

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

(令和2年度)

研究成果報告書

令和3年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

本研究は、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のために、幼稚園・小・中学校の教師に対して、そして、今後の共生社会の担い手となる子どもたちに対して、インクルーシブ教育システムの理念について理解啓発を行うための方策を検討し提案することを目指したものである。本研究自体は、令和2年度1年間の研究であるが、平成30年度から令和元年度にかけて同様の目的の研究を実施しており、本研究はその研究成果を引き継ぐ形で実施された。

教育全体を見ると、この2年間の中央教育審議会の議論において「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現する「令和の日本型学校教育」が提唱された。審議内容や答申を読むとこの新しい教育の姿は、特別支援教育が目指してきた姿に一致する部分が多く、新しい教育が目指す方向性は、インクルーシブ教育システムが目指す方向性と一致すると捉えることができた。

そこで、本研究ではインクルーシブ教育システムの理解啓発を検討する際、中央教育審議会の審議内容や答申、新学習指導要領等との関連を意識することとした。単年度の研究であり、且つ、コロナ禍もあって、実証的な資料を十分には得ることが出来なかった。しかし、研究協力機関である小学校の貴重な実践と研究チームメンバーが持ち得ている情報から、幼稚園・小・中学校の教師に対して、そして、子どもたちに対して、インクルーシブ教育システムの理念を伝えていくための理論的な検討を行い、提言することができたと考えている（第2章および第3章）。

本研究には、3つの県と7つの市の合計10県市の教育委員会が参画した。10県市の教育委員会は地域の教育の最前線にあって、コロナ禍の中で様々な対応を迫られながらも本研究に従事した。その成果は大きく以下の3点にまとめることができた。

- ①小・中学校の校内研修モデルの作成・検討に関する研究（第4章）
- ②教育委員会から学校や地域への発信等に関する研究（第5章）
- ③教育委員会による地域の体制づくりに関する研究（第6章）

いずれの研究もそれぞれの地域の課題解決を目指すものであった。しかし、その成果は汎用性が高く、全国の自治体や学校で活用いただける具体的かつ実践的なものとなった。コロナ禍にあって研究活動は制限され、当初の計画通りには進まないものもあった。しかし、各県市の研究はコロナ禍にあって、ここまでの実践的な研究や取組ができるという素晴らしい見本を示してくれている。この報告書をお読みいただくと、各自治体や学校の課題に関連する内容が必ずあると思われる。是非、ご活用いただき、忌憚のないご意見をいただければ幸いである。

研究代表者

インクルーシブ教育システム推進センター 上席総括研究員 久保山 茂樹

目 次

第1章 研究の概要	… 1
I 問題と目的	
II 方法	
III 研究体制	
第2章 インクルーシブ教育システムにおいて目指したい学校や教師の姿の検討	
I インクルーシブ教育システムの理解啓発を行う際の理論的背景	…19
II こんな学校になるといいな、こんな先生になるといいな	…22
第3章 インクルーシブ教育システムの理念を子どもたちに伝えることの提案 －障害理解授業と日々の学級経営や授業からの検討を踏まえて－	
I 共生社会の担い手を育むために	…29
II 通常の学級における多様性を尊重した学級経営や授業に関する調査	…46
III 共生社会の担い手を育む障害理解教育の提案	…54
IV まとめ	…64
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校内研修モデルの提案	
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研修パッケージの提案 【埼玉県】… 69	
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】…117	
III 多層指導モデルMIMや絵本「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】…167	
第5章 インクルーシブ教育システムの理解啓発に向けた教育委員会からの発信	
I その子らしさが発揮される幼児教育の在り方と幼児の見方や捉え方の共有に向けた エピソード集の作成－「つながる ひろがる 札幌市の幼児教育」の実現に向けて－ 【札幌市】…181	
II 共生社会に向けた教職員や地域への理解啓発の取組 －10年後の釜石をめざして－ 【釜石市】…191	
III 研究協力校におけるインクルーシブ教育システムの推進に向けた取組 【鹿沼市】…203	
IV 神戸市における小・中学校の特別支援教育コーディネーターの 資質向上に向けた取組 【神戸市】…211	
V 通常の学級の担任の特別支援教育に関する意識調査 【鳥取市】…219	

第6章	インクルーシブ教育システムの理解啓発に向けた地域の体制づくり	
Ⅰ	青森県における教育相談体制の強化と更なる支援の充実に関する研究 ー教育相談に対する教員の理解と教育相談ガイドブックの作成に向けてー	【青森県】・・・233
Ⅱ	保こ小中高特連携による理解啓発の推進 ーふるさと田原の学校で「キラリ子ども輝く」の実現に向けた切れ目ない 支援を目指してー	【田原市】・・・277
第7章	総合考察	・・・285

第 1 章

研究の概要

I. 問題と目的

1. 問題の所在
2. 目的

II. 方 法

1. 研究の構成
2. 主として本研究所の研究チームが取り組んだ研究
3. 主として指定研究協力地域が取り組んだ研究

III. 研究体制

I. 問題と目的

1. 問題の所在

共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進が求められている。これは、平成24年の中央委教育審議会初等中等教育分科会(2012)の報告やそれに先立つ様々な審議の過程において、どちらかと言えば、障害のある子どもにかかわる人たちや特別支援教育を専門とする者たちが主として提唱してきている。

しかし、文部科学省(2007)が示したように、特別支援教育は、「全ての学校において実施されるもの」であり、「障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるもの」であるならば、インクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進は、幼稚園等や小・中学校等の通常の学級における教育を含めた教育全体の課題と言える。つまり、一人一人の子どもの教育的ニーズに応じる教育を追求してきた特別支援教育と通常の学級における教育とが、一体となって共生社会の形成を目指し、将来、共生社会の担い手となる子どもたちを育てていくことが必要である。

通常の学級における教育でも、新学習指導要領及びその解説の中には「障害者の権利に関する条約」や「インクルーシブ教育システム」等の文言が記述され、インクルーシブ教育システムの理念が通常の学級の教師たちにも浸透することを目指している。

さらに、中央教育審議会(2021)は、今後の我が国の教育が目指すべき姿について以下のように述べている。

Society5.0時代が到来しつつあり、社会の在り方そのものがこれまでとは「非連続」と言えるほど劇的に変わる状況が生じつつある。

このように急激に変化する時代の中で、我が国の学校教育には、一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるよう、その資質・能力を育成することが求められている。

また、求められる資質・能力の育成には、「個別最適な学び」と「協働的な学び」のそれぞれの学びを一体的に充実させ、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて授業改善につなげる必要があるとしている。これは、対象とする子どもの障害の有無を問わず、一人一人に応じた指導を充実させることや、子ども同士や多様な他者と協働する学びを充実することの重要性を指摘するものである。

これは、教育全体の課題として、全ての学校及び全ての教師が、これまでの教育（中教

審では「日本型学校教育」の成果の上に立ちつつも、「予測困難な時代」に向け、新しい教育（中教審では「令和の日本型学校教育」）を作り上げていくことを求めていると言えよう。つまり、全ての学校及び教師がこれまでの教育を見直し、変容していくことが求められている。

第2章でさらに検討するが、今回の中央教育審議会答申が描く教育の方向性は、インクルーシブ教育システムの理念と合致する部分が多い。このような状況にある今こそ、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進を、障害のある子どもにかかわる人たちや特別支援教育を専門とする者たちだけの課題とせず、教育全体の課題として強く打ち出し、インクルーシブ教育システムの理解啓発を進めていく必要があると考える。

インクルーシブ教育システムの理解啓発の必要性については、国立特別支援教育総合研究所(2020)でも整理したが、以下に再掲する。

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）は、その答申の中で我が国が目ざすべき姿である共生社会と学校教育の在り方について以下のように述べている。

「共生社会」とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である。

学校教育は、障害のある幼児児童生徒の自立と社会参加を目指した取組を含め、「共生社会」の形成に向けて、重要な役割を果たすことが求められている。その意味で、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進についての基本的考え方が、学校教育関係者をはじめとして国民全体に共有されることを目指すべきである。

また、ユニバーサルデザイン 2020 関係閣僚会議は、「ユニバーサルデザイン 2020 行動計画」(2017)を公表した。それにも「我々の目指す共生社会」について以下のように記されている。

我々は、障害の有無にかかわらず、女性も男性も、高齢者も若者も、すべての人がお互いの人権や尊厳を大切に支え合い、誰もが生き生きとした人生を享受することができる共生社会を実現することを目指している。この共生社会は、様々な状況や状態の人々がすべて分け隔てなく包摂され、障害のある人もない人も、支え手側と受け手側に分かれることなく共に支え合い、多様な個人の能力が発揮されている活力ある社会である。

この行動計画で、学校教育については、主に「心のバリアフリー」の教育の展開について述べている。その中で、「子供への教育を通じて大人の意識を変化させていくことも重要である。同時に、大人自身が変わっていく姿を見せることで子供たちに教えていくことも大事である」とし、教師自身が意識を変容させることが期待されている。

このように、我が国が目指すべき共生社会の形成やインクルーシブ教育システムの構築を推進するには、学校の全ての教師、子ども、保護者・地域の理解が重要である。

小学校の学習指導要領解説（総則）には、以下のような記述があり教師が目指すべき姿を示している。

「障害者の権利に関する条約」に掲げられている教育の理念の実現に向けて、障害のある児童の就学先決定の仕組みの改正なども踏まえ、通常の学級にも、障害のある児童のみならず、教育上特別の支援を必要とする児童が在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠である。

また、以下のような記述があり、学校が目指すべき姿を示している。

全ての教師が障害に関する知識や配慮等についての正しい理解と認識を深め、障害のある児童などに対する組織的な対応ができるようにしていくことが重要である。

こうしたことから、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を教育全体の課題として位置付けるために、インクルーシブ教育システムの理念の理解啓発を進めることは重要である。

国立特別支援教育総合研究所(2020)は、そのために、どのような学校や教師の姿を目指すのか実践研究を通して検討した。研究において基本方針としたのは以下の3点であった。

①理解啓発する相手を知ること

- ・通常の学級における実践等の把握や研修ニーズの把握 など

→ 主に「校内研修モデルに関する研究」と「本研究所の研究チームの研究」

②理解啓発する相手に届くメッセージ（情報・手立て・願い）を作成し発信すること

- ・実態を踏まえた校内研修の提案 リーフレット、冊子の作成、など

→ 主に「校内研修モデルに関する研究」と「教育委員会の研修等に関する研究」

③理解啓発する相手がつながりを持つための方策を提案すること

- ・実態を踏まえた連携の在り方の具体的な提案 など

→ 主に「地域の体制整備に関する研究」

研究を進めるうちに、小・中学校の通常の学級では、すでに特別支援教育の視点による実践やインクルーシブ教育システムの理念の理解啓発につながる実践が行われていることが明らかになった。インクルーシブ教育システムの理解啓発とは、特別支援教育を専門とする者や機関が、小・中学校や小・中学校の通常の学級の教師に対して、一方的に教えたり、伝えたりするものではなく、お互いの専門性を尊重し、協働して進めるものであると考えられた。本研究を構成するそれぞれの研究は、こうしたことを踏まえてまとめられたものである。

2. 目的

以上のような背景から、本研究は、国立特別支援教育総合研究所(2020)に引き続き、今後の10年を見据えて、以下を明らかにし、教育現場や教育行政に提案することを目的とした。

- ①インクルーシブ教育システム構築を推進するために「こんな先生になるといいな」
「特別支援教育の目的や意義について十分理解している」教師とはどのような姿なのかを具体的に明らかにする。
- ②インクルーシブ教育システム構築を推進するために「こんな学校になるといいな」
特別支援教育に関して「組織的な対応ができる」学校とはどのような姿なのかを具体的に明らかにする。
- ③インクルーシブ教育システム構築を推進するために教育委員会にできることは何か
こうした教師や学校に向けて、教育委員会による研修や地域のつながりを作る支援等、どのような内容の取組が、どのようになされているのを明らかにする。
- ④子どもたちを共生社会の担い手として育むにはどうしたらよいか
子どもたち、保護者や地域に対して、インクルーシブ教育システムの理念をどのように伝えることができるのかを明らかにする。

Ⅱ. 方 法

1. 研究の構成

本研究は、大きく「主として本研究所の研究チームが取り組んだ研究」と、「主として指定研究協力地域が取り組んだ研究」とで構成されている。

本研究に参画した指定研究協力地域は、長期派遣型が、青森県、埼玉県、静岡県 の 3 県、短期派遣型が、札幌市、釜石市（岩手県）、鹿沼市（栃木県）、相模原市、田原市（愛知県）、神戸市、鳥取市の 7 市であり、全体で 10 の県市であった。

長期派遣型では、各県から地域実践研究員各 1 名が 1 年間本研究所において研究に従事した。短期派遣型では、各市から地域実践研究員 1 名または 2 名がそれぞれの市において研究を実施した。各県市には本研究所の研究チームから担当研究員 1 名を設定し、地域実践研究員と連携しながら研究を進めた。また、年 2 回、各 2 日間の「地域実践研究推進プログラム」を行い、本研究所の研究チームと地域実践研究員全体での研究協議や、地域実践研究アドバイザー（大学教員 2 名）等の助言を受けながら研究をまとめた。

国立特別支援教育総合研究所（2020）では、今後の 10 年を見据えた時、幼稚園等や学校は「共生社会の担い手を育む場」になる必要があるとし、目指したい園や学校の姿を、表Ⅱ－1 に示すように想定した。

表Ⅱ－1 本研究が目指す学校、子ども及び保護者や地域の姿

1. 学校は、共生社会の担い手を育む

○学校のグランドデザイン・校内体制・校内研修

- ・校長、特別支援教育コーディネーター等を中心に、インクルーシブ教育システムの理念を、全ての教師・子どもに発信、啓発

○全ての教師

- ・校内研修等による、意識の変容
- ・インクルーシブ教育システムの理念を理解した授業づくり・学級経営
- ・多様性の理解や尊重の重要性を子どもたちに発信、啓発

2. 子どもは、共生社会の担い手になる

- ・多様性を理解し、尊重して行動できる人になる
- ・自分を知り、友だちを理解しようとする人になる

3. 保護者や地域は、学校の取組を応援する

- ・学校からの発信や子どもの学びを受け止め、広げる

1. 各学校では、学校のグランドデザイン、校内体制や校内研修を充実させることにより、校長や特別支援教育コーディネーター等が、インクルーシブ教育システムの

理念を全ての教師や子どもに発信、啓発している。

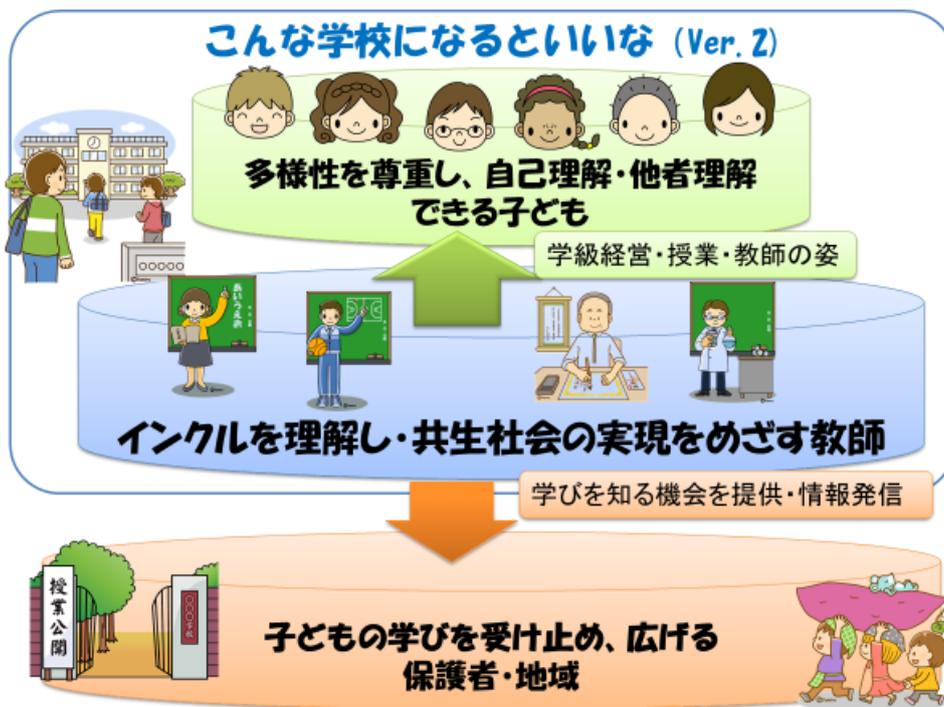
それを受けて、全ての教師は、校内研修等への参加を通して、インクルーシブ教育システム構築の重要性を意識し、インクルーシブ教育システムの理念を理解した授業づくり・学級経営を行うと同時に、多様性の理解や尊重の重要性など、インクルーシブ教育システムの理念を子どもたちに発信、啓発している。

2. このような学校で学んだ子どもたちは、共生社会の担い手として、多様性を尊重して行動できる人になる。自分を知り、友だちを理解しようとする人になる。

3. 保護者や地域の人々はこのような学校からの発信や子どもの学びを受け止め、広げるなどして、学校の取組を応援し、広めている。

さらに、目指したい幼稚園等や学校の姿を「こんな学校になるといいな」(図Ⅱ-1)として想定し、そのためには、どのような取組がなされる必要があるのか等を明らかにしてきた。その際の枠組みが図Ⅱ-2である。

まず、幼稚園等や学校において特別支援教育の充実を目指していることが重要である。その方法には、学校のグランドデザインへの特別支援教育の明記、校内体制や校内研修の充実が挙げられる。その土台の上に、共生社会の担い手を育む取組、保護者への発信、地



図Ⅱ-1 こんな学校になるといいなのイメージ図

域への発信がなされることによって、インクルーシブ教育システムの理解啓発は進められていくと考えられる。この中で、共生社会の担い手を育む取組には、教師のインクルーシブ教育システムに対する理解や意識変容、学級経営や授業の改善と子どもへの理解啓発が挙げられるだろう。



図Ⅱ－２ こんな学校になるといいな を検討する枠組

国立特別支援教育総合研究所(2020)においても、主として本研究の研究チームが取り組んだ研究と主として指定研究協力地域が取り組んだ研究とがあり、それらを図Ⅱ－２の枠組みのどこに位置付けて取り組むのかを明らかにした上で、実践研究を行い、それぞれの課題に対応した成果を挙げた。

しかし、1年ないし2年程度の取組では、実効性のあるものにはなりにくく、地域の教育を大きく変えることはできない。ピアソン(2018)が「インクルーシブ教育システムの構築は終わりのない旅の途上にある(筆者訳)」と述べたように、インクルーシブ教育システムの構築に向けた幼稚園等や学校づくり等の取組は継続して行い、より良いものにしていく必要がある。本研究に参画した指定研究協力地域の教育委員会も同様に考えていた。その結果、国立特別支援教育総合研究所(2020)に令和元年度(2019年度)参画した7県市教育委員会のうち6県市が本研究に参画し、それぞれの研究のさらなる充実を目指した。また、本研究所の研究チームも、課題として残された「子どもへの理解啓発」の在り方について、明らかにすることを目指した。

2. 主として本研究所の研究チームが取り組んだ研究

研究チームでは、引き続き先に示した枠組みによって、教育現場における実践を把握、分析し、その成果を発信したいと考えた。これまでの研究成果や本研究に参画した10県市の課題設定状況を勘案し、本研究所の研究チームとしては「子どもへの理解啓発」に絞って研究を実施した。これについては第3章で報告する。

3. 主として指定研究協力地域が取り組んだ研究

指定研究協力地域10県市は、それぞれの地域におけるインクルーシブ教育システム構築の課題の解決に向け、表Ⅱ-2に示す研究課題に取り組んだ。これらの研究課題は、研究

表Ⅱ-2 本研究に参画した指定研究協力地域と研究課題

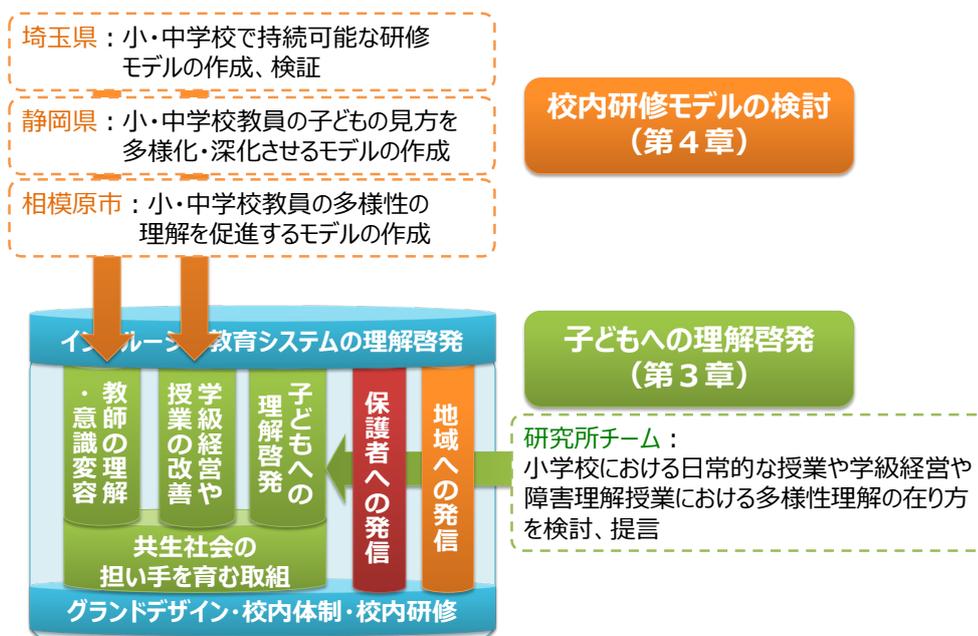
分類	県市名	研究課題名
① 校内研修モデル	埼玉県	埼玉県内の小・中学校等における特別支援教育に関する持続可能な研修パッケージの提案
	静岡県	通常の学級における多様な視点による児童生徒理解の充実 －「児童生徒理解共有シート」の開発－
	相模原市	多層指導モデルMIMや絵本「かなわね」を活用した通常の学級における『温かさ』のある教育の推進－多様な教育的ニーズを的確に捉えて－
② 園・学校や地域への発信	札幌市	その子らしさが発揮される幼児教育の在り方と幼児の見方や捉え方の共有に向けたエピソード集の作成 －「つながる ひろがる 札幌市の幼児教育」の実現に向けて－
	釜石市	共生社会に向けた教職員や地域への理解啓発の取組 －10年後の釜石を目指して－
	鹿沼市	研究協力校におけるインクルーシブ教育システムの推進に向けた取組
	神戸市	神戸市における小・中学校の特別支援教育コーディネーターの資質向上に向けた取組
	鳥取市	通常の学級の担任の特別支援教育に関する意識調査
③ 体制整備	青森県	青森県における教育相談体制の強化と更なる支援の充実に関する研究－教育相談に対する教員の理解と教育相談ガイドブックの作成に向けて－
	田原市	保こ小中高特別支援学校連携研修における理解啓発の推進－「ふるさと田原の学校で きらり子ども輝く」の実現に向けた切れ目ない支援を目指して－

の対象や内容等から以下の3つに分類された。それぞれの概要を以下に記す

- (1) 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・検討に関する研究
- (2) インクルーシブ教育システムの理解啓発に向けた、教育委員会から学校や地域への発信等に関する研究
- (3) インクルーシブ教育システムの理解啓発に向けた、教育委員会による地域の体制づくりに関する研究

(1) インクルーシブ教育システムの理解啓発に向けた校内研修モデルに関する研究

埼玉県、静岡県と相模原市の研究は、小・中学校の現状と課題を踏まえ、実施に過度な負担がかからない方法に留意しながら、インクルーシブ教育システムの理解啓発につながる校内研修のモデルを作成、試用し、検討したものであった(図Ⅱ-3の「校内研修モデルの検討」(第4章))。これらの研究については、第4章で報告する。



図Ⅱ-3 理解啓発に向けた校内研修モデルに関する研究の構造

(比較するために研究所研究チームの研究も記した)

①埼玉県

埼玉県における地域実践研究の平成30年度と令和元年度の2年間の研究成果を踏まえ、どの小・中学校でも取り組めるような「持続可能な研修パッケージ」を作成した。この作成過程から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研修の在り方について、整理、検討した。

②静岡県

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、実践的に検討し、

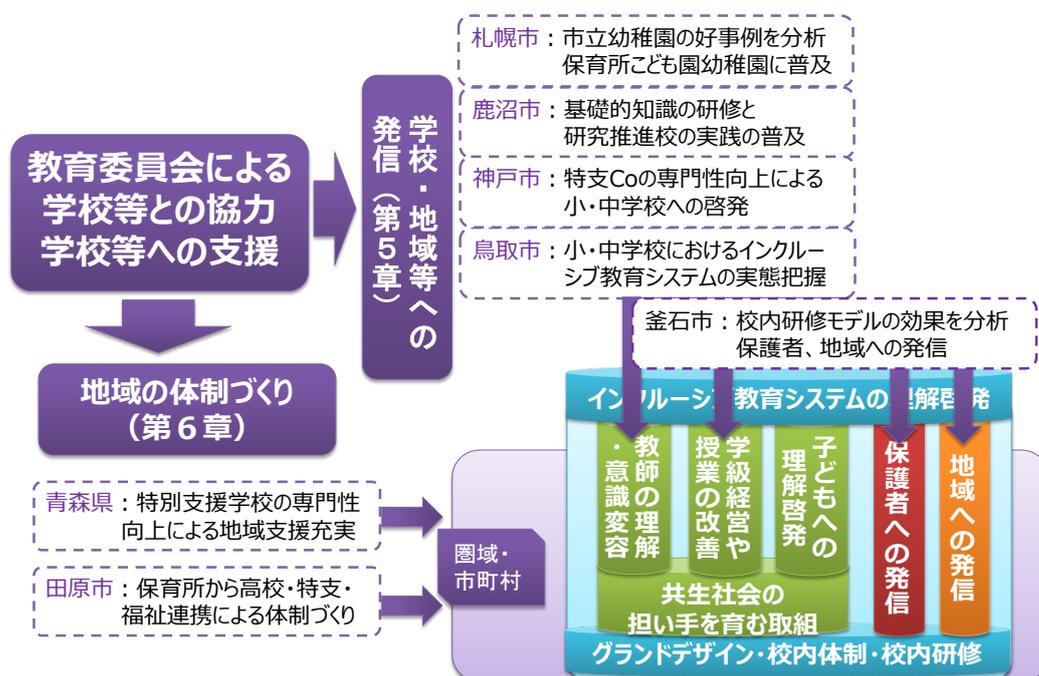
「児童生徒理解共有シート（改訂案）」を作成した。作成過程において、児童生徒も教員も考え方や捉え方が多様であることを踏まえ、教員が児童生徒に対する見方や考え方を、互いに関連付けたり組み合わせたりすることで新たな児童生徒理解につながることを示した。

③相模原市

多層指導モデルと当事者が作成した絵本「かなわね」の読み聞かせを研究推進校で実施した。両者を併用して指導を行うことにより、教員の多様性理解や指導力の向上につながるとともに、子どもたちの多様性理解も促進され、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ことがわかった。

（２）インクルーシブ教育システムの理解啓発に向けた教育委員会から学校や地域等への発信に関する研究

教育委員会による学校等との協力や学校等への支援のうち、札幌市、鹿沼市、神戸市は、教育委員会から幼稚園や学校への啓発の在り方についての検討、鳥取市は、今後の啓発に向けての小中学校等の通常の学級の実態把握、釜石市は、学校への啓発に加えて、保護者や地域への啓発の在り方の検討に、それぞれ取り組んだ（図Ⅱ－４における「学校・地域等への発信（第５章）」）。これらの研究については、第５章で報告する。



図Ⅱ－４ 理解啓発に向けた教育委員会等の取組を明らかにする研究の構造

①札幌市

幼稚園・認定こども園・保育所の保育者へのインクルーシブ教育システムの理解啓発を図ることを目的として、研究実践園の実践を基にしたエピソードの集約及びその効果的な発信について検討を行った。多様なエピソードを収集し整理することができ、市内の幼児教育施設への具体的な事例を発信する準備が整った。

②鹿沼市

障害等のある児童生徒の理解や支援について、学校や教員間で差が見られるといった課題のもと、市内全教員に対するインクルーシブ教育システム構築に向けての理解啓発と教員の専門性の向上を図ることを目的に取り組んだ。協力校の実践では、管理職のリーダーシップのもと、教員の意識に大きな変容が実感できた。

③神戸市

特別支援教育コーディネーターの資質向上のため、特別支援教育コーディネーターにとってわかりやすく実践で役立つツールを発信することを目指して、アンケート調査、『特別支援教育コーディネーターハンドブック』の改訂、『特別支援教育コーディネーターQ&A』、『みんなの特別支援教育「④就学支援・合理的配慮編」』の作成を行った。

④鳥取市

小・中・義務教育学校における通常の学級の担任の特別支援教育に関する意識を把握することを目的として、通常の学級の担任に質問紙でのアンケート調査を実施した。結果を学校種別や年代別の意識の違い等に焦点を当てて考察し、通常の学級の担任の特別支援教育に関わる取り組みの向上のために、今後の施策に必要な内容を検討した。

⑤釜石市

指導・支援の在り方に関する悩みを教職員が一人で抱え込まず、学校・地域・行政がチームとなり、未来を担う子ども達を支える釜石を目指し、平成30年度より特別支援教育の充実を目指した研究に取り組んだ。静岡県及び藤枝市が作成した校内研修モデルを普及した。教育委員会の取組を保護者や地域に広く周知し、理解を促進した。

(3) インクルーシブ教育システムの理解啓発に向けた地域の体制づくりに関する研究

青森県、田原市は、インクルーシブ教育システムの理解啓発に向けて、複数の市町村の圏域や市全体としての体制整備を目指し、実態把握や連携の在り方について検討する研究に取り組んだ（図1-5における「地域の体制づくり（第6章）」）。

これらの研究については、第6章で報告する。以下に各県市の研究の概要を記す。

①青森県

特別支援学校教員のインクルーシブ教育システム及び教育相談に関する理解の程度や認識、課題意識を把握し、青森県の強みや取り組むべき点について明らかにするとともに、県教育委員会が作成中の「教育相談ガイドブック」への記載項目や内容について提言することを主な目的とし、質問紙調査及び他自治体のガイドブックの内容等の分析を行った。

②田原市

幼児期からの切れ目ない支援体制構築を目指して2年間の実践に取り組んだ。職種による視点の違いに気付くことができ、その上で、保育・教育の現場でそれぞれが行ってきた取組に加え、その子どもの将来に向けて必要な支援を共通理解した上で、ライフステージに応じた適切な支援を行うことの必要性を改めて共通理解することができた。

Ⅲ. 研究体制

本研究の研究体制は以下に示したとおりである。上述の所内の研究チームの研究スタッフ 12 名、指定研究協力地域の地域実践研究員 10 県市 11 名に加えて、埼玉県の研究を遂行するために埼玉県内 2 市の教育委員会に、静岡県の研究を遂行するために静岡県内 1 市の教育委員会に、小学校における障害理解教育等について実践や知見を提供いただくために東京都内の小学校 1 校に研究協力機関を委嘱した。また、主として通常の学級における授業や学級経営や障害理解教育に関する情報提供と研究に対する助言を求めるために研究協力者を 4 名委嘱した。

本研究チーム

研究代表者

久保山茂樹（インクルーシブ教育システム推進センター 上席総括研究員）

研究分担者

伊藤 由美（情報・支援部 主任研究員）【研究副代表者】
宇野宏之祐（研修事業部 総括研究員）【グループリーダー】
杉浦 徹（情報・支援部 総括研究員）【グループリーダー】
青木 高光（研修事業部 主任研究員）
大崎 博史（インクルーシブ教育システム推進センター 総括研究員）
坂本 征之（研修事業部 主任研究員）
竹村 洋子（発達障害教育推進センター 主任研究員）
玉木 宗久（発達障害教育推進センター 主任研究員）
平沼 源志（研究企画部 研究員）
藤田 昌資（研修事業部 主任研究員）
山本 晃（研究企画部 総括研究員）

指定研究協力地域及び地域実践研究員

長期派遣型

青森県教育委員会	橋本 政孝	（青森県立むつ養護学校）
埼玉県教育委員会	阿部 央憲	（埼玉県立草加かがやき特別支援学校）
静岡県教育委員会	村松 泉	（袋井市立山名小学校）

短期派遣型

札幌市教育委員会	松井 泰子	（札幌市教育委員会幼児教育センター）
釜石市教育委員会	和田 智恵	（釜石市教育委員会）

鹿沼市教育委員会	雉嶋 邦彦	(鹿沼市教育委員会)
	高野久美子	(鹿沼市教育委員会)
相模原市教育委員会	西内 一裕	(相模原市教育委員会)
田原市教育委員会	鈴木 美保	(田原市教育委員会)
神戸市教育委員会	遠周 幸代	(神戸市教育委員会)
鳥取市教育委員会	西小路真智子	(鳥取市教育委員会)

研究協力者 (五十音順 敬称略)

青山 新吾	(ノートルダム清心女子大学)
加藤 典子	(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課)
西館 有沙	(富山大学)
深草 瑞世	(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課)

研究協力機関

埼玉県	入間市教育委員会
埼玉県	春日部市教育委員会
東京都	調布市立飛田給小学校
静岡県	袋井市教育委員会

<文 献>

- 1) スーザン・ピアソン(2018)基調講演. 第3回N I S E国際シンポジウム. 国立特別支援教育総合研究所
- 2) 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)
- 3) 中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)
- 4) 文部科学省(2007)特別支援教育の推進について (通知) (19 文科初第 125 号)
- 5) 文部科学省(2017)小学校学習指導要領解説及び中学校学習指導要領解説

(久保山茂樹)

第2章

インクルーシブ教育システムにおいて 目指したい学校や教師の姿の検討

I. インクルーシブ教育システムの理解啓発を 行う際の理論的背景

II. こんな学校になるといいな、 こんな先生になるといいな

—これまでの地域実践研究の成果からの提案—

I. インクルーシブ教育システムの理解啓発を行う際の理論的背景

1. 令和の日本型学校教育とインクルーシブ教育システム

第1章でも触れたように、今後の我が国の教育は、中央教育審議会（2021）が示すように、社会の在り方が劇的に変わる「Society5.0時代」の到来や先行きが不透明な「予測困難な時代」を想定しなければならない。そのためには、学習指導要領等の前文にあるように、「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともにあらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え豊かな人生を切り拓き持続可能な社会の創り手となることができるように」することが必要である。中央教育審議会（2021）は、これまでの「日本型学校教育」の成果を認めつつも、今後の課題として7点を挙げているが、その1つに「子供達の多様化（特別支援教育を受ける児童生徒や外国人児童生徒等の増加、貧困、いじめの重大事態や不登校児童生徒数の増加等）」が含まれている。これらの課題を解決し「令和の日本型学校教育」を実現するために、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実させることにより、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善につなげることを示している。

ここで、「個別最適な学び」とは、指導の個別化と学習の個性化という「個に応じた指導」を学習者の視点で整理した概念であるという。これは、特別支援教育が追求してきた学びの姿そのものと言って良い。

一方、「協働的な学び」とは、「探究的な学習や体験活動等を通じ、子供同士で、あるいは多様な他者と協働しながら、他者を価値ある存在として尊重し、様々な社会的な変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となることができるよう、必要な資質・能力を育成する」ものであるとしている。同時に、「集団の中で個が埋没してしまうことのないよう、一人一人のよい点や可能性を生かすことで、異なる考え方が組み合わせり、よりよい学びを生み出す」ことが重要であると述べている。これは、教師が、子どもたちの多様性を理解し、尊重して、授業や学級経営を行うことを求めていると考えられる。

第3章で検討するように、例えば、授業中に教師が想定しないような考えを持ち、発言する子どもがいた時に、その発言を授業進行の妨げと考えるのではなく、教師や他の子どもの学びを深める機会として生かす方法を考えることが、今後の教師には、これまで以上に求められていると言えよう。

このように、今後の我が国の教育の基本となる「個別最適な学び」も「協働的な学び」も、一人一人の子どもの姿から最適な学びを実現することや子どもたちの多様性を尊重することを基本としている。こうした考え方は、子ども一人一人の教育的ニーズを把握して適切な指導及び必要な支援を行う特別支援教育が大切にしてきたことである。今後、全ての学校の全ての通常の学級の教育において、こうした考え方が基本となった授業や学級経営がなされることにより、障害のある子どもを含めた多様な子どもたちが通常の学級で生活し学習することが容易になる。つまり、「令和の日本型学校教育」の実現を目指すことは、インクルーシブ教育システムの理念を実現させることであると言ってよいであろう。

2. 子どもたちの多様性の理解や多様性の尊重をするために

教育行政や教師の視点から「令和の日本型学校教育」とインクルーシブ教育システムの実現について述べてきた。ここでは、子どもの視点から、特に学級の中で少数派である子どもの視点から、インクルーシブ教育システムについて考えてみたい。

奈須(2020)は、通常の学級において学習速度の遅い子どもに対する教師の捉えを課題として挙げている。教師が「5分でやってみましょう」と言って提示した課題に対し、大多数は5分で行うことができるだろう。しかし、5分ではできない子どもが少数存在する。その子たちは7分あればできるかもしれないが、5分で打ち切られることで「中途半端なまま次の活動へと強制的に向かわせられ」て「できなかった子」になる。そんな日々の積み重ねによってその子たちが「能力のない子」とされてしまっているのではないかという指摘である。同時に、奈須(2020)は、教師が、多数派である子どもたちの学びの姿を基本として、5分で行うことにこだわり、少数派である「できなかった子」に対して、速くできるための努力を求めることが当然のこととして行われていたと考えられる。これでは、多様な子どもたちが通常の学級で学ぶことは難しい。インクルーシブ教育システムの理念とは、反対の考え方である。

しかし、ここで、少数派である子どもたちを視野に置いて7分に設定してみる。そして、早く終わった子どもには別の課題を用意するなどの配慮をしておく。そうすれば、誰かを「能力のない子」と呼ぶような事態は発生しない。つまり、少数派である子どもの努力ばかりに期待をするのではなく、多数派である子どもの学びを変更することで、個別最適な学びを実現させることができるのである。これは、インクルーシブ教育システムの理念に合致する考え方である。

志水(2020a)は、学校教師が主体となった大阪府在日外国人教育連絡協議会が掲げる「ちがいを豊かさに」という理念を紹介し、『同質性』ではなく『多様性』が、社会を構築していく際の基本原理とならなければいけない」と述べている。志水自身は、新しい学問である「共生学」(2020a 及び 2020b)の立ち上げを目指して研究・実践活動をしていると言いつつ、その中で日本に住む外国人と日本人の関係について提言している。それによれば、これまでは、日本において少数派である外国人は、多数派である日本人に「同化するしかなかった」。しかし、外国人の存在によって、新しいもの(価値、仕組み)が立ち上がってくることで、つまり、少数派と多数派の「違いこそが、両者の自己変容と新たな価値(=豊かさ)の創出を導く」と提言している。その時に「決定的に重要な条件」となるのは多数派が自らを見つめ直し、自己変革を遂げることでであると指摘している。その上で、「ちがいを豊かさに」という理念に共感し、「すばらしい学級づくり」を行っている教師が、大阪に多数存在していると述べている。

このように、今後の教育が目指すのは、多数派である子どもたちの学びの姿を基本とし、少数派である子どもたちに合わせさせることではなく、少数派の子どもたちも含めて一人一人の子どもの学び姿に即した指導や支援を行うことである。その際には、従来当たり前となっていた多数派の子どもを中心にした学びの在り方を変更していく必要がある。こうした変更は、子どもたちの多様性を尊重することであり、子どもたちの学びを豊かにする可能性もあると言えるであろう。

3. 本研究を構成する 10 県市の実践研究及び研究チームの研究の意義

ここまで述べてきたことは、理念であり理想である。まだ質的にも量的にも説得力を持った実証的なデータはない。しかし、だからこそ、本研究のような実践研究によって教育現場や教育行政の目指すべき方向を検討し続けることが重要である。本研究をはじめ、過去の地域実践研究では、インクルーシブ教育システムにおける学校や教師の姿等について、以下の 4 点を実践的に検討してきた。

- ①「特別支援教育の目的や意義について十分理解している」教師とはどのような姿なのかを具体的に明らかにする（研究チーム内では、通称「こんな先生になるといいな」として取り組んだ）。
- ②特別支援教育に関して「組織的な対応ができる」学校とはどのような姿なのかを具体的に明らかにする（研究チーム内では、通称「こんな学校になるといいな」として取り組んだ）。
- ③こうした教師や学校になるためには、教育委員会による研修や支援等、どのような内容の取組が、どのようになされているのを明らかにする。
- ④教師や学校は、子どもたち、保護者や地域に対して、インクルーシブ教育システムの理念をどのように伝えることができるのかを明らかにする。

本研究においても、本研究を構成する 10 の県市の研究と本研究の研究チームを中心とする研究は、いずれも、上に記した理念や理想を少しでも現実のものとするために、課題を設定し取り組んだものである。それらは、すべて、インクルーシブ教育システムにおいて、学校や教師がどのような姿を目指すと良いのかについて、実践的に、具体的に検討したものである。

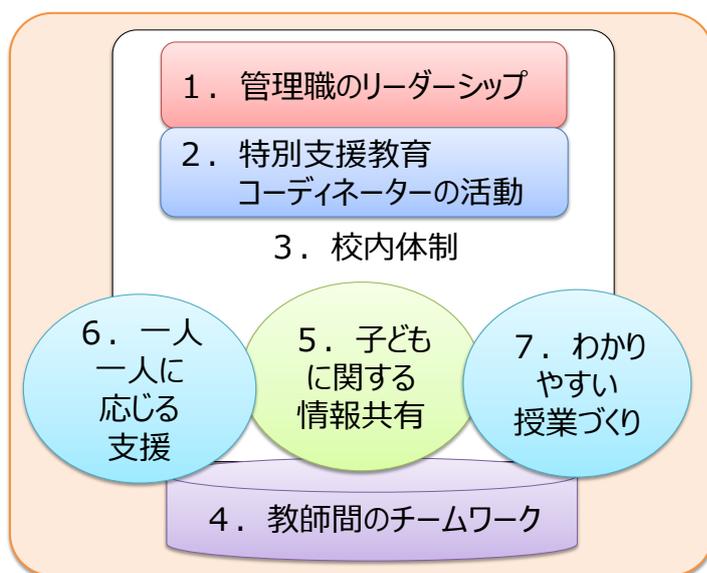
なお、先述の志水(2020a)は、「『ちがいを豊かさに』という理念がその学校に文化として定着・共有されている場合にのみ、すべての子どもがその理念の恩恵を享受できる」とし、学校の管理職のリーダーシップ、さらには、教育委員会の教育理念・ビジョンが重要であるとも指摘している。本研究において、は上記の③として教育委員会による園・学校や地域への発信を検討しており、この指摘に対しても実践的に検討することできると考えられる。

Ⅱ. こんな学校になるといいな、こんな先生になるといいな

－これまでの地域実践研究の成果からの提案－

国立特別支援教育総合研究所(2018)は、インクルーシブ教育システムにおいて目指したい学校の姿とそのための研修の在り方について提案した。小・中学校、合計15校の訪問調査結果から、インクルーシブ教育システムの構築において重要であると考えられる内容の抽出と整理を行い、以下に示す7つの姿として整理した。それらの7つの姿について関係性を示したものが図Ⅱ－1である。

1. 管理職のリーダーシップが発揮されている
2. 特別支援教育コーディネーターが機能的に活動している
3. 機能的な校内体制が構築されている
4. 教師間のチームワーク（同僚性）が良好である
5. 子どもに関する情報が収集され活用されている
6. 一人一人の教育的ニーズに応じた支援を行っている
7. わかりやすい授業づくりがなされている



図Ⅱ－1 インクルーシブ教育システムにおいて学校が目指したい7つの姿の関係

各学校においてインクルーシブ教育システムの構築を進める上で、「1. 管理職のリーダーシップが発揮されている」とことと「2. 特別支援教育コーディネーターが機能的に活動している」ことは重要であり必須である。また、1及び2があることで「3. 機能的な校内体制が構築されていること」ことにつながる。これらの3つの姿は、体制整備の充実によってインクルーシブ教育システムを構築していく姿である。

一方、特別支援教育やインクルーシブ教育システムの構築に関して特色ある取組や優れ

た実践を行っている学校では、共通して「4. 教師間のチームワーク（同僚性）が良好である」ことがわかった。教師間のチームワークが良好であることが「5. 子どもに関する情報が収集され活用されている」ことにつながる。そして、それが「6. 一人一人の教育的ニーズに応じた支援を行っている」ことにつながり、同時に「7. わかりやすい授業づくりがなされている」ことにつながっていた。これらの姿は、教師主体の取組と言えるであろう。また、これらの姿はインクルーシブ教育システムに特化したものではなく、教師の日常の教育活動の基本とも言えるものである。

この調査で、特別支援教育に関して優れた実践を行っていると判断される学校やインクルーシブ教育システムの構築に向けて特色ある取組を行っている学校として教育委員会の推薦を受けた学校では、上記の1から3による言わば「校内の体制整備の充実」と、4から7の言わば「教師主体の取組」の両方が調和的に機能していた。

管理職や特別支援教育コーディネーター及び校内体制に関する研修は、教育委員会等の研修によっても充実していくことが考えられる。しかし、教師間のチームワークを基盤としたボトムアップの取組は、一人一人の教師の、教師としての力量や意識によるところが大きい。これらを向上させるのは、インクルーシブ教育システムに特化したフォーマルな研修だけではない。

ある学校では、教師が自発的にランチミーティングを実施し、子どもに関する情報や授業に関する情報交換を行っていた。また、ある学校では教師が困っていることを共有し共に解決することを大切にしていた。このように教師間のチームワーク（同僚性）が醸成されていることが、学校のインクルーシブ教育システム構築の推進につながっていた。教師間のチームワーク（同僚性）の醸成を目指すことは、インクルーシブ教育システム構築に関する重要な研修である。また、教師間のチームワーク（同僚性）を基盤にして、「子どもに関する情報が収集され活用されている」ことや「一人一人の教育的ニーズに応じた支援を行っていること」や「わかりやすい授業づくりがなされている」ことを目指すこともインクルーシブ教育システム構築において重要であると考えられる。

国立特別支援教育総合研究所(2020)は、国立特別支援教育総合研究所(2018)が提案した7つの姿について、新たに、インクルーシブ教育システムの理解啓発の視点で、目指したい学校の姿や教師の姿について検討し提案した。

以下の3点を明らかにすることを目的とする訪問調査を実施した。

- ・学校では、教師に対して、共生社会やインクルーシブ教育システムの理念をどのように伝えているか。
- ・通常の学級の教師は、子どもたちに対して、共生社会やインクルーシブ教育システムの理念をどのように伝えているか。
- ・学校は、保護者や地域の人々に対して、共生社会やインクルーシブ教育システムの理念をどのように伝えているか。

本研究の指定研究協力地域である8県市の教育委員会に、インクルーシブ教育システムの理解啓発に関して、「うまくいっている」「特色ある取組をしている」と判断される幼稚園、小学校、中学校、高等学校の推薦を依頼した。幼稚園2園、小学校7校、義務教育学

校1校、中学校4校、高等学校2校の合計16園・校が推薦され、訪問調査を実施した。これらのうち、幼稚園1園が私立であり、残りの15の幼稚園及び学校は公立であった。

本調査の成果から、インクルーシブ教育システムにおいて目指したい学校の姿について再検討し、以下に示す7つの姿として整理した。1から4までは、国立特別支援教育総合研究所(2018)と同じであるが、5以降を変更し、校内研修による授業改善、保護者や地域の人々への発信、地域の支援体制への参加を加えた。

1. 管理職のリーダーシップが発揮されている
2. 特別支援教育コーディネーターが機能的に活動している
3. 機能的な校内体制が構築されている
4. 教師のチームワーク・同僚性が良好である
5. 校内研修等により全ての教師が授業改善をしている
6. 保護者や地域の人々への発信を行っている
7. 地域の切れ目のない支援体制に参加している

保護者に対しては、学校説明会やPTAの会合等でインクルーシブ教育システムや特別支援教育について説明をしているとの回答が見られたが、少数にとどまっていた。また、地域の人々への理解啓発も、少数であったが、園や学校行事の機会に伝えたり、学校だよりや学校のWebサイトで発信したりしている学校が見られた。園や学校を地域に開くことが基本であると考えられた。インクルーシブ教育システムを構築する上で、障害のない子どもの保護者や地域の人々の理解は欠かせない。今後、各学校でこうした取組が広く行われることが必要である。

このような中で、釜石市では、本研究所の職員を講師とした研修会を実施し、小・中学校の全ての教師とともに、教育長をはじめ教育委員や行政関係者、保護者や地域の人々にも公開した。また、全市民に配付する教育委員会の広報誌「教育広報かまいし」に、3回連続でインクルーシブ教育システムに関する記事を掲載した（釜石市のWebサイトにも掲載：https://www.city.kamaishi.iwate.jp/docs/2019112000066/file_contents/11.pdfなど）。こうした取組を各自治体が実施することも、地域の人々への理解啓発を着実に進めることになると考えられる

また、目指したい教師の姿については、以下の3点に整理した。

- ①子どもの多様性を認め、それを子どもたちに伝えることができる
- ②子どもの良さを通じて、一人一人の子どもと関係づくりができる
- ③一人一人の子どもの教育的ニーズを踏まえた授業ができる。

インクルーシブ教育システムを構築する上で、障害のある子どものまわりにいる子どもたちの理解やまわり子どもたちへの支援等は欠かせない。いずれの学校においても、障害のある子どもについて、他の子どもに尋ねられた際には、適切に答えることを大切にしていた。

一方で、「ゆっくりわかること」や「できないこと」は恥ずかしいことではなく、得意・

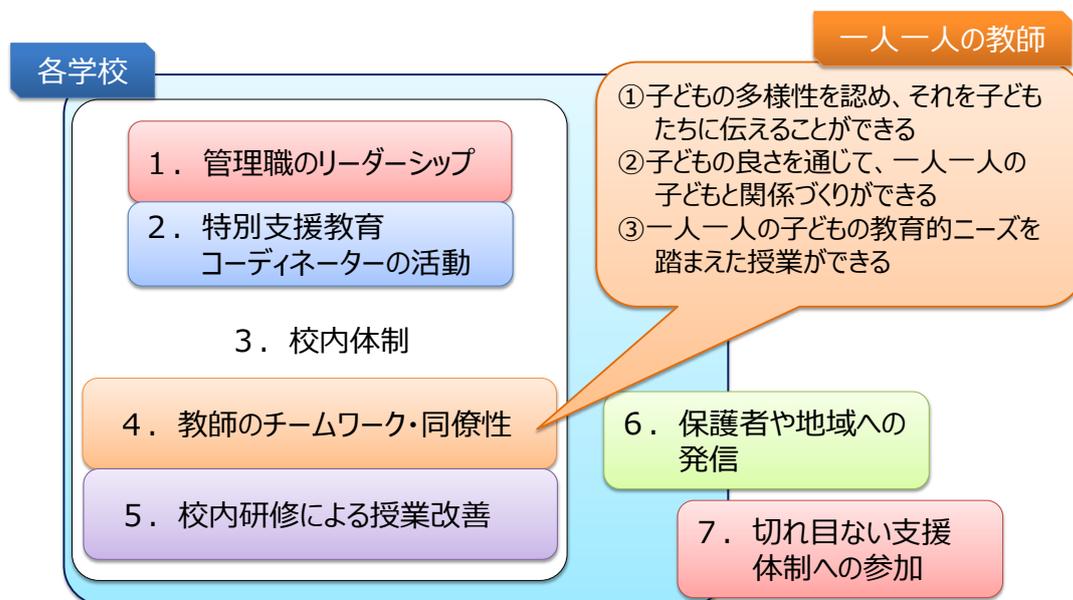
不得意は誰にもあるということや、障害のある子どもだけでなく、誰でも苦手なものがあることを伝えているなど、多様性を認める投げかけを行うことも見られた。

学級の子どもと教師の関係づくりでは、教師が子どもの良さを認める内容が多く、また、その子どもの良さを学級の全員に伝え、お互いに認め合うことで子ども同士の関係づくりに生かしている内容が多く見られた。

授業においては、「ささいな気づきでも認めるよう心がける」「一人1回は会話をするように心がける」など、障害のある子どもだけではなく学級全体の一人一人の子どもに応じたはたらきかけの工夫がなされていることがわかった。

以上のような教師のはたらきかけは、通常の学級において、従前からなされていたかもしれない。しかし、インクルーシブ教育システムの理念から、このようなはたらきかけの意義を捉え直し、価値付けをして、さらに充実させていくことが大切であると考えられる。

これら、インクルーシブ教育システムにおいて目指したい学校の姿と教師の姿を合わせたものが、図Ⅱ-2である。



図Ⅱ-2 「こんな学校になるといいな Ver. 2」

<文献>

- 1) 国立特別支援教育総合研究所(2018)平成28・29年度地域実践研究「インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修に関する研究」研究成果報告書. 国立特別支援教育総合研究所
- 2) 国立特別支援教育総合研究所(2020)平成30・令和元年度地域実践研究「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. 国立特別支援教育総合研究所
- 3) 志水宏吉(2020a)多様性を認める学校づくり・学級づくり. 『教育と医学』2020年5・6

月号. 慶應義塾大学出版会

- 4) 志水宏吉 (2020b) 私たちが考える共生学、志水宏吉他編『共生学宣言』. 大阪大学出版会
- 5) 奈須正裕 (2020) 教室における多様性保障の軌跡. 『授業づくりネットワーク 37 号』. 学事出版
- 6) 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)

(久保山茂樹)

第3章

インクルーシブ教育システムの理念を

子どもたちに伝えることの提案

— 日常的な学習や学級経営と障害理解授業の検討を踏まえて —

- I. 共生社会の担い手を育むために
- II. 通常の学級における多様性を尊重した
学級経営や授業に関する調査
- III. 共生社会の担い手を育む障害理解授業の提案
- IV. まとめ

I 共生社会の担い手を育むために

1. 学習指導要領等に見られる今後の社会を生きる子どもの姿

(1) 学習指導要領等の改訂の背景

今回の学習指導要領等の改訂においては、幼稚園教育要領（平成 29 年 3 月）、小学校学習指導要領（平成 29 年 3 月）、中学校学習指導要領（平成 29 年 3 月）、高等学校学習指導要領（平成 30 年 3 月）、特別支援学校幼稚部教育要領（平成 29 年 4 月）、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成 29 年 4 月）、特別支援学校高等部学習指導要領（平成 31 年 2 月）（以下、「学習指導要領等」という）の全てに「前文」が示された。「前文」は、学習指導要領等の改訂の基本方針の理念を明確にし、社会で広く共有されることをねらい、新たに掲載されたものであり、学校段階に応じた若干の表記等の違いはあるものの、全ての学校段階に通じるものとして、共通の内容が示されている。これは、今回の学習指導要領等の改訂が、学校段階や障害の有無に関わらず初等中等教育全体に関わる大きな改訂であったことがその背景にある。

我が国においては、「共生社会」の形成に向け、インクルーシブ教育システムの構築のため、特別支援教育の推進についての基本的な考え方が、学校教育関係者をはじめとして国民全体に共有されることを目指しているが、「前文」には、「共生社会」にも通じる「持続可能な社会」の創り手の必要性について述べられており、そうした子どもを育成する学校の役割が示されている。以下に、小学校学習指導要領から関係箇所を引用する。

これからの学校には、こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ、一人一人の児童が、自分のよさや可能性を認識すると共に、あらゆる他者を価値ある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。

また、こうした学校を実現するための教育課程の重要性が以下のように示されている。

このために必要な教育の在り方を具体化するのが、各学校において教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てた教育課程である。

これまでも我が国においては、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築に向け、障害のある者とない者とが同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供することのできる多様で柔軟な仕組みを整備することを重視してきた。具体的には、小・中学校における通常の学級、通級による指導、

特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意し（平成24年7月23日中教審報告）、それぞれの学びの場における特別支援教育の充実を図ってきた。「共生社会」の形成に向けた学校の役割を踏まえ、幼児児童生徒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・能力を最大限に伸ばすことができるよう、それぞれの学びの場における教育課程の充実が、これまで以上に重視されたといえる。

今回の学習指導要領等の改訂に向けては、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会に教育課程企画特別部会を設置し、新しい学習指導要領を踏まえた教育を受けた子どもたちが社会に出ていくであろう2030年頃の社会「予測困難な時代」に主体的に関わり、社会や人生をよりよいものにしていく力を育む教育の在り方について議論が進められた。

本部会では、「学校」の意義について、以下のように確認されている（中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会「教育課程企画特別部会における論点整理について」平成27年8月27日）。

学校とは、社会への準備段階であると同時に、学校そのものが、子供たちや教職員、保護者、地域の人々などから構成される一つの社会でもある。子供たちは、学校も含めた社会の中で、生まれ育った環境に関わらず、また、障害の有無に関わらず、様々な人と関わりながら学び、その学びを通じて、自分の存在が認められることや、自分の活動によって何かを変えたり、社会をよりよくしたりできることなどの実感を持つことができる。

また、本報告では、複雑で変化の激しい「予測困難な時代」においては、様々な情報や出来事を受け止めつつ、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置付け、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していくといった力が重要であることや、自己の感情や行動を統制する能力や、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等を育むことが重要であることが述べられている。こうしたことから、「前文」で示された「持続可能な社会」と「共生社会」は、ほぼ同義であると考えられる。

このような議論を背景としつつ、特別支援教育を含む初等中等教育全体で育成する力として、学校教育が長年その育成を目指してきた「生きる力」を再構成し、「育成を目指す資質・能力」として三つの柱で具体化するとともに、「育成を目指す資質・能力」の実現に向けた「主体的・対話的で深い学び」による学習過程の改善が重視された。

この「主体的・対話的で深い学び」の実現には、多様性を包含する学習集団の在り方が大きく影響を及ぼすこととなる。次項では、更に「主体的・対話的で深い学び」と多様性がどのように関連付くのかについて述べたい。

（2）多様性を包含した学習集団と「主体的・対話的で深い学び」

「主体的・対話的で深い学び」については、平成28年12月21日に中央教育審議会から示された「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）」にその具体的内容が示されている。以下に本答申から関係箇所を引用する。また、「主体的・対話的で深い学び」のイメージを図 I - 1 に示す。

- ① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。

- ② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。



図 I - 1 主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善のイメージ

（中央教育審議会 https://www.mext.go.jp/content/1421692_8.pdf）

③ 習得・活用・探究という学びの過程の中で、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「深い学び」が実現できているか。

子供たちが、各教科等の学びの過程の中で、身に付けた資質・能力の三つの柱を活用・発揮しながら物事を捉え思考することを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていくことが重要である。教員はこの中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場面を効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる。

また、東京大学 CoREF(2019)は、知識伝達型授業の限界と、他者と考えながら学ぶ協調学習の意義について、人の学びの仕組みを踏まえ、「多様であることこそが、建設的相互作用がクラスのなかで起きていくための大事なリソース」「『一人ひとりの考えの多様性を活かす環境』が、彼らが本来持っている力である協調問題解決能力、これを『発揮』させ、この価値を実感させると言うことにつながる」と述べている。

さらに、国立教育政策研究所(2016)は、多様性を尊重する意義について、以下のように示している（一部筆者が編集）。

- ・多様性があればそれで良い（みんな違ってみんないい）」ということではなく、「多様性が一人一人の考えを深めることにつながるとき、その良さが生きる（みんな違って、みんなが考えざるを得ないから、みんないい）」
- ・人が深い理解に至るような対話の場には、次のような共通の条件がある。
「参加者の間で答えを出したい問いや対話のゴールが共有されている」
「互いの考えや考えの違いが見えやすい」
「考え方の違いが尊重され各自が違う考えを何度でも見比べ自分なりにまとめ納得できる答えを見付ける機会が保証されている」
- ・みんな（の考え）が違っていることを協調の出発点とし、対話を通して集団としては一つの成果（アウトプット）を出しつつ、各個人の考えが深くなる。
- ・教師等の大人が一人一人の多様性を尊重してこそ、子どもも他人を尊重する。その上で「対話しながら考えを深める経験」を媒介にして、一人一人の子どもが深く学びながら、教室の中に学び合う集団ができていく。

これら先行研究の知見は、学習指導要領等に示されている「主体的・対話的で深い学び」に通じる考え方であり、障害を含む多様性が尊重された学級や授業の在り方を検討する際

にも参考にすることができる。

「主体的・対話的で深い学び」の視点に立ったとき、多様な価値観や文化、考えや環境などを背景として発せられる子どもからの多様な表現は、教職員と子どもや、子ども同士の対話や協働を引き出す契機となり、子どもの思考を深め、多面的で深い理解に至る「対話的な学び」を促すことにつながる。また、こうした「対話的な学び」に支えられ、既習の知識を相互に関連付けてより深く理解したり、相手の表現と自分の考えを対比するなどしながら情報を精査して考えを形成したり、学級集団という小さな社会で生じた学習課題や探究課題に対する解決策を考えたりする「深い学び」の実現を促すことが考えられる。こうした学びを実感した子ども自身の経験は、「主体的な学び」として子ども自身のキャリア形成の方向性とも関連付けられ、更なる学びへとつながっていく。

このように、「主体的・対話的で深い学び」の視点としても、学校経営や学級経営はもとより、教育課程に「多様性の尊重」を位置付け、集団として思考を広げ深めたり、課題解決に当たったりすることを重視した教育活動を展開することが、これからの学校教育に求められていると言える。

例えば、学校現場における教科等の学習場面において、児童生徒から、教師の発問意図から外れた回答や、誤答と考えられる回答が示されることはよくある。また、時には、学習場面において、他の児童生徒が思い付きそうもない発言や言動などが、児童から発せられる場面が発生する（以下、「想定外の言動」という）。このような場面は、時には支援の必要な児童生徒の言動から引き起こされることもある。教師がそうした児童生徒の「想定外の言動」を受け止め、そうした個から発せられた言動を学習集団へと全体化していくことによって、正答を示していた児童生徒が本当に自身の回答で良いのか振り返ったり、対案が他の児童から示されたり、それまで思い付かなかった新たな回答を創出したりといった場面に繋げるなど、「主体的・対話的で深い学び」を実現させる契機となることが考えられる。

さらには、こうした「主体的・対話的で深い学び」を通じて、多様性があつたからこそ学びが深まったという経験を共有した学級集団は、「前文」で示されている「あらゆる他者を価値ある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができる」ひとつの「小さな共生社会」となることから、こうした多様性が尊重された学習集団は、今後求められる資質・能力を育成するための重要な環境であると考えられる。

(宇野宏之祐)

2. 障害者の権利に関する条約から教育に求められるもの

(1) 障害者の権利に関する条約の批准に関わる近年の動向

我が国におけるインクルーシブ教育システムの構築に向けた動向を理解していく際に

は、「障害者の権利に関する条約」（以下、本条約という）とその批准に向けた取組について整理しておく必要がある。

本条約については、我が国は、平成 19 年 9 月に署名し、平成 26 年 1 月に批准（同年 2 月発効）した。批准に向けては、障害者基本法の改正（平成 23 年 8 月）、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律の公布（平成 25 年 6 月）等、障害者制度改革の中で法的整備や行政的整備を進めていく中で、教育関連事項についても検討されてきた。

本条約は、障害者の人権・基本的自由の享受を促進・保護・確保すること及び尊厳の尊重を尊重することを目的とし、障害を理由とするあらゆる差別を禁止している。そのために、障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を共有し、又は行使するための合理的配慮の提供を明確に規定している。

第 24 条（教育）では、教育についての障害者の権利を認めてこの権利を実現するために、あらゆる段階における教育制度（インクルーシブ教育システム）及び生涯学習を確保すること、障害者がその人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限まで発達させること、障害を理由として教育制度一般から排除されないこと、他の者と平等に、自己の生活する地域社会において、包容され（インクルーシブ）、質が高く、かつ、無償の初等教育の機会及び中等教育の機会を与えられること、個人に必要とされる合理的配慮が提供されること等が規定されている。

平成 23 年 8 月に施行された改正障害者基本法では、我が国が共生社会を目指すことが明確に示されており、障害者は、社会を構成する一員としてあらゆる分野の活動に参加する機会が確保されること、地域社会において他の人々と共生することを妨げられないこと等を規定されている。

第 16 条（教育）では、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育を受けられるようにするために、可能な限り障害のある子供と障害のない子供が共に学ぶこと、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じること等を規定している。そのために、国及び地方公共団体は本人・保護者へ十分な情報提供を行うとともに可能な限りその意向を尊重すること、交流及び共同学習及び多様な環境の整備を促進しなければならないこと等が規定されている。

本条約の批准に向けて、平成 24 年 7 月に中央教育審議会初等中等教育分科会により「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進（報告）」（以下「インクル報告」という）がまとめられた。

インクル報告では、我が国における共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築には、「特別支援教育を着実に進めていく必要があると考える。」と示されている。具体的には、①従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすること、②障害のある子供が十分な教育を受けられるための合理的配慮及びその基盤となる環境整備の推進、③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、柔軟で連続性のある多様な学びの場を用意しておくこと、④特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等について提言している。

また、インクル報告では、「特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものである。」と述べ、次の3つの考え方を挙げている。第一に、障害のある子供が、その能力や可能性を最大限に引き伸ばし、自立し社会参加することができるよう、医療、保健、福祉、労働等との連携を強化し、社会全体の様々な機能を活用して、十分な教育が受けられるよう、障害のある子供の教育の充実を図ること。第二に、障害のある子供が、地域社会の中で積極的に活動し、その一員として豊かに生きることができるよう、地域の同世代の子供や人々との交流等を通して、地域での生活基盤を形成すること。第三に、特別支援教育に関連して、障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子供と共に学び合い生きる中、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基盤を作っていくこと、である。

学校教育に対して、インクル報告では、共生社会の形成に向けて重要な役割を果たすことを求めており、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進についての基本的な考え方が、学校教育関係者をはじめとして国民全体に共有されることを目指すことが示されている。

（２）ＩＣＦ（国際生活機能分類）と自立活動との関連

昭和55年にWHO（世界保健機関）が、障害に関する世界共通の理解を促し、科学的アプローチを可能にすることを目的に作成した「ICIDH（国際障害分類）」を発表した。これは、障害のレベルを①機能障害（impairments）、②能力障害（disabilities）、③社会的不利（handicaps）の三つに分類し、疾病等によって生じた機能障害は、生活上の能力障害（能力低下）や社会的不利を伴うという考え方である。この考え方をさらに推し進めて作成されたのが、平成13年5月に採択されたICF（国際生活機能分類）である。

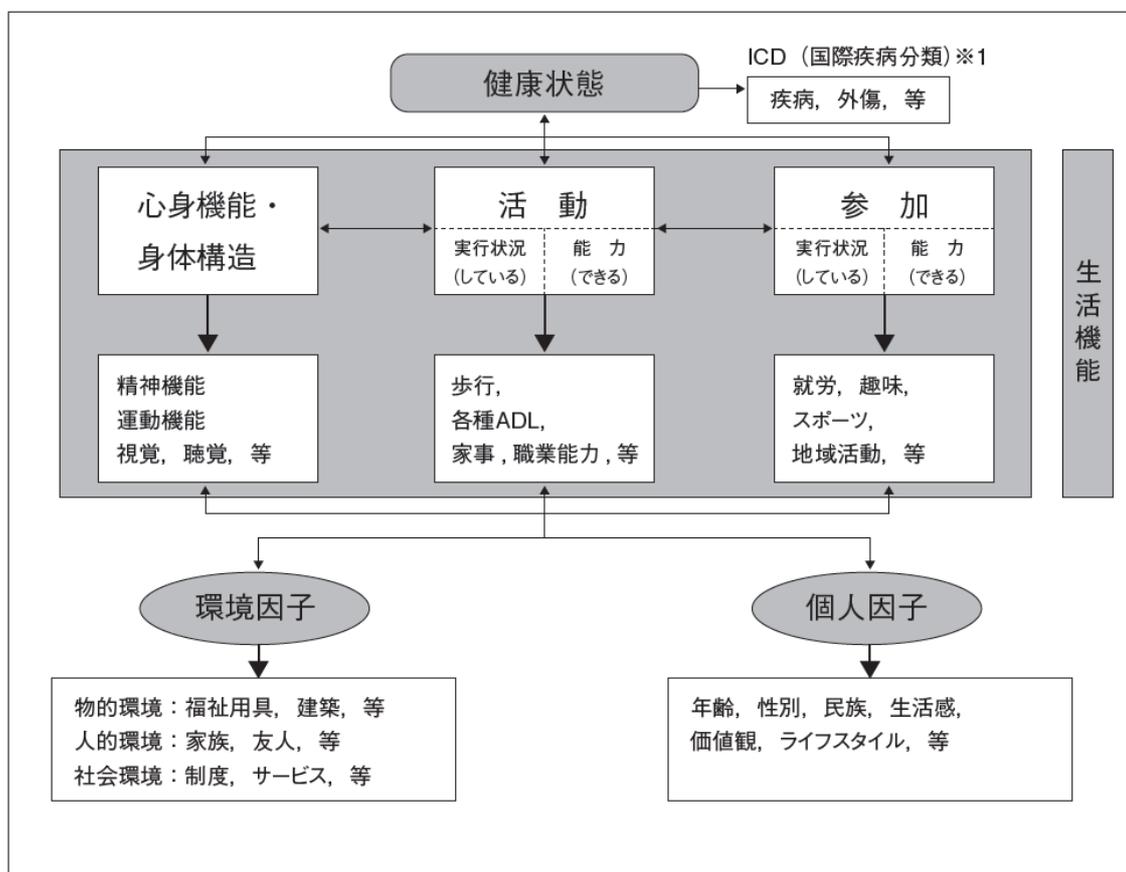
ICFは、障害のある人だけのものとして障害を分類するのではなく、人間の生活に関連するすべての生活機能や生活能力に着目するものであり、人の生活機能や生活能力の障害を①心身機能・身体構造、②活動、③参加の三つの次元に分類した。さらに障害の原因となる個人因子のみならず、環境因子（物理的環境、人々の意識的環境や制度的環境、生活情報や福祉サービス等を含む）の重要性にも着目し、これまでのICIDHで示された「疾病→機能障害→能力障害→社会的不利」という一方向的に障害を捉えるのではなく、それぞれの要素が相互に作用する関係として位置付けられている点が特徴である。

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編では、ICFの考え方による「障害の捉え方の変化と自立活動とのかかわり」について、「自立活動が指導の対象とする『障害による学習上又は生活上の困難』は、WHOにおいてICFが採択されたことにより、それとの関連で捉えることが必要である」とし、「個人因子や環境因子等とのかかわりなども踏まえて、

個々の幼児児童生徒の『学習上又は生活上の困難』を把握したり、その改善・克服を図るための指導の方向性や関係機関等との連携の在り方などを検討したりすることが、これまで以上に求められている」と、自立活動を I C F の考え方と関連させる必要性を示している。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編では、図 I - 2 に示す図が引用されている。

自立活動の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素である「生活機能」と障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素としての「障害」を含むものである。I C F の視点は、自立活動の指導においても、従来から考慮してきた点と重なると捉えることができる。

また、近年、発達障害を含めた障害のある児童生徒等が、特別支援学校だけではなく小・中学校等においても学んでいることから、特別支援学級、通級による指導の場を担当する教職員だけでなく、I C F の視点を踏まえた「障害」の捉え方を理解しておく必要性は高まっていると言える。



