

「『特別な教育的ニーズ』のある子どもたちの
通常学級における教育支援及び教育方法の開発」
報告書
(特別支援教育プロジェクト)

平成24年3月

北海道教育大学

ごあいさつ

蛇穴 治夫
北海道教育大学理事

わたくしごとで恐縮ですが、「特別支援教育」と聞いて思い出すことがあります。

小学校3年生まで一緒に遊び、漫画本の貸し借りなども行っていた友人の一人が、4年生の春になって登校してみると、教室にいませんでした。朝のホームルームで担任から「特殊学級（当時）」に移ったことを聞きました。「どうして？」と思ったことを今でも覚えています。

人一倍明るい彼は、いつも楽しい話で人を和ませ、決して人の悪口を言ったことはなく、どちらかといえば人見知りな私にとっては、気の安まる友人の一人でした。さらに、絵を描くのが好きで、うまかったのも、そのコツを教えてもらったこともあります。確かに、国語の教科書を読むのが多少おぼつかなかったり、算数の問題を解くのが苦手だったような気がしますが、それくらいなら、まだほかにもいたように思います。彼の場合は、家の農作業を手伝うために学校を休みがちだったため、しょうがないと思っていました。

つまり、普通学級で学ぶ者と、特別支援学級で学ぶ者との境界線がどこにあるのだろうと、素人の私は今でも思うわけです。

最近、インクルーシブ教育ということを目にするようになりました。素人から見ると、障害を持っていると判断されている子にとっても、そうでない子にとっても、ともに学び、ともに遊ぶという経験は、人として成長する上で大事なことのよう感じています。

しかしながら、個別に見れば、そこにはいろいろな課題があるのでしょう。

だからこそ、そこに研究するテーマがあり、その成果を地域で共有していくことが大事になってくるのだと思います。

私のゼミ(生物学)の卒業生にも特別支援学校や特別支援学級で教えている教師が数人います。それぞれ苦労もあるようですが、人が教育することの意味を改めて考える機会になったというようなことを話しています。彼らは皆、特別支援教育に関わりながらいろいろと本を読んだり、勉強を重ねているようですが、まだまだ専門的な知識が足りず、一人ひとりの子どもに何が必要なのかを考えながらの実践については試行錯誤のようです。「もっとたくさんの事例研究に学びたい」「ネットワークをつくりたい」とも話しています。

北海道教育大学は、法人化されて、その第二期中期目標期間に入っています。北海道の教育に責任を持つ大学として、教育・研究上の重点項目の一つに特別支援教育を掲げました。その目標達成のスタートを切るために、国の特別経費を得て研究プロジェクトを開始しました。この報告書はそのプロジェクトのまとめとして刊行し、本学の特別支援教育や地域の学校現場に役立ててもらおうというものです。自分の実践に不安や疑問を抱いている先生方、あるいは教師を目指している学生の皆さんのお役に立てれば幸いです。

これまでも、本学の特別支援教育に携わる先生方は、多くの講座や地域支援活動を行ってきました。研究成果を踏まえた、それら一連の活動は、特別支援教育に関わる小・中学校の先生方だけでなく地域の皆様のお役に立ってきたと考えています。

今後とも、北海道教育大学は学校現場に密着した課題の研究と学生教育に力を注いでいきたいと考えておりますので、皆様方のご支援もよろしくお願いいたします。

平成24年3月

平成 22 年度～平成 23 年度

研究成果報告書

1. 研究課題

「特別な教育的ニーズ」のある子どもたちの通常学級における教育支援及び教育方法の開発

2. 研究組織

研究代表者 安井 友康（北海道教育大学札幌校 教授）

北海道教育大学札幌校

青山 眞二	(教授)
三浦 哲	(教授)
安井 友康	(教授)
齊藤 真善	(准教授)
千賀 愛	(准教授)

北海道教育大学函館校

五十嵐 靖夫	(准教授)
北村 博幸	(准教授)
細谷 一博	(准教授)

北海道教育大学旭川校

安達 潤	(教授)
萩原 拓	(准教授)
大久保 賢一	(准教授)

北海道教育大学釧路校

二宮 信一	(准教授)
小渕 隆司	(准教授)
畠山 美穂	(准教授)
戸田 竜也	(講師)

北海道教育大学岩見沢校

小北 麻記子	(准教授)
--------	-------

北海道教育大学教職大学院

小野寺 基史	(准教授)
--------	-------

北海道教育大学附属特別支援学校

平田 新次郎	(副校長)
吉野 隆宏	(教諭)
永長 明之	(教諭)
白府 士孝	(教諭)
厚谷 摩紀	(教諭)

北海道教育大学附属札幌小学校・中学校 ふじのめ学級（特別支援学級）

伊藤 文雄	(主任・教諭)
北本 美千代	(教諭)
松田 岳大	(教諭)
石川 基樹	(教諭)
武蔵 絵里	(教諭)
中川 幸樹	(教諭) (平成 22 年度)
田村 佳那	(教諭) (平成 22 年度)

プロジェクト研究員

関本 正子	(北海道大学大学院 博士後期課程院生)
新谷 洋介	(北海道高等聾学校 教諭)
服部 環	(平成 22 年度)
松崎 瑞穂	(平成 22 年度)

学外研究協力者

越田 淳	(北海道拓北養護学校 教諭)
坂本 牧葉	(岐阜市立女子短期大学 助教、室蘭工業大学大学院 博士後期課程院生)
大西 瑞穂	(北海道教育大学大学院 修士課程院生)
岩崎 安貴子	(社会福祉法人はばたき エール保育園 主任保育士)
上村 喜明	(北海道教育庁上川教育局 教育支援課義務教育指導班 指導主事 特別支援教育スーパーバイザー)
岡田 則将	(東神楽町立東聖小学校 教諭・特別支援教育コーディネーター)
武山 昌裕	(旭川市教育委員会 学校教育部 教育指導室 教育指導課 課長補佐)
永井 利幸	(当麻町健康福祉課 子育て支援係長)
鳴川 啓子	(旭川市立青雲小学校 教諭・特別支援教育コーディネーター)
山形 千都子	(上川圏域障がい者総合相談支援センター ～ねっと～ 地域作りコーディネーター)

目 次

ごあいさつ	1
プロジェクト・メンバー	2
はじめに	5
第1部 発達支援ツール開発部門	6
第2部 地域サポート部門（へき地・小規模校）	11
第1章 釧路校での取り組み	11
第2章 附属特別支援学校での取り組み	15
第3部 人材育成部門	18
第1章 臨床授業	18
第2章 教育実習	24
第3章 ボランティア活動	29
第4章 教員研修プログラム	31
第4部 IT活用部門	34
まとめ	38

はじめに

大都市の札幌圏と地方の中核都市とともに、広大な地域にへき地・小規模校が多数ある北海道では、気候風土とともに地域の特性も大きく異なることから、地域の特性に合わせた特別支援教育の支援体制を構築する必要がある。さらに小規模校には特別支援教育に関する専門的能力のある教員が必ずしも配置されておらず、通常学級で学ぶ発達障害児への教育を困難なものにしている。このことは、普通学校においても特別な支援を必要とする児童生徒の教育に関する専門的知識を持つとともに、実践的かつ具体的な対応方法を習得した上で、地域の特別支援教育をリードしていく人材の育成が必要とされていることを示すものである。

各地域に特別支援教育に関する専攻・分野を有するキャンパスを展開し、附属特別支援学校や特別支援学級を有する北海道教育大学には、その人材と機能を生かしつつ高度な実践力を持つ教員を養成するとともに、地域への情報提供を進めることが求められている。本プロジェクトは、遠隔地の小規模校を含め、多様な環境で学ぶ特別な教育的ニーズを有する子どもの教育・支援にかかわる質の高い情報を提供するとともに、その情報・教材を双方向に活用して教育現場のサポートにつなげることができるような、発達支援・地域支援システムの構築を図ることを目的とし、平成 22 年度、23 年度において文部科学省の特別経費（高度な専門職業人の養成や専門教育機能の充実）により、全学組織により特別支援教育プロジェクトを編成することで、北海道における特別支援教育の推進を図ろうとするものである。

プロジェクトの推進にあたっては、旭川に拠点を置く「発達支援ツール開発部門」、函館・札幌に拠点を置く「人材育成部門」、釧路に拠点を置く「地域(へき地・小規模)サポート部門」を構成し、附属校とともに教員の横断的組織により調査研究・実践を行った。さらに特別支援教育に関する情報サーバを構築し、これらの情報や特別支援教育における教材などについて、情報発信の拠点の形成を図るべく計画が進められた。

本報告書は、これらの取り組みとその調査結果・実践活動などについての概要を報告するものである。なお取り組み内容の詳細と結果については、本プロジェクトの Web サイト「ほくとくネット」に公開し、情報提供を行っている。さらにプロジェクトの成果としての教材や情報も掲載しており、併せてより多くの皆様に活用していただけるようお願いする。

プロジェクト代表 安井友康（札幌校）

第1部 発達支援ツール開発部門

安達潤（旭川校）・萩原拓（旭川校）・大久保賢一（旭川校）

1 「すくらむ」研修パッケージ作成プロジェクト

1.1 プロジェクトの成果概要（地域貢献・地域連携の観点から）

本プロジェクトは発達支援ツール開発部門のメインプロジェクトであり、現在、上川管内で活用を進めている相談支援ファイル「すくらむ」の研修パッケージを作成した。パッケージ内容の詳細は以下に示すが、内容以上に本プロジェクトが上川教育局・旭川市教育委員会という教育行政機関との連携の下で進められたことは地域貢献・地域連携に大きな意味を持つものである。研修パッケージ完成後は、これらの教育行政機関とも連携を図り、広く管内への普及を進めていく予定である。また上川管内だけでなく、留萌教育局の個別支援計画も「すくらむ」をベースにしており、部門責任者が留萌管内特別支援連携協議会のメンバーでもあることから、上川地域を越えたより広い活用を見込むことができる。

1.2 研修パッケージ作成チームメンバーと作成会議の経過

研修パッケージの作成メンバーは、旭川校教員3名に加えて「すくらむ」の作成や活用実践に関わってきた上川管内の福祉現場の職員、保育士、学校教員、教育行政職員であり、氏名と所属・職名を以下に掲げる（50音順）。安達潤（北海道教育大学旭川校 特別支援教育分野 教授）、岩崎安貴子（社会福祉法人はばたき エール保育園 主任保育士）、上村喜明（北海道教育庁上川教育局 教育支援課義務教育指導班 指導主事 特別支援教育スーパーバイザー）、大久保賢一（北海道教育大学旭川校 特別支援教育分野 准教授）、岡田則将（東神楽町立東聖小学校 教諭・特別支援教育コーディネーター）、武山昌裕（旭川市教育委員会 学校教育部 教育指導室 教育指導課 課長補佐）、永井利幸（当麻町健康福祉課 子育て支援係長）、鳴川啓子（旭川市立青雲小学校 教諭・特別支援教育コーディネーター）、山形千都子（上川圏域障がい者総合相談支援センター 〜ねっと〜 地域作りコーディネーター）

以上のメンバーにより9回の会議（平成24年2月27日現在）を開催し、パッケージアイデアを各自が提示し、それを相互に検討し内容を確定した。

1.3 「すくらむ」研修パッケージの全体構成および各研修内容と研修教材

1.3.1 研修パッケージの全体構成

研修パッケージは、DVDとCD-Rが各1枚の2枚セット構成で、DVDには講義動画と研修説明動画、CD-Rには講義資料や研修資料、「すくらむ」二訂版などが収められる。この構成は、「講義動画や研修説明動画を視聴しながら講義資料や研修資料を用いて、個人あるいは小グループ構成での自主研修を可能にする」という本研修パッケージの作成意図を反映したものである。上川管内において「すくらむ」の研修は、上川教育局、市町村教育委員会、北海道特別支援教育学会道北支部、旭川地域児童デイサービス連絡協議会、学校、親の会などで実施されているが、必要な時に、自由な時間設定で研修を組むことはなかなか難しい。それを可能にするのが本研修パッケージである。

1.3.2 「すくらむ」講義パート

（1）講義1：「すくらむ」の基本的視点そして「すくらむ」を役立てるポイント

本講義では、①「発達に気になるこどもたちの早期からの支援が急務の課題とはなっているが、それを地域全体の子育て支援から構築していく必要があること」、②「障がいの有無にかかわらず、出生前から社会的自立までを一貫して、具体的な子どもの現実に基づくアプローチが必要であるこ

と」、③「子どもの現在の姿を理解する上で、子どもが育っている環境の視点を考慮することが大切なこと」、④「個別支援計画が含まれているが、むしろ子育て支援ファイルとして活用していく視点が大切なこと」、⑤「支援者と保護者のコミュニケーションツールとしての活用が大切であること」を述べている。

