

第4章

インクルーシブ教育システムの理解啓発に向けた 小・中学校の校内研修モデルの作成・検討

I. 埼玉県内の小・中学校等における特別支援教育
に関する持続可能な研修パッケージの提案
【埼玉県】（長期派遣型）

II. 通常の学級における多様な視点による児童生徒
理解の充実
—「児童生徒理解共有シート」の開発—
【静岡県】（長期派遣型）

III. 多層指導モデルMIMと絵本「かなわね」を
活用した通常の学級における『温かさ』のある
教育の推進
—多様な教育的ニーズを的確に捉えて—
【相模原市】（短期派遣型）

I. 埼玉県内の小・中学校等における特別支援教育に関する持続可能な研修パッケージの提案

1. 研究の概要

(1) 背景と目的

埼玉県では、これまで「インクルーシブ教育システム」の構築に向け、支援籍学習を進めるなど障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶことを追求するとともに、障害のある子どもたちが必要な指導・支援を受けられるよう、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」の充実に取り組んできた。そのうち小・中学校における通常の学級に関することとしては、一人一人の教育的ニーズに応じた授業づくりやユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業実践についてなど、小・中学校等の通常の学級における特別支援教育についての研究（埼玉県立総合教育センター：2005、2009、2013）や資料による啓発（埼玉県教育委員会：2014）に取り組んできた。

また、平成28年度より、本研究所における地域実践研究「インクルーシブ教育システム構築に向けた研修に関する研究（平成28年度～平成29年度）」に参画し、小・中学校の校長及び特別支援教育コーディネーターを対象にした「インクルーシブ教育システム構築に向けた研修プログラム（以下、研修プログラム）」を開発した。この研修プログラムを活用できるように埼玉県教育委員会より働きかけを行い、市町村教育委員会と連携を図りながら特別支援教育の充実に向けた体制作りに取り組んできた。

平成30年度からは「インクルーシブ教育システムの理解啓発に関する研究（平成30年度～令和元年度）」として小・中学校のインクルーシブ教育システムの理解啓発に向けて必要な取組や研修等の在り方について検討し、効果的な研修の方法を提案することを目的とした研究に取り組んできた。平成30年度の研究では、埼玉県内の小・中学校における特別支援教育の研修について実態把握を行った。それを受けた令和元年度は小・中学校の教員の取組を「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」として整理し、このアイデアシートと授業後の研究協議会を活用した研修モデルを検討した（表I-1）。これにより、研究協力校において教員が主体的に児童・生徒の個別の教育的ニーズについて考えることや、意見交換することを促すことができた。また、次年度以降の課題として指導案作成、授業実施、研究協議の進行、「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」（以下、アイデアシート）の活用の手立てを冊子にまとめることによって、どの学校でも研修を実施できるようにしていくことが挙げられた。

表I-1 昨年度研究の主な成果物

成果物	概要
「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」	・小・中学校の教員への質問紙調査から得られた「教室環境の工夫」と「授業づくりの工夫」を目的ごとの9項目、および「学級全体に対しての配慮」「個別の配慮」に分類
アイデアシートを活用した研修モデル	・指導案に指導の工夫を明記（アイデアシートを参考に、書式任意） ・研究授業の実施（参観者は事前にアイデアシートを参照） ・研究協議（75分構成、付せん紙を活用）

そこで本研究では、昨年度作成した「みんながわかる授業づくりアイデアシート」と研修モデルを基盤とし、どの学校でも取り組むことができ、かつ継続的にインクルーシブ教育システムへの理解を深めていけるような“持続可能な研修パッケージ”の作成を目指すこととした。また、この研修パッケージの作成を通して、インクルーシブ教育システムの理解啓発を推進するための小・中学校等における研修の在り方について考察することとした。

(2) 研究の構造

本研究の全体の構造を図 I – 1 に示した。はじめに研究 1 として、昨年度の研究成果や文献とともに研修パッケージ（案）を作成する。研究 2 として、この研修パッケージ（案）について指導的立場にある埼玉県内市町村教育委員会の指導主事等を対象とした質問紙調査を行い、意見を聴取したうえで研修パッケージ（改訂版）を作成する。研究 3 として、この研修パッケージ（改訂版）を研究協力校において実践してもらい、効果の検証や研修の改善に向けた意見聴取を行い、研修パッケージ（完成版）を作成する。これらの取組を通して、インクルーシブ教育システムの理解啓発を推進するための小・中学校等における研修の在り方について考察を行う。

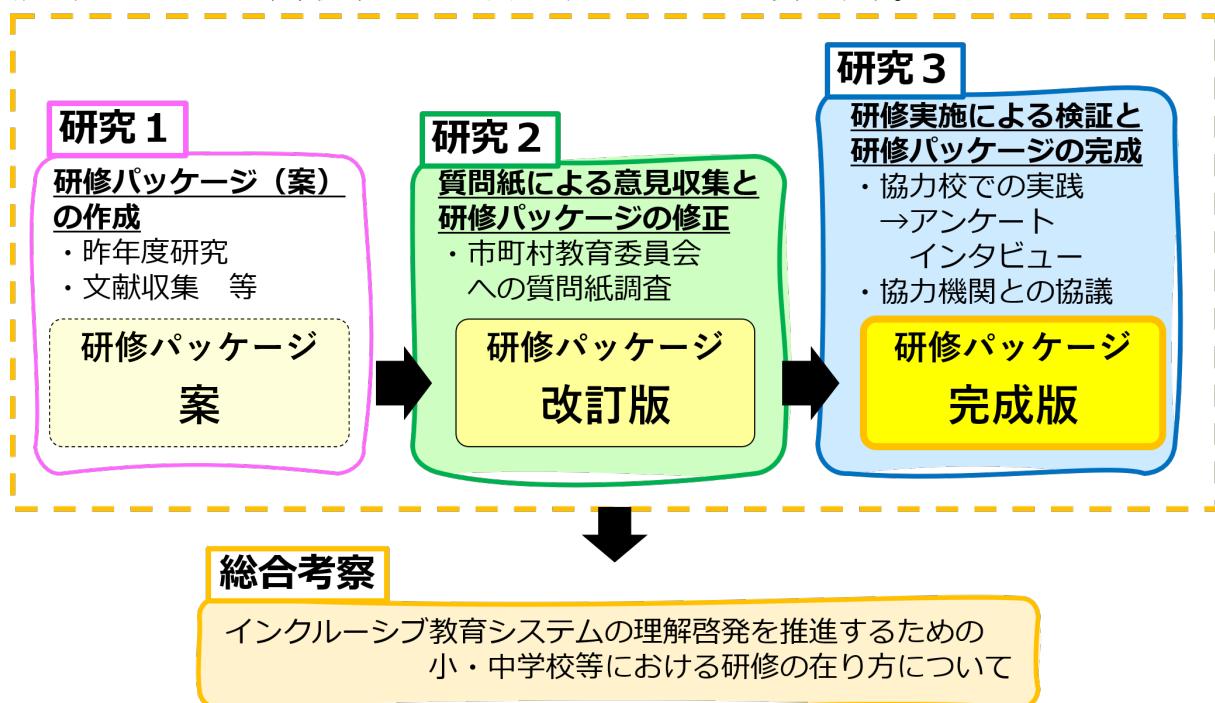


図 I – 1 研究の構造

(3) 研究協力機関及び研究協力校

埼玉県教育委員会より研究協力機関 2 市を選定した。また、各市教育委員会が研究協力校を 1 ~ 2 校ずつ選定した。（表 I – 2）

表 I – 2 研究協力機関および研究協力校

研究協力機関	研究協力校
入間市	A 中学校 B 小学校
春日部市	C 小学校

2. 研究1：研修パッケージ（案）の作成

（1）目的

昨年度研究の成果や課題、および教員研修や人材育成に関する文献をもとに、研修パッケージの位置付けや、多くの小・中学校等における“持続可能な研修”の要件を検討し、研修パッケージの素案を作成することとした。

（2）研修パッケージの位置付け

研修パッケージを作成するにあたり、改めて研修を実施する目的について整理する。本研修はインクルーシブ教育システムの理解啓発を推進するに当たり、小・中学校等の通常の学級の授業を行う教員を対象として、一人一人の教育的ニーズに応じた授業づくりを推進するためのものである。

昨年度研究の成果物である「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」等の活用を通して、子どもの姿や行動を丁寧に見て指導の工夫を考え、よい実践やアイデアを他の教員と共有する。これを持続的に繰り返すことで、全ての子どもたちが学ぶことの意義を実感できる環境を整え、一人一人の資質・能力を伸ばせるようにしていくことを目的とした。

また、本研修パッケージにおいては“特別支援教育”や“インクルーシブ教育システム”といった用語の使用は極力控え、目指す授業づくりの在り方として“みんなが分かる授業づくり”という表現を用いることとした。本研究および本研修パッケージにおける“みんなが分かる授業づくり”的定義は以下のように設定した。

○“みんなが分かる授業づくり”的定義

一人一人の教育的ニーズに応じた学級全体および個別の指導の工夫を行うこと

（3）持続可能な研修

どの学校でも取り組める“持続可能な研修”とはどのような研修であるのかについて検討するにあたり、下記の2つの観点から検討を行った。

○学校を取り巻く環境

昨年度までの地域実践研究（国立特別支援教育総合研究所, 2020）の結果にもあるように、小・中学校においても特別支援教育に関する研修が行われ、通常の学級で授業を担当している多くの教員が特別な教育的ニーズをもつ児童生徒にとって分かりやすくするための授業の工夫を行っている。

一方で、「これからの中学校教育を担う教員の資質能力について～学び合い、高め合う教員育成のコミュニティの構築に向けて～（答申）」（中央教育審議会、2015）では、学校を取り巻く環境変化の影響により従前に比べて先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承がうまく図られていないことが課題として挙げられている。

また、「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）」（中央教育審議会、2019）にもあるように、教員は多忙であり、特別支援教育に関することのみに多くの研修時間を割くことができない現状が推察される。

○教員の主体的な学び

「これからの学校教育を担う教員の資質能力について～学び合い、高め合う教員育成のコミュニティの構築に向けて～（答申）」（中央教育審議会、2015）では、教員の研修のあり方として、主体的・協働的な学びの要素を含んだ研修への転換の必要性や学び続けるモチベーションを維持できる仕組みを構築することの重要性について述べられている。

昨年度の研究では、実際に教員が行っている授業を出発点とし、教員同士の話し合いを通して具体的に良かった点を振り返ったり、「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」を参照しながら改善案を考えたりするという研修モデルの実施により、教員の主体的な意見交換が行われていた。

以上の検討から、本研究においては持続可能な研修のコンセプトを、「少ない負担でできる研修」、「主体的に取り組める研修」、「効果を実感できる研修」、「良い実践を共有・継承できる研修」の4点に整理した。研修パッケージを作成するにあたり、このコンセプトの各要素について反映したこととを表I-3に示す。

表I-3 持続可能な研修のコンセプト

要素	研修パッケージ作成に反映した事項
少ない負担でできる研修	・研究協議を短時間で行えるようにする ・指導案の書式を簡便なものにする
主体的に取り組める研修	・教員の課題意識に基づいた協議テーマを設定する
効果を実感できる研修	・実際に行っている授業の工夫について検討を行う
良い実践を共有・継承できる研修	・付せん紙を用いた話し合いを行うことで、教員同士の情報交換を行う機会を設ける

（4）研修パッケージの構成の検討

上述の研修パッケージの位置付けと持続可能な研修に関する検討をもとに考えた研修パッケージの構成を表I-4に示す。まず、昨年度の研究成果物である③「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」に加えて④指導案に添付するシートと⑤研究協議の進め方の資料を作成し、研究2において意見を聴取することとした。また、研修パッケージの完成までに研修の全体的な進め方について記した①研修担当者用の手引きの資料、基礎知識等を伝達する研修の代わりとして②特別支援教育の視点に基づいた授業づくりに関する資料、研修効果の定着に向けて⑥管理職へのお願いを作成することとした。

表I-4 研究1時点での研修パッケージの構成案

構成物	作成状況等	研究2での意見聴取
①研修担当者用の手引きの資料	完成版までに作成予定	
②特別支援教育に関する資料	完成版までに作成予定	
③「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」	昨年度の研究成果を利用	○
④指導案に添付するシート	研究1で作成	○
⑤研究協議の進め方	研究1で作成	○
⑥管理職へのお願い(研修効果の定着に向けて)	完成版までに作成予定	

(5) 研修パッケージ（案）の作成

研究1時点で作成した構成物、および昨年度の成果物に修正を加えた事項について記す。

①みんなが分かる授業づくりアイデアシート

- ・研修パッケージ設計者や研修パッケージ活用の経験者がいなくてもシートを活用できるように、説明文を添付した。
- ・内容については昨年度研究の成果物をそのまま活用した。

②指導案添付シート

- ・学校や市町村によっては指導案の書式やページレイアウトが決まっている場合もある。そこで、新しい項目を追加するにあたり、指導案中に所定の記入枠を挿入するのではなく、別紙として添付するためのシートを作成した。
- ・小学校学習指導要領（平成29年告示）の各教科等の解説（文部科学省, 2017）では、新たに学びの過程で考えられる「困難さの状態」に対する「指導上の工夫の意図」と「手立て」が構造的に記されている。そこで、指導の工夫を記入する欄については、この3つの観点を意識した書式とした。

③研究協議の進め方

- ・昨年度研究で作成した研修モデルでは、研究協議を75分構成としていた。この研究協議をより多くの学校で、多くの回数を実施できるようにすることを目的に15分程度の構成に改めた。
- ・短時間での協議を実現するために、話し合いのグループの人数を3～4人に設定した。
- ・準備を手軽に行えるようにするために、意見を書いた付せん紙を貼り付ける紙を模造紙からA3サイズのコピー用紙に改めた。

(6) まとめ

研究1では、改めて研修パッケージの位置付けや“持続可能な研修”であるための要件等を検討したうえで、研修パッケージの構成を検討し、研修パッケージ（案）を作成した。

よりよい研修を設計するためには、研修の評価方法を検討する必要がある。Kirkpatrick & Kirkpatrick (2016) は“カーケパトリックの新4レベル”として、「レベル4：成果」と「レベル3：行動」に焦点を当てた研修設計と評価の重要性を説いている。そこで、研究2（指導主事等を対象とした質問紙調査）と研究3（学校での実践）を通してこのパッケージの改善を図るにあたり、学校現場での取り組みやすさに関することに加えて、研修実施による教員の授業づくりの変容や、それによる児童生徒の変容についても意見聴取を行い、研修パッケージの改善に活かすこととした。

3. 研究2：質問紙による意見収集と研修パッケージ（改訂版）の作成

（1）目的

研究1で作成した研修パッケージ（案）について、指導的な立場である市町村教育委員会の指導主事等から意見を聴取し、その結果をもとに内容の改善・充実を図り、研修パッケージ（改訂版）を作成することを目的とした。

(2) 調査対象

埼玉県内の全市町村教育委員会（63市町村）の特別支援教育に関する業務を担当する指導主事等を対象とした。

(3) 調査手続き

質問紙調査の実施にあたっては、趣旨の説明文、および研修パッケージ（案）とあわせて、質問紙を各市町村教育委員会に郵送した。

質問項目は「I 基本情報」3項目、「II 小・中学校等の通常の学級での特別支援教育の実施状況について」1項目、「III 研修パッケージ（案）の活用について」7項目、「IV みんながわかる授業づくりアイデアシートの内容について」2項目とした。

(4) 倫理的配慮

質問紙調査の倫理的配慮については、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の倫理審査委員会において承認を得た。各市町村教育長と調査対象者に対して、文書で研究の趣旨について説明し、調査協力を得た。

(5) 調査結果

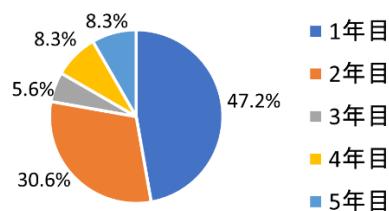
①回収結果

埼玉県内の63市町村教育委員会へ質問紙を発送し、36件の回答を得た（回収率57%）。

②回答者の基本情報

(ア) 指導主事として特別支援教育を担当する年数

回答者が指導主事として特別支援教育を担当する年数を図I-2に示した。指導主事として特別支援教育を担当する年数については、1年目と2年目で4分の3程度を占めていた。



図I-2 指導主事として特別支援教育を担当する年数

(イ) 学校での特別支援教育に関する業務の経験年数

学校での特別支援教育に関する業務の経験年数を図I-3に、経験した特別支援教育に関する業務の種類を表I-5に示した。回答した指導主事のうち、30.6%の回答者が特別支援学級担任をはじめとした特別支援教育を担当する業務を経験していた。

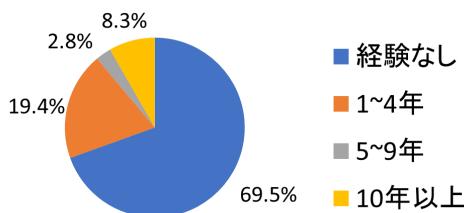


図 I - 3 学校での特別支援教育に関する
業務の経験年数

表 I - 5 特別支援教育に関する

業務経験の内訳(複数選択)

業務の種類	割合
特別支援学級担任	13.9 %
通級における指導の担当	2.8 %
特別支援学校の担任	8.3 %
特別支援教育コーディネーター	22.2 %

③小・中学校等の通常の学級での特別支援教育の実施状況について

市町村教育委員会による学校への介入状況について表 I - 6 に示した。全ての項目について、市町村教育委員会から何かしらの指導や情報提供等を行っているという回答が8割以上を占めた。通常の学級における授業づくりに関する項目としては、「個別のニーズに応じた工夫」、「みんなが分かることづくり」の両項目ともに7割程度の市町村が学校訪問時等に直接働きかけており、4割程度の市町村が研修に組み込んでいると回答した。

表 I - 6 市町村教育委員会による特別支援教育に関する取組状況

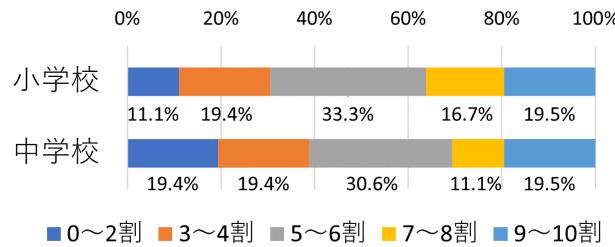
項目	実施している				実施していない			無回答
	直接働きかけている 会議や学校訪問時に 組み込んでいる	研修計画の中に 組み込んでいる	啓発資料の配布を行っている	学校で実施できていない ので働きかけている	必要性を感じていて 働きかけているが 働きかけられない	必要性を感じないため 働きかけられない		
①校内委員会等によるケース会議の実施	66.7 %	27.8 %	25.0 %	8.3 %	2.8 %	0.0 %	0.0 %	
②教育支援プランA・Bの作成 (個別の教育支援計画、 個別の指導計画)	80.6 %	25.0 %	36.1 %	5.6 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %	
③学級経営や児童・生徒指導における支援の工夫	63.9 %	38.9 %	30.6 %	8.3 %	5.6 %	0.0 %	5.6 %	
④授業づくりの工夫 1 (個別のニーズに応じた工夫)	72.2 %	38.9 %	25.0 %	5.6 %	5.6 %	0.0 %	0.0 %	
⑤授業づくりの工夫 2 (みんなが分かることづくり)	72.2 %	41.7 %	33.3 %	5.6 %	2.8 %	0.0 %	0.0 %	
⑥センター的機能の活用 (特別支援学校との連携 等)	69.4 %	19.4 %	41.7 %	8.3 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	
⑦その他外部専門家の活用 (臨床心理士、作業療法士 SC, SSW、巡回支援員 等)	83.3 %	36.1 %	36.1 %	0.0 %	2.8 %	0.0 %	0.0 %	
⑧「支援籍学習」とび 「交流及び共同学習」の実施	50.0 %	13.9 %	47.2 %	0.0 %	8.3 %	8.3 %	0.0 %	

④研修パッケージの活用について

(ア) 指導案添付シートについて

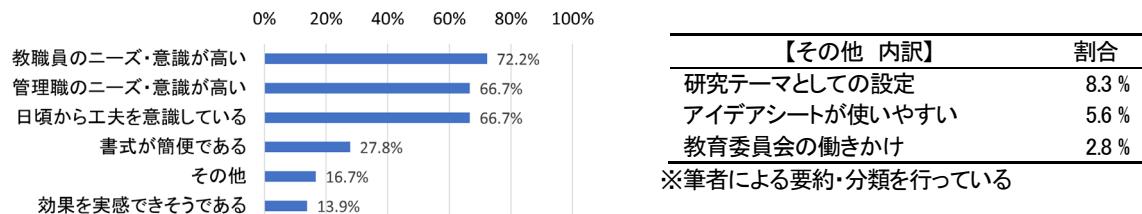
指導案添付シートの作成を実施できそうな学校の割合についての回答結果を図 I - 4 に示し

た。市町村内の学校において、どの程度の学校が指導案添付シートを作成することができると思われるか、という質問に対しては小学校、中学校ともにばらつきが見られた。“9～10割”的な学校が取り組めそうであると答えた市町村は小学校、中学校ともに20%程度であったのに対し、“0～2割”という回答は中学校の方が多くみられた。



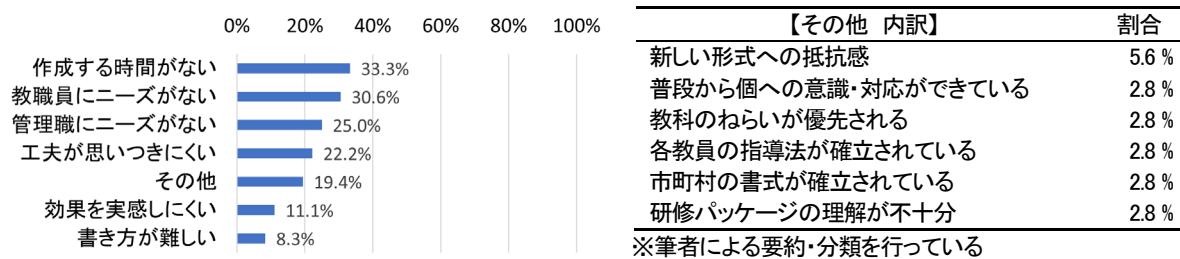
図I-4 指導案添付シートの作成を実施できそうな学校の割合

指導案添付シートを作成する取組を促進する要因についての回答結果を図I-5に示した。“教職員のニーズ・意識が高い”、“管理職のニーズ・意識が高い”、“日頃から工夫を意識している”との回答が多かった。また、その他の回答の中では“研究テーマとして特別支援教育やユニバーサルデザイン授業を取り扱っていること”といった趣旨のものが多く挙がった。



図I-5 指導案添付シート作成の取組を推進する要因(複数選択)

指導案添付シートを作成する取組が進まない要因についての回答結果を図I-6に示した。“作成する時間がない”、“教職員のニーズがない”、“管理職のニーズがない”を選んだ割合が大きかった。また、その他の要因としては“新しい書式への抵抗感”等が挙げられた。

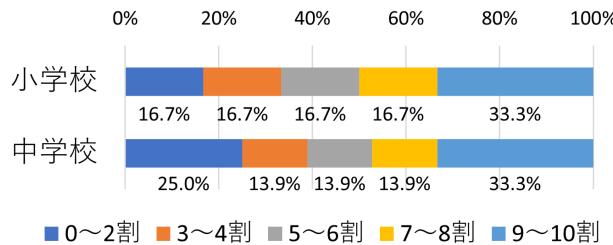


図I-6 指導案添付シート作成の取組が進まない要因(複数選択)

(イ) 研究協議の進め方について

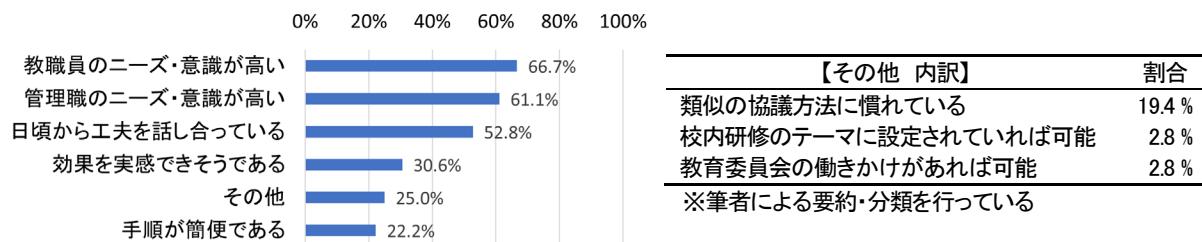
研究協議の進め方を実施できそうな学校の割合についての回答結果を図I-7に示した。市町村内の学校において、どの程度の学校が提案した形式での研究協議を行うことができると思われ

るか、という質問に対しても指導案添付シートの作成と同様に、小学校、中学校ともにばらつきが見られた。“9～10割”の学校が取り組めそうであると答えた市町村は小学校、中学校ともに3分の1程度であったのに対し、“0～2割”という回答は中学校の方が多くみられた。



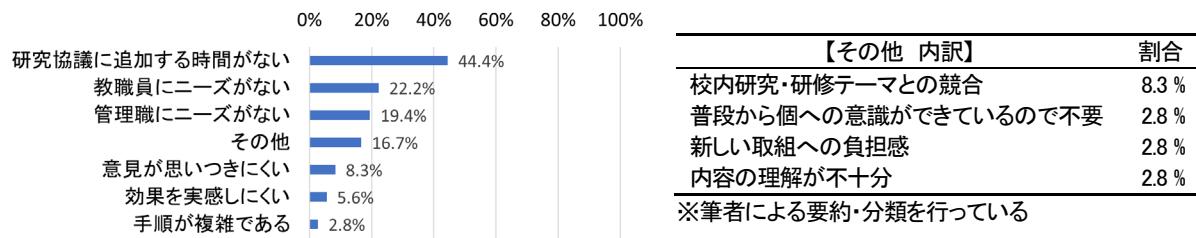
図I-7 研究協議を実施できそうな学校の割合

提案した形式による研究協議の取組を促進する要因についての回答結果を図I-8に示した。“教職員のニーズ・意識が高い”、“管理職のニーズ・意識が高い”、“日頃から工夫を意識している”との回答が多くかった。また、その他の要因としてふせん紙を使った協議の方法に慣れているといった旨の回答が多く挙がった。



図I-8 研究協議の取組を推進する要因(複数選択)

提案した形式による研究協議の取組が進まない要因についての回答結果を図I-9に示した。“研究協議に追加する時間がない”という回答が半数近くを占めた。それに次いで“教職員にニーズがない”、“管理職にニーズがない”といった回答が多くかった。また、その他の要因としては学校で設定した校内研究テーマや研修課題との競合が多く挙げられた。



図I-9 研究協議の取組が進まない要因(複数選択)

(ウ) 研修パッケージを活用できるようにするための意見

研修パッケージをより活用できるようにするための意見を自由記述形式で尋ねたところ、以下のような意見が挙げられた。(表I-7)

表 I-7 研修パッケージの改善案

分類	主な意見(一部要約)
みんなが分かる授業づくりアイデアシートについて	<ul style="list-style-type: none"> ・先生方が日頃困っていることを一覧にして、そこからアイデアシートに導くと使う人が増えると思う ・アイデアシートの項目を精選する
指導案添付シートについて	<ul style="list-style-type: none"> ・指導案の中に特別支援の視点として項目を入れるという形の方が全体的に広めやすく継続もしやすいのではないか
研究協議の進め方	<ul style="list-style-type: none"> ・付せん紙の色分けをした方がよい
ニーズ、意識付けの重要性	<ul style="list-style-type: none"> ・研修パッケージの内容というより、通常の学級の中で「一人一人の教育的ニーズに応じ対応が必要である」という視点を教職員がしっかりとつとめるような意識改革が必要だと思う。 ・「障害のある子もない子も共に学ぶためにはどうすればよいか?」この意識改革を行っていくことで、研修はより充実すると思う
効果、効率を上げるために工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・現状でも様々な工夫を取り入れて現場は実践している。新たな仕様を導入するには、「この手法がいかに効果的か」を理解してもらう必要があると思う。 ・時間をかけずに取り組めるようにする
校内研修・校内研究への位置付け	<ul style="list-style-type: none"> ・主題にせまるための研究の視点の一つとして組み入れることは可能だと考える ・校内研修の一つとして年間計画に位置付ける
教育委員会等からの情報発信	<ul style="list-style-type: none"> ・埼玉県教育課程委編成要領(指導資料、評価資料)の中ですべての教科においてこのパッケージが組み込まれていれば、間違いなくどの学校でも実施・活用できると思う

⑤ 「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」について

(ア) 構成、分量等についての意見

「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」の構成や分量についての意見を自由記述形式で尋ねた結果のうち、主な意見を表 I-8 に示した。分量に関しては、充実していくよいという意見と、分量が多くて使いにくいのではないかという意見がそれぞれ複数件挙げられた。

表 I-8 「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」に関する意見

分類	主な意見(要約)
シートを使いやすくするための手段	<ul style="list-style-type: none"> ・あてはまるアイデアを探すのが大変なので、アイコン形式で表示し、学級全体と個別を色分けすると良い。 ・電子データとして、児童・生徒の実態から工夫が検索できるとよい。
分量に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ・多くの項目から児童生徒の実態により近いものを選ぶことができるので、大変参考になる。 ・情報がとても多いので、ありがたい反面どこまでやっていいか困る。 ・「日ごろの授業に生かす」意味では有益であるが、「指導案に添付するシートを作成するため」に見る(見直す)のには多い。前者については既存のものを活用し、後者についてはもう少し項目を絞った概要版のようなものがあると良いと感じる。
記述内容に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ・具体的に書かれていて、とても活用しやすいと思う。 ・初任者研修等で、日頃から配慮することとして理解することにも生かせると思う。 ・特別支援教育の視点からならもう少し具体的な内容が必要ではないか。

(イ) アイデアシートに記述された手立てについての修正案

昨年度研究で作成した「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」(国立特別支援教育総合

研究所, 2020) に記されている、具体的な手立ての文章についての修正意見を求めたところ、以下のようない見が挙げられた。(表 I-9)

表 I-9 アイデアシートに記述された手立てについての修正案

箇 所	回 答 (一部要約)
1-全体⑤	・男女別という表記は LGBT の方への配慮が欠けているように思う。
5項目目	・「給食着入れを男女別グループごとに入れられる箱」は何故男女別なのか。「男女別、番号別(①~⑤、⑥~⑩)、グループ別等」という表現はどうか。
2-全体①	・「教室前面は学校目標など必要最低限にして」を追加したほうがいい。
1項目目	
2-全体②	・「明日の予定を～写真で予定を見ながら～」写真とは、行事や教科を想起する絵カードのようなものか。
1項目目	それとも担任がノートに書いたものを写真に写したものか。拡大投影機や PC で TV に映すこともできる。そのことが分かるような表記がよいと思う。
2-全体③	・「今日の予定を～」では、タイミングについて触れられていないようにも取れるので、「今日の予定を朝
2項目目	の会で～」としてはどうか。
4-全体③	・「活動の流れを示す」という内容で複数の配慮が示されているが、もう少し精選してもよいのではないか
複数項目	と感じる。
9-全体④	・“〇を付ける”の前に「児童が記入した回答や意見・感想等」を追記する
7項目目	

(6) 考察

①指導案添付シートと研究協議の進め方について

指導案添付シートと研究協議の進め方については、それぞれ取り組むことができそうな学校の割合、また取組を促進する要因と阻害する要因について尋ねた。その結果、指導案添付シートと研究協議の進め方のどちらも同じような回答の傾向が見られた。

取り組めそうな学校の割合については、「0~2割」という回答から、「9~10割」という回答まで、ばらつきが見られた。この結果の要因として次の3点が考えられた。まず、回答者によって質問の捉え方に差異があったのではないか。次に、各市町村によって子どもや学習集団の実態（学習環境、学習状況等）の違いが反映されたのではないか。そして、これまでの市町村ごとの特別支援教育に関連する取組や研究協議の進め方の推進状況の違いが反映されたのではないか、と考えた。

取組を促進する要因としては「教職員のニーズが高い」、「管理職のニーズが高い」、そして日頃から指導の工夫や話し合い行っているという回答が多かったのに対し、取組を阻害する要因としては「時間がない」「教職員のニーズがない」「管理職のニーズがない」という回答が多かった。また、研究協議に関しては、阻害要因として学校が掲げている研究テーマとの競合という意見も複数挙げられていた。教科の指導法等の研究を推進する学校においても、個別の教育的ニーズに対応した指導について過度の負担なく検討できるような研修の進め方についても検討する必要性がある。

②「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」について

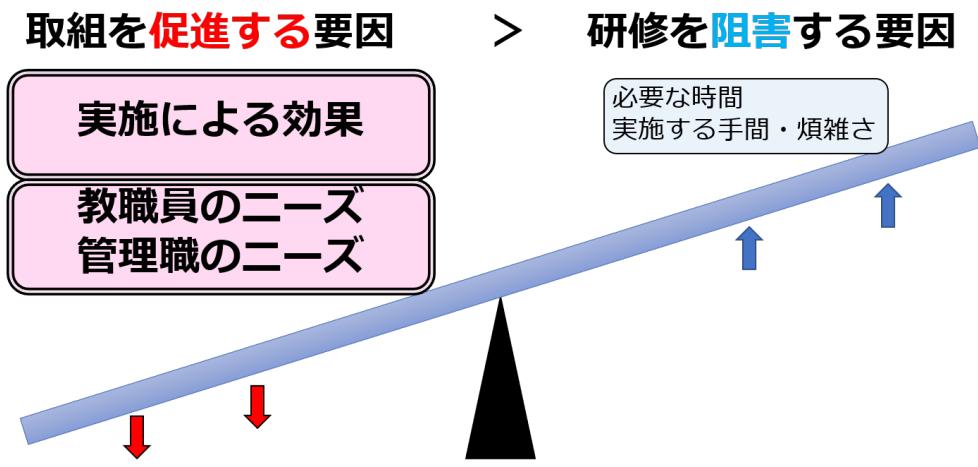
「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」については、昨年度研究の成果物に説明文書を添付したものについて意見を収集した。分量に関する意見が多く、その中で「分量が多い」という旨の意見と「充実していくよ」という旨の意見の両方が多く挙がった。これらの意見を総合すると、短時間で概要を知りたい教員にとっては分量が多く、じっくりと指導の工夫について考えたい教員

にとっては十分な分量である、と考えられた。どの学校でも取り組める研修づくりを目指すにあたっては、研究3において実際に小・中学校の教員に実践していただき、その感想等を踏まえながらどちらの教員のニーズにも対応できるようにするための工夫を検討していくこととした。

③全体に関すること

研修パッケージの改善案を尋ねる質問に対して、指導案添付シートの書式や研究協議の進め方に関する意見よりも、教職員に「一人一人の教育的ニーズに応じた授業づくり」に対する必要性を認識してもらうことが必要であるといった意見や県教育委員会、市町村教育委員会による周知方法に関する意見が多く挙げられた。

今回の質問紙調査の結果を受け、研修をより多くの学校で取り組めるようにするために、研修にかかる時間や手間という阻害要因を教職員や管理職のニーズが上回るように、研究1で掲げたような「負担が少ない研修」と「効果を感じられるような研修」を意識した改善を進めていく必要があると考えた（図I-10）。



図I-10 多くの学校で取り組める研修のイメージ

（7）パッケージ（修正案）の作成

質問紙の結果を受けて研修パッケージ（修正案）を作成した。今回改善を行った事項と、完成版に向けて継続的に検討する事項を表I-10に示した。

「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」については、実際に小・中学校の教員が行っている指導の工夫が具体的に伝わるように表現を要約しすぎないようにしたという昨年度の研究の経緯を踏まえ、今回の質問紙調査で挙がった表現の修正案を一部適用するだけに留めた。

研究協議を行う時間を確保することが難しいという意見が多く挙がっていたことを受け、研究協議を行わない場合に指導者（管理職等）との振り返りの進め方を新たに作成した。指導案添付シートについては、この指導者との振り返りを行う際のワークシートとしてそのまま活用できるように、授業後および参観中にメモを取るための記入欄を新たに設けた。

また、研究協議の進め方については進め方が簡便になるように、ふせん紙を貼る用紙が1枚で済むように手続きの修正を行った。

研修を推進するための意見として多く挙がった、教員の「一人一人の教育的ニーズに応じた授業

「づくり」に対する必要性を高めるための手立てとしては、研修パッケージの完成版の作成までの過程で、通常の学級における特別支援教育に関する基本的な事項を説明する資料を作成し、研究3の一環として研究協力校の教員および管理職から意見を聴取し、改善を行うこととした。

表 I-10 質問紙結果を受けての主な改善点と今後に向けた検討事項

	改善点等	今後に向けた検討事項
アイデア シート	<ul style="list-style-type: none"> ・原則として項目の追加・削除は行わなかった ・手立ての文章を3項目修正した 	<ul style="list-style-type: none"> ・説明文書の中に要約版を作成する
指導案添付 シート	<ul style="list-style-type: none"> ・協議ができない場合の「振り返り」を行うワークシートとして使えるように、メモをする記入欄を設けた ・指導の工夫を記入する枠について、「対象の児童生徒→指導の工夫→こうなってほしい（指導の意図）」という時系列になるように配置を変更した 	<ul style="list-style-type: none"> ・シートとして添付するのではなく、同内容を本文中に位置付ける形式も掲載することを検討する
研究協議 の進め方	<ul style="list-style-type: none"> ・用紙1枚でできるように流れを修正 ・付せん紙を3色使用するように修正 ・研究協議を行えない場合も想定し、協議を行わないパターンとして指導者との「振り返りの進め方」を作成した 	<ul style="list-style-type: none"> ・“みんなが分かる授業づくり”（研修）の必要性を伝えられるように、完成版までに説明資料を作成する
全体に 関すること		

4. 研究3：研修パッケージ（改訂版）に基づいた研修実施と研修パッケージ（完成版）の作成

（1）目的

研究2で作成した研修パッケージ（改訂版）を小・中学校等の通常の学級において実践し、小・中学校等の通常の学級の教員等から研修パッケージ（改訂版）の実践を踏まえた意見を聴取し、研修パッケージの改善・充実を目指すことを目的とした。

（2）方法

①対象

研究協力校3校（A中学校、B小学校、C小学校）の教員および管理職を対象とした。

②手続き

（ア）研究協力校への依頼内容

7月に各校を訪問し、管理職に対し研究の概要を説明し、本研究に関する事項の担当者と協力内容や研修実施日程等について調整を行った。原則として年次研修等のもともと予定されている研究授業を対象に研修パッケージを実施していただくように依頼した。基本的な依頼内容は表I-11に示した通りであり、大きく分けて「研修パッケージの実施」、「研修実施直後の調査」、「研究協力期間終了時の調査」の3つである。

「研修パッケージの実施」としては、授業者による指導案添付シートの作成と研究授業の実施、そして教職員が参加して行う研究協議の実施を依頼した。

「研修実施直後の調査」は研修パッケージの使用感を中心に意見を収集する目的で、研究協議を実施した直後に授業者を対象としたインタビュー（以下、授業者インタビュー）と、研究協議に参加した教員を対象としたアンケート（以下、協議参加者アンケート）を実施した。

「研究協力期間終了時の調査」は教員の授業づくりや、その結果としての児童生徒の変容といった研修の成果や、持続可能な研修パッケージの作成を目指すに当たっての改善案等について意見を収集することを目的としたものである。具体的には、教職員を対象としたアンケート（以下、教職員まとめアンケート）と管理職や特別支援教育コーディネーターを対象としたインタビュー（以下、管理職等インタビュー）を実施した。このとき、別途作成した小・中学校の通常の学級での特別支援教育に関する事項をまとめた資料「“みんながわかる授業づくり”を目指して」を配布し、それぞれ教職員まとめアンケートと管理職等インタビューの中で感想や改善案について意見を収集した。

