



特別支援教育フォーラム in 釧路：  
北海道における特別支援教育の実践の向上を目指して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2011-08-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 北海道教育大学特別支援教育プロジェクト メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://hokkyodai.repo.nii.ac.jp/records/7594">https://hokkyodai.repo.nii.ac.jp/records/7594</a>



# 特別支援教育フォーラム in 釧路

北海道における特別支援教育の実践の向上を目指して

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



日時 2011年3月27日(日) 10:00~16:00

会場 釧路市生涯学習センター まなぼつと幣舞

主催 北海道教育大学特別支援教育プロジェクト  
共催 根釧地区特別支援教育ネットワーク協議会  
北海道特別支援教育学会根釧支部

## ご挨拶

### 「特別支援教育フォーラム in 釧路」に寄せて

蛇 穴 治 夫

北海道教育大学理事

特別支援学校・特別支援学級へ通う子どもたちが急増していると言われていました。そのことと関係があるのかどうかわかりませんが、私のゼミの卒業生（理科（生物）専攻）から「特別支援学級の担当になりました」とか「特別支援教育コーディネーターをしています」という連絡が増えました。

それぞれ苦労もあるようですが、人が教育することの意味を改めて考える機会になったというようなことも、年賀状の中には書かれていました。彼らは皆、特別支援教育に関わりながらいろいろと本を読んだり、勉強を重ねているようですが、まだまだ専門的な知識が足りず、一人ひとりの子どもに何が必要なのかを考えながらの実践については試行錯誤のようです。「もっとたくさんの事例研究に学びたい」とも話しています。

さて、北海道教育大学は第二期中期目標・計画期間において、特別支援教育に関する研究を重点項目の一つに掲げました。その成果を本学の学生教育や学校現場に還元していこうと考えています。そのために大学として概算要求を行ってプロジェクト経費を得ました。プロジェクトにより特別支援教育に携わる先生方の力を結集すれば、今以上に本学が北海道における特別支援教育にとって無くてはならない存在になることは間違いありません。

今回のフォーラムもそのプロジェクトの一環と位置づけています。先に述べた私の卒業生のように、自分の実践に不安や疑問を抱いている先生方、あるいは父母や教師を目指している学生の皆さんたちにとって、今回の講座やパネルディスカッションが貴重な時間になるものと確信しています。

# 目 次

ご挨拶

目 次

「特別支援教育フォーラム in 釧路」日程	1
特別支援教育研究プロジェクトの概要	2
講座・特別企画	
講座1 発達障害の理解と心理アセスメント	五十嵐靖夫 5
講座2 教育相談とコーディネーターの役割	北村 博幸 14
講座3 ことばの発達と支援	三浦 哲 20
講座4 からだ・運動の発達と支援	安井 友康 23
特別企画 家族が学校に願うこと	戸田 竜也 30
パネルディスカッション「通常学級における特別支援教育」	33
「行動の支援」から「教育の“ユニバーサルデザイン”」 について考える	大久保賢一 34
交流及び共同学習の現状と課題	細谷 一博 41
特別支援学校のセンター的機能 ～パートナーティチャー事業の活用～	吉野 隆宏 43
関連資料	千賀愛・齊藤真善 45

## 「特別支援教育フォーラム in 釧路」 日程

- 1.日 時 2011年3月27日(日) 10時～16時  
2.会 場 釧路市生涯学習センターまなぼっと幣舞 2階多目的ホール、7・8階学習室  
3.タイトル 北海道における特別支援教育の実践の向上を目指して  
(プロジェクト名:「特別なニーズ」のある子どもたちの通常学級における  
教育支援及び教育方法の開発)

### 4.プログラム

- (1)講 座 10:00～12:00 7・8階学習室
- 講 座 1 発達障害の理解と心理アセスメント 五十嵐靖夫(北海道教育大学函館校)
  - 講 座 2 教育相談とコーディネーターの役割 北村 博幸(北海道教育大学函館校)
  - 講 座 3 ことばの発達と支援 三浦 哲(北海道教育大学札幌校)
  - 講 座 4 からだ・運動の発達と支援 安井 友康(北海道教育大学札幌校)
  - 特別企画 家族が学校に願うこと 戸田 竜也(北海道教育大学釧路校)

- (2)開会行事 13:30～14:00 2階多目的ホール
- 挨 拶 蛇穴治夫(北海道教育大学理事)
  - 挨 拶 蛭田眞一(北海道教育大学副学長・釧路校担当)
  - 特別支援教育研究プロジェクトの概要説明 安井友康(北海道教育大学札幌校)

- (3) パネルディスカッション 14:00～15:50 2階多目的ホール
- コーディネーター 小野寺基史(北海道教育大学・教職大学院)
  - 細谷 一博(北海道教育大学函館校)
  - 大久保賢一(北海道教育大学旭川校)
  - 吉野 隆宏(北海道教育大学附属特別支援学校)

- (4)閉 会 15:50～16:00
- 挨 拶 二宮信一(北海道教育大学釧路校)

- 5.参加者 小中高等学校・特別支援学校等の教員、保護者、学生、一般市民など  
6.入 場 料 無料  
7.主 催 北海道教育大学特別支援教育プロジェクト  
8.共 催 根釧地区特別支援教育ネットワーク協議会、北海道特別支援教育学会根釧支部  
9.後 援 北海道教育委員会、釧路市、釧路市教育委員会、釧路市社会福祉協議会、  
釧路市私立幼稚園連合会、釧路市私立保育園連合会、  
マザーグースの会、釧路地区 ADHD・LD・PDD 懇話会

### 10.問い合わせ先

北海道教育大学釧路校 特別支援教育フォーラム in 釧路実行委員会

〒085-8580 釧路市城山1丁目15番55号

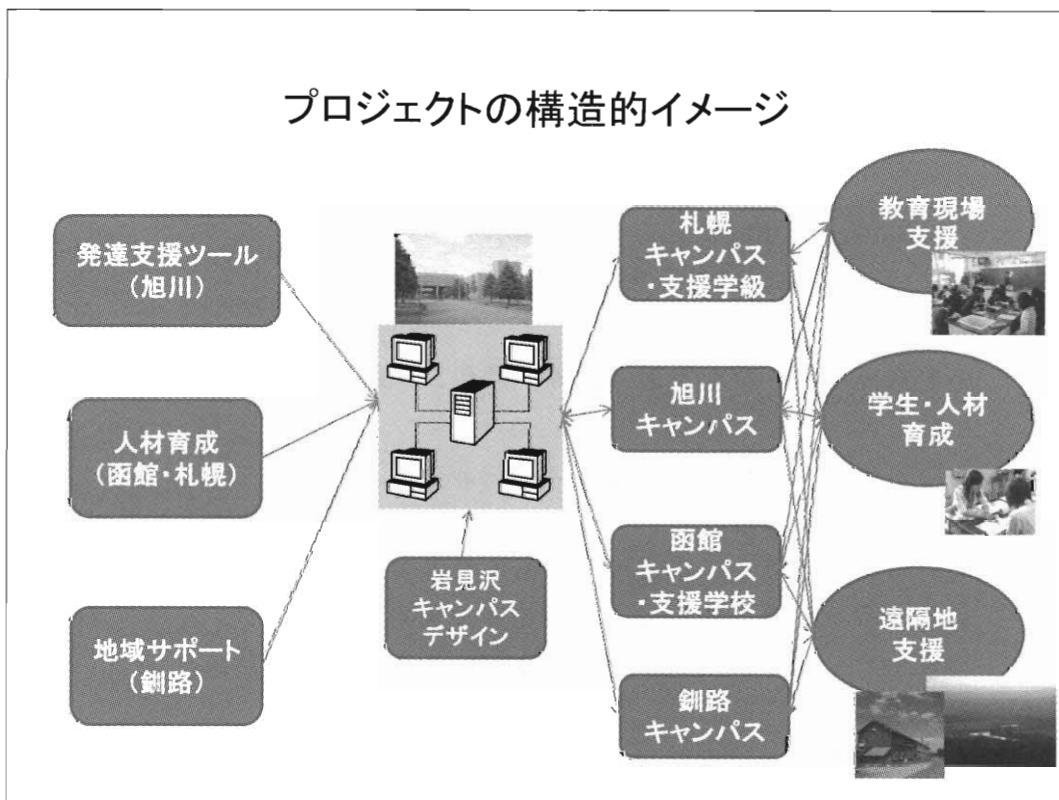
TEL : 0154-44-3389 FAX : 0154-44-3218 E-mail : sne@kus.hokkyodai.ac.jp

# 特別支援教育研究プロジェクトの概要

## プロジェクトについて

大都市の札幌圏と地方の中核都市とともに、広大な地域にへき地・小規模学校が多数ある北海道では、気候風土とともに地域の特性も大きく異なることから、地域の特性に合わせた特別支援教育の支援体制を構築する必要がある。さらに小規模学校には特別支援教育に関する専門的能力のある教員が必ずしも配置されておらず、通常学級で学ぶ発達障害児への教育を困難なものにしている。このことは、普通学校においても特別な支援を必要とする児童生徒の教育に関する専門的知識を持ち、実践的かつ具体的な対応方法を習得した上で地域の特別支援教育をリードしていく人材の育成が必要とされていることを示すものである。各地域に特別支援教育に関する専攻・分野を有するキャンパスを展開し、附属特別支援学校や特別支援学級を有する北海道教育大学では、その人材と機能を生かしつつ高度な実践力を持つ教員を養成することが求められているといえよう。

このような問題の背景から、本プロジェクトは、平成 22 年度、23 年度において文部科学省の特別経費（高度な専門職業人の養成や専門教育機能の充実）により、全学組織により特別支援教育プロジェクトを編成することで、北海道における特別支援教育の推進を図ろうとするものである。プロジェクトの推進にあたっては、旭川に拠点を置く「発達支援ツール作成部門」、函館・札幌に拠点を置く「人材育成部門」、釧路に拠点を置く「地域（へき地・小規模）サポート部門」を構成し、附属校とともに教員の横断的組織により調査研究・実践をおこなう。さらに特別支援教育に関する情報サーバを構築し、これらの情報や特別支援教育における教材などについて、情報発信の拠点の形成を図るべく計画を進める。



(プロジェクト代表 札幌校 安井友康)

## プロジェクト各部門における活動内容

### 発達支援ツール作成部門

上川管内で普及・啓発を進めている育ちと学びの応援ファイル「すくらむ」を活用するための研修パッケージを作成している。その内容は、子どもの実態にかかわるアセスメント力の向上を目指したものであり、①ネガティブ表現で記述された観察事実をポジティブ表現で書き直す教材、②提示された困難性に対して環境調整支援のアイデアを検討する教材、③行動問題の原因帰属を具体的な手がかりに求めることの有用性を実感できる教材、④簡単な架空の記録から子どもの特徴エピソードを抜き出す教材、⑤子どもの観察記録から子どもの特徴エピソードを抜き出して子ども理解シート（「すくらむ」様式6）に整理する教材、⑥行動分析の基本的考え方を学習できる教材、等を考えている。作成チームは、大学教員に加えて、地域の通常学校の特別支援教育コーディネーター、保育園の主任保育士、障がい者総合相談センターの地域コーディネーター、旭川市近郊にある町の母子通園センターのメインスタッフ、上川教育局の特別支援教育担当指導主事、旭川市教育委員会の特別支援教育担当指導主事である。プロジェクトがスタートしてから4回の会議を重ねており、3月に5回目の会議を開催することになっている。

（部門代表 旭川校 安達 潤）

### 人材育成部門

人材育成部門の研究は、学生への支援に関する4つのセクションと現職教員への支援に関する1セクションから構成されている。学生への支援については、「札幌校、函館校における臨床授業の充実および有効性に関する基礎的研究」、「附属ふじのめ学級の教育実習における授業分析および教材開発の質的向上に関する実践的研究」、「ボランティア活動における実践力向上に関する研究」に取り組んでいる。また現職教員への支援については「特別支援教育における研修プログラムの開発に関する研究」に取り組んでいる。

（部門代表 函館校 五十嵐靖夫）

### 地域（へき地・小規模）サポート部門

へき地などの社会資源の少ない地域において特別支援教育を推進するにあたって必要なのは、その地域特有の課題の抽出と地域のストレングスを見出し、活かしていくことであると考えられる。それゆえ、釧路・根室管内の特別支援教育に関わる基礎的情報を収集し、地域の特性や課題を明らかにし、特別支援教育に関わる新たな社会資源創出の働きかけを、行政、地域の学校教員、保護者、関係者の協力を得て試みる。このような過程を通し、既存の関係組織の再デザイン化による資源化、特別支援教育に関わる実践共同体の創出、そしてそれらのネットワーク化によって「地域でできることは、地域で行う」という観点を確立し、特別支援教育に向けた学校改善・授業改善、実を伴った学校間・関係機関の連携システムの構築など、専門家に過度に依存しない、地域の人たちの支援によって推進される特別支援教育を実践的に検証する。

（部門代表 釧路校 二宮信一）

### 情報拠点構築部門

発達支援ツール作成部門、人材育成部、地域（へき地・小規模）サポート部門において収集された調査結果や研究、実践についての情報を集約して特別支援教育の情報サーバ（北海道教育大学特別支援教育ネットワーク：ほくとくネット）を構築する。さらに教材の素材となる絵カードなどについて美術・デザインコースを持つ岩見沢校などとの連携により作成する。またITを活用した相談援助などに関しても取り組みを進める。

