

特別支援教育研究論文集

—平成28年度 特別支援教育研究助成事業—

研究協力：独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

通常の学級担任の特別な教育的ニーズのある
児童への理解向上を目指した校内研修の在り方

千葉県我孫子市立我孫子第二小学校

研究代表	金子 道子	教諭
	日景 翔大	教諭
	五味田 歩	教諭
	山内美沙希	教諭

平成29年3月

公益財団法人 みずほ教育福祉財団

目次

要旨	1
第1章 小・中学校の特別支援教育の推進状況と課題	
第1節 わが国における特別支援教育の動向	2
第2節 小・中学校における特別支援教育の体制整備の状況	2
第3節 小・中学校における発達障害のある児童生徒の在籍状況	4
第4節 特別支援教育の推進に向けた特別支援学級の担任の役割の重要性	6
第2章 本校の特別支援教育の取組と課題	
第1節 本校の概要	7
第2節 本校の特別支援学級の概要	9
第3節 本校の通常の学級に在籍する児童への支援の必要性	11
第4節 校内の特別支援教育に関する研修と課題	12
第3章 本研究の目的及び方法	
第1節 目的	13
第2節 方法	13
第4章 通常の学級担任の特別な教育的ニーズのある児童への理解向上を目指した 校内研修会の在り方についての検討	
第1節 校内研修の進め方や内容の見直し	14
第2節 本年度の校内研修計画	14
第3節 特別支援教育の支援や配慮の手掛かりとなるためのチェックシート等の導入	16
第5章 通常の学級担任の特別な教育的ニーズのある児童と彼らへの支援や配慮に ついての理解を促すための校内研修会の実践	
第1節 本校の具体的な特別支援教育の支援や配慮を理解するための初期層研修会	17
第2節 特別支援学級での校内授業研究会（国語科）	22
第3節 夏季研修会	30
第4節 交流学級先での特別支援学級の担任による校内授業研究会（国語科）	32
第6章 通常の学級担任の特別な教育的ニーズのある児童への支援や配慮の必要性 に対する認識の変化	
第1節 初期層教員の特別な教育的ニーズのある児童への支援や配慮の必要性に対する認識の 変化	40
第2節 その他の通常の学級担任の特別支援学級の児童に対する理解や対応の変化	42
第7章 まとめ	43
引用文献・参考文献	45
謝辞	46

要旨

本校は特別支援教育に対して全教職員の理解があり、交流及び共同学習や特別支援教育の研修会が積極的に実施されている。しかし、通常の学級担任の研修への主体的な参加や、特別支援学級等の児童への支援や配慮の提供に対し、課題があった。そこで、本研究では、通常の学級担任を対象として、特別支援学級等の児童の特性や支援・配慮の必要性への理解向上を目指した校内研修の在り方を検討した。研修にグループ協議を導入し、授業研究会で国語科を扱ったことで、通常の学級担任の研修への主体的な参加が認められ、特別な教育的ニーズのある児童の障害特性や支援・配慮に関する知識があることが確認された。しかし、児童の実態に迫った支援や配慮の理解までには至らなかった。特別な教育的ニーズのある児童の指導には、教科指導の視点と、学習上の困難さを改善・克服する自立活動と関連づけて指導することが必要である。今後は、特別支援学級の担任の自立活動に関する専門性の向上と、通常の学級担任へ自立活動の指導の理解と必要性を伝えることが、校内研修の課題である。

キーワード：校内研修会 通常の学級担任 特別支援学級 児童理解の向上
交流及び共同学習

第1章 小・中学校の特別支援教育の推進状況と課題

第1節 わが国における特別支援教育の動向

平成17年の中央教育審議会の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」²⁾では、特別支援教育の理念と基本的な考え方、特別支援学校の制度への転換、小・中学校における制度的見直し等についての提言がなされた。そして、本答申に基づき学校教育法が改正され、平成19年に「特別支援教育」の制度に移行した²⁾。

特別支援教育では、これまでの特殊教育の対象（盲・聾・養護学校、特殊学級、通級による指導）であった障害のある幼児児童生徒に加えて、発達障害（学習障害（以下、LDと記す）、注意欠陥／多動性障害（以下、ADHDと記す）、高機能自閉症等）のある幼児児童生徒が教育の対象となり、彼らに対しても適切な指導及び必要な支援を行うこととなった。

特別支援教育に移行してからこの10年間、幼稚園、小・中学校、高等学校では、障害のある幼児児童生徒に対する教育の充実が進められてきた。具体的には、小・中学校等では、特別支援学級や通級による指導での教育の充実とともに校内委員会の設置、実態把握の実施、特別支援教育コーディネーターの指名等といった体制整備が進められてきた。また、発達障害のある児童生徒に対しては、ティーム・ティーチングの活用、個別指導や学習内容の習熟の程度に応じた指導の工夫等とともに、必要に応じて特別な場での指導及び支援を受けられる体制整備が進められてきた。

平成26年に、わが国は「障害者の権利に関する条約」を批准した。本条約の批准に先駆けて、中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」³⁾を取りまとめた。この報告書では、共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育システムの理念の重要性と、その構築のために特別支援教育は不可欠なものであるとし、特別支援教育を着実に推進していくことの必要性が示されている。

第2節 小・中学校における特別支援教育の体制整備の状況

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2016）⁶⁾の調査による公立の幼稚園、小・中学校、高等学校の特別支援教育の体制整備の状況（「校内委員会の設置」、「実態把握」、「特別支援教育コーディネーターの指名」、「個別の指導計画の作成」、「個別の教育支援計画の作成」、「巡回相談」、「専門家チーム」、「研修」）の経年変化を見ると、いずれも年々、取組が進められている（図1-1）。

また、平成27年度の小・中学校の体制整備状況を見ると（図1-2、図1-3）、「校内委員会の設置」、「実態把握」、「特別支援教育コーディネーターの指名」、「個別の指導計画の作成」の実施率は、100%に近い数値である。「個別の教育支援計画の作成」、「巡回相談」、「研修」の実施率は中学校の「巡回相談」だけが80%に満たないものの、その他は80%を超えている。「専門家チーム」の実施率は、その他に比べると、小学校で60%を少し超え、中学校では、60%に達していないものの、年々、少しずつ着実に増加しており、取組が進められてきていることがわかる。

小・中学校における特別支援教育の推進にあたっては、整備された体制を実質的に機能させること、個別の指導計画や個別の教育支援計画の活用、特別支援学級や通級による指導の担当教員の専門性の向上、児童生徒の実態に応じた教育課程の編成等が課題である。

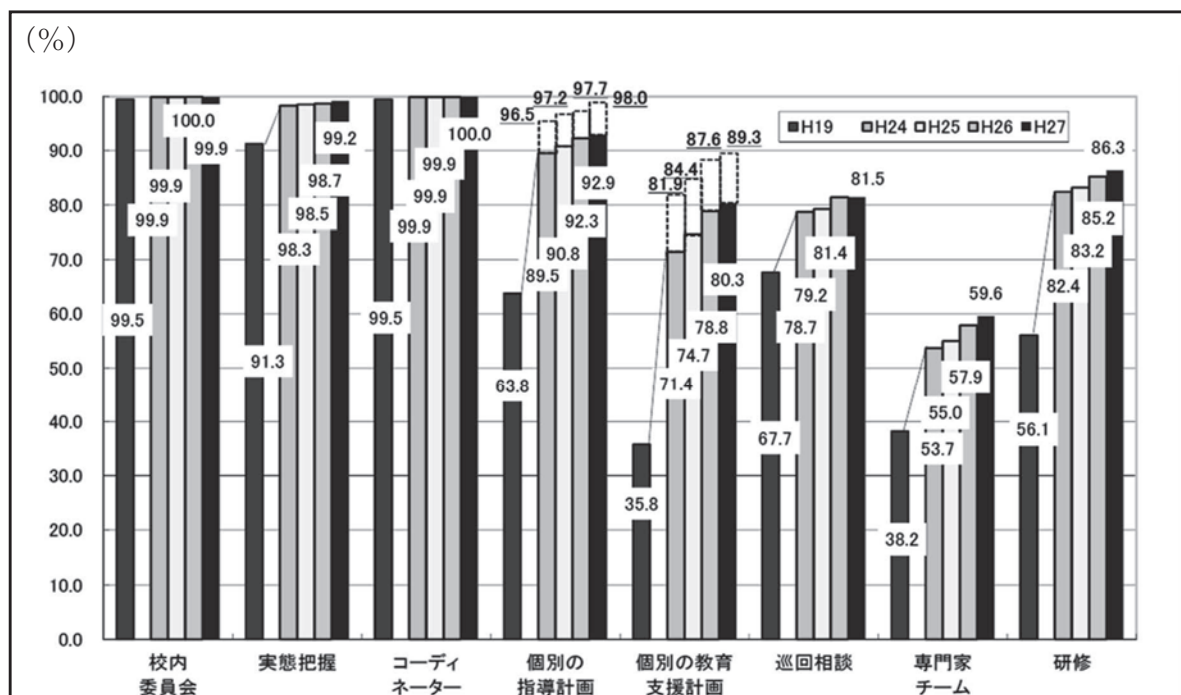


図 1－1 公立 小・中計 項目別実施率—全国集計グラフ（平成 19～27 年度）

出典：文部科学省「平成 27 年度特別支援教育体制整備状況調査」調査結果 年度別推移より抜粋

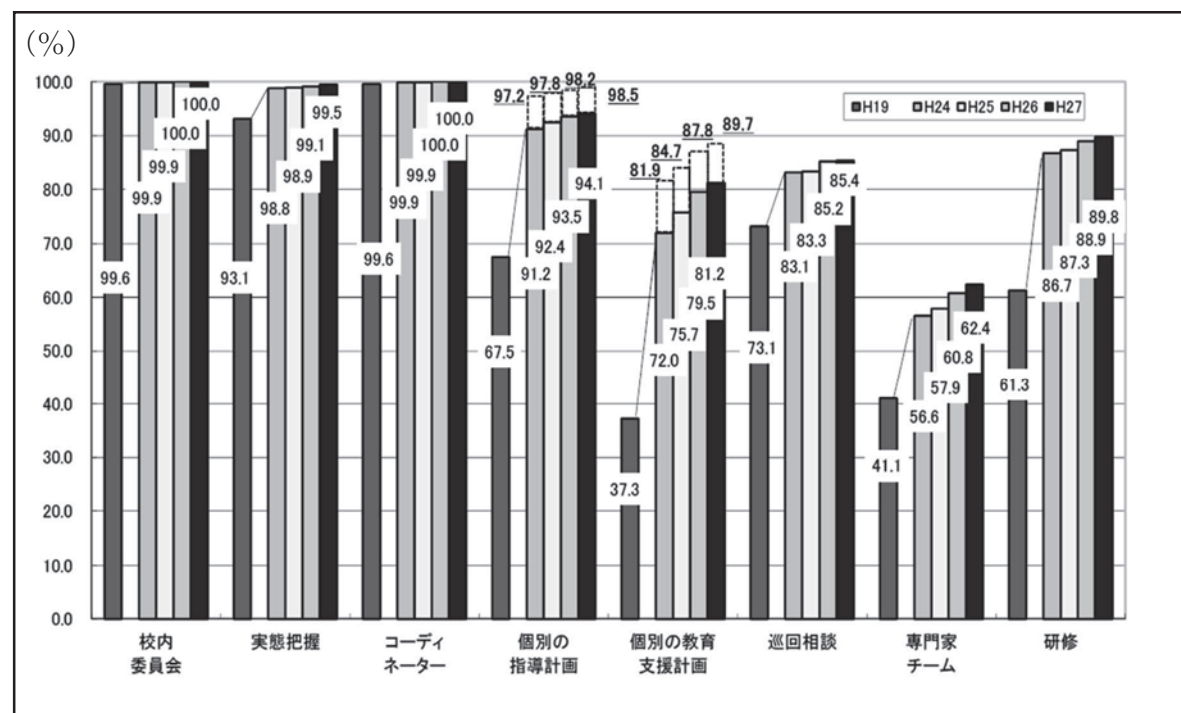


図 1－2 公立 小学校 項目別実施率—全国集計グラフ（平成 19～27 年度）

出典：文部科学省「平成 27 年度特別支援教育体制整備状況調査」調査結果 幼小中高別より抜粋

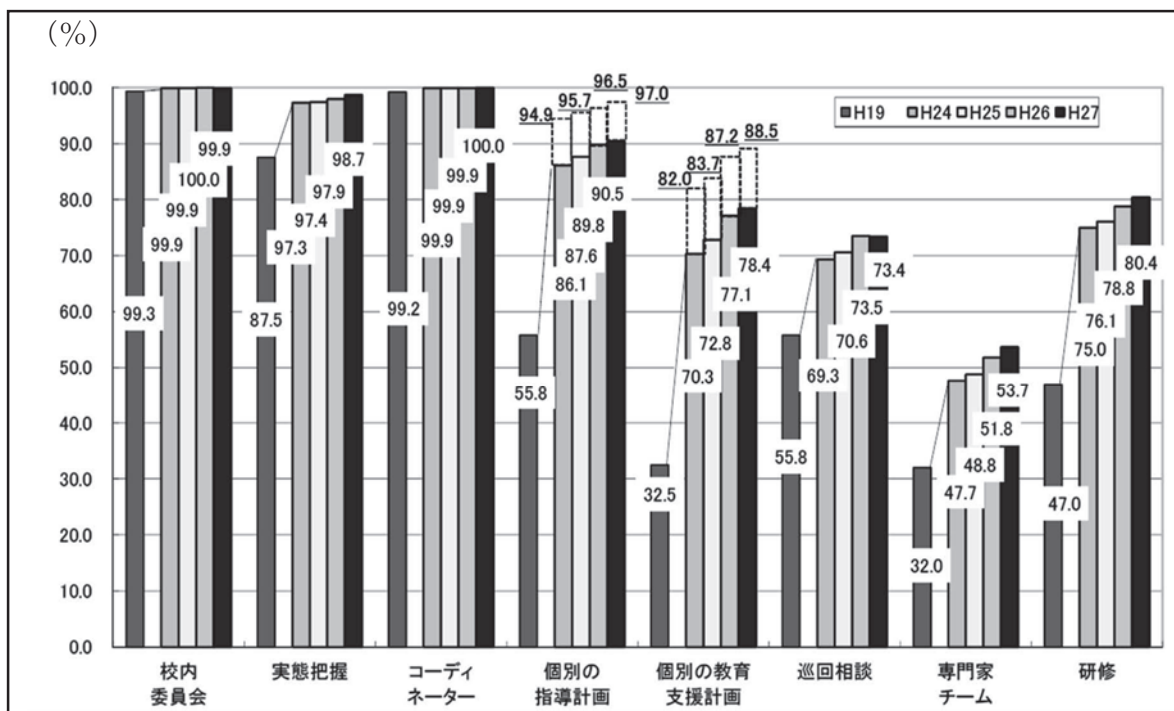


図 1－3 公立 中学校 項目別実施率—全国集計グラフ（平成 19～27 年度）

出典：文部科学省「平成 27 年度特別支援教育体制整備状況調査」調査結果 幼小中高別より抜粋

第 3 節 小・中学校における発達障害のある児童生徒の在籍状況

（1）特別支援学級に在籍する児童生徒数

図 1－4 に、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童生徒数の推移を示した⁸⁾。

平成 28 年度の特別支援学級に在籍する自閉症・情緒障害のある児童生徒数は、小学校では 72,032 名、中学校では 27,939 名である。本結果には自閉症のある児童生徒以外にも統計上含まれているが、年々、自閉症・情緒障害特別支援学級の在籍児童生徒数が増加していることから、自閉症のある児童生徒数の割合も増えていることが推察される⁹⁾。