(2) 講義 2 : 「すくらむ」の各様式の解説

本講義では、基本情報（様式 1～5）、支援計画（様式 6～8）、必要に応じて活用するオプションシート（様式 9～10 および 2 種の問診票、自由記録用紙）のすべての様式を解説している。二訂版で加えられた成長曲線についても触れている。特に、オプションシート以外の基本情報と支援計画においては「診断名・障害名」の欄がなく、誰にでもユニバーサルに使える様式構成がベースとなっていること、また、様式 5（発育・発達の特徴）、様式 6（子ども理解シート）については、その様式構成を詳細に説明し、実践的な活用役立つ内容となっている。

(3) 講義 3 : 「すくらむ」の大切な視点 “本人” と “環境” が意味すること

本講義では、「すくらむ」の子ども理解シート（様式 6）と個別支援計画（様式 8）に導入されている“本人”と“環境”の視点について、具体的な例を挙げて説明を行っている。子ども理解シートの“本人”は「本人に一貫して認められる特徴エピソードの記入」であり、“環境”は「当該特徴がどのような条件や場面で現れるかを把握したエピソードの記入」である。個別支援計画の支援の手立てにある“本人”は「本人の変化を見通した働きかけ」であり、「環境調整の工夫」は本人の努力なしに生活しやすくなるための環境の工夫である。以上の説明を行い、「すくらむ」の使用者が子ども理解シートと個別支援計画を記入しやすくなることを意図している。

(4) 講義 4 : 「子ども理解シート」と「個別支援計画」 ー活用の実例と解説ー

本講義では、架空事例である小学生児童の子ども理解シート（様式 6）を提示し、「気になること」に記入された課題エピソードに対して、その他のエピソードからどのような支援が考えられるかを具体的に説明している。そして子どものエピソードを単独で捉えるのではなく、他のエピソードとのつながりの中で子どもの実像や子どもの生活をイメージすることの重要性を伝えている。また、様式 6 のエピソードから作成された様式 8 も提示し、簡単に説明を加えている。

(5) 講義 5 : こどもたちの育ちを支えるための具体的なポイント

本講義では、行動分析の基本的視点をわかりやすく解説している。「すくらむ」の作成には「環境」という視点が必要不可欠であり、その意味でも、行動の背景を分析してアプローチにつなげていく行動分析の視点は重要と考えた。講義の内容は、「子どものやる気が出るかでないかは、行動の後にどのような経験をしたかが重要」ということを伝える中で、正の強化、負の強化、正の弱化、負の弱化、消去という行動の基本原則を説明している。そして「子どものとのかかわりでありがちな失敗」として、行動原理に反した対応が起こりやすいこと、さらに「罰を与える」という対応の問題点や副作用を伝えている。最後に「問題行動へのアプローチは、その問題行動に変わって適切な行動というバイパスを構築すること」を説明している。

1.3.3 「すくらむ」研修パート

(1) 研修 1 : 「ポジティブに考えてみよう ～視点を変えて観えてくるもの～」

本研修の内容は、子どもの様子のネガティブ表現をポジティブ表現に書き換える練習である。例えば、「Aくんはとても杓子定規」を「Aくんはルールをきちんと守れる」のように書き換えるといったことである。この研修が意図することは、子どもの問題性にばかり向かいがちな支援者の意識を転換することである。この研修によって、子ども理解シートの「よさ・できること」をより敏感に把握する視点が形成されることを意図している。

(2) 研修2：「環境調整の支援アイデアを考えよう！」

本研修の内容は、「困っていること」に対して「・・・できる」ように、環境調整の支援アイデアを複数考えるというものである。例えば、「目が悪くても・・・」→「メガネを使えば／文字を大きくすれば／部屋を明るくすれば」→「本が読める」といった構成を持っている。本研修の研修シートはこの例のように、3つの環境調整支援を考えるものとなっている。研修の説明では、補聴器や点字ブロックさらには孫の手なども環境調整支援であること、さらに、こういった物がない場合でも「人に背中を搔いてもらう」などの「人の支援」としての環境調整支援があることも伝えている。

(3) 研修3：「具体的な支援につながる観察の視点とは？」

本研修の内容は、子どもの行動の原因帰属を具体的な支援の手がかりに結びつけるための視点を培うための練習である。研修の説明は、「子どもの観察結果から、支援法を工夫し、その結果を予測する」という構成、例えば「こだわりが強いので、遊びをやめられない」といった内容である。そしてこの場合と「クラス全体の私語が多い時には、授業に集中できないようだ」という観察結果の場合を比較し、後者に比べて前者では支援法がうまく導出できないこと、そして具体的な支援を導出するためには、前者の観察に加えて「いつ、どこで、誰が、何が、どのように」という4W1Hの視点による状況把握の必要性を説明している。この観察視点は「すくらむ」の子ども理解シートにある「環境について」の観察視点でもあり、本研修はパッケージの重要ポイントとなっている。

(4) 研修4：「気になる行動が起こった後の対応を考える」

本研修の内容は、「気になる行動が起こった後に、[*****]という対応をしたら、その後の行動が～～～のように変化した」という例をいくつか提示して、どのような対応をしたかを考える練習である。研修では、行動に焦点を当てて考えるだけに留まらず、行動の後の体験によって「どのような気持ちになるのか」を自分に引きつけて考える仕掛けも用意されている。さらに講義5で語られた「罰を与えること」の問題点についても考えることができるようになっている。

(5) 研修5：「観察エピソードから子どもの特徴を見つけよう！」

本研修の内容は、架空事例の短い観察エピソードから、子どもの「よさ・できること」と「気になること」を抜き書きする練習である。エピソードは150字前後のものであり、叙述文で記載してある。研修解説では、その叙述文のどこが「よさ・できること」で、どこが「気になること」だと考えられるかを解説しており、その後、練習問題のエピソードを使って研修を進めていく構成となっている。

(6) 研修6：「事例概要から子ども理解シート（様式6）を作ってみよう」

本研修の内容は、研修5の内容をさらに実践活用に近いものとして、A4版で1枚の事例概要から子ども理解シート（様式6）を作成する練習である。事例概要は、家族構成・生育歴・現在の状況を含む、およそ1600字前後のものであり、子どもの「よさ・できること」と「気になること」が叙述文で記載されている。そのため、子ども全体の様子を捉えつつ、子どもの特徴を示す個々のエピソードを抽出し、様式6に整理する作業を体験することができる。研修の説明では、サンプル事例を提示しつつ、抽出すべきエピソードが記載されている文章を明示して、それが「よさ・できること」／「気になること」のいずれか、また「本人」／「環境」のいずれか、そして4つの領域（生活面／行動・性格・感情・感覚／遊び（あるいは学習面）／人との関わりや言葉・場面やルールの理解）のいずれに該当するのかを解説している。そして最後に、①「子ども理解シートのすべての記入欄を埋める必要はなく、各記入欄の記入エピソードの多い少ないが子どもの特徴でもあると考えられること」、②「どの欄に記入すべきかを迷うエピソードもあるが、記入欄に「正解」

はなく、その場合には作成者の判断で大丈夫であること」という補足説明を行い、「すくらむ」研修の中でよく寄せられる質問に答える内容となっている。

(7) 研修7：「子ども理解シート（様式6）から個別支援計画（様式8）を作ってみよう」

本研修の内容は、研修6で作成した子ども理解シートに基づいて、個別支援計画（様式8）を作成するものである。研修の説明は、記入済みの様式8のそれぞれの部分を用いて、記入内容を解説する部分と、様式6の記入内容を提示しつつ様式8の記入につなげていくため視点を解説する部分で構成されている。特に、研修7の解説で重要な部分は「子ども理解シートを眺めて子どもの生活をイメージすること」を伝える内容であり、様式6のエピソードが相互にどのように関連して、子どもの生活のしづらさを作り上げているかを説明している。この解説を通じて、子どもの事例概要から個々のエピソードを抽出・整理した様式6に基づいて、子どもをどのようにサポートするかの視点が寄り絞り込まれた形で、子どもの生活を再構成するプロセスを学んでもらうことを意図している。そして最後に「どの欄に記入するかを迷うようなエピソードもあるが、作成者の判断で大丈夫である」という補足説明を行っている。

1.4 上川教育局との共同主催研修会の開催

1.4.1 開催日時と内容

研修パッケージ作成進行中であった平成23年9月3日の9:30～16:00という時間帯で開催した。当日の研修内容は、説明1「今後の子ども発達支援に関わり制度改正の動向」、説明2「管内の特別支援教育の取組」、説明3「すくらむの基本的な考え方」、アイスブレーキング、研修1「ネガティブ視点からポジティブ視点へ」、以上午前。昼食を挟んで、研修2「環境調整の視点を学ぶ」、研修3「子ども理解シートから個別の支援計画の作成」、「グループ協議の内容交流」で構成された。各研修はグループディスカッション形式で実施したため、参加者相互の意見交換が可能となった。

1.4.2 参加者の広がりや研修への評価

当日の参加者は54名であり、幼稚園・保育園が28名、小学校・中学校が15名、高等学校1名、特別支援学校1名、教育及び福祉行政職が9名であった。留萌管内からの参加もあり、「すくらむ」に対する関心の高さが伺えた。参加者のアンケートからも、本研修会が有用であったことが示された。

2 プリアセジメント・チェックリストのウェブ配布

教育現場において、通常学級を含めた様々な場所での特別支援が求められている現在、特別支援担当の教員以外でも児童生徒の特性を捉えられるツールが必要となっている。プリアセジメント・チェックリストは、本格的なアセスメントの前段階として利用可能なツールであり、①児童生徒の「得意」「苦手」の発見、②アセスメントに向けた着目点の絞り込み、③複数教員の視点の共有、④個別支援計画作成の手助けのような役割を持っている。本プロジェクトで開発したウェブサイト「ほくとくネット」上のインフォーマル・アセスメントのページに、プリアセジメント・チェックリストを掲載した。専門的な知識がなくても、すぐに本チェックリストが活用可能となるよう、使い方もわかりやすく解説し、チェックリストが自由にダウンロード出来るようにした。プロジェクト期間中、道内の教員研修でこのチェックリストが用いられたという報告があった。

3 部門全体のまとめ

発達障害者支援法が施行されて7年、そして特別支援教育が開始されて5年が経過したが、この間、「障害」の捉え方は大きく変化してきた。発達障害者支援法による発達障害の概念と定義が逆説

的に示し、特別支援教育の実践と、その実践に伴って現れてきたさまざまな現在の課題が示すように、「障がい」とは「定型発達」から分断されたマイノリティではなく、定型発達と連続線上にある一つの状態と捉えることができる。今回の特別支援教育プロジェクトで本部門が提示した成果は、この考え方をベースとしている。「障害」という捉え方ではなく、「子どもを丁寧に理解する」ことが求められているのである。現在、「すくらむ」が管内・管外への広がりを示しつつあることもこの反映であろう。

特別支援教育の取り組みは、一つの学校だけに留まるものではない。そのことと同じように、今回の特別支援教育プロジェクトも大学内に留まるべきものではない。地域行政と大学教員との協働で始まった「すくらむ」という事業を本部門のメインプロジェクトが受け、さらに上川教育局と旭川市教育委員会の行政職員を地域の特別支援にかかわる現場実践者のチームメンバーに迎えて成果を提示できたことは、「地域連携」という点で大きな意味を持つものである。本プロジェクトの成果を一つの力として、大学が特別支援教育の地域連携の一つの役割を担っていく営みを続けていくことが重要であろう。

第2部 地域サポート部門（へき地・小規模校）

第1章 釧路校での取り組み

二宮信一（釧路校）・小淵隆司（釧路校）・
畠山美穂（釧路校）・戸田竜也（釧路校）

1 へき地における特別支援教育の課題と展望

1.1 へき地における特別支援教育の実情と課題

特別支援教育が構築しようとしている支援体制は、広域連携協議会や専門家チームなどの整備により、専門性の高い支援システムを構築しようとするモデルであり、医療機関をはじめ、特別支援教育に関わる関係機関が整備されていることが前提となっている。しかし、医療が後退し、社会資源がほとんどない道東の地域では、想定される資源が少なく、その少ない資源が対象とする地域が広大となっている。

実際、釧路・根室管内の小中学校の70%がへき地校であり、両管内を合わせた広さは、東京・千葉・神奈川の広さに匹敵する。その中に特別支援学校は4校のみであり、児童相談所は釧路市1か所だけである。もちろん、児童精神科医はいない。産婦人科医のみならず、小児科医もない町がすでにあり、今後、特別支援教育に関わる医療や心理などの分野の専門職が、この地域に常住する可能性はなく、この状態が今後も続くことが予想される。

