

センター的機能を果たす特別支援学校のあり方

～肢体不自由教育が培ってきた専門性に基づく連携体制とその拡充～

研究概要

目 次

I. はじめに.....	2
II. 研究テーマと目的.....	2
III. 研究体制.....	3
IV. 研究概要.....	4
V. さいごに.....	6

I. はじめに

平成20年1月に出された、中央教育審議会（以下、中教審）の答申では、これまで作成されてきた個別の指導計画に対して、自立活動だけではなく、各教科等における配慮事項等を盛り込むことが明記されている。

この答申は、特別支援学校における教科等においても障害特性に応じた指導を行うことを明確に示すものであり、センター的機能のさらなる充実が求められる中、特別支援学校には障害特性に応じた教科指導の専門家としての貢献が求められると捉えることができる。

しかし、安藤らの「肢体不自由養護学校における地域支援の現状と課題」（2007）によると、センター的役割については各校で取り組みがなされているものの、その対象は発達障害のある子どもが中心で、肢体不自由のある子どもは見落とされがちであるのが現状である。また、支援が行われている場合でも、その中身は移動や補助具など「目に見える困難」に対するものが中心で、特に脳性まひ児の認知・行動特性にあげられる「見えにくさ・とらえにくさ」といった「見えにくい困難」に対する支援は十分とはいえない。

このような状況の中、当校では、平成18年度より、肢体不自由のある子どもへの学習支援について、目と手の協応の困難や図地関係の逆転、空間認知の困難など肢体不自由のある子どもの抱える「見えにくい困難」（周囲に気づいてもらにくい困難）をとりあげ、その指導の工夫について研究を行ってきた。また、通常学級で学ぶ肢体不自由のある子どもの学習支援の充実に、特別支援学校がどう役割を果たすべきかについて検討を重ねてきた。研究の2年目に当たる平成19年度は、18年度までの研究成果を踏まえ、実践を通した検証を行い、指導の工夫についてブラッシュアップを行うと共に、支援ケースを増やし、通常学校に在籍する肢体不自由のある子どもの学習支援のあり方について検討を深めた。

全国調査の結果より(安藤2007)

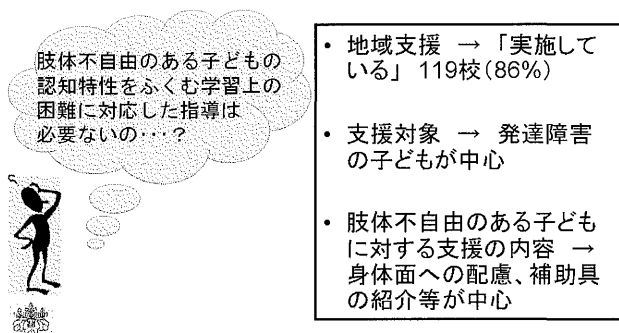


図1. 研究の背景

II. 研究のテーマと目的

「見えにくさ・とらえにくさ」といった視覚情報処理に難しさがある子どもには、「視力に問題がないのに字が読めない」「上肢操作に問題がないのにバランスよくかけない」といった周囲に気づかれにくい学習上の困難がある。

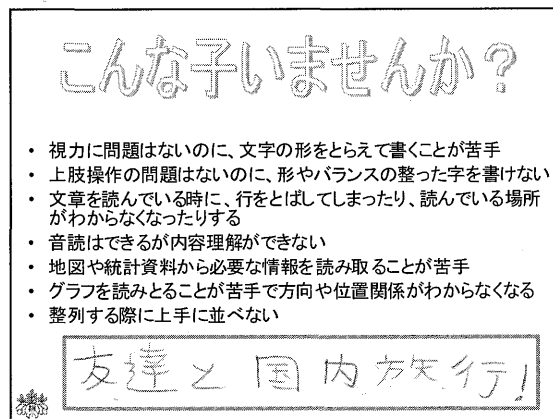


図2. 対象モデルに見られる学習上の困難

この点と関わる最近の教育関連の動向として、まず中教審「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」における表現力の重視の中で「肢体不自由がある子どもの表現における困難への対応」が示されている。ここでは感じ取ったことを表現する・分かりやすく表現する際に、情報が適切に収集できない、あるいは集めた情報を適切にまとめられないといった難しさがある肢体不自由のある子どもへの手だての必要性が言及されている。これは表現する前の段階にある困難に周囲が気づくことの重要性を示唆するものである。また、学習指導要領改訂に向けた検討の中で自立活動の内容「環境の把握」に「認知特性に応じた工夫」を盛り込む方向性が示されている。特別支援教育が始まり、その担い手の範囲が拡大されている現在、特別支援学校が有する過去の蓄積を継承・発信し、新たな担い手に分かりやすく伝えることが求められており、一方で自らの専門性の向上が急がれる状況にある。当校の研究にはこうした動きに即した目的がある。

具体的な研究目的は、昨年度の研究内容の検証、つまり、肢体不自由のある児童生徒の認知特性を含む学習上の困難を、日々の観察に心理検査等の客観的な資料をも加えた視点から考え、有効な指導のあり方や手だての工夫を整理し実践の蓄積を行うことである。視覚認知や認知特性等による困難の把握には日々の観察だけでなく、WISC-IIIやK-ABC等の検査結果を用いた。特にWISC-IIIの結果で群指数の分布が「逆N型」（「知覚統合」や「処理速度」が「言語理解」「注意記憶」よりも低い）として現れるプロフィールを足がかりとした。



特別支援学校で学ぶ子どもはもちろん、 通常学校で学ぶ子どもにも！

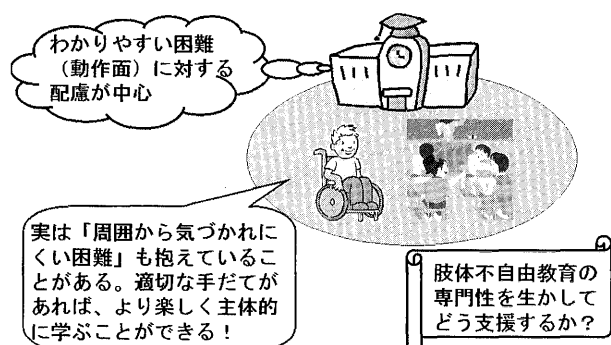


図3. 肢体不自由教育の専門性を生かした支援

心理検査を用いるのは、3つの理由がある。第1は、我々自身が、子どもに感じる日々の疑問に対する指導仮説を立てるためである。検査結果を通じて改めて子どもの様子を見ることで、つまずきの背景要因を意識し、その背景要因に応じて、工夫や配慮を検討している。第2は実態把握の効率化である。支援活動においては、日々の指導以上に、限られた時間で子どもの実態を把握することが求められる。心理検査を用いることで限られた機会の中で、ある程度の実態を把握することが可能となる。そして第3に客観的資料としての必要性である。実際の支援活動を行うと「通常学級の教育においては『できること』を前提とし、スモールステップや繰返しで『できるまで』丁寧に指導が重ねられがちで、『なぜできないのか？』に目が向けられにくい。」といった印象を受けるケースが少なくない。支援の場において通常学級の教員の視点を「できるまで丁寧に」だけではなく「なぜできないのか」にも向けさせることや通常学級の教員との共通理解を図るために用いる具体的な資料としての意味があると考えている。

なぜ心理検査を活用するのか

・子どもが示す困難の背景を探る

・限られた機会での実態把握

・通常学級の先生と共通理解をはかるための一つの客観的資料

通常級の教育＝「できること」を前提
→スモールステップや繰返し。
→理解得られず不登校になる例も
→「なぜできないのか？」に視点を

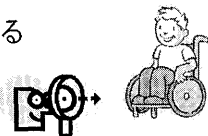


図4. 心理検査を用いる理由

また、肢体不自由がある児童生徒が学ぶ通常学級への支援体制構築と支援方法の実践研究を行ってきた。その基本となるのは、支援のニーズのある子どもが何を求め

ているのかを考えることにある。なお、本研究における「支援」とは、児童生徒を指導する教員に対する助言を意味し、「指導」とは支援を要する教員が児童生徒に対して行うものと位置づけている。

このような経緯から平成19年度の全校研究テーマを以下のように設定した。

センター的機能を果たす特別支援学校のあり方
～肢体不自由教育が培ってきた専門性に基づく
連携体制とその拡充～

【目的】

- (1) 肢体不自由のある児童生徒の認知特性を含む学習上の困難を日々の観察や心理検査（WISC-Ⅲ他）結果等をもとに把握し、有効な指導のあり方や手だての工夫を整理する。
- (2) 肢体不自由のある児童生徒が学んでいる小学校、中学校、高等学校の通常学級に対する支援体制構築と支援方法の研究を行う。

Ⅲ. 研究体制

昨年度と同様に本校、施設併設学級各々の役割を生かして取り組むために、各学部研究の場を設けた。さらに、本校（通学生を対象とするキャンパス）については、学部研究に加え、複数の教科・領域の視点で研究を深める教科・領域研究の場を継続した。平成19年度の構成は、①算数・数学、理科、社会、地理・歴史・公民、②国語、英語、③音楽、技術・家庭、体育、図工・美術、の3グループとした。平成18年度は4つのグループとしたが、学習支援のニーズが最も大きい、算数、国語をそのまま継続とし、技能系教科は1つにまとめ、その共通性、独自性を検討することをねらった。

また、研究部と支援部による企画推進班、筑波大学関係者をはじめ学外の有識者による研究企画推進委員会についても継続し、全校研究の方向性についての検討を行った。

研究体制

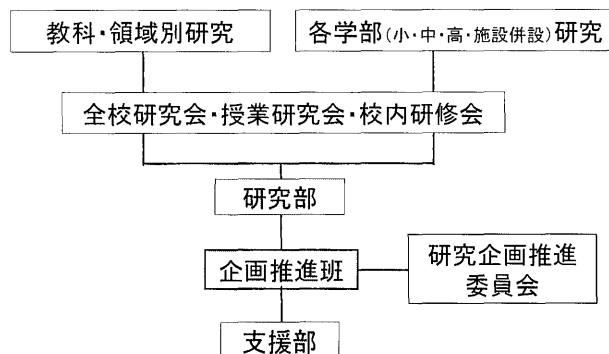


図5. 研究体制

IV. 研究概要

1. 有効な指導のあり方や手だての工夫の整理

本校では、日々の教科指導の実践を生かして、教科における肢体不自由のある子どもの学習上の困難や認知特性を、日々の観察や、昨年度の研究において切り口としたWISC-Ⅲを足がかりに、K-ABC、VMI（視覚-運動統合発達検査Developmental Test of Visual-Motor Integration）などの検査結果等を加えて把握し、有効な指導のあり方や手だての工夫に結びつける検討を重ねた。

(1) 研究対象

当校在籍児童生徒の約75%が脳性まひであることから、対象は脳性まひ児に限定した。また、その中でもWISC-Ⅲにおいて、その群指数プロフィールが「逆N型」を示す児童生徒に絞った。この群指数プロフィールは、言語理解・注意記憶に比べて知覚統合・処理速度が劣るというものであり、こうした傾向の児童生徒には、話を聴いて、ことばで理解することについては問題が少ない一方で、絵や図形の操作に困難を示すといった様子が見られることが多い。

ただし、肢体不自由のある子どもの場合、上肢操作の困難ゆえに必然的に動作性が低くなるケースがある。そこで今回は、上肢操作が大きく影響していると考えられるケースは予め対象から外し、視覚情報処理に困難を示す児童生徒、何等かの「見えにくさ・とらえにくさ」を抱えていることが想定されるケースを対象とした。

研究対象とした児童生徒

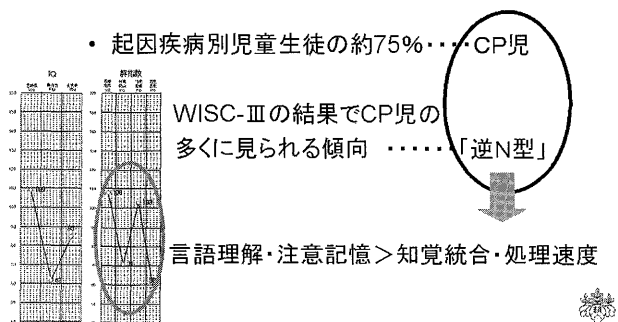


図6. 研究対象

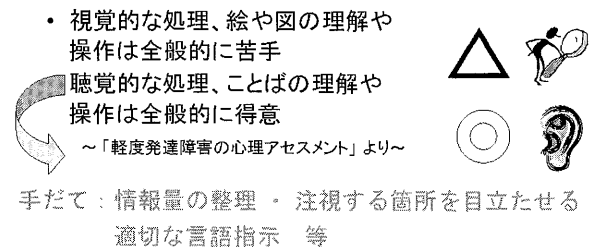
(2) 検討の手順

- ①先の「逆N型」を示す子どもを各学年1名（小学部1年生から高等部3年生まで、計12名）を事例としてあげた。
- ②さらに、K-ABC、必要に応じてVMI等の検査結果を加え、学部研究において、対象児童生徒が日々の学習場面で示す困難と心理検査結果との関連を整理した。
- ③教科・領域研究における授業研究をふまえて各事例が抱える学習上の困難と教科領域との関係について分析

し、それに対する有効な指導のあり方や手だての工夫について検証した。

(3) 研究成果

研究対象とした、「見えにくさ・とらえにくさ」を抱える子どもの学習における傾向



※検査結果が示す型は同じでも、その原因は様々
→ 実態に応じた手だての工夫が必要

図7. 学習における傾向

「見えにくさ・とらえにくさ」を抱える子どもに対する手だてとして、主要なものをあげると「情報量を整理し、余分な情報はできるだけ除去すること」、「注視して欲しい箇所に色をつけたり、そこを太字にしたりすることで目立たせ、子どもが注視しやすくすること」、「子どもが比較的得意とする聴覚情報、ことばを用いて適切に指示を添えること」等がある。

視覚認知に課題があることをおさえ、得意とする「聞くこと」を中心に必要な情報を提供するとともに、一方では見やすいものを「見ることも」学習効果を上げるのに重要な要素と捉えた。困難を催さないよう記載事項が少ないシンプルなワークシートを注視させながら学習を進めることを基本とした。

また、「聞くこと」が得意とはいえ、その情報が多すぎるとそれがかえって混乱を催し、それが新たな困難を生み出すため、提供すべき情報は精選しなければならないことを確認した。

ただし、学習上の困難を示す原因は一様でなく、児童生徒それぞれに対応していくことが大前提である。困難の背景、原因が上肢操作の問題なのか、情報過多による

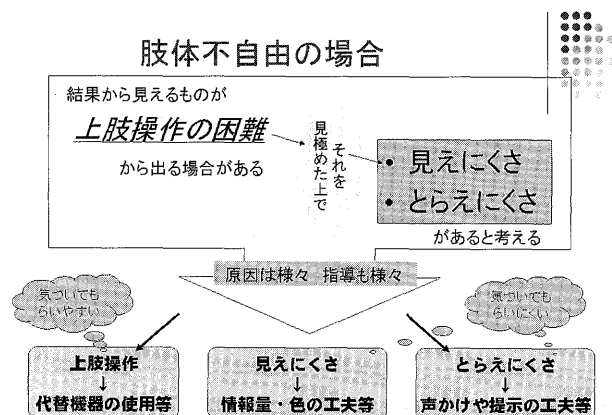


図8. 困難の原因と対応

混乱なのか、情報の操作・統合の問題なのか、あるいはそれらが複合しているのか等、状況に合わせて、指導のあり方や手だての工夫を考えていくことが重要である。

なお、各教科において出された成果を今回、「肢体不自由のある子どもの教科指導Q & A～『見えにくさ・とらえにくさ』をふまえた確かな実践～」としてまとめた。

肢体不自由のある子どもが抱える「気づかれにくい困難」に対する「気づき」を促し、その「気づき」に対する具体的な学習支援の手がかりを提供できるものとなることを目指し、編集を行った。我々、特別支援学校ができる支援の具体的な情報提示として役立ててもらえることを願っている。

「Q&A」を出版しました

- ・ 肢体不自由のある子どもの教科指導Q & A
ー「見えにくさ・とらえにくさ」をふまえた確かな実践

- ・ 肢体不自由のある子どもが抱える
「気づかれにくい困難」に対する
学習支援の手がかりを提供

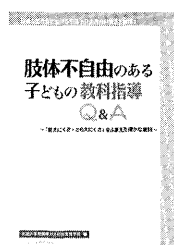


図9. 肢体不自由のある子どもの教科指導Q & A

2. 肢体不自由のある児童生徒が学んでいる小学校、中学校、高等学校の通常学級に対する支援

施設併設学級・支援部では、手術入院のために短期間在籍する児童生徒への指導や小中学校の通常学級への引継の実践を生かして、昨年度示した支援システムについて実践検証を行った。

