特教研 C-91

専門研究 A

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

（平成23年度～24年度）

研究成果報告書

平成25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

平成 18 年 12 月、第 61 回国連総会において、「障害者の権利に関する条約」が採択され、平成 20 年 5 月に発効した。我が国は平成 19 年 9 月に同条約に署名し、現在批准に向けた検討を進めているところである。

教育分野についていえば、障害のある子どもが障害のない子どもと共に教育を受けるという障害者権利条約のインクルーシブ教育システム構築の理念を踏まえた検討が、中央教育審議会初等中等教育分科会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」にてなされ、これを受けて、平成 24 年 7 月に同分科会から「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のための特別支援教育の推進」（報告）が出された。

さて、インクルーシブ教育システムにおいては、「同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。」と言われている。（上記「報告」より）

子ども一人一人の多様な教育的ニーズに応じた指導を行うには、教員個々の専門性の向上を図るだけでなく、教員一人一人の力がより一層発揮されるようなシステムの構築を考えていく必要がある。さらには、組織や地域として専門性を担保していく仕組みが必要である。

本研究では、インクルーシブ教育システムの構築に向かう国の政策の方向性に対応し、その要となる人材育成及び専門性を担保するためのシステムについて検討し、関係機関に情報提供を行うことを目的としている。

研究１年目では、研修に関わる情報を国内外から収集・分析し、インクルーシブ教育システムを構築していくための研修に必要な要素について検討し、それらを踏まえ、関係者に求められる専門性の考え方について整理した。

研究２年目では、１年目を受け、インクルーシブ教育システムを構築していくために、すべての教員に求められる資質・能力とは何かについて検討し、それらを習得するための研修の方策例である「インクルーシブ教育システム構築に向けた研修ガイド 多様な学びの場の教育の充実のために―特別支援教育の活用―」（試案）を取りまとめた。また組織及び地域としての専門性の担保の仕組みについて情報収集し、実践例を検討した。

ここに本研究２年間（平成 23 年度～24 年度）の成果を報告する。本研究の所期の目的である「関係機関への情報提供」に十分な内容であるか等、是非ご批正いただきたい。

研究代表者　教育研修・事業部　総括研究員　澤田　真弓

目　次

はじめに

第Ⅰ章　研究の概要 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 3
１．研究の全体構想
２．研究の目的及び意義
３．研究計画・方法及びその実績
４．研究組織

第Ⅱ章　情報収集及び概念整理
１．インクルーシブ教育システムをめぐる国内の動向と課題 ・・・・・・・・・・・ 9
２．各都道府県市における教員等の専門性向上の取組 ・・・・・・・・・・・・・・・ 16
３．各都道府県等の教育センターで実施されている研修の現状 ・・・・・・・・・ 26
４．海外における障害のある子どもの教育システムと教員養成及び研修の現状 ・・ 30
５．海外の文献からみたインクルーシブ教育システムにおいて必要とされる教員の専門性や研修内容 ・・ 45

第Ⅲ章　専門性の考え方の整理
１．専門性の考え方の整理 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 57
２．職種・役割ごとの専門性
（１）管理職に求められる専門性 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 58
（２）特別支援教育コーディネーターに求められる専門性 ・・・・・・・・・・・ 62
（３）特別支援学校、特別支援学級、通級による指導を担当する教員に求められる専門性 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 72
（４）通常の学級担任に求められる専門性 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 81
（５）特別支援教育支援員に求められる専門性 ・・・・・・・・・・・・・・・・ 87
３．すべての教員に求められる専門性 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 93

第Ⅳ章　研修カリキュラム立案のための方策とその具体例 ・・・・・・・・・・・・・ 97
１．研修の目的と構造
２．「インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修ガイド 多様な学びの場の教育の充実のためにー特別支援教育の活用ー」（試案）の考え方と構成

３．「インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修ガイド
多様な学びの場の教育の充実のために－特別支援教育の活用－」（試案）の活用の仕方
＜参考＞　「公開研究協議会」記録

第Ⅴ章　組織及び地域としての専門性の担保の仕組み　…… 109
１．コミュニティ・スクールの取組による専門性担保の仕組み
２．地域の教育資源を活用した専門性担保の仕組み
３．学校と教育委員会及び大学との連携による専門性担保の仕組み
４．様々な事業の実施による専門性担保の仕組み
５．訪問調査によって得られた事例

第Ⅵ章　総合考察　…… 123

【巻末】

（試案）
インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修ガイド
多様な学びの場の教育の充実のために
－特別支援教育の活用－

＜研修ガイドがめざすこと＞　…… 131
■■　多様な学びの場の教育　■■　…… 131
■■　多様な子どもたち一人一人のニーズに応じた教育の充実　…… 132
１．専門性と研修の考え方　…… 132
２．研修の内容　…… 134
■■　研修の企画立案にあたって　■■　…… 135
１．教育課題と研修ニーズの把握　…… 136
２．研修計画の立案　…… 136
３．研修の実施　…… 137
４．研修の評価　…… 138
■■　研修の企画・運営の実際　■■　…… 139
１．課題把握のチェックリスト　…… 140
２．研修の観点　…… 143
３．研修企画の参考資料 ～各研修項目の解説～　…… 150
４．研修の企画例　…… 192

第Ⅰ章　研究の概要

研究の概要

１．研究の全体構想

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には、まずは、教員をはじめとして、それに関わる人たちがインクルーシブ教育システムについて理解し、それぞれに必要とされる専門性を確実に高めていくことが大切である。そして、組織及び地域としても専門性を担保していく仕組みを整備することが必要である。

インクルーシブ教育システムに関する教職員の資質、能力としては、特別支援学校のみならず幼・小・中・高等学校等における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・技能等や、職種・役割ごとに身に付けるべき専門的な知識・技能等があり、経験年次別研修や職務別研修を通して身に付けられるようにしていくことが大切である。

また、校内研修等での教職経験豊かな教員を中心とした教員間の学び合い、支え合いにより、学校内で専門的な知識・技能等を高め、受け継いでいくことも重要である。

本研究では、インクルーシブ教育システムの構築及び推進に向け、学校関係者に求められる専門性の内容を明らかにするとともに、研修カリキュラム立案のための方策やその具体例、加えて組織及び地域としての専門性の担保の仕組みについて検討した。

＊　本研究チームでは、「専門性」には「資質」と「能力」があり、「能力」の中に「知識」と「技能」があると捉え、文言の整理をしている。

＊.　本報告書中、「インクルージョン」、「インクルーシブ教育」という文言を使用している箇所は、海外に関係する部分や引用文献の記載通りの部分であり、その他は「インクルーシブ教育システム」で統一している。「インクルーシブ教育システム」の定義は、平成 24 年 7 月 23 日に中央教育審議会初等中等教育分科会より出された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」の通りである。

２．研究の目的及び意義

本研究では、研究期間内（平成 23 年度、24 年度）に以下の２点について成果報告書に取りまとめ、関係機関に情報提供を行うことを目的とした。

・学校関係者に求められる専門性を明らかにし、各都道府県等教育センターが研修カリキュラムの企画立案をする際の参考となる情報を提供する。
　→学校関係者に求められる専門性と研修カリキュラム立案のための方策と具体例
・インクルーシブ教育システムを構築し、推進するための仕組み作りに関する情報を提供する。
　→組織及び地域としての専門性の担保

学校関係者に求められる専門性を明らかにし、研修カリキュラム立案のための方策やその具体例を提供することは、インクルーシブ教育システム構築に取り組もうとしている教育現場でのニーズに応えるものである。これらの提供により、関係者の専門性が向上し、ひいてはすべての子どもたちの学習環境の改善や学力向上等に繋がる。

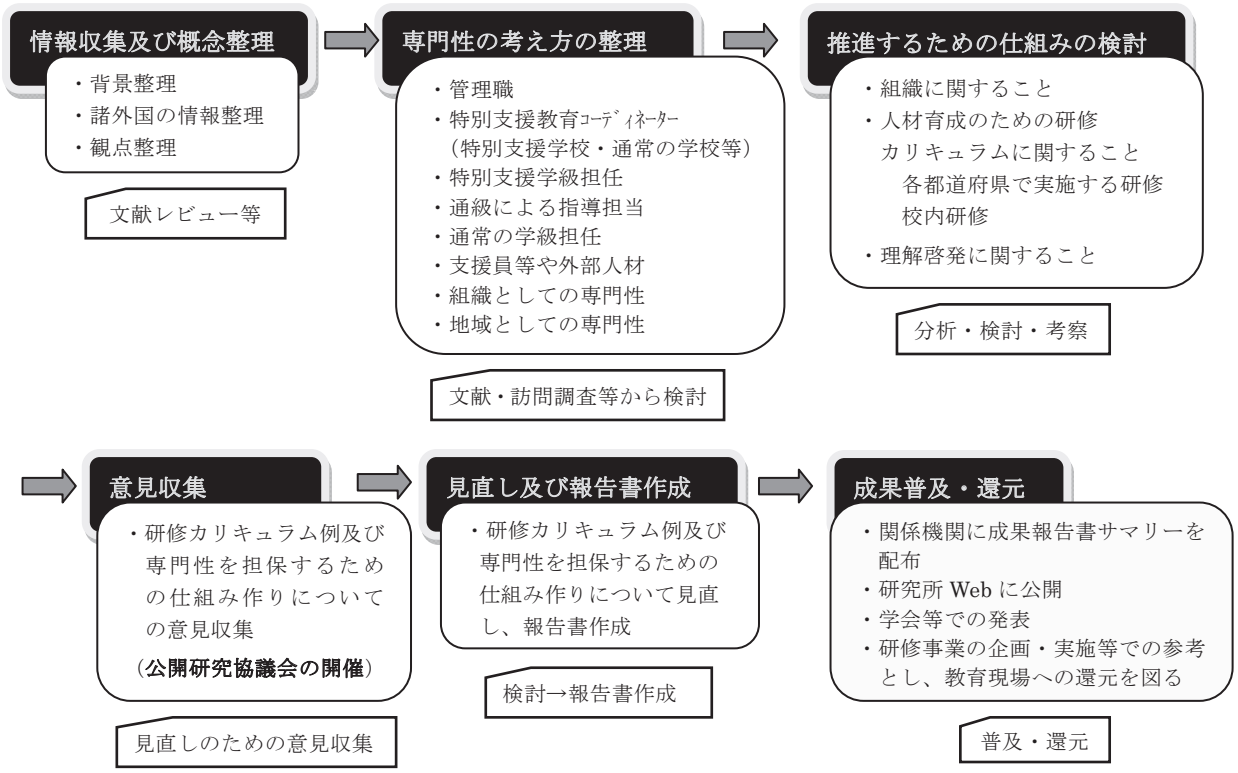
また、インクルーシブ教育システムの構築へ向かう国の施策の方向性に対応し、本研究は、その推進の要となる人材育成及び専門性を担保するためのシステムについて検討し、研修カリキュラム立案のための方策やその具体例を提示するものであり、これは、国の施策の基盤を支える一つであると考える。

そのようなことから、本研究は、重点推進研究*及び中期特定研究*に指定された課題となっている。

＊重点推進研究：専門研究のうち、重要性及び緊急性という観点から重点的に推進する研究。
＊中期特定研究：中期目標・中期計画期間(H23～H27)を見通して特定の包括的研究テーマや領域を設定し、複数の研究課題から構成された研究。

３．研究計画・方法及びその実績

以下の図は、本研究２年間の計画及び方法の概要を示したものである。



本研究の計画に対する実績は次の通りである。

（１）情報収集及び概念整理について

まず、我が国における障害のある子どもの教育について、特殊教育から特別支援教育へ転換した経緯やそこから生じた課題について整理し、とりわけ研修に関わる課題や関連文献から、特別支援教育推進のための必要な知識や技能についてまとめた。

次に、各都道府県市における特別支援教育に関する研修や専門性向上の取組について、各都道府県市の教育センター等のホームページや、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課主催の特別支援教育担当者会議での資料を基に、整理・分析した。

また、海外における障害のある子どもの教育システムと教員養成及び研修の現状について、特に日本の特別支援教育コーディネーターの導入の際に参考としたイギリスと、1970年代から分離教育を撤廃しているイタリアの２カ国についてまとめた。さらに、海外の文献から、インクルーシブ教育において必要とされる教員の専門性や研修内容について、その概要を整理した。

これら情報収集した事項から、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て必要となる研修の要素を検討した。

（２）専門性の考え方の整理について

「（１）情報収集及び概念整理」にて収集した情報や、インクルーシブ教育システムの構築に向けて必要となる研修要素等を基に、学校関係者に求められる専門性の考え方について整理した。具体的には、管理職に求められる専門性、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターや通常の学校等の特別支援教育コーディネーターに求められる専門性、特別支援学校や特別支援学級、通級による指導を担当している教員に求められる専門性、通常の学級担任に求められる専門性、さらには、特別支援教育支援員等や外部人材に求められる専門性について検討した。

（３）推進するための仕組みの検討

学校関係者に求められる専門性について整理した上で、すべての教員に共通する基盤となる資質・能力とは何かについて検討した。そして、まずはすべての教員に求められる資質・能力を習得するための研修の方策例である「インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修ガイド 多様な学びの場の教育の充実のために－特別支援教育の活用－」（試案）を取りまとめた。

また、組織及び地域として専門性の担保の仕組みについて、どのような取組の工夫が考えられるのか整理した。

（４）意見収集

各都道府県等教育委員会及び教育センター指導主事を対象とした公開研究協議会を開催し、上記（２）、（３）でまとめた「①関係者に求められる専門性」、「②研

修カリキュラム立案のための方策とその具体例」、「③組織及び地域としての専門性の担保の仕組み」について、意見収集を行った。

（５）見直し及び報告書作成

（４）にて収集した意見を参考に、①から③について更なる検討考察を行い、本成果報告書としてまとめた。

（６）成果普及・還元

研究成果の普及・還元については、研究期間修了後の 25 年度以降が中心となる。以下にその計画を示す。

① 関係機関に成果報告書サマリーを配布
② 研究所 Web に成果報告書サマリー及び成果報告書を公開
③ 学会等での発表
④ 本研究所研修事業の企画・実施等での参考とし、教育現場への還元を図る

なお、④に関わり、（２）の専門性の考え方の整理の過程では、その内容を 24 年度及び25年度の本研究所専門研修のカリキュラム構成等を考える上での参考とした。

４．研究組織

研究組織は以下の通りである。

研究代表者	澤田　真弓	（教育研修・事業部　総括研究員）
研究分担者	松村　勘由	（教育研修・事業部　上席総括研究員）（副代表）
	伊藤　由美	（教育研修・事業部　研究員）（副代表）
	笹森　洋樹	（企画部　総括研究員）（23 年度研究協力者）
	久保山茂樹	（企画部　主任研究員）
	横尾　俊	（教育支援部　主任研究員）
	大崎　博史	（教育研修・事業部　主任研究員）
	熊田　華恵	（教育研修・事業部　主任研究員）
	庄司美千代	（教育研修・事業部　主任研究員）（24 年度より）
	涌井　恵	（教育情報部　主任研究員）
	植木田　潤	（教育支援部　研究員）
研究協力者	笹本　健	（企画部　客員研究員）（23 年度分担者）

第Ⅱ章　情報収集及び概念整理

インクルーシブ教育システムをめぐる国内の動向と課題

１．我が国における障害のある子どもの教育

我が国では、平成 19 年度に特殊教育から特別支援教育への転換をはかり、教育現場では様々な課題に向き合いながら、徐々に特別支援教育が推進されている。一方、平成 18 年には、第 61 回国連総会で障害者の権利に関する条約が採択された。この条約については、平成 25 年２月現在、155 ヶ国が署名し、127 ヶ国が批准している。日本も条約が採択された翌年に署名し、現在、条約批准に向けて、障害のある子どもが他の子どもと平等に教育を受ける機会や、必要とされる合理的配慮が保障されることといった、インクルーシブ教育システムの構築という理念を踏まえた、制度改革の方針が議論されてきている。そしてこうした中、中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）は「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告)」を公表した。

ここでは、本研究を進めるに当たり、特殊教育から特別支援教育への理念の転換の際に提起された課題、さらにその後の状況等について整理する。

２．特殊教育から特別支援教育への転換

我が国では、明治 11 年に盲・聾教育が始まり、その後、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱のある子どもへの教育の場が設けられた。そして、昭和 22 年に制定された学校教育法において、盲学校、聾学校、養護学校及び特殊学級といった障害のある子どもの学ぶ場が明確に位置付けられた。さらに、昭和 23 年度には盲学校及び聾学校、昭和 54 年度には養護学校の義務制が実施され、同年に小・中学部での訪問教育の制度が、平成５年度には通級による指導の実施が始まった。このように、障害のある子どもの教育に関する制度は徐々に整備され、それまで就学猶予や免除の対象となっていた障害のある子どもが学ぶ場と機会が保障され、特殊教育の充実が図られてきた。

こうした流れの中、平成 13 年に「21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」より報告された「21 世紀の特殊教育の在り方について ～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告)」には、ノーマライゼーションの進展や障害の重度・重複化や多様化、教育の地方分権などの状況の変化を受け、障害のある児童生徒等の視点に立って一人一人のニーズを把握し、必要な支援を行うという考えに基づいた対応を図る必要性について明記された。その２年後の平成 15 年に「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」より報告された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告)」（2003）には、①養護学校や特殊学級に在籍している児童生徒、通級による指導の利用者が増加傾向にあること、②LD、ADHD、高機能自閉症といった発達障害のある児童生徒が通常の学級に在籍していること、③盲・聾・養護学校に在籍する児童生徒の障

害の重度・重複化等の変化に対し適切な教育的対応を考えていくことが求められていることが記された。この報告書を受け、平成 17 年に中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」の中で特別支援教育の理念及び制度改正の方向が示され、その中に、校長の責務、特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組、特別支援学校における取組、教育委員会等における支援、保護者からの相談への対応や早期からの連携等、特別支援教育の推進に求められる内容が示された。このような経過を辿って、平成 18 年に学校教育法が改正され、翌平成 19 年には「特別支援教育」が新たな制度としてスタートしている。

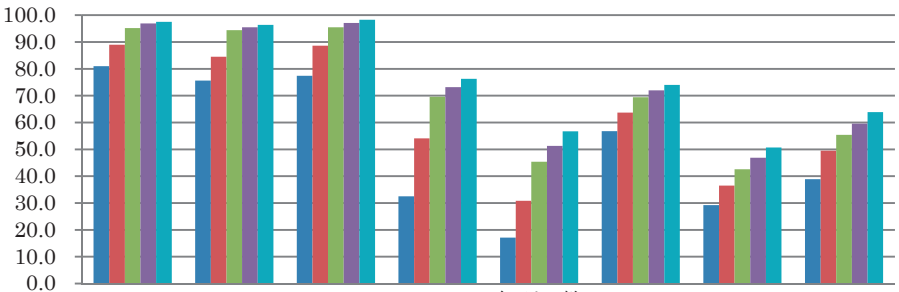
さらに、このような中、文部科学省は平成 20 年に小・中学校の学習指導要領を、平成 21 年に高等学校の学習指導要領を改訂している。そして、その中で、小・中学校等の障害のある子どもの指導について「特別支援学校等の助言や援助を活用すること」、「個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと」などが記載されている。その内容については、障害の種類や程度の把握、個々の状態に応じた指導内容・方法の工夫及び適切かつ計画的な指導、特別支援学校や専門機関との連携、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成、学校全体の支援体制の整備、学校や学級内の温かい人間関係づくり等が示されている。

３．特別支援教育推進上の課題

文部科学省（2007）は、特別支援教育を「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もの」であるとし、「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるもの」であると捉えた。さらに、「障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものである」ことを示している。こうした理念のもと、特別支援教育は推し進められている。

文部科学省は、特別支援教育体制整備状況について、「校内委員会の設置状況」、「実態把握の実施状況」、「特別支援教育コーディネーターの指名状況」、「個別の指導計画の作成状況」、「個別の教育支援計画の作成状況」、「巡回相談員の活用状況」、「専門家チームの活用状況」、「特別支援教育に関する教員研修の受講状況」の各項目の実施率を毎年度調査しており（図１）、調査結果からは、いずれの項目についても年々実施率は上がっていることが分かる。特に、当初より実施率が高かった「校内委員会の設置」、「在籍する児童生徒の実態把握」、「特別支援教育コーディネーターの指名」については、平成 23 年度実施の調査では、ほぼ 100％に達しているという結果がでている。しかしながら、上野（2007）は、体制整備が急速に進む一方で、課題もあることを指摘している。例えば、実施率の中には

実施予定として回答している場合があるのではないかということや、十分なアセスメントがなされた上で個別の指導計画が作成されているのかということ、そして、教員自身、障害のある子どもへの指導に対し専門的な知識や技能の不足を感じながら日々、子どもと向き合っている現状があることなどである。



	校内委員会	実態把握	コーディネーター	個別の指導計画	個別の教育支援計画	巡回相談	専門家チーム	研修
H18	81.0	75.6	77.4	32.5	17.1	56.8	29.2	38.9
H19	89.0	84.5	88.6	54.1	30.8	63.7	36.5	49.5
H20	95.2	94.4	95.5	69.6	45.4	69.4	42.6	55.4
H21	96.9	95.5	97.1	73.2	51.3	72.0	46.9	59.6
H22	97.5	96.4	98.3	76.3	56.7	74.0	50.7	63.9

図１　公立の幼小中高等学校の体制整備状況項目別実施率（平成 18～22 年度）

先に挙げた「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が出された翌年に、大元らは、制度転換をめぐる課題について、佐賀市の小・中学校の教員を対象に調査を実施し、その結果を報告している（2005）。その中では、特別支援教育に転換したことで 70%以上の教員が、負担の増加を感じており、教員数が足りないこと、具体的な指導法が分からないことなどを課題として感じていることが指摘されている。

特別支援教育が制度化され 5 年が経つが、教員からは、専門知識や技能に対し不安を抱えているという声を少なからず聞く。新たな制度が始まったことに伴い、校内委員会という新たな組織を作ったり、特別支援教育コーディネーターといった役割が増えたり、また子どもの実態把握や指導計画の作成など新たな知識・技能が求められるようになった。新たなことに取り組むには、どこかで知識や技能を身に付ける機会が必要であり、研修が果たす役割は非常に大きい。ここからは、特に研修に焦点化し、教員の研修ニーズと課題について整理していく。

４．研修に関する課題

文部科学省（2012）が約 95 万人の教員を対象に実施した特別支援教育体制整備状況調査によると、平成 23 年度に国公私立の幼小中高等学校教員が特別支援教育に関する研修を受講した割合は 63.4%で、そのうちの 60.7%が行政研修で受講したという回答であった。また、約 88,000 人を対象とした管理職研修での受講率は 77.9%で、うち 83.2%が行政研修で受講していた。このように、教員がスキルアップをする手立てとして行政研修を多く

活用している実態から、行政研修の内容をさらに充実させていくことが重要である。

では、現職教員は特別支援教育を実施することに対し、どのような研修内容を身に付ける必要があると感じているのであろうか。

姉崎（2005）、玉村他（2008）、吉利他（2010）は、現職教員の研修のニーズについて調査を実施している。その結果から、玉村は、「特別支援教育免許取得のために必要な内容」、「障害種別ごとの心理や発達の過程・アセスメントや心理検査にかかわる内容」、「障害の生理・病理や医療的な診断や治療の内容」、「障害種別ごとの教育課程・教材や指導法、個別の指導計画などにかかわる内容」についてニーズが高いことを述べている。また、姉崎（2005）は、「発達障害のある子どもの特性の理解や指導法」、「特別支援教育のコーディネーターの職務や役割」、「個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成」への研修が求められていることと併せ、特別支援学校の教員と通常の学級の教員との研修ニーズの違いを比較している。これら３つの調査結果をまとめたものが表１である。

表１　教員が必要と感じている特別支援教育推進のための知識・技能

対象	共通	通常の小・中学校	特別支援学校
内容	・障害特性の理解と指導法 ・個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成 ・アセスメントや心理検査 ・学級経営 ・教育課程 ・教材 ・特別支援教育コーディネーター等役職に応じた専門性 ・校内の連携 ・専門機関との連携 ・子どもの心理や発達 ・保護者との連携	・一斉の教科指導の中での配慮 ・障害理解	・様々な障害の特性理解 ・障害に応じた指導法に関する高度な専門性 ・小・中学校や専門機関との連携

小・中学校の教員は、多様な子どもたちに対し一斉の教科指導を行うことから、授業づくりの中での配慮、そして子ども同士の障害理解のためのスキルを求めている。一方、特別支援学校では、障害の特性理解や指導に対する高度な専門性、更に専門機関として小・中学校との連携のスキルを求めている。このように学校種により必要と感じている知識や技能の違いがあることが分かる。また、小・中学校の教員と特別支援学校の教員が共通に必要と感じている知識や技能も多々ある。しかし、例えば、障害特性の理解と指導法を取

り上げてみると、担当する子どもの障害の状態により通常の学級の教員と特別支援学校の教員が求めている内容は同じとは言えない。特別支援教育コーディネーターも学校種により、求められるニーズは異なるため、その教員のニーズに対応できるような研修内容が必要になるであろう。つまり、学校種と校内で求められる役割に応じ、知識や技能を身に付けることのできる研修の提供が求められる。柘植（2006）は、特別支援教育の推進に必要な知識として、特別支援教育の理念・基本的な考え、関連法案といったものから、障害の理解・指導法、関係機関・保護者との連携と多岐に渡る内容を挙げたうえで、それぞれの役職や立場により、必要な内容が異なることを指摘している（表２）。特別支援教育を推進していくためには、教員一人一人が必要とする知識・技能だけでなく、特別支援学校、特別支援学級、通常の学級と教員が子どもと出会う場、さらに、管理職、特別支援教育コーディネーター、生徒指導担当等、求められる役割に応じても必要な知識やその割合が異なる。

研修を提供する側は、こうした様々な側面を考慮して効果的な研修を提供することを考えなくてはならない。

表２　特別支援教育においてそれぞれの立場に求められる知識・技能

役職	知識・技能
管理職	特別支援教育を視野に入れた学校経営と評価
特別支援教育コーディネーター	特別支援教育に関する知識 関係機関との連携、保護者・家庭との連携、教育相談の窓口機能
通常の学級の担任	特別なニーズのある児童生徒を含む学級経営 個別の配慮・指導に関する知識
通級指導教室の担当者	対象となる児童生徒の実態把握と個別の指導計画の作成 個別の教育支援計画の作成への参画 通常の学級の担任との連携指導
特別支援学級の担任	対象となる児童生徒の実態把握・個別の指導計画の作成・実態に応じた指導方法 個別の教育支援計画の作成への参画 交流および共同学習に関する知識
養護教諭 生徒指導担当者	特別なニーズを要する児童生徒の気になる様子の把握 担当教員と管理職との連携

また、文部科学省に設置された「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」では、その審議経過報告（2010）の中で、特別支援教育を推進していくために必要な教員の専門性について、次のように整理している。

＜特別支援学校教員＞

・５つの障害種別（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱）に共通する専門性として、特別支援教育全般に関する基礎的な知識（制度的・社会的背景・動向等）。

・それぞれの障害種別ごとの専門性として、各障害種の幼児児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理に関する一般的な知識・理解や教育課程、指導法に関する深い知識・理解及び実践的指導力。

・特別支援学校のセンター的機能を果たすために必要な知識や技能。

＜特別支援学級担任、通級指導担当教員、特別支援教育コーディネーター＞

・特別支援教育全般に関する基礎的知識（制度的・社会的背景・動向等）。

・障害種ごとの専門性として、担当する障害のある子どもの心理（発達を含む）や障害の生理・病理に関する一般的な知識・理解や教育課程、指導法に関する知識・理解及び実践的指導力。

・小・中学校の特別支援教育コーディネーターについて、勤務する学校の特別支援教育を総合的にコーディネートするために必要な知識や技能。

＜通常の学級担任＞

・特別支援教育に関する基礎的知識（障害特性、障害に配慮した指導、個別の指導計画および個別の教育支援計画の作成・活用等）。

・教育基礎理論の一環として、障害種ごとの専門性（障害のある幼児児童生徒の心理・生理・病理、教育課程、指導法）に係る基礎的知識

そして、これらの専門性を確保するに当たり、現状を踏まえ学校種ごとに次のように課題が記されている。

＜特別支援学校＞

・教員の養成、採用、配置（人事異動）、研修等を通じた組織的かつ体系的な専門性の向上。

＜小・中学校＞

・個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成するため、専門性のある者が支援できる体制づくり。

・特別支援学級担任や通級指導担当教員においては、各障害種の専門性を担保できる仕組みづくり。特に、特別支援教育の経験の少ない教員を支援する仕組みづくり。

・特別支援教育コーディネーターにおいては、具体的な専門性の確保。

・通常の学級の教員においては

①発達障害等の理解や知識

②特別支援教育固有の視点のみではなく、学級経営力、授業力、人間形成力など教員としての基本的資質の総合力

③各教科などに特別支援教育の視点を加えた授業力や、特別支援教育について最低限

必要な知識・理解の上での応用力・判断力・対応力等

以上、３項目についての学校組織としての専門性の担保（養成、採用、配置、研修の在り方の体系的な検討)。

特別支援教育の専門性を担保するために教員が求めている研修ニーズは、上述の審議経過報告で示された専門性に対応するものである。また、教員の研修ニーズは、特別支援教育に即したものとなっているが、審議経過報告で示された専門性は、特別支援教育の視点のみならず、総合的な視点を持って学級経営や授業、人間形成なども含まれている。特別支援教育を基にしながら、インクルーシブ教育システムの構築に向けて徐々に研修内容を広げたり、現行の内容をアレンジしたりしていく必要がある。

【文献】

姉崎弘（2005）．特別支援教育における教師の研修に関する一研究－障害児学校教師と小・中学校教師へのアンケート調査から－.三重大学教育学部研究紀要，56，257-269.

外務省（2006）．障害者の権利に関する条約（仮訳文）.

文部科学省（2001）．21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議，21 世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）.

文部科学省（2003）．特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議，今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）.

文部科学省（2007）．特別支援教育の推進について（通知）.

文部科学省（2008）．学習指導要領解説総則編.

文部科学省（2008）．特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（第 1 回）資料，3-4.

文部科学省（2010）．特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告.

文部科学省（2012）．共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）.

文部科学省（2012）．平成 23 年度特別支援教育体制整備状況調査 調査結果.

大元誠・園田貴章・角和博・村岡智彦（2005）．佐賀大学教育実践研究，21，181-188.

玉村公二彦・越野和之・郷間英世・岩坂英巳他（2008）．特別支援教育における現職教員の免許取得及び研修に関するニーズの検討－「特別支援教育と現職教員研修に関するニーズ調査」を中心に－．奈良教育大学教育実践総合センター紀要，17，251-256.

柘植雅義（2006）．教員の資質・能力、専門性の向上．教職研修，10，54-57.

吉利宗久・小島道生・是永かな子・丸山啓史他（2010）．インクルーシブ教育の展開に即した特別支援教育スキルの解明とそれに基づく教育養成システムの開発.日本教育大学協会研究年報，28，217-230.

各都道府県市における教員等の専門性向上の取組

ここでは、各都道府県市における教員等の専門性向上の取組の現状について整理し、インクルーシブ教育システム構築に向けた研修の在り方や専門性担保の方策を検討するための資料を得る。

１．整理の仕方

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課では、毎年開催する特別支援教育担当者会議開催に当たり、各都道府県と政令指定都市の「特別支援教育に関する取組状況」を調査し、資料として提供している。

ここでは、平成 23 年 6 月 2 日に開催された平成 23 年度特別支援教育担当者会議での資料１「各都道府県市における特別支援教育に関する取組状況」の中の「４．教員等の専門性の向上」の情報を基にいくつかのカテゴリー（後述）に分類し、分析を行った。

「４．教員等の専門性の向上」では、特別支援学校教員、特別支援学級担当教員、通級による指導担当教員、通常の学級担当教員、特別支援教育支援員について、各都道府県等が専門性向上のためにどのような取組を行っているのか自由記述で回答を求めている。回答総数は、各都道府県及び政令指定都市を合わせて 66 件であった。ただし、特別支援学校を設置していない政令指定都市が４市あるため、特別支援学校教員の専門性向上の取組についての総数は 62 件であった。本研究では、これら自由記述の内容を吟味し、各都道府県等が「行政として取り組んでいる事項」と、その中でも実際の「研修内容に関わる事項」、さらには研修の対象となる「職種や実施方法に関わる事項」に分類し、その結果を分析した。

２．特別支援学校教員の専門性向上の取組状況

図１に特別支援学校教員を対象とした専門性向上のための行政の取組事項を示す。

これによると「研修工夫・奨励」が 50 件で多かった。しかし、これは、ある意味当然のことであり、各都道府県等では、対象に合わせた研修講座を工夫し、その受講を奨励している。したがって、回答

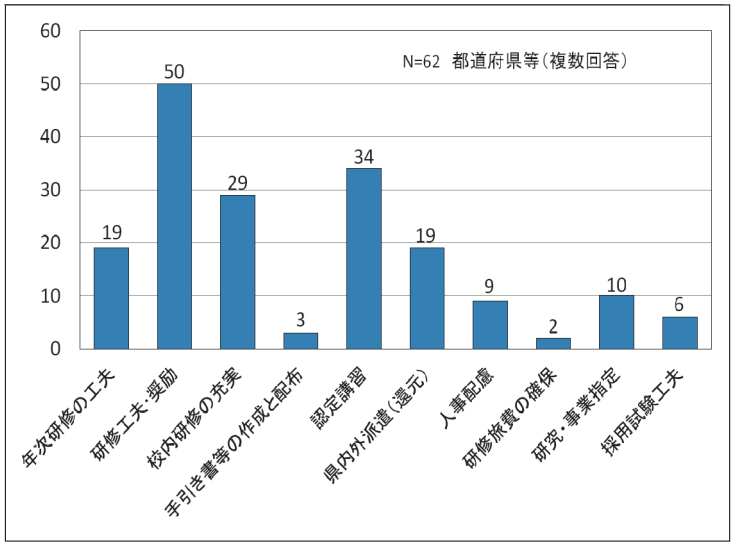


図１ 行政として取り組んでいる事項（特別支援学校教員）

する際に、このことは当然のこととして捉え、敢えて記述していない都道府県等もあることと思われる。

次に、特別支援学校教員免許状の取得を奨励し「認定講習」を開催し、専門性向上に繋がる機会を設けているところが 34 件であった。

また、「校内研修の充実」を挙げている都道府県等も多く、「各学校においては校内研修コーディネーターによる OJT の推進、自立活動教諭（専門職）の配置等を通じて専門性の向上を図っている。」や「すべての特別支援学校において、特別支援教育に関する校内研修を実施することを義務付け、研修計画及び研修報告の提出を求めている。」等の回答があった。

こうした事項に続くのは、「年次研修の工夫」、「県内外派遣（還元）」である。「年次研修の工夫」とは、法定研修の他に経験年数により独自に研修を設けているところである。また「県内外派遣（還元）」とは、都道府県内外に研修派遣し、派遣者には研修後に報告をさせたり、都道府県内の研修の講師を務めさせたりという形での還元を図っているところである。

他に、特別支援学校に研究指定や事業指定を行い、その取組の中で専門性向上を図ることを行っている「研究・事業指定」や人事異動において、免許状保有者や適性及び意欲のある者を特別支援教育に携わることができるよう配置している「人事配慮」がなされているところがあった。両項目に関わる回答として、「県単事業『障害の多様化等に対応するための指導体制充実事業』において、県立特別支援学校に専門的知識・技能を有する者や特別支援教育において豊かな指導経験を有する者など幅広い人材を非常勤職員として置き、障害の多様化に対応した指導を充実させるとともに教員の専門性をより一層高め、特別支援学校の指導体制の充実とその活性化を図っている。」という記述もあった。

「採用試験の工夫」においては、特別支援教育免許状保有者の別枠採用を実施している等の回答があった。

次に、研修内容に関わる記述について見てみる。結果を図２に示す。

実際の授業に関わる「授業研究・授業改善」についての記述が 23 件と多かった。回答の中には、「特別支援学校２校を指定し、指導力向上のための授業診断に基づく授業研究を実施。」との記述があった。