（部門代表 札幌校 安井友康）

## その他の活動

### 人材育成を目指した各地域での講座の開催

平成 22 年度の講座・シンポジウム

平成 22 年 12 月 11 日（土） 札幌校 研修会企画「からだで遊ぼう」

平成 23 年 3 月 5 日（土） 函館校 研修会企画「プロジェクト説明会」

平成 23 年 3 月 27 日（日） 釧路校 研修会

「発達障害の理解と心理アセスメント」

「教育相談とコーディネーターの役割」

「ことばの発達と支援」

「からだ・運動の発達と支援」

「家族が学校に願うこと」

### シンポジウム企画

平成 23 年 3 月 27 日（日） 釧路校 研修会

パネルディスカッション

「通常学級における特別支援教育を考える」（本企画）

## 特別支援教育フォーラム in 釧路 開催の趣旨

北海道教育大学では、平成 22 年度、23 年度において文部科学省の特別経費（高度な専門職業人の養成や専門教育機能の充実）により、『特別な教育的ニーズ』のある子どもたちの通常学級における教育支援及び教育方法の開発プロジェクト（特別支援教育プロジェクト）を立ち上げ、取り組みを進めてきました。本フォーラムは、このプロジェクト事業の一環として開催するものです。

本フォーラムは、プロジェクト構成員（北海道教育大学教員、附属学校教員）が講座やパネルディスカッションを企画・運営し、参加者との学び合いを通して、北海道における特別支援教育の実践の向上を目指しています。

第一部の講座及び特別企画では、各担当からテーマに沿って講義・話題提供を行います。第二部のパネルディスカッションでは、通常学級における特別支援教育をテーマに話題提供を行い、フロアの皆さんと一緒にそのあり方を考えていきます。

フォーラム開催地である道東（釧路・根室）地域は、広大な土地に学校が点在し、活用できる地域資源も乏しく、相談する専門機関までの距離が遠いという状況にあります。さらに現場の教師からは、研修の機会が少ないことや、情報が乏しいといった課題も指摘されています。

このような状況において特別支援教育を推進していくためには、教師一人ひとりが学びその実践的力を高めるとともに、この地域の状況に合わせた特別支援教育にかかわる新しいネットワークを形成する必要があります。

本フォーラムが、参加者一人ひとりの力を高め、新たなネットワークの形成に寄与することを願っています。

（フォーラム実行委員会事務局）



# 講座・特別企画

- 講座 1 発達障害の理解と心理アセスメント
- 講座 2 教育相談とコーディネーターの役割
- 講座 3 ことばの発達と支援
- 講座 4 からだ・運動の発達と支援
- 特別企画 家族が学校に願うこと

# 講座 1

## 発達障害の理解と心理アセスメント

五十嵐 靖夫

(北海道教育大学函館校)

## 発達障害の理解と 心理アセスメント

北海道教育大学函館校 五十嵐 靖夫

## アセスメントから指導へ

### 短所改善型指導 (Weakness Oriented Approach)

→弱い能力それ自体を改善しようとする

例) 視覚的な認知が弱い子どもに、見ること  
によって物をとらえる学習を何度も繰り返す



過剰な努力が必要, 自発的な学習を阻害

### 長所活用型指導 (Strength Oriented Approach)

→強い能力や認知処理様式を活用する

できないこと(技能)をそのままにすること  
ではない

例) 話を聞いて理解するより読んで理解する  
ことが得意な子どもに説明の内容を板書する



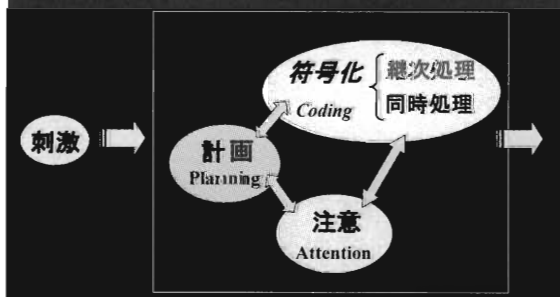
効率的に, 自発的な学習を促す

## つまずきに対する理解の視点

- ① 発達論的視点からの理解  
(発達段階を捉える)
- ② 行動論的視点からの理解  
(原因と結果の関係を捉える)
- ③ 認知論的視点からの理解  
(認知処理様式の特徴を捉える)

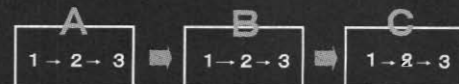
## 認知論的視点からの理解

認知処理過程の3つの機能～PASSモデル(Das, J.P)



## 継次処理とは？

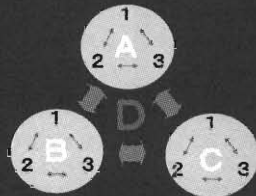
・情報を一つずつ、時間的・系列的に処理し、  
順序を軸とした処理。



継次処理は、刺激ごとの処理である。一つ一つの順序が問題  
であり、系列的な関係のみが重要になる。

## 同時処理とは？

一度に複数の情報を統合し、全体的なまとまりとして処理し、関係を軸とした処理。



同時処理は、複数の刺激の全体的な処理で、刺激間の関連性が問題で、まとまりとしての全体が重要になる。

## 認知処理の大きな偏りと学習上の問題

### 継次処理 < 同時処理

- ・多い少ないは分かるが、数が数えられない
- ・文字は書けるが、筆順が覚えられない

### 継次処理 > 同時処理

- ・数えられるが、量が分からない
- ・文は読めるが、意味が分からない

## 継次処理型学習者 (sequential learner)

- ・算数の基本的な知識技能の学習
- ・単語の綴りを覚えること
- ・文字と音を対応させること
- ・語の配列の規則や算数の問題を解くステップなどを学習すること
- ・一連の規則や指示に段階的に従うこと
- ・細かな点を覚えていくこと
- ・問題をその構成要素やステップに分割して解決していくこと

## 同時処理型学習者 (simultaneous learner)

- ・文字や数字がどのような形をしているか認知すること
- ・絵や地図、図などの全体的な様子や意味を理解すること
- ・物語や詩などの全体的な意味を理解すること
- ・算数や科学の原理を理解すること
- ・問題を全体で視覚化することで解決すること

## 認知処理能力と国語のつまづき

長所活用2  
p 24

	継次処理 > 同時処理	継次処理 < 同時処理
言語の習得	・視覚性言語の習得が困難。 ・音の把握には抵抗が少ない。	・聴覚性言語の習得が困難。 ・文字の把握には抵抗が少ない。
音レベル	・概して発音は正確であるが、文字を形よく構成できない。 ・文字の読みでは、あまり困難が見えないことが多い。 ・書字がへたな場合が多い。	・概して音韻弁別が弱いため、発音に問題をもつ。 例「たんぼ」→「たんぼこ」「ねんど」→「めんど」 ・特殊音節の習得も遅い。
単語レベル	・文字を読むことはできるが、ときどき文字が集まった単語を読んでも意味がわからないことがある。	・単語は読めても、1文字1文字に分解すると読めない。

	継次処理 > 同時処理	継次処理 < 同時処理
文レベル	・文を読むことはうまくできるが、文を書くなどはできないことが多い。	・文の意味は把握できるが、読むことが苦手で、とくに音読することは難しい。
文章レベル	・文章を読むことはできるが、意味を把握することができない。 特に、物語文の理解が苦手で、逆に説明文ならば理解できることがある。	・意味の把握はできる。物語文において感情的な流れを理解することはできるが、説明文の理解などは難しい

## 強い情報処理様式を活用した指導

### 継次処理型指導方略

- ・段階的な教え方
- ・部分から全体へ
- ・順序性の重視
- ・聴覚的, 言語的の手がかり
- ・時間的, 分析的

### 同時処理型指導方略

- ・全体を踏まえた教え方
- ・全体から部分へ
- ・関連性の重視
- ・視覚的, 運動的の手がかり
- ・空間的, 統合的

### 継次処理型指導方略

#### 段階的な教え方

いくつかの指導ステップをへて、指導のねらいに到達するような段階的な指導

最初にお湯をわかします。次に、麺を入れてます。3分たったら、火をとめて、スープを入れます。

### 同時処理型指導方略

#### 全体を踏まえた教え方

指導のねらいの本質的な部分を含んでいるような課題を初めから提示する指導

(見本を見せながら)  
「今日は、これを作りますよ」

### 継次処理型指導方略

#### 部分から全体へ

注目させるべき刺激を、初めは部分的に提示し、徐々に全体へ広げていく指導

木+ツ+女=桜

### 同時処理型指導方略

#### 全体から部分へ

複数の刺激を1つのかたまりとして初めからいちどに提示し、刺激全体をとらえさせてから細部へ移行させていく指導

時=日+土+寸

### 継次処理型指導方略

#### 順序性の重視

番号等を用いながら、課題解決への順序を重視した指導

### 同時処理型指導方略

#### 関連性の重視

提示された複数の刺激間の関連性に注目させる指導

### 継次処理型指導方略

#### 順序性の重視

各教科の学習用具を時間割の順に数字のついたビニールケースにまとめて入れる

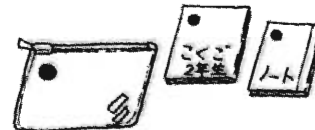


長所活用型指導Part2, p132

### 同時処理型指導方略

#### 関連性の重視

学習用具を教科ごとにまとめて同じ色のシールを貼ったビニールケースに入れる



長所活用型指導Part2, p133

継次処理型指導方略      同時処理型指導方略

聴覚的・言語の手がかり      視覚的・運動の手がかり

聴覚的・言語的な手がかりを用いて課題解決を図る指導      視覚的・運動的な手がかりを用いて課題解決を図る指導


継次処理型指導方略

聴覚的・言語の手がかり

定規を使って線の長さをはかる

線の長さをはかるとき、どうしたらいいの？

- ① ものさしを線のすこし下にあく。
- ② 線の左はじに、ものさしのはじをあわせる。
- ③ 線の右のはじのほうを見て、なんcmあるか、大きいめもりのところにしるしをつける。
- ④ あとなんmmあるか、しるしのところから小さいめもりをよむ。

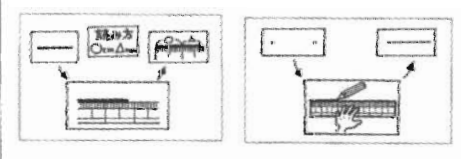


長所活用型指導Part2, p90

同時処理型指導方略

視覚的・運動の手がかり

定規を使って線の長さをはかる、線を引く




長所活用型指導Part2, p91

継次処理型指導方略      同時処理型指導方略

時間的・分析的      関連性の重視

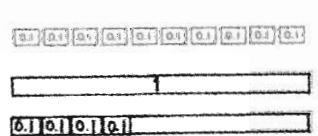
時間的な手がかりや分析的な手法を用いて課題解決を図る指導      空間的な手がかりを用いたり、統合的な手法を用いて課題解決を図る指導



継次処理型指導方略

時間的・分析的

小数の意味



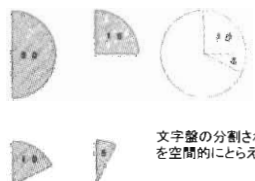
0.1を10個つなげると1になることを示す

長所活用型指導Part2, p86

同時処理型指導方略

関連性の重視

時計の長針の読み



文字盤の分割された領域を空間的にとらえる

長所活用型指導Part1, p127

## 指導例 1

<対象児> 中学校特殊学級に在籍する3年生男子, 自閉症

<主 訴> 平仮名, 漢字など文字の読みが困難に取り組もうとしない。

## 指導開始時の実態

- 自分の名前は平仮名で書けるが, 平仮名で読める文字は, 自分の名前を構成する6文字の中で4文字(か, た, ひ, ま)である。
- 平仮名の読みを尋ねると, 本児は「け?, さ?」など教師の反応を見ながら答える。
- 絵と単語のマッチング課題では, 平仮名に注目せずマッチングして, 「おしまい」と言い, やめようとする。

## K-ABCの結果

- 生活年齢12歳8ヶ月(5歳0ヶ月で補正)
- 習得度尺度の標準得点  
算数 68  
なぞなぞ 73  
ことばの読み 76 (粗点0)
- 総合尺度  
継次処理 78 < 同時処理 122 (1%)  
認知処理 102 > 習得度 70 (1%)

## 指導方針 (第1期)

- パソコンのソフトを使用して, 平仮名1文字とその文字を含む単語の名称を視覚的に記憶する。



『視覚的の手がかり』『関連性の重視』  
といった同時型指導方略を用いる

## 指導方針 (第2期)

- 平仮名1文字と関連づけて覚えた単語を1文字ずつ分解することにより, 1文字1音に気づく。



『全体から部分へ』といった同時型指導方略や, 本児の強い能力「全体と部分の関係(統合)」を用いる

## 指導経過および結果 (第1期)

- [ねらい] 平仮名1文字を見て, その文字を含む単語を記憶する。(例:リ→りんご)
- [手続き] パソコンの学習ソフト「あそんで あいうえお」(学研)を使用。

[経過] ・個別学習(30分間)で、7回の学習をした。  
(平成x年10月～平成x+1年2月)

・この学習に強い興味を示したので、家庭でもソフトを使用した。(4ヶ月間)

・家庭で平仮名に興味を示す様子が見られたので宿題を始める。市販のドリル(くもん出版「新ひらがなおけいこ」)を1日2枚ずつ持たせた。(3ヶ月で120枚)

[結果] ・50音表の平仮名1文字を示し、本児がその文字を語頭音に含む物の名称を言えた数を表1に示す。  
(目標としたのは44文字)

表1 平仮名に対応した物の名称を言えた数

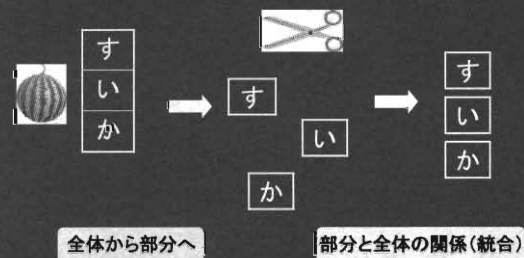
学習日	10/22	10/24	11/14	12/3	12/6	1/28	2/26
正答数	5	6	26	39	41	36	37

### 指導経過および結果 (第2期)

[ねらい] 平仮名1文字が1音であることに気づき、正しく読む。

[手続き] 平仮名1文字と対応させて覚えた物の名称の絵と単語カードのマッチングをする。その後、本児が単語カードを1文字ずつはさみで切り、教師がバラバラにした文字を並べて再構成して、単語の下にあるマス目に文字を貼る。

