

【巻末】

(試案)

インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修ガイド

多様な学びの場の教育の充実のために

－特別支援教育の活用－

(試案)

インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修ガイド

多様な学びの場の教育の充実のために

－特別支援教育の活用－

<本研修ガイドがめざすこと>

多様な学びの場の教育機能を充実させるための研修には、すべての教員に必要とされる資質・能力と、職種や役割に応じて身に付けるべき資質・能力の習得があります。また、研修は、個々の教職員の専門性の向上とともに、学校組織の機能の充実をめざしたものでもあります。これらの実現には、学校を支える行政の取組や地域との連携が重要となります。

本研修ガイドは、すべての教員に求められる資質・能力を習得するためものです。そして各地域、学校の状況に合わせて、それぞれがこの研修ガイドの内容を組み合わせたり、アレンジしたりして活用することを想定しています。研修を企画立案する際、どのような内容がポイントとなるのか、その資料はどこから入手できるのか等の情報が盛り込まれています。また、具体的な研修例についても挙げてありますので参考にいただければと思います。

なお、本研修ガイドは「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究」の成果報告書の巻末に掲載しましたが、本報告書の一部であり、また関係事例や情報についても本文に掲載してあることから、本報告書の本文を十分にご理解いただいた上でご活用いただきたいと思います。

■■ 多様な学びの場の教育 ■■

インクルーシブ教育システムでは、障害のある子どもを含む多様な子どもたちが同じ場で学ぶことを追求していますが、個別の教育的ニーズのある子どもたちに対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みが必要です。そこで、我が国においては、通常の学級のほか、障害の種類や程度によって、また、個々の子どものニーズに応じて、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導、適応指導教室等の学びの場が校内外に用意されています。障害のある子どもの教育については、それぞれの学びの場の教育を充実させることが重要です。特に、通常の学級における指導・支援を充実させるためには、子どものニーズに応じて、こうした学びの場と連携をしたり、さまざまなリソース（関係機関等の資源）を活用したりする

ことも大切なことです。

例えば、不登校の子どもには、保健室など在籍する学級とは異なる場所で指導・支援を行う「別室登校」や、適応指導教室を活用したりすることがあります。自治体により異なるものの、海外から帰国した子ども、外国籍の子どもに対し、日本語教室が活用できる仕組みや、家庭環境が厳しい子どもの教育的ニーズに応じるための場や手立てが校内外に用意されていることもあります。

また、通常の学級で学ぶ障害のある子どもの中には、通級による指導を受けるなど、特別支援教育の仕組みの中で、個々の教育的ニーズに応じた指導・支援を受けることがあります。指導・支援の手立てとして、特別支援教育支援員や教育ボランティアを活用することなどもあります。そして、特別支援学級や特別支援学校に在籍する子どもの場合は、交流及び共同学習として通常の学級で学ぶことがあります。

このように子どもたちは、一定の学びの場だけでなく、校内やそれぞれの地域のさまざまなリソースを活用しながら学んでいます。子どもたちが、連続的で一貫した指導・支援を受けるためには、担当者同士が密接な連携を行っていくことが大切です。

■■ 多様な子どもたち一人一人のニーズに応じた教育の充実 ■■

1. 専門性と研修の考え方

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）」（平成24年7月）では、インクルーシブ教育システムの構築のための専門性の在り方を次のように説明しています。

- インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。
- すべての教員が多岐にわたる専門性を身に付けることは困難なことから、必要に応じて、外部人材の活用も行い、学校全体としての専門性を確保していくことが必要である。
- 学校全体としての専門性を確保していく上で、校長等の管理職のリーダーシップは欠かせない。また、各学校を支援する、教育委員会の指導主事等の役割も大きい。

これらのことを踏まえ、研修の捉え方を整理したのが図1です。

学校教育の中で目指すものは、「多様な子どもたち一人一人のニーズに応じた教育の充実」です。そのために教員は専門性を磨き、常に研修を心がけていきます。そしてその研修は、一人一人の教員が問題意識を持ち自己研鑽をしていくことが基本となりますが、同時に組織的に行われるものでもあります。例えば、学級での教育課題は、学年、教科等で共通の課題として取り組むべきこともあるということから、学年会や教科会等での研修も考えられます。また、教育相談、生徒指導等の教育課題であれば校務分掌での研修も考えられま

す。そして、学校で共通して取り組むべき課題は、校内の全体研修として行うことになるでしょう。

さらに、教育委員会が主催する研修、学校間の連携による研修、地域の教育団体による研修、特別支援学校のセンター的機能を活用した研修、大学等との連携による研修等があり、これらは校内での研修を支えていく研修として位置付けることができます。

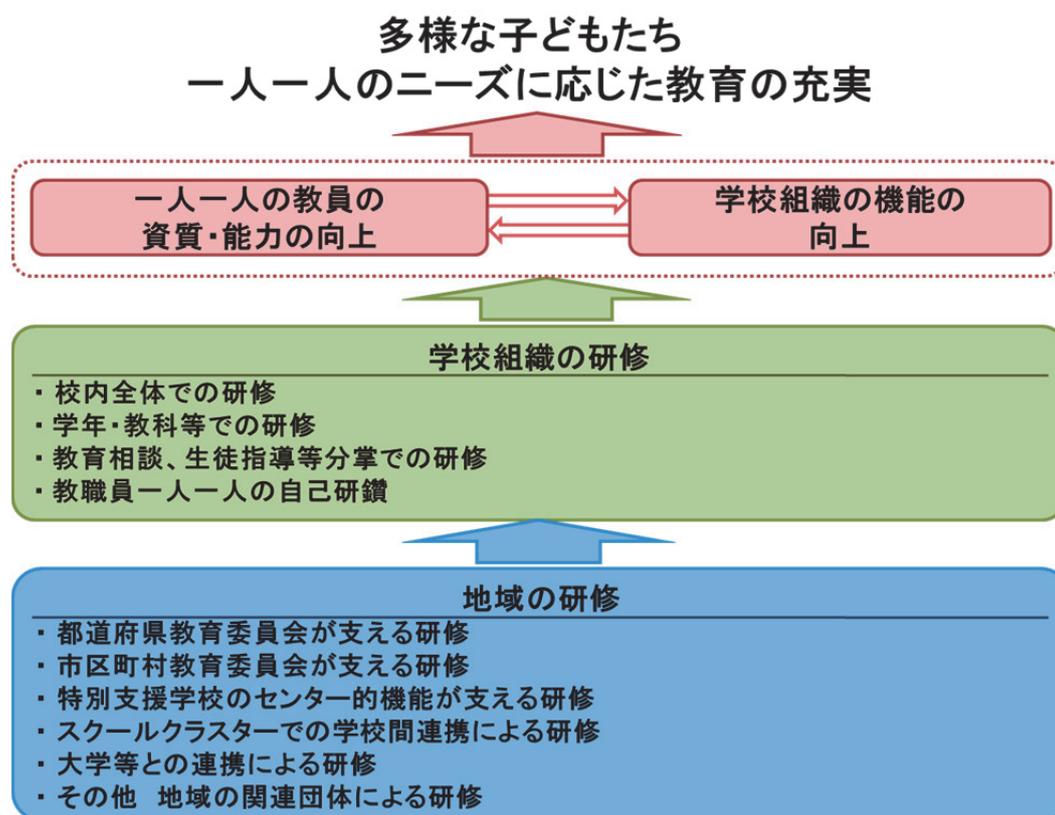


図1 研修の目的と構造

本研修ガイドでの研修の捉え方の要点をあらためて整理してみましょう。

(1) すべての教員に必要とされる基礎的な資質・能力の形成と職種や役割ごとに必要な資質・能力の充実

多様な子どもたちの一人一人のニーズに応じた教育を実現するために必要な基礎的な資質・能力は、これまでに、我が国の教育が培ってきた知見が基になっています。本研修ガイドでは、それらの事項を確認するとともに、特別支援教育が培ってきた教育の視点から見つめ直しました。

そして、特別支援教育コーディネーター、特別支援学級担任、通級による指導担当教員、教務主任、生徒指導主任、及び管理職等の役割の違いによって必要とされる資質・能力は、

これら基礎的な資質・能力の上に、職種別の研修や経験を通して培われ、充実するものと考えました。

(2) 学校組織に必要とされる基本的な機能の充実

学校組織の機能は、管理職のマネジメントとリーダーシップを要として、すべての教職員がそれぞれの役割を担いつつ、相互に関連し合い、学校全体として発揮されるものです。

これらの学校組織とその機能も、我が国の教育が培ってきた知見が基になっています。

本研修ガイドでは、これらを基にしながらも、さらに特別支援教育体制整備の中で培ってきた校内支援体制を加味し、学校組織における教職員の連携・協働を視点にその在り方を考えました。

(3) 教育委員会をはじめとする地域の教育機能の充実

教育の充実に関わる学校の機能は、学校が単独では十分に行うことが困難なこともあります。地域の学校がそれぞれの学校の知見や取組を共有していくことで、より充実した教育を実現することができます。

教育委員会では、巡回相談員、専門家チームなどを組織したり、特別支援教育支援員を配置したり、また、特別支援学級や通級指導教室の設置などの体制整備を進めてきました。

また、教育委員会のリーダーシップの下で、地域のまとまりごとに複数の学校が組織的に連携していく仕組み（域内の教育資源の組合せ：スクールクラスター）も試みられています。

教員研修については、教育委員会が行う研修に留まらず、地域の学校が連携して行う研修も試みられています。

特別支援学校の取組に目を向ければ、学校間の連携とともに地域の教育委員会との連携が進められ、研修もセンター的機能の活用を図る取組として行われるようになってきました。

さらに、教育委員会と地域の大学等との連携による研修も取り組まれています。

こうした地域での連携・協働による取組の知見もインクルーシブ教育システム構築の要の一つとして考えられます。

2. 研修の内容

インクルーシブ教育システム構築に関する研修のうち、すべての教員に求められる研修内容とそれぞれの研修内容の関係を図2に示しました。

インクルーシブ教育システム構築において、主となる研修内容を「多様な子どもたちの学びを支える教育の柱」とし、この内容に含まれるものとして「1-1学級づくり」、「1-2授業づくり」、「1-3生徒指導」をあげました。そして、この3つの柱を支えるために必要な資質・能力として「2-1子ども理解」、「2-2環境整備」、「2-3校内外との

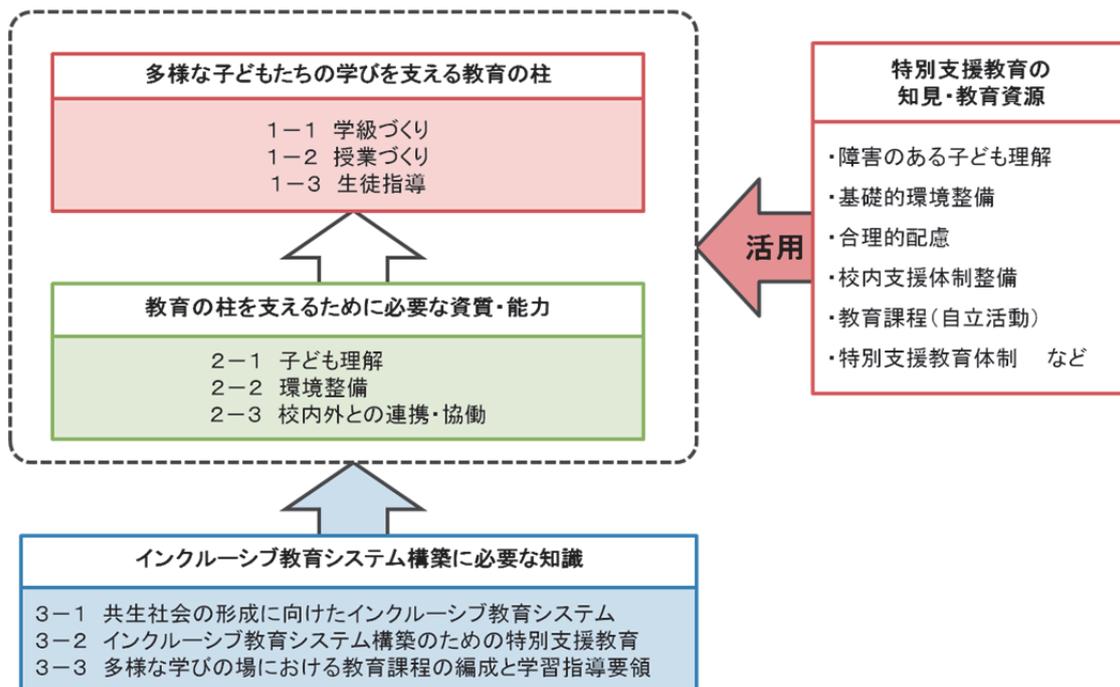


図2 すべての教員に求められる研修の内容と研修項目の関係

連携・協働」を考えました。また、2-1から2-3の3項目は、これまでの教育全般において大切にされてきた事柄ですが、インクルーシブ教育システム構築を推進させるためには、通常の教育が培った知見とともに、3-1から3-3で示すインクルーシブ教育システム構築に必要な知識を押さえておくことも必要となります。「3-1 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム」、「3-2 インクルーシブ教育システムと特別支援教育」、「3-3 多様な学びの場における教育課程の編成と学習指導要領」に関する知識を得ることは、今までの教育とインクルーシブ教育システムの違いを理解するために必要な内容です。また、特別支援教育の知見や教育資源の利用を研修に取り入れていくことも必要だと考えます。

■■ 研修の企画立案にあたって ■■

インクルーシブ教育システム構築に関する研修は、新たな研修として実施する場合と、これまでに進められてきた研修の中で、内容や観点を盛り込む場合の2通りが考えられます。また、研修場面についても、県等で実施される研修だけでなく、学校全体、学年会・教科会、各分掌などでの校内研修も考えられます。

ここでは、研修の課題の取り上げ方や研修の場面などを視点に、小・中学校等における研修の進め方を例にして、その流れを整理します。(図3)

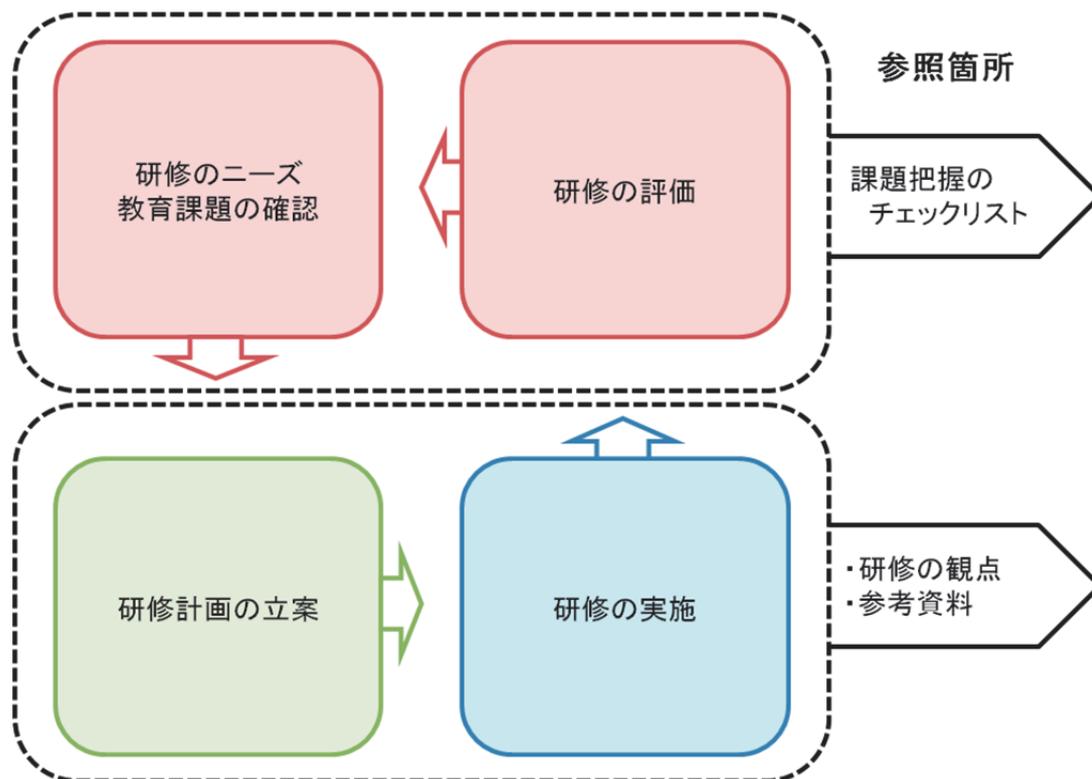


図3 研修のニーズ把握・計画・実施・評価の流れと参照箇所

1. 教育課題と研修ニーズの把握

校内研修は、一般的に学校の教育課題と教員の研修のニーズなどを基にして企画されます。

インクルーシブ教育システムに関する研修は、国の教育政策として示された課題であり、都道府県や市区町村、また学校の教育課題として位置付けられます。各学校においては、インクルーシブ教育システムの理解と啓発を図るための研修を企画することが考えられます。

また、インクルーシブ教育システムは、学校の教育活動の全体に関連することとなるため、各教科等の指導に関わる研修、生徒指導・教育相談に関わる研修、学級経営に関わる研修など、これまでに進められてきた研修の中で、内容や観点として取り上げることも考えられます。