施設併設学級に在籍する児童生徒の多くは、併設する心身障害児総合医療療育センターに手術入院する短期間を当校で学んでいる。今回の研究対象は、手術入院に伴う短期在籍児童のうち、小学校通常学級を本籍とする肢体不自由のある子どもである。

この対象児童の中には、認知面の困難を抱えていても通常の学級で指導にあたる教員の気づきがないために、学習にスムーズに取り組めていないケースがある。今回は、このようなケースの支援について方策を探ってきた。小中学校等の支援については、手続き上、本籍校からの依頼がない限り進めることができない。そこで、短期在籍校の前担任による追指導という立場から本籍校である通常学級にアプローチすることとし、本籍校に戻った後に生じる状況を在籍中に予測して策を講じる手順をとった。支援のチームとしては、前担任と支援部、教科担当とで構成し、通常学級の教員の気づきに対してどのようなアプローチとするかについて取り組んできたので、そ

れについて報告する。

また、取り組みの事例としては少ない高等学校支援についても報告する

(1) 研究対象

手術入院のために短期間在籍する児童生徒、

および、支援部を通じて支援要請のあった高等学校通常学級在籍生徒

(2) 研究手順

①手術目的で短期在籍した児童に対して、本籍校に復籍した後に生じる状況（学習や学校生活全般で想定される困難及び必要な支援）を当校在籍中に予測し、ケース会、学部会などで対応を検討した。

②在籍中及び支援の経過を学部会、当該教科・領域会等へ報告し、対応を検討した。

(3) 研究成果

支援実践の事例を2つ紹介する。なお、これらの事例についての詳細は、後節にて報告している。

①事例1：A小学校に対する支援

施設併設学級の事例

- ・ 練馬区立A小学校4年生男子、脳性まひ
- ・ 施設併設学級在籍期間：平成19年5月8日～7月10日
- ・ VIQ:119, PIQ:60, FIQ:90
- ・ 手先が不器用、地図や図形が苦手、書字動作が遅く上肢の動きに制限がある
- ・ 状況判断が苦手、姿勢が前に崩れる、空間認知に課題
- ・ 前籍校(桐が丘)の担任を中心に、支援部、各教科、自立活動の担当者が情報を共有し、チームとなって支援



対象は隣接区にあるA小学校に在籍する4年生の男子児童。昨年度までの支援モデルを踏まえ、このケースでは3つの視点を持って検討を重ねた。1つは、校内ネットワークを活用することである。これは、施設併設学級に在籍している児童に対して、施設併設学級内の教員だけで支援を行うという視点から一歩踏み出て、本校と施設併設学級の教員がもっている各教科や自立活動の指導、機器の活用などの専門性を活用しながら、支援を必要とする児童の課題に対してアプローチを検討した。

2つめは、支援内容そのものについての検討である。これは特別支援学校が、支援先の学校に対してどのような手順で何をどこまで支援していくとよいのか、支援内容そのものを整理しながら、支援を行う視点について検討していった。

3つめとしては、支援を必要とする児童の環境の調整を図ることである。具体的には、支援を必要とする児童の学級担任や保護者、あるいは関係する教員のそれぞれの関係を捉えなおし、それぞれが連携をもって指導にあたれるように、その関係の調整を図っていくことへの支

施設併設学級の短期在籍児童生徒に対する支援の流れ

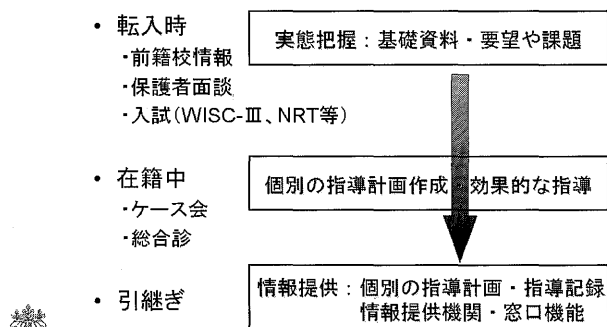


図10 施設併設学級の短期在籍児童生徒に対する支援の流れ

援である。

図10は、施設併設学級の短期在籍児童生徒に対する支援の流れについて示したものである。転入時、在籍中、転出時の引継ぎ、それぞれの段階で必要な情報に基づく実態把握、個別の指導計画の作成、効果的な指導の吟味、情報提供等を行った。

このような流れにそって、対象児に対しての指導を、A小学校と連携を図りながら行い、結果的に3つの視点をもって支援を行うことが重要だったことが確認できた。

第1の視点、校内ネットワークの活用については、自立活動担当、体育科や技術科などの校内の専門性を活用した支援を行うことができた。専門性を活用することによって即時的な対応が可能となり、その結果が「少しの工夫があれば、何かできるのではないか」という見方を育て、他の課題に対しても般化できる内容となった。

第2の視点、支援そのものの内容を充実させるためには、1つの場面を切り取って支援をするのではなく、対象児童の生活全体の流れの中で行っていく視点が大切だということが確認できた。本ケースの場合、学習のつまずきに対する支援に関して、そのつまずきは生活場面の困難さからくることが明らかになっている。つまり、場面毎での支援ではなく、生活全体を把握する支援が重要なのである。これは昨年度まとめた「学校生活を整え、学習に関する支援に移行する」視点の重要性を確認するものであった。

さらに、この確認は第3の視点、支援対象児を支える環境を整えるということにも繋がる。ここで言う環境とは、物理的な環境だけでなく、対象児を取り巻く人間関係を含んでいる。このケースでは支援のキーパーソンである学級担任と保護者、専科の教員の関係が整っていくことで、支援が機能し始めていった。

②事例2：高等学校に対する支援

高等学校支援の実際

- ・ 普通高校2年男子、脳性まひ
- ・ 担当者が相手校を訪問し、生活や学習の状況を把握
- ・ 相手校へ出向いて指導の工夫を紹介→家庭科、地理
- ・ 来校していただき指導の工夫を紹介→数学、英語、情報【課題】
- ・ 支援の終結(いつまで桐が丘による支援を継続するのか)
- ・ 本人の主体性をどう育むか
- ・ 全校体制づくり(担任ひとりではなく学校全体で)



対象は埼玉県高等学校2年次に在籍する、脳性まひの男子生徒である。高等学校進学後の学習上の困難に悩み、保護者および担任教員から当校の支援部へ相談をしてきた。相談内容は中学校の頃と比較して増加した学習量への対策や、各教科指導での具体的な対応について等であった。

支援は次のような流れで実施された。まず、支援部より窓口を引き継いだ高等部の担当者が相手校を訪問し、生活や学習の状況を把握した。次に、指導の実際について具体的な支援の要請を受けた教科担当者（家庭科、地理）が相手校へ出向いて指導の工夫を紹介した。さらに、相手校の教科担当者（英語、数学）に来校頂き、当校での授業紹介と説明を行った。夏季休業中には、本人と教科担当者が再び来校し、指導の工夫を体験、紹介する（英語、数学、情報）機会をもった。

このケースでは、本校教科担当教員が支援対象生徒や高等学校教科担当教員と直接会い、協力して指導や手だてを検討することで、多くの教科においてその効果が確認できた。また、在籍する高等学校の学習活動の中だけでなく、特別支援学校の環境の中での支援を行えたことで、お互いに過度な負担にならず、また、具体的な教材や支援機器についても紹介することができた。もちろん、支援に関する負担や体制の問題等、課題は存在するが、本高等学校では、支援を通して、他教科の教員の気づきが生まれ、今回の支援内容が、単に対象生徒の学習支援にとどまらず、他生徒の学習に対しても、有効な指導や手だてとなる等、予想以上の波及効果が確認できている。

V. さいごに

平成18年度から2年間行ってきた「センター的機能を果たす特別支援学校のあり方」は肢体不自由教育が持つ専門性を、“如何にそれを必要とする人たちに伝えるか”を目的として行ってきた。専門性を伝えるためにはその専門的内容をわかりやすく整理する必要がある。その過程は、我々が日々接する特別支援学校に在籍する肢体不

自由のある子ども達にとっても有意義なものであった。

2年間の成果として「肢体不自由のある子どもの教科指導Q&A～『見えにくさ・とらえにくさ』をふまえた確かな実践～」の出版を行ったが、この本でまとめた内容はあくまでも「ちょっとした手だて・工夫」であり、障害特性に応じた指導を考える上では入り口でしかない。工夫を行い、環境を整えた上で、どう子どもの主体的な学習活動を展開させるかという点について、今後とも研究を深めていく必要がある。

また、既に述べたとおり、中教審の答申では自立活動の内容「環境の把握」には「認知特性に応じた工夫」の項目が加えられ、個別の指導計画には「各教科等における配慮事項等」を記載する方向性が示されている。特別支援学校がセンター的機能を果たし、専門性を発信していくためには、教科指導と自立活動の関係をどのようにとらえているかを明確にすることが不可欠である。

この2年間の研究では認知特性に焦点化するために、肢体不自由のある子どもの中でも上肢の困難が少ないケースを対象としてきた。今後は、身体的な困難への手だてや配慮を含め、より効果的な教科指導をどのように追究していくとよいのか、自立活動の指導と併せて、検討、整理していくことが課題としてあげられる。

<参考文献>

1. 安藤隆男ほか（2007）肢体不自由養護学校における地域支援の現状と課題，障害科学研究，第31巻，65～72，障害科学学会
2. 上野一彦ほか編（2005）軽度発達障害の心理アセスメント－WISC-Ⅲの上手な利用と事例－．日本文化科学社．
3. 藤田和弘ほか編（2005）WISC-Ⅲアセスメント事例集－理論と実際－．日本文化科学社．
4. 文部科学省（2003）今後の特別支援教育の在り方について．
5. 文部科学省（2005）特別支援教育を推進するための制度の在り方について．
6. 文部科学省（2006）学校教育法施行規則の一部改正等について（通知）．
7. 文部科学省（2007）特別支援教育の推進について（通知）．
8. 文部省（1987）肢体不自由児の発達と指導．日本肢体不自由児協会．
9. 文部省（1969）脳性マヒ児の理解と指導．教育図書株式会社．

（文責：齋藤 豊・一木 薫）

本校研究

数や図表，図形等の学習に難しさがある子どもに対する手だて

算数・数学科，理科，社会科

目 次

I．研究の概要	10
II．指導の展開例	10
III．指導のあり方・考え方について	12
IV．まとめと今後の課題	14

I. 研究の概要

昨年度に引き続き今回の研究も、算数・数学科、理科、社会科の担当者で実施した。

これら3教科の学習において、肢体不自由がある児童生徒の抱えている困難は、上肢の動かしにくさだけではないことがあり、上肢操作の困難の他にも、「必要な情報をよみとること」や「形を正確にとらえること」等に困難を抱えている場合があることに、引き続き注目をした。

これらの困難の背景には「図形と素地の知覚」「立体や空間の把握」などが難しいという要因が考えられることから、「見えにくさ、とらえにくさ」のある子どもに多く見られる困難と手だての方向性について、昨年度挙げた4点を確認した。

【方向性①】抽象的な視覚情報の読み取りが苦手（幾何学的な図形や線画、直接的に物体を意味しない図など）。しかしその反面、視覚情報でも有意味であれば理解できることが多い。（有意味＝物体やロゴなど直接的に意味付けされた図など）→視覚情報は、言語的な補助や定義付けを行い有意味なものとして提示するとよい。

【方向性②】回転や左右の位置関係、方向をとらえることが苦手→図から考えていくことには困難があり、配慮が必要である。

【方向性③】複数の情報を同時に処理することが苦手→情報を一度に提示するのではなく、順序立てて一つずつ提示する等、情報量の調整が必要である。

【方向性④】表や、パターン的に配列された視覚情報の読み取りが苦手（文字とばし、行とばしなど）→見やすくするための補助が必要である。情報量の調整（減らす、区分する、視点等）が必要である。

これら昨年度の方向性を受けて、「視覚的な情報がわかりにくい、とらえにくい」という学習上の困難を抱える児童生徒に対し、その認知面の特性を踏まえながら、有効となる指導のあり方や手だて・配慮の工夫について、今年度は3つの事例を通して、より具体的な手だてを検討・整理した。

【手だて1】

『提示する視覚情報を、以下の方法を用いてわかりやすくするように工夫する』

- ①色や濃淡の区別をつけて、着眼点を明示する。
- ②不要な情報をカットするなど、提示する情報量を調節し、シンプルで見やすい課題にする。
- ③上下・左右などの位置関係をとらえやすくするための補助線を入れる。

【手だて2】

『視覚情報と併用する形で、聴覚や動作や触覚など、他の情報も用いて視覚情報を補う』

- ④手順や関係などを文章や図で提示するだけでなく、言葉（音声）で説明を加えるなど、言語・聴覚的な

情報を用いて視覚情報を補う。

⑤見えていないものを頭の中だけで考えさせずに、具体物を用いて実際に触るなど、イメージしやすくする。

⑥形を視覚的にとらえるだけでなく、なぞるなどの動作や身振りを取り入れるようにする。

実際の手だての工夫と有効性の検証については、今年度取り上げた事例の中から1つの事例について、以下に紹介したい。
(文責 木村理恵)

II. 指導の展開例

1. 対象児童について

小学部1年生の対象児童は、脳性まひで、上肢機能については学習上大きな困難はない。初めてのことに戸惑いをみせることが多い。また、移動中に方向がわからなくなったりすることが多い。

認知特性として考えられるのは、目で見えて情報を得ることより言葉で情報を得ることの方が得意で、部分はわかるが全体を意識することが苦手な傾向がある。単純なパターンが入りやすく、物事を総合的・空間的にとらえることが困難だと考えられる。

2. 算数科の指導方針

対象児童は、算数科の学習で、式に表した計算は得意だが、文章題など言葉の説明を読んであるいは聞いて、頭の中でイメージをつくるのが難しい様子がみられる。また、視覚的に、集合数としてとらえることが難しい様子がみられることを踏まえ、以下のように算数科の指導方針をたてた。

「情報処理能力の偏りに対する手だてをとる」

- ・視覚的教材の精選
- ・作業手順の明示

「統合してとらえにくいことに対して配慮する」

- ・内容の系統性やとらえにくさの程度を考慮した段階的な単元別指導や評価の作成
- ・問題提示場面の区別
- ・発表・説明の仕方のモデル提示

「数概念や量概念の形成を目指すための手だてをとる」

- ・3項関係（具体物・数詞・数）の概念形成を図るための活動設定
- ・10の合成分解や10に基づく計算の習熟
- ・具体物の準備と操作場面の設定
- ・数的事実の定着

「単元別指導～評価計画を焦点化し明確にする」

- ・毎授業のねらいの焦点化
- ・観点別評価を行うのに適切な評価方法の検討
- ・単元別評価規準及び「個別の評価規準」の明確化
- ・思考場面の段階的展開

3. 指導事例

(1) 単元名：「ながさくらべ」(4/9時間目)

(2) 単元の目標

- ・ものの長さを比較することなどの活動を通して、量とその測定についての理解の基礎となる経験を豊かなものにする。
- ・長さを具体的な操作で比較する。
- ・身近にあるものの長さを単位として、そのいくつかで長さを比べる。

(3) 単元の指導計画

表 1

直接比較	2時間	<p>だれのが1番長いかな？</p> <p>○鉛筆の中で長い物を探す。</p> <p>・自分の筆箱の中にある鉛筆の中で1番長いものを探す。</p> <p>はがきはどこが長いかな？</p> <p>○はがきの縦と横ではどちらが長いかわかる。</p> <p>・渡されたはがきの縦横を比べる。</p> <p>○机にある鉛筆、筆箱、ノートなどの中から1番長いものを探す。</p>
	5時間	<p>ならべて比べられないよ！</p> <p>○かみえらびゲームをしよう (1)</p> <p>・紙に貼り付けられた竹ひごを選び、長さを比べようとする。</p> <p>・提示された竹ひごの分と同じ長さのリボンを切って、長さだけを写し取る。</p> <p>・だれが1番長かったかみんなで比べる。</p> <p>どっちがいくつ分長い？・・・(本時)</p> <p>○かみえらびゲームをしよう (2)</p> <p>・紙に貼り付けられた竹ひごをえらび、長さを比べようとする。</p> <p>・数え積木を使って長さを測ってみる。</p> <p>・だれが1番長かったかみんなで比べる。</p> <p>他のものも比べられる？</p> <p>○身近なものの長さを数え積木で調べてみる。</p> <p>・机にあるものの中で一番数値の大きかったものを調べて発表する。</p> <p>積木が足りないよ</p> <p>○身近なものの長さを数え積木で調べてみる。</p> <p>・1つの数え積木を使ってはがきの長さを調べてみる。</p> <p>プリントに取り組んでみよう</p> <p>○プリント課題に取り組む。</p> <p>・プリント課題上でも長さを比べてみる。</p>
まとめ	1時間	<p>いろいろなものの長さを比べてみよう</p> <p>・いろいろなものの長さを任意単位を使って比べてみる。</p>

