

第 4 章

インクルーシブ教育システムの理解啓発に向けた 校内研修モデルの提案

- I. 児童生徒理解に基づいた特別支援教育の推進
ー多様な子どもを認め合うことのできる共生・共育を目指してー
【静岡県（平成 30 年度）・藤枝市（令和元年度）】
- II. 釜石市におけるインクルーシブ教育システムの
構築に向けた校内研修の実施と地域への発信
【釜石市（平成 30 年度～令和元年度）】
- III. 埼玉県内の小・中学校における特別支援教育の
現状を踏まえた校内研修の提案
【埼玉県（平成 30 年度～令和元年度）】
- IV. 青森県内の県立高等学校における気になる生徒
への支援に関する研究
【青森県（平成 30 年度）】

I. 児童生徒理解に基づいた特別支援教育の推進 ー多様な子どもを認め合うことのできる共生・共育を目指してー

1. 背景と目的

(1) 藤枝市のこれまでの取組と課題

静岡県では、「障害のある幼児児童生徒も障害のない幼児児童生徒も、居住する地域社会の中で、共に支え合い育つ（共生・共育）とともに、個々の教育的ニーズに応じた適切な教育を行う。」（2016）ことを目指した施策を展開している。

また、藤枝市では「授業で人を育てる」という教育理念のもと、これまで「教科の学び」と「人としての学び」の両面を柱とした授業づくりを行ってきた。これは小・中学校の教職員一人一人がこうした授業観に立ち、共通理解しながら授業実践を行うことで実現を目指している。そのために昭和40年代からは、「子ども理解が指導の原点」として、「子どもが、教材のどこを見て、何を思い考えたか、それを学級の中でどう練り合って高めるか」という視点に立ち、児童生徒を中心に据えた授業づくりを目指し、多様な個性をもっている児童生徒から、考えを引き出し、それを価値付けていく授業実践を行ってきた。このような姿勢は、教育の基盤が児童生徒理解にあると捉えている。この理念のもと、藤枝市ではすべての子どもたちにとって「安心して学べる環境」「わかりやすい授業」を目指した特別支援教育を推進している。

本市の特別支援教育に係る通常の学級における現状としては、通常の学級に在籍する特別な教育的支援が必要な児童生徒が、年々増加傾向（藤枝市教育委員会調査）にあり、令和元年度においては、全児童生徒数の10パーセントを超えるという結果が明らかとなっており、特別支援教育を推進するために次のような施策を展開している。

まず、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒等の実態を踏まえ、すべての児童生徒に対する指導の充実のためのリーフレット「ユニバーサルデザインにつながる『学校環境の整備』」（2017）（資料1）や「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた『授業づくりの工夫』」（2019）（資料2）を作成し、教職員に周知することで一人一人の困難さに応じ、「安心して学べる環境」「わかりやすい授業」に向けた実践（以下、「藤枝UD」）を「授業で人を育てる」教育理念と関連付けながら全市的に推進している。

次に、インクルーシブ教育システムの構築に向けた連続性のある多様な学びの場の整備である。藤枝市の市内27小・中学校（17小学校、10中学校）には、特別支援学級が19校（11小学校、8中学校）49学級（小学校27学級、中学校22学級）、小学校における通級指導教室が4校7学級及びサテライト校5校、中学生のための支援教室「する～ばす」として全中学校10校に整備している。

このように、すべての児童生徒に対する指導の充実のため取組と連続性のある多様な学びの場の整備が展開されている。

しかし、教職員からは成果を感じているものの、「藤枝UDによる効果なのか分からない

い。」「児童生徒一人一人に目が向いているのだろうか。」等の意見もあり、背景にある児童生徒一人一人の困難さを教員が十分理解するまでには至っていないことや地域社会に向けた多様な学びの場の整備の理解啓発の機会がないことが課題となっている。

（２）研究の趣旨及び目的

平成 30 年度には静岡県地域実践研究員を藤枝市から派遣し、特別支援教育の更なる充実及び理解啓発に向けて、研究所と協働して実践的な研究を行っている。

静岡県の「共生・共育」や藤枝市の「授業で人を育てる」という理念のもと、特別支援教育を推進していくためには、画一的な取組や学びの場の整備だけではなく、多様な子どもを認め合うことのできる周囲の理解を深めていく必要があると考える。そこで、本地域実践研究では、多様な子どもを認め合い、支え合うことのできる共生・共育の実現に向け、児童生徒理解に基づく特別支援教育を推進していくことを目的とした。

2. 実践の方法

児童生徒理解に基づく特別支援教育の推進に向けて、教員及び地域社会に向けて以下の取組を実践した。

（１）「校内研修モデル」の検証・改善の検討（教員に向けた理解啓発）

平成 30 年度の地域実践研究において、教員が実際の児童生徒の多様性に気付き、互いの気付きを共有する中で、課題解決力を高める研修として「多様な子どもを認め合うこれからの学校のための校内研修モデル」(以下、「校内研修モデル」)を開発した(資料 5 から 8)。ここでは、多様な実態の児童生徒が在籍していることを前提とした児童生徒理解を「多様な子どもを認め合う」、複雑化した課題に対応することのできる学校力を「これからの学校のための」と捉えることとしている。本「校内研修モデル」(図 I-1)の実践を通して、教員に向けた特別支援教育を推進する。

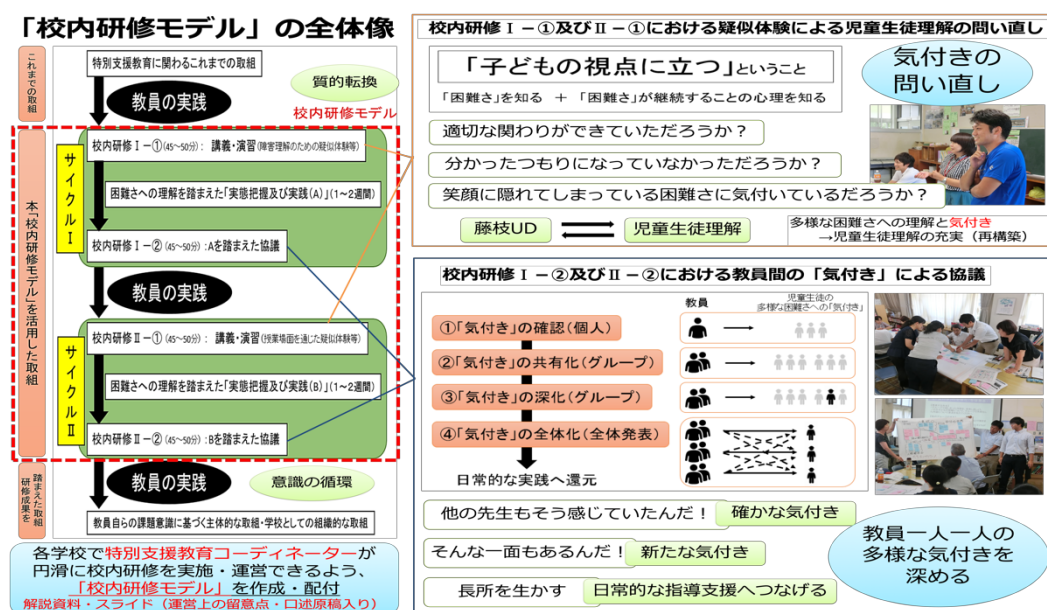


図 I-1 校内研修モデルの概要

校内研修Ⅰ－①及びⅡ－①では、困難さの疑似体験を通して、児童生徒一人一人の実態把握を改めて意識できるように、これまでの特別支援教育の実践や児童生徒理解について「問い直す」ことを目的としている。

校内研修Ⅰ－②及びⅡ－②では、多様な教員の見方や考え方で児童生徒の実態を確認し合うことで「気付き」を深めること、全体で共有した情報をもとに、日常的な実態把握や児童生徒との関わりで生かすことを目的としている。ここでは、教員の「気付き」を積極的に伝え、考え共有するために情報共有シート（図Ⅰ－２）を活用し、気付きを深めるとともに、長所活用型指導へとつなげられるようにした。

【学習】 ・読み、書き、話す、聞く ・字形、計算、推論 ・姿勢の保持(揺れ、傾き、等) ・教科の好き、嫌い ・集中、意欲の続く場面 ・座席の位置 ・手先の動き(道具の使用)	【生活】 ・提出物や忘れ物 ・好きなこと、嫌いなこと ・得意なこと、不得意なこと ・学校での役割 ・支度、片付け(ロッカー、机の中等) ・気持ちの切り替え(時間の切り替え)	一つの付箋に一つの内容 得意な行動 よい行動 プラスの行動 等
【人とかかわり】 ・交友関係 ・距離感 ・言葉遣い ・挨拶 ・感情のコントロール ・協調性 ・話のつじつま ・声の大きさの調整 ・アイコンタクト	【その他(家庭や学校外の情報等)】 ・習い事 ・放課後の過ごし方 ・家庭での様子	子どもの困難さ 苦手さを感じた行動 マイナスの行動 等

図Ⅰ－２ 情報共有シート

①検証

本年度は、中学校2校において、2サイクル（50分×4回）の研修を行い、事前・事後のアンケート調査（資料3）により意識の変化を検証することとした。

実践協力校のA中学校、B中学校の通常の学級の特別支援教育の充実に向けたこれまでの取組、「校内研修モデル」の実施やアンケート調査の時期等は、表Ⅰ－1の通りである。

表Ⅰ－1 これまでの取組、「校内研修モデル」の実施やアンケート調査の時期等

	A中学校	B中学校
これまでの取組	・ A中UD ・ 「校内研修モデル」実践（H30）	・ B中UDプロジェクト
課題	・ 新任者を10名以上迎えた ・ 持続可能な取組への移行	・ B中UDプロジェクトの充実 ・ 児童生徒理解の在り方
参加者 及び 実施時期	・ 新任者を対象として実施 Ⅰ－① 7月10日 Ⅰ－② 8月5日（全職員） Ⅱ－① 8月28日 Ⅱ－② 9月11日	・ 全職員を対象として実施 Ⅰ－① 6月5日 Ⅰ－② 6月18日 Ⅱ－① 8月5日 Ⅱ－② 9月4日
運営者	特別支援学級担任	地域実践研究員
アンケート 実施日	1回目 7月10日（研修前） 2回目 8月20日頃 3回目 9月25日頃	1回目 5月29日頃（研修前） 2回目 7月11日頃 3回目 9月19日頃

②改善の検討

「校内研修モデル」では、校内の特別支援教育コーディネーター等が研修を運営できるように開発された。そこで、本年度の取組として、A中学校では特別支援学級担任（小学校の通常の学級担任の経験がある20代）、B中学校では地域実践研究員によって運営し、

運営上の感想や参加者の反応からスライドや口述の修正を検討することとした。また、「校内研修モデル」の全体の研修の構成についても協議することとした。

（２）藤枝市特別支援教育説明会の実施（地域社会に向けた理解啓発）

藤枝市教育委員会並びに藤枝市子ども発達支援センターが連携して開催した。子どもの個性が一層輝きを増すためのより良い方法を共に考えることを目的として「みんなが笑顔になるために」をテーマに設定した。ここでは、リーフレット「みんなが笑顔になるために―藤枝市の特別支援教育のご案内―」（資料４）を活用し、「藤枝市の特別支援教育システム」「特別支援教育を視点とした藤枝市における学びの環境づくり」「園・学校における支援体制及び各機関との連携」についての情報を提供し、特別支援教育への理解啓発を図った。

実施日：平成31年4月10日（水）

実施場所：藤枝市生涯学習センター

参加対象：市内保護者及び園の関係者等

参加人数：150名



主な内容：

【藤枝市特別支援教育説明会の様子】

- ・ 藤枝市の就学支援システムについて（藤枝市教育委員会 指導主事 森下真紀）
- ・ 静岡県立藤枝特別支援学校について（静岡県立藤枝特別支援学校 教諭 赤堀玲子）
- ・ 藤枝市の特別支援学級について（藤枝市立藤枝中央小学校 教諭 鈴木祥司）
- ・ 藤枝市の通級指導教室について（藤枝市立岡部小学校 教諭 竹田かおる）

3. 実践の結果と考察

（１）「校内研修モデル」の検証・改善の検討（教員に向けた理解啓発）

まず、本研究を進めるに当たって、一人一人に応じるという特別支援教育の理念を踏まえつつ、今後通常の学級における特別支援教育が一層進められ、指導支援の充実が図られるために必要となる教員の視点（「特別支援教育の視点」）を以下のように定義付けた。

「学習上又は生活上の困難さがある児童生徒には、周囲の理解と支援が必要であり、一人一人に応じた（教員の）適切な関わりによって、その困難さが改善するかもしれない」という見方や考え方

この視点は、ICFによる障害の捉え方や小・中学校学習指導要領解説総則編（2017）における児童生徒理解及び学校組織としての在り方等を踏まえ、小・中学校の教員にも理解しやすい言葉として整理したものである。

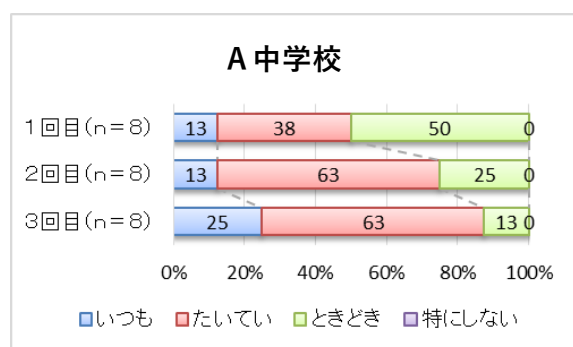
なお、「周囲の」とは、担任だけでなく、学年や学校の教員、児童生徒も含まれている。また、「改善するかもしれない」には、教員が適切な関わりを常に意識して自らの実践を評価、改善する必要があることや一人一人に応じるためには、指導支援の工夫をする必要があることの意味が含まれている。

①検証

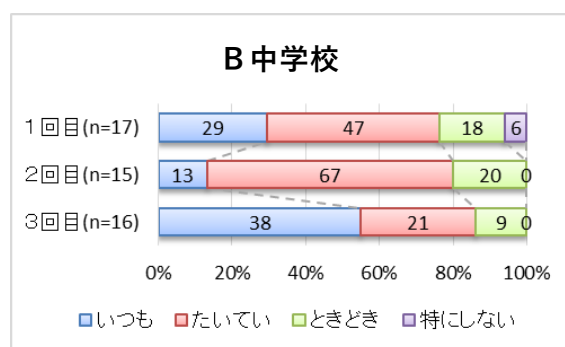
ア) アンケート調査より

アンケート調査対象者は研修に参加している教員（管理職を除く）を対象として、合計3回実施した。但し、実施時期については研修による意識の変化を把握するために、校内研修Ⅰ－①実施前に1回、事後アンケートとして2回行った。また、A中学校は継続的な取組かつ研修対象者が変則的であるため、全職員に向けてのアンケート調査は、3回目のみの調査とした。（本報告書では、アンケート項目の一部の考察とする。）

「学習上又は生活上の困難さがある児童生徒への日常的な指導場面において、『特別支援教育の視点』を意識して関わっていますか。」（単位パーセント）



図Ⅰ－３ アンケート結果（A中学校）



図Ⅰ－４ アンケート結果（B中学校）

A中学校では、1回目から2回目、2回目から3回目と「たいてい」の数値が上昇している。意識が高まっている方に理由を伺うと、『『困難さ』を実感することで意識を高める必要性を感じた。』『協議で挙げた生徒に似ている生徒がいるのではないかな。』等の日常的な「気づき」への意識に関わる内容が挙げられた。

B中学校では、「いつも」「たいてい」の割合は増加しているものの、2回目に「いつも」の数値が減少している。「いつも」から「たいてい」に意識が変化した方に理由を伺うと、「今までの意識では、まだ、できていたとは言えないのではないかな。」「もう少し一人一人を意識できるのではないかな。」等の今までの意識や理解への「問い直し」に関わる内容が挙げられた。

意識の変化の仕方は多様であるが、教員一人一人が今まで知識や理解を省察していることが分かった。そして、3回目には「いつも」「たいてい」へと意識が高まっている。2サイクルの過程を通して、教員の生徒一人一人を意識した特別支援教育の視点が研修前よりも質的に向上していると考えられる。

また、A中学校においては昨年度受講した教員のみの集計も行った。該当教員は、今年度の研修として協議（Ⅰ－②）を全職員で1回実施した形となっており、図Ⅰ－5の結果であった。今年度実施した教員と比較しても同様な数値を示しており、年度を超えた「校内研修モデル」の実践が、持続可能な意識や関わりとして循環している。

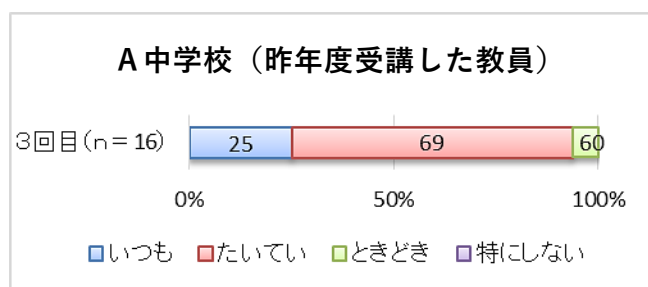


図 I - 5 昨年度受講者の意識

【生徒理解のための疑似体験の様子】

イ) 校内研修モデル（2サイクル）実施後の感想より

【教職員】（一部抜粋）

「校内研修モデル」の実践Ⅱ－②終了1か月後に、研修後の日常的な指導支援場面において生かされている場面や意識の変化について自由記述を依頼した。そして、次のような感想が得られた。

【今までの知識や理解に対する「問い直し」に関すること】

- ・「その子の立場を考えているようで、できていない」ということを実感できた。
- ・困難さをもつ生徒の特性を理解していたつもりでも、疑似体験を通してより実践的に対応する方法・仕方を学ぶことができた。
- ・日常、周知しているような支援でも、今回の研修で実践的に、他の職員と協働して考え合うことで、困難さをもつ子どものことを実は十分理解、対応できていないということに気付いた。この感性を忘れずに取り組みたい。
- ・教員間でも、改めて一人一人をどう支援するか、話すきっかけになった。
- ・一人の生徒について、話し合う中で担任の先生が、該当の生徒のどのような点で困っているのか、どう対応しているかを知り、生徒にとっても教師にとっても、よりよい環境にするための方法をみんなで考えられたことが、とてもよかった。

【多様な児童生徒の実態に対する「気付き」に関すること】

- ・協議に挙げた生徒について意識的に関わることで変化を読み取ることができた。
- ・今回の研修を受け、特定の生徒というよりも、どう発言し、どう手立てをうつことが、全体に対してよりよいだろうかと考えるようになった。
- ・教員間で生徒のことを考え情報交換・共有したことで、普段自分では気付かなかった見方・考え方等も学ぶことができる良い機会となった。
- ・研修の時間だけでなく、「こんなことがあったよ」「こういう支援をしたらうまくいったよ」等の話も教員間ですることもあった。

【「多様な子どもを認め合う」意識に関すること】

- ・その子の得意や好きなことを生かすプラスの支援を増やしていきたい。また、それを他の生徒にも知ってもらえる機会が作れたら、お互いの関係も向上すると思った。
- ・保護者や他の生徒にも、「特別な支援が必要な人がいる。」「自分にもそういう側面もある。」「みんな一人一人違う得意・不得意があり、でも違うから楽しいし面白い」等、知ってもらいたいし、知らせていくべきだと感じた。

【管理職】（一部抜粋）

「校内研修モデル」の実践Ⅱ－②終了1か月後に、管理職に向けて、研修後の先生方の様子から研修が生かされている場面や組織的に対応している様子があれば記述していただくように依頼した。そして、次のような感想が得られた。

- ・子ども理解の根底にあるのは、本研修で実感したように、一人一人に寄り添った指導であり、同じ思いでチームとして対応する学校の力だと感じた。

- ・一人の子どもについてさまざまな視点で語り合うことで、研修後の先生方の姿から子ども理解が深まっていると感じている。
- ・生徒を見る目、生徒との関わり、生徒への声掛けなど、生徒目線で見、考え、行動する職員が増えてきた。会議での場でも、その子にあった支援を考え、話し合うことがメインになってきている。
- ・生徒を理解する力は人（経験等）により差があり、学校としての生徒指導力を高めるためには、教員個の力や理解をどう高めていくかが大切である。本研修では、自分では気付かない点について、協同作業を通して理解を深めたり問い直したりすることで手ごたえを感じている。話し合いを進める過程において、チームの力も高まっていく実感を得られた。
- ・本研修を生かしながら、生徒指導面や学習面等の様々な場面で研修を深めていけたらと思う。

「校内研修モデル」の2サイクル（50分×4回）の実践の過程において、今までの知識や理解を「問い直し」、多様な児童生徒の実態に対する「気付き」がある。このように、「問い直し」と「気付き」の意識が循環し、児童生徒の多様な実態への理解が深まっていると考える。また、協働的に児童生徒理解を深める過程で、教員がその意義を実感していることが伺えた。これは、「チームとしての学校」が大切であることは既知であるが、教員自らが実際に「主体的・対話的で深い学び」を体現している。多様な児童生徒、多様な教員集団であるからこそ、多様な子どもを認め合うことのできる「児童生徒理解」が深まり、複雑化した課題に対応することのできる柔軟で組織的な「学校力」として醸成されている。本「校内研修モデル」の実施により知識伝達型の研修から教員同士で深め合うことのできる研修への質的変換が図られたと考える。

②改善の検討

校内研修実施後に運営者と地域実践研究員とで協議を行い、進行して感じたことや参加者の反応から反省点、修正点を共有し、スライドや口述の改善及び改善の検討を行った。主な内容として、以下のような改善点が挙げられた。