各学校の研修に関わる実態把握をする場合には、本研究で試作した「課題把握のチェックリスト」が参考となるでしょう。

2. 研修計画の立案

研修計画の立案に当たっては、インクルーシブ教育システムに関する課題を年間テーマとして取り上げることもあるでしょう。その場合には、本研修ガイドで示した各研修項目

を参考に、学校の実態に沿って、内容の構成を検討するとよいでしょう。

各研修項目は、それぞれの項目ごとに研修を企画するだけでなく、いくつかの項目を組み合わせたたり、既存の研修の中に内容や視点として盛り込んだりして行うなどの工夫が必要です。

3. 研修の実施

(1) 研修の場面

学校での研修は、教育活動のあらゆる場面を通じて行うことができます。校内全体研修会だけでなく、学年会、教科会、生徒指導・教育相談等の分掌などの学校組織を括りとして研修を行うこともあります。

インクルーシブ教育システムに関する校内研修を実施する場合、場面に応じて次のような内容を盛り込むことが考えられます。

○ 校内全体研修会

インクルーシブ教育システムに関して、すべての教職員に必要とされる基本的、基礎的事項や全体で共有しておくべき内容

○ 学年会、教科会

インクルーシブ教育システムに関して、日々の指導に直接関係する学年や教科ごとに必要な具体的な内容

○ 生徒指導、教育相談、教務等の分掌

インクルーシブ教育システムに関連して各分掌等に関わる内容

(2) 研修の形態

研修は、企画者が参加者に対し、何を身に付けて欲しいと考えるのか、その目的によって形態が異なります。ここでは、主な三つの形態について整理してみました。

○ 協議形式

参加者同士が意見交換をするなかで、他者の意見やアイデアを共有し、参加者全員でよりよい方法を考え出す研修となります。一つの成果を出すプロセスの中で、グループの意見調整を図ることも求められるため、調整力を養う研修にもなります。

○ 講義形式

知識の吸収を目的とした場合には、講義形式での研修が考えられます。内容に応じ、校内の特別支援学級担任、特別支援教育コーディネーター、研究主任、養護教諭、管理職等を講師に、また、特別支援学校のコーディネーター、スクールカウンセラー等外部の専門家に講義を依頼することも考えられます。

○ 演習形式

「技能研修」、「授業研究」については、講義だけでなく、演習を通して研修を行うこともあります。演習形式の場合、例えば、支援事例についてアセスメントをしたり、授業改善に向けて個別の指導計画を作成したりと実際に取り組むことから、知識や技能を身に付ける研修となります。

(3) 研修における連携とリーダーシップ

インクルーシブ教育システムに関する研修は、その内容や関わる部署が多岐にわたっています。例えば、障害のある子どもの教育を観点として研修を行う場合には特別支援教育コーディネーターが、生徒指導や教育相談を観点に行う場合には生徒指導主任や教育相談担当が、というように専門性のある教員と連携を取りながら研修を進めることが必要となります。

また当然のことながら、校内研修を積極的に進めていくには管理職の理解とリーダーシップが重要となります。教員一人一人が授業力・指導力を高め、多様な子どもたちが自己実現できる学校環境にするためにも、管理職が高い問題意識を持ち、教員一人一人が意欲的に取り組めるように働きかけることが大切です。

4. 研修の評価

研修を実施した後は、その研修について評価することが必要です。評価の目的は、実施した研修について振り返り、次のステップにつなげることにあります。評価を通して、確認したい項目として、例えば次のような事項があげられます。

- 企画をした研修の内容は受講者や学校のニーズに合っていたか
 - ・ ニーズの把握や教育課題の確認は適切であったか
 - ・ ニーズや教育課題に応じた内容や方法が提供できていたか

- 研修した内容が受講者の学級経営や学校経営に活かされているか
 - ・ 研修内容が実践できているか
 - ・ 実践する際に困難なことは何か
 - ・ さらに研修が必要だと思うことは何か

ここに例示した以外にも評価すべき点はいくつもあります。研修は1回単位で行うこともあれば、年間を通して行う場合もあります。また、研修の評価は目的や目標に応じて実施されるものであるため、立案した研修に応じて評価を変える必要が出てくることもあります。

研修内容が受講者の学級づくりや授業づくりに活かされているか、学校のインクルーシブ教育システムの構築に結び付いているかを短期間で評価することは難しいと思われます。どの時点で評価をするのかも立案時点で考えておく必要があります。

評価は、次の研修を実施するために必要な情報を得ることに結び付きます。内容の良し悪しを判断するのではなく、評価を通じて次のステップを考えることが求められます。

■■ 研修の企画・運営の実際 ■■

ここでは、研修の企画・運営の実際として、「1. 課題把握のチェックリスト」、「2. 研修の観点」、「3. 参考資料―「研修の観点」の解説―」の3つの流れで説明していきます。

「課題把握のチェックリスト」は、校内研修を企画する際、教員がどのようなことに関心を持っているのか、どのようなことに難しさを感じているのか等を把握・確認するためのものです。次に「研修の観点」では、チェックリストの結果を参考に研修を企画する際、取り上げたい観点を示しています。観点となる項目は次の通りです。

- ① 多様な子どもたちの学びを支える教育の柱
 - 1-1 学級づくり
 - 1-2 授業づくり
 - 1-3 生徒指導
- ② 教育の柱を支えるために必要な資質・能力
 - 2-1 子ども理解
 - 2-2 環境整備
 - 2-3 校内外との連携・協働
- ③ インクルーシブ教育システム構築に必要な知識
 - 3-1 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム
 - 3-2 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
 - 3-3 多様な学びの場における教育課程の編成と学習指導要領

「参考資料―「研修の観点」の解説―」では、「研修の観点」を詳しく解説しています。また、研修カリキュラム立案の際に参照されたい文部科学省及び公的機関が刊行する参考資料等も掲載しています。(掲載している Web サイトの内容は、平成 24 年 8 月 27 日現在のものです。)

1. 課題把握のチェックリスト

研修課題を把握する手がかりとなる「課題把握のチェックリスト」を表2に示しました。このチェックリストは、教員が感じている課題意識の内容をチェックリスト項目としてあげ、併せて、その内容例を載せています。チェックリストは、学校の状況や研修企画の状況に合わせ、内容例を項目として使用することができます。研修課題の把握は、それ自体が教員研修の最初の一步となります。

なお、課題把握のチェックリストの項目と研修の観点との関係については、チェックリストの項目を横軸に、研修の観点を縦軸に整理し、表1に示しました。

研修を立案する際、課題把握チェックリストを用いた後、該当の教育の柱と柱を支える資質・技能の項目を参照することで、必要な観点やアイデアを確認することができます。

例えば、課題把握チェックリストで「みんなが仲良くできる学級づくりをしたい」という項目への記入が多く、この項目について研修計画を立案しようとする場合には「1-1学級づくり」、「1-3生徒指導」、「2-1子ども理解」、「2-2環境整備」を参照されるとよいでしょう。

表1 「課題把握」と「教育の柱と柱を支える資質・技能」の関係

教育の柱と柱を支える資質・技能 課題把握の項目	1-1 学級づくり	1-2 授業づくり	1-3 生徒指導	2-1 子ども理解	2-2 環境整備	2-3 校内外との連携・協働	3-1 法令と施策	3-2 特別支援教育	3-3 教育課程
みんなが仲良くできる学級づくりをしたい	○		○	○	○				
わかりやすい授業づくりをしたい		○		○					○
子どもをよく理解したい	○			○		○			
みんなが安心して過ごせる学級環境をつくりたい				○	○				
保護者と連携・信頼関係を築きたい						○			
校内外の連携による支援を充実させたい			○			○			
インクルーシブ教育システムについて知りたい							○		
障害のある子どもへの配慮や支援について		○			○	○	○	○	○

表2 課題把握のチェックリスト

チェック	課題意識の項目とその内容例
□	<p>みんなが仲良くできる学級づくりをしたい</p> <ul style="list-style-type: none"> ・すべての子どもたちが安心して学べる環境や関係づくりについて ・お互いの良さを認め合うような指導について ・みんなが守れるルールづくりについて ・学級への所属感や連帯感をもたせる必要性について ・学級内の教員と子ども、子ども同士の関係理解について ・カウンセリングマインドについて
□	<p>わかりやすい授業づくりをしたい</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一人一人の子どもの学び方の違いについて ・子ども同士の協同的なやりとりを通した学習について ・すべての子どもに分かりやすい話し方や教材の提示について ・すべての子どもに分かりやすい教材・教具について ・個別の指導計画・個別の教育支援計画について ・カウンセリングマインドについて ・学習指導要領について
□	<p>子どもをよく理解したい</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学級内の教員と子ども、子ども同士の関係理解について ・子どもの特性理解について ・子どもの思いや願いの見取りについて ・個別の指導計画・個別の教育支援計画について ・多面的に子どもの実態を把握する方法について ・課題に対応するための子ども理解について ・カウンセリングマインドについて
□	<p>みんなが安心して過ごせる学級環境をつくりたい</p> <ul style="list-style-type: none"> ・見通しが持てる指導・支援方法について ・効果的に学習できる教室づくりについて ・障害に配慮した環境づくりについて ・子どもに信頼される教員のあり方について

保護者と連携・信頼関係を築きたい

- ・保護者との信頼関係づくりについて
- ・子どもの共通理解について
- ・地域社会への働きかけについて

校内外の連携による支援を充実させたい

- ・地域の教育・福祉・医療・労働等の関係機関について
- ・校内の連携・協働について
- ・連携の際の個人情報の取り扱いについて

インクルーシブ教育システムについて知りたい

- ・インクルーシブ教育システムを支える理念について
- ・障害のある子どもの教育の権利に関する宣言や条約について
- ・特別支援教育に関連する法律や中央教育審議会の答申及び報告について

障害のある子どもへの配慮や支援について知りたい

- ・障害のある子どもへの理解や配慮について
- ・障害のある子どもの環境整備について
- ・障害のある子どもの支援体制について
- ・障害のある子どもの指導について
- ・共生社会を意識した教育について

2. 研修の観点

1-1 学級づくり

研修の観点
(1) 集団づくり・仲間づくり (2) ルールづくり

学級づくりは、教員にとって基本的な取組の一つであり、教員の役割が大きく影響します。そのため、インクルーシブ教育システムの重要性を理解し、意識して学級づくりに取り組む必要があります。学級づくりの中には「集団づくり・仲間づくり」と「ルールづくり」が含まれます。

インクルーシブ教育システムを意識した集団づくり・仲間づくりを充実させていくには、まずそれぞれの教員が、多様な子どもたちの状態や状況に応じた支援を行うという役割を意識することが求められます。そして、先入観に基づかない、子どもの見立てと学級全体の見立てを行うことも必要とされます。また、状況に応じて適切な支援や介入が求められるため、情報収集と判断のポイント等を身に付けることも期待されます。

ルールづくりについては、多様な子どもたちそれぞれが理解し、自ら守ろうと思えるようなプロセス、内容、提示の確認が求められます。ルールが守れたときだけではなく、守れなかったときの適切な対応についても教員同士や子どもたちが共有・確認し合う機会を持つこともよいでしょう。

どちらの観点もすべての教員に求められるものであるため、自分の学校や学級を意識しながら取り組めるよう、演習を組み込んだ研修が求められます。

1-2 授業づくり

研修の観点
(1) 教員の基本的な姿勢 (2) 子ども同士の協同的なやりとりを促す授業 (3) 「わかる」「できる」授業 (4) 障害のある子どもへの配慮 (5) 教員同士の協働による課題解決

* 「協同」と「協働」

三省堂国語辞典によると「協同」には、力を合わせて物事を行うこと、「協働」には、同じ目的のために協力して働くことという意味があります。共通した意味あいではありますが、ここでは子ども以外に使用する場合は「協働」を使っています。

通常の学級には、障害の有無に関わらず、様々な文化的背景や事情、学習上のニーズを抱えた子どもたちが在籍しています。また、それ以前に子どもたちは、みな一人一人学び方が違ってきます。教員の教え方に子どもを合わせるのではなく、子どもの学び方に合わせることを基本とした授業づくりが大切になります。こうした意識を持つことは、多様性のある学級における授業づくりのための教員の基本的な姿勢となるでしょう。

インクルーシブ教育システムを推進する通常の学級で、効果的な授業を行うために、研修を通じて身に付けておくべき事項がいくつかあります。

例えば、ユニバーサルデザインの授業づくり、協同学習、ワークショップ型の授業等があげられます。また、障害のある子どもへの個別な配慮が必要な場合、授業で活用できる配慮についてもよく知っておくことが大切でしょう。

インクルーシブ教育システムは、学級担任一人で進めていくものではありません。指導のノウハウを教員間で共有したり、困った出来事にはチームで対応したりするなど、教員同士も協働的なチームで課題解決をする組織づくりが求められます。

1-3 生徒指導

研修の観点
(1) 学習指導と生徒指導 (2) 集団への指導と個別の指導 (3) 児童生徒が個別に抱える課題と生徒指導 (4) 学校における生徒指導体制

生徒指導の中には「学習指導と生徒指導」、「集団への指導と個別の指導」、「児童生徒が個別に抱える課題と生徒指導」、「学校における生徒指導体制」が含まれます。

子どもと関わる際、教員の教育観や指導観は大変重要になります。児童生徒の自発性・自主性、自律性そして主体性が育まれるように、教員は児童生徒とのかかわりを常に見直し修正する機会を設けることが求められます。

また、集団への指導と個別の指導については、それぞれにおける教育的意義と目的について、生徒指導については、成長を促す指導、予防的な指導、問題解決的な指導という目的を押さえておく必要があります。

個別に抱える課題への対応には、児童生徒理解の深化が基本です。問題行動のサインへの気付きと予防的対応、障害特性も含め児童生徒の発達上の特性や課題及びその捉え方と指導方法等について、すべての教職員がその基本的な知識・技能を習得していることが望まれます。

生徒指導体制が組織的に機能していくためには、学校全体での共通理解、共通実践が基本となります。校内の教職員による児童生徒に関する積極的な話し合い、協議及び家庭や

地域、関係機関からの情報収集なども行う必要があります。

以上のことから、児童生徒理解（障害理解を含む）のための校内研修や事例検討会、本人、保護者に対する相談の進め方、児童生徒一人一人の生徒指導に関する視点の整理の仕方（個別の指導計画の作成など）などを身に付けることを目的とした研修が求められます。

2-1 子ども理解

研修の観点
(1) 学びを支える関係性
(2) 実態把握
(3) 個別の指導計画と個別の教育支援計画
(4) カウンセリングマインド

学びの力を育む視点は、まず、子どもの発達とはどういうもので、どういう過程を経ていくのかについて校内で研修を行うことが必要です。さらに、各発達段階に特有の課題や心理的な危機の問題、発達障害等の知識についても併せて研修を行っておくことで、子どもの言動の背景にある意図や心情の理解の幅が広がると考えられます。こうした内容については、学校に配置されているスクールカウンセラーや大学等の発達心理学の専門家、児童相談所や養護施設等の実践家を講師として研修することも有意義だと考えられます。

カウンセリングマインドは、子どもに接する基本的な態度とも位置付けられ、どの教員にも必要な資質です。そのため、教育活動全体を通して、日々心がけることが求められます。校内研修では、スクールカウンセラー、特別支援教育コーディネーターや特別支援教育を担当する教員、地域の特別支援学校のセンター的機能を担う教員、巡回相談員などによる講義から学ぶ方法が考えられます。また、授業や休み時間など、子どもと接する場面を想定したロールプレイ（役割演技）などを通して、擬似的に子どもの気持ちを感じ取ったり、教員の対応のスキルを学習したりする方法も考えられます。

個別の指導計画と個別の教育支援計画は、PDCA（計画、実施、評価、改善）のプロセスが基本となる事柄です。研修では、基本的な考え方について知識を得る必要がありますが、校内委員会や事例検討会などを通して実際の事例に向き合うことが学びの機会にもつながります。

2-2 環境整備

研修の観点
(1) 子どもが安心して学べるための物理的な環境整備 (2) 子どもが安心して学べるための人とのかかわりに関する環境整備

通常の学級における環境整備を充実させるきっかけをもたらしてくれるのは、発達障害の特性があると考えられる子どもたちの存在です。

集中が持続しない、部屋から飛び出してしまうなど教師の側から見ると学習に向かう姿勢ができていないと捉えられる子どもや、他児や教員に暴言を吐いたりケガをさせたりするなど人とのかかわりに課題があると考えられる子どもが各学級に在籍しています。こうした子どもも含めて、学習に向かうことができる環境を作ることが求められているのです。

そのためには、課題があると考えられる子どもたちに努力や改善を求めることも重要でしょう。しかし、同時に、子どもも困っているかもしれないという視点で、教員が努力したり改善したりすることも必要ではないでしょうか。

子どもに向かって「どうして〇〇できない！」と責めるのではなく、そもそも私たちが「〇〇できるのはなぜか？」と考え、そのための環境整備を考えることが大切です。もし発達障害の特性があったとすれば、さらにどのような環境を整える必要があるのかを検討してみることが必要だと考えます。