(4) 本時の目標

任意単位を用いて数値化することで、ものの長さが比べられることを発見し、そのよさに気づくことができる。

評価規準：「数学的な思考」

数え積木等、任意の道具の活用方法を考え、その個数

でものの長さが比べられることを発見する。

(5) 対象児童に対する本時の指導方針

- ・視覚資料を精選し、作業手順を明示する。
- ・具体物の操作場面を設定する。
- ・授業のねらいを焦点化する。

(6) 対象児童に対する本時の指導の工夫・手だてのポイント (図1)

- ・平面でなく立体の竹ひご (色つき) を用いる。
- ・「数え積木」を並べて、そのまま残す。
- ・「数え積木」の面に○印を示しておく。

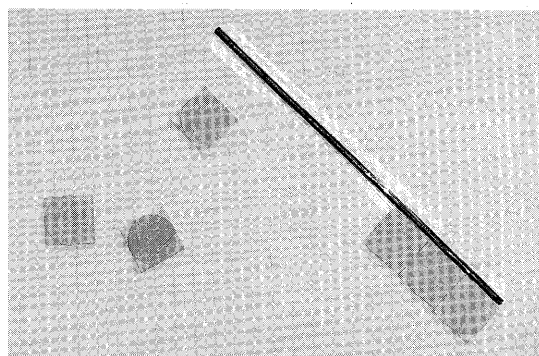


図 1 数え積木の指導の工夫

(7) 本時の展開

表 2

	学習活動	配慮・手だて
導入	「かみえらびゲーム」をしよう。	・初めにゲームのルール、手順について、一つずつ言葉で確認していく。ただし、長さを比べる方法は事細かに説明しない。
展開	<p>1. 「どうしたら長さを比べられるかな？」</p> <p>(1) どうしたら比べられるのかを考える。</p> <p>(2) 数え積木を使って長さを測ってみる。</p> <p>(3) だれの竹ひごが一番長かったか、みんなで積木の個数を比べる。</p> <p>(4) 積木を使って数えるときに、並べ方や隙間をあげないこと等、気をつけた方がいいことを考える。</p> <p>2. 「もう一度ゲームをやってみる」</p>	<p>・今回は前時に取り組んだリボンを使う計測法は行わないことを伝える。</p> <p>・数え積木は並べやすいよう正方形で2cm幅とし、1個が見えやすいよう丸印 (シール) を付けておく。</p>
まとめ	今日の学習を振り返って、感想・わかったことを話す。	・計測前に自分の竹ひごが積木何個分かを予測させる。
		・何を学習し何がわかったのか発表することで、今日の学習内容を確認する。

4. 評価・考察

本授業について、以下の2つの視点で評価考察した。

①対象児童に対する本時の指導方針は妥当であるか。

・対象児童は、諸検査の結果から考えると、個数は分かるが、空間や立体を思い浮かべて考えていくのはかなり難しい児童であると思われる。今後の学習課題として、数直線上で考える目盛りが実際の量とかけ離れてしまうことも予想されるため、本時のように具体物を見たり、実際に手で持ったりして、量の感覚をしっかりと作ることが大切である。

②対象児童に対する本時の指導の工夫・手だては有効であったか。

・本時は斜め線という対象児童にとって苦手なものを扱っているが、視覚的にとらえにくい斜め線であっても、積木を並べることで解けるとしたことに、任意単位を導入した意義があると考えられる。数え積木にシールを貼り付けたことで、積木の個数がとらえにくいという様子は見られなかったが、量感を重視するとしたら今後はシールをとるようにしたい。また、積木の大きさを変えてみたり、1個と半分などのように積木の端数が出る場合について意識させたりと、今後のステップ課題と関連性があると思われる。

・実際に竹ひごを比較する場面がなく、数値比較のみを行ったが、量感を大切にすると、竹ひごを見せ合うことでの比較も必要であろう。また、日常から比較する経験を多くさせていくことで、実際の量と数値が一致しやすくなっていくと考える。

5. 成果・今後の課題

今回の取り組みでは、対象児童が得意な聴覚言語的な情報の入りやすさを活かした手だてや配慮、見えやすくとらえやすくなると考えられる視覚情報の提示の仕方を工夫したことで、対象児童は、量感のイメージをもちながら、長さを数値化しやすくなり、これらの手だてを講じない場合に比べると、はるかに大きな学習の効果をあげることができたといえる。

今後の課題としては、単位が導入される2年次以降の学習において、今回の学習成果を活かしながら、どれだけわかりやすい手だてを講じ、同時に学習内容の精選がはかれるか、学習計画の立案と評価の基準を検討していきたい。

(文責 糸裕徳)

Ⅲ. 算数・数学科の指導のあり方・考え方について

1. 2年間の研究実践を通して、児童生徒の変容と成果についての考察

【指導例1】長さの概念

小学部第2学年から第3学年までの2年間、算数を担当した児童の変容について考察する。

本児は、脳性麻痺、視覚認知障害。指導当初は、数概念や長さ、大きさなどの量の概念が理解しにくく、四角形・三角形の弁別、認知も難しいほど視覚認知能力に課題があり、算数の学習に困難をもつ状態であった。

視覚情報提示の仕方の工夫や聴覚情報の活用、運動や触覚からの情報入力など、本研究で述べている様々な配慮・手だてを講じて指導を進めた結果、現在ではどうにか不得意な内容はあるながらも、概ね当該学年相当の内容が理解でき、問題を解ける学力がついてきている状態である。そこで、苦手な長さの概念について、どれほどの力がついてきているのか、1年から3年までの長さの概念に関わる問題をピックアップしてテストをしてみた。

そのテストの結果が、図2、図3である。

(1)の問題では、2つの直線の長さの比較ができていた。しかし、(2)(3)の問題のように直線と曲がった線の比較は、迷ってしまったり、間違ってしまったっている。視覚的に見比べることが困難なのである。

しかしながら、(4)(5)の問題のように個数化できるものについては、個数化し、長さを比べることができている。

さらには、(6)の問題のように定規という数値化する道具を使うことでも、長さを比べることができている。(7)の問題のように長さの単位(cm, m)を使い、数値化した表し方でも、その換算を行い、長さを比べることができている。

このテストの結果から考えられることは、まず、基本的な視覚認知能力として視覚的に見て長さを比較することについて、第1学年の時とほぼ同様に、まだ困難であるということである。2年間の指導で視覚認知機能が向上しているとは言えないのである。

ところが、見るポイントに補助線を引いて比べやすくなる手だてを自ら講じたり、長さを数値化する手だてを学習し、数値で比較したりすることで、量概念という苦手な内容についても、自分の力で課題解決ができるようになった。算数としての学力がついたと考えられよう。

このような成果から、本研究で指導の配慮・手だてとして挙げてきたものは、あくまで、認知能力を改善・向上させるということよりも、個々の児童生徒のもてる認知能力を最大限に引き出し、学習課題に迫ることを目標としていると再認識することができた。

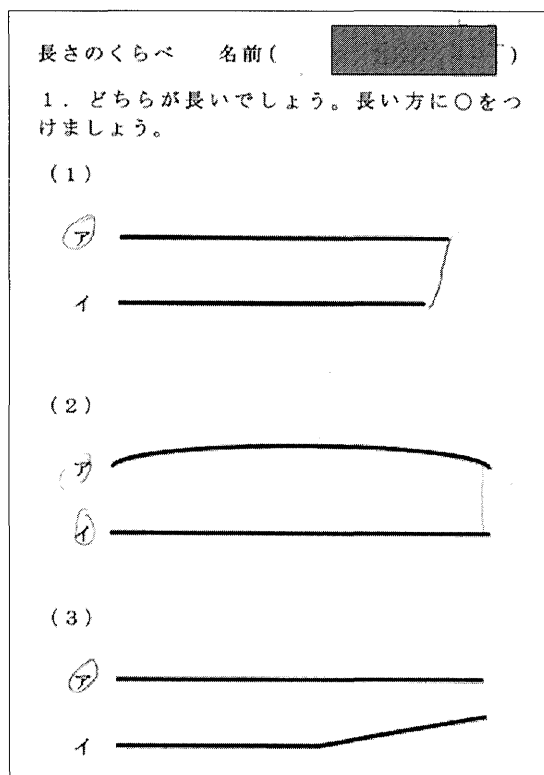


図2 長さの概念 (テスト1)

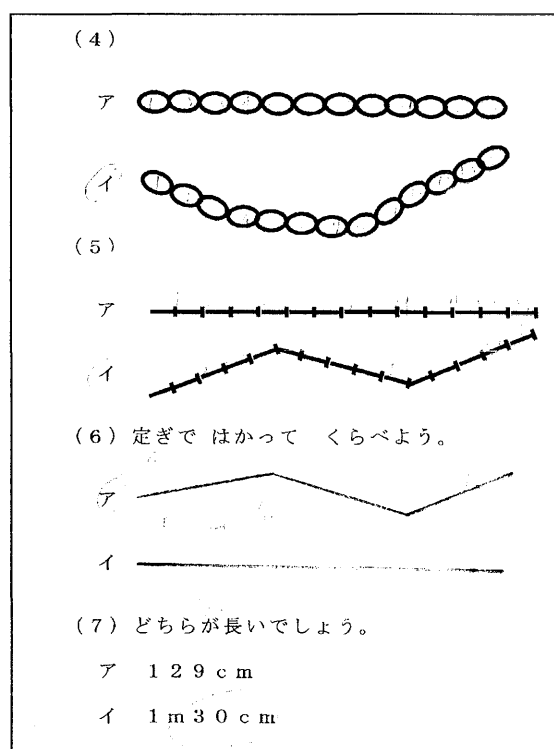


図3 長さの概念 (テスト2)

【指導例2】時計の指導

長短の針の長さを見比べることが困難な児童の場合、まず針に色をつけて区別させ、文字盤に円を書き入れて長さを比べるための着眼点を示した。円を使ってどちらが長いかが区別できるようになったら、補助的な色や円は順にはずしていくという段階的な指導をおこなったところ、身のまわりの時計も読めるようになった。(図4)

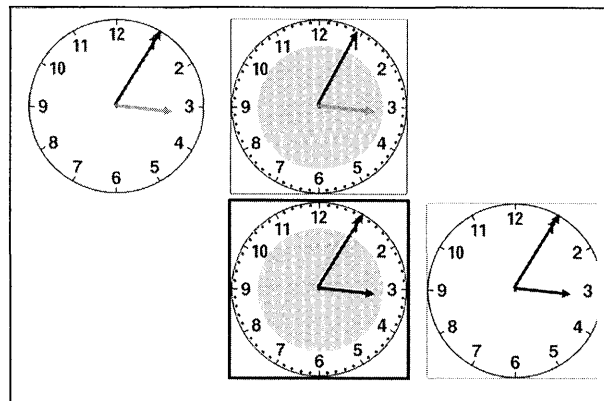


図4 時計の指導

どの時計でも正確に読めるようになったところで、さらに、文字盤をとって、針の長短の弁別をテストしてみたところ全問正解であった。(図5)

これは、針の長短が見分けられなかった児童が、針そのものを目で見比べることが出来るようになってきているということである。視覚認知能力の向上といえるであろう。何度も何度も生活の中で意識して見比べていることで向上したのであろう。自立活動の指導とも関わって今後研究していかなければならない課題である。

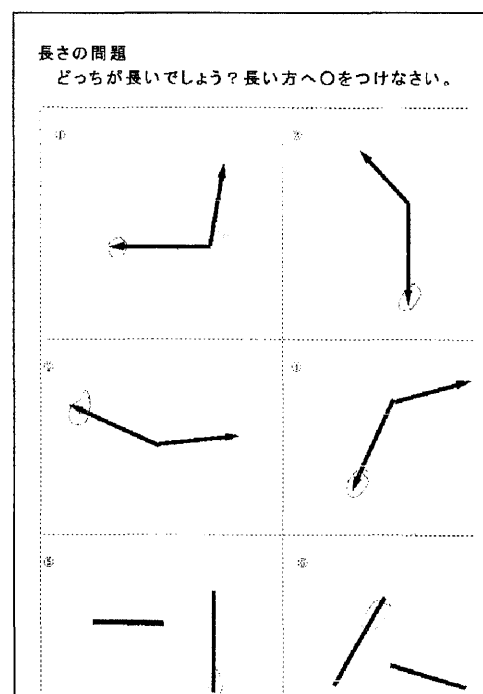


図5 針の長さ

2. 生活の中での活用についての考察

「指導方法から自らの学習方法へ」

指導の工夫は学習の工夫につながる。日々の指導の工夫が、児童生徒自らの学習に役立つことが大切である。

自分自身が生活及び学習に関わる困難点を把握し、それを克服するための手段・手だてとして活用できるものになっていくことを期待している。学習したことを有効に活用していくことが自立へ繋がると考える。

自分の学習の手だてとして活用している例を挙げる。

【指導例3】筆算の位取り

数字と数字の位置関係がとらえにくく、筆算が曲がっていってしまう児童の場合、マスや補助線を用いると位置関係がとらえやすくなる。この指導の工夫により児童自身が自分の困難点がわかり、補助線がないときでも自分で縦の線を引くようになった。小数の計算でも自分で引けるようになり、あまりを求めるときも縦の線を活用できている。(図6)

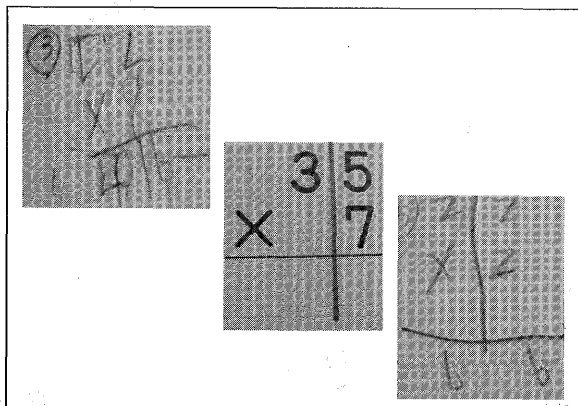


図6 筆算の位取り

【指導例4】グラフ

棒グラフでは児童が自分で横の線を引き、読み取りやすくする工夫をするようになった。(図7)

円グラフでは10ずつの目盛りを自分で太くなぞり、強調して見やすくする工夫をするようになった。(図8)

(文責 佐藤孝二)

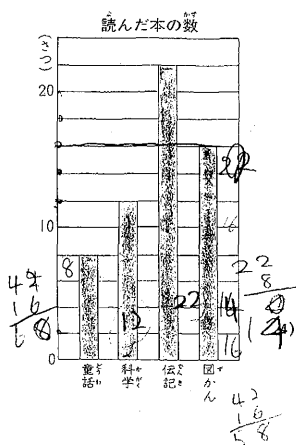


図7 棒グラフ

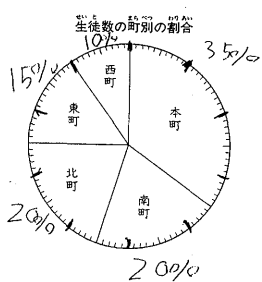


図8 円グラフ

IV. まとめと今後の課題

二年間にわたって、「必要な情報をよみとること」「形を正確にとらえること」等、「見えにくさ、とらえにくさ」に困難を抱えている児童生徒に着目し、有効となる手立てや指導のあり方・考え方について検討し、授業で検証してきた。

今回の研究を通して、児童生徒の抱える困難が生じる背景にまで着目することで、教員間の共通理解をさらに深めることができるようになった。また、様々な授業場面で、児童生徒の認知特性にも意識を向けながら、教材・教具の工夫、指導の手立てや配慮を設定することで、その根拠も明らかにされ、日々の指導に生かされていった。そして、「見えにくさ、とらえにくさ」に対する教材・教具の工夫、指導の手立てや配慮については、資料集を出版する過程である程度まとめることができた。

一方、今後の課題については、次のように考える。肢体不自由のある児童生徒の場合、「見えにくさ・とらえにくさ」の他に、例えばボディイメージが十分に備わっていないため、空間の把握が難しく、量感がなかなか育たないケースもある。そのような児童生徒には、実際にその大きさの物に触れたり、その距離を移動したりするなどの体験を取り入れた手立てが考えられる。しかし算数・数学の目標は、具体物から抽象的な概念の形成へとつながっていく。そのため、体験活動を取り入れた手立てが妥当であっても、具体物から抽象的な概念へとつなげていく指導展開や更なる教材・教具の工夫等が必要であるという指摘もされている。今後は、概念形成に向けて、どのように系統立てた指導内容を設定していくかが課題である。さらに、一人ひとりがより主体的・意欲的に学ぶために、学習の困難点に対する指導の工夫を個に応じた学び方としてどのように身につけさせていけばよいかを考えて実践していくことも大切である。また、「見えにくさ・とらえにくさ」等の困難のように、障害があるゆえに教科学習場面で生じる様々な困難に対し、自立活動の指導としてどのように整理して指導を行っていくか、実践レベルでの研究も求められており、今後の課題とする。

