# Ⅶ．基礎的環境整備体制の充実に関する取組　３

## 通常の学級における特別な支援を必要とする児童生徒への教員の子供理解の充実
## －子供理解を深める研修ガイドの開発を通して－

目次

１．はじめに
（１）背景
（２）目的

２．方法
（１）研究の概要
（２）教員への意識調査（事前・事後）
（３）「研修ガイド」の作成
（４）「研修ガイド」による校内研修の実施

３．結果
（１）教員への意識調査（事前）
（２）「研修ガイド」の作成
（３）「研修ガイド」による校内研修の実施
（４）教員への意識調査（事後）

４．考察
（１）教員への意識調査（事前）
（２）「研修ガイド」の作成
（３）「研修ガイド」による校内研修の実施
（４）教員への意識調査（事後）
（５）総合考察

引用文献・参考文献

資料

## １．はじめに

### （１）背景

障害者の権利に関する条約に掲げられた「inclusive education system at all levels（訳：障害者を包容するあらゆる段階の教育制度）」では、「reasonable accommodation（訳：合理的配慮）」が必要とされている（外務省,2014）。この合理的配慮は、「障害者が受ける制限は、障害のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものとのいわゆる『社会モデル』の考え方を踏まえたもの」である（内閣府,2015）。我が国でも、「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）」において、国、都道府県、市町村が基礎的環境整備を行い、設置者及び学校が合理的配慮を提供することが必要であると示されている（中央教育審議会,2012）。すなわち、学校は、障害のある子供が他の子供と同様に学ぶことを保証し、多様な子供一人一人を包容するために、合理的配慮を提供するのである。

これまで、静岡県は子供一人一人の学びを大切にした授業づくりを進めてきている。教師用指導資料等では、常に授業づくりの柱として「学びの楽しさに導く（教材研究）」と「子どものよさを引き出す（子ども理解）」を示してきている（静岡県教育委員会,2006）。また、「どの子供にも、本来知的好奇心や思いやりの心があり、何かができる潜在的能力をもっているという温かで肯定的な子ども観」（静岡県教育委員会,2011）の下で、子供理解と教材研究を進め、「学び手の視点で授業をつくる」（静岡県教育委員会,2019）ということを示している。

清水町も、静岡県の方針に沿って「『子供理解』『教材化』を視点とした授業研究会の積み上げ」を掲げ、具体的な子供の姿を記した指導案作成と、子供の観察記録から授業を分析する授業研究会を継続している（清水町教育委員会,2018）。そのような中、近年では、通常の学級において、特別な支援を必要としている子供がいることが多く認識されてきている。学級担任は、障害のある子供や発達障害の可能性のある子供も含め、学級全体の子供理解を大切にし、子供はどのような困難さを感じているのか、どのような指導の工夫や支援が必要なのかと考え、日々、試行錯誤をしている。

その一方で、「子供理解」を共有する個別の教育支援計画や個別の指導計画が、有効な情報共有に至らない状況がある。具体的には、教員が記述する内容に悩み、作成に難しさを感じていること、また、その記述内容に差がみられること、作成しても年間で活用や見直しの機会が少ないこと、年度や校種を超えた情報共有や引継ぎがうまくいかないことなどがある。さらに、個別の教育支援計画の作成の必要性を保護者に理解してもらうことが難しく、合意形成につなげられないこともある。

このような状況の理由として、「子供理解」に「社会モデル」の考え方が浸透していないことが考えられる。「社会モデル」の考え方や ICF については、特別支援学校学

習指導要領解説の総則編や自立活動編において障害の捉え方として示されているが、小学校学習指導要領や中学校学習指導要領と解説においては、明確に示されてない（文部科学省, 2017 ; 文部科学省, 2018）。また、西村・久田（2018）は、学校現場について、「発達保障を普遍的な目標とする教育において、障害のある子供への対応は得てして障害の改善・克服を図る指導に目を向けられがち」であること、そして、「障害部分を環境で支える『社会モデル』の考え方に重きを置く教育の必要性」があると指摘している。つまり、学校現場では、特別な支援を必要としている子供たちに困難さが生じている背景には、すぐには変容しにくい障害の特性や発達のアンバランスさだけではなく、学校生活の場面や学習の内容・指導方法などの環境的な要因もあると考えた上で、子供理解をしていくことが大切だということである。

清水町においても、このような理解を基にした個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成が作成されることで、子供のよさやもっている力を発揮するための支援とその計画の共有につながると考えられる。そのためには、実際に授業中の子供の様子を観察する中で、子供のよさや潜在する力の発揮を妨げている環境の要因と必要とされる支援を、具体的に考え検討する経験が教員に必要である。その場として、町で継続してきた子供理解と教材研究を柱とした授業研究会は活用することができる。そして、まず、研修に参加する教員それぞれが、子供の発達を環境の面から支える考え方について知ることが必要である。

また、このような、子供の発達を環境の面から支える考え方は、合理的配慮を必要とする障害のある児童生徒だけではなく、発達障害の可能性のある児童生徒など、特別な支援を必要とする児童生徒がいる前提で、どの子の学びも大切にした授業づくりを考えるものにつながると考えられる。

このようなことから、国立特別支援教育総合研究所の地域実践研究の中で、通常の学級において特別な支援を必要とする児童への教員の「子供理解」を「社会モデル」の考え方に基づいて充実するための校内研修の方法とその留意点を検討することとした。

### （２）目的

本研究では、静岡県清水町内の小学校の通常の学級において特別な支援を必要とする児童への教員の「子供理解」を「社会モデル」の考え方に基づいて充実するための校内研修の方法とその留意点を、町内の小学校での校内研修を通して検討することを目的とする。

具体的には、まず、「社会モデル」の考え方に基づいて、困難さの背景には、障害の特性や発達のアンバランスさだけではなく、学校生活の場面や学習の内容・指導方法などの環境的な要因もあることを知るための研修資料として「子供理解を深める研修ガイド」（以下、「研修ガイド」という。）を作成し、小学校の校内研修で、その研修ガイドに基づいて、通常の学級で特別な支援を必要としている子供の困難さの背景を

環境の要因から分析する授業研究会を行い、そこで協議される内容や、その前後での教員の変容から考察をして、校内研修の方法とその留意点を検討する。

なお、本研究は、静岡県及び清水町が進めてきた「子供理解」に、障害者の権利に関する条約に示されている「社会モデル」の考え方を加えていくものであり、これまでの「子供理解」を更に充実させていく校内研修体制づくりといえる。

このような研修が町内で充実されていくことは、合理的配慮を提供するための基礎的環境整備のうち、「専門性のある指導体制の確保」につながり、更に「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」を向上させていくものだと考える（文部科学省,2012）。

## ２．方法

本章では、静岡県清水町内の小学校の通常の学級において特別な支援を必要とする児童への教員の「子供理解」を「社会モデル」の考え方に基づいて充実するための校内研修の方法とその留意点を、町内の小学校での校内研修を通して検討するために行う研究の対象や手順、方法について詳述する。

### （１）研究の概要

本研究は、通常の学級において、特別な支援を必要とする児童への教員の「子供理解」を「社会モデル」の考え方に基づいて充実するため校内研修の方法とその留意点を検討することを目的としている。この目的の達成によって、学校の抱える課題が解決に向かうことは、合理的配慮を提供するための基礎的環境整備のうち「専門性のある指導体制の確保」と「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」を向上させていくことにつながると考えた。

そのために、図 7-1 に示した方法と手順によって研究を進めた。

まず、教員の意識の実態を把握するために意識調査を行った。そして、教員が「社会モデル」の考え方に基づいて「子供理解」を深めるために、校内研修で活用しやすい「研修ガイド」を作成し、それに基づいた校内研修を実施した。その中で協議された内容や、その前後での教員の意識の変容から考察して、研修の方法の成果と課題、留意点を検討することとした。

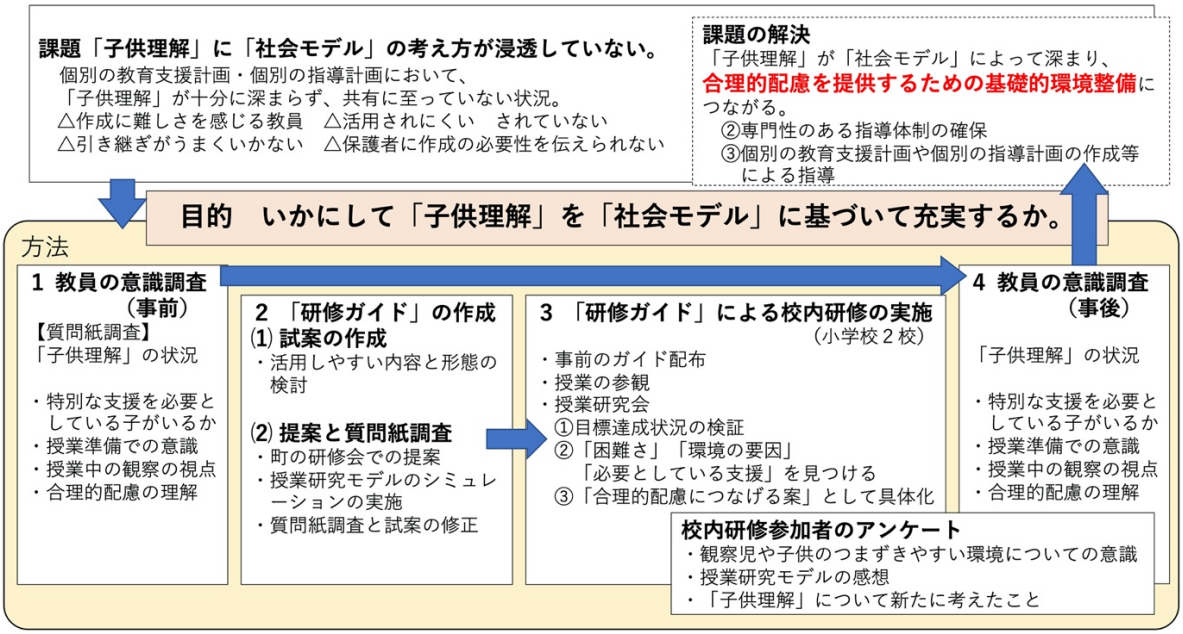



図 7-1　研究の方法

### （２）教員への意識調査（事前・事後）

#### １）目的

静岡県清水町の小学校と中学校の通常の学級における特別な支援を必要とする児童生徒への教員の子供理解の状況や、子供理解を深めるための校内研修のニーズを知る。また、校内研修にて授業研究モデルを実施したことによる意識の変容を検討する。

#### ２）調査対象

静岡県清水町の公立小学校３校と中学校２校の教員 137 人を対象とした。

#### ３）調査用紙の作成

調査用紙は、小学校学習指導要領解説総則編（文部科学省, 2017）、「主体的・対話的で深い学び」実現のためのサポートブック-静岡県総合教育センター研究の軌跡-（静岡県総合教育センター, 2018）を参考に、地域実践研究の研究チームの協議で質問内容や表現について検討を行い、調査項目を作成した。

#### ４）調査手続

清水町教育委員会に依頼後、町内の小学校と中学校に導入されている公務支援システムのアンケート機能により、質問紙データ及び質問項目を送信し、調査を実施した。１回目の調査を令和元年８月 21 日に配布し、同年９月 13 日を締め切りとした。２回目の調査を令和元年 11 月８日に配布し、同年 11 月 29 日を締め切りとした。

調査結果については、所属校種や特別支援学校・特別支援学級の担任・通級による指導担当などの経験の有無と他の質問項目を掛け合わせたクロス集計を行った。また、研修ガイドに基づく校内研修に参加した教員の１回目と２回目の調査結果を抽出して集計し、研修ガイドに基づく校内研修の事前と事後の変容について比較した。

なお、質問紙調査の実施に当たり、国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会において承認を得た。調査協力の依頼書と質問紙の表紙において、本研究の趣旨について説明し、回答をもって研究への同意とみなした。調査協力は任意であり、辞退しても不利益を被ることは一切ないこと、個人情報管理を厳重に行うことなどを説明した。

#### ５）調査内容

調査用紙は、１回目はＡ４サイズの２ページ、２回目はＡ４サイズ３ページで、質問項目は、「所属校種や教職経験年数について」３項目、「学習指導について」17 項目、「合理的配慮の理解について」２項目を、１回目と２回目の共通項目とした。２回目の調査には、研修ガイドに基づく校内研修参加者を対象に「授業研修モデルに基づく校内研修について」４項目を加えた。なお、詳細は巻末に示した。

### （３）「研修ガイド」の作成

#### １）試案の作成

#### ①目的

静岡県清水町内の小学校の通常の学級において特別な支援を必要とする児童への教員の「子供理解」を「社会モデル」の考え方に基づいて充実するための校内研修の資料とするため。

#### ②手順

町内各校で行われている授業研究会の概要や個別の教育支援計画をめぐる状況を確認しつつ、静岡県の指導用資料「より良い自分を作っていくためにⅣ」（静岡県教育委員会, 2016）、「自分ごと（自分の事）として学ぶ子供」（静岡県教育委員会, 2019）、静岡県総合教育センター（2018）の研究、文部科学省（2012）の報告を参考にして、筆者が案を作成した。作成した案は、地域実践研究の研究チームに提案をして、その協議の中で、現場で参照しやすい形態や内容と構成となるように検討を行い、試案を作成した。

なお、研修ガイドを用いた研修によって子供理解が深まり、個別の教育支援計画や個別の指導計画を用いた子供理解の共有がされるようになるまでのプロセスを、図 7-2 のように想定した。

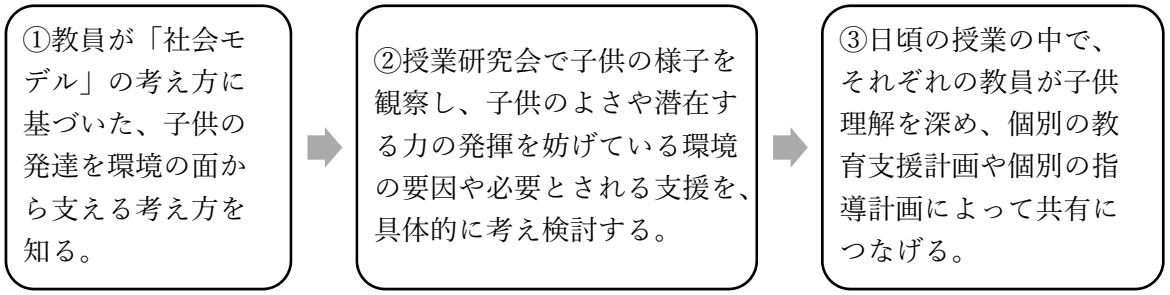



**図 7-2　研修ガイドの活用されるプロセス**

そこで、上記のそれぞれに応じて「子供理解を深めるイメージ図」、「『授業研究モデル』による校内研修の進め方」、「『個別の教育支援計画』・『個別の指導計画』に生かす」の３部構成で作成することを方針とした。

作成した試案は、清水町特別支援教育推進委員会の研修会において提案し、実際に小学校の授業参観と研修ガイドの試案に基づく授業研究モデルを実施した。また、試案の形態や内容と構成の妥当性を検証し、修正を加えるために、参加者への質問紙調査を実施した。

### ２）提案と質問紙調査

#### ①目的

静岡県清水町内の小学校の通常の学級において特別な支援を必要とする児童への教員の「子供理解」を「社会モデル」の考え方に基づいて充実するために作成した研修ガイドの試案の形態や内容と構成の妥当性を検証する。

#### ②調査対象

研修ガイドの試案の提案及び質問紙調査の実施において、実際に授業参観と校内研修会のシミュレーションを行うために、事前に試案を読み、研究の趣旨を理解した上で授業公開ができる場を提案の場とし、清水町の特別支援教育の中心となって進めている立場にある者を質問紙調査の対象とした。なお、こうした研究対象は、清水町教育委員会（以下、「町教委」という。）との協議を重ね、慎重に検討を行った上で決定した。

具体的には、令和元年度第２回清水町特別支援教育推進委員会の研修会を町内のＡ小学校において開催し、試案の提案と校内研修会のシミュレーションを実施する場とすることと、その参加者を質問紙調査の対象とすることを選定した。

また、町教委から指定された小学校に対して、本研究の趣旨に同意してもらうために訪問し、研修会当日に授業参観の対象となる通常の学級と観察児童及び学級担任を

決定した。なお、３年生の学級において、算数科の授業を参観の対象とし、その学級に在籍する個別の支援計画を作成している児童を観察児童に設定した。

**③調査用紙の作成**

調査用紙は、地域実践研究の研究チームの協議で質問内容や表現について検討を行い、調査項目を作成した。

**④調査手続**

令和元年９月４日（水）に、清水町立Ａ小学校において開催された第２回清水町特別支援教育推進委員会の研修会後に、参加者へ口頭にて調査の趣旨説明及び調査協力の依頼をした後に質問紙を配布し、調査を実施した。

調査結果については、質問項目ごとに単純集計を行った。

なお、質問紙調査の実施に当たり、国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会において承認を得た。調査協力の依頼と本質問紙の表紙において、本研究の趣旨について説明し、回答をもって研究への同意とみなした。調査協力は任意であり、辞退しても不利益を被ることは一切ないこと、個人情報管理を厳重に行うことなどを説明した。

**⑤調査内容**

質問項目は、「所属校種や教職経験年数について」５項目、「研修ガイドの試案について」６項目、「研修会について感想や気付いたこと」１項目とした。なお、詳細は巻末の資料 7-1 に示した。

**（４）研修ガイドによる校内授業研究モデルの実施**

ここでは、方法（３）で作成した研修ガイドを基に、教員の「子供理解」を「社会モデル」の考え方に基づいて充実するために、通常の学級において特別な支援を必要としている児童を観察児童に設定した授業研究会を校内研修にて実施した。

校内研修の実施において、年度内に校内研修で授業研究会を予定しており、特別な支援を必要としている児童生徒が在籍している通常の学級がある学校を対象とした。なお、こうした研究対象は、町教委との協議を重ね、慎重に検討を行った上で決定した。具体的には、本研究の趣旨を踏まえ、町教委が研究対象とする町内の小学校２校とそれぞれ１学級（後述する２校）を選定した。また、町教委から指定された小学校に対して、本研究の趣旨に同意してもらうために訪問し、対象となる通常の学級での観察児童を決定した。

以下、学校を訪問した際に聞き取りをして収集した情報により、Ａ小学校、Ｂ小学校のそれぞれの学校の概要、対象児童と教員について述べる。なお、対象の児童の実態に

ついては、収集した情報に合わせて、個別の教育支援計画と個別の指導計画により整理した。また、保護者と合意の上で個別の教育支援計画と個別の指導計画が作成されていない児童については、同様の形式を用いて校内で作成されている個別の引継ぎ資料等により整理した。

### １）Ａ小学校

#### ①Ａ小学校の概要

Ａ小学校の特別支援教育に対する校内支援体制としては、低学年生活支援補助員が１年生の各学級に１名ずつと２年生の学年に１名、必要に応じて通常の学級を巡回する特別支援教育補助員が１名、特別支援学級支援員が２名、外国語支援員が１名配置されている。

また、町内にはスクールカウンセラーが２名、特別支援教育巡回相談員が３名、スクールソーシャルワーカーが３名配置され、後述するＢ小学校を含めた小学校３校、中学校２校を巡回し、保護者や教員に関わっている。

特別支援教育コーディネーターは、担任外の教員が１名指名されており、生徒指導担当も兼務しながら、前述のカウンセラー等の専門家と担任や保護者との間で相談や調整を行っている。特別支援教育についての校内研修は、特別支援教育コーディネーターが企画し、全職員に対し年１回以上実施されている。

校内研修は、外国語活動・外国語科を中心にした校内授業研究会を進めている。授業研究会では、観察児が３名設定され、その児童の授業中の観察記録を基にした授業分析が行われている。

本研究で対象とする授業は、全職員が参加する授業研究会で、４年生外国語活動の単元「What do you want?」である。観察児童は３人設定され、そのうち１名が本研究の対象となる児童である。

#### ②対象児童について

対象の児童については、通常の学級の児童で、自閉スペクトラム障害の診断を受けており、療育手帳があり、保護者と個別の教育支援計画と個別の指導計画を作成して担任が指導に当たっている４年生の児童を対象（以下、「Ｃ児」とする。）とした。

Ｃ児は、日常生活の身辺自立はできており、仲のよい友達と遊んだり一緒に過ごしたりしながら学校生活を送っている。友達ともめ事になった際には、上手に思いを伝えることができないことが多いが、教員や周囲からの助言を素直に受け取ることができる。学習には意欲的に取り組んでいるが、漢字や計算などは該当学年の内容に追いつかないものが増えてきている。そのため、分からないことがあっても、それを伝えられずに机に伏せてしまったり、泣いてしまったりすることがある。

また、外国語活動の授業では、外国語を使ったコミュニケーションのゲームなど、活動的な学習が多く、それらを楽しんでいるが、何と言えばよいのか分からなくなってしまうことが多い。

### ２）Ｂ小学校

#### ①Ｂ小学校の概要

Ｂ小学校の特別支援教育に対する校内支援体制としては、低学年生活支援補助員が１年生の各学級に１名ずつと２年生の学年に２名、必要に応じて通常の学級を巡回する特別支援教育補助員が１名、特別支援学級支援員が２名、生活指導員が１名配置されている。また、前述のカウンセラー等の専門家の巡回については、Ａ小学校と同様の体制である。

特別支援教育コーディネーターは、担任外の教員が１名指名されており、生徒指導担当も兼務しながら、前述のカウンセラー等の専門家と担任や保護者との間で相談や調整を行っている。特別支援教育についての校内研修は、特別支援教育コーディネーターが企画し、全職員に対し年１回以上実施されている。

校内研修は、国語科を中心とした校内授業研究会を設定している。

本研究で対象とする授業は、中堅教諭等資質向上研修の一環で実施され、管理職と各学年部の代表で構成される研修推進委員会と学年部の教員が参加する授業研究会で、５年生社会科の単元名「わたしたちの生活と工業生産」の小単元「自動車を作る工業」である。観察児童は２人設定され、その両方が本研究の対象となる児童である。

#### ②対象児童について

対象の児童については、通常の学級の児童で、保護者と個別の教育支援計画と個別の指導計画を作成していないが、校内委員会では話題に上がり、個別の引継ぎ資料を作成しながら担任が指導に当たっている５年生の児童を対象の１人目（以下、「Ｄ児」とする。）とした。

Ｄ児は、これまで、授業中に学習に集中できず歌を歌ったり話をしたりしていることや、友達とのもめ事が多かった児童である。そのため、校内で、コーディネーターなどの教員も関わりながら指導に当たったり、保護者がスクールカウンセラーと相談をして検査を実施したりしてきた。その際、カウンセラーからは、言葉を使った説明や、記憶、注意集中に困難さがあるのではないかという助言がされている。

今年度は、これまでに比べて落ち着いて学校生活を過ごせている様子で、学習面では、積極的にノートを取ったり、発表したりしている。しかし、授業中できていたことが後日のテストでは分からなくなっていることや、質問や指示に対する行動や発言が、その趣旨をつかんでいないことが多く、担任は学習の様子に気を配っている。

また、同じ通常の学級の児童で、個別の教育支援計画と個別の指導計画を作成していないが、普段、担任が様子に気を配って指導に当たっている５年生の児童を対象の２人目（以下、「Ｅ児」とする。）とした。

Ｅ児は、普段から大人しく、生活面でも学習面でも友達とのコミュニケーションも少ない児童である。また、授業中は、指示の理解が難しいのか、活動への取り掛かりが遅くなることが多い。担任及び研修主任との協議の中で、学習内容や指示の要点をつかんで学習に参加できるようにするというＤ児と同様の意図があり、通常の学級でつまずきやすい児童をどのように環境の面から支援するのかを検討するために観察児に設定した。

### ３）校内研修参加者のアンケート

２校において授業研究会を実施した後、２－（２）で示した質問紙調査の２回目を実施した。研修ガイドに基づく校内研修参加者を対象に「授業研修モデルに基づく校内研修について」４項目を加えた。なお、詳細は巻末の資料 7-2 に示した。

## ３．結果

本章では、静岡県清水町内の小学校の通常の学級において、特別な支援を必要とする児童への教員の「子供理解」を「社会モデル」の考え方に基づいて充実するための研修の方法とその留意点を検討するために行う研究の結果について詳述する。

### （１）教員への意識調査（事前）

#### １）回答者の所属校種、経験年数、特別支援教育に関する経験

事前の質問紙調査の回答者について、所属校種、経験年数、特別支援教育に関する経験（特別支援学校担任、特別支援学級担任、通級による指導担当）を示したものが図 7-3 である。町立の小学校と中学校における教諭と臨時講師の総数は 137 人であり、回答者は、小学校 47 人と中学校 31 人の総数 78 人で回答率は 56%であった。そのうち、特別支援教育に関する経験があると回答した教員は、経験年数が 0～10 年目、11～20 年目、21～30 年目、31 年目以降のどの年代にも分布していた。

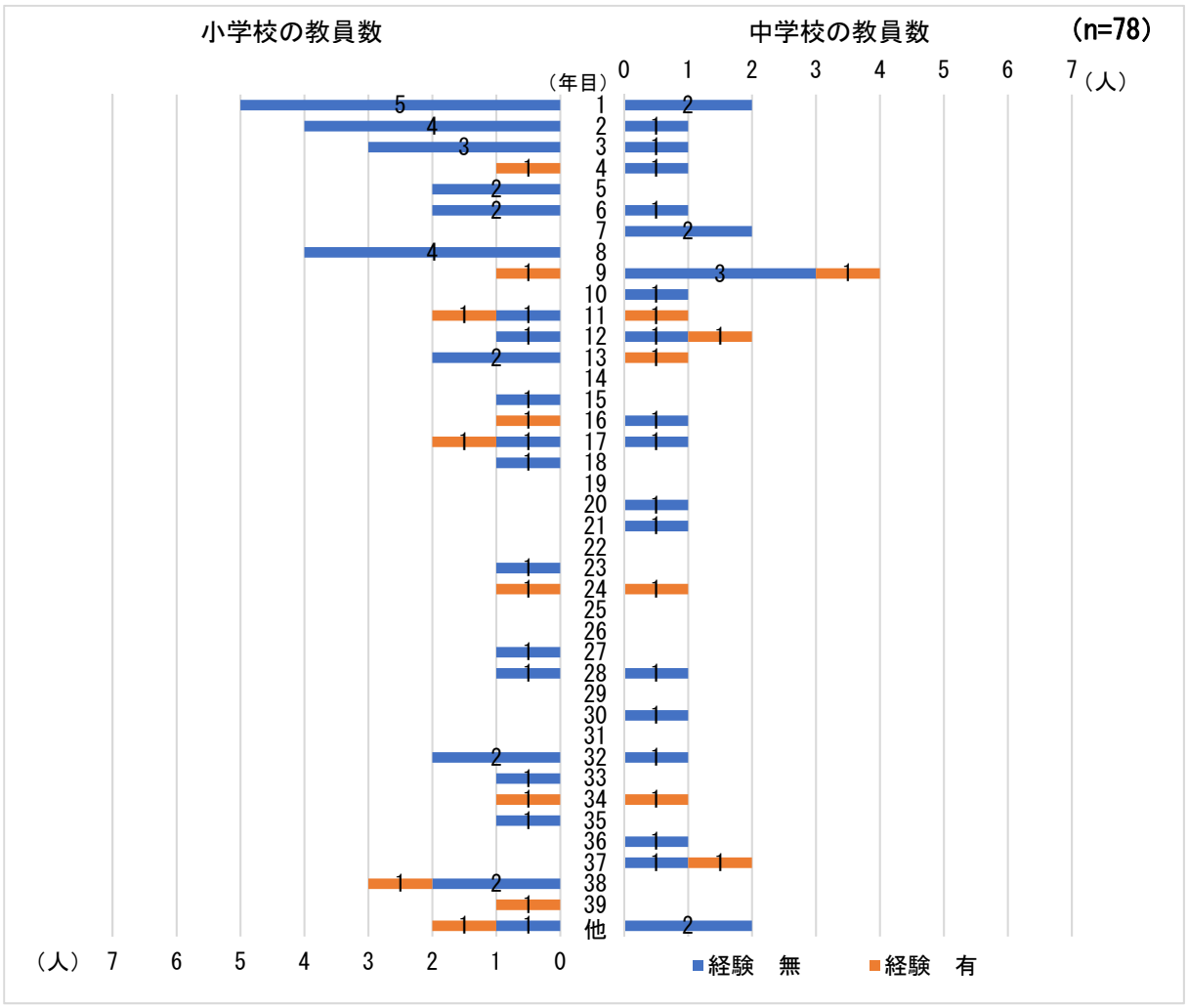



図 7-3　回答者の所属校種、経験年数、特別支援教育に関する経験

### ２）授業を担当する学級に特別な支援を必要とする児童生徒がいるか

授業を担当する学級に特別な支援を必要とする児童生徒がいるかを表したものが、図 7-4 である。そのうち、小学校について示したものが図 7-5、中学校について示したものが図 7-6 である。「現在いる」の回答が多く（94%）を占めており、小学校、中学校別の結果でも同様に「現在いる」の回答が多く（94%）を占めていた。