（イ）各研究協力校での研修実施計画

各校との調整の結果、A中学校では2回、B小学校とC小学校においては1回の研究授業において、研修パッケージで提案する手続きによる研究協議を伴う研修を実施することになった。また、各校の実情や管理職からの依頼も踏まえ、A中学校では職員全体に向けた特別支援教育に関する研修や研究依頼内容の説明、校内の教員が集まって行う研究協議を伴わない研究授業を複数回実施することになった。また、C小学校では校内の多くの教員が指導略案に本研修パッケージ

の指導案添付シートの記入枠を添付して授業を行い、管理職との振り返りを実施した。各校で実施した事項を表 I-12 に示す。

表 I-11 研究協力校への依頼内容

依頼内容 (実施時期)		概要
研修パッケージ の実施 (9月～11月)	指導案 の作成	・「みんながわかる授業づくりアイデアシート」を参照しながら指導案添付シートを作成し、指導案に添付する。
	研究授業 の実施	・校内の教員は指導案や「みんながわかる授業づくりアイデアシート」を参照しながら授業を参観する。
	研究協議 の実施	・研修パッケージに記載の研究協議の進め方に沿って研究協議を実施する。進行は研究協力校の教職員が行う。
研修実施直後の 調査 (研修実施当日)	授業者 インタビュー	・研究協議直後に実施。
	協議参加者 アンケート	・主に研修パッケージの各構成物の使いやすさや改善案等についての意見を収集する。
研究協力期間 終了時の調査 (12月)	教職員まとめ アンケート	・趣旨等の説明文書とともにアンケートを郵送して実施。 ・研修の成果（授業づくりや児童生徒の変容）や持続可能な研修パッケージ作成に向けた改善案等についての意見を収集する。
	管理職等 インタビュー	・地域実践研究員が学校を訪問して実施 ・研修の成果（教職員および児童生徒の変容）や持続可能な研修パッケージ作成に向けた改善案についての意見を聴取する。

表 I-12 研究協力校での研修等の実施計画

学校	研修等の実施計画
A 中学校	<ul style="list-style-type: none"> ・9/7（月） 全体研修（研究概要説明） ・10/12（月） 研究授業→全体で研究協議 ⇒授業者インタビュー・協議参加者アンケートの実施 ・10/27（火） 研究授業（参観） ・11/9（月） 研究授業→全体で研究協議 ⇒授業者インタビューの実施 ・12/9（水） 研究授業（参観） ・12/10（木） 研究授業（参観） ・12月 教職員まとめアンケート・管理職等インタビューの実施
B 小学校	<ul style="list-style-type: none"> ・10/23（金） 研究授業→半数程度の教員で研究協議 ⇒研修実施直後の授業者インタビュー・協議参加者アンケートの実施 ・10～11月 指導略案を用いた授業実施 ・12月 期間終了時の管理職インタビュー・教職員アンケートの実施
C 小学校	<ul style="list-style-type: none"> ・10/21（水） 研究授業→全体で研究協議 ⇒研修実施直後の授業者インタビュー・協議参加者アンケートの実施 ・12月 期間終了時の管理職等インタビュー・教職員アンケートの実施

(ウ) 埼玉県研究協議会の実施

12月にこれまでの研究の報告や成果の確認、および研修パッケージ改善のための協議を行うことを目的として、埼玉県教育委員会、研究協力機関の教育委員会の担当者、および国立特別支援教育研究所の担当者が集まり、研究協議会を実施した。

③倫理的配慮

インタビュー、およびアンケートの倫理的配慮については、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の倫理審査委員会において承認を得た。文書と口頭説明により研究協力校の校長の了解を得た後、調査対象者に対して、口頭と文書で調査の趣旨について説明し、調査協力を得た。

（3）各研究協力校での実施の様子

①A中学校での実践

- ・9月の全体研修では、特別支援教育に関する研修（埼玉県教育委員会の指導主事による）と本研究の概要および依頼内容の説明を行った。
- ・指導案には特別な支援等を必要とする生徒の座席配置と学習状況について簡潔に記していた。
- ・1回目の研究協議では、協議のテーマとする生徒の決定に時間がかかったこともあり、協議時間が10分程度延長した。2回目の研究協議では、事前に話し合いのグループごとに参観・協議の対象とする生徒を決めることにより、ほぼ時間通りに進行した。

②B小学校での実践

- ・学校では、以前からユニバーサルデザイン授業の取組を行ってきていた。
- ・新型コロナウイルス感染症の影響を考慮し、研究協議は半数程度の教員によって実施することになった。
- ・研究授業以外に、多くの教員が指導略案に“指導案添付シート”的一部を添付して授業を実施し、管理職との振り返りを実施した。

③C小学校での実践

- ・学校では、以前からユニバーサルデザイン授業の取組を行ってきており、指導案の中に個別の配慮等についても記載していた。それを踏まえたうえで、今回の研究協力にあたっては、指導案添付シートを別途作成していただいた。また、研究協議においてふせん紙を用いる手法も経験していた。
- ・研究協議では、進行担当者がタイマーを用いて一つの活動ごと（テーマ設定、個人の時間等）に声をかけることで、設定時間通りに協議を進行した。

（4）研修実施直後の調査結果

①授業者インタビュー

（ア）みんなが分かる授業づくりアイデアシートについて

質問項目「指導案を作成するにあたって、“みんなが分かる授業づくりアイデアシート”をどのように使用しましたか。」に対する主な回答は以下の通りであった。

- | |
|--------------------------------------------------|
| ・自分が以前からやっていたことを、アイデアシートの項目に照らし合わせて意味付けなどを再確認した。 |
| ・普段から心がけていることに加えて、アイデアシートに載っている工夫をいくつか新たに取り入れた。 |

質問項目「みんなが分かる授業づくりアイデアシートの改善案があれば教えてください。」に対

する主な回答は以下の通りであった。

- ・分量が多くてどれを書けばよいか迷ったので、もう少し分量を減らすと見やすいと思う。
- ・イラストや写真など、視覚的に分かりやすくなると良い。
- ・索引を付けるなどの工夫をすることで、指導の工夫を調べやすくなると良い。

(イ) 指導案添付シートについて

質問項目「指導案添付シートの“一人一人の教育的ニーズに応じた授業の工夫”は書きやすかったですか。」に対する主な回答は以下の通りであった。

- ・書式は書きやすかった。
- ・指導案添付シートの記入例が参考になった。
- ・この形式で書くことに慣れていないので、子どもと工夫を結びつけるのが難しかった。

質問項目「指導案添付シートの改善案があれば教えてください。」に対する主な回答は以下の通りであった。

- ・“一人一人の教育的ニーズに応じた授業の工夫”的は、指導観のところにあると授業内容と関連付けやすいと思う。
- ・“一人一人の教育的ニーズに応じた授業の工夫”的は、パッケージで提案している通り、別紙添付でよいと思う。
- ・参観してもらうにあたり座席表を作成したが、作成するのが大変だった。簡単に作成できる書式などがあると良い。

(ウ) 研究協議の進め方について

質問項目「研究協議を通して得られたことはありますか。」に対する主な回答は以下の通りであった。

- ・子ども同士の交流の仕方、声掛け以外の支援などについて意見をもらえた。
- ・短時間で支援の方法に関するアドバイスを聞けた。
- ・自分のできないところや癖を知ることができた。

質問項目「研究協議の進め方について改善案があれば教えてください。」に対する主な回答は以下の通りであった。

- ・15分では話し足りない、という感覚はあった。
- ・協議テーマは1つに絞った方が話しやすいのではないかと感じた。
- ・協議で得たことを授業者だけでなく参観者がどう活かすか、という情報を共有できる機会があると良いと感じた。

②協議参加者アンケート

各研究協力校において、研究協議を実施した直後に行った協議参加者向けのアンケート結果を示す。A中学校においては研究協議を2回実施したが、1回目の研究協議後に実施したアンケート結果のみを集計した。

(ア) 回答者の基本情報

回答者は合計で33名であり、回答者の教員経験年数は表I-13の通りであった。また、回答

者のうち 27%が特別支援教育に関する業務（特別支援学級担任、通級による指導担当、特別支援教育コーディネーター、特別支援学校担任）を経験していた。

表 I - 13 研究協議直後のアンケート回答者の教員経験年数

経験年数	A 中学校	B 小学校	C 小学校	合計
1 - 5 年	4	2	2	8
6 - 10 年	4	5	2	11
11 - 20 年	2	0	1	3
21 年以上	7	1	3	11
合計	17	8	8	33

単位:人

(イ) みんなが分かる授業づくりアイデアシートについて

“みんなが分かる授業づくりアイデアシート”が授業を参観する場面で参考になったかどうかについての回答とその主な理由を図 I - 11 に示した。

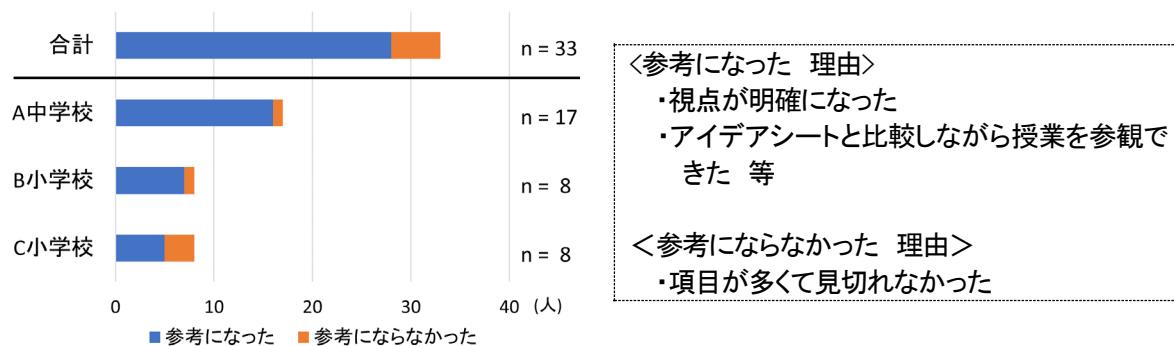


図 I - 11 授業参観時にアイデアシートが参考になったか

“みんなが分かる授業づくりアイデアシート”が研究協議の際に参考になったかどうかについての回答とその主な理由を図 I - 12 に示した。

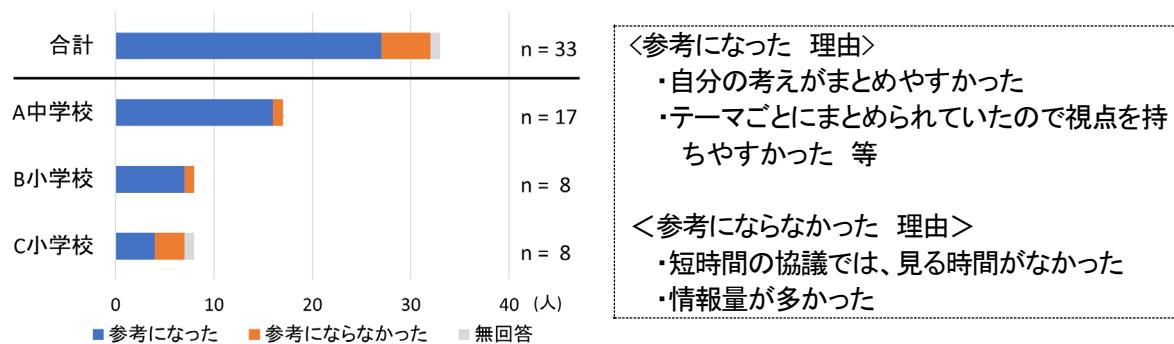


図 I - 12 研究協議時にアイデアシートが参考になったか

“みんなが分かる授業づくりアイデアシート”の改善案について自由記述で尋ねた結果のうち、主なものを表 I - 14 に示した。

表 I - 14 アイデアシートの改善案(抜粋)

- ・分量が多いので似たようなアイデアはまとめてよいと思う
- ・文だけでなく写真やイラストもあるとより分かりやすい
- ・大まかな工夫と細かい工夫の2部作ったらどうか
- ・授業の流れ通りに書いてあると見やすい

(ウ) 指導案添付シートについて

質問項目「“★授業の様子”欄にある、“児童生徒の様子→教員による手立て→児童生徒の反応と“いう流れに沿って参観することができましたか。」に対する回答の結果と、流れに沿って参観することができ難しかった理由を図 I - 13 に示した。

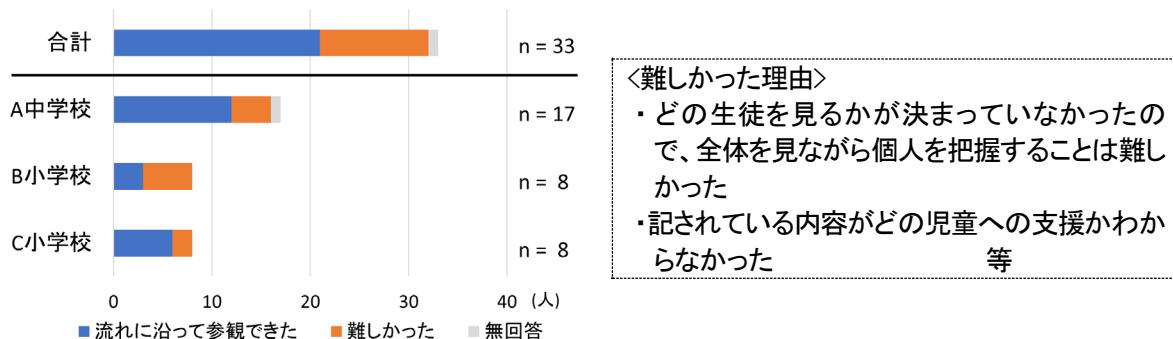


図 I - 13 指導案添付シートの流れに沿って授業を参観することができたか

“★一人一人の教育的ニーズに応じた授業の工夫”を記載する場所について、“研修パッケージで提案する通りに別シートとして添付”と“従来の指導案内に配置”的どちらが使いやすいと思うか尋ねた結果を図 I - 14 に示した。

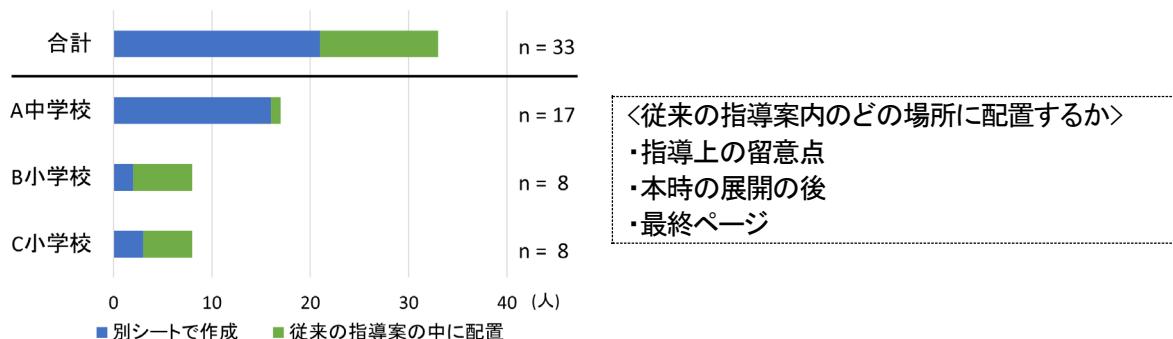


図 I - 14 「一人一人の教育的ニーズに応じた指導の工夫」を配置する場所について

“指導案添付シート”の改善案について自由記述で尋ねた結果のうち、主なものを表 I - 15 に示した。

表 I - 15 指導案添付シートの改善案(抜粋)

- ・見た目をすっきりさせた方がよい
- ・指導案で授業を見る視点が分かるようになっていれば、シートを添付する必要はないと思う
- ・視点(指導の意図?)を示すだけでもよいのではないか

(エ) 研究協議の進め方について

協議時間が適当であったか、およびその理由について尋ねた結果を図 I - 15 に示した。

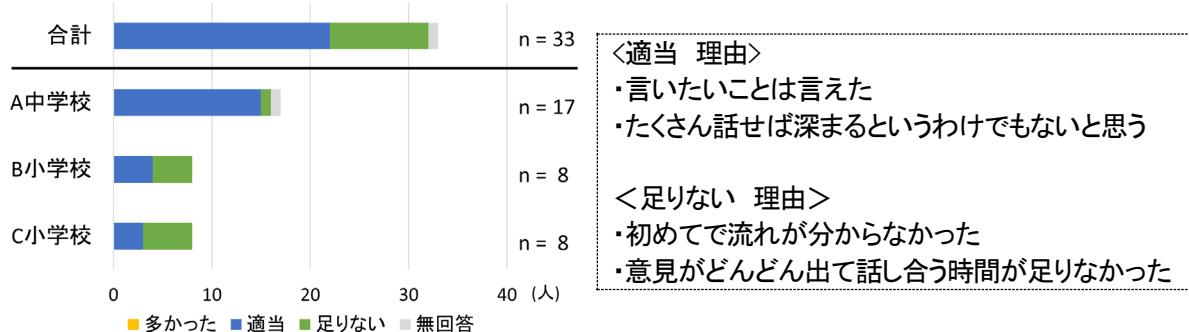


図 I - 15 協議時間が適当であったか

研究協議の進め方が適切であったかどうか、および進め方の改善案について尋ねた結果を図 I - 16 に示した。

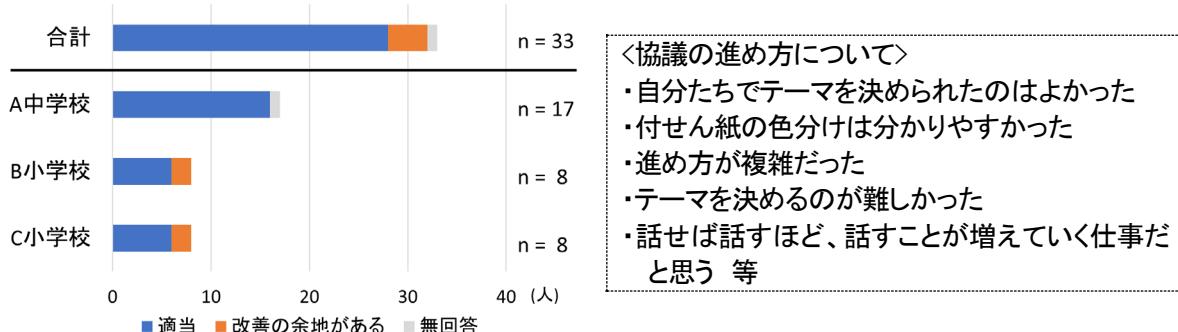


図 I - 16 研究協議の進め方が適切であったか

(5) 研究協力期間終了時の調査結果

①教職員まとめアンケート

(ア) 回答者の基本情報

回答者は合計で 37 名であり、回答者の教員経験年数は表 I - 16 の通りであった。また、回答者のうち 27% が特別支援教育に関する業務（特別支援学級担任、通級による指導担当、特別支援教育コーディネーター、特別支援学校担任）を経験していた。

表 I - 16 研究期間終了時のアンケート回答者の教員経験年数

経験年数	A 中学校	B 小学校	C 小学校	合計
1 - 5 年	5	2	3	10
6 - 10 年	4	6	2	12
11 - 20 年	1	3	4	8
21 年以上	4	1	2	7
合計	14	12	11	37

単位:人

(イ) 全体に関すること

研究協力（研究授業の実施・参観、研究協議への参加等）を経て、自身の授業づくりについて実践や意識の変化の有無を尋ねた結果を図 I - 17 に示した。

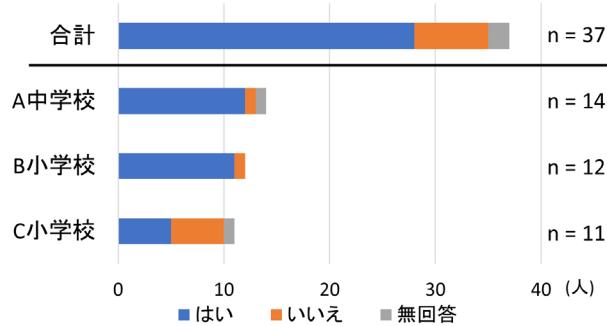


図 I - 17 授業づくりにおける実践・意識の変容の有無

自身の授業づくりについて実践や意識の変化があったと答えた回答者のうち、授業づくりにどのような変容があったのかを尋ねた結果を図 I - 18 に示した。また、授業づくりの変容によって感じられた児童生徒の変容について自由記述形式で尋ねた結果を表 I - 17 に示した。

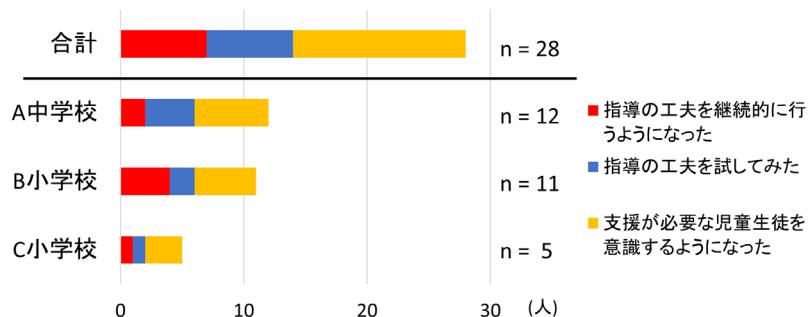


図 I - 18 授業づくりにおける変容について

表 I - 17 児童生徒の変容について(抜粋)

- ・遅れがちの子にスマールステップの目標をもたせることで、取り組めなかつた子が取り組めるようになった
- ・授業への取り組む姿勢が前よりもよくなつた
- ・視覚的に問題や課題を扱えるようにとICTを導入したことで、授業への意欲が見られるようになった
- ・今まで、投げやりな様子だった児童が前を向いてノートを取り、考えるようになった
- ・混乱がなくなったと感じる
- ・集中して取り組める時間が増えた
- ・児童の理解度は深まっていると感じる

自身の授業づくりについて実践や意識の変化がなかつたと答えた回答者のうち、変化がなかつた理由について尋ねた結果を図 I - 19 に示した。

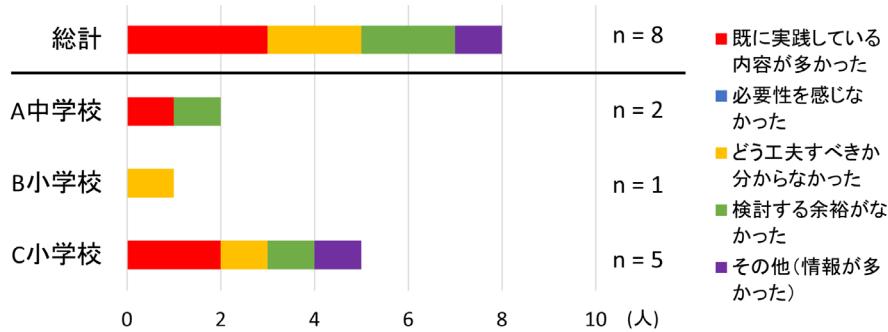


图 I-19 授業づくりに変化がなかった理由

参観や研究協議等を通して、他の先生が行っている指導の工夫を知ったり、自分の行っている指導の工夫を伝えたりすることができたかどうかについて尋ねた結果を、图 I-20 に示した。

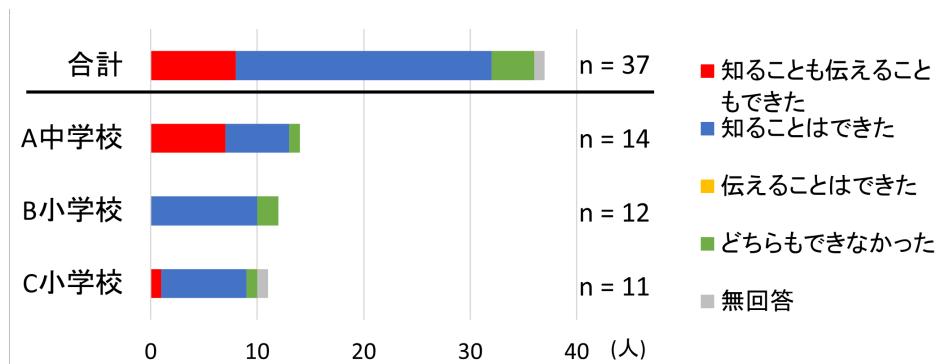


图 I-20 研修実施を通して他の教員と指導の工夫を伝え合うことができたか

(ウ) みんなが分かる授業づくりアイデアシートについて

“みんなが分かる授業づくりアイデアシート”を継続的に使うこと（年間複数回実施）ができるかどうかについて尋ねた結果を图 I-21 に、継続的に使うことが難しいと答えた理由について尋ねた結果を图 I-22 に示した。

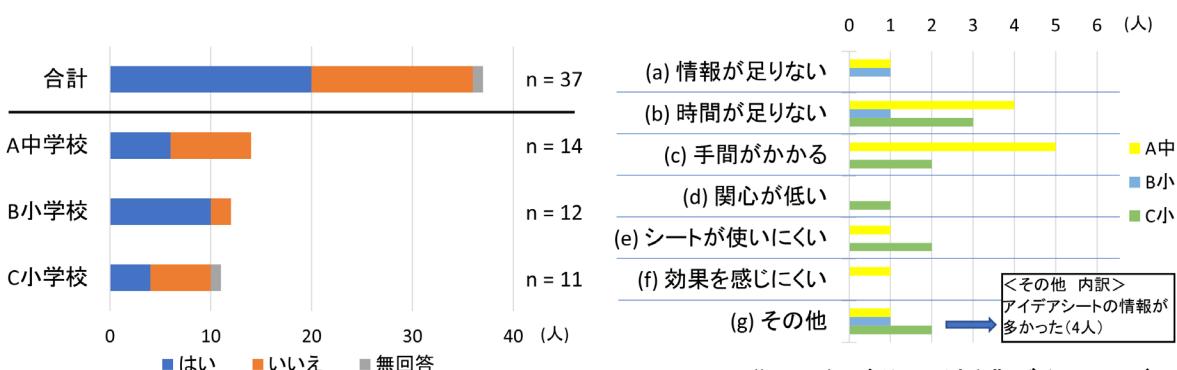
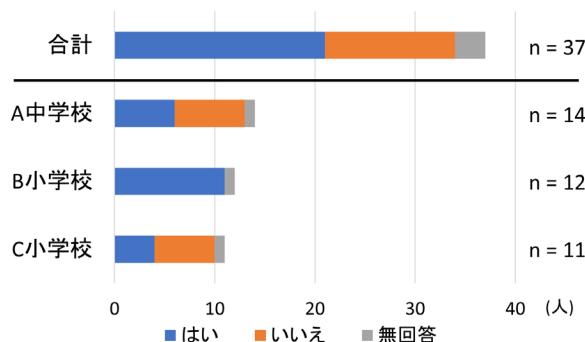


图 I-21 “みんなが分かる授業づくりアイデアシート”を継続的に使うことができるか

图 I-22 “みんなが分かる授業づくりアイデアシート”的継続的な活用が難しい理由
(複数回答)

(エ) 指導案添付シートについて

“指導案添付シート”を継続的に使うこと（年間複数回実施）ができるかどうかについて尋ねた結果を図I-23に、継続的に使うことが難しい理由について尋ねた結果を図I-24に示した。



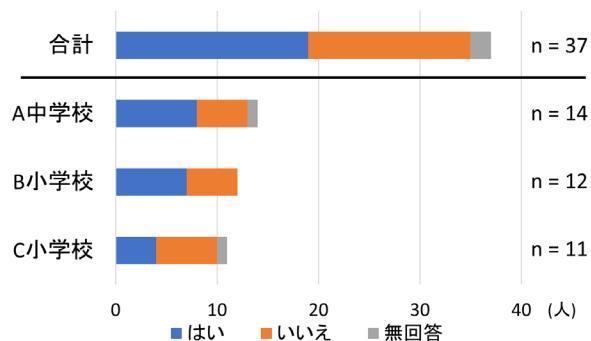
図I-23 “指導案添付シート”を継続的に使うことができるか



図I-24 “指導案添付シート”の継続的な活用が難しい理由(複数回答)

(オ) 研究協議の進め方について

“研究協議の進め方”を継続的に実施すること（年間複数回実施）ができるかどうかについて尋ねた結果を図I-25に、継続的に実施することが難しいと答えた理由について尋ねた結果を図I-26に示した。



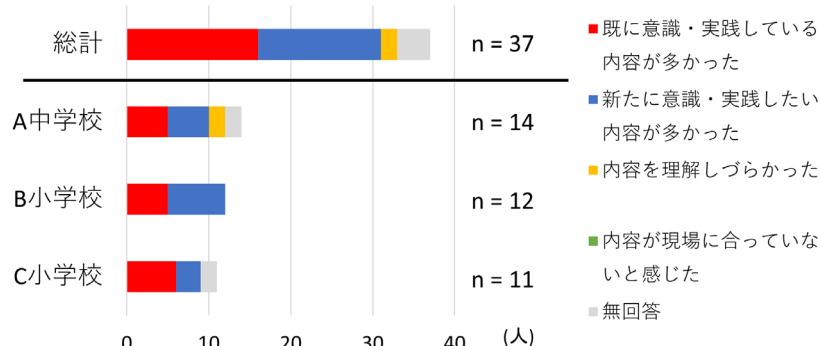
図I-25 “研究協議の進め方”を継続的に実施することができるか



図I-26 “研究協議の進め方”の継続的な実施が難しい理由(複数回答)

(オ) 資料「“みんなが分かる授業づくり”を目指して」について

資料「“みんなが分かる授業づくり”を目指して」について尋ねた結果を図I-27に示した。



図I-27 資料「“みんなが分かる授業づくり”を目指して」の感想

また、資料の改善案について自由記述で尋ねたところ、以下のような回答が得られた。

- ・端的に何を目的として、何をすべきなのかを明確にし、情報をもっと減らすべき。
- ・図を用いるなどして視覚的に分かりやすくしてもらえると、内容が入りやすいと思う。文章量が多くない方がいいと思う。

②管理職等インタビュー

(ア) 全体に関するここと

質問項目「研修実施による教員・生徒の変容について」に対する主な回答は以下の通りであった。

- ・生徒のニーズを意識して授業づくりに取り組むようになった。授業が変わることで、生徒の取り組み方が変わってきたように思う。質問も増えた。
- ・大きく授業や子どもが変わった印象はない。が、教員にとって引き出しが増えたように感じる。
- ・授業研究によく取り組んでいた。生徒が眠そうだった授業が、目が輝いて質問が増えたりした。
- ・大きな変化は分からない。特に1回の研修の成果としては分からない。通常の学級の子どもにも必要な支援を行う、という意識付けのきっかけにはなったのではないか。

質問項目「教員が研修に対して主体的に取り組めていたか」に対する主な回答は以下の通りであった。

- ・積極的に研究協議に取り組んでいたと思う。
- ・授業者だけでなく、模擬授業に他の先生が加わるなど、主体的な様子が見られた。

質問項目「アイデアの共有・継承ができていたか」に対する主な回答は以下の通りであった。

- ・伝え合う様子はあったと思う。実際に数学の授業などで手立てを自分でも使ってみると見られた。
- ・全体協議を行わなかった授業でも、他の先生の授業を見合う様子も見られた。
- ・ベテランからアドバイスをする様子が見られた。ただ、協議時間が短いと十分に共有することは難しいのではないか。
- ・他の先生の実践について「そこいいですよね」と話し合っている様子が見られた。ポイントを絞って協議することで伝わっていく機会になるのではないか。

質問項目「研修パッケージの継続的な活用に向けて」に対する主な回答は以下の通りであった。

- ・最初の意識付けが必要で、それができればとても有意義になると思う。年度初めの研修計画ができるとよい。
- ・小学校用と中学校で分けた方が使いやすいのではないか。中学校には受験がある。学力にも目を向けた取組が必要。
- ・パッケージの良さをどう伝えるか。渡しただけではどれだけ見てもらえるのか。やってもらったからこそ、効果が分かる。必要感をどう持つてもらうか。
- ・特性のある子どもが多いクラスではなくても、「あれば便利」「やってみたら必要だと気付いた」ということもある。指導案に書いてなくとも、意識していることはある。ということを、管理職がはっきりと伝えていくことが大事。
- ・一部の先生だけでなく、“みんなに”やってもらうことが難しいので、とにかくより簡単なものにしていくことが重要だと思う。

(イ) みんなが分かる授業づくりアイデアシートについて

質問項目「みんなが分かる授業づくりアイデアシートの継続的な活用に向けて」に対する主な回答は以下の通りであった。

- ・「こういう子に対してこういう支援ができる」という資料（補足資料）が有効だった
- ・アイデアシートには小学校ならではのアイデアが多く入っていたので、中学校に使えるものを学校としてピックアップする作業に取り組んでいる。
- ・情報量が多すぎる。読めば内容が大切なことだとわかるが、時間がない中で見てもらえるようにするために、情報の軽重をつけたり写真やイラストを入れたりすると良いと思う。
- ・教員の理解がまだ不十分。教員の理解を深めたうえで、管理職と研究に取り組む立場が計画的に取り組んでいけば十分できると思う。

(ウ) 指導案添付シートについて

質問項目「指導案添付シートの継続的な活用に向けて」に対する主な回答は以下の通りであった。

- ・実施可能だと思う。
- ・今回の取組では、具体的に個の生徒について記述した。全体と個別の支援を分けて考えられたことが良かった。
- ・2月の指導訪問の際の研究授業でも、この枠を使う予定。明文化することで、個別への意識が明確になる。
- ・そんなに負担はないと思う。これまでの指導案にも書いてある内容をピックアップして記述することで分かりやすくなるのではないか。指導案に記されたアイデアシートの項目番号からアイデアシートを参照するのは分かりにくいくかもしれない。
- ・特別支援教育を研修テーマとして取り扱っているのであればよいと思うが、他のテーマ（国語等）のときだと、難しいと感じた。

(エ) 研究協議の進め方について

質問項目「研究協議の進め方の継続的な活用に向けて」に対する主な回答は以下の通りであった。

- ・あえて短い時間でやることの良さを感じた。普段、研究授業をやるときは5時間で終わりにしているが、6時間授業でできたことに意義がある。どの学校でも・・・という視点では、「どこに学校の課題があるか」による。意識を持っている学校なら。研修に取り組んでみることの良さを経験することが必要。
- ・すごくよかったです。教員にとってもストレスなく取り組めたと思う。負担も少ない。
- ・観察する生徒を決めないと、15分では收まらなかつたが、あらかじめ対象を絞ることで15分でも問題なくなった。中学校では授業を見合う機会を作ることが大変。
- ・今年のように「国語」などの他の研究テーマがあると、それだけで話し合いのテーマ（観点）が3つ程度あることになる。そこに、さらに個別のことについて観るとなると、大変になってしまふ。
- ・協議の時間が短く、話し合いが深まりきらなかった。特に初回はもう少し長くやった方がよいと感じた。普段の研究協議で付せん紙を使った話し合いをするときは、グループ協議に15分設定しているが、時間が余るようなことはない。
- ・協議の最後によかったアイデアを選ぶことはよいと思った。

(オ) 資料「“みんなが分かる授業づくり”を目指して」について

質問項目「資料「“みんなが分かる授業づくり”を目指して」についての感想・改善案」に対する

る主な回答は以下の通りであった。

- ・内容はこれ以上削れないくらいだと思うが、文章が多いので配られても読まないのではないか。研修として取り組む必要がある。さらにブラッシュアップして焦点化されると良いのでは。
- ・忙しい中でも読んでもらえるためのレイアウトをどうするか。問題意識を持っていないと読んでもらえないのではないか。
- ・コンパクトにまとまっていて分かりやすいと思う。
- ・研修の資料として使うにはいいと思うが、ただ職員に渡すだけでは難しいと思う。業務に追われている中では、4ページでも多い。2ページくらいでより文章が少なく、簡潔にまとまっているとよい。

(6) 埼玉県研究協議会

令和3年12月に埼玉県教育委員会、研究協力機関の教育委員会の担当者、および国立特別支援教育研究所の担当者が集まって実施した埼玉県研究協議会では、国立特別支援教育総合研究所から地域実践研究の概要、および本研究のこれまでの経過についての説明を行った後、研究協力機関の教育委員会の担当指導主事等より研修実施の成果等について意見をいただき、今後の展望について協議を行った。挙げられた主な意見を研修実施の成果（表I-18）と、研修パッケージの改善や周知方法等の今後の展望（表I-19）の観点から整理した。

表I-18 埼玉県研究協議会において挙げられた研修実施の成果

分類	挙がった意見
管理職の変化	<ul style="list-style-type: none">・研究協力を通じて、管理職の意識改革が起き、教員の主体的な授業づくりにつながった。・研修の回数を重ねることで理解が深まり、協議の進め方等について工夫を加えることでより充実した。・若手教員の意識に変化が見られた。
教員・授業づくりの変化	<ul style="list-style-type: none">・板書とワークシートを対応させる、グラフの読み取りについて話し合う場面を設定する、といった指導の工夫が見られた。・学習に向かえない子どもは生徒指導の対象となることが多いが、授業を変えることでアプローチしていくことの大切さが伝わったのではないか。
児童生徒の変化	<ul style="list-style-type: none">・授業が変化することで、生徒が明るくなったように感じた。・落ち着かないクラスもあったが、授業研究を通して変化が見られるようになった。・学校の教員が多様な業務に追われている中で、短時間での研修がよかったです。短時間でも充実していた。・付せん紙を使った話し合いをすることで、若手の意見を出す機会にもなり、ベテラン教員との意見交換につながった。
研修パッケージの内容について	<ul style="list-style-type: none">・年次研修等の研究授業において、前半で指導者からの指導を受けて、後半に教員同士で話し合う機会を持つことは可能ではないか。・1回の研修では、短時間で話し合うことに難しさもあったが、慣れることで改善すると考えられる。・アイデアシートを参考にしながら指導の工夫を行うことは、対象となる児童生徒にとって有用なだけでなく、理解があいまいな生徒にとても効果があると思う。

表 I-19 埼玉県研究協議会において挙げられた今後の展望

分類	挙がった意見
研修パッケージの改善に関するこ	<ul style="list-style-type: none"> ・アイデアシートにイラスト等の視覚情報があるとよい。 ・協議のテーマを決めるところからスタートすると、15分間という短時間の協議では意見が深まりにくいのではないか。 ・参観前に協議の対象となる生徒や協議のテーマを決めておくことで話し合いやすくなるのではないか。 ・アンケート等で「情報量が多い」という意見があるが、必要なものは残しておくべきである。 ・研修パッケージの冒頭部分に关心を引き付けるものが欲しい。
周知に関するこ	<ul style="list-style-type: none"> ・切れ目のない支援を実現するために、福祉部と教育部の連携を図っている。そのうえで、福祉部にも伝えていきたい。 ・校長会で、今年度の研修の成果を他校の校長に伝えていってほしい。 ・初任者研修、管理職研修、コーディネーター研修会等においても周知していくこと良い。 ・管理職が特別支援教育に対する意識を持っていると、学校全体として取組が進みやすい。管理職から意識を高めていけると良いと思う。 ・就学先の判断に悩むような児童の指導において、本研修のような指導の工夫について考えられるようになることが必要なのではないか。 ・児童生徒を“個”として意識することが日常化すると良い。

(7) 考察

①みんなが分かる授業づくりアイデアシートについて

授業者インタビューでは、アイデアシートを見ることで指導の工夫を新たに取り入れたという回答もあったが、インタビューを実施した4名ともこれまでの授業実践で行っていた指導の工夫をアイデアシートに照らし合わせることで、意味付けを行っていたという旨の回答が得られた。みんなが分かる授業づくりアイデアシートは昨年度の研究協力校の教員が実施している指導の工夫を集約したものである。今年度の研究協力校はいずれも昨年度の研究協力校とは違う学校であったが、改めて小・中学校の教員が日頃から“みんなが分かる授業づくり”につながる指導の手立てを実施しているということが伺えた。

協議参加者アンケートではアイデアシートの分量が多かったという回答が多く寄せられていた。本研究における研修実施場面においては、授業を参観するとき、あるいは研究協議に参加するときのみアイデアシートを参考しようとした教員が多く、かつアイデアシートの観点ではなく記載された指導の工夫の一つひとつを参考すべきと感じた教員が多かったことが予想され、短時間でアイデアシートに記載されている内容の全体を把握することが難しかったと考えられる。