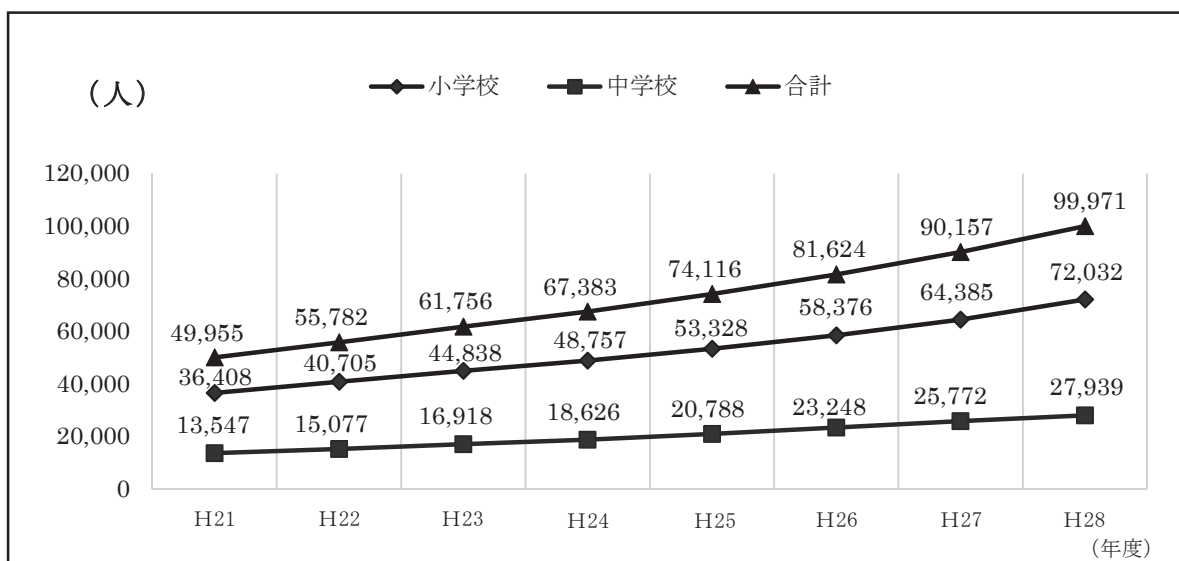


図 1－4 自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童生徒数の推移

出典：文部科学省「特別支援教育資料」（各年度）」及び「学校基本調査報告書（平成 28 年度）」

(2) 通級による指導を受けている児童生徒数

小・中学校で通級による指導を受けている発達障害（自閉症、LD、ADHD）のある児童生徒の合計数の推移を示した(図1—5)。平成27年度においては、自閉症は小学校では12,067名、中学校では2,122名、合計14,189名、LDは小学校では10,474名、中学校では2,714名、合計13,188名、ADHDは小学校では12,554名、中学校では2,055名、合計14,609名であり、特別支援学級と同様に年々、在籍数が増加している。

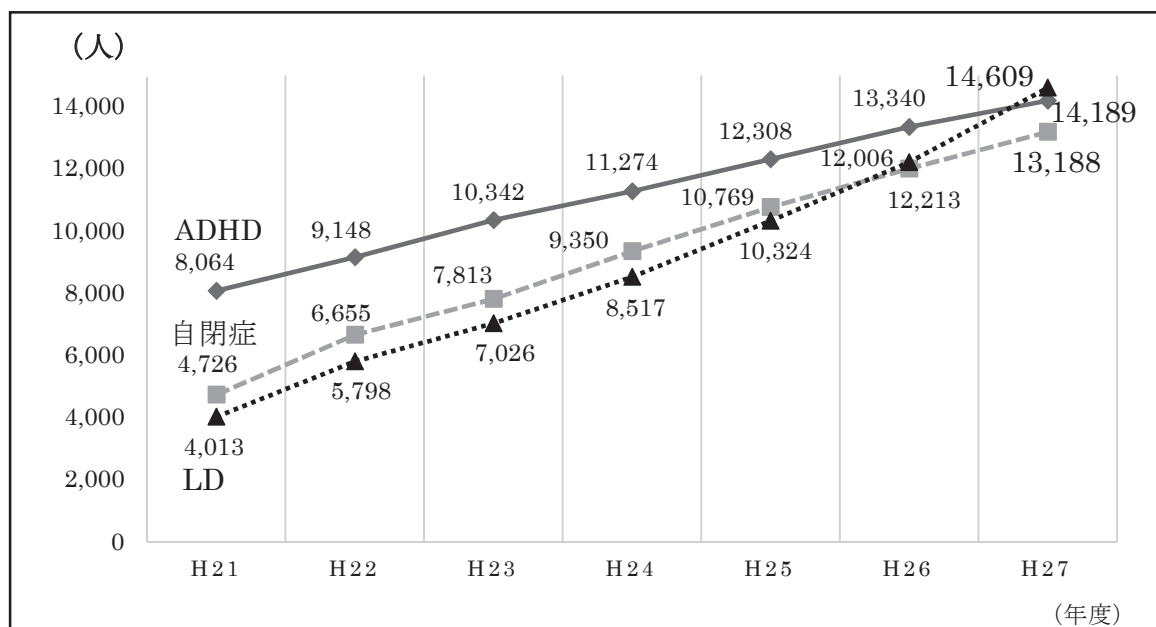


図1—5 小・中学校で通級による指導を受けている児童生徒数の推移

出典：文部科学省「特別支援教育資料（平成27年度）」

(3) 通常の学級に在籍する発達障害及びその可能性のある児童生徒

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）³⁾は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」の中で、すべての教員が特別支援教育についての基礎的な知識及び技能を有する必要があること、特に発達障害に関する一定の知識・技能は、すべての教員において必須であることを指摘している。教育現場においては、研修を通して現場職員の発達障害に関する基礎的な知識・技能の向上を図ることが求められている。

そして、文部科学省（2012）は、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」⁵⁾で、全国の小・中学校の通常の学級に、知的発達に遅れはないものの、学習面又は行動面において著しい困難を示す児童生徒が、約6.5%の割合で在籍していることを明らかにした。

小・中学校では、特別支援学級に在籍する児童生徒や通級による指導を受けている児童生徒、通常の学級に在籍している、発達障害またはその可能性のある児童生徒への対応が課題として挙げられた⁵⁾。

第4節 特別支援教育の推進に向けた特別支援学級の担任の役割の重要性

障害のある児童生徒の一人一人に対する指導や支援の質を一層充実させること、また、通常の学級に在籍する発達障害等の可能性のある児童生徒に対する支援を充実させるためには、校内全体でそうした意識を持って取り組むことが必要である。このためには、専門性のある教員の活用、校内での指導方針の共有化、チームによる指導等の充実を通して、学校全体としての専門性を確保していくことが求められる。

学校全体としての専門性を確保するためには、校長等の管理職や教育委員会の役割が大きい。それとともに、特別支援学級の担任や通級による指導の担当教員の役割も特別支援教育の重要な担い手であり、校内での特別支援教育の推進の中心的な存在として活躍することが期待される。特に、通常の学級担任への発達障害のある児童生徒への指導・支援についての理解を促していくことや、特別支援学級に在籍する児童生徒の通常の学級での交流及び共同学習を推進していくうえでの特別支援学級の担任らの果たす役割は大きいと考えられる。

教員一人一人、そして校内全体が、特別支援教育や障害のある児童生徒及び特別な支援や配慮が必要な児童生徒についての理解を深めていくために、特別支援学級の担任が中心となり、通常の学級担任との連携のもと取組を進めていくことが期待される。

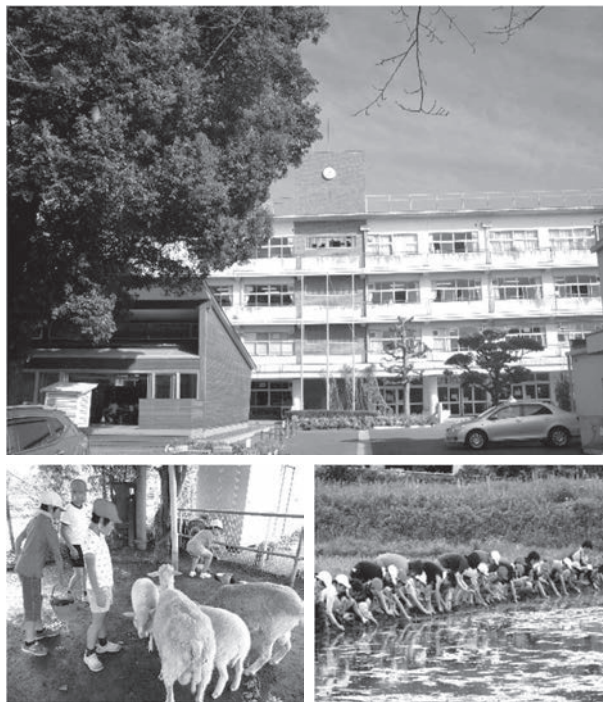
第2章 本校の特別支援教育の取組と課題

第1節 本校の概要

本校は尋常小学校・町立小学校を経て、昭和45年7月に我孫子市立我孫子第二小学校となった創立127年の古い歴史のある学校である。

本校は17学級（特別支援学級3学級を含む）児童数425人（特別支援学級児童22名）である（平成29年1月10日現在）。

本校では、低学年による「ふれあい王国」、中学年による「わくわく動物ランド」での飼育活動、5年生のもち米の田んぼの活動、6年生の古代米の不耕起栽培による田んぼの活動等の飼育栽培活動が盛んであり、命を愛おしむ心や豊かな心を育む教育を実践している。



（1）学校教育目標

『気力たくましく、思いやりと自省心のある人間性豊かな子どもの育成』

「児童像」 ○元気でやさしい子ども 『笑顔で』

○力をあわせる子ども 『真面目に』

○必ずやりぬく子ども 『最後まで』

「教師像」 『チームとして教育実践できる教師力のある教師』

- ・自ら学び子どもと共に伸びる教師
- ・授業力のある教師
- ・一人一人を生かす教師
- ・子どもに夢や希望、感動を与える教師
- ・子どもに夢を語れる教師

（2）学校経営の重点

『生きる力の育成』を目指し、以下の8点を重点項目に挙げている。本校では、重点項目の1つとして、「特別支援教育の推進」を掲げて取り組んでいる。

- | | |
|--------------------|----------------------|
| ・「豊かな心」を育む教育活動の推進 | ・「確かな学力」を育む教育活動の推進 |
| ・「健やかな体」を育む教育活動の推進 | ・「キャリア教育」を進める教育活動の推進 |
| ・「特別支援教育」の推進 | ・「小中一貫教育」の推進 |
| ・「地域と共に歩む学校づくり」の推進 | ・我孫子第二小学校ブランドの強化 |

(3) 校内支援体制

本校では、校長のリーダーシップのもと、全職員が特別支援学級の児童と通常の学級の児童が「共に学ぶ」という視点を持ち、また、特別な教育的ニーズのある児童も含めて子ども一人一人に応じた、将来を見通した指導・支援を行っている。

本校が積極的に行っている取組として、特別支援学級から通常の学級への転籍を目指した「校内移行支援」がある。児童が交流及び共同学習に支援なく参加できる場合には、教科学習だけでなく給食や清掃等の活動も交流学級で行っている。面談を重ねて保護者や本人の願いを大切にし、担任間で共通理解を図り、「校内移行支援」を計画的に実施している。

全ての活動を交流学級で行う「1日交流」では、交流先での児童の適応状況を面談で確認したり、児童の様子を観察したりしながら、放課後に担任と児童で1日の振り返り（楽しかったことや難しかったこと等）を行い、保護者とも児童の様子を共有するようにしている。今年度も移行支援の対象となる児童がおり、特別支援学級の担任と通常の学級担任が連携を図りながら取り組んでいる。

特別な支援を要する児童に対しては、学校教育だけでなく福祉、医療機関や将来、児童が生活していく地域も含めた関係機関との連携・協力体制を築くことが必要である。本校では、スクールカウンセラーや市内の教育研究所職員、地域ボランティア等の関係機関と密に連携している。本校では、特別な支援を要する児童について話し合う「生徒指導部会」がそれに該当し、対象児の現状や今後の支援の方法を考えていくうえで、学級担任以外にも多くの職員が参加して話し合っている。話し合った内容は、職員会議で全職員が共有し、学校全体で指導・支援にあたっている。

図2-1に、本校の校内支援体制と関係機関との連携を示した。

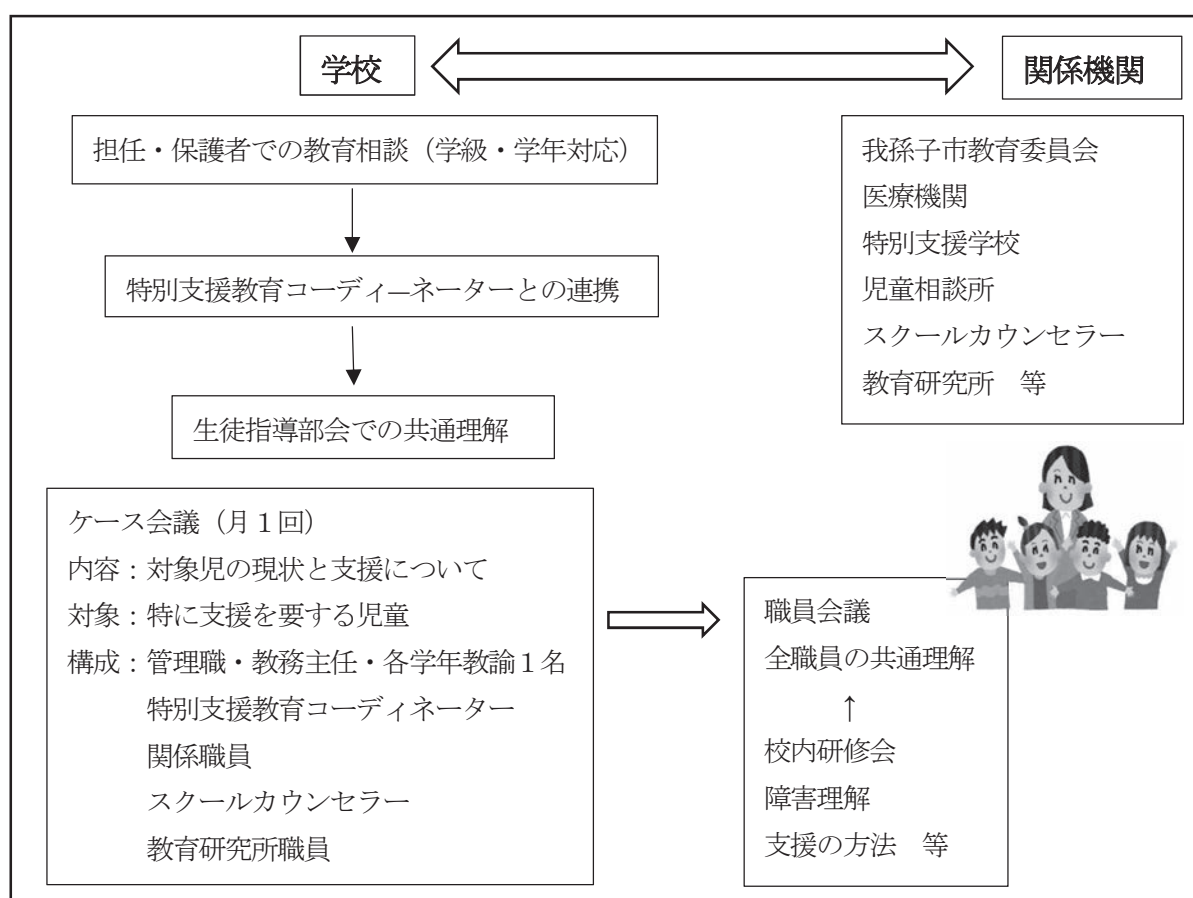


図2-1 本校の校内支援体制と関係機関との連携

第2節 本校の特別支援学級の概要

(1) 学級編制と在籍児童

本校には特別支援学級が3学級設置されており、自閉症・情緒障害特別支援学級が2学級、知的障害特別支援学級が1学級ある。表2-1に、学級編制と学年別の在籍児童数の内訳を示した。