### [学習の例]



経過] ・1回の学習で取り上げるのは4単語、清音2文字または3文字の単語とした。

・計10回の学習を個別学習の時間に行った。  
(平成x+1年4月～平成x+1年10月)

・指導のねらいとは異なるが、この時期に本児が「書く」ことにも興味をもっていたので、マス目に文字を貼る課題が終わった後に、同じプリントに単語の名称を「書く」課題も行った。

[結果] ・平仮名を1文字ずつ示し、本児が読めた文字の数を表2に示す。  
(目標としたのは44文字)

表2 正しく読めた平仮名の数

学習日	4/17	5/21	6/25	7/18	9/4	10/7
正答数	26	27	31	33	38	41

9月4日の誤答: さ→や, そ→え, と→ろ,  
ぬ→ね, め→ぬ, れ→か(6文字)  
10月7日の誤答: さ→ち, む→め, め→ぬ(3文字)



## 本児の生活の変化 (母親との連絡ノートより)

最近大好きなマンガ本や絵本など声を出して読んでいることがあります。

よく聞くと漢字の部分をぬかして読んでいたり、時には漢字のよこの小さなふりがなを指で示しながら1文字ずつ切って読み、その後1つの単語として言い直し、そして1つの文として言い直し、とても時間はかかっていますが、以前のように絵を見て想像して勝手にセリフを言っていたのとは違った楽しさを感じているようです。

夜、毎日のように本をひらいている姿に「読めるようになってよかったね」と言っています。

## 指導例 2

- 中学校通常学級に在籍、1年男子
- 生後4ヶ月より、てんかん発作あり
- 3歳児検診で言葉や行動の遅れを指摘された
- 感覚統合障害の疑い(小学校3年)
- 中学校入学前 田中ビネー IQ 87
- 漢字の読みが困難

## K-ABCの結果 (1)

- 生活年齢12歳11ヶ月
- 認知処理過程尺度の評価点

継次処理		同時処理	
手の動作	7	絵の統合	11
数唱	10	模様構成	12
語の配列	9	視覚類推	10
		位置探し	11

## K-ABCの結果 (2)

- 習得度尺度の標準得点

算数 68

なぞなぞ 76

ことばの読み 51

文の理解 63

- 総合尺度

継次処理 92 同時処理 107

認知処理 100 習得度 62

## 指導と結果

- 絵が得意なので、大きく書いた漢字にイメージした絵を重ねて描く。

同時処理型指導方略

「全体をふまえた教え方」

「全体から部分へ」

- 公文式の漢字カード第1集、第2集の合計約80単語が読めるようになった。

## 子どもの行動を解釈する

『発達障害児へのピンポイント指導』  
～行動を解釈し、個に応じた指導を編み出す～  
青山、五十嵐、小野寺(2009、明治図書)

- 発達障害の子どもたちが示す行動の意味を解釈し、ふさわしいアセスメントに基づいて指導を展開する。まさに、この一連のアプローチこそが「ピンポイント指導」であり、「個に応じた指導」であると私たちは考えています。

## 行動の解釈 1

先生の話をちゃんと聞いていないで、関係のないことを答えてしまう

小学校3年生の教室では明日の遠足について、担任の先生が説明しています。説明が終わった後に、日程や持ち物など大事ことについて先生が子どもたちに質問しました。

Rくんは、元気よく「はい！」と手をあげて答えるのですが、先生が聞いたことと関係のないことばかり答えてしまいます。どのように指導したらいいでしょう？

## 行動の原因は・・・3つの解釈

- ① 話しの一部分しか聞いていない、または話しの中の興味ある部分しか聞いていない  
→ 選択的注意の問題
- ② 長い話を聞くのが苦手で、話しの後半しか覚えていない  
→ 聴覚的な短期記憶の弱さ
- ③ 答えているうちに話題が次々と変わってしまう。  
→ 衝動性を抑えられない

## 方法の検討

- ① 選択的注意の問題  
関係のない刺激に注意が向かないようにする  
例) 大事なことのみ板書する、強調して話す
- ② 聴覚的な短期記憶の弱さ  
簡潔に短い文で話す、板書などの視覚的な情報を提示する
- ③ 衝動性を抑えられない  
子どもが話す前に何について話すのか、教師が確認する

## 行動の解釈 2

板書を写すのが苦手

Sくんは板書を写すのにとても時間がかかります。周りのみんなが板書を写し終わっても、まだ書いているため、先生はなかなか授業を進められません。Sくんも、だんだん板書を写すことを嫌がるようになってきました。

どのように指導したらいいでしょう？

## Sくんのつまずきの原因は

- ① 運動の問題は？  
・書字動作について、運動障害はないだろうか？
- ② 書字のスピードは？  
・板書を写すことではなく、漢字を書くことに時間がかかっているのではないか？
- ③ 視覚の短期記憶能力は？  
・文のまとまりを視覚的に覚えることが苦手なため、書いている途中で忘れてしまうのではないだろうか？

## 方法の検討

- ① 姿勢、体幹の安定、肩・肘・手首の固定、筆記用具の持ち方などへの配慮
- ② 漢字書字の指導
- ③ 視覚的短期記憶の弱さを補う  
聴覚的な短期記憶能力が強い場合は、板書に書いてあることを音読しながら書く

## 講座 2

### 教育相談とコーディネーターの役割

北村 博幸

(北海道教育大学函館校)

講座 2

教育相談とコーディネーターの役割

内 容

- チーム支援
- 授業改善
- 事 例 (自閉症)

北海道教育大学函館校 北村博幸

Slides by KITAMURA.H.2011

□これからの特別支援教育に求められる専門性

- (1) Assessment  
アセスメントの力
- (2) Strength oriented  
強い部分を活用する力
- (3) Team approach  
チームで支援していく力

□特別支援教育のかくれたメッセージ

「一人で抱え込まない!」  
「一人でがんばりすぎない!」



「1年1組の〇〇くん」  
「釧路市立△△小学校の〇〇くん」  
「釧路市の〇〇くん」

Slides by KITAMURA.H.2011

□これまでの教育相談これからの教育相談

「話を聞くだけ相談」

「様子を見ましよう相談」  
(wait and see approach)



「実際の支援につながる相談」

「チームで行う相談・支援」

Slides by KITAMURA.H.2011

□保護者の気持ちにできるだけ近づく

- ① 拒否(障害の否認・ドクターショッピング)
- ⇒ ② 怒り(周囲への怒りの反応)
- ⇒ ③ 取引(訓練等への没頭) よくがんばってましたね!
- ⇒ ④ 抑うつ(障害に対するあきらめ)
- ⇒ ⑤ 受容(特性としての障害の受容)
- ⇒ ⑥ 希望(新しい生き方と価値観の創造)

(安部博志・2004)

Slides by KITAMURA.H.2011

□事例「チームで支援したケース」

- 対象(ケンちゃん)
  - 重度の知的障害を有する自閉症 5歳 男子
  - 母 姉(小学2年) 本児
  - 保育園(週5日) 療育施設(週2日)
- 悩み
  - たくさんの不適切行動がある

Slides by KITAMURA.H.2011

### □事例「様子」

- いろいろな不適切行動
  - ・ 走ってくる車の前に飛び出す
  - ・ スーパーで支払いの前にお菓子を食べる
  - ・ 洗い終わった洗濯ものに醤油をかける
  - ・ お母さんの化粧品で遊ぶ
  - ・ 生ゴミを食べる
  - ・ 便器の中の水で遊ぶ
  - ・ 大声で騒ぐ（近所からの苦情）
  - ・ 真夜中にベランダから出て行く（警察に保護）

まだまだ書ききれないほど・・・

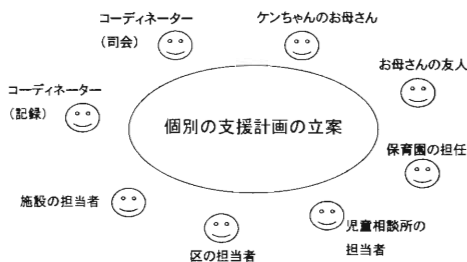
Slides by KITAMURA.H.2011

### □事例「相談・支援」

- 養護学校に相談
  - ケンちゃんの行動をどのように理解したらよいのか
  - 改善のための具体的な方法を知りたい
  - 子育て上のストレスを少しでも軽くしたい
- 関係機関との連携
  - 支援会議の開催
  - 個別の支援計画の策定
  - 保育園への支援 サポートブック 等々

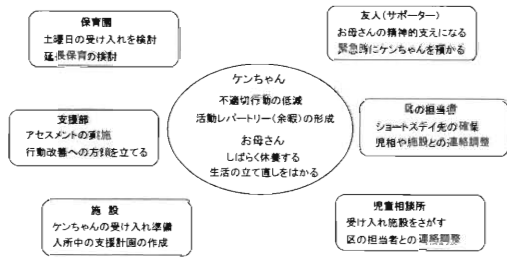
Slides by KITAMURA.H.2011

### □事例「支援会議」



Slides by KITAMURA.H.2011

### □事例「個別の支援計画」



この情報を支援関係者が共有することに同意します。 年 月 日 名前 (印)  
Slides by KITAMURA.H.2011

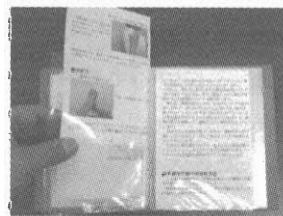
### □事例「保育園への提案内容(概要)」

◎ 保育園のもつ温かい雰囲気、先生達のチームワークがすばらしい

1. 本人が楽しめる活動のレパートリーを形成する
  - セラピーボールを使った揺らし遊び
  - 手遊び歌 おんぶでの揺らし など
2. サインを使った要求行動と、保育士への接近行動を形成する
  - 遅延対応 ○ 強化(褒める 笑顔と手パッチン)
3. 行動の機能に応じた対応を職員で共通化する
  - 「注目要求」 ⇒ 注目を与えない 反応を遅らせる
  - 不適切な行動に至る前に介入する。意図的に「よい循環」にもっていく。

Slides by KITAMURA.H.2011

### □事例「サポートブック」



- 手帳の目的
- 保護者の願い
- 健康面の情報
- 好きなこと
- 嫌いなこと
- トイレの方法
- 食事の方法
- コミュニケーションの方法
- 効果的なほめ方
- いけないことをしたときは
- パニックへの対応
- 関係者の連絡先 他

Slides by KITAMURA.H.2011

□事例「その後」

- お母さんが笑顔に、何度かショートスティを活用
- お姉ちゃんとの時間を持てるようになり
- 会議のメンバーは旧知の仲の様になり
- 他のケースでも互いに協力し合うようになり

Slides by KITAMURA H.2011

□連携のポイント

- 1 子どもの利益を最優先させる
- 2 お互いが専門家面せず対等な立場で話し合う
- 3 個人や所属している組織の制限や制約をまず認める
- 4 できないことを確認して互いに補い合う
- 5 現実的で具体的な方策を考える
- 6 守秘義務と情報の共有のバランスをうまくとる
- 7 保護者の気持ちにできるだけ近づく
- 8 子どもの強い部分を見つけて活用する
- 9 100点満点をめざさない
- 10 小さな成果でも喜び合う

Slides by KITAMURA H.2011

□二つの「個人差」

個人間差 (Inter-individual differences)

集団内の個人間の差異を明らかにする



分類/ラベリング

個人内差 (Intra-individual differences)

個人の内を持つ発達の差異を明らかにする



効果的な教育プログラムの作成

Slides by KITAMURA H.2011

□二つのアプローチ

アプローチ A

苦手な部分を訓練して使えるようにする

アプローチ B

得意な部分を活用して課題を解決する

Slides by KITAMURA H.2011

□学習指導要領(指導計画作成手順の明確化)

第3款 指導計画の作成と内容の取扱い

2. 個別の指導計画の作成

- (1) 生徒の実態の的確な把握
- (2) 指導目標の設定
- (3) 指導内容の設定
  - ア 興味 主体的 成就感 自己肯定的
  - イ 困難を改善・克服する意欲
  - ウ 進んでいる側面を活かし遅れている側面を補う
  - エ 自ら環境調整 周囲に支援を求める
- (4) 適切に評価 指導の改善

Slides by KITAMURA H.2011

□得意な学習スタイル(4つのタイプ)

聴 聴覚処理を得意とするタイプ

視 視覚処理を得意とするタイプ

継 継次処理を得意とするタイプ

同 同時処理を得意とするタイプ

WISC-IV

K-ABC

Slides by KITAMURA H.2011

### □リフレーミングのすすめ

- あと5分しかない → まだ5分もある
- いいかげん → こだわらない、おおらか
- おしゃべり → 人との会話を楽しめる
- 変わっている → 味がある、個性的
- 気が強い → 積極的、弱音を吐かない
- 気が弱い → ( )
- ずうずうしい → ( )

視点を変えれば「短所」も「長所」へ

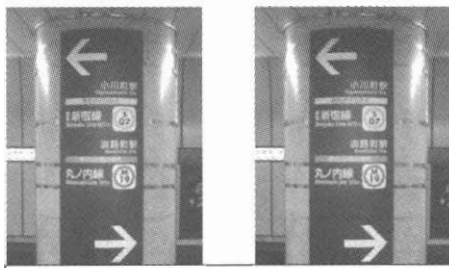
Slides by KITAMURA, H.2011

### □授業づくりのABCDE

Attractiive	おもしろい
Benefiicial	役立つ
Clear	わかりやすい
Dynamic	生き活きとした
Evidential	根拠に基づいた

Slides by KITAMURA, H.2011

### 丸ノ内線は、どっち？



あいまいさ

### エエッ、なに???



Slides by KITAMURA, H.2011

情報過多

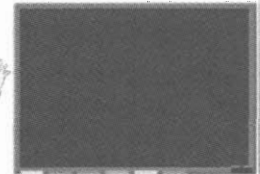
### □教師が陥りやすい癖

- 饒舌 ⇨ うんざりして話を聞かなくなる
- 発問の繰り返し ⇨ 一度で聞きとる力が育たない
- 言い直し、つけたし ⇨ 頭が混乱して分からなくなる
- 子どもの発言の復唱 ⇨ 子ども同士が話し合う力が育たない
- 言語指示が多すぎる ⇨ 教師の指示がないと動けなくなる
- 行き当たりばったり ⇨ 見通しがもてず混乱する
- メリハリがなく単調 ⇨ 退屈になり、手遊びなどが始まる



Slides by KITAMURA, H.2011

お外で遊びますから、帽子をかぶって行きましょう!



