

平成 28 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 29 年 3 月

《目 次》

はじめに	1
1. 事業の概要	
(1) 取り組みの背景と目的	2
2. 人材育成プログラム	
(1) 実施内容	2
(2) 評価方法	3
(3) 履修モデル	3
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」	4
(2) プログラム2 教育フィールド研究	18
(3) プログラム3 知的障害小集団臨床Ⅰ	20
(4) プログラム4 身体活動支援臨床	21
(5) 各実施プログラム	23
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	46
(2) 到達目標及び取組概要	46
(3) プログラムと評価	46
5. 各プログラムの実施内容（現職教員）	
(1) 標準プログラム	50
(2) その他実施プログラム（講習・講演等）	54
6. 視察・調査等を通じた発達障害支援方法に関する情報の収集	
(1) 視察	71
(2) 調査	92
7. 作成された教材と成果に関する情報提供、事業の評価	
(1) 「ほくとくネット」を通じた情報の提供と公開	99
(2) テキストの作成	100
(3) 学会等における成果報告	101
(4) 事業の評価	113
おわりに	114

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、住みたい場所で暮らし、希望する教育を受け、地域社会におけるサービスを利用できるように、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、特別支援教育学校免許取得率が約 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もある。本事業では、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した。

特に平成 28 年度は前年度に行った講義や講習会、視察などにおいて得られた知見をもとに、発達障害に関わる理解啓発のための講義を行うとともに、北海道各地で現職教員の研修プログラムなどを実施した。さらにこれらの講義や講習会で用いた資料については、北海道教育大学特別支援教育プロジェクト専用の情報配信サーバー（以下、「ほくとくネット」という）に掲載するとともに、補助教材やテキストを作成した。

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がはかることにつながるものと思われる。

1. 事業の概要

(1) 取り組みの背景と目的

平成 22-23 年度、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、「ほくとくネット」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。

そこでへき地・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。さらにそこから得られた情報やノウハウをもとに、教員養成のカリキュラムや現職教員の研修等において活用できる教材を作成する。収集された情報については、「ほくとくネット」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の開発及び実施をした。広域に 5 キャンパスが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った。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した。さらに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した。

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ことにつながると思われる。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した。

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講義「特別支援教育」を開設した。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ようにした。さらに実践的な学習のカリキュラムとして

は、「個別教育臨床」「小集団臨床」などの科目などを設定した。さらに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」を開設し、身体活動の面からも発達支援ができる様な人材養成を行った。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ようにした。

(2) 評価方法

受講者の理解の到達度などについて、評価を行った。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った。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した。

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と考えられる。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、構築を進めている「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とともに講義や演習・臨床科目の資料や教員研修用のテキスト・補助教材を作成した。北海道各地の教育委員会・特別支援学校などを通して教員研修用の資料として配付できるようにした。

(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った。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た。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た。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と思われる。

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」

ア. 内容について

札幌校では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った（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依頼が増加しており、多くの学性が、配慮の必要な児童・生徒に直接かか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、必修化を次年度に控え、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。

なお、これらの結果を参考に、平成28年度から教員養成課程の全学生の必修科目「特別支援教育」を実施することとした。

<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年次	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				
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。 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。 講義計画：ガイダンス、自閉症スペクトラム障害とは、 成人期の事例①「診断がつくまでの状況」				

成人期の事例②「自己認知の過程」
成人期の事例③「ピアカウンセリングを通じた社会参加までの過程」
幼児期の事例①「行動観察と発達評価」
幼児期の事例③「乳幼児健診の実際と現状」
幼児期の事例④「保育園・幼稚園での対応困難事例とその対応」
幼児期の事例⑤「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」
学齢期の事例①「成人当事者による学齢期の振り返りから」
学齢期の事例②「小学校低学年における対応困難事例とその対応」
学齢期の事例③「小学校高学年における対応困難事例とその対応」
学齢期の事例④「思春期～青年期において必要な支援とは」
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
成人当事者とのトークセッション、まとめ

イ. アンケート調査の概要

(ア) 調査の目的

平成 28 年度「特別支援教育」(必修科目)の受講者に対しアンケートを実施し、特別支援教育についての事前知識や障害児・者との接触経験等を把握することを目的とした。

(イ) 実施日

事前調査：平成 28 年 4 月 13 日

事後調査：平成 28 年 7 月 27 日

(ウ) アンケート配布対象

平成 28 年度「特別支援教育」を受講した者 276 名 (2～4 年次)。

(エ) 調査方法

事前調査：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)。

アンケートは、平成 26 年度に兵庫教育大学に提出された池田悟氏の修士論文「教員志望大学生の特別支援教育の学びに関する研究」を参考に、若干の修正を加えて作成した。

事後調査：最終講義で用紙を配布し、後日、レポート課題と共に提出させた。

(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

全員回収。

ウ. アンケート調査の結果

(ア) 事前調査の結果

〈回答者の概要〉

アンケート回収人数は 276 名で、第 2 学年の割合が特に多くなっている (表 1、特別支援教育専攻に属する学生は、このうち 22 名であった。)。うち、男子学生は 40.2%、女子学生は 59.8%で、女子学生の受講が多

かった。受講者の約2割が、特別支援学校教諭の免許取得を希望していることが分かった（表2、主免・副免の両方を含む）。

表1 各学年の人数（人）

	1学年	2学年	3学年	4学年	計
人数	2	239	28	7	276

表2 特別支援学校教諭の免許取得希望者の割合（％）

	あり	なし
免許取得希望者（％）	18.5	79.7

〈調査項目「Ⅰ：特別支援教育の講義に関する質問」の結果〉

主な受講動機としては、必修科目のため「単位取得に必要なだから」とする回答が主なものであったが、「教員になってから必要になる」という意識を持っている学生も約4割程度存在することが分かった（表3、Ⅰ－①）。講義で取り扱って欲しい主な内容は、「各障害に関する知識や理解」、「困難場面における手立て」であった（表4、Ⅰ－②）。

表3 受講動機（％）

	特別支援養育に関心があるから	教員になって必要な知識だから	単位を取らないといけないから	その他
受講の動機	12.0	37.0	52.5	0.4

表4 講義で取り扱って欲しい内容（％）

	各障害に関する知識や理解	アセスメントの方法	困難場面における手立て	特別支援教育の歴史や制度	思いつかない・分からない
講義で取り扱って欲しい内容	39.9	8.7	41.3	2.2	5.8

〈調査項目「Ⅱ：特別支援教育に関する認知度についての質問」の結果〉

表5の項目No1～10の障害種別に対する回答から、「視覚障害」「聴覚障害」「知的障害」「肢体不自由」については、「聞いたことがありかつイメージできる」者が多かったが、「自閉症スペクトラム障害」「学習障害」「注意欠陥多動性障害」といった、いわゆる軽度発達障害については「聞いたことがあるが、イメージできない」者が増加することがわかった。接触経験はどの障害種でも数値は低く、「知的障害」の30.8％が最高だったほかは、20％（5人に1人以下）を下回っていた。

次に、項目No11～26の基礎用語に対する回答から、「特別支援教育」、「特別支援学校」、「特別支援学級」の3つについては、「知らない」と回答した者はほとんどいなかったが、その他の用語については、学生間でばらつきが大きいことが分かった。「ICF」、「インクルージョン」といった福祉分野関連の用語や、

「巡回相談」、「特別支援教育コーディネーター」、「校内支援委員会」といった支援の実務体制、他機関連携の存在については、ほとんど知られていないことも分かった。

表5 特別支援教育の用語に対する認知度の結果 (%)

No	項目	理解している	聞いたことがありイメージできる	聞いたことがあるが具体的にイメージできない	知らない	接触経験がある
1	視覚障害	12.3	73.2	9.4	0.7	12.3
2	聴覚障害	9.4	74.3	10.1	0.7	17.4
3	知的障害	9.1	72.1	9.4	0.7	30.8
4	肢体不自由	10.5	76.4	6.5	1.1	17.4
5	病弱	6.9	54.7	31.5	2.9	7.6
6	言語障害	5.4	53.6	35.5	1.8	6.2
7	情緒障害	2.9	42.0	43.8	9.4	5.4
8	自閉症スペクトラム障害	4.7	43.1	40.9	7.6	12.0
9	学習障害	5.4	56.2	30.4	4.3	10.1
10	注意欠陥多動性障害	6.5	51.4	24.3	11.6	15.6
11	特別支援教育	7.6	60.9	27.5	2.5	
12	ICF(国際生活機能分類)	4.0	7.2	20.7	66.3	
13	ノーマライゼーション	10.5	24.3	47.8	16.3	
14	インクルージョン	4.3	12.7	29.0	53.3	
15	アセスメント	2.9	20.3	51.1	25.0	
16	個別の指導計画	6.9	33.7	39.9	18.8	
17	個別の教育支援計画	4.3	28.3	43.1	23.6	
18	校内委員会	2.2	12.0	39.9	45.3	
19	特別支援教育コーディネーター	1.4	17.4	41.7	38.8	
20	巡回相談	0.4	14.9	35.1	48.9	
21	知能指数	3.6	37.3	39.5	18.8	
22	通級による指導	5.1	30.4	29.7	33.0	
23	特別支援学校	18.5	67.8	12.0	1.1	
24	特別支援学級	20.3	67.4	9.8	1.1	
25	就学相談	2.9	36.2	42.0	18.1	
26	交流教育	2.2	23.6	37.7	35.5	

〈調査項目「Ⅲ：特別支援教育の学びについての質問」の結果〉

特別支援教育について学ぶ必要性を感じている学生は約8割と高い数値を示したが(図3、Ⅲ-③)、具体的な学習方法については知らない学生が多いことが分かった(図2、Ⅲ-②)。特別支援教育の主な情報源は「講義」であり(図1、Ⅲ-①)、特別支援教育専攻以外の学生にとって、講義が唯一の学習機会となっていると言える。

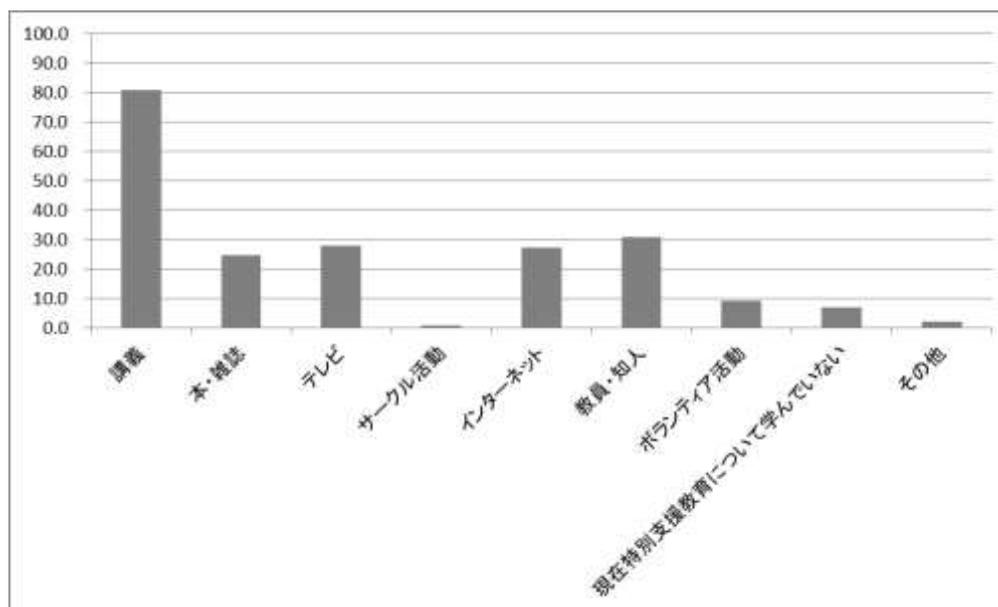


図1 特別支援教育を学ぶときの情報源

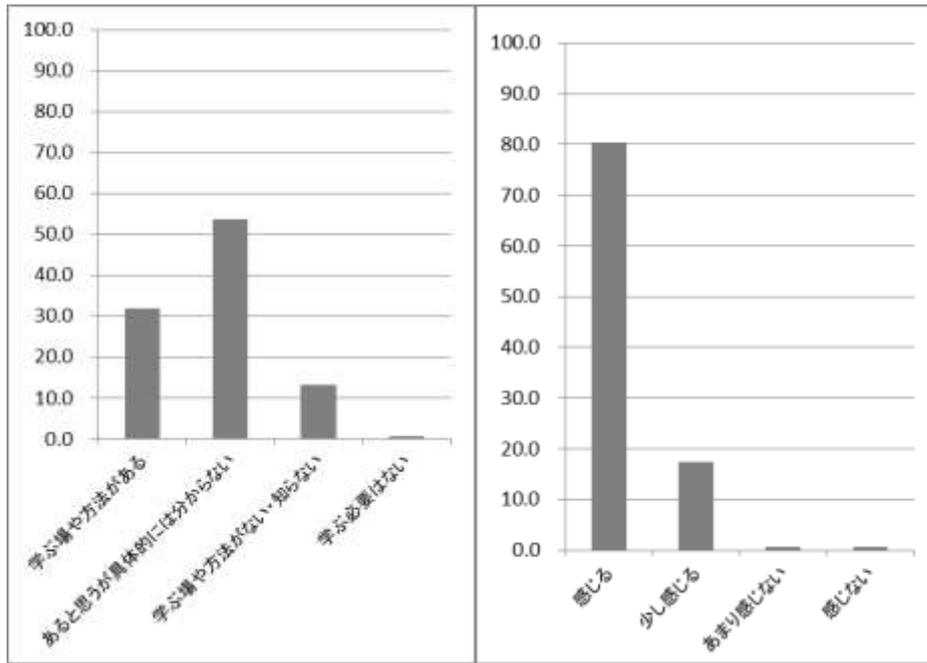


図2 学ぶ方法についての知識の有無 図3 学ぶ必要性についての意識

〈調査項目「IV：障害児・者のイメージや接触経験についての質問」の結果〉

大学入学後、障害児・者のイメージが変化した者は、しなかった者の割合よりも多かったが(図4、IV-③)、「Ⅲ-①(特別支援教育を学ぶときの情報源)」の結果と同様に、そのきっかけは「講義」であることが分かった(図5、IV-⑤)。実際に障害児・者と接触し、関係性を深める中でイメージが変化したわけではないので、この結果は、あくまでも概念上の変化として考えるのが妥当であると思われた。

障害を持つ児童・生徒の担任になることへの抵抗感の有無については、「少し抵抗がある」が約半数を占めていた。障害者との接触経験、指導経験のない学生の実態を考えると、回答は妥当であると考えられた(図6、IV-⑥)。

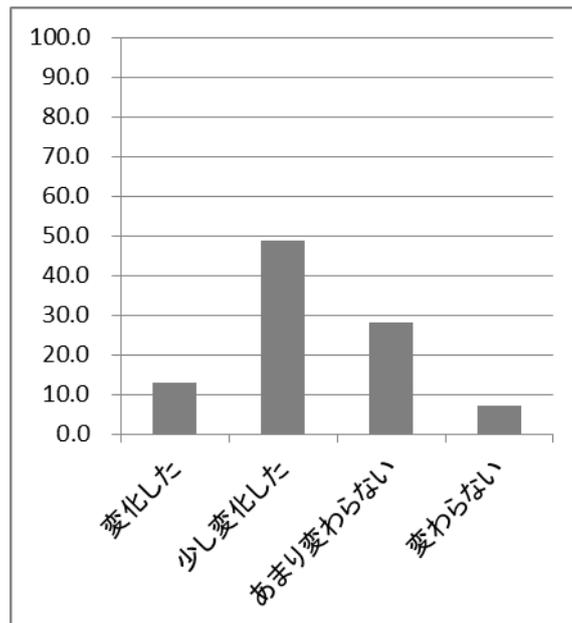


図4 大学入学後の障害者へのイメージの変化の有無

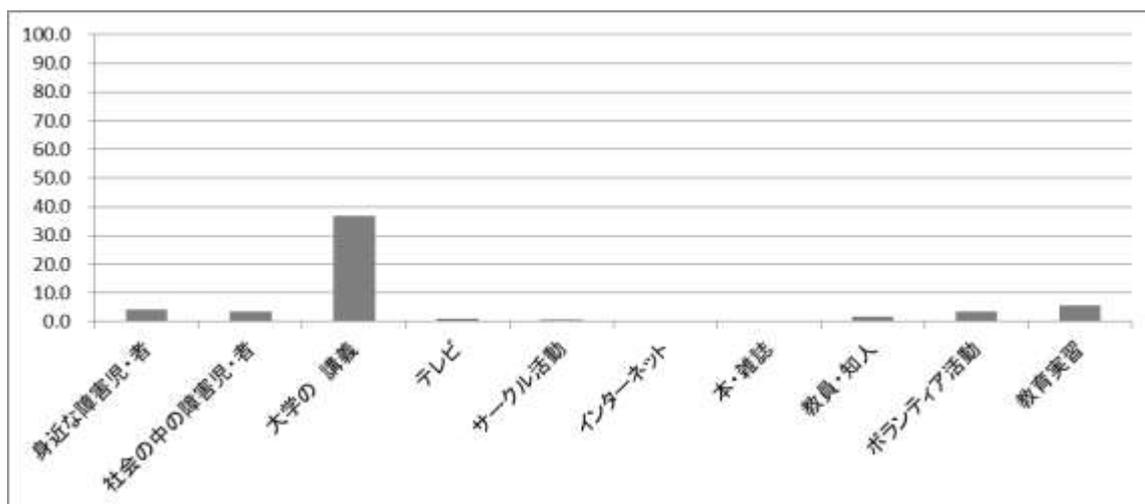


図5 障害者へのイメージが変化した契機・要因

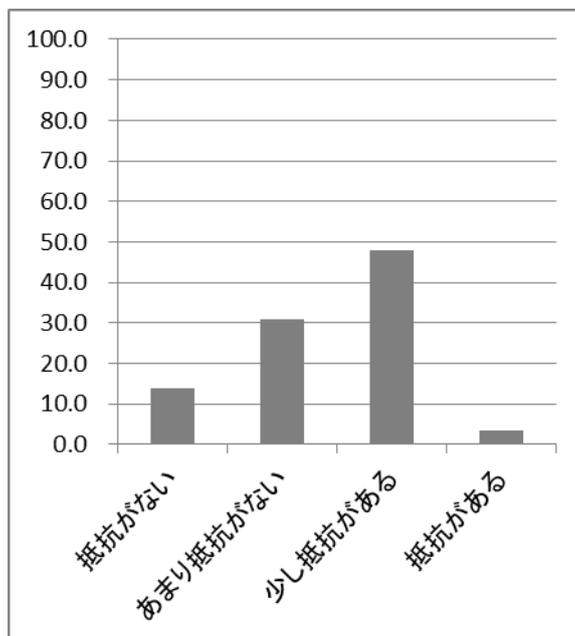


図6 障害をもつ児童・生徒の担任となることへの抵抗感の有無

(イ) 事後調査の結果

事後調査では、事前調査の項目の内、Ⅲ-③「特別支援教育を学ぶ必要性」、Ⅳ-⑥「障害を持つ児童・生徒の担任となることへの抵抗感の有無」の二項目について、再度回答を依頼した。ただし、事前調査Ⅳ-⑥で用いた「抵抗」という言葉を、事後調査では「自信」に修正した。図7(Ⅲ-③)より、特別支援教育を学ぶ必要性については、受講後も受講前と同様の高い数値が示された(「(必要性を感じる)」は、上昇していた)。

しかしながら、障害を持つ児童・生徒の担任になることについては、「自信がない」が約5割5分、「全く自信がない」が約1割であった(図8)。「とても自信がある」「自信がある」と答えた学生はほとんどいなか

った。

「自信がない」及び「まったく自信がない」と答えた学生の理由は、「知識が少ない」、「指導経験が少ない、もしくはない」、「まだ指導場面を見たことがない」、「知識はあっても、臨機応変な対応ができるかどうかは不安」、「普通の考え（定型発達者の価値観や判断基準）しか思い浮かばない」、「当たり前の生活しかしたことがない」、「障害を持っている人の感覚が想像できない」、「(特別支援教育は) 正解がないので不安」、「応用するには、指導の成功体験が必要だが、その機会がない」、「集団のなかで指導するイメージができない」、「一人ではできないと感じた。周囲とのチームワークが必要だ」、「子どもを傷つけてしまうのが怖い」などであった。

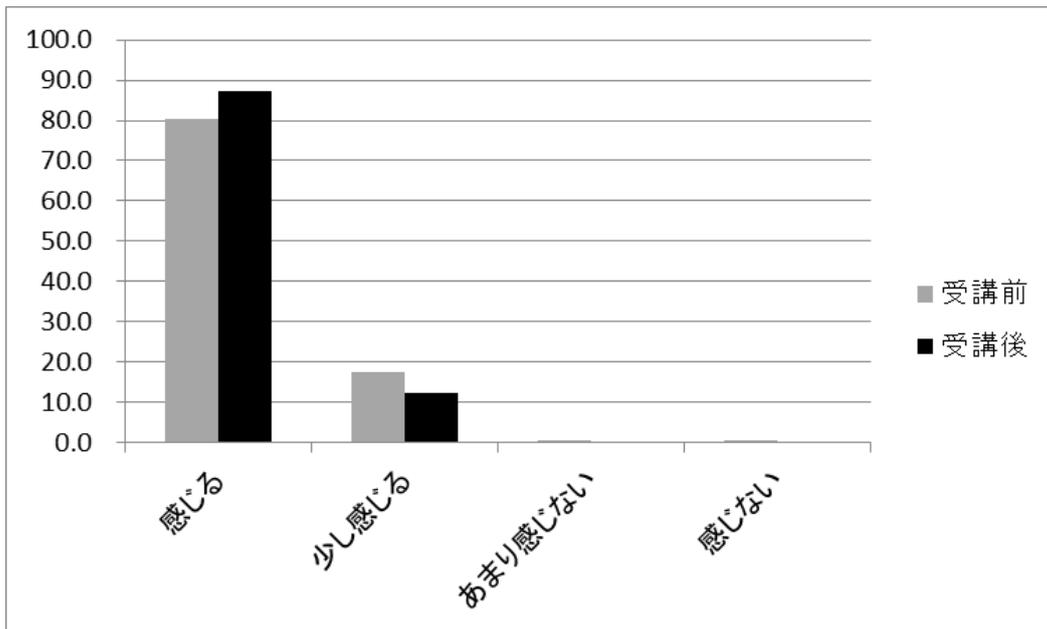


図7 特別支援教育を学ぶ必要性についての意識

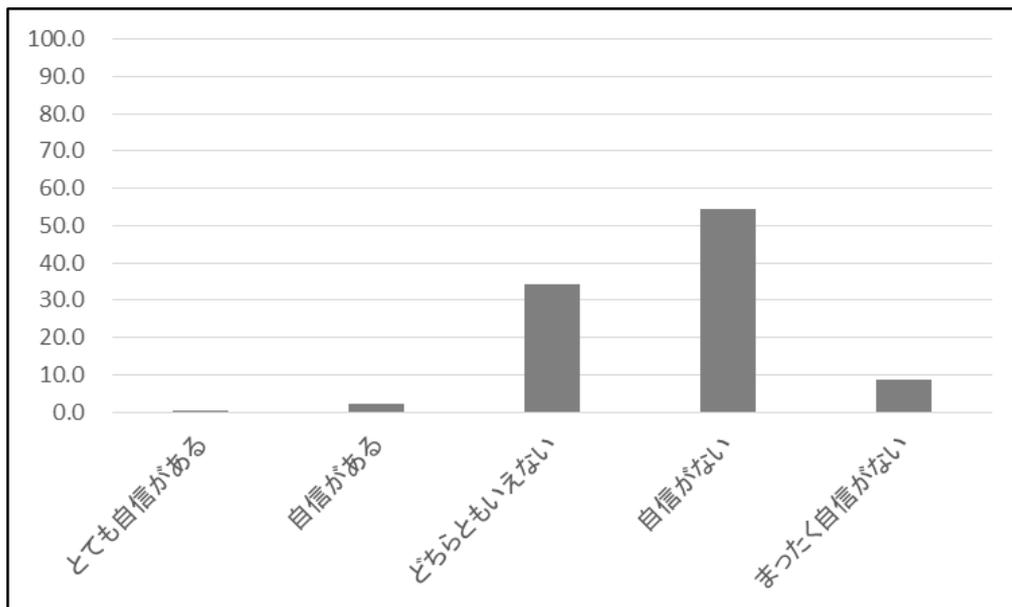


図8 障害をもつ児童・生徒の担任となることへの自信の有無

(ウ) まとめ

徳田ら（2005）によれば、障害理解は、以下の五つの段階を経て発達していくとされている。

- ①気づきの段階：差異に気づき、それに対して興味を持つ段階
- ②知識化の段階：差異を持つ意味を知り、障害の原因、病状、障害者の生活、障害への接し方、エチケットなどの広範囲の知識を学ばなくてはならない段階
- ③情緒的理解の段階：第二段階の知識化の段階と並列され、障害児者との直接的あるいは間接的な接触を通して障害者の機能面での障害や社会的な痛みを心で感じる段階
- ④態度形成の段階：第二、第三段階を経て、適切な認識（体験的裏付けをもった知識、障害観）が形成され、障害者に対する適切な態度ができる段階
- ⑤受容的行動の段階：生活場面での受容、援助行動の発現の段階にあたる。即ち自分たちの生活する社会的集団に障害者が参加することを当然のように受け入れ、また障害者に対する援助行動が自発的に表れる段階

障害理解教育とは、これらの段階を促進していく教育であるが、田口ら（2012）による教員養成系の大学生を対象とした調査によると、小学校高学年をピークに中学校、高等学校と年齢が上がるにつれて障害や障害者に関わる体験は減っていくことが明らかになっている（図9）。つまり、教員養成系の大学生は、大学入学後の講義等で初めて障害に関する知見を取得することになるのが現状である。障害に関する深い理解が求められる次世代の教育者が、障害児・者と直接関わる機会が大学のカリキュラムにおいてしかないという現状を鑑みると、接触機会を補償できるようなカリキュラム内容を検討していく必要があると言える。学生たちを、③情緒的理解の段階や④態度形成の段階に成長させるためには、講義と実習・演習の関連付けが、体系的かつ密接にならないと、その効果は見込めないと考えられる。

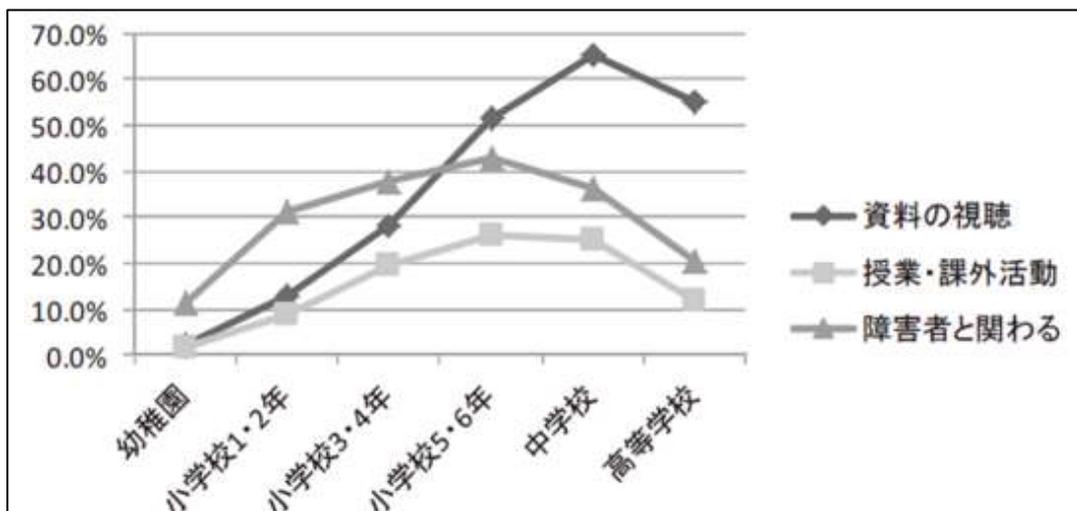


図9 障害や障害者に関する経験をした時期（田口 2012）

ここで「本質と非本質の区別の困難さ」の事例に対する、ある学生の模範回答を紹介する。教育相談事例：「複数の人に『・・・をきなさい』『次は・・・をしてください』『あれはどこへやったの？探して！』とい

っぺんに指示された時にヒステリックな声で『そんなにできない!』と叫んでしまう自閉症スペクトラムの子どもがいました。教師としてどのように対応するか答えなさい』に対し、ある学生の回答は「基本的には、誰か一人（ここでは教員）が様々な人が持っている意見などをとりまとめ、一つずつゆっくりと中継してあげることで対応する。また、あらかじめ「三つ以上の要求をしない」と約束をして生活させる。その上で、「様々な人があなたのことを見て、『こうして欲しい』と思うことがたくさんあって、それが不幸にも、同時に来ちゃうこともある。ひとつずつならあなたができることを先生はよくわかっているから、困ったら先生のところに合図を送ってね」と言う。もし、合図が来たらすべての意見をルールに従って伝える」というものであった。

この対応方法は、自閉症スペクトラム障害の特性に応じた対応であり、かつ他のクラスメートにも実践可能な点で、現場で役に立つアイデアであると評価できたので紹介した。この模範回答を読んだ他の学生からは、「自分とは違う考え方だ」、「自分が教師になったらそういう発想ができるだろうか」などと講義後に感想が述べられ、自己の考え方を相対化するきっかけになったようであった。しかしながら、上記の学生のような、妥当性のある回答を行った者は、毎回約1割未満に留まっており、やはり講義を聴くだけでは、当事者の困り感を理解することはできても具体的に対応方法を想像することは難しいことがわかる。なお、妥当な解答を行った学生のほとんどは、指導経験（家庭教師）、支援経験（ボランティア）があった者たちで、このことは実践経験によって本当の理解が深まっていくことの証左といえよう。

最後に、平成27年度及び平成28年度のアンケート調査を振り返って、今後の課題について三点まとめる。

まず学生にとって、特別支援教育が新しい学問分野であることの難しさがある。特別支援教育は、教育、医療、福祉、心理等の領域を含む学問であるが、これらの領域は、高等学校までの教育課程では、ほとんど扱われることはないので、受講者に対し、基礎知識や概念をいつどのように伝達するかが課題となる。このことに関しては、本学には多領域の教員がいることを生かし、教育、医療、福祉、心理領域の教員が連携して、講義内容の体系化を図ることは可能である。多分野の教員による協同が今後必要であろう。

次に障害のある児童生徒との接触経験を全員に補償することは可能かという課題がある。日本の教育制度においては、学齢期早期から、障害者と区別された環境で学習が行われるため、必然的に接触経験がほとんどない学生が多い。本学のカリキュラムでは、教育実践フィールド科目や教育実習で現場での実践的な学びを行うが、発達障害の児童生徒と出会うかどうかは確かではないし、たとえ支援や指導に従事したとしても大学教員が直接にスーパーバイズできる体制にはなっておらず、単なる体験にとどまっている可能性は否定できない。事後調査の結果に見るように、学生たちの自信を高めるためには、実践力を高める必要があるのであるが、そのためには学生の体験をマンツーマンでフォローできる体制が必要になる。もしくは、ボランティア・実習後の講義も開設する必要があるのかもしれない。2年生時で抱いた様々な疑問・不安が、実習等の体験を通して実体化されたあと、教師として現場に赴く前にもう一度、体系的に学ぶ機会があれば、学生たちの理解はより深まるのではないかと考える。

最後に教育委員会等の機関と連携して、教員採用後の研修と連続したプログラムを構築する必要性がある。学部教育だけでは、徳田（2005）らの掲げる障害理解教育を完成させることはそもそも不可能である。大学のカリキュラムのみに閉じた発想ではなく、教師の学びは生涯継続すると捉えて、教員生活の全体過程において大学のカリキュラムが担うべき養成内容を再度位置づける必要があるのではないかと考える。

引用文献

池田悟（2014） 教員志望大学生の特別支援教育の学びに関する研究 兵庫教育大学 平成 26 年度修士論文

田口禎子・林安紀子・橋本創一・池田一成・大伴潔・菅野敦・小林巖・三浦巧也・戸村翔子・
松村綾子 教育実践研究支援センター（2012） 通常教育教員養成における特別支援教育プログラム構築の
ための基礎的な検討—教師志望大学生の障害理解と障害理解教育に関する調査東京学芸大学紀要総合教育
科学系Ⅱ 63 303-319

徳田克己・水野智美編（2005） 障害理解—心のバリアフリーの理論と実践— 誠信書房

特別支援教育に対する意識調査

これは、本講義を受講する大学生を対象とした、特別支援教育に対する意識調査です。
ご記入いただいた回答や記述内容については秘密を厳守し、研究目的以外には使用いたしません。
ご協力のほど、よろしくお願いいたします。

該当するものに○をつけてください				
学年	1	2	3	4
性別	男		女	
専攻(分野・グループ)				
特別支援学校教諭免許状の取得を希望していますか？	はい		いいえ	

I. 特別支援教育に関する講義について質問します。該当するものに「✓」を付けてください。

①特別支援教育に関する講義への受講の動機として最も当てはまるものを選んでください。

- 特別支援教育に関心があるから
- 教員になって必要となる知識だから
- 単位を取らないといけないから
- その他 ()

②特別支援教育に関する講義で取り扱って欲しい内容を一つを選んでください。

- 各障害に関する知識や理解
- アセスメントの方法
- 困難場面における手立て
- 特別支援教育の歴史や制度
- 思いつかない・分からない

II. あなたの特別支援教育に関する認知度を質問します。記入例に従い、該当するものに「✓」を付けてください。

No	項目	理解している	聞いたことがあり メッセージできる	聞いたことがあ るが具体的にイ メージできない	知らない	接触経験がある
	記入例		✓			✓
1	視覚障害					
2	聴覚障害					
3	知的障害					
4	肢体不自由					
5	病弱					
6	言語障害					
7	情緒障害					
8	自閉症スペクトラム障害					
9	学習障害					
10	注意欠陥多動性障害					
11	特別支援教育					
12	ICF(国際生活機能分類)					
13	ノーマライゼーション					
14	インクルージョン					
15	アセスメント					
16	個別の指導計画					
17	個別の教育支援計画					
18	校内委員会					
19	特別支援教育コーディネーター					
20	巡回相談					
21	知能指数					
22	通級による指導					
23	特別支援学校					
24	特別支援学級					
25	就学相談					
26	交流教育					

