学習支援を積極的に進め、ICT 活用が有効である児童には導入するようになっている。こうした取組は、障害の多様化への対応として今後も継続していくことが大切であると考えられる。

## 特別支援学級での ICT 活用の教育実践

香川県高松市立栗林小学校 教諭 高橋ゆかり

### 1 はじめに

本校は、香川県高松市の特別名勝「栗林公園」の近くに位置する全校児童1174名、35学級（含特別支援学級4）の大規模校である。今回は、言葉でのコミュニケーションが難しい児童の意思伝達手段のひとつとして、またリマインダーとしてなどICTを活用した教育実践の事例について述べる。

### 2 事例

#### (1) 担当児童のプロフィール

Aさんは、特別支援学級に籍を置いている。繰り返される日常会話は、すべてではないが理解している。トークアシスト（音声再生装置）や指で文字を書いたり筆記したりして要求や拒否を伝えることができる。自閉傾向がある。音声言語はない。

#### (2) ICTの活用

	機器の特性	学 習	生 活
レコーダー  香川大学教育学部准教授の坂井聡先生の紹介で使い始めた。	携帯性に優れる。 録音・再生機能	特別活動 ○朝の係活動 ○委員会活動 ☆リマインダーとして使用。「どこで何をどの順番で行うか」手順の確認。一人で作業が遂行できるように場面設定する。	連絡帳 ○担任が録音し、家で音声再生をして翌日に必要な物をそろえる。 ☆音声メモ 余暇 ○テーマソングを録音。 ☆音声再生機能
パソコン  特別支援学級で無料ソフトを使った様子から保護者が坂井先生に相談し、ネットブックを使用し始めた。	多機能である。 携帯性は劣る。 音声再生ソフト搭載 トークアシストに比べると再生音声が聞き取りにくい。 ローマ字入力ができるAさんにとってトークアシストよりも入力が楽であった。	国語 ○作文 ☆語彙と表現の広がりを目指す。文字や文を書くことへの抵抗の軽減。 ワープロ機能 ○漢字を覚える ☆入力して、かなから漢字へ変換するなかで再認。 ワープロ機能 ○絵本を読む ☆役を担当しながら読むことに参加し、本を読むこと	コミュニケーション ○質問への応答 ○挨拶 ○報告 ○注意喚起 ○要求 ☆音声再生機能 ジェスチャーや発声よりも的確に伝わる経験を積む。

		を楽しむ。 音声再生機能 図工 ○絵を描く ☆ペイントソフト 線画、スタンプ機能 絵を描くことへの抵抗を軽減。	
トークアシスト  就学後、学校と家庭とで試用した。コミュニケーションツールとして十分活用できるという評価で購入し、使用にいたる。	携帯性に優れる。音声再生機能再生音声が人間の音声に近く聞き取りやすい。入力は50音表から。2画面からの入力である。Aさんには手間がかかる。	特別活動 ○朝の会 司会、健康観察の応答 ☆音声再生機能 ○児童集会 発表 ☆音声再生機能	コミュニケーション ☆ジェスチャーや発声よりも、的確に誰にでも伝わる経験を積む。 音声再生機能 ○挨拶 ○報告 ○拒否 ○注意喚起 ○要求 ○遊び ☆語彙の広がりや伝わる楽しさを体験する。 ・スリーヒントゲーム ・しりとり ・連想ゲーム ・すごろく

### 3 おわりに

ICTを使うことで、Aさんの世界は広がっている。周囲の受容的な態度や待つ姿勢から、気持ちを伝えようとする場面も増え、声を出すことも増えた。また、Aさんの周りの児童の世界もひろがっている。人の声よりも聞き取りにくい機械の音声を聞こうとして静かになり、文字を入力し終わるのを横で待っている。

私は、Aさんがトークアシストをすでに学校でも使っていた小学4年生からの担任だが、ICTを引き続き使って実践ができたのは、香川大学の坂井先生に的確な助言をいただいていることが大きい。また、保護者の理解をはじめ、支援機器を使う場面設定にも協力的な他の支援学級の担任、そして何より、ICTを使用することが日常のごくあたりまえのことと理解してもらえる学校や職員であったこと、このようなとても恵まれた環境にあったからだと思う。Aさんの生活がより幸せなものとなるために、ICTを活用する方向性を含め、今後も家庭や相談機関、坂井先生と情報を交換し、連携をとっていきたいと考えている。