しかし、特別支援教育が始まってから、社会資源の乏しいへき地において語られたことは、学校も保護者も「専門家がない」「活用できる資源がない」ということであり、そのような中でも、医療等の専門機関に依存する学校は、保護者に「地域にはない専門機関」にいくことを勧めていた。しかしここで気付かなければならないのは、へき地において、既存の専門機関に頼るシステムでは特別支援教育の推進は困難であるということである。

そこで我々は、新たな資源の創出や地域ネットワークなどを作り出すことによって、特別支援教育の願いをこの道東の地で実現すべく、その方策について調査することとした。

1.2 長崎県しま地区調査

特別支援教育が提言している「児童生徒一人ひとりのニーズに応じる」ということであれば、この広大な道東地区においても物理的に通える特別支援教育機関が整備されていることが前提となる。今回我々は、道東地域の釧路・根室管内の特別支援教育に関わる地域資源や地域の実情を検討するにあたり、へき地・広域地域とは質的に異なるが、離島という地理的条件を抱えている長崎県における特別支援教育の取り組みについて視察調査を行った。

1.2.1 壱岐市調査（2011年9月6日～7日）

(1) 壱岐市の概要

壱岐市は東西約15km、南北約17km、周囲約191km、島面積138.56km²、世帯数約10,400、人口約29,400人、年間出生約250人の農業、漁業を中心とした島である。

(2) 調査の内容

本調査では、①分教室が開設されるに至った経緯、②分教室の島内での役割、③分教室と設置されている市立小学校との関係、④その他就学前の支援機関との連携等に関することについて、情報収集をした。

調査を行った関係機関は、①長崎県立虹の原特別支援学校壱岐分教室、②壱岐市立盈科小学校、③壱岐こどもセンター（就学前子育て、発達支援センター）、④たんぽぽの会（親の会）、⑤Jr.デイ・

サービス(放課後児童デイ・サービス)、⑥社会福祉法人結の会多機能型事業所「天寿庵」である。

(3) 視察・調査結果

①分教室開設に至る経過

2004年、障害児の保護者らが中心となって「養護学校分校設置」の請願書が壱岐市に提出。特殊学級(当時)での指導が困難な障害種や重度障害の児童生徒は、島外の養護学校か、在宅訪問教育を受けざるを得なかった。2007年、壱岐市立盈科(えいか)小学校内に長崎県立虹の原特別支援学校壱岐分教室が小学部8名、中学部1名で開設した。

③分教室設置後の子どもを取りまく生活の変化

在籍児数は2007年の開設以降、小学部は7～8名、中学部は1～4名である。分教室開設後本校の壱岐市出身の児童生徒は中学部1名のみとなった。分教室の開設後、社会福祉法人が、児童デイ・サービス、移動支援サービスを始め、島内の障害を持つ子どもたちは放課後の生活を共にするようになった。

④地域における発達支援ネットワーク

壱岐子どもセンターとのつながりが密になり、就学前の障害を持つ子どもたちの保護者が学校を身近に感じるようになった。つながりは関係機関だけではなく、保護者同士のつながりへも発展している。小学校では、各種行事を一緒に行なうことにより、子どもも保護者も理解が進んできている。

⑤分教室が果たす役割

分教室の児童生徒への専門的な指導の他、通常学級に在籍している発達障害を持つ、あるいはその可能性のある児童について、特別支援学級の教諭とコンサルテーション、巡回相談など島内の特別支援教育のセンター的な機能と役割を果たしている。

(4) 今後の課題

現在のところ分教室に高等部は開設されていない。高等部は長崎県大村市の本校に在籍し、寄宿舎入舎するか、訪問教育籍となる。高等部卒業後の進路、就労の問題は全国的に共通して厳しく、壱岐市も例外ではない、とのことであった。

1.2.2 五島市調査(2011年9月6日～7日)

(1) 五島市の概要

五島市は、五島列島の南西部に位置する市であり、2004年に福江市、富江町、玉之浦町、三井楽町、岐宿町、奈留町が合併して一つの市となった。島の面積は420.87km²、人口は2012年1月末現在41,570人である。また、2011年度学校基本調査によると、五島市の義務教育段階に在籍する児童生徒数は3,852人である。

(2) 調査の内容

本調査では、主に①特別支援学校分教室設置までの経緯、②特別支援学校分教室設置後の状況と課題について、関係機関から聞きとりを行った。

調査を行った機関は、①長崎県立鶴南特別支援学校小中学部五島分教室、②五島市立福江小学校(小中学部五島分教室併設校)、③長崎県立鶴南特別支援学校高等部五島分教室、④長崎県立五島海陽高等学校(高等部五島分教室併設校)、⑤社会福祉法人さゆり会児童デイ・サービスひまわりルーム、⑥五島市教育委員会である。

(3) 調査結果

調査結果の詳細は別稿であらためて報告するが、ここでは特徴的なもののみ記載する。

①「島の子どもは島で育てたい」という住民の願い

特別支援学校の対象となる児童生徒は、分教室が設置されるまでは海を渡って諫早市にある特別支援学校に入学しなければならなかった。いわゆる「6歳の悲しい別れ」をしないためにも、住民と行政が共同して分教室設置のための取り組みを行った。

②県と市の行政区分を超えた取り組み

2011年度に開設された長崎県立鶴南特別支援学校小中学部五島分教室は、五島市立福江小学校の校舎を一部改修し、空き教室を使用して設置された。玄関等の校舎改修は市が負担し、また給食も市の給食センターから提供されるなど、県と市の行政区分を超えて共同で取り組まれている事業が多数あった。

③併置校児童生徒との交流の促進

分教室が併置されている小学校、高校との日常的な交流が行われていた。筆者らが高等部を訪ねた日の昼食時には、併置されている海陽高校の生徒が高等部のスペースに来て、生徒と一緒に昼食を食べる姿を見ることができた。

1.2.3 杵岐市・五島市調査のまとめ

両島とも、保護者らが「島で生まれた子どもは、障害があろうとなかろうと可能な限り島の学校へ通う」ということを当たり前のこととしたことであろう。分教室という特別支援教育の新しい試みは、「通える距離に学校がないから」という理由による訪問教育から決別し、「学校に通う」中で集団での育ちあう発達権への可能性を拓いた。

日本という一つの国の中でも地域格差や地域資源・条件が異なる中で、「児童生徒一人ひとりのニーズに応じる」特別支援教育は、現在進められている一律的な現存のシステム、教育機関・教育条件の枠組みの中では推進できないことは言うまでもないことである。必要なことは、それぞれの地域の住民をはじめ、関係機関、関係者が自分の地域の特性や資源を活かし、既存にはないオリジナルの新しい特別支援教育システムを構築していくことではないだろうか。

このようなことから明らかになってきたことは、当然のことながら、へき地・広域地域における特別支援教育システムは、その地理的条件を見据えつつ、その地域の実情に見合った特別支援教育のシステムを構築していくことであろう。その前提は、保護者ら関係者の主体となって地域を動かしていく力であると思われるのである。

1.3 道東・へき地で活躍する教員・指導者への支援（研修会）

道東・へき地で活躍する教員・指導者への支援として以下のフォーラム、研修会を開催し、新たなネットワーク作りを目指した。

1.3.1 「特別支援教育フォーラム in 釧路」

日 時	2011年3月27日（日）10:00～16:00
場 所	釧路市生涯学習センター まなぼつと幣舞
内 容	本学教員による4講座、保護者の方の参画による特別企画1本 パネルディスカッション「通常学級における特別支援教育」
参加者	釧路・根室・十勝・網走管内の小・中学校、高校、特別支援学校の教員、保護者、療育関係者、学生など180名

1.3.2 「インクルーシブ教育に向けた授業づくり」

日 時	8月28日(日) 10:00～16:00
会 場	釧路市生涯学習センター・まなぼつと幣舞 多目的ホール
内 容	講義1「ぼく、わかった！わたしできた！通常学級における授業づくり」 講師：樋口亜紀子氏（長野県佐久市立岸野小学校）

講義2 特別支援学級の取り組み ～学級づくり、授業づくり～

講師：田辺敦子氏（高知市立三里小学校）

総括講義／インクルーシブ教育に向けた授業づくり

講師：佐藤 暁氏（岡山大学大学院教育学研究科）

佐藤氏は、すべての子どもたちに学びの質を保障すること、子どもの個性を捉え、言葉や動作の変化を観察することの大切さ、一方的に教え込むのではなく、授業を通じて、子どもと教材、子ども同士をつなぐことこそ教師の役割と話された。

参加者 釧路・根室管内の小・中学校、高校、特別支援学校教員など 180 名

1.3.3 「ムーブメント・ワークショップ」

日 時 10 月 9 日(日) 10:00～12:00

会 場 釧路校小ホール

内 容 「ムーブメント・ワークショップ」

講師：小林 芳文氏

（横浜国立大学名誉教授、日本ムーブメント教育・療法協会会長）

小林氏による講義の後、参加者は、パラシュートなどを使ってムーブメントの実際を体験した。子どもたちが主体的にからだを動かしたくなる環境をどのように設定するかについて考えを深めるワークショップとなった。

参加者 釧路・根室管内の小・中学校、高校、特別支援学校教員、学生など 40 名

1.3.4 「発達障害児支援ボランティア報告会」

日 時 10 月 9 日(日) 15:00～17:00

会 場 釧路校 501 講義室

内 容 第1部関係者による報告会

発達障害児支援サークル「すなふきんくらぶ」の活動報告、OGの現職教員からの報告、当事者（高校生）からの報告

第2部講座

「発達障害のある子どもへのボランティア活動の意義」

竹田契一氏（大阪教育大学名誉教授）による講義

2 特別支援教育コーディネーター・養護教諭アンケート、学校経営計画調査

実態調査として、釧路・根室管内小中学校の特別支援教育コーディネーター及び養護教諭へのアンケート調査、2010年度の学校経営計画書の収集を行った。個別の教育支援計画、個別の指導計画の活用状況、養護教諭のリソースとして有用性、特別支援教育の学校内での位置づけについての分析を行った。

第2章 附属特別支援学校での取り組み

平田新次郎（附属特別支援学校）・吉野隆宏（附属特別支援学校）・
永長明之（附属特別支援学校）・白府士孝（附属特別支援学校）・
厚谷摩紀（附属特別支援学校）

1 研究の目的

既存の関係組織の再デザイン化による資源化、特別支援教育に関わる実践共同体の創出、およびそれらのネットワーク化により「地域でできることは、地域で行う」という観点を確立し、特別支援教育に向けた学校改善・授業改善を行うとともに、実を伴った学校間、関係機関の連携システムの構築を目指し、専門家に過度に依存しない、地域の人たちの支援によって推進される特別支援教育を実践的に検証する。

2 取り組みの概要

附属特別支援学校では、地域において特別支援教育を推進するためのセンター的機能をコーディネーターが中心になって行っている。進路・地域支援センターを校内分掌に位置付け、地域の関係者との連携を深め、地域のストレングスを活かし、それぞれの地域の関係機関におけるネットワークを支えていく体制を整えてきた。

進路・地域支援センターを中心にした地域支援については、以下のような取り組みを行った。

- ①巡回相談による小中学校等への教育相談
- ②遠隔地における特別支援教育研修会
- ③保育者・教員のための特別支援教育実務研修（スキルアップセミナー）
- ④保育園・幼稚園職員の研修会（きりのめサロン）
- ⑤幼児支援教室（きりのめキッズくらぶ）
- ⑥福祉・医療等の関係機関等との連絡・調整

上記の取り組みについて、以下に詳細を記す。

2.1 巡回相談による小中学校等への教育相談

2.1.1 小中学校等の教員への支援

児童生徒等の指導支援へのコンサルテーションとして相談を電話で受け付け、学校現場での子どもの様子を直接観察し、支援の方法について相談や助言を行った。また、校内支援体制の見直し、学校運営の中に特別支援教育を位置づけるためのコンサルテーションを行った。

（今年度は、乙部町、知内町、八雲町等へ小中学校等を訪問し、年2～3回支援を実施した。）

2.1.2 障がいのある児童生徒等への指導・支援

障がいのある児童生徒等に対し、本校では以下のような指導・支援等を行ってきた。

- ・巡回による指導・支援の実施
- ・来校による指導・支援の実施
- ・学齢期支援「個別指導」

（今年度は、月1回放課後に本校に来校し、社会性や学習の振り返り等の支援をしている。）

2.1.3 障がいのある児童生徒等への施設設備等の提供

障がいのある児童生徒等に対し、施設設備等を貸与するなどして援助を行ってきた。

2.2 遠隔地における特別支援教育研修会

2.2.1 小中学校等の教員に対する研修協力

小中学校等の教員に対し、校内研修開催の際に講師派遣などについて協力を行った。また、各種研修等の企画、実施などについても助言等を行った。

2.2.2 特別支援教育等に関する相談・情報提供

地域の児童生徒や保護者に対し、教育相談を実施した。

2.2.3 きりのめ特別支援教育研修会「しりべし」の企画、実施

後志管内黒松内町で研修会を実施し、本校の教育や研究について紹介した。

2.3 保育者・教員のための特別支援教育実務研修

保育者・教員に本校に来校してもらい、「スキルアップセミナー」を実施した。講演のみの研修に終わるのではなく、実際に教室で一緒に活動し、本校の教育・支援について触れてもらった。

