

平成22年度 国立特別支援教育総合研究所セミナーⅡ 要項

テーマ

「特別支援教育の展開と質的向上を目指して」
—国立特別支援教育総合研究所の研究活動の成果から—

期 日 平成23年2月28日（月）

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

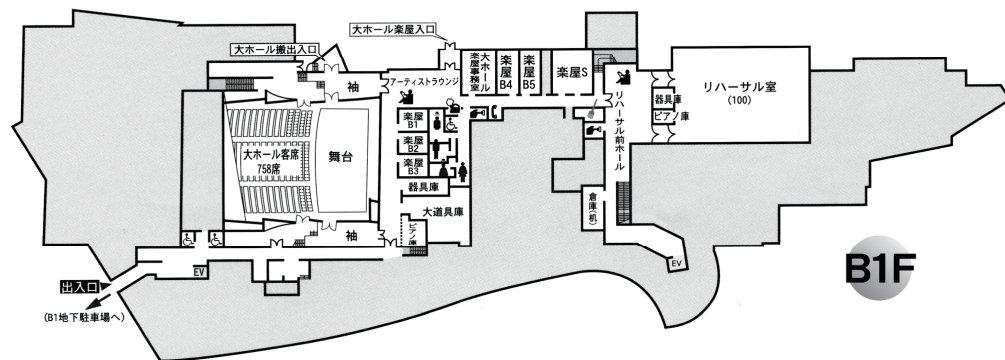
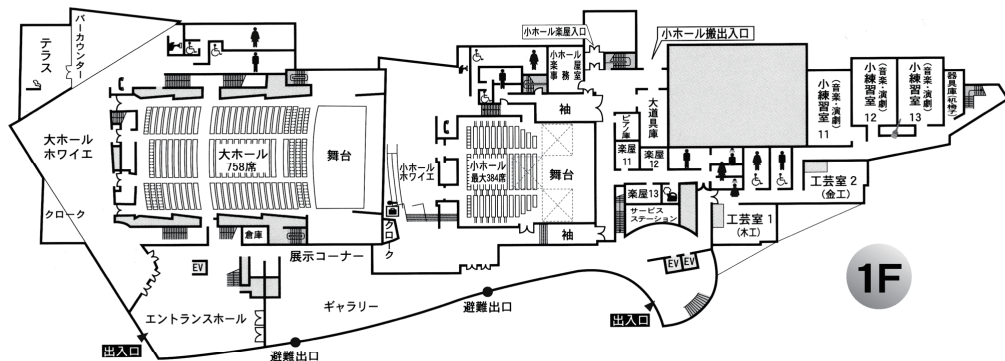
主 催 国立特別支援教育総合研究所

日程及び会場

28日（月）	9:30－ 9:45	開会式	カルチャー棟大ホール
	9:45－ 9:50	趣旨説明	〃
	9:50－12:00	全体会	〃
	12:00－13:00	休憩	
	13:00－14:00	*ポスター発表	ホワイエ及び展示コーナー
	14:00－16:20	分科会（第1分科会）	センター棟417室
		分科会（第2分科会）	カルチャー棟小ホール
		分科会（第3分科会）	カルチャー棟大ホール

*ポスター発表は、カルチャー棟展示コーナー及び大ホールホワイエにて行います。ご自由にご参加ください。

カルチャー棟平面図



はじめに

国立特別支援教育総合研究所は、我が国唯一の特別支援教育のナショナルセンターとして、国や地方公共団体等と連携・協力しつつ、国の政策課題や教育現場の喫緊の課題に取り組み、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに対応した教育の実現に貢献していくことが重要な使命です。このため、中長期を展望した研究テーマから当面5カ年程度を目処として取り組む喫緊の課題までを検討・整理した研究基本計画を作成し、それに基づき研究を推進しているところです。そして当然のことながら、これらの研究成果の普及や様々な情報を発信していくことも大事な役割の一つであり、本セミナーもその一端を担っています。

本研究所では、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、現在、特別支援教育制度が実施され4年目が過ぎようとしています。この間、特別支援教育の理念を具体的実践としていかに展開させていくかは、常に議論されてきたところです。これまで推進してきた特別支援教育の現状と課題を受け止め、質・量ともに向上させるための手立てを検討し、示す時期がきたと考えられます。

そこで今年度のセミナーⅡでは、「特別支援教育の展開と質的向上を目指して―国立特別支援教育総合研究所の研究活動の成果から―」を全体テーマに掲げ、本研究所研究課題の成果を報告し、今後の特別支援教育の展開への指針を得る機会としたいと考えています。

平成23年2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
---------	---

国立特別支援教育総合研究所研究体制について

国立特別支援教育総合研究所 上席総括研究員 松村 勘由	4
-----------------------------	---

全体会

発達障害のある人への一貫した支援 ―実践から見えてくるもの―

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―	7
---------------------------	---

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―

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

発達障がいのある人への一貫した支援

―早期支援の取組から一貫した支援へ―

松江市教育委員会特別支援教育課 課長 河井 克典	10
--------------------------	----

ライフステージに応じた支援を学校間でどうつないでいくか

―幼稚園等から高等学校に至る支援の連続性―

国立特別支援教育総合研究所 総括研究員 笹森 洋樹	12
---------------------------	----

後期中等教育における支援について 一点から線、線から面へ

京都府立桃山養護学校 ももやま地域支援センター長 丸岡 恵真	14
--------------------------------	----

発達障害者支援センター事業から捉えた教育期（前後）の相談と課題

―子どもたちの一貫した支援に向けて―

発達障害者支援センター全国連絡協議会 副会長 藤平 俊幸	16
------------------------------	----

分科会

第1分科会

学校全体が活性化する学校評価の活用

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研究」

-----	19
-------	----

「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研究」

研究報告 国立特別支援教育総合研究所 上席総括研究員 大内 進	20
---------------------------------	----

研究成果から 国立特別支援教育総合研究所 主任研究員 小澤 至賢	21
----------------------------------	----

主体的かつ継続的に改善を図っていく学校評価システムの確立をめざして

―全教職員によるPDCAサイクルを基に―

神戸市立垂水養護学校 校長 野坂 静枝	22
---------------------	----

学校評価における本人評価の取り組みについて	
東京都立調布特別支援学校 校長 兵馬 孝周	----- 24
主幹教諭 望月由佳恵	

第2分科会

増加し続ける特別支援学校（知的障害）の児童生徒

－増加の実態とその教育的対応－

専門研究B「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究	----- 27
--	----------

知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究

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

発達障害（知的障害を含む）の増加原因の解明と対応策の策定 第一、第二次調査報告

早稲田大学 客員教授／（社）日本発達障害福祉連盟 常務理事 湯汲 英史	----- 30
-------------------------------------	----------

増加に対応した教育指導の現状と課題

広島県教育委員会特別支援教育課 課長 竹林地 毅	----- 32
--------------------------	----------

知的障害特別支援学校における児童生徒数の急増と求められる対応

東京都立南大沢学園 校長／全国特別支援学校長会 会長 尾崎 祐三	----- 34
----------------------------------	----------

第3分科会

一人ひとりの子どもに対する多様で公平な評価を考える－試験における配慮の検討－

重点推進研究「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」	----- 37
---	----------

諸外国における試験の配慮（テスト・アコモデーション）の現状

－米国・英国についての文献研究から－

国立特別支援教育総合研究所 主任研究員 玉木 宗久	----- 38
---------------------------	----------

小中学校の通常の学級で実施されている試験における配慮（テスト・アコモデーション）の現状

国立特別支援教育総合研究所 研究員 伊藤 由美	----- 40
-------------------------	----------

一人ひとりの子どもに対する多様で公平な評価を考える

－試験における配慮（テスト・アコモデーション）の検討－

東京都町田市立薬師中学校 教諭 原 裕子	----- 42
----------------------	----------

試験における配慮（テスト・アコモデーション）ガイドラインの作成

国立特別支援教育総合研究所 主任研究員 海津亜希子	----- 44
---------------------------	----------

ポスター発表

平成21年度終了研究課題一覧	----- 46
----------------	----------

※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

特別支援教育の展開と質的向上を目指して

—国立特別支援教育総合研究所の研究活動の成果から—

趣 旨

障害のある子どもへの教育的支援は、法令に裏付けられた特別支援教育体制へと移行して4年目が過ぎようとしている今、この特別支援教育をさらに充実させて実のあるものとする事が望まれています。本研究所では、このために必要な特別支援教育のさらなる展開と質的向上に向けた諸課題について実践的な研究を行っています。

セミナーⅡは、本研究所が行っているこれらの研究の成果を広く教育関係者に紹介することを目的として毎年開催しているものです。

本年度のセミナーⅡでは、全体会において関係機関との連携を含めた実践の場における発達障害のある子どもへの一貫した総合的な支援の在り方を考えていきます。第1分科会では、特別支援学校における学校評価を学校全体の活性化につなげる方策について、第2分科会では、多くの特別支援学校で喫緊の課題となっている児童生徒数の増加の実態とその課題及び対応について、第3分科会では、教育的支援の一環として重要な課題である試験における「合理的な配慮」の在り方について、それぞれ研究成果等を紹介するとともに、参加者の皆様と一緒に考えていきたいと思っております。

また、昨年同様に平成21年度に終了した研究課題について、ポスター形式での研究成果発表を行い、参加者と直接意見交換ができるように計画いたしました。

国立特別支援教育総合研究所セミナーⅡ 実施ワーキンググループ長

渥 美 義 賢

日 程

(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	9:45	9:50		12:00	13:00	14:00	16:20
受 付	開 会 式	趣 旨 説 明	全体会		休 憩	ポ ス タ ー 発 表	第1分科会 第2分科会 第3分科会	

プ ロ グ ラ ム

<9:50～12:00>

〔全体会〕

発達障害のある人への一貫した支援 ― 実践から見えてくるもの ―

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―」

研究報告	渥美 義賢	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	河井 克典	松江市教育委員会特別支援教育課 課長
	笹森 洋樹	国立特別支援教育総合研究所 総括研究員
	丸岡 恵真	京都府立桃山養護学校 ももやま地域支援センター長
	藤平 俊幸	埼玉県発達障害者支援センター「まほろば」
		(発達障害者支援センター全国連絡協議会 副会長)
	司会 梅田 真理	国立特別支援教育総合研究所

<13:00～14:00>

〔ポスター発表〕

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について、研究担当者よりポスターを用いて報告する。

<14:00～16:20>

〔分科会〕

第 1 分科会

学校全体が活性化する学校評価の活用

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証的研究」

研究報告	大内 進	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	野坂 静枝	兵庫県神戸市立垂水養護学校 校長
	兵馬 孝周	東京都立調布特別支援学校 校長
	望月由佳恵	東京都立調布特別支援学校 主幹教諭
	小澤 至賢	国立特別支援教育総合研究所 主任研究員
指定討論者	西川 公司	放送大学 客員教授
	全体進行 牧野 泰美	国立特別支援教育総合研究所
	シンポジウム司会 小澤 至賢	国立特別支援教育総合研究所

第2分科会

増加し続ける特別支援学校（知的障害）の児童生徒—増加の実態とその教育的対応—
専門研究 B「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する
児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究」

研究報告 井上 昌士 国立特別支援教育総合研究所 総括研究員
シンポジスト 湯汲 英史 早稲田大学 客員教授／(社)日本発達障害福祉連盟 常務理事
竹林地 毅※ 広島県教育委員会事務局教育部特別支援教育課 課長
尾崎 祐三 東京都立南大沢学園 校長／全国特別支援学校長会 会長
※ビデオ映像による話題提供
司会 猪子秀太郎 国立特別支援教育総合研究所

第3分科会

一人ひとりの子どもに対する多様で公平な評価を考える—試験における配慮の検討—
重点推進研究「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」

研究報告 玉木 宗久 国立特別支援教育総合研究所 主任研究員
伊藤 由美 国立特別支援教育総合研究所 研究員
原 裕子 東京都町田市立薬師中学校 教諭
海津亜希子 国立特別支援教育総合研究所 主任研究員
指定討論者 渥美 義賢 国立特別支援教育総合研究所 上席総括研究員
司会 海津亜希子 国立特別支援教育総合研究所

国立特別支援教育総合研究所研究体制について

平成 22 年度の研究活動

国立特別支援教育総合研究所 上席総括研究員 松村 勘由
(総合企画調整担当)

本研究所では業務部主体の組織編成となっているが、研究を体系的系統的に進めていくために、「研究班体制」を導入している。研究班への所属は、本属である業務部に対して分属という位置付けになる。研究班は研究分野ごとに研究の目的や内容に相応しい研究職員で構成され、研究計画の立案及び研究を実施する母体となるものである。

また、この班体制の下で特別支援教育の推進及び充実を図っていくために、平成 20 年度に、長・中期的視点に立って研究活動を推進していくための「研究基本計画」を策定した。本年度の研究もこの「研究基本計画」に即して取り組んでいる。

1 研究の区分と種別について

研究の性格の明確化、重点化を図るために、次に示すような研究種別に整理している。研究区分としては、この他に、外部資金研究、受託研究、共同研究、調査研究がある。

研究区分	研究種別	研究の性格
基幹研究	重点推進研究	専門研究のうち、重要性及び緊急性という観点から重点的に推進する研究
	専門研究 A	障害種別によらない研究（特別支援教育推進のための横断的研究、障害種に共通のテーマの研究等）
	専門研究 B	障害種別に対応した研究
	専門研究 C	業務上必要で全所的に取り組む研究
	専門研究 D	上記に該当しない先端的、試験的、萌芽的研究