本校では、児童の生活年齢や交流及び共同学習の状況等を勘案して、別途、自立活動等の指導時のグループを表2-2のように編成している。(本校では、国の定める基準に基づき組織する学級には「編制」を、児童の実態に応じて組織した学習集団には「編成」を用いている)。

表2-1 学級編制及び学年別の在籍児童数の内訳 (平成28年度)

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
知的障害特別支援学級1組	3人	1人	1人	1人		1人	7人
自閉症・情緒障害 特別支援学級2組	3人	1人	4人				8人
自閉症・情緒障害 特別支援学級3組				2人	3人	2人	7人

表2-2 指導時のグループ編成及び学年別の在籍児童数の内訳 (平成28年度)

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
A 教諭<1組>	3人	2人		3人			8人
B 教諭<2組>	3人		2人		3人		8人
C 教諭<3組>			3人			3人	6人

※ < >は、指導時の学習の場(教室)を示す。

指導時には、学年を越えて別々の学年の児童が共に学んでいる。それぞれの児童のニーズや特性に応じて個別学習や交流及び共同学習を行っている。また、自立活動では、児童の実態に合わせ3～4名のグループに分けて学習している。さらに、生活単元学習では、自分達が育てた野菜を調理したり買い物学習に行ったりしている。その他にも近隣の学校と合同で行われる遠足や運動会、学習会に積極的に参加し交流の場を広げている。

(2) 交流及び共同学習における課題

本校では、交流及び共同学習が盛んに行われている。図2-2に、本校の交流及び共同学習の概要を示した。通常学級の担任は、特別支援学級の児童の交流及び共同学習の受け入れに対して積極的であり、特別支援学級の児童全員が交流及び共同学習を行っている。

学期始めの保護者会では、交流及び共同学習に対しての説明を十分に行うことで、通常の学級の保護者の特別支援学級に対する理解が得られている。

教科学習の他、毎週水曜日と木曜日の交流給食、当番の日には飼育活動や清掃活動を交流学級の児童と共に行っている。

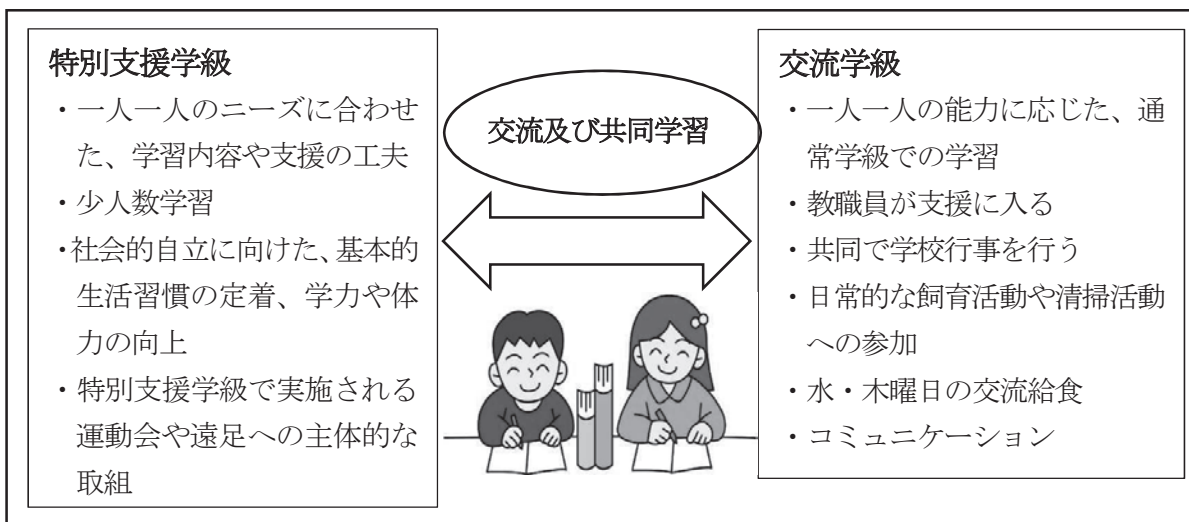


図 2－2 本校の交流及び共同学習の概要

特別支援学級担任と交流学級先の担任との連携の1つとして、「交流予定表」(図2－3)の活用が挙げられる。「交流予定表」は、特別支援学級の担任と交流学級先の担任との連絡調整の役割を果たしている。毎朝、特別支援学級の児童は交流学級に出向き、交流及び共同学習の1日の予定を確認している。交流学級の担任は、特別支援学級の児童に1日の予定を伝え、交流する教科に印をつけ、学習内容や持ち物、学習場所等を一緒に確認している。低学年の頃は交流学級の担任が「交流予定表」に記入しているが、中学年・高学年になると、交流学級の担任から聞いた内容を自分でメモをすることができるようになる児童が多い。

日	授業	学習内容	持ち物・場所
1	こくご		
2	さんすう		
3	せいふ	ちゅうりいしゅうめいおはじ ふでばこ	
4	こくご		
給食	あり	なし	
掃除	あり	なし	
5	たいいく	ボール	そと
6			

日	授業	学習内容	持ち物・場所
1			
2	国	おとこの数	
3	算	空気の体積	教室
4			理科室
給食	あり	なし	
掃除	あり	なし	
5			
6	国		

図 2－3 特別支援学級児童の交流予定表の一例 (左：低学年 右：中学年)

朝の時間に予定を聞くことで、特別支援学級の児童は交流学級の担任とコミュニケーションを図ることができる。また、1日の学習の見通しをもつことによって交流及び共同学習への不安感は軽減され、交流及び共同学習に前向きに取り組むことができる。この「交流予定表」を活用することによって安心し、意欲的に交流学級先での学習に参加することができる児童が多くなった。さらに、交流及び共同学習の予定が急に変更になっても、動揺する様子が減ってきている。特別支援学級の

担任は、予定の変更に応じて交流及び共同学習への支援を準備することができるため、「交流予定表」は日々の連携には欠かせないものとなっている。

学校で設定されている家庭訪問や個人面談・教育相談等には、保護者の希望により特別支援学級の担任だけでなく、通常の学級担任が同席することがある。児童への関わり方を共有することで適切な手立てを講じることができ、家庭訪問等で得られた情報を交流及び共同学習の場面でも活かすようにしている。

本校では、交流及び共同学習が積極的に行われている一方で、交流及び共同学習に対して課題を感じている交流学級の担任が多い。通常の学級担任が感じている交流及び共同学習の受け入れに関する課題に対する意識調査を行ったところ、特別支援学級の児童に対する支援や配慮に関する内容、特別支援学級の担任や特別支援教育支援員（本市では、「学級支援員」と称するため、以下、学級支援員と記す）との連携における課題等であった。特に多く挙げられた課題としては「特別支援学級の児童理解」であった。本調査から、通常の学級担任は、交流及び共同学習を行うにあたって児童の特性を十分に把握し対応しきれていないことがわかった。

また、その他には、「特別支援学級の児童への叱り方や彼らの行動についての許容範囲の判断が難しい」、「特別支援学級の児童がどの程度、通常の学級の児童と同じ内容に取り組めるのかわからない」、「特別支援学級の児童と接する時間が短いため、見通しをもって指導することが難しい」等の課題が挙げられた。

他方、特別支援学級の児童が交流及び共同学習に参加する際、通常の学級担任が行っている支援や配慮の内容としては、「座席を配慮する」、「学習活動を提示する」、「視覚的な手がかりを準備する」、「学習の課題量を軽減する」等は進んで取り組んでいた。しかし、「個に応じた課題の設定」や「児童に応じた課題の達成度の見極め」は通常の学級の指導では、難しいことが示された。

特別支援学級の担任や学級支援員との連携についての課題としては、学習課題への共通理解を図ることが多かった。具体的には、「その日の学習について、児童にも特別支援学級の担任にも確認しないで進めてしまっている」、「決められた交流及び共同学習の教科でも、参加するのかわからない時があるので、学習内容を変更しにくい」等が挙げられた。

第3節 本校の通常の学級に在籍する児童への支援の必要性

本校の通常の学級には、特別な支援が必要な児童が多数在籍している。このため、学校全体で把握することが必要な事例については、月1回の生徒指導部会の中で特別支援教育の校内委員会として取り上げ、対応にあたっている。

通常の学級担任は、保護者や児童本人と面談して課題等を的確に把握し、共通理解のもと支援や配慮を提供している。また、必要に応じて養護教諭や特別支援教育コーディネーター、特別支援学級の担任、校長をはじめとした管理職が教育相談に加わることもある。

また、家庭環境の理由により、情緒面に影響を受けている児童も少なくない。児童からの訴えや保護者からの相談を受けるために、校内に「心の相談室」を設置し、我孫子市から派遣された相談員が週2回、千葉県から派遣されたスクールアドバイザーが年間17回勤務し、その対応にあたっている。

加えて、年度始めと2学期には、我孫子市教育委員会教育研究所の校内巡回相談が実施される。

新1年生や転校生、特別な教育的ニーズのある児童の困難さを学校ごとに確認し、支援や配慮について教師への助言が提供されている。

以上のように、通常の学級に在籍する児童において何らかの困難さが確認された時には、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、合理的配慮について話し合っている。特別支援教育コーディネーターや特別支援学級の担任が中心となり、通常の学級担任に対して支援や配慮の助言を行っている。また、通常の学級に在籍する児童の様子を参観し、直接、支援や配慮を行う場合もある。

第4節 校内の特別支援教育に関する研修と課題

本校で実施している校内研修の種類は、大きく3種類に分けられる。

1つ目は、全教員で取り組んでいる国語科の研究・研修である。本校の教育活動の特色として掲げている田んぼや飼育の体験活動で育成された生きる力を基盤とし、確かな国語力の育成を目指している。

2つ目は、教員経験年数が1年目から7年目の若年層教員の授業作りを中心とした研修（本校では、「初期層研修」と称しているため、以下、初期層研修と記す）である。教員経験が6年目となった教員が研修の中心となり、7年目の教員が研修計画の助言を行っている。

3つ目は、特別支援教育に関する研修である。本校では、年間を通して4回の研修を実施している。対象は全教員であり、昨年度までは、特別支援教育の現状や基本的事項に関わる講義を中心とした研修会を2回、特別支援学級の授業研究会を2回実施してきた。

特別支援教育に関する研修を積極的に行ってきたが、いくつかの課題が存在する。

講義中心の研修会では、通常の学級担任から「専門用語があり難しい」、「特別支援学級に関わる内容なのではないか」という意見がある一方で、「通常の学級に在籍している特別な支援が必要な児童にとっても役に立った」という意見も挙がっている。また、特別支援学級の授業研究会では、通常の学級の教育課程にはない自立活動や生活単元学習の授業展開が多く、特別支援学級の担任中心の研修になりがちであった。このため、通常の学級担任からは、「自立活動のねらいを理解することが難しい」、「通常の学級で展開できないが、特別支援学級でならできる」等、共に研修をしていても通常の学級担任の研修に対する姿勢は受け身的であった。

特別支援学級の担任の専門性を高めることはもちろんであるが、全教員を対象として研修会を設定している本校での課題は、通常の学級担任が主体的に取り組める研修を企画することである。特別支援学級の児童の交流及び共同学習の場面や、通常の学級に在籍している特別な教育的ニーズのある児童に対して、研修で学んだことを実践的に活用していけるような研修内容を検討していくことが必要である。

第3章 本研究の目的及び方法

第1節 目的

本校においては、全教員の特別支援教育に対する理解のもと特別支援学級に在籍する児童の通常の学級への交流及び共同学習の実施が積極的に行われている。しかし、交流学級先での学習活動、特に教科学習（ここでは、技能教科と分けて、国語科・算数科・理科・社会科等を指す）において、通常の学級担任は特別支援学級の担任や学級支援員に特別支援学級の児童の対応を委ねることが多い。また、特別支援学級の児童に対して、どのように接したら良いのか悩んでいる。

さらに、交流及び共同学習の場において、通常の学級担任は特別支援学級の担任と共通理解のもとで、特別支援学級の児童への支援や配慮を行っているが、通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童に対しては、未だ支援や配慮についての必要性の認識は低く、対応も不十分である。

前述したように、本校では、特別支援教育に関する研修を実施しているものの、通常の学級担任の研修に対する参加姿勢は受け身的であることから、研修の内容を見直すことが必要である。また研修では、通常の学級担任と特別支援学級の担任が意見交換することは少なく、研修実施後に個々の教員の感想を収集するに止まり、教員全員で協議することがなかった。

以上の課題を踏まえて、本研究では、通常の学級担任を対象として、特別支援学級の児童や通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童の特性や支援・配慮の必要性についての理解促進を目指した校内研修の在り方を検討することを目的とした。

第2節 方法

以下の方法で、実践を進めた。本実践では、PDCA サイクルに基づき、以下の流れで実施した。

1. いかに通常の学級担任に特別支援教育に関する校内研修会に主体的に参加してもらうかという観点で、昨年度までの校内研修会の進め方や内容等の見直しを行った。
2. 1の見直しを踏まえて、今年度の校内研修計画の企画・立案を行った。
3. 今年度の校内研修計画に基づき、全6回の研修を実施した（本稿では、4回までの研修について述べる）。校内授業研究会による研修では、通常の学級担任に特別支援教育の視点の気づきを促すために、特別支援学級の担任が作成した「特別支援教育理解チェックシート」等を活用した。
4. 研修実施後には参加者にアンケートを行い、研修内容の理解度を把握した。
5. 研修に参加した教員の協議中の発言や研修実施後のアンケートの内容を振り返り、次時の研修内容の改善を行った。
6. 交流及び共同学習を行っている通常の学級担任の特別支援教育や特別支援学級に在籍する児童等への理解に関する発言や態度をエピソードとして収集し、通常の学級担任の変化を把握した。

第4章 通常の学級担任の特別な教育的ニーズのある児童への理解向上を目指した校内研修会の在り方についての検討

第1節 校内研修の進め方や内容の見直し

本年度は、全6回の特別支援教育の校内研修を計画した。昨年度までの全教員を対象とした研修に加えて、初期層研修において、本校の特別支援教育の共通理解、初期層教員による交流及び共同学習の算数科の授業研究会を新たに設定した。

全教員を対象とした研修では、本校のもう一つの研修の柱である国語科の研修と関連しやすいように、特別支援学級と通常の学級（交流及び共同学習を実施している学級）の国語科の研究授業を設定した。また、昨年度までの校内研修の課題を踏まえ、通常の学級担任が主体的に研修に参加できるようにするために、研修形態を講義形式だけでなく、グループ協議を設定した。グループ協議では、教員一人一人が意見を述べられるように、付箋紙を用いてキーワードごとにまとめていく進め方を導入した。

グループ協議の班編成にも工夫を加えた。具体的には、特別支援学級の担任がファシリテーターとなり、1、2年生を低学年グループ、3、4年生を中学年グループ、5、6年生を高学年グループとした担当学年別に研究授業を検討する班編成や、仮想事例（自閉症スペクトラム、知的障害、LD）を基に国語科における指導、支援、配慮方法について検討する班編成を行った。本校では、通常の学級14学級のうち13学級において、特別支援学級の児童が交流及び共同学習を実施している。その他、外部講師を招いての講義や発達障害等のある児童の学びにくさについての心理的疑似体験を企画した。