2.4 保育園・幼稚園職員の研修会

教育相談が行える研修会（「きりのめサロン」など）を実施し、特別な支援ニーズのあるお子さんへの支援について参加者同士が相互に話をできるようにしている。保育園・幼稚園職員や教育にかかわる専門家が各々抱える課題を共有することで考えを整理し、参加者が新たな支援のアイデアを持ち帰ることができる。

2.5 幼児支援教室「きりのめキッズくらぶ」

小学校入学前の3～6歳のお子さんに月1回来校していただき、社会性や対人関係等について、函館校の障害児臨床分野と協力して、小集団指導や個別指導を行っている。集団での生活で必要とされる力を支援することで、小学校への連絡を円滑にしたいと考えている。

2.6 福祉・医療等の関係機関等との連絡・調整

附属特別支援学校では、進路・地域支援センターを中心に地域のセンター的機能を果たすために様々な取り組みを行ってきた。支援する側と支援される側という関係にとどまるのではなく、それぞれの地域が抱えている課題に自ら取り組んでいくことができるように、地域のストレングスを活かしていけるような地域（へき地・小規模）サポートを目指して取り組んできた。

広大な北海道において、離れた地域から専門機関が何度も訪れて直接地域サポートを行うことは物理的に困難な状況にある。特別支援教育にかかわるそれぞれの地域の学校、家庭、行政、関係機関等のもつ機能に働きかけ再構築することで特別支援教育にかかわる新たな社会資源を創出し、「地域でできることは、地域で行う」という観点を確立し、だれもが暮らしやすい地域づくりに貢献していきたいと考えている。

3 視察、講習、相談の実績とそれらのまとめ

本プロジェクトにおいて、以下のような活動を行った。

①北海道特別支援教育学会において、3名がポスター発表を行った。

②知内町の小学校を訪問し、教育相談（吉野が2回、永長が1回）を行った。次年度特別支援学級に移る児童の支援について、保護者との懇談に同席し、将来的な地域サポートの在り方について話し合った。

③ふじのめ学級の全道研究大会へ白府が参加した。

④本校進路・地域支援センターが企画した、きりのめ特別支援研修会（黒松内町）へ、平田副校長、永長、吉野の3名が参加し、研修会の講師・司会・運営等の業務を行った。

⑤乙部町の小学校を永長が訪問し、教育相談を実施した。通常学級における特別支援教育の在り

方について、担任・コーディネーター・管理職と相談を行い、児童の支援方法について学校体制の中で実施できることを話し合った。

- ⑥松前町の小学校の校内研修会の講師として永長が参加し、校内の特別支援教育の推進・体制整備について助言を行った。

第3部 人材育成部門

第1章 臨床授業

臨床授業における学生指導の進め方に関する研究

五十嵐靖夫（函館校）・青山眞二（札幌校）・北村博幸（函館校）・
齊藤真善（札幌校）・細谷一博（函館校）

1 はじめに

教員養成大学における「臨床」に関する授業は、「教育実習」という形で行われているが、「個々の児童生徒のニーズに応じた教育」が必要とされる今日の教育現場での教員を目指す学生に「教育実習」という臨床経験だけでは、十分な指導力を身に付ける事が困難な状況にあると考えられる。そこで、北海道教育大学札幌校と函館校では、特別支援教育の免許状取得を目指す学生のために、「個別臨床」と「小集団臨床」の授業を開設し、今日の教育現場のニーズに対応できる教育実践力の向上を図ってきている。しかしながら、両校の指導対象児が発達障害等の障害のある児童生徒であることから、学生への指導は「個別性」が強調され、指導に共通する基本的な考え方や進め方に対する一般原則に関する指導が十分であるとは言い難い状況にある。

そこで本プロジェクトでは、「個別臨床」と「小集団臨床」の授業を通して、指導の組み立てに関する基本的な考え方や進め方の理解を深めるための「大学の授業のあり方」について検討することを目的とする。

2 方法

特別支援教育における「個別臨床」と「小集団臨床」を進めるにあたって、指導の計画から実践・評価に至るまでの「指導の組み立てと評価」に関する『指導報告書』の作成を通して、学生の理解を深める授業のあり方を検討する。指導報告書については、表1に示す「個別臨床」と「小集団臨床」の授業それぞれで行い、指導報告書の内容は①主訴、②子どもの実態、③指導仮説、④指導目標、⑤指導内容、⑥指導方法、⑦結果の観点を含むものとする。

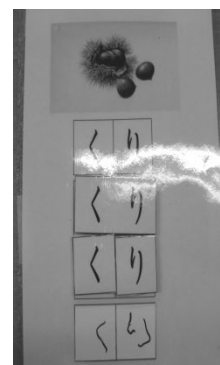
表1 札幌校、函館校における臨床授業

キャンパス	担当教員	授 業	受講者	指導対象児
札 幌	青山 眞二	個別臨床	15 名	14 名
		小集団臨床	23 名	8 名
	齊藤 真善	個別臨床	4 名	3 名
函 館	五十嵐靖夫 北村 博幸	個別臨床	8 名	8 名
	五十嵐靖夫	小集団臨床	11 名	9 名
	細谷 一博	個別臨床・小集団臨床	3 名	5 名

3 個別臨床指導報告書

3.1 ケースA

1) 主訴	①書くことに興味がみられない。 ②ひらがなに対し抵抗感がある。
2) 子どもの 実態	ひらがなに対する興味がみられず、書字活動にも抵抗がみられた。見本等を模写することは可能であり、2~3文字程度の単語であれば書くことができるが、自身の名前は単語として認識している。
3) 指導目標	・書くことやひらがなへの抵抗感を無くす。 ・単語の構成要素を理解させる。
4) 指導内容	S児の興味があるキャラクターや乗り物に色を塗るという「ぬりえ」から始め、絵とひらがなをマッチングさせる「ひらがな合わせ」、書いてあるひらがなを模写する「ひらがな書き」と構成要素を認識させる課題の順に指導を行う。
5) 指導方法	「ぬりえ」の段階（1回～3回）ではS児の興味にあわせ、乗り物と仮面ライダーの絵に色を塗る課題、「ひらがな合わせ」、「ひらがな書き」では、最初の段階で紙と鉛筆を使用することをせず、ホワイトボード、iPad、クリアファイルの教材を使用し、書くことに対し慣れが見え始めた段階で徐々に紙と鉛筆を導入した。また、「ひらがな書き」と構成要素を認識させる課題においては、「①絵と名前のマッチング②名前のマッチング③1文字ずつ文字を構成する④模写する」課題を行った。
6) 結果	「ひらがな書き」の際、上記の方法に加えて、iPadを使用した「書く」練習を行った。指導者が書いたひらがなをS児がなぞり書きするという作業であり、S児にとってiPadという教材が新しいものであったため、進んで取り組む様子が見られた。また、「サンタさんへのお手紙」という題材で、本人が欲しいものを指導者が始めに書き、S児が模写したものに「名前」を書く作業を取り入れたところ、進んで名前を書く姿やS児の中に名前を書く必要性を認識する様子が見られ始めた。
7) 指導を 終えて	指導日によっては、S児の意欲により「書く」ことへの抵抗感が一層強まる日などが見られた。ひらがなを書けた際にはたくさん称賛を与えることで、次への意欲づけに繋がるという事を感じた。
8) 評価	平仮名の書字活動に対して徐々に抵抗感がなくなってきた。指導者として、S児の興味や実態に即した教材を工夫する姿が見られ、指導においても、本児の様子に合わせながら、興味を教材に向けて指導を展開することができた。



3.2 ケースB

1) 主訴	英語を読むことが苦手で、英語学習に困難を示している。
2) 子どもの 実態	アスペルガー症候群(中学校通常学級3年生)の男子生徒。 14歳8カ月時のWISC-IVの結果は、言語理解(VCI)は101、知覚推理(PRI)は113、ワーキングメモリー(WMI)は85、処理速度(PSI)は113、全検査IQ(FSIQ)は107であった。視覚的に情報を取り込んだり、視覚的な情報を数多く正確に処理したりすることを得意としている一方、聴覚的な情報を短期的に記憶することを苦手としていると推察された。
3) 指導仮説	英語の学習に極端な苦手意識を持つ生徒に、対構成手続きを使った見本合わせ課題を用いた指導法が有効である。
4) 指導目標	英単語(名詞)を読むことができるようになる。
5) 指導内容	教科書「NEW HORIZON 1」(東京書籍、2010)の重要単語(名詞)155語の中から選定した英単語40語の読みと意味を指導する。
6) 指導方法	指導前テスト：10枚の指導英単語カードを提示し、その読み・意味を答える。 指導1：見本刺激(英単語)に対応するカードを、3枚の比較刺激(絵・意味)の中から選択する。 指導2：見本刺激(音)に対応するカードを3枚の比較刺激(絵・意味)の中から選択する。 テスト1：英単語を見て読む。 テスト2：音声(読み)を聞いて英単語を選ぶ。
7) 結果	指導前テストの結果：セッション17、18、19で正答率が連続3回100%となった。指導1の結果：セッション1では見本合わせで誤答した単語が2語あったが、セッション2以降では1語以下に減った。セッション10以降では全ての単語が一度目の見本合わせで正答していた指導2の結果：全ての単語が一度目の見本合わせで正答していた。テスト1の結果：セッション3以降の指導においては70%以上の正答率を維持することができた。テスト2の結果：全てのセッションで100%の正答率であった。
8) 指導を 終えて	本指導においては、対象生徒は指導英単語が読めるようになるまでに数多くのセッションを必要とした。これは、生徒が覚えた単語を忘れてしまうことが考えられる。そのため、生徒の記憶を定着させることができるように、定期的な復習の機会を設けることが必要と考えた。
9) 評価	対象生徒は、英語の学習に極端に苦手意識を持っていたが、指導により学習促進はもとより、学習意欲を高めることにも効果があったと考えられる。生徒の実態に応じた指導方法を考案できたと思われる。

4 小集団臨床指導報告書

4.1 ケースC

1) 主訴	園生活において指示理解や集団からの逸脱行動が見られる。
2) 子どもの 実態	年長児 4 名、年中児 1 名の計 5 名で構成され、発達障害及び自閉症スペクトラム等と診断された幼児である。また、診断を受けていないが発達が気になる園児も参加している。
3) 指導仮説	小集団の中で MT の指示を聞いて行動することで、日常生活の中でも指示通りに行動することが習慣付けられる。また、ルール、勝敗のある遊びにより、集団で遊ぶ楽しさを知ることができる。
4) 指導目標	・ MT の指示や環境を手がかりにして自分から活動に取り組む。 ・ ルールや勝敗のある遊びに取り組み、集団で遊ぶ楽しさを知る。
5) 指導内容	集団活動場面で指導者の話を聞くことやルール性のある遊びなどの習得を目標として①はじめの会(呼名に対する返事や日付の確認、今日の流れの確認)、②遊び(転がしドッジボール)を行った。
6) 指導方法	あいさつ、出席確認、日付確認、集団遊びの中で指導した。あいさつでは MT に注目させ、膝に手を置いて正しい姿勢であいさつをするよう指導した。出席確認、日付確認では大きな声で返事をする、カードを正しくホワイトボードに貼った。ここでは人前で何かをする、また他者がしていることを見るということを指導した。集団遊びでは、『転がしドッジボール』『しっぽとりゲーム』を行った。MT の説明するルールを聞き、ルールを守り、勝敗を理解し、ゲームに取り組めるよう指導した。
7) 結果	MT の指示を聞いてから行動することができるようになり、話の途中で逸脱することはなくなった。出席確認、日付確認では、上手に貼れた時に周りが拍手をする姿を見て、真似をして拍手をしている場面も見られた。『転がしドッジボール』では対象児 B がボールから逃げる際に線から出てしまう場面が見られたため、線から出たことがわかるように、ビニールテープからロープに変更した結果、ルールを理解し活動することができた。対象児 A、B 共に勝った時には、一緒に喜ぶ姿が見られた。
8) 指導を 終えて	『転がしドッジボール』の中で当初はすぐにボールに当たってしまうことが多かったが指導が進むにつれてよけられる回数が増えてきた。また、ゲームの中でも、2 人が勝った時には一緒に喜ぶ場面が見られ、他者を意識することができているように感じた。
9) 評価	小集団指導においては、T・T の在り方を指導してきたが、学生は徐々に自分の役割を意識して、指導に当たることができるようになってきた。まだ、子どもの前で話をする際のテンポや声の抑揚、子どもにとってわかりやすい話し方など課題も多くみられるが、今後も継続して指導し、経験を積みさせていきたい。