# 特別支援学校におけるアシスティブ・テクノロジーを活用した教育実践 －VOCAを用いて、意欲的に朝の会の進行を行うようになった生徒の姿から－

長野県稲荷山養護学校 教諭 青木 高光

## 1 はじめに

VOCA (Voice Output Communication Aid) は、コミュニケーション支援機器の代表的な物の一つである。押すと音声再生される分かりやすい仕組みは、音声言語を持たない児童生徒のコミュニケーション形成に役立つことが知られている。また、絵や写真、シンボルなどの視覚的な情報を用いることは、特別支援教育の現場では一般的なこととして浸透してきている。理解性の高いシンボルと、音声で周囲の注意を喚起できるVOCAを組み合わせると、コミュニケーションの量や質が高まる可能性がある。筆者はここ数年、視覚シンボルライブラリ「ドロップス」を開発し、インターネットで無償提供する活動を行ってきた。同時に安価で使いやすいVOCAを新たに開発する試みも進めている。ドロップスと開発中のVOCAを使った支援の実際を紹介する。

## 2 対象生徒

対象生・M君は肢体不自由と知的障害ある生徒である。場面緘黙傾向の生徒で、教員相手であれば（発音が不明瞭で、語彙も少ないが）、好きなアニメや家族のことを話してくれることもあるが、友達に自分から話しかけたり、挨拶をしたりということはない。表出面のコミュニケーションは非常に限定された手段しかもたない生徒であった。

そういった彼のコミュニケーション手段を保証するために、VOCAを導入することにした。

## 3 VOCAの選択と導入

VOCAの導入には朝の会の中の「健康観察」場面を選んだ。

高等部は作業学習や課題別学習など別々のグループに分かれて活動することが多い。朝の会は、慣れ親しんだクラスのメンバーで毎日同じことが繰り返される貴重な場面である。その中で何か「役割」を分担することで、彼のコミュニケーションの幅を広げられると考えた。

最初のVOCAには、シンプルな単機能VOCA「トーキングシンボル」を導入した。トーキングシンボルは低価格で操作が簡単なVOCAである。それをM君が本格的に使う前から、誰でも自由に触れるように学級の黒板に貼っておいた。最初からVOCAを特定の生徒の「学習用」として導入すると、他の生徒が過剰に興味を持ってしまうことがある（周囲に集まったり、自分も使いたいので横から操作したりなど）。おもちゃとして誰でも自由に使って良いこととしておくと、そういったことを避けることができる。

トーキングシンボルの存在が当たり前になった頃には、M君も「押せば喋る」ということが理解できていた。最初期は教員がM君の手をとって一緒に押すということからスタートした。トーキングシンボルに「健康観察をしましょう」というメッセージを吹き込み、一緒に数回押すことで、すぐにスムーズに使えるようになった。

次の段階では、トーキングシンボルを9個追加し、それぞれに学級の友達の写真を貼り

つけ「〇〇さん元気ですか？」というメッセージを録音した。M君の腕の可動域に合わせてトーキングシンボルを並べ直してあげることで、スムーズに操作ができ、この段階もすぐにクリアした。

この中でM君は徐々に「VOCAで健康観察をする」という役割と、その楽しさを実感していった。VOCAで「〇〇さん元気ですか」と呼びかけると、相手の子が返事をしてくれる。次の生徒はM君が押してくれるのを待って、注目をしてくれる。そのためより意欲的になるという良いサイクルが生まれてきた。

#### 4 活用の定着と広がり

「健康観察」のシンボルや友達の顔写真と音声の一対一对応が理解できるようになったところで、新たにRFID技術\*を用いたVOCAの試作機を導入した。

このVOCAは本体上に名刺サイズのカードを8枚並べられるようになっている。カードにはIDを発信するチップが、本体にはそれに対応した音声が入ったメモリが内蔵されている。カードを置いて押すと、本体側でカードを検出し、対応する音声を出力する仕組みである。本体上でカードの位置を自由に移動できること、カードを交換すればその場で音声が変わることなど、他のVOCAに無い特長をもった機種である。

シンボルの描かれている絵カードを指で押すと、言葉を話す、という解りやすい操作方法は、障害のある生徒にとってもわかりやすいので、トーキングシンボルを10個使うことから、カードを10枚使うことへの移行はとてもスムーズであった。これによって、間もなくM君は、朝の会全体の進行もこなすようになった。やがては出番が近づくと、自分で電源を入れて「さあ、やるぞ」という表情をみせ準備する姿が見られた。



健康観察

朝の会

先生の話

作業学習

体育

給食

図：朝の会で実際に用いたシンボル「ドロップス」の例

#### 5 まとめ

VOCAのようなコミュニケーション支援機器の導入には、その生徒に合った機器を用意することももちろんだが、なによりも発信に対しての反応が保証されている場面作りが重要である。

特にコミュニケーション場面において受け身になりがちな生徒にとっては、自分からの発信が、相手の反応を引き起こすことにつながる体験ができることが大切である。更にはその体験の繰り返しの中で、活動の質自体を高めて行けるようなサイクルを生み出せることが望ましい。そういった意味では朝の会での繰り返しの経験は、M君のコミュニケーション意欲や質を高めることができたと考える。