また、「障害種別の特性理解」が 13 件であった。

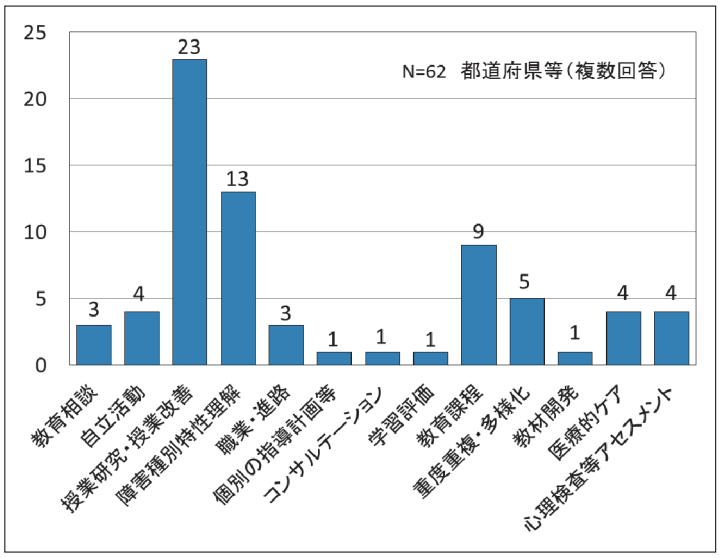


図２　研修内容に関わる事項（特別支援学校教員）

次に、職種や実施方法に関わる事項の記述について図３に示す。

これによると、特別支援教育推進の要となる「特別支援教育コーディネーター（以下「コーディネーター」という。）」を対象とした研修を挙げているところが 18 件であり、外部の専門家を招聘して研修を行っているとの回答は 17 件であった。

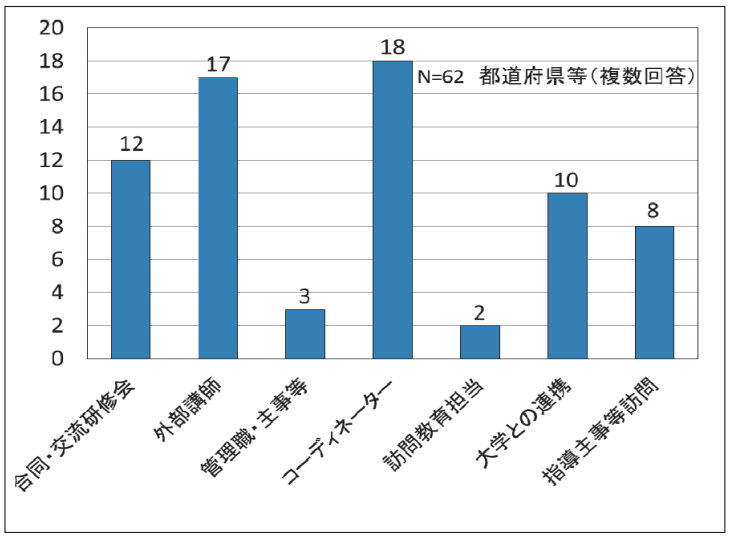


図３　職種や実施方法に関わる事項（特別支援学校教員）

12 件の回答があった「合同・交流研修会」とは、特別支援学校で行われる校内研修会等を公開し、他校の関係者とともに専門性を高めるというものである。以下にその回答の一部を挙げる。

・各特別支援学校が夏季休業中に実施している障害種別等の研修を学校間で利用できるシステムを作り、幅広い指導スキルを身に付けられるようにしている。
・外部専門家を活用した障害種別研修を各特別支援学校で７回開催し、公開している。
・各校で、障害の種類や程度に応じて外部の専門家や他校の教員を講師とし校内研修を実施し、学校間でも研修情報の交換をしている。
・各校では、特別支援教育に関する専門性向上のため、公開講座や公開授業等を計画し、センター的機能の一環として地域と連携して研修会を開催している。県教育委員会ではこれらの中から特徴的な取組を進める学校を研究校として指定し、専門性向上を図っている。

また、近年は、各教育委員会と大学との協力・連携を図っているところが増加しており、「大学との連携」を挙げているところが 10 件あった。

その他、「指導主事等訪問」により専門性向上につなげているとの回答が８件あった。この中には、各特別支援学校に指導主事等が訪問し、指導助言を行う他、「教育委員会が実施している巡回相談に特別支援学校教員を同行させ、実際の相談・支援場面を経験させている。」という回答もあった。

３．特別支援学級担当教員の専門性向上の取組状況

図４に特別支援学級担当教員の専門性向上に対して行政として取り組んでいる事項を示す。ここでも「２．特別支援学校教員の専門性向上の取組状況」と同様、「研修工夫・奨励」が多い。

そして、特別支援学級担当教員に対しては、初任での研修の他に、２年目、３年目と「年次研修」を実施しているところが多い。

また、特別支援学校教員免許状の取得を奨励しているとの回答が18件あった。

「人事配慮」では、特別支援学校との交流人事を行っているとの回答や、「県教育委員会から市町村教育委員会へ『特別支援学級や通級指導教室の適切な運営について』を通知し、免許状保有者や適性及び意欲のある者を特別支援教育に携われるよう配置するとともに、短年で担当教員が替わらないように依頼している。」との記述があった。

次に、研修内容に関わる事項を見てみる。図５にその結果を示す。

ここでも特別支援学校教員の専門性向上と同様に、実際の指導に関わる「授業研究・授業改善」が多い。

次いで「障害種別の特性理解」が続く。

また、回答数は少ないが、特徴的なところでは、「学級経営」や「リソースの活用法」が挙がっていた。特に「リソースの活用法」については、さまざまな専門家や関係機関と連携していくには重要な内容であろう。

図６は、職種や実施方法に関する事項の記述を表したものである。

ここでは、指導主事や特別支援

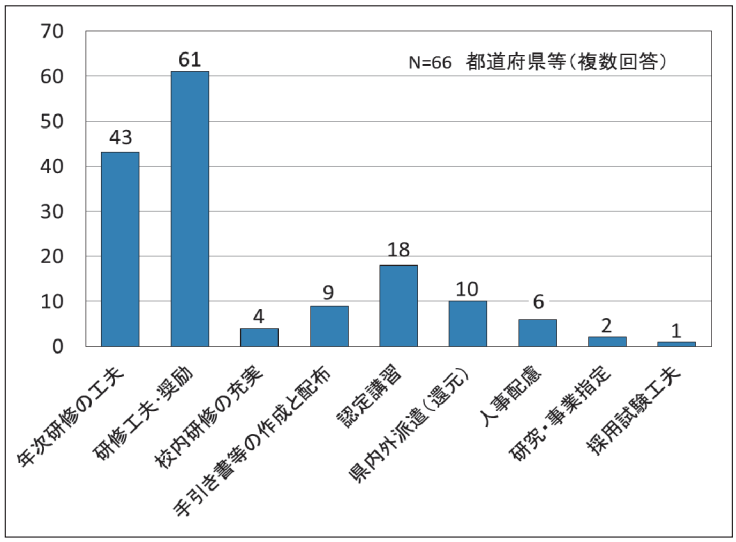


図４　行政として取り組んでいる事項（特別支援学級担任）

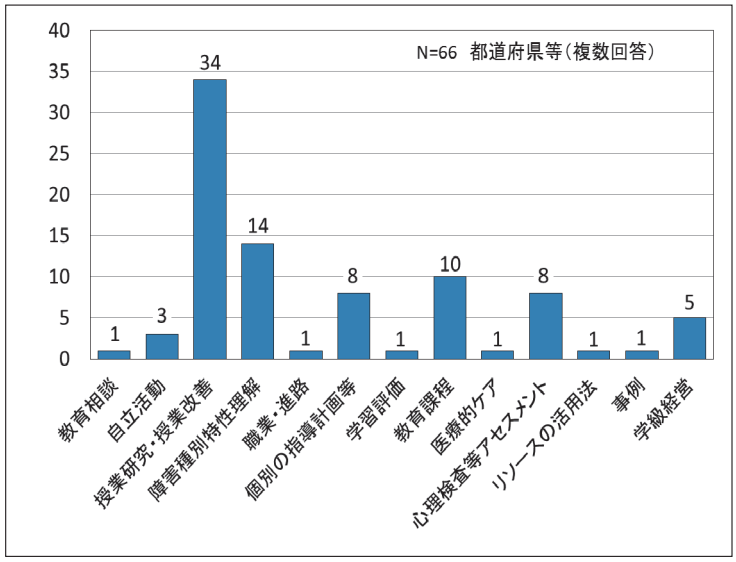


図５　研修内容に関わる事項（特別支援学級担任）

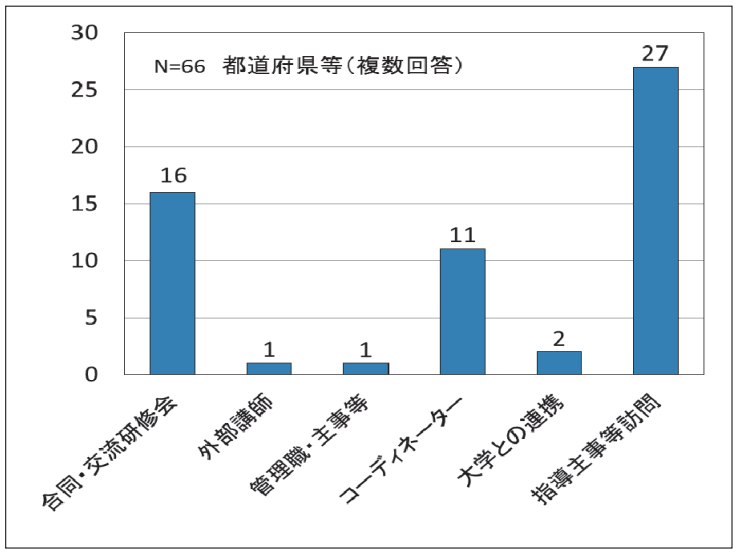


図６　職種や実施方法に関わる事項（特別支援学級担任）

学校教員が学校へ訪問し、指導助言を行う「指導主事等訪問」が多い。回答としては、「県教育センターの校内研修サポート事業による訪問指導を実施している」や、「担当者を教育事務所・教育センターに集めての研修の実施とともに、特別支援学級に特別支援学校教員が訪問して、具体的な指導を通じての研修を実施する。」などが挙がっていた。

また、「合同・交流研修会」を実施しているとの回答が続いて多い。回答の一部を次に挙げる。

・特別支援学級や通級指導教室の増加に伴い、特別支援学校での研修交流を実施。
・新担当教員を対象に研修講座を開催しているが、講義だけでなく、特別支援学校での実地研修も行っている。
・特別支援学級担当教員を対象に障害種別ごとに特別支援学校において授業公開を行い、授業参観できるようにしている。

次に多い事項は、ここでも特別支援学校教員と同様に、特別支援教育推進の要となる「コーディネーター」を対象とした研修であった。

４．通級による指導担当教員の専門性向上の取組状況

図７に通級による指導担当教員の専門性向上に対して、行政として取り組んでいる事項を示す。

ここにおいても「研修工夫・奨励」の回答が 63 件と多い。次に特別支援学級担当教員と同様に、「年次研修の工夫」との回答が 28 件と続く。

また、特別支援学校教員免許状の取得を奨励しているとの９件の回答や、「手引き書等の作成と配布」、「県内外派遣（還元）」との回答が７件あった。「手引き書等の作成と配布」では、各都道府県等が通級による指導担当教員向けの手引き書を作成し、配布するという他に、通級による指導担当教員が集まり「授業実践集」や「自立活動の指導内容・方法の事例集」を作成するという作業を通して専門性を高めていくという取組を行っているところがあった。

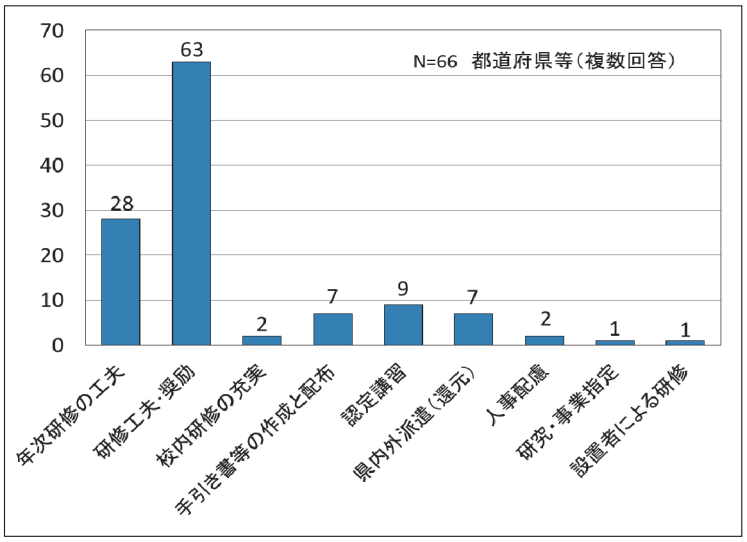


図７　行政として取り組んでいる事項（通級による指導担当）

図８は、研修内容に関わる事項を示したものである。

通級による指導という役割からか、ここでは「授業研究・授業改善」の項目より、「障害種別の特性理解」の項目の方が若干多くなっている。

また、「事例検討」についても特別支援学校担当教員や特別支援学級担当教員での回答よ

り多くなっている。

そして「教室運営」（通級による指導教室）についても専門性向上のための重要な研修内容として挙げているところが６件あった。

次に、図９は、職種や実施方法に関わる事項の回答を示したものである。

ここでも特別支援学級担当教員と同様に、「指導主事等訪問」が多い。そして続いて「コーディネーター」を対象とした研修や「合同・交流研修会」が挙がっている。「コーディネーター」については、「専門性の継承及び向上を図るため、経験豊富な担当者と経験の浅い担当者との複数配置の推進」を行っているとの回答があった。

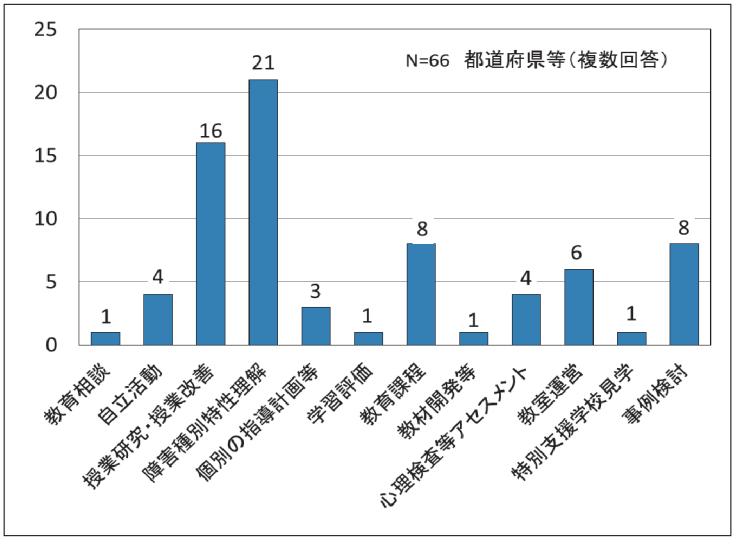


図８　研修内容に関わる事項（通級による指導担当）

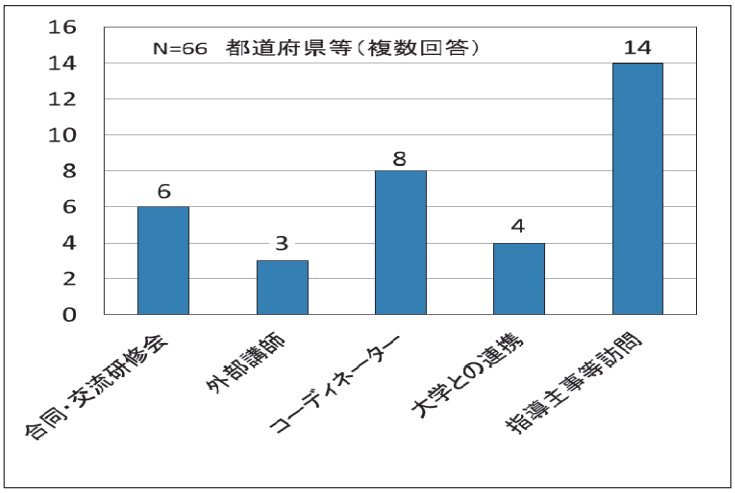


図９　職種や実施方法に関わる事項（通級による指導担当）

５．通常の学級担当教員の専門性向上の取組状況

図 10 に通常の学級担当教員の専門性向上に対して、行政として取り組んでいる事項を示す。

ここにおいても「研修工夫・奨励」が 56 件と多い。

次に「校内研修の充実」が続く。特別支援学級担任（図４）や通級による指導担当教員（図７）の「校内研修の充実」と比較すると、回答数が圧倒的に多い。回答の中には、「すべての小・中・高等学校において、特別支援教育に関する校内研修を実施することを義務付け

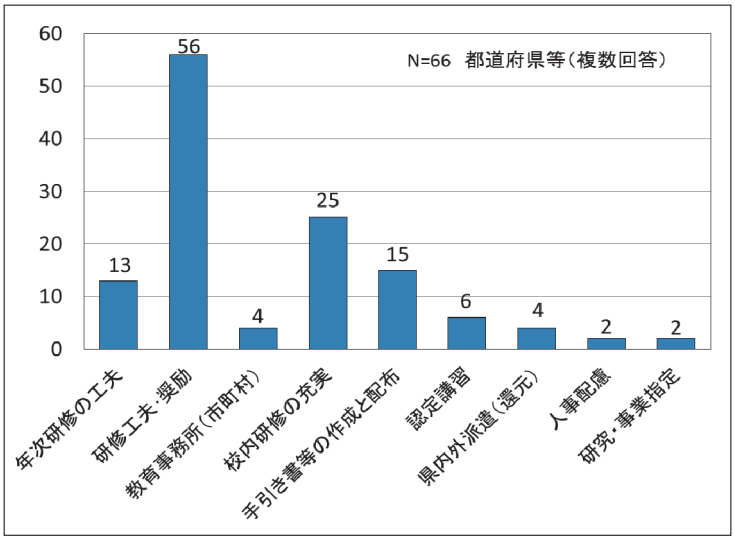


図 10　行政として取り組んでいる事項（通常の学級担任）

ており、研修計画・研修報告の提出を求めている。」との記述があった。

さらに、「県内外派遣（還元）」にも関わるが、「特別支援教育に関する研修の受講者は、各校において、すべての教職員に伝達講習を行い、全教職員が共通理解して取組が深められるよう指導している。」との回答があり、通常の学級担当教員の専門性向上の取組として、校内での研修を重視していることが分かる。

また、小・中学校は、市町村立が多いため、小・中学校の通常の学級担任に対しては、「教育事務所（市町村）で研修を実施しており、都道府県としての取組は「手引き書等の作成と配布」を行っている。」との回答があった。

図 11 は、研修内容に関わる事項の記述について示したものである。

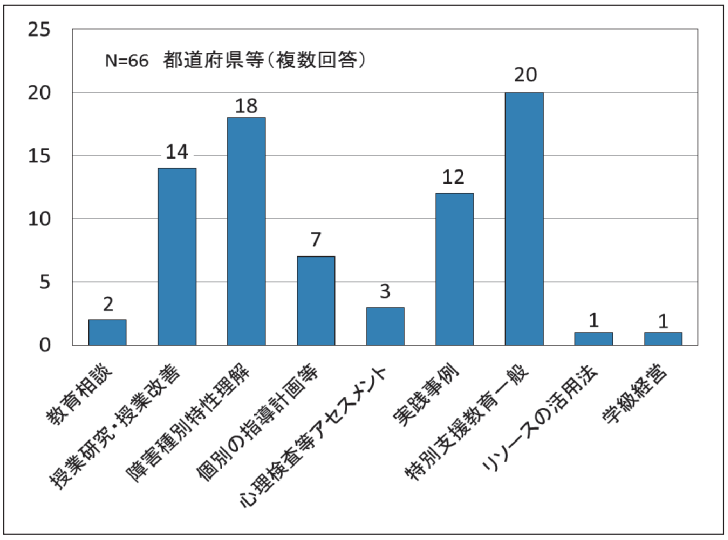


図 11　研修内容に関わる事項（通常の学級担任）

ここでの特徴的なことは、「特別支援教育一般」が多いことである。これは、特別支援学校担当教員（図２）や特別支援学級担当教員（図５）、通級指導教室担当教員（図８）の研修内容に関わる事項では挙がってきていない。これは、平成 19 年度に特殊教育から特別支援教育へと転換し、学校教育法が改正され、新学習指導要領の改訂がなされた中、現段階では、その普及浸透を図っているところであるということが推測される。

また、「障害種別の特性理解」との記述も多く、特に「発達障害の特性理解」が目立った。

その他、実際の指導に関わる「授業研究・授業改善」、「実践事例」についても多い。

次に職種や実施方法に関わる事項について図 12 に示す。

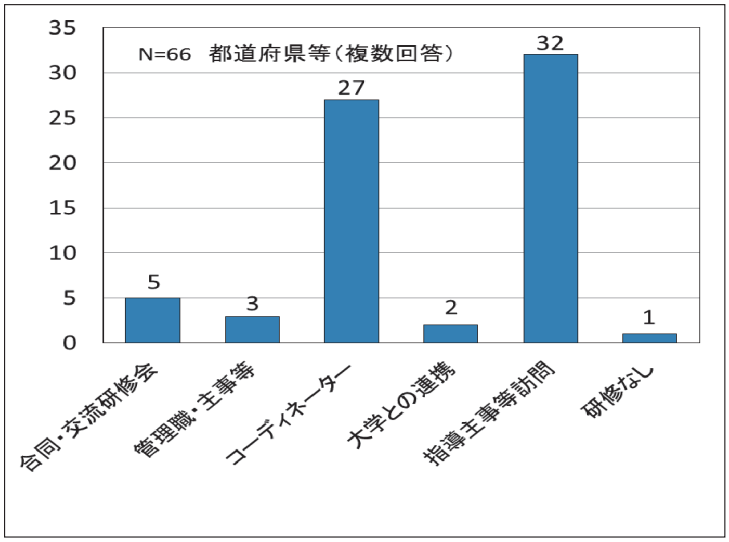


図 12　職種や実施方法に関わる事項（通常の学級担任）

これによると、「指導主事等訪問」が多いことが分かる。これに関わる記述の一部を以下に挙げる。

・道内すべての教育局に特別支援教育を専掌する指導主事（特別支援教育スーパーバイザー）を配置し、学校教育指導等の際に、発達障害を含む障害のある児童生徒の指導内

容・方法の指導・助言などを通して、地域に根ざした特別支援教育の推進に努めている。
・県内の公立小中学校を管轄する教育事務所に発達障害等の特別な教育的ニーズのある子どもの相談や研修を主な業務とする特別支援教育専任の指導主事を配置し、それぞれの地域における特別支援教育の充実を図っている。

また、「コーディネーター」を対象とした研修の実施についても多く、特別支援教育推進の要となるコーディネーターの養成に力を入れていることが推察される。

６．特別支援教育支援員の専門性向上の取組状況

各都道府県等の特別支援教育支援員の専門性向上の取組についての回答を見ると、全体的に記述が少なく、「市町村で実施」、「各学校で実施」等と記載され、その内容についての具体的な記載がないところが多かった。

図 13 に特別支援教育支援員の専門性向上に対して、行政として取り組んでいる事項を示す。また、図 14 に研修内容に関わる事項を、図 15 に職種や実施方法に関わる事項を示す。

研修内容について記述されていた中では、「障害種別の特性理解」が多い。また、特別支援教育支援員の「役割・支援の在り方」についての理解などが挙がっていた。

以下に特別支援教育支援員への各都道府県等における取組の記述の一部を挙げる。

・特別支援教育支援員配置校研修の実施（特別支援教育支援員が配置されている小・中学校を、特別支援教育アドバイザーまたは特別支援教育担当指導主事が訪問し、対象児童生徒への支援の実際及び対象児童生徒が在籍する通常の学級の担任と特別支援教育支援員との連携の在り方や役割分担等の研修を支援し、校内支援体制の充実を図る）。
・県総合教育センターにおいて、土曜講座として特別支援教育支

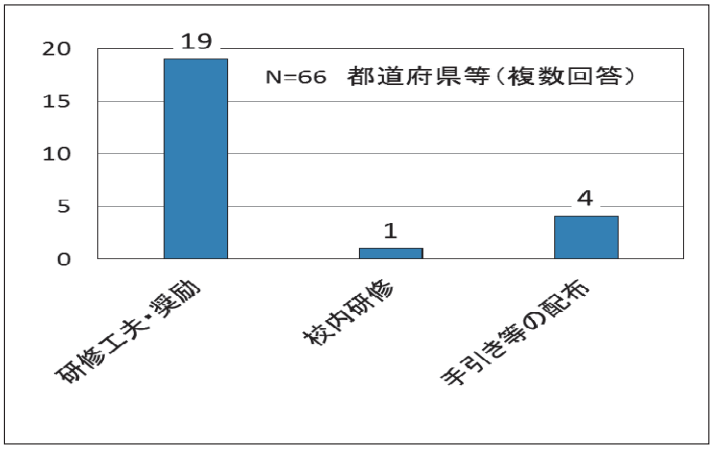


図 13　行政として取り組んでいる事項（支援員）

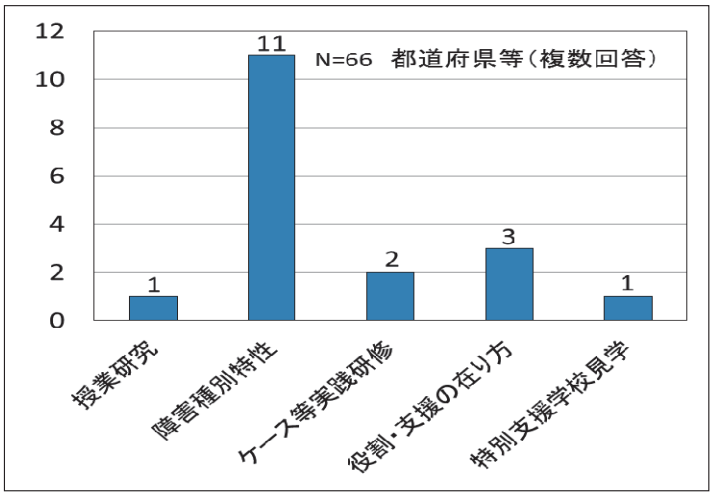


図 14　研修内容に関わる事項（支援員）

援員等を対象とした研修を実施。

・本県の特別支援教育支援員はすべて公立の幼稚園、小・中学校に配置されており、その雇用は市町村である。そのため研修は、市町村単位での実施となる。県教育委員会では、支援員を対象にした研修の例を示し、各市町村に研修の実施を進めている。県内約半数の市町村で研修を実施している。

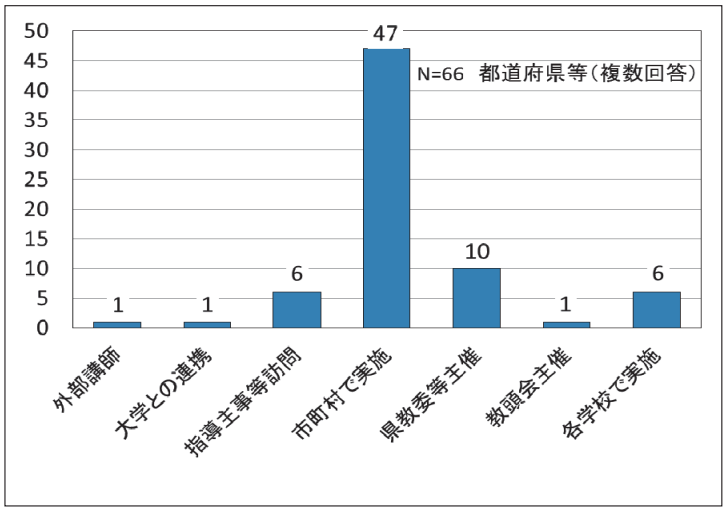


図 15　職種や実施方法に関わる事項（支援員）

・幼稚園、小・中学校に配置されている特別支援教育支援員を対象に県内を５地域に区分し、６月に特別支援教育支援員地区研修会を実施している。この研修会では、支援員だけでなく、管理職、特別支援教育コーディネーターの参加についても働きかけ、支援員の活用についても理解を深めるように努めている。

・「特別支援教育支援員活用推進事業」を実施し、特別支援教育支援員アドバイザーを６教育事務所に配置し、市町が学校に派遣・配置する特別支援教育支援員が、適切に LD、ADHD 等の児童生徒に対応できるよう、市町教育委員会・学校へ指導助言を行う。また地区別研修会を実施している。

・大学側で講習会を実施している例がある。

・市町村教育委員会主催で、管区の特別支援教育支援員の研修を実施。市町村からの要請により特別支援教育巡回相談や専門家チーム員を講師として派遣し、研修支援をしている。

・県立高等学校の支援員については、在籍校の校内研修やケース会への参加の他、県教育委員会が主催する研修会への参加を義務付け専門性の向上を図っている。

７．インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修を考える上で

以上、各都道府県及び政令指定都市における教員等の専門性向上の取組状況について見てきた。特別支援学校教員、特別支援学級担当教員、通級による指導担当教員、通常の学級担当教員、特別支援教育支援員と、それぞれの役割・立場によって強調すべき専門性があり、また共通に必要な専門性や各立場における経験年数による専門性についても考慮する必要があると考えられていることが分かる。

ここでの分析から、インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修を考える上で検討すべきキーワードを以下に列挙する。

＜内容に関わる事項＞

・授業研究・授業改善
・事例検討
・リソースの活用法
・学級経営、教室経営
・特別支援教育一般
・インクルーシブ教育システムの理解
・個別の教育支援計画、個別の指導計画
・障害特性について
・教員等の協働

＜実施方法に関わる事項＞

・校内研修の充実
・合同・交流研修会の開催
・指導主事等の訪問
・大学との連携

＜対象に関わる事項＞

・コーディネーターの養成
・管理職のリーダーシップとマネージメント

＜教育委員会の取組に関わる事項＞

・採用試験の工夫
・人事配慮

これらのキーワードを考慮しながら、インクルーシブ教育システム構築に向けた研修の在り方や専門性担保の方策を検討していきたい。

【文献】

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2011）．各都道府県市における特別支援教育に関する取組状況．平成 23 年度特別支援教育担当者会議資料１．

各都道府県等の教育センターで実施されている研修の現状

１．はじめに

教員は、その職責を遂行するために絶えず研修に努めなければならず、現在、各都道府県教育委員会等においては、教員の専門性向上のために、体系的な研修プログラムの整備が進められている。

ここでは、現職教員研修の中心的な役割を担っている各都道府県・政令指定都市の教育センター（特別支援教育センターを含む。以下「教育センター」と表記。）において、「特別支援教育に関してどのような研修講座が開設されているのか」、また、「現状でインクルーシブ教育システムに関する研修講座を設けているところがあるのか」の２点について調査した結果を報告する。

２．調査方法

教員研修を実施している教育センターのうち、地域に偏りのないように 20 機関を任意に抽出し、それぞれのホームページにおける平成 23 年度の研修体系から、開設されている研修講座を調査した。対象としたものは、特別支援教育に関する講座、もしくはインクルーシブ教育システムに関する講座とし、初任者研修、年次研修、管理職研修等は除外した。

３．結果

（１）講座の種類について

特別支援教育に関するものは 296 講座あった。研修内容は徳永・渡邊・松村ら（2007）の調査を参考に、18 項目に分類した（表１）。なお、「１．特別支援教育を課題とした研修講座」と「２．各障害を課題とした研修講座」については、内容を更に細かく分類した。詳細は以下に示す。

表１　特別支援教育に関する研修講座

項　目	講座数
１．特別支援教育を課題とした研修講座	８１
ＬＤ・ＡＤＨＤ・高機能自閉症等、障害の特性の理解と指導	４０
特別支援教育における授業づくり	9
二次障害の予防と対応	3
個別の指導計画	3
中学校・高等学校における指導・支援	7
移行・連携	7
その他	１２

２．各障害を課題とした研修講座	４０
視覚障害	7
聴覚障害	6
知的障害	4
肢体不自由	7
自閉症	9
言語障害	2
その他	5
３．心理検査を課題とした研修講座	２５
４．教育相談・就学指導を課題とした研修講座	１８
５．特別支援教育コーディネーターを課題とした研修講座	１９
６．特別支援学級・通級による指導を課題とした研修講座	３４
７．特別支援学級・特別支援学校の指導技法・内容を課題とした研修講座	２９
８．特別支援学級・通級による指導・特別支援学校の専門性を課題とした研修講座	7
９．進路指導・就労・キャリア教育を課題とした研修講座	8
10．自立活動を課題とした研修講座	6
11．教育課程を課題とした研修講座	4
12．保護者との連携を課題とした研修講座	3
13．ＩＣＴ・情報教育を課題とした研修講座	3
14．訪問教育を課題とした研修講座	2
15．医療的ケアを課題とした研修講座	4
16．寄宿舎・生活指導を課題とした研修講座	4
17．インクルーシブ教育を課題とした研修講座	0
18．その他	9
計	２９６

１）特別支援教育を課題とした研修講座

特別支援教育を課題とした研修講座が一番多く、81 講座あった。中でも、ＬＤ・ＡＤＨＤ・高機能自閉症・アスペルガー症候群等、発達障害の基本的な特性や対応を理解する内容の講座が約半数を占めていた。他に、二次障害の予防や支援、個別の指導計画、中学校・高等学校における指導や支援、外部との連携・移行に関する講座等が開設されていた。

２）障害を課題とした研修講座

障害を課題とした研修講座は 40 講座あった。その内容は、視覚障害、聴覚障害、知的

障害、肢体不自由等、障害の基礎的な理解と指導に関するものが多い。他に、重度・重複障害の理解と指導に関する講座も開設されている。研修方法は講義のみ、講義・演習、講義・演習・協議といった方法が多いが、中には特別支援学校に実際に訪問して参観・見学を行う講座も開設されている。

３）心理検査を課題とした研修講座

心理検査を課題とした研修講座は 25 講座あった。内容は「基礎」と「応用」「活用」等に大別され、講義・演習・協議といった方法で実施されている。また、特定の検査方法（例：WISC-Ⅲ知能検査）を取り上げ、その実施方法の実技と解釈の仕方を学ぶといった講座も開設されていた。

４）教育相談・就学指導を課題とした研修講座

教育相談・就学指導を課題とした研修講座は 18 講座あった。講座の内容としてはカウンセリングや、実際の相談の進め方といったものが多かった。中には、「相談記録のまとめ方」といった日常の業務に関係する講座や、「教育相談リーダー養成講座」等、教育相談における指導的役割を担う教員を養成する研修講座が開設されていた。

就学指導については、指導の実際や「就学指導調査員養成講座」といった研修講座を開設している教育センターがあった。

５）特別支援教育コーディネーターを課題とした研修講座

特別支援教育コーディネーターを課題として取り上げた講座は 19 講座あった。その内容は、特別支援教育コーディネーターの養成にかかわるものがほとんどであり、「基礎」「スキルアップ」等レベルを分けたものや、研修後のさらなるフォローアップを行うような講座が開設されていた。また、小・中学校の特別支援教育コーディネーター、高等学校の特別支援教育コーディネーター、特別支援学校の特別支援教育コーディネーター等、学校種別に分けて講座を開設している教育センターもあった。

６）特別支援学級／通級による指導を課題とした研修講座

特別支援学級／通級による指導を課題とした研修講座は 34 講座あった。弱視学級、難聴・言語障害学級、知的障害学級、肢体不自由学級、病弱・身体虚弱学級、自閉症・情緒障害学級等、それぞれの学級での教育を課題とした研修講座が開設されており、その多くは新任担当者を対象とした講座であった。

また、少数ではあるが「通級指導担当者専門性向上研修」、「特別支援学級・通級指導教室専門性向上研修講座」といった担当者の専門性向上を目的とした講座も開設されていた。

７）特別支援学級・特別支援学校の指導技法・内容を課題とした研修講座

特別支援学級・特別支援学校の指導技法・内容を課題とした研修講座は 29 講座あった。その内容は、「各教科等を合わせた指導の実際」、「教材・教具づくり」、「作業学習の実際」、「余暇の指導」など、特別支援学級や特別支援学校に在籍する子どもたちへの実践的な指導にかかわるものが多かった。

８）特別支援学級・特別支援学校の専門性を課題とした研修講座

特別支援学級・特別支援学校の専門性を課題とした研修講座は７講座あった。その内容は、授業づくりや授業演習、授業改善といったものが多かった。

１講座ではあるが、「特別支援教育スペシャリスト養成講座　特別支援学校コース」という題目の講座が開設されていた。

９）その他の研修講座

その他、進路指導・就労・キャリア教育を課題とした研修講座、自立活動を課題とした研修講座、教育課程を課題とした研修講座、保護者との連携、ＩＣＴ・情報教育を課題とした研修講座、訪問教育を課題とした研修講座、医療的ケアを課題とした研修講座、寄宿舎・生活指導を課題とした研修講座等が開設されていた。

（２）研修の対象者について

特別支援学級担任や通級による指導の担当者、寄宿舎指導員、特別支援教育コーディネーター向けの研修は、該当する担当者が受講対象として限定されていた。しかし、対象を特別支援学校の教員に限定している講座は少なく、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等、すべての学校種の教員を対象としている講座が多かった。中には学校の教員だけでなく、市町村教育委員会担当者を対象とする講座や一般県民（市民）にも公開している講座があった。

（３）研修の方法について

研修方法については、講義形式が多いが、協議や討議、演習、実習、実践発表（実践報告）、ワークショップを取り入れているものもあった。また、一つの研修講座の中で「講義・協議・演習」等、複数の研修方法を組み合わせている講座もあった。

また、インターネットを使った研修や、指導主事が学校教育現場に赴いて研修を行う「出前講座」、休日を使った「土曜講座」なども開設されていた。

４．まとめ

各都道府県における研修の状況を 20 機関の教育センターを対象に調べたところ、インクルーシブ教育システムをタイトルとして掲げている研修講座は開設されていなかった。

今回は内容まで詳しく調べていないが、講座によっては「障害者の権利に関する条約」等、日本のインクルーシブ教育システム構築への流れについての理解等の内容が含まれていることも推測される。

【引用・参考文献】

徳永亜希雄・渡邊正裕・松村勘由・太田容次・中村均・戸澤和夫・齊藤光男（2007）．特別支援教育を推進する教員研修実施状況及び研修ニーズ等に関する調査報告－独立行政法人国立特殊教育総合研究所における研修事業改善に向けて－．国立特殊教育総合研究所研究紀要,34,67-91.