4.2 ケースD

1) 主訴	自分の意見を相手の気持ちを考えて言葉で表現することが苦手
2) 子どもの 実態	各場面の活動において、落ち着いて活動に参加している。他の子どもがルールを守らない時に厳しく叱責するなど、相手の気持ちを考えずに発言することがみられる。
3) 指導仮説	対象児は、自分が納得できる説明があれば理解することができるため、不適切な発言に対して、「○○さん、悲しくなっちゃうね」といった、相手がどのような気持ちになるかを伝えることで、相手の気持ちを考えて発言できるようになると考えられる。
4) 指導目標	他者に対する不適切な発言を減らす。
5) 指導内容	・状況の認知絵カード（2001、エスコアール出版）等を使用した SST を行い、場面に応じた適切な言葉がけについて考えさせる。 ・不適切な発言があった時に相手の気持ちをその場で教える。
6) 指導方法	「はじめの会」において、状況の認知絵カードを用い、適切な発言と不適切な発言について考えさせた。また、不適切な発言をした場合、誰がどんな気持ちになるかということについて、ロールプレイを通して教えた。また、実際に対象児が相手の気持ちを考えない不適切な発言をした時に指導者が相手の気持ちを言語化し、対象児にわかりやすく教えるようにした。
7) 結果	状況の認知絵カードを用いた指導において、本児は適切な発言と不適切な発言については正しく理解していたが、活動の中で不適切な発言が減少することはほとんど見られなかった。しかし、本児が「みんなの時間」や「運動の時間」の活動の中で、ルールを守らない子どもに対して厳しく叱責した時に、状況の認知絵カードでの学習を思いださせると、少しずつ自分の発言を振り返ることが増えてきた。さらに、指導者が相手の気持ちを言語化し、適切な発言を対象児にわかりやすく教えることを繰り返したところ、他の子どもの良いところやがんばっているところをほめる発言が増えてきた。
8) 指導を 終えて	対象児は、納得できる説明があれば理解できるため、不適切な発言がみられた際に相手の気持ちを言語化し、適切な発言を教えるようにした。活動の中で対象児の不適切な発言を減らすことはできなかったが、他の子どもをほめる適切な発言が多くなってきた。 指導においては、子どもの望ましくない行動を減らすことを指導の重点と考えていたが、指導者が視点を変えて、子どもの望ましい行動を増やすことを重点にすることが大切であったと感じた。
9) 評価	指導を通して、指導者は目標の設定について考察することができたと思われる。特に子どもの望ましくない行動のみに着目するのではなく、望ましい行動をどのように伸ばすかという点に気づいたことは大きな収穫であると考えられる。

5 考察

札幌校と函館校で開設している「個別臨床」と「小集団臨床」の授業において、受講する学生に指導計画から実践・評価に至るまでの「指導の組み立てと評価」に関する指導報告書を作成させた。指導報告書は①主訴、②子どもの実態、③指導仮説、④指導目標、⑤指導内容、⑥指導方法、⑦結果、⑧指導を終えての感想について記述し、⑨評価については、指導教員が記述した。紙面の関係で掲載した指導報告書は個別臨床が2ケース、小集団臨床が2ケースであるが、受講した学生の指導報告書から、指導の組み立てに関する基本的な考え方や進め方の理解を深めるために、次のようなことが重要であると考えられた。

5.1 子どもの実態把握

子どもの実態把握の重要性については、大学におけるさまざまな講義の中で強調されている。しかし、「臨床授業を通して改めて子どもの実態把握の大切さが理解できた」と記述した受講生が多く見られた。実際の指導を通して、指導目標を達成できなかった、指導内容が子どもにとって難しかったといった経験を通して、子どもの実態把握の重要性を学ぶことができたと思われる。

5.2 指導目標

臨床授業を初めて受講する学生は、「指導目標の設定が難しかった」と述べている。その理由の1つは、指導目標を達成するために指導内容や指導方法を考え、指導目標を達成できたかという観点で評価をするといった、指導についての基本的な考え方が定着していないためであると考えられる。指導内容を先に決めてしまい、その活動を通して子どもに何を学んでほしいかということあまり考えずに指導し、その結果、指導の効果についての客観的な評価ができなくなってしまうことから指導目標の設定が難しかったと述べていたと思われる。

また、2つめの理由は、子どもの短所のみに着目してしまい、苦手なことや不適切な行動を改善しようとする指導目標を設定してしまうことが多いことである。ケースDの指導報告書のように、指導を通して不適切な行動を改善するよりも、適切な行動をさらに増やすことを指導目標として設定することが、指導の効果を期待できることがあることを学んでいる。

5.3 保護者対応

臨床授業では、保護者からの情報収集や指導内容の説明といった保護者対応も含まれている。子どもを指導する臨床経験は教育実習でも行えるが、保護者対応についても学ぶ機会を設定しているのが臨床授業の特徴である。多くの学生が「保護者対応は難しかったが、とても良い経験になった」と述べている。また、保護者からの指導に関する感謝や励ましのことばによって「先生になりたいと強く思うようになった」と述べている学生もいた。

今回のプロジェクトにおいては、指導報告書により「大学の授業のあり方」について検討した。今後さらに学生の臨床力を高める授業について各キャンパスと連携して検討する必要があると思われる。

第2章 教育実習

附属ふじのめ学級の教育実習における授業分析および教材開発の質的向上 に関する実践的研究（平成22－23年度）

千賀愛（札幌校）、伊藤文雄・北本美千代・松田岳大・石川基樹・武蔵絵里（ふじのめ学級）、
中川幸樹（22年度のみふじのめ学級：現在は札幌市立美香保中学校）、
田村佳那（22年度のみふじのめ学級：現在は札幌市立屯田南小学校）

1 研究の目的と研究成果の概要

北海道教育大学札幌附属小学校・中学校特別支援学級「ふじのめ学級」における教育実習の事前・事後指導の充実をはかり、児童生徒の教育的ニーズに応じた研究授業・教材開発と実習指導の質的向上を目的として実践的な研究を行った。

研究授業と実習指導の質的向上、教材開発・カリキュラム開発に関する成果は、『研究紀要 今を生き生きと活動し、新たな楽しさを発見していく子どもを求めて』（平成22年11月）、『研究紀要 子どもに喜びのある自立を目指して』および『ふじのめの教育～ふじのめ学級の教育課程～』（平成23年11月）として広く教育関係者に公開された。こうした成果の背景には、22－23年度にかけて附属教員が実施した全国の研究推進校への訪問調査がある。訪問先は、大学附属校を含め10か所にのぼり、例えば香川大学の取り組みでは子どもの活動環境の見直しが行われており、教師の働きかけの改善点や自立に向けた指導・支援の在り方などがふじのめ学級とも共通する課題であることが分かった。また広島大学の視察では、作業学習についてコーポレーションという全体の目標設定を共有しながら、個別の目標設定や配慮が行われており、ふじのめ学級の作業学習にとっても重要な課題を提示しており、集団づくりや教材開発の参考にされていた。

教育実習の質的向上については、事前指導の充実を図るため23年度には事前指導時の授業公開時にも指導案を作成し、動画撮影カメラを各学級に導入して実習中の授業を録画した。授業撮影と分析を実習生全員が行い、実習中と実習後に振り返りを行った。授業研究の手法である撮影技術と分析の手法を身につけることは、教員養成において現代的な課題である。

2 年度別の報告

2.1 平成22年度の取り組み

22年度は教育実習の研究授業に関する分析方法の検討、事後指導に関するカリキュラムの検討を行い、部分的に試行した。

2.1.1 附属ふじのめ学級による調査と教材・カリキュラム開発

附属の教員が他大学の附属における実習やカリキュラム開発について訪問調査を行った。調査対象は、京都教育大学附属特別支援学校、京都教育大学附属京都小中学校特別支援学級、筑波大学附属大塚特別支援学校、東京学芸大学附属特別支援学校の4カ所であり、①授業・指導方に関する内容、②附属の通常学級や地域校との交流の有無、③教育実習に関する指導の実態の3つの観点からヒアリングを行い、関連資料の収集を行った。

視察1. 京都教育大学 附属特別支援学校（北本美千代、田村佳那）

教頭先生より説明を受けた後で学校・授業見学をさせていただいた。京都教育大学附属特別支援学校は知的障害児を対象とし、小学部・中学部・高等部が併設されている。元日本軍の射撃場の跡地で、約1万坪の校地面積があり、校舍裏には竹林があるなど、自然に囲まれている。教育目標は

「生活意欲に富む、個性豊かな社会人を育てる」とし、小学部では、「のびのびとした自己表現ができ、意欲的に活動できる子どもを育てる」、中学部では、「中学生としての自覚を持ち、他人に頼らず最後までやり抜く意欲をつくり、個人の特性を重んじ、互いに理解し合う社会化された個性を育てる」、高等部では、「心身の調和的発達をはかり、青年中期の生活を充実させるとともに、勤労意欲と職業生活や家庭生活の自立に生かせる個性を育てる」としている。教育の内容は基礎・基本を重視し、生活に根ざした教育の内容(遊び、生活、作業学習など)、方法としては、校内の自然環境を生かし、実感をともなう体験を重視した教育を行っている。全体として、子どもたちは皆のびのびとした感じであった。校庭には、竹や木材を使い、子どもと教師が一緒につくった遊具がたくさんあった。子どもたちの発想を大切に、教師が工夫しながら作成している。通学は、小学部はスクールバス利用。中学部・高等部は自主通学。約1時間以内で登校できる範囲とされており、京都市内だけではなく、京都府内のいろいろな場所から、66名の子どもたちが通学している。附属の通常学級との交流や地域の学校との交流については、附属学校園の巡回相談が主となっている。僻地校や京都府内の小規模校への支援やかかわりについてはしていない。教育実習に関しては、年間300名の学生を引き受けている。発達障害教育を専攻している学生はもちろんのこと、副免の学生と現職の教員などが在籍している専攻科の学生の教育実習も受け入れている。最近は副免で特別支援の免許を取得したい人が増え、教育実習の受け入れが課題となっている。受け入れ人数が多いため、研究授業をするのは1回、複数で指導場合もある。昨年、学生を対象とするアンケート調査と他大学の訪問調査を行い、教育実習等のあり方を模索している。

視察2. 京都教育大学 附属京都小中学校 特別支援学級（北本美千代、田村佳那）

中学校副校長先生、特別支援学級の主任より説明をいただいた後、中学校特別支援学級の美術の授業を参観した。附属京都小中学校は、2002年度より小中一貫教育の教育課程と学校システムの研究をはじめ、2010年4月よりキャリア教育を中核に据えた小中一貫教育学校として新たにスタートした。小中の学校施設を一体化し、小中9年間を通して、生徒一人一人のキャリア発達能力に焦点を当てた教科授業をはじめ、様々な教育活動を展開している。具体的に学校施設は、初等部（1～4年生）、中等部（5～7年生）、高等部（8～9年生）とし、中高等部は同じ校舎で学習している。また、特色として、特別支援学級と通常学級との交流教育を掲げ、学校生活場面で日常的に交流することから、お互いに理解を深め、仲間意識を持って個性を認め合い協力し合う活動を進めている。中学校では、通常学級と特別支援学級ともに教科担任制の形態で授業を行っている。国語・数学など各教科の担当教師が特別支援学級の国語・数学などの学習を担当している。教科の学習は学年ごとに行われているが、美術・音楽などの芸術教科は、特別支援学級の3学年合同で行っている。特別支援学級の担任は4名であり、特別支援教育の免許の有無にかかわらず担当している。教科担任制のため、多くの教師が特別支援学級の子どもたちとかかわりをもち、教師間で共通理解をはかって指導している。中学校美術科の学習を参観したが、担当教師が2人で授業を進めていた。学年ごとに生徒の実態は異なるが、楽しそうに学習に参加していた。附属の通常学級との交流については日常的に行われ、学年が同じフロアで、教室は通常学級の並びに設置し、学習している。学年の行事に参加し、特別支援学級の行事に通常学級の生徒が参加することも多い。一方、地域の学校との交流はない。京都市内の特別支援学級の生徒数は1～2名の少人数の場合が多い。教育実習は、発達障害教育専攻の学生は附属特別支援学校で受け入れるため、学校見学という形で1回来校するのみである。