ア) 時間や回数の調整

2サイクルを通して、今までの知識や理解を問い直し、多様な気付きで協働的に深めることの意義は確認することができた。しかし、年間4回の研修機会を確保することも難しい学校現場においては、50分間の研修かつ回数を削減することができるようになることが汎用性につながると考えた。そこで、50分を超えてしまう研修もあったことから、内容や口述を精選し、50分に収まるように工夫した。運営者が時間に余裕をもつことも参加者の主体性を引き出すことにつながると考える。

また、4回の研修を3回にすることができないかも検討した。1サイクル（1・2回目）は同様に言い、3回目を校内研修Ⅱ－②（協議）から行うことも考えられる。

そして、A中学校のような年度を超えた継続的な取組に関しては、研修の対象者や回数の工夫を行うこともできる。

イ) 複雑化した課題（生徒指導、外国籍、不登校等）への汎用性

「特別支援教育の視点」を意識して今までの知識や理解を協働的に学ぶことを通して、学校力を高めることのできる研修として位置付けてきた。ここで、「特別支援教育の視点」を他の学校課題に当てはめて考えることが、学校力として汎用性のあるものになると考える。本研修の協議場面において、「それは、生徒指導の生徒ではないか。」という発言もあり、特別な教育的支援を必要とする生徒と生徒指導上の課題のある生徒とを切り離して考えることも難しくなっていることが伺える。このような複雑化した課題について、同様の方法で児童生徒を中心に協議することもできると考える。他の課題への汎用性に向けた検証が求められている。

ウ) 小学校における工夫

平成 30 年度及び令和元年度の「校内研修モデル」の実践においては、2 サイクル (50 分 × 4 回) を検証した小学校はない。また、中学校においては教科担任制であることから、校内研修の協議においては多様な見方や捉え方があり、深まりにつなげることができることを確認できている。ここで、小学校の学級担任制においても、同様の深まりにつなげることができるのか、異なるアプローチ (改善) が必要になるのかを検証していく必要があると考える。現段階では、「事前に協議対象児童を決めておく」「ペア学年や授業担当等のグルーピングの工夫」が考えられる。

また、本市と同様に地域実践研究に参画している釜石市においては、本「校内研修モデル」を活用して小学校での 1 サイクルの実践を行っている。協議において付箋の数が少ないことで、「今まで児童のことを見るができていたのだろうか。」「他の学級の児童について知らないことが多い。」「自分の学級にも同様の児童がいないだろうか。」等の感想が得られたと伺った。小学校においても、児童生徒の実態把握や理解の在り方を問い直すことにつながっていることが分かった。

(2) 藤枝市特別支援教育説明会の実施 (地域社会に向けた理解啓発)

特別支援教育説明会の実施後のアンケートでは、次のような感想をいただいた。

【保護者の感想】 (一部抜粋)

【知識や理解に関わること】

- ・ 特別支援学級や通級指導教室について、知る機会がなかったので知ることができて良かった。
- ・ 市のシステムを周知することは、不安なことや分からないことを抱えている保護者にとって大変ありがたく、安心できる。
- ・ このように体制が整備されているのにも関わらず、まだ理解していない人が多いと思う。すべての保護者にも聞いてもらいたい。
- ・ 周りのみなさんが理解しようとしてくれれば、障害児をもつ親としてうれしい。

【特別支援教育の捉え直しに関わること】

- ・ いつも一人で悩み、不安になり何度もくじけそうになるのを繰り返し、周りの子どもと比較し何度も自分を責めてきた。でも、この会に参加して、「一人じゃない、みんなに助けてもらいながらやっていこう。」と思えるようになった。

- ・特別支援教育に対して抵抗があったが、前向きに捉えることができた。子どもの笑顔のために何が大切かを考えるきっかけになった。
- ・特別支援のイメージが変わった。自分も相手も大切にすることを生活でも取り入れていきたい。

【教職員の感想】（一部抜粋）

- ・保護者に寄り添い支援してきたいと思った。
- ・支援について分かっているようで、新たに気付くことが多くあった。
- ・全職員が知る必要があると感じた。
- ・保護者の不安を知ることができた。

説明会後の内容に関するアンケート（５件法）では、「よかった」「ややよかった」が 90 パーセントの割合を示している。また、リーフレット（資料４）を活用した理解啓発だけではなく、特別支援学校、特別支援学級や通級指導教室等の第一線で指導に携わっている教諭からの説明や解説を通して、児童生徒一人一人の個性が一層輝きを増すためのよりよい方法を共に考えるという目的に迫ることができたと考える。

インクルーシブ教育システムの構築に向けて、特別支援教育の充実に向けた取組や整備だけではなく、「なぜ」「何のために」を共に考えていく機会を設けることも重要ではないだろうか。共に考えることで共生・共育への確実な一歩となると考える。

4. 総合考察

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の推進が静岡県や藤枝市において様々な形で実践されている。共生社会の形成に向けての特別支援教育を推進する上では、画一的な取組や学びの場の整備に終止するのではなく、その背景にある一人一人の困難さや多様性を認めることのできる理解の在り方が重要である。本年度の地域実践研究の実践を通して、「児童生徒理解に基づいた特別支援教育の推進」について考察する。

（１）「児童生徒理解に基づいた」について

小・中学校学習指導要領解説総則編（2017）では、「集団指導において、障害のある児童など一人一人の特性等に応じた必要な配慮等を行う際は、教師の在り方や指導の姿勢が、学級内の児童に大きく影響することに十分留意し、学級内において温かい人間関係に努めながら、すべての児童に『特別な支援の必要性』の理解を進め、互いの特徴を認め合い、支え合う関係を気付いていくことが大切である。」という教員の姿勢や理解の在り方の重要性が述べられている。「校内研修モデル」の実践を通して培われた児童生徒一人一人の実態に目を向け、多様な困難さへの理解を深めようとしている教員の姿は、多様性を尊重することのできる姿勢そのものである。このように、今までの知識や理解を更に深めようとする理解の在り方を「児童生徒理解に基づいた」と捉える。これは、静岡県の「共生・共育」、藤枝市の「授業で人を育てる」という教育理念につながり、共生社会の実現を目指す上での基盤となり、児童生徒理解を中心に据えた特別支援教育の推進だけに留まらず、す

すべての教育活動における質的転換につながると考える。

（２）「特別支援教育の推進」について

本年度の地域実践研究では、地域社会に向けて「特別支援教育説明会」の実施を通して特別支援教育への理解啓発を図った。多様な学びの場について周知することは当然であるが、共に考える機会を通して、多様な子どもを認め合い、多様な学びの場において一人一人の子どもにあった学びを保障することの大切さを共有することのできた取組となった。また、教員に向けて「校内研修モデル」の実践を通して、既存の特別支援教育の充実に向けた取組や整備を「特別支援教育の視点」から問い直した。特別支援教育の推進に向けては、「どのように理解を深めるのか。」ということが重要であると考え。これまでのように特別支援教育の充実に向けた今までの知識伝達型の取組や整備ではなく、子ども一人一人を意識し、教員や地域社会が協働して深め合うことのできる機会を設定することが大切ではないだろうか。多様性を認め合うことのできる理解に向けた学びの在り方の本質にも、目を向けていく必要もあると考える。

（３）今後に向けて

このように、多様な子どもを認め合う姿勢を教員と地域社会がもち、連携して特別支援教育を推進していくことも、10年後の共生社会に向けた理解の在り方につながると考える。また、「特別支援教育」という言葉の捉え方も、多様であるからこそ一人一人異なる。本年度の実践のように、児童生徒理解に基づいた「問い直し」や「気づき」が重要であると考え。そして、特別支援教育に関わる様々な情報が提供されている時代であるからこそ、今までの知識や理解を問い直し、協働してその理解を深めることの意義を実感する必要性があるのではないだろうか。

多様な存在を認めることのできる児童生徒理解に基づいた特別支援教育の推進は、インクルーシブ教育システムの理解啓発に寄与するものであり、特別支援教育の理解啓発の成果は、持続可能な取組として継続していくことで実現されていくと考える。多様な子どもを認め合うことのできる共生・共育を目指して、児童生徒理解に基づいた実践を継続していきたい。

<参考文献>

- ・文部科学省（2017）.「小学校学習指導要領解説 総則編」
- ・文部科学省（2017）.「中学校学習指導要領解説 総則編」
- ・中央教育審議会（2012）.「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（答申）」
- ・静岡県教育委員会（2016）.「静岡県における共生社会の構築を推進するための特別支援教育の在り方について—『共生・共育』を目指して—」

- ・ 藤枝市教育委員会（2015）.「授業で人を育てるー藤枝型授業モデルー」
- ・ 藤枝市教育委員会（2019）.「みんなが笑顔になるために『藤枝市の特別支援教育』」
- ・ 藤枝市教育委員会（2017）.「ユニバーサルデザインでつながる『学校環境の整備』」
- ・ 藤枝市教育委員会（2019）.「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた『授業づくりの工夫』」

【謝辞】

本地域実践研究は、多くの方とつながり、支えられることで成り立ちました。その多くの方とのつながりや様々な思いが子どもと共に過ごす日々還元されることを期待しています。今後も「子どもとともに、仲間とともに」共生社会の実現に向けて歩んでいけたらと思います。本当にありがとうございました。

ユニバーサルデザインにつながる 「学校環境の整備」



～居心地、学び心地のよい学校～
誰もが安心して学べ、生活できる学校をめざして
(基礎的環境整備 編)



通常学級の中に在籍する発達障害を抱えた児童生徒は年々増加しています。「授業に集中することができず、離席をしてしまう子」「机の上や周りが散乱していつとも注意されている子」またそれを起因とした、二次障害的な問題行動も見られます。学級担任は、その児童生徒や保護者に対するかかわりについて苦慮しています。

「障害者差別解消法」が制定され、その理念を受け、「合理的配慮」が求められる中、発達障害をもった児童生徒のニーズに応えられる学校づくりは急務です。すべての児童生徒が安心して学べる学校、授業、環境について研究を進め、その一つの到達点として、ユニバーサルデザインの考え方を取り入れた環境づくりについて考えました。これは、藤枝市で長年進めてきた「子どもが安心して学べる学校づくり」につながるものであり、誰もが安心して学校生活を送れ、豊かな学びを保障する学校づくりに直結するものです。

発達障害を抱えた子どもへの配慮はそこにとどまるものではなく、すべての児童生徒にとって、居心地、学び心地の良い環境を提供することにつながると考え、ここに、ユニバーサルデザインにつながる「学校環境の整備（基礎的環境整備 編）」を提案します。

それぞれの学校で学ぶ子どもに合わせた校内、教室内の環境づくりを行い、子どもの「わかりたい、できるようになりたい」という願いや意欲を大切に授業づくりを進めましょう。

クラスの子どもたちはどんなことに困っている？

〈情報量が多いと混乱してしまう子〉

- ・いくつかの情報の中から適切な情報を得ることが苦手な子がいます。
- ・優先順位がつけられない子、刺激にすぐに反応してしまう子がいます。

〈暗黙の了解がわかりにくい子〉

- ・整頓の仕方、廊下歩行の仕方など、ルールを示されないと分からない子がいます。
- ・見たまま、言われた言葉をそのまま受けとめる子がいます。
- ・その場の雰囲気をとらえることが苦手で場にそぐわない言動をとる子がいます。

〈こだわりが強い子〉

- ・予定の変更が苦手な子がいます。（例外が通らない子）
- ・普段と違うことに対して必要以上に躊躇してしまう子がいます。
- ・見通しが持てないと落ち着かない子がいます。

〈その他にこんなことに困っています…〉

- ・黒板の赤チョークなど、特定の色がわかりにくい子がいます。
- ・体温調整ができなかったり、光に当たることによって体調を崩す子がいます。

平成 29 年度 藤枝市教育委員会

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた 「授業づくりの工夫」

～居心地、学び心地のよい学校～
誰もが「わかる」「できる」喜びを実感できる授業をめざして
(授業づくり 編)



近年、共生社会の実現に向けて、学校現場でのインクルーシブ教育の推進が求められています。平成28年度には「障害者差別解消法」が制定され、教育現場でも「合理的配慮」が求められる中、発達障害をもった児童生徒のニーズに応えられる学校づくりは急務となっています。

また、今回の学習指導要領の改訂では、個々のニーズをとらえ、能力を最大限まで高める教育をめざした特別支援教育の充実が謳われています。総則のみならず、すべての教科で障害のある児童生徒などが学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的・組織的に行うことが明記され、具体的な配慮事項が例示されました。特別支援教育はますます特別ではない、すべての教師が行う教育になってきています。

そこで、藤枝市教育委員会では、すべての児童生徒にとって、居心地、学び心地のよい環境を提供することをめざし、平成29年度には、ユニバーサルデザインにつながる「学校環境の整備（基礎的環境整備編）」を示しました。今、学校ではそれぞれの実情に応じながら、環境面の整備が進んでいます。本年度は、指導面での充実を図るべく、「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりの工夫（授業づくり編）」を提案します。

これまで、本市が大切にしてきた「授業で人を育てる」という理念に立った授業づくりの中には、ユニバーサルデザインにつながる視点が数多く含まれています。藤枝型授業モデルで示されている「授業づくり指針」をユニバーサルデザインの視点でとらえ直し、子どもたちの「わかりたい、できるようになりたい」という願いや意欲を大切にしたい授業づくりを進めましょう。

こんな授業をデザインしましょう

〈見通しを持たせ、何をしたらよいかわかる授業〉

- ・「何をするのか」「何を考えればよいのか」をはっきりさせましょう。
- ・学習の見通しを一人一人にもたせましょう。

〈認知のかたよりに対応した授業〉

- ・情報を取り込む方法はさまざまです。
- ・記憶することに苦手さを感じている子もいます。

〈指示を明確にする授業〉

- ・物事を処理する方法に特性がある子もいます。
- ・一つのこと集中する力が優れている子もいます。

〈場面を具体的にイメージできる授業〉

- ・指示は簡潔明瞭に伝えましょう。
- ・図やイラストなども効果的な方法です。



2019 藤枝市教育委員会



資料 3

() 学校

平成 年 月 日
お名前 ()

アンケート (1 回目)

※年度初めから、本アンケート実施までの期間についてお答えください。

I. 会議やその他の時間における児童生徒に関わる職員間の話題についてお尋ねします。

- ①あなたが参加している会議を教えてください。
- ②児童生徒の実態把握又は指導方針についての話題が挙がりましたか。
- ③話題に対して、あなたは「特別支援教育の視点※」を用いながら、聞いたり、考えたり、判断したり、発言したりしましたか。(聞く、考える、判断する、発言する、のいずれかがあれば○)

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

会議やその他の時間		①	②	③
		○：参加した→②へ ×：参加していない 又は会議がない	○：挙がった→③へ ×：挙がらなかった	○：した ×：しなかった
会議	職員会議			
	運営委員会			
	生徒指導部会			
	学年部会(職朝含む)			
	教科部会			
	研究推進部会			
	上記以外の会議 (名称：)			
その他の時間	授業以外の時間			
	放課後			

II. 学習上又は生活上において困難さがある児童生徒への、日常的な指導場面についてお尋ねします。

- ①あなたは、「特別支援教育の視点※」を意識して、日常的に児童生徒に関わっていますか。

4	3	2	1
いつも 意識して関わっている	たいてい 意識して関わっている	ときどき 意識して関わっている	特に 意識して関わっていない

- ②学習上又は生活上において困難さがある児童生徒の様子を教えてください。また、行っている指導・支援の工夫について、具体的にお書きください。(いくつでも可)

学習上又は生活上において困難さがある児童生徒の様子	指導・支援の工夫

アンケートに御協力いただき、ありがとうございました。

みんなが笑顔になるために

藤枝市の 特別支援教育のご案内

子どもの個性が一層輝きを増すための
より良い方法を一緒に考えてみませんか？



特別支援教育とは…

特別支援教育の理念

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

また、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。

(平成19年4月 文部科学省初等中等教育局長通知より)

「子どもの笑顔につながる特別支援教育 笑顔でつながる特別支援教育」

藤枝市の特別支援教育は、すべての子どもたちにとって

「安心し

藤枝市における特別支援教育システム



就学支援でその子の個性が輝く環境・支援を一緒に考えます

就学支援とは、一人一人の子どもが笑顔で学校生活を送るための就学先等を考えることです。相談の際には、子どもの可能性、成長を大切にしながら本人や保護者の思いに寄り添っていきます。

藤枝市の就学支援の流れ



特別支援教育を視点とした 藤枝市における学びの環境づくり

- 安心して学べる環境・わかりやすい授業
- ① 教育理念「授業で人を育てる」を大切にした授業づくり
 - ② 思いやり、やさしさを育てるピア・サポート活動の推進
 - ③ 「できた」「わかった」と実感できる授業づくり
 - ④ ユニバーサルデザインの視点を取り入れた環境・授業づくり
 - ⑤ ICT機器(電子黒板・タブレット)を活用した授業づくり
 - ⑥ 地域と共に成長を見守る小中一貫教育、コミュニティスクールの推進

子どもの笑顔



一人一人に応じた支援

- | 学習に関すること | 行動に関すること | 社会性に関すること |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● 計算はできるんだけど、漢字や文章題が苦手… ● 字のバランスがうまく取れていない… ● 文章を読むのが苦手… ● 手先が不器用で時間がかる… | <ul style="list-style-type: none"> ● 落ち着きがなくて、じっとしてられない… ● 授業中に友達にすぐ話しかけてしまう… ● 気持ちが不安定になってしまう… ● 急に予定が変更になるとパニックをおこしてしまう… | <ul style="list-style-type: none"> ● 人前で話すことが苦手… ● 場に応じた行動をとれない時がある… ● 友達とトラブルになることが多い… ● 人の意見をきかない… |

うちの子はこんなところが心配…

「校内研修モデル」開発の意義

藤枝市の取組「藤枝UD」と課題



課題

授業が落ち着いたのが
「藤枝UD」の効果による
ものなのか分からない...

い困児教
の難童生
のさだ目
のに一人
るがは、
うか向
？いて
ての

「藤枝UD」等の取組が知識・技能としての理解に留まっており、**背景にある生徒一人一人の困難さを教員が十分理解するまでには至っていないのではないか。**

小学校学習指導要領解説総編(平成29年告示)には・・・通常の学級においても教育上特別の支援を必要とする児童が在籍している可能性があることを前提に、**全ての教職員が特別支援教育の目的や意義、障害に関する知識や配慮等についての理解や認識を深めることが求められている。**また、障害のある児童などに対する**組織的な対応**ができるよう、教員一人一人の理解啓発を進める重要性についても示されている。

多様性を認め合い、様々な課題に対応することのできる学校チームとしての高い組織力を発揮できる学校へ(高い学校力)

児童生徒理解

多様な実態の児童生徒が在籍していることを前提

学校力

複雑化した課題に対応

今までの実践の問い直し

- ・教員に必要な「学び」とは？
- ・どのような過程をたどれば理解が深まる？
- ・これまでの研修で不十分だった内容は？
- ・「知識」の習得に終始しない研修とは？

教員の学びがどうあるべきか？

- ・今後求められる校内研修の在り方とは？
- ・教員の資質・能力の向上に資する研修とは？
- ・複雑化した学校課題に対応するためには？

従来の知識伝達型の研修からの

質的転換

教員が実際の児童生徒の多様性に
気付き、互いの気付きを共有する
中で、課題解決力を高める研修

課題の分析及び「校内研修モデル」開発に至るまでの検討の流れ

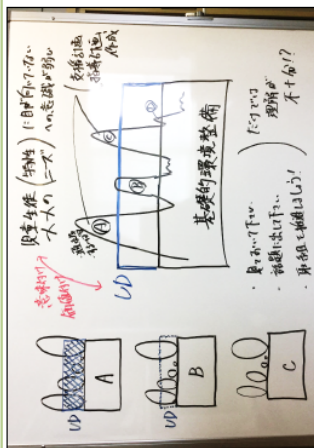
多様な児童生徒と
これまでの取組との
関係の考察



これまでの取組(UD)を透かし
一人一人を意識する大切さ

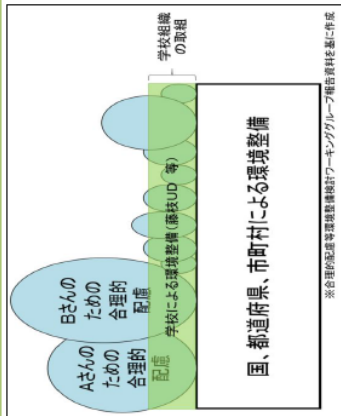


これまでの取組と
児童生徒理解を
関連付ける共通の視点



通常の学級の多様な児童生徒
・「藤枝UD」によって困難さに気付かれにくく
なっている子ども
・あと少しの支援が必要にもかかわらず、困難さが
見えにくくしている子ども
・一層の支援が必要な子ども などの実態

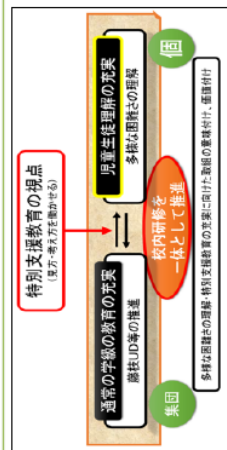
学校による環境整備も様々
・「藤枝UD」が整備されている学校
・整備に着手し始めた学校
・未整備の学校