12月に実施した教職員まとめアンケートと管理職等インタビューにおいても、分量が多いことによる継続使用の難しさについての言及が複数見られた。その一方でB小学校の回答が他の2校と比べて肯定的な傾向があった。これは、管理職の意向によりB小学校の多くの教員が指導略案に本研修パッケージで提案する指導案の記入枠を添付して授業を実施したことにより、多くの教員がアイデアシートを丁寧に見る機会があったことが影響しているのではないかと考えた。

また、いずれのアンケート、インタビューにおいてもアイデアシートの分量のことだけではなく、写真やイラストなどの視覚的な情報があると分かりやすいのではないかという旨の意見が挙がっ

た。昨年度研究でのアイデアシートを作成する経緯において文章から具体的に指導の工夫がイメージできるようにあえて挙がった指導の工夫の事例を集約しすぎないようにしたこと、そして各学校において指導の工夫を充実させていくためにデータベースとして簡単に追記できる状態にしておきたいという考え方からも、これまでの形式のアイデアシートは維持したいと考えた。その一方で、短時間で概要を把握することが難しいという意見を踏まえ、代表的な指導の工夫をイラストなども交えながら紹介する資料を作成することを検討した。

②指導案添付シートについて

授業者インタビューでは、慣れていないので指導の工夫と子どもの様子を結びつけることが難しかったという感想もあったが、書式については書きやすかったという旨の回答が多くかった。研修パッケージの作成目的としても、ぜひ児童生徒の様子から指導の工夫を考える習慣をつけてほしいと考えているため、概ね作成目的に沿った記入欄を作成できたのではないかと考える。

一方で、協議参加者アンケートの結果からは、参観者がメモするために作成した「児童生徒の様子→教員による手立て→児童生徒の反応」という記入枠の流れに沿って参観することが難しかったという回答が3割程度見られた。この理由としてアンケートでは、授業者が指導案に記述した指導の工夫の記述がどの児童生徒を対象にしたものかが分かりにくかったという意見が多くかった。今回作成した指導の工夫を記す枠には対象とする児童生徒の様子を書く欄はあったものの、その記述が具体的にどの生徒を指すものが記述されていなかったことや、今回実施された多くの研究授業の指導案において、手立てが5個以上記されており、把握が難しかったと考えられた。また、研究授業を参観している様子を筆者が見ている際にも、研修パッケージで用意した参観者用のメモ欄を使用している様子があまり見られなかった。

12月に実施した教職員まとめアンケートでは、みんなが分かる授業づくりアイデアシートと同様にB小学校において継続的な実施について肯定的な回答が多くかった。この理由についてもアイデアシートと同じくB小学校の多くの教員が実際に指導案作成を経験したことが影響しているのではないかと考えた。

管理職等インタビューにおいては、概ね肯定的な回答が得られた。さらに、今後実施される市教育委員会による指導を受ける際にも記入枠を活用する予定であるという回答もあった。特別支援教育やユニバーサルデザイン授業をテーマとして取り扱わない授業においても、本研修パッケージで提案するような指導の工夫を記入する欄を設けることで、より負担感の無い自然な形で“みんなが分かる授業づくり”を進めていくことができるのではないか。

③研究協議の進め方について

授業者インタビューでは、全ての回答者から研究協議を行うこと自体に関する負担感はなかったという旨の回答が得られた。また、協議を通して自分の知らなかつた指導のアイデアや自分の指導の癖について知ることができたという回答が多く得られた。

協議参加者アンケートでは、15分間の協議会（グループ協議は5分程度）では話足りなかつたという意見が複数挙がった。この意見については、授業者インタビューや管理職等インタビューでも言及があった。今回の研究協力においてはどの学校も研究協議は1回あるいは2回のみということ

もあり、短時間で慣れないテーマについて話し合うことの難しさが伺えた。一方で短時間でも十分意見を言うことができたという回答や、短時間で協議会を行うことができるこの意義に関する回答も得られた。

また、筆者が研究協議の様子を参観している際には各グループの協議テーマを設定するところで困難を感じているグループが多く見られた。12月に行われた埼玉県研究協議会においても、短時間で協議を充実させるためにはあらかじめテーマを設定しておくことも手立てとして考えられるのではないかという提案があった。

さらに、12月の教職員まとめアンケートでは継続的に実施が難しいのではないかという回答が半数近くあった。その理由としては時間の確保の難しさが最も多く挙がったが、実施の手間や手立ての複雑さに関する言及もあった。

これらのことから、短時間で協議を行うことができるという基本的な設定は維持しながら、テーマ設定の方法を含めた協議の流れの簡素化を図ることが必要であると考えた。

④資料「“みんなが分かる授業づくり”を目指して」について

この資料は“みんなが分かる授業づくり”を行うことの必要性をより多くの教員に知ってもらうことを目的として作成したものであり、12月の教職員まとめアンケートと管理職等インタビューにおいて改善に向けた意見を求めた。

アンケートでは、“内容が現場に合っていない”という回答はなく、“内容を理解しづらかった”という意見もほとんどなかった。その一方で、アンケートの自由記述や管理職等インタビューでは、より情報を精選したほうが良いという旨の意見や、大切なことを可能な限り精選した資料だとは思うがただ教職員に配布するだけではあまり読んでもらえないのではないかという意見が挙がった。

以上のことから、小・中学校等の教員に知ってほしい最も基本的な情報は何か、という視点から改めて資料の構成等を検討する必要があると考えた。

⑤全体に関すること

(ア) 研修パッケージ実施の成果

研究1でも述べた通り本研究においては、実施することで実際に教員の授業づくりが変容し、その結果として児童生徒の成長を促すことができる研修パッケージを作成するためには、研修実施による行動の変化や成果を評価する必要があると考え、12月の教職員まとめアンケートや管理職等インタビューにおいて授業づくりの変化や児童生徒の変容について尋ねた。

教職員まとめアンケートで自身の授業づくりや意識に変容の有無を尋ねた質問において、A中学校とB小学校では85%以上が「変化があった」と回答した一方で、C小学校では半数以下にとどまった。C小学校において「変化があった」という回答が他の2校と比べて少なかった要因としては、C小学校が従前よりユニバーサルデザイン授業の視点に基づいた授業づくりの取組を行っていたこと、A中学校とB小学校では研究協議の実施回数や研究協議を伴わない場面での研修パッケージ活用の機会があつたことなどが考えられた。

児童生徒の変容としては、教職員まとめアンケートと管理職等インタビュー、埼玉県研究協議会のいずれにおいても、指導の工夫により授業に取り組む様子が改善したという回答が最も多く

挙げられた。児童生徒の変容については、特定の指導方法や研修実施の効果として明確に捉えることは困難であるが、アンケート等の結果から研修実施による効果を期待できることが示唆されたと考える。

(イ) 研修パッケージの構成に関すること

研修パッケージ全体を通して情報量の多さによって研修を実施する手軽さが損なわれるという旨の意見が多く挙がる一方で、研修を実施するにあたって研修パッケージ作成者として知ってほしい情報や、取組を深めようとする教員にとって必要な情報を減らすことは難しい。

そこで、これまで作成した研修パッケージの内容は基本的に残したうえで、教職員に概要を知つてもらうための簡易な資料を作成することで、研修への取り組みやすさと必要な情報量を維持したいと考えた。

(8) パッケージ（完成版）の作成

研究3の結果を受けて研修パッケージ（完成版）を作成した。今回改善を行った事項を表I-20に示した。

全体に関することとしては、上述の通り研修への取り組みやすさと必要な情報量を維持したいと考え、これまで作成した研修パッケージの基本的な内容は維持したうえで、教職員に配布するための研修パッケージの概要を記した資料を作成した。この資料の中で、“みんなが分かる授業づくりアイデアシート”の概要をイラストも添えて記述した。

“みんなが分かる授業づくりアイデアシート”については、これまでにも述べた通り記述の具体性を維持するために大きな変更は加えず、似た内容の記述の整理と項目名および文章表現の一部修正を行う程度に留めた。

指導案添付シートについては、参観者がメモを記入するための欄を削除し、“指導案添付シート”から“指導案に添付する記入枠”と名称を改めた。また、指導の工夫を行う対象の児童生徒を記すように変更したうえで、座席表の添付を提案する説明を加えた。

研究協議の進め方については、特定の児童生徒に焦点を当てた授業参観や協議方法に慣れるまでは、研究協議に時間がかかってしまうことを考慮し、基本的な提案として協議のテーマ（対象となる児童生徒等）をあらかじめ設定しておくように変更した。研究協議に割くことができる時間や教職員の実態に応じて、テーマの設定方法や時間配分などを調整していくことを期待する。

資料「“みんなが分かる授業づくり”を目指して」については、構成を再検討したうえで文章量を減らし、イラストを追加して分かりやすくなるように努めた。

表 I-20 研修パッケージ(完成版)の作成にあたっての改善点

主な改善点等	
全体に 関すること	・これまで作成した研修パッケージの基本的な内容は維持したうえで、教職員に配布するための研修パッケージの概要を記した資料を作成した。
みんなが分かる 授業づくり	・項目名と文章表現を一部修正した。 ・記述が似ている項目を一部整理した。
アイデアシート	・紙面のレイアウトを整えた。
指導案添付 シート ↓ 指導案に添付 する記入枠	・参観者がメモを記入するための欄を削除し、“指導案添付シート”としてではなく、“指導案に添付する記入枠”とした。 ・指導の工夫を行う対象の児童生徒を記すように変更した。 ・座席表の添付を提案する説明を加えた。
研究協議 の進め方	・協議のテーマ（対象となる児童生徒等）をあらかじめ設定しておくように変更した。 ・協議テーマはA3用紙の中央に直接記入し、使用する付せん紙は2色とした。 ・全体的に説明の量を減らし、研修担当者向けの説明を別に設けた。
資料「みんなが 分かる授業づくり を目指して」	・文章量を減らし、イラストを追加した。

5. 総合考察

本研究は、昨年度までの研究成果に基づきどの学校でも取り組めるような“持続可能な研修パッケージ”的作成を通して、インクルーシブ教育システムの理解啓発を推進するための小・中学校等における研修の在り方について考察することを目的としたものである。

研究1から研究3までを通して得られた結果や考察を踏まえて、持続可能な研修の在り方と埼玉県におけるインクルーシブ教育システムの理解啓発の推進に向けた今後の展望について考察する。

(1) 持続可能な研修

ここでは、研究1で掲げた持続可能な研修のコンセプトにおける4つの要素に基づいて本研究を振り返る。

①少ない負担でできる研修

本研究において研修パッケージを作成するにあたり、教員が多忙な業務に追われている中でも取り組めるものを目指してきた。市町村教育委員会の指導主事からの意見を踏まえたうえで、実際に研究協力校で実践してもらい、改めて意見を聴取したところ、授業者を中心に「負担なく取り組めた」という意見も得られた一方で、情報の多さや説明や手続きの複雑さなどに関する意見も多く挙がった。研修を行うために必要な時間だけでなく、必要な要素は残しながらも流れや説明の簡素化を図ることが必要であることを再確認した。本研究では、最後に作成した研修パッケージの完成版について検証する機会をもつことはできなかったが、手続きの修正や、概要版を作成したことにより負担なく、分かりやすい研修パッケージを作ることができたのではないかと考える。また、短時間で研究協議を行えるようにしたことで、校内研修や校内研究のテーマが特別支援教育やユニバーサルデザイン授業でなかったとしても、研究協議の前半で学校が掲げているテーマを中心とした話し合いを、後半に本研修パッケージで提案するような“みんなが分かる授業づくり”に向けた話し

合いを行うことが可能になったと考える。

一方で、研究2の指導主事を対象とした質問紙調査と研究3で実施した管理職等インタビューの両方において、今回提案した指導案の記入枠や研究協議の流れを“教科指導法等の特別支援教育以外の研究・研修”と併せて実施することが難しいという意見も挙がった。静岡県では、校内研修において「研修テーマを具現化した子どもの姿」について共通理解を図り、研究授業の事後研修でも子どもの姿で語ることを推進している(静岡県教育委員会, 2016)。このように、全般的に子どもの姿から授業を語る研修が習慣化することで、教科をはじめとした特別支援教育以外のテーマに関する研修を行う際にも、本研究で提案したような子どもの様子から指導の工夫を考えるという流れの協議を無理なく併せて行うことができるようになるのではないかと考える。そして、将来的に研修パッケージとして従来の研修に“追加”するのではなく、子ども一人一人に焦点を当てた話題が自然に行われるようになることを期待する。

②主体的に取り組める研修

本研究では研究協力校に対して研修パッケージの実践を依頼したため、研修を実施すること自体の主体性を推し量ることは難しかった。しかし、授業者の作成した指導案添付シートや研究協議での話し合いの様子からは、教員による積極的な参加を見て取ることができ、そのことは管理職等インタビューや埼玉県研究協議会における市教育委員会担当者からの感想などでも伺うことができた。“主体的に取り組める研修”であることは、今回掲げた他の要素である“効果を感じられる研修”であることや、“少ない負担でできる研修”であることとも重なる部分があると考えられるが、実際の授業と子どもの姿を出発点にすることで教員の能動的な姿勢を引き出すことができたのではないかと考える。

③効果を実感できる研修

12月の教職員まとめアンケートでは、学校によって差異はあったものの「授業づくりにおける実践・意識の変化があった」「子どもの変化があった」という回答が多く得られた。日々の教育実践において、子どもの成長を特定の指導の工夫によるものと一義的に考えることは困難である。しかし、教員が効果を“実感”することが、さらなる子どもへの理解や授業の改善につながるであろうことを踏まえると、本研修パッケージを実践することの意義はあると考える。

「これからの学校教育を担う教員の資質能力について～学び合い、高め合う教員育成のコミュニティの構築に向けて～(答申)」(中央教育審議会、2015)においても、日々の業務で様々な対応に追われている教員一人一人が他の教員と協働しつつ、学び続けるモチベーションを維持できるようになるためには、研修時間を確保したうえで教員の主体的な学びの成果が子どもたちの学びの質を向上させることにつながるなど見える形で実感できるようにすることが必要性であると述べられている。本研修パッケージのように、子どもの学びの様子に目を向けて具体的に指導の工夫を検討し実践することは、教員の学びの成果を実感しやすい学び方であると考える。

④ 良い実践を共有・継承できる研修

12月の教職員まとめアンケートでは、「他の教員に自分の取組を伝えられた」という回答は多くなかったが、「他の教員の取組を知ることができた」という回答は多く得られた。また、実際に研修

パッケージに基づく授業づくりや協議を実施した中で、研究授業で他の教員が取り組んでいた工夫を指導の意図も踏まえて自身の授業に取り入れた結果、その教員自身や管理職がその効果を実感したという出来事があった。これらのことから、他の教員の実践とその意図を結び付けながら知る機会を作りうる研修パッケージを作ることができたのではないかと考える。

野口（2016）は、インクルーシブ教育実践のポイントのひとつとして「教員同士が多様性を活かし合うチームであること」を挙げている。本研修パッケージが「これからの中学校教育を担う教員の資質能力について～学び合い、高め合う教員育成のコミュニティの構築に向けて～（答申）」（中央教育審議会、2015）で触れられているベテラン教員から若手教員への継承、という視点だけでなく、教員一人一人がもっている得意分野や経験、知識や気付いたことなどをお互いに尊重し共有し合うための一助となることを期待する。

さらに、教員同士がお互いの多様性を尊重しあったり、生徒の多様なニーズに向き合ったりする習慣ができることにより、子どもたち同士がよりお互いの多様性を認め合える集団づくりを、教員が日々の授業を通して形成することができるようになるのではないかと考える。

（2）インクルーシブ教育システムの理解啓発の推進に向けて

ここでは、インクルーシブ教育システムの理解啓発の推進に向けて、本研究で作成した研修パッケージの意義や取組の推進のために必要なことについて考察する。

①研修パッケージについて

本研究において作成した研修パッケージは、インクルーシブ教育システムの理解啓発を推進するに当たり、小・中学校等の通常の学級の授業を行う教員を対象として、一人一人の教育的ニーズに応じた授業づくりを推進することを目的として作成したものである。具体的な流れとしては、学習指導要領の各教科等編解説に記されたような「困難さの状態」に対する「指導上の工夫の意図」と「手立て」を指導案に明記して指導の改善を行い、その結果について他の教員とともに協議を行うことでさらなる指導の改善や教員間でのアイデアの共有等を行うものであった。より一人一人の教育的ニーズにせまり、子どもたちにとって効果的な指導の工夫を行っていくためには、“授業に集中できない”、“学習に対する理解度が低い”といった表面的な困難さの背景にある要因を把握する必要がある。

子どもがもつ困難さの背景要因について本研修パッケージでは、資料「“みんなが分かる授業づくり”を目指して」やアイデアシートの補足資料として添付する程度に留まった。研究協力校で研究協議を実施した際にも、1～2回のみの研究授業と研究協議の実施だけでは困難さの背景要因について深く検討することは難しかったように感じられた。“みんなが分かる授業づくり”を推進するにあたって、一人一人の子どもがもつ困難さの背景要因に目を向けたうえで指導の工夫を行うことが肝要である。子どもの視点に立って授業の改善を図ることを繰り返していくことで、学習上の困難さの背景要因に目を向けて子どもを理解しようとする習慣がつくことを期待する。また、困難さの背景要因を正確に把握したり、授業の工夫だけでは改善が難しい状況に対処したりするためには、特別支援教育や医学に関する専門的な知識が必要な場合も考えられる。特別支援学校のセンタ

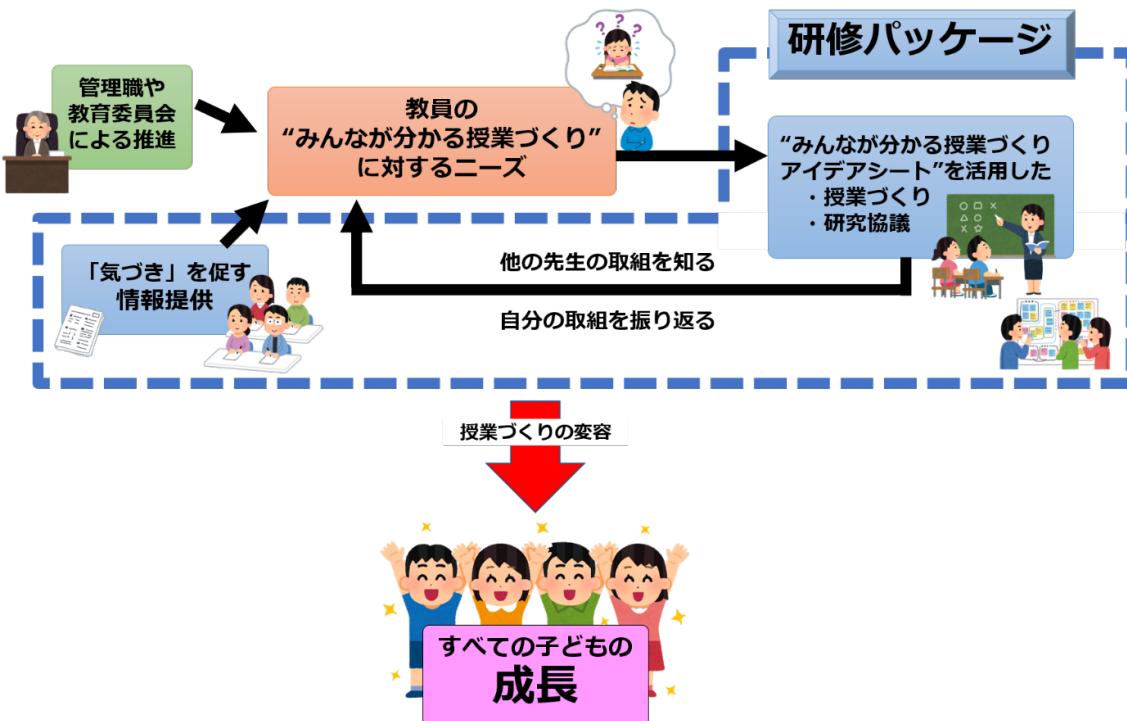
一的機能の活用や医療機関との連携の推進も望まれる。そのためには、そういった外部機関との連携について意義や仕組みなどについて小・中学校等の教員への周知を進めていくことも必要であると考える。

さらに、研修パッケージの活用を通して授業改善を繰り返し、特定の子どもが直面している“困難さ”だけでなく、集団に属する一人一人の“学びやすさ”にも目を向けていくことで、『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』（中央教育審議会, 2021）で掲げられている「個別最適な学び」の実現につながるのではないかと考える。

②取組の推進について

研究2の結果や、研究3での管理職等インタビュー、埼玉県研究協議会での市教育委員会担当者の話などから、教育委員会や管理職が取組を推進することの重要性を伺うことができた。中原ら（2018）も人材育成に関する様々な研究知見や企業の取組などから、研修の成果を業務に役立てるためには上司の関与が重要であることを述べており、本研究を通して得られた知見とも一致する。

これまでの考察を踏まえ、本研究で作成したパッケージが担うべきであると考える役割を図I-28に示した。本研究では持続可能な研修の要素として「少ない負担ができる研修」「主体的に取り組める研修」「効果を実感できる研修」「良い実践を共有・継承できる研修」であることを目指して研修パッケージの作成に取り組んできたが、その取組を実施し、推進していくためには小・中学校等の教員が“みんなが分かる授業づくり”を行うことに対するニーズを持つ必要がある。そのニーズを高めるためには、管理職や教育委員会による推進および、研修パッケージの資料、およびこれまでの学校での取組を振り返る機会が必要であると考える。今後のインクルーシブ教育システムの推進に向けて、研修パッケージの周知やインクルーシブ教育システムの理解啓発に努めていきたい。



図I-28 インクルーシブ教育システムの理解啓発の推進における研修パッケージの役割

<文 献>

- 1) 中央教育審議会 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申) .
- 2) 中央教育審議会 (2019) 新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について (答申) .
- 3) 中央教育審議会 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (答申) .
- 4) Kirkpatrick, J. D. & Kirkpatrick, W. K. (2016) *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation*. ATD Press.
- 5) 国立特別支援教育総合研究所 (2018) 地域実践研究「インクルーシブ教育システム構築に向けた研修に関する研究」研究成果報告書.
- 6) 国立特別支援教育総合研究所 (2020) 地域実践研究「インクルーシブ教育システムの理解啓発に関する研究」研究成果報告書.
- 7) 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説.
- 8) 中原淳・島村公俊・鈴木英智佳・関根雅泰 (2018) 研修開発入門 「研修転移」の理論と実践. ダイヤモンド社.
- 9) 野口晃菜 (2016) インクルーシブ教育を実践するための学校づくり・学級づくり. 青山新吾 (編集代表), インクルーシブ教育ってどんな教育?. 学事出版, 14-28.
- 10) 埼玉県教育委員会 (2014) 平成 25 年度特別支援教育指導資料「特別支援教育の視点を生かした授業・学級経営」.
- 11) 埼玉県立総合教育センター (2005) 研究報告書 第 295 号「一人一人の教育的ニーズに応じた支援の在り方に関する調査」.
- 12) 埼玉県立総合教育センター (2009) 研究報告書 第 323 号「特別支援教育の視点を生かした学級経営の在り方に関する調査研究」.
- 13) 埼玉県立総合教育センター (2013) 研究報告書 第 364 号「小・中・高等学校及び特別支援学校におけるユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業実践に関する調査研究（最終報告）」.
- 14) 静岡県教育委員会 (2015) 教師用指導資料「よりよい自分をつくっていくためにIV」.

<謝 辞>

本研究において、質問紙調査にご回答くださった各市町村教育委員会の皆様、研修パッケージを実施するにあたり研究協力校の選定や日程調整をはじめ様々な面においてご協力とご支援をくださった入間市教育委員会および春日部市教育委員会の皆様、そしてご多忙の中研修パッケージを実施してくださり、研修パッケージの改善に向けた貴重なご意見をくださった研究協力校の皆様に深く御礼申し上げます。

埼玉県地域実践研究員：阿部 央憲

埼玉県担当研究員：藤田 昌資

資料 1

令和2年度

小・中学校等を対象とした特別支援教育に関する研修パッケージ開発に係る調査

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

この調査は、埼玉県の市町村教育委員会の特別支援教育担当の指導主事等を対象に、「みんながわかる授業づくりアイデアシート」を中心とする持続可能な研修パッケージを作成するための意見を収集することを目的とします。集計・分析した内容は、調査結果として公表しますが、個々の市町村名が特定される形でのデータの公表はしません。
本調査の実施に御同意いただける指導主事等の皆様は、御回答をお願いいたします。

本調査の質問構成：本調査では、以下のⅠ～Ⅳの4つの項目について伺います。

- I 基本情報
- II 小・中学校等の通常の学級での特別支援教育の実施状況について
- III 研修パッケージ（案）の活用について
- IV 「みんながわかる授業づくりアイデアシート」の内容について

*ⅢとⅣの質問については、添付資料をご覧になってからご回答ください

添付資料
資料① 「みんながわかる授業づくりアイデアシート」
資料② 指導案に添付するシート
資料③ 研究協議の進め方

I 基本情報

1. ご所属の市町村名をご記入ください。_____

2. 市町村教育委員会で特別支援教育を担当されるのは何年目か、ご記入ください。
※従事した年数が1年未満の期間については1年として数えてください。_____年目

3. これまでに、特別支援学校や特別支援学級の担任、通級指導教室および特別支援教育コーディネーターを担当したことはありますか。経験がある場合は有無の欄に○印を、経験がない場合は×印を付けてください。また、有無の欄に○をつけた場合は校種ごとに従事した年数をご記入ください。
※従事した年数が1年未満の期間については1年として数えてください。

	有無	年数			
		小学校等	中学校等	高等学校等	特別支援学校
①特別支援学級の担任					
②通級指導教室の担当					
③特別支援学校の担任					
④特別支援教育コーディネーター					

1

II 小・中学校等の通常の学級での特別支援教育の実施状況について

1. ご所属の市町村内の小・中学校等の通常の学級における特別支援教育に関わる取り組みについて、過去2年間程度の期間内に市町村教育委員会から働きかけている内容について、項目ごとに該当する箇所に○または△をつけてください（実施内容は複数選択可）。

実施している項目について→（○：原則として全ての学校において取り組んでいる。
△：全てではないが、働きかけている学校がある。）

	実施している		実施していない	
	会議や学校訪問時に、直接働きかけている	研修計画の中「組み込んでいる」	路線資料の配布を行っている	各学校で実施しているので、働きかけっていない
①校内委員会等によるケース会議の実施				
②教育支援プランA・Bの作成（個別の教育支援計画、個別の指導計画）				
③学級経営や児童・生徒指導における支援の工夫				
④授業づくりの工夫 1（個別の二つに応じた工夫）				
⑤授業づくりの工夫 2（二二バーサルデザインの授業等のみんなが分かる授業づくり）				
⑥センターの機能の活用（特別支援学校との連携等）				
⑦その他外部専門家の活用（臨床心理士、作業療法士SC、SSW、巡回支援員等）				
⑧「支援箱学習」と及び「交流及び共同学習」の実施*				

*ここで「支援箱学習」及び「交流及び共同学習」とは、小・中学校等の通常の学級に在籍する児童・生徒が特別支援学校で指導を受けることを指しています。

2

III 研修パッケージの活用について

添付資料「研修パッケージ（案）」をご覧になったうえで、下記の質問についてご記入される方のご意見としてお答えください。

1. 資料②「指導案添付シート」の作成について

(1) ご所属の市町村教育委員会管内の小・中学校等で実施する研究授業（年次研修や校内研究等）の指導案を作成するにあたり、どのくらいの割合の学校で資料②「指導案添付シート」を作成・添付することができると思いますか。校種ごとに1つずつ選んで○をつけてください。

	0～2割	3～4割	5～6割	7～8割	9割以上
小学校等					
中学校等					

(2)「指導案添付シート」の作成・添付を行うことができそうな学校において、継続的な取り組みを促進することができる理由として考えられるものに○をつけてください（複数選択可）。

- 1 教職員のニーズ・意識が高い
- 2 管理職のニーズ・意識が高い
- 3 曰頃から工夫を意識している
- 4 書式が簡便である
- 5 効果を実感できそうである
- 6 その他 →具体的にお書きください ()

(3)「指導案添付シート」の作成・添付を行うことができそうな学校において、取り組みが進まない理由として考えられるものに○をつけてください（複数選択可）。

- 1 教職員にニーズがない
- 2 管理職にニーズがない
- 3 工夫が悪い
- 4 書式が難しい
- 5 作成する時間がない
- 6 効果を実感しにくい
- 7 その他 →具体的にお書きください ()

2. 資料③「研究協議の進め方」について

(1) ご所属の市町村教育委員会管内の小・中学校等で実施する研究授業（年次研修や校内研究等）の事後協議会を行なうにあたり、どのくらいの割合の学校で資料③「研究協議の進め方」に沿って実施することができると思いますか。校種ごとに1つずつ選んで○をつけてください。

	0～2割	3～4割	5～6割	7～8割	9割以上
小学校等					
中学校等					

(2)資料③の手順で協議を行うことができそうな学校において、継続的な取り組みを促進することができる理由として考えられるものに○をつけてください（複数選択可）。

- 1 教職員のニーズ・意識が高い
- 2 管理職のニーズ・意識が高い
- 3 曰頃から工夫を話し合っている
- 4 手順が簡便である
- 5 研究協議に追加する時間がない
- 6 効果を実感しにくい
- 7 その他 →具体的にお書きください ()

(3)資料③の手順で協議を行うことができそうな学校において、取り組みが進まない理由として考えられるものに○をつけてください（複数選択可）。

- 1 教職員にニーズがない
- 2 管理職にニーズがない
- 3 意見が悪い
- 4 手順が複雑である
- 5 研究協議に追加する時間がない
- 6 効果を実感しにくい
- 7 その他 →具体的にお書きください ()

IV 資料④「みんながわかる授業づくりアイデアシート」の内容について

添付されている資料④「みんながわかる授業づくりアイデアシート」をご覧になったうえで、下記の質問のお答えください。

1. アイデアシートの構成や分量について、ご意見がございましたらご記入ください。

2. 文章が分かりにくいや修正案など、お気づきの点がございましたらご記入ください。

該当箇所	文章についてのご意見
例：5-②	「〇〇〇」という表現はイメージしにくいので、「●●●」という表現に変えた方がよいと思う。

ご協力ありがとうございました。

3

資料2

授業者インタビュー

このたびは研究授業を実施して下さい、ありがとうございます。
当日、以下の質問項目について簡単にインタビューをさせていただきたく存じます。
予め内容をご確認していただければ幸いです。

<質問項目>

I 基本情報

- 1 あなたの教員経験年数を教えてください。
- 2 特別支援教育の経験
(特別支援学級、通級による指導、特別支援教育コーディネーター、特別支援学校)
- II 「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」について
3 指導案を作成するにあたって、「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」をどのように使用しましたか。
(そのまま使った、アレンジして使った、あまり参考にならなかったなど)
- 4 「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」の改善案があれば教えてください。

III 「指導案添付シート」について

- 5 「★一人一人の教育的ニーズに応じた授業の工夫」は書きやすかったですか。
書きにくい部分はありましたか。
- 6 「★一人一人の教育的ニーズに応じた授業の工夫」を記載する場所は、今回のように「別のシートとして添付する」形式と、「従来の指導案の中の1項目として位置付ける」形式ではどちらが使いやすいと思いますか。
- 7 「指導案添付シート」の改善案があれば教えてください。

IV 研究協議について

- 8 協議を通して得られたことはありますか。
- 9 協議を行うことの負担感について教えてください。
(程度、どの部分に負担を感じたか)
- 10 協議について改善案があれば教えてください。(進め方、時間配分等)

小・中学校等を対象とした特別支援教育に関する研修パッケージに関するアンケート (研究協議に参加された先生向け)

I 基本情報

- 1 あなたの教員経験年数を教えてください。
(1年末満は切り上げ、翌年の任用含む) _____ 年
- 2 あなたは以下の特別支援教育に関する業務を経験したことありますか。該当する項目に○をつけてください。(複数選択可)
 特別支援学級の担任 通級による指導
 特別支援教育コーディネーター 特別支援学校の担任

II 「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」について

- 3 「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」は以下の場面で参考になりましたか。
まだ、それぞれの理由を教えてください。
(1) 授業を参観するとき
 参考になった 参考にならなかった
理由()
(2) 研究協議を行うとき
 参考になった 参考にならなかった
理由()
- 4 「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」の改善案があれば教えてください。

III 「指導案添付シート」について

- 5 「★一人一人の教育的ニーズに応じた授業の工夫」を記載する場所は、以下のどちらが使いやすいと思いますか。
 今回のように、従来の指導案とは別のシートとして添付する
 従来の指導案の中に配置する。
→どこに配置するよいですか。()

6 「★授業の様子」にある、児童生徒の様子→教員による手立て→児童生徒の反応という流れに沿って参観することができましたか。難しいと感じた場合は、理由を教えてください。

ア 流れに沿って参観できた イ 難しかった
難しかった理由()

7 「指導案添付シート」の改善案があれば教えてください。

IV 研究協議について

8 協議の時間は適切でしたか。多い場合、足りない場合は理由を教えてください。
ア 多かった イ 適切 ウ 足りない
理由()

9 協議の進め方は適切でしたか。改善の余地がある場合は改善案を教えてください。
ア 適切 イ 改善の余地がある
改善案

10 参観・協議をとおして“自分も取り入れてみたいと思ったアイデア”、“既に行っていて、改めて大事だと思ったアイデア”、“新たに思いついたアイデア”について、どれか1つを選び、自分の授業に当てはめて具体的に書いてください。

選択	自分も取り入れてみたいと思ったアイデア
	既に行っていて、改めて大事だと思ったアイデア 新たに思いついたアイデア

対象授業等	アイデア(具体的)

ご協力ありがとうございました

資料3

小・中学校等を対象とした特別支援教育に関する研修パッケージに関する
協力期間終了時ににおける調査（教職員アンケート）

I 基本情報

- 1 あなたの教員経験年数を教えてください。
(1) 1年未満は切り上げ、既婚の任用含む) _____ 年
- 2 あなたは以下の特別支援教育に関する業務を経験したことありますか。該当する項目に○を
つけてください。（複数選択可）
ア 特別支援学級の担任 イ 通級による指導
ウ 特別支援教育コーディネーター エ 特別支援学校の担任
- 3 あなたは今回の研究協力において、「授業者」を経験しましたか。
ア はい イ いいえ

II 研修パッケージについて

- 4 研究協力（研究授業の実施・参観、研究協議への参加等）を経て、ご自身の授業づくりにつ
いて実践や意識の変化はありましたか。当時はまるものに○をつけてください。
ア はい イ いいえ
〔ア「はい」を選択された方〕①ご回答ください
①ご自身の授業づくりについて変化はどのようなものでしたか。最も当時はまるものに○を
つけてください。
〔a〕「みんなが分かる授業づくり」に関する指導の工夫を継続的に行なうようになった
〔b〕「みんなが分かる授業づくり」に関する指導の工夫を試してみた
〔c〕「みんなが分かる授業づくり」でや支援が必要な児童・生徒について、以前より無
難するようになった
※「みんなが分かる授業づくり」とは、ここでは一人一人の教育的ニーズに応じた子個体および
個別の指導の工夫を行うことを指します
②指導の工夫や意識をすることにより、児童・生徒の変化（授業への取り組み方、理解度等）
について感じられたがあれば教えてください。

- 〔イ「いいえ」を選択された方〕③ご回答ください
③「イ」を選択した理由として、最も当時はまるものに○をつけてください。
ア すでに意識・実践している内容が多かった
イ 「みんなが分かる授業づくり」に関する指導の工夫を行う必要性を感じなかった
カ 必要性を感じているが、資料を見てもどう工夫すべきかわからなかった
ド 必要性を感じているが、検討する余裕がなかった
エ その他（ ）
- 5 参観や研究協議等を通して、他の先生が行っている指導の工夫を知ったり、自分の行っている
指導の工夫を伝えたりすることができましたか。最も当時はまるものに○をつけてください。
ア 他の先生の指導の工夫を知ることはできた
イ 他の先生の指導の工夫を伝えることができた
カ 自分からの情報は伝えることができた
エ どちらもあまりできなかった

6 以下の事項について、継続的に研修パッケージの内容を実践していくことができそうですか。
最も当時はまるものに○をつけてください。

- (1)「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」の活用（普段の授業づくり）
ア 継続的・定期的に実施できそうである（年間で複数回）
イ 継続的・定期的に実施することは難しい
〔a〕 様しいと (a) 情報が足りない (b) 時間が足りない (c) 手間がかかる
〔b〕 関心が低い (d) 時間が足りない (e) シートが使いにくい (f) 効果を感じにくい
〔c〕 (複数選択可) (g) その他（ ）
- (2)「指導案への添付シート」の作成
ア 継続的・定期的に実施できそうである（年間で複数回）
イ 継続的・定期的に実施することは難しい
〔a〕 様しいと (a) 情報が足りない (b) 時間が足りない (c) 手間がかかる
〔b〕 関心が低い (d) 書式が書きにくい (e) 効果を感じにくい
〔c〕 (複数選択可) (g) その他（ ）
- (3)研究協議の実施
ア 継続的・定期的に実施できそうである（年間で複数回）
イ 継続的・定期的に実施することは難しい
〔a〕 様しいと (a) 情報が足りない (b) 時間が足りない (c) 手間がかかる
〔b〕 関心が低い (d) 手順が複雑である (e) 効果を感じにくい
〔c〕 (複数選択可) (g) その他（ ）

7 研修パッケージについて、より「多くの学校で取り組める」、「効果を感じられる」研修パッ
ケージにするための改善案があれば、教えてください。

III 資料「みんなが分かる授業づくり」を目指してについて

8 資料「みんなが分かる授業づくり」を目指してについての感想で、最も当時はまるもの
に○をつけてください。なお、本資料は研修パッケージ内に掲載予定のもので、「みんな
が分かる授業づくり」の必要性について知っていただくことを目的としています。

- ア すでに意識・実践している内容が多かった
イ 新たに意識・実践したい内容が多かった
ウ 内容を理解しづらかった
エ 内容が学校現場に合っていないと感じた
オ その他（ ）

9 資料「みんなが分かる授業づくり」を目指してについて、改善案があれば教えてください。
(項目の追加・削除、説明の仕方など)

ご協力ありがとうございました

管理職、特別支援教育コーディネーター向けインタビュー 質問項目

当日は以下の項目について、質問させていただく予定です。
大変お忙しい中恐縮ではございますが、どうぞよろしくお願ひいたします。

I 基本情報

- 1 特別支援教育に関する業務の経験はありますか。
(特別支援学級、通級による指導、特別支援教育コーディネーター、特別支援学校)

II 研修パッケージについて

- 2 研究協力（研究授業の実施・参観、研究協議への参加等）を経て、先生方の授業づ
くり、および児童・生徒について変化を感じることはありましたか。もしあればその
様子をお聞かせください。
- 3 研修パッケージに対して、先生方は主体的に取り組むことができていたでしょうか。
様子をお聞かせください。
- 4 以下の事項について、それぞれどの程度継続的に研修パッケージの内容を実践して
いくことができそうですか。
(1)「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」の活用（普段の授業づくり）
(2)「指導案への添付シート」の作成
(3)研究協議の実施
- 5 先生方は参観や研究協議等を通して、他の先生が行っている指導の工夫を知ったり、
自分の行っている指導の工夫を伝えたりすることができていたでしょうか。
様子をお聞かせください。
- 6 研修パッケージについて、より「多くの学校で取り組める」、「効果を感じられる」
研修パッケージにするための改善案について、ご意見をお聞かせください。

III 資料「みんなが分かる授業づくり」を目指してについて

- 7 資料「みんなが分かる授業づくり」を目指してについて、感想をお聞かせください。
また、改善案があれば教えてください。(項目の追加・削除、説明の仕方など)
※なお、本資料は研修パッケージ内に掲載予定のもので、「みんなが分かる授業づくり」
(一人一人の教育的ニーズに応じた指導)の必要性について知っていただくことを
目的としています。

IV まとめ

- 8 特別支援教育の視点をふまえた「みんなが分かる授業づくり」など、インクルーシ
ブ教育システム構築に向けた取組を推進していくにあたり、小・中学校や教育委員会、
特別支援学校等、それぞれの立場にどのような役割が求められるでしょうか。ご意見
をお聞かせください。

資料 4

令和3年2月

この研修パッケージについて

本研修パッケージは、小・中学校等の通常学級で授業を担当している教員を対象としたインクルーシブ教育システム構築の推進を目的とした研修パッケージです。

小・中学校等の通常学級には、学習面や生活面において困難さをもつ児童生徒が少なからず在籍しており、教育上の特別な支援が必要としています。

一方で、これまで小・中学校では多くの児童・生徒が理解を深められるようなくさんの指導に関するアドバイスが寄せられてきていました。

この研修パッケージでは、そういうこれまでの素敵な指導の工夫をまとめた「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」とそれを活用した指導案の記入枠、短時間で実施できる研究協議の進め方などで構成されています。

教員の業務は多岐にわたり多忙ですが、本研修パッケージが継続的に活用されることで、より多くの子どもたちが共に学び、豊かな学校生活を送ることができれば幸いです。

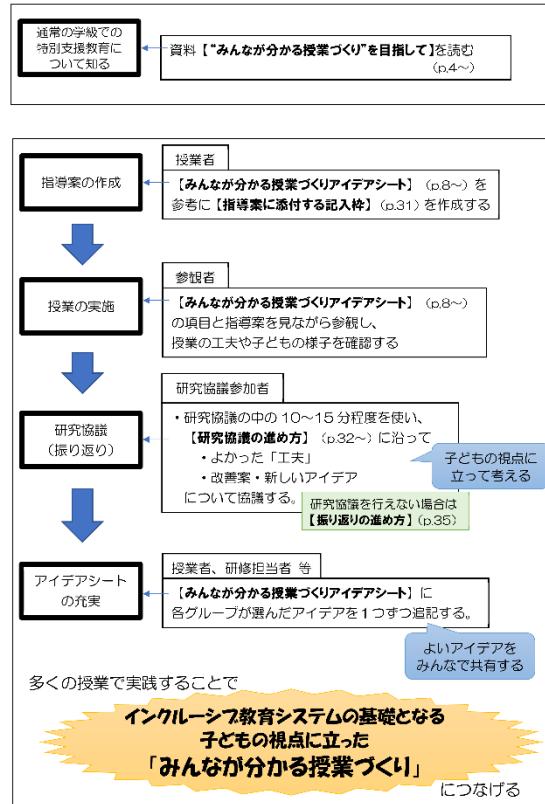
小・中学校等を対象とした特別支援教育に関する研修パッケージ

令和2年度 国立特別支援教育総合研究所 地域実践研究
「インクルーシブ教育システムの理解啓発の推進に関する研究」成果物

目 次	
・研修パッケージの使い方	… 3
・“みんなが分かる授業づくり”を目指して 一通常の学級で行う特別支援教育一	… 4
・「みんながわかる授業づくりアイデアシート」	… 8
・指導案に添付する記入枠	… 31
・研究協議の進め方	… 32
・振り返りの進め方	… 35

2

研修パッケージ活用の流れ



“みんなが分かる授業づくり”を目指して —通常の学級で行う特別支援教育—

The diagram shows a central figure of a girl at a desk. Three arrows point from text boxes to her head, indicating cognitive challenges:

- Above her: "授業に集中することが難しい" (It's difficult to concentrate during class).
- To her left: "一斉指示で行動することが難しい" (It's difficult to act according to group instructions).
- To her right: "暗黙のルールを理解することが難しい" (It's difficult to understand implicit rules).