(出典) 厚生労働省大臣官房統計情報部編「生活機能分類の活用に向けて」

※ 1 ICD (国際疾病分類) は、疾病や外傷等について国際的に記録や比較を行うために WHO (世界保健機関) が作成したものである。ICD が病気や外傷を詳しく分類するものであるのに対し、ICF はそうした病気等の状態にある人の精神機能や運動機能、歩行や家事等の活動、就労や趣味等への参加の状態を環境因子等のかかわりにおいて把握するものである。

図 I - 2 I C F における構成要素間の相互作用 (概念図 : 具体例が入ったもの)

(坂本征之)

(3) 通常の学級における教育に求められていること

従前の学習指導要領等においては、「障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むようにすること」と示され、交流及び共同学習の推進が重視されてきた。小・中学校等に在籍する児童生徒にとって、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習は、障害のある幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための絶好の機会であり、同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ場として必要不可欠なものとされ、今回の学習指導要領等においても交流及び共同学習が重視された。

加えて、今回の学習指導要領では、通常の学級に在籍する特別な配慮を必要とする幼児児童生徒の発達を支援する側面からも充実が図られている。

まず、第1章総則に「第4 児童の発達の支援」と新たに項目を設定し、「2 特別な配慮を必要とする児童への指導」として、「障害のある児童などへの指導」「海外から帰国した児童などの学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある児童に対する日本語指導」「不登校児童への配慮」として留意事項等が示された。これは、小学校に在籍する多様な児童への対応が留意されたものである。

「障害のある児童などへの指導」については、特別支援学級や通級による指導における教育課程の充実とともに、通常の学級に在籍する児童についても、特別支援学校等の助言や援助を活用しつつ個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うことや、個別の教育支援計画の作成と活用に努めることが示された。

また、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編（平成29年7月）では、学校教育法第81条第1項で、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等において、障害のある児童生徒等に対し、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うことが規定されていることが、従前同様に示されている。本解説ではこのことに加え、以下のように、通常の学級を担当する教員も含む全ての教職員の特別支援教育に関わる理解の必要性が示された。

「我が国においては、「障害者の権利に関する条約」に掲げられている教育の理念の実現に向けて、障害のある児童の就学先決定の仕組みの改正なども踏まえ、通常の学級にも、障害のある児童のみならず、教育上特別の支援を必要とする児童が在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠である。」

このことを踏まえ、全ての教科等においても、全ての教師が障害に関する知識や配慮等についての正しい理解と認識を深め、障害のある児童などの「困難さ」に対する「指導上の工夫の必要性」に基づき、個に応じた様々な「手立て」を検討し、指導や組織的な対応

に当たっていくことが求められていることから、小学校学習指導要領解説の各教科等編において、児童の困難さに対する配慮事項が例示された。以下に、その一部として小学校学習指導要領解説国語編及び社会編に例示された配慮事項を掲載する。

【国語編】

- ・文章を目で追いながら音読することが困難な場合には、自分がどこを読むのかが分かるように教科書の文を指等で押さえながら読むよう促すこと、行間を空けるために拡大コピーをしたものを用意すること、語のまとまりや区切りが分かるように分かち書きされたものを用意すること、読む部分だけが見える自助具(スリット等)を活用することなどの配慮をする。
- ・自分の立場以外の視点で考えたり他者の感情を理解したりするのが困難な場合には、児童の日常的な生活経験に関する例文を示し、行動や会話文に気持ちが込められていることに気付かせたり、気持ちの移り変わりが分かる文章の中のキーワードを示したり、気持ちの変化を図や矢印などで視覚的に分かるように示してから言葉で表現させたりするなどの配慮をする。
- ・声を出して発表することに困難がある場合や、人前で話すことへの不安を抱いている場合には、紙やホワイトボードに書いたものを提示したり、ICT 機器を活用して発表したりするなど、多様な表現方法が選択できるように工夫し、自分の考えを表すことに対する自信がもてるような配慮をする。

【社会編】

- ・地図等の資料から必要な情報を見付け出したり、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、掲載されている情報を精選し、視点を明確にするなどの配慮をする。
- ・社会的事象に興味・関心がもてない場合には、その社会的事象の意味を理解しやすくするため、社会の営みと身近な生活がつながっていることを実感できるよう、特別活動などとの関連付けなどを通して、具体的な体験や作業などを取り入れ、学習の順序を分かりやすく説明し、安心して学習できるよう配慮することなどが考えられる。
- ・学習問題に気付くことが難しい場合には、社会的事象を読み取りやすくするために、写真などの資料や発問を工夫すること、また、予想を立てることが困難な場合には、見通しがもてるようヒントになる事実をカード等に整理して示し、学習順序を考えられるようにすること、そして、情報収集や考察、まとめの場面において、考える際の視点が定まらない場合には、見本を示したワークシートを作成するなどの指導の工夫が考えられる。

これらを踏まえると、今後、通常の学級を担当する教員には、通常の学級に在籍する支援の必要な児童生徒に対する関わりと、障害の有無に関わらず共に支え合いながら生きていくことの大切さを学ぶ指導を一体的に進めていくことが重要となる。そのためには、通常の学級に在籍する児童生徒に対して、支援の必要な児童生徒に対して行う配慮と、障害等のある者と共に学ぶ大切さを伝えることとを両立させながら、その意義を理解していくことのできる、多様性が尊重された学級経営や学習活動を用意していくことが求められる。

令和3年1月「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」から示された報告において、全ての教師に求められる資質や専門性として、基礎的な知識や合理的配慮に対する理解に加え、「社会モデル」の考え方を踏まえ、多様な教育的ニーズのある子供がいることを前提とした学級経営・授業づくりに生かしていくことの必要性が示された。

また、令和3年1月26日に中央教育審議会から示された「「令和の日本型教育」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）」では、通常の学級に在籍する多様な児童生徒の「個別最適な学び」と「協働的な学び」とを一体的に取り組む「主体的・対話的で深い学び」の必要性が示された。

こうしたことから、通常の学級に在籍する児童生徒を指導する教員には、今後、障害等のある配慮が必要な児童生徒はもとより、多様な実態の児童生徒に対して、個々の多様性に応じる「個別最適な学び」と、学習集団の多様性を包摂した「協働的な学び」の二つのバランスを保ちながら学級づくりや授業づくりを進めていくことが求められていると言える。

(宇野宏之祐)

3. 多様性を尊重できる学級づくり（小学校段階に焦点を当てて）

（1）通常の学級の担任が学級経営や学習活動で大切にしていること

通常の学級においては、学習指導要領等の改訂を踏まえ、教職員や子どもに対して、インクルーシブ教育システムの理念や特別支援教育に関わる理解啓発を一層促進していくことが社会から求められている。

通常の学級には、障害のある児童生徒のみならず、外国から帰国した児童生徒や不登校の児童生徒など、多様な児童生徒が在籍しており、今回の学習指導要領においては、こうしたことを前提として項目が整理されたことは、前述したとおりである。通常の学級に在籍する児童生徒の多様性が尊重された学級などの学習集団の学びの姿は、我が国が目指す共生社会に通じる「社会」（多様性が尊重された学級という「小さな共生社会」）であると言える。こうした「小さな共生社会」の実現のためには、本章の1及び2で述べてきたことを踏まえ、次の二つの視点から、通常の学級の担任は日頃の学級経営や学習活動の充実を図っていくことが必要であることが考えられる。

- ① 障害等のある子どもに対する配慮や指導の充実など、通常の学級における特別支援教育の充実を図ること
- ② 障害等を含む全ての子どもが互いに認め合う「小さな共生社会」の具現化を、学習活動を含む学校生活全体の中で実現すること

①については、学習指導要領に示されている内容が、全ての児童生徒に対して確実に指導しなければならないものであるという学習指導要領の「基準性」を踏まえ、障害等のある児童生徒が学習指導要領に示された目標と内容に基づく学習活動に主体的に参加できるよう、学級担任等は、学習指導要領解説教科等編に例示された配慮事項を参考にしながら、児童生徒一人一人の困難さに応じた配慮の方法を検討し提供する必要がある。

②については、前述したとおり、「主体的・対話的で深い学び」との関連性が強いことから、学習の中で、他者との関わりを通じて自分のよさや可能性を認識すると共に、あらゆる他者を価値あるものとして尊重しながら協働して課題解決を図るといった学習場면을指導計画に位置付け活動を展開する必要がある。

こうした学習活動の基盤は、多様性を互いに認め合うことのできる学習集団であることから、多様性を尊重し合うことのできる学級経営を子どもの発達の段階に応じて進めていくことが重要になる。

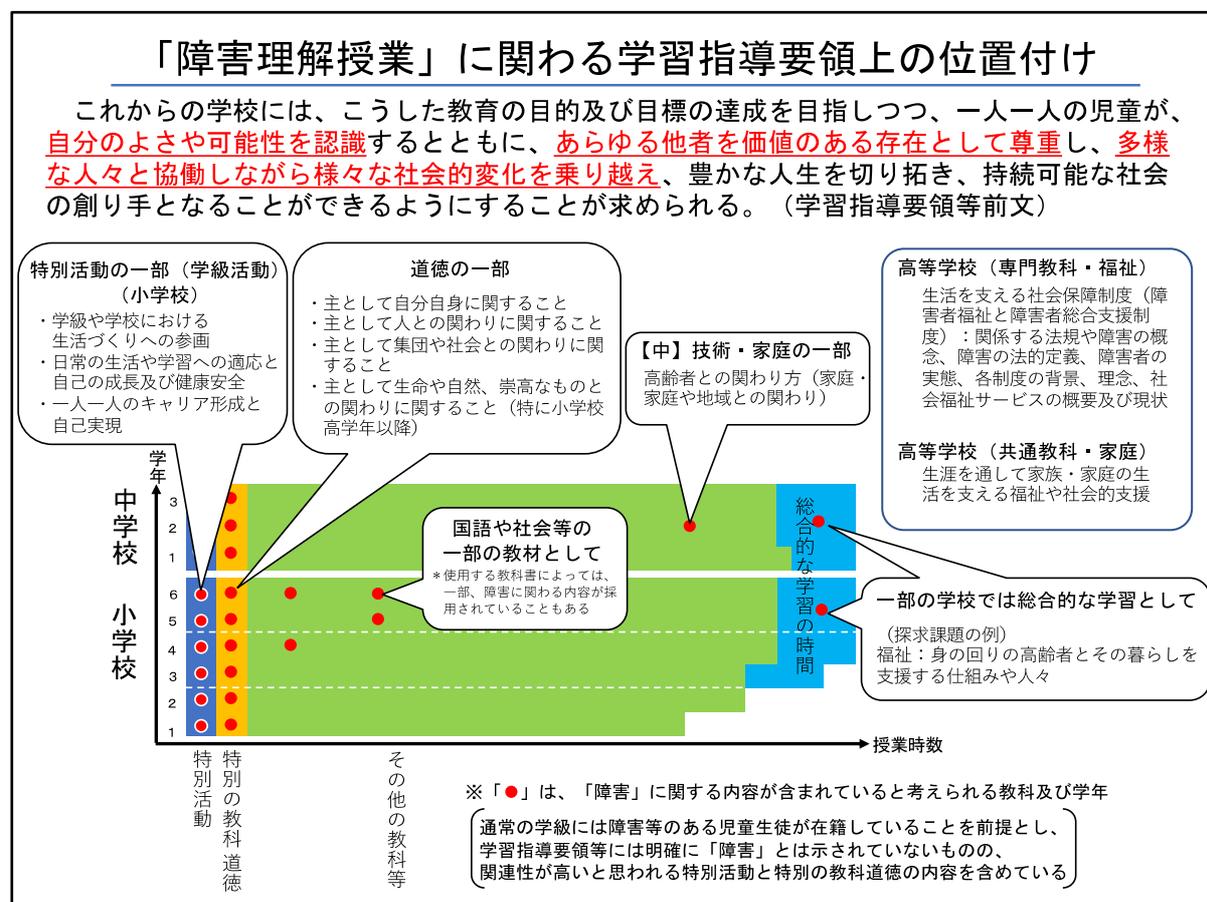


図 I - 3 「障害理解授業」に関わる学習指導要領上の位置付け

しかし、教育課程の基準となる学習指導要領等においては、高等学校における一部教科を除き、「教育課程の編成における共通的事項」として示されている各教科等の目標や内容に、障害等に関わる内容が、指導内容に明確に位置付けられているわけではない。そのため、第3章のⅢで述べる「障害理解授業」を通常の学級で行う際には、教育課程上の位置付けを明確にする必要がある。図 I - 3 に、学習指導要領における「障害理解」に関連する内容を示す。なお、通常の学級には障害等のある児童生徒が在籍していることを前提とし、学習指導要領等には明確に「障害」とは示されていないものの、関連性が高いと思われる特別活動と特別の教科道徳に内容が関連するものとして整理している。

各教科等の中で、明確に「障害理解」が位置付けられているわけではないが、後述するように、これまでも一部の小・中学校においては、「障害理解授業」が行われてきている。しかし前述したように、高等学校における一部教科を除き、障害理解に関わる内容が、学習指導要領等に明確に位置付けられているわけではないことから、この場合の教育課程編成上の位置付けとしては、特別活動や道徳、総合的な学習の時間の一部として実施されたものと考えられる。また、使用する教科書によっては、障害者に関わる内容が教材として一部掲載されている場合もあることから、学習活動の一部で「障害理解」に関わる要素が扱われることがあるものと考えられる。

しかしながら、研究員3名で、全国47都道府県・20の指定都市・60の中核市の合計127教育委員会及び教育センターのWebページから「障害理解」＋「授業」のキーワードで検索し、上位100ページの内容を確認した結果、表 I - 1 に示した通り障害理解授業に関する研修の実施や授業実践等に関わる資料掲載は非常に少ないことが明らかになった。

掲載が確認された内容としては、交流及び共同学習に関わること、「パラリンピック」や「心のバリアフリー」に関わること、総合的な学習の時間に関わること、道徳の学習に関

表 I - 1 教育委員会等における障害理解授業の状況

	対象数	教育委員会		教育センター	
		研修	資料	研修	資料
都道府県	47	0	15	2	11
指定都市	20	0	2	3	2
中核市	60	1	5	2	1
合計	127	1	2	7	14

* 閲覧日は令和2年4月22日から5月5日まで

わること、学級づくりに関わることなどがあつたが、「障害理解授業」をどのように通常の学級の教育課程に位置付けたり教科学習の指導内容と関連付けたりしながら、教育の充実を図っていくのかなどに関わる内容は確認できなかった。

ここから、「障害理解」を授業に位置付けて、教育委員会から情報発信をしたり、研修を実施したりしていくことは、取り組まれているとは言えず、今後期待される内容であることが明らかとなった（表Ⅰ－１）。

一方で、通常の学級には、発達障害の可能性のある児童生徒が約 6.5%の割合で在籍していることが国の調査から明らかとなっている（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」, 2012.12）。子どもの「障害理解」を促進し多様性を尊重し合う「小さな共生社会」の形成を具現化するためには、通常の学級に在籍する多様な児童生徒が互いの良さを尊重し合い、協働しながら課題解決を図っていく力を発達の段階に応じて培っていく必要がある。

そのためには、「障害理解」に焦点を当て多様性の理解を促進するための「特別な学習」と、教科等の学習活動で設定された目標の達成に向けた「主体的・対話的で深い学び」に、児童生徒の多様性を効果的に活用した「日常的な学習」「学級経営」とを往還させていくことが重要となる。

小学校における教科等から一例を挙げると、国語の第 5 学年及び第 6 学年の内容として示されている「A 話すこと・聞くこと」の「オ 互いの立場や意図を明確にしながらか計画的に話し合い、考えを広げたりまとめたりすること」を実現するためには、「立場が対立的な関係にある場合においても、互いに言い負かすことを話し合いの目的とするのではなく、異なる立場からの考えを聞き、意見の基となる理由を尋ね合うことで、互いに考えを広げたりまとめたりすることが大切になる（小学校学習指導要領解説国語編）。「特別な学習」や多様性の尊重を重視した日常的な学級経営により多様性を尊重し合うことが当たり前になっている学習集団では、教師が提示した発問に対して、一見、誤答のように思える回答や意味のないように感じられる「つぶやき」などが児童から発せられたとしても、それを異なる立場や考えとして受け止め認め合うことのできる土壌が「小さな共生社会」として実現していると考えられる。

「小さな共生社会」の中では、例え一見誤答のように思える回答であったとしても、その理由を尋ね合ったりする対話が自然に生じることが考えられる。こうした学習環境は、自身の考えを振り返ることで理解がより確かなものになったり、それまでには気付かなかった新たな視点に気付いたりするなど、協働的な学びが実現しやすい環境であると言える。

なお、こういった学級集団の形成のためには、例えば特別の教科道徳における第 1 学年及び第 2 学年の指導の観点「友達と仲よくし、助け合うこと。」「自分の好き嫌いとらわれないで接すること。」（小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編）などに関わる指導や、特別活動等における配慮事項「周囲の児童が、配慮を要する児童の障害や苦手なものについて理解して接したり、同じ学級の一員としての意識を高めて関わったりすることが

できるように、学級におけるよりよい人間関係を形成する」(小学校学習指導要領解説 特別活動編)といった特別活動の実践を生かした学級経営が、児童の発達に応じて段階的に行われることが基盤となる。

(宇野宏之祐・伊藤由美・坂本征之)

(2) 小さな共生社会としての学級をめざすために

これまで述べてきたように、これからの学校には、共生社会の担い手を育むことが求められている。そのために、すべての学校のすべての学級において、教師は、障害のある子ども、外国につながるのある子ども、LGBTQである(または、その可能性のある)子ども、貧困状況にある子ども、不登校である子どもなど、多様な子どもが在籍している可能性があることを前提にして、子どもたちの学びや生活を考えなければならない。また、子どもたちもお互いの多様性について学び、理解を深めることが必要である。

通常の学級に在籍する子どもたちが多様性について理解するための学びの機会は、授業や日々の学校生活場面などにおいて様々に設定され、実践されてきた(図I-4)。それらは、大別すれば、障害などのテーマに応じて設定された「特別な授業」(図中に青色で示したもの)と、日々の授業や生活に組み込まれた取組「日常的な学習」や「学級経営」(図中に緑色で示したもの)とに整理できる。

「特別な授業」は、生活科等の教科や総合的な学習の時間や特別活動等の領域において、特別に設定される授業であり、障害やLGBTQ等のテーマに応じた内容が扱われる。こうした「特別な授業」を通して得られる知識や体験は、子どもたちの多様性理解に直接影響を与える重要なものである。

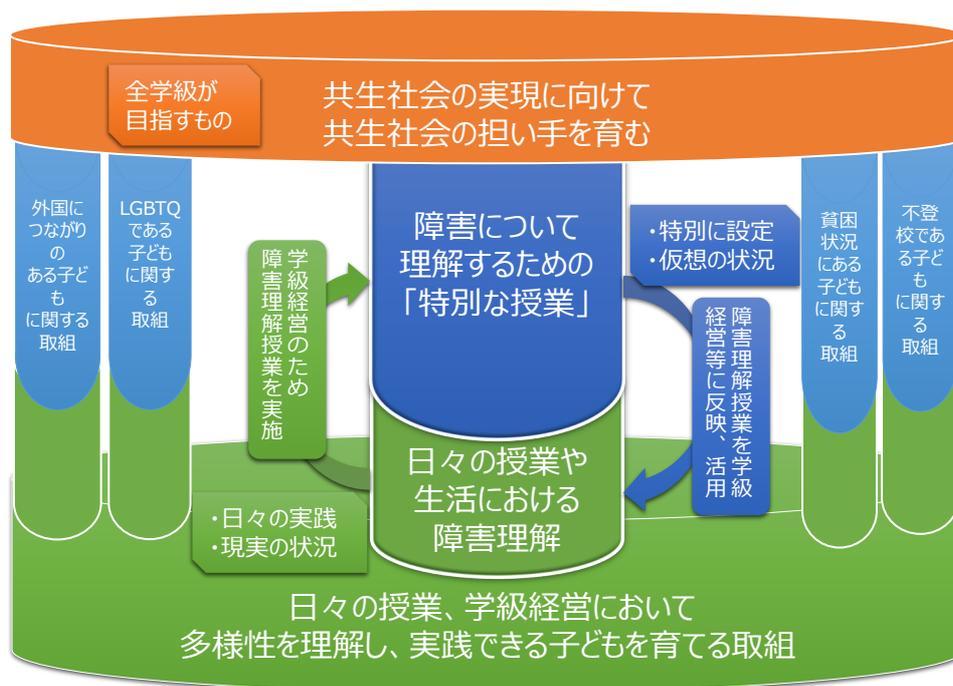


図 I - 4 共生社会の担い手を育むための学びの機会

しかし、多くの子どもにとって、「特別な授業」の授業内容が、自分自身の日々の学びや生活に直結することは少ない。子どもたちは、言わば「仮想の状況」を想像しながら学びを進めることになる。したがって「特別な授業」においては、子どもたちが仮想の状況をどれだけ自分事として受けとめ、主体的に学ぶことができる環境や方法、内容が提示できているかが問われることになる。そのため、授業目的の明確化や十分な準備、計画的な展開など課題となることが多い。また、せっかく学んだ知識ではあるが、年間に数時間から十数時間程度の授業のみによって、すべての子どもに知識が定着し、日々の生活の中で実践できるようになるのは難しいと考えられる。

子どもたちがどのような知識を得るのかにも留意する必要がある。例えば、障害に関する授業において、障害のある人に対して必要な支援を行うことを学ぶことは重要であるが、それが、障害のある人は一方的に支援を受ける存在であるかのような誤った理解につながる恐れがある。

このように「特別な授業」には子どもたちの多様性理解を促す意義があると同時に、課題も存在する。「特別な授業」のみで共生社会の担い手を育むことは難しく「特別な授業」に加えて、日々の授業や学校生活の中に多様性理解を促す機会を意図的に設定していく必要がある。

例えば、「特別な授業」での学習経験を、日々の授業や学校生活において子どもたちに再認識してもらい、実践を促すことである。次のような教師の働きかけが考えられる。

「聴覚障害の体験で、まわりの人には大切な情報が伝わっているのに、自分にだけ伝わっていないということがありましたね。その時、どんな気持ちだったか思い出してみましょう。いま、学級の全員が知っておくべきことなのに、伝えられていない人がいるようです。その人はどのような気持ちだと思いますか。そして、こういうことが起きないためにどうしたら良いと思いますか。」

こうした働きかけにより、「特別な授業」を子どもたちの生活に直結させることになり、学級経営にも反映させることができる。

また、日々の授業や学校生活において、子ども一人一人の良さや可能性を認識できるような言葉かけをするとともに、それらを学級全体に伝えることを日々行うことが大切である。「前文」にあったように、自分の良さや可能性を認識することが、子どもたちの多様性理解の前提になるからである。

さらに、教師自身が多様性を理解することにつながった経験を子どもたちに伝えることも考えられる。例えば、教師が、困難さを支援する機器や教材教具について学んだとするならば、そうした機器等の存在を知ったり、機器等によって力を発揮できる人がいることを理解したりしたことを子どもたちに伝えることによって、子どもたちも同様の気付きを得ることができる。その際、機器等を使用することは、メガネの使用と同様に、当然のこ

とであることを子どもたちに伝えることもできるだろう。このような教師の姿勢は、子どもたちの合理的配慮の理解につながるであろう。

日々の授業や学校生活の中に多様性理解を促す機会は多様に存在している。そして「特別な授業」と連動させることで、その効果は高まると考えられる。

(久保山茂樹)

Ⅱ 通常の学級における多様性を尊重した学級経営や授業に関する 質問紙調査

1. 背景と目的

Iで述べたとおり、「障害理解授業」と「教科学習」や「学級経営」とを往還して捉え、教育の充実に向けた指導資料等を作成している教育委員会は確認できなかった。そこで、多様性を尊重した学級経営や授業の実践を学校経営の重点に掲げ取り組んでいる学校の具体的な取組から、インクルーシブ教育システムにおいて目指したい学校の姿（学級経営や授業等の在り方）を明らかにしたいと考えた。そこで、以下の3点を明らかにすることを目的とし、研究協力校への調査を実施することとした。

- ①学校経営方針を踏まえ、時間を特別に設定し、どのような障害理解授業を実施しているか。
- ②日常的な学級経営や学習活動の中で、どのように多様性の尊重を位置付けた取組を行っているか。
- ③これら①と②をどのように連動させながら学級づくりを行っているか。

2. 方法

(1) 対象

対象は研究協力機関である小学校1校（以下、「A小学校」と記す）であった。

当初の計画では、本研究に参画している短期派遣型7市に設置している学校への依頼を予定していたが、新型コロナウイルス感染症の拡大状況を踏まえ、A小学校のみとした。

A小学校は、学校経営方針に多様性の尊重を位置付け、障害理解に関わる学校研究に取り組んでいる学校である。A小学校の掲げる「目指す学校像」と「学校研究主題」を以下に示す。

目指す学校像（令和元年度）

【児童にとって】

自分のよさに気付いて自信を持ち、多様な人々を受け入れ、互いに支え合う学校

【保護者にとって】

子供の成長をともに喜びあえる学校

【教職員にとって】

一人一人の子供を大切にし、最大限に力を伸ばす学校

学校研究主題

多様性を尊重し、互いを認め合える児童の育成

～オリンピック・パラリンピック教育を通じた障害者理解を軸として～

※A小学校の学校研究においては、「障害者理解」「障害者理解授業」と表記していたが、用いている用語の意味は、本研究の「障害理解授業」とほぼ同義であることから、本報告書では、以下「障害理解」や「障害理解授業」と表記する。

(2) 手続き

対象校を訪問し、インタビュー調査を行うことを予定していたが、新型コロナウイルス感染症の拡大状況を踏まえ、方法を質問紙調査へと変更することとした。

調査対象者は、同校の全ての通常の学級の担当教員 13 名とした。

令和 2 年 11 月 24 日にメールにより依頼文書及び調査用紙を送付し、12 月 4 日を回収期限とした。また、記載内容等の確認のため、令和 2 年 12 月 28 日に Web 会議システムを活用した補足説明を行った。さらに、令和 3 年 1 月 17 日にメールにより補足情報を得た。

1 年生担任 2 名、2 年生担任 2 名、3 年生担任 3 名、4 年生担任 2 名、5 年生担任 2 名、6 年生担任 2 名の計 13 名から回答が得られた。在籍児童数は 27～36 名（平均 32.3 名）だった。13 学級中 12 学級に支援を必要とする児童が在籍しており、支援の必要な児童数の学級当たりの平均在籍数は 5.1 名だった。

得られたデータについては、研究チームメンバー及び長期派遣型地域実践研究員で検討し、インクルーシブ教育システムの構築に関わる学校の取組についての情報を整理し、傾向等について分析を加えた。なお、分析及び調査結果の整理に当たっては、小学校学習指導要領に示されている「学級経営、児童の発達への支援」（第 1 章第 4 の 1 の（1））等の観点から、学年の時期の特徴を低学年、中学年、高学年として整理することとした。

(3) 調査項目

上記 3 つの目的を踏まえ、表 II - 1 に示す項目について調査を実施した。

目的②に関わって、特に指導する内容が学習指導要領に示されている教科の学習場面において、他の児童が思い付きそうもない発言や言動などを支援の必要な児童が発する場面も想定され、そうした児童を包含する学級集団がどのように学びを深めていくのかについて示唆を得るため、「想定外の言動」に対して教員がどのように対応しているのかが明らかとなるよう説明を加えるなど調査用紙を工夫した。

(4) 倫理的配慮

本調査の実施に当たり、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の審査を受け許可を得た。調査依頼に当たっては、研究協力機関の校長に了承を得るとともに、調査対象者に対しても、調査の目的及び方法についての説明文書を送付するとともに、結果の公表に当たっては学校及び個人が特定されないようにすることを伝え了承を得た。また、記入時間が最大 1 時間となるよう、調査項目を精査し、学校の負担とならないように配慮した。

表Ⅱ－１ 質問紙調査の調査項目

1. 学級経営について
 - (1) 「多様性」に関わる学級経営上の重点や、日常的に児童に伝えていること
 - (2) 「互いの良さを認め合う」大切さを児童に指導した経験とその内容
 - (3) 障害を含む多様性の理解に向け、児童の自己理解や他者理解を促すために学級経営上配慮していること
2. 障害理解に関わる学習活動について
 - (1) 障害理解に関わる学習活動を行った経験の有無とその内容
 - (2) (1)の学習成果によって、日常的な学校生活の中で発せられた児童の発言や呟き
3. 教科等の学習活動における多様性の尊重について
 - (1) 障害を含む多様な児童から、教師にとって想定外の言動が出された経験の有無
 - (2) (1)の内容と、それに対して行った教師の働き掛けの内容
 - (3) (2)によって、指導内容について児童の理解が深まった経験の有無とその内容
4. 障害理解授業と教科学習の関連付けについて
 - (1) 障害理解授業と教科学習とを関連付けて指導した経験の有無とその内容
 - (2) (1)が小学校教育の目標の達成に重要であると感じた経験の有無
5. その他（障害を含む多様性の尊重と新学習指導要領との関連について）

* 調査項目「2. 障害理解に関わる学習活動について」の結果については、「Ⅲ. 障害理解授業において大切にしたいこと」で検討するため、本項では割愛する。

3. 結果

(1) 学級経営における多様性の尊重

<低学年>

①学級経営上の重点について

- ・「ありがとう」「ごめんなさい」を大切にすることや、相手をしっかりと見て話すことなど、人間関係や学習集団を形成するための基盤となるルールに関わる指導が重視されていた。
- ・一方で、ルールなどから外れた児童に対して「強い言葉で言ってしまうたりする」「他の児童の意見を批判する」などの課題が挙げられており、こうした課題に対しては、「教師が批判された児童の意見のよさを他の児童に伝え」たり、「相手に必ずよい面や頑張っていることがあることについて見付けていく」ように促したり、「得意不得意を見付けてさらに伸ばしたり努力したりしよう」「できないことはできるようになるチャンス」「言葉の受け取り方や感じ方は人それぞれである」などと児童に説明したりするなどしながら、人間関係や学習集団の形成の基礎を重視した学級づくりが行われていた。

②多様性の理解に関わる指導例について

- ・障害理解に関連する絵本を紹介したり読み聞かせをしたりする時間を設定する。
- ・友達の良い所探しをするなどして、自分の良さに気付かせる活動を行う。
- ・必要に応じて「人によって得意なことや苦手なこと、性格や考え方が違う」ことを伝える。

<中学年>

①学級経営上の重点について

- ・第3学年の学級担任からは、「人は誰しも得意不得意がある」「失敗して当たり前」「全員違って当たり前」が重点に挙げられ、第4学年の学級担任からは、「友達の良い所集め」「自分の長所・短所についての自慢大会」が重点に挙げられた。
- ・児童の良い言動があった際には、「こんなことがあったよ」などと担任が価値付け補足説明したり、「今日のいいねタイム」などを帰りの会などに設定し児童の頑張っていることや良かったことを全体場で確認したりすることを重視していた。
- ・児童の良い面を全体化するような学級経営が重視されていた。

②多様性の理解に関わる指導例について

- ・得意不得意のあることや、みんなと違う意見を持つことは、特別なことではなく、むしろ素晴らしいことだということについて、ことあるごとに児童に伝える。
- ・偏食についても、誰もが苦手さの一つであると児童に伝えながら、得意なことについても共有する。
- ・児童が自分の意見を話したり他の児童の意見を聞いたりする機会を日常的に設定し、互いを認め合う機会とする。
- ・朝学習や学級活動で、グループ・エンカウンターの手法を取り入れたゲームに取り組んだり、多様性の理解に関わる絵本の読み聞かせをしたりする。

<高学年>

①学級経営上の重点について

- ・「短所も見方を変えると長所になる」「みんなが違って当たり前」「自分ファースト・他人ファースト」「違うからこそおもしろい」「全員達成」などと、学級経営の重点を言語化していた。
- ・必要に応じて、「なぜいけないのか」「何のために行うのか」などを児童同士が話し合う場を設定することを重視していた。
- ・「今日のゴールデンパーソン」「今日のエンジェル」「授業内の児童のよいつぶやきを全体化」「清掃担当場所ではない場所をボランティア清掃していた児童等の紹介」などを重視していた。

②多様性の理解に関わる指導例について

- ・道徳の授業で「同じで違う」などの多様性に関わる内容について扱う。
- ・テレビ番組で紹介された「自分説明書」などをやってみたいと言った児童の発言を取り上げ、学級全体の活動として取り組む。

- ・通級指導教室に通室している児童について、児童同士の関わりの在り方について説明する。
- ・支援の必要な児童からの何気ない発言を全体化する場を意図的に設定する。
- ・支援が必要な児童がトラブルを起こしてしまった際には、教師が当該児童の気持ちを代弁したり、苦手さを克服しようとしていることを他の児童に伝えたりしながら、周囲の児童の理解を得られるようにする。

(2) 教科等の学習活動における多様性の尊重

<低学年>

- ・教科等の学習活動で、支援の必要な児童から「想定外の言動」があり、こうした「想定外の言動」を活用することによって思考を促すことができると感じた教師がいるが、場面についての具体的な記述はなかった。
- ・その理由について尋ねたところ、支援の必要な児童だけではなく、そもそも学級に在籍する児童は多様であり、児童の多くから「想定外の言動」が頻繁に出される発達の段階であることから、担任は当たり前のこととして日常的に児童の言動に対応しているとの回答が得られた。
- ・教科学習等においては、例えば、以下の場面で多様性を尊重する児童の姿が見られた。
 【第1学年 体育「なわとび」】支援の必要な児童ができない状況の中で、相手に分かるように考えながら周囲の児童が跳び方を教えるような、児童同士の自然な学び合いの姿
 【第1学年 国語「スイミー」】「スイミーだけ黒いね」といった教師の投げ掛けに対して、児童から「色は違っても魚だから一緒」などと発言した児童の姿

<中学年>

- ・中学年の学級担任である全ての教員から、児童からの「想定外の言動」がある結果となった。
- ・こうした児童からの「想定外の言動」に対して、教員は児童の発言の理由や意図を確認しながら、発言した児童の意図を全体化していた。
- ・時には、児童から「想定外の言動」が発せられた際には、教師は戸惑いつつも、その児童の発言の意図を確認する質問をするなどして、児童の意図を確認していた。
- ・教員は、児童の「想定外の言動」の意図を全体化することを通して、他人と違う意見や考え方を持っても良いことや、「児童の発言を元に、より広い視点が持てると良い」ことについて学級全体に伝えながら、学級全体の思考を深める関わりをしていた。
- ・教科学習等においては、例えば、以下の場面で多様性を尊重する児童の姿が見られた。
 【第4学年 国語「ごんぎつね」】「ごんと兵十は分かり合えたのか」という発問に対して、3分の2の児童が「分かり合えた」と答え、3分の1の児童が「分かり合えなかった」と答えた。教員が結論を出さずに、「人間同士でも分かり合うのは難しいね」とコメントしたところ、多くの児童が頷いていた。

<高学年>

- ・児童の「想定外の言動」については、新しい視点として捉え「なるほど、そう考えたんだね。もう一つ考える項目が増えたね。」や、「なるほど、そういう考えもあるね。思いつかなかった。みんなはどう思う。」など、児童の思考を広げるきっかけにしていた。
- ・教員の発問の意図が伝わらなかった場合などは発問を言い直したり、説明が不足していた場合には教員が補足の説明を加えるなどしながら、言動の全体化を図るような働き掛けを行ったりしていた。
- ・教科学習等においては、例えば、以下の場面で多様性を尊重する児童の姿が見られた。
【第5学年 社会「工業製品」】どのような工業製品があるかという発問に対して、「すいか」と答えた支援の必要な児童に対して理由を尋ねた後、「未来にはそういう（生産技術の進歩によって工業化した農業）製品もあるかもしれない」と応答した。
【第6学年 学級活動】係活動と当番活動の違いは何か尋ねたところ、支援の必要な児童が「0か1か」と答えた。教師は意味が分からなかったため、学級全体に戻して考えさせたところ、学級全員の児童が爆笑しながら納得していた。

(3) 障害理解授業と教科等の学習活動の関連

<低学年>

- ・障害者理解授業と教科学習との関連に関わる具体的な記述は無かった。
- ・追加の聞き取りを通して、多様性の理解が学級集団の思考を深め、学校教育の目標達成に関連していることを意識しているとの回答が得られた。
- ・その理由について尋ねたところ、そもそも特に低学年の全ての児童は発達段階として多様な実態を有していることから多様性を包含する集団を重視した学習活動が日常的に行われているため（多様性が当たり前であることが前提のため）という回答が得られた。
- ・第1学年の国語「スイミー」の学習で、「スイミーだけ黒いね」といった教師の投げ掛けに対して、児童から「色は違っても魚だから一緒」などと発言した理由について尋ねたところ、「人には、得意・不得意があること」や「人には身体的な違いを含む個性があること」などを日常的に児童に伝えるなどの学級経営で重点しているとの回答が得られた。

<中学年>

- ・全ての回答者が、支援の必要な児童からの「想定外の言動」を経験し、多様性の理解が学級集団の思考を深め、小学校教育の目標達成に必要であるとの回答が得られた。
- ・学習場面などにおいて、当たり前のように「多様性」に関わる話題が児童から出されるようになったとの回答が得られた。
- ・第4学年の国語「ごんぎつね」で、担任が「人間同士でも分かり合うのは難しいね」とコメントした理由について尋ねたところ、最後には死んでしまった「ごん」と兵十が通

じ合えたかどうか児童の意見が分かれたことから、担任が児童の思考を深めようとして投げ掛けたとの回答が得られた。

<高学年>

- ・全ての回答者が、学習活動において支援の必要な児童からの「想定外の言動」を経験していると回答し、多様性の理解が学級集団の思考を深め、小学校教育の目標達成に必要であると感じているとの回答が得られた。
- ・例えば、第5学年社会で工業製品の例について教師の発問に対する児童の回答「すいか」への教師の発言の理由について尋ねたところ、テレビ番組で見たカップラーメンの製造過程「食品産業の工業化」をイメージした発言であったことが分かったとの回答が得られた。
- ・例えば、第6学年社会（歴史）で、教科書には触れられていないが正しい内容の発言を児童がしたとしても、小学校高学年段階では全体化するには内容的に困難であると教師が判断し、当該児童を受け止めるだけで次に進めるという回答が得られた。
- ・第6学年社会の「憲法三原則」で学習する「基本的人権の尊重」に、障害理解授業で学習した内容や学級経営で重視してきた多様性の尊重が関連しているという回答が得られた。

4. 考 察

本調査結果から示されたことについて、それぞれの学年の時期（低学年・中学年・高学年）及び学校全体という観点から、以下のとおり考察した。

（1）低学年

- ・教師は、低学年という発達の段階から、基本的に全ての在籍児童が多様な存在であるということを前提として、学級づくりや学習集団づくりを行っているのではないか。
- ・教師は、学校生活での直接経験を通して具体的な出来事などを元に指導を行う学級経営と、教材を通じた間接経験を通して指導を行う教科等の学習活動とを関連付けるなどの指導を繰り返し行っているのではないか。

（2）中学年

- ・教師は、日常的な学級経営の中で、多様な人が分かり合う「難しさ」と「意義」の両方を伝えるようにしながら、抽象的な「多様性の尊重」という理念と、具体的な「児童の生活」とを関連付ける指導を行うなど、低学年の具体的な場面中心の指導から、徐々に抽象的な内容への指導へと重点を移行させているのではないか。

- ・教師は、「想定外の言動」が児童から発せられた場合においても、児童なりの理由や根拠があることを前提とした対応（理由を尋ねる、学級全体に話題を戻すなど）を行い、「想定外の言動」を全体化し、児童に思考させようと働き掛けているのではないか。

（３）高学年

- ・教師は、学校生活の場面と集団の在り方を関連付け（行動の言語化）たり、多様性の意味や意義を思考（言語の行動化）させたりするよう、児童に働き掛けているのではないか。
- ・教師は、児童から「想定外の言動」が示された際に、教師は、適宜、児童の発言を取捨選択するなど、「主体的・対話的で深い学び」に繋げる場面と、「流す」場面とを適宜判断しながら、教科学習を進めているのではないか。
- ・児童は、障害理解授業やこれまでの経験で学習した「多様性の尊重」を思考の一つの手掛かりとして活用し、抽象的な学習内容を理解したり、思考を深めたりしようとしているのではないか。
- ・多様性が尊重された学習集団は、「想定外の言動」が受け止められたり、時にはそういった「想定外の言動」が思考を深めたりした経験を重ねることによって、多様な価値観が尊重される居心地の良い学習集団が形成され、「主体的・対話的で深い学び」の実現に近づく環境となっているのではないか。

（４）学校全体

低学年では「障害理解に関連する絵本を紹介したり読み聞かせをしたりする時間を設定する」、中学年では「多様性の理解に関わる絵本の読み聞かせをする」、高学年では「道徳の授業で“同じで違う”などの多様性に関わる内容について扱う」など、多様性の尊重を促す活動を読書活動と関連付けた取組が学校全体で行われていることが調査結果から示された。こうした児童の発達による指導の特色と全校的な取組については、児童の多様性について、具体的な出来事に即して指導を行う低学年、出来事を児童に振り返らせ、言葉に置き換えながら互いを認め合えるよう指導を行う中学年、キーワードやキャッチコピーなどの言葉から児童の行動を促す高学年といった、学級経営上の重点からも示された。

これらは、多様性の尊重を重視した学校全体としての取組の中、多様な実態である児童が在籍していることを学級経営の中心に位置付けている低学年、総合的な学習の時間で扱った内容を教科学習と関連付けている中学年、多様性の尊重を当たり前のこととして踏まえた児童の発言が自然に出されている高学年へと、児童の発達に応じた指導や関わりが全校的に行われているためであると考えられる。こうした学校全体の傾向は、管理職のリーダーシップの下、全ての教員により多様性の尊重を重視した教育活動が展開されているために示されたものではないかと考えられる。

（宇野宏之祐・久保山茂樹・竹村洋子・玉木宗久・平沼源志・藤田昌資・山本晃）

Ⅲ. 共生社会の担い手を育む障害理解授業の提案

ここまで、通常の学級における共生社会の担い手を育む取組として「日常的な学習」や「学級経営」について検討してきた。本節では、共生社会の担い手を育むもう一つの重要な取組である「特別な授業」すなわち、「障害理解授業」を取り上げる。まず、文献研究によって近年の小学校での実践を概観する。次に、Ⅱで調査対象となったA小学校の学校研究の成果から障害理解授業の成果と課題を整理し検討する。これらの結果や研究チームメンバーの経験等を踏まえ、共生社会の担い手を育む取組としての障害理解授業について提言（「こんな視点で授業ができたらいいな」）する。

1. 障害理解授業の現状 — これまでの実践の検討 —

障害理解授業の現状を把握するために、国立情報学研究所が運営する学術情報データベース CiNii (Citation Information by NII) において、「障害理解教育」を検索ワードに文献検索を行った。検索対象期間は、2010年から2019年までの過去10年間における「障害理解教育」に関連する文献である。検索の結果、79件の関連文献が挙げられた。関連文献のうち、小学校の授業を対象とする文献が16件、中学校の授業を対象とする文献が19件挙げられた。本稿では、小学校の授業を対象とした16文献のうち、実際に障害理解授業を実施した、あるいは実際に行われた障害理解授業を分析した14文献から小学校における障害理解授業のこれまでの取組について述べる。

小学校の14件の文献における障害理解授業の概要（①学年、②教科等、③授業のねらい、④授業で対象とした障害種等、⑤授業の方法、⑥教材）について表Ⅲ-1に示した。

14件の文献において、障害理解授業を実施した学年については、小学1年は1件、小学2年は3件、小学3年は5件、小学4年は3件、小学5年は4件、小学6年は3件であった。（1つの文献の中には、複数の学年で障害理解授業を実施したものもあるので、合計は14件以上となっている。）14件の文献からは、小学校中学年以降に障害理解教育の授業が多く実施されているが、さまざまな学年で障害理解授業が行われていることがわかる。

（1）教育課程上の位置付け

障害理解授業を実施した教科等では、総合的な学習の時間が7件、道徳が2件、その他・不明が9件（例えば、朝の読書の時間で行っているところもあった。）であり、本研究で検討した14文献中では、総合的な学習の時間の中で障害理解授業を実施している様子が多く見られた。（前述したように、1つの文献の中には、複数の学年で障害理解授業を実施したものもあるので、合計は14件以上となっている。）

表Ⅲ－１ 本研究で分析対象とした論文

岡野 由美子 (2019)「通常の学級における、障害理解教育に関する授業実践―発達障害のある児童生徒理解を図る授業実践事例を通して―」
加藤充子・武田鉄郎(2018)「小学校6年間の系統立てた障害理解教育の一提案：2つの道徳授業の実践を通して」
楠 敬太、金森 裕治、今枝史雄(2012) 児童の発達段階に応じた系統的な障害理解教育に関する実践的研究：教育と福祉の連携を通して
小林智志・梁 真規・今枝 史雄・楠 敬太 ・金森 裕治(2016)「私立小学校における系統的な障害理解教育プログラムの作成に関する研究(第3報)知的障害理解を目的とした授業実践を通して」
小林 由紀子・池本 喜代正(2010) 「小学校2年生を対象にした障害理解教育の方法論的検討」
白井佐和・武藏博文・水内豊和(2010)「発達障害の障害理解教育プログラムに関する研究―小学校低学年の通常学級でのLD(学習障害)の理解について」
西館有沙・阿久津 理・鼎 裕憲 (2014)「総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成(3)視覚障害者の外出環境について考える取り組みを通して」
西館有沙・阿久津 理・萩中泰弘(2014)「組合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成(2)視覚障害者の生活の様子を伝える授業は子どもの認識にどのような変化をもたらしたか」
西館有沙・阿久津 理・鼎 裕憲(2015)「総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成(4)視覚障害者の援助について考える取り組みを通して」
西館 有沙・澤柿 教淳(2011)「聴覚障害理解を目的とした授業の実践―効果的な障害理解教育モデルの構築のために」
西館有沙・永田晴菜・石田 雅人・松井昌美 (2012)「総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成(1)触察体験を用いた授業の開発と実践」
西館有沙・薮波 真理子(2010)「視覚障害理解を目的とした授業の実践―効果的な障害理解教育モデルの構築のために」
野口真央・霜田浩信(2018)「通常学校における障害理解教育のあり方の検討：1人ひとりの違いに目を向けた障害理解教育プログラムの試作」
本多利衣・吉田ゆり・平田 勝政・高橋甲介(2019)「多様性を認め合うコミュニケーション作りに関する実践的研究：小学校における発達障害児を念頭においた障害理解教育実践」

(2) 障害理解教育で対象とした障害と内容

障害理解授業で対象とした障害種については、視覚障害6件、聴覚障害3件、知的障害3件、肢体不自由1件、病弱・身体虚弱0件、発達障害5件であった。(同様に、1つの文献の中には、複数の学年で授業を実施したものもあるので、合計は14件以上となっている。)14の文献中では、視覚障害と発達障害に関する障害理解授業を行っている様子が多くみられた。実際に行われた授業は、次のとおりである。

視覚障害に関する障害理解授業について、西館ら（2015, 2014, 2012, 2010）の研究は、小学3年生から5年生を対象に、「視覚以外の感覚を使って様々な情報を得ることができるという気づきを得ること」や「視覚障害者の外出環境を考える取り組みを通して、外出時に視覚障害者が感じる困難と、それを解消するための工夫について理解を深めること」「視覚障害者が援助を必要とする場面や、視覚障害者への援助方法を知り、視覚障害者と接することへの自信や、自らの援助能力への自信を高めること」をねらいとした授業を行っている。授業の方法としては、例えば、西館・阿久津・鼎（2014）では、小学5年生を対象とした授業において、最初にバリアフリーの定義を説明して、視覚障害者の歩行場面等のビデオ視聴を行い、絵地図を用いてバリアとなる場所と困ることをまとめて、視覚障害者に常に援助者がつくことの是非についての問いかけを行い、（アイマスクを付けた健常者に対する）視覚障害者への手引体験等を障害理解授業の中に取り入れている。

聴覚障害に関する障害理解授業については、楠・金森・今枝（2012）は、「ジェスチャーゲームを通じて、ジェスチャーでも相手に伝えられることを知る」「音楽を活用して『楽しむ』ことにより、手話というコミュニケーション手段に触れる」という目的で小学1年21名、小学2年27名を対象とした授業を行っている。同じく、西館・澤柿（2011）は、「聴覚障害者とのコミュニケーションに積極的な姿勢をもてることや、聴覚障害者に伝わるようなコミュニケーション技術を身につけること」を目的に、小学校3年生（40名）を対象に授業を行っている。聴覚障害に関する障害理解授業の方法としては、例えば、楠・金森・今枝（2012）の文献からは、小学2年生を対象とした授業において、1時間目に「バースデーリング」について授業で取り上げ、言葉以外にバースデーリングや筆談などでも相手に伝えられることを知るためにバースデーリングを体験する授業を行い、2時間目に「手話歌」という題材を取り上げ、あいさつ等の簡単な手話を紹介し、その後、児童にとって親しみがある「あの青い空のように」の曲を手話で練習し、最後に曲に合わせて手話歌を実施する取組を行っている。そのような取組の結果、授業後の児童の感想からは、「きこえにくい人のために、すべてのテレビ番組に字幕をつけた方がよいと思う」、「きこえにくい人が、チャイムが鳴った時、見てわかるように教室や廊下に工夫した方がよいと思う」というような聴覚障害のある人の環境改善に関する感想がみられ、児童が聴覚障害のある児童と共に学びたいという気持ちが高まったとしている。

知的障害に関する障害理解授業については、小林・池本（2010）は、「知的障害や発達障害に関する障害理解の授業を実施し、児童の障害に関する見方考え方がどのように変わるかを調べる」、「小学校2年生の発達段階を踏まえて、障害理解教育の在り方を明らかにする」ことを目的に、小学校2年生2学級をそれぞれ実験群（障害理解に関する読みきかせと障害理解に関するDVD視聴するグループ）と対照群（障害理解に関するDVD視聴のみのグループ）に分けて授業を行い、子ども達の感想文の内容を比較分析する研究を行っている。また、楠・金森・今枝（2012）は、「自分が相手に対してどんな工夫をすればうまくコミュニケーションが取れるかを考えること」、「作業所を訪問し、知的障害者と交流す

る、ことで、知的障害者に対して親しみを持つこと」を目的に、小学5年生（25名）を対象に授業を行っている。また、小林・梁・今枝ら（2016）は、「知的障害について知ること」、「作業所訪問に向けて知的障害者に対する抵抗感や、マイナスのイメージを少なくすること」、「知的障害者と共同して、作品を制作すること」「知的障害者に対して、適切な態度で接すること」、「交流を振り返り、知的障害に対し自分なりの考えをもつこと」、「知的障害者への関わり方に関して考えること」を目的に、小学校5年生を対象とした交流及び共同学習の授業を行っている。授業の方法としては、例えば、前述した小林・梁・今枝・楠・金森（2016）の文献からは、授業の導入として、最初に知的障害の特徴の説明を行い、次に映像資料を用いた〇作業所との交流に抜けた事前学習を行っている。そして、実際に、交流及び共同学習で〇作業所へ訪問し、班ごとに分かれて、知的障害のある人と一緒に作品制作を行い、最後に作品の発表を行う授業を行った。その結果、授業を受けた児童の授業に関する感想文や授業後のアンケートから、授業を受けた児童が、授業前より知的障害について知りたいという意識が高まったことを述べている。

肢体不自由に関する障害理解授業については、楠・金森・今枝（2012）は、「肢体不自由者の話を聞き、周りの人の助けが大切だと知ること」、「少しの工夫で誰もが一緒に活動を楽しむことができると気づくこと」を目的に、小学4年生（34名）を対象とした授業を行っている。授業の展開では、1、2時間目に肢体不自由のある人の今までの経験や現在の生活についての話を聞き、友だちや周りの支援によって助けられていることを知り、各々の児童が、肢体不自由のある人に対して何ができるかを考えてもらうようにした。また、3、4時間目には、車いすの使い方について説明を聞き、実際に車いすに乗る児童と乗らない児童に分かれて車いすバスケットの試合を行い、皆で楽しめる試合のルールを考えるようにした。そして、5時間目に、今までの授業を振り返り、少しの工夫で誰もが一緒に活動を楽しむことができると気づくようにする授業を実施している。これらの授業を行ったことで、児童が肢体不自由のある人の話を聞き、周りの人の助け（支援）が大切ということを知るといった目的を達成できたとしている。

発達障害に関する障害理解授業については、白井・武藏・水内（2010）は、低学年を対象とした発達障害の障害理解教育プログラムを作成する研究目的のもと、「がんばってもできないことがあることに気付くことと、そのような時の友だちの気持ちを想像すること」、「『困っている』友だちへの支援・接し方を児童同士で意見交換できことや具体的に役割表現で実践できること」を目的に小学2年生（40名）を対象に授業を行っている。加藤・武田（2018）は、小学3年生（64名）を対象に、「自分とは違う特徴がある人が存在することを知ること」を目的に絵本教材を使った授業を行っている。同じく加藤・武田（2018）は、小学6年生（28名）を対象に、「共生社会について知ること」を目的に、映像教材「LD/ADHD疑似体験」を使った授業を行っている。岡野（2019）は、「発達障害について知ること」、「目に見えない障害について疑似体験すること」を目的に小学6年生を対象とした障害理解教育に関する授業の中で、発達障害の疑似体験を行い、児童が疑似体験で感じたことを

話し合う授業を行っている。

(3) 子どもが自分事として体験し考えを深める実践

本多・吉田・平田ら(2019)は、『『障害のある児童への理解を周囲の児童に促す』という視点だけではなく、学校全体の児童を対象として行うこと』『自分や仲間といった人間への理解を深め、ちがいがあっても尊重する姿に繋げていけるような授業実践を行うこと』を目的とした(発達障害の)模擬体験の授業を行った。

白井・武蔵・水内(2010)は、学習障害のある「みっちーくん」の人形を使用して、国語の授業中にはよく注意されたり、忘れ物が多かったりするなど「みっちーくん」が困っている様子の劇を行い、また、読みの困難さを体験するパワーポイントや聞き取りの困難さを体験する音源学習障害疑似体験を行ったりして、児童が困っていることを学び、必要な支援方法を考えて、個人としての向き合い方について考える取組を行っている。

このように、14件の文献による、障害理解授業のこれまでの取組の分析からは、最初は、各障害の特性を授業で考え(障害特性理解)、そこから各障害による困難さを子ども達自ら体験や経験することを通して、さまざまな障害のある人が抱える困難さに対して理解することや、困難さを抱える人達に対して、各々の児童が今後どのように向き合っていくのかを考える(今後の日常的な関わりの中で障害のある人について理解していくようにするための)授業の展開が多かった。

(大崎博史・竹村洋子・玉木宗久・藤田昌資)

2. 障害理解授業の実際

本章のⅡにおいて調査対象となったA小学校では、令和2年度に「多様性を尊重し、互いを認め合える児童の育成」を研究主題に掲げ、年間を通して全校で障害者理解に関する取組が実施された。ここでは、その取組のうち授業に焦点をあてて報告する。

なお、A小学校の学校研究においては「障害者理解授業」と表記していたが、意味は本研究の「障害理解授業」とほぼ同義であることから、ここでは「障害理解授業」と表記する(再掲)。

(1) 障害理解の捉えと授業を通して期待される児童像

学校全体を通して、「様々な人の存在やその人の気持ちを自分ごととして捉え行動できる子ども」を目指す児童像とし、障害理解授業が取り組まれていた。さらに、学齢ごとには(低学年)互いのよさや違いに気付き、みんなで助け合って活動できる子ども(中学年)障害について知り、自分にできることを考え、行動できる子ども(高学年)障害のある人やいろいろな人の気持ちに寄り添って、主体的に行動できる子どもが挙げられていた。

授業実施の前提として、障害者理解の段階には、「1. 気づく」「2. 知る」「3. 心で感じる」「4. 考え、行動する」の4つの段階があること、さらに、順を追って進むとは限らず、「知る」と「心で感じる」は、個々の経験や理解の状況などにより、スパイラルに理解が深まっていくものと捉えられていた。

（2）「障害理解」の授業の観点

授業は、1年生は自己理解、2年生は他者理解、3年生は地域、4年生は福祉、5年生は福祉と環境、6年生は国際理解とそれぞれ重点が置かれ、異なる角度から、障害理解について扱われるよう計画されていた。また、体験や交流活動などを単発で進めず、生活科・総合的な学習の時間を中心として、教科横断的に理解を深めるように計画されていた。指導の観点として、①自分の物の見方・考え方に目を向け、「変わった・広がった・深まった」という経験や過程を重ねていくための単元構成や1単位時間を工夫すること、②多様な人々との関わりの中で、相手を知り、活動や感情を共有するための場面設定を工夫することの2つが示されていた。

（3）授業の成果と課題

授業実施後に検討がおこなわれ、「単元構成」「場面設定」「日常」のそれぞれについて成果と課題が報告書(校内資料)まとめられていた。これを抜粋し表Ⅲ-1に整理した。

単元構成については、「子ども同士が同じテーマについて一緒に取り組むことで、課題がはっきりしたり、意欲が高まったりした」「『体験』『振り返り』を交互におこなうことで、自身の考え方が整理され、知りたいことが明確になった」「高学年では、グループごとのまとめをポスターにして発表し合うことで子ども同士の対話が生まれた」「総合的な学習の時間だけでなく、他教科の学習を踏まえて横断的に学習を行うことで、学ぶ機会を広げることができた」など構成を工夫することで、学びに深まりがでることが報告されている。

また、場面設定については、「当事者から話をきいたり、子ども同士が話し合いをしたりする場面を多く設定することで、自分と同じところと違うところ、同じ考えや違った考えがあることに気付けた」「様々な立場の人の話を聞いたり、交流をしたりすることで、多面的な見方、考え方をすることができた」など、当事者と交流することで、学びに広がりがでたことが報告されている。

一方、次のような工夫の観点もあがっており、今後、障害理解授業を計画する際の参考になると考えられた。

- ・ 学習のゴールに自分たちの生活に活かすという視点を入れることが大切である。
- ・ 横断的に学習を進めるには、他教科の特性を生かした内容を指導案の中に明記する必要がある。

- ・あまりに自分と違う存在だというイメージが強くなりすぎると、自分ごととして捉えづらくなるので、対象とする場面や人の設定には工夫が必要である。
- ・「社会の壁を乗り越える方法」ではなく、「社会が壁を作らない努力」について考えさせることも大切である。

表Ⅲ－１ A小学校の「障害理解授業」における学年ごとの成果と課題

		成果	課題
単元構成の工夫	低学年	<ul style="list-style-type: none"> ・児童と共に振り返ることを通して、ものの見方、考え方が変わった。 ・「やってみる」→「振り返る」→「やってみる」という学習の流れにすることで、児童が自分の課題を明確に捉えられた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・工夫する内容を問う際、「道具」と「ルール」など異なるものが想定されるのであれば、発問の仕方やワークシートに工夫が必要と思われる。 ・「誰もが」は誰を想定するのか。ここを明確にすることで目的意識に立ち戻る必要がある。
	中学年	<ul style="list-style-type: none"> ・グループごとにテーマを決めたことで話し合いの焦点が絞られた。 ・グループごとにまとめたことをポスターセッションの形でクラスの中で発表し合うことで対話が生まれ考えが全体に広まっていった。 ・見学と交流を通して調べたいことを追求したので、課題がはっきりとして意欲的に追求活動することができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習のゴールをどこにするのか自分たちの生活に活かすという認識が足りなかった。 ・自分たちの考えを共有していくためにはなぜそう思ったのかという話し合いをさせて深める必要がある。 ・高齢者のことを考える前に自分の事を考えるという構成にすることで誰でも支援が必要な場面があり自分事として考える学習になった。
	高学年	<ul style="list-style-type: none"> ・総合的な学習の時間だけでなく、他教科の学習を踏まえて、横断的な学習を行うことで、自己理解・他者理解について学ぶ機会を持つことができた。 ・車椅子利用者だけのことでなく、一緒にできることを考え、意見を伝えることができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・横断的な学習を進めるために、他教科の特性を生かした内容指導案の中に明記する。
場面設定の工夫	低学年	<ul style="list-style-type: none"> ・複籍交流で在籍する児童と交流することで、特別支援学校がどのような場所かということについても興味を持ち、自分たちと同じところや違うところがあるということに気付けた。 ・誰もが楽しめるスポーツという視点から、誰もが楽しめる遊びや遊びに使うものがどのようなものであればよいかを考えることができた。 ・グループや全体での話し合いの場面を多く設定することで、自分と同じ考えや違った考えがあることに気付けた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いの中でアイデア発言力がある子に引っ張られていた。相手の気持ち考えを汲み取るのがまだ難しかったため、どのように声かけをしていくかが課題である。
	中学年	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の祖父母、地域支援センター、特別養護老人ホームの方など、様々な立場の人の話を聞いたり、交流をすることで、多面的な見方、考え方をすることができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・特別養護老人ホームでの見学を調べ学習の前に設定したことは、高齢者は大変だというイメージが強すぎて、自分とは遠い存在だという印象を持たせてしまった。見学や交流の設定を工夫すべきであった。
	高学年	<ul style="list-style-type: none"> ・車椅子の利用されている方の話を聞くことで、社会の壁を乗り越えて生きてくまじさや願いに気付き、障害への理解を深めることができた。 ・体の不自由な方や、お年寄りの方への声かけの重要性に気づくことができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「社会の壁を乗り越える方法」ではなく、「社会が壁を作らない努力」について考えることが大切である。 ・体の不自由な方にどのような声のかけ方があるのかなどを、子供達で考えさせる時間が必要である。また、その話し合いを生かして、実践につなげる。
日常の工夫	低学年	<ul style="list-style-type: none"> ・帰りの会での“良いところ見つけ”の活動により、授業で友達のことを意識したり、友達から認めてもらえたりでき、学級の雰囲気良かった。 ・普段から小グループでの話し合いの時間を設けていることで自分の意見を伝えたり、友達の意見を受け入れたりすることができるようになった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・発表する児童や、発表してもらう児童が固定されてきている。多くの友達に目を向けたり、誰もが発表できるような画面設定をしていくことも必要である。
	中学年	<ul style="list-style-type: none"> ・児童への声かけが否定で終わらず、方法を示したり、頑張りを認めたりするよう心がけることによって、友達同士の声かけも優しさが見られるようになった。専科の授業でも安心して活動に意見を出す姿が見られた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・3・4年生の間で発表を聞き合うなどの交流を計画的に入れると、相手の立場に立って考えたり、多様性を理解したりすることに繋がっていくと考える。
	高学年	<ul style="list-style-type: none"> ・友達との関わり方や自分たちの生きている環境などの問題を考えることができた。 ・学級活動で「相手を思う気持ち」を育むために「ありがとう」を教員も一緒にたくさんいう環境を作った。 ・「自分ファースト」ではなく「他人ファースト」という意識が持てるよう表示や言葉かけを多くした。 	<ul style="list-style-type: none"> ・聞いて、見て、考えたことを日常生活の中で生かすことができているかどうか。

- ・子ども自身に何をするとよいかを考えさせる時間が必要であり、考えたことを実践にかなげることが大切である。
- ・話し合いで大切なのは、「なぜ」の部分を共有して考えを深めることである。
- ・最初に自分に視点をおいて考えさせる授業構成にすることで、誰でも支援が必要な場面があることに気付き、自分事として考えられる。

さらに、授業を効果的なものにするには、日常生活との相互作用が有効と考えられる。この点について、「他者の良いところ見つけて取り入れたことで、友達のことを意識したり友達から認めてもらえたりする体験ができ、学級の雰囲気良くなった」「教員が児童への声かけを否定で終わらせないよう心がけることにより、友達同士の声かけに優しさが見られるようになった」などの成果が報告されており、相互作用の重要性を示すものと受け取ることができた。

(4) まとめ

A小学校では、本授業に取り組む前後に児童と教員に意識調査をしている。その結果、「障害のある人が困っていたら、声をかけようと思うか」という設問に、「とても思う」と「思う」を選んだ児童が75%から84%に増えたこと、どの学級でも「気付き」の段階から「考え、行動する」の段階に推移したと報告している。

授業という限られた枠の中でだけでなく、自分以外の存在に理解を示し、その態度や姿勢を日常的に感じられることで、子どもたちの意識も育つものであろう。1つの学校事例ではあるが、こうした成果は、学校教育において学級経営と授業の結び付けが重要であることを示していると考えられる。

(伊藤由美)

3. 障害理解授業構成の視点の提言 — こんな視点で授業ができたらいいな —

上述のように、研究チームでは障害理解授業に関する研究論文の整理、合わせて研究協力校であるA小学校での取組を整理・分析した。その過程で、研究チームでは障害理解授業について、それぞれの経験も踏まえて議論を重ね、そのあるべき方向性について考えてきた。その中で、以下に示す3つの視点が、障害理解授業を行う上で大事にすべき内容として整理できた。

(1) 「障害特性理解」ではないこと

いわゆる障害理解授業と言われるものの中には、例えば「自閉症スペクトラム」「限局性学習症」等、障害の特性そのものについて学ぶ授業がある。先にあげた障害理解授業の実践に関する文献の中にもそれらを扱ったものは数多く存在する。そこではそれぞれの行動や認知の特性を他者、この場合、多くは同じクラスにいる友達への理解を促すものである

う。このような授業を実施することで、それぞれの障害に関する基本的な知識、成因、行動特性、生活上や学習上の困難さの実際、対応の基本的な知識や方法の一部を得ることは可能であると考えられる。結果として、当該児童生徒への他の児童の係わり方やコミュニケーションの改善の一助となると考えられる。しかし一方で、そこで示される一般化した障害の臨床像とクラスで日々接している児童生徒とのそれとが必ずしも重ならないことも容易に推察できる。また「〇〇障害はこういう障害」という表層的な知識だけを植え付けるのみになってしまうたり、「□□さんは〇〇障害だから」と固定観念を受け付けてしまったりする危険性を否定できない。

大事なことは、授業が障害の特性理解に止まるのではなく、日常的な係わりの中でその児童生徒について理解していくきっかけとなることであろう。そしてそれは特別なものではなく、他のクラスの友達との間にも当然ある人格や性格の差異を学ぶことの延長上にあるものとして位置付けることが望ましいと考えられる。

(2) 「障害」による困難さは環境（人、もの、活動）との間に生じる部分が大きいと捉えること

過去の障害観によれば、障害は個人にのみ存在し、その克服と軽減はあくまでも個人の努力に委ねられていた。しかし、この考え方は大きく変わった。本章でも述べたように（I-2）、世界的な障害観の転換により、個人の要因の影響はありつつも、同時に環境の要因も大きく影響することが考慮されるようになり、それぞれの相互作用でその軽重が定まると考えられるようになってきた。そこで大事なことは、当事者が直面する困難な状況への改善を、当事者個人の努力と働きかけのみによって図るだけではなく、それ以上に、環境面へのアプローチ、すなわち、当事者の周囲にいる人間がその困難さを理解し、積極的にそれを取り除こうとする試みが大切であると考えられるようになった。収集した実践事例の中にも、疑似体験によって、その子の立場で考えることを通じて、ものの見方や行動のとらえ方が大きく違うことへの気付きを促す試みが設定されているものがある。そのような学習を重ねることで、他者に対して多様な視点で理解しようと試みる機会に触れ、障害のある児童生徒への理解が深まり、より豊かなコミュニケーションが生み出される可能性が高まると考えられる。

(3) 共に生きていくという姿勢を示すこと

したがって、障害理解授業の目標は、学びが蓄積されていく過程で単に異なるものとして障害のある児童生徒を理解することではない。自らにはない考え方や行動の特性に思いを致し、他者を知り、理解するように努める中で新たな人間理解の視点を獲得することが目標となると考えられる。繰り返しになるが、それは単に特別な存在として障害のある人を理解するという限定されたものではなく、広く周囲のすべての他者理解に共通した考え方の基本である。文部科学省（2019）が作成し全国の小・中学校に配付した「心のバリアフリ

一ノート」においても同様に、障害を「社会モデル」の枠組みで捉え、「社会や周りの環境の問題」として考える授業パッケージが紹介されている。このような学習によって、最初は自分とは別のもとして位置付けられていた他者の中に、次第に自分と重なる部分の存在に気づき、他者を自分と置き換えて考えること、すなわち「自分事」として考えることが徐々にできるようになることが期待されている。

障害理解授業を展開する中では、時に教師の思い描いた目標や授業のねらいとは異なる理解をする児童生徒がいるかもしれない。しかし、それを誤りとしてしまっただけでは多様な考え方を否定することになる。児童生徒が考えたことを認め、その上で、また新たな学習活動を提案し、その中で再度、考える機会を繰り返し提示する。小学校生活の6年間を通じ、発達段階に応じた様々な形の学習を教育課程に位置付けることが大事である。そうした学習を通じて、児童生徒の中に多様性への理解を醸成し、日常的な学習との往還の中で「小さな共生社会」を実現していくことが、未来の我が国の共生社会の担い手の育成につながるのではないだろうか。

(杉浦 徹・伊藤由美・大崎博史・青木高光・坂本征之)

IV. まとめ

インクルーシブ教育システムの理念を子どもたちにどのように伝えることができるかを検討し提案することが本章の目的であった。ここでは、本章で検討し明らかになったことを整理する。

(1) 今後の我が国の教育が目指す姿とインクルーシブ教育システムの理念

本章ではまず、学習指導要領改訂の背景等の検討から、障害の有無にかかわらず今後の教育全般において重視すべきことを検討した。いま、学校で学ぶ子どもたちには10年後の「予測困難な時代」に主体的に関わり、社会や人生をよりよいものにしていく力が必要である。学習指導要領は「主体的・対話的で深い学び」の実現により、子どもたちが「予測困難な時代」を生き抜くための「資質・能力」を育むことを求めている。学びが対話的であるためには、対話の相手である他者を理解し尊重できることが前提となる。また、深い学びとなるためには、自分が考えつかないような（「想定外」の）考えを持つ他者との出会いが必要である。つまり、対話的で深い学びの実現には、学びの集団が多様な子どもで構成され、多様性が保障されていることが必須であると言える。

中央教育審議会(2021)が、これからの学校教育である「令和の日本型学校教育」の姿を「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」と表現したのは、子どもたちの多様性を前提とした教育の充実を目指していると捉えることができよう。通常の学級を中心とした学校教育が一層多様性を重視したものになることは、これまでも多様性を重視し、一人一人の教育的ニーズに応じた教育を実現してきた特別支援教育と、融合が図りやすくなる。このことは、教育全体がインクルーシブ教育システムの理念の実現に向けてともに歩み始めたと考えることができる。

学校現場においても、既に、知識伝達型授業の限界に気付いており、子どもたちが多様であることを前提とした授業や学級経営の充実を目指して実践してきた通常の学級の教師たちがいる。例えば「授業づくりネットワーク」は1988年以来、通常の学級の教育においてこうした実践の収集や検討を続けて来たが、近年は、その取組の方向性がインクルーシブ教育システムの理念の実現につながることを認識した上で、実践や論考を発信し始めている（授業づくりネットワーク：2017、2020）。