他の部屋で歌声!

椅子を引く音

友だちのひとり言

水槽のポンプの音

外の車の音

Slides by KITAMURA, H.2011

お外で遊ぶ  
すから、椅子  
をかぶって  
きましょう!

椅子を引  
きずる音

友だち  
のひと  
り言

水槽のポ  
ンプの音

他の部屋  
の歌声

外の車  
の音

Slides by K/TAMURA.H.2011

□はっきりとした指示

げつぶうびに もってくるもの  
から-ぼうし くつはき ほん  
てきけ

「持ち物は3つあります」  
「1. ぼうし」  
「2. くつ」  
「3. ほん です。」

Slides by K/TAMURA.H.2011

□具体的な指示

「きれいに」  
「しっかり」  
「きちんと」  
「ていねいに」

ゆるめが  
なくなるまで  
よく  
ながします

Slides by K/TAMURA.H.2011

□相談・支援のための基本的な考え方

- 苦手な部分の克服より、得意な部分を活かす
- 目標のハードルを少し低くする
- 完璧を求めない
- 多様な評価をする
- 関係者が連携する

Slides by K/TAMURA.H.2011



## 講座 3

### ことばの発達と支援

三浦 哲

(北海道教育大学札幌校)

## ことばの発達と支援

三浦 哲  
(北海道教育大学)

## 聞き手効果段階

<新生児~0:3>

- ・叫喚音声から非叫喚音声へ
- ・応答(?)の開始

## 意図伝達段階

<0:4~0:6>

- ・「要求」 = 伝達機能
- ・「拒否」
- ・身振りの理解
- ・「注意喚起」(自分に注意を引く)
- ・追随注視(大人の視線を追う)

## 伝達機能

要求、拒否、注意喚起...

## 伝達手段

視線、表情、身振り、発声  
サイン、写真・絵、シンボル  
発語(一語文、二語文、三語文)

<0:7~0:9>

- ・「挨拶」(動作模倣)
- ・指さしの理解 = 「象徴機能」
- ・声の調子(抑揚)の理解
- ・喃語

## 命題伝達段階

<0:10~1:3>

- ・「要求」の指さし
- ・「受け渡し」(役割交代)
- ・「提示」
- ・話し言葉の理解

- ・初語(始語)出現
- ・「注意喚起」(対象に注意を引く)
- ・応答の指さし

### 初期コミュニケーションの3段階

	伝達意図	話し言葉
聞き手効果段階		
意図伝達段階		
命題伝達段階		

### 母親の行動特徴

- ・意味的随伴性
- ・現前事象(here and now)
- ・微調整(声の高さ、抑揚、発話長、語彙、構文)

## 講座 4

からだ・運動の発達と支援

安井 友康

(北海道教育大学札幌校)

## からだ・運動の発達と支援

北海道教育大学札幌校  
安井 友康

## 講座の内容

- 子どもの発達と身体活動の意味
- 活動の実際
- 海外の取り組み
- まとめ

## 「障害者の権利条約」

2006年国際連合採択

### 第30条

#### 「文化的な生活、レクリエーション、余暇及びスポーツへの参加」

- 「締約国は、障害者が他の者と平等にレクリエーション、余暇及びスポーツの活動に参加することを可能とすることを目的」として、「障害者があらゆる水準の一般のスポーツ活動に可能な限り参加することを奨励、促進」し、「障害に応じたスポーツ活動及びレクリエーション活動を組織し、及び発展させ、並びにこれらに参加する機会を有することを確保」するため「適当な指導、研修及び資源が他の者と平等に提供されるよう奨励する」こと

- 「スポーツ、レクリエーション及び観光の場所へのアクセス」「障害のある児童が遊び、レクリエーション、余暇及びスポーツ活動(学校制度におけるこれらの活動を含む。)への参加について均等な機会を享受することを確保」とともに「レクリエーション、観光、余暇及びスポーツ活動の企画に関与する者によるサービスを利用することを確保すること

## 新学習指導要領基本方針

### 一般方針(3項)

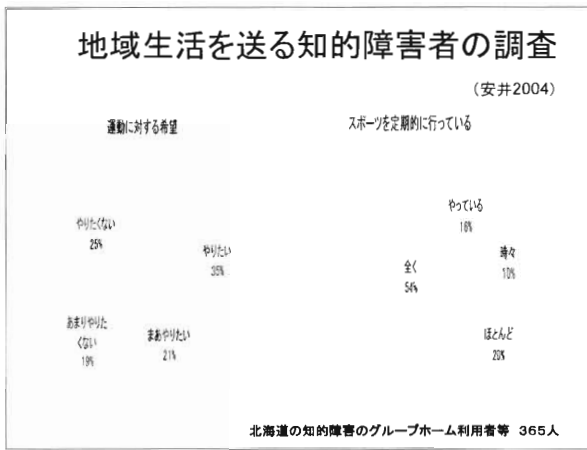
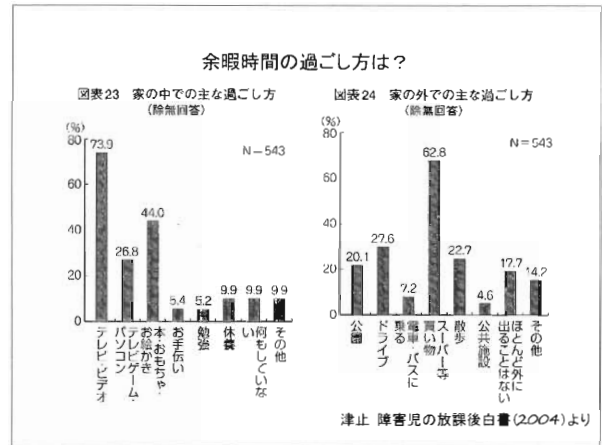
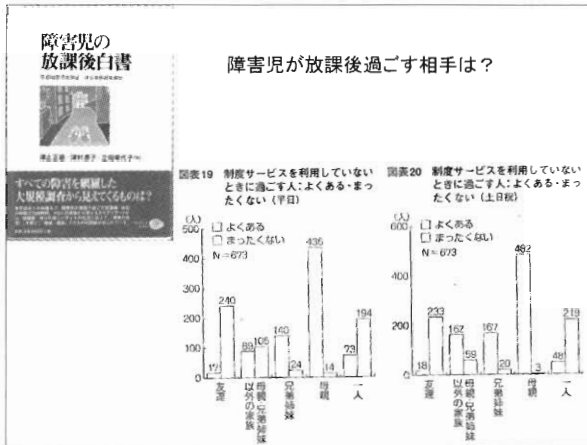
1. 家庭や地域社会との連携を図りながら、日常生活において適切な体育・健康に関する活動の実践を促し、生涯を通じて健康・安全で活力ある生活を送るための基礎が培われるよう配慮しなければならない。

## 身体運動・体育・スポーツの効果

- 身体・健康的側面  
: 体力の向上・健康の維持増進
- 心理的側面  
: 生き甲斐・喜び・目的意識・自信・障害受容
- 社会的側面  
: 社会関係の広がり・友人・目標



豊かな人生



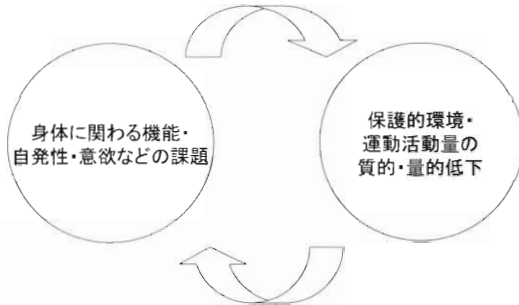
#### 認知的発達段階の理解

- ・ 感覚運動期(0-2歳)
- ・ 前操作期 (2-7歳)
- ・ 具体的操作期(7-11歳)
- ・ 形式的操作期(11/12歳以上)

Piaget

年齢段階	認知的発達段階	遊びのタイプ	遊びのグループ
0歳	感覚運動期	実際の遊び・儀式化	個別的
2歳	前操作期	象徴的	自己中心的平行遊び
3歳			相互交渉的遊び 2人、3人...
7歳	具体的操作期	ルールのあるゲーム	集団遊び
11歳	形式的操作期		

## 運動学習と随意運動



## 身体活動経験に基づく 身体機能の向上

- 有能感
- 自信
- 積極性
  
- 自発的・意欲的態度の形成

## 概要

- 身体活動の重要性の認識
- 実技系科目：一緒に行うことが多い
- “ともに行う”体育の指導技法
- 地域のスポーツ・卒後のスポーツに対する認識
  
- ノーマライゼーション社会の実現の鍵？

## 感覚・運動

- 視覚・聴覚・触覚・味覚・嗅覚
  
- 運動覚：体性感覚・固有感覚・筋感覚
- 前庭感覚

## 身体意識

- 身体像  
からだはどうなっている
  
- 身体図式：  
どう動かしたらどう動く・どうなる
  
- 身体概念  
ここは何なに

## 時間と空間の因果関係

## 運動・身体活動と実体験としての 学び・概念形成

- 重さ
- 高さ
- 長さ
- 距離
- スピード

### 身体への気づき

## 授業における工夫の実際

- ドイツ: フレーミング基礎学校の実践から



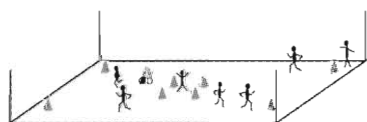
生徒数**620**名、教員数**50**名、教育的補助教師**20**名、特別なニーズのある児童約**1**

在籍する特別ニーズのある児童

- 学習困難児
- 肢体不自由
- 聴覚・聴覚児
- ダウン症、脳性麻痺、てんかん児童
- 重度知的障害
- 重症重複障害
- 不慮死児

## 授業の内容と展開(2年生)

- 体育館の四隅に置かれたコーンの外側は、商人が行き来する都市で、商人は都市に滞在中は盗賊に襲われることはない(安全地帯)。商人は他のどこの都市にでも移動することができる。中央の四つのコーンで囲まれた部分は盗賊の城で、たすきをかけた盗賊が、都市間を移動している商人を捕まえて自分の城に連れて帰る。
- 他の商人は、盗賊の目を盗んでタッチすることで、城に捕まっている商人を救出することができる。



安全地帯 盗賊の城  
図中▲は三角コーンを示す

### 特別ルール

- 障害のある子どもが盗賊の場合、子どもはケンケン跳びで逃げなければいけない(写真)。また、車椅子の子どもは手も不自由で、言葉を発声するのも大変なので、彼が「とまれ！(stop!)」といったら捕まえたことになる。



## 電気うなぎ

- ロープを持つ子どもが「電気うなぎ」になる。ロープをつかって他の子どもに電気ショック与えることで、泳いでいる子どもを気絶させることができる。
- スクーターボード(台車)に乗っている子どもは、レスキュー隊となる。川(もしくは海)をおよぐ子どもたちは、電気うなぎの電気ショック攻撃から逃げる。電気ショックによって気絶してしまった場合は、レスキュー隊が、岸(体育館の壁)まで連れて行ってくれるのを待たなければならない。

### 特別ルール

- 車いすの子どもはレスキュー隊となり、他の児童を乗せて助けることができる(写真)。





8:04 「電気うなぎ」

スクーターボードの3人とヨナス  
(レスキュー)がレスキュー役となる

8:06 「電気うなぎ」始め

最初はレオはルールがわからず、教育的支援教員が個別に説明する

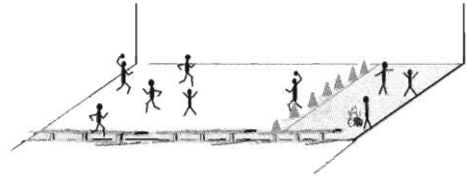
8:09 集合 子どもに「電気うなぎ」から電気ショックを受けた回数を聞く

8:11 「電気うなぎ」の2回目 レオが「うなぎ」役

8:17 「電気うなぎ」終了、「うさぎと狩人」の準備・開始  
狩人役は3人、見張り2人のうち一人はヨナス

うさぎと狩人

狩猟場(図)の三角コーンの左側の白い部分で、ボールを持った狩人がボールをぶつけてうさぎを狩る。狩人に撃たれた(ボールをぶつけられた)子どもは、うさぎの巣(図の右側エリア)に戻らなければならない。巣には2人の見張りがいる。見張りの隙をみてうさぎは巣から外に出て行くことができる。



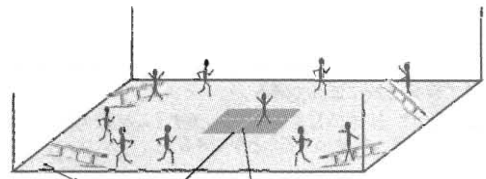
特別ルール

- 障害のある子どもが見張りの場合、彼が子どもの前にいるかぎり、外には出られないので、ゆっくり一歩ずつ横歩きで、彼の前から逃げることを試みなければいけない(写真)
- 特別ルールのバリエーションとしては、車椅子の子どもが狩人の場合、「テニスボールサイズのボールを投げて、撃たれても撃たなくても、子どもがボールを車椅子の子どもに戻さないといけないことにする」などがある。