Below her desk, another arrow points from a text box to the desk area: "机の周りが散らかっている" (The desk area is messy).

At the bottom, a large bracket covers the entire width of the diagram, grouping all the challenges together.

ここで、学習内容の教科別分野で図書や、児童生徒の一人一人の教育的ニーズにも対応する「みんなが分かる授業づくり」を行うことが必要になります。平成29年に改訂された小学校学習指導要領および中学校学習指導要領においても、障害のある、もしくはその可能性のある児童生徒に対する教育について、総則の記述が充実し、各教科等の解説においても新しく記述されました。

この資料では“みんなが分かる授業づくり”を目指すにあたって知っておきたい考え方を



①【困難さ】に対する【指導上の工夫の意図】と【手立て】

平成29年に改訂された小学校学習指導要領および中学校学習指導要領では、障害のある、もしくはその可能性のある児童生徒について、

【困難さ】に対する【指導上の工夫の意図】+【手立て】

の例が示されました。

【例：小学校・社会科（抜粋）】

地図等の資料から必要な情報を見付けたり読み取ったりすることが困難な場合には、読み取りやすくするために、地図等の情報を拡大したり、見る範囲を限定したりして、掲載されている信頃を精査し、視点を明確にするなどの工夫をする。

【例：中学校・数学科（抜粋）】

文章を読み取り、数量の関係を文字式で表すことが難しい場合、生徒が数量の関係をイメージできるように、生徒の経験に基づいた画面や操作の選択を取り上げ、解決に必要な情報に注目できるよう印を付けさせたり、画面を公式化したりすることなどの工夫を行う。

学習指導要領解説に記されているものはあくまで一例です。実際に子どもたちがどのような困難さを抱えているのかに目を向け、その困難さの背景要因を踏まえたうえで、指導の意図を明確にした手立てを講じ、その結果を見直していくことがより充実した学びにつながります。

②「子どもの視点」で困っていることを考える

児童生徒の困難な状況に気付くには、子どもが教員の期待に対しそぐわない状態を示したとき、「できない子」、「やらない子」と判断する前に、子ども自身の困っているサインであるという意識を持つことが必要です。

また、困難さはその子自身と周囲の環境との相互作用によって生じます。その子が抱えている困難さを【個人の要因】と【環境の要因】の両面から考えてみましょう。例えば、授業に集中できないという困難さを抱えている児童の場合、【個人の要因】として「注意の持続が難しい」、「聴覚情報の記憶が難しい」、【環境の要因】として「視界に気になる物がある」、「教師の指示が口頭による感覚情報のみ」等の背景要因が考えられます。

困難さの背景要因

5

③合理的配慮と基礎的環境整備

環境の要因を考えるうえで、「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
- ・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
- ・学校の設置者及び学校に対して、体制面・財政面において、均衡を失した文は過度の負担を課さないもの

と定義されています。また、合理的配慮の基礎として国、都道府県、市町村、学校等が行う環境整備のことを「基礎的環境整備」といいます。

基礎的環境整備として、学級全体への指導・支援の工夫を充実させることで、個別に行う合理的配慮を減らしていくことができます。

④指導の階層性

障害のある子どもを含めた“みんなが分かる授業づくり”を進めるにあたり、下図のような三層構造による指導・支援の考え方方がよく用いられています。

第1層は、集団全体に対して分かりやすい授業を実施する基盤である教室環境や周囲の子どもの人の環境を整えるとともに、そこで行う集団全体に対する配慮です。

第2層は、第1層を基盤にして行う個別の特性や学習上の困難の原因に応じた指導・支援を一斉指導中や机間指導中に個別に実施することです。

第3層は、放課後や休み時間に個別に行う指導や、支援を別の場で行うことです。

田中（2017）をもとに作成

6

⑤一人一人を大切にした集団作り

必要な子どもに個別に応じた支援や配慮を行うことは大切ですが、その支援や配慮が“みんななどは違う”こととして強調されてしまうと、特別な教育的ニーズのある児童生徒が疎外感や孤立感を抱くこともある点に注意する必要があります。

支援を必要としている子どもが当たり前に支援を受けられるよう「一人一人を大切にした集団作り」が大切です。そのための手立ての例を紹介します。

- ・お互いの得意・不得意を知り合い、認め合う活動などを通して「みんな違ってみんないい!」という雰囲気づくりに努める
- ・周囲や本人が気付きづらい、さりげない支援を行う
- ・特定の児童生徒だけのためではなく、誰でも自分で必要だと感じたときに使える「ヒントカード」を用いる

⑥共生社会とインクルーシブ教育システム

2006年に障害者の権利に関する条約が国連で採択されて以降、障害のある人もない人も、地域で豊かな生活を送るような「共生社会」の形成を目指した大きな流れが起こっています。その一環として、障害のある者としない者が共に学ぶ仕組みであるインクルーシブ教育システムの構築が求められています。

子どもの姿や行動を丁寧に見てくり返し指導の工夫を考え子ども理解を深めること、一人一人の先生方の良い実践を校内で共有することを積み重ねることで、全ての子どもたちが学ぶことの意義を実感できる環境が整い、一人一人の資質・能力を伸ばす“みんなが分かる授業づくり”につながると考えられます。

＜参考文献＞

- ・中央教育審議会（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）
- ・国立教育政策研究所・国際特別支援教育総合研究所（2020）生徒指導リーフ3S「発達障害と生徒指導」（自尊感情への配慮）
- ・文部科学省（2012）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあるやがな教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
- ・文部科学省（2017）小学校学習指導要領解説
- ・田中裕一（2017）学校における合理的配慮の基礎的な考え方、田中裕一（監修）、全国特別支援学校設置学校長協会（編著）、小・中学校ができる「合理的配慮」のための授業アイデア集、東洋図書出版社。

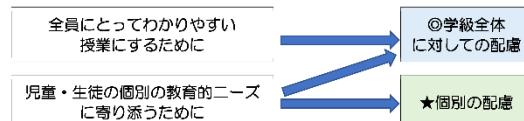
7

「みんながわかる授業づくりアイデアシート」

★「みんながわかる授業づくりアイデアシート」とは？

実際に小学校や中学校等の通常の学級の先生方が行っている“みんながわかる授業づくり”の実践事例^①を、目的ごとに分類・整理したものです。

それぞれの項目は「学級全員に対しての配慮」と「個別の配慮」に分かれています。



シートに掲載されているアイデアの中には、学級の全員のための工夫の他に、学習や生活上に困難さがある児童・生徒のために個別に行う配慮、困難さがある児童・生徒のために学級全員に対して行う配慮があります。

※このアイデアシートは教師の取組についてやるべきことを確認するチェックリストや、シートに書いてある内容そのまま飛ばさないというマニュアルのようなものではありません。
子どものニーズに合わせた授業づくりをするためのアイデアの一例としてご活用ください。

★「みんながわかる授業づくりアイデアシート」の活用方法

- ①これまで行ってきた授業の“良いところ再発見ツール”として
先生方がこれまで何気なく行ってきた指導のひと工夫、教科教育の視点から行ってきた指導方法が、特別支援教育の視点においても有効な手段であることをたくさんあります。アイデアシートを見ながらこれまでの授業を振り返って“良いところ”を再発見してみましょう！

- ②日ごろの授業づくりにおける“ヒント集”として
普段の授業づくりにおいて“ヒント集”として目を通すことで、これまで気づかなかった授業の工夫が見つかるかもしれません。

- ③研究授業における“みんなの教育力アップのためのツール”として
研究授業において「みんながわかる授業づくりアイデアシート」の項目に沿った指導の工夫を指導案に明記し、研究協議において話し合うことで“良かった指導”的な共有や、より良い指導のためのポイントを絞った話し合いをすることができます。

教室環境の工夫

1【持ち物を整理しやすくするための工夫】

- ①収納場所をわかりやすくするための工夫 ②置き場所を決める
- ③整理整頓の時間を設ける ④見本の提示 ⑤置き場所の確保 ⑥その他

2【予定や約束を理解しやすくするための工夫】

- ①提示場所の工夫 ②提示方法の工夫 ③提示のタイミング

3【集中できる教室環境の工夫】

- ①座席等の工夫 ②視覚刺激への配慮 ③聴覚刺激への配慮 ④整理整頓
- ⑤その他

授業づくりの工夫

4【授業の見通しを持ちやすくするための工夫】

- ①目標の提示 ②授業の流れを統一 ③授業の流れの提示 ④その他

5【わかりやすい伝え方の工夫】

- ①見てわかる工夫 ②板書の工夫 ③指示の出し方 ④話し方の工夫
- ⑤その他

6【理解を深めるための工夫】

- ①流れを統一 ②話し合い活動 ③習熟度別 ④座席の配置 ⑤その他

7【考え方をまとめやすくするための工夫】

- ①ワークシートの活用 ②板書の工夫 ③話し合い活動
- ④キーワードやポイントの提示 ⑤考え方を伝える機会の確保 ⑥例の提示
- ⑦その他

8【考え方を伝えやすくするための工夫】

- ①型・ルールの提示 ②雰囲気の醸成 ③考え方を伝える機会の確保
- ④自信が持てる工夫 ⑤その他

9【実態に応じた教材・教具の工夫】

- ①ワークシートの工夫 ②絵やイラストの活用 ③見やすさへの配慮
- ④具体物、半具体物の提示 ⑤ICTの活用 ⑥その他

教室環境の工夫

1【持ち物を整理しやすくするための工夫】

◎ 学級全体に対しての配慮 ◎

①収納場所をわかりやすくする工夫

- ・ファイル入れ等を使って表示をつけ、何がどこにあるかをわかるようにする。
- ・学習用具やロッカー等に名前や班の番号などを明示する。
- ・どこに何を置くのか表示し、一目でしまう場所がわかるようにする。
- ・実物の写真を撮って収納場所に貼り、しまった場所がわかるようにする。

②置き場所を決める

- ・学校に置いておく教科書は班ごとに管理する。
- ・全体で集めるものと個人で保管するものを分ける。
- ・机の脇には何も掛けないなどを統一する。
- ・引き出しに必ず入れるように指示をする。
- ・何をどこに置くかを決めておく（絵の具、書き用具、教科ごとの棚、名札など）。

③整理整頓の時間を設ける

- ・定期的（例：毎日・週末・1～2か月に一度）に道具箱やロッカー、机の中身を整理する時間を設ける。

④見本の提示

- ・ロッカーや用具等の整理整頓の仕方を図や写真で示す（わかるところに提示する）。

⑤置き場所の確保

- ・2～3人に対して一つのロッカーを用意して、個人ロッカーに収まらないものを入れるようとする。
- ・給食着入れを番号別（①～⑤、右～左）、グループ別、男女別等に入れられる箱を用意して利用する。
- ・部活動用具書き場を用意し、自己管理させる。
- ・ロッカーに入らないものはトートバッグに入れ、教室の荷物入れのカゴの中に入れるようとする。

⑥その他

- ・絵具セット、書き用具など使い終わったら持ち帰らせる。
- ・必要以上に物を持ってこないように言葉かけをする。

教室環境の工夫

2【予定や約束を理解しやすくするための工夫】

◎ 学級全体に対しての配慮 ◎

①提示場所の工夫

- ・教室前面は学校目標など必要最低限にし、教室側面に目標を掲げる。
- ・生活の約束は教室後方に掲示し、いつでも確認できるようにする。
- ・後ろの黒板にその日の予定や月行事予定を掲示する。
- ・毎日、1日の予定をホワイトボードに示す。（授業、行事など）
- ・朝の支度の流れを黒板に示す。（1～2～、というように）
- ・黒板の端にその日の予定を書いたホワイトボードを掲示する。
- ・全クラスで掲示する場所を統一する。
- ・壁に選予定表を拡大して掲示し、見通しを持てるようにする。
- ・学年掲示板に翌日・翌々日の予定や月行事予定を掲示する。

②提示方法の工夫

- ・透の時間割は児童生徒一人一人が持つようにし、教室の前方にも掲示をする。
- ・時間割表を教科ごとに色分けして見やすくする。
- ・予定表には行事、時間割、学習内容、持ち物、宿題などを記す。
- ・学級通信や学年通信の下に来校の予定を入れ、各家庭にも配布する。
- ・連絡帳に明日の授業の内容や持ち物を書かせている。
- ・共通の提出物は一覧にして見えるようにする。
- ・朝の会でホワイトボードに示しながら、今日一日の予定を話している。

③提示のタイミング

- ・溝の会で明日の予定を生活ノートに記入する時間を設ける。
- ・行事に向けてのスケジュールを掲示する。
- ・予定の変更があるときは、説明をしながら掲示を変更する。
- ・次回の予定表を金曜日にクラスで確認しながら掲示する。
- ・年度初めに授業内での約束事をプリントに沿って説明する。
- ・朝の会や掃除の会、給食中などに予定を伝え、確認する。
- ・4月に学級や学年でスタートブックを発行し、全校集会のときに全員で読み合せ、共通行動がとれるようにする。

教室環境の工夫

2【予定や約束を理解しやすくするための工夫】

★ 個別の配慮 ★

①掲示場所の工夫

- ・ランドセルを開けたら見えるところに学級通信を入れる。

②掲示方法の工夫

- ・机の上に「～をします」等と書いたテープを貼って、できるようになったら剥がす。
- ・わかりにくい事項があるときは付せん紙に書いて半箱に貼る。
- ・1日の予定を具体的に記した紙を個別に渡す。
- ・ホワイトボードに時間割、内容、持ち物などを記入し、朝の会や帰りの会で確認する。
- ・メモを渡してやることの順序をわかるようにする。
- ・頑張ることや休み時間の約束を本人と相談して紙に書き、確認しながら活動する。
- ・登校に不安が見られる児童生徒については保護者とも連携を取り、予定等を確認する。
- ・連絡帳に明日の授業の内容や持ち物・連絡事項を書かせる。
- ・明日の予定を写真で見せることによって、手元で見ながら書き写せるようにする。
- ・必要に応じて個別に声かけをし、連絡事項を確認する。

教室環境の工夫

3【集中できる教室環境の工夫】

◎ 学級全体に対しての配慮 ◎

①座席等の工夫

- ・グループ学習のときに、全員が黒板を注視できるような座席配置にする。
- ・遊び合いを充実させるため、対話しやすい座席配置にする。

②視覚刺激への配慮

- ・教室前面の掲示は最低限にする（目標と時間割のみ、など）。
- ・時計は教室後方に設置する。
- ・掲示をカーテンで隠して気が散らないようにする。
- ・汚れたり、古くなったりした掲示物は処分する。
- ・黒板に授業以外のことを書いておいたり、貼っておいたりしない。
- ・教員ロッカーに紙を貼って見えないようにする。
- ・刺激の少ない配色の掲示物を掲示している。
- ・緑や青を台紙として用いることで掲示を見やすくなる。
- ・光の加減で映像が見えない児童生徒が多いないように工夫している。
- ・チヨークの色を白と黄色のみを使うようにしている。
- ・廊下側の窓に掲示物を貼ることで、通行人に気を取られないようにする。

③聴覚刺激への配慮

- ・周りのクラスの音（話し声や歌など）が気にならないように、ドアの開閉を意識する。
- ・机、椅子の脚にテニスボールを取り付けることで、音の刺激を減らす。
- ・CD、DVDの視聴の際に、大きな音が苦手な児童生徒に配慮した音量設定をする。

④整理整頓

- ・常に教室の美化に努める。
- ・児童生徒の気が散らないように教室内の整理整頓を心掛ける。

⑤その他

- ・植物を置きリラックスできるようにしている。
- ・風通し、気温の変化に伴う空調の活用、光量の調整、教室内の利用の仕方、動線に留意している。

13

14

教室環境の工夫

3【集中できる教室環境の工夫】

★ 個別の配慮 ★

①座席等の工夫

- ・児童生徒の実態に応じて座席配置を行う。

<実態に応じた座席配置の例>

1列目	・集中のために刺激を減らしたい場合（手本が不要の場合）
2列目	・集中のために刺激を減らしつつ、手本になる児童生徒を見せたい場合
最後列	・後ろに人がいると落ち着かない場合 ・1時間授業に居られない場合

- ・机を使わずに椅子のみで授業を行う。

- ・机がないと落ち着かない児童生徒に椅子と机のセットを用意する。
- ・座席を班長会で話し合う。テーマ別に授業に集中できる座席にする。

- ・必要に応じて席を移動したり、担任の隣で活動したりする。

②視覚刺激への配慮

- ・パーテーションを使うことで、視覚的な刺激を減らすようにする。
- ・刺激の少ない部屋で個別の指導を行う。

③聴覚刺激への配慮

- ・イヤーマフを使用する。

④整理整頓

- ・机上の整理を行う機会を設ける。
- ・机の整理整頓を心掛けられるよう、個別に声かけを行う。

授業づくりの工夫

4【授業の見通しを持ちやすくするための工夫】

◎ 学級全体に対しての配慮 ◎

①目標の提示

- ・授業の始めにめあてや本時のやることを黒板やプリントに示す。
- ・本時のめあて、問題、まとめを色別で提示する。
- ・めあてを必ず板書し、ノートに写し、読み上げる流れなどの時間も共通して行う。
- ・問題を提示し、めあてを見習生と答える（児童生徒から引き出す）。
- ・「本時のめあて」だけでなく「単元のめあて」も確認する。
- ・評価の基準、ねらいを明確にしてポイントを教える。
- ・授業のはじめに目標と学習内容を示し、終了時に1時間での変容を伝える。

②授業の流れを統一

- ・めあてとまとめを対応させる。
 - ・毎時間の流れを統一する。
- 例　・「目標記入」→「活動」→「感想記入」
　　・挨拶→Warm Up（歌、Speaking）→本時→まとめ

③授業の流れの提示

- ・黒板の端に本時の流れを掲示する。
→授業の冒頭で「今日はこの流れ」で学習するということを伝える。
→掲示を使って進行状況を伝えることで、今何をしているのか分かるようにする。
→ゴールをわかりやすくする。
- ・単元の初めての流れ（学習計画）を伝える。
→どこまでやるのかゴールを示す。
- ・大きな単元では学習計画表を掲示しておき、現在の学習内容が分かるようにする。
- ・ワークシートに授業の流れや作業手順を示す。
- ・毎時間、児童生徒たちが計画表に授業の流れを記入するようにする。
- ・必ず前時の振り返りを行う。
→前時の振り返りやすくなるようなノート指導を行う。
→前時の内容を使いながら新しいことにチャレンジしていくようにする。
- ・見本を示すことで完成のイメージを持てるようにする。
- ・個別の活動の場面では終了予定の時間を板書する。
- ・実験や観察の活動の際は、タイムスケジュールを記入する。

15

16

授業づくりの工夫

4【授業の見通しを持ちやすくするための工夫】

★ 個別の配慮 ★

①目標の提示

- 個人の目標を決める。

③授業の流れの提示

- 活動の流れに沿って教材を入れたケースを用いることで、自ら順番に教材を取り出せるようにする。
- 本時の学習内容、作業の手順を冒頭で伝え、「今日はここまで取り組む」ということを確認する。
- 学習カードで学習内容を確認し、どのような学習が行われるかわかるようにする。
- 授業の流れなどについて個別に質問できるようにする。
- 図や写真を提示して学習内容を説明する。
- 手元に置いて確認できるように、授業の流れを記した紙を個別に渡す。

④その他

- ノートを確認するよう声かけをする。
- ペア学習の話し合いの中で、今やるべきこと等を確認させている。
- 活動の内容を理解しているか確認する。

授業づくりの工夫

5【わかりやすい伝え方の工夫】

○ 学級全体に対しての配慮 ○

①見てわかる工夫

- できるだけ具体物での操作活動を取り入れるようにする。
- ワード一ポイント等を活用し、プロジェクトで映す。
- 視覚に訴えかけるべく、イラストを交えてやるべきことを板書する。
- 言葉だけでなく身振り、実物、図や絵で説明する。

②板書の工夫

- 黒板をノートに見立てて、どこに何を記入したらよいか意識できるよう工夫する。
- めあてとまとめを対応させた板書をする。
- 黒板を見れば今日の授業でどんなことを学習したのかがわかるように板書する。
- 使用するチョークの色の配慮をする(大切な言葉は黄色いチョーク、など)。
- 矢印のマグネットを使用して自立せることで、取り組んでいる学習内容を示す。
- わかりやすく、易しい言葉で板書する。
- 黒板の文字をはっきり大きくわかりやすく書く。

③指示の出し方

- 指示は1つずつ、短く、具体的に伝えるようにする。
- 簡潔に説明するように努める。
- 1回の指示を30秒以内、1文脈に留める。
- 活動内容や手順は3つに絞って説明する。
- 発問を精選する。

④話し方の工夫

- 声のトーン、大きさ、スピード抑揚の調節をする。
- 1トーン、1アクションで話すようにする。
- できる限り児童生徒のわかる言葉(知っている言葉)を使うようにする。
- 短い言葉でわかりやすく話す。
- 児童生徒が聞く姿勢を意識したことを確認してから話す。
- 順序立てで話をする。

⑤その他

- 児童生徒の反応を見て、理解度を把握しながら伝え方を工夫する。
- できる限り多くの具体例を挙げるようする。
- 教科のコーナーを作り、これまでの授業で取り組んだことを復習できるようにする。

17

18

授業づくりの工夫

5【わかりやすい伝え方の工夫】

★ 個別の配慮 ★

①見てわかる工夫

- 絵や写真で提示している。
- 学びの様子を動画撮影し、客観的に確認できるようにしている。
- 図や表、具体例などを示している。
- 口頭だけでなく、プリントや黒板も使い、視覚からの情報も得られるようにしている。
- 写真や動画で学習内容を何度も確認できる工夫をしている。(理科、国工)
- 専用の半具体物等を準備している(算数)。
- 拡大図を用意している。
- 色カードを示して、今何をする時、してはいけない時か見てわかるようにしている(赤:しゃべらない、黄:手をあげて発表する、青)。

③指示の出し方

- 大切なことは2回以上繰り返したり、黒板やカードに書いたりして伝える。
- 指示を短く明確にしている。
- 特性に応じて話し方や指導の仕方を変えている。
- 読むところ、書くところを指差して伝える。

④話し方の工夫

- 口頭で伝える時は、短く要点をわかりやすく伝える。

⑤その他

- 机間指導をしながら声をかけ、つまづきを確認している。
- 机間指導の際、かみ砕いて説明したり確認したりしている。
- 表現、反応を細かく観察する。
- 個別に指示が必要な児童生徒には傍らに行って繰り返している。

授業づくりの工夫

6【理解を深めるための工夫】

○ 学級全体に対しての配慮 ○

①流れの統一

- 学習の流れを明確にして全体指導、小集団、ペア学習等を取り入れている。
- 1年を通して授業の流れを一貫させている。
 - 例・個人で考えてからグループワークをして、個人の考えを持てるようにする。
 - ペア→少人数
 - 発言→板書、板書→ノート
 - 全体→グループ・ペア→全体
- 板書とワークシートの内容や位置を対応させることにより、学習内容を理解しやすくなる。

②話し合い活動

- 1時間の中で自力解決、ペア、グループ、全体、個人など様々な形態を取り入れる。
- ペア、3人組、生活班と状況に応じてグループ編成を変えている。
- 教科や単元によって話し合いや時間、交流の時間を作成する。
 - 例・数式領域:全体指導(計算が多いため)、問題や图形:グループ別
 - まとめ(振り返り)の段階で話し合い活動の時間を設ける。
- 近くの児童生徒と相談し、他の意見を参考にしてよいことにする。
- グループ活動時に役割分担をすることで、全ての児童生徒が参加できるようにする。
- ペアやグループでの教え合いが活発になるように座席配置を工夫する。
- ペアグループで教え合う、伝えあう活動をなるべく多く取り入れ、多様な考え方を多方面から取り入れるようにする。

③習熟度別

- 理解度によって、教え合いができるように設定する。
- 習熟度別で行い、理解を深めている。(特に技能面のミシンの扱い、跳び箱、マット運動、リコーター)。

④座席の配置

- 授業によってこの学年での座席配置を取り入れている。
- グループやペア活動の際に座席の配置を変えている。
- 座席を班長会で話し合い、学習リーダーが各グループに均等に配置されるように工夫する。
- 学習内容や教科によって机の配置を工夫する。
- 周囲の活動の様子が確認しやすい座席の配慮とメンバー構成の工夫をする。

⑤その他

- 演習の際に、廊下にヒントや解答を掲示し、誰でも必要な時に確認できるようにする。

19

20

授業づくりの工夫

6【理解を深めるための工夫】

★ 個別の配慮 ★

②話し合い活動

- ・ちびっこ先生（ミニティーチャー）を児童生徒同士で学び合う環境を作る。

③習熟度別

- ・学習内容や実験に応じて個別の指導やグループ指導など、個に応じて形態を変える。
- ・児童生徒一人一人が参加できるグループ学習を設定する。
- ・わからない児童生徒を集めてヒントを出す。

④座席の配置

- ・周囲の児童生徒を見本にしながら取り組めるような座席配置をする。
- ・習熟度に合わせた座席配置（習熟度が低い児童生徒を前方に）にすることで学習しやすい場を作る。

⑤その他

- ・予定期間の範囲内で、できる限り細かく机間指導を行う。
- ・周囲の児童生徒に目立たないように、ヒントを記したカードや付せん紙を個別に渡す。

21

授業づくりの工夫

7【考え方をまとめやすくするための工夫】

○ 学級全体に対しての配慮 ○

①ワークシートの活用

- ・ワークシートを活用する。
 - 思考したものを見表現できるようにする。
 - その日の学習のまとめを書きるようにする。
- ・ワークシートにリード文をつけたりキーワードを示したりする。
- ・まとめるためのプリントは、枠の大きさを広くするなどして、書きやすくなる。

②板書の工夫

- ・まとまでの流れを板書で示す。
- ・板書のチョークの色を変えるなど重要な所をわかりやすく示す。

③話し合い活動

- ・相談をしたり、書いたことを見合ったりする場面を作る。
- ・話し合いで反対の良い意見を参考にさせる。
- ・児童生徒同士で関わって活動する中でまとめる時間を作る。

④キーワードやポイントの提示

- ・自分の言葉でまとめられるよう黒板にキーワードや大切なポイントを書く。
- ・大切なことは書き出しシートに書き、考えやすいようにする。
- ・毎回の授業で、繰り返し大切な部分を伝えることにより、児童生徒の定着につながるように工夫する。
- ・まとめ方のポイントを提示する。
- ・段階ごとにヒントを提示する。

⑤考える時間の確保

- ・毎時間、自分の考えをノート等に書き込む時間をとる。
- ・どの教科でも、自分の言葉でまとめられるような時間を確保する。
- ・振り返りの時間を設け、自分の言葉で学習したことまとめられるようにする。
- ・全体でのまとめの後、個人で確認する時間を作る。
- ・自分の考えをまとめ機会を増やす。

⑥例の提示

- ・書き方の例や型（まとめの型、発表するための型・・）などを示す。
- ・まとめの例を先に提示する。
- ・考え方を浮かんだ児童に発表してもらい、参考にできるようにする。

⑦その他

- ・自分の言葉でまとめができるような問い合わせを意識する。
- ・単元のまとめの表現の仕方を段階に応じて変える（〇〇文字以内や〇〇という言葉を必ず使って、など）。

22

授業づくりの工夫

7【考え方をまとめやすくするための工夫】

★ 個別の配慮 ★

①ワークシートの活用

- ・リード文が書いてある紙を渡し、必要な所だけ書けるようにする。
- ・プリントを活用し、考えやすく（答えやすく）なるような質問内容に設定する。
- ・段階を追ってメモを書けるようなプリントを用意する。

②話し合い活動

- ・4人組に組み、周りの児童生徒の活動が見えるようにする。
- ・ペアやグループの中で発表する機会を設ける。

③キーワードやポイントの提示

- ・ヒントをいくつか考えておく。
- ・悩んでいる児童生徒には助言、ヒントやキーワードを与えられるようにする。

④考える時間の確保

- ・考える時間を十分にとるために、昼休み等も活用して個別指導を行う。

⑤例の提示

- ・途中まで書いた文を見せる。
- ・例を挙げてわかりやすくする工夫をする。
- ・反対の意見を聞く時間を設け、自らの考え方をまとめる上で参考にできるようにする。

⑥その他

- ・会話を通して本人が言いたいことを引き出す。
- ・話し言葉で巻きをアットフォットしてから、文章に表すようにする。
- ・文章を書くことが苦手な児童生徒については、箇条書きでメモを書いてから文章で表現するようにする。
- ・1分間スピーチから始め、短作文の書き方やメモの取り方を指導する。

23

授業づくりの工夫

8【考え方を伝えやすくするための工夫】

○ 学級全体に対しての配慮 ○

①型・ルールの提示

- ・発表に使う、簡単な型を示す。
 - 例：「うなぎ」、「～でしょ？」、「他にあります。」、「～が心配です。」
- ・発表の仕方を掲示したりカードにしたりする。
- ・発表を聞くときのルールを徹底する。

②雰囲気の醸成

- ・人間関係づくりを丁寧に行い、誰とでも開けきる環境を作る。
- ・毎日、学び合いを行うことで、普段から話し合いや質問しやすい環境を作る。
- ・一人一人がめあてを持って活動を行い、話しやすい環境を作る。
- ・発表したことを褒めたり、他の者の意見を認めたりすることができる雰囲気を作る。
- ・伝えてくれたことを褒め、周りの子たちの意見につなげる。
- ・日頃から児童生徒の意見に対しては否定せず称賛することを心掛ける。
- ・意見を受け入れる雰囲気づくりに努める。
- ・「間違ってもいい」という雰囲気を作るために、常に確認する。
- ・「失敗は成功のもと」という声かけをする。

③考え方を伝える機会の確保

- ・自分の考え方をもてるように、グループでの話し合いで互いに話せる場を設けている。
- ・ペア、グループなどで話し合いを行う時は、個別に意見を発表する時間を設定する。
- ・グループ活動での話し合いや聞き方を全体で確認する。
- ・「ジグソーラーニング」などで、話し合い活動ができるように設定する。
- ・発表前に発表内容を書く時間を作り、事前にチェックして安心感を持てる工夫を行う。
- ・まとめの時間に評価カードを活用し、学習内容や質問などを記入する時間を設ける。
- ・書く時間、考える時間を明確に分ける。
- ・手を挙げない子も発表できる工夫をする。
- ・一人一人が発表できるよう時間割分を工夫する。
- ・発表後に「それにつけだし」と声かけを行うことで、発表に参加しやすくなる。
- ・教員が児童生徒の要求を聞く機会を多く設ける。

④自信が持てる工夫

- ・少人数での話し合いで多く設定することで、自信をもって発言できる環境を作る。
- ・ペアやグループでの活動などを取り入れ、緊張度を下げる。
- ・発表の前に児童生徒の解答や意見等に丸を付けることで、自信を持てるようにする。
- ・児童の生徒の考え方や悪い点を大事にし、引き出しながら意見交換ができるよう努める。
- ・「〇」「×」の選択問題など、発言しやすい発問をする。
- ・選択肢を設けた黒板に名前カードを貼る活動を設けることで、「意見が持てた/伝えられた」と実感できるようにする。
- ・場面によりホワイトボード等を活用することで、発表しやすくなる。

24

授業づくりの工夫**8【考え方伝えやすくするための工夫】****★ 個別の配慮 ★****①型・ルールの提示**

- 選択肢を設けながら、自分の考えがもてるよう配慮する。

④自信が持てる工夫

- ペアや少人数での話し合いから全体での話し合いに入れるように、個に応じて段階的に環境を設定する。
- 間違えてもいいことを常に確認する。
- 励ましの言葉かけをする。
- 書くことで自信を持たせる工夫をする。
- 机間指導をしながら良いところを褒めるなどで、自信を持たせる。
- よい発言も独り言のように話す児童生徒には、近くの席の児童生徒に聞こえる程度の声で褒め、発言を促す。
- 少しでも自分の意見に自信持てるように、机間指導中に声かけをする。
- 安心して発表できるように、個人に応じたワークシートを使用する。
- 常日頃から児童生徒とコミュニケーションをとることを意識する。
- どのように考えたらよいか一緒に考える時間を設ける。
- 発表時、答えを間違えたり、つまずいたりした時には、さりげなくヒントを与えて答えるようにする。
- 困っている児童生徒には、声かけを行い、自分の意見持てるように一緒に考える時間を設ける。
- 本人の意思や気持ちを確認し、自分から発言できるように待ったり、間を大切にしたりする。

授業づくりの工夫**9【実態に応じた教材・教具の工夫】****◎ 学級全体に対しての配慮 ◎****②絵やイラストの活用**

- 図や絵や图形などを使って理解できるよう工夫する。
- 物語の場面を表す絵を使用する。
- イラストや具体物を使い、実際の生活場面を考えられるような課題を提示する。
- できるだけ实物を用いたり、写真等を活用したりして、視覚的に示す工夫をする。
- 社会科では資料集のふろくのカードなどを活用する。

③見やすさへの配慮

- 図などの資料を提示する時は拡大して見やすいように工夫する。
- ユニバーサルデザインに配慮した色や字の大きさを用いる。
- 教科書の図を拡大コピーしたり動かしたりできるようにする。
- 拡大された連絡表を使い視覚的にわかりやすいように工夫する。

④具体物・半具体物の提示

- どの教科においても見てわかるものは構造的に用意するようにする。
- できるだけ实物や、具体物を使用して、興味関心を引き出す工夫をする。
- 見て触れて学べる体験的な活動を取り入れるようにする。
- 見てわかる教材や実体験を伴った教材を取り入れるようにする。

⑤ICTの活用

- 映像資料やパワーポイントなどを活用し、理解を促すようにする。
- ICT機器を利用して教材や授業内容への興味関心を引き出す工夫をする。

⑥その他

- 道場では役割演技（ロールプレイ）や、紙芝居を取り入れるなど、多様な価値観に触れられるようとする。
- ゲーム要素のある活動を取り入れ、児童生徒の興味関心を引き出す。
- 黒板に貼ることができるカード等を活用する。
- 児童生徒の声を聞く場面を設け、その声に応じられるよう、教材を準備する。
- 児童生徒が良さを発揮できるよう、様々な題材をバランスよく取り入れる。
- 課題の難易度によって補助教材や補助的資料を活用する。
- プリント1枚で1時間の授業を見通せるようにする。

25

26

授業づくりの工夫**9【実態に応じた教材・教具の工夫】****★ 個別の配慮 ★****①ワークシートの工夫**

- ワークシートにあらかじめ部分的に記入しておくことで、書く量や内容を調整する。
- 字がマスからみ出しう場合には、マス目を大きくしたり、行の幅を大きくしたりする。
- 問題数の少ないプリント等で達成感を味わえるように工夫する。

③見やすさへの配慮

- 拡大楽譜を使用する。

④具体物・半具体物の提示

- 専用の半具体物教材等を準備する。
- 剪裁セットなど、一つ一つの道具の扱い方を丁寧に指導する。

⑤ICTの活用

- 写真や動画を活用し、取組内容を繰り返し確認できる環境を設定する。

⑥その他

- ヒントカードを活用しながら、児童生徒が自らの力で対応できるように工夫する。

アイデアシートの活用例**ー児童生徒の様子から指導の工夫を考えるー**

児童生徒が直面している学習や生活上の困難さに対する指導の工夫は、その困難さの背景要因によって違うものと考えられます。

ここでは、いくつかの困難さと、予想される背景要因から指導の工夫を検討する例を示しました。実際には背景要因を特定しづらいことも多くあると思いますが、指導の仮説を立てて指導の工夫を試しながら、より適切な指導の工夫を検討していきましょう。

授業に集中できない

考え方される背景の例	【該当するアイデアシートの項目】 考え方される手立て
<ul style="list-style-type: none"> 注意の持続が難しい 一つのことに注意を向けることが難しい 	<p>[3 集中できる教室環境の工夫]</p> <ul style="list-style-type: none"> 十分な刺激をなくす 一座席配置や教室揭示などの工夫
<ul style="list-style-type: none"> 見通しが持てていない 	<p>[2 予定や約束を理解しやすくするための工夫]</p> <ul style="list-style-type: none"> 予定表の提示場所・タイミング [4 授業の見通しを持ちやすくするための工夫] 授業の流れのバーンズ化 授業や単元のはじめに流れを提示
<ul style="list-style-type: none"> やるべきことを把握していない 優先順位が分からず 	<p>[5 わかりやすい伝え方の工夫]</p> <ul style="list-style-type: none"> 見てわかる伝え方 手順の明示

