

平成 27 年度

発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業

(教職員育成プログラム開発事業)

事業成果報告書

北海道教育大学

特別支援教育プロジェクト

平成 28 年 3 月

## 《目 次》

はじめに .....	1
<b>1. 事業の概要</b>	
(1) 背景 .....	2
(2) 目的 .....	2
<b>2. 人材育成プログラム</b>	
(1) 実施内容 .....	3
(2) プログラムの評価方法及び教育現場における有効性についての仮説とその評価方法 .....	3
(3) 履修モデル .....	3
(4) 教員養成段階における他科目との関連性、連動性、整合性についての工夫 .....	4
<b>3. 各プログラムの実施報告（学部）</b>	
(1) プログラム1 「特別支援教育Ⅱ」についてのアンケート調査及び理解度テスト報告 .....	5
(2) プログラム2 教育フィールド研究 .....	21
(3) プログラム3 知的障害小集団臨床Ⅰ .....	26
(4) プログラム4 身体活動支援臨床 .....	27
(5) 各実施プログラム .....	29
<b>4. 各プログラムの実施報告（大学院における人材育成）</b>	
(1) 具体的内容 .....	36
(2) 到達目標及び取組概要 .....	36
(3) プログラムと評価 .....	36
<b>5. 各プログラムの実施報告（現職教員）</b>	
(1) 標準プログラム .....	44
(2) 実施内容 .....	45
<b>6. 視察等を通じた発達障害支援方法に関する情報の収集</b> .....	60
<b>7. 事業の広報と成果報告</b>	
(1) 情報サーバ「ほくとくネット」を通じた情報の提供と公開 .....	77
(2) 学会等における活動報告 .....	77
(3) 広報紙の作成 .....	79
おわりに .....	82

## はじめに

我が国が、平成 26 年 1 月に批准した障害者の権利に関する条約（国際連合）では、障害に基づくあらゆる差別を禁止している。ここで言う「差別」には、障害者であることを理由とする直接的な差別だけでなく、「合理的配慮の否定」も含まれるということが、明確に示されている。またこの条約は、障害者が他の人と平等に、住みたい場所に住み、受けたい教育を受け、地域社会におけるサービスを利用できるよう、障害者の自立した生活と地域社会への包容について定めている。

障害者基本法の改正（平成 23 年 8 月）や中教審の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（平成 24 年 7 月）にも見られるとおり、発達障害などの特別な教育的ニーズを持つ児童生徒への教育実践力の力量形成については、特別支援学校の教員を目指す学生ばかりではなく、通常学級の教員を目指す学生、特別支援学校教諭免許状を持たない、あるいは特別支援学校等に勤務経験のない教員に対しても強く求められている。

北海道は広大な地域にへき地・小規模校が多数存在する。とりわけ遠隔地の小規模校においては、学校の統廃合などにより孤立が進むとともに、貧困や養育困難を背景とする多様な教育的ニーズのある子どもへの対応が求められており、入学から卒業まではもちろんのこと、就労後の支援までを含めた総合的な「地域における発達支援」を見通した教育ができる人材の育成が喫緊の課題となっている。

発達障害に関する専門機関による支援については、遠距離であることから移動や情報のやりとりにおける双方の負担が大きく、対応が遅くなるなどの問題がある。一方、地域の特別支援教育の柱となるべき特別支援学級担当教員についてみると、これまでの調査から、北海道東部のへき地・小規模校の多い地域では、特別支援学校の教員免許取得率が約 2 割と低く（札幌近郊の石狩支庁では約 8 割）、また教員経験 5 年未満の教員が担当する特別支援学級が約 7 割を占めるなど、地域格差とともに、その教育力の低さが大きな課題となっている。

北海道における、へき地校や遠隔地の学校に対する課題は、離島地域やへき地校を抱える他の自治体にも共通する課題である。本事業は、この様な課題に対し、どのような人材を育成することが望まれるのかを模索するとともに、北海道教育大学と地域の機関が協働で支援方法の開発に取り組むことにより、地域学校教育のあり方を模索することを目指すものである。

これらの取り組みにより得られる情報は、より多くの教職員の専門性向上につながるものと思われる。

## 1. 事業の概要

### (1) 背景

平成 22-23 年度には、全学 5 キャンパスと附属学校の教員により、北海道教育大学特別支援教育プロジェクトを結成し、へき地や小規模校などの通常学級における特別なニーズを持つ児童生徒の教育に携わる、教職員の指導力向上に向けた研修や相談システムの構築を進めてきた。また発達を促すための教材などの開発を行うとともに、専用の情報配信サーバ（以下「ほくとくネット」という。）を開設し、広く情報の発信ができる環境の構築を進めてきている。

さらに、平成 24-26 年度には、地域特性に合わせた特別な教育的ニーズに関する調査とともに教材作成などを進め、開設した情報配信システムの内容を充実させてきた。

地域の特別支援教育に関する研究と教育システムについては、実施機関などが中心となって北海道特別支援教育学会の運営を進める中で、北海道教育委員会、札幌市教育委員会、北海道内の各教育機関等との連携体制を構築してきている。

北海道の地域特性を背景に、発達障害そのものの理解とともに、地域特性を含めた環境要因の理解の上で、これらに対応した指導技能を獲得し情報提供をするシステムを構築することが急務となっている。さらに、今後のインクルーシブ教育の進展も考慮に入れ、発達障害などの多様な障害のある児童生徒に対応できるような指導方法とその配慮事項を情報として蓄積することも求められている。

### (2) 目的

へき地・遠隔地を含めた北海道の地域特性に合わせた発達障害に関する専門的・実践的知識を習得するための指導プログラムについて検討する。また、そこから得られた情報やノウハウを現職教員の研修等において活用するとともに、これらのニーズに対応した指導方法に関する情報を関係機関との連携のもとに収集する。さらに、収集された情報については、情報ネットワークや、指導テキストなどを通して公開する。

## 2. 人材育成プログラム

### (1) 実施内容

大学の教員養成段階における発達障害に関する専門的・実践的知識を習得するためのプログラムを開発及び実施する。広域に5キャンパスを展開する本学の特性を生かし、大学における教員養成段階ならびに大学院研究科等における中核的な教職員に対する発達障害に関する高度で専門的な知識を習得するための研修プログラムの開発及び実施を行う。特に地域特性や現場のニーズ、子どもの発達やニーズに応じた人材の育成システムを構築することによって、遠隔地を含めた地域への具体的支援に寄与するような人材育成のシステムを検討する。また、それぞれの地域における発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上における情報を「ほくとくネット」に蓄積するとともに、その情報を活用できるようにする。このような循環型のシステムを構築することで、より実質的で効果的な地域の人材育成システムを構築する。さらに、現在の北海道と状況が共通する海外の先進的取組などにも教員が接する機会を設定し、北海道の実情に合わせた有益な情報が得られるようにする。

そこで、発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業における教職員育成プログラムとして、平成27年度から新たに、教員免許を取得する全ての学生を対象とした「特別支援教育」を開発する。また、実践現場との連携のもと、教育実践科目として「教育フィールド研究」に参加し、地域の小、中、特別支援学校において定期的に児童生徒の観察指導補助に携わることによって、講義で得られた知識と実際の子どものニーズを知るとともに支援方法を学ぶ。さらに、実践的な学習のカリキュラムとして「個別教育臨床」「小集団臨床」などの科目を履修するとともに新たな臨床科目として発達障害児の身体活動に関する支援ニーズに対応した「身体活動支援臨床」を開発し、身体活動の面からも発達支援ができるような人材養成を行う。このような学習の場に参加することで、発達障害に関する基礎的な理解と支援方法の習得につなげる。

### (2) プログラムの評価方法及び教育現場における有効性についての仮説とその評価方法

受講者の理解の到達度などについて、評価を行う。その際、受講状況や、科目などの組み合わせなど、多角的な視点から効果の分析を行う。また、事後アンケートなどを実施することで、プログラム内容について効果的な内容の精選を行い、プログラム内容を高めていくようにする。

体系的な発達障害の理解を進める講義内容と、実践での経験を組み合わせることによって、発達障害に対する実践的な理解を深めることができることが考えられる。さらに、臨床的な指導技法の習得と組み合わせることによって、実践力を高めることができるものと考えられる。

なお、これらで得られた情報については、「ほくとくネット」などに掲載し、情報発信するとともに、広くプログラム内容に対する評価を受けられるようにする。

### (3) 履修モデル

各地域のニーズに対応し、各キャンパスにおいて発達障害理解のための講義を行う。また、講義とあわせ、実践的な科目として「教育フィールド研究」を位置づけ、講義の内容と関連させながら実践体験を重ねる。さらに、実践的な指導力を高めることを目指す学生向けの臨床的な授業を位置

づける。なお、これらの学習モデルは、教員の研修内容に応用可能である。

#### **(4) 教員養成段階における他科目との関連性、連動性、整合性についての工夫**

特別支援学校教員免許に関連した既存の特別支援教育に関わる各専門科目に発展させる。教科教育領域においては、発達障害のある児童生徒の理解や合理的配慮に関するニーズが急増している。まず、教員養成課程に所属する教科教育担当教員と意見交換を行い、必要ならば、教科教育関連の講義において発達障害の児童生徒に関する教科教育の方法等を取り入れた内容を特別支援教育教員と協議する。また、音楽・美術・体育などの教科領域においても、発達障害に関連した教育的ニーズは多く、その領域における児童生徒の指導や環境調整などの方法を特別支援教育教員と教科教員が協同して模索し、教員養成カリキュラムのユニバーサル化を図る。

### 3. 各プログラムの実施内容（学部）

#### (1) プログラム1 「特別支援教育Ⅱ」についてのアンケート調査及び理解度テスト報告

齊藤 真善（札幌校）

##### ア. はじめに

本報告は、平成 27 年度に北海道教育大学札幌校の講義「特別支援教育Ⅱ」において実施した「発達障害及び関連領域の理解についての調査」結果、及び「理解度テスト」の内容についてまとめたものである。

北海道教育大学札幌校は、平成 19 年度の特別支援教育制度改正に合わせて、選択科目として「特別支援教育Ⅰ」と「特別支援教育Ⅱ」を開設した。「特別支援教育Ⅰ」は教養科目（選択）として、全専攻（教育臨床専攻、特別支援教育専攻、養護教育専攻、総合学習開発専攻、基礎学習開発専攻）の 1 年次の学生 270 名を対象に開講した（受講者は 70 名程度）。障害児心理を専門とする青山眞二が担当し、知的障害者、肢体不自由者、病弱者、聴覚障害者、視覚障害者等の心理・生理・教育（指導法）について講義をした。「特別支援教育Ⅱ」は専門科目（選択）として、基礎開発学習専攻と特別支援教育専攻の 2～4 年次の学生を対象に開講した（受講者は 130 名程度）。障害児心理を専門とする齊藤真善が担当し、通常学級における発達障害（主に自閉症スペクトラム障害）の理解と支援について講義をした。

その後、教員養成課程において、カリキュラムの再編があり、平成 28 年度より専門科目の中の教育実践フィールド科目の 1 つとして特別支援教育の科目が必修化されることとなった（講義名「特別支援教育」）。対象は、2 年次とし、毎年 270 名が受講することになる（全員が教員免許取得予定者）。年間 1 コマ開講とし、「特別支援教育Ⅱ」を担当していた齊藤真善が引き続き担当することとなっている。

教育実践フィールド科目は、教育フィールドでの体験を通じて実践力の基礎を養うとともに、関連する講義・演習によって習得した基礎理論・技能を活用し、体験を省察する力及び課題を解決する力を育成することを目的とするものである。札幌校では、「専門科目：教育フィールド科目Ⅰ」で、市内及び近郊の小中学校にボランティアとして年間 50 時間従事することになっている。近年、特別支援教育関連のボランティアの依頼が増加しており、多くの学生が、配慮の必要な児童生徒に直接関わる機会を得ている。必修化される講義「特別支援教育」の目標は、学生たちの教育フィールドで得た体験と講義で伝える知識を融合させ、子どもの困り感や育ちの実際を理解し、教育現場における課題発見の糸口を提供できるようにすることである。

しかしながら、限られた時数内で効率的かつ重点化された講義を行うためには、学生と相互の意思疎通を図りながら、常に講義の内容、スタイルについての修正が必要となってくる。本報告では、必修化を平成 28 年度に控え、重点化すべき講義内容について検討するために、アンケート調査により学生の知識・考え方についての実態把握を行い、その結果をもとに講義内容を組み立て、その効果をみるために、理解度テスト（全 2 回）を実施することにした。

## <プログラム内容>

科目名	履修年次	専攻	履修要件	主な授業形態
特別支援教育	2年生	全専攻	特になし(フィールド研究Ⅰ,Ⅱも修得する)	講義
内容				
<p>講義目的：本講義では、通常学級に在籍する発達障害児への支援のあり方について事例を通して検討する。主に、自閉症スペクトラム障害について取り上げる。幼児期の育ちや成人期の自立についても説明し、ライフステージを通じた視点から、学齢期を担う教師の役割とは何かについて考える。</p> <p>講義目標：児童生徒の「個性（非定型な特性）」を理解するために必要な考え方を学び、通常学級において、柔軟な対応を創意工夫できるような態度を身につけることを目標とする。また発達障害の支援に関する情報サイト（ほくとくネット）の利用方法などについても学ぶ。</p> <p>講義計画：ガイダンス、自閉症スペクトラム障害とは、</p> <p>成人期の事例□「診断がつくまでの状況」</p> <p>成人期の事例□「自己認知の過程」</p> <p>成人期の事例□「ピアカウンセリングを通じた社会参加までの過程」</p> <p>幼児期の事例□「行動観察と発達評価」</p> <p>幼児期の事例□「乳幼児健診の実際と現状」</p> <p>幼児期の事例□「保育園・幼稚園での対応困難事例とその対応」</p> <p>幼児期の事例□「幼児期の育ちを保障するための保護者支援のあり方と実際」</p> <p>学齢期の事例□「成人当事者による学齢期の振り返りから」</p> <p>学齢期の事例□「小学校低学年における対応困難事例とその対応」</p> <p>学齢期の事例□「小学校高学年における対応困難事例とその対応」</p> <p>学齢期の事例□「思春期～青年期において必要な支援とは」</p> <p>理論的理解のために「社会的認知研究の紹介と解説」＊最終レポートの提示</p> <p>成人当事者とのトークセッション、まとめ</p>				

### イ. アンケート調査の概要

#### (ア) 調査の目的

平成27年度「特別支援教育Ⅱ」の受講者に対しアンケートを実施し、発達障害の理解についてのどのくらい事前知識を持っているのか把握することを目的とした。

#### (イ) 実施日

平成27年4月8日（水）

#### (ウ) アンケート配布対象

平成27年度「特別支援教育Ⅱ」を受講した者128名（2～4年次）

#### (エ) 調査方法

1講目のガイダンス時に記入をお願いし、ガイダンス終了時に回収した（資料1）。

#### (オ) 実施主体

北海道教育大学特別支援教育専攻 安井友康 齊藤真善

(カ) 回収状況

全員回収

## ウ. アンケート結果と考察

図の横軸は正答率を表す (%)

(ア) 結果

<基礎用語>

問1 以下の用語を説明してください。

1-1 DSM-5

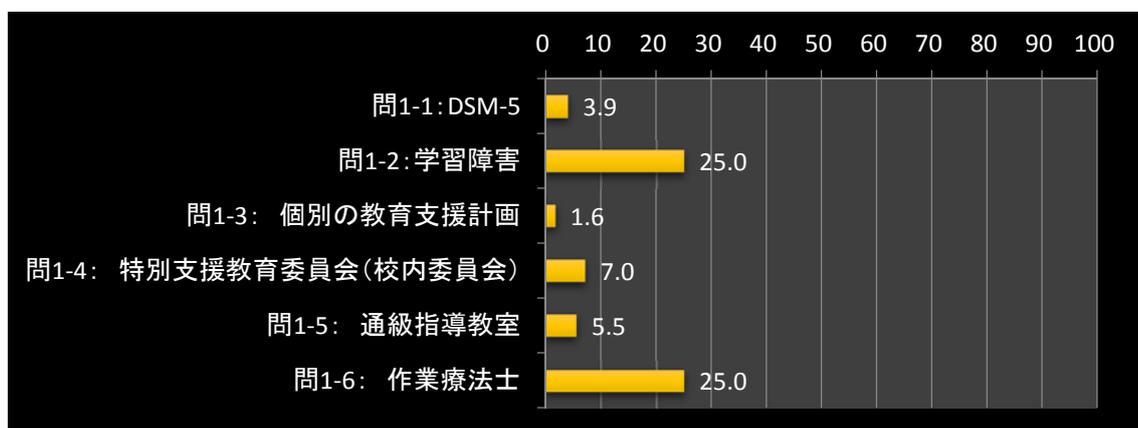
1-2 学習障害(Learning Disabilities)

1-3 個別の教育支援計画

1-4 特別支援教育委員会 (校内委員会)

1-5 通級指導教室

1-6 作業療法士



(アンケート抜粋)

<理念とシステム>

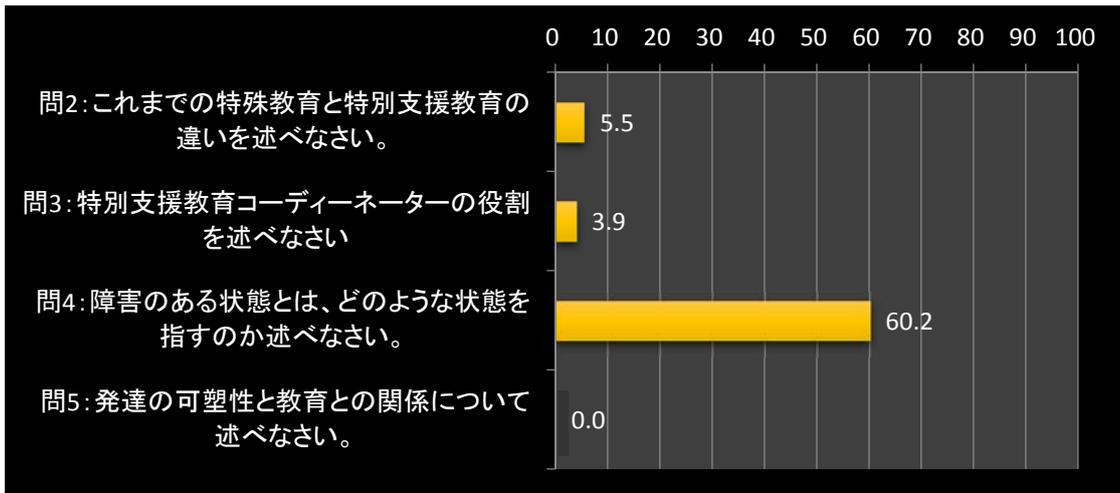
問2 これまでの特殊教育と特別支援教育の違いを述べなさい。

問3 特別支援教育コーディネーターの役割を述べなさい。

<障害と発達の基礎概念>

問4 障害のある状態とは、どのような状態を指すのか述べなさい。

問5 発達の可塑性と教育との関係について述べなさい。



(アンケート抜粋)

<指導法及び支援法の理解>

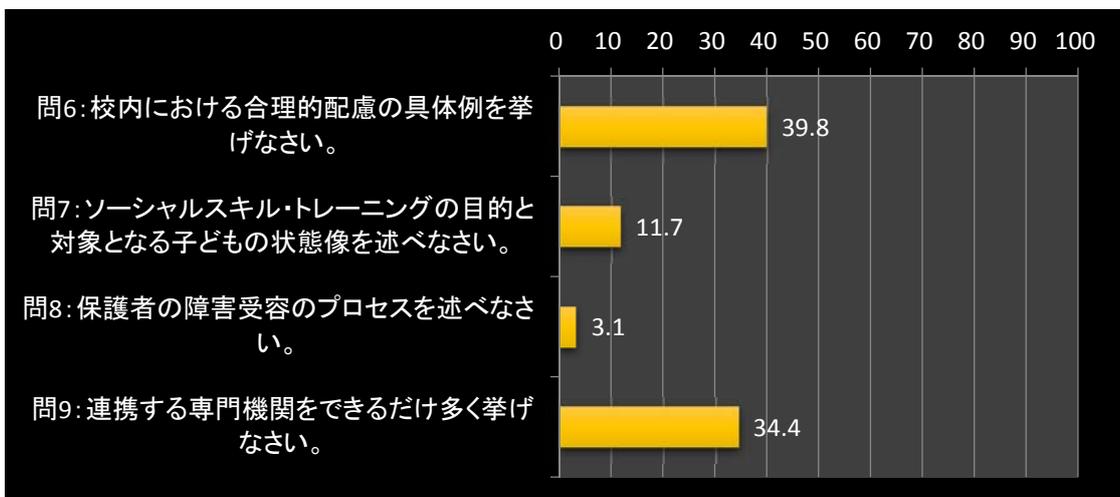
問6 校内における合理的配慮の具体例を挙げなさい。

問7 ソーシャルスキル・トレーニングの目的と対象となる子どもの状態像を述べなさい。

<保護者や関係機関との連携>

問8 保護者の障害受容のプロセスを述べなさい。

問9 連携する専門機関をできるだけ多く挙げなさい。



(アンケート抜粋)

(イ) 考察

<基礎用語>の結果から、用語についての知識は全般的に低かった。ただし、その中でも、診断名や職種についての知識が若干高めになっているのは、教育分野や心理分野の他の講義においても発達障害について触れる機会が増加しているためであると思われる。しかしながら、その内容は、状態像の把握にとどまっており（例えば、学習状態＝学習が遅れている）、背景にある認知特性等に触れたものはなかった。

<理念とシステム>の結果から、特別支援教育の理念、現行の制度についての知識はほとん

どないことがうかがえた。＜基礎用語＞においても、問 1-2「個別の教育支援計画」、問 1-3「特別支援教育委員会(校内委員会)」、問 1-4「通級指導教室」への回答はほとんどなかったことから、そのことがうかがえる。特別支援教育を、特別支援学級や特別支援学校といった、教育を行う場所と結び付けて考えている学生も多く、通常学級において、さらにはどの学校種においても整備されるものであるという意識は希薄であることがうかがわれた。問 2「これまでの特殊教育と特別支援教育の違い」について、「ニーズに応じた教育」と答えた学生が、わずか 6 件であったことから、そのことがうかがわれる。

＜障害と発達の基礎概念＞の結果から、問 4「障害のある状態とはどのような状態か」については、約 60%の正答が得られたが、回答内容のほとんどは、「学習や日常生活に支障や困難がある状態」といった現象的側面に注目したものや、個人の能力の欠陥を指摘する回答がほとんどであった。ただし、数は少ないものの、「社会的・経済的など様々な理由で学習・日常生活を行う上で困難が生じる場合」や「社会生活を送る上で、困難を感じる状態（障害は相対的なものである）」など（下線部は筆者）、環境との相互作用によって状態像の変化が生じることに言及したものが 2 件あった。問 5「発達の可塑性」については、回答そのものがゼロであった。