海外における障害のある子どもの教育システムと教員養成及び研修の現状

１．はじめに

ここでは、海外における障害のある子どもの教育システムについて示すとともに、障害のある子どもの指導や支援にあたる教員の養成と研修のシステムの現状について述べる。

本稿では、特に日本の特別支援教育コーディネーターの導入の際に参考としたイギリスと、1970 年代から分離教育を撤廃しているイタリアの２カ国についてまとめた。

２．イギリス

（１）通常教育の概要

義務教育期間は、5 歳から 16 歳までで、初等教育（5 歳から 11 歳）と前期中等教育（12 歳から 16 歳）に分けることができる。

初等教育段階の児童数は 2010 年現在で 4,093,710 人、学校数は 16,971 校、前期中等教育段階の生徒数は 2010 年現在で 2,797,850 人、学校数は 3,128 校である。

障害のある子どもの教育と権利に関する法律としては、1996 年教育法と 2001 年特別な教育的なニーズ障害法（Special Educational Needs and Disability Act 2001）において、教育の権利や就学に関する規定がなされている。

イギリスでは、寄付金で経営されるチャリティーと呼ばれる民間の機関が療育や福祉分野で大きな役割を果たしており、障害のある子どもの乳幼児期からの支援について地方行政当局と連携しながら活動している。

（２）障害のある子どもの教育の概要

イギリスでの障害のある子どもの教育は Special Educational Needs（通称 SEN）と呼ばれ、特別な教育的ニーズ概念(Special Educational Needs)を元にした制度である。この制度では障害カテゴリーを基にするのではなく、一人一人の教育的なニーズが基にされている。ここでの「特別な教育的ニーズ（Special Educational Needs)」の定義は、「特別な教育的な手立て（special educational provision）」を必要とするほど、「学習における困難さ（learning difficulties）」があるならば、その子どもは「特別な教育的ニーズ（Special Educational Needs)」を持つとされている。したがって、障害のあるなしが中心になるのではなく、「学習における困難さ」があるかないかで、一人一人にあわせた「特別な教育的な手立て」を用意するということが基本となるのである。

（３）インクルーシブ教育の定義

イギリスにおけるインクルージョンは、1997 年の緑書(Presented to Parliament by the

Secretary of State for Education and Employment by Command of Her Majesty、1997）の中で「プロセスであり、固定した状態ではない。それは、可能な限り、SEN のある子どもが通常の学校で教育を受けるべきであるということだけではなく、子どもたちが、カリキュラムや学校生活において仲間と一緒に十分に活動すべきであるということである。例えば、SEN のある子どもは、分離した Unit（特別学級のような学級）で孤立しているよりも、通常の授業に参加することが一般的であると信じられている。しかしながら、分離した措置も、特化した目的のためには必要になる場合もある。したがって、インクルージョンは、子どものニーズに合致した教育指導とカリキュラムを包含しなければならない」と定義されている。

（４）障害児教育の概要

１）SEN が対象とするニーズ

SEN の対象となる子どもは、「学習上の困難があり、特別な教育的な手だてを必要とする子ども」である。実施規則（SEN Code of Practice）（Department for Education and Skill、2001）第７章では、主な困難やニーズの種類を以下のように示している。

○認知・学習面のニーズ（特異な学習困難、中度学習困難、重度学習困難、重度重複の学習困難）
○行動・情緒・社会性の発達面のニーズ（行動、情緒、社会性の困難、コミュニケーションや対人関係面のニーズ）
○言語・コミュニケーションに関わるニーズ、自閉症スペクトラム障害
○感覚・身体的ニーズ：視覚障害、聴覚障害、盲ろう、肢体不自由
○その他

２）就学手続き

就学においては、判定書（Statement）がある場合とない場合によって、手続きが若干異なる。判定書は、その子どもの特別な教育的なニーズが大きいと判断された場合に地方行政局（Local Authority）から発行される法的に裏付けのある文書で、この文書に記述された特別な教育的な手立てをとることは、地方行政当局と学校の正式な義務となる。

判定書がある場合においても、親の意向または他の子どもへの効果的な教育の提供と矛盾しない限りは、通常の学校で教育される。その場合には、地方行政局が保護者の意見聞き取り（特定の公立学校か、私立学校か、特段希望がない等）を行い、それを受けて学校の提案を行い、判定書の学校欄に学校名を記入する。

判定書がない場合は通常の学校で教育され、入学手続きについても判定書のある場合と同様である。イギリスでは、学校に通学区があり、基本的には、地域によって通う学校が決まっている。しかしながら、学校選択の自由が導入されたため、学校区域外の学校にも

通えるようになっている。その学校への入学希望者が、定員よりも多い場合等には、学校区内の子どもや兄弟姉妹が既に通学している場合等を優先して入学することができる。

３）教育的支援の連続性

SEN のある子どもに、はじめに行われるのはスクールアクション（School action）である。スクールアクションでは校内の SEN 体制の構築を担当する SEN コーディネーター（SENCO）や、担任教員が子どもに SEN があることに気付いた場合、その子どもの保護者や関係者を交え、これまでの発達の経過や学校での子どもの様子、現在の困難の原因とそれを解決する手だて等について話し合う。

その話し合いの結果、通常行われている指導とは違った介入を行うこととなる。この介入は基本的に校内の既存のリソースを活用して行うものだが、学校の予算を工夫することで新たに補助教員（Teaching assistant（以下図中 TA））を雇ったり、特別な教材教具を用意したりする場合もある（Department for Education and Skill、2001）。

また一般的に、スクールアクションでは、個別学習計画（Individual Education Plan（以下 IEP））を作成する。IEP は SEN のある子どもについて、担任教員や SEN コーディネーターが中心となって、保護者や他の関係者と協議しながら、校内で準備される教育についての計画である。それは、基本的に授業の計画であり、短期目標、指導戦略、行う手だて、計画の見直しをいつ行うか、結果の判断基準、結果の記録が含まれている（Department for education and skills、2001）。

IEP の見直しの結果、明らかな解決が見られないと判断された場合には、スクールアクションプラス（School action plus）を適用する。ここでは、必要に応じて学校外の専門家（地方行政局の教育部門所属の心理職や専門教員）の助言を得ながら IEP の再作成を行ったり、指導に当たって専門家の助言を得たり、場合によっては専門家に直接指導を受けたりすることで、教育活動の改善を図る。

School Action Plus 段階でも子どもの改善が見られない場合は、地方行政局が中心となって法定評価（Statutory assessment）を行い、その子どもの必要な教育的な手だてについて総合的に判定を行い、必要性が認められれば判定書を作成する。判定書が作成された場合には、巡回教員（peripatetic teacher）のサービスを得たり、日本の通級指導教室にあたるユニット（unit）（あるいはリソースベースド）を利用したり、より手厚い教育的な手だてを利用したりすることになる（Department for Education and Skill、2001）。図１はこれらの、SEN における支援内容を図に示したものである。

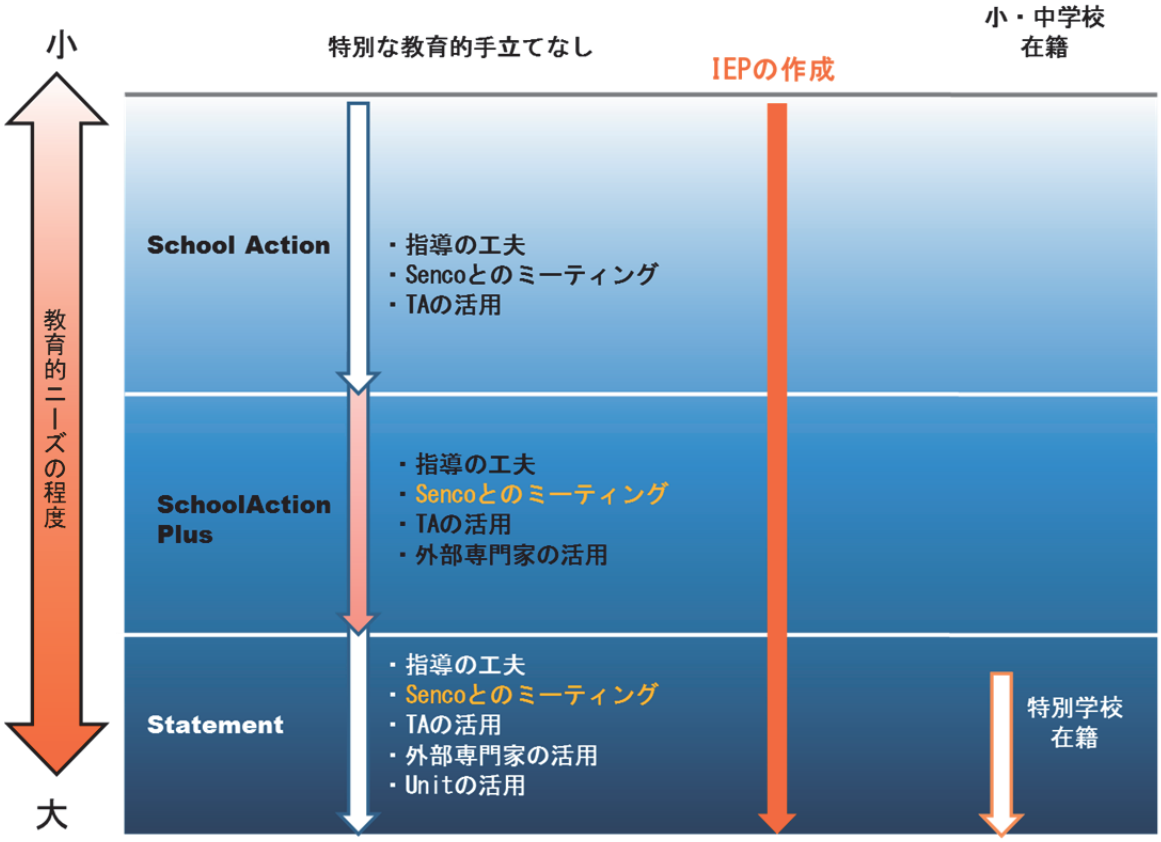


図１　SEN における支援の種類

４）近年の SEN における施策

近年は、すべての子どもに大切なこと(Every Child Matters)の理念に基づき SEN のある子どもの学力達成を目指す動きがある。具体的な施策としては、2004 より行われている Achievement for All がある。

Achievement for All の主となる 3 つの目的は以下のようなものがあげられている。

○　SEN のある子どもたちの学業成績と進捗を改善する。
○　SEN のある子どもたちの親との連携を学校とともに改善する
○　SEN のある子どもたちのより広範な結果を改善する。

これらの目的を達成するために、プロジェクトには３つの重要な要素（図２）があるとされている。このような具体的な目標と学校で行うべき具体的な活動内容がスケジュールとして示されており、学校の変化を促している。

この内容があることで、教員が行うべき内容と教員が身に付けるべき専門性が明確化されている。

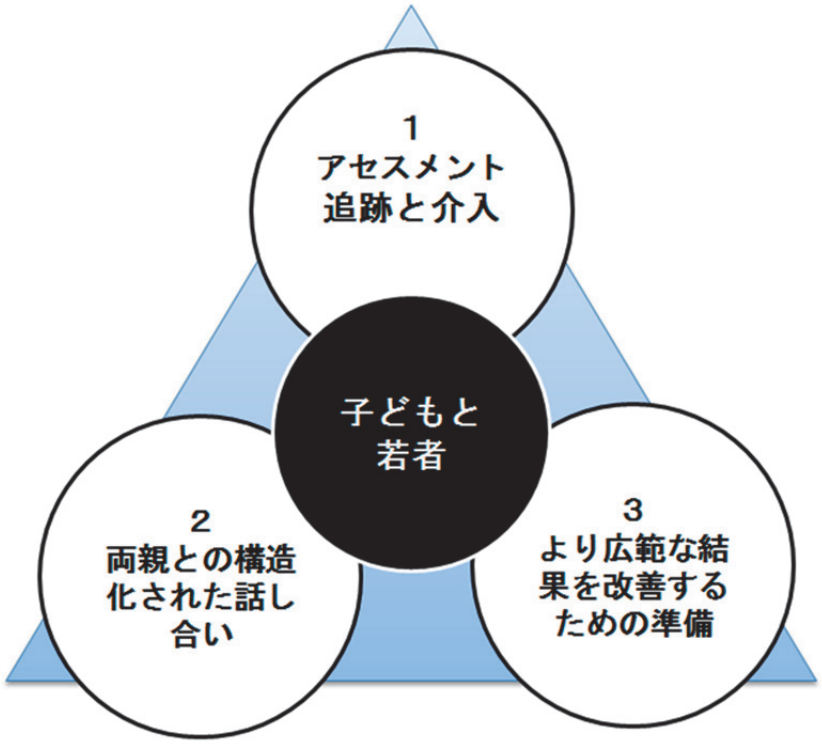


図２　Achievement for All の３つの重要な要素
（DCSF,2009 の図を翻訳の上作成）

（５）教員養成のシステム

１）教員養成の概要

初等教育（以下、プライマリースクール）と中等教育（以下、セカンダリースクール）の教員免許資格は、大学の課程を経ることによって取得できる。特別学校の教員は、プライマリースクールかセカンダリースクールの免許を基礎免許とした上で、視覚障害教育教員免許と聴覚障害教育教員免許と重複障害教育教員免許を取得する必要がある。これらの免許を取得するためには、大学院を終了することが必要である。

また、プライマリースクールやセカンダリースクールの校内の SEN の体制構築を行う SENCO についても資格が設けられており、地方行政局が行う５日間の講習と課題論文の提出、２週間の実習を行うことで資格が得られる。

2010 年からはプライマリースクールやセカンダリースクールの教員養成カリキュラムに SEN に関する内容が盛り込まれはじめ、NQT(Newly Qualification Teacher)と呼ばれている。教員養成で行うべき内容は義務的な必要要件と個人学習がミックスされたプログラムとなっている。次の２）と３）にその内容を挙げる（いずれも筆者による翻訳）。

２）義務的な必要要件

Session　1（３時間）

＜目的＞

受講者が

・SEN と障害という言葉によって意味されることを調べること

・インクルージョンに対する自身の態度や、価値観と心情を振り返ること

・インクルーシブな学習環境についての重要な特色について確認すること

・SEN のある子どものケアや教育とインクルージョンについて考えること

・学校が、障害のある生徒を不利な状況下に置くのを避けるために、どのようにすれば合理的な調整をすることができるか理解すること

＜内容＞

Activity　1　誰に SEN があるのか？

Activity　2　できるということと、できないということ

Activity　3　インクルージョンとすべての子どもを大切にする態度、価値、信頼

Activity　4　インクルージョンにおける SEN の役割と子どもの見方

Activity　5　障害関連規則の概論

Activity　6　障害のある子どものためのインクルーシブスクール

Activity　7　振り返り

Session　2（３時間）

＜目的＞

受講者が

・SEN のある子どもがどのような支援の時に有用であるかを見いだすこと

・ナショナルカリキュラムのインクルージョンに関する内容が実践の中でどのように機能するかを理解すること

・SEN のある子どもにとって適切な学習目標を確認できること

・SEN のある子どもが学習目標に到達できるよう計画し、正確なアセスメントに基づいた実行とその進捗について理解すること

・SEN のある子どもの指導アプローチの資質の向上と学習においての障壁を克服するストラテジーについて重視すること

・SEN のある子どもの、学習目標や指導アプローチと学習の障壁を取り除くストラテジーをどのように授業計画に反映させるかについて考えること

＜内容＞

Activity　1　学習の困難さについて

Activity　2　インクルーシブな指導に対するストラテジー

Activity　3　適切な学習目標の選択

Activity 4　予想すること
Activity 5　指導のアプローチとストラテジー
Activity 6　SEN があり、かつ（または）障害のある子どものための計画
Activity 7　振り返り

３）個人学習

個人学習は、各項目２時間の見積もりで以下の 17 項目が設定されている。

○　インクルージョンとすべての子どもに大切なことの理念について
○　SEN と障害に関する法律
○　第２言語としての英語と SEN
○　子どものニーズ（子どもの発達）
○　ICT と SEN
○　中程度の学習困難
○　ディスレキシア／特異な学習困難
○　ワーキングメモリー
○　行動、情緒、社会的なニーズ
○　スピーチ、言語、コミュニケーションのニーズ
○　自閉症スペクトラム
○　視覚障害
○　聴覚障害
○　書字に関すること
○　発達協調性運動障害/統合運動障害
○　学校での同僚との協働
○　両親（保護者）や他の専門職との協働

（６）教員研修

１）現職教員の研修

教員養成への NQT の導入とともに、現職教員の SEN に関する研修の必要性が増してきている。このことを含め 2009 年時点では、現職教員の研修について国が方針を示した上で実施される予定であったが、財政的な問題から地方行政局や学校において行う努力目標的な位置付けになってきている。この点については問題視されており、今後の政策の動きの中で変更される可能性がある。そのため、現職教員の研修は地域や学校により違いがあり、全国共通したプログラムはない。

その代わり教員の専門性については、Achievement for All の中で図３のように、３段階に専門性(skills)を分類し、そのうちすべての教員はコアスキル(Core skills)を身に付ける

べきであると示されている。コアスキルの内容は、

・インクルージョンとカリキュラムアクセスへの計画と教授
・行動マネージメントと情緒やメンタルヘルスニーズのある子どもへの気付き（学習者としての自尊意識の確立）
・学習（学習スキル）のアセスメント
・必要になるかもしれない専門的なアドバイスがどこで得られるかの理解

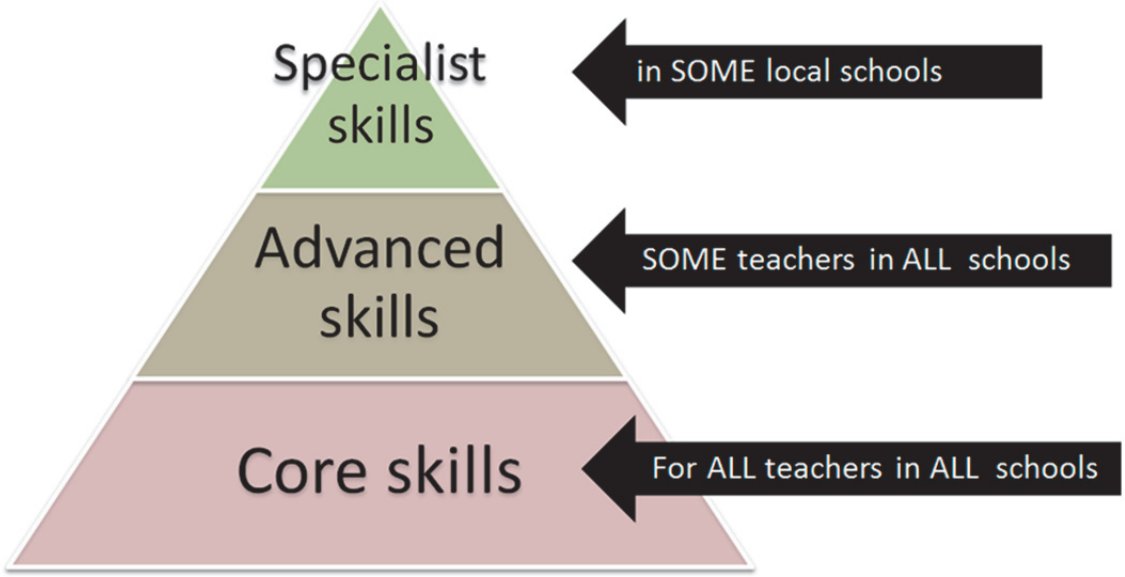


図３ Achievement for All における教員の専門性の構造
（DCSF, 2009 の図を改変）

このように、現職の教員は地方行政局が行う研修や校内での実践の中で、これら三段階のスキルを身に付けていくことになる。

２）Achievement for All における管理職の専門性

Achievement for All はイギリスの SEN において近年たてられた施策で、主な目的として、前述の通り 3 点ある。

・SEN のある子どもたちの学業成績と進捗を改善する
・SEN のある子どもたちの親との連携を学校とともに改善する
・SEN のある子どもたちのより広範な結果を改善する

この政策を進めるにあたっては、はじめにモデル校を指定し実践を進め、データを収集した後に全国の学校へ広げるという手続きがとられている。ガイドブックはそれぞれの学

校で進めるべき内容が、タイムスケジュールも含めて示されており、学校体制の構築の具体的な方向性を示したものだといえる。

この施策の中では、校長のリーダーシップが重視されている。学校のマネージメントを主に研究する機関である National College では、SEN における校長のリーダーシップを対象とした研究が行われており、その成果によって作成されたガイドブックが刊行されている。このガイドブックの主な内容を表３に示す。

表３　Achievement for All における校長のリーダーシップ(筆者による翻訳)

１．Achievement for Allにおけるリーダーシップの中心

○　ビジョンを構築し、方向性を示す

○　学校スタッフを理解し、それぞれの資質を高める

○　組織を見直す

○　指導・学習プログラムをマネージメントする

２．Achievement for Allにおけるリーダーシップの４つの基礎となる要素

○　ビジョンの共有

ビジョンは非公式、公式な場で話される。たとえば、職員会議、廊下での会話、保護者や他機関との会議などである。

インクルーシブ教育に適したリーダーは、常に振り返り、課題意識を持ちながら学校実践や学校文化の発展に挑戦し続けられる人でなくてはならない。そしてすべての子どもの学習の充実とさらなる進展を信じなくてはならない。

○　深い関与

リーダーは、下記の事項に関与する。

・その実践を通して、児童生徒に価値をもたらし、深く関与する

・何が最適な手立てなのかを確保するためには譲歩しない

・質の高いリソースと適切な専門家を用意することに熱心である

・児童生徒の学業を追跡する効果的な戦略やシステムの保証に時間をかける

・インクルーシブ教育を発展させるために働くスタッフとして、必要とされる理解が何かについて戦略的な展望を持ち、スタッフの資質の向上に継続的に努め、個々のニーズに対応するように適切な人を配置する

・支援の必要な子どものための手立てを高めるためのスタッフミーティングやその他の場所での議論、対話の時間を保証する

・時間内外にかかわらず、効果的で構造化されたコミュニケーションの時間や場所をもうけることを保護者と約束する

なお、これらの事項は、リーダーのみならず、すべての学校スタッフが関与し、すべて

の児童生徒の学業に対し学校全体が責任を持つことにより、より深い関与が保たれる。

○　協働

教育的な支援が必要な児童生徒が学業を充実させ、幅広い結果を達成させる効果的な手立てには、教員、保護者、他機関との協働が必要である。

また、協働の成否は、支援の必要な子どものために学校全体で責任を持つ事によって、さらには、学校内外での連動した働きの中でのリーダーに左右される。リーダーは、学校内外に目を向ける必要がある。そして、他校の異なる状況を把握し、その中で長所や良い実践を共有していく必要がある。

○　良いコミュニケーション

インクルーシブ教育におけるリーダーシップの成否は、児童生徒、保護者、学校内や学校間での教員、他機関との幅広いコミュニケーションに左右される。リーダーには他者との関係作りが特に必要である。また、他者にとって良い聞き手であり、他者への貢献を高く評価する人であることが必要である。

3．インクルーシブ教育におけるリーダーのスキル

○　モチベーションの促進（教員を勇気づけ、信頼し、価値付けをする）
○　範を示す
○　大きな責務を全うする機会を準備する
○　専門性をプロモートする
○　行うべき事を率先して勧める
○　興味を示す
○　児童生徒の名前を知っている
○　地域に根ざしている
○　チーム作りができる

Achievement for All では、具体的な行動レベルが示されており、管理するだけではなく、教職員への働きかけの必要性や、保護者や児童生徒との関わりを持つなど、チームプレイを行う上での、リーダーの役割が示されている。具体的に校長自らが先頭に立ち、SEN の体制を構築・維持していくために行うべき事項が示されており、我が国での管理職の専門性の参考となるだろう。

【文献】

Department for Education and Skill(2001). Special Educational Needs Code of Practice.

Department for children、schools and families(2009). Achievement forAll：Guidance for Schools.
National College for Leadership of Schools and Children's Service,Achievement for All:Characteristics of effective inclusive leadership - a discussion document(2010).
National College for Leadership of Schools and Children's Service,Achievement for All:Leadership m1atters(2011).
Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Employment by Command ofHer Majesty(1997).Green Paper: Excellence for all children Meeting Special Educational Needs.
TDA(2010).Special educational needs and/or disabilities Training toolkit PGCE courses Statutory requirements PGCE session 1.
TDA(2010).Special educational needs and/or disabilities Training toolkit PGCE courses Statutory requirements PGCE session 2.

３．イタリア

（１）教育制度の概略

イタリアの教育制度は、幼稚園３年（３～６歳）、初等学校５年（６～11 歳）、前期中等学校３年（11～14 歳）、後期中等学校（14～19 歳）となっている。後期中等学校には普通学校、専門養成学校等があり、専攻体系により就学年数が異なる。このうち、義務教育は初等学校から後期中等学校の最初の 2 年となるため義務教育の対象は６歳～16 歳までの 10 年間となる。なお、公立学校のほとんどは国が設置母体となっているが、学校の運営は各市町村（コムーネ）に任されている。なお、コムーネは、学校の自主独立性保障に関する法律により、教育方針、カリキュラム、規定範囲内の授業時間等を独自に決定することができる。

イタリアでは、保護者あるいは法的後見人が就学の申込手続きをすることで、子どもは小学校に入学することができる。義務教育段階の就学率は、初等教育 98%、中等教育 95%、高等教育 67%となっている。日本でいう特別支援学校、特別支援学級といった障害のある子どものみが学ぶ場は公的には存在しない。そのため、幼稚園から大学まですべての子どもが通常の学校に就学することとなっている。

近年の教育施策の動向としては、1971 年３月 30 日法律第 118 号第 28 条に「義務教育は、公立学校の普通学級で行われるものとし…（中略）…また、障害市民は高等学校及び大学へ行くことについて便宜を受ける」ことが記されている。また、1992 年２月５日法律第 104 号第１条（ハンディキャップのある者の援助、社会的統合及び諸権利に関する枠組み法）では、「イタリア共和国は、ａ）ハンディキャップのある者の人間としての尊厳、自

由と自立の権利の完全な尊重を保障し、家庭、学校、職場及び社会への完全な統合を推進する。 b）人間として当然の発達、最大限の自立性への到達及び集団社会へのハンディキャップのある者の参加を阻害する無効な状況を予防かつ除去する」という内容が記載されている。

また、1994 年 4 月 16 日委任立法第 297 号第 314 条（全等級の学校教育分野の現行規程全法典集）では、

1) 幼稚園のコース及びすべての等級における学校の共通学級において、ハンディキャップのある者が教育･指導を受ける権利を保障する。
2) 統合教育は、学習・コミュニケーション・対人関係・社会化における障害者の可能性を伸ばしていくことを目指す。
3) ハンディキャップに関連する能力障害を原因とする学習困難やその他の困難によって、教育･指導を受ける権利の行使が阻まれることがあってはならない。

と記されており、これらの法律のもと、原則としてフルインクルージョン教育が実施されている。

１）通常教育の概要

小・中学校の 1 クラス当たりの在籍児童生徒数は 25 人と規定されており、小学校低学年では複数担任制となっている。また、クラスに障害のある子どもが在籍している場合、そのクラスの定員は 20 人となり、支援教員が配置されるが、その際、支援教員は障害のある子どもだけではなく、担任とともにクラス全体に対する責任を分担しなければならない。なお、支援教員は在籍児童生徒数 138 人に対し 1 名配置されることが法律で定められているおり、さらに障害のある子どもの人数に応じて、学校区（UfficiScolasticiRegional）に配置されている。また、障害の重い子どもが在籍する場合には、追加支援の教員やリハビリテーションのセラピスト等を一時的に雇うことも認められている。

教育カリキュラムについては、標準的なナショナルカリキュラムが設定されているが、具体的なカリキュラムは担当教員の裁量で対応できる部分が多く、これは 1974 年の法律にも規定されている。

進級については、初等学校、前期・後期中等学校で評価が実施され、それに基づいて判断されている。成績評価は、10 段階で 6 に満たない者は落第となる。義務教育段階では入学に際し試験は実施されない。

２）障害のある子どもの教育の概要

イタリアでは、1971 年より公的にインクルーシブ教育が始まっており、約 40 年の歴史がある。1975 年に、内閣委員会から障害のある子どもの教育について、分離した教育施設の廃止と幼稚園から中学校まで通常の学校で教育が受けられるような運営の必要性について勧告が示されている。この勧告に沿って法整備が進められ、1992 年 2 月 5 日基本法第

104 号法律「障害者の援助、社会的統合および諸権利に関する基本法」が制定された。この中で、障害があっても幼稚園から大学まで、一般の学校で教育・指導を受ける権利が保障されている。その後、特別支援教育に関する法令として、1994 年 4 月 16 日委任立法第 297 号第 314 条「全等級の学校教育分野の現行規程全法典集」が提出され、2009 年には教育大学研究省から「障害のある児童生徒の学校段階でのインクルージョンに関するガイドライン」が刊行されている。

こうした流れにより、現在は、障害の有無に関わらず、すべての子どもが通常の学校で学ぶことが原則となっている。また、通常の学校の中に特別支援学級の設置もない。そのため、障害のある子どもも通常の学級に在籍するが、その際には、学級定数の配慮や支援教員・補助員の配置がある。さらに、校内は、スロープ・リフト等バリアフリー環境を整えることも求められている。

１）就学と評価

特別支援学校の設置がないため、学校選択においては、原則地域の小・中学校での受け入れとなる。ただし、障害のある子どもの就学手続きとしては、管轄学校長を含む関係者から地域保健機関（ASL）の社会事業部に依頼し、専門医や発達心理学者が障害の認定を行うことが必要となる。ASL で障害が認定された場合は、その児童生徒一人一人に複数の専門家による対応チームが編成され、動態－機能プロフィール（PDF）及び個別教育計画（PEP）が作成される。PEP の作成にあたっては家族も参加する。

また、ASL で障害の認定を受けた子どもがクラスに在籍する場合、20 人に定数が減ぜられ、支援教員が配置される。就学後、障害のある子どもの教育評価は、PEP に書かれた内容に対して実施されることになる。評価は 10 段階中 6 未満で落第という基準はあるものの、評価は成績だけでなく、学校生活や学習状況・出欠などの生活態度、宗教のそれぞれにおいても 10 段階の評価がなされ、子どもの状態に応じたものとなっている。

２）支援教員と補助員

支援教員は、障害に関する研修を受け、支援教員としての資格を持つ者であり、担任教員と連携を取りながら、障害のある子どもの学校生活と学習面のカリキュラム、試験内容を作成する。また、障害のある子どもの取り出し授業や、障害のある子どもと、障害はないが学習面の支援を要する子どもを合わせたグループ学習などにもあたっている。更に、障害が重度の場合は、補助員が配属されることもある。

補助員は支援教員の資格を持っている者か、障害に対する専門的な研修を受けた者で教育委員会への登録が必要となる。補助員の役割は、休み時間のトイレ、食事のサポートや車椅子の移動といった衛生面・物理的移動の補助が主であるが、担任教員や支援教員と共に校外学習等の補助、家庭・医療との連携に入ることもある。

なお、公的には特別支援学校は存在しないことになっているが、視覚障害、聴覚障害、

重度重複障害教育に特化した学校が若干存在しているのも事実である。こうした学校に勤める教員は支援教員として更なる専門性が求められる。

（２）インクルーシブ教育に求められているもの

インクルーシブ教育の推進のために、通常の学校に対して次のようなことが求められている。

１）特別支援教育教員としての資格を有する支援教員の配置
２）学級の小規模化・複数学級担任制の導入
３）学習集団の工夫
４）柔軟なカリキュラム編成
５）評価方法の工夫
６）個別教育計画（PEP）の作成
７）関係機関、特に ASL との連携
８）支援員の配置　等

（３）教員養成のシステム

イタリアでは教員の初任者養成は大学で実施されており、すべての教員に特別な教育的ニーズについての一般的な知識を習得することが求められている。

さらに、障害のある子どもが在籍する学級に配置される支援教員の資格は 1986 年に制度化されており、資格を取得するには、大学修了後２年間の研修を受けることが必要となる。イタリアの法律や通達の中で示されている支援教員の専門性について、石川（2005）は、「ハンディキャップのある生徒への対応には、高水準の技術･教養面の非常に精錬されたプロとしての適性と、充実･成熟した教員の内面精神の安定性と、学校関係者･公共医療事業者･ハンディキャップのある生徒の家族との文化的交流かつ実務的連携をこなす能力が条件となる」と述べている。そして、その専門性を担保するため、支援教員の養成課程において 1995 年６月 27 日教育省令第 226 号の中で､次の５領域の講座に分けて記している。

１）教育学、社会学、法学等の概論的内容の講座（250 時間）
２）心理・生物学等が主体となる講座（200 時間）
３）教育方法論に関する講座（120 時間）
４）国語、ノンバーバルコミュニケーション等の言語に関する講座（280 時間）
５）個人経験の再整理、専門能力の組織化等の専門性を養う内容の講座（300 時間）

こうした領域の講座の中から、２年間の中で少なくとも 400 時間（そのうち最低 100 時間は実習）の専門講座を受講しなくてはならない。養成カリキュラムでは、障害児教育は教育全体の中の一部であるということを前提に､すべての障害種に対応できるよう精神面、身体面､視覚､聴覚における特別なニーズについて専門的な知識を得ることが求められる。

なお、現職教員も一定の単位を取得することで資格を取ることが可能となっている。

一方､イタリアでは､日本のように現職教員に対する公的な研修システムは存在しない。だが、現職教員も大学で学び一定の単位を取得することで支援教員の資格を取ることが可能である。また、障害者団体等の活動が活発で、各団体は社会に対して理解を求める活動の一貫として研修会を実施している｡教員はこうした団体主催の研修会に主体的に参加し、障害に関する知識を得たり、理解を深めたりしている。

【文献】

European Commission(2010).The structure of the European education systems 2010/11:schematic diagrams.Eurydice.

European Commission(2010).Structure of Education and Training Systems in Europe.Eurydice.

石川政孝・笹本健・大内進・武田哲郎(2005). イタリアのインクルーシブ教育における支援教師の資質と専門性. 科学研究費補助金(基盤研究(B)(2))研究成果報告書. イタリアのインクルーシブ教育における教師の資質と専門性に関する調査研究，7-14.

INCA Education around the world(2010).Italy Initial Teacher Training.

益田良子（2004）. EU 諸国の教職課程におけるインクルーシブな教育のための初期養成. 中央学院大学人間・自然論叢，19，95-124.

大内進・藤堂紀子(2011).イタリアにおける国際会議「第 7 回学校におけるインクルージョンの質」報告.国立特別支援教育総合研究所，世界の特別支援教育，25，29-38.