それぞれの教員には、通常の学級の教員として工夫し蓄えてきた知見があります。校内の教員が集まり、それぞれの知見を出し合って共有する校内研修は大変有効です。自分の学級でこういう環境整備を行ったらうまくいったという例をカードに書いて集めるなど、KJ法を使って整理したり、既定の枠にとらわれず、自由な雰囲気でも話し合うワールドカフェと言われる手法を取り入れたり、自由に意見交換し発想力を高める方法なども考えられます。

また、子どもが安心して学べるような物理的な環境を整備するためには、研究授業の際に、授業内容だけではなく、教室環境も検討項目に入れるなどし、教員がお互いに教室環境を見合い、意見交換することも、環境を整備する上で有効な方法だと考えられます。

子どもが安心して学べるように人とのかかわりの環境を整備するためには、例えば、『Q-U楽しい学校生活を送るためのアンケート』等を使用することで、一人一人の子どもの学級での満足度等を確かめてみたり、子どもとの面談や日記等のやりとりの記録を資料として、学年会議等の際に複数の教員が目線で学級内の人間関係を検討したりすることも有効でしょう。

これらの校内研修を行うことによって、校内のどの教室に行っても一定の環境が整えられていることが大切です。

2-3 校内外との連携・協働

研修の観点
(1) 校内教職員の連携・協働
(2) 保護者・地域社会との連携・協働
(3) 地域の教育・福祉・医療・労働等の関係機関との連携・協働

通常の学級では、子どもたち一人一人が抱えている問題や課題が多様化しています。このため、個に応じた教育的ニーズを把握し、より適切な教育的対応をすることが求められます。そこで、校内外と連携・協働し、子どもの実態把握や教育的対応の参考となる情報を集めたり、分担あるいは協力して対応にあたったりすることが重要になります。連携・協働の対象となるのは、「校内教職員」、「保護者・地域社会」、「地域の教育・福祉・医療・労働等の関係機関」が考えられます。これらの関係者、関係機関等と連携・協働を行うためには、次の事柄に関する研修の実施が望まれます。

校内教職員との連携・協働を進めるには、子どもの行動や教員の対応等について意見交換できる関係づくりが必要です。このため、比較的短時間で事例検討会を定期的に行う等、情報や意見の伝え方を身に付けるための研修が有効です。

保護者・地域社会との連携・協働を進めるには、保護者との信頼関係作り、PTAや地域への理解啓発が必要です。このため、学校や学級の方針、校内の仕組みと取組を分かりやすく伝えるための研修が有効です。また、保護者との信頼関係作り、保護者への教育相談で求められる教員の傾聴態度や話の引き出し方、分かりやすい伝え方等を身に付けるための研修が有効です。

地域の関係機関と連携・協働を進めるには、地域の関係機関の所在とその機関から得られる情報等を把握している必要があります。また、子どもに関する情報をやりとりする際の留意事項を確認しておくことが重要です。このため、関係機関の所在と機能、共有できる情報を知る研修、個人情報保護や関係機関とのやりとりの仕方を確認する研修等が有効です。さらに、進路や就労を見据え、特別支援学校の進路・職業教育担当者や労働機関の担当者を講師とした就労の現状と支援サービスについて講義を受ける研修も考えられます。

3-1 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム

研修の観点
(1) インクルーシブ教育システムに関する国際的な状況 (2) 国内の特別支援教育に関する施策 (3) 共生社会とインクルーシブ教育システム (4) 教育の見直しと改善

インクルーシブ教育システムを支える理念や概念を理解するためには、関連する法令や施策について研修する必要があります。

法令や施策に関する研修では、これらの施策や法令が成立する背景となる国際的あるいは社会的な動向の理解が必要でしょう。したがって、例えば、関係する国際条約や宣言で述べられている内容に目を向けたり、障害のある人々に対する考え方の変化を意識したりすることも重要となります。

国内においては、共生社会をキーワードとして、人の多様性や、多様な価値観を包括する大きな社会を目指した取組が行われてきました。これらの取組は、国連や国際機関での議論と呼応した動きとみることができます。

こうしたことから、研修内容を企画・検討する際には、国内外の動向を関連付けて、また、関係する施策を関連付けて取り上げるなどの工夫が必要です。また、国連など国際機関の障害者や子どもの権利に関する宣言や条約、国内の特別支援教育に関連する審議会等の答申や報告、関係する法令などを参考にするとよいです。

校内研修においては、文部科学省のホームページ等を活用し、障害者の権利条約や中央教育審議会の報告を読み合わせることで国の動向等を把握しておくことが求められます。

また、特別支援教育センター等からインターネットを使って配信される講義を受講したり、特別支援教育コーディネーターや地域の特別支援学校のセンター的機能を担っている教員などを講師に校内研修を実施したりすることが考えられます。

その他、教育委員会等が主催する研修に教員を派遣し、研修を受けた教員を講師に校内研修を実施することも考えられます。

3-2 インクルーシブ教育システムと特別支援教育

研修の観点
(1) 基礎的環境整備 (2) 合理的配慮

インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教員には、「合理的配慮」を含めた特

別支援教育に関する一定の資質・能力が求められます。特に発達障害に関する一定の知識・技能は、発達障害の可能性のある児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから必須となります。

これらの事項については、都道府県教育委員会、市区町村教育委員会において、すべての教員を対象とした研修を実施することが必要です。また、特別支援教育を担当する教員、あるいは、研修を受けた教員が講師となり、校内研修を通して理解・啓発、普及に当たることも考えられます。

3-3 多様な学びの場における教育課程の編成と学習指導

研修の観点
(1) 小学校、中学校学習指導要領について (2) 特別支援学校の学習指導要領について (3) 通級による指導の教育課程について (4) 特別支援学級の教育課程について (5) 不登校児童生徒の教育課程編成の特例について

現在、通常の学級では、さまざまな背景を持った多様な子どもたちが学んでいます。例えば、発達障害のある子どもや海外から帰国した子ども、通級による指導を受けている子ども、不登校の子どもなどが学んでいます。また交流及び共同学習として、普段は特別支援学級や特別支援学校で学ぶ子どもたちが通常の学級で学ぶこともあります。

そしてそこでは、個々のニーズに応じた支援がなされています。校内外には多様な学びの場（通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校等）があり、連携・協働して子どもたちの学びを保障しています。

多様な子どもたちの背景を知り、授業を組み立て、または授業の中で一人一人の教育的ニーズに応じた適切な授業づくりを進めるには、教育課程や、その基になる学習指導要領等を理解していることが大切です。特に、通常の学級を担当する教員は、通常の学級だけでなく、通級による指導を受けている子どもや交流及び共同学習で指導を受けている子どもの学びの背景についても知識を深める必要があります。そのためには、小・中学校の学習指導要領とともに、特別支援学校の学習指導要領についての理解を深めておくことが大切です。

3. 研修企画の参考資料 ～各研修項目の解説～

1-1 学級づくり

障害の有無にかかわらず、教員が多様な子どもたち一人一人の特性や状況を理解し、学級内で適切な人間関係を形成することは、インクルーシブ教育システムを進める上で基本的な土壌となります。

(1) 集団づくり・仲間づくり

(2) ルールづくり

学級づくりの中核的要素としては、「集団づくり・仲間づくり」と「ルールづくり」があげられます。

集団や仲間は、自然とできあがっていくもののように思われるかもしれませんが、学級の中には、子どもの数だけ異なる個性があり、中には障害のある子どもも学んでいます。教員が学級づくり、仲間づくりに少しの手助けをすることで、自らの学級がよりよいものとなる可能性が高くなります。

その方法は、教員が子どもを信頼する態度を見せることであったり、お互いが尊重しあえるような学級のルールをつくることであったりと、決して特別なことではありません。従来から学級担任が大切にしてきた事を再確認し、意識して取り組むことが必要です。教員の気配りによって、他者から思いやりを受けたり、認められ自信がつくような体験ができたりする学級は、子どもたちに協力的な習慣を身に付けさせ、学習への積極性を伸ばすことにつながります。

子どもたちのこうした力を伸ばすためには、教員が学級にいる子どものことを知ることが大切です。子どもを知ることの中には、障害の有無に関わらず、子ども一人一人の得意・不得意などの特性を正しく把握することや、教員自身が担任する学級集団が、どのような個性の集まりで、どのような関係で形作られているのかを捉えておくことも含まれています。その際、学級を構成するメンバーの中には教員自身も含まれているということを忘れてはいけません。それは、子どもの仲間関係には少なからず教員の存在が影響しているからです。子ども同士の関係だけでなく、教員を含めた学級内の関係性を押さえることが、学級づくりには必要です。

研修では、実態把握やアセスメントを経て、よりよい集団づくりのために何が必要かを考える機会となることが望まれます。

(1) 集団づくり・仲間づくり

集団づくり、仲間づくりに必要なことの一つに「つなぐ」ということがあります。子ど

も同士が良好な関係づくりができるよう、教員は子ども同士の相性を観察し、仲良くなれそうな子どもには、タイミングをみて一緒に学習や作業をする機会を設定することが効果的であると言われていています（C.マクグラス、2010）。授業中のみならず、係活動や当番活動、学校行事など子どもたちが主体的に取り組めるような場面を活用するとよいでしょう。子ども同士がお互いの良さを認め合えるように指導していくことは仲間づくりにはとても大切です。

一方、気配りのできる子どもを、支援を要する子どもの隣の席にしたり、同じグループにしたりすることが時々見られます。周囲の子どもが自然に手助けをしてくれるような学級づくりをすることは必要ですが、教員の補助役に充てることは避けなくてはなりません。

研修は新たに身に付けることだけでなく、振り返りの要素もあります。担任している学級の子どものたちの関係をどのように見立て、どのように仲間づくりを支えているのかを確認する機会となることが期待されます。

また、低学年の子どもや支援を要する子どもの場合、思っていることを上手く表現できないことがトラブルにつながってしまうことがあります。そのような場合には、教員は子どもの気持ちを言葉にし、絡まった糸をほどく手助けをすることで、お互いの理解につなげていくことができます。

次に、教員が子どもに向ける「期待」とそのための「支援」があります。教員が子どもたちに高い期待をもち、その期待に応えられるような支援をすることで、子どもたちは達成感や責任感を育むことができます。一方で、「がんばれ」といった、励ましや期待だけでは、どの子にも達成感を育むことは難しいことに留意することが必要です。特に支援を要する子どもの中には、励まされても、障害特性から他の子どもと同じようにできないことがあるかもしれません。励ましに応えられなかったときに向けられる教員の反応によっては、自信を失ったり、罪悪感を持ったりするかもしれません。さらに、教員が理解のない態度を見せることで、他の子どもが冷たい視線を送るようになるなど、お互いが理解し合える集団づくり・仲間づくりから離れてしまう可能性も高くなります。

教員は子どもが乗り越えられる程度のハードルを設定し、必要な支援をすることが重要です。ハードルを越えさせることで、子ども一人一人が自信を付け、さらに、お互いの達成を賞賛できる関係をつくることが求められます。そして、それぞれの子どもや学級に合ったハードルと支援を設定するためには、子どもや学級のことを知る事が不可欠となります。

（２）ルールづくり

学級のルールづくりは良好な学級をつくるために必要なステップです。教員が期待する学級があるように、子どもたちにも期待する学級の姿があるはずですが。そのためには、教員が学級ルールを作って示すのではなく、子どもたちと話し合い、ルールを作りあげることが大切です。そして、その過程での教員のアドバイスがとても大切になります。

例えば、「友だちと仲良くする」というルールは学級づくりには必要な内容ですが、仲良くするという記述は抽象的で、子どもによってイメージが異なります。また、支援を要する子どもにとっては、仲良くすることがどのようなことを指すのか分からず、結果としてルールが守れないことにもつながります。子どもたちからルールの提案があった場合には、教員が「それはどのようなことなのか」と具体的にたずね、自分たちが守りたいと思っていることを意識・共有させていくプロセスが大切となるのです。ルールは「こうあるべき」という大きな理想を掲げるのではなく、子どもたちが守れる程度のハードルの高さにし、具体的な内容を示すことが大切です（C.マクグラス、2010）。

また、話し合いの結果、「悪口を言わない」、「うれしいことをしてくれたら「ありがとう」と伝える」など、具体的なルールができたなら、目に付く場所に掲示して、子どもたちが常に学級のルールを意識できるようにすることが大切です。

さらに、ルールが守られなかったとき、教員は守れなかった子どもを責めるのではなく、守れなかった行動について、その理由をたずね、どうしたらよかったのかを考える機会を設ける必要があります。ルールはより良い集団づくり・仲間づくりを進めるための道具であり、ルールを守らせることだけが目的ではありません。ルールづくりを通し、お互いが失敗を認める寛容さを育てることも、より良い集団づくりや仲間づくりにとって大切です。

■ 研修企画参考資料

- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2011）. 生徒指導リーフ発達障害と生徒指導リーフ 3. <http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf03.pdf>
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2005）. 「学級運営等の在り方についての調査研究」報告書.
<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/unei.pdf#search='文部科学省%20学級づくり'>
- 国立特別支援教育総合研究所（2011）. 専門研究 B 「発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際研究-幼児教育から後期中等教育への支援の連続性」研究成果報告書.
<http://www.nise.go.jp/cms///resources/content/7058/seika81.pdf>
- 文部科学省（2005）. 中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会 専門職大学院ワーキンググループ（第6回）資料 5-2 4. 学級経営・学校経営に関する内容.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/023/siryu/05092002/005

1-2 授業づくり

障害があろうとなかろうと、子どもたちは一人一人学び方が違います。そのため、教員の教え方に子どもを合わせるのではなく、子どもの学び方に合わせることを基本とした授業づくりが大切です。

また、多様な子どもたちが学ぶ学級では、教科学習の時間においても、子ども同士の協同的なやりとりを積極的に促す教員の関わりによって、学級全体を仲間集団へと育てていくことになり、よりよい授業を成立させる上で重要となります。

- (1) 多様性のある学級における授業づくりのための教員の基本的な姿勢
- (2) 学習指導を通じて学級づくりをする～子ども同士の協同的なやりとりを促す～
- (3) みんながわかる！できる！ユニバーサルデザインな授業の具体的な手だて
- (4) 障害のある子どもへの合理的配慮
- (5) 教員同士も協働的なチームで課題解決する

通常の学級には、障害の有無に関わらず、様々な文化的背景や事情、学習上のニーズを抱えた子どもたちが在籍しています。また、それ以前に子どもたちは、みな一人一人学び方が違います。教員の教え方に子どもを合わせるのではなく、子どもの学び方に合わせることを基本とした授業づくりが大切になります。こうした意識を持つことは、多様性のある学級における授業づくりのための教員の基本的な姿勢となるでしょう。

また、教科学習の時間においても、子ども同士の協同的なやりとりを促し学級全体を仲間集団へと育てていくような教員の関わりは、多様な子どもたちが学ぶ学級において、よりよい授業を成立させる上で重要となります。学習指導を通じて学級づくりを行うのです。

障害の有無に関わらず、多様な子どもたち一人一人の学びを促すユニバーサルデザインな授業づくりには、様々な学び方に対応し、子どもにあった学び方を選べるような授業を構成することが求められます。作文の時間に、マスのおおきさの異なる原稿用紙を複数用意したり、絵や写真や音楽といった様々な教材を活用したりしながら、子どもが主体的に活動する時間をできるだけ多く設けることが大切です。

例えば、協同学習やワークショップ型の授業がありますが、これらの手法では、友達との関わりの中での、学び合いによって授業が進むので、教員だけでなく、友達から学習のヒントをもらったり、励まし合ったりすることができます。つまり、友達が互いの支援者になることができるのです。また、これらの手法は、一人一人の多様性への理解を深めつつ、互いを認め合い、支え合う仲間集団を育ててくれます。授業を通じて学級づくりができるということなのです。

上記のように授業を、多様性を包容するユニバーサルデザインにすることに加え、場合

によっては、障害のある子どもへ何らかの個別的な配慮が必要な場合もあります。授業で活用できる配慮についてもよく知っておくことが大切でしょう。

また、担任一人で抱え込まず、指導のノウハウを教員間で共有したり、困った出来事にはチームで対応したりするなど、教員同士も協働的なチームで課題解決したりしていくような組織づくりを目指すことが大切となります。

（１）教員の基本的な姿勢

多様性のある学級における授業づくりのための教員の基本的な姿勢として、まずは自分の授業づくりについて振り返ることが大切です。

例えば、授業づくりにおける教員の働きかけについて、「子どもに（多様な方法で）あわせよう」、「子どもに（わかりやすく）つたえよう」、「子どもを（あらゆる面で）みとめよう」という観点で整理した「授業づくりチェックリスト」（国立特別支援教育総合研究所小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究、成果報告書 2010, p.76）を活用することも、日頃の授業づくりについて振り返る際に利用できます。

また、子どもの学び方についての理解を深めることも大切です。

子どもの学び方を考える観点として、H. ガードナーが提唱している言語的知能、論理・数学的知能、空間的知能、身体・運動的知能、音楽的知能、対人的知能、内省的知能、博物的知能の8つに分類されるマルチ知能の考え方や、Willis, M. P. & Hodson, V. K.が述べている視覚型、聴覚型、運動感覚型といった学習様式の考え方などがあります。

