

研究紀要

第22号

特別支援教育の推進と充実に関する研究

高等学校における発達障害のある生徒への
特別支援教育の推進に関する研究

特別支援学校の指導内容・方法に関する研究

聴覚障害教育における
専門性の向上に関する研究

ま え が き

平成20年3月に学校教育法施行規則の一部を改正する省令が制定され、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領が公示されました。また、平成21年3月には、高等学校学習指導要領、特別支援学校学習指導要領が公示されました。

幼稚園、小学校、中学校、高等学校における特別支援教育に係る改訂の要点としては、①学校全体で特別支援教育に取り組むための校内支援体制の整備、②一人一人の実態等に応じた指導の充実、③交流及び共同学習の推進の3点が挙げられます。また今回の改訂では、特別支援学校の助言や援助を活用すること、個々の幼児児童生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うことなどが新たに加わりました。

また、特別支援学校学習指導要領では、幼稚園、小・中学校及び高等学校に準じた改善を図るとともに、障害の状態等に応じた指導の一層の充実を図る観点から、①一人一人の実態に応じた指導の充実、②自立と社会参加に向けた職業教育の充実、③交流及び共同学習の推進、④障害の重度・重複化、多様化への対応について示されています。

このように新しい学習指導要領では、すべての学校における特別支援教育の一層の推進・充実に向けた観点が明記されました。

当センターの研究事業では、特別支援教育を巡る動向を踏まえ、本道における特別支援教育の緊要な課題を把握し、その解決に資するための研究を推進し、今回2本の研究を収録いたしました。

「特別支援教育の推進と充実に関する研究－高等学校における発達障害のある生徒への特別支援教育の推進に関する研究－」では、高等学校における特別支援教育が更に充実するために、支援を必要としている生徒に気付くための視点、校内支援体制をより活性化させるための方策、支援を行うための手立て等について整理をし、高等学校で活用できる内容を考察しました。

「特別支援学校の指導内容・方法に関する研究－聴覚障害教育における専門性の向上に関する研究－」では、特別支援学校（聴覚障害）における実践上の課題や実践事例の分析を通し、聴覚障害教育にかかわる教職員が身に付けるべき専門性と、専門性向上を図るための研修の在り方について考察しました。

本研究の内容については、当センターの研修講座やホームページ等を通して、研究情報の迅速な提供や交流を図ってまいりたいと考えております。各学校の実践や研究・研修活動に御活用いただき、その成果や課題、御意見などをお寄せいただければ幸いです。

最後になりましたが、本研究紀要をまとめる上で、多大な御支援をいただきました研究アドバイザー及び研究協力者をはじめ関係各位に厚く御礼申し上げます。

平成21年3月

北海道立特別支援教育センター

所 長 百 井 悦 子

特別支援教育の推進と充実に関する研究 高等学校における発達障害のある生徒への特別支援教育の推進に関する研究

佐古 勝利* 伊藤 友紀*** 野戸谷 睦* 前田 利久** 奥田 雅紀***

目 次

本研究を活用するために	1
I 高等学校における特別支援教育の体制の充実	
1 発達障害とは	2
2 発達障害のある生徒に気づき、支援を始めるために	4
3 支援を充実させるための校内支援体制とは	8
II 一人一人の教育的ニーズに応じた指導・支援の在り方	
1 発達障害のある生徒への生徒指導における工夫	11
(1) 生徒指導における困難さとは	
(2) 生徒指導における、個に応じた指導・支援の工夫	
(3) 高等学校での生活を過ごしやすいするための全体への指導・支援の工夫	
2 発達障害のある生徒への学習指導における工夫	15
(1) 学習指導における困難さとは	
(2) 学習指導における、個に応じた指導・支援の工夫	
(3) 分かりやすく学習するための全体への指導・支援の工夫	
3 発達障害のある生徒への進路指導における工夫	19
(1) 進路指導における困難さとは	
(2) 進路指導における、個に応じた指導・支援の工夫	
(3) 就職を希望する生徒への個に応じた指導・支援の工夫	
(4) 進学を希望する生徒への個に応じた指導・支援の工夫	
III 個別の指導計画の作成と効果的な活用	
1 個別の指導計画の作成	23
2 個別の指導計画を活用した取組	24
IV 研究のまとめ	
1 研究の成果	25
2 今後の課題	25
引用・参考文献	26

* 視覚障害教育室

** 聴覚・言語障害教育室

*** 知的障害教育室

研 究 の 概 要

研究の趣旨

平成19年4月から施行された改正学校教育法では、高等学校等に在籍する発達障害を含む障害のある生徒に対し、障害等による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うことが規定された。本道の高等学校においては、特別支援教育に関する校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名がすべての道立高等学校において整備され、その取組は着実に高まりをみせているが、更に充実を図る方策が求められている。

そこで、本研究においては、高等学校における特別支援教育が更に充実するために、支援を必要としている生徒に気付くための視点、校内支援体制をより活性化させるための方策、支援を行うための手立てに関する情報の収集・整理をし、高等学校で活用できる内容とすることを目指した。

研究の目的

本道の高等学校に在籍する特別な教育的支援を必要としている発達障害のある生徒への、支援体制を一層充実するための具体的な方策を明らかにする。

研究の内容、方法

1 研究の内容

- (1) 高等学校において支援を必要としている生徒に気付くための視点と校内支援体制を更に活性化するためのポイントを具体的に提示する。
- (2) 高等学校に在籍している特別な支援を必要としている生徒への学習指導、生徒指導、進路指導の具体的な支援事例を収集・考察し、高等学校における個に応じた指導・支援の工夫と全体指導における工夫について明らかにする。
- (3) 高等学校における個別の指導計画の作成の手順やポイントについて明らかにする。

2 研究の方法及び経過

本研究は平成19年4月から平成21年3月（2年間）までの期間、次の方法により実施した。

(1) 文献調査

- ア 道内外の高等学校における特別支援教育の取組状況に関する文献研究
- イ 校内支援体制の構築、改善・充実に関する文献研究
- ウ 高等学校における発達障害のある生徒への、全体指導における配慮や工夫に関する文献研究

(2) 事例検討

- ア 高等学校において発達障害のある生徒が困難さを感じている状況に関する事例の収集・考察
- イ 高等学校における個に応じた指導・支援に関する事例の収集・考察
- ウ 高等学校における個別の指導計画の作成や活用に関する事例の収集・考察

研究の成果

- 1 高等学校において発達障害のある生徒に気付くためのポイントについて、困難さを感じる状況を例示し、その背景や支援のポイントを例示した。
- 2 校内支援体制を充実するチェックポイントを明示し、自校の校内支援体制の取組状況等を簡易に把握するとともに、充実を図るための具体的な方策を明らかにした。
- 3 生徒指導、学習指導、進路指導の3つの指導場面ごとに、個に応じた指導・支援の考え方について4つのステップで示し、個別の指導計画の作成につながるよう整理した。

□ 本研究を活用するために □

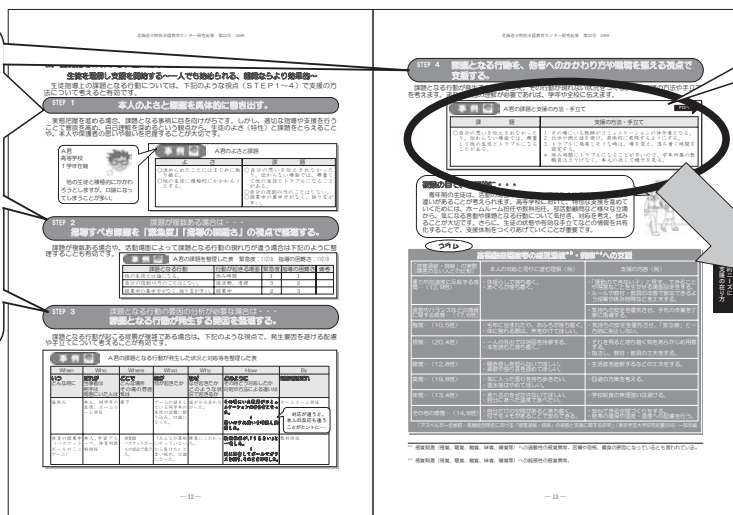
I 高等学校における特別支援教育の体制の充実

高等学校において、発達障害のある生徒に気づき、校内支援体制を充実させるためのポイントについて整理しました。

II 一人一人の教育的ニーズに応じた指導・支援の在り方

高等学校において、一人一人の教育的ニーズをとらえ、支援を行うための考え方について指導場面(生徒指導、学習指導、進路指導)ごとに整理しました。

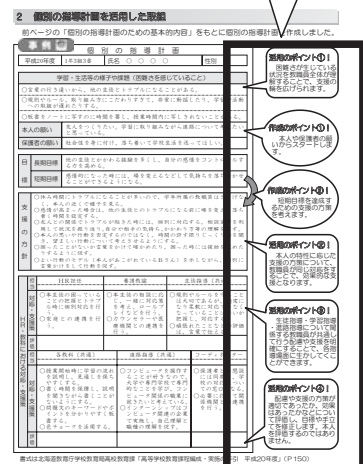
個に応じた指導・支援を行うための手順をSTEP 1～4で明示しました。



II-1-(2) 生徒指導における、個に応じた指導・支援の工夫(P 12-13)

STEP 1～4 で考えた支援内容等から個別の指導計画を作成します。

個別の指導計画の作成のポイントを明示しました。



II-2 個別の指導計画を活用した取組(P 24)

III 個別の指導計画の作成と効果的な活用

個別の指導計画を作成するための手順とその活用方法について例示しました。

IV 研究のまとめ

本研究の成果と今後の課題について整理しました。

I 高等学校における特別支援教育の体制の充実

1 発達障害とは

(1) 発達障害について

LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、高機能自閉症等を総称して「発達障害」と呼んでいます。これらの障害の診断は、専門の医師が行います。主な発達障害の一般的な特徴は下図の通りです。

発達障害のある生徒は、障害による困難さを抱えていますが、適切な指導や支援を受けることで優れた能力を発揮する場合があります。そのためには、集中しやすい環境、分かりやすい説明など、学習や活動に参加しやすい状況をつくることが大切です。

LD（学習障害）

- 話を聞いて理解することが苦手
- 音読が苦手
- 書くことが苦手
- 位置や空間を把握することが苦手
- 筋道を追って話すことが苦手
- 読解が苦手
- 計算が苦手

知的発達に遅れはないが、聞く・話す・読む・書く・計算する・推論する能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難を示す。

LDの定義

文部科学省「学習障害児に対する指導について（報告）」（平成11年7月）より抜粋

ADHD（注意欠陥多動性障害）

- 注意を向けることが苦手
- 優先順位が決められない
- 社会的ルールを守ることが苦手
- 興味や関心が移りやすい
- 行動をコントロールすることが苦手

年齢あるいは発達に釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業に支障をきたすものである。

高機能自閉症

- 相手の気持ちを理解することが苦手
- 友達とうまくかわることが苦手
- 興味や関心の範囲が狭い

3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないもの。

アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないもの。

発達障害は中枢神経系に何らかの機能不全があるために、学習や行動に著しい困難を示すと推測されています。したがって、小さいころのしつけや親の育て方が直接の原因ではありません。

本人の努力不足が直接の原因でもありません。

ADHD、高機能自閉症・アスペルガー症候群の定義

文部科学省「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（平成15年3月）より抜粋

これらの障害は、対応によって、あるいは年齢に伴ってなど、条件の違いによって状態が著しく変化することがあります。また、これらの状態像が重なり合っていることもあります。

学校においては、障害の診断の有無にかかわらず、生徒の学びや生活上の困難さに、まず教職員が気付くことが求められます。その上で、生徒理解を進め、発達障害の特性をよく理解しながら、学習や活動に取り組みやすくするには、どのような指導上の配慮や支援をするとういのかを考えていくことが大切です。

(2) 青年期の特徴

発達障害のある生徒の青年期の特徴は、以下のような状態があると言われています。

LD（学習障害）

- ・認知の偏りのため、特定の教科で困難さを示す。（全般的な学習の遅れになることもある。）
- ・不器用さ、身辺整理、忘れ物、課題の提出など行動面での困難さがある。
- ・達成感、自尊感情がもてない。
- ・他の生徒との違いが個性の範囲に統合され、うまく適応している場合もある。
- ・認知^{*1}の偏り等による不得意分野を、得意分野でカバーしたり、他の者とは異なる学習方法で補うなどしていることがある。

ADHD（注意欠陥多動性障害）

- ・多動については、加齢とともに改善されることがある。
- ・注意集中が続かず、学習や仕事に支障をきたす。
- ・精神的な不調を訴えやすい。
- ・仕事を予定どおり始める、終える、計画するなどのスケジュール管理が難しい。
- ・意欲を喪失する、反抗的で乱暴な態度が現れるなど、二次的な障害^{*2}に陥ることがある。

高機能自閉症

- ・言葉は理解しているが、奇妙な使い方や場違いな使い方をする。
- ・「仮定のこと」「これからのこと」「感情的なこと」など抽象的な概念の理解が苦手である。
- ・同年代の仲間に入れなかったり、ルールをかたくなに守ろうとするなど社会性の困難さがある。
- ・物や情報の収集などのこだわりがある。

障害のある生徒への対応

1 気付き

養育や教育が直接の原因となっているのではなく、脳の機能障害による課題を抱えている生徒の存在を認め、発達障害の可能性を考えてみる必要があります。

2 二次的な障害の防止

障害の特性に応じた支援がなされない時、自己評価が低下して意欲を喪失したり、反抗的で乱暴な態度が現れたりするなど、二次的な障害に陥りやすいという特徴があります。二次的な障害の防止には次の二点が大切です。

- ①特性に適切に対応する。
- ②自己評価を高める。

3 階層的な支援体制の構築

- ①ホームルーム担任や教科担任が配慮する段階
- ②学年や学校全体など組織的な支援の段階
- ③外部の専門家（特別支援学校、医療機関、相談機関など）と連携した支援の段階

「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド（国立特別支援教育総合研究所）」

^{*1} 目、耳、皮膚などの感覚器官を通して得られる情報をもとにして行われる情報処理の過程であり、記憶する、思考する、判断する、決定する、推測する、イメージを形成するなどの心理的な活動。

^{*2} 障害に由来する本来の症状が原因で環境との不適応を起こしたために生じた様々な症状。環境としては、家庭環境、学校での状況（学習への参加状況、集団参加の状況、教師、友人などとの人間関係）など、子どもを取り巻く様々なものがある。

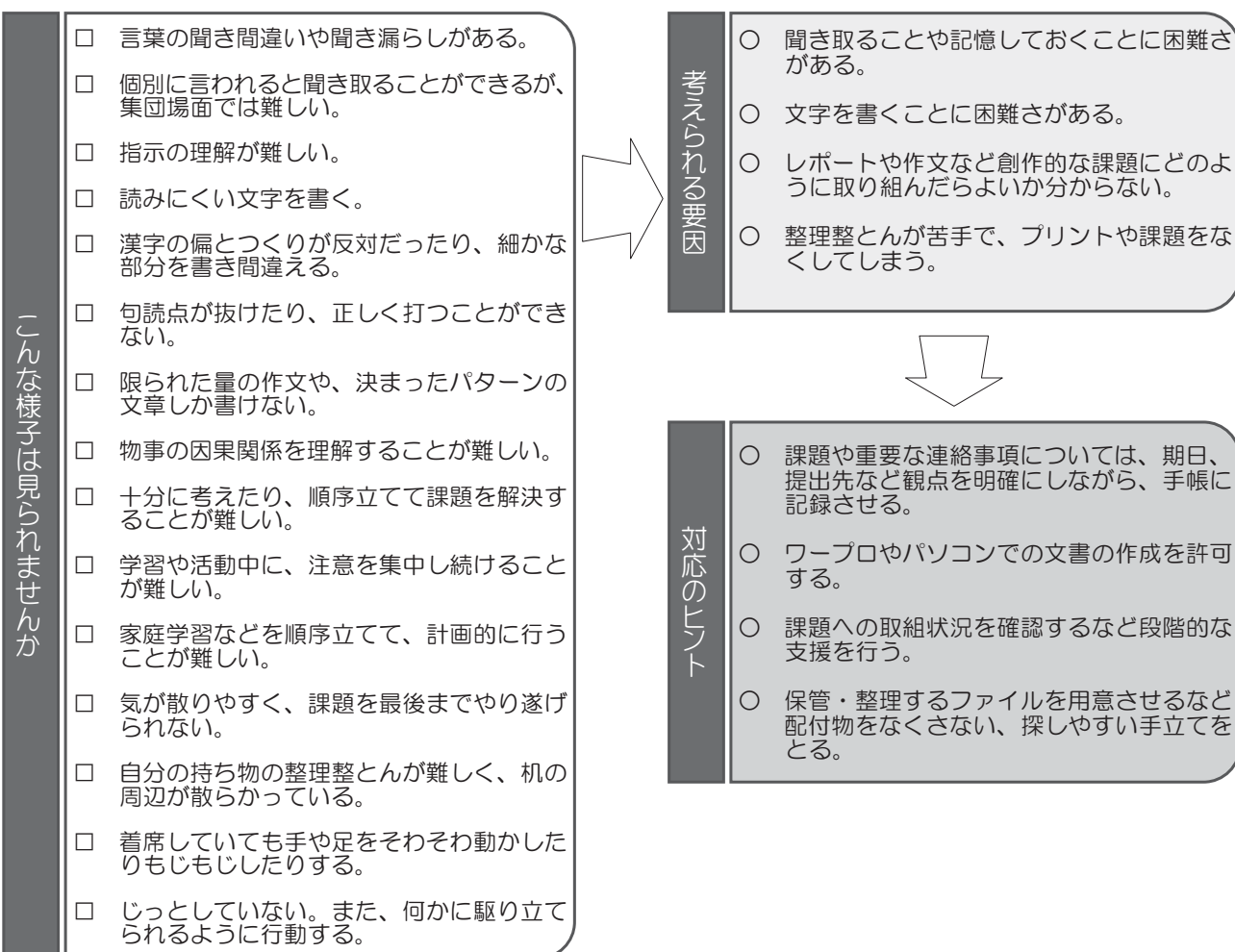
2 発達障害のある生徒に気づき、支援を始めるために

高等学校で特別支援教育を進めていくためには、ホームルーム担任や教科担任、部活動の顧問など様々な立場から、担当する生徒の課題について、学習面、行動面、生活面で、以下のような困難さがないかをチェックしてみることが必要です。

これらの項目は、程度の差はあったとしても、だれにでも当てはまる部分があります。しかし、このような行動等は、LDやADHD、高機能自閉症等の発達障害を原因としている場合があります。適切な配慮をすることで、状況がよくなる場合があります。

レポート等の課題を提出しない生徒

提出できない背景を考えてみましょう。



用語解説

視知覚¹(P5)：視覚情報を認知して弁別し、それらの刺激を過去の経験に照らして解釈する力

協応運動²(P5)：目と手、手と足など、2つ以上の身体器官が協応して機能すること

板書を写さない、ノートがとれない生徒 ノートがとれないことの背景を考えてみましょう。

高等学校における
特別支援教育の体制の充実

こんな様子は見られませんか

- ☐ 普段、使わない語句等を読み間違える。
- ☐ 文中の語句や行を抜かしたり、同じ場所を読み間違えたりする。
- ☐ 教科書の音読、黙読が遅い。
- ☐ 勝手な読み方をして間違える。
- ☐ 字の形や大きさが整っていないかったり、曲がっているなどの読みにくい字を書く。
- ☐ 漢字の細かな部分を書き間違える。
- ☐ 句読点を正しく打つことができない。
- ☐ 学習や活動の場面で、細かなところに注意を払えない。又は、不注意な間違いを起こしやすい。（正確さに欠ける、見直しをしない、細かな作業が苦手である。）
- ☐ 座っていても、手足を動かしたり、もじもじして落ち着かない。（じっとしていない、つめをかむ、足や手でリズムをとる。）
- ☐ 学習や遊びなどの場面で、注意を集中し続けることが困難である。（長い時間、一つのことに集中することが難しい。話の途中で集中が途切れる。）
- ☐ 外からの刺激に気が散りやすい。（周囲の物音に気がそれやすい。一度集中が途絶えると、再度集中することが困難である。）

考えられる原因

- ☐ 聞きながら書くなど同時に行うことが難しい。
- ☐ たくさんの刺激（情報）の中から、必要なものを選択することが難しい。
- ☐ 視知覚¹に問題がある。
- ☐ 協応運動²が難しい。
- ☐ いろいろな刺激に影響されやすい。

対応のヒント

- ☐ 書くことに専念する時間をつくる。
- ☐ 板書はできるだけ整理し、最小限にして、それ以外はプリントにして渡す。
- ☐ 時間内に書き写せない生徒には、板書計画（案）を渡したり、デジタルカメラなどで撮影することを許可する。

忘れ物や物の紛失が多い生徒 忘れ物や紛失が多い背景を考えてみましょう。

こんな様子は見られませんか

- ☐ 学習や活動の場面で、細かなところに注意を払えない。又は、不注意な間違いを起こしやすい。（正確さに欠ける、見直しをしない、細かな作業が苦手である。）
- ☐ 座っていても、手足を動かしたり、もじもじして落ち着かない。（じっとしていない、つめをかむ、足や手でリズムをとる。）
- ☐ 学習や遊びなどの場面で、注意を集中し続けることが困難である。（長い時間、一つのことに集中することが難しい。会話の途中で集中が途切れる。）
- ☐ 外からの刺激に気が散りやすい。（周囲の物音に気がそれやすい。一度集中が途絶えると、再度集中することが困難である。）
- ☐ 日々の活動において忘れっぽい。
- ☐ 集団の会話では、だれに話しているのか（話し手が自分に話しているのか、自分以外の人に話しているのか）分からなくなる。
- ☐ 生活習慣が乱れ、自分の身の回りのことができなくなる。