①環境整備の土台を積み上げる
学校全体が、学びやすい、生活しやすい環境を
目指すことにつながる。

②土台を透かして、
多様な困難さに注目
一人一人の実態(特性や教育的ニーズ)にも
目を向けることが大切である。

③適切な指導支援の必要性
学校による環境整備では、足りない支援を考え、
実践する必要がある。



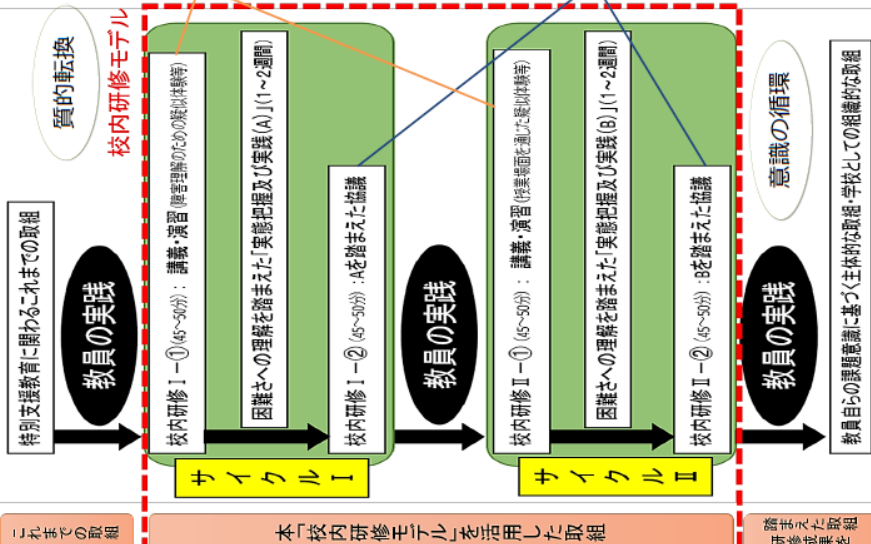
児童生徒の多様な困難さを理解する研修を通じて、
「藤枝UD」と「多様な困難さ」の双方を関連付け、
これまでの学校としての取組を意味付け、価値付
けることにより、特別支援教育の理解(特別支援
教育の視点)も促進されるのではないかな。

教員が校内研修を通じて身に付けた特別支援教
育の視点を共通の見方や考え方として働かせるこ
とのできる学校は、様々な課題にも組織的に対応
することができるのではないかな。

特別支援教育の視点
「学習上又は生活上の困難さがある児童生徒」には、周囲の理解
と支援が必要であり、一人一人に応じた適切な関わりによって、
その困難さが改善されるかもしれないという見方や考え方

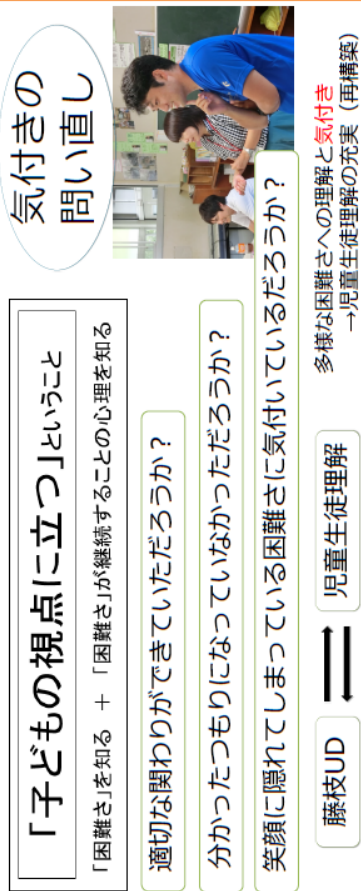
2 サイクルにより教員の理解を深める「校内研修モデル」の概要

「校内研修モデル」の全体像



各学校で特別支援教育コーディネーターが円滑に校内研修を実施・運営できるよう、「校内研修モデル」を作成・配付
解説資料・スライド (運営上の留意点・口述原稿入り)

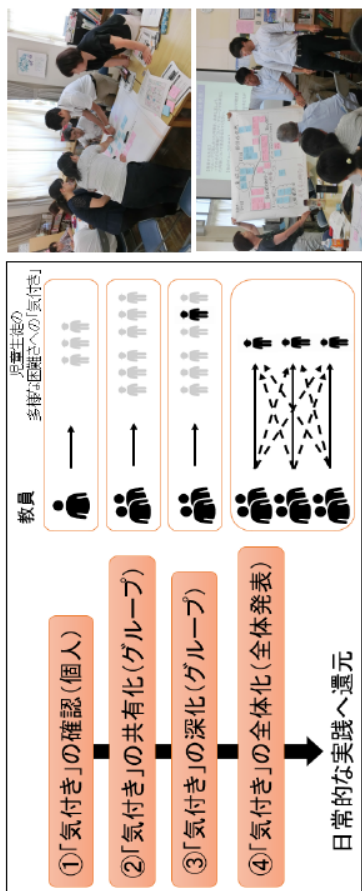
校内研修 I-①及び II-①における疑似体験による児童生徒理解の問い直し



気付きの
問い直し



校内研修 I-②及び II-②における教員間の「気付き」による協議



他の先生もそう感じていたんだ! 確かな気付き
そんな一面もあるんだ! 新たな気付き
長所を生かす 日常的な指導支援へつなげる

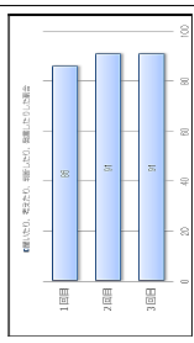
教員一人一人の
多様な気付きを
深める



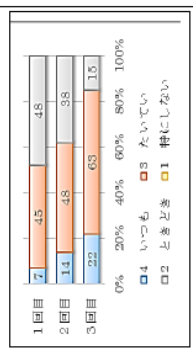
実践の成果と考察

1 回目：研修前
2 回目：1 サイクル終了 2 週間後
3 回目：2 サイクル終了 2 週間後

会議やその他の時間における児童生徒に
関わる職員間の話題に対して、特別支援
教育の視点を用いながら、聞いたり、考
えたり、判断したり、発言したりしまし
た。



学習上又は生活上において困難さがある児
童生徒に対して、日常的に特別支援教育の
視点を意識して関わっていますか。



実践したA中学校でのアンケート調査
(n = 30)

「粘り強く取り組む子」を育てたいという思いがあったが、実際に困難さを体験す
ること、その子の実態にあった支援ができていたかどうかと問い直すことができ
た。

困難さがあっても、できた実感をもてるように授業の研究をもっとすべきだと考え
る機会になった。

自分（教員）が気付かないことでも生活しにくい、学習しにくいことが多々あると
いうことが分かった。UDの意識も高めなくてはと思った。

弱み（苦手）だと思っている部分から強み（得意）を生かしてみようと、グループで
話し合い、翌日から意識して指導支援に生かすことができた。

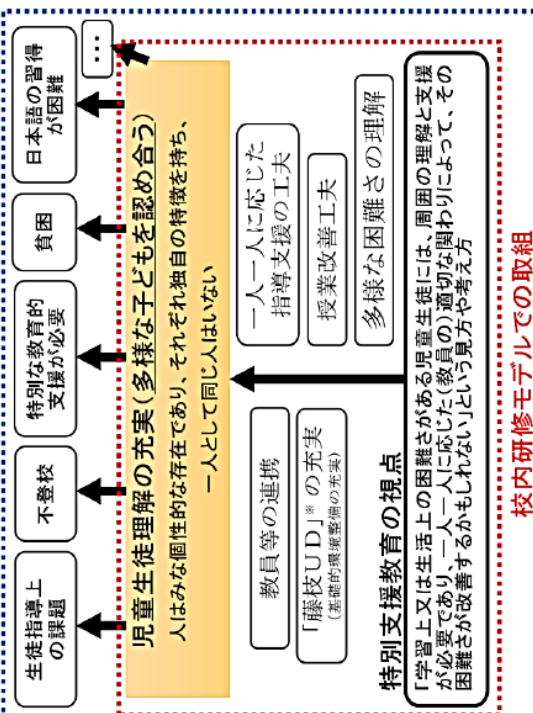
それぞれの子にいい面があり、自分一人の見方では気付かないことに気付けた。

何回やっても、新しい「気付き」があった。問い直しと気付きがつながる

2 サイクルの研修成果から 日常的な気付きへ

「校内研修モデル」を通して 教員・学校が目指す姿

多様な課題に対応できる学校力（これからの学校のために必要な力）



校内研修モデルでの取組

多様な教員集団 と 多様な児童生徒 だからこそ深まる協働的な学び

Ⅱ. 釜石市におけるインクルーシブ教育システムの構築 に向けた校内研修の実施と地域への発信

1. 背景と目的

東日本大震災津波から8年が経過した本年、釜石市は、令和元年ラグビーワールドカップ開催都市として市民が一丸となり、釜石復興再生の姿の一端を示すことができた。

今年度の市内児童生徒数は小学校1,319名、中学校691名、計2,010名であり、年々減少している。しかし、小・中学校では、通常の学級も含め、特別な教育的支援を要する児童生徒の数は大きく減少していない。また、支援を必要とする幼児の数は増加している。過去3年間の特別な教育的支援が必要な幼児児童生徒の状況は表Ⅱ－1のとおりであり、震災の影響により未だ家庭環境も安定しない中、市内の学校では、子どもや保護者への支援の在り方を模索している状況である。また、就学に向けての相談において、保護者が特別支援学級への在籍や特別支援学校への就学について理解を示さないケースも見られる。

表Ⅱ－1 特別な教育的支援が必要な幼児児童生徒の状況

1 特別支援学級に在籍する児童生徒 【小学校】			2 特別支援学級に在籍する児童生徒 【中学校】		
H28 26名	H29 27名	H30 22名	H28 18名	H29 19名	H30 21名
3 通常の学級に在籍する支援が必要な児童 生徒【小学校】			4 通常の学級に在籍する支援が必要な児童 生徒【中学校】		
H28 42名	H29 64名	H30 51名	H28 5名	H29 17名	H30 17名
5 幼児施設に在籍する支援が必要な幼児 【幼稚園・保育所・こども園等】			* H31 特別支援学級に在籍する児童生徒 【小学校】37名 【中学校】21名		
H28 15名	H29 17名	H30 29名			

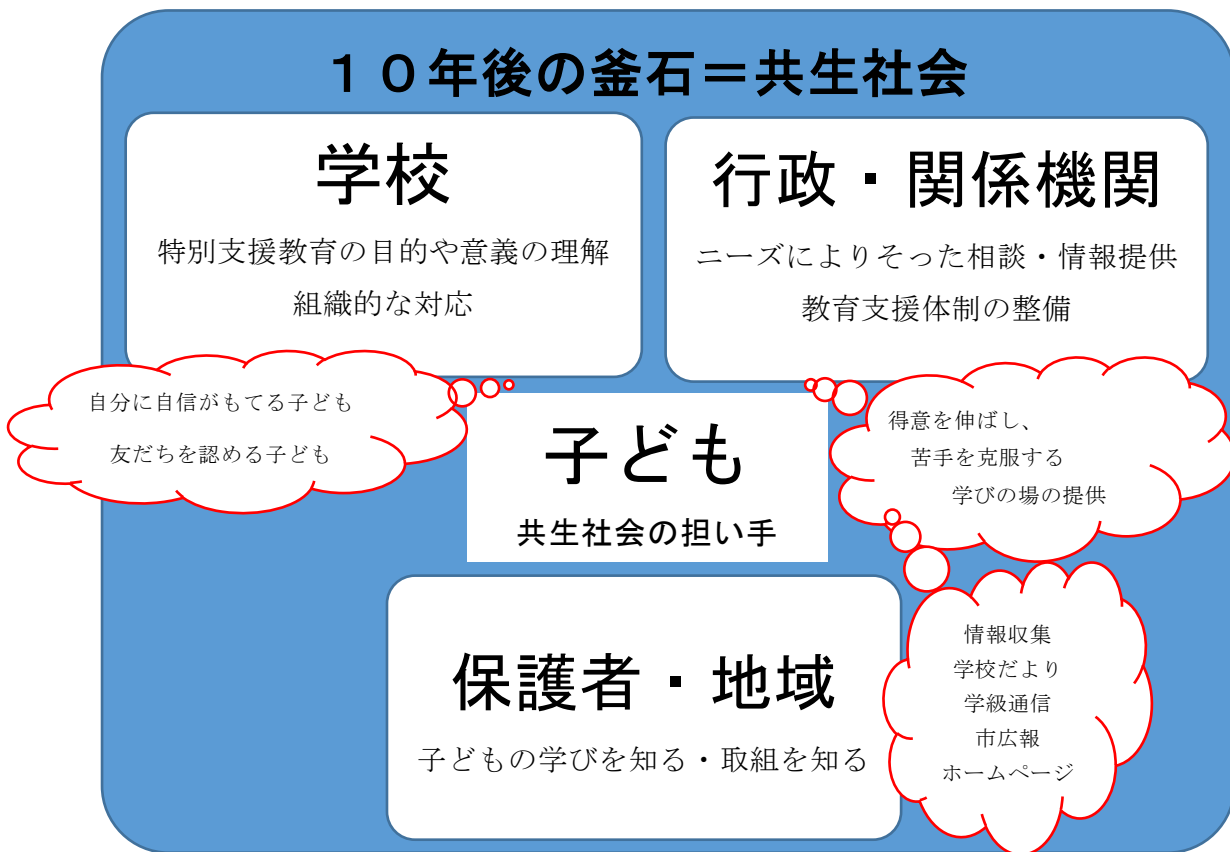
以上を踏まえ、当市の地域課題としては主に次の4点が挙げられる。

- ・震災を受けて心のサポートが必要な子ども、家庭、地域がある。
- ・環境の変化を受けて、総合的に支援が必要な幼児児童生徒が多い。
- ・小・中学校の通常の学級に、特別な支援を必要とする児童生徒が在籍する。
- ・特別支援教育にまだ偏見の思いや感情をもつ保護者、地域住民がいる。

そこで、本研究に取り組むに当たり、指導・支援の在り方に関する悩みを教職員が一人で抱え込まず、学校・地域・行政がチームとなり、未来を担う子どもたちを支える釜石市を目指すこととした（図Ⅱ－1）。

2. 方法・研究の進め方

市として特別支援教育の充実を目指して取り組むために、教職員の共通理解を深める場と、ニーズに沿った研修会の実施を図りたいと考える。同時に、これからの学校教育における特別支援教育の充実に向けた各校の取組状況等を保護者・地域社会にも広く発信することにより、子どもの学びを理解して支援してもらうことにつなげたい。



図Ⅱ－１ 目指す釜石市像

(1) 平成 30 年度

①管理職・教職員等への理解啓発

ア 各種研修の充実

- ・教育支援担当者説明会（H30. 5. 15 実施）
- ・特別支援教育支援員研修会（H30. 6. 22 実施）
- ・釜石市教育研究所研究発表大会（H31. 1. 11 実施）

「これからの特別支援教育について」釜石市教育委員会

「地域実践研究について」国立特別支援教育総合研究所

「子どもの『多様性』を『可能性』に～特別支援教育による釜石市の活性化～」

国立特別支援教育総合研究所

イ 教職員の意識や理解の状況についての現状把握

- ・アンケート調査の実施

②保護者・地域の方々への理解啓発

ア 市広報・市ウェブサイトによる情報提供

イ 発達支援教室に通う保護者を対象とした就学支援説明会（H30. 10. 3 実施）

ウ 就学相談の充実 釜石市子ども課臨床心理士の協力

エ 釜石市教育研究所研究発表大会（H31. 1. 11 実施）

③行政・関係機関への理解啓発

ア 教育支援体制の整備

イ 釜石市教育研究所研究発表大会（H31.1.11 実施）

（２）令和元年度（平成 31 年度）

①管理職・教職員等への理解啓発

ア 教育支援担当者説明会（R 1. 5. 16 実施）

イ 特別支援教育支援員研修会（第 1 回：H31. 4. 24 実施、第 2 回：R 1. 7. 23 実施）

ウ 校内研修会「特別支援教育の視点による児童生徒理解の充実について」

・ A 小学校（第 1 回：R 1. 9. 2 実施、第 2 回：R 1. 9. 12 実施）

・ B 中学校（R 1. 11. 7 実施）

②保護者・地域の方々への理解啓発

ア 市広報・市ウェブサイトによる情報提供

イ 発達支援教室に通う保護者を対象とした就学支援説明会（R 1. 10. 2 実施）

ウ 就学相談の充実（釜石市子ども課臨床心理士の協力）

③行政・関係機関への理解啓発

ア 教育支援体制の整備

3. 結果と考察

（１）平成 30 年度の実施について

①管理職・教職員等への理解啓発

ア 各種研修の充実

・ 釜石市教育研究所研究発表大会

実施日 平成 31 年 1 月 11 日（金）

実施場所 釜石市民ホール TETTO

参加対象 市内小・中学校全教職員

市内幼稚園教諭

こども園・保育園保育担当者

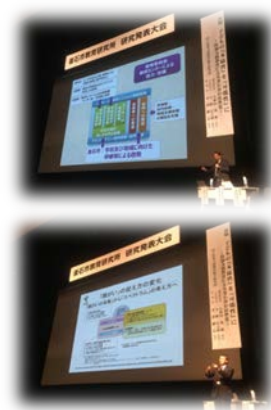
保護者

行政関係者

参加人数 260 名



図Ⅱ-2 大会チラシ



図Ⅱ-3 講演の様子

釜石市教育委員会主催の本研究発表大会において、特別支援教育の充実に向けた教職員の研修と、地域社会に向けたインクルーシブ教育システムの理解啓発を目的として講演を行った。国立特別支援教育総合研究所の久保山茂樹上席総括研究員から、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、多様な在り方を認め合える全員参加型の共生社会の形成についてお話をいただいた。また、同研究所の宇野宏之祐主任研究員、平沼源志研究員による

講演では、「子どもの『多様性』を『可能性』に～特別支援教育による釜石市の活性化～」をテーマに、集中すること、聞くことに困難さが伴う場合があることを演習によって体験した。子どもの「多様性」を「可能性」としてとらえることが、多様な「人」の能力を最大限伸ばし、活力ある釜石市の未来につながっていくと説いた本講演後の市内教職員の所感用紙からは、「多様性」を踏まえた学習活動の大切さを実感したことが分かる。市内の全教職員、行政関係者、保護者等、地域の方々も参会し、将来の釜石に思いを馳せながら教育の現状と今後の方向性を考えることができた。

【所感用紙から】

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

イ 教職員の意識や理解の状況についての現状把握

- ・「釜石市内の小・中学校における特別支援教育の実施状況に関する調査」(H30.11月実施)
目 的 市内小・中学校における特別支援教育の現状を把握し、特別支援教育の視点を踏まえた効果的な指導の充実に役立てる

対 象 市内教職員 160 名

本調査で得られた結果から、教職員が今後研修したいと考える項目について、表2に示す。ここで、項目⑩「ユニバーサルデザインを取り入れた授業づくり」、⑪「特別な配慮を必要とする児童生徒への指導や支援」が多い結果となったことを踏まえ、今年度の研究の重点を⑪に関わる校内研修の充実とした。特別支援教育の充実に資する校内研修とするために、ユニバーサルデザイン等といった支援の方法のみ学ぶのではなく、教職員一人一人が子どもの抱える「困難さ」に気づき、児童生徒理解を深めることから始めたいと考えたためである。

表Ⅱ－２ 今後研修したいと考える項目

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

（２）令和元年度の実践について

①管理職・教職員等への理解啓発

ア A 小学校における校内研修会（第１回目）

実施日 令和元年 9 月 2 日（月）

目 的 教員一人一人が日々子どもが感じている「困難さ」に気づき、自らの実践を問い直すことで、今後の児童理解を一層深めることにつなげる。

内 容 講義・演習「特別支援教育の視点による児童生徒理解の充実について」

【研修者評価】

- A 大いに役立つものであった（100%） B 少し役立つものであった（0%）
C あまり役立つものではなかった（0%） D 全く役立つものではなかった（0%）

【所感用紙から】

- ・子どもの困り感がわかっているようでわかっていない面があったことを実感した。児童一人一人を思い浮かべ、困り感をもっているのかどうか意識することが必要である。やる気がない、意欲がないととらえていた児童の見方を変えていかなければならない。そうすることによって学校全体が変わっていくと考える。（学校長）
- ・疑似体験をしてみて、初めて「つらさ」がわかった。障がい名でよく聞く「感音性難聴」や「聴覚過敏」の体験ができたが、こんな風な聞こえ方かと思うと、私なら授業についていけない。特別支援に関する研修はこれまでもずっと受けてきたが、自分が「支援を要する」状態を体験できたことでよく理解できた。（養護教諭）

イ A小学校における校内研修会（第2回目）

校内研修会（A小学校 第2回）

実施日 令和元年9月12日（木）

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

内容 協議「特別支援教育の視点による児童生徒理解の充実」



図Ⅱ－4 校内研修の様子

【研修者評価】

A 大いに役立つものであった（67%） B 少し役立つものであった（33%）
C あまり役立つものではなかった（0%） D 全く役立つものではなかった（0%）

【所感用紙から】

- ・知っていそうで知らない面が子どもにはたくさんあることがわかった。担任だけだと偏りが出る。様々な面から子どもについての情報がほしいと思った。シートをどこかに貼って自由に意見を求めてもよい。活用していきたい（学級担任）
- ・グループで共有できる子を1名取り上げて実態把握を行ったことで、その子のよさがたくさんみえたように思います。同じ手法で他の気になる子についても検討を加えることで、より有効な対応に結び付けることができると思いました。（通級指導担当）
- ・いろいろな困難さを抱えている児童が校内にたくさんいることを実感した。しかし、実際に1人を取り出して考えたとき、あまりたくさん出てこなかったのはやはり児童理解をしていないのだと反省した。学級の児童だけでなく、学校全体を見ながらこれからも支援を考えていきたい。（特別支援教育コーディネーター）

この研修は本研究の平成30年度における静岡県の実績である「多様な子どもを認めるこれからの学校のための校内研修モデルー特別支援教育の視点による児童生徒理解の充実ー」（以下、「藤枝モデル」）を活用したものである。なお、ここでは「特別支援教育の視点」を「『学習上又は生活上の困難さがある児童生徒には、周囲の理解と支援が