海外の文献からみたインクルーシブ教育システムにおいて必要とされる教員の専門性や研修内容

１．はじめに

本稿は、インクルーシブ教育システムにおいて必要とされる教員の専門性や研修内容について、諸外国の文献のいくつかから得た情報をまとめたものである。以下に、アメリカ、EU 諸国の順にその文献の概要を紹介する。

２．アメリカのインクルーシブ教育における教師のためのインクルージョンガイドブックの内容

（１）アメリカのインクルーシブ教育に関する背景情報

アメリカ合衆国の公教育は各州の責任で行われているが、州政府は連邦政府の法律である「障害のある人の教育改正法（Individuals with Disabilities Education Improvement Act: IDEIA, 2004）」の基準に則って、障害のある子どもへの教育サービスを提供することが義務付けられている。またこの法律では、障害のある子どもが通常の教育カリキュラムにアクセスし、参加し、通常の教育カリキュラムの中で学んだことを向上(進歩)させることも規定している（齊藤, 2010）。

一方、通常教育においては、2001 年に連邦政府により「落ちこぼれ防止法(No Child Left Behind Act: NCLB)」が制定され、教育のスタンダードに基づく改革(Standard-based Reform)が強力に推し進められていた。この法律(NCLB)によって、各州には、通常の教育カリキュラムとそれに基づいて各学年で何を教えるべきかを精査した教科内容のスタンダード(基準)を作成することが義務付けられた。

これら２つの法律により、障害のある子どもが通常教育のカリキュラムにアクセスし、参加できるように、教員は何らかのカリキュラムの変更等を行う必要が生じることとなる。

障害のある子どもが通常教育のカリキュラムにアクセスし、参加するために、環境調整を行うが、指導内容や評価項目そのものには手を加えない場合をアコモデーション（例えば聴覚障害のある子どもに手話通訳を付ける、読字障害のある子どもに読み上げソフトを使うなど)、学習内容や評価基準も変更／修正する場合をモディフィケーション（例えば、覚えなければならない骨の名前の数を減らすなど)、また、アコモデーションやモディケーションを特に分けずにカリキュラムに何らかの変更を加えて調整する場合をアダプテーションという(Cantrell, 2000)。次項で詳述するが、教員向けインルーシブ教育のガイドブックでは、これらのアコモデーション等をどのように行ったら良いのか、具体例が紹介されているものも多々ある（Hammeken, 2007; McGrath, 2007; Janney & Snell, 2006）。

また、IDEIA (2004)と同様に NCLB(2001)は、教育現場に対して、成績の高い子どもに

も低い子どもにもより良い指導と学習、平等な学習機会、すべての子どもの成績向上へとつながるような状況をつくって行くことを求めている。これら２つの法律は、インクルーシブ教育を充実させていくことを教員に求める法的根拠となっている（Thousand, Villa, Nevin, 2007）。教員向けインクルーシブ教育のガイドブックでは、なぜインクルーシブ教育を行わなければならないのかを説く章などが立てられているものもあり、その中でこれらの法的根拠についても述べられている。

以上がアメリカのインクルーシブ教育において必要とされる教員の専門性や研修内容について考える際におさえておきたい背景情報である。次の項では、今回収集した各文献の概要について述べていく。

（２）『教師のためのインクルージョン・ガイドブックシリーズ』

（Janney & Snell, 2000-2008）

Janney, R. と Snell, M. E. は 2000 年に「教師のためのインクルージョン・ガイドブックシリーズ」3 巻を発行した。その後、第２版の発行や増刊により、計５巻が発刊されている。各巻のテーマは「行動マネジメント」、「子どものソーシャルスキルとピアサポート」、「協働的なチーム作り」、「学習課題のモディフィケーション」、「Student-Directed Learning（注：自分自身で自分の行動を修正したり、コントロールできるようにしたりする学習方略のこと）」である。これらのテーマから、インクルーシブ教育において教員に求められる知識・技能が推察できる。

『子どものソーシャルスキルとピアサポート（第２版）』（ジャネイ&スネル著，2006／高野・涌井翻訳，2011）では、まず第１章で「インクルーシブ教育を首尾よく機能させるための６つの要素」について述べられている。この６つとは、①インクルーシブなプログラムのモデル、②インクルーシブな学校風土、③教員の協働的なチーム作りと問題解決、④カリキュラムのアコモデーション、⑤教材や教え方を個別化し、アレンジすることを実行し、それを評価するための方略、⑥仲間との関係性とピアサポートを促進する方略、である。このほか、第２章（「学校環境の整備」）では、インクルーシブ教育推進に向けた教職員の心構えを身に付けるためには、教職員自身の価値観や教育目標の見つめ直し、知識の習得や研修へのサポートが必要であると述べられている。必要な知識と実地研修によって、教職員の不安を和らげ、自分はできると感じられるようになる。また、教職員に対する障害についての理解啓発活動と間接的な体験を増やす必要があり、それによって態度の変容をもたらすことができると述べられている。また、本書の約半分ほどを使って、子ども同士の関係性づくりや改善のために、バディ・プログラム等のピアサポート方略や、ソーシャルスキル指導、協同学習（cooperative learning）の進め方の具体が書かれている。協同学習は、共通の目標に向かって、グループで協力しながら課題解決を行う学習方法である。グループのメンバーは、異質な者同士、能力や特性の異なる者同士が集まったグループの方が効果が高いと言われている。発達障害など障害のある子どもたちも典型的な発

達の子どもも、一緒に協同学習に取り組むことによって、学力向上のみならず、典型的な発達の子どもとの交流が促進され、自尊心の向上がみられるという効果が挙げられている。

『協働的なチーム作り（第２版）（Collaborative Teaming, 2nd Ed.）』（Snell & Janney, 2005）では、「インクルーシブ教育を首尾よく機能させるための６つの要素」の一つとして取り上げられた「教員の協働的なチーム作りと問題解決」についての具体的な情報を得ることができる。

本書では、インクルーシブ教育をうまく機能させるための基本要素として、「１.スタッフの数や配置に関する方法論」、「２．多様性を受け容れる観点」、「３．協働でプランを立て、対話し、問題の解決や互いに学び合えるためのスキルと方略」、「４.障害の有無に関わらず効果的に指導できるカリキュラムと方略」、「５．児童生徒の実態に合わせたプランニングと実施、評価を行う方法論」、「６.児童生徒同士の年齢にあった交流をフォーマル、インフォーマルの両面で促す方法論」を掲げ、特に、３．の基本要素に焦点を当てている。

上記の内、通常の教育担当教員と特別支援教育担当教員がチームを組んで通常の学級で支援していくといった観点や、取り出し指導を行うのではなく通常の学級に特別支援教育を届ける（delivery）という発想は、日本でも部分的には、通級指導教室や特別支援学級の担任と通常の学級の担任とがＴＴで行う交流及び共同学習などで取り組まれているところと重なる。

今後のインクルーシブ教育システムの構築を進めていく上で、本書にある具体的な指針や観点は参考となる。

（３）『インクルージョン：普通学級の特別支援教育マニュアル』

（ハメッケン著，2007／重冨ら翻訳，2008）

本書は、Inclusion, 450 Strategies for Success：A Practical Guide for All Educators Who Teach Students with Disabilities. (Hammeken, 2007)の翻訳である。著者のハメッケン氏は初等教育と特別支援教育（special education）の教員免許を持ち、インクルーシブ教育をテーマに修士号を取得している。本書はハメッケン氏が教員時代に勤務先の学校のために作成したインクルーシブ教育の実践マニュアルである。

本書の目次の項立てをみると、障害種別に分けてその特性や支援方法が述べられてはいない。また、本書第２章の「特別な支援を必要とする生徒のための工夫」においても、特に障害を限定せずに、カリキュラムをその生徒に合うように調整する際に考慮すべき具体的なポイント［学習目標、難易度、課題の長さ、時間延長、情報のインプット又はアウトプットの方法（口頭での発表、実演、テープレコーダーの利用など）、クラス活動への参加、支援のシステム（追加の支援員、生徒同士の教え合いなど）］が記されている。その他、他章において、教科書、毎日の課題、書き言葉、算数／数学などの学習内容からみた視点から、具体的な支援のアイデアがまとめられている。

通常の学級の担任にとっては、障害種別に支援方法が並べられるよりも、学習内容にそって様々な障害に共通するポイントを示された方が思考パターン的にもわかりやすく自然なのだろうと推察される。

また、本書において「インクルーシブな教育は協働を推進する」という考え方も大きな柱になっており、ハメッケン氏は以下のように述べている。

普通教育と特殊教育の教員は､それぞれの教育経験に応じた豊かな情報をもっています。しかしこれまでは、この情報を分かち合う機会がありませんでした。インクルーシブな教育によって、現在の教育システムは、もはや別のカリキュラムと到達目標を持った別々のシステムではなくなります。インクルーシブな教育では、教育に関わるスタッフ全員が、共通の目的に向かって一緒に働き、知識を共有するのです。（翻訳書p. 3　翻訳：重冨ら 2008）

ここでも、既述のJanney, R. とSnell, M. E. による『教師のためのインクルージョン・ガイドブックシリーズ』と同様に、教職員の協働が重要視されている。

なお、本書も巻末に実践的なワークシートが多く収録されている。

（4）『インクルーシブ教育の実践：すべての子どものニーズにこたえる学級づくり』（マクグラス著，2007／川合翻訳, 2010）

本書はThe Inclusion-Classroom Problem Solver: Structures and Supports to Serve All Learners. (McGrath, 2007)の翻訳である。著者のマクグラス氏は、特別支援教育教員で自ら通常の学級の教員の支援を行っていた。またインクルーシブな学級の構造を築くことの効果についての調査を行った経験もあり、教育学修士（M.Ed.）を取得している。

本書は３部で構成され、１部は「インクルーシブ教育の概要」として､「インクルーシブな学級づくりとは？」､「学級でよく見受けられる障害について」を、２部は「インクルーシブな学級づくりの実際」として､「インクルーシブな学級における教室の構造」､「カリキュラムの支援と環境調整・課題改善」､「インクルーシブな学級の雰囲気」､「問題行動ー子どもたちは私たちに何を訴えているのか」､「インクルーシブな学級におけるアセスメント」を、３部は「保護者や特別支援教育チームとの連携」として､「保護者とのコミュニケーション及び連携」､「特別支援教育チームの編成」について記述されている。

本書の主な読者ターゲットは、様々な能力やニーズのある子どもたちを教えている通常の学級の教員ではあるが、特別支援教育担当教員や特別支援教育コーディネーターが通常の学級の教員を支援し、最善の支援チームを作って取り組む際にも役立つこと、さらには様々な特性のある多様な学習者が在籍するすべての通常の学級の教員を対象とした専門性向上のためのワークショップを管理職が行う際の教科書としても本書を利用できるとしている。本書の内容は、学級の中にアコモデーションやモディフィケーション（本書では前

者を環境調整（アコモデーション）、後者を課題改善（モディフィケーション）と訳出されている）を組み込む必要性やその利点について説明している。第１部で説明されている「通常学級でよく見受けられる障害について」は、子どもに障害があると診断・判定された保護者、専門家、介助員や特別支援教育支援員が、障害を理解するためのコピープリントとしてそのまま利用できるようになっている。その他、インクルーシブな学級で利用できるアコモデーションやモディフィケーションの具体として、マルチ知能（Gardner, 1999）の考え方を取り入れて、複数の知能の経路を使えるような学習環境を準備し、一人一人の様々な学習スタイルの違いに対応した授業づくりを行うことを勧奨している。また、学級にいる個々の子どものレベルに同じ授業時間内に応じることができる課題設定の方法として、読み（読書）、書き（作文）、算数／数学についてのワークショップ形式による授業形態が紹介されている。

３．Teacher Education for Inclusion: International Literature review（インクルージョンのための教師教育：国際的な文献レビュー）［European Agency for Development in Special Needs Education（特別支援教育開発のための欧州機関），2010］

本レビューは、欧州委員会の教育文化省のサポートによって作成されたものであり、「インクルージョンのための教師教育プロジェクト（Teacher Education for Inclusion; TE4I, 2009-2011）の一貫として、欧州諸国の文献について 18 カ国からの専門家によって国際的なレビューを行ったものである。

インクルーシブな社会のために、21 世紀の学校にはどのようなタイプの教員が必要なのか、またインクルーシブ教育のために必須となる教員の力量とは何か、という問いにこのプロジェクトは取り組んでいる。

本レビューでは特に、通常の教育を担う教員の初期研修を通じて、どのようにインクルーシブ教育に向かうための準備を整えているかということに焦点を当てている。このレビューは、特別支援教育開発のための欧州機関の加盟国における政策と各機関の実践についての報告とともに、インクルーシブ教育下で働く教員が必要とするスキル、知識、態度、価値観と能力（competences）はどのようなものであるか、また、その開発について情報提供している。さらに、本レビューは、よりインクルーシブな教育システムへの動きをサポートするため、教員教育に必要な改善を容易にするための政策の枠組みについて論考している。なお、本レビューで取り扱われている教員の初期研修は、高等教育段階での教育であり、現職教員の研修ではなかったことから、欧州諸国では、すでに大学の教員養成の段階でインクルーシブ教育に関わる専門の教育が行われているということが分かった。

また、Scruggs and Mastropieri (1996) の 28 の先行研究の分析によれば、「教員は、初期の教員養成カリキュラムで提供された一般的な概念（知識）が、障害のある子どもの指導に役立つと思っている。しかし、実践的なスキル等については、身に付いていると感じ

ている教員が 3 分の 1 であった。」とのことである。このことから、一般的な概念の伝達のみの研修では、不十分であることが分かる。

では、一般的な概念の他にどのようなことを研修内容に含めれば良いのだろうか。

その答えとして、本レビューでは、ユネスコ国際教育会議(2009)の報告書「インクルーシブ教育：将来への道」（The UNESCO International Conference on Education (ICE) report 'Inclusive Education: The way of thefuture' (2009)）が提案する以下の内容を紹介している。

- 関連する研究（脳科学を含む）の知見を、効果的な指導実践と関連付けて分かりやすい言葉で説明する。
- カリキュラムに沿ってすべての子どもの（学力向上の）進捗状況をアセスメントする。これには、到達度の低い子どもや学習の進展の速度がゆるやかな子どもをどのようにアセスメントするかを含む。
- 子どもたちの個別の計画を立てていくことと同様に、クラス全体の計画ツールとしてアセスメントを使用すること。
- 子どもの学習場面を観察すること。これにはシンプルなチェックリストや観察スケジュールの使用を含む。
- 通常の発達のパターンに、特定の学習者の行動を関連付けること（特に、年少児を担当する教員については重要である）。
- アセスメントプロセスに親と生徒を参加させること。
- 他の専門家と協力すること。その専門的なアドバイスをいつ得るか、および専門家によるアセスメント結果を教育上の目的に対して、どのように利用すれば良いのかを知っていること。

また、本レビューで特に興味深かったのは、インクルーシブ教育に対する教員の態度、信念、価値観についての知見である。「6.4 教育学(Pedagogy)」の項では、主にインクルーシブ教育においての教員の在り方についてレビューされている。主な在り方としては、教員の持つ価値観や考え方、機能である。こうした、教員の在り方について教員養成や初任者研修の中で述べられた文献をレビューしている。特徴的な点は価値観を扱っている点で、偏見をどのように教員養成で扱うべきかについて述べている文献を紹介している。また、本レビューの「6.3 教員教育における態度、信念と価値観(Attitudes, beliefs and values in initial teacher education)」の項においても教員の価値観等が取り上げられている。この内容は、日本におけるインクルーシブ教育システムの構築に向けた教員の態度や信念、価値観の養成、あるいは研修の在り方を考える際の参考となる。

これらの研究レビューの中でも特に重要な側面は、教員の態度と信念の関連性は必ずしも一方向的ではなく、Stipek et al.(2001) らが指摘するように、「教員の専門性を高めるためには、信念か実践か beliefs or practices という二者択一ではなく」多方面からのアプローチが必要ということであろう。特に、Johnson and Howell（2009）が指摘している

ように、教員の態度が、認知・情緒・行動の「三つの構成要素が関連したものである可能性」について着目して、それら三つの側面に対して、トータルあるいは個別にアプローチするような研修を構成していくことを検討する必要があるだろう。

また、上記のレビューからは、教員の信念や価値観を形成している経験や知識の一端は、それまでの人生において、障害のある人々と触れ合った経験や、教員として実際の指導場面での体験の蓄積で成り立っていることが強調されている。Elhoweris and Alsheikh(2006) が指摘しているように、教員個々の資質を高めていくためにも、より幅広い研修の在り方が求められており、例えば、インクルーシブ教育をうまく行っている教員や個人をゲスト・スピーカーとして活用したり(Salend,2001)、障害の体験シミュレーションを活用したりすること、支援のニーズの高い子どもをもった母親を含めた事例検討を行うこと（Forlin and Hopewell, 2006)、ビデオの視聴や、バディ方式で参加するといった形で、障害のある人々への個別指導の機会を豊富に経験させる（Carroll,Forlin and Jobing,2003）といった取組も試みることができるだろう。

４．まとめ

ここでは、インクルーシブ教育システムの構築において必要とされる教員の専門性や研修内容について、米国と EU 諸国の文献資料をまとめた。

民族や人種、宗教等において、本来的に多様性を受け容れざるを得ない文化や歴史的な背景、また実際上の社会問題等がある米国や EU 諸国とは違って、人種や宗教の違いによって生ずる摩擦やそうした問題に対する解決への取り組みなどに馴染みの少ない日本においては、インクルーシブ教育システムの構築に向けてのスタートラインが異なっている可能性は考慮しておく必要があろう。

現在の日本では、内閣府において「共生社会」を掲げ、政策的にインクルーシブな社会を推進している段階である。今後のインクルーシブ教育システムの構築においても、そうした大きな動向の中で制度や枠組みの設計をしていく必要があると考えられる。

まとめとして本稿における文献資料の検討から、日本のインクルーシブ教育システムの構築に向けた研修に取り入れると良いと思われる内容を以下に挙げる。

①インクルーシブな学校風土づくり（教員の偏見、態度、信念、価値観に揺さぶりをかけるような研修)、②通常の学級の担任教員と特別支援学級の担任教員との協働的なチーム作り、③カリキュラムのアダプテーションと子どもの学習状況の評価、④一人一人の様々な学習スタイルの違いに対応した授業づくりの具体的な方略(一斉指導以外に、協同学習、ワークショップ形式の授業など）⑤インクルーシブな学級づくり（子ども同士の関係の促進）の５つである。

上述の５つの事項を念頭に、今後、日本で活用できる研修内容や方法の具体的な検討につなげていきたい。

【文献】

Carroll, A., Forlin, C. and Jobling, A. (2003) The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people withdisabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30 (3), 65-79

Elhoweris, H. and Alsheikh, N. (2006) Teachers' attitudes toward inclusion. *InternationalJournal of Special Education,* 21 (1), 115-118

European Agency for Development in Special Needs Education (2010) Teacher Education for Inclusion: International Literature review.

Forlin, C. and Hopewell, T. (2006) Inclusion – the heart of the matter: trainee teachers'perceptions of a parent's journey. *British Journal of Special Education,* 33 (2), 55-61

Gardner, H. (1999) Intellegence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic Books. (ガードナー，H.著／松村暢隆訳『MI:個性を生かす多重知能の理論』，2001，新曜社)

Hammeken, P. (2007) Inclusion, 450 Strategies for Success：A Practical Guide for All Educators Who Teach Students with Disabilities. Thousands Oak: Corwin Press. (ハメッケメン，P.著／重冨真一ら訳，『インクルージョン：普通学級の特別支援教育マニュアル』, 2008，同成社)

Janney, R. & Snell, M.E. (2006) Social Relationships and Peer Support. Paul H. Bookes Publishing Co., Baltimore, Maryland. （ジャネイ，R. ＆スネル, M. E. ／高野久美子・涌井恵監訳,『子どものソーシャルスキルとピアサポート―教師のためのインクルージョン・ガイドブック』,2011，金剛出版.）

Janney, R. & Snell, M.E. (2005) Collaborative Tearming, 2nd Ed. Paul H. Bookes Publishing Co., Baltimore, Maryland.

Johnson, G. and Howell, A. (2009) Change in pre-service teacher attitudes toward contemporary issues in education *International Journal of Special Education,* 24 (2), 35-41

McGrath, C. (2007) The Inclusion-Classroom Problem Solver: Structures and Supports to Serve All Learners. (マクグラス，C. 著／川合紀宗訳，『インクルーシブ教育の実践：すべての子どものニーズにこたえる学級づくり』, 2010, 学苑社.

齊藤由美子（2010）. 通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの向上–アメリカ合衆国における障害のある子どものカリキュラムについての概念の変遷と現在の取り組み–. 世界の特別支援教育(24)，53-62, 国立特別支援教育総合研究所.

Salend, S. J. (2001) Creating Inclusive Classrooms: Effective and reflective practices. 4thedition, Upper Saddler River, NJ: Merrill Prentice Hall

Scruggs, T. E. and Mastropieri, M. A. (1996) Teacher perceptions of mainstreaming

inclusion,1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74

Stipek, D., Givvin, K., Salmon, J. and MacGyvers, V. (2001) Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education,* 17, 213-226

Thousand, J., Villa, R., &Nevin, A. (2007) Differentiating Instruction: Collaborative Planning and Teaching for Universally Designed Learning. Thousands Oak: Corwin Press.

第Ⅲ章　専門性の考え方の整理

専門性の考え方の整理

教員には、すべての教員に求められる基盤となる専門性があり、それに加えて個々が担当する職種･役割ごとの専門性がある。そしてそれらが組織や地域の中で有機的に働いて、望ましい教育が実現される。

ここではまず、本報告書第Ⅱ章「情報収集及び概念整理」にて収集した情報や、インクルーシブ教育システムの構築に向けて必要となる研修要素等を基に、学校関係者に求められる専門性について整理した。具体的には、（１）管理職、（２）特別支援教育コーディネーター、（３）特別支援学校や特別支援学級、通級による指導で障害のある子どもを担当する教員、（４）通常の学級担任、（５）特別支援教育支援員について、その職種・役割から考えられる専門性について整理した。

そしてそこから「すべての教員に求められる基盤となる専門性（資質・能力）とは何か」について検討した。

本章では、これらの専門性の検討結果について報告する。

＜参考＞

中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（2012）より、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に係る専門性の在り方について説明している箇所を以下に抜粋する。

○インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。特に発達障害に関する一定の知識・技能は、発達障害の可能性のある児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから必須である。

○すべての教員が多岐にわたる専門性を身に付けることは困難なことから、必要に応じて、外部人材の活用も行い、学校全体としての専門性を確保していくことが必要である。

○学校全体としての専門性を確保していく上で、校長等の管理職のリーダーシップは欠かせない。また、各学校を支援する、教育委員会の指導主事等の役割も大きい。

○（特別支援学校教員について）特に現職教員については、免許法認定講習の受講促進等の取組を進めるとともに、その後も研修を通じた専門性の向上を図ることが必要である。

○特別支援学級や通級による指導の担当教員は、担当教員としての専門性を早急に担保するとともに、その後も研修を通じた専門性の向上を図ることが必要である。

管理職に求められる専門性

これまで、特別支援教育体制の整備を進める中で、校長のリーダーシップの重要性については、様々に言及されてきた。

以下に、特別支援教育に関連し、校長のリーダーシップについて言及している答申や報告、文献等を整理したものを挙げる。

１．小・中学校における LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）（2004）

このガイドラインでは、小・中学校における特別支援教育の全校的な支援体制を確立するに当たって、校長自身がこのことの意義を正確にとらえ、リーダーシップを発揮することが大切であり、そのためには、各教育委員会等が実施する研修に参加したり、校長会等での情報交換を活発に行ったりすることによって、常に認識を新たにしていく必要があるとしている。

２．特別支援教育の推進について（文部科学省 初等中等教育局長 通知）（2007）

この通知では、校長の責務として、「特別支援教育実施の責任者として、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深めるとともに、リーダーシップを発揮しつつ、次に述べる体制の整備等を行い、組織として十分に機能するよう教職員を指導することが重要である。また、校長は、特別支援教育に関する学校経営が特別な支援を必要とする幼児児童生徒の将来に大きな影響を及ぼすことを深く自覚し、常に認識を新たにして取り組んでいくことが重要である。」として、特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組について、次の項目を挙げている。

（１）特別支援教育に関する校内委員会の設置
（２）実態把握
（３）特別支援教育コーディネーターの指名
（４）関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用
（５）「個別の指導計画」の作成
（６）教員の専門性の向上

３．特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告（2010）

この報告では、障害のある児童生徒一人一人に対する支援の「質」を一層充実するためには、校長のリーダーシップの下、校内委員会の実質的機能発揮のための全校的体制の構

築、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成・活用、教員配置の検討や教員の専門性の向上などに取り組むことが必要であるとしている。

４．中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」（報告）（2012）

この報告では、管理職の役割と専門性に関連して、以下のようなことが述べられている。

小・中学校における課題として、障害のある児童生徒の一人一人に対する支援の「質」を一層充実させるため、校長のリーダーシップの下、校内委員会の実質的機能発揮のための全校的体制の構築、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成・活用、教職員体制の整備についての検討や教員の専門性の向上に取り組むことが必要である。

専門性のある指導体制を一層確保するため、各校長が特別支援教育について理解を深めるのみならず、自らリーダーシップを発揮して体制を整えるとともに、それが機能するよう、教職員を指導する必要がある。学校全体としての専門性を確保していく上で、校長等の管理職のリーダーシップは欠かせない。また、各学校を支援する、教育委員会の指導主事等の役割も大きい。このことから、校長等の管理職や教育委員会の指導主事等を対象とした研修を実施していく必要がある。

現場での意識改革、指導方法の充実、人的・物的な環境整備、校長をはじめとする教員の指導力の向上（特に、特別支援教育についての専門性や多様性を踏まえた学校経営・学級経営といったマネジメント能力）等を総合的に進める必要がある。

小・中学校においては、特別支援学級担当教員の多くは、校内での異動により、通常の学級担当にかわることがあり、長期間にわたり特別支援学級を担当し、専門性を維持するということが難しい。このため、特別支援学級等に配置した教員の異動について、学校全体の専門性の確保の観点からの配慮を行うことなども考えられる。また、特別支援学級等の担当教員の研修についても、例えば、特別支援学校を経験した教員が、特別支援学級等の担当教員に対し日常的なＯＪＴ（On the job training、職場内研修）で経験や知見を伝授する機会を設けるなど、設置者や学校長のレベルにおいて創意工夫を行うことが重要である。

以上のように管理職の役割と専門性については、リーダーシップとマネジメントに関すること、また、そのための研修の必要性が提言されている。

５．その他

雑誌「特別支援教育研究」では、2009 年 12 月号において「学校の在り方・校長の役割」という特集を掲載した。その中で、「特殊教育の時代には、その教育は、養護学校や特殊学級設置校の校長や担任等一部の関係者が担うものでした。特別支援教育は、すべての学校で、すべての教職員が取り組む教育です。どの学校の、どの校長先生にも、特別支援教育の理解・推進が求められる時代になりました」と述べ、インクルーシブ教育

システム構築についても通じる内容で特別支援教育を位置付け、校長職の有り様として、次の 10 の例を挙げている。

（1）学校経営の基本、重点・努力点に特別支援教育の推進を示し、教職員の理解を確実に増している。

（2）全校の場や PTA 等の会合で、障害のある子ども等について具体的に、前向きに話をする。

（3）一人一人の子どもの状況を把握する努力をする。指導・支援をともに考え、励ましも忘れない。専門性向上や人材育成を日々の中に具体化している。

（4）障害のある子ども等の指導のためには、すべての子どもが生き生きと活躍する学級経営や授業づくりが重要であると説明し、実現に尽力する。

（5）適正に、適性や可能性ある人材を特別支援教育コーディネーターに配置し、支援体制の充実を積極的に図る。

（6）校内委員会の活性化･実効化を図り、全校挙げての体制作り、日常の中で子どもの様子を語り合う校風を育む。

（7）年間の指導計画に特別支援教育の視点を入れ、確実で、授業につながる個別の指導計画の作成・実施を図る。個別の教育支援計画や他機関との連携についても、着実な実現を図る。

（8）特別支援学級の設置校では、交流及び共同学習の実効ある展開を図る。特別支援学級の良さを生かした交流を進め、学級の位置付け、担当の先生の向上を積極的に図る。

（9）保護者･関係者等の相談に親身に関わり、信頼関係を築き、校内での特別支援教育の理解ならびに地域での障害等の理解推進を促す。

（10）校長自ら研修の機会を積極的に活用する。最新かつ有用な情報を学び、識見を磨く。校長会等の活性化も図り、特別支援教育を組織的に推進する。職務の実効をあげるためにも積極的に自己研鑽に励む。

これらのことをまとめると、校長のリーダーシップにおいて実現すべき事項は次の４点に整理できる。

（1）児童生徒の実態や地域の状況に応じた特色ある教育活動を展開する。

（2）特別支援教育の全校的な支援体制を確立する。

（3）個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成・活用を図る。

（4）教員配置の検討や教員の専門性の向上を図る。

また、インクルーシブ教育システムにおける校長のリーダーシップは、これらのことを実現できるよう率先して行動し、態度を示すことである。

以上の答申や報告等では、リーダーシップの重要性の強調とともに、具体的な業務内容が示されており、インクルーシブ教育システム構築のための校内体制作りが管理職の専門性として求められていることが分かる。

また、現職校長からの聞き取り等から、特別支援教育の校内体制を高めるための校長の役割として、特別支援教育を重要な学校経営方針として位置付けることや、校長自身の意思を教職員や関係者、保護者等に様々な場面で説明をしていくことが必要であることが分かった。

【文献】

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）．

調査研究協力者会議（2003）．今後の特別支援教育の在り方について(最終報告).

文部科学省（2004）．小・中学校における LD（学習障害）, ADHD（注意欠陥／多動性障害）,高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）．

文部科学省初等中等教育局長通知（2007）．特別支援教育の推進について（通知）．

大石幸二（2006）．特別支援教育における学校長のリーダーシップと応用行動分析学の貢献．特殊教育学研究，44(1)，67-73.

太田裕子（2012）．学校管理職に求められること．教職研修，41(2)，34-35.

特別支援教育研究 12 月号（2009）．特集「学校の在り方・校長の役割」．東洋館出版社.

特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2010）．特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告.

21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2001）．21 世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～(最終報告).

特別支援教育コーディネーターに求められる専門性

インクルーシブ教育システム構築のため、特別支援教育コーディネーターに求められる専門性は、これまで特別支援教育で求められてきた専門性を踏まえたものとなるだろう。

そこで、以下に、特別支援教育コーディネーターの専門性について言及している通知・報告・資料を整理しながら考えていく。

１．今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）（2003）

特別支援教育コーディネーターの役割と専門性の捉え方については、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（2003）で示され、平成 15 年度より始まった特別支援教育体制整備のための事業を通して、特別支援教育コーディネーターが各学校で指名され、その活動が進められてきた。

この報告では、今後の特別支援教育の在り方として、学校内の協力体制や学校外の関係機関との連携協力が重要であるとし、各学校において障害のある児童生徒の発達や障害全般に関する一般的な知識及びカウンセリングマインドを有する者を特別支援教育コーディネーターとして位置付けること、また、特別支援教育コーディネーターの役割として、保護者や関係機関に対する学校の窓口、学校内の関係者や福祉、医療等の関係機関との連絡調整役等を挙げている。さらに、地域の特別支援教育のセンター的機能を担う特別支援学校の特別支援教育コーディネーターについては、その役割を具体的に検討すべきと提言している。

２．特別支援教育の推進について（通知）（2007）

この通知では、「特別支援教育コーディネーターの指名」の項を立て、「各学校の校長は、特別支援教育のコーディネーター的な役割を担う教員を「特別支援教育コーディネーター」に指名し、校務分掌に明確に位置付けること。特別支援教育コーディネーターは、各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担うこと。また、校長は、特別支援教育コーディネーターが、学校において組織的に機能するよう努めること。」としている。また、特別支援学校のコーディネーターについては、特別支援学校のセンター的機能に関わり、「関係機関や保護者、地域の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び他の特別支援学校並びに保育所等との連絡調整を行うこと。」としている。さらに、保護者からの相談への対応や早期からの連携、その他、教育活動等を行う際の留意事項等においてもその役割について言及している。

３．特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告（2010）

この報告では、特別支援教育コーディネーターについて「学校内の関係者や福祉・医療等の関係機関との連絡調整及び保護者に対する学校の相談窓口として、校内における特別支援教育に関するコーディネーター的な役割を担う教員であり、校務分掌として校長が指名するものである。」としている。また、その専門性について「学校により特別支援教育コーディネーターの経験や資質・専門性などの格差が大きいことから、特別支援教育コーディネーターが実質的に機能するためには、研修等を通じた人材養成の推進が必要である。また、民間主催の研修会や自主的な研究会を活用した特別支援教育コーディネーターの資質向上や連携協力を図ることも有効である。」とし、研修など資質向上の必要性について言及している。

そして、特別支援学校の特別支援教育コーディネーター、小・中学校等の特別支援教育コーディネーターに求められる専門性について、それぞれ、「特別支援学校教員に求められる専門性」、「小・中学校の担当教員等の専門性」の項の中に含めて次のように述べられている。

〇特別支援学校の特別支援教育コーディネーター

・５つの障害種別（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱）に共通する専門性として、特別支援教育全般に関する基礎的な知識（制度的・社会的背景・動向等）

・それぞれの障害種別ごとの専門性として、各障害種の幼児児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理に関する一般的な知識・理解や教育課程、指導法に関する深い知識・理解及び実践的指導力

・特別支援学校のセンター的機能を果たすために必要な知識や技能（特別支援学校の特別支援教育コーディネーターには、小・中学校に比し、より幅広い専門性が要求される）

〇小・中学校等の特別支援教育コーディネーター

・特別支援教育全般に関する基礎的知識（制度的・社会的背景・動向等）

・障害種ごとの専門性として、担当する障害のある子どもの心理（発達を含む）や障害の生理・病理に関する一般的な知識・理解や教育課程、指導法に関する知識・理解及び実践的指導力

・小・中学校の特別支援教育コーディネーターについて、勤務する学校の特別支援教育を総合的にコーディネートするために必要な知識や技能

４．共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）（2012）

この報告では、特別支援教育コーディネーターに関連する事項について、次のように説明している。

特別支援学校の特別支援教育コーディネーターについては、「小・中学校等の教員への支援機能、特別支援教育に関する相談・情報提供機能、障害のある児童生徒等への指導・支

援機能、関係機関等との連絡・調整機能、小・中学校等の教員に対する研修協力機能、障害のある児童生徒等への施設設備等の提供機能といったセンター的機能を有している。今後、域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）の中でコーディネーター機能を発揮し、通級による指導など発達障害をはじめとする障害のある児童生徒等への指導・支援機能を拡充するなど、インクルーシブ教育システムの中で重要な役割を果たすことが求められる。」とし、特別支援学校における特別支援教育コーディネーターの役割の重要性を示している。

また、「校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口に加え、－中略－　特別支援学校のセンター的機能を果たすため、その専門性の確保が期待される。特に、センター的機能を十分に果たすためにも、特別支援学校における特別支援教育コーディネーターが複数指名されるとともに、その機能強化のための人的措置が重要である。」、「センター的機能の中心として、幼・小・中・高等学校等への支援を念頭においた発達障害についての知識・技能や実態把握の方法、関係機関との調整役としての障害者福祉・障害者雇用の制度に関する基本的な知識を身に付けることが必要である。」とし、その専門性の在り方について言及している。

幼・小・中・高等学校等における特別支援教育コーディネーターについては、「校内や地域の関係者、関係機関と効果的に連携する力が求められるが、それだけでなく、学校全体の教員の資質能力の向上に指導的な役割を果たすことも期待されることから、その専門性を高めるための方策について、今後検討していく必要がある。また、コーディネーターによる継続した支援や学校における専門性確保のためには、コーディネーターの複数指名が重要である。」とし、また、「経験のあるコーディネーターと新任のコーディネーターが少人数で研修を行うことにより、経験や情報・知見を共有し、新任者の専門性を高め、具体的に校内の分担を決めたり、学校組織を動かせるようになったり、多様な関係者をコーディネートすることができるようになることが望ましい。例えば、地域のネットワークの中で効果的な支援ができるような調整能力の向上のための研修を実施することに加えて、専門的な知識・技能についての研修を実施することが重要である。」、「特別支援教育コーディネーターは、障害のある児童生徒等への支援として、教育分野のみならず、医療、福祉等多様な行政サービスがあることを把握した上で、その対象児童生徒等の状況に応じてコーディネートができることが重要である。このため、事例研究的に障害のある者の立場や多様な関係者の声を聞き、ケースカンファレンスを行う研修が有用であり、このような取組が教育委員会と首長部局の連携の中で進められるべきである。」とし、その役割と専門性、研修の在り方について提言している。

このように、「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の構築のために必要不可欠なものとし、特別支援教育を発展させることの必要性を示し、その中で、特別支援教育コーディネーターの担う役割の重要性や今後の養成・研修等の課題について提起している。

５．イギリスにおけるコーディネーターの取組

一方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コーディネーターの役割に関連し、類似の役割を担うと思われるイギリス（イングランド）における Special Educational Needs Coordinator（SENCO）について、横尾（2003）は、保護者や他の専門家との連携、同僚教師に対するアドバイス、子どもに関する情報の収集、アセスメント、評価などの役割があることを説明している。