考えられる原因

- ☐ たくさんの刺激（情報）の中から、必要なものを選択することが難しい。
- ☐ 注意の選択に偏りがある。
- ☐ 注意を持続することが難しい。
- ☐ いろいろな刺激に影響されやすい。
- ☐ 整理整頓が苦手で、どこに何があるか分からなくなる。

対応のヒント

- ☐ 必要な持ち物をメモすること、メモをしまう場所、メモを見ながら準備することを家庭と連携しながら習慣化する。
- ☐ 片付ける場所を固定化する。
- ☐ 持ち物を一つにまとめる。

不登校、遅刻や欠席、保健室の利用が多い、行事等に参加できない生徒 社会生活に適応できない、集団活動に参加できない、日課に沿って行動できない背景を考えましょう。

こんな様子は見られませんか

- ☐ 同じ質問を繰り返す。
- ☐ 予定の変更や行事での日課の変更など、普段どおりの状況や手順が変わると混乱する。
- ☐ 過去の嫌なことを突然思い出し、不安定になることがある。
- ☐ 極端な偏食があり、食べられるものが少ない。
- ☐ 通常、痛がるはずの痛みに対する反応が鈍かったり、逆にひどく敏感であったりする。
- ☐ 頭を壁に打ちつける、手をかむなど自分を傷つけることがある。
- ☐ 周囲からのかかわりに対する反応が、状況に合っていないことがある。(親しげに肩をたたかれると、攻撃されたと思って怒るなど。)
- ☐ 言われたことの意味を、場面に応じて理解し、行動することが難しい。(規則を守らなければいけないと言われ、他者のわずかな違反も見逃せないなど。)
- ☐ 一つの行動が止められなかったり、行動が止まって、次の行動に移せなかったり、固まったように動かなくなることがある。
- ☐ 恥ずかしさを感じていないように思える時がある。
- ☐ 被害的、猜疑(さいぎ)的、攻撃的になりやすい傾向がある。
- ☐ 感情の起伏が激しく、落ち込みや興奮の差が激しい。
- ☐ 外からの刺激によって、すぐに気が散ってしまう。
- ☐ 日々の行動において、忘れっぽい。
- ☐ 順番を待つことが困難である。

考えられる要因

- ☐ 同一性保持³の傾向が強い。
- ☐ 自分が得意な分野におけるこだわりが強い。
- ☐ 意思を表明する力が弱い。
- ☐ 聴覚、視覚、味覚、嗅覚(きゅうかく)などの感覚が過敏で、感覚刺激への耐性がぜい弱である。
- ☐ 規則やルールにこだわりすぎる(教条的)。
- ☐ 独自のルールや規則をつくってしまう。
- ☐ 予定が変更されると見通しがもてなくなる。
- ☐ あいまいな状況では何をしてよいか分からない。

対応のヒント

- ☐ 同一性を保持したい事柄やこだわりの内容と対応策について、家庭や出身校と情報交換し、可能な限り同様の対応を行う。
- ☐ 予定の変更や行事の流れなど、非日常的な活動については事前に情報を提供し、見通しをもたせる。
- ☐ 感覚過敏⁴について広く情報を集め、本人の苦手な状況を把握し、可能な限り除去する。また、一人になれる場所や時間を保障する。(昼休みの相談室等。)

対人関係がうまくつくれず、孤立や対立する生徒

人とかかわり方がなぜ苦手なのか、その背景を考えましょう。

こんな様子は見られませんか

- ☐ 他の生徒とかかわろうとするが、良好な関係を築けない。
- ☐ 一人でいることが多く、友人と一緒に過ごすことがほとんどない。
- ☐ グループでの活動をする時、他の生徒と協力して活動することが困難である。
- ☐ その場の雰囲気や相手の感情や立場を理解して話すことが難しい。
- ☐ 周りの人が困惑するようなことも、遠慮なく言ってしまう。
- ☐ 冗談や嫌みが分からず、言葉どおりに受け止めてしまう。
- ☐ 会話が一方的であったり、抑揚なく話したりする。
- ☐ 相手に応じ、態度や言葉遣いを変えることが難しい。
- ☐ 自分が非難されると過剰に反応する。
- ☐ 自分の非を認めようとしない。
- ☐ 他の生徒との口げんかなど、トラブルが多い。

考えられる要因

- ☐ 社会性やコミュニケーション能力の欠如から、場に応じた適切な言動が分かっていない。
- ☐ 衝動性が強く、不用意な言動やわずかなことでの感情の起伏が大きい。

対応のヒント

- ☐ 不適切な言動をしている場面で指導するよりも、機会をつくって、場に応じた適切な話し方や行動について説明する。(ソーシャルスキル⁵に関する学習をする。)
- ☐ その場で指導する場合は、否定的な表現をせず、本人が受け止めやすい表現で、教師が適切な言動のモデルを示す。

活動の流れや指導に従って行動しない生徒

指示や指導を理解して行動できない背景を考えよう。

高等学校における
特別支援教育の体制の充実

こんな様子は見られませんか

- ☐ 言葉の聞き間違いや話の聞き漏らしがある。
- ☐ 個別に言われると理解できるが、集団場面では難しい。
- ☐ 話の内容の理解が難しかったり、ホームルームや会議などで、話合いの流れについていけなかったりする。
- ☐ 抽象的な概念や物事の因果関係を理解することが難しい。
- ☐ 学習や活動の場面で、細かなところに注意を払えない。又は、不注意な間違いを起こしやすい。（正確さに欠ける、見直しをしない、細かな作業が苦手。）
- ☐ 座っていても、手足を動かしたり、もそもそして落ち着かない。（じっとしていない、つめをかむ、足や手でリズムをとる。）
- ☐ 課題や遊びなどの活動で、注意を集中し続けることが困難である。（長い時間、一つのことに集中することが難しい。会話の途中で集中が途切れる。）
- ☐ 外からの刺激に気が散りやすい。（周囲の物音に気がそれやすい。一度集中が途絶えると、再度集中することが困難である。）
- ☐ 日々の活動において忘れっぽい。
- ☐ 生活習慣が乱れ、自分の身の回りのことができなくなる。
- ☐ 一つの行動が止められなかったり、行動が止まって、次の行動に移せなかったり、固まったように動かなくなることがある。
- ☐ 被害的、猜疑（さいぎ）的、攻撃的になりやすい傾向がある。
- ☐ 感情の起伏が激しく、落ち込みや興奮の差が激しい。

考えられる原因

- ☐ たくさんの刺激（情報）の中から、必要なもの（指示する声）を選択することが難しい。
- ☐ 聞いた内容の理解が難しい。
- ☐ 注意を持続することが難しい。
- ☐ これまでの不適切な対応による、自己評価や自尊感情の低さ。
- ☐ 感情や行動の抑制、行動を振り返ることが苦手である。
- ☐ 状況を理解する力が弱い。
- ☐ 同一性保持の傾向が強い。

対応のヒント

- ☐ 聞いて理解することが難しければ、視覚的な情報（文字、写真、イラスト）を付加する。
- ☐ 興奮している場合には気持ちが落ち着くまで待ち、その後状況を整理しながら、どう行動すべきだったのか考えさせる。
- ☐ 自分なりのルールやルールの解釈に対しては、その背景を聞き取りながら、本人が納得できるように状況等を説明する。新たなルールの提示は、区切りのよい時期（学期末、学年末等）に行う。

用語解説

同一性保持³（P6）：周囲の環境が変わらないか、同じ秩序で変化する状態を保とうとする傾向のこと。

感覚過敏⁴（P6）：「聴覚」、「視覚」、「嗅覚（きゅうかく）」、「触覚」などにおいて、通常より過敏な反応が見られる状態のこと。

ソーシャルスキル⁵（P6）：「社会技能」「社会的技術」等と訳される。社会生活や対人関係を営んでいくために、必要とされる技能。発達障害のある生徒は、ソーシャルスキルが身に付いていなかったり、知らなかったりするために、友人関係や集団生活で不利を被っていることがある。そのため、人とかかわり方などの「やり方」や「コツ」を具体的に教えるなど、ソーシャルスキルを豊かにするように支援することが必要となる。

3 支援を充実させるための校内支援体制とは

特別支援教育の推進には、学校全体での組織的な対応と関係機関との連携が重要です。

ホームルーム担任だけではなく、教科担任等にかかわる教職員が情報を共有し、適切な実態把握と具体的な支援内容・方法を学校全体で組織的に検討することが大切です。また、保護者との連携を図るほか、出身中学校、医療機関、福祉機関、地域の特別支援学校等との連携も図り、必要に応じて助言・援助を受けることも大切です。

(1) 校内支援体制を充実させるために

校内支援体制を充実させるためのポイント

Q1 教職員の特別支援教育への意識を高めるためには？



- A1 校長がリーダーシップを発揮し、学校経営計画に位置付ける。
- A2 特別支援教育に関する校内研修会を行い障害に関する理解を深める。→P9
- A3 校内委員会を活性化させる。
- ①生徒の実態把握を行う。→P4~7
- ②学年で支援の必要な生徒について、学期ごとにリストアップして校内委員会の議題とする。→P12~13、16~17
P23~24

Q3 具体的な支援の方策を立て、支援を行うためには？



- A1 生徒の実態把握を行う。→P4~7
- A2 生徒が困難さを感じている状況を把握する。
- ①生徒指導→P11~14
- ②学習指導→P15~18
- ③進路指導→P19~22
- A3 個別の指導計画を作成する。→P23~24
- A4 地域の特別支援学校などの関係機関と連携し、助言・援助を求める。→P10

Q2 支援を必要としている生徒に気付くためには？



- A1 生徒の状況についての情報を収集する。
- ①生徒の実態把握を行う。→P4~7
- ②学年で支援の必要な生徒について、学期ごとにリストアップして校内委員会の議題とする。→P12~13、16~17
- A2 出身中学校と連携する。→P10

つづい

保護者との連携

保護者の中には、子どもの言動や発達が他の子どもと違うことに不安を抱いていたり、気付きながらもそのことを認めたくないと思っている方もいます。

保護者と連携をする際には次のことに留意することが重要です。

- 1 保護者の気持ちを受け止める。
 - ・障害名ではなく、よさや課題の視点で話をする。
 - ・受容と共感を大切にしながら話を聞く。
 - ・家庭での様子や生育歴などの情報を聞き取る。
- 2 保護者とともに考える。
 - ・話合いの中から状況を整理する。
 - ・課題を絞り込み、解決するための手立てを考える。
- 3 保護者を支える。
 - ・保護者と役割を分担しながら支援を行っていくが、保護者を精神的に支えていくことに留意する。

(2) 共通理解を図った校内支援体制

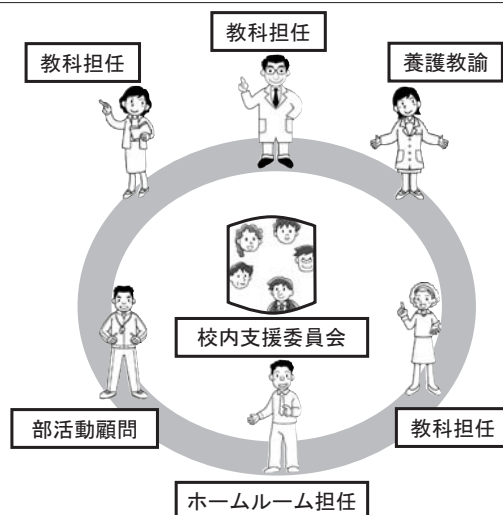
高等学校では、教科担任制をはじめ、生徒指導、学習指導、進路指導が組織的に行われています。学年会や生徒指導に関する会議、単位認定会議などでの組織的な取組は、支援体制をつくる基礎となります。生徒が感じている困難さに視点をおき、かかわる教職員が情報交換しながら、支援を行っていくことが大切です。

教科担任制はメリット

教科担任制のメリットは、下記のとおりです。

- ① 複数の目で多面的に生徒を理解することが可能になる。
- ② 生徒は、授業などの指導場面ごとに、多くの教職員から指導を受けることができる。(教職員との関係を指導場面ごとにリセットできる。)

かかわる教職員が情報交換し、共通理解を図っていくことが、高等学校における教科担任制のメリットを生かした支援につながります。



状況に応じた支援

① 配慮

授業や活動場面での言葉かけや配慮で対応できる段階

② 支援

学年など組織的に共通理解を図り、共同で支援を行う段階

③ 連携

外部の専門機関などの助言・援助を得ながら、対応する段階

※気になる生徒がいる場合、その状況がどの段階の支援が必要なのか、特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーター）と相談してみましょう。

校内研修の実施と充実

教職員の共通理解を図っていくためには、会議や研修会で特別な教育的支援を必要とする生徒についての理解を深める機会を設けることが大切です。

1 特別支援教育に関する研修会を実施する

- 1 基本的理解に関する研修
 - ・発達障害の理解と特性について
(例：講師 特別支援学校のコーディネーター)
 - ・基本的対応について
(例：講師 中学校のコーディネーター)
- 2 具体的な指導にかかわる研修
 - ・対象生徒の事例検討会
(例：助言者 北海道立特別支援教育センターの所員)
 - ・複数の事例による実践交流

2 既存の研修会や会議に特別支援教育に関する内容を取り入れる

- 1 授業研究会の一部に、学習上の特別な教育的支援を必要としている生徒への対応について取り上げる。
- 2 生徒指導研修会に取り入れる。

3 日常的な情報提供を行う

- 1 定期的に障害の理解や基本的な対応に関する資料を配付する。
- 2 生徒の状況や指導経過などを打合せなどで情報交換する。

4 保護者や生徒への理解啓発を促す

- 1 特別支援教育や障害に関する研修会を行う。
(例：講師 特別支援学校のコーディネーター)

(3) 関係機関と連携した支援体制づくり

高等学校において、校内支援体制を充実させるためには、関係機関との連携が大切です。内容に応じて、下記のような機関との連携が考えられます。

スムーズなスタートのために

○出身中学校

入学が決まったら、出身中学校と連携し、支援や配慮が必要な生徒について情報を得ましょう。

引継ぎのポイント

- ・学習や生活上の配慮事項
- ・対人面での配慮事項
- ・家庭との連携のポイント
- ・個別の教育支援計画や個別の指導計画

実践例

A高等学校では
～出身中学校を訪問し、打合せを実施している。
B高等学校では
～生徒指導に関する引継ぎの会議を設定し、出身中学校に参加を呼びかけている。

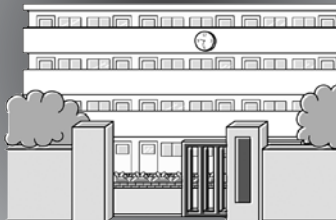
高等学校での生活を充実させるために

困った時は、まず特別支援学校に連絡してみましょう！

○特別支援学校

- ・学習や生活上の配慮に関する助言・援助
- ・個別の指導計画の作成のアドバイス

高等学校



○発達障害者支援センター

- ・豊かな地域生活を送るための助言・援助

○教育局 ○教育委員会

- ・専門家チームや巡回相談による助言・援助

○医療機関

- ・障害の診断や助言

○教育センター

- ・北海道立教育研究所
- ・札幌市教育センター
- ・北海道立特別支援教育センター 等
- ・教育に関する助言・援助

○児童相談所 ○心身障害者総合相談所

- ・発達の状態や障害に関する診断や判定

引継ぎのポイント

- ・就労体験等から、本人の適性にあった業務内容や適応しやすい状況などの情報を伝える。
- ・予想される困難場面への配慮事項を確認する。

実践例

C高等学校では
～社会へのスムーズな移行を行うため、本人、保護者、関係機関、進路先との支援会議を実施している。

社会への接続のために

- ハローワーク
- 障害者職業センター
- 障がい者就業・生活支援センター
- 大学等の入学センター

Ⅱ 一人一人の教育的ニーズに応じた指導・支援の在り方

1 発達障害のある生徒への 生徒指導における工夫

◇よさに着目する
◇社会性や生活力を育てる

このような生徒はいませんか？

- 机の中などが乱雑で、よく忘れ物をする。
- 何度注意しても規則が守れない。
- 会話の中で自分のことだけを一方的に話す。
- 食堂や売店で順番が守れない。
- その場の雰囲気を理解できない。
- 友人がなかなかできない。
- 視線がなかなか合わず、コミュニケーションがとりづらい。

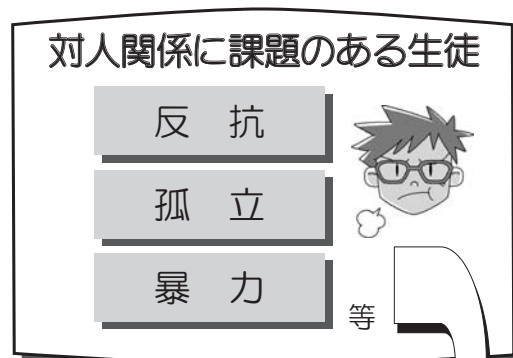
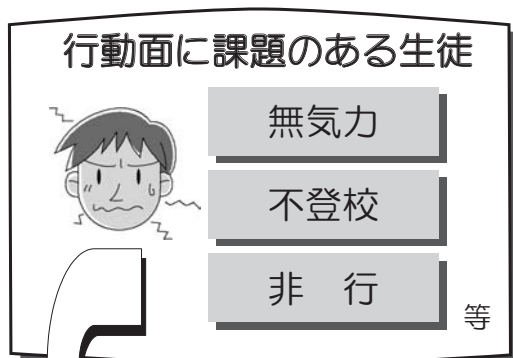
生徒指導における困難さ→(1)

個に応じた指導・支援の工夫→(2)

全体への指導・支援の工夫→(3)

(1) 生徒指導における困難さとは

青年期になると、個々の生徒の問題が内在化する傾向にあり、気が付いた時には二次的な障害となっているという例もあります。また、問題となる行動が生徒の障害特性に起因するものなのか、環境などが原因となっているのか判断が難しいケースもあります。さらに、表出される行動が何に起因しているのかによって、支援内容や方法が変わります。生徒の課題となる行動が生じる原因や背景を考え、発生要因を防ぐ配慮をするなど、再発を防ぐことが重要です。



課題となる行動のきっかけを考えましょう！

特性に応じた対応が大切です

行動面への配慮

自分勝手と思われる行動を示すなど、行動面で困難さがある生徒は、他者を意識したり、周囲の状況を判断して行動したりすることが苦手です。このような生徒には、自己理解を促し、「今、何をすべきか」「どのように行動するといいか」を、その都度、具体的に伝えることが大切です。

対人関係への配慮

自閉症など、対人関係に困難さのある生徒は、一般的に対人関係の経験を積み重ねながら適切な人間関係をつくるのが苦手で、同じ失敗を繰り返す傾向があります。周囲から不適切と見られる行動をなかなか修正できず、また、本人もそのことで悩んでいることもあります。周囲にいる人が具体的な場面を通して、その都度、適切なかわり方を丁寧に伝えることが大切です。

一人一人の教育的ニーズに応じた指導・支援の在り方

(2) 生徒指導における、個に応じた指導・支援の工夫

生徒を理解し支援を開始する～一人でも始められる、組織ならより効果的～

生徒指導上の課題となる行動については、下記のような視点（STEP 1～4）で支援の方法について考えると有効です。

STEP 1

本人のよさと課題を具体的に書き出す。

実態把握を進める場合、課題となる事柄に目を向けがちです。しかし、適切な指導や支援を行うことで意欲を高め、自己理解を深めるという観点から、生徒のよさ（特性）と課題をとらえることや、本人や保護者の思いや願いを把握することが大切です。

A君
高等学校
1学年在籍



他の生徒と積極的にかかわろうとしますが、口論になってしまうことが多い。

事例

A君のよさと課題

よ さ	課 題
○決められたことにはまじめに取り組む。 ○他の生徒に積極的にかかわろうとする。	○自分の思いを伝えきれなかったり、伝わらない場面では、興奮して他の生徒とトラブルになることがある。 ○自分の役割以外のことはしない。 ○授業中の集中力がなく、独り言が多い。

STEP 2

課題が複数ある場合は・・・

指導すべき課題を「緊急度」「指導の困難さ」の視点で整理する。

課題が複数ある場合や、活動場面によって課題となる行動の現れ方が違う場合は下記のように整理することも有効です。

事例

A君の課題を整理した表 緊急度：1>2>3 指導の困難さ：1>2>3

課題となる行動	行動が起きる場面	緊急度	指導の困難さ	備考
他の生徒と口論になる。	休み時間	1	1	
自分の役割以外のことはしない。	係活動、清掃	3	2	
授業中の集中力がなく、独り言が多い。	授業中	2	3	

STEP 3

課題となる行動の要因の分析が必要な場合は・・・

課題となる行動が発生する要因を整理する。

課題となる行動が起こる背景が複雑である場合は、下記のような視点で、発生要因を避ける配慮や手立てについて考えることが有効です。

事例

A君の課題となる行動が発生した状況と対応等を整理した表

When	Who	Where	What	Why	How	By
いつ どんな時に	だれが 当事者は 相手は 周囲にいた人は	どこで どんな場所 その場の雰囲気は	何が 何が起こったか	なぜ なぜ起きたか どのような状況で起きるか	どのように その時どう対応したか 対処や方法による違いは	対応者はだれ
昼休み	本人、同学年の生徒、ホームルーム担任	廊下	ゲームの話をしている同学年の生徒の話題に割り込み、口論になった。	話がかみ合わなかった。	その場にいた教師がコミュニケーションの仲介者となった。 ↓ 思いのすれ違いを確認し納得した。	ホームルーム担任 対応が違うと、本人の反応も違うことがヒントに・・・
体育の授業中（バスケットボールのミニゲーム）	本人、学習グループ、体育科教科担任	・体育館 ・バスケットボールの試合で負けた。	「みんなが真剣にやっていないから負けた」と言い始め、口論になった。	勝負にこだわった。	教科担任が、「うるさい」と一喝した。 ↓ 更に興奮してボールでガラスを割り、そのまま帰宅した。	教科担任