最後に、特別支援教育という制度においては、普通学校に在籍する肢体に不自由のある児童生徒への支援も視野に入れて研究を進めていくことが必要だと考える。その場合、一斉授業の中で個々の認知特性にあった授業をどのように展開するか、その内容や指導形態・指導体制等を考えることも課題になると考える。

(文責 北川貴章)

<参考文献>

筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2007):本校研究「数や図形、図表等に課題のある子どもに対する手だて」(本校)～.筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要第43巻

本校研究

書字や読解に困難がある子どもに対する手だて

国語科，英語科

目 次

I．国語科・英語科の研究の概要	16
II．指導の展開例	17
III．まとめと今後の課題	20

1. 国語科・英語科の研究の概要

1. 国語・英語の目標を達成するにあたって生じる困難

今回の研究対象である、WISC-Ⅲの群指数が「逆N」型を示す脳性まひ児に見られる学習上の困難として、国語・英語科では、「話す・聞く」「書く」「読む」の4領域に分けて検証してきた。その多くは聴覚的認知能力について比較的問題が少ないため、音声言語による情報入手に基づく学習、特に単純なことばや数、パターンを順に速くかつ多く覚えることができる。

一方、視覚認知や処理に問題を有する可能性があるため、事象を空間的、総合的に処理することが難しい場合が多い。そのため、学習する上で、音声言語情報による順序立てられた事項を着実に繋ぐ「継次的情報処理」の学習は比較的得意であるが、視覚情報、特に文字言語を用いてそれを処理する学習について困難が見られる。上記二教科の学習場面における困難点は主に次の通りである。

(1) 書字・音読について

- ①文字の形をとらえたり、マスや罫線の中にバランスよく書いたりすることが難しい。
- ②文字や行をとばさずに読むことが難しい。

(II) 文章読解について

- ③事柄の順序や要点を整理して話したり聞いたりすることが難しい。
- ④文章における部分的な表現や事象をとらえることはできるが、物語の流れを理解したり、内容の全体を読み取ったりすることが難しい。

尚、2年間に渡る本研究では、1年目は(I)に焦点を絞り、二年目の今回は前年度を踏まえた上で、文字言語による情報を整理する「読解」における学習上の困難について言及した。

2. 読解における困難の背景

「整理して読むこと＝読解」に困難がある児童生徒の心理検査の結果においては、知覚統合及び処理速度に弱さが表れ、物事を統合する力や部分と部分の関係をつかむ力が弱いという特性が見られる。読解は、文中のことばやその前後の文脈に示される意味を整理しながら読むこと(文中のことばや事象が表す何らかの要素を統合したり、部分と部分の関係をつかんで、話の全体像をおさえ、内容を客観的にとらえて理解する作業)であり、整理すべき事項は複数かつ連続して示される上、この作業は通常、読み「ながら」行われる。また、文章の形式によって示され方が異なるため、読み手はその形式によって読み取り方を変えなければならない。

つまり、順序立てて着実に取り組むことの得意な子どもが、読みながらことばや事象の意味あるいはその背景に示されるものを基に情景・心情等を類推し、主題を客

観的につかむ(文字言語と思考上にある音声言語とを往復する)という必ずしも本文に沿って行われるわけではない複層的な作業を、同時に行わねばならないことが読解における困難を生じさせる背景となっているように思われる。

一方で、認知特性のみに着目するのではなく、代替機器等の使用で困難が解消されるといった肢体不自由に伴う上肢操作の難しさが読解の困難に結びつく場合があることもおさえなければいけない。物理的な読みにくさと認知特性から生じる読みにくさとが混在しないよう、個々の子どもの様子や状態、学習環境等を十分に踏まえてこれを見極める必要がある。

3. 読解における困難に対する指導方法・手だて

(1) 文章を読むための手だて

まず、文章の長さや形式、難易度、あるいは文章を読むことの目的によって指導方法及び手だての内容や程度が異なるということをおさえる必要がある。特に、よむ目的においては、筆者が示すありのままを味わいながら主題を読み取ることにあるのか、主題を読み取ることにより重きをおくのかによって、一文ごとの提示や指示語の具体表示、あるいは接続語を軸に文章を分けるといった本文の示し方がある。

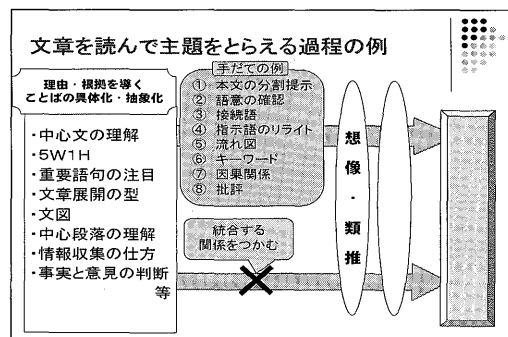
(2) 文章の全体をとらえるための手だて

読解における作業要素(表1)を分割し、順序立てて導くことが必要と考えるとともに、読解する=文章を客観的にとらえるために求められる力として、「抽象化・概念化する力」「大事なことばを抜き出す力」「関係をつかむ力」の3つを挙げ、これらの力に着目した指導及び手だてを講じることとした。

今回は、説明文並びに小説文の読解において「読みの基準づくり」と題する指導を行った。指導に際しては、比較的困難が少ない聴覚的認知能力を用いた音声言語による理解が得意であること、また順序立てた作業が得意であることを踏まえ、取り組みの順序を明らかにするとともに、仲間との意見交換や批評の機会を設け、思考を整理する時間をとった。

一方、聴覚的認知能力に頼りすぎると負担が生じてしまう点や、見ることそれ自体が学習において意味をなす

表1 文章読解の過程



こともあることをおさえ、音声言語による説明に加えて見取りやすい図（以下、流れ図）を用いている。流れ図については、読解における混乱を招く指示語・接続語・段落同士の関係が明らかになるよう单元毎に工夫した。手順としては以下の通りである。

①文章を読んで語句の意味を確認する。

本文のことばについて字義を示す。その上で前後の関係を示し、表面的な意味以外の語意を推測させる。

（抽象化・概念化する力）

②読むための軸（場面・時間・視点等）を定める。

話の流れを追う活動をさせるために、キーワードとなることばに関連する項目をある程度示し、キーワード自体は生徒自身が探す。（大事なことばを抜き出す力）

③キーワードの整理を行うための流れ図作りを行う。

（図1）

視覚的認知能力に困難があるとはいえ、視覚による文章構成の整理はイメージ作りにおいては必要である。そこで、話の順が追やすい簡易な図であれば、混乱を来さずに整理をおこなうことができる。留意すべき点として、前の通り指示語・接続語が判別しやすいこと、段落同士の関係がとらえやすいことがある。

（大事なことばを抜き出す力）

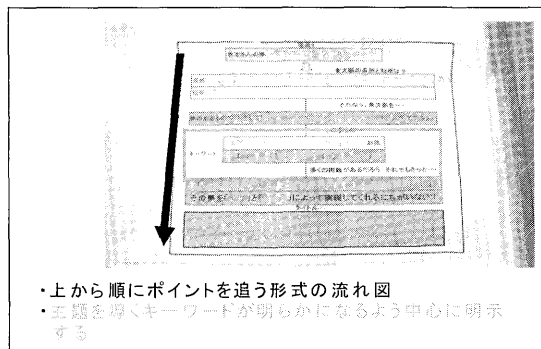


図1 論説文における流れ図の例

④流れ図を参照しながら心情・情景を類推する。主旨をとらえる。

大事なことばに注目し、それを繋げる。思考の整理であるとともに思いや考えを表現するための補助資料作りでもある。

（関係をつかむ力）

⑤意見交換・批評を行う。

何が大事なポイント（主題）でどんな話だったのかについて、流れ図を参照しながら順に述べる。また、仲間の考えを聞き、自身の考えとの共通点や差異を整理する。読んだ上で述べることで初めて内容理解がなされたものと思われる。

（大事なことばを抜き出す力）

⑥意見の再整理を行う。

上記の整理を行った後、自分の考えに活かせるところを自身の述べたい点と摺り合わせる。自分の考えに

ついて根拠を示しながら発表する。（関係をつかむ力）

これらを基本としながら、文章形式や長さによってその手順や各項目における取り組みに工夫を加えてきた。特に、比較的長い文章については意味段落毎に行ったり、小説文については読むための軸を変えながら前の手順を往復して内容理解に努める必要がある。

（文責 加藤隆芳）

II. 指導の展開例

1. 対象生徒について

中学部1年生の対象生徒のBさんは、脳性マヒであり、上肢機能について可動範囲に制限があり、書字がむずかしく、ノートやメモが取りにくいなどの学習上の困難がある。また、文字・行飛ばしなど視覚的な困難もある。

認知特性として考えられることは以下の通りである。

- ・視覚的に情報を得ることより聴覚で情報を得ることの方が得意。
- ・部分はわかるが全体を意識することが苦手な傾向がある。
- ・同時的情報処理よりも継次的情報処理が優位と考えられ、抽象的な解釈が苦手な傾向がある。

これらのことは諸検査（WISC-Ⅲ・K-ABC）からもうかがうことができ、単純なパターンが入りやすく、物事を総合的・空間的にとらえることが困難だと考えられる。

2. 中学部国語科の指導方針

対象生徒は国語の学習においては、意欲的に取り組む姿勢が見られるが、書字と文章理解については困難が見られる。特に文章理解では、以下のような困難が見られる。

- ①部分的な読みはできているが、全体の内容がつかめていないために全体的な流れがわからない。
- ②接続語・指示語など前後関係をつかむことが苦手である。
- ③文章の表面的な意味（字面の意味）のみをとらえてしまい、前後関係の類推や抽象的な内容の理解が難しい。
- ④長文では前の部分の文章の内容を忘れてしまい、全体の流れがイメージできていない。

このことをふまえて国語科では文章理解に対して以下のような基本的な指導方針を立てた。

- ・「抽象化・概念化する力」「大事な言葉を抜き出す力」「関係をつかむ力」の3つに着目して指導を行う。
- ・一单元に多くの要素を入れずに、上記の3つの力のどれかを焦点化して指導を行う。
- ・パターン化した指導を行い、生徒自身が読みの基準や手がかりを見いだしやすい指導を行う。

- ・情報処理能力の偏りに対する手だてをとる。
- ・統合してとらえにくいことに対して配慮する。

3. 文章理解に対する指導経過

対象生徒は当初より、文章理解についてはキーワードを抜き出す、意味段落をとらえる、指示語や接続語を理解するなどが苦手であったため、文章理解の手がかりをつかむための読みの基準づくり(パターン化)について内容が比較的明確な説明文を用いて指導を行った。

1学期当初は、2行程度の文章からキーワードを抜き出すことを練習し、徐々に文章を増やし、意味段落のとりえと接続語・指示語のパターン化したとりえ方を指導した。2学期以降は、順を追ってとらえることができる図を用いて文章全体をとらえる指導を行った。この図については、複数の情報をとらえて多方向からとらえるものではなく、上から下だけでとらえて見る・重要な部分だけが見えるなど明確化・焦点化した図で流れを考えて読む指導を行った。また、この図を用いて生徒間で意見交換を行い、読みの基準と根拠と理由のとりえ方の確認、主旨を一緒にとらえることも行い、正確な読みの力の習熟を図った。

この結果、説明文・論説文などの文章の構造やパターンが明確な文章に対しては、内容についても理解することができ、意味段落分けなども自分でできるようになった。一方で、物語小説文などの文章に関しては主題を考えるための情報の整理や、流れをつかむことなどが説明文に比較して複雑であり、説明文の指導のみでは不十分であるためさらに指導を工夫した。

物語小説文においては因果関係・伏線・時間や場面展開の複雑さ・複数のテーマなど部分読みではなく、前後関係や全体を客観的に読んで自分で考える力が必要となる。そのために、生徒の特性を考慮して、これまでの指導の上に、カードのような図を利用して簡単な流れ図を自力で作成する作業を通して理解をうながす指導を行った。これは、自分自身で考えを整理して、主題に至る手がかりを明確にするためである。

4. 指導事例

(1) 単元名：物語小説を読む「きつねとぶどう」

(3/3時間目)

(2) 単元の目標

- ①文章の表面的な意味以外のことを推測し、とらえる。
- ②小説・物語文を場面・時間・視点などを基準にして読み、図を作成し全体の流れを正確にとらえる。
- ③主題を正確にとらえ、他者に順序立てて説明をする。

部分的な読みから全体の流れをつかみ、文章の内容を正確に読み取り、主題を把握することを目標とする。また、読解においては単に流れと主題を正確に把握するだけでなく、そこにいたる過程と考え方を整理して伝えることも目標とすることから、③を設定した。

(3) 単元の指導計画

表 2

1 時 間	<ul style="list-style-type: none"> ・音読と内容についての理解 ・場面分けと意味段落分け (物語小説文の読み方の確認)
2 時 間	<ul style="list-style-type: none"> ・段落間の関係理解 ・会話文や描写の意味の理解 (文章の表面的な意味以外の類推) ・流れ図の作成と主旨の理解
3 時 間 (本 時)	<ul style="list-style-type: none"> ・流れ図の完成や比較と主題理解 ・流れ図の説明と感想の発表 ・主題理解と意見交換

(4) 本時の目標

本時は配当3時間の最後として、前時までの学習をふまえて、文章を主題や細かい部分までふまえて正確にとらえることができているかの確認を行う。具体的には物語文全体の流れを図で示し、発表・説明を行う。図を作成する理由は、部分的な読みとりはできるが、全体の流れを読みとることが難しい対象生徒にとって、意味段落・場面分けを手がかりにして部分から全体のつながりの理解を深めるために行う。また、単に図を作成するのみではなく、自分の図をどのような「根拠・理由」に基づいて、どのような気持ちで作成したのかを整理して口頭発表し、お互いの理解を深めることも目標とする。

本時の対象生徒の個別の目標は以下の2点である。

○読む能力

- ・文章の意味段落・場面分けをふまえ、主題や流れに則した正確な図が作成でき、正確に内容を理解している。
- ・自分の図を用いて、物語の流れや自分が感動した箇所を「根拠・理由」を明確にして他者にわかるように整理して説明をする。

○言語に関する知識・理解・技法

- ・文章中の段落の役割に注意している。
- ・小説文物語文の特徴をとらえている。

(5) 本時の対象児に対する指導方針

- ・視覚資料を精選し、作業手順を明示する。
- ・自分の考えを整理できる場面を設定する。
- ・授業のねらいを焦点化する。

- ・他生徒が考えを述べ、自分の考えと比較できるような指導を展開する。

(6) 本時の対象生徒に対する指導の工夫・手だてのポイント

- ・カード式の流れ図を用いる。
- ・流れ図は順を追って、一つの方角のみで見ることができるものにする。
- ・流れ図は生徒自身で操作ができ、書き込むことができるものにする。
- ・自分の考えの根拠が示しやすい流れ図を用いる。
- ・試行錯誤ができる活動を取り入れる。
- ・生徒の図を生徒全員で見ることができるようプロジェクター投影を行う。

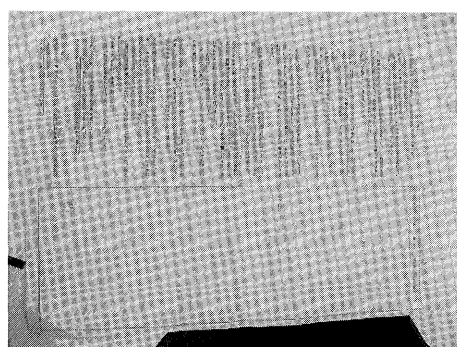


図2 小説・物語文の場面分け

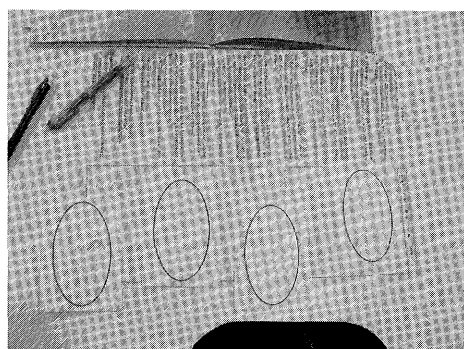


図3 流れ図作成

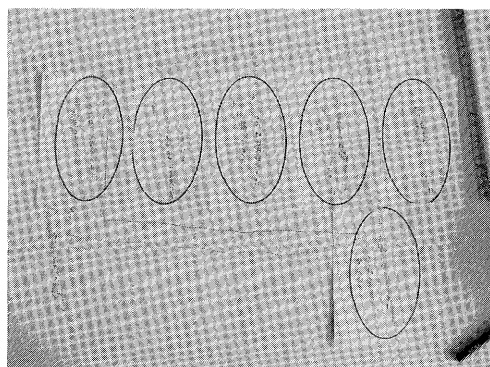


図4 流れ図完成

(7) 本時の展開

表3

	学習活動	配慮・手だて
導入	・前時の復習（作成してきた流れ図の確認）	他生徒の図と見比べやすいように、プリント配布。（指示がわかりやすいように起点を記入）。
展開	<ul style="list-style-type: none"> ・各生徒の流れ図を発表・説明（一人2分～3分） ・生徒間で似た図やちがう図を比較し、なぜそうなったのかを考える。 ・流れ図を推敲する。（説明に必要な部分を補足推敲） ・完成した流れ図を再度発表する（一人2～3分）。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒が見やすいようにプロジェクター投影。 ・教員から図の説明については補足を行う。 ・説明や発表については気になる段落のカードを中心に説明するように指示。 ・他生徒の意見や気になる部分は印をつけておく（またはカードを別にしておく）。 ・推敲は必要に応じて教員が書字の補助を行う。 ・プロジェクター投影
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・主題や重要段落の意味や理由の確認。 ・図の意味の確認 	