＜指導法及び支援法の理解＞の結果から、問 6「合理的配慮の具体例」について正答したのは約 40%あったが、そのほとんどが肢体不自由のバリアフリー化について述べたものであった。発達障害への対応については、3 件のみであった。また、問 1-2「学習障害」への回答を見てもわかるように、障害の特性の理解ではなく状態像の把握にとどまっているため、問 7「ソーシャルスキル・トレーニング」のような専門的対応がなぜ必要なのか、理論的な根拠をもとにして考えることは難しいと推測された。

＜保護者や関係機関との連携＞の結果から、保護者の受容プロセスについて正答は 2 件のみであった。関係機関は、病院、福祉施設、児童デイサービス、保健所、特別支援学校などが挙げられていた。

上記の結果から、講義内容の重点化を以下のように整理した。

- ・基礎用語については随時丁寧な説明を行うこと。
- ・発達障害の特性の理解と根拠に基づいた支援の在り方を考えさせること。
- ・ライフステージ（幼児期、学齢期、成人期）ごとの発達障害児者の課題を、具体的な事例を通して見通すこと。特に、小学校入学前の乳幼児期の発達とその課題について、保護者支援の在り方と関連させて詳しく説明すること。
- ・現行の制度や特殊教育の歴史に関する知識は、最低限の知識を選んで説明すること。

## エ. 理解度テストの概要

### (ア) 調査の目的

平成 27 年度「特別支援教育Ⅱ」の受講者に対し、講義内容の効果をみるために理解度テスト（記述式）を行い、回答内容を分析した。

### (イ) 実施日

平成 27 年 5 月 13 日（理解度テスト 1 回目）、7 月 15 日（理解度テスト 2 回目）の計 2 回。  
5 月 13 日は成人期に関する講義を終えた段階、7 月 15 日は成人期、学齢期、幼児期の講義を終えた段階に行った。

### (ウ) アンケート配布対象

平成 27 年度「特別支援教育Ⅱ」を受講した者 128 名（2～4 年次）

### (エ) 調査方法

講義終了 15 分前に配布し、退室時に回収した。

### (オ) 実施主体

北海道教育大学特別支援教育専攻 安井友康 齊藤真善

### (カ) 回収状況

各回の受講者全員（5 月 13 日：128 名。7 月 15 日：110 名）。

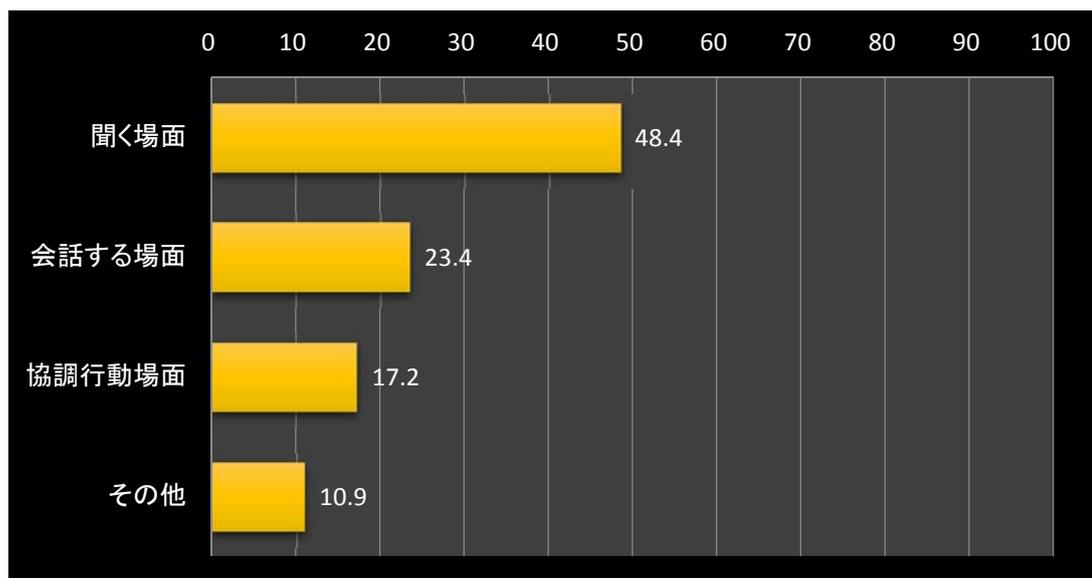
## オ. 理解度テストの結果と考察

### (ア) 結果

図の横軸は、回答率を表す（％）。

#### ・理解度テスト 1 回目

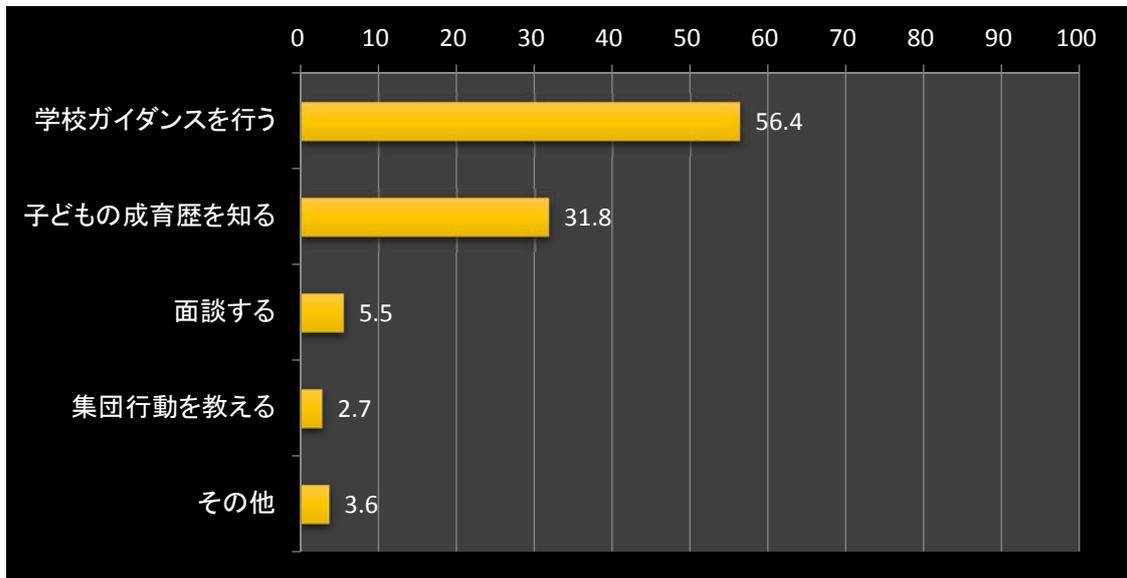
課題：「『私の取扱説明書』にあるような意識状態の児童が学校生活で困るのはどんな場面でしょうか？場所を一つ挙げ、理由も述べて下さい」。



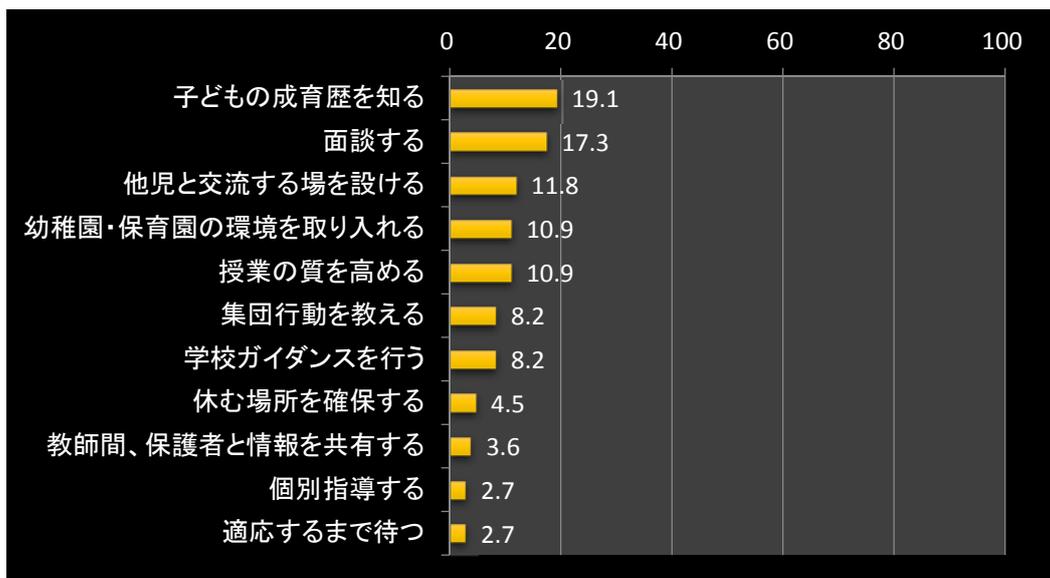
(理解度テスト抜粋)

・理解度テスト 2 回目

課題：「入学時の急激な環境変化に伴う不適応が予測される幼児に対して、学校側がどんな対応をすべきだと思いますか？入学前及び入学後に分けて答えなさい」。



(入学前の対応：上位 5 項目)



(入学後の対応：上位 11 項目)

(イ) 考察

理解度テスト 1 回目の『私の取扱説明書』とは、自閉症スペクトラム障害の診断を持つ成人当事者が、自己の内的世界について記述したものである（資料 2）。講義では、全学生に配布するとともに、記述された文章について事例を交えながら説明し、当事者の意識状態の記述とその意味について解説した。結果は上記に示すとおり、当事者の視点による解説は、発達障害の困り感を具体的に想像させることに効果があったと考えられ、我々定型発達者にとっては困難性を感じにくい日常的な会話（特に、グループや少人数での対話）やコミュニ

ケーション場面（特に刺激が多い環境において人に注意を向けること、ノンバーバル情報の読み取り）こそが、支援のポイントであるという回答が得られることとなった。

理解度テスト 2 回目を受けるまでに学生は、自閉症スペクトラム障害の幼児期の発達について、ビデオによる行動観察演習、並びにスクリーニングから療育支援に至る事例についての講義を受けている。また、当事者の手記をもとに、学校生活で困っていること具体事例を紹介し（資料 3『学校キライ』）、その解釈と支援の方向性について解説を受けている。入学前、入学後ともに、学生の考えた対応策は、担当者が想像したよりも豊富であり、また現場において実際に採用されている対応を回答する学生が多く見られた。

## カ. まとめ

(ア) 事前のアンケート結果から、受講生の大部分は特別支援教育についての知識がほとんどないことが明らかとなった。札幌校の学生の多くが、小学校・中学校の通常学級の教諭を志望していることを鑑みると（平成 26 年度では、受験者の約 7 割）、教育実践フィールド科目として位置づけられている本講義の役割は、通常学級に在籍する発達障害の児童生徒の理解と支援方法の伝達に重点が置かれるべきであると考えた。そこで、平成 28 年度の講義では、通常学級に在籍する可能性の高い発達障害の特性理解を促進するために、当事者の手記やビデオ、実際の教育相談事例などを織り交ぜて解説することにした。

また、入学前の時期にあたる幼児期、卒業後の時期にあたる青年期・成人期についても講義の約半分の時間を割り当てて解説し、発達障害の課題と支援はライフステージを通じ継続していることを示し、幼児期と成人期をつなぐ大切な時期として学齢期における教育がいかに大切か、印象付けられるように工夫した。

授業終了時に行った授業満足度アンケート（回収率 32.1%。回収率の向上については、平成 28 年度の改善事項）では、回答者の 77%が「わかりやすい」、「非常にわかりやすい」と答えていた。感想として、「さまざまな事例をわかりやすくお話してくれるので、聞いていて情景が浮かんでくるため理解しやすい」や「当事者の話が非常にわかりやすいし、興味深い。教師の立場で自閉症スペクトラム障害の人と関わるときにどうしたらよいか考えさせられる」などがあった。

(イ) 理解度テストの結果からは、上記の感想にみられたように、当事者の視点で回答する学生が多く見られた。講義内容を選択する上で、特別支援教育に関わる一般的な「情報」に加え、発達障害児・者から見えてくる世界のあり方とその「意味」について伝達することは、教師としての当事者意識を促し、実践につながりやすくさせるのではないかと考えた。

(ウ) 本講義では、発達障害児・者の視点から、学校という環境を相対化し、当事者にとって意味のある支援を考えるきっかけを与えるよう心がけた結果、理解度テストの結果からその効果の一端は垣間見えたものの、しかしながら、本講義で取り上げた事柄は、特別支援教育に関連するトピックやテーマ、領域のほんの一部にしか過ぎない。特別支援教育に関わる歴史

や理念、制度についてはほんの少ししか触れることができなかつたし、事例を解釈する際に基盤となる学術的な知見についても、最低限のことしか触れることができなかつた。平成 28 年度は、事例をより精選し、幅広い知識をうまく関連付けて、より体系的に内容を構築するべく努力が必要であると感じた。

【資料1】

発達障害及び関連領域の理解に関する調査票

記入日 : 平成 年 月 日  
学生番号 : \_\_\_\_\_  
氏名 : \_\_\_\_\_  
専攻 : \_\_\_\_\_

本調査票は、本講義を受講した皆さんの発達障害の理解についての実態を把握するために行うものです。今後の講義内容等の改善に役立てるものです。テストではありませんので、わからない場合は空白のままにしておいてください。

なお得られたデータについては、文部科学省の発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業（教職員育成プログラム開発事業）において、受講者の理解度に関する基礎データとして利用いたします。ただしその場合は平均得点などの統計的データのみを利用するものとし、個人名などを含む個人データについては報告の対象とはしません

<基礎用語>

問1 以下の用語を説明してください。

1. DSM-5

2. 学習障害(Learning Disabilities)

3. 個別の教育支援計画

4. 特別支援教育委員会（校内委員会）

5. 通級指導教室

6. 作業療法士

### <理念とシステム>

問2 これまでの特殊教育と特別支援教育の違いを述べなさい。

問3 特別支援教育コーディネーターの役割を述べなさい。

### <障害と発達の基礎概念>

問4 障害のある状態とは、どのような状態を指すのか述べなさい。

問5 発達の可塑性と教育との関係について述べなさい。

**<指導法及び支援法の理解>**

問6 校内における合理的配慮の具体例を挙げなさい

問7 ソーシャルスキル・トレーニングの目的と対象となる子どもの状態像を述べなさい。

**<保護者や関係機関との連携>**

問8 保護者の障害受容のプロセスを述べなさい。

問9 連携する専門機関をできるだけ多く挙げなさい。

## 【資料 2】

### <私の取扱説明書：1>

喫茶店で誰かと話をする時に大変さを感じますか？私は喫茶店に入ったとたん声を出す事もできなくなってしまうことがあります。目の前に座っている「あなた」のお話に集中できればいいのですが、

照明	換気扇
隣席の人の様子や声	タバコのおい
窓の外、隣のビル	
ずっと向こうの席の人の身ぶり手ぶり	壁の絵
ウェイトレスの動き	厨房の音と匂い
床の模様	

などを見たり感じたりして、それをシャットアウトしながらあなたのお話にフォーカスを合わせる事が難しいことがあります。隣の人の声が大きかったらそれだけでめまいを感じるくらいの情報過多です

もし、うまく集中できたとしても、あなたは

声のトーンを調節したり、表情を変えたり  
ゼスチャーを使ったり、髪の毛を触ったり  
珈琲を飲んだり、カップをカチャリ置いたり

たくさんの情報を発信しています。それらには重要な意味があったり何の意味もなかったりするのでしょうか。お話をうまく聞く事ができて、そこから文字にできる情報を抽出しても、そこには比喩や隠喩やいわずもがなの常識が含まれていて「文字どおり」ではありません。こうして多すぎる入力情報を処理している間に話題は移り変わっていきます。

私が何か言おうとした時には、文章や言い回しを推敲し、表情や身ぶりを考え、声の大きさと抑揚をコントロールし、隣席の人とウェイトレスの様子や位置を視野にいれて、やっと話したときには本当に言いたかった事からはかけ離れています。不自然さを感じさせてしまうかもしれません。実のある話もできないまま店を出る時間になります。あまり喋らなかったのにぐったりと疲れています。

たくさんを入力をカットする事は難しいので、その中においても話を理解するために、わかりやすい話を少しずつしてください。目をつぶったり、目線をそらしたりするのは入力情報を減らして、あなたのお話に少しでも集中するためです。私が自然に話をするためにはありのままの自分を見せられる事、意識的に自分をコントロールしなくてもいい状況が必要かもしれません。普段から自閉的でも許してもらえるといいなあ。その方がお互いのコミュニケーションが成功すると思う。

こんなことで大変さや、疲労をかなり感じたりしています。

### <私の取扱説明書：2>

教室の後ろで「がしゃーん！」と音がしたら、みんな一斉に振り返るだろうと思います。その時に何か考えていますか？反射的に思わず、とか「何かと思って、、、」とか？。

私は振り返りません。音がした。誰かが筆入れを落としたのだろう。位置と方位と音の感じから、そそっかしいXX君が落としたのかも。確認したところで何が変わるわけでもない。板書をつづけます。気が付くと先生は話をやめ、クラス全員が振り返っています。みんなが見ているので仕方なく後ろを振り返ってみる事もあります。地球人は非効率的で非論

理的で、艦長。

でも、人に関心がないわけではありません。XX君がそそっかしい事も知っています。筆入れが汚れたり壊れたりしてXX君が困ったりしないだろうか、とも思っています。みんなが後ろを見ていたら見る事もできます。それまでにたくさん事を考えているので、パッと振り返る事ができないだけです。できないのはイカンといわれるとつらいなあ。

<私の取扱説明書：3>

視覚、聴覚、味、匂い、触覚だけが入力情報ではありません。言葉、暑い寒い、痛み、姿勢、頭や腕や足の位置、疲れ、体のなかの痛み、、、これらの情報の重要度を自動的に振り分ける事も不得意なようです。不要な情報がたくさん入ってきたり、見落とす情報が多かったです。やたらと疲れやすいのに疲労に気付かないで行動しフラフラになります。

出力も混乱します。急に不器用になったり、体が動かなくなったり、言葉がでなかったり。話に集中すると姿勢を保つ事が困難になります。頭が支えきれなくなることもあります。やたらと冷えたり、肩や首が固まったりするのもそのアンバランスのせいでしょうか。物が持てなくなる感じ、ビックリハウス並のめまい、などとても不快です。もともと何かに取り組むまでに多くの段取りが必要なのに、いざ実際に体を動かそうとすると、このような困難に襲われることがあります。

### 【資料 3】

#### <学校クライ>

朝の学校は騒がしくて大クライだった。先生が来るまでの十数分の間にいつも気分が悪くなった。席に座って静かに待ちましようなんて決まりを守る子どもは僕以外に誰もいない。みんなおしゃべりをしたり走り回ったり、騒がしさを何とかしてくれる先生はなかなか来ない。

下を向いて騒がしさに耐えていると誰かがその様子を見て僕を保健室に連れていく。保健の先生はなぜだか僕の名前を間違えて覚えていて、でも先生が呼ぶのならそれが正しいと思うから訂正しなかった。

授業が始まってしばらくしてから僕はしーんとなった校舎を歩き、教室にそっと戻る。毎日のことなので誰も気にしない。先生も何も言わない。三十分くらい授業は進んでるけど、それで困ったことはなかった。

休み時間も耐えるのがたいへんだ。僕は外に遊びに行かないし、席を離れてトイレに行くこともない。外に出て授業が始まるまでに戻れなかったら大変だし、誰かの隣でトイレを使うなんて考えられない。自分の席で図書館で借りた本を必死で読む。誰にも声をかけられたくない。休み時間をなんとかやり過ごす。

学校の給食はなかなか喉をとらない。ゆっくり食べたいけどみんなより遅くなってはいけない。パンはまるっきり残して他のおかずを急いで食べる。日によっては昼休みに掃除が始まることがある。食べるのが遅い生徒は舞い上がるホコリの中で給食を食べなければならない。

小学校で僕は毎日必ず泣いた。理由はよくわからない。間違えることが怖かったのかな。先生にあてられて間違えると泣いた。誰かに小さなことを指摘されると泣いた。自分が間違えることがあるとは思ってなかったからかもしれない。うまくいかない泣いた。誉められても慰められても泣いたかもしれない。きっと何も干渉されたくなかったんだ。何か言われるってことは、僕のやり方がまるっきり間違っていると聞かされてるように聞こえたんだ。だから何も言われぬように怒られないように学校では先生の言う通りにした。

ある日、ハミガキ講習会があって全校児童が歯ブラシを持って体育館の床にぎゅうぎゅうに座っていた。先生の言う通りに歯ブラシを動かしたら前に座っている子にどうしてもぶつかる。その子はとても怖い顔をして僕をにらんだ。でも先生の言う通りにしなければならぬ。僕はいったいどうしたらいい？

整列と行進の練習をしていて先生が言う。

「あごをひけ！」

僕はその頃あごをひくというのがどういうことかわからなかった。できるかぎりあごが後ろに行くように努力した。僕を見つけて先生が怒鳴る。

「あごをひけと言うのがわからないのか！」

先生は僕のあごをつかみ無理に下げようとした。僕は反抗する気なんてまるでなかったのにどうしてそんなことをされなければならぬのかかわからなかった。体に触れる前に、あごをひくのがどういうことか分かるように説明してほしいよ。

何が間違っていて何があるのか。僕はさっぱり分からなくなってだんだんと学校がイヤになっていった。集団登校もみんなのようにふざけ合いながら学校まで行くのがとてもイヤだったから、登校班のみんなが出発してから遅刻ギリギリに行くようになった。これでは先生に呼び出される。

成績はそんなにわるくなかったけど、時々まったくできない科目があった。例えば筆算はできるのにそろばんはほとんど0点。できないとなったら本当にまるっきり理解できない。でも先生は僕が時々何も理解できなくなる事があるなんて思ってなかったらしい。4時間目がそろばんで、計算の終わった人から給食ってなったことがあったけど僕は一問もできてなかった。その時は先生の真ん前の一番前の席だったけど、先生は僕が簡単な数問を解けないことに気付かなくて給食を食べはじめていた。

ペーパーテストでは答えられる事が授業中に当てられると全く答えられなかった。主人公がその時どう思ったか、文章から抜き書きする事はできたけど、いく通りも答えがあるような場合は答えられない。何も言えずにいと、はやし立てられたり先生に答えを急かされたりして泣いた。

体育の授業は大嫌いだった。成績は小学校から高校までずっとひどかった。協調運動に問題があるということなのだろうけど、走るのも跳ぶのも球技もまるでできなかった。体育の先生はクラス最下位のぼくを相手にしなかった。他の生徒を見回る合間にたまにちらりと見てあきれただけ。

走るの遅いし、マット運動も跳び箱も鉄棒も何もできない。ハンドボール投げをすればボールは真横に跳んでいて測定不能。キャッチボールは受け取れないし、バレーボールのレシーブもアタックも手がボールに当たりもしない。がんばっても、やる気がないという評価しかもらえなかった。