また、本章のⅡ及びⅢで検討したA小学校の実践においても、日常的な学習や学級経営において、一人一人の子どもの言動を丁寧に見取り必要な支援をすることはもちろん、「想定外」の発言を学級全体の深い学びの機会とすることを実践するなど、子どもたちの多様性の理解と尊重を基調とした授業や学級経営を目指していることが明らかになった。

(2) 日常的な学習や学級経営における取組

教師が子どもたちに対して「インクルーシブ教育システムの理念とはこうである」と明

示的に伝えることは少ないかもしれない。しかし、A小学校がそうであるように、例えば子どもの想定外の言動に直面したとき、教師がそれを受けとめ、周囲の子どもたちと共有したり、深い学びの機会としたりするなど、子どもたちの多様性を理解し尊重する姿を示し続けることで、徐々に、その姿が子どもたちに浸透し、子どもたちへの伝播が起こるのは想像に難くない。こうした「小さな共生社会」が実現したとき、子どもたちにインクルーシブ教育システムの理念が伝わったと言えるのではないだろうか。子どもたちにインクルーシブ教育システムの理念を伝えることは、こうした日常的な学習や学級経営に埋め込みながら、日々行うことができると考えられる。

（３）障害理解授業の提案

こうした日々の教育的な配慮がなされることに加えて、特別な授業である「障害理解授業」がなされると、子どもたちのインクルーシブ教育システムの理念の理解が深まる可能性がある。ただし、障害理解授業が単発で実施されるだけでは子どもたちへの教育的な効果は少ない。障害理解授業での学びを、子どもたちが日常的な学習や生活に反映させることができるようなはたらきかけが必要である。

また、障害理解授業の内容や方法も留意が必要である。これまでの実践研究でも短時間の疑似体験や知識伝達型授業だけでは、子どもたちが、障害のある人をかわいそうな存在や一方的に支援をする対象と捉えてしまうことが課題（久保山：2006）となっていた。A小学校は、学校全体で障害理解授業に取り組み、教科領域横断による長時間の授業を多学年にわたって展開した結果、子どもたちは、障害に関する考え方を深め、共生社会について自分事として捉えることができていた。

本研究では一つの学校での実践のみを検討対象とせざるを得なかったが、その他にも文献や研究チームメンバーの経験等を検討することで、障害理解授業の実施に向けて、①「障害特性理解」ではないこと、②「障害」による困難さは環境（人、もの、活動）との間に生じる部分が大きいと捉えること、③共に生きていくという姿勢を示すことの3点を提案することができた。

子どもたちを共生社会の担い手として育むために、インクルーシブ教育システムの理念を伝えることは重要である。そのため、教師は、10年後の社会を想像し、今後の我が国が目指す学校教育の姿を理解した上で、日々の教育活動の様々な場面において多様性を理解し尊重する姿を子どもたちに示し続けることが求められている。

なお、本章ではインクルーシブ教育システムの理念を伝えることを主に取り上げた。共生社会の担い手を育むための学びの機会としては、障害だけではなく、外国の多様な文化やLGBTQ等の理解も重要である。こうした様々な学びの実践が総合的に検討され、共生社会の担い手を育む教育としてまとめられることが必要であると考えられる。

（久保山茂樹）

<文 献>

- 1) 久保山茂樹(2007) 科学研究費補助金若手研究研究成果報告書「通常の学級の児童が障害について学び理解を深めるための教材と学習プログラムの開発」. 国立特別支援教育総合研究所
- 2) 国立教育政策研究所(2016)「資質・能力 理論編」. 東洋館出版社
- 3) 授業づくりネットワーク(2017)インクルーシブ教育を实践する!. 学事出版
- 4) 授業づくりネットワーク(2020)多様性を受けとめる教室～インクルーシブ教育を問い直す～. 学事出版
- 5) 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)
- 6) 東京大学高大接続研究開発センター高大連携推進部門 CoREF ユニット(2019)「協調学習授業デザインハンドブック第3版-知識構成型ジグソー法を用いた授業づくり-」.
<https://coref.u-tokyo.ac.jp/archives/17626>
- 7) 文部科学省(2019)「心のバリアフリーノート」小学生用、中高生用
- 8) 文部科学省(2019)「心のバリアフリーノート指導上の留意点」小学生用、中高生用

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。それを受けて令和元年度は小・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」	<ul style="list-style-type: none"> ・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	<ul style="list-style-type: none"> ・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を目的とした。

(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をもとに研修パッケージ（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。

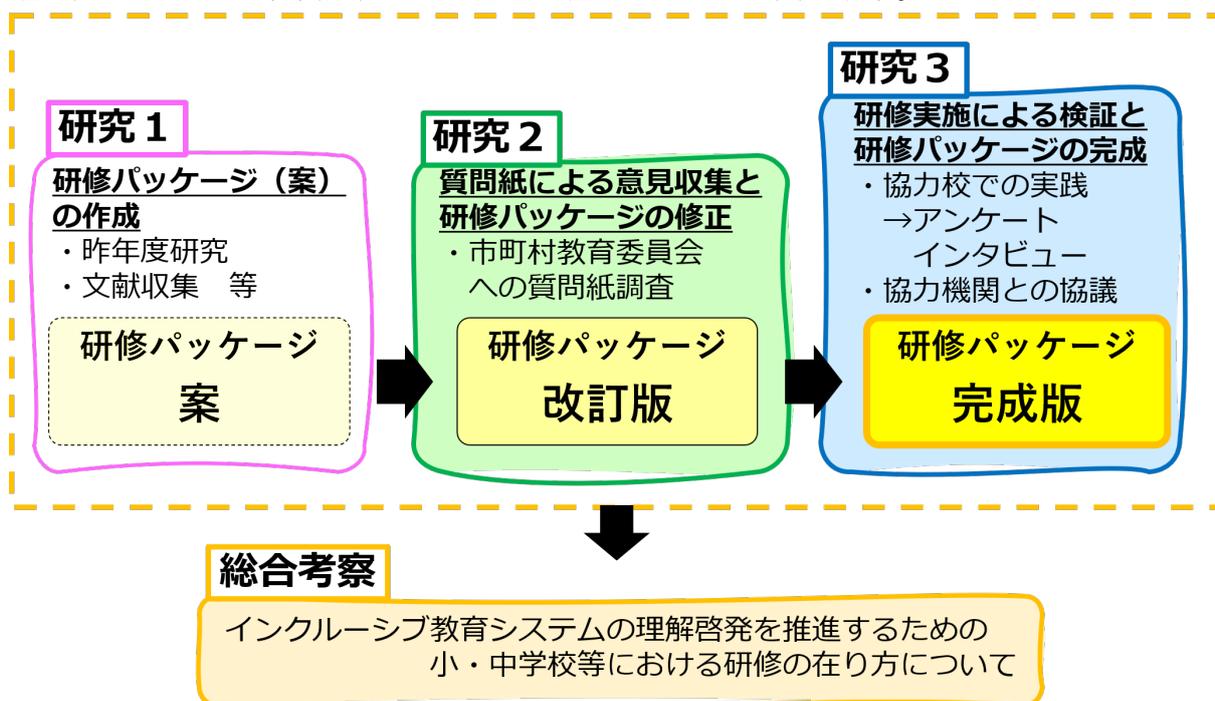


図 I - 1 研究の構造

(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を目的とした。

(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”の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”の定義
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	<ul style="list-style-type: none"> ・ 研究協議を短時間でできるようにする ・ 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	<ul style="list-style-type: none"> ・ 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	<ul style="list-style-type: none"> ・ 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	<ul style="list-style-type: none"> ・ 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「みんながわ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“カークパトリックの新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。

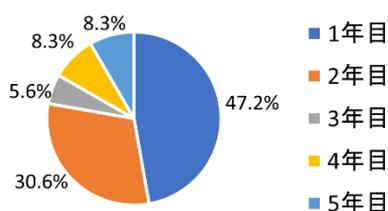


図 I - 2 指導主事として特別支援教育を担当する年数

(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。

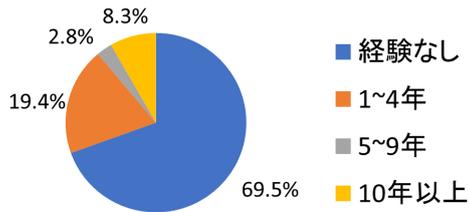


図 I - 3 学校での特別支援教育に関する業務の経験年数

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」、「みんなが分かる授業づくり」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
	会議や学校訪問時に直接働きかけている	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るので働きかけていない	必要性を感じているが働きかけてはいない	必要性を感じないため働きかけていない	
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 (みんなが分かる授業づくり)	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」及び「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”の学校が取り組み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。

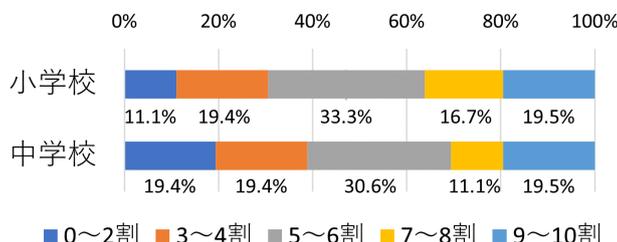


図 I - 4 指導案添付シートの作成を実施できそうな学校の割合

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げられた。

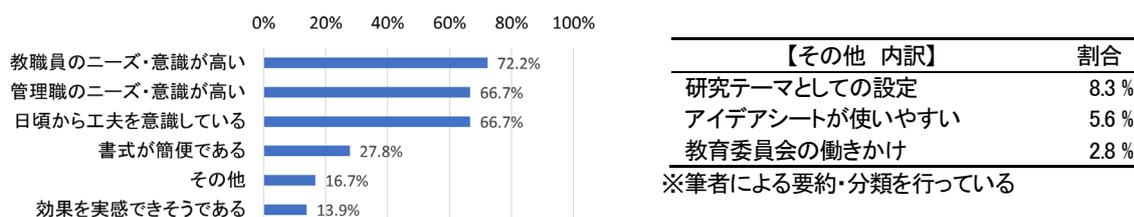


図 I - 5 指導案添付シート作成の取組を推進する要因(複数選択)

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。

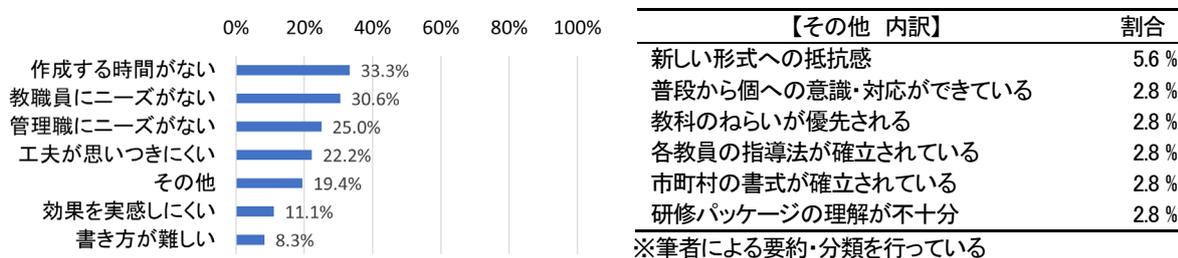


図 I - 6 指導案添付シート作成の取組が進まない要因(複数選択)

(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

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”の学校が取り組み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。

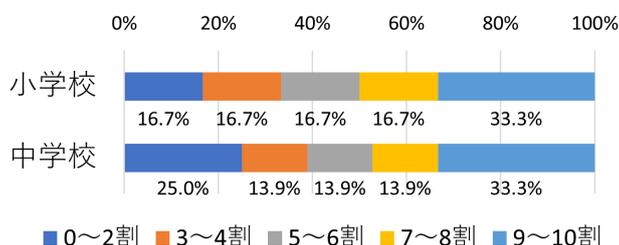


図 I - 7 研究協議を実施できそうな学校の割合

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げられた。

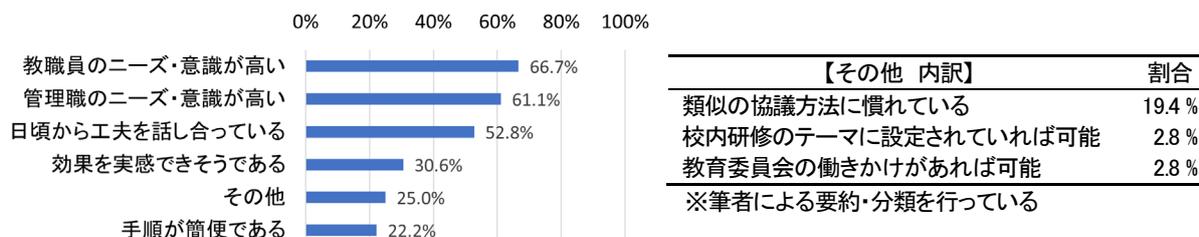


図 I - 8 研究協議の取組を推進する要因(複数選択)

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。

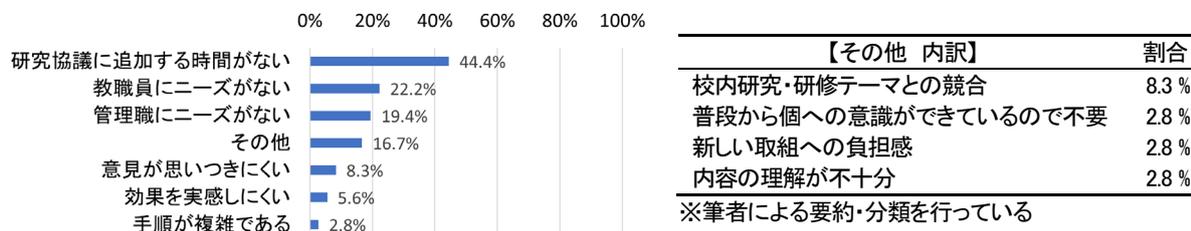


図 I - 9 研究協議の取組が進まない要因(複数選択)

(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と
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持つという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、効率を上げるための工夫	<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、充実していてよいという意見と、分量が多くて使いにくいのではないかとという意見がそれぞれ複数挙げられた。

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、以下のような意見が挙げられた。(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 5項目目	・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。 ・「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 1項目目	・「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。
2-全体② 1項目目	・「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。それとも担当がノートに書いたものを写真に写したのか。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 2項目目	・「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、「今日の予定を朝の会で～」としてはどうか。
4-全体③ 複数項目	・「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と感じる。
9-全体④ 7項目目	・“「○」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

(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と。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と。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、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を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

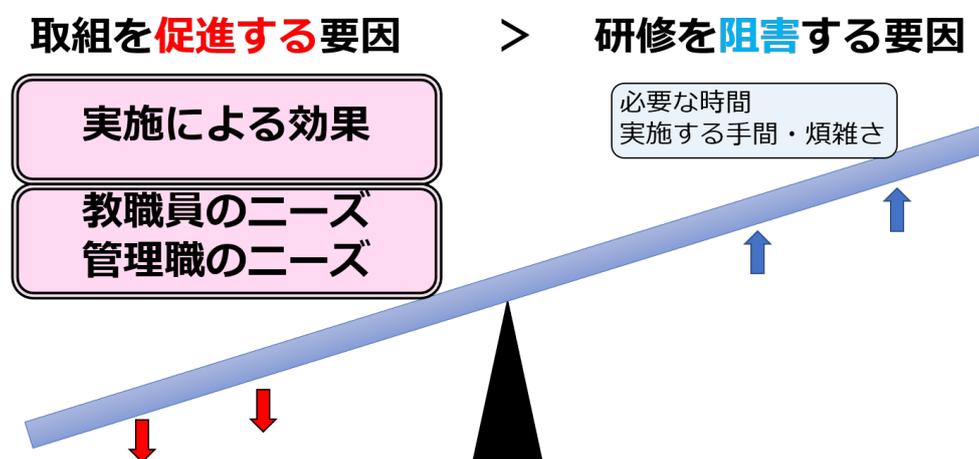
「みんなが分かる授業づくりアイデアシート」については、昨年度研究の成果物に説明文書を添付したものについて意見を収集した。分量に関する意見が多く、その中で「分量が多い」という旨の意見と「充実していてよい」という旨の意見の両方が多く挙げられた。これらの意見を総合すると、短時間で概要を知りたい教員にとっては分量が多く、じっくりと指導の工夫について考えたい教員

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は、研修にかけ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げ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げた、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 	
全体に関すること		<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

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 協議参加者 アンケート	・研究協議直後に実施。 ・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)	・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。 ・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	・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)
B 小学校	・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
	・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	・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”の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。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・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”の枠は、指導観のところにあり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”の枠は、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いた。
- ・自分のできてい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。

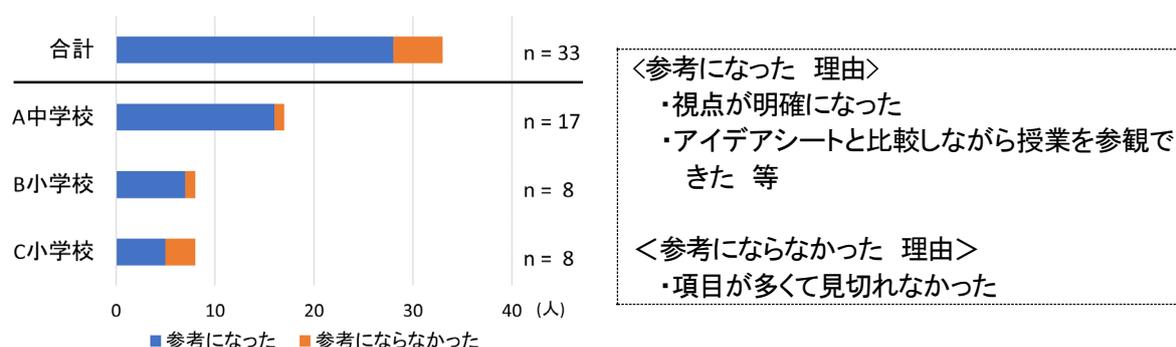


図 I -11 授業参観時にアイデアシートが参考になったか

“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。

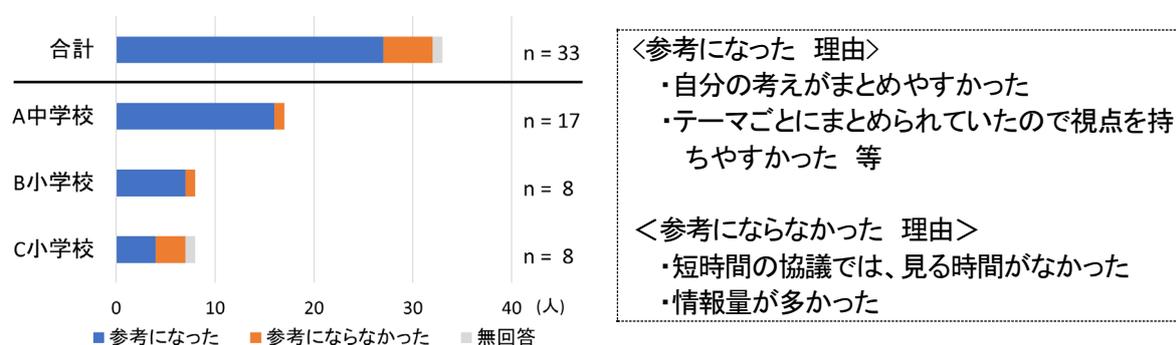


図 I -12 研究協議時にアイデアシートが参考になったか

“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もよいと思う
- ・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。

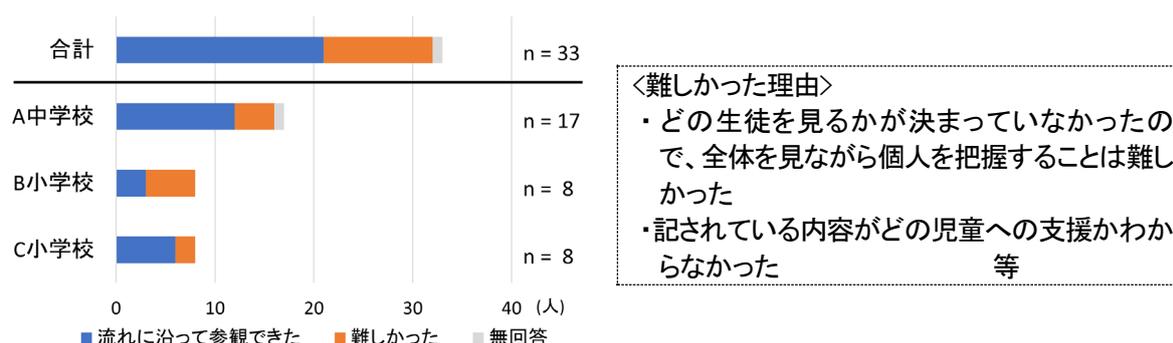


図 I - 13 指導案添付シートの流れに沿って授業を参観することができたか

“★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”の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。

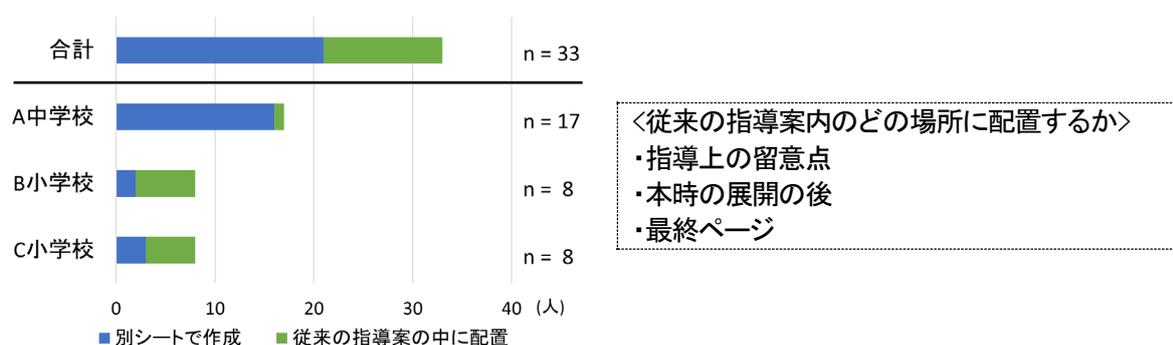


図 I - 14 「一人一人の教育的ニーズに応じた指導の工夫」を配置する場所について

“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。

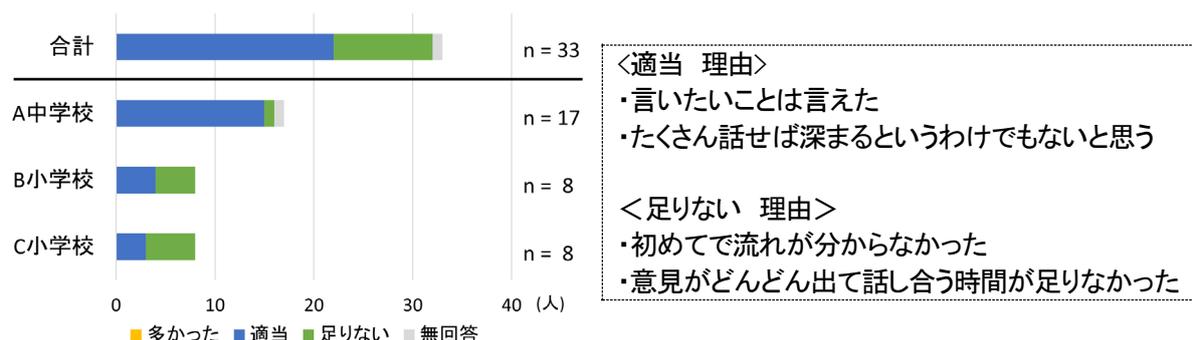


図 I-15 協議時間が適当であったか

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。

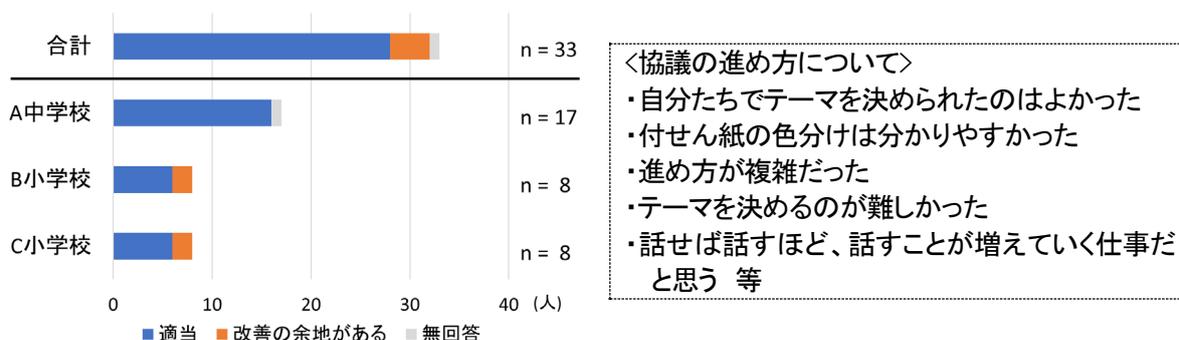


図 I-16 研究協議の進め方が適当であったか

(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。

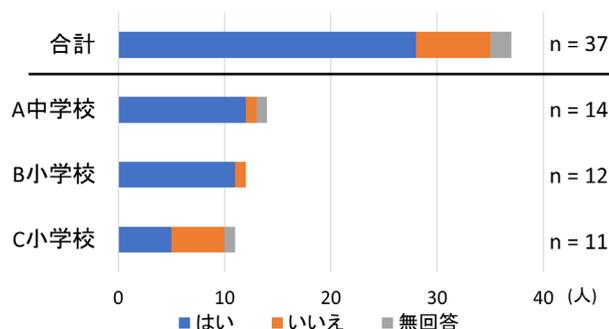


図 I-17 授業づくりにおける実践・意識の変容の有無

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。

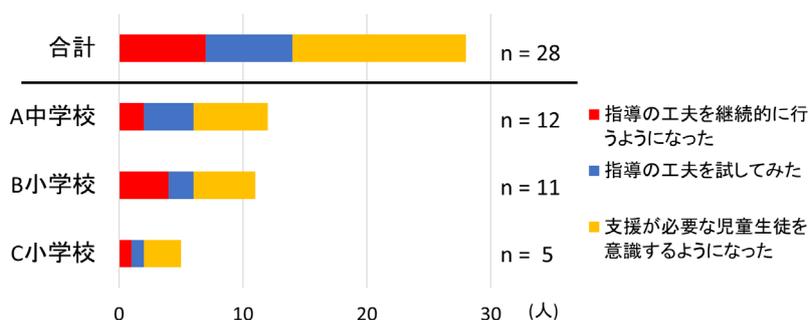


図 I-18 授業づくりにおける変容について

表 I-17 児童生徒の変容について(抜粋)

- ・遅れがちの子にスモールステップの目標をもたせることで、取り組み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った
- ・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ったと答えた回答者のうち、変化がなかった理由について尋ねた結果を図 I-19 に示した。

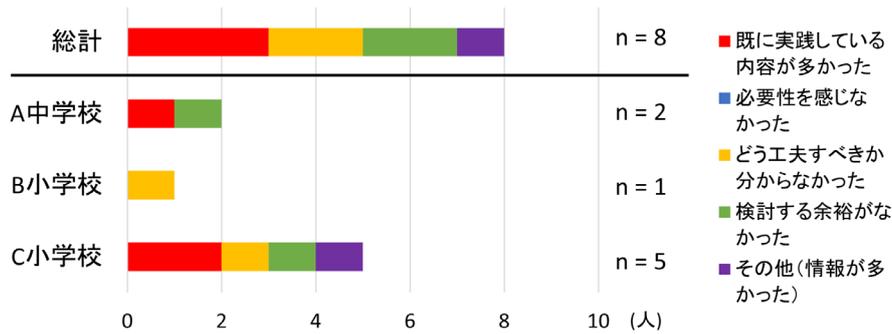


図 I - 19 授業づくりに変化がなかった理由

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、図 I - 20 に示した。

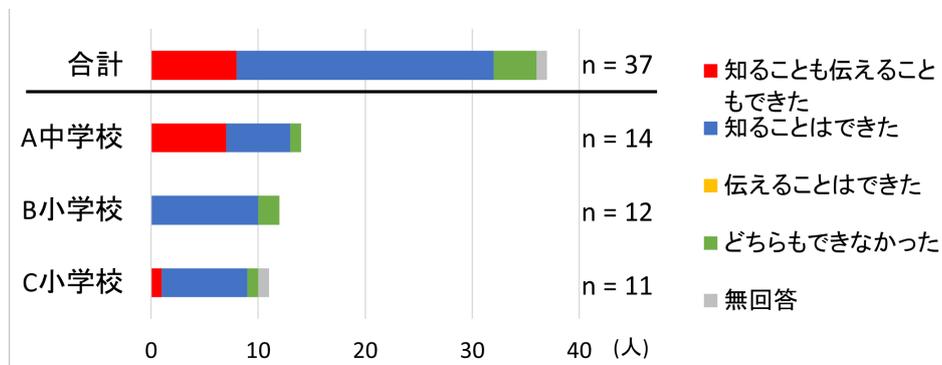


図 I - 20 研修実施を通して他の教員と指導の工夫を伝え合うことができたか

(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図 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図 I - 22 に示した。

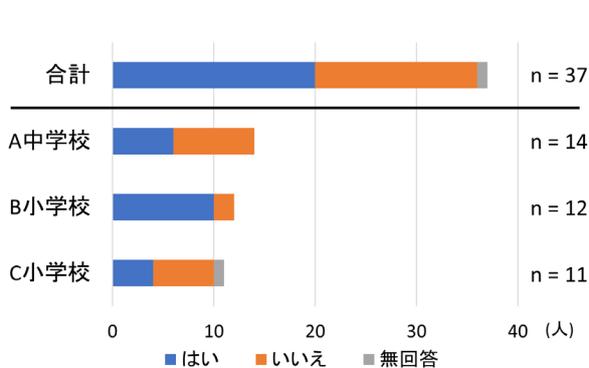


図 I - 21 “みんなが分かる授業づくりアイデアシート”を継続的に使うことができるか

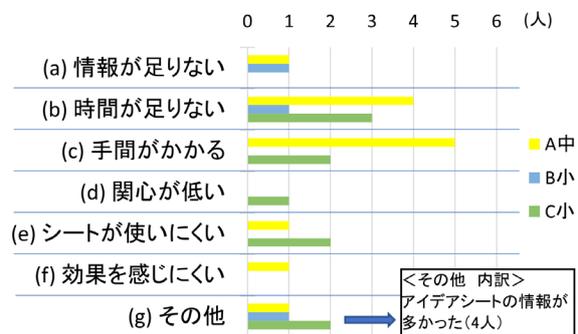


図 I - 22 “みんなが分かる授業づくりアイデアシート”の継続的な活用が難しい理由（複数回答）

(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。

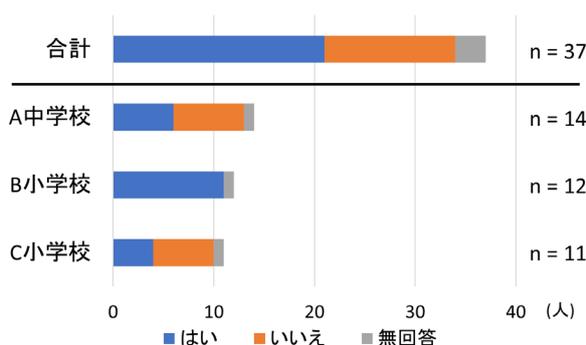


図 I-23 “指導案添付シート”を継続的に使うことができるか



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。

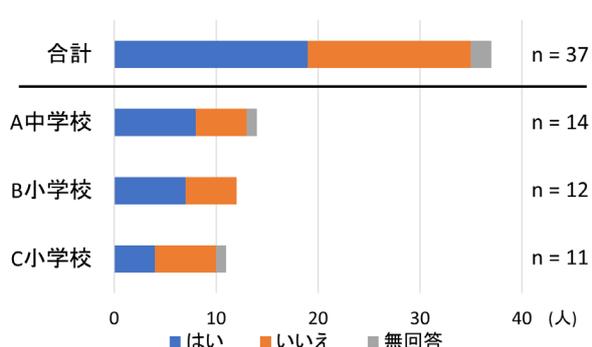


図 I-25 “研究協議の進め方”を継続的に実施することができるか



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)

(カ) 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。

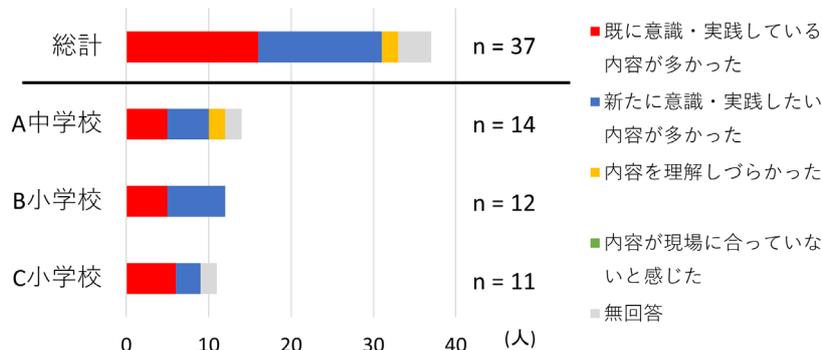


図 I-27 資料「“みんなが分かる授業づくり”を目指して」の感想

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と。

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いうことも見られた。
- ・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と。
- ・他の先生の実践について「そこいいですね」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と。

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うい。
- ・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と。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。必要感をどう持ってもらえるのか。
- ・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ても、意識していることはある。ということ、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” やってもらえることが難しいので、とにかくより簡単なものにしていくことが重要だと思ふ。

(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くて、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と。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、研究授業をやる時は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。
- ・すごくよかったと思う。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分では収まらなかったが、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、大変になってしまう。
- ・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	挙げた意見
管理職の変化	<ul style="list-style-type: none"> ・研究協力を通して、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。
教員・授業づくりの変化	<ul style="list-style-type: none"> ・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も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。 ・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と。
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。
研修パッケージの内容について	<ul style="list-style-type: none"> ・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。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。 ・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だけでなく、理解があいまいな生徒にとっ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	挙げた意見
研修パッケージの改善に関すること	<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と。 ・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と。 ・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関心を引き付けるものが欲しい。
周知に関すること	<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けると良い。 ・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と。 ・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照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照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げ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、把握が難しかったことが考えられた。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と考えた。

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無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っ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）では話足りなかったという意見が複数挙げられた。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と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さ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げられたが、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います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げられた。

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っ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、教職員に概要を知っ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 アイデアシート	・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。 ・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”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でより負担なく、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押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するためには、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られる。

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す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。

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実践などから、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られる役割を図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」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。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。

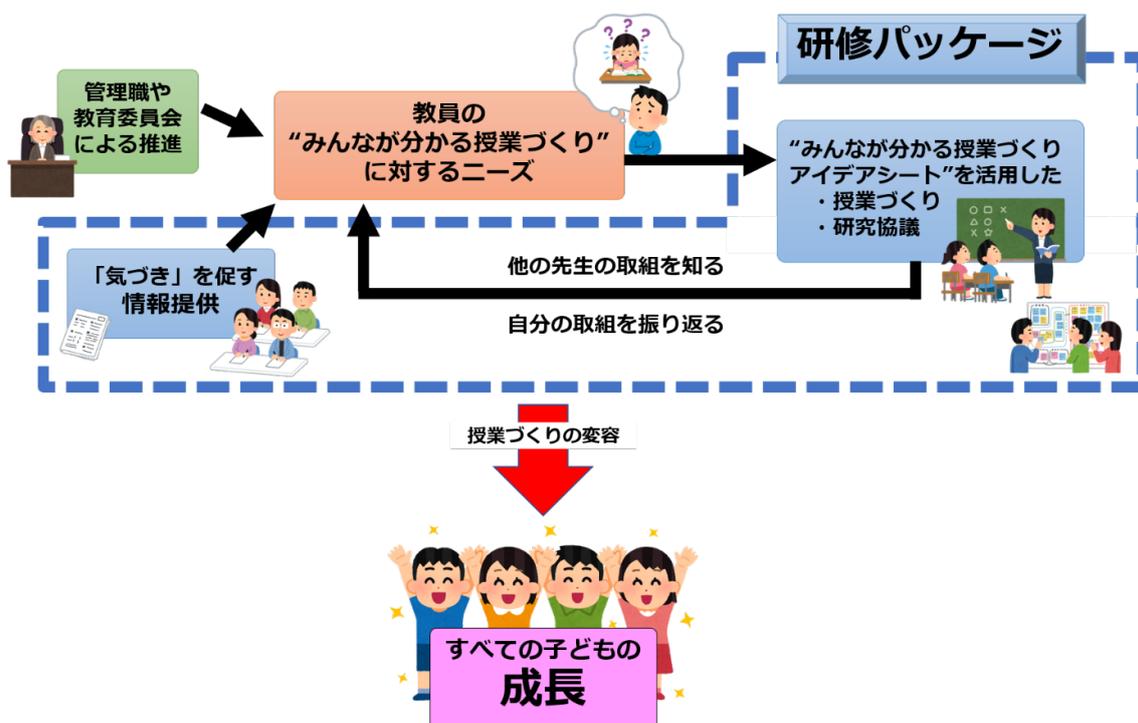


図 I -28 インクルーシブ教育システムの理解啓発の推進における研修パッケージの役割

<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いただき、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

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、埼玉県各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、特別支援学級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せんか。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○をつけた場合は職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

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ますか。学校種ごとに 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 日頃から工夫を蓄積している
- 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 →具体的に御書きください（ ）

(3) 「指導案添付シート」の作成・添付を行うことが難しく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 工夫が思いつきにくい
- 4 書き方が難しい
- 5 作成する時間がない
- 6 効果を実感しにくい
- 7 その他 →具体的に御書きください（ ）

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ますか。学校種ごとに 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 日頃から工夫を話し合っている
- 4 手順が簡便である
- 5 効果を実感できそうである
- 6 その他 →具体的に御書きください（ ）

(3) 資料③の手順で協議を行うことが難しく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 意見が思いつきにくい
- 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
- 6 その他 →具体的に御書きください（ ）

3

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もまたは△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	研修計画の中に組み込んでいる	啓発資料の配布を行っている	働きかけていない	働きかけていないが、働きかけてほしい	実施の必要性を感じないため、働きかけていない
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（個別的教育支援計画、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（個別のニーズに応じた工夫）						
⑤授業づくりの工夫 2（ユニ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センター的機能の活用（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「支援給学習」及び「交流及び共同学習」の実施 [※]						

※ここでの「支援給学習」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

3. どのような改善がなされれば、より多くの学校が「研修パッケージ」を実施・活用することができると思いますか。ご意見がございましたらご記入ください。（指導案の作り方、協議の流れ、時間設定等）

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ところや修正案など、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	「○○○」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。

4

授業者インタビュー

この度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

- あなたの教員経験年数を教えてください。
- 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

- 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」をどのように使いましたか。
(そのまま使った、アレンジして使った、あまり参考にらなかった など)
- 「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

- 「★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。
- 「★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」形式とではどちらが使いやすいと思いますか。
- 「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

- 協議を通して得られたことはありますか。
- 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)
- 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

- あなたの教員経験年数を教えてください。
(1年未満は切り上げ、臨時的任用含む) _____ 年
- 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がありますか。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

II 「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」は以下の場面で参考になりましたか。また、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
ア 参考になった イ 参考にらなかった
理由()
(2) 研究協議を行うとき
ア 参考になった イ 参考にらなかった
理由()
- 「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

- 「★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。
ア 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
イ 従来の指導案の中に配置する。
→どこに配置するとよいですか。()

- 「★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()

- 「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

- 協議の時間は適当でしたか。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 適当 ウ 足りない
理由()
- 協議の進め方は適当でしたか。改善の余地がある場合は改善案を教えてください。
ア 適当 イ 改善の余地がある
改善案
- 参観・協議各として「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(具体的に)

ご協力ありがとうございました

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 あなたの教員経年数を教えてください。
(1年未満は切り上げ、随時的任用含む) _____ 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がありますか、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。当てはまるものに○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 念にご回答ください

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。最も当てはまるものに○をつけてください。

- (a) 「みんなが分かる授業づくり」^{※1}に関する指導の工夫を継続的に行うようになった
(b) 「みんなが分かる授業づくり」^{※1}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」^{※1}や支援が必要な児童・生徒について、以前より意識するようになった

^{※1} 「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学級全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ことがあれば教えてください。

「イ いいえ」を選択された方 ② 念にご回答ください

② 「イ」を選択した理由として、最も当てはまるものに○をつけてください。

- (a) すでに意識・実践している内容が多かった
(b) 「みんなが分かる授業づくり」に関する指導の工夫を行う必要性を感じなかった
(c) 必要性は感じているが、資料を別でもとう工夫すべしかわからなかった
(d) 必要性は感じているが、検討する余裕がなかった
(e) 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。最も当てはまるものに○をつけてください。
ア 他の先生の指導の工夫を知ることができ、自分からも情報を伝えることができた
イ 他の先生の指導の工夫を知ることができた
ウ 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。最も当てはまるものに○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・定期的の実施できそうです（年間で複数回）

イ 継続的・定期的の実施することは難しい

- 難しいと
思う理由
(複数選択可)
- (a) 情報が足りない (b) 時間が足りない (c) 手間がかかる
(d) 関心が低い (e) シートが使いにくい (f) 効果を感じにくい
(g) その他 (_____)

(2) 「指導案への添付シート」の作成

ア 継続的・定期的の実施できそうです（年間で複数回）

イ 継続的・定期的の実施することは難しい

- 難しいと
思う理由
(複数選択可)
- (a) 情報が足りない (b) 時間が足りない (c) 手間がかかる
(d) 関心が低い (e) 書式が書きにくい (f) 効果を感じにくい
(g) その他 (_____)

(3) 研究協議の実施

ア 継続的・定期的の実施できそうです（年間で複数回）

イ 継続的・定期的の実施することは難しい

- 難しいと
思う理由
(複数選択可)
- (a) 情報が足りない (b) 時間が足りない (c) 手間がかかる
(d) 関心が低い (e) 手順が複雑である (f) 効果を感じにくい
(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、最も当てはまるものに○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い申し上げます。

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

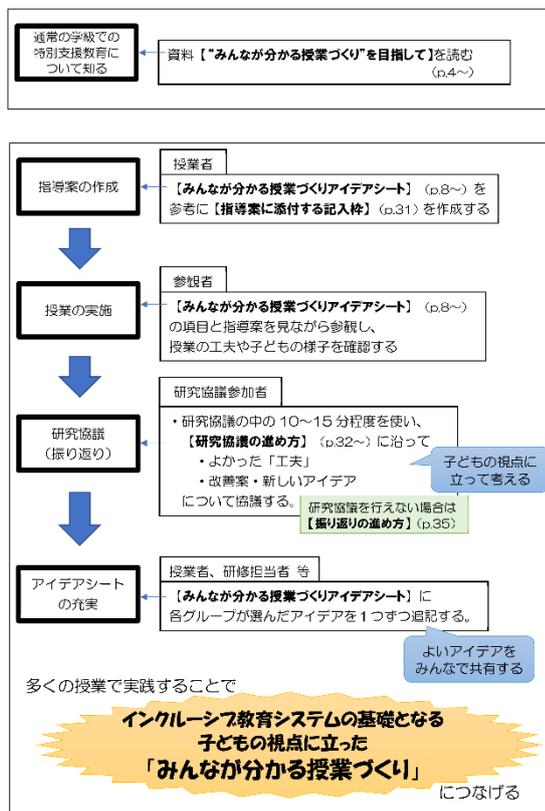
- 8 特別支援教育の視点を含めた“みんなが分かる授業づくり”など、インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を推進していくにあたり、小・中学校や教育委員会、特別支援学校等、それぞれの立場にどのような役割が求められるでしょうか。ご意見をお聞かせください。

令和3年2月

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

研修パッケージ活用の流れ



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を必要としています。

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イデアが蓄積されてきています。

この研修パッケージでは、そういったこれまでの素敏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。

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 —通常の学級で行う特別支援教育—	… 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

“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—

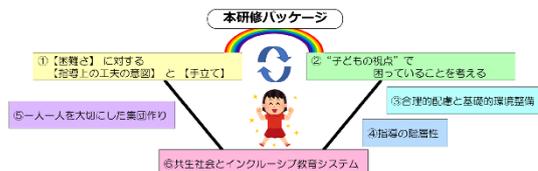
気付いていますか？
～通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒～

小・中学校の通常の学級においては学習上または行動上の困難があり、教育上特別の支援を必要としている児童生徒が在籍しています。2013年の埼玉県の調査では、小・中学校の通常の学級には、10.7%の割合で特別な支援を必要とする児童生徒が存在することが明らかになっています。

そこで、学習上の困難のある児童生徒も含め、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。

※本研修パッケージにおいて、“みんなが分かる授業づくり”は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を指します。

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紹介します。



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出したり、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、掲載されている情報を精選し、視点を明確にするなどの配慮をする。

【例：中学校 数学科（抜粋）】

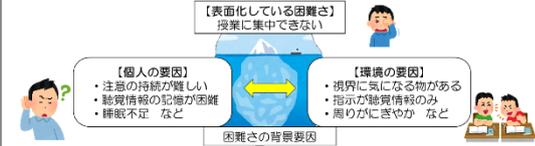
文章を読み取り、数量の関係を文字式を用いて表すことが難しい場合、生徒が数量の関係をイメージできるように、生徒の経験に基づいた場面や興味のある題材を取り上げ、解決に必要な情報に注目できるように印を付けさせたり、場面を図式化したりすることなどの工夫を行う。

学習指導要領解説に記載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ようとして、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わそわし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」、「聴覚情報の記憶が困難」、「睡眠不足 など」、【環境の要因】として「視界に気になる物がある」、「指示が聴覚情報のみ」、「周りがにぎやか など」



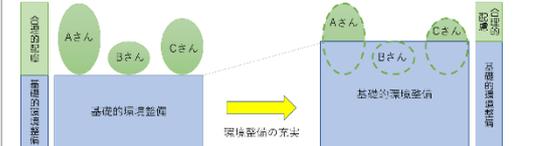
③合理的配慮と基礎的環境整備

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、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの

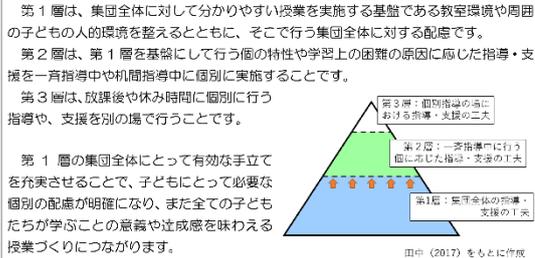
と定義されています。また、合理的配慮の基礎として国、都道府県、市町村、学校等が行う環境整備のことを「基礎的環境整備」といいます。

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きめた「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・支援の考え方がよく用いられています。



田中(2017)をもとに作成

⑤一人一人を大切に集団作り

必要な子どもに個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「みんなとは違う」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のように支援を受けられるような「一人一人を大切に集団作り」が大切です。そのための手立ての例を紹介いたします。

- ・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
- ・周囲や本人が気が付かない、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れるような「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、障害のある者とな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。

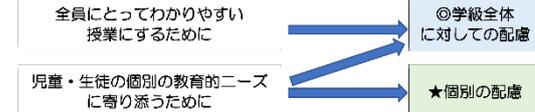


<参考文献>
 ・中央教育審議会(2012) 共生社会の形成に向けインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)
 ・国立教育政策研究所 & 国立特別支援教育総合研究所(2020) 生徒指導リフ3S「発達障害と生徒指導～目専感への配慮～」
 ・文部科学省(2012) 必修の学級に在籍する発達障害の可能性がある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
 ・文部科学省(2017) 小学校学習指導要領解説
 ・田中裕一(2017) 学校における合理的配慮の基本的な考え方. 田中裕一(編著) 全国特別支援学級設置学校長協会(編著), 小・中学校でできる「合理的配慮」のための授業アイデア集, 東洋館出版社.

「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「学級全体に対する配慮」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体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をそのまま行えばい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種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もたくさんあります。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「みんなの教育カ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者に明話し、研究協議において話し合うことで「良かった指導」の共有や、より良い指導のためのポイントを絞って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考えを伝える機会の確保 ⑥例の提示
⑦その他

8【考えを伝えやすくするための工夫】

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

9【実際に応じた教材・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】

◎ 学級全体に対する配慮 ◎

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、しまう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。
- ・机の端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（鉛の具、習字セット、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、机の中等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（わかる場所に掲示する）。

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にする。
- ・給食着入れを番号別（①～⑤、⑥～⑩）、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。
- ・部活動用具置き場を用意し、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にする。

⑥その他

- ・給具セット、習字セット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言葉かけをする。

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】

★ 個別の配慮 ★

②置き場所を決める

- ・引き出しの中には右にノート、左に教科書を置くように決めておく。
- ・整理が苦手な児童生徒には「家庭に持ち帰るプリント」「授業用プリント」をファイルで分ける。
- ・教科ごとにジッパー付きのファイルや袋を用意してもらい、管理しやすいようにする。
- ・プリントなどの整理整頓が苦手な児童生徒には、ファイルを用意し、その都度ファイルリングするようにする。

③整理整頓の時間を設ける

- ・机、ランドセル、連絡袋等の整理を一緒に取り組む。
- ・朝読書やその前の時間に机間巡視し、声をかけながら一緒に入れ直す。
- ・机の中、ロッカーが整理できない児童生徒は放課後一緒に整理する。

④見本の提示

- ・一緒にやってみせて、少しでもできるようにになったら褒める。

⑤置き場所の確保

- ・机、ロッカーに入りきらない物を教員が預かる。
- ・特別に用いる学習用具はかごや予備の棚を使用して、自分で準備・片付けができるようにする。
- ・個人のかごを用意する。

⑥その他

- ・持ち物整理整頓リストを作成する。
- ・持ってくる道具や材料の個数を指定する。
- ・机の近くにもう一つ机を置き、広いスペースで整理整頓ができるようにする。
- ・個別のごみ箱を用意する。

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】

◎ 学級全体に対する配慮 ◎

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～」のように）
- ・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。
- ・壁に週予定表を拡大して掲示し、見直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

- ・週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週の予定を入れ、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

- ・帰り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。
- ・次週の予定表を金曜日にクラスで確認しながら掲示する。
- ・年度初めに授業内の約束事をプリントに沿って説明する。
- ・朝の会や帰りの会、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わせ、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提示場所の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・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提示方法の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・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絡を取り、予定等を確認する。 ・連絡簿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をかけをし、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】

◎ 学級全体に対する配慮 ◎	
①座席等の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・学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	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・紺や青を台紙として用いることで掲示を見やすくする。 ・光の加減で映像が見えない児童生徒がいないように工夫している。 ・チョ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	<ul style="list-style-type: none"> ・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、ドアの開閉を意図する。 ・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	<ul style="list-style-type: none"> ・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	<ul style="list-style-type: none"> ・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。

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	<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒の実態に応じて座席配置を行う。 <p>＜実態に応じた座席配置の例＞</p> <table border="1"> <tr> <td>1 列目</td> <td>・集中のために刺激を減らしたい場合（手本が不要の場合）</td> </tr> <tr> <td>2 列目</td> <td>・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</td> </tr> <tr> <td>最後列</td> <td>・後ろに人がいると落ち着かない場合</td> </tr> <tr> <td></td> <td>・1時間教室に居られない場合</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> ・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。 	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時間教室に居られない場合
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時間教室に居られない場合								
②視覚刺激への配慮	<ul style="list-style-type: none"> ・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	<ul style="list-style-type: none"> ・イヤーマフを使用する。 								
④整理整頓	<ul style="list-style-type: none"> ・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、個別に声をかけを行う。 								

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】

◎ 学級全体に対する配慮 ◎	
①目標の提示	<ul style="list-style-type: none"> ・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、読み上げる流れをどの時間も共通して行う。 ・問題を提示し、めあてを児童生徒と考える（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	<ul style="list-style-type: none"> ・めあてとまとめを対応させる。 ・毎時間の流れを統一する。 <p>例 ・「目標記入」→「活動」→「感想記入」 ・挨拶→Warm Up（歌、Speaking）→本時→まとめ</p>
③授業の流れの提示	<ul style="list-style-type: none"> ・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わかるようにする。 →ゴールをわかりやすくする。 ・単元の初めに流れ（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。 →前時が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けるようにする。 ・見本を示すことで完成のイメージを持てるようにする。 ・個別で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。

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 ★
<p>①目標の提示</p> <ul style="list-style-type: none"> 個人の目標を決める。
<p>③授業の流れの提示</p> <ul style="list-style-type: none"> 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。 手元にお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。
<p>④その他</p> <ul style="list-style-type: none"> 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。

17

授業づくりの工夫

5【わかりやすい伝え方の工夫】

◎ 学級全体に対する配慮 ◎
<p>①見てわかる工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> 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。 パワーポイント等を活用し、プロジェクターで映す。 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。
<p>②板書の工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> 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に工夫する。 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目立たせることで、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。
<p>③指示の出し方</p> <ul style="list-style-type: none"> 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。
<p>④話し方の工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> 声のトーン、大きさ、スピード抑揚の調節をする。 1トーク、1アクションで話そうようにする。 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欲したことを確認してから話す。 順序立てて話をする。
<p>⑤その他</p> <ul style="list-style-type: none"> 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にする。 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。

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 ★
<p>①見てわかる工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> 絵や写真で提示している。 学芸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、図工） 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、今何をやる時、してはいけない時が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、等）。
<p>③指示の出し方</p> <ul style="list-style-type: none"> 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てたりして伝える。 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。
<p>④話し方の工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> 口頭で伝える時は、短く要点をわかりやすく伝える。
<p>⑤その他</p> <ul style="list-style-type: none"> 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き繰り返している。

19

授業づくりの工夫

6【理解を深めるための工夫】

◎ 学級全体に対する配慮 ◎
<p>①流れの統一</p> <ul style="list-style-type: none"> 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。 <p>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。</p> <ul style="list-style-type: none"> ペア→少人数 発言→板書、板書→ノート 全体→グループ・ペア→全体 <p>・ 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する。</p>
<p>②話し合い活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 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の時間、交流の時間を設定する。 <p>例 ・ 数式領域：全体指導（計算が多いため）、関数や図形：グループ別</p> <ul style="list-style-type: none"> まとめ（振り返り）の段階で話し合い活動の時間を設ける。 <ul style="list-style-type: none"> 近くの児童生徒と相談し、他者の意見を参考にしよよいことにする。 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、多様な考えを多方面から取り入れるようにする。
<p>③習熟度別</p> <ul style="list-style-type: none"> 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、リコーダー）
<p>④座席の配置</p> <ul style="list-style-type: none"> 授業によってコの字型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は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。
<p>⑤その他</p> <ul style="list-style-type: none"> 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。

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 ★
<p>②話し合い活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ちびっこ先生（ミニティーチャー）を児童生徒から選出し、児童生徒同士で学び合う環境を作る。
<p>③習熟度別</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習内容や実態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。
<p>④座席の配置</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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。
<p>⑤その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・予定時間の範囲内で、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【考えをまとめやすくするための工夫】

★ 個別の配慮 ★
<p>①ワークシートの活用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リード文が書いてある紙を選し、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。 ・段階を踏ってメモを書けるようなプリントを用意する。
<p>③話し合い活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・4人組に机を組み、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。
<p>④キーワードやポイントの提示</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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。
<p>⑤考える時間の確保</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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。
<p>⑥例の提示</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・友達の意見を聞く時間を設け、自らの考えをまとめる上で参考にできるようにする。
<p>⑦その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・会話を通して本人が言いたいことを引き出す。 ・話し言葉で考えをアウトプットしてから、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

7【考えをまとめやすくするための工夫】

◎ 学級全体に対する配慮 ◎
<p>①ワークシートの活用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートを活用する。 →思考したものを表現できるようにする。 →その日の学習のまとめを書けるようにする。 ・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、書きやすくする。
<p>②板書の工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> ・まとめ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。
<p>③話し合い活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相談をしたり、書いたことを見合ったりする場面を作る。 ・話し合いで友達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。
<p>④キーワードやポイントの提示</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・大切なことは取返しシートに書き、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。
<p>⑤考える時間の確保</p> <ul style="list-style-type: none"> ・毎時間、自分の考えをノート等にも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を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る機会を増やす。
<p>⑥例の提示</p> <ul style="list-style-type: none"> ・書き方の例や型（まとめるための型、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。 ・考えが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。
<p>⑦その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の言葉でまとめができるような問いかけを意識する。 ・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使おう、など）。

22

授業づくりの工夫

8【考えを伝えやすくするための工夫】

◎ 学級全体に対する配慮 ◎
<p>①型・ルールへの提示</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発表に使う、簡単な型を示す。 例：「うなずき」、「～でしょ？」、「他にありません。」、「～が心配です。」 ・発表の仕方を提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。
<p>②雰囲気への醸成</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人間関係づくりを丁寧に言い、誰とでも関わり合える環境を作る。 ・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、周りの子ども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。
<p>③考えを伝える機会の確保</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えがもてるように、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。 ・「シグソー学習」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つ工夫を行う。 ・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。 ・手を挙げない子どもも発表できる工夫をする。 ・一人一人が発表できるような時間配分を工夫する。 ・発表後に「それについたし」と声かけを行うことで、発表に参加しやすくする。 ・教員が児童生徒の要求を聞く機会を多く設ける。
<p>④自信が持てる工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> ・少人数での話し合いを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。 ・児童生徒の考えや思いを大事にし、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、発表しやすくする。

24

授業づくりの工夫

8【考えを伝えやすくするための工夫】

★ 個別の配慮 ★
<p>①型・ルールの提示</p> <ul style="list-style-type: none"> ・選択肢を設けながら、自分の考えがもてるよう配慮する。
<p>④自信が持てる工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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ことで、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を持てるように、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。 ・平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、つまったりした時には、さりげなくヒントを与えて答えられるようにする。 ・困っている児童生徒には、声かけを行い、自分の意見を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。

25

授業づくりの工夫

9【実態に応じた教材・教具の工夫】

◎ 学級全体に対する配慮 ◎
<p>②絵やイラストの活用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・図や絵や図形などを使って理解できるように工夫する。 ・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。 ・できるだけ実物を用いたり、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。
<p>③見やすさへの配慮</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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を用いる。 ・教科書の図を拡大コピーしたり動かしだりできるようにする。 ・拡大された運指標を使い視覚的にわかりやすいように工夫する。
<p>④具体物、半具体物の提示</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どの教科においても見てわかるものは積極的に用意するようにする。 ・できるだけ実物や、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。
<p>⑤ICTの活用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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。
<p>⑥その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・適感では役割演技（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にする。 ・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時間の授業を見送せるようにする。

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 ★
<p>①ワークシートの工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・字がマスからはみ出す場合には、マスを大きくしたり、行の幅を大きくしたりする。 ・問数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。
<p>③見やすさへの配慮</p> <ul style="list-style-type: none"> ・拡大案譜を使用する。
<p>④具体物、半具体物の提示</p> <ul style="list-style-type: none"> ・専用の半具体物教材等を準備する。 ・算数セットなど、一つ一つの道具の扱い方を丁寧に指導する。
<p>⑤ICTの活用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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。
<p>⑥その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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。

27

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が考えられます。

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、指導の板読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

考えられる背景の例	【該当するアイデアシートの項目】 考えられる手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・注意の持続が難しい ・一つのことには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"> ・余分な刺激をなくす ・一席席配置や教室掲示などの工夫
<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 <p>[4 授業の見通しを持ちやすくするための工夫]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業の流れのバターン化 ・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 ・優先順位が分からない 	<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

考えられる背景の例	【該当するアイデアシートの項目】 考えられる手立て
<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う 	<p>※「授業に集中できない」を参照</p>
<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

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】 考えられる手立て
・作業のペ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 ・置き場所を決める ・置き場所の確保(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】 考えられる手立て
・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 頑ご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

29

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「指導観」、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
話の最中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、サインを下ろしたら質問や意見を必ず聞くという約束をする。	落ち着いて発言できるようになる。	8-①
全員(グループ学習時)	全員が黒板を向くように座席の配列を工夫する。	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			

研修担当の先生へ

「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。あくまでも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うことができます。

31

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	考えられる手立て 【8 実態に応じた教材・教具の工夫】など
・文章を目で追うのが難しい	・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 ・リーディングスリットの使用
・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 ・大きかかていければ良しとする
・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 ・解答の選択肢を設ける

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雰囲気をつくる ・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 ・考えているときに動き回れる
全体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 (継次処理能力が高い)	・順序を明確に示す(番号も) ・一つ一つ順を追って説明する

30

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うちは、事前にテーマを設定しておく
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。
・複数回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 送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、発言が落ち着いていた	5-③ 実物を提示しながら説明する
Bさん 〇〇の説明のときに、注目できていなかった		

32

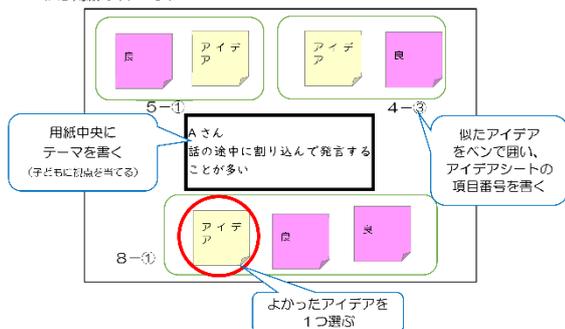
(3) グループ内で共有する (5分程度)

- ・(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す。

(4) グループのまとめ (3分程度)

- ・似た意見をペンで囲み、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 秒以内を目標に)
- ・各グループで作った用紙は、参加者名を書いて授業者へ



33

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ことで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」などでまとまっても、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った「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。

34

振り返りの進め方

※集まって研究協議ができないときに行う、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。

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を重視することとされた。

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、人間性等を發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」が大切になると考え、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して教職員に周知し、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「問いや考え」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、静岡県教育委員会が示した「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「問いや考え」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・能力を育てていくために、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、袋井市教育委員会（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、袋井市教育委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）特別支援教育に関わ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った（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－『共生・共育』を目指して－」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、通常の学級には学习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わる教員には、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

実践が蓄積されてきた。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ない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のか分からない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いう、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。学級担任制が中心である小学校及び、教科担任制が中心であ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ば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られる。

（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・表現が発揮される主体的・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、そ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ふ、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、自分に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せら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た議論を踏まえ、議論中に示された「学び」の仕組みに関わ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せら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けていく」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）。

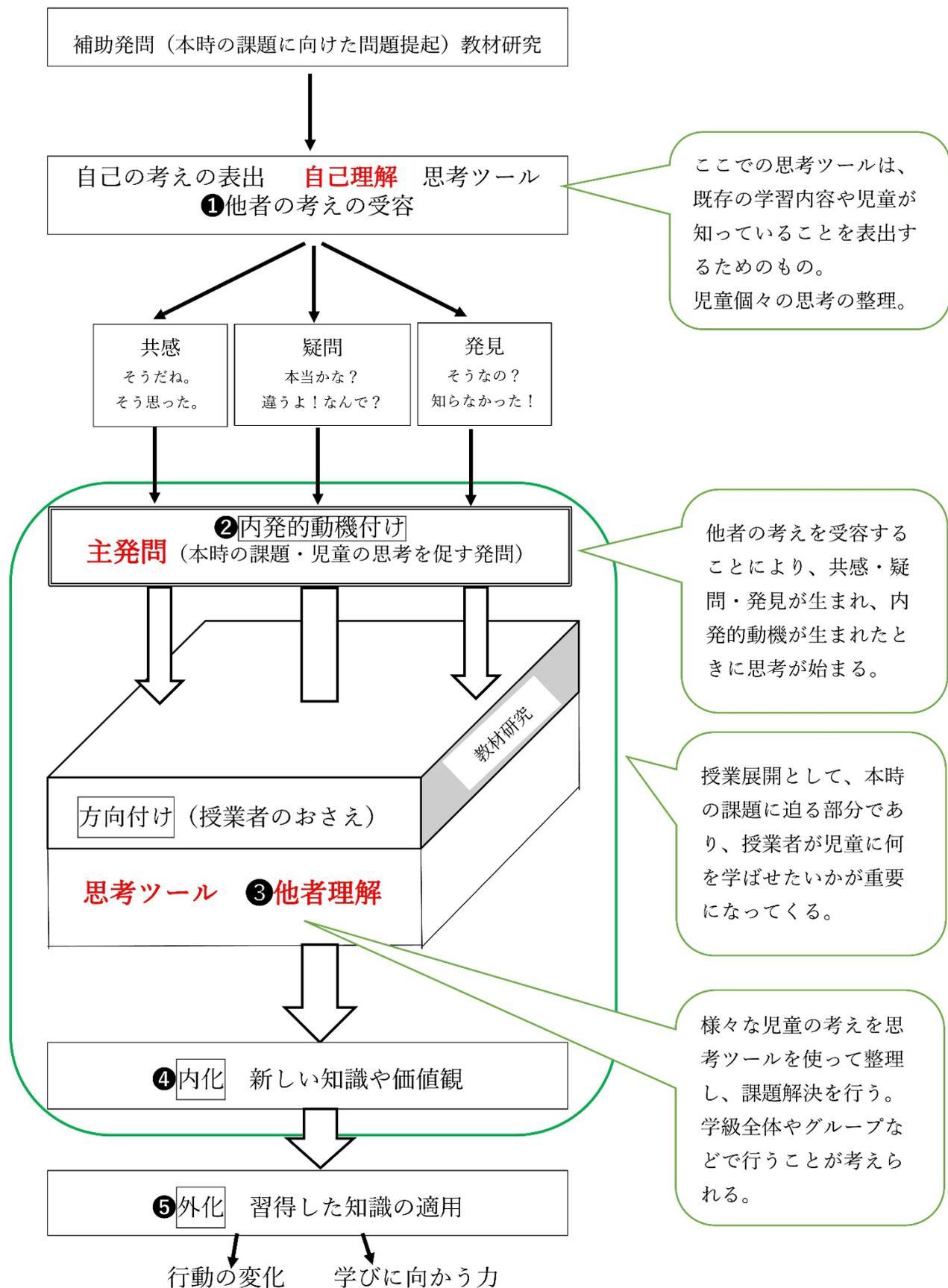


図 II-1 授業における児童生徒の学習プロセス

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か？」「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つ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発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。

授業で重要になってくるのは、「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」「なぜ違うのだろうか？」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の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」の仕組みに関わ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ち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ち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」を育てていくためには、「自分ごと(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わ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に基づき指導している具体的な授業の場면을、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が表れる。A先生が気付かなかった児童生徒の姿を、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っ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。そういった共通の「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触れた時、教員は、時には今までの自身の見方や考え方に安心感をもてたり、時には今までにない見方や考え方に出会い、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に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が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。そういっ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は、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。(PDCA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



図Ⅱ-2 研究所スタッフとの協議

いたことは違いがあった。また、今後の工夫や取組に関わ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

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。

児童観察シート（ステップ1）

対象児童：Tくん（1年1組） 授業者：
 日付： 月 日（ ） 校時 教科：国語「おわびごころん」

見学の実際（これまでの見方）

普段の授業の様子と指導上の留意事項
 ・悪い言葉が多い。全体への指示を、聞いていないことが多い。
 ・その確認、声掛けを正しい方向にするのを確認している。

参加者：【 】

男の子の表れ

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

図Ⅱ-3 児童観察シート

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）

PLAN

図Ⅱ-4 みんなで思考シート

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	
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 .	