一斉指示で行動できない

考え方される背景の例	【該当するアイデアシートの項目】 考え方される手立て
<ul style="list-style-type: none"> 指示に集中できない 周りの情報が気になってしまふ 	※「授業に集中できない」を参照
<ul style="list-style-type: none"> 指示が長すぎて覚えられない 	<p>[5 わかりやすい伝え方の工夫]</p> <ul style="list-style-type: none"> 指示は1つずつ、明確に わかりやすい言葉の使用 黒板に記す

27

28

机の周りが散らかっている

考えられる背景の例	【該当するアイデアシートの項目】 考え方の手立て
・作業のベースが遅くて片付ける時間がない	[1 持ち物を整理しやすくするための工夫] ・整理整頓の時間を設ける
・整理整頓が苦手 (空間認知の問題など)	[1 持ち物を整理しやすくするための工夫] ・ラベルなどで収納場所を明示 ・書き場所を決める ・書き場所の確保(とりあえずBOX等)

暗黙のルールが分からない

考えられる背景の例	【該当するアイデアシートの項目】 考え方の手立て
・場の状況が想像できない ・過去の経験が一般化されたルールとして認識されていない	「そんなことも知らないの?」 「〇年生なら常識でしょう?」と頭になしに否定するのではなく…
・経験が不足している	[5 わかりやすい伝え方の工夫] [8 考えを伝えやすくするための工夫] ・視覚化する ・明文化する

字の「読み」「書き」が難しい

字の「読み」「書き」の困難さの背景については、専門的なアセスメントも検討しましょう
→知能検査(WISC-IV)やLD判断のための調査票など

困難な状況	考え方の手立て
・文章を目で追うのが難しい	[8 実態に応じた教材・教具の工夫]など ・読みやすいフォント、改行位置等 ・ルビをつける ・拡大コピーを使う ・ICTの活用 ・リーディングリストの使用
・板書を写すことが困難	・板書計画を渡す ・マス目の大きいノートの使用 ・大まかにかけいれば良しとする
・文章の内容の理解が困難	・関連するイラストをつける ・全体の構造図を提示する ・解説の選択肢を設ける

得意な学び方

子どもの抱えている困難さだけでなく、子どもが得意とする学び方から指導を工夫することも効果的です

得意な学び方	有効な手立ての例
見て学習することが得意	・指示を箇条書きで板書する ・視覚支援を活用する
聞いて学習することが得意	・まずは指示を聞くことができる 勇気をつくる ・指示は短く端的に ・不要な言葉は避ける
体を動かして学習することが得意	・説明よりも体験 ・思っているときに動き回れる
全体会像を把握しながら 学習することが得意 (同時処理能力が高い)	・完成図を先に提示する ・活動の全体像が分かる資料の提示
順序立てて考えることが得意 (総合処理能力が高い)	・順序を明確に示す(番号も) ・一つ一つ順を追って説明する

指導案に添付する記入枠

この「指導案に添付する記入枠」は、学校で従来から使っている指導案の「指導欄」、あるいは「本時の展開」の後ろなど、学校の実情に応じて使いやすい場所に添付して使用してください。

「本時の展開」の中にも該当する指導の手立てを記入すると、より参観者にわかりやすくなります。

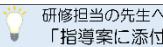
★一人一人の教育的ニーズに応じた授業の工夫

こんな児童生徒に 【対象児童生徒】	指導の工夫	こうなってほしい (指導の意図)	アイデア シート
話の最後に割り込んで発言してしまう児童 【Aさん】	クラス全体でハンドサインを決めておき、サインを下したら落ち込んでいる児童へ発言できるようになる。		8-①
全員(グループ学習時)	質問や意見を必ず聞くという約束をする。	黒板を注視できるようになる。	3-①
口頭説明を聞き逃してしまう生徒【Bさん、Cさん】	プリントや黒板を使い、視覚情報も得られるようにする。	説明が理解できるようになる。	5-①

該当するアイデアシートの項目番号を記入する

★座席表

教卓	
Bさん	Aさん
Cさん	



「指導案に添付する記入枠」について

※「指導の工夫」の記入について

- ・「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」の説明にもある通り、アイデアシートに書いてある内容は、どの授業でも取り組むべきチェックリストではなく、指導の工夫の一例として掲載しているものです。あくまで参考例としてとらえ、指導する児童生徒の実態に応じてアレンジするなどしてご活用ください。

※協議テーマの事前設定

- ・授業者の先生と、授業実施前に研究協議で話し合うテーマや参観対象の児童生徒を決めておくと、話し合いをスムーズに行なうことができます。

研究協議の進め方

【目的】

- 一人一人の教育的ニーズに応じた“みんなが分かる授業づくり”に向けて
- ・良い実践を再認識・共有すること
- ・さらなる改善に向けて意見を出し合うこと



【事前準備】

- ・A3サイズのコピー用紙（グループ数×2枚程度）
- ・付せん紙 2色（75mm四方のものがお勧め）
- ・「みんながわかる授業づくりアイデアシート」

- ・3～4人のグループをつくっておく。
- ・協議に慣れていない場合は、事前にテーマを設定しておくと話し合う時間を多く確保できます。

【協議の手順】 所要時間 15分程度

（1）テーマの確認

・協議のテーマを確認し、A3用紙の中央に書きましょう。

・複数のテーマについて話し合う場合は、用紙1枚につきテーマ1つ

（2）個人作業（3分）

- ・テーマに対する手立てとして、以下の点について個人で付せん紙に書いてください。
A(ピンクの付せん紙) 授業での「工夫」の良かったところ
B(黄色の付せん紙) 改善案や新しいアイデア
→アイデアシートやご自身の経験を参考に
- ・付せん紙は「意見1つにつき1枚」を使ってください。
- ・該当するアイデアシートの項目を書いておくと整理しやすくなります。

<テーマ、付せん紙の記入例>

テーマ（用紙中央に書く）	A ピンクの付せん紙 よかった点	B 黄色の付せん紙 改善案
Aさん 話の途中に割り込んで発言する ことが多い	9-① みんなでサインを決めておくことで、発言が落ち込まない	5-③ 実物を提示しながら説明する
Bさん ○○の説明のときに、注目させていたいなかった		

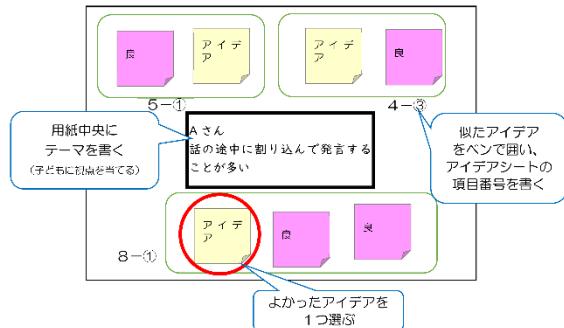
(3) グループ内で共有する (5分程度)

- ・(2)で書いた内容をグループ内で紹介しあいながらA3用紙に貼っていきます。
→貼り切れないときは2枚目の用紙を使いましょう。
- ・似た意見が出たときは近くに貼っていきます。
- ・話し合いながら思いついた意見も追加していきましょう。

(4) グループのまとめ (3分程度)

- ・似た意見をベンで囲み、該当する「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」の項目を書いておきます。
- ・「A 良かったところ」、「B 改善案」の中から、学校のアイデアシートに加えたいアイデアを1つ選びましょう。

<A3用紙のイメージ>



(5) 時間があれば全体で共有 (2分程度)

- ・(4)で選んだアイデアを簡潔に発表してください。(30秒以内を目指す)
- ・各グループで作った用紙は、参加者名を書いて授業者に返してください。



33

34

振り返りの進め方

※集まって研究協議ができるときに行う、指導者との1対1によるもの

【目的】

- 一人一人の教育的ニーズに応じた“みんなが分かる授業づくり”に向けて
・良い実践を再認識・共有すること
・さらなる改善に向けて考えを深めること



【振り返り前の準備】

授業者	指導者
授業後に ○自分の計画した指導の工夫の結果、 子どもの反応はどうだったか ○計画をしていなかったところで、 気になった子どもの様子 についてメモしておく。	参観中・授業後に ○計画された指導の工夫の結果、 子どもの反応はどうだったか ○計画をしていなかったところで、 気になった子どもの様子 についてメモしておく。

【振り返りの手順】

所要時間は10分程度です。

(1) 授業者による振り返り

- ・メモしたことを中心に自身の気付いたことを指導者に伝えます。

(2) 指導者からのフィードバック

- ・メモしたことを中心に自身の気付いたことを授業者に伝えます。
- ・(1)で授業者が感じたことについて、気付いたことがあれば伝えてください。

(3) 今後の授業についての検討

- ・授業者自身による振り返り、指導者からのフィードバックを受け、今後の授業でどのような指導の工夫が考えられるか、「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」などを参考にしながら考えてみましょう。

(4) アイデアシートに追記する指導の工夫を選ぶ

- ・実際に授業で行った指導の工夫と振り返りを通して考えたアイデアの中から1つ選び、「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」に追記しましょう。

研修担当の先生へ 「研究協議の進め方」について

※テーマの設定について

- ・授業を参観する前に授業者から「Aさんの授業に集中して取り組めるようにしたい」などと、対象の児童生徒とテーマを決めておくと協議を進めやすくなります。
- ・話し合いのグループごとにテーマを変えて実施することもできます。
- ・協議に慣れてきたら、話し合うテーマを2つに増やしたり、参観者が気づいたことをもとに研究協議中にテーマを設定したりしてみましょう。

※協議グループについて

- ・協議グループは“同学年”、“同教科”、“同世代”などでまとまつても、あえてシャッフルして新鮮な意見を出し合ったり、交流の場にしたりしてもよいと思います。

※その他

- ・(2)の個人作業は研究協議会の前に書いておけると時間を短縮できます。
- ・手順や時間配分は学校や会議時間等の実情に応じて調整してください。
- ・協議のテーマに挙がらなかつた「授業の良かったこと」も、ぜひふせん紙に書いて授業者の先生にプレゼントしましょう。

35

Ⅱ 通常の学級における多様な視点による児童生徒理解の充実 —「児童生徒理解共有シート」の開発—

1. 背景と目的

(1) 静岡県及び袋井市における義務教育全体の取組

我が国においては「生きる力」の育成を目指し教育の充実に取り組んできた。今回の小学校学習指導要領（平成29年告示）（以下、「学習指導要領」という）の改訂に向けた議論においては、学習する子どもの視点に立ち、従前の「生きる力」を、「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」、「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」の三つの資質・能力として再整理し、教育の一層の充実を図ることとされた。そして、これら三つの資質・能力をバランスよく育むため、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開することとされた。

このような議論を踏まえ、学習指導要領においては、各教科等において身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を発揮させたりしながら、学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科等の見方・考え方方が鍛えられていくことに留意することが示されている。また、児童が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ることが示されている。

静岡県教育委員会では、静岡県の子どもが主体的に学ぶ姿勢を養い「生きる力」を育んでいくためには、学習の内容や活動を自分の事として捉え、人生や社会、生活等と関連付けたり他者と関わったりしながら学びを深めていく「自分ごと（自分の事）としての学び」が大切になると想え、県下の学校に対してリーフレットの配布や研修会の開催などを通じて教職員に周知し、教育の充実を図っている。

県が作成したリーフレットの中には、「自分ごと（自分の事）としての学び」について、子どもが「問い合わせ」を他者との「協働・対話」を繰り返す中で再構築し、その過程で目指す資質・能力を育んでいくような「子供が主体となる学習」としている。そして、このことを踏まえ授業づくりにおいて教師が重視することを、以下の3点としている。

- 育成を目指す資質・能力を明確にして授業を構想する。
- 子供の思考過程を生かして授業を展開する。
- 資質・能力の伸長について子供と共有する。

袋井市においては、学習指導要領の目指す「主体的・対話的で深い学び」の実現に向け、静岡県教育員会が示した「子供が主体となる学習」を目指し、「袋井型授業」として以下の3点を挙げ学校現場での具体的な取組を進めている。

- 教師が学び手の視点で授業をつくるために、児童生徒が自分ごととして主体的に学習課題に取り組めるよう、「目標・手立て・評価が一体になった『みんなで取り組みたい（解決したい）と思える学習課題』を設定」する。
- 児童生徒が「問い合わせ」に対して他者との「協働・対話」を繰り返す中で再構築し、その過程で目指す資質・能力を育んでいくために、教師が授業づくりにおいて「交流活動・集団活動（学び合い、教え合い）による、より適切な（妥当な、確からしい）考えの創造」を行う場面を授業展開の中で意図的に設定する。
- 学習の内容や活動を自分のこととして捉え、人生や社会、生活等と関連付けたり他者と関わったりしながら、一層主体的に学びを深めていくために、「次時以降に取り組む発展的な学習課題の意識化を実現する振り返り」を行う。

また、袋井市教育員会（2020）では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向け、「思考ツール」を活用した授業の在り方を説明した「袋井市幼小中一貫プログラム」を示した。本プログラムにおいては、「思考スキル」を「思考の結果を導くための具体的な手順についての知識とその運用技法」と定義し、児童生徒自らが自分の考えを深めるためにどうすればよいか知り、そのために「必要なもの」を使いこなすということだとした。そして、「思考スキル」を身に付けるためには、思いや考えを書き込み、交流を通して考えを広げたり深めたり整理したりすることができる「思考ツール」の活用が有効であるとした。

このような考え方に基づき、袋井市教育員会では学習指導要領の目指す「主体的・対話的で深い学び」の実現に向け、市内全ての小・中学校で、「思考スキル」「思考ツール」を取り入れた取組を推進しており、現在、市内全ての学校で、小学校1年から中学3年までの授業において、「思考スキル」「思考ツール」を取り入れた授業実践を行っている。

この取組は、学習指導要領の改訂に向け示された中央教育審議会答申において、主体的・対話的で深い学びの実現に向け、「対話的な学び」においてやりとりされる情報を可視化し操作化する「思考ツール」の活用として例示されたことを踏まえたものである。

(2) 特別支援教育に関する静岡県及び袋井市における現状

我が国の義務教育段階においては、特別支援教育の対象となる児童生徒が増加傾向にある。国の調査では、通常の学級において、知的発達に遅れはないものの学習又は行動面での著しい困難を示す児童生徒が 6.5%程度在籍していることが報告されている（文部科学省「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」平成 24 年）。

静岡県の調査によると、平成 27 年度の小・中学校における特別支援学級在籍率は 1.53%、通級指導教室で学ぶ児童生徒の割合は 0.79%であり増加傾向にあった。なかでも、平成 18 年に設置された LD・ADHD・自閉症等の通級指導教室の児童生徒数は、小・中学校ともに増加率が高くなっていた（静岡県教育委員会「静岡県における共生社会の構築を推進するための特別支援教育の在り方についてー『共生・共育』を目指してー」平成 28 年）。

袋井市教育委員会の調査（平成 30 年）によると、市内の小・中学校の通常の学級には、4.4%程度の特別な教育的支援が必要な児童生徒が在籍していることが分かっており、年々増加傾向にある。また、小・中学校に在籍する外国籍の児童生徒についても、割合が 4.4%と年々増加傾向にあるなど、障害等のある児童生徒以外にも、通常の学級には学習上又は生活上多様な困難さがある児童生徒が多く在籍している（令和 2 年調査より）。

このような児童生徒の在籍状況を背景にして、袋井市内の小・中学校においては、児童生徒の学習意欲の低下、学習のつまずき等を抱えたまでの進級や進学による学力不振、さらには学年の進行とともに増大する不登校等の課題が生じている。

現在、小・中学校の通常の学級に関する教員には、こうした多様な教育的ニーズのある児童生徒に対して、個々の教育的ニーズに応じた指導や支援を行うことが求められている。また、学習指導要領の改訂を踏まえつつ、児童生徒の多様性を背景とした市の課題解決に向け、多様な児童生徒が包摂された学習集団として「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した授業改善を行い、教育を充実させていくことが求められている。

(3) 課題の整理

市内の小・中学校においては、(2) で述べた課題解決に向け、単元計画の作成や本時の展開案の作成といった授業づくりにおける「思考ツール」の積極的な活用を進めている。筆者の勤務校においても、平成 29 年度より段階的に「思考ツール」を導入し、4 年間に渡り「思考ツール」を活用した授業実践に取り組むことで、教員の理解が進み

実践が蓄積してきた。一方で、実践した教員からは、多様な教育的ニーズのある児童生徒にどのように「思考ツール」を活用すればよいのか分からぬといった声が挙げられている。また、ある程度通常の学級の担任等を経験してきた教員からも、これまでの方法では対応が難しい児童生徒が増加してきたなどの声や、多様な児童生徒にどのように対応してよいか分からぬなどの声が挙げられている。こうしたことから、多様な教育的ニーズのある児童生徒が在籍する通常の学級において、協働的に思考する授業を行う困難さを感じている教員の現状が推察される。

これまでも学校現場においては、児童生徒への指導の充実を目指し、経験の豊富なベテラン教員から若手の教員に対して助言等をしながら、様々な課題に対応してきた。しかし、これまでの方法での対応が難しいように、在籍する児童生徒の多様性に関わる指導上の課題への対応については、経験年数に関わらず課題を感じていることが推察できる。

平成27年12月の中央教育審議会答申では、近年の教員の大量退職、大量採用の影響により、必ずしもかつてのような先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承がうまく図られない状況があるといった指摘や、教えを請うべき経験の浅い教員よりも、それらの教員を指導するミドルリーダーとしての経験を有する教員が少ないと、少なくとも直近30年間には経験したことのない状況が生じているといった指摘が示されており、多様化・複雑化する通常の学級の状況に対して、柔軟に対応することのできる教員の育成が国としての喫緊の課題ともなっている。

こうしたことを踏まえ、今後、学校現場においては、教員の年齢構成がこれまで以上に、ベテランと若手という二極化が急速に進むことから、こうした教員の年齢構成の偏りが、経験年数の違いや世代間の価値観の違いなどによる教員集団全体の見方や考え方の偏りにつながることも考えられる。

特に、一人一人の児童生徒の実態に応じることが原則となる特別支援教育においては、教員間の見方の違いによる影響が大きいことが考えられる。例えば、離席の多い児童がいた時に、離席の原因を児童本人の行動上の課題と捉えるか、環境因子に原因があると捉えるかでは、支援の方法は異なってくる。個に応じた支援に基づく特別支援教育においては、児童生徒の学習上の困難さの把握を各教員が行っている。しかし、困難さへの対応に関わるそれぞれの教員の見方や考え方（子ども観・指導観・教材観・教育観）は、とりわけ教員間の違いが生じやすく、児童生徒のニーズを教員がどのような見方で捉えるかによって、支援方法は大きく異なってくる。学級担任制を中心とする小学校及び、教科担任制を中心とする中学校においても、意図的な取組を行わなければ、教員個々の見方や考え方方が固定化してしまう恐れがある。今後の教員集団の在り方として、通常の学級において、児童生徒の多様な実態に柔軟に対応しながら、学習集団の学びを深め、一人一人の能力を最大限に伸長させることのできる学習活動を展開

していくことのできる教員で構成された学校となるためには、教員個々の見方や考え方を教員集団としての組織的な学びへと繋げる仕組みづくりが必要な時期にきていると考えられる。

静岡県教育委員会が作成した「よりよい自分をつくっていくためにIV」には、「教師同士が協働して、よりよい授業を創造するためには、各教師が持っている子ども観や教育観、教材観や指導観について話し合い、磨き合って高め合うことが大切である」と示されている。今後の教員集団においては、これらの「観」を共有し互いに磨き合い、高め合う機会を設定することによって、互いの実践への理解が深まり、組織として自校の教育目標の実現に向けた授業を創造できるとしている。こうした教員一人一人がもつ「観」を組織的に交流することのできる機会は、多様な困難さに対し柔軟に対応できる教員の育成に繋がっていくと言えよう。

それぞれの教員が学び合い深め合う仕組みをつくることは、多様な困難さに対し柔軟に対応できる教員を組織的に育成していくことに繋がるものと考えられる。多様な児童生徒に対応することのできる教員の学びの在り方を研究し明らかにすることが、学校現場の課題解決のためにも必要であると考える。

(4) 本研究の目的

本研究では、以下の2点を目的とする。

- ① 多様な児童生徒に対応することのできる教員の学びの在り方について明らかにする。
- ② 教員が互いに学び合いながら児童生徒理解を組織的に深めることのできる「ツール」を開発する。

(5) 本研究の方法

目的①②を達成するために、以下の方法を行う。

・研究1 多様な児童生徒に対応することのできる教員の学びの在り方

- ① 「学び」の仕組みに関わる先行研究及び資料等のレビュー
- ② 今後の教員の学びの在り方の検討（「ツール」の開発）

・研究2 「児童生徒理解共有シート（案）」を用いた調査研究

- ① アンケート調査及び結果の分析

・総合考察

2. 研究1 多様な児童生徒に対応することのできる教員の学びの在り方

(1) 目的

多様な児童生徒に対応することのできる教員の学びの在り方について明らかにする。

(2) 方法

- ①先行研究及び資料等のレビュー
- ②今後の教員の学びの在り方の検討（「ツール」の開発）

(3) 内容

①学習指導要領の改訂に向けて議論等にされた「学び」の仕組み

今回の学習指導要領の改訂に当たっては、「学び」の科学的な知見を踏まえ、「学校」の意義についても議論が進められた。議論の経過が報告された「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」では、「思考力・判断力・表現力等は、学習の中で、思考・判断・表現が發揮される主体的・協働的な問題発見・解決の場面を経験することによって磨かれていく。身に付けた個別の知識や技能も、こうした学習経験の中で活用することにより定着し、既存の知識や技能と関連付けられ体系化されながら身に付いていく」と示している。また、「新しい学習指導要領等が目指す姿として学習プロセス等の重要性」についても触れられており、「学びを通じた子供たちの真の理解、深い理解を促すためには、主題に対する興味を喚起して学習への動機付けを行う。目の前の問題に対しては、これまで獲得した知識や技能だけでは必ずしも十分ではないという問題意識を生じさせ、必要となる知識や技能を獲得し、さらに試行錯誤しながら問題の解決に向けた学習活動を行う。その上で自らの学習活動を振り返って次の学習に繋げるという、深い学習のプロセスが重要である」と示している。さらに、「その過程で、対話を通じて他者の考えを吟味し取り込み、自分の考え方の適用範囲を広げることを通じて、人間性を豊かなものへと育むことが極めて重要である」と、自分はない見方や考え方を取り入れることも重視されている。こうした議論を踏まえると、今後の、児童生徒の学習プロセスには、新たに獲得した知識が既存の知識と関連付けられたり組み合わされたりしていく過程で、様々な場面で活用される基本的な概念等として体系化されながら身に付いていくことが重要であり、こうした視点に立てば長期的な視野で学習を組み立てていくことが極めて重要となることが考えられる。

こうした学習指導要領の改訂に向けて議論を踏まえ、議論中に示された「学び」の仕組みに関する科学的な知見と小・中学校の通常の学級における学習活動との関連について検討した。なお、検討に当たっては、議論中に示された科学的な知見の内、本研究に関わる文献に焦点化しレビューした。

通常、通常の学級における学習場面では、まず授業の序盤に本時の課題に向けた問題提起（補助発問）が教師から提示される。ここでの補助発問は問題提起をするための発問であり、児童生徒からは補助発問に対する様々な自己の考えが表出される。その過程の中で、他の児童生徒が表出した考え方と出会うことにより、共感や発見、疑問が生まれる。次に、教師から、動機付けとなる新しい課題（主発問）が提起される。

Engestrom (2010) は、「実質的な動機づけが生じるのは、生徒が、自分の知識や技能と自分の直面している新しい課題の必要条件との間にあるコンフリクト（※対立、軋轢、衝突、不一致）を経験し認識するときである」と、今の自分にはない新たな見方や考え方に出会う意義を述べている。また、「動機づけとは、問題を提起すること、認知的コンフリクトを創り出すことによって新しいテーマ単位に対する生徒の興味を呼び起こすことを意味する」と、対話的な学びによる動機の高まりや、学びの深まりについて述べている。このことは、「内発的動機づけとは、新しいことやチャレンジを求めたり、探索したり、学んだりすることを通して自分の能力を高めようとする生来的な傾向性に基づいて生起する現象であり、われわれの認知的、社会的な発達にとって不可欠な動機づけ要因と位置づけられると同時に、人生の楽しみやバイタリティーの主な源泉となる意欲のあり方の総称である」(鹿毛, 2013) などとも関連し、主体的な学びにも繋がるものと考えられる。

児童生徒は焦点化された課題（主発問）により、それまで多種多様な足場にいた児童生徒がいわゆる「同じ土俵」に乗り、そこで内発的動機が強化されることになる。Engestrom (2010) は、「全体的な学習プロセスの出発点となるのは、生徒の意識に生じてきた真の問題とコンフリクトである」と述べている。すなわち、ここでの課題（主発問）は、児童生徒にこれまで獲得した知識や技能だけでは必ずしも十分ではないという問題意識（「同じ土俵」に乗ること）を生じさせるものでなくてはならないということである。前述した「対話的な学び」においてやりとりされる情報を可視化し操作化する思考ツールは、この場面で活用することにより、その有効性が発揮される。

こうして生じた児童生徒一人一人の内発的動機に基づき学習活動は、次の段階へと進むこととなる。

次の段階は、方向付けの段階である。方向付けのベースは、「学習者の既存の理解や問題の扱い方を変えるのにも役立ち、比較、検討、肉づけを行っている間に、新しい主題事項の意味全体が形を取り始める」(Engestrom, 2010) ことである。ここが、論点整理で説明された「新たに獲得した知識が既存の知識と関連付けられたり組み合わされたりしていく過程で、様々な場面で活用される基本的な概念等として体系化されながら身についていく」部分に当たる。新たに獲得した他の児童生徒からの知識や考えを

もとに、自己の考えを表出し、加筆、修正、理由付けを行い、新たな知識を得ていくのである（内化）。そして、新たに獲得した知識をまた違う学習においても活用できるのではないかと考え、深めた学びをさらに広げていく（外化）。この外化によって「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」につながっていく。

こうした「学び」の仕組みを踏まえ、授業においてどのように児童生徒が思考し、深い学びに向かう学習プロセスを設定していくことが有効なのかについて整理し、図で表した（図II-1）。

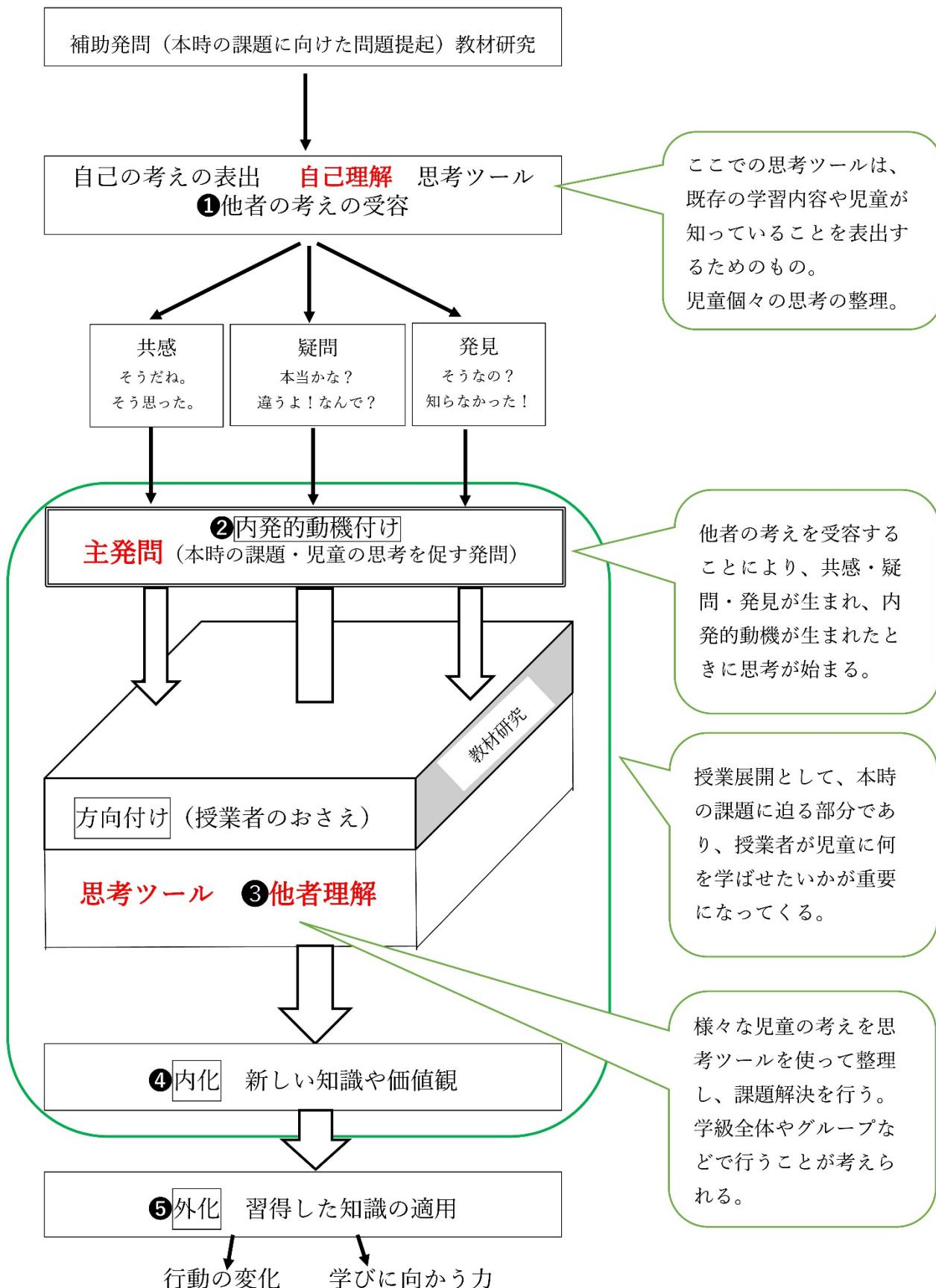


図 II-1 授業における児童生徒の学習プロセス

②多様性を包摂した学習集団における「学び」の在り方

多様な児童生徒が在籍する通常の学級においては、①で述べた学習のプロセスにおいて様々な場面が生じる。

例えば、学級全体で課題解決を行う場面において、自分の考えを整理することが苦手な児童が「なぜだろう？」と感じたことについて児童なりに発言したとしても、周囲の児童は、その児童の発言を「なぜそんなことを言うのだろう？」「学習とは関係のない発言をしている（突拍子もない言動）」と捉えるかもしれない。しかし、この場面を「多様性を包摂した学習集団における対話的な学び」と捉えると、この児童の「なぜだろう？」という視点が、学習集団が課題解決を行う中で新たな視点となり学びを深めていく要素となる。周囲が児童の意見を、「どうしてそう考えたのか？」と授業で受け止める「話題の全体化」を行うことで、一見突拍子もないように思える言動が課題解決に向けての糸口となるかもしれない。発言した児童も、自身の考えが授業で取り上げられたことで、授業に参加しているという実感を得ることができ、皆と課題解決を行おうと授業に参加するであろう。また、自分の考えを相手に分かるように伝えたいと、懸命に自身の考えを整理し伝えようとするだろう。一方で教員が、児童が行った想定外の発言を授業とは関係のない突拍子もない発言だと決めつけてしまい、児童の発言を受け止めず流してしまえば、この児童の「なぜだろう？」という視点は授業で生かされることもなく、児童自身も学びの意欲がそがれ、より授業に参加しなくなってしまう。

奈須（2017）は、「子供たちがもっているいい線はいっているが不正確であったり断片的である知識を、洗練させたり統合させていけるよう、教師が意図性や指導性を効果的に發揮することが必要である」、「一人一人のそれぞれ偏った知識や経験を共有の財産とし、その豊かな具体・特殊・個別の先に抽象・一般・普遍を構築しようと対話的に思考することに意味がある」と述べ、児童生徒からの多様な発言により、対話的な学びが深まるとしている。

授業で重要なのは、「児童生徒の能動的な心的活動を駆動し、養い、方向づけること」(Engestrom, 2020) であり、授業者が「本時で何を学ばせたいのか？」である。そのために、授業者は教材研究を行い、「本時で何を学ばせたいか」が踏まえられた本質的な発問として主発問を行う必要がある。他の児童生徒とのやりとりにより、自分と同じまたは違った考え方や見方に気付いたとき、「自分の考えでよかった」「なぜ違うのだろう？」と内発的動機が生まれる。ここが、学習場面において本時の課題に迫る授業の山場であり、ここで生まれた活発的議論は様々な児童生徒の考えを整理し統合しながら、課題解決を行っていくことに繋がる。

教員が授業づくりを考えるに当たっては、多様な教育的ニーズのある児童生徒や発達的特性のある児童生徒も同じ土俵で授業に参加し、互いに学び合うことのできるよう単元計画や本時の展開を考える必要がある。通常の学級は、個々に違う多様性のあ

る集団である。多様であるからこそ学びが深まる機会に満ちあふれ、新しい知識や価値観を習得する機会に恵まれていると言える。

③多様性を包摂した教員集団における「学び」の在り方

①で述べたように、今回の学習指導要領の改訂に当たっては、「学び」の仕組みに関する科学的な知見について議論が行われた。この「学び」の在り方は児童生徒のみならず、大人の学びにも当てはまる汎用性の高いものである。

1の（3）で述べたように、児童生徒が多様な見方や考え方をもつ集団であると同様に、教員集団も多様な見方や考え方をもつ教員で構成された集団である。そう考えると②で述べた多様性のある児童生徒の学習プロセスは、多様な教員の「児童生徒理解」という学習プロセス」にも当てはまると考えられる。とりわけ、今後、急速に二極化が進むであろう教員集団においては、多様な経験や価値観をもつ教員が、児童生徒に対する互いの見方や考え方を関連付けたり組み合わせたりしていく場を意図的に設定することが、新たな児童生徒理解に繋がり、袋井市の課題解決にも繋がるものと考えられる。

静岡県教育委員会においても、静岡県の児童生徒が、主体的に学ぶ姿勢を養い、「生きる力」を育んでいくためには、「自己ごと（自分の事）としての学び」が大切であり、児童生徒が主体となる学習を行うためには、教師が『肯定的な子供観』（「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）に基づきながら「学び手の視点で授業をつくる」ことが大切だとしている。

こうしたことを踏まえ、多様な教育的ニーズのある児童生徒を含めた一人一人の児童生徒の理解を、多様な教員で構成された教員集団の意図的な学びにより、充実させることができるものと考えられる。多様な教員の見方を生かした「児童生徒理解プロセス」を、②に当てはめながら以下のように整理した。

- これまでの経験では対応できない児童生徒に出会い、問題意識が生じる。
- 多様な見方や考え方を他の教員から獲得し、さらに自分の見方や考え方を再構築することで、新たな支援方法を実践する。
- 新たな支援方法を用いて実践し、振り返り、評価し、次の指導や支援につなげる。

平素から、教員は、在籍する多様な児童生徒に対して、「分かる、参加できる」授業づくりに取り組んでいる。教員が、児童生徒の多様性に関する問題意識を最も強く感じる場面は「授業」である。自らの対応について不安を感じている児童生徒について、具体的な場面を通じて感じた他の教員による新しい見方や考え方を意図的に取り入れることによって、多様な見方や考え方を獲得し、自分の見方や考え方を再構築すること

とができる。支援が必要な児童生徒に対して、授業者が自身の見方や考え方に基づき指導している具体的な授業の場面を、他の教員と共有し対話的な学びを設定することにより、新たな見方や考え方を獲得し、支援の充実と学習集団の学びの深まりに繋げることができる。こうした個を意識した授業づくりは、児童生徒への多様な見方や考え方を通して、指導方法や支援方法を考えることができ、集団が生きる授業づくりに繋がっていくと考えた。

次に具体的な授業場面において、どのような方法をとれば、教員が互いの見方や考え方を共有することができるのかについて検討した。授業場面における児童生徒の姿から授業の課題を感じたとき、それぞれの教員が考える理由は多様である。また、どのような児童生徒の課題に注目するかも教員によって異なる。様々な児童生徒の姿の中からどの姿に注目するのかも、それぞれの教員の見方や考え方を表れる。A先生が気付かなかつた児童生徒の姿を、B先生の視点で捉え注目することで、A先生とB先生の見方や考え方の違いが見えてくる。このように、互いの見方や考え方の違いに気付くとともに、それぞれの見方や考え方を共有していくためには、場の設定が必要となってくる。あらかじめ決めておいた児童生徒について、同じ授業で同じ児童生徒の姿を観察し、その姿の背景を考えることで、互いの見方や考え方が違つたりすることに気付くことができる。また、同じ授業で同じ児童生徒を見たとしても、場面が変わると児童生徒の姿が変わり、参観者の見方や考え方も変わることもある。そういう共通の「土俵」で互いに自分の見方や考え方について語ることで、それぞれの見方や考え方の共有を行うことができるのではないかと考えた。この教員の「児童生徒理解プロセス」は、図II-1で示した学習プロセスの、「①他者の考えの受容」に相当すると考えられる。

他の教員から得られた新しい見方や考え方に対する感触は、教員は、時には今までの自身の見方や考え方に対する安心感をもてたり、時には今までにない見方や考え方出会い、これまで自身の支援方法は正しかったのか、児童生徒の実態に合っていたのかといった疑問や葛藤が生じたりする。こういった疑問や葛藤は、指導を改善充実させようとする教員自身の内発的動機に繋がる。この教員の「児童生徒理解プロセス」は、図II-1で示した学習プロセスにおける「②内発的動機付け」に相当する。

そして、内発的動機に支えられながら教員は、課題解決に必要な情報を他の教員から収集、蓄積するとともに、自身のそれまでの見方や考え方を照らし合わせながら、より良い「解」を求める。そのためには、他の教員から得られた新たな見方や考え方を獲得し、それらを適切に組み合わせ活用しながら課題を解決していくことが重要となる。こうした多様化複雑化した課題を解決していくためには、見えない部分（他者の見方や考え方）を共有することが重要であり、これまでの自身の見方や考え方と、他者からの新しい見方や考え方を関連付け組み合わせ、課題解決を図ろうとする思考の過程が重要となる。この教員の「児童生徒理解プロセス」は、図II-1で示した学習プロセス

における「③他者理解」に相当する。そこで、前述した「対話的な学び」を通して児童生徒理解を深めることが必要であると考えた。

そこで、経験年数に関わらず児童生徒に関わる教員が児童生徒の姿から児童生徒の困難さや背景にある思いを、自身の見方や考え方で整理することができるもの、そして、多忙な日常的な業務の中でも他者からの新しい見方や考え方方が得られ、自身の見方や考え方の再構築を一人でできるツールが必要であると考えた。また、新しい見方や考え方を得ることで気付く新たな発見や、今までの自身の見方や考え方を思考のプロセスとして視覚的に確認することできるツールであることが必要であると考えた。これは、児童生徒の多様性が学びを深めることに繋がるように、教員の多様な見方や考え方方が生かされ活用されながら思考することによって、児童生徒理解を深めることができるという「学び」の仕組みを踏まえたツールである。

④教員集団における「学び」の可視化に向けた検討

現場の教員は多忙である。「空き時間」と呼ばれる授業を行わない時間は、週に数時間程度である。「空き時間」にも教員は、次の授業の準備や事務処理等様々な業務を行っている。そういういた普段の学校生活の中で、授業研究会のように1単位時間を確保し年間で何度も互いの授業を見合うことは、現実的には難しい。そこで、まず教員がどのように他の教員の授業を参観し、児童生徒の姿から自身の見方や考え方を互いに共有することができるのかについて考えた。日々の生活で繰り返し行えるようにするために、授業時間全てを参観するのではなく、10分程度でも可能なものにする必要がある。また、研究授業のような児童生徒にとっても特別な場である研究授業の場面ではなく、普段の授業での児童生徒の姿を見ることが、教員の日々感じている困難さに対応できると考えた。また、参観者がそこで感じたことを授業者に伝えるために、研究授業の後に行う協議時間を設けることも難しく、短時間で、なおかつ参観者の見方や考え方方が端的に伝えられることが必要である。