校内研修会後には、教員の研修内容についての学びを深めることを目的として、毎回、教員の研修への参加の主体性や研修内容の理解度、特別な教育的ニーズのある児童への支援や配慮についてのアンケートを行った。アンケートの結果は、教員全体で共有し、次回の研修の改善に活かすようにした。

第2節 本年度の校内研修計画

表4-1に、本年度の校内研修会の年間計画表を示した。

第1回目の初期層研修では、近年の特別支援教育の動向や本校の特別支援教育体制の共通理解、通常の学級で行われている特別な教育的ニーズのある児童への支援や配慮について、写真を中心とした具体的な資料を用いて、特別支援教育コーディネーター（特別支援学級の担任が担当）が講義を行った。講義後の振り返りとして、教員自身が今できていることや、今後取り組んでいきたいこと等を記述し全体で共有した。また、担当している学級の児童の実態や支援の方法等について悩んでいることも記述してもらった。

第2回目の校内授業研究会では、特別支援学級で第3学年国語科「めだか」を実施した。特別支援学級に在籍する3年生5名を対象とした。本授業研究会の指導案には、授業担当者が授業中に児童に対してどのような支援・配慮を行っていたかをチェックする「特別支援教育理解チェックシート」を組み入れた。授業後の研修会では、本チェックシートを基に学年別グループ協議会を行った。

各班に特別支援学級の担任がファシリテーターとして参加し、本授業研究会の児童の実態や支援・配慮の工夫について情報を提供した。

第3回目の夏季研修会では、大学から講師を招いた。障害の特性や第2回目の授業研究会について助言してもらった。本研修会での協議では、前述した障害種別（自閉症スペクトラム、知的障害、LD）のグループに分かれて協議を行った。各グループに特別支援学級の担任が情報提供者として参加した。研修後のアンケートでは、協議を通して学んだことや児童に支援や配慮を行う際に活かせること等を記述してもらった。

第4回目の校内授業研究会は、特別支援学級の児童が交流及び共同学習で参加している3年生の学級で実施した。第3学年国語科「くらしと絵文字」を題材とし、3年2組27名（特別支援学級の児童2名を含む）を対象とした。授業前に児童には、国語科の学習で自分の得意なことや不得意なことを「国語自分発見シート」に記入してもらった。「国語自分発見シート」の記述を踏まえて、通常の学級の中で特別な教育的ニーズのある児童を把握し、彼らに対する支援や配慮の方法を指導案に記載した。授業者は特別支援学級の担任をT1、交流学級の担任をT2とした。

第5回目の校内研修は、言語聴覚士・特別支援教育士の資格を持つ外部専門家を招き、特別な支援を要する児童の困り感を共有するための心理的疑似体験を行った。研修後のアンケートでは、疑似体験した感想や学級の児童に活かすことを記述してもらった。

第6回目の初期層研修は、初期層教員による算数科の授業を実施した。本研修では、担任の特別支援学級や特別な教育的ニーズのある児童への支援・配慮について検討した。また、授業後の協議会には、初期層研修の対象者及び管理職、特別支援学級の担任が参加し、特別支援教育の視点から本授業について振り返りを行った。

なお、本稿では、第1～4回の研修の実践について述べる。

表4-1 平成28年度 校内研修年間計画

	実施月	研修内容	研修形態
第1回	5月	初期層研修「本校の特別支援教育について」 講師：特別支援教育コーディネーター	講義
第2回	7月	全体研修「第3学年国語科校内授業研究会」 展開：特別支援学級 T1：特別支援学級の担任 T2：特別支援学級の担任 T3：学級支援員	学年別グループ協議 (低・中・高学年) 発表
第3回	8月	全体研修・夏季研修会「特別な教育的ニーズのある児童への理解向上を目指して」 講師：大学准教授	講義 障害種別グループ協議 (自閉症・知的・LD) 発表
第4回	10月	全体研修「第3学年国語科／交流及び共同学習校内授業研究会」 展開：3年2組 T1：特別支援学級の担任 T2：交流学級の担任	学年別グループ協議 (低・中・高学年) 発表

第5回	1月	全体研修「発達障害等のある子どもの心理的疑似体験」 講師：言語聴覚士・特別支援教育士の外部専門家	講義 心理的疑似体験
第6回	2月	初期層研修「第3学年算数科／交流及び共同学習 校内授業研究会」 展開：3年2組 授業者：交流学級の担任	協議

第3節 特別支援教育の支援や配慮の手掛かりとなるためのチェックシート等の導入

通常の学級担任が特別支援学級の授業を参観する際に、教師の児童に対する支援や配慮についての気づきを促すことを目的として「特別支援教育理解チェックシート」を作成した。このチェックシートは、千葉県総合教育センターの「特別支援教育の実践の手引～一人一人の教育的ニーズに応じた適切な支援～平成26年度版（2014）～」¹⁾や、川崎市教育委員会の「どの子にもわかりやすい授業をめざして 特別な教育的ニーズのある子への配慮が、どの子にもわかりやすい授業を作り出す～平成26年改訂版～」⁴⁾を参考に、本校の特別支援教育コーディネーターが、これまで特別支援教育の支援や配慮で重要だと考えてきた内容を特別支援学級の担任らと検討し作成した。チェックシートの項目は、「環境・場面の設定」、「教師の関わり方」、「教材・教具の工夫」の3つの視点でまとめた。本校の特別支援教育コーディネーターがこれまで特別支援学級等で指導や支援を行ってきた際に、重要であると考えてきた内容を項目として盛り込んだ。

「国語自分発見シート」は、特別な教育的ニーズのある児童に見られる国語の学習において認められる苦手さや困難さを把握すること、また、通常の学級担任に特別支援学級の児童だけでなく、学習面での支援を必要とする児童が、通常の学級にも存在することを気づいてもらうことを意図して作成し、導入した。本シートは、児童自身が自己評価するものである。本実践では、特別支援学級の児童とその交流学級先の児童全員を対象に実施し、第4回目の授業研究会で使用した。

第5章 通常の学級担任の特別な教育的ニーズのある児童と彼らへの支援や配慮についての理解を促すための校内研修会の実践

第1節 本校の具体的な特別支援教育の支援や配慮を理解するための初期層研修会

(1) 講義内容

本校の初期層研修対象者は、教員・講師経験が1年目から7年目の教員で構成されている。今年度は、1年目教員1名、講師2名、2年目教員2名、3年目教員1名、5年目教員1名、6年目教員3名、7年目教員1名の11名である。初期層研修の年間計画は、6年目と7年目の教員が中心となり作成している。今年度は、交流学級の担任を教職1年目の教員が担当していることを踏まえて、初期層研修に特別支援教育の理解向上を目的とした内容を加えた。

第1回目の研修（初期層研修会）では、特別支援教育の動向や本校の特別支援教育の体制、各学級で行われている具体的な支援や配慮の事例について、「本校の特別支援教育について」と題した講義形式の研修を設定した。本講義では、特別支援教育に関する基礎的な知識・理解について取り上げた。具体的には、児童理解や個々の指導目標を明確にすることが重要であること、また、一人一人の児童への支援は学級全体への支援に繋がることを確認した。さらに、各学級の児童の課題に対しては、担任だけが抱えるものではなく、学年や学校全体で解消していくことの必要性を伝えた。講義後は、自分の意見を配布資料に記入する時間を設け、話し合いを行ったところ、児童の実態や自分がこれまで行ってきた支援の有用性について確認することができた。

また、昨今話題となっている特別支援教育に関する事項をキーワードでまとめ、説明を行った。障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（以下、障害者差別解消法と記す）の施行やインクルーシブ教育システム構築の推進等に着目し、教員が、どのような心構えで教育活動を行っていけば良いのかについて話し合った。今まで行ってきた児童への支援に加え、改善すべきことは何か、また、新たにに取り組んでいくべきことは何か等、課題や疑問について教員間で協議した。

児童への具体的な支援や配慮の方法では、本校で取り組まれている「教室環境・場面の設定」における支援、「教師の関わり方」、「教材・教具の工夫」について、資料を基に講義を行った。その後初期層教員の各学級で行われている具体的な支援方法について書き出し、互いに紹介した。学級ごとに支援の必要度も様々であり、支援方法についても多様な方法が見られた。教員間で、児童への具体的な支援の方法を共有することで、困り感のある児童への新たな支援方法に気づくことができるように研修を進めた。

(2) 資料の工夫

図5-1に、研修で用いた資料を示した。研修で用いた資料は、通常の学級や特別支援学級で実際に取り組まれている支援や配慮の写真を活用して、具体的に作成した。また、実際に取り組んでいる支援が、どのような児童に用いられているのか、その支援によって児童がどのように変化したか、具体的なエピソードを交えて講義した。

特別支援教育理解・初期層研修 資料

特別支援教育の共通理解

1. 担任の困り感は、学級→学年→学校全体で解消していく。
2. 一人の児童への支援は、学級全体への支援になる。
3. 児童理解、個々の目標が必要。



〈キーワード〉

障害者差別解消法：①障害を理由に差別的扱いや権利侵害をしてはいけない。
(障害を理由とする ②社会的障壁を取り除くための合理的な配慮をすること。
差別の解消の推進 ③国は差別や権利侵害を防止するための啓発や知識を広めるため
に関する法律) の取り組みを行わなければならない。

ユニバーサルデザイン：学校におけるユニバーサルデザインは「みんながわかりやすく、安心して参加できる教育環境」を整えること。障害のある児童にはないと困る支援は、どの児童にとっても有効であるとする考え方。

インクルーシブ教育システム：障害のある者となない者が可能な限り共に学ぶ仕組み。
障害のある子どもの状況に応じて教育環境を整備する必要がある（基礎的環境整備）。これに基づいた合理的配慮。

～ 子どもたちへの具体的な支援 ～

〈環境・場面の設定〉

- ① 座席配置の配慮
 - ・教卓前、窓側、廊下側等その児童に合った場所。
 - ・隣の児童、班の児童との相性を考慮。
- ② ロッカーや道具類の場所
 - ・専用の置き場所を作る。
 - ・朝と帰りの支度は動線を確認。
 - ・視覚的な手助け（シール）。



水筒置き場（4年2組）



提出物置き場（5年1組）

③ 整理整頓

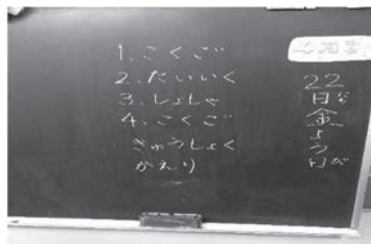
- ・教室の棚は目隠しカーテン。
- ・掲示物の配色を統一する。



目隠しカーテン（ゆりのき 1 組） 配色の統一（6 年 2 組）

④ 視覚的な手掛かり

- ・個人や全体の学習スケジュール。
- ・板書とノートのマスが合うようにする。
- ・黒板周りは殺伐と。



スケジュール（1 年 2 組）

黒板（3 年 2 組）

⑤ 学習の流れ、動き

- ・意図的な場所移動。
- ・最後に楽しめる活動を取り入れる。
- ・発表する場面などを予告し、見通しを持って参加させる。

⑥ 空間の変化

- ・机上についたて、隣の児童との間についたて。
- ・別室の活用（保健室、相談室、個別支援室等）。



ついたて（ゆりのき 2 組）

〈教師の関わり方〉

① 言葉かけの方法

- ・短く、具体的、肯定的に伝える。
- ・視覚情報と一緒に伝える。
- ・して欲しくないことは「ダメ」ではなく「～しましょう」「～してね」と伝える。



視覚情報（3 年 3 組）

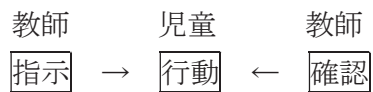


視覚情報（2 年 1 組）

② 声の大きさ

- ・ 全体、個人への声の大きさのメリハリ。
- ・ 文節を区切って、理解できる情報量を調節。

③ サンドイッチの法則



- ・ 子どもの行動を待って必ず確認する。
(褒める、直す、もう一度指示から)
- ・ 学習のペースを全体と合わせたいときは行動を共に。

④ 動機づけ

- ・ まずは褒めること。
- ・ トークンの活用 (シール、スタンプ等)。
- ・ 他の児童より少しでも多く個別支援を！

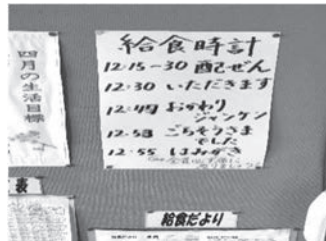
⑤ 苦手なことへの理解

- ・ 挑戦は、教師に信頼を寄せてから。
- ・ 様子 (体調、情緒等) を見て取り組む。

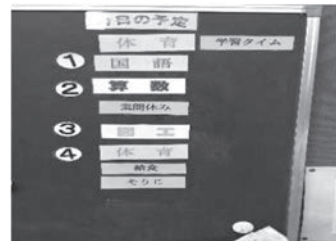
〈教材・教具の工夫〉

① スケジュール

- ・ 1日の学習内容や自立課題への過程、掃除等の当番活動の手順等を提示する。
(付箋紙、メモ帳、マグネット、小黒板等)



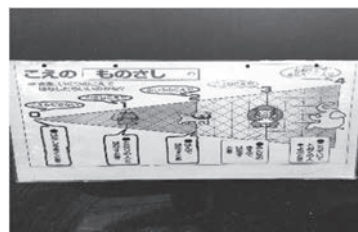
給食の時刻表 (4年1組)



背面黒板 (6年1組)

② 視覚教材

- ・ 声の大きさ表。カード (文字+絵)。
- ・ 児童の机上にヘルプカード。
(わからない、教えて欲しいの意思表示ができるように)



声の大きさ表 (1年1組)

③ 聴覚教材

・ きれいな音のする鈴（注目）。



鈴で合図（3年3組）

④ 自立課題のプリント

- ・ 下学年の課題に取り組む時は、学年を消す。
(プライドを守る)
- ・ 目に見える課題の量、集中できる学習時間。

〈その他〉

- ☆ たくさんの大人と関わる場面を作る。
- ☆ 学級の中での規範を言葉にする。
- ☆ 情報交換を盛んに！

図5－1 特別支援教育・初期層研修資料

（3）初期層研修後の初期層教員の感想

「あなたの学級では、どのように特別支援教育の考え方が取り入れられているか」の質問に対して、初期層教員の多くの学級では、環境・場面の設定に関する支援や工夫がなされていることが確認された。例えば、「学習の流れ」の提示は、ほとんどの学級で取り組まれていた。「ロッカーや道具類の場所」の工夫は、1、2年生の学級では当然のこととして取り組まれていた。また、教師の関わり方では、「褒めることを増やしたい」、「褒め方にも工夫が必要」との意見があった。一方で、「（児童の）苦手なことに対する理解はできるが、どのように対応して良いのかわからない」という意見があった。教材・教具の工夫は、「視覚支援の活用は多かったが、聴覚支援は思いつかなかった」という意見が見られた。

その他に、研修での話し合いの結果をどのように学校運営に反映していくか、また、インクルーシブ教育システムを構築していくことの課題も挙げられた。

（4）考察

年度の早い時期に初期層研修会を実施したことは、今年度初めて教壇に立つ初任者教員や本校に異動してきた教員が、特別支援教育の大切さを理解し、また、本校の特別支援教育の取組状況について共通理解するうえで有効であったと考えられる。特に、本校で取り組まれている実際の支援や配慮を具体的に提示したことは、初任者教員にとっては取組のイメージが持ちやすかった。