2 研究班の構成と研究課題

研究班は、横断的総合的課題に応じた研究班（4 班）と障害種等に応じた研究班（9 班）に大別される。

研究は課題毎に研究チームを編成して実施される。

研究班の構成と平成 22 年度の研究課題は次の通りである。

（1）横断的総合的課題に応じた研究班と研究課題（専門研究 A ・ 8 課題）

障害のある子どもの教育の在り方に関する研究班（在り方班）
1. 障害のある子どもの今後の教育についての基礎研究－日本社会に即したインクルーシブ教育の実践にむけて－（平成21年度～22年度） 2. 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年度～23年度）

特別支援教育の推進に関する研究班（推進班）
3. 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研究（平成21年度～22年度） 4. 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） ◎ 5. 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研究（平成22年度～23年度） 6. 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）
障害のある子どもの就学、進学、就労等支援及び高等教育支援に関する研究班（移行支援班）
7. 特別支援学校高等部（専攻科）における進路指導・職業教育支援プログラムの開発（平成22年度～23年度）
情報化及び教育支援機器に関する研究班（支援機器班）
8. 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年度～22年度）

（2）障害種等に応じた研究班と研究課題（専門研究B・10 課題）

重複障害のある子どもの特別支援教育に関する研究班（重複班）
9. 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－現状把握と重複障害教育の枠組の検討－（平成21年度～22年度）
視覚に障害のある子どもの特別支援教育に関する研究班（視覚班）
10. 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）
聴覚に障害のある子どもの特別支援教育に関する研究班（聴覚班）
11. 軽度・中等度難聴児に対する指導と支援の在り方に関する研究（平成22年度～23年度）
言語に障害のある子どもの特別支援教育に関する研究班（言語班）
12. 言語障害のある子どもの通常の学級における障害特性に応じた指導・支援の内容・方法の開発に関する研究－通常の学級と通級指導教室の連携を通して－（平成22年度～23年度）
肢体不自由のある子どもの特別支援教育に関する研究班（肢体不自由班）
13. 肢体不自由のある児童生徒の障害特性に配慮した教科指導に関する研究－表現する力の育成をめざして－（平成22年度～23年度）

病弱・身体虚弱等にある子どもの特別支援教育に関する研究班（病弱班）
14. 特別支援学校（病弱）のセンター的機能を活用した病気の子ども支援ネットワークの形成と情報の共有化に関する研究（平成22年度～23年度）
知的障害のある子どもの特別支援教育に関する研究班（知的班）
◎ 15. 特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究（平成22年度～23年度）
自閉症のある子どもの特別支援教育に関する研究班（自閉症班）
◎ 16. 特別支援学級における自閉症のある児童生徒の「カリキュラムアセスメント」（仮称）に基づいた教育課程編成に関する実証的研究（平成22年度～23年度）
発達障害（LD・ADHD・高機能自閉症等）のある子ども又は情緒障害のある子どもの特別支援教育に関する研究班（発達・情緒班）
◎ 17. 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－（平成22年度～23年度） 18. 発達障害と情緒障害の関連と教育的支援に関する研究－二次障害の予防的対応を中心に－（平成22年度～23年度）

（３）重点推進研究

上記の研究のうち、◎で示されている課題は重要性及び緊急性といった観点から重点的に推進する研究として位置づけられている。

全体会

<テーマ>

発達障害のある人への一貫した支援 ― 実践から見えてくるもの ―

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 ―」

<趣旨>

発達障害のある人の支援は、できるだけ早期から社会参加に至るまで、一人ひとりの特性を踏まえた支援を発達段階にあわせ、一貫性と継続性を持たせて行っていくことが必要である。

本セミナーでは、本研究所における研究成果を紹介するとともに、支援を実施する中で見えてきた課題や展望についてシンポジストから報告する。これらを踏まえて、血の通った支援が早期から社会参加に至るまで実現されるための方策について、参加者を含めて考えていきたい。

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－

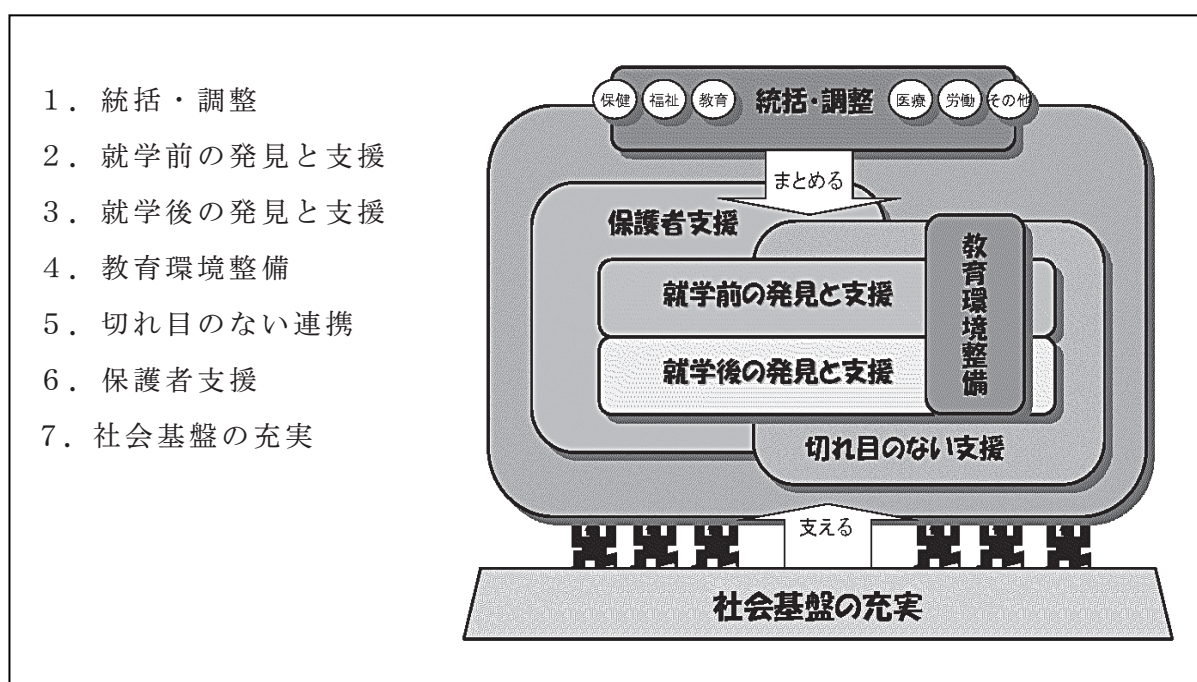
国立特別支援教育総合研究所 上席総括研究員 渥美 義賢

1 発達障害支援グランドデザイン

国立特別支援教育総合研究所の専門研究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－」は、平成18～19年度に行われたプロジェクト研究「発達障害のある子どもの早期からの総合的支援システムに関する研究」及び平成20～21年度に行われた専門研究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－後期中等教育における発達障害への支援を中心として－」の研究を踏まえて、発達障害のある子どもへ一貫性のある総合的な支援を行うために必要なシステムについて研究を行っているものである。

平成17年4月に施行された発達障害者支援法では「発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うことが特に重要である」とし、国及び地方公共団体に「適切に、就学前の発達支援、学校における発達支援その他の発達支援が行われる」こと、また「発達障害者の家族に対する支援が行われるよう」に求めている。

これに対応するための、発達障害者への総合的な支援システムの構築に向けた研究を行ったプロジェクト研究「発達障害のある子どもの早期からの総合的支援システムに関する研究」では、発達障害のある子どもの一貫した総合的な支援システムの在り方として下記のような7つの大項目からなる「発達障害支援グランドデザイン」の提案を行った。



2 後期中等教育における発達障害支援

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－後期中等教育における発達障害への支援を中心として－」からは、思春期になる発達障害のある生徒の状態像の変化、後期中等教育諸学校の多様性と各学校に在籍する生徒の多様性、義務教育でないこと、等を踏まえて支援にあたっては主に以下のようなことが必要と考えられた。

- 1) 気づきに当たっては、状態像の加齢変化や二次障害による状態像の変化を考慮して要配慮児の支援のニーズを把握する必要があること
- 2) 多様な学校種があるものの、どの学校にも支援ニーズのある生徒が在籍していること
- 3) 私立学校が生徒数の1／3を占めることを踏まえ、教育委員会は私立学校を管轄する首長部局との連携を深めていく必要があること
- 4) 管理職も含めた研修が必要であること
- 5) 生徒指導や教育相談、保健室と連携した校内支援体制が必要であること
- 6) 個々の生徒の実態を的確に把握し、学び直しや習熟度別の学習体制等が必要なこと
- 7) 高等学校では弾力的な教育課程の編成が可能であることを活かし、生徒の実態に応じた教育課程の編成を工夫すること
- 8) 特別支援学校や発達障害者支援センター等の地域の資源を活用すること
- 9) 社会参加を推進するための適切なキャリア教育を行うこと

3 発達障害グランドデザインの再検討

本要項の作成時においては、これまでの研究成果を踏まえて発達障害グランドデザインの再検討を行っているところである。

特に先進的に早期からの支援を行っている地域について、その成果がどのような形で表れているのか、課題はどのようなものがあるのかについての検証を行い、これらの結果を含めて発達障害グランドデザインの改訂版を作成し、セミナー当日に紹介する予定である。

発達障がいのある人への一貫した支援 ー早期支援の取組から一貫した支援へー

松江市教育委員会特別支援教育課 課長 河井 克典

1 早期支援の経過と現状

(1) 松江市における早期支援の経緯

松江市は人口 20 万人弱で、中学校 16 校、小学校 33 校があり、公立幼稚園及び公立幼保園が 27 園、その他認可保育所が 58 園ある。

幼児の特別支援教育は、昭和 50 年度に公立幼稚園 2 園に情緒障がいと言語障がいの特殊学級を設置してスタートし、その後通級制へと移行した。平成 13 年度には特別支援幼児教室（以下「幼児教室」という。）と名称変更し、現在は 4 つの幼稚園に 6 つの幼児教室と 2 つの「ほっと相談室」を設置して早期支援の中心となっている。

(2) 幼稚園、保育所における特別支援教育の推進体制

平成 16 年度より、すべての公立幼稚園において特別支援教育コーディネーター（以下「コーディネーター」という。）を指名し、さらに平成 22 年度には、すべての認可保育所でコーディネーターを指名している。

また、平成 16 年度よりすべての幼稚園において特別支援教育園内委員会（以下「園内委員会」という。）を設置し、個別の指導計画の作成、個別ケース会議等を実施している。これにより情報の共有化と一貫した支援につなげている。

(3) 早期の気づき

① 乳幼児健診との連携

3 歳児健診に教育委員会や幼児教室から発達相談員としてスタッフを派遣し、幼児観察や相談を実施している。健診後の合同カンファレンスで、保健師と教育スタッフの気づきを共有し、「ほっと相談室」の幼児相談や幼児教室につながっている。

② 「ほっと相談室」

中核的な 2 園の幼児教室に担当者を配置して「ほっと相談室」を設置し、発達や集団適応などについて、誰でも気軽に利用できる垣根の低い継続的な相談を行い、専門機関や幼児教室へとつなげている。乳幼児健診や発達健康相談からの紹介も多い。

(4) 早期支援から支援のつなぎ

① 特別支援幼児教室での支援

幼児教室は、子どもが在籍する保育所・幼稚園等から通級し、一日の生活時程にそって終日指導を受ける一日タイプと、保護者と一緒に通級し 1 時間半程度個別指導を受ける時間タイプの指導を行っている。在籍園・所と連携を図り「個別の指導計画」を作成して指導し、保護者への相談支援も行っている。

② 「松江市サポートファイルだんだん」の活用

松江市では、支援をつなぐツール「松江市サポートファイルだんだん」を作成している。成長や発達の様子、相談や診断記録、検査結果などを保護者がファイリング・保管し相談機関へとつなぐツールであり、関係機関の情報の共有化を目的としている。

③ 個別の移行支援会議と「個別の移行支援計画」

保育所・幼稚園においては、特別支援学級に入級する幼児や幼児教室に通級する幼児について、小学校や関係機関とともに「個別の移行支援計画」を作成している。その際、幼児教室担当者が移行支援をコーディネートすることも多い。

(5) 幼稚園・保育所の園（所）内体制への支援

保育所における保育士加配に加え、幼稚園においても支援が必要な幼児のために、特別

支援教育指導員や介助員を配置し、個別的な支援を行っている。また、幼児担当指導主事による訪問指導を計画的に実施し、園内支援の充実を図っている。

(6) 担当者への研修の実施

保育所や幼稚園での支援の充実のために、保育士や教員への研修は欠かせない。松江市では、保育所・幼稚園のコーディネーターを対象とした「特別支援教育コーディネーター研修」「専門選択研修」「早期発見・早期支援研修」等の研修を実施している。また、幼稚園教諭を地元大学へ長期間派遣して研修を受けさせる「特別支援教育長期派遣研修」を実施し、担当者養成をすすめている。

2 支援の成果

(1) 幼稚園における園内体制の充実と気づきの高まり

幼稚園においては、これまでの取組により幼稚園教員の子ども理解の高まりや園外の専門機関との連携が広がっている。保育所からの相談も増えており、「ほっと相談室」担当や教育委員会幼児担当指導主事との情報連携も進んできている。

(2) 保健、教育等の連携強化による継続支援

3歳児健診における連携により、新たな気づきへとつながる仕組みに展望が見いだせてきた。また、小学校と幼稚園との連携による移行支援の取組が広がってきている。

(3) 保育所の意識の高まり

平成22年度に保育所のコーディネーター指名率が100%となり、保育所の窓口が明確になったことにより、保育所の特別支援教育への意識も高まってきているのを感じる。各種研修会への保育所からの参加も増加している。