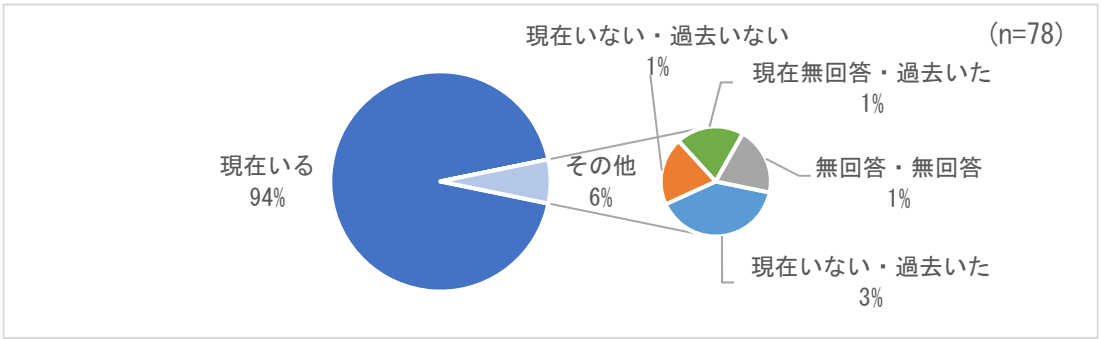



図 7-4　授業を担当する学級に特別な支援を必要とする児童生徒がいるか
（小学校・中学校）

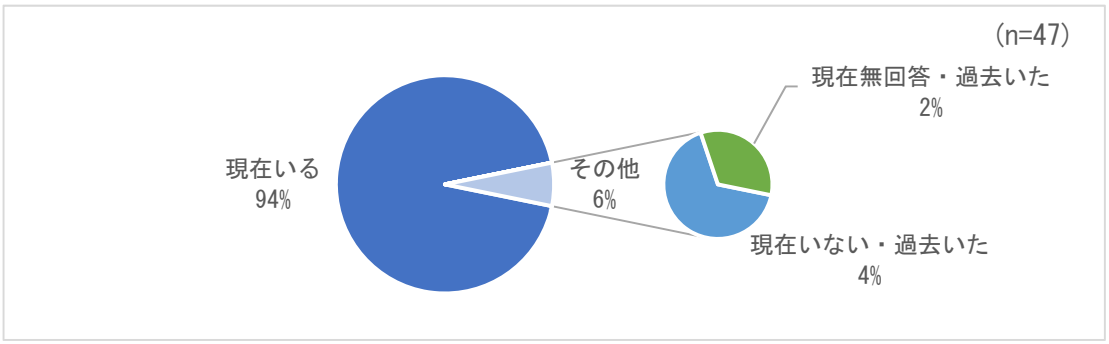



図 7-5　授業を担当する学級に特別な支援を必要とする児童生徒がいるか（小学校）

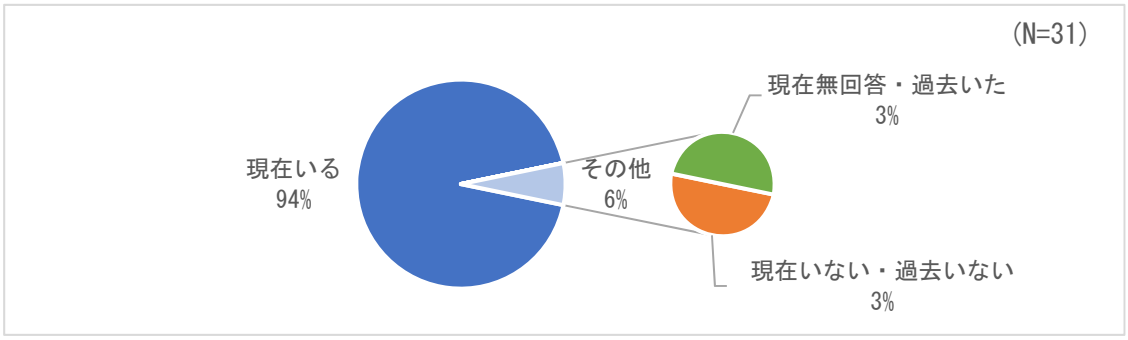



図 7-6　授業を担当する学級に特別な支援を必要とする児童生徒がいるか（中学校）

### ３）授業の準備で意識していること

２）で「現在いる」若しくは「過去にいた」と回答した教員が、授業の準備で意識していることを示したものが図 7-7 である。そのうち、図 7-8 は小学校、図 7-9 は中学校について示したものである。

各質問項目間で、「かなりしている」と「いつもしている」の合計が比較的多いものは、「(6)特別な支援を必要とする児童生徒を含めて、多くの児童生徒たちが理解しやすい方法がないかを考えている。」（合計 48%）と、「(1)児童生徒たちが、課題や問いをもった姿を想定している。」（合計 36%）であった。

また、「していない」、「あまりしていない」、「ややしている」の合計が多いものは、「(4)児童生徒たちが自分の言葉で学びを振り返る場面を設定している。」（合計 38%）と、「(5)特別な支援を必要とする児童生徒が、つまずきそうな場面がないか、授業の流れを見直している。」（合計 36%）であった。

(1)児童生徒たちが、課題や問いをもった姿を想定している。

(2)児童生徒たちが、課題や問いを解決するために考えることができる資料、道具、教材を準備している。

(3)児童生徒たちが、課題や問いに沿って対話をしたり、思考したりする場面を設定している。

(4)児童生徒たちが自分の言葉で学びを振り返る場面を設定している。

(5)特別な支援を必要とする児童生徒が、つまずきそうな場面がないか、授業の流れを見直している。

(6)特別な支援を必要とする児童生徒を含めて、多くの児童生徒たちが理解しやすい方法がないかを考えている。

(7)特別な支援を必要とする児童生徒に個別の支援方法を考えている。

(8)特別な支援を必要とする児童生徒のできていることを認めたりほめたりできるように教材を工夫している。

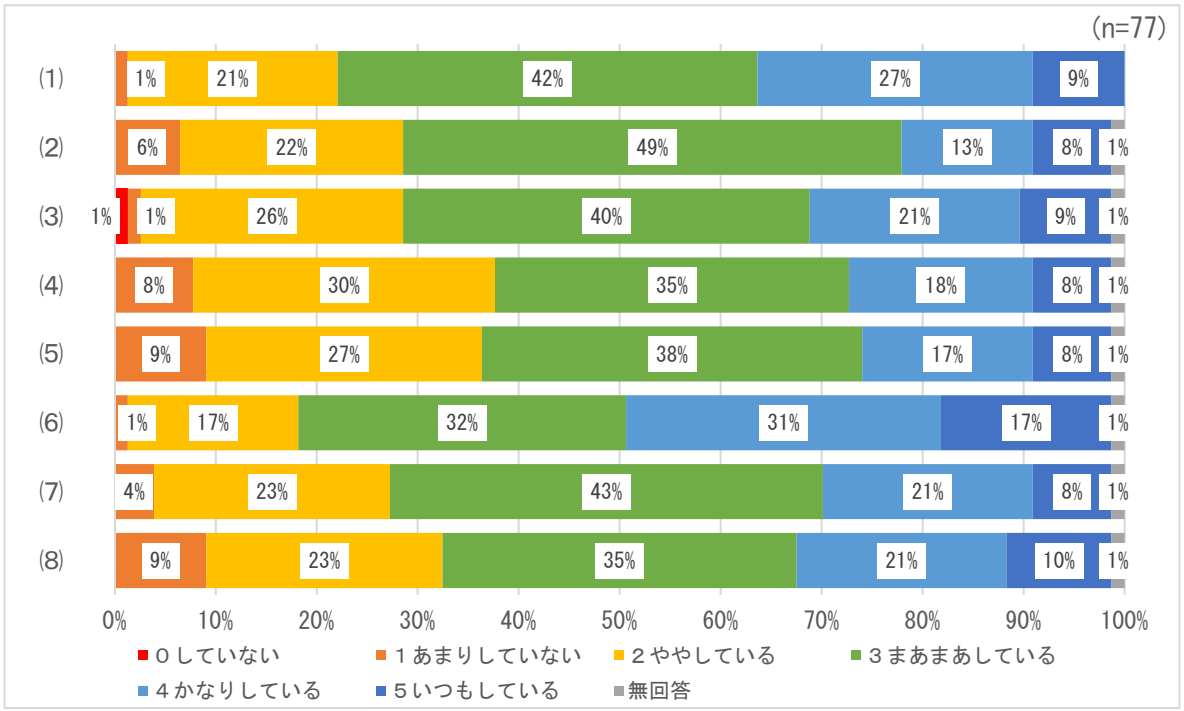



図 7-7　授業の準備で意識していること（小学校・中学校）

同様に、図 7-8 の小学校、図 7-9 の中学校においても、「かなりしている」と「いつもしている」の合計が比較的多いものは、「(6)「特別な支援を必要とする児童生徒を含めて、多くの児童生徒たちが理解しやすい方法がないかを考えている。」と、「(1)児童生徒たちが、課題や問いをもった姿を想定している。」であった。中学校は、小学校と比較して、全体的に「かなりしている」と「いつもしている」が多く、特に「(6)「特別な支援を必要とする児童生徒を含めて、多くの児童生徒たちが理解しやすい方法がないかを考えている。」（合計 67%）では多かった。

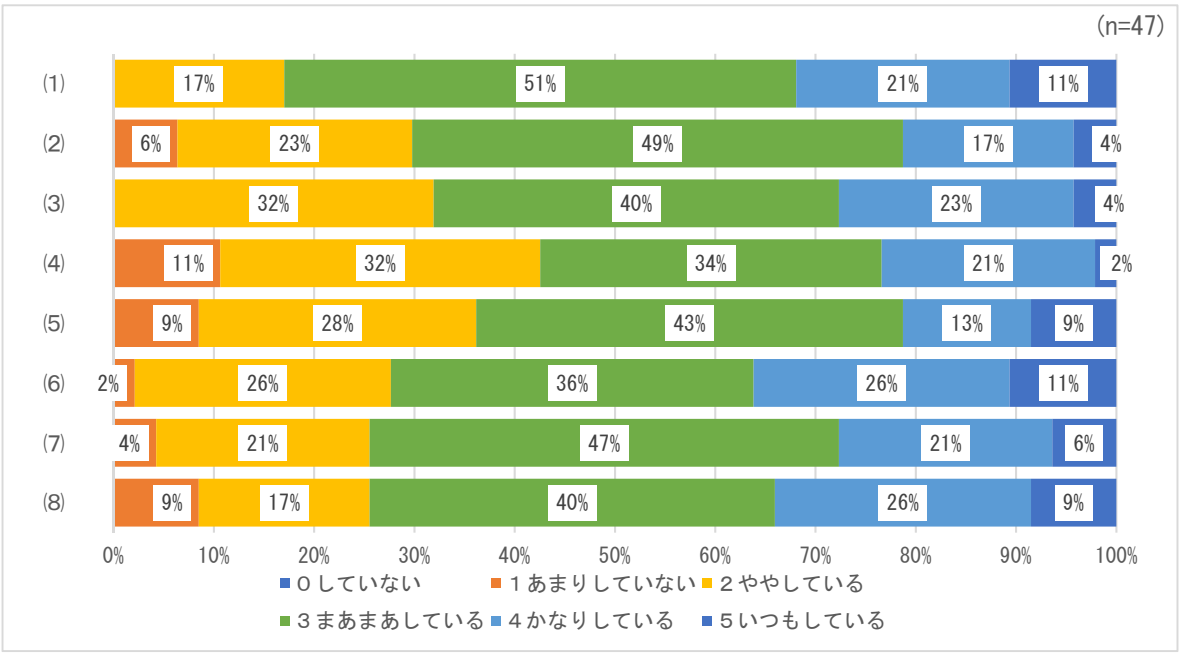



図 7-8　授業の準備で意識していること（小学校）

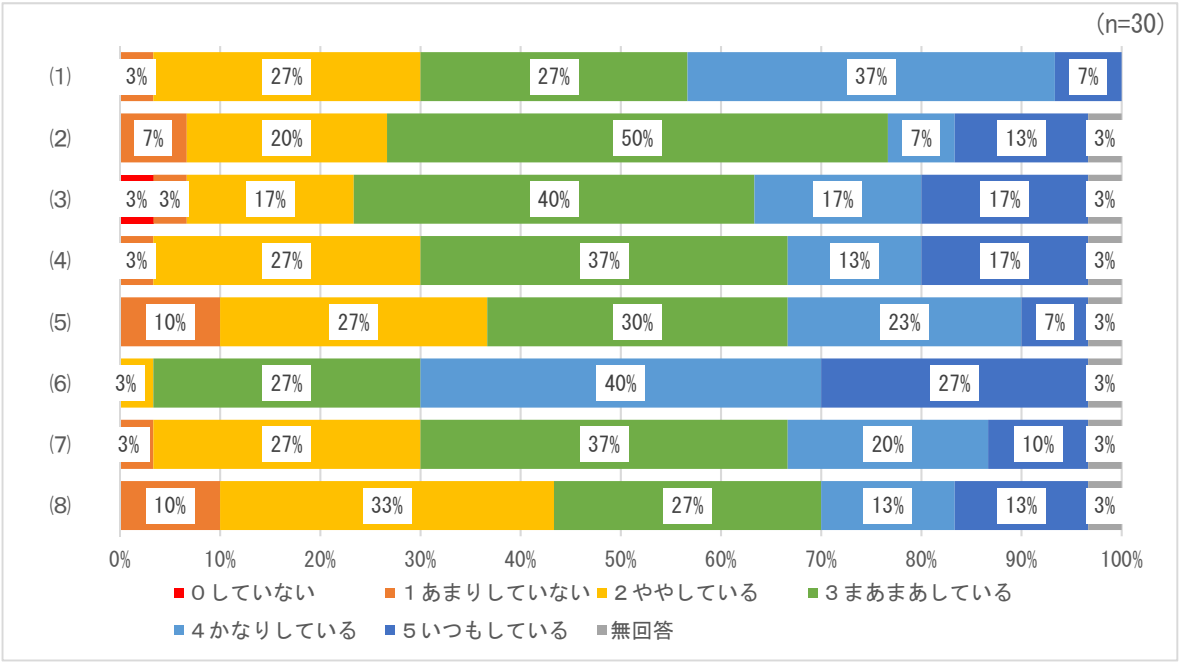



図 7-9　授業の準備で意識していること（中学校）

**４）特別な支援を必要とする児童生徒を、授業中にどのような視点で観察しているか**

２）で「現在いる」若しくは「過去にいた」と回答した教員が、特別な支援を必要とする児童生徒を、授業中にどのような視点で観察しているかを示したものが図 7-10 である。そのうち、図 7-11 は小学校、図 7-12 は中学校について示したものである。各質問項目間で、「かなりしている」と「いつもしている」の合計が最も多いものは、「(6)積極的によいところを見つけようと観察している。」（66%）であった。次いで、

「(1)体調や気分などがどうかを観察している。」（55%）、そして、「(3)その授業の活動に取り組んでいるかを観察している。」（54%）であった。また、「していない」、「あまりしていない」、「ややしている」の合計が多いものは、「(5)個別の指導や支援の効果があったかを観察している。」（29%）と、「（２）その授業の課題をつかめているかを観察している。」（21%）であった。

(1)体調や気分などがどうかを観察している。

(2)その授業の課題をつかめているかを観察している。

(3)その授業の活動に取り組んでいるかを観察している。

(4)その授業の目標が達成できたかを観察している。（この目標は個別の目標ではない）

(5)個別の指導や支援の効果があったかを観察している。

(6)積極的によいところを見つけようと観察している。

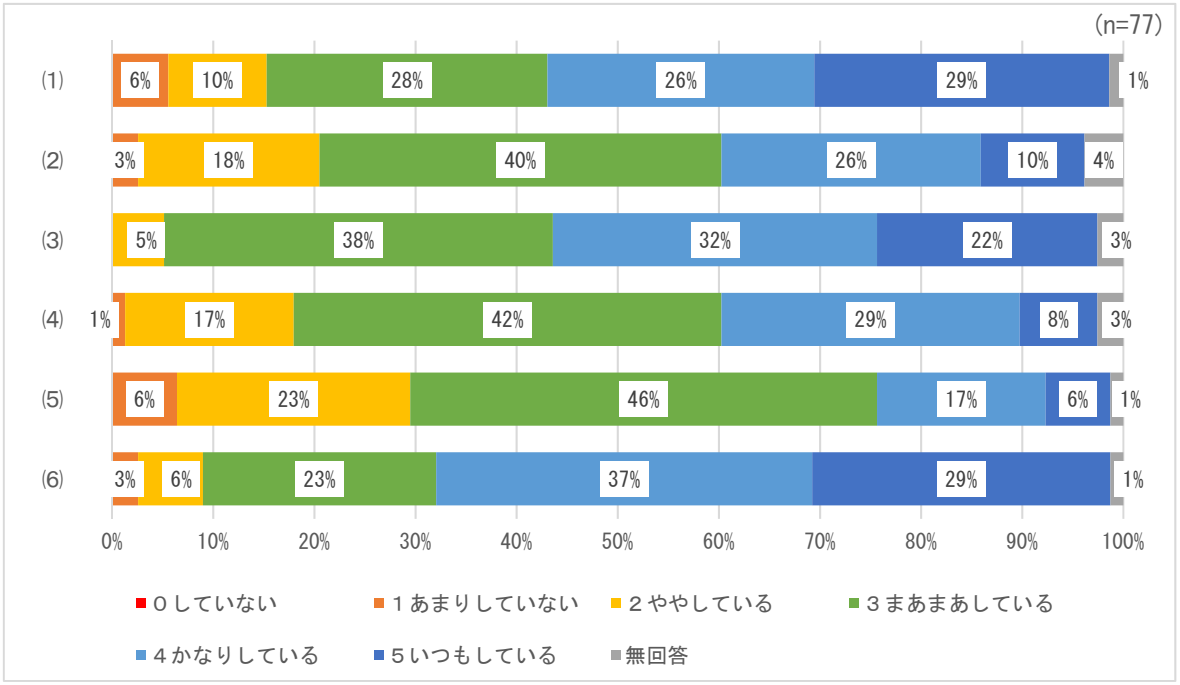



**図 7-10　特別な支援を必要とする児童生徒を、授業中にどのような視点で観察しているか（小学校・中学校）**

図 7-11 の小学校、図 7-12 の中学校においても、「かなりしている」と「いつもしている」の合計が最も多いのは、同様に、「(6)積極的によいところを見つけようと観察している。」、「(1)体調や気分などがどうかを観察している。」、「(3)その授業の活動に取り組んでいるかを観察している。」であった。

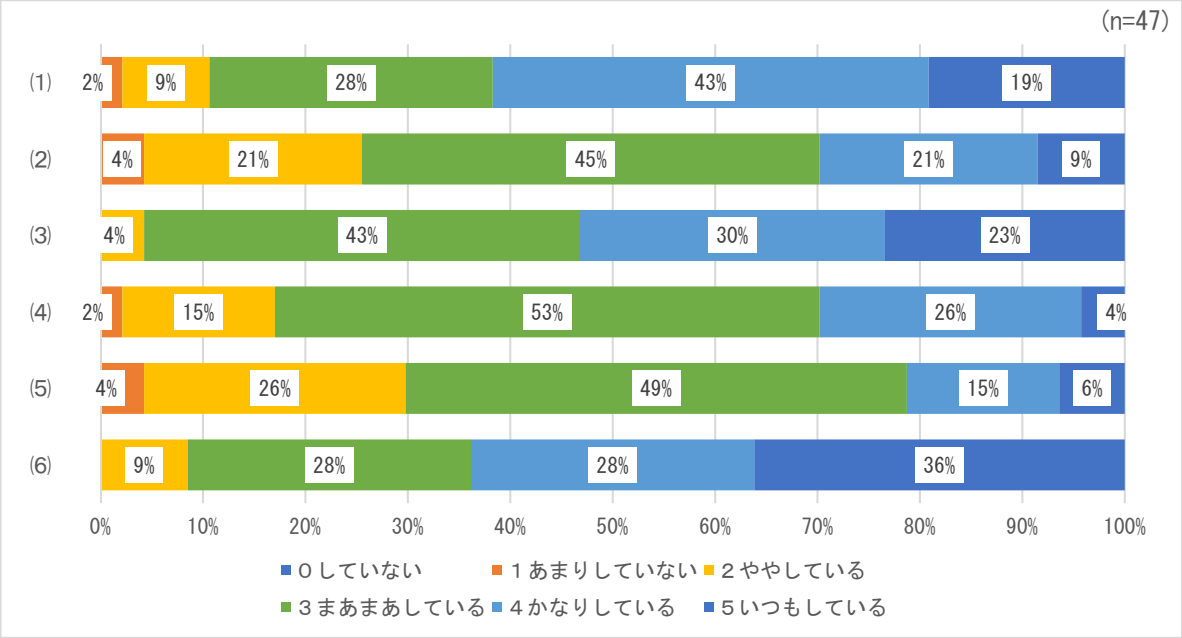



図 7-11　特別な支援を必要とする児童生徒を、
授業中にどのような視点で観察しているか（小学校）

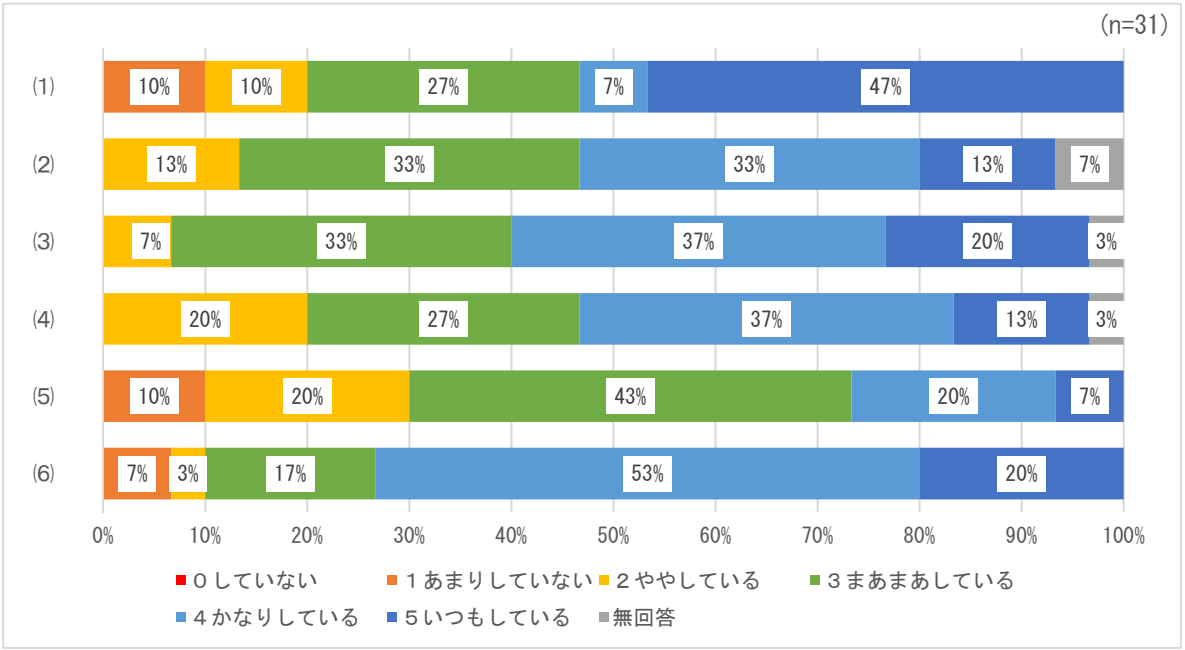



図 7-12　特別な支援を必要とする児童生徒を、
授業中にどのような視点で観察しているか（中学校）

また、これらのほかに、特別な支援を必要とする児童生徒を授業中に観察している視点があるならばどのような視点なのかを質問した。その回答を表 7-1 に示した。

表 7-1　特別な支援を必要とする児童生徒を授業中に観察している視点

**その子のよさやもっている力**

・支援が必要な子が、やる気いっぱいに活動しているときや、集中して取り組んでいるときは、どのような声掛けがあったか、どのような活動であったかを考えている。
・その子の強みとして生かして伸ばしていけそうなところはどこか観察している。
・苦手なことを伸長させるというより、できたことをほめるなど、本人に認識できるように心掛けている。

**他の子供との関わり方**

・クラスに、人と仲良くなりたいと強く願っているが、気持ちのコントロールが難しい子がいる。その子の言い方や伝え方、聞き方が周りの友達がどのように受けるかを意識して観察して、その場でアドバイスするように、授業以外の休み時間等の過ごし方も意識して観察している。
・他の生徒との関係性。関係性を大切にして支援・指導している。
・Ａが調子の悪いときにＢの様子がどうか、と常に一緒に活動している他の生徒の様子。
・友達との関わり。場面によっての変容。
・学級の友達とどうかかわっているか。

**その他**

・一斉指導のときに，言葉だけで説明するよりも視覚的に説明した方がよいか，一人一人の反応を見るなど，自分が担任（担当）する授業について，支援が必要な人がいないかという視点を意識して観察している。
・歌唱教材では、声の出し具合を個別に確認している。
・授業で分かっているかをいつも気にしている。
・歩き回る様子。夢中になって取り組めることは何か。クールダウンの方法等。

### ５）「合理的配慮」という言葉を聞いたことがあるか

「合理的配慮」という言葉を聞いたことがあるかを示したものが図 7-13 である。小学校と中学校の合計では、４分の１以上が「ある」（81%）と回答した。校種別では、小学校（89%）の方が中学校（68%）よりも「ある」という回答が多かった。

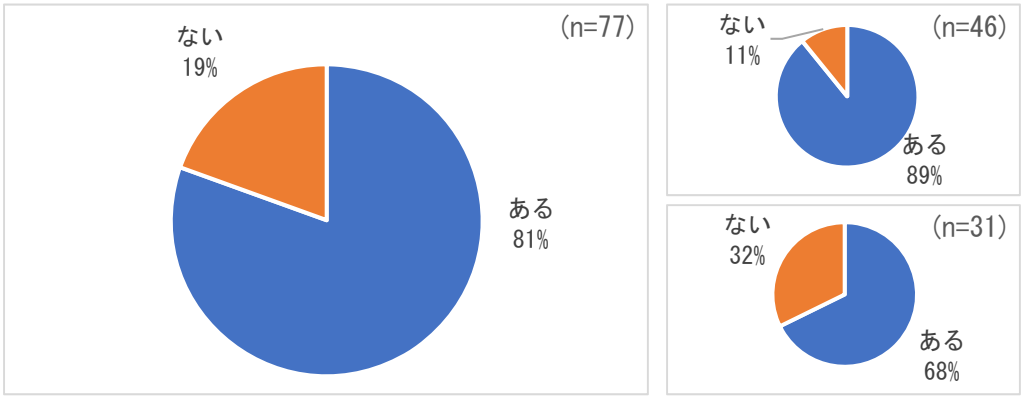



図 7-13　「合理的配慮」という言葉を聞いたことがあるか①
（左：小学校・中学校　　右上：小学校　　右下：中学校）

また、この「合理的配慮」という言葉を聞いたことがあるかという質問の回答と、１）で述べた特別支援教育に関する経験の有無を掛け合わせてクロス集計したものが図 7-14 である。特別支援教育に関する経験がある回答者のうち 35%が、「聞いたことがない」と回答した。

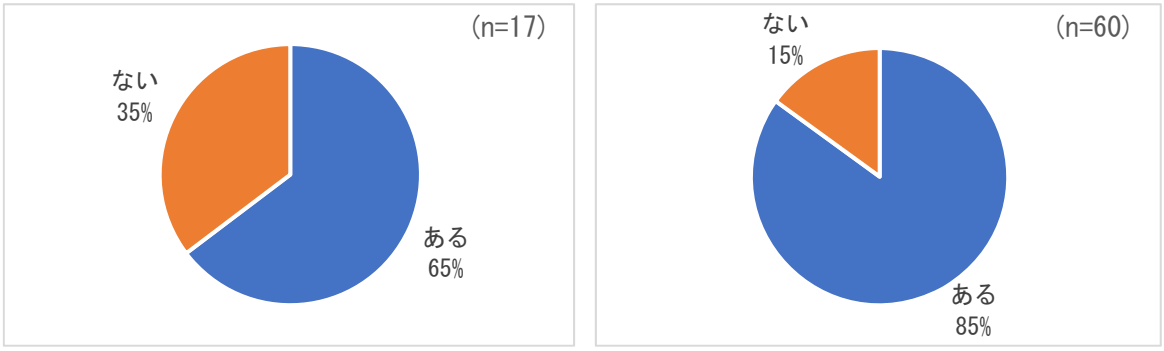



図 7-14　「合理的配慮」という言葉を聞いたことがあるか②
（左：特別支援教育に関する経験有り　　右：経験無し）

### ６）「合理的配慮」の意味がわかるか

「合理的配慮」という言葉の意味がわかるかを示したものが、図 7-15 である。小学校・中学校の合計では、「わかる」が 34%で、「少しわかる」が 41%であり、それらを合わせると 75%となった。

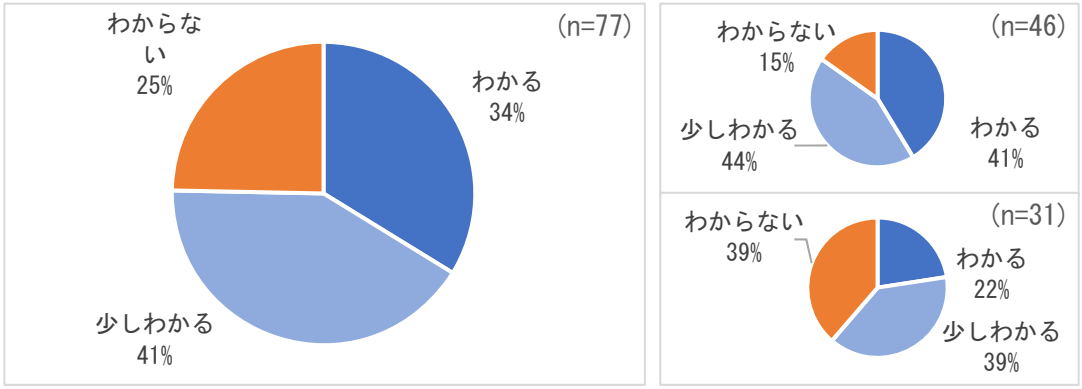



図 7-15　合理的配慮の意味がわかるか
（左：小学校・中学校　　右上：小学校　　右下：中学校）

## （２）研修ガイド（案）の作成

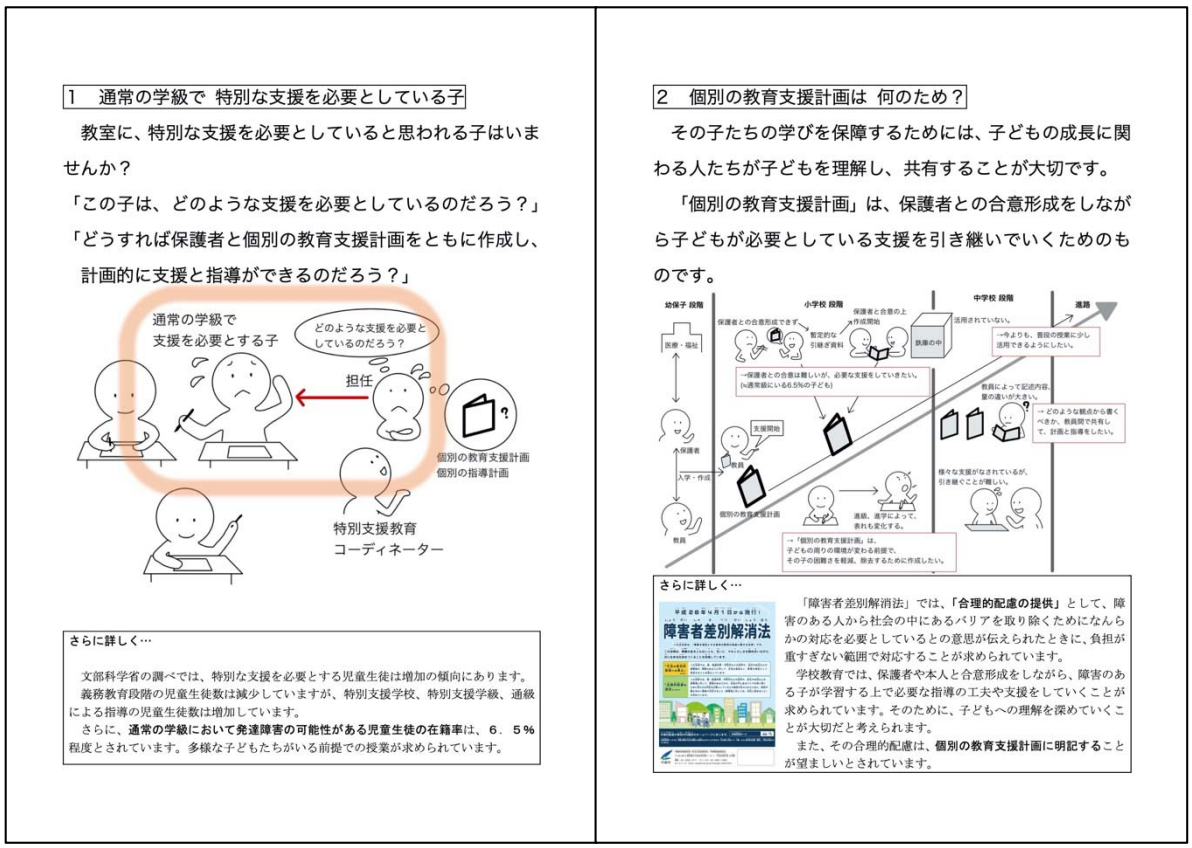
２－（３）で述べたように、「子供理解を深めるイメージ図」、「『校内授業研究モデル』による校内研修の進め方」、「『個別の教育支援計画』・『個別の指導計画』に生かす」の３部構成で研修ガイドを作成した。なお、完成した研修ガイドは、巻末に示した。