4. 評価・考察

本授業について、以下の2つの視点で評価考察した。

- ①対象生徒に対する指導方針（本時）は妥当であるか。
 - ・対象生徒は、日頃の授業様子や諸検査の結果から考えると、全体を考慮することや抽象概念をとらえたり、客観的にものごとをとらえることが苦手である。今後予想される課題として、文章の種類を問わず長い文章を読むにあたって、筆者の考えや自分の考えを整理することが難しいと考えられるため、本時のように生徒自身が自分なりの思考を作り上げる道筋を自分で見いだしていくことにつなげていく指導が大切である。
- ②対象生徒に対する指導の工夫・手だては有効であったか。
 - ・本時は、図を用いるという対象生徒の苦手なところを扱っている。これは、苦手なものを避けるのではなく、生徒の得意な方法を用いて有効に活用するという考えに基づく。今回の流れ図も生徒の得意とす

る部分的な理解や聴覚優位を考慮して、すべてを同時に見せる図ではなく、指示がわかりやすく、順を追って徐々に作成していける図を用いた。しかし、この図についてもいつまでも使用し続けるのではなく、生徒の発達段階にあわせてなくしていくことも必要である。

5. 成果・今後の課題

流れ図を用いて物語小説文を読み進めた結果、以下のよう有効性が確認された。

- ①前後関係のわかりやすさから字面以外の意味や因果関係、主題とその根拠となる部分を図で示すことができる、主題の正確な把握ができていた。
- ②ポイントとなる段落や気になる場面を視覚的にも残しておけるために、単に継次的に見ていくのではなく、振り返ったり考え直したりすることが可能である。
- ③自分の気になった場面を根拠として図（カード）で明示し、主題とどう関わるのかについて流れ図を作成して考えることができる。

流れ図作成については、単に流れ図を作るという作業が目的ではなく、文章の内容をとらえ、自分の思考を整理するための手だてであることを生徒自身が理解をする必要がある。そのために、単に国語の文章理解のみではなく日頃の生活等を題材に流れ図を作成して生徒同士で見せあうことも有効であろう。

また、今回は、授業者を中心に一つの視点に絞って場面分けを行い、読み進めたが、あくまで授業車の示した読みの基準は各文章における絶対的なものではなく、読み方における一つの押さえ方である。今後は、授業者が示した基準を一つの手がかりとして、生徒自身が、自分自身で様々な文章に対応して読みの基準を作っていけるような指導を行うことが大切である。今後は生徒の発達段階をふまえてこうした力を育てるための有効な手だてや工夫の整理が必要である。（文責 岡部盛篤）

III. まとめと今後の課題

読解によって内容理解が適切に行われることは、文字言語による事物の像（イメージ）を作り、それが知識あるいは豊かな思考を育む何らかのものを蓄積することになる。また一方で、「読む」ことによって得られたものを、自分のことばで表現することができるよう求められている。そのためには、テキストの内容について要約・紹介したり、再構成したりすることを通じて「テキストを理解・評価しながら読む力」「テキストに基づいて自分の考えを書く力」を育み、自分の知識や経験と関連付け意味付けるといように、文章を客観的にとらえて読み取る力を高めていくことが、今後より一層必要となっている。

事象のとらえにくさがある子どもについて、入手された情報を整理するため作業要素を分割して提示することが手だてとして意味があることは前述の通りであるが、手だてに沿って取り組むことが大切なのではなく、自分なりの思考を作り上げる道筋を自分で見出すことに繋げることが国語における目標と考えている。そのためには、授業者が指導に当たり念頭に置くべきこととして、次の点がある。

- ・授業者が示した視点や読むための軸が、各文章における絶対的なものではなく、読み方における一つのおさえ方である。

この点は、表現の視点あるいは方法については各個人の思考や経験した物事がその土台や背景にない交ぜられることと大きく関わる。授業者はこれをおさえた上で、それらや文章における大事なことばやその背景等を整理しやすくするための段取りを示していることを踏まえなければならないように思われる。

この2年間における実践が、障害の有無にかかわらず、読解が苦手な児童生徒に対する指導のあり方にもつながっていくよう、更なる整理と蓄積に邁進したい。

（文責 加藤隆芳）

＜参考文献＞

- ・上野一彦，海津亜希子，服部美佳子編（2005年）「軽度発達障害の心理アセスメント WISC-Ⅲの上手な利用と事例」 日本文化科学社
- ・金田一春彦，林大，柴田武（1988年5月）「日本語百科大辞典」大修館書店
- ・文部科学省（2005年12月）「読解力向上プログラム」
- ・筑波大学附属桐が丘養護学校（2005年3月）「研究紀要（第40巻）平成15・16年度文部科学省特殊教育研究協力校 研究成果報告書」
- ・筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2007年12月）「研究紀要（第43巻）」

本校研究

表現することやつくることに難しさがある子どもに対する手だて

音楽科，図工・美術科，技術・家庭科，体育科

目 次

I．研究の概要	22
II．指導の展開例	22
III．まとめと今後の課題	26

I. 研究の概要

「表現すること」や「つくること」が苦手な子どもの中には、上肢動作の不自由さが演奏や制作、運動において大きな制約となっている場合が多いが、それだけが要因ではなく認知的な障害も大きく影響していることがある。このことは昨年度の研究紀要の中でも述べたが、その後も、各教科において児童生徒の「見えにくさ、とらえにくさ」に着目し、有効な指導方法を継続的に検討してきた。

今年度は、昨年度の研究をより深めるため、「児童生徒が学習の目標を達成するにあたって生じる困難は何か」、「なぜそのような困難が生じるのか」を把握することを重要視し、「見えにくさ、とらえにくさ」の視点を踏まえて考察することとした。つまり、学習上の困難の『背景』を探ることが困難に応じた指導の要であり、このステップを踏むことで、より有効な指導方法や手だての工夫につながっていくと考えた。

今年度は主として、小学部3年音楽科での「楽譜を読むことに難しさのある子ども」を事例として取り上げた。

この事例研究をするにあたっては「楽譜を読むことができなくても音楽を楽しむことができる」「聴いて正しく演奏することができるならば、楽譜は必要ないのではないか」という意見を頂いた。確かに楽譜を読む学習より音楽を楽しめる活動は他に数多くある。

しかし、「楽譜を読める」ということは、聴覚だけではなく視覚からも情報が得られ、「自分で楽譜から情報を得て演奏に向かうことができる」「音楽の動きや流れを楽譜によって把握することができる」という、児童が主体的に音楽活動することと直接関わっている。これは単純に表現の技能や知識の習得のためだけではない。聴こえる音と楽譜の関係を理解することは、リズム、旋律、ハーモニーなどの音楽の構成要素を意識して感じ取ることにつながり、表現の工夫や音楽に対する感性を豊かなものにしていくのではないかと考える。

また、学習指導要領解説（音楽編）では「音楽を聴いて心を動かされ、自分も同じように演奏したいという思いや願いが生まれることは、音楽表現の出発点となるものである。この思いや願いを実現するためには、『音楽を聴いて演奏する』『楽譜を見て演奏する』といった基礎的な能力をしっかりと身に付けておく必要がある。」と述べられている。「児童が主体的に音楽活動をしようとする意欲を育てるために必要」な音楽の基礎的な能力として、読譜の能力が挙げられているのである。

「見えにくさ、とらえにくさ」のある児童生徒が、見えやすく、分かりやすく、楽しく楽譜が読むことができることで、豊かな表現力や個々の感性が伸長する姿を期待し、研究に臨んだ。

II. 指導の展開例

1. 題材について

(1) 題材名

音符で遊ぼう（4時間）

教材曲「野原で手をたたけ」

（阪田寛夫作詞、いずみたく作曲）

(2) 題材の目標

リズムをつくったり、聴き取ったりする活動を通して、リズム譜に親しみ、リズム譜を見ながら、拍の流れののってリズム打ちをする楽しさを味わう。

(3) 題材設定の理由

この題材では、自分でリズム譜を読み、拍の流れののったリズムの視奏ができることを目標として指導することとした。読譜の学習が単調なリズム打ちの練習とならないよう、「リズムを『タン』『うん』で読む」「簡単なリズムを聴取し、それをリズム譜に表わす」「音符カードを使ってリズムづくりをする」「リズムをつなげたり重ねたりしてリズム打ちをする」など、視覚や聴覚、他の感覚（声を出す・手を動かす）からもアプローチするように学習内容を工夫し、児童が楽しみながらリズム譜と音との関係を理解できるようにさせたい。

なお、学習指導要領の目標には、第1・2学年で「リズム譜に親しんだりすること」、第3・4学年から「ハ長調の旋律を視唱したり視奏したりすること」とある。第3・4学年での読譜についての目標達成の具体的な目安は、「短い旋律を楽譜上で確かめたり、それらを視唱、視奏したりして旋律の音の動きを意識してとらえることができる」とことと考える。

しかし、児童の実態としてリズム譜の読譜が不十分である（詳細は後述）ため、簡単なリズム譜を見ながら演奏ができることがハ長調の読譜に慣れるための第一歩と考え、本題材では、第1・2学年の内容も扱いながら指導する。本題材にかかわる学習指導要領の目標及び内容は次の通りである。

○第3学年及び第4学年

A 表現

(1) 音楽を聴いたり楽譜を見たりして演奏することができるようにする。

イ ハ長調の旋律を視唱したり視奏したりすること。

(4) 音楽をつくって表現できるようにする。

ア 音の組み合わせを工夫し、簡単なリズムや旋律をつくって表現すること。

○第1学年及び第2学年

A 表現

(2) 音楽を聴いて演奏することができるようにする。

イ 階名で模唱や暗唱をしたり、リズム譜に親しんだりすること。

(4) 音楽をつくって表現できるようにする。

ア リズム遊びやふし遊びなどを楽しみ、簡単なリズムをつくって表現すること。

(4) 題材の評価規準について

音楽への関心・意欲・態度	音楽的な感受や表現の工夫	表現の技能
①リズム譜に関心を持ち、拍の流れにのってリズム打ちをすることを楽しもうとする。 ②リズム譜に表すために、リズムをよく聴き取ろうとしている。 ③自ら進んで簡単なリズムをつくって表現しようとしている。	①リズム打ちやリズムづくりを通して、様々なリズムの違いやリズムの表現のおもしろさを感じ取っている。 ②自分の作りたいリズムのイメージをもって表現しようとしている。	①リズム譜を見ながら、拍の流れにのってリズム打ちをすることができる。 ②4分音符・4分休符のカードを使用して、1小節(4拍)のリズム譜を表すことができる。

(5) 題材の指導計画

次	時	学習内容	評価規準(評価方法)
1	1	簡単なリズム譜(2小節)を見て、リズム唱やリズム打ちをして、4分音符・4分休符の意味の復習をする。	関①(態度や表情の観察) 技①(表現や演奏の聴取, 発言)
2	2 3 4	○簡単なリズムを聴いて、その通りに音符カードを並べるゲームをする。	関②(態度や表情の観察) 感①(活動の様子, 発言) 技②(リズム譜)
		○音符カードを並べ替えて、1小節分(4拍)のリズムをつくる。 ・リズム唱で確かめる。 ・リズム発表をする。	関③(態度や表情の観察) 感②(活動の様子) 技①②(表現や演奏の聴取, リズム譜)
		○つくったリズムをつないだ2~4小節のリズムを、2つのパートに分かれてリズム譜を見ながら打つようにする。	関①③(態度や表情の観察) 感①(活動の様子) 技①(表現や演奏の聴取)

2. 対象児童 小学部3年男児(Cくん)について

(1) 学校生活の様子

【身体面】

- ・脳性まひ。車椅子・座位保持椅子使用。自力移動可能。
- ・体幹保持が弱く、あぐら座位では、腰から前方に倒れた状態で座っている。また、背を丸くし肩が前方に出た状態で、首をすぼめるような姿勢をとっていることから、首・肩周りの固さがあり、可動域の狭さが考えられる。
- ・書字など上肢操作に大きな困難は感じないが、動作に滑らかさがない。
- ・視力は裸眼で右0.7, 左0.3。小さい頃(詳細年不明)に斜視の手術をしている。

【生活面】

- ・集団から逸脱した行動はないが、自分から友達を誘ったり、友達とじゃれあって遊んだりする姿は見られない。
- ・よく話をするが、自分や家族などの一方的な内容が多く、友達に話を合わせて会話をすることがあまりない。

【学習全般】

- 形を捉えにくい、位置関係を把握しにくい。
- ・図形の見取りが難しい。例えば三角形の角と辺がどこにあるのかわからない。
- ・左右に曲がる、自分の右側・左側がすぐにわからないことがある。
- ・三角コーンを曲がることや、回って戻ってくることなどの理解に時間がかかる。(体育)
- ・道を覚えることが苦手。何度も行ったことのある学校近くのスーパーへの道を覚えておらず、逆方向に進んでいることを友達に指摘されても全く間違いに気付かなかった。
- 部分と全体の関係を捉えることが苦手。
- ・説明文では、段落ごとの内容は理解できるが、全体の内容を把握することが難しい。
- 指示が多いと混乱する。
- ・ゲームのルールを一度で理解することが難しい。
- イメージする力が弱い。
- ・物語文は、登場人物の気持ちを感じ取ることが難しい。
- ・創意工夫して制作することが苦手。
- 苦手なことや初めてのことで、見通しのもてないことがあると、表情を硬くし、じっと周りの様子をうかがっている。

(2) WISC-IIIの結果 (IQ及び群指数)

検査年齢 満6歳7ヶ月

言語性(VIQ)	動作性(PIQ)	全検査(FIQ)
80	51	63

言語理解	知覚統合	注意記憶	処理速度
86	54	91	58

(3) 音楽の様子

- ・リズムを聴いて覚えることが得意。聴いてすぐにリズムを真似したり、リズムにあてはめた言葉を言ったりしてリズム打ちをするなど、自信を持って楽しく活動している。
- ・歌唱では歌詞・メロディー共にすぐに覚え、音程よく歌っている。しかし音程やリズムを間違えて覚えてしまうと、なかなか直らない。
- ・鍵盤楽器（キーボード）は1本指で弾いている。音名が鍵盤に書いていなくてもわかる。メロディーを練習するときには、まず階名唱で音名を覚え、口ずさみながら指で鍵盤をたどって弾いている（探り弾き）。
- ・家庭では、曲の流行年を問わず、日本の歌謡曲やポップスを好んで聴いている。同じ曲を何十回も繰り返し聴いて楽しんでいる。

3. 学習上の困難の把握と、その困難に応じた指導方法や手だての工夫

(1) 目標を達成するにあたって生じる困難

Cくんは、4分音符は打つ、4分休符は打たない（休み）ということを理解している。」「」」というリズムカードを見せ、「一人でこれを打ってごらん」というと、

一定のテンポで「タン・タン・タン・うん」と正しく打つことができた。次に、教師が「」」」と手拍子でテンポを示し、「この速さに合わせて、この（リズムカードの）リズムを打ってごらん」という課題を与えた。すると、何を打ってよいかわからず教師と同じリズムの手拍子を打っていた。