必要であり、一人一人に応じた適切な関わりによって、その困難さが改善するかもしれない』という見方や考え方」と定義している。

A小学校では、2回の研修を通して、「大いに役立つものであった」と捉えた教職員が多く、「特別支援教育の視点」によって児童理解を深めていくことの大切さが実感を伴って理解されたといえ、同時に「藤枝モデル」の有用性も検証することができた。

さらに、教職員の所感用紙から、学校という組織の中で校務分掌等様々な立場からの「特別支援教育の視点」に対する考え方を把握することができた。(顕著に表れていると考えられる部分に下線を付した。)この結果を受け、教育委員会としては教職員対象の各種研修会等を企画するにあたり、目的達成のためには内容面でどのようなアプローチの仕方が有効であるのかを考える際の参考にしていきたい。

また、A小学校は2回の研修を行うことができたため、第1回の研修前と第2回の研修後で教職員の「特別支援教育の視点」に関する意識と児童への関わりについての変化を問うアンケートを実施した。質問項目と結果を以下の表Ⅱ－3に示した。

表Ⅱ－3 研修前後の意識の変化

(問) あなたは、「特別支援教育の視点」を意識して、日常的に児童生徒に関わっていますか。			
4 いつも意識して関わっている		3 たいてい意識して関わっている	
2 ときどき意識して関わっている		1 特に意識して関わっていない	
回答の変化		人 数	備 考
1 回目 (研修前)	2 回目 (研修後)		
3	⇒ 3	5 人	副校長、学級担任、通級指導担当
3	⇒ 4	2 人	学級担任、教務主任
4	⇒ 4	1 人	養護教諭
4	⇒ 3	1 人	特別支援教育コーディネーター

研修前後の意識が大幅に変化したわけではないが、4から3に自己評価が下がった教職員が特別支援教育コーディネーターであったことに注目したい。所感用紙にも「学校全体を見ながらこれからも支援を考えていきたい」とあるように、おそらく研修を通して「特別支援教育の視点」や「特別支援教育コーディネーターとしての役割」に対する考え方を客観的に捉え直し、自身の知識や役割を再認識したと考えられる。

また、アンケート中の、「学習上又は生活上において困難さがある児童生徒の様子を教えてください。また、行っている指導・支援の工夫について、具体的にお書きください。」と自由記述で回答する質問に対しては、1回目より2回目の記述の方がより具体的にな

る傾向が見られた（表Ⅱ－４）。本研修において児童生徒理解が深まったことの一端を示す例であると考えられる。

表Ⅱ－４ 教職員の回答例

	学習上又は生活上において困難さがある児童生徒の様子	指導・支援の工夫
1回目	・学習に集中できない。ぼーっとしている。	・全体に指示を出した後、個別に声がけをしている。
2回目	・家庭学習等の仕方が途中で変わってしまう。 ・取り組むべき課題の意図が分からない時が多い。	・一斉指導後、個別に声をかけ、具体的な取り組み方について始めの部分だけ一緒に行う。

ウ B中学校における校内研修会

実施日 令和元年 11 月 7 日（木）

目 的 教員一人一人が日々子どもが感じている「困難さ」に気付き、自らの実践を問い直すことで、今後の児童理解を一層深めることにつなげる。

内 容 講義・演習「特別支援教育の視点による児童生徒理解の充実について」

【研修者評価】

A 大いに役立つものであった （94%） B 少し役立つものであった （6%）
C あまり役立つものではなかった （0%） D 全く役立つものではなかった （0%）

【所感用紙から】

- ・授業や指導する場面では、教師側のやりやすい形で進めることが多く、子どもの視点に立って考えることをおろそかにしていたのではないかと考えさせられました。支援が必要な生徒に対して「将来生きていける力をつけさせたい」という思いはあるが、それを実現するための手立てや方法が分からず困っています。（特別支援教育コーディネーター）
- ・自分の想像力に頼るのみならず、もっともっと子どもの声に耳を傾け、対話を重ねて子どもの困っていることについて学ぶ必要を感じた。特別支援に限らず「教育」であり、目の前に生徒がいる限り、子どもの声に耳を傾け、共に考え学び続ける姿勢をもち続けたい。（副担任）
- ・「その子をどのような姿にしたいのか」を共有することがスタートであるということを改めて考えさせられました。1人1人の生徒の実態が異なり、どうしても専門の先生に助言をいただきたいと思いますと思いますが、私たちの「思い」や「願い」のところを共有していきたいと思います。（学年主任）

B中学校においても、教職員が校内研修を通して「特別支援教育の視点」に対する考え方を深めていることを所感用紙から把握することができた。ただ、B中学校については研修が1回のみの実施だったため、その後、具体的にどのように生徒理解に生かされているかまでは把握できなかった。今後、教職員への聞き取り等による追跡調査を行いたい。

②保護者・地域の方々への理解啓発

ア 市広報による情報提供

市の教育広報（図Ⅱ－５）に、「共に学び、共に生き抜く社会へ」と題し、インクルーシブ教育システムについての説明と、今年度各校において行われた校内研修の様子を伝える記事を掲載した。今後も保護者や地域住民への理解啓発を促す機会として、ホームページへの掲載等、継続して理解啓発につながる活動として進めていきたい。

イ 発達支援教室に通う保護者を対象とした就学支援説明会

実施日 令和元年10月2日（水）
 実施場所 C親子教室
 対象 C親子教室に通う年中児の保護
 内容 説明「釜石市の教育支援について」



図Ⅱ－５ 教育広報かまいし

【参加者評価】

- ・ 内容はいかがでしたか。

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

A 理解できた (100%)	B 少しは理解できた (0%)
C どちらともいえない (0%)	D あまり理解できなかった (0%)
E 理解できなかった (0%)	

【参加保護者の声】

- ・ 支援学級に在籍していても、交流学級で一緒に学んだり交わりをもてることを知って安心しました。支援学校から支援学級に移ったり、通常学級に移られる子もいるのでしょうか？
- ・ 詳しく知りたかったことや、分からなかったことなど理解することができました。支援学級が全学年の交流と知り、子どもがなじめるか心配です。
- ・ それぞれの学級の特徴や過ごし方を詳しく聞いてこれからの参考になりました。通常学級の子たちと支援学級の子たちの溝というか仲は大丈夫なののでしょうか？
- ・ 就学に向けて子どもに合った方法、状況に合わせた指導などのお話が聞けました。説明していただきありがとうございます。子どもと一緒に少しずつがんばっていこうと思えました。

C親子教室に通う年中児の保護者は、就学について、どの機関に相談し、どのように進めていけばよいのか悩んでいることが把握できた。上記の「参加保護者の声」からも、市としての情報提供が不足していることは明らかである。本説明会で主として説明したのは特別支援学校、特別支援学級、通常の学級それぞれの違いや、特別支援学級在籍で考えられる1日の過ごし方等である。これら基本的な情報や、相談窓口等をまとめた媒体を、市内全ての保護者への配布を念頭に置いて制作することが急務であるので、来年度発行できるように準備を進めていくこととする。

4. おわりに

特別支援教育に関わる当市の課題として、震災による環境の変化を受け、総合的に支援が必要な子どもが通常の学級にも在籍しており、保護者や地域住民等、子どもたちを支える周囲の大人にも理解啓発が必要な現状があることは本稿のはじめに述べたとおりである。

この地域課題に対して、主に2つの面から改善に向けた取組を行ってきた。第一に、市内の全教職員が特別支援教育に対する理解を深めること。第二に、保護者や地域住民に特別支援教育で大切にしたい考え方を発信していくことである。

前者については、平成30年度に教職員の特別支援教育に対する意識や理解の状況の現状把握後、国立特別支援教育総合研究所の先生方をお招きして講演会を行い、市内全教職員で多様性を認め合える共生社会の担い手を育てていくこと、そのために特別支援教育の理解を深めていくことが必要であることを確認した。これを受け、今年度は「特別支援教育の視点」による児童生徒理解の充実に資する校内研修会を行うことができた。来年度以降は、「藤枝モデル」を活用した校内研修をさらに市内の各学校に広めていきたい。

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

この2年間で、本市は「10年後の釜石＝共生社会」を目指した第一歩を踏み出すことができた。「子どもの声に耳を傾け、共に考え学び続ける姿勢をもち続けたい」（B中学校校内研修所感用紙より）というような教職員の声を聞くことができたことは大きな成果である。この意識がさらに多くの教員、多くの保護者、地域住民に浸透していくように今後も取り組んでいきたい。

現在小・中学校で学んでいる児童生徒が社会を担う10年後の釜石市が、共に学び、共に生き抜く社会となるように取り組んでまいります。

Ⅲ. 埼玉県内の小・中学校における特別支援教育の現状を踏まえた 校内研修の提案

1. 背景と目的

埼玉県教育委員会では、インクルーシブ教育システム構築に向けたビジョンとして、「様々な課題がある子供たちの可能性を最大限に引き出すことのできる指導力を身につけた教員の育成」を掲げている。平成 28 年度より、本研究所における地域実践研究「インクルーシブ教育システム構築に向けた研修に関する研究(平成 28 年度～平成 29 年度)」に参画し、小・中学校の校長及び特別支援教育コーディネーターを対象にした「インクルーシブ教育システム構築に向けた研修プログラム(以下、研修プログラム)」を開発した。

平成 30 年度から、市町村教育委員会を通して、研修プログラムを活用できるように、埼玉県教育委員会より働きかけを行い、市町村教育委員会と連携を図りながら特別支援教育の充実に向けた体制づくりに取り組んでいる。しかし、小・中学校において、特別支援教育コーディネーターが中心となって通常の学級の教員に、インクルーシブ教育の理解啓発を図るために、どのような取組が必要であるかは明らかでない。また、通常の学級の教員の研修に対するニーズについても整理されていない。

インクルーシブ教育システムの理解啓発のためには、小・中学校の通常の学級の教員の理解を深めることが必須である。そこで、本研究では、小・中学校のインクルーシブ教育システムの理解啓発に向けて必要な取組や研修等の在り方について検討し、効果的な研修の方法を提案することを目的とした。

そのために、平成 30 年度は①「小・中学校における特別支援教育に関する現状と課題を明らかにする」、②「校内研修等の実施による通常の学級の教員における意識変容を把握する」の 2 つの視点で調査を行った。具体的に、①においては、小・中学校の通常の学級の教員及び特別支援教育コーディネーターの特別支援教育の現状と課題を把握し、通常の学級の教員の特別支援教育の視点を取り入れた取組や、教員が抱える困難さやニーズを明らかにする。また、②では、小・中学校で実施されている校内研修を受講することによる、通常の学級の教員の意識の変容を把握し、研修の効果と課題を整理・検討する。平成 31 年度は調査から明らかになった課題を整理し、より実践に結びつく研修の在り方について明らかにするため、質問紙調査及び校内研修を行った。特別支援教育の視点を踏まえた授業実践及び校内研修の受講を通して、教員一人一人が特別支援教育に関する知識及び指導力を高め、児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた支援や指導を行うことができるための具体的な校内研修の取組の手段や方法について提案することとする。

2. 研究の構成

(1) 2年間の研究の構成

本研究では、研究1年次には「小・中学校における特別支援教育の現状と課題を明らかにする」ため、研究協力機関4市の協力を得て、通常の学級の教員と特別支援教育コーディネーターを対象とした質問紙調査を実施した。また、「校内研修の実施による通常の学級の教員における意識変容を把握する」ため、研究協力機関より選出した研究協力校4校に、通常の学級の教員を対象とした質問紙調査及び特別支援教育コーディネーターを対象としたインタビュー調査を実施した。

研究2年次には、「通常の学級における特別支援教育の実践例を収集する」ための質問紙調査と、校内研修モデルを作成するための研究授業や研究協議を研究協力機関4市の協力を得て実施した。

(2) 研究協力機関及び研究協力校

埼玉県教育委員会より研究協力機関4市を選定した。埼玉県立特別支援学校の通学区4地区から、各地区1市ずつ選定した（表Ⅲ－1）。選定理由については表Ⅲ－2に示した。また、各市より研究協力校を1校ずつ選定いただいた。

表Ⅲ－1 研究協力機関

地区	研究協力機関
東部	春日部市
西部	入間市
南部	草加市
北部	深谷市

表Ⅲ－2 研究協力機関の選定理由

1. 特別支援学級の設置率が高い。
2. 特別支援教育に関する取組を意欲的に行っている。
3. 市町村教育委員会が特別支援教育コーディネーターに対して定期的に研修を実施している。
4. 特別支援教育コーディネーターが中心となって活躍している。
5. 特別支援教育に関する支援体制が整っている。

表Ⅲ－3 研究協力校

研究協力機関	研究協力校
春日部市	A 中学校
入間市	B 小学校
草加市	C 小学校
深谷市	D 中学校

1. 研究 1（平成 30 年度）

（1）調査対象者

①小・中学校における特別支援教育に関する現状と課題に関する調査

研究協力機関 4 市の全ての小・中学校の通常の学級の教員及び特別支援教育コーディネーターを対象とした。通常の学級の教員を対象にした質問紙調査（以下、「調査 a」）は、各学校の各学年 1 組の教員を対象とする抽出調査とした。特別支援教育コーディネーターを対象にした質問紙調査（以下、「調査 b」）は悉皆調査とした。

②校内研修等の実施による通常の学級の教員における意識変容に関する調査

研究協力校 4 校の通常の学級の教員及び特別支援教育コーディネーターを対象とした。通常の学級の教員を対象にした質問紙調査（以下、「調査 c」）では、校内研修の実施前後の意識の変容を把握するため、通常の学級の教員の中で校内研修受講者を調査の対象とした。特別支援教育コーディネーターを対象にしたインタビュー調査（以下、「調査 d」）は悉皆調査とした。

（2）調査手続き

①小・中学校における特別支援教育に関する現状と課題に関する調査（調査 a 及び b）

通常の学級の教員を対象とした質問紙調査用紙及び特別支援教育コーディネーターを対象とした質問紙は、市教育委員会を通して研究協力機関の全ての学校へ送付した。

②校内研修等の実施による通常の学級の教員における意識変容に関する調査（調査 c 及び d）

通常の学級の教員を対象とした校内研修実施前の質問紙は、研究協力校 4 校への学校訪問時に配布した。また、校内研修実施後の質問紙は、校内研修実施後に研究協力校 4 校へ送付した。

特別支援教育コーディネーターを対象としたインタビュー調査は、校内研修実施後に各学校を訪問し、実施した。

③インタビュー調査（調査 d）における倫理的配慮

インタビュー調査を行うにあたり、国立特別支援教育総合研究所の倫理委員会において承認を得た。調査対象者の所属する市町村教育委員会と所属長（校長）の了解を得た後、調査対象者の教員に対して、口頭と文書で研究の趣旨について説明し、書面で調査協力の同意を得た。

（3）調査 1（通常の学級の教員対象の質問紙調査）

①目的

埼玉県内の小・中学校における特別支援教育に関する取組や研修の現状と特別支援教育の視点を踏まえた支援や指導方法、教員が抱える困難さやニーズ等から課題を把握することを目的とした。

②方法

（ア）調査対象

研究協力機関の小・中学校の通常の学級の教員（各学校より各学年1組の学級担任）とした。

（イ）調査項目

調査項目は、「Ⅰ基本情報について」5項目、「Ⅱ学級全体としての取組について」4項目、「Ⅲ通常の学級における個別の支援の取組について」8項目、「Ⅳ特別支援教育に関する研修について」4項目とした。使用した質問紙は本節の末尾に示した。

③調査結果

（ア）回収結果

研究協力機関の小学校78校・中学校43校（対象教員は小学校468人、中学校129人）へ質問紙を送付し、467人から回答を得た。回収率は小学校80.3%、中学校70.5%であった（表Ⅲ－4）。

表Ⅲ－4 回収結果

		学校数		対象教員数		回収数		回収率		
		(校)		(人)		(人)		(%)		
		小	中	小	中	小	中	小	中	全体
研究 協力 機関	春日部市	24	12	144	36	119	22	83	61	79
	入間市	15	11	90	33	84	21	93	64	85
	草加市	20	11	120	33	80	22	67	67	67
	深谷市	19	9	114	27	93	26	82	96	84
	合計	78	43	468	129	376	91	80.3	70.5	78.2

（イ）基本情報

回答者467人について、担任をしている学年は、小1から小3が各学年61人、小4から小6が各学年64人、中1から中3が各学年30人であった。

特別支援学級経験者は50人で、経験年数は1年間が24人、2年間から9年間までが22人、10年間以上が2人であった。通級指導教室担当経験者は13人で、経験年数は1年間から2年間までが9人、3年間から9年間が4人であった。

特別支援教育コーディネーター経験者は26人で、経験年数は1年間から2年間が12人、3年間から9年間が10人、10年間が1人であった。特別支援学校経験者は9人で、経験年数は1年間から2年間が2人、3年間から9年間が6人、10年間以上が1人であった。

（ウ）教室の環境の工夫について

日頃から取り組んでいることについて5項目複数回答可で回答を求めた。「座席の位置を配慮している」が多く、小学校96%、中学校89%であった（図Ⅲ－1）。

（エ）授業時の支援について

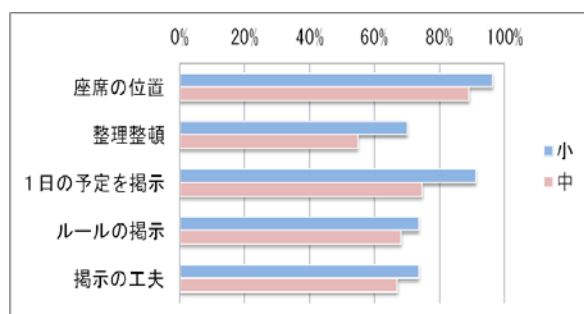
日頃から取り組んでいることについて8項目複数回答可として回答を求めた。小学校では「時計やタイマーを活用して時間を意識できる工夫をしている」、「板書の工夫を行っている」が最も多く、89%であった。中学校は「友達同士で関わり合いながら取り組む協働的な学び合いを取り入れるように工夫している」が最も多く、83.5%であり、小学校も87.5%であった（図Ⅲ－2）。

（オ）児童生徒の個に対する支援について

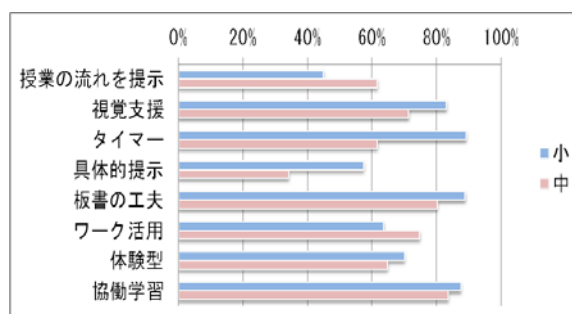
日頃から取り組んでいることについて7項目複数回答可として回答を求めた。「授業中、個別に言葉かけをするようにしている」が最も多く、小学校が98.1%、中学校が89%であった（図Ⅲ－3）。

（カ）支援体制について

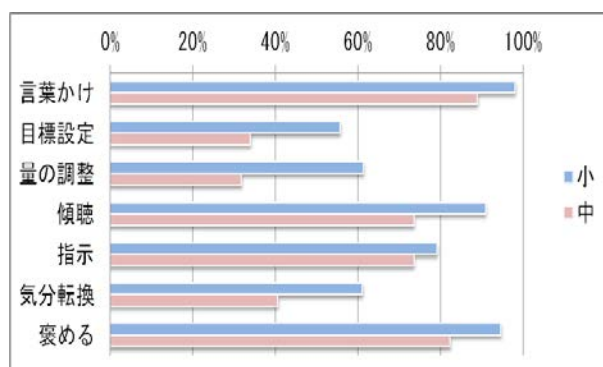
日頃から取り組んでいることについて5項目複数回答可として回答を求めた。小学校は「保護者と連携を図っている」が最も多く、86.2%であった。中学校は「他の教員と協力して支援している」が最も多く、79.1%であった（図Ⅲ－4）。



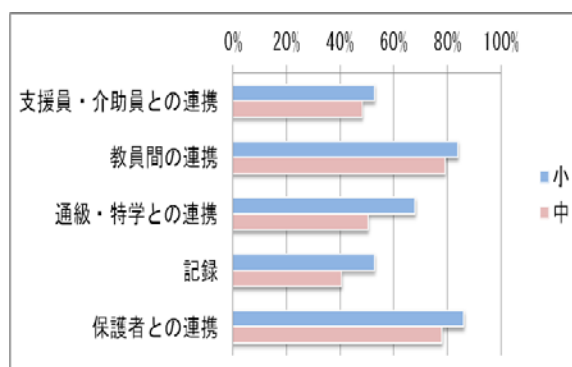
図Ⅲ－1 教室の環境の工夫について



図Ⅲ－2 授業時の支援について



図Ⅲ－3 児童生徒の個に対する支援について



図Ⅲ－4 支援体制について

（キ）特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍数

特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍状況については、322人（小学校266人（71%）、中学校56人（61.5%））の教員が「在籍している」と回答した。本研究の調査対象の学級における児童生徒総数が14,532人に対し、特別な教育的支援を必要とする児童生徒数は751人であった。このことより、5.2%の割合で通常の学級に在籍していることと推察した。なお、「特別な教育的支援を必要とする」の定義を「授業中や

休み時間等学級での活動の際に、活動への参加や学習への取組、他の児童生徒との関わり等に困難を示す児童生徒であり、診断の有無や通級指導教室の活用の有無については問わない」こととした。

以下、(ク) から (ス) は、(キ) の設問で「在籍している」と回答した教員の回答を分析した。

(ク) 特別な教育的支援が必要な児童生徒に対する実態把握の方法

「日常の生活態度や授業中の態度を観察しながら実態把握を行う」が最も多く、小学校は 91%、中学校は 86%であった。一方、「客観的な把握のためにチェックリスト等を活用」については、小学校は 12.2%、中学校は 5.3%のみであった。