初期層教員から、「（自分も）似たようなことをやっている」、「この支援は、すぐに取り組みたい」といった発言が示された。他の学級で取り組まれている支援を紹介したことは、「何か新しいことを始めなければいけない」という初任者教員の不安を軽減し、互いの実践を活

用し合うという点からも意義があった。

また、研修後に受講の感想を記入したことは、研修で学んだことを自分の学級に置き換えて、自身の実践を振り返る機会になったと考えられる。

第2節 特別支援学級での校内授業研究会（国語科）

（1）「特別支援教育理解チェックシート」を用いた通常の学級担任の特別支援学級の授業参観と校内研修会の実施

2回目の研修となる校内授業研究会では、特別支援学級の3年生5名を対象に国語科の授業を実施した。

在籍する5名の児童の実態は、自閉症スペクトラム、知的障害、広汎性発達障害、ADHD等、個々の学び方や表出方法、また国語科の学習における苦手さや課題もそれぞれ異なる。通常の学級では、一斉指導の中で個々への支援を行うことに限界があるが、特別支援学級では、個々の学び方に応じた支援や配慮を提供することができる。このため、本授業研究会では、通常の学級担任に特別支援教育の視点（「環境・場面の設定」、「教師の関わり方」、「教材・教具の工夫」）に気づいて欲しいというねらいのもと、3年生の説明文「めだか」を題材として児童の興味・関心や特性を踏まえた授業を行った。

本授業研究会では、通常の学級担任に授業場面での特別支援教育の視点を意識してもらうために、特別支援学級の担任が作成した「特別支援教育理解チェックシート」を指導案の中に組み入れた。

「特別支援教育理解チェックシート」については、第1回目の初期層研修で確認した3つの視点（「環境・場面の設定」、「教師の関わり方」、「教材・教具の工夫」）のうち具体的な支援や配慮に関する内容を表5-1のようにまとめた。通常の学級担任には、授業を参観しながら本チェックシートに記入してもらった。授業後の全体協議会では、本チェックシートの記述を基に、「どのように特別支援教育の視点を通常の学級の指導に活かすか」というテーマでグループ協議を行った。

表 5－1 指導案に組み込んだ「特別支援教育理解チェックシート」

【環境・場面の設定】 視覚的な手掛かり ☐ 学習スケジュール ☐ 板書の工夫 学習の流れ、動き ☐ 座席の配慮 ☐ 楽しめる学習 ☐ 見通し（予告等） ☐ 学習のルール ☐ スモールステップ	気がついた 事・思った 事
【教師の関わり方】 言葉かけの方法 ☐ 短く ☐ 具体的 ☐ 肯定的 ☐ 視覚情報と共に ☐ 発問の工夫 ☐ まずは褒める 声の大きさ ☐ 声かけ ☐ 文節を区切る サンドイッチの法則 ☐ 指示→行動←確認 苦手なことへの理解 ☐ 様子を見て取り組ませる ☐ 適切な支援 【教材・教具の工夫】 スケジュール ☐ 学習内容の流れ ☐ 当番活動の手順 ☐ 黒板周り掲示物 動機づけ ☐ トークンの活用 視覚教材 ☐ 声の大きさ表 ☐ 情報量の調節 ☐ カード（絵＋文字） ☐ ヘルプカード ☐ 具体物・反具体物 ワークシート ☐ 目に見える課題量 ☐ 集中できる学習時間 ☐ 個別支援	児童の様子

本授業研究会の指導略案は、以下の通りである。

ゆりのき学級第3学年 国語科学習指導略案

平成 28 年 7 月 14 日（木）

指導者 金子 道子

五味田 歩

指導支援者 齋藤 綾子

1 単元名「めだか博士になろう！」

教材名「めだか」（教育出版 ひろがる言葉 小学国語 3 年上）

2 単元設定の理由

〈1〉在籍児童の実態

ゆりのき学級に在籍する第3学年児童は男子5名で構成される。1名は知的障害特別支援学級に在籍している自閉症スペクトラムの児童である。4名は自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍しており、うち2名は自閉症スペクトラム、1名は書字に困難さがあり、もう1名は行動面に関して指導が必要な児童である。

ゆりのき学級の児童は、彼らの得意な学習や興味・関心のある学習については積極的に

交流及び共同学習に取り組んできた。併せて、生活面での給食や清掃活動、校外学習での行事でも、通常の学級担任と連携を図りながら交流を重ねてきた。交流及び共同学習を積極的に取り組んできた成果もあり、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症スペクトラムの2名の児童は、ほぼ集団活動に参加できるようになってきた。知的障害特別支援学級に在籍する自閉症スペクトラム1名と自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する他2名は、学習面での支援やコミュニケーション面での支援や配慮があれば、集団活動に参加することができるようになった。

国語科の学習では、5名ともゆりのき学級で個別もしくは少人数で学習に取り組んできた。当該学年の学習内容に取り組んでいる児童が3名、下学年の学習内容を主としている児童が2名である。個々の学習の進度に応じて、漢字ドリルやワークテストを進めている。家庭学習については、カタカナの視写や2年生の漢字の書き取り、3年生の漢字ドリルの反復学習に取り組んでいる。音読の宿題は毎日取り組んでいるが、意欲を持って取り組んでいる児童は少ない。意味を理解してすらすらと音読できていないため、丁寧な本文の読み取りが必要であると考ええる。

2学年で国語の学習の「さけが大きくなるまで」の単元で、生き物に対して関心を持って学んでいた。また、生活科等の学習を通して、昆虫等の観察眼が育ってきている。書字や音読、漢字の記憶力等、国語への苦手意識はそれぞれ異なるが、めだかという身近な生き物を通して、5名全員が興味・関心を持ち、主体的に理解を深められるのではないかと考える。

〈2〉単元観

本単元は、段落の要点に気をつけて読み、わかったことや大事なことをまとめるということが大切である。今回の学習では、教材の本文の前半に「めだかの身の守り方」、後半に「めだかが自然の厳しさに耐える仕組み」の読み取りがあり、特に後半の挿絵のない部分は、本学級の児童にとっては難しいと考える。

自閉症スペクトラムの児童をはじめ発達障害のある児童の多くには、目に見えない事柄を想像したり推測したりする能力に苦手さがある。そのため、説明文を絵によって視覚化することで児童が文章中の内容を読み取り、理解を促すようにした。前半の内容の読み取りを通して、めだかの説明を話し合い、紙芝居にまとめるという順序で学習の流れを作り、見通しを持たせたい。

そして、挿絵のない後半では、教材として文章を視覚化したうえで読み取りを行い、紙芝居作りに導いていきたい。児童の実態に合わせつつ、内容の読み取りを理解させ、友だちとわかり合える楽しさを味わえるようにしていく。児童が内容を理解することができたなら、「めだか博士」として、ゆりのき学級の1、2年生の前で音読と説明を紙芝居で発表することをゴールとしたい。

個々の実態が違っていても同じ単元を学習し、友だちと力を合わせて行う発表会で、読む力を伸ばしていく。本文の内容や筆者の考えを自分の言葉で説明できるまでに理解を深め、「めだか博士」となることで、友だちに伝えたいという気持ちを育みたい。また、内容

について理解を深めることで、抑揚をつけた音読ができるようになると思う。本文の理解から意欲的な音読、また、音読を丁寧に行うことで内容への理解も深まるのではないかと考え、本単元を設定した。

〈3〉指導観

ゆりのき学級3学年の5名は、それぞれ学び方や表現の仕方が異なる児童である。特別支援学級では、主に個に応じた学び方を理解し、個に応じた国語科の学習を進めてきた。

友だちの意見を聞いたり見たりして、自分の考えを持ったり、改め直したりする過程が学習においては大切であり、正解を導き出すことだけが学習ではないと考える。今回、提案する指導方法や工夫について、通常の学級でも児童の学習内容の習熟度について、一人一人の児童の達成状況を押さえていくことを心掛けたいと考えている。

本単元では、「めだか博士になろう!」として、めだかの説明を、紙芝居という視覚的手掛かりを活かして、文章を引用したり自分の言葉を使い説明したりする児童がいると考えられる。個々の能力に合ったワークシートを使用しまとめていく活動があり、個に応じ課題を選択することができる。また、内容を読み取る学習の後に必ず説明を考えるといった学習を設定しておく。児童が見通しを持って学習に臨めるようにする。最終的には発表会を目標にして、内容を正しく理解し相手に伝えることができる音読の力を育てていきたい。

3 単元の目標

- ・「めだか博士」になり意欲的に紙芝居を発表しようとする。 (関心・意欲・態度)
- ・めだかについての説明がよく分かるように音読することができる。 (読む能力)
- ・めだかの説明を読み取り、要約することができる。 (読む能力)
- ・段落のまとまりを考えて接続語を使うことができる。
(言語についての知識・理解・技能)

4 指導計画 (10 時間扱い)

時配	学習内容・学習活動	評価の観点・評価基準・評価方法
4/10 本時	・めだかの外敵からの身の守り方 (作戦③④) について知る。 ・身の守り方 (作戦③④) を要約する。	◎「めだか博士」になるために、要約する内容を見つけようと音読しようとする。(国語への関心・意欲・態度)〈観察〉 ◎めだかの身の守り方を要約することができる。(読む能力)〈ワークシート〉

5 本時の指導・支援 (4 時間/10 時間)

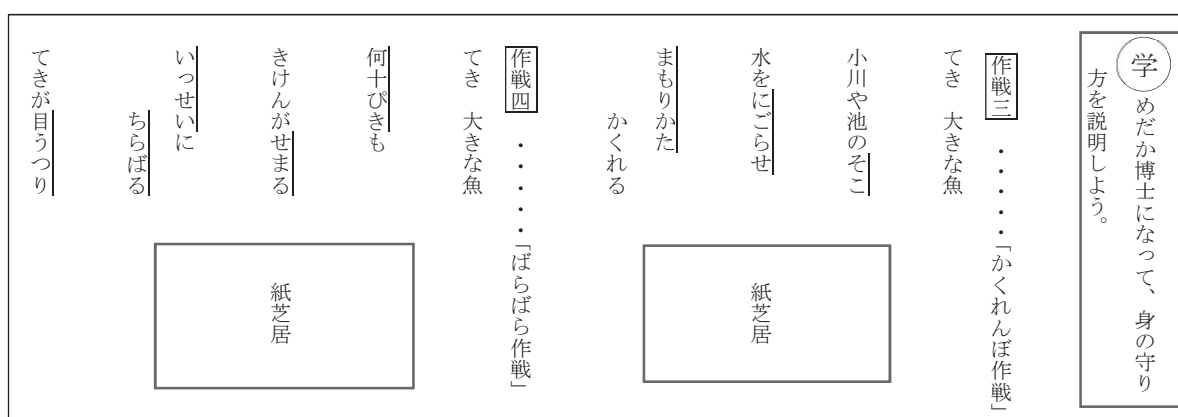
〈1〉本時の目標

- ・「めだか博士」になるために、要約する内容を見つけようと意欲的に音読しようとする。
(国語への関心・意欲・態度)
- ・めだかの身の守り方を要約することができる。 (読む能力)

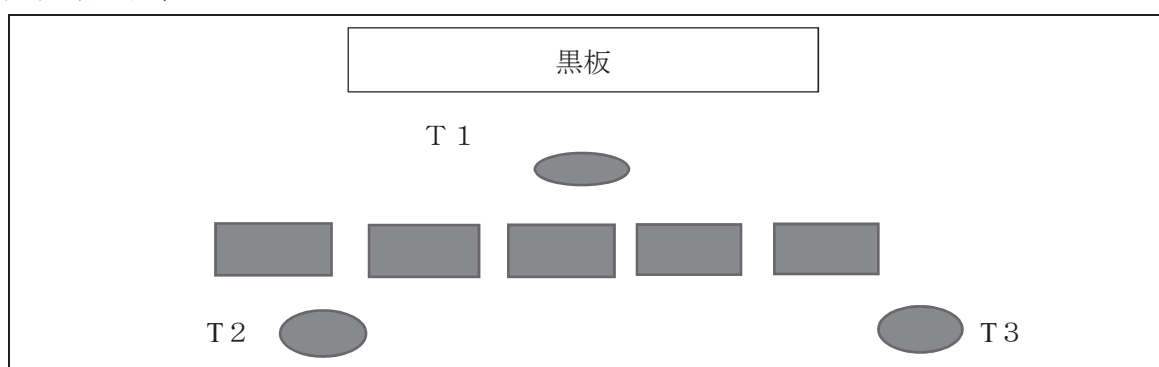
〈2〉展開

過程	学習内容と学習活動	○指導・支援 ☆個に応じた支援 ◇評価	資料
導入 5分 見出す	1. 前時の学習を振り返る。	○紙芝居を提示し、内容を思い出せるようにする。	紙芝居
展開1 15分 調べる	2. 本時の音読を聞く。	☆児童に合わせた課題量で、本時までの音読をする。 ○教師が範読し、聞かせる。 ○大事なところにはアンダーラインを引くよう助言する。 ☆事前に新出漢字等にはふりがなを振らせる。	ふりがな
展開2 15分 深める	3. 内容を読み取る。 第3の身の守り方 「作戦3」 <u>小川や池のそこ</u> <u>水をにがらせ</u> 第4の身の守り方 「作戦4」 <u>何十ぴきも</u> <u>きけんがせまっている</u> <u>いっせいにちらばり</u> <u>ます</u> <u>てきが目うつり</u>	☆板書の支援として、学習問題の帯シートを準備する。 ○読み取っていく内容を視覚化(具体物やペーパーサートを提示するなど)し、生活に身近な体験や場面と結び付け理解できるようにする。 ☆板書する内容はノートに書ける量を配慮し、書きとれるようにする。 ○理解を深めるために劇化を取り入れる。	学習問題 帯シート タライ 土、水 ペーパーサート お面 紙芝居
まとめ 10分 まとめ あげる	4. 音読をする。	○もう一度教師の範読を聞く。 ○大切なことを考えながら音読するよう指導する。 ◇要約する内容を見つけようと意欲的に音読ができたか。	
	5. 身の守り方を要約する。	☆説明を要約しやすいよう、個に応じて助言する。 ◇ワークシートにめだかの身の守り方の説明を要約して書くことができたか。	ワークシート
	6. できた要約を博士になって発表する。		博士帽子
	7. 次の時間に紙芝居を作ることを予告し意欲を高める。		

〈3〉板書計画



〈4〉場の配置



〈5〉教材・教具の工夫

児童の興味・関心を引くために、「めだか博士の帽子」や「めだかの敵のお面」を作成した。博士の帽子は学習のゴールを示し、児童が「博士になりたい、博士の帽子が欲しい」と学習の意欲を高めることを意図して用いた。

「紙芝居」は、段落ごとに見通しを持ち、教科書にはない場面を視覚化して内容を読み取り、理解を深めることを意図して用いた。めだかの「ペープサート」は、紙芝居の前で動きをつけることで、注目や学習への注意を引き出せるようにした。



めだか博士の帽子



めだかの敵のお面



紙芝居



ペープサートを使って動きをつける

（２）授業後の全体協議会

① 協議グループの構成

協議は、低学年・中学年・高学年の３グループで行った。グループごとに特別支援学級の担任がファシリテーターとして入り、児童の実態や教材・教具の工夫等について情報を提供した。低学年と中学年のグループには外部講師、高学年のグループには本校の教頭が助言者として参加した。各グループの司会者を中心に協議を進め、各グループの協議内容は最後に全体で共有した。