（２）子ども同士の協動的なやりとりを促す授業

学習指導を通じ、子ども同士の協動的なやりとりを促し学級全体を仲間集団へと育てていくような教員の関わりは、多様な子どもたちが学ぶ学級において、よりよい授業を成立させる上で重要となります。

個々に応じた様々な支援をスムーズに実施するためには、障害の有無だけでなく一人一人の多様性を受け容れられる学級集団の育ちが必要です（高橋，2004；Janney& Snell, 2006）。「〇〇ちゃんだけひいきだ」とクラスメイトから揶揄されて支援を要する子どもが自分への支援を「特別扱い」として嫌がる背景には、学級集団の育ちの有無が関わっていると考えられます。例えば、書字障害のある子どもにのみワープロで作文を書けるといったバリアフリー的な支援をするにしても、クラスの誰もがワープロと手書きとどちらを選んでもよいとするユニバーサルデザイン的な支援をするにしても、それをスムーズに実施できるようにするには、一人一人の多様性を受け容れられる学級集団へと育てることが大切となります。

また、授業の中で、一人一人の多様性や良さを認め合う関係を育てることも大切です。チームで協力することが課題に組み込まれている協同学習（cooperative learning）は、学

力や社会性や仲間関係の向上と促進だけでなく、人間の多様性の理解にも効果的であると指摘されています（Janney& Snell, 2006）。協同学習の手法を使えば、普段の授業を通じて、学力のみならず、子供たちの人間関係を育て、親和的な学級を作っていくことができます。毎日の教科指導の中で温かい仲間関係を育むことができれば、学校生活が楽しくなるでしょうし、実際、協同学習に取り組む学級では、不登校が減るという知見も報告されています（佐藤・佐藤，2003）。

校内研修では、学習指導を通じて子ども同士の協同的なやりとりを促すために、一人一人の違いと良さを体感できるような学級ゲームを実施したり、協同学習に関する講義や実践報告会を行ったり、関係する書籍を輪読したりするのもよいでしょう。

（3）「わかる」「できる」授業

ここではユニバーサルデザインな授業づくりを考えてみます。

一番取りかかりやすい手立てとしては、注意がそれないように教室前面の掲示物を厳選する、スケジュールを示す、「めあて」を示す、といった授業への参加に関するユニバーサルデザインが考えられます。しかし、これに留まることなく、授業内容の理解や習得をめざし確かな学力の育成のためのユニバーサルデザインも考えてみる必要があります。それには、様々な学び方に対応し、子どもにあった学び方を選べるような授業づくりが求められます。絵や写真や音楽といった様々な教材を活用したり、学んだことを動作化させたり、子どもが主体的に活動する時間をできるだけ多く設けたりすることなどがあります。

さらに、インクルーシブ教育システムを進めるための効果的な授業の一つとして、協同学習やワークショップ型の授業があります。これらの手法は、友達との関わりの中で、すなわち学び合いによって授業が進むので、教員だけでなく、友達から学習のヒントをもらったり、励まし合ったりすることができます。友達が互いの支援者になることができます。また、これらの手法は、一人一人の多様性への理解を深めつつ、互いを認め合い、支え合う仲間集団を育ててくれます。

研修では、例えば、前述の「子どもに(多様な方法で)あわせよう」「子どもに(わかりやすく)つたえよう」「子どもを(あらゆる面で)みとめよう」という観点をを用いて、授業の振り返りをする中で、教科を超えて授業改善の方策を考えることができます。また、協同学習のほか、ワークショップ型の授業や子どもの活動を主体とした授業に関しては、関連した書籍がさまざまに出版されているので、それらの輪読会や講義、実践報告会などを企画するのもよいでしょう。

（4）障害のある子どもへの配慮

上記のように授業を、多様性を包容するユニバーサルデザインにすることに加え、場合によっては、障害のある子どもへ何らかの個別な配慮が必要な場合もあります。そのため、授業で活用できる配慮についてもよく知っておくことが大切です。また、各種の障害につ

いての特性や対応に関する基本的な知識も押さえておくことが必要でしょう。

授業で活用できる配慮についての校内研修を行うには、教室で使える配慮のリストを作成し、その中から自分が行っていること等を確認していき、それぞれどのような結果だったかをグループで話し合うことなどが考えられます。ある教員にとっては実施が難しいものも、別の教員にとっては比較的容易だったりすることがあります。また、話し合うことで、それほど難しいことではないことに気付き、実施可能となるヒントが得られることもあります。

(5) 教員同士の協働による課題解決

障害の有無にかかわらず、多様なニーズを抱えた子どもたちが学級に在籍しており、すべての問題を学級担任一人で解決するのは、大変難しい状況です。

また、インクルーシブ教育システムは学級担任一人が作っていくものではありません。学校全体で作っていくものです。担任一人で抱え込まず、指導のノウハウを教員間で共有したり、困った出来事にはチームで対応したりするなど、教員同士も協働的なチームで課題解決していくような組織づくりを目指すことが大切です。子どもたちが学び合い、支え合うように、教員同士も、学び合い、支え合い、高め合い、よりよい学校づくりを目指したいものです。

協働的なチームで課題解決するには、(1)～(4)で紹介した研修を教員同士のグループで話し合ったり、協働して課題解決できるような研修の仕掛けを入れていったり等、校内研修自体を協働的な課題解決ができるようなスタイルにすることが有用な方法と言えます。

グループワークでは、互いの意見交換により新たなアイデアが湧いたり、気付きが生まれたりします。また、グループワークを通じて教員同士で様々な学び方を促す手立てを共通理解することもできます。

■ 研修企画参考資料

○国立特別支援教育総合研究所 (2010). 小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究. 研究成果報告書.

http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-83.pdf

○国立特別支援教育総合研究所 (2012). 発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際的的研究 -幼児教育から後期中等教育への支援の連続性-. 研究成果報告書.

<http://www.nise.go.jp/cms/7,7058,32,142.html>

○国立特別支援教育総合研究所 Web サイト. 障害のある子どもの教育の広場
<http://www.nise.go.jp/cms/13.html>

- 国立特別支援教育総合研究所．配信講義．専門編．発達障害のある子どもの通常の学級における支援コンテンツ． no.2025 <http://www.nise.go.jp/cms/9,148,20.html>
- 発達障害教育情報センター．研修講義．概論 教室の中の気になる子どもたち．
http://icedd.nise.go.jp/index.php?action=pages_view_main&page_id=102
- 国立特別支援教育総合研究所メールマガジン，第 53-58 号（8～11 月）（2011）．連載：
発達障害のある子どもも共に学び育つ通常の学級での授業・集団づくり．
<http://www.nise.go.jp/cms/6,3601,13,257.html>
- 国立特別支援教育総合研究所（2009）．特別支援教育の基礎・基本—一人一人のニーズに応じた教育の推進—．ジヤース教育新社．

1-3 生徒指導

生徒指導は、すべての児童生徒一人一人の人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活が児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになるようにすることを目指したものです。生徒指導を進めていく上でその基盤となるのは、一人一人の児童生徒理解の深化であり、教員と児童生徒の信頼関係の構築であり、自己実現が図れる望ましい集団が具現化されることにあります。

- (1) 学習指導と生徒指導
- (2) 集団への指導と個別の指導
- (3) 児童生徒が個別に抱える課題と生徒指導
- (4) 学校における生徒指導体制

生徒指導は学校の教育目標を達成する上で重要な機能を果たすものであり、学習指導と並んで学校教育において重要な意義をもっています。また、生徒指導は、すべての児童生徒一人一人の人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活が児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになるようにすることを目指したものです。問題行動等に対する具体的な対応という消極的な生徒指導だけにとどまらず、すべての児童生徒一人一人の健全育成を目指した積極的な生徒指導、予防的な問題解決的な、そして必要に応じて治療的な生徒指導が求められています。

中学校学習指導要領には、「教師と生徒の信頼関係及び生徒相互の好ましい人間関係を育てるとともに生徒理解を深め、生徒が自主的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができるよう、生徒指導の充実を図ること。」と述べられています。

生徒指導を進めていく上でその基盤となるのは、まず、一人一人の児童生徒理解の深化です。児童生徒は一人一人違った能力・特性、興味や関心をもっていて、生活環境も将来の進路希望等も異なります。日頃からきめ細かい行動観察を行い、広い視野から多面的・総合的に理解していくことが重要となるでしょう。二つめは、教員と生徒、生徒同士の信頼関係の構築、人間関係づくりであり、自己実現が図れる望ましい集団が具現化されることにあります。そのためには、教育課程の特定の領域における指導ではなく全領域において実施することが重要となります。三つめは、全教職員の共通理解のもと協力体制・指導体制をつくり、積極的に関係機関等とも連携・協力して進めていくなど学校全体で取り組むということです。問題行動等に対する個別的な対応を主とした生徒指導においては、担当する教職員独自の判断と対応により成り立ってきた経緯がありますが、これからの生徒指導においては、学校における生徒指導の方針・基準の明確化、具体化を図り、教職員の一貫した対応が可能となる組織的、計画的な生徒指導体制を構築することが重要になります。

(1) 学習指導と生徒指導

生徒指導は、教育課程における特定の教科等の学習活動だけにとどまるものではなく、教育課程のすべての領域において行われるべきものです。

学習指導における生徒指導には二つの側面があります。一つは、一人一人の児童生徒が落ち着いた雰囲気の下で学習に取り組めるよう、基本的な学習態度の在り方等について指導すること、もう一つは、各教科等の学習において、一人一人の児童生徒が意欲的に学習に取り組めるよう、わかる授業づくりを行い、一人一人の特性を活かした指導を進めることです。

学習指導における生徒指導では、基本的な学習態度の在り方等への指導が中心になりますが、わかる授業の取組や学習意欲を高める創意工夫のある学習指導も、児童生徒が充実した学校生活を送るためにはとても重要です。

基本的な学習態度の在り方等の指導に関して、学校や学級の規範意識や学習規律が教員のリーダーシップにより維持されるのではなく、児童生徒の主体的な取組により、学級が自律的、自治的な集団として成長していくことが望まれます。そこには、指導する教員と児童生徒との間に信頼関係があることが基本であり、信頼関係があってはじめて学校や学級における規範意識や学習規律が成り立っていきます。

わかる授業や学習意欲を高める創意工夫に関する指導では、児童生徒一人一人のよさや興味関心を活かした指導や児童生徒が互いの考えを交流し学び合う場を工夫した指導、主体的に学ぶことができる課題設定や学び方について自己選択ができる場を工夫した指導などが考えられるのです。児童生徒一人一人が授業の内容を理解し、達成感や成就感が得られること、学級に支え合い認め合う人間関係があること、学級の中で自分の役割が果たしていることが、児童生徒一人一人の自信と意欲につながり、自尊感情を高めていきます。

自律的、自治的な学級づくりについては、小学校学習指導要領特別活動編に示されている望ましい集団活動の条件「活動の目標を全員でつくり、その目標について全員が共通の理解をもっていること。」「活動の目標を達成するための方法や手段などを全員で考え、話し合い、それを協力して実践できること。」が参考になります。なお、「授業づくり」「学級づくり」については別掲を参照してください。

(2) 集団への指導と個別の指導

学校の教育活動において、児童生徒一人一人の生きる力を伸ばすためには、集団への指導と個別の指導の両面からの指導が大切です。そこには、集団への指導を通して個を育成し、個の成長がまた集団を発展させるという相互作用があります。

「学校は社会の縮図である」といわれます。他の児童生徒とともに、よりよい生活や人間関係を築こうとする態度や基本的な生活習慣の確立、社会生活を送るために必要な知識や技能についても、集団がその学びの場となります。社会生活の基本的なルール理解、相手との協力・協調性、コミュニケーションを通じた他者とのかかわり、経験の共有化と仲

間意識、相対的な評価とセルフ・コントロールなどの能力は集団での活動を通してこそ伸ばすことができると言えます。「参加する」「わかる」「できる」経験があること、自分の役割があり「認められる」機会が保障されていること、「教え合う」「支え合う」人間関係が学級にあることなどが、児童生徒一人一人の自己肯定感や自尊感情を高め、社会の一員として生きる基盤を育てていくのです。

個別の指導には、集団指導の場における個別に配慮する指導と、集団から離れて行う個別の場における指導があります。児童生徒は、集団での活動を通して社会的な知識や技能を身に付けていくことから、まずは、集団の場における個別に配慮する指導が大切になります。集団指導の場における個別に配慮する指導を可能にするためには、児童生徒同士が認め合い支え合うような学級集団をつくっていく必要があるのです。

集団での適応が難しい場合や、児童生徒の発達の状況に応じた特別の指導が必要な場合は、集団から離れて行う個別の場における指導の方が効果的に児童生徒の力を伸ばせる場合があります。その場合は、まずは情緒の安定を図ること、そして、わかる経験やできる経験を積むことにより、成就感・達成感や自己肯定感を持たせることなど、安定できる居場所としての機能が重要になります。しかし、個別の指導の場は、生活の場とは異なる特別な場でもあるので、個別の指導が集団における指導につながるように常に留意していく必要があります。

（３）児童生徒が個別に抱える課題と生徒指導

学習面のつまずきは、学校生活への適応状態に大きく影響します。児童生徒一人一人にわかる授業を実感させ、教科指導を充実させることが、生徒指導上の課題を解決するだけでなく、学力の向上にもつながっていきます。学習面に困難のある児童生徒は、意欲や自信を失いがちで自己評価も低くなっています。学年が上がり、学習内容が難しくなればハードルはさらに高くなります。学習面に困難のある児童生徒への対応は、うまく取り組めていないことに注目しがちになり、ボトムアップ的な指導が苦手意識をさらに高めてしまうことがあります。苦手意識を改善・克服するためには、得意な面を活用し、できていることを認め、成就感や達成感を得ることにより、学習意欲につながるような工夫が重要となるでしょう。

中学校、高等学校においては、教科ごとに指導者が変わり、授業場面による生徒の学習態度も異なる場合があります。各教科担任が支援の手立てについて共通理解を図り、効果的な指導方法をできるだけ共有化しながら対応することが望まれるのです。個別的な指導を行う場合には、児童生徒自身のプライド、自尊感情に配慮することが重要になります。教員側が適切と考えた対応でも、児童生徒にとっては特別扱いをされるのが、逆に心の痛手にならないように、十分に説明し、納得の上で進める必要があるでしょう。

行動面に問題のある児童生徒についての指導は、規範意識の醸成と自己制御が課題となります。割れ窓理論により説明されるゼロトレランスという考え方があります。割れ窓理

論とは、建物の窓が割れているのを放置すると、注意が払われていないことから、すべての窓が壊されるという環境犯罪学の理論です。このことから規律違反に対するペナルティの適用を基準化する考え方がゼロトレランスです。但し、「してはいけないこと」への対応が、罰則の勧めや寛容さの排除、教育より矯正に偏ってしまえば、効果は上がりません。リーガルマインド（ルールの実際の適用に必要とされる的確な判断）とともに、カウンセリングマインドが重要になるのです。罰則だけでは改善は難しいと認識し、児童生徒の気持ちに寄り添いながら対応を考えましょう。自分の気持ちを受け止めてもらえていることが、自己制御力を育てていくのです。問題行動への対応は、起きている現象だけに注目せず、背景要因を分析し、前後関係を把握して対応を考えるようにしましょう。失敗を指摘して修正させるという対応よりも、成功体験による自己肯定感を高めること、そしてそれを認めてくれる望ましい人間関係や環境が周囲にあることが重要になります。

なお、問題行動については、すべての児童生徒にその可能性があること、幼少期からその予兆が見られること、問題行動を抑止することではなく予防的な対応が大切であること、障害特性が関係している可能性もあることなども念頭におく必要があります。問題行動のサインへの気付きと予防的対応についての研修が大切となります。

（４） 学校における生徒指導体制

学校が児童生徒一人一人に対して、組織的な生徒指導を展開していくためには、校内の生徒指導体制を確立することが必要です。

これまでの問題行動等への個別的な対応を主とした生徒指導は、担当する教職員の個々の判断と対応により成り立ってきた現状がありました。これからの生徒指導においては、学校における生徒指導の方針・基準の明確化、具体化を図り、年間の生徒指導計画に盛り込むとともに、授業研究などの校内研修を通じて教員間で共有化することにより、一貫した対応が可能となる組織的、計画的な生徒指導体制を構築することが重要となります。

生徒指導体制を充実させるためには、生徒指導の方針・基準に一貫性を持たせることが必要です。基本的な生活習慣を含めて、生徒指導に当たっての方針・基準をできるだけ明確化・具体化することにより、生徒への指導に教員間で齟齬が生じないようにすることが大切でしょう。その際、すべての教員が児童生徒に対して同じ対応をするということではありません。目標に至る基準に対する足並みを揃えることを前提に、教員それぞれの様々な個性や年齢、経験の違いを互いに十分に認識し、それぞれの役割・分野において必要な指導を行うなど、組織としての機能が発揮できるように体制を整えましょう。

そのためには、校長・副校長・教頭等の管理職のリーダーシップとマネジメント、生徒指導主事、特別支援教育コーディネーター、養護教諭など校内のキーパーソンによるコーディネートにより組織が機能していくように進める必要があります。