視察3：筑波大学附属大塚特別支援学校（中川幸樹、松田岳大）

はじめに校内を見学させていただいた後、副校長と懇談した。訪問先の学校の特色は、全国に50

ある国立大学附属特別支援学校の中で、「筑波大附属大塚」と「東京学芸大附属」の 2 校のみが幼稚部を設置していることである。現研究では、小中高 12 カ年の指導を見据えて作成した「経験内容表」の改訂を進めている。人事交流で、鹿児島大附属からの教員派遣を受け入れている。附属の通常学級や地域の学校との交流の有無については、校内で「支援部」を設置し、文京区をフィールドに相談・支援活動をしている。支援部専属で 3 名の教員を配置している。重複学級枠で職員が加配されている分を校内でやりくりして配置している。「支援部の活動を維持するには、職場のチームワークが不可欠だ。」「支援部を設置することへの本校保護者の反応も両極だったが、日々の教育実践を充実させることで、今は受け入れられている。」「公開研修会（授業参観と子ども観察、講義、授業づくり）を開催しているが、現場の先生の支援のニーズをまだまだ把握していかなければならない。」といった課題を聞かせていただいた。教育実習については、1 年次に学校参観の日を設定したり、1 日児童生徒とともに活動する機会も設けたりしている。3 年次に 3 週間、基礎免実習の前に特別支援実習を行っている。実習上の課題としては、「学生がつくる指導案の質が下がってきている。指導案の書き方の指導が課題であるが、現在は配属担任任せになっている。」「学生の参観授業については、授業者が指導案を用意し、学生が指導案と授業とのつながりを学べるようにしている。」「1 クラスあたり 3 名程度の実習生を抱えている。19～20 時くらいまでかかって実習生指導をしている。」「大学院を出て、すぐ現場の即戦力になれるような人材育成ができていないか疑問である。」「現教員も実践を通して模範や教師としての心意気を示し、学生を引きつけられるような力量をつけなければならない。」とのことであった。資料として「学校要覧」をいただいた。

視察 4：東京学芸大学附属特別支援学校（中川幸樹、松田岳大）

同校で開催された研究協議会に一日参加したほか、「教育実習」に関する資料をいただいた。授業・指導法については、小学部では、学部研究テーマを「子どもたちのコミュニケーションの充実をめざした授業づくり」とし、公開授業では、教科の目標と研究にかかわる「コミュニケーション」の目標の 2 本立てで授業づくりをしていた。中学部では、これまで国語・数学の授業を個別課題のように行ってきたが、アセスメントをもとに 4 グループを編成し、グループ別授業を通して「学び合い」の姿を引き出すことに取り組んでいた。附属の通常学級や地域の学校との交流の有無については、校内に「相談部」を設置し、東久留米市をフィールドに相談・支援活動をしている。実習については、4 年次に 3 週間、特別支援実習を行っている。実習前に 5 日間の「観察実習」と配属学級に指導補助として入る「プレ実習」（参加は任意）、そして実習を通して得た個々の課題などに再度取り組める場としての実習後の「ポスト実習」が設定されている。1 クラスあたりの受入数は多いようだ。関連資料として、「学校要覧」、パンフ「相談部ごあんない」、レポート「教育実習の充実に向けた取り組み」、学生向け冊子「教育実習」の収集を行った。

2.1.2 教育実習に関するカリキュラム開発と事前指導の質的向上

大学では、特別支援学校、特別支援学級における実習生約 90 名にアンケートを行い、来年度の実習生に向けての反省メッセージを収集し、次年度の事前指導に役立てることとした。学生は実習項別に具体的なアドバイス、準備に関する助言をアンケートに記載し、23 年度の重要な教材となった。また次年度の実習に活用する授業分析用のビデオを購入し、授業撮影の方法に関する検討を行った。その結果、23 年度に向けて、事前指導の課題として学生が短い自己紹介を撮影し、その映像資料を事前に学校の担当者に届け、担任と児童生徒が実習生について心待ちにするという取り組みを企画した。

2.2 23 年度の取り組み

教育実習におけるビデオ分析の実施、事後指導の実施。シンポジウム分科会における成果発表と

報告書の作成を行った。

2.2.1 附属ふじのめ学級による調査と教材・カリキュラム開発

特別支援学校・特別支援学級における教育実習の可能性と大学との共同的な実践研究のあり方について、道内外の学校の調査を実施した。調査対象は、香川大学教育学部特別支援学級「すばる」、香川大学教育学部附属特別支援学校、広島大学附属東雲小中学校、岡山大学教育学部附属特別支援学校、宮崎大学教育学部附属小学校特別支援学級、福岡教育大学附属福岡小学校特別支援学級の6カ所の附属特別支援学級および実践研究の推進校であり、実習やカリキュラム開発を実際に担当する現地の教員からヒアリングを行い、資料を収集した。教材・カリキュラム開発の成果は、平成23年度11月18日に行われた研究大会「子どもに喜びのある自立を目指して」において授業公開と報告が行われた。

視察5：香川大学 教育学部特別支援教室「すばる」、附属特別支援学校（武蔵絵里）

香川大学教育学部特別支援教室「すばる」では、平成15年4月より、坂出学園の学内経費で設置された通級の特別支援教室である。対象は主に県内の小中学校通常の学級に在籍している幼児・小学生・中学生で、LD・ADHD・高機能自閉症・アスペルガー症候群と診断を受けた子ども、及びその疑いがある子どもとしている。実習については「発達障害指導実習Ⅰ・Ⅱ」として、香川大学大学院教育学研究科特別支援教育専攻の院生を実習で受け入れている。この専攻は、特別支援コーディネーターの養成に特化した研修プログラムを実行し、1年生の修士課程として5年間以上の現職経験を有する者を対象としている。内容は、児童生徒の面接・評価・指導計画の作成、検査結果の解釈や特性に応じた教材の工夫などを実習するなど、実際に「すばる」に通級している児童生徒の中から対象児を受け持って実習を行っている。

香川大学教育大学附属特別支援学校への訪問調査では、研究協議会（研究大会）に一日参加したほか、「教育実習」に関する資料をいただいた。実習については、3年次主免に基礎実習（小・中学校）を2週間、4年次主免に特別支援学校の実習を3週間行う。評価は、採点授業による評価・学級担任による評価・部主事による評価指導担当による評価・実習主任による評価など観点を整理して行っている。そのほか、公立学校実習として3年次には高松養護学校、4年次には市内小学校で実習を行っている。

視察6：広島大学附属東雲小中学校、岡山大学教育学部附属特別支援学校（石川基樹）

広島大学附属東雲小中学校は、障がいの程度が比較的軽く、自力通学ができる生徒が多い。実習については、本実習が3、4年生、特別支援教育特別専攻科の生徒を対象として1週間行われる。人数は15名程度。期間が短いので次の日から授業を行う学生もいる。また、授業によっては複数で授業を行うが、必ず、すべての学生がSTを行う。この実習を終えた次の週に県立、市立の特別支援学校に2～3週間の実習を行う。

岡山大学教育学部附属特別支援学校の研究協議会に参加し、「教育実習」に関する資料をいただいた。中学部の授業参観、分科会、ポスター発表、講演会に参加した。教育実習は、2年次に5日間、3年次に3週間行う。2年次実習では主に授業を観察したり、日常生活の指導に参加したりする中で、特別支援学校で行われている授業や児童生徒の実態を知ること、講義等を通して教育課程などについて学ぶことを主な目的としている。3年次実習では授業実践を通して教師としての態度や姿勢を身に付けるとともに、特別支援教育における研究課題などをより明確にとらえることを目的としている。

2.2.2 教育実習に関するカリキュラム開発と事前指導の質的向上

2年生のふじのめ学級の教育実習（主に研究授業）について、実習生や教員の授業を撮影し、実

習生の授業研究のデータは、事後指導において文字化し、分析する課題を課した。

映像カメラの導入について、実習生 27 名全員にアンケートを実施し、回収率は 100%であった。以下にその結果の概要を述べる。「実習前に撮影カメラの操作方法について理解できたか」という質問に対しては、「十分に理解できた」(11 人)と「ある程度理解できた (15 人)」が大部分を占め、「あまり理解できなかった」は 1 人、「全く理解できなかった」は 0 人であった。実習中にカメラで撮影した映像が役に立ったかという質問に対しては「ある程度役に立った」(17 人)が最も多く、次いで「大いに役立った」(9 人)、「あまり役に立たなかった」(1 人)となり、「全く役に立たなかった」と答えた人はいなかった。「役に立った理由」の自由記述では、「自分が授業をしている時には、見えていなかったところにたくさん気がつくことができた」「授業をしている最中には見えなかった児童の様子などを、撮影した映像で客観的に見ることができ、次の授業に生かすことができた」など、主に自分の振り返りに役立てたり、自分が見逃した児童の様子を確認し、指導に生かしたことが分かった。また「あまり役に立たなかった」(1 人)理由は、「実習中に撮影した映像を確認しなかったから」と答えている。

来年度にもふじのめ学級の実習で撮影カメラの撮影は必要と思うかどうかについて尋ねたところ、「ぜひ活用すべき」「ある程度活用した方が良い」が各 13 人ずつとなり、「あまり活用しなくてよい」は 1 名、「全く必要ない」は 0 名となった。来年度の活用に向けて改善点を自由記述で尋ねたところ、カメラや三脚、バッテリーの数を増やすことを挙げたのは 10 名、三脚がなく撮影で疲れた(3 人)、紛失・破損防止など備品の管理に気をつけること (2 人)、撮影する授業内容やポイントとなる場面を把握しておく (1 人)、操作方法についての詳しい説明が必要 (2 人) という指摘があった。これらの反省点を踏まえ、次年度についても引き続き授業撮影を行い、授業分析や実習の振り返りに役立てたい。

第3章 ボランティア活動

札幌校特別支援教育専攻における「教育フィールド研究Ⅳ」の実態と課題について ―履修学生への聞き取り調査を通して―

三浦哲（札幌校）

1 はじめに

本学では平成18年度より、学生の実践力向上を目的として、「教育フィールド研究（Ⅰ～Ⅳ）」が開設された。この科目は、学生が学校や福祉関係施設等に通い、教員や指導者からスーパーバイズを受けながら指導補助等を行うものである。科目の区分としては「専攻科目」の中の「教育フィールド科目」として位置づけられ、4～6単位の選択必修となっている。その中で「教育フィールド研究Ⅳ」は、各専攻が独自に開設する科目であり、札幌校特別支援教育専攻においては、附属特別支援学級と、学外の教育・福祉関係機関等の二本立てでフィールドを提供している。しかしながら、本科目を履修する学生がいかなるフィールドを活用し、どのような活動に参加しているのか、またそれにより、当初の目標である「実践力の向上」という点で、どのような効果や課題があったのか等の問題については不明である。そこで、「教育フィールド研究Ⅳ」を履修した特別支援教育専攻学生の活動内容の実態と、参加して有意義だったと思われる点および課題を明らかにし、今後必要と思われる改善策等を検討するための手がかりを得ることを目的とする。

2 方法

2.1 対象

対象は、平成22年度と23年度に「教育フィールド研究Ⅳ」を履修した札幌校の特別支援教育専攻学生31名（2年次4名、3年次5名、4年次22名）である。

2.2 履修方法等

札幌校特別支援教育専攻では、附属特別支援学級（通称ふじのめ学級）をフィールドとする活動と、市内特別支援学校・特別支援学級、幼稚園・保育園、発達支援センター等の福祉関係施設をフィールドとする活動が用意されている。

ふじのめ学級については、本専攻からふじのめ学級に受け入れを依頼し、学生が希望する曜日と時間に継続的に指導補助をさせていただき活動と、運動会や校外学習などの行事等に指導補助として参加する活動がある。

一方、学外の関連機関については、各機関から本専攻に対してなされる指導補助や学生ボランティアの派遣要請に対し、学生が応募するものである。

「教育フィールド研究Ⅳ」の履修を希望する学生は、年度当初に履修登録をし、同時に専用のノート（以下「活動ノート」とする）を各自用意し、毎回の活動の日時（活動時間）、活動内容の概要、感想等を記載する。「教育フィールド研究Ⅳ」の担当教員は、年度末に活動ノートの提出を求め、ノートの記載内容をチェックすると同時に、フィールドでの実践内容等について履修学生と質疑応答を行い、評価を決定する。

2.3 調査手続き

調査手続きは以下の2点である。

①年度末に学生から提出された活動ノートを参照し、学生が参加したフィールドの種類と活動内

容、活動日数と時間を集計した。

②活動ノート提出時に、学生に聞き取り調査を行った。内容は以下の3項目である。1)「教育フィールド研究Ⅳ」が実践力向上の点で役に立ったかどうかについて、5件法（とても役に立った・役に立った・どちらとも言えない・余り役に立たなかった・全く役に立たなかった）での回答を求めた。2)実践力向上の観点から有意義だったと考える点について、自由回答を求めた。3)今後改善が必要だと思う課題について、自由回答を求めた。