### １）試案の作成

### ①「子供理解を深めるイメージ図」

図 7-2 で示したように、試案の第一部「子供理解を深めるイメージ図」では、教員が「社会モデル」の考え方に基づいた、子供の発達を環境の面から支える考え方を知ることを目指した。ここでは、通常の学級で特別な支援を必要としている子に対して、個別の教育支援計画などを活用した子供理解の共有が難しい現状があり、そのためには、子供のよさやもっている力を発揮するために、「環境の要因」から「支援の方法」を考えることが大切であり、やがて、そのような考え方が合理的配慮の提供につながるということを内容とした。

このような内容を説明するために、どのページも上部に見出しと簡潔な文章を、その下に分かりやすいイラストを配置し、短時間で読みやすいように少ないページ数で構成し、図 7-16 のような試案を作成した。なお、用語の詳しい説明や、更に知るための詳しい資料については、それぞれのページの下部に「さらに詳しく…」として、紹介する欄を設けた。

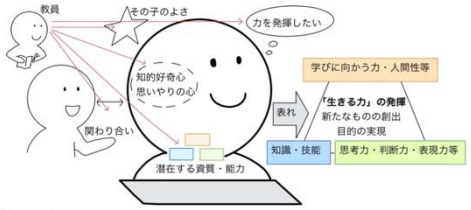



１ページ目　　２ページ目

## 3　合意形成をしていくために

では、どのように合意形成をしていけばよいのでしょうか。

「子どもを理解し、共有する」ことは、新しいことではありません。これまでも、静岡県や清水町のわたしたちは、授業の中で「肯定的な子ども観」をもとに「子ども理解」をしてきました。




さらに詳しく…

**「肯定的な子ども観」**とは…

「子供には、知的好奇心や思いやりの心があり、新たなものを創り出したり目的を実現したりする能力が潜在している。」

「子供は自分の中にある能力を発揮したいと考えている。」

など、肯定的に子供を捉えようとする見方や考え方

（静岡県教育委員会 2019「自分ごと（自分の事）として学ぶ子供」）

「子どものよさを引き出す子ども理解」とは…

教師が子どもの実態を踏まえた上で、一人ひとりの子どもの考え方や取組のよさを見取って伸ばそうと働き掛けたり、子どもが子ども同士や周りとの関わり合いを深めることができるようにしたりすることである。（静岡県教育委員会 2018「初任者研修資料」）

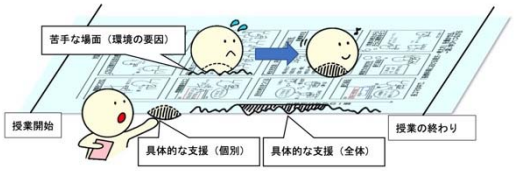
## 4　「環境の要因」から「支援の方法」を考える

子どもを肯定的に見ると、前へ進みたいけれど進めないでいる、つまずきや困難さのある姿が見えてきます。

「〇〇できない子へ支援をする」ではなく、

「△△な場面で、〇〇ができない子へ、□□な支援をする」という「環境の要因」への手立てが考えられます。

発達のアンバランスさから「苦手な場面（環境の要因）」があり、それを除去したり軽減したりするための、その手立てが「支援の方法」となります。




さらに詳しく…

実践事例については、国立特別支援教育総合研究所の**「インクルＤＢ（インクルーシブ教育システム構築支援データベース）」**や、静岡県教育委員会の**「通常学級での特別支援教育ハンドブック」**が参考になります。

３ページ目　　４ページ目

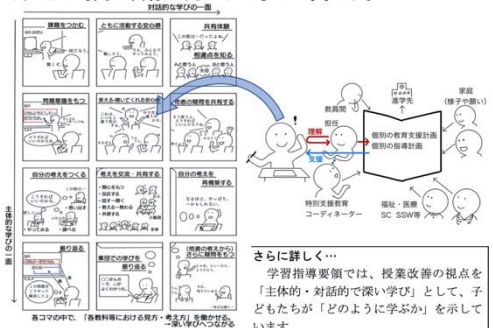
## 5　特別だけど　特別じゃない

こうして考えた手立てが、

・個への支援が、他の子にとっても有効となること

・全体のための指導の工夫が、個にとって有効なこと

となることがあります。つまり、特別な支援を必要としている子は特別な学びをするわけではありません。どの子も同じく、その時間の目標に向かって学ぶ一員です。




さらに詳しく…

学習指導要領では、授業改善の視点を「主体的・対話的で深い学び」として、子どもたちが「どのように学ぶか」を示しています。

学習指導要領では、どの教科にも「指導計画作成上の配慮事項」として、「障害のある児童への配慮についての事項」があります。障害のある児童がいる前提で、「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善が求められています。

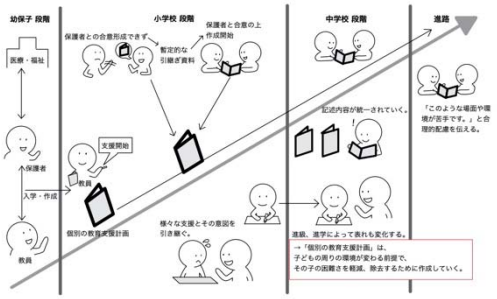
苦手な環境が軽減・除去されるように指導の工夫や支援がされることによって、どの子も学習指導要領に示された資質・能力を身につけていくことを目指しています。

## 6　これならできる！　社会への参加に向けて

「△△な場面」では「〇〇できない」けれど、この「□□な支援」の方法で「〇〇できる」という理解を、本人や保護者、教員間、他機関と共有しようとすれば、前向きな合意形成ができるのではないでしょうか。

そうすることで、学校教育から離れた時、本人や保護者が、苦手な環境について、自分で説明し、意思表示ができれば、社会に参加し、生き生きと活動できるでしょう。

次の章では、合理的配慮につなげるために子ども理解を深める授業研究モデルを示します。




５ページ目　　６ページ目

図 7-16　子供理解を深めるイメージ図の試案

１ページ目では通常の学級における現状を、２ページ目では個別の教育支援計画をめぐる現状を示した。なお、２ページ目の図の作成に当たっては、就学先などの環境の変化を見通して、生涯に渡ってその子にとって必要な支援を引き継ぎ、連携するという個別の教育支援計画の目的について示している国立特殊教育研究所（2007）の図（図7-17）を参考にした。この図の楕円部分が示している義務教育とその前後について、どのような現状があるのかを図式化したものが、図 7-18 である。

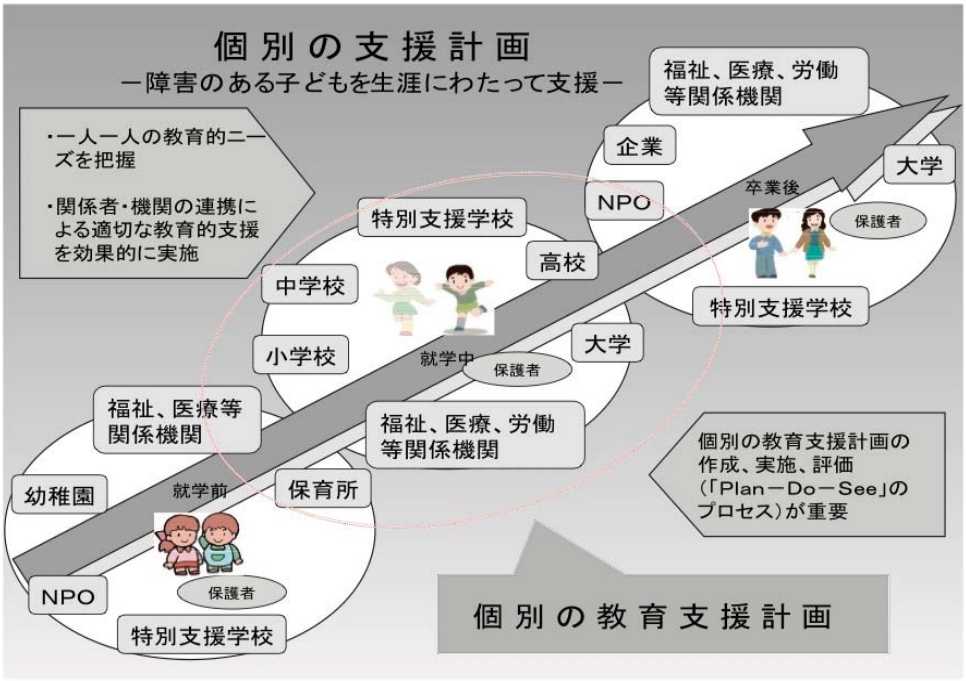



図 7-17　個別の支援計画と個別の教育支援計画
（国立特殊教育研究所, 2007 より引用）

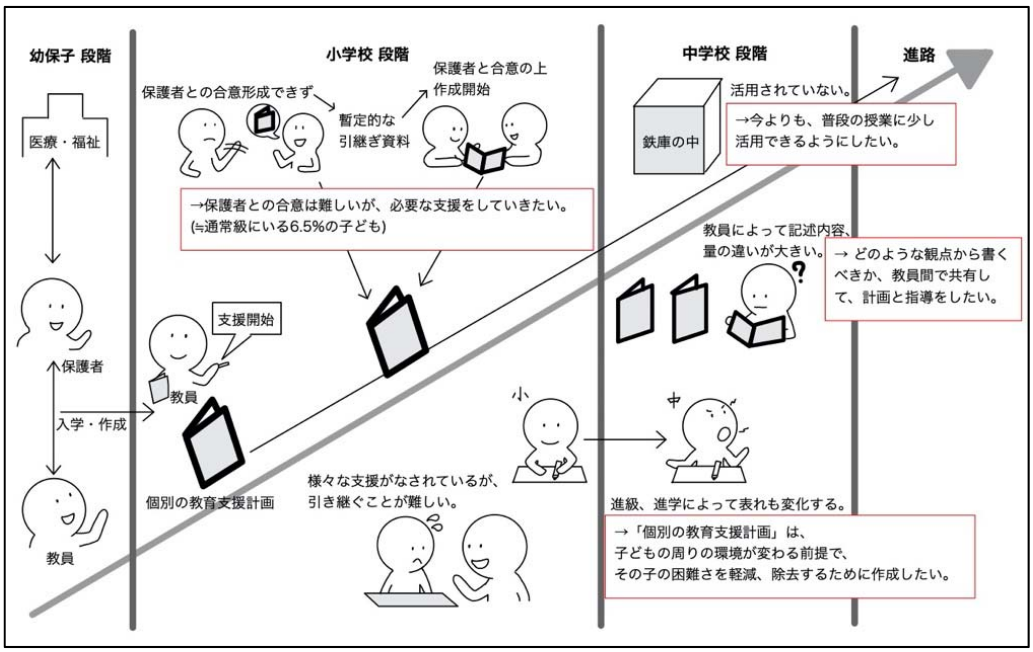



図 7-18　個別の教育支援計画をめぐる状況

３ページ目は、子供を理解して共有するということは新しいものではなく、これまでも学校現場で積み重ねられてきたということを説明した。その際、静岡県が継続してきた「どの子にも、知的好奇心や思いやりの心があり、何かができるという潜在的な能力もっているという、温かで肯定的な子ども観」を示した（静岡県教育委員会, 2016）。また、静岡県教育委員会（2019）を参考に、「学びに向かう力・人間性等」、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」といった生きる力が子供たちの中に潜在しており、それを大きく成長させていくことをイラストに示した。

４ページ目は、子供の困難さの背景には、発達のアンバランスさや障害特性だけでなく、環境の要因があることを説明し、それを図 7-19 で示した。

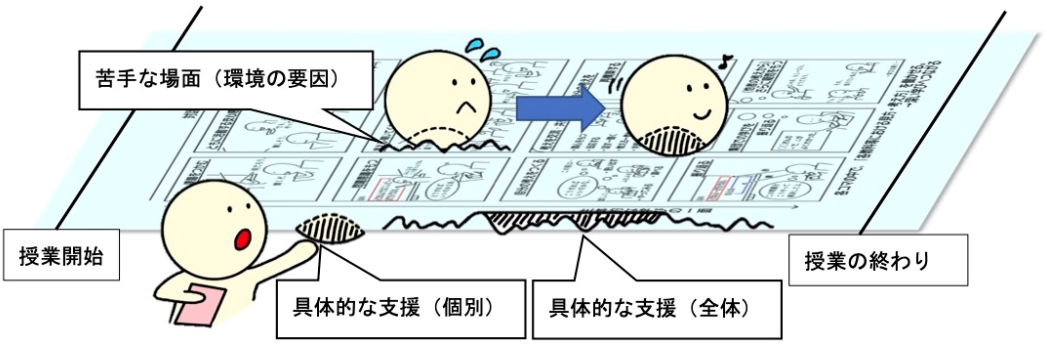



**図 7-19　「環境の要因」から「支援の方法」を考える**

この図では、子供たちの困難さを前に進めなくなってしまう姿で描いた。具体的には、見えにくい個人のもつ発達のアンバランスさや障害特性を点線部分で示し、困難さの背景となる環境の要因を地面の凹凸で示した。そして、個人のもつ要因はすぐに変化するものではないため、個別の支援や、授業全体の内容や目標の調整をすることを示した。地面となっている水色の部分は、主体的・対話的で深い学びの授業の流れを４コマ漫画風に図式化したもの（図 7-20）を使った。

この図は、地域実践研究員が所属校のＡ小学校の校内研修において、教員それぞれがイメージする子供の主体的な姿と対話的な姿について意見を出し合ったものを基に、静岡県総合教育センター（2018）の研究で示されている、「解決したい課題や問い」、「考えるための材料」、「対話と思考」、「学習の成果」といった、教師が授業設計で意識する要素を子供たちの姿で描いた。縦軸は主体的な学びの一面の広がりを、横軸は対話的な学びの一面の広がりを示し、各コマの中で各教科における見方・考え方を働かせることが深い学びであると示した。

具体的な子供の困難さや、支援や合理的配慮の例については、国立特別支援教育総合研究所の「インクルＤＢ」や静岡県教育委員会の「通常学級での特別支援教育ハンドブック」が参考となることを紹介した。

図 7-20　主体的・対話的で深い学びのイメージ図（試案）

５ページ目は、再び図 7-20 を用いて、特別な支援を必要としている子が、特別な学びをするのではなく、支援や指導の工夫によって、学級の子供たちと共に学ぶことを説明した。

６ページ目は、図 7-18 で示した課題が解決されると、子供理解が共有されていく様子を、図 7-21 で示しながら、説明した。

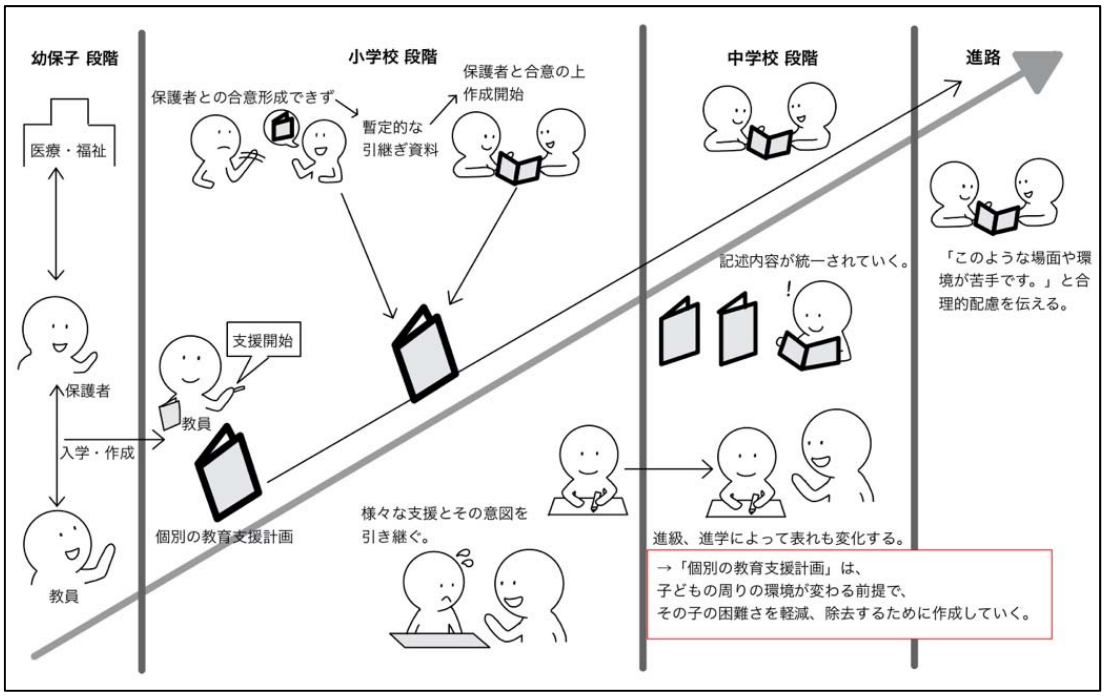


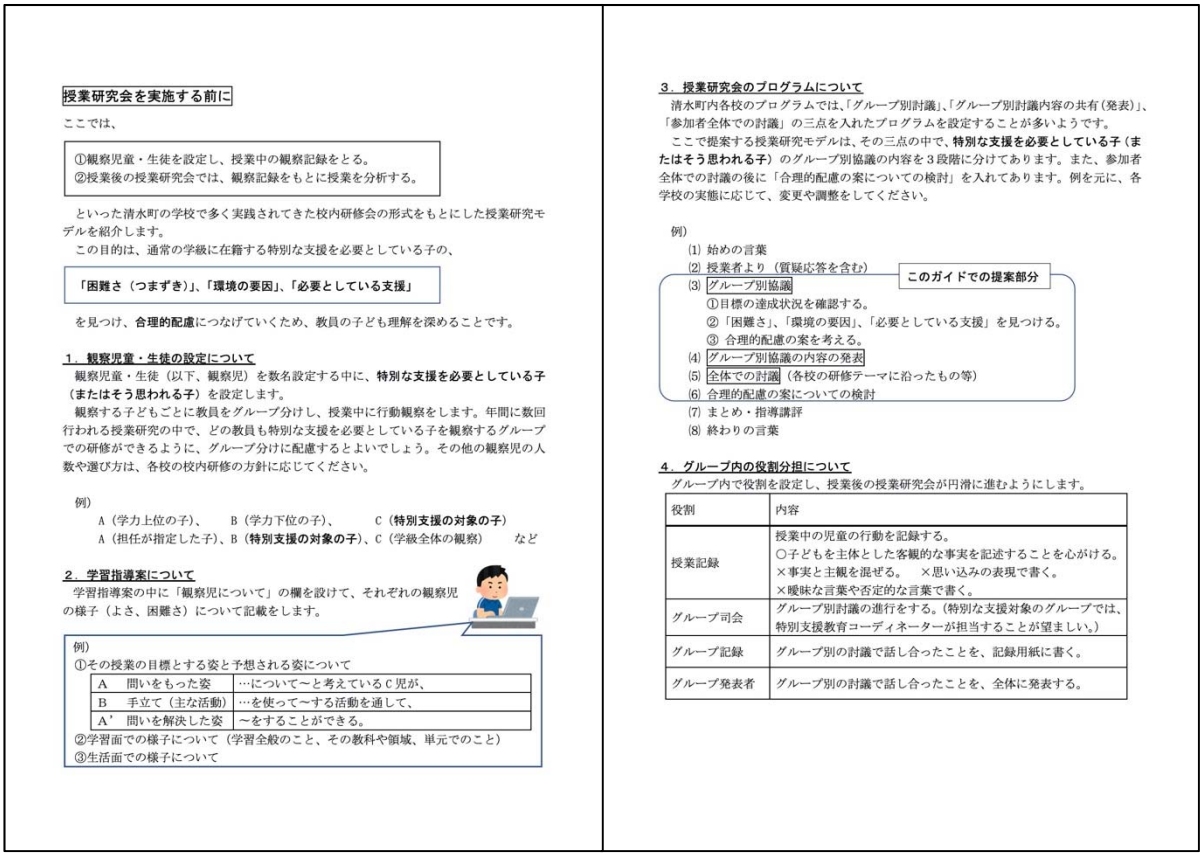

**図 7-21　子供理解が共有された姿のイメージ図**

**②「『校内授業研究モデル』による校内研修の進め方」**

図 7-2 で示したように、試案の第２部「『校内授業研究モデル』による校内研修の進め方」では、教員が授業研究会で子供の様子を観察し、子供のよさや潜在する力の発揮を妨げている環境の要因や必要とされる支援を、具体的に考え検討することを目的とした。

そのために、ここでは「授業研究モデル」として校内研修の例を示した。その際、現場で活用しやすいものとするために、新たな研修会を設定するのではなく、年間で行われている校内の授業研究の場を基として、特別支援教育に特化したものではなく、教科の学び、主体的・対話的で深い学びを目指す各校の校内研修で行えるものとした。

冒頭の２ページには、図 7-22 のように、「授業研究会を実施する前に」として、授業研究モデルの目的、観察児童の設定、学習指導案作成の留意点、授業研究会のプログラム、グループ協議での役割分担について項目を立てて説明をした。



授業研究会を実施する前に

ここでは、

①観察児童・生徒を設定し、授業中の観察記録をとる。
②授業後の授業研究会では、観察記録をもとに授業を分析する。

といった清水町の学校で多く実践されてきた校内研修会の形式をもとにした授業研究モデルを紹介します。
この目的は、通常の学級に在籍する特別な支援を必要としている子の、

「困難さ（つまずき）」、「環境の要因」、「必要としている支援」

を見つけ、**合理的配慮**につなげていくため、教員の子ども理解を深めることです。

1．観察児童・生徒の設定について

観察児童・生徒（以下、観察児）を数名設定する中に、**特別な支援を必要としている子（またはそう思われる子）**を設定します。
観察する子どもごとに教員をグループ分けし、授業中に行動観察をします。年間に数回行われる授業研究の中で、どの教員も特別な支援を必要としている子を観察するグループでの研修ができるように、グループ分けに配慮するとよいでしょう。その他の観察児の人数や選び方は、各校の校内研修の方針に応じてください。

例）
A（学力上位の子）、　B（学力下位の子）、　C（**特別支援の対象の子**）
A（担任が指定した子）、B（**特別支援の対象の子**）、C（学級全体の観察）　など

2．学習指導案について

学習指導案の中に「観察児について」の欄を設けて、それぞれの観察児の様子（よさ、困難さ）について記載をします。

例）
①その授業の目標とする姿と予想される姿について

| | | |
|---|---|---|
| A | 問いをもった姿 | …について～と考えている C 児が、 |
| B | 手立て（主な活動） | …を使って～する活動を通して、 |
| A’ | 問いを解決した姿 | ～をすることができる。 |

②学習面での様子について（学習全般のこと、その教科や領域、単元でのこと）
③生活面での様子について

3．授業研究会のプログラムについて

清水町内各校のプログラムでは、「グループ別討議」、「グループ別討議内容の共有（発表）」、「参加者全体での討議」の三点を入れたプログラムを設定することが多いようです。
ここで提案する授業研究モデルは、その三点の中で、**特別な支援を必要としている子（またはそう思われる子）**のグループ別協議の内容を３段階に分けてあります。また、参加者全体での討議の後に「合理的配慮の案についての検討」を入れてあります。例を元に、各学校の実態に応じて、変更や調整をしてください。

例）
⑴ 始めの言葉
⑵ 授業者より（質疑応答を含む）　このガイドでの提案部分
⑶ グループ別協議
①目標の達成状況を確認する。
②「困難さ」、「環境の要因」、「必要としている支援」を見つける。
③ 合理的配慮の案を考える。
⑷ グループ別協議の内容の発表
⑸ 全体での討議（各校の研修テーマに沿ったもの等）
⑹ 合理的配慮の案についての検討
⑺ まとめ・指導講評
⑻ 終わりの言葉

4．グループ内の役割分担について

グループ内で役割を設定し、授業後の授業研究会が円滑に進むようにします。

| 役割 | 内容 |
|---|---|
| 授業記録 | 授業中の児童の行動を記録する。<br>○子どもを主体とした客観的な事実を記述することを心がける。<br>×事実と主観を混ぜる。　×思い込みの表現で書く。<br>×曖昧な言葉や否定的な言葉で書く。 |
| グループ司会 | グループ別討議の進行をする。（特別な支援対象のグループでは、特別支援教育コーディネーターが担当することが望ましい。） |
| グループ記録 | グループ別の討議で話し合ったことを、記録用紙に書く。 |
| グループ発表者 | グループ別の討議で話し合ったことを、全体に発表する。 |

**図 7-22　「授業研究会を始める前に」のページ**
**（「『校内授業研究モデル』による校内研修の進め方」の１～２ページ目）**

まず、前提として、清水町の学校で行われている２つの形式を基にした授業研究モデルであることを説明した。１つ目は、観察児童・生徒を設定して授業中の観察記録をとることと、２つ目は、授業後の授業研究会では観察記録から授業を分析することである。そして、この授業研究モデルを通して、通常の学級に在籍する特別な支援を必要としている子の、「困難さ」、「環境の要因」、「必要としている支援」を見つけ、合理的配慮につなげていくために、教員の子供理解を深めることが目的であることを説明した。

観察児童・生徒の設定については、数名を設定する中に、特別な支援を必要としている子、またはそう思われる子を設定し、観察する子供別に教員をグループ分けし、授業中に行動観察をすることとした。その際、年間に数回行われる授業研究の中で、どの教員も特別な支援を必要としている子を観察するグループでの研修ができるように、グループ分けに配慮するとよいこと、また、その他の観察児の人数や選び方は、各校の校内研修の方針に応じてよいこととした。

学習指導案については、「観察児について」の欄を設けて、それぞれの観察児の様子の学習面や生活面について、よさや困難さについて記載をすることとした。その際、表 7-2 のように、授業の目標を子供の姿で「A・B・A’」に分けて記載することとした。

この書き方は、町内の多くの学校で実践されており、観察記録から見える子供の実際の姿とこの表記を比較することで、分析がしやすくなると考えた。

**表 7-2　学習指導案への目標の書き方**

| | |
|---|---|
| A　問いをもった姿 | …について～と考えている○○が、 |
| B　手立て（主な活動） | …を使って～する活動を通して、 |
| A’　問いを解決した姿 | ～をすることができる。 |

授業研究会のプログラムについては、実際に取り組みやすいように、町内各校の授業研究で行われている「観察児童・生徒のグループ別討議」、「グループ別討議内容の共有・発表」、「参加者全体での討議」という流れはそのままに、それらの内容について提案することを明記した。それぞれの内容については、次ページ以降で説明をした。

グループ別討議での役割分担は、表 7-3 のように示した。授業記録の役割について、宍戸・三好（2018）を参考に、子供を主体とした客観的な事実を記述することを心掛けることを示した。

また、障害についての専門的な知識や児童について把握している情報をグループ協議に生かすために、特別な支援を必要としている子、またはそう思われる子を観察児童・生徒としたグループの司会を特別支援教育コーディネーターが担当することが望ましいとした。

**表 7-3　グループ内の役割分担**

| 役割 | 内容 |
|---|---|
| 授業記録 | 授業中の児童の行動を記録する。<br>○子供を主体とした客観的な事実を記述することを心掛ける。<br>×事実と主観を混ぜる。<br>×思い込みの表現で書く。<br>×曖昧な言葉や否定的な言葉で書く。 |
| グループ司会 | グループ別討議の進行をする。（特別な支援を必要とする観察児童・生徒のグループでは、特別支援教育コーディネーターが担当することが望ましい。） |
| グループ記録 | グループ別の討議で話し合ったことを、記録用紙に書く。 |
| グループ発表者 | グループ別の討議で話し合ったことを、全体に発表する。 |

次ページ以降は、授業研究会の進め方として、ワークシートとグループ協議の司会役が進行や説明をしやすくするための司会用のシナリオと進め方のポイント、そして、進行に応じたワークシートの使い方を図 7-23 のように示した。

## 授業研究会当日の進め方

ここでは、グループ別協議の司会進行に合わせて、当日の進め方を説明します。

**1　目標の達成状況を確認する。**

司会「＿＿グループの協議を始めます。このグループは＿＿＿＿さんの授業観察の記録をもとに、今日の授業を分析していきます。まず、本時で『目標』とする各教科の資質・能力をつけることは達成できたのでしょうか。それを知るために、実際に観察した『A 問いを持った姿』、『B手立て（主な活動）』、『A’ 問いを解決した姿』の姿を確かめましょう。」

（ポイント）
□はじめに指導案を開いて、目標を確認するとよいでしょう。
□事前にワークシートへ指導案の「A、B、A’」を転記しておくと、グループ協議がスムーズに進みます。
□観察記録をもとに、まず、「Aの姿」について、次に「Bでの姿」、「A’の姿」の順に、実際にどのような姿だったのか意見を出し合いましょう。
□先にBやA’の話題が挙がったり、Aの話題に戻ったりしても構いません。観察したことを十分に共有し、**3つの姿から目標を達成できていたのかを明らかにすること**が大切です。
□出された意見をまとめながら、記録者に書いてもらいましょう。
□最後に、目標達成状況について協議しましょう。

【授業研究モデル　グループワークシート】
① 目標の達成状況を確認する。

| | |
|---|---|
| A 問いをもった姿 | 英語で自分の好きなものの言い方を知りたい，使ってみたいと思っている。ので、言い方を思い出すために見るものや手本として聞く機会を必要としている。 |
| B 手立て（主な活動） | ゲームで友達や教師の言う発音を何度も聞く活動を通して、き、ジェスチャーや助言をもらって成功体験を重ねる |
| A’ 問いを解決した姿 | 教師や友達の発音を聴き取りながら，英語を言ってみようとして多くの人に いう主体的な思いを強く |

本時の目標を　達成した　・　していない

司会「では、目標を　**『達成した』**として協議を進めましょう。　→2－①へ
**『達成していない』**として協議を進めましょう。→2－②



→1で「達成した」の場合
**2－①　「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。**

**ステップ1「困難さ（つまずき）」**
**司会「きっと、この子がつまずきそうな場面に指導や支援の工夫があったはずです。この子が、つまずきそうだったけれど、うまくいった姿はありましたか。」**

（ポイント）
□学習指導案での観察児童についての項目や、個別の教育支援計画の「実態」欄を参考にしつつ、観察した様子の中で、つまずきそうだったところを考えましょう。
□出された意見をまとめながら、記録者にワークシートへ書いてもらいましょう。
□ステップ1について話す中で、「この指導や支援がよかった。」というステップ2の意見が先に出てきても構いません。**どのような支援があったからつまずかなかったのか**を明らかにするように協議を進めましょう。