(2) プログラム2 教育フィールド研究

ア. 内容

学校教育現場に定期的に赴き、教育支援補助などを年間 50 時間以上体験する。

イ. 概要

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
内容				
<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</p> <p>4 月中旬 参加申込書提出期限</p> <p>4 月下旬 履修登録期限</p> <p>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</p> <p>5 月中旬 2) 一斉指導：事前指導(2)</p> <p>5 月下旬 支援活動開始</p> <p>7 月下旬 3) 一斉指導：情報交換会</p> <p>8 月頃 地域活動委員会等による支援先訪問</p> <p>11 月下旬 4) 一斉指導：中間発表会</p> <p>2 月上旬 5) 一斉指導：最終発表会</p>				
結果				
<p>平成 28 年度には 210 名が受講した。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教育実践を行った。また教育現場においては、発達障害児の指導経験(個別支援を含む)については、6 割の受講生が体験していた。</p>				

ウ. アンケート調査

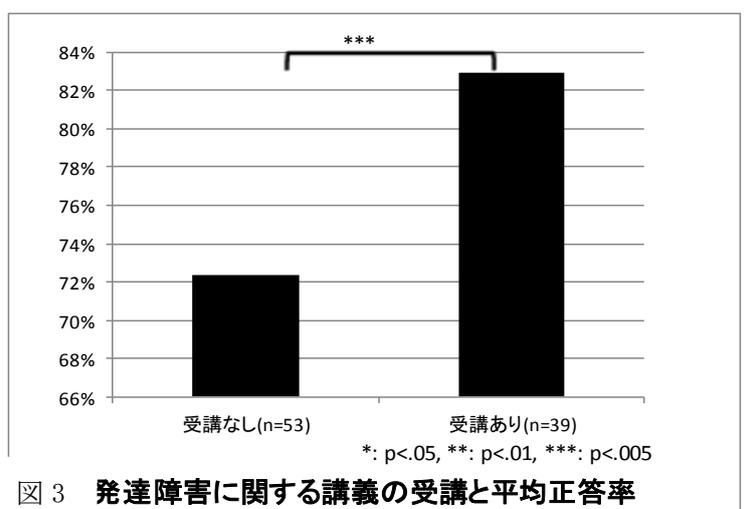
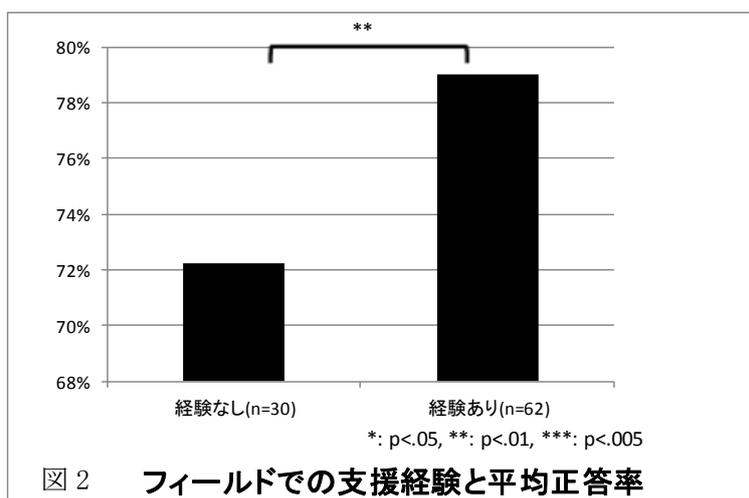
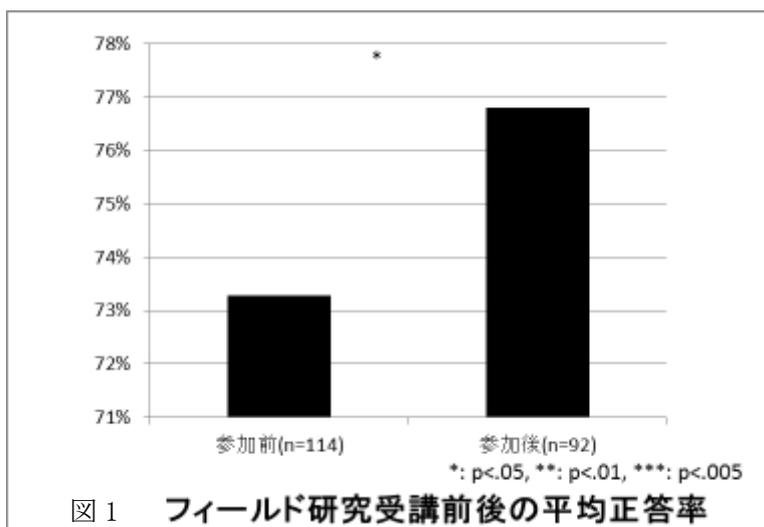
〈平成 28 年度の実施と結果〉

平成 28 年度については、一学年の約 3 分の 2 にあたる 210 名の学生が受講した。受講のあたっては、発達障害の理解を含めた事前指導のほか、情報交流会や最終報告を行うなど理解がより深まるようプログラムを進めた。

調査について平成 28 年度には、従来の主観的な理解度の調査に加えて、基礎的な発達障害に関する理解を問うための設問(15 問・二択)を設定しその正解率なども併せて比較した。

フィールド研究受講前後で、正答率は、73%から 77%へと上昇した(図 1、 $t=2.2$ 、 $p<.05$)。またフィールド活動中に発達障害などの児童生徒に対する個別支援などを行った受講者(79%)、経験しなかったもの(72%)に比較して正答率が高かった(図 2、 $t=2.7$ 、 $p<.001$)。また発達障害に関する講義を受講したものでは、受講経験があるもの(83%)がないものの正答率(72%)に比べて、高いことが示されるなど(図

3、 $t=4.7$ 、 $p<.005$)、ある程度のプログラムの有効性がうかがわれた。



(札幌校 安井)

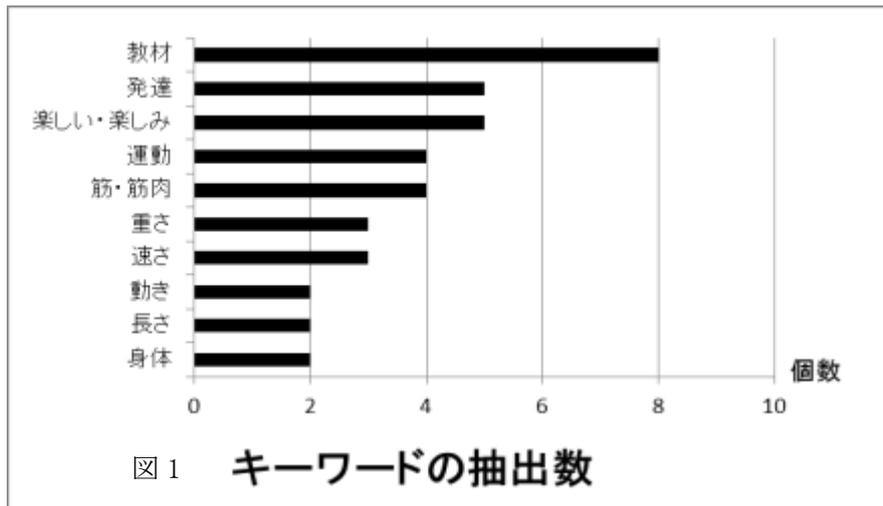
(3) プログラム 3 知的障害小集団臨床 I

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>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、本講を受講する学生（平成 28 年度 30 名）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、本実習は、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>				

(札幌校 青山)

(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"> ・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。 ・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。 ・教具・遊具の安全管理について理解し活用する。 ・教具・遊具を利用した指導方法について応用する。 				
<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う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"> ・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。 				



これらの感想から、受講生の「気づきの特性」を探るため、発達支援に関連するキーワードを抽出したところ、活動の教材化、発達との関連、楽しさ、概念形成に関連したことば（重さ、速さ、長さなど）が見られ、身体活動に関する教材が、多様な発達支援と関連していることへの認識につながっている様子がうかがわれた。

さらに本プログラムに参加した学生は、毎月1回実施した「発達障害児を含めたインクルーシブな身体活動の臨床支援活動（キンダーぷらっつ）」に、参加し、臨床場面での実践力向上につなげることができた。

※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/>

(札幌校 安井)

(5) 各実施プログラム

ア. プログラム 実習を通じた人材育成 (札幌校)

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																			
内容：附属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附属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><平成28年度></p> <p>平成28年度については計47名が実践演習を含む実習に参加した。そのうち2年生で実習を行った26名について分析を行った。なお事前事後指導として、指導などの実践力向上に向けた取り組みが、以下の通り実施された。</p>																			
<table border="1"> <tr> <td> <p>【事前指導】(計5回)</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 附属ふじのめ学級訪問 授業参観、担当教員の講話 <p>【事後指導】1回</p> <ul style="list-style-type: none"> 反省会・情報交流 </td> </tr> </table>		<p>【事前指導】(計5回)</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 附属ふじのめ学級訪問 授業参観、担当教員の講話 <p>【事後指導】1回</p> <ul style="list-style-type: none"> 反省会・情報交流 																	
<p>【事前指導】(計5回)</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 附属ふじのめ学級訪問 授業参観、担当教員の講話 <p>【事後指導】1回</p> <ul style="list-style-type: none"> 反省会・情報交流 																			
成果・実績																			
<p>事前指導では全員が1分間の自己紹介を撮影され、自身も他者の様子を撮影する練習の機会を得て実習期間を迎えた。</p> <p>教育実習の3週間において26名全員が自身の授業を撮影して振り返り、実習後にはビデオ撮影に関するアンケートを実施した。その結果は下記の通りである。</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 (23名回答)。																			
	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>十分にできた</th> <th>おおよそできた</th> <th>あまりできなかった</th> <th>全くできず</th> <th>計</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>人数</td> <td>6</td> <td>13</td> <td>1</td> <td>0</td> <td>23</td> </tr> <tr> <td>割合</td> <td>26.1%</td> <td>56.5%</td> <td>4.3%</td> <td>0</td> <td>100.0%</td> </tr> </tbody> </table>		十分にできた	おおよそできた	あまりできなかった	全くできず	計	人数	6	13	1	0	23	割合	26.1%	56.5%	4.3%	0	100.0%
	十分にできた	おおよそできた	あまりできなかった	全くできず	計														
人数	6	13	1	0	23														
割合	26.1%	56.5%	4.3%	0	100.0%														
② 自己紹介の映像を見て、気になったことはどのような点だったか。第1位=3点、第2位=2点、第3位=1点までを答えた。その結果、「自分が話す速さ」への気づきが最も多く、次いで「自分の声の大きさ」「自分の立ち振る舞い」「自分の表情」が続き、「自分の話の内容」に気付いた人はごく少数に限られた。																			
	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>点数</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>自分が話す速さ</td> <td>37</td> </tr> <tr> <td>自分の声の大きさ</td> <td>33</td> </tr> <tr> <td>自分の立ち振る舞い</td> <td>27</td> </tr> <tr> <td>自分の表情</td> <td>27</td> </tr> </tbody> </table>		点数	自分が話す速さ	37	自分の声の大きさ	33	自分の立ち振る舞い	27	自分の表情	27								
	点数																		
自分が話す速さ	37																		
自分の声の大きさ	33																		
自分の立ち振る舞い	27																		
自分の表情	27																		

自分の話の内容	14
画面の明るさやカメラワーク	0

③ 自分の授業を撮影して観ることは、授業改善に役立ったかどうか。

	とても役立った	やや役に立った	あまり役に立たなかった	全く役に立たなかった	計
人数	9	11	3	0	23
割合	39.1%	47.8%	13.0%	0	100.0%

④ あまり役に立たなかった理由（3名対象）

録画内容を確認する時間がなかった	1
必要性を感じなかったので観ていない	0
すべて自分が記憶していたので必要なかった	1
機材・音声・画像に問題があり再生できなかった	1

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。

（複数回答：第1位＝3点、第2位＝2点、第3位＝1点）。

実習生が自分の授業を録画で振り返った際、「自分と児童生徒とのやりとりの様子」が役に立ったという回答が最も多く、次いで「自分の立ち振る舞い」「児童生徒の発言やつぶやき」が続いた。自分だけに目を向けるのではなく、児童生徒に関する気づきも見られた。

順位	内容	点数
1	自分と児童生徒とのやりとりの様子	37
2	自分の立ち振る舞い	25
3	児童生徒の発言やつぶやき	19
4	自分の声の大きさ	14
5	自分が話す速さ	8
6	児童生徒の表情や立ち振る舞い	10
7	児童生徒同士のやりとりの様子	9
8	STの教師（実習生）の様子	5
9	黒板の内容や提示した教材の様子	5
10	その他	0

⑥ ビデオ機器の活用に関する改善すべきと思う点。

内容	とくにない	ある	計
人数	22	1	23

⑦ 授業撮影に関して改善すべき理由（自由記述）

三脚に固定できず、ガムテープを使った。固定できた方が良い。

以上が実習生アンケートの結果である。平成27年度にも実習中の授業を撮影して振り返る課題を出したが、その際には、ビデオの周辺機器（延長コード、メモリーカード、三脚）が6クラス分用意できておらず、カメラも1台はアナログ撮影など、部分的に備品が不足していた。今回は、昨年度の反省を生かして新たにデジタル・カメラを導入し、6クラス同時に実習を行っていても大きな支障が出ないよ

うにした。しかし、1台分は三脚に固定する部品が欠けており、実習生に不便をかけてしまった。しかし全体としては、事前の自己紹介撮影でカメラに慣れ、カメラを使用して気付いた事に「児童生徒の発言やつぶやき」「自分と児童生徒とのやりとりの様子」といった撮影していなければ気付かない点を授業改善に生かすことができた。事後指導では、附属校の研究授業を参観し、3年次の特別支援学校の実習や小学校実習に向けて、発達障害児の指導の在り方を実際に学ぶ機会となっていた。

(札幌校 千賀)

イ.プログラム 特別支援教育 (旭川校)

学部授業 (講義)	
名 称：特別支援教育	
日 程：金曜1限 (第2学年全専攻学生を対象に、前期、後期通年開講)	
<p>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。</p> <p>講義目標：「障害概念」の現代的理解、特別支援教育の必要性、特別支援教育の基本的枠組み、およ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。</p>	
＜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。

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。

(旭川校 萩原、片桐、蔦森)

ウ.プログラム 特別支援教育実践演習・発達障害と少年非行 (釧路校)

学部授業 (釧路校・演習)
名称: 特別支援教育実践演習(3年次向け)
日程: 不定期
内容: 発達障害と少年非行
シラバス等
<p>【授業内容及び目標】</p> <p>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こ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。</p> <p>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。</p> <p>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、多元的な支援内容・方法等について考えることができることが目標である。</p> <p>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元的に考えることができることである。</p> <p>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</p>

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。

【授業計画】

- 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

【事前学習】 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、その中で沸き起こ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はかることが求められる。

(釧路校 小淵・阿部)

エ. プログラム 発達障害児指導法入門 (函館校)

科目名	発達障害児指導法入門		履修年次	1年次 後期
専攻・履修要件	地域教育専攻 特別支援学校教諭1種免許状必修			
主な授業形態	講義 演習	担当教員	北村 博幸 (函館校)	
授業の到達目標				
<ol style="list-style-type: none"> 1. 発達障害の子ども達が示す学習面、行動面、対人社会面の具体的な困難を理解する。 2. 発達障害の障害特性に応じた個別の指導計画を作成する。 				
授業内容				
<p>LD、ADHD、高機能自閉症、アスペルガー症候群を中心とした発達障害のある子どもたちは、学習面、行動面、対人社会面において様々な困難を示す。これらの困難に対する支援のためには、障害特性の理解と同時に、その特性に応じた指導が必要である。</p> <p>そこで、子どもたちが示す困難の種類とその要因を理解する。合わせて、事例（発達障害のある小学生・中学生）の主訴とニーズに応じた個別の指導計画を作成する。</p>				
授業計画				
第1回目：発達障害の指導法とは（イントロダクション）				
第2回目：学習面の困難（聞く）の理解と個別の指導計画の作成				
第3回目：学習面の困難（話す）の理解と個別の指導計画の作成				
第4回目：学習面の困難（読む）の理解と個別の指導計画の作成				
第5回目：学習面の困難（書く）の理解と個別の指導計画の作成				
第6回目：学習面の困難（計算する）の理解と個別の指導計画の作成				
第7回目：行動面の困難（推論する）の理解と個別の指導計画の作成				
第8回目：行動面の困難（不注意）の理解と個別の指導計画の作成				
第9回目：行動面の困難（多動性）の理解と個別の指導計画の作成				
第10回目：行動面の困難（衝動性）の理解と個別の指導計画の作成				
第11回目：対人社会面の困難（社会性）の理解と個別の指導計画の作成				
第12回目：対人社会面の困難（コミュニケーション）の理解と個別の指導計画の作成				
第13回目：対人社会面の困難（想像力）の理解と個別の指導計画の作成				
第14回目：対人社会面の困難（過敏性）の理解と個別の指導計画の作成				
第15回目：発達障害の指導法とは（まとめ）				
第16回目：試験				

成果と課題

以下の3点が成果である。

1. LDの示す困難（聞く・話す・読む・書く・計算する・推論する）、ADHDの示す困難（不注意・多動性・衝動性）、高機能自閉症やアスペルガー症候群の示す困難（社会性・コミュニケーション・想像力・過敏性）について、基本的な理解をすることができた。
2. 発達障害に関わる「特別支援教育」「特別支援教育コーディネーター」「校内委員会」「二次障害」「思春期特性」「発達障害の大人」「保護者支援」「虐待」等の理解もすることができた。
3. 13事例（LD・6事例、ADHD・3事例、高機能自閉症とアスペルガー症候群・4事例）の主訴とプロフィールを見て、各事例の主訴とニーズに応じた個別の指導計画の作成ができるようになった。

以下の点が課題である。

- ・作成した個別の教育支援計画を実際に子どもに展開できないため、指導に関わる評価と改善につながらない。

（函館校 北村）

オ. その他の実践的プログラム

その他各キャンパスでは、オプションとして発達障害理解のための実践的プログラムが展開され、講義との組み合わせなどにより、実践力の育成につながる活動を実施した。

科目名	形態	対象	担当
フィールド研究Ⅲ「小学校放課後学習『ななつ星キッズ』」	実習	学部3・4年次	阿部（釧路校）
知的・発達障害発展演習	演習	学部3年	萩原・片桐・蔦森（旭川校）
発達障害児者自助団体の余暇活動支援	実習	旭川校特別支援教育分野所属学部生	萩原・片桐・蔦森（旭川校）
キンダーぷらっつ（身体活動法臨床）	実習	札幌校	安井・千賀・池田（札幌校）
アダプテッド・スポーツクラブ	実習・演習	岩見沢校	大山（岩見沢校）
特別支援教育臨床「北海道教育大学釧路地域発達障害児就学移行支援教室『おひさまクラブ』プロジェクト」	実践・演習	釧路校	小淵・木戸・戸田・阿部（釧路校）
特別支援教育総合研究	実習・演習	特別支援教育研究室2年	戸田・小淵（釧路校）

科目名	フィールド研究Ⅲ「小学校放課後学習『ななつ星キッズ』」	履修年次	学部3・4年次
専攻・履修要件	小学校における教育実習を修了している者で、履修を希望する者		
主な授業形態	小学校現場での実践演習	担当教員	阿部美穂子（釧路校）
授業の到達目標			
<p>知的な能力には問題が認められないが、学習の到達度が低い児童や、文字の読み書きにつまずきの見られる児童、落ち着いて学習に参加できない児童などについて、学習状況観察による実態把握の技能、実態を踏まえた個別支援の技能を実践演習により獲得し、将来教員になるものとして、発達障害等のある児童に対する支援実践力を高める。</p>			
授業内容			
<ul style="list-style-type: none"> ・学習内容と学習方法におけるつまずきに対応し、児童の基礎的・基本的な知識・技能の定着と学習意欲の向上を図るための小学校における放課後学習「ななつ星キッズ」を企画し、参加を希望する児童に対し、継続して支援実践を行う。 ・毎回の実践終了後、報告会を行い、①実践の成果、②解決すべき課題について協議するとともに、大学教員からスーパーバイズを受ける。それに基づき、次回の実践準備をする。 ・上記を繰り返す。 			
授業計画			
<ul style="list-style-type: none"> ・第1・2回（大学教室）事前学習：クラスルームにおける児童の学習上のつまずきに関する把握の観点と主に国語、算数におけるつまずきに応じた支援方法に関する講義を受ける。 ・第3回（実践校）観察による実態把握実習：対象児童の決定とクラスルームでの授業補助により、対象児童の観察を行う。担任から対象児童の支援の必要性に関する情報提供を受ける。 ・第4回（大学教室）協議：第2回の実習に基づき、対象児童の実態に関する情報交換と支援すべき内 			

容、及び支援上の留意点について協議する。

(自主課題) 実践前準備：対象児童への支援内容・方法の吟味と事前準備を行う。

- ・第5・6回(実践校) ななつ星キッズ実践と振り返り協議：放課後、各クラスで待機している対象児童への支援を実施する。実践終了後、実践校内の会議室等に学生全員が集まり、実践で得られた成果と課題を発表し、次回の実践に向け改善方法を協議する。付き添いの大学教員からスーパーバイズを受ける。
- ・第7・8回～第13・14回(実践校) 上記第5・6回の繰り返し
- ・第15回(大学教室) 実践演習のまとめ：成果と課題、及び今後の実践への展望について整理する。

成果と課題

1 成果

(1) 学生の事例報告による支援の変容

・事例1

(実践上の課題) 掛け算九九がうろ覚えの児童に対し、百ます計算を導入して定着を図ろうとしたが、途中で「分からない」といって、続けようとしなない。

(協議後の支援方法改善とその効果) 一度に多量の計算をさせるのではなく、1列ずつの十ます計算のスタイルに教材を作り直した。その際、まず得意な段の九九から始め、少しずつ段数を増やした。その結果、積極的に取り組むようになり、最終的に、百ます計算もこなせるようになり、掛け算九九が定着した。

・事例2

(実践上の課題) 繰り上がりの足し算、引き算が不正確な児童に対し、担任が授業で用いている「さくらんぼ計算」(10のまとまりを作るように、式中の数字をさくらんぼのように2つに分ける方法)を用いて、問題を解かせようとしたが、「面倒くさい」といい、やろうとしなない。その結果、計算ミスが多く、正解を写して課題を終えようとする。

(協議後の支援方法改善とその効果) まず1問のみを解かせて褒め、次にその1問に新しい1問を加えて2問解かせて褒め、次にその2問に1問加えて、3問を解かせて褒めるという加算方式で問題を提示したところ、集中して問題に取り組み、時間内に20問の計算をすべて正解できるようになった。

・事例3

(実践上の課題) 学年相当の漢字を覚えておらず、ノートに練習するよう促すが、集中が続かない。そのうちにすでに覚えているはずの下学年の漢字を自分から練習し始め、覚えていない漢字には取り組もうとしなない。

(協議後の支援方法改善とその効果) すでに覚えている漢字をテスト形式で書かせ、十分褒める。次に1つだけ覚えていない漢字を丁寧に教えた後、それを加えて再度テストを行い、新しい漢字が書けたことをほめる。同様にしてスモールステップで書ける漢字を増やしていく方法に変えた。その結果、学年相当の漢字が書けるようになった。

・事例4

(実践上の課題) 「きゃ」「しゃ」などの拗音や、「っ」を含む促音の表記の間違いが見られ、自己修正が難しい。

(協議後の支援方法改善とその効果) 拗音や促音を含む単語を発音する際に特定の身振り表現を組み

込むようにしたところ、表記の間違いが減少した。

・事例 5

(実践上の課題) 課題に対する集中が途切れると、近くの児童にちょっかいを出して邪魔をしたり、席を立て歩き回ったりする児童がいる。その児童に影響されて、途中で課題への意欲を失ってしまい、騒ぎ出す児童が出てきて、教室がざわついてしまう。

(協議後の支援方法改善とその効果) 課題への集中が途切れる前に、静かに集中して取り組んでいることをほめるようにした。また、児童のそばに行き褒めるだけでなく、教室の他の子どもにも聞こえるように大きめの声で、複数の集中している児童をほめて回るようにした。その結果、課題に静かに取り組む児童が増え、教室全体の集中度が上がった。

・事例 6

(実践上の課題) 自分の課題をそっちのけにして、他の児童が取り組んでいる課題に口出してしまいう児童がおり、他の児童が自分の課題に集中できない。

(協議後の支援方法改善とその効果) 個々の児童が学びやすいように、窓や壁を向けて机の配置を変えた。これにより、他の児童のことが気にならなくなり、集中して課題に取り組める状況が生まれた。

・事例 7

(実践上の課題) 課題への集中が高まると、短い時間で課題をやり遂げる児童が増え、残った時間をどのように過ごしてよいかわからず、教室内に私語が増えて、まだ課題をやり終えていない児童の邪魔になってしまう。

(協議後の支援方法改善とその効果) 児童が新たな課題に取り組みたいと希望する場合は、別途課題を出したり、自分で課題そのものを考えるように促したりした。また、最初に課題を終えたら、どのようにして過ごすかを決めておき、それを実行させるようにした。これにより、時間を持て余す状況を減らすことができた。

(2) 事例報告に基づく、学生の支援実践力獲得についての考察

- ・書字に困難がある児童の支援方法として、従来の何度も繰り返し書かせる方法ではなく、身振りなど多感覚を活用する方法や、スモールステップで達成感を重視しながら定着を図る方法を実践できるようになった。
- ・計算に困難がある児童に対し、多量の問題に繰り返し取り組ませる方法では、児童がやる気をなくし、さらなる計算嫌いを引き起こしてしまうことに気づき、できる喜びを引き出すことを重視し、すでにできている計算から始め、取り組みへの抵抗感を減らし、徐々にステップアップしていく支援方法を実践できるようになった。
- ・画題に集中で切る時間が短く、落ち着きなく動いたりしゃべったりして、他の児童に影響を与えてしまう児童への対応方法や、そのような児童がいる場合のクラス全体への対応方法を場面に応じて、実践できるようになった。
- ・「ななつ星キッズ」をきっかけに「勉強が楽しくなった」と報告する児童が複数おり、教員を目指す学生にとって大きな励みとなり、学習につまずきのある児童への指導の意欲向上につながった。

2 課題

- ・担任との交流機会が少なく、実践の成果が学校での児童の学習や生活にどのように影響したか、十分確認ができなかった。そのため、学生は実践から学び取った支援方法の効果について、自らの児童観

察と実感に基づいて評価するしかなかったことが残念である。

- ・今回は実態把握方法として行動観察に取り組んだが、支援実践力向上にあたり、今後は発達障害のある児童の認知面や学習面の各種アセスメントについて取り組む必要がある。

科目名	知的・発達障害発展演習		履修年次	3年次
専攻・履修要件	特別支援学校教諭1種免許取得希望者のみ			
主な授業形態	演習	担当教員	萩原・片桐・蔦森（旭川校）	
授業の到達目標				
特別支援教育における自身の関心領域を軸としながらも、その全体を包括できる、理論的・実践的力を獲得すること。				
授業内容				
文献抄読、まとめを受講者ごとにテーマを設定して行い、授業でのディスカッションに発展させていく。本発展演習では、特別支援教育の対象となる児童生徒の特性と必要な教育的支援に関して授業を展開していく。特別支援教育の対象としては発達障害およびその近接領域を中心に扱っていく。				
授業計画				
第1週 : オリエンテーション、受講者のテーマの絞り込み				
第2週～4週 : 文献検索、レジュメ作成				
第5週～10週 : 受講者による文献報告とディスカッション				
第11週～12週 : 課題レポートの確認				
第13週～15週 : ケース検討				
成果と課題				
この授業は、学生が自分の興味関心がある特別支援教育に関連した研究について、関連論文を精読し、実際にどのような内容であったかを発表して議論を行うものである。したがって、発表者は論文を読み込んで内容を理解するだけでなく、研究についての詳細な理解と関連分野における一定の見識が必要となる。学生には、これまでボランティアや実習などで経験した疑問などを掘り下げるようなテーマ設定をするように指導している。加えて、英語の論文を2本以上読むことを推奨している。こうした取り組みの結果、学生は専門分野のリーディング力と批判的思考力が芽生え、卒業論文作成のためのリーディングスキルやサーベイ能力の育成、教育実習における実践力の基盤を強化することができた。				
課題としては、思考力や読解力などは一定水準まで高まった学生もいる一方で、自分なりの読み方（特に英語の精読は難しい学生が多かった）をして理解している学生も少なからず見られた。ライティング能力については指導できておらず、今後の課題である。				

主な形態：その他			
名称：発達障害児者自助団体の余暇活動支援			
対象者：旭川校特別支援教育分野所属学部生			
日程：平成27年5月～28年2月		担当教員：萩原・片桐・葛森（旭川校）	
実施内容			
【実施の目的】			
<p>発達障害児者の余暇活動に参加することにより、当事者と直接関わる経験をする。また、当事者及び家族の実態に触れることで、教育現場のみならず、彼らの日常生活ニーズ及び課題について発達障害の理解を深め、支援スキルの研鑽を図る。</p>			
【実施内容】			
<p>北海道高機能広汎性発達障害児者親の会（ドンマイの会）旭川支部が、年間9回行う余暇活動を企画し、参加した。本活動は、小学生、中学生、成人の3つの部に分かれており、学部3年生が中心となってそれぞれの部を担当した。活動は通常土曜日に行われ、活動内容によって若干の時間の違いはあるが、学生はおよそ9：00～13：00の間に準備→活動→反省会に参加した。活動日には、常に担当教員が2名以上参加した。</p> <p>今年度の活動日及び活動は以下の通りである。</p>			
活動日	小学生	中学生・高校生	成人
5月21日	Tボール		
6月11日	工作		イオンで買い物
7月16日	温泉旅行		
9月24日		牛乳パックでホットサンドづくり	
10月8日	ハロウィーン・パーティー		
11月26日		イオンで買い物	スポッチャ
12月10日	クリスマス会		
1月21日	恵方巻き作り		
2月18日	カラオケ		
成果・実績			
<p>参加する当事者の数に合わせ、15～20名の学生が毎回の活動に参加した。当事者の特性を考慮した活動の企画や準備をし、実際の活動では、幅広い年齢の当事者と関わりを持つことができた。当事者及び保護者と共に活動するこのような経験は、将来発達障害と関わる教育・福祉現場での仕事をを目指す学生にとって、貴重な実践的学習経験となった。</p>			

主な形態：その他	
名称：身体活動法臨床（キンダーぷらっつ）	
対象者：札幌校学生	
日程：平成28年4月～29年3月	担当教員：安井、千賀、池田（札幌校）
<p>実施内容</p> <p>【実施の目的】</p> <p>毎月第3土曜日に札幌校臨床スペースの小体育館や遊戯室を活用して開催されるインクルーシブな子育て活動「キンダーぷらっつ」に参加し、遊具を活用しながら子どもの支援法を学ぶなどの実践力を向上させる活動。</p> <p>【実施内容】</p> <p>時間 10:00-14:00（9:30 準備集合）</p> <p>場所 札幌校臨床スペース小体育館／遊戯室等</p> <p>第1回 4/16（土）</p> <p>第2回 5/21（土）</p> <p>第3回 6/25（土）</p> <p>第4回 8/27（土）</p> <p>第5回 9/24（土）</p> <p>第6回 10/22（土）</p> <p>第7回 11/19（土）</p> <p>第8回 12/18（日）</p> <p>第9回 1/21（土）</p> <p>第10回 2/18（土）</p> <p>第11回 3/18（土）</p> <p>トランポリン、スラックライン、ハンモック、ストライクアウトなどの活動を行った。</p>	
<p>成果・実績</p> <p>毎月10名ほどの子どもと保護者が参加して行われる活動に参加することで、遊具の使い方や安全管理、環境のレイアウトなどに関する体験を行った。</p>	

主な形態：その他	
事業名：アダプテッド・スポーツクラブ	
担当教員：大山（岩見沢校）	
<p>(1) 目的：①万人に対するスポーツ機会の提供と、それによるスポーツ文化の振興を目指す</p> <p>②学生の発達障害をはじめとした障害理解及び指導スキルの向上</p> <p>(2) 概要：地域住民を対象としたスポーツ機会・プログラムの提供。特に障害者の積極的参加を推奨して</p>	

いるが、障害の有無や種別、程度など参加の条件は設けていない。ただし、安全性を考慮し、活動ごとに人数制限は設けている。主に北海道教育大学岩見沢校の体育施設を活用し、月3～4回程度スポーツ活動を実施する。近隣の社会福祉施設やスポーツ団体と連携し、岩見沢校学生の協力を得ながら、参加者のニーズに応じて活動する。

(3) 平成 28 年度の活動実績

月	活動日	月	活動日
4月	8、14、22、23日	10月	7、8、20、22、28日
5月	14、19、27、28日	11月	4、11、12、17日
6月	10、11、16、25日	12月	2、10、15、16日
7月	1、9、15、21、23日	1月	6、19、20、28日
8月	19、27日	2月	3、11、16、17日
9月	2、10、15、24日	3月	3、16日

(4) 活動報告：本活動の特色と意義

参加者の多くはスポーツを積極的に実施してきたわけではなく、動くことに対する抵抗感・疲労感が強い者も存在するため、基本的に運動を楽しむことを念頭におき、「楽しんでいたら意図せずいい運動になっていた」という状態を目指して活動している。

現時点では知的障害者や自閉症が多く、他に視覚障害、難聴、高次脳機能障害、車椅子ユーザーなど、参加者の心身の状態は様々である。そのため、同一のプログラムを提供する場合も多いが、様々な競技や用具に触れることができる環境設定を心掛け、各人が興味や希望に応じて活動できる機会も設けている。

本学学生も毎回 3～15 名ほど参加しているが、事前の準備や直接的な指導などコーチとしての役割を担いながらも、基本的には「イチ参加者」としてスポーツを楽しんでいる。

例) 活動例：ティーボール



投動作をはじめとする協調運動に困難性を示す者も多いため、楽しみながら多様な運動スキルを獲得

できるような工夫をこらした。具体的には、「動きながら拾う」「走りながら投げる」要素を含んでいるペーパーボールを活用したトレーニングを行ったり、試合展開ごとに動作や判断に関してフィードバックをおこなったりした。

発達障害や知的障害に関する基本的な知識を持っている学生はほとんどいなかったが、教員から簡単な解説をおこなったり、学生が当事者とコミュニケーションを続けるなかで、効果的で楽しめるトレーニング方法を考案することができるようになっていった。



