特教研Ｄ―３１１

平成２３年度国立特別支援教育総合研究所セミナー　要項

テーマ

今、特別支援教育に求められるもの

ー子どもを守るために、育てるためにー

期　日　平成２４年１月３１日（火）～２月１日（水）

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

日程及び会場

＜第１日目＞

１月３１日（火）	13:00 － 13:15	開会式	カルチャー棟大ホール
	13:15 － 15:00	セッションⅠ＜基調報告等＞	〃
	15:15 － 16:50	同　＜シンポジウム＞	〃

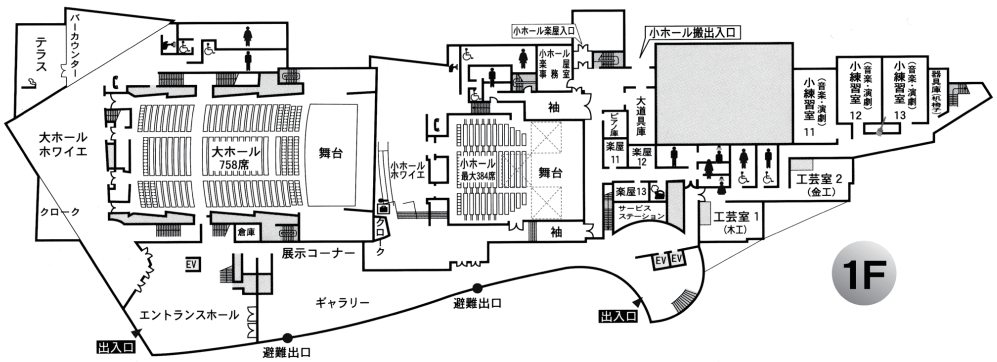
＜第２日目＞

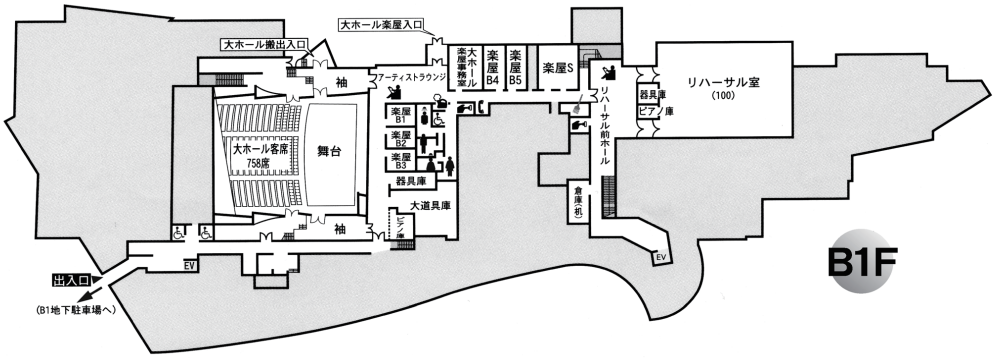
２月　１日（水）	9:30 － 10:10	行政説明	カルチャー棟大ホール
	10:10 － 12:10	セッションⅡ	〃
	12:45 － 13:45	ポスター発表	大ホールホワイエ
	14:00 － 16:00	セッションⅢ（分科会）	

第1分科会　カルチャー棟小ホール
第2分科会　センター棟417室
第3分科会　カルチャー棟大ホール

＊ポスター発表は、カルチャー棟大ホールホワイエにて行い、第２日目朝より掲示する予定です。ご自由にご参加ください。

カルチャー棟平面図





目　　次

趣旨及び日程等 ---------- 1

セッションⅠ「災害時における障害のある児童生徒の支援のための学校の在り方」 ------- 5

＜基調報告Ⅰ，Ⅱ＞

東日本大震災に学ぶ学校の危機管理体制の在り方
宮城県立石巻支援学校　校長　櫻田　博 ------- 6

東日本大震災被災地における被災障害児・者をめぐる課題
宮城教育大学教育学部　教授　菅井　裕行 ------- 8

＜指 定 発 言＞

東日本大震災津波における取組等について
岩手県教育委員会事務局学校教育室
首席指導主事兼特別支援教育担当課長　佐々木政義 ------- 10

東日本大震災における特別支援学校（福島県）の対応等について
福島県立聾学校　校長　高屋　隆男 ------- 12

＜シンポジウム＞ ------- 14

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 ------- 15

セッションⅡ「特別支援教育における障害種に対応した指導の進め方」 ------- 17

視覚障害教育の視点から
国立特別支援教育総合研究所　総括研究員　田中　良広 ------- 18

知的障害教育の視点から
国立特別支援教育総合研究所　総括研究員　工藤　傑史 ------- 20

肢体不自由教育の視点から
国立特別支援教育総合研究所　総括研究員　金森　克浩 ------- 22

セッションⅢ「研究発表」（分科会）

第１分科会：幼稚園、小学校における支援の工夫と連続性を考える

報告概要　国立特別支援教育総合研究所　総括研究員　笹森　洋樹 ------- 24

小学校における「学級サポートプラン」の活用とその有効性について
国立特別支援教育総合研究所　研究チーム小学校班 ------- 26

学級サポートプランを活用した校内研修の取組みと成果
～特別支援教育の視点を生かした国語科の実践を通して～
埼玉県和光市立第五小学校　教諭　樋口普美子 ------- 27

幼稚園における特別な教育的ニーズのある幼児への支援の実際
国立特別支援教育総合研究所　研究チーム幼 児 班 ------- 29

幼稚園における特別支援教育の在り方を考える
－一人一人の子どもの育ちによりそって－
茨城県取手市立藤代幼稚園　園長　伊藤こずえ ------- 30

第２分科会：自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の国語科教育の在り方について

報告概要　国立特別支援教育総合研究所　上席総括研究員　廣瀬由美子 ------- 32

国語科の習得状況を評価し、授業に生かしていく実践のために
国立特別支援教育総合研究所　主任研究員　小澤　至賢 ------- 34

自閉症・情緒障害特別支援学級における国語科（文学教材）指導の実際
茨城県取手市立戸頭西小学校　教諭　藤田　直子 ------- 36

中学校自閉症・情緒障害特別支援学級における国語科指導の実際
～国語科学習評価シートを利用して～
神奈川県伊勢原市立中沢中学校　総括教諭　深澤しのぶ ------- 38

第３分科会：特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究

報告概要　国立特別支援教育総合研究所　上席総括研究員　柘植　雅義 ------- 40

特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の
在り方に関する実際的研究調査（１）－特別支援学校調査－
国立特別支援教育総合研究所　総括研究員　原田　公人 ------- 41

特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の
在り方に関する実際的研究調査（２）－自由記述の分析－
国立特別支援教育総合研究所　総括研究員　長沼　俊夫 ------- 43

実践報告　児童生徒一人一人の個々のニーズに対応した教育課程編成の取り組み
茨城県立協和養護学校　教諭　大森　勝子 ------- 45

実践報告　幼稚部から高等部（専攻科）までの各発達段階を配慮した教育課程編成
千葉県立千葉聾学校　教諭　河野　隆弘 ------- 47

ポスター発表 ---------- 49

趣　旨　及　び　日　程　等

今、特別支援教育に求められるもの
－子どもを守るために、育てるために－

趣　旨

国立特別支援教育総合研究所では、本研究所における研究活動等の成果普及や質の向上、教育現場等教育関係機関との情報の共有を図るため、毎年度「国立特別支援教育総合研究所セミナー」を開催することとしています。

平成２３年度のセミナーでは、去る平成２３年３月１１日に発生した東日本大震災において、改めて地域で生活している障害のある児童生徒への支援の在り方が問い直されたことから、第１日目においては「災害時における障害のある児童生徒の支援のための学校の在り方」をテーマとし、東日本大震災における学校での対応を確認すると共に、災害時に障害のある児童生徒をしっかり支えるために学校に求められる機能について、皆様と共に議論を深めることとしました。また、第２日目については、「特別支援教育行政の現状と課題」として文部科学省行政説明、「特別支援教育における障害種に対応した指導の進め方」と題して研究所からの情報提供を行い、次いで現在重点推進研究として取り組んでいる三つの研究課題についての成果発表を分科会の形で実施することとしました。

実り多い機会となりますよう、ご参加に当たっては、積極的にご意見等をお寄せください。

実行委員会委員長　　大内　進

日　程

＜第1日目＞　平成24年1月31日（火）（カルチャー棟：大ホール）

12:00　13:00　13:15　15:00　15:15　16:50　17:00

	受付	開会式	セッションⅠ：災害時における学校の対応の在り方 基調報告Ⅰ，Ⅱ	休憩	シンポジウム	諸連絡

＜第2日目＞　平成24年2月1日（水）（カルチャー棟：大ホール、小ホール　センター棟：417室）

9:00　9:30　10:10　12:10　12:45　14:00　16:00

受付	開会 行政説明	セッションⅡ：障害種に対応した指導の進め方	休憩	ポスター※発表	セッションⅢ：研究発表 第１～第３分科会	散会

※ポスターは、第２日目の朝より掲示する予定です。

プ　ロ　グ　ラ　ム

１月３１日

13:00-　開会式　主催者挨拶

セミナー趣旨説明　実行委員会委員長

13:15-16:50　〔セッションⅠ〕

災害時における障害のある児童生徒の支援のための学校の在り方

コーディネーター　西牧　謙吾　国立特別支援教育総合研究所

＜基調報告Ⅰ，Ⅱ＞　13:15～15:00

櫻田　　博 氏　宮城県立石巻支援学校 校長

菅井　裕行 氏　宮城教育大学教育学部 教授

〔指定発言〕佐々木政義 氏　岩手県教育委員会事務局学校教育室

首席指導主事兼特別支援教育担当課長

〃　　高屋　隆男 氏　福島県立聾学校 校長

＜シンポジウム＞　15:15～16:50

諏訪　清二 氏　兵庫県立舞子高等学校 教諭

吉田　弘和 氏　宮城県子ども総合センター 主任主査

櫻田　　博 氏　宮城県立石巻支援学校 校長

菅井　裕行 氏　宮城教育大学教育学部 教授

16:50　諸連絡

２月１日

9:30-　開会

〔行政説明〕特別支援教育行政の現状と課題

千原　由幸 氏　文部科学省初等中等教育局 特別支援教育課長

10:10-12:15　〔セッションⅡ〕特別支援教育における障害種に対応した指導の進め方

コーディネーター　原田　公人　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 総括研究員

工藤　傑史　　国立特別支援教育総合研究所 総括研究員

金森　克浩　　国立特別支援教育総合研究所 総括研究員

12:45−13:45　ポスター発表

14:00−16:00　〔セッションⅢ〕研究発表（分科会）

第１分科会　幼稚園、小学校における支援の工夫と連続性を考える

司会　小林倫代、久保山茂樹　国立特別支援教育総合研究所

笹森　洋樹　　国立特別支援教育総合研究所 総括研究員（研究代表者）

小林　倫代　　国立特別支援教育総合研究所 総括研究員

樋口普美子 氏　埼玉県和光市立第五小学校 教諭

久保山茂樹　　国立特別支援教育総合研究所 主任研究員

伊藤こずえ 氏　茨城県取手市立藤代幼稚園 園長

〔指定討論〕飯野　茂八 氏　青森県総合学校教育センター 指導主事

泰　　昌子 氏　島根県松江市健康福祉部子育て課 指導主事

第２分科会　自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する
自閉症のある児童生徒の国語科教育の在り方について

司会　菊地　一文　国立特別支援教育総合研究所

廣瀬由美子　　国立特別支援教育総合研究所 上席総括研究員（研究代表者）

小澤　至賢　　国立特別支援教育総合研究所 主任研究員

藤田　直子 氏　茨城県取手市立戸頭西小学校 教諭

深澤しのぶ 氏　神奈川県伊勢原市立中沢中学校 総括教諭

〔指定討論〕石塚　謙二 氏　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

第３分科会　特別支援学校における新学習指導要領に基づいた
教育課程編成の在り方に関する実際的研究

司会　柳澤亜希子、滝川邦芳、原田公人　国立特別支援教育総合研究所

柘植　雅義　　国立特別支援教育総合研究所 上席総括研究員（研究代表者）

原田　公人　　国立特別支援教育総合研究所 総括研究員

長沼　俊夫　　国立特別支援教育総合研究所 総括研究員

大森　勝子 氏　茨城県立協和養護学校 教諭

河野　隆弘 氏　千葉県立千葉聾学校 教諭

猪子秀太郎　　国立特別支援教育総合研究所 主任研究員

〔指定討論〕竹林地　毅 氏　広島大学大学院教育学研究科 准教授

16:00　散会

セッション Ⅰ
災害時における障害のある児童生徒の支援のための学校の在り方

＜趣旨＞

この度の東日本大震災では、改めて地域で生活している障害のある児童生徒等への支援の在り方が問い直されました。本セッションでは、被災地で避難所となった特別支援学校の事例を取り上げ、震災時対応の実際とそこから得られた障害のある児童生徒の支援のための学校の在り方を総括します。

前半は、基調報告及び指定発言をいただきます。

後半は、阪神淡路大震災の教訓を活かし唯一の高等学校環境防災科を創設した兵庫県の取組を紹介いただくとともに、災害時において特に学校現場で必要なメンタルヘルスの問題を取り上げながら、災害時における障害のある児童生徒の支援のための学校の在り方について議論を深めるシンポジウムを行います。