3 結果と考察

3.1 フィールドの種類と活動内容

フィールドの種類はふじのめ学級、小学校特別支援学級（院内学級を含む）、小学校通常学級、特別支援学校（寄宿舎を含む）、保育園、福祉関係施設、地方自治体主催の行事、親の会、フリースクールなど、多岐にわたっていたが、相対的に多かったのはふじのめ学級（延べ17名）、小学校特別支援学級（延べ12名）、特別支援学校（延べ7名）、福祉関係施設（延べ6名）などであった。

一人の学生が活用したフィールドの数は、1カ所が19名、2カ所が4名、3カ所が4名、4カ所が3名、6カ所が1名であり、多くの学生が比較的少数のフィールドに継続的に通っていた。

活動内容は、通常の授業における指導補助が21名、運動会や遠足などの行事の補助が5名、その両者が5名であった。

フィールドに参加した日数は、9日以下が7名、10～19日が14名、20～29日が5名、30～39日が2名、40日以上が2名であり、10～19日が最も多かった。最多日数は54日であった。

また参加時間は、60時間未満が8名、60～79時間が8名、80～99時間が5名、100～199時間が7名、200～299時間が2名、300時間以上が1名で、最長は374時間であった。

実践力向上の点で役に立ったかどうかについての回答は、「とても役に立った」が18名(58.1%)、「役に立った」が11名(35.5%)、「どちらとも言えない」が2名(6.5%)であり、「余り役に立たなかった」と「全く役に立たなかった」との回答は無かった。以上により、93.5%の学生は「とても役に立った」もしくは「役に立った」と答えており、実践力向上の点で一定の評価がなされていた。

役に立った点についての自由回答では、「教師の関わり方や工夫、指導方法が勉強になった」が20名(64.5%)と最も多かった。続いて「長期間通ったことで、児童理解が深まった、子どもの変化が分かった」が7名(22.6%)であった。その他、「教育現場の実態が分かった」が7名(22.6%)、「保護者の話が聞けて勉強になった」が4名(12.9%)、「授業以外の行事の目的や実際が分かった」が3名(9.7%)と続いていた。中には校内支援委員会への参加が許され、学校全体としての支援を経験できた学生もいた。

一方、31名中13名(41.9%)が何らかの課題を回答していたが、中でも「教師・指導者と話をする時間がなかった」と回答した学生が3名(9.7%)いた。また、直接その様に述べているわけではないが、「求められていることが分かるまで苦労した」や「子どもへの対応に苦慮した」など、教師・指導者に質問できなかったり、助言・指導を受けられなかった様子が伺われる回答も3名(9.7%)あり、今後、検討すべき課題であると思われた。

第4章 教員研修プログラム

特別支援教育における「研修プログラム」の開発に関する研究

小野寺基史（教職大学院）・青山眞二（札幌校）・五十嵐靖夫（函館校）

1 はじめに

特殊教育から特別支援教育に移行して5年目となるが、通常学級での混乱はいまだに続いている。この原因の一つに、通常学級を担当する教員の意識の問題があげられる。つまり、自分たちは、特別支援教育の研修を受けていないから、「わからない」「できない」「自分たちの仕事ではない」といったネガティブな意識が根底にあるものと考えられる。しかし、特別支援教育はすべての学校、教員が取り組まなければならない喫緊の課題ともなっている。

こうした現状の中、どのような教員研修が求められているのか、またどのような研修内容が、特別支援教育の推進に有効であるのかという点について、具体的な検討が求められている。

本研究は、通常学級の教員を対象とした特別支援教育を推進するための研修プログラムの開発を第一の目的とする。また、研修プログラム（試案）の実施を通して、研修プログラムの有効性と課題について考察することを第二の目的とする。

2 研究方法の概要

道内の6箇所を会場に研修プログラムを実施し、実施前と実施後の受講者のアンケート分析をおして、研修プログラムの有効性と課題について考察する。

2.1 研究スケジュール

2.1.1 1年次（平成22年度）

- ・道内における通常学級担当教員のための特別支援教育に関する研修プログラムの実態分析
- ・特別支援教育の充実に向けた具体的研修プログラムの作成
- ・アンケートの作成
- ・2年次に実施する研修プログラムの開催地と開催日時の検討

2.1.2 2年次（平成23年度）

- ・予備調査：6月11日（札幌）＜（アンケート回収数）33名＞

・本調査	：7月21日（札幌）＜111名＞	8月31日（札幌）＜52名＞
	7月25日（稚内）＜51名＞	9月3日（砂川）＜18名＞
	8月10日（旭川）＜37名＞	総計 269名

2.2 研修プログラムの構成

研修プログラム全体は3時間で、「アセスメント」「指導」「校内支援体制」を1時間ずつ実施。それぞれのプログラムの最後に（10～15分程度）、演習を入れることとした。

2.3 アンケートの内容

「アセスメント」「指導」「校内支援体制」あわせて全16問（知識に関するもの10問、意欲に関するもの6問）を同じ設問として事前・事後ともに実施し、理解度、満足度、興味・関心の3問と要望・感想の自由記述欄を事後アンケートのみ実施した。

3 研修プログラムの概要

3.1 適切な子供理解～心理アセスメントの理解と活用（担当：青山）

適切な教育は、適切な子ども理解がなされて初めて可能となる。特に学習や他者とのコミュニケーション等のつまづきを示す子どもたちの指導においては、これらのつまづきの原因がどこにあるのかを客観的に分析することが求められる。近年、心理アセスメントを活用した子ども理解の重要性が叫ばれているが、最新の心理アセスメントである WISC-IV や KABC-II について、どのように理解し、どのように活用できるのかという点について概説する。

3.2 適切な支援～アセスメントに基づいた指導（担当：五十嵐）

「ルールが理解できない」「漢字を書くのが苦手」など、特別な支援を必要とする子どもたちの行動や社会性、学習上の問題に対して、適切なアセスメントから、そのつまづきの原因を客観的に分析し、指導を考えることが必要である。そこで、子どもの行動を解釈し、強い情報処理様式を活用する指導について概説し、指導事例を紹介する。

3.3 校内支援体制づくりと教育相談（担当：小野寺）

子供の困り感を把握（アセスメント）し、適切な指導がなされたとしても、指導の場が学校である限り、校長や特別支援教育コーディネーターはもとより、全職員が共通理解を図り、校内支援体制を構築していく事が大切である。また、教育相談等を通して、保護者とともに適切な支援をしていくことが改善の近道となる。ここでは、そのための支援内容や方法、支援のポイント等について提案する。

4 成果と課題

アンケート結果(表 1)から、全ての項目について、研修プログラム実施前と実施後では、1%水準 ($p<.01$) で受講者（有効総数 269）の意識に効果的な変化が見られた。

研修プログラム後の理解度、満足度は、9 割以上の受講者が「全く(概ね)そう思う」と回答し、自由記述欄でも、7 割近く (66.9%) の受講者が感想を書き込み、内容についても大変好評であった。

知識・理解を問う質問（問 1～12）では、増減値の平均が<1.03>となり、受講者全員が平均 1 ポイント程度上昇したことになった。また、7 割以上 (73.4%) の受講者が、研修後「よく(概ね)理解できた」と回答した（研修前 33.7%）。(表 2)

情意面(教師の思いや意欲)を問う質問（問 13～18）では、増減値の平均は<0.32>と微増だったが、「全くそう思う」と回答した受講者が研修後<18.5 ポイント>増加し (37%→55.5%)、他の回答は全て<0 またはマイナス>となった。(表 3) このことは、自由記述欄(省略)において「研修を受けて、とても楽になった」「2 学期以降の指導に生かしていきたい」「学んだことを学校にもちかえり、出来ることから一步一步すすめていきます」など、受講者の研修後のコメントからも確認された。

今回の研修プログラムは全道 5 箇所と同じ内容のものを実施したが、5 箇所共に同様の結果が得られたことで、このプログラムの有効性が明らかになったと考えている。特別支援教育推進のための学校支援に向けて、多くの地域や学校に対して、このような研修の機会を提供していくことが今後ますます重要になるものと思われる。

表1 アンケート前後の人数の変化

1人数の変化(人)

対象人数: 269 人

質問番号			1			2			3			4			5			6				
前	後	増減	前	後	増減	前	後	増減	前	後	増減	前	後	増減	前	後	増減					
1	3	9	6	2	36	34	3	71	68	9	51	42	18	48	30	14	46	32				
2	40	138	98	36	157	121	52	151	99	82	167	85	99	130	31	124	157	33				
3	58	79	21	46	49	3	61	32	-29	80	34	-46	54	58	4	69	40	-29				
4	105	35	-70	85	21	-64	74	10	-64	68	12	-56	68	25	-43	45	16	-29				
5	62	2	-60	99	2	-97	78	1	-77	28	1	-27	29	4	-25	16	2	-14				
質問番号			7			8			9			10			11			12				
前	後	増減	前	後	増減	前	後	増減	前	後	増減	前	後	増減	前	後	増減					
1	3	11	8	3	22	19	5	38	33	48	101	53	5	19	14	7	39	32				
2	35	138	103	38	158	120	133	184	51	153	137	-16	76	146	70	95	172	77				
3	58	80	22	46	66	20	83	35	-48	37	20	-17	100	80	-20	97	45	-52				
4	82	30	-52	69	18	-51	38	6	-32	22	2	-20	66	15	-51	48	7	-41				
5	90	6	-84	109	1	-108	8	2	-6	5	2	-3	19	2	-17	20	1	-19				
質問番号			13			14			15			16			17			18			19	20
前	後	増減	前	後	増減	前	後	増減	前	後	増減	前	後	増減	前	後	増減	理解	満足			
1	78	156	78	58	131	73	96	158	62	170	197	27	152	174	22	38	65	27	103	142		
2	135	101	-34	134	115	-19	147	98	-49	85	64	-21	93	79	-14	108	132	24	143	106		
3	47	5	-42	69	16	-53	19	6	-13	9	1	-8	17	7	-10	100	59	-41	14	12		
4	5	1	-4	6	3	-3	6	1	-5	1	1	0	3	3	0	15	6	-9	2	1		
5	2	2	0	0	0	0	0	2	2	2	2	0	1	1	0	4	1	-3	2	2		

1 全くそう思う 2 概ねそう思う 3 どちらともいえない 4 あまり思わない 5 全く思わない

表2 知識・理解面の前後の変化(率)

知識・理解面(%) (問1~12)

平均	3.22	2.19	1.03
TOTAL	前	後	増減
1	3.7	15.5	11.8
2	30.0	57.9	27.9
3	24.6	19.5	-5.1
4	24.0	6.2	-17.8
5	17.6	0.8	-16.7

表3 情意面の前後の変化(率)

情意面(%) (問13~18)

平均	1.86	1.54	0.32
TOTAL	前	後	増減
1	37.0	55.5	18.5
2	43.9	37.1	-6.8
3	16.3	5.9	-10.4
4	2.3	0.9	-1.3
5	0.6	0.5	-0.1

北海道における大学機能を活用した情報ネットワークの構築と情報提供

安井友康（札幌校）・萩原拓（旭川校）・小北麻記子（岩見沢校）
関本正子（プロジェクト研究員）・新谷洋介（プロジェクト研究員）

1 はじめに

大都市の札幌圏と地方の中核都市とともに、広大な地域にへき地・小規模校が多数ある北海道では、気候風土とともに地域の特性も大きく異なることから、地域の特性に合わせた特別支援教育の支援体制の構築が必要とされてきた。小規模校には特別支援教育に関する専門的能力のある教員が必ずしも配置されていないという現状もあり、通常学級で学ぶ発達障害児への教育を困難なものにしている。この様な問題を背景に、特別なニーズのある子どもたちに対する教育支援、および教育者支援の充実のため特別支援教育に関する情報サーバを構築し、特別支援教育に関わる様々な情報や教材の提供などを行うことを試みた。

時間や距離を選ばず誰でも活用可能な情報拠点として、Web上に構築されたサーバは、教育関係者が「ホクホク得をする」サイトをめざして「ほくとくネット」の名称で、2011年7月12日に公開を行なった。

なお「ほくとくネット」は、特別支援教育プロジェクトに関する内容説明のほか、情報内容として、「教材・素材、アセスメント、当事者の研究室、イベント等のお知らせ、福祉・保健・労働の関連情報」、相談・援助に関する「ブログ、スカイプ相談、お問い合わせ」、リンク集、活動報告などで構成された。なお実際のページレイアウトなどについては、トップページのイメージ（図1）に示したとおりである。また「当事者の研究室」からは現在、アスペルガー症候群当事者2名による情報発信が定期的に行なわれており、サイト閲覧者の希望や当事者のニーズなどを踏まえ、将来的にはアスペルガー症候群以外の当事者からの情報発信も提供していく予定である。