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や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ばしていくのかも、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け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触れる機会を設定する。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触れ思考する中で、児童への実態把握をより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そうかを考えることで、習得した知識を他の児童生徒にも適用範囲を拡げていこうとする（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）

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】

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

児童は、
そこから、
していた。
ということが考えられる。
だから、
したらどうか。

()先生の視点
※授業者が転記

児童は、
そこから、
していた。
ということが考えられる。
だから、
したらどうか。

()先生の視点
※授業者が転記

児童は、
そこから、
していた。
ということが考えられる。
だから、
したらどうか。

【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、幼児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

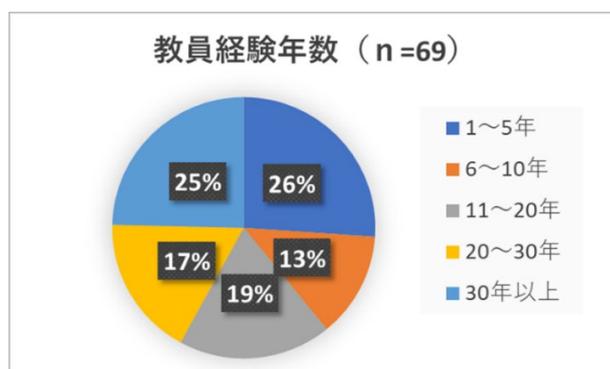
実践後、「児童生徒理解共有シート（案）」を授業者または参観者として実践した教員に対して、アンケートを実施した（資料6）。期間は、令和2年10月9日（金）から10月16日（金）までに行った。アンケート有効回答数は69人であった。アンケート回答者数のうち、授業者のみを実践した人が15人、参観者のみを実践した人が30人、授業者と参観者の両者を実践した人が24人であった（図Ⅱ-8）。

（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

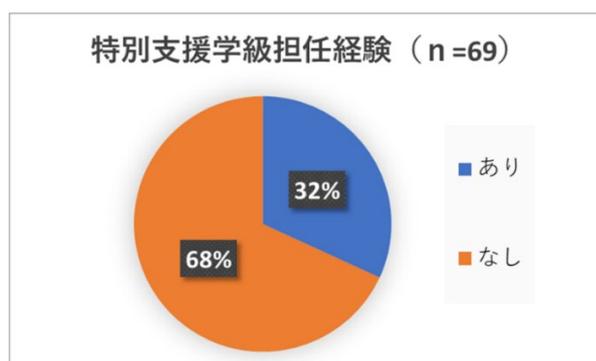
図Ⅱ-8 アンケート回答者の内訳

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
たまに感じることもある	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)

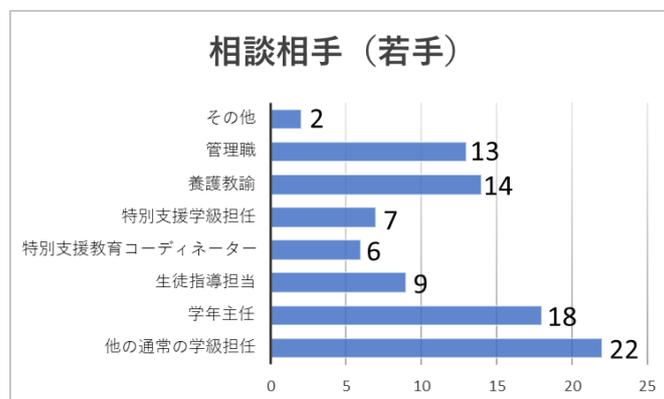
個別の配慮を必要とする児童生徒への個別の指導・支援に困難さについて「いつも感じている」「ときどき感じている」「たまに感じることもある」と答えた教員に対して、指導・支援の困難さを解決するために行っていることを記述で回答を求めた(表Ⅱ-1)。困難さを解決するために、他の教員への相談や情報交換、他の教員から助言をもらう等の回答が多かった。また、本回答からも、指導や支援を行いながら困難さを感じている教員の姿が分かった。

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）

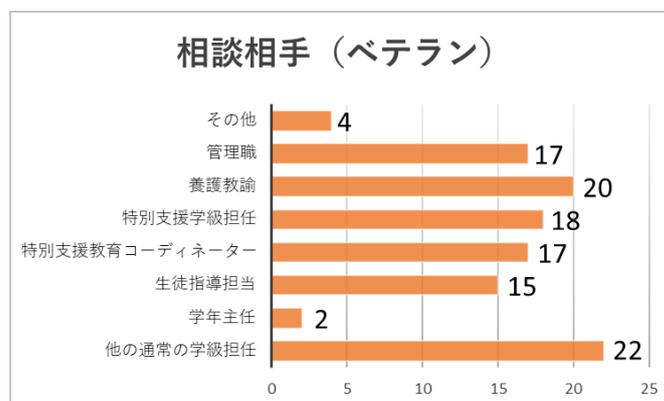
- ・指導方法について、周りの先生方に相談している。
- ・関係する教職員と情報交換しながら対応方法を探る。
- ・1人ではなく複数で指導に当たる。
- ・昨年度までの担任に、効果的な手立てがあったか聞く。
- ・他の教師に相談し、取り入れられそうなことを試してみる。
- ・その児童生徒に関わっている教師に授業の様子を聞いたり、助言を受けたりする。
- ・児童本人との信用信頼関係の構築
- ・手を変え、品を変え、試行錯誤しながら指導している。
- ・子どもの実態により、教師一人だけでは対応できないことが多い。
- ・集団での一斉指導をせざるを得ない場合に指導が入らない。
- ・個に合った指導法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

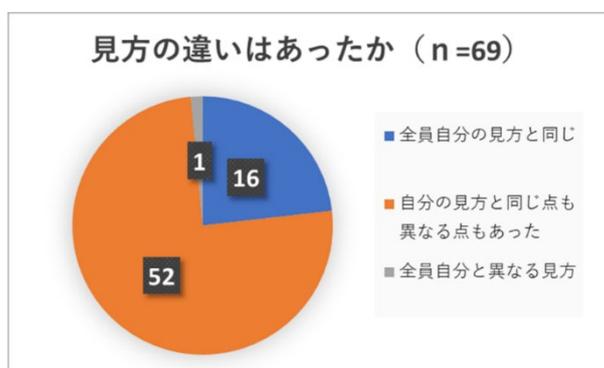


図Ⅱ－13 指導・支援を感じた際に誰に相談するか（ベテラン教員）

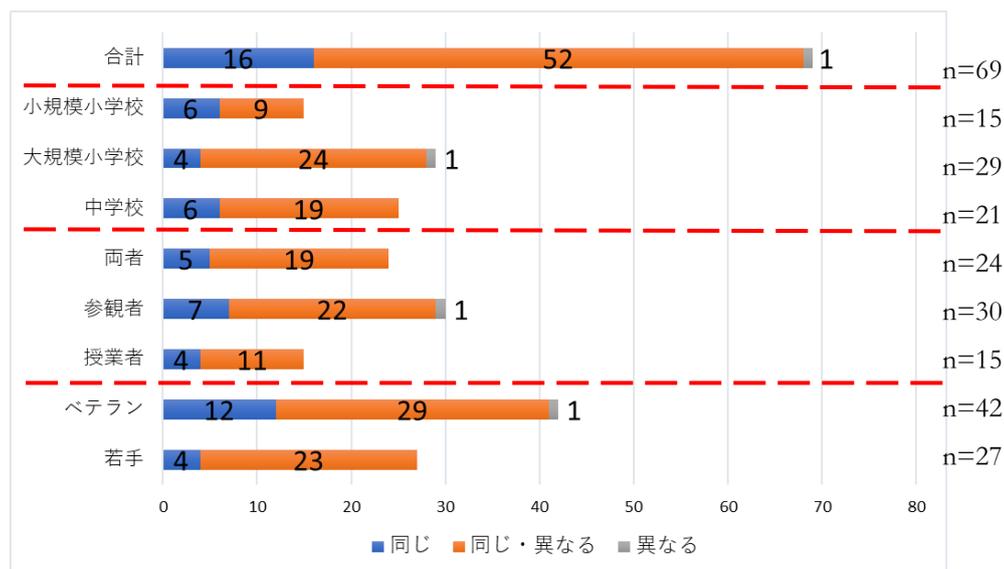
オ) 他の教員の視点は、自身の見方（児童・生徒理解）と違いはあったか

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）

カ) 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）

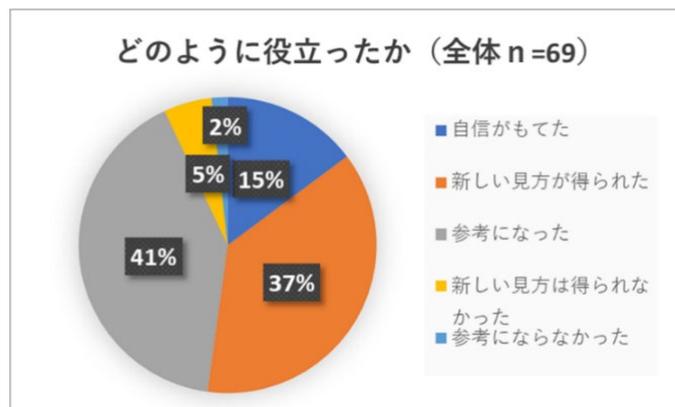
「いろいろな見方があった」「人によって見るところが違う」「自分の気付かなかつた視点があった」など、見方の違いに気付いたという回答が複数あった。自分の接し方を見つめ直すことができたという意見や、自分の感じ方や対応に賛同を得られたようで安心感が得られたという意見もあった（表Ⅱ－2）。

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に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。

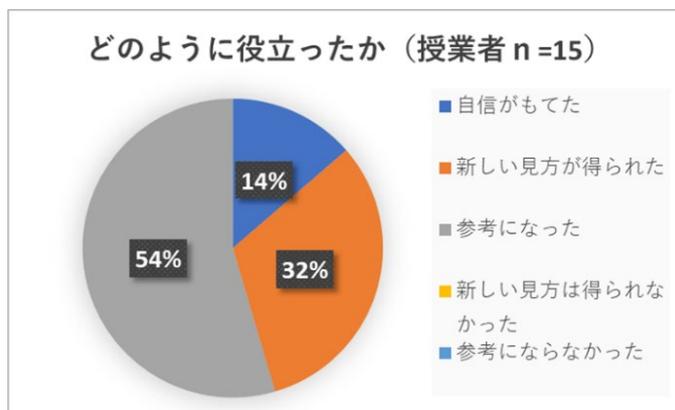
キ) 他の教員の視点は、自分の見方を考える際にどのように役立ったか（複数回答）

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）。

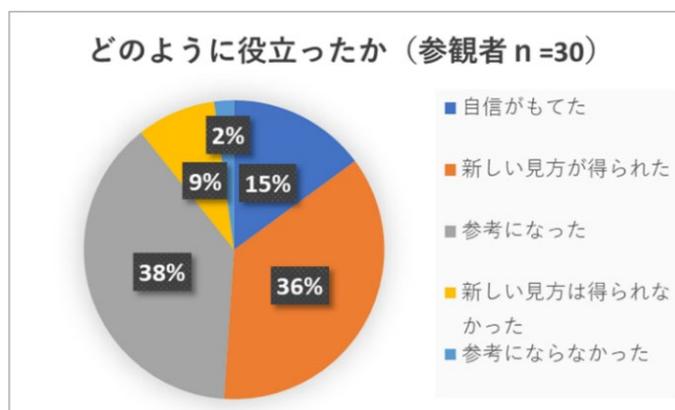


図Ⅱ-18 他の教員の視点は、自分の見方を考える際にどのように役立ったか

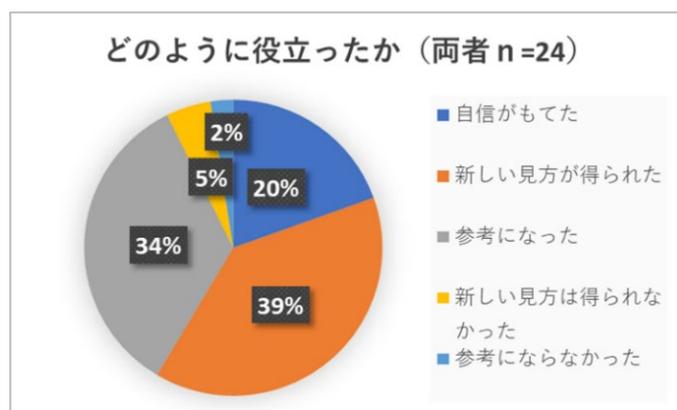
また、「授業者」「参観者」「両者」のシート活用の立場に分けて、どのように役立ったかについての結果を比較した。「自信がもてた」という回答は、授業者が14%、参観者が15%、両者が20%と、同程度の回答率であった。「参考になった」という回答は授業者では54%と、参観者38%と両者34%の結果より高い傾向にあった(図Ⅱ-19、図Ⅱ-20、図Ⅱ-21)。授業者では、「新しい見方は得られなかった」「参考にならなかった」という回答はなかった。参観者では、「新しい見方は得られなかった」が9%、「参考にならなかった」が2%の回答があり、両者では、「新しい見方は得られなかった」が5%、「参考にならなかった」が2%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



図Ⅱ-19 授業者の役立ち感



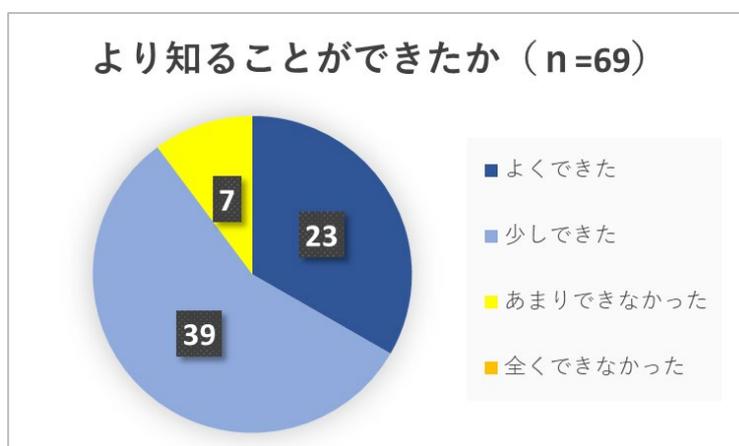
図Ⅱ-20 参観者の役立ち感



図Ⅱ-21 両者の役立ち感

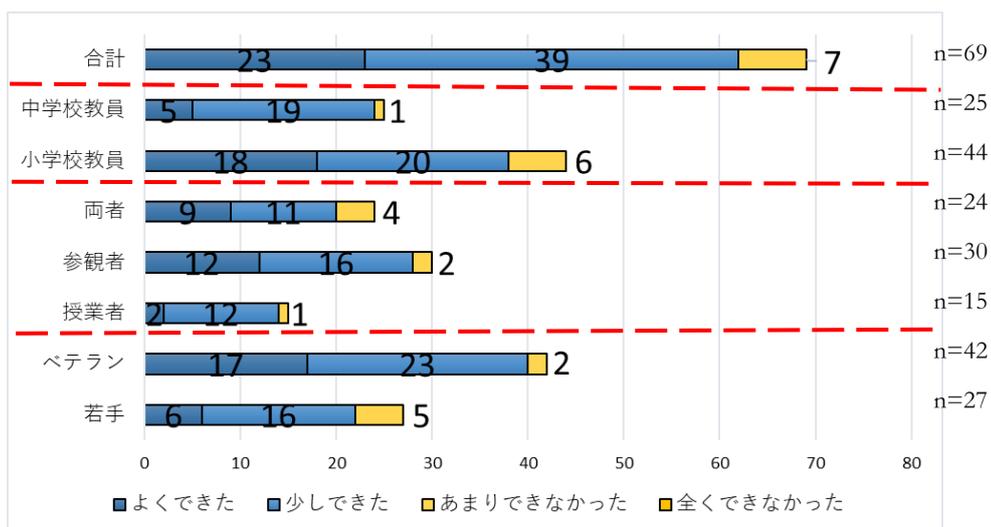
ク) 対象児童生徒をより知ることができたか

「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に、「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)。



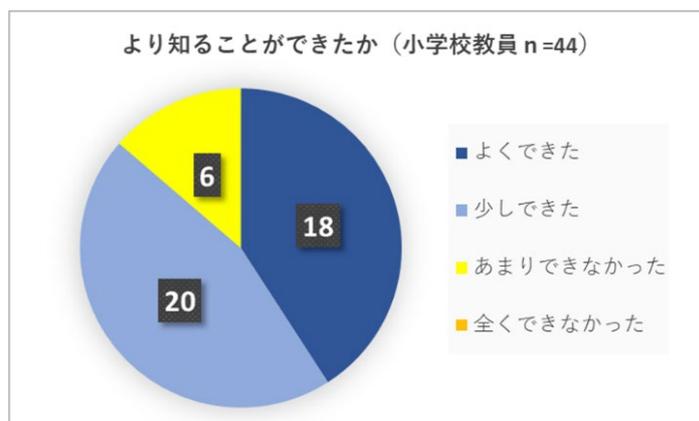
図Ⅱ-22 対象児童生徒をより知ることができたか

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。

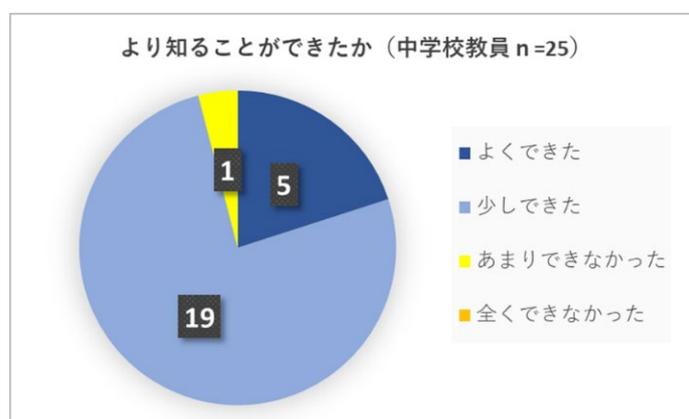


図Ⅱ-23 対象児童生徒をより知ることができたか（立場ごとの比較）

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）。

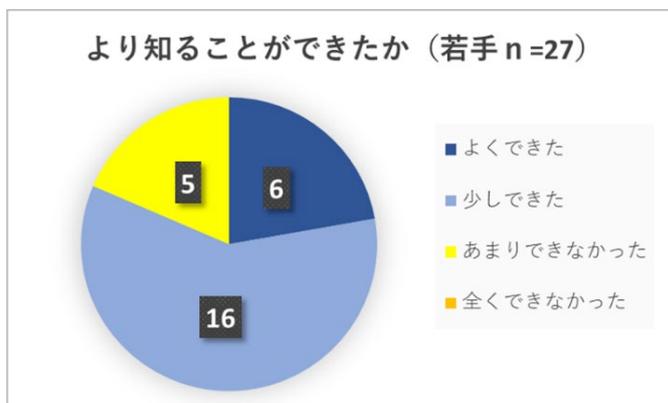


図Ⅱ-24 対象児童生徒をより知ることができたか（小学校教員）

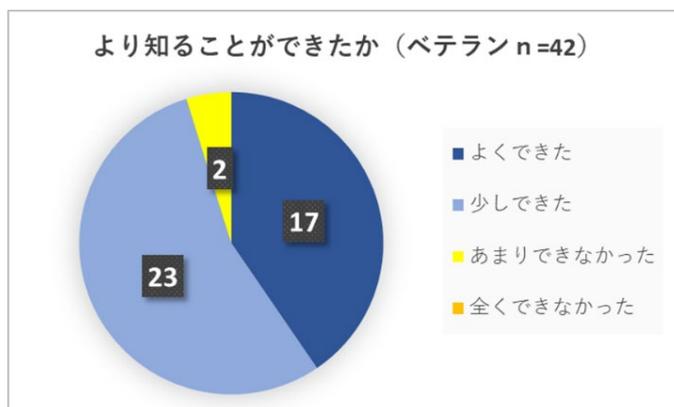


図Ⅱ-25 対象児童生徒をより知ることができたか（中学校教員）

「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）

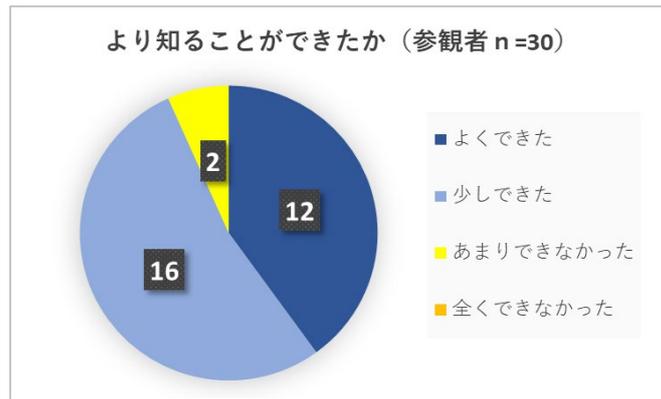


図Ⅱ-27 対象児童生徒をより知ることができたか（ベテラン教員）

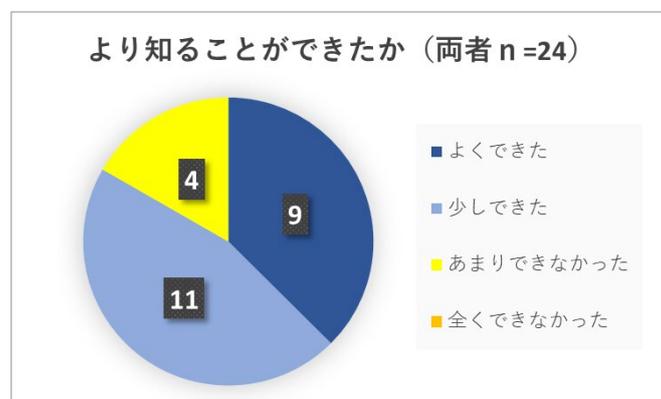
「授業者」「参観者」「両者」比べると、授業者の「よくできた」と回答する割合は低く、他の比べると「両者」の「あまりできなかった」と回答する割合は高かった（図Ⅱ-28、図Ⅱ-29、図Ⅱ-30）



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)					
		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った	参考になった	参考にならなかった	合計
より対象児童・生徒を知ることができたか	よくできた	8	15	1	14	1	39
	少しできた	9	20	4	26	1	60
	あまりできなかった	1	5	1	4	0	11
	全くできなかった	0	0	0	0	0	0
	合計	18	40	6	44	2	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感じました。

【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、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と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は、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られる。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ことができない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）					合計
		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った	参考になった	参考にならなかった	
より知る 対象児童・生徒を 知ることが できたか	よくできた	8	15	1	14	1	39
	少しできた	9	20	4	26	1	60
	あまりできなかった	1	5	1	4	0	11
	全くできなかった	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教員は、ベテラン教員に多く当てはまった（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」といった回答があった。今回の結果では、「新しい見方は得られず、参考にならなかった」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ったと回答した教員は、若手教員に多く当てはまった（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」といった回答があった。「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った。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った。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っていないことが伺える。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ったのは、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った（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った。また、短い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は、難しいといった意見もあった。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で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、参加せずにはぼーっとしている。」「ノートは出すが、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され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、PDCA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と考える。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。

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事が分かった。

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合いは、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そこにはある。今後、学校現場において多様な教育的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にした。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が広がり、指導や支援さらには授業づくりに生かされ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に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。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も、「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
- 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

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)

PLAN
.

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）

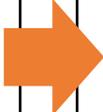


授業者の視点
※授業者が事前に記入

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

 <p>()先生の視点 ※授業者が転記</p> <p>児童は、 ここから、 だから、 していた。 ということが考えられる。 したらどうか。</p>	 <p>()先生の視点 ※授業者が転記</p> <p>児童は、 ここから、 だから、 していた。 ということが考えられる。 したらどうか。</p>	 <p>()先生の視点 ※授業者が転記</p> <p>児童は、 ここから、 だから、 していた。 ということが考えられる。 したらどうか。</p>
<p>【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</p>		<p>【どんな工夫や取組ができそうか】※授業者が記入</p> 

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

 <p>()先生の視点 ※授業者が転記</p> <p>生徒は、 そこら、 だから、 していた。 ということが考えられる。 したらどうか。</p>	 <p>()先生の視点 ※授業者が転記</p> <p>生徒は、 そこら、 だから、 していた。 ということが考えられる。 したらどうか。</p>	 <p>()先生の視点 ※授業者が転記</p> <p>生徒は、 そこら、 だから、 していた。 ということが考えられる。 したらどうか。</p>
<p>【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</p>		<p>【どんな工夫や取組ができそうか】※授業者が記入</p> 

※袋井市教職員共有システム「デジタル職員室」のアンケート機能を利用予定

「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ひ申し上げます。

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、何卒よろしくお願ひ申し上げます。

（※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、困難さを感じることがありますか。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 たまに感じることもある 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できましたがたか。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。

【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M I M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と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きれない状況がある。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M I M（以後「M I M」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M I M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とつなげていく為、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-PM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-PM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、M I M－P M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。M I M－P M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M I M－P M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、M I M－P M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

ートを実施した。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こうと、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を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ない面も、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、分からない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、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）

	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	
児童に対する印象 の差	30人	35人	65人	16人	15人	31人	8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

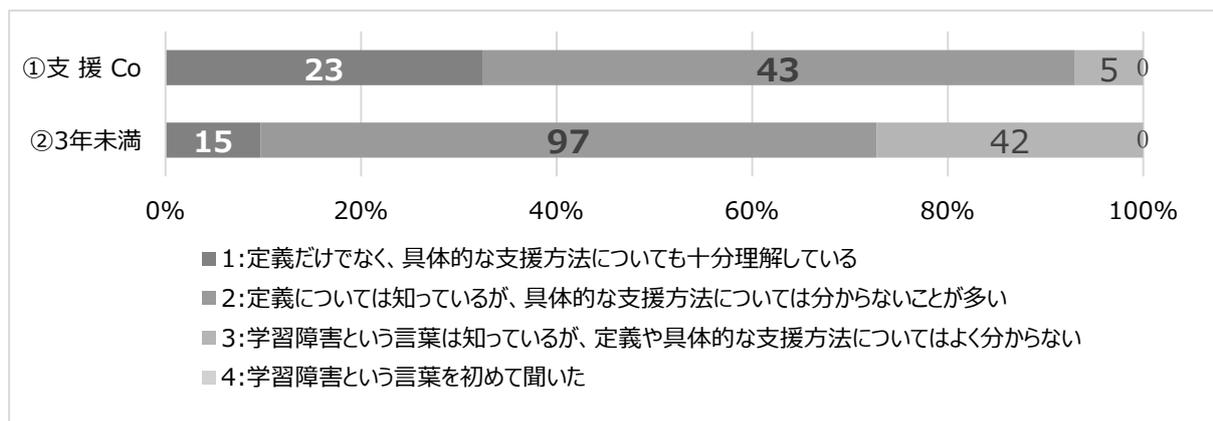
①市立全小学校・義務教育学校（前期）71校への配布から

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。

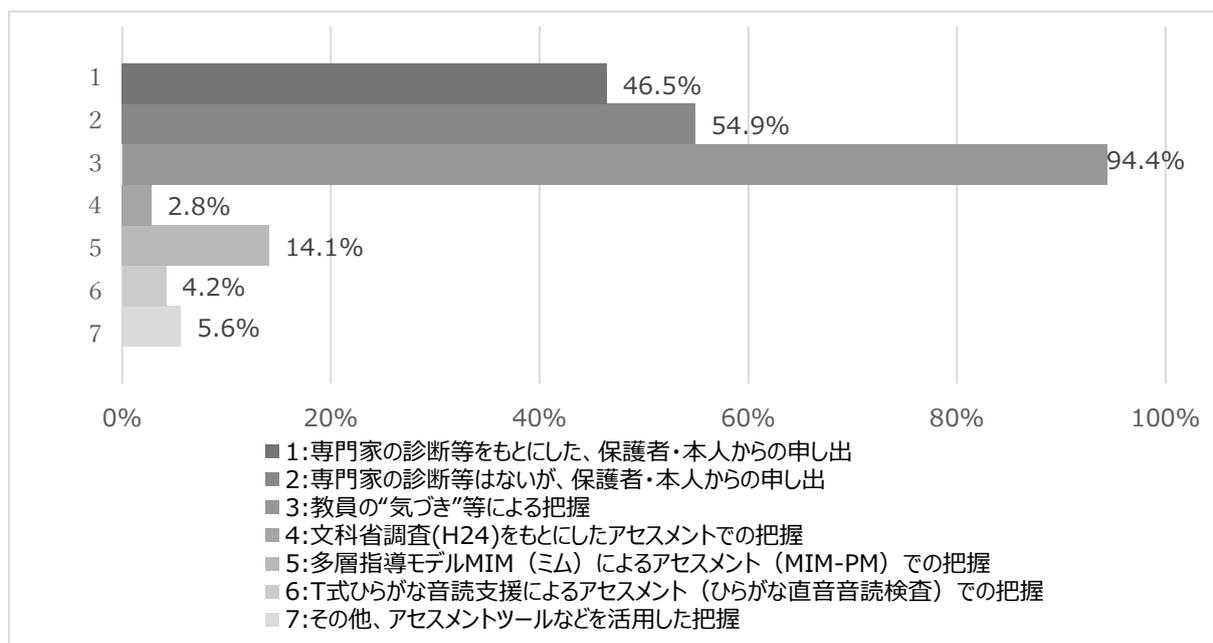
(3) 実態調査（支援教育コーディネーターへのアンケート）から

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。



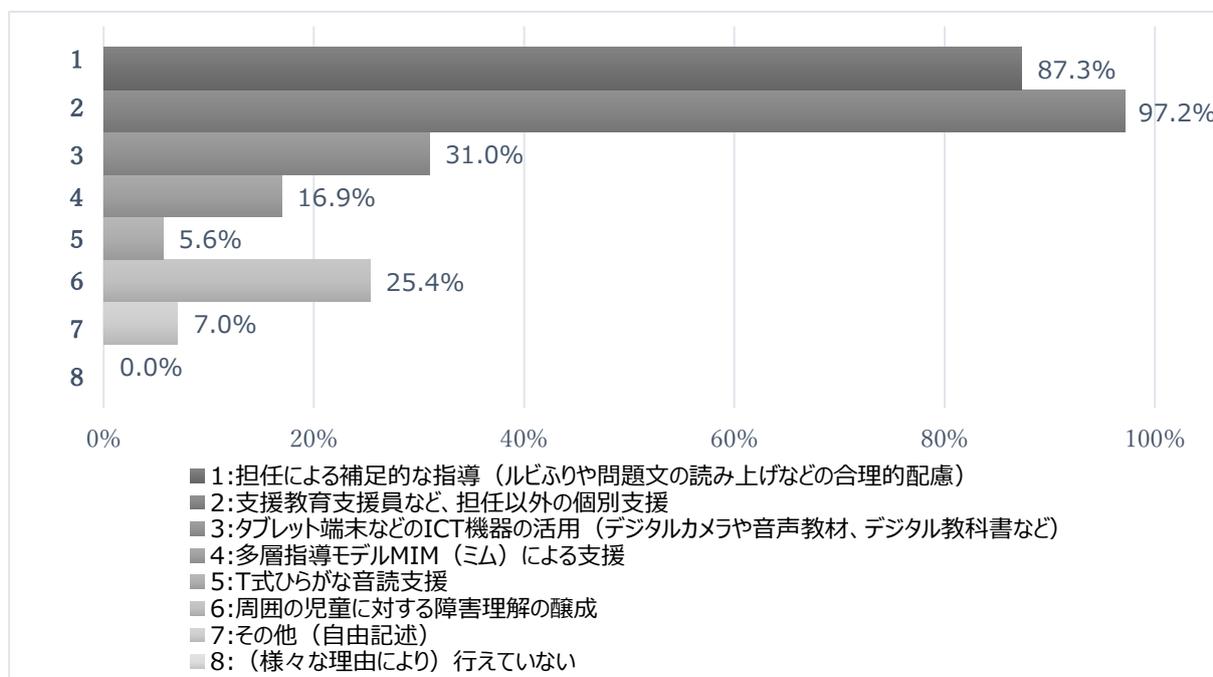
図Ⅲ－1 ①②学習障害の認識

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。調査等を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。



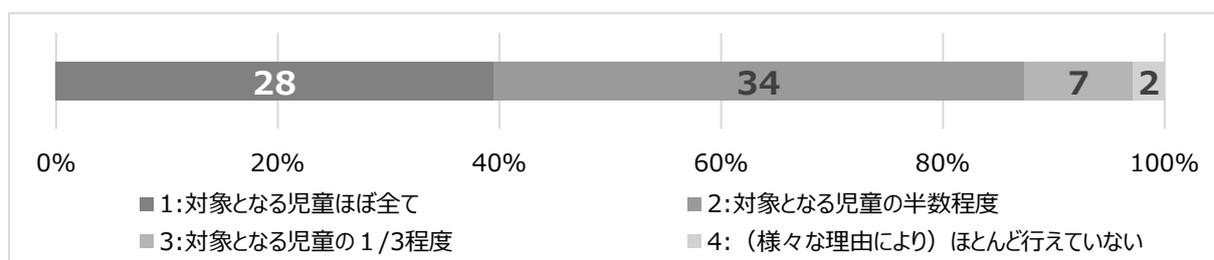
図Ⅲ－2 ④児童の把握方法

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。

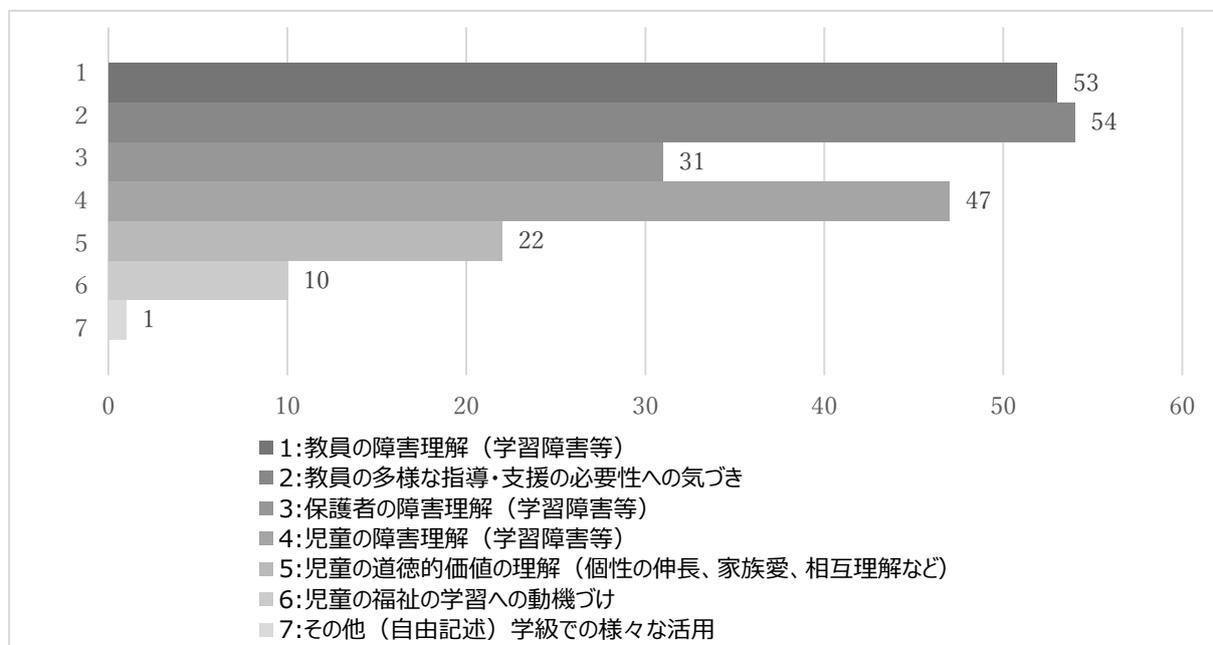


図Ⅲ－４ ⑥具体的な支援を行っている割合

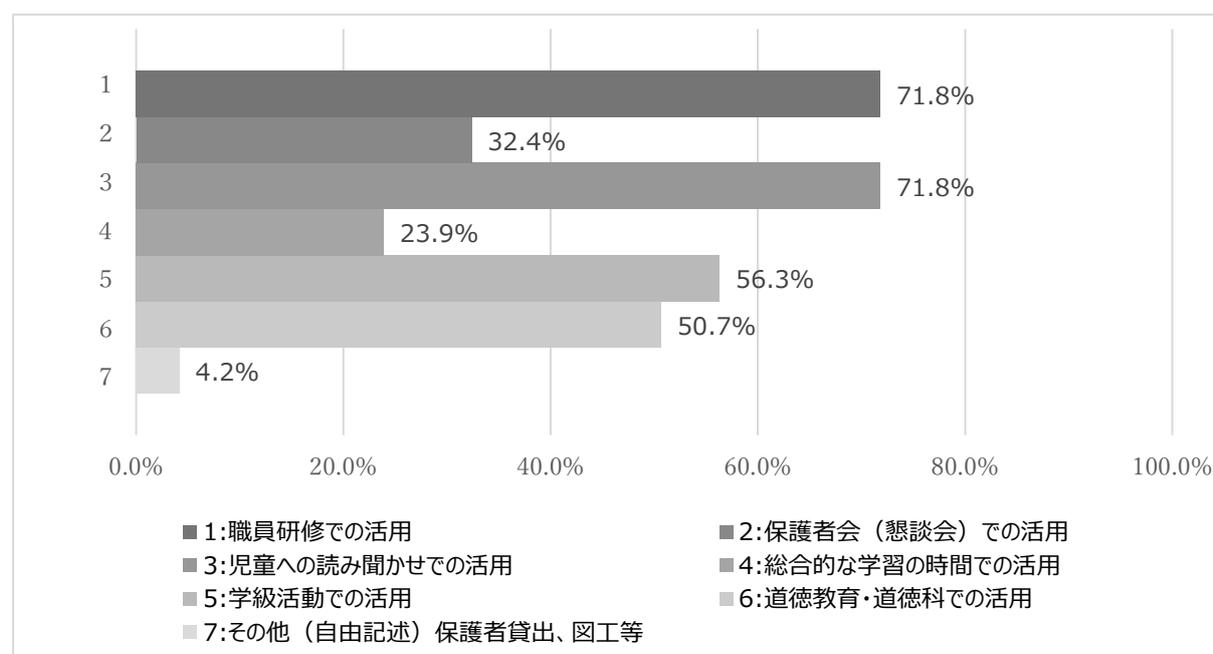
質問⑥「どのくらいの児童に対して具体的な支援を行っているか」では、図4の通り、4割弱の学校が、対象となるほぼすべての児童に実施しているが、6割を超える

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M I M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、M I M－P M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、その取組が児童の読みの力の定着へと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M I M－P M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。

M I M－P M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、M I M－P M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M I M－P Mの“結果”も伸びていく。その好循環は教員の“やりがい”へとつながり、これらの相互作用が各校の自発的な取組へと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、M I M－P M以外の様々な場面での行動観察へとつながる。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、M I M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。

②M I M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、M I M－P M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、M I M－P M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かった。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、M I M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、M I M－P M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GIGA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MIM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MIM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MIM-PM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MIM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。

③MIM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、MIM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。

MIM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。MIM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M I M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M I M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っ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M I Mの研修を依頼したと聞いている。

本研究におけるM I M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、M I M－P M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った。

M I M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、転んでしまっ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 実畝他（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 実畝他（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

第5章

インクルーシブ教育システムの理解啓発に向けた 教育委員会から学校や地域への発信

- I. その子らしさが発揮される幼児教育の在り方と幼児の見方や
捉え方の共有に向けたエピソード集の作成
— 「つながる ひろがる 札幌市の幼児教育」の実現に向けて—
【札幌市】（短期派遣型）
- II. 共生社会に向けた教職員や地域への理解啓発の取組
— 10年後の釜石を目指して —
【釜石市】（短期派遣型）
- III. 研究協力校におけるインクルーシブ教育システムの
推進に向けた取組
【鹿沼市】（短期派遣型）
- IV. 神戸市における小・中学校の特別支援教育コーディネーターの
資質向上に向けた取組
【神戸市】（短期派遣型）
- V. 通常の学級の担任の特別支援教育に関する意識調査
【鳥取市】（短期派遣型）

I. そのらしさが発揮される幼児教育の在り方と 幼児の見方や捉え方の共有に向けたエピソード集の作成

—「つながる ひろがる 札幌市の幼児教育」の実現に向けて—

1. 背景と目的

(1) 札幌市の幼児教育の振興を図るしくみ

札幌市教育委員会は、平成17年に「札幌市幼児教育振興計画」を策定し、札幌の未来を担う子どもに適切な幼児教育を提供する観点から、札幌市の幼児教育の進むべき方向を示した。その際、市立幼稚園9園と認定こども園1園は、従来の園児の受け皿としての機能に加え、札幌市幼児教育センターを補完し、「研究」「研修」「教育相談・支援」「保護者等啓発支援」「幼保小連携¹の推進」の5つの機能をもつ「研究実践園」として位置付けられた。

研究実践園は、市立幼稚園及び認定こども園の園長と幼児教育支援員²が中心となり、私立幼稚園、認定こども園、保育所等の幼児教育施設と連携した取組を進めるなど、札幌市全体の幼児教育の質の向上を図る重要な役割を担っている。

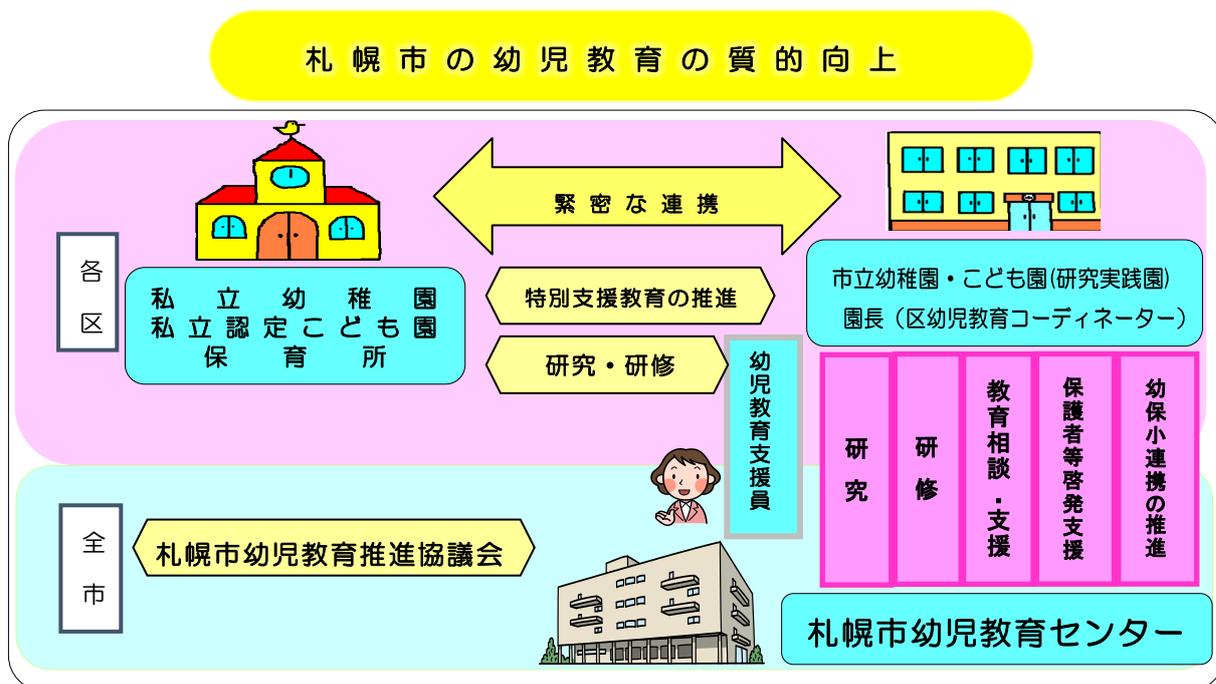


図 I - 1 札幌市の幼児教育振興を図る体制の概要図

(2) 札幌市の現状と課題

札幌市の幼児教育の担い手は9割以上が私立の幼稚園、認定こども園、保育所であ

¹ 幼保小連携 幼稚園・保育所・認定こども園の幼児教育の段階と小学校の段階の接続・連携に関する取組

² 幼児教育支援員 市立幼稚園の教員のうち、研究実践園の5つの機能を主に担当する教員

ることに加え、私立幼稚園等の教職員の平均勤続期間は約7年という実態となっており、指導方法等についての蓄積や人材の育成が困難な状況がある。このことを踏まえ、幼児教育支援員が、園を訪問して特別な教育的支援を必要とする幼児への関わり方や指導について教職員に助言等を行う訪問支援を実施しているが、各園年5回程度の訪問にとどまっており、園からの要望に応えられていないのが現状である。

（3）幼児教育の動向及び市立幼稚園の今後の在り方に関する方針の策定

幼児期は、その時期にふさわしい生活や自発的な活動としての遊びを通して、子どもたちが健やかに育ち、生涯にわたる人間形成の基礎を培う重要な時期である。近年、幼児教育がその後の学力や運動能力、成人後の生活に与える影響に関する研究結果が示されているほか、平成27年の子ども・子育て支援新制度の施行、平成30年の幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針の同時改訂により、3歳以上の教育の整合性が図られた。また、令和元年には、全ての子どもたちが質の高い教育を受けることができるよう、幼児教育の無償化が行われた。

こうした動向を受け、本市においても質の高い幼児教育を提供できるよう、今後の幼児教育及び市立幼稚園のビジョンや施策について定めた「市立幼稚園の今後の在り方に関する方針」（以下、「方針」という。）を令和2年5月に策定した。

方針では、札幌市における幼児教育の将来像を「つながる ひろがる 札幌市の幼児教育」とし、全ての幼児教育施設と小学校、家庭、地域がつながりを深め、連携を進めることにより、幼児教育の質を向上させる取組を全市的に展開していくことを示した。

また、「方針」の基本施策3では「特別支援教育の充実」を掲げ、「子どもの可能性を広げる『インクルーシブ教育』を各幼児教育施設において推進する必要がある」ことを位置付けている。

（4）本研究の目的・取組内容

以上のような本市の現状と課題や方針の策定を踏まえ、幼児教育施設の教職員（以下、「保育者」という。）へのインクルーシブ教育システムの理解啓発を図ることを目的として、研究実践園の実践を基にした、「すぐに実践に生かせる特別な教育的支援を必要とする幼児への具体的な手だて、教材等をまとめたエピソード集」の作成と、各施設の保育者へ、より効果的に発信する方法について研究を進めることとし、本研究事業に参画した。

2. 方法

（1）研究実践園における幼児の実態に即した具体的な手だて（エピソード）の集約

①研究実践園の教員から私立幼児教育施設のニーズ等について意見を聴取

○日 時 令和2年7月9日

○参加者 研究実践園教員（市立幼稚園園長・教諭）87名

○内 容 「方針」の各施策について研究実践園教員意見交流会を実施

施策の具体化に向け「私立幼児教育施設の先生方が知りたい、特別支援教育、インクルーシブ教育の実践」について、意見交流会を実施した。実際に私立の幼児教育施設を訪問している幼児教育支援員や、各園で保育を担当している学級担任の教員から具体的な意見が出された。

<保育者が知りたいことはどのようなことか>

- ・支援の必要な幼児への関わり方やその子を含めた学級づくりについて
- ・その子の課題にどうアプローチするかについて
- ・その子のことをどう保護者に伝えて共有するかなど保護者との連携について

<保育者の悩みはどのようなことか>

- ・「悩んでも聞けない」、「どうしたらいいか分からない」、「誰に聞いていいか分からない」というのが悩みではないか。

<その他（研究実践園として発信したいことなど）>

- ・支援の必要な幼児を「学級に入れなければ」という視点ではなく「一人の幼児への関わりが学級全体の学びになった」と思ってもらえるようにしたい。
- ・「幼児がなぜその行動をするのか」、「行動には必ず意味がある」という幼児理解に基づいた関わりが大切であることを伝えたい。
- ・保育者の悩みに応えられるよう、相手のニーズに合った発信方法の工夫が必要



図 I - 2 研究実践園意見交流会の様子

②エピソード様式の作成

研究実践園としての共通した考えのもと、各園がエピソードを作成できるよう、エピソードを整理する上で大切にしたい観点を2点示した。

1点目は「特別な教育的支援を必要とする幼児の理解」として、生活している姿を大切にしたい幼児理解（よさの共有）、幼児の発達に関わる要因の把握（困り）、保護者や関係機関と連携した幼児理解を、2点目は「特別な教育的支援を必要とする幼児の指導」として、保育者と当該児との関係性を生かした指導、幼児の長所を生かした指導（もち味・特性）、保護者との連携による指導、関係機関との連携とした。

また、「子どもの姿」からエピソードを作成すると、保育者が活用しやすいのではないかという意見があり、5つのカテゴリー分けとその具体的な姿を例示することとし、表 I - 1 のようにまとめた。

表 I - 1 5つのカテゴリーの分類と具体的な子どもの姿

カテゴリー	子どもの姿
行動	<ul style="list-style-type: none"> ・個人の行動が多い ・スケジュールの変更が苦手 ・落ち着きがない ・怒りっぽい ・緊張や不安が強い ・目で見たものに反応する ・空気が読めない ・自分の世界に入る ・気持ちの切り替えが苦手 など
集団	<ul style="list-style-type: none"> ・一斉の指示が伝わりにくい ・行事への不安が強い ・勝敗にこだわる、負けると怒る ・活動に参加したがる ・学級での活動中に立ち歩く など
遊び	<ul style="list-style-type: none"> ・遊びを転々とする ・自分の好きな遊びをすることが多く遊びの幅が狭い など
生活習慣	<ul style="list-style-type: none"> ・身支度などのマイペースさがある ・偏食がある ・排泄の課題がある など
人との関わり	<ul style="list-style-type: none"> ・友達とトラブルになりやすい ・すぐに手が出る ・言葉でのやりとりが苦手 ・園で言葉を発しない ・友達からの指摘などに過敏に反応する ・友達の嫌がることをわざとしてしまう など

このような具体的な姿を示すことにより、保育者に「私の担当する子どもにも同じ姿がある」と思ってもらうことができ、エピソード集の活用につながるが、一方で、その姿が「子どもの困りか、保育者の困りか」を考えることが重要となる。読み手にもその部分が伝わるようにすることを共通理解した上で、エピソード集の作成を進めることとした。

上記の観点等を踏まえ、各園の担当者にエピソードの様式を提示した。作成のポイントとして、「なぜ子どもがこのような姿なのかについての読み取り」をエピソードに盛り込み、保育者に伝えることが重要であることを提示した。この部分が捉えられず、「手だてを見いだせない」、「手だてが正しいのか自信がない」など、不安を感じている保育者が多いのではないかと考えたからである。

また、エピソードは「子どもの姿」から考えるが、子どもの困りの解決にとどまらず、「遊びが充実する、その子のよさが発揮できる」という幼児教育の本来的な意義を、具体的な実践内容として含むようにすることを示した。

各園3から6事例程度作成することとし、集まったエピソードについては、研究実践園の教員と幼児教育センターの指導主事とで意見交流をし、お互いの考えを生かしながらまとめていくこととした。

③エピソードの集約

エピソードは 30 事例集まり、エピソードの内容は表 I - 2 のように整理できた。エピソードの一部を図 I - 3 及び図 I - 4 に示した。

表 I - 2 市立幼稚園から集まったエピソード（計 30 事例）

カテゴリー	行動	集団	遊び	生活習慣	人との関わり
事例数	4	8	6	4	8

幼児期は支援の必要な幼児を含め同じ環境で園生活を送っており、支援の必要な幼児には担任の他に担当者が付き、集団の中で個別の支援をするケースが多いことから、集団の中でのエピソードが多く作成されたと考えられる。また、幼児は保育者の援助を受けながら、友達と関わる中で、お互いの思いを感じたり言葉のやりとりをしたり

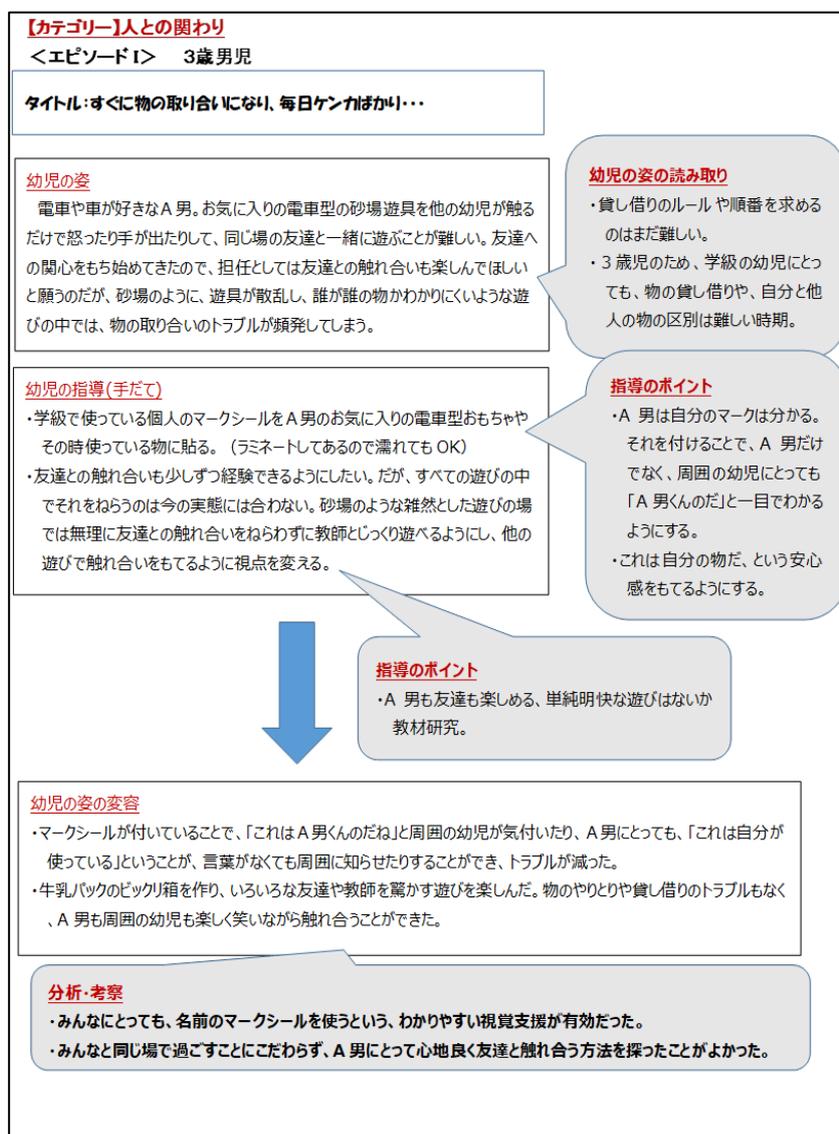


図 I - 3 収集されたエピソードの一部（3歳児の例）

して、望ましい関わり方を身に付けていく発達の段階であり、遊びの中でもその部分を大切にしていることから、人との関わりについて多くのエピソードが作成されたと考えられる。

【カテゴリー】 集団
<エピソードD> 5歳男児

タイトル: したいことが優先で、立ち歩くAくん。

幼児の姿

学級の集まりより、自分のしたいことが優先のAくん。とはいえ、学級活動をみんなが先始めると怒り出し、近くにいる教師や担任が使っている物などに八つ当たりして、進行を妨害してしまうことがあった。

「カメが大好きで、製作も折り紙も、カメに関することになる強い思いをもって取り組む。

幼児の指導(手だて)

着席の際に、座面に貼ることができる『カメの卵』を用意した。座って卵を温めると、カメが生まれて、毎日掲示板に1匹ずつ増えていく。掲示板のカメが、学級の人数分溜まったら、「1匹ずつ、家に持ち帰ろうね」と、一定の期間、学級みんなで取り組めるようにした。



卵を一つずつ選んで座面に貼り、座ります。

みんなが活動を楽しめたら掲示板に1匹貼ります。

Aくんが着席したら、みんなが楽しめるゲームなどの『お楽しみ』の時間をもつようにし、座っていたら楽しいことができた』という経験を重ねられるようにした。

幼児の姿の変容

1ヶ月くらい続けたところで、人数分のカメが揃い、最後に本物のカメが登場し学級で育てることになった。その頃にはAくんは「お楽しみが始まるよ。」と声を掛けるだけで、着席できるようになった。他の幼児から「私、卵がなくとも、座っていられるよ。」との発言もあり、「カメの卵」の利用をやめ、「お楽しみだよ。」と言葉掛けをし、着席を待つようにした。

その後Aくんは、学級の集まりに遅れそうになると、「待って！」と言うほど、遅れることを嫌がり、集まることに期待を持てるようになった。話合いなど、これまで興味を持てずにいた活動にも、積極的に発言するなど、自分なりに参加する様子が見られる。

幼児の姿の読み取り

- ・本当は、担任に注目されたい、受け止めてもらいたい気持ちが強いが、次にすることに見通しがもてずに、着席に間に合わないのかもしれない。間に合っただけで座ることさえできれば、一緒に楽しむことができるかもしれない。

指導のポイント

- ・離席しそうになったら、「Aくん、座って。」と指示する代わりに、「あ、卵が！」と言うことで、自分で気付けるように。
- ・温める時間を長くすぎないこと。
- ・学級みんなにとっても嬉しい仕組みとなること。

分析・考察

大好きな『カメ』を支援のツールにしたことは、学級に目を向けるきっかけとなった。着席してからの活動への参加の様子を見ると、教師に受け止めてもらいたい、注目してもらいたい、という気持ちや、自分なりに考える力や、几帳面に物事に取り組むなどの良さも見えてきた。『好きなモノやコト』を生かすことが気持ちの安定につながったのではないかと考えられる。

図 I - 4 収集されたエピソードの一部 (5歳児の例)

④エピソード整理表 (一部抜粋)

エピソードをまとめ、編集していく際の手がかりとして、表 I - 5 のように「エピソード整理表」を作成した。項目に「困りの具体」、「困りの見取り」とあるが「困り」について、「子どもも保育者も困っていること」と「子どもは困っていないが、保育者が困っていること」を混同しないようにエピソードを見直し、まとめていくことが重要

であることを再確認した。

表 I — 5 エピソード整理表

年齢	タイトル	カテゴリー	困りの具体	困りの見取り	指導のポイント
4	スターポイントで、片付け頑張れるよ！	集団	片付けをしないでふざけてしまう	気分のムラ、目的を持たずに落ち着かない	頑張った自分を評価できる物を提示（スターポイントカード）
5	したいことが優先で、立ち歩くAくん	集団	離席して活動に遅れ怒ってしまう	自分の思い優先、気持ちの持続が難しい、見通しをもちにくい	気持ちを持続できる支援、達成感を実感
5	「学級活動の参加を拒むA男」	集団	初めてのことや運動に抵抗感がある	活動への不安、自己肯定感が低い	得意な活動を集団の中で認める
3	『こわい』からやらない！Aさん	集団	活動内容が分からず取り組めない	理解の難しさ、うまくできなことへの不安	内容をイメージできる場の保障、教師が一緒にという安心感
5	リレーって、いつ走り出したらいいのかな？バトンは誰に渡すの？	遊び	細かいルールの理解が難しい	回りの刺激に反応してしまう	視覚情報の整理、短い言葉
5	だって、負けたくないもん！	遊び	負けることを受け入れられない	負けるのがイヤ	見通し、経験
5	体を動かすことが苦手で、なんでもできない！から始まる子	遊び	運動的な遊びに取り組めない	協応運動・微細運動が苦手	ボディイメージをもてる支援、これならできそう！やったらできた！が自信に
5	「つくってくれてありがとう」	人との関わり	友達との関わりが広がらない	一人で遊ぶことが多い	本人が好きな活動の中で他児とやりとり
3	すぐに物の取り合いになり、毎日ケンカばかり・・・	人との関わり	友達との関わりで手が出るなどトラブルになる	自分の物と友達のもの区別が難しい	自分の物が明確にわかる支援、簡単な遊び
3	所持品の始末が定着しづらいA男君	生活習慣	所持品の始末が定着しない	方法や指示の理解が難しい	視覚支援、短い言葉、次の活動の見通し
4	一番になりたい！	行動	一番にこだわる	自己肯定感が低い	自分のよい行動を実感（やったねカード）

（２）幼児教育施設の教職員のニーズに合った発信内容の研究

①集約したエピソードを踏まえて研究実践園教員と意見交流

保育の中で大事にしたいことや保育者の援助のポイント等、自分たちが伝えたいことを示すことができる方法について交流した。

（ア）エピソードの内容について

- ・ どのエピソードも園の実践で探ってきた支援を分かりやすく記載している。
- ・ 保育者から「人との距離が近い」、「人前で話せない」、「体が弱い」というお子さんについて聞かれることが多く、エピソードに加えるとよいのではないか。
- ・ 保護者や関係機関との連携などのエピソードがあるとよいのではないか。
- ・ 遊び自体を楽しくする工夫や、面白いからまたやりたいと子どもが思えるようにするためのポイントが、もう少し加わるとよいのではないか。
- ・ 手だての具体がズバッと伝わる表現で書いたり、下線や太字で強調したりするとより効果的に伝わるのではないか。

（イ）集約の方法について

- ・ 編集する際にカテゴリー分けが必要だろうか。タイトルでどのようなエピソードかが分かるようにしてはどうか。
- ・ 幼児教育施設の一日の生活の流れに沿って掲載するとよいのではないか。
- ・ フローチャートで目次を作ると自分のケースに当てはめて探しやすいのではないか。

②意見を受けての考察

意見交流を受け、図 I - 6 のように、エピソードの様式に反映させた。

各園から集約したものは個々の幼児についてのエピソードのため、一人の幼児への関わりが学級全体の学びになったという「学級としての学び」と、読み手が捉えやすく自分の保育の見直しにつながる「エピソードのポイント」について（ピンクの吹き出し部分）、編集を進める際に考察として加えることとした。

考察

【カテゴリー】
遊び

<エピソードJ> 5歳男児

タイトル・体を動かすことが苦手で、なんでもできない！から始まる子

幼児の姿
年長で入園した Y。文字や数字は読めるが、協応運動や微細活動が苦手で、体の動かし方や道具の扱い方がぎこちない。また、学級活動中は、担任の話が理解できず、困ったままだことがある。『初めての遊び』や『自分には難しいと感じる遊び』に誘うと、「できない。」「やりたくない。」と、言って参加をしぶることがある。

学級活動で、一人用の短い縄跳びで前跳びに取り組むが、Y は手首が回らないので縄を回せず、すぐに諦めている姿があった。

幼児の指導(手だて)
・保育者が Y に、『誰でも縄跳びが跳べるように見える術！』と言って、利き手に縄跳びの両方の持ち手を持って縄を回し、ジャンプをして跳んでいるように見せ簡単なことをアピールした。興味をもった Y に持ち方と縄の回し方を、使う体の部位を保育者の手で動かし、体感させながら伝えた。ぎこちなくも、回せるようになったところをカメラの動画で撮り、すぐに見せ、『跳べるように見える術！』が成功したことが感じられるようにした。(図 1)
・前跳びを、縄を持つ→縄が前にくるように手首を振る→両足を揃えて縄を跳び越えるなど、動作を分けて伝えた。また、場面ごとにカメラで写真を撮って、画像を撮った順に変えていくことで、コマ送りで前跳びをしているように見せ、Y なりにできたことを感じられるようにした。(図 2)

幼児の姿の変容
・ゆっくりだが、縄跳びの前跳びが、1 回ずつできるようになった。跳んだ回数だけ進める路線図のような縄跳びカードを Y と一緒に作ったことで、自分から保育者を誘い、前跳びに取り組むこともあった。

分析・考察
・「できたこと」を、動画や写真を通して実感し、自分から取り組む姿につながった。
・Y の興味もてる路線図縄跳びカードを作ったことで、自分でコツコツ取り組んできたことが実感でき、記録を伸ばそうという意欲につながった。

私も同じ！と思ってもらえるようなタイトルに

「幼児の姿の読み取り」を伝えることが大事。
→捉え方により、指導のポイントも変わってくるので、この部分が

最後に事例のポイントとなることを、端的に 3 点程度で記載

箇条書きではなく、文章の方が全体の状況が分かりやすい

指導のポイント
・これなら簡単にできそう！と、目で見て感じられるようにした。
・感覚的な刺激で、体の動かし方が分かり、楽しめるようにした。

写真や挿絵は効果的

手だての具体がズバッと伝わる表現で書くことが大切、下線や太字での協調が効果的

図 1
横から動画で撮ると跳んでいるように見える！

図 2
1. 2. 3 の順番で写真を見ると跳んでいるように見える！

「学級としての学び」についてはエピソード集としてまとめる際に考察して加える例) 学級としての育ち・学び
・路線図縄跳びカードに興味をもった友達が遊びを通して関わりをもつ姿も見られるようになった。

読み手の捉えやすさと自分の保育の見直しのきっかけになるのでは例) ここがポイント！
・これなら簡単にできそう！が感じられる遊びの提示を
・やったらできた！の実感が大切

図 I - 6 エピソードのポイント

3 考察

本研究は、保育者へのインクルーシブ教育システムの理解啓発を図ることを目的として、研究実践園の実践を基にしたエピソードの集約及びその効果的な発信について検討を進めてきた。ここでは、これまでの二つの取組方法を踏まえ考察する。

(1) 研究実践園における幼児の実態に応じた具体的な手だて（エピソード）の集約について

各園から集約したエピソードは、保育の実践を基に作成しているため、多様で具体的な内容であった。また、幼児の気持ちに寄り添い、受け入れるという教員の関わりは幼児の安心や「大丈夫」という気持ちにつながっていることも読み取ることができた。幼児期にふさわしい教育を行う際にまず必要なことは、一人一人の幼児に対する理解を深めることである。また、幼児が何に興味をもっているのか、何を感じているのか、そのような行動をとる理由は何かについて、保育者が幼児と触れ合い、その思いや気持ちを丁寧に感じ取る姿勢をもつことが重要である。幼児は自分の心の動きを言葉で伝えるとは限らないため、表面に現れた行動や言葉から、幼児の内面を理解することは、幼児の心を育てることを重視する幼児教育にとって欠くことのできないものである。捉え方により指導のポイントも変わってくるため、「幼児の姿の読み取り」は、特に重要であり、エピソードを通して具体的に発信したいと考えている。

エピソードのタイトルは、「～ができない」という否定的な姿ではなく、「～したら参加することができた」「こうやったらうまくいった」という肯定的な姿や様子にすることで、保育者の幼児の姿の読み取りも肯定的になるのではないかと考える。

また、エピソードを整理する手掛かりとして「子どもの姿」を挙げたが、その姿の背景には、子どもが困っている「理由」があり、その結果としてこのような行動・状態に表れているのではないかと、さらに、子ども自体は困っておらず、保育者が「扱いにくい」と感じているだけではないかと、などについて考察し、まとめていきたい。

(2) 幼児教育施設の教職員のニーズに合った発信内容の研究について

今回は、「個」としてエピソードを集約したため、インクルーシブ教育システムの理解啓発に向けて、「学級としての学び・育ち」について考察し、エピソードに加えていくことが今後の取組として重要であると考えます。

保育者と直接関わっている幼児教育支援員から保育者のニーズに関わる情報を集め、学級担任の教員と意見交流をしながらエピソードのまとめ方等について検討している。さらに、研究実践園同士の横のつながりを生かすことで、広い視点の意見交流ができていると考える。読み手にとって分かりやすい内容を考えることにより、発信方法が精査されるとともに、今後の市立幼稚園の実践研究の発信全般についても大変参考になると考える。引き続きニーズを探り、エピソードの内容や発信の仕方について検討していきたい。

作成したエピソード集については、配布して終わりではなく、幼児教育施設を訪問する幼児教育支援員等がアドバイスする際の資料として活用するようにしていきたい。活用する際は、資料を基にポイントを絞って説明するなどして、保育者により実感をもってもらえるようにし、自信をもって保育に当たってもらえるようにしていきたいと考える。

4 今後に向けて

令和2年度は、この後も「学級としての学び・育ち」及び「エピソードのポイント」について考察、追記し、エピソードのまとめ方について検討し編集を進める。

また、令和3年度には、挿絵や環境、教材等の写真の挿入等について検討し、全体の編集作業等を進めていく予定である。

支援を必要とする幼児との関わり方などについての書籍は様々発行されているが、今回私たちが取り組んでいるエピソード集は、保育現場で日々、子どもたちと向き合ってきた市立幼稚園の教員の実践が基になっており、読み手である保育者には、地域の身近な実践として受け止めてもらえればと考えている。今後もエピソードを追加するなど、保育者のニーズに応じて更新していきたい。

札幌市では、幼児期にふさわしい生活の中で、子どものしてみたいことが叶い、その子らしさが発揮され、子どもが主体的に生活することができる幼児教育を目指しており、このことを全ての幼児教育施設につなげ、ひろげていきたいという思いをもって、幼児教育の振興を図っている。

幼児教育施設は、施設形態が多様であるとともに、私立幼稚園等はそれぞれの建学の精神に基づいて教育を行っており、活動内容等が市立幼稚園のエピソードとマッチしないことも予想されるが、どのような教育内容であっても子どもの捉え方や関わり方のポイントについては変わるものではないと考える。

今回の研究で作成しているエピソード集においては、支援を必要とする幼児との関わり方の単なるノウハウだけではなく、幼児の内面の読み取りを大切にすることや困っているのが子どもか保育者かを振り返ることで、幼児の見方や捉え方が変わることを示していきたいと考えている。このような視点の変化が、支援の変化につながるのではないかと考え、こうした考え方を幼児教育施設と徐々に共有していけるようお願い、札幌市が目指す幼児教育に向かって今後も研究を進めていきたい。

<文 献>

- ・札幌市教育委員会（2018）．「札幌市幼稚園教育課程編成の手引」
- ・文部科学省（2019）．「幼児理解に基づいた評価」

札幌市地域実践研究員：松井 泰子

札幌市担当研究員：青木 高光

Ⅱ. 共生社会に向けた教職員や地域への理解啓発の取組

— 10年後の釜石を目指して —

1. 背景と目的

東日本大震災津波から本年で9年が経過した。市の人口は年々減少しており、令和2年度の市内児童生徒数は、震災のあった平成22年度と比較して、約1,000名減の1,949名（小学校1,253名、中学校696名）という状況である。このような中においても、特別支援学級に在籍する児童生徒数や、通常の学級に在籍する支援を必要とする児童生徒数は大きく減少することではなく、全体に占める割合は増加傾向にある。過去3年間の特別な教育的支援が必要な幼児児童生徒の状況を表Ⅱ-1に示す。震災後、未だ家庭環境が安定しない児童生徒が在籍する中、市内の各学校においては、児童生徒や保護者に対する支援の在り方を模索している状況である。また、支援が必要な幼児の保護者に対しても、就学に向けた相談等の機会を通じて、多様な学びの場について丁寧に説明するなどしながら特別支援教育への理解を促していく必要がある。

表Ⅱ-1 特別な教育的支援が必要な幼児児童生徒の状況

1 特別支援学級に在籍する児童生徒 【小学校】			2 特別支援学級に在籍する児童生徒 【中学校】		
平成29	27名	平成30	22名	令和1	37名
平成29	19名	平成30	21名	令和1	21名
3 通常の学級に在籍する支援が必要な児童 生徒【小学校】			4 通常の学級に在籍する支援が必要な児童 生徒【中学校】		
平成29	64名	平成30	51名	令和1	49名
平成29	17名	平成30	17名	令和1	9名
5 幼児施設に在籍する支援が必要な幼児 【幼稚園・保育所・こども園等】			* 令和2		
平成29	17名	平成30	29名	平成1	20名
			特別支援学級に在籍する児童生徒 【小学校】33名 【中学校】27名		

こうした状況を踏まえ、当市の地域課題を次の4点に整理した。

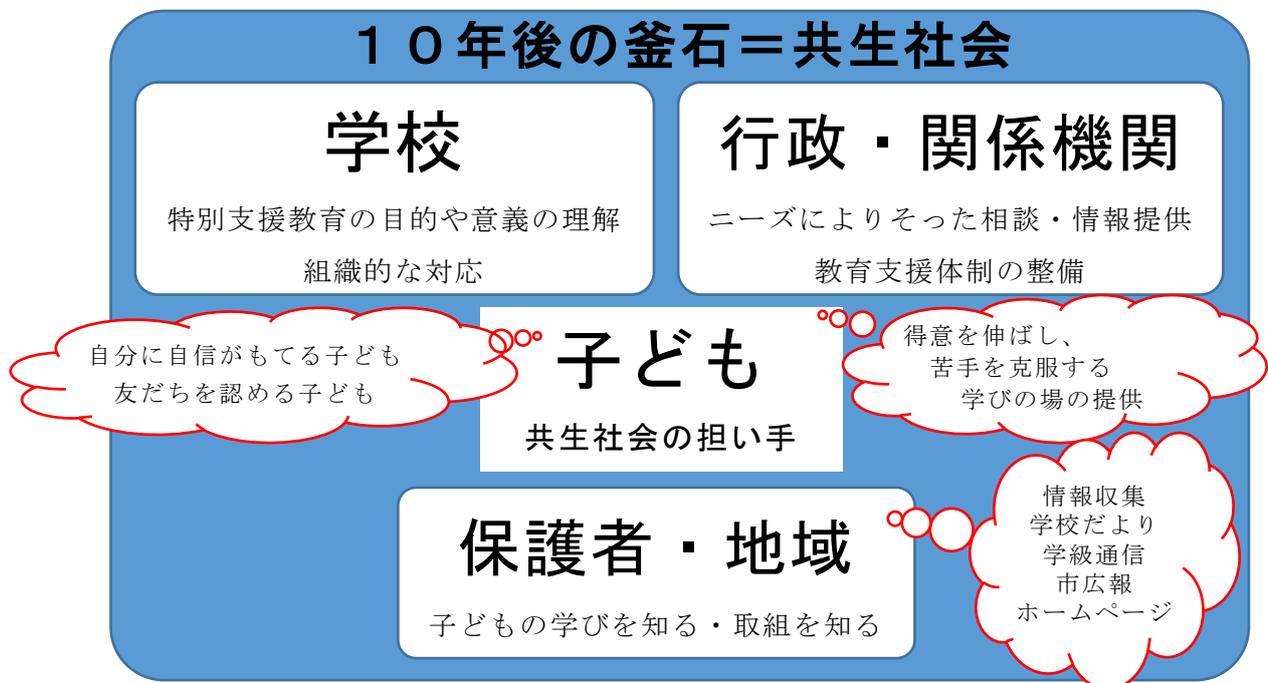
- ・震災を受け、心のサポートが必要な子ども、家庭、地域がある。
- ・環境の変化を受けて、総合的に支援が必要な幼児・児童・生徒が多い。
- ・通常の学級にも、特別な支援を必要とする児童生徒が相当数在籍している。
- ・特別支援教育に関わる保護者や地域への理解啓発が必要である。

そこで、指導・支援の在り方に関する悩みを教職員が一人で抱え込まず、学校・地域・行政がチームとなり、未来を担う子ども達を支える釜石を目指し、平成30年度より特別支援教育の充実を目指した研究に取り組むこととした（図Ⅱ-1）。

2. 研究の方法

市として特別支援教育の充実を目指すため、教職員の特別支援教育に関わる理解を促進する場を設定すると共に、学校のニーズに沿った研修会を実施したいと考えた。

同時に、こうした特別支援教育の充実に向けた各学校の取組について保護者や地域に広く発信することにより、特別支援教育への理解を促進したいと考えた。本取組を通して学校と地域が一体となることにより、10年後の釜石市を共生社会に近づけたいと考え、以下の三つの方法で研究を進めることとした。