こうした多忙な教員が時間を有効に活用し、互いに児童・生徒理解を深めることのできる仕組みが必要であると考えた。この仕組みは、限られた時間の中で、教員がそれぞれの見方や考え方を共有し深める思考のプロセスを可視化するとともに、限られた時間の中で効果的に、「同じ土俵」で学び合えるものである必要がある。こうしたことを行なうことを踏まえ、限られた時間の中でも取り組むことが可能な多様な教員による児童・生徒理解に関わる見方や考え方を可視化し共有するためのシート「児童生徒理解共有シート」の開発が必要であると考えた。「児童生徒理解共有シート」を用いることで、授業者が自身の見方や考え方と、参観者の見方や考え方とを関連付けたり組み合わせたりしていく過程で、児童生徒に対する新たな見方や考え方を得ていくことができるものとして開発したいと考えた。

以上の点を踏まえて、「児童生徒理解共有シート」を、以下の手順で行うことで教員の思考の可視化を図ることにした。

○該当児童生徒に関わる教員が授業を参観し、児童生徒の姿をシートに記入する。

児童生徒の現在の姿から考えられること、今後どのような工夫や取組がありそうかをシートに記入する。

○参観教員からの「児童生徒の姿」「児童生徒の姿から考えられること」「工夫や取組」をシートに整理し、今までの自身の見方や考え方と参観者の見方や考え方から新たな児童生徒理解につなげ、今後どのような工夫や取組ができそうか支援の方策を検討し、ポイントをシートに記入する。

○検討し改善を図った支援の方策を実践する。

○検討した工夫や取組を実践し、児童生徒の姿から支援の方策を振り返り、今後の支援方法を考える。(P D C Aサイクル)

○自身の見方や考え方を参観者の見方や考え方を踏まえてどのように思考し、支援の改善を図ったのか、その結果、児童生徒はどのように変容したのか等についてシートを活用し、教員間で互いに共有する。

上記のプロセスを可視化するために、段階に応じたシートの作成を試みた。実際に研究所スタッフと学習の困難さのある架空の児童の実態を設定し、児童の実態から具体的な授業場面で見られる児童の姿や、その理由等について、個々の見方や考え方に基づき気付いたことを付箋に書き出し、協議を行った(図II-2)。設定した児童の実態は共通理解していたが、それぞれの気付いたことは違いがあった。また、今後の工夫や取組に関する支援の方策についても異なる意見が出された。

次に、協議を通して、今までの自身の見方と、新たな他者の見方とを関連付けたり組み合わせたりしていくためには多様性が重要となることから、自身と他者の二者だけではなく、複数の視点が必要であることから、3人程度の参観者があるとよいのではないかと考えた。

これまでの検討から3段階のプロセスに基づきシートを作成した。以下、小学校用のシートを示す。ステップ1で「児童観察シート」(図II-3、資料1)を用い、あらかじめ授業者が記入した児童の実態に基づき、参観者が児童の姿を観察し、自身の見方や考え方を記入する。ステップ2では「みんなで思考シート」(図II-4、資料2)を用い、授業者が今までの自身の見方や考え方と、参観者からの新たな見方や考え方



図II-2 研究所スタッフとの協議

を対比させながら関連付けたり組み合わせたりして、今後、取り組めそうな工夫や取組などの支援の方策を考え記入する。そして、ステップ3で「支援サイクルシート」(図II-5、資料3)を用い、取り組んだことに対する児童の姿から支援の方策を振り返り改善点を検討することで、さらに今後の指導に繋げていきたいと考えた。

<p>児童観察シート（ステップ1）</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">対象児童: Tくん（1年1組）</td> <td style="padding: 5px;">授業者:</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">日付: _____</td> <td style="padding: 5px;">時刻: _____</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;">教科: 国語「おわせびごりん」</td> </tr> </table> <p>児童の実態 (これまでの見方)</p> <p>普段の授業の様子と指導上の留意事項</p> <ul style="list-style-type: none"> ・悪いなった言動が多い。全体への影響、聞いていないことが多い。 ・その都度、声掛けを行い今何をするのか確認している。 <p>↓</p> <p>男の表情 [] 参観者: []</p> <p>本時の授業での特徴的な児童の様子 (児童の姿を記入)</p> <p>↓</p> <p>表れの背景 []</p> <p>授業参観から分かったこと・気付いたこと (○良い点、△課題点)</p> <p>↓</p> <p>改善のポイント [] 今後の指導・支援方法の改善に向けた提案</p>	対象児童: Tくん（1年1組）	授業者:	日付: _____	時刻: _____	教科: 国語「おわせびごりん」		<p>みんなで思考シート（ステップ2）【 1 年 組 】</p> <p>情報の整理 (得られた見方)</p> <p>児童は、 ～していた。 この表れの背景には、 ～考えられる。 だから、 ～してはどうか。</p> <p>児童は、 ～していた。 この表れの背景には、 ～と考えられる。 だから、 ～してはどうか。</p> <p>児童は、 ～してい た。 この表れの背景には、 ～と考えられる。 だから、 ～してはどうか。</p> <p>↓</p> <p>↓</p> <p>↓</p> <p>思考メモ (自分の見方を再構築する)</p> <p>PLAN</p>
対象児童: Tくん（1年1組）	授業者:						
日付: _____	時刻: _____						
教科: 国語「おわせびごりん」							

図II-3 児童観察シート

図II-4 みんなで思考シート

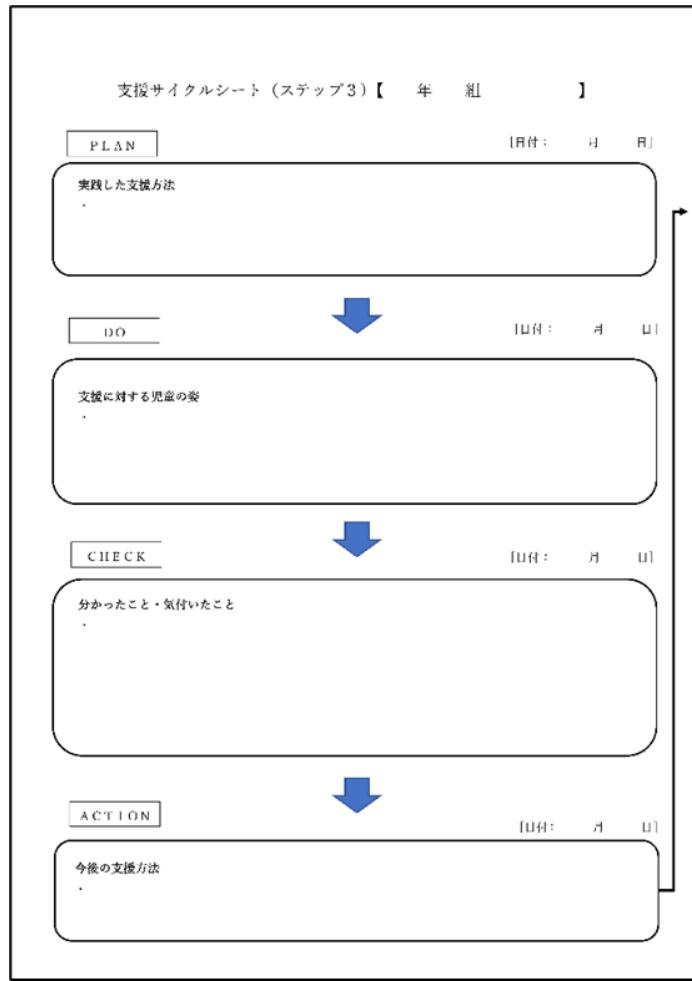


図 II-5 支援サイクルシート

⑤ツール「児童生徒理解共有シート（案）」の作成

「児童生徒理解共有シート」について検討し「案」を作成してきたが、記述する立場が分かりにくく、記述の分量が多く感じられ負担になる点や、自身の見方や考え方と新たな見方や考え方を再構築するということの意図が分かりにくい点、三段階構成で活用することでの使用者が負担を感じる点の3つが課題として考えられた。

そこでこれらの課題点を踏まえ、検討した「児童生徒理解共有シート（案）」に改良を加えることとした。具体的には、3段階構成であったシートの一部を省き、「授業観察編」と「授業者思考編」のみの2段階構成へと簡略化した（資料4）。そして、授業者と参観者の視点が分かりやすく区別できるように、イラストを加え視覚的に捉えやすいように工夫した。さらに、記入する内容や意図を分かりやすくするために、枠内に説明文を付記した。なお、本シートは個別の支援計画等や「生徒指導カルテ」などと同じように、個人情報に近い資料であり、授業参観中に対象児童生徒名が他の児童生徒の目に触れない配慮が必要という、個人情報の観点から対象児童生徒名と授業者名を入れず、日付と授業名のみを記入することとした。

なお、シート記入時の留意事項として、児童生徒の得意な一面やポジティブな姿から考える視点も入れるよう説明を加えた。これは、児童生徒の課題点のみならず、児童生徒の自己肯定感をどう伸長していくのかも、教員が今後の支援の方策を検討するときに重要になるとを考えたからである。

こうして作成した「児童生徒理解共有シート（案）」を実際に教員が活用するに当たって、どのような手順で記入し共有していかなければよいかについて検討し、整理した。以下小学校用の「児童理解共有シート（案）」について検討した手順を示す。

まず、「児童理解共有シート①（授業参観編）」（図II-6）を活用し、授業者が他の教員による見方や考え方に対する理解を設定する。図II-1に示した授業づくりの流れに当てはめると、共有シート①の授業者の視点の部分は、自己の考えの表出（①自己理解）の部分になる。授業者が児童をどのように理解しているのかを書き表すところとなる（図II-6左側「授業者の視点」）。そして、参観者は授業を参観し、児童の姿からその背景を考えシートに記入する（図II-6右側「参観者の視点」）。授業者は参観者の視点を得ることで授業者は共感・疑問・発見の機会を得ることになり、児童に対してどのような支援が必要かを考える図II-1に示した「②内発的動機付け」が生じるのである。

次に「児童理解共有シート②（授業者思考編）」（図II-7）を活用することにより、他の教員の多様な見方や考え方に対する理解を深める機会を設定する。この共有シート②の部分（図II-7上側「参観者の視点の整理」）が、

図II-1に示した「③他者理解」の部分であり、授業者が本シートを使って様々な考え方を整理し、課題解決を行う部分にあたる。多様な教員である参観者から得られた見方や考え方を踏まえ、授業者が思考したことについて共有シート②のわかったこと、気付いたことから、考えたことについて記入する。そこで、新しい知識や価値観に気付き（④内化）、どんな工夫や取組ができるかを考えることで、習得した知識を他の児童生徒にも適用範囲を広げていこうとする（⑤外化）（図II-7下側「授業者の思考」）。

また、本シートを活用することにより、参観した教員にとっても、互いに対象児童生徒に対する見方や考え方を互いに知る機会となる。

同様に、中学校でのシートの活用を想定し、小学校版を基に「生徒理解共有シート①（授業参観編）」（資料5）と「生徒理解共有シート②（授業者思考編）」（資料5）についても作成した。

児童理解共有シート①（授業参観編）

日 時： 月 日 () 校時
教科・単元：

【児童の姿や普段の授業の様子】

【担任として取り組んでいること、気がかりなこと】

授業者の視点
※授業者が事前に記入

【特徴的な児童の姿】

参観者の視点
※参観者が記入

【児童の姿（できることや課題）から考えられること】

【どんな工夫や取組がありそうか】

図 II - 6 児童理解共有シート①（授業参観編）

日 時： 月 日 () 校時
教科・単元：

児童理解共有シート②（授業者思考編）

()先生の視点
※授業者が転記

()先生の視点
※授業者が転記

()先生の視点
※授業者が転記

児童は、
そこから、
だから、
したらどうか。

児童は、
そこから、
だから、
したらどうか。

児童は、
そこから、
だから、
したらどうか。

していた。
ということが考えられる。

していた。
ということが考えられる。

していた。
ということが考えられる。

【わかったこと、気づいたことから、考えたこと】※授業者が記入

【どんな工夫や取組ができそうか】※授業者が記入

図 II - 7 児童理解共有シート②（授業者思考編）

3. 研究2 「児童生徒理解共有シート（案）」を用いた調査研究

（1）目的

検討し作成した「児童生徒理解共有シート（案）」の有効性を検証し、教員が互いに学び合いながら児童生徒理解を組織的に深めることのできるツール「児童生徒理解共有シート（改訂案）」を開発する。

（2）方法

- ①アンケート調査の実施
- ②調査結果の分析
- ③考察

（3）内容

①アンケート調査の実施

袋井市教育委員会を通じて、静岡県袋井市内「周南たちばな学園」（※）に設置する小・中学校に、研究協力を依頼し、小学校（3校）の通常の学級担任と、中学校（1校）の通常の学級の授業を担当する教員を対象として、「児童生徒理解共有シート（案）」を活用した取組に基づく調査研究を行った（取組期間は令和2年9月14日（月）から10月9日（金））。授業者は、通常の学級の担任と通常の学級の授業を担当している教員とし、参観者は「対象児童生徒を知る教員」3名程度とした。この「児童生徒のことを知る教員」とは、同学年の担任、出入り授業教員、特別支援学級担任、生徒指導担当、養護教諭、部活動担当等、日ごろの対象児童生徒と何らかの関わりがある教員である。

対象校は、袋井市全体が抱える児童生徒の多様化に関わる課題がある小・中学校とし、袋井市教育委員会と相談して決定することとした。また、依頼に当たっては、調査者が各校を訪問し、全教員に対して研究内容を説明した後、協力を得られた教員を対象とした。

実践及びアンケート調査の倫理的配慮については、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の倫理審査委員会において承認を得た。また、袋井市教育委員会を通じて調査対象校の所属長の了承を得た後、教員に対して文書及び口頭による説明を行った。調査への回答をもって調査への同意を得られたものとした。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、個人情報の管理を厳重に行うことなどについて説明した。

アンケート調査の実施に当たっては、市内の小・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を活用し、質問データ及び質問項目を送信し、「児童生徒理解共有シート（案）」（学校に配布する際には学校種に応じて「児童理解共有シート（案）」「生徒理解共有シート（案）」に名称を変更）を活用した実践後に、アンケート調査を

実施した。アンケート対象者は、「児童生徒理解共有シート（案）」を授業者または参観者として活用し実践した教員である。

※「周南たちばな学園」とは、中学校区ごとに構成された組織である。袋井市では、教育施設（幼児教育・小学校・中学校）が中学校区ごとに一つの学校（施設分離型一貫校）を構成し、幼稚期から義務教育終了まで、一貫した教育課程を編成し、系統的・継続的な教育を行う「袋井市幼小中一貫教育プログラム」をスタートしている。

②調査結果

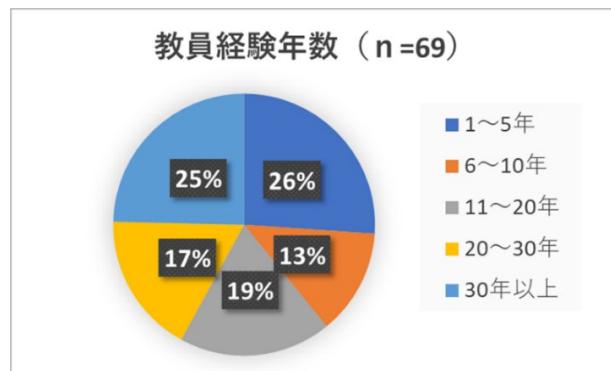
実践後、「児童生徒理解共有シート（案）」を授業者または参観者として実践した教員に対して、アンケートを実施した（資料6）。期間は、令和2年10月9日（金）から10月16日（金）までに行った。アンケート有効回答数は69人であった。アンケート回答者数のうち、授業者のみを実践した人が15人、参観者のみを実践した人が30人、授業者と参観者の両者を実践した人が24人であった（図II-8）。

（通常の学級の数）	授業者	参観者	両者	合計
A小学校 (27学級)	7人	15人	7人	29人
B小学校 (6学級)	1人	1人	5人	7人
C小学校 (7学級)	0人	3人	5人	8人
D中学校 (21学級)	7人	11人	7人	25人
合計	15人	30人	24人	69人

図II-8 アンケート回答者の内訳

ア) 教員経験年数と特別支援学級担任経験年数（臨時任用期間を含む）

回答者69名の教員経験年数を以下のグラフに示した（図II-9）。本結果は今回の調査研究に協力を得られた周南たちばな学園に勤務する教員の一部の結果であるが、経験年数1～5年が26%、30年以上が25%であった。この結果からも、教員の二極化が示された。特別支援学級担任経験では、32%の教員が特別支援学級担任の経験があった（図II-10）。



図II-9 回答者の教員経験年数

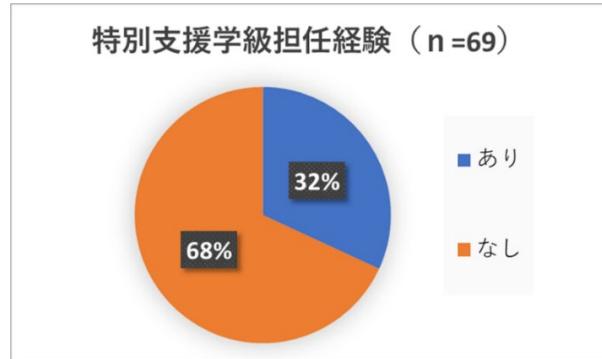


図 II-10 回答者の特別支援学級担任経験

イ) 個別の配慮を必要とする児童生徒への個別の指導・支援に困難さを感じるか

個別の配慮を必要とする児童生徒への個別の指導・支援に困難さをいつも感じていると答えた教員は全体の約5割（35人）であった。ときどき感じている教員は約3割（23人）であり、合わせて約8割の教員が学校生活において、個別の指導・支援の困難さを感じていることが分かった（図II-11）。また、教員経験年数に関わらず、どの世代においても、児童生徒への指導・支援に対して困難さを感じていることがされ、1（3）で述べた教員の現状が裏付けられた。

対象児童生徒への 支援・指導の困難さ	教員経験年数					合計
	1~5年	6~10年	11~20年	21~30年	30年以上	
いつも感じている	10	5	5	7	8	35
ときどき感じている	5	2	4	5	7	23
たまに感じることがある	3	1	4	0	2	10
ほとんど感じたことはない	0	1	0	0	0	1
合計	18	9	13	12	17	69

図 II-11 個別の配慮を必要とする児童生徒への個別の指導・支援に困難さを感じるか

ウ) 指導・支援の困難さを解決するために行っていること（一部抜粋）

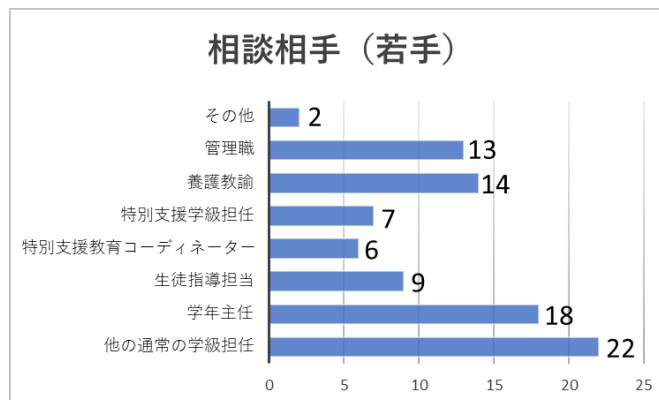
個別の配慮を必要とする児童生徒への個別の指導・支援に困難さについて「いつも感じている」「ときどき感じている」「たまに感じることがある」と答えた教員に対して、指導・支援の困難さを解決するために行っていることを記述で回答を求めた（表II-1）。困難さを解決するために、他の教員への相談や情報交換、他の教員から助言をもらう等の回答が多くかった。また、本回答からも、指導や支援を行いながら困難さを感じている教員の姿が分かった。

表Ⅱ－1 指導・支援の困難さを解決するために行っていること（一部抜粋）

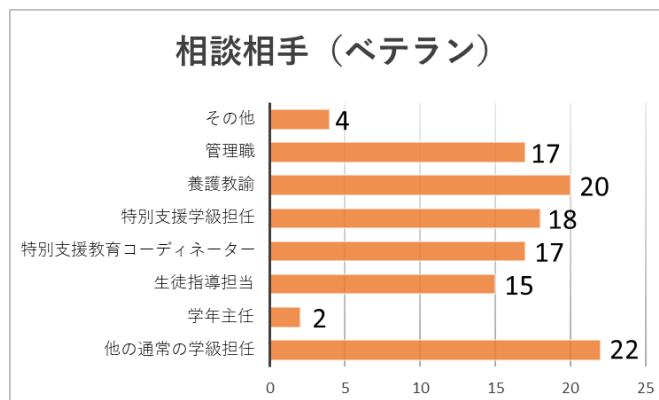
- ・指導方法について、周りの先生方に相談している。
- ・関係する教職員と情報交換しながら対応方法を探る。
- ・1人ではなく複数で指導に当たる。
- ・昨年度までの担任に、効果的な手立てがあったか聞く。
- ・他の教師に相談し、取り入れられそうなことを試してみる。
- ・その児童生徒に関わっている教師に授業の様子を聞いたり、助言を受けたりする。
- ・児童本人との信用信頼関係の構築
- ・手を変え、品を変え、試行錯誤しながら指導している。
- ・子どもの実態により、教師一人だけでは対応できないことが多い。
- ・集団での一斉指導をせざるを得ない場合に指導が入らない。
- ・個に合った指導法が見つからない、分からない、困難さ。

エ) 指導・支援を感じた際に誰に相談するか（複数回答）

児童生徒への指導・支援に困難さを感じた際に相談するかを対象について、教員経験年数が1から10年までの教員を「若手」、教員経験年数が11年以上の教員を「ベテラン」と分け、グラフにまとめた（図Ⅱ－12、図Ⅱ－13）。若手教員もベテラン教員も多様な教員に相談していることが分かる。詳しく見ると、若手教員では、学年主任や通常の学級担任に相談することが多く、特別支援学級担任や特別支援教育コーディネーターに相談することが少ない。ベテラン教員では、どの立場の教員にも相談している。学年主任に相談が少ないのは、自身が学年主任という立場にいることが推測される。



図Ⅱ－12 指導・支援を感じた際に誰に相談するか（若手教員）

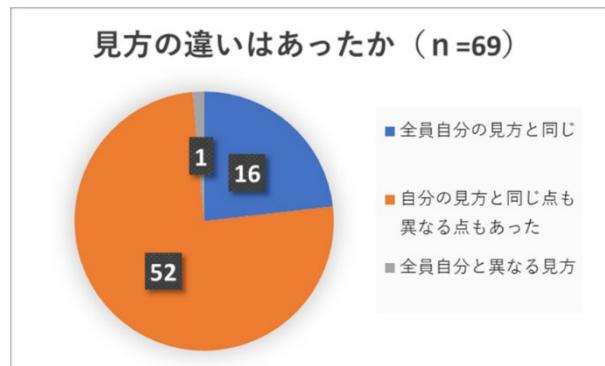


図Ⅱ－13 指導・支援を感じた際に誰に相談するか（ベテラン教員）

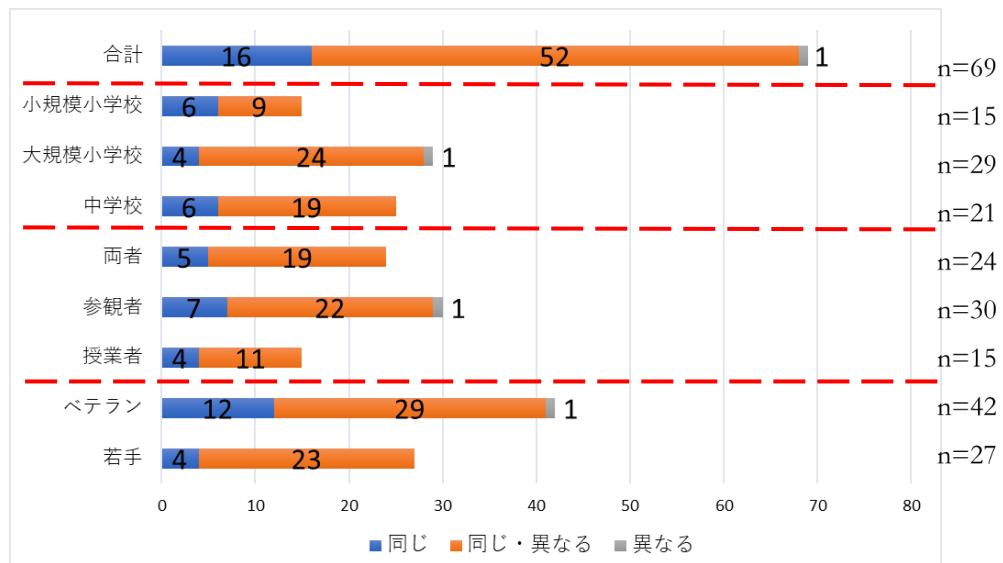
オ) 他の教員の視点は、自身の見方（児童・生徒理解）と違いはあったか

シートに書かれた他の教員の視点は、自身の見方と比べた時に違いはあったかでは、「全員自分の見方と同じ」と回答した割合は約2割で、「自分の見方と同じ点も異なる点もあった」と回答した割合は約8割であった（図II-14）。

見方の違いはあったかの回答を、「若手」「ベテラン」「授業者」「参観者」「両者」、「小規模小学校」「大規模小学校」「中学校」と、それぞれのカテゴリーごとに整理し、比較した。その結果、どの立場カテゴリーにおいても、約7割から8割の教員が「自分の見方と同じ点も異なる点もあった」と回答した（図II-15）。また、「小規模小学校」と「大規模小学校」で比較すると、「小規模小学校」では「全員自分の見方と同じ」と回答した割合が高かった（図II-16、図II-17）。



図II-14 他の教員の視点は、自身の見方（児童・生徒理解）と違いはあったか



図II-15 他の教員の視点は、自身の見方（児童・生徒理解）と違いはあったか
(立場ごとの比較)



図 II-16 自身と他の教員との見方の
違いについて
(大規模小学校教員)



図 II-17 自身と他の教員との見方の
違いについて
(小規模小学校教員)

力) 他の教員の視点は、自身の見方と比べた時にどのように感じたか (一部抜粋)

「いろいろな見方があった」「人によって見るところが違う」「自分の気付かなかつた視点があった」など、見方の違いに気付いたという回答が複数あった。自分の接し方を見つめ直すことができたという意見や、自分の感じ方や対応に賛同を得られたようで安心感が得られたという意見もあった(表II-2)。

表 II-2 他の教員の視点は自身の見方と比べた時にどのように感じたか (一部抜粋)

- ・人によって見るところが違うのだなと改めて思った。
- ・いろいろな見方があるんだと思った。
- ・自分が気付かなかつた視点もあって、興味深かった。
- ・自分の感じ方や対応に賛同を得られたようで安心感が得られた。また、支援対象の児童のことを知ってもらったことも良かった。
- ・日頃から長時間接している自分は、生徒の「手のかかる所」に目がいきがちだが、ほとんど関わりのない教員を見ていただいたところ、生徒の「よい面」に目を向け、そこからのアプローチを考えていただいた。それにより、自分の接し方を見つめ直すことができた。

キ) 他の教員の視点は、自分の見方を考える際にどのように役立ったか (複数回答)

他の教員の視点は、自分の見方を考える際にどのように役立ったかについて、5つの項目から複数の項目を選択可能として回答を求めた。「新しい見方が得られた」の回答が37%、「参考になった」の回答が41%あり、全体の約8割を占めた。「自信がもてた」の回答が15%、「新しい見方は得られなかった」の回答が5%、「参考にならなかった」の回答は2%であった(図II-18)。

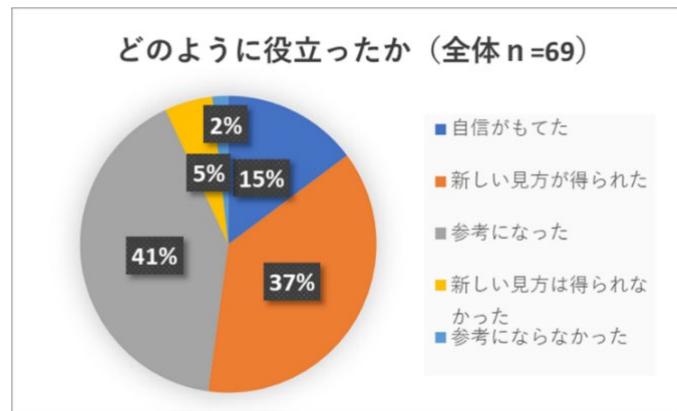


図 II-18 他の教員の視点は、自分の見方を考える際にどのように役立ったか

また、「授業者」「参観者」「両者」のシート活用の立場に分けて、どのように役立ったかについての結果を比較した。「自信がもてた」という回答は、授業者が 14%、参観者が 15%、両者が 20%と、同程度の回答率であった。「参考になった」という回答は授業者では 54%と、参観者 38%と両者 34%の結果より高い傾向にあった（図 II-19、図 II-20、図 II-21）。授業者では、「新しい見方は得られなかった」「参考にならなかった」という回答はなかった。参観者では、「新しい見方は得られなかった」「参考にならなかった」が 9 %、「参考にならなかった」が 2 %の回答があり、両者では、「新しい見方は得られなかった」「参考にならなかった」が 5%、「参考にならなかった」が 2 %の回答があった。

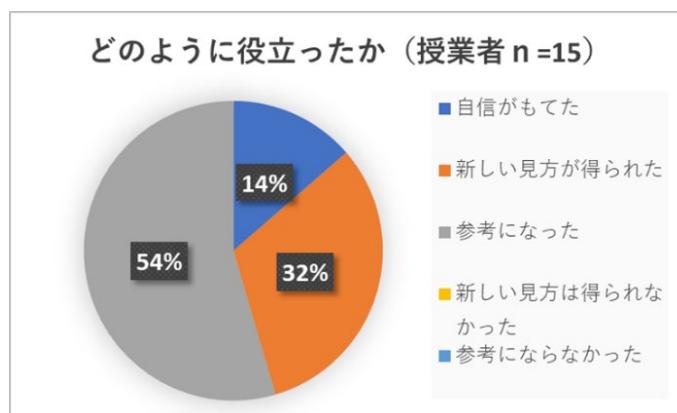


図 II-19 授業者の役立ち感

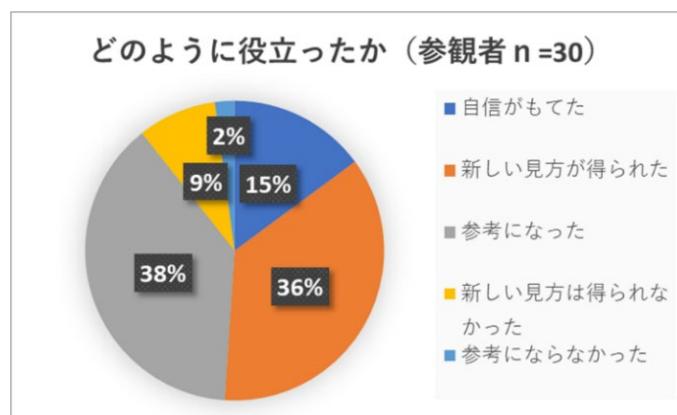


図 II-20 参観者の役立ち感

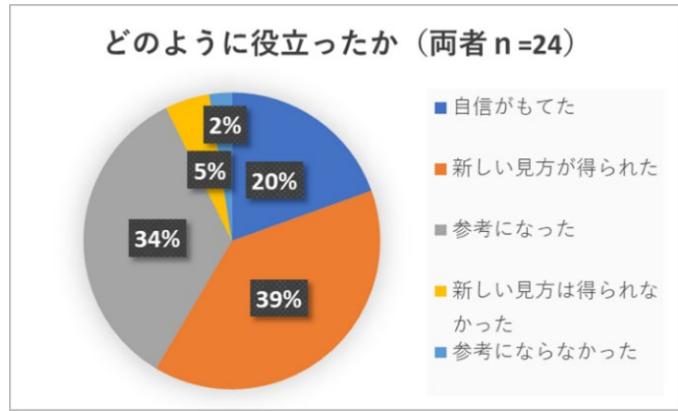


図 II-21 両者の役立ち感

ク) 対象児童生徒をより知ることができたか

「児童生徒理解共有シート（案）」を活用することで、対象児童生徒をより知ることができたかについての問い合わせ、「よくできた」と回答したのが 23 人、「少しできた」と回答したのが 39 人であった。感じ方に差はあるが、約 9 割の教員が「知ることができた」と回答している。「あまりできなかった」と回答は 7 人で、「全くできなかった」の回答は 0 人であった（図 II-22）。

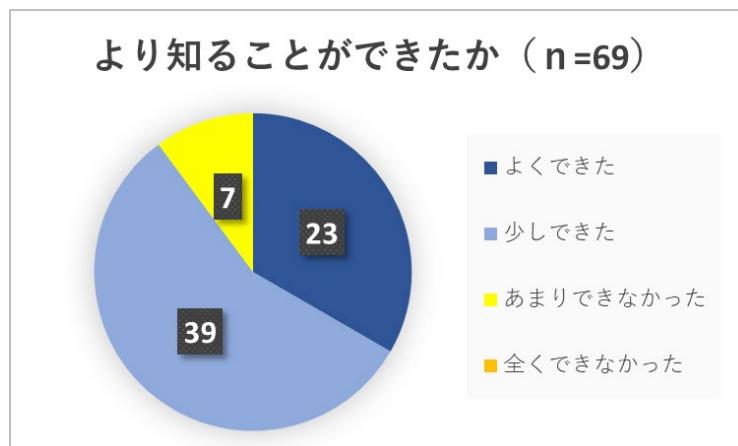


図 II-22 対象児童生徒をより知ることができたか

また、「若手教員（教員経験年数 1 から 10 年）」「ベテラン教員（教員経験年数 11 年以上）」「授業者」「参観者」「両者」「小学校教員」「中学校教員」とシート活用の立場ごとに分けて、対象児童生徒をより知ることができたかの結果を比較した（図 II-23）。どの立場の教員集団も、約 8 割が「よくできた」「少しできた」の回答という結果になった。

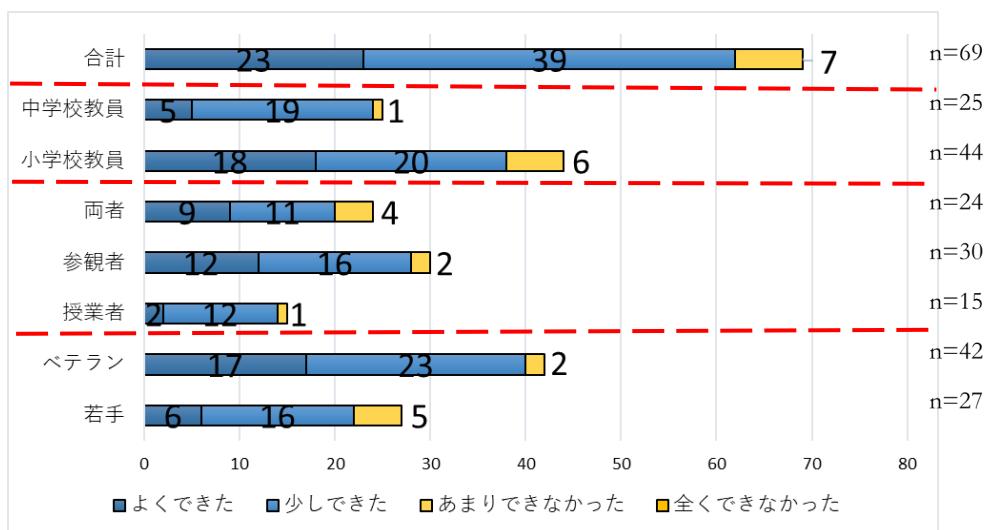


図 II-23 対象児童生徒をより知ることができたか（立場ごとの比較）

小学校教員と中学校教員とで比べると、小学校教員の方が「よくできた」と回答する割合は高く、中学校教員では全体の約9割が「よくできた」「少しできた」と回答した（図II-24、図II-25）。

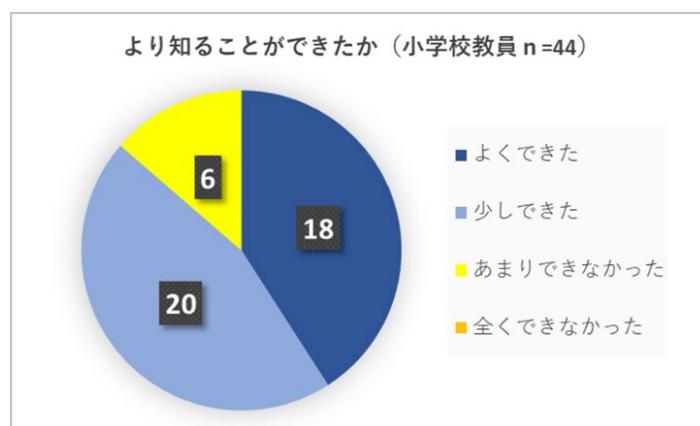


図 II-24 対象児童生徒をより知ることができたか（小学校教員）

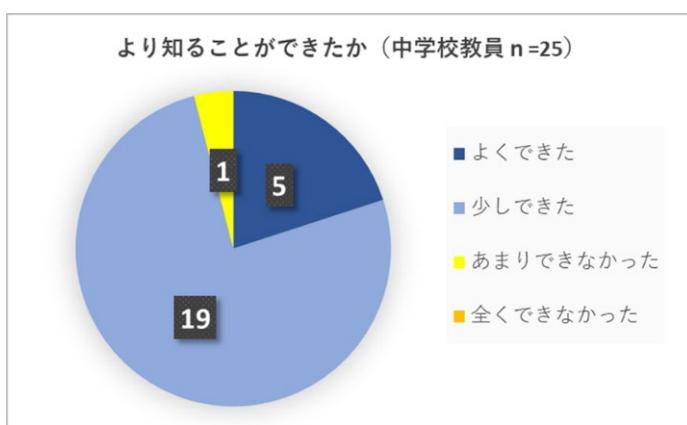
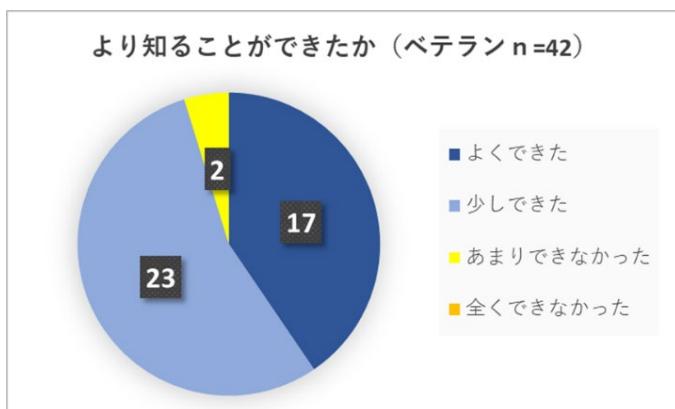


図 II-25 対象児童生徒をより知ることができたか（中学校教員）

「若手教員（教員経験年数1から10年まで）」と「ベテラン教員（教員経験年数11年以上）」と比べると、若手教員では「よくできた」と回答した割合が低く、「あまりできなかった」と回答する割合が高かった（図II-26、図II-27）。

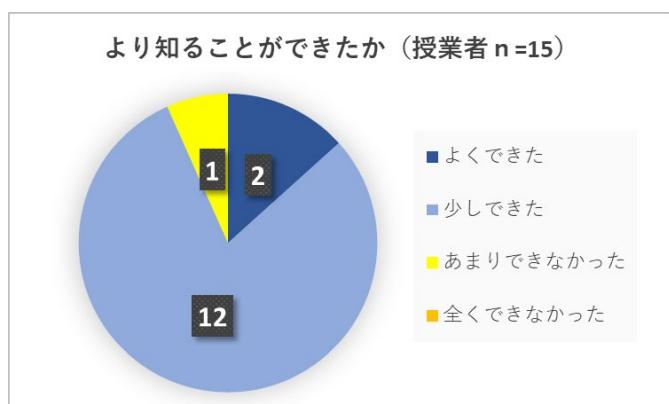


図II-26 対象児童生徒をより知ることができたか（若手教員）



図II-27 対象児童生徒をより知ることができたか（ベテラン教員）

「授業者」「参観者」「両者」比べると、授業者の「よくできた」と回答する割合は低く、他の比べると「両者」の「あまりできなかった」と回答する割合は高かった（図II-28、図II-29、図II-30）