＜基調報告Ⅰ＞

東日本大震災に学ぶ学校の危機管理体制の在り方

宮城県立石巻支援学校　校長　　櫻田　　博

１　震災時の概要

・３月１１日　午後２時４６分　東日本大震災発生

・本校は、小・中学部卒業式の日（小・中学部下校後、高等部臨時休業日）

＜当日の職員への指示・対応＞

「災害対策本部の職員は、対策本部の仕事を行うため残ること。
それ以外の職員は、家族等の安否確認のため年休で帰っても良い。」

２　石巻支援学校の対応

（１）安否確認及び児童生徒の被災状況

・安否確認・・翌日からの対応（３／１１は避難所対応）

・広範囲な学区、電話・緊急Ｅメールの不通という状況下→自宅や避難所等を訪問

・児童生徒４名（小学部１名、高等部３名）が津波の犠牲

・全壊・半壊状態・・５１名（１５７名の内）約３割

（２）教職員の被災状況

・１０２名全員が無事。

・全壊・半壊状態・・２１名（約２割）

・精神的ショックと疲労感を抱えながらの安否確認と避難所対応

（３）避難所対応

・「学校は地域と共にある」教育的信条を掲げて→学校を避難所に

・避難所運営・・震災当日から５月８日まで

・在籍児童生徒利用者・・・小学部５人　中学部４人　高等部４人　計１３人
卒業生２人、介護が必要な高齢者２１人、最大で８１人が利用

＜工夫点＞

①支援ニーズ別の部屋割り（介護が必要な高齢者、自閉症、医療的ケア等）

②ボランティアの有効活用（県内支援学校、宮城教育大学学生、ＮＰＯ団体等）

③組織的避難所運営（受付、調理、清掃、介護、救護等の班編成と明確な仕事分担）

④自治組織の活用（自治組織のリーダー・学校代表・石巻市保護課との協議）

（４）学校再開に向けての取組

１）学校再開の３条件

①バス路線の確定（生活状況の変化に伴う生活根拠地の移動、安全確認）

②給食の提供（給食納入業者の確認と再契約）

③看護師の確保（医療的ケアを行う看護師全員が被災→医療的ケアの体制構築）

２）家庭訪問の実施

１期（４月１２日～１４日）・・・家庭環境の把握と心理的ケア

２期（４月２７日～５月６日）・・学校再開に向けた動機付けと心理的ケア

＜家庭訪問時の特徴的行動＞		＜対応＞
・自傷行為や他傷行為の増加 ・夜泣き、失禁や夜尿の増加 ・食べたものを吐く、激やせ　等	⇨	・家庭訪問等、個別的な対応 ・作業療法士によるリラクゼーション講座 ・「子どもの広場」（臨床心理士チーム）

（５）学校再開後の取組

・学校再開→不適応行動の減少→日常の教育活動の有用性

・自衛隊による演奏会
・ジャズピアニストによる音楽会　　音楽のセラピー的効果

・保護者によるハートバッチ運動→障害児の理解・啓発運動

３　東日本大震災からの教訓

（１）危機管理マニュアルの見直し

①津波を想定した通学バス避難場所の指定（通過予定時刻ごとの避難場所の指定）

②地区割り担当者の決定（緊急Ｅメール使用不可→居住地区担当者による安否確認）

③災害用児童生徒名簿の整備（緊急時の連絡先一覧と避難場所の掲載）

④災害用備蓄品の整備（３日分の食料と災害用備品の充実）

⑤体験的防災教育の推進（的確な判断と行動力を高める体験的避難訓練の計画と実施）

（２）関係諸機関・地域との連携

・開かれた学校としての関係諸機関とのネットワーク構築

（３）障害児の理解・啓発

・地域行事への参加と居住地校学習の推進

・意図的・計画的な障害児の理解・啓発運動の促進

（４）特別支援学校の役割

・障害児の最後の砦となる避難所としての役割

・ハード・ソフト両面にわたる充実と法的整備

（５）学校の危機管理能力の向上

・イマジネーション力が危機管理能力を高める鍵

・人間の不安感情をコントロール→具体的・組織的行動力に変える

＜基調報告Ⅱ＞

東日本大震災被災地における被災障害児・者をめぐる課題

宮城教育大学教育学部　教授　菅井 裕行

1　震災による被害状況

2011 年 3 月 11 日 14 時 46 分、三陸沖を震源とした M9.0 の東日本大震災が起き、死者・行方不明者は全国で 19,451 人（11 月 25 日）にのぼった。障害児者の被害は一般に比べて約 2 ～ 4 倍と多いといわれている。障害のある幼児児童生徒が、今回の震災で受けた被害の全容はまだ明らかになっていないが、少なくともこれまでに特別支援学校幼児児童生徒の死者及び負傷者は十数名、施設損壊（学校施設の全半壊、水没、地盤沈下など）は 130 施設以上、避難所として機能した特別支援学校もあったことが分かっている。

震災直後の宮城県内特別支援学校については、次のような状況であった。沿岸部の特別支援学校はかろうじて地震および津波の直接的な被害からは免れた。しかし、震災時に在宅していた子どもや帰宅途中の子どもには、死亡、行方不明者がいた。特別支援学校関係では 5 名の児童生徒が死亡、1 名の教職員の死亡が報告された（3 月末の報告から）。気仙沼支援学校では緊急連絡で出発していた下校スクールバスを呼び戻し、津波の被害を免れた。石巻支援学校は急遽、避難所となった。避難所で被災者対応にあたっている教職員や被災者支援にあたっている教職員の疲労状況は限界状況に達していた。被災地域の学校では、スクールバスの運行経路を調整、保護者による送迎が困難になった児童生徒については訪問教育の検討、寄宿舎に一時利用、物品支援などが検討実施された。

2　実際の支援活動から

震災直後、避難所では中間サイズ（乳幼児用と高齢者用の中間）のおむつや歯ブラシ、おねしょパッドが必要であることが県療育センターに知らされた。そこで医療・教育・福祉系のメーリングリスト等を活用して協力を呼びかけ、全国から物資支援をいただくことが出来た。集まった物資の家庭や学校への輸送は、企業・病院・大学・自助グループの有志がボランティアで行った。また支援活動の途中で立ち寄った石巻支援学校が、急遽避難所となって上述のように教職員の疲労が限度に達している状況を知った。大学（宮教大）に戻って学生ボランティアを組織。基本的に 2 泊 3 日の日程で校内に宿泊し、食事、清掃、片付け、教室経営補助、避難している児童生徒へのかかわり、学習支援などを行った。1 回に 3 名 10 チームの学生が交替で約 1 ヶ月ボランティアを行った。大学教員有志が自家用車で学生の送迎を担当した。さらに東京や仙台の理学療法士・保育士・教師らによる支援活動をコーディネートした。その後、宮教大は「教育復興支援センター」を立ち上げ、特別支援領域に限らず全ての分野で被災地の学校に対する支援プログラムを提供している。被災時に被災地は情報・交通網が寸断され行政機能が麻痺し極度の混乱状況にあった。したがって、当初は被災地から被災地の外に向かって救援要請を行う余裕すらなかった。救援ニーズは、動ける者たちが自ら被災地へ取りにいく必要があった。宮城県の場合、特別支援学校の状況はほぼ把握できるようになったが、今も市町村の特別支援学級の被災状況に関する全容の情報収集が続けられている。一日も早く各地の詳細な状況の把握と整理が待たれる。

3　今後の検討課題

（１）障害のある子どもの避難所の確保とそこでの生活支援

避難所にとどまることができなかった多くの発達障害児者のことが新聞報道で取り上げられたが、これは発達障害だけに限られることではなかった。避難先での生活は、たとえ親類縁者の居宅であろうとも、落ち着くのに時間がかかり、それまでの生活リズムや体調は乱れやすくなる。睡眠覚醒のリズム、食生活の乱れが多く報告された（避難所配給食は、過剰な炭水化物と即席携帯食・菓子類にあふれていた）。

（２）障害のある子どもの心のケア

津波などの危機状況への遭遇はもとより、緊急避難、生活環境の喪失、周囲の大人達の興奮や反復されるカタストロフシーンのテレビ映像などが、子どもの心の安定を大きく揺さぶっていることは間違いないと思われる。すでになんらかの症状を呈している子どもや、まだ潜在的な状態にある子どもも含めて長期的な展望によるケアが必要だと思われる。心理専門職がすでに学校現場に入っているが、教員、保護者を含めた対応も求められる。今後は、災害後の適応不全をめぐってのきめこまかな対応が必要であろう。

（３）保護者や教員へのケア

子どもを失った親、一命は取り留めたものの予想以上の苦難にうちひしがれている親、経済基盤を喪失して呆然としている親、悲惨な状況の報告は後をたたない。自らが、あるいは家族が被災しつつも支援サイドに回って活動を続け極度の疲労状態に陥っている教員や新奇条件にさらされて適応する暇もなく苛烈な仕事の循環に巻き込まれ、心身の不調を感じている教員も少なくない。保護者や教員も大きな痛手を受けている。

（４）ネットワークの構築と情報提供

普段からの地域、近隣、学校を射程においた情報ネットワーク、保護者ネットワークの構築も検討されなければならない。今回、在宅障害児者の状況把握が遅れ、救済対応が出遅れた。プライバシーと安全確保のせめぎ合いは必至であるが、乗り越えなければならない。病気や障害についての細かな情報について周囲に理解してもらうことが必要になる場合がある。今回、手帳や ID カードを紛失したケースも多く、携帯性でかつ必要情報を入力できるもの（これについては福井県の「ヘルプカード」が参考になる）の工夫が求められている。

（５）支援リソースの確保

災害直後の初動、そして継続支援における支援リソース（人、物資、財政）をどうやって確保していくかについて検討される必要がある。学生の活用とその支援活動のコーディネートを経験してその効果を実感した。特に、教育分野においては、一日もはやく学校生活が再開されることが子どもの学習面のみならず心の安定においても重要であるといわれており、その補助として学生や他県からの派遣教師は重要な役割を担っていると思う。支援学校が避難所として機能することは証明されたが、学校再開の必要性をも考慮して、実際的な方法の開発を急ぐ必要があると考える。

（６）実情に即した細やかな配慮

JDD（日本発達障害ネットワーク）は、「障害」というラベリングがスティグマに直結することの危険性に警鐘をならしている。安易に「障害」を掲げるのではない慎重な対応が求められている。地域避難所の窓口でてんかん薬の支給を公開しても、名乗り出た人は僅少であった。個別の事情に能う限りの配慮が必要であろう。

＜指定発言＞

東日本大震災津波における取組等について

岩手県教育委員会事務局学校教育室
首席指導主事兼特別支援教育担当課長　佐々木政義

１　特別支援学校における被害の概要

（１）児童生徒及び保護者、教職員の被災状況

・震災による特別支援学校児童生徒の死亡は３名。
・保護者４名が死亡。住居を流失・全壊した家庭は 51 世帯、半壊・浸水は 15 世帯。
・教職員の死亡はなかったものの自宅・公舎等被害を受けた職員は 39 名。

（２）校舎等の被害状況

・沿岸部に設置されている特別支援学校４校（気仙光陵支援学校、釜石祥雲支援学校、宮古恵風支援学校、久慈拓陽支援学校）については、津波による被害を受けることがなかったものの、壁の亀裂、給水ポンプの破損等の被害を受けた。

２　対応について

（１）震災直後の対応

・発災時、沿岸部の特別支援学校４校では、児童生徒が在校しており、帰宅できない子どもや保護者、教職員を含む地域の住民等 40 ～ 80 名が各学校に避難した。
・避難所からの物資供給が始まるまで、電気、水道等が使えない中、寄宿舎等の食材を分け合うなど各学校毎に対応した。
・３月末まで避難所等での生活が難しい児童生徒の家庭を中心に寄宿舎等を避難所として提供。休日を含め特別支援学校教職員が対応した。
・医療的ケアを必要とする児童生徒については、自宅において医療機器に使用する電源の安定的な確保ができないため、緊急入院するケースがあった。
・発災後から、各学校では在籍児童生徒の安否確認を実施。電話等の連絡手段及び自動車等での交通機関が使えない中、避難所等を訪問しての確認に多くの時間を必要とした。
・各地域に災害用無線が配備された後に、学校と県教委との連絡が取れるようになり学校の要請に応じて、次のような当面の支援を行った。

陸前高田市内の様子

・暖房用灯油、緊急車両用ガソリンを内陸部の学校から沿岸部の学校へ供給
　（一般へ販売されないため、内陸部の学校の在庫を沿岸部へ運搬）
・学校からの伝達内容を、ラジオ、テレビ各局へ依頼
・避難所での生活や保護者による養育が難しくなった児童生徒を内陸部の施設へ入所させるための手配

（２）学校再開後の取組について

・諸行事等への影響（校外行事、現場実習の変更・中止）

・通学手段の確保（就学奨励費の活用）
・学用品の確保（災害救助法や県の無償貸与）
・給食の確保（避難所からの配送）
・心のケア(いわて子どものこころのサポートチーム)

（３）その他

ア　障がい等に関する専門的人材派遣をＪＤＤネットに依頼。

イ　秋田県教育委員会より気仙光陵支援学校へ６月から 11 月まで 12 回(１回当たり３日間：２～５名)、県教委特別支援教育課職員及び特別支援学校教員延べ 48 名の派遣。

３　今後の対応について

（１）県全体の取組

県では８月に「岩手県東日本大震災津波復興計画」策定。教育に関しては、以下の内容が盛り込まれた。

【緊急的取組】Ｈ 23 ⇒基本的な考え方・プログラム概要の検討 等
・県内外の臨床心理士の派遣とサポート体制の構築
・「いわての復興教育プログラム」の作成
・被災校への加配教員の配置
・「いわて学び希望基金」の創設

【短期的取組】Ｈ 23 ～ 24 ⇒実践事例の収集、視点の整理・分類 等
・サポートチームの派遣、サポートプログラムの作成、相談窓口の設置
・「いわての復興教育プログラム」の事例収集と活用
・各学校の状況に応じた教職員の配置と人材登用

【中期的取組】Ｈ 25 ～ 27 ⇒復興教育プログラムの検討と見直し 等
・「こころのファイル」の配布、活用
・「いわての復興教育プログラム」の見直し、実践事例の交流
・各学校の状況に応じた教職員の配置と人材登用
・防災機能を備えた学校施設の整備（発電機、食料の備蓄等の配備）

（２）特別支援学校における取組

今回の震災後の対応の課題を基に、ほとんどの県立特別支援学校において、危機管理マニュアルの見直しを完了している。

○避難場所、避難経路　　見直しの主な内容
・より安全な避難場所、経路の設定
・夜間の寄宿舎での避難方法の追加
・避難後の初期行動の追加

○連絡体制の見直し
・職員及び保護者を対象としたメール一斉送信システムを構築
・災害時の伝言ダイヤルの活用の導入
・緊急時対応マニュアルを作成し全職員に配布
・下校時における送迎サービス機関との連絡方法の見直し