**ステップ2「支援の方法」**
**司会「また、この子がつまずかなかったのは、どのような指導や支援の方法があったからでしょう。」**

②「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

| | | | |
|---|---|---|---|
| 困難さ（つまづき） | 英語を使ったアクティビティで、言えなくなる。 | 誰と会話をすればいいか決められなくなる。 | 課題が分からなくて集中できなくなる。 |
| 苦手な環境 | | | |
| 支援の方法 | 本時で主に使う言葉を見やすい場所に掲示する。 | 仲のよい友達や教員が一緒に活動をする。 | 単元の中で、毎時間、単元の最終目標を示す。 |



**ステップ3「環境の要因」**
**司会「言い換えると、この子は、授業のどのような活動や場面でつまずきやすいと言えるでしょうか。」**

（ポイント）
□ステップ1とステップ2で、具体的なつまずきの姿と、そうならないための支援方法が見えてきました。今後も「つまずき」が生じないようにするために、**どのような活動や場面でつまずきやすいのか**、教員間、本人や保護者と共有しやすい言葉に置き換えてみましょう。
□出された意見を、記録者にワークシートへ書いてもらいましょう。

②「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

| | | | |
|---|---|---|---|
| 困難さ（つまずき） | 英語を使ったアクティビティで、言えなくなる。 | 誰と会話をすればいいか決められなくなる。 | 課題が分からなくて集中できなくなる。 |
| 苦手な環境 | どうすればよいのか見通しがつかない場面。 | やり慣れないことなど、成功するか不安な場面。 | 目的が分からない場面。 |
| 支援の方法 | 本時で主に使う言葉を見やすい場所に掲示する。 | 仲のよい友達や教員が一緒に活動をする。 | 単元の中で、毎時間、単元の最終目標を示す。 |

**3　合理的配慮につなげる案を考える。**

**司会「では最後に、合理的配慮につなげる案としてまとめましょう。**

（ポイント）「苦手な環境」、「困難さ（つまずき）」「支援方法」の言葉を使って、その子が学びやすくなるための配慮について記述しましょう。

③ 合理的配慮の案を考える。
例）　（環境の要因）によって、（困難さ）がある○児に（必要としている支援）をする。
見通しがつかない場面によって、何をすればいいのか分からなくなってしまう○さんに、前時の内容や本時のキーワードなどを見やすく提示する。



→1で「達成していない」の場合
**2－②　「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。**

**ステップ1「困難さ（つまずき）」**
**司会「観察した姿の中で、どのようなつまずきがあったから、目標を達成できなかったのでしょうか。」**

（ポイント）
□学習指導案での観察児童についての項目や、個別の教育支援計画の「実態」欄も参考にしつつ、何につまずいていたのかを出し合いましょう。
□出された意見をまとめながら、記録者にワークシートへ書いてもらいましょう。
□ステップ1について話す中で、「こんな指導や支援があればよかった。」というステップ2の意見が出てきても構いません。**実際のつまずきに対して、必要と思われる支援**を明らかにするように協議を進めましょう。

**ステップ2「支援の方法」**
**司会「では、そのような場面で、つまずかないようにするには、どのような支援が必要だったのでしょうか。」**

②「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

| | | | |
|---|---|---|---|
| 困難さ（つまずき） | 英語を使ったアクティビティで、言えなくなった。 | 誰と会話をすればいいか決められなくなった。 | 課題が分からなくて集中できなくなった。 |
| 苦手な環境 | | | |
| 支援の方法 | 本時で主に使う言葉を見やすい場所に掲示する。 | 仲のよい友達や教員が一緒に活動をする。 | 単元の中で、毎時間、単元の最終目標を示す。 |

７ページ目　　８ページ目（ワークシート）

**図 7-23　「『校内授業研究モデル』による校内研修の進め方」の試案**

グループ協議は以下のような手順として、研修ガイドにて説明をした。

まず、３ページ目では「①目標の達成状況を確認する。」として、学習指導案に書かれた、「A：授業序盤で問いをもった姿」、「B：問いの解決のための手立て」、「A’：問いを解決した姿」に照らし合わせながら、実際はどのような姿だったのかを話し合う内容とした。そこから、その子が本時の目標を達成できていたのか、つまり資質・能力をつけていたのかを話し合うこととした。「達成した」であれば、図 7-23 の４～５ページ目へ、「達成していない」であれば、図 7-23 の６～７ページ目へ進むことを示した。

続く４～５ページ目と６～７ページ目では、協議の順序に多少の違いはあるが、どちらにおいても「『困難さ（つまずき）』『支援の方法』『苦手な環境』を見つける。」として、子供の困難さの背景となる環境要因と、そこから考えられる支援について協議する内容とした。

４～５ページ目では、目標が達成できたのは、つまずきそうだったけれどそうならないようにしていた支援があったからだと考え、それはどんな場面に、どのような支援や手立てが有効だったのか、そして、そこから考えられる観察児童・生徒の苦手な環境にについて話し合う手順について説明した。

６～７ページ目では、目標が達成できなかったのは、どのようなつまずきがあったからなのかを考え、必要な支援や手立ては何か、そして、そこから考えられる観察児童・生徒の苦手な環境について話し合う手順を説明した。

最後に、こうして話し合って考えた「環境の要因（苦手な場面）」、「困難さ（つまずき）」、「支援の方法」という３つの要素をつなげて、「△△な場面で、○○ができないＡさんに、□□な支援をする。」という形の文にして、話合いをまとめることとした。これは、授業研究会で様々な意見交換をして終えるだけではなく、言葉として一度まとめることで、個別の教育支援計画や個別の指導計画に記載する参考となることを期待した。さらに、教員間や保護者との間で、「～ができない」ではなく、「～できる」という前向きな子供の姿の共有にもつながることを期待した。

**③「『個別の教育支援計画』・『個別の指導計画』に生かす」**

図 7-2 で示したように、「『個別の教育支援計画』・『個別の指導計画』に生かす」では、日頃の授業の中で、それぞれの教員が子供理解を深め、個別の教育支援計画や個別の指導計画によって共有につなげることを目的とした。

具体的には、清水町版の個別の教育支援計画・個別の指導計画の様式に、研修ガイドの「子供理解を深めるイメージ図」と「『授業研究モデル』による校内研修の進め方」で深めた「環境の要因」、「困難さ」、「支援の方法」の３つの要素をどのように記入していけばよいのかを示した。なお、詳細は巻末に示した。

**２）提案と質問紙調査**

清水町特別支援教育推進委員会の研修会において、研修ガイドの試案を提案した。日程と参加者は、以下の表 7-4 に示した。

**表 7-4　研修会の日程と参加者**

| | |
|---|---|
| 日時 | 令和元年９月４日（水） |
| 場所 | 清水町立Ａ小学校 |
| 日程 | 13:10～13:30　受付・研修ガイドの配布と説明<br>13:30～13:40　授業研究モデルの説明<br>13:40～14:25　３年生算数「かけ算のひっ算」の参観<br>14:45～16:30　研修会（終了後　質問紙調査の実施） |
| 参加者 | 町立保育所　保育士　２名　県立高等学校　教諭　１名<br>町立幼稚園　教諭　４名　保健センター　保健師　１名<br>町立小学校　校長　１名　教育委員会　職員　１名<br>町立小学校　教頭　１名　教育委員会　参事　１名<br>町立小学校　教諭　３名　巡回相談員　１名<br>町立中学校　教諭　２名　スクールソーシャルワーカー１名<br>計　１９名 |

質問紙調査の結果は、以下の通りであった。

「子供理解を深めるイメージ図」の内容は分かりやすいものだったかを図 7-24 に示した。最も多い回答は「わかりやすい」（9 人）で、次いで「とてもわかりやすい」（7 人）であった。なお、「わかりにくい」と「とてもわかりにくい」という回答は無かった。

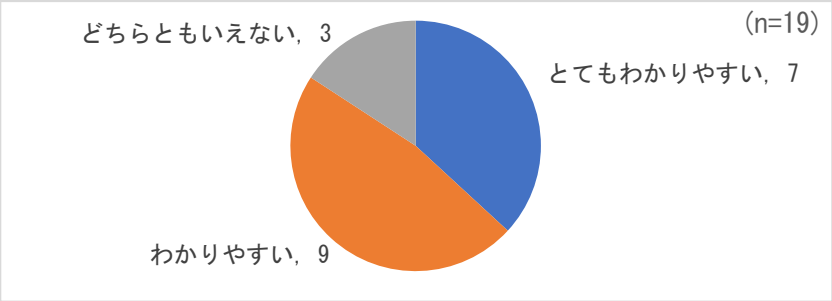



**図 7-24 「子供理解を深めるイメージ図」の内容は分かりやすいものだったか**

また、「子供理解を深めるイメージ図」について気づいた点や改善した方がよいと思う点についての記述を、図 7-24 での回答と合わせて、表 7-5 に示した。括弧内は、所属、職種、教職経験年数、特別支援教育に関する経験の有無、グループ協議での役割を示している。

試案の「子供理解を深めるイメージ図」では、「社会モデル」の考え方に基づいて、学習上のつまずき・困難さの背景には、「環境の要因」があることを説明した。この部分について、環境要因と個人要因は密接で切り離して考えられないはずでどちらも重要であること、環境と個人のつながりをしっかり考える必要があるという意見があった。また、図 7-18 の個別の教育支援計画をめぐる状況と図 7-21 の子供理解が共有された姿のイメージ図が関連づいていることについて、進路や進学した際に合理的配慮の申出が必要となるところなど、重要な部分にもう少し解説を入れると分かりやすいという意見があった。

**表 7-5「子供理解を深めるイメージ図」について**
**気づいた点や改善した方がよいと思う点**

| | |
|---|---|
| どちらともいえない | ・絵や図が多く親しみやすくてよい。最近では環境要因も重く見ていますが、以前にはなかったからであって、環境要因も個人要因も重要で、環境と個人のつながりをしっかり考える必要があると思います。環境要因と個人要因は密接で切り離して考えられないはずです。（小学校、担任外・特別支援教育コーディネーター、20 年目、有、発表者）<br>・子供たちの見方考え方捉え方を見直すきっかけになるのではないかと思いました。（幼稚園、通常の学級担任、3 年目、無、その他）<br>・説明されると理解できるが、例えば、研修ではなく職員に配布され、読んで活用してくださいと言われると難しい。特に高校では、特別支援や合理的配慮について、 |

| | |
|---|---|
| | 全ての教員に知識があるわけではないので、丁寧な説明が必要かと思いました。(高等学校、通常の学級担任、5 年目、無、その他) |
| わかりやすい | ・図示されると分かりやすい。(中学校、特支学級担任・特別支援教育コーディネーター、13 年目、有、司会・記録者・発表者)<br>・p１０の絵はｐ6 と関連づいていると思いますが、1 番右上の絵など、ポイントとなるところにもう少し解説を入れると分かりやすいかと思いました。(保健センター、保健師、無記入、無記入、記録者)<br>・絵がとてもいい。分かりやすいです。(小学校、特支学級担任、33 年目、有、司会)<br>・子供理解はひとりではなくチームで行うべきことがイラストから伝わってきます。(その他、無記入、無記入、無、司会、)<br>・「さらに詳しく」の部分については参考になりました。制約がなければ、巻末資料として拡大したものを欲しいと思います。イメージ図が 2 次元的に広がっている様子も分かり、発達段階や深い学びのイメージも掴みやすい。(その他、その他、30 年目、無、発表者)<br>・高まるイメージを↑にした方が分かりやすい。(小学校、担任外、27 年目、無、その他) |
| とてもわかりやすい | ・イラストから内容理解が深まるところもあり、難しい専門的な内容と捉えられがちな特別支援教育に対して分かりやすく読むことができました。(中学校、通常の学級担任・特別支援教育コーディネーター、17 年目、無、司会)<br>・文字が大きく、イラストや図で示されていて、要点がまとまっている。子供の理解や研修の進め方のイメージがしやすいです。イメージが多くの人と共有できることで、有効な支援が多くなり、自信をもって育つ子が増えていくと思います。(保育所、特別支援教育コーディネーター、26、無、その他)<br>・シンプルに表情が表現されており、大変よいかと思います。(特別支援巡回相談員)<br>・文字の大きさも見やすく、絵もとても分かりやすかったです。(幼稚園、通常の学級担任、無、その他)<br>・絵になっていると分かりやすいです。(保育所、担任外・特別支援教育コーディネーター、無記入、無、その他)<br>・今まで漠然ととらえていたことが、イラスト付きでとても分かりやすくまとめられていて参考になりました。(小学校、特支学級担任、10 年目、有、その他) |

「『授業研究モデル』による校内研修の進め方」の内容は分かりやすいものだったかを図 7-25 に示した。最も多い回答は「とてもわかりやすい」(８人)で、次いで「わかりやすい」(７人)であった。なお、「わかりにくい」と「とてもわかりにくい」という回答は無かった。

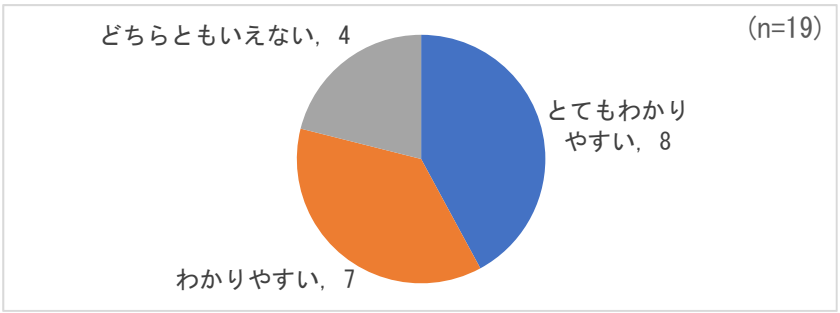



**図 7-25「『授業研究モデル』による校内研修の進め方」の内容は分かりやすいものだったか**

また、「子供理解を深めるイメージ図」について気づいた点や改善した方がよいと思う点についての記述を、図 7-25 での回答と合わせて、表 7-6 に示した。

授業研究会の内容については、授業づくりの段階から、全員がこの授業研究モデルの方法や視点をもって関わらないと難しいという意見などがあった。

ワークシートについては、話合いのゴールが見え、何を目標・目的にしていくのか分かったという意見や、「環境の要因」、「困難さ」、「支援の方法」の欄を点線などで区切って、「困難さ」から「支援の方法」までを縦で記入して見ることができると思考がまとまりやすいという意見などがあった。

**表 7-6「『授業研究モデル』による校内研修の進め方」について気づいた点や改善した方がよいと思う点**

| | |
|---|---|
| どちらともいえない | ・校内研修の進め方のモデルとして参考になると思いました。（小学校、担任外・特支コ、20 年目、有、発表者）<br>・話合いを進める上でお手本になると感じた。（幼稚園、通常の学級担任、3 年目、無、その他）<br>・授業づくりの段階から、全員がこの視点をもって関わらないと事後研修だけでは難しいと思います。用語が一般的でなく、教員の授業分析のスキルとの整合を図る工夫が必要だと思います。（小学校、担任外、30 年目、無、その他） |
| わかりやすい | ・今回、短い時間の中で実践してみて、研修の進め方に沿っていけば、話合いのゴールが見えてくることが分かりました。何を目標・目的にしていくのか分かることは大切だと思います。（高等学校、通常の学級担任、5 年目、無、その他）<br>・グループ協議の進め方はありがたいです。特に経験の浅い先生方の役に立つ。この進め方であれば、これからの支援の参考になる。（中学校、特支学級担任・特別支援教育コーディネーター、13 年目、有、司会・記録者・発表者）<br>・ワークシートは例で示されているように、点線などで区切って困難さから支援の方法まで縦で記入して見れると思考がまとまりやすいと思いました。(保健センター、保健師、無記入、無記入、記録者）<br>・ワークシートにまとめて記入していくことが難しいと感じましたが、続けることによって、個によりそい、理解し、どんな支援が必要なのかを考える力につながると思いました。（その他、無記入、無記入、無、司会）<br>・ひとつひとつに対して、司会がどのように進めていったらよいかが、分かりやすかったです。（幼稚園、通常の学級担任、無、その他）<br>・p 16～と p 18～が一瞬似たように見えるので、違いが分かりやすいように部分的に色を使って表記すると、一目で分かりやすくなるような気がします。（小学校、特支学級担任、10 年目、有、その他） |
| とてもわかりやすい | ・各グループの話合いが、１つの型によって進められていくのでよいと思います。グループ討議の視点については、（慣れれば）参観した授業に対し、客観的に達成状況を確認できると感じました。（小学校、特支学級担任、33 年目、有、司会）<br>・複数の教師の目で子供を捉えることで、かたよりのない様々な意見がきけて、とてもよいと思いました。（幼稚園 、通常の学級担任、15、無、記録者・発表者）<br>・子供自身を近くで見ていただいていた先生がいたので様子が分かりよかった。遠くだと分かりにくかったので、ノートなどを見たり、以前の様子が分かるようなものを事前に見られたりするとよかったのか。始まる前に様子を聞く…など。(幼稚園、通常の学級担任・特別支援教育コーディネーター、無記入、無、その他）<br>・難しい専門用語が飛び交いがちな中で、その言葉を分かりやすく言うとどう捉えたらよいか、そんなことも伝わってきてよかったです。（中学校、通常の学級担任・特支コ、17 年目、無、司会）<br>・A 問いをもった姿、B 手立て、A’問いを解決した姿、という表現が少しイメージしづらかったです。あと「困難さ」「苦手な環境」「支援の方法」を分けて書くことに慣れなくて、問いをもった姿と困難さがリンクして、どこに何を書けばよいのか |

| | |
|---|---|
| | 迷ってしまうときがありました。でも、何度か練習すれば慣れるような気がしました。（教育委員会、その他（SSW）、無記入、無記入、その他）<br>・順を追っていてとても分かりやすいのですが、みんなが観察児の授業への取組の様子を細かく観察するのはとても難しいので、それがわからないと話合いが難しいかなと思います。（保育所、担任外・特別支援教育コーディネーター、無記入、無、その他） |

「個別の教育支援計画・個別の指導計画に生かす」の内容は分かりやすいものだったかを図 7-26 に示した。最も多い回答は「わかりやすい」（９人）で、次いで「とてもわかりやすい」（６人）であった。なお、「わかりにくい」と「とてもわかりにくい」という回答は無かった。

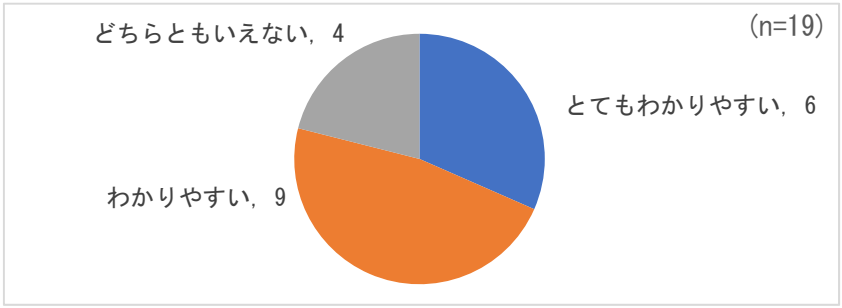



**図 7-26「個別の教育支援計画・個別の指導計画に生かす」の内容は分かりやすいものだったか**

また、「子供理解を深めるイメージ図」について気づいた点や改善した方がよいと思う点についての記述を、図 7-26 での回答と合わせて、表 7-7 に示した。

ここでは、今までにこのような例がなかったという意見や、いつも書き方に悩んでいるために指針となるという意見があった。

また、現在使用している書式は 10 年以上前のものであり、幼稚園や保育園の段階から使用できる新たな書式が欲しいという意見があった。

**表 7-7「個別の教育支援計画・個別の指導計画に生かす」について気づいた点や改善した方がよいと思う点**

| | |
|---|---|
| どちらともいえない | ・現在の形式は 10 年以上前のものです。幼保から（できれば母子手帳から）継続して利用できる形式が欲しいです。（小学校、担任外・特別支援教育コーディネーター、20 年目、有、発表者）<br>・幼稚園でも資料の一つとして活用していきたいと思います。（幼稚園、通常の学級担任、3 年目、無、その他）<br>・分かりやすくまとめてあるので使いやすいと思います。学校に向けて、園からの支援計画についてもよりよい手立てを考えられるか研修中です。学校につながる計画…教えていただきたいです。（幼稚園、通常の学級担任・特別支援教育コーディネーター、無記入、無、その他） |
| わかりやすい | ・個別の指導計画について保護者と共同で協力して作成する視点からも、保護者の署名欄が有用だと思います。（小学校、担任外、30 年目、無、その他） |

| | |
|---|---|
| | ・このままでよいと思います。（高等学校、通常の学級担任、5 年目、無、その他）<br>・幼児期から同様のシート（内容は多少異なっても）で、継続支援をしていけるとよいなと思いました。（保健センター、保健師、無記入、無記入、記録者）<br>・小学校の授業の中で、ことば、関わり、環境、全てをひとりひとりの成長につなげていく、勉強させていただきました。（その他、無記入、無記入、無、司会、）<br>・C 表に具体例があり、分かりやすかったです。（その他、その他、30 年目、無、発表者）<br>・特にありません。（幼稚園、通常の学級担任、無、その他）<br>・具体的に記録していくことがわかるので、継続的に共有しやすい資料になると思いました。（いつも書き方に悩んでいるので。）（小学校、特支学級担任、10 年目、有、その他）<br>・「とても分かりやすい」と思いますが、時間をかけて読みたいです。今までこのような例がなかったので、大きな指針になると思います。（小学校、特支学級担任、33 年目、有、司会）<br>・今回のような子供のとらえ、支援の方法を考えていくことで、支援計画が立てやすくなると感じました。（幼稚園 、通常の学級担任、15、無、記録者・発表者） |
| とても<br>わかりやすい | ・説明が分かりやすく、これならどの担任も書いてくれそうだと思った。実態の記述の仕方が分かりやすい。（中学校、特支学級担任・特別支援教育コーディネーター、13 年目、有、司会・記録者・発表者）<br>・グループ別の協議の内容についてふれていて分かりやすかった。幼保小中高カウンセラー等、様々な方が入っていたのがよかった。（小学校、担任外、27 年目、無、その他）<br>・各項目がいっぱいある中で、ここには何を書いたらよいかが分かりやすく載せられていてよいと思います。日々の中で、これらの計画に目を通す時間とゆとりや個に応じた授業づくりを進める心のゆとりがもっと確保できるようになればとも思います。（中学校、通常の学級担任・特支コ、17 年目、無、司会）<br>・B－１実態は、欄を２つに区切ってもいいと思う。書く欄に書く内容が具体的で、解説もついていて分かりやすい。（保育所、担任外・特支コ、無記入、無、その他） |

このような質問紙調査の結果を受け、地域実践研究の研究チームでの協議を経て、試案に幾つかの修正を行った。なお、修正後の研修ガイドは巻末に示した。

まず､図 7-27 のように､個別の教育支援計画をめぐる状況についての図を修正した。具体的には、現在の課題となっていることを色の付いた枠で囲み、今後の進路では、環境の変化に応じて、本人についての情報共有が必要であり、本人の申出も大切となることを示した。

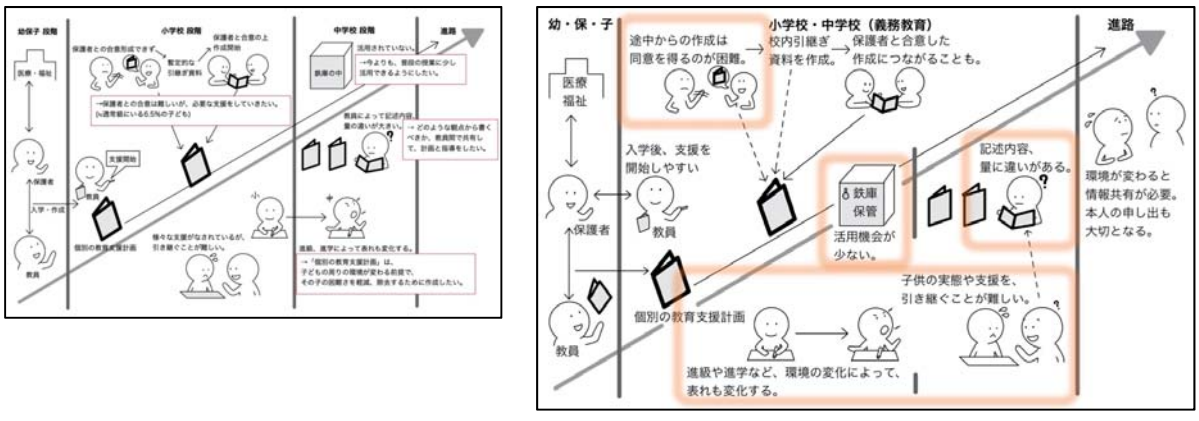



**図 7-27 個別の教育支援計画・個別の指導計画をめぐる状況（左:試案 右:修正後）**

また、この図 7-27 と関連して、この図で示した状況が改善された様子について、子供理解が共有された姿のイメージ図を修正したものを図 7-28 に示した。具体的には、進路先で自分が求めていることを伝える姿の絵を色の付いた枠で囲み、そのような進路となるための計画であることを強調した。

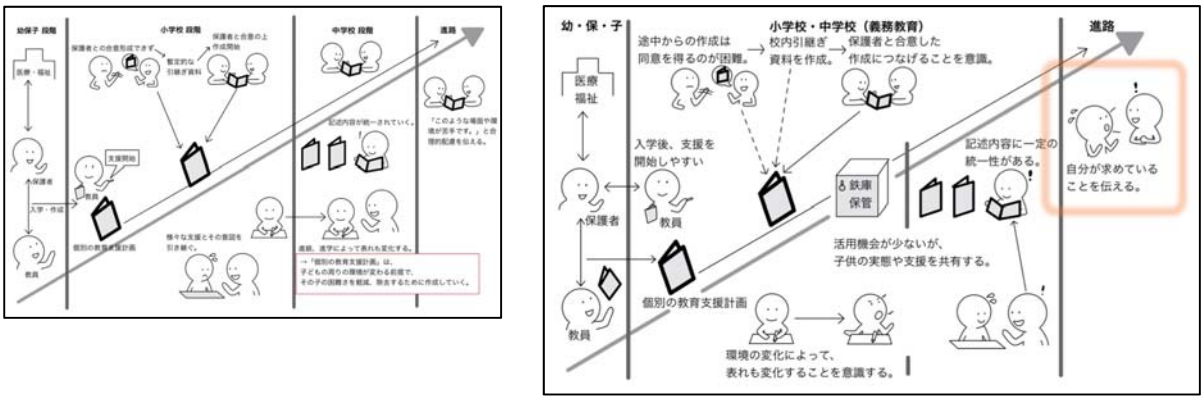



図 7-28 子供理解が共有された姿（左:試案 右:修正後）

次に、「環境の要因」から「支援の方法」を考えるイメージ図について、図 7-30 に示したように、修正をした。具体的には、教員のイラストに、「発達のアンバランスさや障害特性はすぐには変わらないが、もっている力を発揮できる環境に変えることはできる」という吹き出しを付け、困難さの背景を示しつつ、「社会モデル」の考え方に基づいて、環境の面から支援を考えていくことを示した。

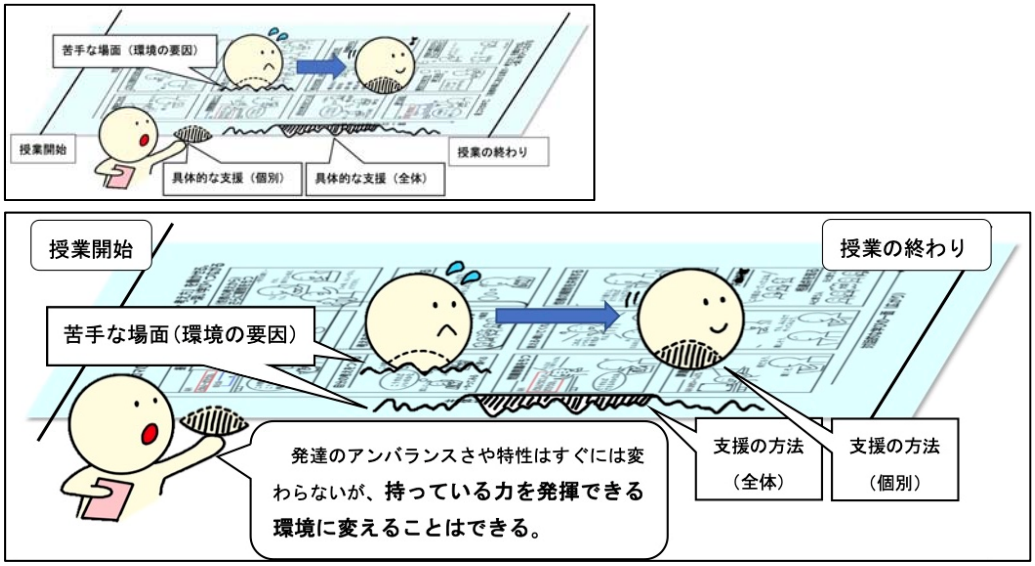



図 7-30 「環境の要因」から「支援の方法」を考える（上：試案 下：修正後）

また、このイメージ図の地面の部分となっている主体的・対話的で深い学びのイメージ図について修正を加えたものを図 7-30 に示した。具体的には、学びが高まってい

くイメージを強くするために、図の下部が授業の始まりで、上部が授業の終末部となるように上下を入れ替えた。

図 7-30　主体的・対話的で深い学びのイメージ図（修正後）

そのほかに、「『授業研究モデル』による校内研修の進め方」では、会の進行に応じてシナリオを見開きのページで見やすいように、ページの配列を入れ替えた。また、「『個別の教育支援計画』『個別の指導計画』に生かす」については、修正は加えなかった。

### （３）研修ガイドによる校内研修の実施

#### １）Ａ小学校

Ａ小学校の校内授業研究会の日程を表 7-8 に示した。

**表 7-8　Ａ小学校　校内授業研修会の日程と参加者**

| | |
|---|---|
| 日時 | 令和元年 10 月 11 日（金） |
| 場所 | 清水町立Ａ小学校 |
| 日程 | 11:10～12:10　授業参観<br>14:00～14:10　招聘した講師の紹介<br>14:10～15:10　講師からの講評<br>15:20～15:30　趣旨説明・授業者より感想<br>15:30～16:05　グループ別協議・協議内容の発表<br>16:05～16:20　成果と課題の共有（研修主任） |