(ケ) 特別な教育的支援を行う上での取組について

支援を行う上で取り組んだことは、「教員間で相談」が最も多く、小学校は 90.7%、中学校は 98%であった。一方で「ケース会議」を実施したのは小、中学校共に 25%であった。

(コ) 個別の教育支援計画（以下、「プランA」）及び個別の指導計画（以下、「プランB」）の作成

プランAは小学校で 45.5%、中学校では 16.4%の児童生徒に対して作成されていた。プランBは小学校で 56.2%、中学校は 19%であった。小、中学校共にプランBの作成率の方が高かった。

(サ) プランA・Bの作成に関わった教員等について

プランAの作成に「担任」が関わっているのは、小学校は 96.7%、中学校は 91%であった。そのうち、「担任が主に作成している」のは、小学校は 29.7%、中学校は 66.7%であった。また、プランBの作成に「担任」が関わっているのは、小学校は 89.5%、中学校は 91.7%であった。そのうち、「担任が主に作成している」のは、小学校は 30.4%、中学校は 36.4%であった。

(シ) 校内でのプランA・Bの情報共有と活用状況

作成しているプランA・Bの校内での情報共有と活用状況についてたずねた。小学校は、プランA・B共に 78%以上が校内で一部の教員のみを含めて共有していた。中学校は 80%以上で共有していた。活用状況については、プランAは 67.2%、プランBは 69.5%の教員が指導や評価に活用していた。

(ス) 研修の受講について

特別支援教育に関する教員研修の受講の有無について、74.3%の教員が「受講したことがある」と回答した。

特別支援教育に関する研修の受講の有無と、通常の学級において日頃から取り組んでいる実施内容について、関連を見ていくこととした。具体的には、特別支援教育に

関する研修を受講したことがある通常の学級の教員 347 人（小学校 287 人、中学校 60 人）を対象に、「教室の環境の工夫（5 項目）」、「授業時の支援について（8 項目）」、「児童生徒の個に対する支援について（7 項目）」、「支援体制（5 項目）」の全 25 項目の実施について、研修を受講によって取組が行われている項目を明らかにするためにクロス集計を行った。

「教室の環境について」は 5 項目のうち「一人一人の持ち物が整理整頓しやすいように工夫している」の 1 項目に関連があった。「授業時の支援について」は 8 項目のうち「視覚的な支援を行っている」、「時計やタイマーを活用して時間を意識できる工夫をしている」、「課題を提示する時は、具体的な数や量で示している」、「板書の工夫を行っている」、「友達同士で関わり合いながら取り組む協働的な学び合いを取り入れるように工夫している」の 5 項目に関連があった。「児童生徒の個に対する支援について」は 7 項目のうち「本人の話をよく聞くようにしている」、「指示は短く、具体的に伝える」の 2 項目に関連があった。「支援体制について」は、5 項目全てに関連がなかった。クロス集計の結果、全 25 項目のうち、8 項目に関連があることがわかった。研修を受講により、上記 8 項目については、特別支援教育に関する研修を受講することで、取組が行われていることが明らかとなった。

（セ）受講した特別支援教育に関する教員研修の内容

これまでに受講した特別支援教育に関する教員研修の内容についてたずねた（表Ⅲ－5）。さらに、受講した研修内容が指導や支援に生かされているかを 11 項目 5 件法でたずねた。

表Ⅲ－5 受講した研修内容について

										(%)
概要	答申	合理的 配慮	指導 要領	実態 把握	プラン A・B	環境 整備	校内 体制	連携	UD	指導 支援
46.9	18.0	33.6	16.7	41.5	27.6	42.8	28.9	24.8	41.5	49.7

小学校において「生かすことができた」、「少し生かすことができた」の回答率が 80% を超えた項目は、「特別支援教育の視点による学級環境整備」、「校内体制やチーム支援の在り方」、「特別な支援を必要とする児童生徒への指導や支援」の 3 項目だった。中学校では「特別支援教育の概要」が 79% で最も高かった。

（ソ）特別支援教育推進のための校内研修

今後受講したい校内研修についてたずねたところ、最も多かったのは、小、中学校共に「特別な支援を必要とする児童生徒への指導や支援」で、小学校は 68.3%、中学校は 58.2% であった。

④考察

調査 a では、通常の学級の教員を対象として、小・中学校における特別支援教育に関する取組や研修の現状と特別支援教育の視点を踏まえた支援や指導方法、教員が抱える困難さやニーズ等から課題を把握した。

特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍の有無については、小学校では 70.7%、中学校では 61.5%の教員が「在籍している」と回答し、「在籍している」と回答した教員が担任する学級に在籍する、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合が 5.2%であることが明らかとなった。埼玉県立総合教育センター（2008 年）が実施した「特別支援教育の視点を生かした学級経営の在り方に関する調査研究」において「特別な支援を必要とする児童生徒の在籍」について、小学校で 66.4%、中学校で 55.2%の教員が「在籍している」と回答したことから、本調査の結果を照らし合わせると、通常の学級における特別な支援を必要とする児童生徒の在籍数が増加しているか、あるいは教員の認識が変化したと推察できる。

また、研修の受講の有無と学級全体での取組の関連については、「教室の環境の工夫」や「支援体制」の項目において、研修の受講の有無に関わらず取組を行っていることが明らかとなったことから、学校全体で特別支援教育の視点を踏まえた校内環境が整備されていると推察できる。一方、「授業時の支援」や「児童生徒の個に対する支援」については、指導や支援の充実につながる手段の一つとして研修の受講が考えられると推察した。

（４）調査 b（特別支援教育コーディネーター対象の質問紙調査）

①目的

埼玉県内の小・中学校における特別支援教育コーディネーターの研修や校内での取組などから特別支援教育に関する取組や研修の現状を把握することを目的とした。

②方法

（ア）調査対象

研究協力機関の小・中学校の特別支援教育コーディネーター（悉皆）を対象とした。

（イ）調査項目

調査項目は、「Ⅰ 基本情報（特別支援教育にかかわる組織や運営について）」16 項目、「Ⅱ 特別支援教育に関わる校内支援体制」7 項目、「Ⅲ 特別支援教育に関する校内研修」10 項目とした。

③調査結果

（ア）回収結果

研究協力機関の小・中学校 121 校の特別支援教育コーディネーター（小学校 78 人、中学校 43 人）へ質問紙を送付し、90 人から回答を得た。回収率は小学校 83%、中学校 81%であった（表Ⅲ－6）。

(イ) 基本情報

教員経験年数は、小学校は 10 年以下が 20 人、10 年から 20 年の経験がある教員は 15 人、20 年以上が 41 人であった（未回答が 2 人）。特別支援教育コーディネーターの経験年数は、3 年以下の経験者数が、小学校は 35 人、中学校は 35 人、4 年から 9 年が、小学校は 9 人、中学校は 24 人であった。10 年目以上の経験者は全体で 7 人であった（未回答が 1 人）。また、特別支援学級経験者は全体で 66 人、通級指導教室担当経験者は全体で 17 人、特別支援学校経験者は 13 人だった。

(ウ) 市教委主催の特別支援教育コーディネーター研修会の受講状況と校内での研修内容の共有

今年度、市教委が主催する特別支援教育コーディネーター研修会を受講したのは 75 人であった。受講したと回答した特別支援教育コーディネーターが、受講して得た情報や内容を校内で共有している学校は 33 校あり、22 校で情報共有の実施を予定していた。周知方法は校内研修を実施して共有している学校が 37%、資料を配布している学校が 44%であった。

表Ⅲ－6 回収結果

		学校数		対象教員数		回収数		回収率		
		(校)		(人)		(人)		(%)		
		小	中	小	中	小	中	小	中	全体
研究協力機関	春日部市	24	12	24	12	21	8	88	67	80.6
	入間市	15	11	15	11	13	8	87	73	80.8
	草加市	20	11	20	11	15	10	75	91	80.6
	深谷市	19	9	19	9	16	9	84	100	89.3
	合計	78	43	78	43	65	35	83	81	74.4

(エ) 特別支援教育コーディネーター以外の校務と校内での取組

小・中学校共に特別支援教育コーディネーターの 72.2%が学級担任を兼任していた。校内で取組についてたずねたところ、「特別な支援を必要とする児童生徒の実態把握」が最も多く、小学校は 92.3%、中学校は 82.9%であった。

(オ) 小学校における障害の診断・判断がある及び障害の可能性のある児童生徒数と障害種別の内訳

小学校の児童総数 26,221 人（65 校中 55 校から回答を得た総数）のうち、障害の診断・判断がある児童数は 688 人、障害の可能性のある児童数は 858 人であった。

(カ) プラン A 及びプラン B を作成している児童数

上記（カ）の障害の診断・判断がある児童及び障害の可能性のある児童のうち、プラン A 及びプラン B を作成している児童数は、プラン A を作成している児童が 807 人、

プランBを作成している児童が 949 人であった。作成率は、障害の診断・判断がある児童が 52.2%、障害の可能性のある児童が 61.4%であった。

(キ) 中学校における障害の診断・判断がある及び障害の可能性のある生徒数と障害種別の内訳

中学校の生徒総数 12,578 人（35 校中 31 校から回答を得た総数）のうち、障害の診断・判断がある生徒数は 292 人、障害の可能性のある生徒数は 343 人であった。

(ク) プランA及びプランBを作成している生徒数

上記⑦の障害の診断・判断がある生徒及び障害の可能性のある生徒のうち、プランAを作成している生徒は 275 人、プランBを作成している生徒は 296 人であった。作成率は、障害の診断・判断がある生徒が 43.3%、障害の可能性のある生徒が 46.6%であった。

(ケ) 個別の教育支援計画の作成に関わった教員等について

上記⑥⑧であげられた個別の教育支援計画の作成について、作成時に関わった教員等についてたずねた。「特別支援教育コーディネーター」が関わっているケースが 61.1%、「特別支援学級担任」が関わっているケースが 87.7%であった。一方で、「担任が主に作成している」のは、小学校は 23.1%、中学校は 20%であった。

(コ) 個別の指導計画の作成に関わった教員等について

上記（カ）（ク）であげられたプランA・Bの作成について、作成時に関わった教員等についてたずねた。「特別支援教育コーディネーター」が関わっているケースが 66.6%、「特別支援学級担任」が関わっているケースが 84.4%であった。一方で、「担任が主に作成している」のは、小学校は 29%、中学校は 23.3%であった。

(サ) 校内における個別の教育支援計画及び個別の指導計画の情報共有と活用状況

上記（キ）（ケ）で作成している個別の教育支援計画及び個別の指導計画について、校内で情報を共有しているかたずねた。プランAについて「全ての教員で共有」している小学校が 17.5%、中学校が 20.6%であった。プランBについて「全ての教員で共有」している小学校が 16.7%、中学校が 19.4%であった。「一部の教員で共有」している場合を含めると、小学校ではプランAが 79.4%、プランBが 82.5%、中学校ではプランAが 96.7%、プランBが 96.8%であった。校内外における活用状況については、小、中学校共に「進級や進学等の引継ぎ資料」として小学校は 69%、中学校は 68.8%が活用していた。一方で、プランA・Bを作成してない学校もあり、作成や活用がされていない理由は、「保護者の同意が得られていないため」「作成する時間がないため」「必要に応じて相談しているため」等であった。

(シ) 校内で特別支援教育を推進する上で重要なこと

特別支援教育の推進で重要なことについて 9 項目 5 件法でたずねた。「学校全体での特別な支援を必要とする児童生徒の理解」が「重要である」の回答が最も多く、小学校は 86.9%、中学校は 76.5%であった。「学校全体での授業における具体的な指

導や支援」「教職員の特別支援教育の理解」についても「重要である」「どちらかといえば重要である」を含めると 90%以上であった。

（ス）校内委員会の構成メンバーと実施状況

特別支援教育コーディネーターが校内委員会へ参加している学校は、小学校は 96.9%、中学校は 88.2%であった。平成 29 年度に校内委員会を開催した回数は、小学校では 1～5 回が 43 校、中学校では 16 校であった。開催内容については「特別な支援を必要とする児童生徒の実態把握」が最も多く、小学校は 90.8%、中学校は 92.3%であった。一方で、校内委員会を開催していない学校については、「該当する児童生徒がいないため」「ケース会議で対応しているため」等の理由であった。さらに、校内委員会で検討した内容について、小、中学校共に 46.2%が「全教職員に対して周知」していた。

（セ）特別支援学校のセンター的機能の活用状況

小学校は 79%、中学校は 61.8%が特別支援学校のセンター的機能を活用していた。活用の内容は、「特別な支援を必要とする児童生徒の具体的な指導や支援方法の相談・助言」が最も多かった。一方で、活用していない学校については、「該当する児童生徒がいないため」「センター的機能の活用方法がわからない」等の理由であった。また、今後活用したいセンター的機能としても「特別な支援を必要とする児童生徒の具体的な指導や支援方法の相談・助言」が最も多かったが、「校内研修の講師又は情報提供」についても 72.2%が活用したいと回答した。

（ソ）平成 29 年度校内研修実施回数と時期

平成 29 年度に実施した特別支援教育に関する校内研修の実施回数について、年間を通して実施が 1 回であった学校が最も多く、小学校は 46%、中学校は 34%であった。一方で、実施していない学校が 16 校あり、「実施する機会や時間がない」等が理由であった。実施時期については、小学校では 66.7%、中学校では 43.5%が「夏季休業中」に実施していた。また、「年度始め」に実施した学校は、小学校が 26.3%に対して、中学校は 47.8%であった。

（タ）平成 29 年度に実施した校内研修の内容

上記（ソ）で「実施した」と回答した学校に対し、平成 29 年度に実施した特別支援教育に関する校内研修の内容についてたずねた。最も多かったのは「特別な支援を必要とする児童生徒の実態把握」に関する研修で、小学校は 61.4%、中学校は 73.9%が実施していた。

（チ）校内研修の計画及び研修内容の検討方法

特別支援教育に関する校内研修の立案者については、特別支援教育コーディネーターが計画をしている学校が、小学校は 61.4%、中学校は 34.8%であった。また、特別支援教育に関する校内研修の内容を、特別支援教育コーディネーターが中心となって計画を立てている学校が、小学校が 56.1%、中学校が 40.9%であった。

（ツ）平成 30 年度に実施又は実施予定の校内研修の内容と実施時期

平成 30 年度に実施又は実施予定の特別支援教育に関する校内研修の内容において、最も多かったのは「特別な支援を必要とする児童生徒の実態把握」で、小学校が 56.9%、中学校が 54.3%であった。「特別な支援を必要とする児童生徒への指導や支援」についても小学校が 47.4%、中学校が 69.6%であり、おおよそ半数以上の学校で実施又は実施予定であった。実施時期は、小学校は 53.3%が「夏季休業中」に、中学校は 38.8%が「年度始め」に実施していた。

（テ）特別支援教育の推進のための校内研修の内容と実施時期

教職員一人一人が特別支援教育を推進していく上でどのような内容の校内研修が必要だと考えるか、12 項目複数回答可としてたずねた。小学校は「特別な支援を必要とする児童生徒の実態把握」において「とても必要」の回答率が最も多く 84.7%であり、「合理的配慮」「特別な支援を必要とする児童生徒への指導や支援」についても 90%以上が「とても必要」「必要」であると回答した。中学校は「特別な支援を必要とする児童生徒への指導や支援」において「とても必要」の回答率が 70.6%と最も多く、「特別な支援を必要とする児童生徒の実態把握」「特別支援教育の視点による学級環境整備」「保護者や地域との連携」「ニバーサルデザインを取り入れた授業づくり」についても 85%以上が「とても必要」「必要」であると回答した。また、特別支援教育の理解を深めるために最も適切であると考え実施時期についてたずねた。小学校で最も多かったのは「夏季休業中」で 61.5%、中学校は「年度始め」で 42.9%であった。一方で、校内研修の実施において、時期に関係なく「実施するための時間を確保することが難しい」と感じている学校が多いことも示された。

④考察

調査 b では、小・中学校における特別支援教育コーディネーターの研修や校内での取組などから特別支援教育に関する取組や研修の現状を把握した。

小・中学校における「障害の診断・判断がある児童生徒」及び「障害の可能性のある児童生徒」の総数が、小学校では 1,546 人在籍していることが明らかとなり、回答した学校に在籍する児童生徒総数と比較すると、通常の学級に 5.9%の割合で、特別な教育的支援を必要とする児童が在籍していることがわかった。また、中学校では、635 人在籍していることが明らかとなり、同様に比較すると 5%の割合で特別な教育的支援を必要とする生徒が在籍していることがわかった。

上記の特別な支援を必要とする児童生徒に対して、プラン A・B を作成している割合は、障害の診断・判断がある児童が 52.2%、同様の生徒が 43.3%、障害の可能性のある児童が 61.4%、同様の生徒が 46.6%であった。一方でプラン A・B を作成し、校内で活用している学校は、全職員だけでなく児童生徒に関わる一部の教員のみが共有している場合を含め、小学校が 80%、中学校が 96%であったことから、校内における

プラン A・B の情報共有は、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の支援・指導を行う上で有効な手段の一つであることが考えられる。

特別支援学校のセンター的機能の活用内容において、最も多かったのが「特別な支援を必要とする児童生徒の具体的な指導・支援方法の相談・助言」であり、調査 a より、通常の学級の教員が特別支援教育を推進する上で受講したい考える研修内容も「特別な支援を必要とする児童生徒の具体的な指導と支援方法」であったことから、通常の学級の教員が日々の支援・指導において悩みが多いことが伺えると共に、そのニーズに応じて、特別支援教育コーディネーターが対応していることが明らかとなった。さらに、特別支援教育コーディネーターが小・中学校において特別支援教育を推進する上で必要と考える研修についても同様であったことから、特別支援教育コーディネーターは、校内における特別支援教育に関する課題やニーズを把握し、対応していることがわかった。

（５）調査 c（通常の学級の教員対象の質問紙調査）

①目的

特別支援教育に関わる校内研修の受講による通常の学級の教員における意識の変容を把握することを目的とした。

②方法

（ア）調査対象

研究協力校において、校内研修を受講した通常の学級の教員を対象とした。

（イ）調査項目

調査項目は、「Ⅰ 基本情報（特別支援教育の取組について） 6 項目、「Ⅱ 学級全体としての取組について」 4 項目とした。使用した質問紙は本節の末尾に示した。

③調査結果

（ア）研究協力校の基本情報

研究協力校の基本情報について表Ⅲ－7 に示した。

表Ⅲ－7 研究協力校の基本情報

		児童生徒数	学級数	特別支援 学級数	通級指導 教室数	調査対象 教員数
		(人)	(学級)	(学級)	(教室)	(人)
研究 協力 校	春日部市 (中学校)	592	17	3	0	8
	入間市 (小学校)	705	23	2	1	11
	草加市 (小学校)	835	28	3	1	18
	深谷市 (中学校)	506	14	3	2	10

（イ）校内研修実施時期及び内容

校内研修については、基本的に年度当初に各学校が計画したものであるが、調査の実施時期によっては、すでに計画した校内研修の実施が終了していた学校もあり、本研究所と共に計画を進めた学校もあった。研修内容は、各学校のニーズに応じて各学校が中心となって決定した。実施時期についても同様である。研修内容については表Ⅲ－８に示した。

表Ⅲ－８ 校内研修実施時期及び内容

		実施日	校内研修内容
研究協力校	春日部市 (中学校)	10月15日	個別の指導計画作成
	入間市 (小学校)	8月21日	通常の学級における支援が必要な児童への指導・支援について
	草加市 (小学校)	10月22日	通常の学級におけるユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり
	深谷市 (中学校)	8月21日	中学校における一人一人の教育的ニーズに応じた授業と指導－共生社会の担い手を育むために－

（ウ）回収結果

研究協力校の通常の学級の教員 77 人へ質問紙を送付し、校内研修を受講した通常の学級の教員 47 人から回答を得た。回収率は小学校 56.9%、中学校 58%であった。

（エ）基本情報

教員経験年数は、10 年未満の経験がある教員が 41%、10 年以上の経験がある教員が 51%であった。特別支援学級経験者は 4 人で経験年数は 1 年が 1 人、2 年が 3 人であった。特別支援教育コーディネーター経験者は 3 人だった。

（オ）特別支援教育全般の理解

特別支援教育の理解について「特別支援教育の概要」「障害特性（発達障害を含む）について」「個別の教育支援計画の作成」「個別の指導計画の作成」「合理的配慮について」の 5 項目について、5 件法で回答を得た。全ての項目において、研修後に理解度について「あてはまる」「少しあてはまる」の回答が増えた。

（カ）特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍数

校内研修後は、学級に特別な教育的支援を必要とする児童生徒が「在籍している」と回答した教員が 8 % 増えた。1 学級の在籍数については、校内研修前は「在籍していない」が 25.5%であったのに対し、校内研修後は 17%に減少した。一方で「2 人在籍している」との回答が、校内研修前は 25.5%であったのに対し、校内研修後は 31.9%に増えた。

（キ）教室の環境について

5 項目中「学校の約束や学級のルールを見えるように掲示している」について校内研修後に取組が増え、4 項目が減少した（図Ⅲ－５）。

（ク）授業時の支援について

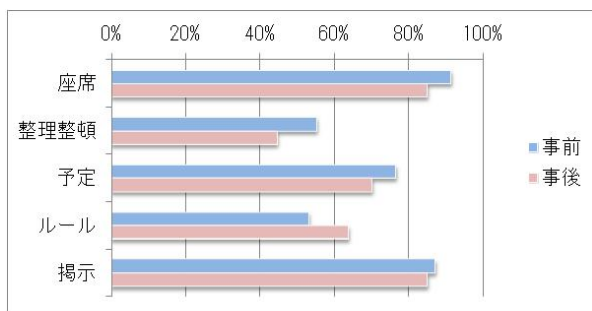
8項目中「毎時間の授業の流れを授業開始時に示している」「課題を提示する時は、具体的な数や量で示している」「板書の工夫を行っている」の3項目について、校内研修後に取り組が増え、3項目が減少した（図Ⅲ－6）。