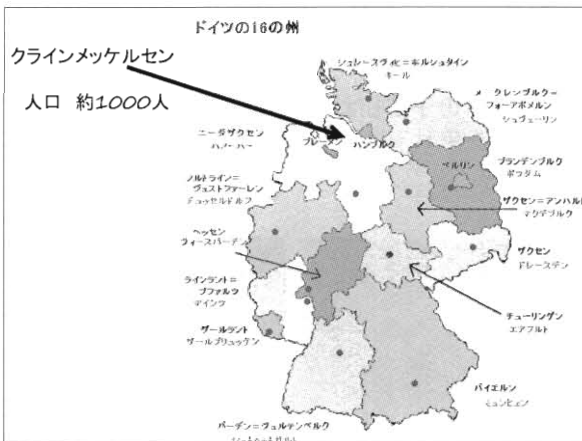


警察と泥棒

2008年11月6年生



安全地帯 マット:・宝物(洗濯バサミ)



地域スポーツクラブ



人口2000人の内  
約9割がスポーツクラブに登録

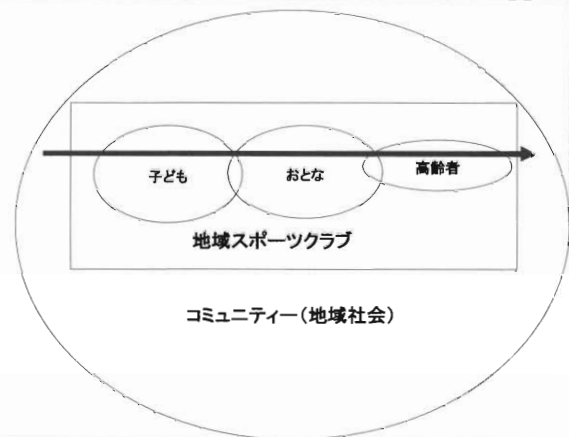
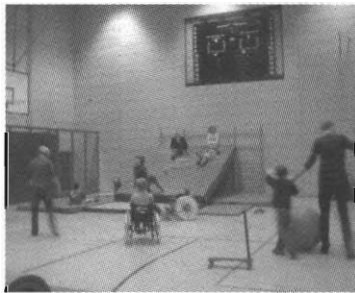


月曜日	15.30 - 16.30	ハイハイグループ
	16.45 - 17.45	幼児遊ば
	18.00 - 19.15	ステップ・エアロビック
	19.15 - 20.30	高齢グループ
	20.30 - 21.30	楽しいフィットネス
火曜日	15.00 - 16.00	イスを使った体操
	16.00 - 17.00	高齢者の体操
	17.00 - 18.00	背中(腰痛予防)の体操
	18.00 - 19.00	背中(腰痛予防)の体操
	19.00 - 20.00	背中(腰痛予防)の体操
	20.00 - 22.00	卓球クラブ
水曜日	14.00 - 15.00	背中(腰痛予防)の体操
	15.00 - 16.00	背中(腰痛予防)の体操
	16.00 - 17.00	背中(腰痛予防)の体操
	17.15 - 18.15	スポーツ遊び(10-14歳)
	18.30 - 20.00	バレーボール(青年)
	20.00 - 22.00	バレーボール(混合)

## クライメッセルセン スポーツクラブ 幼児運動クラブ



## ベルリン 統合運動の集い



## 子どもたちの興味を 引き出す工夫

- 発達の段階を把握
- 運動の属性を理解
- 事前のイメージ化
- 自己決定と創造的場面の工夫

## 身体の活動に対する 意欲を引き出す

- なぜこの活動をするのかの
- どのような活動なのか
- 子ども自身が身体運動を楽しい活動として認知するには

## 特別企画

家族が学校に願うこと

戸田 竜也

(北海道教育大学釧路校)

## 特別企画 家族が学校に願うこと

コーディネーター 戸田 竜也  
北海道教育大学釧路校

話題提供者 小玉 七重 さん  
保護者  
北海道自閉症協会釧路分会(通称：鶴の子会)会長

話題提供者 佐藤 みちる さん  
保護者  
釧路地区自閉症・発達障害支援センターをつくる会(通称:ゼペットの会)代表

この特別企画は、家族（保護者）が学校や教師に対してどのような願いをもっているのか、お二人の保護者から話題提供していただき、参加者による意見交換を行います。

前半は、保護者である小玉七重さん、佐藤みちるさんにこれまでの子育てを振り返り、特に学校とのかかわりで感じたこと、考えていることなどについてお話いただきます。

お子さんはどんな学校生活を送ってきたのか、本人と保護者は学校に対してどのような願いを持っていたのか、理想とする学校はどのようなものか、その他子育てをするなかで考えていることなどについて、率直に語っていただく予定です。

後半では、この企画に参加していただいた皆さん一人ひとりにお話していただきます。特に討議の柱は設けておりませんので、話題提供を聞いて感じたこと、日頃考えていることなどを交流したいと思います。

なお、資料等は、会場で配布いたします。

話題提供 小玉七重さん 北海道自閉症協会釧路分会(通称：鶴の子会)会長

話題提供 佐藤みちるさん 釧路地区自閉症・発達障害支援センターをつくる会(通称:ゼペットの会)代表

# パネルディスカッション

通常学級における特別支援教育を考える

## パネルディスカッション

### 通常学級における特別支援教育を考える

コーディネーター 小野寺基史（北海道教育大学教職大学院）

話題提供者 大久保賢一（北海道教育大学旭川校）

「行動の支援」から「教育の“ユニバーサルデザイン”」について考える

話題提供者 細谷一博（北海道教育大学函館校）

交流及び共同学習の現状と課題

話題提供者 吉野隆宏（北海道教育大学附属特別支援学校）

特別支援学校のセンター的機能

—パートナーティーチャー事業の活用—

特別支援教育が始まって早4年。今、学校現場では何が理解され、何が課題となっているのか。通常学級における特別支援教育の現状と課題について、3名の識者が語ります。

## 通常学級における特別支援教育

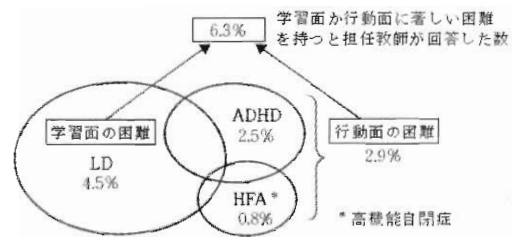
「行動の支援」から「教育の“ユニバーサル・デザイン”」について考える

北海道教育大学旭川校 教育発達専攻特別支援教育分野

准教授 大久保 賢一

ohkubo@asa.hokkyodai.ac.jp

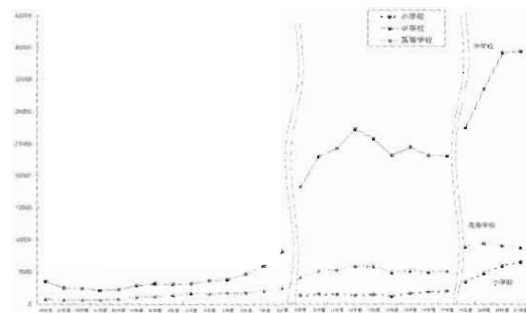
1



図A-1-3 通常の学級に在籍する特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する全国調査（文部科学省，2003）

2

〔参考〕：学校内における暴力行為発生件数の推移



平成21年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」

3

## 「行動上の問題」の現状と傾向

- 児童生徒の行動上の問題は、確率的には、どの学校、どの学級にも起こりえるものである
- 特に暴力的な行動に関しては、近年、増加傾向にある

4

ところで・・・特別支援教育の対象は「個人」に“限定”されるのか？

### 1 特別支援教育における基本的視点（1）

- 通常の学級に多く在籍すると考えられるLD、ADHD、高機能自閉症により学習や生活についての特別な支援を必要とする児童生徒に対する教育的対応については、従来の特殊教育は必ずしも十分に対応できていない状況にある。
- これらの障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な対応を図ることが特別支援教育における基本的視点として重要である。

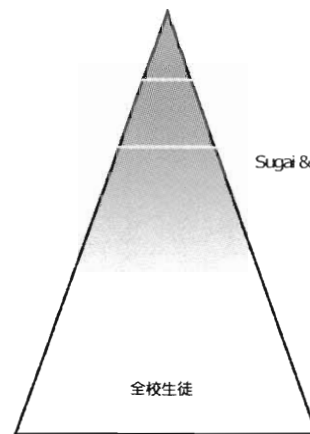
「今後の特別支援教育の在り方」（最終報告）より抜粋

一人一人を大切にすることはもちろん大事！  
…でも、それだけが「良環」なんだろうか？

5



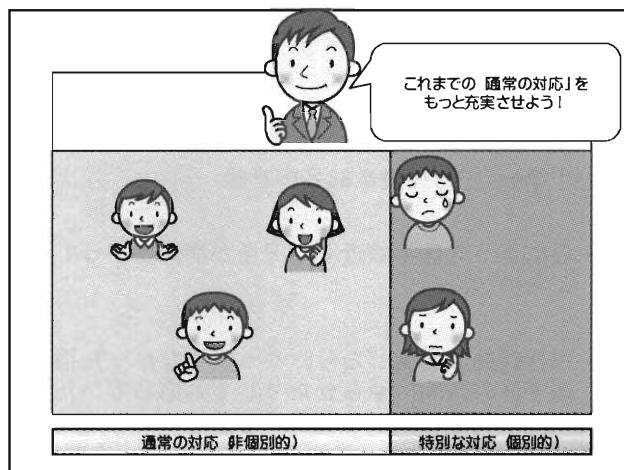
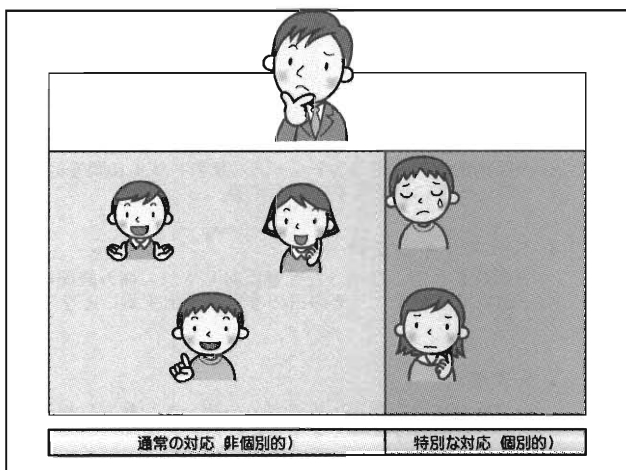
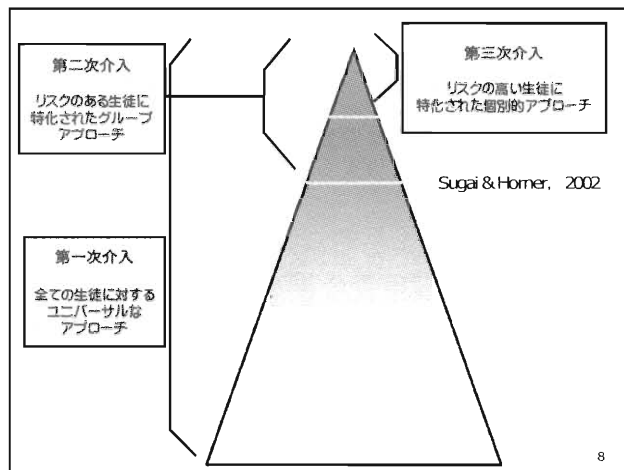
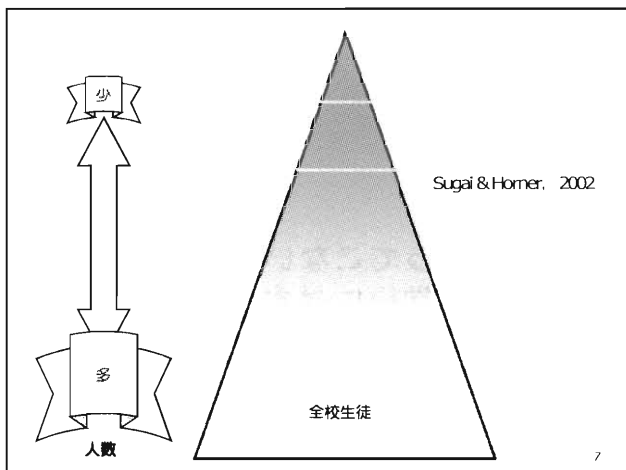
問題の深刻さ



Sugai & Homer, 2002

6





### 今後の通常学級における特別支援教育の大きなテーマの1つ

\* 個別のニーズ (発達障害)のある子どもにも、そうでない子どもにも有効な「ユニバーサルな方略」について検討すること

12

## 学級における ユニバーサル・デザインとは？

- ◆ 特別な支援が必要な児童生徒だけでなく、どの子どもにも過ごしやすく学びやすい学校生活・授業を目指すこと  
(佐藤・2007)



## 事例1

### 宿題をやってこない児童が大勢いた学級に対するアプローチ

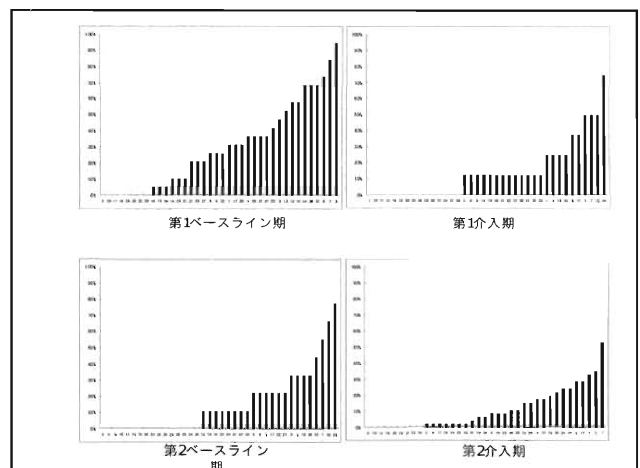
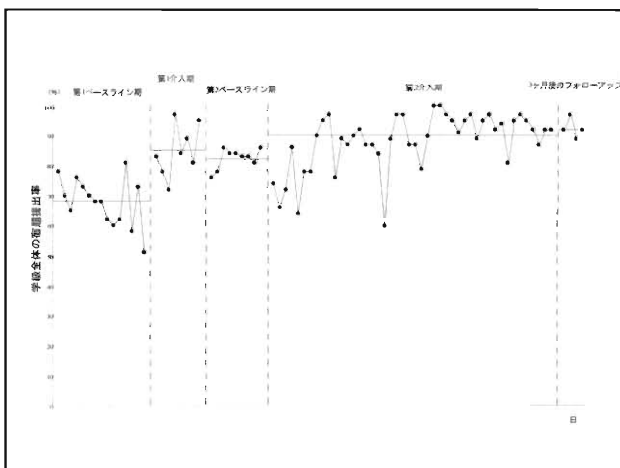
14

