

## 学校の組織と運営を単純化する課題

- ❖ 一つの学校で100回の授業の事例研究を行おうとすると、現在の学校の組織と運営を思い切って単純化しなければならない。
- ❖ 今日の教師は専門家としての仕事以外の雑務と会議に追われている。
- ❖ 子どもと教師の学びを中心に学校の組織と運営は大胆に単純化される必要がある。

## 従来の授業参観の視点 1

- ❖ 子どもの活動
- ❖ 教材・教具
- ❖ 教育目標
- ❖ 教師の話し方・態度
- ❖ 発問

## 従来の授業参観の視点 2

- ❖ 評価・到達度
- ❖ 授業の展開
- ❖ 板書の仕方
- ❖ 学習環境
- ❖ 個への配慮

## 教材・教具

- ❖ 適切さ 子どもの実態に合っているか
- ❖ 使い方 提示の仕方などについて
- ❖ 工夫 思考させる、工夫させる
- ❖ 研究 教材観や教材分析の深さ

## 教師の話し方・態度 1

- ❖ 声 大きさ・声量・発声・とおり・強弱・調子・明瞭度・抑揚
- ❖ 言葉づかい 話し方・スピード・間・言葉づかいの折り目
- ❖ 言葉かけ 問いかけ・声かけ・発言内容・指示・説明の仕方・はげまし
- ❖ 態度 明るさ・臨機応変さ
- ❖ 動作 活動・明るさ・臨機応変さ働きかけ・身振り手振り
- ❖ 視線 目の向け方
- ❖ 位置 立つ位置

## 教師の話し方・態度 2

- ❖ 服装 ふさわしい服装
- ❖ 表情 笑顔
- ❖ かかわりかた 愛情やおもいやりのあるかかわり

## 日本における移行支援の実際

筑波大学特別支援教育研究センター

### 神奈川県立 武山養護学校

- 作業学習を通して「働くこと」そのものの意欲を育てることを重視している。
- 作業学習班は各学年で固定しており、それぞれの作業は1年間で完結する。1年生：木工、農業、はたおり、2年生：紙すき、園芸、手芸、3年生：竹工、ハーブ、コンクリート・陶芸がある。
- 武山養護主催の交流フェスティバル(12月)で販売を行い、地域住民、特に地元の高校生などと交流をしている。

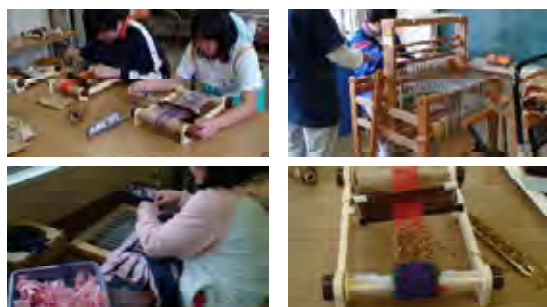
#### 陶芸班



#### 農作業班

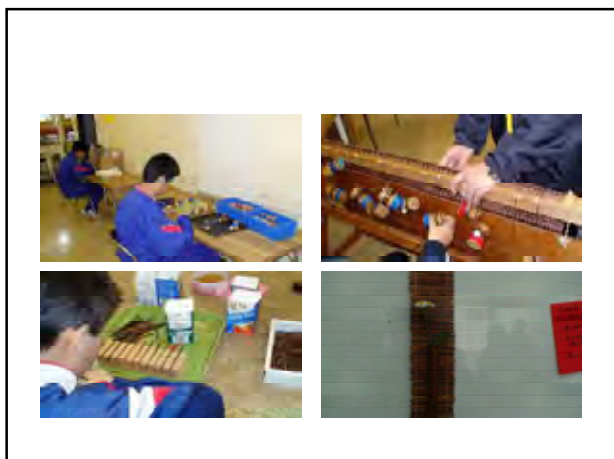


#### 手芸班



#### ハーブ班





横浜市立 日野中央高等特別支援学校

- 授業の3分の1は作業学習を行っている。作業を通して働くための力を育てている。特に「挨拶・返事・報告・質問」といった基本的な姿勢作りにも力点を置いている。
- 作業内容としては、1年生:コンクリート、木工、縫工、研磨、窯業、印刷、園芸。2, 3年生:軽作業、紙工、窯業がある。