○児童生徒の安全確保
・震災発生時の下校方法や下校できない場合の対応を確認
・保護者向け緊急時対応マニュアルの作成、配布
・寄宿舎における食料、燃料の備蓄

＜指定発言＞

東日本大震災における特別支援学校(福島県)の対応等について

福島県立聾学校　校長　高屋　隆男

1　はじめに

福島県は、今回の大震災を受けて、例年なら４月１日付けの教職員異動を８月１日にずらして実施し、私も、須賀川養護学校(病弱）から聾学校に異動になりました。本セミナーでは、須賀川養護学校長として対応したこと、及び現在の福島県の特別支援学校の状況等を中心に報告します。

2　東日本大震災における特別支援学校の被害状況(概要)

マグニチュード９の規模の地震による揺れ、そして数十メートルの津波。３．１１東日本大地震は、未だかつて経験したことのない未曾有の災難をもたらしました。さらに被災者に追い打ちをかけるように、原発事故が福島を襲いました。震災後 10 ヶ月以上過ぎた今でも、福島県民にとって、震災は現在進行形であり、復旧・復興への希望がなかなか見いだしにくい状態にあります。

本県特別支援学校の中では、原発近くにある県立富岡養護学校が全校避難を余儀なくされ、他県に避難した児童生徒も多く、県内に避難した児童生徒は、県立特別支援学校９校に設けられた分教室で学習しています。また、浜通りにある県立相馬、平、いわきの各養護学校などには、地震や津波等により被災した児童生徒や教職員がいます。

中通りにある須賀川養護学校本校は、地震による被害が大きく、２階建て校舎と体育館が大きく損壊し使用不可となりましたが、使用可能な校舎を使い、１教室に２～３学級配置し、１週間遅らせて１学期を開始しました。現在は、敷地内グラウンドの仮設校舎で、子どもたちは元気に学んでいます。また、須賀川養護学校と同様に建物に大きな被害があったあぶくま養護学校安積分校は、現在、聾学校校舎内で授業を行っています。原発事故による放射線の影響も地域（学校）によって異なっています。盲学校（聾学校福島分校が隣接)、聾学校、郡山養護学校、大笹生養護学校、西郷養護学校の５校においては、敷地内放射線の低減を図るため、グラウンドの表土除去等を実施しました。また、他の特別支援学校も、それぞれ必要に応じて、放射線の低減化に努めています。

3　緊急連絡体制の構築～確かな、そして早い情報の共有を～

今回の震災のように学校の存続をも脅かす危機的な事故・事態が発生した場合、緊急時の組織体制による迅速な情報収集、適切な判断、組織統制などが求められます。特に、今回は、県教育委員会（教育庁）の建物が大きく損壊し、教育庁各課は、福島市内に分散して業務を遂行せざるを得ませんでした。このような状況の中で、各学校は、それぞれの学校長の判断でさまざまな対処や対応をする必要がありました。

その際、重要だったのが“情報伝達手段”の確保です。電話等の連絡も制限され、かつ、ガソリン不足から車での移動もままならない状況にあって、早急な緊急連絡体制の構築が必要になりました。

ある養護学校では、震災前に、在籍児童生徒の捜索時のために携帯メールによる連絡網（教師・保護者）を作っていましたが、須賀川養護学校では、校長・教頭、そして一部の教員だけの携帯メール網しかありませんでした。しかし、教職員の奮闘により、震災後２日間で、全教職員に拡大した連絡網を構築することができました。また、震災の１０日後には、本校地域支援部と養護教諭が「震災に対する児童生徒の心のケアについて」を作成し、このシステムを活用するなどして、学級担任が保護者に、児童生徒の状況確認をしながら心のケア等の配慮事項等を伝えることができました。さらに、４月以降も教職員及び保護者へ、心と体のチェックリストを配付するなど、様々な不安に対する心のケアに努めることができました。

特に放射線への対応では、隣接する福島病院に協力を得て線量測定を実施するとともに勉強会を開き、適宜、保護者への文書配付も行いました。学校内で正しい情報を共有し、全教職員が同じ姿勢で教育活動に取り組むことが危機管理には重要であると考えています。

なお、須賀川養護学校では、この緊急連絡システムを補完するものとして、校長・教頭の管理職の携帯電話から、教職員及び保護者に緊急一斉通信ができる体制をリスク管理の一環として立ち上げております。

４　避難所としての特別支援学校

本県の特別支援学校の中には、避難所として開放した学校があります。郡山市内にある郡山養護学校、聾学校、あぶくま養護学校の３校です。また、福島市にある盲学校も避難所になりましたが、開所した翌日、近隣の避難所に統合されました。

障がい児・者に対応したユニバーサル・デザインになっている特別支援学校は、避難施設としても、着の身着のままで避難されてきた多くの方々、特に高齢者や妊婦にとっては有効でした。それにもまして、普段から児童生徒一人ひとりのニーズにあった教育・支援を行っている特別支援学校教職員の資質・専門性は、このような急な災害で混乱し心身ともに疲れ切っている避難民の方々への支援に役だったと思います。

５　おわりに

今回の震災では、震災直後から現在も全国の特別支援学校（学校教職員、児童生徒会、保護者等）や関係者から、多くの支援と励ましをいただいております。

また、特別支援学校の子どもたちや教職員は、自校だけでなく他校や地域の支援にあたりました。避難所支援では、盲学校理療科教員によるクイックマッサージの施術支援、聾学校教職員有志による演奏慰問、須賀川養護学校生徒による「読み聞かせ」支援等、いろいろな“絆”で支え合っていました。このことは、復興に向けた一歩になりました。

今回の震災を通して思うことは、どのような緊急事態にも対応できるように、常日頃から学校だけでなく、地域を巻き込んだ訓練等を実施して置くことが大事だと思います。そして、組織活動の早期回復、被害の最小化（軽減化）を目的にした事前対策（リスクマネジメント）、そして緊急時・復旧時に実施する緊急事態へ対応する危機管理マニュアルの策定とその共有化をしておく必要があります。

＜シンポジウム＞

コーディネーター	西牧　謙吾		国立特別支援教育総合研究所　上席総括研究員
シンポジスト	諏訪　清二	氏	兵庫県立舞子高等学校　教諭
	吉田　弘和	氏	宮城県子ども総合センター　主任主査
	櫻田　　博	氏	宮城県立石巻支援学校　校長
	菅井　裕行	氏	宮城教育大学教育学部　教授

セッションⅠでは、前半の基調報告と指定発言で、東日本大震災における特別支援教育に関する被災地の実情と取組を学びました。後半のシンポジウムは、それを受けて、3つの話題を取り上げます。一つは、兵庫県立舞子高等学校の諏訪清二氏に、防災教育の視点から話題提供をいただきます。阪神淡路大震災と東日本大震災が教育に与えた影響は甚大で、学校における危機管理という考えを進めました。兵庫県では、阪神淡路大震災の教訓から、全国で唯一の高等学校環境防災科を設立し、災害・学校派遣チーム（EARTH）を立ち上げました。今や地震、津波、台風等の自然現象だけでなく、感染症の流行から人災まで、学校はさまざまな危機に対応しなければなりません。まず、二つの大震災から得た教訓を参加者と共有します。二つは、障害のある子ども達や教職員、保護者への心のケアです。大震災からの復興事業が本格化し、学校機能が正常化するにつれて、学校におけるメンタルヘルスの重要性が増してきます。宮城県子ども総合センターの吉田弘和氏より、宮城県子どものこころのケアチームの活動と子どものこころの変化への対応についてお話しいただきます。

最後に、改めて東日本大震災における今後の課題を取り上げます。阪神淡路大震災から 17 年経った今、兵庫県での経験は、東日本大震災に、どのように活かされるでしょうか。基調報告の櫻田博氏、菅井裕行氏にも加わっていただき、災害時における障害のある児童生徒の支援のための学校の在り方を総括します。

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 特別支援教育課長　千原　由幸

セッション Ⅱ
特別支援教育における障害種に対応した指導の進め方

＜趣旨＞

平成 19 年度より特殊教育から特別支援教育への移行がなされました。この背景の一つには、障害の重度・重複化、多様化への対応があり、特別支援教育の下では、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズを把握しての、きめ細かい対応が一層求められることとなります。

こうした特別支援教育の充実を図るうえでは、障害のある子どもの指導に当たる教員の方をはじめとする関係者が、様々な障害やその特性を踏まえた指導や支援の在り方について理解を深めることが重要です。さらに、こうした理解は、自らの取組の振り返りや確認をするうえでの参考となり、実践上の創意工夫につながることも考えられます。

このような観点に立ち、本セミナーにおいては、本研究所における障害種別研究チーム(研究班)より、各障害種におけるトピックスなどについて情報提供する機会を設けました。

今年度は、視覚障害教育研究班、知的障害教育研究班、肢体不自由教育研究班の３つの研究チーム(研究班)が担当します。本セッションが、関係者の明日からの取組の一助になれば幸いです。

コーディネーター	原田　公人	国立特別支援教育総合研究所	総括研究員
情報提供	田中　良広	国立特別支援教育総合研究所	総括研究員
	工藤　傑史	国立特別支援教育総合研究所	総括研究員
	金森　克浩	国立特別支援教育総合研究所	総括研究員

視覚障害教育の視点から

国立特別支援教育総合研究所　総括研究員　田中　良広

1　視覚障害の特性とその基本的理解について

視覚障害のある子どもは、全く見えない、あるいはほとんど見えない状態の盲（もう）と、見えにくい状態の弱視に大別することができます。そして、見え方の状態に応じて、視力０、光覚、手動弁、指数弁に区別され、30cm 指数弁（眼前 30cm の距離から提示された指の数が分かる見え方）であれば視力 0.01 程度と言われています。また、一概に弱視と言っても、視力、視野、色覚、光覚、両眼視、屈折・調節などの見え方を規定する要因となる視機能が一人一人によって異なっていることから、その見え方も様々です。

視覚障害は、その障害の特性から二次的には情報の障害、あるいは行動の障害と言われています。そして、このことが視覚障害のある子どもの身体発達、知的発達、社会性の発達等に影響を与えることになります。したがって、視覚障害のある子どもの一人一人の持てる能力を十分に発揮できるようにするという視点から、なるべく早期から保有する視覚や視覚に代わる触覚等を最大限に活用するための働きかけが必要となります。実際の指導にあたっては、盲の子どもには触察や探索の力を、弱視の子どもには視覚補助具等を有効に活用するなどして見る力を育てることが大切になります。

文部科学省の調査によると、視覚障害のある幼児児童生徒は、平成 22 年 5 月 1 日現在で特別支援学校に 5,774 人在籍しており、小・中学部においては、その約 44 %が重複障害学級の在籍となっています。また、弱視特別支援学級については、小・中学校合わせて 309 学級に 373 人が在籍し、通級による指導を受けている児童生徒数については、小学生が 160 人、中学生が 24 人となっています。

2　視覚障害教育におけるトピック

（１）教科書バリアフリー法の制定と拡大教科書の普及

平成 20 年 6 月に「障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律」（いわゆる教科書バリアリー法）が成立しました。この法律の特色は、障害のある児童生徒が使用する学校用図書を教科用特定図書として規定し、それを使用する対象を印刷物を読むことに障害（print　disabilities）がある児童生徒としていることです。

そして、これを契機として弱視の児童生徒のための拡大教科書の製作と普及が急速に進みました。実際には、平成 23 年度に改訂された小学校用教科書の全 280 点が拡大教科書として発行され、平成 24 年度に改訂される中学校用教科書の全 131 点についてもその全てが拡大教科書として発行されることになっています。このようなことは障害のある児童生徒の教育制度が進んでいると言われている欧米諸国においても例を見ない状況です。

拡大教科書の普及により、今後は視覚障害のある児童生徒が通常の学級で学ぶ機会が増えていくとともに、知的障害や発達障害など、他の障害のある児童生徒にとっても見えやすく理解しやすい教科書として活用されていくことが期待されています。

（２）韓国におけるデジタル教科書の開発状況

韓国では 2013 年度から障害のある児童生徒を含めて小・中・高等学校の全てにおいてデジタル教科書による授業を行うことになっており、現在、その開発研究が進められ

ています。韓国ではデジタル教科書の定義を、①学校や家庭において時間と空間を意識することなく調べることができる教科書、②既存の教科書、参考書、問題集、辞書の全てのコンテンツとビデオやアニメーション、バーチャルリアリティを含むマルチメディアの学習環境を融合させて提供する教科書、③様々なインタラクション（意思疎通）が行え、一人一人のレベルやニーズに応じて学習することを可能にした教科書としています。つまり、韓国が開発を進めているデジタル教科書は、単に紙の教科書をデジタル化したものではないということです。また、国立釜山盲学校では、韓国国立教育学術情報院（KERIS)の委託を受けて、視覚障害のある児童生徒用のデジタル教科書の開発研究が進められています。

（３）アメリカ合衆国における教科書デジタルデータの活用状況

アメリカ合衆国では、print　disabilities のある児童生徒が使用できるように、小学校から高等学校までの教科書とその関連教材のデジタルデータを、点字教科書や拡大教科書、音声教材や DAISY 教材を製作するためのファイル形式として全国教材アクセシビリティ標準規格（NIMAS)を定めています。そして、IDEA（個別障害者教育法）の規定では教科書発行者は求めに応じて当該の教科書デジタルデータを NIMAS ファイルに変換し、全国教材アクセスセンター（NIMAC)に収めなければなりません。NIMAC では、オンライン上で教科書デジタルデータのファイルを管理しており、収蔵している教科書デジタルデータをカタログ化するとともに、教科書デジタルデータが不正に使用されていないかを監視することにより、著作権等の教科書発行者の利益を守っています。

３　視覚障害教育における指導上の配慮と教材等の工夫

（１）環境の整備と教材教具等の色彩への配慮

小・中学校等において視覚障害のある児童生徒等が学校生活を送る際には、その障害特性に応じた環境整備が必要となります。

まず、学校全体の環境整備にあたっては、①適切な採光やまぶしさへの対応、②高コントラストの確保、③家具等の配置の工夫、④段差への対応と障害物の除去の４視点が大切になります。また、教室内においても、机と椅子の高さやカーテンや照明の位置、使い方等を工夫するほか、学用品についても、見やすく扱いやすいものを選ぶよう留意することが求められます。さらに、教材教具等の色づかいについても、区別しやすい色の組合せにすること、明度差やコントラスト差を付けるなどの配慮が必要です。