以上の通知・報告・資料を踏まえ、インクルーシブ教育システム構築に向け、特別支援教育コーディネーターに必要な資質や能力について次のように整理した。

６．インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育コーディネーターに必要な資質や能力の考え方

＜学びの場をつなぐために必要な知識＞

① 教育課程についての知識：特別支援学校、小・中学校（特別支援学級、通級による指導）での教育課程に関する知識として、
・小・中学校等学習指導要領、特別支援学校学習指導要領についての知識
・それぞれの場で編成されている教育課程の基本的な知識

② 指導内容・方法についての知識：特別支援学校、小・中学校（特別支援学級、通級による指導）における指導・内容や方法についての知識

③ 特別支援学校、小・中学校（特別支援学級、通級による指導）における施設・設備、専門的教職員の配置状況等教育環境についての知識

＜それぞれの教育の場における指導と障害への配慮のための知識＞

① それぞれの教育の場における施設・設備、専門的教職員の配置状況の知識

② それぞれの教育の場における指導と障害への配慮についての知識
個々の子どもの状況に対応し、どのような指導と障害への配慮が必要かについて検討するための知識や手立てについての知識

＜通常の学級での障害のある子どもへの指導・支援に関する資質と能力＞

① 個々の子どもの障害への配慮

② 教室環境の整備

③ 障害のある子どもを含めた授業計画

④ 指導形態の工夫（協同学習の進め方、ティーム・ティーチング（ＴＴ）、コー・ティーチング（ＣＴ）の進め方）

⑤ 学級経営の在り方

⑥　学級集団の形成、保護者への啓発と支援
⑦　障害理解の指導の在り方

＊協同学習：小グループでお互いに力を合わせ、助け合いながら学習を進めていく集団学習。
＊ティーム・ティーチング（ＴＴ）：一斉指導の中で複数の教員が支援を行うことで、児童への個別的な支援を可能にする。
＊コー・ティーチング（ＣＴ）：一斉指導の中で専門性を有する特別支援学級担当教員や通級による指導担当教員が支援を行うことで、児童への個別的な支援、専門性を活かした支援などを行うことを可能にする。

＜障害のある子どもの早期からの教育相談の資質と能力＞

①　乳幼児期を含め早期から行う教育相談についての知識
　　乳幼児の発達と障害についての知識、乳幼児の発達の支援についての知識
②　乳幼児期を含め早期から行う教育相談についての資質・能力
　　カウンセリングマインド、早期から行う教育相談の技法

７．小・中学校等の特別支援教育コーディネーターの資質・能力

①　小・中学校等の特別支援教育コーディネーターの役割

小･中学校等の特別支援教育コーディネーターは､これまで果たしてきた役割に加えて、インクルーシブ教育システム構築のための推進役として機能する必要がある。以下に、その役割を４つに区分し、整理した。

なお、○は、これまでの小・中学校等の特別支援教育コーディネーターが果たしてきた役割に関する事項、◎は、インクルーシブ教育システム構築のため、特に、今後重要とされる役割に関する事項を示している。（これらの事項は、前述の通知・報告・資料やその他文献等を参考に、研究チームにて検討し、まとめたものである。）

＜在籍する障害のある子どもへの指導・支援の役割＞

○障害のある子どもの保護者からの相談への対応
○障害のある子どもに関する校内の教職員からの相談への対応
○校内外の関係者との連絡・調整
○地域の関連機関との連絡・調整
○障害のある子どもへの教育的支援の充実（個別の教育支援計画、個別の指導計画）

＜学びの場をつなぐための役割＞

◎インクルーシブ教育システム構築のための概念の理解の推進
◎特別支援学校との交流及び共同学習（副籍､支援籍の取組を含む）に関わる連絡・調整

◎特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習に関わる連絡・調整

＜障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶことへの対応についての役割＞

◎通常の学級における障害のある子どもへの配慮・指導の理解啓発の推進
◎通常の学級における障害特性への対応と教育のユニバーサルデザイン
◎障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶことへの理解啓発の推進
　共生社会に向かう社会の中の学校の在り方
◎障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ学級での学級経営の推進
　協同的な学級集団形成、協同学習の取組、班活動の工夫
◎ティーム・ティーチング（ＴＴ）、コー・ティーチング（ＣＴ）など指導形態の工夫の推進
◎障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ学級での授業計画、授業設計の推進

＊ユニバーサルデザイン：バリアフリーは、障害のある人が社会生活をしていく上で障壁となるものを除去するとの考え方であるのに対し、ユニバーサルデザインはあらかじめ、能力の如何、年齢、性別等にかかわらず多様な人々が利用しやすいように都市や生活環境をデザインする考え方。

＜学校全体の教員の資質・能力の向上に関する指導的な役割＞

◎インクルーシブ教育システム構築のための校内研修会の企画・開催
◎インクルーシブ教育システム構築のための授業研究等の企画・開催

②　小・中学校等の特別支援教育コーディネーターに必要な資質・能力

ここでは、今後のインクルーシブ教育システム構築に向けた小・中学校等の特別支援教育コーディネーターの役割に対応する、特別支援教育コーディネーターの資質・能力について整理した。

＜障害に関する事項＞

○障害についての知識
○個別の教育支援計画・個別の指導計画の知識と作成の技能
○障害のある子どもへのアセスメントに関する知識・技能

＜教育相談に関する事項＞

○カウンセリングマインド
○カウンセリング技能
○コンサルテーション技能

＜情報の活用に関する事項＞

○情報収集と活用に関する技能

○情報の管理に関する知識・技能

＜連携や連絡調整に関する事項＞

○人間関係調整力

○ファシリテーションに関する知識・技能

○コーディネーションに関する知識・技能

＜共生社会とインクルーシブ教育システム構築に関する事項＞

◎インクルーシブ教育システムに関する知識

◎共生社会とインクルーシブ教育システム構築に関する知識・技能

＜学校教育制度と多様な学び場、その連続性に関する事項＞

◎多様な学び場（特別支援学校、特別支援学級、通常の学級等）の教育、その連続性に関する知識

◎多様な学び場における学習指導要領、教育課程の編成、指導内容・方法等の教育に関する知識

◎交流及び共同学習に関する知識

＜授業づくりや学級経営に関する事項＞

◎通常の学級における障害のある子どもへの配慮と指導に関する知識
障害特性に応じた環境整備や配慮と指導

◎障害のある子どもの在籍する学級における学級経営に関する知識
障害理解の指導・学級づくり（集団形成）・授業形態に関する知識

＜学校全体の教員の資質・能力の向上に関する指導的な役割を果たすための事項＞

◎インクルーシブ教育システム構築に向けた校内研修会の企画や開催するための知識・技能

◎インクルーシブ教育システム構築に向けた授業研究等の企画や開催するための知識・技能

８．特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの資質・能力

① 特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの役割

インクルーシブ教育システム構築のため、特別支援学校のコーディネーターは、障害の

ある子どもの多様な学びの場の位置付けとその連続性を考慮し、これまで以上に地域の障害のある子どもの教育に果たす役割が期待されている。特に、域内の教育資源の組み合わせ（スクールクラスター）の中でコーディネーター機能を発揮し、通級による指導など発達障害をはじめとする障害のある児童生徒への指導・支援機能を拡充するなど重要な役割が求められている。

以下に、インクルーシブ教育システム構築のため特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの役割を５つに区分し、整理した。

なお、〇は、これまでの特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが果たしてきた役割に関する事項、◎は、インクルーシブ教育システム構築のため、特に、今後重要とされる役割に関する事項を示している。（これらの事項は、前述の通知・報告・資料やその他文献等を参考に、研究チームにて検討し、まとめたものである。）

＜在籍する子どもへの指導・支援に関する役割＞

〇障害のある子どもの保護者からの相談への対応
〇障害のある子どもに関する校内の教職員からの相談への対応
〇校内外の関係者との連絡・調整
〇地域の関連機関との連絡・調整
〇障害のある子どもへの教育的支援充実（個別の教育支援計画、個別の指導計画）

＜地域へのセンター的機能を推進する特別支援教育コーディネーターの役割＞

〇地域の小・中学校等の教職員からの相談・支援の推進
〇地域の障害のある子ども及びその保護者からの相談・支援の推進
〇地域の関連機関等との連携の推進
〇地域の支援ネットワークへの参画や構築の推進
◎地域の教育資源の組み合わせ（スクールクラスター）におけるコーディネート機能の一層の推進

＜障害のある子どもの早期からの教育相談に関する役割＞

◎早期からの支援についての理解・啓発
◎早期から行う教育相談

＜多様な学びの場をつなぐための役割＞

◎インクルーシブ教育システム構築に関する概念の理解と推進
◎小・中学校等との交流及び共同学習の推進

＜障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶことへの対応に関する役割＞

◎通常の学級における障害のある子どもへの配慮・指導の理解啓発の推進

◎障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶことへの理解啓発の推進

②　特別支援学校の特別支援教育コーディネーターに必要な資質・能力

ここでは、インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの役割に対応する、特別支援教育コーディネーターの資質・能力について整理した。

＜障害に関する事項＞

○障害についての知識

○個別の教育支援計画・個別の指導計画の知識と作成の技能

○障害のある子どもへのアセスメントに関する知識・技能

＜教育相談に関する事項＞

○カウンセリングマインド

○カウンセリング技能

○コンサルテーション技能

＜情報の活用に関する事項＞

○情報収集と活用に関する技能

○情報の管理に関する知識・技能

＜連携や連絡調整に関する事項＞

○人間関係調整力

○ファシリテーションに関する知識・技能

○コーディネーションに関する知識・技能

＜地域の特別支援教育に関するネットワーク作りや関連機関との連携に関する事項＞

○地域の関連機関の情報の収集、整理、活用に関する知識・技能

○関連機関とのネットワーク作りに関する知識・技能

◎地域の教育資源の組み合わせ（スクールクラスター）におけるコーディネート機能に関する知識・技能

＜共生社会とインクルーシブ教育システム構築に関する事項＞

◎インクルーシブ教育システムに関する知識

◎共生社会とインクルーシブ教育システム構築に関する知識・技能

＜学校教育制度と多様な学び場、その連続性に関する事項＞

◎多様な学び場（特別支援学校、特別支援学級、通級による指導、通常の学級等）の教育、その連続性に関する知識

◎多様な学び場における学習指導要領、教育課程の編成、指導内容・方法等の教育に関する知識

◎交流及び共同学習に関する知識

＜通常の学級での配慮や指導に関する事項＞

◎通常の学級における障害のある子どもへの配慮と指導に関する知識

◎障害のある子どもが在籍する学級における学級経営に関する知識

＜障害のある子どもの早期からの教育相談＞

◎乳幼児の発達と障害についての知識、乳幼児の発達の支援についての知識

◎カウンセリングマインド、早期から行う教育相談の技法

以上、インクルーシブ教育システム構築に向けて、多様な学びの場をつなぐ役割、障害のある一人一人の児童生徒への配慮と指導、早期からの教育相談、通常の学級における障害のある子どもへの指導・支援を取り上げて、特別支援教育コーディネーターに求められる資質・技能について整理した。

【文献】

調査研究協力者会議（2003）．今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）．

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）．

国立特殊教育総合研究所（2006）．プロジェクト研究「特別支援教育コーディネーターに関する実際的研究」．

国立特殊教育総合研究所（2006）．特別支援教育コーディネーター実践ガイド．

文部科学省初等中等教育局長通知（2007）．特別支援教育の推進について（通知）．

障害者基本法（2011）．

特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2010）．特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告．

横尾　俊（2007）．イングランドの Special Educational Needs Coordinator（SENCO）の養成と課題．世界の特別支援教育，（XXI），13-18．

特別支援学校、特別支援学級、通級による指導を担当する教員に求められる専門性

我が国における障害のある子どもの学びの場は、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、子どものニーズに合わせた選択ができるよう複数用意されている。

特別支援学校は、障害のある子どもに幼稚園、小学校、中学校または高等学校に準ずる教育を行うとともに、障害による学習上または生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的として設置されたものである。特別支援学級は、知的障害特別支援学級をはじめ、肢体不自由特別支援学級、病弱・身体虚弱特別支援学級、弱視特別支援学級、難聴特別支援学級、言語障害特別支援学級、自閉･情緒障害特別支援学級の７障害種の学級があり、それぞれの障害のある子どもたちが籍を置き、一人一人のニーズに応じた指導が行われている。また、通級による指導は、通常の学級に在籍し、障害の状態等に応じた指導を特別な場で受けるという指導形態である。指導の対象となるのは、言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、学習障害、注意欠陥多動性障害などである。

このように、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導は、障害のある子どもたちが、より専門的な指導を受けられる場として用意されたものであり、そこで指導を担当する教員は、子どもと関わる基礎的な指導力とともに、障害のある子どもへの指導に対して高い専門性が求められている。

以下に、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導を担当する教員の専門性に関す通知・報告・資料等の概要を整理した。

１．特別支援教育の推進について（通知）（2007）

この通知では、特別支援教育の推進のためには、教員の特別支援教育に関する専門性の向上が不可欠であるとし、各学校は、校内外の研修により専門性の向上に努めることが重要であるとしている。特別支援学校教員の専門性の向上については、在籍している幼児児童生徒のみならず、小・中学校等の通常の学級に在籍している発達障害を含む障害のある児童生徒等の相談などを受けることが考えられるため、地域における特別支援教育の中核として、特別支援学校教員の専門性のさらなる向上を図ることが提言されている。

また、「教育活動等を行う際の留意事項等」の項では、次のような内容が記載されている。

①　障害種別と指導上の留意事項

・障害のある幼児児童生徒への支援に当たっては、障害種別の判断も重要であるが、当該幼児児童生徒が示す困難に、より重点を置いた対応を心がけること。その幼児児童

生徒のニーズに合わせた指導や支援を検討すること。

② 学習上・生活上の配慮及び試験などの評価上の配慮

・各学校は、障害のある幼児児童生徒が、円滑に学習や学校生活を行うことができるよう、必要な配慮を行うこと。

・入学試験やその他試験などの評価を実施する際にも、別室実施、出題方法の工夫、時間の延長、人的な補助など可能な限り配慮を行うこと。

③ 生徒指導上の留意事項

・障害のある幼児児童生徒は、その障害による学習上又は生活上の困難を有しているため、周囲の理解と支援が重要であり、生徒指導上も十分な配慮が必要であること。

・生徒指導担当にあっては、障害についての知識を深めるとともに、特別支援教育コーディネーターをはじめ、養護教諭、スクールカウンセラー等と連携し、当該幼児児童生徒への支援に係る適切な判断や必要な支援を行うことができる体制を平素整えておくことが重要であること。

④ 交流及び共同学習、障害者理解等について

・障害のある幼児児童生徒と障害のない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の社会性や豊かな人間性を育む上で重要な役割を担っており、また、障害のない幼児児童生徒が、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機会である。このため、各学校においては、双方の幼児児童生徒の教育的ニーズに対応した内容・方法を十分検討し、早期から組織的、計画的、継続的に実施することなど、一層の効果的な実施に向けた取組を推進されたいこと。

⑤ 進路指導の充実と就労の支援について

・障害のある生徒が、将来の進路を主体的に選択することができるよう、生徒の実態や進路希望等を的確に把握し、早い段階からの進路指導の充実を図ること。

その他、保護者からの相談への対応や早期からの連携について、「全ての教員は、保護者からの障害に関する相談などに真摯に対応し、その意見や事情を十分に聴いた上で、当該幼児児童生徒への対応を行うこと」や支援員、学校間、関係機関との連携などの必要性について述べられている。

２．特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告（2010）

この報告では、特別支援学校教員に求められる専門性について、平成 19 年４月の教育職員免許法改正における専門性の整理から、５つの障害種別（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱）に共通する専門性として、特別支援教育全般に関する基礎的な知識（制度的・社会的背景・動向等）、それぞれの障害種別ごとの専門性として、各障害種の幼児児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理に関する一般的な知識・理解や教育課程、指導法に関する深い知識・理解及び実践的指導力、特別支援学校のセンター的機能を果たすために必要な知識や技能を挙げている。

また、特別支援学級、通級による指導担当教員に求められる専門性については、現行制度の下では、他の特別の免許状の所持は必要とされていないことに言及しつつ、「特別支援教育全般に関する基礎的知識（制度的・社会的背景・動向等）」、「障害種ごとの専門性として、担当する障害のある子どもの心理（発達を含む）や障害の生理・病理に関する一般的な知識・理解」、「教育課程、指導法に関する知識・理解及び実践的指導力」などに整理している。

そして、特別支援学校教諭免許状の取得を促進すること、免許状を取得しやすい環境の醸成を図ること、専門的な研修を受ける機会を増やすことの必要性とともに、特に、特別支援学級担任の授業力、学級経営力を育成するための研究授業等を内容とする研修システムの検討について言及している。

３．共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）（2012）

この報告では、インクルーシブ教育システム構築のための特別支援学校の役割について各項目で触れている。就学相談・就学先決定の在り方についての項目では、「早期からの教育相談・支援の充実」や「一貫した支援の仕組みに関わる個別の教育支援計画の活用や拡大」、また、障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備の項目では、「基礎的環境整備」に関わる事項について、さらに、多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進の項目では、「学校間連携による地域の教育資源の活用」、「特別支援学校のセンター的機能の活用」、「特別支援学校間のネットワークの構築」、「交流及び共同学習の推進」について言及している。また、教職員の専門性向上等の項目では、特に、特別支援学校教員には「特別支援教育の専門性を更に高めるとともに、教科教育の専門性をもバランス良く身に付けることが重要である。」としている。

特別支援学級、通級による指導担当教員については、その専門性の向上を課題として示しつつ、連続性のある多様な学びの場の一つとして、基礎的環境整備や合理的配慮、交流および共同学習の推進に関わること、また、学校間等の連携に関して、域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）に関わる市町村における特別支援教育のセンターとしての役割についても言及している。

これらの役割から特別支援学校教員、特別支援学級教員、通級による指導担当教員に必要な専門性について理解することができる。

４．特別支援教育「特別支援学級設置校の課題」（2011）

河本は、「特別支援学級設置校の課題」の中で、全国特別支援学級設置学校長協会が、特別支援学級担任に求められる専門性について、次の４つの視点で整理したことを述べている。

①　テクニカル（目に見える実践的技量）：教職や教科の専門的知識、指導技術、専門性を

支える教養、適切な表現能力、経験や研修を通じた教育指導、技術の蓄積
② コンセプチュアル（内面的な思考様式）：ものの見方（広い視野や先見性）、創造力、分析力、構成力、応用力、省察、熟考
③ ヒューマン（総合的な人間力）：人間理解（カウンセリングマインド）、感性、対人関係能力、社会性、協調性、責任感、使命感
④ マネジメント：経営、管理、学級経営における根幹の力、児童生徒の能力を引き出すような力

５．通級による指導の担当者の役割（2006）

通級による指導の担当教員の専門性について、笹森（2006）は「個々の障害の克服・改善と環境への適応であり、通級指導教室の役割は、教室での専門的な指導が日常生活で生かされるよう、保護者への支援、在籍学級担任との連携をすることでもある」と指導の目的について述べており、これらの指導目的を遂行するために必要な力が専門性であると考えられる。通級による指導を担当する教員に求められる専門性は、通級による指導を行うに当たり、必要な教科学習や特別支援教育に関する知識や指導技術と合わせ、その基盤となる思考力、調整力等が求められるといえよう。また、子どもが身に付けた力を通級による指導の場以外でも発揮できるよう、環境への働き掛けも必要となるであろう。

６．通級指導担当の教員が必要とする専門性に関する検討（2007）

小澤・髙橋（2007）が通級指導担当教員に実施した調査によると、担任教員に求められる専門性として「相手の立場を尊重する気持ち」、「障害についての知識」、「通常学級の経験」、「通級指導の経験」が挙げられていた。

また、関連機関とのコーディネートにおける専門性には「関連機関についての知識・情報」、「障害についての知識」が、保護者への対応で求められる専門性には「カウンセリング・教育相談の知識や技術」、「障害についての知識」が求められるとしている。さらに、現場で子どもや保護者と向き合っている教員は、障害についての知識を得ることと障害のある子どもの指導経験が非常に重要だと感じていることが示されていた。

専門性の在り方やその研修についての検討が行われる中で、独立行政法人教員研修センターが作成した平成 22 年度版の各都道府県等教育センターの研修に関わるデータベースを分析したところ、特別支援教育については、全国で 475 講座が開講されおり、その内容は大きく「学級経営」、「障害に関する特性理解と指導」、「学習指導・授業づくり」、「個別の指導計画・支援計画の作成」、「教育課程」、「その他」に分類されるものであった。中でも、以下の内容が多くみられた。
・「障害に関する特性理解と指導」、「授業づくり」、「個別の指導計画の作成」といった特別支援教育における指導の充実を目的とした講座

・「心理検査」といったアセスメントのスキルを高めることを目的とした講座
・「自立活動」、「進路指導」、「キャリア教育」等障害を通じた支援に関する講座

なお、これらの研修は、特別支援学校、特別支援学級担任、通級による指導担当を含むすべての教員を対象としたものがほとんどである。教育センターで実施されている特別支援教育に関する研修は、受講の対象者を広げる傾向が見られる。特別支援学校、特別支援学級担任、通級による指導担当教員だけでなく、通常の学級の担任にも障害のある子どもの指導に関わる、専門性の充実が求められているといえよう。

以上のように、特別支援教育においては、障害や障害のある子どもたちの指導に関する知識を身に付けることが研修の中心となっている。

通常の学級では、通級による指導を受ける子どものみならず、特別支援学校、特別支援学級に在籍する子どもが交流および共同学習として共に学ぶ機会も少なくない。特別支援学校、特別支援学級、通級による指導担当教員は、それぞれの教育の場において、担当する子どもの指導を行うだけでなく、通常の学級を含め学びの場を超えて関係する人たちと連携をとることが求められる。

通常の学級においては、障害のある子どもを含めた多様な子ども一人一人の教育の充実のために、特別支援教育の専門性を生かした分かりやすい授業の工夫を充実させることが求められている。特別支援教育の知見は、今後とも、より一層求められるだろう。一方、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導担当教員を対象とした研修においては、通常の学級への支援を考慮した内容が必要である。

7．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担当者の専門性

インクルーシブ教育システムでは、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導、通常の学級は、連続性のある多様な学びの場として位置付けられる。

特別支援学校、特別支援学級、通級による指導だけでなく、通常の学級においても、障害のある子どもが学ぶ場として、個々の子どもの障害の状況等に応じた指導内容や方法の工夫などが求められている。

特別支援学校、特別支援学級、通級による指導を担当する教員は、障害のある子どもの指導に求められる専門性とともに、通常の学級の担任教員への支援などに関わる連携のための専門性が必要となっている。

ここでは、インクルーシブ教育システム構築のための特別支援学校、特別支援学級、通級による指導を担当する教員に求められる専門性を「障害のある子どもの指導に関する専門性」と「関係者との連携に関する専門性」に整理した。

８．障害のある子どもの指導に関する専門性

①　障害の特性の理解と指導

特別支援学校、特別支援学級、通級による指導を担当する教員は、障害の特性の理解とその指導法についての知識を基に、日々の指導や授業を効果的に組み立て、実施するなど、実践に結び付ける技能が必要とされる。

また、通常の学級に学ぶ障害のある子ども、障害と判断されていないが特別な指導や配慮が必要な子どもについての理解や指導に対して、学級担任への助言や支援に必要な専門的な力が期待される。

②　子どもの実態把握とアセスメント

障害のある子どもの指導の基本となる個別の指導計画の作成・実施・評価・改善のＰＤＣＡ（Plan Do Check & Action）サイクルでは、まずは、子どもの実態を把握した上で、その子どもに必要な指導の内容や方法、日常生活における具体的な支援の手立てについて検討することが必要となる。

こうしたことから、子どもの実態把握に関する知識を身に付けることが求められる。

子どもの実態把握は、子どもの保護者や関係者からの情報、子どもの行動観察、諸検査等のアセスメントから行う。

アセスメントの種類や方法は多種多様であり、何を用いるかは、子どもの障害やその状況、確かめたい事柄によって異なる。したがって、すべての担当教員がすべての検査について学ぶことは難しい。

アセスメントに関するすべての知識や技能を身に付けることを必須とするのではなく、基礎的な知識、実施の技能や結果の読み取りの技能に分けて、必要に応じた研修を受けるという考え方もある。

担当教員の立場や状況によっては、検査の実施は関係する諸機関の専門家に依頼し、検査結果のみを確認することも考えられる。担当教員にとっては、検査結果から支援の手立てを考えることがもっとも求められる内容であろう。

③　個別の指導計画の作成

障害のある子どもなど、個に応じた指導が必要な子どもについては、個別の指導計画を作成することが必要である。

個別の指導計画を作成するには、「子どもの実態を把握していること」、「子どもの障害特性を理解していること」、「障害特性に対応するための手立てを知っていること」が必要となる。そのために、実態把握、障害の特性、障害の特性に応じた指導内容・方法等の知識が求められる。さらには、保護者の心配や願いを十分に理解して指導計画を立てることで、保護者と指導の目標が共有でき、学校と家庭の連携が取りやすくなり、関わりの一貫性を

保つことにつながっていく。

個別の指導計画を作成する際には、目標や指導方法を具体的に記しておくことが必要である。目標が大きすぎたり、抽象的であったりすると、具体的な指導の方向が定まらないことになりかねない。また、指導目標と指導方法が具体的に記載されていないと、指導の成果が的確に評価できないこととなる。

④　学級づくり・授業づくり

特別支援学校、特別支援学級、通常の学級のどの学びの場においても、学級集団を形成し、授業を通して教育を行うことは共通である。

特別支援教育を担当する教員には、障害のある子どものいる学級での学級づくりや授業づくりにおいて、障害に関する専門性を生かす力が必要である。

学級の中で、その子どもにとって「必要な支援とは何か」の判断や効果的な支援の選択、支援の適切さの判断といった一連の取組に専門性が活用されなくてはならない。

通常の学級担任の場合、障害のある子どもに関する知識や能力は必ずしも十分とは言えず、障害のある子どもを含む学級での学級づくりや授業づくりに課題があることがある。

特別支援学校、特別支援学級、通級による指導の担当教員は、交流及び共同学習、通級による指導など多様な学びの場における多様な子どもの学びを充実させることを視野に入れ、学級づくり、授業づくりについて、通常の学級の担任教員とともに、それぞれ専門性を活かしながら、連携・協働して取り組むことが必要とされる。

９．関係者との連携に関する専門性

特別支援学校、特別支援学級、通級による指導の担当教員には、通常の学級の教員、特別支援教育コーディネーター、管理職、校外の関連機関と連携・協働して子どもの指導・支援に取り組む力が求められる。

①　通常の学級の担任教員との連携

特別支援学校、特別支援学級では、交流および共同学習において、また、通級による指導では、子どもが在籍する通常の学級において、担任教員との連携が必要となる。

例えば、交流及び共同学習の指導計画、通級による指導の個別の指導計画を検討する際に、子どもの実態、学級の状況などを共有し、指導の目標や内容・方法について協議することが考えられる。

それぞれの場における子どもの捉え方、指導の考え方やその実際について情報を伝える「連絡」だけでなく、それぞれの場の指導を踏まえ、交流及び共同学習や通級による指導の内容や指導方法・指導時間を共に考えたり、また、それぞれの場における指導を見直したりするなどの「調整」も必要である

②　特別支援教育コーディネーターとの連携

特別支援教育コーディネーターは、保護者や関係機関に対する学校の窓口として、連絡・調整役等をその役割として指名されている。特別支援学校の特別支援教育コーディネーターについては、それらに加えて、地域の特別支援教育のセンター的な機能を担う中心としての役割がある。

障害のある子どもの保護者の相談の窓口となったり、障害のある子どもの指導について、校内の教職員への相談を行ったり、また、交流及び共同学習や通級による指導を実施する場合、校内外の関係者との連絡・調整を行ったり、校内委員会を運営するなど、それぞれの学校における特別支援教育のキーパーソンとしての役割を担っている。

学校組織として特別支援教育を推進していくに当たり、当然、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導の担当教員は、特別支援教育コーディネーターとの密接な連携が必要となる。

③　管理職への報告、連絡、相談

管理職には、日頃から子どもの様子を知らせ、子ども自身の成長や学級の成長・変化を報告しておくことが望ましい。日頃からその状況を報告していくことは、緊急な対応を要する際に、また、外部関係機関との連携の際に、円滑な情報の伝達と適切な対応を可能にする。

保護者と教師との間で指導上の課題が生じた場合など、管理職に相談し、その指導や指示を仰ぐことが必要となる。

日頃から、管理職への報告、連絡、相談など連携・協働する必要がある。

④　校外の関係機関等との連携

校外の関係機関等との連携は、管理職や特別支援教育コーディネーターを通して組織的に行うことが必要である。また、随時、必要に応じて行う場合だけでなく、計画的に行う場合もある。

例えば、年度初めに、関係機関や関係者との情報交換をしておくことで、その後の連携が円滑になると思われる。

⑤　特別支援学校教員、特別支援学級、通級による指導担当者の専門性と連携

インクルーシブ教育システムの構築において、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導の担当教員は、特別支援教育に関する専門的な資質・能力を有する教員として、これまで以上にその活躍を期待されている。

それぞれの役割や専門性は、障害の種類や程度等によって、また、教育の場の状況などによって異なるが、それらの役割や専門性を相互に補完し合いながら、連携し、地域における障害のある子どもの教育を担うことが求められている。

【文献】

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）．

独立行政法人教員研修センター（2010）．平成 22 年度版の各都道府県等教育センターの研修に関わるデータベース．

河本眞一（2011）．特別支援学級設置校の課題．特別支援教育，42，4-5.

文部科学省初等中等教育局長通知（2007）．特別支援教育の推進について（通知）．

小澤朋・高橋智（2007）．通級指導担当の教員が必要とする専門性に関する検討－東京都の難聴・言語障害通級指導担当者への面接法調査から－．東京学芸大学紀要，総合教育科学系，58，245-257.

笹森洋樹（2006）．通級による指導の担当者の役割．国立特別支援教育総合研究所，障害のある子どもの教育の広場．
http://www.nise.go.jp/portal/elearn/shiryou/jyoucyo/joucho-tsukyu.pdf

特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2010）．特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告．

通常の学級担任に求められる専門性

通常の学級は、障害のある子どもを含む多様な教育的ニーズのある子どもで構成されている。障害のあるなしにとどまらず一人一人の教育的なニーズに応じた教育を行うとともに、子どもが一人一人の違いを尊重し相互に理解し合いながら学ぶことを通して、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資質を培う場の一つとして位置付けることができる。

インクルーシブ教育システムの構築のために通常の学級の教員には、障害を含む多様な教育的ニーズのある子どもを理解し、教育環境を整備し、学級づくり、授業づくり、生徒指導などに取組むことが必要である。

そのためには、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導を担当する教員と連携しつつ、特別支援教育の知見と教育的資源を活用していくことが必要であろう。

以下に、通常の学級の教員の専門性に関連する通知・報告・資料等の概要を整理した。

１．特別支援教育の推進について（通知）（2007）

この通知では、「特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。」とし、「特別支援教育の推進のためには、教員の特別支援教育に関する専門性の向上が不可欠である。」としている。

２．特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告（2010）

この報告では、小・中学校の特別支援教育の現状と課題について、校内体制整備に言及し、「発達障害を含む障害のある児童生徒に対して適切な教育を行うため、各小・中学校等において特別支援教育に関する校内委員会の設置、実態把握の実施、特別支援教育コーディネーターの指名、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成・活用、巡回相談や専門家チームの活用、特別支援教育に関する教員研修の実施等の校内体制の整備が必要である。」と述べている。また「障害のある児童生徒一人一人に対する支援の「質」を一層充実するためには、校長のリーダーシップの下、校内委員会の実質的機能発揮のための全校的体制の構築、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成・活用、教員配置の検討や教員の専門性の向上などに取り組むことが必要である。」とし、校内体制整備とともに教員の専門性

と個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成・活用の必要性について提言している。さらに、「保護者からの相談への対応や早期からの連携」について、「各学校及び全ての教員は、保護者からの障害に関する相談などに真摯に対応し、その意見や事情を十分に聴いた上で、当該幼児児童生徒への対応を行うこと。」と述べている。

３．共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）（2012）

この報告では、改正された障害者基本法（2011）の趣旨を受けて、「障害のある子どもと障害のない子どもが可能な限り共に学ぶことができるように配慮する観点から、交流及び共同学習を一層推進していくことが重要である。」とし、「特別支援学校と幼・小・中・高等学校等との間で行われる交流及び共同学習については、双方の学校における教育課程に位置付けたり、年間指導計画を作成したりするなど交流及び共同学習の更なる計画的・組織的な推進が必要である。」としている。これらに関連して、「インクルーシブ教育システム構築のためには、特に、小・中学校における教育内容・方法を改善していく必要がある。教育内容の改善としては、障害者理解を進めるための交流及び共同学習の充実を図っていくことや通常の学級で学ぶ障害のある児童生徒一人一人に応じた指導・評価の在り方について検討する必要がある。また、教育方法の改善としては、障害のある児童生徒も障害のない児童生徒も、さらには、障害があることが周囲から認識されていないものの学習上又は生活上の困難のある児童生徒にも、効果的な指導の在り方を検討していく必要がある。」としている。

さらに、インクルーシブ教育システム構築のための教員の専門性の確保について、すべての教員が身に付けるべき基礎的な知識・技能として「すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。特に発達障害に関する一定の知識・技能は、発達障害の可能性のある児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから必須である。これについては、教員養成段階で身に付けることが適当であるが、現職教員については、研修の受講等により基礎的な知識・技能の向上を図る必要がある。」としている。また、「「合理的配慮」については、特別支援教育に関わる教員の専門性として位置付けていくことが必要である。まず、これを特別支援教育に関わる教員が正しく認識して取り組むとともに、すべての教員が認識することが重要である。」としている。

これらの通知や報告は、インクルーシブ教育システム構築のための小・中学校における特別支援教育の充実を求めるものとして整理できる。また、特別支援教育を担当する教員に留まらず通常の学級の教員を含めたすべて教員に求められる専門性として整理できる。

そこで、通常の学級の教員の基本的な資質・能力として、これまでの教育に必要とされた事項に加え、インクルーシブ教育システムの構築のために必要とされる資質・能力を含め専門性として整理することとした。

４．通常の学級の教員に求められる資質・能力の考え方

ここでは、インクルーシブ教育システム構築のための通常の学級の教員に求められる資質・能力を「管理職の資質・能力」、「特別支援教育コーディネーターや通級指導教室・特別支援学級担当の資質・能力」、「通常の学級の教員としての基本的な資質・能力」の中に位置付けて、学校の組織・機能の中で整理することとした。（図１）

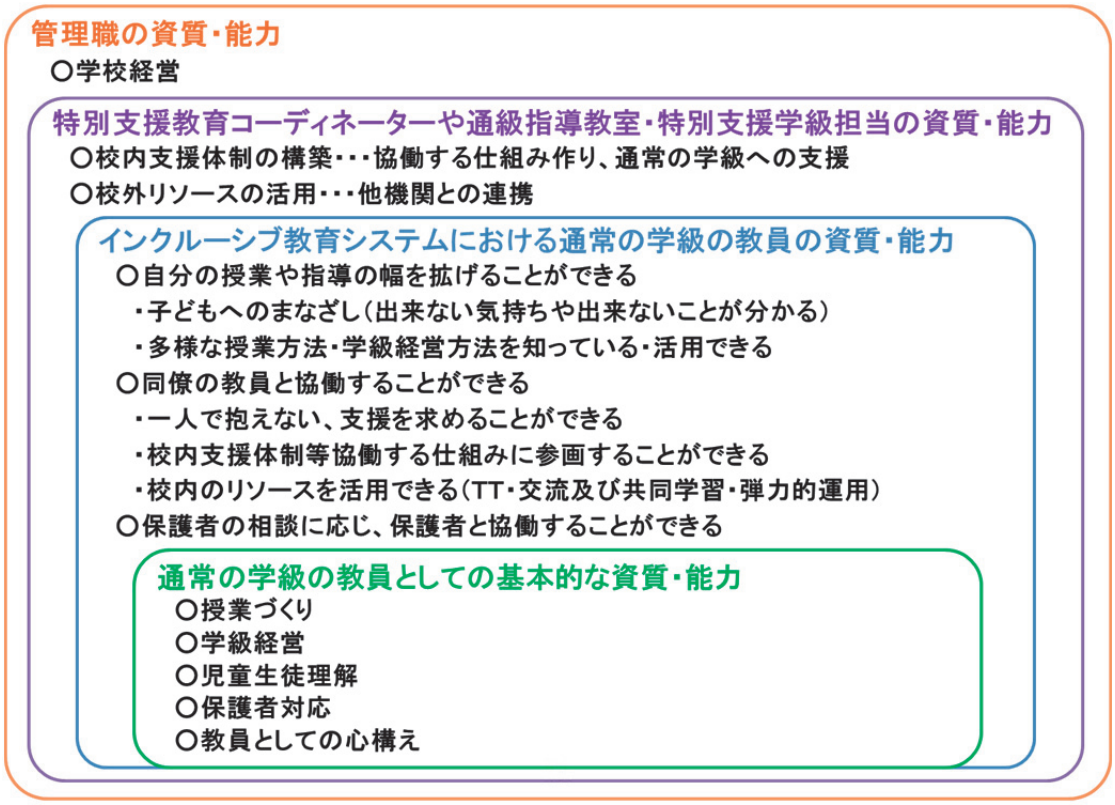


図１　通常の学級の教員に求められる資質・能力の考え方

「インクルーシブ教育システムにおける通常の学級の教員の資質・能力」は、これまでの「通常の学級の教員としての基本的な資質・能力」に加え、校内体制などの組織や校内リソースの活用など連携・協働をするための力や、障害のある子どもを含む多様な子どもが在籍している学級での学級づくりや授業づくりなどが求められると考えられる。