木工作業班



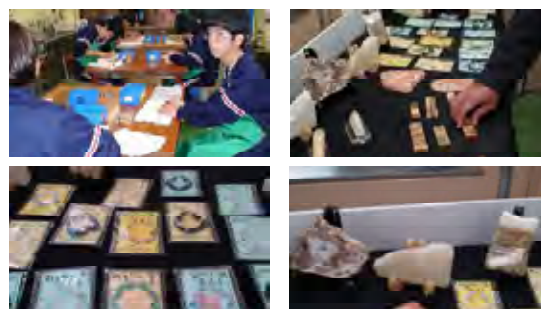
農作業班



窯業A班



研磨作業班

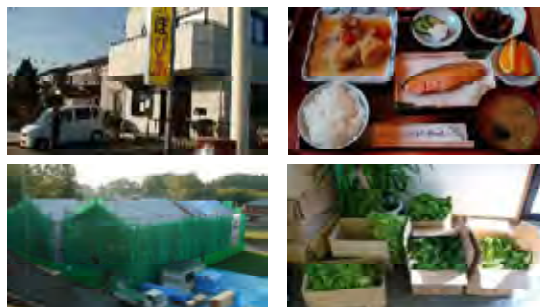




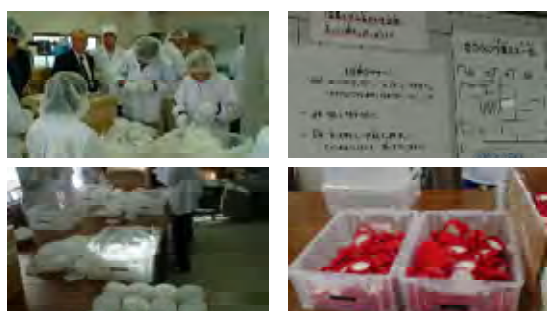
## NPO法人 ぽぴあ

- ◎ 知的障害者の地域生活支援
- ◎ 日常生活から就労まで全てを支援
- ・デイサービス、福祉作業、就労訓練
- ・グループホーム
- ・訪問介護支援
- ・相談支援

## ぽぴあ 活動概要



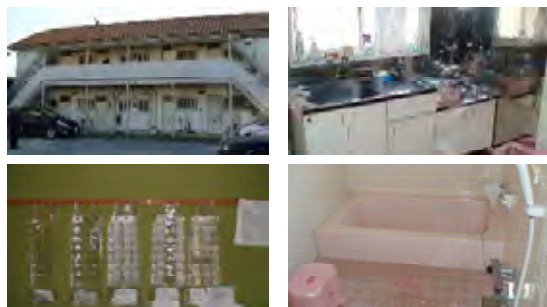
## 就労支援施設 チャレンジ号



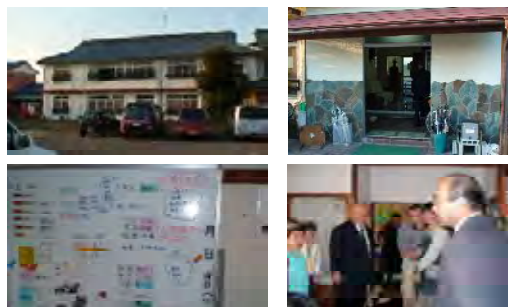
## グループホーム(一戸建て型)



## グループホーム(アパート型)



## 多目的型作業所 ふれあ



## 授業研究の成果を高める 2つのツール

筑波大学特別支援教育研究センター  
城戸宏則

## 2つのツール

- 個別の指導計画  
(子どもの課題を共通理解するためのツール)
- アセスメント  
(共通する視点を持つためのツール)

## 日本での肢体不自由児

- 肢体不自由児の約80%が脳損傷によるもの
- 学習上、生活上の困難さの表れは多様

## 肢体不自由児の困難さの表れは 多様

- 運動障害
- 認知特性
- 行動特性
- 心理的特性
- 感覚的障害 等

教員間でもバラバラな見方、指導になることがある。

## 桐が丘特別支援学校の試み

さまざまな障害特性のうち認知特性に焦点を当てた研究を行っている。

認知特性のアセスメントはWISCⅢを中心に行っている。

学年、学部、担当教科を超えた意見交換が可能になり授業を進めて行く上での配慮・工夫がまとまった。

## 見えにくさに対する配慮・工夫

- (1) 最初に見る基点を明らかにする
- (2) 追視するための基準, スケールを作る
- (3) 視線の移動を小さくする
- (4) 視覚的情報は目的を絞ってシンプルなものにする
- (5) 視覚的情報を整理する
- (6) 身体の正中線を意識する
- (7) 提示は時間をかけて見せる

### 聴覚的な捉えにくさに対する 配慮・工夫

- (1) 複数の情報処理が必要でない形で提示する。
- (2) 1つのセンテンスに含まれる情報を少なくする。
- (3) 継次の段階を少なくする。
- (4) 整理の方法をあらかじめ示す。
- (5) 間違えたり、混乱した時に戻れる方策を作る。