（２）拡大教科書と視覚補助具

拡大教科書を使いながら学習する場合には、拡大教科書の特徴をよく理解しておくことが必要です。拡大教科書は、通常の教科書を単純に大きくしたものではありません。多くの場合は、版の大きさは変えずに文字や図表を拡大しています。したがって、全体としてページ数が増えることになり、結果的に３分冊、４分冊という分量になります。また、文字や図を大きくするだけではなく、補助線を加えたり背景色を取り除いたりすることにより、より見えやいように工夫されています。

多くの場合、弱視の児童生徒は拡大教科書の他に近くのものを見るためのルーペや遠くのものを見るための単眼鏡、あるいはディスプレイ上に拡大して映し出して見る拡大読書器などの視覚補助具を用いて学習を進めています。

知的障害教育の視点から

国立特別支援教育総合研究所　総括研究員　工藤　傑史

1　知的障害の特性、基本的な理解について

知的障害とは、一般に、「認知や言語などにかかわる知的能力」や「他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力」が同年齢の幼児児童生徒に求められるほどまでには至っておらず、特別な支援や配慮が必要な状態とされています。知的障害の多くは、胎児期、出生時及び出生後の比較的早い時期に起こります。乳児期には、言語発達の遅れ、着替え、排泄などの日常的な基本的な生活習慣に関する遅れが顕著であるほか、始歩の遅れなど運動発達の遅れも見られ、年齢が進んでも、生活に結びつきにくい知識の獲得や、場面の状況を理解した上での適切な判断、行動等に困難を伴います。比較的軽度の障害であれば、日常生活を送る上では大きな問題はありませんが、その年齢段階で求められる抽象的・論理的思考やコミュニケーション能力には支障があるため、このことを踏まえた社会生活や職業生活のための専門的な教育や進路指導が不可欠です。

知的障害教育においては、その障害の特性及び学習上の特性等を踏まえ、日常生活や社会生活の技能や習慣を身に付けるなど、幼児児童生徒が自立し社会参加するための知識や技術、態度を養うことに重点を置いて取り組まれてきました。

2　知的障害教育におけるトピック

（１）知的障害教育の現状と課題

今日、特別支援学校や特別支援学級における知的障害のある幼児児童生徒の在籍数は増加傾向にあり、特別支援学校では、大規模化や教室不足の問題が起きています。平成22年5月1日現在、特別支援学校においては、前年に比して4,780名増の121,815名が在籍していますが、うち知的障害を有する幼児児童生徒は前年に比して4,836名増の106,920名でした。また、知的障害特別支援学級は、小・中学校合わせて前年に比して637学級の増で22,416学級、在籍者数は4,289名増の80,099名となっています（学校基本調査）。特別支援学校の在籍数の増については、高等部における知的障害の程度が軽度の生徒への対応も喫緊の課題であるといえます。一方、重複障害者のほとんどが知的障害を併せ有していることや、自閉症等の障害がある幼児児童生徒が増えていることを踏まえ、知的障害のある幼児児童生徒の障害の多様化への対応も取り組むべき課題として挙げられます。加えて、障害者権利条約の批准へ向けての動きの中で、インクルーシブ教育システムの構築のための取組が進められていますが、今後、知的障害のある子どもと知的障害のない子どもがともに学ぶ場面を想定するとき、学習内容や方法の適切な変更・調整を図っていくことも課題となります。

（２）特別支援教育におけるキャリア教育

キャリア教育とは、「一人一人の社会的・職業的な自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」定義されています（「今後

の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」（平成23年1月31日中央教育審議会）。キャリア教育は若者の離職やニート、フリーターなどの問題が顕在化したこと等を受けて学校教育と職業教育の接続の改善を図る視点から注目され、「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」（平成11年12月16日中央教育審議会）以降、キャリア教育に関連した様々な施策が進められてきました。このような流れの中で、平成21年3月に告示された「特別支援学校高等部学習指導要領」総則では、「職業教育に関して配慮すべき事項」及び「教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項」に「キャリア教育」の文言が初めて用いられたところです。

特別支援教育においては、これまでも自立と社会参加を目指した取組が重視されてきたところですが、その中で、今、「キャリア教育」の視点が求められる背景には、共生社会の実現に向けた取組が進み、職業や進路選択の幅も広がりつつある中で、子どもたち一人一人のより主体的に、社会的・職業的自立に向けて、必要とされる態度や能力を身につけることが求められるようになっていることが挙げられます。キャリア教育を進めることを通じて、特別支援教育におけるすべての教育活動が小学部から高等部までの継続性や系統性を重視した視点で見直され、自立と社会参加へ向けての態度や能力形成のプロセスが明確になることが期待されます。

３　知的障害教育における指導上の工夫と教材等の工夫（キャリア教育について）

平成20～21年度専門研究Ｂ「知的障害教育におけるキャリア教育の在り方に関する研究」では、知的障害のある児童生徒の「キャリア発達段階・内容表（試案）」（国立特別支援教育総合研究所、2008）について検証するとともに、検証結果をも踏まえた改訂を行い、新たに知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス（試案）」を作成し、提案しました。さらに本研究では、キャリア教育推進の観点に立って、指導計画や指導内容、授業の進め方について見直しを行う上で参考となる実践モデル、及び見直しの具体的作業のためのツールを開発しました。同研究の研究協力校では、このツールを活用し、生徒一人一人のキャリア発達に向けた支援につなげたところです。

研究協力校において、これらのツールを活用した児童生徒一人一人のキャリア発達に向けた支援について評価アンケートを行ったところ、教員間及び学部間においてキャリア教育推進の意義について共通理解が図られ、指導内容・方法の一貫性・系統性の確保、将来を見据えた指導、授業のねらいの明確化、授業及び教育課程の改善等も進んだことが成果として挙げられましたが、その一方で、なお、教員間に意識差があり、このことが、組織的な取組の上での課題となっていることも示されました。

肢体不自由教育の視点から

国立特別支援教育総合研究所　総括研究員　金森　克浩

1　肢体不自由のある児童・生徒の障害の特性および基本的理解について

肢体不自由とは、身体の動きに関する器官が、病気やけがで損なわれ、歩行や筆記などの日常生活動作が困難な状態をいいます。

医学的な観点からの肢体不自由としては、形態的な側面と機能的な側面が考えられます。形態的側面としては、先天性のものと、生後、事故などにより四肢等が切断されたことによるものとがあります。また、関節や脊柱が硬くなって拘縮や変形を生じているものもあります。機能的側面としては、中枢神経の損傷による脳性まひを中心とした脳原性疾患が多くみられます。この場合、肢体不自由のほかに、知能の発達の遅れなど、種々の随伴障害を伴うことがあります。また、脊髄と関係のある疾患として、二分脊椎等があります。二分脊椎は、主として両下肢の運動と知覚の障害、直腸・膀胱の障害がみられ、水頭症を伴うことがあります。さらに、末梢神経の疾患による神経性筋萎縮があり、筋固有の疾患として、進行性筋ジストロフィーなどがあります。このほか骨・関節の疾患として外傷後遺症や骨形成不全症などがあります。

心理学的・教育的側面からみた肢体不自由では「歩行、書写、食事、衣服の着脱、整容、用便等」の日常生活や学習上の運動・動作の困難がある状態をいいます。これらの困難に対しては補助具や補助的手段の活用により、姿勢保持と運動・動作における困難の軽減を図ることが大切になります。そのためには「一人一人異なる状態を把握すること」、「子どもの置かれている環境を把握すること」、「補助具の調整や補助的手段の活用方法を工夫すること」が重要となります。

肢体不自由といっても、その状態は不自由な部位や程度により様々です。右手や右半身だけの、あるいは両足の、さらには全身の運動・動作が不自由という場合があります。また、その程度も日常生活にさほど困難を感じないもの、松葉つえや車いすを必要とするもの、さらには多くの活動に介助を必要とするものなど、その状態は複雑多岐にわたっています。

特別支援学校（肢体不自由）では、小・中学部で約 88 %の児童生徒が重複障害学級に所属しており、重度重複化の傾向がありますが、小・中学校に設置する特別支援学級（肢体不自由）に在籍する児童生徒の約 70 %は，小・中学校の学習指導要領に準じた教科等の学習をしており、肢体不自由の障害のある幼児児童生徒の状況は多様で、学びの場も様々です。

2　肢体不自由教育のトピック

肢体不自由のある子どもの学習や生活において、アシスティブ・テクノロジー（Assistive Technology　以下「ＡＴ」という。）の活用は重要です。ＡＴとは文部科学省が出した「教育の情報化に関する手引」において「障害による物理的な操作上の不利や、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」と定義され、学校教育においては「個々に応じた個別の指導計画に沿って行われることになろう」と述べられています。

肢体不自由を伴う重複障害のある子どもも含め、多様なニーズに対応してＡＴが活用されるよう、これまでの実践事例の蓄積をも踏まえた、検討が必要です。また、特別支

援学校、特別支援学級、通常の学級などいずれの場においても、ＡＴが子どものニーズに合わせて活用されるようにするため、実践事例に関する情報やＡＴを活用した機器自体が適切かつ効果的に提供されるようなシステムについても検討することが求められます。

３　肢体不自由のある児童・生徒への指導事例、教材の紹介

肢体不自由のある児童・生徒へのＡＴの活用については、様々なものがあります。例えば、前述したように学習上や生活上の困難を克服するための車いす、杖、靴などの補装具と呼ばれるもの、体に合わせた机や椅子や特製のスプーンや持ちやすくした箸や変形の皿など困難な動作を補助するための自助具と呼ばれるものがあります。また、コミュニケーションを支援するためにはAAC（Augmentative and Alternative Communication：拡大代替コミュニケーション）という技法があります。前記の手引では「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。」と述べられています。このＡＡＣを活用した指導にはコンピュータをはじめとしてＩＣＴ機器やVOCA（Voice Output Communication Aids：携帯型会話補助装置）と呼ばれるハイテク機器、触るだけで反応するスイッチなど、様々な機器とそれに合わせて動かせるおもちゃなどのシンプルテクノロジー、絵カードやサインなどのノンテクといわれるものなどがあります。

以下は本研究所の協力校で行われているＡＴを活用した実践です。

【実践事例】

（教科等）小学校　特別支援学級　各教科　自立活動など

（ねらい）主体的に学習に参加できるようにする。

（学習の展開）

Ａさんは頸椎損傷のために首から下の運動神経、感覚神経に麻痺があり、学校生活は車いすで送っています。身体的な障害は重いが知的な障害はなく、何事にも積極的に取り組む姿勢が見られます。

本児の学習を支えるためにノートパソコンを用意しました。しかし、標準の機能ではコンピュータを操作する事が不可能なため、コンピュータにトラッカープロというＡＴ機器を付加しています。これは、鼻にセンサーを感知するシールを貼って、わずかな首の動きを読み取り、パソコンのマウスカーソルを動かしてコンピュータの操作を可能とする機器です。これを操作する事で、コンピュータでの文字入力だけでなく、テキストや教材などをスキャナーでパソコンの中に取り込み、文字の入力などを行う事で、通常学級への交流及び共同学習への参加を可能としています。この他にも、創作活動を行うためにグラフィックソフトを使って絵を描いたり、デザインなども行ったりもしています。

（ポイント）

本実践で大切なことは「子どもが主体的に活動に参加できること」です。障害のある子どもは、ともすると関わる側の過剰な援助によって、できることでも周囲の人が代わりに行ってしまう場合があります。しかし、子どもは、自ら働きかけて様々な経験をする中で多くのことを学びます。本人に合った入力装置や環境を整えることで、主体的に学習に参加することができるようにすることが重要と考えます。

セッション Ⅲ

第１分科会　幼稚園、小学校における支援の工夫と連続性を考える

「発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際的研究
－幼児教育から後期中等教育への支援の連続性－」から

研究代表者　笹森　洋樹

＜報告概要＞

１　研究の概要

本研究では、発達障害のある子どもへの教育的支援について、小学校、中学校段階を中心に、幼児教育から後期中等教育に至るライフステージに応じた支援の在り方とその連続性について検討し、学校現場に提案することを目的としている。

発達障害の基本症状は生涯にわたり持続することが特徴である。しかし、幼児期から学童期、思春期・青年期そして成人期とその状態像は変容していく。学校教育においても、年齢や発達段階に応じて長期的な視点で教育的支援を考えていく必要がある。

通常の学級における発達障害のある子どもへの教育的支援においては、学級全体へのわかりやすい支援が個別的な支援にもつながっていくことから、学級全体への支援と個に応じた支援の両面から考えることが大切である。本研究の先行研究「小・中学校における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究」（平成 20-21 年度）において、教師自身がチェック、アセスメントを行い、授業や学級経営において負担感なく支援ができる支援ツール（以下「学級サポートプラン」という。）を作成した。本研究では、小学校、中学校における学級サポートプランの活用と有効性の検証と、幼稚園、高等学校における学級全体への支援と個に応じた支援の在り方についても検討課題とした。

２　研究の経過

本研究は、発達障害のある子どもの幼稚園、小学校、中学校、高等学校のステージ毎の支援の在り方について、研究協力校の実践事例を通して進めてきた。

幼稚園については、年齢や個人差に応じて様々に工夫されている支援と特別な支援との関連性、小学校への円滑な接続等について検討した。小学校については、個を対象とした取組と学級全体を対象とした取組から学級サポートプランの有効性について検証し、学校全体で活用する方法について検討した。中学校については、学級サポートプランの有効性の検証とテストにおける配慮について検討した。また、高等学校については、学び直しの教科や学校設定科目等の教育課程編成上の工夫や授業改善の取組等を取り上げた。そして、教育相談体制や特別支援学校のセンター的機能等を活かした地域事例から学校種間の連携について検討した。これらのステージ毎の支援の在り方について整理し、その独自性と共通性の検討から望ましい支援の連続性の在り方についてまとめていく。