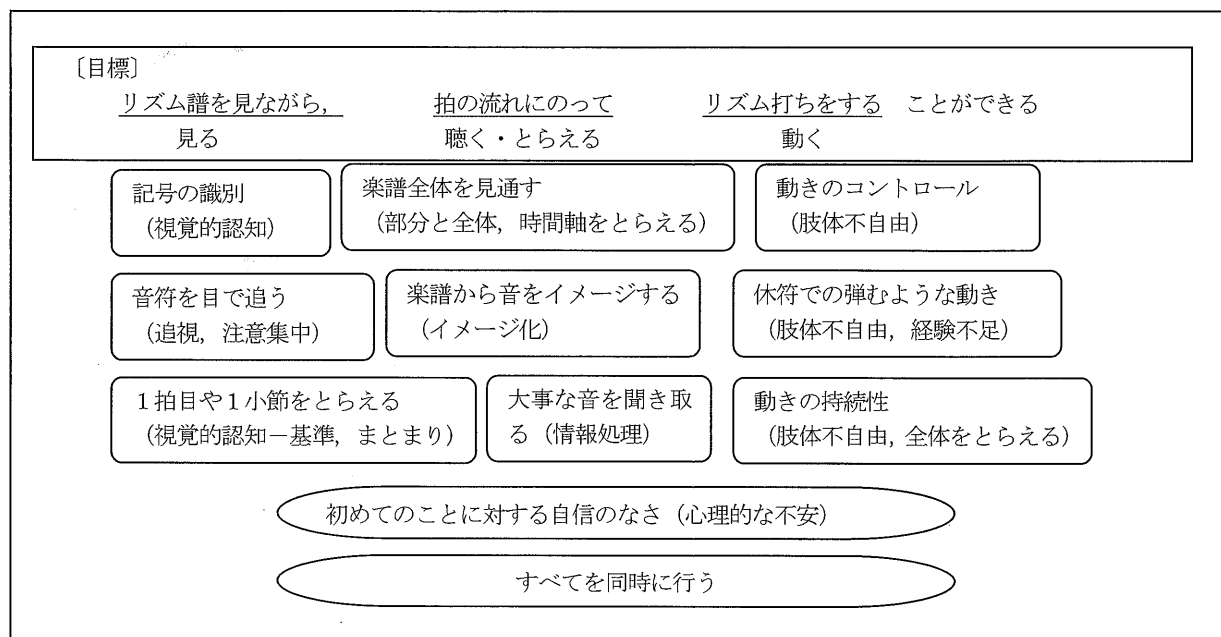
また、四分音符と四分休符のある2小節のリズム譜は、教師に指で音符を指してもらえば正しく打てるが、指さしをなくすと、途中でどこを打っているのか迷ってしまい、正しいリズムを打つことができなかった。

これらの様子から、Cくんが「リズム譜を見ながら、拍の流れにのってリズム打ちをすることができる」という学習目標を達成するにあたって生ずる困難は、①リズム譜を自分で見ることで、②提示されたテンポに合わせて打つこと、だと考えた。

(2) 困難の背景

学習目標を「見る」「聴く・とらえる」「動く」の3つに分け、困難の背景を探った。（下表）

まず「見る」ことであるが、単純に「リズム譜を見る」と言っても、多くのことを瞬間的に行わなければならないことがわかる。記号の識別をし、小節線や小節棒を手がかりに1拍目や1小節を単位として捉え、時間と共に音符を目で追っていかなければならない。形や位置が捉えにくく、部分に注目してしまうCくんは、特に1小節や楽譜全体を通して見るのが苦手だと考えられる。次に「聴く・とらえる」ことだが、Cくんはリズムや歌唱曲などを聴いて覚えることが得意で、心理検査（WISC-III）でも、「聴覚的な情報処理が得意」「パターン化されたものは習得しやすい」という結果が出ている。しかし、間違ったりリズムで覚えてしまうと、言葉や音で説明されてもなかなか直すことができずに不正確なリズムのまま



打っていたり、バッテリー奏（友達と交互に打つ）では、友達の打っているリズムの音や動作に合わせてしまい、自分の打つべきリズムが分からなくなってしまうたりと、聴覚に頼るだけでは表現が難しいと感じられる場面があった。聴覚からの情報入力だけでは、整理しきれず、かえって混乱してしまうというような困難の背景も考えられた。

「動く」ことについては、動きのコントロール、持続性、タイミングといった動作面での困難さが大きく関係している。

（3）困難に対する指導方法・手だて

このように困難の背景を把握した上で、Cくんの困難に対する指導方法・手だてを考え、以下の3点にまとめた。

○得意な聴覚を活かした学習活動をする。

- ・音を言語化して覚えさせる。
（友達やくだものの名前を当てはめる）
- ・聴いて覚え、十分に表現活動をさせてから、楽譜を提示する。
- ・聴いた通りに音符カードを並べさせる。

○「見えやすく・とらえやすく」する。

- ・記号の特徴を言語化して識別させる。
（♩は、上が「く」、下が「ろ」の形に似ている）
- ・1小節（まとまり）をとらえやすくするための教材の提示を工夫する。
（小節間を離す、1拍目に目印を付ける、リズムづくりで小節枠を使うなど）
- ・ルール化、パターン化して覚えさせる。
（楽譜は左から右に読む、♩＝「うん」＝手を握る）

○言語や動作を活用しながらイメージしやすくする

- ・見たリズムを「タン」「うん」に読み替えて言わせる。
- ・音符カードを操作しながらリズムづくりを行わせる。
- ・休符では手を握る動作をし、休符の間も拍を感じられるようにさせる。

4. 本時について（本時4時間め／4時間扱い）

（1）本時の目標

- ・つくりたいリズムをイメージしながら、音符カードを使って簡単なリズムをつくることができる。
- ・つながれたリズム譜を見ながら、拍の流れにのったリズム打ちをすることができる。

（2）個別（Cくん）の目標

- ・つくりたいリズムをイメージしながら、音符カードを正しく並べて簡単なリズムをつくることが出来る。
- ・1小節（4拍）のまとまりに注目し、リズム譜を見ながら拍の流れにのったリズム打ちをすることができる。

（3）本時の展開

	学習活動	具体的な手だて・配慮 (評価)
5分	①「野原で手をたたけ」を歌唱する。 ・後半部分のリズム譜を見て、リズム打ちをする。	・緊張せず楽しい雰囲気の中、学習が進められるよう声かけをする。 ・後半部分のリズム譜に休符を足し、違うリズムにする。休符での動作やリズム譜をよく見て打っている姿、拍の流れにのって手拍子を打っている様子を称賛する。 (関、技)
10分	②リズムづくりをする。 ・つくりたいリズムをイメージし、音符カードを使って1小節（4拍）のリズムをつくる。	・【Cくんへの手だて】 <u>音符カードの並べ方に迷っているようであれば、小節枠を使わせたり、音符を板書して客観的に見せたりして、左から右へ横1列に並べることを理解させる。</u> ・前時と同じリズムをつくっている児童には、違うリズムをつくるように声かけをする。 ・つくったリズムを打って確かめたり、おもしろいリズムにしようと並び替えたりしている様子を称賛する。 (関、感)
10分	③つくったリズムを発表する。 ・一人ずつ、教師の歌に合わせてリズム打ちをする。	・児童が拍の流れにのって打てるよう、それぞれの打ちやすいテンポで歌う。 ・2小節分リズム打ちがあること、小節のまとまりを感じられるようにすることを考慮し、つくったリズムを2回繰り返して打つようにさせる。 ・友達のリズム譜を見てリズムを打ったり、友達の打つリズムを聴いて「合ってるね」など

		<p>の発言をしたりする様子を称賛する。</p> <p>(技)</p>
15分	<p>④つくったリズムをつないだ2～4小節のリズムを、2つのパートに分かれて打つ。</p>	<p>・拍の流れにのって打てるようなリズムになるよう配慮してつなげる。</p> <p>・【Cくんへの手だて】<u>わからなくなると、友達(特にTくん)の姿を真似して打つことがあるので、パート分けに注意し、リズム譜を見てリズムを打つようにさせる。</u></p> <p>・【Cくんへの手だて】<u>4小節のリズムを提示する際には、小節ごとに色を変えたり、1拍目にマークをつけたりして、まとまりが見やすくなるようにする。</u></p> <p>・他のパートにつられないうようにリズム打ちをしていたり、自己評価していたりする様子を称賛する。</p> <p>(関、技)</p>

III. まとめと今後の課題

今回の学習を通して、まず児童が音楽室に入ってくるなり「今日は音符？ ヤッター！」とリズム譜を見たりつくったりする活動をととても楽しみにしていたこと、そして、リズムを打つことに自信を持ち、リズム譜を提示するとすぐに自ら練習をし始め、正しく打つことができるようになった様子を目の当たりにし、楽譜が読めることは、児童の音楽の楽しみが1つ増えることであることを実感した。逆を言えば、今まで「楽譜を読むこと」の楽しさを奪ってしまっていたと言えるかもしれない。

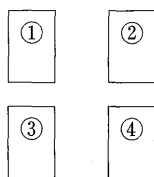
対象児は、聴覚からの情報入力だけでは、整理しきれず、かえって混乱しているようであったが、情報を整理するためには視覚からの効果的な情報入力も必要であることが確認された。

第3・4学年の目標は「ハ長調の読譜」である。これを達成するには、これまでの手だてを工夫したり、新たな指導方法を展開したりするなど、より有効な手だてのあり方について検討していく必要がある。音楽科は、週の授業時数も少ないため、読譜のための時数確保は非常に厳しい。今後は、6年間の学習内容の系統性を踏まえた指導計画を作成し、児童の認知特性や発達段階に応じた指導によって児童の読譜の能力が身に付くような指導のあり方について考えていかなければならない。

(文責 若木 由香)

5. 成果(対象児の目標に対する評価)

通常ならば横1列に並べるべき音符カードを、Cくんは前時(3/4時)で右図のように並べていたため、個別の目標①を設定したが、本時では迷うことなく横1列に並べることができた。学習活動①で「1小節」という言葉を使い、まとまりを意識できるような言葉掛けを行ったことも手だてになったのではないと思う。



学習活動④では、リズム打ちにとっても意欲的で、2人のリズムをつなげる予定(2小節)だったが、児童側から「3人のリズムをつなげて打ちたい」と声があがり、3小節のリズム打ちをすることになった。手だてとして準備していた色紙等は使用できなかったが、休符の多い変則的なリズムを、教師のテンポ(ひざ打ち)や他のパートのリズムにつられず、リズム譜を見ながら正しく打つことができた。自分で考えたリズムの通りにカードを並べたり、リズム譜を見ながら拍の流れにのって打ったりすることができるようになったので、目標は達成されたと考える。

施設併設学級・支援部研究

目 次

I. 施設併設学級概要	28
II. 施設併設学級の支援	28
III. 施設併設学級の支援研究の計画	29
IV. 支援事例	30
A. 短期在籍し通常学級へ転出した児童に対する支援	
B. 公立高校生O君を通した高等学校支援の事例報告	

I. 施設併設学級概要

筑波大学附属桐が丘特別支援学校の施設併設学級は、心身障害児総合医療療育センターに隣接し、肢体不自由児施設「整肢療護園」に入園している児童生徒が登校する。児童生徒は、医療・訓練・養護などを目的とした長期入園と手術・訓練を目的とした短期入園に分けられる。

当校施設併設学級は、特別支援学校のセンター的機能の必要性について述べられる以前より、通常学級に在籍する児童生徒の教育について、前籍校、医療機関の専門家と連携を取りながら支援を進めてきた経緯がある。昨年の研究では、手術・訓練を目的に在籍期間が3ヶ月から6ヶ月と短期であり、また普通学校に戻る児童生徒の支援に着目し、これまでの施設併設学級における支援の流れを整理した。そして問題点を明確にすると共に今後の可能性や目指すべき方向性について考察した。その中で施設併設学級の概要について詳細に記述されているので参照されたい。

II. 施設併設学級の支援

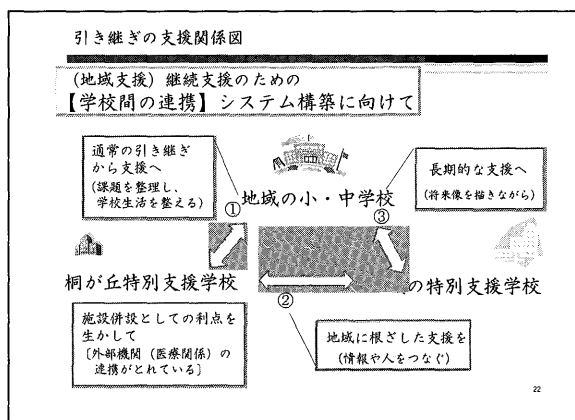


図1 引き継ぎの支援関係図

昨年の研究協議会では、施設併設型特別支援学校は転出時に通常の引き継ぎをしながら継続支援が可能である利点を生かし、地域支援につながるような学校間の連携、システム構築について提案を行った。

限られた時間の中で支援する場合、進路や就労など、子どもの将来像を共有しながら、長期的な視野に立って支援を進めていくことが大切である。また生活全般と地域との関わりを考慮し、指導することは必要不可欠である。しかし地域の情報が入ってこない施設併設型特別支援学校には困難な状況である。そのため、引き継ぎから児童、生徒が抱えている課題をある程度整理した後、地域での支援環境を整えるため、地域の特別支援学校の連携・協力が重要になってくる。

1. より充実した学校間連携システムに向けて

上記のような学校間連携システムを、より確かなもの

にしていくためには、地域の小中学校と地域の特別支援学校、両面からのアプローチが重要になる。

次項の事例報告のような積極的な取り組みをしている通常学級だけではなく、協議会アンケートの分析結果にもあるが、地域により、通常学級からの支援要請がなく、特別支援学校は支援協力できていないという現状も多い。従って、地域の小中学校の主体的な参加が強く望まれる。

当校施設併設学級が地域の特別支援学校につなげるまでの支援の中で、通常学校の先生に具体的な提案をし、子どもの変化が見られるといった質の高い支援をし、理解を深めていただくことは大変重要と考えている。その中で大切にしていることは、一方的に情報を伝授し、こちらの考えを押しつけるのではなく、複数の視点、それぞれの立場から眺め、一緒に考え、知恵を出し合うことである。障害に対する専門的な立場として、子どもの実態把握をし、的確に課題を整理することができる。しかし、その問題をスムーズに解決するには、クラスの状況を把握し、あくまでも集団という全体構造の中で円滑に活動できるよう、視野を広げて考察することが必要である。担任の意向を踏まえ、話し合いの中で、疑問点や方向性を明確にし、支援の共有化を図っていくことが重要である。そういった過程があってこそ、必要とされ、要請されていく関係づくりが築けるのではないだろうかと思われる。

お互いの専門性が生かせるような話し合いの中で、支援内容、方法、体制なども理解され、支援意義を実感して頂くことが支援の拡充・充実を推し進めていくものと考えている。

2. 施設併設型特別支援学校の役割

施設併設型特別支援学校は、保護者、前籍校、医療関係者など、様々な方と共有した情報をもとに支援できるという利点がある。今後もその情報をもとに的確に子供一人ひとりのニーズをしっかりと把握し、柔軟で質の高い支援提言が行えているのか検証作業を継続していこうと考えている。また校種間の枠組みを超えて、支援交流拠点として交流の場を作り、地域支援のセンター的役割を果たしていきたい。

学校間連携システム構築において、支援の充実という実績が早急に目に見えて表れてくるものではない。その実現のためには支援モデルケースを増やし、一つ一つ丁寧に実績を積み上げることで、徐々にこういった仕組みが浸透され、理解を深めていけるのではないかと考える。

今後は、理念倒れになっていないのか、継続的に実現しているか、していないのなら何が問題かを探り、改善に結びつけるよう課題を整理しながら学校間連携システム構築をもっと周りに発信していこうと思う。

地域支援の活性化につながるような支援を行うことが、施設併設型特別支援学校の果たすべき大きな役割ではないだろうか。
(文責 加藤裕美子)

Ⅲ. 施設併設学級の支援研究の計画

1. 平成19年度の研究課題

昨年度からの継続研究である「センター的機能を果たす特別支援学校のあり方～肢体不自由教育が培ってきた専門性に基づく支援体制とその拡充～」が提案された。

2. 研究方法

平成18年度の研究方法の特徴を言えば、まず、特別支援の対象を複数選び出し、次にその対象集団に対して、当校が実際に行った典型的な支援と思われるものを「事例 (case)」として選んで、過去にさかのぼって「後向き」に調査する手法を活用した。後ろ向き研究 (回顧的研究: retrospective study) では、すでに施設部から転出し特別支援を転出先で受け、地域の養護学校 (特別支援学校) に繋いだ対象児に対して、教師が事後的に (後ろ向きに) その状況を調べ、さらにそこから、その対象児を追跡調査することで、支援の実際を桐が丘のシステムとして確認した。

平成19年度の研究方法の特徴を言えば、最初に、現在在籍している児童・生徒の実態を調査報告し、児童・生徒の情報を教師間で共有化して、今後、転出していった際に、転出校への特別支援と地域の特別支援学校への橋渡しの実際を調査する。つまり、未来に向かって追跡調査して、後から生起する特別支援の実情を確認し研究する前向き研究 (prospective study) である。より最適な桐が丘の支援システムを創出していくことで「拡充」の実際を示すものである。

<研究の手順と時期の提案>

まず、現在在籍している児童・生徒及び近日在籍予定の児童生徒から対象児を選定した。同時に、現在使用している「児童・生徒の資料」を改訂した。特に、「混合」用と「重複」用を区別して改訂作業を実施した。