科目名	特別支援教育臨床「北海道教育大学釧路地域発達障害児就学移行支援教室『おひさまクラブ』プロジェクト」		履修年次	1～3年次
専攻・履修要件	特別支援教育専攻・心理学専攻			
主な授業形態	実践演習	担当教員	小淵隆司・木戸口正宏・戸田竜也・阿部美穂子 (釧路校)	
授業の到達目標				
<p>釧路地域在住の発達障害のある子どもとその保護者を対象に就学期支援を行うプロジェクト「おひさまクラブ」において、特別支援教育及び心理学を専攻している学生が、対象児を個別に担当し、支援プログラムを作成して、継続的に実践する。これにより、発達障害のある子どもへの支援とその保護者対応を実践的に学び、支援力を高める。</p>				
授業内容				
(1)おひさまクラブ概要				
<ul style="list-style-type: none"> ・就学時に適応困難が予想され、小1プロブレムに陥る可能性が高い、釧路地域在住の発達障害のある 				

幼児とその保護者を対象に、大学キャンパスを活用して、大学教員と学生、地域の教育・福祉・医療機関が協働し、小学校へのスムーズな接続に向けた支援を行うことを目的としたプロジェクトである。

- ・活動内容は、①親子で楽しく動きながら、人とかかわる力を伸ばすムーブメント活動タイム、②個人に応じた課題に取り組み、できる喜びを知る個別活動タイム、③心理学的理論に基づいて、子育てのコツを知る親学びタイム、④おやつ作りを通して、最初から最後までやり遂げる力を育てるふれあいタイムの4つで構成される。
- ・募集対象は年長幼児とその親6組で、平成28年度10月より、毎月第3土曜日に釧路校キャンパスで実施する。実施期間は、小学校1年生修了時までとし、毎年新規に参加親子を6組ずつ募集する。

(2) 学生の取り組み

- ・事前学習として、4月から9月にかけて、発達障害の特性理解、アセスメントに関する知識、アセスメントに基づく支援プログラム作成の方法、集団参加支援プログラムとしてのムーブメント活動の実際、読み書きのつまずきとその支援方法、見通しをもって活動に取り組むための支援方法等について、講義により学ぶ。
- ・10月以降、担当対象児を決定し、集団活動プログラム、及び個別活動プログラムを学生間で分担して作成する。引き続き、対象児とその保護者に実践を行い、プログラム作成→実践→評価→プログラム改善のPDCAサイクルを毎月繰り返す。

(3) スーパーバイズ

釧路校の特別支援教育研究室担当教員全員が分担して、講義とプログラム作成、実践に関する指導を行う。さらに、地域の発達支援センター職員、医療機関で発達障害のある子どもの診断と支援に携わっている心理士が毎月の実践活動に参加し、学生へのスーパーバイズを行う。

授業計画

(1) 事前学習

第1回 発達に気がかりがある子どもの行動の理解と行動アセスメントの方法

第2回 社会性を育てるための集団ムーブメントプログラムの実際①アセスメントからプログラミングへ

第2回 社会性を育てるための集団ムーブメントプログラムの実際②プログラムデモンストレーション

第3回 保護者支援プログラム「ペアレント・トレーニング」の実際

第4回 発達アセスメントの解釈とそれに基づく指導プログラムの作成方法①アセスメントからプログラミングへ

第5回 発達アセスメントの解釈とそれに基づく指導プログラムの作成方法②プログラムデモンストレーション

第6回 実践に当たっての準備と留意点

(2) おひさまクラブ実践

ア：実践2週間前までに、集団ムーブメントプログラム担当、個別活動プログラム担当、親学びプログラム担当、おやつ作りプログラム担当のグループ別に学生が集まり、各対象児と保護者のための支援プログラム原案を作成し、大学教員から指導を受ける。

イ：実践1週間前までに、上記プログラムを見直し、最終版を作成する。

ウ：実践2日前に、全員学生が集まり、今度は、対象児別グループに分かれて、集団ムーブメント活

動プログラム、個別活動プログラム、親学びプログラム、おやつ作りプログラムの内容を共通理解し、外部指導者よりスーパーバイズを受けて、実践上の配慮事項を確認する。

エ：当日、親子を迎えて、プログラムを実践する。毎回のプログラム開始時に保護者インタビューを行い、家庭や幼稚園・保育所での様子を聞き取り、前回の活動後の変容や、新たな支援ニーズについて確認する。

オ：プログラム終了後、①担当する対象児別、②担当するプログラム別にそれぞれ学生が集まって、対象児の活動の様子を振り返り、成果と課題を整理する。大学教員と外部講師のスーパーバイズを受けて、次回プログラムの目標を設定し、プログラム内容の改善と発展に向けて見通しを持つ。

・上記のア～オを毎月繰り返す。

成果と課題

(1) 事前・事後アンケート結果における学生の変容と成果

・本授業に取り組む前 (Pre) と授業終了時 (Post) に、参加学生に発達障害のある子どもへの支援について、同じ質問からなるアンケートを実施した。設問内容は、以下に示す5項目である。いずれも1から5までの5段階評価で回答を求めた。回答者は事前が31名、事後が31名で、その内、事前と事後の両方に回答した者は25名であった。回答の集計結果を図1～5に示す。

- ①あなたは、発達障害のある子どもとは、どのような子どものことか、知っていますか？
- ②あなたは、発達障害のある子どもとうまくかわれそうですか？
- ③あなたは、発達障害のある子どもを支援するための指導計画を立てることができそうですか？
- ④発達障害のある子どもを支援することは、やりがいがあると感じますか？
- ⑤発達障害のある子どもの支援者として、自分は何かができそうだと思いますか？

図1 あなたは、発達障害のある子どもとは、どのような子どものことか、知っていますか？

(全く知らないを1、よく知っているを5とした場合の5段階選択)

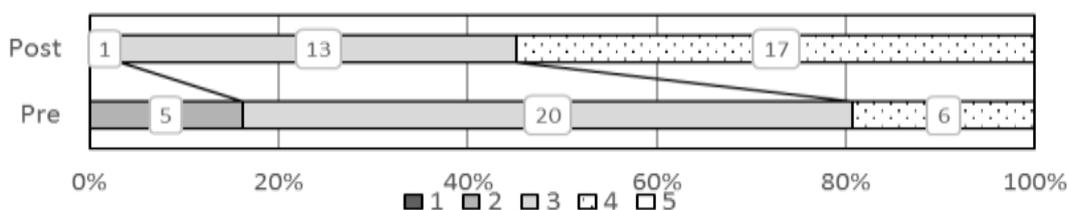


図2 あなたは、発達障害のある子どもとうまくかわれそうですか？

(全くうまくかわれそうにないを1、十分うまくかわれそうであるを5とした場合の5段階選択)

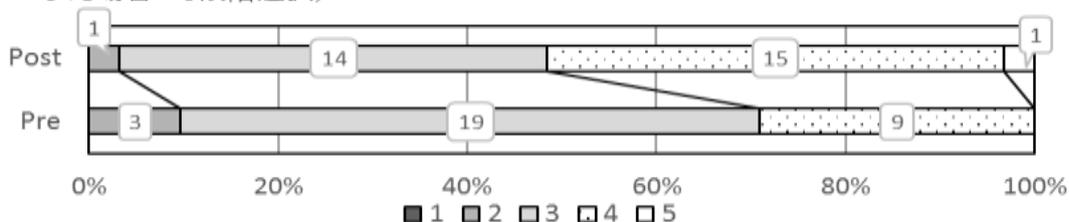


図3 あなたは、発達障害のある子どもを支援するための
指導計画を立てることができそうですか

(全くできそうにないを1、十分できそうであるを5とした場合の5段階選択)

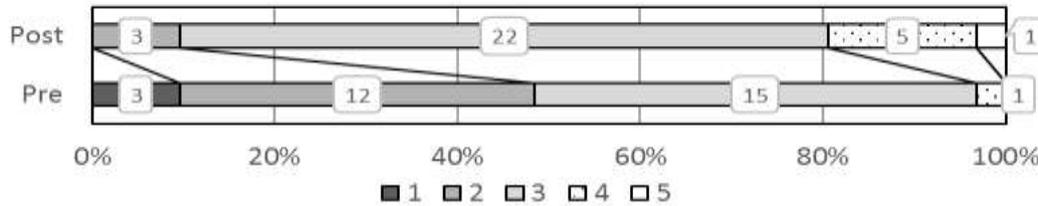


図4 発達障害のある子どもを支援することは、やりがい
があると感じますか？

(全くやりがいがないと感じるを1、十分やりがいがあると
感じるを5とした場合の5段階選択)

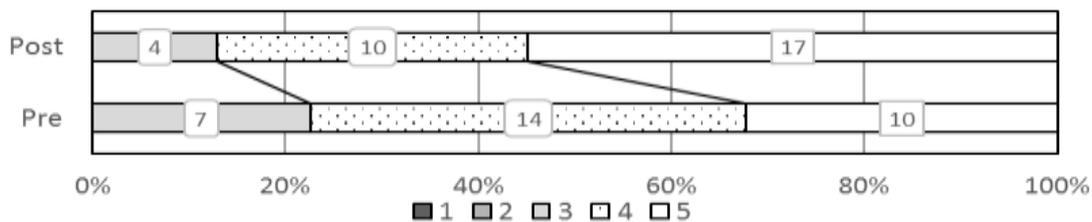
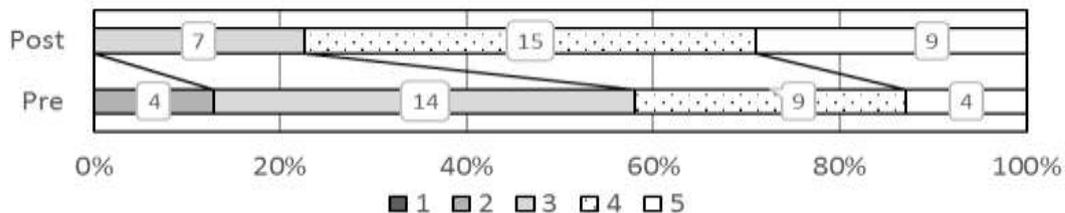


図5 発達障害のある子どもの支援者として、自分は何か
ができそうだと思いますか？

(全くできると思わないを1、きっとできると思うを5とした場合の5段階選択)



- Pre 時点の調査では、図4、図5にみるように、参加学生の多くは、発達障害のある子どもを支援することにやりがいを感じ、きっと支援者として何かを成し遂げたいと前向きな気持ちを持っていた。しかし、一方で、図1、2に見るように、発達障害のある子どもの障害特性について、ある程度の知識しかないと感じており、またかかわる自信も十分とは言えない状況であった。さらに支援計画立案に関しては、できそうだと考えているものはごく少数で、学生の約半数ができそうにないと感じていたと考えられる。
- Post 時点になると、図1~5に見るように、どの質問においても、得点の分布が高得点側に移動している。さらに、各設問の事前、事後の回答の差を調べるため、事前、事後の両方のアンケートに回答した25人分のデータについて、ウィルコクソンの符号付検定を実施したところ「①あなたは、発達障

害のある子どもとは、どのような子どものことか、知っていますか？」については、 Z 値 $=-2.828$ 、 $p<0.01$ 、「③あなたは、発達障害のある子どもを支援するための指導計画を立てることができそうですか？」については、 Z 値 $=-2.944$ 、 $p<0.01$ 、「⑤発達障害のある子どもの支援者として、自分は何ができそうだと思いますか？」については、 Z 値 $=-2.691$ 、 $p<0.01$ となり、統計的に有意な差をもって、いずれも事後の方が高得点となったことが示された。

- ・以上のことから、本授業を通して、学生は、自らの発達障害に関する理解、支援技能、かかわり意欲を高めることができたと考えられる。

(2) 学生の活動の様子を観察結果にみる変容と成果

- ・実践開始当初は、対象児に声をかけるタイミングが分からなかったり、集団活動へ抵抗感が高くなかなか参加できない対象児にどのように対応してよいか戸惑ったりする様子が見られたが、実践回数を重ねるにつれ、対象児の特性を理解し、注目を促すように、タイミングよく課題に誘ったり、対象児が受け入れやすい方法で集団活動に導いたりすることができるようになった。
- ・旭出式社会適応スキル検査や、MEPA-R などのアセスメントテストを実施し、その結果を手掛かりに、約 30 分間の個別活動プログラムを作成した。その際、対象児が達成できていない項目をそのまま課題にするのではなく、行動観察や保護者面談から得た情報に基づき、対象児が興味関心を持っている題材や、好きな操作活動を取り入れたり、すでにできている項目を手掛かりに、新しい課題に取り組みせたりなど、やる気を引き出すための細やかな教材の工夫ができるようになった。
- ・どの活動場面でも、対象児が見通しを持てるように、活動の流れを文と絵であらかじめ示すとともに、それぞれの活動の要素をやり遂げるごとにシールや丸印などで評価し、達成感を持てるようにするなど、活動に積極的に取り組めるように配慮することができた。
- ・対象児の集中持続力に応じて、1 つの活動単位を 10 分程度にして、複数の異なる活動を組み合わせてプログラムを作成することにより、対象児が飽きずに最後までやり遂げ、ほめられて活動を終えるように配慮するなど、プログラム構成を工夫することができるようになった。
- ・毎回の活動内容を大きく変化させず、前回の活動を踏まえて、スモールステップで活動内容に変化を加えることで、対象児が安心して活動に取り組み、スキルアップを図ることができるように、長期的な視点から対象児の変容をとらえ、繰り返しを生かした支援プログラムの作成ができた。
- ・1 年生から 3 年生までの学生が、同じ対象児について、異なる活動を担当しつつ、その成果と課題を持ち寄って協議することで、対象児を多角的に捉えることができ、また、上級生がリードしつつ、チームとして対象児の支援にあたる体験を積むことができた。
- ・対象児への直接支援のみならず、その保護者と面談し、家庭での様子を聞き取る経験を積むことで、保護者理解が深まった。さらに、丁寧に相手の話を聞き取ったり、共感したりする面談技能についても、繰り返し体験を通して学ぶことができた。

(3) 今後の課題

- ・本授業を通して得られた学生の発達障害のある子どもへかかわり意欲を生かしつつ、さらなる支援技能向上を図るため、授業における PDCA サイクルの内容を充実させる必要がある。
- ・次年度は実践対象児が就学を迎えることとなる。「おひさまクラブ」プロジェクトの目的に示すように、

対象児の就学期の負担を低減するためには、小学校との連携が欠かせない。そのためには、授業運営を再検討する必要がある。併せて、学生が作成する支援プログラムも、小学校生活を想定して内容をシフトする必要がある、学生の支援力育成の点で、新たな取り組みが求められる。

(4)その他

本授業の様子は、北海道教育大学釧路校ホームページに掲載された。

http://www.hokkyodai.ac.jp/info_topics/kus/detail/4044.html



- ・ムーブメント活動タイム
- ・クッキングふれあいタイム

- ・個別活動タイム
- ・学生による活動後の振り返り協議



科目名	特別支援教育総合研究		履修年次	2年次
専攻・履修要件	特別支援教育研究室2年			
主な授業形態	実習・演習	担当教員	戸田竜也・小渕隆司（釧路校）	
<p>授業の到達目標</p> <p>従来のフィールド参加のような授業を参観するだけでは、実際の授業者のねらいと学生が参観する視点が異なるがゆえ、検討する視点が咬み合わないことがしばしば起きる。</p> <p>本授業は、特別支援教育の実践を取り上げ、実践の検討を行い、特別支援教育について広い視野から深めることがねらいである。</p> <p>具体的には以下の二つである。</p> <p>① 複数の学生が同一授業を参観し、いくつかの視点で分析をさせ、それらを集団討論し、授業者からコ</p>				

メントをいただき、授業者のねらいとそこから拡張された授業の目的等について深めることができる。

- ② インクルーシブ教育システム構築モデル地域(スクールクラスター)と心理治療施設と、そこに併設された特別支援学級を視察し、発達障害の地域理解の実際や心理治療的支援・教育の実際について学ぶ。

授業内容

・北海道教育大学附属特別支援学校をフィールドとした臨床観察・データ分析・検討(2日間)

小学部2グループ、中学部1グループにわかれ、授業参観を行い、データ収集を行い、分析・検討を行い、発表・討論を行う。その際、児童生徒一人に焦点をあてるのではなく、対象児をとりまく状況、他児や教師との関係をとらえてアセスメントを行い、児童生徒を「どのような場面、状況において、どのようなことが」という文脈で観察し、それを分析・検討する。

また、観察者からの視点に加えて、対象児や教師からの視点ではどのようなことが考えられるかというとらえ方を議論で深める。

・知内小学校視察・授業参観

知内町における特別支援教育への思いについて、保護者から話題提供をいただき、地域における特別支援教育の推進、発達障害理解をすすめるにあたって重要となることについて深める。併せて、保護者へのニーズインタビュー、ヒアリングを行い、インタビュー調査の研究方法を実践的に学ぶ。

・伊達市 ころとそだちの家「バウムハウス」見学

道内の児童心理治療施設と併設された特別支援学級を視察し、対象児童生徒の心理治療の基礎的知識、特別支援学級における教育課程等について学ぶ。

授業計画

○1 日目：2月13日(月) 知内小学校授業参観、知内小学校保護者からの講話

○2 日目：2月14日(火) 北海道教育大学附属特別支援学校

9:00～ 学生は3グループ(1グループ3～4人)で小学部2クラス、中学部1クラスで一日授業(教育活動)を観察する。

15:30～ 附属特別支援学校の教育課程について(附属特別支援学校)

16:30～ 各学部、グループごとでカンファレンス

18:00 終了

○3 日目：2月15日(水) 北海道教育大学附属特別支援学校

9:00～ 前日と同じグループ、同一クラスで一日授業(教育活動)を観察する。

15:30～ 各学部、グループごとでカンファレンス

16:30～グループ発表と全体討議

18:00 終了

○4 日目：2月16日(木) 伊達市立星の丘小学校・中学校見学

ころとそだちの家「バウムハウス」見学

成果と課題

二つの到達目標に照らして

○一つ目の目標

以下は、学生のレポートからの抜粋である。

- ・授業観察後のグループ討論を通して、子どもが行った行動を取り上げ、なぜそのような行動に到ったのかをチームで考え、仮説を出し合い、議論し、次の指導方法を考案するということの大切さを痛感し、このような討論が必要不可欠であると感じた。
- ・授業後のグループ討論を通してまず私が学んだことは、同じ授業を見ているけれどもその中でも観察する視点が違うだけで様々なことが見えてくるということ学んだ。そのためにただ授業を観察して終わるのではなく、グループで討論してそのことについて先生方から色々な話を聞いたりできたことがとても今回の実習の中で大きな学びだった。
- ・同じ場面でも考えが異なることもあり、自分の中にある視点で物事を捉えることへと繋がった。特に、今回は自分が持つ意見とは相反する意見に対して大きく耳を傾け、他者の意見からさらに深く討議していくことも多く、子どもに適切な支援をするためには多くの視点から物事を捉える必要があることを改めて感じた。また、「気になる」と感じる場面も人それぞれで異なり、自分では気づくことができなかった子どもや先生の様子を知ることができた。今までは自分が多くの視点で物事を捉えることを理想としていたが、今回の討論を通して、一人の力だけで解決しようとするのではなくチームとして子どもを見つめ、必要な支援・指導を行うことが大切なのだとわかった。
- ・討論をすることで他者との連携の大切さを強く感じる事ができた。チームとしての連携は、この先社会に出るにあたってさらに必要となることだと考える。そのために、自分の視点と他者に視点を大切にし、双方を踏まえて物事の本質を見抜き、最善の策を講じられるようになりたい。まずは、自らの考えをしっかりと持ち、それを表現することを今後の課題である。そして、教育の現場に立ったとき、チームとして子どもを丁寧に支えることができるようになりたい。
- ・授業観察後にグループで討論をすることで、授業観察を行う際の視点を増やすことができた。複数人の視点を照らし合わせることで、より生徒を理解できることがわかった。今後は、授業観察を行う際に、自分がなぜ子どもの様子をそのように受け取ったのかまで、細かく記録していくことを心がけていきたい。

これらのレポートに見られるように、他者の視点から学び、集団討論の中で深めてはじめて自分自身の考えや意見を持つことができることを体得していることがうかがえる。また、他者の考えや感じ方を知り、その上でその意図やねらいがどのようなことにあるのかを想像することによって、チームとして子どもに指導や支援を行えるようになりたい、という思いが生まれていることなど、今後の特別支援教員養成カリキュラムとして検討する意義が深い。

○二つ目の目標

以下は、学生のレポートからの抜粋である。

- ・子どもたちの障がいや、家庭環境などを背景としながら抱える困難というのは多種多様である。それぞれの子どもたちが育ちゆく環境として様々な小中学校や施設が存在し、実際にそこで試行錯誤している教師・職員がいるだけでなく、そこでもがきながらも必死に生きている子どもたちがいることを知識だけでなく実際に足を運ぶことで学ぶことが重要である。
- ・様々な特別支援学級・学校の形態や指導を観察することができた。同じ特別支援教育を行う学校だが、

それぞれ異なる支援体制で指導を行っていた。支援体制が異なるのは、その子どもと家族にとって何が最も大切なことか、地域や学校全体を含めてどのような支援ができるかを考えた結果であると考えられる。つまり、その子どもにとってどのような支援環境が最善かを見極める必要がある。そのために、多方面から子どもを捉えることが大切だ。チームで子どもを見つめ、考えを共有し、適切な支援を行っていかなければならない。

- ・地域や学校全体で子どもを支援することによって、子どもにとってよい支援ができるだけでなく、障害理解にもつながるのではないかと考える。障害理解もこれから進めていかなければならない課題の一つだ。教師の他に子どもを支える環境として、通常学級の児童や地域の人、家族があげられる。それらの人が障害を抱える子どもと一緒に生活するためには、障害理解が必要不可欠となるのではないか。
- ・知内小学校で出会った筋ジストロフィーを抱える児童を背負った際には言葉では言い表せない感覚と命の重みが今でも鮮明に背中に残っている。
- ・星の丘小学校・中学校、バウムハウスでは、教員・職員のメンタルヘルスを保つためにも、関わる教員を頻繁に変えるなど、職員と子ども1対1での活動は原則行わないなどというように、一人ではなくチームとして子どもたちと関わっていることがわかった。教員・職員のメンタルヘルスも大切であると強く感じた。子どもたちを私が救わなければ、指導しなければ、と自分一人でどうにかしようとしてしまうと、上手くいかなかった時に感じる挫折感が大きいと考える。教員・職員のメンタルヘルスは、子どもたちの心の落ち着きにも大切であると感じた。

これらのレポートから、特別支援教育のあり方は様々なかたちがあり、地域の方々・学校・保護者などと協働して、地域学校教育として取り組むことの重要性について深められたことがうかがえる。その学校がどのようなことを大切にして教育をすすめているか、子どもたちにどのようなことを学ばせたいとねがうのか、教育の目標・教育観を深化させることの大切さについての学びを深めることができた。

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を行う。

(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ー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、本講義および、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。

(3) プログラムと評価

ア. 授業計画（教職大学院）

遠隔システムなどを活用し、各キャンパスで連携して実施している教職大学院では、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なるためのプログラムを実施した。特に特別支援教育に求められるようになった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実践力を身につけることを検討した。平成28年度には、平成27年度に実施した授業に関するアンケートをもとに授業内容の改善を進めた。

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
4セメスター	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ともない、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	<p>1 特別支援教育の理念、背景について理解する。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>
授業計画	<p>1 オリエンテーション</p> <p>2 障がいてなかに</p> <p>3 子どもの発達と支援（発達を規定する諸要因）</p> <p>4 //</p> <p>5 発達障害の理解①（LD、ADHD、その他の発達障害）</p> <p>6 //</p> <p>7 発達障害の理解②（広汎性発達障害）／萩原（旭川校）</p> <p>8 //</p> <p>9 アセスメントの理解（観察法、面接法、検査法の理解と活用）</p> <p>10 //</p> <p>11 演習（ケース検討会議）</p> <p>12 //</p> <p>13 事例発表、検討会</p> <p>14 //</p> <p>15 保護者支援と講義のまとめ</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ・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なう。
教職チェックリスト	<p>児童生徒理解</p> <p>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。</p>
テキスト	特になし
参考文献	<p>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</p> <p>青山真二・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</p>
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

<p>1&2講：「オリエンテーション」、「障がいてなかに」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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） <p>3&4講：「子どもの発達と支援（発達を規定する諸要因）」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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、自分事として(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

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。

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。

(教職大学院 小野寺)

5. 各プログラムの実施内容（現職教員）

(1) 標準プログラム

ア. プログラムの概要

研修テーマ	対象者、規模	実施時期	担当者
発達障害の理解と支援	対象：現職教員	平成 27 年度（計画策定準備） 平成 28 年度実施	青山（札幌校） 五十嵐（函館校） 小野寺（教職大学院）
内容			
<p><研修の目的></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><研修の内容></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><研修の評価></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><特記事項></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>			

発達障害の理解を進める研修・講演・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、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プログラムを検討した。平成 28 年度には、教育委員会の各支庁などとの連携のもと各地域で実施した。募集は、北海道・各教育委員会を通し標記の講習会の実施に関する広報を行い、講習会実施に関する希望について場所や内容日程などの調整を行った。

イ. 実施内容

名称： 通常学級担当教員のための教員研修「特別支援教育出前講座」	
対象者：全道の幼稚園・小学校・中学校・高校の教員及び関係機関の職員	
日 程：平成 28 年 5 月 9 日～ 平成 28 年 11 月 30 日	担当教員：青山眞二（札幌校）・五十嵐靖夫（函館校）・小野寺基史（教職大学院）

実施内容

【実施の目的】

道内の通常学級における特別支援教育の推進を図るために、特別支援教育に関する「教員研修出前講座」を開催するものである。本企画は、函館市、札幌市、旭川市、釧路市を除く市町村で、特別支援教育に関する教員研修の開催を希望する機関及び団体の要請に基づいて実施するものであり、研修の機会が制限されやすい地域を限定して実施する研修講座である。広大な北海道の地域支援の一端を担うことを目的として実施した。また、特別支援教育の推進を図る研修として、どのような内容をどのようになすべきかという研究目的も含むものである。

【実施内容】

研修内容は、①子ども理解（青山）、②指導法（五十嵐）、③校内支援システム（小野寺）の内容を1つのパッケージとして、3時間研修を基本として実施した。

研修希望は全道から42件あったが、日程の関係から最終的には以下の12か所で実施した。

- ・浦河町（浦河町教育委員会）、根室市（根室市教育委員会）、蘭越町（蘭越小学校）
富良野市（富良野市教育委員会）、稚内市（宗谷中学校）、大空町（大空幼稚園）、
音更町（音更中学校）、ニセコ町（ニセコ町教育委員会）、栗山町（栗山町教育委員会）、
士別市（士別市教育委員会）、幌加内町（幌加内小学校）、北斗市（上磯小学校）

成果・実績

上記に示した全道12か所で、①子ども理解（青山）、②指導法（五十嵐）、③校内支援システム（小野寺）の出前講座を実施したところ、研修講座に参加した現職の先生方はもとより、企画した教育委員会や研究会の代表者から、「是非、こうした出前講座を再度企画してほしい」という要望が聞かれた。また、実際には講座を開催できなかった30件の団体からも講座開催希望があったことから、特別支援に関する本講座の開催意義は十分あったことが窺える。

本研修講座の具体的成果については、講座参加者の事前・事後アンケートの結果より推測するものである。アンケート結果は別紙のとおりである。結論としては、本講座を受講する前より、受講後の方が、特別支援に対する理解が深まり、意欲的姿勢が窺えるようになったといえる。

表 現職教員研修プログラムの実施内容

	日時	機関・団体	担当
1	5月9日	浦河町教育委員会	青山
2	5月30日	根室市教育委員会	青山、五十嵐、小野寺
3	6月20日	蘭越小学校	青山
4	6月20日	富良野市教育委員会	小野寺
5	9月5日	稚内市立宗谷中学校	五十嵐、小野寺
6	10月4日	大空町立女満別幼稚園	青山
7	10月13日	音更町立音更中学校	青山、五十嵐、小野寺
8	10月18日	ニセコ町教育委員会	青山、五十嵐、小野寺
9	10月21日	栗山町特別支援教育推進協議会	青山、小野寺
10	11月8日	士別市教育委員会	青山、五十嵐、小野寺
11	11月9日	幌加内町教育研究会	青山、五十嵐、小野寺
12	11月30日	北斗市立上磯小学校	青山、五十嵐、小野寺

実施地域

標記プログラムについては、以下の表に示す日程、地域で講座を実施した。なお講座で使用した資料などについては、テキスト資料を作成し印刷するとともに、「ほくとくネット」より情報をダウンロードできるようにすることで、広く活用できる様にした。

ウ. 出前講座における参加者のアンケート結果

(ア) アンケート内容

アンケートは、講座に参加された先生方に任意でアンケートに答えて頂いた（回収枚数 464）。アンケートは、講座の開催直前と講座終了直後にそれぞれ5つの質問に答えていただいたものである。記入方法は、以下に示す5件法で、適切と思われる番号を選択し、黒く塗り潰してもらうものである。

【選択肢】

- ①全く思わない ②あまり思わない ③どちらともいえない ④少し思う ⑤非常に思う

【質問事項】

項目番号	質問内容
受講前	問1 あなたは、配慮を要する子どものつまずきについて理解できていると思いますか？
	問2 あなたは、配慮を要する子どもの指導方法について理解できていると思いますか？
	問3 あなたは、ユニバーサルデザインに基づく授業の展開は可能だと思いますか？
	問4 あなたは、通常学級での適切な特別支援教育は可能だと思いますか？
	問5 今、地域の教育連携は十分になされていると思いますか？
受講後	問6 本研修で、配慮を要する子どものつまずきについて理解は深まったと思いますか？
	問7 本研修で、配慮を要する子どもの指導方法について理解は深まったと思いますか？
	問8 あなたは、ユニバーサルデザインに基づく授業の展開は可能だと思いますか？
	問9 あなたは、通常学級での適切な特別支援教育は可能だと思いますか？
	問10 今後、地域の教育連携を深めていくことは可能だと思いますか？
自由記述	

(イ) 結果と考察

アンケート結果は以下に示すとおりである。本結果は、研修前後の統一質問について単純集計（選択肢別解答人数の割合）の比較である。

		研修前後の変化(%)									
質問	躓きの理解		指導法の理解		UDの授業		適切な支援		教育連携		
	問1(前)	問6(後)	問2(前)	問7(後)	問3(前)	問8(後)	問4(前)	問9(後)	問5(前)	問10(後)	
1	2%	1%	5%	1%	1%	1%	2%	1%	5%	0%	
2	21%	2%	32%	2%	8%	4%	16%	5%	31%	7%	
3	32%	3%	33%	6%	34%	14%	29%	22%	36%	21%	
4	42%	51%	28%	56%	41%	54%	41%	52%	25%	50%	
5	3%	43%	2%	35%	16%	28%	12%	20%	4%	21%	

①問1と問6の比較について

問1は「配慮を要する子どものつまずきについて理解できていると思いますか？」という質問であるが、「全く思わない」から「どちらともいえない」に丸を付けた方が55%であった。つまり参加者の半数以上が十分子どもを理解できていないと考えていたことになる。しかし研修後は同様の選択肢に丸を付

けた人が6%に激減し、94%の人が「少し思う」「非常に思う」に丸を付けている。この結果から、本講座の第1講座である「子ども理解」については、大きな研修効果が見られると考える。

②問2と問7の比較について

問2は「配慮を要する子どもの指導方法について理解できていますか？」という質問であるが、「あまり思わない」「どちらともいえない」「少し思う」に丸を付けた人がそれぞれ30%前後で拮抗していた。しかし、同様の質問である問7では、「そう思う」「非常に思う」に丸を書いた人が91%になっており、具体的な指導方法について学んだことにより、具体的な指導イメージが持てるようになったと考えられる。

この結果から、本講座の第2講座である「指導法」についても、大きな研修効果が見られると考える。

③問3と問8の比較について

問3は「ユニバーサルデザインに基づく授業の展開は可能だと思いますか？」という質問であるが、「全く思わない」から「どちらともいえない」に丸を付けた方が43%であった。つまり参加者の4割強の人がやや消極的な思いでいたことになる。しかし、研修後は同様の選択肢に丸を付けた人が196%に半減し、82%の人が「少し思う」「非常に思う」に丸を付けている。この結果から、本講座の第3講座である「校内支援システム」で述べられたユニバーサルデザインについても、研修効果が見られると考える。

④問4と問9の比較について

問4では「通常学級での適切な特別支援教育は可能だと思いますか？」という質問であったが、これについては、「少し思う」「非常に思う」に丸を付けた方が研修全では53%であったが、研修後は72%でやや変化が見られる。しかし、問1～問3までの質問項目に見られるような大きな変化は見られない。これは、「適切な特別支援教育」という文言で、慎重になったと考えられる。

⑤問5と問10の比較について

問5では「地域の教育連携は十分になされていると思いますか？」という問いに対し、「全く思わない」から「どちらともいえない」に丸を付けた方が72%で、かなり否定的であった。しかし、問10の「今後、連携を深めていくことは可能ですか？」に対しては、71%の人が「少し思う」「非常に思う」に丸を付け、積極的な姿勢を示していると考えられる。

(ウ) 総合考察

上記に示したアンケート結果は、分析の一部に過ぎないが、ここに示した結果だけでも、研修の効果は十分認められるものであり、本研修の企画は大きな意義があったと考える。紙面の関係で、その他の分析は、自由記述の結果は掲載できないが、今後も通常学級における特別支援教育に関する研修会は、大学がその先陣を切って推進する必要があると、本プロジェクトによりその裏付けをとることができたと考える。今後は、さらに研修プログラムのコンパクト化を図るとともに、効率の良い研修形態を模索していく必要があると考える。