３　本分科会について

本分科会では、小学校と幼稚園における支援に焦点をあてる。前半は、小学校、幼稚園における支援の現状と課題を研究報告と教育現場の実践報告をもとに整理する。小学校では教師個々の実践をいかに学校全体への支援の取組に拡げていくか、幼稚園では確定診断が難しく、また、個人差も大きい子どもたちへの個に応じた支援をどう考えるのか等が課題となる。後半は、指定討論者と共に幼稚園から小学校へ支援がどのようにつながってくことが望ましいかについて協議を行う。

＜プログラム＞

司会　小林　倫代、久保山茂樹

研究概要の報告及び分科会の趣旨

国立特別支援教育総合研究所　　笹森　洋樹

小学校における支援の工夫

国立特別支援教育総合研究所　　小林　倫代

埼玉県和光市立第五小学校　教諭　樋口普美子　氏

幼稚園における支援の工夫

国立特別支援教育総合研究所　　久保山茂樹

茨城県取手市立藤代幼稚園　園長　伊藤こずえ　氏

指定討論「支援の連続性」及び質疑応答

青森県総合学校教育センター　指導主事　飯野茂八　氏

島根県松江市健康福祉部子育て課　指導主事　秦　昌子　氏

フロアから

まとめ

小学校における「学級サポートプラン」の活用とその有効性について

小学校班（小林倫代・廣瀬由美子・小松幸恵・久保山茂樹）

小学校班では、先行研究において作成された「学級サポートプラン」をどのように活用でき、その有効性はどうか、を明らかにすることを目的として取組を進めた。

1　学級担任を対象にした取り組み（平成22年度）

対象は、公立小学校３校であり、いずれも、先行研究から関わりのあった小学校である。学級サポートプランの活用は、各学校の状況に応じて行ったが、１～２ヶ月に１回程度の割合で研究所スタッフが授業参観をし、コンサルテーションを行った。A 小学校では、クラスの特定の子どもへの対応に重点をおいて指導をすすめる方法（個への支援を中心とする方法）と、気になる子どもも含めたクラス全体への対応に重点を置く方法（学級全体への支援を中心とする方法）を同一学年で実施した。

①個を対象とした取り組み

学級サポートプランの「気になる子どもの学習面－行動面チェック」、「気になる児童生徒の教科学習の状況」結果を中心に検討し、子どもの個別の指導計画を協働して立案した。個別の指導計画を踏まえて日々の授業の組み立てを考えたり、対象としている子どもへの個別の教材を準備したりした。その結果、個への指導を加えたことにより、クラスでの授業の進め方に配慮がなされ、個別に準備した教材はクラスの他の子どもにも利用され、より多くの子どもが授業に参加できるようになった。

②クラス全体を対象とした取り組み

学級サポートプランの学級全体の傾向や学級担任の授業の傾向の結果から、「支援の手立てリスト」と「取り組んでみようシート」を活用して、一定期間、特定の教科の授業について実践を依頼した。たとえば、「計算・推論」の領域で「目標・ねらい、学習の評価」に焦点をあてて、授業を進めることである。その結果、机間指導の際の声掛けやノートを見る視点等について担任に変化が見られ、授業の組み立てにも変化が見られた。

2　特別支援教育コーディネーターを対象とした取り組み（平成23年度）

対象は、前年度から継続している３校に、新たに１校が加わり４校となった。今年度は特別支援教育コーディネーター（以下、Co）を中心として学級サポートプランが校内でどのように活用できるのかを明らかにしていくことを目的とした。そのため、学級サポートプランの活用状況及び校内における Co の活動記録を依頼する方法をとり、授業参観等を学期に１回程度行った。この結果は、これから検討していくことになるが、これまでの情報では、Co が学年会において、学級サポートプランを活用して事例の検討や授業改善の手立てを提案できる成果が得られている。

3　まとめ

学級サポートプランは、学級担任に個々の子どもの実態を詳細に見ていく視点や教師自身が自分の授業を振り返る視点をもてることで有効である。さらに、その後の対応の方針が得られ、Co を中心に校内委員会で活用していくことも可能である。また、個別に準備した教材等は、他の支援を必要とする子どもに対しても活用できることにつながっていた。

学級サポートプランを活用した校内研修の取組みと成果
～特別支援教育の視点を生かした国語科の実践を通して～

埼玉県和光市立第五小学校　教諭　樋口普美子

1　はじめに

本校は、昭和４５年に開校し、創立４２年目を迎える。児童数は、662 名、クラス数 22 の中規模校である。特別支援学級はないが、配慮を要する児童が多く在籍すること、これまで通常学級でできる支援を積み重ねてきたことから、平成 21 年度に発達障害・情緒障害を対象とする通級指導教室が設置された。今年度は、本校から 6 名、他校から 3 名が通級指導を受けている。さらに、通級指導教室が自校にあるよさを生かして、担任からの要請を受け、校内委員会の判定、保護者の承諾を経た児童 5 名に教育相談的対応として個別指導・ペア指導を実施している。また、特定課題研修のテーマとして、今年度から２・３年間をかけて「主体的に考え実践する児童を育てる指導法の工夫と改善～特別支援教育の視点を生かした国語科の実践を通して～」に取り組んでいる。

学級サポートプランを活用し、特別支援教育コーディネーター・通級担当者を務める筆者が研究主任を兼ね、通常学級での授業改善に取り組んでいる。その実践とその成果と課題について報告する。

2　本校の校内研修の概要

①目　的

(ア) 主体的に考え実践する児童を育む上で必要な国語科指導法の改善と工夫を論理的な読みの力をつける物語文と説明文の授業研究によって明らかにする。

(イ) 通常学級で行える特別支援教育の実践を具体化し、すべての児童が考えを持ち交流する上で必要な配慮事項を明らかにする。

②方　法

(ア) 低学年・中学年・高学年のブロックに分かれ、読みに関する児童の実態の把握を行う。

(イ) 国立特別支援教育総合研究所の研究の知見の提供を受け、配慮の必要な児童の把握や自身の指導スタイルの把握と支援方法の策定を行う。

(ウ) 論理的な読みの力をつけるための授業研究を行う。授業研究には、国語科の指導の工夫改善の他、誰にとってもわかりやすい授業にするために特別支援教育の視点を入れる。

(エ) 配慮が必要な児童については、教育支援部が特性把握と校内個別的な教材・教具の工夫について検討し、授業クラスへ提供する。

3　校内研修における学級サポートプランの活用方法

①　授業者のクラスの特性・支援の必要な児童の特性・教師の授業スタイルを把握する。

②　支援の必要な児童の目から見て必要な学習環境や授業の改善について検討する。

③　学級サポートプランでの気付きを個別の指導計画に取り入れる。

④　検証授業の指導案に学級サポートプランを添付し、支援の必要な児童の学びがどのように進行したのか授業観察の視点として活用する。

⑤　国語科教育に特別支援教育の視点を取り入れる取組を具体化し、学習指導案に反映させる。

⑥　校内委員会が授業者へ個別的な支援についての提案を検討する際の情報源として活用する。

4　学級サポートプランを活用した授業者との関わり

①　学級サポートプランのチェックを行うために、児童観察・授業参観を実施する。

②　学級サポートプランの所見の考察を協力して行う。

③　６月末に学級サポートプランを見ながら、毎日の授業の中で授業者が行うべきことや学習環境の整備について検討し、提案する。

④　10 月末に児童観察を実施し、全体に対する支援・個別的な支援について自己チェックシートの観点で担任に提案を行う。

5　成果（〇）と課題（◇）

①　学級、学年経営

〇担任が学級サポートプランをチェックする時に、前担任や同学年、特別支援教育コーディネーターが集まり相談することで情報の引き継ぎができる。

◇チェックから出た数値や情報を所見として担任がまとめるのは難しい。個別の指導計画作成の負担感がある中で、学級サポートプランを全クラスに広めるよりも、初任者指導や学年で若い教員を育てる、これまで上手に支援ができなかった子どものいるクラスを支えるなどの方法で取り組むのが現実的である。

②　授業改善

〇子どもの集中を保つことや話し方・聞き方の指導について学校全体で共通した取組みができつつある。

〇実態把握のためのアンケート実施時に学年やクラスの特徴だけでなく、学習面で配慮の必要な子どもについて検討ができた。

◇クラスの様子や授業の方法について担任が話すのは学年会の時間。授業者との協議の時間の確保が難しく､授業者にとっては物理的な負担になっていた可能性がある。

③　校内研修

〇誰にでも分かりやすく達成感のある授業の追究には、特別支援教育の視点が欠かせないということの職員全体の了解が深まってきた。

〇国語､特別支援教育の両方から研究協議ができることで､研修参加意欲が高まった。

④　校内の支援体制整備

〇個別の指導計画と比較して、通常学級に必要で効果のある支援方法を検討するための情報が１枚にまとまっていて見やすく、会議の準備や時間短縮につながる。

◇学級サポートプランの活用には、児童理解のための研修会を実施し、校内の共通理解を図ることや管理職や特別支援教育コーディネーターの児童観察の実施、担任を支える側の専門性の確保や研修、コンサルーテーションの実施が必要である。

幼稚園における特別な教育的ニーズのある幼児への支援の実際

幼児班（久保山茂樹・小林倫代・笹森洋樹）

1　幼稚園５歳児学級における支援

幼児班では公立幼稚園５園を訪問し、５歳児学級の保育参観と担任からの聞き取り等を行った。各園では特別な教育的ニーズのある幼児に対して次のような支援が行われていた。

(1)学級全体の指導計画や個別の指導計画

指導計画は特別な教育的ニーズのある幼児も含めて各学級の実態を踏まえて作成されていた。指導計画を基本に日々の保育内容を具体的に記した週保育案には、特別な教育的ニーズのある幼児についての欄を設けて配慮事項を記入している園や、その週の保育活動で配慮を要する幼児について記入している園が見られた。週保育案を全職員で供覧することにより支援内容や方法が共有されていた。また、どの園でも週保育案に対応した日々の記録を作成していた。記録を通して特別な教育的ニーズのある幼児も含め一人一人の幼児の姿や保育が省察され、保育内容や支援内容の深化につながっていた。

各園とも、特別な教育的ニーズのある幼児には個別の目標を設定し、個別の指導計画を作成していた。日々の保育で活用しつつ、就学に向けての支援の重要な資料としていた。

(2)特別な教育的ニーズのある幼児を含めた学級全体への支援や工夫

５園の５歳児学級では学級全体に対して以下のような支援の例が見られた。

・見通しを持たせる：１日の流れを示し、幼児が時計を見ながら行動できるようにしていた。全ての幼児にとって見通しが持て安心して活動することを保障していた。

・視覚的な情報を活用する：掲示物を整理し、教師の背景に余計な刺激がないようにするなど、伝わりやすくする工夫や注意集中が持続しやすい工夫をしていた。

・気持ちを立て直す空間を用意する：保育室内に空間が仕切られ集団の中で混乱したり、集団参加に困難を感じたりした幼児が気持ちを立て直すために利用していた。

・幼児同士の支えあいを促す：互いに声を掛け合って次の行動に移ったり困っている幼児を助けたりするような、幼児同士の支えあいが起きるよう教師が促していた。

(3)就学に向けての支援

各園とも、特別な教育的ニーズのある幼児について保護者の了承を得た上で資料を小学校に提出していた。資料だけでなく、相互に訪問して情報交換したり、就学後に授業参観をしたりするなど直接的な連携も行われていた。就学に関する不安を軽減するとともに、幼稚園と小学校との支援の連続性を実現するために有効な取組であると考える。

2　幼稚園と小学校との支援の連続性について

今回調査した公立幼稚園では、どの園も小学校との連続性も視野においた支援がなされていた。幼稚園教育の基本である「幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導」（幼稚園教育要領）は特別支援教育の理念と一致するものであり、幼稚園での支援が小学校以降に一層活用されることによって連続性のある支援が実現されると考えられる。

一方、幼稚園の５歳児の76.5％が私立幼稚園に就園している。建学の精神に基づき特色ある保育を行っている私立幼稚園では、特別支援教育の取組にも多様な実態があり、連続性のある支援を実現するためには各園の教育内容の理解が重要であると考える。

幼稚園における特別支援教育の在り方を考える

― 一人一人の子どもの育ちによりそって ―

茨城県取手市立藤代幼稚園　園長　伊藤こずえ

1　園の概要

(1)学級編成と職員体制

	男	女	合計	担任数	加配教諭数
４歳児	12（８）	７（１）	19（９）	２	２
５歳児	15（２）	20（３）	35（５）	２	３
合　計	27（10）	27（４）	54（14）	４	５

（　）は支援を要する幼児数

・取手市内には12の幼稚園があり、本園は市内唯一の公立幼稚園である。
・園児は５つの小学校学区から通園している。
・市の発達センターに通っている幼児が多く入園する傾向がある。
・加配教諭は、１日５時間半の勤務である。

(2)園の環境

小学校の１階部分に併設されており、小学校と連携がしやすい環境にある。

（連携例）　・新１年生の様子についての情報交換
・小学校授業参観日の幼稚園職員・幼稚園保護者の参加
・幼稚園の保育を、小学校の１年生担任と特別支援教育担当が参観
・就学時健康診断をふまえた入学予定幼児の情報交換

(3)幼稚園生活の流れ

８：５０	登園
	保育活動（自ら選ぶ活動・課題のある活動など）
１１：４５	給食準備（給食）
１３：００	保育活動
１４：００	降園
	園庭開放（保護者と担任との交流の場）
１５：００	

2　支援を要する幼児をよりよく理解するために

(1)個別の指導計画の作成と活用（月案・週案と記録）

個別の指導計画を作成することで、職員間の指導のポイントの共有化が図れる。内容・記入方法など、実際に活用できるものにしていきたいとの考えから、本年度は、同一の様式ではなく、幼児の発達の個人差に合わせて作成した（加配教諭がついている幼児）。

個別の指導計画作成の利点として、記録をもとに職員間で話し合うことで子どもの実態・支援の仕方や方向性について共通理解ができ、幼児を多面的にとらえられるようになった。

(2)コーディネーターとしての主任の役割

支援を要する幼児を理解するにあたっての一番の悩みは、加配教諭と担任とが十分に話し合う時間がとれないことである。そこで、以下のような橋渡しを主任が行っている。毎日の小さな取組であるが、園全体の幼児理解の向上につながっていると感じている。