５．通常の学級の教員としての基本的な資質・能力

通常の学級の教員としての基本的な資質・能力について検討し、以下の５つのカテゴリーとキーワードに整理した。（表１）

表１　通常の学級の教員としての基本的な資質・能力

カテゴリー	キーワード
授業づくり	学習指導の工夫，子どもを中心とした授業づくり，指導形態の工夫，教材研究・教具の活用，授業研究・学習指導案，学習評価，学習環境，学習規律
学級経営	仲間づくり・集団づくり，自主的・自律的な学級づくり 生徒指導上の課題，子どもとの関係づくり
児童生徒理解	一人一人の特性の理解，効果的なほめ方・叱り方 自尊感情・自己肯定感，カウンセリングマインド
保護者との対応	日常のかかわり，保護者会，個人面談，授業参観，家庭訪問
教師としての心構え	教育公務員の法規・通知，教育課程・学習指導要領，人間関係の構築，校務分掌と事務処理，安全管理・危機管理，人権意識

６．通常の学級における教員の役割や教育活動

５．で整理した「通常の学級の教員としての基本的な資質・能力」を基礎として、インクルーシブ教育システム構築のために、通常の学級の教員にどのような役割や教育活動を加える必要があるのかを検討した。

①　通級による指導を受けている子どもに対する役割

通常の学級には、通級による指導を受けている子どもがいる。

通常の学級の教員には、こうした子どもたちの通常の学級における学習や生活について支援することが求められる。また、通級による指導の担当教員と密接な連携を行うことによって、それぞれの指導の場における子どもの状況を共有したり、必要な支援について共通理解したりすることが必要とされる。また、通常の学級の子どもたちに対しては、通級による指導や通級指導教室について適切に説明することも必要となる。

②　交流及び共同学習における役割

障害者基本法の趣旨を受けて、小学校学習指導要領や中学校学習指導要領（2008）には、「学校がその目的を達成するために－中略－障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること」が記述されている。

交流及び共同学習は、今後とも、インクルーシブ教育システムの構築のために、一層推進していくことが求められ、通常の学級の教員は、関係する教員との連携の下、交流及び共同学習の教育内容・方法を改善していく必要がある。

③　領域・教科において障害理解を促進する役割

通常の学級では、領域・教科、総合的な学習の時間での学習などを通して、障害理解を深めていくことが必要である。

例えば、国語の教科書では、障害や障害のある人を題材とした教材を掲載しているものがある。また、これらの教材に関連させて総合的な学習の時間で障害理解を主題とする授業を行う例もある。

東京都教職員研修センター(2008)では、「通常の学級における障害者理解のための学習に関する指導の在り方」の研究を行い「障害者理解のための学習に関する教員研修資料集」を公表している。また、通常の学級において障害理解を促す授業については、久保山(2009)、桑田(2009)の研究など様々な取組が行われている。

④　どの子どもにも分かりやすい授業や過ごしやすい学級づくり

障害のある子どもを含む多様な教育的ニーズのある子どもが学ぶ通常の学級では、一人一人の個別的な教育的ニーズに応じた教育を行うとともに、こうした子どもたちを含む学級のすべての子どもたちにとって分かりやすく学びやすい授業づくりや学級づくりが必要である。

国立特別支援教育総合研究所（2010）は「学級サポートプラン」を作成し、通常の学級において分かりやすい授業づくりを提案している。また、涌井(2011)は、子どもたちの学力、社会性、仲間関係の改善や向上に効果があると指摘されている「協同学習（cooperative learning)」による授業づくりや集団づくり、一人一人の学び方の違いに対応し、誰もが学びやすく、分かりやすいというユニバーサルデザインな授業を提案している。

【文献】

上條晴夫（監修）・青山新吾（編著）（2007）．特別支援教育 学級担任のための教育技術．学事出版．

久保山茂樹（2009）．友だちをわかろうとすること、自分を知ろうとすることー交流及び共同学習や障害理解授業で子どもたちが学ぶものー．平成 18～20 年度科学研究費補助金基盤研究（C）成果報告書．

桑田省吾（2009）．みんながともに暮らす学校の中でー「障害理解の授業」の試みー 友だちをわかろうとすること、自分を知ろうとすることー交流及び共同学習や障害理解授業で子どもたちが学ぶものー．平成 18～20 年度科学研究費補助金基盤研究（C）成果報告書（研究代表者：久保山茂樹）．

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

国立特別支援教育総合研究所（2012）．重点推進研究「発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際的研究–幼児教育から後期中等教育への支援の連

続性−」研究成果報告書.
小林正幸・大熊雅士（2007）．大学では学べない教師学 現役教師が活用する仕事術．ぎょうせい.
レイチェル・ジャネイ・マーサ・E・スネル（2011）．子どものソーシャルスキルとピアサポート―教師のためのインクルージョン・ガイドブック（高野久美子・涌井恵監訳）．金剛出版.
東京都教職員研修センター教育開発課（2008）．障害者理解のための学習に関する教員研修資料集.
高橋あつ子（2007）．一から始める特別支援教育「校内研修」ハンドブック．明治図書.
奈須正裕（2006）．教師という仕事と授業技術．ぎょうせい.
ネットワーク編集部（2011a）．授業づくりネットワーク No.1 活動中心の授業をつくる・ワークショップ×協同学習．学事出版.
ネットワーク編集部（2011b）．授業づくりネットワーク No.2 ファシリテーションで授業を元気にする．学事出版.
ネットワーク編集部（2011c）．授業づくりネットワーク No.3 アクティビティで授業は上達する！．学事出版.
ネットワーク編集部（2011d）. 授業づくりネットワーク No.4 協同学習で授業を変える！．学事出版.
横浜市教育委員会（2010）．子どもの社会的スキル横浜プログラム個から育てる集団づくり 51．学研教育みらい.
涌井恵（2011・2012）．発達障害のある子どもも共に学び育つ通常の学級での授業・集団づくり～協同学習（学び合い）の実践から～．国立特別支援教育総合研究所メールマガジン，53～58.

特別支援教育支援員に求められる専門性

特別支援教育支援員は、地域の実態に合わせて、「介助員」や「支援員」、「学習支援員」等の呼称があるが、その役割は、日常生活の介助や学習活動上のサポートなど担任による指導の補助が主たるものである。多様な子どものニーズに的確に応えていくためには、特別支援教育支援員の役割は重要である。

以下に、特別支援教育支援員の専門性に関連する通知・報告・資料等の概要を整理した。

１．特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告（2010）

この報告では、特別支援教育支援員の役割や活動について「特別支援教育支援員は、障害のある幼児児童生徒の学校教育における日常生活の介助や学習活動のサポートを行う者で、具体的には、食事、排泄等の補助、車いすでの教室移動の補助、LD の児童生徒に対する学習支援、ADHD の児童生徒等に対する安全確保等の支援を行っている。」としている。また、「その役割・機能に関する実態把握、人材確保や研修の在り方、教員と特別支援教育支援員との役割・責任の分担、学生支援員の活用促進等について検討することが必要である。」としている。

２．共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）（2012）

この報告では、特別支援教育支援員について、「特別支援教育を実施するために、特別支援教育支援員を含めた教職員体制の充実が求められる。」、「教員、支援員等の一層の専門性の向上を図るための研修等の実施や学校としての専門性を確保していくことを考慮した人事上の配慮が求められる。」、「特別支援教育支援員の資質向上を図るため、各教育委員会は、研修を計画的に実施するとともに、これまでの研修成果等を踏まえつつ、特別支援教育支援員の研修カリキュラムを検討し、採用時研修やフォローアップ研修を実施することが必要である。」とし、インクルーシブ教育システム構築のための校内体制における特別支援教育支援員の位置付け、その専門性の確保や研修について言及している。

３．文部科学省リーフレット『「特別支援教育支援員」を活用するために』（2008）

このリーフレットでは、特別支援教育支援員の役割について次のように挙げている。

＜基本的生活習慣確立のための日常生活上の介助＞

・自分で食べることが難しい児童生徒の食事の介助をする。また、必要に応じて身支

度の手伝い、食べこぼしの始末をする。
・衣服の着脱の介助を行う。一人でできる部分は見守り、完全にできないところもできるだけ自分の力で行うよう励ます。
・授業場所を離れられない教員の代わりに排泄の介助を行う。排泄を失敗した場合、児童生徒の気持ちを考慮しながら後始末をする。

＜発達障害の児童生徒に対する学習支援＞
・教室を飛び出して行く児童生徒に対して、安全確保や居場所の確認を行う。
・読み取りに困難を示す児童生徒に対して黒板の読み上げを行う。
・書くことに困難を示す児童生徒に対してテストの代筆などを行う。
・聞くことに困難を示す児童生徒に対して教員の話を繰り返して聞かせる。
・学用品など自分の持ち物の把握が困難な児童生徒に対して整理場所を教える等の介助を行う。

＜学習活動、教室間移動等における介助＞
・車いすの児童生徒が、学習の場所を移動する際に、必要に応じて車いすを押す。
・車いすの乗り降りを介助する。
・教員の指導補助として、制作、調理、自由遊びなどの補助を行う。

＜児童生徒の健康・安全確保関係＞
・視覚障害のある児童生徒の場合、体育の授業や図工、家庭科の実技を伴う場面（特にカッターナイフや包丁、火などを使う場面）で介助に入り、安全面の確保を行う。
・教師と他の子どもが活動している間、てんかんの発作が頻繁に起こるような児童生徒を把握する。
・他者への攻撃や自傷などの危険な行動の防止等の安全に配慮する。

＜運動会（体育大会）、学習発表会、修学旅行等の学校行事における介助＞
・視覚障害のある児童生徒に対し、運動会で長距離走のとき、一本のひもをお互いに持って同じペースで走って進行方向を示したり、学習発表会では舞台の袖に待機し、舞台から落ちないように見守る。
・修学旅行や宿泊訓練の時、慣れていない場所での移動や乗り物への乗降を介助する。

＜周囲の児童生徒の障害理解促進＞
・支援を必要とする児童生徒に対する、友達としてできる支援や適切な接し方を、担任と協力しながら周囲の児童生徒に伝える。
・支援を必要とする児童生徒に適切な接し方をしている児童生徒の様子を見かけたら、

その場の状況に応じて賞賛する。
・支援を必要とする児童生徒の得意なことや苦手なこと、理解しにくい行動を取ってしまう理由などを、周囲の児童生徒が理解しやすいように伝える。

これらの特別支援教育支援員に求められる役割のいくつかについては、支援を必要とする児童生徒の実態、あるいは各学校現場の実状によって、その必要度が違っており、実際の活動は様々であるが、研修では、上記の役割を幅広く捉えた内容で構成しておく必要があるだろう。

そうした幅広い役割に対応可能となるための「研修の重要性」が、このリーフレットでは強調され、研修内容について具体的に下記のように示されている。

・特別支援教育支援員としての業務や心構え
　学校という組織の仕組みや学級担任等との協働の大切さなどを含めて
・特別支援教育の基本的な考え方・理念
　ほかの子どもと比べない、一人一人の興味や関心を大切にする、できたことを認め、できないことへの手立てを考える、成就感や達成感を重視する、自分らしさや自己有能感を育てるなど、子どもへの対応の基本を含めて
・主な障害の特性の理解
　学習障害（LD）・注意欠陥多動性障害（ADHD）、広汎性発達障害（高機能自閉症やアスペルガー症候群を含む）、知的障害、肢体不自由（脳性まひなど）、視覚障害（弱視・盲）、聴覚障害（難聴、ろう）など
・教室における子どもの気になる行動と対応について
　集団活動に参加できない、対人関係がうまくとれない、自分の席で落ち着いて活動に取り組めない、ルールを守って活動ができない、とても不器用である（はさみ、箸、鉛筆、のりなどの扱い）、運動面でのぎこちなさがある、こだわりがある、ことばの遅れが見られるなど
・関係機関について
　特別支援学校、福祉機関、大学、精神医療センター、療育センター、病院など

4．各地域における特別支援教育支援員の研修について

特別支援教育支援員には、必ずしも教育に関わる専門性が求められてはいないが、特別支援教育支援員は、インクルーシブ教育システム構築にかかる特別支援教育の推進、特に、通常の学級における特別支援教育推進のためには欠かせない重要な役割を果たしている。したがって、それぞれの特別支援教育支援員の役割に応じて必要とされる資質・能力の向上のための研修が一層重要になる。

「平成 22 年度版 都道府県等センター情報」（独立行政法人教員研修センター作成）では、それぞれの自治体によって行われている特別支援教育支援員の研修として、次のよう

なものが挙げられている。

・「発達障害のある児童生徒の理解と支援の具体」（県教育センター）
・「通常の学級担任が行う特別支援教育」（市教育センター）
・「障害に対する理解と適切な対応について」（市教育センター）
・「障害のある児童生徒の理解と具体的な支援方法」（市教育センター）

また、市区町村の教育委員会が、NPO 法人と協働で、特別支援教育支援員に係る養成と研修の仕組みを構築している例がある。そこでは、発達障害の理解、効果的な支援方法、学校現場や当事者からの学び、特別支援教育支援員の在り方といったテーマを設けた研修が行われている。

これらの研修の組み方は、特別支援教育支援員に求められる役割に基づいて、必要とされる姿勢やスキルを身に付けるために構成されるものである。各自治体の状況に応じて、精選されていく内容や優先される内容もあるが、核として必要とされる内容には、概ね共通したテーマがあると思われる。

５．海外での取組みについて

アメリカでは、教員と教員以外の職種との連携の在り方に関する研究知見が蓄積されつつある。

Snell & Janney（2005）は、教員以外の職種がインクルーシブ教育を実践する学校現場で果たす役割について、以下の五つの視点を提示している。

① 指導に関わる役割（Instructional role）
　チームの一員であること、児童生徒の情緒的なサポート、児童生徒の performance とスタッフの成長をモニターすること
② 学校を支援する役割（School support role）
　学校で一般的にすべきこと、基本的な教室でのサポート、集団に配慮した指導
③ 連絡調整の役割（Liaison role）
　教材等を児童生徒に適合させること、同じ目の高さで促すこと（peer facilitator）、家族とつながっていること
④ 特定の児童生徒を支援する役割（ Personal support role）
　特定の児童生徒のケア、癒し的な対象、児童生徒の work を助けること、クラス全体を助けること
⑤ 個別対応の役割（One-to-one role）
　個別の学級内支援（in-class support）を児童生徒に行うこと

しかし、こうした補助的職種の役割について、「まず始めに、学校長が専門職補佐員（paraprofessionals）を雇用する際に、職責や役割を書面にしておくことが、チームの中で求められる技能と責任を明確にすることになる」ことも述べており、教員以外の各種人

材をどのように活用するかを考える主体性が、あくまでも学校側にあることを指摘している。

また、教員と教員以外の職種で構成されるチームで指導計画等を作成する際に、補助教員（teaching assistants）を積極的に加えることの有用性を以下のように述べている。

① 彼らの持っている情報やアイデアを加えることがチームの決定の質を高める
② 彼らの参加が彼ら自身の知識と技能を高める
③ 積極的なチームメンバーとなることが校内における肯定的な関係形成に貢献する

一方で、チームに参加するための最大のバリアは、時間と費用の問題であり、勤務時間外の会議等に参加できないことが多い。勤務時間内や授業前後で時間が作れるように、管理職等とも調整する必要があると述べられており、これは日本の支援員の活用に際しても、同様の課題が実状としてあるように思われる。

さらに、小学校におけるインクルーシブな教室での取組に対して、教員以外の職種の役割に関する以下のようなガイドラインを立てることも述べている。

① 取り出し指導を減らして、授業の中で支援を行う機会を活用すること
② 授業や行事に参加できるように助ける教材や道具等を提供すること
③ 柔軟なスケジュールを組み、最も適切な時間で治療等が行えるようにすること
④ 授業計画に基づきながら、治療等をクラス活動に組み入れること
⑤ 環境調整や教材等を調整し、児童生徒がクラス活動に参加できるように促すこと
⑥ 教室に出入りするタイミングに十分に留意すること

これらは日本のインクルーシブ教育システムを構築する上でも有用であると考えられる。

６．まとめ

特別支援教育支援員は、必ずしも専門家として位置付けられていないが、その役割に応じた資質・能力が必要とされる。

特別支援教育支援員が担う障害のある子どもへの日常生活の介助や学習活動のサポートなどを行うために必要とされる資質・能力を育成するための研修の観点は、次のように整理できる。

・各障害種における障害の特性に関わる知識
・介助に関わる知識と技能
・教材教具に関する知識と技能
・学習指導・支援に関わる知識と技能
・子どもの精神面での支援に関わる知識と技能
・きめ細かに教室内での子ども及び教員の動きや関係性を観察する視点
・学級担任、他の教職員や特別支援教育支援員との情報交換および連絡・調整ができること

これらの観点は、学校における障害のある子どもに関わる人材としての幅広い資質・能力として求められている。

【文献】

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）．参考資料 30，特別支援教育支援員について．

文部科学省（2008）．リーフレット「特別支援教育支援員」を活用するために．

文部科学省特別支援教育課（編）（2008）．季刊 特別支援教育～特集:特別支援教育支援員の活用 ～．NO.28，東洋館出版社．

文部科学省特別支援教育課（編）（2011）．季刊 特別支援教育～【施策だより】「特別支援教育支援員」の活用について～．NO.44，東洋館出版社．

藤堂栄子（2010）．学習支援員のいる教室．ぶどう社．

Snell, M. E. & Janney, R. E.（2005）. Teachers'guides to Inclusive Practice: Collaborative Teaming (2nded.), Baltimore:paul H.Brookes Piblishing Co.

すべての教員に求められる専門性

本研究では、まず、研修に関わる情報を国内外から収集し、それを分析・検討し、インクルーシブ教育システムを構築していくための研修に必要な要素（キーポイントとなる事項）についてまとめた（第Ⅱ章）。次に、それらを基に学校関係者に求められる専門性について検討し、整理した。具体的には、（１）管理職、（２）特別支援教育コーディネーター、（３）特別支援学校や特別支援学級、通級による指導で障害のある子どもを担当する教員、（４）通常の学級担任、（５）特別支援教育支援員について、その職種・役割から考えられる専門性についてまとめた。

そしてそこから、すべての教員に求められる基盤となる専門性（資質・能力）とは何かについて検討してきた。

インクルーシブ教育システム構築のためには、特別支援学校や特別支援学級等のみならず、通常の学級の教員も含め、求められる共通の専門性がある。すべての教員に求められる専門性の基本は、教育の基本ともいえる「①集団形成（学級づくり）」、「②学習指導（授業づくり）」、「③生徒指導」であるが、インクルーシブ教育システム構築のためには、これら３つに次の要素を含めて考えることが必要である。

（１）特別支援教育に関する知識・技能の活用
（２）教職員および関係者の連携・協働
（３）共生社会の形成に関する意識

以下がその内容である。

（１）特別支援教育に関する知識・技能の活用について

障害のある子ども等、多様な学びの場で子どもの状態に応じた教育を実践する場合、特別支援教育で取り組んできた一人一人のニーズに応じた指導・支援のノウハウを取り入れることは必須である。障害のある子どものための環境の整備と配慮に関する知識を持っていることは、多様な子どもたちの指導法を工夫する手がかりとなる。

（２）教職員及び関係者との連携・協働について

インクルーシブ教育システム構築のためには、組織・チームで取り組むことが重要である。身に付けた知識や技能を自分の学級づくりや授業づくりに活かすだけでなく、校内外の関係者が連携・協働して指導や支援を行うことに結び付けることが大切である。そのた

め、インクルーシブ教育システム構築には、人とつながることを意識し、協力して取り組む力を付けることが求められる。

（３）共生社会の形成に関する意識について

インクルーシブ教育システム構築のためには、教員のみならず、すべての人が共生社会の形成について意識をもつことが求められる。中でも、学校は多様な子どもたちが共に学ぶ場となっている。障害のある子ども、複雑な家庭環境に置かれた子ども等が共に学ぶ環境の中、相互に人格と個性を尊重し合い、多様性を認め合うことをまず教員が意識することが求められる。

すべての教員に求められる専門性は、上述の通り、教育の基本ともいえる「①集団形成（学級づくり）」、「②学習指導（授業づくり）」、「③生徒指導」であり、これらが多様な子どもたちの学びを支える柱となる。そしてそれらの柱を支えるために必要な資質・能力として、（１）から（３）で挙げた要素を含めて考えていく必要がある。

これらの内容は、第Ⅳ章「研修カリキュラム立案のための方策とその具体例」や巻末「インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修ガイド 多様な学びの場の教育の充実のために－特別支援教育の活用－」（試案）の中で詳しく記述している。

第Ⅳ章　研修カリキュラム立案のための方策とその具体例

研修カリキュラム立案のための方策とその具体例

多様な学びの場の教育機能を充実させるための研修が目指すものには、すべての教員に求められる資質・能力と、職種・役割に応じて身に付けるべき資質・能力の習得がある。

本研究では、職種・役割に応じた専門性について整理した上で、すべての教員に共通する基盤となる資質・能力とは何かについて検討してきた（第Ⅲ章）。そして、まずはすべての教員に求められる資質・能力を習得するための研修の方策例である「インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修ガイド 多様な学びの場の教育の充実のために－特別支援教育の活用－」（試案）を取りまとめた。本研究では、研究成果の大要が見えてきた研究２年目の 10 月に各都道府県及び政令指定都市教育委員会・教育センター指導主事を対象とした「公開研究協議会」を開催し、本研修ガイド（試案）を含めた研究成果全体について意見収集を行い、そこで収集した意見を基に再度研究チームにて検討し修正をしてきた。

本章では、公開研究協議会での意見の反映を含めて、研修ガイド（試案）の考え方や構成について述べる。

本研修ガイド（試案）については、本報告書巻末に、また「公開研究協議会の記録（収集した意見とその対応を含む）」については、本章末に掲載する。

１．研修の目的と構造

中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（平成 24 年７月）では、インクルーシブ教育システムの構築のための専門性の在り方について次のように説明している。

○インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。

○すべての教員が多岐にわたる専門性を身に付けることは困難なことから、必要に応じて、外部人材の活用も行い、学校全体としての専門性を確保していくことが必要である。

○学校全体としての専門性を確保していく上で、校長等の管理職のリーダーシップは欠かせない。また、各学校を支援する、教育委員会の指導主事等の役割も大きい。

これらのことを踏まえながら、研修についての捉え方を図１に示す。

研修の目的は「多様な子どもたち一人一人のニーズに応じた教育の充実に資すること」である。そして研修は、一人一人の教員が問題意識を持ち自己研鑽をしていくことが基本となるが、同時に組織的に行われるものでもある。例えば、学級での教育課題は、学年、教科等で共通の課題として取り組むべきこともあるということから、学年会や教科会等での研修も考えられる。また、教育相談、生徒指導等の教育課題であれば校務分掌での研修も

考えられる。そして、学校で共通して取り組むべき課題は、校内の全体研修として行うことになる。

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

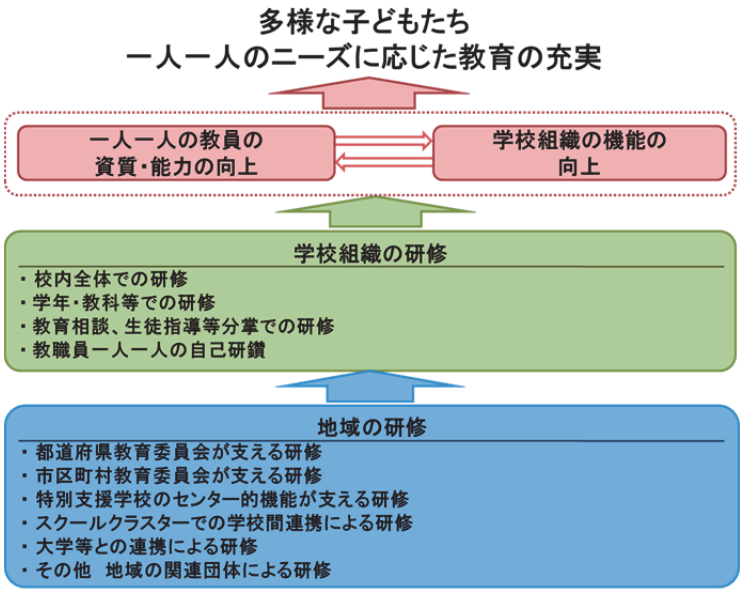


図１　研修の目的と構造

２.「インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修ガイド 多様な学びの場の教育の充実のために－特別支援教育の活用－」（試案）の考え方と構成

本研修ガイド（試案）は、インクルーシブ教育システムを構築し推進していくに当たり、すべての教員に求められる資質・能力を習得するためのものである。

（１）研修ガイド（試案）の考え方とその構成

「研修ガイド」（試案）の構成は、多様な子どもたちの学びを支える教育の柱を「学級づくり」、「授業づくり」、「生徒指導」であると捉え、それらを支えるために必要な資質・能力として、「子ども理解」、「環境整備」、「校内外との連携・協働」とした。そして、これらの内容には、「基礎的環境整備」や「合理的配慮」を含めた特別支援教育の知見や教育資源を活用していくという考え方である。

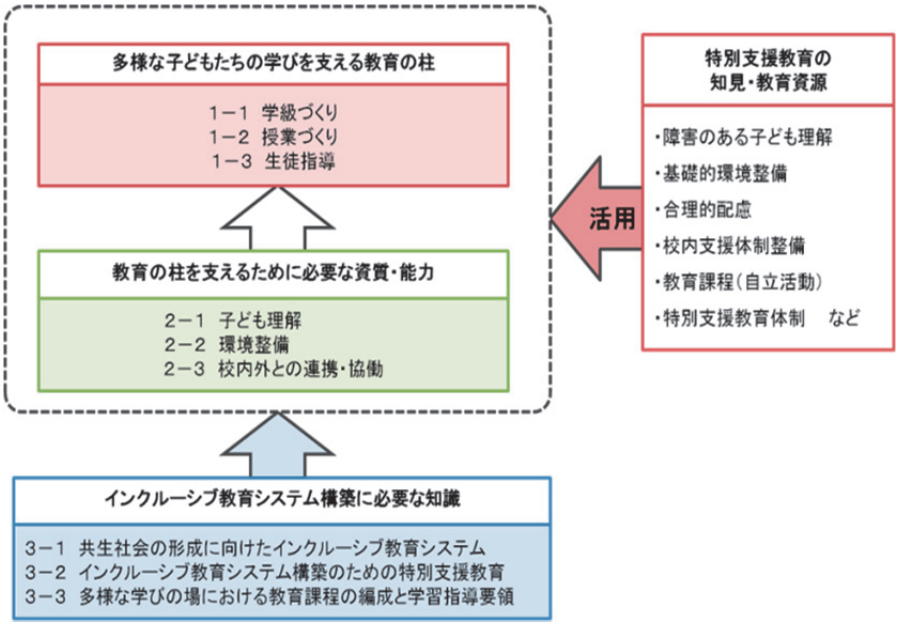


図２　すべての教員に求められる研修の内容と研修項目の関係

また、当然、「インクルーシブ教育システム構築に必要な知識」についてもガイドの中に含まれている。これらの研修の内容と項目の関係を図２に示す。

また、本研修ガイド（試案）の目次を以下に示す。

インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修ガイド
多様な学びの場の教育の充実のために
－特別支援教育の活用－　（試案）

＜研修ガイドがめざすこと＞

■■　多様な学びの場の教育　■■

■■　多様な子どもたち一人一人のニーズに応じた教育の充実　■■

１．専門性と研修の考え方

２．研修の内容

■■　研修の企画立案にあたって　■■

１．教育課題と研修ニーズの把握

２．研修計画の立案

３．研修の実施

４．研修の評価

■■　研修の企画・運営の実際　■■

１．課題把握のチェックリスト

２．研修の観点

３．研修企画の参考資料　～各研修項目の解説～

４．研修の企画例

（２）意見収集による修正点

前述した通り、本研究２年目に各都道府県及び政令指定都市教育委員会・教育センター指導主事を対象とした「公開研究協議会」を開催し、本研究について意見収集を行った。その意見と対応については、本章末の「公開研究協議会記録」に挙げた。その中で、本研修ガイド（試案）に関わる意見としては、具体的な研修企画例の提示の要望であった。これについては、上記目次に示した通り、「■■ 研修の企画・運営の実際 ■■」の中に「４．研修の企画例」を挙げ、より分かりやすくした。また、各都道府県等において、それぞれの実情に合わせて研修を組み立てやすくするために、研修内容の情報の入手方法等を示した。

３.「インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修ガイド 多様な学びの場の教育の充実のために－特別支援教育の活用－」（試案）の活用の仕方

本研修ガイド（試案）は、本研究の目的である「各都道府県等教育センターが研修カリキュラムの企画立案をする際の参考となる情報の提供」の一つである。

この研修ガイド（試案）は、各地域、学校の状況に合わせて、それぞれがこのガイドの内容を組み合わせたり、アレンジしたりして活用することを想定している。このため研修を企画立案する際、どのような内容がポイントとなるのか、その資料はどこから入手できるのか等の情報が盛り込まれている。また具体的な研修例についても参考として挙げている。具体的な活用の仕方については、研修ニーズの把握の方法や研修の組み立て方等、本研修ガイド（試案）の中で具体的に示している。

＜参考＞

「公開研究協議会」記録

１．公開研究協議会の目的

公開研究協議会開催の目的は、研究成果のまとめに向けての見直しのための意見収集である。

２．公開研究協議会日程等

主催：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

会場：キャンパスイノベーションセンター東京　多目的室２

日時：平成 24 年 10 月 12 日 10:30～16:00

参加者：各都道府県及び政令指定都市教育委員会・教育センター指導主事等 33 名

＜次第＞

（１）開会挨拶・趣旨説明

（２）研究説明

①　研究概要

②　内容説明

・関係者に求められる専門性

・研修カリキュラム立案のための方策とその具体例

・組織及び地域としての専門性の担保の仕組み

（３）講演

「インクルーシブ教育システム構築へ向けて教員の専門性とその確保について考える」

木舩　憲幸　氏　広島大学大学院教育学研究科教授

特別支援教育の在り方に関する特別委員会委員

（４）指定発言者及び参加者との意見交換

木舩　憲幸　氏　広島大学大学院教育学研究科教授

田中　　誠　氏　八王子市立愛宕小学校長

前全国連合小学校長会特別支援教育委員会委員長

澤田　真弓　　国立特別支援教育総合研究所

３．公開研究協議会の記録

趣旨説明及び研究説明についての記録は、本報告書の内容と重なるので省略する。

＜講演＞（概要）

「インクルーシブ教育システム構築へ向けて教員の専門性とその確保について考える」

木舩　憲幸　氏　　広島大学大学院教育学研究科教授
特別支援教育の在り方に関する特別委員会委員

Ⅰ．これからの教員に求められる資質能力

「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（中央教育審議会答申）及び「大学改革実行プラン」（文部科学省）の２つの動向を踏まえ、インクルーシブ教育システム構築へ向けた教員の専門性を考えた場合、「障害・発達に関する知識」、「実践指導力」、「活用・応用力」、「連携・協働する力」、「コミュニケーション力」等が求められる。さらに、そうした教員の養成・研修における教育委員会・学校と大学との連携が重要であり、OJT の活用も重要となる。

Ⅱ．インクルーシブ教育システム構築へ向けて教員に求められる専門性

○　「障害者基本法」から教員に求められる専門性を考える
- 指導計画等の計画力
- 連携・協働する力
- コミュニケーション力

○　中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」（報告）から教員に求められる専門性を考える
- 合理的配慮についての知識
- 多様な学びの場の整備と学校間連携の推進
- 本人・保護者と連携する力
- 障害・発達等の知識
- 指導計画を作成する力（実態把握、目標設定、内容・方法の選定、評価、再計画等の力）

○　米国の The Council for Exceptional Children の資料から教員に求められる専門性を考える
- すべての障害種の指導の基礎となる力（実態把握、指導内容・方法など）
- 総合的にコーディネートする力
- 専門性ある教員としてのプロ意識と倫理

こうした教員の専門性を向上させるためには、養成・研修における OJT の活用（例えば、

校内研修における授業研究、教材研究、ケース検討等）が重要である。

Ⅲ．インクルーシブ教育システム構築へ向けて教員の専門性とその確保：まとめとして

すべての教員に求められる専門性として以下の４点が挙げられる。

１．知識技能
２．指導計画等を計画作成する力
３．指導実践力
４．連携・協働・コミュニケート等の力

このような専門性を担保するためには、次のような研修が必要となる。

１．知識技能→講義とケースに基づく実地研修等
２．指導計画等を計画作成する力→養成・研修におけるケース検討等
３．指導実践力→養成・研修におけるケース検討等
４．連携・協働・コミュニケート等の力→ロールプレイ等の実習等

また、教員養成および現職研修において、障害のある者の立場や多様な関係者の声を聞き、ケースカンファレンスを行う研修が有用である。

＜指定発言者より＞（概要）

田中　誠　氏　　八王子市立愛宕小学校長
前全国連合小学校長会特別支援教育委員会委員長

八王子市立愛宕小学校は、通常の学級 12 学級、知的特別支援学級２学級、全校児童数 342 名であり、学校運営協議会（コミュニティ・スクール）を置く学校として指定されその実践がなされている。

コミュニティ・スクールでの専門性の担保と研修の取組について、紹介する。（その内容は、本報告書第Ⅴ章５．（１）に示す。）

コミュニティ・スクールでの専門性の担保と研修の取組の状況を踏まえて、校長に求められる専門性として、以下の４点が挙げられる。

１．インクルーシブ教育システムの受け止めを明示し共有すること
２．教職員保護者への理解啓発
３．学校組織として対応
４．担任への教育内容等への支援

＜参加者との意見交換＞（概要）

参加者との意見交換の時間は 90 分設けられたが、紙幅の都合で全ての発言を記録することはできないため、以下に、主に挙がった３点の柱に沿って議論の概要を記す。

〇現職および養成の研修の在り方について

全国の各地域で地域資源の特色を活用した、教育委員会、教育センター、大学等との連携による、さまざまな研修が進められていること、現職教員および新任教員、教員志望の大学生や支援員等の養成に対する取り組みが紹介された。

木舩氏より「私的な繋がりではなく各組織同士が公的に連携することで、人が変わってもつながりが継続する」ことが重要とのコメントがあった。また、田中氏より八王子市立愛宕小学校の取り組みを踏まえて、「大学組織とのリンクを目指している。さらに地域を巻き込んでいきたい。支援員等の育成にもつなげたい」とのコメントがなされた。

〇特別支援教育の観点を取り入れた学級づくりと授業づくりについて

全国各地域での学級づくりの取り組みを通した、特別支援教育コーディネーター、通常学級担任、特別支援学級担任の連携を進める工夫が話題となった。

木舩氏より「一人一人を丁寧に教育していく」こと、田中氏より「教員間のコミュニケーション力が求められる」ことの重要性がコメントされた。加えて、校長のリーダーシップとして「コミュニティ・スクールの視点を持ち」「学校だけでなく、地域、保護者の支援が必要で、様々に情報提供していく」ことも重要であることに触れられた。

さらに、学級づくりの話題から授業づくりの取組へも話題が及んだ。特別支援学級教員の持つ専門性やリソースを通常学級教員へ橋渡ししていくための取組が複数の地域から紹介された。

〇地域に根ざした特別支援教育コーディネーターの連携とセンター的機能について

さまざまな地域で連携協議会の取組や設置の工夫が進められていることが話題となった。市町村単位、県内のブロック化、中学校区での体制作りなどが挙げられた。

また、特別支援教育コーディネーターが地域のセンター的機能の中心として役割を果たすための工夫についても話題が及んだ。

これからのスクールクラスターの視点を踏まえた取組について、木舩氏より「① ５障害に対してすべての校種において対応できるようにすること、②障害種に特化していくこと、という２つのパターンが考えられる。県全体としては全ての障害種への支援を担保する必要はあるので、全域をカバーするための複数の拠点化を行うことなどの工夫が必要となる」とコメントされた。