図Ⅱ-1 目指す釜石市像

①管理職・教職員等への理解啓発

- ア 各種研修の充実
- イ 教職員の意識や理解の状況についての現状把握
- ウ 校内研修会

②保護者・地域の方々への理解啓発

- ア 市広報・市ウェブサイトによる情報提供
- イ 発達支援教室に通う保護者を対象とした就学支援説明会の実施
- ウ 就学相談の充実 釜石市子ども課臨床心理士の協力
- エ 釜石市教育研究所研究発表大会の実施

③行政・関係機関への理解啓発

- ア 教育支援体制の整備
- イ 釜石市教育研究所研究発表大会の実施

3. 研究の計画

(1) 平成30年度

研究の1年目であり、釜石市教育研究所研究発表大会において、管理職・教職員等への理解啓発として国立特別支援教育総合研究所より講師を招聘し、市内全教職員及び

行政・関係機関、地域の方々など、幅広い市民を対象とした講演会を行った。また、教職員の意識や理解の状況について現状を把握するためにアンケートを実施した。

市の広報誌を活用し、市民への理解啓発を行った。

(2) 令和元年度

研究の2年目は、今後の校内研修会の充実に向け、小学校1校、中学校1校の計2校を指定し、「特別支援教育の視点による児童生徒理解の充実について」と題した校内研修会を実施した。

市の広報誌を活用し、市民への理解啓発を行った。

(3) 令和2年度

2年間の研究の成果を踏まえ、以下の理解啓発を行った。

①管理職・教職員等への理解啓発

ア 教育支援担当者説明会（令和2.5.19実施）

イ 特別支援教育支援員研修会（令和2.7.21実施）

ウ 校内研修会 「特別支援教育の視点による児童生徒理解の充実について」

・小学校4校

・中学校2校

②保護者・地域の方々への理解啓発

ア 市広報・市ウェブサイトによる情報提供

イ 発達支援教室に通う保護者を対象とした就学支援説明会（令和2.10.7実施）

ウ 就学相談の充実 釜石市子ども課臨床心理士の協力

③行政・関係機関への理解啓発

ア 教育支援体制の整備

3. 結果と考察

(1) 平成30年度

①管理職・教職員等への理解啓発

ア 各種研修の充実

・釜石市教育研究所研究発表大会

実施日 平成31年1月11日（金）

実施場所 釜石市民ホール TETTO

参加対象 市内小中学校全教職員、市内幼稚園教諭、こども園・保育園保育担当者
保護者、行政関係者

参加人数 260名

取組の概要

釜石市教育委員会主催の本研究発表大会において、教職員や保護者、地域住民等にも参加を呼び掛け、特別支援教育の充実に向けた教職員の研修と、インクルーシブ教育システムの地域社会に向けた理解啓発を目的とした講演を行った。

国立特別支援教育総合研究所・上席総括研究員 久保山茂樹先生から、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、多様な在り方を認め合える全員参加型の共生社会の形成についてお話をいただいた。その後、「子どもの『多様性』を『可能性』に～特別支援教育による釜石市の活性化～」と題した同研究所・主任研究員 宇野宏之祐先生、研究員 平沼源志先生による講演では、集中すること、聞くことに困難さが伴う場合があることを、演習を交えながら学び、参加者の理解が促された。子どもの「多様性」を「可能性」として捉えることが、多様な「人」の能力を最大限伸長し、活力ある釜石市の未来につながっていくと説いた本講演後の市内教職員の所感用紙からは、「多様性」を踏まえた学習活動の大切さを実感したことが示された。参加した市内の全教職員、行政関係者、保護者等、地域の方々にとっては、共生社会に近付いた将来の釜石市に思いを馳せながら教育の現状と今後の方向性を考える機会にすることができた。

【所感用紙から】

- ・学校は共生社会の担い手である子どもたちを育むという大きな責任があることを改めて強く感じました。そのためには、教育現場に携わる私たちが多様性を深く理解し、対応しなくてはなりません。正しい知識と認識をもち、組織的な対応ができるよう配慮していきたいと思います。
- ・見えているのは氷山の一角できっと問題を抱えている児童はもっと多い。その中で教室でできる支援を1つでも多くし、1人のための支援がすべての児童のわかりやすさにつながるような工夫をしていきたいと思った。
- ・この講演を多くの教員と共に聴けたことが何よりよかったです。様々な生きづらさを抱えた生徒の保護者の悲痛な訴えを聴く機会が何度もあり、特別なニーズをもつ生徒の声をどう聴き、どう寄り添うべきか考えるとき、必ずぶつかるのが同じ教員の仲間の「そんなこと…」、「集団生活なんだから」の声だったからです。多様性をそのまま受け止め、その子どもの可能性を見出し、共に歩める教員になりたいと思いました。

イ 教職員の意識や理解の状況についての現状把握

- ・「釜石市内の小・中学校における特別支援教育の実施状況に関する調査」

目 的 市内小・中学校における特別支援教育の現状を把握し、特別支援教育の視点を踏まえた効果的な指導の充実に役立てる

対 象 市内教職員 160 名

実施時期 平成 30 年 11 月

取組の概要

本調査で得られた結果を表Ⅱ-2に示す。教職員が今後研修したいと考える項目については、項目「⑩ユニバーサルデザインを取り入れた授業づくり」、「⑪特別な配慮を必要とする児童生徒への指導や支援」が多い結果となった。このことを踏まえ、今後

の研究の重点を校内研修の充実とした。特別支援教育の充実に資する校内研修とするために、実施する校内研修の内容は、教職員一人一人が子どもの「困難さ」に気付き、児童生徒理解を深めることから始めたいと考えた。

表Ⅱ-2 市内教職員が今後研修したいと考える項目

今後研修したいと考える項目	人数
①特別支援教育の概要（例：特別支援教育とは何か、特別支援教育の現状 等）	15
②特別支援教育に関する法律や中央教育審議会の答申及び報告	5
③基礎的環境整備や合理的配慮	40
④小学校、中学校学習指導要領（教育課程を含む）	7
⑤特別な支援を必要とする児童生徒の実態把握	56
⑥個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成や評価	47
⑦特別支援教育の視点による学級環境整備	72
⑧校内体制やチーム支援の在り方（例：校内委員会の在り方、校内の連携等）	50
⑨保護者や地域との連携	33
⑩ユニバーサルデザインを取り入れた授業づくり	108
⑪特別な配慮を必要とする児童生徒への指導や支援	105

ウ 保護者・地域の方々への理解啓発

市の教育広報（図Ⅱ-2）に、釜石市教育研究所研究発表大会での講演の内容と様子について伝える記事を掲載し、保護者や地域の方々へ理解啓発を促す機会とした。

平成30年度第41回釜石市教育研究所研究発表大会
「社会を強く生き抜く力の育成を目指して」
 1月11日(金)、平成30年度第41回釜石市教育研究所研究発表大会が閉幕され、午前中は保護者向けに「特別支援教育の現状と課題」をテーマとした講演会を開催しました。この講演会には、市内各小学校の教職員が参加し、特別支援教育の現状と課題について、保護者の方々に理解を深めてもらうことを目的として行われました。講演会では、特別支援教育の重要性や、ICT機器を活用した授業づくりの重要性について、市内各小学校の教職員が講演を行いました。また、保護者の方々の質問にも丁寧に答えていただきました。講演会では、特別支援教育の重要性や、ICT機器を活用した授業づくりの重要性について、市内各小学校の教職員が講演を行いました。また、保護者の方々の質問にも丁寧に答えていただきました。

ICT機器を活用した授業づくり
 今年度導入されたICT機器の活用は、授業の効果を高めるだけでなく、児童生徒の学習意欲を高めることも期待されています。ICT機器を活用した授業づくりは、児童生徒の学習意欲を高めるだけでなく、児童生徒の学習意欲を高めることも期待されています。

ICT機器を活用した授業づくり
 特別支援教育の重要性や、ICT機器を活用した授業づくりの重要性について、市内各小学校の教職員が講演を行いました。また、保護者の方々の質問にも丁寧に答えていただきました。

ICT機器を活用した授業づくり
 特別支援教育の重要性や、ICT機器を活用した授業づくりの重要性について、市内各小学校の教職員が講演を行いました。また、保護者の方々の質問にも丁寧に答えていただきました。

講演会では、特別支援教育の重要性や、ICT機器を活用した授業づくりの重要性について、市内各小学校の教職員が講演を行いました。また、保護者の方々の質問にも丁寧に答えていただきました。

釜石市教育研究所研究発表大会の開催風景

図Ⅱ-2 平成30年度教育広報

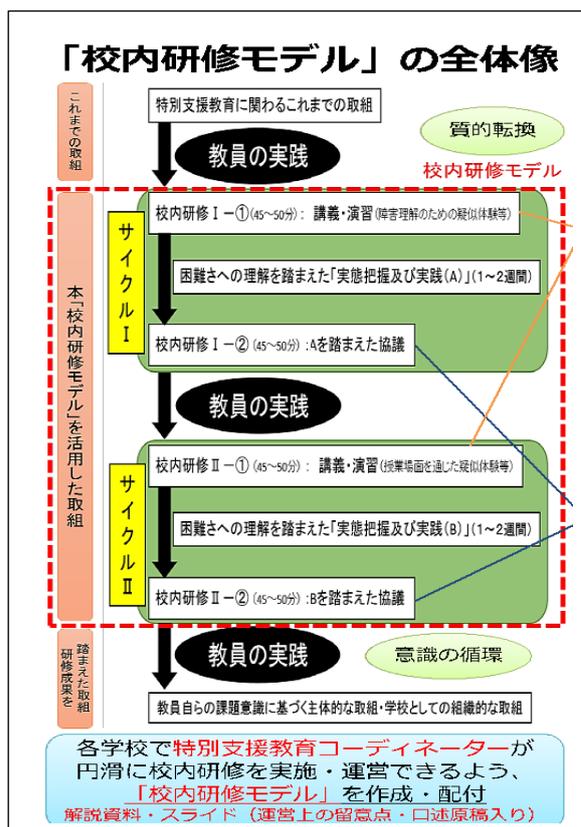
(2) 令和元年度

①管理職・教職員等への理解啓発

ア 教職員を対象とした校内研修会の実施

本研修は、国立特別支援教育総合研究所平成30年度地域実践研究（静岡県藤枝市）による「多様な子どもを認め合うこれからの学校のための校内研修モデルー特別支援教育の視点による児童生徒理解の充実ー」

（以下、本稿では「藤枝モデル」（図Ⅱ-3）と示す。）を活用したものであり、小中各1校に協力を依頼し、指導主事による研修会を実施した。「藤枝モデル」では、2サイクル計4回の研修であるが、これを1サイクル計2回で実施できるよう釜石版として実施した。研修会を実施するにあたり、国立特別支援教育総合研究所職員及び開発者との連携を図り、円滑な実施に努めた。



図Ⅱ-3 「藤枝モデル」の全体像

教職員の所感用紙から、学校という組織の中で校務分掌等様々な立場からの「特別支援教育の視点」に対する考え方を把握することができた。これを受け、教育委員会として教職員対象の各種研修会等を企画するにあたり、目的達成のためには内容面でどのようなアプローチの仕方が有効であるのかを考える際の参考にすることとした。

②保護者・地域の方々への理解啓発

平成30年度に引き続き、図Ⅱ-4に示したように市の教育広報に取組を掲載し、地域への理解啓発を行った。

図Ⅱ-4 令和元年度教育広報

(3) 令和2年度

①管理職・教職員等への理解啓発 —教職員を対象とした校内研修会の実施—

令和元年度の成果を踏まえ、「藤枝モデル」を活用した校内研修を小学校4校、中学校2校において実施した。本研修は、1回の研修ではなく、2回で1セットの構成である。この2回の研修を通して、児童生徒理解の更なる充実につなげていくことを目指している。

第1回目の研修会は、「子どもの視点に立つ」ことをキーワードとした講義・演習である。疑似体験を通して、「大人の視点から子どもの視点」へと視点を変えることにより、教員の児童生徒理解や特別支援教育への理解を促し、普段の授業実践を捉え直す機会としている。第1回目の研修後は、「子どもの視点に立つ」ことを意識しながら普段の授業実践を継続し、2週間～1か月経過したところで実態把握や実践に取り組んでいただくことにしている。また、第1回目の研修会を受けて、児童生徒に対する意識や対応の変化についても自己評価をしていただくようにしている。第2回目の研修会は「気づき」をキーワードとしている。教員が実態把握した児童生徒に対する「気づき」について協議を通して確認し、共有することで多様な教員の情報から「気づき」を深めていく。このような一連の流れを通じて、教員はこれまでの知識・技能を子どもの姿と重ね合わせながら協議を進める。実態把握や指導支援の工夫について、教員自身が思考・判断・表現することを通して、児童生徒理解を深め実践につなげていくことを目指した。

・第1回校内研修会（小学校4校・中学校2校）

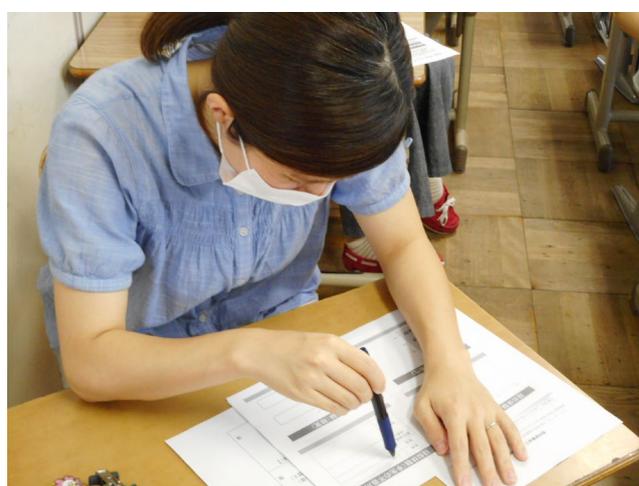
実施校 釜石市立A・B・C・D小学校・釜石市立E・F中学校

目的 教員一人一人が子どもが継続して感じている「困難さ」への理解を深め、その「困難さ」に気付くことの重要性を認識し、自らの実践を問い直して今後の児童理解を深めることにつなげる。

内容 講義・演習「特別支援教育の視点による児童生徒理解の充実について」



図Ⅱ-5 疑似体験の様子①



図Ⅱ-6 疑似体験の様子②

【研修者評価】

- A 大いに役立つものであった (97%) C あまり役立つものではなかった (0%)
B 少し役立つものであった (3%) D 全く役立つものではなかった (0%)

【所感用紙から】

- ・ 困難さを実感したことにより、子どもの困難さに寄り添うようになった。できるようにするためにどうしたらよいか、支援の声掛けが増えた。(小学校)
- ・ 見通しを持たせた授業をするように心がけた。得意なことやよくできたことを丁寧ほめるように心がけた。(小学校)
- ・ 字の形をと整えることが難しい児童について、鉛筆の持ち方や手本をよく見るとその都度声掛けしてきましたが、本人もどのようにしたらよいのか、困っていることがあるのではないかと考えるようになりました。少しでも、できるようになったことをその場ですぐにほめるように心がけています。(小学校)
- ・ 黒板の見やすさや、わかりやすい言葉を意識して生徒に関われるようになった。(中学校)
- ・ 「ただできない」「苦手だ」だけでなく、どうすればできるようになるか主体的に活動に参加できるか考えるきっかけとなった。(中学校)
- ・ 生徒の困難さについて話題にすることが増えた。(中学校)

・ 第2回校内研修会 (小学校4校・中学校2校)

実施校 釜石市立A・B・C・D小学校・釜石市立E・F中学校

目的 実際の児童の姿について特別支援教育の視点により情報共有を行い、日常の実態把握や児童との関わりで生かす。

内容 協議「特別支援教育の視点による児童生徒理解の充実」



図Ⅱ-7 校内研修会の様子①



図Ⅱ-8 校内研修会の様子②

【研修者評価】

- A 大いに役立つものであった (98%) C あまり役立つものではなかった (0%)
B 少し役立つものであった (2%) D 全く役立つものではなかった (0%)

【所感用紙から】

- ・ 普段はマイナスな面に目がいきがちになってしまうが、付箋に書こうとするとその子の得意な面やプラスの行動もたくさんあることに改めて気づいた。長所を活用した支援を考えていくということを学び、特別に支援が必要だと思われる生徒に限らず、個々の苦手な面と得意な面を細やかにみとり、支援の手立てを考えていきたいと思った。(小学校学級担任)
- ・ 個人に視点を向けると、その子のよいところ、苦手なところをたくさんみつけることができた。他の先生方からの情報で、新たな一面も知ることができた。生徒理解をすることで、その子にあった指導をするということにつながると改めて確認することができた。(中学校学級担任)
- ・ 気づきを共有することで、自分だけでは気付かない児童のよさに気づいたり、支援方法を考えたりすることができた。児童の視点に立って考えることや先生方と情報を共有することで、より児童理解を深め、適切な支援ができるようにしていきたい。(小学校特別支援教育コーディネーター)
- ・ 一人の生徒について学年で考えるのは多面的な見方ができたので効果的であり、また共通理解が図られた。個への支援が全ての生徒への支援につながるので実践していきたい。(中学校特別支援教育コーディネーター)
- ・ プラスの面に目を向けて考えることで、その子に対して何が有効な手立てなのか、いつもよりも見えてくる気がしました。6人でも先生方が集まることで、たくさんの支援の方法が出てくることがわかり、定期的な話し合いができるといいと思いました。(中学校養護教諭)
- ・ グループワークをしたことで、その子にとって何が課題で何を願って、何を認めてほしいのかなど、具体的に把握することができた。それによって、どのように支援していくことがよいのかイメージすることができた。一人だけの視点だけではなく、複数の視点で見とり、考えたことにより、その子の具体像や支援の方法が明確になったと思う。(小学校校長)

この研修では「特別支援教育の視点」を『学習上又は生活上の困難さがある児童生徒には、周囲の理解と支援が必要であり、一人一人に応じた適切な関わりによって、その困難さが改善するかもしれない』という見方や考え方」と定義している。

2回の研修を通して、「大いに役立つものであった」と全ての教職員が捉えており、「特別支援教育の視点」によって児童理解を深めていくことの大切さは実感を伴って理解されたといえる。また、この点における「藤枝モデル」の有用性も検証することができた。

第1回の研修前と第2回の研修後で教職員の「特別支援教育の視点」に対する考え方にどのような変化があったのかをアンケートにより調査した。結果を表Ⅱ-3として示す。

(問) あなたは、「特別支援教育の視点」を意識して、日常的に児童生徒に関わっていますか。

- | | | | |
|---|----------------|---|----------------|
| 4 | いつも意識して関わっている | 2 | ときどき意識して関わっている |
| 3 | たいてい意識して関わっている | 1 | 特に意識して関わっていない |

表Ⅱ-3 1回目と2回目の変化

実施期間等	4	3	2	1	回答人数
第1回	14 (15%)	52 (56%)	27 (29%)	0	93
第2回	20 (23%)	52 (60%)	15 (17%)	0	87

回答にも変化が見られ、研修を通して「特別支援教育の視点」や「特別支援教育コーディネーターとしての役割」に対する考え方を客観的に捉え直し、自身の知識や役割を再認識する機会となり、教職員の意識を変化させるきっかけになったと考えられる。

②保護者・地域の方々への理解啓発

ア 市広報による情報提供

市の教育広報（図Ⅱ-9）に、『共に学び、共に育つ』教育の推進」と題し、インクルーシブ教育システムについての説明と、今年度実施した校内研修の様子を伝える記事を掲載し、保護者や地域の方々へ理解啓発を促す機会とした。今後もホームページへの掲載等も行い、継続して保護者・地域への理解啓発につながる活動として進めていきたい。

進めています。

配備する児童生徒用のタブレット端末には、現在配備済みのタブレットが利用できる機能の他、ドリル学習ソフトを入れ、朝活動や授業中、家庭学習等でも活用できるように整備する予定です。また、1人1台タブレット配備により、オンラインでの調べ学習や、関連する動画や画像の閲覧など、授業のあらゆる場面に応じて必要な情報をスムーズに手に入れられるようになります。さらに、災害や学校の臨時休業時には、オンライン授業や、オンラインによる個別面談等も可能になる予定です。

教育委員会ではICT、機器の使用についての研修会や、授業内における有効な活用方法を各学校と協力体制を維持し、子どもたちの学びを保障していきます。

「共に学び、共に育つ」教育システムの理解啓発に向けて

インクルーシブ教育システムの理解啓発に向けて

岩手県教育委員会では、すべての人が互いを尊重し、心豊かに主体的に生活することのできる地域

「共に学び、共に育つ」教育システムの理解啓発に向けて

「1回目の研修会」

困難が生じる状態を疑似体験し、それが日常的に継続することを想像すること（子どもの視点に

「2回目の研修会」

実際に指導している児童生徒の姿について教員同士で同じ視点で情報共有を行い、日常の実態把握や児童生徒との関わりの中で活かすことをねらった協議を行いました。

全校体制で「特別支援教育の視点」を意識して子どもたちと関わることで、情報共有を行ったり、よりよい支援の在り方について考えたりすることができるようになりました。



「手先の不器用さ」についての疑似体験



二回目の研修 協議の様子

図Ⅱ-9 令和2年度教育広報

イ 発達支援教室に通う保護者を対象とした就学支援説明会

実施日 令和2年10月4日（水）

実施場所 G親子教室

対象 「G親子教室」に通う年中児の保護者

内容 説明「釜石市の教育支援について」

【参加者評価】

- ・内容はいかがでしたか。
 - A 参考になった（100%）
 - B 少しは参考になった（0%）
 - C どちらともいえない（0%）
 - D あまり参考にならなかった（0%）
 - E 参考にならなかった（0%）
- ・就学までの流れや学校について理解できましたか。
 - A 理解できた（100%）
 - B 少しは理解できた（0%）
 - C どちらともいえない（0%）
 - D あまり理解できなかった（0%）
 - E 理解できなかった（0%）

【参加保護者の声】

- ・就学についてわからないことばかりで不安でしたが、就学までの流れがわかり、少し安心しました。発達がゆっくりな子、こだわりのある子等の接し方など日常で大切な関わり方など知りたいです。
- ・特別支援学級の内容が分かってよかったです。上の子が小学区に入学したばかりで、特別支援学級のことが気になっていました。支援学級の見学が可能であれば行ってみたいです。⇒日程調整を行い、後日実施。
- ・わからないことだらけなので、ぜひ、また、こういった機会があればどんどん教えていただく場をつくっていただけたらと思います。特別支援学級等で行っている、具体的な内容について知りたいです。

G親子教室に通う年中児の保護者は、就学について、どの機関に相談し、どのように進めていけばよいのか悩んでいることが把握できた。本説明会で主として保護者から希望された説明内容は、特別支援学校、特別支援学級、通常の学級それぞれの違いや、特別支援学級在籍で考えられる1日の過ごし方等についてである。これら基本的な情報や、相談窓口等をまとめた情報提供に関わる媒体を、療育教室に通室していな保護者も含め、市内の保護者への配布を念頭に置いて制作することが急務であると考え。来年度以降、発行できるように準備を進めていくこととしたい。

4. 今後に向けて

当市の課題として、震災による環境の変化を受け、総合的に支援が必要な子どもが通常の学級にも相当数在籍しており、保護者、地域の方等、支える周囲の大人にも理解啓発が必要な現状があることは「1. 背景と目的」で述べたとおりである。

この地域課題に対して、3年間の本研究を通して、主に2つの面から改善に向けた取り組みを行ってきた。1つは、市内の全教職員が特別支援教育に対する理解を深めること、もう1つは、保護者、地域の方に特別支援教育で大切にしたい考え方を発信していくことである。

前者については、平成30年度に教職員の特別支援教育に対する意識や理解の状況の現状把握後、国立特別支援教育総合研究所の研究職員を講師として招き、市内全教職員で多様性を認め合える共生社会の担い手を育てていくこと、そのために特別支援教育の理解を深めていくことが必要であることを確認した。これを受け、令和元年度から、「特別支援教育の視点」による児童生徒理解の充実に資する校内研修会を段階的に拡充させながら実施している。来年度については、未実施の学校での「藤枝モデル」を活用した校内研修会の実施を検討しており、市内全ての学校での取組が進むこととなる。本研修で実施している協議については汎用性が高いことから、引き続き各校での活用を促し、全て子どもたちを支える温かい校内体制がつくられ、児童生徒理解に基づいた指導支援の一層の充実と、釜石市の目指す共生社会の具現化へとつなげたい。

後者については、継続して市の広報への記事掲載や保護者への説明会等を通し、インクルーシブ教育システムの考え方や、各校で行われている取組を周知してきた。来年度も継続して理解啓発を行うとともに、その一環として市の教育支援についての情報をまとめたリーフレットの作成・配布・活用という段階に進めていきたい。

この3年間で、本市は10年後を具体的にイメージしながら「共生社会」を目指した取組の第一歩を踏み出すことができた。「藤枝モデル」を用いた校内研修の協議の場面において、「本校内研修の成果は、生徒指導上困難さをもつ子どもにも活用できるのではないか。」「子供への個別の支援になると考えたものが、全体への支援につながるのではないか。」といった教職員の声があがった。こうした、教職員がチーム学校として、全員が協力し課題解決に向かうことのできる学校は、生徒指導や不登校等、学校現場での様々な課題に対しても対応することができ、児童生徒理解に基づいた力強い学校力として醸成されていくものと考えている。これまでの3年間で「第1ステージ」として捉え、今後、3年間で醸成してきた市の力を「第2ステージ」へつなげ、市内の学校に蒔いてきた種を次のステージで芽吹かせていきたいと考えている。

釜石市地域実践研究員：和田 智恵

釜石市担当研究員：宇野宏之祐

Ⅲ. 研究協力校におけるインクルーシブ教育システムの 推進に向けた取組

1. 現状と課題

鹿沼市では、本市として取り組むべき教育の構図を描き新しい教育の実現を図るため、平成 24 年 3 月に「鹿沼市教育ビジョン」を策定し、平成 29 年度からの「基本計画Ⅱ期」においては、「個に応じた特別支援教育の推進」を掲げ、「インクルーシブ教育システムの構築」を取組の一つとして定めている。

本市における特別支援教育に関わる行政機関として、総合教育研究所教育相談室という相談機能をもった機関があり、不登校や発達障害等の児童生徒への支援を行っている。相談機能の充実は、発達障害等の特性をもった児童生徒への早期発見と早期支援に効果的であり、早期支援の場として各学校においては特別支援学級及び通級指導教室の設置が進んでいった。現在、市内小中学校 34 校における特別支援学級設置校は 30 校、通級指導教室の設置校は 17 校あり、それぞれの学校において特別の支援を要する児童生徒の特性に合わせた個別支援が行われている。しかし、特別支援教室や通級指導教室での支援が充実するにつれ、「集団に適應することが難しい児童生徒に対しての支援は特別支援学級や通級指導教室において行う」と考える教員が増え、障害等のある児童生徒の理解や具体的な支援について、各学校や教員間で差が見られる状況となっている。

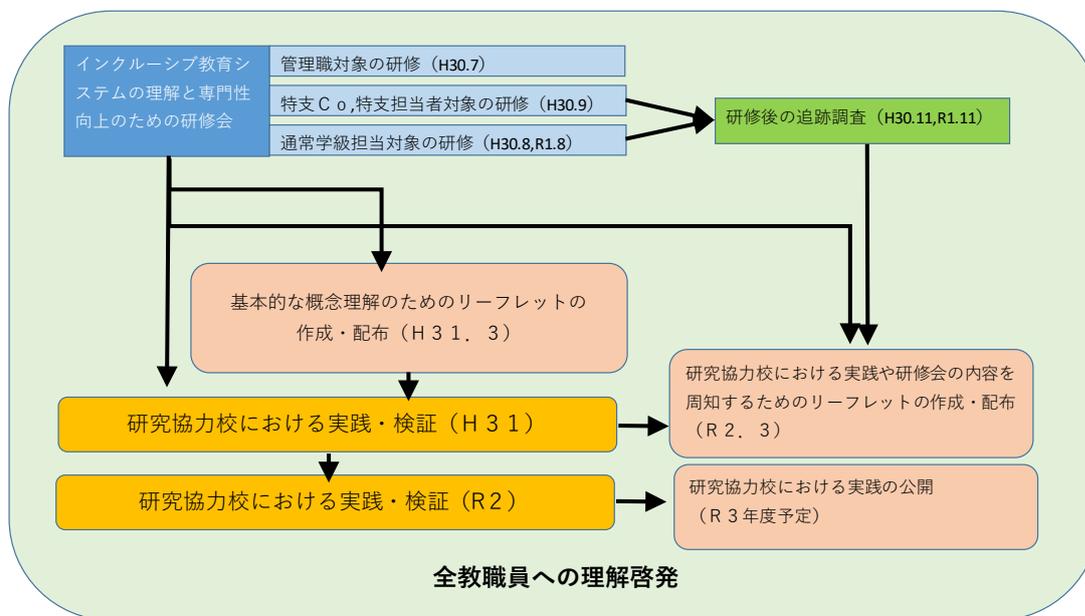
インクルーシブ教育システムを構築し、それを推進していくためには、特別支援学級担当者のみならずすべての教員がインクルーシブ教育システムについて理解し、それに必要とされる専門性を高めることが大切である。そこで、インクルーシブ教育システムの構築に向けて以下のことを目的に、本研究に取り組むこととした。

しかし、今年度、新型コロナウイルス感染症の感染対策の影響により、4 月、5 月は休校など、思うような研究に至らなかった。そこで、今年度は、インクルーシブ教育システム構築に向けての市内全教員に対する理解啓発を行うために、研究協力校での研究・実践を深めることを目的として研究に取り組んだ。

2. 研究の方法

本研究の目的は、「鹿沼市内の教職員に対するインクルーシブ教育システムの理解啓発と教員の専門性の向上」である。目的を達成するにあたり必要なものとして、特別支援学級担当だけでなくすべての教職員が最低限身に付けていなければならない理念及び障害に対する基本的な知識・技能等と、職種・役割ごとに身に付けるべき専門的な知識・技能等がある。

そこでまず、平成 31 年度より研究協力校を指定し、インクルーシブ教育システムの構築及び推進に向けて、インクルーシブ教育システムの理解と教職員に求められる専門性を身に付けるための研修を行い、児童生徒の個別のニーズに対応できるよう、教員の指導力向上を図り、校内研究授業を複数回開催した。その取組を令和 3 年度の研究指定校による公開研究につなげ、取組の周知を図ることとした（図Ⅲ－1）。



図Ⅲ－1 研究計画

3. 結果

令和元年度より、研究協力校として鹿沼市立南摩小学校を指定し、インクルーシブ教育システムの構築に向けた実践研究を行った。

(1) インクルーシブ教育システムの理解と専門性向上のための研修会の実施

ア 研修の目的：校内でインクルーシブ教育システムの理解啓発を進め、教員の専門性向上を図り、教員間の共通理解を図った（図Ⅲ－2）。

イ 開催時期：令和 2 年 10 月 14 日

ウ 参加対象：研究協力校

参加者：研究協力校職員 12 名、
市指導主事 1 名



図Ⅲ－2 研修会の様子

エ 研修の内容：講話「インクルーシブ教育システムを推進するために」

－具体的・視覚的・肯定的そして合理的配慮としての支援ツールの活用のおすすめ

講師 国立特別支援教育総合研究所 研究員

- ・インクルーシブ教育システム構築に関する基本的な考えの再確認
- ・児童への支援の基本姿勢
- ・共生社会の実現に向けて

研修会後の聞き取り調査では、「障害観の変化と支援の在り方の変化について再確認することができた。」という意見や、「具体的・視覚的・肯定的といった支援の基本的な姿勢を共通理解することができた。」といった意見があった。また、「共生社会の実現に向けて、その担い手を育てる意識で取り組みたい」といった意見も挙がった。

(2) 研究協力校における授業研究会の実施（平成 31 年度より）

①方法

ア 校内研修体制の整備

・校内研究授業（2，3学期）

2，3学期は校内研究授業を行った。授業のねらいを達成するための個のニーズに応じた支援のあり方について、検討し、実践、協議を行った（図Ⅲ-3、4、5、6）。



図Ⅲ-3 コロナ対策を講じてのペア学習



図Ⅲ-4 立ち歩いて質問できる環境作り



図Ⅲ-5 既習事項がすぐに確認できるスペース



図Ⅲ-6 児童が必要に応じて選ぶ教材の準備

イ 授業づくり

昨年度より、個のニーズを把握するため、「よろしくお願いシート」(図Ⅲ-7)を活用し、全児童に調査を行った。「よろしくお願いシート」とは、「国立特別支援教育総合研究所平成29年度特別支援教育専門研修発達障害・情緒障害・言語障害教育コース研修レポート」を参考に作成したものである。その結果から、個々に必要な支援等を検討し、授業に反映させるようにした。

また、指導案を作成する際は、「よろしくお願いシート」の結果を反映させ、児童の実態や展開の中で、授業の工夫や個への手立てを明確にした。

過程	学習活動	形態 時間	教師への支援	
			全体の手立て	個への手立て
つかひ	1. 既習事項を確認し、本時の問題をつかひ。 ①どちらが混んでいるか比べよう。	5 全	<ul style="list-style-type: none"> 2枚の絵を提示し、混んでいるのはどちらか考えさせることで、前時の違いに気付かせる。 混んでいると窮屈であることを、絵や動作を使って実感させる。 ☆面積が同じでボールの数が違うもの、ボールの数が同じで面積の違うものを提示し、どちらが混んでいるか考えさせる。 一方の量をそろえたり、ならしたりすると比べられることを確認する。 ☆絵はキーワードと一緒に黒板に提示しておく。 ☆既習の「ならず」という考え方を確認し、マグネットを使って、実物にならして見せる。 	<ul style="list-style-type: none"> 「混んでいる」と「固まっている」の違いを、絵や動作を使って実感させる。 「混んでいる」と「固まっている」の違いを、色を使って黒板にまとめる。 ☆学習問題と実生活につながるように例を挙げながら、学習問題をつかまさせる。 ☆既習の「ならず」という考え方を確認し、マグネットを使って、実物にならして見せる。 一度全体へ提示して、個別に確認できるように工夫してまとめる。(B)
見通す	2. ②面積とボールの数が違うときの組み合わせの比べ方を考えよう。	5 全	<ul style="list-style-type: none"> 予想を立てさせ、AとCは面積とボールの数がそれぞれ異なるため、比べられないことを確認し、めあてを考えさせる。 どんな方法で考えるか見通しをもたせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ☆2分程度自分で考えたら、友達や教師と一緒に考えても良いことを伝える。 □ヒントカードを用意し、自分がかかりやすい考え方を提示して解けるように支援する。(A)(B) ○ある程度書けた時点で、聲を立てて、友達と交流できるように促す。 ☆友達の考え方を聞いて、メモしたり、質問をしたりするように声を掛ける。 □友達の考えに関心をもたせ、聞けるように声を掛ける。(A) □板書されたキーワードを使うと良いことを伝える。(B)
自力解決	3. 各自で問題を解決する。	12 実態に 応じた 形態	<ul style="list-style-type: none"> 1人あたりの面積や、1m²あたりの個数を知りたいときには、「ならず」考え方が使えることを確認する。 ☆ノートに自分の考えたことを、式や図で表し、言葉を使って説明できるようにする。 ☆図が書けたら式で表すなど、1つの考え方を色々な方法で表現できるようにする。 ☆友達の話を聞いたら、必ず反応する(なるほど、いいと思います、など)ように適宜声を掛ける。 ☆疑問が湧き出したら、学び合いをより深らせる。 ☆全体の話し合いでは自力解決でつまづいていたところの問い返しをして、確認をしながら進める。 ☆キーワードは色を覚えて黒板に提示する。 ☆1分程度、自分で考える時間をとり、自分なりの表現でまとめることを勧める。 ☆児童の発言を生かしながらまとめる。 ☆単位量あたりを求める計算と公倍数を使う計算では、計算において他の数字を提示したとき、どちらの方がよいか「はかせどん」で考えさせる。 ☆本時の学習内容を簡潔におさらいし、本時の学習の振り返りを書く。 ☆振り返りシートを活用させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ☆2分程度自分で考えたら、友達や教師と一緒に考えても良いことを伝える。 □ヒントカードを用意し、自分がかかりやすい考え方を提示して解けるように支援する。(A)(B) ○ある程度書けた時点で、聲を立てて、友達と交流できるように促す。 ☆友達の考え方を聞いて、メモしたり、質問をしたりするように声を掛ける。 □友達の考えに関心をもたせ、聞けるように声を掛ける。(A) □板書されたキーワードを使うと良いことを伝える。(B) ☆まとめた後、横に行ってまとめたことを個別に理解できたか確認する。 ☆振り返りシートを活用しながら、自分の活動を振り返ることができるよう声を掛ける。(A)
振り返り	5. 考え方を確認し、まとめる。 ③面積を比べよう。④1m ² あたりの個数を比べよう。	6 全	<ul style="list-style-type: none"> 1人あたりの面積や、1m²あたりの個数を知りたいときには、「ならず」考え方が使えることを確認する。 ☆ノートに自分の考えたことを、式や図で表し、言葉を使って説明できるようにする。 ☆図が書けたら式で表すなど、1つの考え方を色々な方法で表現できるようにする。 ☆友達の話を聞いたら、必ず反応する(なるほど、いいと思います、など)ように適宜声を掛ける。 ☆疑問が湧き出したら、学び合いをより深らせる。 ☆全体の話し合いでは自力解決でつまづいていたところの問い返しをして、確認をしながら進める。 ☆キーワードは色を覚えて黒板に提示する。 ☆1分程度、自分で考える時間をとり、自分なりの表現でまとめることを勧める。 ☆児童の発言を生かしながらまとめる。 ☆単位量あたりを求める計算と公倍数を使う計算では、計算において他の数字を提示したとき、どちらの方がよいか「はかせどん」で考えさせる。 ☆本時の学習内容を簡潔におさらいし、本時の学習の振り返りを書く。 ☆振り返りシートを活用させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ☆2分程度自分で考えたら、友達や教師と一緒に考えても良いことを伝える。 □ヒントカードを用意し、自分がかかりやすい考え方を提示して解けるように支援する。(A)(B) ○ある程度書けた時点で、聲を立てて、友達と交流できるように促す。 ☆友達の考え方を聞いて、メモしたり、質問をしたりするように声を掛ける。 □友達の考えに関心をもたせ、聞けるように声を掛ける。(A) □板書されたキーワードを使うと良いことを伝える。(B) ☆まとめた後、横に行ってまとめたことを個別に理解できたか確認する。 ☆振り返りシートを活用しながら、自分の活動を振り返ることができるよう声を掛ける。(A)
	4. 友達と交流し、考えを深める。	14 ペア 1 全	<ul style="list-style-type: none"> 1人あたりの面積や、1m²あたりの個数を知りたいときには、「ならず」考え方が使えることを確認する。 ☆ノートに自分の考えたことを、式や図で表し、言葉を使って説明できるようにする。 ☆図が書けたら式で表すなど、1つの考え方を色々な方法で表現できるようにする。 ☆友達の話を聞いたら、必ず反応する(なるほど、いいと思います、など)ように適宜声を掛ける。 ☆疑問が湧き出したら、学び合いをより深らせる。 ☆全体の話し合いでは自力解決でつまづいていたところの問い返しをして、確認をしながら進める。 ☆キーワードは色を覚えて黒板に提示する。 ☆1分程度、自分で考える時間をとり、自分なりの表現でまとめることを勧める。 ☆児童の発言を生かしながらまとめる。 ☆単位量あたりを求める計算と公倍数を使う計算では、計算において他の数字を提示したとき、どちらの方がよいか「はかせどん」で考えさせる。 ☆本時の学習内容を簡潔におさらいし、本時の学習の振り返りを書く。 ☆振り返りシートを活用させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ☆2分程度自分で考えたら、友達や教師と一緒に考えても良いことを伝える。 □ヒントカードを用意し、自分がかかりやすい考え方を提示して解けるように支援する。(A)(B) ○ある程度書けた時点で、聲を立てて、友達と交流できるように促す。 ☆友達の考え方を聞いて、メモしたり、質問をしたりするように声を掛ける。 □友達の考えに関心をもたせ、聞けるように声を掛ける。(A) □板書されたキーワードを使うと良いことを伝える。(B) ☆まとめた後、横に行ってまとめたことを個別に理解できたか確認する。 ☆振り返りシートを活用しながら、自分の活動を振り返ることができるよう声を掛ける。(A)

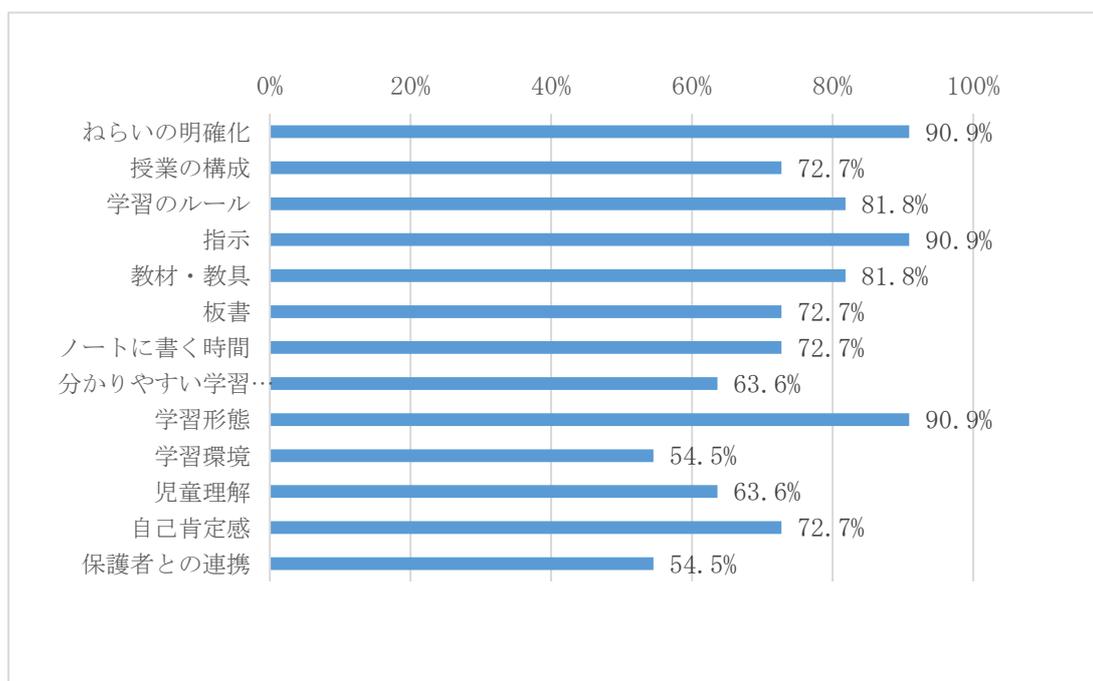
図Ⅲ-7 指導案の展開の中での手立ての明確化

(2) 結果

①教職員のアンケート調査から

日頃の取組や意識の変容を見るためのアンケート調査を令和元年12月に行った。調査対象は、モデル校で授業を行っている教職員11名である。まず、日頃の授業等、児童に対する指導の工夫について、13項目を設定し、複数回答で回答を求めた。結果を整理したものを、図Ⅲ-8に示した。最も回答の多かった項目は、「授業のねらいの明確化」と「学習形態の工夫」であり、全体の90.9%であった。次いで、「学習のルールを決める」「教材・教具の工夫」の81.8%となっている。反対に、回答率の低かった項目は、「学習環境の整備」「保護者との連携」の54.5%であった。こちらは、学級担任

をもたない教職員の回答率が低く、通常、特別支援の学級を担任している教員のみ
 の回答率は、75.0%であった。



図Ⅲ－８ 令和元年度 日常の授業等で工夫している点

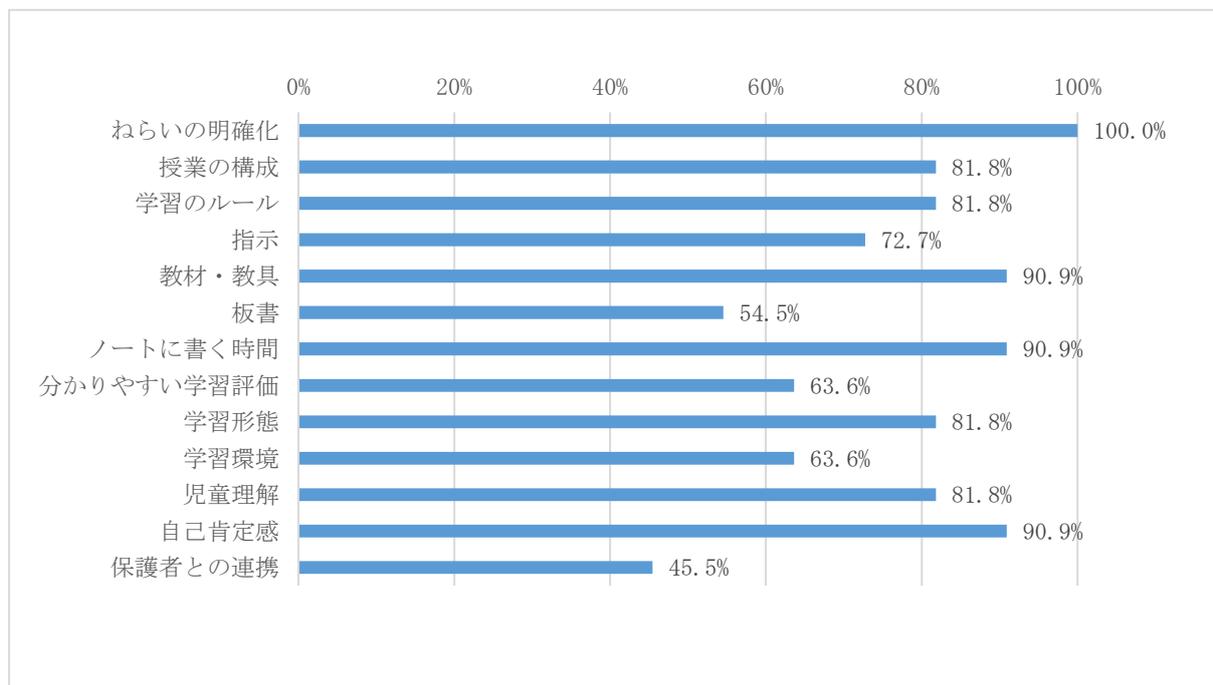
令和元年 12 月に行ったアンケート調査を令和 2 年 12 月にも行い、教員の意識の変
 化を見取った。調査対象は、モデル校で授業を行っている教職員 11 名である。調査項
 目も同様のものをおこなった。結果を整理した物を図Ⅲ－9 に示した。

まず、日頃の授業等、児童に対する指導の工夫について、13 項目を設定し、複数回
 答で回答を求めた。結果を整理したものを、図Ⅲ－7 に示した。最も回答の多かった項
 目は、「授業のねらいの明確化」が 100%であり、『何のために、本時の課題に取り組む
 のか』といったねらいを明確にして、丁寧に説明するようなことが増えたと話してい
 た。次いで、「教材・教具」、「ノートに書く時間」、「自己肯定感」が 90.0%であつた。

「教材・教具」に関しては、準備はするが、どんな教材・教具を使用するかは、児童に
 決定権があり、教員が強く使わせるものではなかった。「ノートに書く時間」では、板
 書事項をノートに写すための時間をまとめてとることがあったが、児童からの要望で、
 こまかく書く時間をとるようになったということだった。「自己肯定感」では、児童が
 活躍できる場面を意図的に設けたり、児童の長所やできたことを評価したりしてい
 るとのことであつた。

「保護者との連携」は 45.5%でもっとも低い結果であつたが、新型コロナウイルス
 感染症の感染対策のために、対面での連携をとる機会が十分に確保できなかったため、

このような意識になっていると考える。



図Ⅲ－９ 令和２年度 日常の授業等で工夫している点

②教職員への聞き取り調査から

モデル校として取組を行ってからの授業や教職員の意識の変化について、調査を行った。モデル校として取り組んだ感想として、児童の視点にたつて、授業を構成し、支援を考えるようになったことや、インクルーシブ教育についての理解を深めることができ、学級経営とつながる部分が多く、児童理解に努めるようになったこと等が挙げられた。

また、授業での指導にあたり、許容範囲が広がったという意見があった。例えば、児童が教員の話を書く際には、姿勢を正し、手は膝の上に置き、視線を教員へ向けて聞くべきだと考えていた教員が、児童からのアンケート調査の結果より、ある児童はうつむきながら聞くことが、理解しやすいことや、ある児童は、鉛筆を触りながら聞くことが、安心につながることをわかり、一律に同じ姿勢にする必要がないと理解できたと話していた。このことにより、指導する場面が減り、教員も児童も穏やかな気持ちで授業に臨んでいるのではないかと推測できる。

まず挙げられた変化として、一人一人の教育的ニーズに応じた支援が見えるようになった点がある。今まで、全員が一斉に同じことができるようにという視点で支援していたものをできることが増えるようにという視点で支援を行うようになり、ニーズに合わせて多様な支援の工夫を行う教員が増えてきた。

また、通常学級担任と特別支援学級担任、通級担当が情報を共有し、指導についての

相談をするとといった内容の会話が増えたことや、日頃から児童の様子を話題にする様子が見られるようになったことが大きな変化として挙げられた。

4. 考 察

本研究は、障害等のある児童生徒の理解や具体的な支援について、各学校や教員間に差が見られるといった本市の課題のもと、市内小中学校における児童生徒の個々の教育的ニーズに対応するために、市内全教員に対するインクルーシブ教育システム構築に向けての理解啓発と教員の専門性の向上を図ることを目的に取り組んできた。

本研究では、令和元年度から研究協力校を決定し、インクルーシブ教育システムの構築に向けての実践研究を行った。また、その実践研究から得られた効果的について公開研究会という発表の場を設け、市内全校に向けて発信する予定であった。今年度は、新型コロナウイルス感染症の感染拡大のため、中止となった。

協力校の実践では、インクルーシブ教育の理念を理解し管理職のリーダーシップのもと、前向きに取り組んでいったことにより、教員の意識に大きな変容が実感できてきた。今後は、研究協力校の実践研究を更に進めていくだけでなく、各小中学校が校内体制を整備し、自校のインクルーシブ教育システムの構築をどのように推進させていくかが課題となってくる。今後は公開研究会を開催し、研究協力校の取組をより具体的に発信していけるようにしたいと考える。

鹿沼市地域実践研究員：雉嶋 邦彦
：高野久美子
鹿沼市担当研究員：杉浦 徹

IV. 神戸市における小・中学校の特別支援教育コーディネーターの 資質向上に向けた取組

1. 背景と目的

(1) 神戸市における特別支援教育の現状

神戸市内には公立の小学校が162校、中学校が81校、義務教育学校が1校ある。そのうち令和2年度に特別支援学級を設置している学校は小学校が160校、中学校が79校、義務教育学校前期課程が1校、後期課程が1校と、ほぼ全ての市立小中学校に特別支援学級が設置されている。特別支援学級の種別は、難聴特別支援学級は小学校1校、中学校1校に設置され拠点校方式をとっているが、知的障害、自閉症・情緒障害、病弱、肢体不自由特別支援学級は各校の入級する児童生徒に応じて設置されている。また、通級による指導は、令和元年までは拠点校方式で、言語障害、難聴、発達障害通級指導教室が8校、情緒障害・発達障害通級指導教室は6教室が設置されていた。令和2年度からはこれらに加え、小学校5校に通級指導教室が設置されている。

全国的にも言えることであるが、神戸市でも小・中学校の在籍人数は減少傾向にあるが、小・中学校の特別支援学級や、特別支援学校の在籍人数及び通級指導教室を利用する児童生徒は年々増加している。また、通常の学級在籍の児童生徒についても、学び方や人間関係、情緒面等、配慮を要する児童生徒の増加が顕著で、それに付随して、各学校には、困難さのある児童生徒の学び方や合理的配慮の提供についての相談が保護者から多く寄せられている。

(2) 特別支援教育コーディネーターの現状と課題

各小・中学校の特別支援教育コーディネーターは、校長に指名され、校務分掌の一つとしてその役割を担っている。また神戸市では、特別支援教育コーディネーターが管理職とともに就学相談の窓口となって保護者に対応しており、まさに特別支援教育の要となっている。毎年新しく指名される教員も多く、今まで特別支援教育に携わった経験のない教員も特別支援教育コーディネーターに指名されることがある。そういった状況から、特別支援教育コーディネーターの経験値の違いや力量差があり、就学相談において、保護者への情報提供に苦慮しているケースもある。その理由として学びの場や関係機関とのつなぎ方の理解が不十分であることが考えられる。また近年、急速にニーズが増えてきている放課後等デイサービス等の事業所との連携で戸惑う声も聞かれる。さらに保護者だけでなく同僚の教員からの相談も多岐にわたり、それに対応する専門的な知識が少なく、うまく助言できているか自信がないといった声も聞かれる。

（３）特別支援教育コーディネーター専門性向上に向けたこれまでの取組

現在、神戸市立の各校の特別支援教育コーディネーターを対象に、市教委で実施している研修は２種類ある。１つ目は、特別支援教育コーディネーター初担当者を含む各校の特別支援教育コーディネーター全員を対象に行う年４回の特別支援教育コーディネーター担当者研修である。２つ目は、経験が３年目以上の特別支援教育コーディネーター向けの専門研修である。例年であれば参集型で研修を行っていたが、今年度は新型コロナウイルス感染拡大防止の対策で、特別支援教育コーディネーター担当者研修は、内容を精選し説明音声を入れたスライド動画を配信して研修に替えた。また平成 28 年度から、各校の特別支援教育コーディネーターに共通で知ってもらいたい情報（よりどころとなる情報）を提供することを目的に、「平成 28 年度小・中学校のための特別支援教育コーディネーターハンドブック」を作成し、配布している。現在、このハンドブックはイントラネットでデータとしてアップしている。各校の特別支援教育コーディネーターは、前述した研修を受講したり、ハンドブックを参考にしたりして、保護者等からの相談等に対応している。

（４）研究の目的

神戸市教育委員会では、このような特別支援教育コーディネーターにかかる課題を少しでも解決し、さらなる資質向上及びスキルアップをめざし、特別支援教育コーディネーターにとって分かりやすく実践で役立つツールを発信することを目指している。そこで、本研究では、市内の特別支援教育コーディネーターへのアンケート調査を実施し、その結果から特別支援教育コーディネーターハンドブックの改訂、特別支援教育コーディネーターQ&A、みんなの特別支援教育「④就学支援・合理的配慮編」の作成を行った。

2. 特別支援教育コーディネーターへのアンケートの実施

（１）目的

神戸市内の小・中学校の特別支援教育コーディネーターの経験年数及びハンドブックの活用状況やニーズを把握することを目的とした。

（２）方法

①対象

神戸市内の小・中学校の特別支援教育コーディネーター

②実施時期

令和 2 年 7 月下旬～ 8 月末日（研修動画配信期間中）

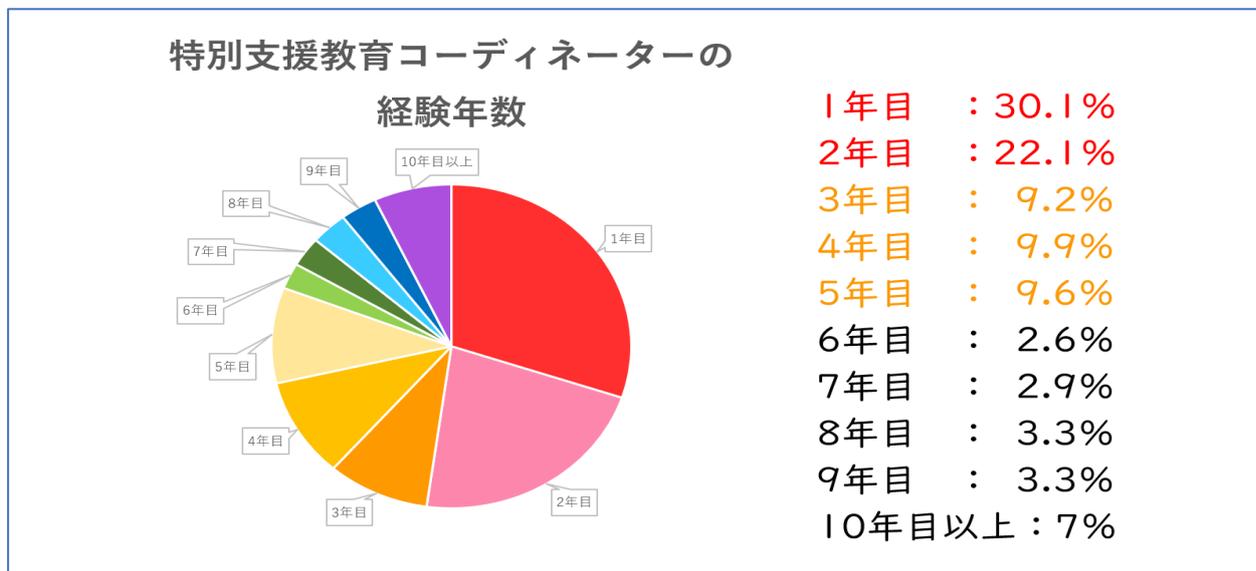
③調査内容

①特別支援教育コーディネーター歴

- ②特別支援教育コーディネーターハンドブックの活用状況
- ③ハンドブックの中で、さら詳しく知りたいことについての選択・記述

(3) 結果と考察：

①特別支援教育コーディネーター歴



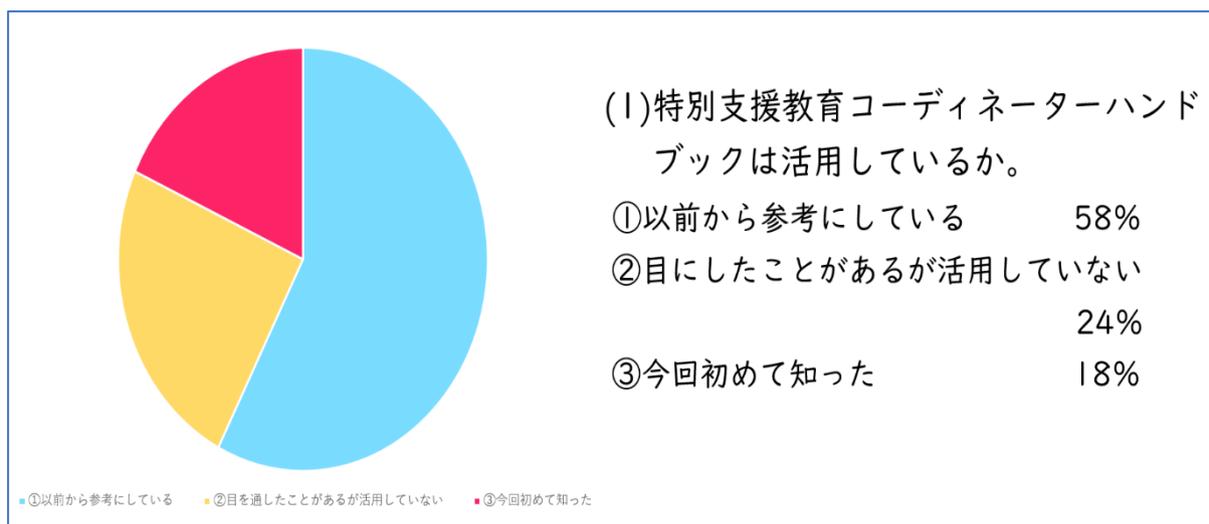
図IV－1 特別支援教育コーディネーターの経験年数

特別支援教育コーディネーターの経験年数について整理した結果を図IV－1に示した。神戸市内の特別支援教育コーディネーターのうち3割が経験年数1年目で、2年目を合わせると半数を超える。2人に1人は特別支援教育コーディネーターの経験が浅いという現状がわかった。研修については用語等、基本的な内容にしていく必要があると考えられる。また、経験年数5年目までを含めると8割以上を占める現状があり、経験の短い特別支援教育コーディネーターに向けた、より実践的な事例をあげた内容の発信が必要とされる。

記述式の回答には、神戸市の現状として配慮を要する児童生徒の増加、療育や自立に向けた保護者の関心の高まり、合理的配慮についての相談の増加、各小・中学校への就学等の問い合わせ対応増加という現状がある中で、自分の経験値だけでは知り得ない情報が多くあり困っているとの記載があった。こうした意見等を踏まえ、研修では用語等も含め、基本的なことを中心に伝達する必要性が考えられた。しかし、コロナ禍で集まっての研修を組めない中では、ハンドブックやQ&Aのような形でいつでも困ったときに手に取れる形で参考になるものが必要であると考えられた。

②特別支援教育コーディネーターハンドブックの活用状況

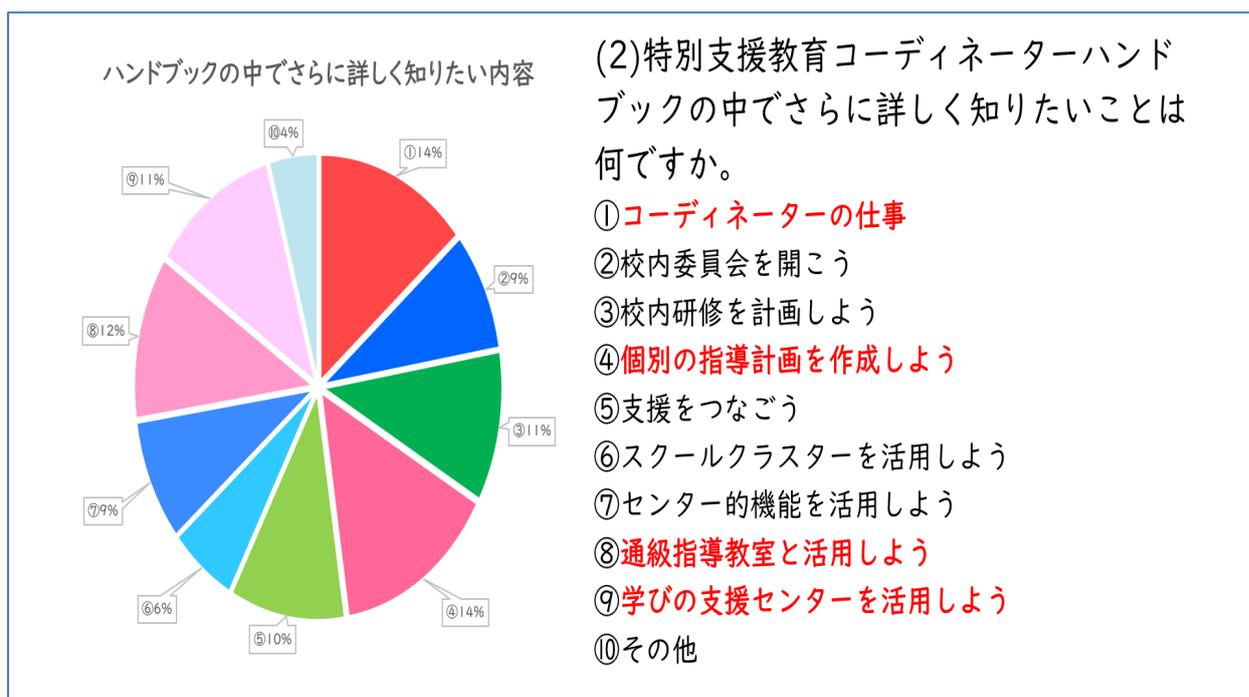
特別支援教育コーディネーターハンドブックの活用状況について整理した結果を図IV－2に示した。ハンドブックを以前から参考にし、活用しているのは約6割であっ



図Ⅳ－２ 特別支援教育コーディネーターハンドブックの活用状況

た。また4人に1人は活用できていない現状が浮き彫りになった。これは冊子として1度は目にしたが各校に数冊の配布では、個人持ちになってしまっていることも予想される。イントラネットに掲載するのみでなく、新しい担当者に対し、毎年早い時期にその活用方法を周知することが重要であると感じた。また内容の更新が行われていないことで、移り変わる状況に対応していない部分があることも「目にしたことはあるが活用していない」といった状況を生み出していると予想される。

③ハンドブックの中で、更に詳しく知りたいことについての選択・記述

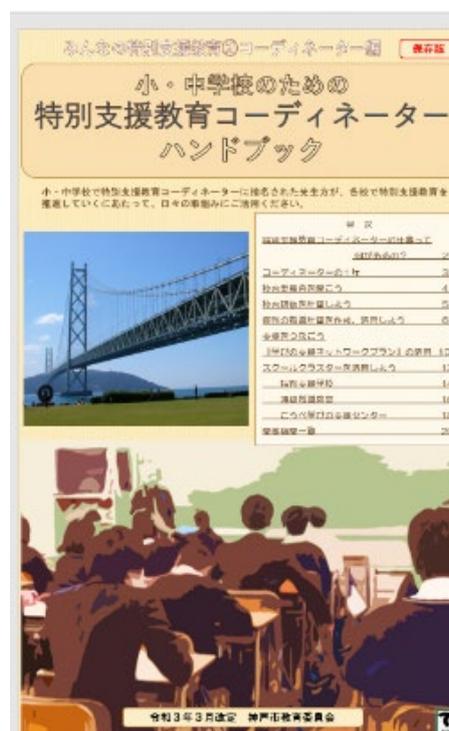


図Ⅳ－３ ハンドブックの中で、さらに詳しく知りたいことについての選択・記述

ハンドブックの中で、更に詳しく知りたいことについて尋ねた結果を図Ⅳ－3に示した。特に、コーディネーターの仕事の他、関係機関へのつなぎ方に関して詳しい内容が知りたいとの回答が多く見られた。アンケートの結果を踏まえ、以下の取組を行った。

3. 特別支援教育コーディネーターハンドブックの改訂

平成28年に神戸市教育委員会では、初めて特別支援教育コーディネーターに指名された教員にもわかりやすいようにハンドブックを作成した(図Ⅳ－4)。その後も研修資料として活用したり、PDFデータとしてインターネットに掲載したりして活用してもらっている。一方、この5年間で、神戸市の特別支援教育に関わる現状が変化してきた。神戸市では平成29年4月に神戸市就学支援委員会要綱の見直しが行われ、就学指導委員会から就学支援委員会へと名称の変更している。また5年間で高校における通級教室が始まったり、小学校において通級指導教室が設置されたりする等、加筆すべきことが出てきた。内容の更新が行われていないことで、移り変わる状況に対応していない部分があることも「目にしたことはあるが活用していない」といった状況を生み出していると予想される。そこで特別支援教育コーディネーターとして参考になるホームページ等のリンク先を掲載し、それぞれの必要な情報を得られるようにした。

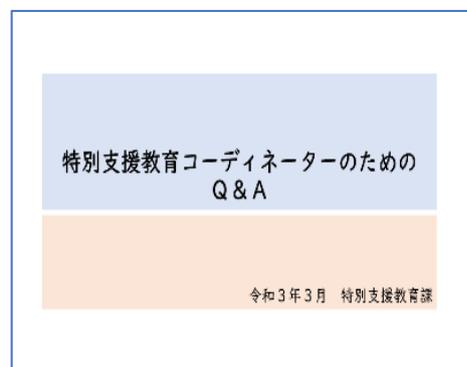


図Ⅳ－4 特別支援教育コーディネーターハンドブック

4. 特別支援教育コーディネーターのQ&Aの作成

小・中学校の特別支援教育コーディネーターから「保育所等訪問支援事業や放課後等デイサービス等が急速に増え、対応に困っている。」といった意見が寄せられることがあった。各校で保護者等から相談を受ける中で、基礎的な知識や神戸市の考え方がわかるようなQ&Aを作成した。(図5)

内容としては経験の浅い特別支援教育コーディネーターが知りたい用語等を解説したり、相談内容を想定し、実践で使えるような内容をQ&Aにしたりした。以下は抜粋である。



図Ⅳ－5 特別支援教育コーディネーターのためのQ&A

Q. 保育所等訪問支援事業 とは何ですか。

A. 保護者からの依頼に基づき、療育の専門家が保育所、幼稚園、認定こども園、小学校、中学校、高校、特別支援学校へ訪問し、障害のある児童生徒に対して、集団生活適応のための専門的な支援などを行うものです。児童生徒の特性等に集団生活の環境や活動の手順等を合わせていくことが目的です。
訪問支援員は訪問先で児童生徒の観察、本人への直接支援、必要があれば教職員への間接支援、環境への間接支援を行います。訪問後に保護者に報告を行い、学校にも報告する場合があります。

保育所等訪問支援事業 利用の流れ (例)

- ①保護者が事業所に依頼する
- ②子供が承諾する
- ③保護者がサービスを申請する
- ④保護者が学校に依頼する
- ⑤事業所が学校に説明する
- ⑥目的や活動を確認して、支援スタート

事業所と確認しておきたいこと		
支援の目的や支援の かたち	双方の約束事	情報共有のしかた
・支援の目的はなん てしょうか。 ・対象の子供に直接 支援をするのか、学校 園へのアセスメント等 の相談支援をするのか、 どのような形での支 援をするのしょうか。 ・担任はどのよう に関わらうのしょうか。 ・対象の子供のど うな姿を目指しますか。 など	・支援の時間帯はど うしますか。 ・個人情報の扱いな ど、守秘義務等につ いて確認したいです。 ・来られたときに、ど こに荷物を置いてもら うのしょうか。 ・届届の子供たち にどのよう に説明しまし ょうか。 など	・打合せをしたいけ れど、いつできるの しょうか。 ・保護者とはどのよ うに連携するの がよい でしょう。 など

Q. 保育所等訪問支援事業は依頼があれば必ず受けなければならないですか。

A. 保護者からの依頼に基づき、計画、訪問する事業です。児童生徒のために、学校も事業所と必要な具体的な確認をして実施協力していきます。依頼を受けた場合、管理職に相談し、校内で必要な共通理解を促しましょう。
訪問に関して不安なことがある場合は、事業所と話をする際によく話し合っておきましょう。
詳しくはイントラ内通達・様式（特別支援教育課）の保育所等訪問支援をご覧ください。

Q. 放課後等デイサービスから打ち合わせをしたいという申し出がある場合どのようにすべきですか。

A. 顔の見える関係を作っておくことは、連携を深めるために有効であります。打合せの内容は、支援に関する情報共有、送迎に係るルールの確認等が考えられます。デイサービスでも個別の支援計画を立て、支援にあたっています。互いに情報を共有することは、児童生徒にとって一貫した支援につながります。
学校教育法施行規則に当該幼児児童生徒または保護者の意向をふまえて、関係機関等と支援に関する必要な情報の共有を図ることと示されています。

Q. きこえとことばの教室とそだちところの教室の違いは何ですか。どちらにつながりか迷った場合はどうしたらいいですか。

A. きこえとことばの教室は、主に難聴や言語（構音・発音の指導）を行います。そだちところの教室は、主に生活上の困難が見られるほど感情の表出やコントロールの苦手さや緘黙に対して指導を行います。自閉傾向、学習障害、LD、行動面で気になる児童生徒については、校内委員会で話し合い、通級が妥当だと判断された場合は、管理職より最寄りの通級設置校の管理職に連絡をしてください。通級担当者との相談内容によって、どちらが適しているか判断して案内することもあります。