## 対象

- ◆ 小学4年生の児童数38名の学級
- ◆ 日によっては半数近くの児童が宿題をやってこない
- ◆ 担任教師は叱責したり、やってこなかった宿題を休み時間にやらせたりして対応していたが、改善傾向はみられなかった

## 手続き

- ◆ 宿題の内容  
→原則的に計算ドリル2ページ、漢字ドリル10問を3回ずつノートに書き写すという内容
- ◆ ベースライン条件  
→宿題をしてこなかった児童に対しては、休み時間に課題に取り組ませ、その日のうちに提出することを求めた
- ◆ 介入条件  
→学級全体の宿題提出率をグラフ化して、教室に掲示する。その他はベースライン条件と同じ



## 児童に対するアンケート

	全くそう思わない	そう思わない	どちらでもない	そう思う	とても思う
グラフをはじめから 宿題をがんばることができるよ うになりましたか?	1 (2.8)	1 (2.8)	3 (8.3)	18 (50.0)	13 (36.1)
宿題グラフを続けたいと思いますか?	1 (2.8)	1 (2.8)	9 (25.0)	17 (47.2)	8 (22.2)
宿題グラフを始めてから 「ぼつたいにやらなきゃ」と 強い気持ちになったことがありますか?	2 (5.6)	4 (11.1)	8 (22.2)	14 (38.9)	8 (22.2)
宿題グラフを始めてから 宿題のことで友達から何か いいやなこと言われたり、されたりしましたか?	25 (69.9)	1 (2.8)	6 (16.7)	2 (5.6)	2 (5.6)

セルの数値は複数、括弧内の数値はパーセンテージを示している

## 教師に対するアンケート

アンケート項目	担任教師の評価
宿題を提出することは児童の学校生活の中で重要ですか?	5
現在の教育体制の中で無理なく取り組むことができるプログラムでしたか?	4
使用材料の準備等、すべて担任で行う場合、負担が大きいと思いますか?	2
児童にとって受け入れやすいプログラムであったと思いますか?	4
先生にとって受け入れやすいプログラムでしたか?	4
このプログラムは児童にとって負担であったと思いますか?	2
宿題の提出に関する指導の負担が少なくなりましたか?	4
児童に宿題提出を促すのにこのプログラムは効果的でしたか?	4
このプログラムを実施することで叱ることが少なくなりましたか?	4
このプログラムを実施することでほめることが増えましたか?	5
このプログラムのルールはわかりやすいものでしたか?	5
児童の学習成績に進歩は見られましたか?	4
このプログラムの結果に満足することができましたか?	4
今後機会があればこのプログラムを使用してみたいと思いますか?	4

5=とても思う、1=まったく思わないという5段階評価を求めた

## 事例1の成果と課題

- ◆ 児童の「達成度」を視覚的にフィードバックする  
という簡便な方法で大きな変化があった
- ◆ 児童と教師の主観的な評価も高かった
- ◆ 効果を示さない児童も存在した
  - ・ しかし、「本当に個別的な支援が必要な児童」を  
浮かび上がらせたともいえる

21

## 事例2

### 行動面で落ち着かない児童が多数 在籍していた学級に対するアプローチ

22

## 対象

- ◆ 4年生の児童数36名の学級
- ◆ 発達障害の診断を受けている児童が複数名在籍
- ◆ 担任教師は学級の3割以上の児童に対して、「何  
らかの個別的な支援が必要」と評価

23

## 課題と目標

- ◆ 教室内在籍児童が落ち着かないので、授業がなかなか始  
められない
- ◆ 当番活動をサボる児童が大勢いて、残りの少数  
の児童が何とか活動をやり遂げているという状  
態
- ◆ 学級のルールは設定されているが、それがあま  
り機能していない
- ◆ 標的
  - ・ 落ち着いて授業を開始する
  - ・ みんなが当番活動に適切に取り組む

24

## 取り組み 1

落ち着いた状態で授業を始めよう  
—目と耳で話を聴く—

25

## 以前から実施されていた方法

- ◆ 「目と耳で話を聴こう」という学級ルールの設定
  - ・ できていない時に教師が促す
  - ・ 終わりの会で「ルールが守れていたかどうか？」を教師が児童に問う
  - ・ 児童は挙手により自己申告
  - ・ 教師はその人数によって1日の達成を◎、○、△、×で評価
  - ・ ◎や○の蓄積により、教室の前に貼ってある「頑張りの木」に花が咲く

26

## 観察して気づいた問題点

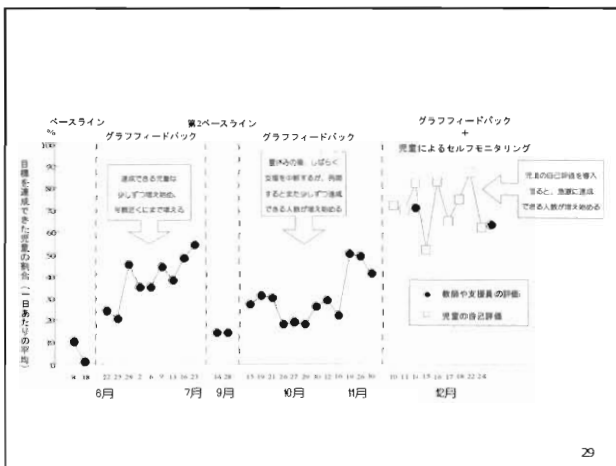
- ◆ あまりに「ルールを促す頻度」が多いので、児童が興味を示さなくなっている
- ◆ ルールを促した直後のフィードバック（それができているかどうかの評価）がない
- ◆ 終わりの会の自己申告の妥当性が疑わしい
  - ・ 「とりあえず手を挙げておけ」という雰囲気がある？
  - ・ ルールや評価基準がきちんと伝わっていない？

27

## 立案した新たな計画

- ◆ 原則的に、ルールを促すのを、最もそれが必要な授業開始時に限定する
- ◆ ルールをさらに明確に示す
- ◆ 促した「直後に」それができているかどうかをフィードバックする
- ◆ 児童が評価について理解しやすいよう、そして継続的に達成度の推移を意識できるように、達成度をグラフ化して教室に掲示する
- ◆ 「頑張りの木」に付加価値をつける

28



## 事例2の成果と課題

- ◆ 児童全体にアプローチすることにより、全体として行動面の改善が見られた
- ◆ また、その全体的なアプローチは、個別的支援が必要であった児童（発達障害の特性を持つ児童）に対しても効果を示した
- ◆ しかし、それで全てうまくいっているわけではなく（例えば達成率は100%になっていない）、さらなる検討の余地が残された

30

特別な教育的ニーズ

通常の対応

・特別な教育的ニーズは、子どもの中に独立して存在するものではなく、環境との兼ね合いで大きくなったり小さくなったりするもの

・教師が「通常の対応」で対応しきれなければ、子どもの中に「特別な教育的ニーズ」は生まれる

31

特別な教育的ニーズ

通常の対応

・「通常の対応」が拡大され充実できれば、それだけで、子どもの「特別な教育的ニーズ」は小さくなり、場合によっては消失することもある

32

特別な教育的ニーズ

特別な教育的ニーズ

特別な教育的ニーズ

通常の対応

特別な教育的ニーズ

特別な教育的ニーズ

特別な教育的ニーズ

特別な教育的ニーズ

逆に「通常の対応」が不十分であれば、「特別な教育的ニーズ」を抱える子どもは増加し、それぞれのニーズも大きくなってしまふ

・「誰も授業がわからない状態」・「学級崩壊」

33

## まとめ

- 通常学級における特別支援教育を充実させていくためには、個別的な支援に加え（場合によっては個別的な支援より優先して）、通常の授業や学級運営の在り方について検討する必要がある
- 特別支援教育は「通常教育（教科教育・学級経営）」から多くを学ぶべきであり、逆にこれまでの特殊教育・特別支援教育の蓄積から発信できることも多くある
- そのような「融合」を進め、特別支援教育を「“特別”でなくすこと」こそが学校現場におけるチームワークと実践の質を高めるのではないだろうか？

34

## Reference

- 大久保賢一・高橋奈千・野呂文行・井上雅彦 (2006) 通常学級における宿題提出行動の増加を標的とした学級規模介入 - 相互依存型集団随伴性の効果の検討 - . 発達心理臨床研究, 12, 89-97.
- 福本慎吾・大久保賢一・安達潤 (印刷中) 通常学級における児童の行動問題に対する学級規模支援 - 授業開始時の「適切な態度」の促進を標的とした集団随伴性手続きと「ヘルプスモニタリング」手続きの効果 - 北海道教育大学紀要, 教育科学編
- ホームページ 北海道教育大学 大久保研究室  
・ <http://www.justmystage.com/home/ohkubo/index.htm>
- ブログ 格物究理 かくぶつきゅうり  
・ <http://ohkubo14.blog103.fc2.com/>

35

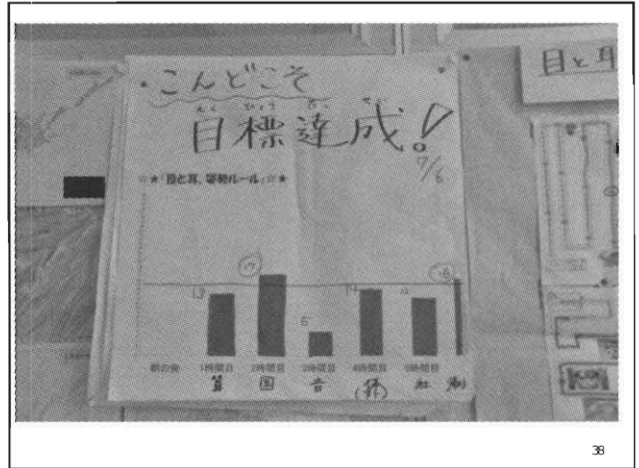
## 用いた教材

36

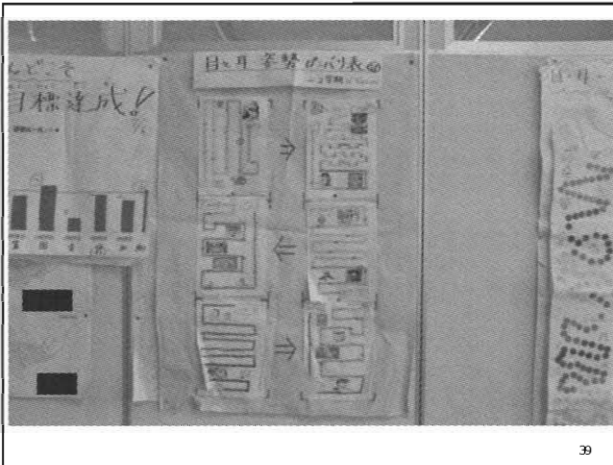
## 目と耳、姿勢ルール」の 評価

- 着席している
- 話している人の方に体が向いている
- 話している人の方に目が向いている
- おしゃべりをしていない
- 物をいじっていない

37



38



39

# 交流及び共同学習の現状と課題

北海道教育大学函館校 障害児臨床分野  
細谷一博  
hosoya@hak.hokkyodai.ac.jp  
http://www2.hak.hokkyodai.ac.jp/disable-lab/

## 交流及び共同学習って???

■障害者基本法の一部改正(2004)  
『交流教育』 → 『交流及び共同学習』

国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることにより、その相互理解を促進しなければならない。



■交流及び共同学習の2つの側面

- (1)交流の側面  
→相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育む
- (2)共同学習の側面  
→教科等のねらいの達成

## 交流及び共同学習の目的は???

- 障害のある児童生徒にとって・・・  
○自立と社会参加を促進
- 具体的には・・・  
・経験の拡大  
・積極的な態度  
・豊かな人間性
- 障害のない児童生徒にとって・・・  
○共に助け合い支え合って生きていくことを学ぶ
- 具体的には・・・  
・正しい障害理解と障害認識



『共生社会』の形成

## 交流及び共同学習の形態

<小学校と特別支援学級の場合>

### ■ 直接交流

- 日常交流(登下校, 休み時間, 給食etc)
- 行事交流(児童会行事, 運動会etc)
- 教科交流(国語, 社会, 算数, 音楽etc)

### ■ 間接交流

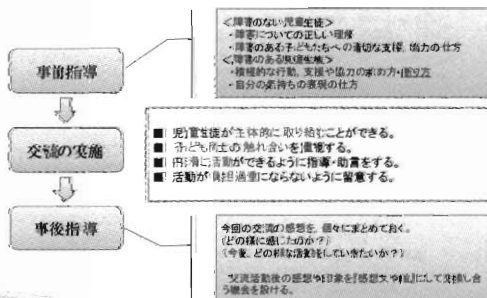
- 作品交換
- インターネット

<小学校と特別支援学校の場合>

- ・学校間交流
- ・居住地校交流(細谷・大庭, 2010) など・・・

## 交流及び共同学習の実施方法

\*行事やイベントを通じた交流の場合\*



## 交流及び共同学習の現状(特別支援学級)

国立特別支援教育総合研究所(2006)