3 今後の課題と展望

(1) 発達障がい幼児の療育の拡充

小学校において支援が必要な児童が増加している現状からすると、発達障がい幼児への早期支援は、対象児への気づきと早期支援の更なる充実が必要である。

(2) 保健・福祉・教育・医療との連携強化と青年期までを見据えた一貫した相談支援

支援早期の気づきを高め、適切な支援を行い、小学校へのスムーズな移行につなげるために、保健・福祉・医療との連携を強化し、乳幼児期から小中学校、青年期を見据えた一貫した相談支援のための新たな組織を設け、相談支援の拡充と情報管理や連携の強化を図る。

(3) 保幼小中の連携強化

保育所・幼稚園から小学校への移行をよりスムーズに行うために、情報の受け渡しや双方の具体的な連携の取組をモデル的に研究していくことが必要である。

(4) 一貫した支援のための「サポートファイルだんだん」の改良と活用

「サポートファイルだんだん」は、その活用が広がってきているが、一方で課題も多い。内容の改良と活用促進、汎用版サポート手帳の開発をすすめる。

ライフステージに応じた支援を学校間でどうつないでいくか －幼稚園等から高等学校に至る支援の連続性－

国立特別支援教育総合研究所 総括研究員 笹森 洋樹

1 幼稚園、保育所から小学校へ

早期であるほど発達障害かどうかの確定診断は難しい。発達障害の可能性のある子どもたちをどう把握し支援を工夫していくか、気づきを支援につなげていくための体制整備には課題も多い。担当者が発達障害の可能性に気づいていても、確実な根拠がないままに保護者にどう伝えていくのか難しい面もある。年少であるほど保護者にとっても障害の受容が困難な時期でもある。子どもの実態把握や巡回相談の活用、研修の受講など積極的に取り組んでいるところが増えてきている。しかし、こうした日常の気づきが具体的な指導・支援にはなかなかつながっていない現状がある。

子どもたちは幼少期の数年間に少しずつ社会性を培い、集団生活に慣れていき、小学校への就学を迎える。幼稚園や保育所では、子どもの状態に応じて様々なわかりやすい工夫がなされているが、それが就学後の支援につながっているという例はまだあまり聞かない。幼稚園、保育所における子どもの成長をしっかりと受け止め、子どもが安心して小学校という新しい環境でスタートが切れるためにも、幼稚園等の支援が小学校へつながっていくことはとても重要である。そのためには、地域の相談支援ファイルや幼稚園等の指導計画が小学校の個別の指導計画につながるような情報交換ツール等の作成・活用、関係者が互いに幼稚園等や小学校を訪問し子どもの様子を観察する機会、実際に顔を合わせ具体的な情報交換ができる連携会議等の積極的な実施も望まれる。

2 小学校から中学校へ

小学校は学級担任制をとり、一人の教員がほとんどの教科の授業を受け持ち、日常の生活指導も含め学級経営全般を担う。特別な支援の必要な児童の指導は、基本的に一人の教員に委ねられる。学年体制は、それぞれ学級担任という同じ立場で授業や学級経営の在り方について話し合いながら、学年としての支援体制を工夫していくことになる。

一方、中学校では教科担任制となり、教科ごとに指導する教員が変わり、学習内容もより専門的になり難しくなっていく。特別な支援の必要な生徒の指導も日常的に複数の教員が関わることになる。学年体制は、学級担任を中心に各教科担当という立場で話し合い、支援体制を考えていくことになる。教科ごとに複数の教員が関わることで教師と生徒との関係は幅が広がる面もあるが、特別な支援の必要な生徒の示す状態像は、教科によりあるいは場面により異なる場合もあり、生徒の課題や具体的な対応についての共通理解が図りにくい面もでてくる。

特別な支援が必要な生徒は、小学校の時からすでに様々な困難を経験しており、学習意欲や自信を失い、自己評価が低い場合が多い。学習内容が難しくなればさらにハードルは高くなる。授業における個別的な支援の手立てについては、小学校との連携により支援に関する情報を十分に収集し、各教科担任の共通理解としておさえておく必要がある。各教科の授業を統一化することは難しいが、個別的な対応の仕方については、どの授業でもできるだけ同じ対応ができるようにしたい。小学校から中学校への支援のつながりに関しては、診断名・障害名だけ伝えても意味がない。学習面や行動面の特性に関する情報と、それに対する個に応じた支援、集団における支援、学校としての支援体制について、具体的なエピソードを含めて共有化することが大切である。

3 中学校から高等学校へ

高等学校では、学習面や行動面あるいは対人関係の面で課題を抱えている生徒に対しては、ホームルーム担任や教科担当の個別的な指導であったり、教育相談の対象となったり、また、生徒指導上に課題のある生徒として対応がなされてきたりしている。文部科学省等の実態調査からは、それらの生徒の中には、発達障害のある生徒も多く含まれている可能性のあることが想定される。しかし、指導上の大きな問題と受けとめられない場合は、教育相談や生徒指導の対象としても挙げられず、支援を受けられないまま、学力不振や対人関係の問題から不登校やあるいはうつ状態等の二次障害を起こし、さらなる適応困難の状態に陥っている場合も多いと思われる。

高等学校にはこの段階特有の様々な課題があり、支援については小中学校の延長線上で考えるだけでは十分とはいえない。思春期以降の発達障害のある生徒の状態像は多様であり、様々な個々の支援ニーズがある。学科や課程など教育環境も様々であり、学校により支援体制は異なってくる。基本的に入試選抜があり、単位認定と卒業資格が与えられることによる成績評価の課題がある。それらに対する教師の意識と戸惑いも課題となってくる。

生徒自身が抱えている悩みや課題について真摯に受け止め、相談できる人や場所を確保することがとても重要になる。特別な支援については、配慮の逆が逆に心の痛手にならないように、生徒自身のプライド、自尊感情に十分に配慮しながら進めるようにする。中学校から高等学校へは、本人の困難な状況だけでなく心のケアも含めた具体的ななかかわり、特性に関する自己理解の状況などを伝えることが大切である。

4 個別の教育支援計画、支援連携会議、特別支援学校のセンター的機能

個別の教育支援計画は、子ども一人一人のニーズを把握し、保健、医療、福祉、労働等の関係機関との連携を図りながら、生涯にわたり一貫した教育的支援を行うために作成されるものである。支援の連続性において効果的に活用するためには、文書だけの引き継ぎにとどまらず、支援連携会議等で関係者が顔を合わせ、文書には書き表せないエピソード等も含めて情報を共有化することが重要である。さらに、子どもの状態は環境にも大きく左右されることから、できれば関係者が学校に足を運び、実際に学校における子どもの様子を観察する機会があれば情報はよりの確さを増す。

特別支援教育に関する地域の関係機関として特別支援学校は大きな役割を担う。ライフステージに応じた学部を設けている特別支援学校における個別の指導計画、個別の教育支援計画あるいは支援会議等の在り方が、地域の学校間連携の一つのモデルとして提示されることが望まれる。

後期中等教育における支援について 一点から線、線から面へ

京都府立桃山養護学校 ももやま地域支援センター長 丸岡 恵真

1 はじめに～京都府立桃山養護学校の閉校

- (1) 児童生徒数の減少(159→115) (2) 教職員の大量の異動 (3) 宇治市のみの校区に
(4) 平成 22 年度で閉校 (5) 敷地内に宇治支援学校準備室開設

京都府は南部地域の養護学校を再編し、平成 22 年度八幡・久御山地区に八幡支援学校を開校、続いて平成 23 年度宇治・城陽地区に宇治支援学校を開校予定である。合わせて本校は平成 22 年度をもって 37 年の歴史に幕を閉じることとなる。

平成 22 年度は上記の再編に応じて、本校の校区は宇治市のみとなり、前年度と比べれば約 3 分の 2 の在籍児童生徒数、教職員数となった。

ももやま地域支援センターの活動も校区の宇治市地域に大きく比重を移した。今年度は、従前にもまして宇治地域との連携を展開することに努めた一年であると言える。以下「2」において特徴的な点を挙げる。

＜22年度 本センターが相談窓口である高等学校＞

宇治市：東宇治、城南菱創、菟道

京都市：洛北、北稜、洛東、東稜、洛北附属中学校

2 宇治地域との連携の進展

(1) 平成 22 年度京都府特別支援教育総合推進事業

宇治地域特別支援教育総合推進事業運営協議会（福祉・医療・保健・労働）

	分 野	所 属	職 名
1	教育	京都府山城教育局	指導主事
2	教育	宇治市教育委員会	指導主事
3	保健	宇治市保健推進課	発達相談員
4	福祉	宇治東福社会 宇治作業所	施設長
5	教育	宇治市立 公立幼稚園長会	会長
6	教育	宇治市立 保育園長会	代表
7	教育	宇治市立 小学校長会	会長
8	教育	宇治市立 中学校長会	会長
9	教育	京都府立 高等学校	校長
10	教育	京都府立桃山養護学校	校長

相談支援チーム

- 1 専任の地域支援コーディネーター
- 2 校内公募の特別支援コーディネーター (10名)
- 3 宇治市地域小中高校の先生方 (9名)
(通級指導教室担当／特別支援教育コーディネーター)
- 4 外部専門家／関係機関
 - ◎宇治市保健推進課
 - ◎医療関係者
 - ◎宇治市生活支援センター
 - ◎教育関係者
 - ◎作業療法士

(2) 宇治市特別支援教育推進委員への委嘱

宇治市の巡回相談チーム（本校のコーディネーター 3 名）

3 後期中等教育における支援

以上のような形で、宇治市の就学前から小学校・中学校へと継続した支援のシステムを一定整えつつあるが、高等学校への支援ということではどうか。

ももやま地域支援センターでは、高等学校への支援としても、先生方や生徒、保護者への相談アドバイスや、校内研修支援としての講演、事例検討会の助言、各種研修講座の開催などの活動に取り組んでいる。

平成 21 年度の新規相談依頼の学校種別件数では、全 111 件の新規相談のうち 28 件が高等学校であり（25%）、高校生や高等学校への支援は多い。研修講座の中では、「ジョブチャレンジセミナー」を発達障害のある高校生を対象に夏休みの 2 日間、京都府内の高等学校を会場に実施している。

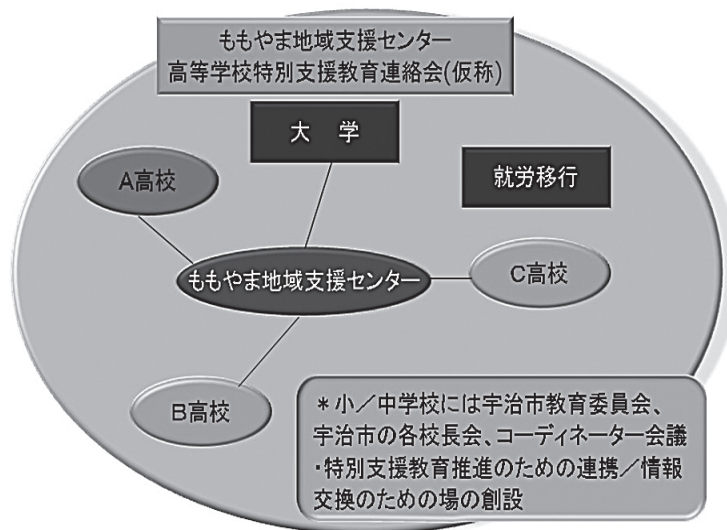
平成 18 年度から 21 年度まで連携・支援させていただいた京都府立朱雀高等学校は今年度、本センターが相談窓口にはなっていないが、かつて密に連携した学校である。全日制・定時制・通信制の 3 課程を併設した学校であるが、現在、本センターが窓口となっている高等学校では、定時制高等学校がなくなり、進学系の高等学校が大半となっている。それぞれの高等学校の状況に応じて課題が大きく異なるので、学校の特性等に応じた支援が必要である。

支援している高校生の多くは以下の 3 つに分類できる生徒である。

- | | |
|--------------------|--------------|
| (1) 知的に高い広汎性発達障害生徒 | (2) 知的境界域の生徒 |
| (3) 読み書き障害のある生徒 | |

もう一つ、高等学校の支援での特徴は、小中学校と比較して連携する組織の形態が違うことである。宇治市でいえば、小中学校には教育委員会があり、各校長会やコーディネーター会議など特別支援教育を進めていくための連携すべき組織が以前から存在している。高等学校は京都府立であり、各地域に根差した組織が存在しにくい。高等学校が特別支援教育を進めるにあたって、養護教諭の存在は大きいですが、たとえば宇治市に立地した高等学校の養護教諭が集う機会はなく、特別支援教育に焦点化した情報交流もなされてはいない。

つまり、宇治市地域といった地域に根差した特別支援教育を進めていくために、その地域の



支援している高校生の 3 つのタイプ

1, 知的に高い PDD 生徒

- ・検査結果を生徒本人に報告 (知的水準の正規分布を用いて)
- ・生徒本人の自己認知を促す支援
- * 自分の得意なこと、苦手なこと
- * 感情の視覚化による自己フィードバック
- * 主治医と連携した障害告知後のフォロー
- * 就労移行支援に関わる連携
- ジョブチャレンジセミナー
- コミュニケーションを高めるワーク