グループ協議では、ガイドのワークシートを拡大したものを壁面に掲示して協議を進めた。実際に使用したワークシートを図 7-31 に示した。

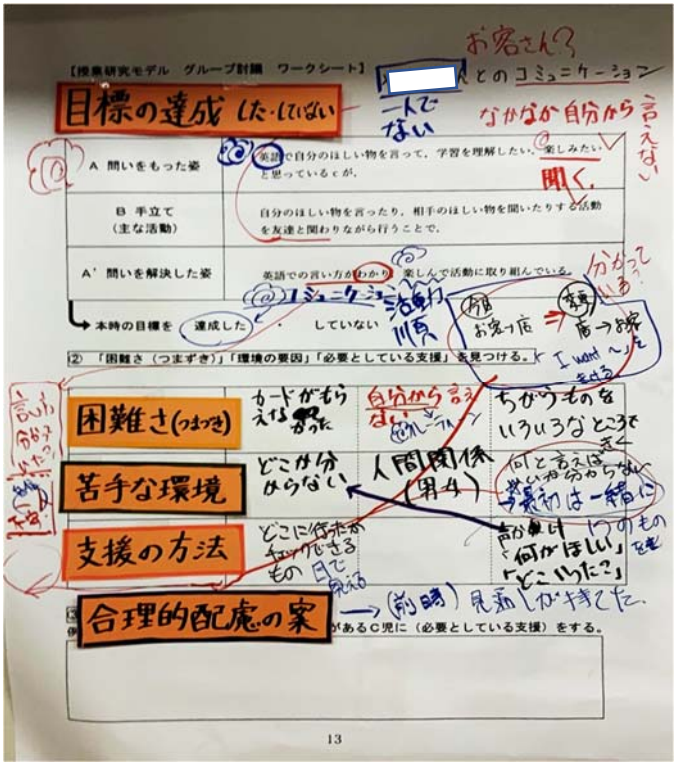



**図 7-31　グループ協議のワークシート（Ａ小学校Ｃ児）**

まず、学習指導案と観察した様子を比較し、本時の目標の達成状況を確認した。学習指導案では、「Ａ：英語で自分の欲しいものを言って、学習したい、楽しみたいと思っているＣ児が」「Ｂ：自分のほしいものを言ったり、相手の欲しいものを聞いたりする活動を友達と関わりながら行うことで」「Ａ’：英語の言い方が分かり、楽しんで活動にとりくむ」という姿で書かれていた。

「Ａ問いをもった姿」については、授業の序盤に、ALT の発音をよく聞き、チャンツではリズムに乗って元気よく英単語の発音練習をしていた様子、また、「I want to～.」の語句を使ったスモールトーク（簡単な会話の練習）では、進んでいろいろな級友に話し掛けることができなかった様子が挙げられた。本時の主な活動は、学級をお店役と買い物客役の２つに分けて、前半と後半でそれぞれの役になって食べ物カードを買いに行く「買い物ゲーム」であった。「Ｂ手立て（主な活動）」については、前半の買い物客役で、どのお店に行こうか迷い、また、自分から進んで話し掛けられないために、あまりカードをもらえなかった様子、また、「want」を「like」と言い間違え続けていた様子が挙げられた。後半のお店役では、一緒に同じお店役をした友達の発音をよく聞き、その真似をしながら「What do you want?」と言えた一方、お客さんと会話やカードの受け渡しをすることは少なかったことが挙げられた。

そこで、コミュニケーション自体は楽しめたが、３・４年外国語活動の目標である「言い慣れ」として、外国語を用いた欲しいものの言い方がわかるところまでを達成したとは言い難い状況が挙げられた。そのため、ここでは、目標を「達成した」か「達成していない」のかを明確にしないまま、協議が進んだ。

続いて、どのような「つまずき」があったのかを挙げながら、「必要な支援」と「環境の要因」についての協議が進んだ。

「つまずき」としては、お客役で、自分から進んで会話ができなかったこと、あまりカードがもらえなかったこと、どのお店に行こうか迷ってしまったこと、言い方がわからなかったことが挙げられた。その中でも、前時までに使ってきた語句とその意味を覚えていない、分からないというつまずきについて、板書の殆どがアルファベットで書かれており、一人では思い出す手がかりがなく、不安になってしまう環境が挙げられた。そのための支援として、前半と後半の役割を逆にすることで、Ｃ児の強みである聞く力を生かして、前半に友達と一緒に一連のやりとりに聞き慣れてから、後半に一人で買い物をする案や、板書や手元に絵や日本語を交えた会話例のヒントカードを準備することなどが挙げられた。

最後に、合理的配慮につなげる案として、「苦手な、すぐに覚え、思い出すことを一人でやる場面では、やり方や方法が分かりにくくなってしまうＢさんに、教師や友達と一緒にやったり、視覚的に理解できるものを用意したりする。」とまとめた。

### ２） Ｂ小学校

Ｂ小学校の校内授業研究会の日程を表 7-9 に示した。

**表 7-9　Ｂ小学校　校内授業研修会の日程と参加者**

| | |
|---|---|
| 日時 | 令和元年 11 月 13 日（水） |
| 場所 | 清水町立Ｂ小学校 |
| 日程 | 10:25～11:10　授業参観<br>15:10～15:20　趣旨説明・授業者より感想<br>15:20～16:10　グループ別協議・協議内容の発表<br>16:10～16:20　指導講評 |

#### ①観察児Ｄ児について

グループ協議では、ガイドのワークシートを拡大したものを用いて協議を進めながら、記入した。実際に使用したＤ児グループのワークシートを図 7-32 に示した。

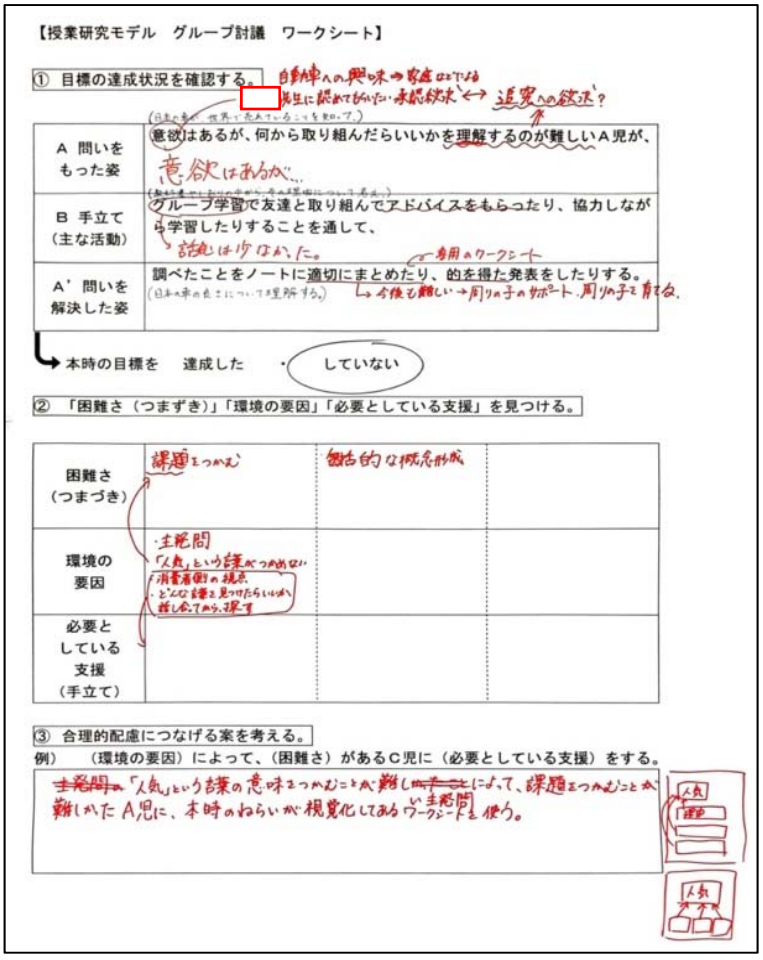



**図 7-32　グループ協議のワークシート（Ｂ小学校Ｄ児）**

まず、学習指導案と観察した様子を比較し、本時の目標の達成状況を確認した。本時は、日本の車の輸出量が多いことを知り、教科書を資料としてその理由を考え、日本の

車のよさについて理解するが目標であった。また、学習指導案には、「A：意欲はあるが、何から取り組んだらいいかを理解するのが難しいD児が」、「B：グループ学習で友達と取り組んでアドバイスをもらったり、協力しながら学習したりすることを通して」、「A’：調べたことをノートに適切にまとめたり、的を射た発表をしたりする。」として、D児の姿が書かれていた。

「A問いをもった姿」では、終始、授業者や周囲の発言によく反応して、発言をしていたこと、その中には自動車について興味や知識があると感じられるものがあったことが挙げられた。

本時の主な活動は、「なぜ日本の車は人気があるのだろう」という学習問題に対して、指定された教科書の幾つかのページから、その答えを探すことであった。「B手立て（主な活動）」については、早々に「もう見つかった」と言い、次々に教科書にマーカーを引いてノートへ書き出している姿、その一方で、グループでの意見交換では会話がほとんど無かった姿が挙げられた。

また、授業の終盤に、D児が生産性現場の工夫やリサイクルが行われていることなどの様々な事柄について意見を発表したことについて、とても意欲であったが、学習問題に対する追求意欲というよりは、担任の先生に認めてもらいたい承認欲求が強いのではないか、また、「人気」の理由を考えるという課題を本当に掴み、目標を達成することはできていなかったのではないかいう意見が多く挙げられた。

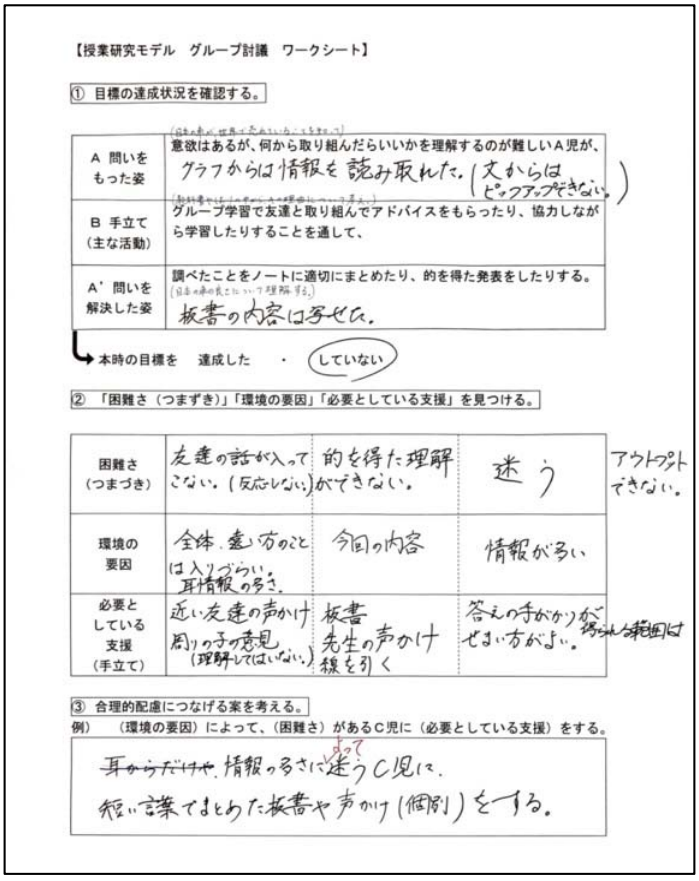
続いて、どのような「つまずき」があったのかを挙げながら、「必要な支援」と「環境の要因」についての協議が進んだ。

D児にとって困難だったことは、授業の課題「なぜ日本の車は人気があるのだろう」を掴むことだという意見が多く挙げられた。中でも、「人気」という、消費者の目線から考える言葉の理解が難しかったこと、なぜならば、D児がたくさん書いていた生産現場の工夫は、日本の車が人気な理由とは必ずしも一致しないからだという意見が挙げられた。そこで、「必要な支援」として、個での活動に入る前に、教科書からどのような言葉を見つけたよいのかを話題にすることや、ワークシートに「多くの消費者がよいと思っている理由」という欄をいくつか作り、だから人気なのだとわかるように視覚化することなどが挙げられた。

D児は障害の診断がある子ではないため、「合理的配慮」ではないが、今後の指導につなげる案として、「『人気』という言葉の意味を掴むことが難しい主発問で、課題をつかめないD児に、本時のねらいが視覚化してあるワークシートを使う。」とまとめた。協議後、このような抽象的な言葉の意味やそこから思考をすることは、今後も課題であり、子供同士や周囲が支えることが大切であるという話題となった。

**②観察児Ｅ児について**

もう１人の観察児童であるＥ児グループのワークシートを図 7-33 に示した。



【授業研究モデル　グループ討議　ワークシート】

① 目標の達成状況を確認する。

| | |
|---|---|
| A 問いをもった姿 | 意欲はあるが、何から取り組んだらいいかを理解するのが難しいA児が、グラフからは情報を読み取れた。（文からはピックアップできない。） |
| B 手立て（主な活動） | グループ学習で友達と取り組んでアドバイスをもらったり、協力しながら学習したりすることを通して、 |
| A' 問いを解決した姿 | 調べたことをノートに適切にまとめたり、的を得た発表をしたりする。<br>板書の内容は写せた。 |

本時の目標を　達成した　・　していない

② 「困難さ（つまずき）」「環境の要因」「必要としている支援」を見つける。

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 困難さ（つまづき） | 友達の話が入ってこない。（反応しない。） | 的を得た理解ができない。 | 迷う | アウトプットできない。 |
| 環境の要因 | 全体、遠い方のことは入りづらい。耳情報の多さ。 | 今回の内容 | 情報が多い | |
| 必要としている支援（手立て） | 近い友達の声かけ<br>周りの子の意見（理解してはいない。） | 板書<br>先生の声かけ<br>線を引く | 答えの手がかりが多くない範囲はせまい方がよい。 | |

③ 合理的配慮につなげる案を考える。

例）　（環境の要因）によって、（困難さ）があるC児に（必要としている支援）をする。

~~耳からだけや~~、情報の多さに迷うC児に、
短い課でまとめた板書や声かけ（個別）をする。

図 7-33　グループ協議のワークシート（Ｂ小学校Ｅ児）

まず、学習指導案と観察した様子を比較し、本時の目標の達成状況を確認した。Ｅ児についても、Ｄ児と同様の目標が設定されていた。

「Ａ問いをもった姿」については、授業の序盤、輸出が多い国のランキングのグラフが黒板に提示された際、Ｅ児は集中してグラフを見て、日本の輸出が多いことへの驚きを呟いていたことなどが挙げられた。「Ｂ手立て（主な活動）」については、教科書の指定された数ページの中から人気の理由をなかなか探すことができず、ノートへ書いたものも隠しながら自信がなさそうな様子であった様子、グループ活動での意見交換では殆ど話すことはなかったこと、最終的にノートにはエアバッグのことなど２つの考えを書いたことなどが挙げられた。また、クラス全体での意見交換の後に、授業者がそれらの意見を３つに分類して板書に書いたものを見てからは、それをノートに写すことがしっかりとできたことも挙げられた。

Ｅ児がこの時間の目標を十分に達成できず、その「つまずき」として、話合いで友達の話を理解すること、指示を受けて具体的にすることを的確に理解できていないことなどが挙げられた。その中でも、序盤にグラフから日本の車が人気であることを掴めていたのに、その理由を探す場面では、資料となる教科書をめくりつつも、何を書こうか迷ったままになってしまったことに対して、教科書の複数ページの文字と図などの

情報量の多さが、つまずきの「環境の要因」として挙げられた。そこで、答えの手がかりが得られる範囲を狭くすることが「必要な手立て」として挙げられた。

最後に、「情報の多さによって、迷ってしまうＥ児に、短い言葉でまとめた板書や個別の声掛け、範囲の指定をする。」という今後につなげる案にまとめた。

### （４）教員への意識調査（事後）

本研究の授業研究モデルの参加者で事後の質問紙調査を回答した者の総数は 32 人である。そのうち、事前・事後の両方に回答した者は 27 人であった。

#### ①授業の準備でどのようなことを意識しているか

以下、８つの図に、教員が授業の準備で意識していることについて示し、これらの上段１は事前、下段２は事後の結果を示した。

児童生徒たちが課題や問いをもった姿を想定しているかについて意識の推移を、図 7-34 に示した。ここでは、「かなりしている」が３ポイント増加した。

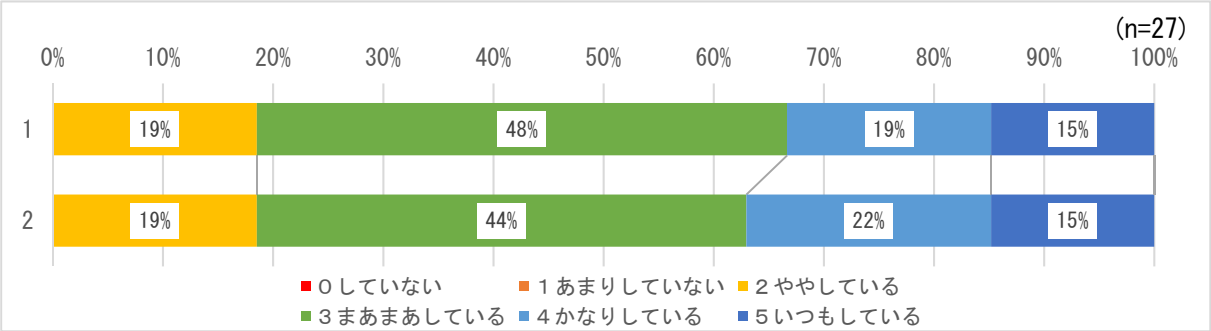



図 7-34　児童生徒たちが、課題や問いをもった姿を想定しているか（推移）

児童生徒たちが、課題や問いを解決するために考えることができる資料、道具、教材を準備しているかについて意識の推移を、図 7-35 に示した。「かなりしている」が７ポイント増加、「まあまあしている」が７ポイント減少、「ややしている」が６ポイント増加、「あまりしていない」が６ポイント減少した。

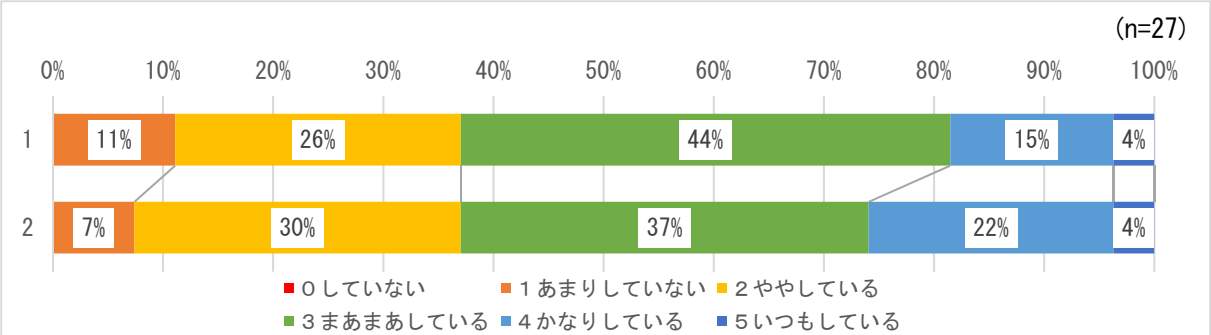



図 7-35　児童生徒たちが、課題や問いを解決するために考えることができる資料、道具、教材を準備しているか（推移）

児童生徒たちが、課題や問いに沿って対話をしたり思考したりする場面を設定しているかについて意識の推移を、図 7-36 に示した。「ややしている」が 7 ポイント減少、「あまりしていない」が 4 ポイント増加、「かなりしている」が 4 ポイント増加した。

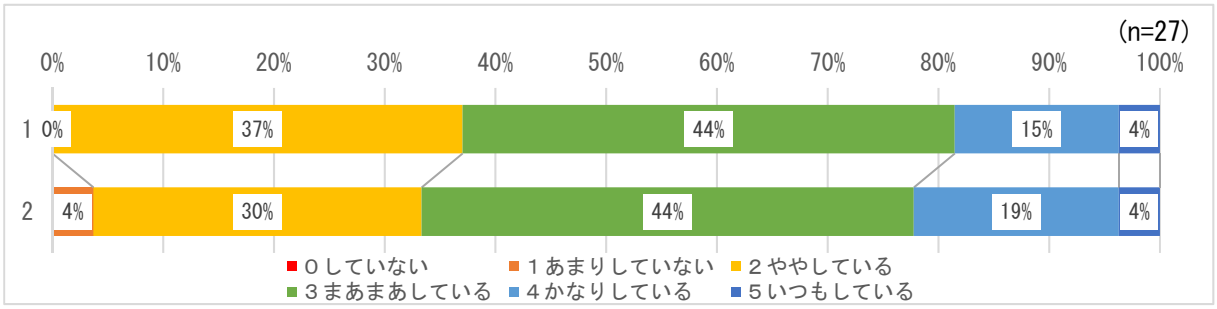



図 7-36　児童生徒たちが、課題や問いに沿って対話をしたり、思考したりする場面を設定している（推移）

児童生徒たちが自分の言葉で学びを振り返る場面を設定しているかについて意識の推移を、図 7-37 に示した。「まあまあしている」が 15 ポイント増加し、「あまりしていない」が 15 ポイント減少した。

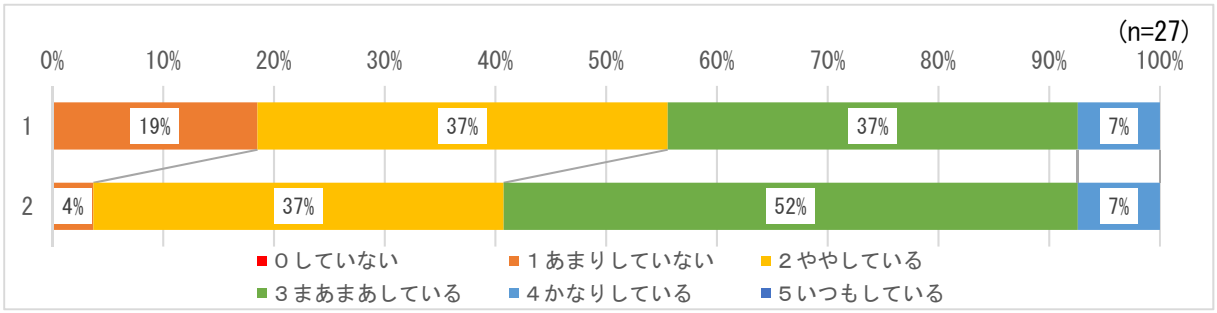



図 7-37　児童生徒たちが自分の言葉で学びを振り返る場面を設定しているか（推移）

特別な支援を必要とする児童生徒が、つまずきそうな場面がないか、授業の流れを見直しているかについて意識の推移を、図 7-38 に示した。「あまりしていない」が 8 ポイント減少、「いつもしている」が 4 ポイント減少、「まあまあしている」が 4 ポイント増加、「かなりしている」が 3 ポイント増加した。

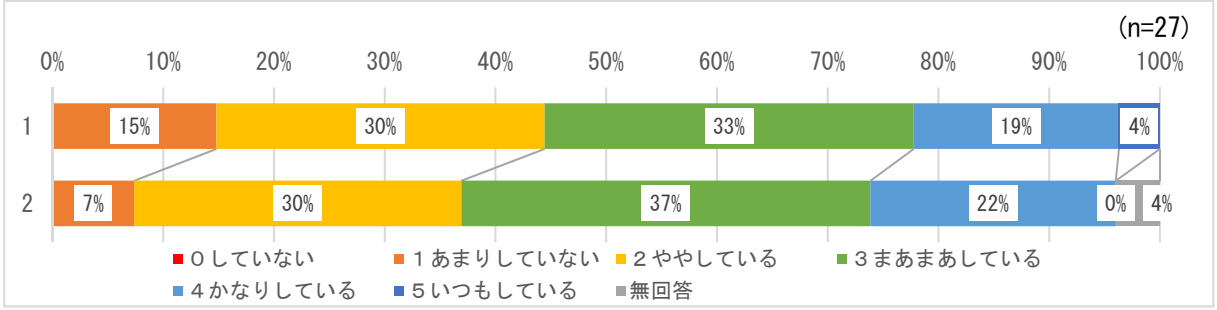



図 7-38　特別な支援を必要とする児童生徒が、つまずきそうな場面がないか、授業の流れを見直しているか（推移）

特別な支援を必要とする児童生徒を含めて、多くの児童生徒たちが理解しやすい方法がないかを考えているかについて意識の推移を、図 7-39 に示した。「ややしている」と「あまりしていない」が大きく減少し、「かなりしている」、「いつもしている」、「まあまあしている」がそれぞれ増加した。

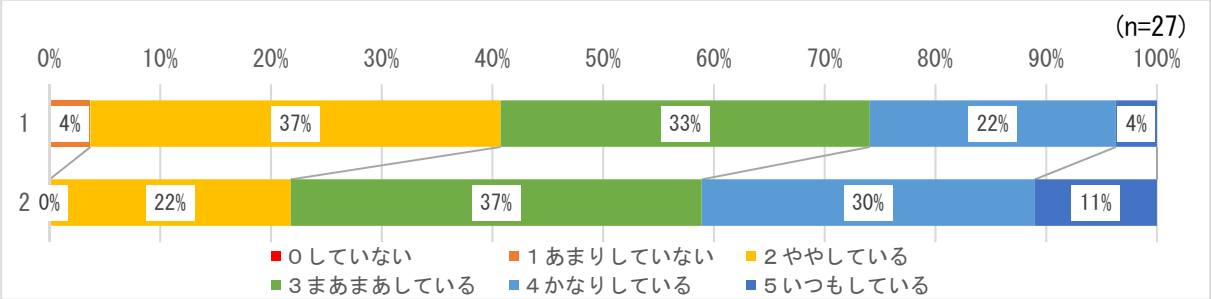



図 7-39　特別な支援を必要とする児童生徒を含めて、
多くの児童生徒たちが理解しやすい方法がないかを考えているか（推移）

特別な支援を必要とする児童生徒に個別の支援方法を考えているかについて意識の推移を、図 7-40 に示した。「いつもしている」と「かなりしている」が 4 ポイントずつ増加、「まあまあしている」と「あまりしていない」がそれぞれ減少した。

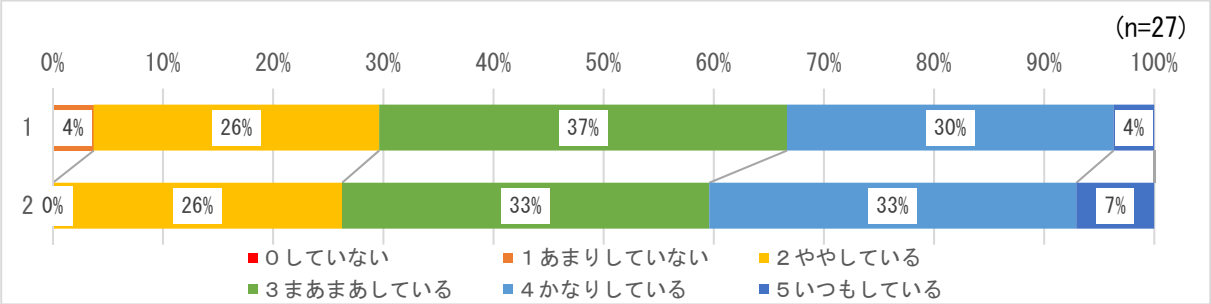



図 7-40　特別な支援を必要とする児童生徒に個別の支援方法を考えているか（推移）

特別な支援を必要とする児童生徒のできていることを認めたりほめたりできるように教材を工夫しているかについて意識の推移を、図 7-41 に示した。ここでは、「まあまあしている」が 33 ポイントと大きく増加し、その他の選択肢が減少した。

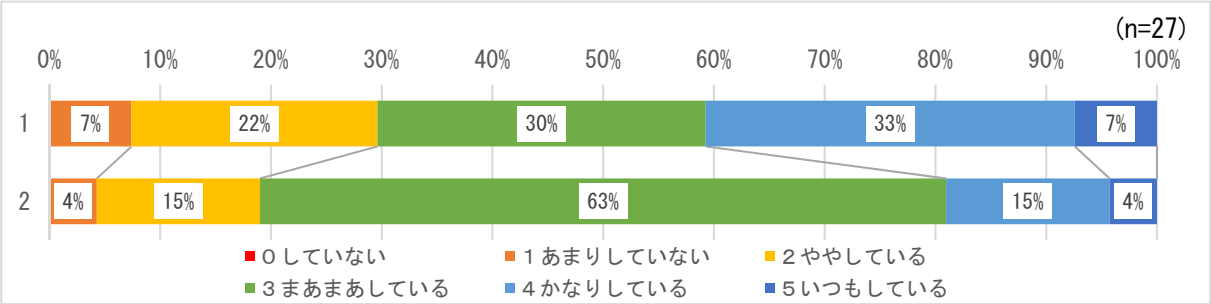



図 7-41 特別な支援を必要とする児童生徒のできていることを認めたり
ほめたりできるように教材を工夫しているか（推移）

**②特別な支援を必要とする児童生徒を、授業中にどのような視点で観察しているか**

以下、６つの図に、教員が特別な支援を必要とする児童生徒を授業中にどのような視点で観察しているかについて示し、上段１は事前、下段２は事後の結果を示した。

体調や気分などがどうかを観察しているかについて意識の推移を、図 7-42 に示した。「まあまあしている」に 17 ポイント、「いつもしている」に９ポイントの増加があり、他の選択肢は減少した。

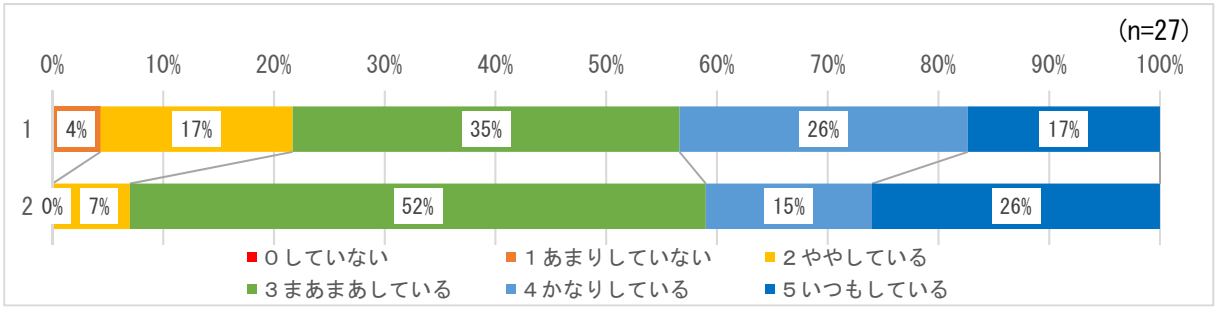



図 7-42　体調や気分などがどうかを観察しているか（推移）

児童生徒たちが課題や問いをもった姿を想定しているかについて意識の推移を、図 7-43 に示した。「いつもしている」、「かなりしている」、「まあまあしている」が増加し、「ややしている」、「あまりしていない」が減少した。

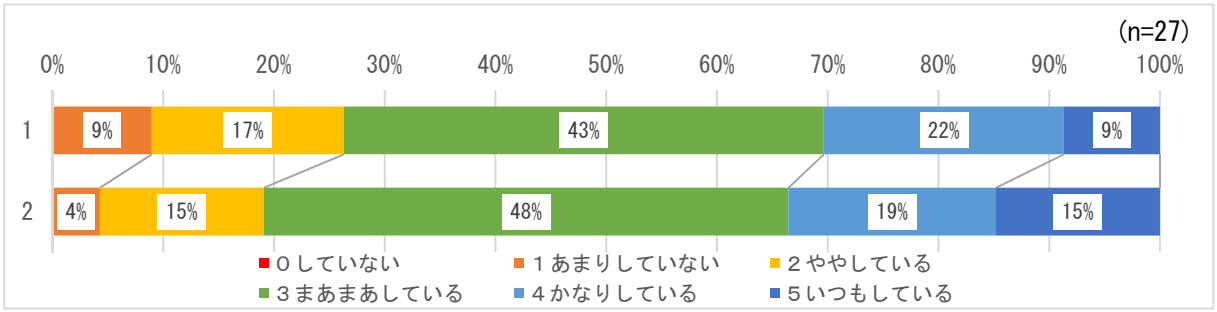



図 7-43　その授業の課題をつかめているかを観察しているか（推移）

その授業の活動に取り組んでいるかを観察しているかについて意識の推移を、図 7-44 に示した。「いつもしている」が９ポイント増加、「かなりしている」が８ポイント増加し、「まあまあしている」が 11 ポイント減少、「ややしている」が５ポイント減少した。