② 各グループの協議内容

低学年では、「教室環境・場面の設定」「教師の関わり方」「教材・教具の工夫」について、「特別支援教育理解チェックシート」に基づき、協議を進めた。協議では、「視覚支援があることで児童が学習に集中することができており、児童が意欲的に活動できていた」との感想が述べられた。一方で、「国語科という教科学習であることを考えた時に、説明文の読み取り方として、劇化したり紙芝居の台詞を考えたりする必要はないのではないか」という意見が述べられた。

中学年では、視覚的支援や板書の工夫、児童の理解を深めるための動作化、教師の言葉かけなどについて、多岐の内容に亘って指導場面での工夫点に関する気づきが述べられた。しかし、「通常の学級では、配慮できないことがある」、「国語科の指導として捉えた場合、課題設定に難しさがある」等の課題が挙げられた。こうした意見から、通常の学級での交流及び共同学習の児童の様子を交流学級の担任が伝えることの必要性とともに、特別支援学級の担任からも児童の情報を提供して欲しいという意見が述べられた。

高学年では、教師が児童の言動を肯定的に認める姿勢や具体的な褒め方が、児童の動機付けになっているという意見が述べられた。「めだか博士になるというゴールの設定や帽子を用意して視覚的に最終目標を提示できたことで、さらに児童の意欲を高めていた」とのことであった。また、「特別支援学級は少人数であるため、児童全員が授業に参加できることは良い点であり、このことは、通常の学級でも重要なことである」という意見が述べられた。「特別支援教育理解チェックシート」については、日々の自分たちの実践に気づくことができたとのことであった。

（３）研修会後の受講者アンケート

特別支援学級の国語科の授業を参観し、特別支援学級の児童の短所（不得意さ・苦手さ・課題）や長所（好きなこと・得意なこと）、授業で印象に残ったこと、彼らへの支援や配慮の中で交流及び共同学習に活かせることを記述式でアンケートを行った。

「児童の短所（不得意さ・苦手さ・課題）」という項目では、発問後に挙手もせずあてられる前に発言したり、教師の指示が出る前に行動したりしていたことから「自分中心で他者への意識が乏しい」、「我慢（特に待つ）することが苦手」という意見や学習面でも「言語理解や音読に課題が見られる」という意見が出た。

「児童の長所（好きなこと・得意なこと）」という項目では、「発表に対して意欲的」、「楽し

そうに動作化していた」という意見が出た。そのための教材・教具の工夫や興味・関心を引く展開の仕方について記述している教員が多数いた。

「授業を見て、印象に残ったこと」という項目では、「体験（劇化や具体物に触れさせる等）を通して意味を理解させていたこと」や「全員が学習に参加できていたこと」の他に「自分が交流及び共同学習を担当している児童の知らなかった部分が見えた」という意見が出た。

「本日の授業の支援や配慮の中で交流及び共同学習に活かせること」という項目では、「ゴールを明確にして取り組ませること」、「個を認める言葉かけの工夫」、「個に応じた課題量の調節」、「視覚支援（紙芝居やペープサート）」等の他に、本時の児童の姿を見て「交流及び共同学習を増やしていける」という意見も出た。

（４）考察

通常の学級担任が特別支援学級の国語科の指導を参観することは、児童への支援や配慮が意図的に設定されていることを理解する機会となった。また、普段の交流及び共同学習の場面では見られない特別支援学級の児童の様子、例えば、集中して学習に取り組んでいたり、活発に発表したりしている様子を知ってもらう機会となった。

授業者は特別な教育的ニーズの異なる児童５名に、小集団への支援とそれぞれの児童に必要な支援や配慮を提供していた。小集団には、集中力の持続と学習への主体的な参加に向けて、学習の流れや視覚支援教材の工夫、児童らへの肯定的な言葉かけ等、配慮していた。

個々の配慮では、ある児童には、説明文の理解を深めるための劇化であったり、ADHDの児童の集中力を高めるための劇化であったりと、同じ支援であっても、児童の課題に合わせて提供した。板書の中でも、書字に困難さがある児童に対して配慮したアンダーラインは、書くという課題量の削減であるが、理解を深めるための支援でもあった。音読や発表場面は、それぞれの児童の理解力に合わせて、発表の指名の場を設けたり、ワークシートも児童の理解力に合わせて作成したりした。その結果、５名全員が「めだか博士になりたい」という意欲を持ち、集中して学習に取り組むことができた。

全体協議会の発表やアンケートでは、支援や配慮への気づきは、多くの教員の中で確認された。しかし、その支援が児童によってねらいが違うことへの理解の深まりは確認できなかった。逆に、小集団全員の授業への主体的な参加を促すために取り組んでいた支援や配慮については、通常の学級においても必要であり、目指す授業作りであるとの意見があった。

グループ協議で、チェックリストを活用し、意見をまとめたグループ（低学年・高学年）と、チェックリストを用いずに授業の中で気づいたことを自由に協議したグループ（中学年）があった。自由に協議したグループは、第３学年の教員がおり、使用した教材について熟知されたグループであった。中学年の協議内容は、今後の交流及び共同学習についての提案も含まれており、特別支援学級の担任として連携の大切さを確認することができた。

今後の研修では、グループ協議のテーマを設定するが、枠に縛られず、参加者が気づいたことを自由に発言することも大切にしたい。そのため、次回の授業研究会では、チェックリストの使用には、こだわらないことにした。

第3節 夏季研修会

(1) 外部講師による講義

夏季研修会では全教員を対象として、第2回国語科校内授業研究会「めだか博士になろう」(表4-1を参照)について、特別支援学級の児童の特性に応じた支援や配慮の必要性や解説について外部講師を招いて講義による研修を実施した。外部講師から、自閉症の児童に、国語の説明文の理解を促すには、児童自身の経験の不足を補う体験学習や想像力を必要とする内容に視覚教材を用いて具体化すること、五感を使う体験が必要である等の助言を得た。

また、通常の学級での支援と特別支援学級での支援の違いを埋めるためには、集団作りの専門性をもつ通常の学級担任と、個に応じた支援を行っている特別支援学級の担任が共に知恵を出し合い、授業作りを提案していくことが必要なのではないかとの助言もあった。

さらに、ユニバーサルデザインの考え方を通常の学級の授業作りで活かせる方法について助言を受け、特別支援学級の仮想事例の児童の特性に応じた、国語科における交流及び共同学習での支援や配慮の方法について、グループ協議を行った。

(2) 講義後の全体協議会

① 協議グループの構成

グループ協議では、「特別支援学級の児童の特性に応じた国語科における交流及び共同学習の支援」と題して仮想事例を設定し、学習支援の在り方や児童理解について話し合いを行った。グループ編成(表5-2)は、交流及び共同学習を行っている特別支援学級の児童の特性ごとに編成した。各グループに、特別支援学級の担任がファシリテーターとして入り、仮想事例について情報を提供した。グループ協議時には、外部講師から適宜、助言をもらった。

表5-2 校内夏季研修会 グループ協議の概要

	仮想事例の児童の設定学年	児童の主な特性	单元名
Aグループ	第3学年	自閉症	きせつの言葉を集めよう～秋・冬～
Bグループ	第4学年	知的障害	3年生で学んだ漢字③
Cグループ	第5学年	LD傾向	折句を作ろう

② 各グループの協議内容

仮想事例が自閉症であったAグループでは、学習の見通しを持たせることが必要ではないかとの意見が出た。また、俳句を作るには、題材となる具体物を探したり、グループでその題材を活かして5・7・5の文字数に、パズルのように当てはめたりする支援方法が挙げられた。友だちとの関わりが苦手であるため、友だちと協力し活動する場面を多く設定すると良いといった意見が挙げられた。

仮想事例が知的障害であったBグループでは、言葉の理解や短文作成に関する困難さについての気づきが多く見られた。支援については、ペアやグループ学習等の学び合い、短文作成に関わる語句の選択肢の提示、短文の例示の提供等、個に応じた支援方法が挙げられた。

こうした支援は、知的障害のある児童だけでなく、学級全体の授業の深まりにつながるということが確認された。

仮想事例が LD であった C グループでは、書くことの困難さから「折句を作る」という作業に時間がかかること、友だちや教師の助言を聞くことができないことが挙げられた。一人で作業に取り組むことが難しい場合には、グループ学習や視覚支援教材の使用、ワークシートの工夫が挙げられた。

（３）研修後の受講者アンケート

本研修を受講し、講義や演習内容についての理解（「理解できた」、「概ね理解できた」、「理解しづらかった」、「理解できなかった」）、研修への主体的な取組（「あてはまる」、「だいたいあてはまる」、「あまりあてはまらない」、「全くあてはまらない」）について４件法でアンケートを行った。また、本研修の協議で仮想事例として取り上げた障害特性や交流及び共同学習を行っている特別支援学級の児童の苦手なことや得意なこと、彼らへの支援や配慮の方法について記述式アンケートを行った。

「講義やグループ協議等の演習内容について理解できたか」の質問では、「理解できた」が 57%、「概ね理解できた」が 43%であり、両者を合わせると、全体的に肯定的な評価が得られた。

「研修に主体的に取り組むことができたか」の質問では、「あてはまる」が 71%、「だいたいあてはまる」が 29%であり、両者を合わせると、全体的に肯定的な評価が得られた。

記述式アンケートの結果は、「仮想事例の児童の短所」として気づいたことは、「該当学年で使用する語句の理解が難しい」、「短文作りが上手くできない」、「自分の考えをまとめることに苦手さがある」等が挙げられた。一方、「仮想事例の児童の長所」として気づいたことは、「作業的な活動に興味を持って取り組むことができる」、「話したり発表したりすることが好き」、「友だちの話を聞いて理解することができる」等が挙げられた。

「教師ができる支援や配慮」についての気づきでは、「話の内容が理解できるように丁寧に語句の確認をする」、「視覚・聴覚・触覚的な支援が有効である」、「児童が主体的に学習できるようにグループ学習の場面を設定する」、「意欲的に学習に取り組めることができるように、また児童に自信をもたせるための言葉かけを心掛ける」等が挙げられた。

「支援や配慮が難しいと思うこと」については、「児童の実態把握が不十分であるため、必要な支援が上手く行えない」、「支援を要する児童で個別対応が必要な児童が多い場合には、担任一人では十分な支援を行うことが難しい」等が挙げられた。

（４）考察

夏季研修会では外部講師の講義を聞いた後で、障害種別の仮想事例の児童の国語科における交流及び共同学習についてグループ協議を行った。外部講師の講義や助言を踏まえて協議を進めることをねらった。全体的には肯定的な評価が得られたが、一部の参加者からは「学ぶ情報が多く、内容を理解することが難しかった」という意見が挙げられた。情報量の多さは受講者によっては理解の難しさをもたらすため、伝えるべき内容を精査する必要性を感じた。

グループ協議では、交流及び共同学習で受け持っている特別支援学級の児童を思い浮かべながら、障害種別の支援や配慮について活発な話し合いを行うことができた。これは、協議で教科書の単元の資料も配布したことにより、授業のイメージが作りやすかったためと考えられる。

研修会后、通常の学級担任から「2学期の交流及び共同学習に向けて、(受け入れている)児童について教えて欲しい」と、特別支援学級の担任に要望があった。こうした通常の学級担任からの発言を踏まえると、本研修は通常の学級担任の受け入れ児童への支援の必要性を意識付けるうえで意義があったと考えられる。

第4節 交流学級先での特別支援学級の担任による校内授業研究会（国語科）

（1）「国語自分発見シート」を活用した児童理解

第4回目の研修では、特別支援学級の担任と通常の学級担任が協働し、交流及び共同学習場面において、交流学級先で国語科の授業を実施した。特別支援学級に在籍する3年生児童2名及び交流学級の児童に対して、授業前に国語に関するアンケート「国語自分発見シート」（表5-3）を実施した。このシートは、本校の特別支援学級の担任が、特別支援学級の児童の国語の学習活動において、考えられる課題をまとめたものである。本シートのねらいは、交流学級の担任に、特別支援学級の児童だけでなく通常の学級の児童に対しても、授業の中で必要な支援や配慮を考えるきっかけになって欲しい、児童自身が自己分析した課題を教員が認識して欲しいという願いから作成した。

「国語自分発見シート」では、児童に対して自身の国語の学習での得意な面と苦手な面をチェックしてもらった。チェック項目は全12項目であり、「読むこと」、「書くこと」、「聞くこと」に関する内容を設定した。半分以上の項目について「にがて」をチェックした児童については、個に応じた支援や配慮の必要性を考慮した。回答結果について図5-2に示す。

本学級の児童が得意なこととして回答したのは、「本を読むことが好き」20人、話を最後まで聞くことができる」15人、「音読が得意」14人、「黒板の字をノートに写すことが得意」14人であった。一方、苦手なこととして回答したのは、「作文を書くことが苦手」10人、「グループの話し合いが苦手」8人、「物語の登場人物の気持ちを考えることが苦手」8人であった。12項目のうち、項目の半分について「にがて」と回答した児童は、特別支援学級の児童2名と交流学級の児童3名であった。

表 5－3 国語自分発見シート

	自分の得意なことや 苦手なことを確認しよう	とくい ○	まあまあ △	にがて ×
1	人の話をさいごまで聞くことができる			
2	グループでの話し合いはとくい			
3	言いたいことが相手に伝わっていると思う			
4	音読がとくい			
5	本を読むことがすき			
6	考えを頭の中で考えてから発言できる			
7	漢字の読み書きがとくい			
8	作文を書くことがとくい			
9	物語の登場人物の気持ちを考えるのが とくい			
10	黒板の字をノートにうつすのがとくい			
11	習字道具などかたづけがすばやくできる			
12	お手本を見て書くのがとくい			

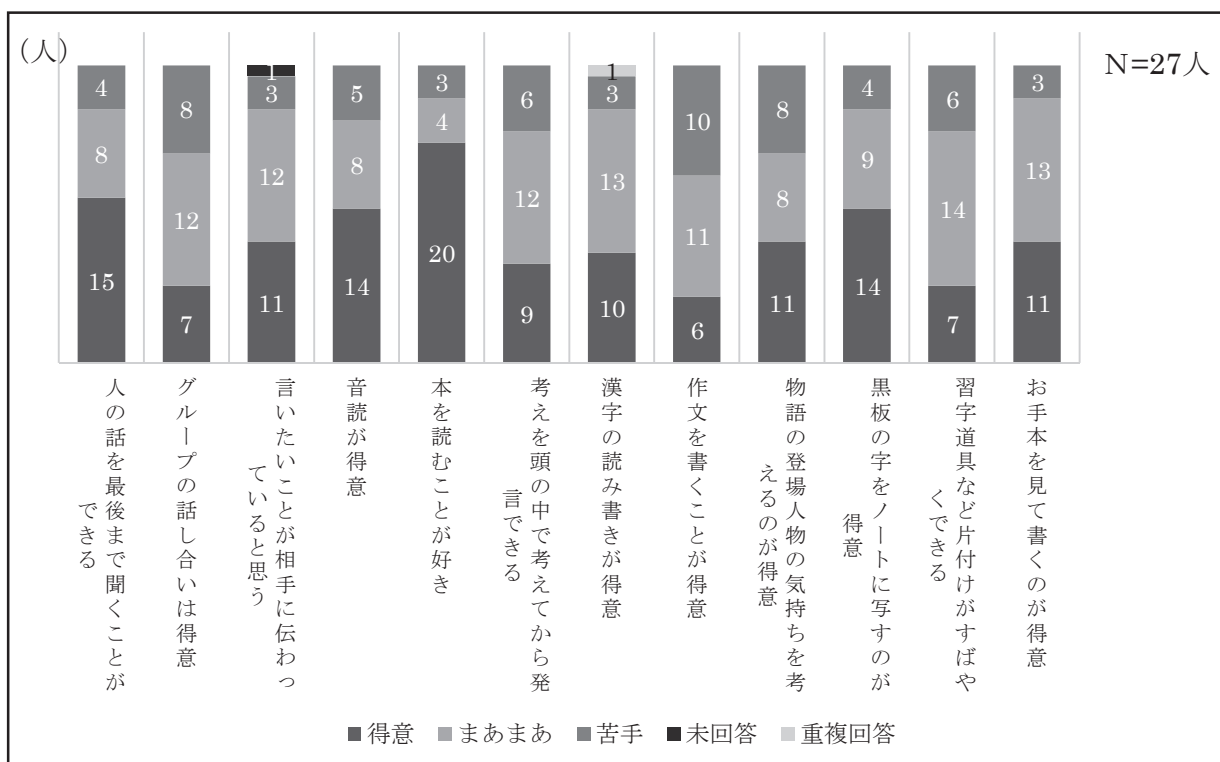


図 5－2 交流学級の児童（特別支援学級の児童 2 名含む）の「国語自分発見シート」回答結果

以下は、授業研究会の指導略案である。

第3学年2組 国語科学習指導略案

平成28年10月4日（火）

指導者 金子 道子

山内 美沙希

1 単元名「絵文字クイズを作ろう」

教材名「くらしと絵文字」（教育出版 ひろがる言葉 小学国語 3年下）

2 単元設定の理由

〈1〉学級児童の実態

本学級は、男子14名、女子11名、特別支援学級在籍児童2名、計27名で構成されている。3年生になってクラス替えがあり、初めは児童が互いに緊張していたが、休み時間や給食の時間では会話を楽しむ様子が見られるようになってきた。2学期に入り友だち同士を認め合う発言も増え、活気のある学級である。交流及び共同学習の場面では、分け隔てなく接することができ、また学習活動を支える場面も見られる。