STEP 4 課題となる行動を、他者へのかかわり方や環境を整える視点で支援する。

課題となる行動が発生する要因を考え、その行動が現れない状況をつくるように支援の方法や手立てを考えます。また、共通の理解が必要であれば、学年や全校に伝えます。

事例



A君の課題と支援の方法・手立て

P23へ

課 題	支援の方法・手立て
○自分の思いを伝えきれなかったり、伝わらない場面では、興奮して他の生徒とトラブルになることがある。	1 その場にいる教師がコミュニケーションの仲介者となる。 2 比喩や例え話を避け、具体的に表現するようにする。 3 トラブルに発展しそうな時は、場を変え、落ち着く時間を設定する。 4 休み時間にトラブルになることが多いので、学年所属の教職員はさりげなく、本人の近くで様子を見る。

複数の目で、多面的に・・・

青年期の生徒は、活動の場面や相手によって行動の仕方や見せる態度に違いがあることが考えられます。高等学校において、特別な支援を進めていくためには、ホームルーム担任や教科担任、部活動顧問など様々な立場から、気になる言動や課題となる行動について気付き、対応を考え、試みることが大切です。さらに、生徒の状態や有効な手立てなどの情報を共有化することで、支援体制をつくりあげていくことが重要です。



つらい

高機能自閉症等の感覚過敏^{*3}・鈍麻^{*4}への支援

「感覚過敏・鈍麻」の実態 (障害のない人との比較)	本人の対応と周りに望む理解(例)	支援の内容(例)
重力や加速度に反応する感覚…(12.9倍)	・体揺らして落ち着く。 ・あぐらが落ち着く。	・「運動のできない子」と見ず、できることや得意なことを生かせる場面設定をする。 ・ルールや教材・教具の改善で参加できるよう授業や休み時間などを工夫する。
姿勢やバランスなどの情報に関する感覚…(17.6倍)		・気持ちの安定を優先させ、手先の作業を丁寧に指導する。
触覚…(10.5倍)	・毛布に包まれたり、おふろが落ち着く。 ・体に触れる際は、声をかけてほしい。	・気持ちの安定を優先させ、「変な癖」と一方的に制止しない。
視覚…(20.4倍)	・一人の外出では地図を持参する。 ・本を読むと落ち着く。	・それを見ると落ち着く物をあらかじめ用意する。 ・指さし、教材・教具の工夫をする。
聴覚…(12.8倍)	・聞き直しを怒らないでほしい。 ・鼻歌や独り言を認めてほしい。	・生活音を遮断するなどの工夫をする。
臭覚…(19.8倍)	・気に入った香りを持ち歩きたい。 ・香水等はやめてほしい。	・回避の方策を考える。
味覚…(13.4倍)	・食べるのをせかさないでほしい。 ・自分にあった温度で食べたい。	・学校給食の無理強いを避ける。
その他の感覚…(14.8倍)	・自分だけの空間があると落ち着く。 ・何でもメモがあることで安心できる。	・安心できる空間づくりをする。 ・座席の確保や温度・湿度への配慮を行う。

「アスペルガー症候群・高機能自閉症における「感覚過敏・鈍麻」の実態と支援に関する研究」(東京学芸大学紀要2008) 一部改編

^{*3} 感覚刺激(視覚、聴覚、触覚、味覚、嗅覚等)への過敏性の感覚異常。苦痛や恐怖、偏食の原因になっているとも言われている。

^{*4} 感覚刺激(視覚、聴覚、触覚、味覚、嗅覚等)への鈍感性の感覚異常。

(3) 高等学校での生活を過ごしやすいするための全体への指導・支援の工夫

高等学校での生活を過ごしやすいするために

～校則や学校生活のきまりを分かりやすく提示した例～

発達障害のある生徒にとって、ルールの理解が難しいケースがあります。あいまいな表現や例外などは理解しづらいので、具体的な表現にすることが大切です。また、一般常識と思われることや暗黙のルールなども具体的に表記することで理解しやすくなる場合があります。

生徒心得（例）

- 1 制服の基準に従い、着用する。
- 2 学習に必要な物以外は持参しない。
- 3 自転車による通学は許可制とし置き場所などについては学校の指示に従う。
- 4 登校は8時45分までとする。

ポイント① 分かりやすい文章

ポイント② 具体的な表現



左記の生徒心得をもとに、具体的に提示した生徒指導関連規定の説明プリント（例）

- 1 服装身だしなみ
 - ・制服は加工や装飾をせずに着用する。
- 2 所持品等
 - ・携帯電話は、校内では電源を切り、かばんの中などにしまっておく。校内での通話やメールは行わない。守れない場合には携帯電話の所持を認めない。
- 3 自転車通学（登録制）
 - ・登録シールを貼った自転車のみ認める。
 - ・決められた場所（デッキ下の校舎側のライン内）に駐輪する。
- 4 登下校時刻
 - ・8時30分に登校し、8時45分にホームルーム内の自席に着席する。
 - ・下校時刻はホームルーム終了後とする。18時以降は警備の都合上、校舎から出る。

高等学校での生活をスムーズにするための工夫として、校則などの守らなければならないことは、入学時に書面で提示し、十分な説明をして、理解したことを確認することが考えられます。学校生活のルールについて、本人の納得のもと約束する（書面で誓約する）ことも効果的です。

本人と周囲の生徒との関係に配慮する

本人や周囲に障害について伝える時には、以下の点に十分に配慮する必要があります。

- ① 本人の意思を十分に尊重
- ② 保護者の承諾
- ③ 専門の医療機関等と連携

学校生活を送る中で、他の生徒の適切な理解が必要な場合があります。その際には、障害の有無の前に個人の特性として受け止め、「だれにでも得意なことや苦手なことがある」「違いを認め合う」などの観点から周囲の生徒に理解を促すことが大切です。

2 発達障害のある生徒への 学習指導における工夫

◇学習が分かる楽しさ
◇得意な学習スタイルを活用

このような生徒はいませんか？

- 興味のある教科と、そうでない教科の取り組み方に大きな差がある。
- 板書された内容を、ノートに書き取ることができない。
- 授業中に周囲が気になり、集中して取り組んでいない。
- 具体的に指示された課題はできるが、自分で学習を進めることができない。

学習指導における困難さ→(1)

個に応じた指導・支援の工夫→(2)

全体への指導・支援の工夫→(3)

(1) 学習指導における困難さとは

発達障害のある生徒は、認知の偏りから物事をなかなか理解できなかったり、理解するまでに時間がかかるなど、学習上の困難さがあります。また、意識を集中することが苦手であったり、注意がそれやすかったりするなど、行動上の困難さをもっていることもあります。そのため、いくら本人が努力しても、学習が積み上がりにくかったり、習得できずに学齢期を過ぎてきていることがあります。

学習の成果が上がらない生徒



教科間にムラがある

学習が積み上がらない

等

学習場面での態度に課題がある生徒

集中できない

学習意欲がない

等



課題となる状況の背景を考えましょう！

特性に応じた対応が大切です

つまずきのある生徒への配慮

発達障害のある生徒は認知の特性に何らかのアンバランスを有する場合があります。例えば、「記憶する力」が弱い生徒は、国語や数学といった特定の教科において単独につまずきを見せることは少なく、「記憶する力」を必要とする教科・課題のすべてにおいてつまずきを示すことになります。

こうした生徒が示すつまずきの要因（認知の特性）をとらえることができれば、課題を分析（課題においてどのような力が求められているか）し、生徒がつまずく課題を予測し、予防的に支援することが可能となります。

集中できない生徒への配慮

高等学校に入学するころには、既に学習への意欲を失っている可能性があります。また、授業開始時には意欲があっても、途中から意欲が低下していくこともあります。

意欲が持続できるように配慮するポイントは、以下の3つがあげられます。

- ① 簡潔にはっきりした指示をする
- ② 適宜、ヒントや手掛かりを示す
- ③ こまめに肯定的な評価をする

また、周囲の環境によって集中が阻害されているケースも考えられます。机上には必要な物だけを出すなど、集中を妨げる刺激を少なくするとも考えられます。

一人一人の教育的ニーズに応じた指導・支援の在り方

(2) 学習指導における、個に応じた指導・支援の工夫

生徒を理解し支援を開始する～一人でも始められる、組織ならより効果的～

はじめに「生徒個々の特性を理解」し、その生徒が「こういった面で困っているか」を知ることから始めます。そして、その生徒に合った効果的な支援や指導の方法を見つけ、教科担任間で共通理解することが大切です。

STEP 1

教科や科目の取組状況を把握する。

授業への取組状況（集中力が持続できる時間はどれくらいかなど）や興味の示し方などについても記録し、状態に応じた対応をすることが大切です。

A君
高等学校
1学年在籍



記憶や計算は得意ですが、話を集中して聞くことが苦手です。

事例

A君の学習の様子

学習への集中力	ノートへの記入	課題への取組
○話を聞くだけの学習では5分程度の集中力である。	○説明を聞きながら書き込むことはできない。	○計算は速いが、問題文の理解が難しい。

STEP 2

発達障害のある生徒にも配慮した分かりやすい授業を展開する。

高等学校の学習指導において、発達障害のある生徒を別の場で指導することは難しい状況にあるので、障害のある生徒だけでなく、すべての生徒に分かりやすい授業を行うという観点で授業を見直すことが大切です。

だれにでも分かりやすい（ユニバーサルデザイン^{*5}）授業のポイント

視点	具体的な配慮事項	視点	具体的な配慮事項
学習環境	・音、掲示物、板書など集中を妨げない学習環境 ・集中しやすい座席位置	発表・指名	・学習のルールを明確に示す。 ・よい発言や発表はしっかりとほめる。
授業展開	・学習の流れを事前に提示し、見通しをもたせる。 ・体験的な活動を取り入れる。	ノート指導	・書く時間と聞く時間を区別する。
指示・発問	・重要なところはゆっくり話す。 ・具体的に、分かりやすく、短く話す。 ・発問を何度も変えない。	板書	・少ない量で大切なところを強調する。 ・生徒がそのまま書き写すと、ノートが完成するような板書をする。
個別のかかわり	・集中が途切れた場合などは、さりげなく、個別にかかわる。	教材・教具	・視覚や聴覚など五感を活用できる教材を用意する。 ・パソコンや電卓など補助教材を活用する。

事例

A君への配慮

P23へ 

学習への集中力	ノートへの記入	課題への取組
○授業開始時に学習の流れを説明し、見通しをもちやすくする。	○書く時間を保障し、聞きながら書くことがないよう配慮する。	○問題文のキーワードやポイントを分かりやすく板書する。 ○色チョークを活用する。

^{*5} 障害の有無、年齢、性別、人種等にかかわらず多様な人々が利用しやすいよう都市や生活環境をデザインする考え方。

「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド(国立特別支援教育総合研究所)」では、「(障害のある)子どもに対する「特別な配慮」が全ての子どもの「分かりやすさ」につながり、学力向上につながること等の報告がたくさんあります。」と記述されている。

STEP 3

学習を補完する個別的な支援を行う。

小・中学校での学習内容が習得できていない場合、本人がいくら努力していても、授業だけでは理解しきれない場合が考えられます。家庭で補完的な学習ができるよう支援することも有効です。

学習の遅れがちな生徒に対し補完的な取組をするためには、つまづきがどこにあるのかを把握することが大切です。その際に、チェックリストを活用し、本人とともに確認しながら学習を進めると効果的です。

E 高等学校 数学のつまづきを確認するためのチェックリスト

No	問題	チェック
1	$364+258+946+872$	
6	$4802-3395$	
7	28700は□の100倍	
11	975×367	
12	$1014 \div 26$	

No	問題	チェック
15	0.9 1.2 0.1 1.0を小さい順に	
16	$10.8+1.2$	
28	489.2を十の位で四捨五入	
30	32と48の最大公約数	

No	問題	チェック
35	$\frac{3}{8} + \frac{1}{4} - \frac{1}{12}$	
45	$49-35 \div 7$	
46	4割6分を小数に	
47	1200円の23%は	
48	4つの表から比例するものを選ぶ	

学習の遅れがちな生徒、障害のある生徒などへの指導〔高等学校学習指導要領 第1章第5款〕

- (7) 学習の遅れがちな生徒などについては、各教科・科目等の選択、その内容の取扱いなどについて必要な配慮を行い、生徒の実態に応じ、例えば義務教育段階の学習内容の確実な定着を図るための指導を適宜取り入れるなど、指導内容や指導方法を工夫すること。
- (8) 障害のある生徒などについては、各教科・科目等の選択、その内容の取扱いなどについて必要な配慮を行うとともに、特別支援学校の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉、労働等の業務を行う機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的・組織的に行うこと。

STEP 4

工夫や配慮点について情報交換する。

個別の配慮点についての情報交換とともに、ユニバーサルデザインを意識した、だれにでも分かりやすい授業に関する情報を校内で共有化し、学校全体で実践すると効果的です。

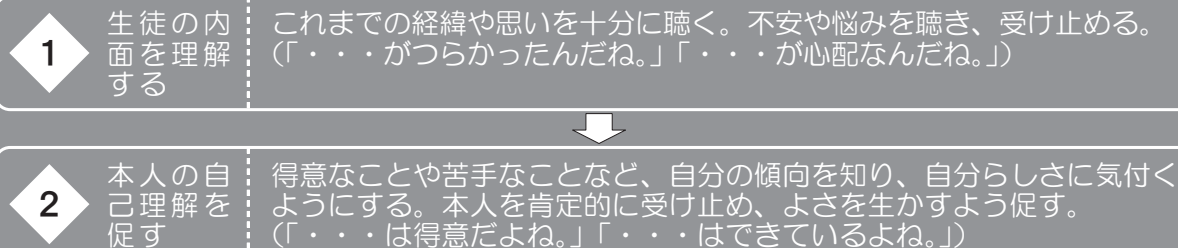
事例

A君への配慮点を学年で共通理解し、どの教科でも同じ配慮を行うことにしました。
(P16「A君への配慮」参照)

つらレ

青年期の発達段階に配慮した対応

カウンセリングの技法を用いながら、本人の内面を理解するように努め、次に自己理解を促すようなかわり方をするのが大切です。



(3) 分かりやすく学習するための全体への指導・支援の工夫

発達障害のある生徒にとって、見通しをもって学習に取り組める状況をつくることは有効な手立てとなります。高等学校で作成されている各教科のシラバスにおいて、1年間の学習の流れ、課題提出の予定、評価基準などを分かりやすく示すことが大切です。また、シラバスにおいて、学習への取り組み方のアドバイスや授業のルールなどを明示すると、より効果的です。

学習に取り組みやすくするために ～学習の進め方や取り組み方を分かりやすく提示したシラバスの例～

「数学Ⅰ」シラバス

① 第1学期

学期	学習内容	月	学習のねらい	備考	考查範囲
第1学期	オリエンテーション		「数学Ⅰ」の学習の意義や内容と学習方法、評価の方法を理解します。		
	第1章 方程式と不等式 第1節 数式 ○単項式と多項式 ○多項式の整理 加法・減法 ○単項式の乗法 ○多項式の乗法 ○因数分解		中学校から学んできた文字式について確認し、整式の整理の方法、整式の加法・減法について理解します。指数法則と分配法則に基づいて整式の乗法を学習し、より効率よく整式を展開するために公式を利用することを理解します。	演習プリントで、中学校での学習内容を確認します。理解を深めるために、演習プリントで工夫します。	1学期中間考查
〔課題・提出物等〕 - 授業の中で配付する演習プリント（5枚程度） - 中間考查及び学期末考查の前に、範囲内の授業ノートの提出（2回） - 中間考查及び学期末考查の前に、範囲内の副教材演習ノートの提出（2回） - 節末問題・章末問題の中から指定された問題を解いたレポートの提出（2回） 〔1学期の評価方法〕 ○ 中間考查と期末考查の成績 ○ 授業中に行う小テスト（5回） ○ 演習プリント、授業ノート、副教材演習ノート、レポートの提出状況と内容 ○ 学習活動への参加の仕方や態度 以上を総合的に評価します。					

学習内容と学習のポイントを分かりやすく表記しています。

提出物について内容や回数などを明示し、取り組みやすいように工夫しています。

評価の基準を明確にし、学習課題に取り組む意識付けをしています。

④ 数学Ⅰを学習するに当たって

数学Ⅰを学習するためのアドバイス	- 多くの公式や定理が出てきます。それらを覚えることは必要ですが、暗記だけで終わらせるのではなく、なぜその公式が成り立つのか、どんな問題でどの公式・定理をどのように使うのかを理解することが大切です。 - 特に大切な部分には「要点」と書いたカードを示します。 - 授業の区切りで、疑問解決の時間を設定します。分からないことや疑問に感じたことは、積極的に聞いてください。授業後の質問も遠慮なく職員室に聞きに来てください。 - 日々の積み重ねが大切です。復習は必ずしましょう。予習もすると効果的です。
授業を受けるに当たって守って欲しいこと	- 授業開始のチャイムが鳴る前に、ノートや教科書、筆記用具を準備して授業が始められるようにしてください。（チャイムは着席して聞く） - 欠席した場合は、ノートを他の生徒に借りるか、教科担任に授業の要点を確認してください。 - ノートは、板書をただ写すのではなく、例題の解法等において、考え方や手順、そこで必要な公式等の確認事項などが、十分に理解できるように作成することが大切です。 - 例題を参考に練習問題に取り組むと理解しやすくなります。
数学が苦手だと思っている生徒へ	「分かる」授業を心掛けます。分かりにくい時は、どこが、どのように分からないかを教えてください。 - 数学は難しい、分からないと決めつけず、積極的に質問しに来てください。

学習を理解するためのポイントやアドバイスなどを明示しています。

授業のルールや取り組み方を事前に提示しています。

苦手意識をもっている生徒へのアドバイスを表記し、意欲を喚起するように配慮しています。

3 発達障害のある生徒への 進路指導における工夫

◇自分を知る
◇将来の目標をもつ

このような生徒はいませんか？

- 「興味のあること」を「得意なこと」と混同している。
- 自信を喪失しており、将来への希望をもてない。
- 職業に関する具体的なイメージがもてない。

進路指導における困難さ→(1)

個に応じた指導・支援の工夫→(2)

就職を希望する生徒→(3)

進学を希望する生徒→(4)

(1) 進路指導における困難さとは

進路を決めるに当たって、自分のよさや得意なことなど、自己を客観的に理解することはとても重要な力です。しかし、発達障害のある生徒にとって、自分自身を客観的・多面的に理解することには、難しさがあります。

また、発達障害のある生徒は、周囲から負の評価を受けることが多くあることから、自信がもてない、活動への意欲が乏しいなどの二次的な問題が表出していることも考えられます。

セルフエスティーム（自尊感情）が低い生徒

Self（自己・自分）-esteem（考える・評価する・尊重する）

「性格・長所・短所・障害・特技・外見など、自分のすべての要素をもとにつくられる自己イメージに対して、自分の価値を評価し、自己を大切にしようと思う気持ち」



意欲がもてない

自信がもてない

等

自己理解が不十分な生徒

「興味のあること」を
「得意なこと」と混同
している



自分の行動を客観的に
評価することが難しい

等

社会認識が不十分な生徒

社会への興味が薄い

社会経験、生活経験が
不足している



等

自分のよさを知り、よさを生かした進路を選択できるよう、
支援することが大切です。

一人一人の教育的ニーズに
応じた指導・支援の在り方

(2) 進路指導における、個に応じた指導・支援の工夫

発達障害のある生徒への進路指導では、生徒自らの生き方を考え、将来に対する目的意識をもって主体的に自己の進路を選択・決定し、自己実現を図っていくことができるように工夫することが大切です。

STEP 1

適切な自己理解を図る。

発達障害のある生徒は、自己評価が低かったり、客観的な自己評価が難しいなど、自己を理解する力に課題があることが考えられます。インターンシップなどの実際の体験を通じて、自分の（障害）特性、長所、短所、興味・関心、適性、学力等を客観的に理解し、自分の特性にあった進路を選択できるようにすることが大切です。

STEP 2

進路に関する情報を収集する。

発達障害のある生徒は、興味・関心の狭さから、進路先についての認識が表面的なとらえになる傾向があるので、特定の職業や学校種に偏ることがないように留意する必要があります。また、インターンシップ、アルバイト、ボランティア活動、学校説明会等の機会を活用し、社会生活や進路に関する情報を、可能な限り体験的に得ることでイメージがしやすくなります。

STEP 3

自己実現を図るための目標を設定する。

発達障害のある生徒には、長期的な目標を設定し、そこに至るための具体的な計画を立てる際に支援が必要となります。進路選択に当たって、教職員や保護者はよき相談者として支援し、本人自身が決定するようにかかわることが大切です。