・加配教諭が記録をとる15分程度の時間の中で、指導方法などの悩みを吸い上げる。
・加配教諭の悩みを担任に投げかけ、担任との間で指導方法などのずれがないかどうか確認する。ずれがあった場合は、主任を中心に、場を設けて担任と加配教諭との指導方法を調整する。
・園全体で共通理解した方がよい課題は、職員会議に提案し話し合っていく。
・指導方法がわからない場合は、市の専門の先生や研修会などでアドバイスをいただけるよう、連絡調整する。

3　一人一人の発達の特性に応じて

(1)一人一人に応じた環境の工夫

幼稚園は環境を通して行う教育であり、幼児の興味が広がるような環境構成を、指導計画をもとに作っていく。支援を要する幼児に対しても、それぞれの発達段階に合わせた環境づくりをしていくことが大切である。

①発達段階に応じた保育の場の変化

（園生活に慣れる時期）　（友達への意識・活動への興味）（友達と一緒に）

落ち着ける場所を探して　→　保育室の中のコーナーへ　→　自分の席へ

保育室・ホール・会議室

②環境の一つである教師の援助の仕方の工夫

発達に応じて、一対一で援助する・部分的に援助する・少し距離を置いて見守るなど、幼児の自立心が育つような援助を心がけるようにしている。

(2)意欲的に活動するために

支援を要する幼児を、他の幼児とすべて同じように経験させようとすると、負担が大きくなる。そこで、どこにねらいを置くのか、何を経験させたいのか、充実感を味わわせ自信につながるようにするにはどうしたらよいか、などを考えながら、ポイントを絞って指導している。

4　幼稚園から小学校への円滑な接続をするために

幼稚園から小学校への接続をスムーズにするためには、幼稚園教諭が、小学校教育を理解し児童期の教育を見通した保育が必要となってくる。ただ、あまりにも小学校生活を意識し過ぎて、小学校教育を先取りすることは適切ではない。新しい環境に適応していけるよう、段差を徐々に少なくしていくことが大切だと考える。幼児期にふさわしい活動や幼児の思いを受け止めながら、机上での活動時間を少しずつ延ばしたり、活動の切り替えをスムーズにできるように切り替え場面を多く取り入れたりしていくなど、個々の発達をステップアップするようにしている。

セッション Ⅲ

第２分科会　自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の国語科教育の在り方について

研究代表者　廣瀬　由美子

＜報告概要＞

１　ワークショップ（国語科学習評価シートの説明等）

国語科学習評価シートは、国立教育政策研究所による「評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料－評価規準、評価方法等の研究開発（報告）」（平成 14 年度）の国語科の評価規準を参考に作成した。自閉症のある児童生徒の特性を踏まえ、評価規準を一定のルールに従って詳細に分割することで、習得状況のより的確な把握が可能となった。

本分科会では、参加者に国語科学習評価シートの具体的なイメージを持っていただくため、自閉症・情緒障害特別支援学級（以下「自・情学級」）に在籍している児童生徒を想定し、簡単にチェックをしてもらう予定である。

２　小学校の実践研究協力校から～高機能自閉症４年男児の国語科指導～

藤田教諭からは、自・情学級に在籍している小学校 4 年、高機能自閉症のある男児を対象にした実践報告をしていただく。ポイントとなる内容は、①対象児童が 3 学年終了時に国語科学習評価シートによる学習評価を行い、その結果から国語科学習の習得状況を確認できたこと、②対象児童は、当該学年及び下学年の言語に関する知識・理解・技能はほぼ習得されている状況であったが、国語への関心・意欲・態度は十分ではないこと、③話す・聞くことに関しては、書くこと、あるいは読むことより習得されていない状況も明らかになったことである。

上記の結果を踏まえ、藤田教諭は、④今年度の国語科指導内容や指導時間数を決定し、重点化及び簡素化する指導内容を精選するなど、国語科指導の編成にも役立てていった。

また、本報告では、自閉症の児童生徒が苦手としている物語文をとりあげ、状況や心情を理解するための重要なキーワードを丁寧に確認し、登場人物の心の変化を視覚的に理解させた実践報告をしていただくこととする。

３　中学校の実践研究協力校から～広汎性発達障害のある中１生徒の国語科指導～

深澤教諭からは、自・情学級に在籍している中学校１年、知的発達の程度が境界線域の広汎性発達障害のある女子生徒を対象にした実践報告をいただく。

ポイントとなる内容は、①４月入学以降に国語科学習評価シートによる学習評価を行い、その結果から小学校国語科学習の習得状況を確認できたこと、②具体的には関心・意欲・態度は当該学年程度であるものの、話す、聞く、書く、読むなどの能力に関しては、十分に習得できていないことなどの実態が明らかになったことである。

その結果を踏まえ、深澤教諭は、当該学年の教科書を中心に下学年補助教材を利用し、小学校高学年の内容や目標を取り入れて年間の指導計画等を作成した。

本報告における具体的な指導では、教材「自分新聞をつくろう」で、新聞づくりの指示書やモデル文章を用意するなど、⑤重点化したねらいに迫るために指導内容を絞り、単元計画等に工夫が必要であった実践報告をしていただくこととする。

＜プログラム＞

司会　菊地　一文

本分科会の説明と内容

国立特別支援教育総合研究所　廣瀬由美子

ワークショップ（国語科学習評価シートの説明等）

国立特別支援教育総合研究所　小澤　至賢

事例発表　茨城県取手市立戸頭西小学校　教諭　藤田　直子　氏

事例発表　神奈川県伊勢原市立中沢中学校　総括教諭　深澤しのぶ　氏

指定討論　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　石塚 謙二　氏

国語科の習得状況を評価し、授業に生かしていく実践のために

国立特別支援教育総合研究所　主任研究員　小澤　至賢

1　国語科学習評価シートについて

自閉症・情緒障害特別支援学級(以下「自・情学級」という。)に在籍する自閉症のある児童生徒の教科学習においても、学習の習得状況を把握し、その結果をねらいの設定や、指導内容の選択、授業時数の配分等の見直しに生かすことが重要である。

自閉症は、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害であるとされており（平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告)」参考資料より)、その障害の状況は、国語科学習の習得に大きく影響することが予想される。また、自閉症のある児童生徒は、児童生徒個々の違いが大きいことから、習得しやすいものや習得しにくいものにばらつきがあることも予想される。

そのため、各学校において、自・情学級の授業を行っていく際には、自閉症のある児童生徒の学習の習得状況を丁寧に把握した上で、指導内容の選択や授業時数の配分等の見直しに生かすことが求められる。

このことを踏まえ、国語科の習得状況を把握するためのツールとして、国語科学習評価シートを作成した。この学習評価シートは、国立教育政策研究所の「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料」(平成14年度)をもとに作成した。

2　学習評価シートによる国語科学習の習得の状況の改善

学習評価シートでは、児童生徒の国語科学習の習得の状況を担任の目で見て、次の４つのステップで評価する。

①ステップ１

「児童生徒の学年の評価規準」に照らした習得状況を評価する。

対象となる児童生徒の「評価規準」に照らした習得の状況について、担任の目から見て、できていると思われるものは「○」、不十分だと思われるものは「△」、できていないと思われるものは「×」、不明なものは「？」で評価する。

②ステップ２

担任がステップ１で「△」と評価したもののうち、評価規準において評価する要素が複数あり、より丁寧な評価のため、それぞれについての評価が別途必要と考えられるものについては、評価規準を切り分け、上記と同様に評価する。

例えば、小学校３、４年生の「書くこと」の「書く能力」についての評価規準は、「書こうとする事の中心を明確にしながら，段落と段落との続き方に注意して書いている」であるが、設定した評価規準のうち、どの部分までが習得できているか、どこに努力すべき点があるかをより丁寧に把握するため、これを「書こうとする事の中心を明確にしながら書いている」と「段落と段落との続き方に注意して書いている」の２つの要素に切り分け、それぞれについて評価することとなる。

③ステップ３

担任がステップ１で「×」と評価したものについては、下学年の「評価規準」に照ら

して、同様に習得状況を評価する。

④ステップ４

担任がステップ１～３で評価した学習の習得状況を整理する。

「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の内容のまとまりごとに、「国語への関心・意欲・態度」、「話す・聞く能力」（「話すこと・聞くこと」のみに対応）、「書く能力」（「書くこと」のみに対応）、「読む能力」（「読むこと」のみに対応）、「言語についての知識・理解・技能」の観点別評価の結果をまとめる。なお、指導をする上でヒントになることについても記述し、まとめに加えるようにする。

３　評価から指導の改善につなげていくための手順について

評価結果から得られた自閉症のある児童生徒個々の特徴を受けて、自・情学級の担任は、以下の点を検討し、国語科の指導の改善につなげていく。

①指導内容について

担任が、児童生徒個々の国語科学習の習得状況から当該学年を中心にするか、下学年を中心にするかを検討する。また、児童生徒個々の特徴から国語科の内容のまとまりの「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」のうちどれかが苦手であることがあり、その場合、苦手なものに対して丁寧に指導するか、苦手なものは内容を精選し、他の内容のまとまりを重点化して取り組むかを検討する。その際、国語科の各単元の配分についても検討する。

②時数の配当について

担任が、児童生徒の特徴から国語科の指導により時間をかけた方がよいと判断した場合、他の教科、領域との全体的な配分について検討する。また、国語科における各単元の配分について、時間をかけて取り組む単元についても検討する。

③指導の場の選択について

自・情学級で指導を行うのか、交流及び共同学習として、通常の学級で指導するのか、それを組み合わせるのかなどを検討する。

例えば、ある担任の先生は、小学校４年生のある児童が「書くこと」の「書く能力」について、「段落と段落との続き方に注意して書いている」については、できていると判断できるが、「書こうとする事の中心を明確にしながら書いている」はできていないと判断した結果をもとに、担任は、「書くこと」の「書こうとする事の中心を明確にしながら書いている」を丁寧に指導したほうがよいと判断した。そこで、担任は、交流及び共同学習として、通常の学級で指導を行った後、書こうとする事の中心を明確にするための指導を丁寧に行うため時間を長めにとり、自・情学級で個別に指導を行うことにした。

自閉症・情緒障害特別支援学級における国語科（文学教材）指導の実際

茨城県取手市立戸頭西小学校　教諭　藤田　直子

1　対象児童の実態

対象児童は小学校４年生、高機能自閉症で学力も高い男児である。

算数は、通常の学級での授業の進捗状況によって進度が遅かったり、すでに知識や技能を習得している内容があったりするので、対象児童の特性やペースに合わせながら特別支援学級で小集団指導を行っている。

国語は、難しい漢字や語彙は習得しているものの、それらを適切に選択して話したり文章を書いたりするのが苦手である。通常の学級で学習するときには、先生の話を聞いたり、音読をしたり、話し合いをしたりする活動には参加せず、自分の興味のあるページを開いて見ていることが多かった。自分では「説明文はいいんだけど、物語文は苦手なんだよね。」と話していて、文中の語句や人物の行動から気持ちを捉えることに苦手意識をもっている。

2　対象児童の国語科学習評価シートによる学習評価の結果

国語科学習評価シートによる学習評価を実施し、対象児童の国語科学習の習得状況についての把握を行った。その評価結果から、明らかになった実態を以下に簡単に示す。

・読むことに関する領域の言語の知識や技能等では、当該学年の内容を十分に理解している。

・書くことに関する領域での言語の知識や技能等では、下学年の学習に関しては習得されていると思われる。しかし、当該学年では、段落の意味を理解し、適切な改行の記述が習得されていない。

・話すこと・聞くことに関する領域では、状況に応じた適切な言語で話すことや、文と文のつながりを意識して聞く際の言語への注意が不十分であるように思われる。

・読むことに関しての領域では、概ね下学年の力は備わっているが、当該学年の力として、相手や状況に応じて目的的に読む力や、想像して読む力が十分に習得されていない。

・当該学年における書く能力では、特に書く内容の中心的な事柄を把握して書くことが難しい。

・話す聞く能力については、当該学年ならびに下学年においても、理論的に筋道を立てて話したり、状況に適した言葉遣いで話したり、また、相手の考えや中心となる事柄を聞き取る能力が十分ではない。

・当該学年の話す・聞く領域、書く領域、読む領域すべてにおいて、自分なりに工夫したり理論的に話したりといった態度や意欲がもてていない。

このような結果をもとにして、現在、対象児童の国語科教育の内容を精選し、指導方法を検討している。

3　指導の実際

（１）東京書籍４年上　文学教材「走れ」のねらい及び指導計画について

通常の学級での指導目標は、「中心となる人物に気をつけて、様子や気持ちを考えながら読むことができる。」である。物語の内容を理解する上で、中心人物の姉と同様に母や弟の心情を理解することが重要であるが、対象児童にとって、それぞれの心情の相違を捉えることが難しいと予想できた。したがって、対象児童の目標は、「３人の登場人物に気をつけて、様子や気持ちを考えながら読むことができる。」に変更した。

指導時間は、通常の学級では９時間（読む８時間、書く１時間）であるが、対象児童は１１時間（読む１１時間）とした。

指導の内容は、まず新出漢字はすでに習得しているので指導しないこととし、感想を書いて発表し合う活動も、対象児童の場合は、感想を述べる程度に留めることにした。また、通常の学級では、第 2 時に物語全体を意味段落に分ける学習活動を行うが、対象児童の場合は、物語の内容を十分に理解しないと段落分けができないことが予想されるので、第 10 時に行うことにした。3 人の気持ちの変化を捉えることと、語句の意味やその使い方については、多くの時間を費やして指導することとした。

（２） 対象児童の予想されるつまずきと対処方法について

学習を進める上で、事前に児童のつまずきを予想し、その対処方法を考えたり理解させるための教具を用意しておいたりすることが重要である。

・「のそのそと三人分のふとんをたたむ」→「のそのそ」と行動するときの気持ちを考えるために、「プレイルームの片付け後、漢字ドリルをやる」と「プレイルームの片付け後、読書する」という２つの課題を行い、体感する。
・「ん・・・・たぶんね。」→「・・・・」の行間を理解させるために、挿絵の表情に着目させる。
・「心の中がぐしょぐしょだった」→想像することが難しいと思われるので、友だちの意見を聞いて理解するにとどめる。
・「かたで息をしながら」→ 100m を走って、体感させる。