自転車の補助輪がとれたのも近所の子どもたちより遅かったように思う。でもその後自転車で出かけるのはとても好きになった。ずっと一人でどこまでもいけるからね。

そういえば大人になってボーリング大会にでたら目もあてられない成績だった。不器用なのは変わらない。

文字がきたない、と言われただけで泣いていた。今でも手書き文字は自分でも読めないくらい下手だ。

国語のテストだけはクラスで一、二番で、それでなんとか平均点はまん中くらい。まじめなのに時々呼び出される、目立つような目立たないような生徒だった。

英語はさっぱり分からなかった。一番の問題は和訳だ。これ／＼は／＼ペン／です。「です」はどこに消える？一歩めからつまずいた。beach を辞書でひくと「浜」と書いてある。先生に beach の意味を聞かれて「浜」と答えると笑われる。先生も面白がって授業の度に何度も聞かれる。辞書の通りに答えてるのにね。特に文法の問題が理解できなかった。それでも大人になってイギリスやアメリカに行けるようになった。訳さないでそのままの意味でいいとわかったらなんとかなったよ。

で、いじめられた。いじめられてもあまり怒らなかったし、普通と違う反応をするのが面白かったんだろうと思う。僕はちっともおもしろくなかったけど。僕がどんな子か知っている同級生はあまり手を出さなかった。ただ大人しいだけだからね。クラス替え直後なんかで僕のことをよく知らない、ちょっかいを出したくなるらしい。隣にうるさいやつが座って、授業中もずっと話し掛けてくるからうんうんとうなずいて、よく聞いてあげたのに「こいつ喋らない」といって殴られた。授業中はお喋りしてはいけないよね。

とても苦手な事があった。それは首に触られる事だ。死にそうなくらい苦しくなる。だから触られるふりだけでも泣いた。本当に苦しくなるんだ。接触過敏というのかな。今でもタートルネックは着られません。

\*\*\*\*\*

学校嫌いはひどくなって、高校は途中でやめた。学校のルールがばかばかしくなったんだ。暑くてもカッターシャツの袖はまくってはいけないなんて、そんなこと大人を相手に言うことはないだろう？それくらいのことでどうして怒鳴ったり呼び出したりするんだろう。

今日なにか起ったらもう学校には二度と来ないと決めて登校した日、全校集会で校長先生が言った。

「やめたいやつはやめてしまえ」

僕は集会が終わってすぐ学校を出た。「造反有理」とか黒板に書こうかと思ったけど、意味を分かる先生も同級生もいなさそうだったのでやめた。

遅刻なし、欠席もほとんどなし。成績もまあまあ。そんな生徒が学校を辞めるのは開校以来だと言われた。喜んでいいのかな。

そこから数年間を映画とビデオをみながら家で過ごした。今なら引きこもりって言われるね。

## (2) プログラム2 教育フィールド研究

科目名	履修年次	専攻	履修要件	主な授業形態
教育フィールド研究	1～4年次	全専攻	特になし(特別支援教育も修得する)	実習・演習
<p>内容</p> <p>学生による教育支援活動は、直接的な社会への貢献となるばかりでなく、自己実現の場ともなり、教職を志す者にとって貴重な体験となる。また、学びながら無償で子供たちの教育を支援するこの活動は、社会人としての成長と教職への自覚を促す契機となる。</p> <p>特に発達障害のある児童生徒についての対応に、留意しながら実践的な教育支援活動を進める。</p> <p>4月上旬 前期・後期履修者対象の趣旨説明会、オリエンテーション  4月中旬 参加申込書提出期限  4月下旬 履修登録期限  5月上旬 1) 一斉指導：支援先決定、事前指導(1)、教育委員会・学校関係者によるガイダンス  5月中旬 2) 一斉指導：事前指導(2)  5月下旬 支援活動開始  7月下旬 3) 一斉指導：情報交換会  8月頃 地域活動委員会等による支援先訪問  11月下旬 4) 一斉指導：中間発表会  2月上旬 5) 一斉指導：最終発表会</p> <p>結果</p> <p>約180名が受講し、ほとんどの学生が、通年で50時間以上小、中、高等学校、特別支援学校などの教育現場等において学習補助などの体験を行った。また教育現場においては、発達障害児の指導経験については、6割の者が体験していた。</p>				

### ア. 事前事後のアンケート結果

発達障害のある児童生徒の教育に「とても関わりたい」と考えているものがフィールド研究を体験する前の16%から、体験後は21%に上昇していた(図1、2)。

様々な発達障害に関する知識については、ほとんどの項目で、「知っている」との回答が上昇していた(図6)。特に通常学級に在籍するケースが多いと考えられる、学習障害、ADHD、アスペルガーなどに関して「知っている」と回答するものが大幅に上昇していた(図7)。

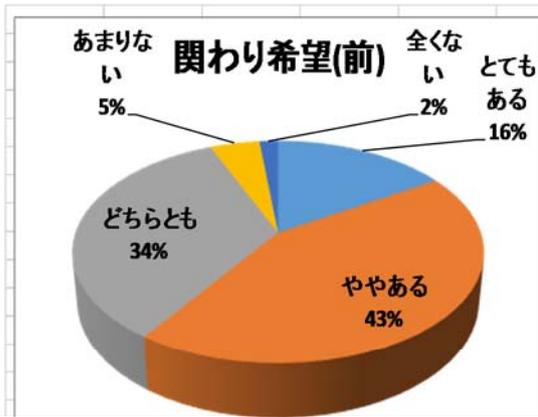


図 1 体験前の発達障害児への関わり希望

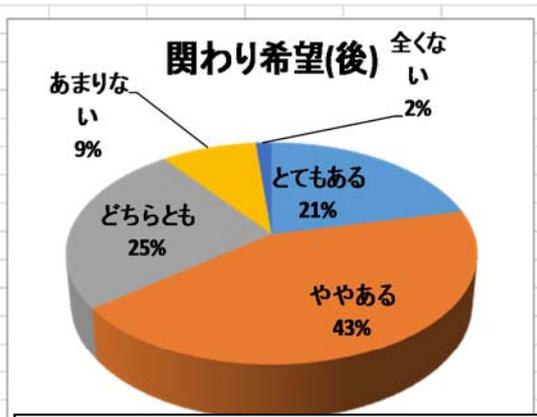


図 2 体験後の発達障害児への関わり希望

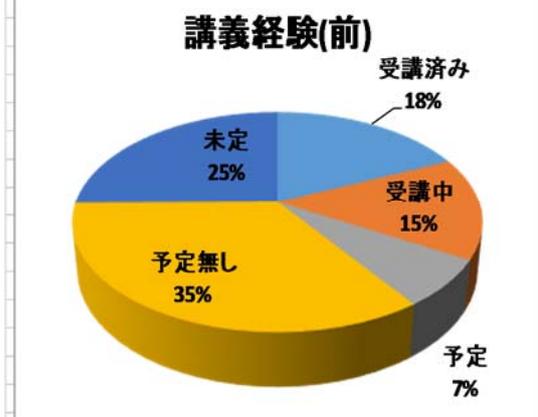


図 3 体験前の発達障害に関する講義受講

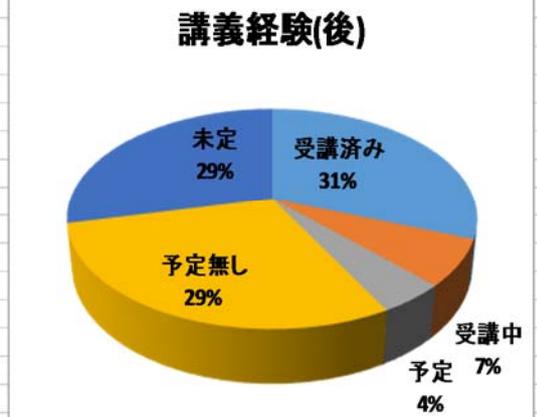


図 4 体験後の発達障害に関する講義受講

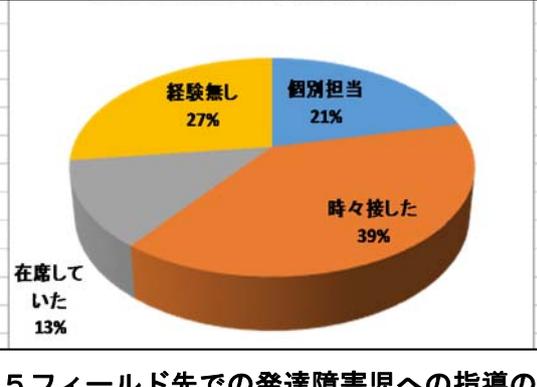
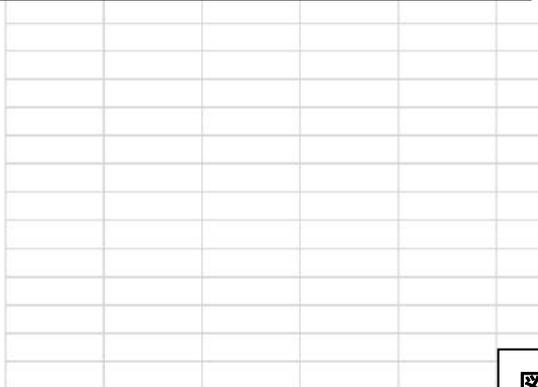
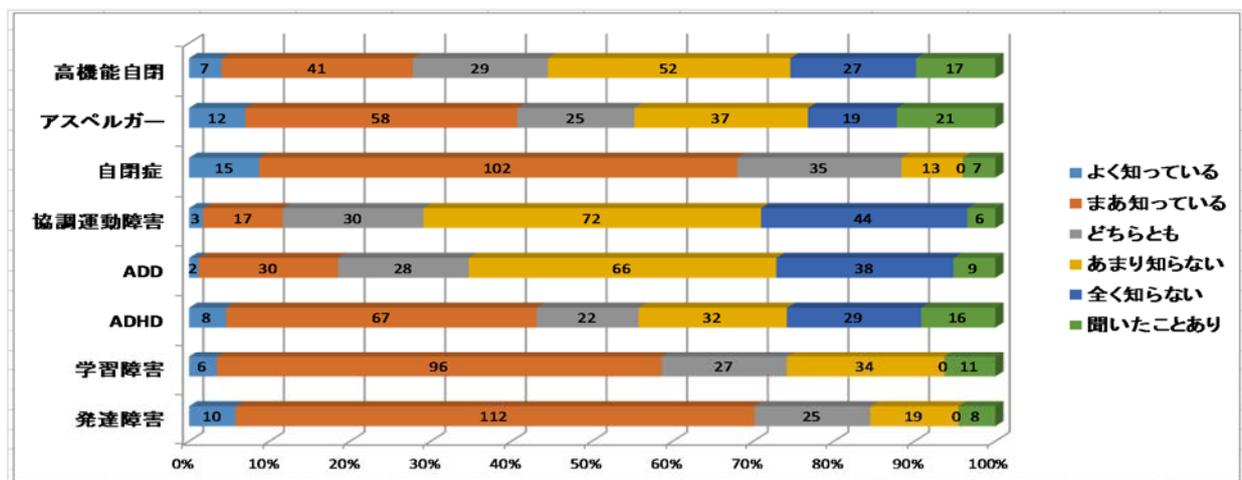
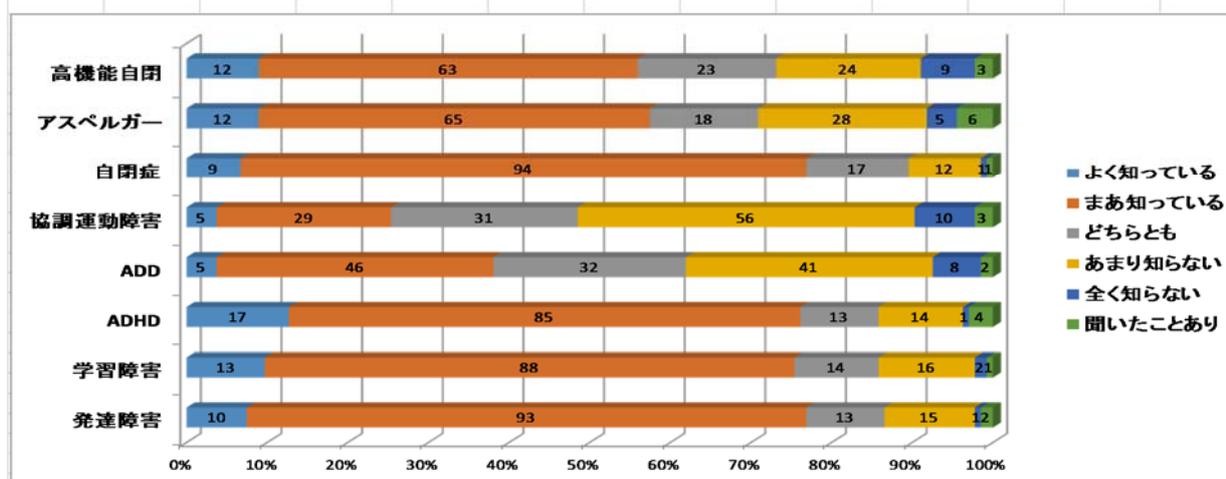


図 5 フィールド先での発達障害児への指導の体験

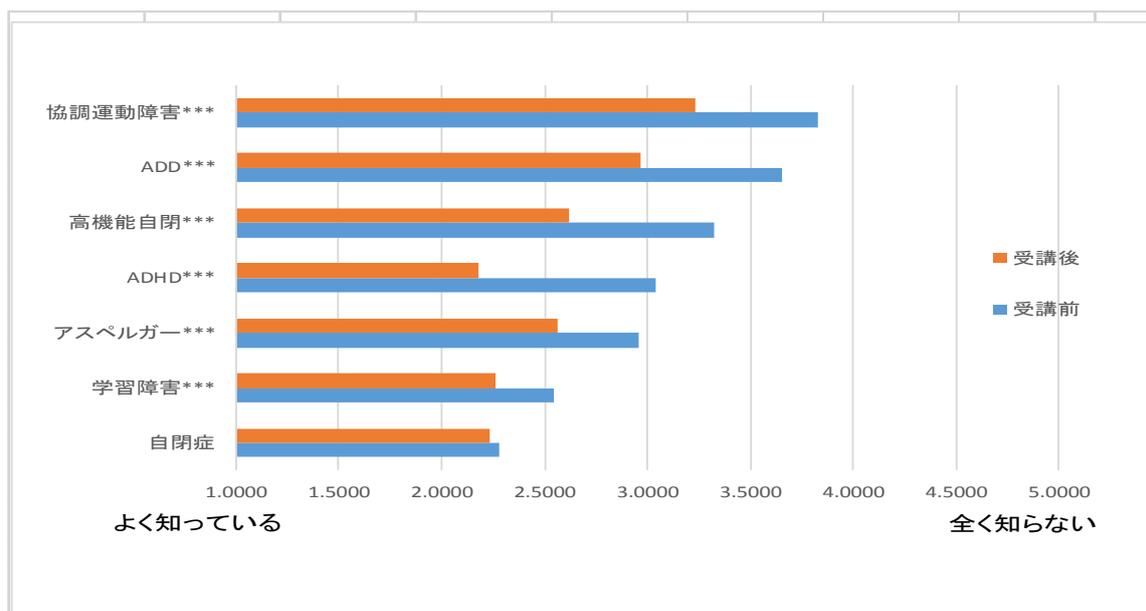


事前調査結果



事後調査結果

図6 発達障害に関する主観的知識度



\*\*\* : p<0.005

図7 発達障害に関する主観的知識度の受講前後の比較

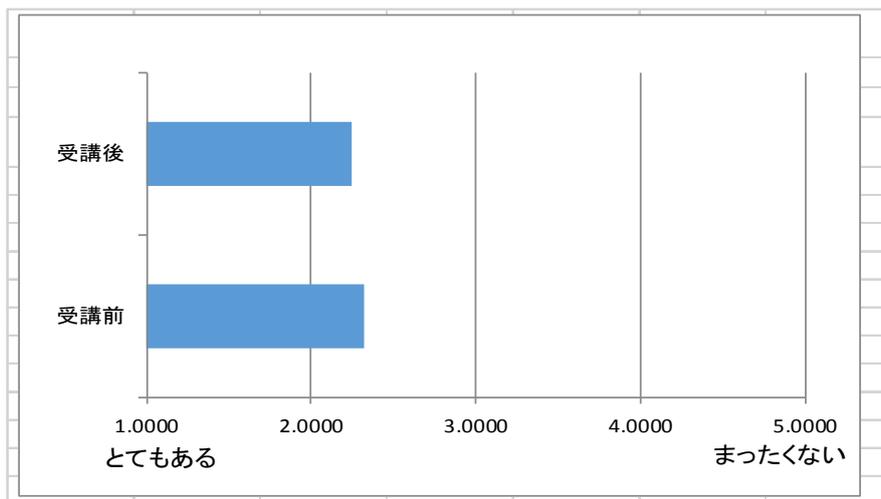
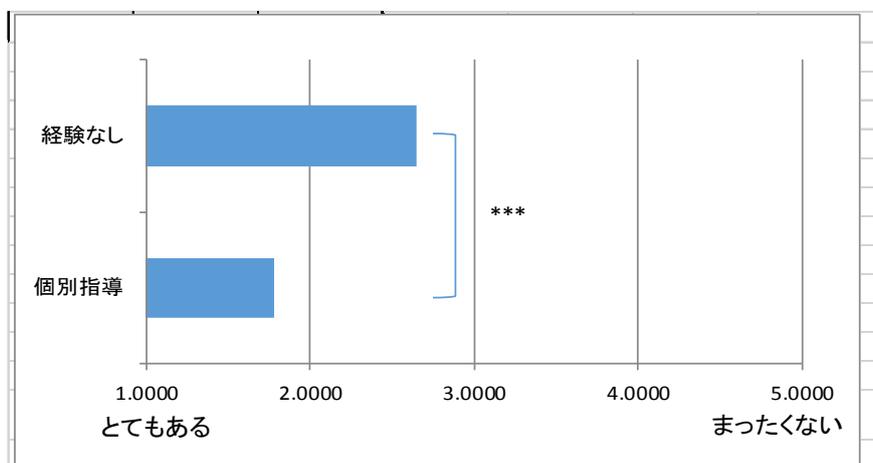
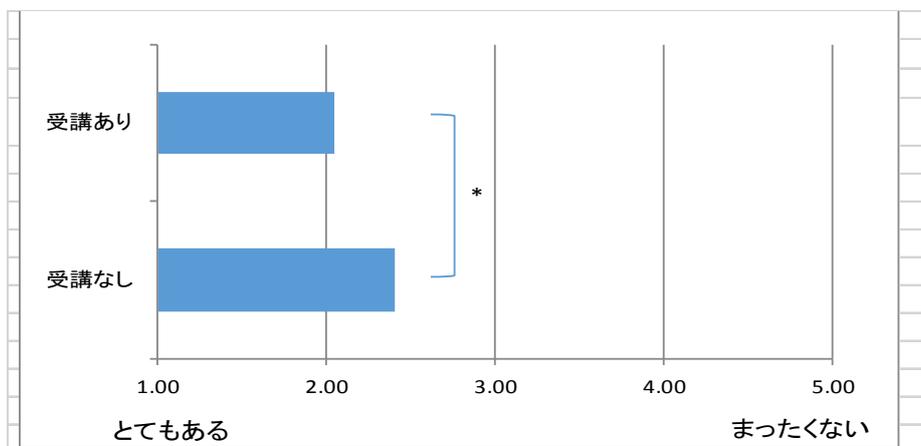


図 8 発達障害児の指導に関わりたいという気持ち (体験前後)



\*\*\* :  $p < 0.005$

図 9 発達障害児の指導に関わりたいという気持ち (個別指導経験の有無)



\* :  $p < 0.05$

図 10 発達障害児の指導に関わりたいという気持ち (講義受講経験)

各測定項目について得点化を行い、その結果について平均値の差の検定（分散分析後に独立に標本の検定を実施）を行った。その結果、フィールド研究の受講前後では、多少意欲の上昇は見られるものの、全体では発達障害児の指導に関わりたいという気持ちに大きな変化は見られなかった。一方、教育現場で、「発達障害などのある子どもの個別的な支援に関わった」学生と「そのような経験は特になかった」という学生を比較すると、個別指導を体験した群では、「関わりたい」という意欲が大きく上昇している様子が見られた ( $p < .005$ )。さらに発達障害児の理解に関する講義の受講経験に関してみると、受講群では、「関わりたい」という希望を持つ意欲が強くなっている様子が見られた ( $p < .05$ )。

### (3) プログラム3 知的障害小集団臨床 I

科目名	履修年次	専攻	履修要件	主な授業形態
知的障害小集団臨床 I	1-4 年次	特別支援教育	特別支援教育を受講する	実習
内容				
<p>発達障害児の小集団指導について、実際に指導計画の一部の立案・実施・評価を行いながら、小集団指導のあり方について学習を進める。</p> <p>授業の目標として発達障害児のソーシャルスキル形成に必要な指導プログラムを立て、指導することができる。</p> <p>到達目標は、①発達障害児一人一人に必要なソーシャルスキルを考えることができる②必要なソーシャルスキルの形成に効果的な指導プログラムを考えることができる③必要に応じて、適切なプロンプトができる④指導プログラムに沿って、行動評価ができるようにする。</p> <p>学習指導力として教材・教具、ワークシート等について検討し、工夫したり、新たに作成・開発するとともに、保育・授業の中での位置づけ、提示の仕方など効果的な活用法について考える。さらに特別な支援を必要とする子どもに対して、適切な指導や支援の在り方を把握する。・個々の子どもの特性と環境ごとに生じる困難性についての理解、アセスメントの基礎知識と代表的な検査方法の活用、特別支援教育に関連する指導方法を習得する。</p>				
実施状況				
<p>平成 27 年度の知的障害小集団臨床 I は、大学近隣に在住する小学生で、ソーシャルスキルの指導を希望する児童 10 名に対し、本講を受講する 37 名の学生で指導に当たった。第 1 講は小集団臨床のためのガイダンスで、集団活動でつまづきを示す子ども達に対するソーシャルスキルに関する指導内容と指導方法について学ぶと共に、小集団臨床を進めるための学生の役割分担と組織づくりを行った。小集団臨床のプログラムは、1. はじめの会、2. みんなの時間(静的活動)、3. 遊びの時間(動的活動)、4. おやつ時間(役割的活動)、5. 終わりの会の 5 つの内容で構成されている。学生は、特定児童のプロンプターであると共に、静的活動、動的活動、役割的活動のどれかに所属し、指導計画の作成から評価までを担うことになっている。第 2 講においては、参加する児童の特徴と課題を基に、半期(12 回)の具体的な指導計画を各グループで作成すると共に、評価の観点及び記録票のフォームについて討議し、次回からの指導に必要な具体的作業を行った。第 3 講以降は、小集団臨床のための事前カンファレンス、小集団臨床、事後カンファレンスの流れで行う約 2 時間の演習を、計 12 回実施した。事前カンファレンスにおいては、本時の流れと役割分担の確認を行うと共に、参加児童に関する情報共有を中心に行った。特に、指導開始前の母親との面談で得られた情報を指導に反映するための貴重な学びの場となっている。小集団臨床の自分が担当する活動では、メインティーチャーまたはサブティーチャーとして指導を行い、それ以外の場面では、担当児童の評価及びプロンプターとして参加した。また活動の記録を取るために、毎回、ビデオ録画を行った。事後カンファレンスにおいては、指導の流れに沿って、各指導のメインティーチャーからの反省を中心に、各プロンプターからの意見を交えながら、次回の指導に向けた協議を行った。本講は、学生の臨床スキルを高めるためのものであるが、学生のスキルアップのみならず、参加児童の指導効果も着実な成果が認められ、保護者からも高い評価を受けている。その意味では、本講は、地域支援という観点からも重要な役割を担っているといえる。</p>				