方針・基準の明確化、具体化に当たっては、児童生徒の基本的な生活習慣や学習習慣、体力や学力、児童生徒間の人間関係、家庭・地域との関係など、児童生徒の状況及び児童

生徒をとりまく環境の現状についての実態把握が大切になります。また、校内の教職員による児童生徒に関する積極的な話し合いや協議を行う必要もあります。教員と児童生徒間の信頼関係はもとより、学校と家庭・地域・関係機関との信頼関係、連携体制もとても重要になるのです。

■ 研修企画参考資料

- 文部科学省（2008）．小学校学習指導要領解説特別活動編．
- 文部科学省（2010）．生徒指導提要．
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/04/1294538.htm
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2011）．生徒指導リーフ発達障害と生徒指導リーフ 3．
<http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf03.pdf>
- 生徒指導に関する教員研修の在り方研究会（2011）．生徒指導に関する教員研修の在り方について（報告書）．
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/080/houkoku/1310110.htm
- 国立特別支援教育総合研究所（2009）．小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究．研究成果報告書．
http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-83.pdf

2-1 子ども理解

児童生徒への指導を進める上で、教員が子ども一人一人の個性や特性を十分に把握し、その個性や特性から求められる「学びの力」を育むことが重要です。

児童生徒が主体的に学び、自らを育む力は、保護者、教員、クラスメイト等との親密な良質な関係性を通して発達します。

子ども理解には、テストや心理検査等を通して得られる客観的な資料とともに、教員自身が一人一人の子どもの言葉や行動を注意深く見つめ、その気持ちを感じ取り、子どもに寄り添うことが大切です。

-
- (1) 学びを支える関係性
 - (2) 実態把握
 - (3) 個別の指導計画と個別の教育支援計画
 - (4) カウンセリングマインド

子ども理解には、どの子どもも備えている成長発達に向かう「学びの力」に着目し、一人一人の学びの実態を捉え、必要に応じた支援へと結び付ける視点を持つことが重要です。

学びの力は、他者との良質な関係性の中で育まれます。学びを育む関係性には、他者との信頼や安定した情緒、将来の夢や自己実現に向かう意欲や動機付けなどが欠かせません。

子どもの言葉や行動から子どもの思いや願いを感じ取る「見取り」は、子どもの指導にとって重要です。見取りを深め、共感的に理解し、解釈し、子どもを認め、励ましていくことは、子どもの興味・関心・意欲を高め、子どもの主体的な学びを実現していくのです。

特別支援教育では、子どもの心に目を向けるカウンセリングマインドを大切にしてきました。このことは、障害の有無にかかわらず、子ども理解にとって重要なことなのです。

子どもが直面している困難さや課題となる事柄について、詳しく調べたり、情報を集めたりして、その状況を見極める「見立て」は、子ども理解にとっての重要な視点です。

特別支援教育では、障害のある子どもの状況を多側面から調べ情報を集め、問題となる事柄の要因を探ったり、本質を見極めたりするなどして、具体的な支援や指導の方策を検討し実施してきています。特別支援教育では、このことを「実態把握」といっています。また、これらの「見立て」に基づいて、一人一人の子どもの教育的ニーズに応じた指導や支援を計画し、実施し、評価する一連のプロセスを「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」として記述しています。

(1) 学びを支える関係性

① 学び

「学ぶ」ということは、さまざまな障害や困難を抱えた子どもであっても、そうでない子どもであっても生まれながらに備わっており、成長発達へのニーズを満たすためには欠かすことのできない、人間としての基本的な営みの一つです。

学びを支えているのは、大まかには「知・情・意—認知の発達、情緒の発達、意思の発達」の三つに分けて捉えることができます。

情報や経験を正しく見聞きして適確に捉える認知の能力は、学びにとって重要なものであることは明らかですが、学んだことが「分かる—分からない」という過程には、情報を正しく理解する認知的な側面だけでなく、分かる嬉しいとか楽しい、分からないと哀しいとか悔しい、などの情緒的な側面も大きく関連しています。そして、学びに伴う喜びや楽しさが将来の夢へとつながったり、なりたい自分になるための自己実現の意欲や動機付けになったり、また反対に、学ぶことに伴う不安や怒りが将来を絶望させたり、生きる意欲を失わせたりもします。

そのようなことから、子どもの学びの力を捉えるためには、認知発達だけではなく、情緒発達や意思発達などの面にも着目した実態把握が必要となります。

② 関係性

「学び」は、言語の獲得を例に考えても明らかなように、それらの基礎的な能力は、他者との関係の中で育まれるものです。特に学びの力を育むために重要なのは、他者に対する基本的な信頼感や安全感、安心感などが関係性の基礎を為しているということなのです。教員やクラスメイトとの信頼感や安全感に護られた空間では、子どもの学びの力が育まれます。障害のある子どももない子どももお互いを理解し、信頼し合う関係作りが教員に求められます。

学びには、「分からない」とか「できない」という不安も伴い、それらを乗り越えるための忍耐も必要になります。こうした不安や忍耐の力を育むためにも、良質な関係性は不可欠です。子どもが直面している負の情緒に共感と共有を示しながらも、なだめる、励ます、諭すなどのさまざまな支援を通じて乗り越えさせる教員の役割も、学びには不可欠なのです。このような良質な関係性を通じて育まれた学びの力は、段々と子どもの中に根付いていき、自ら学び自らを育む自立へとつながっていくのです。

(2) 実態把握

① 実態把握

子ども理解には、一人一人の個性や特性の実態を把握することも重要です。特に学ぶことに困難が生じている子どもにおいては、直面している困難がどのような性質のものであるかを明らかにしていくことが、子どもの次のニーズに応じた適切な支援への橋渡しにな

ります。

アセスメントとは、問題の原因を見つけるために行われるものではなく、支援の糸口となるポイントを探るために実施するものです。多くの場合、発達検査や知能検査などを用いたアセスメントが実施されていますが、各種検査で理解される子ども像は、子どもの一側面を反映しているに過ぎないことを心得ておくことが重要でしょう。

特に、認知発達を捉える検査類は充実してきていますが、情緒発達や意思発達を測る検査などは、ほとんどありません。そもそも情緒の安定度や意欲といったものを数値化することが極めて困難だからです。

そのため、子どもの実態を捉える上では、複数の検査を組み合わせたり、行動観察を行ったり、実際の子どもの像を多面的に捉える姿勢が重要なのです。

校内でさまざまな検査が難しい場合には、関係諸機関や専門機関とのネットワークを活用することも必要です。

② 見取りと見立て

子ども理解は、二つの方向から相補的に行うことが重要です。具体的には、医師等の専門家や各種検査の結果から捉えられる客観的で外側からの理解の方向と、教員の共感や内省の姿勢から捉えられる主観的で内側からの理解の方向です。

外側からの理解とは、目に見えて数値化できる知的な理解の仕方であり、指導や支援の方策に結びつきます。内側からの理解とは、目に見えず数値化できない情緒的な理解の仕方です。

このどちらの理解も、子どもたちの学びの実態を把握する上で欠かすことができません。

(3) 個別の指導計画と個別の教育支援計画

① 個別の指導計画

個別の指導計画とは、指導を行うためのきめ細かい計画であり、児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法を盛り込んだ指導計画です。例えば、単元や学期、学年等ごとに作成され、それに基づいた指導が行われます。

個別の指導計画は、一般的に「計画 Plan」、「実践 Do」、「評価 Check」、「改善 Action」の各段階を繰り返していくものとされており、支援の積み重ねと連動した子どもの成長発達の過程を、子ども本人、保護者、教員で共有することができるように作られています。

この個別の指導計画の取組は、Plan、Do、Check、Actionの頭文字を取って、PDCAサイクルと呼ばれています。個別の指導計画の作成に当たっては、具体的な目標設定をして、指導の手立てを明確にし、誰がいつ行うかといった具体的な計画が重要です。また、計画を作成することがゴールではなく、計画に基づいた実際の指導の成果が積み重なっているかどうかを定期的に評価することも求められています。

つまり、個別の指導計画を作成する意義は、子どもの学ぶ力を育むための道筋を明らか

にして共有することであると同時に、教員自身の取組や校内支援体制の在り方を見直すための機会にもなっているのです。特に、中学校や高校は、教科担任制になっているので、一人の生徒の全体像を捉えにくい構造です。教科によって指示や励まし、注意等の与え方が変わることにより、発達障害のある子どもにおいては混乱や不安を招いてしまうことが危惧されます。教員の側も子どもの全体像を共有しておかないと、校内で一貫した支援をしていくことが困難になってしまうでしょう。

② 個別の教育支援計画

個別の指導計画と混同されてしまいそうですが、「個別の教育支援計画」というものがあります。これは、他機関との連携を図るための長期的な視点に立った計画であり、一人一人の障害のある子どもについて、乳幼児期から学校卒業後までの一貫した長期的な計画を学校が中心となって作成するものです。作成に当たっては関係機関との連携が必要であり、また保護者の参画や意見等を聴くことなどが求められます。

(4) カウンセリングマインド

「カウンセリングマインド」とは、「カウンセリング」を行うときのような心で、相手の気持ちを、相手の身になって感じること、相手と気持ちの通じ合う人間関係を大切にする基本的な心持ちや態度です。

「カウンセリング」では、子どものことばに耳を傾け（傾聴）、その気持ちにうなずき（共感）、その気持ちを子どもに伝えるなどのプロセスを通して、子ども自身が自分の問題に気づいたり、問題に向かう気持ちを持ったり、また、取組を考えるなど問題の解決に導く手立てとなります。

障害のある子どもの心の問題は、子ども自身の障害理解や障害認識の問題であったり、友達関係であったり、学習の問題であったりと様々です。子どもの心の問題は、障害の特性やその結果として理解することが必要な場合もありますが、障害のない子どもと同様に、様々な悩みをもっています。

学校生活の様々な場面で、教員は、子どもの心に触れています。そのため、障害の有無にかかわらず教員は、「カウンセリングマインド」で子どもに接することが必要です。

■ 研修企画参考資料

- 国立特別支援教育総合研究所．Web サイト．支援冊子『病気の子どもの理解のために』～「こころの病」編～． http://forum.nise.go.jp/health-c2/htdocs/?page_id=158
- 国立特別支援教育総合研究所．インターネットによる講義配信．
専門編 関係性の障害とその対応．

専門編 情緒障害のある児童生徒の指導と対応.

<http://www.nise.go.jp/cms/9,0,20.html>

- 国立特別支援教育総合研究所. インターネットによる講義配信.

基礎編 主な検査の種類と方法及び留意事項－発達検査法と知能検査法－.

基礎編検査の意義とアセスメント－アセスメントの目的と意義－.

<http://www.nise.go.jp/cms/9,0,20.html>

- 国立特別支援教育総合研究所著 (2010). 障害のある子どもの教育相談マニュアル. ジアース教育新社.

- 国立特別支援教育総合研究所著 (2009). 特別支援教育の基礎・基本. ジアース教育新社.

- 文部科学省. Web サイト. 個別の指導計画と個別の教育支援計画について

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/032/siryo/06090604/003.htm

2-2 環境づくり

様々なニーズのある子どもたちが、通常の学級で学び、生活をしていることを考えたとき、現在も通常の学級でなされている環境の整備をさらに充実させていく必要があります。その際に重要な視点を示してくれるのが通常の学級に在籍している発達障害の特性のある子どもたちです。発達障害の特性のある子どもたちが安心して学ぶことができる学級は、多様な子どもたちが学びやすく過ごしやすい学級であると考えられます。

(1) 子どもが安心して学べるための物理的な環境整備

(2) 子どもが安心して学べるための人とのかかわりに関する環境整備

通常の学級内の環境整備について障害種別ごとに検討していくならば、整備すべきものは多数挙げられます。例えば、視覚障害のある子どもが在籍する場合、移動上の支障になるものや危険なものをできるだけ排除したり、聴覚的な情報提供の充実をしたりすることなどがあります。また、車椅子を使用している子どもが在籍する場合には、段差の軽減や車椅子に座ったまま使用できる机や手洗いの流し台の設置などが考えられます。しかし、このような環境整備は、当該の子どもの在籍の有無によって大きく異なるのです。

ここでは、現在の通常の学級でも既に大切にされている環境整備について、さらに充実していく視点と研修の方法を示します。

通常の学級における環境整備を充実させるきっかけは、通常の学級に在籍している発達障害の特性があると考えられる子どもたちの存在です。

集中が持続しない、部屋から飛び出してしまうなど教員の側から見ると学習に向かう姿勢ができていないと捉えられる子どもや、他児や教員に暴言を吐いたりケガをさせたりするなど、人とのかかわりに課題があると考えられる子どもが各学級に在籍しています。こうした子どもも含めて、学習に向かうことができる環境を作ることが求められているのです。

例えば、課題があると考えられる子どもたちに努力や改善を求めることも重要でしょう。しかし、同時に子どもも困っているかもしれないという視点で、教員が努力したり改善したりすることも必要ではないでしょうか。

子どもに向かって「どうして〇〇できない！」と責めるのではなく、そもそも私たちが「〇〇できるのはなぜか？」と考え、そのための環境整備を考えてみましょう。もし発達障害の特性があったとすれば、さらにどのような環境を整える必要があるかを検討してみることが必要だと考えられます。

(1) 子どもが安心して学べるための物理的な環境整備

学級のすべての子どもたちが安心して学べるような環境をどう作り上げるのか、その視点を示してくれるのが発達障害の特性のある子どもたちです。発達障害の特性のある子どもたちが通常の学級での学習や生活で、困ったり不安に思ったりする場面や状況を想像してみましょう。そして、そのような場面や状況が生じないためにはどのような環境を整えたら良いか考え、試行することが大切なのです。

発達障害の特性のある子どもが教室内の物理的な環境が原因で困ったり不安になったりするの、例えば以下のような場面や状況ではないでしょうか。

- 視覚的な刺激や聴覚的な刺激が多すぎて、どれを見たり聞いたりすれば良いかわからない
- 自分の持ち物をどこに置いたら良いかわからない（置く場所が決めていない）
- 不安定な姿勢をがまんしなくてはならない
- 1日の予定がわからず、この後に何があるのか見通しが持てない
- 他児からからかわれたりして邪魔をされてしまう

このように、発達障害の特性のある子どもが困ったり不安になったりする場面や状況ができるだけたくさん考えてみます。そして、それを踏まえて学級の物理的な環境を見直してみます。

例えば、黒板の周りに余計な刺激となるようなものが多数存在していないだろうか？机や椅子を動かす音が大きすぎてうるさくないだろうか？屋外や他の学級の物音が聞こえてくる時にそれを軽減する措置をとっているだろうか？持ち物を置く場所を決めているだろうか？そして、それはわかりやすく示されているだろうか？机や椅子は子どもの体格にあっているだろうか？時間割や1日の流れをわかりやすく掲示しているだろうか？子どもたちの座席には適切な配慮（からかったり、ふざけたりしてしまう相手が近くの席にならないような配慮）をしているだろうか？などです。

このような見直しを日々行うことによって、すべての子どもが安心して学べる環境が整備されていくと考えられます。

(2) 子どもが安心して学べるための人とのかかわりに関する環境整備

子どもたちが安心して学ぶためには物理的な環境の整備と同時に、安心できる人間関係を形成したり、人とのかかわりを豊かにすることができる環境を整備したりすることが重要です。人間関係の形成のつまずきは、どの子どもにも見られることですが、発達障害の特性のある子どもたちは、とりわけ人とのかかわりに対して敏感です。そして、人間関係のつまずきが新たな不安の原因になり、学習活動が停滞してしまうことや、学習活動への参加を嫌がることにつながってしまうこともあるのです。

そこで、発達障害の特性のある子どもが、通常の学級での人間関係で困ったり不安に思ったりする場面や状況を想像してみたいと思います。そのような場面や状況ができるだけ起きないように環境の整備が、すべての子どもにとっても安心できる人間関係の形成につながると考えられます。

発達障害の特性のある子どもが人とのかかわりが原因で困ったり不安になったりするの
は、例えば以下のような場面や状況ではないでしょうか。

- 自分が学級の一員であると確認できるような場面が少なく帰属意識が低い
- 学級のルールがわかりにくく、自分だけがいつも注意されてしまう
- うまくできないことがあっても、教員や他児に適切に支援を求めることができない
- 他児とトラブルが起きた時、適切に解決することが難しく、人間関係が修復できない

このように、発達障害の特性のある子どもが困ったり不安になったりする場面や状況をできるだけたくさん考えてみましょう。そして、それを踏まえて学級内の人との関わりに関する環境をどう整えるかを検討するのです。

例えば、学級担任と一人一人の子どもとの人間関係はどうだろうか？一人一人の子どもの存在を認めて大切にしていることが伝わるような手立てがなされているだろうか？一人一人の良さや得意分野が輝くような手立てはあるだろうか？学級のルールを全員が納得する形で決め、全員にわかりやすい方法で提示しているだろうか？できないことやわからないことの表現を認めているだろうか？子どもたち同士で助け合う雰囲気醸成しているだろうか？子ども同士のトラブルを適切に解決できているだろうか？トラブル後の人間関係の修復は適切にできているだろうか？などが考えられます。

このような見直しを日々行うことによって、すべての子どもが安心して学べる環境が整備されていくと考えられます。

■ 研修企画参考資料

○ 発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際的研究－幼児教育から後期中等教育への支援の連続性－ (2012).