（３） 自閉症のある児童の国語科指導の留意点について

対象児童の指導を通して、自閉症のある児童へ国語科の指導を効果的に行うには、以下のような留意点が考えられる。

・国語科学習評価シートによる学習評価の結果から、学習に関する習得の傾向を把握することが重要である。
・各単元においては、丁寧に指導しなくてはならない内容と簡素化できる内容を検討し、児童に応じた指導内容を年間計画として構成する必要がある。
・児童の学習におけるつまずきを予想し、手がかりとなる視覚的な教材を取り入れたり、動作化を取り入れて言動の背景を理解させたりするなど、つまずきへの対処方法を考えておく必要がある。
・自閉症のある児童は、難しい語句を知っていることが多いが、その意味を文脈の中で理解していない場合があるので、語句の指導を丁寧に行う必要がある。
・自閉症のある児童は、点数へのこだわりがあったり、気持ちをコントロールすることが難しかったりするので、自立活動等でテストへの解答方法について指導しておくとよい。

中学校自閉症・情緒障害特別支援学級における国語科指導の実際
～国語科学習評価シートを利用して～

神奈川県伊勢原市立中沢中学校　総括教諭　深澤しのぶ

1　生徒の実態

本校の特別支援学級は、知的障害１、自閉症・情緒障害１、肢体不自由１、病弱・身体虚弱１の４学級である。自閉症・情緒障害特別支援学級（以下「自・情学級」という。）に在籍する生徒は、１年生２名で、自閉症スペクトラム障害に属し、知的発達は境界線～標準であり、当該学年の内容に準じた授業を行っている。

対象の生徒は、自・情学級に在籍する２名のうちの１名で、広汎性発達障害と診断されており、知的発達の程度は、境界線域である。国語科の学習では、内容全般に興味を持っており、積極的に学習に取り組んでいるが、周囲の状況を理解して行動することや他人の気持ちを推し量って発言することが難しいことから、集団の中では支援が必要である。興味のあることには根気よく取り組めるが、一度混乱すると学習を再開するまで時間がかかることがあった。

2　国語科学習評価シートを用いた学習評価と国語科学習での工夫

①　国語科学習評価シートからみる対象生徒の特徴

入学当初に、中学１年の当該学年と小学校５・６年の国語科学習の習得の状況について、国語科学習評価シートをもとに、担任が評価した。

その結果、全体的に、「知識・理解・技能」は、多くの項目で習得していると判断できた。一方で「能力」全般と、特に「話すこと・聞くこと」の「関心・意欲・態度」は、習得ができていないと判断できた。

授業の場面から判断すると、「話すこと・聞くこと」の項目では、経験したことや、自分の思いを伝えることはできていたが、聞き手がわかりやすいように、話の整理をして伝えることに困難さがあるのではないかと判断した。また、話し手の意図を推し量って聞くことにも困難さがあると考えられた。「書くこと」については、自分が書きたい情報を書きすぎ、文章が分かりにくくなっていると考えられた。「読むこと」については、自ら図書資料を読むなど、意欲的に取り組むことができ、内容もおおよそつかめていた。また、音読は、当該学年の漢字で読めないものもあるが、情景や登場人物の様子をとらえているように、抑揚をつけてすらすらと読むことができることから、習得できていると判断した。

場人物の様子を如実に表現しながら流暢に読むことが可能であった。

②　国語科学習に評価結果を反映させたこと

全体計画として、国語科の授業時数は、交流及び共同学習、自立活動の時数確保もあり、週３時間とした。行動観察と学習評価シートの結果から通常学級の一斉授業では内容の理解が難しいと予想されたため、週３時間の授業は、全て特別支援学級において担任が実施した。そして、２時間を自・情学級２名での小集団、1 時間を個別で指導し、内容によっては自立活動の時間にも取り扱うようにした。小集団指導では、生徒の自尊感情を考慮して、当該学年の教科書を用いた。通常学級の年間計画を基に、本生徒が、興味を持って取り組める題材を中心に取り上げ、授業の指導内容、授業時数の調整を行った。

国語科の指導の方針としては、対象の生徒が意欲的に取り組め、書いたものを繰り返し見直しできることから「書くこと」の項目に重点を置き指導することにした。指導のねらいについては、単元によっては、下学年のねらいを取り入れて指導するようにした。以上をもとに、国語科の指導に総合的に取り組んだ。

3　国語科の授業実践の実際

①　ねらい、指導時間の設定

本日紹介する授業実践は、当該学年の単元「書く」の「自分新聞をつくろう」についてである。この単元では、単元目標に一部下学年の目標を設定し、「文章を整理して書く」のねらいに重点化した。担任は、対象の生徒の実態から考えて、「読み相手の気持ちを考えて」書くことは難しいと予想し、文章のモデルに沿って読みやすい文章が書けることをねらいとした。なお、この単元は、他の生徒と合同の小集団の指導であるため、単元時間数はそのままであるが、目標を達成できるように、時間の割り振りや手順を個別化して実施した。

②　指導の工夫

教科書から必要な情報を得ることが難しいという特徴があるために、具体的な工夫として、教科書の内容を整理した「指示書」を提示することにした。また、文章を書く際に書きたいことの要点をまとめることが、難しいことが予想されるため、文章のモデルを提示する工夫も行った。

③指導の結果

指導当初の生徒の文章は、文章がふくらみすぎてわかりにくい文章であったが、文書のモデルとの違いに気付かせるように繰り返し行う指導等をした結果、読み手にわかりやすい文章となり、読みやすい記事の「自分新聞」をつくることができた。生徒本人が、読みやすくなったことを確認できたことから、とても満足していた。

これまで十分に習得できていなかった「文章を整理して書く」ことについて、文章を書く時の決まりごとを丁寧に指導することで、読み手がわかるような文書を書けるようになり、目標に達成にせまることができた。

④　授業実践から感じたこと

この授業を実施して、学習評価シートの結果が、生徒の状況にあったねらいを設定したり、指導する上でどの項目に重きを置くかを判断したりするための有益な情報源の一つになると実感できた。

4　おわりに

学習評価シートの各項目、評価の観点について整理することで、生徒の状況にあったねらいを設定したり、指導する上でどの項目に重きを置くかを判断したりすることができ、授業毎のねらいと、評価の視点が明確になった。

また、国語科教諭と学習評価シートの評価結果を共有することで、自・情学級での国語科の授業の改善が図られるとともに、通常級の国語科の授業にも様々な配慮がなされるようになった。

自閉症・情緒障害児学級の授業の質を向上させるため、学習評価シートを一層活用していきたいと考える。

セッション Ⅲ

第３分科会　特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究

研究代表者　柘植　雅義

＜報告概要＞

本研究では、特別支援学校における新学習指導要領の下での幼児児童生徒一人一人の個々のニーズに対応した教育課程編成の在り方について検討しています。

そのために、平成 22 年度には、全国の特別支援学校への質問紙調査の実施、8 校の研究協力校への実地調査、及び、英国への海外調査を行いました。平成 23 年度は、質問紙調査の集計・分析、8 校の研究協力校へのフォローアップ調査を行ってきているところです。

さらに、年に 2 回、4 名の外部の専門家を交えた研究協議会を開催してきています。

本分科会では、全国約 1,000 校の特別支援学校に対して昨年度実施した質問紙調査の結果報告、及び特別支援学校 2 校による実践報告を通して、教育課程編成の現状と課題を明らかにし、望ましい在り方について考究していきます。

＜プログラム＞

司会　柳澤亜希子、滝川国芳、原田公人

研究報告	国立特別支援教育総合研究所	柘植　雅義
同	国立特別支援教育総合研究所	原田　公人
同	国立特別支援教育総合研究所	長沼　俊夫
実践報告(1)	茨城県立協和養護学校　教諭	大森　勝子　氏
	国立特別支援教育総合研究所	猪子秀太郎
同　(2)	千葉県立千葉聾学校　教諭	河野　隆弘　氏
	国立特別支援教育総合研究所	原田　公人
指定討論	広島大学大学院教育学研究科　准教授	竹林地　毅　氏

（参考：研究の途中経過の公表）

・質問紙調査の単純集計結果については、全国特別支援学校長会の総会（6 月開催）において、冊子「アンケート調査結果 速報版」を配布しました。また、研究所の Web サイトで公開しています。

http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/408/kyouikukateihensei_sokuhou.pdf

・質問紙調査の分析の一部について、日本特殊教育学会第 49 回大会（弘前大学）（9 月開催）において、ポスター発表(1)(2)をしました。

http://jase49.jtbcom.co.jp/data/prog_poster.pdf

・質問紙調査の結果の一部について、日本教育新聞（2011 年 9 月 12 日(月)号）で取り上げられました。

特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究調査（１）－特別支援学校調査－

国立特別支援教育総合研究所　総括研究員　原田　公人

１　はじめに

教育課程については、障害種や障害の程度等へのきめ細やかな対応や授業時数の柔軟な対応等のさまざまな面でのより一層の工夫や配慮が必要となる。本研究では、特別支援学校における新学習指導要領の下での幼児児童生徒個々のニーズに応じた教育課程の在り方について実態調査を実施し、検討した。

２　目的

全国の特別支援学校を対象として、平成 22 年度における教育課程の編成状況を把握する。

３　方法

調査対象は、全国特別支援学校 1,045 校で、調査内容は、郵送による自記式質問紙法（悉皆調査）、調査期間は平成 22 年 9 月 1 日～ 10 月 3 日であった。

４　調査項目

調査項目は、①基本情報、②教育課程編成、③個別の指導計画、④自立活動、⑤交流及び共同学習、⑥重複障害学級、⑦外国語活動、⑧訪問教育、⑨教育課程の評価とした。

５　結果

(1) 回答数

有効回答校 846 校（回収率　81%）であった。

(2) 基本情報

①対象とする障害種について（複数回答）　　N=1,078

視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱
73	108	533	251	113

②異なる障害種の教育課程編成

知的障害と肢体不自由等、複数種の障害に対応した学校は、193 校の回答があった。このうち、「異なる障害種ごとに教育課程を編成している」114 校（59%）、「学級編制は障害種別だが、教育課程編成は複数の障害種に対応している」42 校（22%）であった。

(3) 教育課程編成

教育課程編成に関する検討部署としては、「教育課程の編成のための組織を設置している学校」が 54 %であり、約半数が、教務部とは別の教育課程編成のための組織を設置していた。回答数 856 校における教育課程の検討内容は、「授業時数の検討、評価」（24 %）、「時程の検討、評価」（21 %）、「教育目標の検討、評価」（18 %）、「学校行事の検討」（18 %）であった。

教育課程を編成する際に、重視している課題（3 つ選択）では、「発達段階に応じた

指導内容の検討」、「重複障害のある幼児児童生徒に対応した教育課程の編成」、「（幼稚部）、小学部、中学部、高等部、（専攻科）における系統的な指導」が挙げられた。

(4) 個別の指導計画

個別の指導計画の評価の教育課程の改善への活用について「活用されている」（47 %）と「活用されていない」（48 %）がほぼ同率であった。また、学習指導要領の改訂のポイントのうち「人間関係の形成（自立活動）」を個別の指導計画のねらいや目標に反映させている特別支援学校は 72 %であった。

(5) 自立活動

「人間関係の形成」に関する指導内容は検討において、「自立活動担当教員での検討」が 25 %であるのに対し、「学年」21 %、「学部」40 %、「校内委員会」15 %であった。

(6) 交流及び共同学習

「居住地校交流」、「学校間交流」ともに小学部では実施の割合がたかく、双方ともに中学部以降になると実施の割合が減少傾向にあった。一方、「地域との交流」の実施割合は、居住地校交流や学校間交流と比べると、知的障害及び知的障害と肢体不自由の併置校を除く障害種別の特別支援学校では、半数に満たなかった。交流及び共同学習の推進に向けた課題としては、いずれの障害種も「自校及び交流先ともに、交流及び共同学習の明確なねらいをもって実施すること」が最も高い割合で示された。

(7) 重複障害学級

各学部の重複障害学級の教育課程編成については、「5 領域を主とした教育課程」（幼稚部のみ：58 %）、「知的障害特別支援学校の教育課程」（小学部：71%、中学部：70%、高等部：74%）、「自立活動を主とした教育課程」（幼稚部：32 %、小学部：71%、中学部：70%、高等部：70%）であった。また、知的障害の児童生徒を教育する部門における重複障害学級のための教育課程の有無について、「ある」と回答した学校は 80%であった。

(8) 外国語活動

外国語活動の平成 23 年度の完全実施に向けての取組について、37 %の学校が、「先行実施して、すでに取組を進めている」との回答があった。

(9) 訪問教育

訪問による教育において、基本的な授業時数、回数を「決めている」学校は、実施校のうち 98 %であった。訪問教育を実施している学校の 77%が、「自立活動を主とする指導」を行っていた。

(10) 教育課程の評価

教育課程の評価方法では、「総括的な評価を行っている」（78%）、「観点を定めて分析的な評価を行っている」（17%）であった。

特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究調査（２）－自由記述の分析－

国立特別支援教育総合研究所　総括研究員　長沼　俊夫

１　目的

本研究の質問紙調査では、各特別支援学校における教育課程編成にかかる課題や工夫をより具体的に把握するため、自由記述による回答を求めた質問を設けた。その内容を分析する。

２　調査項目

(1)教育課程編成に関する学校全体の取組
　①学部（幼、小、中、高）の一貫性、②教育課程に関する研修、
　③保護者への説明
(2)個別の指導計画
　①教育課程の改善への活用、②新学習指導要領の反映
(3)自立活動
　①時間の指導の設定、②「人間関係の形成」にかかわる指導
(4)交流及び共同学習
　知的障害、重複障害のある幼児児童生徒への配慮
(5)重複障害学級
　課題
(6)外国語活動
　指導にあたっての工夫
(7)訪問教育
　自立活動を主とした指導

３　分析方法

回答テキストから有用な情報を抽出し、一連の自由記述式の回答に含まれる主要キーワードを適切な個数のカテゴリで表現した。さらに 2 つ以上のカテゴリ間の関係性について検討した。分析にあたっては、「SPSS Text Analytics for Surveys」を利用した。