４.「意見収集シート」に記載された主な意見とその対応

本協議会は、研究成果のまとめに向けての見直しのための意見収集を行うことが目的である。

直接的な意見交換の時間を設けたほか、「意見収集シート」による意見提出の協力を依頼した。参加指導主事 33 名、全員からの意見収集ができた。

以下の３点について意見収集を行った。

① 学校関係者に求められる専門性
② 研修カリキュラム立案のための方策とその具体例
③ 組織及び地域としての専門性の担保の仕組み

①から③の報告に対し、肯定的な意見のほか、次のような要望があった。

①については、本研究で取り上げた学校関係者のほか、例えば指導主事や今後重要な役割を担うであろう就学に関わる「教育支援委員会」（仮称）の担当者の専門性についても明らかにして欲しいという意見があった。

②については、「研修ガイド」（試案）に具体的な研修企画例を挙げて欲しいという意見があった。

③については、さまざまな地域で参考になるよう、実践事例を豊富に挙げて欲しいという意見があった。

①の意見については、重要な視点ではあるが、まずは、今回の研究で取り上げた学校関係者に限り、「組織及び地域としての専門性の担保の仕組み」に関わって指導主事（教育委員会）等の役割の重要性に触れていくことにした。

②については、「研修ガイド」（試案）に具体的な研修企画例を挙げていくことにした。

③については、各地域で参考となるよう、また工夫ができるような事例のまとめ方、例えば具体的な研修内容や組織の具体が分かるようなまとめ方をしていくことにした。

第Ⅴ章　組織及び地域としての専門性の担保の仕組み

組織及び地域としての専門性の担保の仕組み

子ども一人一人の多様な教育的ニーズに応じた支援を行うには、教員個々の専門性の向上を図るだけでなく、教員一人一人の力がより一層発揮されるようなシステムの構築を考えていく必要がある。さらには、組織や地域としての専門性を担保していく仕組みが必要である。

折しも平成 22 年 6 月 3 日に文部科学大臣より中央教育審議会に「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」諮問され、平成 24 年 8 月 28 日に答申が出された。その中では、養成段階、採用段階、初任段階、現職段階及び管理職の段階において、学校と教育委員会及び大学との連携・協働の強化が提案されている。

当然のことながら、インクルーシブ教育システムを推進していくための教員の資質能力の向上方策を考える上で、本答申の内容や提案事項を含めて検討していく必要がある。とりわけ本研究においても、教育委員会、大学をはじめとする関係機関や地域社会が一体となって教員を養成し、支援していくことが重要であると考えている。

そのような取組は、現在も一部の教育委員会と大学において、さらには地域において積極的に行われている。ここでは、それらの取組についてまとめていきたい。

１．コミュニティ･スクールの取組による専門性担保の仕組み

コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）とは、教育委員会から任命された保護者や地域住民などが、一定の権限と責任をもって、学校運営の基本方針を承認したり、教育活動について意見を述べたりすることを通じて、学校の様々な課題解決に参画していく仕組みである。この制度は、平成 16 年に「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の改正によって成立した。この制度を活用した取組が各地域の学校でなされており、その中には、授業づくりや地域での合同研修会の開催、地域人材の活用など、専門性担保の仕組みに関係する事例が多々ある。文部科学省では、平成 20 年 3 月に「コミュニティ・スクール事例集」をまとめており、大変参考になる。この事例集よりその取組のいくつかを以下に挙げる。

＜Ａ小学校＞

幅広い人材と一緒に、授業をつくり、学校をサポートするシステムを構築し、多様な子どもたちの学びを支援する取組。

スタディーアドバイザー（いろいろな教科授業に、担任や専科の教員の教科指導補助として活躍する学習支援ボランティア）、及びコミュニティティチャー（専門的知識や技術をもち、特定教科のある時間に先生として活躍する教育ボランティア）、その他のボランティアを含め、150 名以上が、学校の教育活動に参画している。

＜Ｂ支援学校＞

「地域の教育力（ボランティア養成）プロジェクト」の取組

コミュニティに潜在するヒューマンリソースの開発、マンパワーの育成を目指すプロジェクトとして位置付け、障害のある子どもを対象としたボランティア養成をきっかけにして、Ｂ特別支援学校へのサポートはもとより「地域の教育力（コミュニティ・キャピタル）」向上を目指す。

養成講座に全回出席した受講者には、「修了書」が交付され、教育委員会が実施している「総合育成支援教育ボランティア」への登録が可能となる。この制度は、ＬＤ・ＡＤＨＤ・高機能自閉症等を含めて障害のある児童生徒の学習支援を小・中学校等で実施するボランティア制度である。

２．地域の教育資源を活用した専門性担保の仕組み

地域内の教育資源（幼・小・中・高等学校及び特別支援学校等、特別支援学級、通級指導教室）それぞれの単体だけでは、そこに住んでいる子ども一人一人の教育的ニーズに応えることは難しい。こうした域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）により域内のすべての子ども一人一人の教育的ニーズに応え、各地域におけるインクルーシブ教育システムを構築することが必要である。スクールクラスターのイメージを図１に示す。

スクールクラスターの活用は、教員の専門性の向上についても言えることである。教員の専門性は、個々の子どもたちの教育的ニーズに応えるための日々の教育実践の中で培われていく。したがって、域内の関係者と連携・協働する中で専門性が向上していく。またその専門性を補完し合うこともでき、地域全体で専門性を担保することとなる。

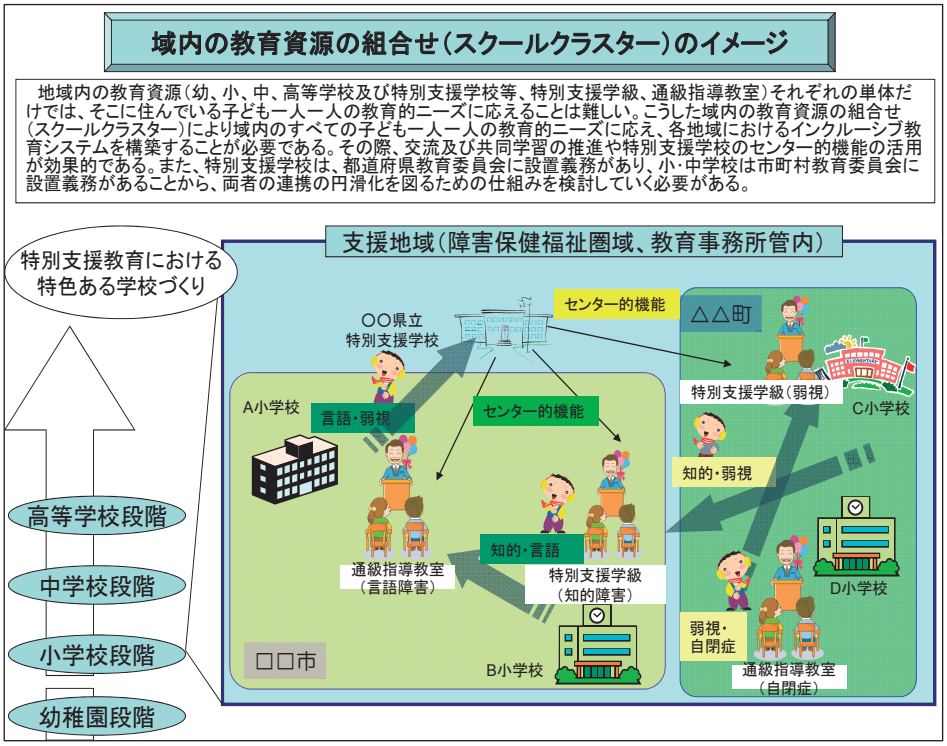


図１　スクールクラスターのイメージ

（中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」参考資料より）

３．学校と教育委員会及び大学との連携による専門性担保の仕組み

学校と教育委員会及び大学との連携による専門性担保の仕組みは、上記１．のコミュニティ・スクールや２．のスクールクラスターの活用での取組の中でもなされていることであり、専門性担保の仕組み作りには欠かせない重要な観点である。先に挙げた「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（答申）の中にも参考となる取組について言及している。教職大学院での教育委員会・学校と大学との連携・協働では、次のように記述されている。

> 一部の教職大学院については、学校を大学院の実習・学修の拠点とする方式により、校内研修と大学院での学びを高度に組み合わせて現場での課題の解決に当たる試みを行い、成果を上げている。これは、拠点となる連携協力校での具体的課題の解決を題材として、当該校の現職教員が勤務を継続しながら、大学院での学びを行うことを基本としている。加えて、大学教員が連携協力校を定期的に訪問し、連携協力校における学校全体、更には近隣の学校の教員も含めて、研修を一体的に行いながら、併せて学部新卒学生も連携協力校において学校での授業研究や指導の改善のメカニズムを学ぶという方式が採られており、こうした取組も十分に参考とすべきである。

この取組は、教員養成の大学側にとっても、また現職研修を行う教育委員会や学校においても、さらには地域においても有効であると考える。大学と教育委員会・学校が連携・協働しながら理論と実践の往還により教員養成や現職研修を行っていくことができるのである。

また、初任者研修における教育委員会の取組として、次のような例を紹介している。

> 複数の先輩教員が複数の初任者や経験の浅い教員と継続的、定期的に交流し、信頼関係を築きながら、日常の活動を支援し、精神的、人間的な成長を支援することにより相互の人材育成を図る、「メンターチーム」と呼ばれる校内新人育成システムを構築している教育委員会もある。こうした取組は、初任者の育成だけでなく、校内組織の活性化にも有効である。初任者研修と「メンターチーム」の取組を有機的に組み合わせることにより、初任者のより効果的な育成を図ることも考えられる。

この取組は上記記述にもあるように、初任者研修だけでなく、校内組織の活性化にも有効であり、校内での良好なコミュニケーションの育成や校内研修の土壌作りにもつながっていくと考える。

学校と教育委員会及び大学との連携による専門性担保の仕組みについては、上記答申で紹介されているほか、各都道府県教育委員会を軸としながら、様々に工夫をこらした取組がなされている。その一つに「教師塾」等の取組がある。以下にその取組の一部を挙げる（各

都道府県教育委員会等のホームページや電話による問い合わせから情報収集した中の一部)。

＜C教育委員会の取組＞

教員を志望する学生等を対象にその実践力を少しでも高めようと採用前の段階から大学と連携して積極的な教員養成を進めている。→「C教師塾」

「C教師塾」の概要

ア．C市教育学講座（全10回）

C市立学校の中堅・若手教員・保護者、教育委員会指導主事等による実践報告・講演・パネルディスカッションを基に、少人数でグループ討議を行う。グループ討議を円滑に進めるため、現職の「拠点校指導教員」がアドバイザーとして進行を担当する。

イ．C市立学校実地研修（10日間）

学校現場での教育実践を直接体験する。

ウ．フィールドワーク（4講座以上選択）

学校の研究発表会、研究授業やC市の教育機関などの取組に参加し、レポートを作成し、C市教育に対する見識を深める。

エ．ア～ウの取組を経て、総合教育センターの教科・領域の専門の指導主事の指導により、学習指導案を作成。模擬授業を行い、塾生の実践的な力の養成を図る。

＜D教育委員会の取組＞

高い志をもった教員を学生の段階から養成するため、教員を養成している大学や区市町村教育委員会と連携している。→「D教師養成塾」

「D教師養成塾」の概要

ア．特別教育実習

D公立小学校での年間を通した教育実習や異校種の授業観察等を通して実践的指導力や柔軟な対応力を養う。

●教師養成指定校での実習（年間40日程度）

週1日と年間3回の連続実習

夏季休業期間中の実習（2以上）

●異校種及びモデルとなる授業の観察（それぞれ半日を単位として3回）

イ．講義（土曜午後1時30分から午後5時30分まで）

学校教育をめぐる様々な課題や教養を身に付けるための講義を通して幅広い視野と社会性を養う。(テーマ例：「自己を磨く」、「より高い目標にチャレンジする」、「心を開いて子どもに寄り添う」、「若き教師に期待する」等)

ウ．ゼミナール

（土曜午後１時 30 分から午後５時 30 分まで、夏季休業期間中１泊２日の合宿）

学習指導計画の作成や教材研究等を行い、各教科等の専門性や指導技術の向上を図る。（テーマ例：「授業づくりの基礎」、「児童理解と学級づくり」、「単元を通した授業づくり」、「一人一人が輝く学級づくり」、「保護者・地域からの期待に応えるために」、「集団を把握する」）

エ．体験活動（夏季休業期間中５日間）

企業等での就業体験を行い、教師としての使命感や志を育て、社会人としての責任ある態度を養う。

これらの取組は、教員を志望する学生等を対象とした教員養成ではあるが、その指導に当たっては、現職教員の研修にもなっていることが分かる。なお、これらの「教師塾」等の修了者について、教員採用試験での「特別選考」枠での受験を行っているところも一部ある。

４．様々な事業の実施による専門性担保の仕組み

組織及び地域としての専門性を担保するための方策としては、国や各都道府県等の関連事業に積極的に取り組むことも有効であり、かつ重要である。

例えば、「学校・家庭・地域の連携による教育支援活動促進事業」（図２）の取組により、合同研修会の実施や学習アドバイザー等、地域社会全体で様々な教育支援活動を実施することができる。

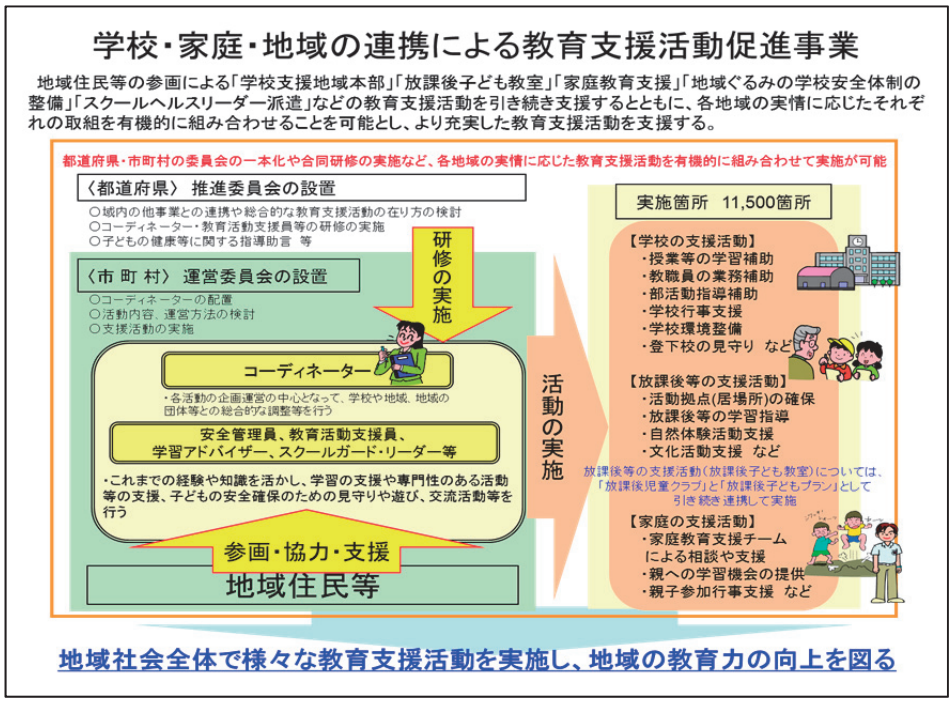


図２　学校・家庭・地域の連携による教育支援活動促進事業

（中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」参考資料より）

また、「特別支援教育体制整備の推進」（図３）の取組では、医療、福祉、労働等の関係機関との連携、学校への巡回相談や専門家チームによる支援、研修体制の整備・実施等を

行う。これらの取組を通して、教員の専門性や組織や地域の専門性の担保がなされていくと考える。

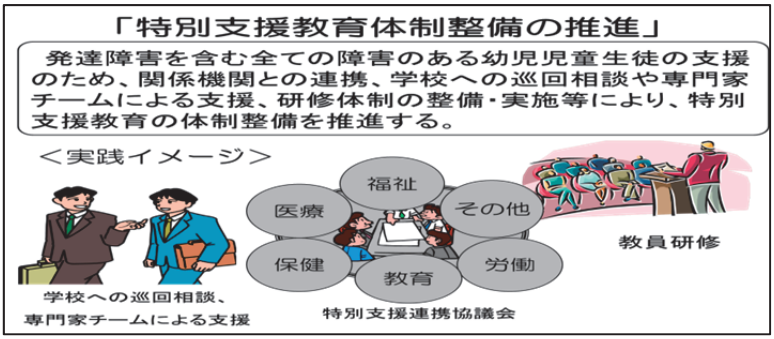


図３　特別支援教育体制整備の推進

（中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」参考資料より）

５．訪問調査によって得られた事例

本研究では、上記の「１．コミュニティ・スクールの取組による専門性担保の仕組み」と「２．地域の教育資源を活用した専門性担保の仕組み」について、先行的に取り組んでいる学校や教育委員会に対して訪問調査を行った。以下にその事例を紹介する。

（１）コミュニティ・スクール（学校運営協議会）での専門性の担保と研修の取組

【東京都八王子市立愛宕小学校の取組】

八王子市立愛宕小学校は、平成 22 年度より、学校運営協議会を置く学校として指定され、実践が始まった。（八王子市では、「地域運営学校」と呼称している。）

学校運営協議会では、地域の町内会長、青少年育成指導員役員、保育園長、医師、元中学校ＰＴＡ会長や学校コーディネーターなどを委員に任命しており、保護者が子どもの卒業後も地域の一員として学校を応援していける組織となることを目指している。

平成 24 年度の学校運営協議会では、以下の 3 点を目標として掲げている。

１．愛宕小学校の教育充実のため一層の支援を行うこと
２．地域の町内会、各学校、青少年育成委員などと緊密に連携を図り、子供を取り巻く保護者・地域・学校が心を一つにして子供たちの健全育成について具体的な手だてを実施していくこと
３．震災時の学校の役割などについて検討していくこと

そして具体的な活動として、「ボランティアによる学習支援」、「防犯パトロール」、「健全育成に関わる活動」を中心に行っている。

愛宕小学校では、この学校運営協議会制度の下、地域の他の小・中学校と連携し、発達障害など特別な教育的ニーズのある子どもへの指導や支援に関わる専門性向上のために、保護者や地域の方々と教職員の合同研修会を実施している。また、これらの研修は、学習支援員やボランティアの研修の場としても活用されている。

＜研修の実際＞

特別支援教育の裾野を広げることをねらいに、大学教授の協力の下、教員と特別支援サポーター等と共に実施する研修会を企画・実施している。

講師の招聘費用は、地域の小・中学校に配当されている研修予算から拠出している。研修は、大学での現職教員を対象とした講義の内容をベースにし、会場校を毎回替えることにより多くの教員が参加しやすい状況をつくっている。また、研修においては、出席表を作成し全研修会参加者に修了証を発行している。

１）研修のねらい

教員の意識改革と指導力の向上、特別支援サポーターの育成、保護者への啓発、校内委員会の内容充実（定例化、ケース会議や関係者会議の日常化）としている。

２）研修会の対象と構成

八王子市の小・中学校に勤務する教員、特別支援サポーター、学校コーディネーターなどを対象に、大学教授を講師として、ワークショップ形式で実施している。以下に基礎編と応用編の内容を紹介する。

【基礎編】年間 10 回（毎回２時間程度）

(1) なぜ特別支援教育が必要なのか
(2) 子供の発達の偏りの理解と発達評価
(3) 障害理解・特性理解・感覚障害の理解
(4) 支援方法①発達論・行動論をベースに
(5) 支援方法②心の支援・環境論をベースに
(6) 連携（校内・子ども・保護者・地域）をどうするか、よい事例から学ぶ
(7) 支援会議（自分理解・ファシリテーションとは何か）
(8) 学校におけるユニバーサルデザインとは何か①
　生活支援・学習支援・感覚連動支援の実際
(9) 学校におけるユニバーサルデザインとは何か②
　心の支援・コミュニケーション支援・自立支援の実際
(10) まとめ

【応用編】年間６回（毎回２時間程度）ケース会議と事例検討

(1) 支援の実際　基本的な支援方法について　構造化とは
(2) 支援の実際　基本的な支援方法について　応用行動分析とは
(3) 支援の実際　基本的な支援方法について　愛着障害とは
(4) 支援の実際　基本的な支援方法について　学習支援の基本とは
(5) 支援の実際　基本的な支援方法について　感覚統合とは
(6) 支援の実際　基本的な支援方法について　感覚障害への支援
　自分理解・ファシリテーションとは何か

この研修は、研修の翌日から各学校での具体的な支援に資するため（支援の実際）の研修で、参加にあたって、受講者には所属する学校の事例の提出を求めている。

受講者には所属校での特別支援校内委員会やケース会議、関係者会議等で研修の成果を活かすことや、所属校の課題解決に向けて本研修を広く校内で活用することが期待されている。

３）成果と課題

基礎編では、毎回 80~100 名の参加があり、また、そのうち、毎回 30 名以上はサポーターが参加するため、教職員を含めた受講者同士のネットワークが進み、特別支援教育の裾野の広がりが見られている。また応用編では、校内委員会やケース会議、関係者会議が日常化している学校からの話題提供や児童を多面的に見取る視点などの身近なモデルの紹介があり、所属校でのケース会議の内容充実につながっている。また、育てたいコーディネーターの推薦があり、研修への勧誘を行うなど、人材育成へ向けての情報交換が行われるようになっている。

課題としては、校外の研修に出かけることが厳しい現状に対する対応やスキルアッププログラムの設定の必要性などが挙げられる。

愛宕小学校でのこうした取組は、障害のある子どもが、学校関係者だけでなく、保護者や地域の住民に理解されることで、将来にわたり、地域社会の一員として認知され支援されていくための素地を形成していくことにつながっている。

（２）地域の教育資源（スクールクラスター）を活用した専門性の担保と研修の取組

【上越市での取組】

中学校区に基づく域内のブロック化と広域を網羅するエリアの設定

１）上越市の教育概況

上越市は人口約 21 万人で、小学校 54 校、中学校 22 校が設置されている。

小学校 54 校のうち 52 校に 117 特別支援学級、中学校 22 校の学校に 44 特別支援学級が設置されている（平成 23 年９月時点）。

上越市では､市が独自に行っている実態調査の結果､支援の必要な児童生徒が約８～９％いると把握している。一人一人の教育的ニーズは多様であることに加え、市町村合併により広域となったことを受け、域内のブロック化及び広域を網羅するエリアを設定するとともに、域内の教育的資源の組み合わせによるシステムを構築している。（表１）

２）上越市のスクールクラスターの構成

上越市では、表１に示す通り市内を３つのエリアに分け、各エリアの小学校（各１校）に発達障害通級指導教室（表１の◆）を設置し、エリア内の小学校の通常の学級に在籍する児童への対応を行っている。この通級担当教員が、エリア内の中学校に設置される通級指導教室を兼務することで、エリア内の中学校の通常の学級に在籍する生徒への対応が行われている。

表１　上越市のエリアブロック及び各ブロックの概要

エリア	ブロック（計 14）	中学校（22 校）	小学校（54 校）
１Ａ	１Ｂ	１校	４校○
	２Ｂ	３校	３校○
	３Ｂ	１校▲▲	３校○
	４Ｂ	１校	３校○
	５Ｂ	１校	６校○　◆
	県立Ｃ特別支援学校◎		
２Ａ	１Ｂ	２校	３校○
	２Ｂ	１校▲	４校○
	３Ｂ	２校	５校○　◆
	４Ｂ	１校	２校○
	５Ｂ	１校	４校○
	県立Ｄ特別支援学校◎		
３Ａ	１Ｂ	２校	４校○　◆
	２Ｂ	２校	５校○
	３Ｂ	２校	４校○
	４Ｂ	２校	４校○
	１Ｂ～２Ｂ：県立Ｃ特別支援学校◎ ３Ｂ～４Ｂ：県立Ｄ特別支援学校◎		

○：小学校巡回相談員　１４名
▲：中学校巡回相談員　３名
（１Ａのうち１名は３Ａを担当）
◎：特別支援学級巡回相談員
◆：発達障害通級指導教室
本務校＝小学校４日半
兼務校＝中学校半日

さらに、市内を中学校区に基づいた 14 のブロックに区分し、ブロックごとに巡回相談が行われている。

３）上越市のスクールクラスターの活動と機能

14 の各ブロックには、ブロックごとに１名の巡回相談員が配置されて、ブロック内の学校の要請に応じて巡回相談活動が実施されている。巡回相談員は、依頼された学校の授業を参観するとともに校内委員会に参加し、学校と共に必要な対応について検討する役割を担っている。巡回相談でも困難な事例である場合は、エリア内の発達障害通級担当者が巡回相談を行う仕組みになっている。

３つの各エリアの発達障害通級指導教室では、エリア内の児童生徒の指導に加え、定期的に全エリアの児童生徒及び通級担当者が１校（センター校）に集まり、小集団指導を行っている。また、指導後は、通級担当者間で事例検討や指導に関する研究協議を行い、通級担当者の研修の場となっている。

さらに、14 のブロックを８つのグループに括り、市の就学相談委員会のブロック部会が設けられている。就学相談の対象となった児童生徒について、就学相談員による実態把握と今後必要な対応等を検討するための協議が行われ、就学相談員の専門性の向上を図るための実際的な研修の場として機能している（平成 23 年度）。

加えて、市内に所在する県立の特別支援学校、大学等から講師を招聘し研修会を開催したり、また、巡回相談・就学指導委員会での助言を受けたりするなど、地域の教育資源を活用し、専門性の向上を図っている。

４）まとめ

上越市の市域は過疎地を含み広域に広がっている。そのために、市域を構成する地域ごとに３つのエリアを設け、通級指導教室を設置したり、中学校区を核とした 14 のブロックを設けたり、それぞれの域内のエリア・ブロックごとに、複層的に教育資源を配置し共有していく仕組みを設けている。

この結果、地域において専門的な教育資源が効果的に共有され、また、教員の実際的な研修の機会を通して専門性の確保が図られている。

【三鷹市での取組】

１）三鷹市の教育概況

三鷹市は人口約 18 万人で、小学校 15 校、中学校７校が設置されている。

小学校 15 校のうち５校（知的障害対象 5 学級、肢体不自由対象１学級）の特別支援学級、中学校７校のうち５校に特別支援学級（知的障害対象）が設置されている。また、通級による指導として、小学校 15 校のうち難聴・言語障害学級が１学級と情緒障害学級が３学級、中学校７校のうち情緒障害学級が２学級で設置されている。（東京都では、「特別支援学級」として、固定学級と通級による指導の学級が設置されている。）

三鷹市では、教育委員会が策定した「三鷹市教育ビジョン」に基づいて、全市を挙げて「三鷹市教育支援プラン」を推進している。また「特別支援教育の目指す一人一人のニーズに応じた支援は、特別なことではなく自然で当たり前のこと」として捉え、「教育支援」と呼んでおり、特別支援学級は「教育支援学級（固定制）」、通級指導学級は「教育支援学級（通級制）」、特別支援教育コーディネーターは「教育支援コーディネーター」と呼ばれている。

２）三鷹市のスクールクラスターの構成

三鷹市では、中学校区が一つのクラスターで、「学園」と呼ばれる小中一貫教育校を構成している。各学園は小学校２校（もしくは３校）と中学校１校で構成されている。学園は全市で７つあり、義務教育の９年間で系統性と連続性のある教育支援を行っている。

また、すべての学園に教育支援学級（固定制または通級制）が設置されており、入級に際しては、市の総合教育相談室が在籍校と教育支援学級との連携の要となり、実態把握と相談の体制が整っている。このほかにも総合教育相談室は、スクール・ソーシャルワーカーやスクール・カウンセラー、学習指導員、就学相談員を活用及び学校へ派遣して、教育相談と教育支援を充実させている。

３）三鷹市のスクールクラスターの活動と機能

各学園では、小中一貫校を構成する各学校の校長の中から学園長と副学園長を置き、学校間での校務分掌組織にも統一性をもたせている。学園は、学園の運営委員会を定期的に開催し、３校（４校）の教員の連携を図るための取組を行い、小学校及び中学校の教員は、それぞれ中学校及び小学校の兼務発令を受けており、小・中学校の教員による相互乗り入

れの授業や交流行事、小・中学校の教員による授業研究等も行っている。各学校では２名以上の教育支援コーディネーターが指名され、実態把握や個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成にあたっては、市教育委員会および総合教育相談室で作成したガイドブックの活用が進められており、巡回発達相談員等の専門職のバックアップも得ることができる仕組みが整備されている。

７つの学園の運営は、コミュニティ・スクールの考え方を基盤としており、すべての学校に保護者や地域住民が学校運営に参画する「学校運営協議会」「コミュニティ・スクール委員会」を設置して、地域と一体となった教育支援を推進している。

４）まとめ

三鷹市では、市教育委員会、地域コミュニティ、学校が一体となって支援教育を推進しており、特に、小・中教育一貫校である「学園」が一つのクラスターとして十分に機能するような体制整備を進めている。地域コミュニティを活性化させる地域作りの土台の上に教育のシステムを乗せる形で、義務教育の９年間に系統性と連続性をもたせており、その中で、教員、保護者・子ども本人、地域住民とが互いに支え合い高め合う仕組みが構築されている。このクラスターの構成によって、特別な支援の必要な子どももそうでない子どもも同じコミュニティの中で見守られると同時に、そうした子どもを教育支援する教員にも必要な支援体制を活用できる相談や研修の仕組みが整っている。

【文献】

中央教育審議会（2012）．教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）．

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）．

文部科学省（2008）．コミュニティ・スクール事例集．

第Ⅵ章　総合考察

総合考察

本研究では、インクルーシブ教育システムの構築に向かう国の政策の方向性に対応し、その要となる人材育成及び専門性を担保するためのシステムについて検討し、関係機関に情報提供を行うことを目的としてきた。

本研究を始めたのは平成23年度であるが、その5年前の平成18年12月には、第61回国連総会において障害者の権利に関する条約が採択され、平成20年5月に発効、我が国は平成19年9月に同条約に署名し､現在批准に向けた検討を進めているところである。

教育においては、平成18年12月に教育基本法が、平成19年6月には学校教育法が改正されている。また平成19年度からは、特殊教育から特別支援教育へと代わり、平成20年1月の中央教育審議会答申「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について」を受けて、平成20年3月に幼稚園教育要領、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領が告示され、平成21年3月に高等学校学習指導要領、特別支援学校学習指導要領が告示されている。このように障害者を巡って、また教育全体を巡っても、激しく動いているさなかに本研究が始まった。

そして、研究期間中、本研究に関係する二つの重要なまとめが中央教育審議会より出された。一つは、平成24年7月23日に出された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」であり、もう一つは、平成24年8月28日に出された「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」である。我々研究チームは、この二つのまとめの審議過程について常に情報収集し、その動向を意識しつつ研究を進めてきた。

ここでは、２年間の研究全体を通し、本研究の所期の目的に照らしながら、考察を加えていく。

１．学校関係者に求められる専門性についての提示

本報告書第Ⅱ章では、研修に関わる情報を国内外から収集し、それを分析・検討し、インクルーシブ教育システムを構築していくための研修に必要な要素（キーポイントとなる事項）をまとめた。そして、それらを基に学校関係者に求められる専門性について整理し、第Ⅲ章にまとめた。ここでまとめた学校関係者とは、①管理職、②特別支援教育コーディネーター、③特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室で障害のある子どもを担当している教員、④通常の学級担任、⑤特別支援教育支援員である。学校関係者には、この他にも養護教諭や外部人材等、大勢の関係者がおり、インクルーシブ教育システムを構築していく上で重要な役割を果たすものと考える。これらの人材についても、①から⑤と同様に情報収集し、検討してきたが、ここでは、上記①から⑤の主な関係者に焦点化して報告す

ることとした。

第Ⅲ章で①から⑤の専門性について述べたが、それぞれがインクルーシブ教育システムを構築していく上で重要な役割を担っている。インクルーシブ教育システムを構築していくためのポイントは、①から⑤の担当者が、それぞれの役割の中でその専門性を発揮し、有機的かつ組織的に動いていくことである。

２．　研修カリキュラム立案のための方策についての例示

学校関係者に求められる専門性について整理し、それを考える中で、それぞれの職種・役割の専門性以前の共通する基盤となる資質・能力が浮き彫りになってきた。

そこで、まずはすべての教員に求められる資質・能力を習得するための研修の方策例である「インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修ガイド 多様な学びの場の教育の充実のためにー特別支援教育の活用ー」（試案）を取りまとめた。

「研修ガイド」（試案）の構成は、多様な子どもたちの学びを支える教育の柱を「学級づくり」、「授業づくり」、「生徒指導」であると捉え、それらを支えるために必要な資質・能力として、「子ども理解」、「環境整備」、「校内外との連携・協力」とした。そして、これらの内容には、「基礎的環境整備」や「合理的配慮」を含めた特別支援教育の知見や教育資源を活用していくという考え方をとった。また、当然、「インクルーシブ教育システムの充実に必要な知識」についてもガイドの中に含まれている。

この「研修ガイド」（試案）は、各地域、学校の状況に合わせて、それぞれがこのガイドの内容を組み合わせたり、アレンジしたりして活用することを想定している。このガイドは、言わば研修情報資料である。研修を企画する際、どのような内容がポイントとなるのか、その資料はどこから入手できるのか等の情報が盛り込まれている。また、具体的な研修例についても挙げてある。

この「研修ガイド」（試案）の作成にあたっては、本研究２年目の 10 月に各都道府県及び政令指定都市教育委員会や教育センターの指導主事を対象とした「公開研究協議会」を実施し、その中で本ガイドの内容についての意見収集を行った。その意見を基に再度研究チームにて検討し、修正を加えた。それについては、本報告書第Ⅳ章にまとめた。

本研究期間中、この「研修ガイド」（試案）については、１回の意見収集とそれに基づく修正を行ったものの実証には至っていない。前述した通り、本ガイドが「研修情報資料」であるならば、利用者がその実施から得られた意見や活用のアイデアを随時加えられるような、またそれを他の者が利用できるような発展的なものに作り上げていくことも今後必要となる。

３．組織及び地域としての専門性担保の仕組み作りの例示

インクルーシブ教育システムを構築し、推進していくためには、教員個々の専門性向上の追求だけではなく、組織として、地域として専門性を担保していく必要がある。

本事項に関連する情報を収集している中、すでに様々な取組を実施している地域や学校があるということが分かった。本研究の目的に合致する取組をすでに展開しているところ、また、現状の取組に特別支援教育や研修という視点を加味するとより良いだろう思われるところ、そして、それぞれの地域に合わせて創意工夫する際の参考となるであろう取組がなされているところなどがあった。

例えば、学校運営協議会（コミュニティ・スクール）や域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）での専門性の担保と研修の取組、また国や各都道府県市でのモデル事業や研究指定などの様々な事業を実施する中で専門性を養い、それが組織的に展開し、専門性が担保されていくという取組などがある。それらの取組の具体は、本報告書第Ⅴ章にてまとめた。

専門性は、取り立てて行う「研修」という枠の中だけで培われていくのではなく、日々の実践、取組の中で培われていく。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。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、またその中でそれぞれが役割分担し、広く専門性を補完、担保していくことが大切であろう。

４．養成・採用・研修、各段階での連携

本報告書第Ⅴ章で述べたように、平成 24 年８月 28 日に中央教育審議会より出された「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」の中で、養成段階、採用段階、初任段階、現職段階及び管理職の段階において、学校と教育委員会及び大学との連携・協働の強化が提案されている。

学校と教育委員会及び大学との連携による専門性担保の仕組みは、上記３で述べたコミュニティ・スクールやスクールクラスターの活用での取組などでもなされていることであり、専門性担保の仕組み作りには欠かせない重要な観点である。

第Ⅴ章にて大学と教育委員会・学校との連携によって教員養成と現職研修が有機的になされている例を挙げている。

さて、本研究においては、採用や人事のことについてはあまり触れていないが、専門性の向上や担保には、養成、研修と同様、重要な事項である。

平成 24 年７月 23 日に中央教育審議会より出された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」の中から、教職員の専門性の確保に関わる箇所を下記に引用する。

○　小・中学校においては、特別支援学級担当教員の多くは通常の学級と特別支援学級を行き来するので、長期間にわたり専門性を維持することが難しい。このため、特別支援学級等に配置した教員の異動について、学校全体の専門性の確保の観点からの配慮を行うことなども考えられる。また、特別支援学級等の担当教員の研修についても、例えば、

特別支援学校を経験した教員が、特別支援学級等の担当教員に対し日常的なOJT（ON the job training、職場内研修）で経験や知見を伝授する機会を設けるなど、設置者や学校長のレベルにおいて創意工夫を行うことが重要である。また、このような観点からも、特別支援学校と特別支援学級の間の双方向の人事交流を積極的に行っていくことは大きな意味がある。