事例

A君と保護者の進路希望

P23へ

本人の希望

○進学希望。コンピュータを操作することが好きなので、大学や専門学校で専門的なことを学び、コンピュータ関係の職業に就きたい。

保護者の願い

○社会性を身に付けて、自立してほしい。

STEP 4

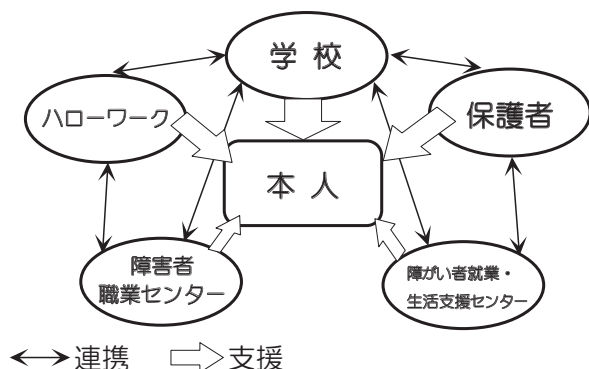
関係機関との連携を図る。

進路希望を実現するために必要な関係機関と連携し、必要に応じて社会生活への移行に必要な支援計画を作成することが効果的です。

事例

A君の支援機関

支援マップ（本人と関係機関との関係を図示）

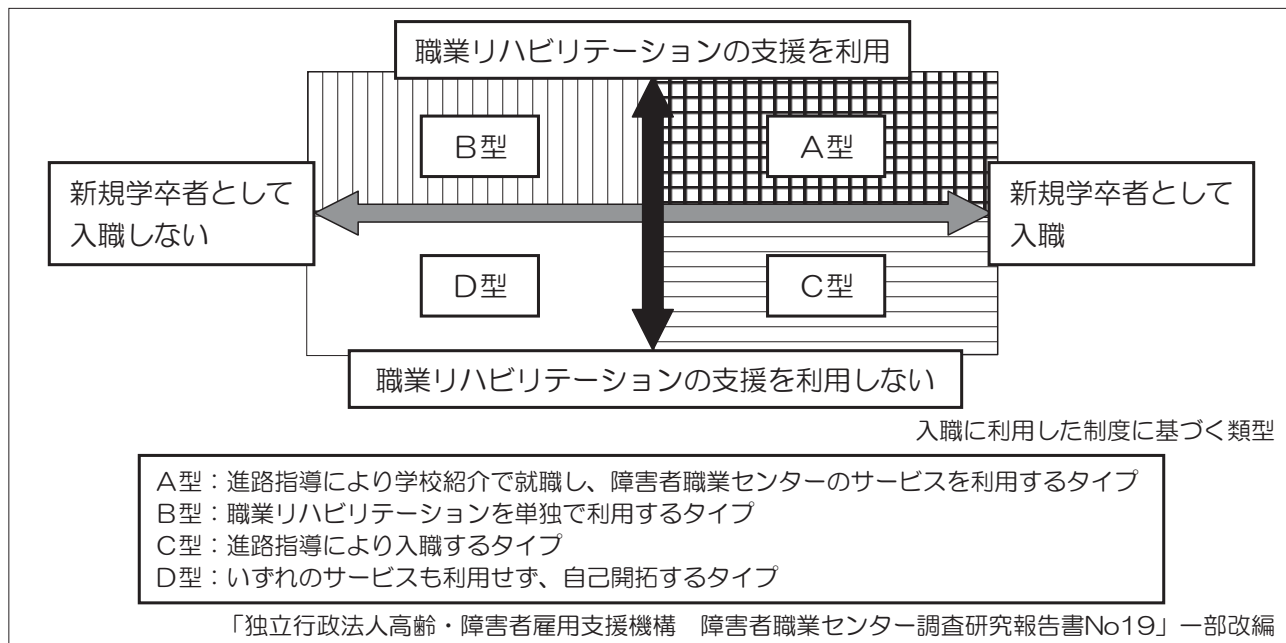


支援先	支援内容
学 校	本人の適性理解や社会生活に必要なスキルを身に付けられるよう支援する。
保 護 者	規則正しい生活を過ごせるよう支援する。
障害者職業センター	職業評価を行い、本人に適する職種に関するアドバイスを行う。
ハローワーク	職場開拓や職場との調整を行う。
障がい者就業・生活支援センター	卒業後の生活や職場での悩みに関する相談支援を行う。

(3) 就職を希望する生徒への個に応じた指導・支援の工夫

高等学校の進路指導では、下図の「C型」で就職に関する指導が行われています。

発達障害のある生徒の就職の場合は、職業リハビリテーションの支援を活用することが可能です。本人が障害について受容している場合は、早期に障害者職業センターやハローワークと連携し、就職のための支援を開始することが大切です。



職業選択と環境構成について

発達障害のある生徒の就労では、「適した職種を選択」とともに「適した業務内容や職場環境」を重視することが大切です。「物理的な環境」と「人的な環境」が本人の特性や状態にあってることが重要です。

- ①物理的な環境：仕事をしやすい環境が整っているか（分かりやすさ、集中しやすさ）
- ②人的な環境：指示系統が分かりやすいか。他の従業員の理解（対応の適切さ）があるか。

また、本人にとって適さない環境がある場合は、その改善方法について、担当者と話し合うことも有効です。

例

- ・標準的な動作手順や部品配置図を掲示する。
- ・良品と不良品を並べて示し、見極めるポイントをマークする。
- ・作業を開始する際は、指示者を明確にし、報告や質問をしやすくする。

職業リハビリテーションとは

障害があるが故に職業に就くことが困難になっていたり、維持していくことが難しくなっている人にも、職業を通じた社会参加と自己実現、経済的自立の機会を作り出していく取組が職業リハビリテーションです。

○職業評価

就職の希望などを把握した上で、職業能力等を評価し、それらを基に就職して職場に適應するために必要な支援内容・方法等を含む、個人の状況に応じた職業リハビリテーション計画を策定する。

○職業準備支援

障害者職業センター内での作業体験、職業準備講習、社会生活技能訓練を通じて、基本的な労働習慣の体得、作業遂行力の向上、コミュニケーション能力・対人対応力の向上を支援し、就労に向けた準備を行う。

○職場適應援助者（ジョブコーチ）支援事業

障害者の円滑な就職及び職場適應を図るため、事業所にジョブコーチを派遣し、障害者及び事業主に対して、雇用の前後を通じて障害特性を踏まえた直接的、専門的な援助を実施する。

北海道障害者職業センター
札幌市北区北24条西5丁目1-1 札幌サンプラザ5F
011-747-8231

「地域障害者職業センターの概要」より抜粋
(<http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyou/shougai/sha02/pdf/23.pdf>)

(4) 進学を希望する生徒への個に応じた指導・支援の工夫

全国LD親の会が会員に対して実施した調査（2007）によると、発達障害のある高校生のうち、およそ48%が短大・大学・専門学校に進学しています。（同年の学校基本調査速報（文部科学省）では、全国の高校生の短大・大学・専門学校への進学率は63.5%）進学を希望する発達障害のある生徒への支援には、以下の事柄が大切です。

①自己理解

自分の（障害）特性、長所・短所、興味・関心、適性、学力等を客観的に理解し、自分の特性にあった就労先まで視野に入れながら、進学先を選択することが重要です。

②大学等での生活に必要なスキルの獲得

大学等高等教育機関では、スケジュールの自己管理や物事の自己判断、自己決定、自己責任を求められるようになります。高等学校在学中に、上記のようなスキルを身に付けておくことが大切です。

学生相談室・ラーニングセンター・保健管理センターなどの活用

学生相談室等で、下記のような支援を実施している大学や短期大学、高等専門学校があります。入学後の積極的な利用を、勧めることも効果的です。

- ① 情緒・心理面を支えるためのカウンセリング
- ② 対人関係や社会的スキルに関するアドバイスや指導
- ③ スケジュール管理などのスキルに関するアドバイスや指導
- ④ 本人の自己理解・障害理解を促すためのカウンセリング

在学中から
利用できる
主な相談・
支援機関



発達障害者支援センター

※ 相談は無料

発達障害児（者）とその家族が豊かな地域生活を送ることができるように、保健、医療、福祉、教育、労働などの関係機関と連携し、地域における総合的な支援ネットワークを構築しながら、発達障害児（者）とその家族からの様々な相談に応じ、指導と助言を行っています。

- | | |
|-------------------------------|-----------------|
| ◇（函館市）発達障害者支援センター「あおいそら」 | Tel0138-46-0851 |
| ◇（帯広市）発達障害者支援道東地域センター「きら星」 | Tel0155-38-8751 |
| ◇（旭川市）発達障害者支援道北地域センター「きたのまち」 | Tel0166-38-1001 |
| ◇（札幌市）札幌市自閉症・発達障がい支援センター「おがる」 | Tel011-790-1616 |

障がい者就業・生活支援センター

※ 相談は無料

就職や職場への定着に当たって就業面における支援と併せ、生活面における支援を必要とする障害者を対象として、身近な地域で、雇用、保健福祉、教育等の関係機関との連携の拠点として連絡調整等を積極的に行いながら、就業及びこれに伴う日常生活、社会生活上の相談・支援を一体的に行っています。

- | | |
|-----------------------------------|-----------------|
| ◇（札幌市）札幌障がい者就業・生活支援センター「たすく」 | Tel011-728-2000 |
| ◇（小樽市）小樽後志地域障がい者就業・生活支援センター「ひろば」 | Tel0134-31-3636 |
| ◇（函館市）函館障がい者就業・生活支援センター「すてっぷ」 | Tel0138-34-7177 |
| ◇（釧路市）くしろ・ねむろ障がい者就業・生活支援センター「ぶれん」 | Tel0154-65-6500 |
| ◇（帯広市）十勝障害者就業・生活支援センター「だいち」 | Tel0155-24-8989 |
| ◇（美唄市）空知障害者就業・生活支援センター「ひびき」 | Tel0126-66-1077 |
| ◇（北見市）オホーツク障がい者就業・生活支援センター「あおぞら」 | Tel0157-69-0088 |

Ⅲ 個別の指導計画の作成と効果的な活用

1 個別の指導計画の作成

発達障害のある生徒の指導を効果的に行うためには、指導に当たる教職員が共通理解のもとに一貫した指導・支援を行うことが重要です。教職員間の共通理解はもちろん、本人や保護者、関係機関と連携して支援を行っていく際に、個別の指導計画があると効果的です。

「個別の指導計画は、児童生徒一人一人の障害の状態に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該児童生徒の個別的教育支援計画^{*6}等をふまえて、より具体的に児童生徒一人一人のニーズに対応して、指導内容・方法等を盛り込んだものです。発達障害のある児童生徒についても、必要に応じて作成することが望まれます。」（「小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」（平成16年1月）文部科学省より抜粋）

個別の指導計画の作成手順

気付き

○発達障害のある生徒に気付きます。
P4～7、P11、15、19

実態の把握

○実態を「よさ」と「課題」の両面から把握します。
P12～13、P16～17
P20～22

目標の設定

○課題から目標を絞り込みます。
P12～13、P16～17
P20～22

手立ての工夫

○手立てを考えます。
P12～13、P16～17
P20～22

評価

○支援や配慮の結果を情報交換して、手立ての修正や新たな目標の設定等を行います。

事例

個別の指導計画のための基本的な内容

生徒指導に関する配慮（P12～13 STEP1～4でOK!）

課 題	支 援 の 方 法
○自分の思いを伝えきれなかったり、伝わらない場面では、興奮して他の生徒とトラブルになることがある。	1 その場にいる教師がコミュニケーションの仲介者となる。 2 比喩や例え話を避け、具体的に表現するようにする。 3 トラブルに発展しそうな時は、場を変え、落ち着く時間を設定する。 4 休み時間にトラブルになることが多いので、学年所属の教職員はさりげなく、本人の近くで様子を見る。

学習指導に関する配慮（P16～17 STEP1～4でOK!）

学習への集中力	ノートへの記入	課題への取組
○授業開始時に学習の流れを説明し、見通しがもてるようにする。	○書く時間を保障し、説明を聞きながら書くことがないようにする。	○問題文のキーワードやポイントを分かりやすく板書する。 ○色チョークを活用する。

進路指導に関する配慮（P20 STEP1～4でOK!）

本人の希望	○進学希望。コンピュータを操作することが好きなので、大学や専門学校で専門的なことを学び、コンピュータ関係の職業に就きたい。
保護者の願い	○社会性を身に付けて、自立してほしい。

この内容を、共通理解のツールにするだけでも十分効果的です。

→

次のページの書式に整理すると個別の指導計画が完成します。

P24へ

個別の指導計画の作成と効果的な活用

○「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」（H16.1文部科学省）に個別の指導計画の様式例（P93～104）が提示されています。

^{*6} 障害のある子どもにかかわる様々な関係者（教育、医療、福祉等の関係機関の関係者、保護者など）が子どもの障害の状態など、かかわる情報を共有化し、教育的支援の目標や内容、関係者の役割分担などについて計画を策定したもの。

2 個別の指導計画を活用した取組

前ページの「個別の指導計画のための基本的内容」をもとに個別の指導計画を作成しました。

事例

個別の指導計画

平成20年度	1年3組3番	氏名 ○ ○ ○ ○	性別 男	
学習・生活等の様子や課題（困難さを感じていること）				
○言葉の行き違いから、他の生徒とトラブルになることがある。				
○規則やルール、取り組み方にこだわりすぎて、非常に動揺したり、学習や活動への取組が遅れたりする。				
○板書をノートに写すのに時間を要し、授業時間内に写しきれないことがある。				
本人の願い	友人をつくりたい。学習に取り組みながら進路について考えたいと思っている。			
保護者の願い	社会性を身に付け、落ち着いて学校生活を送ってほしい。			
目	長期目標	他の生徒とかかわる経験を多くし、自分の感情をコントロールする力を高める。		
標	短期目標	感情的になった時には、場を変えるなどして気持ちを落ち着かせることができるようになる。		
支援の方針	○休み時間にトラブルになることが多いので、学年所属の教職員はさりげなく、本人の近くで様子を見る。 ○感情が高まった場合は、他の生徒とのトラブルになる前に場を変え、落ち着く時間を設定する。 ○友人との関係でトラブルが起きた時には、個別に対応する。相談室等を利用して状況を振り返り、自分や相手の気持ち、かかわり方等の理解を促す。 ○本人の思いや行動を否定するのではなく、時間の許す限りじっくり話を聞き、望ましい行動について考えさせるようにする。 ○困ったことがないか言葉をかけて確かめたり、困った時には援助を求めたりするように促す。 ○よい行動のモデル（本人があこがれているBさん）を示しながら、個別に言葉かけをして行動を促す。			
HR・教科における対応・支援策	担当	HR担任	養護教諭	生徒指導（共通）
	対応・支援策	○本生徒の困っていることの把握とトラブル時に個別対応を行う。 ○家庭との連携を行う。	○本生徒の相談に応じ、一緒に対応策を考え、ロールプレイなどを行う。 ○カウンセラーや医療機関との連携を行う。	○規則やルールを守ることは大切であるが、過度になり柔軟に対応できなくなっていることはないか把握し、対応する。 ○頑張れたことなどの評価は、言葉で伝える。
	評価			
	担当	各教科〔共通〕	進路指導〔共通〕	コーディネーター
対応・支援策	○授業開始時に学習の流れを説明し、見通しを保ちやすくする。 ○書く時間を保障し、説明を聞きながら書くことがないようにする。 ○問題文のキーワードやポイントを分かりやすく板書する。 ○色チョークを活用する。	○コンピュータを操作することが好きなので、大学や専門学校で専門的なことを学び、コンピュータ関係の職業に就きたいと考えている。 ○インターンシップはコンピュータ関連の企業で実施し、自己理解と職種の理解を促す。	○保護者との懇談には同席し、学校の対応についての窓口となる。 ○必要に応じて関係機関との連携を行う。	
評価				

活用のポイント①！

困難さが生じている状況を教職員全体が理解することで、支援の輪を広げられます。

作成のポイント①！

本人や保護者の願いからスタートします。

作成のポイント②！

短期目標を達成するための支援の方策を考えます。

活用のポイント②！

本人の特性に応じた支援の方策について、教職員が同じ対応をすることで、効果的な支援となります。

活用のポイント③！

生徒指導・学習指導・進路指導について関係する教職員が共通して行う配慮や支援を明確にすることで、各指導場面に生かしてことができます。

活用のポイント④！

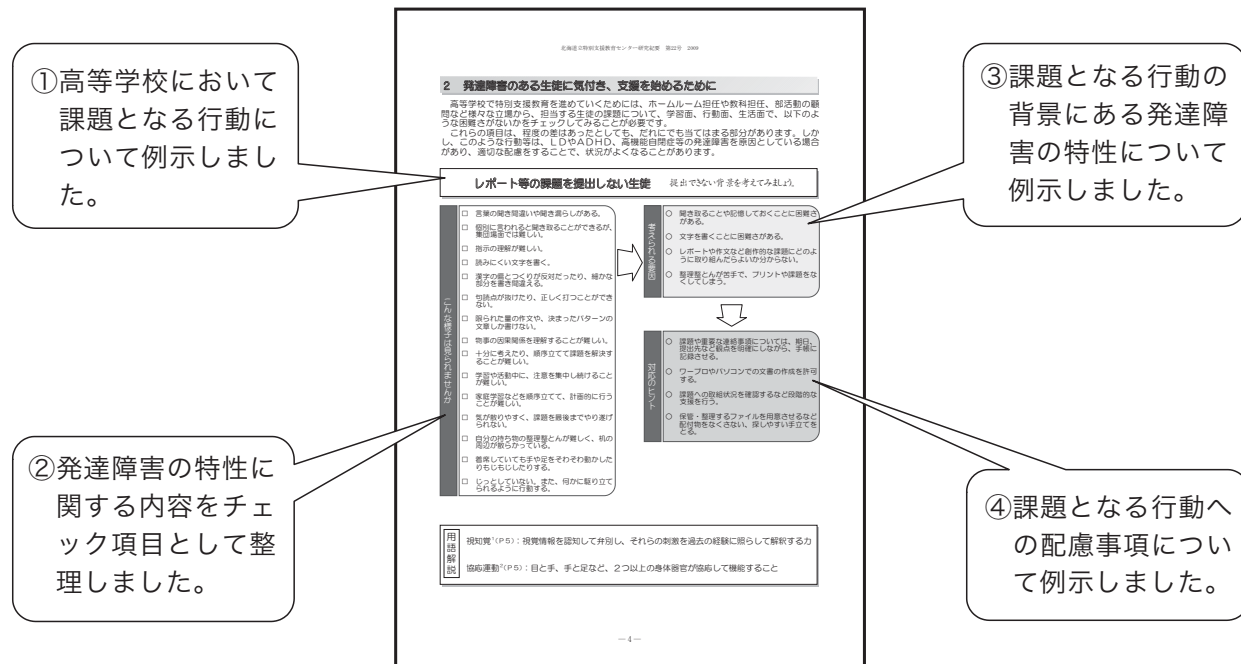
配慮や支援の方策が適切であったか、効果はあったかなどについて評価し、目標や手立てを修正します。本人を評価するものではありません。

書式は北海道教育庁学校教育局高校教育課「高等学校教育課程編成・実施の手引 平成20年度」（P150）

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) 高等学校の日々の教育活動において、発達障害のある生徒に気づき、支援が開始できるように、発達障害のある生徒が困難さを感じる人が多い6つの場面について、課題となる行動の背景にある発達障害の特性や対応のヒントを整理しました。



- (2) 3つの指導場面（生徒指導、学習指導、進路指導）ごとに、個に応じた指導・支援を行うための考え方を4つのステップで整理し、個別の指導計画を作成するためのガイドとなるよう示しました。
- (3) 生徒指導、学習指導の全体への指導において、発達障害のある生徒が分かりやすく、取り組みやすい学習環境や活動条件を整えることが、すべての生徒にとって分かりやすい状況づくりにつながることを示しました。
- (4) 校内支援体制を充実するためのチェックポイントと、具体的な方策について示しました。

2 今後の課題

- (1) 個別の教育支援計画の活用、作成に関すること

幼稚園・小学校・中学校では、通常の学級に在籍している特別な教育的支援を必要としている幼児児童生徒に対して、個別の教育支援計画を作成する取組が始まっています。今後は、個別の教育支援計画を既に活用している生徒が、高等学校に入学してくることが予想されることから、個別の教育支援計画の活用と作成が、今後の課題になると考えられます。

- ## (2) 新しい学習指導要領への対応

学習の遅れがちな生徒、障害のある生徒などへの指導については、新しい学習指導要領では本研究紀要P17のように記述されており、発達障害のある生徒や学習の遅れがちな生徒に応じた支援について、これまで以上に配慮や工夫をする必要があります。

引用文献

- 1) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2003)今後の特別支援教育の在り方について(最終報告).
- 2) 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議(1999)学習障害児に対する指導について(報告).
- 3) 文部科学省(2004)小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)

参考文献

- 1) 青森県総合学校教育センター(2008)高等学校に在籍している特別な教育的支援が必要と考えられる生徒のスクリーニングを行うソフト.
- 2) 千葉県教育委員会(2008)高等学校教員のための資料一人一人の可能性を引き出す「特別支援教育」.
- 3) 独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構障害者職業センター(2004)就労支援ハンドブック「学習障害」を主訴とする青年のために.
- 4) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2005)発達障害のある学生支援ガイドブック.ジアース教育新社.
- 5) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2007)発達障害のある学生支援ケースブック.ジアース教育新社.
- 6) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2005)LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド.東洋館出版.
- 7) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2005)ICF(国際生活機能分類)活用の試み～障害のある子どもの支援を中心に～.ジアース教育新社.
- 8) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2007)学校コンサルテーションケースブック.ジアース教育新社.
- 9) 独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構(2008)就職支援ガイドブック発達障害のあるあなたに.
- 10) 独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構(1997)調査研究報告書No19「学習障害のある者の職業上の諸問題に関する研究」.
- 11) 独立行政法人日本学生支援機構(2008)新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム事例集.
- 12) 独立行政法人日本学生支援機構(2006)はじめて障害学生を受け入れるにあたって.
- 13) 発達障害者雇用促進マニュアル作成委員会(2006)発達障害のある人の雇用管理マニュアル.
- 14) 北海道教育委員会(2006)本道の小・中学校等におけるLD・ADHD・高機能自閉症等を含む障害のある幼児児童生徒の教育支援体制整備のためのガイドブック.
- 15) 北海道教育庁学校教育局高校教育課(2008)高等学校教育課程編成・実施の手引.
- 16) 北海道立特別支援教育センター(2008)特別支援教育ほっかいどう,10,16-23.
- 17) 福島県立川俣高等学校(2008)平成19年度(第3年次)文部科学省研究開発学校研究開発実施報告書.
- 18) 古荘純一(2006)軽度発達障害と思春期.明石書店.
- 19) 石川県教育委員会(2008)高等学校発達障害ハンドブック.
- 20) 岩手県立総合教育センター(2006)中学校・高等学校における特別支援教育校内体制確立のための手引き.
- 21) 三重県教育委員会(2008)高等学校における特別支援教育推進のための手引き.
- 22) 文部科学省(2009)高等学校学習指導要領.
- 23) 文部科学省(2004)高等学校学習指導要領解説総則編.東山書房.
- 24) 文部科学省(1999)高等学校学習指導要領.
- 25) 日本LD学会(2004)日本LD学会LD・ADHD等関連用語集.日本文化科学社.
- 26) パトリシア・ハウリン(2000)自閉症 成人期にむけての準備 能力の高い自閉症の人を中心に.ぶどう社.
- 27) 滋賀県教育委員会(2008)中学校・高等学校における発達障害の子どもたちへの支援ガイドブック.
- 28) 社団法人日本自閉症協会(2004)自閉症ガイドブック,シリーズ1～3.
- 29) 高橋智・増淵美穂(2008)アスペルガー症候群・高機能自閉症における「感覚過敏・鈍麻」の実態と支援に関する研究.東京学芸大学紀要総合教育科学系,59,287-310.
- 30) 簗倫子(2007)学校で活かせるアセスメント.明治図書出版.
- 31) 上野一彦・岡田智(2006)特別支援教育実践ソーシャルスキルマニュアル.明治図書出版.
- 32) 田中康雄(2004)注意欠陥/多動性障害の現状と支援.精神保健研究,50,25-35.
- 33) 柘植雅義・秋田喜代美・納富恵子・佐藤紘昭(2007)自立をめざす生徒の学習・メンタル・進路指導 中学・高校におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の指導.東洋館出版.
- 34) 全国LD(学習障害)親の会(2005)教育から就業への移行実態調査報告書(全国LD親の会・会員調査).
- 35) 全国LD親の会(2007)LD等の発達障害のある高校生の実態調査報告書.