（ケ）児童生徒の個に対する支援について

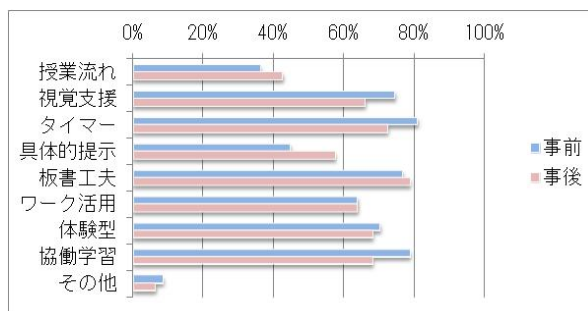
7項目中「児童生徒に応じた課題や目標を設定している」「児童生徒に応じて課題の量を変えている」の2項目について、研修後に取り組が増え、4項目が減少した（図Ⅲ－7）。

（コ）支援体制について

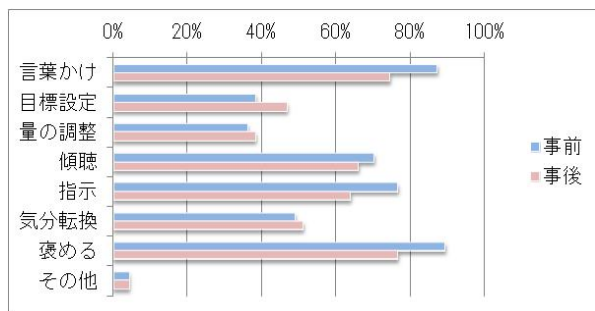
「他の教員と協力して支援している」「通級指導教室の担当や特別支援学級の担任と連携を図っている」「保護者と連携を図っている」の3項目について、研修後に取り組が増え、1項目が減少した（図Ⅲ－8）。



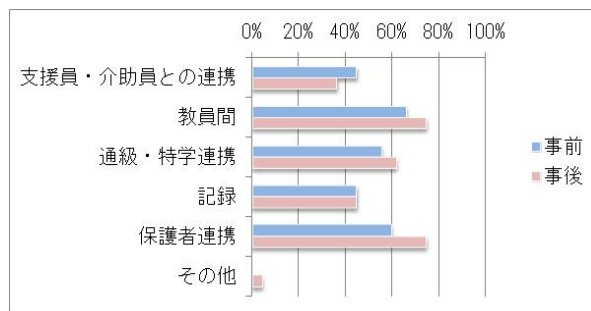
図Ⅲ－5 教室の環境（研修実施前後）



図Ⅲ－6 授業時の支援について（研修実施前後）



図Ⅲ－7 児童生徒の個に対する支援について（研修実施前後）



図Ⅲ－8 支援体制について（研修実施前後）

⑤考察

調査cでは、特別支援教育に関わる校内研修の受講による通常の学級の教員における意識の変容を把握した。

特別支援教育全般に関する理解については、校内研修を受講したことにより、理解が深まったと感じる教員が増えた。学級全体としての取組に関する「教室の環境の工夫」、「授業時の支援」、「児童生徒の個に対する支援」、「支援体制」については、

9 項目の取組が増えた一方で、12 項目の取組が減った。校内研修を受講したことで、教員一人一人の取組に対する理解や意識が変容したと推察する。

（６）調査 d（特別支援教育コーディネーター対象のインタビュー調査）

①目的

特別支援教育コーディネーターの視点から見た特別支援教育に関する校内研修の受講による通常の学級の教員における意識の変容を把握することを目的とした。

②方法

（ア）調査方法

研究協力校の 4 校の特別支援教育コーディネーターを対象とし、校内研修実施前は 1 時間、校内研修実施後は 30 分程度の半構造化面接を行った。

（イ）調査項目

調査項目は、「先生ご自身について」2 項目、「特別支援教育コーディネーターについて」3 項目、「特別支援教育に関する校内支援体制について」4 項目、「特別支援教育に関する校内研修について」2 項目、「小・中学校における特別支援教育の推進について」とした。

③倫理的配慮

インタビュー調査を行うにあたり、国立特別支援教育総合研究所の倫理委員会において承認を得た。調査対象者の所属する市町村教育委員会と所属長（校長）の了解を得た後、調査対象者の教員に対して、口頭と文書で研究の趣旨について説明し、書面で調査協力の同意を得た。調査協力は任意であり、調査協力承諾後でも辞退可能であること、辞退をしても不利益を被ることはないこと、個人情報の管理を厳重に行うことなどを説明した。

④分析方法

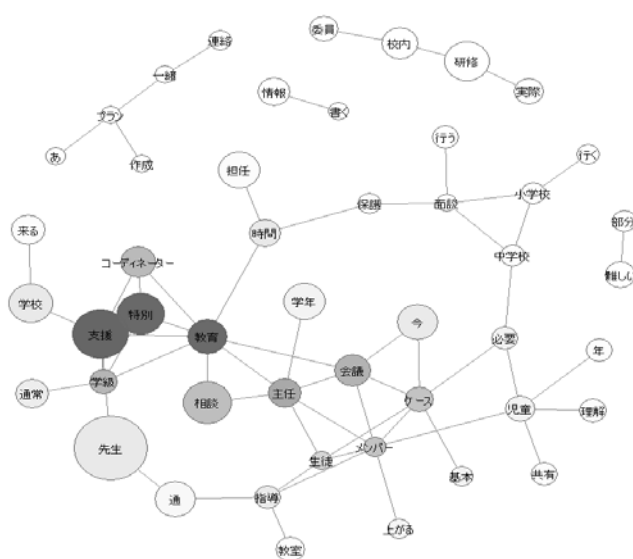
回答の分析には、「KH Coder」を用いた。「KH Coder」とは、テキスト型（文章型）データを統計的に分析するテキストマイニング用のフリーソフトウェアである。把握した回答を全てテキストデータに変換し、「KH Coder」によって計量テキスト分析を行った。さらに、頻出語の共起関係を示す「共起ネットワーク」の結果を踏まえ、テキストデータの文脈と対照させながら、解釈を加えることとした。

「共起ネットワーク」とは、抽出語間の共起性と抽出語と外部変数の間の共起性を分析するものである。共起の程度が強いほど太い線で、出現数の多い語ほど大きな円で描画される。中心性（それぞれの語がネットワーク構造の中でどの程度中心的な役割を果たしているか）が高いほど、図の中央に位置し、かつ色分けされ、水色・白・ピンクの順に中心性が高いものを示している。なお、文中の抜粋について図中に出現した語には下線を記した。

⑤調査結果及び分析（事前調査）

（ア）計量テキスト分析の結果

総抽出語数（分析対象ファイルに含まれる全ての語の延べ数）は 17,041 語、異なり語数（何種類の語が含まれていたかを示す数）は 1,338 語であった。このうち、分析に使用される語の総抽出語数は 5,626 語、異なり語数は 1,024 語が抽出された。これらの頻出語のうちの上位 150 語とその出現頻度を示した。また、出現パターンの似通った語（共起の程度が強い語）を線で結んだ「共起ネットワーク」を図Ⅲ－9に示した。



図Ⅲ－9 共起ネットワーク（研修実施前）

（イ）「先生」の語を中心とする語群から

図Ⅲ－9の中央左下から「先生」の語を中心とするまとまりが見て取れる。この「先生」に関しては、「通常の学級の先生」「特別支援学級の先生」「通級指導教室の先生」「管理職の先生」等と、様々な立場の「先生」と特別支援教育コーディネーターが関わり合っていることが読み取れた。

（ウ）「会議」の語を中心とする語群から

図Ⅲ－9の中央下から「会議」の語を中心とするまとまりが見て取れる。この「会議」に関しては、「学年主任」と連携を図り、実施する中で、児童生徒の「児童生徒理解」を始め、「教育相談」や校内の「ケース会議」を実施したり等、必要に応じて行われていることが読み取れる。

（エ）「研修」の語を中心とする語群から

図Ⅲ－9の右中央より「研修」「校内」の語を中心としたまとまりがある。関連す

る原文では、「校内研修」の実施時期や内容等について検討するにあたり、特別支援教育コーディネーター自身が受講してきた研修をもとに計画するケースが多く見られた。図を見る限り、「研修」を含む4つでまとまりが完結していることから、特別支援教育コーディネーター自身に計画等が任されているケースが多いことが考えられる。

図Ⅲ－９の左上から「プラン」の語を中心とするまとまりが見てとれる。この「プラン」は、「教育支援プランA・B」であることが、関連する原文から読み取れた。この「プラン」の作成に関しては、特別支援教育コーディネーターが関わり合いながら作成されていることが関連する原文から読み取ることができた。

図Ⅲ－10 共起ネットワーク（研修実施後）

(ア) 計量テキスト分析の結果

(イ) 「話」の語を中心とする語群から

師の先生の話し」や「少人数で話しができる」とよい」「保護者向けの講演」「具体的な例をあげて」等、校内研修を受講したことで特別支援教育コーディネーターが感じた、各学校のニーズに応じた校内研修についての意見等も多く見られた。

(ウ) 「学校」の語を中心とする語群から

図Ⅲ－10の中央左から「学校」「情報」を中心とするまとまりが見て取れる。関連する原文より、「学校」つまり校内での、特別支援教育に関する「情報の共有」がより必要であること、また「情報がもっとほしい」「他の学校の情報を知りたい」等、特別支援教育に関する関係機関との情報の共有を求めていること等が多く見られた。

⑦考察

調査dでは、特別支援教育コーディネーターの視点から見た特別支援教育に関する校内研修の受講による通常の学級の教員における意識の変容を把握することを目的とした。

事前調査では、特別支援教育コーディネーターが、校内の教員と情報を共有しながら特別な教育的支援を必要とする児童生徒への指導・支援について検討し、必要に応じてケース会議を開いたり、特別支援学校のセンター的機能を活用したりするなどして、対応していることが明らかとなった。

事後調査では、校内研修後の通常の学級の教員からの相談件数が増えたり、校内で特別な支援を必要とする児童生徒について教員同士で話し合ったりする様子が多く見られるようになり、通常の学級の教員の意識が変容したことが伺える。

また、特別支援教育コーディネーター自身についても、インタビュー調査の中で「校内で情報共有するためのツールを作成した」、「よりよい校内研修の在り方について検討した」などの発言が聞かれ、学校のニーズに応じた特別支援教育の推進のための取組について検討していることも示された。また、「具体的な例をあげた事例検討のような形がよい」、「少人数のグループワークを行うことで児童生徒の困難さに気づくことができる」など、校内研修について具体的は方法の検討につながる発言もあった。

校内研修を実施することで、通常の学級の教員の意識の変容が見られただけでなく、特別支援教育コーディネーター自身の意識変容にもつながることがわかり、特別支援教育に関する校内研修を実施することは、特別支援教育に関する知識及び指導力向上のためには有効な手立ての一つであると考ええる。

4. 研究2（令和元年度実施）

（1）研究の概要

①目的

小・中学校における特別支援教育の推進のためには、各学校の実態に即した課題を解決できる校内研修の実施を通して、通常の学級の教員が特別支援教育に必要な資質・能力を習得することが必要である。また「これからの学校教育を担う教員の資質能力について～学び合い、高め合う教員育成のコミュニティの構築に向けて～（答申）」（中央教育審議会、2015）では、教員研修に関する改革の具体的な方向性について以下のように述べている。

「教員は学校で育つ」ものであり、同僚の教員とともに支え合いながらOJTを通じて日常的に学び合う校内研修の充実や、自ら課題を持って自立的、主体的に行う研修に対する支援のための方策を講じる。

とりわけ、授業研究をはじめとした校内研修及び園内研修の充実を図ることが重要であり、校内においては組織的・継続的に研修が実施されるよう実施体制の充実強化をはかることが必要である。

今年度の研究では、小・中学校の教員一人一人が特別支援教育に関する知識及び指導力を高め、児童一人一人の教育的ニーズに応じた支援や指導を行うことができるための具体的な校内研修の方法について提案することとした。理由としては、昨年度の調査では、小・中学校の通常の学級の担任に対する特別支援教育に関する実態調査が行われ、現場の教員が特別支援教育に対する必要性を感じていることや、実際の指導に結びつく研修の受講を求めている現状や課題が判明した。その反面、特別支援教育に関する研修を行うことは、時間の確保が困難であったり、計画することが困難と感じたりしている現状も課題として挙げられた。

こういった現状を踏まえ、今年度の研究においては、小・中学校の通常の教員を対象とした主体的に参加することができ、実際の指導と結びついた実践的な研修モデルの検討・提案を行うこととした。

本研究では、昨年度の研究から引き続き埼玉県内の研究協力機関4市の協力を得て選出した研究協力校4校を対象にして、①校内研修モデルの実施・提案において活用することができるシートの作成を目的とした「埼玉県内の小・中学校における特別支援教育の実施状況に関する調査」を実施した。さらに、②調査結果を元に作成したシートを活用し、PDCAサイクルで取り組むことができる研修モデルを検討した。

② 研究協力機関

昨年度からの研究の継続性を考慮し、昨年度と同様の研究協力機関を選出した。（表Ⅲ－９）。

表Ⅲ－９ 研究協力機関について

地区	研究協力機関
東部	春日部市
西部	入間市
南部	草加市
北部	深谷市

③ 研究協力校

研究協力機関各市より、市教育委員会が昨年度と同様の学校を1校ずつ選出した（表Ⅲ－10）。

表Ⅲ－10 研究協力校

研究協力機関	研究協力校
春日部市	A 中学校
入間市	B 小学校
草加市	C 小学校
深谷市	D 中学校

（２） 埼玉県内の小・中学校における特別支援教育の実施状況に関する調査

① 目的

埼玉県内の小・中学校における特別支援教育に関する取組について、通常の学級において具体的にどのような手立てで指導を行っているかについての実践例を収集し、研修モデルを実施する際や、日々の授業づくりに活用することができる実践事例集「みんながわかる授業づくりアイデアシート」の作成のための情報収集を目的として質問紙調査を実施した。

② 調査対象

研究協力校４校の全ての教職員（管理職を除く）を対象とした。

③ 調査手続き

質問紙調査の実施にあたっては、趣旨の説明文とあわせて、各学校へ訪問し質問紙の配布をした。

④ 質問紙調査における倫理的配慮

質問紙調査の倫理的配慮については、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の

倫理審査委員会において承認を得た。各研究協力機関より調査対象の研究協力校の所属長（校長）の了解を得た後、調査対象者の教員に対して、口頭と文章で研究の趣旨について説明し、書面での調査協力を得た。

⑤ 調査項目

調査項目は「Ⅰ 基本情報について」5項目、「Ⅱ 教室環境の工夫について」3項目、「Ⅲ 授業づくりの工夫について」6項目とした（表Ⅲ－11）。

質問紙の作成では、研究1（平成30年度）調査aの結果から、「取り組んでいる」という回答が多かった項目について、実際にどのような手立てで行っているかを質問し、記述式回答を求めた。回答欄には「学級全体に対して行っている配慮」、「個別に対して行っている配慮」がそれぞれ記入できるようにした。

表Ⅲ－11 質問紙の質問項目について

Ⅰ 基本情報について	
1	教職経験年数について
2	今年度、担任している学年について
3	今年度、担任している学級の児童生徒数について
4	学級担任以外を担当している場合の担当について
5	特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室担当、特別支援教育コーディネーター、等の経験の有無について
Ⅱ 教室環境の工夫について	
1	一人一人の持ち物が整理整頓しやすいように工夫について
2	見通しを持って学校生活が送れるように、約束や予定などを児童にわかる様に示す工夫について
3	児童生徒が活動に集中して取り組めるような教室環境の工夫について
Ⅲ 授業づくりの工夫について	
1	授業の開始時に、児童生徒が授業の見通しを持てるような工夫について。
2	児童生徒にわかりやすい伝え方の工夫について
3	児童生徒が考えをまとめられるような工夫について
4	児童生徒が理解しやすいような学習形態の工夫について
5	授業の目標を達成するために児童生徒の実態に応じた教材・教具の工夫について
6	児童生徒が自分の意見を伝えやすい工夫について

⑥ 調査結果

(ア) 回収結果

研究協力校4校（小学校2校74名、中学校2校73名）へ質問紙を配布し、81名から回答を得た。回収率は小学校70.3%、中学校39.7%であった。

(イ) 基本情報

回答者81名について、教員経験年数に関しては、小学校は10年未満が30名、10～20年未満が14名、20年以上が8名であった。中学校は10年未満が11名、10～20年未満が7名、20年以上が11名であった。（表Ⅲ－12、表Ⅲ－13）

表Ⅲ－12 教員経験年数（小学校）

教員経験	人数（人）
1～4年	17
5～9年	13
10～19年	14
20～29年	2
30年～	6
合計	52

表Ⅲ－13 教員経験年数（中学校）

教員経験	人数（人）
1～4年	4
5～9年	7
10～19年	7
20～29年	4
30年～	7
合計	29

担任している学年は、小1～小3を担当している人数が22名、小4～小6を担当している人数が20名、中1を担当している人数が9名、中2を担当している人数が7名、中3を担当している人数が8名、担任以外（教務主任、音楽専科、少人数指導担当等）が13名、無回答2名であった。（表Ⅲ－14）

また、これまでに特別支援学校での勤務経験がある教員は小学校で1名（経験年数1年）、中学校で2名（経験年数1～3年）であった。

特別支援学級の担任経験のある教員の数は小学校で4名（経験年数2年未満3名、8年1名）、中学校では4名（経験年数3年未満）であった。通級指導教室の担当経験がある教員の人数は、小学校0名、中学校では2名（経験年数2～4年）であった。特別支援教育コーディネーターの経験のある教員の人数は、小学校で2名（経験年数2年～6年）、中学校で2名（経験年数3～4年）であった。担任しているクラスの規模（通常の学級）については小学校で28～40人、中学校では32～38人であった。

表Ⅲ－14 担当学年

学年	人数
小1～3学年	22
小4～6学年	20
中1学年	9
中2学年	7
中3学年	8
担任以外	13
無回答	2
合計	81

（ウ）教室環境の工夫について

日頃から取り組んでいる教室環境の工夫について、3項目それぞれ学級全体に対して行っている配慮について、個別に対して行っている配慮について記述式表記で回答を求めた。

回答総数は321件（小学校219件、中学校102件）であった。「全体に対しての配慮」が236件（小学校162件、中学校74件）、「個別に対しての配慮」が85件であった。以下に各質問項目の回答数及び記述回答を一部抜粋したものを示す（表Ⅲ－15、表Ⅲ－16、表Ⅲ－17）。

表Ⅲ－15 【一人一人の持ち物が整理整頓しやすいようにしている工夫】

「学級全体に対しての配慮」（72件）
・ ファイル入れ等を使って表示をつけ何がどこにあるかをわかるようにする。
・ ロッカーにテープを貼り、色を変えている。
・ 必要以上に物を持ってこないように声掛けをしている。
「個別に対しての配慮」（33件）
・ 整理ができない生徒には「家庭に持ち帰るプリント」「授業用プリント」をファイルで分けている。
・ 一緒にやってみせて、少しでもできるようになったら褒める。
・ 持ち物整理整頓リストを作成している。

表Ⅲ－16 【見通しを持って学校生活が送れるように、約束や予定などを児童生徒にわかる様に示す工夫】

「学級全体に対しての配慮」（84件）
・ 学年掲示板に翌日や翌々日の予定や月行事予定を掲示している。
・ 黒板の端にホワイトボード等でその日の予定を掲示している。
・ 予定表には時間割、学習内容、持ち物、宿題（行事等）の連絡を記している。
「個別に対しての配慮」（24件）
・ 付箋等で（わかりにくい事項がある時は）示し筆箱に貼る。
・ メモを渡して順序をわかるようにしている。
・ ホワイトボードに時間割、内容、持ち物などを記入し、朝の会と帰りの会（翌日の予定）を確認する。

表Ⅲ－17 【児童生徒が活動に集中して取り組めるように教室環境の工夫】

「学級全体に対しての配慮」(80件)
・ 前の黒板の上には掲示しない、時計もはずす。 ・ 黒板に授業以外のことを書いておいたり、貼っておいたりしない。 ・ チョークの色も白と黄色のみを使うようにしている。
「個別に対しての配慮」(28件)
・ 椅子のみで授業をおこなう。 ・ 座席を前にすることで集中できるようにしている。 ・ イヤーマフの使用をしている。

(エ) 授業づくりの工夫について

日頃から取り組んでいる授業づくりの工夫について、6項目それぞれ学級全体に対して行っている配慮について、個別に行っている配慮について記述式表記で回答を求めた。全体回答数は556件（小学校378件、中学校178件）であった。以下に各質問項目の回答数及び記述回答を一部抜粋したものを示す（表Ⅲ－18～表Ⅲ－23）。

表Ⅲ－18 【授業の開始時に、児童生徒が授業の見通しを持てるようにする工夫】

「学級全体に対しての配慮」(77件)
・ 本時のめあての明確にして示している。 ・ 今日のねらいを黒板やプリントに示すようにしている。 ・ 黒板の左端に流れを掲示している。「今日はこの流れ」でやるということを児童に冒頭に話をする。
「個別に対しての配慮」(15件)
・ 始めに黒板に予定を書いて、説明を口頭で加え質問できるようにしている。 ・ 机間指導で声掛けをする。 ・ ペア学習の話し合いの中で確認させている。

表Ⅲ－19 【児童生徒にわかりやすい伝え方の工夫】

「学級全体に対しての配慮」(80件)
・できるだけ具体物での操作活動を取り入れるように心掛けている。 ・視覚に訴えかけるべく、イラストを交えながらやるべきことを板書しておく。 ・大切な言葉などは黄色いチョークを使って目立つようにしている。
「個別に対しての配慮」(37件)
・机間指導をしながら声をかけ、つまずきを確認している。 ・参加できるように指名したり、動きを入れたりする。 ・大切なことは2回以上繰り返したり、黒板やカードに書いたりして視覚化する。