国語の学習について「国語自分発見シート」のアンケートを実施した。このアンケートは本単元に限定せず、国語に関する学習の中で、児童自身がどのような困難さを感じているのか確認した。学級全体として、「本を読むことが好き」20名、「人の話を最後まで聞くことができる」15名、「音読が得意」14名、「黒板の字をノートに書き写すのが得意」14名が得意もしくはできると自信を持っている。

逆に苦手なこととして「作文を書くこと」10名、「グループの話し合い」8名、「物語の登場人物の気持ちを考えること」8名が確認できた。

27名の児童のうち、12項目中11項目に苦手だと答えた児童は特別支援学級の児童1名、12項目中6項目に苦手だと答えた児童は1名、5項目に苦手だと答えた児童は2名であった。特別支援学級の児童だけでなく、通常の学級の3年2組の児童の中にも困難さを持つ児童がいることを理解し、本単元の学習活動の中で支援や配慮を考えていきたい。

〈2〉単元観

本単元は、説明文を読み取り、学習した内容を活かして書くことにつなげていく教材である。単元のゴールは、絵文字クイズを作り、友だち同士で伝え合う活動である。そのゴールに向かって、絵文字に親しみを持ちながら、説明分を丁寧に読み取らせたい。

本文は大きく3つのまとまりに分けて、読み取りを行う。まず、絵文字の説明である。今と昔の絵文字を比べながら、板書を工夫し理解させる。次に、絵文字の特徴について具体例を挙げて確認する。3つの特徴の理解を深めるために、様々な絵文字を用意し、分類する学習活動を意図的に組み込んでいきたい。最後に、絵文字が世界中の人々とつながっていくための大切な役割を果たすことを捉えさせる。

まとめとして、絵文字を自分で選びクイズを書く学習に取り組む。友だちとグループでク

イズ大会をし、自分の意見や考えを持つことができるよう、意欲を持たせ学習を進めていきたい。視覚的な教材や友だちとクイズを出し合う活動、友だちに意見（クイズ）を伝えたり、また、意見を持ったり（クイズの回答）することで、児童の思考力やコミュニケーション能力を育てていきたいと考える。

〈3〉指導観

絵文字は、生活の中で身近な存在であり、ノンバーバルコミュニケーションのツールとなリエる。本単元においても、たくさんの絵文字が写真で紹介されており、視覚に訴えることで読み取りの手掛かりとなる。通常の学級の児童はもとより特別支援学級の児童についても理解しやすい単元と考える。特別支援教育の授業作りの視点として今回は、板書とワークシートの工夫、パターン化を取り入れる。内容の読み取りや理解を深めるために、具体的な絵文字と説明文のマッチング、絵文字の特徴による仲間分けなど、視覚的な教材を活用したい。グループでの話し合い活動や体験的活動を通して理解を深めさせたい。また、毎時間絵文字クイズを教師や児童が出題し、ゴールを意識させる。絵文字クイズを書くことが苦手な児童に対しては、教師の手本を見ながら、段落ごとにクイズを書けるように指導する。通常の学級の中で、取り組める支援を提案していきたい。

3 単元の目標

- ・生活に身近な絵文字に興味を持ち、絵文字の説明や筆者の考えを理解しようとする。
(国語への関心・意欲・態度)
- ・絵文字の特徴とその具体例との関係を考え読むことができる。(読む能力)
- ・絵文字の特徴を捉えて、クイズで説明を書くことができる。(書く能力)

4 指導計画（7時間扱い）

時配	学習内容・学習活動	評価の観点・評価基準・評価方法
1 / 7 本時	・単元名から学習のゴールの見通しを持つ。 ・全文を音読し、初発の感想を持つ。 ・段落ごとにまとめ、小見出しをつけ、全文を見通す。	◎生活に身近な絵文字に興味を持とうとする。(関心・意欲・態度)〈観察〉 ◎段落ごとに小見出しを考えることができる。(読む能力)〈ワークシート〉

5 本時の指導（1時間／7時間）

〈1〉本時の目標

- ・生活に身近な絵文字に興味を持とうとする。(国語への関心・意欲・態度)
- ・段落ごとに小見出しを考えることができる。(読む能力)

〈2〉展開

過程	学習内容と学習活動	○指導・支援 ☆個に応じた支援 ◇評価	資料
導入 5分 見出す	1. 教師が提示した絵文字クイズに意見を持ち、本単元のゴールをつかむ。	○絵文字クイズで、興味や関心を持たせる。 ☆つぶやき等があった時には代弁し意見を一緒にまとめる (T2)。	絵文字
展開 1 10分 調べる	2. 範読を聞き、初発の感想を発表する。	○範読をゆっくり聞きながら、絵文字の説明の部分や筆者の考えを見つけたところにアンダーラインを引く。 ○引いたアンダーラインをもとに、感想を発表する。 ☆友だちの意見をもとにアンダーラインを引くよう促す。 ◇絵文字に興味を持つことができたか。	ふりがな
展開 2 20分 深める	3. 段落番号をつけ、段落ごとに音読をし、小見出しを考える。	○説明文を、はじめ、中、終わりに段落ごとに分け、小見出しを考える。 ◇段落ごとに小見出しを考えることができる。	ワークシート 拡大版
まとめ 10分 まとめ あげる	4. ワークシートに全体の内容をまとめる。	☆書かれている内容がわかるよう、黒板の拡大ワークシートに絵文字をマッピングしていく。 ○ワークシートにまとめ、全体の見通しを持つ。 ☆記入する部分を限定する。	絵文字 ワークシート

〈3〉板書計画

ま ゴールは「絵文字クイズ」を自分で作ろう。	おわり なか はじめ	学 段落ごとに書かれている内容をまとめよう。
段落 絵文字 全体図 見出し		

〈4〉場の設定（配慮の必要な児童に対して）

- ・児童の座席配置に配慮し、グループを考える。
- ・板書の際、見えやすい座席にする。

〈5〉教材・教具の工夫

黒板に掲示するワークシートは児童らが記入するものと、ほぼ同じにした。記入例を見本にしなが、どの子もワークシートに記入することができるよう配慮した。

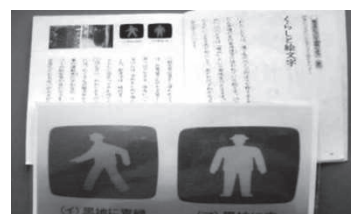
絵文字クイズは、外国のものを使用し、「誰でもわかりやすい絵文字」をアピールし、毎時間クイズとして出題できるようにした。単元のゴールである「絵文字クイズを作ろう」の見本となるようにした。教科書の絵文字を拡大したカードは、読み取りや音読時に、注目を促せるよう作成した。



ワークシート



絵文字クイズ用写真



教科書の絵文字の拡大写真

（2）授業見学後の全体協議会

① グループの編成

協議は、低学年・中学年・高学年の3グループで行った。グループごとに特別支援学級の担任も1名ずつ参加した。各グループの協議内容は、全体で共有した。

今回の研修では、「国語科における交流及び共同学習の授業作り～どの子にも活かせる支援・配慮について～」をテーマとし、交流及び共同学習に参加している特別支援学級の児童や通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童が、支援や配慮に対してどのような様子で授業に参加していたか、他の児童の様子はどうか等、気づいたことや思ったことを自由に話し合ってもらった。

② 各グループの協議内容

低学年では、「ヒントカードや個に合わせたワークシート、視覚支援が全ての児童にとって有効である」、「手間を惜しまず教材・教具を工夫する」といった前向きな意見が出ていた。課題としては、「特別支援学級の児童が共に学んでいくためには、周りの児童との関わりを設定し、助け合いながら学んでいくことが大切である」との意見が挙げられた。

中学年では、「特別支援学級の児童を含めた全ての児童にとって、スケジュール等の視覚支援を用いることは有効であった」という感想が述べられた。しかし、こうした手掛かりを用いることによって、「必ずしも児童の深い学びにつながっているとは限らないこと」、「学級の実態や指導要領に示されている学年の目標に合っていなかったのではないか」という意見が

出た。また、「教師主導で授業を進める場面が多く、教師が児童の意見を深く掘り下げる場面が少なかった」ことも指摘された。さらに、前回の授業研究会と同様、通常の学級での授業では、「特別支援学級の児童にどこまで学習を達成することを求めて良いのか判断が難しいため、特別支援学級の担任と児童の実態や授業の進め方について情報共有し、共通理解を図りたい」という意見が挙げられた。

高学年では、「特別支援学級の児童や通常の学級の特別な教育的ニーズのある児童の座席配置が工夫されていて良かった」という意見が出た。また、「ペアによる教え合いや言葉がけがよくされていた」、「特別支援学級の児童は、気持ちをそらさず授業に参加できていた」という前向きな意見が挙げられた。学習の内容として、「段落に見出しをつけることは、通常の学級の児童にとっても高度なことであったのではないか」という意見が出た。一方で、「多くの児童をまんべんなく指名しようという意図は見えたが、上位の児童の意見でまとまっていったように感じられた」との指摘があった。また、「T2との役割分担を明確にすることで、児童の活躍の場が広がったのではないか」という意見も出ていた。

（３）研修会後のアンケートの結果

協議後に、授業研究会と特別支援学級の児童や通常の学級の支援が必要な児童への支援や配慮についての理解度、グループ協議や全体協議会の取組に対する主体性について４件法でのアンケートを実施した。また、記述式により授業中での特別支援学級の児童の長所や短所で気がついたこと、通常の学級の中でできる支援や配慮、逆に支援や配慮の難しさについてアンケートを行った。

授業研究会や特別な教育的ニーズのある児童への支援や配慮については、「理解できた」が23%、「概ね理解できた」が77%であり、全体的に肯定的な評価を得た。しかし、前回の第3回目のアンケート結果と比べると、「理解できた」と回答した割合が下がっていた。

「グループ協議に主体的に取り組むことができたか」の質問に対し、「あてはまる」が54%、「だいたいあてはまる」が46%であり、3回目同様、全体的には肯定的な評価であった。記述式アンケートの結果からは、「特別な教育的ニーズのある児童の短所」として、「集中力の持続」、「書字が苦手」、「指示が通りづらい」、「気持ちの切り替えが難しい」等が挙げられた。

一方、「特別な教育的ニーズのある児童の長所」については、「交流及び共同学習ができてい、（児童が）積極的に発言していた」、「自分の考えを書くことができた」等が挙げられた。

「教師ができる支援や配慮」については、「手立てや手順を明確にすること」、「学習のねらいを簡素化して、学習に取り組むことができるようにすること」、「T1とT2の役割をはっきりさせること」等が挙げられた。

「支援や配慮が難しいと思うこと」については、「児童理解に関すること」、「特別支援学級の児童と交流学級の児童が認め合う場の設定」、「該当学年の学習を意識しながらの個別支援の必要性」が挙げられた。

（４）考察

4回目の研修では、3回目の研修会と同様、研修の内容の理解と研修への参加の主体性は

確認された。今回の研究授業では、1回目の研究授業の際に指導案に盛り込んだチェックシートを入れなかったが、受講者はグループ別協議で、特別支援学級の児童や通常の学級に在籍する児童への支援や配慮について活発に話し合いがなされていた。

授業者は学級全体に目を配り、支援の必要な児童だけでなく、他の児童にとってもわかりやすい支援や配慮を心掛けた。学習のスケジュールの提示、発問や学習活動への指示を的確にすること、手本となるワークシートの拡大版等、準備をした。また、児童の学習進度を確認しながら机間指導を丁寧に行った。T2との指導の役割分担は確認していたが、特別な支援が必要な児童に対応することに終始してしまった。指導案の中にこのことを明記すべきであった。

グループ協議やアンケートでは、児童の特性による指導の共有の難しさや、教材の工夫や特別な支援が必要な児童の座席配置の工夫、学級の児童の助け合い等の配慮があったとの意見が挙げられた。また、特別支援学級の児童の交流及び共同学習での支援や配慮という点だけでなく、彼らも含めた授業作りの課題についての意見も挙げられた。教師だけでなく児童相互に理解し合える授業作りを通常の学級担任と協働して進めていきたい。

これまで、本校では、国語科による交流及び共同学習の実施について、なかなか実現できなかった現状がある。今回、交流及び共同学習の課題だけでなく、学びの過程においても通常の学級担任が注目して協議が進んだことは、研修の大きな成果であるといえる。

第6章 通常の学級担任の特別な教育的ニーズのある児童への支援や配慮の必要性に対する認識の変化

本章では、校内研修を通しての通常の学級担任の特別支援学級の児童に対する捉えや彼らへの支援や配慮の必要性についての発言、児童への実際的な対応への変化等に関するエピソードを紹介する。

第1節 初期層教員の特別な教育的ニーズのある児童への支援や配慮の必要性に対する認識の変化

(1) 交流学級先の教員の変化

① 授業観察を通して見られた変化

自閉症・情緒障害特別支援学級の児童の交流及び共同学習の場面における通常の学級担任の関わり方について、表6-1に示すように計4回、国語科と算数科の授業観察を行った。特別支援学級の担当者が授業観察を行い、各授業後に授業や特別支援学級の児童（以下、A児と記載する）への支援について情報共有を行った。

表6-1 授業観察の概要

	日時	教科・単元・学習内容	観察者
1	平成28年4月22日	国語「白い花びら」内容の読み取り	特別支援学級の担任
2	平成28年10月4日	国語「くらしと絵文字」段落まとめ	特別支援学級の担任
3	平成28年10月26日	国語「くらしと絵文字」絵文字クイズ	特別支援学級の担任
4	平成28年12月15日	算数「分数のたし算」	特別支援学級の担任

授業後に、本時のねらいの達成状況や次時に向けたA児への支援や配慮の改善点について情報共有をした。

4月下旬、初任者である通常の学級担任（以下、B教諭と記す）は授業後に、「学級全体を見ながらも、A児にはほとんど声をかけられなかった」との発言があった。しかし、授業の導入の段階では、A児に対して漢字ドリルの学習方法を説明したり、褒めたりする様子が見られた。特別支援学級の担任からは、こうした働きかけの有効性を担任に伝えとともに、A児の学習の様子を伝え、学習活動の区切りで内容の予告があると、A児の集中力が持続することを助言した。