#### (4) プログラム 4 身体活動支援臨床

科目名	履修年次	専攻	履修要件	主な授業形態
身体活動支援臨床	1-4 年次	特別支援教育		演習・実習
<p>授業の到達目標及びテーマ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 障害のある子どもが利用する運動教具・遊具の利用方法を学ぶとともに、指導の方法を探る。</li> <li>・ 運動教具・遊具の使い方を知り、指導に活用できるようにする。</li> <li>・ 教具・遊具の安全管理について理解し、活用する。</li> <li>・ 教具・遊具を利用した指導方法について応用する。</li> </ul>				
<p>内容</p> <p>障害のある子どもが利用する運動教具・遊具の利用方法を学ぶとともに、指導の方法を学ぶことができるように授業の構成を行っている。また「心理・運動法 (Psychomotor)」の考え方について、身体の意識 (感覚・知覚・体)、ボール・セラピーボール、ビーンバック (お手玉)、トランポリンを使った指導と評価、マットを使った活動、ザイルワーク (ロープを使った活動)、キャスターボード、音・音楽と身体活動、パラシュート、サーキットプログラムなど基礎的な活動方法を学んだ。学習指導力としては、教材・教具、ワークシート等について検討し、工夫したり、新たに簡単な教材を作ったり指導法を作成・開発したりする活動を行った。さらに保育・授業の中での位置づけとして、提示の仕方など効果的な活用法について考えることができるようにした。</p> <p>特別な支援を必要とする子どもに対して、適切な指導や支援の在り方を把握する。個々の子どもの特性と環境ごとに生じる困難性についての理解、アセスメントの基礎知識と代表的な検査方法の活用、特別支援教育に関連する指導方法などについて学んだ。さらに発達障害など特別な支援を必要とする児童生徒に対して、適切な指導や支援の在り方を把握することを目指した。</p>				
<p>結果と効果</p> <p>学生の気づきとして以下のような内容が聴取された。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ その動きによって使われる筋肉が違ったり、使う教材によって運動の仕方が変わったり、多様な動きを遊びの中でできることがわかっておもしろかった。支援する際には子どもができて何ができないかをしっかりと把握し、必要な運動を遊びの中でやっていけたらと思う。</li> <li>・ 長さ、重さ、速さなどを筋を使うことによって体感することで、発達を促し、なおかつ遊びの中で自然に覚えられるというのはとても魅力的だと思いました。また、幼児とふれ合うバルシューレ (ドイツ発祥のボールを使用した活動プログラム) などでもこの道具から楽しみを見いだせることがよくわかり、使っていこうと思いました。</li> <li>・ 教材の使い方次第で、その子の障害に合った活動ができることが分かりました。まずは、何が問題かを見極め、その子にどんな力をつけてほしいか考えながら、教材をその子用に利用していきたいと思いました。また、身体の成長を理解することで、教材の幅が広がると思いました。</li> <li>・ 1 つの教材でも要素がたくさんあることに驚いた。要素を知り、子どもの発達段階で問題のあるところを知り、それを組み合わせれば、大きな進歩があると思いました。また、教材の要素を知ることは、子どもが何ができて、できないかなどがわかり、支援も子どもに合った教材を使って行うことができるのだと知りました。なにより、遊びながら体を鍛えたり、経験を積んだりしたことは楽しいし、良いと思いました。</li> <li>・ 今回は説明を聞きながら体で納得できる授業で、「重さ」とか「はやさ」まで体を使い、筋肉を使い、説明や納得がで</li> </ul>				

きると思っていなくて、すごく興味が持てた。本当にこの授業が楽しみで、すごく多様な見方ができ、今日のお手玉やオレンジのボール？の使い方もたくさんあると知り、これからも1つの使い方にこだわらず様々な使い方を考えながら、色々な運動ができる環境を将来的に考えることができるようになりたいと感じた。

- ・「重さ＝筋肉の運動」という概念があって、それが長さ（近い・遠い）や速さ（速い・遅い）にも共通して言えることになっていることを学んで、改めてすごいなと思いました。お手玉シートを使って色々出来ることも驚いたので、これから指導の上で利用していきたいと思います。



教材を使った活動空間の制作

障害の発達のニーズに合わせた身体活動空間作りを体験する



障害の発達ニーズに合わせた空間の設計図にあわせ、活動空間を構成する

その他活動時の様子については「ほくとくネット」にて公開

<http://hokutoku.net/>

## (5) 各実施プログラム

### ア. プログラム関係 (実習を通じた人材育成)

学部授業	実施者：千賀 愛 (札幌校)
名 称	特別支援教育専攻生対象 副免実習 事前事後指導
日 程	平成 27 年 5 月～11 月
内 容	附属札幌小学校、中学校の特別支援学級（ふじのめ学級）の 3 週間実習に関する事前事後指導
シラバス等	<p>3 週間の実習にあたって、児童生徒の実態把握の観点、研究授業に活きる記録・授業参観の視点、指導案の作成に必要な要素等について扱う。事前指導計 5 回、事後指導 1 回に分けて行われ、第 3 回目は午前中いっぱいを使って「ふじのめ学級」を訪問し、授業参観し、その後に学級の先生の講話を聞くという内容である。</p>
成果・実績	<p>「ふじのめ学級」の教員と連携し、事前事後指導を実施した。その際、実習生の研究授業の準備段階の授業を動画撮影し、自身やチームで見直し、授業改善に役立てることを目的とした。この授業改善の方法は、教員研修にも応用する事が可能である。事前指導の課題として、同じ配属学級になった実習生のチームでお互いの自己紹介を撮影し、機器の操作を確認する手順を踏んだ。</p> <p>実習終了直後の 9 月末に受講生 26 名を対象にアンケートを実施し、21 名から回答を得た。その結果は以下の通りである。</p> <p>①教育実習の開始前にカメラの機器操作は把握できていたか。  a. 十分に出来ていた (4 名) b. おおよそ出来ていた (17 名)  c. あまり出来なかった (0 名) d. 全く出来なかった (0 名)</p> <p>②教育実習中の撮影の際にカメラの機器操作 (録画・再生) はできたか。  a. 十分に出来ていた (15 名) b. おおよそ出来ていた (6 名)  c. あまり出来なかった (0 名) d. 全く出来なかった (0 名)</p> <p>③自分の授業を撮影して観ることは、授業改善に役に立ったか。  a. とても役に立った (7 名) b. やや役に立った (10 名)  c. あまり役立たなかった (3 名) d. 全く役立たなかった</p> <p>④質問 3 で「c. あまり役立たなかった」「d. 全く役立たなかった」と答えた理由。  e. 録画した内容を観る時間を確保することができなかった (2 名)  f. 自分の授業を振り返る必要性を感じなかったため、観ていない (1 名)</p> <p>⑤自分の授業の録画を観て、授業改善に向けてどのような事が役に立ったか (3 択)。  ※1 位=3 点、2 位=2 点、3 位=1 点で加点</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分と児童生徒とのやりとりの様子 (31 点)</li> <li>・自分の立ち振る舞い (27 点)</li> <li>・児童生徒の発言やつぶやき (20 点)</li> <li>・児童生徒の表情や立ち振る舞い (9 点)</li> </ul>

- ・ 黒板の内容や提示した教材の様子 (9 点)
- ・ 自分が話す速さ (6 点)
- ・ ST の教師 (実習生) の様子 (6 点)
- ・ 自分の声の大きさ (3 点)
- ・ 児童生徒同士のやりとりの様子 (3 点)
- ・ その他 (録画を見る時間がなく、見ていない) (1 点)

⑥教育実習のビデオ機器の活用について平成 28 年度に向けて改善すべき点 (自由記述)

- ・ ビデオと三脚のサイズが不一致で使いにくかった (1 名)
- ・ ビデオとカメラをつなぐ線を増やした方が良い (1 名)
- ・途中でメモリーが足りなくなったので、もう少し長く録画できると良かった (2 名)

アンケートの結果は全体として、回答者の 8 割がビデオ機器の操作 (撮影・再生) をおおよそ理解し、実習中にも機器操作は 7 割が十分に出来ていた。自分の授業を撮影して観ることは、35% がとても役に立ち、5 割がやや役に立ったと答えているが、3 名 (15%) があまり役立たなかったとしている。役に立たなかった理由は、「録画した内容を観る時間を確保することができなかった」(2 名) と「自分の授業を振り返る必要性を感じなかったため、観ていない」(1 名) とあり、事前指導の段階で動画による振り返りの主旨を説明する必要があることが示唆された。これに対して、自分の授業を見返すにあたって授業改善に役立てた部分を 1 位から 3 位までの複数回答で尋ねると、「自分と児童生徒とのやりとりの様子」(27%) が最も多く、

次いで、「自分の立ち振る舞い」(23%)、「児童生徒の発言やつぶやき」(17%) という結果であった。

一方で、メモリー不足やビデオと三脚のサイズの不一致などの問題もあり、平成 28 年度に向けて改善すべき点が明らかになった。

また事後指導については、「実習中に失敗した出来事、そこから学んだ事」「子どもの姿から学んだ事」「より充実した実習にするための実習前の準備や実習中の注意事項 (後輩に向けて)」の 3 点について記述式のレポートを 26 名全員が提出した。さらに、ふじのめ学級の研究大会に実習生が参加し、研究授業を撮影したり、分科会の様子を見学し、必要に応じて会場設営なども手伝う機会をもった。

<事後アンケートの書式>

1. 教育実習の開始前にカメラの機器操作は把握できていましたか。あてはまる記号 1 つに○をつけてください。
  - a. 十分に出来ていた
  - b. おおよそ出来ていた
  - c. あまり出来なかった
  - d. 全く出来なかった
2. 教育実習中の撮影の際にカメラの機器操作 (録画・再生) は出来ましたか。あてはまる記号 1 つに○をつけてください。
  - a. 十分に出来ていた
  - b. おおよそ出来ていた
  - c. あまり出来なかった
  - d. 全く出来なかった
3. 自分の授業を撮影して観ることは、授業改善に役に立ちましたか。あてはまる記号 1 つに○をつけ

てください。

a. とても役に立った b. やや役に立った c. あまり役立たなかった d. 全く役立たなかった

4. 質問3で「c. あまり役立たなかった」「d. 全く役立たなかった」と答えた人にお聞きします。自身の授業のビデオ撮影はなぜ役立たなかったのですか。あてはまる記号1つに○をつけてください。

- a. 録画した内容を観る時間を確保することができなかった
- b. 自分の授業を振り返る必要性を感じなかったため、観ていない
- c. 録画した授業は、すべて自分が記憶していた通りで観る必要がなかった
- d. 撮影した授業画像は、音声・画像（機材等）に問題があり、適切に再生できなかった

5. 自分の授業の録画を観て、授業改善に向けてどのような事が役に立ちましたか。

あてはまる記号3つに順位を付けて記入してください。

1位：	2位：	3位：
-----	-----	-----

- e. 自分の声の大きさ
- f. 自分が話す速さ
- g. 自分の立ち振る舞い
- h. 自分と児童生徒とのやりとりの様子
- i. 児童生徒の発言やつぶやき
- j. 児童生徒の表情や立ち振る舞い
- k. 児童生徒同士のやりとりの様子
- m. STの教師（実習生）の様子
- p. 黒板の内容や提示した教材の様子
- s. その他（ ）

6. 教育実習のビデオ機器の活用について、来年度に向けて改善した方が良いと思うことがあれば、お書き下さい。

（ ）

## イ. プログラム (特別支援教育・旭川校)

学部授業 (講義・演習)、 大学院、 現職教員研修、 講演会、 シンポジウム等
名 称：特別支援教育
日 程：金曜 1 限 (第 2 学年全専攻の学生を対象に前期、後期通年開講)
講義目的：本講義の目的は教員を目指す全ての学生に特別支援教育の基本を学んでもらうことである。講義は 2 部構成であり、パート 1 では特別支援教育が求められる時代的背景と特別支援教育の制度的枠組みを述べる。また、学習に困難を持つ児童生徒の理解についても触れる。パート 2 では注意欠如・多動症および自閉症スペクトラム障害の特性を展望し、さらに発達障害特性を持つ児童生徒の具体的な支援策を紹介していく。
講義目標：「障害概念」の現在の理解、特別支援教育の必要性、特別支援教育の基本的枠組み、及び発達障害の中心タイプの困難さを持つ児童の特性、個別支援から学級規模の支援に関わる具体的な教育アプローチの基礎を理解することを目標とする。
<パート1>
第 1 週 オリエンテーション、特別支援教育の導入の意味、「障害」概念の旧来の捉え方
第 2 週 「障害」概念の新しい捉え方 (ICF)、ICF の教育における意味
第 3 週 現代の学校が抱える諸問題と特別支援教育、特別支援教育の歴史
第 4 週 個別の教育支援計画
第 5 週 障害者権利条約批准とインクルーシブ教育
第 6 週 特別支援教育の新たな対象：発達障害とは何か
第 7 週 学習障害 (限局性学習症) の特性を理解する
第 8 週 パート1に関わる質疑応答 / 第1回定期試験
<パート2>
第 9 週 注意欠陥・多動性障害 (注意欠如・多動症) の特性を理解する
第10週 自閉症スペクトラム障害 (自閉スペクトラム症) の特性を理解する1
第11週 自閉症スペクトラム障害 (自閉スペクトラム症) の特性を理解する2
第12週 環境調整、学習支援
第13週 問題行動への支援
第14週 社会性問題への支援
第15週 感覚特性の理解と支援
第16週 パート2に関わる質疑応答 / 第2回定期試験
成果・実績
本講義は第 2 学年を対象に実施される講義である。本講義が特別支援に関する基本的用語の認知度及び理解度に及ぼす効果を検討するために、講義未履修である第 1 学年、および講義履修済みである第 3 学年の学生を対象にアンケートを実施した。特別支援教育の基本用語の認知度を検討するため基本用語 17 項目を選定し「5:よく知っている」～「1:全く知らない」の 5 件法で回答を求めた。また、特別支援の基本事項に関する理解度を検討するため 15 題作問し、○×形式で回答を求めた。
実施時期：平成 27 年 11 月

参加者 : 1 学年 204 名 (配布数 280, 回収率 72.9%) 3 学年 293 名 (配布数 191, 回収率 65.2%)。認知度に関しては 1 学年の平均 ( $SD$ ) = 2.56 (0.98)であったのに対し、3 学年平均( $SD$ ) = 3.2(0.78)であった。 $t$  検定を実施した結果、 $t(380.07) = 7.21$  ( $p < .0001$ )と 3 学年の認知度が 1 学年に比べ有意に高い結果が示された。また理解度を検討した問題の正答数は 1 学年においては平均( $SD$ )が 10.19(2.38), 3 学年においては平均( $SD$ )が 10.96(2.34)であり、 $t$  検定の結果  $t(391.95) = 3.23$ ,  $p = .0014$ と 3 学年の理解度が有意に高いことが示された。

これらの結果から、特別支援教育の講義が特別支援に関わる基本用語の認知度および基本事項の理解度に寄与している可能性が示唆された。

## ウ. プログラム (発達障害と少年非行)

学部授業 (講義・演習)、 大学院、 現職教員研修、 講演会、 シンポジウム等
名 称 : 特別支援教育実践演習 (3年向け)
日 程 : 不定期
内 容 : 発達障害と少年非行
シラバス等 <b>【授業内容及び目標】</b> 成長期にある児童生徒の中には、問題行動、逸脱行動、反社会的行動といった表現によって、自らの生きづらさを表現する子どもたちもいる。また、子どもをとりまく家庭や地域が抱える問題がそれらの諸行動の要因の一つとなっている場合も少なくない。これらを生きづらさや困難としてとらえるならば、これらの子どもや家族にはどのようなニーズがあるのだろうか。 今日の特別支援教育は、発達障害だけが対象ではない。発達障害の近接領域で生じる諸問題を生み出す背景や様々なニーズに応じる支援や教育を関係機関や支援者と協働して創造していくことが求められている。 本授業では、子どもが引き起こす少年事件や反社会的逸脱行動、家事問題などの事例をとりあげ、それらを後方視的に検討し、地域学校教育機関や教師に求められる指導や援助について実践的に学ぶ。授業では、現職の家庭裁判所調査官から、家事事件や少年事件に関連する架空事例を提供いただき、個別事例検討を通して、地域学校教育の視点から、多面的な支援内容・方法等について考えることができることが目標である。 本授業の目標は、青少年の非行や反社会的逸脱行動等に至る機序を個に起因する問題に還元せず、個をとりまく環境やライフステージから、個人の育ちを構成主義的に検討することを通して、支援や援助の可能性を多面的に考えることができることである。 二つ目には、主として学校教育を中心に担う教師が、現代社会の中で生じている子育てや家庭の「問題」について、社会構成主義的アプローチ、関係発達論など社会学や臨床発達心理学の知見や方法論にも学び、地域学校教育機関や地域にある関係支援機関の役割、援助のあり方について考えることができることである。  <b>【授業計画】</b> 第 1回 ガイダンス、事前指導 第 2、3回 「発達障害・子どもの貧困・虐待シンポジウム」への参加 第 4、5回 シンポジウム事後指導 第 6、7回 事例報告① 話題提供者：家庭裁判所調査官、グループ討議① 第 8、9回 事例報告② 話題提供者：家庭裁判所調査官、グループ討議② 第 10、11回 グループ発表、コメント(ゲスト：家庭裁判所調査官) 第 12、13回 神戸少年の町版コモンセンスペアレンティング(ロールプレイ)、保護者、家族支援(講義) 第 14、15回 まとめ 試験 <b>【事前学習】</b> 発達障害、反社会的逸脱行動、触法行為などの基礎的な事柄について調べ、CM

を作成し発表する。

【事例報告】家庭裁判所調査官より、事例報告をいただく。

【グループ討議】報告事例について後方視的検討を行い、支援の可能性について検討を行う。

【発表・討論】ナラティブ・アプローチ（語りをベースにした支援アプローチ）による支援可能性を探り、討議する。

【評価】ディスカッション、課題提出などを勘案して評価する。

#### 成果・実績

発達障害による二次的障害や環境などとの複合的な要因により、問題が顕在化し、その結果として非行に至るプロセスを検討することができた。障害による制約が家族をはじめとする環境によって生活レベルの障害へ発展することを未然に防ぐためには、それらのプロセスについて学び、地域教育機関の役割や教師として可能な支援について理解、イメージすることが重要であることが明らかとなった。

以下は受講生のモニターレポートである。

- ・ 非行少年の生い立ちや生活歴を経年的に聞かせてもらい、問題行動の背景にある生活実態、その中で沸き起っている心理的な問題に目を向けることが大切だと学んだ。
- ・ 発達障害の理解が正しくされないまま、適切ではないしつけや指導が行われると、二次的な問題が形成される。具体的な事例でこのことを学ぶことができた。
- ・ 教師として家庭との協力や関係機関との連携をどのように進めていけばいいのか、事例を通して具体的に考えることができた。
- ・ 子どもや家庭が抱えている困難や問題を一緒に考えることができる教師になりたいと思った。
- ・ 演習を通して他の学生の意見などを聞くことで気づきを得ることができた。
- ・ 事例を検討することで、具体的な支援について考えることにつながった。物事を多面的にみることで、問題のとらえ方や考える視点を広げることができた。
- ・ 大人から子どもへの言葉かけ、コミュニケーションのあり方についてのロールプレイを通して、どのようなことばかけやコミュニケーションが望ましいのか体験的に学ぶことができた。このことは、教師も児童生徒への言葉かけの方法ともつながることだと思った。

○今後、様々な特別なニーズをもつ子どもや家族への支援を担うには、福祉・保健・司法等関連領域の支援や実践に学び、教師に求められる実践的力量的の向上を図ることが求められる。

## 4. 各プログラムの実施内容（大学院における人材育成）

### (1) 具体的内容

大学院研究科等における中核的な教職員（特別支援学級担当教員、通級による指導の担当教員、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、特別支援教育支援員、スクールカウンセラー等）に対する発達障害に関する高度で専門的な知識を習得するための研修プログラムの開発及び実施。

### (2) 到達目標及び取組概要

特別支援教育の理念や背景等の基本的な事柄を理解するとともに、発達障害の理解や対応、学校で行われている特別支援教育の実際と効果的な支援内容や方法等について理解を深める。特にスクールリーダ養成を標榜する教職大学院にあっては、すべての学生が特別支援教育や発達障害に関する基本的な知識や理解を深め、学校における特別支援教育の推進役となれるよう、本講義及び演習、フィールドワーク、「特別支援教育コーディネーターの役割と課題」を通して、人材の育成を図る。さらに現職教員の「発達障害」に対する理解と支援方法に関する研修を通して、様々な理由で学習に<sup>つまず</sup>きを持つ児童生徒への適切な対応についての理解を深める。また、こうした基礎的な知識をベースに、教室及び校内での合理的配慮への積極的な取り組みを促す。

### (3) プログラムと評価

#### ア. 授業計画（教職大学院）

科目番号	授業科目		英語科目名	単位
	特別支援教育の理解と対応			2
開講期	曜日・時限	授業形態	担当教員	対象学年
第4 semester	火曜日・6・7	講義	小野寺・萩原・寺嶋(長谷)	1年次
授業内容	特別支援教育の理念や背景等の基本的な事柄を理解するとともに、学校で行われている特別支援教育の実際と効果的な支援内容や方法等についての理解を深める。			
授業の 位置づけ 授業の目標	<p>特別支援教育は従来の障害に加えて、通常学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症も対象に加え、彼らの抱えている困難さや課題に対して適切に支援をしていくためのものであり、学校全体での取り組みはもとより、地域全体での支援体制を構築し、具体的な指導や支援を幼児期より就労に至るまで継続的に行うことが求められている。</p> <p>平成19年の学校教育法の一部改正に伴い、特別支援教育がすべての学校において取り組まれることとなった現在、教職大学院で学ぶ学生が特別支援教育や発達障害に関する基本的な知識や理解を深め、学校における特別支援教育の推進役となれるようにする。</p>			
到達目標	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 特別支援教育の理念、背景について理解する。</li> <li>2 発達を規定する要因がわかり、発達障害の基本的な状態像を理解する。</li> <li>3 発達障害児へのアセスメントの概要を理解し、アセスメントに応じた指導内容や方法をイメージすることができる。</li> <li>4 医療や福祉等の関係機関における支援の枠組みがわかり、連携の必要性とその在り方について理解する。</li> </ol>			