(2) その他実施プログラム（講習・講演等）

各地域における教員等のニーズや実態に合わせた発達障害理解に関係する各種の教員研修を、各年度以下の通り実施した。

講習会等の日程と内容

	日程	テーマ	内容	主管
平成28年度 前期	5月11日	発達学習会「コスモ」の講師	読み書き及び言語面における困難さが小学校生活や中学、高校進学をする上での課題	葛森（旭川校）
	5月25日	平成28年度釧路教育研究センター研修講座（特別支援教育コーディネータブロック会議）	特別なニーズを抱える児童生徒の多様な実態把握をすすめる際の視点と必要な合理的配慮の考え方について「子どもの多様な実態から合理的配慮を考える」講義	小淵（釧路校）
	6月8日	発達学習会「コスモ」の講師	参加者が日頃抱えているケースを他の参加者と共有し、講師はそれに関連する情報、支援手段、課題などを解説	萩原（旭川校）
	7月10日	北海道特別支援教育学会第11回釧路大会公開講座	「実態把握」「障害特性」「学校教育」「親支援」の4つの側面から、わかりやすく解説・演習し、支援者としての資質向上に役立てる。	青山（札幌校）、萩原（旭川校）、細谷（函館校）、阿部（釧路校）
	7月16-18日	ドイツ・ベルリン市フレーミング基礎学校のインクルーシブ教育とスポーツ授業	JASAPE合同コンGRESS2016シンポジウムにて海外の発達障害児を含めた授業の内容について紹介	窪島務、千賀愛、安井友康ほか
	7月17日	発達に気がかりある幼児童生徒の理解と教育相談の実際	応用行動分析理論による「行動が起こる仕組み」、発達に気がかりがある子どもに見られる行動上の問題の支援方法	阿部（釧路校）
	8月18日	学校教育指導	特別支援学級、通常学級の授業を観察し、行われている手立ての有効性やよりよい支援の在り方について、学級担任、管理職と協議・成果の検証。校内研修の実施。	二宮（釧路校）
	9月30日	子labo（現職教員と医療従事者による学習会）	特別支援教育に携わる現職教員と医療従事者が、事例検討を通じてお互いの専門性の理解と児童生徒への指導・支援について学習	池田（札幌校）

	日程	テーマ	内容	主管
平成28年度 後期	10月8日～9日	公開講座「発達に気がかりがある子どもの理解とムーブメント教育・療法による支援の実際」	発達障害のある子どもの特性について理解するとともに、発達支援の方法の一つであるムーブメント教育・療法の理論と実際のプログラムについて体験的に学ぶ	阿部（釧路校）
	10月12日	発達学習会「コスモ」の講師	幼児期から児童期にかけての社会性の発達と対応	片桐（旭川校）
	10月15日	北海道特別支援学会道北支部研修会	保育から高等学校の現場で活躍する教員がそれぞれの教育の場における現状と前後のステージとの関連について報告しライフステージを通じた支援の視野を広げる。	萩原・片桐・葛森
	10月24日	北海道根室高等学校 研修会	高等学校現職教員が、発達障害についての基礎知識の理解と発達障害を持つ生徒への支援のあり方について学び、生徒指導に活かすため発達障害とその理解について配布資料を元に概説	小淵（釧路校）
	10月26日	学校教育指導	特別支援学級、通常学級の授業を観察し、行われている手立ての有効性やよりよい支援の在り方について、学級担任、管理職と協議・成果の検証。校内研修の実施。	二宮（釧路校）
	10月28日	子labo（現職教員と医療従事者による学習会）	特別支援教育に携わる現職教員と医療従事者が、事例検討を通じて児童生徒への指導・支援について知識、技術の研鑽を重ねるための学習会	池田（札幌校）
	11月25日	平成28年度 北海道教育大学附属特別支援学校 公開研究協議会	「生活を豊かにしていく力を育む授業づくり」とし、研究副題を「自ら学び、仲間と高め合いながら、自分の意思で活動する児童・生徒の育成を目指して」	白府士孝（附属特別支援学校）
	11月25日	全道教育研究大会（特別支援教育）	研究主題「自分らしさを志向し続ける子どもを目指して」	ふじのめ学級
	11月25日	子labo（現職教員と医療従事者による学習会）	特別支援教育に携わる現職教員と医療従事者が、事例検討を通じて指導・支援について知識、技術の研鑽を重ねるための学習会	池田（札幌校）
	12月14日	発達学習会「コスモ」の講師	参加者が日頃抱えているケースを他の参加者と共有し、講師はそれに関連する情報、支援手段、課題などを解説	萩原（旭川校）
	1月11日	鶴居村特別支援教育連携協議会 研修会	鶴居村内の特別支援教育・障害児保育等に関わる関係職員の連携を図る上で不可欠な保護者支援のあり方についての基本的な事柄、支援において重要な関係性の発達理解、関係職種連携について	小淵隆司（釧路校）
	1月27日	子labo（現職教員と医療従事者による学習会）	特別支援教育に携わる現職教員と医療従事者が、事例検討を通じて指導・支援について知識、技術の研鑽を重ねるための学習会	池田（札幌校）
	2月7日	学校教育指導	特別支援学級、通常学級の授業を観察し、行われている手立ての有効性やよりよい支援の在り方について、学級担任、管理職と協議・成果の検証。校内研修の実施。	二宮（釧路校）
	2月24日	子labo（現職教員と医療従事者による学習会）	特別支援教育に携わる現職教員と医療従事者が、事例検討を通じて指導・支援について知識、技術の研鑽を重ねるための学習会	池田（札幌校）

主な形態： 現職教員研修	
名称： 発達学習会の講師	
対象者：幼児を中心とした教員、保育士、支援者、保護者	
日程：平成27年4月～平成28年12月	担当教員：萩原・片桐・葛森（旭川校）
<p>実施内容</p> <p>【実施の目的】</p> <p>講師は、幼児の保育・教育を中心としたさまざまなテーマについて最新情報を紹介し、また、参加者が抱える現場における課題についてアドバイスをする。</p> <p>【実施内容】</p> <p>発達学習会「コスモ」における年9回行われた研修会（18：45～20：45）のうち、担当教員が4回講師を務めた。萩原はこの研修会全体のアドバイザーを務めた。教員が講師を務めた研修内容は以下の通りである。</p> <p>萩原（6月8日及び12月14日）：両日のテーマは若干異なるが、参加者が日頃抱えているケースを、他の参加者と共有し、講師はそれに関連する情報、支援手段、課題などを解説した。基本的にその場で参加者が自由にケースを発言し、柔軟性のあるケース検討を目指した。</p> <p>片桐（10月12日）：幼児期から児童期にかけての社会性の発達と対応というテーマで研究会の話題提供を行った。この中で「ほめる」と発達が促進され、効果的に子どもを褒めるにはどうしたらよいかについて、最新のエビデンスを元に解説を行った。最近混同されがちな Self-esteem と Self-efficacy についても触れ、子どもの社会性を具体的にどのように教育現場で伸ばしたらよいかについて提案を行った。</p> <p>後半は、不器用と学校適応について触れ、自験例を元に現在知られている知見をもとに解説し、具体的な教育について議論を行った。</p> <p>葛森（5月11日）：読み書き及び言語面における困難さが小学校生活や中学、高校進学をする上での課題を中心に、各ライフステージでもたらず困難さについて解説を行った。そのことを踏まえ読み書きの苦手さを持つであろう就学前児に対し、幼稚園教諭や保育士ができる指導の一例などについて言及した。</p>	
<p>成果・実績</p> <p>参加者のほとんどは幼稚園や保育園職員であり、特に発達障害に関連した幼児保育や入学期の課題について関心が集まった。このような研修会は、このようなテーマの情報を得ることが限られた地域においては重要であり、また、専門家と現場の支援者を繋げるネットワークを広げるきっかけとなった。</p>	

主な形態：現職教員研修
用務内容： スクリーニングとケースカンファレンス
日程：平成28年5月23日、11月4日
用務先：山形県長井市長井南中学校
出張者：小野寺 基史（北海道教育大学 教職大学院）
<p>内容</p> <p>平成26、27年度、文科省の委託事業として、山形県白鷹町教育委員会の要請を受けて、白鷹町の全小</p>

中学校の発達障害の疑いのある児童生徒のスクリーニングとケースカンファレンス、地域の関係者やPTA等への講演会等を実施した。それが縁で、近隣の長井市立長井南中学校から同様の要請を受け、今回、2度にわたって、配慮の必要な生徒へのスクリーニングとカンファレンス、教員やPTAへの研修会、当該生徒の保護者への教育相談を実施した。

成果・課題

発達障害の疑いのある在籍児童生徒の数は約6.5%と言われているが、昨今、全国のどこの学校へ行っても、配慮の必要な子どもたちはおそらくそれ以上であると実感している教師は少なくないだろう。当該学校でも状況は同じであったが、大切なのは、スクリーニングではなく、スクリーニングの後のケースカンファレンスである。LDは別として、正確なスクリーニングをしなくとも、いわゆる苦戦している（教師からは手のかかる）生徒を見つけることはそれほど難しいことではない。大事なのは、その生徒が何故そのような態度や行動をとっているかということであり、ケースカンファレンスとはまさに、生徒の行動を解釈し、どうすればその問題行動が改善するか、そのためにはどのような手立てを講じていくか、チームで検討していくことである。当該校においても、5月に訪問した際に行ったケースカンファレンスの結果、約半年後の11月にはかなり改善が見られた生徒が報告された。また、指導者である教師の側においても、ただやみくもに指導するのではなく、根拠（エビデンス）に基づいて指導することの重要性を感じてくれたようであった。11月の訪問の際には、長井小学校のケースカンファレンスにも立ち会うことができたので、できれば来年度以降も、小中あわせて継続して支援していきたいと考えている。

主な形態：現職教員研修

名称：**平成28年度釧路教育研究センター研修講座（特別支援教育コーディネーターブロック会議）**

対象者：釧路市内小・中学校特別支援教育コーディネーター

日程：平成28年5月25日

担当教員：小淵隆司（釧路校）

実施内容

【実施の目的】

特別なニーズを抱える児童生徒の多様な実態把握をすすめる際の視点と必要な合理的配慮の考え方について深めあう。

【実施内容】

「子どもの多様な実態から合理的配慮を考える」の演題で講義を行い、その後参加者でグループディスカッションを行った。

成果・実績

インクルーシブ教育における合理的配慮についての基本的な考え方について概説した。

主な形態：その他（公開講座）	
名称：北海道特別支援教育学会第11回釧路大会公開講座	
対象者：北海道内の保育士、教員、福祉施設指導員、保護者 学生	
日程：平成28年7月10日	担当教員：青山眞二（札幌校）、萩原拓（旭川校）、細谷一博（函館校）、阿部美穂子（釧路校）
<p>実施内容</p> <p>【実施の目的】</p> <p>発達障害等の障害のある子どもの支援に携わる保育士、教員、福祉施設指導員、及び将来教師をはじめとした対人支援職に就いて、障害のある子どもの支援者となることを目指している学生、また、障害のある子どもを育てている親などを対象とし、発達障害児の理解と支援に必要な専門的知識、支援技能に関する公開講座を実施した。講座では、「実態把握」「障害特性」「学校教育」「親支援」の4つの側面から、それぞれ今日的な関心の高いトピックを取り上げて、わかりやすく解説・演習し、支援者としての資質向上に役立てることを目的とした。</p> <p>【実施内容】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・講座Ⅰ 「WISC-Ⅳの結果の解釈と指導方法」（札幌校 青山 眞二） WISC-Ⅳは、子どもの知的機能を測定する心理検査の一つであるが、近年、診断的活用から教育的活用へとその利用方法が大きく変わりつつある。そこで本講座では、WISC-Ⅳの検査結果で示される個人内差に焦点を当て、事例を基に、そのディスクレパンシーの教育的意味と具体的な指導方法について概説した。 ・講座Ⅱ 「自閉スペクトラム症と感覚処理の特異性」（旭川校 萩原 拓） 自閉スペクトラム症（ASD）の感覚処理異常については、これまでの研究報告及び DSM-V の診断基準に含まれたことから明らかなように、注目が高まっている。本講座では、感覚処理の基本的なメカニズムと ASD における特異性を解説し、最新のアセスメント及び支援の方向性について紹介した。 ・講座Ⅲ 「交流及び共同学習のあり方と支援の実際」（函館校 細谷 一博） 平成18年の障害者基本法の一部改正により、交流教育が交流及び共同学習と名称が変更になったことに伴い、その目的も大きく変更された。本講座では交流および共同学習の目的や実施形態を再確認するとともに、特別支援学級と通常学級の交流および共同学習における実際の支援方法について提案した。 ・講座Ⅳ 「発達に気がかりがある子どもの親を支援する」（釧路校 阿部美穂子） 子供に育てにくさがあると、親はつい口やかましく怒ったり、感情的に責めてしまったりすることがある。本講座では、そのような子育てに不全感や戸惑いを感じている親のためのペアレント・トレーニングの理論や、「上手なほめ方」「わかりやすい指示の出し方」などの子供への接し方のコツについてワークショップ形式で学んだ。 	
<p>成果・実績</p> <p>北海道特別支援教育学会第11回釧路大会には、約300名の参加者があり、その中の大部分が公開講座にも参加した。各参加者が、興味関心のある講座を選んで参加し、それぞれに、日頃感じている課題を解決する手がかりをつかむことができた。</p> <p>具体例として、講座Ⅳ「発達に気がかりがある子どもの親を支援する」では、親が発達障害児のある</p>	

子どもの子育てで、直面することが多いトラブル場面をVTRで視聴しながら、そのような場面でのように子供に対応したらよいかを、行動療法理論に基づいて分析し、ロールプレイングにより対応方法を体験的に学んだ。さらに、参加者が自分の対応アイデアを発表し、参加者同士で相互に評価し合ったりした。参加者の感想からは、「保護者の具体的な支援方法が分かった」、「親支援だけでなく、教師が子どもにかかわる際にも応用できる」などの意見が見られた。

以上のことから、公開講座を通して、北海道道東地域を中心に発達障害のある子どもにかかわる支援者が自らの資質を高めるための学びを深めることができたと考える。

主な形態：シンポジウム

名称：**ドイツ・ベルリン市フレーミング基礎学校のインクルーシブ教育とスポーツ授業**

対象者：現職教員、自治体職員、保護者

日 程：平成 28 年 7 月 17 日

担当教員：千賀愛・安井友康（札幌校）

実施内容

【実施の目的】

小学校・中学校・高等学校および特別支援学校・幼稚園などの現職教員を中心に、障害のある児童生徒にかかわる自治体職員や保護者を対象に、ドイツ・ベルリン市のインクルーシブ教育の先駆的な取り組みを紹介し、通常の学級における発達障害児の授業やスポーツ活動における配慮や支援を学ぶ機会とすることを目的とする。

【実施内容】

本シンポジウムは、“アダプテッド／医療・障がい者”体育・スポーツ合同コンGRESS in 北海道（平成 28 年 7 月 16－17 日）の国際シンポジウム企画の 1 つとして大会 2 日目に北海道教育大学岩見沢校において実施した。

登壇者は、実践報告者のニコル・ヴォールブルグ氏（ベルリン市フレーミング基礎学校教諭）、指定討論者のグードルン・ドルテッパー氏（ベルリン自由大学教授）、ゲーリンド・クルージュス（フレーミング基礎学校元教頭）、指定討論者として本プロジェクトで招聘した窪島務氏（滋賀大学名誉教授）、通訳協力者の井上智晶氏（元 ASAPE 事務局長）、安井友康・千賀愛・山本理人（北海道教育大学札幌校）であった。

フレーミング基礎学校は過去 40 年以上にわたり障害のある子どもとない子どもが共に学ぶインクルーシブ教育の実践に取り組んできた。ドイツでは、平成 21 年 5 月に国連の障害者権利条約に批准し、平成 23 年 10 月には文部大臣会議で「学校における障害のある児童生徒のインクルーシブ教育」を決定し、通常学校で特別な支援を受ける子どもが増加している。フレーミング基礎学校は「みんなのための学校」というコンセプトのもと、共同授業を実施している。同校の 6 学年はそれぞれ 95-100 名が 4 クラスに分かれ、各学年で 6 名程度が特別な支援を必要とし、特別教育・補助教員が配置されている。これらの障害には、身体障害、知的障害、情緒・社会的な問題を抱える場合、その他の発達障害が含まれる。また一部の子どもには特別支援学校の教員が巡回指導で個別指導を定期的に行っている。またフレーミング基礎学校には 50 ヶ国以上の国籍の子どもが学び、多様な背景をもつ子どもを含むインクルーシブ教育を実践している。

本シンポジウムでは、最初にベルリン市やフレーミング基礎学校の実践に関するインクルーシブ教育の概要を千賀から説明し、安井から学校と教室の様子を写真と動画で紹介する。同校で教頭を務めたクルージュス先生からも管理職の立場から意見を頂く。その後、平成13年からフレーミング学校で教えているヴォールブルグ先生から実践内容について報告する。スポーツ授業の映像は、平成27年6月に安井・山本・千賀が撮影したものである。実践紹介の後、特別ニーズ教育学研究者でドイツに詳しい窪島務氏からコメントと質疑、インクルーシブ体育の実践の取組みについてドルテッパ氏からのコメント、会場参加者からの質疑応答も予定している。使用言語は日本語と英語で進められ、英語の通訳協力者が1名入った。

成果・実績

本シンポジウムの参加者は、会場の出入りもあったが延べ90名を超える盛況な会となった。シンポジウム後半に行われた質疑応答においても、日本とドイツのインクルーシブ教育の比較、フレーミング基礎学校の実践における困難な点などが話題になった。

なお参加者に対しては、アンケートを実施しており、その内容は下記の通りである。

配布したアンケート95通のうち、回収したのは18通であった。アンケート回収の案内が遅れてしまい、回収率が低いことは反省点として残った。

① 参加者の所属と居住地、年代

回答者の年齢層は、20-30代が最も多く70.6%、次いで40-50代が23.5%、60-70代が17.6%であり、比較的若い層が多い傾向が見られた。参加者の居住地は、北海道が最も多かったが、東京都、石川県、千葉県、埼玉県、愛知県、兵庫県、大阪府、茨城県など多岐にわたった。回答者の所属先では、研究機関・大学が最も多く7名、次いで小学校1名、養護学校・特別支援学校2名、スポーツ団体・施設2名、病院2名、大学院1名となった。

② 本シンポジウムに参加した動機

ドイツのインクルーシブ教育に関するシンポジウムに参加した動機を尋ねたところ、「インクルーシブ教育について関心があった」が最も多く7名(38.9%)、次いで「ドイツの教育事情を知りたかった」が5名(27.8%)、「海外の動向を知りたかった」が4名(22.2%)、「ドイツの教育事情を知りたかった」は4名(11.1%)となった。国外のインクルーシブ教育の実践や状況について具体的な情報を知りたいという人が多いことが分かった。

③ フレーミング基礎学校のインクルーシブ教育の実践は今後の日本でも参考になりそうか(1つを選択)

「大いに参考になる」は10名(55.6%)、「やや参考になる」は8名(44.4%)、「あまり参考にならない」と「全く参考にならない」は0名であった。全体としてシンポジウムは、日本の実践や考え方にとっても参考になる内容になっていた。

④ フレーミング基礎学校のインクルーシブ教育は自身の実践や考え方にとってどのような事が参考になったか

「障害のある子どもへの支援体制」が最も多く6名(33.3%)、次いで「子どもの多様性に関する教師理解」が4名(22.2%)、「関係者のチームワーク」は3名(16.7%)、「教師への校内支援体制」が2名(11.1%)、「保護者との関係づくり」1名(5.6%)、その他が1名(5.6%)という結果になった。「その他」と答えた記述では、「基礎教育の重要性、市民レベル(多くの人)への理解の拡散」

であった。フレーミング基礎学校が学校全体、地域や保護者全体を巻き込んでインクルーシブ教育に取り組んでいる実践が参考になったと思われる。

⑤ インクルーシブ体育の実践で参考になりそうなことがあったかどうか

主な形態： 現職教員研修

名称：**発達に気がかりがある幼児児童生徒の理解と教育相談の実際**

対象者：北海道東部地域の保育士、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の各教諭の希望者 40名

日程：平成28年7月17日

担当教員：阿部美穂子（釧路校）

実施内容

【実施の目的】

- ・発達障害等、発達上気がかりがある幼児児童生徒が抱える行動上の問題を理解し、その支援方法を策定するための行動分析スキルを獲得する。
- ・発達障害等、発達上気がかりがある幼児児童生徒が抱える困難さに対し、複数の教師や多職種支援者が協議して支援方法を策定するための、支援会議運営手法を獲得する。
- ・上記により、発達障害のある幼児児童生徒に対する教育相談スキルの向上を目指す。

【実施内容】

- ・応用行動分析理論による「行動が起こる仕組み」について学び、それをもとに、発達障害等の発達に気がかりがある子どもに見られる行動上の問題の実例を取り上げ、子どもの行動の理由やその機能の理解、及び行動変容のための支援方法の策定について、ワーク形式で演習する。
- ・参加者から具体事例を募り、上記で学んだ方法に基づき、行動の分析と支援策検討演習を行う。その際、異校種混合の6～7人のグループに分かれ、「インシデント・プロセス法」を用いて協議し、多様な立場の関係者が参加する支援会議の運営を模擬体験する。
- ・日程は以下の通りである。

9:00～10:30	問題行動が起こる仕組みとその機能についての講義
10:40～12:10	問題行動の分析と支援プラン策定の方法についてのワーク
12:10～13:10	休憩・昼食
13:10～14:40	インシデント・プロセス法による、教師及び保護者、関係機関の協働による問題解決型支援プランの策定実習
14:50～15:20	上記プランに関するグループ間のシェアリングと教育相談場面での活用に関する協議

成果・実績

(1) 参加者のアンケート結果

ア. アンケート回答者所属内訳

幼稚園・保育所 15名、小学校 13名、中学校 9名、高等学校 1名、特別支援学校 1名、不明 1名
計 40名（回収率 100%）

イ. アンケート質問内容

- ・「行動が起こる仕組み」「インシデント・プロセス法」のそれぞれについて、「①発達障害のある子ども

の支援に役立つ内容であったか」「②発達障害のある子どもの支援にあたり、学んだ方法を使ってみようと思うか」について、それぞれ、「そう思う」「どちらかというと思う」「どちらともいえない」「どちらかというと思わない」「そう思わない」の5件法で回答を求めた。

- ・発達障害のある子どもを支援するにあたり、今回学んだことに関する感想を自由記述で記入するよう求めた。

ウ. 結果

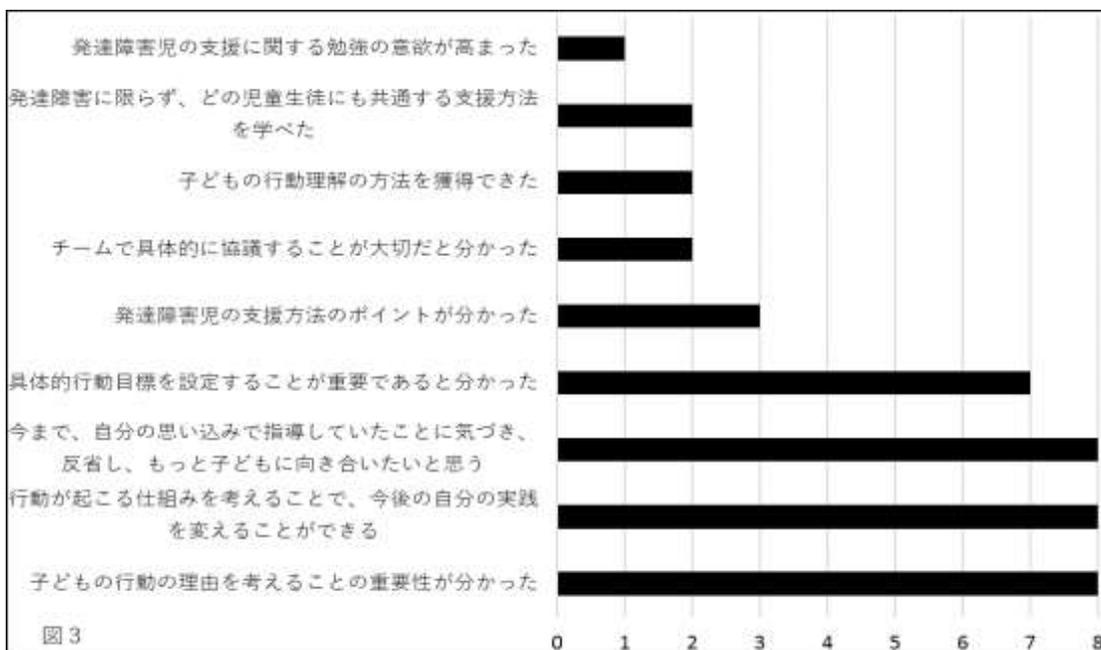
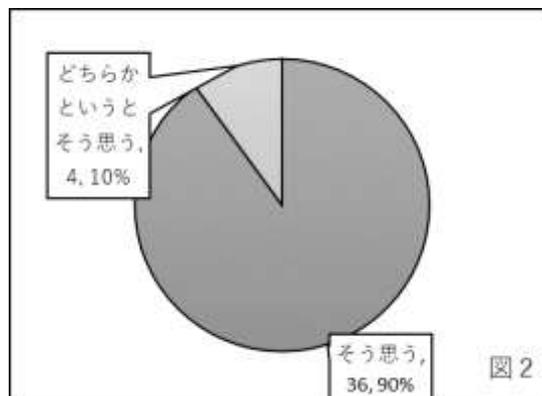
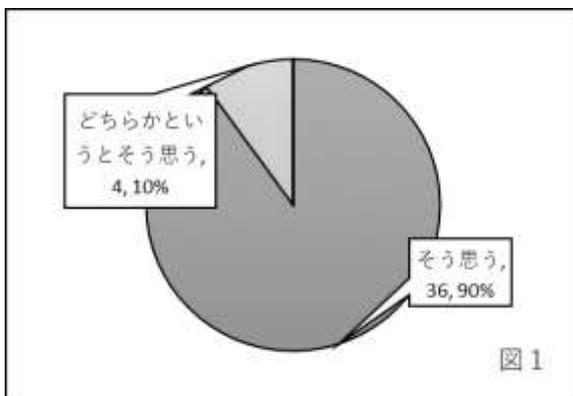
1) 「行動が起こる仕組み」について

①発達障害のある子どもの支援に役立つ内容か (図1 図中数値は人数、図2も同様)

②発達障害のある子どもの支援にあたり、学んだ方法を使ってみようと思うか (図2)

③自由記述

全部で41個の意味内容が得られ、9つのカテゴリーに分類された。(図3 図中の数字は意味内容個数)



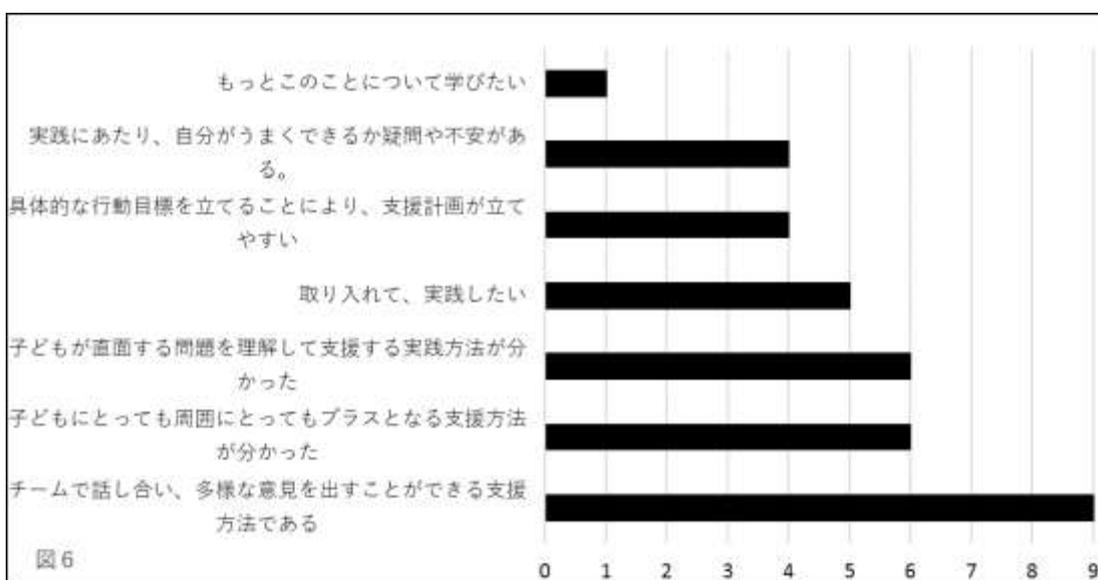
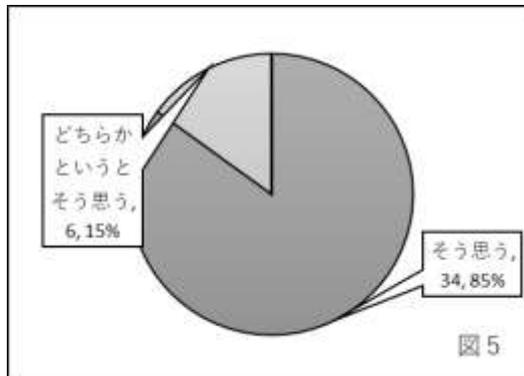
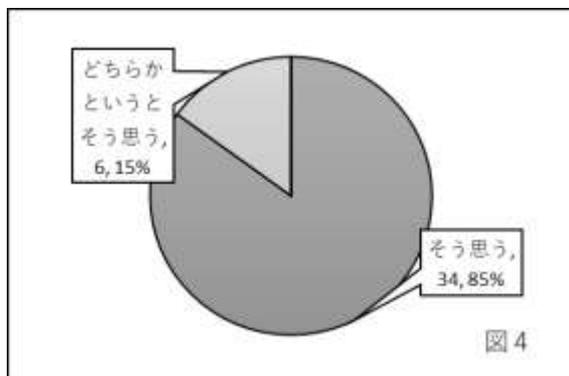
2) 「インシデント・プロセス法」について

①発達障害のある子どもの支援に役立つ内容か (図4 図中数値は人数、図5も同様)

②発達障害のある子どもの支援にあたり、学んだ方法を使ってみようと思うか（図5）

③自由記述

全部で35個の意味内容が得られ、7つのカテゴリーに分類された。（図6 図中の数字は意味内容個数）



(2) 参加者アンケートに基づく、本研修の効果に関する考察

- ・ 図1、2、4、5より、「行動が起こる仕組み」、「インシデント・プロセス法」のいずれについても、参加者は発達障害のある子どもの支援に役立つ内容であり、かつ、実際に用いてみたいと判断しており、校種を問わず、発達障害のある幼児児童生徒の支援に活用できる具体的支援方法として現職教員研修の有効なコンテンツであると考えられる。
- ・ 自由記述から、今回の研修内容が、参加者の「理解」「スキル」「意欲」の3側面に効果をもたらしたと考えられる。まず、「理解」については、図3より「行動が起こる仕組み」に関して、「行動の理由を考える重要性」「具体的行動目標設定の重要性」「チームでの具体的協議の重要性」の理解が、また、図6より「インシデント・プロセス法」に関して、「チームによる多様な意見を出せる有効な協議方法」の理解が進んだことが示唆された。次に「スキル」については、図3より「行動が起こる仕組み」に関して、「自分の実践を変える方法」「支援方法のポイント」「子どもの行動理解の方法」「発達障害に限らずどの児童生徒にも共通する支援方法」が、また、図6より「インシデント・プロセス法」に関

して、「子どもにも周囲にもプラスとなる支援方法」「子どもが直面する問題を理解して支援する方法」「支援計画立案力」が、それぞれ獲得できたとする参加者の実感が見て取れた。そして、「意欲」に関しては、図3より「行動が起こる仕組み」に関して、「これまでのこどもの視点からではなく、自分の思い込みによる支援を反省」し、改めて「子どもに向き合う」意欲や、「さらなる勉強」への意欲を、また、図6より「インシデント・プロセス法」に関して、この方法を「実践したい」「もっと学びたい」という意欲を、研修を通して参加者が抱いたことが示された。

- ・以上のことから、今回取り上げた「行動が起こる仕組み」、「インシデント・プロセス法」のいずれも、現職教員にとって自らの資質向上を実感でき、実践と研修に対する意欲を高める内容であったと判断される。
- ・一方、同じく自由記述より、少数意見ではあるが、図6に示すように、特に「インシデント・プロセス法」に関して、実践する場合の疑問や不安も表明されている。このことから、1回の模擬演習だけでは、学んだ内容を現場で活用できる自信を持ってない参加者がいたことも明らかとなった。このことから、今後、本コンテンツに関しては、定期的なフォローアップの機会を含めた研修企画が必要であると考える。

主な形態：その他	
名称：学校教育指導	
対象者：標茶町立虹別小学校	
日程：平成28年 8月 18日 平成28年 10月 26日 平成29年 2月 7日	担当教員：二宮信一（釧路校）
<p>実施内容</p> <p>【実施の目的】 特別支援学級、通常学級に在籍する児童の実態に合った授業方法について、検討する。</p> <p>【実施内容】 特別支援学級、通常学級の授業を観察し、行われている手立ての有効性やよりよい支援の在り方について、学級担任、管理職と協議する。 複数回、訪問することによって、その成果について検証した。また、特別支援教育に関わる校内研修を行った。</p>	
<p>成果・実績</p> <p>虹別小学校は、釧路市から90分、標茶町の中心から30分の距離にあり、他校との交流も頻繁に行われていない。それゆえ、若い教員も含め、特別支援教育に関わる学習機会が少ない中での、実践となっている。</p> <p>年間3回の訪問によって、子ども理解の幅の広がり、授業作りのアイディアの広がりが確実に見られるようになり、子どもの個々の困り感に応じた効果的な支援の手立ての確立を通して、学習面、生活面における力を伸ばすことに教師の視点移っていった。</p> <p>今後は、チーム学校としての取り組みを期待したい。</p>	

主な形態： 現職教員研修	
名称： 子 labo（現職教員と医療従事者による学習会）	
対象者：現職教員（特別支援学級、通級指導教室） 医療従事者（作業療法士、言語聴覚療法士）	
日 程：平成 28 年 9 月～平成 29 年 2 月 (詳細日程は下記参照)	担当教員：池田千紗（札幌校）
<p>実施内容</p> <p>【実施の目的】</p> <p>特別支援教育に携わる現職教員と医療従事者が、事例検討を通じてお互いの専門性の理解と児童生徒への指導・支援について知識、技術の研鑽を重ねるために学習会を開催した。</p> <p>【実施内容】</p> <p>開催日程は平成 28 年 9 月 30 日、10 月 28 日、11 月 25 日、平成 29 年 1 月 27 日、2 月 24 日の全 5 回で、開催場所は札幌医科大学保険医療学部 519 教室、開催時間は 19 時～21 時の 2 時間とした。</p> <p>事例検討は、第 1～3 回は現職教員から指導を行っている児童生徒について、第 4・5 回は医療従事者から療育を行っている症例について報告を行い、参加者全員でアセスメント方法、指導・支援方法についての質疑応答、意見交換を行った。</p>	
<p>成果・実績</p> <p>参加者は延べ約 95 名（現職教員 60 名、医療従事者 35 名）で、札幌市内および札幌近郊の市町からの参加であった。</p> <p>事例検討は、学校生活の様子やリハビリテーションの様子を動画で呈示し、現職教員、医療従事者それぞれの立場からアセスメント方法、支援・指導方法についての意見を述べ、お互いの理解を深めることができた。また現職教員が学校で指導を行う児童生徒のリハビリテーションを担当している医療従事者が参加しており、児童生徒の実態把握のための支援会議を開催することとなるなど、教育―医療の連携が深まる機会となった。</p>	