抄 録

分 類 記 号	主 題 名	特別支援教育の推進と充実に関する研究	
I 1－0 1		高等学校における発達障害のある生徒への特別支援教育の推進に関する研究	
北海道立特別支援教育センター		平成21年 3 月	2 6 ページ
本研究は、高等学校において、支援を必要としている生徒に気付くための視点、校内支援体制をより活性化させるためのポイント、支援を行うための手立てに関する情報の収集・整理を通して、高等学校における特別支援教育が更に充実するための方策を検討した。 その結果、高等学校における特別支援教育に関する文献や資料、事例の収集等を通して、支援を必要としている生徒に気付くためのチェックリスト、校内支援体制をより活性化させるための3つのポイント、支援を行うための手立てなどを生徒指導、学習指導、進路指導のそれぞれの指導場面から具体的に示すことができた。さらに、高等学校において個別の指導計画を作成し効果的に活用するためのポイントについて検討・整理することができた。			
キーワード	高等学校、発達障害、特別支援教育、気付き、校内支援体制、青年期、個に応じた支援、生徒指導、学習指導、進路指導、セルフエスティーム、個別の指導計画		

特別支援学校の指導内容・方法に関する研究 聴覚障害教育における専門性の向上に関する研究

四木 定宏* 鎌田 典子** 大塚 雅彦* 野中 宏**

目 次

本研究を活用するために	29
I 聴覚障害教育における専門性とは	
1 聴覚障害教育（特別支援学校等）の現状と課題	30
2 聴覚障害教育に求められる専門性	31
II 指導の専門性向上のための具体的な内容	
1 聴覚障害の理解と対応	33
2 聞く力をはぐくむために【聴覚の活用】	
(1) 「聴覚の活用」について	35
(2) 聴覚の活用のための実態把握と対応	36
(3) 聴覚学習について	38
(4) 聞く環境を整えるために	39
3 伝え合う力をはぐくむために【発音・発語、読話指導、手話の活用】	
(1) 「発音・発語指導」について	40
(2) 「読話指導」について	42
(3) 「手話の活用」について	44
III 専門性向上のための研修計画	
1 聴覚障害教育の専門性に関するチェックリスト	47
2 研修計画例	50
IV 研究のまとめ	
1 研究の成果	52
2 今後の課題	52
引用・参考文献	53

*聴覚・言語障害教育室 **肢体不自由・病弱教育室

研 究 の 概 要

— 研究の趣旨 —

本道の聴覚障害教育の在り方については、平成19年2月に出された「北海道の特別支援教育の在り方について（第2次報告）」（以下、報告）（特別支援教育在り方検討委員会）において、聴覚障害のある児童生徒を教育する特別支援学校（以下、聾学校）の教育に関する専門性の維持、向上や、聴覚活用や手話等の多様なニーズに対応した指導を行うことの必要性について触れている。また、平成20年4月に示された「特別支援教育に関する基本方針」（以下、基本方針）（北海道教育委員会）においては、聴覚障害教育の充実のために、考える力や豊かな人間性を身に付けることができるような指導の充実や、適切なコミュニケーション手段を選択・活用することの必要性について述べている。

本研究においては、聴覚障害教育を担当する教職員が身に付けるべき専門性の中でも、聴覚活用や手話などのコミュニケーションに関する指導の専門性について取り上げ、教職員が身に付けるべき知識や指導方法等の収集と整理及び専門性向上のための方策を明らかにすることを通し、聴覚障害教育にかかわる教職員の専門性の維持、向上に寄与することを目指した。

— 研究の目的 —

聾学校における実践上の課題等の把握及び実践事例等の収集や分析を通し、専門性の内容の集約と整理を行い、聴覚障害教育にかかわる教職員が身に付けるべき専門性と、専門性向上を図るための研修の在り方について明らかにする。

— 研究の内容、方法 —

1 研究の内容

- (1) 聴覚障害教育にかかわる教職員の専門性について明らかにする。
- (2) 聴覚障害教育にかかわる教職員の専門性の向上を図るための方策を明らかにする。

2 研究の方法及び経緯

本研究は平成19年4月から平成21年3月（2年間）までの期間、次の方法により実施した。

(1) 文献調査

- ア 聴覚障害教育にかかわる教職員の専門性についての文献研究
- イ 聴覚障害教育の専門性にかかわる先行研究、調査等の文献整理

(2) 事例検討

- ア 聾学校、聴覚障害のある児童生徒を教育する特別支援学級（以下、難聴特別支援学級）、通級による指導（難聴）（以下、難聴通級指導教室）における聴覚障害教育にかかわる教職員の専門性に関する調査・分析
- イ 専門性を維持するための研修の取組、実践上の課題についてのニーズの把握
- ウ 聴覚障害教育にかかわる教職員が身に付けるべき専門性の整理と考察

— 研究の成果 —

- 1 聴覚障害教育の現状と課題及び聴覚障害教育にかかわる教職員に求められるコミュニケーションに関する専門性について明らかにした。
- 2 聴覚障害教育の専門性の内容や指導上の工夫と配慮及び指導の実際等について明らかにした。
- 3 専門性にかかわるチェックリストや研修計画案を示し、専門性向上のための手立てを明らかにした。

I 聴覚障害教育における専門性とは

1 聴覚障害教育（特別支援学校等）の現状と課題

■「北海道の特別支援教育の在り方について（第2次報告）」より

本道の聴覚障害教育における現状と課題については、「北海道の特別支援教育の在り方について（第2次報告）」（平成19年2月特別支援教育在り方検討委員会）において、課題として、聴覚活用及び手話等の多様なニーズに対応した指導についての実践的研究の必要性が示されています。

<現状>

高等聾学校1校、幼・小・中学部を併設する聾学校7校において、障害の状態に応じた聴覚活用や言語発達を促す指導が行われているとともに、確かな学力の向上を図っている。他障害に先駆けて取り組んだ幼稚部教育と併せて、北海道聴覚障害乳幼児療育事業による教育相談に取り組んでいるが、医療機関における新生児聴覚検査の普及により、これまで以上に早期からの相談及び教育の必要性が高まっている。高等聾学校では、本科・専攻科において専門教育を行っているが、近年、大学への進学志向が高まっている。

<課題>

聾学校の教育に関する専門性の維持、向上とともに、新生児聴覚検査の実施に伴う早期からの教育的対応や教科指導の改善・充実が課題である。また、人工内耳の装用者が増加し、聴覚活用の充実が求められる一方で、手話を活用した指導についての要望が増加するなど、多様なニーズに対応した指導についての実践的研究が求められる。さらに、高等部における進学志向や職業的自立に対応した学科の見直し、義務教育段階からのキャリア教育の充実などが課題となっている。

■「特別支援教育に関する基本方針」より

「特別支援教育に関する基本方針」（平成20年北海道教育委員会）においては、特別支援学校における特別支援教育の充実に関して、今後、聴覚障害教育に求められる事柄として、次のようなことが示されています。

- ・聴覚障がいのある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて、言語の習得やコミュニケーションに配慮し、考える力や豊かな人間性を身に付けることができるような指導の充実を図る。
- ・障がいの状態や発達段階に応じた適切なコミュニケーション手段を選択・活用できるようにする観点から、聴覚口話とともに手話などを活用した指導の充実を図る。
- ・補聴器や人工内耳を装用している幼児児童生徒に対して、医療機関等と連携した効果的な指導の充実に努める。
- ・教員の手話活用能力の向上などに努めるとともに、手話を活用した効果的な指導法の構築を図る。
(一部抜粋、一部改変)

■センター調査より

北海道立特別支援教育センターでは、平成20年7月、聾学校、難聴特別支援学級、難聴通級指導教室を対象に、「聴覚障害教育における専門性にかかわる研究に関する調査」を実施しました。

その結果によると、各聾学校においては、特に手話や発音指導、聴力検査や補聴器等に関する研修が行われていることが分かりました。また、耳鼻科医、言語聴覚士を招いての研修会を行っている学校もありました。研修を行う上での課題としては、「教職員のライフ・ステージに応じた研修が難しい」「専門研修を企画・実施できる教員が少ない」「専門性に関する教育的資源が散在化し、有効活用されていない」等が挙げられました。

難聴特別支援学級、難聴通級指導教室においては、指導上の課題に対して校内の教員の協力を得て解決したり、聾学校と連携をとって対応しているところが多くみられます。実践上の課題としては、「担当者の専門性の不足」「子どもの障害の状態をうまく把握できない」「聴覚障害教育に関する情報が少ない」「専門的な内容について相談できる人がいない」等が挙げられました。また、指導上必要な内容として、「聴覚障害についての知識」「障害に応じた学習指導上の配慮・工夫」「言語指導の方法」「聴覚活用の際の環境面の配慮」等が挙げられました。

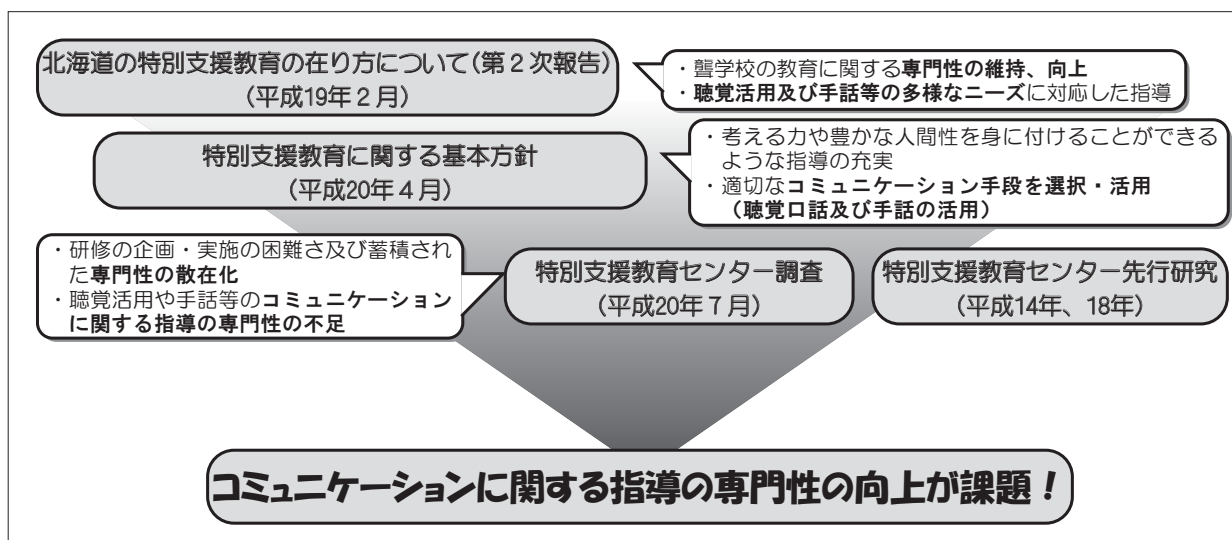
この調査の結果から、聴覚障害教育にかかわる教職員の多くが、聴覚活用や手話等のコミュニケーションに関する指導の専門性が十分ではないと感じていることが明らかになりました。

調査の回収率		
学 校 等	回収率 (%)	回収校数／調査校数 (校)
聾学校	100.0%	8／8
難聴特別支援学級	64.7%	22／34
難聴通級指導教室	33.3%	2／6
※有効回答数：32		

2 聴覚障害教育に求められる専門性

「特殊教育における専門性について」（北海道立特殊教育センター、2002）では、聴覚障害のある子どもへの指導・支援における基本的な教育的対応として、聴覚情報の伝わりにくさを補い、コミュニケーション能力を高めていく言語指導の充実が基底となると述べられています。また、「教員の専門性を高める研修の内容及び方法について」（北海道立特殊教育センター、2006）の中で、聴覚障害のある子どもへの教育における知識と技能の主なポイントとして、「聞こえにくさに関する知識と指導技能」「行動、経験、心情概念の形成及びその言語化に関する知識と指導技能」「発音発語、読話、指文字、手話等に関する知識と指導技能」「聴覚管理（補聴器、人工内耳）に関する知識と指導技能」の4点が挙げられています。

これらのことから、本研究においては、本道の聴覚障害教育の課題を踏まえ、聴覚障害教育にかかわる教員の専門性の更なる向上を図るために、特にコミュニケーションに関する指導の専門性について整理することが重要であると考えました。

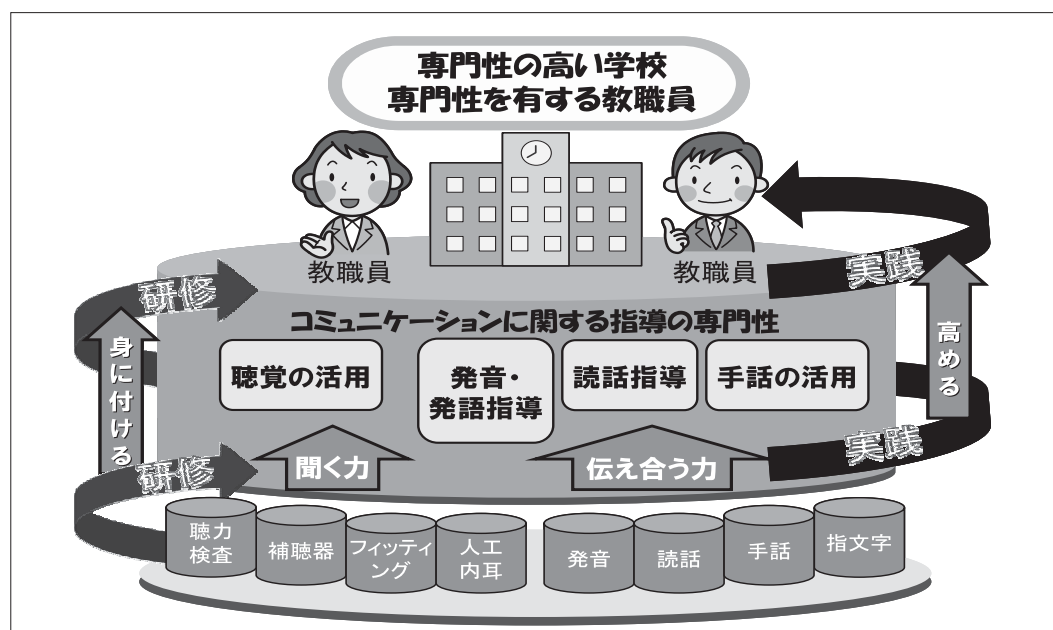


子どものコミュニケーションの力をはぐくむ上では、コミュニケーションに関する意欲・態度・習慣を養うとともに、必要な技能を習得させることが重要です。子どもに習得させたいコミュニケーションの技能としては、保有する聴力を最大限に活用し、音の存在を知ったり言葉などを理解する「聞く力」と、人とのかかわりの中で話し手の意図を読み取り、相手の立場を考えながら自分の意思を伝えることのできる「伝え合う力」があります。聴覚障害教育を担当する教職員には、子どもにこれらの技能を習得させるための知識や指導力が求められます。「聞く力」を高めるための指導としては、補聴器や人工内耳を装用した聴覚の活用が、また、「伝え合う力」を高めるための指導としては、発音・発語指導や視覚を活用した読話指導、手話の活用などが挙げられます。

本研究においては、聴覚障害教育にかかわる教職員が身に付けるべきコミュニケーションに関する指導の専門性として、以下の4点にまとめました。

聴覚障害教育にかかわる教職員が身に付けるべきコミュニケーションに関する指導の専門性	
聴覚の活用	聴覚を通して周りの情報が入ることで情緒の安定が得られたり、その音の意味を認知することで、音や言葉の理解につながり、言語概念が形成されます。
発音・発語指導	話し言葉を獲得することで自分の考えや気持ちを表現することができます。音韻表象の確立（言葉と音の照合）により、日本語の獲得にも役立ちます。
読話指導	読話では、音声言語を視覚的に受容し、要点の把握や話題への関心、集中力等を統合させて理解することで、情報の意味理解の力が高まります。
手話の活用	手話は、即時性に富み、具体的表現に優れたものです。視覚的に入力されるため分かりやすく、意思の相互伝達能力を高めることができます。

教職員が、専門性を身に付け高めるためには、指導上の課題について研修をしたり、研修で学んだことを実際の指導場面で生かすことが必要です。さらに、教職員一人一人の専門性を学校組織の中で有効に機能させていく必要があります。そこで、本研究では、2章において4点の専門性の内容と指導を行う上での工夫や配慮を、3章では、専門性向上のための研修計画例を示しました。



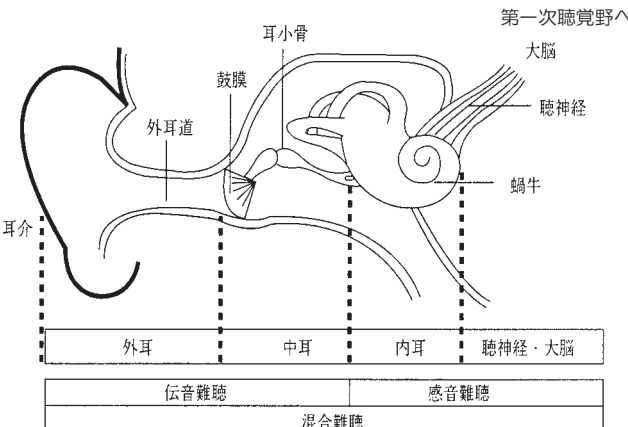
Ⅱ 指導の専門性向上のための具体的な内容

1 聴覚障害の理解と対応

聴覚障害教育に取り組む上では、「聴覚障害」の理解を深めることが大切です。

■聴覚障害について

音情報は、耳介で集音されて耳の中に入り、外耳道や中耳、内耳、聴神経を経て、脳に伝わります。聴覚をつかさどる「第一次聴覚野」に至るまでの経路のどこかに障害がある場合を、聴覚障害といいます。聴覚に障害があると、身の回りにある様々な音が聞こえづらくなったり、音の聞き分けが難しくなります。また、語いが不足することで言葉の意味の理解も困難になります。



聴覚障害の種類

伝音性難聴
外耳から中耳までのどこかに障害があります。聴神経には障害がないので、補聴器などで音を大きくすることによって聞こえ方を改善することができます。

感音性難聴
内耳から第一次聴覚野までのどこかに障害があります。聞こえる音が小さい上にひずんで聞こえ、明りょうさに欠けるため、音として感じることはできても、言葉としてとらえることは困難になります。補聴器等を装用し、聴覚学習を行うことで、保有している聴力を活用できる場合もあります。

出典：教師と親のための補聴器活用ガイド（大沼直紀，1997）

■聴覚障害によるコミュニケーションの困難性

聴覚障害は、言語や思考力の発達に大きくかわるコミュニケーション及び情報受容の障害でもあります。コミュニケーションに障害があるため、情報を適切に取り入れることが難しくなり、それにより社会的な常識や規範を身に付けること、過去や未来のこと及びその場にはない物を話題にして会話すること、心理的な事柄を言葉で表現することなどに困難が生じます。子どものコミュニケーションの困難さを把握し、学習や言語環境を整え、障害の状態と発達に応じたコミュニケーション手段の選択・活用を図るなど、適切なコミュニケーションに関する指導を行う必要があります。