2, 知的境界域の生徒

- ・レポートの書き方など、学習支援のノウハウに関わる連携
- ・就労移行支援
- ・「療育手帳」申請に関わる支援

3, 読み書き障害のある生徒

- ・発達検査や読み書きのスクリーニング
- ・単位を取るための具体的な方略
- ・医療機関への紹介→診断へ

高等学校の特別支援教育を進めている担当者（コーディネーターや養護教諭等）に集まっていただき、情報交換する場・連携の場が必要ではないか。そこで、本センターでは、年度内に「高等学校特別支援教育連絡会（仮称）」を開会する予定である。

発達障害者支援センター事業から捉えた教育期（前後）の相談と課題 —子どもたちの一貫した支援に向けて—

埼玉県発達障害者支援センター「まほろば」 藤平 俊幸
(発達障害者支援センター全国連絡協議会 副会長)

1 はじめに

現在、全国の都道府県及び政令指定都市に発達障害者支援センターが設置されている。センターは地域により異なる場合もあるが概ね全年齢を対象としており、対象者のライフステージに合わせて各機関と協力した事業を行おうとしている。

ここでは、発達障害者支援センターの紹介と埼玉県の事業を通じた教育期の相談から支援を検討することを目標としたいと考えている。

2 発達障害者支援センター

(1) 発達障害者支援センターの位置付け

平成 17 年 4 月に施行された発達障害者支援法の下に置かれるセンターで、障害者自立支援法では、広域に対応する専門相談支援を実施する機関とされる。

(2) 全国の発達障害者支援センター

発達障害者支援センターは、都道府県及び政令指定都市に概ね 1 ヶ所設置され、自治体により複数設置している地域もある。また、自治体が直接運営する場合と、社会福祉法人等へ委託により実施する場合がある。

事業は、相談支援・発達支援・就労支援、普及啓発及び研修、機関調整会議、個別調整会議など広域であるが、配置人員は概ね 4 名である。（職員体制は自治体により異なる）

・平成 22 年 8 月現在 47 都道府県、17 政令指定都市に設置（発達障害情報センター）

また、それぞれの発達障害者支援情報の共有のため「発達障害者支援センター全国連絡協議会」を組織している。

(3) 埼玉県発達障害者支援センター「まほろば」

平成 14 年度に事業化された自閉症・発達障害者支援センターとして、社会福祉法人けやきの郷（自閉症者施設）が埼玉県より受託し事業開始。

開所以来、相談事業と支援者育成研修の機能を 2 つの事業の柱としており、目標を市町村支援（二次相談・支援）において進めている。平成 19 年度より独自に、地域（圏域）巡回指導事業を実施、幼児期から成人期に対応する相談機関への発達障害児者支援に関する啓発を通じ地域ネットワークの促進を支援している。

3 埼玉県発達障害者支援センターにおける相談状況から

(1) 相談状況

相談はすべての年齢を対象とし、家族、本人、支援（教育）者としている。

相談者は年々増加し、平成 15 年度の相談者数は 386 人、総支援件数 848 件であったが、平成 20 年度には相談者 891 人、総件数 1,621 件と約 2 倍の相談者数となっている。（平成 21 年度は相談者数 1,007 人）また、各年齢とも相談者数は増加傾向にあるが、特に成人期の相談が増加している。

平成 20 年度の各内訳は以下の通りである。

- ・年齢 0～6 歳 8 % ・～12 歳 15 % ・～18 歳 17 % ・19 歳～ 56 % ・不明 4 %
- ・診断 PDD 38 % ・ADHD 4 % ・LD 1 % ・その他の診断 5 % ・未診断 46 % ・不明 6 %
- ・障害者手帳 所持 17 % （知的 72 % ・精神 25 % ・身体 3 % ） ・未所持 69 % ・不明 14 %

(2) 相談者ニーズと支援

相談のニーズは年齢、障害の程度、合併する疾患、参加制限の状態、本人の意欲、家族環境等により多様である。主な内容としては、家庭生活における関わり方、行動障害への対応（福祉・教育）、療育・保育・教育機関の利用、診断及び疾患の治療、活動制限、進路、就職、生活のしづらさ、発達障害の疑いなどである。

4 教育期（前後）に関わる相談例

発達障害（ICD-10 F80～98）は、幼児期から少なくとも児童期に顕在化する障害であり、発達領域としては広い分野を捉えている。また合併症状を含み多くの配慮を有する方から、障害の範囲や程度により障害児（者）支援を希望しない方まで様々であると考えられる。幾つかの事例を紹介し共有すべき視点を考えたい。

- ① 就学期までの乳幼児健診や保育園、幼稚園における指摘による就学への不安（家族）
- ② 就学後の集団行動への適応ができず家族と学校間の関係の悪化（ADHD）
- ③ 給食時の偏食指導を主訴に活動場面へ参加が困難になった事例への取り組み（PDD）
- ④ 強い行動障害による学校生活の不適応と母の不安へ協力する教員の取り組み（自閉症）
- ⑤ 読字の課題による一部の学習困難はあるが日常活動は活発な青年の悩み（難読症状）
- ⑥ 行動障害のため家庭に専用部屋を作り家族自らが我が子を守ろうとする例（自閉症）
- ⑦ 高校(大学)は卒業するが、就職において躓いてしまう成人期早期の事例

5 障害があっても健康な生活を送るという視点～障害者支援の観点～

現在のところ発達障害は、一部の症状を軽減する治療はあるものの、障害そのものを治療することはできない状況にある。どの年齢においても障害を持ちながら元気に活動し、成人期にその人なりに社会で生活するための視点と目票が重要である。

発達障害児（者）においては、福祉サービスを含めて応援するが、保健・福祉・教育・労働・医療などの各分野が協力体制を取ることが大切である。その基盤と考えられる幾つかの視点をあげ、どのように協力するかを検討したい。

- ① どの人も生活の基盤は家庭にある。（家族の子育てを必要により支える。）
- ② 障害があっても子どもたちは発達、成長する。個別の事情を踏まえた働きかけが大切である。（発達支援）
- ③ 社会的発達は人とのかかわりの中で調整され、成人期以降も継続する。
- ④ 成人期の社会参加を安定的に進めるためには、それまでに本人が「何をしたいか」と「何ができるか」に関してある程度の準備が必要である。
- ⑤ 支援が必要な場合は、誰（機関）が軸となり経過把握と周囲への調整をするかというソーシャルワークの視点が重要である（教育、障害児者福祉、医療、保健、地域福祉）。また、これらの人（機関）は本人や家族の相談の役割としても有効となる。

第 1 分科会

<テーマ>

学校全体が活性化する学校評価の活用

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」

<趣旨>

それぞれの特別支援学校において、学校評価は定着し、着実な成果を上げている。また、学校のホームページ等に掲載する例も増えてきた。

特別支援学校における学校評価においても、評価結果を実際の改善に生かしていくような学校評価の活用が一層期待される。

本分科会では、学校評価の意義を再確認するとともに、本研究所における研究成果の報告、各学校での事例の紹介を通して、学校評価の活用について深めたいと考えている。

「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」 研究報告

国立特別支援教育総合研究所 上席総括研究員 大内 進

1 学校評価の意義について

特別支援学校の学校評価については、小・中学校等の規定が準用されることとなっている。しかし、特別支援学校では、教育課程の編成等において児童生徒の実態等を踏まえた多様な対応が必要であることや、小・中学校等の要請に応じ、特別支援教育に関する助言・援助を行うことも期待されることなどの特性が存在する。このことから特別支援学校の学校評価の進め方や具体的な評価項目・指標等の設定などに当たっては、こうした特性を踏まえて対応していく必要があるとされている。

2 アンケート調査から

先行研究における全国調査の結果では、特別支援学校に特有の項目については、多くの学校が自己評価の評価項目で取り上げていることが示された。学校評価を活用した実践が各学校で工夫されている実態が明らかになった。一方、関係機関や地域など、他機関等との連携の状況や自校内のシステム自体を評価している学校は全体の半数程度にとどまっていた。第三者評価も実施に至っていない学校が多数あった。

3 訪問調査の結果

先行研究における調査結果に基づいて、先進的及び斬新な取組をしている学校を選び、特別支援学校の運営の改善や発展に役立つ学校評価の進め方、評価項目や評価指標の設定、評価の活用法などについてとりまとめた。

4 データベースの紹介

全国の特別支援学校がwebサイト上で公開している学校評価に関する情報を収集し整理してデータベースを構築し、本研究所のWeb上に特別支援学校の学校評価に関する情報提供のためのサイトを公開した。

「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」 研究成果から

国立特別支援教育総合研究所 主任研究員 小澤 至賢

1 学校評価の目的について

- (1) 学校評価で全体的評価と特定の課題に対する評価のどちらを重視しているか
- (2) 学校評価を実施する目的において、説明責任と改善のどちらをより重視しているか

2 学校評価の目的を達成するための手段について

- (1) 自己評価、学校関係者評価、第三者評価のどの評価をもっとも重視しているか
- (2) 学校の状況把握を行い、次の2つの情報をどのように取りまとめているか
 - ①学校状況の把握など内部要因
 - ②学校を取り巻く外部要因

3 学校評価の活用について

- (1) 学校評価において PDCA のどの段階の評価をもっとも重視しているか
- (2) 学校評価において PDCA の各段階での情報の収集と介入について
- (3) 学校評価の結果を活用して学校内で次の取り組みを考える工夫
トップダウン型か、協働型か（教職員中心、教職員と関係者など）
- (4) 年度末の評価の重視か、中間評価の重視か

4 特別支援学校の特徴的な事項について

- (1) 関係者評価における関係者の範囲の広さ
- (2) センター的機能など他機関への関与
- (3) 専門性の確保のための課題

主体的かつ継続的に改善を図っていく学校評価システムの確立をめざして —全教職員によるPDCAサイクルを基に—

兵庫県神戸市立垂水養護学校 校長 野坂 静枝

1 学校の概要

本校は、昭和 51 年、神戸市立友生養護学校から分離新設されて以来神戸市の西半分を通学区域とし、幼・小・中・高の 4 学部（109 名）と訪問学級（18 名）から構成されている。職員は非常勤講師 2 名、時間講師 3 名を含め 128 名の職員が勤務している。

幼児・児童・生徒の実態は年々重度化（内：医療的ケア 37 名）し、在籍数の増加により、教室不足の過密状況にある。

教育活動は「子どもの実態を十分に把握し、一人一人を伸ばす教育内容・指導法を研究、実践に努める」という努力目標に基づき、取り組んでいる。

2 経緯

学校評価は、平成 19 年に文科省から示されている「学校評価ガイドライン」に沿って全国の学校・園で義務化された。本校では、平成 18 年度に文部科学省の研究指定を受け、これまで取り組んできている。

☆経過	平成 18 年度	学校評価システム構築事業実践研究指定（2 年間の 1 年次） 年度末教育反省にて現行中期目標（3 本柱Ⅰ→Ⅱ→Ⅲ）を確認
	平成 19 年度	学校評価システム実践研究指定（2 年間の 2 年次） 現行中期目標（1 年次）実施 評価指標の精選・重点化
	平成 20 年度	学校評価の充実・改善実践研究委託事業 現行中期目標（2 年次）実施 評価指標 54 項目へ
	平成 21 年度	学校評価・情報提供の充実・改善実践研究委託事業 現行中期目標（3 年次）実施 評価表を職種区分により 2 種類作成
	平成 22 年度	学校評価・情報提供の充実・改善実践研究委託事業 現行中期目標（4 年次）重点課題の順序を変更 Ⅱ→Ⅰ→Ⅲ 次期中期目標検討年次として実施 評価指標の見直し

3 中期目標・単年度目標

中期目標（平成 19 年度から平成 21 年度、最長平成 23 年度まで）

- Ⅰ 個別の指導計画の充実 ---- 授業改善へとつなぐ
- Ⅱ 学習指導の充実化 ---- 分かりやすい授業、個に応じた学習指導の推進
- Ⅲ 特別支援教育のセンター的機能の充実化 ---- 地域の学校に対する支援の推進

単年度目標（本年度）

- ①「本人と保護者の願いを踏まえ、共に個別の指導計画を作成する」授業改善へ。
- ②「新学習指導要領に基づく授業展開を考える→個に応じた指導→授業改善」分かる授業の取り組み。知的障害教育の内容も盛り込む。
- ③「地域の学校に対する支援の活性化」数値目標等も盛り込んでいく。

中期目標に対応した単年度目標については、達成状況の評価結果を基に検討し、毎年、次年度目標を定めている。単年度目標の基盤となる中期目標については、3～5 年ごとに全項目にわたる学校自己評価を実施して当面必要とされる目標を絞り込んでいる。

4 学校評価の方法

学校評価は、全職員で行う学校自己評価、外部評価（P T Aによるアンケート）及び、学校関係者評価を導入し、評価の客観性を高めている。

学校自己評価は、職種の多い本校では一つの指標による評価は困難であるため、授業に直接関係する職員と周囲からのサポートをする職員との2群に分けて実施している。

外部評価はP T Aが独自に項目を検討・作成し、集計を行っている。

学校関係者評価は、学校評議員（保護者代表・就学前関係施設代表者・地域関係者）及び第三者委員（学識者等）で学校関係者評価会議を構成し、年3回実施。会議には、学校を代表して校長・教頭・学校評価委員会世話係が出席している。また、今年度より、第三者委員として3名の内2名の方について肢体不自由教育経験者を招聘し、本校の教育により即した視点からの評価をいただくようにしている。