図II-28 対象児童生徒をより知ることができたか（授業者）

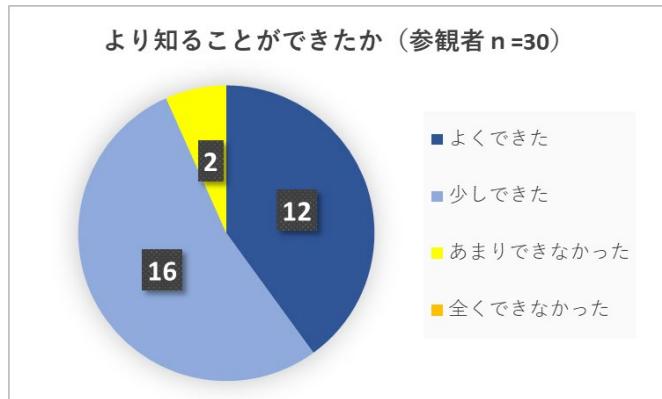


図 II-29 対象児童生徒をより知ることができたか (参観者)

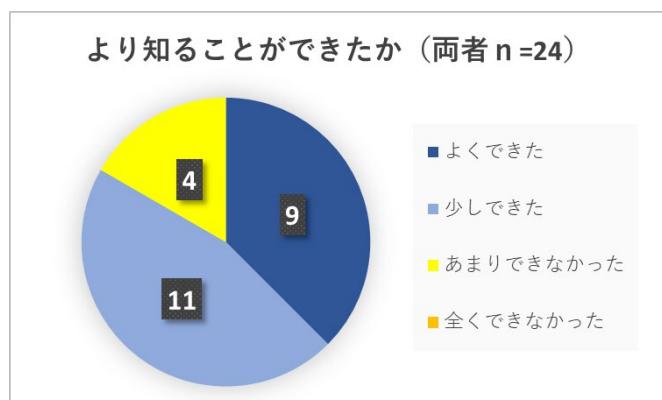


図 II-30 対象児童生徒をより知ることができたか (両者)

ケ) 自分の授業や児童理解・生徒理解について気付いたことや感じたこと (一部抜粋)

「児童生徒理解共有シート（案）」の実践を通して、自分の授業や児童理解・生徒理解について気付いたことや感じたことについて回答を求めた。自身の児童理解や生徒理解について振り返り、得た見方を今後の指導に活かそうとする回答があった（表 II-3、表 II-4）。

表 II-3 自分の授業や児童理解・生徒理解について気付いたことや感じたこと①

- ・普段見えていない児童のよさや課題等、様々な視点から見つけることができると思った。児童の活躍場所を考える手立てにもつながっている。
- ・様々な先生方と見方を共有し、整理することで自分の子どもの見とり方（児童理解の仕方）や授業での支援の工夫について考えを深めたり、視野を広げたりすることができたと思う。
- ・個に対する自分の指導を振り返るよい機会になった。自分の指導方法がいいのか、不安になることがあったが、他の先生方の考えを聞いて、参考になった点や今後の指導にいかせることがたくさんあった。

表Ⅱ－4 自分の授業や児童理解・生徒理解について気付いたことや感じたこと②

- ・学習中の子どもの行動からの気付きを考えることが、児童理解につながることを感じた。参観者が授業者の児童理解を助けることができると感じた。
- ・教師の話を聞く時間やタブレット等を使用する時間などを区別し、何に取り組むべき時間なのかをはっきりさせることができ大切だと言うことに気付いた。学習意欲が持てる、興味がわく授業作りをする必要があると改めて感じた。
- ・身の回りのものを整理し、授業に取り組む環境を整えることが大切だと感じた。
- ・自分の授業は、生徒にとって難易度の高いことをやっていることに気付いた。
- ・児童が求めているニーズにいろいろできるように支援したり、多様な方法を学んだりしたい。

「対象児童生徒をより知ることができたか」についての回答と、「他の教員の視点は自分の見方を考える際にどのように役立ったか」についての回答をクロス集計した(図Ⅱ－31)。その結果、「自信がもてた」「新しい見方が得られた」「参考になった」と回答した人ほど、児童生徒理解について「よくできた」「少しできた」と回答する傾向が高いことが分かった。

全体 (n=69)		他の教員の視点は、自分の見方を考える際にどのように役立ったか (複数回答)					
より 知 る こと が で き た か	対象児童・ 生徒を でき た か	自信がもてた	新しい見方が 得られた	新しい見方は 得られなかつた	参考になった	参考にならなかつた	合計
		よくできた	8	15	1	14	39
		少しできた	9	20	4	26	60
		あまり できなかつた	1	5	1	4	11
		全く できなかつた	0	0	0	0	0
		合計	18	40	6	44	110

図Ⅱ－31 「対象児童生徒をより知ることができたか」の回答と、「他の教員の視点は自分の見方を考える際にどのように役立ったか」の回答のクロス集計結果

コ) 「児童生徒理解共有シート（案）」についての意見（一部抜粋）

「児童生徒理解共有シート（案）」の使い方やシート活用の改善点について回答を求めた。短時間での活用の仕方に課題を感じていることや、シートへの書きづらさを指摘する回答があった（表Ⅱ－5、表Ⅱ－6）。

表Ⅱ－5 「児童生徒理解共有シート」についての意見①

- ・1回の授業だけで、児童理解していくのは難しいかもしれない。
- ・短時間の観察では、なかなかアイデアを出すところまで理解するのは難しいと思った。日常的に情報交換することで、対象児童を理解し、いろいろな方策も出てくると思った。
- ・短時間や一時間だけの観察では十分に対象児童のことが分からないので、連続して姿を追えるような形式になっていると良いと感じた。

表Ⅱ－6 「児童生徒理解共有シート」についての意見②

【授業者の立場】

- ・担任が書く文章の量として、そんなに多くはないのですが、いざ「書く（打つ）」となると手間がかかる。ただ、児童の姿を学年等で共有したり、客観的に見てアドバイスをいただいたりすることは、大変必要なことだと思う。
- ・児童理解共有シートを使って自分の見方と他者の見方を比べるなら、使い慣れている思考ツール（「比べる」ならベン図等）と付箋があれば代用が可能で、より簡単だと思います。児童理解のために新たな形のシートを作っていくのであれば、いつ・だれが使っても同じように考えられる、できるだけシンプルな構成にしてもらえると使いやすさが上がると思います。個人的には、現状のシートを日常的に活用するイメージはわきにくかったです。
- ・支援を要する生徒が増える中、対象の生徒全てに「生徒理解共有シート」を書いていたら時間が足りない。内容は同じでも、紙ではなくタブレットを使用し簡単に面白く楽にできる方法を模索するほうが現場役立つかもしれないと思いました。

【参観者の立場】

- ・参観編の児童の姿から考えられることが少し書きにくかった。
- ・「1時間通してではなく、短い時間参観して…」ということでしたが、短い時間で困り感をもっている子どもの表れを見取ったり、今後の工夫を考えたりすることは、なかなか難しかった。若手（特に初任者）にとっては、参観してもらうことは勉強になると思うが、自分が参観してもどのように意見を伝えればよいか悩んでしまうかもしれないと思う。
- ・参観して、児童の様子を書いて授業者に提出しただけで、授業者と話し合ったり他の参観者と話し合ったりしていないので、「シート」についての善し悪しが分かりません。
- ・今回授業者でのみ取り組んだので、観察者の視点になったとき、どれだけ参考になるかは不安にも思う。

③考察（児童理解・生徒理解について）

1) 指導・支援の困難さの解決について

調査結果から、日頃から指導・支援の困難さを解決するために、教員同士で情報交換を行い、指導方法について相談していることが分かった（表Ⅱ－1）。また、若手教員もベテラン教員も、多様な教員に相談している（図Ⅱ－12、図Ⅱ－13）。このことからも、教員同士で相談することを通して、児童生徒を多角的に捉え、児童生徒との信頼関係の構築や、児童理解・生徒理解を行おうとしていることが推測できる。若手教員において、特別支援学級担任や特別支援教育コーディネーターへの相談がベテラン教員に比べて少ない傾向にあるのは、若手教員にとっては、自身の感じている困難さが特別支援教育の理解不足によるものというよりも、自身の指導力不足によるものを感じているのではないかと考えられる。ベテラン教員も多様な教員に相談していることから、経験年数にかかわらず、教科指導や生徒指導といったこれまでの指導の仕方では対応しきれない困難さが学校現場にある現状が考えられる。

2) 自身と他の教員との見方の違いについて

小規模小学校と大規模小学校とを比べると、「全員自分の見方と同じ」の回答率が、小規模小学校の方が高いことが分かった（図II-16、図II-17）。自由記述からも、「単学級の学年がある小規模校では、学年を越えて複数の職員で児童の実態を見取り、チームで支援を検討し対応していくことが必要だと考える。」といった回答があった。このことから、小規模校では、教員の全体人数も限られるため、日頃から学校全体で、児童生徒の実態を共有し合っていることが伺える。そのため、日頃からの情報共有により、児童に対して同じ見方をもつ傾向が強くなるのではないかと推測される。日頃からの情報共有は、児童生徒理解においてとても効果的であると考える。どの教員も対象児童生徒を理解したうえで関わりをもつことは、指導・支援をするうえで重要になる。一方で、固定化された教員集団の見方や考え方、それまで出会ったことのない実態の児童生徒への対応が難しくなることも考えられることから、異なった見方や考え方を意図的に取り入れる工夫が必要となると考えられる。多様な教員集団であるということは、多様な見方ができるという強みであると考える。大規模校では多数の教員集団であるため、より多角的な見方で児童生徒を捉えることができる環境であるといえる。一方で、大規模校では学校組織が大きいため、教員間の共通理解を量ることが難しいことから、教員が互いに多様な見方や考え方を共有し、課題を解決しなければならない場面を意図的に設定していく必要があると考えられる。

3) 中学校でのツール活用について

「児童生徒理解共有シート（案）」を活用することで対象生徒をより知ることができたかについては、中学校教員の約9割が「よくできた」「少しできた」と回答した（図II-25）。また、アンケート記述からも「中学校では、教科担任制なので、それぞれの教科で生徒が違った様子が見られる。そのため、この研修は多くの教師の目で同じ生徒を見ていく必要があるなど改めて思った。また、小学校だと自分のクラスで授業をすることが多いが、中学は自分のクラスで授業を行うのは1日に1回あるかどうかなので、自分のクラスに入っている教師と相談しながらやっていきたい。」といった回答があった。教科担任制である中学校でも、「児童生徒理解共有シート（案）」が活用できることが分かった。小学校とは違い教科担任制である中学校だからこそ、教科ごとの生徒の姿があり、教員が多様な見方で生徒を見る能够性があるのではないかと考える。また、教科担任制に加え部活動顧問担当など、中学校では生徒と様々な場面での関わりがある教員が勤務している。授業以外の姿からも情報を共有し、それぞれの多様な見方を得ることで、さらに個別の指導や支援の充実が図れるのではないかと考える。

4) 児童・生徒理解において気付いたことや感じたことについて

自分の授業や児童・生徒理解において気付いたことや感じたことについては、「児童生徒理解共有シート（案）」の実践を通して、改めて児童理解、生徒理解の必要性を実感したことが分かった（表II-3）。さらに、実践を通して日頃の自身の授業づくりについての気付きもあったことが伺える（表II-4）。教員が多様な見方で児童生徒を理解していくことは、それぞれの教員が、今後の授業づくりや学級経営に生かしていくことができるのではないかと考える。個を意識した授業づくりは、児童生徒への多様な見方や考え方を通して、指導方法や支援方法を考えることができ、集団が生きる授業づくりにつながっていくと言える。

5) 互いの見方や考え方を共有する意義について

「対象児童生徒をより知ることができたか」についての回答と、「他の教員の視点は自分の見方を考える際にどのように役立ったか」についての回答をクロス集計した結果から、「新しい見方は得られなかった」「参考にならなかった」が児童・生徒理解はできたと回答したグループと「自信がもてた」「新しい見方は得られた」「参考になった」が児童・生徒理解はできなかつたと回答したグループに着目した（図II-32）。

全体 (n=69)		他の教員の視点は、自分の見方を考える際にどのように役立ったか（複数回答）						
より 対象児童・ 生徒を でき たか		自信がもてた	新しい見方が 得られた	新しい見方は 得られなかつた	参考になつた	参考になら なかつた	合計	
		よくできた	8	15	1	14	1	39
		少しできた	9	20	4	26	1	60
		あまり できなかつた	1	5	1	4	0	11
		全く できなかつた	0	0	0	0	0	0
		合計	18	40	6	44	2	110

図II-32 クロス集計結果から着目した2つのグループについて

「新しい見方は得られなかつた」「参考にならなかつた」が児童・生徒理解はできたと回答した教員は、ベテラン教員に多く当てはまつた（図II-32 赤枠）。自由記述を見ると、「自分のというよりは、就学支援担当として他の教員の支援の視点を共有するのによいと思った」「見方の違う他の教員の視点は、自分自身の見方を広げてくれる。丁寧に見る場があると言うことは、生徒理解の上で大切なことだと思う。普段の授業の中で、個への理解、かかわりを大切にしていきたいと思う」といった回答があつた。今回の結果では、「新しい見方は得られず、参考にならなかつた」と回答しているが、気

になる児童生徒への支援の必要性を感じ、今後も個の理解や支援について教員間で共有することの必要性を感じている。これは、他の教員の視点の共有は、必ずしも「新しい見方を得る」「参考になる」とは限らないが、見方の違う教員が児童生徒への支援を考え互いに共有することは、児童・生徒理解に繋がると言える。

「自信がもてた」「新しい見方は得られた」「参考になった」が児童・生徒理解はできなかつたと回答した教員は、若手教員に多く当てはまつた（図II-32青枠）。アンケート記述を見ると、「別の可能性について意識するきっかけになった、あらゆる視点から多くの可能性を考えることが大切だと感じた」といった回答があつた。「自信をもつ」「新しい見方を得る」「参考になる」ことは、気になる児童生徒への支援に対して、新たなアプローチのきっかけになっていることが分かつた。若手教員にとっても、他の教員の視点を共有することは、自身の取組に自信をもてたり、新たな支援方法を見つけたりすることができ、児童生徒への理解をより深めていくことができると推測される。このことから、若手教員にもベテラン教員にとっても、それぞれの教員の見方を共有することは、児童・生徒理解をするのに有効であるといえる。

6) 自由記述を踏まえた考察

一方で、自由記述から、参観者が短時間での対象児童生徒の一部分の行動から、対象児童生徒を理解し自分の見方を書くことの難しさが指摘された（表II-5）。また、短時間では授業者が困っているという児童生徒の姿を観察できないという意見もあつた。よって、参観者が、短時間で児童生徒の姿から考えた見方だけでは、困難を感じている授業者が、参観者の見方をもとに児童・生徒理解をする難しさが生じる場合があると言える。その場合、授業者の困難さに寄り添った情報共有になつていなことが伺える。今回のアンケート結果から、授業者が、対象児童生徒をより知ることができたかという質問に対して、「よくできた」という回答が、参観者に比べ低かった。授業者が対象児童生徒の理解に繋がらなかつたのは、このような要因があると考えられる。

④ 考察を踏まえた「児童生徒理解共有シート（案）」の改訂

1) 「児童生徒理解共有シート（案）」の課題

アンケート調査結果から、児童生徒理解共有シートについての意見の中に、シートの使いづらさを指摘する意見があつた（表II-6）。教員同士で見方を共有することの良さを実感する一方で、日々の業務の中でのシート活用方法を考えた時、より活用しやすくなるようシートを改善することが必要であると分かつた。また、短い時間で授業者が困難を感じている児童生徒の様子を見取つたり、今後の工夫を考えたりすることは、難しいといった意見もあつた。短時間での見取りの課題については、児童理

解・生徒理解にもつながる課題である。「児童生徒理解共有シート（案）」の活用方法については、教員が今後も無理なく続けられる形が求められる。さらにアンケート結果から、参観者との情報共有の仕方に課題があることが分かった。参観者が授業を参観し、授業者にシートを渡すだけでは、参観者同士も多様な見方を共有することはできない。今回の実践から、教員同士の情報共有の必要性を実感しているからこそ、シート活用方法の改善が必要である。

2) 「児童理解共有シート（案）」の改訂に向けた検討

アンケート結果から、「児童生徒理解共有シート（案）」の使いづらさや共有の在り方について指摘する意見が挙げられた改善に向け、以下の2つの視点で検討した。

一つ目は、授業者に寄り添った情報共有にするためにはどうしたらよいかという視点である。短時間での授業参観における参観者の見取り方について、参観者が短時間の中で児童生徒の姿から考えた見方だけでは、困難さを感じている授業者が、参観者の見方をもとに児童生徒を理解する難しさが生じる場合があることが分かった。

二つ目は、限られた時間で授業者が困難さを感じている児童生徒の様子を見取ったり、今後の工夫を考えたりすることをどのように効果的に行うかという視点である。多忙な教員が、短い時間で授業を見合える設定にしたが、かえってそれが使いづらさを生じさせる結果になってしまった。授業者にとっても短時間の参観は、授業者の困難さに寄り添った情報共有にならず、授業者が対象の児童生徒の児童・生徒理解に繋がらないことも分かった。

3) 「児童生徒理解共有シート（改訂案）」の提案

まず、改善に向けた2つの視点に基づき検討した。「研究授業等での活用」「参観時間の設定」「授業者が困難さを感じる姿を箇条書きで記載」の3点の改善を加えた改訂案を考えた。「研究授業等での活用」は、校内研修等で行われる研究授業で「児童生徒理解共有シート（改訂案）」を活用し、授業時間全てを参観する。研究授業は頻繁に行なうことは難しいが、短時間では見取りが難しいという問題点を、1時間の授業をすべて参観することで、参観者も自身の見方や考え方をシートに記載でき、授業者に寄り添った共有をすることができる時間として有効ではないかと考える。また、研究授業ではより多くの教員が参観すると考えられ、多くの教員の見方や考え方を得ることができる。年間で数回設定された研究授業後の協議等での活用が考えられる。

「参観時間の設定」は、たとえ短時間であったとしても参観授業時間の中で、授業者が困難さを感じる対象児童生徒の姿が見られる学習時間帯を事前に参観者に伝えておくことで、授業者が見てもらいたい対象児童生徒の姿をピンポイントで参観してもら

うことができると考えた。そうすることで授業者が困難さを感じている対象児童生徒の姿が見られ、授業者の困難さに寄り添った参観が可能になるのではないかと考えた。

「授業者が困難さを感じる姿を箇条書きで記載」については、ピンポイントでの参観がいつもできるとは限らないため、授業者が感じている困難さがある児童生徒の姿を、あらかじめいくつか箇条書きで端的に記載しておくことが必要であると考えた。

「児童生徒理解共有シート①」で授業者が児童の姿として、「ワークシートに自分の考えを書けない」という記載では、その姿を授業で参観できない場合に、参観者が授業者の困難さに寄り添った共有にならない可能性がある。そのため、「活動にやる気がなくなると、参加せずにぼーっとしている。」「ノートは出ますが、板書しない。」など、いくつか気になる具体的な姿を箇条書きであらかじめ記載しておくことで、参観者がその中から関連する様子を参観し、自身の見方や考え方をシートに記載することが可能になるのではないかと考えた。

次に、「児童生徒理解共有シート（改訂案）」を教員間で情報共有しやすい形にするためにはどのようにしたらよいかを検討した。自由記述から、単発な授業参観での児童・生徒理解で終わるのではなく、継続的な取り組みの必要性が挙げられた。参観者の「授業者と話し合ったり他の参観者と話し合ったりしていない」といった意見から、参観者との情報共有に課題があることも分かった。そこで、改訂案として、記入した「児童理解共有シート②（授業者思考編）」を共有のサーバーやファイルに保存し、参観者も他の教員も授業者が思考した内容や他の参観者の視点を共有できるようにする。授業者と参観者全員が時間を取って事後の振り返りを多忙な業務の中で設定することは難しいが、共有のサーバーやファイルに授業者が思考した「児童理解共有シート②」を保存することは、誰もがいつでも閲覧でき見方や考え方を共有することができると考えた。

また、シート①②のみでは、授業者が参観者から得た視点をもとに、新たな取組や工夫を考えるところで取組が終わっている。今後、考えた新たな取組や工夫を実行し、実行したことによって児童生徒のどのような姿があり、授業者がどんなことに気付き考え、また新たな取組や工夫を考えていくかという、継続的な評価・改善についても併せて展開していくことが望ましいと考えた。そのために、シート①②での単発的な取組で終わるのではなく継続的に取り組めるように、P D C Aサイクルを意識した「児童理解共有シート③」（図II-33、資料7）を加えた。シート③を活用することにより、授業者が継続的に対象児童生徒に対して取組を行い、可視化することで思考が整理され、今後の指導や支援に活かすことができるを考える。さらに、シート③は個別の教育支援計画や指導計画等に反映することも可能であると考え、シート③をファイル等で蓄積し対象児童生徒の引継ぎ資料として活用していくことでより活用範囲が広がるのではないかと考えた。

児童理解共有シート③（指導支援改善編）

授業者名：_____

教科・単元：_____

図 II-33 検討後に追加した「児童生徒理解共有シート③」（指導支援改善編）

4. 総合考察

(1) 多様な児童生徒に対応することのできる教員の学びの在り方

本研究では、この「学び」の仕組みを踏まえた児童生徒の学習プロセスを教員の「児童生徒理解プロセス」としても捉えることができると考え、「児童生徒理解共有シート（案）」を作成した。そして、シート案による調査研究を行い、改善を加え改訂案とした。研究全体を通して、教員が児童生徒に対する互いの見方や考え方を関連付けたり組み合わせたりしていくことにより、新たな児童生徒理解につながることが分かった。

今回作成した「児童生徒理解共有シート（改訂案）」は、教員が活用する思考ツールともいえる。教員自身が、「自分の視点」と「他者の視点」を比較検証することを通して、対象児童生徒への見方や考え方を深めることになり、対象児童生徒の理解を深めていくことに繋がる。教員が「児童生徒理解共有シート（改訂案）」を活用することで児童・生徒理解を深めるだけではなく、教員自身が思考ツールを活用して思考することを通して、思考する授業づくりについて考えるきっかけになると考える。

通常の学級に在籍する多様な実態である児童生徒が「主体的・対話的で深い学び」によって深く学習内容を理解していくためには、授業者は本時において学級全体で「何を思考させ深めるか」ということを明確に押さえておく必要がある。そして、適切な「思考スキル」「思考ツール」の活用が求められる。そのためにも、児童生徒にとって焦点化された課題が必要であり、「今、考えなければならないこと」を明確にすることで、「自分の視点」と「他者の視点」を比較検証することに繋がる。こうした学級全体の話し合いや考え方には、学級全体の思考を深めることに繋がり、学習指導要領の目指す「深い学び」に繋がっている。本シートを活用した教員の「学び」にも、こうした児童生徒の「学び」との類似点が多く見られた。

児童生徒も教員も、多様である。多様な集団であるからこそ、多様な見方や考え方がある。今後、学校現場において多様な教育的にニーズのある児童生徒を含めた多様な考え方を、児童生徒がそれぞれの見方や考え方を学級全体で考え合い、教員が「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した授業改善を実践することで、インクルーシブ教育システムの充実に向けた授業づくりにも繋がっていくと考える。

(2) 教員集団による組織的な児童生徒理解の在り方

本研究を通して、教員は日頃から児童生徒への指導や支援を考える際に、互いに情報を共有し相談し合うことを行っていることが分かった。これは、学級担任制の小学校においても教科担任制の中学校においても同様であり、若手教員もベテラン教員も互いに学び合う取組が以前から行われていたことが伺える。自身の見方や考え方のみで指導や支援をするのではなく、他の見方や考え方を得ることの必要性を感じ、共有や相談を通して新たな見方や考え方を指導や支援に生かしてきたと言える。しかし、多様な教育的ニーズのある児童生徒の増加と教員の年齢構成の二極化などに伴い、個々のニーズに合った支援方法を模索する教員にとって、多様な見方や考え方を意図的に共有する仕組みをつくることは今後必要不可欠なものとなる。また、多様性に満ちている通常の学級集団に対する対応は、教員一人で抱え込むのではなく、教員同士の多様性を生かし、組織的に児童生徒を理解し対応していくことが求められていると考える。

今回作成した「児童生徒理解共有シート（改訂案）」は、普段何気なく行っていた教員同士の相談や情報共有を、授業者がこれまでの見方や考え方を関連付けたり組み合わせたりしていく過程を可視化させたものである。また、こうした教員の思考サイクルを可視化することで、継続的に取り組むことができるようとした。シートの活用を通して、教員は改めてこれまでの取組を捉え直し、再認識するとともに、他の教員の見方や考え方を共有することで、自身の見方や考え方方が広がり、指導や支援さらには授業づくりに生かしていくことを実感した。このことから、今回開発した「児童生徒理解共有シート（改訂案）」は、教員が多様な見方や考え方をもとに自身の見方や考え方を広げ、多様な教育的ニーズのある児童生徒への支援に繋がるツールとして有効であるといえる。しかし、ツールは道具であり、このシートでなければ、それぞれの見方や考え方を共有することができないわけではない。シートそのものが大事なのではなく、互いの見方や考え方を共有し、新たな見方や考え方を得て、自身の見方や考え方を捉え直し、多様な見方や考え方を得て児童生徒を理解していく学びのプロセスが最も大事だと考える。シートの活用は、一つのきっかけづくりである。自分だけの見方や考え方で捉われるのではなく、多様な教育的ニーズに対して多様な見方や考え方を通して、児童生徒と関わっていくことが、教員の共生社会の形成に向けた取組に繋がっていくと考えられる。

(3) 研究成果の活用と今後の課題

今回作成した「児童生徒理解共有シート（改訂案）」は、限定的な取組であり検証を行っていない。今後、授業者に寄り添った情報共有になっているか、参観者と情報共有しやすい形になっているか等について検証することが必要であると考える。また「児童生徒理解共有シート（改訂案）」の活用は、学校内の教職員間での活用にとどまることなく、様々な場面で活用することも想定できる。多様な教育的ニーズへの指導や支援を考える際に、学校内だけの情報共有だけでなく、保育施設や幼稚園・小学校・中学校といった縦の繋がりや、療育機関などの専門機関や特別支援学校といった外部との横の繋がりにおける情報共有や専門的な見方や考え方を得るために、「児童生徒理解共有シート（改訂案）」が活用できると考える。今後、より様々な場面で活用するために、それぞれの場面にあった形や使い方を工夫していく必要性がある。その場合でも、ツールの形に捉われるのではなく、子どもに関わる関係者が互いの見方や考え方を共有し、多様な見方や考え方で子どもたちを理解していくという視点が重要である。

<文 献>

- 1) 文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成29年告示）
- 2) 文部科学省（2015）教育課程企画特別部会 論点整理
- 3) 文部科学省（2012）通常の学級に在籍する発達障害のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
- 4) 中央教育審議会（2016）幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）
- 5) 中央教育審議会（2015）これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）
- 6) 静岡県教育委員会（2019）自分ごと（自分の事）として学ぶ子供
- 7) 静岡県教育委員会（2016）静岡県における共生社会の構築を推進するための特別支援教育の在り方について—「共生・共育」を目指して—
- 8) 袋井市教育委員会（2020）令和2年度袋井の学校教育
- 9) 袋井市教育委員会（2020）袋井市幼小中一貫教育プログラム～夢を抱き、たくましく次の一步を踏み出す15歳～「自立力」と「社会力」の育成
- 10) Engestrom Yrjo（2010）「変革を生む研修のデザイン仕事を教える人への活動理論」（鳳書房）
- 11) 鹿毛雅治（2013）「学習意欲の理論－動機づけの教育心理学－」（金子書房）
- 12) 奈須正裕（2017）「『資質・能力』と学びのメカニズム」（東洋館出版社）

<謝 辞>

本研究において、袋井市内の研究協力校4校の先生方に「児童生徒理解共有シート(案)」の実践とアンケート調査に御協力いただき、児童生徒理解を組織的に深めることのできるツールの開発に向けて多くのデータや要素を得ることができました。日々の学校業務等で多忙な中にもかかわらず、各校の先生方の御高配をいただきましたことに深く感謝申し上げます。

静岡県地域実践研究員：村松 泉
静岡県担当研究員：平沼 源志

児童観察シート（ステップ1）

資料 1

対象児童：

日付： 月 日 () 校時

授業者：

教 科：

児童の実態

(これまでの見方)

普段の授業の様子と指導上の留意事項

児童の表れ

参観者：【 】

本時の授業での特徴的な児童の様子（児童の姿を記入）

表れの背景

授業参観から分かったこと・気付いたこと（○良い点、△課題点）

改善のポイント

今後の指導・支援方法の改善に向けた提案

資料 2

みんなで思考シート（ステップ2）【 年 組

情報の整理

(得られた見方)

児童は、

～していた。

この表れの背景には、

～考えられる。

だから、

～してはどうか。

児童は、

～していた。

この表れの背景には、

～と考えられる。

だから、

～してはどうか。

児童は、

～していた。

この表れの背景には、

～と考えられる。

だから、

～してはどうか。

思考メモ

(自分の見方を再構築する)

P L A N

•

資料 3

支援サイクルシート（ステップ3）【 年 組

PLAN

[日付： 月 日]

実践した支援方法



DO

[日付： 月 日]

支援に対する児童の姿



CHECK

[日付： 月 日]

分かったこと・気付いたこと



ACTION

[日付： 月 日]

今後の支援方法

児童理解共有シート①（授業参観編）



授業者の視点

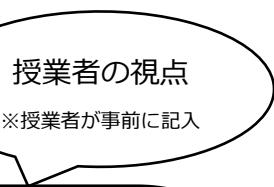
※授業者が事前に記入

日 時： 月 日（ ） 校時

教科・単元： _____

【児童の姿や普段の授業の様子】

【担任として取り組んでいること、気がかりなこと】



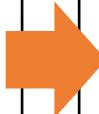
参観者の視点

※参観者が記入

【特徴的な児童の姿】

【児童の姿（できることや課題）から考えられること】

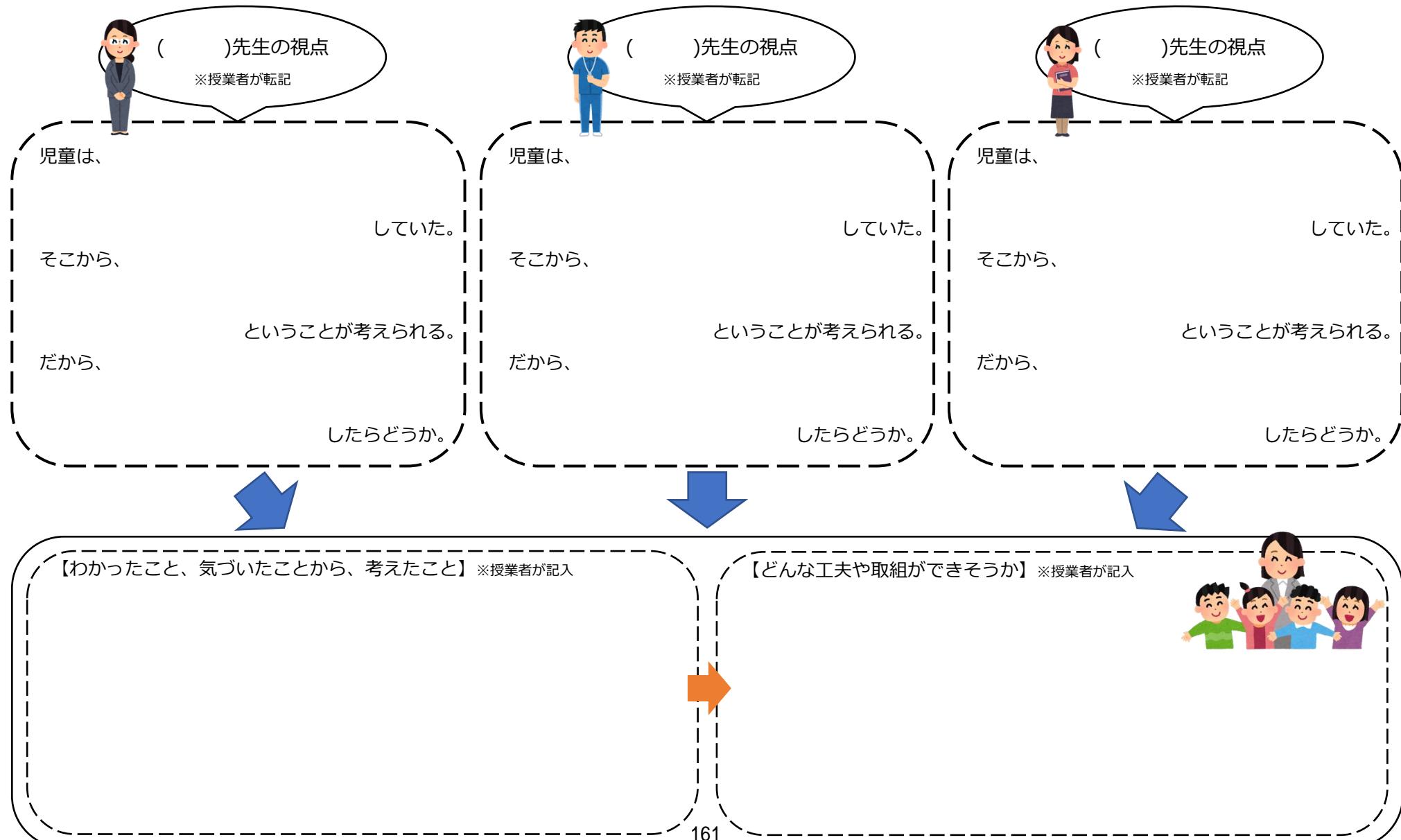
【どんな工夫や取組がありそうか】



日 時：_____ 月 日（ ） 校時
教科・単元：_____

児童理解共有シート②（授業者思考編）

資料 4



生徒理解共有シート①（授業参観編）



授業者の視点

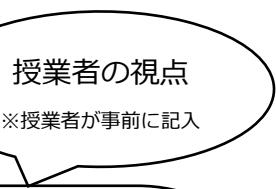
※授業者が事前に記入

日 時： 月 日（ ） 校時

教科・単元： _____

【生徒の姿や普段の授業の様子】

【担任として取り組んでいること、気がかりなこと】



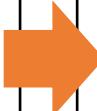
参観者の視点

※参観者が記入

【特徴的な生徒の姿】

【生徒の姿（できることや課題）から考えられること】

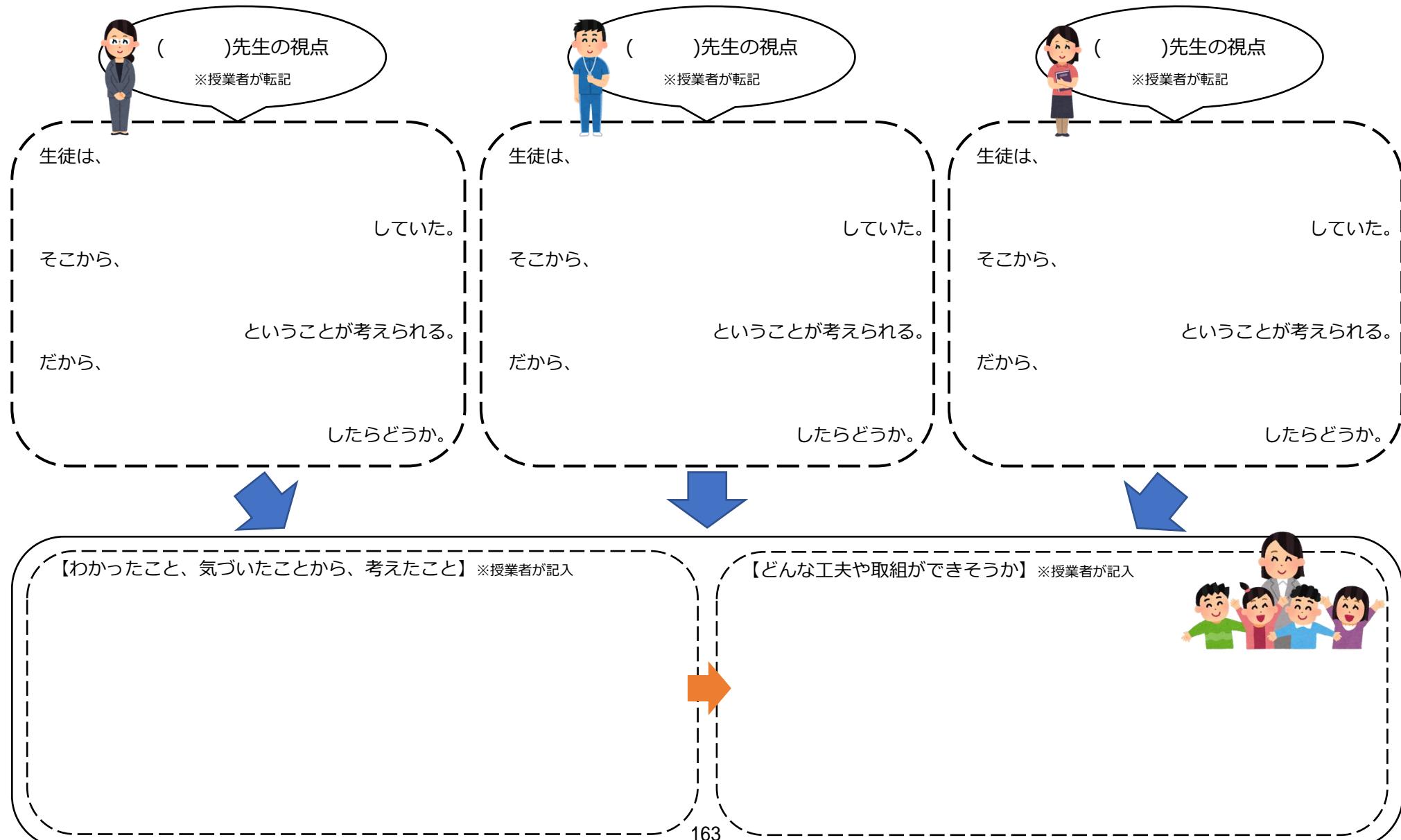
【どんな工夫や取組がありそうか】



日 時：_____ 月 日（ ） 校時
教科・単元：_____

生徒理解共有シート②（授業者思考編）

資料 5



「令和2年度 小・中学校教員の多様な視点による児童生徒理解の充実」に係るアンケート調査

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

地域実践研究員（袋井市立山名小学校教諭） 村松 泉

(※以下調査説明欄に記載)

この度は、御多忙の中、「令和2年度 小・中学校教員の多様な視点による児童生徒理解の充実」に係る「児童理解共有シート」を活用した実践に御協力いただき、誠にありがとうございました。本調査では、袋井市周南たちばな学園において、通常の学級担任及び通常の学級の授業を担当している先生方を対象に、日々の指導・支援の実態と、「児童理解共有ツール」を活用した実践に関して調査を行うことを目的としています。

なお、本調査は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所研究倫理委員会の承認を得て、回答いただく先生方に不利益がないように万全の注意を払い実施いたします。いただいた回答につきましては、学校名及び個人名が特定されないよう処理を行った上で、報告書等で公表させていただきますので、合わせて御了解の程よろしくお願い申し上げます。

本調査の回答にかかる時間は約15分程度です。本調査の趣旨に御同意いただける場合は、調査への御回答をお願いいたします。調査に御回答いただいたことをもって、本調査への趣旨に御同意いただいたものと確認いたします。御協力の程、何卒よろしくお願い申し上げます。

(※以下調査項目)

I 回答者自身について

1、回答者自身について、教員経験年数や特別支援学級経験年数を令和2年度末の年数で記入してください。

(臨時任用期間も含む)

(1) 教員経験の通算 [年 カ月]

(2) 特別支援学級経験 [年 カ月]