<http://www.nise.go.jp/cms/7,7058,32,142.html>

○ 小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究 (2010).

<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/403/c-83.pdf>

○ 友だちをわかろうとすること 自分を知ろうとすること－交流及び共同学習や障害理解授業で子どもたちが学ぶもの－.

<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/389/f-150.pdf>

2-3 校内外との連携・協働

子どもたち一人一人が抱えている問題や課題が多様化している状況においては、校内の教職員、保護者、地域の教育・医療・福祉関係機関等と情報を共有する、助言を得る、共に活動する、役割分担する等の連携・協働による教育がさらに求められます。

(1) 校内教職員の連携・協働

(2) 保護者・地域社会との連携・協働

(3) 地域の教育・福祉・医療・労働等の関係機関との連携・協働

校内外との連携・協働とは、多様な子どもたちへ適切な指導や支援を行うために、関係者や関係機関が情報を共有しながら、それぞれの専門性に応じた関わりをすることです。

特別支援教育では、子どもが持っている障害の特性や子どもを取りまく環境を把握しつつ指導上の配慮や工夫を行うことを重視してきました。このため、子どもの年齢や障害の状態などにより違いはありますが、保護者や医療・福祉・労働等の関係機関と連携しながら教育を進めることが必要となります。

また、特別支援学校は、地域の特別支援教育のセンターとして、地域の園や学校の要請に応じて相談や情報提供を行っています。

多様な子どもたちに対し、学級担任が一人で対応するには限界があります。学校全体として連携・協働する仕組みを作っておき、教員同士が相談や助言を得られる関係づくりを進めていくことが重要です。ここでは、連携・協働の場面を校内の教職員、保護者・地域社会、地域の教育・福祉・医療・労働等の関係機関とし、それぞれの連携・協働の在り方について解説します。併せて、具体的な連携・協働を進めるために必要な資質・能力に関する研修について解説します。

(1) 校内教職員の連携・協働

教職員には、一人一人異なるニーズをもつ子どもたちに対し、適切な対応が求められます。子どもが抱える課題によっては迅速な対応が必要となることもあります。各学校が対応する事例の中には、障害による学習や生活上の困難さが、行動上の問題として現れる場合、身体症状として現れる場合等があるでしょう。このような状態に対応するために、校内では、まず生徒指導担当あるいは養護教諭との連携が必要となります。

また、学校全体として子どもへの指導・支援について担当が日常的に相談できる仕組みを作り、必要に応じて活用できるようにしておく必要もあります。以下に、校内の連携・協働を計画的、組織的に進める場面を例示します。

- ① 学年会・・・子どもの学習・生活面での問題の早期把握と迅速な対応をする。
- ② 校内委員会・・・子どもの実態把握や今後の対応について検討する。
- ③ 個別の指導計画作成検討・・・指導上の配慮事項や留意点等を指導者間で共通理解する。
- ④ 個別の教育支援計画作成検討・・・保護者や関係機関との連携のために活用する。
- ⑤ 校内教育支援委員会（校内就学指導委員会）・・・支援の在り方や今後のより適切な就学先を検討し、共通理解する。

（２）保護者・地域社会との連携・協働

子どもの生活は、家庭・学校・地域と連続しています。一人一人のニーズに応じた適切な教育的支援を行うためには、子どもの実態を多様な視点から把握する必要があります。また、教員の手だてが適切であったかを子どもの行動や学習の結果等から評価し、指導・支援の改善につなげていくことが必要です。

そのためには、保護者との信頼関係に基づいた連携が大変重要となります。保護者と連携をすることで、生育歴等の必要な情報が得られ、よりの確な実態把握が可能になります。また、子どもの教育的ニーズとその具体的な手だて（接し方、環境の整備など）を共通理解することで、一貫した対応や支援を実現することができるようになります。

学校を取り巻く地域社会との連携については、これまでも、総合的な学習の時間に地域の方を講師で招いたり、学校行事に地域の方を招いたりする等、交流や連携の場が設けられてきました。また、学校だより等を通して、地域への教育への理解が行われることもあります。

学校から地域に働きかけることは、学校で学ぶ様々な子どもたちについて知ってもらう良い機会になります。地域と交流をすることで、学校に対し人的・物的な資源を提供してもらえたり、協働を通して指導の幅が広がったりすることも考えられます。ここでは、具体的な連携・協働の場面として、三つを取り上げ、解説します。

① 保護者との信頼関係作り

信頼関係を築いていくには、まず、保護者の願いや興味・関心、不安に感じていること等を把握することが大切です。場合によっては、その後の教育相談につなげていくための配慮も必要です。学級通信等を通じて、家庭での関わり方など心配な場合には、学校でも相談ができることを伝えていくことも大切なことです。

学級通信や連絡帳、電話等で保護者と連絡する際、担任が保護者に伝えようとする意図が適切に伝わらない場合があります。その場合には、保護者の不安や強い関心があることを意識するサインとして受け取る必要があります。例えば、不安の強い保護者には、学級や子どもに実際に起こった出来事や現在取り組んでいること等を事実に基づいて伝えることで理解や共感につながる場合があります。

② 保護者への教育相談

教育相談は、個人面談として進められますが、対象となる子どもに応じた話題を通して、保護者が抱える不安を共有したり、保護者の理解を深める機会を作ったりすることが可能になります。

保護者の中には、子どもの障害を受け入れている場合もあれば、障害に気づいていない場合、あるいは気づいているもののまだ受け入れられない場合等、様々なケースがあります。

障害の理解や受容は、保護者自身の人生観や自尊心にも関わるため、時間をかけて進めなければならない繊細な話題です。その一方で、子どもの成長に応じて保護者が障害の理解を深めることができるような働きかけは継続していく必要があります。例えば、子どもの学校生活で起こった出来事を取り上げ、担任としてどのように理解したか、どのような姿から成長したと捉えたか、できるようになったことが将来どのような力に結びついていくのかを説明しながら褒めることも重要です。また、子どもの困難に対して担任はどのように理解し、どのような手だてをとったか、その結果子どもの行動や学習はどのように変わったかといった説明をすると、保護者の理解が進むこともあります。こうした働きかけを続けることが、保護者の障害理解につながっていきます。

③ 保護者会、PTA、学校評議委員会、町内会等での理解啓発

保護者会やPTA会合は定期的開催される上、保護者集団への働きかけが可能であることから、理解啓発に適した場です。例えば、学級の保護者会であれば、特別支援教育に関する内容を含む学級経営上必要な内容を計画的に取り上げ、担任としての願いや方針を伝えることが望まれます。保護者の障害に対する理解の程度や範囲は、保護者自身の育ってきた環境や受けてきた教育により大きく影響されるため、現行の特別支援教育に対する理解啓発を計画的に行うことが必要です。

また、学校評議委員会やPTA役員会で地域の人的物的資源に関する情報を得たり、ボランティアを募ったりすることも考えられます。学校だよりを保護者や町内に配付する際に、交流及び共同学習で障害のある子どもと障害のない子どもの相互理解が深まる様子等を掲載したり、障害理解のためのミニコラムを連載したりすることなどにも取り組みたいものです。

(3) 地域の教育・福祉・医療・労働等の関係機関との連携・協働

子どもを取り巻く地域の関係機関として、以下のものが考えられます。

- ① 特別支援学校
- ② 特別支援学級設置校
- ③ 通級指導教室設置校
- ④ 医療機関

- ⑤ 福祉機関
- ⑥ 労働機関
- ⑦ 専門家チーム、巡回相談員等、教育委員会の派遣事業

特別支援教育では、従来から障害の特性に応じた教育を行うため、関係機関との連携を行ってきました。実際の連携の内容や相手は、子どもの年齢や障害の種類、程度等に応じて異なります。

例えば、通常の学級に在籍し、視力や見え方によって困難な学習内容があったり、通常の教材教具や指導方法では理解しにくい子どもの場合、定期的に病院で視機能を検査し、子どもの視力や見え方はどのようになっているのか、生活上どのような配慮が必要か等といった情報や助言を得ることが必要です。また、地域の特別支援学校（視覚障害）に対し、教育上の留意点や配慮事項、教材教具について相談することも大変参考になります。

一方で、障害の種類や程度によっては、定期的な通院の必要がないもの、指導の中心がすでに医療や療育機関から教育の場に移行しているものがあります。このような場合は、巡回相談や特別支援学校のセンター的機能の活用等、具体的な指導にかかわる情報や助言を得るための連携が必要になります。

このように、連携・協働は個々のケースによって異なりますが、地域にどのような関係機関があるのか、それぞれの機関でどのような連携・協働ができるのか等の情報を学校として把握しておく必要があります。

校外の関係機関との連携・協働をしつつも、実際の指導（手だて、働きかけ方等）を考えるのは学級担任や教科担任となります。医療や福祉機関、あるいは巡回相談や特別支援学校からの情報や助言を得る際には、子どもの状況等、こちらからの情報や観点をまとめ、必要な情報や助言が得られるよう準備をしておくことが必要です。

■ 研修企画参考資料

- 国立特別支援教育総合研究所編著（2007）．学校コンサルテーションブックその1．学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック：コンサルタント必携．ジアース教育新社．
- 国立特別支援教育総合研究所編著（2007）．学校コンサルテーションブックその2．学校コンサルテーションケースブック：実践事例から学ぶ．ジアース教育新社．
- 国立特別支援教育総合研究所編著（2010）．学校コンサルテーションブックその3．特別支援教育を推進するための地域サポートブック：実践から学ぶ．ジアース教育新社．
- 国立特別支援教育総合研究所編著（2010）．障害のある子どもの教育相談マニュアル．はじめて教育相談を担当する人のために．ジアース教育新社．
- 国立特別支援教育総合研究所編著（2009）．発達障害支援グランドデザインの提案．ジ

アース教育新社.

- 国立特別支援教育総合研究所編著（2009）. 特別支援教育の基礎・基本 一人一人のニーズに応じた教育の推進. ジアース教育新社.

3—1 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム

障害のある人となない人が共に支え合いながら生きる共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育システムを推進することは、世界的な潮流です。インクルーシブ教育システムの構築に当たっては、障害のある子どもとなない子どもが同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、一人一人の子どものニーズに応じた学びの場を用意することが必要です。

- (1) インクルーシブ教育に関する国際的な状況
- (2) 国内の特別支援教育に関する施策
- (3) 共生社会とインクルーシブ教育システム
- (4) 教育の見直しと改善

インクルーシブ教育の理念は、国際連合教育科学文化機関(UNESCO)や国連国際児童緊急基金(UNICEF)等の場で議論が行われ既に世界の趨勢となり、各国において制度的な枠組みの形成に力を入れてきているところです。

様々な国のそれぞれの事情を背景にしているため、画一的な制度が推奨されているわけではありません。しかし、多様な背景を持つすべての子どもに教育を行うことを目的としながらも、その中でも障害のある子どもの教育の保障の確立を目指す理念が多くの国で共有されてきている状況にあります。

近年では、「障害者の権利に関する条約」の第24条において、教育についての障害者の権利を認め、差別なく、教育の機会均等が実現されるよう求めており、各国においては、条約の批准の過程で、必要に応じて教育制度の改変や整備が行われています。

我が国の現行の教育制度に関する法律においては、直接インクルーシブ教育システムに言及するものではありませんが(平成24年12月現在)、多様な児童生徒に対しての教育の機会均等を目指すことは、教育基本法や学校教育法の中でもうたわれており、障害のある子どもも学校教育制度の中で教育を受けることが保障されています。

また、平成15年度より始まった特別支援教育体制整備事業や平成19年度の学校教育法の一部改正等による特殊教育から特別支援教育への移行の過程で、通常の学級に在籍する支援の必要な障害のある子どもに対する教育の充実が図られてきています。

中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会では、今後の特別支援教育とインクルーシブ教育システムについての具体的な教育制度の在り方についての検討がなされ、「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)」(平成24年7月)が公表されています。

インクルーシブ教育システムでは、障害のある子どもとなない子どもが同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個々の子どもの教育的ニーズに応じ、多様な学びの場を用意し

ておくことが必要となります。

インクルーシブ教育システムを推進するためには、自らの教育実践について不断の見直しと改善を図ることが重要です。また、教員間、あるいは教職員以外の他職種と協働することにより、教員の実践力も向上し、ひいては学校組織全体としてインクルーシブ教育システムが推進されることにつながるのです。

(1) インクルーシブ教育に関する国際的な状況

教育が権利であると国際的に規定されたのは、1948年の「世界人権宣言」においてでした。また、1959年の国連総会で採択された「児童の権利宣言」の第5条で、障害児に特別教育が提供されるべきことがより明確な形で表されています。

その後も「国際障害者年」や「国際障害者の10年」を経る中で障害者の社会参加と平等を目指す方向性や、その枠組みの中で障害児の教育機会の平等を確保することがより明確になりました。

1989年の第44回国連総会において採択され、我が国は1994年に批准した「子どもの権利条約」の第23条では、障害のある子どもが可能な限り、社会への統合および個人の発達を達成できるように、教育等の機会が得られるようにすることが述べられており、教育機会の平等だけでなく、教育の目的や将来的な社会統合を目指すものであることが述べられています。

その後1994年、スペインのサラマンカにおいてUNESCOとスペイン政府によって開催された「特別ニーズ教育世界会議」において、採択されたものがサラマンカ宣言です。特別ニーズ教育世界会議には、92か国の政府と25の国際組織から、合計300名以上が出席し、インクルーシブな教育のアプローチの促進と、それに向けた教育の基本政策の転換について討議が行われました。

近年では、2006年に第61回国連総会において採択された「障害者の権利に関する条約」の第24条において、教育についての障害者の権利を認め、差別なく、教育の機会均等が実現されるよう求めており、各国においては、条約の批准の過程で、必要に応じて教育制度の改変や整備が行われています。

しかし、世界的な視点からインクルーシブ教育を見た場合は、必ずしも障害のある子どもの教育だけを示すものではありません。世界的には、先進国、発展途上国、また、紛争当事国など子どもたちが暮らす国の状況は様々です。このように様々な背景の中では、教育を十分に受けられない子どもも多く存在し、教育を受けられないことで、本人の社会参加が阻害されていることもあります。教育を権利と位置付けている現代社会の趨勢の中では、教育の機会が奪われていることは、大きな問題と考えられているのです。

そういった中で、UNESCOをはじめとした、国際的な機関ではインクルーシブ教育を「万人のための教育（Education for all）」と位置付け世界的な活動を続けています。

（２）国内の特別支援教育に関する施策

特別支援教育は、インクルーシブ教育システムを前提として作られたものではありませんが、その考え方には、基本的な人権の尊重や、平等に教育を受ける権利が反映されていることから、インクルーシブ教育の理念と多くを共有しています。

特別支援教育においては、平成 19 年 4 月に文部科学省初等中等教育局長から出された「特別支援教育の推進について（通知）」で、「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味をもっている。」と述べ、特別支援教育の役割が障害のある子どものためだけではなく、社会を構成する理念の重要な部分を支えるものであることが示されていると考えることができます。

また、中央教育審議会初等中等教育分科会から出された「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のための特別支援教育の推進（報告）」（平成 24 年 7 月）では、インクルーシブ教育システムについて、障害のある子どもと障害のない子どもが同じ場で共に学ぶことを追求すること、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えた的確な指導の提供をすること、多様で柔軟な仕組みの整備をすることが掲げられています（詳細は次項で）。

小学校、中学校の通常の学級の中には、障害のある子どもだけでなく、学習の苦手な子ども、外国籍の子ども、海外から帰国した子ども、家庭環境が複雑な子どもなど様々な子どもが在籍しています。そうした多様な子どもたちのそれぞれの価値を認め、一人一人の子どもの特性に注意を払いながら、互いを認め合う教育を行っていく、それは取りも直さず、一人一人の教育的ニーズに対応した教育を従来から行ってきた特別支援教育の理念と共通であり、だからこそ、その知見が重要となるのです。

（３）共生社会とインクルーシブ教育システム

「共生社会」とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会であり、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会です。

また、障害者の権利に関する条約第 24 条によれば、「インクルーシブ教育システム（inclusive education system）」とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者とない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」（教育制度一般）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされています。

中央教育審議会初等中等教育分科会は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育シ

システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（平成 24 年 7 月）をとりまとめ、次のような内容を提言しています。

- 共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育をさらに進めていく必要がある。
- インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。
- インクルーシブ教育システムの構築については、諸外国においても、それぞれの課題を抱えながら、制度設計の努力をしているという実情がある。各国とも、インクルーシブ教育システムの構築の理念に基づきながら、漸進的に対応してきており、日本も同様である。教育制度には違いはあるが、各国ともインクルーシブ教育システムに向かうという基本的な方向性は同じである。

障害があるがゆえに排除されたり差別を受けたりすることなく、一人一人が大切にされ、共に支え合いながら生きる共生社会の実現は、一人一人の生き方や考え方によって可能となります。

したがって学校は、将来、地域社会の担い手となる子どもたちへの教育を通じて間接的に地域社会を変革することが可能であり、インクルーシブ教育システムの構築は共生社会に向けての学校教育の使命であるとも言えます。