授業計画	1 (12/1) オリエンテーション 2 障がいてなかに 3 (12/8) 子どもの発達と支援（発達を規定する諸要因） 4 〃 5 (12/15) 発達障害の理解①（LD、ADHD、その他の発達障害） 6 〃 7 (12/22) 発達障害の理解②（広汎性発達障害）／萩原（旭川校） 8 〃 9 (1/5) アセスメントの理解（観察法、面接法、検査法の理解と活用） 10 〃 11 (1/12) 演習（ケース検討会議） 12 〃 13 (1/19) 事例発表、検討会 14 〃 15 (1/26) 保護者支援と講義のまとめ
評価	・出席点、討論等の参加態度、発言内容、討論後のレポート等による総合評価 ・各キャンパスの担当者間の協議に基づき、主担当者が成績の評価を行う。
教職 チェック リスト	児童生徒理解 LD、ADHD、自閉症などの発達障害や、特別なニーズを持つ児童生徒に対して、 どのような理解と支援をしていけばよいのかについて考える。
テキスト	特になし
参考文献	特別支援教育士資格認定協会（編）：「特別支援教育の理論と実践（1）（2）（3）」、金剛出版、2007 青山眞二・五十嵐靖夫・小野寺基史（編）：「発達障害児へのピンポイント指導」、明治図書、2009
オフィス ・アワー	金曜日 5校目 又は 授業終了後
備考	(主)小野寺基史（札幌校）、萩原 拓（旭川校）、寺嶋正純（釧路校）

## イ. 具体的な授業内容及びキーワード

### 1&2講：「オリエンテーション」、「障がいてなかに」

- ・障がいはその人の中に在るのではなく、周りにある！！（ICF）
- ・障害は関係性の中で生まれる。
- ・障害が「ある、ない」「重い、軽い」ではなく、「どのような支援があれば、どれくらいの支援があれば、その人の困り感が軽減されるのか」という視点で、支援の内容や方法を考えること！！
- ・本人にレッテルを貼り、原因を障害（診断）名に帰結させてしまう危うさ
- ・授業はどこまでも1人ひとりの子どものリアル、その子の固有な文脈に寄り添うべきであろう  
(奈須正裕)

### 3&4 講：「子どもの発達と支援（発達を規定する諸要因）」

- ・発達とは機能成熟（生物学的成熟＋学習・体験）へ向かう量的・質的变化
- ・人間の究極の幸せとは「人に愛されること、人にほめられること、人の役に立つこと、人に必要とされること」（大山泰弘）
- ・マズローの欲求階層説、発達の最近接領域（ヴィゴツキー）

### 5&6 講：発達障害の理解①（LD、ADHD、その他の発達障害）

- ・人間の脳はけっして文字を読むように作られたわけではない（メリアン・ウルフ）
- ・読みの自動化の程度が、読みの容易さ（効率性）を表す。文字を音にかえることに時間とエネルギーを使っているとき、読んだ内容を理解することまでエネルギーが回らない。
- ・君はカッコいいスポーツカーだ。性能のよいエンジンと立派ながっしりしたボディを持っている。でも、君のその車は、ブレーキがきかないんだ。
- ・方略のない指導は子どもに挫折と失望を与えるだけ！！

#### 7&8 講：発達障害の理解②（広汎性発達障害）

- ・支援の重点（自己認知・自己理解、生活リズム、適応手段）
- ・自己効力感、自己肯定感は、自身が自分の能力を認識してはじめて得られるもの  
→成功体験なしでは得られない（成功体験獲得プラン）
- ・まわり（定型発達）の子と同じように振る舞うことがゴールではない！！
- ・「ソーシャル翻訳者」「セーフパーソン、メンター、セーフプレイス」の確保
- ・「本当に出来ない」ものは「やはり出来ない」「出来ないもの」に費やす時間より「出来るもの」に費やす時間を！！

#### 9&10 講：アセスメントの理解（観察法、面接法、検査法の理解と活用）

- ・医者（医療）は診断から治療へ、教師（教育）はアセスメントから指導へ。教師のアセスメントの精度の高さが、効果的な指導につながっていく！！
- ・アセスメントは、観察法（行動の解釈）、面接法（カウンセリング）、検査法（心理検査）からなり、それらの総合的評価が子どもの“見取り”につながる
- ・行動は行動のもたらす効果によって影響を受ける（杉山尚子）
- ・KR（3方向のコミュニケーション）、インリアルアプローチ、傾聴や質問の技法
- ・心理検査によって、子供の学び方（つまずき）を理解し、根拠に基づいた指導仮説や指導計画を立てることができる。
- ・個人間差と個人内差。短所改善型と長所活用型。同時処理と継次処理。etc.....

#### 11&12 講：演習（ケース検討会議）

- ・ケース検討会議（チーム会議）のすすめ！！、抽出（ひきだし）の交換、共有化
- ・情報の視覚化。カテゴライズ化。5W1H
- ・目標は明確に、支援の方法は多様に！！
- ・あれもこれもではなく、あれかこれか。（プライオリティー：優先順位を立てて）
- ・様々な角度からの質問をしていくことで情報が多角的に整理され、カテゴライズされ、深化していく。そして、人ごとから自分ごとに変化していく。

#### 13&14 講：現職教員（院生）からの事例発表&検討会

- ・「問題の本質」を捉える目を養うこと
- ・目標達成に向けた多様な支援策（方法）がイメージでき課題解決に向けて具体的な支援ができること。
- ・インシデントプロセス法、自分の引きだしとの勝負。想像力、質問力が問われる。
- ・質問等のやりとりを通して、情報の共有化と深化が図られる。（立ち位置や引きだしの違いが整理され、共有化・深化へ）
- ・人ごとではなく、自分ごととして（自分ならどうするか、できないときは誰に支援を受けたらいいか、頭の中でのシミュレーション）

#### 15 講：ふりかえり、レポート作成

## ウ. 授業評価 (成果)

### (ア) アンケートの内容

本教職大学院では授業に関するアンケートをすべての講義で実施しています。アンケートは無記名です。調査結果は、講義の内容や方法を改善する上で大切な資料として活用します。ご協力をよろしくお願いします。

※マークシート処理をしますので、**該当番号を黒く(●)塗りつぶして下さい**

(選択肢) 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

(受講者について)

- |         |         |         |     |   |   |   |   |
|---------|---------|---------|-----|---|---|---|---|
| ①札幌     | ②旭川     | ③釧路     | ①   | ② | ③ |   |   |
| ①基礎カコース | ②実践カコース | ③改善カコース | ④M2 | ① | ② | ③ | ④ |

(講義について)

- |                               |   |   |   |   |   |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. 講義の内容とシラバスは対応していた。         | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2. 教材や配布資料、教育機器等の使い方は効果的であった。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3. 授業形態(講義・討論・演習など)が工夫されていた。  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4. 授業の難易度は適切であった。             | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5. 授業の進度は適切であった。              | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6. 授業に対する教員の熱意を感じた。           | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

(自分の学びについて)

- |                                |   |   |   |   |   |
|--------------------------------|---|---|---|---|---|
| 7. わたしはこの授業に意欲的に取り組んだ。         | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 8. シラバスに示された授業の目標が達成できた。       | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 9. この授業を受けて知的好奇心を刺激された。        | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 10. この授業を受けて、実践的研究課題への意欲が高まった。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

(講義全体をとおして)

- |                               |   |   |   |   |   |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|
| 11. 総合的に判断してこの授業は意義のあるものであった。 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 12. 講義はよく理解できた。               | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 13. 講義は満足できた。                 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

14. 講義の中で興味・関心をもった内容があればお聞かせください。

( )

15. 講義全体について、要望、感想等があればお聞かせください。

( )

以上でアンケートは終わりです。ご協力ありがとうございました。

(イ) アンケート結果

年度	2015	クォーター	4	授業名	特別支援教育の理解と対応
講義名	特別支援教育の理解と対応				
講義について					
1.シラバス					
2.教材、配布資料等					
3.授業形態					
4.難易度					
5.授業の進度					
6.教員の熱意					
自分の学びについて					
7.意欲的に取り組んだ					
8.目標の達成度					
9.知的好奇心					
10.研究課題への意欲					
	<p>&lt;満足度・達成度&gt;                      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</p>				
総合的判断					
11.総合的判断					
12.理解度					
13.満足度					

## 表. 講義の中で興味・関心をもった内容があればお聞かせください。

- ・いつもこの講義をうけるのがたのしみでした。全部の回に興味・関心をもちました。
- ・自分事として捉える方策を教えて頂いたことです。
- ・物事の本質は何か、ということを自分の中で細かく整理していかななくては、と感じました。
- ・最終講義の全体でのインシデントがとても勉強になりました。現職の先生の質問・発表が勉強になりました。
- ・この講義では、実践的な内容、具体的な事例、理論、これらが非常にバランス良く学ぶことができたので、大変満足でした。特に、行動分析が勉強になりました。
- ・全ての内容
- ・子どもの発達段階について
- ・特別支援教育全般や障がいの種類について
- ・先生方がお話しされた障害に関する基礎的な知識、具体策例など、実際の子どものイメージしながら聞くことができました。特にLD等の発達障害については、とても勉強になりました。
- ・ちょうど、家庭教師と非常勤でLD傾向の子ともと接することが多いので、LDに興味・関心を持ちました。
- ・LDの子どもに対する支援の方法についてもっと勉強したいなと思いました。
- 夏期集中でもそうですが、小野寺先生の分かり易く、楽しい講義で、毎回楽しく受けることができました。アセスメントの重要性、手立ての構築の在り方等、今後もよく考えていきたいと思えます。
- 発達の理解、障害についてなど、大部分のことに興味をもちました。
- 自分の知識の不足を感じました。勉強をしたいと思えます。
- どこの教室でもいるような子どもにも支援する(特支の観点)講義がおもしろかったです。
- 子どもが抱える発達の悩みに対する知識をもっと得ていかなければと思いました。
- アセスメントの方法について
- 今まであいまいだった知識を、しっかりと整理できました。ASDやADHD等、発達障害について、また、発達そのものについて教えて頂き、大変勉強になりました。
- どの内容も興味深かったです。ぜひ来年も萩原先生の講義の時間を設けてほしい。
- アセスメントと特別支援、自閉症スペクトラム障害(ASD)
- アセスメントに関する内容が興味深かった。
- すべての内容が関連し合っていて、現場とのつながりも深く、すぐに活用できる考えばかりでした。特に、アセスメントの講義は、今後も心にとめて実践していています。
- 障害についてや、それぞれの障害を持つ子供の困り感について、そしてその対応について、くわしく学ぶことができました。
- 行動分析です。もっと詳しく学びたいと思いました。雪で1回、実施できなかったのが本当に残念でした。
- 様々な困りを持っている子どもの側から理解するための知識や理論を学ぶことができたところ。
- 全ての内容が興味深かったのですが、敢えて挙げると、○思考発達について(ヒトの発達について)、○アセスメントについて、○困り感を抱いている子への配慮について

## 表 講義義全体について、要望、感想等があればお聞かせください。

- ・この講義を期に、特別支援教育についてさらに学んでいき、自分の実践にいかせることを探したい
  - ・本当に勉強になりました。これを生かして、これから現場に行きたいと思います。ありがとうございました。
  - ・事例検討を3キャンパスで一斉にできたことがよかったです。もうすこし色々な人の話を聞きたくなりました。ありがとうございました。
  - ・今後も、ケース検討等をたくさん行う講義を行ってほしいです。
  - ・今の時代、特支の知識は不可欠ですね！今行っている学校での子どもを思い出しながらできました。もっとべんきょうします。
  - ・毎週が非常に楽しく講義を受けることができました。ありがとうございました。
  - ・全講義、おもしろく、勉強になりました。ありがとうございました。
  - ・大学院に入学した目的の一つとして、特別支援について学びたいということがありました。とても勉強になりました。
  - ・子どもをみる視点がものすごく増えたと実感しています。今までありがとうございました！！
  - ・ここ発言したらポイントになりますよ、という言葉で、発言しなければ・・・と思っても、頭の中でまとまらず、発表できなかった。反省でした。
  - ・先生のお話は大変分かりやすかったので、たくさん考えることができました。今後も「考える」ことを大切にしたいです。
  - ・第7回のインシデントプロセス法についてなんですが、少し発言しにくかったです。現職の先生に失礼な発言をしていないか、本題とズレた発言をしていないか、色々と考えてしまいました。また、全キャンパスでやると、発言するタイミングとかも難しかったです。
- 全体を通して特別支援の講義は現場に出ても、特に必要になると思います。もっと開設科目が多くてよいと思いました。
- 今後も、特別支援についてしっかり学んでいかなければ！！という意欲を持てました。
- 私自身、大学院に来た理由が、本講義で学ぶ内容が自分にとってしっかり身に付いていないということがあったからです。学び直すことができました。さらに理解を深めるため、自分でも学んでいきたいです。
- 子どもたちに対する見方を変えなくてはと決意できました。
- 特別支援の勉強が現場ではとても不足していると思います。
- 実用的な内容で、もっと早くに学びたかったと思いました。
- 集中と合わせて楽しませてもらいました。次年度から要支援の生徒を相手にする際の参考とさせていただきます。
- 自分の知らない情報がとても多く勉強になりました。これから、この講義の内容を生かしていきたいと思います。

## エ. 考察

私の勤務する教職大学院の院生のほとんどは、特別支援教育について理論的、実践的に深く学んだ経験がないため、講義やゼミ、フィールドワーク等を通して発達障害児への対応、校内支援システムの効果的な運用、特別支援教育コーディネーターになるための資質の向上等を目指して指導を進めている。

特にストレートマスターに対しては、発達障害や特別支援教育に関する基本的知識や理解を深めると共に、「障害とは」「発達とは」「アセスメントとは」といった内容をワークショップや事例

検討等を通して考えさせるよう工夫している。また、現職教員の院生に対しては、発達障害児への指導や特別支援教育について実感はしているものの、どちらかといえば、勘とか経験によった指導が中心となっているため、「エビデンスに基づいた指導」をキーワードに、自らの実践を理論化すると共に、講義で学んだ理論を実践で活かせるよう、現職教員の院生の生の事例をもちより、インシデントプロセス法を活用しながら具体的、实际的に検討した。

授業評価としては、毎回の授業終了後の「ふりかえりレポート」、最終講義終了後の「最終レポート」、さらには前述した「授業アンケート」によって行っているが、ストレートマスター、現職教員の院生とも、特別支援教育に関わる自分なりの課題を発見し、これからの実践に活かそうとする姿勢が見られ、本授業の目標は概ね満足できるものと考えている。

また、現職教員を中心とした「特別支援教育コーディネーターの役割と課題」では、実際に現場で活躍するコーディネーターを招聘して校内支援体制の実際を報告してもらったり、院生の生の事例を全体で検討する時間を充実させたりしたことで、校内支援体制の構築にむけて、即戦力となる知識や技能が身につけられるのではないかと考えている。この講義の授業アンケートでは、受講者 18 名の内 16 名が「満足、理解できた」、残り 2 名が「概ね満足・理解できた」と回答している。アンケートの記述でも、「事例のシャワー、大変勉強になりました。特に、外部の方の実践例を聞くことができるのはこの講義のととてもすばらしい所だと思います。」「子どもに対するアセスメント、職場のチームワークの必要性、コーディネーターの役割等、とても勉強になりました。」「とても実践に近く、活用できるお話しや資料がたくさんありました。ワークショップや 3 日目の実践報告は非常に勉強になりました。」「色々な事例に即した学級担任、コーディネーターの動きや連携について詳しい説明があったり、子どもの特性に関わる内容があったりと、バラエティーに富んだ内容で大変勉強になりました。」などの感想も多く、本授業についても概ね目標が達成できたものと考えている。

## 5. 各プログラムの実施報告（現職教員）

### (1) 標準プログラム

研修テーマ	対象者、規模	実施時期	実施回数
発達障害の理解と支援	対象：現職教員 規模：北海道内3会場	平成27年6月 平成27年9月 平成27年12月	計 3回
内容			
<p>&lt;研修の目的&gt;</p> <p>現職教員の「発達障害」に対する理解と支援方法に関する研修を通して、様々な理由で学習に躓きを持つ児童生徒への適切な対応についての理解を深める。また、こうした基礎的な知識をベースに、教室及び校内での合理的配慮への積極的な取り組みを促す。</p> <p>&lt;研修の内容&gt;</p> <p>以下の(1)～(4)の内容を1講演に盛り込んで実施。</p> <p>(1)発達障害児の理解(自閉症スペクトラム、学習障害、注意欠陥多動性障害)</p> <p>(2)発達障害児の心理アセスメント(WISC-IV、KABC-II)</p> <p>(3)発達障害児への具体的支援(長所活用型指導)</p> <p>(4)成人期の発達障害に関する理解</p> <p>&lt;研修の評価&gt;</p> <p>各研修会場において、①発達障害児の理解度、②心理アセスメントの理解度、③支援方法の理解度、④その他 についてアンケートを実施し、研修の評価を行う。</p> <p>&lt;特記事項&gt;</p> <p>研修場所においては、研修機会の少ない地域の中から、教育委員会等と相談のうえ、日時と会場を決定する。</p>			

研修参加者について、現場での指導経験の内容や、ニーズなど多角的な視点から効果の分析を行う。さらに、事後アンケートなどを実施することで、プログラム内容について効果的な内容の精選を行い、プログラム内容を高めていくようにする。

発達障害の理解を進める研修、講演と、アセスメントなどの組み合わせによって、発達障害に対する実践的な支援技能を高めることができるものと考えられる。

なお、平成27年度については、教育委員会の各支庁などとの連携のもと、上記の標準的なプログラムをもとに、各ニーズに合わせた現職教員への研修を実施し、平成28年度以降のプログラム作成に向けての情報の収集を行った。

## (2) 実施内容

### ア. プログラム 1

現職教員研修、講演会

名 称：子ども理解研修会

日 程：平成 27 年 6 月 13 日（土）10：00～17：00

内 容：

発達障害児が示す認知や行動の特性が明らかになっていくにつれ、最近では、この子たちにどのような指導や支援ができるのかといった実践的研究ニーズが高まっている。日本版 KABC-II や WISC-IV などの心理検査は、より精度の高いアセスメントによる子ども理解が可能になっていくものと期待されている。そこで主として現職教員を対象として、アセスメントを活用し子ども理解を深めるための研修会を企画し、北海道教育大学函館校において開催した。

10:00 子ども理解を深める① 「コミュニケーションから見た子ども理解」

北海道教育大学札幌校 教授 三浦 哲

13:00 子ども理解を深める② 「検査結果の解釈から指導の手立てを考える」

札幌市立新川西中学校 教諭 大竹 明子

北海道教育大学教職大学院 准教授 小野寺 基史

(助言) 北海道教育大学札幌校 教授 青山真二

15:15 子ども理解を深める③ 「支援モデルによる子ども理解」

札幌大学 非常勤講師 前野 紀恵子

成果・実績

本研修会は、年 4 回実施されている「北海道心理・教育アセスメント研究会」との共催で、日頃、札幌の研修会に参加出来ない教員等を対象に、札幌で実施された 3 回の研修会をまとめて函館市において 1 日研修プログラムとして実施したものである。

研修会への参加者は、函館市、渡島・檜山管内、札幌市、旭川市の小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の教員が 34 名、保護者 2 名、学生 20 名の計 56 名であり、普段このような研修会に参加出来ない教員等においては、大変有意義な研修会となった。



(研修風景)

## イ. プログラム (旭川)

学部授業 (講義・演習)、 大学院、 <u>現職教員研修</u> 、 講演会、 シンポジウム等
名 称 : 免許更新講習
日 程 : 平成 27 年 8 月 8 日 (土) ・ 8 月 9 日 (日)
内 容 : 個別教育支援計画の理論と実践
講習のねらい <p>(1) これからの特別支援教育の方向性を、障害者権利条約批准後のインクルーシブ教育への転換および合理的配慮の重要性の観点から解説し、新たな特別支援教育体制における個別の教育支援計画の意味と役割を再確認すること。(2) 上川版個別の支援計画「すくらむ」の子ども理解の視点および様式の説明。(3) これからの個別教育支援計画を立てる上で求められる「児童生徒の困難性の捉え方」のグループ演習。(4) 社会性・問題行動のアセスメントと対応 (5) 学習障害の特性、アセスメント、支援の実際 (講義/演習)。以上5点を通じて、個別の支援計画・個別の指導計画の作成に関わる実践的力量を獲得することを、本講習のねらいとする。</p>
<b>【8月8日】</b>
8:50～9:00 : オリエンテーション
9:00～10:55 : [講義] 障害者権利条約批准後の特別支援教育
10:55～11:05 : 休憩 (10分)
11:05～11:50 : [講義] 上川版個別の支援計画「すくらむ」の説明
11:50～12:50 : 昼休み (60分)
12:50～13:55 : [講義] LDの特性を理解する
13:55～14:05 : 休憩 (20分)
14:05～15:10 : [Gr演習] LDのアセスメントを理解する
15:10～15:55 : [Gr演習] LDへの支援のアイデアを考える
15:55～16:10 : 連絡事項
<b>【8月9日】</b>
8:50～9:00 : オリエンテーション
9:00～10:25 : [Gr演習] 子どもの行動をポジティブに捉える
10:25～10:35 : 休憩 (10分)
10:35～11:55 : [Gr演習] 観察エピソードから子どもの特徴を見つけ、環境調整の支援アイデアを考える。
11:55～12:55 : 昼休み (60分)
12:55～14:15 : [講義/Gr演習] 社会性・適応行動等のアセスメント
14:15～14:25 : 休憩 (10分)
14:25～16:05 : [講義/Gr演習] 社会性支援の実際
16:05～16:15 : 講習全体についての質疑応答
16:15～16:25 : 休憩 (10分)

## 成果・実績

受講予定人数 50 人のうち受講人数 49 名（履修認定者数 49 名）でほぼ定員に近い人数が受講した。講義受講直後に「本講習の内容・方法についての総合的な評価」「本講習の受講したあなたの最新の知識・技能の習得の成果についての総合的な評価」「本講習の運営面（受講者数、会場、連絡等）についての評価」の 4 点に関して、4:よい、3:だいたいよい、2:あまり十分でない、1:不十分 の 4 件法で講義に対する評価を実施した。