●4月中 対象児の選定条件

- ①夏休み前に、普通校への転出するもの。
- ②脳性麻痺を主とした肢体不自由児を対象とし、できれば、WISC-Ⅲの逆N型。
- ③特別支援が適切なもの。想定される児童・生徒は7名であった。

次に、選定された対象児に関する情報収集をおこない、ケース会を活性化する必要があった。

●5月から7月 必要となる情報の種類とその収集

- ①個別の指導計画 (プロフィール、学級経営案、年間指導計画)
- ②園・病棟の情報: (医師、看護師、指導員、PT、OT、ST、など) 総合診レポート等。
- ③教科指導・自立活動などの成績評価資料 (通知表、自立活動のお知らせ、授業記録)
- ④日常的な観察記録。エピソード記録。

必要な範囲で追跡調査して、情報を確認する。

その後、転出後の特別支援の経過と成果に関する調査を継続する。

●7月から3月までの予定

- ・転出先での学級の様子と対象児の様子。
- ・特別支援の経過・成果・課題を調べる。
- ・地域の特別支援学校への橋渡しで終了とする。
- ・転出先の学校からの支援要請がなくなるまで行う。
- ・保護者からの支援要請がなくなるまで行う。

3. 実際の研究経過

校内に施設併設学級に所属する教員全員で組織する特別支援に関する研究会を、学部研究と位置づけ設置した。

1学期は、4月から7月まで10回研究会を開催した。

表1. 1学期の研究会活動

回	課 題	研 究 内 容
1	研究方針の決定	本年度の研究課題と研究方法を提案し、審議し決定した。(昨年度の継続研究+前向き研究)・支援対象の児童生徒を選定し支援の方向性を探る。
2	対象の検討	対象児の小学部3名の事例を検討する。
3	児童・生徒資料の検討	転入時に記入してもらう「児童・生徒資料」の項目を再検討し、改訂することにした。
4	対象の検討	対象児の中学部生徒2名の事例を検討する。
5	対象の検討	小学部児童1名の事例を検討する。
6	対象の検討	普通学級 学級での交友関係も良好。母親の介助面の支援と学習面の支援が必要。対象候補。
7	対象の検討	中学部の生徒1名を再検討するが、対象候補とはならない。
8	対象の検討	小学部4年の男児CP、通常学級に帰るので支援が必要と判断対象とする。
9	支援の報告	支援の現状報告を受け、特別支援の方向性を探る。研修生も参加することになった。
10	支援部長よりの報告	各支援の立場と役割を確認し、夏休みと9月移行の支援の方向性と研究の進め方を決定した。

2学期は、9月から12月まで10回研究会を実施した。当校の研究協議会とリンクした研究のため特別支援と研究協議会の検討が並行的に行われたが、研究協議会のリハーサルなどの当校全体に関わるものは除いて示した。

表2. 2学期の研究会活動

1	研究方向	夏休み中の支援内容と経過についての報告がなされた。
2	研修生の報告会	特別支援の具体的支援内容と経過報告を受ける。
3	校内発表	施設併設学級での取り組みとその実態を発表する。協力した本校教師（体育）の発表を含む。
4	研究協議会の発表概要	研究協議会の発表形式とパネルディスカッションの検討をする。
5	研究協議会のテーマ	テーマの検討とその説明の確認をする。
6	支援経過の報告	校内資源を活用した支援の報告と今後の支援の検討をする。
7	パネラーの検討	パネラーの候補を決定する。先方の意向を確認する必要がある。
8	パネラーの決定	研究協議会のパネラー2名決定する。
9	支援の経過報告	音楽と図工への支援と地元の特別支援学校への引き継ぎを検討する。
10	研究経過と今後の予定	2学期の研究経過を確認し、協議会までの資料作成など確認する。

3学期は、1月から3月まで4回研究会を行った。

表3. 3学期の研究会活動

1	地元の特別支援学校への引き継ぎ	支援先の通常学校への支援を地元の特別支援学校へ引き継ぐ件について検討する。
2	協議会の発表内容・資料	今年度の特別支援の成果を協議会にて発表する資料と内容として検討する。
3	引き継ぎの報告	都立の特別支援学校との引き継ぎが行われる旨報告された。
4	今年度の研究の反省と課題	「準ずる教育課程」対象の児童事例への反省が討議され、次年度への課題を検討した。

4. 研究の成果と反省

支援事例として具体的に記述されることであるが、肢体不自由教育が培ってきた専門性を生かし研究成果をあげた取り組みであったといえよう。ただし、反省すべき点もある。特定の事例を選定した関係で、学級担任であった発表者や当校のコーディネーターに負担がかかることになってしまった。教育的な情報量を持っていることを考えると、他の者では代替えできないので致し方ない面がある。施設併設学級の全体で取り組む研究を基本としているが、研究会の参加者が少ない時期もあり問題であった。特別支援は相手方の都合に合わせるので、支援

の報告待ちのことがあり、所定の日時に必ずしも研究会が行えなかった事情もある。

事例を各部の小中高と重複学級と混合学級のようにそれぞれからまとめ上げるスタイルだと、このようなケースは避けられるかもしれない。一事例を施設併設学級の研究として、全員で関わっていくようなスタイルが課題として残された。

（文責：石川紀宏）

IV. 支援事例

A. 短期在籍し通常学級へ転出した児童に対する支援

1. 支援の概要と支援方針

本研究における支援対象児童は、東京都A小学校の4年生の男子（以下K君とする）である。疾患名は脳性麻痺である。当校の施設併設学級には、隣接する療育センターに、訓練目的で5月から7月の約2ヶ月間の入院に伴い在籍したケースである。

（1）支援の段階

当校での在籍期間であげられたK君の課題と、前籍校であげられていた課題を表4にまとめた。学習面においては、授業中の板書をノートへ自力で全て取ることが困難であること、健常児用の学習机を改善したいこと、筆記用具を含めて道具を使用することが難しいこと、図形や地図の見にくさ・捉えにくさがあることが指摘された。一方の生活面においては、K君の学校生活全般において保護者が介助に入り、教室間移動やトイレ等を行っている状態であった。これは、A小学校には介助制度の適用がなく、K君が学校生活で支障なく生活できるようにした結果であり、故に介助に入る頻度が必然的に多い状況が生じていた。

表5は、K君の退園から地元特別支援学校に引継ぐまでの、本支援のスケジュールとその内容である。支援はK君が7月に当校から転出して、翌年2月に地元特別支援学校に引継ぐまでの合計12回行った。支援開始後は、A小学校から要請された支援を中心に展開していった。

次第にK君を取り巻く人的・物理的な環境を把握した上で、当校の方で方針を立てながら支援していった。具体的には、指導に教員、介保護者に対して、先述したような気づきを高めていく支援を行っていった。

（2）支援内容の精選

図2のように、K君の学校生活における課題は山積していた。したがって、まずは支援内容を精選し、支援した内容が他の課題に般化するような支援が必要だと考えていた。すなわち、本ケースにおける支援内容を整理すると、全ての課題に対して支援するのは物理的・時間的に困難さがあること、さらには、K君から見てとれる課題に対して、その困難さに対応した教材・教具の支援だ

表4 K君の主な学習面・生活面での課題

A小学校と桐が丘での課題	
学習面	<ul style="list-style-type: none"> ・車椅子で使用する学習机が使いづらい ・学習時の正しい姿勢保持の意識化が必要 ・筆記用具等の道具を使用するのが難しい ・手先の不器用さ(定規・コンパス、ハミサの使用苦手) ・書字の動作が遅い。上肢の可動域に制限 ・図形や地図の見にくさ、捉えにくさ
	<ul style="list-style-type: none"> ・母親が学校で付き添い（トイレ介助等） ・階段昇降機を使用する（教室間移動） ・休み時間やそうじの時間の参加方法が分からない ・介助慣れや指示待ちの姿勢が多く、状況判断が苦手 ・体幹の保持が困難 ・空間を把握して活動することが困難

表5 A小学校への支援のスケジュール

回数	退園後	参加者	内 容
1	2週間	□○	引き継ぎ連絡会
2	3週間	□◆	水泳アセスメント
3	3週間	□	水泳指導
4	1ヶ月	□	水泳指導
5	1ヶ月	□	水泳指導
6	2ヶ月	□	算数の授業参観
7	3ヶ月	□◆	体育の授業参観
8	4ヶ月	□○	音楽の授業参観（相談含）
9	5ヶ月	□○	図工の授業参観（相談含）
10	5ヶ月	□○	担任との話し合い
11	6ヶ月	□○	担任・保護者と話し合い
12	7ヶ月	□○	A小学校と地元特別支援学校との引継ぎ

□担任 ○コーディネータ ◆体育科教員

けでは対処しきれないことが考察された。そこで、A小学校に一つの支援を行う中で、A小学校がK君の他の課題に対しても自主的に支援に取り組んでいくことのできる、気づきや見方を高め、支援したことが般化するような支援が必要だと考えていった。

加えて、上記のように、支援内容を整理した結果、表面的に数多くの課題が抽出された。しかし課題を分析していくと、それらはK君の障害に起因して派生している課題だけではないという結論を導き出すに至った。すなわち、K君の課題を構造的に見ていくと、一つ一つの課題には他の課題との関連性や関係性があり、K君の生活の全体像を見ていかなければ、対処できない課題がその根底にあることが推測された。例えば、その根底として取り上げたのは、K君を取り巻く人間関係のアンバランスさについてである。つまり、本人と学級担任の関係や、学級担任と保護者の関係、学校と保護者の関係といった、K君を取り巻く人間関係の調整を図っていく支援も必要な要素と考え支援方針を立てた。

表6 担任・専科・保護者の考えと支援方針

	関わり方に関する意識・考え	支援の方針
担 任	どのような点に配慮すればいいのか。保護者に頼ったり遠慮してしまう。	学級担任や専科教員の考えや、想いのビジョンを後押しする。
専 科 (音楽)	K君の障害の段階は？保護者に頼ったり遠慮してしまう。	
保護者	指示がないから動き方が分からない。授業の遅れが不安で介助してしまう。授業の進行に迷惑掛けてしまう。	生活や介助の悩み、指導の方法などを助言。

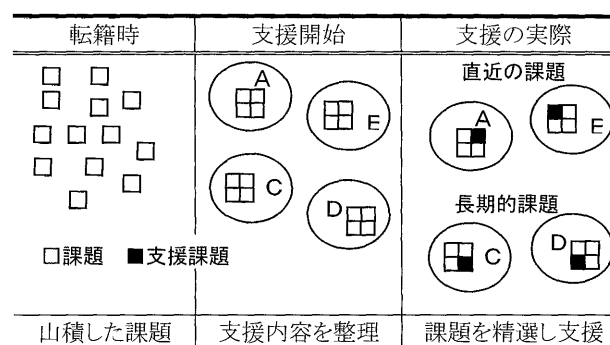


図2 支援内容の整理と精選

（3）校内ネットワークの構築

本ケースの支援においては、図2のように精選した課題に対して、校内資源としての専門性を活かした支援体制を構築し、人的資源を活用して支援を行う方針をもって活動していった。つまり、K君の支援に関わるのは、前担任、コーディネーターだけではなく、施設併設学級の全教員、あるいは、本校所属の教員を含めて連携を図りながら支援を図っていった。例えば、それぞれの段階でA小学校から要請される支援に対して、学部間の垣根を超え、体育科教員、技術科教員、音楽科教員、自立活動教員が関わり、その状態に応じた支援内容や具体的な指導方法を提案しながら実際の支援を行っていった。

（4）環境の調整を図る

表6は、K君の学校生活で関わる、学級担任、専科教員、保護者の3者のK君への関わりの方針と、その考えに対する支援の方向性である。K君の学級担任や専科教員は、K君の指導の際に、どのような点に配慮すればいいのか、あるいは、その障害の特性や障害の程度についての情報を把握しきれていなかったようであった。さらに、両者に共通して言及できることは、保護者の授業場面での介助は助かると考えている一方で、介助者がいることで、結果的にK君への指示や指導を遠慮してしまう傾向にあったということである。翻って保護者に関しては、どの授業でも介助なしでは授業が遅れてしまうのではないかと不安を抱いていた。同様に、どの先

生からも具体的な指示がないので、どの程度介助していいのかよく分からなく、結果的に介助の頻度が多くなってしまったという状況もあった。

そこで、K君に関わる教員や保護者の意志の疎通を図るために、教員においては、障害への気づきを高めていくことや、K君への付けたい力を見据えた指導へのビジョンを後押しすることを支援の骨格を固めた。一方、保護者に対しては、K君の今後の学校生活に対する悩みや、介助を減らしていくための考え方等について、相談やサポートを行っていった。

2. 実際の支援内容

(1) 学習環境を整える支援

A小学校から要請された支援の一つとして、体育の水泳指導があった。ここで、体育の指導に詳しい体育科の教員に相談し、授業参観を通じて、K君の個別プログラムを作成していった。この時期におけるK君の水泳のアセスメントは、4年時までは、平泳ぎの記録が5m、背泳ぎの記録が10m程度であった。こうしたK君への水泳における支援を通じての指導・助言は以下の通りである。

①現段階では、アームヘルパーを使用して泳ぐことで負担軽減につながる。②息継ぎのタイミングを工夫して、泳ぎをスムーズに行える指導を行うこと。③水中での腕のまわし方や泳ぎの姿勢や、泳法に関する指導の提案。

水泳の記録が徐々に伸びていくことで、K君が「やればできる」といった意欲の向上へとつながっていった(図3)。また、水泳開始から1ヶ月後の水泳検定では、平泳ぎが25m、背泳ぎが50mと距離を伸ばした。この結果は、記録として成果を出すことができ、K君が自分で頑張ったという実感をもてたのと同時に、友達がK君の頑張りを多分に認めてくれたことや、A小学校の先生方においても、K君はやったら出来る、配慮したら出来るという評価につながっていた。

一方で、K君がA小学校で、学習面や生活面において、自分で出来ることを増やすために学習環境への支援を行っていった。このことは、保護者やA小学校の学級担任が困っている要素の一つでもあった。その一例としては、K君が教室で使用している学習機の整備をすることであった。そこで、当校の自立活動の専門教員に、まずは保護者に対して、姿勢の保持の仕方や特殊机に関する助言をお願いした。同時に、A小学校の方には、通常学級で使用できる特殊機の資料や情報を提供していった。こうした情報提供などを通じて、結果的にA小学校の方で既存の机から引き出しを取り外し、教科書や道具が取り出しやすい引き出しを作成するに至った。

また、音楽や図工などの移動教室の際に、使用する机の高さが合わなく使いづらいといった状況が生じていた。そこで、技術科の教員と相談してK君の車椅子で設置できるポータブルテーブルの作成を行った。このような、教具等への工夫の視点が、学級担任の学習しやすい教

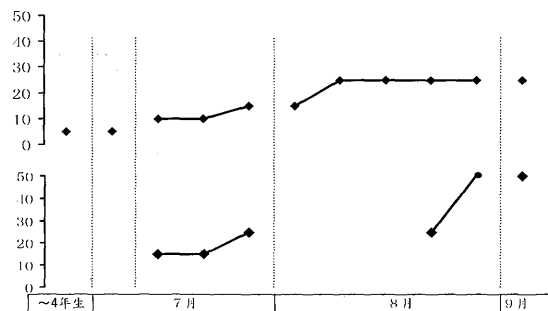


図3 K君の水泳記録の推移(2007.7月から9月)
※桐ヶ丘での水泳における支援は合計4回(表5を参照)

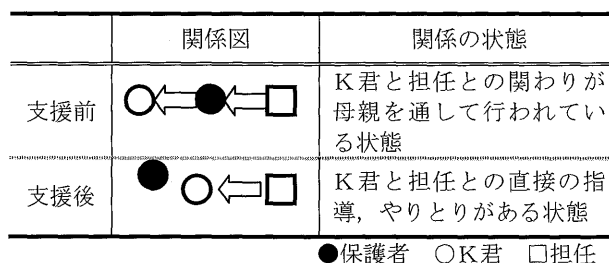


図4 指導の関係図

具・教材作成につながり、少しの工夫や配慮で、学習の困難さの負担軽減になるといった、気づきの契機につながっていった。

(2) 第2期における支援内容

①学級担任に対する支援

支援を行っていく上で我々は、誰に対して支援を行うのか、といった視点が重要となるであろう。すなわち、誰に対して我々が支援を行っていけば、より効果的な支援につながるのかという視点である。本ケースにおいては、K君の学級担任がK君の指導のキーパーソンになると考えた。K君の学級担任が学級経営の中で、K君をどう捉えて指導していくか、あるいはK君の付けたい力をどのように考え、それを学校生活全体の中でどのようにつけていくのか、といった考えに対して支援していく視点が必要であると考えた。還元すれば、学級担任がK君の障害特性の理解を深め、主体的に関われるように支援を行っていった。