Q. 個別の指導計画は保護者に見せていいですか。

A. 実態の把握を十分行ったうえで作成し、教科ごとの目標や手立て等、内容を共有して保護者と合意形成を行います。学校として今まで取り組んできたこと、長期的・短期的な目標等、具体的に伝えていくことが大切です。個別の指導計画は児童生徒の実態をもとにした日々の授業の指針になり、授業の質を向上させることにつながります。

Q. 就学前の児童、入学前の生徒との面談はどのようにすべきですか。

A. できる限り管理職や特別支援教育コーディネーター、特別支援学級担任が面談に同席できるように日程を調整しましょう。就学支援シート等を活用して保護者から児童生徒について十分に聞き取りを行い、状況を保護者と学校が共有するようにしましょう。また保護者の同意を得て、現在在籍している就学前施設や小学校に情報提供を依頼することもできます。

Q. SSWと連携したいとき、どこに連絡したらいいですか。

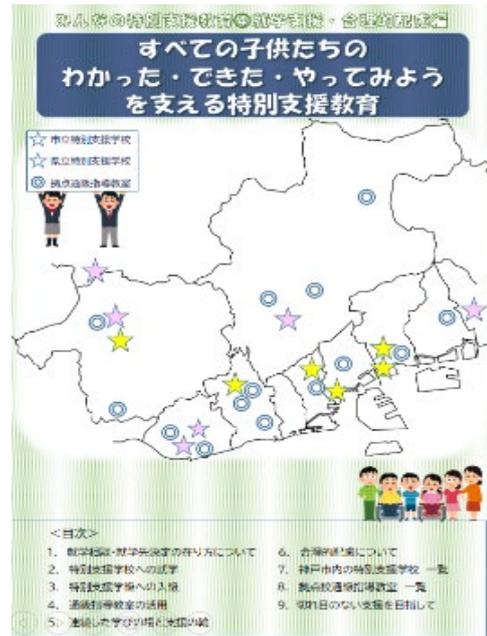
A. SSWは虐待や不登校など、子供たちを取り巻く環境を調整するため、関係機関等とネットワークを築く福祉の専門家です。こども家庭センター、区役所、社会福祉協議会等の関係機関と家庭や学校をつなぐ役割を担います。各区で1～2名拠点校に配置されています。SSWに相談する場合は各校で事案について話し合い、校内で協議して管理職から児童生徒課の区担当にお問い合わせください。

作成後は、特別支援教育コーディネーター担当者研修の中で紹介し、その後、データとしてイントラネットに掲載する予定である。特別支援教育コーディネーターをはじめ、管理職や特別支援学級、通常の学級担任にも参考になり、特別支援教育についての理解を深めるツールの1つになればと考えている。

5. みんなの特別支援教育④ 就学支援・合理的配慮編の作成

特別支援教育コーディネーターへのアンケートから、知りたいことについて詳しく解説するものが必要であることが分かった。そこで、みんなの特別支援教育「①通常の学級編」「②コーディネーター編」「③幼稚園編」に加え、新たに「④就学支援・合理的配慮編」(図IV-6)を作成した。

これらの冊子は主に神戸市の就学相談・就学先決定の在り方や、関係機関との連携等について掲載している。本件についても研修の中で紹介し、イントラネットに掲載して、神戸市の教職員誰もが目にできるようにして活用してほしいと考えている。



図IV-6 みんなの特別支援教育
「④就学支援・合理的配慮編」

6. 総合考察

本研究を進めると同時に、新型コロナウイルス感染症拡大防止の観点から研修等の在り方が例年と大きく様変わりした。例年であれば担当者が参集して研修をし、基礎的な知識を含め、移り変わるニーズに応える内容を伝達していくことができた。

しかし、with コロナ時代の新しい生活様式の中では、参集せずとも特別支援教育コーディネーターに向け、その役割や基礎的な知識を正しく広め、専門性の向上を図ることができるツールの必要性がより高まった。特別支援教育コーディネーターが知りたいと感じた時に、すぐに資料を見て、それぞれに必要な情報を選んで研修できることが大切ではないかと感じた。それを提示したうえで参集しての研修が行えれば、さらに質の高い研修が計画できるのではないかと思う。

来年度以降も新しく特別支援教育コーディネーターに指名される教員が多数であると予測される。中には特別支援教育にあまり深く関わってこなかったという教員が担当することもあるだろう。各校での引継ぎはもとより、神戸市教育委員会から必要な情報を得られるツールを発信していかねばならないと強く感じる。

また、特別支援教育を取り巻く状況の変化に対応するため、冊子やQ&Aを定期的に更新し、それらを周知していくことが重要である。周知の方法もデータでの掲載や、限られた研修等の中で情報を発信し、今後も神戸市教育委員会として、特別支援教育コーディネーターの資質向上に努めていきたい。このような取り組みを続け、自ら継

続して特別支援教育に携わりたいと意欲を燃やす教員が1人でも多く出てくることを期待する。

神戸市地域実践研究員：遠周幸代

神戸市担当研究員：大崎博史

V. 通常の学級の担任の特別支援教育に関する意識調査

1. 背景と目的

(1) 鳥取市の現状と課題

① 子どもの育成に関する施策

鳥取市は、平成 28 年 4 月に「鳥取市教育振興計画基本計画」を制定した。この中で、今後 5 年間の推進施策を「学校・家庭・地域の連携による教育支援」として、「特別な支援を必要とする子どもたちがその能力や可能性を最大限に伸ばし、社会の中で生き生きと暮らしていくため、一人ひとりのニーズに応じた教育の実現をめざすこととし施策に取り組んできた。具体的には、「(1) 家庭・地域・関係機関が連携し長期的な視点に立って一人ひとりの「社会的自立への支援」を行う、(2) 一人ひとりのニーズに対応した教育の充実のための教職員研修の充実、中学校区における特別支援教育担当教員の兼務の充実を図り小中 9 年間の連続した支援を行う、(3) 必要に応じて特別支援教育支援員を一校に複数配置するなど、特別な支援を必要とする児童生徒へのきめ細やかな支援を行う」、の 3 つに取り組んできた。この中でも、(1) に関しては、平成 30 年 5 月に鳥取市こども発達支援センターが開設され、教育と福祉が連携して切れ目ない支援を行う体制が整えられた。

また、鳥取市教育センターの教職員研修ビジョンは、「児童生徒理解～特別支援教育の視点を基盤として～」としており、一人一人のニーズに応じた教育の実現のために研修を組んでいる。その中で、「特別支援教育ステップアップ研修」として通常の学級の担任を対象とした研修も実施しており、研修後のアンケートでは、子どもの言動の背景に目を向ける研修（理論）ではなく、目に見えている事象に対して、どう対処対応したらいいのか即実践可能な技能の習得を求める声が多く挙がっている。

② 子どもを取り巻く現状

鳥取市は、面積約 765.31 km²であり、人口約 19 万人の中核市となった。本市の児童生徒数は、令和 3 年度には約 15,000 人で、市街地近郊の一部の学校では、宅地開発等の影響を受け、一時的な児童生徒数の増加は見込まれている。しかし、それ以外の小・中学校では児童生徒数は減少傾向となっており、市街地と中山間地域では、児童生徒数や教職員数、教職員の年代構成などの差が大きくなっている。その中で、発達障がい通級指導教室の入級や特別支援学級への措置変更を希望する児童生徒は、どの地域でも年々増加している。また、本市の課題である不登校の令和元年度の出現率は、小学校 0.72%、中学校 3.62%で、過去最高を記録した平成 30 年度を上回る結果となっている。その背景には、一人ひとりの実態把握からニーズを明らかにし、適切な指導・支援につなげることができていない学校の実態がうかがえる。

(2) 目的

本研究では、今後さらに一人ひとりのニーズに応じた教育の実現を充実させるため、「鳥取市の小・中・義務教育学校における通常の学級の担任の特別支援教育に関する

意識」を把握することを目的とする。具体的には、本市のすべての小・中・義務教育学校の通常の学級の担任に質問紙でのアンケート調査を実施し、学校種別や年代別の意識の違いに焦点を当てて考察する。そして、通常の学級の担任の特別支援教育に関わる取り組みの向上のために、今後の施策として必要な内容の検討につなげる。

2. 質問紙調査

(1) 実施手続きと方法

① 調査対象

通常の学級の担任（小学校 39 校、中学校 13 校、義務教育学校 4 校）を対象とし、546 名からの回答が得られた。回収率は、全体 98%（546 人）（小学校 98%（369 人）、中学校 100%（140 人）、義務教育学校 100%（37 人））であった。

② 調査期間

令和 2 年 11 月から 12 月に実施した。

③ 実施手続き

質問紙調査の実施にあたっては、趣旨を依頼文と質問紙をもとに、口頭と文書により校長会執行部会で説明をして了解を得て、小・中・義務教育学校長会にて、口頭と文書で研究の趣旨、質問紙について説明し調査協力への同意を得た。質問紙と、依頼文を学校校ごとの封筒に入れ配布、配布した封筒に入れて学校ごとに提出するよう求めた。

④ 質問紙の作成と内容

質問紙作成に関しては、回答者の負担にならないよう、回答時間が 20 分程度になるように内容の検討を行った。

調査項目は、「1. 基本情報について」（年齢、性別、教員経験年数、担任・担当経験）、「2. 個別の教育支援計画について」（作成経験の有無、作成に携わった人、活用状況、活用していない理由（自由記述））、「3. 個別の指導計画について」（作成経験の有無、作成に携わった人、活用、活用していない理由（自由記述））、「4. 児童生徒の実態把握について」（10 項目より、1～3 つ選択）、「5. 児童生徒の指導・支援について」（授業する際の支援に関する 5 項目について各々、実施の有無・必要性を回答、効果的な指導・支援に必要だと思うことを 10 項目より 3 つ選択）、「特別支援教育に関する意見・感想」（自由記述）とした。項目の作成において、福本・菊池（2014）を参考に作成した。

(2) 調査結果

① 基本情報

性別は男 46%（250 人）、女 53%（288 人）、無回答 1%（8 人）であった。教員経験年数（講師含む）は 5 年未満が 22%（121 人）、5 年～10 年未満が 20%（111 人）、10 年～20 年未満が 27%（145 人）、20 年～30 年未満が 17%（95 人）、30 年以上が 12%（64 人）、無回答 2%（10 人）であった。これまでの担任・担当経験年数は、通常の学

級の担任 98% (540 人)、特別支援学級 36% (200 人)、特別支援学校 6% (36 人)、その他 1% (10 人) であった。年代は、20 代 20% (142 人)、30 代 24% (130 人)、40 代 30% (164 人)、50 代 19% (102 人)、60 代 1% (5 人)、無回答 0% (3 人) であった。

②個別の教育支援計画について

これまで、通常の学級の担任として、個別の教育支援計画の作成に携わったことがあると回答した 72% (392 人) (小学校 70% (258 人)、中学校 81% (113 人)、義務教育学校 57% (21 人)) のうち、担任の他に作成に携わった人についての全体の回答を図 V-1 に示した。全体では、割合の高い順に、特別支援教育主任が 60% (330 人)、学年団 43% (237 人)、保護者 39% (217 人) であった。その他の回答として、小学校は、養護教諭、特別支援学校のコーディネーター (聾学校)、その他教諭、中学校は教育相談担当者、スクールカウンセラーが挙げられた。

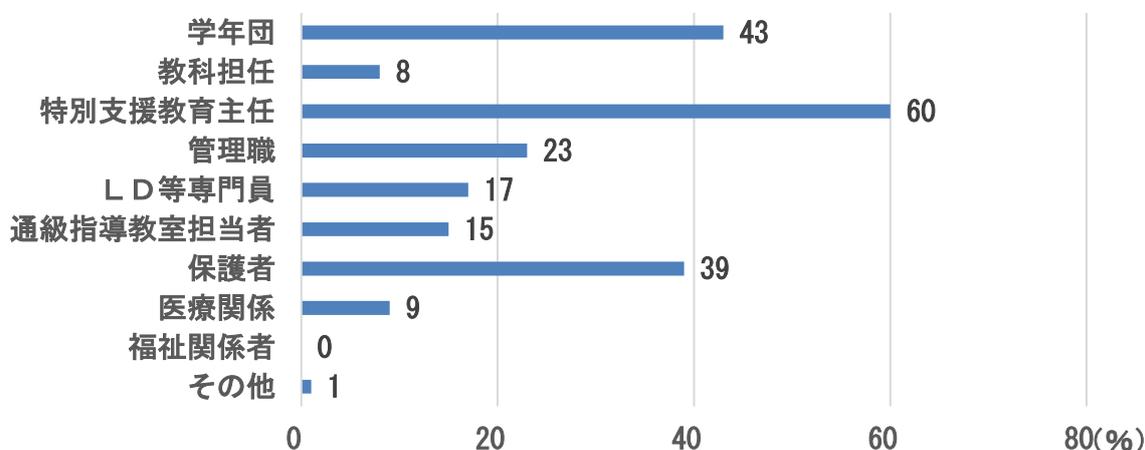


図 V-1 担任の他に、個別の教育支援計画作成に携わった人 (全体)

個別の教育支援計画の活用について学校種別ごとの回答を図 V-2 に示した。十分活用している・活用していると回答したのは、小学校 78% (211 人)、中学校 52% (61 人)、義務教育学校 68% (15 人) であった。

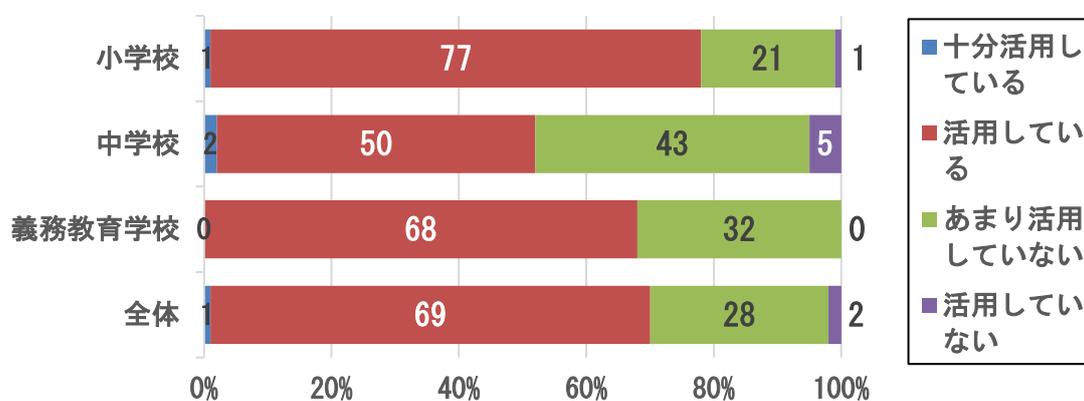
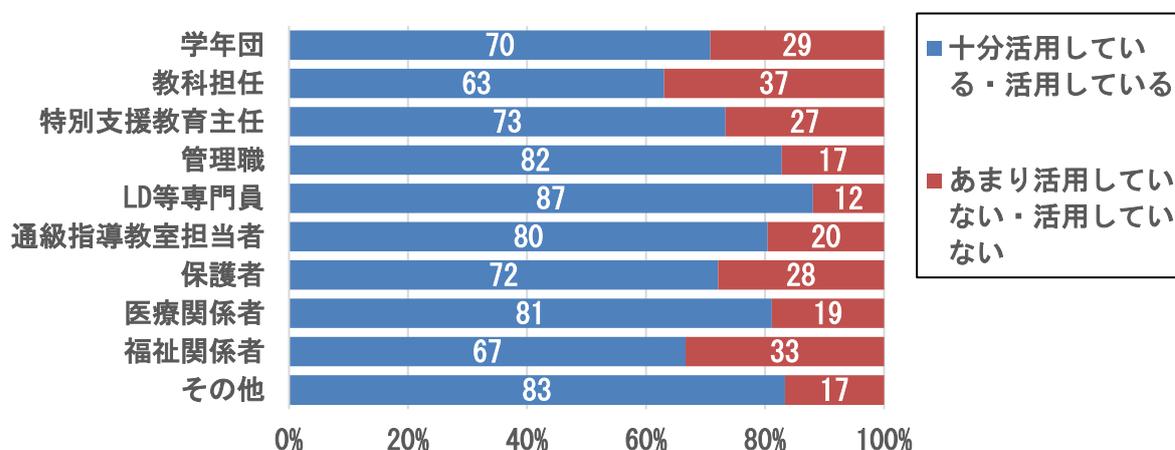


図 V-2 個別の教育支援計画の活用状況 (学校種別)

個別の教育支援計画の作成に携わった人と活用状況についての結果を図V-3に示した。十分活用している・活用していると答えた割合が高かったのは、LD等専門員87%（81人）、その他83%（5人）、管理職82%（100人）であった。

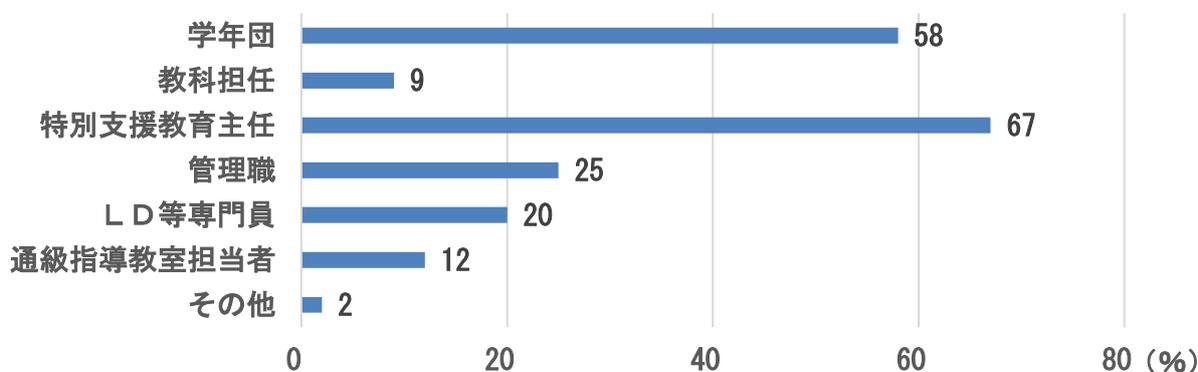


図V-3 個別の教育支援計画作成に携わった人と活用状況（全体）

また、個別の教育支援計画を活用していない理由として小学校43人、中学校32人41人、義務教育学校2人が自由記述をした。その内容としては、「活用する必要性、仕方がわからない」「具体的な計画を立てられない」「作成した後、担任以外が見てアドバイスをくれることがない」「作成して終わっている」などが挙げられた。

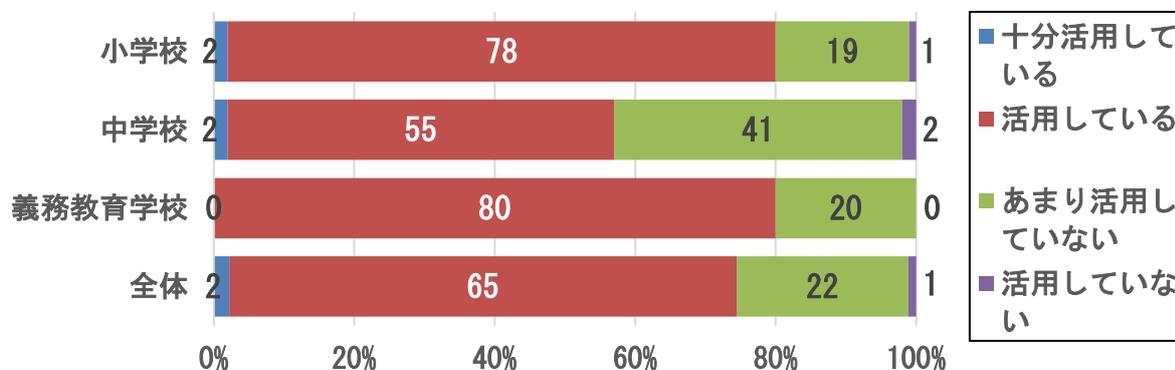
③ 個別の指導計画について

これまで、通常の学級の担任として、個別の指導計画の作成に携わったことがあると回答した91%（497人）（小学校92%（339人）、中学校88%（124人）、義務教育学校92%（34人））のうち、担任の他に作成に携わった人についての全体の回答を図V-4に示した。全体では、割合の高い順に特別支援教育主任67%（273人）、学年団58%（211人）、管理職25%（122人）であった。その他の回答として、保護者、教務主任、前担任、養護教諭、その他教諭が挙げられた。



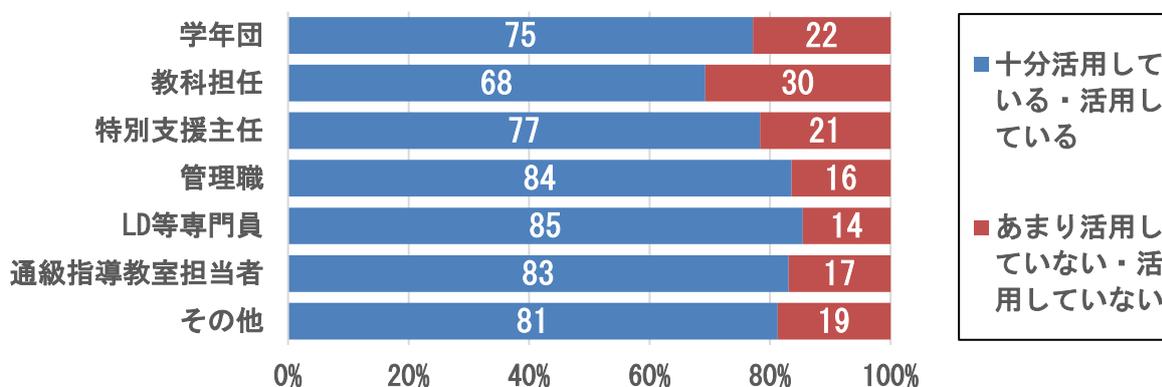
図V-4 担任の他に、個別の指導計画作成に携わった人（全体）

個別の指導計画の活用について学校種別ごとの回答を図V-5に示した。個別の指導計画を十分活用している・活用していると回答したのは、小学校80%（271人）、中学校57%（68人）、義務教育学校80%（35人）であった。



図V-5 個別の指導計画の活用状況（学校種別）

個別の指導計画の作成に携わった人と活用状況についての回答を図V-6に示した。十分活用している・活用していると答えた割合が高かったのは、LD等専門員85%（94人）、管理職84%（117人）、通級指導教室担当者83%（54人）であった。



図V-6 個別の指導計画作成に携わった人と活用状況（全体）

④ 児童生徒の実態把握について

通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒の実態把握の際に、特に大切だと思うことを3つまで選択した全体の回答を図V-7に示した。72%（392人）が「特別な支援を必要としている児童生徒にかかわる他の教職員と日常的に情報共有をする」、54%（294人）が「LD等専門員や通級指導教室担当者などの専門家と情報共有をする。」を選択した。その他の回答としては、「各機関と担任が直接話し連携する。」などが挙げられた。

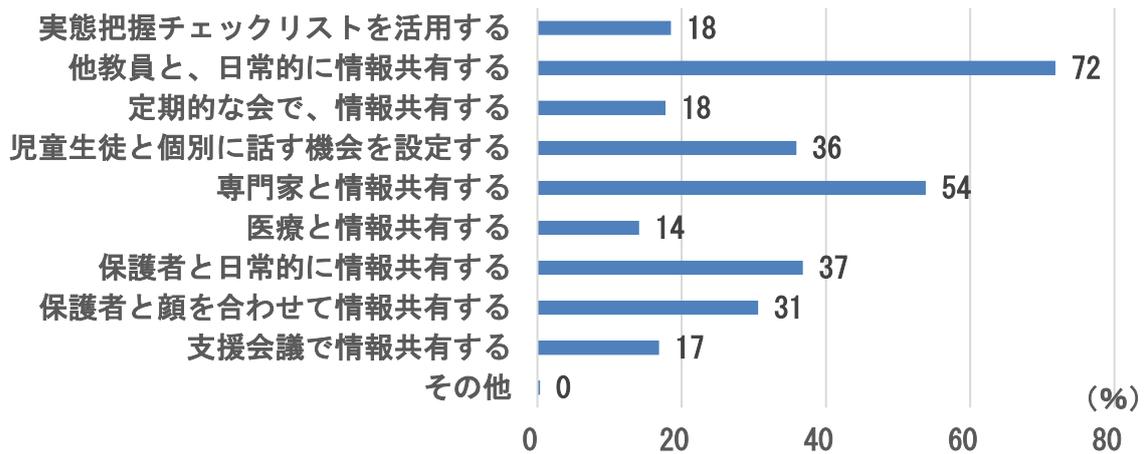


図 V - 7 通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒の実態把握の際に、特に大切だと思うこと（全体）

通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒の実態把握の際に、特に大切だと思うことを3つまで選択した年代別の回答を図V-8に示した。「特別な支援を必要としている児童生徒にかかわる他の教職員と、日常的に情報共有をする。」を選択した通常の学級の担任がどの年代でも一番多く、20代は75%（107人）、30代は72%（93人）、40代は73%（120人）、50代は65%（66人）であった。

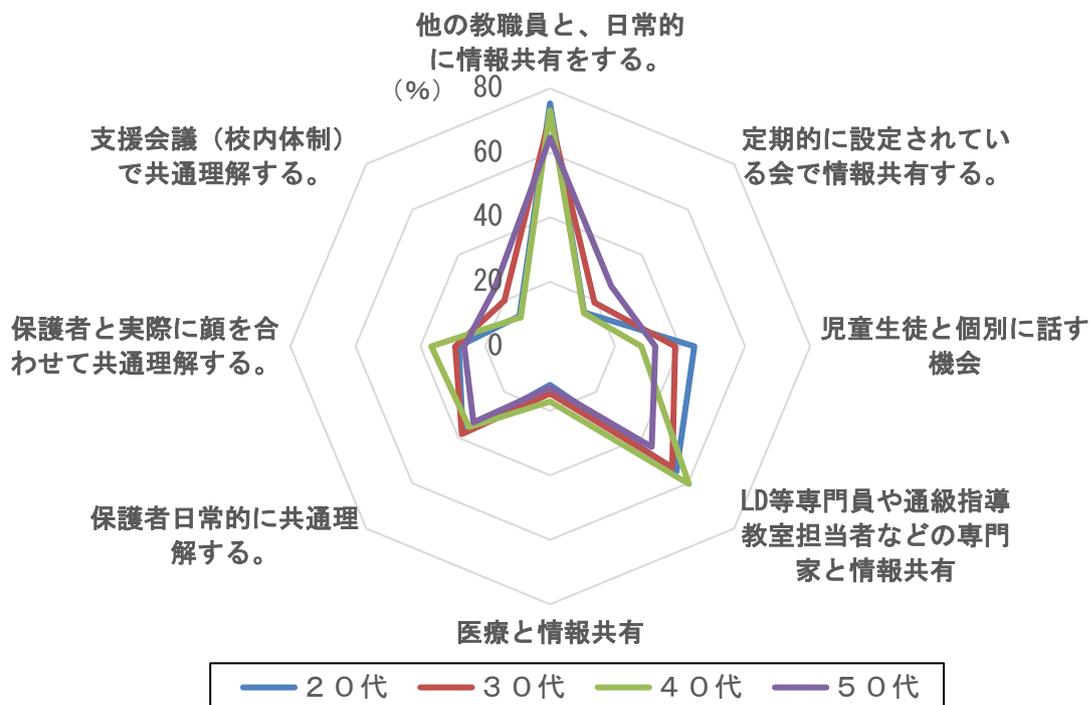


図 V - 8 実態把握の際に、特に大切だと思うこと（年代別）

⑤ 児童生徒の指導支援について

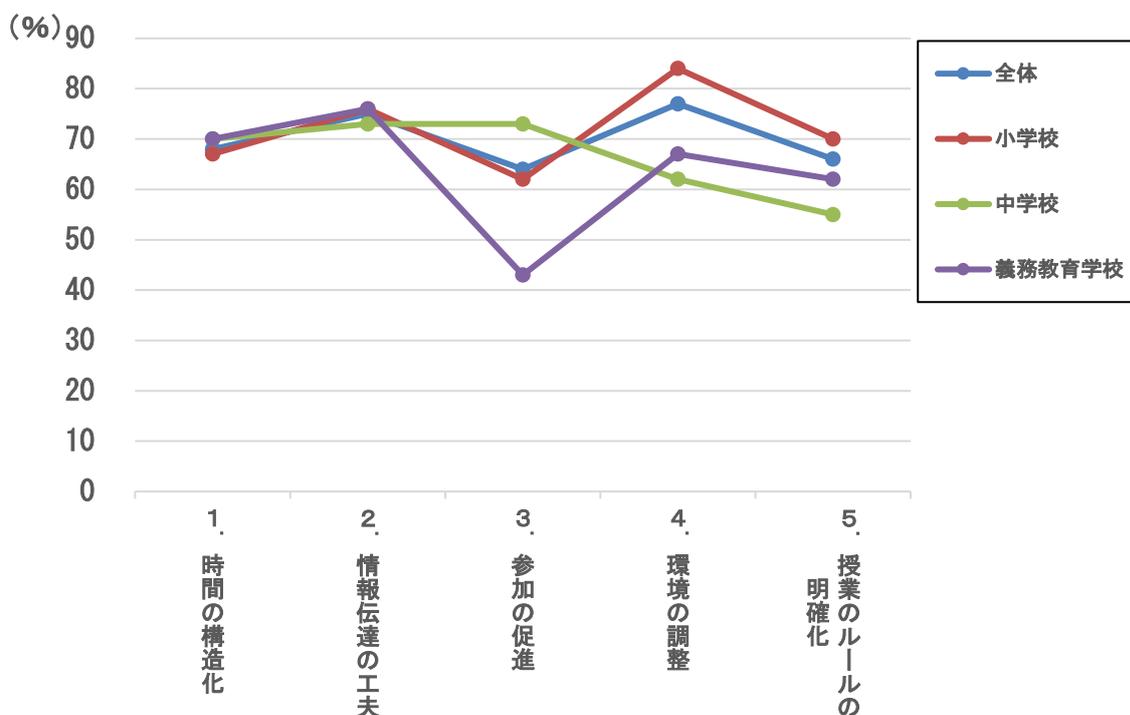
「授業をする際に、発達障がいのある児童生徒を含む児童生徒全体に対しての支援」について、「時間の構造化」「情報の伝達の工夫」「参加の促進」「環境の調整」

「授業のルールの特明確化」の5項目に対し、「現在実施している支援」「今後実施すべきだと感じている支援」「今は必要性を感じていない支援」のうち1つを選択することを求めた学校種別および年代別の結果（60代は母数が5名と少ないため除いた）を図V-9及び図V-10に示した。

学校種別の「現在実施している支援」についての回答は、「参加の促進」が小学校62%（229人）、中学校73%（102人）、義務教育学校43%（16人）、「環境の調整」が小学校84%（306人）、中学校62%（86人）、義務教育学校67%（25人）、「授業のルールの特明確化」が小学校70%（260人）、中学55%（77人）、義務教育学校62%（23人）であった（図V-9）。

年代別の「現在実施している支援」で一番割合の高かった項目は、20代は「環境の調整」が79%（112人）、30代は「情報伝達の工夫」が78%（101人）40代は「環境の調整」が71%（117人）、50代は「環境の調整」が83%（85人）であった。「今後すべきだと感じている支援」で一番割合の高かった項目は、20代は「参加の促進」が46%（65人）、30代は「授業のルールの特明確化」が31%（40人）、40代は「参加の促進」が30%（49人）、50代は「参加の促進」が47%（48人）であった（図V-10）。

次に、「今ある校内等の支援をいかし、効果的な指導・支援をするために必要だとと思われること」を、3つ選択してもらった年代別の回答を図V-11に示した。



図V-9 現在実施している支援（全体・学校種別）

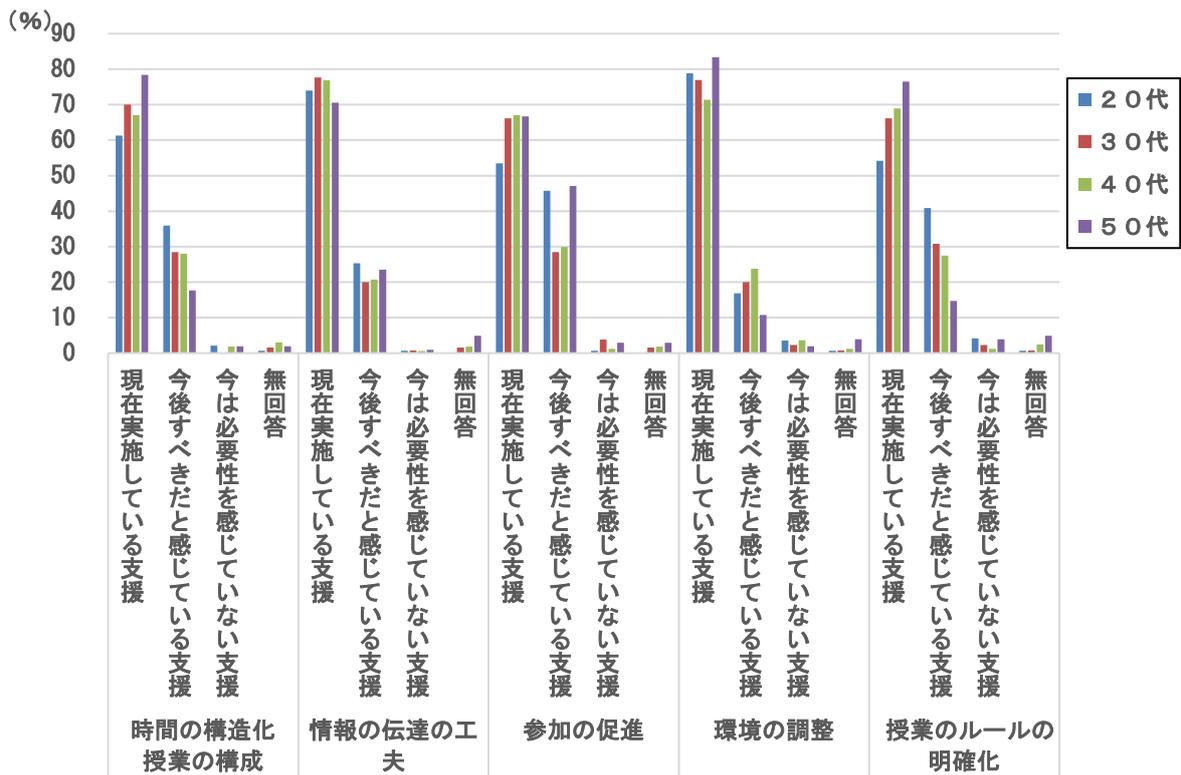


図 V-10 授業する際の、発達障がいのある児童生徒を含む児童生徒全体に対する支援について（年代別）

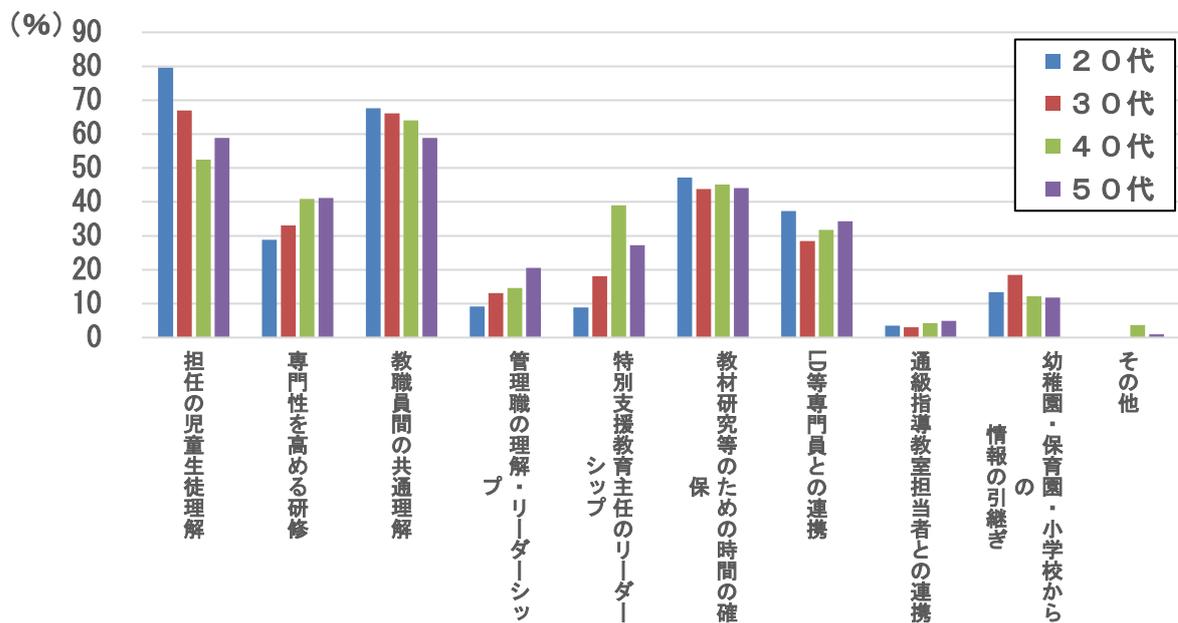


図 V-11 今ある校内等の支援をいかし、効果的な指導・支援をするために必要だと思うこと（年代別）

20代、30代は「担任の児童生徒理解」が必要との回答が最も多く、40代は「教職員間の共通理解」が最も多いなど、多少の違いはあったが、どの年代も「担任の児童生徒理解」「教職員間の共通理解」「教材研究等のための時間の確保」を選択した回答が多く、全年代を合わせて各々64%（352人）、64%（351人）、45%（248人）であった。

3. 考 察

全体の72% (392人)が、これまでに、通常の学級の担任として、個別の教育支援計画の作成に携わったことがある、また、全体の91% (497人)が、個別の指導計画の作成に携わったことがあると回答した。このことから、通常の学級における配慮の要する児童生徒自身が困っている状況に気づく体制が整い始めていると思われる。

しかし、担任の他に個別の教育支援計画の作成に保護者が携わったと回答したのは、39% (217人)に留まっており、保護者と連携しながら作成するという意識の低さを感じる。個別の教育支援計画の作成に特別支援教育主任が携わったと回答したのは、全体で60% (330人)、個別の指導計画に特別支援教育主任が携わったと回答したのは、67% (273人)という結果から通常の学級の担任の専門性の向上のためには、適切な助言が行えるよう、まずは特別支援教育主任の専門性の向上が必須であると考えられる。

また、個別の教育支援計画を十分活用している・活用していると回答したのは小学校で78% (211人)、中学校で52% (61人)、義務教育学校で68% (15人)、個別の指導計画を十分活用している・活用していると回答したのは小学校で80% (271人)、中学校で57% (68人)、義務教育学校で80% (35人)と校種別で差が見られた。今後、学校間の意識の差の要因の検証が必要である。

さらに、個別の教育支援計画の作成に携わった人と活用状況について、十分活用している・活用していると答えた割合が高かったのは、LD等専門員87% (81人)、その他83% (5人)、管理職82% (100人)、個別の指導計画の作成に携わった人と活用状況について、十分活用している・活用していると答えた割合が高かったのは、LD等専門員85% (94人)、管理職84% (117人)、通級指導教室担当者83% (54人)であった。

これらの数値が高い要因としては、特別な特性の理解や配慮が必要な児童生徒のため、専門家や管理職と協議する必要があったことが推測される。しかし、鳥取市では、LD等専門員の巡回相談(年2回実施)の際に、個別の指導計画を作成している児童生徒を対象に観察し助言をすることとしており、通級指導教室に通級している児童生徒についても、年度初め・中間・年度終わりに開催する、「在籍校と通級指導教室担当者、保護者との教育相談会」において、通常の学級の担任と通級指導教室担当者が作成している互いの個別の教育指計画のすりあわせを実施していることを鑑みると、人数としては、さらに高い数値が挙がってくることが期待される。

今回の結果となった背景には、個別の指導計画を作成している児童生徒が多く、LD等専門員が、一人ひとりについてしっかり時間をとって、個別の教育支援計画、個別の指導計画について助言することができない、また、通級による指導を受けている児童生徒の個別の指導計画が、教育相談会で提供されないことが多いという実情が要因であると推測する。

さらに、「今ある校内等の支援をいかし、効果的な指導・支援をするために必要だと

思われること」について、通常の学級の担任の約40%は「LD等専門員との連携」を選択し、「通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒の実態把握の際に、特に大切だと思うこと」については54%（294人）が「LD等専門員や通級指導教室担当者などの専門家と情報共有する。」を選択しており、通常の学級の担任は専門家との連携が必要である、との意識を持っていた。保護者やLD等専門員、通級指導教室担当者と通常の学級の担任とをつなげる役割を特別支援教育主任が担い、校内体制を整えることが必要であり、そのための道筋をどのように示すかが課題であると考えられた。

「授業をする際に、発達障がいのある児童生徒を含む児童生徒に対しての支援について」、「現在実施している支援」に学校種に差が見られたのは、「参加の促進」（小学校62%（229人）、中学校73%（102人）、義務教育学校43%（16人））、「環境の調整」（小学校84%（306人）、中学校62%（86人）、義務教育学校67%（25人））、「授業のルールの明確化」（小学校70%（260人）、中学55%（77人）、義務教育学校62%（23人））であった。この結果の背景としては、学級担任制と教科担任制の授業形態の違いが要因の一つと推測される。

これに対して、「授業をする際に、発達障がいのある児童生徒を含む児童生徒に対しての支援について」の「現在実施している支援」の年代別の回答で一番割合の高かった項目は、20代は、「環境の調整」79%（112人）、30代は、「情報伝達の工夫」78%（101人）、40代は「環境の調整」71%（117人）、50代は「環境の調整」83%（85人）であり、年代での大きな差は見られなかった。

また、「今ある校内等の支援をいかし、効果的な指導・支援をするために必要だと思うこと」の回答については、年代で多少の差は見られたが、大きくは「担任の児童生徒理解」64%（352人）、「教職員間の共通理解」64%（351人）、「教材研究等のための時間の確保」45%（248人）とどの年代でも必要と感じていることが同じであった。これらのことから、年代ではなく、学校種別に着目した施策の推進が必要であると考えられる。

本市は、中学校区における特別支援教育担当教員の兼務の充実を図り、小中9年間の連続した支援を実施してきた。しかし、今回の調査の結果から、今後さらに小学校、中学校の切れ目ない支援の充実をはかるため兼務教員に関係する担当課と連携を図り、特別支援教育担当教員の兼務の具体的な取り組みについて検討する必要がある。

<文 献>

1) 福本優紀・菊池哲平（2014）通常の学級におけるクラスワイドな支援のチェックリスト作成．熊本大学教育学部紀要, 63, 187-193.

※鳥取県では「障害」を「障がい」と表記する。

鳥取市地域実践研究員：西小路真智子

鳥取市担当研究員：竹村 洋子

第6章

インクルーシブ教育システムの理解啓発に向けた 地域の体制づくり

- I. 青森県における教育相談体制の強化と更なる
支援の充実に関する研究
－教育相談に対する教員の理解と教育相談ガイドブックの
作成に向けて－
【青森県】（長期派遣型）

- II. 保こ小中高特別支援学校連携研修における
理解啓発の推進
－「ふるさと田原の学校で きらり子ども輝く」の
実現に向けた切れ目ない支援を目指して－
【田原市】（短期派遣型）

I. 青森県における教育相談体制の強化と更なる支援の 充実に関する研究

－教育相談に対する教員の理解と教育相談ガイドブックの作成に向けて－

1. 研究の背景と目的

(1) 青森県の特別支援教育の現状と課題

青森県教育委員会は、特別支援教育を取り巻く様々な環境の変化に対応するために、特別支援教育の更なる充実・発展に向けて、「学びをつなぐ」、「学びを深める」、「学びを生かす」をキーワードとして、今後10年の道筋を示す「青森県特別支援教育推進ビジョン」を平成31年2月6日に策定した。このビジョンに基づき、関係機関による連携の下、障害のある幼児児童生徒の社会性や豊かな人間性を育み、幼児児童生徒がライフステージに沿って様々な教育的ニーズに対応した学びの場を活用していくことができるよう、切れ目ない支援体制の整備・充実に目指している。障害のある幼児児童生徒が地域社会で自らの力を最大限発揮し、共生社会の一員として自立し、積極的に社会参加できるよう、地域と連携・協働した基盤づくりを推進しようと考えている。そして、本ビジョンを支える重点事業の一つとして、令和2年度「地域における特別支援教育相談体制強化事業」を立ち上げ、地域における特別な教育的ニーズのある子どもへの教育相談体制を強化するため、関係機関等との連絡・調整機能の充実に図るための仕組み作りを検討するとともに、特別支援学校教員の専門性の向上を図ることを目的に、令和3年度までの計画で実施している。

全国的に見ると、令和元年度特別支援教育資料（文部科学省，2020）において、特別支援学級及び通級による指導を受けている児童生徒数が増加傾向にあることが示されており、この傾向は、青森県においても同様である。また、平成27年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査（文部科学省，2017）では、公立の特別支援学校のセンター的機能において、小・中学校等教員の支援ニーズが高まっていることが示されている。そのため、特別支援学校教員には、インクルーシブ教育システムに関する理解を深め、小・中学校等教員からの多様なニーズに対応できるよう専門性を高めることが期待されている。

一方で、特別支援学校教員においては、特別支援教育の経験年数及び教育相談業務に関わる機会に差があり、インクルーシブ教育システム及び小・中学校等における特別支援教育の現状等への理解には違いがあることが推察される。「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）」（中央教育審議会，2012）では、特別支援学校のセンター的機能の一層の充実に図るとともに、専門性の向上にも取り組む必要があることが述べられている。

このような状況を踏まえ、県の「地域における特別支援教育相談体制強化事業」では、特別支援学校教員の教育相談に関する専門性向上を図るため、インクルーシブ教育システム及び教育相談等の経験に応じた基礎編及び実践編の2部構成で「教育相談ガイドブック」を作成し、その活用について検討していくこととしている。

（2）研究の目的と方法

本研究は、青森県内特別支援学校教員のインクルーシブ教育システム及び教育相談に関する理解の程度や認識、課題意識を把握し、本県の強みや重点的に取り組むべき点について明らかにするとともに、「教育相談ガイドブック（基礎編・実践編）」への記載項目案や内容案について、青森県教育委員会に提案することを目的に実施した。

方法として、以下の調査と情報収集を行った。

- ①質問紙による青森県内特別支援学校教員のインクルーシブ教育システム及び教育相談に関する意識調査
- ②本県以外の自治体等で発行しているガイドブックやリーフレット等の中から、インクルーシブ教育システム及び教育相談に関する内容の資料についての情報収集

2. 質問紙調査

（1）調査目的

青森県内特別支援学校教員のインクルーシブ教育システム及び教育相談に関する理解の程度や認識、課題意識を把握することを目的として、「青森県におけるインクルーシブ教育システム及び教育相談に関する意識調査」を実施した。

（2）調査対象

青森県内全特別支援学校 21 校（国立 1 校、県立 20 校）の全教諭及び臨時講師を対象とした。

（3）調査方法

①調査実施手順

調査は、郵送による調査用紙の送付・回収によって実施した。なお、調査の実施に当たっては、青森県教育庁学校教育課特別支援教育推進室長より、各特別支援学校長へメールにて調査の依頼、周知を行っていただくなどの協力を得た。

②調査実施期間

令和2年7月10日～8月7日

③調査項目の作成と内容

調査は、回答者の基本情報と3つの調査項目で構成した。なお、調査で対象とする教育相談業務については、地域の多様なニーズに対応できる特別支援学校教員の専門性向上を目指す観点から、「センター的機能で、自校以外の特別な教育的ニーズのある幼児児童生徒及びその保護者に対する教育相談業務、また小・中学校等の教員への支援業務」とし、主な例として、乳幼児教育相談、就学相談、入学相談、地区特別支援連携協議会による相談支援、巡回相談を示した。調査項目に関する具体的な調査内容を表I-1に示した。

調査全体の項目立てに当たっては、藤川（2018）が「青森県内の県立高等学校における特別支援教育の現状と課題－特別支援学校におけるセンター的機能の一層の活用に向けて－」において行った質問紙調査の項目を参考にした。また、調査項目2-③における選択肢の項目立てに当たっては、国立特別支援教育総合研究所がホームページにて公表している「インクルーシブ教育システム構築支援データベース」の中から、関係用語の解説を参考に作成した。

表I-1 質問紙調査における調査項目

調査項目	調査内容
1. 回答者の基本情報	①所属校の障害種 ②担当学部・学年 ③職名 ④教職経験年数 ⑤特別支援教育経験年数 ⑥教育相談業務経験の有無
2. インクルーシブ教育システムについて	①理解の程度 ②専門性向上への意識 ③学びたい項目（3つまで） 特に学びたい項目・困っている項目（1つ）
3. センター的機能について	①対応できると考える項目
4. 教育相談について	①理解の程度 ②専門性向上への意識 ③関わったことのある業務 ④対応できると考える業務 ⑤学びたい項目（3つまで） 特に学びたい項目・困っている項目（1つ）

④倫理的配慮

本調査は、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の承認を得て実施した。

(4) 調査結果

①回収結果

青森県内の全特別支援学校 21 校（国立 1 校、県立 20 校）に調査用紙を送付し、全 21 校より 816 人分の回答が得られた。調査に当たっては、産休や長期出張等により回答が難しい職員を除いた教諭及び臨時講師に調査用紙の配布を依頼し、配布数に対する教諭及び臨時講師それぞれについて回収率を計算することとした。その内訳を表 I - 2 に示した。調査用紙の配布数に対し、回収率は全体で 85.1%であった。

表 I - 2 回収結果

	配布数	回収数	回収率
教諭	744	642	86.3%
臨時講師	215	174	80.9%
計	959	816	85.1%

②回答者について

(ア) 所属校の障害種について

回答者の所属校の障害種について表 I - 3 に示した。内訳は、視覚障害が 2 校で 47 人、聴覚障害が 3 校で 48 人、知的障害が 7 校で 321 人、肢体不自由が 3 校で 119 人、病弱が 2 校で 83 人、知肢併置（知的障害と肢体不自由を併置）が 4 校で 194 人、無回答が 4 人であった。回答者全体に占める割合は、視覚障害が 5.8%、聴覚障害が 5.9%、知的障害が 39.3%、肢体不自由が 14.6%、病弱が 10.2%、知肢併置が 23.8%、無回答が 0.5%であった。

表 I - 3 回答者の所属校の障害種

障害種	人数（人）	割合（%）
視覚障害	47	5.8%
聴覚障害	48	5.9%
知的障害	321	39.3%
肢体不自由	119	14.6%
病弱	83	10.2%
知肢併置	194	23.8%
無回答	4	0.5%
計	816	

(イ) 担当学部・学年について

回答者の担当学部及び学年について表 I - 4 に示した。内訳は、幼稚部が 17 人、小学部が 319 人、中学部が 181 人、高等部が 288 人、無回答が 11 人であった。回答者全体に占める割合は、幼稚部が 2.1%、小学部が 39.1%、中学部が 22.2%、高等部が 35.3%、無回答が 1.3% であった。

表 I - 4 回答者の担当学部・学年

学部・学年	人数 (人)	割合 (%)
幼稚部	17	2.1%
小学部	319	39.1%
中学部	181	22.2%
高等部	288	35.3%
無回答	11	1.3%
	816	

(ウ) 職名について

回答者の職名について表 I - 5 に示した。内訳は、教諭が 642 人で全体の 78.7%、臨時講師が 174 人で 21.3% であった。

表 I - 5 回答者の職名

職名	人数 (人)	割合 (%)
教諭	642	78.7%
臨時講師	174	21.3%
計	816	

(エ) 教職経験年数について

回答者の教職経験年数について表 I - 6 に示した。教職経験年数には、他校種及び臨時講師期間も含めることとし、令和 2 年度末の教職経験年数について記入を求め、その結果を表 I - 6 に示すカテゴリーで整理した。内訳は、3 年未満が 56 人、3 年以上 6 年未満が 60 人、6 年以上 9 年未満が 56 人、9 年以上 12 年未満が 80 人、12 年以上が 538 人、無回答が 26 人であった。回答者全体に占める割合は、3 年未満が 6.9%、3 年以上 6 年未満が 7.4%、6 年以上 9 年未満が 6.9%、9 年以上 12 年未満が 9.8%、12 年以上が 65.9%、無回答が 3.2% であった。

表 I - 6 回答者の教職経験年数

教職経験年数	人数 (人)	割合 (%)
3年未満	56	6.9%
3年以上6年未満	60	7.4%
6年以上9年未満	56	6.9%
9年以上12年未満	80	9.8%
12年以上	538	65.9%
無回答	26	3.2%
計	816	

(オ) 特別支援教育経験年数について

回答者の特別支援教育経験年数について表 I - 7 に示した。特別支援教育経験年数は、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導の経験とし、令和 2 年度末の特別支援教育経験年数について記入を求め、その結果を表 I - 7 に示すカテゴリーで整理した。内訳は、3 年未満が 71 人、3 年以上 6 年未満が 75 人、6 年以上 9 年未満が 74 人、9 年以上 12 年未満が 97 人、12 年以上が 490 人、無回答が 9 人であった。回答者全体に占める割合は、3 年未満が 8.7%、3 年以上 6 年未満が 9.2%、6 年以上 9 年未満が 9.1%、9 年以上 12 年未満が 11.9%、12 年以上が 60.0%、無回答が 1.1% であった。

表 I - 7 回答者の特別支援教育経験年数

特別支援教育経験年数	人数 (人)	割合 (%)
3年未満	71	8.7%
3年以上6年未満	75	9.2%
6年以上9年未満	74	9.1%
9年以上12年未満	97	11.9%
12年以上	490	60.0%
無回答	9	1.1%
計	816	

(カ) 教育相談業務経験の有無について

回答者の教育相談業務の有無について表 I - 8 に示した。なお、調査で対象とする教育相談業務については、地域の多様なニーズに対応できる特別支援学校教員の専門性向上を目指す観点から、「センター的機能で、自校以外の特別な教育的ニーズのある幼児児童生徒及びその保護者に対する教育相談業務、また小・中学校等の教員への支援業務」とし、主な例として、乳幼児教育相談、就学相談、入学相談、地区特別支援連携協議会による相談支援、巡回相談を示した。内訳は、教育相談経験有の回答者が 336 人で全体の 41.2%、経験無の回答者が 470 人で 57.6%、無回答が 10 人で 1.2% であった。

表 I - 8 回答者の教育相談業務経験の有無

教育相談経験の有無	人数 (人)	割合 (%)
有	336	41.2%
無	470	57.6%
無回答	10	1.2%
計	816	

また、特別支援教育経験年数別に見た教育相談経験者数とそれぞれに占める割合を表 I - 9 に示した。内訳は、3 年未満が 71 人中 2 人、3 年以上 6 年未満が 75 人中 6 人、6 年以上 9 年未満が 74 人中 15 人、9 年以上 12 年未満が 97 人中 25 人、12 年以上が 490 人中 287 人であった。特別支援教育経験年数別の各回答者に占める割合は、3 年未満が 2.8%、

3年以上6年未満が8.0%、6年以上9年未満が20.3%、9年以上12年未満が25.8%、12年以上が58.6%であった。各経験年数の人数には違いがあるものの、特別支援教育経験年数が増えるにつれ、教育相談経験者の割合も高い結果であった。

表 I - 9 教育相談経験者数と割合（特別支援教育経験年数別）

特別支援教育経験年数	人数（人）	教育相談経験者数（人）	割合（%）
3年未満	71	2	2.8%
3年以上6年未満	75	6	8.0%
6年以上9年未満	74	15	20.3%
9年以上12年未満	97	25	25.8%
12年以上	490	287	58.6%
無回答	9	1	11.1%
計	816	336	41.2%

③インクルーシブ教育システムについて

（ア）インクルーシブ教育システムに関する理解の程度について

インクルーシブ教育システムに関する理解の程度について、「十分できている」、「ややできている」、「あまりできていない」、「まったくできていない」の4つの選択肢から1つ回答を求め、結果を図 I - 1 に示した。結果は、「ややできている」が最も多く全体の53.7%、次いで「あまりできていない」が39.2%、「十分できている」が2.9%、「まったくできていない」が2.8%、無回答が1.3%であった。

また、「十分できている」を選択した場合はその理由を、それ以外を選択した場合は、どのような内容に関する理解が必要であると考えるかについて、それぞれ自由記述で回答を求め、KJ法を参考に記述内容を分類した。その結果を記述が多かった順に並べ、表 I - 10 に示した。なお、回答が200件を超えた「ややできている」と「あまりできていない」の記述については、無作為に半数を抽出し、分析の対象とした。

「十分できている」を選択した理由では、「研修会等に参加してきたため」が最も多く、次いで「小・中学校等への支援の機会があったため」が多かった。

また、理解が必要であると考えた内容では、いずれの選択肢においても、「インクルーシブ教育システムの概要について」が最も多く、次いで「インクルーシブ教育システムの具体的取組や事例等について」が多かった。続いて「ややできている」では、「特別支援学級、通級による指導等について」、「あまりできていない」では、「障害の種別・程度と学びの場について」、「まったくできていない」では、「教育相談・支援（早期、就学期、就学後）について」、「障害の種別・程度と学びの場について」の記述があった。

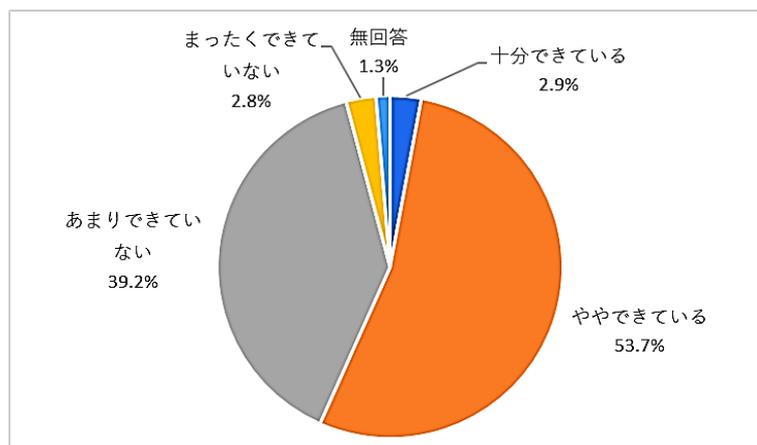


図 I-1 インクルーシブ教育システムに関して、どの程度理解できていると考えるか

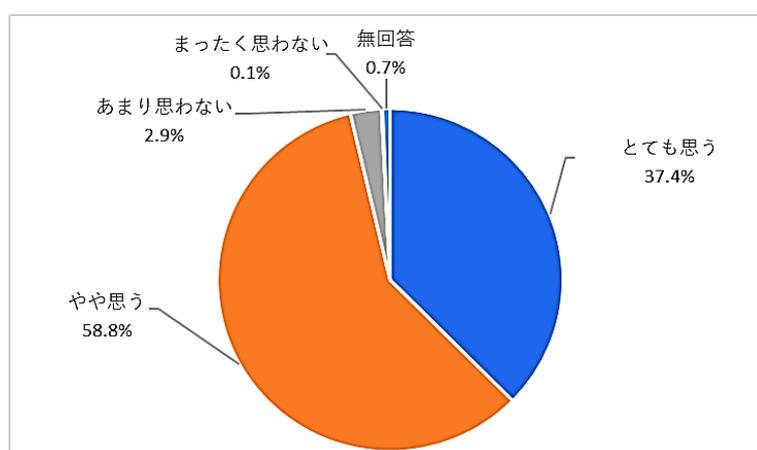
表 I-10 インクルーシブ教育システムに関する理解の程度 選択した理由

理解の程度 (回答数)	カテゴリー (回答数)
「十分できている」を選択した理由 (24)	<ul style="list-style-type: none"> ・研修会等に参加してきたため (8) ・小・中学校等への支援の機会があったため (7) ・自己研鑽してきたため (5) ・実際に指導してきたため (3) ・その他 (1)
「ややできている」を選択した理由として、理解が必要であると考えた内容 (200)	<ul style="list-style-type: none"> ・インクルーシブ教育システムの概要について (31) ・インクルーシブ教育システムの具体的取組や事例等について (28) ・特別支援学級、通級による指導等について (22) ・関係機関との連携について (21) ・合理的配慮及び基礎的環境整備について (20) ・障害の種別・程度と学びの場について (20) ・障害特性に応じた指導・支援について (15) ・交流及び共同学習について (11) ・障害理解 (周囲、本人) について (11) ・教育相談・支援 (早期、就学期、就学後等) について (10) ・特別支援学校のセンター的機能について (3) ・スクールクラスター (域内の教育資源の組み合わせ) について (2) ・ユニバーサルデザインについて (2) ・キャリア教育について (2) ・その他 (2)
「あまりできていない」を選択した理由として、理解が必要であると考えた内容 (137)	<ul style="list-style-type: none"> ・インクルーシブ教育システムの概要について (45) ・インクルーシブ教育システムの具体的取組や事例等について (34) ・障害の種別・程度と学びの場について (17) ・合理的配慮及び基礎的環境整備について (12) ・障害理解 (周囲、本人) について (7) ・関係機関との連携について (6) ・障害特性に応じた指導・支援について (5) ・交流及び共同学習について (4) ・教育相談・支援 (早期、就学期、就学後等) について (3) ・特別支援学級、通級による指導等について (3) ・特別支援学校のセンター的機能について (1)
「まったくできていない」を選択した理由として、理解が必要であると考えた内容 (21)	<ul style="list-style-type: none"> ・インクルーシブ教育システムの概要について (10) ・インクルーシブ教育システムの具体的取組や事例等について (8) ・教育相談・支援 (早期、就学期、就学後等) について (1) ・障害の種別・程度と学びの場について (1) ・その他 (1)

(イ) インクルーシブ教育システムに関する専門性向上への意識について

特別支援教育の推進に当たり、インクルーシブ教育システムに関する専門的な理解を深めたいと考えるかについて、「とても思う」、「やや思う」、「あまり思わない」、「まったく思わない」の4つの選択肢から1つ回答を求め、結果を図I-2に示した。結果は、「やや思う」が最も多く全体の58.8%、次いで「とても思う」が37.4%、「あまり思わない」が2.9%、「まったく思わない」が0.1%、無回答が0.7%であった。

また、「あまり思わない」及び「まったく思わない」を選択した場合は、その理由について自由記述で回答を求め、KJ法を参考に記述内容を分類した。「まったく思わない」の回答については自由記述が未記入であった。「あまり思わない」を選択した理由では、「必要性を感じないため」が最も多く、次いで「実際難しいと思っているため」が多かった。



図I-2 インクルーシブ教育システムに関する専門的な理解を深めたいと考えるか

(ウ) インクルーシブ教育システムに関して、課題意識のある項目について

インクルーシブ教育システムに関して、課題意識のある項目について選択肢から3つまで回答を求め、結果を回答が多かった順に並べ、図I-3に示した。最も回答が多かったのは「合理的配慮」で260人、次いで「障害等のある子どもの学びの場と相談・支援」が203人、「交流及び共同学習」が202人であった。また、「その他」と回答した場合は、具体的な内容について自由記述で回答を求め、KJ法を参考に記述内容を分類した。結果は、「インクルーシブ教育システムの概要や現状について」が最も多く、次いで「様々な学びの場の状況について」、「校内支援体制の構築と連携について」、「進路、就労について」が多かった。

さらに、課題意識のある項目として回答した中から、特に学びたい項目（又は困っている項目）について1つ回答を求め、結果を回答が多かった順に並べ、図I-4に示した。最も回答が多かったのは「交流及び共同学習」で100人、次いで「早期からの教育相談・支援」が68人、「合理的配慮」が65人であった。また、その具体的な内容について自由

記述で回答を求め、KJ法を参考に記述内容を分類した。それぞれの項目において生成されたカテゴリーを記述が多かった順に並べ、表 I-11 に一覧で示した。なお、表に示す回答数については、自由記述が未記入の回答や記述が複数のカテゴリーに属する回答があるため、回答者数とは異なる。

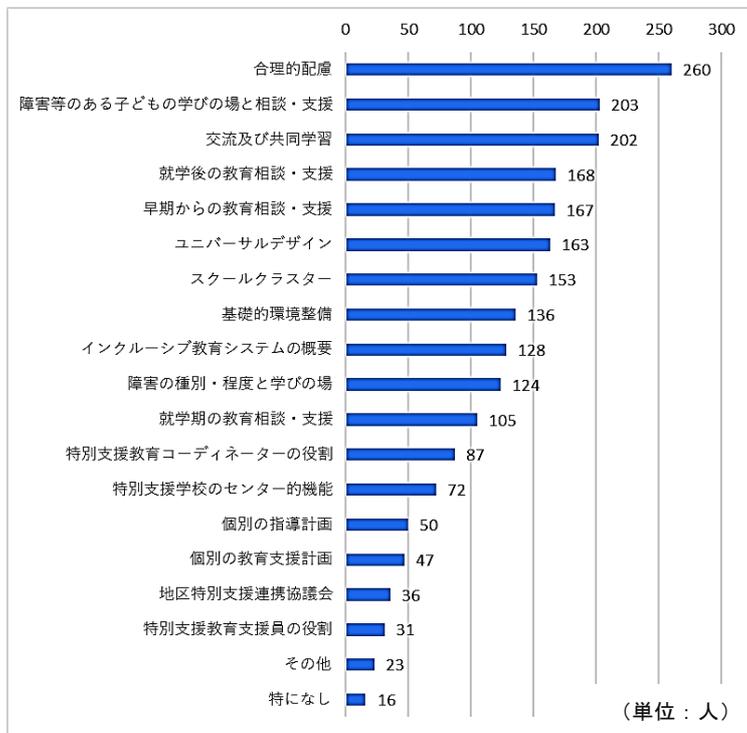


図 I-3 インクルーシブ教育システムに関して、課題意識のある項目

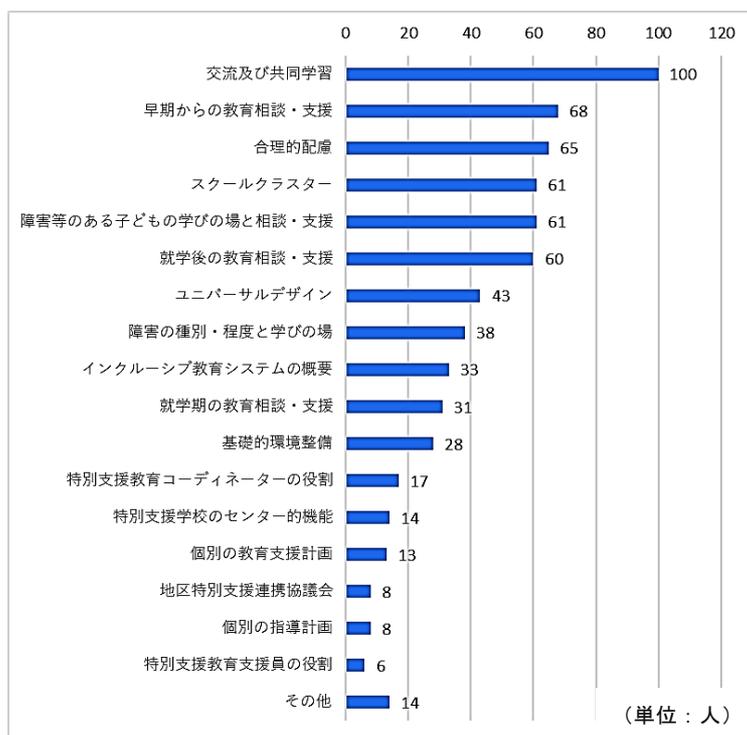


図 I-4 インクルーシブ教育システムに関して、特に学びたい項目（又は困っている項目）

表 I-11 インクルーシブ教育システムに関して、特に学びたい項目（又は困っている項目）の具体的内容

項目（回答数）	カテゴリー（回答数）
1. インクルーシブ教育システムの概要 (34)	<ul style="list-style-type: none"> ・インクルーシブ教育システムの基礎や概要について (24) ・事例について (3) ・国や地域の現状について (3) ・様々な学びの場の状況について (2) ・インクルーシブ教育システムの有用性について (2)
2. 合理的配慮 (61)	<ul style="list-style-type: none"> ・合理的配慮の具体的な例について (31) ・合理的配慮の基礎や概要について (12) ・合理的配慮の提供に関するプロセスについて (11) ・実際の困難さについて (3) ・合理的配慮について情報提供できる専門性について (2) ・国や地域の現状について (1) ・その他 (1)
3. 基礎的環境整備 (26)	<ul style="list-style-type: none"> ・基礎的環境整備の具体的な例について (16) ・基礎的環境整備の基礎や概要について (4) ・国や地域の現状について (4) ・その他 (2)
4. 交流及び共同学習 (102)	<ul style="list-style-type: none"> ・事例について (42) ・交流及び共同学習の基礎や概要について (28) ・関係機関との連携について (13) ・特別な配慮を必要とする児童生徒の交流及び共同学習の在り方について (5) ・交流及び共同学習の推進について (5) ・障害理解について (周囲、本人) (3) ・国や地域の現状について (3) ・コロナ禍における交流及び共同学習の在り方について (2) ・評価について (1)
5. スクールクラスター（域内の教育資源の組み合わせ）(59)	<ul style="list-style-type: none"> ・事例について (22) ・スクールクラスターの基礎や概要について (19) ・国や地域の現状について (9) ・関係機関との連携について (7) ・その他 (2)
6. 特別支援学校のセンター的機能 (14)	<ul style="list-style-type: none"> ・事例について (5) ・センター的機能の基礎や概要について (3) ・センター的機能を果たすための専門性の向上について (2) ・実際の困難さについて (2) ・国や地域の現状について (1) ・関係機関との連携について (1)
7. 地区特別支援連携協議会 (9)	<ul style="list-style-type: none"> ・地区特別支援連携協議会の役割や概要について (7) ・専門性の向上について (1) ・他の自治体での取組について (1)
8. 特別支援教育コーディネーターの役割 (17)	<ul style="list-style-type: none"> ・特別支援教育コーディネーターの役割について (9) ・校内での連携について (4) ・事例について (3) ・専門性の向上について (1)
9. 特別支援教育支援員の役割 (6)	<ul style="list-style-type: none"> ・特別支援教育支援員の役割について (2) ・様々な学びの場における実践について (2) ・専門性の向上について (2)
10. 個別の教育支援計画 (13)	<ul style="list-style-type: none"> ・個別の教育支援計画の作成について (6) ・個別の教育支援計画の概要や在り方について (4) ・個別の教育支援計画の活用と連携について (3)
11. 個別の指導計画 (8)	<ul style="list-style-type: none"> ・個別の指導計画の作成について (3) ・目標設定について (3) ・個別の指導計画の概要や在り方について (1) ・その他 (1)