## I. 本講習の内容・方法についての総合的な評価

4：よい		3：だいたいよい		2：あまり十分でない		1：不十分		有効回答数
24 人	51.1%	21 人	44.7%	2 人	4.3%	0 人	0%	

## II. 本講習を受講したあなたの最新の知識・技能の修得の成果についての総合的な評価

4：よい		3：だいたいよい		2：あまり十分でない		1：不十分		有効回答数
24 人	49.0%	23 人	46.9%	2 人	4.1%	0 人	0%	

## III. 本講習の運営面（受講者数、会場、連絡等）についての評価

4：よい		3：だいたいよい		2：あまり十分でない		1：不十分		有効回答数
27 人	55.1%	22 人	44.9%	0 人	0%	0 人	0%	

特に、講義に対する受講者の主観的な満足度を反映すると考えられる質問項目の I と II に対して、4:よい、3:だいたいよい に 9 割以上の参加者が記しをつけていた。

このことから、特別支援に関する専門的な内容についての講義に受講者が概ね満足する結果が得られたと考えられる。

## ウ. プログラム (旭川)

学部授業 (講義・演習)、 大学院、 現職教員研修、 <b>講演会</b> 、 <b>シンポジウム等</b>
名 称 : 平成 27 年度 北海道特別支援教育学会 道北支部研修会
日 程 : 平成 27 年 10 月 24 日 (土) 10:00~16:00
内 容 : 個別教育支援計画の理論と実践
実施目的 : 障がいのあるお子さんにかかわる方々と特別支援教育にかかわる方々が会し、各分野から発信するインクルーシブ教育の最新情報を共有し、連携を深め合う。
実施場所 : 北海道教育大学旭川校
実施内容 :
10:30~12:00
講演 : 「ドイツのインクルーシブ教育における特別支援学校の役割の変化と北海道特別支援教育学会札幌大会を終えて」 北海道教育大学札幌校 教授 安井友康 氏
13:00~15:50
シンポジウム : 「将来をつなぐ多様な学びとは？」 コーディネーター : 北海道教育大学旭川校 教授 萩原 拓 氏 <高等学校> 北海道上川高等学校 教頭 濱田哲也 氏 <中学校> 旭川市永山南中学校 教諭 宮越けんじ 氏 <小学校> 東神楽町立東聖小学校 教諭 岡田則将 氏 <幼稚園> わかば幼稚園 園長 佐藤公文 氏
成果・実績
参加者に対し、研修終了後に研修の満足度に対するアンケートを実施した。 時間帯により参加者が増減したため回収数は講演に関して 20 名分、シンポジウムに関しては 19 名分であった。
講演について
・ 満足 (17 名)、やや満足 (2 名)、普通 (1 名)、やや不満 (0 名)、不満 (0 名)
シンポジウムについて
・ 満足 (16 名)、やや満足 (2 名)、普通 (1 名)、やや不満 (0 名)、不満 (0 名)
講演、シンポジウムいずれにおいても「満足」が最も多く、「やや満足」も含めると 9 割以上の参加者が満足した研修会であったと考えられる。
研修会参加者としては、保育士、小学校、中学校、高校の教員が参加し、特別支援に関連する幅広い層が参加していた。シンポジウムの際はフロアからの情報提供や、質疑が行われるなど研修会内での交流も行われていた。しかしながら、特別支援学校の教員参加がなく、通常学校と特別支援学校の教員が共に議論するためのテーマ設定の難しさについても明確になった。

## エ. プログラム 4

現職教員研修、研究大会
名 称：全道教育研究大会（特別支援教育）
日 程：平成 27 年 11 月 20 日
内 容：研究主題「自分らしさを志向し続ける子どもを目指して」
実施内容 小学校は、図画工作科「かざれ！アミアミキャンパス！」と算数科「いっぱい はいって いるのは？」、および中学校は保健体育科「DANCE DANCE ～自分なら～」と外国語科「I can do it!」の授業公開を行い、授業者の交流タイム、ポスター発表、分科会の討議が行われた。
成果・実績 約 220 名が参加し、札幌市内および北海道内の特別支援教育に関わる教員や教育委員会などの関係者が出席して行われた。 2 年次を迎えた本研究では、「社会で生きる“ことば”」をキーワードに子どもたちが授業の中で「やってみたい」「知りたい」といった情動のもと、思いや考えを膨らませ、表現し、ともにその場をつくる友達や教師とさらに思いや考えを膨らませていく授業を公開した。 小学校は、図画工作科「かざれ！アミアミキャンパス！」(3-4 年生) は、教室全体をダイナミックに使って、飾りを自分たちで考えて貼り、角度を変えてみる事で様々な表現に子どもたちが気づく仕掛けになっていた。授業者との交流タイムでも、実際に教材を手にして確かめる参会者の姿が見られた。算数科「いっぱい はいって いるのは？」(4-6 年生) では、液体の量の比較実験を行い、自分たちで考えて確かめる、試行錯誤する子ども達の姿を引き出した。中学校は保健体育科「DANCE DANCE ～自分なら～」では、4 グループに分かれた創作ダンスが行われ、自分らしさを体で表現するだけでなく、チームとして話し合い、練習した成果が発表された。外国語科「I can do it!」の授業公開では、2 チームに分かれて、名前を伏せた人物の得意な事や出来ることを例文にして、クイズ形式で人物を特定するという活動が行われ、生徒が集中力を切らさずに、英語の表現 I can play piano など、発表する姿が見られた。 授業者の交流タイム、ポスター発表では函館の附属特別支援学校の教員からも発表があり、また、附属札幌中学校との共同学習について発表が行われ、附属の組織を超えた実践交流がみられた。研究大会の開催に合わせて、参考資料として公開授業の指導案、実践例を 1 冊にまとめた研究紀要を製作した。

## オ. プログラム 5

現職教員研修
名 称：「へき地・小規模校を抱える自治体における就学前から学齢期の育児・発達支援と地域教育機関の支援及び連携のあり方に関する研究」事例検討会
日 程：平成 27 年 11 月 27 日
内 容：発達障害児の保護者への育児，発達支援等に関する聴き取り調査とその事例検討
成果・実績 中標津町教育委員会、中標津町特別支援委員会、中標津町特別支援教育担当教員、中標津町児童デイサービスセンター、北海道中標津高等養護学校の参加者との共同研究によるため、ある一過点の事例検討ではない。就学前、学齢期、卒業後という一機関の支援がつながる「過去-現在-未来」のライフサイクルを通して、一人の子ども、家庭の育ちを検討することが可能となる。 特別支援教育に関わる教員、教育行政職員(教育委員会指導主事)同席のもと、発達障害をもつ児童の保護者へのインタビュー調査を行った。保護者には、子どもの出生から現在までの子育てを振り返り、子育ての不安や地域で生活する上での苦労、喜びやポジティブな事柄を語っていただいた。また、どのような援助によって支えられたか、支援ニーズ等、回顧的に語っていただいた。これらの保護者の語りの中でポジティブ、ネガティブな事柄について整理し、それらを検討した。それらからそれぞれの機関で可能な支援についてイメージの共有を図った。 その結果、以下のことが明らかとなった。  ア. 教職員が、発達障害をもつ児童生徒の生い立ちや保護者の育児の困難さや心労を汲み取ることは、保護者支援において重要になる。 イ. 発達障害に対する理解や啓発地域にある特別なニーズへの援助が可能なシステムへの拡張が必要である。 ウ. 可変性と柔軟性を備えた地域生活支援機関、地域発達・子育て支援機関、地域教育機関の専門性が重要であり、その時々で地域支援システムを再構築することが専門性として浮かび上がった。 。支援事例を後方視的に検討することで、事例を多元的に分析する力量の向上が期待される。そこにある共通する事柄や普遍性、あるいは特殊性などを他事例や現在の支援事例と結びつけ、それらを分析・総合することによって教職員の専門性の向上をはかることができることが推察された。 この研究は、中標津町教育委員会との共同研究として引き続き平成28年度以降も継続するものである。

## カ. プログラム関係(釧路)

学部授業(講義・演習)、 大学院、 <del>現職教員研修</del> 、講演会、シンポジウム等
名 称:「ユニバーサルデザインのある授業・保育～すべての子どもの学びを保障するために～」
日 程:平成28年1月8日
内 容:発達障害のある子どもが在籍する通常学級、保育に関わり、学級作り、環境作り、授業作りをユニバーサルデザインの観点から解説した。「授業のユニバーサルデザイン」は語られるようになったが、「学びのユニバーサルデザイン」(CAST)という観点を提示し、子どもの主体や多様性を支持する学校の在り方について検討した。 後半は、参加者からの質問をベースに「問い」を整理し、ミニ分団協議や全体協議を適宜行い、参加型の研修とした。インクルーシブ教育、合理的配慮、ユニバーサルデザイン等に関わる理解を深め、子ども理解から授業を作っていくことの重要性について確認することができた。また、通常学級の授業改善としての特別支援教育、また、授業改善に向かう校内研修の在り方についても検討した。
成果・実績 十勝特別支援教育振興協議会が行っている年3回の研修に本学の研修を合わせ合同で実施した。十勝特別支援教育振興協議会に関わっている特別支援学級教員のみならず、特別支援学校教員、通常学級教員、保育士、幼稚園教諭、また高校教員、管理職、発達支援センター職員、行政職員など多様な学校種、機関が十勝全域から集まり、総勢130人を超える参加であった。 授業のユニバーサルデザイン、インクルーシブ教育、合理的配慮など、新たな文言について、聞いてはいるものの、その詳細については広がっておらず、貴重な学びの場となった。 適宜、ミニ分団協議を入れたことで、参加者間の新たな出会いの場を創出することができた。 以下は、終了後に行った「今後の研修課題に関わる参加者のアンケート」であるが、現職教員の研修のニーズとして整理した。(回収数75:参加者数136) ア. 保護者対応についての研修 保護者も一緒に参加できる研修 イ. 支援の在り方について 環境整備の工夫の仕方 子どもの実態に合わせた支援 具体的な支援の手立てや方法 色々な実践例をたくさん聞きたい 実際に子どもを交えての実践研修 SSTについて活用法 どのような支援を行えば、どのような成果が見えるか ウ. テーマ別 基本的なこと、あたりまえのことも教えてほしい きょうだい支援や家族支援 キャリア開発に関わる(共生社会における)教育の在り方 支援学級のICT活用法 協調性運動障害への体づくり、巧緻性などの指導方法 ユニバーサルデザインにかかわる教材 授業の実践事例 通常学級、支援学級両方に通じる話

4) その他

集中的に(2週間とか1か月とか)学ぶ研修

道外の情報を知れるような研修

他の学校種の支援学級の先生との交流

## キ. プログラム (旭川)

学部授業 (講義・演習)、 大学院、 現職教員研修、講演会、シンポジウム等、 <b>研修</b>
名 称 : 北海道教育大学旭川校における「ADI-R」研修会
日 程 : 平成 28 年 2 月 5 日 (金)～6 日 (土) 10:00～16:00
内 容 : ADI-R の概要説明と実施方法に関する解説
実施目的 : 北海道教育大学旭川校教員が臨床利用のためADI-Rを使用できるようになる。 実施内容 : 福島大学特任教授「黒田美保先生」を講師に招き, ADI-R使用に関わる研修会を実施。 アセスメントツールの紹介 自閉症療育プログラム「JASPER」の紹介
実施スケジュール
2月5日(金)
13:30～14:30 旭川における発達障害アセスメントの現状の簡単な紹介 黒田先生の研究に関わる近況報告
14:40～16:10 ASDのスクリーニング, オキシトシンの効果 東京大学のASDの現状, JASPERプログラムの紹介
16:20～17:50 発達障害アセスメントに関する教員間の情報交換
18:00～19:00 ADI-R講習に向けての説明と2月6日(土)スケジュール確認
2月6日(土)
9:30～10:00 ADI-Rの概要
10:00～12:30 半構造化面接のビデオ視聴およびADI-Rの自己採点
13:30～16:00 ADI-R採点の確認およびディスカッション
16:00～17:30 JASPER研修の紹介
成果・実績
ADI-R 実施手順の詳細についての確認ができた。 複数の教員間で ADI-R 採点がずれた箇所に関する協議を通し, 採点基準をより明確に理解することができた。 ADI-R プロトコル点数化手順を理解することができた。

北海道教育大学旭川校における「ADI-R」研修会 風景

## ク. プログラム（岩見沢）

現職教員研修
名 称：岩見沢市立中央小学校校内研修会
日 程：①平成 27 年 7 月 24 日（金） 13:30～15:00／②平成 28 年 1 月 18 日（月） 15:00～16:30
内 容：①インクルーシブ教育における「アダプテッド・スポーツ」の可能性 ②気になる児童の支援方法～「不器用さ」に焦点を当てて
シラバス等： ①…主に「障害」概念の理解と、近年の法制度の変遷等について解説し、「アダプテッド・スポーツ」を活用した児童向けの障害理解授業の事例を紹介した。また、心身の状態が異なっても工夫することで大勢がスポーツを楽しめるということを体験させるため、体育館でフライングディスクやゴールボール、アンプティサッカーなどの実技を行った。 ②…特に「発達性協調運動障害（DCD）」児をはじめとする、不器用さが目立つ児童への、具体的な支援方法やトレーニング方法について解説した。例：鉛筆をうまくもてない場合は、筋肉の低緊張や関節の安定性の不十分な発達などが考えられることや、上半身の安定性を高める筋力・調整力のトレーニング方法を具体的に紹介するなど。
成果・実績 ○参加：①②ともに 20 名（校長・教頭・特別支援コーディネーター含み）  ○成果：実施後の自由記述アンケートを分析し、疑問点やニーズの傾向などについて把握を試みた。具体的には、M-GTA（木下, 2003）の手法を参考に、文脈から一つの意味のまとまりを判断し、それを説明する概念名を当てはめていく作業を繰り返した。概念を生成しながら、複数概念を説明するより抽象度の高いカテゴリーの生成も随時行い、全体の傾向としてまとめていった（表 1）。 発達障害に関する研修機会が、概ね【肯定的体験】の場として機能しており、研修を通して、生涯に関する「知識の獲得」や「理解の促進」、「既存イメージの変容」など【肯定的変容の自覚】が確認された。さらに、研修で得られた知見を基にした「実践意欲の向上」がもたらされ、関連事項について「講師の見解を聞きたい」思いや、「さらなる研修機会への期待」が生じるなど、【意欲の喚起】が生じていた。これは、今回の研修が前述のように肯定的体験の場として機能し、学びを実感できたことに起因すると考えられる。 また、教員には共生社会の実現を期待する【社会に対する想い】があり、受講して「自己反省」「不安な気持ち」が確認される背景には【理解の不十分さの認識】が伺える。研修が教員の態度や知識に肯定的変容をもたらしたことから、今後も定期的に研修機会を設けることが重要であると考えられ、特に、最先端の知見や、変更が生じた法制度の解説、発達障害児への具体的支援方法といった、現場で実践・応用可能な内容にすることが教員の専門性向上のみならず意欲の向上にも繋がるものと考えられる。

表1 各カテゴリーと概念の出現数

カテゴリー	概念	具体例
肯定的体験としての研修	感謝の気持ち(6)	「とてもわかりやすい説明、ありがとうございました。」／「本日はありがとうございました。」 など
	有意義な時間(3)	「気になる子の具体例や運動プランニングなど、具体的で実態に合った学習会(研修)で、あっという間の時間でした。」／「体育館で行ったスポーツは楽しかったです。」 など
肯定的変容の自覚	理解の促進(4)	「身体が動かない方でも運動できるというのが目からウロコでした。」／「ブラインドで音を聞いて動くのは難しかったです。早く反応して動ける選手は、素晴らしい、そう思いました。」 など
	知識の獲得(7)	「障害の概念や書き方など、基本的なことからおさえることができ、良かったです。勉強になりました。」／「今日の研修で新たな方法(スポーツを通して体験することから自然とわからせていく方法)を知ることができました」 など
	既存イメージの変容(3)	「自分自身の「しょうがい」に対するイメージが今までよりももっと明るいものになりました。」／「スポーツを通したしょうがい教育のイメージを持つことができました。」 など
意欲の喚起	さらなる研修機会への期待(4)	「「しょうがい」って何だろう？(障害概念理解学習)の授業内容をぜひ教えていただきたいかったです」／「実際の授業の中での指導(小学生に向けての)を知りたいです」 など
	実践意欲の向上(7)	「不器用さを少しでも改善できるよう、色々な経験をさせつつ、トレーニングやゲーム等を実践していきたいと思いました。」／「不器用さから、自尊心の低下につながるような、できることをしていきたいと思いました。」 など
	講師の見解を聞きたい(7)	「O先生(講師)から見て、10年前と今とでは「しょうがい」に対する社会の目は変わってきているのか？」／「発達障害の人が就職する時、程度にもよりますが、手帳があった方がいいという先生もいらっしゃいます。O先生は、どのようにお考えですか？」 など
社会に対する想い	社会に対する想い(3)	「どんな人も同じだと思える世の中になればいいなあと聞いていて思いました。」／「私たちのように教育に携わる人だけでなく、もっとたくさんの大人の人に理解が広まれば、生きやすい(?)世の中になるのかなあ・・・なんて考えました。」 など
理解の十分さの認識	不安な気持ち(3)	「福祉という言葉も障害という言葉も、低・中学年には難しい面がある。」／「これまで、「身体の不自由な人」とか、不便がある・・・というネガティブなマイナスイメージの言葉で導入していた。違う言い方の方がいいのかな？」 など
	自己反省(3)	「健常者の視点というものが、なかなか抜けられないものだと思われました。」／「自分が当たり前のとっているルールが他者への配慮のさまたげになっていると考えると、まずは自己の殻を破るのが大変だと思いました。」 など

研修参加者について、現場での指導経験の内容や、ニーズなど多角的な視点から効果の分析を行う。さらに、事後アンケートなどを実施することで、プログラム内容について効果的な内容の精選を行い、プログラム内容を高めていくようにする。体系的な発達障害の理解を進める研修、講演によって、発達障害に対する実践的な支援技能を高めることができるものと思われる。

成果普及の実施については、プログラム内容とともに、ニーズ調査や地域調査、視察などで得られた情報を「ほくとくネット」などに掲載し、北海道のみならず全国に広く情報の発信を行った。

## ク. プログラム (シンポジウム)

現職教員研修
名 称： シンポジウム：ドイツと北欧におけるインクルーシブ教育の最新動向
日 程： 平成 27 年 7 月 11 日 (金) 10:40～12:10
内 容： ドイツと北欧におけるインクルーシブ教育の最新動向に関する現職教員への情報提供 招聘講師：是永かな子 (高知大学教育学部) 企画・話題提供：千賀 愛・安井友康 (北海道教育大学札幌校)
成果・実績
<p>発達障害児の支援に関する国際的な動向に関する情報提供として、北海道教育委員会、札幌市教育委員会等との連携のもとで開催された北海道特別支援教育学会との共同企画シンポジウムを実施した。報告内容の概要は、以下の通りである。</p> <h3>1. 問題の所在</h3> <p>平成 26 年 2 月、国連の障害者権利条約(2006)が日本でも批准され、国内の法整備や議論も活発になっている。平成 28 年 4 月には共生社会の実現に向けて障害を理由とする差別の解消を推進するための「障害者差別解消法」が施行される。しかし障害の有無にかかわらず、地域の学校で様々な子どもが学ぶインクルーシブ教育の日本の現状は、いまだに課題が多い。特別支援教育の対象児童生徒の割合をみても、本来であれば障害が比較的軽く、対応する障害種も多い通級による指導を受けている人数が特別支援学級の人数の半数にも満たない。日本のインクルーシブ教育は、小・中・高等学校の通常学級で公的なサポートを受けていない子どもが多いことも特徴の一つであろう。本企画では、長年に渡ってドイツと北欧(スウェーデンとフィンランド)の動向に接してきたシンポジストから、インクルーシブ教育の最新動向について話題提供する。ドイツや北欧では、障害のある子どもや移民の子どもの教育的ニーズに対応するために通常学級への支援を強化し、より質の高いインクルーシブ教育に向けた試行錯誤が今も続く。インクルーシブ教育に完成形はなく、プロセスこそ重要であることを示唆している。</p> <p>(千賀 愛)</p> <h3>2. ドイツのインクルーシブ教育における特別支援学校の役割変化</h3> <p>ドイツでは、2009 年 5 月に連邦政府が、国連の「障害者の権利に関する条約(2006)」を批准したのに伴い、各州でインクルーシブ教育の制度に移行している(KMK:2011)。ドイツの特別支援学校で学ぶ子どもの割合は、2001 年以降、児童生徒全体の 4%台前半で推移しているが、通常学校で特別な支援を受ける割合は、2001 年の 0.6%から 2013 年度には 1.9%に増加した。ドイツの場合、学校制度上の特別学級がないため、通常学校における支援は、通常学級における特別な支援や抽出指導を意味している。特別支援学校で学ぶ子どもの比率はドイツ全体で減少してきており、比較的早く(1990 年代)からインクルーシブな教育システムへの移行を模索してきたベルリン市州では、2012 年に、特別支援学校で学ぶ子どもの割合を、通常学校で学ぶ子どもの割合が上回るなど、インクルーシブな教育への移行が進んでいる。具体的には、2013 年度のベルリンの児童生徒数全体のうち、2.9%が特殊学校で学び、3.4%が通常の学校(学級)で支援を受けている。また首都であるベルリンには移民が多く(人口の 15%)、学</p>

校現場でも多言語・多文化への対応がとられており、移民が多い地区ではドイツ語支援の授業が行われる。

ドイツ北部に位置するニーダーザクセン州は、制度面だけを見れば、通常の学校と特別支援学校の2つに分かれた「分離型」の教育システムとなっていた。同州教育省によれば2012年には州議会において、同条約の24条（教育）に依拠してインクルーシブ教育に関する法律が公布され、2013-14年度には1年生と5年生の段階で保護者は一般学校か特別支援学校を選択することができるようになり、障害のある生徒の25-30%はインクルーシブ教育を受けている。例外として学習困難のある子どもの場合には1-4年生に特別支援学校を選択できるが、それ以外の障害については支援を必要とする場合でも原則として基礎学校に入学することになった。

2013年8月現在、ニーダーザクセン州では基礎学校・基幹学校・実科学校・ギムナジウム等のすべての公立学校の校種で様々な障害をもつ生徒のインクルーシブ教育が進められている。

ドイツでは、「個別化の形態の発展として、課題を分化した教科学習が一般化してきた」。具体的には「分化した課題設定には、週計画(Wochenplan)の活動、ワークショップ活動、ステーション型活動といった特色にみられ、従来の方向性とは明らかに異なる変化」が生じ、「伝統的な教師中心の教科授業」が見直されている。同州においてもインクルーシブ教育への制度移行に伴い、学校の機能や教師の役割などについても大きく変わろうとしている様子がみられた。

通常学級における学力問題への取り組みを背景としながら、インクルーシブ教育が導入され、特別支援学校の教員の多くが障害や特別なニーズのある子どもが在籍する通常の学校への支援のために巡回指導・相談に多くの時間を割くようになる例がみられた。