### 多様な困難さを持つ子どもに対しての 1つのスケールとしてアセスメントを 持つことの授業研究での有効性

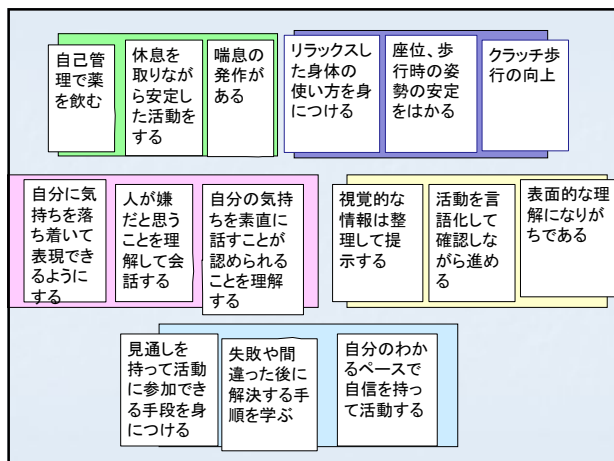
- 授業を見る視点が統一され、授業での配慮・工夫を積み上げることができる。
- 学年、学部、教科、地域を超えた情報交換ができる。

### 個別の指導計画の活用

- 課題は多様だが、それぞれの授業で扱うことができる課題は1部
- 課題の全体像を共通理解した上で、この授業はこの課題を扱っている授業だということを明白にする。

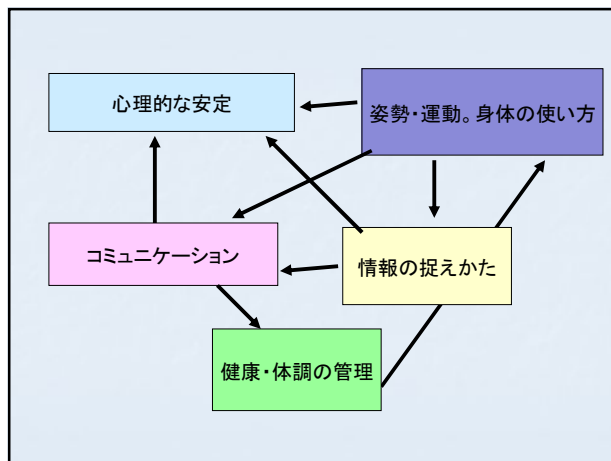
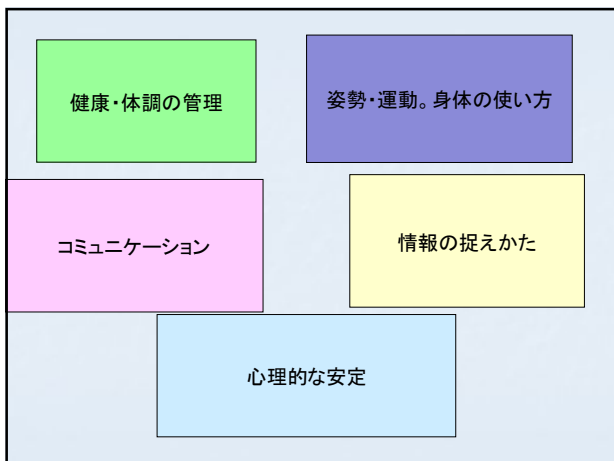
### 個別の指導計画の実際1

- \* 複数の教員でその子供の気になるところを出し合うところから始まる。
- \* こんなことができるようになるといいな、授業ではこんな配慮工夫が必要だな、を整理する。



### 個別の指導計画の実際2

- グループ化して表題を付ける。
- グループ相互に関連づける。

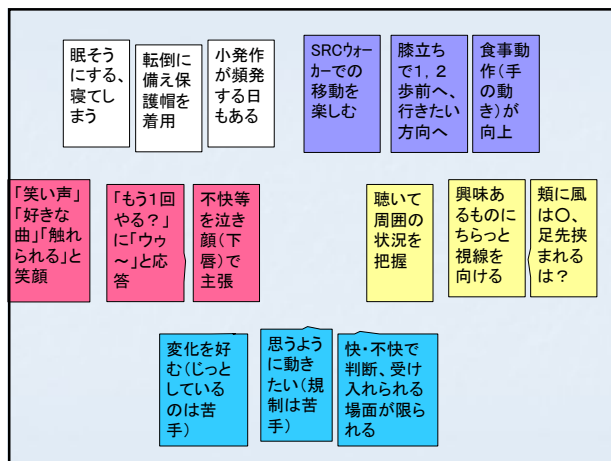
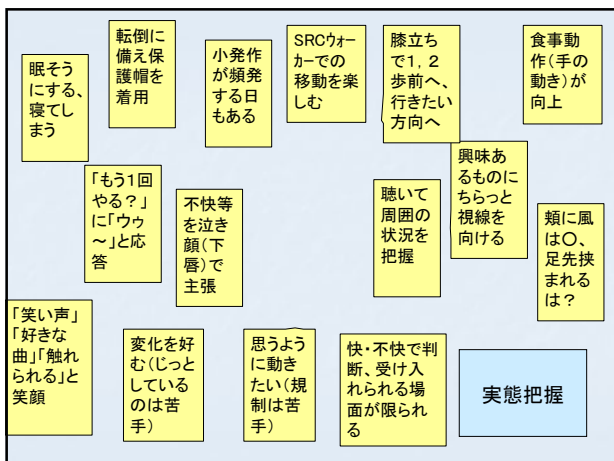