12. ユニバーサルデザイン (45)	<ul style="list-style-type: none"> ・事例について (27) ・障害のある児童生徒にも活用できるデザインについて (7) ・ユニバーサルデザインの基礎や概要について (6) ・関係機関との連携について (3) ・保護者との連携について (2)
13. 早期からの教育相談・支援 (保護者への情報提供 等) (68)	<ul style="list-style-type: none"> ・早期からの教育相談の基礎や概要について (30) ・子どもや保護者への具体的支援について (29) ・関係機関との連携について (6) ・その他 (3)
14. 就学期の教育相談・支援 (就学義務とその猶予又は免除 等) (31)	<ul style="list-style-type: none"> ・就学先の決定について (18) ・事例について (4) ・子どもや保護者への具体的支援について (3) ・その他 (3) ・就学期の教育相談の基礎や概要について (2) ・関係機関との連携について (1)
15. 障害等のある子どもの学びの場と相談・支援 (特別支援学級、通級による指導 等) (60)	<ul style="list-style-type: none"> ・様々な学びの場の状況について (19) ・学びの場と相談・支援の基礎や概要について (16) ・子どもへの具体的支援について (9) ・学びの場に関する相談・支援について (6) ・関係機関との連携について (6) ・保護者への具体的支援について (3) ・障害理解 (周囲、本人) について (1)
16. 障害の種別・程度と学びの場 (36)	<ul style="list-style-type: none"> ・障害の種別・程度と学びの場の基礎や概要について (13) ・子どもへの具体的支援について (11) ・学びの場の選択について (6) ・学びの場の状況について (4) ・関係機関との連携について (1) ・その他 (1)
17. 就学後の教育相談・支援 (「学びの場」の柔軟な見直し 等) (59)	<ul style="list-style-type: none"> ・「学びの場」の見直しについて (22) ・就学後の教育相談の基礎や概要について (13) ・子どもや保護者への具体的支援について (8) ・関係機関との連携について (8) ・事例について (7) ・その他 (1)
18. その他 (15)	<ul style="list-style-type: none"> ・小・中・高等学校等における課題や支援について (3) ・交流及び共同学習、副籍について (3) ・本人、保護者のニーズについて (2) ・就労について (2) ・地域の現状について (2) ・重度重複障害のある子どものインクルーシブ教育システムについて (2) ・インクルーシブ教育システムの効果 (1)

回答の全体的傾向を踏まえ、インクルーシブ教育システムに関する専門性の向上に向けて今後重点的に取り組むべき点の分析、及び「教育相談ガイドブック (基礎編・実践編)」への記載項目の抽出を目的に、特別支援教育経験年数の違いによる集計を行った。青森県教育委員会は、「校長及び教員の資質の向上に関する指標」において、教員のキャリアステージとして、初任から概ね採用5年目までを形成期と位置付け、教員としての基礎的な力を身に付けることを示しており、本研究においても、特別支援教育経験年数6年未満の教員の回答を基礎的内容の中心項目として、6年以上の教員の回答を実践的内容の中心項目として、集計することとした。(以下、特別支援教育経験年数の違いによる集計につい

ては、同様の扱いとする。)

インクルーシブ教育システムに関して、課題意識のある項目について選択肢から3つまで回答を求め、特別支援教育経験年数別の各回答者に占める割合を算出し、上位5項目を表I-12に示した。

6年未満の教員の結果では、最も回答が多かったのは「合理的配慮」で43.8%、次いで「障害等のある子どもの学びの場と相談・支援（特別支援学級・通級による指導等）」、「障害の種別・程度と学びの場」が25.3%、「基礎的環境整備」が24.7%、「交流及び共同学習」が24.0%であった。

6年以上の教員の結果では、最も回答が多かったのは「合理的配慮」で29.2%、次いで「交流及び共同学習」、「障害等のある子どもの学びの場と相談・支援（特別支援学級・通級による指導等）」が25.0%、「就学後の教育相談・支援（「学びの場」の柔軟な見直し等）」が21.8%、「スクールクラスター」、「早期からの教育相談・支援（保護者への情報提供等）」が21.6%であった。

さらに、課題意識のある項目として回答した中から、特に学びたい項目（又は困っている項目）について1つ回答を求め、特別支援教育経験年数別の各回答者に占める割合を算出し、上位5項目を表I-13に示した。

6年未満の教員の結果では、最も回答が多かったのは「合理的配慮」、「交流及び共同学習」で12.3%、次いで「障害の種別・程度と学びの場」が8.9%、「インクルーシブ教育システムの概要」、「障害等のある子どもの学びの場と相談・支援（特別支援学級・通級による指導等）」が7.5%であった。

6年以上の教員の結果では、最も回答が多かったのは「交流及び共同学習」で12.4%、次いで「早期からの教育相談・支援（保護者への情報提供等）」が9.5%、「スクールクラスター」が8.9%、「就学後の教育相談・支援（「学びの場」の柔軟な見直し等）」が8.3%、「障害等のある子どもの学びの場と相談・支援（特別支援学級・通級による指導等）」が7.6%であった。

表I-12 インクルーシブ教育システムに関して、課題意識のある項目（特別支援教育経験年数別）

6年未満（回答者に占める割合）	6年以上（回答者に占める割合）
<ul style="list-style-type: none"> ・合理的配慮（43.8%） ・障害等のある子どもの学びの場と相談・支援（特別支援学級・通級による指導等）（25.3%） ・障害の種別・程度と学びの場（25.3%） ・基礎的環境整備（24.7%） ・交流及び共同学習（24.0%） 	<ul style="list-style-type: none"> ・合理的配慮（29.2%） ・交流及び共同学習（25.0%） ・障害等のある子どもの学びの場と相談・支援（特別支援学級・通級による指導等）（25.0%） ・就学後の教育相談・支援（「学びの場」の柔軟な見直し等）（21.8%） ・スクールクラスター（21.6%） ・早期からの教育相談・支援（保護者への情報提供等）（21.6%）

表 I-13 インクルーシブ教育システムに関して、特に学びたい項目（又は困っている項目）
（特別支援教育経験年数別）

6年未満（回答者に占める割合）	6年以上（回答者に占める割合）
<ul style="list-style-type: none"> ・合理的配慮（12.3%） ・交流及び共同学習（12.3%） ・障害の種別・程度と学びの場（8.9%） ・インクルーシブ教育システムの概要（7.5%） ・障害等のある子どもの学びの場と相談・支援（特別支援学級・通級による指導等）（7.5%） 	<ul style="list-style-type: none"> ・交流及び共同学習（12.4%） ・早期からの教育相談・支援（保護者への情報提供等）（9.5%） ・スクールクラスター（8.9%） ・就学後の教育相談・支援（「学びの場」の柔軟な見直し等）（8.3%） ・障害等のある子どもの学びの場と相談・支援（特別支援学級・通級による指導等）（7.6%）

④センター的機能について

（ア）対応できると考える項目について（小・中学校等からの支援依頼を想定）

特別支援学校のセンター的機能に関して、小・中学校等からの支援依頼を想定し、対応できると考える項目について、選択肢から複数回答可能で回答を求め、結果を回答が多かった順に並べ、図 I-5 に示した。最も回答が多かったのは「児童生徒の実態把握」で 423 人、次いで「児童生徒への具体的な指導、支援の相談・助言」が 358 人、「教材の提供」が 345 人、「個別の指導計画や個別の教育支援計画についての相談・助言」が 249 人、「保護者からの相談」が 218 人、「進路についての相談・助言」が 215 人、「特になし」が 124 人、「校内研修の講師及び情報提供」が 89 人、「その他」が 11 人、無回答が 10 人であった。また、「その他」に関する具体的な内容について自由記述で回答を求め、KJ 法を参考に記述内容を分類した。結果は、「医療的ケアについて」が最も多く、次いで「関係機関について」、「具体的な相談・助言について」、「教材・教具について」が多かった。

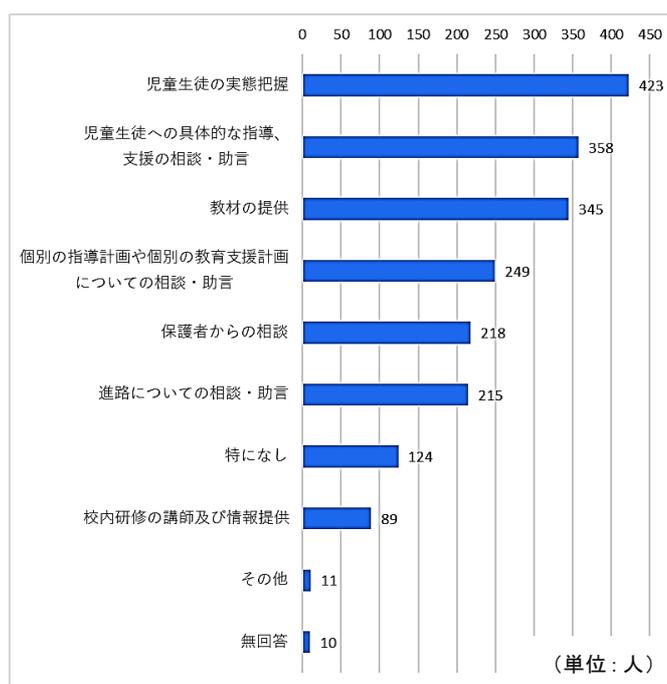


図 I-5 センター的機能について対応できると考える項目

さらに、回答の全体的傾向を踏まえ、センター的機能に関する専門性の向上に向けて今後重点的に取り組むべき点の分析、及び「教育相談ガイドブック（基礎編・実践編）」への記載項目の抽出を目的に、特別支援教育経験年数の違いによる集計を行った。

結果から、特別支援教育経験年数別の各回答者に占める割合を算出し、図 I - 6 に示した。

6年未満の教員の結果では、最も回答が多かったのは「特になし」で37.7%、次いで「児童生徒の実態把握」が37.0%、「教材の提供」が28.1%、「児童生徒への具体的な指導、支援の相談・助言」が15.8%、「保護者からの相談」が12.3%、「進路についての相談・助言」が9.6%、「個別の指導計画や個別の教育支援計画作成についての相談・助言」が8.9%、「校内研修の講師及び情報提供」、 「その他」が2.7%であった。

6年以上の教員の結果では、最も回答が多かったのは「児童生徒の実態把握」で55.4%、次いで「児童生徒への具体的な指導、支援の相談・助言」が50.4%、「教材の提供」が45.4%、「個別の指導計画や個別の教育支援計画作成についての相談・助言」が35.6%、「進路についての相談・助言」が30.3%、「保護者からの相談」が30.1%、「校内研修の講師及び情報提供」が12.9%、「特になし」が9.8%、「その他」が1.1%であった。

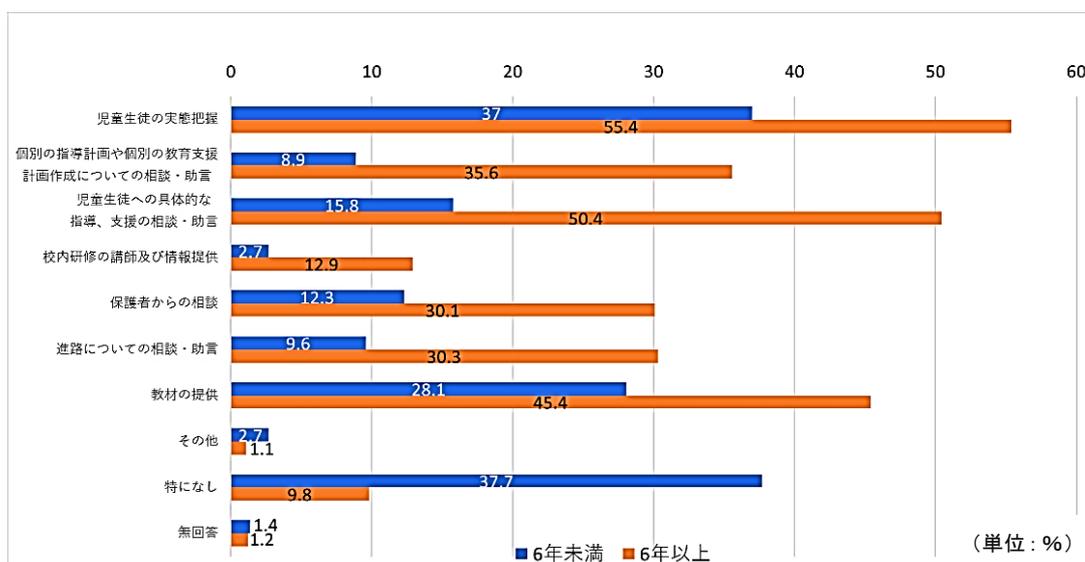


図 I - 6 センターの機能について対応できると考える項目（特別支援教育経験年数別）

⑤教育相談について

(ア) 教育相談に関する理解の程度について

教育相談に関する理解の程度について、「十分できている」、「ややできている」、「あまりできていない」、「まったくできていない」の4つの選択肢から1つ回答を求め、結果を図 I - 7 に示した。結果は、「あまりできていない」が最も多く全体の44.9%、次いで「ややできている」が41.5%、「まったくできていない」が9.2%、「十分できている」

が3.6%、無回答が0.9%であった。

また、「十分できている」を選択した場合はその理由を、それ以外を選択した場合は、どのような内容に関する理解が必要であると考えるかについて、それぞれ自由記述で回答を求め、KJ法を参考に記述内容を分類した。その結果を記述が多かった順に並べ、表I-14に示した。なお、回答が200件を超えた「あまりできていない」と「ややできている」の記述については、無作為に半数を抽出し、分析の対象とした。

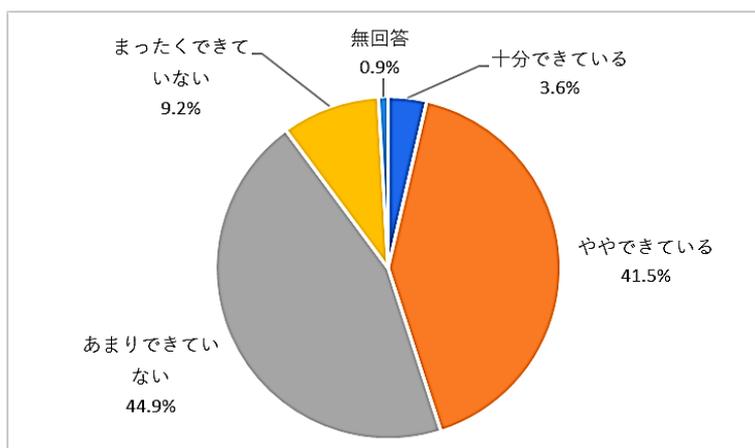


図 I-7 教育相談に関して、どの程度理解できていると考えるか

表 I-14 教育相談に関する理解の程度 選択した理由

理解の程度 (回答数)	カテゴリー (回答数)
「十分できている」を選択した理由 (24)	<ul style="list-style-type: none"> ・教育相談業務経験があるため (16) ・自己研鑽してきたため (5) ・研修会講師の経験があるため (2) ・研修会等に参加してきたため (1)
「ややできている」を選択した理由として、理解が必要であると考えた内容 (143)	<ul style="list-style-type: none"> ・教育相談に関わる知識・スキルの習得について (52) ・関係機関との連携について (21) ・就学相談等について (20) ・様々な学びの場について (19) ・事例について (13) ・教育相談業務経験が無いため (9) ・校内における連携について (4) ・その他 (3) ・実際の困難さ (2)
「あまりできていない」を選択した理由として、理解が必要であると考えた内容 (159)	<ul style="list-style-type: none"> ・教育相談に関わる知識・スキルの習得について (68) ・教育相談業務経験が無いため (38) ・事例について (18) ・就学相談等について (11) ・関係機関との連携について (10) ・様々な学びの場について (9) ・実際の困難さ (3) ・校内における連携について (2)
「まったくできていない」を選択した理由として、理解が必要であると考えた内容 (60)	<ul style="list-style-type: none"> ・教育相談業務経験が無いため (32) ・教育相談に関わる知識・スキルの習得について (17) ・事例について (7) ・就学相談等について (3) ・その他 (1)

「十分できている」を選択した理由では、「教育相談業務経験があるため」が最も多く、次いで「自己研鑽してきたため」が多かった。

また、理解が必要であるとする内容について、「ややできている」では、「教育相談に関わる知識・スキルの習得について」が最も多く、次いで「関係機関との連携について」が多かった。「あまりできていない」では、「教育相談に関わる知識・スキルの習得について」が最も多く、次いで「教育相談業務経験が無いため」が多かった。「まったくできていない」では、「教育相談業務経験が無いため」が最も多く、次いで「教育相談に関わる知識・スキルの習得について」が多かった。

(イ) 教育相談に関する専門性向上への意識について

教育相談に関する専門的な理解を深めたいと考えるかについて、「とても思う」、「やや思う」、「あまり思わない」、「まったく思わない」の4つの選択肢から1つ回答を求め、結果を図 I - 8 に示した。結果は、「やや思う」が最も多く全体の 54.9%、次いで「とても思う」が 40.1%、「あまり思わない」が 3.9%、「まったく思わない」が 0.1%、無回答が 1.0%であった。

また、「あまり思わない」及び「まったく思わない」を選択した場合は、その理由について自由記述で回答を求め、KJ法を参考に記述内容を分類した。「まったく思わない」の回答については未記入であった。「あまり思わない」の回答に関する結果では、「業務を担当していないため」が最も多く、次いで「必要性を感じないため」が多かった。

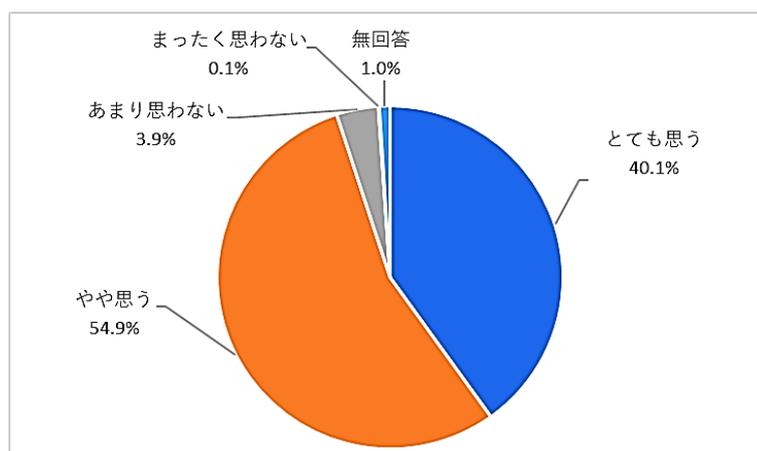


図 I - 8 教育相談に関する専門的な理解を深めたいと考えるか

(ウ) 関わったことのある教育相談業務について

これまでに関わったことのある教育相談業務について、選択肢から複数回答可能で回答を求め、結果を回答が多かった順に並べ、図 I - 9 に示した。最も回答が多かったのは「特になし」で 399 人、次いで「就学相談及び入学相談」が 234 人、「乳幼児教育相談」が 206

人、「小・中学校等への巡回相談」が192人、「地区特別支援連携協議会による相談支援」が147人、「高等学校における支援」が95人、「その他」が39人、無回答が26人であった。また、「その他」と回答した場合は、具体的な内容について自由記述で回答を求め、KJ法を参考に記述内容を分類した。結果は、「自校以外における教育相談」が最も多く、次いで「専門委員等」、「保育園等の支援」が多かった。

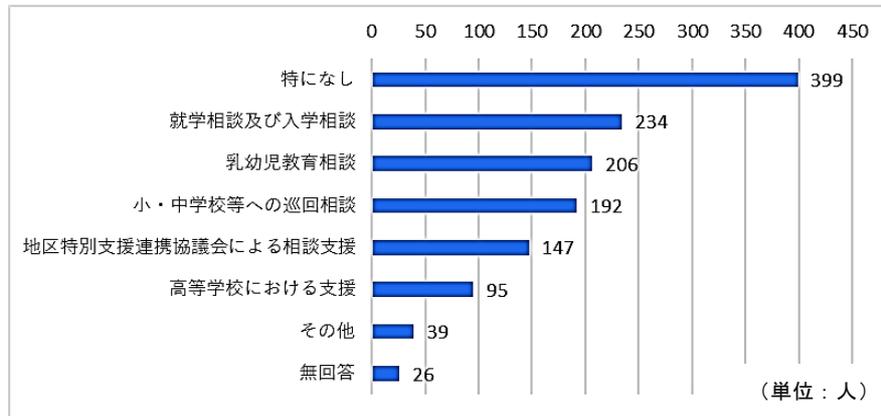


図 I - 9 関わったことのある教育相談業務

(エ) 対応できると考える教育相談業務について（関係機関等からの支援依頼を想定）

関係機関等からの支援依頼を想定し、対応できると考える教育相談業務について、選択肢から複数回答可能で回答を求め、結果を回答が多かった順に並べ、図 I - 10 に示した。最も回答が多かったのは「特になし」で337人、次いで「小・中学校等への巡回相談」が255人、「就学相談及び入学相談」が204人、「乳幼児教育相談」が171人、「高等学校における支援」が165人、「地区特別支援連携協議会による相談支援」が120人、「その他」が15人、無回答が28人であった。また、「その他」に関する具体的な内容について自由記述で回答を求め、KJ法を参考に記述内容を分類した。結果は、「関係機関への支援」が最も多く、次いで「医療的ケアに関すること」、「実態把握に関すること」、「成人の支援」、「対応が難しい」が多かった。

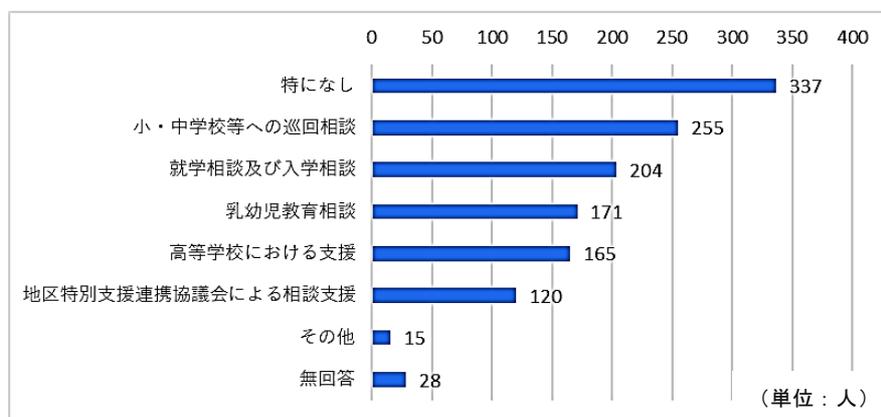


図 I - 10 対応できると考える教育相談業務

さらに、回答の全体的傾向を踏まえ、教育相談に関する専門性の向上に向けて、今後重点的に取り組むべき点の分析、及び「教育相談ガイドブック（基礎編・実践編）」への記載項目の抽出を目的に、特別支援教育経験年数の違いによる集計を行った。

結果から、各項目への回答割合を特別支援教育経験年数別に整理した結果について、図 I-11 に示した。

6年未満の教員の結果では、最も回答が多かったのは「特になし」で72.6%、次いで「高等学校における支援」が10.3%、「小・中学校等への巡回相談」が9.6%、「乳幼児教育相談」、「就学相談及び入学相談」が4.8%、「地区特別支援連携協議会による相談支援」が3.4%、「その他」が0.7%であった。

6年以上の教員の結果では、最も回答が多かったのは「小・中学校等への巡回相談」で36.3%、次いで「特になし」が34.0%、「就学相談及び入学相談」が29.8%、「乳幼児教育相談」が24.7%、「高等学校における支援」が22.5%、「地区特別支援連携協議会による相談支援」が17.4%、「その他」が2.1%であった。

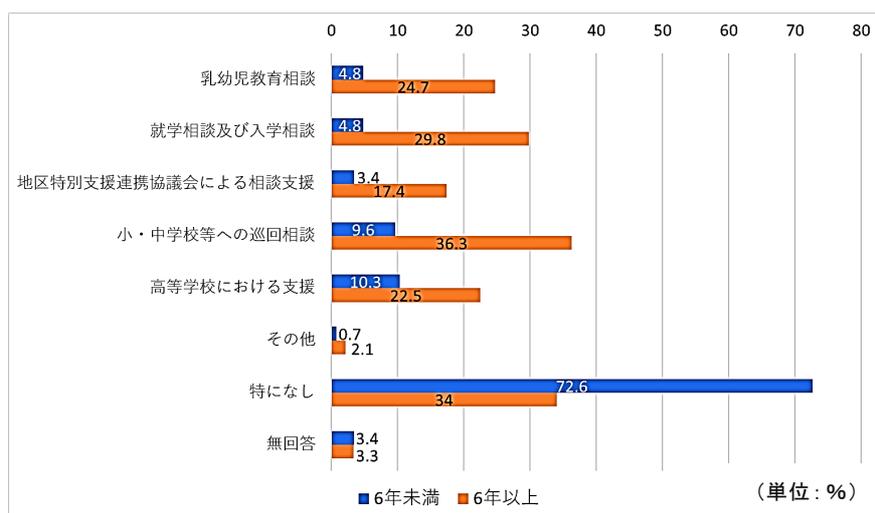


図 I-11 対応できると考える教育相談業務（特別支援教育経験年数別）

(オ) 教育相談に関して、課題意識のある項目について

教育相談に関して、課題意識のある項目について選択肢から3つまで回答を求め、結果を回答が多かった順に並べ、図 I-12 に示した。最も回答が多かったのは「小・中学校等への巡回相談」で454人、次いで「就学相談及び入学相談」が378人、「高等学校における支援」が374人、「乳幼児教育相談」が251人、「地区特別支援連携協議会による相談支援」が137人、「特になし」が58人、「その他」が23人であった。また、「その他」と回答した場合は、具体的な内容について自由記述で回答を求め、KJ法を参考に記述内容を分類した。結果は、「進路、就労について」が最も多く、次いで「子どもへの具体的支

援について」、「関係機関との連携について」が多かった。

さらに、課題意識のある項目として回答した中から、特に学びたい項目（又は困っている項目）について1つ回答を求め、結果を回答が多かった順に並べ、図 I -13 に示した。最も回答が多かったのは「高等学校における支援」で200人、次いで「小・中学校等への巡回相談」が196人、「就学相談及び入学相談」が107人、「乳幼児教育相談」が79人、「地区特別支援連携協議会による相談支援」が22人、「その他」が18人、「特になし」が2人であった。また、その具体的な内容について自由記述で回答を求め、KJ法を参考に記述内容を分類した。それぞれの項目において生成されたカテゴリーを記述が多かった順に並べ、表 I -15 に一覧で示した。なお、表に示す回答数については、自由記述が未記入の回答や記述が複数のカテゴリーに属する回答があるため、回答者数とは異なる。

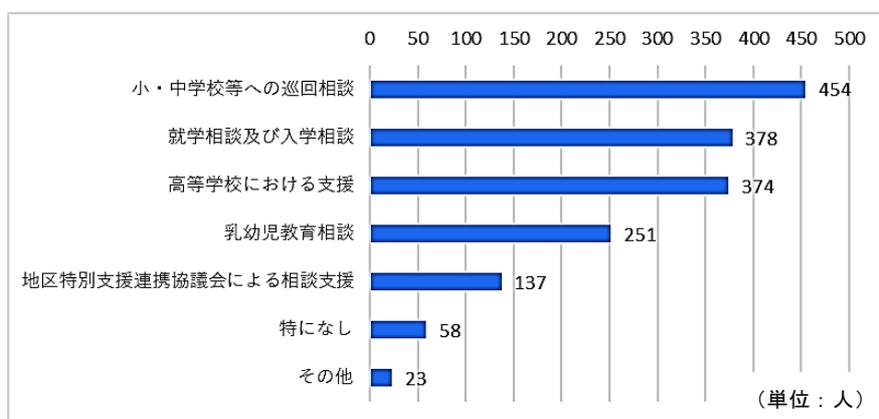


図 I -12 教育相談に関して、課題意識のある項目

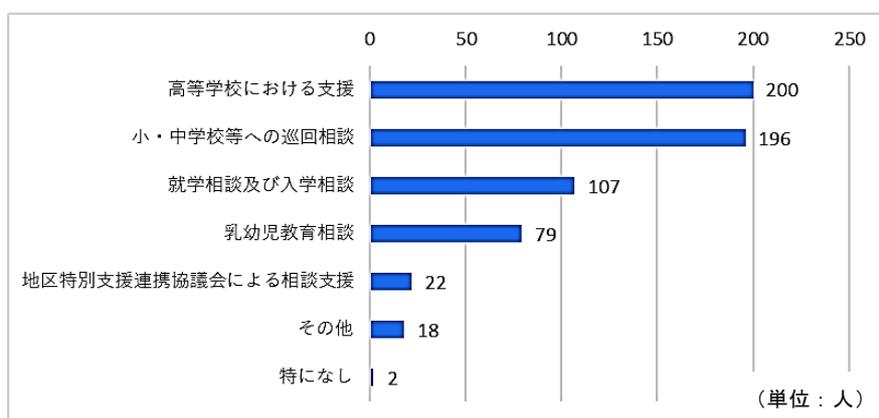


図 I -13 教育相談に関して、特に学びたい項目（又は困っている項目）

表 I-15 教育相談に関して、特に学びたい項目（又は困っている項目）の具体的内容

項目（回答数）	カテゴリー（回答数）
1. 乳幼児教育相談（81）	<ul style="list-style-type: none"> ・乳幼児教育相談の基礎や概要について（31） ・子どもや保護者への具体的支援について（27） ・事例について（18） ・関係機関との連携について（3） ・校内における体制整備や連携について（1） ・その他（1）
2. 就学相談及び入学相談（109）	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもや保護者への具体的支援について（29） ・事例について（28） ・就学相談及び入学相談の基礎や概要について（24） ・相談の進め方、流れ等について（23） ・関係機関との連携について（5）
3. 地区特別支援連携協議会による相談支援（24）	<ul style="list-style-type: none"> ・地区特別支援連携協議会の具体的な取組について（10） ・地区特別支援連携協議会の概要について（8） ・関係機関との連携について（5） ・その他（1）
4. 小・中学校等への巡回相談（196）	<ul style="list-style-type: none"> ・事例について（92） ・小・中学校等の現状について（49） ・具体的な支援や助言について（35） ・小・中学校等への巡回相談の基礎や概要について（7） ・関係機関との連携、校内支援体制の構築について（5） ・相談の進め方、流れ等について（4） ・就学、学びの場等について（4）
5. 高等学校における支援（207）	<ul style="list-style-type: none"> ・事例について（55） ・高等学校の現状について（49） ・具体的な支援や助言について（37） ・高等学校における支援の基礎や概要について（21） ・進路、就労について（20） ・関係機関との連携、校内支援体制の構築について（11） ・通級による指導について（9） ・入学、学びの場等について（5）
6. その他（19）	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもや保護者への具体的支援について（5） ・進路、就労について（4） ・関係機関との連携について（4） ・教育相談について（2） ・様々な学びの場の状況について（2） ・医療的ケアについて（2）

回答の全体的傾向を踏まえ、教育相談に関する専門性の向上に向けて今後重点的に取り組むべき点の分析、及び「教育相談ガイドブック（基礎編・実践編）」への記載項目の抽出を目的に、特別支援教育経験年数の違いによる集計を行った。

教育相談に関して、課題意識のある項目について選択肢から3つまで回答を求め、各項目への回答割合を特別支援教育経験年数別に整理した結果について図 I-14 に示した。

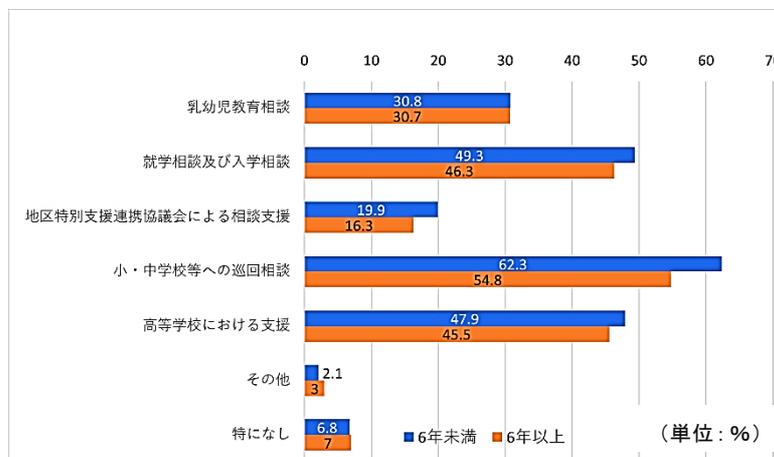
6年未満の教員の結果では、最も回答が多かったのは「小・中学校等への巡回相談」で62.3%、次いで「就学相談及び入学相談」が49.3%、「高等学校における支援」が47.9%、「乳幼児教育相談」が30.8%、「地区特別支援連携協議会による相談支援」が19.9%、「特になし」が6.8%、「その他」が2.1%であった。

6年以上の教員の結果では、最も回答が多かったのは「小・中学校等への巡回相談」で

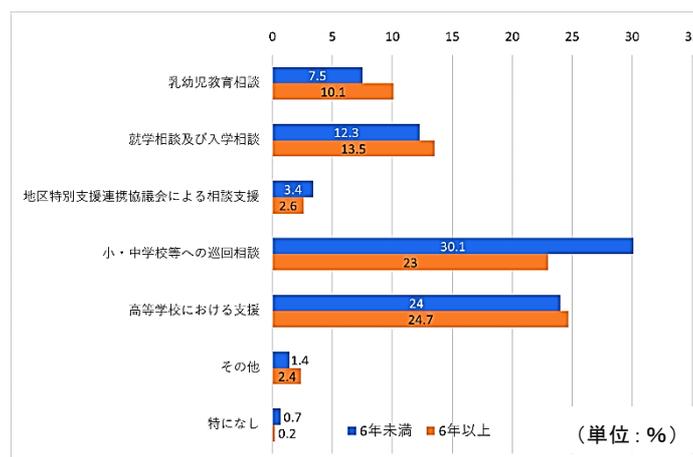
54.8%、次いで「就学相談及び入学相談」が46.3%、「高等学校における支援」が45.5%、「乳幼児教育相談」が30.7%、「地区特別支援連携協議会による相談支援」が16.3%、「特になし」が7.0%、「その他」が3.0%であった。

さらに、課題意識のある項目として回答した中から、特に学びたい項目（又は困っている項目）について1つ回答を求め、各項目への回答割合を特別支援教育経験年数別に整理した結果について図I-15に示した。

6年未満の教員の結果では、最も回答が多かったのは「小・中学校等への巡回相談」で30.1%、次いで「高等学校における支援」が24.0%、「就学相談及び入学相談」が12.3%、「乳幼児教育相談」が7.5%、「地区特別支援連携協議会による相談支援」が3.4%、「その他」が1.4%、「特になし」が0.7%であった。



図I-14 教育相談に関して、課題意識のある項目（特別支援教育経験年数別）



図I-15 教育相談に関して、特に学びたい項目（又は困っている項目）
（特別支援教育経験年数別）

6年以上の教員の結果では、最も回答が多かったのは「高等学校における支援」で24.7%、次いで「小・中学校等への巡回相談」が23.0%、「就学相談及び入学相談」が13.5%、「乳幼児教育相談」が10.1%、「地区特別支援連携協議会による相談支援」が2.6%、「その他」が2.4%、「特になし」が0.2%であった。

これまでの結果を踏まえ、特別支援教育経験年数別の教育相談に関する課題意識について、より具体的なニーズの把握を目的に、②に関する自由記述の内容について分析を行った。分析は、KJ法を参考に記述内容を分類し、生成したカテゴリーについて、特別支援教育経験年数別の各回答者に占める割合を算出し、比較した。結果は、項目ごとに表I-16～20にそれぞれ示した。

「乳幼児教育相談」では、6年未満の教員は「乳幼児教育相談の基礎や概要について」、「事例について」の割合が高かった。6年以上の教員は「子どもや保護者への具体的支援について」、「校内における体制整備や連携について」、「関係機関との連携について」、「その他」の割合が高かった。

「就学相談及び入学相談」では、6年未満の教員は「就学相談及び入学相談の基礎や概要について」、「相談の進め方、流れ等について」、「関係機関との連携について」の割合が高かった。6年以上の教員は「事例について」、「子どもや保護者への具体的支援について」の割合が高かった。

「地区特別支援連携協議会による相談支援」では、6年未満の教員は「地区特別支援連携協議会の概要について」の割合が高かった。6年以上の教員は「地区特別支援連携協議会の具体的な取組について」、「関係機関との連携について」、「その他」の割合が高かった。

「小・中学校等への巡回相談」では、6年未満の教員は「小・中学校等への巡回相談の基礎や概要について」、「事例について」、「相談の進め方、流れ等について」、「具体的な支援や助言について」、「就学、学びの場等について」の割合が高かった。6年以上の教員は「小・中学校等の現状について」、「関係機関との連携、校内支援体制の構築について」の割合が高かった。

「高等学校における支援」では、6年未満の教員は「高等学校における支援の基礎や概要について」、「事例について」、「具体的な支援や助言について」、「入学、学びの場等について」、「進路、就労について」の割合が高かった。6年以上の教員は「高等学校の現状について」、「通級による指導について」、「関係機関との連携、校内支援体制の構築について」の割合が高かった。

表 I-16 「乳幼児教育相談」に関して、特に学びたい項目（自由記述・特別支援教育経験年数別）

カテゴリー	特別支援教育経験年数 6年未満 (n=11)	特別支援教育経験年数 6年以上 (n=70)	計 (n=81)
乳幼児教育相談の基礎や概要について	54.5%	35.7%	38.3%
事例について	27.3%	21.4%	22.2%
子どもや保護者への具体的支援について	18.2%	35.7%	33.3%
校内における体制整備や連携について		1.4%	1.2%
関係機関との連携について		4.3%	3.7%
その他		1.4%	1.2%

表 I-17 「就学相談及び入学相談」に関して、特に学びたい項目（自由記述・特別支援教育経験年数別）

カテゴリー	特別支援教育経験年数 6年未満 (n=19)	特別支援教育経験年数 6年以上 (n=90)	計 (n=109)
就学相談及び入学相談の基礎や概要について	47.4%	17.8%	22.0%
事例について	15.8%	27.8%	25.7%
相談の進め方、流れ等について	21.1%	20.0%	21.1%
子どもや保護者への具体的支援について	10.5%	30.0%	26.6%
関係機関との連携について	5.3%	4.4%	4.6%

表 I-18 「地区特別支援連携協議会による相談支援」に関して、特に学びたい項目
（自由記述・特別支援教育経験年数別）

カテゴリー	特別支援教育経験年数 6年未満 (n=5)	特別支援教育経験年数 6年以上 (n=19)	計 (n=24)
地区特別支援連携協議会の概要について	40.0%	31.6%	33.3%
地区特別支援連携協議会の具体的な取組について	40.0%	42.1%	41.7%
関係機関との連携について	20.0%	21.1%	20.8%
その他		5.3%	4.2%

表 I-19 「小・中学校等への巡回相談」に関して、特に学びたい項目（自由記述・特別支援教育経験年数別）

カテゴリー	特別支援教育経験年数 6年未満 (n=43)	特別支援教育経験年数 6年以上 (n=153)	計 (n=196)
小・中学校等への巡回相談の基礎や概要について	4.7%	3.3%	3.6%
小・中学校等の現状について	16.3%	27.5%	25.0%
事例について	51.2%	45.8%	46.9%
相談の進め方、流れ等について	4.7%	1.3%	2.0%
具体的な支援や助言について	18.6%	17.6%	17.9%
就学、学びの場等について	4.7%	1.3%	2.0%
関係機関との連携、校内支援体制の構築について		3.3%	2.6%

表 I-20 「高等学校における支援」に関して、特に学びたい項目（自由記述・特別支援教育経験年数別）

カテゴリー	特別支援教育経験年数 6年未満 (n=37)	特別支援教育経験年数 6年以上 (n=170)	計 (n=207)
高等学校における支援の基礎や概要について	13.5%	9.4%	10.1%
高等学校の現状について	13.5%	25.9%	23.7%
事例について	27.0%	26.5%	26.6%
通級による指導について	2.7%	4.7%	4.3%
具体的な支援や助言について	24.3%	16.5%	17.9%
入学、学びの場等について	2.7%	2.4%	2.4%
進路、就労について	13.5%	8.8%	9.7%
関係機関との連携、校内支援体制の構築について	2.7%	5.9%	5.3%

また、教育相談の各業務に関して、所属している学部により関わる機会には違いがある状況が推察されることから、所属学部の違いによる集計を行った。

教育相談に関して、特に学びたい項目（又は困っている項目）について選択肢から1つ回答を求め、所属学部別の各回答者に占める割合を算出し、結果を図I-16～19にそれぞれ示した。

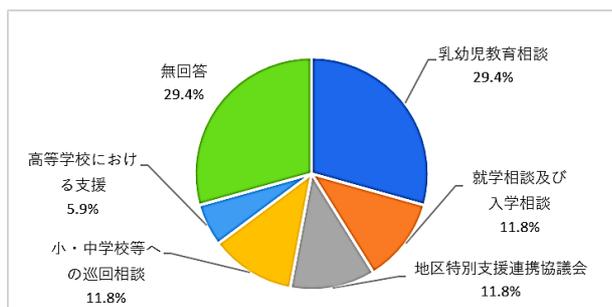
幼稚部の教員（本県では、盲学校1校、聾学校3校が幼稚部を設置）の結果では、最も回答が多かったのは「乳幼児教育相談」で29.4%、次いで「就学相談及び入学相談」、「地区特別支援連携協議会による相談支援」、「小・中学校等への巡回相談」が11.8%であった。

小学部の教員の結果では、最も回答が多かったのは「小・中学校等への巡回相談」で24.1%、次いで「就学相談及び入学相談」が20.7%であった。

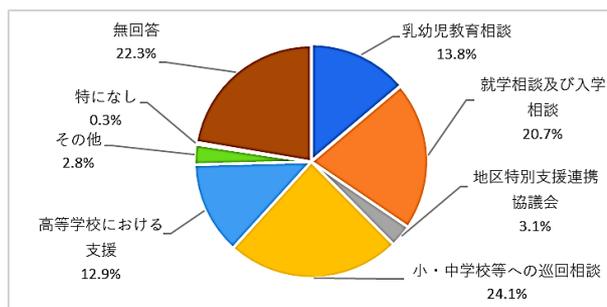
中学部の教員の結果では、最も回答が多かったのは「小・中学校等への巡回相談」で34.3%、次いで「高等学校における支援」が23.2%であった。

高等部の教員の結果では、最も回答が多かったのは「高等学校における支援」で39.9%、次いで「小・中学校等への巡回相談」が18.8%であった。

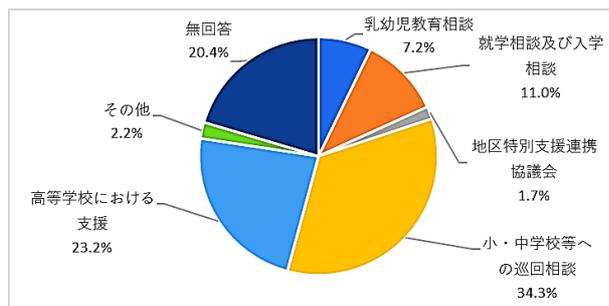
どの学部においても、幼稚部における「乳幼児教育相談」や小学部における「就学相談及び入学相談」のように、所属学部に関わりの深い業務や同じ年代の幼児児童生徒を対象とする学校への支援に対するニーズが高い傾向がうかがえた。また、中学部における「高等学校における支援」や高等部における「小・中学校等への巡回相談」のように、所属学部と接続する学部に関わりの深い業務に関しても、ニーズが高い傾向がうかがえた。



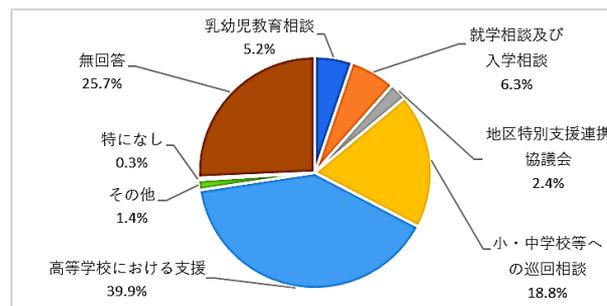
図I-16 教育相談に関して、課題意識のある項目（幼稚部）



図I-17 教育相談に関して、課題意識のある項目（小学部）



図I-18 教育相談に関して、課題意識のある項目（中学部）



図I-19 教育相談に関して、課題意識のある項目（高等部）

(5) 考察

本調査は、青森県内全特別支援学校 21 校の教諭及び臨時講師に回答を求めた。全 21 校から回答をいただき、教員の回収率は 85.1%であり、インクルーシブ教育システム及び教育相談に関する理解の程度や認識、課題意識について、青森県内特別支援学校教員の実態の一端を明らかにすることができたと考える。ここでは、結果の全体的な傾向及び特別支援教育経験年数の違いによる結果等を踏まえ、今後、青森県教育委員会が作成する「教育相談ガイドブック（基礎編・実践編）」への記載項目を考察する。以下、「インクルーシブ教育システム」、「センター的機能」、「教育相談」それぞれについて、今後重点的に取り組むべき点（「教育相談ガイドブック（基礎編・実践編）」に関する記載項目の提案）について述べる。

①今後重点的に取り組むべき点（「教育相談ガイドブック（基礎編・実践編）」に関する記載項目の提案）

(ア) インクルーシブ教育システムに関すること

「インクルーシブ教育システムに関する理解の程度」の設問において、特別支援教育経験年数の違いや教育相談経験の有無など、各教員の経験に応じてその実態には幅があり、インクルーシブ教育システムに関する理解の程度や課題意識のある項目についても、多岐にわたることが明らかになった。また、自由記述の内容から、インクルーシブ教育システムについて十分理解できていると考える教員においては、研修会等の参加に加え、小・中学校等への支援、研修会等における説明など、インクルーシブ教育システムの推進や理解啓発に関わる業務を担当していることが多いことが明らかになった。一方で、理解が十分ではないと考える教員においては、「インクルーシブ教育システムは理解しているつもりだが、誰からどのように働きかけ、どのように学ぶことが望ましいのかが、イメージできていない。」や、「インクルーシブ教育システムの構築のために具体的にどのような取組がなされているのか。」等、インクルーシブ教育システムに関わる具体的取組や事例等に関する理解が必要であるとする記述が多く見られた。このことから、インクルーシブ教育システムの概要や理念について様々な場で学ぶ機会はあるものの、日常の業務や活動とのつながりを意識したり感じたりする機会が少ないことが推察される。「インクルーシブ教育システムの専門性向上への意識」の設問においても、全体の 96.2%（とても思う 37.4%、やや思う 58.8%）の教員が専門性を高めたいと回答していることから、インクルーシブ教育システムの推進における日常の業務や活動の位置付けを確認し、教員一人一人がそれぞれの役割を明確に意識しながら業務に取り組めるよう、ニーズを踏まえた研修会の実施や情報共有の仕組み作り等が求められる。

「課題意識のある項目」の設問においては、インクルーシブ教育システムに関する項目について、課題意識の傾向と、自由記述によりその具体的な内容について明らかにすることができた。「基礎や概要について」や「事例について」、「国や地域の現状について」等、各項目で生成されたカテゴリーをもとに、課題を踏まえて研修内容を焦点化したり具体化したりすることで、より効果的な学びにつながると考える。

また、特別支援教育経験年数の違いによる結果から、6年未満の教員と6年以上の教員それぞれのインクルーシブ教育システムに関する課題意識には違いがあることがうかがえた。6年未満の教員の結果では、「合理的配慮」や「交流及び共同学習」等、日常の業務や活動と特に関わりが深いと考えられる項目に加え、「インクルーシブ教育システムの概要」の回答数が多く、基礎的な概念の理解へのニーズもあることがわかった。一方、6年以上の教員の結果では、「合理的配慮」や「交流及び共同学習」等へのニーズに加え、「早期からの教育相談・支援（保護者への情報提供等）」や「就学後の教育相談・支援（「学びの場」の柔軟な見直し等）」等、教育相談に関わる項目や「スクールクラスター」など、広い視点で仕組みや枠組みに関する項目の回答が多く、インクルーシブ教育システムの推進において重要な特別支援教育の様々な学びの場（特別支援学級、通級による指導等）の理解、教育相談全般に関する理解への関心や課題意識の高さを示唆する結果であった。

これらの結果を踏まえ、青森県内特別支援学校教員のインクルーシブ教育システムに関するニーズや実態に応じて今後重点的に取り組むべき点として、また、「教育相談ガイドブック（基礎編・実践編）」に記載するべきと考える項目について、表I-21に示した。なお、基礎編及び実践編の観点から、6年未満の教員の回答を基礎的内容の中心項目として、6年以上の教員の回答を実践的内容の中心項目として分類し、6年未満の教員及び6年以上の教員の両方において回答数の多い項目については、基礎的内容の項目として含めた。

表I-21 インクルーシブ教育システムに関して、今後重点的に取り組むべき点
（「教育相談ガイドブック（基礎編・実践編）」に関する記載項目の提案）

	項目
【基礎的内容（教育相談ガイドブック基礎編）】 特別支援教育経験年数6年未満の教員の回答結果から	<ul style="list-style-type: none"> ・インクルーシブ教育システムの概要 ・合理的配慮 ・基礎的環境整備 ・交流及び共同学習 ・障害等のある子どもの学びの場と相談・支援（特別支援学級、通級による指導等） ・障害の種別・程度と学びの場
【実践的内容（教育相談ガイドブック実践編）】 特別支援教育経験年数6年以上の教員の回答結果から	<ul style="list-style-type: none"> ・スクールクラスター ・早期からの教育相談・支援（保護者への情報提供等） ・就学後の教育相談・支援（「学びの場」の柔軟な見直し等）

※質問紙調査の結果より、回答数の多い項目を抽出。

(イ) センターの機能に関すること

「対応できると考える項目」の設問において、青森県内特別支援学校教員が小・中学校等からの支援依頼を想定し、対応できると考えられる項目について明らかにすることができた一方で、回答数の少ない項目については、今後重点的に取り組む必要があることを示唆する結果であった。

また、特別支援教育経験年数の違いによる結果から、6年未満の教員と6年以上の教員の回答結果には顕著な差が見られた。6年未満の教員の結果では、「児童生徒の実態把握」や「教材の提供」について約3割の回答数があった一方で、「個別の指導計画や個別の教育支援計画作成についての相談・助言」については8.9%と低い傾向にあった。このことは、回答した6年未満の教員が、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成について模索している段階であり、助言について対応の難しさを感じていることが推察される。6年以上の教員の結果では、「個別の指導計画や個別の教育支援計画作成についての相談・助言」の回答数が35.6%であり、その他の項目についても約6割から3割の回答数であったが、「校内研修の講師及び情報提供」については12.9%と低い傾向にあった。このことは、研修や情報提供を行うに当たっては、より明確な理解や知見の積み重ねが必要であり、対応の難しさを感じる教員が多いことが推察される。また、「特になし」と回答した割合は、6年未満の教員では37.7%である一方、6年以上の教員では9.8%であった。このことから、特別支援教育経験を通じた様々な業務に関する知見の積み重ねが、センター的機能を通じた地域支援につながることを示唆すると同時に、日々の実践の重要性が改めて確認できる結果であった。

これらの結果を踏まえ、青森県内特別支援学校教員のセンター的機能に関するニーズや実態に応じて今後重点的に取り組むべき点として、また、「教育相談ガイドブック（基礎編・実践編）」に記載するべきと考える項目について、表I-22に示した。なお、基礎編及び実践編の観点から、6年未満の教員の回答を基礎的内容の中心項目として、6年以上の教員の回答を実践的内容の中心項目として分類した。

表I-22 センターの機能に関して、今後重点的に取り組むべき点
（「教育相談ガイドブック（基礎編・実践編）」に関する記載項目の提案）

項目	
【基礎的内容（教育相談ガイドブック基礎編）】 特別支援教育経験年数6年未満の教員の回答結果から	<ul style="list-style-type: none"> ・個別の指導計画や個別の教育支援計画作成についての相談・助言 ・児童生徒への具体的な指導、支援の相談・助言 ・教材の提供 ・児童生徒の実態把握
【実践的内容（教育相談ガイドブック実践編）】 特別支援教育経験年数6年以上の教員の回答結果から	<ul style="list-style-type: none"> ・校内研修の講師及び情報提供 ・保護者からの相談 ・進路についての相談・助言

※質問紙調査の結果より、回答数の少ない項目を抽出。

(ウ) 教育相談に関すること

「教育相談に関する理解の程度」の設問において、特別支援教育経験年数の違いや教育相談経験の有無など、各教員の経験に応じてその実態には幅があり、教育相談に関する理解の程度や課題意識のある項目についても、多岐にわたることが明らかになった。また、自由記述の内容から、教育相談について十分理解できていると考える教員においては、教育相談業務経験があることや、業務をより円滑に進めるための自己研鑽をしていることが明らかになった。一方で、理解が十分ではないと考える教員においては、「どのように相談が行われていくのか等、現場を見たり実際のニーズを知ったりする必要がある。」や、「教育相談の業務を行う教員は様々な研修の場があるが、教育相談に関わる場は少なくとも同様の研修は必要。」等、具体的取組や事例等を含め、教育相談に関わる知識やスキルの習得が必要であるとする記述が多く見られた。また、「教育相談の専門性向上への意識」の設問においても、全体の95.0%（とても思う40.1%、やや思う54.9%）の教員が専門性を高めたいと回答していることから、教育相談業務の重要性を多くの教員が認識しているものの、その理解においては、実際の業務とのつながりが重要であり、教育相談担当のみならず、すべての教員が教育相談の進め方や流れ等に関する情報を共有できる仕組み作り、また、教員一人一人のニーズや経験を踏まえた研修会の検討等が求められる。

「対応できると考える項目」の設問においては、青森県内特別支援学校教員が関係機関等からの支援依頼を想定し、対応できると考えられる項目について明らかにすることができた一方で、回答数の少ない項目については、今後重点的に取り組む必要があることを示唆する結果であった。特別支援教育経験年数の違いによる結果から、6年未満の教員では、「特になし」の回答が約7割である一方、6年以上の教員では、約3割と顕著な差が見られた。また、その他の項目についても、6年未満の教員の回答が1割前後である一方、6年以上の教員では、約4割から2割と、総じて高い傾向にあった。このことから、特別支援教育経験を重ねる中で教育相談業務に関わる機会も増え、知見の積み重ねにつながることを示唆する結果であった。

「課題意識のある項目」の設問においては、教育相談に関する項目について、課題意識の傾向と、自由記述によりその具体的な内容について明らかにすることができた。「基礎や概要について」や「事例について」、「子どもや保護者への具体的支援について」等、各項目で生成されたカテゴリーをもとに、課題を踏まえて研修内容を焦点化したり具体化したりすることで、より効果的な学びにつながると考える。

また、特別支援教育経験年数の違いによる結果から、6年未満の教員と6年以上の教員の両方において、「小・中学校等への巡回相談」、「高等学校における支援」、「就学相談及び入学相談」の理解へのニーズが高く、全体的な傾向の差は小さいことが明らかにな

った。「高等学校における支援」については、「対応できると考える項目」の設問において回答数が少ないことから、通級による指導を含め、支援の実践例が少ないことから、課題として感じる教員が多いことが推察され、今後の継続的な取組や情報共有、研修等が必要であることが示唆された。さらに、教育相談における課題意識についてより具体的なニーズを明らかにするため、各項目の自由記述の内容を分類し、生成したカテゴリーについて、特別支援教育経験年数別の各回答者に占める割合を比較し、高いものを抽出した。

これらの結果を踏まえ、青森県内特別支援学校教員の教育相談に関するニーズや実態に応じて今後重点的に取り組むべき点として、また、「教育相談ガイドブック（基礎編・実践編）」に記載するべきと考える項目について、表 I-23 に示した。なお、基礎編及び実践編の観点から、6年未満の教員の回答を基礎的内容の中心項目として、6年以上の教員の回答を実践的内容の中心項目として分類した。

また、所属学部の違いによる結果から、所属学部に関わりの深い業務や同じ年代の幼児児童生徒を対象とする学校への支援に関する理解のニーズが高い傾向にあり、また、所属学部と接続する学部に関わりの深い業務に対するニーズも高い傾向にあった。このことから、所属学部の業務を中心に、就学や入学、進路等、縦のつながりを意識した研修や情報共有等を行うことも、専門性向上に向けた効果的な取組の一つであることがうかがえた。

表 I-23 教育相談に関して、今後重点的に取り組むべき点
 （「教育相談ガイドブック（基礎編・実践編）」に関する記載項目の提案）

項目	【基礎的内容のカテゴリー （教育相談ガイドブック基礎編）】 特別支援教育経験年数6年未満の教員 の回答割合が高いもの	【実践的内容のカテゴリー （教育相談ガイドブック実践編）】 特別支援教育経験年数6年以上の教員 の回答割合が高いもの
乳幼児教育相談	<ul style="list-style-type: none"> ・基礎や概要について ・事例について 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもや保護者への具体的支援について ・校内における体制整備や連携について ・関係機関との連携について ・その他
就学相談及び入学相談	<ul style="list-style-type: none"> ・基礎や概要について ・相談の進め方、流れ等について ・関係機関との連携について 	<ul style="list-style-type: none"> ・事例について ・子どもや保護者への具体的支援について
地区特別支援連携協議会による相談支援	<ul style="list-style-type: none"> ・概要について 	<ul style="list-style-type: none"> ・地区特別支援連携協議会の具体的な取組について ・関係機関との連携について ・その他
小・中学校等への巡回相談	<ul style="list-style-type: none"> ・基礎や概要について ・事例について ・相談の進め方、流れ等について ・具体的な支援や助言について ・就学、学びの場等について 	<ul style="list-style-type: none"> ・小・中学校等の現状について ・関係機関との連携、校内支援体制の構築について
高等学校における支援	<ul style="list-style-type: none"> ・基礎や概要について ・事例について ・具体的な支援や助言について ・入学、学びの場等について ・進路、就労について 	<ul style="list-style-type: none"> ・高等学校の現状について ・通級による指導について ・関係機関との連携、校内支援体制の構築について

②専門性向上に向けた本県の強みとなる点

本調査より、インクルーシブ教育システムに関する専門性を高めたいと回答した教員は全体の96.2%（とても思う37.4%、やや思う58.8%）、教育相談に関する専門性を高めたいと回答した教員は95.0%（とても思う40.1%、やや思う54.9%）であり、どちらも高い割合であった。この結果は、特別支援教育の推進に当たり、インクルーシブ教育システム及び教育相談の重要性を本県特別支援学校教員が認識していることを示唆しており、地域における専門性向上に向けた取組の素地が整っている状態であるとも推察できる。本県教員のニーズを踏まえ、課題解決に向かう主体性を後押しできるよう、インクルーシブ教育システムの推進における教員一人一人の役割や各業務の位置付けを確認したり、教育相談の進め方や流れについて事例を踏まえて具体的に学んだりする等、日常の業務や活動とのつながりを意識できる研修会の検討、また、日常的な情報共有の仕組み作りを行うことが、今後の取組として必要であると考えられる。

また、回答した教員の約4割が教育相談業務の経験を有していることや、センター的機能、教育相談に関する具体的な業務に対応できると考える教員が一定数いることが明らかになった。このことから、経験のある教員や業務を担当する教員を中心に、日常的にOJTを取り入れた取組が期待できる。インクルーシブ教育システム及び教育相談の重要性を認識している一方で、日々の授業準備や分掌業務等、研修等に費やす時間の確保の難しさもうかがうことができ、負担感を増幅することのない日常的な学びのシステムの構築が重要であり、その観点からも、会議時間に限らず、合間の時間や職員室で日常的に行われるオン・ザ・フライ・ミーティング、またOJTを取り入れた研修や情報共有の仕組み作りは、今後の取組に関する一つの案として、効果が期待できる。

3. 他自治体のガイドブックからの情報収集

（1）調査目的

「教育相談ガイドブック」の在り方について検討するため、本県以外の自治体発行のガイドブックを対象に、内容や構成について調査を実施した。

（2）調査方法

全国都道府県及び政令指定都市の教育委員会、教育センター等のホームページを対象とし、令和2年4月13日から令和2年7月1日の期間において、本研究及び青森県教育委員会が作成する「教育相談ガイドブック」の主旨を踏まえ、インクルーシブ教育システム及び教育相談に関する内容のガイドブックやリーフレット等の調査を実施した。

(3) 調査結果

調査により、全国都道府県 394 冊、政令指定都市 62 冊、公益財団法人聴覚障害者教育福祉協会 1 冊、計 457 冊のガイドブック及びリーフレット等のデータを収集でき、その一部を表 I-24 に示した。

(4) 青森県教育委員会への情報提供

青森県教育委員会「令和 2 年度地域における特別支援教育相談体制強化事業」における「教育支援ネットワーク強化会議及び教育相談ガイドブック作成会議」において、調査したガイドブックの一覧、また、内容や構成等、「教育相談ガイドブック」の作成において特に参考になると考えられるものを抽出し、随時報告した。また、質問紙調査の内容や進捗状況、結果についても併せて報告し、青森県内特別支援学校教員の実態を踏まえた「教育相談ガイドブック」の作成につながるよう進めた。報告内容や方法等、青森県教育委員会「教育支援ネットワーク強化会議及び教育相談ガイドブック作成会議」での情報提供の詳細について、表 I-25 に示した。

表 I-24 調査したガイドブック（一部抜粋）

<p>障害等のある子どもの教育相談・就学支援ハンドブック（長崎県教育委員会）</p>	<p>やってみかね教育相談（愛媛県総合教育センター）</p>	<p>教育支援ハンドブック（長野県教育委員会）</p>	<p>乳幼児教育相談 Q&A（公益財団法人 聴覚障害者教育福祉協会）</p>
<p>小学校・中学校教職員のための特別支援教育ハンドブック（兵庫県立特別支援教育センター）</p>	<p>30分でわかるインクルーシブ教育システムと合理的配慮（茨城県教育研修センター特別支援教育課）</p>	<p>県立高等学校における通級による指導の手引き 基礎編（長崎県教育委員会）</p>	<p>初めての特別支援学級担任のための「特別支援学級」Q&A（鹿児島県総合教育センター）</p>

表 I-25 「教育支援ネットワーク強化会議及び教育相談ガイドブック作成会議」での情報提供について

期日	内容	参加方法	備考
【第1回】 令和2年6月10日（水）	【情報提供】 ・他自治体のガイドブック紹介（4例）	・資料説明（事前の動画撮影）	・参加者によるアンケート調査実施（青森県教育委員会に依頼） →ガイドブックの作成にあたり、必要と考える情報を集約し、第2回の情報提供に反映
【第2回】 令和2年8月26日（水）	【情報提供】 ・他自治体のガイドブック紹介（8例） 【資料提供】 ・全国都道府県及び政令指定都市等ガイドブック一覧（計457冊） ・全国都道府県及び政令指定都市等ガイドブック内容一覧（計457冊）	・資料説明（事前の音声入力） ・リモートによる参加（質疑応答）	
【第3回】 令和2年11月17日（火）	【情報提供】 ・質問紙調査の結果の概要（自由記述含む） ・ガイドブック記載項目の提案 【資料提供】 ・質問紙調査自由記述一覧（一部抜粋）	・資料説明（事前の音声入力） ・リモートによる参加（質疑応答、協議内容の共有）	
【第4回】 令和3年2月19日（金）	【情報提供】 ・質問紙調査の結果と考察 ・研究のまとめについて	・リモートによる参加（資料説明、質疑応答）	

（5）考察

①ガイドブックの内容及び構成

今回の調査により、全国都道府県及び政令指定都市の教育委員会、教育センター等のホームページより計457冊のガイドブック及びリーフレット等を収集できた。その内容や構成は様々であったが、絵やイラストを交えて説明しているものや、Q&A形式で解説をしているものが多く見られ、文字のみの説明で構成されているものと比較し、知りたい情報へのアクセスがしやすいことから、活用度の高さがうかがえる構成であった。

総じて、インクルーシブ教育システムに関わる合理的配慮や交流及び共同学習、個別の指導計画等に関わる内容のガイドブックやリーフレット等は多く発行されており、本県においても同様である。一方で、教育相談に焦点化したガイドブック等は数が少なく、内容も就学事務や就学の流れに関する手引き等がほとんどであった。教育相談の進め方や保護者への具体的な対応、事例等に関するものは特に少ないことから、本県が作成を進めている「教育相談ガイドブック」の意義や有用性が改めて示唆される結果であった。

②デジタルコンテンツ、情報提供の工夫

今回の調査により、ガイドブック及びリーフレット等の発行、掲載と併せて、オンラインによる情報共有や研修プログラムを構築している自治体が多く見られた。教員の専門性向上への取組を考えるに当たり、集合型の研修会の実施と併せて、負担感を軽減し、個々の課題意識に沿った内容にアクセスできる仕組みの一つとして効果的であると考えられる。

本県においても、青森県総合学校教育センターのホームページ上において、「新支援ユニットモデル」等を掲載している。引き続き、ガイドブック及びリーフレット等の掲載、情報共有と併せて、その活用の広がりを検討していくことが、教員の専門性向上に資する取組の一つとして有効であると考えられる。

4. 総合考察

本研究は、青森県内特別支援学校教員のインクルーシブ教育システム及び教育相談に関する理解の程度や認識、課題意識を把握し、本県の強みや重点的に取り組むべき点について明らかにするとともに、青森県教育委員会が、専門性向上に資する取組の一つとして現在作成している「教育相談ガイドブック」への記載項目や内容について提言することを主な目的とし、質問紙調査及び他自治体発行のガイドブックの情報収集における分析を行った。また、結果から見えてきた本県の強みを活かし、今後重点的に取り組むべき点を中心とした専門性向上に資する取組について、「教育相談ガイドブック」の活用も含めいくつかを考えることができた。ここでは、研究結果を踏まえ、総合考察を行う。

(1) インクルーシブ教育システム及び教育相談に関する専門性の向上に向けて

質問紙調査の結果より、青森県内特別支援学校教員の特別支援教育経験年数や教育相談業務経験の有無など、その実態には違いがあり、課題意識の所在についても多岐にわたることが明らかになった。一方で、インクルーシブ教育システム及び教育相談のどちらにおいても、専門性の向上に対する教員の意識は全体として高い傾向にあり、特別支援教育の更なる推進の重要性を多くの教員が認識し、学びに対する意欲も高い状況がうかがえる。以上を踏まえ、専門性向上に資するための取組として、以下の3点を提案したい。

①「教育相談ガイドブック」の効果的な活用

青森県教育委員会では、「地域における特別支援教育相談体制強化事業」における「教育支援ネットワーク強化会議及び教育相談ガイドブック作成会議」を通して、インクルーシブ教育システム及び教育相談等の経験に応じた基礎編及び実践編の2部構成で「教育相談ガイドブック」を作成中であり、その内容や構成について検討している。

先にも述べたように、本研究の調査結果から明らかになった816人の青森県内特別支援学校教員のインクルーシブ教育システム及び教育相談に関するニーズや課題意識を踏まえ、「教育相談ガイドブック」に必要と考えられる項目について基礎編及び実践編の観点から分析をし、青森県教育委員会に提案した。質問紙調査の結果は、各校で研修等を行うに当

たり、対象とする教員の経験を踏まえて内容を焦点化したり、選定したりする際の手掛かりとしても有効な指標であると考え。また、本県以外の自治体等で発行しているガイドブックについて調査し、内容や構成のポイントを示しながら参考資料の一つとして情報提供をした。これらを踏まえ、青森県教育委員会は、「教育相談ガイドブック」を活用する主な対象を教育相談担当者や巡回指導員とし、ガイドブックの具体的な内容に加え、分量の調整や構成等、検討を進めている。また、「教育相談ガイドブック」を活用した研修についても、令和3年度以降検討していくこととしている。

本研究の調査結果からも、教育相談の進め方や事例等に対する理解、研修等の機会確保に対するニーズが挙げられており、作成している「教育相談ガイドブック」が教員のニーズや課題意識に応える有効な研修資料になるであろうことがうかがえた。また、現在教育相談担当ではない教員においても、インクルーシブ教育システム及び教育相談に関するそれぞれの理解の程度やニーズに応じて「教育相談ガイドブック」の基礎編及び実践編を活用し、教育相談業務の流れや概要を理解したり、インクルーシブ教育システムの推進における位置付けを確認したりすることが、基礎的な知識の蓄積の上で有効であると考え。

インクルーシブ教育システムの推進において重要な役割を担う教育相談について、「教育相談ガイドブック」を効果的に活用することで、教育相談担当の教員に限らず、すべての教員において専門性の向上が期待でき、各校及び各地域における連携や教育相談体制の強化に資するものと考え。

②日常的な研修及び情報共有の仕組み作り

質問紙調査において、インクルーシブ教育システムに関する自身の理解の程度が高いと考える教員が全体の約6割、教育相談に関する自身の理解の程度が高いと考える教員が約5割、また、教育相談業務経験有の教員が約4割という結果が得られた。このことから、学校間で違いはあるものの、校内にインクルーシブ教育システム及び教育相談に関する専門性を有している教員が一定数在籍していることがうかがえる。先に述べたように、インクルーシブ教育システム及び教育相談に対する専門性向上の意識が全体として高い傾向にある一方で、インクルーシブ教育システムでは、研修した内容と実践とのつながりがイメージしにくいこと、教育相談では、重要性は認識しているものの担当以外は触れる機会が少ないこと、研修や情報共有の機会に対するニーズがあること等が、自由記述の回答よりうかがえた。澤田ら（2013）は、専門性は取り立てて行う「研修」という枠の中だけではなく、日々の実践、取組の中で培われ、現場で様々な教育的ニーズのある子どもたちや保護者と向かい合う中で教員は育っていくこと、また、現場での学びや育ちを制度（組織、地域）としてどのように保証していくかが重要であり、その中でそれぞれが役割分担し、

広く専門性を補完、担保していくことの必要性を述べている。

これらを踏まえ、校内において各業務経験のある教員や教育相談担当教員によるOJTやオン・ザ・フライ・ミーティング等、日常的な研修や情報共有の機会を効果的に設定し活用することで、日々の実践とのつながりをイメージしながら、学びを具体的に深めることができ、研修効果が期待できる。例えば、交流及び共同学習における取組や個別の教育支援計画を活用した移行支援など、地域との連携を含めた各取組のインクルーシブ教育システムにおける意義や位置付けを定期的に確認することで、実際の業務や担当する児童生徒の活動を通じた学びの深まりにつながる。また、小・中学校等への巡回相談を担当する教員が、可能な範囲で地域の学校の状況を伝えたり、授業を進める上での配慮や指導の工夫について事例を共有したりすることで、地域の様々な学びの場の理解につながる。

校内におけるOJTやオン・ザ・フライ・ミーティングの機会を効果的に取り入れ、教員の負担感を増幅することのない研修及び情報共有の仕組み作りが、より実践的な学びの深まりと実践力の高まり、また、インクルーシブ教育システム及び教育相談に関する理解や専門性の向上につながるものと考えられる。

③教員のキャリアステージに応じた役割の明確化

本研究を通して、特別支援教育経験年数別のインクルーシブ教育システム及び教育相談に関する理解の程度や課題意識の違いの一端を明らかにすることができ、今後重点的に取り組むべき点について整理した。

青森県教育委員会は、「校長及び教員の資質の向上に関する指標」において、教員のキャリアステージとして、初任から概ね採用5年目までを形成期、概ね採用6年目から15年目までを向上・発展期、概ね採用16年目以降を充実期とし、教育委員会が主催する校外での研修や日常的な職場内研修等を通じて教員等の資質向上を図る際の目安を示している。形成期では、教員としての基礎的な力、教職への使命感、教育公務員としての自覚を身に付けること、向上・発展期では、実践力を高め、初任者等へ助言することや分掌組織の一員として貢献できる力を身に付けること、充実期では、専門性を高め、他の教員への助言・支援等、指導的役割を担ったり、校務分掌等の運営における中心的な役割を担ったりすることが挙げられている。なお、本研究における特別支援教育経験年数については、臨時講師等、臨時任用期間も含めた年数を算出しているため、指標の観点とすべてが一致するものではないものの、その経験年数に応じた取組や役割を考える上での参考となる指標であると考えられる。「校長及び教員の資質の向上に関する指標について」（青森県教育委員会、2018）においても、講師等の臨時職員については、教諭等と同様に児童生徒の成長を担っており、指標を参考にし、資質の向上を図る必要があることについて述べられている。