5 学校評価・情報提供のながれ

1学期4月に全職員に方針提示と共通理解を進める。5月にP T A役員会への資料提供及びP T A総会にて学校自己評価の説明と評価書配布をし、保護者への情報提供を行う。6月にオープンスクール i を実施。併せて学校関係者評価会議Ⅰを行い、前年度の結果報告、課題の検討、今後に向けた提案を受ける。学期末に学校自己評価①に取り組み、夏期休業中に評価の集計及び分析をし、関係分掌に改善検討を促し、2学期の提案準備を行う。

2学期当初に学校自己評価の集計結果及び学校関係者評価会議Ⅰの報告、各分掌からの提案、実施。10月にオープンスクール ii 学校関係者評価会議Ⅱを実施する。11月に外部評価の実施・集約を行う。12月に学校自己評価②（①の低評価に絞る）を実施する。

3学期初めに学校自己評価②の結果及び外部評価結果を報告。2月にオープンスクール iii 学校関係者評価会議Ⅲを実施する。外部評価結果と共に次年度に向けて課題の検討をし、学校評価書を作成する。学校評価報告書をH Pにて発信する。教育反省と併せ全職員で次年度の課題を認識し、本校の学校評価に於ける次期中期目標を作成する。

6 成果と課題

- ・学校自己評価のスリム化により、事務処理負担の少ないシステム化がされてきた。
- ・職種区分による取り組みにより、全職員が参加。無効評価が減った。
- ・低評価項目については関係する校務分掌組織が検討し、年度末教育反省に改善案の提案がされるため、次年度にすぐに取り組める流れへと繋がるようになってきた。
- ・低評価項目から時期の目標を策定するという考え方ではなく、高評価項目からさらに学校の特色を出していくためのレベルアップを図っていくべき項目を取り上げていく考え方へ変化している。
- ・外部評価とのすりあわせが必要。また、分析をどうするか検討課題である。
- ・学校自己評価、外部評価、学校関係者評価の連携を深めていくことが重要である。

学校評価における本人評価の取り組みについて

東京都立調布特別支援学校 校長 兵馬 孝周
主幹教諭 望月由佳恵

1 学校の概要

本校は、学区域を調布市、三鷹市、狛江市、府中市とする知的障害教育課程の特別支援学校である。昭和 51 年 4 月の開校時は、小学部 7 学級、中学部 1 学級、全児童・生徒 46 名であったが、年々増加をたどり、今年度は小学部 26 学級、中学部 16 学級、全児童・生徒 185 名となった。そのため、教室不足で平成 24 年度には、東京都の特別支援教育推進計画により、一部学区域の分離が行われて、過密解消が図られる予定である。

教職員は、校長、副校長と 4 名の主幹教諭、12 名の主任教諭を含む 78 名の教員と経営企画室部門を含めた 82 名の教職員が勤務している。今年度、学校課題として「地域との連携」「学校評価の教育活動への生かし方」を設定し教育活動を推進している。

2 本校の学校評価

(1) 2つのねらいと実施方法

- ①教育活動を充実していくための学校組織の機能について総合的・客観的に反省・評価し、問題点と課題をまとめる。
- ②学校評価に基づき、次年度の教育計画を立てる。

上記のねらいのもと、教職員（個人・学部・分掌・委員会・教科会）評価、保護者評価、学校運営連絡協議委員評価、本人評価（平成 18 年度より）、外部評価（平成 21 年度より）、地域評価（平成 22 年度より）を実施している。

(2) 学校評価に関わる情報の提供の工夫

校長が発行する保護者向け学校だよりや教職員向けだよりを工夫し、アンケート等で得た、学校内の事業に対する評価をタイムリーに提供している。

(3) 学校内の取り組みの集約機能としての学校評価

研究紀要にその年度に取り組んだ研究活動や各分掌での主な実践内容を記述し、報告しあい、教職員が学びあう機会とすると共に外部に発表し、本校の実践について理解を促す。

(4) 評価項目の重点化

毎年評価項目を検討し、評価項目の重点化をめざしている。今年度は、保護者設問と教職員設問の比較を行い、分析した。

(5) 学校評価の活用の工夫

- ①学校評価の情報から組織の変革を促す
 - ・得られた情報から教職員の「気づき」を促す。
 - ・教育を受ける「児童・生徒」からの評価に対応する。
- ②組織をより良くしようとする取り組みに繋げる
 - ・学校評価をすぐできる対応策に繋げ、実行力を高める。
 - ・主幹教諭・主任教諭や担当教諭までのラインを確立し、教職員の学校経営計画の Plan 作りへの参画意識を高める。

3 本人評価の取り組みについて（平成 18 年度～平成 21 年度）

本人評価に取り組みだしてまだ数年しか経っていないが、毎年新たな課題があり、それに対して模索しながら少しずつ改善の努力をしてきている。（改善点は、アンダーライン）

平成 18 年度

＜ねらい＞ 一人一人の、学校に対する思いを受け止める。

＜対 象＞ 一部の児童・生徒で実施する。

＜方 法＞ 担任が聞き取る。

＜内 容＞ 6 項目（給食・学校・勉強について）。

平成 19 年度

＜ねらい＞ 一人一人の、学校に対する思いを（3 領域の観点から）受け止める。

＜対 象＞ 児童・生徒全員（～今年度まで継続）。

＜方 法＞ 担任や質問に関する授業者以外の教職員が聞き取る。

＜内 容＞ 3 領域（指導者・環境・人権）について全 14 項目。

平成 20 年度

＜ねらい＞ 一人一人の評価を受け止めて、学校評価に生かす。

＜方 法＞ 担任や質問に関する授業者以外の教職員が聞き取る。

＜内 容＞ 3 領域（指導者・環境・人権）各 3 項目で全 9 項目。回答に「はい」「いいえ」の他に「わからない（無回答）」を設ける。（～今年度まで継続）

平成 21 年度

＜ねらい＞ ①一人一人の評価を受け止めて、学校経営に生かす。②児童・生徒が自分の意見や気持ちを伝える機会とする。③児童・生徒の自分の意見や気持ちを教師が聞き取る、受け止める機会とする。（～今年度まで継続）

＜方 法＞ 担任や質問に関する授業者以外の教職員が聞き取る。小学部 6 年、中学部 3 年は外部者が聞き取る。（～今年度まで継続）

4 平成 21 年度の本人評価の結果

＜学校運営連絡協議会協議委員会からは＞

- ・ 本人評価の全児童・生徒への実施は調布特別支援学校独自の取り組みである。
- ・ 教育活動や教師に関してことばや態度で十分に表現できない場合や、教師が十分に理解できないことなど、評価に困難が伴うことは、学校運営連絡協議会委員自身が本人評価を実施したことにより、十分理解できた。本人が評価できない項目については、保護者と担任教員が説明文書を添付するなどして、評価に代えることなどが必要となろう。

＜教員アンケートからは＞

- ・ 学校運営連絡協議会協議委員の協力をいただいたのは良かった。
 - ・ 好き嫌いを示す手段（カードなど）を学習時に扱い、本人評価に活かしてみてもどうか。
- という評価と課題がでた。

5 今年度の取り組み

今年度については、平成 21 年度とほぼ変わらないが、聞き取り方の工夫として、「すき」「きらい」「わからない」のカード、「きれい」「きたない」の写真カードを用意し、児童・生徒に合わせて使用してみた。カードがやりとりの媒介になることで、ねらいの②③には、より近付くことができたようで、「きれいだと思われる教室のことを何回聞いてもきたないと言う」「きれい好きだからか、きたなく感じるのか」「机が乱れている教室の写真を、わざと指差してこちらの様子を見ている」等の話が聞けるようになった。

しかし、児童・生徒に合わせた聞き取り方法、聞き取り者を担任以外とした場合の聞き取り内容をいかに今後の指導に生かせるようにしていくか等、課題はある。今後も質問内容の「指導者」・「環境」・「人権」を、常に意識しながら教育活動を計画・実施する重要性を、この本人評価によって確認しながら、改善につとめていく予定である。

第2分科会

<テーマ>

増加し続ける特別支援学校(知的障害)の児童生徒 — 増加の実態とその教育的対応 —

専門研究B「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究」

<趣旨>

近年、特別支援学校（知的障害）に在籍する児童生徒数の増加や特別支援学校の狭隘化、教室不足等の問題が各学校や自治体において課題となっている。本研究で行った調査によると、児童生徒数は全学部において増加しているが、特に高等部において増加が著しく、その中でも知的障害の程度が軽度の生徒が増え、高等部全体の中で占めるその割合も多くなっている。各学校においては、卒業後を見据え、社会的及び職業的自立の促進を踏まえた高等部における知的障害の程度が軽度の生徒の教育的対応の検討も大きな課題となっている。

本分科会では、本研究の結果を踏まえて、特別支援学校（知的障害）に在籍する児童生徒の増加の実態を明らかにし、課題を整理するとともにその教育的対応を考えることと、さらには高等部における知的障害の程度が軽度の生徒の教育的対応について議論を深めたい。

知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究

国立特別支援教育総合研究所 総括研究員 井上 昌士

1 研究の目的

近年、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校（以下、知的障害特別支援学校）に在籍する児童生徒数の増加や学校の狭隘化、教室不足等の問題が各学校や自治体の課題となっており、新聞、TV等で取り上げられるなど全国的な関心を集めている。本研究では、学校および教育委員会に対するアンケート調査及び研究パートナー校等の実地調査を行うとともに、学校基本調査等既存資料の整理を行った。それらの結果を通して、知的障害特別支援学校における児童生徒の増加の実態、それに伴う困難及び改善策の状況を明らかにするとともに、児童生徒の増加の背景となる要因を考察し、今後の各自治体における施策や各学校における教育的対応の改善に資する知見を提供することを目的とした。

2 研究方法

全国特別支援学校知的障害教育校長会（以下、全知長）加盟 550 校について、H15～20 年度の学校基本調査データ、全知長研究大会における情報交換資料の学校別データ（回収率 86%）、国立特別支援教育総合研究所によるインターネット調査（以下、NISE 調査）のデータ（回収率 79%）等を用いて、学校ごとの在籍者の状況、職員の状況、教室等の施設設備状況等を明らかにした。

3 知的障害特別支援学校の在籍者数増加の実態

特別支援学校のうち盲、聾、肢体不自由、病弱特別支援学校在籍者数は横ばいか漸減しているが、知的障害の在籍者は平成 6 年の 51,657 人から平成 18 年の 71,453 人とほぼ 2 万人増加し、特別支援学校制度導入後、平成 21 年には 102,084 人となった。

H21 年度の全知長加盟 550 校の平均在籍者数は 149.7 人で、在籍者数 198 人以上の学校は、上位 25% に入る大規模校であり、在籍者数 301 人以上の学校は 37 校あった（図 1）。在籍者の療育手帳程度別の状況は、軽度判定が小学部約 1,000 人（在籍率 5%）、中学部約 1,400 人（9%）に対して高等部は約 9,900 人（28%）と非常に多かった（図 2）。小、中学部と高等部では在籍者の構成が大きく異なっているといえる。全知長調査では、全在籍者に占める軽度判定者の比率が H19 年度の 14.7% から H21 年度の 17.1% に増加していることも明らかになった。さらに、知的

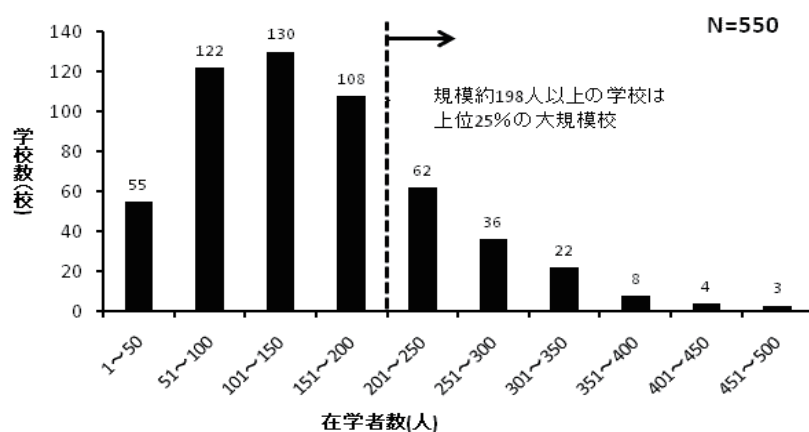


図 1 H21 全知長加盟校 在学者規模別の学校数

障害特別支援学校における ADHD、高機能自閉症、アスペルガー障害等、知的障害のある自閉症等のいわゆる発達障害に関する障害別の在籍数、在籍割合を調査した。全体では知的障害のある自閉症の在籍数、在籍率が大きく、在籍率は小学部 47.4%、中学部 41.4%、高等部 26.7% という結果がでた。全知長データによる経年比較においてもその在籍率は年々増加しており、

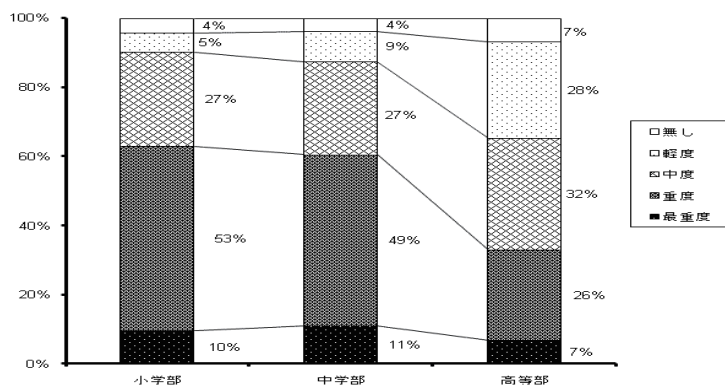


図2 H21:学部別在学者の療育手帳種別構成比

なった(図3)。

各学校では普通教室の確保のために、認可学級を解体しての学習グループ編成、美術室、作業学習室等の特別教室の普通教室転用、パーティション等による教室の分割により対応していた。特別教室の転用は、日々の教育活動への影響が大きく、学習グループや指導内容・方法などの再構成や工夫が求められる。また児童生徒数の増加に伴い作業用具や楽器等必要備品の数も増大し、不足の場合には交代での使用により児童生徒の待ち時間が増えるなど活動の質と量の低下を招くことが考えられる。