小学校特殊学級における交流及び共同学習の目的

## 交流及び共同学習の現状(特別支援学級)

国立特別支援教育総合研究所(2006)

小学校特殊学級における交流及び共同学習の成果

## 交流及び共同学習の現状(特別支援学級)

国立特別支援教育総合研究所(2006)

小学校特殊学級における交流及び共同学習の課題

## 実際の交流及び共同学習

### ■実践的研究から

細谷・大庭(2001a)

・通常学級の児童生徒と特殊学級対象児の両者に焦点を当てた交流教育の実施が必要である。

細谷・大庭(2001b)

・参加している児童生徒の意見を交流の形態や継続の可否を判断する材料として利用していくことが、子どもが主体的に参加できる手段の1つである。

・交流の様子について、随時情報交換できる機会を確保していく。

松本(2008)

・活動の場を共有するだけではなく、生徒同士が直接関わることのできる活動、個と個の触れ合うことのできる活動が望ましい。

## 交流及び共同学習の授業を作る

真城(2010)

### ■交流及び共同学習の授業を考える???

・交流すること自体を目的にするのではなく、活動の目的を共有することを意識する必要がある。

### ■交流及び共同学習の実践ポイント

- 1)障害の「ある児童生徒」と「ない児童生徒」の役割を固定化しない。
- 2)双方向の影響のバランスを意識する。
- 3)1人1人が重要な役割を担う。

## 高等学校における交流及び共同学習の可能性

### 【課題】

野中・中間(1999)

・カリキュラムの工夫、授業時間内でのボランティア活動の導入に限界がある。

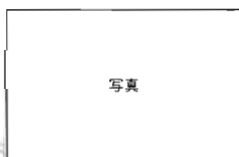
夏目・名越・山中(2009)

・教科教育での取組みの難しさ、両校の連携に関わる課題。

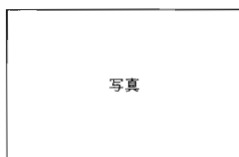


### 【部活動の一環として交流を実施】

A高等学校バスケット部 VS SO日本・新潟バスケットプログラム



写真



写真

細谷(印刷中)

## 引用文献

- 細谷 一博・大庭重治(2001a)交流教育の成進と今日における実践的課題-特殊学級と通常の学級を中心に-, 北海道教育大学函館児童教育実践センター紀要, 7, 9-16.
- 細谷 一博・大庭重治(2001b)小学養護学級に在籍する児童を対象とした教科交流(体育)の実施形態に関する試論, 特殊教育学研究, 33(4), 21-28.
- 細谷 一博・大庭重治(2010)居住地域交流における相互理解の促進と情報の共有化に関する事例的研究, 障害者問題研究, 33(2), 66-75.
- 細谷 一博(印刷中)知的障害児・者と高等学校バスケットボール部における交流及び共同学習に関する事例的研究, 北海道特別支援教育研究, 5(1).
- 国立特別支援教育総合研究所(2006)交流及び共同学習に関する調査研究, 調査研究報告書.
- 松本和久(2008)知的障害特別支援学級と通常学級との交流及び共同学習の在り方に関する研究, アジア障害者社会学研究, 7, 9-15.
- 夏目探男・名越斉子・山中研子(2009)高等学校と高等学校内に設置の特別支援学級(高等部分校・分教室)との「交流及び共同学習」についての調査研究, 埼玉大学教育研究部紀要(総務課総合センター紀要), 8, 181-191.
- 野中美津枝・中間美砂子(1999)知的障害者との交流体験学習導入による福祉意識の形成-高校保健科における男子生徒を対象とした実践を通して-, 日本発達障害学学会誌, 42(1), 9-15.
- 真城 知也(2010)交流及び共同学習と障害理解教育, 特別支援教育の実践情報, 136, 8-11.





## 平成22年度 特別支援教育 パートナー・ティーチャー派遣事業

推進地域の範囲	空知管内	石狩管内	機軸管内	日高・昭徳管内	渡島・松山管内	上川・留萌・宗谷管内	オホーツク管内	十勝管内	釧路・根室管内
推進校	美唄養護学校	拓北養護学校	余市養護学校	空岡養護学校	函館養護学校	鷹栖養護学校	北見支援学校	帯広養護学校	釧路養護学校

- ・ 協力校 推進地域内にある推進校以外の道立特別支援学校(分校含む)
- ・ 実施方法等
  - (1) 推進校は、推進地域内における教育局等関係機関及び推進地域内協力校との連絡調整に当たる。
  - (2) 推進校及び協力校は、幼稚園、小・中学校、高等学校からの派遣要請に基づき、教員を派遣。
  - (3) 派遣された教員は、対象幼児児童生徒への指導計画の作成並びに指導及び支援の方法について、当該学校、幼稚園の特別支援教育コーディネーターや担任教員等に助言する。

## 釧路根室のパートナーティーチャー派遣事業

- ・ 推進校 釧路養護学校
- ・ 協力校 釧路壘学校、白糠養護学校、  
中標津高等養護学校 (平成21年度)

	釧路養護学校	釧路壘学校	白糠養護学校	中標津高等養護学校
市町村	釧路市、釧路町、厚岸町、浜中町、弟子屈町、標茶町、鶴居村	釧路市、根室市、別海町、弟子屈町、中標津町	白糠町、音別町、鶴居村、釧路町、厚岸町、標茶町、根室市	根室市、中標津町、標津町、別海町、浜中町、
学校種別	小20 中7 高0	小4 中2 高0	小10 中4 高2	小3 中4 高3
人数	小73 中19 高0	小6 中2 高0	小10 中4 高2	小11 中14 高5
診断名	知26 自・発26 情11 障かいい病1 言4 不明35	聴覚8	知4 肢8 不明4	知10 自・発11 肢2 不明7
派遣回数	発達11 教育156 進4	教育10	発16 教22 進路8 他1	教育63 進路4

## 【 関 連 資 料 】

1. 日本の特別支援教育における関連情報（千賀 愛）
2. 世界のインクルージョン教育と国連の障害者の権利条約に関する関連情報（千賀 愛）
3. 発達障害に関する図書等の紹介（齊藤真善）

### 1. 日本の特別支援教育における関連情報

特別支援教育は2007の学校教育法の改訂に伴い、旧同法の第6章「特殊教育」から第8章「特別支援教育」に改められた。旧来の盲学校・聾学校・養護学校を指す「特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱（身体虚弱を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする」（第72条）。また特別支援学校は、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・中等教育学校の要請に応じて、特別な支援を必要とする児童生徒に対する支援や教員への助言を行うセンター的機能が規定されたが（第74条）、「センター的機能のための教員配置がなされず授業担当者が削られることの影響」が危惧される（荒川・2008）。

小学校・中学校・高等学校・中等教育学校（公立の中高一貫校のこと）には、旧来の「特殊学級」の名称を改めた「特別支援学級」を置くことができる（第81条）。しかし高等学校の特別支援学級は、同条を具体化する運用規定を欠くことから、特別支援教育の人的・物的な保障を行うための法的根拠が整っていない。そこで近年、人数が増加した特別支援学校の分教室を空き教室が増えた高等学校に設置する自治体（神奈川県、長野県）の取組が注目されている。北海道でも高等養護学校を相次いで新設しており、中学校・高等学校における特別支援教育が一人一人の生徒の学習や発達を十分に保障しなければ、この傾向は続くと思われる。

特別支援教育は特別支援学校（視覚・聴覚・知的障害、肢体不自由、病弱、虚弱）に在籍する約6万人、小・中学校の特別支援学級に在籍する約12万4千人、通常の学級に在籍しながら特定の時間だけ指導を受ける（通級による指導）約5万人の児童生徒に対して行われている（2008年5月1日現在）。義務教育段階の1079万人のうち特別支援教育を受けているのは約23万4千人（全体の2.17%）、幼稚園から高等学校段階の1.8%に該当する。

他国の特別教育に目を向けると、例えばアメリカ合衆国では6歳から17歳の学齢児童のうち11.3%（IDEA Data:2007）、ドイツでは全学齢児童のうち5.6%が様々な形で特別な教育・支援を受けている（ドイツ教育文化会議:2006）。しかし日本では通常学級に在籍する学習障害（LD）・注意欠陥多動性障害（ADHD）・高機能自閉症などの広汎性発達障害があるとされる約68万人（全体の約6%）に対する支援が遅れ、さらに不登校や不適応、日本語指導を必要とするケース（外国人等）、被虐待や慢性疾患などの様々な困難に対する支援が不十分であるために、学齢児童全体に占める特

別支援教育対象児の割合が低く抑えられている。

次に教育予算の問題について述べる。義務教育費国庫負担金が従来の二分の一から三分の一に削減され、障害児保育の国庫補助の廃止（一般財源化）などにより都道府県の負担が増えており、自治体間には予算や施策面での様々な差異が生じている。さらに文科省の予算は「特別支援教育」から新学習指導要領の研修や少人数学級や放課後指導などの学力問題へ重点を置くようになっている。実際、発達障害や困難のある子どもの支援のために使われる巡回指導・各種の相談や学生支援員の活用などを含む特別支援教育総合推進事業費は、平成 20 年度は 5 億 305 万円、21 年度は 5 億 328 万円であったが、平成 22 年度は 3 億 497 万円に激減している。

初等学校（国公立）の学級規模において日本はOECD加盟国の下から 3 番目（28.3 人）、各国平均の 21.5 人とは相当な開きがある（2006 年）。学級規模の縮小だけでなく、授業を持たない教員（管理職や主幹）や一般教員の管理・運営業務を見直し、授業（教育活動）を教職の中心に据えることで、子どもや保護者との丁寧な関係づくりのための時間を生み出すことも不可能ではない。

2009 年 3 に特別支援学校の学習指導要領が告示されたが、障害による「困難の克服」が強調され、普通教育の一環として特別な教育的支援・ケアを受けるという視点が弱い。また、「基礎基本の知識・技能の習得や集団的規範意識にうまく適応できない子どもがますます通常教育から排除され、特別支援教育がその矛盾の受け皿になることが懸念される」（荒川、2008）。

## 2. 世界のインクルージョン教育と国連の障害者の権利条約に関する関連情報

1994 年に国連はスペインのサラマンカで「特別なニーズ教育に関する世界会議：アクセスと質」を開催し、最終日に「特別ニーズ教育に関するサラマンカ声明と行動大綱」（以下、サラマンカ声明）を採択し、障害児のみならず、英才児、言語的・民族的・文化的マイノリティの子ども、貧困を背景にした学習上の困難を抱える子どもを、「特別なニーズをもつ」子どもととらえ、障害児教育（特殊教育）か通常の教育かという二分法的枠組みとらわれない「インクルージョン」の考えを示した。インクルーシブ校（inclusive school）では、様々な特別なニーズをもつ子どもに対応する環境整備、カリキュラムの柔軟性、付加的な援助などが行われるため、通常の学校の教育条件が改善されることが前提となる。

清水（2007）によれば、かつて 1980—1990 年代に議論されていた「インテグレーションが通常教育を固定的に考えて、障害児の通常教育への適応可能性を問うのに対して、インクルージョンは多様な生徒を受け止め得るように通常教育の子どもへの適応可能性を問う」。社会的に主流でないマイノリティの子どもを含め、すべての子どもが物的・人的に「排除」されない通常教育づくり、多様性を尊重し多様性に応答する通常教育づくりがインクルージョンの主張である（清水、2007）。児童生徒の競争的な関係、大人数の教室で一律の到達目標を目指して多くの学業不振児をつくるカリキュラムはインクルージョンの対極にあるといえよう。「インクルーシブ教育が将来的に目指すところは、特別な施策、配慮がとくに意識されなくても、生徒が排除されないような教育なのである」（荒川、2007）。

インクルージョンを考える上で、障害児・者に対する差別の問題は避けては通れない人権問題である。内閣府（2009）によれば、アメリカ、イギリス、ドイツ、フランス、ニュージーランド、オーストラリアの各国は、障害者差別禁止法や人権法などによって障害を理由とする差別を禁止し、差別禁止の分野を雇用、教育、交通、サービスなど明確に規定した。その一方で日本では差別禁止分野を特定せず、配慮の規定も欠くまま理念法（障害者基本法、1970年制定）に終始している。しかしこの状況は、2007年に日本が署名した障害者の権利条約によって変わろうとしている。同条約は、教育や雇用・司法などの各分野において障害者に対する合理的配慮（点字・手話通訳などのコミュニケーション手段の提供、物理的および情報バリアフリー等）の欠如は差別にあたると明記した。教育の分野では、学校設備・環境の整備を行い、障害に対応するための合理的配慮の実現によって、一般の教育カリキュラムにアクセスする選択肢を保障することが求められる。

日本政府は、2007年9月に署名し、内閣府によれば「可能な限り早期の締結を目指して、検討を行っている」（2010年2月現在）。世界的には2010年4月現在、批准した国が95カ国、署名した国が147カ国に及んでいる（ユニセフ）。日本でも批准すると国会承認を受けて法的拘束力が生じることになり、当事者や教育・福祉・労働などの関係者を中心に活発な議論が行われている。中央教育審議会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」によれば、インクルーシブ教育システムの理念に向けて「子ども一人一人の学習権を保障する観点から、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』を用意しておくことが必要」であるとしている（2010年12月）。

障害者の権利条約が提起する「合理的配慮」は、もともとアメリカのリハビリテーション法が先駆けて法制化されているが、日本のインクルーシブ教育にとっても不可欠の要素となる。

日本のように「障害や不登校、様々なマイノリティなど、排除されるおそれのある子どもや集団ごとに、施策ないし予算や人員配置がバラバラになされている現状は、インクルーシブな実践や制度を前人させる上で、大きな障壁となる」（荒川、2007）。