○　小・中学校等の特別支援教育担当教員は、特別支援教育の重要な担い手であり、その専門性が校内に与える影響は大きいことから、特別支援学校との人事交流等により特別支援教育の中核となる教員を養成するとともに、障害のある子どもの教育的ニーズが学校の状況に応じ、それらの人材を各学校に配置するなどの人事上の配慮を行うことが考えられる。

ここに述べられているように、専門性を担保するためには、教育委員会や管理職がその管轄内全体で専門性を担保することができるよう計画的な人事のシステムを構築していく必要がある。

ある都道府県の教育委員会では、教職員人事異動方針を定め、新たに小学校、中学校、高等学校、特別支援学校間の教員留学制度を創設したという。教員の資質能力の向上と校種間の円滑な連携推進、学校の教育力の向上などが狙いである。対象になるのは、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校での教職経験が3年以上の教員で、留学期間は3年間を限度に、期間満了時には現任校に戻ることが原則である。通常の人事異動の一環として実施し、留学先校種の免許状を持っていることも必要であるという。

このような取組も参考となる。

個々の専門性の向上と組織・地域としての専門性を担保する仕組みにおいて重要なのは、養成・採用・研修の一体となった改革、見直し、取組である。

以上、本研究の目的に照らしながら全体を見てきた。

インクルーシブ教育システムを構築していく教員の資質・能力を向上させるためには、地域を含めた学校としての組織的な取組が必要となる。組織的な取組を展開させるには、様々な関係機関や人と連携、協働していくことになる。それらを推進していくためには、各都道府県市の教育委員会の役割がきわめて重要である。「3．組織及び地域としての専門性担保の仕組み作りの例示」や「4．養成・採用・研修、各段階での連携」で述べたように、コミュニティ・スクールやスクールクラスターの活用、研究指定や様々な事業の取組、理論と実践の往還を実現する教員養成及び現職研修での大学との連携、採用や人事のことなど、様々な取組の中で教育委員会が、「地域をつなぐ、機関をつなぐ、人をつなぐ」役割を果たしていく必要がある。

さて、改めて本研究は、平成 23 年度から平成 27 年度の５年間を見通した中期特定研究「インクルーシブ教育システムに関する研究」の平成 23、24 年度（2 年間）に指定された研究である。この期間に中期特定研究として同様に指定された研究として、「インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究」があり、当然のことながらこの二つの研究は、インクルーシブ教育システムの構築を支えていく基盤となる重要な研究である。先にも述べたが、専門性は、取り立てて行う「研修」という枠の中だけで培われていくのではなく、日々の実践、取組の中で培われていくものである。従って、もう一方の研究で取り組まれた「特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導」（合理的配慮や基礎的環境整備）の検討や実施の中で、個々の教員の専門性が培われ、組織として、地域としての専門性が担保されていく。

平成 25 年度には、国の委託事業として「インクルーシブ教育システム構築事業」が各所で予定されている。また、中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」（報告）で提言された「合理的配慮」に関するデータベースの整備についても取り組まれる予定である。

平成 25 年度以降の中期特定研究「インクルーシブ教育システムに関する研究」においては、平成 23 年度、24 年度に先行して研究してきた二つの研究の成果を踏まえながら、更に、上述の委託事業や合理的配慮のデータベース整備を視野に入れながら研究を進めていくことが重要である。

【巻末】

（試案）

インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修ガイド

多様な学びの場の教育の充実のために

－特別支援教育の活用－

（試案）
インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修ガイド
多様な学びの場の教育の充実のために
－特別支援教育の活用－

＜本研修ガイドがめざすこと＞

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

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

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

■■　多様な学びの場の教育　■■

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

ことも大切なことです。

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

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

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

■■　多様な子どもたち一人一人のニーズに応じた教育の充実　■■

１．専門性と研修の考え方

中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（平成 24 年７月）では、インクルーシブ教育システムの構築のための専門性の在り方を次のように説明しています。

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

これらのことを踏まえ、研修の捉え方を整理したのが図１です。

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

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

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

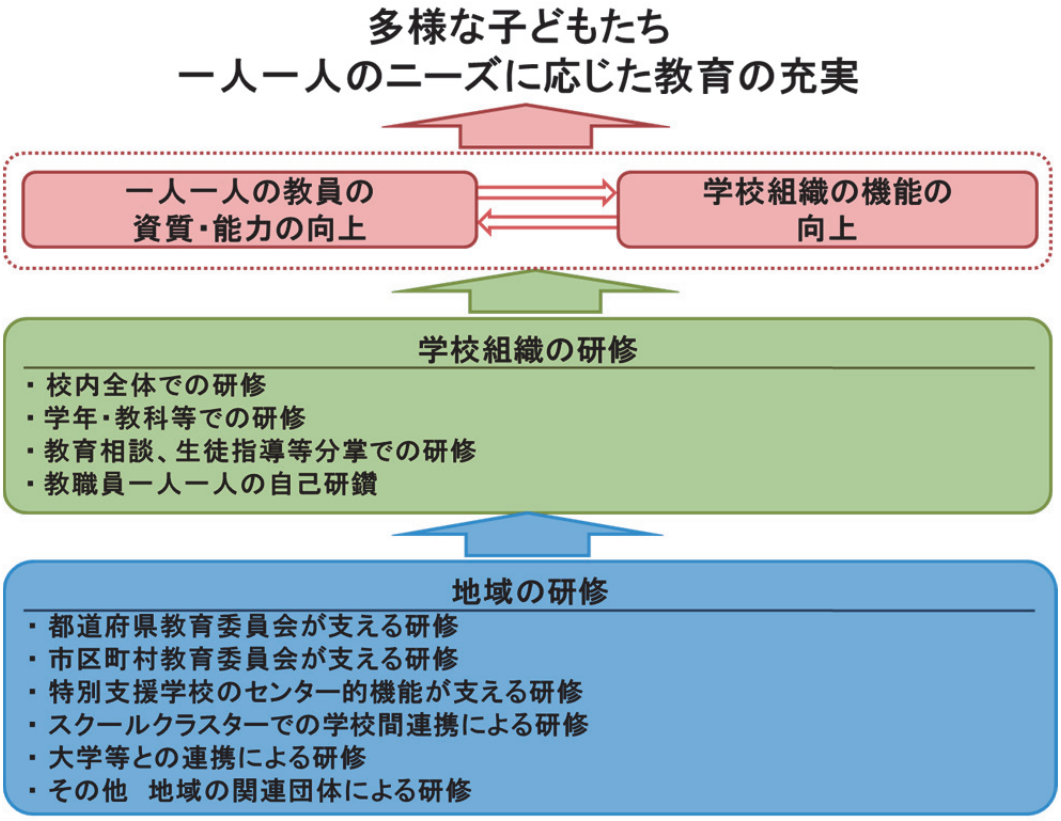


図１　研修の目的と構造

本研修ガイドでの研修の捉え方の要点をあらためて整理してみましょう。

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

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

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

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

（２）学校組織に必要とされる基本的な機能の充実

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

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

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

（３）教育委員会をはじめとする地域の教育機能の充実

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

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

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

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

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

さらに、教育委員会と地域の大学等との連携による研修も取り組まれています。

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

２．研修の内容

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

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

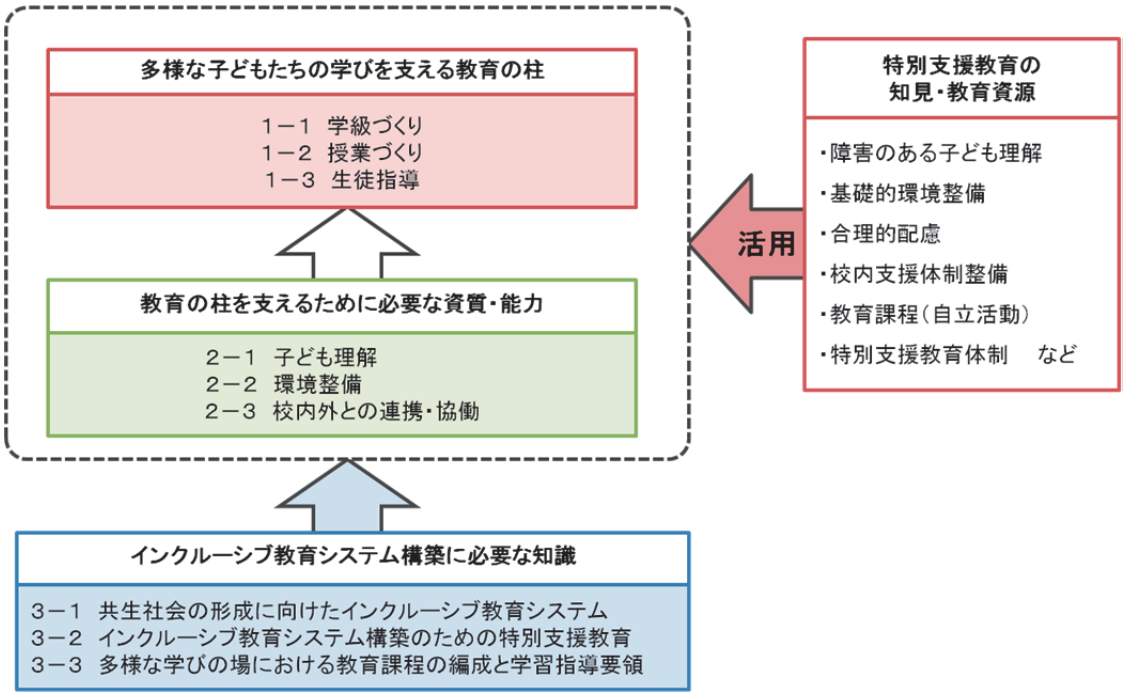


図２　すべての教員に求められる研修の内容と研修項目の関係

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

■■　研修の企画立案にあたって　■■

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

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

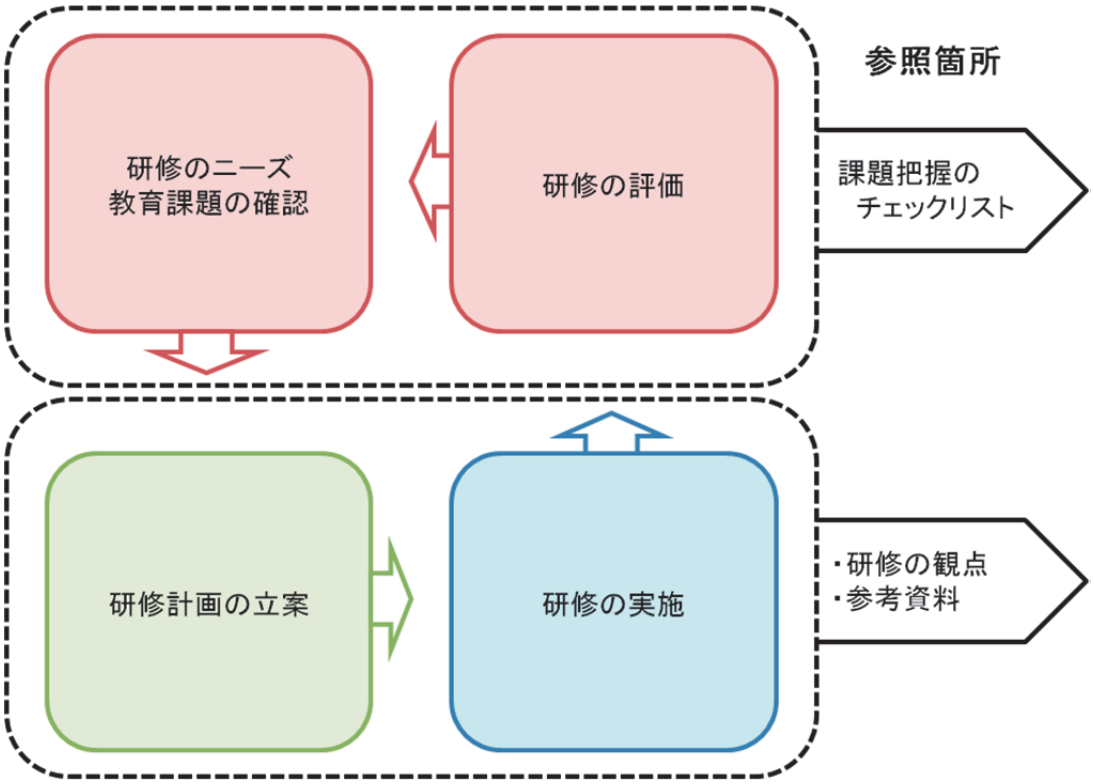


図３　研修のニーズ把握・計画・実施・評価の流れと参照箇所

１．教育課題と研修ニーズの把握

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

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

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

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

２．研修計画の立案

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

を参考に、学校の実態に沿って、内容の構成を検討するとよいでしょう。

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

３．研修の実施

（１）研修の場面

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

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

○　校内全体研修会

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

○　学年会、教科会

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

○　生徒指導、教育相談、教務等の分掌

インクルーシブ教育システムに関連して各分掌等に関わる内容

（２）研修の形態

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

○　協議形式

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

○　講義形式

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

○　演習形式

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

（３）研修における連携とリーダーシップ

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

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

４．研修の評価

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

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

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

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

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

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

■■　研修の企画・運営の実際　■■

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

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

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

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

１．課題把握のチェックリスト

研修課題を把握する手がかりとなる「課題把握のチェックリスト」を表２に示しました。このチェックリストは、教員が感じている課題意識の内容をチェックリスト項目としてあげ、併せて、その内容例を載せています。チェックリストは、学校の状況や研修企画の状況に合わせ、内容例を項目として使用することができます。研修課題の把握は、それ自体が教員研修の最初の一歩となります。

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

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

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

表１　「課題把握」と「教育の柱と柱を支える資質・技能」の関係

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

表２　課題把握のチェックリスト

ﾁｪｯｸ	課題意識の項目とその内容例
□	**みんなが仲良くできる学級づくりをしたい**
	・すべての子どもたちが安心して学べる環境や関係づくりについて
	・お互いの良さを認め合うような指導について
	・みんなが守れるルールづくりについて
	・学級への所属感や連帯感をもたせる必要性について
	・学級内の教員と子ども，子ども同士の関係理解について
	・カウンセリングマインドについて
□	**わかりやすい授業づくりをしたい**
	・一人一人の子どもの学び方の違いについて
	・子ども同士の協同的なやりとりを通した学習について
	・すべての子どもに分かりやすい話し方や教材の提示について
	・すべての子どもに分かりやすい教材・教具について
	・個別の指導計画・個別の教育支援計画について
	・カウンセリングマインドについて
	・学習指導要領について
□	**子どもをよく理解したい**
	・学級内の教員と子ども，子ども同士の関係理解について
	・子どもの特性理解について
	・子どもの思いや願いの見取りについて
	・個別の指導計画・個別の教育支援計画について
	・多面的に子どもの実態を把握する方法について
	・課題に対応するための子ども理解について
	・カウンセリングマインドについて
□	**みんなが安心して過ごせる学級環境をつくりたい**
	・見通しが持てる指導・支援方法について
	・効果的に学習できる教室づくりについて
	・障害に配慮した環境づくりについて
	・子どもに信頼される教員のあり方について

□ **保護者と連携・信頼関係を築きたい**

・保護者との信頼関係づくりについて

・子どもの共通理解について

・地域社会への働きかけについて

□ **校内外の連携による支援を充実させたい**

・地域の教育・福祉・医療・労働等の関係機関について

・校内の連携・協働について

・連携の際の個人情報の取り扱いについて

□ **インクルーシブ教育システムについて知りたい**

・インクルーシブ教育システムを支える理念について

・障害のある子どもの教育の権利に関する宣言や条約について

・特別支援教育に関連する法律や中央教育審議会の答申及び報告について

□ **障害のある子どもへの配慮や支援について知りたい**

・障害のある子どもへの理解や配慮について

・障害のある子どもの環境整備について

・障害のある子どもの支援体制について

・障害のある子どもの指導について

・共生社会を意識した教育について

２．研修の観点

１－１　学級づくり

研修の観点
（１）集団づくり・仲間づくり （２）ルールづくり

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

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

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

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

１－２　授業づくり

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

＊「協同」と「協働」

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

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

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

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

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

１－３　生徒指導

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

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

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

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

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

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

地域、関係機関からの情報収集なども行う必要があります。

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

２－１　子ども理解

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

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

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

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

２－２　環境整備

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

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

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

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

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

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

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

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

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

２－３　校内外との連携・協働

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

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

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

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

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

３－１　共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム

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

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

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

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

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

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

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

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

３－２　インクルーシブ教育システムと特別支援教育

研修の観点
（１）基礎的環境整備 （２）合理的配慮

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

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

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

３－３　多様な学びの場における教育課程の編成と学習指導

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

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

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

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

３．研修企画の参考資料　～各研修項目の解説～

１－１　学級づくり

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

（１）集団づくり・仲間づくり
（２）ルールづくり

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

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

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

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

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

（１）集団づくり・仲間づくり

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

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

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

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

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

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

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

（２）ルールづくり

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

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

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

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

■研修企画参考資料

○国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2011）．生徒指導リーフ発達障害と生徒指導リーフ 3．http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf03.pdf

○国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2005）．「学級運営等の在り方についての調査研究」報告書．
http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/unei.pdf#search='文部科学省%20 学級づくり'

○国立特別支援教育総合研究所（2011）．専門研究 B「発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際的研究-幼児教育から後期中等教育への支援の連続性」研究成果報告書．
http://www.nise.go.jp/cms////resources/content/7058/seika81.pdf

○文部科学省（2005）．中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会　専門職大学院ワーキンググループ（第 6 回）資料 5-2 4．学級経営・学校経営に関する内容．
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/023/siryo/05092002/005

１－２　授業づくり

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

（１）教員の基本的な姿勢

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

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

また、子どもの学び方についての理解を深めることも大切です。

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

（２）子ども同士の協同的なやりとりを促す授業

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

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

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

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

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

（３）「わかる」「できる」授業

ここではユニバーサルデザインな授業づくりを考えてみます。

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

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

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

（４）障害のある子どもへの配慮

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

いての特性や対応に関する基本的な知識も押さえておくことが必要でしょう。

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

（５）教員同士の協働による課題解決

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

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

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

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

■研修企画参考資料

○国立特別支援教育総合研究所（2010）．小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究．研究成果報告書.
http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-83.pdf
○国立特別支援教育総合研究所（2012）．発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際的研究 –幼児教育から後期中等教育への支援の連続性–. 研究成果報告書.
http://www.nise.go.jp/cms/7,7058,32,142.html
○国立特別支援教育総合研究所 Web サイト．障害のある子どもの教育の広場
http://www.nise.go.jp/cms/13.html

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

１－３　生徒指導

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

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

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

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

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

（１）学習指導と生徒指導

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

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

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

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

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

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

（２）集団への指導と個別の指導

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

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

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

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

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

（３）児童生徒が個別に抱える課題と生徒指導

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

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

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

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

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

（４）　学校における生徒指導体制

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

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

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

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

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

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

■研修企画参考資料

○文部科学省（2008）．小学校学習指導要領解説特別活動編.

○文部科学省（2010）．生徒指導提要.
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/04/1294538.htm

○国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2011）．生徒指導リーフ発達障害と生徒指導リーフ 3.
http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf03.pdf

○生徒指導に関する教員研修の在り方研究会（2011）．生徒指導に関する教員研修の在り方について（報告書）.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/080/houkoku/1310110.htm

○国立特別支援教育総合研究所（2009）．小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究．研究成果報告書.
http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-83.pdf

２－１　子ども理解

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

（１）学びを支える関係性

①　学び

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

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

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

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

②　関係性

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

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

（２）実態把握

①　実態把握

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

ります。

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

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

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

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

②　見取りと見立て

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

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

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

（３）個別の指導計画と個別の教育支援計画

①　個別の指導計画

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

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

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

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

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

②　個別の教育支援計画

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

（4）カウンセリングマインド

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

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

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

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

■研修企画参考資料

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

専門編　情緒障害のある児童生徒の指導と対応.
http://www.nise.go.jp/cms/9,0,20.html
○国立特別支援教育総合研究所．インターネットによる講義配信.
基礎編　主な検査の種類と方法及び留意事項－発達検査法と知能検査法－.
基礎編検査の意義とアセスメントーアセスメントの目的と意義－.
http://www.nise.go.jp/cms/9,0,20.html
○国立特別支援教育総合研究所著（2010）．障害のある子どもの教育相談マニュアル．ジアース教育新社.
○国立特別支援教育総合研究所著（2009）．特別支援教育の基礎・基本．ジアース教育新社.
○文部科学省．Web サイト．個別の指導計画と個別の教育支援計画について
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/032/siryo/06090604/003.htm

２－２　環境づくり

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

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

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

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

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

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

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

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

（１）子どもが安心して学べるための物理的な環境整備

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

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

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

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

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

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

（２）子どもが安心して学べるための人とのかかわりに関する環境整備

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

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

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

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

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

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

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

■研修企画参考資料

○発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際的研究－幼児教育から後期中等教育への支援の連続性－（2012）.
http://www.nise.go.jp/cms/7,7058,32,142.html
○小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究（2010）.
http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/403/c-83.pdf
○友だちをわかろうとすること　自分を知ろうとすること－交流及び共同学習や障害理解授業で子どもたちが学ぶもの－.
http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/389/f-150.pdf

２－３　校内外との連携・協働

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

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

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

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

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

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

（１）校内教職員の連携・協働

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

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

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

（２）保護者・地域社会との連携・協働

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

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

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

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

①　保護者との信頼関係作り

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

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

②　保護者への教育相談

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

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

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

③　保護者会、ＰＴＡ、学校評議委員会、町内会等での理解啓発

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

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

（３）地域の教育・福祉・医療・労働等の関係機関との連携・協働

子どもを取り巻く地域の関係機関として、以下のものが考えられます。

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

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

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

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

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

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

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

■研修企画参考資料

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

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

３―１　共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ておくことが必要となります。

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

（１） インクルーシブ教育に関する国際的な状況

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

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

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

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

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

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

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

（２）国内の特別支援教育に関する施策

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

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

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

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

（３）共生社会とインクルーシブ教育システム

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

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

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

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

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

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

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

（４）教育の見直しと改善

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

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

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

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

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

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

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

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

■研修企画参考資料

○中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）．共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）．
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm
○外務省（2010）．障害者の権利に関する条約．和文テキスト（仮訳文）．
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/shomei_32b.html
○文部科学省初等中等教育局長（2009）．特別支援教育の推進について（通知）．
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm
○教育基本法　http://law.e-gov.go.jp/cgi-bin/strsearch.cgi
○共生社会政策　http://www8.cao.go.jp/souki/index.html
○世界人権宣言　http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/udhr/
○障害者基本法　http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S45/S45HO084.html
○子どもの権利条約　http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jido/zenbun.html

３－２　インクルーシブ教育システムと特別支援教育

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

（１）基礎的環境整備
（２）合理的配慮

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

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

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

（１）基礎的環境整備

報告では、基礎的環境整備の充実は、「合理的配慮」の充実を図る上で欠かせないことであり、基礎的環境整備を進めるに当たっては、ユニバーサルデザイン（バリアフリーは、障害によりもたらされるバリア（障壁）に対処するとの考え方であるのに対し、ユニバーサルデザインはあらかじめ、障害の有無、年齢、性別、人種等にかかわらず多様な人々が利用しやすいよう都市や生活環境をデザインする考え方。）の考え方を考慮しつつ進めてい

くことが重要であるとし、以下の観点で説明しています。

① ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用
- 通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった多様な学びの場の確保
- 専門家による巡回相談、特別支援学校のセンター的機能による助言・援助
- 「特別支援連携協議会」の開催等による、教育機関、医療、保健、福祉、労働等の各関係機関との連携

② 専門性のある指導体制の確保
- 「校内委員会の設置」、「特別支援教育コーディネーターの指名」
- 巡回相談、特別支援学校のセンター的機能等外部の専門家を活用した専門性のある指導体制

③ 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導
- 学習指導要領等おいて、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成について明記

④ 教材の確保
- 教科書だけでなく有益適切な教材の使用
- 視覚障害者用の点字教科書、聴覚障害者用の言語指導や音楽の教科書、知的障害者用の国語、算数・数学、音楽の教科書等の作成、弱視者のための拡大教科書の発行、教科書発行者が保有する教科書のデジタルデータの提供

⑤ 施設・設備の整備
- 学校の設置者による施設・設備の整備

⑥ 専門性のある教員、支援員等の人的配置
- 国の学級編制の標準の規定による教員配置
- 特別支援教育の実施に係る教職員定数の改善
- 専門性を確保するための研修の実施

⑦ 個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導
- 個別指導、習熟度別・少人数指導
- 通級による指導、特別支援学級における指導

⑧ 交流及び共同学習の推進
- 障害のある子どもと障害のない子どもが可能な限り共に学ぶことができるように配慮する観点から学習指導要領等に交流及び共同学習の機会等を設けることを明記

（２）合理的配慮

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

○　障害のある幼児児童生徒については、障害の状態が多様なだけでなく、障害を併せ有する場合や、障害の状態や病状が変化する場合もあることから、時間の経過により必要な支援が異なることに留意する必要がある。

○　各学校の設置者及び学校が体制面、財政面をも勘案し、「均衡を失した」又は「過度の」負担について、個別に判断することとなる。その際は、「合理的配慮」を決定する際において、現在必要とされている「合理的配慮」は何か、何を優先して提供するかなどについて関係者間で共通理解を図る必要がある。

○　障害種別に応じた「合理的配慮」は、すべての場合を網羅することはできないため、その代表的なものと考えられる例を「合理的配慮」の観点ごとに別表により示している。

○　「合理的配慮」は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、すべてが同じように決定されるものではない。設置者及び学校が決定するに当たっては、本人及び保護者と、個別の教育支援計画を作成する中で、「合理的配慮」の観点を踏まえ、「合理的配慮」について可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましい。

「合理的配慮」の観点

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

② 支援体制
- ・専門性のある指導体制の整備（別表６）
- ・幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮（別表７）
- ・災害時等の支援体制の整備（別表８）

③ 施設・設備
- ・校内環境のバリアフリー化（別表９）
- ・発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮（別表 10）
- ・災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮（別表 11）

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

いるかという観点から評価することが重要

■研修企画参考資料

○「３．障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備」.共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）(2012)．中央教育審議会初等中等教育分科会.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm

○共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進
（報告）　別表
（別表１）学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮
（別表２）学習内容の変更・調整
（別表３）情報・コミュニケーション及び教材の配慮
（別表４）学習機会や体験の確保
（別表５）心理面・健康面の配慮
（別表６）専門性のある指導体制の整備
（別表７）幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮
（別表８）災害時等の支援体制の整備
（別表９）校内環境のバリアフリー化
（別表 10）発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮
（別表 11）災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1323312.htm

３－３　多様な学びの場における教育課程の編成と学習指導

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

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

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

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

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

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

（１）小学校、中学校学習指導要領について

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

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

教育課程実施上の配慮事項

〇小学校学習指導要領第１章第４の２（７）、中学校学習指導要領第１章第４の２（８）

障害のある児童（生徒）などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童（生徒）の障害の状態に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的・組織的に行うこと。特に、特別支援学級又は通級による指導については教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。

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

そして、障害のある児童生徒の指導にあたっては、特別支援学校等の助言や援助を活用すること、個々の児童生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うことなどが示されています。

〇小学校学習指導要領第１章第４の２（８）、中学校学習指導要領第１章第４の２（９）

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

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

（２）特別支援学校の学習指導要領等について

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

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

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

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

①　自立活動の指導

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

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

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

②　障害の状態により特に必要がある場合の規定

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

③　知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科

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

小学部の各教科・・生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の６教科で構成
中学部の各教科・・国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育及び職業・家庭の８教科で構成。

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

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

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

（３）通級による指導の教育課程について

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

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

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

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

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

（４）特別支援学級の教育課程について

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

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

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

（５）不登校児童（生徒）を対象にした場合の教育課程編成の特例について

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

■研修企画参考資料

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

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

○文部科学省．特別支援学校幼稚部教育要領．特別支援学校幼稚部教育要領解説.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/index.htm

○文部科学省．小学校学習指導要領．小学校学習指導要領解説.

○文部科学省．中学校学習指導要領．中学校学習指導要領解説.

○文部科学省．高等学校学習指導要領．高等学校学習指導要領解説.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/tokushi/1284518.htm

○文部科学省．学校教育法施行規則.
http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S22/S22F03501000011.html

○文部科学省著編集．通級による指導の手引―解説と Q&A 通級指導

文献（研修企画参考資料以外）

１－１　学級づくり

コンスタンス・マクグラス著，川合紀宗訳（2010）．インクルーシブ教育の実践 すべての子どものニーズにこたえる学級づくり．学苑社.

ペギー・ハメッケン著，重富真一郎他訳（2008）．インクルージョン 普通学級の特別支援教育マニュアル．同成社.

湯浅恭正（2008）．困っている子と集団づくり発達障害と特別支援教育．クリエイツかもがわ.

全国特別支援教育研究連盟編（2010）．通常学級の授業ユニバーサルデザイン「特別」ではない支援教育のために.

１－２　授業づくり

Janney, R. & Snell, M.E. (2006) Social Relationships and Peer Support. Paul H. Bookes Publishing Co., Baltimore, Maryland. 高野久美子･涌井恵監訳　(2011)．子どものソーシャルスキルとピアサポート－教師のためのインクルージョン･ガイドブック．金剛出版.

涌井恵（2012）．選べる！ユニバーサルデザインな授業づくり（１）－「学び方を学ぶ」授業のススメ. LD, ADHD & ASD，No.41（4 月号），p.50-53．明治図書.

涌井恵（編著）（2012）．発達障害のある子どももみんな共に育つユニバーサルデザインな授業・集団づくりガイドブック～協同学習と「学び方を学ぶ授業」による新しい実践の提案～.（平成 21−23 年度科研費若手研究（B）「発達障害児の在籍する通常学級における協同学習のユニバーサルデザイン化に関する研究」研究成果物Ⅰ）

涌井恵（2012）．「学び方を学ぶ」テキスト（試作版）．学びの達人（ふろしき忍者）になれるコツ.（平成 21−23 年度科研費若手研究（B）「発達障害児の在籍する通常学級における協同学習のユニバーサルデザイン化に関する研究」研究成果物Ⅱ）

Armstrong, T. (2000), Multiple Intelligences in the Classroom (2nd Ed.). ASCD publications, Verginia USA. 吉田新一郎訳（2002）.「マルチ能力」が育む子どもの生きる力．小学館.

Jacobs, G. M., Power, M. A., & Inn, L. W. （2002）The teacher's sourcebook for cooperatives learning , Practical thchniques, basic principles, and frequentry asked questions. 関田一彦監訳（2005）．先生のためのアイディアブック―協同学習の基本原則とテクニック―．日本協同教育学会．ナカニシヤ出版.

Janney, R. & Snell, M.E. (2006) Social Relationships and Peer Support. Paul H. Bookes Publishing Co., Baltimore, Maryland. 高野久美子・涌井恵監訳（2011）．子どものソーシャルスキルとピアサポート―教師のためのインクルージョン・ガイドブック．金剛

出版.
佐藤雅彰・佐藤学（編）（2003）．公立中学校の挑戦―授業を変える学校が変わる．ぎょうせい.
高橋あつ子（編）（2004）．LD、ADHD などの子どもへの場面別サポートガイド―通常の学級の先生のための特別支援教育．ほんの森出版.
高橋あつ子（2007）．一から始める特別支援教育「校内研修」ハンドブック．明治図書出版株式会社.
Willis, M. P. & Hodson, V. K.（1999）, Discover your child's learning style. 伊藤恵子・黒田ゆきよ・牧野美奈子訳（2001）．あなたの子どもにぴったりの「学習法」を見つける本．PHP 研究所.

２－１　子ども理解

ビディ・ヨーエル（2009）．学校現場に生かす精神分析【実践編】．岩崎学術出版社.
I.ザルツバーガー・ウィッテンバーグら（2008）．学校現場に生かす精神分析～学ぶことと教えることの情緒的体験．岩崎学術出版社.
数井みゆき・遠藤利彦編著（2007）．アタッチメントと臨床領域．ミネルヴァ書房.
数井みゆき編著（2012）．アタッチメントの実践と応用．誠信書房.
上野一彦・海津亜希子・服部美佳子（2005）．軽度発達障害の心理アセスメント．日本文化科学社.
海津亜希子（2007）．個別の指導計画作成ハンドブック．日本文化科学社.
武藏博文・惠羅修吉編著（2011）．エッセンシャル特別支援教育コーディネーター．大学教育出版.

３－１　共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム

Chris Forlin（2010） Teacher Education for Inclusion Changing Paradigms and innovative approaches,Routledge.
ピーター・ミットラー，(2002)，インクルージョン教育への道,東京大学出版会,
Suzanne E.Wade, (2000), PREPARING TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUACATION Case Pedagogies and Curricula for Teacher Educators,Routledge.
鈴木文治，(2006)，インクルージョンをめざす教育－学校と社会の変革を見すえて,明石書店.
山口薫，(2008)，特別支援教育の展開－インクルージョン（共生）を目指す長い旅路－,文教資料協会.

４．研修の企画例

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

都道府県教育センターや教育委員会が主催する研修の例

例１　インクルーシブ教育システムの理解を深めるための研修

例２　通常の学級における環境整備を充実させるための研修

各学校で実施する校内研修の例

例３　保護者との関係づくりに関する理解を深める研修

例４　校内外との連携・協働に関する資質・能力を高める研修

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

表４　研修の企画例

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

■　教育センター、教育委員会が主催する研修

例１：インクルーシブ教育システムの理解を深めるための研修

研修の課題：インクルーシブ教育システムに対する学校の理解を深めたい。
　特に、「基礎的環境整備」と「合理的配慮」の趣旨と内容について管理職の理解を深めるとともに、所属校の校内研修で伝達していく。

＜研修の目的＞

「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進（報告)」（平成 24 年７月）（以下、報告）の概要、特に基礎的環境整備と合理的配慮について管理職・教務主任等の理解を深め、学校経営の充実に資する。

＜研修の対象と形態＞

（１） 研修の対象

管理職・教務主任対象

（２） 研修の形態

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

＜研修の進め方＞（160 分）

（３） 趣旨と進め方の説明（５分）

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

（４） 講義（60 分）

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

（５） 質疑応答（20 分）

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

取組が進んできた場合は、学校での実践を話題提供していくことも考えられる。

（６） グループ別協議（60 分）

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

（７） 各グループの発表（15 分）

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

（８） 研修のまとめ（10 分）

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

【準備物】

- 配付資料（又は持参資料）中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（平成 24 年７月）
- グループ協議を行うために必要なホワイトボード、記録用紙、付箋紙等

例２：通常の学級における環境整備を充実させるための研修

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

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

＜研修の目的＞

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

＜研修の対象と形態＞

（１） 研修の対象

通常の学級の担任を対象とした研修

（２）　研修の形態

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

＜研修の進め方＞（140 分）

（１）　趣旨と進め方の説明（５分）

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

（２）　講義（40 分）

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

（３）　質疑応答（10 分）

（４）　グループ別協議（60 分）

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

（５）　各グループの発表（15 分）

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

（６）　研修のまとめ（10 分）

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

【準備物】

・ホワイトボード、記録用紙、付箋紙等、協議に必要な物

■　各学校で行う校内研修

例３：保護者との関係づくりに関する理解を深める研修

研修の課題：保護者と連携・信頼関係を築きたい。
　特に、保護者との面談で、子どもの学習や生活面のことを話し合うことができる関係づくりをしたい。

＜研修の目的＞

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

＜研修の場面と形態＞

（１）研修の場面

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

（２）研修の形態

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

＜研修の進め方＞（90 分間）

（１）趣旨と進め方の説明（５分）

- 研修担当者は、研修の趣旨と進め方を説明する。

（２）配信講義の視聴（16 分）

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

（３）グループごとの協議（50 分）

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

（4） 各グループの発表（15 分）

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

（5） 研修のまとめ（4 分）

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

【準備物】

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

例４：校内外との連携・協働に関する資質・能力を高める研修

研修の課題：校内外の連携による支援を充実させたい。
特に、校内教職員同士で、子どもの行動や教員の対応について意見交換できる関係づくりをしたい。

＜研修の目的＞

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

＜研修の場面と形態＞

（1）研修の場面

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

（2）研修の形態

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

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

＜研修の進め方＞（90 分間）

（１）趣旨と進め方の説明（10 分）

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

（２） 学年ごとのグループによるケース会議（70 分）

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

（３） 研修の振り返りとまとめ（10 分）

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

【準備物】

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

専門研究Ａ

インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性とカリキュラムの開発に関する研究

平成２３年度～平成２４年度

研究成果報告書

研究代表者　澤田　真弓

平成 25 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

リサイクル適性Ⓐ
この印刷物は、印刷用の紙へ
リサイクルできます。