### 研究授業を成果を高めるためには

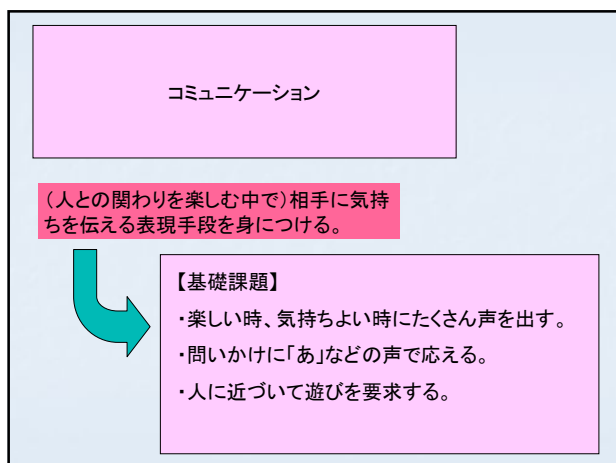
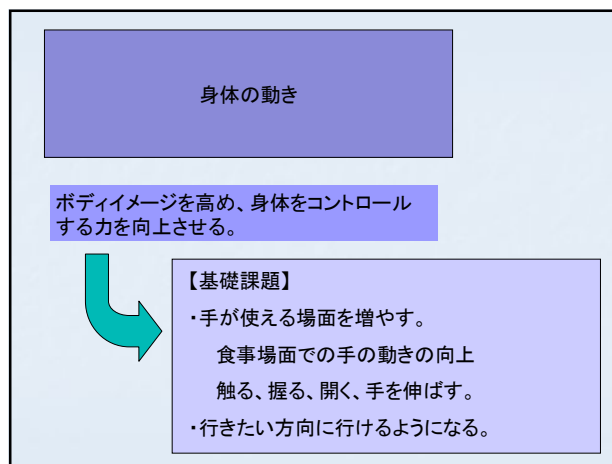
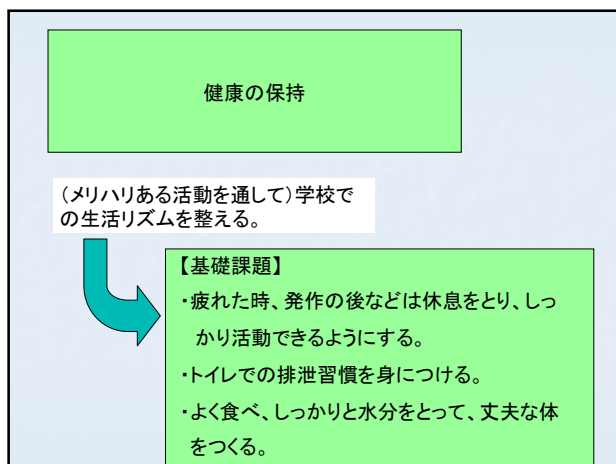
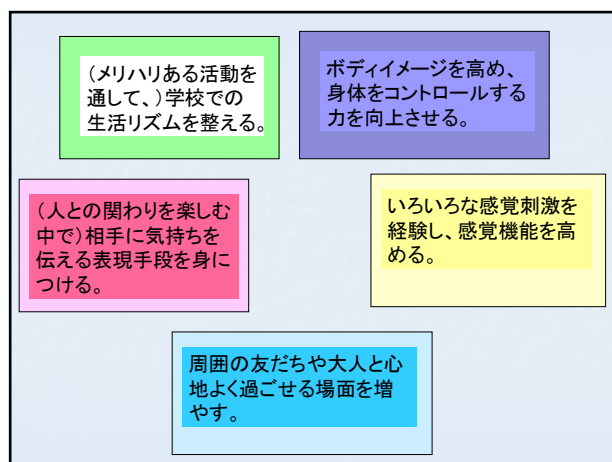
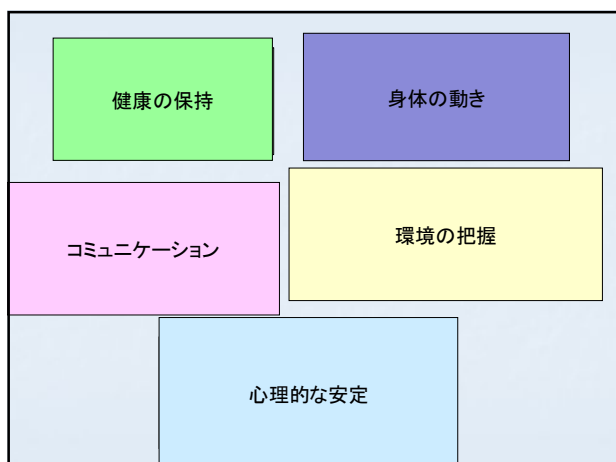
- 1つのスケール(アセスメント)を共有する。
- 多様な困難さを構造化して、課題を共通理解するために個別の指導計画を活用する。