図4のように、支援に入る前は、K君と学級担任との関わりが保護者を通して行われている状態が続いていた。これをK君と学級担任が、保護者が介在しない状態で指導ややりとりがある状況を成立していくことが、学級担任とK君との直接な関係を築くことにつながると考えた。すなわち、学級担任のK君への障害特性・段階の気づきを促しながら、K君に対する教育的な考えを生かした指導が常時行っていける状態を作っていく視点を大事にした。そのために我々は、支援内容や考えを提示したり指示したりするのではなく、学級担任の指導の意思決定に対して支援を行った。学級担任のK君が学級の一員としてやってもらいたいこと、あるいは一人でやってほしい

表7 学級担任の意志決定の変化

	支援前	支援後
そうじの時間	リラックスタイムとして時間を使ったり、ストレッチの時間として使用。	PCWを使いながら黒板拭きの係になった。
給食の時間	配膳や食事の用意、必要に応じて保護者が食事介助も行っていた。	配膳の用意をできるだけ手伝い、友達との関わりの中で食べる工夫をするようになってきた。
休み時間	保護者との関わりの中で遊んだり、会話をしながら時間を費やしていた。	自分でどのような遊びをしようかと考えるなど、過ごし方を考えるようになった。

場面や事項などに関して聞き取りを行った結果、主に給食の時間やそうじの時間、休み時間の過ごし方について憂慮していた。その解決策として学級担任の考えたことを、それを意志決定できるように手立てや視点について助言を行った（表7）。その結果、K君の主体性を念頭において、学級担任の考えを踏まえたK君の活動へと移行していくことができた。

一方、学習の指導場面等における授業の参加方法や参加形態について、ここでは体育の授業を参観して支援していった。例えば、ポートボールの授業参観では、ポートボールのルールを工夫しK君に配慮したゲーム作りを行っていく観点や、各単元や各授業場面での指導目標や評価に関する観点について助言を行った。具体的には、①全体としての指導と個に応じた指導を整理して、場面に応じた手立てや配慮、ルールを工夫して活動する考え方の観点について。②集団の中での指導目標の設定と、個別の指導目標の設定を行っていくことや、それに応じた評価をいかに設定するのかといった考え方の観点についてである。以上のように、この観点が他教科に般化するように、観点を押さえた視点に対して助言を行った。

②専科教員に対する支援

音楽の授業参観を行った後で、以下の2点に関して検討を行った。1つは、保護者の介助を減らして授業をいかに作っていくかという点である。2つには、K君の“見えにくさ”という問題に関して、楽譜やリコーダー、鍵盤ハーモニカ等の教材教具の検討・指導法に関して情報提供を行っていく点である。

音楽専科教員に対する支援例としては、K君の障害特性に起因する見えにくさに関する情報提供を行うことや、音楽の時間で出ることや出来ないことの音楽専科教員の考えの整理に対して助言等を行った。すなわち、音楽の先生がK君の障害段階に応じた指導ができるよう、授業の中でどうしたらよいのかと、悩んでいることに対して助言を行った。音楽専科の教員から、K君が一人で実践

してほしい部分に関して工夫をしたり、時間を作って指導していくことで介助者なしで授業を行える、さらには、このような指導の工夫がK君だけではなく、他の児童にも必要な教材や手立てにつながるという視点で指導を行っていくといった意識の気づきにつながった。

③保護者に対する支援

保護者への支援に関しては、2つの視点があった。1つは、先述したように、学級担任とK君のやりとりや指導が、できる限り保護者の介在なしで一本化して行われるようになるといったこと。もう一方は、保護者の負担を減らして、K君の主体的な活動を増やそうとする視点である。保護者の介助を減らすということは、保護者の介助が時には、主体的な行動を阻害してしまうこと、あるいは自主性が生まれないことがあるといった学級担任の考えに起因する。さらには、K君が何でも保護者がしてくれるといった待ちの姿勢が多く、K君が学級担任の話聞いていないなど、今後においてK君に主体的な活動意欲を持たせたいといった保護者の相談があった。

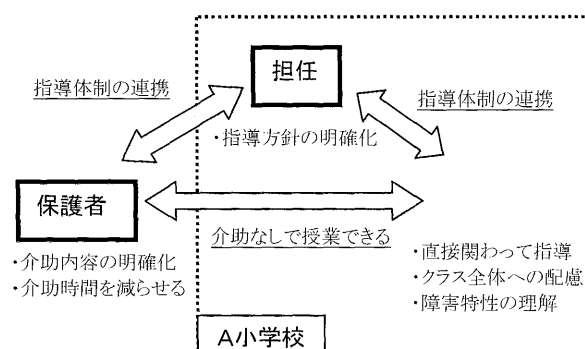


図5 関係者におけるネットワークの構築

今まで保護者は、K君の出来ない課題に対して心配になり過ぎる結果、積極的に介助して出来ない課題を克服することに傾倒していた。実際の活動場面においては、保護者の介助が少なく、本人が主体性をもって活動出来ることが望ましいものである。したがって、保護者には授業参観等を通じる中で、K君に対してゆとりをもった介助と評価をしていくように助言を行っていった。とりわけ、全ての学習に対して出来ないといけない、分からないといけないといった考えではなく、学習の大事なポイントを抑えていくことに主眼を置くよう、考え方をシフトしていけるように助言を行った。学習結果の出来栄や見栄えではなく、個人の努力や工夫で活動・表現したものを評価する観点を踏まえた介助の入り方について支援していった。

④指導体制の構築化

上述してきたように、最終的には支援を通じる中で、3者の考え方や関わり方に変化が見られ、その関係において有機的に意志の疎通を図れるようになってきた（図5）。例えば学級担任は、K君と積極的に関わりを取りえるようになり、クラスの活動を通して、K君の社会力や

生活のベースとなる力をつけていく視点をもって指導に当たることになったことを指摘した。また専科教員は、K君の障害段階が分かり指導を工夫していける、あるいは、K君に授業でやってもらいたいところを遠慮せずに指示し、保護者にも介助が必要な場面とそうでない場面においては、遠慮せずに指示を出してとといった意識の芽生えを指摘していた。保護者においては、介助する時間を減らして、K君が主体的に活動する素地ができてきたこと、あるいは、学級担任と意志の疎通を図る機会が増え、介助の際には、学級担任の指示で動けるようになってきたことを指摘した。図5のように、3者の関係が相互に機能し始めると、意志の疎通を図りながら指導が行われ始めてきた。学級担任や専科教員、保護者における指導方針の明確化や指導体制の構築化を図っていくことができたという。

3. まとめ

本研究の支援実践における成果は以下の通りである。

①支援活動を学校全体で位置づけ取組んでいくことで、校内における人的・物的資源を活用しながら専門性を活かした支援を展開していくことができる。②支援を通じて、通常学級の教員に対して、障害を持つ子どもに対しての気づきを高める支援が必要であり、結果的にそれが支援の質を高めることにつながる。③実際の支援では、その状況ごとに応じた、あるいは必要な支援を展開し、支援対象児の全体像を見据えた支援を展開することが必要である。④支援においては、支援対象児を取り巻く人間関係の調和を図ることも必要な支援の一つである。とりわけ、学級担任や各教員、保護者（介助員）の関係を捉え調整しながら、指導における方針や意志の疎通が図れていけるような支援が必要である。⑤支援は一方通行ではなく、特別支援学校と普通学校の両者にとって利点がある。支援を通じて、相互に学習・生活指導における相乗効果が期待できる。あるいは、結果的に、同じクラスにいる他の児童にもその援助が般化・応用できること。

（文責：内川 健）

B. 公立高校生O君を通した高等学校支援の事例報告

1. はじめに

本事例は高等学校の学級担任が、肢体不自由を原因としない学習の困難に気づき、その支援要請のもと、筑波大学附属桐が丘特別支援学校（以下桐が丘）高等部が学部として各教科の学習支援を行ったものである。

2. 相談の主訴

支援の要請は、保護者と学級担任から寄せられた。主訴は、「高等学校入学後、中学校と比較して学習量が増加したこと、ノートテイク等が追いつかないことから学習について行けなくなっている。また、特定の教科や教材で非常に苦戦している。教科学習を行っていく上

での肢体不自由教育で蓄積された学習方法や配慮・工夫についてアドバイスがほしい」ということであった。

O君の場合、中学校時代から、地図帳から情報を読み取ることやグラフで座標を読むことなどに、強い苦手意識を持っていた。真面目に意欲的に学習していると高く評価されていたが、学力が十分向上しないのは、肢体不自由の上肢の操作性の問題、知的な能力の問題、視力の問題が原因であると考えられていた。

3. O君の実態

- ・小中学校では通常学級に在籍
- ・障害名 脳性まひ（痙直型四肢まひ）
- ・日常生活では電動車いすを使用（手動車いす使用可）
- ・更衣、食事は概ね自立、部分介助が必要
- ・トイレ要介助（保護者、教師、ヘルパーによる移乗と衣服の着脱）
- ・授業準備には、部分的な補助を要する（教師とクラスメイトによる補助）
- ・明るい性格でクラスになじみ、休み時間や授業中の発言は多い。
- ・クラスに本人をサポートする生徒が複数おり、周りの配慮をうけながら学習や生活を行ってる。
- ・WISC-Ⅲより

姿勢や上肢操作に課題はあるが、下位検査評価点や検査時の観察から、視覚からの情報処理に困難さを持ち、肢体不自由児の独特な「見えにくさ」「捉えにくさ」への配慮・工夫が必要と考えられる。

4. 各教科の学習上の困難点

インテーク時に、学級担任が、各教科担当教師から聞き取っていた学習上の困難は、以下にまとめられた内容であった。

国語：ノートテイクが間に合わない。内容のまとめが難しい

数学：図形やグラフの読み取りが難しい

地理歴史：地図、統計グラフの読み取りが難しい

理科：図、グラフの読み取りが難しい 安全な実験の方法がわからない

英語：ノートテイクが間に合わない。長文の読み取りが難しい

家庭：ミシン操作ができない

情報：入力スピードが実用ではない

保健体育：安全な活動の方法がわからない

学級担任はインテークの時点ですでにO君の学習の困難さは肢体不自由の上肢の操作性が原因のすべてではないことに気づいていたが、O君が抱える学習上の困難さの原因については確信がもてず対応に苦慮していた。

桐が丘では、ここに上げられた学習上の困難さには、心理検査の結果等から、上肢操作上の課題と認知特性上の課題があると考えた。

5. 在籍高校への授業参観等で明らかになった学習上の困難点と支援の方向

主訴は学習上の困難への支援であったが、通常の小中学校の肢体不自由児の支援と同様に学習環境の整備を含めた生活支援の観点と学習支援の両面から在籍校の授業参観を行い、支援の方向を策定した。学校での日常生活は、教師とクラスメイトによる支援体制が整っており概ね順調に生活できていたため、今回のケースは学習支援を中核にすえた。また、本人からの「黒板の文字が見えない」「見えにくい」という訴えを受けて、視覚の困難も想定し、筑波大学附属視覚特別支援学校との連携により、視覚機能の評価を行った。

その結果、学習全般への支援の方針と各教科における支援の方向を次のように確認した。

<学習全般>

1) テスト等の際のプリント、板書が見えにくい。

【方針】視覚特別支援学校との連携。見えやすさに配慮したプリントや板書の工夫（フォント、コントラスト、行間、文字数、下線等）

2) 書字動作が遅く、板書をノートに写しきれない。

【方針】ノートテイク用にPCの利用を考える。ただし、通常のキーボードでは速さがでないため、工夫が必要。桐が丘に来校し、情報担当教師同士で情報交換する。（長期休業中を予定）

3) 本を読む習慣を身につけさせたいが、読書を敬遠する傾向がある。見えにくさがあるために敬遠してしまっている様子である。

【方針】読みやすい書籍について視覚特別支援学校と専門業者に問い合わせる。聴覚を利用して、読む力をつけていく方法を検討する。姿勢、見え方に配慮した教室環境の整備が必要である

【方針】特殊机を使用する。書見台等を利用する。教室内の座席の位置を黒板が見やすい位置に変える。

<各教科>

4) 数学（授業の受け方、グラフの読み取り、立体図形の理解）

- ・グラフが見にくいいため読み取りが難しい。座標軸にコントラストをつけるなどで改善されてきたが、まだ不安がある。立体図形など不安がある。
- ・説明を聞きながら、板書を見てノートをとる学習の仕方ではスピードについていけない。

【方針】桐が丘に来校し、数学担当教師同士で情報交換する。（長期休業中を予定）在籍高校の数学担当教師が、桐が丘の授業参観をする。

5) 英語（英単語の覚え方、長文読み方）

- ・英語の単語が覚えられなくなってきた。今までは語呂合わせで記憶したが、限界を感じている（現在英語検

定3級）。単語を覚える工夫がないか。

- ・拡大だけでは長文が読めなくなっている。

【方針】桐が丘に来校し、英語担当教師同士で情報交換する。（長期休業中を予定）

6) 地理歴史（地図の読み方）

- ・情報を絞った地図の利用などで多少のめどはついたが、白地図の利用が難しい。見やすい地図で購入可能なものはないか。拡大だけでは難しいことがわかってきた。

【方針】桐が丘で利用している教材教具や指導方法を紹介する。

7) 保健体育

- ・体育の教師は怪我を危惧しており、見学のみである。
- ・本人には体育に参加したいとの意向がある。

【方針】桐が丘体育担当教師が、在籍高校の体育授業の参観を行い情報交換する。

8) 家庭（実習をする上での工夫）

- ・ミシンの操作がまったくできない。
- ・調理実習での道具の工夫がわからない。

【方針】桐が丘で利用している教材教具や指導方法を紹介する。

以下は、支援の経過をまとめたものである。（平成18年6月より平成20年1月まで）

・インテーク

場 所：桐が丘

参加者：在籍高校学級担任、桐が丘高等部支援担当・支援部

内 容：学級担任と支援部との情報交換、授業参観

・第1回支援

場 所：在籍高校

参加者：桐が丘高等部支援担当

内 容：在籍高校の授業参観

・第2回支援

場 所：在籍高校

参加者：在籍高校学級担任、桐が丘教科担当教師

内 容：家庭、地理学習支援 見えにくさ・捉えにくさに対応した教材の紹介と指導法

・第3回支援

場 所：桐が丘

参加者：在籍高校教科担当教師

内 容：桐が丘の授業参観 数学、英語

・第4回支援

場 所：在籍高校

参加者：在籍高校学級担任、在籍高校教科担当教師、O君本人、桐が丘支援部、視覚特別支援学校支援部

・第5回支援

場 所：桐が丘

参加者：桐が丘教科担当教師、在籍高校教科担当教師、O君本人

内 容：両校教科担当教師による合同学習指導（数学、

英語、情報) 見えにくさ・捉えにくさに対応した教材の紹介と指導法、PC入力支援について

6. 支援の評価

今までの通常学級への支援活動は、概ねケースの在籍校で行ってきた。今回のケースでは、桐が丘高等部支援担当者と教科担当教師による高等学校訪問を行った。また、在籍高校の教科担当教師が桐が丘の授業参観を行うとともに、肢体不自由児が学習するための環境が整っている特別支援学校において桐が丘教科担当教師と合同で0君の学習指導を行い実際の学習支援の内容について情報交換を行った。結果として、0君の学習の困難さや学習支援についての理解が深まったとの評価を得た。

具体的には、在籍高校では「見えにくさ、捉えにくさ」に対応した手だてにより、0君の学習が進み、客観的な評価でも学力の向上が確かめられ、本人と指導方法を工夫してきた教科担当教師の自信につながった。また、PCでは入力速度や機器操作に向上が見られ、これまで実用性は低いとされてきたが、場面や目的によっては手による筆記と選択できる有力な手段と考えられるようになった。

しかし、英語に関してはスペルの長い単語や長文の読みの捉えにくさ等の課題は依然として残された。桐が丘の生徒にも同様の課題があり、今後両校で情報交換しながら、さらに手だてを積み上げていく方針である。

7. おわりに

在籍高校からは、桐が丘とともに行った支援が0君個人への対応だけに止まらず、様々な効果が見られたと報告を受けた。工夫されたプリントや教材などは他の障害のない生徒の学習にも有効であること、また、高等学校内で学習上の困難や配慮・工夫に対する関心が高まり教科担当教師の教科指導にもさまざまな広がりを見せ、指導方法を見直したり手だてについて検討するなど一定の効果を上げたことも評価されている。一方、桐が丘でも、これまで特別支援学校で蓄積してきた「見えにくさ、捉えにくさ」やPCの入力への手だてが、高等学校の学習場面においても効果的であることが確認された。このことから、このような高等学校への支援は、これまで蓄積してきた肢体不自由教育の専門性を整理し、体系づける機会としていくことができると考えられた。今後も継続的に支援を行い、広がりつつある高等学校への支援活動のひとつの視点としたい。(文責：松浦孝明)