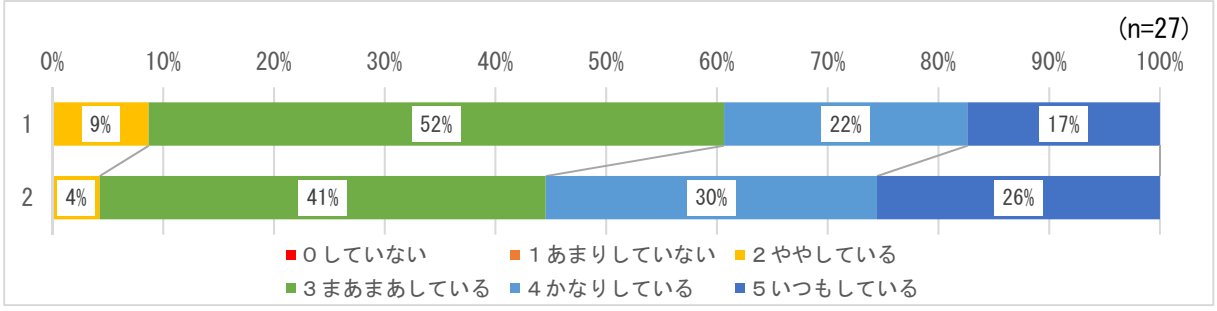



図 7-44　その授業の活動に取り組んでいるかを観察しているか（推移）

その授業の目標が達成できたかを観察しているかについて意識の推移を、図 7-45 に示した。「いつもしている」が 11 ポイント増加、「かなりしている」が２ポイント増加し、「まあまあしている」が１ポイント減少、「ややしている」が 10 ポイント減少した。

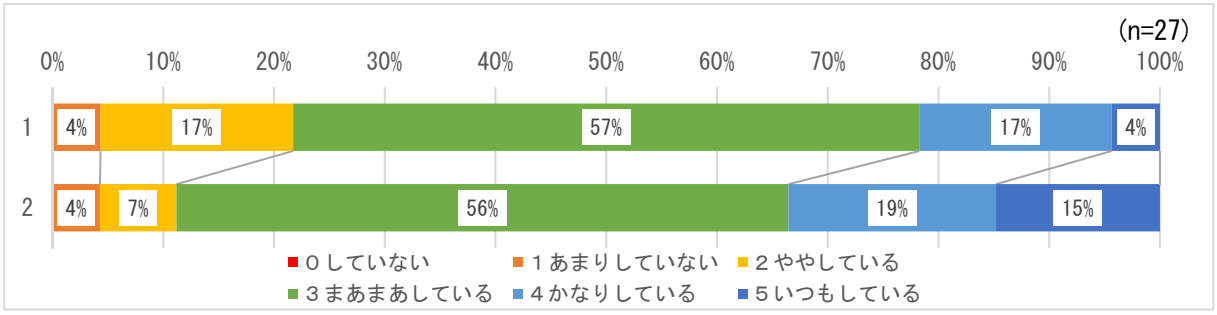



図 7-45　その授業の目標が達成できたかを観察しているか（推移）

個別の指導や支援の効果があったかを観察しているかについて意識の推移を、図 7-46 に示した。「いつもしている」が６ポイント増加、「かなりしている」が 17 ポイント増加し、「まあまあしている」が 19 ポイント減少、「ややしている」が４ポイント減少した。

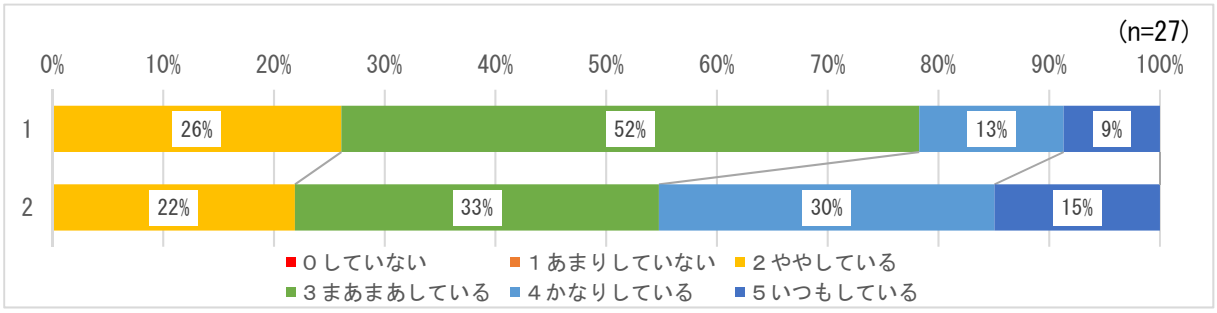



図 7-46　個別の指導や支援の効果があったかを観察しているか（推移）

積極的によいところを見つけようと観察しているかについて意識の推移を、図 7-47 に示した。「かなりしている」が 11 ポイント増加、「まあまあしている」が７ポイント増加し、「いつもしている」が５ポイント減少、「ややしている」が 13 ポイント減少した。

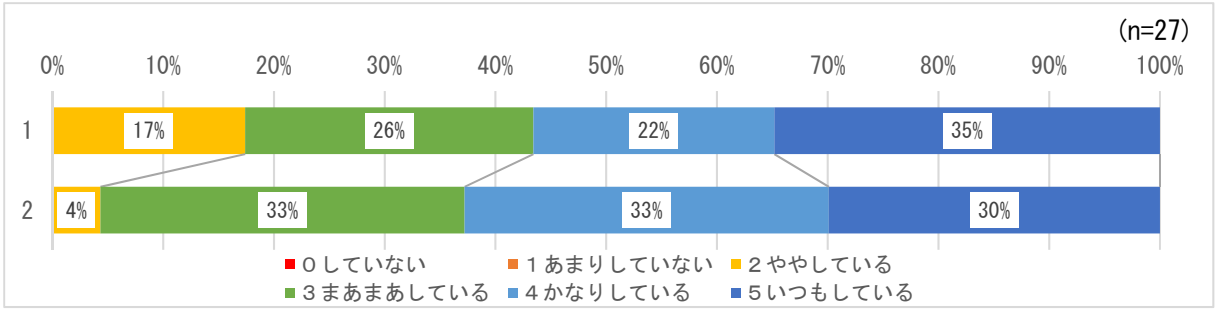



図 7-47　積極的によいところを見つけようと観察しているか（推移）

### ③合理的配慮の理解について

教員が合理的配慮の意味がわかるかの推移を、図 7-48 に示した。研修前には「わからない」は 15%であったが、研修後はなくなった。また、「わかる」が 19 ポイント増加した。

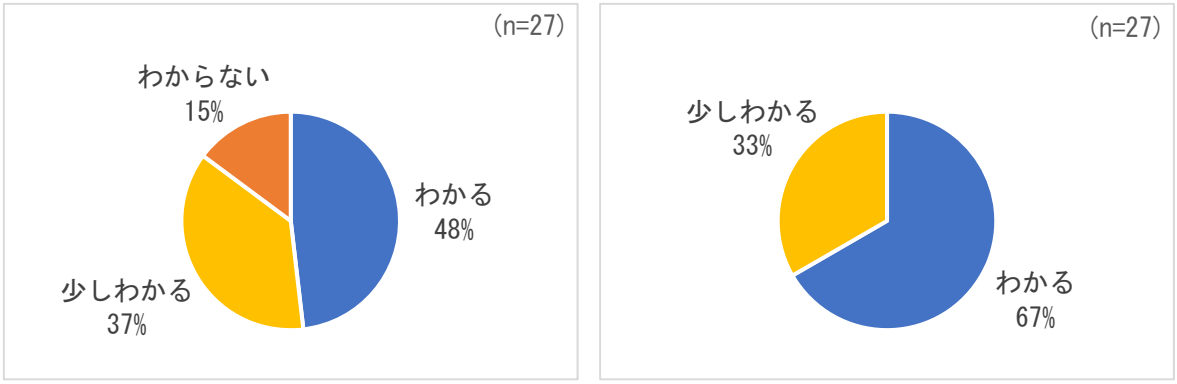



図 7-48　合理的配慮の意味がわかるか
（左：校内研修参加者・研修前　右：校内研修参加者・研修後）

### ④授業研究モデルについて

以下に、授業研究モデルについて質問をした結果を示した。

本研修を通して、観察児童として抽出された児童に対する見方は変わったかについて、図 7-49 に示した。「とても変わった」（７人）、「まあまあ変わった」（６人）、「どちらかといえば変わった」（13 人）と、半数以上が「変わった」という回答だった。

また、本研修を通して、支援をするために子供のつまずきやすい環境について考えるようになったかについて、図 7-50 に示した。最も多いのが「かなり考えている」（15 人）で、次いで「時々考えている」（12 人）であった。

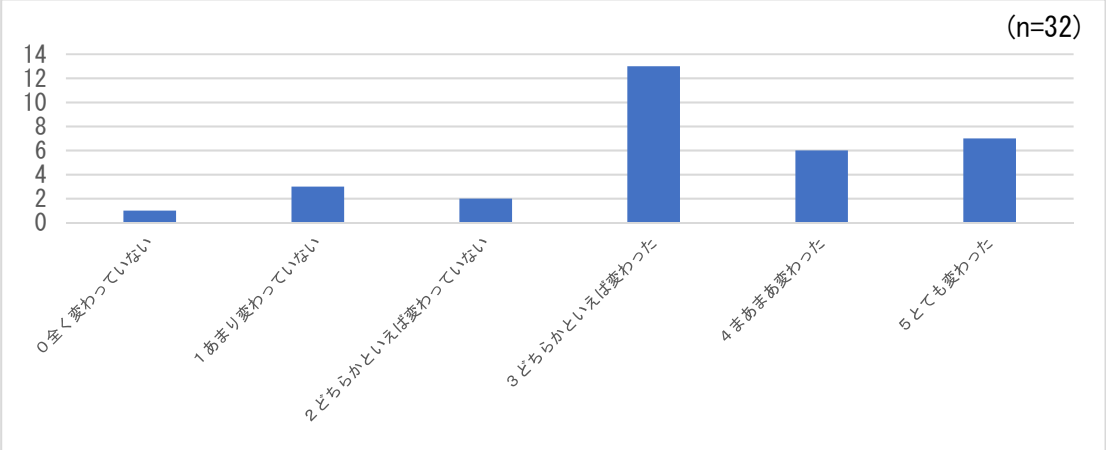



図 7-49　本研修を通して観察児童として抽出された
児童に対する見方は変わったか

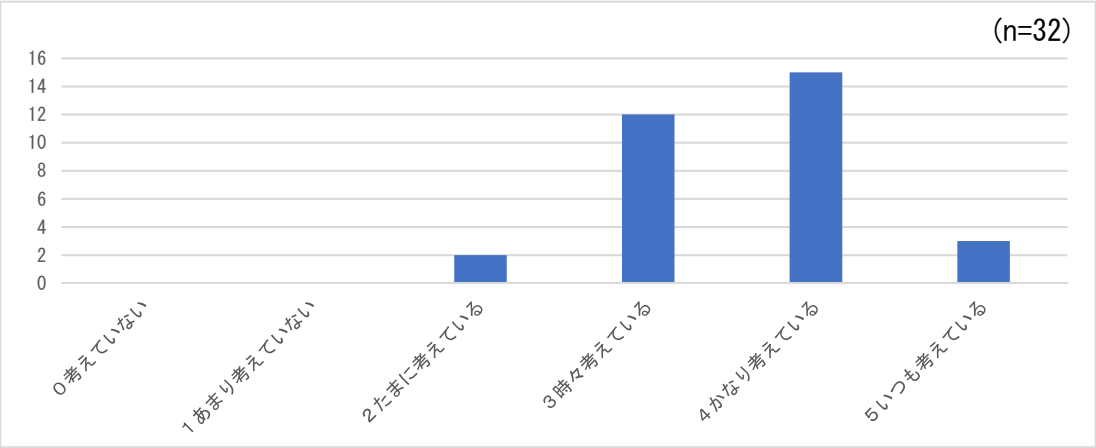



**図 7-50　本研修を通して　支援をするために**
**子供のつまずきやすい環境について考えるようになったか**

授業研究モデルの進め方について、気付いた点や改善した方がよい点についての回答を、表 7-10 に示した。

**表 7-10　授業研究モデルの進め方について、**
**気付いた点や改善した方がよい点（自由記述）**

**今後の実践につながるということ**

・いつもは，研究授業で終わりという意識が強かったが，本研究の授業研究モデルで進めると自分が担当している子供はどうなのか。どんな合理的配慮ができるのかを考えるようになりました。
・この研修は、特別な支援を必要とする児童生徒だけでなく、全ての子に、全ての活動で生かされていく内容なのではないかと感じています。だからこそ、「困難さ（つまづき）」「苦手な環境」「支援の方法」をとらえていくことや、その３点を基に事後研修をすることは、その子を理解して、次年度につなげることができるのだと思います。
・本校の研修に似通った部分が多く、学びやすかったです。また、いつもは「A→A’」の検証だけで終わりがちでしたが、今回の研修では、つまずきの要因を想定し、そのための手立てを考え、合理的配慮の案につなげるという一連の流れが参考になりました。

**特別な支援を必要とする子供を通して視点が広げるということ**

・特別な支援を要する生徒の指導において、学級担任は、その土壌となる周囲の生徒も同じように指導を進める必要があると思います。その観点も大事だと思います。
・支援の必要な児童を視点の中心にして授業を見ると、普段の授業研究とはまた違った課題が見えることが分かりました。普段の研修のときにも、特別支援の視点を入れることが大切だと思いました。
・初期段階としては、今回の抽出児のように明らかに発達的な傾向性のある子供について事例検討することに意味があるが、このような研修が充実することによって、普段は見逃しがちな、小さな躓きに授業者が気付き、配慮できるようになるとよい。そのためにも、この研究の対象を、日頃全く問題のない子供にして、その子の表れを特別支援の視点で捉え直してみるのも面白いかもしれない。

**改善点**

・特別支援教育として、「子供理解」の研修を行うならば、事前に抽出児について共通理解をもてるようにしておいたほうが、より研修が充実するかもしれない。

本研修を通して、「子供理解」について、新たに考えたことや感じたことについての回答を、表 7-11 に示した。

**表 7-11「子供理解」について、新たに考えたことや感じたこと（自由記述）**

**日頃の実践の振り返り、今後に向けて**

・一人一人の見取りの大切さは、常々感じているが、見取りをいつも実践はできていないのが、課題である。

・一人一人の子供の実態をつかみ、寄り添って行くことは、重要なことなのですが、今、本当に自分自身がきちんとできているか不安です。自分の心にもゆとりをもって子供たちと向かい合いたいです。

・「どの子も同じように学べる環境を」意識はしているけれど、実現はなかなか難しいなと思いました。でも、それを実現するために、子供理解・教材研究を忙しい中でも、しっかり行っていきたいと思いました。

・観察に時間を掛けることで気付くことがたくさんあったので、普段の授業でも一人一人をもっと見取る必要があると感じました。

・全員の学習の場面の保障をしっかりと意識して、今までの授業にしばられず、改善した授業づくりを行っていきたい。

・子供を理解すると言うことは、まずはその子の家庭環境や生育環境を含めて、その全てを受容することから始まるのであって、教師の願いや期待とのずれを分析することではないということを再確認できた。そうすることで、授業の些細な場面であっても、その子に応じて声掛けや対応を柔軟に工夫できるようになるのだと思う。

**困難さ、環境の要因への支援への気づき**

・テストの点数で決めつけるのではなく，授業の，日常生活のあらゆる場面でどんなことに困っているのかをより詳しく，具体的に見取ることが子供理解に重要であると強く感じました。点数で決めつけない，真の子供の姿を見取れる教師になりたい。

・研修前は、子供理解について、「なんとなく」個別支援計画を立てていたり、単純に「学習障害」と考えてしまったりしていましたが、研修を受けることによって、その子が困ってしまう要因や環境を考えた上で、どのような支援をすればいいかというように具体的に考えたり、学習障害だけで考えを止めるのではなく、その子が学習の何に困っていて、どのように支援していくかと考えたりしていきたいと感じました。

**合理的配慮、基礎的環境整備への気づき**

・個に応じた指導を想定したときに、基礎的環境整備の段階で少しでも目標に近づけ、合理的配慮によって目標を達成するという、どちらの視点も大切だということが分かりました。

**多様性を認める学級づくりについて**

・合理的配慮の必要性が分かりました。子供に合わせた指導は，どの子にも必要だと思います。自分が時々心配になるのは，「合理的配慮を」他の子が「贔屓」「ずるい」と捉える可能性があることです。そうならないようにクラス全体が多様性を受け入れられる学級づくりも今後学んでいく必要があると感じました。

## ４．考察

本研究では、静岡県清水町内の小学校の通常の学級において特別な支援を必要とする児童への教員の「子供理解」を「社会モデル」の考え方に基づいて充実するための校内研修の方法とその留意点を、町内の小学校での校内研修を通して明らかにすることを目的とした。

本章では、まず、「社会モデル」の考え方に基づいて、困難さの背景には、障害の特性や発達のアンバランスさだけではなく、学校生活の場面や学習の内容・指導方法などの環境的な要因もあることを知るための研修資料として作成した研修ガイドに基づいて、小学校の校内研修で、通常の学級で特別な支援を必要としている子供の困難さの背景を環境の要因から分析する授業研究会を行い、そこで協議された内容や、その前後での教員の変容から考察をして、本研究で実施した校内研修の有効性とその留意点を述べる。

### （１）町の教員への意識調査（事前）

質問紙調査の結果から、清水町の小学校と中学校の全体の傾向について考察した。

第一に、特別支援教育の推進の中心となる教員が多くいることが考えられる。質問紙調査の結果では、特別支援教育に関する経験のある教員が、経験年数の少ない教員から多い教員まで広く在籍していた。特に、中堅教員の段階とされる 10 年目周辺にそのような教員が多く、校内研修等でその専門性を発揮していくことが期待される。また、通常の学級において、特別な支援を必要としている子供がいると考えている教員が多いことからも、今後、その期待が高まっていくと考えられる。

第二に、問題解決型の学習を意識した授業準備がされているということである。授業準備の意識では、子供たちが課題や問いをもった姿や、多くの子が理解しやすい方法がないかを考えている教員が多かった。そのような結果から、どのような課題をどのような活動や方法で解決するのかを意識した授業、つまり学習者主体の問題解決型の授業を意識しているということが考えられる。

一方で、それらと比較して、授業終盤の課題の振り返りまでを想定することや、子供たちがつまずきそうな場面がないかを見直すまでを考えている教員が少ないところから、単元を通して一人一人が学びの実感をもてるようにすることが今後の課題だと考えられる。また、日々の授業について、目標や課題、主な活動を確認できるが、終末部分や個別の支援までを準備しきれないという日常の多忙さがあることも考えられる。

第三に、子供を肯定的に理解しようとする「子供理解」が広まっているということである。授業中に特別な支援を必要とする子供たちを観察する視点としては、その子の体調や気分はどうか、活動に取り組んでいるか、そして、積極的によいところを見つけようという視点で観察しているという回答が多かった。このようなことから、これま

でに静岡県が進めてきた、子供を肯定的に理解しようとする「子供理解」が広まっており、教員は、子供たちのよさや伸ばしたいところを見ようと意識していることが考えられる。一方、それらと比較して、活動している子供たちが授業の課題を掴めているか、その子たちへの個別の指導や支援の効果があったかという視点で観察しているという回答は少なく、資質・能力が見についたかまでの把握をすることは課題だと考えられる。

第四に、合理的配慮という言葉の意味を、実際の場面とつなげて考えることが必要なことである。合理的配慮と言う言葉の認知度は高まっていると考えられるが、聞いたことがないと回答した教員は５分の１近くいる。また、聞いたことがあっても、その意味を知らない教員もいた。このようなことから、合理的配慮とは、具体的な事例と併せながら、教員それぞれが実際のこととつなげて理解することが必要だと考えられる。

### （２）研修ガイド（案）の作成

質問紙調査の結果から、研修ガイドの試案は概ね分かりやすいものであったと考えられる。また、すでに試案に修正を加えた点も含めて、研修ガイドについての以下のような留意点が考えられる。

第一に、「環境の要因」と障害の特性や発達のアンバランスさの両面を困難さの背景として考えることである。試案に修正を加えた通り、障害の特性や発達のアンバランスさはすぐには変容しにくいため、今、その子がもっている力やよさを発揮しながら学んでいけるような環境となるように支援を考えることが大切である。

第二に、「授業研究モデル」を進める際には、参加者同士が授業を参観する姿勢を共有し、児童観察の経験を積み重ねることが必要なことである。「『授業研究モデル』による校内研修の進め方」では、抽出された観察児を細かに観察する清水町の研修を基としている。試案を提案した特別支援教育推進委員会の研修会では、小学校や中学校以外に所属する参加者が多かったため、１人に焦点を絞った観察方法自体に慣れていない参加者もいた。今後、他機関職員や他地区の教員、新規採用の教員と研修をする際には、個の観察について慣れていく必要があると考えられる。また、1 人を複数の目によって様々な見方で分析をすることの有意義さを感じた参加者もおり、このような点は「授業研修モデル」のよさだと考えられる。

### （３）研修ガイドによる校内研修の実施

研修ガイドに基づいた授業研究モデルを２校で実施し、そこで協議された内容から、以下のような成果と課題が考えられる。

まず、成果として、「合理的配慮につなげる案」として協議された内容を言語化することは、子供についての理解を深め、その後につながる要素となったことである。具体的には、Ａ小学校のＣ児は、すぐに覚え、思い出すことを１人でやる場面が苦手であ

り、Ｂ小学校のＤ児は、抽象的な言葉を掴むことが難しいのであり、Ｅ児は、情報の多さによって迷ってしまうのであるというように、その後の授業においても、配慮すべき環境として言語化された。このように、子供たちが困難さを感じている環境を言語化することが、それぞれの環境面からどのように支援してあげればいいのかという案につながった。また、言語化するまでの過程で、経験の異なる教員同士それぞれが、授業中にどのように子供を見ていたのかを伝え合ったことによって、子供理解を深めることにつながったと考えられる。

次に、成果として、観察児を含めたどの子にとっても学びやすい授業を考えることにつながったことである。Ａ小学校で、Ｃ児の困難さに対して考えられた板書の工夫やヒントカードを掲示するという支援は、他の子にとっても有効なものである。３・４年外国語活動で目指す「言い慣れ・聞き慣れ」のために、授業の見直すことにつながったと言える。Ｂ小学校では、日頃、的を射た発言が少ないＤ児の困難さの背景には、発問や指示という言葉が環境の要因となっていることが分析された。発問は、授業を構成する大きな要素であり、どの子も学びやすいように授業全体を振り返ることにつながった。また、Ｅ児への、短い言葉でまとめた板書や資料の範囲の指定も、同様にどの子にとっても学びやすい授業の要素である。

そして、グループ協議では、特別支援教育の経験がある教員や教科の指導経験に長けた教員の専門性が発揮されることが重要となることである。これは成果でもあり、今後、研修ガイドに基づいた研修を進める上での課題でもある。実際に、本研究の２校とも、専門性をもった教員の発言が、協議の中で大きな意味をもっている。

Ａ小学校のグループには、中学校の英語科の教員が参加していた。その協議の中で、中学校では単語の意味を覚えていないことは大きなつまずきだが、小学校３・４年の目標として考えると、Ｃ児はよく聞き、真似をしてコミュニケーションを取ろうとしていたことが大きく評価できるという内容の発言があった。

Ｂ小学校では、特別支援教育の知識に長けた教員や特別支援コーディネーターから、Ｄ児の発問によるつまずきを「概念化が難しいのではないか」、「具体的にはこのようなワークシートがよいのではないか。」と、子供の特性と環境の要因をつなげた発言があった。また、小学校社会科は、具体的な観念を概念化していくことが目的であり、Ｄ児のような抽象的な言葉の理解が苦手な子供たちのためにも、発問や資料の内容を精選することが大切だという社会科の目標につなげた発言があった。

このように、専門性のある教員の発言によって、観察児童のつまずきを今後の指導や支援につなげる協議へつなげていくことが重要だと考えられる。

### （４）教員への意識調査（事後）

質問紙調査の変容や、授業研究モデルについて質問の結果から、本研究の授業研究モデルを参加した教員には次のような変容があったと考えられる。

第一に、子供のつまずきやすい環境について考えるようになったことで、教員が自分自身の実践を振り返り始めたということである。それは、授業準備や授業中の観察の視点についての推移から考えられる。その中で特徴的なものとして、「支援を必要としている子が、その授業の目標が達成できたかを観察している。」や、「個別の指導や支援の効果があったかを観察している。」という項目では、「かなりしている」や「いつもしている」という回答が増加している一方で、「特別な支援を必要とする児童生徒のできているところを認めたりほめたりできるよう教材を工夫している。」という項目では減少していることが挙げられる。この結果から、研修参加者の中には、資質・能力を育成するという目標が達成できたかどうかを意識し、指導の工夫や支援を考え始めた教員がいる一方で、自分がしている指導の工夫や支援がその子のよさや力を本当に引き出せているかどうかと振り返り始めた教員もいることが考えられる。

また、自由記述で、授業研究会の後に自分のクラスの子供たちに置き換えて考えるようになったという回答や、いつもは子供のことを障害名で捉えてしまっていたが、その子が困ってしまう環境や必要な支援が何なのかを考えていきたいという回答などから、自分自身の実践を振り返ろうとしている意識が表れている。

第二に、特別な支援を必要としている子供への理解を深めたことで、視点が広がったということである。自由記述では、この授業研究モデルの内容は特別な支援を必要としている子以外にも生かせるのではないかという回答や、このような研修が進むことで、他の児童の小さなつまずきに気づけるようになるのではないかという回答があった。これらの回答は、合理的配慮につなげるための理解の深まりが、どの子も学びやすい授業づくりの視点に広がったと考えられる。また、合理的配慮を他の子が贔屓と思わないような、多様性を受け止められるクラスづくりを学びたいという回答もあり、個への理解の深まりが学級づくりの視点に広がったと考えられる。

### （５）総合考察

本研究では、静岡県清水町の通常の学級において特別な支援を必要としている児童への教員の「子供理解」を「社会モデル」の考え方に基づいて充実するため研修とその留意点を、町内の小学校の校内研修を通して明らかにすることを目的とした。これまでの考察を通して、「子供理解」を「社会モデル」の考え方に基づいて充実するための研修の成果と課題や留意点として、次のようなことが考えられる。

まず、成果の一つ目として、「子供理解」を「社会モデル」に基づいた考え方で充実するということがおおむねできていたと考えられる。なぜならば、これまでの考察でも述べたように、授業中の子供の事実を基に、具体的な言葉で困難さの背景となる「環境の要因」について協議し、言語化することができたからである。また、その参加者の多くは、今後の実践や自分の担当する子供たちに置き換えて振り返ったり、考えを広げたりして前向きな考え方をしている。このようなことから、教員の考え方に大きな

変化や新たな発見があったというよりは、これまでの見方や考え方が整理されたのだと考えられる。

次に、成果の二つ目として、地域で積み重ねられてきた授業研究会を活用しつつ、課題の解決に近づけることができたと考えられる。この研修は清水町で積み重ねられてきた授業研修会を基礎としており、観察児の発言、筆記、目線や呟きなど、子供の表れをつぶさに観察する経験を積み重ねてきた教員の長所を生かしたものであった。よって、日頃の研修の延長上にあり、そこで考えが整理されることで、「子供理解」が更に深まったと考えられる。

そして、この研修の留意点であり、今後の課題とされることとして、特別支援教育コーディネーターや各教科についての専門性のある教員が力を発揮することである。この研修は、特別支援教育に特化したものではなく、資質・能力を身につけるための教科の授業研究会の枠組みの中で実施しているため、その教科として目指す目標を明確に捉えた上で、子供のつまずきが何だったのかを分析することが大切である。さらに、子供たちの困難さは「環境の要因」と個人の発達のアンバランスさや障害特性などの相互関係によって生じると考え、特別支援教育コーディネーターなどが障害に関する知識やこれまでの指導の経験から、その子の特性について考えることが重要である。

最後に、今後の課題として、この授業研究モデルで深めた子供理解は共有することと再検証することが最も必要だということを挙げる。この研修で「合理的配慮につながる案」として言語化したものは、あくまでその授業から見えたことや考えたことである。教員間で共有した上で、実際に授業において再検証をすることや、保護者に伝えて共有を図ること、それらを繰り返しながら、常に見直していくことが大切である。

また、本研究では、研修ガイドの第３部「『個別の教育支援計画』『個別の指導計画』に生かす」に基づいた計画の作成の実際を検討することはしていない。そのため、研修ガイドによる校内研修を継続しながら、研修によって深めた子供理解が共有されていくようにすることが課題である。

## 引用文献

独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2007）．「個別の教育支援計画」の策定に関する実際的研究，p17

外務省（2014）．障害者の権利に関する条約，pp27-28．https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf（アクセス日，2019年12月23日）

外務省（2014）CONVENTION ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES，pp16-17．https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018094.pdf．（アクセス日，2019年12月23日）

内閣府（2015）．障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針，p4．https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai/kihonhoushin/pdf/honbun.pdf（アクセス日，2019年12月23日）

西村修一・久田信行（2018）．特別支援教育サポートBOOKS　知っておきたい！教師のための合理的配慮の基礎知識（p77）．明治図書

清水町教育委員会（2018）．清水町の教育，p10

静岡県教育委員会（2006）．未来をひらく子供（指導編）－学びを楽しむ－，p6

静岡県教育委員会（2011）．より良い自分をつくっていくためにⅡ，p1

静岡県教育委員会（2019）．自分ごと（自分の事）として学ぶ子供．http://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-060/documents/jibungotohontai.pdf（アクセス日，2019年12月23日）

静岡県総合教育センター（2018）．「主体的・対話的で深い学び」実現のためのサポートブック-静岡県総合教育センター研究の軌跡-，p44

## 参考文献

文部科学省（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）．https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm（アクセス，2019年12月23日）

文部科学省（2017）．小学校学習指導要領解説総則編．東洋館出版社

文部科学省（2018）．特別支援学校教育要領・学習指導要領解説（幼稚部・小学部・中学部）総則編．東洋館出版社

文部科学省（2018）．特別支援学校教育要領・学習指導要領解説（幼稚部・小学部・中学部）自立活動編．東洋館出版社

宍戸良子・三好伸子（2018）．子どもの育ちをとらえるラーニング・ストーリー:いつでも,どこでも,だれでもできる観察・記録・評価．北大路書房

静岡県教育委員会（2016）．より良い自分を作っていくためにⅣ．http://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-060/documents/yoriyoi4.pdf（アクセス日，2019年12月23日）

# アンケート（１回目）

年度当初から、本アンケートに回答いただくまでの期間の状況についてお答えください。

Ⅰ　あなたの所属校種や教職経験年数について教えてください。

| | | | |
|---|---|---|---|
| １．所属校種 | 小　・　中　学校 | ２．教職経験年数 | 年目（４月１日現在） |
| ３．特別支援学校・特別支援学級の担任や通級指導教室担当の経験 | | | 有　・　無 |