主な形態：その他（公開講座）	
名称： 公開講座「発達に気がかりがある子どもの理解とムーブメント教育・療法による支援の実際」	
対象者：保育士、教諭、福祉施設指導員、教育心理相談従事者、保護者等（28 名）	
日 程：平成 28 年 10 月 8 日～9 日	担当教員：阿部美穂子（釧路校）
<p>実施内容</p> <p>【実施の目的】</p> <p>発達障害のある子どもの特性について理解するとともに、発達支援の方法の一つであるムーブメント教育・療法の理論と実際のプログラムについて体験的に学ぶことにより、参加者の発達障害児に対する支援技能の向上を図る。</p> <p>【実施内容】</p> <p>10 月 8 日</p>	

13:00～14:00 講義：発達に気がかりがある子どもの認知や行動の特性理解
14:10～15:10 講義：人間関係の形成におけるムーブメントプログラムによるアプローチ
15:20～16:20 演習：発達支援のためのムーブメント遊具の活用
16:30～17:00 実践報告：自閉症スペクトラム障害のある児童の、人とのかかわりを促進するムーブメントプログラムの実践例

10月9日

9:30～12:00 実践演習：人間関係の形成を促すムーブメントプログラムの実際（釧路地域の自閉症スペクトラム障害等の発達障害のある幼児～高校生及び保護者とともに）
13:00～14:30 演習：発達に気がかりがある子供を支援するムーブメントプログラムの実際
14:40～15:00 まとめ

成果・実績

1. 参加者のアンケート結果

(1) アンケート回答者所属内訳

保育士2名、小学校教諭2名、特別支援学校教諭1名、障害児施設指導員2名、医療施設相談員1名、カウンセラー1名 保護者1名 計10名(回収率35.7% ※研修会終了後、交通機関時間の都合などで、時間的余裕がある参加者のみに回答を求めたため、回収率が低くなっている)

(2) アンケート質問内容

発達障害のある子どもの支援にあたって、本講座で学んだことに関して考えたことや感想などを自由記述で記載するように求めた。

(3) 回答結果

得られた回答の意味内容は全15個で、以下の3つカテゴリーに分けられた。

ア. カテゴリー1「発達障害のある子どもの支援内容や方法を設定するにあたり、子どものもつ困難さや子ども自身の感じ方を理解する重要性に気づくことができた」

(含まれる回答 4個)

- ・発達障害児の感じている困難さが少しであるが、感じ取ることができ、今までの自分の発達障害児に対する手立てを振り返る機会となった。(保育士)
- ・一人一人に寄り沿うことを大切にしたい。(保育士)
- ・子供本人がどのように感じているかをよく考えることが重要だと感じた。(医療施設相談員)
- ・自分の子どもだけでなく、様々な子供の特性を理解していきたいと思う。(保護者)

イ. カテゴリー2「今後の実践に関する手がかりや方向性が得られた」(同 6個)

- ・具体的な手立てを学ぶことができたので、今後の乗り組みにつなげていきたい。(保育士)
- ・自分がかかわっている子供の実態に合わせて工夫し、達成感を得られる機会を増やす支援につなげたい。(障害児施設指導員)
- ・子供の発想を大事にしながら、まずは、大人も一緒に楽しむことが大切だと感じた。(保育士)
- ・支援者が、子供の状態に合わせて柔軟に考え、遊びを展開できる力が必要になると思った。(保育士)
- ・子供が楽しく飽きずに自分の体を動かすことができると思う。(小学校教諭)
- ・ムーブメント活動を体験したときに、とても楽しかった。程よい挑戦が大事だということが実

感できた。(特別支援学校教諭)

ウ. カテゴリー3「発達障害のある子どもの効果的な支援実践のために、ムーブメント教育・療法を導入し、実践したい」(同 5個)

- ・様々な困難を抱えている子供にとって、優しい支援方法だと思う。今後も取り組みたい。(小学校教諭)
- ・つい、行き過ぎた支援をしてしまいがちになるので、環境を整えて、子供が少しの頑張りで、達成感を得られるように、ムーブメント教育・療法を取り入れてみたい。(小学校教諭)
- ・発達障害のある子どもは、みんなで何かをやると言うことが難しいが、ムーブメント活動を用いることで、集団活動が可能になると思う。(障害児施設指導員)
- ・これまで行ってきた療育・保育の方法に幅を持たせることができると感じた。(保育士)
- ・もっと広くムーブメント活動が取り入れられるようになると良い。(カウンセラー)

2. アンケート結果に基づく本講座の成果

- ・参加者全員が、講座2日目に、会場で出会った自閉症スペクトラム障害等の発達障害のある幼児から高校生及びその保護者とペアを組み、ムーブメントプログラムを体験しながら、直接対象児・者への支援を行う実技演習に取り組んだ。その結果、1日目に講義で学んだ、発達障害のある子どもの特性や支援技法を実際に子どもとかかわりを通して確認するとともに、「一人一人に寄り沿う」「子どもの状態に応じて柔軟に」など、子どもの実態を踏まえて自らの支援を見直し、よりよいものにしていくとする意識が高まった様子が見られた。
- ・支援実践において、子どもの「できない」ことや「困難さ」の改善のみにとらわれることなく、「大人も楽しく」「少しの頑張りで達成感を得られるように」「程よい挑戦が大事」のように、まずは子どもも支援者も前向きな気持ちで取り組める支援方法の工夫が重要であるというように、支援の在り方に関する考え方に変容が生まれた。
- ・「子どもの発想を大事に」「子どもが考えていることをよく考える」「子どもが飽きずに楽しく」というように、子どもが考えたり感じたりしていることに敏感に対応しながらそれを生かした支援を工夫しようとする意識が高まった。

主な形態： シンポジウム

名称： **北海道特別支援学会道北支部研修会**

対象者： 教員、保育士、支援者、保護者

日 程： 平成 28 年 10 月 15 日

担当教員： 萩原・片桐・蔦森

実施内容

【実施の目的】

保育から高等学校の現場で活躍する教員が、それぞれの教育の場における現状と前後のステージとの関連について報告をし、また登壇者以外の参加者と意見交換をすることで、ライフステージを通じた支援の視野を広げることを目的としている。

【実施内容】

幼稚園では生活面（聞く、話す、姿勢、活動への集中、マイルールの強さ、整理整頓、集団参加の困難、食べこぼし、順番、友達との距離感など）の困難が中心であり、学校の中でどこまでが重要な情報であるか、引き継ぎをする上での課題についても言及された。

小学校は学年が進むにつれ、学習面・行動面における個人差が拡大し、学級内だけでの支援の難しさが生じてくる様子が報告された。

中学においてはその個人差がさらに拡大し、担任教員は通常学級全体の25%の生徒に対し不思議感や困り感を持っているという結果が報告された。しかしながら通級は担当の正規配置がなく、また特別支援学級に関しても支援担当教員の動きの多様化が進み、支援体制が限界にきていることも報告された。

高校は研究指定校であったが、生徒の7割が何らかのリスクを抱えているといった生徒の実態が報告された。その中で特別な教育課程の編成・実施を試みる中で、高校での自立活動における「スキルトレーニング」を実施するとともに、全校生徒が利用可能なリソースルームの設置など、制度及び物理的な面からの支援体制整備の様子が報告された。

大学でも行動面または学習面で困難を有する生徒が在籍しているが、各教員、大学全体の組織的な対応としては、小中高よりも現時点では不十分な様子が伺われた。

成果・実績

幼稚園では生活面、小・中では加えて学習面での課題が通常学級全体に存在することが報告されている。特に学年が進むにつれ、個人差が大きくなる様子が顕著であった。そのため通級や支援学級の体制整備が不可欠であるが、中学・（一部を除いた）高校へ進むにつれ、体制整備が整っておらず、また一部の教室や教員だけでは対応が難しくなっている現状が報告された。今後ライフステージを見据えた支援のために学校における組織的な対応の課題が明確になった。

主な形態：現職教員研修

名称：北海道根室高等学校 研修会

対象者：根室高等学校教職員

日程：平成28年10月24日

担当教員：小淵隆司（釧路校）

実施内容

【実施の目的】

高等学校現職教員が、発達障害についての基礎知識の理解と発達障害を持つ生徒への支援のあり方について学び、生徒指導に活かすため。

【実施内容】

発達障害とその理解について配布資料を元に概説した。

成果・実績

発達障害についての基礎的な知識についての習得。生徒指導のあり方について知見を得た。

主な形態：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 28 年 11 月 25 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」	
シラバス等 <p>小学校は、算数科「まる さんかく しかく はっけん！！」と体育科「ボールはともだち」、および中学校は国語科「こんなとき、なんて言う！？」と保健体育科「快適な環境」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。</p>	
成果・実績（記載要領を参考にご記入ください） <p>参会者 253 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。</p> <p>今年度は最終年次（3 年目）を迎え、“経験を通して培ってきた力”をキーワードとして研究を進めた。子どもたちの「～したい」という情動から生まれる「考えや思い」を表現することを大切にし、さらにそこから、新たな見方や取り組み方を見出そうとする姿を引き出すことができるような授業づくりに努めた。</p> <p>小学校は、算数科「まる さんかく しかく はっけん！！」（2-3 年生）では、身の回りにある物や画像から形を見付けたり、見たり触ったり描いたりなどいろいろな方法を通して、形をはっきりと捉えることができた。体育科「ボールはともだち」（2-6 年生）では、ブルーシートの斜面を転がってくるボールを捕球する活動に取り組み、様々な体の動きを実感しながら、運動の行い方を工夫して取り組む姿がみられた。中学校は国語科「こんなとき、なんて言う！？」では、自分が伝えたいことを明確に話したり、話が伝わっているのかを確かめたりする学習を行った。聞き手と話し手に分かれて、写真などをもとに情報を伝えたり、聞いて答えを考えたりする活動を通して、何を伝えたらよいかを考えながら、表現の仕方を工夫していく姿がみられた。保健体育科「快適な環境」では、湿度などの温熱条件を変えた空間を作り、体験することを通して、自分の生活と結び付けながら快適な環境について考えることができた。</p> <p>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、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ため、参考資料として提出する。</p>	

主な形態：現職教員研修、研究大会	
名称： 平成 28 年度 北海道教育大学附属特別支援学校 公開研究協議会	
対象者：特別支援教育に関わる教職員	
日程：平成 28 年 11 月 25 日	担当教員：白府士孝（附属特別支援学校）
実施内容 <p>【実施の目的】 本研究は、知的障害のある児童・生徒が自立的にわかる・できる・楽しむためのアクティブ・ラーニ</p>	

ングの視点を取り入れた授業モデルの開発を目的とした。具体的には、身に付けた知識・技能を生かして、仲間の中で一人一人が自分の意思で活動できる授業モデルを開発することを目的とする。

【実施内容】

本研究は3年計画の1年目であり、研究主題を「生活を豊かにしていく力を育む授業づくり」とし、研究副題を「自ら学び、仲間と高め合いながら、自分の意思で活動する児童・生徒の育成を目指して」とした。なお、「生活を豊かにしていく力」については、「身に付けた知識・技能を生かして、一人一人が自分の意思で活動する力」とした。公開研究協議会の日程については以下のように設定した。

8:30	9:00	9:25	9:35	10:20	10:30	12:00	13:00	14:10	14:20	15:50	16:00	16:15
受付	開会行事 研究概要 説明		授業公開		研究協議Ⅰ	昼食	研究協議Ⅱ ポスター発表		講演会		全体会 閉会行事	

成果・実績

本年度の公開研究協議会では、総勢178名の参加があった。

午前の部では、これまでの「生活に必要な知識・技能」を身に付ける従来の授業の中に「自分の意思で取り組む状況」と「仲間の中で知識・技能を生かす状況」と「自分や仲間の良さを共有する状況」を設定した授業を公開し、各学部における「生活を豊かにしていく力」を育む授業の在り方について参加者と協議を行った。午後の部では、研究協議Ⅱとして全校職員がポスター形式による実践発表を行い、これまでの実践を通して多くの参加者と「生活を豊かにしていく力」を育む授業について交流することができた。また、講演では岩手大学教育学部特別支援教育科教授の名古屋恒彦氏に『知的障害教育におけるアクティブ・ラーニングの可能性』について講演していただき、本校の研究テーマに沿って、今後の知的障がい教育の授業の在り方についてご教授いただいた。

以上のことから、本年度の成果・実績については、今後の次期学習指導要領の改訂に伴う知的障がい教育におけるアクティブ・ラーニングを用いた授業の在り方や学習評価の在り方などを検討する際に、大きな研究的価値をもつと考えている。

主な形態：現職教員研修

名称：**鶴居村特別支援教育連携協議会 研修会**

対象者：鶴居村立保育園保育士，小中学校教職員，鶴居村保健師

日 程：平成29年1月11日

担当教員：小淵隆司（釧路校）

実施内容

【実施の目的】

鶴居村内の特別支援教育・障害児保育等に関わる関係職員の連携を図る上で不可欠な保護者支援のあり方についての基本的な事柄、支援において重要な関係性の発達理解、関係職種との連携について学ぶ。

【実施内容】

特別な支援を要する子どもたちと、その保護者への望ましい支援方法について、支援事例を取り上げ、支援につながる糸口は、子育てについて共に考える存在としての支援者の役割が大きいことを述べた。

6. 視察・調査を通じた発達障害支援方法に関する情報の収集

(1) 視察

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や各種の情報提供方法の検討などに結びつけることができた。

年度	日程	場所	内容
平成28年度	4月9日～4月10日	第一回日本DCD研究会 (名古屋)	日本DCD研究会に参加し発達性協調運動障害の研究知見の情報収集
	8月10日	奈良教育大学附属小学校内 特別支援学級	国立大学法人附属学校・特別支援学級ネットワーク第2回への出席及び実践交流
	10月27日	岡山コンベンションセンター	第57回日本児童青年精神医学会総会における、プロジェクトに関する情報の収集
	11月17日	静岡県立藤枝特別支援学校	静岡県立藤枝特別支援学校における静岡県立病院に勤務する作業療法士に関する外部専門家としての活用の取り組み
	11月19日～11月20日	パシフィコ横浜	日本LD学会第25回大会に参加・プロジェクトに関する情報収集
	12月16日	宮崎大学教育教育学部附属小学校／宮崎大学教育学部附属中学校	宮崎教育大学附属小学校 宮崎教育大学附属中学校 特別支援学級公開研究会参加
	1月28日	岐阜大学教育学部附属小学校	岐阜大学教育学部附属小学校 第103回教科研究協議会での実践提案及び参加
	2月8日	富山県氷見市立阿尾保育園、富山県氷見市立海峰小学校	発達障害児の保育所・小学校接続支援体制整備に関する取り組みの情報収集
	2月9日	富山県氷見市立明和小学校	小学校と放課後学童保育事業における発達障害児の支援連携の取り組みに関する情報収集
	2月12日	兵庫県三田市ボランティア活動センター	発達障害児等家族会「ほほえみの会」における、家族支援実践に関する視察
	2月28日～3月2日	長崎県立特別支援学校	離島の通常の学校内に県立特別支援学校分校が設置されたことによる地域学校教育機関における児童・生徒ならびに保護者、教職員の発達障害理解の変化についてインタビュー調査、地域が抱える貧困などの社会的課題と特別なニーズ教育に関するヒアリング調査

主な形態：視察
用務内容：日本DCD研究会に参加し発達性協調運動障害の研究知見の情報収集
日程：平成28年4月9日～4月10日
用務先：第1回日本DCD研究会
出張者：片桐 正敏 (旭川校)
内容 名古屋で開催された第1回日本DCD研究会に参加した。午前中は、ロンドン大学のシーラ・ヘンダーソン氏の基調講演が行われた。主に発達性協調運動障害についての世界的な研究の動向も含め、これまでの研究知見の概観と支援の方向性について報告された。その後中井昭夫氏（兵庫県立リハビリテーション中央病院）・増田貴人氏（弘前大学）による発達性協調運動障害の理解と支援、アセスメントについての報告があった。午後は、岩永竜一郎氏（長崎大学）によるJMAP（日本ミラー幼児発達スクリーニン

グ検査)と感覚プロフィール(SP)の解説を聴講した。

成果・課題

DCD(発達性協調運動障害)の研究動向、DCDQやM-ABC2などのアセスメントについて、及びアセスメントすることの意義、ASDやADHDとの併存について、そして実際に取り組みられている支援事例等々が今回の研究会で報告され、DCDの病態も含めた知識の整理に非常に役立つものであった。DCDの研究は日本では積極的に行われているわけではなく、研究者も多くはない。しかしながら、発達障害のマーカーの一つとしては非常に重要でかつ乳幼児期に比較的目立ちやすいものである。中井氏は「協調運動が、社会的コミュニケーションや実行機能の基盤となっている」と講演で強調していたように、幼児期からの不器用(粗大運動・微細運動)に対する支援は、私の中で「学齢期以降の学習や発達を支えている」という考えをより強くしたものになった。

課題としては、中井氏も触れていたがDCDQ、Movement-ABC2といったアセスメントツールがまだ未開発であり、現時点で日本において発達性協調運動障害を適切にアセスメントすることができるツールがないのが課題である。Movement-ABC2については現在標準化作業中であり、数年後には出版の見込みである。また私が現在標準化チームとして参加しているBayley-III乳幼児発達検査の中でも運動のアセスメント項目があり、こうしたツールが増えていくことで、DCDの理解および支援につながるものだと考える。

これらのことを踏まえ、今後本学でもDCDについての基礎的知見および臨床活動を複数の研究者、支援者と共に共同で行ってゆくつもりである。

主な形態：視察・成果報告

用務内容：国立大学法人附属学校・特別支援学級ネットワーク第2回への出席及び実践交流

日程：平成28年8月10日

用務先：奈良教育大学附属小学校内 特別支援学級

出張者：山崎 貴博(附属札幌小学校ふじのめ学級)

山口 翔(附属札幌中学校ふじのめ学級)

成果・実績

「国立大学法人附属学校・特別支援学級ネットワーク第2回」に参加した。この会には、北海道教育大学附属札幌小中学校、京都教育大学附属京都小中学校、奈良教育大学附属小中学校、広島大学附属東雲小学校の総勢15名が参加し、各学級の近況報告実践発表を行ない、実践交流を行なった。

具体的には、1学期の取り組みの様子の写真の紹介、学級で大切にしていること、現在の問題・課題だと思っていること(各校の困り)、そして研究についてなど、それぞれが資料を持ち寄って情報交換を行った。

どの学校の実践でも大切にしている点として、①子どもたちの達成感・充実感・喜びをもつことができる授業作り、②仲間との関係を通して自己有用感を高める指導、③教員の子どもたちとかかわる姿勢など、大切にしていることの類似性が感じられた。

行事の学習や教科学習において、主体的に学ぶことができる学習や、協働でつくりあげていく学習など、大変参考になる実践が多かった。また、学校(学級)の中で抱えている問題として、教育課程につ

いて、教員の特別支援教育についての専門性の大切さ、人事交流による弊害や、学級編成（受検に関して）など様々な点で、今後改善すべき点があることも交流することができた。

今回の交流を通して、全国の附属校の特別支援学級との交流ができ、大切にすべき共通点や各校の課題に目を向けることができた。今後もこのような研修の機会を利用し、附属学校間がつながりをもち、助け合いながら、目の前の子どもたちの支援や指導に生かすことはもちろん、教員としての専門性や人間としての幅を今後も広げながら、目の前の子どもたちに必要な教育体制を構築していきたいと決意を新たにすることができた。

主な形態：視察

用務内容：**第 57 回日本児童青年精神医学会総会における、プロジェクトに関する情報の収集**

日程：平成 26 年 10 月 27 日～29 日

用務先：岡山コンベンションセンター

出張者：小野寺 基史（北海道教育大学 教職大学院）

内容

本年度テーマは「児童青年精神医学のこれから」と題して開催された。その中で、特に「ライフサイクルから考える児童精神医学—他の専門領域との連携」として、学校教育との連携が強く求められていた。その他にも、8つの発達障害に関する教育講演や、不登校、いじめ、虐待、愛着障害、心理検査等、教育に関わる知見が数多く提言されていた。

成果・課題

教育に関わる昨今話題として、特に、いじめや不登校、キレる子どもたち、コミュニケーション障害、児童の虐待や家庭内暴力、そして発達障害と言ったキーワードから目を背けることはできない。特に文科省が平成 17 年 10 月に報告した「情動の科学的解明と教育等への応用に関する検討会（報告書）」以降、まさに、脳科学の知見等を教育に生かしていくことが求められている。

本プロジェクトは発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上のための事業であり、その意味からも、このような学会等の新たな知見を学校に還元していくことが求められており、実際、これらの新しい知見を授業の中で取り扱ったり、地域の研修会等において提供することができた。今後とも、教育に関する学会ばかりではなく、これらの医療や福祉等の学会に積極的に参加し、発達障害や脳科学等の新たな知見を得、教育に還元していくことが重要であると考えている。

主な形態：視察

用務内容：**静岡県立藤枝特別支援学校の視察**

日程：平成 28 年 11 月 17 日

用務先：静岡県立藤枝特別支援学校（静岡県藤枝市前島 2281-1）

出張者：池田 千紗（札幌校）

内容

静岡県立藤枝特別支援学校では 10 年前から静岡県立病院に勤務する作業療法士を外部専門家として

活用する取り組みを実施している。外部専門家と教師が協同して児童生徒に関わる様子の見学、外部専門家と教師の学習会への参加を通し、教師が外部専門家をどのように活用し、発達障害に関する知識や指導力の向上につなげているのかについて視察した。

【スケジュール】

午前授業時：教師が生徒へ普段実施している自立活動や個別課題を実施し、外部専門家が助言する様子を見学

給食時：食事動作への介助方法、食具の工夫、姿勢調整、車椅子等の工夫について外部専門家が助言する様子を見学

午後：教師が生徒へ普段実施している自立活動や個別課題を実施し、外部専門家が助言する様子を見学、外部専門家による児童生徒の変化の捉え方に関する学習会への参加

成果・課題

外部専門家と教師が実際に共同で子どもに関わる様子の見学では、外部専門家が教師と生徒の自立活動や個別課題を観察するための教室があり、外部専門家の使用する評価用具や自助具等を学校側で用意していた。外部専門家に助言を求める教師だけでなく、学校全体が外部専門家の活用を積極的に行っており、そのための予算が確保されていた。

外部専門家と教師の学習会では、外部専門家が客観的な視点で子どもの変化を捉え、それを教師にフィードバックすることで、教師の新たな気づきを促していた。教師は日頃の指導の成果を実感し、さらなる指導の工夫や改善へつなげようと、積極的に外部専門家へ質問していた。

静岡県立藤枝特別支援学校では、3～4ヶ月に1回、外部専門家を活用し、児童生徒の実態把握方法、指導方法について教師が知識を得られるようなシステムを整備している。外部専門家はボランティアとしてではなく報酬を得て、業務の一環として学校訪問を実施していた。業務の一環とすることで、児童生徒の実態や変化について教師理解しやすいように動画やスライドを用いて評価結果を示すなど、時間をかけた丁寧な関わりを実施していた。北海道では、このような外部専門家を活用するシステムの整備はできておらず、静岡県立藤枝特別支援学校の取り組みが参考になると考えられた。

主な形態：視察

用務内容：日本LD学会第25回大会におけるプロジェクトに関する情報収集

日程：平成28年11月19日・20日

用務先：パシフィコ横浜

出張者：片桐正敏・蔦森英史（旭川校）

通信制高校である横浜修悠館高等学校主催のシンポジウムを視察した。修悠館は各種障害や疾患、不登校やひきこもりなど様々なニーズを持つ生徒が入学してくるため、北海道内の小学・中学・高校内での特別支援体制をどのように構築していくか重要な情報であると考えられた。

報告は①学校生活のユニバーサルデザイン化②キャリア支援③保護者支援と個別の支援計画による就労支援④就労支援事業所との連携の4つが行われていた。

① もともと特定の生徒のために行う支援の一環で、学校内の教室の場所をわかり易く提示した誘導看板や、授業でのプロジェクター使用が行われていた。しかしながら他の生徒からの評判も良い

ため、結果的にユニバーサルデザイン化した校舎内の構造化や授業内の工夫が修悠館スタンダードとなったこと。

- ② 社会に必要な基礎力（ソーシャルスキル）を学校設定教科である「キャリア」を通して身につける工夫をしている。
- ③ 入学者の16%がそれ以前に個別支援計画を作ったことのある生徒だったことを踏まえ、保護者サポートのための「自立支援の会」を設立した。活動は保護者のための学習会や企業見学会を月1回実施するとともに「自立支援の会だより」を毎月発行している。
- ④ 外部機関である職業支援センターの分室が修悠館サテライトという名で、高校内の1室を間借りする形で就労支援をしている。高校時代から面識を持つことが卒業後も就労支援を受けやすい関係づくりに寄与している。

成果・課題

多様な生徒が入学してくることで、学校側が支援の多様性を求められ、その工夫や試行錯誤が、外部機関をも巻き込み、最終的には他機関を学校内に包含したり、企業との連携といった重層的な支援につながっていた。学校科目として学校外に学びの場を求め、周囲の社会資源や保護者も巻き込み、卒業後のサポートも含めた形での支援体制が構築されている。これらが可能だった一因として、データの一元化を上げている。一人の生徒の支援体制をどのように作っていくかといった教員の創意工夫を、他の教員がアクセスできるよう1箇所に情報集約する体制がとられていた。それが学校環境の整理や、学校体制の構築につながっていた。北海道での一部の高校でも参考にできると思われた。

主な形態：視察

用務内容：日本LD学会第25回大会

日程：平成28年11月19日～20日

用務先：パシフィコ横浜

出張者：五十嵐靖夫・北村博幸（函館校）

内容

以下のセッション他に参加し、情報収集を行なった。

- (1) 大会会長講演「発達障害の子どもと親『育ち、育てられ』」（お茶の水女子大学・篁倫子先生）
- (2) 教育講演①「読み書き障害の指導・支援」（東京学芸大学・栗原光世先生）
- (3) 大会企画シンポジウム②「特別支援教室のこれから」（NPO法人らんぷあんぷらざ・安藤壽子先生 他）
- (4) 学会企画シンポジウム「気づいてみんなで支えたい就学前の子どもたちの特別支援教育」（和歌山県発達障害者支援センター・小野次朗先生 他）

成果・課題

以下の点を中心に情報収集でき、成果となった。

- (1) 早産・極低出生体重の子どもは発達上のハイリスク児であるものの、個々の子どもの発達や生活適応について周産期要因を持って予測するのは困難である。また、親のメンタルヘルスは重要であり、親は子供に対するサポートを求めながら、同時に自分自身の成長とケアを求めている。

- (2) 通常の学級に在籍し、読み書きに困難のある児童に対する指導において、「分かった!」「自分でできた!」と感じられる指導や支援が有効である。
- (3) 特別支援教室構想は、小中学校の通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒を対象に、必要な時間、特別な場で、児童生徒の教育的ニーズに応じた指導・支援を行う指導形態として提言された。横浜市と東京都の取り組みを通して、連続性のある柔軟な仕組みとして期待される一方、教員配置、専門性の確保、教育課程など課題としてあげられた。
- (4) 神経発達症群（NDD：発達障害と同義）と呼ばれる、自閉スペクトラム症（ASD）、注意欠陥・多動症（ADHD）、限局性学習症（SLD：学習障害と同義）に関しては、早期の気づきと早期の支援が重要であり、就学前の時期の気づき・診断・支援のシステムの構築が必要である。

以下の点が課題として確認できた。

- (1) 保護者支援について
- (2) 就学前の発達障害児の支援

主な形態：視察

用務内容：宮崎大学教育学部附属小学校 宮崎大学教育学部附属中学校 特別支援学級公開研究会参加

日程：平成 28 年 12 月 16 日

用務先：宮崎大学教育学部附属小学校 宮崎大学教育学部附属中学校

出張者：平山 一馬（附属札幌小学校）

内容

発達段階に応じた体系的なキャリア教育の在り方～2 年次～という研究主題のもと公開研究会が行われた。はじめに、全体での研究説明があり、その後公開授業、各授業合同での全体会が行われた。

研究内容は大きく以下の 3 点である。

- 1 「特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の改訂
- 2 「特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」と「小・中学校 9 年間のキャリア教育全体計画」を用いた体系的なキャリア教育
- 3 小・中合同の授業による職業及び生活の基礎的なスキルを意識した授業

公開授業は小学校（いちよう 2・3 組）の国語科「どこでおりますか」を参観した。

成果・課題

研究内容にかかわって

1 については、平成 27 年度に当校で作成した「特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票（以下、評価票）」を運用した際に、児童生徒の変容を適切に評価していく上で課題が見えてきたこと、中学卒業後のキャリア発達についての段階が十分に示されていないことから、他の先行研究等を参考に改訂を進めてきたとのことだった。その結果、小学校段階から社会人までの能力やスキル評価が可能となったとのことであった。今後は評価票の信頼性や妥当性を高めていくために、公立小中が濃く特別支援学級担当者、知的障がい特別支援学校担当者、企業、事業所等に評価票の種類・項目順序性についてアンケート調査を行うとのことだった。

2 については、小中学校知的障がい特別支援学級の児童生徒に対して事前のアセスメント（アセスメント自体は5月、11月の2回実施）と評価票の情報から「小・中学校9年間のキャリア教育全体計画（以下、キャリア教育全体計画）」を作成し、それに基づいて実践を行った。成果として、キャリア教育全体計画を用いた体系的なキャリア教育が児童生徒のキャリア発達を促す上で有効であることを挙げていた。その一方で、より一層のキャリア発達については、計画だけでなく、実際の授業段階での内容の見直し、手立てのさらなる工夫が必要であるとの課題が見えてきた。

3 については、小中合同での授業での利点について2つの仮説を立てた上で検証授業を行った。（仮説①：キャリア教育の「人間関係形成・社会形成能力」にかかわる個人の目標を設定することで、様々な人とかかわりをもつことができ、「人間関係形成・社会形成能力」領域を高めることができるだろう。仮説②：小学生が、中学生の技能を作品や生活に生かすことができるであろう。他方、中学生は小学生に教えることをとおして、習得したことの確認をすることができるであろう。）本検証授業を通しては、学年の組み合わせ方によって児童生徒の立ち位置が変わるため、身につく力も変わってくることで、小学校6年生までできていても、中学校1年生になって立ち位置が変わり、できなくなることもあることなどが見えてきた。そのため、小学生、中学生間で、教え教えられるということだけにならないよう、まずは、各教科の目標を明確にし、それらをしっかりと達成できる学習計画を建てていく必要が確認された。

〈公開授業を参観して 児童2名（3年、5年）〉

これまで児童が学習活動や家庭生活の中で利用しているバスを題材として取り上げたゲームを設定し、その中で友達と互いに必要なことを聞いたり、聞かれたことを答えたりする活動に取り組んだ。尋ね方や答え方についてはじめに確認し、使えるようになった言い回しを用いてゲームの中で存分に友達とやりとりすることを楽しめるようにしていたことで、互いに自分の言いたいことを積極的に伝えるだけでなく、友達が言おうとしていることにも関心をもって聞こうとする姿がみられていた。

授業参観を通して、研究内容の2・3の課題に挙げられていたように、まずは教科としてのねらいが明確な授業、何をしたらよいかを児童自身が捉えられ、主体的に取り組むことができる活動の工夫が大切であると感じられた。

「特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」と「小・中学校9年間のキャリア教育全体計画」のどちらも、細かに整理されたものであり、児童生徒のアセスメントから、各段階での評価をしていく上で大変有効なものである。そのため、それらをより効果的に活用していくためにも、本研究の課題の一つとしても挙げられていた、「教科のねらいを大切にした授業づくり」がより大切になってくると考えられた。

主な形態：視察・成果報告

用務内容：岐阜大学教育学部附属小学校 第103回 教科研究協議会での実践提案及び参加

日程：平成29年1月28日

用務先：岐阜大学教育学部附属小学校

出張者：山口 翔（附属札幌中学校ふじのめ学級）※実践発表

金澤恵美（附属札幌小学校ふじのめ学級）※参加

内容

岐阜大学教育学部附属小学校の「第 103 回教科研究協議会」に参加、実践発表を行った。研究協議会は、提案授業、実践提案①、実践提案②、実践提案（特別支援及び教育心理合同）という日程で行われた。

提案授業では特別支援学級低学年の生活単元学習「みんなで あそぼう」を参観した。

研究にかかわって、この単位では、「1 組レンジャーでたのしくあそびたい」という思いと、活動の見通しをもち、仲間と役割や順番を決めたり、声をかけ合ったりしながら仲間と精一杯活動する楽しさを味わう児童の姿を目指した学習である。児童が“1 組レンジャー”となって、なかまと協力し合いながら 4 つのステージ（遊び）のクリアを目指し、担任を悪い“ショッカー”から助けるというストーリー性のある活動であった。

実践提案②では、三重大学教育学部附属特別支援学校で進めている研究テーマ「意欲を育てる授業づくり～『子どもの主体的な「自立と社会参加」を促すための授業づくり』～」について提案があった。

特別支援と教育心理合同の実践提案では、3 校（美濃市立美濃小学校 古田信宏校長、北海道教育大学附属札幌中学校 山口翔教諭、岐阜県立盲学校 山下聡子教諭）の提案となった。

成果・実績

一つは、岐阜大学教育学部附属小学校、特別支援教育部の今年度テーマでもある「なかまとかかわる心地よさを感じながら生活を創り出す姿」を提案授業と実践提案①を通して考えることができた。児童の「～したい」という思いを大切に、授業にストーリー性をもたせることで、児童の目的意識が明確になるだけでなく、一つ一つのステージの活動の中に、自分たちで取り組む順番を決めたり、なかまと力を合わせないとクリアできないようなステージが設定されていたり、児童同士が自ずとかかわり合える場、環境の設定がされていた。障がいのある低学年児童を考えたとき、仲間とかかわり合うことに困難さがあり、トラブルも生まれてしまうことが多い。しかし、授業では、児童がステージをクリアするために応援し合い、声をかけ合って力を合わせ、学級での共通の言葉を使って伝え合いながら、活動を楽しみ、目的達成に向けて取り組み続ける姿があった。このことから、日常生活の中にある児童の実態を見取り、授業に生かすだけでなく、児童が「なかまと一緒にできた」「なかまと一緒にだと楽しい」と感じられる経験を授業の中で積み重ねられる細やかな設定、場の構成、雰囲気づくりが改めて大切であると考えた。