指導上の工夫と配慮

教室の中で学習する際に、以下のような配慮をすると、指導者の話が分かりやすくなります。

- ・指導者が教室を歩き回りながら話をする、どこに注意を向けたいか分からなくなるので、**立ち止まってから話をする**ようにしましょう。
- ・板書しながら話をする、指導者の口元も隠れ、聞こえも断片的になるため、子どもは話が分からなくなったり間違えて理解することが多くなります。**板書する場面と話す場面を分ける**ことが必要です。
- ・幾つもの話を続けて話さず、**少し間を置いて話す**と子どもは分かりやすくなります。
- ・理解の度合いを、**子どもの表情を見たり、言葉で言わせるなどして確認**しましょう。
- ・子どもが**自発的に「分からない」と言う**ことはとても大切なことです。温かく受け止めてください。

聴覚障害の疑似体験

研修の中で疑似体験を行うことは、聴覚障害のある子どもの聞こえの状況や、音や言葉の理解が困難な子どもの心情を理解する上で有効な方法です。

耳を両手でふさいだり、耳栓等をして音を小さくすることで、伝音性難聴の疑似体験を行うことができます。しかし、感音性難聴は、聞こえる音の大きさだけでなく、聞こえ方にひずみやゆがみがあるため、疑似体験をする際には工夫が必要です。⇒

『難聴体験ソフトHearloss（英文）』などを活用してみましょう。
<http://www.phon.ucl.ac.uk/resource/hearloss/>

また、身の回りにある様々な騒音の中で、会話を聞き取ることの難しさについて体験してみましょう。

疑似体験の例

- ① 2チームに分かれます。
- ② 一方のチームは伝言を行い、もう一方のチームはざわざわとおしゃべりをするなどして、騒音源になります。
- ③ 伝言チームの一人が前に出て、提示された例文を読みます。
- ④ その他の人は全員、聞き手となり、耳を手でふさいで聞きます。
 （耳をふさいでも声は聞こえますが、騒音によって大部分がかき消されます。）
- ⑤ 聞き手は、聞き取った内容を紙に書き、答え合わせをします。
- ⑥ チームを交代し、同様に行います。正解者の多いチームが勝ちです。
- ⑦ 終わった後で、難聴の疑似体験の感想の交流をしましょう。



ヒント

発達障害のある子どもに 聴覚障害教育の専門性を

聾学校で行われている聴覚障害に配慮した指導が、通常の学級に在籍する発達障害のある子どもにとっても、有効な手立てとなる場合があります。

○視覚的教材の活用

話し言葉だけで授業を進めていくと、子どもは、言葉の意味や話の流れを理解することに気をとられ、学習についていけなくなることがあります。挿絵、写真、具体物などの視覚的教材を活用し、理解を促すことが重要です。

○学習の見通しを視覚的に

授業の冒頭に、今日の学習範囲や学習課題を板書などで提示すると、子どもは見通しがもてるとともに、内容がつかみやすくなります。難意語、新出漢字、キーワードなどは、黒板の端やカードに書いて残しておく、思い出したり確認する際に役立ちます。

○ジェスチャーや図の提示

身近な物の大きさや長さなどについて、手を広げて示すなど、分かりやすいジェスチャーを使うことで子どもは理解しやすくなります。ほかにも「全体のうちの、このくらい」など、図示することも効果的です。そして、子どもがイメージできたところで、言葉で確認することが重要です。

○声の大きさや速さ

必要以上に声を大きくしたり、極端にゆっくり話すことが分かりやすいとは限りません。分かりやすい声の大きさや速さを子どもに確認してください。また、理解の難しい言葉は易しい言葉に言い換えて話してみましょう。

○効果的な指示の出し方

指示を出す場合は簡単なものから始め、少しずつ増やしたり、複雑にしていきましょう。人差し指を触りながら「最初に～します」、中指を触りながら「次に～します」と、順序立てとその内容を指に置き換えます。中指を触りながら、「ここでは何をやるんだっけ？」と確認すると、視覚的な手掛かりとなるほか、注意深く聞く力をはぐくむことにも役立ちます。



2 聞く力をはぐくむために

聴覚の活用

子どもの聴覚を補償し、聞く力を育成するためには、まず正しい聴力検査による実態把握、適切な補聴器の装用や調整、そして効果的な聴覚学習を行うことが大切です。

(1) 「聴覚の活用」について

■聴覚の活用とは

聴覚障害のある子どもの多くは、補聴器などの装用によって残存している聴力を活用し、音や音声などを聞き取ることができます。子どもの聴覚の状態によっては、各音韻や語、文の聞き取り、アクセント、イントネーションなどの聞き取りが可能になる場合もあります。聴力検査で得られた情報から、子どもが聞きやすい音（高い音・低い音、大きい音・小さい音等）を把握したり、子どもにとって聞きやすい環境に配慮するためにも、聴覚の活用について理解しておく必要があります。

＜専門性の向上と活用のために＞

- ・子どもたちの聞こえ方や理解の状況をあらゆる面からとらえること（コミュニケーションの面だけでなく音に対する気付きなど）が大切です。聴力レベルだけで、その子どもの聴覚の活用の状況を判断することはできません。
- ・音は聞かせるものではなく、子どもが自ら聴くものである必要があります。「聞く」と「聴く」の違いは心の働きの問題と言えます。「聴覚学習」は、子どもが聴くことに対して興味を抱き、聴くことを楽しいと感じるように、指導方法や教材を工夫する必要があります。

聴力と聞こえ

身の回りの音の大きさは、一般的に、ささやき声が30dBくらい、静かな会話が40dBくらい、普通の会話が60dBくらい、大声の会話が80dBくらいに相当すると言われています。（ただし、いずれも口元から1m離れて聞いたときの声の強さ）

健聴の人の聞こえ始めの音の大きさは0～5dBであると言われています。

平均聴力レベル30dBくらいの難聴では、ささやき声が聞こえにくくなり、60dBくらいの難聴では、普通の大きさの会話が聞こえにくくなります。90dBくらいの難聴になると大声の会話も聞こえません。

通常、補聴器のフィッティング（調整）においては、普通の大きさの会話音以下を聴取することができるよう、音の大きさなどを調整します。

騒音	会話(1m離れて)	(dB)
		0
	(オーディオグラムの最小可聴値)	10
		20
	ささやき声	30
深夜の郊外	静かな会話	40
静かな事務所	普通の会話	50
静かな車の中		60
騒がしい事務所	大声の会話	70
せみの声		80
電車の通るガード下	呼び声	90
	30cmの近さの叫び声	100
		110
ジェット機の爆音		120
	痛みを感じる(30cmの近さのサイレン)	130

出典：こどもの難聴 医学編（岡本途也，1995）

(2) 聴覚の活用のための実態把握と対応

聴力検査について

学校における聴力検査は、「子どもの聞こえの状態を的確に把握すること」と、「正しく補聴器を調整するために必要な情報を得る」上で非常に重要なものです。

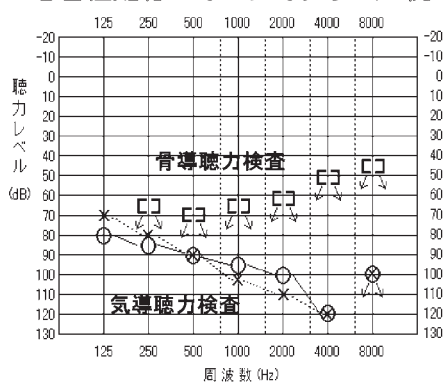
- ・標準聴力検査・・・裸耳（補聴器を装用しない耳）で測定します。
- ・補聴器装用時の閾値^{＊1}検査・・・補聴器を装用した状態で聞こえの状態を測定します。

オーディオグラムの読み取り方

オーディオグラムの縦軸は聴力レベル（音の大きさ）を表し、単位は dB^2 （デシベル）を用います。横軸は周波数（音の高さ）を表し、単位は Hz （ヘルツ）を用います。オーディオグラムでは、聴力レベルは下に行くほど音が強くなり、周波数は右へ行くほど音が高くなります。

下のオーディオグラムをもとに、感音性難聴と伝音性難聴の特徴をとらえましょう。

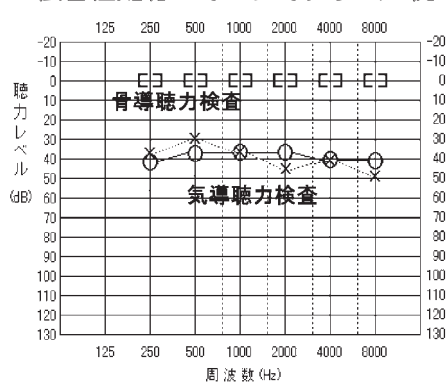
感音性難聴のオーディオグラムの例



オーディオグラムの表記

- ・気導聴力検査の聴力レベルは右耳は○印、左耳は×印で記入します。
- ・骨導聴力検査は、右耳は[印、左耳は]印で記入します。
- ・それぞれの周波数で決まっている最大音を聞かせても反応がない場合は、スケールアウト（測定不能）となり、その出力音の所に↓印を併せて記入します。

伝音性難聴のオーディオグラムの例



骨導聴力検査の結果がすべてスケールアウト（↓印）であり、伝音性難聴ではないことが分かります。また、気導聴力検査では、低い周波数では80～90dBで聞こえ始め、高い周波数では100dB以上でないと聞こえない結果が出ています。以上のことからこのオーディオグラムは「感音性難聴」であることを表しています。ただし、同じ感音性難聴でも様々な聴力の形があります。

気導聴力検査

気導レシーバーをヘッドフォンのように耳に当て、鼓膜経由で音の聞こえを検査します。

骨導聴力検査

骨導レシーバーを耳の後ろの骨の部分に当て、内耳の感覚細胞に直接音を伝え、聴力を検査します。

骨導聴力検査の結果がすべて健聴者と同じ閾値を示しています。また、気導聴力検査では、40dB前後の閾値で、どの周波数においても一定の結果になっています。以上のことからこのオーディオグラムは、「伝音性難聴」であることを表しています。

指導上の工夫と配慮

- ・「昨日はすぐに答えていたのに、今日は明らかに反応がよくない」「前と比べて発音がこもっているように感じる」など、子どもの聞こえや言葉の様子の変化に気付いた場合、聴力検査を行い、前回の聴力検査の結果と比較し、変動の有無を調べます。聴力の変化が大きい場合は病気の可能性があるため、医療機関への受診を勧めます。
- ・風邪や中耳炎などにかかった際は子どもの聴力が変動することがあるので、日常的に聞こえの状態を把握しておく必要があります。また、病気にかかったときや治った後に子どもの聞こえに変動が見られないかを確認するために、聴力検査を行うことも大切です。

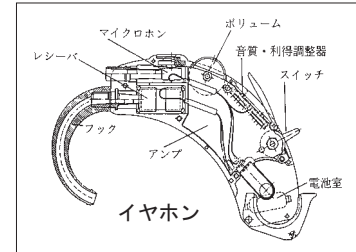
＊1 聞き取れる最も小さな音。聞こえ始めの音。

＊2 「標準聴力検査」の結果は「 dBHL 」（聴力レベル）、「補聴器装用時の閾値検査（音場聴力検査）」の結果は「 dB SPL 」（音圧レベル）と表します

補聴器について

補聴器は耳に入る音を大きくする機械です。周囲の音や話し声が、補聴器のマイクロホンから入力され、増幅されてイヤホンから出て耳に伝わります。

補聴器の形は、以前は箱形が多く使われていましたが、近年は耳掛け式と耳穴式が主に使われています。また、音声処理の方式では、アナログ補聴器とデジタル補聴器があり、現在では細かな調整がしやすいデジタル補聴器が主流となっています。



出典：教師と親のための補聴器活用ガイド（大沼直紀,1997）

指導上の工夫と配慮

- ・子どもの保有する聴力には個人差があり、聴覚学習でいかに成果が上がっても、健聴者同様に聴覚が活用できるようになるわけではありません。**聴覚が活用できる程度にも個人差があることを踏まえておく必要があります。**
- ・購入にかかわっては、身体障害者手帳を交付されていれば、所得に応じて、**補装具費支給制度による補助**が受けられます。詳しくは、市町村役場の福祉課等に問い合わせてください。

フィッティングについて

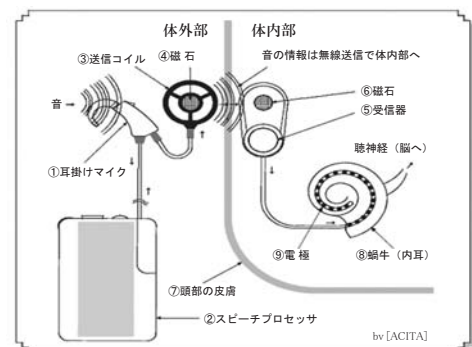
フィッティングとは、子どもの聴力の状態に合わせて、補聴器の出力や音質などを調整することです。会話を補聴器で増幅して、最小可聴閾値（聞こえはじめの音の大きさ）から不快閾値（うるさく感じる音の大きさ）までの範囲（ダイナミック・レンジ）の中に入れる作業です。補聴器特性検査装置を用いて調整しますが、デジタル補聴器の多くは、パソコンに接続し専用ソフトを用いて調整します。

指導上の工夫と配慮

- ・聴力検査の結果をもとに補聴器の調整を行ったとしても、子どもにとってうるさい音だったり、逆に小さかったりして、心地よく聞こえない場合があります。このような場合は、子どもに聞こえの状態を確認し、**子どもの聞こえに合わせた補聴器の調整**を行うことが重要です。
- ・聾学校、難聴特別支援学級及び難聴通級指導教室においては、**医師や言語聴覚士などの専門家と連携しながらフィッティング**を行うことが大切です。また、日ごろから子どもの聞こえの状態の把握と、補聴器からどんな音が出ているかを知っておくことも大切です。

人工内耳について

人工内耳とは、手術で内耳の蝸牛に細い電極を埋め込み、聴神経を電氣的に刺激して、それを脳に伝えるというものです。耳に掛けたマイクから音を拾って、スピーチプロセッサという機器で音を電気信号にかえ、内耳の電極に無線で送ります。「小児人工内耳適応基準」によると、手術の適応年齢は原則1歳6か月以上、平均聴力が両耳とも90dB以上となっています。なお、健康保険の適用となっており、身体障害者手帳を持っていれば、所得に応じて、手術費用、機器の補助を受けることができます。



出典：人工内耳友の会「ACITA」ホームページ

指導上の工夫と配慮

- ・人工内耳の装用前後の対応や指導を行うに当たっては、医師や言語聴覚士との連携が非常に重要になります。人工内耳装用児は、**補聴器装用児と比較して聴覚の発達が早い**ため、学習課題の設定を適切に行う必要があります。また、これまで聞きづらかった高音が聞き取りやすくなるなど、**音の聞こえ方が補聴器の場合と違う**ので配慮しましょう。
- ・**人工内耳を装用しても難聴が治るわけではありません。**会話は聞き取れても、複数の会話になると聞き取りが難しい場合もあります。そのため、随時聞き間違いなどの確認をしたり、**発音指導を継続**して行う必要があります。

(3) 聴覚学習について

話し言葉や音楽、環境音などを知覚し、認知する能力のことを「聴能」と言います。聴力は改善しませんが、聴能は適切な教育を行うことで発達していきます。人とかかわりの中で聴能を高めていく指導を「聴覚学習」と言います。聴覚の発達の段階に応じて、音を聞いて、その音が何なのか、どんな意味を持っているかを理解させたり、経験や行動に直接結びつくような音や言葉を知らせるなどの指導を行います。

指導の実際

※ 聾学校幼稚部3歳児学級に在籍するAちゃんの聴覚学習の事例です。



Aちゃんの実態

Aちゃんは生後6か月で難聴が発見され、医療機関で両耳感音性難聴と診断されました。診断後、すぐに補聴器を装用し、聾学校の乳幼児相談室に3年間通って指導を受け、今年度、幼稚部3歳児学級に入学しました。

実態把握

標準聴力検査の結果

周波数	250	500	1000	2000	4000
右耳 dBHL	85	90	95	100	120
左耳 dBHL	80	90	105	110	120

高い音よりも低い音の方が聞きやすいと考えられますが、明いように聞こえるわけではありません。

おおむね会話音を聞き取ることができるように、補聴器を調整しました。

補聴器装用時の閾値検査結果（両耳）

周波数	250	500	1000	2000	4000
dBSPL	50	50	55	60	70

補聴器を装用した聞こえの状態が50～70dB SPLなので、やや大きな声での会話が音として耳に入るレベルであると考えられます。

課題の設定

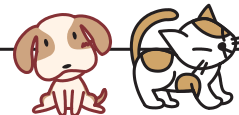
Aちゃんは乳幼児相談室での3年間、補聴器を装用して聴覚学習を続けてきたことで、身近な人の声（父親、母親）の聞き分けができるようになりました。さらに細かい音の理解ができるように、下の課題を設定しました。

「この音なあに」（音の弁別）

聴覚学習

目標 目の前にない物の音を聞いて、音の弁別ができる。

方法 子どもの目の前に犬と猫の絵カードを置き、聴覚学習用のCDから、犬と猫の鳴き声を無作為に選択して聞かせ、聞き取った鳴き声の動物カードを取らせる。繰り返し行い、正解のときは、ごほうびに犬のお面をかぶって猫を追いかける遊びをする。



評価

犬と猫の鳴き声を無作為に選択して4回聞かせ、すべて聞き取ることができました。特に最後の2回は迷うことなくカードを取ることができました。

次のステップとしては、音の種類を増やしたり、ヘリコプターとバイクのように似ている音などを扱い、さらに細かな音の特徴を聞き取り、理解できるようにします。

- ・ 個別の指導計画に基づき、子どもの興味や関心を高めるような場面の設定や教材を工夫するなどして、すべての学習や生活場面で取り組むことが求められます。
- ・ 小・中学生期は、自立活動の時間を中心に、各教科等の指導においても自立活動の指導と密接な関連を図り、子どもの聴能の発達に応じて聴覚学習及び個々の聞こえに対する配慮を行います。

(4) 聞く環境を整えるために

■聞きやすい環境づくり

聴覚障害のある子どもにとっては、鉛筆が転がる音や立ち上がるときに椅子を引く音などが騒音となって会話が聞き取りにくくなることがあります。できるだけ静かな環境で話を聞かせるなど、聞きやすい環境づくりの方法について理解しておく必要があります。

＜専門性の向上と活用のために＞

聴覚障害のある子どもにとって聞きやすい環境を整えるために、難聴特別支援学級や通常の学級においては、特に次のような点に配慮することが大切です。

- ・教卓から2～3m以内の席が、最も指導者の話が聞きやすい席です。一番前の席だと、指導者を見上げることが多いため疲れやすくなります。学級の机をコの字型に並べ、全体が見渡せるようにすると、発言者や発言内容をとらえやすくなります。どんな形態、どの席が分かりやすいか、子どもと相談しながら決めましょう。
- ・聴覚障害のある子どもが話し手を見ていることを確認してから話し始めるようにしましょう。ざわついた教室や、何人もが同時に話し出すような状況では話の理解が難しくなります。手を挙げてから話すなどの話合いのルールをつくることで、グループでの話合い活動でも、だれが話しているかが理解しやすくなります。
- ・教室内の様々な騒音への配慮が必要です。補聴器は会話音だけではなく環境音も同時に大きくします。そのため、教室の中にある音が騒音となり、聞こえを妨げることがあります。例えば、プロジェクターのファンや金魚の水槽のポンプなどの音が雑音として聞こえてしまうことがあります。そういった場合、ポンプの下にスポンジを敷いたり、椅子のがたがたする音を減らすために、椅子の脚にテニスボールを付けることなどの工夫で解決が図られます。
- ・子どもたち自身が音に気を配る学級づくりをしましょう。子どもたちが、机をがたがたさせないようにしたり、私語を控えるような主体的な活動が生まれます。
- ・指導者自身が静かに動き、穏やかな声で、端的に話すことが大切です。それが子どものモデルとなり、ルールの理解がうながされます。指導者の言動や注意の多さが、子どもの聞こえや集中を妨げないように留意しましょう。



テニスボールに切れ目を入れ、足にはかせる。

指導の専門性向上のための
具体的な内容



ヒント 聞くことが苦手な子どもたち

「話を聞くことが苦手でぼんやりしてしまう」「ちょっとした雑音でも注意がそれる」「話合いについて行けない」など、聴覚障害がなくても聞くことが苦手な子どもがいます。こういった場合、聾学校で行われている“しっかりと聞かせる”ための配慮が参考になります。

○会話・指示・動作を区切って

話し手が何かをしながら話をすると、聞いている子どもは何を話されたのかが分からなくなることがあります。説明してから操作をしたり、指さして提示した後、きちんと視線を合わせてから説明するなど、一つ一つ区切りながら説明することで分かりやすくなります。

○理解をうながす手立て

名前を呼んだり視線を合わせることで注意を引き付けてから話したり、話の冒頭で、これからどんな話をするのかポイントを短く提示したり、イメージをもちやすくするために視覚的教材を活用することなどで、話の内容の理解がしやすくなります。

○静かな環境

無用な音を可能な限りたてないようにしたり、静かになってから話し始めるようにします。話す速度に気を付けたり、分かるまで繰り返すなどの配慮をすると、伝わりやすくなります。