### 重度・重複児の評価

- 教員の感じている子供の成長が客観的な評価には表れないことがある。
- 発達段階等の評価では成長をとらえられないことがある。







### 食事評価表

**Aくん 食事評価表 ver.3**

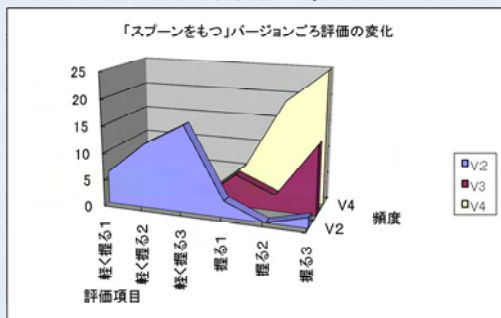
目標 修正- ロへ運ぶ過程で、自発的な動きを行う。  
※動作がスムーズな動作にする目標は達成できず継続して取り組む。

| 評価項目 | 評価             | 経過日 | 年 | 月 | 日 |
|------|----------------|-----|---|---|---|
| メニュー | 見つけられない / 見つける |     |   |   |   |
| 主食   | 見つけられない / 見つける |     |   |   |   |
| 副食   | 見つけられない / 見つける |     |   |   |   |
| デザート | 見つけられない / 見つける |     |   |   |   |
| 飲み物  | 見つけられない / 見つける |     |   |   |   |

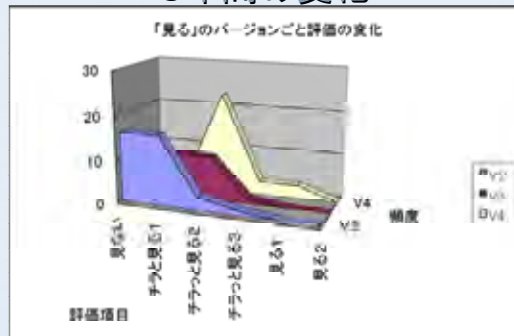
行動の評価 (目で見て)

| 過程  | 評価             | 経過日                   | 年 | 月 | 日 |
|---|----------------|-----------------------|---|---|---|
| 食事に対する意識 (テーブルをつけた時「食事が始まるよ」(バイバイした動きを止める・止まらない) / 「いただきます」(挨拶) / 「いただきます」(挨拶) / 「いただきます」(挨拶) | 見つけられない / 見つける |                       |   |   |   |
| 1 スプーンを持つ (持ちかかると) / (持ちかかると) / (持ちかかると)  | 見つけられない / 見つける | 1回 / 2.3回 / 数回 / それ以上 |   |   |   |
| 2 食物をすく (見つけられない / 見つける) / (見つけられない / 見つける) / (見つけられない / 見つける)                                | 見つけられない / 見つける | 1回 / 2.3回 / 数回 / それ以上 |   |   |   |
| 3 ロへ運ぶ (見つけられない / 見つける) / (見つけられない / 見つける) / (見つけられない / 見つける)                                 | 見つけられない / 見つける | 1回 / 2.3回 / 数回 / それ以上 |   |   |   |
| 4 口へ運ぶ (見つけられない / 見つける) / (見つけられない / 見つける) / (見つけられない / 見つける)                                 | 見つけられない / 見つける | 1回 / 2.3回 / 数回 / それ以上 |   |   |   |