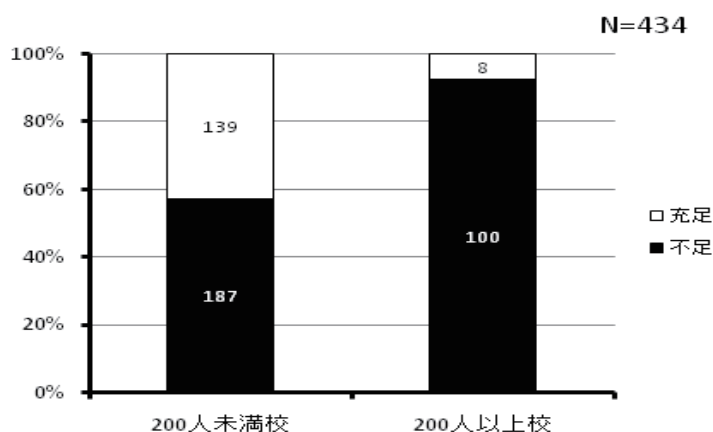


図3 在籍規模別の認可学級教室不足状況

「分校・分教室の設置」が考えられる。平成21年12月31日付の朝日新聞は「公立高校内への特別支援学校の分校設置計画が2012年までに少なくとも18府県で進行している」ことを報じている。分校・分教室の設置による対応は、今後も中長期的な見通しの必要な新設校建設に比べて、その対応の迅速さや経費の面から今後も増えることが予想される。分校・分教室の適切な設置の在り方に関しても、調査及び研究の必要性がある。

NISE調査では特別支援学校高等部の増加が著しく、その多くが中学校特別支援学級からの入学者であり、その中には通常学級からの転籍者も多く含まれる可能性が示唆された。知的障害の程度は軽度であるが、適応行動の困難があることで知的障害教育の対象となった児童生徒が、特別支援学校や特別支援学級といった知的障害教育フィールドに集まっていることが考えられる。

今後は、これまで以上に特別支援学校と通常学校の連携を強化し、小・中学校及び高等学校における特別支援教育の充実強化を推進していくことが必要である。

平成21年度の高等部では、その在籍数は約9,500人にも上った。

4 在籍者増加に伴う困難

児童生徒数の増加に伴う困難さの第一に挙げられるのが普通教室の不足である。NISE調査では全体の66%の学校で認可学級教室が不足しており、大規模校では90%以上、大規模校以外でも約60%近くで不足していることが明らかに

特別支援学校の教職員数は他の学校種と比べて多く、在籍者数の増加に伴い教職員数も増大する。大規模校では150人近い教職員が勤務している例もあった。こうした大人数の職員に対する専門性の担保や、学校の教育方針、経営方針等の徹底には困難が予想される。

5 今後の対応策の展望

現実的な特別支援学校の在籍者増加対策としては「新設校設立」、

発達障害（知的障害を含む）の増加原因の解明と対応策の策定

第一、第二次調査報告

早稲田大学教育学部 客員教授 湯汲 英史
（（社）日本発達障害福祉連盟 常務理事）

1 第一次調査

特別支援教育を受ける児童生徒数の増加が著しい。増加原因として、障害発生率の高まり、特別な支援に対する気付きの高まり、行政施策の充実など、いくつかの要因が考えられる。このような背景を踏まえ、保護者を含め、子どもたちが求め必要としている医療、教育、福祉サービスの内容が変化していることが推測される。これらのことから、第一次調査研究を行った。

1) 目的

第一次調査研究の目的は三点である。

- ① 特別支援教育を受ける子どもの増加現象の背景にある原因を知ること
- ② 増加する子どもの障害の内容や程度を把握すること
- ③ 増加する子どもや家族が求める医療、教育、労働、福祉等のサービス内容を知ること

2) 調査の方法・内容

- ① 文献・統計資料調査…学術論文、統計調査などの収集と分析を行った。
- ② アンケート調査の内容と対象（配付：16000 件、回収率：約 31%）
- ③ 面接調査の内容と対象

3) 委員会と多領域の連携

本調査研究は、金子健（（社）日本発達障害福祉連盟会長／明治学院大学）を代表とし、研究委員 21 名、事務局 2 名の体制で進められた。各委員の専門分野は、医学・医療、教育、心理、福祉など、多岐にわたるものであった。

4) 結果

発達障害のなかでも、特に知的障害を中心とする調査となった。知的障害については、事実として増加が確認されたが、第一次の調査研究では原因を特定することは出来なかった。

なお、増えている発達障害については障害程度が軽度など、質的变化が指摘されている。詳しくは、報告書などをお読みいただきたい。なお、委員会では以下の増加原因が話し合われた。

- 診断基準の変化（発達障害概念の広がり）
- 障害観の変化（保護者の間で、発達障害への抵抗が薄れた）
- 教育制度の変化（特別支援教育の充実と、教育への期待の高まり）
- 育児能力の低下や子育てへの不安（健常なのに発達障害になってしまう子どもがいる、など）
- 未熟児医療の進歩や低体重出生の増加

2 第二次調査

第一次調査で、診断基準の拡大が増加原因に寄与しているのではないかと思われた。そこで第二次調査では、平成 22 年 8 月～10 月にかけて、発達障害を診断する 1,000 名以上の医師を対象に、増加に関するアンケート調査を行った。あわせて、経験豊かな 30 名ほどの医師に、平成 22 年 11 月～12 月にかけて個別に面接調査を行っている。

現在、アンケートを集計、解析している。また面接調査を実施している最中でもある。本稿執筆の段階では、詳細は書けないが、セミナー当日には結果を発表する予定である。

※なお、ここでいう「発達障害」は、知的障害も含めた包括的な概念である。

※本調査研究の報告書は、（社）日本発達障害福祉連盟で入手できる

※第一次調査研究を特集とする、「発達障害白書 2010 年版」（日本文化科学社）を発行した。

増加に対応した教育指導の現状と課題

広島県教育委員会特別支援教育課 課長 竹林地 毅

1 学校調査及び教育委員会調査（平成 21 年 8 月～10 月）による現状

（1）教室等の状況（全知長加盟特別支援学校 550 校のうち回答 434 校）

①普通教室

- 普通教室の不足合計数－3,884 教室（普通教室数と認可学級数の差の合計）
- 回答校の約 7 割に不足教室あり－不足教室数の平均は 13.5 教室（中央値 11 教室）
- 不足教室数 11 教室以上の学校－88 校（平成 15 年度）から 120 校（平成 21 年度）
- 在籍者数 200 人以上の学校の 9 割以上に教室不足あり

②特別教室の普通教室への転用

- 回答校の約 6 割で転用実施、在籍者数 200 人以上の学校の約 9 割が転用を実施
- 転用前の教室－図工・美術室、作業学習室、図書室、音楽室（40 校以上が回答）

③プレハブ教室の設置

- 約 2 割の学校が設置－設置教室数は 1～16 教室以上

④作業学習教室（回答 399 校）

- 回答校のほぼ半数が作業学習室数 3～6 室（最大 12 室）
- 回答校の約 3 割で 1 室当たりの高等部生徒数 21 人以上
- 作業班数は 5 班（中央値）、ほぼ半数の学校は 4～7 班、約 9 割が班人数 20 人以下

⑤体育館（回答 423 校）

- 「体育館の狭隘」「体育館の使用制限」の記述

⑥食堂（回答（食堂設置）295 校）

- 食堂面積－平均 208.5 m²（中央値 181 m²）
- 食堂で同時に食事をする人数（回答 293 校）－平均 132.5 人（中央値 120 人）
- 「やむなく教室給食」有－190 校

⑦スクールバス（回答 340 校）

- 最長乗車時間－平均 70.4 分（中央値 70 分）
- スクールバス乗車待機児童生徒－有は 36 校

（2）新設及び分校・分教室の設置（回答 学校調査 429 校 教育委員会調査 59）

①新設校設置計画あり－11 都道府県（学校調査）

②平成 15 年度以降に設置－21 教育委員会（平成 20 年度 11 件、21 年度 11 件）

③余裕教室の利用（特別支援学校 4 件、高等学校 9 件、中学校 2 件、小学校 7 件）

④統廃合による空き校舎（高等学校 4、小学校 2）

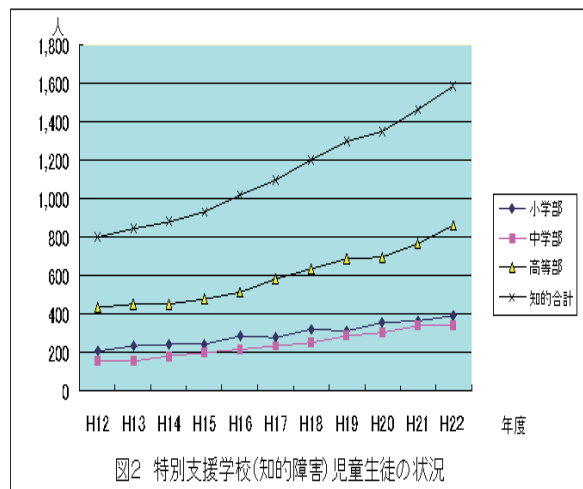
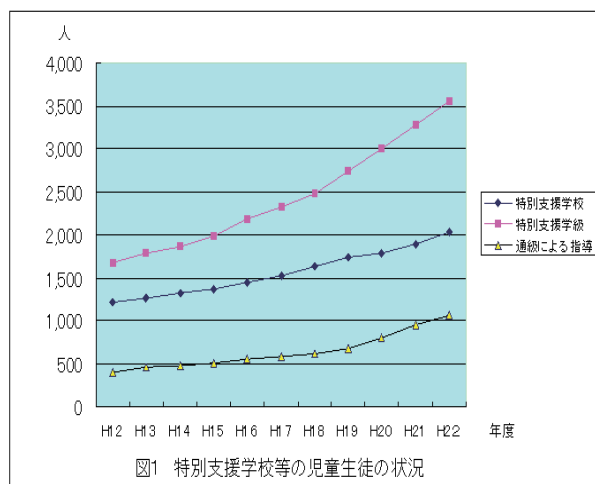
⑤分校・分教室設置予定－「検討中」18 件、「予定あり」17 件

⑥「知的障害部門」の設置－18 教育委員会

⑦解決策（学校調査）－施設拡大（増改築、プレハブ）、施設利用（特別教室の転用、パーティション）、校区の調整、入学基準見直し・就学指導の適正化等、複数障害種への対応、その他（移転、学級編制の見直し、高等部生徒に応じた教育課程の改善、等）

2 広島県の特別支援学校等の状況等

(1) 児童生徒数の推移



(2) 特別支援学校の再編整備（広島県特別支援教育ビジョン（平成 20 年 7 月策定）等）

①知的障害の増加に対応

○複数の障害種別に対応した特別支援学校に再編

県立尾道特別支援学校（聴→聴と知）（平成 22 年 4 月）

○移転（予定）

広島市立広島特別支援学校（知）を移転・新築、県立福山北特別支援学校（知）を高等学校跡地に移転・改築

②一定規模の学習集団を確保するため本校、分校等との統合

○特別支援学校高等部（聴）の統合

県立広島南特別支援学校呉分校高等部、県立尾道特別支援学校高等部を県立広島南特別支援学校高等部に統合（平成 22 年度より募集停止）

③障害児施設等に併設した特別支援学校に併設施設入所者以外の者の就学

○県立西条特別支援学校（肢）に通学生の就学（平成 21 年 4 月）

④在籍者数の少ない高等部職業学科を廃止

○県立広島南特別支援学校（聴）高等部理容科、専攻科廃止（平成 22 年度より募集停止）

3 増加に対応した教育指導の課題

(1) 教育課程の編成と実施（学校調査「増加に伴う問題」の記述を参考）

教室など児童生徒の学習場所の不足、狭隘、学習活動の問題、給食の問題、スクールバスの問題、寄宿舎の問題、児童生徒、職員の心理的安定の問題、健康・安全上の問題

(2) 教員の専門性の維持・向上（教育委員会調査「必要な情報」の記述を参考）

小・中学校の特別支援学級担任及び特別支援学校教諭の専門性の向上（授業改善）、特別支援学校教諭免許状保有率向上

(3) 学校マネジメント（「研究成果報告書」を参考）

管理職のマネジメント力の向上（学校評価、管理職研修、人材育成）、学校組織づくり（学部間の連携、業務見直し（スリム化、効率化））、情報技術の活用

知的障害特別支援学校における児童生徒数の急増と求められる対応

東京都立南大沢学園 校長／全国特別支援学校長会 会長 尾崎 祐三

1 知的障害特別支援学校の児童生徒数の増加の状況

特別支援学校の知的障害教育校の児童・生徒数は、昭和 48 年から増加が始まり、設置義務の政令の施行された昭和 54 年以降、急増してきた。しかし、平成元年の 5 万 5 千人をピークに増加が止まり、平成 6 年度 5 万 2 千人まで減少した。平成 7 年度以降は増加に転じ、平成 12 年度以降は年間の増加数が 2,000 名、平成 18 年度以降は 3,000 名を超えた。19 年度から統計方法が変わり、知的障害を含む重複も総計に入れるようになった。19 年度の増加数が 4,000 名、20 年度は 5,000 名を超え、平成 21 年度に 10 万 2 千人となった。