表Ⅲ－20 【児童生徒が考え方をまとめられるようにする工夫】

「学級全体に対しての配慮」(69件)
・ワークシートを作成し、その日の学習のまとめを書かせるようにしている。 ・キーワードが目立つように板書を整理する。 ・書き方の例を出したり指示したりしている。
「個別に対しての配慮」(23件)
・リード文が書いてある紙を渡し、必要な所だけ書く。 ・悩んでいる生徒には助言、ヒントやキーワードを与えられるようにしている。 ・文章を書くことが苦手な児童には箇条書きでメモを書かせ、そこから文章にするようにサポートしている。

表Ⅲ－21 【児童生徒が理解しやすいような学習形態の工夫】

「学級全体に対しての配慮」(64件)
・学習の流れを明確にして全体指導、小集団、ペア学習等を取り入れている。 ・全体での指導とグループでの活動をバランスよく取り入れている。 ・座席を班長会で話し合い、学習リーダーが3、4人の机に1人はいるようにしている。
「個別に対しての配慮」(16件)
・ペアグループで教え合う、伝えあう活動になるべく多く取り入れている。 ・周囲の活動状況が確認しやすいように座席の位置を配慮する。 ・周りの生徒を見てよいことにしている。

表Ⅲ－22 【授業の目的を達成するために児童生徒の実態に応じた教材・教具の工夫】

「学級全体に対しての配慮」(59件)
・図や絵や図形などを使って目でも理解できるよう工夫している。 ・教科書の図を拡大コピーしたり動かしたりできるようにする。 ・ICT機器を利用して教材や授業内容への興味関心を引き出そうとしている。
「個別に対しての配慮」(21件)
・プリントではあらかじめ書いておき、書く量を調整している。 ・問題数の少ないプリント等で達成感を味わう。 ・ヒントカードを活用しながら、少しのつまずきでも対応できるようにしている。

表Ⅲ－23 【児童生徒が自分の意見を伝えやすい工夫】

「学級全体に対しての配慮」(76件)
・発表で必要なとき、簡単な型を示す。 ・日頃から子供の意見は絶対に否定しないことを心掛けている。 ・発表を行うことへ肯定的なクラスの雰囲気を作っている。
「個別に対しての配慮」(19件)
・間違えてもいいことを常に確認している。 ・机間指導しながら良いところを声掛けし、自信を持たせている。 ・困っている児童には、声をかけ、自分の意見を持たせられるように一緒に考えるようにしている。

⑦ 調査結果を活用した「みんながわかる授業づくりアイデアシート」の作成

(ア) 調査結果の分類

質問紙調査の回答を類似した内容ごとに分類を行った。分類の際には研究所担当研究員を含め複数人で確認し、分類作業を行った。分類は、読み手が実践例をイメージできるよう、要約しすぎず具体的な取組がイメージできるように留意して作業を行った。また、類似した内容の記述に関しても、できる限り掲載をする方針のもと作業を行った。

(イ) 分類項目の見出し作成

分類項目については質問紙と同様の1～9の大項目に分類を行い更に、各項目の中に小項目をそれぞれ①～⑦までを作成した。分類することで小項目が多くなる場合には、活用のしやすさを考慮し「その他」の項目を設けて分類作業を行った。

大項目、小項目については以下に示す（表Ⅲ－24）。「みんながわかる授業づくりアイデアシート」については本節末尾に示した。

表Ⅲ－24 「みんながわかる授業づくりアイデアシート」項目一覧

1	【一人一人の持ち物が整理しやすい工夫】
①	収納場所をわかりやすくするための工夫
②	置き場所を決める
③	整理整頓の時間を設ける
④	見本の提示
⑤	置き場所の確保
⑥	その他
2	【児童生徒にわかるように示す工夫】
①	提示場所の工夫
②	提示方法の工夫
③	提示のタイミング
3	【集中できる教室環境の工夫】
①	座席等の工夫
②	視覚刺激への配慮
③	聴覚刺激への配慮
④	整理整頓
⑤	その他
4	【授業の見通しの持たせ方の工夫】
①	目標の提示
②	授業の流れを統一
③	授業の流れの提示
④	授業の内容の提示
⑤	その他
5	【わかりやすい伝え方の工夫】
①	見てわかる工夫
②	板書の工夫
③	指示の出し方
④	話し方の工夫
⑤	その他
6	【考えをまとめさせるための工夫】
①	ワークシートの活用
②	板書の工夫
③	話し合い活動
④	キーワードやポイントの提示
⑤	考える時間の確保
⑥	例の提示
⑦	その他
7	【理解を促す学習形態の工夫】
①	流れを統一
②	話し合い活動
③	習熟度別
④	座席の配置
⑤	その他
8	【実態に応じた教材・教具の工夫】
①	ワークシートの工夫
②	絵やイラストの活用
③	見やすさへの配慮
④	具体物、半具体物の提示
⑤	ICTの活用
⑥	その他
9	【児童生徒が自分の考えを伝えやすい工夫】
①	型・ルールの提示
②	雰囲気醸成
③	考える時間の確保
④	自信が持てる工夫
⑤	発表の機会の確保
⑥	その他

⑧ 考察

（ア）質問紙調査について

「学級全体に対しての配慮」では各項目で8割超、「個別に行っている配慮」では各項目で5割超の回答率であった。回答件数は1～9の各項目でそれぞれ80～117件の回答があり、最も回答数が多かった項目は「児童生徒にわかりやすい伝え方の工夫について」であった。どの項目についても「学級全体に対しての配慮」の回答件数が「個別に行っている配慮」の件数を上回っていた。

このことは、小・中学校の通常の学級の担任が「個別に対しての配慮」意識しながらも、集団の指導では学級全体への働きかけていることが推察される。本調査結果から一人一人の教員それぞれが色々な手立てで児童生徒一人一人のニーズに応じるために教師が工夫している様子を伺い知ることができ、「みんながわかる授業づくりアイデアシート」を作成するための情報を収集することができた。

（イ）「みんながわかる授業づくりアイデアシート」作成について

質問紙調査の結果を用いて「みんながわかる授業づくりアイデアシート」を作成した。シートの活用法としては、教師の取組について「できている」「できていない」というチェックリストや、シートに書いてある内容をそのまま行えば良いというマニュアル的な作成物としてではなく、シートを参考に授業づくりに取り組むことで、一人一人の児童生徒のニーズに応じた授業づくりについて考えるヒントとなることを目的として研修モデルとして提案していく必要があると考える。

また、「みんながわかる授業づくりアイデアシート」の内容については、「小・中・高等学校及び特別支援学校におけるユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業実践に関する調査研究（最終報告）」（埼玉県立総合教育センター2012）に記されている「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりの12のポイント」の項目も参考にし、関連性を持たせることで、「みんながわかる授業づくりアイデアシート」が特別支援教育の理解を深め、日々の授業づくりに生かすことができるための実践事例集として活用できることも念頭に置き作成を行った。

(3) 校内研修モデルの検討

① 目的

本研究において校内研修の設定については、研究授業後の研究協議の場を研修の場とすることとした。理由としては、教科のねらいを中心に据えながら、一人一人の教育的ニーズに応じた研究協議会を実施することで、特別支援教育に関する研修のニーズを満たすとともに、日々の実践と結びついたOJTの機会を提供できると考えたためである。また、研究協議を4～6人程度のグループ協議にするなどの工夫をすることで、参加者一人一人が自身の意見を述べ、他の教員の発言を聞くことで情報を互いに共有することができる全員参加型の研修モデルを検討することとした。さらには、時間設定を学校の実態に合わせて変更したり、協議のスタイルをシンプルで馴染みのあるものにしたりすることで、教員にとって負担感を感じず、持続可能な研修モデルとすることが重要であると考えた。

実際には、図Ⅲ－1に示したように、「みんながわかる授業づくりアイデアシート」を活用し、指導案の作成（PLAN）、一人一人の教育的ニーズを意識した授業の実施（DO）、研究協議（CHECK）、「みんながわかる授業づくりアイデアシート」の更なる充実（ACTION）がPDCAサイクルで循環することで、一人一人の教員が取り組んでいる良い取組についての情報共有を行い、子どもの姿を中心に議論を行うことで、一人一人の児童生徒に必要な力を付けるための指導方法について気が付くことができる研修を提案・実施することとした。



図Ⅲ－1 研修モデルイメージ

② 指導案の作成

指導案の作成では研究協力校の授業担当者との打ち合わせを通して作成を依頼した。作成に当たっては、「みんながわかる授業づくりアイデアシート」を参考にして、「学級全体に行う配慮」や「個別に行う配慮」について明記をすることを依頼した。

指導案の書式に関しては、各学校の既存の指導案の書式を使用することで指導案作成者に過度な負担がかからないように留意した。

③ 研究授業の実施

授業参観者には、事前に「みんながわかる授業づくりアイデアシート」に目を通してから、シートの表紙に添付した項目一覧を参考にして授業を参観することで、参観中にシートの視点を確認しながら参観をするように周知を行った。

原則として、研究協議に参加する教員全員に参観を依頼した。

④ 研究協議の実施

（ア）研究協議次第について

研究協議の次第は以下の手順で行い、75分の構成とした（表Ⅲ－19）。

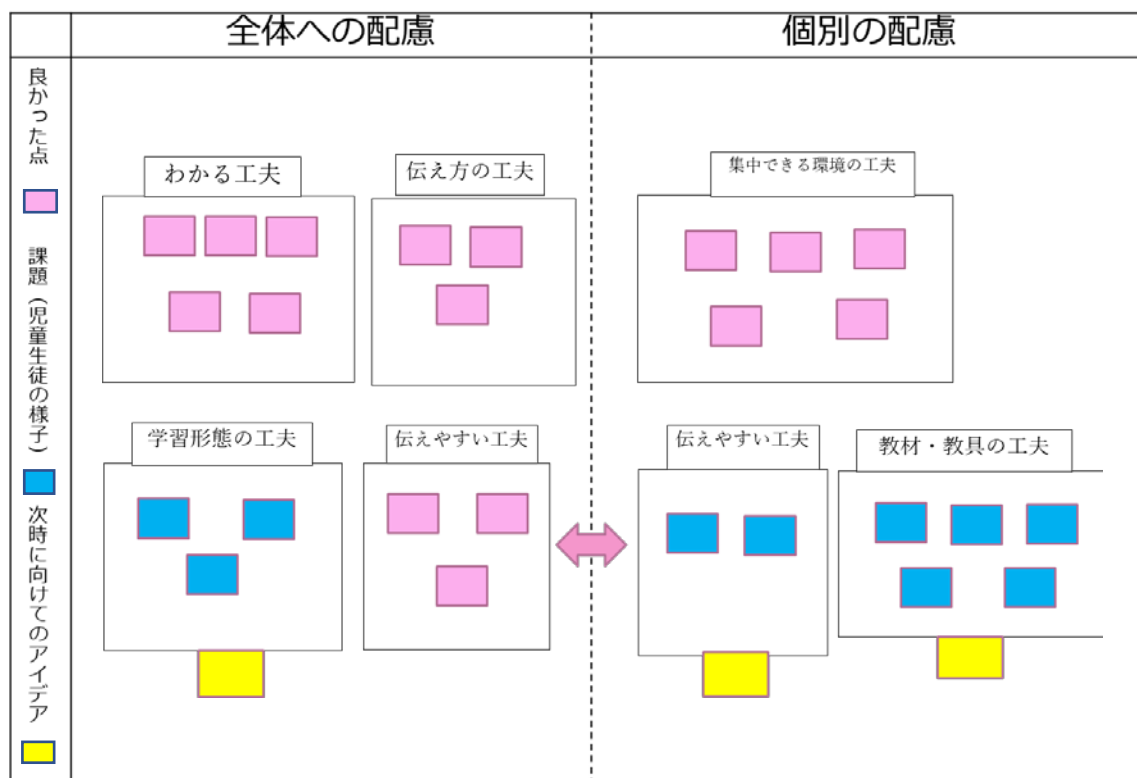
表Ⅲ－25 研究協議次第

1	趣旨の説明	(5分)
2	授業者より	(5分)
3	(グループ協議)	
	・ 個人で付箋に記入	(5分)
	・ グループでの話し合い	(30分)
4	全体発表	(15分)
5	まとめ	(5分)
6	校長より	(5分)
7	アンケート記入	(5分)
		(合計75分)

（イ）協議の方法について

付箋紙を用いたグループでのディスカッション形式での協議とした。目的としては、研究協議の参加者全員が自分の意見を言うことができ、主体的な協議の参加が期待できるためである。以下に示した形式（図Ⅲ－2）の模造紙を用意し、ピンクの付箋に「教員の良かった手立て」、青の付箋に「児童生徒の困っていた様子」について書き込

み、グループ協議で付箋を整理しながら話し合いを行い、「児童生徒の困っていた様子」から黄色の付箋に「次時に向けたアイデア」を記入することにより学校全体で情報を共有するものとした。意図としては、授業者への否定的な意見や子ども不在の技術論についてではなく、肯定的な話し合いを通して、児童生徒の様子を中心に話し合いが行えるように留意した。



図Ⅲ－12 協議模造紙書式

（ウ）グループ編成について

研究協議のグループ編成については、4～6人ごとのグループで編成した。各研究協力校の研修担当者と打ち合わせを行い、教職経験年数、担当学年等、各学校の実態に応じて話し合いが活発に行われるであろうと考えられるグループ編成とした。

⑤ 研究協力校での実践について

研究協力校 4 校において以下の日程、授業内容で研究授業、研究協議を行った。
各研究協力校での指導案、研究協議で話し合われた内容等について以下に示す。

＜A 市 中学校 10月21日（月）実施＞

表Ⅲ－26 指導案について

【教科】社会科（第 2 学年）

【単元】近畿地方－歴史のなかで形作られてきた人々の暮らし①

3. 古都の成り立ちと現在（3/5 時間）

【学習目標】

- ・ 京都、奈良には伝統的な文化や歴史的な街並みが残り、世界から観光客が来ていることを捉えさせる。
- ・ 伝統的な文化、歴史的な景観の保存と開発について調和という視点から多面的に考える。

【指導案に記載した学級全体、個別に対しての配慮】

- ・ グラフや資料等の提示の工夫をする。
 - ・ ねらいに迫る発問の工夫をする。
 - ・ 課題や指示を理解できているか机間指導の際に確認する。
 - ・ I C T を活用し、作業や発問を可視化し全員の共通理解を図る。
-

表Ⅲ－27 研究協議について（7 グループでの協議）

◎教師の良かった手立てについて（ピンクの付箋総数90枚）

（一部抜粋）

◎黒板の周囲の掲示物が少なく良かった。

◎本時のねらいをしっかりと伝えていた。

◎大型モニターは色も鮮明で余計な情報が無く良かった。

◎グループ分けが適当で、話し合いが活発にできていた。

◎口頭の指示だけでなく、大型モニターを使用することで、イメージをしやすかった。

●児童の困っていた様子について（青の付箋総数58枚）

◎次時間へのアイデアについて（黄色の付箋総数32枚）

（一部抜粋）

●タイマーを生徒が見える位置に置いていなかったのも、話し合いの終わりの時間がわからなかった。

○生徒が見える位置にタイマーを設置する。

●大型モニターが見えにくい場所に生徒がいた。

○座席の工夫をする。

●生徒の活動が、聞く・考える・書く、どれをするのか曖昧なときがあった。

○活動をどれか一つに絞る（声かけ等を行う）。



図Ⅲ－13 研究協力校A中学校の協議後の模造紙（一部抜粋）

< B市 小学校 11月5日（火）実施 >

表Ⅲ－28 指導案について

【教科】外国語活動（第4学年）

【単元】ねえ、ねえ、〇〇もっていない？Do You have a pen?(let' try!②)

【学習目標】

- ・相手に配慮しながら、文房具など学校で使うものについてコミュニケーションを図ろうとする。
- ・文房具など学校で使うものについて尋ねたり答えたりして伝えあう。
- ・日本語と外国語の音声の違いに気付くとともに、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しむ。

【指導案に記載した学級全体、個別に対しての配慮】

- ・視覚的理解を促すための視聴覚機器や掲示物の活用
 - ・聞き取りにくさ、見えにくさを軽減する工夫
-

表Ⅲ－29 研究協議について（6グループでの協議）

◎教師の良かった手立てについて（ピンクの付箋総数117枚）

（一部抜粋）

◎持ち物が少なく整理しやすかった。

◎椅子の使い方、学習用具の置き方、文具の置き方が良かった。

（机は使わず、椅子だけにしての授業）

◎導入部分で繰り返し「Do You have～？」を伝えることで、子どもたちがやることに見通しを持つことができた。

◎クラス独自の約束事のカードを使用するなど（話を聞く時など示すもの）ルールが徹底されていた。

●児童の困っていた様子について（青の付箋総数44枚）

○次時間へのアイデアについて（黄色の付箋総数35枚）

（一部抜粋）

●授業の流れに見通しを持っていない児童が見受けられた。

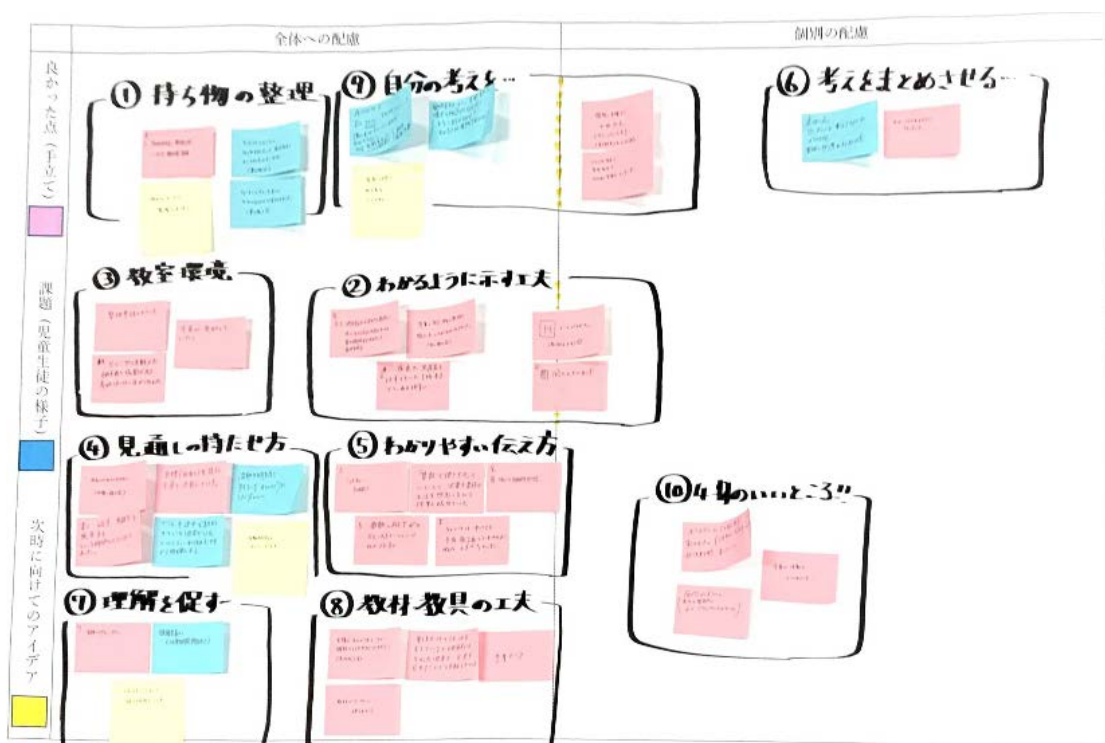
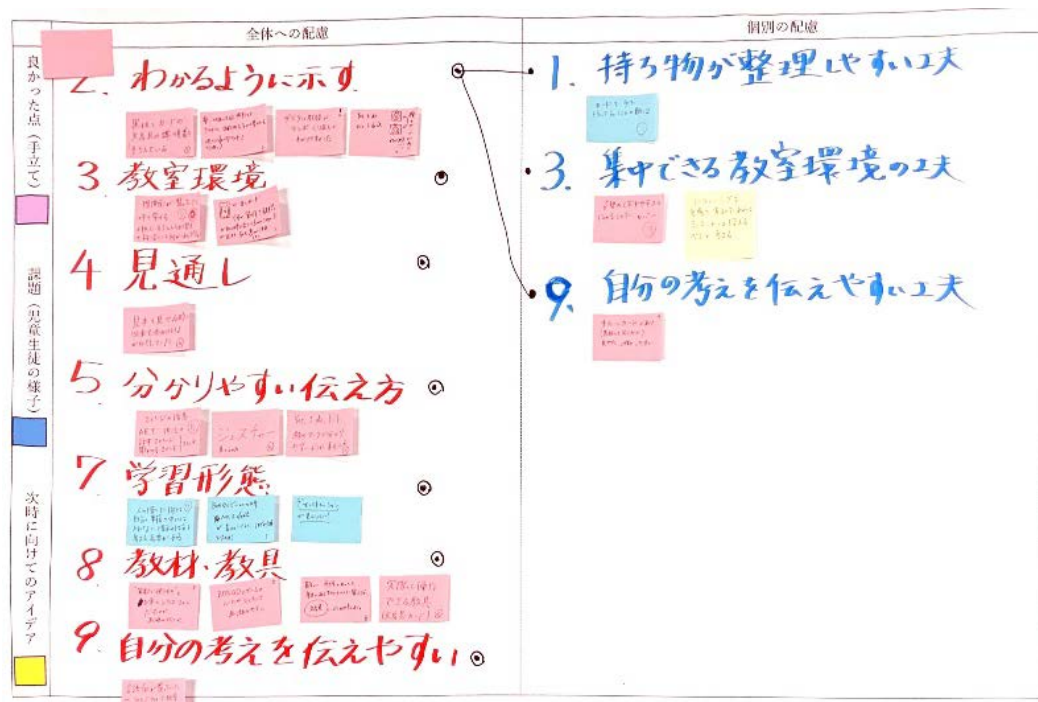
○授業の流れを視覚化して提示する。