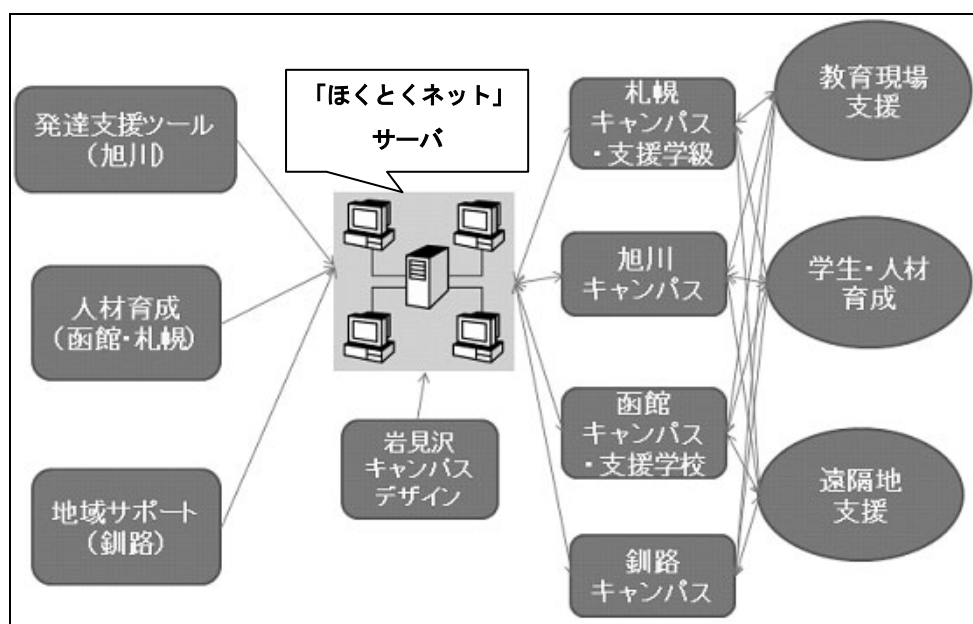


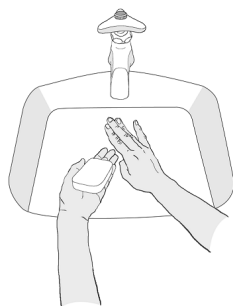
図1 各部門と「ほくとくネット」サーバ



図2 「ほくとくネット」トップページ

2 デジタル絵カード

上記の中で、「教材・素材」のページに置かれている「イラスト」（デジタル絵カード）は、デザインを専門とする研究者や特別支援学校教諭などをまじえて検討を重ねたうえで描かれた200種類以上のイラストを無償で提供している。これらの絵カードについては、使用例に示したように、授業はもちろんのこと、遠足、社会見学などのイベントの冊子作成などの際にも活用が期待される。



デジタル絵カード1



デジタル絵カード2



デジタル絵カード使用例

図3 実際のデジタル絵カードの例と活用例

3 「ほくとくネット」の広報・宣伝活動

構築が進められているサイトについては、以下の通り様々な情報サイトへの掲載（リンク）を通して、広報が進められた。

表1 ほくとくネットのサイトに関する広報

北海道教育大学各校のサイト

- | | |
|-------------|---|
| ・2011年8月11日 | 札幌校「What's New」 http://www.hokkyodai.ac.jp/sap/ |
| ・2011年8月25日 | 釧路校「ニュース&トピックス」 http://www.kus.hokkyodai.ac.jp/ |

・ 2011 年 8 月 26 日	函館校「重要なお知らせ」 http://www.hak.hokkyodai.ac.jp/
・ 2011 年 8 月 26 日	旭川校「最新のお知らせ」 http://www.asa.hokkyodai.ac.jp/
・ 2011 年 9 月 5 日	岩見沢校「What's New」 http://www.hokkyodai.ac.jp/iwa/
・ 2011 年 7 月 13 日	「函館校人間発達専攻障害児臨床分野」 http://www2.hak.hokkyodai.ac.jp/special-edu/index.html
・ 2011 年 7 月 11 日	「大久保研究室」 http://www.justmystage.com/home/ohkubo/index.html
・ 2011 年 7 月 14 日	教員ブログ「格物究理」 http://ohkubo14.blog103.fc2.com/
・ 2011 年 7 月 15 日	「安井ホームページ」 http://www.iwa.hokkyodai.ac.jp/~yasui/
・ 2011 年 8 月 3 日	「北海道特別支援教育 ICT 活用 PJ」 http://hokkaido.tokubetsushien.com/wiki/index.php?FrontPage

4 スカイプ相談

「ほくとくネット」の送信フォームやメールなどを用いて、スカイプを用いた教育相談に、3 件の申し込みが寄せられたほか、試行的な相談、情報交換などが行われた。以下に相談の具体的な内容に関して概要を例示した。なお相談に際しては、学校に設置されているパソコンには、使用に関する規制のため、スカイプなどのソフトをインストールできないことから、プロジェクトで用意したパソコンや、教員の自宅などに設置されているパソコンが用いられた。

表 2 相談事例 1

相談日：2011 年 9 月 17 日
所 属：小学校（道東）ことばの教室
相談者：教諭（男性、40 歳台）
内 容：通級指導教室の教員です。担当する 2 人の吃音のお子さんへ遊びを通したグループ指導をしています。吃音の自覚がそれぞれのお子さんと活動を振り返る時に戸惑う場面があります。吃音指導及び通級指導でのグループ学習について、先行実践等を教えていただければと思います。
助言者：齊藤真善（札幌校）
助 言：
＜吃音を持つ児童を対象にしたグループ指導のメリットとデメリットについて＞
・ 吃音を持つ児童の自己理解を支える援助について
・ 軽度発達障害児を対象にしたグループ指導のメリットとデメリットについて
・ グループ指導における教師の役割分担とその意義について
・ 読字障害児のアセスメントと指導方法について
＜情報提供＞
・ 論文検索の仕方について（CiNii を紹介）
＜相談機関の紹介＞
・ 北海道言友会 M 先生を紹介。
今後の対応：
・ 吃音の専門的な指導方法については、M 先生に引継ぎ。齊藤が M 先生に連絡。
・ 読字障害の子どもについては、今後も相談を継続。後日、児童のデータが送られて来る予定。

それを元に僕がアセスメントし、今後の指導について、再度スカイプで相談。

表 3 相談事例 2

相談日：2012 年 1 月 30 日

所 属：小学校（道東）

相談者：教諭（男性、30 歳台）

相談・助言者：細谷一博（函館校）

日時 13：10～13：50

相談内容

相談内容：6 年生から特別支援学級に場を移した児童を受け持っている。平仮名を覚えて書くことからのスタートでしたが、中学進学前にできるだけ力を伸ばしてあげたい。短い期間で効率のよい学習方法はないか。

助言の概要

- ・平仮名を 1 文字ずつ書き写すことに困難があることから、1 文字ずつに注目をさせるのではなく、単語全体を意識して練習をする方が良いのでは・・・。
- ・現在、書字活動自体に困難があり、本人も嫌がっている様子が見られることから、間違いやすい平仮名をピックアップして、楽しみながら学習をすることが必要。
- ・アセスメントをすることで、どの程度の書字能力があるのか、認知特性に関する情報を得る事を勧める。話を聞く限りでは、視覚的短期記憶や処理スピードなどの情報を得ておくことは指導をする上で必要な情報になるのではないか。
- ・対象児童は通常学級での交流においては、板書活動自体に困難があることから、時間内に書き終わることを求めるのではなく、デジタルカメラなどで撮影しておいて、特別支援学級に帰ってきてから時間をかけて書き移す方法も良いのではないか。

その他、札幌校－旭川校間（2011 年 5 月 18 日、6 月 27 日）、札幌校－函館校間（9 月 14 日）、札幌校－教員自宅間（9 月 15 日）、札幌校－函館校間（9 月 16 日）など、相談日時の調整や事前の打ち合わせなどにもスカイプが用いられた。

これらのスカイプ相談に関する試行的実践を通し、リアルタイムでの情報のやりとりや、音声以外の資料を提示しながらの相談が出来るなど、その可能性と有効性についてある程度検証することが出来た。一方で、北海道内の公立校に設置されているパソコンにはネットワーク上の規制が存在し、利用時間なども限られることや、プライバシーなどの保護、パソコンの習熟度など多くの課題があることがうかがわれ、実際の運用の際には、今後さらに検討を要することが示された。

5 おわりに

一部の人口集中地域と多くの遠隔・過疎地域が広がり、情報格差が大きい北海道の特性に対し、web を活用した情報の集約化と提供を行う試みを行った。このような情報機器を活用した支援の可能性とニーズの高さについては、大学が運営する専門分野に関するサイトにもかかわらず、サイトへのアクセスが開校から半年で 1 万アクセスを超えた。今後とも地域で必要とされる情報を把握し、情報の更新を継続することがもとめられるとともに、情報機器を活用した支援の可能性と課題について、さらなる検証を進める必要があるものと思われる。

まとめ

本プロジェクトは、遠隔地の小規模校を含め、多様な環境で学ぶ「特別な教育的ニーズを有する子どもの教育・支援」に関し、北海道の地域特性とその課題を明らかにするとともに、情報・教材を双方向に活用して教育現場のサポートにつなげるための、地域支援システムの構築を図ることを試みるものであった。

発達支援ツール開発部門では、道北地域を主なフィールドとして、大学と地域の行政・教育機関が連携（すくらむ）を取りつつ、子どもの理解のための地域支援についてのモデルを提示した。このような連携が結果的に「単なる障害の把握」ではなく、発達支援に結びつく「丁寧な子ども理解」につながっていくことが示された。

地域サポート部門では、道東、道南の遠隔地に位置する学校に対する支援システムを構築するため、各地の調査とともに、講演などを通じた情報提供、相談支援などの活動を行った。遠隔地に位置する学校の情報ニーズの高さや特別支援にかかわる教員の資質向上を図ることが大きな課題となっていることがうかがわれた。

人材育成部門では、特別支援にかかわる教員の資質向上を図るための取り組みとして、教員養成課程の学生を対象とした実践力向上のための臨床授業、教育実習、ボランティア活動への参加などを実施し、その成果と課題を分析した。さらにへき地校などを含めた現場の教員に対し、地域の教育委員会などとの連携のもとに研修プログラムを実施し、その効果を検証した。

IT 部門では、上記の各部門の取り組みとその課題を集約するとともに、広域の教育現場に教材や支援法の情報を提供するため Web サーバ「ほくとくネット」を構築した。地域で必要とされる情報を把握し、情報の更新を継続することがもめられるとともに、情報機器を通じた教材や情報の提供に関する可能性と課題について、今後とも検証を進める必要があることが示された。

北海道は、特別支援教育に関しても、情報の集まる札幌などの大都市圏と、地域の中核都市、多くの遠隔地に点在するへき地・小規模地域など多様なニーズを持つ地域が広域に展開している。このような地域特性に応じた支援の方法を構築するとともに、特別なニーズを持つ子どもの教育・支援に関する情報格差を解消していくためには、今回行ったような多角的な取り組みが、重層的に行われることが必要であることがうかがわれた。

今後とも、個別の発達評価やそれに応じた具体的な支援方法などに関する技能を備えた地域の人材育成・支援を行なうため、キャンパス間の連携のもと、情報提供システムや体系的な支援システムの構築を進める必要があるだろう。

北海道教育大学
特別支援教育プロジェクト「ほくとくネット」
<http://hokutoku.net>

プロジェクト名（特別支援教育プロジェクト）

「特別な教育的ニーズ」のある子どもたちの通常学級における教育支援及び教育方法の開発

プロジェクト構成員（◎は部門代表者、○は部門副代表者）

責任者 蛇穴治夫（学術研究担当理事）

代 表 安井友康

発達支援ツール開発部門 ◎安達潤 萩原拓 大久保賢一

地域サポート部門（へき地・小規模校）

◎二宮信一 小渕隆司 畠山美穂 戸田竜也 平田新次郎
吉野隆宏 永長明之 白府士孝 厚谷摩紀 服部環 松崎瑞穂

人材育成部門

◎五十嵐靖夫

臨床授業

○五十嵐靖夫 青山真二 北村博幸 齋藤真善 細谷一博

教育実習

○千賀愛 伊藤文雄 北本美千代 松田岳大 石川基樹 武蔵絵里
中川幸樹 田村佳那

ボランティア活動

○三浦哲

教員研修プログラム

○小野寺基史 青山真二 五十嵐靖夫

IT 活用部門

◎安井友康 萩原拓 小北麻記子 関本正子 新谷洋介

発行日 平成 24 年 3 月 27 日

編集責任者 安井友康（北海道教育大学札幌校）

編集事務局 北海道教育大学総務部企画課

〒002-8501 札幌市あいの里 5 条 3 丁目 1 番 3 号（Tel 011-778-0206）

印刷所

株式会社正文舎