2 特別支援学校の児童生徒数の増加の原因

① 比較的軽い障害の児童生徒の希望者の増加

平成 7 年度以降は、特別支援学校には、比較的障害の軽い児童生徒数が増えていることが校長会等の調査で明らかになっている。一方、特別支援学級の小、中学校在籍者数は、平成 9 年 66,681 人から平成 21 年には 135,166 人となり、倍増している。また、通級による指導は、平成 5 年度に制度化され、そのときの在籍者数は、12,259 人であったが、それ以降毎年増加し、平成 21 年には、54,021 人となっている。これまで通級による指導を受けていた児童生徒が、特別支援学級に移動し、特別支援学級を希望していた保護者が、中度や軽度の知的障害のある児童生徒もいる特別支援学校の教育も見て、希望するようになってきたと考えることができる。

② 特別支援学校における個のニーズに応じた教育の充実

平成 8 年頃より、知的障害教育の特別支援学校における個別の指導計画の研究発表が各地で行われ、保護者の要望を踏まえて、指導目標を設定し、その評価を保護者に示すことが行われるようになってきた。また、平成 15 年以降、当時の養護学校が先行して、一人一人の障害のある児童生徒の一貫した「個別の教育支援計画」を策定し、保護者の期待に応える学校となっていったことも、増加の一因となったと考えられる。

③ 特別支援教育の対象者の広がり

平成 14 年に文科省が特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査を実施し、その結果、学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合が 6.6%であった。「知的発達に遅れがない」ことが前提の調査を基に、LD 等の障害のある児童生徒も対象とする特別支援教育が提唱されてきたが、そのことにより、通常学級に在籍している知的障害のある児童生徒への対応にも当然関心が高まったと考えられる。その教育的な対応として、結果的に、特別支援学級や特別支援学校の教育内容にも注目され、比較的知的障害の軽い児童生徒の在籍者の増加の一因となったと考えられる。

3 特別支援学校の児童生徒数増加に必要な対応策

① 普通教室の確保

平成 22 年 7 月に全国特別支援学校知的障害教育校長会（以下全知長）が行った全国調査では、確保している普通教室が 12,597 に対し、それ以外で対応している普通教室が 3,040 あることが分かった。特別教室を普通教室に転用したり、普通教室を半分に区切ったりして対応している現状がある。普通教室をカーテンで半分に区切った環境では、隣の教室の音が聞こえてしまうし、特別教室がなくなれば、教育課程実施上必要な教室を失うことになる。したがって、教育環境を整えるためにも普通教室の確保が急務となっている。全知長の研究

協議会では、特別支援学校に知的障害教育部門を併置したり、小学校や高等学校に分教室や分校を設置している事例も報告されている。様々な方法を駆使して、普通教室を確保していくことが必要である。

② 小学校・中学校への支援の充実や特別支援教室設置の検討の必要性

特別支援学校は、センター的機能を発揮し、小学校や中学校へ研修会等の講師の派遣や巡回相談、電話や来校による相談支援を平成 22 年度は約 10 万件実施している。一方、特別支援学校の小学部はこの 2 年間で 1,160 人、中学部は 1,615 人増えている。増えた児童生徒の中には、比較的障害の軽度の者が多いと考えられる。比較的知的障害の軽度の児童・生徒が特別支援学校に在籍しなくても、地域の小中学校で専門的な知的障害教育を受けられるように、児童生徒の教育相談、指導方法などについて特別支援学校の教員が助言をするなどセンター的機能を発揮するとともに、特別支援教室を全校に設置することを検討する必要がある。このことによって、特別支援学校の在籍者の急増を少しでも防ぐことにつながると考えられる。

③ 高等学校における特別支援教育への支援の充実

特別支援学校高等部の生徒数がこの 2 年間で 5,479 人増加している。中学校で特別支援学級や通級による指導で、特別支援教育を受けた生徒の中には、高等学校に進学しても、何らかの形で特別支援教育を継続して受けることを希望するものも多いと考えられる。一方、高等学校においても校内委員会を設置したり、コーディネーターをおいたりするなど、特別支援教育の体制作りに取り組んでいる。その際、特別支援学校がセンター的機能を発揮し、発達障害など、比較的軽度の生徒の学習指導や進路指導などについて助言するなど支援を充実する必要がある。特別支援学校の高等学校への支援を充実することにより、高等部の在籍者の急増を防ぐことにもつながると考えられる。

◎ 障害の軽い生徒を対象とした高等部職業学科設置学校の学校経営と教育課程の特色

東京都立南大沢学園は、高等部職業学科（就業技術科）単独の学校で、各学年 10 学級（100 人）で合計 300 人規模である。本校は、知的障害が軽度の生徒を対象に、企業就労にむけた専門的な教育を実施することを目的に、平成 22 年 4 月に開校した。

学校経営の特色は、キャリア教育を推進することにより、生徒全員の自己実現と職業自立を促進し、社会に貢献できる人材を育成するために、地域の関係機関と連携した学校経営を行い、地域社会・保護者に信頼される開かれた学校づくりを推進していることである。そのためのキャリア教育や生徒指導に関する教員の専門性を重視している。

教育課程の特色は、5 つの職業コース（ビルクリーニング、エコロジーサービス、ロジスティックス、食品、福祉）を設置し、1 年次はトライアル実習としてすべてのコースを体験し、2・3 年次は、コースに分かれた専門的な学習を展開していることである。普通教科、部活動も含むすべての教育活動を通してキャリア教育を推進し生徒一人一人のキャリア発達をきめ細かく支援していることと、1 年次には自己理解、2 年次には自己選択、3 年次には自己決定を合言葉に進路指導を進めていることである。

＜テーマ＞

一人ひとりの子どもに対する多様で公平な評価を考える

－ 試験における配慮の検討 －

重点推進研究「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」

＜趣旨＞

中学・高校における定期試験、小学校におけるテスト等では、公平性を重視するあまり、子どもの特性によっては本来有している力が十分に発揮しづらい場合がある。こうした課題を解決するため、テストの形式や手続きを変更する配慮のことを「テスト・アコモデーション」と呼び検討してきた。これらは教育的支援の重要な一端を担い、ひいては障害の有無に関わらず本来持っている力を発揮できるテストとはどのようなものかを考えるきっかけとなると考える。平成23年からは大学入試センター試験においても発達障害への受験特別措置も開始された。そこで注目度が一層増す試験における合理的な配慮について考えたい。

諸外国における試験の配慮（テスト・アコモデーション）の現状 —米国・英国についての文献研究から—

国立特別支援教育総合研究所 主任研究員 玉木 宗久

障害のある子どもの本来もっている能力を適切に評価していくためには、その子どもがもっている特性が試験やテストの成績に不利な影響を与えないように配慮することが望まれる。我が国では、障害がある場合、「拡大文字」、「時間延長」、「別室受験」などの配慮を申請することが可能であり、また、今年度からは、大学入試センター試験において発達障害の子どもがはじめて支援の対象として位置づけられた。しかし、このような進展がみられる一方で、試験やテストにおける配慮や支援を学校現場でどのように実施していくのかについては未だ明確な指針が示されていないのが現状である。

米国では、障害のある子どもたちの教育的ニーズにあわせて支援方法や環境を弾力的に調整していく過程をアコモデーションと呼んでおり、試験やテストにおける配慮は、“Testing accommodation（テスト・アコモデーション）”（ここではこれを「テスト・アコモデーション」と名付ける）と呼ばれることがある。アコモデーションは、障害者の権利や尊厳を保障する上で欠かせない重要な概念の1つであり、我が国でも今後注目される検討事項の1つである。

通常の学級には、発達障害を含めて多様なニーズのある子どもたちが数多く在籍している。彼らの本来もっている能力を適切に評価し、公正な試験を実施していくためにはどのような点に留意する必要があるだろうか。ここでは、文献研究により得られた知見に基づいて、まず、a) 米国を中心にアコモデーションの一般的な考え方について整理し、次にb) 米国、英国で実施されているテスト・アコモデーションの現状や課題について報告する。

1 米国におけるアコモデーション

(1) アコモデーション（accommodation）とは？

障害のある人が本来もっている能力を十分に発揮できるようにニーズにあわせて教育環境や労働環境に何らかの変更や調整を加えること。日本では「配慮」と訳されることが多い。

(2) モディフィケーションとアコモデーション

米国の教育では、モディフィケーション（modification）と区別してアコモデーションを捉えることがある。モディフィケーションとは、例えば、学習内容や目標、評価基準を下学年レベルにするなど、指導内容を根本的に変更することを意味する。それに対し、アコモデーションとは、標準的な学習内容へのアクセスを可能にするために、そのアクセスの仕方を変更・調整することを意味する。例えば、これには、a) 情報の呈示の仕方、b) 子どもの反応の仕方、c) 時間やスケジュール、d) 場面設定、などのアクセスの仕方の変更・調整が含まれる。

(3) 米国におけるアコモデーションの対象

米国の公民法である「障害をもつアメリカ人法（American with Disabilities Act: ADA, 1990）」や「リハビリテーション法（Rehabilitation Act, 1973）」の「504 項」の規定により「ハンディキャップのある人」として幅広い人が対象となる。

→IDEA（Individual with Disabilities Act; 個別障害者教育法）の資格には該当しないが、特別なニーズのある多数の子ども（e.g. LD, ADHD）を支援の対象として位置づけ、彼らの権利や障害による差別の禁止を法的に保障している。

2 米国・英国におけるテスト・アコモデーションの内容

全国レベルで実施されている米国の全米学力調査（National Assessment of Educational Progress: NAEP）と英国のナショナルカリキュラムアセスメント（National Curriculum Assessments）について、そこで認められているテスト・アコモデーションの内容を整理した。

共通して認められている内容としては、a) 少人数・個別での別室試験、b) よく知っている人の付き添い、c) 時間延長、d) 読みあげ・繰り返し、e) 拡大文字、f) 問題用紙への回答の直接記入、などのアコモデーションが確認できた。実際に実施されるアコモデーションについては米国、英国ともにアセスメントに基づき、子どものニーズに応じて決定されるようである。

他方、英国のナショナルカリキュラムアセスメントのガイドラインによると、すべての子どもにとってわかりやすいユニバーサルな視点での配慮が工夫されていた。例えば、これには、a) 問題用紙への回答の直接記入、b) メモ用の白紙の用意、c) 長文問題では、文章を読み解くことが課題であるため、スペリングの間違いは評価の対象としない、d) 数学の一部の問題での計算機の利用、などが含まれる。ガイドラインでは、子どもの達成度を正確に評価するために、それに直接関係のない知識については評価の対象としない、などの観点やそれに基づく配慮内容が整理されている。

3 テスト・アコモデーションの課題

（1）テスト・アコモデーションの妥当性・信頼性の検討

米国ではこれまでに数多くの調査が実施されている（Thurlow, 2007）。いくつかの研究は、例えば、時間延長がLDの子どもの成績を向上させることを実証しているが、必ずしも一貫した結果が得られているわけではない。

（2）学校におけるテスト・アコモデーションの内容や手続きの整理

テスト・アコモデーションの妥当性や信頼性を高めていくためには、普段の学校生活の中で実施される内容が重要。

小中学校の通常の学級で実施されている試験における配慮 (テスト・アコモデーション)の現状

国立特別支援教育総合研究所 研究員 伊藤 由美

1 調査の目的

平成 19 年に特別支援教育がはじまり、発達障害のある子どもの特性に合わせた支援・指導の大切さに目が向けられるようになった。そして、日々子どもたちと接する先生たちの指導方法の検討と実施により、学級の中で授業についていくことが難しかった子どもたちに、学ぶことへの興味がでてきたという声が聞かれるようになった。しかし、子どもの特性に配慮した支援・指導に目が向けられるようになった一方で、特性に応じた評価のあり方については、あまり目を向けられていないように思われた。学習指導の中で身につけた力を正しく評価することは、先生が子どもの理解の程度をきちんと把握できるだけでなく、子どもの学習に対するモチベーションを高め、次の学習意欲につながっていく可能性がある。そのため、支援・指導の方法と併せ、評価の方法を検討することも必要だと考えた。

そこで、わが国における試験における配慮の現状について把握するために調査を行った。本調査では、小・中学校の通常の学級の教員が、普段行っている試験の配慮にどのようなものがあるか、また、配慮の実施にあたり感じている課題等について明らかにしたいと考え、パイロット的に実施した。

2 調査の概要

調査は、2 都県の小学校 2 校（教員 12 名）、中学校 1 校（教員 9 名）を対象に質問紙法で行った。調査票は、アコモデーションの実施時期を「作成過程」「実施過程」「評価過程」の 3 つに分け、それぞれの時期における実施内容の具体例についてたずねるというものである。提示した具体例は次の通りである。

- ・作成過程：テスト用紙の拡大、計算スペースの設置、マス目のあるプリント、解答を直接記入、問題にふりがな
- ・実施過程：問題文の代読、解答の代筆、口頭での解答、別室受験、少人数受験、計算機・辞書の使用、時間延長、途中休憩、課題提出期限の延長
- ・評価過程：漢字のトメ・ハネ等を厳密に要求しない、平仮名で書けていればよいことにする、単位が無くても誤答としない、計算過程が合っていればよい

これらの項目に対して、「実施の有無」「実施の有無にかかわる理由」「支援対象」「（配慮をする際）担任以外の支援者の有無」「（実施してみても）効果の有無」「（配慮に対する）効果と課題」についてたずねた。