II 日々の授業について

1、個別の配慮を必要とする児童への指導・支援に、困難を感じことがありますか。以下の項目から、最も当てはまるものを一つ選択してください。

- ① いつも感じている
- ②ときどき感じている
- ③たまに感じることがある
- ④ほとんど感じたことはない

2、児童への指導・支援に困難を感じた際に、誰に相談しますか。（複数回答）

- ①他の通常の学級の担任
- ②学年主任
- ③生徒指導担当
- ④特別支援教育コーディネーター
- ⑤特別支援学級担任
- ⑥養護教諭
- ⑦管理職
- ⑧その他

3、1で、①②③を選択された方に質問です。指導・支援の困難さを解決するために行っていることを記入してください（箇条書きで構いません）。

III 「児童理解共有シート」について

1、「児童理解共有シート①」に書かれた他の教員の視点は、自身の見方（児童理解）と比べた時に類似点や相違点がありましたか。以下の項目から、最も当てはまるもの一つを選択してください。

- ① 全員自分の見方と同じだった
- ② 自分の見方と同じ点も異なる点もあった
- ③ 全員自分と異なる見方だった

2、「児童理解共有シート①」に書かれた他の教員の視点は、自身の見方（児童理解）と比べた時にどのように感じましたか。

3、「児童理解共有シート②」で整理した他の教員の視点は、自分の見方を考える際にどのように役立ちましたか。（複数回答）

- ① 自分の見方に自信がもてた
- ② 新しい見方が得られた
- ③ 工夫や取組を考える上で参考になった
- ④ 新しい見方は得られなかった
- ⑤ 工夫や取組を考える上であまり参考にならなかった

4、「児童理解共有シート」を活用することで、自分の授業や児童理解について気づいたことや考えたこと、感じたことがあれば記入してください。

5、「児童理解共有シート」を活用することで、対象児童をより知ることできましたか。以下の項目から、最も当てはまるもの一つを選択してください。

- ① よくできた
- ②少しできた
- ③あまりできなかった
- ④全くできなかった

6、「児童理解共有シート」について、改善したほうが良い点等あればご意見を記入してください。

御協力いただき、ありがとうございました。

資料 7

児童理解共有シート③（指導支援改善編）

授業者名：_____
教科・単元：_____

【実践した工夫や取組】

日付： 月 日

【実践した取組に対する児童の姿】

日付： 月 日



【どんな工夫や取組ができそうか】

日付： 月 日



【わかったこと、気づいたことから、考えたこと】日付： 月 日



III. 多層指導モデルMIMと絵本「かなわね」を活用した通常の学級における『温かさ』のある教育の推進 －多様な教育的ニーズを的確に捉えて－

1. 背景と目的

相模原市では、令和2年度よりスタートした第2次相模原市教育振興計画において、「共に認め合い 現在^{いま}と未来を創る人」を目指す人間像とし、「温かさと先進性のある教育の推進」を基本姿勢のひとつとして教育施策を展開している。この『温かさ』とは、一人一人の個性を認めて大切にするとともに、障害の有無や生育環境などにかかわらず誰もが十分に学ぶことができるよう、誰一人取り残さない教育を指している。

平成29年度に本研究に参画した際には、「交流及び共同学習の推進」に関する研究に取り組み、教員への意識調査や情報提供、指導案検討などにより、教員の意識の変容や交流及び共同学習の授業における質（内容）の向上に資する知見を得ることができ、特別支援学級と通常の学級における交流及び共同学習のさらなる充実へつなげることができた。

しかし、昨今の多様化する教育的ニーズへの対応は依然として課題であり、多様性の理解を伴った教員の専門性の向上とともに、通常の学級を含めた周囲の児童生徒に対する障害理解の醸成が求められている。共生社会の実現に向け、人権尊重の視点に立った学校づくりを進めるとともに、すべての児童生徒が多様性を正しく理解し、人権意識が向上するよう、教員が障害等の多様性を理解し、誰一人取り残さない『温かさ』のある教育を推進していくかなくてはならない。

そのような中、通常の学級に在籍している発達障害—特にその教育的ニーズが見えにくい読み書きの障害—のある児童生徒に対する理解や支援については、決して十分とは言い切れない状況がある。読字や書字などの基礎的な学習においても、学級の中で困難のある児童生徒は予想外に多くいる。また、その中には、学習障害（LD）のように、障害として困難を示す児童生徒も隠れており、これらの支援を要する児童生徒への対応の遅れは、相模原市でも現在、多くの学校で課題となっている。

そこで本研究では、こうした読み書きに困難のある児童生徒に焦点を当て、その多様なニーズの理解の充実を目指し、以下の2つの取組を行った。

1つは、児童生徒の読みの困難の早期発見・早期支援につながる「多層指導モデルMIM（以後「MIM」と略す）」（海津・田沼・平木他、2008）の実践を通じ、通常の学級担任における児童生徒の実態把握の特徴やMIMの効果、意義について検討することである。

もう1つは、本市の卒業生である大橋美沙（2020）が、自身の学校生活を思い、学習障害をテーマに描いた絵本「かなわね」を活用した実態調査により、学校における児童生徒の多様性の理解や校内支援体制の現状等を明らかにすることである。この2

つの取組を通じて、それぞれの相互作用により多様性の理解を深めていくことを目的とした。さら

2. 方法

(1) M I Mの実践

①目的

読みに難しさを抱える児童を早期に把握し、視覚化や動作化などの効果的な指導方法を多層的に取り組んでいくことで、児童の読みの力の定着や教員の指導力向上だけでなく、教員の児童に対する多様性の理解へつなげていく為、学校におけるM I Mの実践や通常の学級担任へのアンケート調査等を通してその効果等を検証していく。

②対象

- ・市内 71 校の小学校及び義務教育学校（前期）のうち、8 校を研究推進校として指定
- ・第 1 年全 26 学級（児童数 793 名）

③手続き

各研究推進校には、1 年間のM I Mの実践とともに、第 1 学年学級担任と校内推進役（教務主任もしくは支援教育コーディネーター）との 2 名以上をM I M担当として校務分掌に位置づけ、年間 4 回設定している連絡会（事前説明会、準備会）への参加と校内における推進を依頼した。

ア) 事前説明会（令和 2 年 4 月 22・24 日）

各研究推進校の担当者を集め、緊急事態宣言に伴う臨時休業中に実施した。M I M の概要とともに、通常の学級における三層構造の理念や発達障害の定義などについて、支援を要する児童の存在やその困難さなどを紹介した。読み書きに関する困難さや特殊音節指導のルールなど、実際に担当者に体験してもらいながら、動作化や視覚化などの多層指導の必要性を伝えた。

イ) 研究推進校での実践（令和 2 年 6 月以降）

6 月から、2 週間の分散登校を経ながらM I Mの実践を開始した。M I Mの読みの力のアセスメントツールであるM I M-P Mは、6 月末から実施し、毎月その結果を集約し、定期的に研究推進校へと情報提供した。特殊音節の一斉指導は、圧縮版の国語の年間指導計画をもとに、7 月下旬から 9 月上旬にかけて 4 回ほど行い、動作化や視覚化などの共通ルールについて指導した。また、他教科や朝学習、家庭学習などの様々な場面でも、特殊音節の共通ルールを再確認しながら語彙の拡大につながる言葉の学習に継続的に取り組んだ。

ウ) 準備会（第 1 回：令和 2 年 8 月 6 日、第 2 回：令和 2 年 11 月 6 日）

各準備会では、M I M-P Mの結果をもとに作成される「個別の配慮計画」やタブレット端末を利用した「デジタルM I M」の活用、各推進校における先進的な取組などを紹介した。また、毎回小グループでの情報交換を行い、日々の実践から見えてき

た成果や課題などについて学校間で協議した。

個別の配慮計画の紹介では、学級ごとに表出された一覧表から、促音や拗音などの特殊音節の種類ごとに児童の力が把握できることや、学級として再度指導が必要な種類についても見取れることを紹介した。

エ) 通常の学級担任へのアンケート調査（7月、12月）

児童理解に関して、MIM-PMの結果と通常の学級担任の“児童に対する印象”との差を調べるため、推進校から3校（8学級）を指定し、その学級担任（8名）にアンケートを行った。MIM-PMの結果と学級担任が日常の指導や行動観察等から抱いている児童の印象との差が、年度初めからどのような変化があるのか、7月上旬と12月中旬に実施した。

アンケートでは、当該月のMIM-PMの結果を入力後、1st, 2nd, 3rdステージと色ごとに分類され相対的な順位で並べられている一覧表を見てもらい、それぞれの児童について、これまでの学級担任自身の捉えと比べ、MIM-PMの結果をどう感じたのか、「予想より高い」、「だいたい予想通り」、「予想より低い」の3群での回答を求めた。また、12月にはその回答をもとに学級担任にインタビューも行った。

（2）絵本「かなわね」の活用

①目的

通常の学級に4.5%在籍するといわれている学習障害について着目した絵本「かなわね」を全小学校及び義務教育学校（前期）へと配布すると共に、支援教育コーディネーターへのアンケートを行い、学習障害に関する認識度や校内支援体制など、本市の実態を明らかにし、絵本の活用を通して、教員や児童、保護者等への多様性の理解啓発へとつなげていく。

②対象

＜絵本配布＞市内全小学校及び義務教育学校（前期）：71校

＜実態調査＞支援教育コーディネーター：各校代表71名

教員経験3年未満（正規職員としての経験）の教員：154名

③手続き

絵本「かなわね」は、学習障害のある小学校3年生の主人公が、学校における様々な困難さの中、母からの言葉で笑顔を取り戻す物語であり、著者は自身の経験から、本作品を通じて「学習障害等の当事者の見えている世界を知ってほしい」との願いがある。同様の書籍も多数ある中、本市にとって身近な作品であるこの絵本「かなわね」の活用に向け、教育委員会内で検討を重ねながら小学校校長会などとも相談を行い、11月中旬に市立全小学校・義務教育学校（前期）へと配布した。配布時には、児童への読み聞かせや職員研修等などの活用例に加え、学習障害に関する支援ツールなどの情報提供を行い、同時に、各校の支援教育コーディネーターに実態調査となるアンケ

一トを実施した。アンケートは、学習障害に関する認識や校内支援体制、絵本の今後の活用などの9項目を作成した。

3. 結果

(1) 多層指導モデルMIMの実践

①研究推進校の実践から

表III-1 MIM-PM総合点（8校平均）の6月末に比べた各月の伸び

	6月末	7月末	9月末	10月末	11月末
総合点の伸び（倍）	1 [基準]	1.37	1.70	2.04	2.39

各研究推進校の取組により、表III-1の通り毎月MIM-PMの総合点を伸ばしていった。8校の平均総合点は、初回となる6月末の値を基準とすると、11月末には2.39倍となった。この11月末の平均総合点は、これまでMIMを実践していないA小学校2年生の6月末時点の数値を上回る結果となった。

日常的な取組では、プリント学習や家庭学習において、児童が自分に合った課題プリントを選んだり問題数を調整したりと自己選択ができるような工夫を取り入れていた。また、個別の配慮計画をもとに、児童の見立てをより詳細に検討していくと、校内で新たな会議を立ち上げた学校もあった。

準備会などでは、研究推進校の担当者から表III-2の通り様々な感想が聞かれた。

表III-2 研究推進校担当者からの感想

- ・休校明けのまだ児童のことによく知らない状況で、読みの力は把握しにくく、MIM-PMの結果は“なるほど”と感じることが多かった。
- ・こんなにも読みの力で困難さを抱えている子が多いとは思わなかった。
- ・MIM-PMの結果を学年で共有することで、同じ基準で話ができる。
- ・MIM-PMの結果だけでは分からぬ面も、MIM-PMをきっかけに他の場面での観察につながり、処理速度や自閉傾向などの特性に気付くことができた。
- ・座席やグループを決めるときにも、MIM-PMをもとに工夫し、学級での“学びやすさ”につなげることができている。
- ・懇談会等で保護者に紹介し、その後も一緒に取り組むことができた。
- ・MIM-PMの結果は、個人面談で保護者に児童の読みの力を説明する貴重な資料となった。動作化などを保護者にも体験してもらい、その学び方を紹介できた。
- ・MIM-PMの結果をもとに、校内における個別指導につなげている。
- ・児童がプリントに取り組んでいる時、分からぬ問題で自ら動作化して確かめたり、自分に合ったプリントや問題量の調整などの自己選択をしたりと、“自分なり”が学級の当たり前になっている。
- ・三層構造を意識し、視覚化や動作化など自分の指導でもっと工夫が必要だと気付いた。体育や音楽などの他の教科でも、多層な指導を意識している。
- ・指導を色々と工夫することで、毎月のMIM-PMの結果が変化するのが嬉しい。
- ・他クラス、他校との結果の差がやる気につながることもあるが、プレッシャーに感じることもある。
- ・コロナもあり、忙しい毎日で国語の授業とMIMの学習とのバランスが難しい。
- ・もっと個別学習や様々な工夫を行いたいが、時間や人手が十分でない。

②通常の学級担任へのアンケート調査から

7月と12月に実施した通常の学級担任へのアンケート調査では、表3の通り「予想より高い」が30人から16人へ、「予想より低い」が35人から15人となり、両者を合わせた「予想外」の人数及びその割合は、7月が65人28.8%であったのに対し、12月は31人13.7%と減少した。また、7月に「予想外」と捉えていた児童のうち、12月にも“同様の捉え”で「予想外」となった児童は8人で、全員が「予想より低い」と回答し、“補足指導などが必要”な2nd、3rdステージに属していた。

表III-3 通常の学級担任へのアンケート調査（指定3校児童：226人）

児童に対する印象の差	7月			12月			同様に予想外 低い8人
	予想より高い	予想より低い	予想外	予想より高い	予想より低い	予想外	
	30人	35人	65人	16人	15人	31人	
割合	13.2%	15.5%	28.8%	7.1%	6.6%	13.7%	3.5%
1st	17人	0人	17人	10人	3人	13人	0人
2nd	8人	8人	16人	6人	8人	14人	3人
3rd	5人	27人	32人	0人	4人	4人	5人

これらの結果について担任にインタビューしたところ、「MIM-PMを継続的に行うことで、児童の読みの力の正確な見立てができるようになってきた」や、「MIM-PMの結果がきっかけとなり、気になった児童を他の場面でも行動観察するようになり、読み以外の特性を知ることができた」、「集中力の持続が難しい子なので、今回だけ低かったのでは」などと話していた。また、どちらも同様の捉えで「予想外」となった児童については、「慎重で問題を解く速度も遅いので、もう少し読みの力はあると捉えている」や「様々な個別指導を重ねてきているが、3rdステージでなかなか伸びが見られない」などの回答であった。

（2）絵本「かなわね」の活用

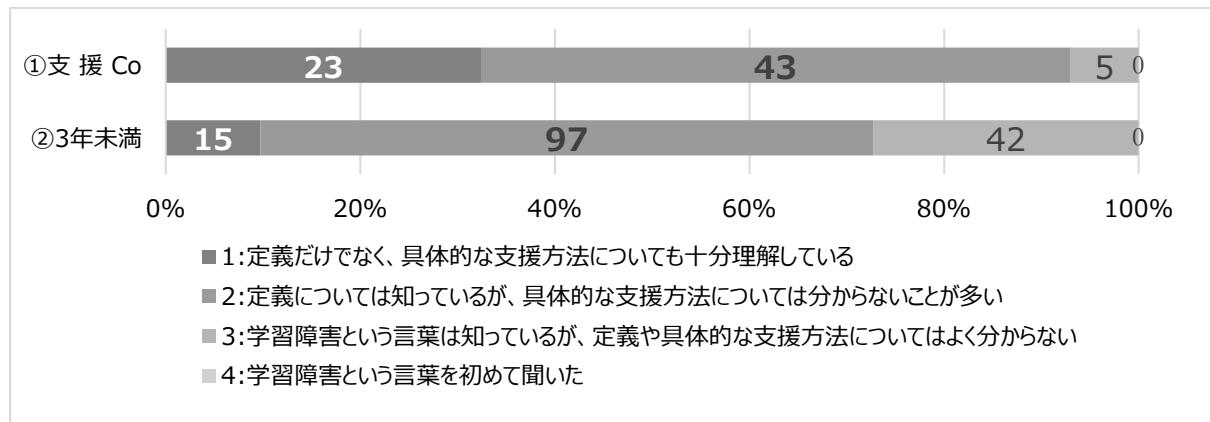
①市立全小学校・義務教育学校（前期）71校への配布から

全校配布を見据えた検討時には、小学校校長会や特別支援教育研究会などから、障害理解に関する職員研修や児童への読み聞かせだけでなく、道徳や総合的な学習の時間など、本市の教育的資源として様々な場面での活用が想定できるとの意見が出た。

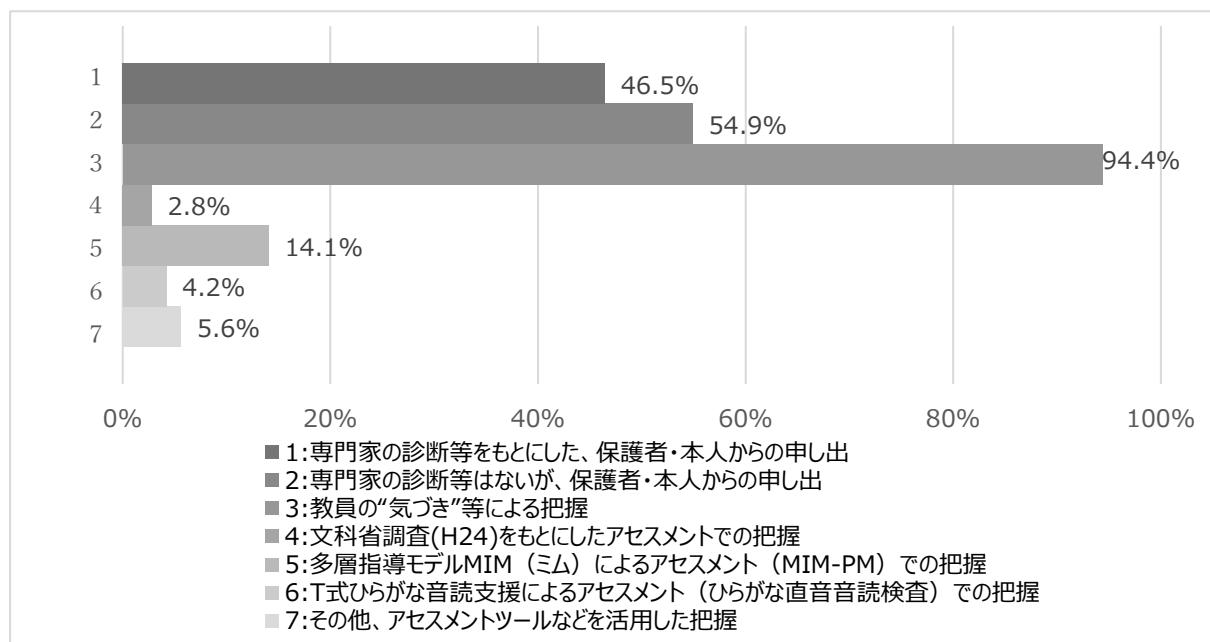
絵本の配布後も、すぐに講話朝会や学級での読み聞かせなどで活用したとの報告があり、支援教育コーディネーターへのアンケートからもその後の活用について前向きな意見が多数あった。

(3) 実態調査（支援教育コーディネーターへのアンケート）から

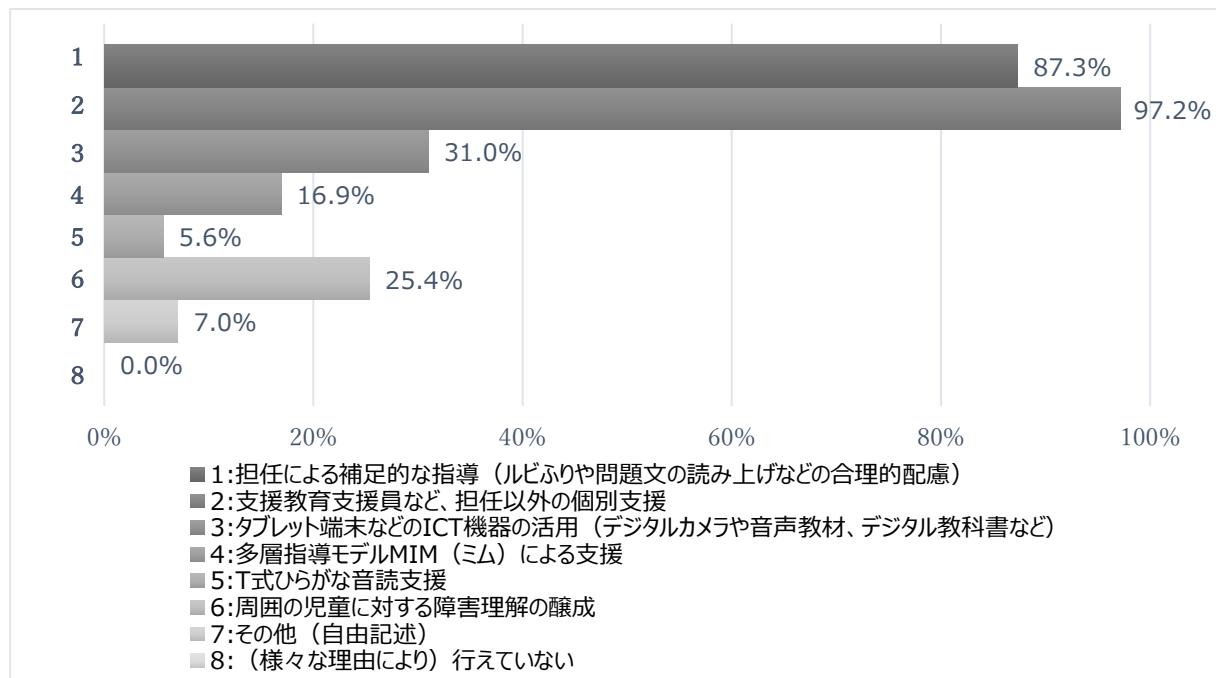
全 71 校からの回答は図III-1 の通りとなった。質問①「学習障害（LD）について、支援教育コーディネーターの認識は」、質問②「学習障害（LD）について、教員経験 3 年未満の教員の認識は」の回答を図 1 に示した。図 1 では、支援教育コーディネーターも経験 3 年未満の教員も、その定義や言葉についての認識は高いが、具体的な支援方法についての理解は十分でないことを示している。



質問③「学習障害（LD）やその可能性のある児童をどう把握しているか」では、把握をしていない学校はなかったが、全児童や学年を対象とした調査等を行っている学校は 19.7% であった。調査等は行っておらず一部把握している学校が多数であり、見えにくさのある学習障害等が見逃されてしまう可能性が高いことが示された。

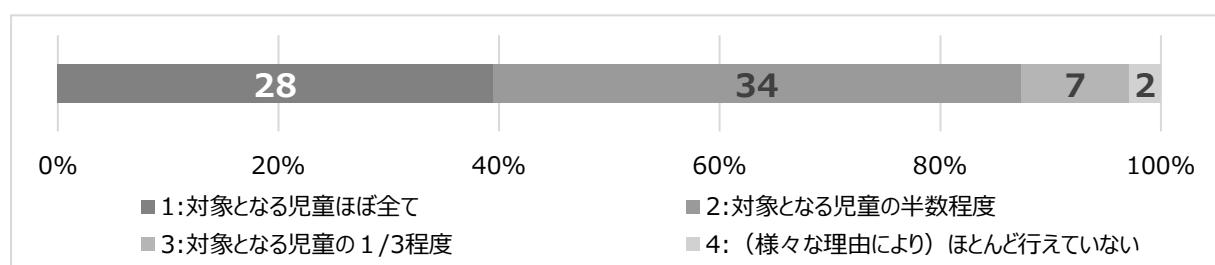


また、質問④「“③”で、【把握している、一部把握している】に該当する場合、その把握方法は」については図III-2の通り、専門家の診断等はないが保護者・本人からの申し出を受けている学校が54.9%、専門家の診断等をもとにした学校が46.5%であった。9割を超えるほとんどの学校が、教員の”気づき”による把握をしており、アセスメントツールなどを活用している学校は多くなかった。



図III-3 ⑤実際に実施している支援

質問⑤「学習障害（LD）やその可能性のある児童に対して、どのような支援を行っているか」では、図III-3の通り、97.2%の学校が担任以外の個別支援を実施しており、87.3%の学校も担任による補足的な指導を行っていること、また、ICT機器の活用に次いで、周囲の児童に対する障害理解の醸成についての回答が続き全体の1/4程が実施していることが示されている。

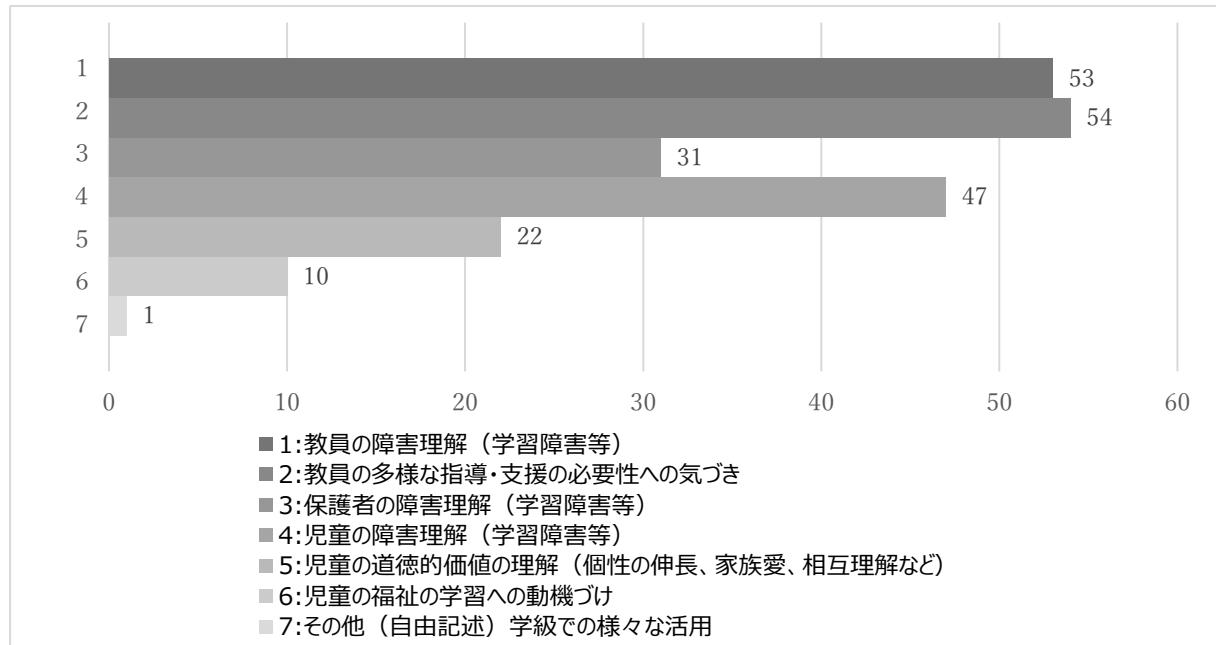


図III-4 ⑥具体的な支援を行っている割合

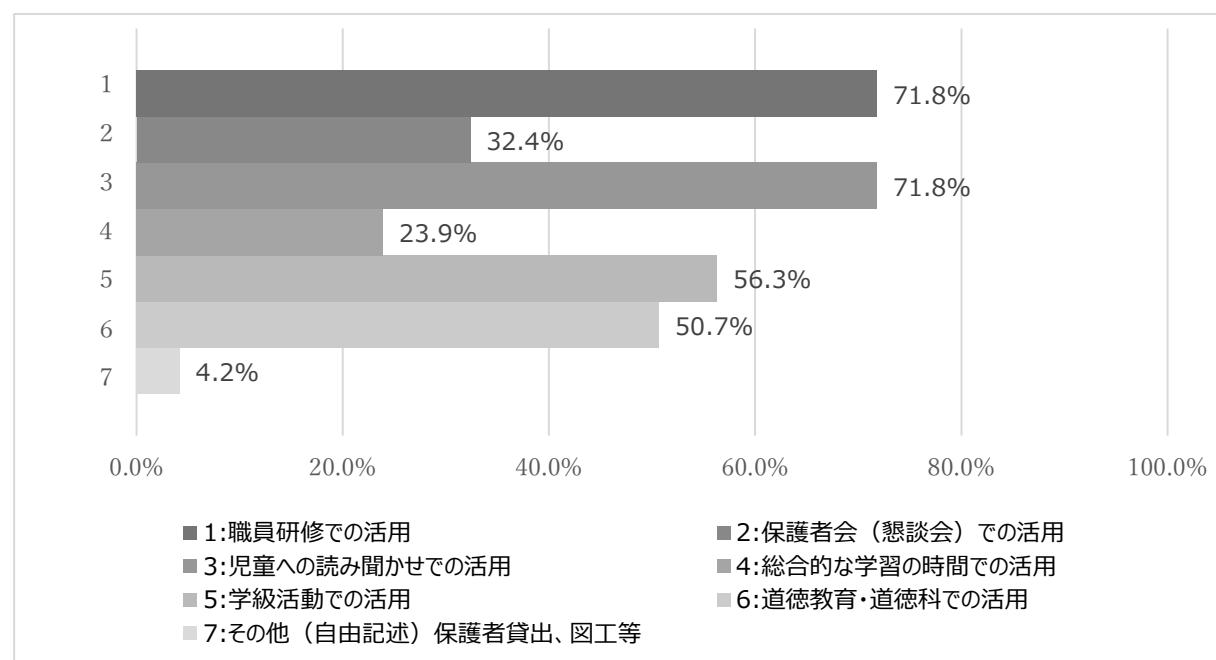
質問⑥「どのくらいの児童に対して具体的な支援を行っているか」では、図4の通り、4割弱の学校が、対象となるほぼすべての児童に実施しているが、6割を超える

学校が、様々な理由により対象となるすべての児童に具体的な支援を行えていないことが示されている。

質問⑦「具体的な支援が行えていない理由」では、人的な余裕のなさが 46.5%、時間の確保が 31.0%の学校から回答された。また、保護者の理解や本人の理解が得られないこともそれぞれ 25.4%、21.1%となった。



図III－5 ⑧絵本の活用場面



図III－6 ⑨絵本活用の効果

質問⑧「絵本を活用するとしたら、どのような場面が考えられるか」では、図III-5の通り、職員研修や児童への読み聞かせでの活用が7割を超え、学級活動や道徳における活用も5割を超えるなど、様々な教育活動での活用が回答された。

質問⑨「絵本の活用で得られるもののうち、“効果が高い”と捉えるものは」では、各校3つ以内の回答とした。図III-6の通り、教員の障害理解と多様な指導・指導の必要性への気づきは、どちらも7割を超える学校が回答しており、児童や保護者への障害理解においても半数を超える学校から回答があった。

4. 考察

(1). 多層指導モデルMIMの実践から

①通常の学級担任の実態把握の特徴

コロナ禍にあり、通常の学級担任は、日々の消毒作業など感染拡大防止の業務がある中での難しいスタートであったが、どの学校も意欲的に取り組み、MIM-PMの総合点を伸ばしていった。研究推進校における1年生の11月末の平均総合点が、A小学校2年生の6月末の総合点を上回ったことからも、その取組が児童の読みの力の定着へつながっていることが分かる。

担当者の感想などからも、事前説明会により臨時休業中に準備を整えられたことや、新入学児に対する実態把握としてMIM-PMが有効であったこと、準備会などで他校の取組状況が共有できしたこと、指導を工夫した成果が毎月の結果に表れたことなど、各校のモチベーションにつながった様々な要因が考えられる。

MIM-PMは、科学的根拠のある基準により客観的な評価が可能であり、その指導方法も含め、学年内や学校内、研究推進校間における共通言語としての活用が可能である（海津・田沼・平木他、2008）。準備会では、各校の地域差など様々な背景因子がある中で、MIM-PMの“結果”より、日々の取組である“経過”が大切と伝えてきた。“経過”である日常の指導を、目の前の児童の実態や他校の先進的な取組などを反映させ、工夫しながら取り組んでいくことで、おのずとMIM-PMの“結果”も伸びていく。その好循環は教員の“やりがい”へつながり、これらの相互作用が各校の自発的な取組へつながったと考える。

より効果的な指導を目指していく過程では、目の前の児童の実態把握が必要となり、MIM-PM以外の様々な場面での行動観察へつながる。児童の読字や書字における困難さだけでなく、処理速度や自閉傾向、家庭環境などについても視野を広げることができ、MIMの実践により、児童を多面的、多角的に見立てその理解を深めることができたと考える。

②MIMの効果と意義

7月のアンケートで「予想外」となった児童は、全体の3割弱であった。これはクラスの4人に1人以上が読みの力を誤って捉えているという結果である。また、「予想

外」であった児童が、MIM-PMのどのステージに属しているか見てみると、“補足的・集中的指導が必要”となる3rdステージが32人とほぼ半数を占めており、そのうち27人が「予想より低い」との回答であった。このままでは見過ごされ、学習につまずいてしまう可能性のある層である。さらに、“一斉指導での理解が可能”となる1stステージでは、全員が「予想より高い」に属しており、臨時休業明けの状況を勘案しても、年度初めの時点での読みの力の把握はやはり難しさがあることが分かった。

約半年後の12月の調査では、「予想外」の児童は31人と7月の半数以下となり、MIM-PMを毎月継続してきた成果が表れていた。予想外の理由も、処理速度や集中力の低さなど、背景にある別の要因を把握できているケースが多くなった。また、7月に「予想外」であった65人中うち、57人は「予想外」でなくなった。同様の捉えで「予想外」となった8人も全員が「予想より低い」となり、その理由も児童理解が深まったからこそこの結果であった。7月に難しさのあった児童の読みの力の把握が、MIMの実践により正確になり、その視点も高まった結果といえよう。

(2) 絵本「かなわね」の活用から

①多様性の理解

絵本の配布後、すぐに活用した学校もあり、児童への読み聞かせや職員研修などで活用された。読み聞かせの対象も小学校低学年から特別支援学級などと幅広く、小学生から大人まで様々な活用ができる汎用性の高さが伺える。また、著者の母校では、図書室に特別コーナーを作ったり、図工の鑑賞会を行ったりした。筆者の絵画作品を借用し、これまで感じてきた様々な困難さや思いの込められた作品を鑑賞することで、その前向きな生き方や多様性の理解など、児童の深い学びにつながったと考えられる。

②校内支援体制の現状

学習障害に関する認識では、その言葉や定義は知っているものの、具体的な支援方法についての理解は十分でなく、支援教育コーディネーターと経験3年未満の教員の間でも差が生じている。両者にとってこの調査が差を縮めるきっかけとなることも期待しているが、学習障害に対する具体的な支援方法については、今後も研修などでその専門性を向上させていく必要がある。

学習障害やその可能性のある児童の把握等については、アセスメントツールなどを活用している学校は少なく、保護者・本人からの申し出や教員の気づき等による把握が多数であった。人的余裕のなさや時間の確保などの課題はあるが、見えにくさのある教育的ニーズを的確に把握する為には、MIM-PMや国立成育医療研究センターによる「T式ひらがな音読支援」など、客観的な指標のあるアセスメントツールを効率的に活用する必要がある。その根拠のある結果をもとに、保護者・本人の理解を高め、支援を必要としているすべての児童に対して適切な支援を実施していくことが重要であろう。

実際に実施している支援については、担任の補足的な指導や担任以外の個別支援が多数であったが、ＩＣＴ機器の活用や周囲の児童に対する障害理解の醸成も一定数の回答があった。今後、インクルーシブ教育システムやG I G Aスクール構想等が進展していく中で、個別最適化された様々な支援ツールの活用が、学級集団において当たり前となるような未来が、すぐそこまで近づいてきていることを感じさせる結果であった。

（3）まとめと相模原市の今後の展望

①多層指導モデルM I M等の更なる活用

学習につまずきかけた児童を早期に発見し、必要な指導を多層的に行う多層指導モデルM I Mは、児童の読みの力の定着だけでなく、教員の指導力向上や児童理解にもつながる効果的な学習モデルである。通常の学級においてすべての児童を対象に実施するM I M－P Mは、読みの力のアセスメントだけでなく、その他の特性面などにも視野が広がる効果的なツールとなる。

三層構造を理解し、それぞれの特性に応じた多層指導を工夫することで、教員の多様性の理解や指導力の向上にもつながり、学級が合理的配慮にあふれた温かい集団へと変容していくことも期待できる。教員だけでなく、児童や保護者の多様性の理解にもつながっていくこのM I Mの取組を今後も学力保障の視点などと組み合わせながら研究し、このようなツールを活用しながら多様性の理解促進を図っていく。

②絵本の更なる活用

絵本「かなわね」は、地域の卒業生の作品というだけでなく、学校生活での実体験をもとにした、身近な、そして切実な内容の作品である。その内容が読み手の心に深く響き、教員や保護者、児童など幅広い活用ができる。読み手によって様々な受け取り方ができるが、学習障害に対する気付きや共感、問題提起など、多様性の理解啓発に効果的である。配布後にも様々な学校で絵本の活用が見られたが、今回の調査結果をもとに、次年度の支援教育コーディネーター研修や各教科等での活用など、今後も本市の教育資源として多様性の理解啓発に向けた活用を推進していく。

③M I Mと絵本の相互作用による多様性の理解の推進

本研究では、M I Mの実践と、絵本を活用した実態調査に取り組み、その相互作用にも着目しながら研究を進めてきた。

M I Mは読みの力のアセスメントをきっかけに、様々な教育的ニーズの把握へと視野が広がっていく。M I Mの実践開始後半年程経った頃、研究推進校の担当者に絵本を紹介したところ、登場人物に深く共感し、すぐに学級で読み聞かせを行っていた。絵本も自ら購入し、主人公への様々な支援方法を検討しながら児童理解を深めていた。

また、絵本を活用した実態調査では、学習障害という見えにくさのある教育的ニーズに対して、的確な把握や効果的な支援を行うことの難しさが明らかになった。アン

ケート項目にはいくつか意図的にMIMの選択肢を作り、添付の参考資料にも支援ツールのひとつとしてその情報を掲載した。その結果、絵本の配布に伴い、多くの学校からMIMの研修依頼が届くこととなった。研究推進校での取組が学校間で評判となつたことも考えられるが、ある学校からは、絵本を読んで校内の該当する児童のことが思い浮かび、すぐにMIMの研修を依頼したと聞いている。

本研究におけるMIMの実践は、こちらが意図して研究推進校を指定したものである。その学習モデルを実践していくことで、教師の学びも深まり、多様性の理解へとつながっていった。一方絵本は、幅広い層で読むことができ、学習障害に関する興味関心を高めることができる。その後の発展は読み手の共感度や立場などにもよるが、MIM-PMと同様に児童理解を深め具体的な支援へとつなげていくきっかけとなつた。

MIMと絵本の両取組を推進していくことで、それぞれの相互作用により、より効果的に多様性の理解を推進していくことができる。学習等につまずき、転んでしまつた児童生徒を対処的に支援するのではなく、見えにくさのある多様な教育的ニーズをも的確に把握し、つまずく前の積極的な支援へとつなげていけるよう、引き続き『温かさ』のある教育の実現に向けこの両取組を推進していく。

<文 献>

- 1) 大橋美沙 (2020) 『かなわね』 文芸社
- 2) 海津亜希子, 平木こゆみ, 田沼 実畠他 (2008) : 通常の学級における多層指導モデル (MIM) の効果-小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて-. 教育心理学研究, 56, 534-547.
- 3) 海津亜希子, 平木こゆみ, 田沼 実畠他 (2008) : 読みにつまずく危険性のある子どもに対する早期把握・早期支援の可能性-Multilayer Instruction Model-Progress Monitoring (MIM-PM) の開発-. LD研究, 17 (3) , 341-353
- 4) 相模原市 (2020) 「第2次相模原市教育振興計画」 市HP.
<https://www.city.sagamihara.kanagawa.jp/kurashi/kyouiku/shisaku/1016029.html> (閲覧日:2020年12月26日)

相模原市地域実践研究員：西内 一裕
相模原市担当研究員：玉木 宗久