二つは、実践提案②で提案があった「意欲について 6 つの観点」である。意欲については、本学級でも注目している点ではあるが、ここでは意欲の 6 観点を「学習動機の 2 要因モデル（1995. 市川）」を参考にしている。個別の教育支援計画等と絡めて、児童生徒の意欲の姿を 6 観点で考え、授業に生かしていく。PDCA サイクルで見直し授業を進めていく中で、この意欲の姿の変化を見取っていくものである。研究としてもまだ、初期の段階であるということであったが、6 観点到当はめて考えること、意欲は授業の動機ではあるが、それと授業のねらいに沿った評価がどう関連してくるのかなど、今後課題となることも含めて考え深いものとなった。しかし、目に見えにくい姿を評価し、成長の姿としてとらえようとしている点に関して、興味深く今後特に大切に取上げられるであろう内容であるとも考える。

三つは、特別支援と教育心理合同の実践提案では、校種の異なる 3 校の実践を通して、共通する視点として考えるものがあった。①誰もが社会で生きていくこと。②社会で生きていく上で今身に付けるべき必要な力とは。そして将来まで通づるような力とは。③社会をみたとき、それぞれの場で育むべきこ

とは。という3点であったように思う。それぞれの実践は、どれも素晴らしいものであると同時に、発表されている先生方が現場で考えたこと、実感したことをストレートに伝えてくださったことで、本当に必要な力とは何か、学校でできることとは何かと問われ、考え直すきっかけとなった。また、そのような視点で子どもを見る大切さを学ぶことができた。

本学級山口の提案を通して、「社会の一員」として生徒の力を育むこと、生徒の「思い・願い」、仲間とのかかわり合いの中で力を発揮することなどについて、参会された方々からもご意見、ご賛同を多数いただくことができた。

主な形態：視察

用務内容：**発達障害児の保育所・小学校接続支援体制整備に関する取り組みの情報収集**

日程：平成29年2月8日

用務先：富山県氷見市立阿尾保育園、富山県氷見市立海峰小学校

出張者：阿部美穂子（釧路校）

内容

(1) 富山県氷見市立阿尾保育園にて

- ・3歳児から5歳児の発達障害のある子ども3名と定型発達の子ども12名がともに活動する、インクルーシブ保育の実践状況を視察した。
- ・発達障害等、発達に気がかりがある子どもの就学にあたり、就学予定先の小学校との間で実施している接続支援事業の年間実績と成果・課題について、園長から説明を受けた。

(2) 富山県氷見市立海峰小学校にて

- ・発達障害のある子ども3名を含む通常学校1年生（16名）の「生活」の授業を参観した。
- ・新1年生のスムーズな就学と小1プロブレムの予防を目指し、就学予定児が在籍する幼稚園、保育所との間で行っている接続支援事業の実際と成果・課題について、氷見市教育センター及び子育て支援課の資料を踏まえて、校長より説明を受けた。

成果・課題

(1) 発達障害のある子どもを含めたインクルーシブ保育・教育の実践状況

- ・阿尾保育園は各年齢の在籍幼児数が2人～9人、海峰小学校は在籍児童数が1学年あたり20人以下の小規模である。担任のみならず、全職員が、発達障害の有無にかかわらず、すべての子どもについてその実態を共通理解している。このような環境が、子どものニーズに応じた支援体制の機能性を高めているといえる。
- ・阿尾保育園では、年中児と年長児の合計11名を1つのクラスにしている。その中に言語発達遅滞の子どもと自閉症スペクトラム障害のある子どもが含まれるが、彼らは、集団での遊びに興味を持ち、ほかの子どもを模倣したり、ほかの子供からの働きかけを喜んで受け入れたりする発達段階にある。また、年少クラスは5名で構成され、その中にも自閉症スペクトラム障害のある子どもが含まれる。この子どもは、新奇場面での不安が高く、集団規模が大きいとその場で動けなくなってしまう。よって、安心できる少人数集団での生活をベースに徐々に体験を拡大できるようなクラス構成にしている。このように柔軟なクラス編成により、発達障害のある子どものニーズを踏まえ、他の子どもとともに活動できる保育環境を整えている。
- ・海峰小学校では、一人一人の子どもの障害の程度に応じて、集団参加場面を設定し、支援者がそばについて参加する授業、支援者がそばにつかずに1学年のみの小集団で行う授業、3人以下の集団で個別対応を中心に行う授業など、様々な授業形態を工夫している。どの教員も子どもの実態を把握しているので、担当者が変わっても柔軟な集団構成が可能となっている。

(2) 小1プロブレム予防のための接続支援事業の実践状況

- ・接続支援事業は、氷見市の指定を受けて、阿尾保育園と海峰小学校とで昨年度より開始した事業である。対象児童らが保育所の年長に進級した4月期より就学直前の翌3月期まで、年間計画に基づいて実施される。氷見市が推奨する接続支援事業の年間計画は以下のとおりである。(氷見市教育センター及び子育て支援課から提供された資料を転記)

(3) 阿尾保育園長・海峰小学校長との面談に基づく接続支援事業の実際

〈年間活動実績〉

ア. 平成28年度

- ・保育所職員が小学校で授業サポートを実施（発達に気がかりがある児童を含む通常学級での授業を中心に）
- ・小学校における授業研究会に保育所職員が参加
- ・1年生担任が保育所において幼児の生活指導を実施
- ・小学校学習発表会の予行練習を年長児が参観
- ・保育所生活発表会の練習状況を小学校全職員（事務職・校務助手を含む）が1週間かけて随時参観
- ・津波、不審者を想定した保育所・小学校の合同避難訓練実施
- ・小学校「生活科」の単元として、1年生が継続的に保育所を訪問し、遊びを題材にした授業を実施
- ・年長児の小学校探検活動（複数回設定）、親子での給食試食体験を実施

月	連携の流れと内容
4月	<u>連携会議</u> ・交流・連携の年間計画について、園長・所長・小学校長で話し合います。
4～ 6月	<u>保育士・幼稚園教諭の授業サポーター体験及び第1回幼保小連絡協議会(小学校にて)</u> ・新1年生の昨年度の担任や現年長児担任が小学1年生の授業に参加し、就学した子どもの様子を確認しながら、必要に応じて支援を行います。 ・小学校長・担任教諭と園長・所長・年長児担任がこれまでの実践を基に、接続期における子どもの学びや自己肯定感を意識した段差の解消について話し合います。
5～ 6月	<u>個別相談会(幼稚園・保育所にて)</u> ・園長・所長・年長児担任は、保護者と幼稚園・保育所での生活や就学について話し合い、小学校の特別支援教育について説明し、地区相談会・就学相談会や小学校見学への参加を進めます。 ・保護者からの相談や要望によっては、保護者の了解を得たうえで小学校や専門機関と連携します。
5～ 3月	<u>就学相談会や小学校見学への参加</u> ・園長・所長は保護者と地区相談会・就学相談会や小学校見学へ参加し、就学手続きや就学基準などの十分な情報やガイダンスを受けます。
6～ 3月	<u>保育所等巡回相談(子どもの実態と今後の支援についての話し合い)</u> ・園長・所長・小学校長・担当保育者・特別支援教育コーディネーター・小学校特別支援専門員・市や町の保健師・幼児ことばの教室指導員・子育て支援課職員が、保育所や幼稚園を訪問し、実際の子どもの様子を観察しながら、発達状況や支援課題について情報を共有します。小学校生活も視野に入れた支援について、ケースカンファレンスを行います。
8月	<u>小学校教諭の保育サポーター体験と職員懇談会(幼稚園・保育所にて)</u> ・小学校教諭が幼稚園・保育所を訪問し保育に参加しながら、子どもの現状や支援の方法などについて観察を行います。懇談会では、今後の交流・連携計画についても話し合います。
9～ 2月	<u>年長児の小学校生活体験訪問(複数回)</u> ・行事(運動会・学習発表会・授業体験と給食試食会・合同避難訓練など)の機会に、複数回の小学校生活体験訪問をします。関係職員は、特に配慮が必要な子どもの行動観察を行い、就学期に必要な支援について具体的に検討するための情報を収集します。
1～ 2月	<u>第2回幼保小連絡協議会(小学校にて)</u> ・幼稚園・保育所と小学校は、「就学接続シート」を使って、就学する子どもの発達やクラス編成などについて話し合います。その後、卒園式や前年度の入学式の写真などを活用しながら、入学式での支援、担任の配置や配慮、それまでの幼稚園・保育所での事前指導についても打ち合わせをします。

イ. 活動の成果

- ・自閉症スペクトラム障害のある児童の就学に伴う特別支援学級の新規開設にあたり、本事業を通して1年間をかけて対象児の実態把握と支援方法の引継ぎ、及び保護者との連携ができた。その結果、小学校側の対象児の受け入れ体制整備が整い、混乱なく学級の開設と対象児の保育所から小学校への支援の継続ができた。
- ・事業に伴う負担を最小限にするために、日常的な交流の機会を生かすようにした。結果的に小学校としては、就学後の支援にかかる労力が減り、事業に伴う負担感以上の成果を得られた。
- ・障害の有無にかかわらず、どの子どもも安心して就学できるという、就学期の支援の本来の目的を果たすために、就学環境を整える意識が小学校職員に生まれてきた。
- ・保育所職員は小学校の教育内容や教師の動きを、また、小学校職員は保育内容や保育士の動きをつぶ

さに見て知ることができた。これにより、就学期の子どもの発達を経時的にとらえることができるようになった。特に発達に気がかりがある子どもに対し、保育所職員と小学校職員がその発達の過程に合わせて、支援を引き継ぐ意識が明確になった。

ウ. 今後の課題

- ・市の指定を受けて、管理職が先導して本事業を実践してきたが、管理職が変わっても継続でできる体制を作る必要がある。
- ・本事業で取り組んだ接続支援が、指定された保育所や学校だけでなく、どの保育所、幼稚園、小学校でも当たり前に行われるようになるための啓発活動が必要である。

(4) 視察のまとめ

発達障害児の保育所・小学校接続支援体制整備にあたり、視察を通して、以下のことが明らかとなった。

- ①発達障害の有無にかかわらず、どの子どもにとっても安心して就学できるため、年長進級時から1年間をかけた取り組みを計画する必要がある。
- ②職員全体が機会をとらえて相互に訪問し、体験型の交流を積むことが、子どもの実態に関する情報の共有と、保育所、小学校それぞれの活動内容の共通理解促進につながる。
- ③接続支援の実施は、小1プロブレムを予防し、就学後の学校適応に向けた支援にかかる労力を減らして、最終的に教員の負担軽減に役立つ。
- ④保育士や教員が子どもの成長発達の過程を踏まえて子どもを理解するようになり、子どもの実態に即した支援が継続してなされるようになる。

主な形態：視察

用務内容：小学校と放課後学童保育事業における発達障害児の支援連携の取り組みに関する情報収集

日程：平成29年2月9日

用務先：富山県氷見市立明和小学校

出張者：阿部美穂子（釧路校）

内容

- ・明和小学校は、山村地域の小規模校であり、1学年当たりの在籍数は4～12名で、3・4年生は複式学級である。自閉症スペクトラム障害のある児童と構音障害のある児童が1年生に、自閉症スペクトラム障害の疑いがあり、他害行動の見られる児童が2年生に在籍している。6名の学童保育指導員とともに全学年の授業を参観した。内訳は、1年生「生活」（特別支援学級担任とのチームティーチング）、2年生「国語」、3・4年生複式学級「算数」、5年生「理科」、6年生「社会」である。
- ・授業参観後、小学校長、担任、学童保育指導員との支援懇談会に参加し、発達障害のある児童など、配慮を要する児童に関する支援連携の取り組みについて、情報を収集した。懇談会は、2部制で、前半が低学年児童に関して、後半が高学年児童に関して行われた。

成果・課題

(1) 授業参観より

- ・小規模校であることから、一人一人の実態について教員が共通理解しており、発達障害の子どもに合わせた教材を導入して通常学校の授業を展開していた。具体例は以下のとおりである。
- ・1年生の授業では、次年度の新1年生を迎えるための歓迎会への取り組みを旨とする「生活」の単元設定で、歓迎会を実施した後の振り返り活動が行われていた。視覚情報の活用に強みがある自閉症スペクトラム障害の児童に配慮して、当日用いたプログラムや教材の実物を掲示して、体験を思い出しやすいように配慮がなされていた。また、構音障害のある児童が発表しやすいように、あらかじめ、意見を短くまとめるシートを用意して、全員がそれに言いたいことを書き込んでから発表する手順が取られていた。
- ・2年生の授業では、他の児童と同じペースで授業に参加することが難しい児童に対し、同じ教科である「国語」のワークを隙間時間に同時進行で記入することを許可しており、当該児童は、そのワークをしながら、授業中の教師の発問に答えたり、他児の発言に対し意見を述べたりしていた。教師がその意見を認めると、徐々に授業に集中するようになり、挙手をして発言するなど、教室の学習ルールに沿った学習態度が見られるようになった。
- ・3・4年生の複式学級では、「算数」の図形単元を取り上げ、三角形の特質を自分で操作しながら発見する学習スタイルを取っており、「課題」「方法」「結果」などの項目があらかじめ板書され、児童が自主的に取り組むための手順が分かるように示されていた。これにより、言葉の指示だけでは手順の理解が難しい児童も、自発的に取り組む様子が見られた。このような学習手順を板書して示す方法は、全学年を通して行われており、児童が進級し担任が変わった際にも、戸惑うことがないように配慮がなされていた。
- ・5年生、6年生では、「理科」「社会」で、いずれも探求的な学びを迫る単元設定がなされており、教師は児童の疑問や発問を整理して、それを明らかにするためにどのような方法を取ったらよいかを児童とともに考えたり、すでに分かったことを個々の児童なりの言葉でまとめる方法のヒントを出したりしていた。6年生には、宿題など与えられた課題になかなか取り組むことができず、提出物が提出できない児童が在籍しているが、探求型の授業では、教師が出したヒントをそのままのみにせず、辞書を持ち出して確認するなど、自ら抱いた疑問を納得するまで調べようとする意欲的な態度が見られた。このように、児童の持つ特質に応じて、多様なスタイルの授業展開がなされていた。

(2) 小学校長、担任、学童保育指導員との支援懇談会より

- ・当該地区の学童保育は昨年度有志により開始されたばかりであり、今回の学校との懇談会も初めての取り組みである。
- ・学童保育指導員は、在籍児の保護者や子育てを終えた先輩保護者、退職した保育士などで構成されており、いずれも地域で育つ子どもの支援にかかわりたいと自発的に指導員をかってでた地域住民の有志である。そのため、指導員としての専門性は十分とは言えないが、発達障害の有無にかかわらず、どの児童も積極的に受け入れて、支援を模索している状況である。また、学校との連携協力に対する意欲も高い。
- ・懇談会では、授業参観と日頃の学童保育での児童の様子から、発達や行動に気付きがある児童にど

のように対応したらよいかや、学校ではあまり見られない異年齢のかかわりにおけるトラブルの解決方法、指示理解が難しい児童を中心に放課後学童保育で校舎を使用する際の安全指導の方法などに関して、意見交換がなされた。

- ・特に、特別支援教育担当の教員から、児童の発達に応じた環境の作り方や指示の出し方についてアドバイスがあり、発達障害のある子どもにとって分かりやすい指示の出し方や、落ち着いて放課後の時間をすごせる学童保育の環境の見直しに示唆を得ることができた。
- ・懇談が進むにつれ、学校が持つ機能と、学童保育が持つ機能の違いを教員、指導員の双方が意識するようになり、発達障害のある児童にとって学童保育が果たす役割について、「居場所づくり」を中心に考えていこうとする発言が見られるようになった。

(3) 視察のまとめ

- ・発達障害のある児童に対しては、学校では特別支援教育の担当教員が配置され、特別支援教育コーディネーターが指名されるなど、組織的な支援体制が整備されてきている。一方、同じ児童を預かる学童保育では、そのような専門性のある指導員がいることはまれであり、多くは、今回視察したケースのように、地域の有志によって運営されている状況である。そのような中であって、教員と学童保育指導員が随時情報を交換し、相互に相談できる体制を整えることは、学童保育の質的向上を促進するとともに、発達障害のある児童に対する一貫した支援を可能とすることにつながる取り組みであるといえる。
- ・学童保育の指導員の大部分が、地域住民であり、彼らは地域におけるネットワークの主要な構成員でもある。よって、学校との連携により、学童保育において発達障害のある児童に関する理解が進み、より実態に応じた対応がなされるようになると、地域全体にその効果が波及することが期待される。発達障害のある児童が、扱いにくく、困った子どもとみなされるのではなく、地域の人々にその特性を理解してもらい、日常的に支援を受けられるようになるために、学童保育が啓発の発信地となることが期待される。
- ・懇談をとおして、学童保育は地域の子どもが安心して放課後をすごせる「居場所」として機能する重要性が明らかとなった。このように、教育を担う学校と、居場所づくりを担う学童保育の役割分担と協働が進むことが、発達障害のある子どもの成長を地域で支えるための基盤づくりに役立つと考えられる。

主な形態：視察
用務内容：発達障害児等家族会「ほほえみの会」における、家族支援実践に関する視察
日程：平成 29 年 2 月 12 日
用務先：兵庫県三田市ボランティア活動センター 出張者：阿部美穂子（釧路校）
<p>内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「ほほえみの会」は、「障害のある人やそうでない人、誰もがともに学び、共に生きていける地域社会」の実現を願って、兵庫県三田市を拠点に活動している団体であり、「主に心身にハンディを持つ児・者の家族と、主旨に賛同する者」によって構成されている。多くは自閉症スペクトラム障害、知的障害のある子どもや成人の家族からなり、中には少数ではあるが、行動障害のある人、精神障害を併発している人、肢体不自由等の身体障害がある人の家族も含まれる。 ・家族支援活動の一環としてほほえみ会が主催した、「きょうだい（障害のある人の兄弟姉妹の総称）の支援」に関する講演（講師 同志社大学 松本理沙氏）を聴講した。その後、ほほえみ会のメンバーがきょうだいの子育てに関して意見交換する懇談会に参加し、発達障害等のある子どもを支援する際に、重要な要素となる家族支援に関して、きょうだい支援の視点から情報を収集した。
<p>成果・課題</p> <p>(1) 講演会より</p> <ul style="list-style-type: none"> ・家族支援の研究者であり、自身も自閉症スペクトラム障害のある弟をもつきょうだい当事者である松本氏から、きょうだい直面する成育上の課題について説明がなされた。内容は以下のとおりである。 <ol style="list-style-type: none"> ①きょうだいは親と異なり、生まれたときから障害のある子ども（以下、同胞）とともに生き、親亡き後もそれが続く。このように、親とは異なる時間軸で同胞とかかわり続けるのであり、きょうだい抱える負担感も継続することとなる。また、家族の生活を優先する親とは異なり、進学、就職、結婚など自身の生活を優先すべき場合があるにもかかわらず、同胞の存在を優先した決断をするように求められるなど、過剰な責任感を感じ、不全感を感じている場合もある。 ②障害のある同胞がいることで、生活経験が狭くなり、友達と話が合わなかったり、同胞が学校でからかいの対象になってつらい思いをしたり、友達に同胞のことをいつ、どのように伝えたらよいか悩んだりなど、学校生活で人間関係に悩みを抱えることがある。 ③青年期を迎えると、恋愛、結婚、出産、子育てなどの各場面で葛藤を体験する。恋人に同胞の存在を伝えるかどうか、同胞の障害の遺伝のリスクをどう判断するか、自分自身の子育てと実家の世話（同胞や同胞を世話している親へのサポート）をどう両立するかなど多くの選択に直面し、悩む。

- ・上記のことから、きょうだい悩みを話し合ったり、アドバイスをもったりする仲間が必要である。各地で徐々に「きょうだい会」などの自助グループによる活動が広がってきており、そのような活動をベースにした支援の充実が望まれる。
- ・また、きょうだい直面する問題は、家族内のみならず、学校での人間関係にも影響を及ぼす場合がある。中には、きょうだいの心理的不適応が、学校での問題行動として現れるケースや、逆に優等生という形で過剰適応するケースもある。よって、教員が、障害のある子どものことのみならず、きょうだいの抱える課題にも関心をもって、その現状を理解し対応にあたることが望まれる。

(2) ほほえみ会メンバーの懇談より

ア. きょうだいの子育てに関する体験事例

- ・弟に自閉症スペクトラム障害がある。なかなか言葉が出ないので、心配したきょうだい（兄）から、弟はいつしゃべれるようになるのかと尋ねられた。それに対し、「小学校に入ったら」と本当は無理だと思っている親の願いをそのまま伝えてしまった。結果的に、兄は小学校入学後も会話が難しく、きょうだいが親を信じて尋ねた気持ちを裏切ってしまった。そのことが、きょうだいの心を傷つけたのではないかと、きょうだいが成人となった今も悩んでいる。
- ・障害のある同胞の子育てに精一杯で、きょうだいとじっくり向き合って話をしてこなかった。きょうだいが成人となって、家を離れている現在では、ますます同胞のこと、今後の親亡き後の生活のことについて、じっくり話す機会が取れない。きょうだいが実際に何を感じて育ってきたのかをもっと知りたいと思う。
- ・中学生の自閉症スペクトラムの兄と、小学生の弟のきょうだいがいる。きょうだいは母親である自分が、兄にばかり甘いと不公平感を持っている。さらに、それを口実に宿題をはじめ、やるべきことに取り組もうとせず、学校での生活にも影響が出ている。どのように対応したらよいか悩んでいる。
- ・小学生の時、きょうだいが障害のある弟のことで、いじめられたことがある。本人がそのことを「絶対親には言わないで」と訴えたと、担任から内密に連絡があった。成人となった今も、そのことについては本人と話し合っておらず、わだかまりが残っている。
- ・発達障害があると見た目には障害があると分かりにくく、周りの理解が得られにくい。また、障害のある本人も自分の障害を理解していない場合がある。きょうだいは、本人に伝えるべきだというが、親に迷いがあり伝えられない。そのため、きょうだいと意見が合わず、困惑している。
- ・小学生の頃は学校の友達に障害のある弟のことを話せなかったようで、家に友達を連れてくることもなかった。大人になった今、結婚したい相手を家に連れてきた。同胞のことについては、相手にすでに話しているとのことであった。きょうだいがそのような出会いを得たことが嬉しく、安心した。
- ・父親と母親が協力して子育てしてきたことが、きょうだいの育ちに影響していると感じる。母親である自分は、きょうだいの習い事や、行事などを優先するようにし、きょうだいと出かける場合は、父親が障害のある同胞と家で留守番をするように役割を分担した。そのことにより、きょうだいにも手をかけてやることのできたと思う。
- ・障害のある姉にも、きょうだいである弟にも平等に接してきたつもりだったが、きょうだいが幼稚園児の時、感情を爆発させて暴れることがあった。それを幼稚園の先生に相談したところ、きょうだいのために、「平等」ではなく「特別扱い」をしてやってはどうかとアドバイスもらった。そこで、き

ようだいと二人だけの時間を持つようにしたところ、情緒が安定した。そのような第3者のアドバイスを得られたことが子育てに大変役立った。

イ. 今後取り組むべき課題

- ・親亡き後の同胞の生活について、きょうだいだけでなく親自身も十分情報を持っていない。後見人制度等についても勉強不足であり、そのような情報を学ぶ機会を作りたい。
- ・きょうだいを支え合うための「きょうだい会」のような活動につなげられるように、まずはきょうだいが集まれる機会を設定していく必要がある。

(3) 視察のまとめ

- ・発達障害のある子どもを支援する教員の専門性として、対象となる子どもの障害特性に関する理解だけでなく、その家族がおかれている状況にまで視野を広げて総合的に子ども理解を深める必要があると考える。なぜなら、家族は障害のある子どもにとって重要な支援リソースであり、家族成員の持つ安定的な関係性が障害のある子どもの情緒の安定や活動への意欲にも影響すると予想されるからである。
- ・きょうだいの心理的不適応の状況が、学校生活における問題行動やいじめ、過剰適応に現れることがある。中には、発達障害児に見られるような学習上や行動上の問題を示すケースもある。教員は、障害のある子どもを抱える家族の関係性に着目して、行動に気がかりがある子どもを理解し、対応する必要がある。
- ・「見えない障害」と言われる発達障害は、本人や家族がそれを理解するためにも時間がかかり、さらに周囲の人々にも理解されにくい。そのため、親やきょうだいも長く葛藤の状態に置かれることとなる。教員は、このような状況を踏まえて家族とかかわる必要がある。
- ・保護者は、発達障害のある子どもだけでなく、きょうだいの親でもあり、その子育てにも悩みを抱えている。子どもへの支援だけでなく、保護者への子育て支援という視点から、保護者を理解し、かかわっていく必要がある。

主な形態：視察

用務内容：長崎県立特別支援学校視察(離島の通常の学校内に併置された特別支援学校分校視察)

日程：平成29年2月28日～3月2日

用務先：長崎県立鶴南特別支援学校五島分校、長崎県立虹の原特別支援学校壱岐分校、
長崎県壱岐市立盈科小学校、五島市教育委員会

出張者：戸田竜也・小淵隆司(釧路校)

内容：

・五島市、壱岐市の通常の学校内に設置された県立特別支援学校分校の果たす役割や地域学校教育機関の児童・生徒との交流・及び共同の学習の成果、ならびに保護者、教職員の発達障害理解の変化について視察・ヒアリング調査を行った。

〈長崎県立鶴南特別支援学校五島分校〉

平成17年4月、長崎県立五島海陽高等学校内に、長崎県立鶴南特別支援学校五島分教室(高等部)が

設置・開設された。加えて、平成 23 年 4 月、五島市立福江小学校内に長崎県立鶴南特別支援学校五島分教室（小・中学部）が設置・開設された。いずれも既存校舎の空き教室の一部を改修して教室が設置された。なお、小・中学部は、平成 27 年に五島市立福江小学校が全面改修された際、それまでと同じく併置される形で新築された。

平成 25 年 12 月、新たに策定された「長崎県特別支援教育推進基本計画（第 2 次計画）」において、しま地区に設置された特別支援学校分教室は、小・中・高等部のすべての学部が揃った段階で「分校化」されることが記され、平成 27 年 4 月、場所はそのまに「長崎県鶴南特別支援学校五島分校」となった。分校化は、単に教頭や事務職が配置されるというだけではなく、実質的に「1 つの学校」として位置づけられことになった。

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、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、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い、開設から 11 年が経過した。

この間、「島の子どもたちは島で育てる」という合言葉のもと、縦割り行政を超えて進められた各施策は、五島市の教育・福祉関係者、保護者のみならず、全県を異動する特別支援学校分校教員にも、自らを「島の住民」として位置づけ、教育・子育てに参画していく意識を醸成するものになった。

小・中学部では、福江小学校との合同行事の他、交流及び共同学習がさかんに行われていた。合同行事として、運動会、歓迎遠足があり、交流及び共同学習として給食交流、人権交流、平和集会等があり、同学年の通常学級及び特別支援学級との交流が定期的に行われていた。

分校教室と福江小学校との間は、特に壁などの仕切りはなく、福江小学校の児童は休み時間や教室移動の際には、分校教室の近くを通り、日常的にお互いの様子を見ることができるようになっていた。しかし、教育課程（時間割）が大きく異なるため、例えば「休み時間」は一部の時間帯しか重ならないために、「休み時間に一緒に遊ぶ」状況がつかることができないとのことだった。さらに、遊具が整備されている分校プレイルームを福江小学校児童に開放することが検討されたが、児童が大挙してプレイルームに来た場合、分校の児童生徒が遊べなくなる可能性があるため実施が見送られた。

一方、中学部の生徒の交流及び共同学習についての難しさが語られた。中学生という学年・生活年齢を尊重しながら、福江小学校児童との「互いに対等な関係」での交流をどのように構想するか、難しいとのことだった。しかし、ここ数年は、小学校の清掃や環境整備などの「出張清掃活動」を作業学習の一環として取り組み、その成果を小学生と共有している。また、近隣の五島市立福江中学校特別支援学級及び居住地校との交流を行っており、生徒個々の実態に応じて交流内容を調整しているとのことだった。

施設面では、福江小学校の音楽室、体育館、多目的教室、グラウンドを共有スペースとして使用していた。基本的には、福江小学校が使用しない時間帯に分校の児童生徒が使用することとしている。両校の教務担当者が連携を図り、臨機応変な対応しているとのことだった。

高等部では、合同行事として、歓迎遠足、合同体育祭、合同文化祭、持久走大会などが行われていた。交流及び共同学習としては小・中学部以上の難しさがあるようだったが、休み時間等には、小・中学校時代に同じ学校に通っていた高校生が分校生徒に声をかけてくるなど、緩やかではあるが生徒間の交流が見られるとのことだった。

また、高校で実施される「人権学習」において、分校の教員が講師を務め、分校の生徒について紹介

するなどに取り組んでいた。また、特別支援教育コーディネーターが、五島市立小中学校、五島市内にある県立高校を巡回し、センター的機能を果たしていた。特に、市内にある高校では、コミュニケーション等に課題がある生徒、学力に課題がある生徒など、学校への支援に携わっている。また、これまでは五島市教育委員会が事務局を担っていた五島市地区特別支援教育コーディネーター連絡協議会の事務局を担い、五島（五島市）の特別支援教育全般を支える役割も担っている。

卒業生の進路については、ほとんどが五島市内であり、民間企業にも一定の理解が広がりつつある。その背景には、分校が主催者の一つである「五島市就労支援ネットワーク会議・五島よんなはれ会」の成果がある。

分校になってから、小中学部と高等部を合わせ1つの学校として、連携・協働を図る取り組みがされていた。また、分校が併置されているメリットを福江小学校や五島海陽高校の児童生徒や保護者に理解されるよう努力しているとのことだった。

〈五島市教育委員会〉

五島市では、文部科学省の「早期からの教育相談・支援体制構築事業」（平成27年度）を受託し、その取り組みの一環として個別の教育支援計画（「五島っ子サポートファイル」）を作成し、保育所・幼稚園から小学校への情報提供や支援の引き継ぎを行っている。

また、五島市教育委員会が実施主体となり、3歳児健康診査ではスクリーニングされにくい子どもたちの「適切な修学支援を実施し、育児不安の軽減や二次的障害の予防に繋げることを目的」として、5歳児健康診査を実施している。

小学校や高校に特別支援学校の分校が併設されることの利点として、子どもたちの「分離的イメージ」をやわらげる効果がある。障害のある児童生徒が自宅から分校に通うことにより、居住地で住民や同世代の友人の中で受け入れられながら学び・生活していく可能性を実現するための一助となっている。また、併設する小学校・高校の児童生徒の障害理解の促進と共生意識の向上が見られる。分校及び五島市教育委員会から、インクルーシブな社会の担い手が確実に育っていると語られた。分校卒業生の多くが五島市内に居住し生活していく。学校併設による各種の取り組みが、ソーシャル・インクルーシブの基礎を培っているのである。

〈長崎県立虹の原特別支援学校壱岐分校〉

平成19年4月、長崎県立虹の原特別支援学校壱岐分校小・中学部が、壱岐市立盈科小学校内の校舎内に設置・開設された。市町村立の地域学校教育機関に併置された特別支援学校の分教室は、平成25年4月、長崎県立壱岐高等学校内に長崎県立虹の原特別支援学校壱岐分校高等部が設置・開設された。さらに平成27年4月、長崎県立虹の原特別支援学校壱岐分校小・中学部と高等部とあわせて長崎県立虹の原特別支援学校壱岐分校（以下、壱岐分校）が開設された。

壱岐分校の児童生徒数の推移は表1のとおりである。

表1 長崎県立虹の原特別支援学校壱岐分校 児童生徒数推移

長崎県立虹の原養護学校

年 度	壱岐分教室		高等部 壱岐分教室	総計
	小学部	中学部		
平成19年度	8	1		9
平成20年度	7	3		10
平成21年度	7	4		11

長崎県立虹の原特別支援学校

年 度	壱岐分教室		高等部 壱岐分教室	総計
	小学部	中学部		
平成22年度	7	3		10
平成23年度	7	2		9
平成24年度	8	1		9
平成25年度	3	4	6	13
平成26年度	1	6	15	22

長崎県立虹の原特別支援学校 壱岐分校

年 度	小学部	中学部	高等部	総計
平成27年度	6	8	17	31
平成28年度	8	4	21	33

特別支援学校の大規模化が全国的にも進んでいるなか、小規模の特別支援学校(分校)のメリットは、地域の特別支援教育のセンター的な役割を果たしていることである。壱岐地区特別支援教育連絡協議会を設置し、代表者会議・実務者会議を年間で定例化して開催している。この中には、就学前の発達支援を担う壱岐子どもセンターも参加しており、就学前の時期から子育ても含めた支援に関する理解の共有化を図っている。

壱岐分校の児童・生徒は、壱岐の島全体から通っているが、登校時は保護者の送迎が前提となっている。放課後は、壱岐市内の放課後児童デイサービスを利用している児童生徒が多数いる。様々な家庭の事情があることが予想される中で、保護者の負担等

については課題があるとのことであった。

壱岐分校小・中学部の教室は、盈科小学校の1階部分が分校の専有教室であるが、校庭・体育館・その他必要に応じて使用しており、日常的に児童生徒たちは交流している。また、学校行事・学年行事・特別活動なども合同で行っているものが多数ある。小学校の学年行事に壱岐分小学部の同学年の児童が参加するなど、学年ごとの交流・共同の学習が定期的に行われており、通常学校の児童生徒らは、分校の児童生徒に日々接する機会や一緒に活動することが自然な形で行われている。このように、壱岐分校が設置されている壱岐市立盈科小学校では、異学年、学校種交流を行う中で教職員の交流も深まり、児童に必要な教育活動を柔軟に行っているとのことであった。壱岐分校の児童と盈科小学校の児童らが共同で学校の係活動などにも取り組んでいるなど、それぞれの学校の教職員が自校を超えて、同じ校舎で学び合う子どもたちとして、子どもたちの教育活動を工夫して取り組んでいる。

例えば、壱岐分校の授業に盈科小学校の特別支援学級の児童が参加したり、通常学級の児童と合同で班編成をして遊び活動を行うなど、参加できる可能性や形態を探り実践に取り組んでいる様子が印象的であった。

盈科小学校の児童が、普段から自然な形で分校の児童生徒に関わることによる変化・影響について聞いたエピソードを紹介する。

「分校に通っている兄弟がいる盈科小学校の児童が、運動会の合同種目の話し合いで、〇〇(運動会の種目)なら、分校の子たちとも一緒にできるから、〇〇がいいと思う、という発言があった」