3 調査結果と考察

小学校では、テストの「作成過程」「実施過程」「評価過程」と広範囲で個別の配慮の実施がみられたが、高学年では個別のみの配慮が減少していた。この背景には、試験における配慮（「代読」「代筆」「口頭での解答」「別室受験」等）を実施する際、年齢段階が上がるにつれ、通常の学級においていかに他児への説明を行っていくかといった実施面での困難さが増すことが背景にあると推察された。一方で、「評価過程」においては、教員裁量の余地が高く、他児への説明といった必要もないことから、比較的学年を通して実施しやすい配慮であることが結果から示唆された。

中学校では、試験における配慮を実施しない理由として「必要性がない」といった回答や、複数の教科において「入試対応」といった回答がみられた。また、特定の生徒に対して、配慮

を実施するケースもみられるが、その対象は、弱視や、外国籍、不登校等の生徒であり、LD や ADHD 等の発達障害を対象とした配慮はほとんどみられなかった。中学校では、義務教育終了段階であり、高校受験が控えていることもあって、定期試験という評価の場を、高校受験への備えとして位置づけている様子がうかがえた（表 1）。

このように、小学校と中学校の試験における配慮では異なる傾向が見られた。小学校では、配慮によって子どもの能力やスキルが発揮できるとの見解がみられる一方、中学校では、対象となる児童の心理面での効果が主で、配慮を行わないことで、更なるスキルや能力の習得を促したいと考えていることがうかがえた。

表 1 「評価過程」における中学校の試験への配慮（一部抜粋）

配慮の内容	教科	実施の有無	実施の有無にかかわる理由	支援対象		担任以外の支援者	効果の有無	効果と課題
				学級全体	対象児のみ			
平仮名で書ければ良いことにする	国語	×	漢字の学習が指導要領に記載されているため					
	社会	△	半分加点する。全体に対して説明する	○			△	学年全体としては漢字を覚えさせたいので、同じ扱いの評価は難しい。
	英語	○	日本語で回答する問題について	○				
	数学	×	数学のテスト上で問題視する必要はない					
		○		○			○	
	理科	△	漢字指定のものは×	○				高校入試の採点基準に準じて。
	技術	○		○			○	得点はあがるが、能力が向上するのとは異なると思う。
	保健体育	○	外国人のため		○			
		○		○			○	効果はあるが、できるだけ漢字を使用するよう日頃から指導している。

4 今後の課題

今回行った調査ではデータ数が限られているため、学年や教科の特性として一貫したものであるのか、個々の教員の特性によるものなのかについては定かではない。しかし、小学校と中学校の間には試験における配慮に対する意識の異なりがあることが分かった。今後、指導と試験、小学校と中学校の試験における配慮の実施に一貫性を確保するには何が必要かを検討することが課題と考える。

一人ひとりの子どもに対する多様で公平な評価を考える ー試験における配慮（テスト・アコモデーション）の検討ー

東京都町田市立薬師中学校 教諭 原 裕子

前任校である中学校において、授業改善と連動して、定期考査における配慮について検討し、改善に取り組んだ。ここでは定期考査における配慮について検討した内容を報告する。

1 定期考査について

- 研究以前の試験の形式と配慮していた点
形式…問題用紙と解答用紙をまとめたもの
 - ①問題の文字や図の大きさ
 - ②問題の配列（図の位置や行間のとり方）
 - ③計算のためのスペースの確保
 - ④注意書き
 - ⑤解答欄の大きさ（高さや幅）

○変更した点

- ①観点ごとにまとめていた解答欄の位置を、問題番号ごとに設けた。
（観点とは、「知識・理解」「表現・処理」「見方・考え方」）
- ②特定の生徒（不登校）に対して別室受験を許可した。

○変更するにあたっての苦労した点

- ①少人数授業を行っていたため、複数の教員でテストの作成をしていた。そのため、それまでは全学年形式をそろえていたので、足並みを揃えることが難しかった。また、観点ごとに解答欄がまとまっていた方が採点を行いやすいという点もあった。
- ②3年生の2学期末考査ということで、進路決定に向けての成績を出すための重要な試験である。そのため、多少なりとも形式を変えることで、生徒が動揺しないかという心配があった。
- ③別室受験（保健室受験を含む）を行う場合、他の教員の理解と協力が不可欠である。また小規模校のため、監督をする人手が足りないという悩みもあった。

2 変更したことによって見られた生徒の変容

- ①解答欄をまとめてしまうと、答えをどこに書いたらよいか迷い、解答欄を間違えてしまうことが多かった。解答欄を問題ごとに設けることによって、記述ミスがほとんどなくなった。
- ②形式を変えたことに対する生徒の動揺は見られなかった。
- ③別室を用意することで、試験を受けることができた。

3 成果と課題

これまで解答欄への誤記入は、生徒の注意力不足であるためという思い込みがあった。しかし、授業における個別の配慮や手だては行っているが、試験については配慮不足であることに気付かされた。試験とは、本来、子どもがこれまで学習したことの理解度を確認するためのものであり、子ども一人ひとりにとって取り組みやすいように配慮がなされるべきである。解く過程で正解が導き出せているにも関わらず、解答欄を探すことに苦労し、記入する欄を間違えて不正解にすることは、子どもたちの学習の理解度を公平に見ることができないことにもつ

ながる。改善を加えた試験の形式も、まだ配慮する余地があると考えている。また配慮した事例を他教科と共有し、全教科で取り組むことが必要である。多様化する一人ひとりの子どもの理解を深め、必要な配慮を行っていききたい。

＜原教諭が参加した研究の概要（国立特別支援教育総合研究所 海津亜希子）＞

この研究では、教員が、試験における配慮を行うことに対して、どのような意識をもっているかを把握するとともに、実際のテストの形式を分析した上で、障害の有無に関係なく、本来持っている力を発揮できるテストとはどのようなものかについて検討した。その一環で、こうした試験における配慮の重要性を教員と共有し、モデル案を提示することで、教員の意識やテスト形式にどのような変化が生じるかについて検証した。教員の意識の変化や、実際のテスト形式の変化については、原氏の発表要旨を参照されたい。

ここでは、生徒に対して行った定期試験についてのアンケート調査の結果について紹介する。中学3年生の生徒による数学科の定期試験に対する見解では、9月時点（研究開始時点）では「問題の意味はわかりやすかったか」「答えをどこに書けばよいかかわかりやすかったか」について約15～35%が、「そう思わない」または「あまり思わない」と回答していた。一方、2学期末12月（研究終了時）に実施された生徒へのアンケートでは、「答えをどこに書けばよいかかわかりやすかったか」について、クラスの90%を超える生徒が、「だいたいそう思う」「そう思う」と肯定的に評価しており、教員が実際に行ったテスト形式の変更、特に、設問と解答欄とを対応させ配置したことが、生徒にとっても「答えをどこに書けばよいかかわかりやすかった」として認識された様子がうかがえた。

また、定期試験についての生徒の要望では、「時間がもっとあったらいいな」「計算やメモをする紙があったらいいな」「問題用紙と解答用紙が一緒の方がいいな」という項目に対し、約40%が「はい」と回答していたことがわかった。このような結果から、特別な教育的ニーズの有無にかかわらず、テストの内容とは別の形式的なところで、改善を図ることのできる観点が存在することが示唆された。

試験における配慮（テスト・アコモデーション）ガイドラインの作成

国立特別支援教育総合研究所 主任研究員 海津亜希子

1 試験における配慮（テスト・アコモデーション）の目的

試験における配慮（以下、テスト・アコモデーションとする）を行う目的は、信頼性と妥当性のある結果を保障するために、テストにおいて、例えば障害のある子どもの過剰な労力を減少させることにある。しかしながら、全ての障害のある子どもに必要なわけではなく、標準的なテスト実施下では、主としてその子どもの特性（障害の特性）が、結果的にテストの成績に不利な影響を与えてしまうような場合において計画されるものといえる。つまり、テスト結果には、「障害による特性」が反映されるべきではなく、「（測ろうとしている）能力や到達度」が反映されるようにすべきであるといった考え方が、テスト・アコモデーションの背景にはある。そこで、テスト・アコモデーションを実施する際の考慮点として、Goh（2004）は、a)子どものニーズに合うように個別化されること、b)全ての子どもにとって公平なやり方が用いられること、c)診断目的の場合は行わないことといった3点を挙げている。

2 テスト・アコモデーションを考える上での4つの主なカテゴリー

それでは、テスト・アコモデーションを用いる際、どのような視点で、こういったアコモデーションを用いていったらよいだろうか。下記に、Goh（2004）のまとめた「テスト・アコモデーション」におけるカテゴリーを参考に、4つのカテゴリーとして再編した（表1）。

表1 テスト・アコモデーションの主なカテゴリー

テスト・アコモデーションの主なカテゴリー	例
環境の修正	（小集団でのテスト、座席の配慮）
呈示の仕方の修正	（口頭での呈示、プリントの拡大）
答え方の修正	（代筆、選択式）
時間とスケジュールの修正	（時間延長、途中休憩）

3 テスト・アコモデーション実施の条件

多様な学習者に対して、テスト・アコモデーションを実施する際には、「子どものニーズに合うように、個別化されること」といった考慮点が挙げられるが、このようにテスト・アコモデーションを実施する際には、いくつかのプロセスを経る必要がある。

Goh(2004)は、学校が、該当する子どもに対して、どのようなテスト・アコモデーションを提供するかを決定する際には、学校の中での十分な検討を経てなされるべきであるとしている。話し合いの過程では、子どもの独自のニーズに鑑み、情報を整理しながら、テスト・アコモデーションを決定していくことになる。情報収集に際しては、「テストの目的」、「子どもの特性（障害の状態）」、「利用できるアコモデーション」、「テストの得点に及ぼすテスト・アコモデーションの効果」、「該当するテスト・アコモデーションに関する先行経験（過去にどのような効果が得られたか）」といった様々な要因を考慮する必要があるとする。

このように、テスト・アコモデーションを決定するにあたっては、子どもの特性を考えながら、過去に行ったテスト・アコモデーションにおけるエビデンスの検証が不可欠であり、こうしたプロセスを経ながら、個別的に考慮していくものといえる。

本研究チームでは、文献研究ならびに調査・実践研究をもとに、「テスト・アコモデーション」について検討してきた（海津・伊藤・玉木・涌井、2010）。それらの知見を基に、「わかりやすいテスト、子どもに合わせた評価実現のためのテスト・アコモデーションガイドライン」を作成した。このようなテスト・アコモデーションが教育の場において認知されていくためには、本来テストが測定しようとしている内容と照らし合わせながら、どうしてテスト・アコモデーションが必要なのかについて、用いる側が明確にしておくこと、テスト・アコモデーションの効果について多角的に分析することが必須であると考ええる。

表2 テスト・アコモデーションガイドライン（海津・伊藤・玉木・涌井，2010）

作成編	テスト用紙の工夫をする（呈示の仕方の修正）
	・ テスト用紙（文字）を拡大する
	・ 計算をするスペースを設ける
	・ マス目のあるプリントにする（書きやすいように）
	・ 問題用紙に直接答えを書き込めるようにする
	・ 問題にふりがなをふる
実施編	問題の出し方や答え方に幅を持たせる（答え方の修正）
	・ 問題文を読み聞かせる
	テストの受け方に幅を持たせる（環境の修正）
	・ 落ち着つける部屋（別室）でテストを受けられるようにする
	・ 少人数でテストを受けられるようにする
	・ 計算機の使用や、辞書の使用を認める
	テストや提出物の時間（期限）を調節する（時間やスケジュールの修正）
	・ テストの時間を延長する（例：1.3倍にする）
	・ 途中で休憩を入れる
	・ 提出物の提出期間を延長する
評価編	本筋でないところで減点せずに、許容度を広げる
	・ 漢字のトメ、ハネ等、厳密に要求しない
	・ 平仮名で書けていれば良いことにする
	・ 単位がなくても（cm等が上手に書けていなくても）誤答としない
	・ 解答への転記で誤っていても計算過程が合っていれば良いことにする

ポスター発表

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について、研究担当者よりポスターを用いて報告する。

No.	研究種別	研究課題名
1	重点推進研究	特別支援教育における教育課程の在り方に関する研究 － 複数の障害種への対応及び幼・小学部から高等部までの一貫した教育課程の工夫 －
2	重点推進研究	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 － 後期中等教育における発達障害への支援を中心として －
3	重点推進研究	自閉症スペクトラムの児童生徒に対する効果的な指導内容・指導方法に関する実地的研究 － 小・中学校における特別支援学級を中心に －
4	重点推進研究	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
5	専門研究 A	特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実地的研究
6	専門研究 A	障害のある子どもへの進路指導・職業教育の充実に関する研究
7	専門研究 B	特別支援学校及び通常の学校に在籍する視覚障害のある児童生徒の教科指導の質の向上に関する研究
8	専門研究 B	聾学校における授業とその評価に関する研究 － 手話活用を含めた指導法の改善と言語力・学力の向上を目指して －
9	専門研究 B	言語障害教育における指導の内容・方法・評価に関する研究 － 言語障害教育実践ガイドブックの作成に向けて －
10	専門研究 B	肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究 － 特別支援学校(肢体不自由)の専門性向上に向けたモデルの提案 －
11	専門研究 B	小・中学校に在籍する病気による長期欠席者への特別支援教育の在り方に関する研究
12	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 － 「キャリア発達段階・内容表(試案)」に基づく実践モデルの構築を目指して －
13	専門研究 B	知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究