（４）教育の見直しと改善

インクルーシブ教育システムにおける教育の実践は、これだけでできていればよいということではなく、その理念に向かい不断に追求し続けるものということができます。

実践を進める中で常に振り返り、改善が必要と思われる点に気づき、修正し、再度、実践を図るという P D C A（Plan Do Check & Action）サイクルの中で、教育実践を継続する必要があります。

インクルーシブ教育システムにおける教育の実践は、教員自身がインクルーシブ教育システムを推進するという積極的な姿勢が必要になります。

学校では、これまでも人権教育や国際理解教育等に取り組んできました。教員は、その知見や指導の経験を基にして、改めて、障害のある子ども、国籍、言語、文化の異なる子ども、経済的に困難な家庭の子ども、病気の子どものなど、様々な子どもたちの違いを認

め、それぞれの教育的ニーズを理解し、多様性を尊重する教員自身の姿勢を形成し、維持・向上させることが求められます。

そのためには、教員は、多様性を尊重する集団づくりと多様な子どもたちの誰にとってもわかりやすい授業の実践を目指していく必要があります。子ども一人一人に、お互いの違いを認め、尊重し合い、共に学ぶという意識を根付かせること、指導内容、指導方法、用いる教材・教具を工夫し、絶え間なく授業改善に取り組むことが必要になります。

また、障害のある子どもの教育については、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校等、多様な教育の場や地域のリソースを活用することも重要となります。

インクルーシブ教育システムの推進は、学級担任が単独で行うことではなく、同学年の教員、他学年の教員、特別支援学級担当教員や通級による指導の担当教員、特別支援教育支援員など校内の全教職員、OT・PT・ST等の専門家、行政担当者、ボランティアやスクールサポーター、そして、保護者とも連携・協働して行うものです。

■ 研修企画参考資料

○中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）．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）．

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm

○外務省（2010）．障害者の権利に関する条約．和文テキスト（仮訳文）．

http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/shomei_32b.html

○文部科学省初等中等教育局長（2009）．特別支援教育の推進について（通知）．

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm

○教育基本法 <http://law.e-gov.go.jp/cgi-bin/strsearch.cgi>

○共生社会政策 <http://www8.cao.go.jp/souki/index.html>

○世界人権宣言 <http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/udhr/>

○障害者基本法 <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S45/S45HO084.html>

○子どもの権利条約 <http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jido/zenbun.html>

3-2 インクルーシブ教育システムと特別支援教育

中央教育審議会初等中等教育分科会は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進（報告）」（平成24年7月）（以下、報告）をとりまとめ、その中で、インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとし、障害のある子どもが十分に教育を受けられるよう合理的配慮及びその基礎となる環境整備の必要性を述べています。

（1）基礎的環境整備

（2）合理的配慮

報告では、「障害のある子どもに対する支援については、法令に基づき又は財政措置により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、教育環境の整備をそれぞれ行う。これらは、「合理的配慮」の基礎となる環境整備であり、それを「基礎的環境整備」と呼ぶこととする。これらの環境整備は、その整備の状況により異なるところではあるが、これらを基に、設置者及び学校が、各学校において、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、「合理的配慮」を提供する。」としています。

「合理的配慮」とは、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」とされています。

インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められています。特に発達障害に関する一定の知識・技能は、発達障害の可能性のある児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから必須であるとし、「合理的配慮」については、特別支援教育に関わる教員の専門性として位置付けていくことが必要であり、特別支援教育に関わる教員が正しく認識して取り組むとともに、すべての教員が認識することが重要であるとしています。

（1）基礎的環境整備

報告では、基礎的環境整備の充実は、「合理的配慮」の充実を図る上で欠かせないことであり、基礎的環境整備を進めるに当たっては、ユニバーサルデザイン（バリアフリーは、障害によりもたらされるバリア（障壁）に対処するとの考え方であるのに対し、ユニバーサルデザインはあらかじめ、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。）の考え方を考慮しつつ進めてい

くことが重要であるとし、以下の観点で説明しています。

- ① ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用
 - ・通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった多様な学びの場の確保
 - ・専門家による巡回相談、特別支援学校のセンター的機能による助言・援助
 - ・「特別支援連携協議会」の開催等による、教育機関、医療、保健、福祉、労働等の各関係機関との連携
- ② 専門性のある指導体制の確保
 - ・「校内委員会の設置」、「特別支援教育コーディネーターの指名」
 - ・巡回相談、特別支援学校のセンター的機能等外部の専門家を活用した専門性のある指導体制
- ③ 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導
 - ・学習指導要領等において、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成について明記
- ④ 教材の確保
 - ・教科書だけでなく有益適切な教材の使用
 - ・視覚障害者用の点字教科書、聴覚障害者用の言語指導や音楽の教科書、知的障害者用の国語、算数・数学、音楽の教科書等の作成、弱視者のための拡大教科書の発行、教科書発行者が保有する教科書のデジタルデータの提供
- ⑤ 施設・設備の整備
 - ・学校の設置者による施設・設備の整備
- ⑥ 専門性のある教員、支援員等の人的配置
 - ・国の学級編制の標準の規定による教員配置
 - ・特別支援教育の実施に係る教職員定数の改善
 - ・専門性を確保するための研修の実施
- ⑦ 個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導
 - ・個別指導、習熟度別・少人数指導
 - ・通級による指導、特別支援学級における指導
- ⑧ 交流及び共同学習の推進
 - ・障害のある子どもと障害のない子どもが可能な限り共に学ぶことができるように配慮する観点から学習指導要領等に交流及び共同学習の機会等を設けることを明記

(2) 合理的配慮

報告では、「合理的配慮」は、個々の障害のある幼児児童生徒の状態等に応じて提供されるものであり、多様かつ個性が高いものであると述べられています。その観点について以下にあげます。

- 障害のある幼児児童生徒については、障害の状態が多様なだけでなく、障害を併せ有する場合や、障害の状態や病状が変化する場合もあることから、時間の経過により必要な支援が異なることに留意する必要がある。
- 各学校の設置者及び学校が体制面、財政面をも勘案し、「均衡を失した」又は「過度の」負担について、個別に判断することとなる。その際は、「合理的配慮」を決定する際において、現在必要とされている「合理的配慮」は何か、何を優先して提供するかなどについて関係者間で共通理解を図る必要がある。
- 障害種別に応じた「合理的配慮」は、すべての場合を網羅することはできないため、その代表的なものと考えられる例を「合理的配慮」の観点ごとに別表により示している。
- 「合理的配慮」は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、すべてが同じように決定されるものではない。設置者及び学校が決定するに当たっては、本人及び保護者と、個別の教育支援計画を作成する中で、「合理的配慮」の観点を踏まえ、「合理的配慮」について可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましい。

「合理的配慮」の観点

① 教育内容・方法

- ・ 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮（別表 1）
- ・ 学習内容の変更・調整（別表 2）
- ・ 情報・コミュニケーション及び教材の配慮（別表 3）
- ・ 学習機会や体験の確保（別表 4）
- ・ 心理面・健康面の配慮（別表 5）

② 支援体制

- ・ 専門性のある指導体制の整備（別表 6）
- ・ 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮（別表 7）
- ・ 災害時等の支援体制の整備（別表 8）

③ 施設・設備

- ・ 校内環境のバリアフリー化（別表 9）
- ・ 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮（別表 10）
- ・ 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮（別表 11）

「合理的配慮」の充実

- ・ 「合理的配慮」の観点や代表的なものと考えられる例を見直していくことが必要
- ・ 例示しているもの以外の「合理的配慮」についても、広く情報共有されていくことが重要
- ・ 「合理的配慮」は、その障害のある子どもが十分な教育が受けられるために提供できて

いるかという観点から評価することが重要

■ 研修企画参考資料

- 「3. 障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備」. 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）. 中央教育審議会初等中等教育分科会.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm

- 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） 別表

（別表1）学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

（別表2）学習内容の変更・調整

（別表3）情報・コミュニケーション及び教材の配慮

（別表4）学習機会や体験の確保

（別表5）心理面・健康面の配慮

（別表6）専門性のある指導体制の整備

（別表7）幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮

（別表8）災害時等の支援体制の整備

（別表9）校内環境のバリアフリー化

（別表10）発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮

（別表11）災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1323312.htm

3-3 多様な学びの場における教育課程の編成と学習指導

多様な学びの場（通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校等）では、さまざまな教育的ニーズを持った子どもたちが学んでいます。

多様な子どもたち一人一人に対応した適切な授業づくりを進めるためには、多様な学びの場での教育課程や、その基になっている学習指導要領等についての理解が必要です。

- (1) 小学校、中学校学習指導要領について
- (2) 特別支援学校の学習指導要領について
- (3) 通級による指導の教育課程について
- (4) 特別支援学級の教育課程について
- (5) 不登校児童（生徒）を対象とした場合の教育課程編成の特例について

現在、通常の学級では、さまざまな背景を持った多様な子どもたちが学んでいます。例えば、発達障害のある子どもや海外から帰国した子ども、通級による指導を受けている子ども、不登校の子どもなどが学んでいます。また交流及び共同学習として、普段は特別支援学級や特別支援学校で学ぶ子どもたちが通常の学級で学ぶこともあります。

そしてそこでは、個々のニーズに応じた支援がなされています。校内外には多様な学びの場（通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校等）があり、連携・協働して子どもたちの学びを保障しています。

多様な子どもたちの背景を知り、授業を組み立て、または授業の中で一人一人の教育的ニーズに応じた適切な授業づくりを進めるには、教育課程や、その基になる学習指導要領等を理解していることが大切です。特に、通常の学級を担当する教員は、小・中学校の学習指導要領とともに、特別支援学校の学習指導要領等についての理解を深めておくことが大切です。

(1) 小学校、中学校学習指導要領について

「小学校学習指導要領」、「中学校学習指導要領」の総則では、教育課程編成の一般方針や内容等の取扱いに関する共通的事項、授業時数の取扱い、指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項等が示されています。

ここでは、「小学校学習指導要領」、「中学校学習指導要領」で示されている事項で、障害を含む多様な子どもたちの教育に関連する事柄を整理します。

教育課程実施上の配慮事項

○小学校学習指導要領第1章第4の2(7)、中学校学習指導要領第1章第4の2(8)

障害のある児童（生徒）などについては、特別支援学校等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、福祉等の業務を行う関係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、個々の児童（生徒）の障害の状態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。特に、特別支援学級又は通級による指導については教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。

小・中学校には、特別支援学級や通級による指導を受ける障害のある児童生徒とともに、通常の学級にも LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、自閉症などの障害のある児童生徒が在籍していることがあり、これらの児童生徒については、障害の状態等に即した適切な指導を行わなければなりません。

そして、障害のある児童生徒の指導にあたっては、特別支援学校等の助言や援助を活用すること、個々の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示されています。

○小学校学習指導要領第1章第4の2(8)、中学校学習指導要領第1章第4の2(9)

海外から帰国した児童（生徒）などについては、学校生活への適応を図るとともに、外国における生活経験を生かすなどの適切な指導を行うこと。

国際化の進展に伴い、学校現場では、帰国児童生徒や外国人児童生徒の受け入れが多くなっています。これらの子どもたちの指導については、一人一人の実態を的確に把握し、当該児童生徒が自信や誇りをもって、学校生活において自己実現を図ることができるように配慮することが大切であると示されています。

（2）特別支援学校の学習指導要領等について

特別支援学校は、学校教育法第72条において「視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。」とされています。

また、学校教育法施行規則第126条、第127条では、特別支援学校小学部と中学部の教育課程における教科等が示されています。

特別支援学校では、小学校、中学校にはない「自立活動」という領域があります。そして、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科及び外国語活動の目標及び内容に

関する事項の一部を取り扱わないことができたり、各教科の各学年の内容の全部または一部を当該学年の前各学年の目標及び内容の全部又は一部によって替えることができたりします。また、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科等の規定は、小学校や中学校で指導する教科等と異なっています。これらのことについて、以下に簡単に説明します。

① 自立活動の指導

「自立活動」は、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達を基盤を培う。(特別支援学校小学部中学部学習指導要領「第7章自立活動」)」ことを目的としています。

「自立活動」は、6区分26項目からなる内容で構成されており、「1.健康の保持」、「2.心理的な安定」、「3.人間関係の形成」、「4.環境の把握」、「5.身体の動き」、「6.コミュニケーション」の区分の下、各項目が設定されています。

実際の「自立活動」の指導に当たっては、6区分26項目からなる内容の中からそれぞれに必要とする項目を選定し、それらを相互に関連付け、具体的な内容を設定します。この「自立活動」の指導内容の中には、障害を含む多様な子どもたちが学ぶ通常の学級でも参考となる事項がたくさんあります。

② 障害の状態により特に必要がある場合の規定

特別支援学校の学習指導要領には、重複障害者等に関する教育課程の取扱いとして、児童又は生徒の障害の状態により、例えば、当該学年の各教科及び外国語活動の学習を行う際に、特に必要がある場合には、その実態に応じて、弾力的な教育課程を編成できることが示されています。

③ 知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科

学校教育法施行規則第126条第2項、第127条第2項には、特別支援学校の小学部、中学部で、知的障害者である児童生徒を教育する場合の教科について以下のように示されています。

小学部の各教科・・・生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の6教科で構成

中学部の各教科・・・国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育及び職業・家庭の8教科で構成。

これらの教科では、知的障害の特徴及び学習上の特性等を踏まえ、児童生徒が自立し、社会参加するために必要な知識や技能、態度などを身に付けることを重視した各教科の目

標や内容等が示されています。また、各教科の内容は、学年別に示さず、小学部は3段階、中学部は1段階、高等部は2段階（ただし、高等部の主として専門学科において開設される教科は1段階）のように段階別に示されており、知的障害の状態等に配慮し、基本的には、知的発達、身体発育、運動発達、生活経験、社会性、職業能力等の状態を考慮して指導目標や内容を定め、小学部1段階から高等部2段階へと6段階に積み上げてくようになっていきます。

実際の指導では、知的障害のある児童生徒の学習上の特性等を考慮し、児童生徒の知的障害の状態等に即した指導を進めるため、各教科、道徳、特別活動及び自立活動（以下、「教科等」という）を合わせて指導を行う場合と各教科それぞれの時間を設けて指導を行う場合があります。教科等を合わせて指導を行う場合の例としては、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習などがあります。

（3）通級による指導の教育課程について

通級による指導は、学校教育法施行規則第140条に規定されており、小学校や中学校の通常の学級に在籍している比較的軽度の障害のある児童生徒に対して、主として各教科等の指導を通常の学校で行いながら、当該児童生徒の障害に応じた特別の指導を特別の指導の場（これを「通級指導教室」と言います。）で行う教育形態です。

対象となる障害種は、言語障害者、自閉症者、情緒障害者、弱視者、難聴者、学習障害者、注意欠陥多動性障害者、その他障害のあるものとされています。

通級による指導は、児童生徒が在籍する学校に設置される通級指導教室で指導を行う場合を自校通級といい、他校に設置されている通級指導教室で指導を行う場合を他校通級といいます。その他、通級指導担当教員が児童生徒の在籍する学校に赴いて指導を行う巡回による指導などが行われています。

特別の指導を行う場合には、特別の教育課程を編成することとされ、その内容は、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とする指導と各教科の内容を補充する指導があり、小学校、中学校の教育課程に一部加え、あるいは、替えて編成するものとされています。また、児童生徒の障害に応じた特別の指導に係る授業時間数は、各教科の内容を補充するための指導をこれに含め、学習障害者及び注意欠陥多動性障害者の場合は、年間10単位時間～280単位時間（月1単位時間～週8単位時間）、その他の障害は、年間35単位時間～280単位時間（週1単位時間～週8単位時間）が標準とされています。

教育課程の編成に当たり、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とする指導を行う場合には、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の「自立活動」を、また、各教科の内容を補充するための指導を行う場合には、小・中学校の学習指導要領を参考とすることとされています。

（４）特別支援学級の教育課程について

特別支援学級は、学校教育法第 81 条第 2 項の規定による障害のある児童生徒を対象とする学級です。特別支援学級の対象となる障害種は、知的障害者、肢体不自由者、身体虚弱者、弱視者、難聴者、その他心身に障害のあるもので、言語障害や自閉症・情緒障害の特別支援学級も設置されています。

特別支援学級では、特に必要がある場合は特別の教育課程によることができます（学校教育法施行規則第 138 条）。

特別支援学級において特別の教育課程を編成する場合には、学級の実態や児童生徒の障害の状態や程度等を考慮し、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考にすることとされています。

（５）不登校児童（生徒）を対象にした場合の教育課程編成の特例について

通常の学級で学ぶ子どもたちの中には、学校生活への適応が困難であるため、長期間学校を欠席している、いわゆる不登校児童（生徒）がいます。このような不登校児童（生徒）に対して、学校教育法施行規則第 56 条では「小学校（中学校）において、学校生活への適応が困難であるため相当の期間小学校（中学校）を欠席していると認められる児童（生徒）を対象として、その実態に配慮した特別な教育課程を編成して教育を実施する必要があると文部科学大臣が認める場合においては、文部科学大臣が別に定めるところにより、第 50 条第 1 項、第 51 条（中学校・・・第 72 条、第 73 条又は第 74 条）の規定によらないことができる。」とされています。