この児童の発言には、どんな種目なら分校の児童と一緒にできるか、分校の児童の普段の様子から考えていることが伺える。

それぞれの学校の教職員や児童らが、障害を持っていてもいなくても、どのようにしたら一緒に活動できるかを模索することは、参加の可能性を考えるという点で、インクルーシブな教育活動を考える上で大いに教唆される。

壱岐高等学校内に設置されている壱岐分校高等部では、部活動や文化祭などの行事は合同で行われている。体育祭は実行委員会にも参加し、お互いが対等な立場で意見を出し合うなど交流・共同の学習と

して取り組まれている。音楽などの教科では授業交流も行われるなど、インクルーシブな教育活動を探っている様子が伺えた。体育祭も合同で行われ、両校の校歌を合同で歌い、エールを交わす取り組みも定着しているとのことであった。

壱岐高校の生徒にとっても、同じ島の子どもとしてお互いが同じ校舎で学び合い、一緒に活動に取り組むことで、差別や偏見ではなく、(発達)障害を多様な存在として理解することにつながるのではないかと思慮される。

成果・課題：

○離島を抱える長崎県と広域、へき地を抱える北海道の特別支援教育の実態と特熱支援教育のあり方について検討を行った。

長崎県の特別支援教育の根幹には、長崎県特別支援教育推進基本計画(表2 平成23年、<https://www.pref.nagasaki.jp/shared/uploads/2013/07/1372681670.pdf>)がある。

表2 長崎県の特別支援教育推進における基本方針

- 〇 障害のある子どもたちが変化の激しいこれからの社会を生きていくために、「生きる力」の育成を目指し、自立や社会参加に向け、一人一人の障害の状態やニーズに応じた教育の充実に努めます。
- 〇 障害のある子どもたちが地域社会の一員として、できる限り身近な地域で専門的な教育を受けられるようにするとともに、学校教育と関係機関等が連携・協力し、乳幼児期から学校卒業後までの一貫した指導・支援の充実に努めます。
- 〇 障害のあるなしやその他の個々の違いを認め合い、様々な人々が生き生きと活躍できる「共生社会」の実現に向けて、すべての学校において特別支援教育を一層推進するとともに、県民への理解・啓発に努めます。

その中に、長崎県の特別支援教育の現状と課題として、「障害種別ごとの適正配置」、「しま地区等における分教室等の設置について」位置づけていることが特筆される。そしてその基本方針には、次の3点を掲げている。

このように長崎県では、小・中・高等部の設置を分校として、小・中学部、高等部の設置校を分教室として、市町村立の小学校、県立高等学校内に設置している。このような通常の学校内に特別支援学校の分校を設置している例は、北海道では高等部のみである。

また壱岐分校は小規模であり、通常の学校である盈科小学校、壱岐高等学校内に設置されている。このような特別支援学校の設置のあり方をインクルーシブな教育のあり方として検討する必要がある。北海道ではインクルーシブ教育を推進していく上で、北海道が抱える広域・へき地における特別支援教育のあり方のビジョンを考えることが必須であろう。日常的な教育活動の中で子どもたちのお互いの姿を目にすることによって、相互理解が深化していくことは教職員においても共通していることである。

(2) 調査

主な形態：その他（調査）	
名称：へき地校の特別支援教育担当教員の専門性意識に関する調査	
対象者：北海道釧路管内特別支援教育担当教員 152 名	
日程：平成 28 年 2 月～平成 29 年 2 月	担当教員：阿部美穂子（釧路校）
実施内容	
【実施の目的】	
北海道釧路管内の小・中学校に勤務する特別支援教育担当教員を対象にアンケート調査を実施し、へき地校と非へき地校では、教員の特別支援教育に関する専門性意識（自らの専門性の程度や、重要と考える専門性の内容、その高めにくさについての意識など）に差異があるかどうか、もしあるとしたらその内容は何か、もし差異がないとしたら、地域全体としての特徴は何かについて分析する。これにより、へき地校の特別支援教育担当教員のニーズを踏まえた専門性向上研修体制整備のための基礎資料を得ることを目的とした。	
【実施内容】	
1. アンケート調査対象	
釧路管内小・中学校にて特別支援学級、通級による指導、及び巡回指導のいずれかを担当している教員 44 校 152 名。	
2. 調査方法	
該当校にアンケート調査用紙と専用の返信用封筒を同封し、配布を依頼した。回答は個人の任意であり、無記名とし、専用の返信用封筒に入れ、直接返送することとした。	
3. アンケート調査の内容	
(1) 自らの専門性に関する意識	
特別支援教育に関する専門性をどの程度もっていると感じているかについて、「もっていると思う」「少しもっていると思う」「あまりもっていないと思う」「もっていないと思う」の 4 件法にて選択。併せて選択理由を自由記述。	
(2) 自分が考える専門性	
特別支援教育の専門性について重要だと思うものを 3 つ、自由記述。	
(3) 専門性向上の阻害要因	
現在、自分の特別支援教育に関する専門性について「高めにくいと感じている」「高めにくいと感ぜない」のいずれかを選択。さらに、「高めにくいと感ぜている」理由を選択肢から複数選択。	
1：自分が学びたいと思う内容の研修の機会がない。	
2：校務多忙により時間を確保できない。	
3：他の業務を数多く兼務しており、そちらの研修や研究が優先。	
4：研修会が開かれる場所が遠すぎて、参加が難しい。	
5：周囲の理解が得にくく、研修を受けたり、勉強したりすることに気が引ける。	
6：専門性をもった相談相手が身近にいない。	
7：必要なときに、求める情報を探し出す方法が分からない。	

- 8：十分な教材・教具が揃っておらず、また、作成方法も分からない。
- 9：特別支援学級での授業に関する検討会などの機会が設定されていない。
- 10：一緒に学び合う仲間がいない。
- 11：その他

(4) 高めたい専門性

現在、もっと力を高めたいと思うものを選択肢から3つ選択。

- 1：障害特性の知識理解
- 2：実態把握力
- 3：問題行動対応力
- 4：授業づくり力
- 5：教材・教具開発力
- 6：教員間、機関連携力
- 7：保護者との連携力
- 8：特別支援教育の制度や動向の知識理解
- 9：個別の指導計画や教育支援計画作成力
- 10：教育課程編成する力
- 11：校内の特別支援教育体制コーディネート力
- 12：通常の学級の担任サポート力
- 13：その他

(5) 学びたい専門性

現在、学んでみたいと思う内容を選択肢から3つ選択

- 1：教科学習
- 2：自立活動
- 3：キャリア教育
- 4：交流及び共同学習
- 5：発達支援指導技法
- 6：心理検査や発達検査
- 7：カウンセリングや教育相談の方法
- 8；ICT活用
- 9：「合理的配慮」やユニバーサルデザイン
- 10：校内会議やコンサルテーションの運営技法
- 11：虐待や貧困の問題及びソーシャルワーク
- 12：その他

4. 集計及び分析方法

「自らの専門性に関する意識」については、「もっていると思う」「少しもっていると思う」「あまりもっていないと思う」「もっていないと思う」の各選択肢にそれぞれ、4点から1点をあてはめて集計した。選択肢を示した質問項目については、選択肢別に集計し、度数を確認した。以上については、必要に応じて統計的検討を行った。

自由記述については、回答の意味内容を短い文でまとめ、類似の意味内容を集めてカテゴリー化し、各カテゴリーに含まれる回答数を比較した。

分析にあたっては、全体的な特徴を明らかにしたのち、へき地校に勤務する教員と非へき地校に勤務する教員では特徴ある差異が見られるかどうかを検討した。

成果・実績

1. アンケート結果

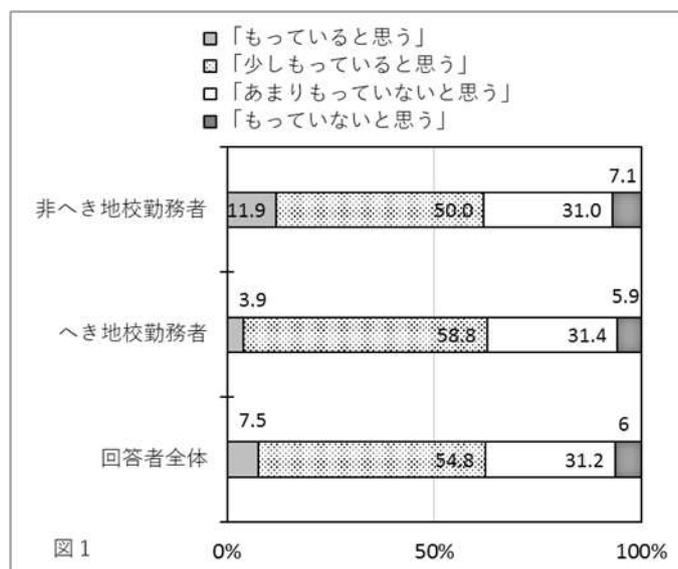
(1) 回収状況

93名から回答があり、回収率は61.2%であった。回答者の勤務校は小学校へき地校が27名(29.0%)、小学校非へき地校が27名(29.0%)、中学校へき地校が24名(25.8%)、中学校非へき地校が15校(16.1%)であった。回答数の54.8%にあたる51名がへき地校に勤務していた。質問項目によっては無回答のものがあったが、質問の性質上、集計に支障がないと判断し、93名全員のデータを使用した。

(2) 専門性に関する調査結果

ア. 自らの専門性に関する意識

特別支援教育に関する専門性をどの程度もっていると感じているかについて、回答の内訳を図1に示す。全体では、「もっていると思う」7名、「少しもっていると思う」が51名、「あまりもっていないと思う」が29名、「もっていないと思う」が6名であった。へき地校群、非へき地校群のいずれにおいても、「もっていると思う」と「少しもっていると思う」のいずれかを選択した回答者が60%以上を占め、6割以上の教員は、自分には一定以上の専門性があると判断していることが示された。



イ. 自らの専門性に関する評価理由

自らの専門性に関する評価理由の自由記述カテゴリーと、各カテゴリーに含まれる回答数が、「もっていると思う」、「少しもっていると思う」と回答した58名に占める割合を図2に、「あまりもっていないと思う」、「もっていないと思う」と回答した35名に占める割合を図3に示す。

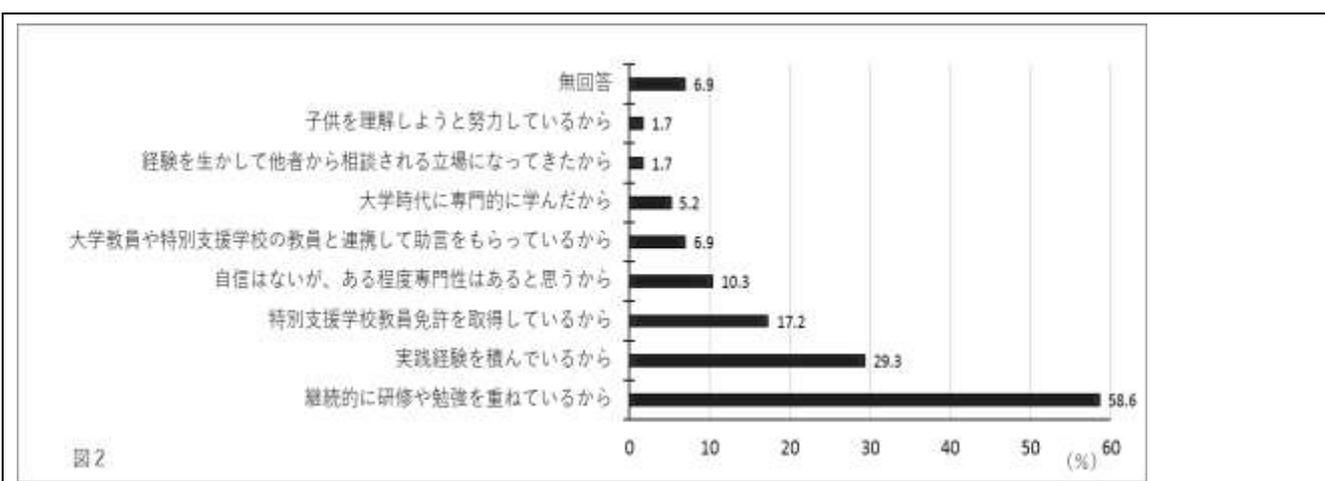


図2

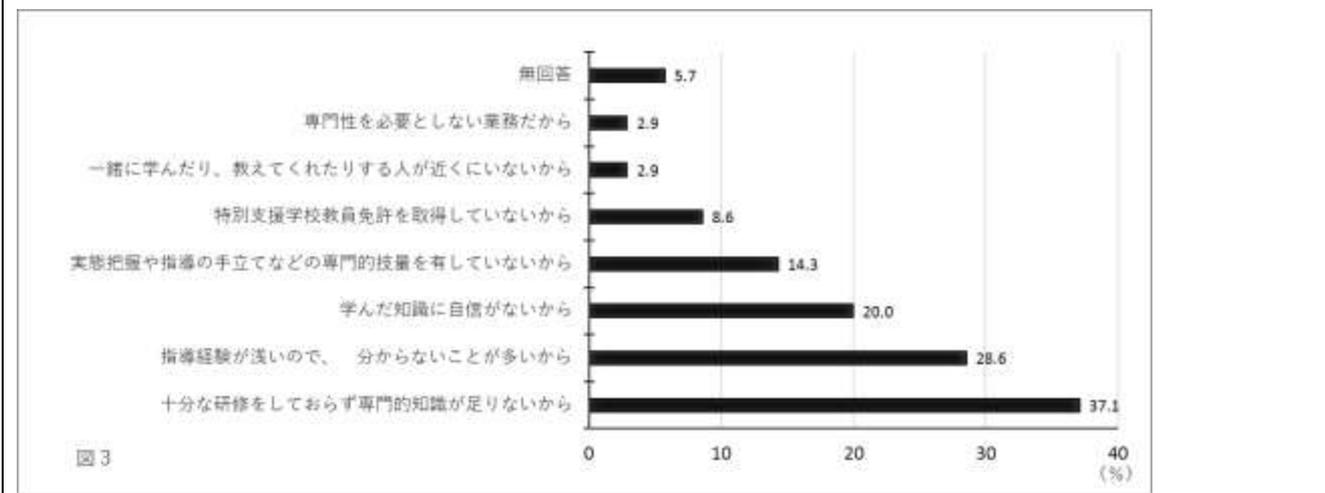


図3

ウ. 特別支援教育の専門性について重要だと思うもの

197 個の意味内容が得られ、図 4 に示す 5 つのカテゴリーにまとめられた。

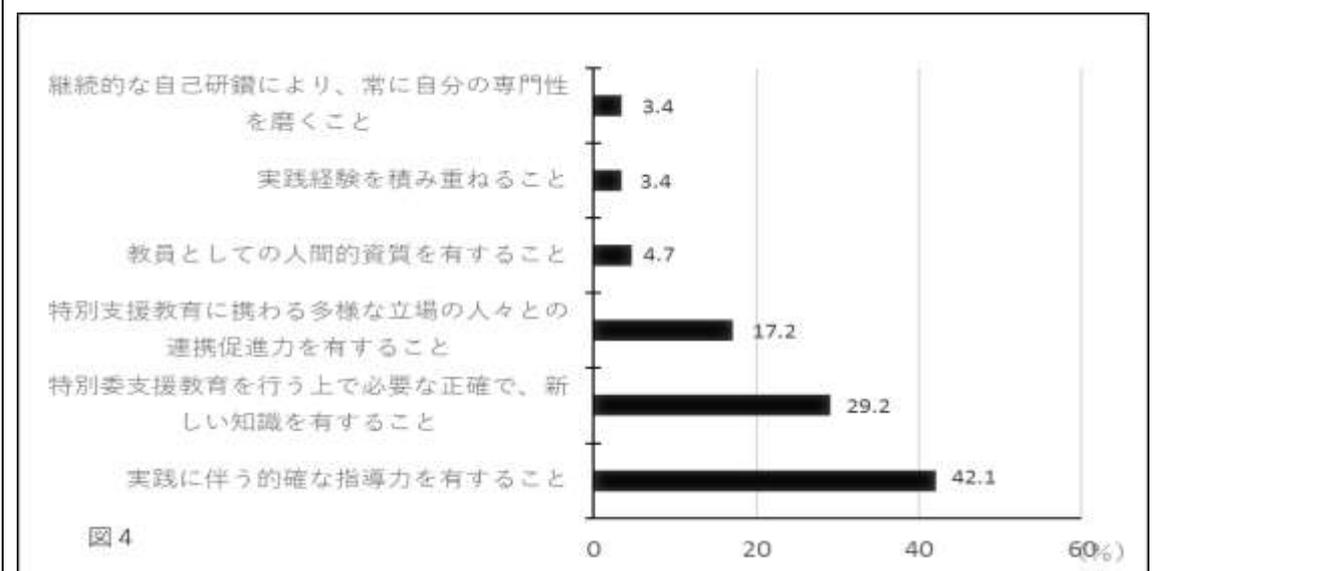


図4

エ. 専門性向上の困難さの有無

自らの特別支援教育に関する専門性について「高めににくいと感じる」と回答したのは 51 名で、全回答者 93 名中 54.8% を占めた。また、「高めににくいとは感じない」と回答したのは、41 名で、同じく 44.1%

を占めた。無回答は1名であった。二項検定を実施したところ、「高めにくいと感じる」と「高めにくいとは感じない」のそれぞれに回答した人数の差は認められなかった。へき地校群では、「高めにくいと感じる」と回答したのは29名で、全回答者51名中56.9%を占めた。また、「高めにくいとは感じない」と回答したのは、21名で、同じく41.2%を占めた。無回答が1名あった。非へき地校群では、「高めにくいと感じる」と回答したのは22名で、全回答者42名中52.4%を占めた。また、「高めにくいとは感じない」と回答したのは20名で、同じく47.6%を占めた。カイ2乗検定を行ったところ、へき地校群と非へき地校群で差がないことが示された。

オ. 専門性向上の阻害要因

「専門性を高めにくいと感じている」理由として回答者51名が選択した項目は、多いものから順に、「2：校務多忙により時間を確保できない」(35名、68.6%)、「1：自分が学びたいと思う内容の研修の機会がない」(17名、33.3%)、「6：専門性をもった相談相手が身近にいない」(17名、33.3%)であった。

へき地校群29名が選択したのは、多いものから順に、「2：校務多忙により時間を確保できない」(19名、65.5%)、「1：自分が学びたいと思う内容の研修の機会がない」(13名、44.8%)、「6：専門性をもった相談相手が身近にいない」(12名、41.1%)と、全体とほぼ同じ傾向となった。一方、非へき地校群22名が選択したのは、多いものから順に、「2：校務多忙により時間を確保できない」(16名、72.2%)、「8：十分な教材・教具が揃っておらず、また、作成方法も分からない」(7名、31.8%)、「4：研修会が開かれる場所が遠すぎて、参加が難しい」(6名、27.3%)となり、専門性をもった相談相手が身近にいないことに代わり、研修会の場所の問題が指摘された。

カ. 高めたい専門性

「現在、もっと力を高めたいと思うもの」について、回答者全体93名が選択した項目は、多いものから順に、「4：授業づくり力」(47名、50.5%)、「2：実態把握力」(33名、35.5%)、「12：通常の学級の担任サポート力」(31名、33.3%)、「3：問題行動対応力」(30名、32.3%)であった。

へき地校群51名が選択したのは、多いものから順に、「4：授業づくり力」(25名、49.0%)、「2：実態把握力」(23名、45.1%)、「12：通常の学級の担任サポート力」(17名、33.3%)、「1：障害特性の知識理解」(15名、29.4%)となった。一方、非へき地校群42名が選択したのは、「4：授業づくり力」(22名、52.4%)、「3：問題行動対応力」(18名、42.9%)、「12：通常の学級の担任サポート力」(14名、33.3%)、「1：障害特性の知識理解」(13名、30.1%)であった。各群の回答者とも、ほぼ同じ内容の項目を選ぶものが多かったが、特徴としては、へき地校群では、「2：実態把握力」が、非へき地校群では、「3：問題行動対応力」が、いずれも40%以上の高い選択率であった。

キ. 学びたい専門性

「現在、学んでみたいと思う内容」について、回答者全体93名が選択した項目は、多いものから順に、「2：自立活動」(42名、45.2%)、「5：発達支援指導技法」(38名、40.9%)、「3：キャリア教育」(34名、36.6%)であった。

へき地校群51名が選択したのは、多いものから順に、「2：自立活動」(22名、43.1%)、「5：発達支援指導技法」(21名、41.2%)、「9：「合理的配慮」やユニバーサルデザイン」(20名、39.2%)であった。一方、非へき地校群42名が選択したのは、多いものから順に、「2：自立活動」(20名、47.6%)、「1：教科学習」(17名、40.5%)、「5：発達支援指導技法」(17名、40.5%)であった。各群の回答者とも、「2：自立活動」が最も高い選択率であった。

2. 回答者の専門性意識に関する考察

(1) 専門性の保持に関する意識

へき地校群、非へき地校群のいずれも、特別支援教育に携わる6割以上の教員は、自分に一定以上の専門性があると判断しており、両群の感じている専門性獲得の程度に差は認められなかった。しかし、逆に言うと、本地域では4割もの教員が自らの専門性に疑問を感じながら、自信を持っていないまま教育に取り組んでいるのであり、このことは看過できない問題であると考ええる。

(2) 専門性の有無の判断基準、及び重要な専門性の内容

調査の結果、専門性を有していると判断する理由と、逆に専門性を有していないと判断する理由とは対になっており、教員は自らの専門性の判断基準について、共通した枠組みを持っていることが示された。判断基準としては、「実践経験」のほかに、「継続的な研修や勉強」「特別支援学校教諭免許状の保有」「スーパーバイザーの存在」が挙げられており、文部科学省が指摘する専門性向上の手立てと対応する内容となっている。また、特別支援教育を担当する教員が重要だと考える専門性の内容としては、「的確な指導力」、「正確で、新しい知識」、「連携促進力」といった特別支援教育担当者としての専門的技量に加え、「人間的資質」、「継続的な自己研鑽力」のような個人的資質も含まれることが示された。

(3) 専門性向上の阻害状況とその要因

専門性について「高めにくいと感じる」回答者数と「高めにくいとは感じない」回答者数に差はなく、かつ、へき地校と非へき地校でも差が認められられなかったことから、指摘されがちな「へき地という物理的環境が専門性を高めにくい状況を生む」という意識は、当事者にはあまり見られなかった。このことから、専門性の高めにくさはあくまでも個人レベルの問題として捉えられていると考えられた。専門性を高めにくいと感じる理由として、「研修会遠方開催による参加困難」という、地域性を指摘する理由は、むしろ非へき地校から挙げられた。へき地校では、「専門的相談相手不在」が指摘されており、いわゆる専門的スキルを有する仲間の少なさが、日常実践の積み重ねで育まれる専門性向上の営みを妨げている状況があると考えられた。いずれにしろ、本地域において半数の教員が専門性を「高めにくいと感じている」現状があることは、早急に対応を考えるべき課題であると考えられる。

(4) 特別支援教育担当者が望む専門性

高めたい専門性としては、まず「授業づくり力」「実態把握力」「問題行動対応力」などの児童生徒への指導力、及び、「障害特性の知識理解」のように、知識の専門性が挙げられ、児童生徒理解のための確かな知識とそれに基づく、実践力が求められていることが示された。さらに、「通常の学級の担任サポート力」が選択されており、校内の特別支援教育推進の中心的役割を果たすために必要と感じている力と考えられる。

また、へき地校群で「実態把握力」が高い選択率であったことについては、前項で挙げた専門的知識のある相談相手が不在であることが、教員らに確かな実態把握への志向性を生み出している可能性も考えられる。

一方、学びたい専門性については、へき地校群、非へき地校群とも、「自立活動」が最も多かった。特別支援教育の中心領域である「自立活動」については、通常の教育課程には含まれていない内容であり、通常の学校内における、いわゆるOJTでは学びにくい内容であると考えられ、担当者が指導スキルアップに関し、困難に直面していることがうかがわれる。

3. 本地域における今後の専門性向上研修体制整備の方向性に関する提言

以上の調査に基づき、研修体制整備にあたり、以下の方向性が示された。

- ① へき地校、非へき地校を問わず、特別支援教育に携わる教員の約4割が自らの専門性に懐疑的であることから、教員が自らの専門性を担保する要件と考える、「継続的な研修や勉強」「特別支援学校教諭免許状の保有」「スーパーバイザーの存在」について、対応する必要がある。
- ② 特別支援教育を担当する教員が重要だと考える専門性の内容には、「的確な指導力」、「正確で、新しい知識」、「連携促進力」に加え、「人間的資質」、「継続的な自己研鑽力」のような個人的資質も含まれることから、幅広い視点からの研修内容が望まれる。
- ③ 本地域において半数の教員が専門性を「高めにくいと感じている」現状があり、特に、専門的技能を有する仲間の少なさが、専門性向上の営みを妨げている状況が示唆された。このことから、学びの仲間づくりを支援する研修体制整備が求められる。
- ④ 本地域における教員は、「授業づくり力」「実態把握力」「問題行動対応力」「障害特性の知識理解」「通常の学級の担任サポート力」を高めたいという願いとともに、特別支援教育の中心的領域である「自立活動」を学びたいという要望を持っていることが示された。今後、教員が興味をもって参加できる研修を企画構成するにあたり、これらの内容を考慮する必要がある。

7. 作成された教材と成果に関する情報提供、事業の評価

(1) 「ほくとくネット」を通じた情報の提供と公開

The screenshot shows the homepage of the Hokutoku Net website. At the top, there is a banner with the title "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" and a photo of a woman and a child looking at a laptop. Below the banner is a navigation menu on the left and a main content area on the right. The main content area features a "最新 10件" (Latest 10 items) section with a list of news items, each with a date and a category. At the bottom, there is a search bar and a footer with copyright information.

Category	Title	Date
お知らせ	お知らせ 2013.11.04	2013.11.04
記事	イベント等のお知らせ 2013.11.04	2013.11.04
記事	とくほくとくブログ 2013.10.17	2013.10.17
記事	各キャンパスの取り組み 2013.10.13	2013.10.13
記事	とくほくとくブログ 2013.10.29	2013.10.29
各学教	各キャンパスの取り組み 2013.10.21	2013.10.21
各学教	教材・教材 2013.10.12	2013.10.12
各学教	各キャンパスの取り組み 2013.10.09	2013.10.09
記事	とくほくとくブログ 2013.10.01	2013.10.01
記事	とくほくとくブログ 2013.09.26	2013.09.26

ご挨拶
 「北海道教育大学 特別支援教育プロジェクト」は、北海道教育大学各キャンパスおよび関係校の特別支援教育に関わる教員で構成されています。
 特別支援教育プロジェクトでは、「特別な教育的ニーズのある子どもたちの教育支援・教育方法の開発」を目的としています。
 本サイト「ほくとくネット」には、閲覧者がホクホク再定する特別支援教育に関する情報や教材が掲載されています。
 また、お問い合わせ情報も掲載していく予定です。是非ご活用ください。

検索
 キーワード
 検索のタイプ

Copyright (C) 2011 Hokkaido University of Education. All Rights Reserved. 本サイトに掲載しているすべての内容は、ホームページの著作権を侵害するものではありません。

ほくとくネット： <http://hokutoku.net>

本事業の取り組みは、本学の特別支援教育プロジェクトの情報提供サイト「ほくとくネット」において随時公開をおこなった。また本プロジェクトの成果として作成したテキスト教材などについても本サイトからダウンロードできるようにすることで、広く発達障害の理解に関する人材育成のための資料を提供できるようにした。

なお関係の報告書や成果などについては、以下のサイトを参照のこと。

(2) テキストの作成

遠隔地で発達障害に関する情報に触れることが難しい教員などへの情報提供ニーズに対し、発達障害の理解を進める講義や講演において用いられている情報について、そのポイントとなる部分を、できるだけわかりやすくテキスト（発達障害支援学習補助テキスト、発達障害支援学習ワークブック）としてまとめた。本テキストは「ほくとくネット(www.hokutoku.net)」にも掲載し、テキスト・補助教材と組み合わせることで、より効果的な理解を促すことができるよう配慮した。さらに臨床的な指導技法などについても写真などを用いて公開することで、それらを併せて発達障害の理解を深めるとともに支援方法についての技能を高めることができるようにした。

ほくとくネット
発達障害支援学習補助テキスト



北海道教育大学 特別支援教育プロジェクト
★札幌校 ★旭川校 ★釧路校 ★函館校 ★岩見沢校
★附属 特別支援学級(ふじのめ学級) ★附属 特別支援学校

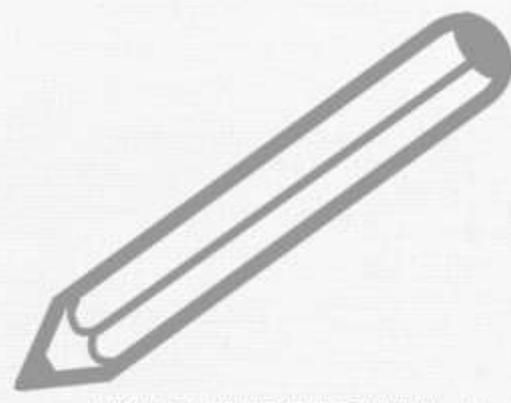
文部科学省「発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業(教職員育成プログラム開発事業)」

■ほくとくネット(特別支援教育プロジェクト公式ホームページ)
<http://hokutoku.net/>

ほくとくネット
発達障害支援学習用ワークブック

北海道教育大学 特別支援教育プロジェクト
★札幌校 ★旭川校 ★釧路校 ★函館校 ★岩見沢校
★附属 特別支援学級(ふじのめ学級) ★附属 特別支援学校

文部科学省「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)」



■ほくとくネット(特別支援教育プロジェクト公式ホームページ)
<http://hokutoku.net/>

認知の発達



認知の発達と運動の発達との関係



認知の発達



発達障害の理解(発達障害にも発達があります)

発達障害とは、脳の神経の発達に遅れや過剰があることで、認知や学習、コミュニケーションなどに困難が生じます。その中でも、自閉症スペクトラム障害(ASD)や学習障害(LD)などがあります。発達障害は、脳の神経の発達に遅れや過剰があることで、認知や学習、コミュニケーションなどに困難が生じます。その中でも、自閉症スペクトラム障害(ASD)や学習障害(LD)などがあります。

発達障害の理解(発達障害にも発達があります)

発達障害とは、脳の神経の発達に遅れや過剰があることで、認知や学習、コミュニケーションなどに困難が生じます。その中でも、自閉症スペクトラム障害(ASD)や学習障害(LD)などがあります。発達障害は、脳の神経の発達に遅れや過剰があることで、認知や学習、コミュニケーションなどに困難が生じます。その中でも、自閉症スペクトラム障害(ASD)や学習障害(LD)などがあります。

(3) 学会等における成果報告

ア. 成果の報告

本プロジェクトの取り組み及びその成果については、以下の学会等において報告された。

日程	内容	名称	形態	報告者
7月16-17日	インクルーシブな子育て広場“キンダーぷらつつ (Kinder Platz)” : Inclusive Physical Activity	JASAPE合同コンGRESS 2016	VTR発表	千賀愛、池田千紗、安井友康
7月23日～27日	Relationship between Executive function Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire in Childhood 実行機能評価に関する研究	第31回国際心理学会	発表	片桐正敏ほか
8月26日	北海道教育大学札幌校における特別支援教育関連科目の必修化の現状と課題	第66回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会	第1分科会話題提供	齊藤真善
8月20日	書字に困難があり登校しづりを示した小学校3年生男児のアセスメントと通級指導教室での取り組み	日本K-ABCアセスメント学会	発表	小野寺基史ほか
9月19日	知的障害児の実行機能のアセスメント	日本特殊教育学会第54回新潟大会	ポスター発表	宮下知子(附属特別支援学校)
9月17-19日	生活を豊かにしていく力を育む授業づくり～自ら学び、仲間と高め合いながら、自分の意思で活動する児童・生徒の育成を目指して～	日本特殊教育学会第54回新潟大会	ポスター発表	白府士孝・清水拓海・宮下知子(附属特別支援学校)・北村博幸・細谷一博(北海道教育大学函館校)・小淵隆司(北海道教育大学釧路校)
9月17日～平成28年9月19日	通常学級における特別支援教育の実践Ⅰ～国語と算数の指導	日本特殊教育学会第54回新潟大会	自主シンポジウム	青山真二、太田千佳子、上野 樹、小川英子
11月18～20日	発達障害通級指導教室における作業療法士の介入による成果と課題①～作業療法士の人材活用の導入と展望～	日本LD学会 第25回大会	ポスター発表	池田千紗ほか
11月18～21日	発達障害通級指導教室における作業療法士の介入による成果と課題②～作業療法評価に基づく運動課題で気持ちをコントロールできるようになった事例～	日本LD学会 第26回大会	ポスター発表	池田千紗ほか

主な形態：成果報告
用務内容：JASAPE 合同コンGRESS 2016 VTR 発表 (コンテスト)
日程：平成 28 年 7 月 16-17 日
用務先：岩見沢市市民会館／マナミール・北海道教育大学岩見沢校 報告者：安井友康、千賀愛、池田千紗
内容 本プロジェクトで取り組んだインクルーシブな身体活動支援「キンダーぷらつつ」に関して VTR にまとめ、障がい者の身体活動、スポーツなどに関する全国学会の合同大会において報告を行った。その内容は、北海道の現状に関する活動の意義や、発達障害の子どもと健常児の自然なふれあいとともに、子どもたちが楽しみながら発達支援を行うことができる様子をまとめたものであった。さらに学生の支援力の向上に結びついている様子や感想なども加えられ活動の様子とともにその意味や評価をわかりやすく伝えるものとなった。
成果・課題 コンテスト形式のコンペにおいて、投票の結果最優秀作品賞に選ばれるなど、活動に関する高い評価

を得ることができた。

主な形態：成果報告

用務内容：第 31 回国際心理学会での研究成果の報告

日程：平成 28 年 7 月 23 日～7 月 27 日

用務先：第 31 回国際心理学会（日本心理学会第 80 回大会と共催）

報告者：片桐 正敏、蔦森 英史（旭川校）

内容

横浜で開催された第 31 回国際心理学会（日本心理学会第 80 回大会と共催）にて、プロジェクトに関する情報収集（片桐、蔦森）、および発達障害理解に関する成果（実行機能評価に関する研究）の発表（片桐）を行った。