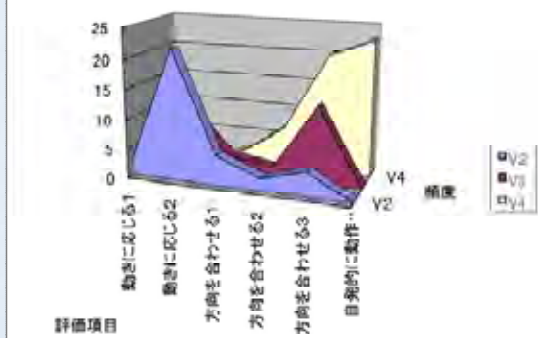
### 3年間の変化



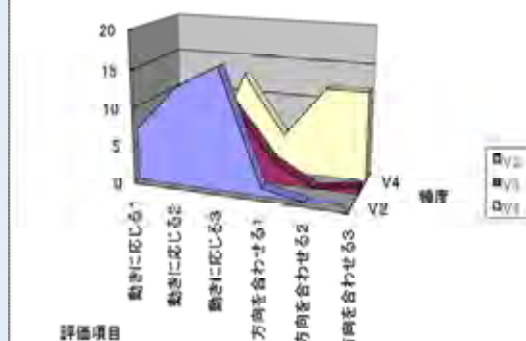
### 3年間の変化



### 口に運ぶ



### 「食物をすくう」バージョンごと評価の変化



### 重度・重複児の評価にあたって

- ①目標に対して評価の段階を5段階から6段階のステップにする。
- ②目標に対して、望ましい動き、望ましい反応を上げ、出現した場面の数で評価する。
- ③望ましい動き、望ましい反応を上げ、出現した頻度で評価する。

### カードの出し方

- 一人がカードを読み上げ、紙の上に置いていく。
- 他の人で類似した内容のカードがあれば、読み上げて、そばに置いていく。

カードはすべて紙の上に置き、カードの島を作る。

### まとめ方

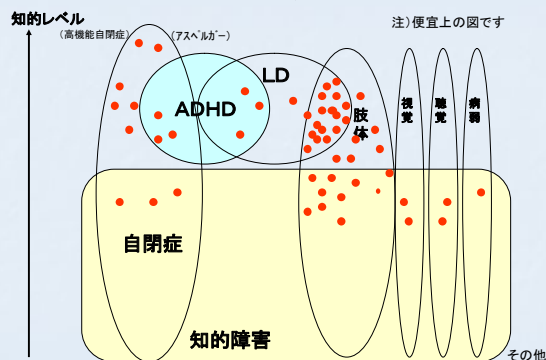
- カードの島に表題をつける。
  - ・どのカードも生かすようにする。
- すべての表題を関係付けながらそれぞれの参加者が提供する話題の骨組を作る。

### 通常学級支援の実態と課題

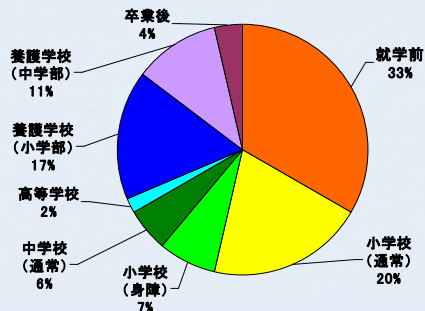
#### 通常学級における肢体不自由の支援の課題

- 効果的、継続的な支援の難しさ
  - ・特別支援学校教員と通常学級教員との間に困難さの気づきの違いがある。
  - ・教員間にも困難さの気づきの違いがある。
- 異なる専門家の間での共通理解の難しさ
  - ・肢体不自由児には乳幼児期よりさまざまな専門家が関わっている。
  - ・それぞれの専門家のより評価の観点が異なっている。