○難聴の可能性も

話を一度で聞き取れなかったり聞き返しが多い、テレビを見る際に近づいたり音量を大きくするなどの様子が見られたら、難聴や耳垢栓塞（じこうせんそく）などの可能性も考えられます。気になることがある場合は、医療機関に相談してみましょう。

3 伝え合う力をはぐくむために

発音・発語指導

読話指導

手話の活用

子どものコミュニケーション能力を向上させ、伝え合う力を育成するために、教職員は、読話指導、発音・発語指導、手話、指文字の活用について理解していることが大切です。

(1) 「発音・発語指導」について

■発音・発語指導とは

聴覚障害のある子どもが話し言葉を通して、日本語の的確な音韻表象を確立し、日本語の習得を図るために行う指導です。発音・発語指導を行う上では、補聴器等の装用のうえ聴覚を活用して自分の声をフィードバックさせるほか、視覚（鏡、発音口形図、検息器など）や触覚（唇・鼻・胸などの共鳴を触って感じたり、発音・発語器官に触れたり、筋肉運動を感覚的にとらえる）も十分に活用します。

指導は、単音から単語、文や会話へと徐々に広げ、発音できるようになった音や言葉は、文字と結び付けて定着を図ることが重要です。

＜専門性の向上と活用のために＞

発音・発語指導を効果的に行うために、次の事柄を身に付け、指導に生かすことが大切です。

- ・子どもに模倣の力を身に付けさせることは、発音指導を行う前段階として重要です。模倣は全身運動などの粗大なものから、手遊びなどの微細なものへと進めていきます。その後、唇、舌、あごがなめらかに動くように、大きく開閉したり上下左右に動かすことなどを行います。ゲームや遊びなどの要素を盛り込むなどして、楽しく取り組めるようにしましょう。なお、聴覚障害教育における発音指導の順序には、次のような例があります。

母音（ア行音）→ワ音→ヤ行音→パ行音→バ行音→マ行音→タ行音→カ行音→ハ行音→ナ行音→サ行音→ラ行音→ダ行音→ザ行音→ガ行音→キャ行音→シャ行音→チャ行音→ニヤ行音→ヒヤ行音→ミヤ行音→リヤ行音→ビヤ行音→ピア行音→ジャ行音→ギヤ行音

- ・発音する際の音ができる仕組み（調音部位）や呼気の関係について理解しましょう。
- ・発音明瞭度検査の結果をもとに、発音群の分類を行い、誤った発音（誤発）の傾向を探り、優先的に指導する音や方向性、指導の手立てを定めるようにしましょう。

母音（ア～オ）の発音ができれば二重母音であるワ行音、ヤ行音が指導でき、前舌音のタ行音の発音ができれば、そのまま破裂させる位置を移動して、奥舌音のカ行音の指導をすることができます。ある音ができるようになると関連する別の音も発音させやすくなるので、連動して学習させると、効率よく指導することができます。

- ・発音指導の教材・教具として、検息器（Sインジケーター、Nインジケーターなど）を活用したり、呼気の力加減を視覚的に知るために、綿や紙吹雪、ストローなどを使うことがあります。また、指導者と横並びになって大きな鏡の前に座り、鏡越しに指導者の口形を模倣させるなどの指導も効果的です。



指導上の工夫と配慮

- ・発音・発語指導をする上では、相手を注視する態度や、自然な身振りや発声で相手とかわるわかった、コミュニケーションをする上での基本的な態度や能力を身に付けさせることが大切です。
- ・コミュニケーションの楽しさを十分に体得させ、発達の段階に合わせて発音しやすい言葉、興味や関心のある言葉、日常的に繰り返して使われる言葉から指導を始めましょう。
- ・最初から正確な発音をねらうと、かえって無理な発声や発音のくせが付くことがあるので、子どもの習熟の状況に合わせ、スモール・ステップで積み上げるようにしましょう。
- ・誤まった発音が見られた際には、その都度、誤音の矯正を行いましょう。ただし、小学部高学年くらいからは発達の段階に合わせた指導の工夫が必要であり、発音指導のために学習活動が中断しないように配慮しましょう。

指導の実際

◆ 息づかいの練習 ～導入～

すべての発音は息づかいと調音で決めます。ろうそく吹きなどの息づかいはハ行音に、うがいの息づかいはカ行音の発音にかかわります。発音の練習の前提として、息づかいの習熟は大変重要です。

・息づかいの仕方……速く深く吸うことができるようにする。

- | | |
|---------------|---------------|
| ① 鼻から吸って鼻から出す | ② 鼻から吸って口から出す |
| ③ 口から吸って口から出す | ④ 口から吸って鼻から出す |

・息の出し方……いろいろな出し方ができるようにする。

息を多く、少なく、強く、弱く、平均に、一様に、止めたり出したり など

◆ 発音指導の例

※指導者と子どもが並んで座り、鏡に映るようにしましょう。練習の様子をそれぞれが観察することで、指導者は子どもの練習の確認になり、子どもは指導者の動作をお手本にすることができます。

「サ・ス・セ・ソ」の発音誘導の例

- ①水を4分の3くらい入れたコップを用意します。
- ②子どもにコップを持たせ、ストローを上歯茎裏と舌先で挟ませます。
- ③ストローの先を水面近くに浅めに入れて、10数えながら息を出させます。（泡があふれたりしないように、息の強さに気を付けましょう。）
- ④安定して息が出せるようになったら、コップを外し、手のひらをストローの先に近づけて、呼気の出方を感じさせながら息を出させます。
- ⑤ストローを半分、更に半分……と短く切りながら、同じ要領で息を出させます。（自分で舌の位置や呼気の調節をするようになります。）ストローが口から外されても「S」の息が出るように練習します。
- ⑥息づかいが安定したら、後に続く母音を、初めは別々に、次第に継続して発音するように練習します。

「タ・テ・ト」の発音誘導の例

- ①1 cm×5 cmくらいのウエハースを歯茎の裏に付けて、前舌でつぶさせます。（舌先に付けて歯茎裏でつぶさせても構いません）又は、薄い紙を前舌と歯茎裏で挟ませ、紙を軽く引っ張ります。
- ②子どもの手のひらを先生の口の前に持って行き、「タ」と言った時に息が当たることを知らせます。
- ③子どもの手のひらを自分の口の前に持って行かせ、「タ」と言わせ、息が破裂して音が出せるように練習させます。そのとき、前舌が歯茎の裏にぴったりくっついていないか確認します。
- ④同様にして「テ・ト」に進みます。



ヒント うまく発音することができない子どもたち

○健聴の子どもにとっても難しい発音があります

健聴の子どもの構音発達は、3歳までにタ行、ナ行、カ行、パ行、マ行などの出しやすい音をほぼ獲得し、それ以降は更に複雑な構音を獲得していくとされています。

しかし、呼気や舌の使い方が十分発達していないために、タ行、カ行、ラ行などがうまく発音ができない子どもがいます。聴覚に障害がなくても、子どもによっては発音の難しい音があることを知っておく必要があります。

うまく発音できなかったり発音について心配なことがあれば、耳鼻咽喉科や口腔外科の受診を勧めたり、通級指導教室（言語障害）などの専門機関に相談するようにしましょう。また、聴覚障害教育で行っている発音・発語指導の方法が参考になる場合もあります。聾学校や特別支援教育センターなどに問い合わせてください。

(2) 「読話指導」について

■読話指導とは

読話とは、話された音声言語の内容を、視覚的に受容する方法です。子どもは場面の状況や文脈をもとに、話し手の口の形や舌の位置、あごの角度及び顔の運動から総合的に判断し、話されている内容を理解又は類推します。日本語では仮名文字1文字が1音節と対応する（長音や促音などの特殊拍の音を除く）ため、子どもに音節を意識させたり、理解した内容を書き言葉に変換させ、言語力の向上を図る上で、読話指導はとても重要なものです。

<専門性の向上と活用のために>

読話指導を行う際は、次のようなことに配慮しましょう。

- ・読話しやすい距離は、一般的に1.5～2mとされています。自然な口形で話すことが基本ですが、広い場所や話し手と聞き手の間に距離がある場面では、口の大きさをやや強調することもあります。
- ・聞き取りやすい速さは、子どもの読話力や理解力によって異なるので、子どもと話し合って決めることが望ましいです。話す際は「お・は・よ・う」のように1音ずつ区切って話したり、極端にゆっくり話したりすると、言葉のまとまりがとらえられなくなり、意味が理解できなくなることがあります。
- ・話し手は光源の方を向いて話をするように心掛けましょう。話し手の背後に太陽やライトなどの光源があると、子どもにとって逆光となり、話し手の口元や表情が見えにくくなってしまいます。
- ・話し声の高低や強弱は、子どもの聴覚の活用の状態に応じて工夫しましょう。
- ・ほかの手段の活用として、読話とともに文字や指文字、キュードスピーチ、手話等が挙げられます。聴覚の活用が難しかったり、視覚的な情報があった方がより分かりやすいなど、子どもの実態やニーズに応じて工夫しましょう。

指導上の工夫と配慮

- ・読話は、読話しやすい条件が整えられたとしても、本来は聴覚から受容される言葉を視覚的に受容する活動なので、受け手側には様々な負担がかかります。
- ・読話をさせる際は、意欲や必要感、安心感、自信、成就感をもたせるように配慮したり、読話に伴う疲労を考慮に入れて話することが重要です。
- ・聾学校では、子ども同士が読話（相互読話）をしやすいように、机や椅子を扇形（別名「ばていけい馬蹄形」）に並べるなどの配慮を行っています。
- ・難聴特別支援学級や難聴通級指導教室においても、机を馬蹄形に並べるなどして、相互読話させながら指導すると、指導者と子どもとの一問一答式のやり取りではなく、子どもたちが共同で一つのことを考え、意見を出したり話し合ったりする授業ができるようになると考えられます。



指導の実際

友だちから 話しかけられたときには・・・



頭の中では・・・

聞こえる音や過去の経験などの情報を基にして、話し手の話の内容や流れ、話し手の意図などを推測して理解しています。
話し手の好みなども類推のための情報として活用します。

見ているものは・・・

話し手の口の形、舌の位置、あごの角度、顔の運動、表情など、話し手から発せられるすべての視覚的な情報を見えています。

読話の目的

話されている内容を理解
又は類推する。

でも・・・

読話のみで完全に理解することは難しく、あいまいさが残る。



- ・指導者は、子どもに理解したことを書かせたり説明させるなどして、確認する必要があります。
- ・書き言葉につなげるために、「書いて伝える」「書いて伝えてもらう」などの取組を行うことが重要です。

◆ 読話する上で、難しい口の形や言葉があります。

- ・「い、き、し、ち、に」などの**同口形異音**（同じ口形の違う音）と、同口形異音を組み合わせた言葉（いし、きし、ちち、しし、ぐすぐず、じりじり、ふつふつなど）
- ・「石と意思」、「花と鼻」などの**同音異義**（同じ音で異なる意味をもつ）の言葉
- ・口の開きが小さく、^{こうぐう}口腔内の舌の位置や動きなどが見えづらい、「い、き、し、ち、に」などのイ列音や「う、く、す、つ、ぬ」などのウ列音
- ・「たまご、なまこ、たばこ」などの**類似口形**の言葉

そんなときは・・・

- ・^{こうせい}**口声模倣**（教師の口形や音声をまねて復唱させる活動）を行ったり、学習した言葉を再度言わせたり書かせたりして確認することが大切です。
- ・文字や数字などを用いて言葉を視覚的に示し、伝えたい内容を理解させたり定着を促す必要があります。

◆ 読話指導の向上のために、このような研修をしてみましょう。

- ・指導者自身の口形が、子どもが読み取りやすいように配慮されているかを確認する必要があります。口形を鏡に写したり、授業のVTRなどを見て確認し、どんな話し方が分かりやすいかなど、伝わりやすい話し方の分析をしてみましょう。
- ・音声を消した映像を見て内容理解に努める中で、子どもの読話の大変さを体感してみましょう。

(3) 「手話の活用」について

■手話とは

手話は、手指の動きを中心にして、頭や上体の動きと顔の表情、視線、口の形などによって表現し、視覚的に受容される言語です。即時性に富み、事物や動作の具体的表現に優れており、聴覚を活用して言葉の聞き分けが難しい聴覚障害児・者にとって、分かりやすく心理的安定も得られやすいものです。

一人一人の子どもの障害の状態や発達段階に応じた適切なコミュニケーション手段を選択・活用するという観点から、教職員は手話を活用した指導の充実を図ることが必要になります。

そのためには、指導者が手話について知り、研修を通して自己の手話表現の向上を目指したり、日本語の言い回しを正しく手話で表現できているかを振り返ったりするなど、手話の技術の向上に努めることが大切です。

＜専門性の向上と活用のために＞

- ・手話は聴覚障害者から学ぶのが一番効率的で実践的です。しかし、それが困難な場合は、ビデオなどを活用し、聴覚障害者等の手話を意識して見るのが効果的です。どのような表現をしているか、手話の基本文法がどの部分で使われているのか、またそれはどのような日本語に置き換えるとよいのかなどについても考えることが重要です。
- ・手話の読み取りを研修の中で充実させる必要があります。初心者にとって難しい内容かもしれませんが、一方的な表出ではなく、受容（読み取り）と表出（手話表現）を繰り返す中で、確実な技能の向上と円滑なコミュニケーション能力の向上が期待できます。手話表現の向上のみならず、子どものわずかな表出も見逃さずに理解することを目指しましょう。
- ・手話の基本文法は、理論として理解しても、実際に身に付けるには時間がかかります。研修以外の場で活用したり、聴覚障害者とのコミュニケーションを通して学ぶことが大切です。日常会話の中でも、表現力や読み取り能力を向上させることができます。なお、手話の基本文法には、音声言語には見られない特徴があります。

※ 手話の基本文法について、代表的なものを紹介します。

非手指表現（non-manual signals） ※ 非手指動作、非手指信号と訳されることもあります。

手や手指の動作以外の表現（表情、頭の動き、まゆの動き、まばたき、あごの動き、口の形など）で、疑問文や肯定文、順接、逆接などを示し、手話における文法の働きをします。

主語の明確化

指さして「だれが」「だれに」を明確にしたり、受け身や能動を手の動きの方向で表現します。

空間の活用

左右・前後・上下の空間を活用し、時の経過や年齢、社会的な上下関係、敬意を表する気持ちなどを表現します。また、一度表現した単語や文は、その空間に意味をもたせ、その後はその都度表現せずに、その空間への指さしや視線で伝えます。

指導上の工夫と配慮

- ・手話を効果的に活用し、子どものコミュニケーションに対する意欲や言葉への関心を高めたり、表現力や思考力の向上を図ったり、主体的な活動を促すようにしましょう。
- ・手話の活用にあたっては、日本語の習得を常に意識し、手話で理解した事柄を日本語で表現できるように指導を工夫することが大切です。

指導の実際

- ◆ 学習において考えさせたい言葉や表現について明らかにするために、学習指導案に手話の活用について盛り込むことが大切です。

小学部2年国語科学習指導案

1 本時の目標

- ・ ありがすみれの種を運ぶ様子を順序よく読み取ることができる。
- ・ 本文を読んで分かったことや、不思議に思ったことなどを進んで発表する。

2 本時の展開

▽：発問、指示

学習過程	学習内容		配慮事項	評価基準
	教師の活動（主な発問）	児童の活動		
きのうの学習を思い出そう	○前時の学習内容を想起する。 ▽きのうはどんなことを勉強しましたか？ ▽種はどうやって落ちるのですか？	・ すみれの種の落ちる様子を勉強しました。 ・ 実は3つに裂けて、種が勢いよく落ちます。	・ 学習ノートで確認する。 ・ 拡大文や写真を提示する。	・ 子どもから出てきた表現を受け止め、確認しながら、足りない部分を補ったり、更に伝わりやすい表現で復唱し、表現力を高めましょう。 ・ 表情や身体表現を有効に活用し、手話の強弱、速度について文脈に応じて表現できるようにしましょう。
今日はどんな学習をしたのかな	○本時の学習範囲と要旨を確認する。 ▽今日はどの段落を勉強しますか？ ▽（写真を提示し）ありは何をしていますか？ （学習課題） ありが、すみれのたねをはこぶじゅん番を読みとろう。	・ 3の段落を勉強します。 ・ すみれの種を運んでいます。	手話の活用 ・ 実が裂ける様子や種が落ちる様子を、手の動きの速度や方向、表情を工夫して手話で表現させる。	
本文を読もう	○本文を音読させる。	・ 本文を音読する。	・ カードを提示する。	話すこと A 知らせたいことを相手に分かるように話している。 B 様々な表現方法で考えを話している。
本文から見つけよう	○読み取ったことを発表させる。 ▽ありがすみれの種を運ぶ様子を順番に見つけましょう。 ▽どうしてありは種を運ぶのですか？	①ありが種を見つける。 ②自分の巣の中に運ぶ。 ③種を巣の外にすてる。 ・ ありは種の白い固まりを食べるからです。 ・ 種（茶色のところ）は食べない。 ・ 白い固まりがなくなった。	手話の活用 ・ 手話を活用して学習範囲を読ませる。 ・ 分からない言葉は、友だちとの話合いで意味や手話表現を確認させる。 ・ 指導者は、正しい表現をしたり意味を知らせ、日本語の理解につなげる。 ・ 読み取った内容からイメージしたものを手話で発表させる。 ・ ありの細かな様子や文の前後関係に気をつけながら、表現させる。（位置、時制等）	
			・ 挿絵、ペーパーサートも確認のための教材として準備しておく。	読むこと A 主語と述語の関係を意識して、内容を順序立てて読もうとしている。 B 挿絵を手掛かりにしながら読もうとしている。

指導の専門性向上のための
具体的な内容

ヒント 言葉で話すことができなくても

ほかの障害種においても、手話などの表現がコミュニケーション手段として用いられている例があります。

○マカトン・サインから手話へ

肢体不自由がありマカトン・サイン（日常生活でひんぱんに使う330語について決められた、手指による動作表現）でコミュニケーションをとっていた子どもに、実態に応じた手話表現を提示したところ模倣して使い始めました。その後、表出意欲がよりおう盛になり、語いや表現が広がり、意思が伝わりやすくなりました。

○思いを伝えるために

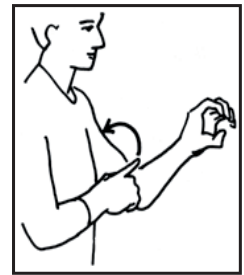
自分の思いをうまく言葉で表現できない知的障害や情緒障害のある子どもにおいても、「始めます」「終わります」などの簡単な手話がコミュニケーション手段として有効なことがあります。

指文字について

指文字は、日本語五十音に対応して、その音を手の形や動きで表すもの（文字対応）で、日本語の仮名に相当するものです。

一般に手話にない言葉や固有名詞を表す際に用いられます。日本語の音節に対応して、すべて指文字で表すことも可能です。基本的に利き手で表現します。

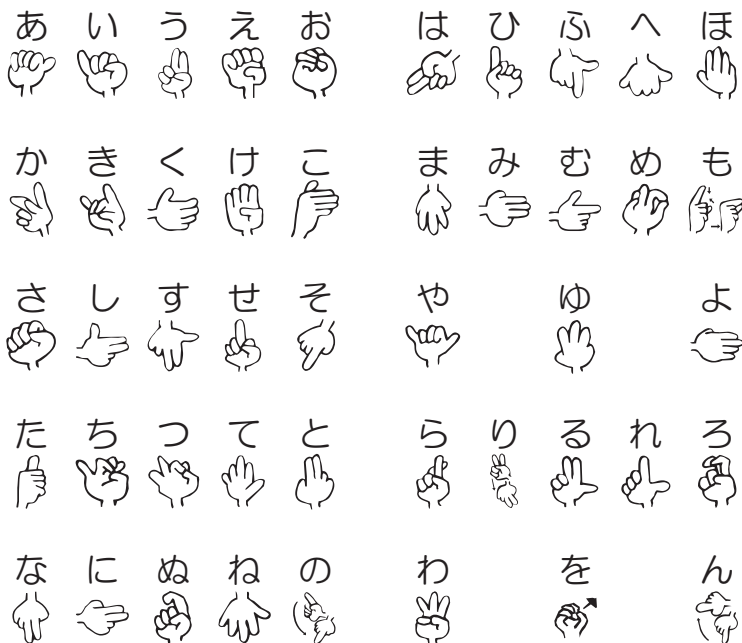
指文字は、仮名文字に対応した手指形態なので、基本的に手話とは別のものです。一般的に指文字が単独で用いられることはほとんどなく、音声言語と併用したり、手話表現の中で、助詞や固有名詞の表示、あるいは手話の語いの構成部分（手話の意味を分化させるために、表現に指文字を用いる「パソコン」、「エネルギー」など）として活用されています。



例 「え」の指文字と「力」の手話を組み合わせて「エネルギー」

出典：新・手話辞典第2版
（手話コミュニケーション研究会, 2005）

* 相手から見た場合



（自分で表現する場合と読み取りの場合は向きが逆になります。）

濁音、半濁音の表現方法

例「ば」



* 「は」の指文字を外側へ水平にずらす。

例「ぱ」



* 「は」の指文字を上上げる。

拗音、促音の表現方法

例「しゃ」



* 「し」の指文字から「や」の指文字を作り、素早く手前に引く。

例「しゅぽ」(詰まる音)



* 「つ」の指文字を作り、素早く手前に引く。

<専門性の向上と活用のために>

- ・ **子どもの発言の一部を確認したり、言語指導をする際に、板書や空書に合わせ、指文字も大変有効に活用することができます。**指導者と子どもの双方が指文字を理解していることで、素早く、スムーズにやりとりをすることができるようになります。
- ・ **研修で指文字を練習したり、学習場面などで活用することを通して、なめらかに指を動かせるようにしましょう。**
- ・ **相手の指文字を読み取ることは、指文字を客観的に理解するために非常に大切です。**研修の中で、読み取りやすい指の動かし方や速さを体感したり、読み取り相手の負担や疲労への配慮や工夫を考えてみましょう。