Ⅱ　学習指導についてお尋ねします。当てはまるものに○をつけてください。

１．授業を担当する学級に、特別な支援を必要とする児童生徒はいますか。

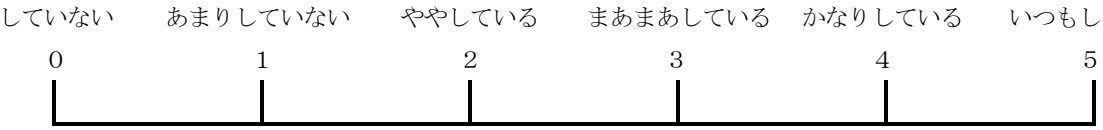
（　　）はい →３へ　・　（　　）いいえ →２へ

２．過去に授業を担当した学級に、特別な支援を必要とする児童生徒はいましたか。

特別な支援を必要とする児童生徒とは…
「視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害、情緒障害、自閉症、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）などのほか、学習面又は行動面において困難のある児童で発達障害のある可能性のある者」
（小学校・中学校学習指導要領解説　総則編）

（　　）はい →３へ　・　（　　）いいえ →Ⅲへ

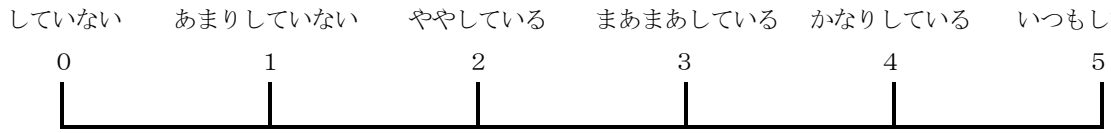
３．授業の準備では、次のようなことを意識していますか。６段階でお答えください。
２で「はい」と答えた方は、「している」を「していた」に置き換えてお答えください。




| | 内　容 | 実施状況 |
|---|---|---|
| ⑴ | 児童生徒たちが、課題や問いを持った姿を想定している。 | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑵ | 児童生徒たちが、課題や問いを解決するために考えることができる資料、道具、教材を準備している。 | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑶ | 児童生徒たちが、課題や問いに沿って対話をしたり、思考したりする場面を設定している。 | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑷ | 児童生徒たちが自分の言葉で学びを振り返る場面を設定している。 | ０－１－２－３－４－５ |

【裏面へと続く】

【表面３の続き】




| | 内　容 | 実施状況 |
|---|---|---|
| ⑸ | 特別な支援を必要とする児童生徒が、つまずきそうな場面がないか、授業の流れを見直している。 | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑹ | 特別な支援を必要とする児童生徒を含めて、多くの児童生徒たちが理解しやすい方法がないかを考えている。 | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑺ | 特別な支援を必要とする児童生徒に個別の支援方法を考えている。 | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑻ | 特別な支援を必要とする児童生徒のできていることを認めたりほめたりできるように教材を工夫している。 | ０－１－２－３－４－５ |

４．**特別な支援を必要とする児童生徒を**、授業中に次のような視点で観察していますか。６段階でお答えください。２で「はい」と答えた方は、「している」を「していた」に置き換えてお答えください。

| | 内　容 | 実施状況 |
|---|---|---|
| ⑴ | 体調や気分などがどうかを観察している。 | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑵ | その授業の課題をつかめているかを観察している。 | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑶ | その授業の活動に取り組んでいるかを観察している。 | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑷ | その授業の目標が達成できたかを観察している。（この目標は個別の目標ではない） | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑸ | 個別の指導や支援の効果があったかを観察している。 | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑹ | 積極的によいところを見つけようと観察している。 | ０－１－２－３－４－５ |

５．４の他に意識して観察している視点があれば教えてください。

| |
|---|
| |

Ⅲ　「合理的配慮」の理解について伺います。当てはまるものに○をつけてください。

１．「合理的配慮」という言葉を聞いたことがありますか。

（　　）ある　・　（　　）ない

２．「合理的配慮」の意味がわかりますか。

（　　）わかる。
（　　）少しわかる。
（　　）わからない。

アンケートにご協力いただき、ありがとうございました。

# アンケート（２回目）

年度当初から、本アンケートに回答いただくまでの期間の状況についてお答えください。

Ⅰ　あなたの所属校種や教職経験年数について教えてください。

| | | | |
|---|---|---|---|
| １．所属校種 | 小　・　中　学校 | ２．教職経験年数 | 年目（４月１日現在） |
| ３．特別支援学校・特別支援学級の担任や通級指導教室担当の経験 | | | 有　・　無 |

Ⅱ　学習指導についてお尋ねします。当てはまるものに○をつけてください。

１．授業を担当する学級に、特別な支援を必要とする児童生徒はいますか。

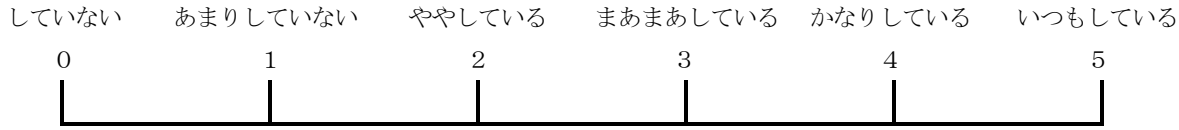
（　　）はい →３へ　・　（　　）いいえ →２へ

２．過去に授業を担当した学級に、特別な支援を必要とする児童生徒はいましたか。

特別な支援を必要とする児童生徒とは…
「視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害、情緒障害、自閉症、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）などのほか、学習面又は行動面において困難のある児童で発達障害のある可能性のある者」
（小学校・中学校学習指導要領解説　総則編）

（　　）はい →３へ　・　（　　）いいえ →Ⅲへ

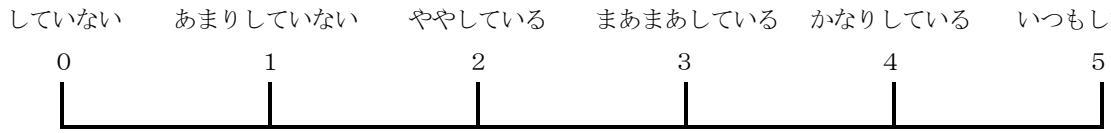
３．授業の準備では、次のようなことを意識していますか。６段階でお答えください。
２で「はい」と答えた方は、「している」を「していた」に置き換えてお答えください。




| | 内　容 | 実施状況 |
|---|---|---|
| ⑴ | 児童生徒たちが、課題や問いを持った姿を想定している。 | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑵ | 児童生徒たちが、課題や問いを解決するために考えることができる資料、道具、教材を準備している。 | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑶ | 児童生徒たちが、課題や問いに沿って対話をしたり、思考したりする場面を設定している。 | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑷ | 児童生徒たちが自分の言葉で学びを振り返る場面を設定している。 | ０－１－２－３－４－５ |

【裏面へと続く】

【表面３の続き】




| | 内　容 | 実施状況 |
|---|---|---|
| ⑸ | 特別な支援を必要とする児童生徒が、つまずきそうな場面がないか、授業の流れを見直している。 | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑹ | 特別な支援を必要とする児童生徒を含めて、多くの児童生徒たちが理解しやすい方法がないかを考えている。 | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑺ | 特別な支援を必要とする児童生徒に個別の支援方法を考えている。 | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑻ | 特別な支援を必要とする児童生徒のできていることを認めたりほめたりできるように教材を工夫している。 | ０－１－２－３－４－５ |

４．**特別な支援を必要とする児童生徒を**、授業中に次のような視点で観察していますか。６段階でお答えください。２で「はい」と答えた方は、「している」を「していた」に置き換えてお答えください。

| | 内　容 | 実施状況 |
|---|---|---|
| ⑴ | 体調や気分などがどうかを観察している。 | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑵ | その授業の課題をつかめているかを観察している。 | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑶ | その授業の活動に取り組んでいるかを観察している。 | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑷ | その授業の目標が達成できたかを観察している。<br>（この目標は個別の目標ではない） | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑸ | 個別の指導や支援の効果があったかを観察している。 | ０－１－２－３－４－５ |
| ⑹ | 積極的によいところを見つけようと観察している。 | ０－１－２－３－４－５ |

５．４の他に意識して観察している視点があれば教えてください。

| |
|---|
| |

Ⅲ　「合理的配慮」の理解について伺います。当てはまるものに○をつけてください。

１．「合理的配慮」という言葉を聞いたことがありますか。

（　　）ある　・　（　　）ない

２．「合理的配慮」の意味がわかりますか。

（　　）わかる。
（　　）少しわかる。
（　　）わからない。

Ⅳ　本研究の授業研究モデルの校内研修（西小学校・南小学校）に参加された方のみに伺います。

1　本研究を通して、観察児童として抽出された児童に対する見方は変わりましたか。６段階でお答えください。

| 全く変わっていない | あまり変わっていない | どちらかといえば変わっていない | どちらかといえば変わった | まあまあ変わった | とても変わった |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2　本研究を通して、支援をするために、子どものつまずきやすい環境について考えるようになりましたか。６段階でお答えください。

| 考えていない | あまり考えていない | たまに考えている | 時々考えている | かなり考えている | いつも考えている |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

3　本研修の授業研究モデルの進め方について、お気付きの点や改善した方がよい点などがございましたら、教えてください。

| |
|---|
| |

4　本研修を通して、「子ども理解」について、新たに考えたことや感じたことがあれば、教えてください。

| |
|---|
| |

アンケートにご協力いただき、ありがとうございました。

# アンケート

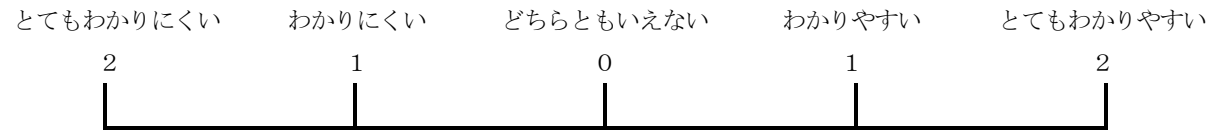
本日の清水町特別支援教育研修会についてお尋ねします。

1　あなたの所属や教職経験年数などについて教えてください。

| | |
|---|---|
| ⑴ 所属<br>（当てはまるものを○で囲む） | 幼稚園　・　保育所　・　小学校　・　中学校<br>高等学校　・　その他（　　） |
| ⑵ 担当<br>（当てはまるもの全てを○で囲む） | 通常の学級担任　・　特別支援学級担任<br>担任外（級外）　・　特別支援教育コーディネーター |
| ⑶ 教職経験年数（教員のみ） | （　　）年目（４月１日現在） |
| ⑷ 特別支援学校・特別支援学級の担任や通級指導教室担当の経験<br>（どちらかを○で囲む） | 有　・　無 |
| ⑸ 本日の授業研究会でのグループ内の役割<br>（当てはまるものを○で囲む） | 司会　・　記録者<br>発表者　・　その他 |

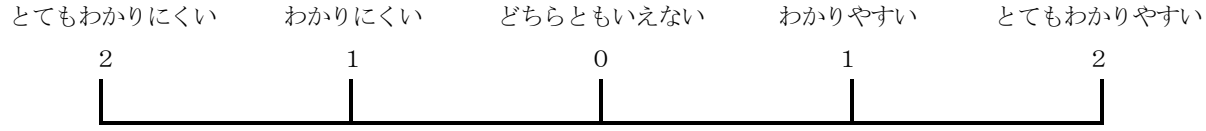
2　提案した冊子「子ども理解を深める授業研究ガイド（案）」についてお尋ねします。

⑴ **1「子ども理解を深めるイメージ図」**の内容はわかりやすいものでしたか。５段階で当てはまる数字に○をつけてください。



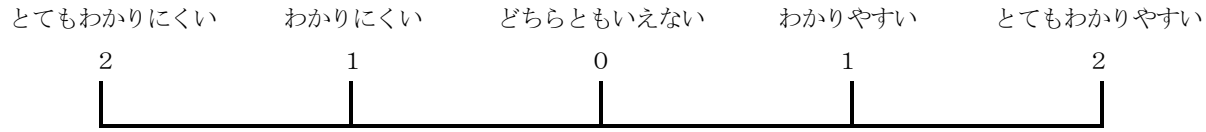

⑵ **1「子ども理解を深めるイメージ図」**について、お気付きの点や改善した方がよい点などがございましたら、教えてください。

⑶ **２「『授業研究モデル』による校内研修の進め方」**の内容はわかりやすいものでしたか。５段階で当てはまる数字に○をつけてください。




⑷ **２「『授業研究モデル』による校内研修の進め方」**について、お気付きの点や改善した方がよい点などがございましたら、教えてください。

⑸ **３「個別の教育支援計画・個別の指導計画に生かす」**の内容はわかりやすいものでしたか。５段階で当てはまる数字に○をつけてください。




⑹ **３「個別の教育支援計画・個別の指導計画に生かす」**について、お気付きの点や改善した方がよい点などがございましたら、教えてください。

３　本日の研修会について、その他にお気付きの点がございましたら教えてください。

ご協力いただき、ありがとうございました。

国立特別支援教育総合研究所
令和元年度　地域実践研究「学校における合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究」
「通常の学級における特別な支援を必要とする児童生徒への教員の子供理解の充実
～子供理解を深める研修ガイドの開発を通して～」

合理的配慮の提供につなげるための

# 子供理解を深める研修ガイド

**清水町イメージキャラクター「ゆうすいくん」**

## この冊子の目指していること

１　子供理解を深めよう。

「①子ども理解を深めるイメージ図」では、通常学級に在籍する特別な支援を必要としている子供たちの理解を深めるために、障害者差別解消法や学習指導要領解説と、静岡県の「子供理解」をつなげたイメージ図を作成し、「合理的配慮」の説明をしました。

２　授業の中で子供理解を深めよう。

「②「授業研究モデル」による校内研修の進め方」では、①で説明したことを、日々の授業や授業研究に生かす方法の一例を示しました。ここでは、清水町内で多く取り入れられている抽出児童・生徒の観察を元にした授業分析の方法を用いました。

３　理解を共有し、合意形成につなげよう。

「③『個別の教育支援計画』『個別の指導計画』に生かす」では、①②で深めた子供理解を、保護者や他機関との間や教員間で共有するために個別の教育支援計画や個別の指導計画に記録する例を示しました。

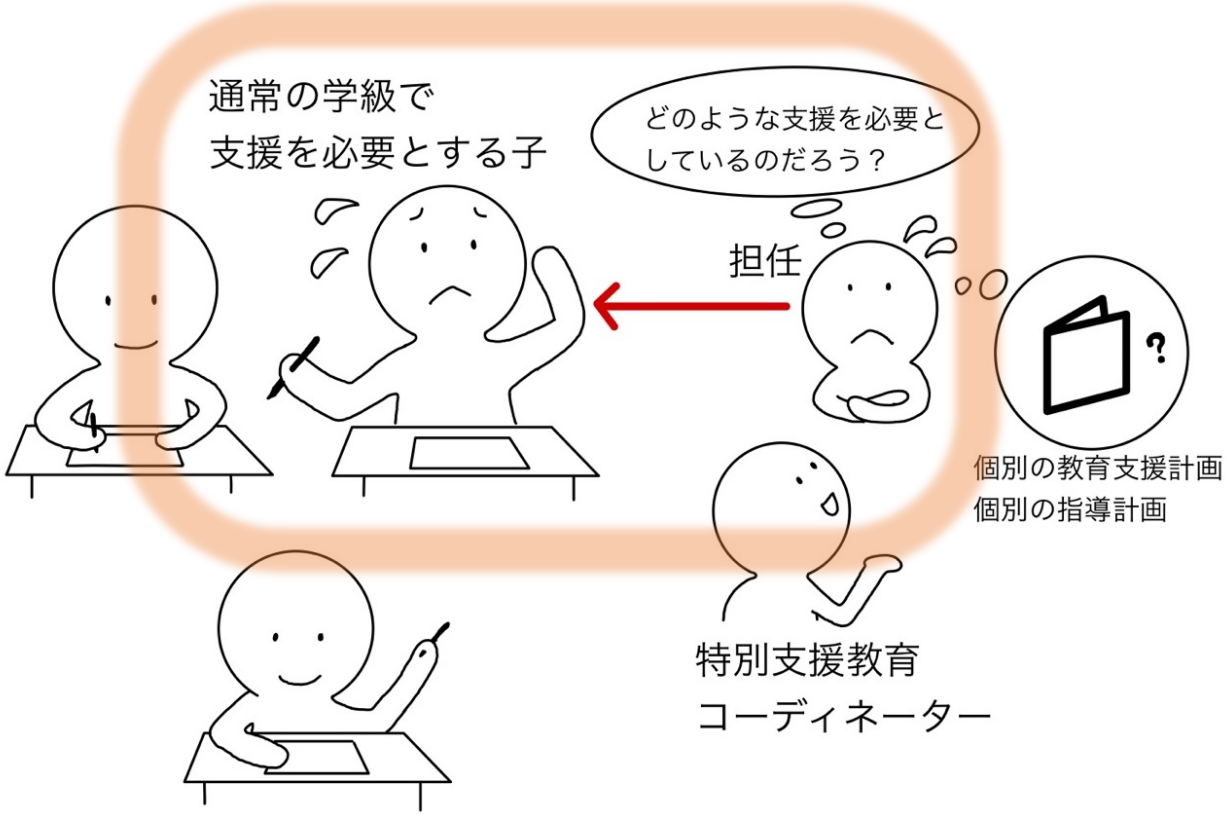
# １　子供理解を深める
# イメージ図

## 1　通常の学級で 特別な支援を必要としている子

教室に、特別な支援を必要としていると思われる子はいませんか？

「この子は、どのような支援を必要としているのだろう？」

「どうすれば保護者と個別の教育支援計画をともに作成し、計画的に支援と指導ができるのだろう？」




**さらに詳しく…**

文部科学省の調べでは、特別な支援を必要とする児童生徒は増加の傾向にあります。

義務教育段階の児童生徒数は減少していますが、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導の児童生徒数は増加しています。

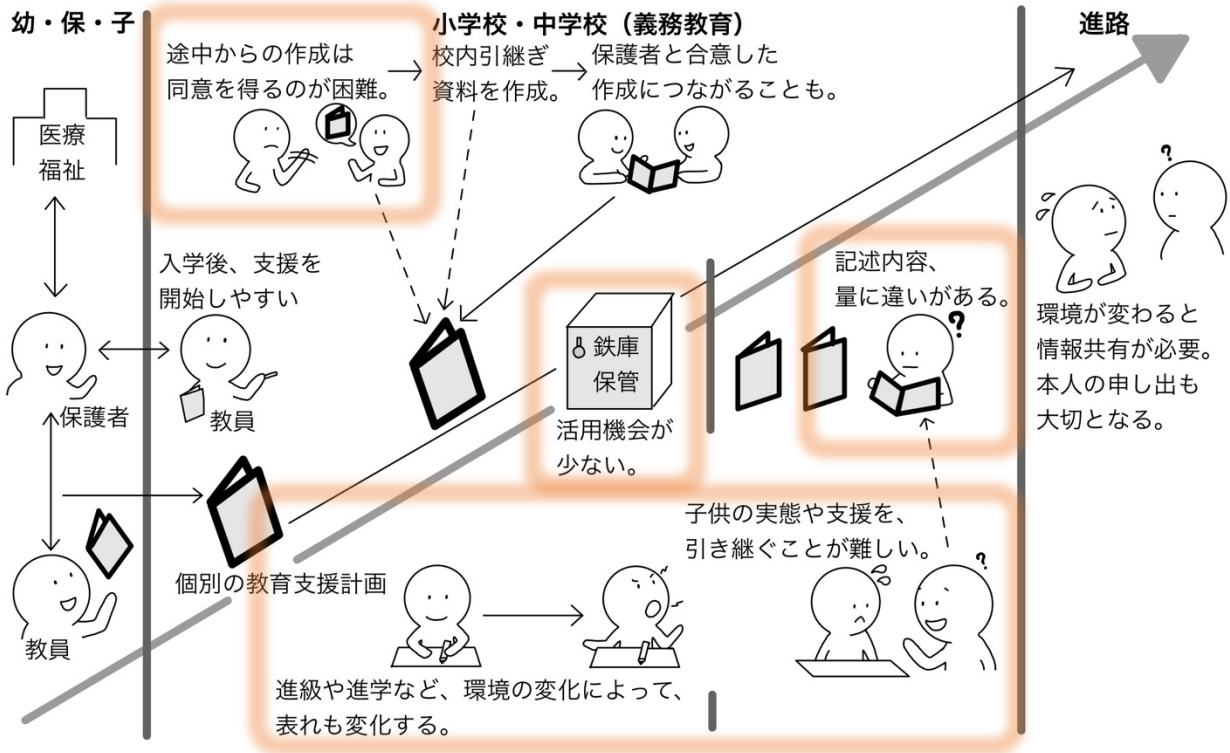
さらに、**通常の学級において発達障害の可能性がある児童生徒の在籍率**は、**６．５％**程度とされています。（文部科学省 2012）

通常の学級においても、多様な子供たちがいる前提での授業が求められています。

## 2　個別の教育支援計画は 何のため？

その子たちの学びを保障するためには、まず、子供の成長に関わる人たちが子供を理解し、共有することが大切です。

「個別の教育支援計画」は、保護者との合意形成をしながら子供が必要としている支援を引き継いでいくためのものです。




さらに詳しく…

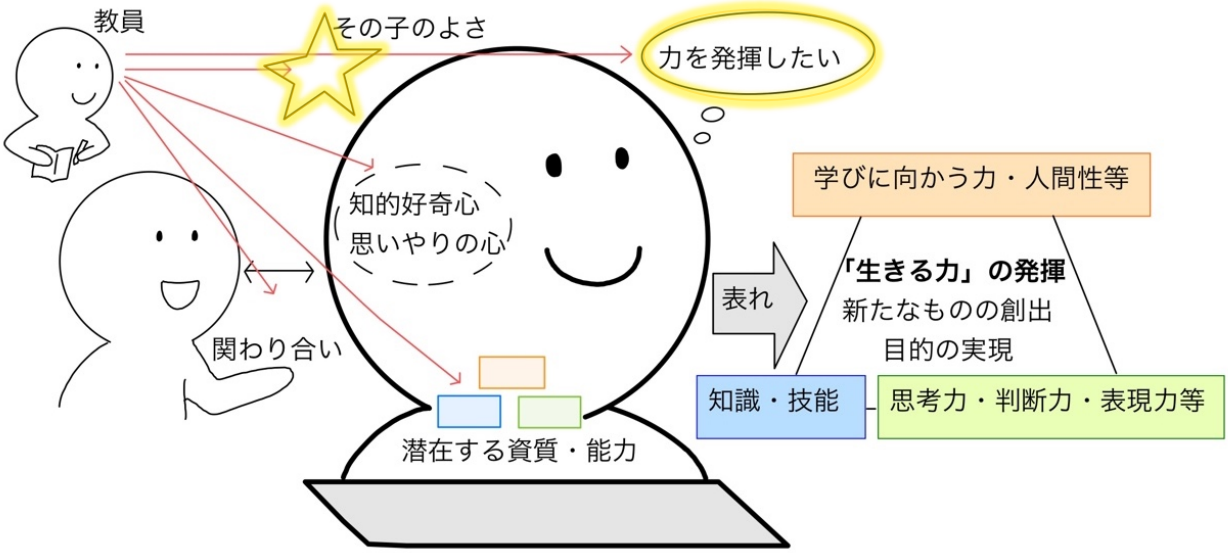
「障害者差別解消法」では、**「合理的配慮の提供」**として、障害のある人から社会の中にあるバリアを取り除くためになんらかの対応を必要としているとの意思が伝えられたときに、負担が重すぎない範囲で対応することが求められています。

学校教育においての「合理的配慮」は、**「障害のある子供が、他の子供と平等に教育を受けられるように、学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」**とされ、それは、**「個別の教育支援計画に明記することが望ましい」**とされています。（文部科学省 2012）

## 3　合意形成をしていくために

では、どのように合意形成をしていけばよいのでしょうか。

子供を理解し、それを共有することは、新しいことではありません。これまでも、静岡県や清水町のわたしたちは、授業の中で、肯定的な子供理解をしてきました。子供たちは、持っている力を発揮し、学ぼうとしているのです。




さらに詳しく…

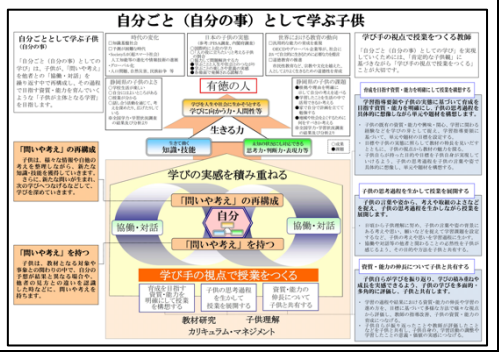
**「肯定的な子供観」**とは…

「子供には、知的好奇心や思いやりの心があり、新たなものを創り出したり目的を実現したりする能力が潜在している。」

「子供は自分の中にある能力を発揮したいと考えている。」

など、肯定的に子供を捉えようとする見方や考え方

（静岡県教育委員会 2019「自分ごと（自分の事）として学ぶ子供」）




**「子どものよさを引き出す子ども理解」**とは…

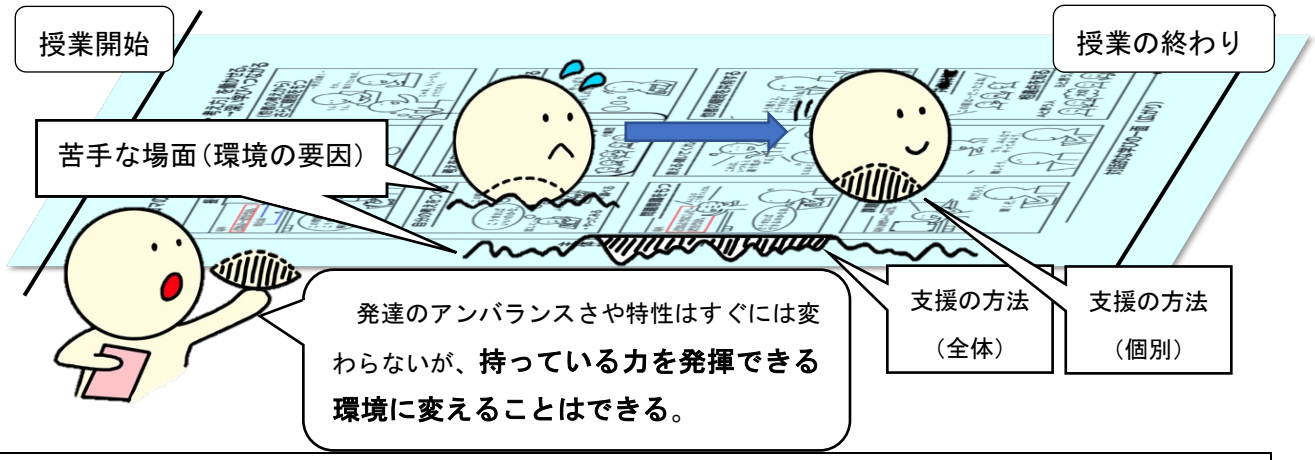
教師が子どもの実態を踏まえた上で、一人ひとりの子どもの考え方や取組のよさを見取って伸ばそうと働き掛けたり、子どもが子ども同士や周りとの関わり合いを深めることができるようにしたりすることである。（静岡県教育委員会 2018「初任者研修資料」）

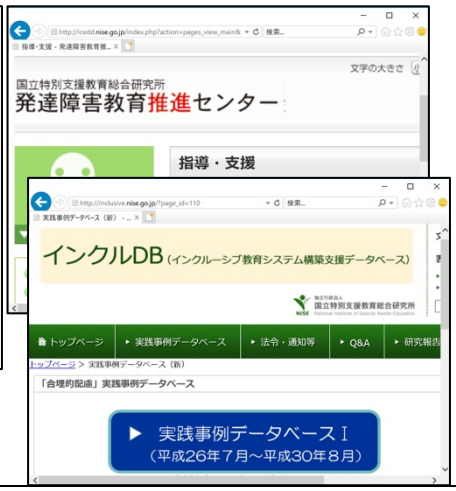
## 4　「環境の要因」から「支援の方法」を考える

肯定的に子供を見ると、その子が持っている力をうまく発揮できないのは、きっと理由があるのだろうと考えられませんか。発達のアンバランスさや障害の特性に加え、特定の場面や状況が理由となっているのかもしれません。

そう考えると、**「○○できない子へ支援をする」**ではなく、**「△△な場面で、○○ができない子へ、□□な支援をする」**という「環境の要因」への手立てが考えられます。

「苦手な場面（環境の要因）」があり、それを除去したり軽減したりするための□□が「支援の方法」となります。






さらに詳しく…

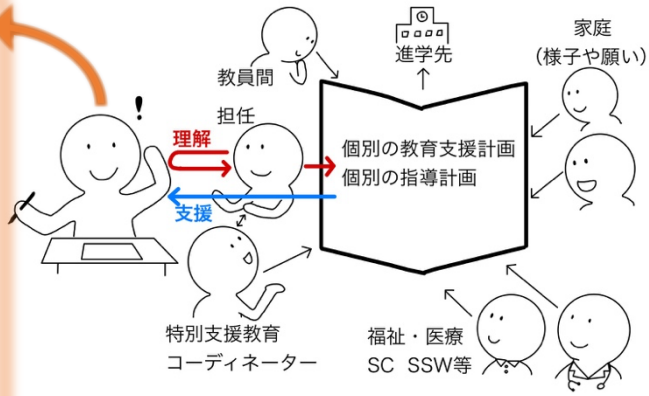
具体的な事例については、国立特別支援教育総合研究所の**「発達障害教育推進センター」**や**「インクルDB（インクルーシブ教育システム構築支援データベース）」**のホームページや、静岡県教育委員会の**「通常学級での特別支援教育ハンドブック」**（ダウンロード可能）が参考になります。

## 5　特別だけど　特別じゃない

こうして手立てを考え、実践していくと、

・個への支援が、他の子にとっても有効となること

・全体のためにした指導の工夫が、個にとって有効なことがあります。特別な支援を必要としている子は特別な学びをするわけではなく、どの子も同じく、その時間の目標に向かって学ぶ一員と考えられます。




**さらに詳しく…**

**学習指導要領**では、授業改善の視点として**「主体的・対話的で深い学び」**を示しています。

また、そのために、**解説**では各教科別に考えられる**「障害のある児童への配慮についての事項」**を例示しています。

旧指導要領では障害種別の例示でしたが、**困難さの状態ごと**に示されています。つまり、「この子は何に困っているのだろう」という、個々の子供理解に基づいた配慮が大切となります。