成果発表の内容は、新たに開発した保護者評定の児童版実行機能評価尺度と情緒・行動面での適応行動評価尺度の一つである SDQ との関係性を調査したもので、性別、学年、IQ、ADHD 特性、DCD 特性、ASD 特性を共変量として重回帰分析を実施した結果、特に実行機能と向社会的行動、および素行問題において顕著な効果が認められた。このことから、良好な児童の実行機能の評価は向社会的行動と関係があり、実行機能の低い評価は素行問題の悪化と関係があることが示された。

情報収集では、主に学習に関連した心理学的研究について、最新の研究動向を知ることができた。発達障害に関連して、ワーキングメモリの研究動向、及び発達障害の認知、神経科学研究についても話題提供があった。

なお、片桐、蔦森は授業の関係で学会開催途中までの参加であった。

成果・課題

実行機能の評価については、個別検査による評価が中心であり、集団で評価することは信頼性・妥当性の観点から行われている研究が少ない。本研究は、まだ信頼性や妥当性の検討は行ってはいないのだが、良好な児童の実行機能と向社会的行動との関係が示されていることから、一定の信頼性があると評価しても良い結果が得られた。

今後は、信頼性および妥当性の検討を検討が急がれる。非常に需要の高い質問紙となると思われるため、追加データの取得などを行っていききたい。

情報収集では、国際学会ということもあり、非常にハイレベルな議論が行われており、これまで追いかけることができていなかった最新の知見に触れることができた。ただ、基礎的な研究知見の紹介、および議論が主であったことから、これらを持ち帰り、どのように実践レベルへと応用していくかが課題である。

主な形態：成果報告

用務内容：日本 K-ABC アセスメント学会での研究発表

日程：平成 28 年 8 月 20 日

用務先：福山市立大学

報告者：小野寺 基史（北海道教育大学 教職大学院）

内容

発表「書字に困難があり登校しぶりを示した小学校3年生男児のアセスメントと通級指導教室での取り組み」（共同発表者 札幌市立南月寒小学校 山下公司）

本児は、漢字の学習に対する困難さから学習意欲の低下が見られるようになり、登校しぶりも始まったため、小学校3年生から発達障がい通級指導教室（まなびの教室）に通うことになった。通級指導開始時に、本児へのテストバッテリー（KABC-II、フロスティッグ視知覚発達検査、WISC-IV等）からアセスメントの検討を行った結果、本児の漢字学習の困難さは、CHCモデルにおける視覚化（Gv）と空間関係（Gv）の弱さが原因の一つであると考えられた。その一方で、本児の継次処理の強さ、結晶性能力（Gc）の高さ等が確認された。そこで、漢字学習の方略の定着、視覚認知の向上を目指して、本児の能力を活かした漢字口唱法を使って漢字学習に取り組んだ。その結果、児童の漢字の学習に変容がみられ、登校しぶりも改善された。

成果・課題

共同発表者とは日常的に発達障害児への指導について研究を深めている。研究内容としては、臨床像の客観的な把握（観察法、面接法）はもとより、特に、KABC IIや WISC-IVを中心としたテストバッテリーから子どもの認知の状態を把握し、一人ひとりに応じた望ましい指導方法を提案していくことである。今回は、上述した対象児童の指導について、その成果と課題を学会にて発表した。助言者やフロアーからの意見や感想として、大変きめ細かく、かつ正確に検査からアセスメントしていること、またその結果から具体的な指導方針が立てられていること、そして結果的に、それらの指導法が苦戦している子どもに効果的に作用していること等が挙げられた。実践をどう理論化し、理論からどう実践に生かしていくかという命題は、今後、ますます重要な視点であるものと思われる。本研究発表は論文（K-ABCアセスメント研究、Vol 18、016.8）として掲載された。

主な形態：成果報告

用務内容：日本特殊教育学会第54回新潟大会

日程：平成28年9月19日

用務先：新潟コンベンションセンター朱鷺メッセ&新潟日報メディアシップ

報告者：宮下知子（19日）・高石純（18日・19日）（附属特別支援学校）

内容

- ・「知的障害児の実行機能のアセスメント」という題名で、知的障害児・者を対象として開発したアセスメントと、実際にアセスメントを実施し、実態と支援の方向性を整理した研究についてのポスター発表を行った。
- ・校内研究主題である「生活を豊かにしていく力を育む授業づくり」にかかわり、授業の際の状況づく

りの参考となるような実践の情報収集を行った。
<p>成果・課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「知的障害児の実行機能のアセスメント」についてのポスター発表 開発した実行機能のアセスメントとアセスメントを実施した事例をポスターで発表した。参加者から、アセスメントや指標の向上を図ることが必要であるという指摘があった。また、知的障害児・者の実行機能の実態を捉え、支援に生かすことについては、研究の数は少ないが重要な視点であるとの意見をいただいた。以上を踏まえ、今後、アセスメントの改善に取り組んでいきたい。 ・校内研究にかかわる情報収集 小学部研究の研究仮説にかかわる内容として、児童が興味・関心をもつ状況づくりの具体化についてのポスター発表があった。授業や支援方法の捉え方はほぼ本校と同じであったが、「活動にストーリー性をもたせる」という視点については、本校では検討していない内容であり、参考になった。「活動にストーリー性をもたせる」という視点は、11月の本校公開研究会で、共同研究者の函館校准教授の細谷先生の助言（「複数の題材をつなげ、一つの題材に取り組む流れを作る。」）の具体化の際に、生かすことができた。

主な形態：成果報告
用務内容：日本特殊教育学会第54回新潟大会
日程：平成26年9月17日～19日
用務先：新潟コンベンションセンター、新潟日報メディアシップ 報告者：小淵隆司（釧路校）
<p>内容：北海道教育大学附属特別支援学校中学部と共同で取り組んでいる研究成果の一部のポスター発表（連名）を行った。</p> <p>発表演題「生活を豊かにしていく力を育む授業づくり～自ら学び、仲間と高め合いながら、自分の意思で活動する児童・生徒の育成を目指して～」（白府士孝・清水拓海・宮下知子(附属特別支援学校)・北村博幸・細谷一博(北海道教育大学函館校)・小淵隆司(北海道教育大学釧路校)）</p>
<p>成果・課題</p> <p>研究成果の一部を発表し、今後の研究課題について整理することができた。</p>

主な形態：成果報告
用務内容：日本特殊教育学会第54回新潟大会における「通常学級における特別支援教育に関する自主シンポジウム」の開催
日程：平成28年9月17日～平成28年9月19日
用務先：新潟コンベンションセンター、新潟日報メディアシップ 報告者：青山真二（札幌校）
内容～自主シンポジウムに関する概要

1. タイトル 「通常学級における特別支援教育の実際 I ～国語と算数の指導」

2. 企画者・司会・話題提供者・指定討論者

企画者 青山真二（北海道教育大学）

司会者 太田千佳子（北海道鶴野特別支援学校）

話題提供者 上野 樹（花巻市立新堀小学校）

小川英子（北広島市立北の台小学校）

指定討論者 青山真二（北海道教育大学）

3. 企画趣旨

近年、特別支援教育の理念が普及し、特別支援学校や特別支援学級の指導はもとより、通常学級における特別支援教育にも関心が寄せられている。しかしながら、津通常学級でどのように特別支援教育を展開してよいのかわからず、具体的支援に至らないケースも少なくない。こうした現場の問題を背景に、本シンポジウムでは、通常学級における算数と国語の特別支援教育の実際について議論を深めた。特に、ユニバーサルデザインに基づく指導の取り組みにおいて、どのような問題が生じ、それらはどのように解決できるのか等、「授業」という観点から議論を進めるものである。

4. 発表日時 平成 28 年 9 月 17 日（土）14:30～16:00

5. 発表会場 朱鷺メッセ 201A

6. 参加者人数 約 100 名

成果・課題

7. 話題提供の要旨

(1) 通常学級の算数指導における問題解決力を高める指導～ユニバーサルデザインの視点による授業づくりを通して(上野) :

指導対象は、小規模校における小学 5 年生で、児童数は 18 名である。指導内容は「分数のたし算とひき算」である。指導開始時に、既習事項の定着テストと問題解決力に関する評価を実施し、その結果から、学力上位群(A 群 6 名)と中位群(B 群 7 名)及び下位群(C 群 5 名)の 3 群に分類した。3 群の内 C 群を特別な配慮が必要な群と位置づけ、指導の流れや教材、板書等の工夫を通し、クラス全体の学習の定着と問題解決能力の向上を目指した。

指導は、ユニバーサルデザインの「視覚化」「焦点化」「共有化」を意識した授業の中で以下の三点の工夫を行った。

①視覚化～板書・掲示(壁面掲示)の工夫

②焦点化～自力解決とふりかえりの場面の設定(学習シート)

③共有化～学び合い及びふりかえりの場面の設定(学習シート)

指導の結果、単元テスト(光文書院)では、指導前の水準と比べ大きく伸び、どの群も問題解決力は

高まったといえる。自力解決とふりかえりにおいては、課題解決で用いた方略が増え、既習事項と関連付けて考える傾向が強まった。また学び合いの場面では、他児の意見に耳を傾け、他児の考えの良いところに注目できる子が増えていた。

(2) 書くことにつまずきのある児童に配慮した国語指導～多層指導モデルを取り入れた授業のユニバーサルデザイン化(小川)

指導対象は、中規模校における小学3年生で、児童数は2学級計70名である。指導内容は「書くこと」の領域から単元を設定し、ユニバーサルデザインの観点から授業の工夫を行った。授業を進めるに当たり、児童の書字学習における基礎技能の把握を目的に、以下の調査を行った。

①視写チェックテスト～5分間の『手ぶくろを買いに』の視写

②聴写チェックテスト～2文字から8文字までの40単語の聴写

③MIM-PM～特殊音節の正しい表記に関する識別テスト

上記の視写及び聴写チェックテストとMIM-PMの結果から、児童を4グループに分類し、Cグループ及びDグループを配慮の必要な児童とした。

指導は、授業の焦点化・視覚化・共有化という観点から検討し、板書や教材及び教示等の言語プロンプト等において様々な工夫を試みた。その結果、配慮を要する児童の多くで、学習の理解と意欲の高まりがみられるようになった。また学期末の「思い出作文」では、どの群も文字数の増加と質的变化が認められた。

8. 指定討論及びフロアとの主な討議要旨

- ・視写、聴写、MIM-PMの結果で、どれくらい劣っていると配慮の対象となるか(青山)
⇒クラス平均から20%以上劣っている場合は配慮を要する子として考えるべきである。
- ・学習に配慮を要する子の場合、他児の意見等を共有するのは中々難しいのではないか。その際、特別な支援方法は(青山)
⇒一番の問題であるが、「共有化」は通常学級での指導の大きなメリットであり、重要な指導法であるので、何とかこの手法を活用した指導支援を考えたい。
- ・自立解決の項目の理論的背景は何か(フロア)
⇒自分の授業実践の中から、重要と考える項目を列挙するとともに、上司(校長)からの助言をいただきながら作成した。
- ・特別支援教育は、校内外からの協力と支援体制が必要になるが、可能か(フロア)
⇒確かに重要と考える。最低でも学年として子ども理解と支援方法共有が必要であるが、難しいことが多い。
- ・現段階においては、子どもの簡易な実態把握の方法とそれに基づく具体的な指導方法について丁寧に検討していく必要がある。

主な形態：成果報告	
名称：日本LD学会 第25回大会	
対象者：現職教員	
日程：平成28年11月18～20日	担当教員：池田千紗（札幌校）
<p>実施内容</p> <p>【実施の目的】</p> <p>現職教員と共同で行った通級指導教室での外部専門家の活用の効果および児童生徒への支援の成果を報告するため、ポスター発表を行った。</p> <p>【実施内容】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・通級指導教室での外部専門家の活用の効果については「発達障害通級指導教室における作業療法士の介入による成果と課題①～作業療法士の人材活用の導入と展望～」 ・児童生徒への支援の成果については「発達障害通級指導教室における作業療法士の介入による成果と課題②～作業療法評価に基づく運動課題で気持ちをコントロールできるようになった事例～」として発表を行った。 	
<p>成果・実績</p> <p>ポスター発表では現職教員および特別支援教育に携わる医療従事者（主に作業療法士）から質問を受けた。北海道だけでなく、他の都道府県でも通級指導教室や通常学級での外部専門家の活用に関する課題は多く（制度、予算、業務時間等）、今後、課題を解決していくために現職教員が実施した外部専門家の活用や児童生徒の支援の成果を報告していくことの必要性を示すことができた。</p>	

イ. 研究論文・報告書等

- 小野寺基史・山下公司(2016)：書字に困難があり登校しぶりを示した小学校3年生男児のアセスメントと通級指導教室での取り組み、K-ABCアセスメント研究、Vol 18、1-10
- 齊藤真善(2016)：北海道教育大学札幌校における特別支援教育関連科目の必修化の現状と課題、第66回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会研究集録、57-61



高等教育における人材育成—大学の国際化と人材養成プログラム—

北海道教育大学札幌校における特別支援教育 関連科目の必修化の現状と課題

北海道教育大学 齊藤 真善

1. はじめに

北海道教育大学札幌校では、学長からの指示により、2007年度特別支援教育制度改正に合わせて、選択科目として「特別支援教育関連科目」(特別支援教育ⅠおよびⅡ)を開設した。そしてこの度、2016年度のカリキュラム改変に合わせて、科目名「特別支援教育」が全学必修化されることとなった。本報告では、2015年度及び2016年度に実施した調査やテストの結果から、必修化の現状と課題について報告する。

2. 必修科目「特別支援教育」について

対象は、主に2年生、270名(全員が教員免許取得予定者)である。3年生、4年生の受講は可能で、合わせて受講生は300名前後である。開講状況および形態は、前期1コマ2単位で、当大学のカリキュラムでは、専門科目の中の教育実践フィールド科目に位置付けられている。担当教員は、特別支援教育専攻に所属する筆者1名である。

札幌校では、「専門科目：教育実践フィールド科目Ⅰ」で、市内の小中学校にボランティアとして年間50時間活動に従事することになっている。また「教育実践フィールド科目Ⅲ」では介護等体験(特別支援学校及び障害者福祉施設)をする。近年、特別支援教育の必要性が叫ばれており、さらに2016年度から我が国では障害者権利条約の批准に伴って「合理的配慮」を実施することが義務付けられることになり、すべての教員志望者は子どもの困り感や育ちの実際を知り、さらに教育現場における課題発見及び解決の糸口を学ぶ必要がある。なお大半の学生は、本講義履修時点では、ボランティア・介護等体験、教育実習には参加していない。また高等学校までに障害理解教育は積極的には行われていない現状を考えると、知識や接触経験のない学生に対し、どのような講義内容を準備すべきか、検討する課題は多い。

3. 2015年度(必修化の前年)の講義における意識調査・理解度テストの結果から

2015年度「特別支援教育Ⅱ」の受講者128名(2～4年生)に対し、発達障害及びその関連事項についてどのくらい事前知識を持っているのか調査した。調査項目のカテゴリーは、〈基礎用語〉〈障害とシステム〉〈障害と発達の基礎概念〉〈指導法及び支援法の理解〉であった。結果について特筆すべき点のみ記す。〈基礎用語〉に関しては、診断名や職種についての知識は予想していたよりも多くの回答が得られた。これは、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だと考えられる。しかし、障害理解は状態像の把握にとどまっており(例えば、学習障害—学習が遅れている)、背景にある認知特性等に触れた者はいなかった。〈障害とシステム〉に関しては、特別支援教育の理念、現行の制度について正確に回答できる者はいなかった。また、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者が多く、通常学級においても整備されるものであるという意識が希薄であった。〈障害と発達の基礎概念〉に関しては、「障害のある状態とはどのような状態か」について、約60%の回答が得られたが、そのほとんどは、「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であった。障害=欠陥という古い障害感を抱いている者が多いことが分かる。〈指導法及び支援法の理解〉に関しては、「合理的配慮の具体例」について正答したのは約40%であったが、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。また障害の状態像の把握にとどまっているためか、専門的対応がなぜ必要なのか、言語化できる者はいなかった。

以上の調査結果を受け、2015年度の講義は、①基礎用語については随時丁寧な説明を行うこと、②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、当事者の視点で具体的な事例を通して紹介し、そこから学齢期における教育の意義について理解させること、③発達障害の特性と実証的根拠に基づいた支援の在り方を考えさせること（特に、小学校入学前の乳幼児期については、社会性が大きく発達する時期であるから詳しく説明すること）の三つに重点を置いた。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、受講生の多くが通常学級の教員を志望していることから、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。特に、教育相談事例として挙げられることの多い自閉症スペクトラムの理解を促進するため、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・成人期については講義の約半分の時間を割り当て、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。

講義内容の効果をみるために理解度テスト（記述式）を行った。テストは、以下の当事者の手記（題名〈私の取扱説明書〉）を解説した後に実施したものである。

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、タバコにおい、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。あまり楽らなかつたのにぐったりと疲れています。

たくさんの入力をカットする事は難しいので、その中에서도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、視線をそらしたりするのは入力情報を減らして、あなたのお話にも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。

この「私の取扱説明書」は、自閉症スペクトラム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。講義では、全学生に配布するとともに、当事者の意識状態とその意味について解説した。理解度テストでは、問題：「『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？場面を一つ挙げ、理由も述べて下さい」を出題した。結果、「会話する場面」を挙げる者が半数を越え、「友達関係」「勉強」などと漠然とした困り感をイメージしていた学生たちが、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ことに気づいた。

授業終了時に行った授業満足度アンケートでは、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。教師の立場で自閉スペクトラムの人と関わるときにどうしたらよいか考えさせられる」などがあつた。

2015年度講義を終えてみて感じたことは、当事者の視点から学校という環境を相対化することは、発達障害児者にとっての学校の「意味」を考えるきっかけになるということである。また、幼児期における発達過程を知ることにより、障害とは「通常からの逸脱」ではなく、「正常な発達過程の一段階」であることを理解することにつながり、定型発達児の発達との連続性を意識する学生が受講前に比べて増えた印象を持った（テスト、感想文、レポートなどより）。しかしながら、2015年度講義で取り上げた内容は、特別支援教育に関連するトピックや課題のほんの一部にしか過ぎず、また事例を解釈する際に必要となる学術的な知見については最低限のことしか触れることができなかった。基礎と臨床（教育実践）をつなぐためには、双方のバランスが大切であることを痛切に感じた。

4. 2016年度（必修化後）の講義における意識調査（事前・事後）結果から

2016年度「特別支援教育」の受講者291名（2～4年生）に対し、事前調査を行った。ここではその一部を紹介する。入学前の障害者への接触経験を尋ねたところ、知的障害約3割、聴覚障害・肢体不自由が各々約2割、視覚障害・発達障害は約1割という結果であった。「特別支援教育を学ぶ必要性を感じますか？」との問いには、「感じる」が約8割を占め、「やや感じる」を合わせると9割5分を超える結果となった（図1）。意識の高い学生が増加していることをうかがわせる。また「大学入学前に比べ、入学後は障害者へのイメージが変化しましたか？」の問いには、「変化した」が約1割、「少し変化した」が約5割と、合わせて約6割の学生においてイメージの変容が生じていることがわかった（図2）。きっかけは講義（本講義以外の講義）と記述する学生が多かった。

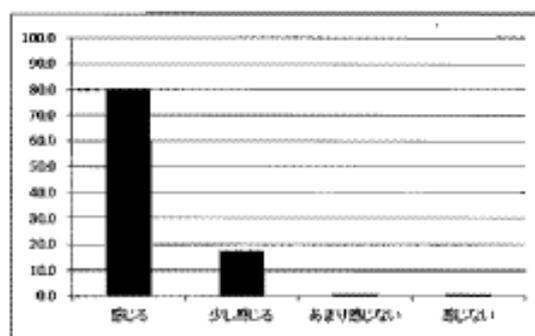


図1（縦軸は%）

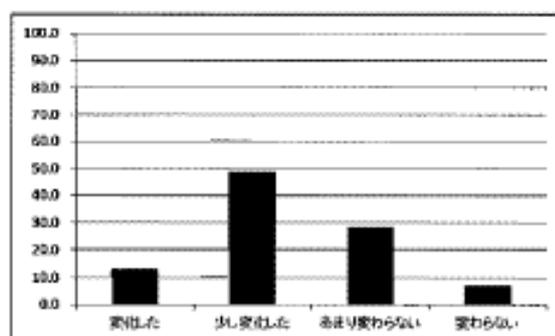


図2（縦軸は%）

2016年度の講義では、2015年度の内容・形式に加え、毎時間、自分が担任だったらと想定して、実際にあった教育相談事例について対応法・指導法を考える小テストを行った（全12題）。テストの回答は、次回の講義の冒頭（30分）に行った。解説の中では、他の学生たちの回答なども紹介し、受講者が自身の回答と比較できるように配慮した。提示する事例には、「字義通りの解釈と意図理解の困難さ」、「文脈に不適切な言語表現と感情理解の困難さ」、「自己認知の低さと要求水準の高さ」、「不確定な事象に対する弱さと時間的構造化」、「感覚過敏と集団生活」など、自閉症スペクトラム事例に共通する問題が含まれていた。

ここで「本質と非本質の区別の困難さ」の事例に対する、ある学生の模範回答を紹介する。教育相談事例：「複数の人に『…をなさい』『次は…をしてください』『あれはどこへやったの？探して!』といっぺんに指示された時にヒステリックな声で『そんなにできない!』と叫んでしまう自閉症スペクトラムの子どもがいました。教師としてどのように対応するか答えなさい」に対し、ある学生の回答は「基本的には、誰か一人（ここでは教員）が様々な人が持っている意見などをとりまとめ、一つずつゆっくりと中継してあげることで対応する。また、あらかじめ「三つ以上の要求をしない」と約束をして生活させる。その上で、「様々な人があなたのことを見て、『こうして欲しい』と思うことがたくさんあつ

て、それが不幸にも、同時に来ちゃうこともある。ひとつずつならあなたができることを先生はよくわかっているから、困ったら先生のところに合図を送ってね」と言う。もし、合図が来たらすべての意見をルールに従って伝える」というものであった。この対応方法は、自閉症スペクトラムの特性に応じた対応であり、かつ他のクラスメートにも実践可能な点で、現場ですぐに役に立つアイデアであると筆者は考えたので紹介した。このような模範回答を読んだ他の学生からは、「自分とは違う考え方」「自分が教師になったらそういう発想ができるだろうか」などと講義後に感想が述べられ、自己の思考を相対化するきっかけになっていたようだった。

しかしながら、上記のような妥当性のある回答は、毎回約1割未満に留まっており、的確な考え方のできる学生は2年生時においてはまだほとんどいないと言える。講義を聴くだけでは、当事者の困り感を理解することはできても具体的に対応方法を想像（創造？）することは難しいことがわかる。なお、妥当な解答を行った学生のほとんどは、指導経験（家庭教師）、支援経験（ボランティア）があった者たちで、このことは実践経験によって本当の理解が深まっていくのだといえよう。

事後調査では「あなたの学級に発達障害の診断を受けた児童がいたら、指導することに自信はありますか?」と尋ねた。図3に結果を示す。「自信がない」が約5割5分、「全く自信がない」が約1割であった。「とても自信がある」「自信がある」と答えた学生はほとんどいなかった。その理由をまとめると、「知識が少ない」、「指導経験が少ない、もしくはない」、「まだ指導場面を見たことがない」、「知識はあっても、臨機応変な対応ができるかどうか不安」、「普通の考えしか思い浮かばない」、「当たり前前の生活しかしたことがない」、「障害を持っている人の感覚が想像できない」、「正解がないので不安」、「応用するには、指導の成功体験が必要だが、その機会がない」、「集団のなかで指導するイメージができない」、「一人ではできないと感じた。周囲とのチームワークが必要だ」、「傷つけてしまうのが怖い」などが挙げられていた。

徳田ら（2005）によれば、障害理解は、以下の五つの段階を経て発達していくとされている。その段階とは、①気づきの段階：差異に気づき、それに対して興味を持つ段階、②知識化の段階：差異を持つ意味を知り、障害の原因、病状、障害者の生活、障害への接し方、エチケットなどの広範囲の知識を学ばなくてはならない段階、③情緒的理解の段階：第二段階の知識化の段階と並列され、障害児者との直接的あるいは間接的な接触を通して障害者の機能面での障害や社会的な痛みを心で感じる段階、④態度形成の段階：第二、第三段階を経て、適切な認識（体験的裏付けをもった知識、障害観）が形成され、障害者に対する適切な態度ができる段階、⑤受容的行動の段階：生活場面での受容、援助行動の発現の段階にあたる。即ち自分たちの生活する社会的集団に障害者が参加することを当然のように受け入れ、また障害者に対する援助行動が自発的に表れる段階、の五つである。障害理解教育とは、これらの段階を促進していく教育であるが、本講義「特別支援教育」をこのモデルに位置づけるとすれば、受講開始時においてすでに障害者へのイメージが変化してきている学生たちは、①気づきの段階ないしは②知識化の段階に位置していると考えられる。従って、本講義の役割は次の段階の③情緒的理解の段階や④態度形成の段階へと進めることだと考えられる。図3に見るような事後調査の結果は、受講したことによって情緒的理解や態度形成に少なからず進展はあったものの、実践経験によって知識の実体化が済んでいないために、行動できるかどうかまでの確信を持つことができないという意味では、自然な回答だと言えるかもしれない。問題は、学生たちが、今後、ボランティアや実習等で実践的经验をした後に、誰にその経験を意味付けてもらえるのかということであろう。

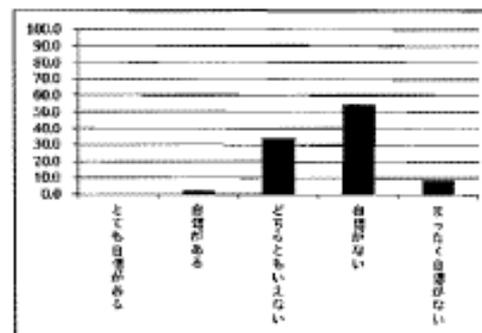


図3 (縦軸は%)

5. まとめ

2年間の講義を振り返って、今後の課題について考えたことを三点にまとめる。①まず学生にとって、特別支援教育が新しい学問分野であることの難しさがある。特別支援教育は、教育、医療、福祉、心理等の領域を含む学問であるが、これらの領域は、高等学校までの教育課程では、ほとんど扱われることはないので、受講者に対し、基礎知識や概念をいつどのように伝達するかが課題となる。このことに関しては、本学には多領域の教員がいることを生かし、教育、医療、福祉、心理領域の教員が連携して、講義内容の体系化を図ることは可能である。多分野の教員による協同が今後必要であろう。②障害のある児童生徒との接触経験を全員に補償することは可能かという問題がある。日本の教育制度においては、学齢期早期から、障害者と区別された環境で学習が行われるため、必然的に接触経験がほとんどない学生が多い。本学のカリキュラムでは、教育実践フィールド科目や教育実習で現場での実践的な学びを行うが、発達障害の児童生徒と出会うかどうかは確かではないし、たとえ支援や指導に従事したとしても大学教員が直接にスーパーバイスできる体制にはなっておらず、単なる体験にとどまっている可能性は否定できない。事後調査の結果に見るように、学生たちの自信を高めるためには、実践力を高める必要があるのであるが、そのためには学生の体験をマンツーマンでフォローできる体制が必要になる。もしくは、ボランティア・実習後の講義も開設する必要があるのかもしれない。2年生時で抱いた様々な疑問・不安が、実習等の体験を通して実体化されたあと、教師として現場に赴く前にもう一度、体系的に学ぶ機会があれば、学生たちの理解はより深まるのではないかと考える。③教育委員会等の機関と連携して、教員採用後の研修と連続したプログラムを構築する必要があるのではないかと考える。学部教育だけでは、徳田らの掲げる障害理解教育を完成させることはそもそも不可能である。大学のカリキュラムのみに限った発想ではなく、教師の学びは生涯継続すると捉えて、教員生活の全体過程において大学のカリキュラムが担うべき養成内容を再度位置づける必要があるのではないかと考える。

質疑応答

Q：特別支援教育科目は今年から必修科目化したばかりとのことで成果はまだ見えていないと思われる。発達障害ではない人にとっても特別支援教育科目を学ぶことが役立つ部分とは何か？また、卒業後の学生にとって役立つ部分とは何か？

A：エビデンスの集約はまだである。また、教育の仕方のところまで踏み込み、成果を出すことは残念ながらまだできていない。ただ、ある児童の問題行動の背景にひょっとしたら何らかの障害があるのかもと判断するタイミングが早くなるということはある。すなわち、教師のスキルアップとまではいかないが、早いタイミングで子どもが抱える困難さの背景に気づくことはできるようになる。

(フロアから出たコメント)

ヨーロッパではインクルージブ教育が進み、多文化理解の重要性が認められている。本発表で紹介されていた授業でも全員必修で基礎をきちんと理解し、授業アンケートの結果より、障害を持つ人の目線に立ち学ぶことの重要性に受講生のほぼ100%が気付けたことはとてもよいことだと考えました。

(4) 事業の評価

本事業については、地域の教育関係者、医療関係者、リハビリテーション関係者といった外部委員（推進委員会）と本学の取り組み担当者らにより、実施内容に関する評価と今後の取り組み等について意見交換が行われた（平成 29 年 2 月 14 日）。

教員養成課程のすべての学生（札幌校）が、特別支援教育や発達障害に関する講義を受講するようになったこと、さらに多くの学生が教育実習以外に地域の学校において継続的に教育支援活動を行うことで個別の教育支援の重要性に気付くようなカリキュラムになっていることについて評価する声が聞かれた。

一方、発達障害に関する知識は得られるものの、学部段階における教育だけでは、実践的な支援力を育成するには限界があり、現職教員の研修や情報支援との連続的・一体的な取り組みが重要であることが指摘された。また発達障害に関する知識もさることながら、これまでの通常学級で見られる「あるべき子どもの姿に近づける」という発想ではなく「一人ひとりの子どもの状態や支援ニーズを把握し、それに合わせた支援をする」という発想への切り替えを促すことが必要であること、そのためには「支援の内容に関する答えはひとつではなく、多様な視点から教育支援を行うことの必要性に気がつくこと」、「個別のカンファレンスなどを通して、他職種の意見、視点にも気がつくことができるようなメンタリティーを持った教員を育成していくこと」などが重要であることが指摘された。

また北海道の広域性、地域格差などを考慮し、今後も情報システムなどを活用した情報の提供と活用などの工夫が進められる必要があり、その意味で今回の発達障害の理解を促すための補助テキストなどは、その効果が期待されることなどが述べられた。

おわりに

平成 27-28 年度に実施された本事業における成果の概要について報告した。学部の講義では、当初、受講生の大部分が特別支援教育についての知識がほとんどない状況であった。一方その多くが、小学校・中学校の通常学級の教諭を志望しており、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の重要性が示された。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の学習プログラム」について、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るとともに幼児期、卒業後の時期にあたる青年期・成人期などのライフサイクルから見た理解促進のためのプログラムを実施した。また体験的な学習の場としてフィールド研究を実施し、その効果について検証を行った。

その結果、単に教育現場（フィールド）を体験するだけではなく、発達障害のある子どもへの個別的な支援を体験したり、講義等の座学を通じた理解の促進をはかったりすることが、「発達障害児の支援に関わりたい」という気持ちに影響していることが示唆された。また 1 年間のプログラムを通して、「各発達障害に関する理解が深まった」と自覚するものが多いことも明らかとなった。主観的理解度の範囲ではあるが、本プログラムの効果が示されたものと言えよう。さらに発達障害に関する講義を受講した学生では、その理解が深まっていることも示され、本プログラムの有効性がうかがわれた。

また各地域でのニーズや学生、受講生の実態に合わせた試行的な講義、学習プログラム、講習会などについても実施し、その状況と成果について報告を行った。さらに視察などを通して各地域で実施されている発達障害児者への支援に関する情報収集を行い本学における実施プログラムや補助テキストなどの作成のための情報を得ることができた。

これらの取り組みについては、随時情報を「ほくとくネット」を通じて公開することで地域への情報の公開と提供を行ってきた。平成 28 年度末にはトップページの閲覧回数だけでも 9 万 7 千アクセスを超えるなど、広く関係者への情報提供につながっていることが伺われる。これらの情報は、へき地・遠隔地の多い北海道の地域性からくる発達障害児の支援方法や学習ニーズへの対応方法としても、有効な手段となるものと思われる。

今後の課題と展望

本プログラムについては、教員免許を取得する全ての学生が発達障害の基礎的な理解をすすめることを目指し、大学全体のカリキュラム改革の一環として設定されたものである。平成 27 年度はプログラム内容の検討に向けて、受講者のアンケートや各地の取り組み状況に関する視察を行い、北海道の地域性に合わせた発達障害の理解・啓発を進めるための基礎的な資料の収集を行った。研修参加者については、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とともに、事後アンケートなどを実施することで、プログラムの内容の精選を行った。さらに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。また平成 28 年度は、各教育委員会との連携のもと、標準的なプログラムをもとに、各地域のニーズに合わせた現職教員プログラムを実施した。

これらの情報から得られた内容や指導方法については、データベース化を行うとともに、テキスト等を作成することで研修用の教材を作成した。またそれらのデータは、「ほくとくネット」を通じて広く公開するとともにコンテンツの構築を進めることで、より有効な情報を提供し続けることができるよう、取り組みを続ける予定である。

取り組み担当者

青山 眞二・札幌校・教授
齊藤 真善・札幌校・准教授
池田 千紗・札幌校・特任講師
千賀 愛 ・札幌校・准教授
三浦 哲 ・札幌校・教授
安井 友康・札幌校・教授
小野寺基史・教職大学院・教授
萩原 拓 ・旭川校・教授
蔦森 英史・旭川校・准教授
片桐 正敏・旭川校・准教授
二宮 信一・釧路校・教授
小湊 隆司・釧路校・准教授
戸田 竜也・釧路校・講師
阿部美穂子・釧路校・教授
木戸口正宏・釧路校・講師
五十嵐靖夫・函館校・教授
北村 博幸・函館校・教授
細谷 一博・函館校・准教授
大山 祐太・岩見沢校・講師
平田新次郎・附属特別支援学校・副校長
ほか附属特別支援学校教員
吉呑 正美・附属札幌小中学校特別支援学級・特命教頭
金澤 恵美・附属札幌小中学校特別支援学級・主任
ほか附属札幌小中学校特別支援学級教員

平成 28 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報告

北海道教育大学特別支援教育プロジェクト
事務局

北海道教育大学札幌校特別支援教育 (安井研究室)

〒002-8502 札幌市北区あいの里5条3丁目

電話/fax 011-778-0433

発行 平成 29年 3月 31日