中学校の通常の学級に在籍する生徒に対しては、通級による指導によって丁寧な進路支援を受けることで自己選択の力を高める実践も報告されているが（相川、2009）、中学校における通級指導教室は圧倒的に不足しており、高校段階における支援の継続も課題である。高等学校の特別支援教育の問題は、2008年から2009年に専門誌で相次いで特集が生まれ、高等学校（定時制を含む）先進的な取り組みや課題が提示された（『SNEジャーナル』第14巻第1号および第15巻第1号、『発達障害研究』第31巻第3号、『障害者問題研究』第36巻第3号）。

【参考文献等】

- 相川賢樹 “中学校通級指導教室における発達障害生徒の高校進学の実践”『障害者問題研究』第 36 (4)、2009、57-61.
- 荒川智 “インクルーシブ教育における参加と多様性の原理”『障害者問題研究』35 (2)、2007、11-19.
- 荒川智 “特別支援学校の教育課程と学習指導要領”『障害者問題研究』36 (3)、2008、2-11.
- ドイツ教育文化会議 <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Dok185.pdf>
- IDEA Data(Data Accountability Center) [https://www.ideadata.org/arc\\_toc9.asp#partbCC](https://www.ideadata.org/arc_toc9.asp#partbCC)
- 文部科学省「特別支援教育資料」(平成 20 年) [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2009/06/30/1279975\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/30/1279975_001.pdf)
- 文部科学省特別支援教育課「特別支援教育 15 . 支援事業」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/006.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006.htm)
- 茂木俊彦『障害児教育を考える』岩波新書、2007.
- 茂木俊彦編『特別支援教育大事典』旬報社、2010.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」論点整理  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1300890.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1300890.htm)
- 長瀬修・東俊裕・川島聡編『障害者の権利条約と日本』生活書院、2008.
- 長瀬修「障害者の権利条約と知的障害者」『発達障害研究』第 3 1 巻第 1 号、2009、13-21.
- 内閣府「障害者施策」(2009) <http://www8.cao.go.jp/shougai/index.html>
- 内閣府「障害者施策 国連における取組」<http://www8.cao.go.jp/shougai/un/index-un.html>
- 大沼直樹・吉利宗久『特別支援教育の基礎と動向』培風館、2007.
- 清水寛 “「発達の必要に応じて」の教育条理解釈をめぐって”『障害者問題研究』36 (1)、2008、55-65.
- 清水貞夫 “インクルーシブ教育の思想とその課題”『障害者問題研究』35 (2)、2007、2-10.
- 高橋智・田部絢子 “高校特別支援教育の動向と課題－発達障害生徒の高校教育保障を中心に－”『障害者問題研究』36 (4)、2009、2-13.
- ユニセフ (2010) 「障害者権利条約を考える」<http://www.nginet.or.jp/box/UN/UN.html>
- 渡部昭男『「特殊教育」行政の実証的研究：障害児の「特別な教育的ケアへの権利」』法政出版、1996.
- 渡辺昭男『格差問題と「教育の機会均等」－教育基本法「改正」をめぐり“隠された”争点』日本標準ブックレット No.3、2006.

## 障害のある人の権利に関する条約 仮訳 川島聡＝長瀬修仮訳(2008年5月30日付)

### 第24条 教育

1 締約国は、教育についての障害のある人の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしにかつ機会の平等を基礎として実現するため、あらゆる段階におけるインクルーシブな教育制度及び生涯学習であって、次のことを目的とするものを確保する。

(a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己価値に対する意識を十分に開発すること。また、人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。

(b) 障害のある人が、その人格、才能、創造力並びに精神的及び身体的な能力を可能な最大限度まで発達させること。

(c) 障害のある人が、自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。

2 締約国は、1の権利を実現するに当たり、次のことを確保する。

(a) 障害のある人が障害を理由として一般教育制度から排除されないこと、及び障害のある子どもが障害を理由として無償のかつ義務的な初等教育又は中等教育から排除されないこと。

(b) 障害のある人が、他の者との平等を基礎として、その生活する地域社会において、インクルーシブで質の高い無償の初等教育及び中等教育にアクセスすることができること。

(c) 各個人の必要〔ニーズ〕に応じて合理的配慮が行われること。

(d) 障害のある人が、その効果的な教育を容易にするために必要とする支援を一般教育制度の下で受けること。

(e) 完全なインクルージョンという目標に則して、学業面の発達及び社会性の発達を最大にする環境において、効果的で個別化された支援措置がとられること。

3 締約国は、障害のある人が教育制度及び地域生活に完全かつ平等に参加することを容易にするための生活技能及び社会性の発達技能を習得することを可能としなければならない。このため、締約国は、次のことを含む適切な措置をとる。

(a) 点字、代替文字、拡大代替〔補助代替〕コミュニケーションの形態、手段及び様式、並びに歩行技能の習得を容易にすること。また、ピア・サポート〔障害のある人相互による支援〕及びピア・メンタリング〔障害のある人相互による助言・指導〕を容易にすること。

(b) 手話の習得及びろう社会の言語的なアイデンティティの促進を容易にすること。

(c) 盲人、ろう者又は盲ろう者（特に子どもの盲人、ろう者又は盲ろう者）の教育が、その個人にとって最も適切な言語並びにコミュニケーションの形態及び手段で、かつ、学業面の発達及び社会性の発達を最大にする環境で行われることを確保すること。

4 締約国は、1の権利の実現を確保することを容易にするため、手話又は点字についての適格性を有する教員（障害のある教員を含む。）を雇用するための並びに教育のすべての段階において教育に従事する専門家及び職員に対する訓練を行うための適切な措置をとる。この訓練には、障害に対する意識の向上、適切な拡大代替〔補助代替〕コミュニケーションの形態、手段及び様式の使用、並びに障害のある人を支援するための教育技法及び教材の使用を組み入れなければならない。

5 締約国は、障害のある人が、差別なしにかつ他の者との平等を基礎として、一般の高等教育、職業訓練、成人教育及び生涯学習にアクセスすることができることを確保する。このため、締約国は、障害のある人に対して合理的配慮が行われることを確保する。

（2010年2月2日参照 <http://www.normanet.ne.jp/~jdf/shiryo/convention/index.html>）

（北海道教育大学札幌校 千賀愛）

### 3. 発達障害に関する図書等の紹介

昨今、特別支援教育や発達障害に関連する書籍が多数刊行されています。特性についての解説や当事者の手記、具体的な支援方法など領域は様々です。それゆえ図書の紹介と言っても、立場よってニーズが違うので、挙げればきりがありません。ここでは紙面の都合がありますので、時間のあたる時にゆっくり読んでいただきたい本を二冊ご紹介します。どちらも、学習障害や自閉症の原点とは何かについて書かれている本です。

「プルーストとイカ ―読書は脳をどのように変えるか?―」

メアリアン・ウルフ著 小松淳子訳 インターシフト 2,400円

ディスレキシアという言葉をご存知ですか?日本語では、読字障害などと訳します。文字の読みを覚えるのに長い時間がかかったり、逐次読みの状態から流暢な読みへの移行がスムーズに行かず、単語の意味を理解したり、長い文章を音読することに困難を持つ子どもたちのことを指しています。このような困難を抱えている子どもは、学校に必ず存在しており、決して珍しくはありません。しかしながら日本では、正書法がシンプルであることや文字に対応する音声の分割単位が比較的大きいなどの理由から、読みの修得において顕著な困難を示す子どもの発生頻度が低いために、あまり注目されてこなかったのが現状でした。結果として「読むとはどういうことか」について、深い議論はなされてこなかったわけです。恐らく「読み」に特別に関心を持つ研究者や教師、音読を職業スキルとして身につける必要のある人たちしか考えてこなかったといっても過言ではないかもしれません。

読み書きに関して、専門的な知識がない人にも分かりやすく解説してくれる本は日本では少ない中、学術的な知識がなくとも、すらすらと読めると言うのがこの本の大きな特徴です。「読む」という行為は、我々が想像するよりも、はるかに複雑な過程であり、また長い進化の間に獲得してきた「とてもすごい能力」であるということを実感していただけたら、とてもうれしいと思います。読むこととは以下のような脳の特異化と回路の自動化によって成り立っているのです。これを読んだ後では、「なんで読めないの?」ではなく、「なんで読めるの?」に視点が切り替わっているかもしれません。

「流暢に読解する読み手の脳は今まさに、進化した文字を読む脳の最も重要な才能を手に入れようとしている。時間である。解読プロセスをほぼ自動化させてしまった若い流暢な脳は、隠喩、推論、類推、情動というバックグラウンドを経験から得た知識と統合させて、そのたびに時間を1ミリ秒ずつ縮めることを学ぶ。読字発達の過程で初めて、脳が思考と感情を別々に処理できるだけの速さを手に入れるのだ。」



決して一般向けの本ではないけれども、著者の主張に共感した部分があったのであえて紹介いたします。前半は、政治的な背景を概観しながら、自閉症がどのように位置づけられてきたかを解説しています。後半は、「自閉症の精神現象学」と題して、かなり哲学的ですが興味深い議論が展開されています。

ところで、私の知人であるアスペルガー症候群の当事者は「自閉ということ」という題名で次のような文章を書きました。

「たくさんの感覚入力、ビジュアルドライブに左右されること、これらは全部、自閉というより「自閉」。AS（アスペルガー症候群の意）の人はたくさんの感覚入力をうまく取舍選択できずにいるようです。視覚優位やビジュアルドライブと言って、見たもの、見た文字に左右されることも多いようです。外からの情報は正しいと思っているからとても左右されます。こんな感じだから自閉ではなく「自閉」です。

「自閉」とは、この当事者による固有の表現です。自分が自閉者であることを自覚した時から、「自閉」というネーミングに違和感を覚えていたそうです。環境に含まれる様々な刺激に優先順位がなく、関連・無関連な刺激を等価に扱ってしまう態度は、環境に対して自分は閉じているのではなく、むしろ開かれていることを意味するのだ、という主張です。さて、皆さんはこの当事者の語る世界を、おかしい世界と思うのでしょうか？それとも、今はそうではないけれどむかしむかし、子どもの時には感じていた世界に似ているなあと思われるのでしょうか？

もし後者の立場を選択された方は、この本の著者の主張にある程度同意していることとなります。著者は自閉症者を、環境（人を含む）との関係が非常に近い人たちと仮説しています。筆者はそれを根拠に、自閉症者は人間発達の原点に近い人たちと考えています。例えば、隣の部屋で皿が割れる音を聞いたとします。通常我々は「あの音は皿が床に落ちたせいだ」とか「客が怒って壁に食器を投げ付けたせいだ」などと想像します。このような推論が成り立つのは、自分自身と皿という物体及び客と言う人物との関係性が認識されているからです。仮にそのような関係性の認識がなかったらどうなるか？それはただ単に「音を聞いただけ」の経験となります。このように関係性の認識が低い世界では、刺激の意味づけがなされていないために、様々な刺激はバラバラなまま知覚されることとなります。先ほどの当事者のいう「自閉」の世界に似ていませんか。感覚そのものを経験し、経験している自分や環境を相対化できない状況そのものが、自閉という主観になるのかもしれない。

自閉症に関しては、様々な支援方法が提唱されています。しかし、今一度、なぜその支援をしなければならぬのか、考える必要はないのでしょうか？この本が、その理解にベストというわけではありませんが、そのような問題提起をしたいと思ったので、紹介してみました。興味のある方は読んでみてください。

## 【親の会の紹介】

日本発達障害ネットワーク北海道（JDDネット北海道）

[http://www14.plala.or.jp/hdd\\_net/top.htm](http://www14.plala.or.jp/hdd_net/top.htm)

ネットワークでは、行政、学会、教育・福祉・医療機関、企業、コミュニティ、NPOなど、地域の皆さまと多様な連携・協力を図りながら、学習会・啓発活動の企画実施や道内の発達障害児者を取り巻く状況やニーズの実態把握、行政・関係機関への要望活動、加盟団体間の情報交換、その他本会の目的達成のために必要な事業を展開していきます。

→親の会が連携をして、様々な事業に取り組んでいます。情報を知りたい方、保護者の支援についてお困りの方など、問い合わせをしてみてください。子どもの問題は保護者や地域みんなで取り組んで参りましょう。

（北海道教育大学札幌校 齊藤真善）

## 表紙・絵

製作者 釧路養護学校高等部 3年 大友康平さん

タイトル うしとサイロ

ステンシル版画制作は、康平君の持つ「握る力」「引っ張る力」を生かした活動ですが、その他にも大切な目的があります。作者の康平君は、いろいろな人の声を聞いたりすることが好きな生徒です。ステンシル版画を作り発表することで、作品を見に来てくれるみなさんから、作品のことや作り方について、いろいろと話しかけられることをとても楽しみにしています。ステンシル作品がみなさんと康平君のコミュニケーションのきっかけになればいいなという願いがあります。(指導・大竹信己教諭)



### プロジェクト名 (特別支援教育プロジェクト)

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

### プロジェクト構成員

責任者 蛇穴治夫

代表者 安井友康

青山 眞二、三浦 哲、齊藤 真善、千賀 愛 (以上、札幌校)

安達 潤、萩原 拓、大久保賢一 (以上、旭川校)

五十嵐靖夫、細谷 一博、北村 博幸 (以上、函館校)

二宮 信一、戸田 竜也 (以上、釧路校)

小野寺基史 (教職大学院)

吉野 隆宏 (附属特別支援学校)

伊藤 文雄 (附属札幌小学校ふじのめ学級)

中川 幸樹 (附属札幌中学校ふじのめ学級)

関本 正子、松崎 瑞穂、服部 環 (以上、プロジェクト研究員)

協力者 小北麻記子 (コンテンツデザイン、岩見沢校)

新谷 洋介 (ICT関連、札幌校大学院・北海道高等豊学校)

### 特別支援教育フォーラム in 釧路

「北海道における特別支援教育の実践の向上を目指して」実行委員会

委員長 二宮信一

事務局員 戸田竜也、松崎瑞穂、服部 環

事務局 北海道教育大学釧路校

〒085-8580 釧路市城山1丁目15番55号 (TEL:0154-44-3389)

発行日 2011年3月27日

印刷所 釧路総合印刷株式会社