「障害者の権利条約」批准以後の特別支援学校と支援先の通常学校との連携と学校機能の変化、及び支援の実際の様子についての実践事例について報告を行う。

(安井 友康・千賀 愛)

### 3. スウェーデンとフィンランドにおけるインクルーシブ教育の実際

スウェーデンのインクルーシブ教育の特徴は、第一に視覚障害、肢体不自由、病弱の特別学校及び障害種に応じた特別学級がないこと、第二に国立もしくは広域自治体立として手話を第一言語とする聴覚障害特別学校や重複障害特別学校が存在すること(全就学児数の0.05%, 2013/14年度)、第三に基礎自治体立知的障害特別学校(全就学児数の1.2%, 2013/14年度)を維持していることである。

特別学校の近年の課題は、知的障害特別学校就学児数の増加である。1968-1999年には全就学児に占める知的障害特別学校就学児割合は0.6-0.7%であったが、2007年には1.6%まで増加した。

このような傾向をふまえて、2009年にはアスペルガー障害のある子どもは分離的教育措置ではなく通常学校で教育を行う方針が明示された。そのため他の発達障害を含めて、通常学級での学習が困難な子どもには、補習や加力等の補償教育、特別な学習集団編成や個別抽出も考慮する特別指導、資源を付加したリソース学校、読字・会話支援教員や特別教育家/特別教員等の専門家による支援、療育機関ハビリテーリングセンターとの連携が活用されている。同時に、知的障害特別学校就学児も通常学校における個別統合、集団統合、可能な範囲で共に学ぶ交流・共同学習等が随時試行される。

2006/07年度からは義務教育及び後期中等教育段階において、障害児も含めて全ての子どもに「個別発達計画」を作成している。その上でより支援が必要な場合は「対策プログラム」を作成する。対策プ

プログラムの原則は可能な限り分離せず、常に統合を志向しつつ教育を行うことである。以上のような方策によって、知的障害特別学校就学児数増加を抑制しているのである。

フィンランドのインクルーシブ教育の特徴は、第一に早期対応としての特別支援を全就学児の約30%に対して行っていること、第二に国立特別学校は学校機能のみならず教材開発や教育相談で全国の障害児のリソースセンター機能を有すること、第三に基礎自治体立特別学校対象児割合が2000-2012年の間で2%から1%に半減したことである。

特別学校の近年の課題は、分離的教育措置対象者数のいっそうの減少である。2011年に導入された三段階支援では、第一段階としての一般の教育支援、第二段階としての強化支援を主に通常学校で保障する。第二段階でも支援が十分ではない場合のみ、第三段階としての特別ニーズ教育が主に分離的教育措置で保障される。ゆえに第一段階としての一般の教育支援、第二段階としての強化支援の充実によって、結果的に特別学校を含めた第三段階の特別ニーズ教育を減少させようとしている。また特別支援の対象は障害のみならず移民も含めた学習上の困難を示す子どもであり、ニーズに応じた教育を実践していた。

国のナショナルカリキュラムの下、各基礎自治体や各学校で教育の方向性や独自のカリキュラムを制定する等、教育実践においては地域性も反映できる。よって多文化や「子どもの福祉」にかかわる複雑な問題にはチーム支援を組み、教育と福祉の連携による包括的支援を各学校で具体化していた。

スウェーデンは2008年12月15日に「障害者の権利条約」を批准し、フィンランドは2007年3月30日署名の後、2010年12月23日にEU組織として集団的に「障害者の権利条約」を批准した。ノーマライゼーション発祥の地である北欧では、1960年代のインテグレーション提唱のもとで個人の尊厳に基づいたインクルーシブ教育の実践を行ってきたとされる。「障害者の権利条約」批准以後も「全ての者の学校」を求める教育改革が進行中である。

(是永 かな子)

## 6. 視察等を通じた発達障害支援方法に関する情報の収集

発達障害児の支援方法を模索するとともに、各地の現状や取り組み内容に関する情報を収集するため視察を行った。より質の高い支援内容の検討に結びつけることにつながるものと思われる。

視察
用務内容：附属学校・特別支援学級ネットワーク第1回研究会への出席及び実践発表
日 程：平成27年8月10日（月）
用務先：京都教育大学附属京都小中学校 出張者：本間尚史（附属札幌中学校ふじのめ学級） 平山一馬（附属札幌小学校ふじのめ学級）
成果・実績 「附属学校・特別支援学級ネットワーク第1回研究会」に参加した。この研究会には、京都教育大学附属京都小中学校、奈良教育大学附属小学校特別支援学級、附属中学校特別支援学級、広島大学附属東雲小学校、宮崎大学教育文化学部附属中学校特別支援学級が参加し、各学級の実践発表を行い、実践交流を行った。 どの実践にも共通する視点として、①子どもたちの満足感・達成感・充実感・自己有用感をもつことができる授業作り、②子どもを主体として尊重しながら、相互主体の関係性のもと、子どもを理解しようとする姿勢の大切さ、③集団の中で子ども自身やることがあったり、できることがあったりすることによって、子どもが集団の中で役立つことを実感したり、認められることとなり、自己有用感などを高めることにつながっていくといったものであった。 これらのどの視点についても、発達障害をもつ児童生徒においては重要な視点であると思われる。発達障害をもつ児童生徒のように認知特性にバラつきが見られる子どもたちは、それゆえに学校生活の中で生き難さを抱えやすい。この生き難さへの配慮や支援につながるものとは、今回の研究会の実践報告に多く含まれ、大変参考になる視点であったと考えられた。 今後は、教員間での研究報告を通して、自校の実践の中でも、上記の視点を参考にしながら、目の前の子どもたちへの理解につとめ、子どもたちがより自己有用感などをもつことができる授業作りを目指したいと考えている。そして、この授業作りは、集団の中でのよりよい学び合いによって育まれると考える。そのような授業はどのようなものであるべきか、授業構成、教具、教材、支援等を見直したり、子どもの姿を一授業単位だけでなく、総合的にとらえる視点をもったりするなどして、今回の研究会での知見を生かしたいと考えている。

該当項目に○：視察・成果報告

日 程：平成 27 年 9 月 16 日

用務先：新潟県十日町市立ふれあいの丘支援学校・同市立十日町小学校・十日町市発達支援センター「おひさま」

用務内容：小学校、特別支援学校、発達支援センターが、同じ建物内に設置されている支援学校を訪問し、教員の専門性がどのように推進されるかについて、視察し、情報を収集した。

#### 成果・実績

新潟県十日町市立ふれあいの丘支援学校・同市立十日町小学校・十日町市発達支援センター「おひさま」は、平成 23 年に、3 つの施設を併設する形で、新校舎を竣工した。この校舎建設は、十日町小学校の PTA が中心となって「夢の学校を作ろう」というプロジェクトを立ちあげ、新潟県や十日町市に何度も陳情を繰り返して実現に至ったものであり、市民の草の根運動によるノーマライゼーションへの取り組みが具現化した学校施設といえる。平成 27 年度現在の児童生徒数は、小学校 314 名、特別支援学校 33 名である。

各施設の概要は以下のホームページ参照

<http://www.edu.city.tokamachi.niigata.jp/fureainooka/69/file1.pdf> 3 施設のパンフレット

<http://www.10shou-pta.jp/> 十日町小学校 PTA による学校設立までの歩みと活動紹介

<http://www.edu.city.tokamachi.niigata.jp/fureainooka/18/file1.pdf> ふれあいの丘特別支援学校

#### 概要

今回の視察では、小学校と特別支援学校の合同授業の参観、施設見学、及び、特別支援学校・小学校・発達支援センタースタッフとの合同懇談会を行った。概要は以下のとおりである。

##### ア. 授業参観

小学校 4 年生の「総合的な学習の時間」における、特別支援学校全員との合同授業を参観した。

小学校児童 4 名と支援学校児童生徒 3 名程度が一つのグループになり、小学生があらかじめ準備してきた遊びを行うものであった。小学生たちがグループの障害のある児童生徒に対し、障害の状態に応じて遊びのルールを理解できるように工夫する様子や、一方的に世話をしたり、勝ちをゆずったりするのではなく、一緒に楽しむためにどうしたらよいかを考えて臨機応変に対応する様子が観察された。

##### イ. 施設見学

特別教室や体育館などは全施設で共有使用している。また、小学校と特別支援学校の間オープンスペースが設けられ、学校別でも、合同でも、また休み時間にも自由に使うことができる。

さらに、発達支援センター内の施設設備を各学校が授業で自由に使用できる。センター内に、小学校の通級指導教室が設けられており、センター職員と連携しながら指導できるようになっている。

##### ウ. 懇談

特別支援学校教頭、小学校教頭、発達支援センター長と主任指導員の計 4 名と以下の内容に関して懇談した。

(ア) 3 施設が一緒に設置された目的と経緯及び実際の機能について

耐震基準に基づき小学校校舎を新築することが決定した際に、小学校のPTAや地域住民が中心となり、地域でどんな子どもも一緒に育つことができる、共生の理念に基づいた「夢の学校」を作りたいとプロジェクトチームを立ち上げ、実現に至った。詳細は資料「平成22年7月発行小学校学校だより」

<http://www.10shou-pta.jp/wp-content/uploads/2010/02/H22071.pdf> のとおりである。日常的な児童生徒の交流、職員間の連携が行われており、児童生徒、教職員ともに「周知の間柄」となっている。さらに、地域住民ボランティアが主体となって、様々な地域文化活動を学校に提供しており、地域で育つ子どもの学校として、特色ある取り組みがなされている。

(イ) 教職員の特別支援教育の専門性向上に関する取り組みについて

日常的に発達障害のある児童に関する相談ができる人間関係があるので、その都度必要に応じて、情報交換や相互コンサルテーションがなされている。また、3施設それぞれが開催する研修会に、教職員が相互に自由参加できるようになっているので、より幅広い視点から特別支援教育に関する知見を得ることができる。

(ウ) 特別な支援を必要とする児童の個に応じた指導に関し、3施設が協働していることについて

発達支援センターが設置されているので、発達障害がある（疑われる）子どもについて、幼児期からの継続的フォローアップが可能であり、就学後も一貫した指導支援がなされている。3施設合同の児童生徒理解会議、ケース会議（支援チーム会議）を行って、対象となる児童生徒の実態に関する情報共有と支援方法の共有による協働体制が作られている。

今回の視察事例から、小学校、特別支援学校及び発達支援センターが併置されることよって、地域におけるノーマライゼーションを保障する教育環境づくりとそれを支える教員の継続的な専門性向上促進が可能となることが示された。へき地小規模校が多く、特別支援学校に入学すると家族から分離され遠隔地に行かなければならない道東地域の現状を踏まえると、このような地域の特別支援センター的機能を持つ核となる施設があることで、発達障害児にかかわる教職員が孤立することなく、対象となる児童生徒に関して、リアルタイムで相談でき、授業や生活指導に直結する効果的な研修ができるようになると考えられた。このような施設環境をすぐに作ることは難しいので、まず各地域で教職員が関わっている発達障害児童生徒のカンファレンスを関係者と定期的に行うことができる研修システムを作り、協働関係者との「周知の間柄」を育て、いつでも相談し、対策を考え、実行できる関係性を作ることが重要であると考えられる。

該当項目に○： <input checked="" type="radio"/> 視察・成果報告
日 程：平成 27 年 9 月 17 日
用務先：特定非営利活動法人 アフタースクール「ばるけ」
用務内容：地域の障害児の放課後等デイサービスでの活動が、特別支援学校教員を目指す大学生の資質向上に寄与する実践例に関する情報収集
<p>成果・実績</p> <p>特定非営利活動法人アフタースクール「ばるけ」は、仙台市内で障害児・者の余暇支援とその家族支援活動を展開しており、現在運営する放課後等デイサービス 3 事業所と障害児・者のヘルプサービス事業所の計 4 事業所では、毎日、のべ約 150 名の利用がある。地元の複数の大学から、将来教員になることを目指す学生が、自主的にボランティアに訪れ、スタッフとして継続的に活動している。法人概要は、<a href="http://paruke.com/">http://paruke.com/</a> のとおりである。</p> <p>法人代表者及び学生ボランティアとして継続参加している教員養成大学学生と面談し、情報収集を行った。</p> <p>当法人では、学齢期から青年期にある障害児・者（主に、知的障害、自閉症スペクトラム障害）の余暇活動、保護者支援活動、さらにきょうだい支援活動を展開している。また、東日本大震災の体験をもとに、障害児・者の家族が災害時にどのような支援を必要としていたかを調査し、保護者や周囲の支援者に向けた小冊子「ちょこっとねっと」（以下 URL 参照）を作成し、災害時支援体制づくりにも取り組んでいる。そのような活動に直接関わり、それをフィールドとして、卒業研究を行う教員志望学生が毎年数名あり、大学での研究と法人での活動実践を一体化させた教員養成が、継続的に実施されている。この法人でボランティアを継続している学生は、活動を通して、大学では得られない仲間との出会いがあったこと、発達障害児について、学校以外の場での活動を含め、生活の充実という幅広い視点から、支援を考えることができるようになったこと、そして、それらの経験を踏まえて、自らの教員としての進路を考えることができたことなどについて、体験談を述べた。</p> <p>以上のことから、教員養成にかかる学生の資質向上のための方法として、学校以外の場での発達障害児・者の地域生活支援に関する、体験的な学習の場を継続的に設けることが有効であると考えられた。</p> <p>（参考）「ちょこっとねっと」</p> <p><a href="http://paruke.com/wp-content/uploads/family_tyokottonet.pdf">http://paruke.com/wp-content/uploads/family_tyokottonet.pdf</a></p> <p><a href="http://paruke.com/wp-content/uploads/suppor_tyokottonet.pdf">http://paruke.com/wp-content/uploads/suppor_tyokottonet.pdf</a></p>

調査・視察

日程：平成27年9月21日（月）～23日（火）、平成28年2月18日（木）～20日（土）

用務先：

- ①神奈川県横浜市西区（横浜駅構内）
- ②神奈川県横浜市港北区（日吉南小学校周辺）
- ③千葉県君津市北子安（君津特別支援学校周辺）
- ④幌延町立幌延中学校（〒098-3223 天塩郡幌延町字幌延 102 番地）
- ⑤豊富町立豊富中学校（〒098-4116 天塩郡豊富町西豊富）
- ⑥幌延町立問寒別小中学校（〒098-2943 天塩郡幌延町字問寒別 130 番地）
- ⑦幌延町立幌延小学校（〒098-3222 天塩郡幌延町東町 25 番地）
- ⑧浜頓別町立浜頓別中学校（〒098-5714 枝幸郡浜頓別町北四条 1）

用務内容：現職教員に対するインタビュー調査

成果・実績

【調査の概要】

- テーマ：「へき地小規模校教員の発達障害に関する知識・理解及び学習機会に関する研究」
- 目的：近年、インクルーシブ教育の推進が叫ばれるなか、4月からは障害者差別解消法が施行され、全ての教育機関において発達障害のある児童生徒への合理的配慮が必要不可欠となる。学校に約6%存在するとされる発達障害のある児童生徒に対しては、適切な指導・援助が求められ、今後、すべての教員が理解を示し、基本的な知識を獲得できるような機会を作る必要があると言える。教員に対しては現在も、公的私的を問わず、様々な研修の場が設けられているが、広大な敷地を有する北海道という地においては、人口規模が小さい自治体や児童生徒数が少ない学校も多く、大都市圏の学校や大規模校の教職員と比べて、その研修機会や発達障害のある児童生徒との接触機会を得ることに困難性があると考えられる。本研究は、へき地や小規模校教員の発達障害に関する知識・理解及び学習機会について、実態を把握・検討し、今後の教員養成やインクルーシブ教育推進に向けた示唆を得ることを目的とする。
- 方法：インタビュー調査（半構造化インタビュー）
- 対象：へき地・小規模校の教員／大都市圏の教員（比較するため補足データとして）
- 期待される利益：本研究の目的が達成されれば、北海道という地域性を考慮した教員研修の内容及び実施方略を見出すことはもちろん、より实际的で効果的なインクルーシブな教員を養成するカリキュラム作り、仕組み作りにも寄与しうると考える。
- プライバシー及び個人情報の取扱い：得られたデータは、研究以外の目的で使用せず、本研究に携わっていない第三者が閲覧したり、個人や学校の情報が第三者に渡ることはない。
- 倫理的配慮：調査協力者にはプライバシーの厳守及び、研究の趣旨、録音・フィールドノートの作成・分析手順・結果の公開といったデータの扱いについて説明し、すべての事項に同意する意思の確認を行い、協力の上承を得たうえで実施する。

該当項目に○： 視察・成果報告

日 程：平成 27 年 9 月 24 日

用務先：筑波大学附属久里浜特別支援学校幼稚部

用務内容：発達障害児の就学前教育(特別支援学校幼稚部)における特別支援教育に関する視察

#### 成果・実績

就学前の発達障害児の指導には障害児保育、療育指導、幼稚部における特別支援教育があるが、その多くは地域の障害児保育、地域発達支援センターで行われている療育である。特別支援学校幼稚部は、視覚障害 42 校、聴覚障害 82 校に比較すると、知的障害は 9 校にしか設置されていない現状の中で、筑波大学附属久里浜特別支援学校幼稚部における就学前の教育課程についてのヒアリングをさせていただいた。

筑波大学附属久里浜特別支援学校幼稚部では、現在自閉症児の幼児教育内容について試行錯誤が行われており、自閉症の障害特性を配慮しながら集団活動のあり方を教育的に検討していた。入室時、部屋の全体の活動が見えるよう、活動の場を入口付近で行うなど、環境の調整がなされていた。また個別指導のあり方、構造化なども試行錯誤しており、活動によって環境を変える取り組みも行われていた。

特別支援教育の教職員養成プログラムに就学前の取り組み(障害の発見、療育、保育、幼児教育)などを体系的に学び、就学前期に子どもにどのような力を育てるのか、どのような力を身につけることが学齢期以降の教育にとって重要なのか、実践的に検討するプログラムの開発が求められる。発達障害児の就学前の支援は保護者への支援も含めて行われるなど、学齢期以上に家庭生活も視野に入れた支援、教育活動が求められていることが伺えた。

該当項目に○：視察・成果報告

日 程：平成 27 年 9 月 29 日～10 月 1 日

用務先：第 56 回日本児童青年精神医学会総会（パシフィコ横浜）

用務内容：

発達障害及びその近接領域にある児童への国内の対応状況、アセスメント及び支援に関する情報収集をすること。

成果・実績

自閉スペクトラム症児は対人関係およびコミュニケーションの質的な困難を抱えることが一般的に多いと考えられている。一方でゲームやインターネットなどの機器に没頭し、双方向的なやりとりをする機会が十分でない状態もしばしば生じている。一方向的な機器とのやりとりで終始する状態を機器と双方向でやりとりする機会を介す中で、対人関係、コミュニケーションの質的な向上が可能になれば、双方向的なやりとりをする機会を増すことにつながり、また、人との相互作用を促進していくための前段階として導入することも考えられる。

自閉スペクトラム症に対する新しい療育の可能性として、

- ・ 人に類似したロボットの視線誘導に対する自閉スペクトラム症児の反応の調査
- ・ 自閉スペクトラム症児への複数ロボットを用いた療育に向けての試み
- ・ 自閉スペクトラム症児へのヒューマノイドを用いた対話訓練法の確立

など、自閉症スペクトラム症児に対する人以外の介入が対人関係およびコミュニケーションの質的变化に及ぼす影響に関する発表を視察した。

また、自閉スペクトラム症児者はタイムスリップと呼ばれる過去のエピソードを急に想起してしまい、現実と混同してしまうといった特異な記憶メカニズムがあると考えられている。今後のアセスメントの参考とするためにも

- ・ 成人の自閉症スペクトラム障害者における忘却の特性-忘れるために用いられる方略からの検討-
- ・ 自閉症スペクトラム幼児における未来思考の発達 -定型発達児との比較-

など記憶に関わる調査報告を視察した。

該当項目に○： ○ 視察・成果報告
日 程：平成 27 年 11 月 8 日～14 日
用務先：琉球大学、沖縄県立八重山特別支援学校、宮古特別支援学校、竹富町立白浜小学校
用務内容：離島等における特別支援教育教員養成・専門性向上に関するカリキュラム等についてのヒアリング、沖縄県立特別支援学校教員へのヒアリング調査
<p>成果・実績</p> <p>離島における特別支援学校、特別支援教育に関わる専門性の向上について、視察校の地域の特徴なども含め聞き取り調査を行った。視察先は石垣島にある沖縄県立八重山特別支援学校、宮古島にある沖縄県立宮古特別支援学校、西表島の竹富町立白浜小学校、竹富町立大原小学校であった。</p> <p>八重山特別支援学校の特徴は、特別支援コーディネーターが中心となって、市内の特別支援教室への間接的な支援を行っている。併せて、通常学校の通級指導教室は市内の各校を巡回するアウトリーチ型であり、通級指導教室担当教員が市内の他校へ訪問して、当該校の担任とのコンサルテーションも行っていった。このことは特別支援学級のない通常の学校における発達障害児の理解に大きな役割を果たしている。通級指導担当教員が市内の通常の学校で支援対象児童の指導について、学級集団における様子を把握した上で協議できる点などは、従来の校内の児童のみを対象とする通級指導教室では難しい。このようなシステムは、島の地理的条件も有利に働いている。八重山支援学校はバスの便もあり、公共交通機関を利用できることも地理的なメリットであった。また、通常の学校へのアウトリーチ型の通級指導は通常の学校の保護者の発達障害理解にもつながっているとのことであった。</p> <p>宮古特別支援学校も総合型の特別支援学校であるが、宮古島の就学前の発達支援機関や医療機関とのつながりが特徴的であった。宮古島ではインクルーシブ教育システムづくりにスクールクラスターを活用している点が特筆される。島の幼・小・中・高の支援を必要とする児童生徒への配慮や支援を医療機関、福祉機関、支援機関・事業所などの組合せを有効に活用している。</p> <p>研修支援として、特別支援教育に関する研修では、校内に限定しない形で、通常の学校での研修への支援もしている。特別支援学校が地域の諸学校との連携を実現するには、このような協働の学びの場が重要になることが示唆される。保健センターなどの就学前機関では専門職種による療育指導も行われており、これらの場へも特別支援学校のコーディネーターが参加するなど特筆される。定期的な共同及び交流学习や地域の学校からの体験入学など柔軟な形で体験・交流学习が取り込まれている点などは、本学の特別支援教員養成プログラムにも活用できるものである。</p> <p>沖縄には島しょが多く、島単位での特別支援学校の設置は難しい。その中で現在すすめられているのが、特別支援学校の分教室設置である。島の県立高等学校や市町村立の小学校に特別支援学校の分教室が設置されている。これは長崎県にも共通している取り組みである。</p> <p>西表島の通常の小学校には特別支援学級は設置されていない。児童数が少なく、特別支援学級は対象児が1名では開級できないとのことであった。これは北海道とは異なる。小規模、へき地校であるため児童数が少ないのは否めないが、どの地域でも障害をもつ子どもが生まれる可能性は同じであることを考えると、システムとしての特別支援教育と、その地域にあった特別支援教育のあり方を考えることが大切になる。</p> <p>竹富町立大原小学校には、特別な支援を要する児童が1名在籍しているため、支援員を配置している。</p>