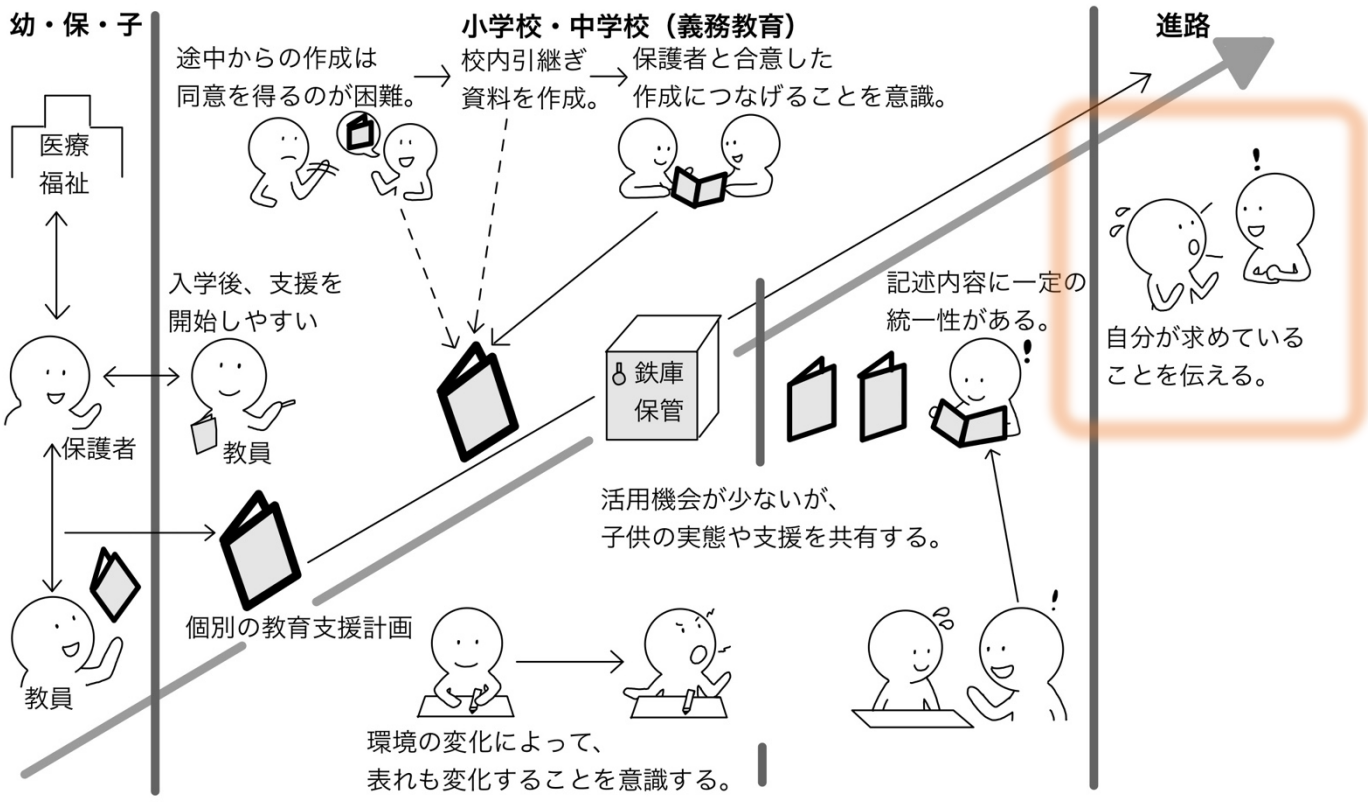
このように、**様々な児童がいる前提**での「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善によって、どの子も資質・能力を身につけていくことを目指しています。

## 6　これならできる！　社会への参加に向けて

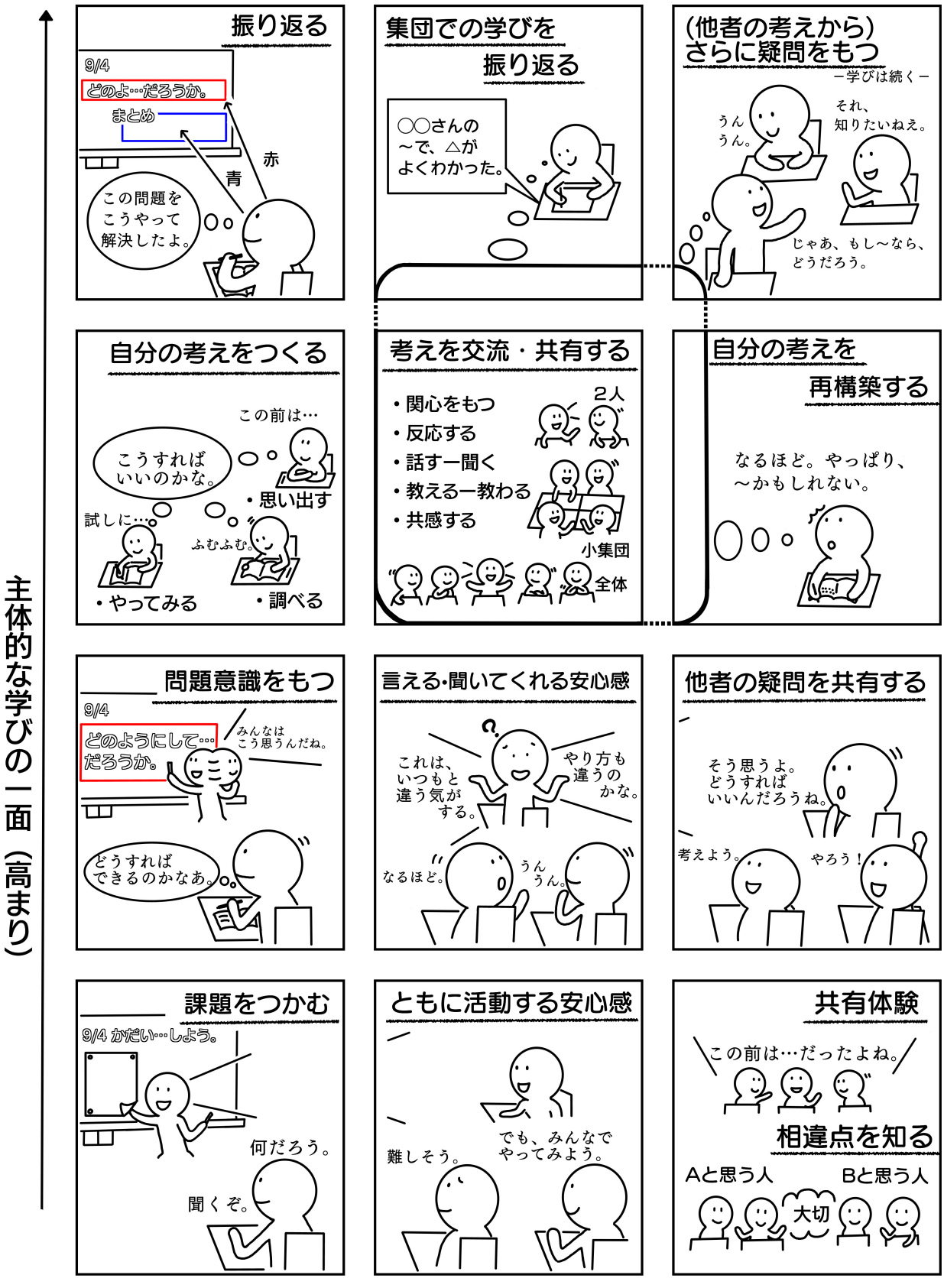
「△△な場面」では「〇〇できない」けれど、この「□□な支援」の方法で「〇〇できる」という理解を、本人や保護者、教員間、他機関と共有しようとすれば、前向きな合意形成ができるのではないでしょうか。

そうすることで、学校教育から離れた時、本人や保護者が、意思表示ができれば、合理的配慮の提供につながり、社会に参加し、生き生きと活動できるでしょう。

次の章では、合理的配慮につなげるために子ども理解を深める授業研究モデルを示します。



各コマの中で、「各教科等における見方・考え方」を働かせる。
→深い学びへつながる



# ２「授業研究モデル」による校内研修の進め方

## 授業研究会を実施する前に

ここでは、

①観察児童・生徒を設定し、授業中の観察記録をとる。
②授業後の授業研究会では、観察記録をもとに授業を分析する。

といった清水町の学校で多く実践されてきた校内研修会の形式をもとにした授業研究モデルを紹介します。

この目的は、通常の学級に在籍する特別な支援を必要としている子の、

**「困難さ（つまずき）」、「環境の要因」、「必要としている支援」**

を見つけ、**合理的配慮**につなげていくため、教員の子ども理解を深めることです。

### １．観察児童・生徒の設定について

観察児童・生徒（以下、観察児）を数名設定する中に、**特別な支援を必要としている子（またはそう思われる子）**を設定します。

観察する子どもごとに教員をグループ分けし、授業中に行動観察をします。年間に数回行われる授業研究の中で、どの教員も特別な支援を必要としている子を観察するグループでの研修ができるように、グループ分けに配慮するとよいでしょう。その他の観察児の人数や選び方は、各校の校内研修の方針に応じてください。

例）

A（学力上位の子）、　B（学力下位の子）、　C（**特別支援の対象の子**）
A（担任が指定した子）、B（**特別支援の対象の子**）、C（学級全体の観察）　など

### ２．学習指導案について

学習指導案の中に「観察児について」の欄を設けて、それぞれの観察児の様子（よさ、困難さ）について記載をします。

例）
①その授業の目標とする姿と予想される姿について

| | |
|---|---|
| A　問いをもった姿 | …について～と考えているＣ児が、 |
| B　手立て（主な活動） | …を使って～する活動を通して、 |
| A’　問いを解決した姿 | ～をすることができる。 |

②学習面での様子について（学習全般のこと、その教科や領域、単元でのこと）
③生活面での様子について

## ３．授業研究会のプログラムについて

清水町内各校のプログラムでは、「グループ別討議」、「グループ別討議内容の共有（発表）」、「参加者全体での討議」の三点を入れたプログラムを設定することが多いようです。

ここで提案する授業研究モデルは、その三点の中で、**特別な支援を必要としている子（またはそう思われる子）**のグループ別協議の内容を３段階に分けてあります。また、参加者全体での討議の後に「合理的配慮の案についての検討」を入れてあります。例を元に、各学校の実態に応じて、変更や調整をしてください。

例）

⑴ 始めの言葉
⑵ 授業者より（質疑応答を含む）
⑶ グループ別協議
　①目標の達成状況を確認する。
　②「困難さ」、「環境の要因」、「必要としている支援」を見つける。
　③ 合理的配慮の案を考える。
⑷ グループ別協議の内容の発表
⑸ 全体での討議（各校の研修テーマに沿ったもの等）
⑹ 合理的配慮の案についての検討
⑺ まとめ・指導講評
⑻ 終わりの言葉

**このガイドでの提案部分**

## ４．グループ内の役割分担について

グループ内で役割を設定し、授業後の授業研究会が円滑に進むようにします。

| 役割 | 内容 |
|---|---|
| 授業記録 | 授業中の児童の行動を記録する。<br>〇子どもを主体とした客観的な事実を記述することを心がける。<br>×事実と主観を混ぜる。　×思い込みの表現で書く。<br>×曖昧な言葉や否定的な言葉で書く。 |
| グループ司会 | グループ別討議の進行をする。（特別な支援対象のグループでは、特別支援教育コーディネーターが担当することが望ましい。） |
| グループ記録 | グループ別の討議で話し合ったことを、記録用紙に書く。 |
| グループ発表者 | グループ別の討議で話し合ったことを、全体に発表する。 |

【授業研究モデル　グループ討議　ワークシート】

① 目標の達成状況を確認する。

| | |
|---|---|
| A 問いをもった姿 | |
| B 手立て<br>（主な活動） | |
| A’問いを解決した姿 | |

本時の目標を　達成した　・　していない

② 「困難さ（つまずき）」「環境の要因」「必要としている支援」を見つける。

| | | | |
|---|---|---|---|
| 困難さ（つまづき） | | | |
| 環境の要因 | | | |
| 必要としている支援 | | | |

③ 合理的配慮につなげる案を考える。

例）　（環境の要因）によって、（困難さ）があるC児に（必要としている支援）をする。

## 授業研究会当日の進め方

ここでは、**特別な支援を必要としている子（またはそう思われる子）**のグループ別協議の司会進行に合わせて、当日の進め方を説明します。

### 1　目標の達成状況を確認する。

司会「＿＿グループの協議を始めます。このグループは＿＿＿＿さんの授業観察の記録をもとに、今日の授業を分析していきます。まず、本時で『目標』とする**各教科の資質・能力**をつけることは達成できたのでしょうか。それを知るために、実際に観察した『A　問いを持った姿』、『B手立て（主な活動）』、『A’　問いを解決した姿』の姿を確かめましょう。」

〈ポイント〉

□はじめに指導案を開いて、目標を確認するとよいでしょう。

□事前にワークシートへ指導案の「A、B、A’」を転記しておくと、グループ協議がスムーズに進みます。

□観察記録をもとに、まず、「Aの姿」について、次に「Bでの姿」、「A’の姿」の順に、実際にどのような姿だったのか意見を出し合いましょう。

□先にBやA’の話題が挙がったり、Aの話題に戻ったりしても構いません。観察したことを十分に共有し、**３つの姿から目標を達成できていたのかを明らかにすること**が大切です。

□出された意見をまとめながら、記録者に書いてもらいましょう。

□最後に、目標達成状況について協議しましょう。

【授業研究モデル　グループワークシート】

① 目標の達成状況を確認する。

| | |
|---|---|
| A 問いをもった姿 | 英語で自分の好きなものの言い方を知りたい，使ってみたいと思っている。ので、言い方を思い出すために見るものや手本として聞く機会を必要としている。 |
| B 手立て<br>（主な活動） | ゲームで友達や教師の言う発音を何度も聞く活動を通して、<br>き、ジェスチャーや助言をもらって成功体験を重ねる |
| A’ 問いを解決した姿 | 教師や友達の発音を聴き取りながら，英語を言ってみようとしている。　多くの人に　いう主体的な思いを強く |

本時の目標を　達成した　・　していない

司会「では、目標を　**『達成した』**として協議を進めましょう。　→２－①へ
**『達成していない』**として協議を進めましょう。→２－②

→１で**「達成した」**の場合

**２－①　「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。**

**ステップ１「困難さ（つまずき）」**

司会「きっと、この子がつまずきそうな場面に指導や支援の工夫があったはずです。この子が、**つまずきそうだったけれど、うまくいった姿**はありましたか。」

個別の教育支援計画

〈ポイント〉

□学習指導案での観察児童についての項目や、個別の教育支援計画の「実態」欄を参考にしつつ、観察した様子の中で、つまずきそうだったところを考えましょう。

□出された意見をまとめながら、記録者にワークシートへ書いてもらいましょう。

□ステップ１について話す中で、「この指導や支援がよかった。」というステップ２の意見が先に出てきても構いません。**どのような支援があったからつまずかなかったのか**を明らかにするように協議を進めましょう。

**ステップ２「支援の方法」**

司会「また、この子がつまずかなかったのは、どのような**指導や支援の方法**があったからでしょう。」

②　「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

| | | | |
|---|---|---|---|
| 困難さ（つまづき） | 英語を使ったアクティビティで、言えなくなる。 | 誰と会話をすればいいか決められなくなる。 | 課題が分からなくて集中できなくなる。 |
| 苦手な環境 | | | |
| 支援の方法 | 本時で主に使う言葉を見やすい場所に掲示する。 | 仲のよい友達や教員が一緒に活動をする。 | 単元の中で、毎時間、単元の最終目標を示す。 |

ステップ３「環境の要因」

司会「言い換えると、この子は、授業の**どのような活動や場面**でつまずきやすいと言えるでしょうか。」

〈ポイント〉

□ステップ１とステップ２で、具体的なつまずきの姿と、そうならないための支援方法が見えてきました。今後も「つまずき」が生じないようにするために、**どのような活動や場面でつまずきやすいのか**、教員間、本人や保護者と共有しやすい言葉に置き換えてみましょう。

□出された意見を、記録者にワークシートへ書いてもらいましょう。

② 「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

| | | | |
|---|---|---|---|
| **困難さ（つまずき）** | 英語を使ったアクティビティで、言えなくなる。 | 誰と会話をすればいいか決められなくなる。 | 課題が分からなくて集中できなくなる。 |
| **苦手な環境** | どうすればよいのか見通しがつかない場面。 | やり慣れないことなど、成功するか不安な場面。 | 目的が分からない場面。 |
| **支援の方法** | 本時で主に使う言葉を見やすい場所に掲示する。 | 仲のよい友達や教員が一緒に活動をする。 | 単元の中で、毎時間、単元の最終目標を示す。 |

３　合理的配慮につなげる案を考える。

司会「では最後に、合理的配慮につなげる案としてまとめましょう。

〈ポイント〉「苦手な環境」、「困難さ（つまずき）」「支援方法」の言葉を使って、その子が学びやすくなるための配慮について記述しましょう。

③ 合理的配慮の案を考える。

例）　（環境の要因）によって、（困難さ）があるＣ児に（必要としている支援）をする。

見通しがつかない場面によって、何をすればいいのか分からなくなってしまうＣさんに、前時の内容や本時のキーワードなどを見やすく提示する。

→１で**「達成していない」**の場合

**２－②　「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。**

**ステップ１「困難さ（つまずき）」**

**司会「観察した姿の中で、どのようなつまずきがあったから、目標を達成できなかったのでしょうか。」**

個別の教育支援計画

〈ポイント〉

□学習指導案での観察児童についての項目や、個別の教育支援計画の「実態」欄も参考にしつつ、何につまずいていたのかを出し合いましょう。

□出された意見をまとめながら、記録者にワークシートへ書いてもらいましょう。

□ステップ１について話す中で、「こんな指導や支援があればよかった。」というステップ２の意見が出てきても構いません。**実際のつまずきに対して、必要と思われる支援**を明らかにするように協議を進めましょう。

**ステップ２「支援の方法」**

**司会「では、そのような場面で、つまずかないようにするには、どのような支援が必要だったのでしょうか。」**

**②　「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。**

| | | | |
|---|---|---|---|
| **困難さ（つまずき）** | 英語を使ったアクティビティで、言えなくなった。 | 誰と会話をすればいいか決められなくなった。 | 課題が分からなくて集中できなくなった。 |
| **苦手な環境** | | | |
| **支援の方法** | 本時で主に使う言葉を見やすい場所に掲示する。 | 仲のよい友達や教員が一緒に活動をする。 | 単元の中で、毎時間、単元の最終目標を示す。 |

ステップ３「環境の要因」

司会「言い換えると、この子は、授業の**どのような活動や場面**でつまずきやすいと言えるでしょうか。」

〈ポイント〉

□ステップ１とステップ２で、具体的なつまずきの姿と、そうならないための支援方法が見えてきました。今後も「つまずき」が生じないようにするために、**どのような活動や場面でつまずきやすいのか**、教員間、本人や保護者と共有しやすい言葉に置き換えてみましょう。

□出された意見を、記録者にワークシートへ書いてもらいましょう。

② 「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

| | | | |
|---|---|---|---|
| **困難さ（つまずき）** | 英語を使ったアクティビティで、言えなくなる。 | 誰と会話をすればいいか決められなくなる。 | 課題が分からなくて集中できなくなる。 |
| **苦手な環境** | どうすればよいのか見通しがつかない場面。 | やり慣れないことなど、成功するか不安な場面。 | 目的が分からない場面。 |
| **支援の方法** | 本時で主に使う言葉を見やすい場所に掲示する。 | 仲のよい友達や教員が一緒に活動をする。 | 単元の中で、毎時間、単元の最終目標を示す。 |

３　合理的配慮につなげる案を考える。

司会「では最後に、合理的配慮につなげる案としてまとめましょう。

〈ポイント〉「苦手な環境」、「困難さ（つまずき）」「支援方法」の言葉を使って、その子が学びやすくなるための配慮について記述しましょう。

③ 合理的配慮の案を考える。

例）　（環境の要因）によって、（困難さ）があるＣ児に（必要としている支援）をする。

見通しがつかない場面によって、何をすればいいのか分からなくなってしまうＣさんに、前時の内容や本時のキーワードなどを見やすく提示する。

# ３「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」に生かす

ここでは、授業中の行動観察から得られた子どもの実態、

| 困難さ（つまずき） | 苦手な環境（環境の要因） | 支援の方法 |
|---|---|---|

を、

保護者や教員の間、他機関との間で共有して、引き継いでいくために、
「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」に生かす方法を紹介します。

# 個別の教育支援計画（A表）個人プロフィール

清水町立○○小学校

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 氏　名 | (フリガナ)<br>シミズ　ユウスイ<br>清水　　湧水 | 生年月日 | 平成○○年　○月　○日生 | 学年 | 担　任 |
| | | | | 1年 | 富士山　緑 |
| | | | | 2年 | |
| 現住所 | 清水町堂庭○○－○ | 連絡先 | （自宅）<br>０５５－○○○－○○○○<br>（携帯等）<br>０９０－○○○○－○○○○ | 3年 | |
| | | | | 4年 | |
| | | | | 5年 | |
| | | | | 6年 | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 障害名<br>・既往症 | 自閉スペクトラム症<br>ADHD | 手帳 | 有無　（有）・　無<br>種類・B３級 |
| 諸検査<br>（検査名）<br>（検査日）<br>（結　果） | WISC-Ⅳ（H○/○/○、○○○○診療所）<br>FSIQ○○ VCI○ PRI○ WMI○ PSI○ | | |

保護者から**医療機関の「診断書」**や**「検査結果」**の写しをいただければ、転記し、この計画と一緒に保管する。

**「療育手帳」とは**
都道府県が発行する手帳。
知的障害の程度によって級が異なる。

| | | |
|---|---|---|
| 特記事項 | 身体面 | ・背筋を伸ばして椅子に座ること、姿勢を保持することが難しい。<br>・声の大小や、力の強弱を調節するのが難しい。<br>・野菜を苦く感じるようで、あまり食べられない。 |
| | 生活面 | ・同級生に双子の兄、兄太郎がいる。 |
| 生育歴<br>・相談機関<br>・医療機関<br>・主治医等 | | ・幼少期より多動の傾向や感情の起伏が激しく、保護者もやりとりが難しかった。<br>・３歳児検診で保健センターと相談し、以来、○○○○診療所（主治医△△Dr）を定期的に受診している。<br>・○○幼稚園に在籍時より、スクールカウンセラーの○○に定期的にカウンセリングを受けている。現在も本校スクールカウンセラーとして継続中。 |

**「特記事項」欄**
身体面や生活面で、支援や配慮を必要とすることなどがあれば記入する。

| 家族構成 | 続柄 | 名　　前 | 生年月日 | 勤務先<br>(学校) | （生活地図） |
|---|---|---|---|---|---|
| | 父 | 清水　父二郎 | S○/○/○ | ○○○電機 | |
| | 母 | 清水　母美 | S○/○/○ | 主婦 | |
| | 兄 | 清水　兄太郎 | H○/○/○ | ○○小１年３組 | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

# 個別の教育支援計画（Ｂ―1 表）実態及び本人・保護者の願い

**「実態」欄**
・「生活面」と「学習面」の両面から、表れを記入する。
・**困難さ（つまずき）**と、それを生じている**環境要因**について記入していく。
・困難さ（つまずき）以外に得意なことも記入できるとよい。
・黄色部分のような教員の仮説が、根拠のない主観にならないように注意する。

**1年生**

**実態**

・自分の知識や考えを認めてもらうこと、さらに増やすことに意欲的である。
・答えや結果がわかっている内容を扱う場面では、意欲が高まらない。
・授業中の発表や休み時間に遊具の順番を待つ場面では、待つことを苦しく感じているのか、苛立ってしまう。また、指名されていないが黒板の前や教員の近くに来ていることがある。
・失敗することをとても不安に感じている様子で、初めて挑戦することや、見通しのつかないこと、勝敗のあることを躊躇したり拒んだりする。
・困っている自分の感情を整理することが難しいようで、気持ちを言葉で言えずに、手を出してしまうことがある。

**困難さ**　**苦手な環境**

**願い**

| 児童・生徒 | 保護者 | |
|---|---|---|
| | 現在 | 将来 |
| ・ぼくの得意なことをみんなに見せてあげたい。<br>・失敗することや難しいことは苦手だから、できるようになりたい。<br>・友達がぼくの嫌なことをしてくると怒ってしまうけど、本当は仲良くしたい。 | ・入学して意欲に満ちているので、この子のやる気やよさを認めてあげたい。<br>・小学校の授業で、幼稚園より大きな集団で過ごすことに慣れて欲しい。 | ・通常の学級の中で、進級しながら、自分の苦手なことを知り、社会の中で周りとうまくやっていく方法を身につけて欲しい。 |

**「願い」欄**
・「個別の教育支援計画・指導計画」として、保護者と資料作成している場合は、面談等で聞いた内容を記入する。
（コピーを渡して保護者に直接書いてもらっても可。）

ここに記入した**「実態」**と**「願い」**から必要な**「具体的支援」**を、**Ｂ－２表**にそれぞれの立場で記入する。

ここに記入した**「実態」**と**「願い」**から考えた**「長期目標」**と実際の支援内容を**「個別の指導計画」（Ｃ表）**に記入する。

**願い**

| | 保護者 | |
|---|---|---|
| | 現在 | 将来 |
| | | |

**「実態」欄（次年度以降）**
・前年度の実態と比べて、無くなった表れや減った表れがあれば、記入すると変化がわかる。
・また、前年度とは異なる表れがあれば記入していく。

**3年生**

**実態**

| 児童・生徒 | 保護者 | |
|---|---|---|
| | 現在 | 将来 |
| | | |

Ｂ－１表を受けて作成する。

# 個別の教育支援計画（Ｂ―2 表）具体的支援

| | 連絡先<br>担当者<br>支援内容 | 具体的支援内容 | | |
|---|---|---|---|---|
| | | １年生 | ２年生 | ３年生 |
| 教育 | 担任<br><br>スクールカウンセラー○○（面談）<br><br>特別支援教育 Co‥（相談、カウンセラー日程調整） | ・幼稚園での表れと異なる部分（良さ・課題）を伝える。 | | |
| 進路 | 校内就学支援委員会<br>町就学支援委員会<br>（就学先の検討） | ・担任から通常学級での様子を保護者へ伝えつつ、今後の希望を聞く。 | | |
| 家庭・地域 | 登下校の見守り隊 | ・登下校の班で、安全に歩いているか見守る。場合によっては、学校へ連絡をする。 | | |
| 医療 | ○○○○診療所・△△医師 | 定期的な受診と薬物療法<br>・現在コンサータ 18mg 処方中。<br>・WISC-Ⅳ実施。<br>・学校の様子を担任から紙面で受け取る共有する。<br>・学校と保護者に、今までのきめ細やかな見守りに加え、一定のルールの中である程度自由な活動を認めることが効果的と助言。 | | |
| 福祉 | 放課後デイサービス○○○担当□□さん | ・放課後デイサービスを利用し、計画に沿った療育プログラムを受ける。 | | |
| 保健 | 担任・養護教諭 | ・てんかん発作に備え、保護者や医療機関への連絡先一覧表を作成する。また、シミュレーションをする。 | | |

**「教育」**欄
授業での支援や、放課後の学習支援サービスなどの利用について記入する。

**「進路」**欄
今後の就学先選択や進学先についての相談や支援について記入する。

**「家庭・地域」**欄
学校外での生活について、健康・安全面への配慮や、地域の活動への参加などについて記入する。

**「医療」**欄
関係医療機関について記入する。診断や具体的な助言などがあれば、本計画とともに保管するとともに、記入しておく。

**「福祉」**欄
放課後デイサービスなど、関係する福祉事業所について記入する。

**「保健」**欄
保健室の利用など、健康面への配慮や支援について記入する。

Ｂ－１表を受けて作成する。

# 個別の指導計画（Ｃ表）

（　氏　名　　清水　湧水　　）（１学年）

**長期目標**

・困った時や感情の高ぶりを人に伝えて、助けを求めることができるようになる。

・集団の中での関わり方を身につけ、４５分間の授業の中で達成感を感じる。

１～３年間

年度内

**短期目標と手だて・評価**

| | 目　　標 | 手　だ　て | 評　　価（あらわれ） |
|---|---|---|---|
| 生活面 | ・遊具や絵本などの順番を待つことができる。<br><br>面談などで、親や本人が希望していること（合理的配慮）に◎をつけるなどすると、ニーズが明確になる。表の下に署名欄などがあってもよい。<br><br>・困ってパニックになったり、手を出したりしてしまう前に、助けを求める。 | ・教員も一緒になって、相手に「一緒に～しよう。」と言うモデルを示す。<br>◎あとどれくらいで貸してもらえるか、数量や時間で具体的に示す。<br><br>**支援の方法**<br><br>・「頭の中は何色？」と気持ちを色などで尋ねる。<br>・気持ちの変化を客観的に伝える。<br>・クラス全体にも向けつつ、「助けてください。」「手伝ってください。」と言うことは大切だと伝え、ロールプレイをする。 | ・絵本を読んでいる児童に「一緒に読もう。」と声をかけることができた。<br>・「次」や「あと○回」と言われて、待つことが増えてきた。<br>・断られると苛立つ気持ちが急に強くなった。<br>・徐々に、断らなそうな子（女の子）を見つけて、声をかけるようになった。<br><br>・クールダウン…青、怒り…赤、激怒…真っ黒、など、その時の気持ちを答えることができた。<br>・「どうすれば、青に戻れる？」と聞くと、「わからない」と言う時もあったが、「一回やめる。」「～する。」と答えられることもあった。<br>・助けを求めてくれたことを、喜ぶことで、言う回数が増えてきた。 |
| 学習面 | ・授業中の発表を自分の番が来るのを待つことができる。<br><br>・全体に向けて発言したい時、黒板の前に来たい時は、教師に確認をする。<br><br>・失敗したくないことや不安に感じることに少しずつ参加する。<br><br>・勝ち負けが生じる活動に少しずつ取り組む。 | ◎聞いてもらえる安心感を得られるよう、初めは最初に指名する。<br>◎徐々に順番を後ろにしていく。<br>例）「○さんの次に湧水さんお願いします。」「○番目に湧水さんお願いします。」「お待たせしました。」「待っていてくれてありがとう。」<br><br>・発言内容を認めながら、『前に行ってもいいですか。』と言うことを伝える。<br><br>◎生活科や図工など、作業手順を絵で可視化する。<br><br>**支援の方法**<br><br>・何を上手になることが目的かを伝えてから競技などを行う。 | ・その日の気分にもよるが、言われた順番を待つことが増えてきた。<br><br>・待つことが多かったり、自分が答えを分かっていたりすると、椅子の上で丸まっていることがあった。<br>・丸まっていても、「湧水さん、考えは決まったかな。」「今そこにいるかな。」と言うと、立ち上がって発表することができた。<br><br>・『前に行ってもいいですか。』と言うことが増えた。<br>・同じ言い方をする児童も増え、「湧水さん、ずるい」と言わなくなった。<br><br>・見通しが持てると参加できた。<br>・ちぎる、ぴたりと貼り合わせるなど、手先の巧緻性を求める作業を苦手に感じることが多かった。<br><br>・かけっこやドッジボールに参加することが増えた。<br>・走った後や外野にいる時などに、砂を投げてしまうことがあった。<br>・「勝ち負けじゃなくて、～が上手になったね。」と言われることを喜んだ。 |

合理的配慮の提供につなげるための
子供理解を深める研修ガイド

発行日：令和２年３月 13 日
発行者：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
令和元年度　地域実践研究員
渡邉　直樹
勤務校：静岡県駿東郡清水町立西小学校
〒411-0905 静岡県駿東郡清水町長沢 220 番
TEL 055-972-6673
FAX 055-972-6674