\* RFID 技術：電波を利用して物を認識する非接触形の認識技術のこと。

# 肢体不自由のある子ども達へICTを活用した支援

長野県稲荷山養護学校 教諭 杉浦 徹

## 1 はじめに

肢体不自由は「したい」の不自由

肢体不自由、すなわち手足の動きに失調がある子ども達は、人生の初めから人や物と相互的なコミュニケーションを図ることに困難を持つ場合が少なくない。

これまでの特殊教育において、肢体不自由のある子ども達に対するアプローチは主に運動機能の改善に重点が置かれてきたように思われる。しかし、特別支援教育へと変化する中で、子ども達が持つ今ある力で、また人や物の力を借りて、その今ある力を最大限に拡大して人や物と係わる力を身につけることへ、その教育の目標は大きく方向を転換したと筆者は感じている。

「ああしたい」「こうしたい」という強い願いを持ちながらも、運動機能上の困難さから、そうはできない子ども達。肢体不自由は「～したい」の不自由であると言っても過言ではない。

子ども達の多くの「したい」を実現するための方策の一つがICTではないだろうか。

## 2 支援の実際

### (1) 暮らしを支える支援

自分で「食べる」

Hさん（高等部2年女子）は上肢の動きのコントロールに困難さがあり、食事は全介助を必要としていた。食べたいものは教師の問いかけに頭を動かしてYes / Noを表示することで伝えることができる。しかし、同じものを連続して選んだり、教師の問いかけにそのまま従う姿がしばしば見られた。おそらくは聞かれる一答えるという一連の行動の流れに煩雑さを感じるためではないかと考えられた。そこでスイッチ操作で食べ物を掴み、口まで運んでくれる食事介助ロボットの試行を提案した。



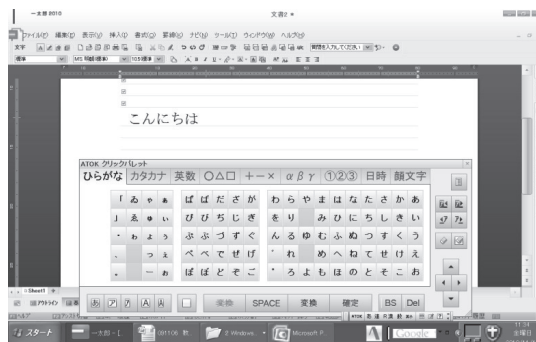
Hさんは最初、機械で食べることに抵抗を感じたようだったが、実際に機械に触れる中で、操作が簡単であることに好感触を持つようになり、初めて試したその日の給食から使用し始めた。結果として、Hさんは食べたいものを自分で自由に選べるようになった。

単に栄養を補給するだけと考えれば、きっと食事の価値は半分以下かもしれない。自己選択と自己決定を元にした、コミュニケーションの場として捉えることでその価値は何倍にもなると筆者は考える。

## (2) 学習を支える支援

### より楽に書く

Tくん(小学部5年男子)は上肢の動きの幅が小さく、また筆記具を持つての表記には困難さがある。教科学習の場面ではパソコンを使いキーボードでの文字入力を行っている。学習活動への意欲はあるものの、一文字一文字キーボードを指で押すのには非常に時間がかかり、身体にも緊張が入るために長時間の学習ではとても疲れる様子が見られた。そこでTくんの指の動きをピックアップしやすいトラックボールマウスを使い、キーボードではなくパソコン画面上のクリックパレット(ATOK)で文字を選択して入力する方法を試行した。画面やトラックボールマウスの位置をTくんの操作感によって微調整した。結果として、文字入力に要する時間は軽減された。



これまでも肢体不自由に対応したパソコン使用のための支援機器はたくさんある。しかし、同時に既存の一般的なアイテム、市販のマウスやウィンドウズに予め搭載されている「ユーザー補助」等の機能を組み合わせることで、子ども達個々の実態に応じた有効な支援が実現できる場合もある。

## 3 まとめ

### コミュニケーションから生まれる生きる力

子ども達個々の持つ特性は様々であることは言うまでもない。それ故、一朝一夕にジャストフィットする支援方法は見つからないことがしばしばである。そうではあるが、子ども達自身の使用感や学習効果を、機器選定や微調整を重ねたりする過程にフィードバックさせるという循環、すなわち人や物とのコミュニケーションの中から、よりよい方法が生まれるのではないかと考える。

また、そうした自己選択、自己決定の中で効力感を重ねる中で、自らの力で、自らが置かれた環境を変えられると実感できることこそが、肢体不自由のある子ども達が未来に向かって生きる力につながるのではないかと筆者は考えている。