10月4日の研究授業で、T2として指導に当たったB教諭は、A児の行動をよく観察していた。B教諭は、隣の席の児童と意見を話し合う場面で、児童がA児に声をかけてやり取りしていたことや、段落を分ける学習場面でA児が段落の数字に注目して意欲的に学習に取り組んでいた様子を見守ることができていた。

2学期半ばになると、B教諭は、A児が授業中に何か活躍できる場面を設けたいと考え、意図的にA児に質問をしていた。B教諭は、A児が交流先の学級に馴染めるように休み時間

も言葉をかけていた。

12月15日の算数科の授業は、A児、B教諭ともに得意とする教科であった。B教諭は、授業中に、特別支援学級の担任が助言したことを活かし、活動の区切りを予告していた。また、自力解決の場面で、B教諭はA児に個別に関わり、ノートに花丸をつけていた。授業終了後には、B教諭がA児に対して褒める様子が見られた。

こうしたやりとりを通して、A児の担任である特別支援学級の担任とB教諭とのA児に対する共通理解が深まった。また、特別支援学級の担任が授業観察に行かなくても、B教諭がA児の交流及び共同学習での様子を伝えることで、A児を意識する様子が増えてきた。こうしたやりとりの積み重ねにより、A児もまた、特別支援学級で頑張ったことをB教諭に自ら報告に行く等、B教諭に対する関心や交流学級の一員としての自覚が芽生えてきたように感じられた。

② アンケートから見られた変化

B教諭の研修後のアンケートの内容から、児童理解の変化を見た。

第1回目の研修で、B教諭は、「環境場面の設定」、「教師の関わり方」、「教材・教具の工夫の支援や配慮」について学び、「自分の学級の中で見直すべき点がたくさんあった。毎日少しずつ取り組めることには取り組んで、より良い支援ができるように心掛けようと思う」と記述していた。

第2回目の研修後アンケートでは、「児童の苦手さは、音読や書き取り等の力であり、得意なことは、劇等の動作化をして理解すること、目標（単元のゴールのめだか博士になること）に向かって取り組むこと」とA児の様子を捉えていた。また、今後の交流及び共同学習に活かせることは何かの質問には、「チェックシートの内容は、通常の学級や特別支援学級の児童の理解を図るために常に意識しなければならないと思う」と記述していた。B教諭は、1回目の研修で学んだ支援や配慮を理解して、2回目の研修で用いたチェックリストを活用していることがうかがえた。

3回目の研修後のアンケートでは、「研修内容を理解できた」、「グループ協議に主体的に参加した」と記入していた。また、B教諭は、児童の得意な面に注目し、「(得意な) 算数の授業では参加し、好きな数字を用いて説明してあげると良い」、「手順表があれば、一人で学習できる」と記述していた。一方、児童の苦手な面については、「マイペースであり、時に情緒面での不安定さがある」、「国語の漢字は書けるが、書き順は間違いがある」と記述していた。このように、B教諭は、前回の研修よりも、A児の特性に注目することができていた。

交流及び共同学習場面や通常の学級でできる支援や配慮については、「絵や写真等を活用し、なるべく視覚支援の教材を取り入れる」、「安心できる居心地の良い学級を築くために、どんな事にも優しく返してあげたい」、「A児も一緒に学習できるよう、友だちとの関わりを育てていきたい」とまとめていた。

4回目の研修会後のアンケートでは、B教諭は、「概ね研修の内容を理解できた」、「グループ協議にだいたい主体的に取り組んだ」と記入していた。また、児童への支援や配慮の工夫については、「ヒントカードの提示は活用できる」と記入している。課題として、「T2がい

ると、細かく個別に言葉をかけることができるが、普段は一人なので支援や配慮への対応が難しい」と記入していた。B 教諭が、学級の中で特別な教育的ニーズのある児童に気づき、対応したいという思いや実際には、なかなか対応できない現状を確認することができた。

アンケートの内容から、B 教諭の A 児への理解は、着実に深まってきていると感じられた。

第 2 節 その他の通常の学級担任の特別支援学級の児童に対する理解や対応の変化

(1) C 教諭のエピソード

特別支援学級に在籍する 3 年男子 D 児は、2 学期になると交流学級での理科や社会科の授業で担任の説明が理解できなかつたり、板書を写しきれなかつたりすることが増えてきた。そうした学習への苦手意識から D 児は、交流学級先に行くことを渋ったり、授業の途中で教室を抜け出したりするようになった。C 教諭は、特別支援学級の担任と D 児への指導について話し合った。校内研修後のアンケートに、C 教諭は「担任間での連携の必要性」について記述していた。

理科や社会科の学習は、D 児の実態を捉え直し、保護者とも面談して特別支援学級での個別指導に切り替えた。すると、再び学習に意欲的に取り組むことができるようになった。C 教諭は、研修会後のアンケートで、「短所を克服するというよりも、長所を活かして集団で活躍できる方法を模索すべきだ」と記述していた。研修後、C 教諭は、児童が得意な体育や図工では、意図的に児童が活躍できる場や友達に認めてもらえるような発表場面を作るようになった。また、C 教諭は、D 児の隣の席を面倒見の良い児童にすることで、C 教諭の直接的な支援や言葉かけがなくても良いように、D 児の学習環境を配慮するようになった。

校内研修でグループ協議を繰り返す中で、C 教諭が D 児に対して積極的に関わろうとする様子が感じられた。

(2) E 教諭のエピソード

4 年男子 F 児は、交流及び共同学習に対して「交流学級の学習についていけるか不安だ、行きたくない」と言い、交流学級にうまく溶け込むことができないでいた。そこで、特別支援学級の担任と E 教諭、保護者で面談を定期的に行い、F 児の交流学級での支援を見直した。

特別支援学級の担任と E 教諭は、校内研修会で学んだ「個に応じた課題量の設定」、「体験的な学習」、「具体物や動画等の視覚的な工夫」、「授業時間に関する約束」や「宿題の提出の仕方」、「学習の連絡方法」について見直した。これらの支援や配慮を行う中で、徐々に F 児の E 教諭に対する信頼が高まり、学習に意欲的に取り組むことができるようになった。

また、F 児は、わからない問題があると質問したり、友達との会話が増えたり等、交流学級先での活動の様子に大きな変化が見られるようになった。

E 教諭からは、「児童に対する一つ一つの支援は、学級全体の支援に繋がることを実感することができた」との感想が述べられた。

第7章 まとめ

本校では、全教員の特別支援教育に対する理解のもと、特別支援学級に在籍する児童と通常の学級の児童との交流及び共同学習が積極的に実施されている。しかし、通常の学級担任は特別支援学級の児童に対して、どのように接したら良いのか悩んでいる現状があった。さらに、通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童に対しては、未だ支援や配慮についての必要性の意識は低く、対応も不十分であった。

また、本校の特別支援教育に関する校内研修では、これまで、特別支援教育の現状や基本的事項に関わる講義を中心とした研修会や、特別支援学級の授業研究会を全教員を対象に積極的に実施してきたが、通常の学級担任の研修に対する姿勢は受け身的であった。

特別支援学級の担任の専門性を高めることはもちろんであるが、学校経営目標の一つに特別支援教育を掲げ、全教員を対象として特別支援教育に関する研修会を積極的に実施している本校においては、通常の学級担任が特別支援教育の研修に主体的に参加することができる研修を企画することが必要と考えた。また、交流及び共同学習を行っている特別支援学級に在籍する児童や、通常の学級に在籍している特別な教育的ニーズのある児童において、通常の学級担任が研修で学んだことを実際に活用していける研修内容を検討していくことが必要と考え、本研究に取り組んだ。

今年度は、通常の学級担任の特別な教育的ニーズのある児童に対する理解向上を目的として、児童の障害特性やそれへの支援や配慮について研修を行った。研修会のグループ協議での通常の学級担任の発言や協議内容、研修後のアンケートの結果から、本校の通常の学級担任は、特別支援学級の担任が想定していた以上に、特別な教育的ニーズのある児童への支援や配慮の方法に関する基本的な知識を有していることが確認された。特に低学年の担任は、視覚的な手掛かりの使用や環境の工夫を、通常の学級の中で頻繁に行っていることがわかった。

また、通常の学級担任の研修への主体性を促すために設定した、第2回目、第3回目、第4回目の各研修のグループ協議では、参加者一人一人の発言を取り上げることができるように付箋紙を用いた協議を導入し、各参加者の発言を得ることができた。

第3回目の研修では、校内研究の柱である国語科の交流及び共同学習を取り上げた。協議では、仮想事例として、交流及び共同学習を行っている特別支援学級の児童の障害特性を踏まえ、協議を行った。通常の学級担任は、仮想事例として取り上げた児童の様子と自身が担当している本校の特別支援学級の児童の姿を重ね合わせ、主体的に協議し、学ぶ様子が確認された。

第4回目の授業研究会では、交流及び共同学習場面での国語を取り上げた。特別支援学級の担任は、本研究で目指していた、個々の児童の特別な教育的ニーズや障害特性に応じた支援・配慮の必要性の大切さを中心に授業作りをしていたが、通常の学級担任は、国語科としての授業作りや本時の国語科の目標の達成度に視点が注がれた。グループ協議では、特別支援学級の担任と通常の学級担任の授業研究に対する観点が異なったことで、協議の焦点化が定まらず、双方の考えが共有されにくかった。交流及び共同学習場面での教科を授業研究で

行う場合には、通常の学級担任の意識が高い教科指導の視点を尊重しつつ、特別な教育的ニーズのある児童の学習上の困難や認知特性等を考慮し、児童の実態に目が向けられるように研修を工夫することが大切であることがわかった。

今年度の研修を通して、特別な教育的ニーズのある児童への支援や配慮の方法や、その必要性は、特別支援学級の担任と通常の学級担任とで共有することができた。しかし、特別支援学級の担任が、特別な教育的ニーズのある児童に対し、そうした支援や配慮を行うことに、どういった指導の意図があったのか、学習上、達成すべき目標は、どこに設定されていたのかについてまで、研修では、踏み込むことができなかった。

改善点として、特別支援学級の担任は、教科学習に関わる指導目標を明確にすることが必要である。そして、通常の学級担任には、特別な教育的ニーズのある児童の指導にあたっては、教科指導の視点だけではなく、児童の実態に迫った支援や配慮の理解、すなわち、学習上の困難さを改善・克服する視点として、自立活動と関連づけて指導することが必要である。

通常の学級の教育課程には、自立活動の指導は位置づけられていないため、通常の学級担任においては自立活動の指導の必要性について認識されていることは極めて少ない。しかし、今後の特別支援教育に関する校内研修の課題として、特別支援学級の担任の自立活動に関する専門性を向上していくとともに、通常の学級担任に、特別な領域である自立活動の指導の理解と必要性をわかりやすく伝え、共通理解を図りながら、特別支援学級の児童や通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童に対する理解向上を目指していきたい。

引用文献

- 1) 千葉県総合教育センター：特別支援教育の実践の手引～一人一人の教育的ニーズに応じた適切な支援～平成 26 年度版－(2014)、2014.
- 2) 中央教育審議会：特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）、2005.
- 3) 中央教育審議会初等中等教育分科会：共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）、2012.
- 4) 川崎市教育委員会：どの子にもわかりやすい授業をめざして～特別な教育的ニーズのある子への配慮が、どの子にもわかりやすい授業を作り出す～平成 26 年改訂版－、2014.
- 5) 文部科学省：通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について、2012.
- 6) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課：平成 27 年度特別支援教育体制整備状況調査結果について、2016.
- 7) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課：平成 27 年度通級による指導実施状況調査結果について、2016.
- 8) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課：特別支援教育資料（平成 27 年度）、2016.
- 9) 文部科学省：学校基本調査報告書（平成 28 年度）、2016.

参考文献

- 1) 阿部利彦：授業のUDBooks 通常学級のユニバーサルデザイン プラン Zero 2 授業編－気になる子が多いクラスを変える 5 つのテクニク－、株式会社東洋館出版社、2015.
- 2) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：特別支援教育の基礎・基本新訂版－共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築－、株式会社ジアース教育新社、2015.
- 3) 藤瀬教也：小学校における特別支援教育「校内研修会」の実際、中村学園大学発達支援センター研究紀要、55-57,2014.
- 4) 濱渕雅樹・二宮信一・栢野彰秀：特別支援教育に関わる校内研修のあり方－全教員で児童を支援するための研修方法とシステムの開発に向けて－、釧路論集－北海道教育大学釧路校研究紀要－第 42 号、199-207,2010.
- 5) 伊藤琢也・滝口久奈・徳永由紀（他）：学校の校内授業研究と連携した取組－取り組みやすい授業を作る－、川崎市特別支援教育体制充実事業調査基礎研究、5－16、2015.
- 6) 金森克浩：決定版！ 特別支援教育のためのタブレット活用－今さら聞けないタブレット PC 入門－、株式会社ジアース教育新社、2016.
- 7) 加藤悦子・庭野公恵：ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業作り－国語科における実践から－、植草学園大学研究紀要第 8 巻、113-122,2016.
- 8) 加藤辰雄：本当は国語が苦手な教師のための国語授業のつくり方 小学校編、株式会社学陽書房、2015.
- 9) 桂聖・石塚謙二：授業のユニバーサルデザイン Vol. 6 校内研修・授業研究の進め方 算

- 数授業のユニバーサルデザインを考える、株式会社東洋館出版社、2013.
- 10) 宮崎英憲・梅田真理・勝田真至（他）：指導と評価、株式会社図書文化社、2012.
 - 11) 岡村章司・宇野宏幸・谷芳恵（他）：問題解決！先生の気づきを引き出すコミュニケーションー演じて学ぶコンサルテーション研修ー、株式会社ジアース教育新社、2016.
 - 12) 高橋あつ子：一から始める特別支援教育「校内研修」ハンドブック、明治図書出版株式会社、2007.
 - 13) 矢ノ浦勝之：子どもの学力を高める！ 秋田県式 「授業の達人」10の心得、株式会社小学館、2014.
 - 14) 矢ノ浦勝之：「教師の動き」にはすべて意味がある 秋田県式 学年別国語・算数・理科「自ら学ぶ」子を育てる授業づくり、株式会社小学館、2015.

謝辞

この度、このような研究の機会を与えてくださり、研究助成をいただきました、公益財団法人みずほ教育福祉財団に深くお礼申し上げます。

また、研究実践を進めていく中で、植草学園大学准教授、加藤悦子先生、言語聴覚士・特別支援教育士の高畑和子先生には、本校の教員に向けて、講義及び多様な助言をいただきました。ありがとうございました。

そして、本研究を組み立てるうえで、研究計画から文章校正等、細部に至るまで様々な指導助言をいただいた、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所主任研究員、柳澤亜希子先生に心より感謝申し上げます。

併せて、研究実践や研究結果に関わるアンケート調査にご協力をいただいた本校の先生方に心からお礼を申し上げます。

教員の特別支援教育に対する理解を深めるために、校内研修でできる取組は何か、また、得た研修での知識や実践力をどのように活かしていくか等、多くのことを考える良い機会となりました。共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築に向けて、その一助となる特別支援教育のこれまで以上の推進が大切です。

私たち小学校の教員ができることは、特別な教育的ニーズのある児童についての理解向上と、児童の個に合わせた生活及び学習環境を整えることだと考えます。

今後も、そのような課題に対し、少しでも前進した教育に取り組んでいくことを、本研究に協力・助言いただいた方々への恩返しとし、日々児童に向き合い理解していきたいと思えます。