■ 研修企画参考資料

○文部科学省．特別支援学校小学部・中学部学習指導要領．特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説．

○文部科学省．特別支援学校高等部学習指導要領．特別支援学校高等部学習指導要領解説．

○文部科学省．特別支援学校幼稚部教育要領．特別支援学校幼稚部教育要領解説．

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/index.htm

○文部科学省．小学校学習指導要領．小学校学習指導要領解説．

○文部科学省．中学校学習指導要領．中学校学習指導要領解説．

○文部科学省．高等学校学習指導要領．高等学校学習指導要領解説．

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/tokushi/1284518.htm

○文部科学省．学校教育法施行規則．

<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S22/S22F03501000011.html>

○文部科学省著編集．通級による指導の手引—解説と Q&A 通級指導

文献（研修企画参考資料以外）

1-1 学級づくり

- コンスタンス・マクグラス著，川合紀宗訳（2010）．インクルーシブ教育の実践 すべての子どものニーズにこたえる学級づくり．学苑社．
- ペギー・ハメッケン著，重富真一郎他訳（2008）．インクルージョン 普通学級の特別支援教育マニュアル．同成社．
- 湯浅恭正（2008）．困っている子と集団づくり発達障害と特別支援教育．クリエイツかもがわ．
- 全国特別支援教育研究連盟編（2010）．通常学級の授業ユニバーサルデザイン「特別」ではない支援教育のために．

1-2 授業づくり

- Janney, R. & Snell, M.E. (2006) *Social Relationships and Peer Support*. Paul H. Bookes Publishing Co., Baltimore, Maryland. 高野久美子・涌井恵監訳（2011）．子どものソーシャルスキルとピアサポートー教師のためのインクルージョン・ガイドブック．金剛出版．
- 涌井恵（2012）．選べる！ユニバーサルデザインな授業づくり（1）－「学び方を学ぶ」授業のススメ．LD, ADHD & ASD, No.41（4月号），p.50-53．明治図書．
- 涌井恵（編著）（2012）．発達障害のある子どももみんな共に育つユニバーサルデザインな授業・集団づくりガイドブック～協同学習と「学び方を学ぶ授業」による新しい実践の提案～．（平成 21-23 年度科研費若手研究（B）「発達障害児の在籍する通常学級における協同学習のユニバーサルデザイン化に関する研究」研究成果物Ⅰ）
- 涌井恵（2012）．「学び方を学ぶ」テキスト（試作版）．学びの達人（ふるしき忍者）になれるコツ．（平成 21-23 年度科研費若手研究（B）「発達障害児の在籍する通常学級における協同学習のユニバーサルデザイン化に関する研究」研究成果物Ⅱ）
- Armstrong, T. (2000), *Multiple Intelligences in the Classroom (2nd Ed.)*. ASCD publications, Virginia USA. 吉田新一郎訳（2002）．「マルチ能力」が育む子どもの生きる力．小学館．
- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Inn, L. W. (2002) *The teacher's sourcebook for cooperatives learning , Practical thchniques, basic principles, and frequently asked questions*. 関田一彦監訳（2005）．先生のためのアイデアブックー協同学習の基本原則とテクニクー．日本協同教育学会．ナカニシヤ出版．
- Janney, R. & Snell, M.E. (2006) *Social Relationships and Peer Support*. Paul H. Bookes Publishing Co., Baltimore, Maryland. 高野久美子・涌井恵監訳（2011）．子どものソーシャルスキルとピアサポートー教師のためのインクルージョン・ガイドブック．金剛

出版.

佐藤雅彰・佐藤学（編）（2003）. 公立中学校の挑戦—授業を変える学校が変わる. ぎょうせい.

高橋あつ子（編）（2004）. LD、ADHD などの子どもへの場面別サポートガイド—通常の学級の先生のための特別支援教育. ほんの森出版.

高橋あつ子（2007）. 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.

Willis, M. P. & Hodson, V. K. (1999) , Discover your child's learning style. 伊藤恵子・黒田ゆきよ・牧野美奈子訳（2001）. あなたの子どもにぴったりの「学習法」を見つける本. PHP 研究所.

2-1 子ども理解

ビディ・ヨーエル（2009）. 学校現場に生かす精神分析【実践編】. 岩崎学術出版社.

I.ザルツバーガー・ウィッテンバーグら（2008）. 学校現場に生かす精神分析～学ぶことと教えることの情緒的体験. 岩崎学術出版社.

数井みゆき・遠藤利彦編著（2007）. アタッチメントと臨床領域. ミネルヴァ書房.

数井みゆき編著（2012）. アタッチメントの実践と応用. 誠信書房.

上野一彦・海津亜希子・服部美佳子（2005）. 軽度発達障害の心理アセスメント. 日本文化科学社.

海津亜希子（2007）. 個別の指導計画作成ハンドブック. 日本文化科学社.

武蔵博文・恵羅修吉編著（2011）. エッセンシャル特別支援教育コーディネーター. 大学教育出版.

3-1 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム

Chris Forlin（2010） Teacher Education for Inclusion Changing Paradigms and innovative approaches,Routledge.

ピーター・ミットラー,（2002）, インクルージョン教育への道,東京大学出版会,

Suzanne E.Wade,（2000）, PREPARING TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION Case Pedagogies and Curricula for Teacher Educators,Routledge.

鈴木文治,（2006）, インクルージョンをめざす教育—学校と社会の変革を見すえて,明石書店.

山口薫,（2008）, 特別支援教育の展開—インクルージョン（共生）を目指す長い旅路—, 文教資料協会.

4. 研修の企画例

ここでは、本研修ガイド「研修の企画・運営の実際」の「1. 課題把握のチェックリスト」を基に、「研修の観点」「資料」を参考にした研修プランの例を4つ紹介します。

都道府県教育センターや教育委員会が主催する研修の例

- 例1 インクルーシブ教育システムの理解を深めるための研修
- 例2 通常の学級における環境整備を充実させるための研修

各学校で実施する校内研修の例

- 例3 保護者との関係づくりに関する理解を深める研修
- 例4 校内外との連携・協働に関する資質・能力を高める研修

次にそれぞれのテーマについて、校内研修の目的、場面と形態、進め方を解説していきます。

表4 研修の企画例

教育の柱と柱を支える資質・技能 課題把握の項目	1-1 学級づくり	1-2 授業づくり	1-3 生徒指導	2-1 子ども理解	2-2 環境整備	2-3 校内外との連携・協働	3-1 法令と施策	3-2 特別支援教育	3-3 教育課程
みんなが仲良くできる学級づくりをしたい	○		○	○	○				
わかりやすい授業づくりをしたい		○		○					○
子どもをよく理解したい	○			○		○			
みんなが安心して過ごせる学級環境をつくりたい				○	例2				
保護者と連携・信頼関係を築きたい						例3			
校内外の連携による支援を充実させたい			○			例4			
インクルーシブ教育システムについて知りたい							○		
障害のある子どもへの配慮や支援について		○			○	○	○	例1	○

■ 教育センター、教育委員会が主催する研修

例 1：インクルーシブ教育システムの理解を深めるための研修

研修の課題：インクルーシブ教育システムに対する学校の理解を深めたい。

特に、「基礎的環境整備」と「合理的配慮」の趣旨と内容について管理職の理解を深めるとともに、所属校の校内研修で伝達していく。

<研修の目的>

「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のための特別支援教育の推進（報告）」（平成 24 年 7 月）（以下、報告）の概要、特に基礎的環境整備と合理的配慮について管理職・教務主任等の理解を深め、学校経営の充実に資する。

<研修の対象と形態>

(1) 研修の対象

管理職・教務主任対象

(2) 研修の形態

講義＋協議形式・・・報告の概要、基礎的環境整備と合理的配慮に関する講義を行う。後半は、グループに分かれ、基礎的環境整備や合理的配慮に関する各校の取組と課題について協議を行う。最後に各グループで協議された内容を報告し合い、全体で共有する。

<研修の進め方>（160 分）

(3) 趣旨と進め方の説明（5 分）

- ・ 研修担当者は、研修の趣旨と流れを説明する。
- ・ グループ分けは、校種、学校規模、特別支援学級の有無等を考慮して行う。

(4) 講義（60 分）

- ・ 報告の概要、基礎的環境整備と合理的配慮の趣旨と内容に関する講義を行う。（文部科学省による行政説明や研究協議会等の伝達も含む。）
- ・ 報告は、文部科学省ホームページからダウンロードできるため、資料は参加者が持参する。

(5) 質疑応答（20 分）

- ・ インクルーシブ教育システム、基礎的環境整備と合理的配慮に関する理解を深めるため、研修開始初年は、質疑応答の時間を十分に確保する。各校の理解や

取組が進んできた場合は、学校での実践を話題提供していくことも考えられる。

(6) グループ別協議 (60分)

- ・ 講義で示された内容を受け、基礎的環境整備や合理的配慮について参加者の所属校で現在取り組んでいること、課題になっていることを出し合う。
- ・ グループ内で共通する重要課題を2～3取り上げ、協議の柱とする。各校のこれまでの取組と結び付けながら、今後の基礎的環境整備と合理的配慮の趣旨について確認するとともに、参考となる取組について協議・情報交換を行う。
- ・ グループの中で、進行・発表者の役割を分担する。

(7) 各グループの発表 (15分)

- ・ 各グループで協議した内容について、重要だと確認したこと、参考となる取組等を発表し合い、全体で共有する。

(8) 研修のまとめ (10分)

- ・ 講義の講師又は研修担当者は、各グループで協議された内容や課題として挙げられた内容に関する助言を行う。

【準備物】

- ・ 配付資料 (又は持参資料) 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)」(平成24年7月)
- ・ グループ協議を行うために必要なホワイトボード、記録用紙、付箋紙等

例2：通常の学級における環境整備を充実させるための研修

研修の課題：様々なニーズのある子どもたちが学ぶための環境整備について学級担任 (通常の学級) の理解を深めたい。

特に、発達障害の特性のある子どもが学びやすい物理的環境と人とのかかわりの環境について学級担任の理解を深めるとともに、所属校の校内研修で伝達していく。

<研修の目的>

発達障害の特性のある子どもの学びやすさの観点から、通常の学級における物理的環境と人とのかかわりの環境の整備について、学級担任 (通常の学級) の理解を深め、学級経営の充実に資する。

<研修の対象と形態>

(1) 研修の対象

通常の学級の担任を対象とした研修

(2) 研修の形態

講義＋協議形式・・・発達障害の特性のある子どもの学びやすさの観点から、通常の学級における物理的環境と人とのかかわりの環境の整備に関する講義を行う。後半は、グループに分かれ、環境整備に関する各校の取組と課題について協議を行う。最後に各グループで協議された内容を報告し合い、全体で共有する。

<研修の進め方> (140分)

(1) 趣旨と進め方の説明 (5分)

- ・ 研修担当者は、研修の趣旨と流れを説明する。
- ・ グループ分けは、校種、学級規模等を考慮して行う。

(2) 講義 (40分)

- ・ 本研修ガイド解説「2-2環境整備」で示す環境整備の観点に基づいた講義又は実践紹介を行う。
- ・ 物理的環境整備の観点＝視覚的あるいは聴覚的刺激の調整、学校生活の流れや予定の提示、姿勢の保持、持ち物の整理、座席の位置等
- ・ 人とのかかわりの環境整備の観点＝帰属意識を高める配慮、学級のルールの分かりやすさ、困ったときや分からないときの発信方法の確保、トラブルの解決方法とその後の人間関係の修復に関する手立て

(3) 質疑応答 (10分)

(4) グループ別協議 (60分)

- ・ 講義で示された内容を受け、物理的環境と人とのかかわりの環境について、参加者の学級経営で取り組んでいること、課題になっていることを出し合う。
- ・ グループ内で共通する重要課題を2～3取り上げ、協議の柱とする。参加者のこれまでの取組と結び付けながら、今後の環境整備の在り方について、参考となる取組について協議を行う。
- ・ グループの中で、進行・発表者の役割を分担する。

(5) 各グループの発表 (15分)

- ・ 各グループで協議した内容について、重要だと確認したこと、参考となる取組等を発表し合い、全体で共有する。

(6) 研修のまとめ (10分)

- ・ 講義の講師又は研修担当者は、各グループで協議された内容や課題として挙げられた内容に関する助言を行う。

【準備物】

- ・ ホワイトボード、記録用紙、付箋紙等、協議に必要な物

■ 各学校で行う校内研修

例3：保護者との関係づくりに関する理解を深める研修

研修の課題：保護者と連携・信頼関係を築きたい。

特に、保護者との面談で、子どもの学習や生活面のことを話し合うことができる関係づくりをしたい。

<研修の目的>

保護者と面談をする際に、家庭での様子や保護者の考えを引き出したり、担任の考えを分かりやすく伝えたりするための心構えや技能を身に付ける。

<研修の場面と形態>

(1) 研修の場面

校内全体研修会・・・全体で国立特別支援教育総合研究所の配信講義を視聴する。
後半は、グループに分かれて協議を行う。(グループは、学校の実態に応じて編成する。)

(2) 研修の形態

配信講義＋協議形式・・・保護者面談における教員の傾聴態度と話の伝え方に関する心構えと具体的な対応について、配信講義を通して知る。後半は、グループに分かれ、テーマに関する協議を行う。

<研修の進め方> (90分間)

(1) 趣旨と進め方の説明 (5分)

- ・ 研修担当者は、研修の趣旨と進め方を説明する。

(2) 配信講義の視聴 (16分)

- ・ 国立特別支援教育総合研究所発達障害教育情報センターの配信講義「先生と保護者の関係づくり」を視聴する。
- ・ 配信講義で使用する資料は、ホームページからダウンロード可能なので、事前に印刷し、配布資料とする。

(3) グループごとの協議 (50分)

- ・ 配信講義を視聴した後、参加者は、これまでの体験や取組と共通する点の有無や疑問点を出し合う。
- ・ 配信講義を受け、教員の傾聴態度と話の伝え方に関する心構えの在り方、具体的な対応の在り方について協議する。

(4) 各グループの発表 (15分)

- ・ 教員の傾聴態度と話の伝え方について、グループで重要だと確認したこと、参考となる具体的な対応を発表し合い、全体で共有する。

(5) 研修のまとめ (4分)

- ・ 参加者は、研修を通して理解したこと、今後の学級経営に活用したいこと等を整理する。

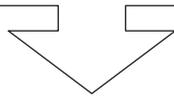
【準備物】

- ・ 国立特別支援教育総合研究所発達障害教育情報センターの配信講義を視聴するためのパソコン (インターネット接続)、プロジェクター、スクリーン、スピーカー
- ・ 配付資料 (配信講義スライド資料＝ダウンロード可)
- ・ ホワイトボード、付箋紙等、協議に必要な物

例4：校内外との連携・協働に関する資質・能力を高める研修

研修の課題：校内外の連携による支援を充実させたい。

特に、校内教職員同士で、子どもの行動や教員の対応について意見交換できる関係づくりをしたい。



<研修の目的>

学級での学習や生活面で大きな問題はないものの、気になる子どもの行動と対応について意見交換をし、迅速に対応することができるような学年会の関係づくりをする。

<研修の場面と形態>

(1) 研修の場面

校内全体研修会・・・全体で研修の趣旨と進め方を説明した後、学年ごとのグループに分かれて研修を行う。(教務主任や養護教諭等、学年所属以外の教員は、任意の学年グループに入る。)

(2) 研修の形態

協議形式・・・学年ごとのグループに分かれ、気になる子どもについてインシデントプロセス法を参考としたケース会議※を行う。

※ 国立特別支援教育総合研究所編著（2007）「学校コンサルテーションブックその1 学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック コンサルタント必携」ジヤース教育新社.p54-56.

＜研修の進め方＞（90分間）

（1）趣旨と進め方の説明（10分）

- ・ 研修担当者は、研修の趣旨と進め方を説明する。
- ・ 教務主任や養護教諭等、学年所属以外の教員は、任意の学年グループに入る。

（2）学年ごとのグループによるケース会議（70分）

- ・ 研修担当者は、タイムキーパーとして全体の進行を管理する。（1ケース当たりの時間は、実態に応じて決める。ここでは、35分×2ケースとする。）
- ・ 各グループで、事例提供者（事前の資料準備は無し。口頭で説明する。）、司会、記録（ホワイトボード）の役割を決め、事例ごとに交代する。
- ・ 事例提供者による発表、参加者による質問、問題点の明確化、解決策の立案、振り返りの順に話し合いを進める。
- ・ ホワイトボードに記載した内容は、デジタルカメラ等で撮影しておく記録として活用できることも参加者に告げる。但し、個人情報にかかわる内容のため、記載する場合は、A児、B児等とする。

（3）研修の振り返りとまとめ（10分）

- ・ 研修に対する参加者の感想（重要だと認識したこと、新たに分かったこと、今後参考にしたいこと等）
- ・ 研修担当者によるまとめ（今回研修したケース会議の仕方を、負担のない程度で日常の学年会に計画的に位置付けてほしいこと、繰り返すことで情報収集や提供の仕方、対応に関する判断力が培われること等）

【準備物】

- ・ ケース会議の流れや留意事項を示した資料（必要に応じて）
- ・ ホワイトボード