本研究では、特別支援教育経験年数6年未満及び6年以上の2つの区分で教員のニーズや課題意識の傾向を分析した。6年未満の教員においては、青森県教育委員会の示す指標の形成期に位置付けられ、基礎的内容の定着に取り組む必要性を改めて確認できる。6年以上の教員においては、指標の向上・形成期及び充実期に位置付けられ、実践的な指導力や専門性の向上、後輩教員への助言等を通して、インクルーシブ教育システムの推進においても中心的な役割を担うことが期待される。また、概ね採用16年以降の充実期におけるベテランの教員においては、積み重ねた経験や知見を踏まえ、校内における指導的な役割を担うことも期待される。

このような観点からも、先に述べた教員の実態やニーズに応じた基礎的・実践的内容の観点、また、OJTやオン・ザ・フライ・ミーティングを取り入れた日常的な研修や情報共有等の重要性が示唆され、教員のキャリアステージにおける役割を意識し、校内における専門性向上への取組を進めたり役割を明確にしたりすることが重要であると考えられる。

(2) 地域におけるインクルーシブ教育システムの推進に向けて

青森県では、センター的機能を通して、特別支援学校が地域における広範囲の小・中学校等への支援を行っている現状があり、特別支援学校教員が地域の現状を理解し、多種多様なニーズに応じるための更なる専門性の向上や、地域連携の強化が求められる。以上を踏まえ、地域におけるインクルーシブ教育システムの推進に向けた取組として、以下の2点を提案したい。

①地域の様々な学びの場における特別支援教育の現状の理解

「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）」（中央教育審議会、2012）では、インクルーシブ教育システムの推進においては、同じ場で共に学ぶことの追求とともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供することの重要性が挙げられている。また、特別支援学校の有するセンター的機能について、特別支援学校がインクルーシブ教育システムにおける重要な役割を果たすことが求められることと同時に、一層の充実に向けた専門性の向上にも取り組む必要があることが述べられている。これらのことから、特別支援学校がそのセンター的機能を効果的に発揮するに当たり、地域における特別支援教育の様々な学びの場の現状を正しく理解し、その状況に応じた支援や助言を行うことが重要であることがうかがえる。

また、本研究の結果から、特別支援学校教員には、地域の小・中学校等の現状の理解や、地域資源の活用について高いニーズがあることが明らかになった一方で、巡回相談等を通

して各学びの場の状況に応じた支援や助言を行うことに難しさを感じていることもうかがうことができた。これらを踏まえ、特別支援学校教員が地域の小・中学校等からの支援依頼に対して的確に応えられるよう、日常的に地域の特別支援学級や通級による指導、通常学級における配慮等、様々な学びの場における特別支援教育の現状に目を向ける意識をもつことが重要であると考えられる。例えば、現在教育相談を担当していない教員にも効果的に情報共有が行えるよう、小・中学校等への巡回相談を担当する教員が、可能な範囲で地域の学校の状況を伝えたり、授業を進める上での配慮や指導の工夫について共有したりすることで、地域の様々な学びの場の理解につながるものと考えられる。また、様々な学びの場の現状や支援の状況を知ることは、特別支援学校で日々関わる幼児児童生徒への指導に対する視野の広がりにもつながるものと考えられる。現在教育相談を担当していない教員や特別支援教育経験年数の浅い教員においても、「教育的ニーズに最も的確に応える指導の提供」の観点から、日々の指導を客観的に捉えたり子どもの学びを多角的に考えたりするきっかけにもつながるものであると考える。

先に述べた取組等を通して、地域の様々な学びの場における特別支援教育の現状を共有することが、センター的機能をより効果的に機能させるための素地になると同時に、地域の特別支援教育を総合的に捉えることで、インクルーシブ教育システムにおける日々の実践の位置付けを明確にし、それぞれの役割を効果的に果たすことにつながると考える。

②関係機関の連携とノウハウの共有

巡回相談等の教育相談業務を通して、特別支援学校教員として蓄積した知見や経験を効果的に活用することとともに、小・中学校等と支援に関するお互いのノウハウを共有し、双方向で学び合う視点を大切にしながら、地域の子どもたちを支援していくことが重要であると考えられる。質問紙調査の結果においても、特別支援学校教員が自身の所属学部と関わりの深い業務や、所属学部と接続する学部（小学部と中学部等）に関わりの深い業務へのニーズが高いことが明らかになり、このことから、様々な学びの場における特別支援教育の理解と学校間連携の重要性が示唆された。様々な状況における困難さや支援の工夫を共有し、連携できるネットワーク作りは、地域全体の特別支援教育に関わる支援の充実につながり、インクルーシブ教育システムの推進に資する重要な観点であると考えられる。

最後に、本研究を通して、青森県内特別支援学校教員が、特別支援教育に関する強い使命感と専門性向上への高い意識をもっていることを改めて確認できた。教員一人一人の日々の実践の積み重ねが地域の特別支援教育を支える原動力であり、インクルーシブ教育システムの推進や教育相談体制の強化につながっていく。本研究が、インクルーシブ教育シ

システムや教育相談の重要性やその専門性向上について改めて考える一つのきっかけとなり、青森県におけるインクルーシブ教育システム及び特別支援教育の更なる推進に寄与できれば幸いである。

<文 献>

- 1) 青森県教育委員会(2018). 校長及び教員の資質の向上に関する指標について
- 2) 青森県教育委員会(2019). 青森県特別支援教育推進ビジョン
- 3) 青森県教育委員会(2020). 学校一覧 (令和2年度)
- 4) 青森県特別支援教育情報サイト
(https://www.pref.aomori.lg.jp/bunka/education/tokushi_shiryou.html) 2021.1.25
アクセス
- 5) 中央教育審議会初等中等教育分科会(2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)
- 6) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所. インクルーシブ教育システム構築支援データベース (インクルDB) (<http://inclusive.nise.go.jp/>) 2020.6.8 アクセス
- 7) 藤川くみ(2018). 研究成果報告書. 青森県内の県立特別支援学校における特別支援教育の現状と課題. 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. 167-189. 国立特別支援教育総合研究所
- 8) 木船憲幸(2014). そこが知りたい! 大解説 インクルーシブ教育って?. 明治図書
- 9) 文部科学省(2010). 生徒指導提要
- 10) 文部科学省(2017). 平成27年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査
- 11) 文部科学省(2020). 特別支援教育資料 (令和元年度)
- 12) 中田正敏(2013). 支援ができる組織創りの可能性ー「対話のフロントライン」の生成ー教育社会学研究第92集. 25-46
- 13) 笹森洋樹ら(2017). インクルーシブ教育システム構築のための学校における体制づくりのガイドブック～全ての教員で取り組むために～. 東洋館出版社
- 14) 澤田真弓ら(2013). 研究成果報告書. インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究. 国立特別支援教育総合研究所

<謝 辞>

本研究においては、青森県内特別支援学校の多くの先生方に質問紙調査のご回答をいただき、貴重なデータを収集することができました。調査の実施に当たり、県内の各特別支

援学校校長先生はじめ、多くの先生方にご協力いただきましたことを深く感謝申し上げます。

青森県地域実践研究員：橋本 政孝

青森県担当研究員：山本 晃

令和2年度

青森県におけるインクルーシブ教育システム及び教育相談に関する意識調査

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 橋本 政孝

この調査は、青森県におけるインクルーシブ教育システムの理解啓発を推進するにあたり、インクルーシブ教育システム、及びその中心的な役割を担う教育相談業務に関する先生方の認識や課題意識について把握し、専門性の向上に資するためのガイドブックについて検討することを目的に、実施するものです。

恐れ入りますが、この調査は令和2年8月7日(金)までに御返送くださるようお願い申し上げます。

1. ご自身について 該当するものに○をつけてください。経験年数は、令和2年度末の数をご記入ください。

- ・所属校の障害種（ 視覚 ・ 聴覚 ・ 知 ・ 肢 ・ 病 ・ 知肢併置 ）
- ・担当学部（ 幼 ・ 小 ・ 中 ・ 高 ）（ ）学年
- ・職名（ 教諭 ・ 臨時講師 ）
- ・教職経験年数（ ）年 ※他校種及び臨時講師含む。令和2年度末の年数とします。
- ・特別支援教育経験年数（ ）年 ※令和2年度末の年数とします。
→※本調査では、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導の担当を対象とします。
- ・教育相談業務経験の有無（ 有 ・ 無 ）
→※本調査では、乳幼児教育相談、就学相談、入学相談、地区特別支援連携協議会による相談支援、巡回相談を対象とします。

2. インクルーシブ教育システムについて

インクルーシブ教育システムとは、「人間の多様性の尊重等を強化し、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能にする目的の下、障害のある者とない者が共に学ぶ仕組み」です。インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要であるとされています。

①あなたは、インクルーシブ教育システムについて、どの程度理解できていると感じますか。あてはまるものに○をつけてください。

- ()1. まったくできていない ()2. あまりできていない ()3. ややできている ()4. 十分できている

[4を選択した方は、その理由をこちらにご記入ください]

[1、2、3を選択した方は、どのような内容に関する理解が必要であると思うのかをこちらにご記入ください]

②特別支援教育の推進にあたって、インクルーシブ教育システムについて、専門的な理解を深めたいと思いますか。あてはまるものに○をつけてください。

()1. まったく思わない ()2. あまり思わない ()3. やや思う ()4. とても思う

[1、2を選択した方は、その理由をこちらにご記入ください]

--

③インクルーシブ教育システムに関わる事項について、ご自身がこれからより深く学びたいと感じる内容に○をつけてください。**(3つまで)**

	1. インクルーシブ教育システムの概要
	2. 合理的配慮
	3. 基礎的環境整備
	4. 交流及び共同学習
	5. スクールクラスター(域内の教育資源の組み合わせ)
	6. 特別支援学校のセンター的機能
	7. 地区特別支援連携協議会
	8. 特別支援教育コーディネーターの役割
	9. 特別支援教育支援員の役割
	10. 個別の教育支援計画
	11. 個別の指導計画
	12. ユニバーサルデザイン
	13. 早期からの教育相談・支援(保護者への情報提供 等)
	14. 就学期の教育相談・支援(就学義務とその猶予又は免除 等)
	15. 障害等のある子どもの学びの場と相談・支援(特別支援学級、通級による指導 等)
	16. 障害の種別・程度と学びの場
	17. 就学後の教育相談・支援(「学びの場」の柔軟な見直し 等)
	18. その他()
	19. 特になし

⇒選択した中から特に学びたい項目(又は困っている項目)を**1つ**選び、具体的な内容をご記入ください。

項目番号	内容
例)14	就学期における教育相談の手続きの流れについて学びたい。

3. 特別支援学校のセンター的機能について

①小・中学校等からの支援依頼があった場合を想定し、ご自身が対応できると考える項目に○をつけてください。

(複数回答可)

	1. 児童生徒の実態把握
	2. 個別の指導計画や個別の教育支援計画作成についての相談・助言
	3. 児童生徒への具体的な指導、支援の相談・助言
	4. 校内研修の講師及び情報提供
	5. 保護者からの相談
	6. 進路についての相談・助言
	7. 教材の提供
	8. その他()
	9. 特になし

4. 教育相談について

本調査では、地域の多様なニーズに対応できる特別支援学校教員の専門性向上を目指す観点から、「センター的機能で、自校以外の特別な教育的ニーズのある幼児児童生徒及びその保護者に対する教育相談業務(乳幼児教育相談含む)、また、小・中学校等の教員への支援業務」を対象とします。

例: 乳幼児教育相談、就学相談、入学相談、地区特別支援連携協議会による相談支援、巡回相談

①インクルーシブ教育システムの推進において、教育相談の担う役割が大きいことが指摘されていますが、あなたは、教育相談の業務について、どの程度理解できていると感じますか。あてはまるものに○をつけてください。

()1. まったくできていない ()2. あまりできていない ()3. ややできている ()4. 十分できている

[4を選択した方のみ、その理由をこちらにご記入ください]

[1、2、3を選択した方は、どのような内容に関する理解が必要であると思うのかをこちらにご記入ください]

②教育相談業務について、あなたは専門的な理解を深めたいと思いますか。あてはまるものに○をつけてください。

()1. まったく思わない ()2. あまり思わない ()3. やや思う ()4. とても思う

[1、2を選択した方は、その理由をこちらにご記入ください]

③これまでにご自身が関わったことのある教育相談業務に○をつけてください。(複数回答可)

	1. 乳幼児教育相談
	2. 就学相談及び入学相談
	3. 地区特別支援連携協議会による相談支援
	4. 小・中学校等への巡回相談
	5. 高等学校における支援
	6. その他()
	7. 特になし

④関係機関等からの支援依頼があった場合を想定し、ご自身が対応できると考える項目に○をつけてください。

(複数回答可)

	1. 乳幼児教育相談
	2. 就学相談及び入学相談
	3. 地区特別支援連携協議会による相談支援
	4. 小・中学校等への巡回相談
	5. 高等学校における支援
	6. その他()
	7. 特になし

⑤教育相談に関わる業務について、ご自身がこれからより深く学びたいと感じる内容に○をつけてください。

(3つまで)

	1. 乳幼児教育相談
	2. 就学相談及び入学相談
	3. 地区特別支援連携協議会による相談支援
	4. 小・中学校等への巡回相談
	5. 高等学校における支援
	6. その他()
	7. 特になし

⇒選択した中から特に学びたい項目(又は困っている項目)を**1つ**選び、具体的な内容をご記入ください。

項目番号	内容
例)4	例)小・中学校から、実際にどのような相談があるのか知りたい。また、それに対してどう答えれば良いかがわからない。

アンケートは以上です。大変お忙しい中ご協力いただき、ありがとうございました。

Ⅱ. 保こ小中高特別支援学校連携研修における理解啓発の推進

－「ふるさと田原の学校で きらり子ども輝く」の実現に向けた

切れ目ない支援を目指して－

1. 背景と目的

(1) 田原市の現状から見える課題

田原市（以下、本市という）では、「子どもたちの笑顔と健やかな育ちをはぐくむまち たはら」を基本理念とした子ども・子育て支援事業計画を策定し、教育・保育サービスや子育て支援サービスの充実と、子どもたちの笑顔と健やかな育ちをはぐくむまちづくりを推進している。また、教育委員会では、「ふるさと田原の学校で きらり子ども輝く」を基本理念とし、一人一人が本来もっている特性を引き出し、未来を切り開き生き生きと輝く子どもの育成を進めている。

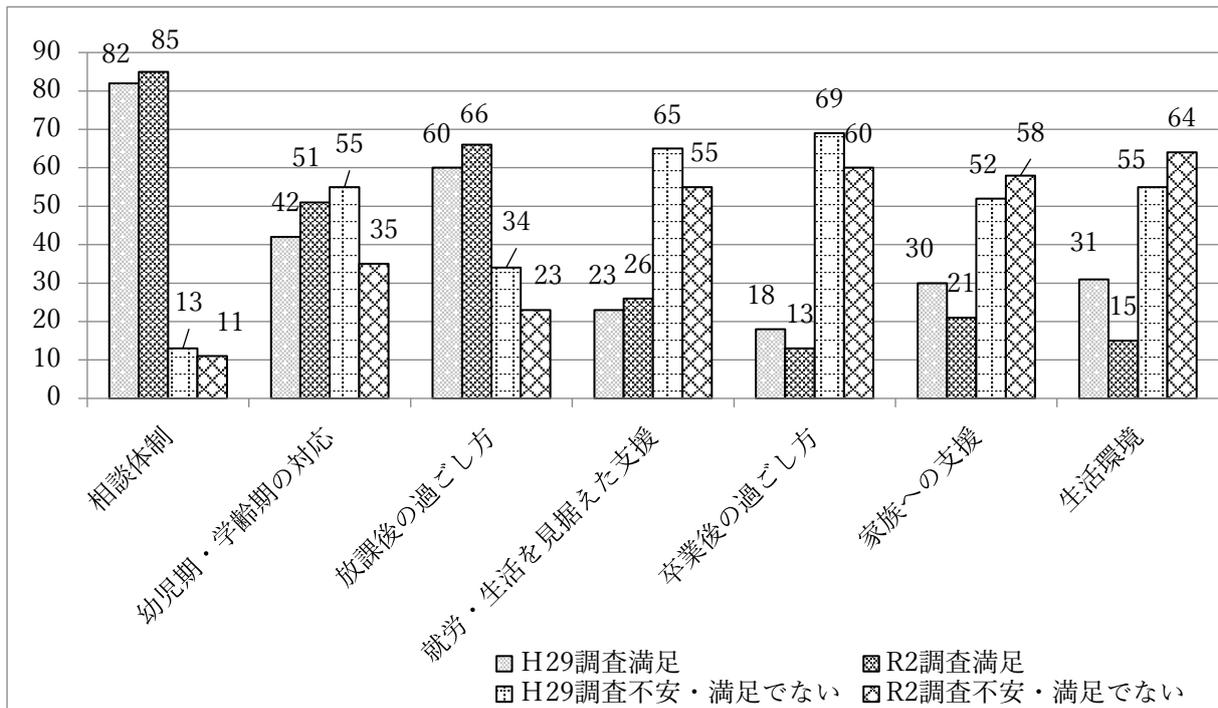
少子高齢化に伴い、子どもの総数は年々減少の一途をたどっているが、女性就業率の上昇に伴い保育園及び認定こども園に入園する子どもの数は増加している。同時に、支援が必要な子どもに対応する加配保育士配置のニーズも高まっているが、保育士の人数が不足しており配慮が必要な子どもに対する十分な支援体制の確保が困難な状況である。

小中学校でも児童生徒数全体は減少している。一方で特別支援学級に在籍する児童生徒数は、平成28年度から令和2年度までの5年間で103名から149名となり45%の増加となっている。特別支援学校の在籍児童生徒数も同様に急激な増加がみられ、24名から36名となり50%の増加となっている。学齢期においても、特別支援教育のニーズは急激な高まりを見せている。

平成29年度及び令和2年度に本市福祉部局が行った障害者手帳交付児童（18歳未満）の保護者及び発達支援教室登録児童の保護者等を対象としたアンケート結果からは、「障害や発達課題に対する周囲の理解と配慮を望んでいる」（表Ⅱ－1）、「卒業後の過ごし方や就労・生活を見据えた支援に対して不安がある」（図Ⅱ－1）という声が多く聞かれた。

表Ⅱ－1 幼児期・学齢期の対応で求めること（2つまで選択）

項目	H29	R2
障害や発達課題に対する教師や他の生徒の理解と配慮	61%	56%
学校生活のサポート	42%	45%
障害や発達課題に合わせた環境の整備	30%	30%
通園通学のサポート	21%	11%
生活訓練や職業訓練などの専門的な訓練	17%	17%
医療的ケアや福祉サービスとの連携	10%	11%
その他	3%	3%



図Ⅱ－１ 障害児支援についての満足度

このような本市の現状から、以下の2つの課題が浮き彫りとなった。

- ① 支援を必要とする子どもや保護者のニーズに対し、経験のある保育士や教員の不足により、将来を見通した支援体制が不十分となっている。
- ② 障害や発達に課題のある子どもへの対応に対する共通理解や情報共有が不十分である。

(2) 研究の目的

本市の課題を解決していくため、保育士と教員が共通理解を図り、継続した支援体制の構築を図ることを目的として、学校教育担当課である学校教育課と幼児・教育及び障害児担当課である子育て支援課が協働で本研究に取り組むこととした。このことによって、子ども一人一人が本来もっている特性を引き出し、本市の教育基本理念である「ふるさと田原の学校で きらり子ども輝く」の実現にむけた切れ目ない支援を目指すことに寄与することができると考えた。

2. 令和元年度の取組

研究1年次は、インクルーシブ教育システムの理解啓発を行うと同時に、切れ目ない支援体制の整備に必要なものは何かを探るために、以下の内容を計画した。詳細について以下に述べる。

(1) インクルーシブ教育システムの理解啓発研修の開催

①小中学校教員を対象とした研修会

職種異なる保育士と教員の合同研修会を行うことで、両者のインクルーシブ教育システムに対する共通した意識や理解の促進を図る。ワークショップの中で意見交流を行うことにより、職種による支援についての考え方や子どもの捉え方の違いを共有することを目的とした。

<日時>…令和元年7月25日(木)

<講師>…国立特別支援教育総合研究所 研究員

<内容>…「チーム学校で動き出すインクルーシブ教育」

高等部卒業後の生活 ～青年期までを見据えたライフサイクル～

インクルーシブ教育システム ～こんな学校になるといいな～

演習 基礎的環境整備を考える ～つなぐ・つながる～

<研修概要>

小中学校の特別支援教育コーディネーター・就学担当等を対象とし、青年期までを見据えた長期的な支援体制の必要性の周知をねらった。前半は講話、後半は支援対象児のケース事例をもとにグループ演習を行った。



図Ⅱ-2 小中学校教員を対象とした研修会の様子

②保育士・小中学校教員を対象とした研修会

<日時>…令和元年8月9日(金)

<講師>…国立特別支援教育総合研究所 研究員

<内容>…幼児期から学童期までの継続した子どもの支援について

「つながりましょう！田原の子どもたちのために～そして、共生社会の担い手を育むために～」

「田原の子どもたちをみんなで育むためのワークショップ」

<研修概要>

保育士と小中学校の通常学級担任を対象とし、園と学校が職種を越えて子どもについて話し合うことで、子どもの見方や関わり方の違いに気付き、それぞれの関わりを幅を広げることをねらった。前半は講話、後半はいろいろなタイプの子どもの捉え方や支援の工夫についてグループ演習を行い、最後に各グループで出された意見を全体で共有した。



図Ⅱ-3 保育士・小中学校教員を対象とした研修会の様子

③保育士・小中高等学校教員の合同研修会

<日時>…令和元年11月27日(水)

<講師>…国立特別支援教育総合研究所 研究員

<内容>…「幼保小中高のつながり ～インクルーシブ教育システムの理解と推進～」

インクルーシブ教育システム ～こんな学校になるといいな～

インクルDBの活用、演習 基礎的環境整備を考える ～つなぐ・つながる～

<研修概要>

小中学校は主に特別支援学級担任、保育園は園長級を対象とし、幼保小中高のつながりの大切さや、職種によって支援についての捉え方が違うことを感じてもらうことをねらった。



図Ⅱ-4 保育士・小中高等学校教員の合同研修会の様子

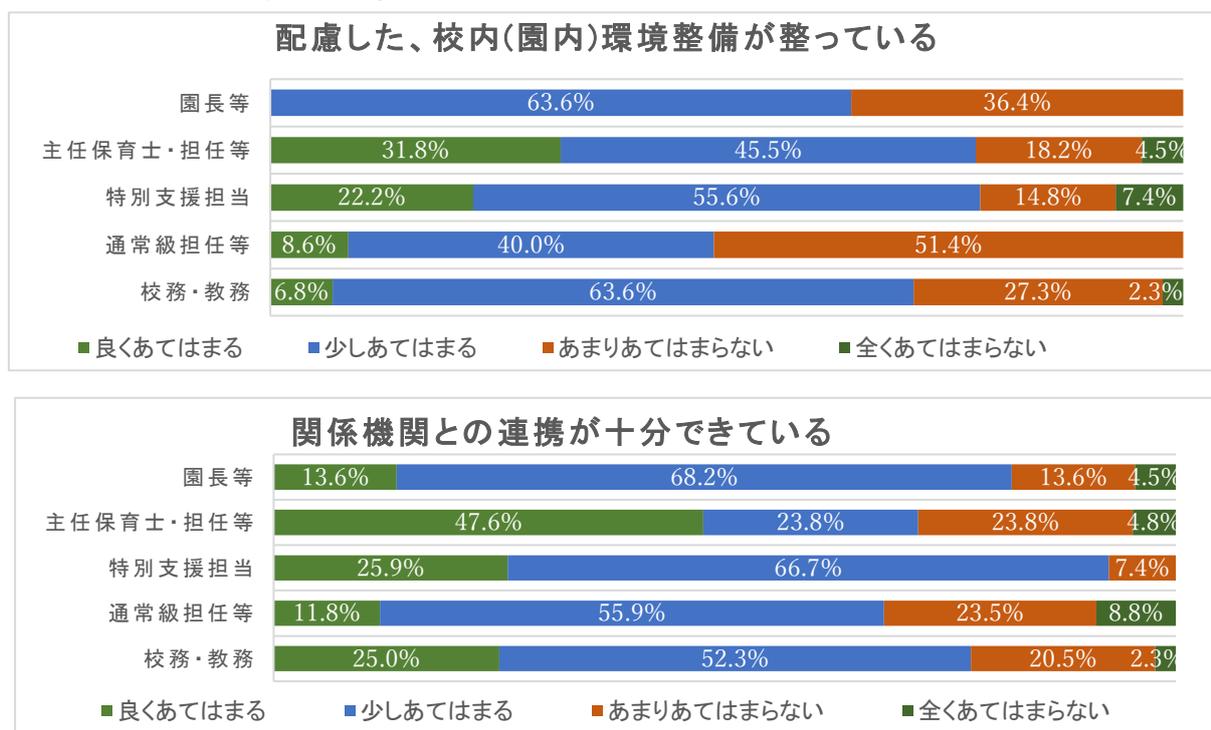
3回にわたる研修会参加者からは、「職種の違いによる子どもの捉え方や支援方法の視点の違いに気付いた」「保育士と教員のワークショップは、支援の参考となり大変勉強になった」という感想と共に、「幼保こ小中高及び地域、田原市全体で共通理解していくことの大切さを感じた」「幼保こ小中高が連携した支援体制づくりができると良い」「いつでも気軽に情報交換ができる場があると良い」など、幼少期から学齢期までの関係機関が連携することの必要性を感じ、今後も合同研修や意見交流・情報交換を行う機会を求める声が数多く聞かれた。

(2) 保育士・教員の意識を探るアンケートの実施

研修会参加者にアンケート調査を行い、保育士や教員のインクルーシブ教育システムに関する理解の実態や、市内関係機関との連携の現状を探ることを目的として、研修会の際にインクルーシブ教育システムに関する参加者アンケートを行った。その結果、職種間において、アンケート結果に以下のような違いが見られた。

「配慮した、校内(園内)環境整備が整っている」の問いに対しては、特別支援教育担当及び主任保育士・担任等は「良くあてはまる」が多く、通常学級担任等は「あまりあてはまらない」が多かった。このことから、特別支援教育担当及び主任保育士・担任等は支援の必要な子どもに配慮した環境が確保されているが、通常学級担任等は、支援の必要な子どもに配慮した授業(保育)が求められているが環境が確保されていないと感じていることが想定された。また、「関係機関との連携が十分できている」の問いに対しては、通常学級担任等は関係機関との連携が不十分と感じている教員が多かった。保育園は、常に療育担当や子育て支援課相談員と連携しているため他機関とつな

がしやすい環境にあるが、学校は外部の関係機関との連携については、主に役職者や特別支援教育コーディネーターがその役割を担っていることから、通常学級担任は関係機関と連携できていないと感じていることが分かった。



図Ⅱ－５ 保育士・教員研修会アンケート

アンケートの結果から、小中学校の通常学級担任は、支援の必要な児童生徒に対する支援や相談体制が十分ではないと感じていること、外部関係機関との連携体制が整っていないという課題が明らかとなった。

(3) 令和元年度研究の考察と今後の課題

研修会参加者のアンケート調査や感想をもとに、市内の切れ目ない支援体制の整備のために必要なツールの内容について検討した。職種を超えた合同研修会の開催により、参加者が職種による互いの視点の違いに気付き、「田原の子どもを育てていく当事者」として互いに連携することの必要性を共通理解することができたことは大きな成果であった。このことは、インクルーシブ教育システムを推進していくための関係機関による連携体制づくりに向けた第一歩と考える。

次年度への課題は、以下の2点である。

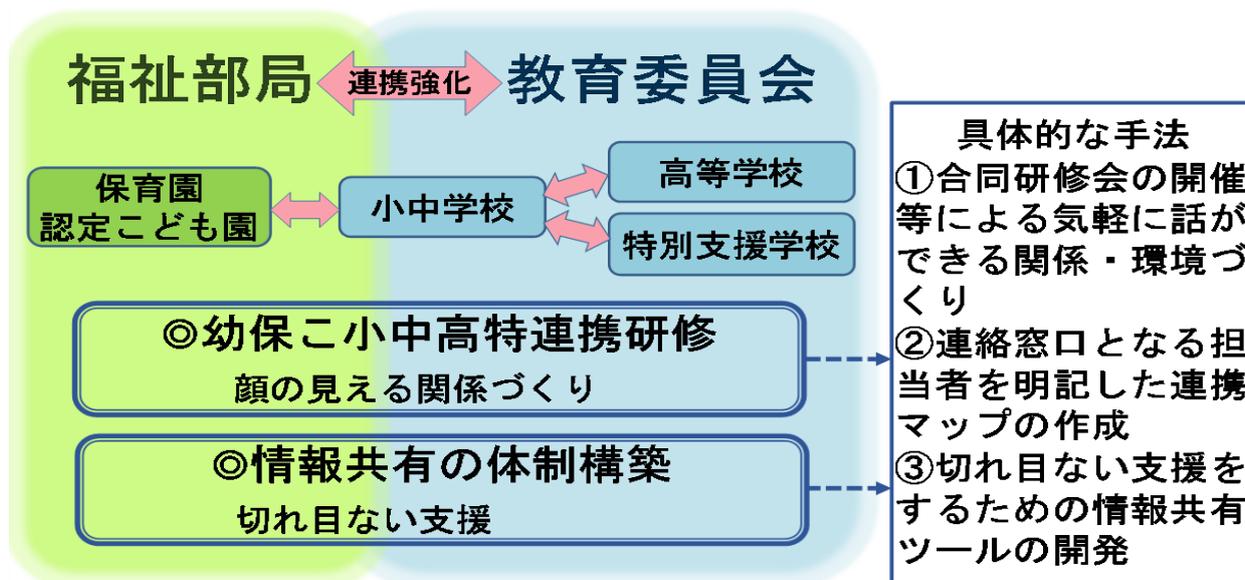
1つ目は、「通常学級のインクルーシブ教育システムを推進しやすい連携体制づくり」である。障害や発達に課題のある子どもに対して、教員や他の児童生徒の理解と配慮が必要である。そのためには、保育から教育の現場への個に応じた支援のスムーズな連携と情報共有が求められる。

2つ目としては、「学校が関係機関と連携しやすい仕組みづくり」である。特に、通常学級担任等が関係機関との連携が少ないと感じていることに対して、活用しやすい市内支援体制の仕組みを整えることが必要である。

3. 令和2年度の取組

今年度より、本市内にある愛知県立福江高等学校に、高等学校としては県下2番目となる通級指導教室が設置された。また、本市内では初めての特別支援学校として愛知県立豊橋特別支援学校高等部分教室「潮風教室」が、同じく福江高等学校内に開設された。本市が目指す将来を見据えた支援体制の強化にとって、高等学校における特別支援教育体制の充実は非常に大きな意義がある。

そこで、令和2年度の取組では、図Ⅱ-6のとおり潮風教室と福江高等学校通級指導教室とも連携し、保こ小中高特までが連携した切れ目ない支援を目指すこととした。



図Ⅱ-6 令和2年度の取組計画

具体的には、1年次の実践に引き続き保育士と教員の合同研修会を開催し、インクルーシブ教育システムの理解啓発の推進と顔の見える関係づくりを促進する。「顔の見える関係」とは、職種の異なる保育士と教員が、互いの立場の違いによる子どもの見方や支援の違いについて共通理解し、将来を見据えてライフステージに応じた支援を連携して行うことと考える。さらに、新就学児や新中学1年生についての支援や情報の引継ぎをスムーズにするための仕組みを整える。

また、市内には障害児支援の関係機関は複数あるが、それぞれの機関の役割や業務体制に関する情報の周知が不十分である。これらの関係機関と学校の連携は、障害児福祉計画には掲げられているものの、具体的にどのような手順を追って連携すればよいかという仕組みが構築されていない。そこで、小中学校へ市内各関係機関について周知すると共に、情報共有ツールとして使用できる市内関係機関連携マップの作成を進めることとした。

令和2年度の具体的な取組内容は、以下に述べる。

(1) 顔の見える関係作りの促進

① 早期からの教育相談、情報交換体制作り

支援の必要な園児の保護者に対する学習会を開催し、特別支援教育、就学についての早期から

の周知を図る。また、支援の必要な子どもについて、園と小学校、小学校と中学校間で情報共有を行う場を年度の早い時期から行う体制を整える。さらに、義務教育終了後の進路先である高等学校との連携を図り、将来を見通した支援体制の強化を図ることとした。

就学前の子どもについて、早期からの丁寧な教育相談ができる環境を整備するために、昨年度まで7月下旬に開催していた就学及び特別支援教育についての保護者学習会を6月開催とした。それに伴い、例年は夏休み以降に行っていた保・小・中学校担当者による就学対象者の情報交換会と小中学校の特別支援学級授業参観及び教育相談の時期を繰り上げ、6月から開始することとした。早期からの教育相談と情報交換を行うことにより、時間にゆとりをもち、きめ細かな支援の引継ぎを行うことができた。

さらに、特別支援学校高等部潮風教室の部主事に小中学校訪問を依頼した。市内特別支援学級在籍児童生徒に関する情報提供と、専門的な立場から小中学校での支援について助言をいただく機会となった。

② 保育士・教員を対象とした研修会

昨年度に引き続き、インクルーシブ教育システムに対する意識や理解の促進のために保育士と教員の合同研修会を開催する。特に、今年度はライフステージを意識した支援体制の必要性について参加者の共通理解を図ることを目的に、以下のように研修会を開催した。

○第1回 研修会

<日時>…令和2年7月20日(月)

<対象>…田原市内小中高特別支援学校教員及び子育て支援課職員

<内容>…潮風教室の見学、意見交流

<講師>…愛知県立豊橋特別支援学校潮風教室 高等部主事<研修概要>

田原市内に開設された愛知県立豊橋特別支援学校潮風教室の見学後、部主事による潮風教室の概要説明を行った。中学校卒業後の学びの姿を参観することで、目の前の子どもの姿だけでなく、青年期までを見据えた支援を具体的に描き、今後の支援に生かしていくことをねらった。

○第2回 研修会

<日時>…令和2年11月13日(金)

<対象>…田原市内保育士及び小中高学特別支援学校教員

<内容1>…「福江高校のライフスキル」

<講師1>…愛知県立福江高等学校通級指導教室 担当教員

<内容2>…「ライフステージを意識した切れ目ない支援について」

<講師2>…国立特別支援教育総合研究所 研究員

<研修概要>

前半は、愛知県立福江高等学校通級指導教室担当教員から、今年度同校に設置された通級指導教室について概要説明を行った。後半は、国立特別支援教育総合研究所研究員による講演を行った。保育士・教員が共通した見方で子どもの将来を描き、幼保小中高それぞれのライフステージでの支援の役割の大切さを感じてもらった。



図Ⅱ－７ 第1回研修会意見交流会の様子



図Ⅱ－８ 第2回研修会の様子

2回の研修会参加者からは、「進路の準備は小さいころからの経験の積み重ねが大切だと感じた」「ライフステージで子どもをどう育てていくのか考えさせられた」「保育園から高校までのつながりは田原市だからこそできることだと思った」等、子どもたちの将来を描き保育と教育が連携した支援を行う大切さを実感したという声が多く寄せられた。さらに、「教員一人一人が特別支援教育の力をつけて学んでいく必要があると感じた」「今後は、それぞれの段階で身につけさせたいことを話し合える機会が増えるとよい」等、これからの取組に期待する意見も聞かれた。

(2) 切れ目ない支援体制の見える化

① 福祉部局担当員による小中学校への巡回訪問

全小中学校を福祉部局担当員説明会が巡回訪問し、本市における子育て関連事業の周知を図ると共に、アンケート調査により子育て関連事業について小中学校教員の認知度を把握した。

小中学校と市内関係機関との連携が脆弱であるという課題を踏まえ、福祉部局担当員が市内全小中学校 23 校を巡回し、全教職員を対象に本市の子育て関連事業についての説明会を行った。その目的は、以下の2点である。

- ・特に小中学校に関係の深い子育て関連事業分野について周知し、具体的な取組を共有する。
- ・全教職員へのアンケート調査を行い、本市の子育て関連事業に対する教員の認知度を把握する。



図Ⅱ－９ 子育て関連事業説明会の様子

認知度の高い順 (○△×の割合を下の得点で点数化)			
○知っている(2点) △聞いたことがある(1点) ×知らない(0点)			
	○	△	×
①子育て短期支援	23	17	60
②要保護児童対策地域協議会	19	16	65
③養育支援訪問事業	16	12	72
④ペアレントプログラム普及推進事業	13	9	78
⑤巡回専門員整備事業	11	11	78
⑥子ども家庭総合支援拠点	5	10	85
⑦ウェルカム田原市子育て応援訪問	6	6	88

図Ⅱ－10 子育て関連事業認知度アンケート

説明会では、子育て支援各事業の認知度についてアンケート調査を行った。その結果、図Ⅱ-10に示すように学校教育に関連する事業についても教員の認知度が非常に低く、学校現場が関係機関を十分に活用できていないことが明らかとなった。

説明会後の教員からは、「学校は家庭の問題を含めて学校という枠の中で解決しなければならないという先入観があった」「他機関や地域に協力を求め問題を共有し合っていけばよいと思った」「生育歴など、切れ目のない情報共有の大切さが理解できた」等の感想が寄せられた。校内で生じた問題は、学校で解決していかなければならないという意識に陥りやすい学校現場だが、説明会後には様々な関係機関があることへの安心感と、今後積極的に連携・活用していきたいという感想がほとんどであった。このことから、市内関係機関連携マップの必要性が明らかとなった。

② 市内関係機関連携マップの作成

小中学校巡回訪問の際に行った子育て関連事業認知度アンケートの結果と学校現場の声をもとに、市内での支援内容及び庁内担当課を分かりやすく提示し、小中学校が必要と感じた時にすぐに関係機関へ連絡し連携を図ることができるマップの作成に着手した。

現在、図Ⅱ-11をイメージ案として教育・福祉の関係機関連携マップ(案)を作成中である。また、乳幼児期から成人期までの障害や発達に課題のある子どもの相談機能に合わせ、未就学児の療育及び就園から学童期までの障害児に対して巡回支援を行う「田原市児童発達支援センター」を、令和3年4月の開設を目指して準備を進めている。児童発達支援センターを中核とした支援体制を構築していくために、関係機関連携マップの活用についても検討している。



図Ⅱ-11 市内関係機関連携マップ(案)

4. 考察

本市の子どもたちが、ふるさと田原で生き生きと暮らす大人になるために、幼児期からの切れ目ない支援体制構築を目指して2年間の実践に取り組んできた。

各研修会においては、職種による視点の違いに支援の当事者である保育士や教員が気付いたことは大きな成果であった。さらに、保育・教育の現場でそれぞれが行ってきた取組に加え、その子どもの将来に向けて必要な支援を共通理解した上で、ライフステージに応じた適切な支援を行うことの必要性を改めて実感することができた。

障害のある幼児が小学校に就学する際のスムーズな支援体制の引継ぎには、保育園・認定こども園と小学校の連携が重要となってくる。保育園・認定こども園側が就学にあたって伝えたいことと小学校側が求めている情報は、保育士と教員という職種による視点の違いから重点を置くポイントが異なることが多い。そのため、保育士と教員が園と学校の環境の違いについて情報共有したり、環境の違いを超えて必要となる支援について共通理解したりすることのできる体制を整えていくことが必要である。

本市の取組は始まったばかりである。切れ目ない支援体制をさらに推進するため、保育士と教員の「顔の見える関係づくり」をより強固なものとするとともに、未就学期から成人期までの関係機関との連携を視野に入れていく必要がある。また、必要と感じた時に、いつでもすぐに連携することができる分かりやすい連携体制づくりを一層充実させるため、市内関係機関連携マップを定期的に更新するとともに新たな支援ツールの開発も行っていくことも必要となる。

教育・福祉部局が連携し、インクルーシブ教育システムの理解啓発の推進に努め、全ての子どもが「ともに学び、ともに育つ」地域づくりに向けた取組が求められている。この2年間は支援者側の連携に重点を置いた取組を進めてきたが、「ともに学び、ともに育つ」地域づくりには、教育・福祉・家庭のさらに強固な連携が必要である。

今後は、保護者や支援者が子どもの発達の特徴を理解し、必要な知識や方法を身に付けて適切な対応ができるような取組を進めるとともに、教育・福祉・家庭の連携の充実を図ることに重点を置いた実践を進めていきたいと考える。

田原市地域実践研究員：鈴木 美保

田原市担当研究員：坂本 征之

第7章

総合考察

総合考察

本研究は、10の県市の課題に応じた研究と本研究所の研究チームの研究の合計11の研究で構成され、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に、以下の4つを目的として実施された。

①インクルーシブ教育システム構築を推進するために「こんな先生になるといいな」

「特別支援教育の目的や意義について十分理解している」教師とはどのような姿なのかを具体的に明らかにする。

②インクルーシブ教育システム構築を推進するために「こんな学校になるといいな」

特別支援教育に関して「組織的な対応ができる」学校とはどのような姿なのかを具体的に明らかにする。

③インクルーシブ教育システム構築を推進するために教育委員会にできることは何か

こうした教師や学校向けに、教育委員会による研修や地域のつながりを作る支援等、どのような内容の取組が、どのようになされているのを明らかにする。

④子どもたちを共生社会の担い手として育むにはどうしたらよいか

子どもたち、保護者や地域に対して、インクルーシブ教育システムの理念をどのように伝えることができるのかを明らかにする。

このうち、10県市の研究は主に②または③を中心に取り組んだ。また、研究所の研究チームの研究は④を中心に①及び②に取り組んだ。ここでは、上記4点について全体的に考察する。

1. 「こんな先生になるといいな」、「こんな学校になるといいな」の理論的背景

第1章及び第2章で述べたように、今後の教育全体の課題として、「個別最適な学び」と「協働的な学び」のそれぞれの学びを一体化させ、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指すことが示されている。そのためには「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるよう、その資質・能力を育成すること」（中央教育審議会：2021）が重要である。こうした考え方は、新学習指導要領等の前文にも明記されている。

全ての学校及び全ての教師が、これまでの教育（中教審では「日本型学校教育」）の成果の上に立ちつつも、「予測困難な時代」に向け、新しい教育（中教審では「令和の日本型学校教育」）を作り上げていくことを求めていると言えよう。つまり、全ての学校及び教師がこれまでの教育を見直し、変容していくことが求められている。

一方、「特別支援教育」とは、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、

その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う」(文部科学省:2007)教育であるとされている。

このように両者を比較して見ると、中央教育審議会(2021)が示した、今後、目指したい新しい教育の方向性は、特別支援教育がこれまで目指してきたものと同一であると言えるのではないだろうか。

つまり、インクルーシブ教育システムの構築の推進するための「こんな先生になるといいな」また、「こんな学校になるといいな」の姿とは、今後の教育が目指したい姿そのものであると考えられるのではないだろうか。であるならば、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進を、障害のある子どもにかかわる人たちや特別支援教育を専門とする者たちだけの課題とすることなく、教育全体の課題として強く打ち出し、通常の学級の教師たちも含めて、教育全体の課題と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必要があると考える。

2. 「こんな先生になるといいな」を目指すために

国立特別支援教育総合研究所(2020)では、質問紙調査や訪問調査の結果から、通常の学級において「特別支援教育の目的や意義について十分理解している」教師とは以下の3つの姿を備えた教師であると整理、提案した。

- ①子どもの多様性を認め、それを子どもたちに伝えることができる
- ②子どもの良さを通じて、一人一人の子どもと関係づくりができる
- ③一人一人の子どもの教育的ニーズを踏まえた授業ができる

この姿は、通常の学級の実践を把握する中でまとめたものである。つまり、通常の学級の教師たちが、特別支援教育やインクルーシブ教育システムについて、特段に意識しなくても、教師の基本として日々行っていることの中に見いだしたものである。

本研究の研究チームが実施した研究(第3章)においても、A小学校への調査から、上記の①および②について、具体的な実践を得ることができた。

上記の①及び②につながる、子どもの多様性を認め尊重することについてA小学校の実践を振り返ってみる。低学年では、基本的に全ての在籍児童が多様な存在であるということをも前提として、学級づくりや学習集団づくりを行っていると考えられた。中学年では、多様な人が分かり合う「難しさ」と「意義」の両方を伝えるようにしながら、抽象的な「多様性の尊重」という理念と、具体的な「児童の生活」とを関連付ける指導を行うなど、低学年の具体的な場面中心の指導から、徐々に抽象的な内容への指導へと重点を移行させていると考えられた。高学年では、学校生活の場面と集団の在り方を関連付け(行動の言語化)たり、多様性の意味や意義を思考(言語の行動化)させたりするよう、児童に働き掛

けているのではないかと考えられた。

多様性が尊重された学習集団は、「想定外の言動」が受け止められたり、時にはそういった「想定外の言動」が思考を深めたりした経験を重ねることによって、多様な価値観が尊重される居心地の良い学習集団が形成され、「主体的・対話的で深い学び」の実現に近づく環境となっていると考えられる。

A小学校の教師たちは、研究チームの問いかけに対して「いつもやっていることだから」などと述べて、多様性の尊重は特別なことではないと認識しているようだった。また、「実践例は沢山ありすぎてどれを挙げてよいか困る」とも述べ、多様性の尊重は日常的に実践されていることが考えられた。

第3章で述べたように、A小学校では校長のリーダーシップなどにより、インクルーシブ教育システムの理念が教師たちに浸透していると考えられる。加えて、校内研究として障害理解教育に取り組んだ教師たちである。その意味では、特別な教師たちなのかもしれない。しかし、多様性を認め尊重することは、A小学校の教師に限らず、教師の基本的な資質として備わっているのではないだろうか。通常の学級の教師たちが日常的に何気なく行っている実践の中に多様性の尊重につながるものがあり、そうした実践は、新学習指導要領等の「前文」の趣旨に合致しているのみならず、インクルーシブ教育システムの理念にも合致するものであることを、あらゆる機会に確認し、その価値を見いだしていくことが重要である。それが、今後の共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築の基本になると考えられる。

3. 「こんな学校になるといいな」を目指すために

通常の学級の教師が、上記「2」で述べた「こんな先生になるといいな」の3つの姿を持ち続けるには、教師一人一人の努力だけでは困難である。インクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進について、学校が組織的に対応し、実践を交流し学ぶ機会を意図的に設定することが重要である。

研究所の研究チームが調査し、第3章で報告したA小学校は、校長のリーダーシップや特別支援教育コーディネーターの活動とともに、特別支援教育の視点で校内研究を実施し学び合う教師集団の豊かなチームワークと同僚性が見られ、外部講師も交えた校内研修が活発に行われ、授業改善が積極的になされていた。第2章で述べた「こんな学校になるといいな」の姿そのものであった。

また、本研究に参画した県市のうち、埼玉県、静岡県、相模原市の3県市が、主に校内研修モデルを検討する研究を実施し、質問紙調査や学校での実践の分析から提案を行った。

埼玉県の研究では、どの学校でも取り組める「持続可能な研修パッケージ」を作成した。「持続可能」であるためには、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つの要素が重要であることを実

実践的に確認し、提案した。しかし、この研修パッケージが子どもの学びの改善に直結するためには、教師が、一人一人の子どもの困難さの背景要因に目を向けた上で、指導の工夫を行うことが肝要である。子どもの学習上の困難さを理解しようとするには、子どもの視点に立って授業の改善を図ることを繰り返すことを習慣にすることが有効であるが、本研究で作成した「研修パッケージ」の簡便さがこうした習慣を作ることに活用できるのではないかと考えられる。

子どもの困難さの背景要因を探ることについては、**静岡県の研究**が実践的に明らかにした。教師は多忙であるとともに子どもを巡って様々な課題に直面している。学級担任が学級内で生じた課題を自分一人の力で課題を解決しようとする、大きな困難さを抱くことになる。静岡県の研究では、教師の多様性に着目した。子どもに対する見方、考え方が多様であるからこそ課題の解決の道が開ける。教師集団による組織的な子ども理解が重要である。そのために「児童生徒理解共有シート」を開発した。開発にあって重視したのは、埼玉県と同様に教師の負担を極力減らすことであった。例え10分間であっても、複数の目で子どもの姿を見て、何気ない会話の中で考えを共有することが子ども理解（児童生徒理解）を深めることになる。その積み重ねによって、子どもの多様性の理解と尊重が可能になると考えられる。

相模原市の研究では、MIM-PMを用いて子どもの客観的な評価を実施した。研究推進校の実践では全体の3割弱の子どもについて、教師が読みの力を誤って捉えていることがわかるなど、客観的な評価の重要性が明らかになった。子どもの困難さを見落とすことがないようにこうした指標を用いていくことも重要であろう。また、学習障害のある当事者が作成した絵本を活用することで、教師も子どもたちも困難さのある子どもへの理解を深めることができた。客観的な評価による理解と当事者の心情を理解することとの両方が子ども理解をすすめる上で重要であることが明らかになった。

本研究の3県市の研究は、校内研修に特化したものであった。国立特別支援教育総合研究所(2020)が「こんな学校になるといいな」で挙げている7つの要素の1つに絞ったことになるが、インクルーシブ教育システムの構築に向けて教師の理解啓発を推進する上で日常的になされる校内研修は重要であり、その在り方について、具体的な提案をすることができた。

4. インクルーシブ教育システムの推進に向けた教育委員会の取組

指定研究協力地域のうち7県市は、教育委員会から学校や地域への支援や協働について取り組んだ。これらの研究は、内容から、教育委員会から学校や地域への発信（5つの市）と地域の体制づくり（1つの県及び1つの市）の2つに分けられた。

（1）教育委員会から学校や地域への発信

札幌市は、教育委員会内に幼児教育センターが設置されており、今回は同センターが中心となって、保育所・認定こども園・幼稚園の保育者に対するインクルーシブ教育システムの理念を理解啓発するためのエピソード集作成のための基礎情報を収集した。札幌市立幼稚園は全園が研究実践園として質の高い保育が展開されており、障害のある子どもを多数受け入れるなど特別支援教育について優れた実践を行ってきた。その成果を私立の幼稚園や保育所・認定こども園にも広げていくことを目指した。研究では、幼児の内面を理解することや「こうやったらうまくいった」など肯定的な姿や様子をエピソードとして発信していくことの重要性が明らかになった。インクルーシブ教育システムの理念を理解啓発する上で、できないことをできるようにする指導とともに、いまできていることを豊かにすることも大切であることを示している。また、教育委員会が、保育・教育の現場にいる保育者や教師の力を活用し、保育・教育現場が活用できる内容や方法で発信していくことの重要性が明らかになった。

神戸市は小・中学校の特別支援教育コーディネーターについて、鳥取市は小・中学校の全ての教員を対象にして、それぞれ、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についての理解や実践の様子等について実態把握を実施した。

神戸市の研究では、教育委員会が、教育現場の実態やニーズを把握、分析し、発信内容を常に更新していくことの大切さが明らかになった。それを踏まえて、「特別支援教育コーディネーターハンドブック」の改訂や「特別支援教育コーディネーターのためのQ&A」等の発信を行った。

鳥取市は、教師の意識調査を詳細に実施し、教師の年齢層や勤務校の校種による結果の差異を明らかにした。こうした詳細な基礎データを教育委員会が収集し分析することが、教育現場への発信をより有効で確かなものにすると考えられる。

鹿沼市は、平成30年度から3年間地域実践研究に参画し、一貫して全ての教員を対象としたインクルーシブ教育システムの理念の理解啓発と専門性の向上に取り組んできた。職種や役割ごとに研修を実施することで求められる専門性を発揮できるよう、それぞれの研修の実施内容、方法を検討し試行してきた。研修を継続的に実施する中で、教師から「授業での指導にあたり、許容範囲が広がった」という意見が出されるようになった。それは一人一人の子どもの学びやすい姿勢や視線の向け方があることに気づいた教師によるものであった。子どもの姿勢を一律に同じにしなくても良いなど、個別最適な学びの確保につながる教師の気づきを教育委員会が整理、分析し、発信することで、インクルーシブ教育システムの理念が、通常の学級の教師にも、無理なく、わかりやすく伝わっていくと考えられる。

釜石市も、平成30年度から地域実践研究に参画し、学校に対してだけではなく、保護者や地域への理解啓発を課題に掲げ、市内の全ての人々を理解啓発の対象として位置づけていた。小・中学校に対しては、国立特別支援教育総合研究所(2020)の成果の一部である校内研修モデル(静岡県および藤枝市)を釜石市内に周知、定着を図った。校内研修を継続

する中で、特別支援教育に対する自己評価を敢えて厳しくし、学びを深めた教師がいるなど、教育委員会の継続的な発信が教育現場の教師の意識変容につながっていることが明らかになった。また、就学に関する保護者への説明会の実施や教育広報による地域の人々への発信など、釜石市の取組は、教育委員会が市内の全ての人々に発信するものとして他の自治体に参考になるものであると考えられる。

（２）地域の体制づくり

インクルーシブ教育システムの構築には、地域の体制づくりによって切れ目ない支援が実現することが重要である。切れ目ない支援体制には、様々な専門性を持つ機関や職種とのつながりである「ヨコの連携」と、出生前から就労に至るまでに親子がであう機関や職種とのつながりである「タテの連携」の２つの連携が重要である。

このうち、青森県は「ヨコの連携」において地域で中心的な役割を果たす特別支援学校の役割について検討した。また、田原市は、保育所・認定こども園から小・中・高等学校に至る「タテの連携」による体制づくりを基本とし、そこに、特別支援学校や福祉部局を交えた「ヨコの連携」も加えた地域の体制づくりに取り組んだ。

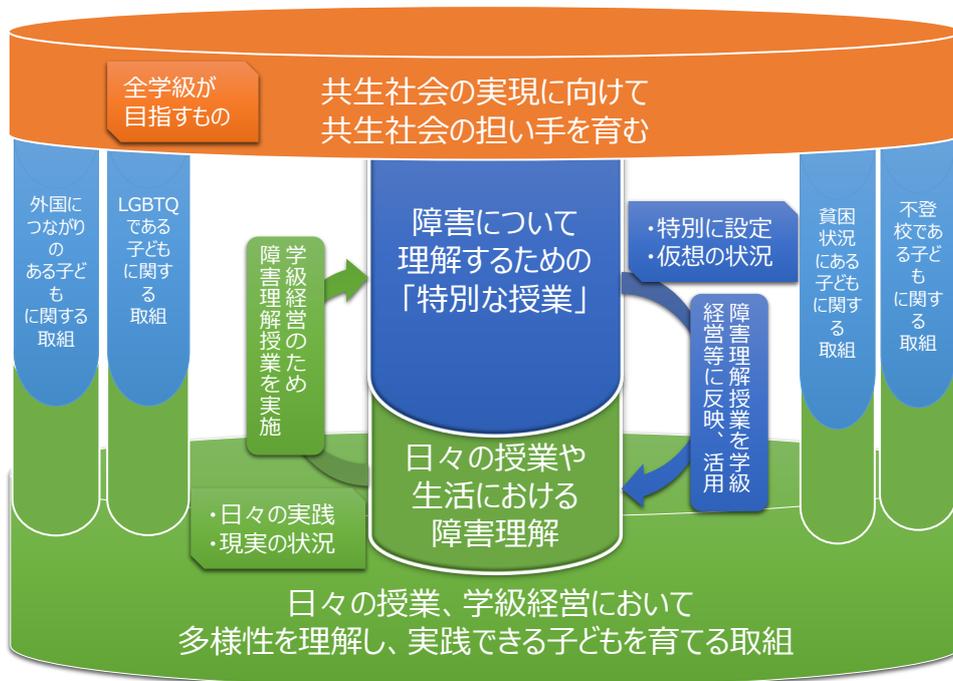
青森県は、教育委員会の事業として、特別支援学校の教師が、地域の支援体制において、期待される役割が果たせるように、教育相談ガイドブックの作成を計画している。今回の研究では、ガイドブック作成に向けた情報を得るために、県内の特別支援学校の全ての教師を対象として、インクルーシブ教育システムや教育相談に関する調査を実施し、その結果を踏まえて内容の検討を行った。併せて、全国の教育センター等が発行するインクルーシブ教育システムに関するガイドブックの検討も行った結果、教育相談に関するガイドブックは少なく、今後充実させていく必要があることが明らかになった。また、教育相談に関する専門性を向上する上で重要なのは、設定された座学での研修だけではなく、いわゆるOJTやオン・ザ・フライ・ミーティング等、日常的な研修や情報共有の仕組みの重要性や教師のキャリアステージに応じた役割の明確化が重要であることが明らかになった。

田原市は、令和元年度から地域実践研究に参画し、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、「切れ目のない支援体制づくり」とその前提となる「顔の見える関係づくり」に取り組んだ。市内の子どもにかかわる全てに保育・教育施設である保育所・認定こども園、小・中・高等学校の保育者や教師と一緒に講義を聞き、協議をする合同研修を繰り返す中で、参加者たちは、子どもの捉え方の相違に気づき、だからこそ共通理解が重要であることを認識した。この取組は文字通り「顔の見える関係づくり」であり、この関係性が施設や校種間の切れ目をなくすことにつながっている。校種や部局を越えて、このような関係づくりができるしかけを教育委員会が行っていることは、他の自治体に参考になるものと考えられる。

5. 子どもたちを共生社会の担い手として育むための取組

主に本研究所の研究チームが実施した研究（第3章）では、子どもたちにインクルーシブ教育システムの理念を理解啓発し、将来の共生社会の担い手として育むための方策について検討した。各学級をそれぞれ「小さな共生社会」と捉え、その中で、インクルーシブ教育システムの理念の基本である多様性の理解と尊重を進め、深めることが全ての教師に求められていると提案した。通常の学級において多様性の理解と尊重を進め、深める機会は図Ⅶ-1に示すように様々にあると想定される。教師が、様々な背景を持つ子どもたちに対応するには経験のない課題に直面するなど、困難さを伴うことがあるかもしれない。しかし、学級の子どもたちが多様であることは、一人一人の子どもが、自分とは異なる存在に気づき、尊重し、協働する機会が豊かに存在することでもある。それは新学習指導要領が目指す「主体的・対話的で深い学び」を実現する機会に恵まれた場でもある。

こうしたことを教師が理解し、例えば子どもの想定外の言動に直面したとき、教師がそれを受けとめ、周囲の子どもたちと共有したり、深い学びの機会としたりするなど、子どもたちの多様性を理解し尊重する姿を示し続けることで、徐々に、その姿が子どもたちに浸透し、子どもたちへの伝播が起こるのは想像に難くない。こうした「小さな共生社会」が実現したとき、子どもたちにインクルーシブ教育システムの理念が伝わったと言えるのではないだろうか。子どもたちにインクルーシブ教育システムの理念を伝えることは、日常的な学習場面や学級経営に埋め込みながら、日々行うことができると考えられる。



図Ⅶ-1 共生社会の担い手を育むための学びの機会（第3章から再掲）

日常的な学習や学級経営での取組に加えて、特別な学習である障害理解授業を実施することで、子どもたちの多様性の理解や多様性の尊重を考えるきっかけとなったり、定着が促進されたりする。本研究ではA小学校での実践や研究チームメンバーの経験から障害理解授業の在り方について検討し、「障害理解授業構成の視点の提言 ―こんな視点で授業ができたらいいな―」として提案した。それらは、以下の3点である。

(1) 「障害特性理解」ではないこと

それぞれの障害に関する基本的な知識、成因、行動特性、生活上や学習上の困難さの実際、対応の基本的な知識や方法を伝えることにより、かかわり方やコミュニケーションの改善の一助となるかもしれない。しかしそれは、「〇〇障害はこういう特徴があり、こういうことが困難」というような表層的な知識だけを植え付けるのみになってしまったり、「□□さんは〇〇障害だから」と固定観念を受け付けてしまったりする危険性を否定できない。障害理解授業が、単に特性理解のみに止まるのではなく、日常的な係わりの中でその児童生徒について理解していくきっかけとなることであろう。そしてそれは特別なものではなく、他のクラスの友達との間にも当然ある人格や性格の差異を学ぶことの延長上にあるものとして位置付けることが望ましいと考えられる。

(2) 「障害」による困難さは環境（人、もの、活動）との間に生じる部分が大きいと捉えること

障害観の転換により、個人の要因の影響はありつつも、同時に環境の要因も大きく影響することが考慮されるようになり、それぞれの相互作用でその軽重が定まると考えられるようになってきた。当事者が直面する困難な状況への改善を、当事者個人の努力と働きかけのみによって図るだけではなく、それ以上に、環境面へのアプローチ、すなわち、当事者の周囲にいる人間がその困難さを理解し、積極的にそれを取り除こうとする試みが大切であると考えられるようになった。収集した実践事例の中にも、疑似体験によって、その子の立場で考えることを通じて、ものの見方や行動のとらえ方が大きく違うことへの気付きを促す試みが設定されているものがある。そのような学習を重ねることで、他者に対して多様な視点で理解しようと試みる機会に触れ、障害のある児童生徒への理解が深まり、より豊かなコミュニケーションが生み出される可能性が高まると考えられる。

(3) 共に生きていくという姿勢を示すこと

このように考えると、障害理解授業の目標は、学びが蓄積されていく過程で単に異なるものとして障害のある人を理解することではない。自らにはない考え方や行動の特性に思いを致し、他者を知り、理解するように努める中で新たな人間理解の視点を得ることが目標となると考えられる。それは単に特別な存在として障害のある人を理解するという限定されたものではなく、広く周囲のすべての他者理解に共通した考え方の基本である。

障害理解授業を展開する中では、時に教師の思い描いた目標や授業のねらいとは異なる理解をする児童生徒がいるかもしれない。しかし、それを誤りとしてしまっただけでは多様な考え方を否定することになる。児童生徒が考えたことを認め、その上で、また新たな学習活

動を提案し、その中で再度、考える機会を繰り返し提示する。

小学校生活の6年間を通じ、発達段階に応じた様々な形の学習を教育課程に位置付けることが大事である。障害理解授業を通して子どもたちの中に多様性への理解が醸成され、日常的な学習や生活との往還の中で「小さな共生社会」を実現していくことが、未来の我が国の共生社会の担い手の育成につながるのではないだろうか。

6. インクルーシブ教育システムの理解啓発とはなにか

本研究の1年間及び国立特別支援教育総合研究所(2020)の2年間の研究との合計3年間を通して、インクルーシブ教育システムの理解啓発という課題に向き合ってきた。この3年間の研究経過を踏まえ、インクルーシブ教育システムの理解啓発とはなにかについて検討し、以下のような4点に整理した。

- ①インクルーシブ教育システムの理解啓発とは、子どもたちが多様性を理解し、多様性を尊重できることに向かって、特別支援教育と通常の学級における教育との融合を目指すことである。特別支援教育を専門とする者が、通常の学級の教師に対して、一方的に知識や技術等を教えることではない。通常の学級の実践からの特別支援教育を専門とする者が学ぶことが多数あり、それを特別支援教育に取り入れていくことが必要である。
- ②通常の学級の教師が既に実践している個に対する支援は様々にある。インクルーシブ教育システムの理解啓発とは、特別支援教育を専門とする者が、特別支援教育の視点から、その意義や価値を見出すことである。
- ③インクルーシブ教育システムの理解啓発とは、10年後の社会を想像し子どもたちを共生社会の担い手として育むことを教育の基本とすることである。そのための学校づくりや地域の体制づくりを進めることが重要である。
- ④上記の①から③を教育の方向性として地域に示すことが、教育委員会から学校や地域に対するインクルーシブ教育システムの理解啓発と言える。

これらは、本研究等に取り組んだたくさんの教育委員会の研究成果や研究の過程をともにする中での導き出されたものであり、まだ、理念的であり、理想の姿に過ぎない。しかし、理想を描き、発信し続けることこそがインクルーシブ教育システムの構築を現実のものにしていくと確信する。今後もさらに検討を続け、教育委員会、学校、教師の皆さんとインクルーシブ教育システムの構築を続けていきたいと考える。

7. 研究成果の公表と普及

青森県は、地域実践研究フォーラム（令和3年2月10日、「特別支援教育巡回相談員研究協議会」と合同でオンラインにて開催）において、特別支援教育巡回相談員（小・中学校及び特別支援学校教員）、教育事務所特別支援教育担当指導主事および青森県総合学校教育センター特別支援教育課担当指導主事 52 名（感染症予防対策のため定員を半分にして実施。参加できなかった 53 名には資料を配付した）に対して、橋本政孝地域実践研究員が研究成果の報告を行った。また、研究代表者がインクルーシブ教育システムの構築の推進に関する講演を行った。

埼玉県は、地域実践研究フォーラム（令和3年2月下旬予定、「令和2年度共生社会の形成に向けた特別支援教育推進事業に係るインクルーシブ教育システム研修会」と合同で、オンデマンドで開催予定）において、県内市町村教育委員会担当指導主事、小・中・高等学校、特別支援学校の管理職及び教員約 250 名に対して、阿部央憲地域実践研究員が研究成果の報告を行った。また、研究代表者が本研究所の地域実践研究事業について報告した。

静岡県は、地域実践研究フォーラム（令和3年2月15日、「令和2年度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報告会」として、オンラインで開催）において、袋井市内の全小・中学校の管理職及び教員、静岡県内教育事務所、総合教育センター、幼・小・中・高等学校の教員 86 名に対して、村松泉地域実践研究員が研究成果の報告を実施した。併せて星祐子インクルーシブ教育システム推進センター長が研究所の事業報告を、研究代表者が本研究の概要を報告した。

神戸市は、地域実践研究フォーラム（令和3年2月下旬から3月末、「令和2年度第3回特別支援教育コーディネーター担当者会」の一部として、オンデマンドで開催予定）において、遠周幸代地域実践研究員が研究成果の報告を行った。また、神戸市担当研究員の大崎博史総括研究員が講演を行った。

鹿沼市と田原市も地域実践研究フォーラムにおいて本研究の研究成果の普及を企画したが、新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から中止となった。

<資 料>

本研究の成果として公表したものは以下の通りである。

- ・釜石市教育委員会 令和2年11月

「共に学び、共に育つ」教育の推進～インクルーシブ教育システムの理解啓発に向けて～、『教育広報かまいし』第64号

https://www.city.kamaishi.iwate.jp/docs/2019112000066/file_contents/11.pdf

- ・埼玉県教育委員会 令和3年3月

「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」

- ・ 静岡県教育委員会・袋井市教育委員会 令和3年3月
「児童生徒理解共有シート」
- ・ 田原市教育委員会 令和3年3月
「インクルーシブ教育システムの構築に向けて」（紙媒体で全教員に配付）
- ・ 神戸市教育委員会 令和3年1月
「小・中学校のための特別支援教育コーディネーターハンドブック改訂版」
「特別支援教育コーディネーターのためのQ&A」
「みんなの特別支援教育④就学支援・合理的配慮編」

(久保山茂樹)

おわりに

本研究は、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のために、幼稚園、小・中学校の教師に対して、そして、今後の共生社会の担い手となる子どもたちに対して、インクルーシブ教育システムの理念について理解啓発を行うための方策を検討し、提案することを目指した。言うまでもなく、参画した10県市の教育委員会は、研究の開始から終了までコロナ禍の中にあり、「研究どころではない」毎日であったはずである。にもかかわらず各県市の研究は中止されることなく進められ、本報告書にあるようにそれぞれの課題解決につながる成果を得ることができた。これは、各県市教育委員会が、新型コロナ対策という目の前の大きな課題への対応をすることだけに止まらず、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築という10年後、20年後の社会に向けた歩みを止めてはならないという高い見識があったからに他ならない。また、各県市教育委員会の研究成果は「コロナ禍であるからここまでしかできなかった」というものではなかった。むしろ、「コロナ禍にあってもここまでできた」と言うべき内容であり、地域への強い発信力があるものであった。さらに、当該の地域だけではなく、全国の同様の課題を有する教育委員会の参考になるものばかりであった。

全国に1,800近くある都道府県や市区町村は、どれ1つ同じものはない。したがって、他の自治体の好事例を、単純に模倣するだけではうまく機能しないのは言うまでもない。その意味では、本研究の成果もそのままでは活用できないかもしれない。しかし、参画した教育委員会の課題設定の在り方、解決の過程、目指す教育の姿など、本研究を構成するそれぞれの研究から、各自治体にとって参考になることが多いと思われる。

インクルーシブ教育システムが子ども一人一人に応じることを基本とするように、1つ1つの自治体の実態や課題にあった取組が有るはずである。本研究の10県市の教育委員会の取組を参考にいただき、全国の自治体が、それぞれにあったインクルーシブ教育システムの構築に、引き続き取り組んでいただけることを期待しつつ、本研究成果報告書を送り出したいと思う。

<謝 辞>

本研究をまとめるに当たり、指定研究協力地域、研究協力者、研究協力機関の方々をはじめ、多くの皆様のご協力をいただきました。ここに感謝申し上げます。

長期派遣型地域実践研究員の橋本政孝さん、阿部央憲さん、村松泉さんとは、研究所で1年間ともに学ばせていただきました。本研究の開始と時を同じくして緊急事態宣言が発表されました。そのまま6月までの2か月間はリモートで連絡を取り合いながらの研究となってしまいました。地域の課題を背負ってスタートダッシュをしたい時期に大変な状況に遭ってしまい、言葉にできない苦労がたくさんあったと想像します。しかし、そんな時

でも、みなさんは、常に前向きな地域の課題や研究への期待を熱く語って下さいました。せつかく教育現場から送り出してもらっているから、現場の先生方の役に立つ研究をしたいという思いにあふれていました。研究所の研究チームは、そんなみなさんからたくさんのことを学びました。

短期派遣型地域実践研究員の松井泰子さん、和田智恵さん、雉島邦彦さん、高野久美子さん、西内一裕さん、鈴木美保さん、遠周幸代さん、西小路真智子さんは、市の教育委員会の指導主事として教育行政の立場でただでさえ忙しいのに加え、新型コロナ対策の最前線に居たことと想像します。そのような中、短期間で地域に役立つ研究をまとめてくださいました。実施回数が限られてしまった研究推進プログラムでの皆さんの積極的な姿勢と、お互いの良さを学び合う姿に感銘を受けていました。

研究協力者の西館有沙さんには、障害理解教育に関する研究のエキスパートとして、貴重な情報提供とご講演をいただきました。また、青山新吾さんには、通常の学級の教育において個にこだわるとはどういうことかについて具体的で示唆に富むご講演をいただきました。加藤典子さんと深草瑞世さんには、国が目指す教育の在り方や考え方について、丁寧にご指導いただき、研究を導いていただきました。

調布市立飛田給小学校の山中ともえ校長先生をはじめ教職員の皆様には、コロナ禍の中でも学校訪問と授業参観をお許しいただき、得がたい実践知をいただくことができました。入間市、春日部市、袋井市の教育委員会の皆様には、教育現場との調整を丁寧にしていただくとともに、地域実践研究員に対するあたたかいご支援をいただきました。

そして、いつも前向きに研究に取り組み、研究代表者を支えて下さった本研究所の研究チームの皆さんにも敬意を表したいと思います。

皆様、ありがとうございました。心より感謝申し上げます。

研究代表者

インクルーシブ教育システム推進センター

上席総括研究員 久保山 茂樹

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

令和2年度

研究成果報告書

研究代表者 久保山茂樹

令和3年3月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>