４　結果

(1) 個別の指導計画のねらいや目標に新学習指導要領における改訂のポイントへの反映

「人間関係の形成を重視した」が最も多く、「キャリア教育の視点を重視したこと」、「交流及び共同学習の重視」と続いた。各カテゴリの関係性の分析からは、人間関係の形成を重視した指導の充実を核として「自立活動の指導の充実」、「キャリア教育の重視」、「交流及び共同学習の重視」とが深く関連して改善に向けて取り組まれていることが認められた。

(2) 全ての各教科等において個別の指導計画に基づく指導の成果

「指導が充実した」ことに関して、その要因として「明確で的確な指導目標が設定できる」ことが最も多く、次に「児童生徒の個々の理解が深まった」ことが挙げられた。目標の設定を長期・短期としたり、重点目標を設定したりすることで具体的な指導内容や指導の手立てを設定しやすくなったことが多く記述されていた。児童生徒の理解では、個々の児童生徒に関して「多面的・多角的に見ることができる」、「複数の教師間による共通理解が深まる」ことが多く記述されていた。

授業改善の具体例として、学習の習熟度を考慮したこと、各教科の指導において系統性をもつことができたことが挙げられた。また、「小中高の一貫した指導」や「保護者への説明のため」のツールとして活用できる可能性が大きくなったと、今後につながる成果も挙げられた。

(3) 「人間関係の形成」の具体的指導

指導内容については「教師や友だち、地域、職場の人々との関わりの指導」に関する記述が最も多く、それに次いで「他者の意図や感情を理解する」、「集団の活動に参加する」、「コミュニケーション手段の確立」、「自己理解や自己の行動調整」に関する記述が多かった。指導方法については、「ソーシャルスキル、ロールプレイ」や「ゲームを取り入れた指導」等の記述が多かった。

指導場面については、「教育活動全般を通じて行う」という記述に加えて、「各教科等（領域・教科）を合わせた指導」、「朝の会やＨＲ」、「児童生徒会活動」、「交流学習」等の場面についての記述が多かった。各校の記述内容を概観すると、例えば「電話のかけ方受け方、報告、面接の仕方、困ったときの対応」といった授業の指導内容程度の具体性のある記述は比較的少なく、「他者とのかかわり」「ソーシャルスキルトレーニング」といった理念的、抽象的な記述が多く認められた。

(4) 自立活動の課題

「専門性の向上が課題である」という記述が最も多く、それに次いで「（視、聴、知、肢、病といった）障害種別への対応」、「自立活動に関する職員の共通理解の不足」、「時間や場所の確保の困難」、「目標や指導内容の検討が必要」といった記述が多かった。特別支援学校における自立活動については、個々の児童生徒の障害の状態に応じて適切に自立活動の内容や方法を設定できるようにするための教員の専門性確保が大きな課題であると言える。

実践報告 児童生徒一人一人の個々のニーズに対応した教育課程編成の取り組み

茨城県立協和養護学校　教諭　大森　勝子

1　教育課程の特色

本校は、知的障害の特別支援学校であり、茨城県の中では中規模校である。学校全体として、一般学級と重複学級の教育課程を編成している。小・中学部は、一般学級１と重複学級１の２種類の教育課程、高等部は一般学級２と重複学級１の３種類の教育課程である。特定の教科、領域に偏らずバランスよく編成するように配慮している。

高等部では、平成 22 年度より多様な教育的ニーズに対応するために３類型（名称：職業コース、作業コース、自立活動コース）の教育課程を編成した。

（別途配布資料参照）

また、交流及び共同学習を通して、職業コースでは高等学校衛生看護科の生徒と一緒に介護の仕方を学んだり、作業コースでは高等学校食品化学科の生徒と一緒に大型機械を使ったパン製造を行ったり、自立活動コースでは地域の方々と一緒にゴミ拾いのボランティア活動を行うなどの共に学ぶ環境をつくることで、開かれた学校づくりをめざした教育課程の編成をしていることも特色である。職業コースのビルメンテナンスや喫茶サービス、福祉、外国語のＡＬＴ、国語の書道指導等で専門家や地域のボランティアを積極的に活用し、授業内容の充実を図っている。

2　教育課程に関する課題

(1) キャリア教育の視点に基づく小学部・中学部・高等部の指導内容の整理

平成 21 ～ 22 年度に「個に応じた指導の充実をめざして」のテーマで、学部及びコース毎に研究を進めてきた。その結果、学校全体として指導内容の系統性や一貫性を確保することが課題として挙げられた。

(2) 高等部の類型化の評価と改善

平成 21 年度以前から生徒の障害の状況や卒業後の進路希望の多様化が見られるとともに、保護者からの「喫茶サービスのような実践に役立つ授業」、「重度の子にもわかる授業」といった具体的な要望があった。これらを受けて、「自立と社会参加を推進するため、職業教育等の充実」、「障害の重度・重複化、多様化に対応し、一人一人に応じた指導を一層充実」をさせるという学習指導要領の改訂の基本的考え方に基づいて、平成 22 年度より３類型の教育課程を編成した。平成 23 年度においては、類型別の教育課程の評価と更なる改善が課題となっている。

3　課題解決に向けての取り組み

(1) キャリア教育の視点に基づく小学部・中学部・高等部の指導内容の整理

本校の「個別の教育支援計画」の実態項目である「基本的生活習慣、意思交換、集団参加、作業能力、知的能力、健康・体力・運動能力」のそれぞれについて、小学部・中学部・高等部を卒業するまでに身に付けたい力を書き出した。それぞれの身に付けたい力を国立特別支援教育総合研究所(2011)の「キャリア・プラニング・マトリックス」の

４能力領域及び育てたい力と関連づけ、本校独自の『キャリアの発達段階表』を作成することで系統性を整理し、授業研究を行ってきた。

(2) 高等部の類型化の効果と課題

類型化の効果について、それぞれのコースごとに以下の点が挙げられる。

職業コースでは、外部講師の活用による専門性の高い授業の展開、早期からの現場実習の実施、校内喫茶の開店、ビルメンテナンスでの障害者技能競技大会予選の通過等が挙げられる。作業コースでは、校内実習等の見直しによる「働くこと」の実践的な指導の展開、全国産業フェア参加による製品販売や PR、家庭科等における能力に応じた実践的内容の展開ができたことが挙げられる。自立活動コースでは、生徒のペースに合わせた時間割の設定、担当職員の固定化、その結果としての問題行動の減少、着替えや清掃といった日常の身辺処理に関する能力の向上が挙げられる。また、自立活動を含めた作業学習の検討により、作業への主体的な取り組みや集中力の向上が見られる。高等部全体として、生徒の活躍の場の拡大や、教員の就労、福祉等に関する専門性の向上等も類型化の効果と考えられる。

今後の課題として、職業コースでは働くことの意味を教えるための教科「職業」の時数確保の検討、作業コースでは製品の質の向上を目指した作業内容の再検討、自立活動コースでは指導内容や活動を生徒の実態に応じて整理することが、それぞれ必要であろう。

実践報告 幼稚部から高等部(専攻科)までの各発達段階を配慮した教育課程編成

千葉県立千葉聾学校　教諭　河野　隆弘

１　学校の概要

本校は、県内の聴覚障害児教育を担う公立学校として、昭和６年「千葉県立聾唖学校」として開校し、７名の入学生からスタートした。昭和２３年に現在の校名に改名され、昭和３９年に鎌取町に移転し現在に至っている。県内全域を学区としているため寄宿舎も併設している。今年度は、幼稚部から高等部まで１６３名（舎生３４名を含む）が在籍し、１３８名の職員が勤務している。

２　本校における教育課程編成の特色

（１）各学部の現状

本校は、支援部が担当している乳幼児期支援から就学前の幼稚部、小学部、中学部、専攻科も含めた高等部からなる。各学部（支援部を除く）の現状は以下の通りである。

①幼稚部

聴覚障害児の早期教育段階の課題として、周りの人と気持ちを伝え合う力、日本語の獲得に配慮しながら、（障害の程度に係わらず）幼児期の円満な発達を促す実践に取り組んでいる。午前中の日課では、主に、学級や学年・学部での集団活動の場面を中心に、遊んだり課題に取り組んだりしながらコミュニケーション能力やことばの獲得を行い、午後は教師と幼児の個別的な活動の中で発音学習やことばの学習を行っている。

幼稚部では教育活動に、実体験(直接体験)を多く取り入れ、子どもが五感で感じ、具体的なイメージやことばを獲得できるようにすることを目指している。個別の指導計画、個別の教育支援計画を作成し、指導のねらいや活動について、保護者と話し合う機会を多く設け、定期的に見直しをしながら実践している。

②小学部

小学部では、小学校に準ずる教科学習を中心とした教育課程を編成している。重複学級は、「生きる力」を育むために、聾学校の教育課程で重視している内容と教科・領域を合わせた指導の教育課程を加味して編成している。

・ことばの活動（自立活動）

平成 21 年度より、自立活動の時間以外に毎朝 1 校時の開始前に 10 分間の「朝の自立活動」の時間を設けた。ここでは、ことばを中心とした学習の積み重ねを目的として、主として書き言葉の習得と表現の広がりを目指している。

また、国語、算数等のなどの教科では習熟度別グループ編成をし、TT 方式で指導している。この他、「つながり」活動という名称の特別活動では、なかよし集会（月 1 回)、ニコニコランチタイム、新入生歓迎会や 6 年生を送る会（小学部全体)、クラブ活動（放課後クラブ）等を行っている。個に応じた指導を心がけている。

5・6 年生の外国語活動は、平成 21 年度から先行実施しており、中学部や高等部の英語科教員（ALT を含む。）との連携を図りながら、英語を基本とした生の外国語に親しめるようにしている。

③中学部

中学部では、中学校に準ずる教科学習を中心とした教育課程を編成している。重複学

級では、小学部からの指導の系統性を重視した教育課程を編成している。朝の自立活動を設け、生徒個々の実態に配慮しつつ、具体的な目標を定め、「聴覚活用」、「発音発語」、「コミュニケーション」、「言語」、「障害認識」等の内容を計画的に指導している。

また、国語、数学などの教科は、小学部と同様に習熟度別グループ編成や TT 方式での指導を行っているが、特に下学年対応のグループでは、可能な限り個に応じた学習課題を用意し、基礎学力の向上を図っている。この他、選択教科では、学校選択とし、新学習指導要領の各教科時数を先行実施している。

④高等部

高等部は、普通科、産業技術科、理容科の３学科を設置し、将来の社会自立に向け、社会人、職業人として必要な力をつけるための学習に取り組んでいる。

普通科は、「高等学校普通科に準ずる教育課程」、産業技術科は、「職業人としての資質を培うための教育課程」、理容科は、「理容師国家試験の受験資格を得るための厚生労働省管轄の理容師養成課程も兼ねた教育課程」を編成している。

高等部では、高校生としての基礎学力を身に付けることを目的に、３科ともに、１年生では共通科目を履修し、産業技術科、理容科の専門科目は、２年生から履修するように編成している。また、重複学級は、個々の障害の実態に応じて、小学部や中学部からの一貫性を重視した教育課程を編成している。

３　教育課程に関する課題

教育課程編成上の課題としては、個に応じた指導を行っていくために、「習熟度グループ編成」をしているが、グループを細分化することにより、結果的に、専門教科の教員の数の不足を招くことになった。個別対応の重要性を再認識し、集団での学習の利点と個に応じた指導のバランスを考え、現在は、グループ数は最大でも学級数＋１までとしている。

今年度は、中・高等部で教科担任の相互乗り入れを行っているが、時間割作成上の問題点が出ている。

また、聾学校として、障害に配慮した指導の一貫性を図るためには、学部間連携が不可欠であるが、職員間で共通理解を図ったり、話し合ったりするための時間確保が難しい。さらに、物理的環境として、職員室はすべての先生が集える広さがなく、幼稚部や小学部の担任は教室にしか机がない状態で、日常的に聴覚障害教育について情報や意見交換ができる状況にないこと、毎年、職員異動が多く、専門性の維持、継承、発展が難しい点が課題となっている。

ポスター発表

以下、本研究所の専門研究Ａ・Ｂ、共同研究の研究成果を、研究担当者からポスターを用いて報告します。

No.	研究区分	研究課題名（研究期間）
1	専門研究Ａ	特別支援学校の特性を踏まえた学校評価の在り方に関する実際的研究（平成２１～２２年度）
2	専門研究Ａ	特別支援学校における支援システムの充実に向けた総合的研究 －特別支援教育体制の取組の状況とその改善に向けた課題に関する調査研究－（平成２２年度）
3	専門研究Ａ	障害のある子どもへの一貫した支援システムに関する研究 －早期から社会参加に至る発達障害支援の確立と検証－ （平成２２年度）
4	専門研究Ａ	障害のある子どもの今後の教育についての基礎研究 －インクルーシブ教育システムの構築にむけて－ （平成２１～２２年度）
5	専門研究Ａ	障害の重度化と多様化に対応するアシスティブ・テクノロジーの活用と評価に関する研究（平成２１～２２年度）
6	専門研究Ａ	特別支援教育におけるＩＣＦ－ＣＹの活用に関する研究 －活用のための方法試案の実証と普及を中心に－ （平成２２～２３年度）
7	専門研究Ｂ	特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究 －現状の把握と課題の検討－（平成２１～２２年度）
8	専門研究Ｂ	小・中学校等に在籍している視覚障害のある児童生徒等に対する指導・支援に関する研究（平成２２年度）
9	共同研究	全盲児童の図形表象の評価に関する実際的研究 （平成２１～２２年度）
１０	共同研究	無色透明な紫外線硬化樹脂インクを用いた触知図・点字に関する製作システムの開発とそれらの触読性評価に関する研究 （平成２１～２２年度）

なお、平成２３年には、本研究所が創立４０周年を迎えたことから、合わせて写真等のパネル展示を企画しています。

平成２３年度国立特別支援教育総合研究所セミナー　要項

発行者　独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
平成24年1月発行
〒239-8585
神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号
電話　046-839-6803
FAX　046-839-6919（企画調整課）
6916（総務課）
6915（研修情報課）
URL　http://www.nise.go.jp/

リサイクル適性Ⓐ
この印刷物は、印刷用の紙へ
リサイクルできます。