Ⅲ 専門性向上のための研修計画

1 聴覚障害教育の専門性に関するチェックリスト

聴覚障害教育の専門性を向上させるためには、校内外の研修会に参加して専門性の内容を習得するとともに、日々の授業実践を通して専門性を高め、積み重ねていくことが大切です。

効果的で効率的な研修を行うためには、教職員の研修ニーズや一人一人の教職員がもつ専門性を的確にとらえて研修計画を立てる必要があります。

「聴覚障害教育の専門性に関するチェックリスト」（以下、チェックリスト）は、一人一人の教職員が自分自身の専門性の習得状況を知るために用いることができますが、学校や学部単位でそれぞれがもつ専門性の状況を把握し、組織としての研修課題を明らかにする際にも用いることができます。

チェック項目は、「基本」と「発展」の2段階に分けました。「基本」は聴覚障害教育にかかわるすべての教職員が知っておくべき基本的な内容とし、「発展」は基本を押さえた上での実践的・発展的な内容としました。

このチェックリストを効果的に活用することで、教職員の経験年数や担当している学部ごとの研修ニーズに応じた研修を計画することができます。

◆ 聴覚障害について ➡ p 33～34

段階	項 目	チェック
基本	耳の構造や聞こえの仕組みが分かる。	
基本	聴覚障害（感音性、伝音性、混合性）の種類や特徴、障害の部位が分かる。	
基本	必要に応じて医師や言語聴覚士などの専門家と連携することができる。	
基本	聴覚障害による二次的な障害が分かる。	
基本	基本的な指導上の配慮事項が分かる。	
発展	児童生徒に自分の障害を理解するための指導ができる。	
発展	聴覚障害の状態を、疑似体験などを通して説明することができる。	
発展	聴覚障害の特性や教育的対応について、保護者に説明することができる。	

◆ 聴覚の活用について ➡ p 35

段階	項 目	チェック
基本	聴覚活用の意義（言葉の発達や情緒の安定に影響することなど）が分かる。	
基本	子どもの聞こえの状態が大まかに分かる。	
基本	子どもの聞こえの状態に配慮した指導をすることができる。	
発展	子どもの聴力の変動に常に気を配り、変動した際は適切な対応をすることができる。	
発展	聴覚学習の大切さを保護者に説明し、支援することができる。	
発展	聴覚学習を実践することができる。	

◆ 聴覚の活用のための実態把握と対応について ➡ p36～39

	段階	項 目	チェック
聴 力 検 査	基本	音には強さ（dB：デシベル）と高さ（Hz：ヘルツ）があることが分かる。	
	基本	オーディオメータを操作し、気導聴力検査を行うことができる。	
	基本	聴力検査の結果をオーディオグラムに記入することができる。	
	基本	補聴器装用時の閾値検査（音場聴力検査）を行うことができる。	
	発展	オーディオメータを操作し、骨導聴力検査を行うことができる。	
	発展	ダイナミック・レンジ、スピーチバナナ、不快閾値等の意味が分かる。	
	発展	オーディオグラムから聴覚障害の特徴を読み取ることができる。	
	発展	子どもの聴力について本人や保護者に説明することができる。	
補 聴 器	基本	補聴器の種類や仕組み（各部の名称や機能）が分かる。	
	基本	補聴器の日常的な管理（電池の取替えやイヤーマールドの掃除等）ができる。	
	基本	補聴器の故障やイヤーマールドの不具合（ハウリング等）に気付くことができる。	
	基本	補聴システム（磁気誘導ループやFMシステムなど）の使い方が分かる。	
	発展	補聴器装用時の聞こえのチェック（スイッチの位置や電池の有無など）ができる。	
	発展	補聴器（付属品）、イヤーマールド、電池等の購入や修理の手続きが分かる。	
フ ィ ッ テ ィ ン グ	基本	フィッティングに必要な情報（聴力や補聴器装用時の聴力）を研修などから得ることができる。	
	基本	補聴器の調整器の名称と役割が分かる。（GAIN、OPC、TONE等）	
	基本	補聴器特性検査装置を使って補聴器のフィッティングを行うことができる。	
	発展	パソコンを使ってデジタル補聴器のフィッティングを行うことができる。	
	発展	フィッティングの考え方やフィッティングルールが分かる。	
	発展	フィッティングの限界が分かる。	
人 工 内 耳	基本	人工内耳の基本的な仕組みが分かる。	
	基本	人工内耳装用のための手術の概要が分かる。	
	発展	人工内耳装用後、日常生活や学習場面等で配慮すべきことが分かる。	
	発展	人工内耳の効果などについて、保護者に説明することができる。	
聞 く 環 境	基本	聴覚障害児にとって聞きやすい環境について分かる。	
	発展	聞きやすくするための環境面の配慮ができる。（個別の配慮）	
	発展	聞きやすくするための環境面の配慮ができる。（集団での配慮）	

◆ 発音・発語指導について ➡ p 40～41

段階	項 目	チェック
基本	発音指導の意義が分かる。	
基本	音ができる仕組みや調音部位（両唇音、硬口蓋等）が分かる。	
基本	呼吸の練習の仕方が分かる。	
基本	発音（単音）指導をすることができる。	
基本	口声模倣をすることができる。	
発展	教科指導などの場面で、発音・発語指導をすることができる。	
発展	発音明瞭度検査の実施と、検査結果の読みとりができる。	
発展	誤音矯正を行うことができる。	
発展	子どもに、自分の発音に気付かせ、誤音矯正するための要領を理解させることができる。	

◆ 読話指導について ➡ p 42～43

段階	項 目	チェック
基本	子どもが読話する際に、話し手の口の動きや表情、体の動きなどを総合的にとらえて意味を理解していることが分かる。	
基本	机や椅子の並び方など、相互読話しやすい環境に配慮することができる。	
発展	子どもが読話する際の疲労について知り、配慮することができる。	
発展	読話のしやすさ（同じ口形、似ている口形など）に配慮した指導ができる。	

◆ 手話の活用について ➡ p 44～46

	段階	項 目	チェック
手話	基本	簡単なあいさつや自己紹介をすることができる。	
	基本	身の回りにある物や事柄（単語）を表現することができる。	
	基本	簡単な文を表現することができる。	
	発展	日常会話を表現することができる。	
	発展	複雑な内容の文や会話を表現することができる。	
	発展	相手の手話表現を正確に読み取り、スムーズに会話することができる。	
	発展	手話を活用して指導を行うことができる。	
指文字	基本	指文字の表を見ないで、五十音や数字を表現することができる。	
	発展	名前や固有名詞、けたの大きな数字等を、話の流れに沿った速さで自然に表現することができる。	
	発展	話の流れに沿って指文字の表現を読み取るすることができる。	

2 研修計画例

チェックリストなどを活用して、個々の教職員の専門性の習得状況を把握し、教職員の研修ニーズに応じた研修計画を作成しましょう。

作成例①

A聾学校では、月2回の全校研修会の時間を活用して、専門性向上のための研修を計画しました。まず、チェックリストを活用して、全教職員の研修ニーズを把握しました。次に、教職員の構成などを考慮に入れて、年間研修計画を作成しました。初任者や転任者は基本的に「基本」研修を受講しますが、その他の教職員は希望に応じて、「基本」又は「発展」のいずれかの研修を受講します。

授業実践を通して専門性を高めつつ、研修会で必要な事柄について身に付けるようにしましょう。自分の課題意識をもち、専門性の内容について深めましょう。

・4～5月は、初任者や転任者のための研修を集中的に設定しています。
・夏季・冬季休業日を活用して、集中的に研修を行うことも可能です。

教職員のニーズに応じて、「基本」又は「発展」から選択します。

聴覚障害

- ・障害理解をうながす指導の在り方
- ・聴覚障害の特性や教育的対応

聴覚の活用

- ・乳幼児の聴力検査
- ・簡易語音了解度検査
- ・個人用補聴器のMTバランス
- ・FM補聴器の特徴
- ・子どもの聴力変動への対応
- ・聴覚学習の実施
- ・骨導聴力検査の実施
- ・オーディオグラムの読み取り
- ・デジタル補聴器のフィッティングの実施
- ・人工内耳の効果と配慮事項
- ・聞きやすくなるための環境面の配慮（個別、集団）

発音・発語指導

- ・教科指導の中での発音・発語指導
- ・発音明瞭度検査の実施と結果の読み取り
- ・誤音矯正の方法

手話の活用

- ・日常会話の手話表現
- ・複雑な手話の読み取り
- ・指文字の表現と読み取り
- ・手話の文法を生かした手話表現
- ・自然な速さの手話の読み取り、会話
- ・手話を活用した指導

読話指導

- ・読話指導における配慮事項

聴覚障害

- ・耳の構造と聞こえの仕組み
- ・難聴の種類と特徴
- ・専門機関との連携
- ・二次的な障害の理解

発音・発語指導

- ・発音・発語指導の意義
- ・音ができる仕組みと調音部位
- ・発音指導の事前指導
- ・発音指導の実施
- ・口声模倣の方法

聴覚の活用

- ・聴覚活用の意義
- ・聞こえの状態の把握と配慮
- ・気導聴力検査の実施
- ・補聴器の種類や仕組み
- ・補聴器の管理
- ・フィッティングの実施
- ・集団補聴システムについて
- ・人工内耳の基本的な仕組み
- ・聴覚障害児にとっての聞きやすい環境づくり

読話指導

- ・読話の仕組み
- ・読話しやすい環境づくり

手話の活用

- ・簡単な手話表現（挨拶、自己紹介、文など）
- ・簡単な手話の読み取り
- ・指文字を覚えて表現（五十音、数字）

教職員の構成等を考慮に入れて、3～5年間の研修計画を作成することも大切です。

＜年間研修計画＞

月	研修内容
4月	・耳の構造と聞こえの仕組み(基) ・集団補聴システムについて(基) ・難聴の種類と特徴(基) ・子どもの聴力変動への対応(発) ・手話(基・発)
5月	・標準聴力検査について(基) ・補聴器装用時の閾値検査(基) ・オーディオグラムの読み取り(発) ・手話(基・発)
6月	・読話の仕組み(基) ・発音明瞭度検査の実施と結果の読み取り(発) ・手話(基・発)
7月	・フィッティングの実施(基) ・デジタル補聴器のフィッティング(発) ・手話(基・発)
8月	・発音指導の実施(基) ・発音明瞭度検査の実施と結果の読み取り(発) ・手話(基・発)
9月	・口声模倣の方法(基) ・簡易語音了解度検査(発) ・手話(基・発)
10月	・読話の仕組み(基) ・誤音矯正の方法(発) ・手話(基・発)
11月	・読話しやすい環境づくり(基) ・読話指導における配慮事項(発) ・手話(基・発)
12月	・二次的な障害の理解(基) ・障害理解を促す指導の在り方(発) ・手話(基・発)
1月	・聴覚障害児にとっての聞きやすい環境づくり(基・発) ・手話(基・発)
2月	・人工内耳の基本的な仕組み(基) ・人工内耳の効果と配慮事項(発)
3月	・専門機関との連携(基) ・聴覚障害の特性や教育的対応(発) ・手話(基・発)

※ (基)：基本 (発)：発展

作成例②

B聾学校では、月1回の全校研修会のほかに、週1回学部研修日を設定して、研究や研修に取り組んでいます。チェックリストを活用して、教職員の研修ニーズを把握したところ、所属する学部によって教職員の研修ニーズに特徴があることが明らかになりました。そこで、学部研修日を活用し、学部ごとの課題に応じた研修に取り組むことにしました。

毎週の学部研修日では、学部ごとに研修するほかに、隣接する学部と合同で研修を行った方が効果的な内容については、合同研修も行っています。

	幼稚部	小学部	中学部	高等部
聴覚障害の理解と対応	耳の構造と聞こえの仕組み			
	聴覚障害の種類と特徴			
	聴覚障害の特性や教育的対応			
	専門機関との連携			
	早期教育(母子コミュニケーション、言語発達)			
	二次的な障害の理解			
聴覚の活用	聞こえの状態の把握と配慮			
	標準聴力検査の実際			
	補聴器装着時の閾値(いきち)検査の実施			
	乳幼児の聴力検査			
	補聴器の管理(フィッティング)			
	人工内耳装着児への指導と配慮			
	聴覚学習の実際			
	聞きやすい環境づくり(集団補聴システムの活用を含む)			
発音・発語指導	補聴器及び聴覚活用について			
	発音指導の事前指導			
	発音・発語の指導方法			
	発音明瞭度検査の実施と結果の読み取り			
読話指導	誤音矯正			
	読話の疑似体験			
	読話しやすい環境づくり			
手話の活用	読話力向上のための指導法			
	手話表現と読み取り			
	指文字の活用			
	学習指導で使う手話表現			
			学習、生徒指導で使う手話表現	
				授業、生徒指導及び進路指導で使う手話表現

研修時間の確保のために

研修を充実させるためには、効率的・効果的な時間の使い方を工夫することが重要です。

C聾学校では、職員朝会の後の5分間を活用し、手話の単語や短い文章表現の研修をしています。授業が始まる前なので、適度な緊張感をもち、効率よく研修を行うことができます。また、毎日継続して行うことで、研修の成果も出てきています。

D聾学校では、放課後の10分間を活用し、読書力、読話、手話、発音指導、アセスメント等の研修を実施しています。

それぞれの学校では定例の研修会を行いつつ、時間をかけずに、なおかつ継続的に研修を行うことで、教職員の専門性の向上を図っています。

Ⅳ 研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) 聴覚障害教育におけるコミュニケーションに関する指導に必要な専門性を検討し、「聴覚の活用」「発音・発語指導」「読話指導」「手話の活用」の4つに集約・整理することができました。
- (2) 指導場面や研修などで教職員のニーズに応じて活用しやすいように、4つの専門性ごとに専門性向上のための視点として、「専門性の向上と活用のために」「指導上の工夫と配慮」「指導の実際」「ヒント」を示しました。

〈専門性の向上と活用のために〉

専門性を生かして聴覚障害教育を行う際の、基本的なポイントを示しました。

〈指導上の工夫と配慮〉

聴覚障害教育の基本を押さえるとともに、指導を充実させ、指導効果をより高めるための工夫や配慮点などを示しました。

〈指導の実際〉

実際に指導などを行う上で参考となる実践事例を示しました。

〈ヒント〉

発達障害などの児童生徒の指導に生かすことのできる、聴覚障害教育の専門性について示しました。

- (3) 4つの専門性について、聴覚障害教育にかかわる教職員が理解しておくべき基本的な内容と、実践的・発展的な内容とに分類し、教職員の専門性の習得状況を把握するための「聴覚障害教育の専門性に関するチェックリスト」を作成しました。
- (4) 教職員のニーズに応じた専門性を向上させるための方策として、「チェックリスト」を活用して教職員の専門性の習得状況を把握し、それに基づいて立案した研修計画の例を示しました。

2 今後の課題

(1) 聴覚障害教育の専門性の向上に関すること

教職員の専門性は、専門性向上を目的とした研修を行うことで高まり、さらに授業実践を通してより磨かれたものになります。このように個人レベルで専門性を高めることはもとより、教職員一人一人がもつ専門性を学校組織の中で有機的に生かし、組織としての専門性を高めていくことが重要です。

さらに、聾学校の専門性を校内だけのものとするのではなく、積極的に、難聴特別支援学級、難聴通級指導教室、地域の小・中学校などへ還元させることも重要です。

なお、今回の研究ではコミュニケーションの指導にかかわる専門性について取り上げましたが、それ以外にも教科指導や進路指導など、聴覚障害教育には重要な専門性があり、それらについても、授業研究などを通して研修を深める必要があります。

(2) 多様化する専門性に関すること

聾学校にある聴覚障害教育の専門性について、その所在を明らかにしてデータベース化し、必要なときに速やかに活用できる体制を整えておく必要があります。また、障害の重度・重複化に伴い、在籍している子どもの実態を適確に把握し、適切な指導を行うためにも、聴覚障害教育の専門性を基盤にしつつ、他の障害に関する基礎的な理解や指導方法についても研修する必要があります。

引用文献

- 1) 特別支援教育在り方検討委員会(2007) 北海道の特別支援教育の在り方について(第2次報告).
- 2) 北海道教育委員会(2008) 特別支援教育に関する基本方針.
- 3) 北海道立特殊教育センター(2002) 特殊教育における専門性について.
- 4) 北海道立特殊教育センター(2006) 教員の専門性を高める研修の内容及び方法について.

参考文献

- 1) 東正(1987) 入門ことばのない子のことばの指導. 学習研究社.
- 2) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所(2006) 盲・聾・養護学校教員専門性向上事業テキスト.
- 3) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 聴覚障害のある子どものコミュニケーションと聴覚の活用
http://www.nise.go.jp/portal/elearn/choukakaku_communi.html.
- 4) エリザベス・コール他(1991) 聴覚学習. コレール社.
- 5) 北海道旭川聾学校教育相談・支援部(2005) 難聴をもっと知るために～難聴の子どもにかかわる先生方へ～.
- 6) 北海道教育委員会(2009) 手話研修プログラム～特別支援学校(聾学校)における手話を活用した指導に関する研究～.
- 7) 北海道立特殊教育センター(2006) 聾学校教員のための手話学習の手引.
- 8) 石田宏代・大石敬子(2008) 言語聴覚士のための言語発達障害学. 医歯薬出版株式会社.
- 9) 人工内耳友の会[ACITA] <http://www.normanet.ne.jp/~acita/info/arekore2.html>.
- 10) 金山千代子・今井秀雄(1993) きこえの世界へ 聴覚に障害をもつ子どもの早期教育. ぶどう社.
- 11) 文部省(1992) 聴覚障害教育の手引ー聴覚を活用する指導ー.
- 12) 文部省(1995) 聴覚障害教育の手引ー多様なコミュニケーション手段とそれを活用した指導ー.
- 13) 岡本途也(1995) トライアングル文庫2 こどもの難聴 医学編ー初めて難聴児を育てられるご両親のためにー. 聴覚障害児と共に歩む会トライアングル.
- 14) 大沼直紀(1997) 教師と親のための補聴器活用ガイド. コレール社.
- 15) 斉藤友介(1999) 聴覚障害児の読話に関する実験的研究. 風間書房.
- 16) 坂田午二郎・小野禎子(1983) 口話サインと発音指導. はまゆう言語教育研究会.
- 17) 社会福祉法人全国手話研修センター(2003) 手話教室・基礎 [改訂版].
- 18) 立木孝(2004) 聴覚検査の実際. 南山堂.
- 19) 涌井豊(1992) 声の出し方とそのプログラム 構音障害の指導技法. 学苑社.
- 20) 全国聾学校長会教育課程第二部会(2006) 聾学校における専門性を高めるための教員研修用テキスト.
- 21) 手話コミュニケーション研究会(2005) 新・手話辞典第2版. 中央法規出版.

抄 録

分 類 記 号	主 題 名	特別支援学校の指導内容・方法に関する研究	
I 1 - 0 1		聴覚障害教育における専門性の向上に関する研究	
北海道立特別支援教育センター		平成21年 3 月	2 5 ページ
本研究は、聴覚障害教育に関わる教職員が身に付ける必要のある専門性のうち、特にコミュニケーションに関する指導の専門性について、その内容を整理し、専門性向上のための方策について検討した。 研究に当たっては、聾学校、難聴特別支援学級・難聴通級指導教室に行った調査や文献研究、研究協力者からの実践事例等を収集、分析し、「聴覚の活用」、「発音・発語指導」、「読話の指導」、「手話の活用」の4点について、その内容や指導上の工夫と配慮及び指導の実際、専門性向上のための方策等についてまとめた。			
キーワード	聴覚障害のある児童生徒を教育する特別支援学校、聴覚障害のある児童生徒を教育する特別支援学級、通級による指導（難聴）、専門性の向上、コミュニケーションに関する指導、聴覚の活用、発音・発語指導、読話指導、手話の活用、チェックリスト、研修計画		

あ と が き

本号に収録されました研究成果は、当センターの研修講座等で活用します。
また、当センターのWebページに研究紀要の全文を掲載します。

特別支援教育の推進と充実に関する研究

研究アドバイザー

北海道大学大学院 教授 室橋 春光 (平成20年度)

研究協力者

北海道伊達高等養護学校 教諭 和泉 政彦 (平成20年度)

北海道釧路養護学校 教諭 浜田 昌彦 (平成20年度)

北海道士別東高等学校 教諭 齊藤 祥子 (平成20年度)

北海道札幌東陵高等学校 養護教諭 菅原 綾子 (平成20年度)

特別支援学校の指導内容・方法に関する研究

研究アドバイザー

北海道教育大学札幌校 教授 三浦 哲 (平成20年度)

研究協力者

北海道旭川聾学校 教諭 中泉 貢一 (平成20年度)

北海道室蘭聾学校 教諭 吉田 卓郎 (平成20年度)

旭川市立知新小学校 教諭 前田 かずさ (平成20年度)



Hokkaido Special Needs Education Center

研究紀要 第22号

平成21年3月発行

発行者 北海道立特別支援教育センター

所長 百井悦子

〒064-0944 札幌市中央区円山西町2丁目1番1号

電話 011(612)6211(代表)

FAX 011(612)6213

Webアドレス <http://www.tokucen.hokkaido-c.ed.jp>

印刷所 株式会社 ?

〒060-0033 札幌市中央区北3条東5丁目5番地91

電話 011-241-9341