#### 障害別の相談・支援ケース分布

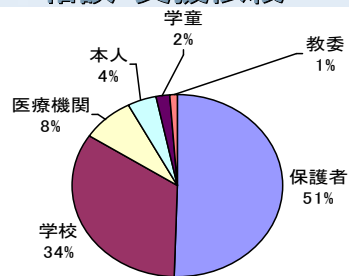


#### ケースの所属

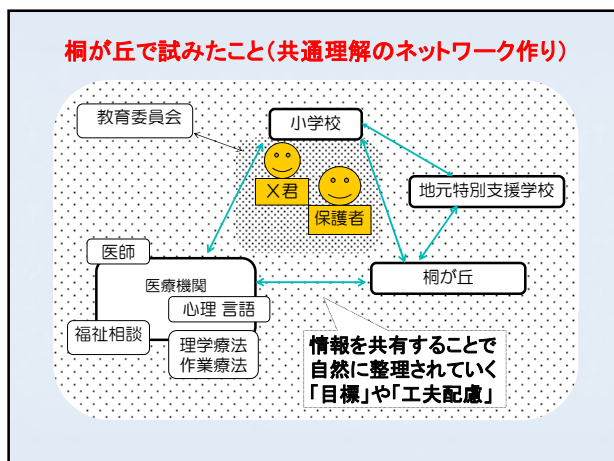
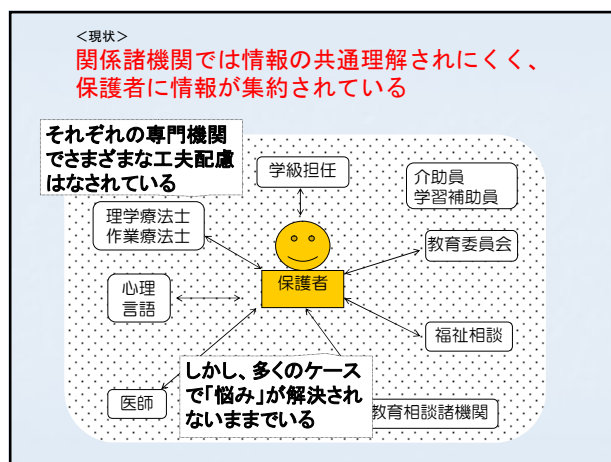
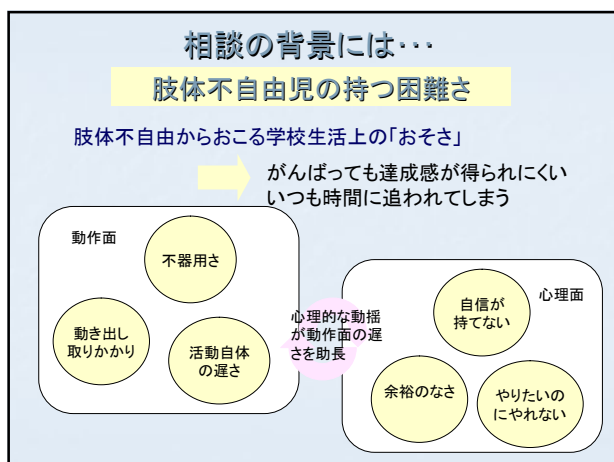


(2006年2月現在)