1、2年時は何とか学級内での指導を行い、3年次から支援員を配置して、必要な個別指導を行っている。島には専門性をもった支援員はいないため、島の住民に支援員をお願いしているとのことであった。支援員も対象児童を同じ島の子どものためよく知っており、児童の成長を感じながら支援を行っているとのことであった。身近であるがゆえに、教職員も生活者として子どもとその家族と共に成長していくことによって、障害のあるなしを超えて島の子どものために共に成長していくということばが印象的であった。発達障害の理解は実際に子どもとの活動や共同の活動をとおして体験的に学ぶ、理解するということが重要であり、机上の知識で障害理解が進むものではない。共同の活動という点では、竹富町立白浜小学校の実践も共通している。地域・保護者と連携して、同じ学校の子どもたちはみんなの子どもという考えで「白浜ユイマール塾」という家庭学習を地域の方々の運営で取り組んでいる。気になる子どもも含めて学級担任の補助指導や地域での共同の塾など卓越した取り組みが行われている。ここには発達障害のあるなしは関係なく、共に学ぶ、「結」というインクルーシブな考えが自然にあるのだろう。

このような共生・共に学びあう関係によって、生み出されるものは何か。実際に関わることによってお互いを理解しあい、承認しあい、自然と発達障害の理解が深まるのだとしたら、発達障害に関する教員養成プログラムには、どのような内容が求められるのだろうか。多方面からの議論や検討が必要である。

特別支援の担当でないからわからないと考える人もいるかもしれないが、特別支援に関する基礎的な知識を学ぶことの重要性を改めて感じる機会となった。へき地の地理的有利さや制約は北海道にも共通してあるが、島しょと北海道ではどのような違いがあるのだろうか。

また、小中学校を離島・へき地で過ごしても高校の進学のためにその土地を離れなければいけないため高校への接続はどうすればよいのだろうかということなど今後の卒業研究に大きな示唆を与えてくれた。

該当項目に○：視察・成果報告・

日 程：平成 27 年 11 月 17 日，平成 27 年 12 月 9 日

用務先：根室保健所、根室市成央小学校

用務内容：根室市養育支援会議（根室市児童福祉行政機関、根室市子ども子育て課相談員、根室市児童委員、根室保健所保健師、根室市立小学校教員）への参加

#### 成果・実績

##### 「根室市養育支援会議(家族支援カンファレンス)」への参加

道東地域における特別支援教育の対象を「発達障害の近接領域」にある家庭の貧困、虐待、養育困難なども含めた特別なニーズ教育を担える特別支援教育の教員養成を行うには、地域の教育・福祉・医療・保健などの機関における支援や援助の実態からの学びが重要だと考え、平成 27 年度に、「根室市養育支援会議(家族支援カンファレンス)」に 3 回(現在 2 回で 3 月に 1 回予定している)参加させていただいた。虐待・要保護児童地域対策協議会の支援会議にあたる養育支援会議は、根室市の担当課によって招集される。地域学校教育機関の対象児童・家族で他機関の支援や関わり内容、支援方針などについて協議する。従来の校内委員会は学校関係者のみの検討会であり、地域や他の機関の支援が必要な事例の場合、なかなか共通認識が得られないことが多い。根室市の養育支援会議は、それを解消し、子育て支援という視座をもって相談員、保健師等も参加している。

それぞれの機関の支援や指導観がわかることや、事例に対してどのような支援が求められるかということにも認識の違いがあることが伺えた。それぞれの機関の指導観や支援、援助に対する考え方の違いがあることを理解し、最善の利益を得るためのコンサルテーション(専門家による他の専門家への助言、指導)が求められる。

家族の生活を支援する上でその家族の最善の利益をどのように考えるか、本人や当事者抜きに「望ましい支援」の方向を検討するのではなく、どのようなことを本人や当事者は願っているのか、表現されている現象の奥にある「真の発達要求」は何かを丁寧に一緒に考えることが支援においては重要となる。これらの一連のプロセスに、学生がオブザーバーとして参加することで、知識としてではなく、生活レベルでの発達障害の理解を深め、支援や指導のあり方を多角的に考えることができると思われる。このようなフィールド研究は、従来の教員養成カリキュラムの枠を超えて、地域福祉との協働によるカリキュラムとして位置づけることができる。

平成 28 年度も継続して、養育支援会議は実施される予定であり、担当行政機関から学生同席参加の了承を得ているので、学生の感想等も収集して教員養成カリキュラム内容の検討に活用したい。

該当項目に○： <span style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 2px;">視察</span> ・成果報告
日 程：平成 27 年 12 月 15 日
用務先：東北大学教育ネットワークセンター 地域教育支援部門 「杜の学びや」
用務内容：大学の教育センター機関におけるオープンカレッジとして、大学生と成人発達障害者がともに学ぶ生涯教育地域貢献事業の成果に関する情報収集
<p>成果・実績</p> <p>東北大学オープンカレッジ「杜の学びや」は、大学生と成人発達障害者がともに学ぶ場として、平成 18 年に開講された。参加者は、(障害のない) 大学生、知的障害者、自閉症スペクトラム障害者などである。目的は、成人発達障害者に対し、同世代の定型発達学生との交流による学習・余暇支援、及びコミュニケーション支援を行うことである。また、障害のない大学生にとっては、同世代の発達障害者と出会い、直接関わって障害理解を深める機会でもある。実質的な企画・運営を担うのは、特別支援教育専攻学生（大学院生を含む）であり、講師は大学教員が持ち回りで当たっている。</p> <p>活動状況は <a href="http://www.sed.tohoku.ac.jp/~morimana/lookingfor/">http://www.sed.tohoku.ac.jp/~morimana/lookingfor/</a> で公開されているとおりであるが、この度、その活動の中心企画者である大学院生と直接面談し、運営の実際について調査した。</p> <p>運営担当学生は、事前に参加者の実態把握を行い、活動構成を考え準備する。当日は、知的障害者、発達障害者（学習者）と大学生（共同学習者）が、大学教員の講義内容に応じて、ディスカッションしながら活動を進めていく。運営担当学生は、そのディスカッションの進行やファシリテートを行う。活動終了後は、運営内容についての振り返りを行い、活動の成果と改善点を協議する。これを繰り返しながら、成人期発達障害者の理解と支援スキルを高めていく。さらに、アンケート調査等を実施し、学習者にどのような変容が起こったかを確認し、研究論文としてまとめ、学術誌や学会などに発表している。</p> <p>(第 15 号平成 27 年 3 月教育ネットワークセンター 年報参照)</p> <p><a href="http://www.sed.tohoku.ac.jp/~edunet/annual_report/2015/15-06_nagase.pdf">http://www.sed.tohoku.ac.jp/~edunet/annual_report/2015/15-06_nagase.pdf</a></p> <p>このように、本オープンカレッジは、特別支援教育専攻学生にとって、児童期にある発達障害者のみならず、成人期も含めた長期的視野から発達障害への理解を深め、その支援スキルを実践的に獲得できる、貴重な専門性向上の機会となっている。このような大学の地域貢献活動を積極的に学生の教員養成に活用することが有効であると考えられた。</p>

該当項目に○： 視察・成果報告

日 程：平成 27 年 12 月 17 日

用務先：富山県発達障害者支援センター「あおぞら」

用務内容：富山県発達障害者支援センター「あおぞら」における現職教員コンサルテーション及び保育士研修システムの視察、情報収集

#### 成果・実績

富山県発達障害者支援センター「あおぞら」は、発達障害を有する幼児期から児童期にある子どもの診断（児童精神科医との連携による）、療育、その保護者への子育てアドバイス及び保護者ネットワーク形成支援、さらにはキャリア発達支援、障害児・者権利擁護支援など、幅広い支援を行っている。今回の視察では、センター職員による現職教員へのコンサルテーション事業と、特に教職員の専門性向上に有効性が高いと考えられる保育士を対象とした発達障害児等の保育における専門性向上のための研修事業について、主務者と面談し、情報を収集した。

現職教員へのコンサルテーションは、当センターで定期的に相談を受けている幼児・児童が通う幼稚園・小学校（ケースによっては、小学校から移行先の中学校も含む）での適応促進のために、センター職員が各所属園や学校に出向き、教職員に対し、発達障害に関する理解促進のための講義や説明、教室での授業観察と検討、保護者対応に関するアドバイスなどを行うものである。これを受けて、訪問によって得られた情報を教職員が校内で共通理解し、各ケースの支援体制整備を進める流れとなっている。

保育における専門性向上研修事業は、富山県厚生部により当センターに委託されているものであり、すべての保育士が発達障害児に対する正しい理解に基づいて適切な保育ができるようになることを目指している。研修は、ベーシックコース、アドバンスコースの2段階となっており、ベーシックコースでは、発達障害の定義、病理や認知的特徴などの基礎知識、基本的対応方法について学ぶ。アドバンスコースでは、ベーシックコースを修了した、ある程度経験を積んだ保育士を対象に、実際の保育における困難ケースを取り上げ、どのような対応方法があるかを学んだり、親の会のリーダーから子育て上の困難や、親自身が抱える問題について学んだりする。さらに、保育所内でケース会議を行う際の、子ども理解から支援計画立案までの手法についても学ぶ。本研修はこれにとどまらず、アドバンスコースを修了した保育士の中から数名が、更なる専門性向上のために、センター内で実際に保護者支援活動やコンサルテーション業務に同席して、そのノウハウを習得するコースが設けられている。このコースに参加する保育士は、各保育所等で、発達障害児支援の専門的能力を有するリーダー保育士として、支援体制の要として活躍するのみならず、近隣の保育所等へのアドバイスも行うことができるようになることを目指している。

以上の視察から、専門性を有する教職員養成には、段階的なステップアップが必要であることが示された。すなわち、教員免許を取得する際に、まず、第1ステップとして、基本的な事項を習得し、その後、実践を経た後、事例に基づく、より具体的で実践的な事項を習得し、次に、特別支援教育体制づくりの推進者となることができる資質を高めるための事項を積み重ねる方法である。大学在籍中の4年間でこれを行うことは困難であると考えられるので、大学におけるリカレント教育として、ステップアップ方式の研修システムをつくり、大学独自に研修修了認定証を発行するなどして、教職についた後も地域で研修を継続できるようにする方法が考えられる。

該当項目に○： <input checked="" type="radio"/> 視察・成果報告
日 程：平成 27 年 12 月 18 日・19 日
用務先：障害児総合通園センター「富山市恵光学園」
用務内容：障害児総合通園センター「富山市恵光学園」における保育所・幼稚園等コンサルテーションの視察及び情報収集 「児童発達支援事業における早期からの発達相談と個別の支援計画の設計と実施」への参加
<p>成果・実績</p> <p>障害児総合通園センター「富山市恵光学園」は、保護者の要請を受け、発達障害児が在籍する保育所・幼稚園、小学校等に職員を派遣し、コンサルテーションを実施している、コンサルティは、保育士、幼稚園教諭、小学校教諭である。</p> <p>このコンサルテーションには、以下の3つの特徴がある。1点目は、障害児療育の専門性を持った保育士が、幼児期から学童期にわたる長期的な視点から、発達期における発達障害児の生活、学習上の課題に対応している点である。このことにより、教員がコンサルテーション対象となった幼児・児童の現在の問題のみにとらわれるのではなく、幼児期からの発達過程を踏まえて理解を深め、対応方法を検討することができる。2点目は、必要に応じて、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターや、保健師、OT、PTなどの他職種の専門家の同行を求めて、コンサルテーションを行う点である。このことにより、対象児の個別の教育支援計画作成にかかる様々な機関連携をスムーズに進めることができる。3点目は、保護者の要請を受けている点である。特に、幼稚園から小学校への移行に伴い、学習や生活環境の変化への適応が課題となる発達障害児については、学校での対応のみならず、家庭での配慮も含め、教員と保護者が連携協力しながら、課題解決に向けて取り組む必要がある。本コンサルテーションでは、保護者が当初より直接関与しているため、そのような保護者連携もスムーズに進めることが可能である。しかしながら、問題点としては、保護者に同意が得られないケースについては、コンサルテーションを行うことができないことが挙げられる。</p> <p>なお、当学園では、日本ポータージ協会と連携し、早期からの療育相談を実施している。これにより、保護者の信頼を得ることができ、上記コンサルテーションの実現につながっている。今回は、視察のみならず、富山市恵光学園と日本ポータージ協会が共同開催した研修会に参加し、その療育相談システムについても情報を収集した。コンサルタントとなる学園職員はいずれもポータージプログラムに精通しており、そのほかにも、応用行動分析や、ムーブメント教育・療法などの複数の療育技法について専門性を有し、訪問先の様々なケースに対応することができる。さらに、対象児の教育や保育に活用できる教材を作成して提供したり、教室環境改善のアイデアを提供したりなどの実際的なアドバイスも行う。そして、個別の教育支援計画の作成に関するスーパーバイズを行う。</p> <p>このような、組織的で高いコンサルテーション力をもつ、療育機関の職員によるコンサルテーション実践事例を教員養成に取り入れて学生が学ぶ機会を設けることが、学生の資質向上に役立つと考える。例えば、コンサルテーションに同行したり、カンファレンスに同席したりして、事例の分析方法を学ぶことが考えられる。もし、個人情報保護の関係でそれが難しい場合は、コンサルタントを講師に招き、架空事例にアレンジして、演習方式で学ぶなどの方法が考えられる。</p>

該当項目に○：視察・成果報告

日程：平成 27 年 12 月 20 日

用務先：立命館大学

用務内容：「インクルーシブ社会に向けた支援の〈学=実〉連環型研究プロジェクトの社会的包摂に向けた伴走的支援の研究チーム：自閉症スペクトラム児の療育プログラム開発チーム」視察

#### 成果・実績

自閉症スペクトラム児童生徒の療育グループ「あひるくらぶ」の活動を視察した。

自閉症児の療育プログラムは、その背景となる理論によって異なる。特定の理論による療育プログラムは、その理論の制約もあるため、そのメソッドだけで教育活動を行うことはできない。視察目的は、プログラムがめざしていること、プログラムの作成プロセスについて知見を得ることであった。

療育プログラムは、一言で言うと、自閉症児の発達的な課題とされている「他者の視点に立つ・役割を理解する・仲間関係を形成する」等へのアプローチとして様々な活動を展開していた。つまり、特定のターゲットに向けて活動を準備するというものである。

そのため、活動のどこに他者の視点に立つ要素があるか、役割を理解することや役割を持って活動する場面をどのように展開するか、仲間関係を形成する上でどのような活動を行うか、といった目標と活動の関係が明確である。加えて、計画、実施、振り返るという活動のサイクルや評価基準も明確である。

当然、発達段階によって異なる課題をもっており、療育グループも、就学前、小学校低学年、高学年、中学生～高校生の年齢期ごとに療育プログラム開発をすすめている。就学前のプログラムは自由度も高く、他者を意識する段階のようにも思えたが、年齢があがるにつれ、二人、三人で一緒に取り組む活動形態にするなど、他者の活動を見るなどの視点も取り入れられていた。

この療育活動は基本的に月に 1 回の活動である。この活動は日々の活動ではなく、余暇、休日活動として位置づけることができるものである。学校教育だけではなく、地域、あるいは地域を超えた放課後や余暇活動は、学校教育とは異なるため、活動にも自由度を持たせることができる。数名の学生が児童の役割をすることで、活動の中でのコミュニケーションや他者との関係や要求の表出の仕方などのモデルになっている点が特徴的であった。

「このような活動によって、〇〇の力が身につけられる」ことを目指して療育プログラムを開発している点が特徴的であった。このような活動に学生が取り組むことは、実践的な学びとして重要である。特別支援教育においては、児童一人ひとりの実態に即して個別の指導計画を作成し指導を行うが、この個別の指導計画は「個別指導の計画」ではない。そのため、自閉症児の発達の課題をどのようにアセスメントするかによって、活動内容も異なる。自閉症児の発達の理解、本プログラムが目指す所の「他者の視点に立つ・役割を理解する・仲間関係を形成する」という目標は、自主性や協同性を育みうる可能性として、重要な意味を持っていると思われる。「〇〇ができるようになる」という行動レベルの変容だけではなく、自閉症児の人格形成をも視野に入れた指導、教育のあり方を検討する教員養成プログラムの開発が強く求められる。

該当項目に○： <span style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 2px;">視察・成果報告</span>
日 程：平成 28 年 1 月 15 日～16 日
用務先：更別どんぐり保育園・学童保育所
用務内容：発達障害児の理解啓発に向けた教員養成カリキュラム開発のためのへき地保育所（学童保育所）におけるインクルーシブな生活づくりに関する視察
<p>成果・実績</p> <p>へき地の児童の放課後の場である学童保育所での子どもの活動について視察した。なお、学生の希望により、1名の学生が視察に同行した。視察後、活動内容、子ども同士の関係などについて、レポート課題を提出させた。</p> <p>以下は、学生レポートの抜粋である。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 5歳児に「ちょっと待っててね」と言った後も、どこかへ行かずその場で「待っている」ということについて考えさせられた。どのような待つ経験をしたか、待っていれば、ちゃんと自分の番がくることを経験してきているから、すぐできなくても待っていられるということなのだろう。それは親や先生との関わり方で経験できるかどうかであって、子どもが順番待ちをできるようになるには、周りの大人がその子と約束とかちょっと待ってね、とか言ったならばきちんとその子の元に戻ることに、それを繰り返してちゃんと自分の番がくるって思わせることが大切だと思った。</li> <li>・ 学童保育は、異学年集団、みんな仲良くというのは理想であって現実的ではない。一人ひとりの子にとって「居やすい場」とはどういうことか考えさせられた。今回短時間見た限りではとても“個性”感が強いなと思った。</li> <li>・ 保育園や学童保育は外部の人がくるような環境ではないにも関わらず、外部からの訪問者を受け入れ、自分たちのあそびにずっと入れてくれる、あるいは、混ざっていける雰囲気を持っている不思議さをこの子どもたちから感じた。</li> </ul> <p>入所児童の実態や発達障害をもつ、可能性のある児童との放課後の活動の実際に触れ、地域教育機関におけるインクルーシブ教育は、あそびを含めた生活レベルのソーシャル・インクルーシブのあり様とその理解が重要となることが明らかにされた。発達障害に関する教職員の理解を深めるためには、地域の放課後の活動の実際についても知見を得る必要があることが推察された。</p> <p>このような活動に学生が参加することによって、様々な視点から子ども同士の関係について考える契機となることが示唆された。教員養成カリキュラムに、このような地域学校教育機関以外の子どもの生活の場、子どもたちの活動の場でのフィールド活動を取り入れることについて、学生のフィールドとして参加させるなどして、実証的に検討する必要がある。</p>

該当項目に○： ○視察・成果報告
日 程：平成 28 年 1 月 30 日～31 日
用務先：筑波大学附属小学校
用務内容： 公開授業 3 本（国語科、算数科、音楽）と各授業協議会への参加 出張者 金澤恵美（附属札幌小学校、中学校ふじのめ学級 主任）
成果・実績  <p>ア. 公開授業、授業協議会を通して</p> <p>国語科第 1 学年読み聞かせ「がまくんとかえるくんシリーズを読もう」では、物語が展開していくときに大切な“きっかけ”（主人公の周辺人物）に目を向けて考えること、挿絵を利用した板書等によって物語の展開がみえるといった、本時で考えるべきことを視覚化することで、児童全員が「今考えること」を明確にとらえ、授業のねらいに迫っていくことになった。</p> <p>算数科第 3 学年「正方形の大きさ比べ」では、点つなぎの要領で大きさの違う四角形を児童自身が見つけていきながら作図し、その大きさを比べていく授業であった。児童が気付いたことを教師が広く共有化しながら授業のねらいである大きさを比べる活動へと進んでいくことが児童の思考を揃えていくこととつながっていた。</p> <p>音楽科第 3 学年「歌い方を工夫しよう」では、「ふじ山」の歌唱表現の変容の様子をみることができた。授業前半の常時活動では打楽器を使って自分たちでリズムをつくり体を動かしたりピアノの演奏に合わせて手遊びや身体表現をリズムや音の強弱に合わせて行っていく児童の姿をみることができた。「ふじ山」では、常時活動の中で児童が感じた強弱が歌に生かされる瞬間をみることができた。板書には音の高低に合わせた曲線を教師が貼り、児童はその中で大きな声で歌いたいと思う部分を教師の歌に合わせて拍手の大きさを表現していく。拍手の大きさを教師が板書していくという場面があった。児童が大きな声で歌いたいという部分を視覚化したことで、その後の児童の歌唱が表現豊かなものへと変容する様子を見ることができた。</p> <p>どの授業の中でも、目の前の児童全員が、今考えることを明確にとらえ、取り組んでいる様子があった。教師の支援としては、児童のとらえているものを引き出したり、それを視覚化して全体で共有できるようにしていること、児童と児童の間でも考えていることを必要に応じて確認する場面等、どの児童にとっても考えるべきことが分かりやすく、友達同士で確かめられる時間が設定されていた。また、一人ひとりの考えが大切にされ、どのような疑問でも全員の問いとして取り上げられ、それがきっかけでより考えが深まっていくと教師がとらえていることが授業づくりで大切であることがわかった。</p> <p>イ. 基調提案、シンポジウム、講演を通して</p> <p>教師の授業力向上、学校での研究の取り組み方等について、様々なお話を聴くことができた。</p> <p>また、通常の学級の授業に特別支援教育の視点を入れるというお話もあり、発達障害のある児童がこぼれ落ちないための観点も上げられた。特に「形（方法）」を取り入れるのではなく、一人ひとりの実態把握に基づく授業計画、学習の見通し（スケジュールではなく、何を目指して、何をどのようにするか、という学びのストーリー）がみえること、子どもが主体的に学ぶ（考える</p>

ことができる) 授業など、具体的な事例等を交えながら聞くことができ、実際の指導とつながりをもって聞くことができた。

ウ. 最後に

全体を通して、印象的だったことは、授業の中で児童全員が生き生きと主体的に考え、表現することを目指している、ということである。支援は、私たちがこのような授業を目指し、教材研究を進める中で目の前の児童に合わせてみえてくるものであると再確認できた。また、通常の学級の中での個別の支援は、「見えない支援になること」というお話があり、これは特別支援教育でもよくあることであり、児童にとっても通常の学級での学級経営の中でも大切なことであると考えた。

視察の成果として、上記のような内容について教師間で資料の回覧、及び研修報告を行ったことで、授業や教材づくりに生かすことができた。