#### 相談・支援依頼



2006年2月現在



### アセスメントの共有のために

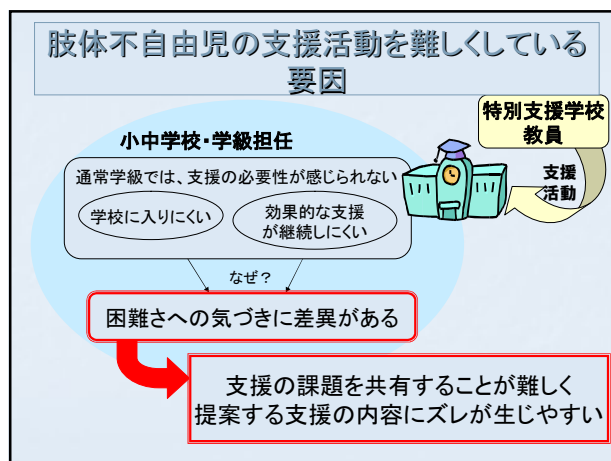
- 桐が丘の試み

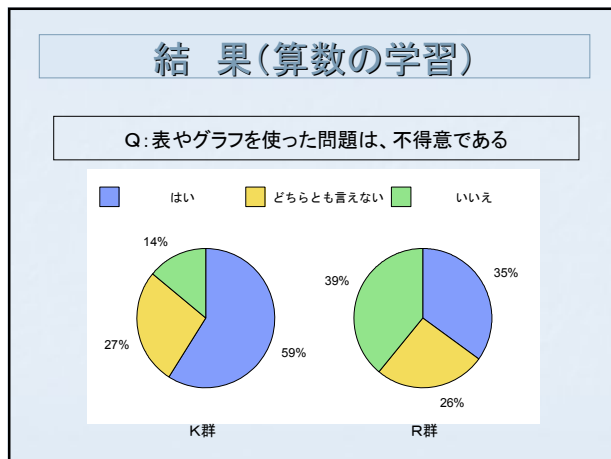
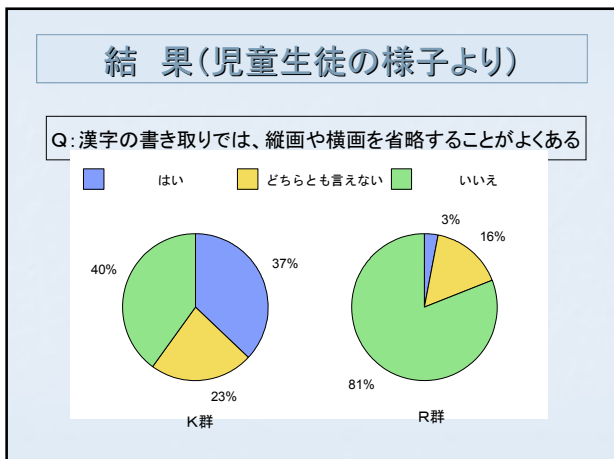
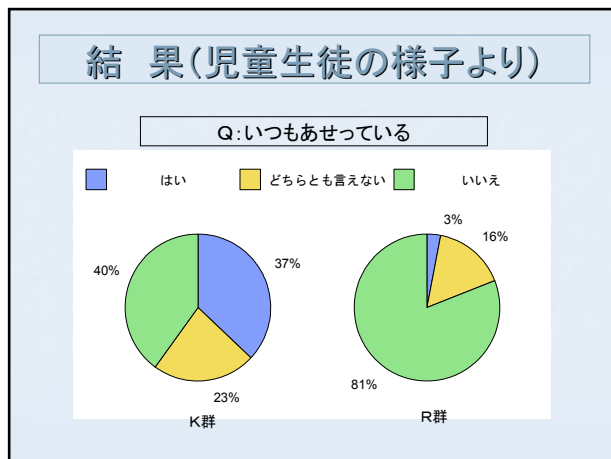
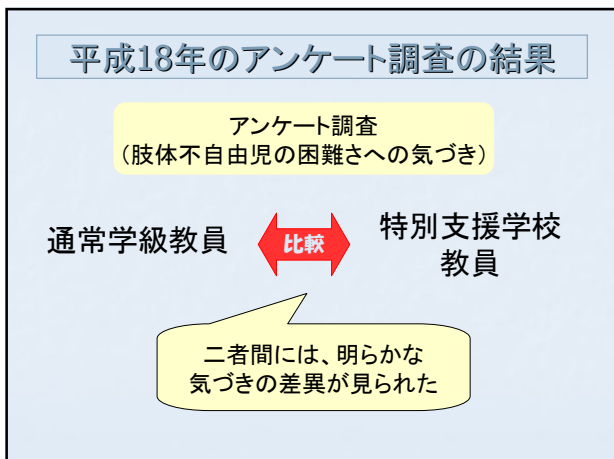
アセスメント場面を限定する。

アセスメント項目を共通にする。

1つの評価表にまとめる。

- ### 「情報共有レポート」の項目作成
- 学校の生活場面
  - 通常学級教員が必要とする項目
  - 専門性を問わず情報が出せる項目
  - すべての情報が併記される。





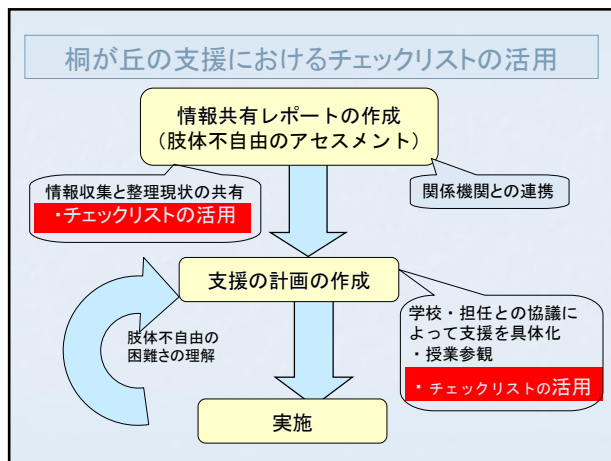
### チェックリスト項目の作成

◆内容・表現

- ・文献上に記載されている脳損傷タイプの学習上の困難さの記述
- ・桐が丘特別支援学校教員に対するアンケートから得られた、特別支援学校で見られる生活上、学習上に表れる困難な場面に関する記述
- ・通常学級支援の際に観察された肢体不自由児の生活上、学習上に現れる困難な場面の記述
- ・養護学校学習指導要領「自立活動」の項目
- ・CBCL(Child Behavior checklist)検査項目

↓

肢体不自由児の困難さが特徴的に表れる場面を想定し、具体的な活動場面に置きかえた文章表現



## コミュニケーションエイド利用の 基本的な考え方

- コミュニケーション手段として必ずしも「会話」や「筆記」にこだわる必要はない。
  - \* 日本の場合は併用されることが多い。
- 「自分の意志を伝える」「相手の言いたいことが分かる」手段を保障する。
  - \* 聴覚的な情報処理が苦手な子供にはシンボルの利用がされることが多い。

## 入力について

- 文字を利用するもの
  - シンボルを利用するもの
    - 具体 ←→ 抽象
- \* 実用性の高いものから利用する。  
\* 場面によって使い分けることがある。

## 出力

- 文字
- 音声
- シンボル
  - \* 意思を伝えるためには複数の組み合わせは有効
  - \* 苦手な情報処理が含まれると混乱してしまうことがある。

## コミュニケーションエイドの実際

- シンボル作成ソフト
- 音声記憶・再生
- 文字入力 音声再生
- シンボル入力 音声再生