●活動の説明の時に、児童がカードの片付けをするなどしていた。

○児童が「聞く」「話す」等に集中できるよう活動は一つずつになるように指示をする。

●児童が持っているカードが多く管理が難しい児童がいた。

○カードの種類を精選し、マジックテープで貼れるようにして、扱いやすくする。



図Ⅲ-14 研究協力校B小学校の協議後の模造紙（一部抜粋）

表Ⅲ－30 指導案について

【教科】算数科（第5学年）

【単元】図形の角「図形の角を調べよう」（1/7時間）

【学習目標】

- ・ 三角形や四角形の内角の和について、図形の性質として見だし、それを用いて図形を調べたり構成したりすることができるようになる。

【指導案に記載した学級全体、個別に対しての配慮】

- ・ 学級ルールの確立
 - ・ 座席の工夫
-

表Ⅲ－31 研究協議について（5グループでの協議）

◎教師の良かった手立てについて（ピンクの付箋総78数枚）

（一部抜粋）

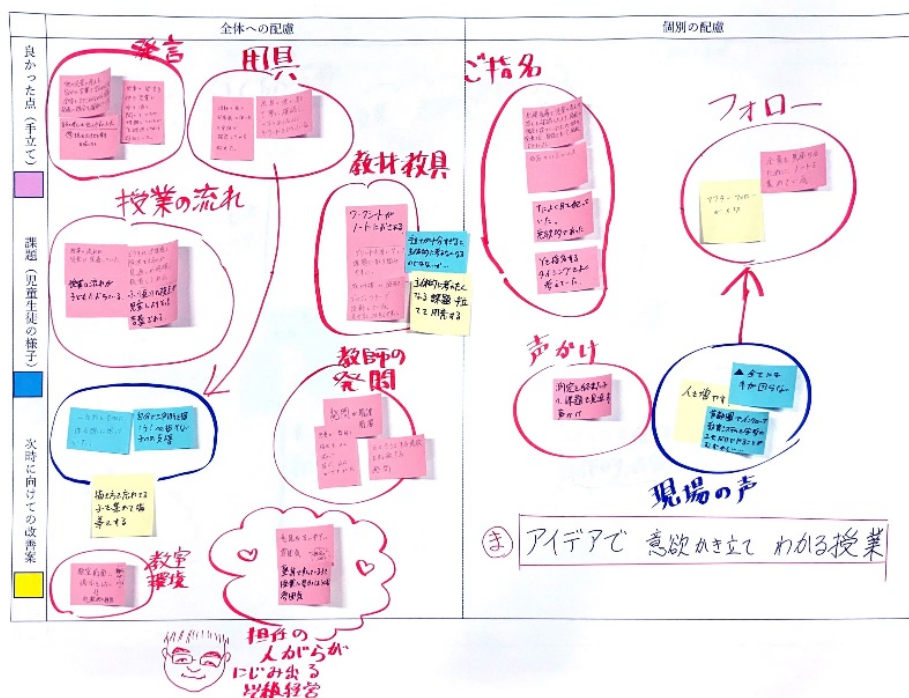
- ◎座席の配慮（3人組）は話し合いをしやすい組み合わせになっていた。
- ◎掲示物等の工夫で児童がねらいをわかっていた。
- ◎授業者の発問、説明がシンプルでわかりやすかった。
- ◎ワークシートがノートに貼りやすい大きさでよかった。
- ◎机間指導の助言が適当で、子どもたちが安心して活動に取り組んでいた。

●児童の困っていた様子について（青の付箋総数32枚）

○次時間へのアイデアについて（黄色の付箋総数20枚）

（一部抜粋）

- 二等辺三角形の作図で、できた児童が持てあましている様子があった。
 - 活動が終わった後に何をすればよいかの指示があると良い。
 - ワークシートのサイズが小さく扱いづらそうな児童もいた。
 - ワークシートの内容、量について検討する必要がある。
 - ICTの活用は良かったが、より効果的に使用できるとよい。
 - 図形が動くなど、視覚的にわかりやすい提示方法を検討。
-



図Ⅲ-15 研究協力校C小学校の協議後の模造紙（一部抜粋）

表Ⅲ－32 指導案について

【教科】国語科（第3学年）

【単元】和歌の調べ（8/14時間）

【学習目標】

- ・ 歴史的背景などに注目して古典を読み、その世界に慣れ親しむ。
- ・ 古典に関する簡単な文章を書く力を養う。
- ・ 文脈の中における語句の効果的な使い方等、表現の工夫に注意して読む力を養う。

【指導案に記載した学級全体、個別に対しての配慮】

- ・ 学習に見通しを持てるようにする
 - ・ グループによる学び合い
 - ・ ワークシートの活用
-

表Ⅲ－33 研究協議について（5グループでの協議）※研究協議を45分で実施

◎教師の良かった手立てについて（ピンクの付箋総数47数枚）

（一部抜粋）

◎白黒で表示したほうが分かりやすい生徒がいたため、黒板の掲示物をあえて白黒に配慮していた。

◎教師の声のトーンが聞き取りやすく、指示が通りやすかった。

◎グループの人数が4人で適当であった。

◎教材が分かりやすいものであった。

◎生徒同士の話し合いがしっかりできており、学級経営の基礎がしっかりとできていると感じた。

●児童の困っていた様子について（青の付箋総数16枚）

○次時間へのアイデアについて（黄色の付箋総数6枚）

（一部抜粋）

●黒板の掲示が読みづらかった。

○色分け（白黒）などをすると良いのではないか。

●口頭での指示が多くなってしまうところがあった。

○視覚的にわかる表示を増やすと良い。

●指示が通りづらい場面があった。

○指示を出す際には注目をさせる言葉かけをすると良い。

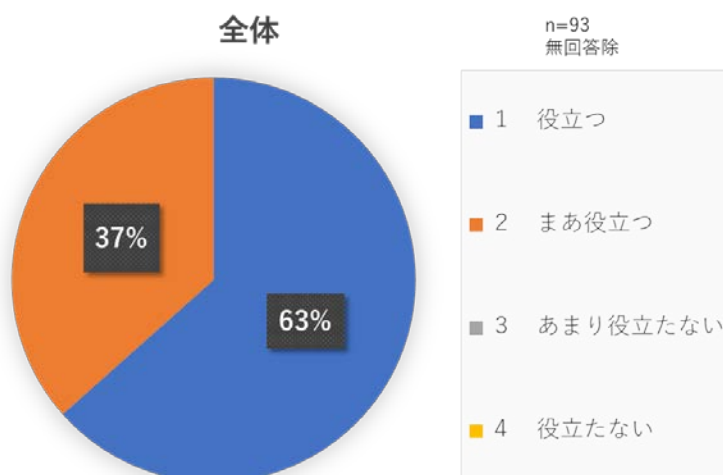
⑥研究協議後のアンケート結果について

研究協議終了後に参加者にアンケートを行った。以下にその結果を示す。

・「みんながわかる授業づくりアイデアシート」は役立ちそうですか。

「役立つ」が63%、「まあ役立つ」が37%であった（図Ⅲ－17）。

	役立つ	まあ役立つ	役立ち あまり たない	役立 たない
A中学校 (春日部市)	14	11	0	0
B小学校 (入間市)	16	12	0	0
C小学校 (草加市)	13	7	0	0
D中学校 (深谷市)	16	4	0	0
全体	59	34	0	0



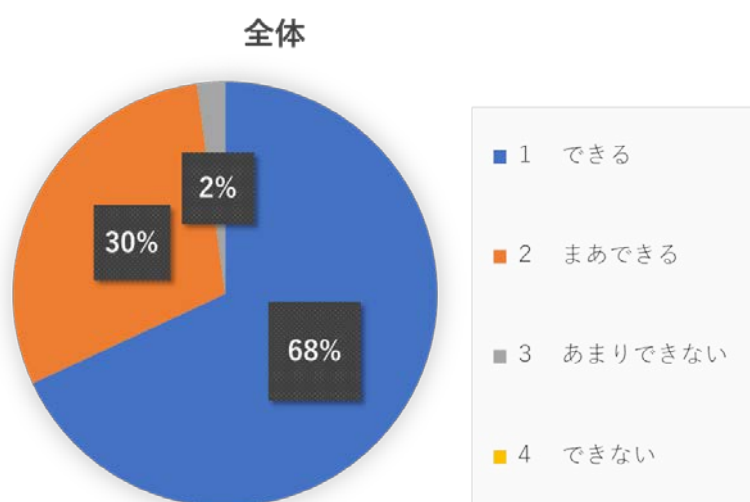
図Ⅲ－17

・研究協議で話し合った内容は、これからの日々の指導に生かすことができますか。

「できる」が68%、「まあできる」が30%、「あまりできない」が2%であった。

（図Ⅲ－18）

	できる	まあできる	でき ない あ ま り	でき ない
A中学校 (春日部市)	15	9	1	0
B小学校 (入間市)	20	9	0	0
C小学校 (草加市)	14	6	0	0
D中学校 (深谷市)	15	4	1	0
全体	64	28	2	0

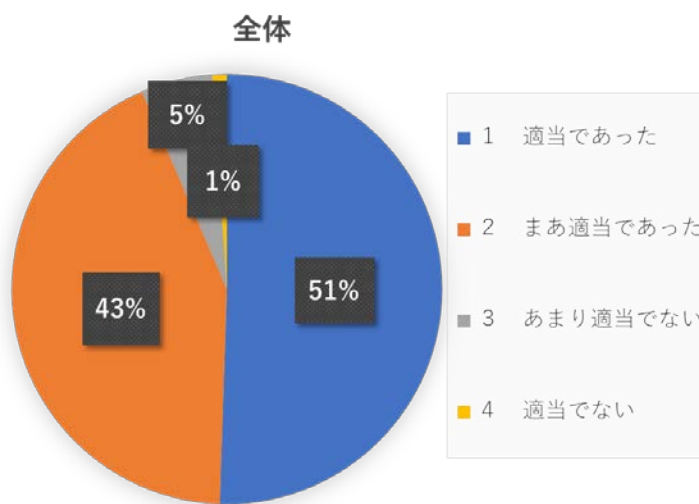


図Ⅲ－18

・研究協議の時間配分は適当だったか。

「適当であった」が51%、「まあ適当であった」が43%、「あまり適当でない」が5%、「適当でない」が1%であった（図Ⅲ－19）。

	適当であった	まあ適当であった	あまり適当でない	適当でない
A中学校 (春日部市)	11	12	1	0
B小学校 (入間市)	14	15	0	0
C小学校 (草加市)	12	8	0	0
D中学校 (深谷市)	10	5	4	1
全体	47	40	5	1

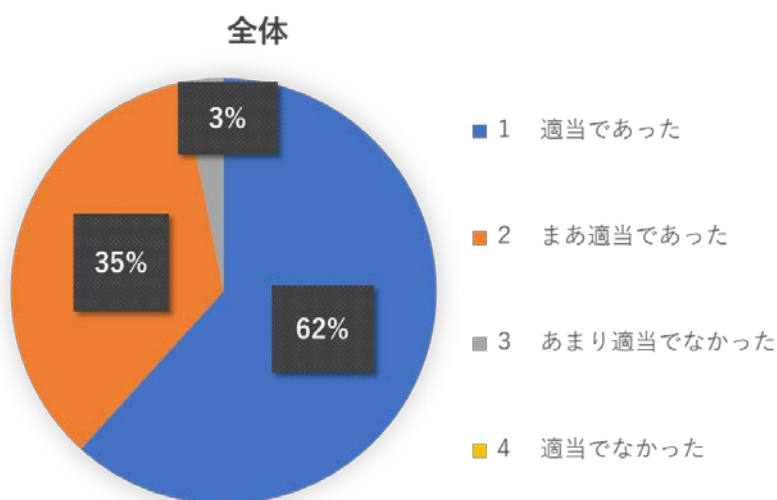


図Ⅲ－19

・研究協議のグルーピングは協議を進める上で適当だったか。

「適当であった」が62%、「まあ適当であった」が35%、「あまり適当でなかった」が3%であった（図Ⅲ－20）。

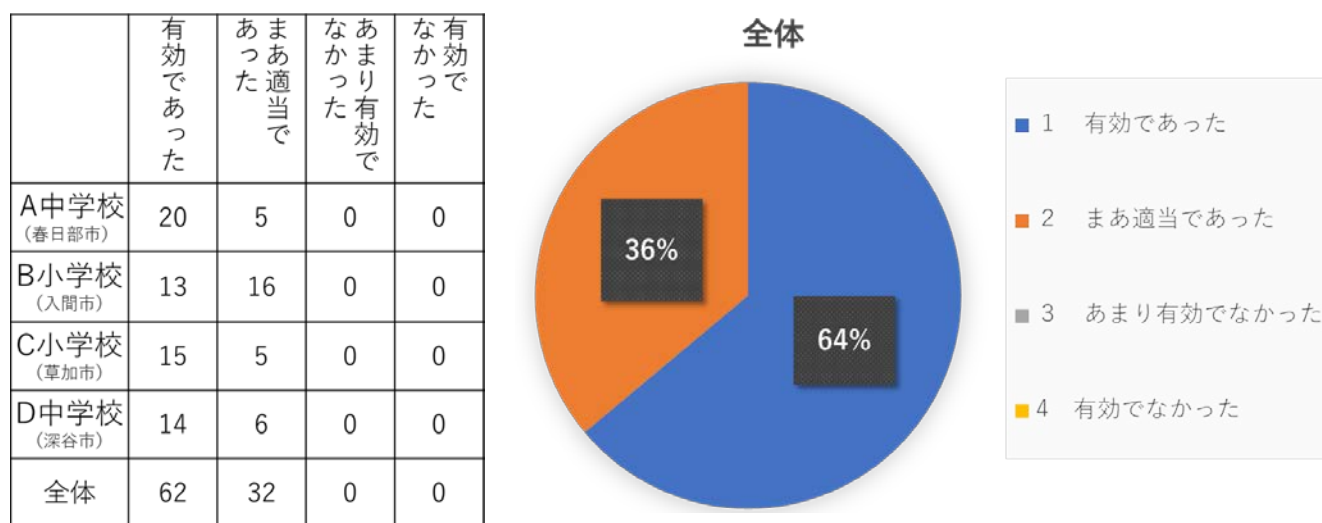
	適当であった	まあ適当であった	あまり適当でなかった	適当でなかった
A中学校 (春日部市)	15	8	2	0
B小学校 (入間市)	17	12	0	0
C小学校 (草加市)	12	8	0	0
D中学校 (深谷市)	14	5	1	0
合計	58	33	3	0



図Ⅲ－20

・研究協議のグルーピングは協議を進める上で適当でしたか。

「有効であった」が64%、「まあ適当であった」が36%であった。（図Ⅲ－21）



図Ⅲ－21

表Ⅲ－34 自由記述より（一部抜粋）

- ・「アイデアシート」がまとめられていてよかった。
- ・教科は違っても、今後の自分の授業に活かせることを知れた。
- ・他の先生方（先輩）の考え方を知れる良い機会になった。
- ・色々な視点から授業改善をするための工夫や改善点を知ることができる機会となった。
- ・特別支援教育の視点を意識することで、授業改善が行えると感じた。
- ・授業者への質問をする時間があると良かった。

⑦考察

（ア）指導案について

指導案の作成では、各研究協力校の既存の書式で作成を依頼したため、スムーズに指導案の作成に取り組むことができたと考える。しかしながら、「みんながわかる授業づくりアイデアシート」の配布の関係などから参考にする時間が短かったことなどから、指導案の書き様には授業者に委ねる部分が多分にあった。そのため、今後は、学級全体の配慮、個別に対しての配慮などについて、指導観、題材観の中に書き込むなど必要事項を指導案の中に盛り込むなど、各市、各学校の既存の書式を活用しながらも統一した書き方ができるような工夫を検討する必要があると考えられる。また、研

修の実施においては各学校の実態を踏まえて、指導案も略案で実施するなど、授業者に過度な負担にならないように留意する必要がある。

（イ）グループ編成について

研究協議のグループ編成については、各学校の実情に合わせて議論が活発に行われると考えられるグループ編成とした。今回の研究協力校の実践では教職経験年数の近い集団、学年集団などでグループ編成を行った。教職経験年数の近い集団で構成されたグループでは、ベテラン教員、若手教員がそれぞれの立場からの発言をすることができた。また、4～6名のグループでの協議については発言のしやすさがあり、積極的に協議に参加をしようという姿が多く見られ、活発な議論を行うことができた。また、学年集団でのグループ編成では、普段からの関係性や各学年の発達段階等を共有しながら協議をすることで活発な議論をおこなうことができた。

（ウ）研究協議の進行について

各研究協力校での実践において、研究協議の進行は地域実践研究員が行った。今後は意図をしっかりと周知するなどすることで、研修担当者等の校内教員が進行をすることを想定している。協議の進め方についても研修担当者が事前準備で行う負担も少ないため、負担感をあまり感じずに研修を実施することができると考えられる。また、時間設定については全体で75分の設定としたが、今後については趣旨の説明や事後アンケートなどの時間は今後、不要になるため約60分程度の設定で行えると考えられる。また、PDCAサイクルで年間を通して複数回の研修を実施することで、参加する教員も要領をつかみ、授業参観中に付箋を記入するなどして時間の短縮をすることができると考えられる。

（エ）グループでの協議について

研修モデルでは、付箋紙を使用し各教員のアイデアを視覚して情報を共有した。それぞれの色の付箋（ピンク：教師の良かった手立て、青：児童生徒の困っていた様子、黄色：次時に向けてのアイデア）にそれぞれが授業を参観して気がついたことを書き記し、模造紙に整理しながら話すことで考えが整理されるとともに、他の教員の考えから新しい気づきにもつながり、各教員の資質向上にもつながるとともに、学校全体としての情報共有の場としても活用できると考えられる。

（オ）事後アンケートについて

研究協議終了後に研修参加者に対して行ったアンケート結果からは、どの項目でも概ね肯定的な評価を受けた。「みんながわかる授業づくりアイデアシート」についても授業づくり、参観の観手、研究協議の柱として活用することに対して一定の評価を受

けた。研究協議の進行なども大多数の参加者にとって満足度の高さが伺えた。自由記述欄では、担当教科が異なっているにもかかわらず共通の物差し（「みんながわかる授業づくりアイデアシート」）を使用することができ、今後の自身の実践に生かすことができるという気付きにつながったという意見もあった。話し合いの内容や時間については「あまり適当でない」という回答もあったため、話し合いの進め方の型を決めたり、時間配分については調整をしたりすることを検討する必要があると考えられる。

（カ）「みんながわかる授業づくりアイデアシート」の充実について

研究協議で出された「次時へ向けてのアイデア」等については、研究協議の後に整理をして「みんながわかる授業づくりアイデアシート」へ反映させ、シートの内容をより充実させることが望まれる。しかしながら、その作業を研修担当者や特定の教員が担当することは時間的にも物理的にも負担が大きく現実的には難しい。そのため、研究協議のグループで話し合あわれた中から一点を選出（「今日のピカイチアイデア」（仮））することで、研究協議を行うとともに「みんながわかる授業づくりアイデアシート」の更なる充実を図ることができると考える。

5. 総合考察

本研究は、小・中学校のインクルーシブ教育システムの理解啓発に向けて必要な取り組みや研修等の在り方について検討し、提案することを目的とした。平成30年度の研究では、埼玉県内の小・中学校の特別支援教育に関する現状と課題について調査・分析を行った。令和元年度においては、前年度の研究成果を受け、小・中学校の通常の学級の教員に向けた校内研修モデルを提案し、実践を行った。

ここでは、昨年度の研究成果を踏まえ、今年度の研修モデルの実践した結果から、埼玉県の特別支援教育の現状及び、インクルーシブ教育システムの理解啓発の向けた小・中学校における校内研修の在り方について述べ総合考察を行う。

①小・中学校の特別支援教育の現状と課題

通常の学級において、学級担任は座席の位置を工夫したり、友達同士で関わり合いながら取り組む協働的な学び合いを授業の中で取り入れたりなど、障害の有無に関わらず、全ての児童生徒にとって分かりやすい授業づくりや、落ち着ける環境づくりに取り組まれていることが明らかになった。また、特別な教育的支援が必要な児童生徒に対しては、教員間で相談をしたり、巡回相談員と連携して指導や支援について検討したりするなど、小・中学校の校内支援体制についても環境が整備され、教員同士が情報を共有しながら取り組んでいる学校が多いこともわかった。一方で、児童生徒に応じた課題や目標の設定、活動量の調整等、個に応じた支援や指導については十分に

取組がされていないケースもあり、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態把握と、それに応じた指導や支援の工夫が課題であると考えます。

文部科学省（2012）が公表した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」に明記されているとおり、通常の学級において「学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒」が6.5%の割合で在籍していることが明らかとなった。本調査では、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍状況について、小学校が5.9%、中学校が5%であったが、小・中学校の通常の学級において、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が在籍していることは明らかである。このことから、通常の学級において、特別支援教育の視点を生かした学級の環境づくりに努めると共に、児童生徒の教育的ニーズに応じた指導・支援にあたることは必須であると考えます。

インタビュー調査を行った学校では、前面の黒板には掲示物を貼らない、帰りの会では視覚的支援を活用して1日の振り返りを行う等、学校全体で教室の環境や支援などについて共通理解を図り、取組を行っていた。一人一人の教育的ニーズに応じた取組を実施する上では、校内全体で教室環境や支援体制を整え、その方法や手段、目的については全教職員で共通理解を図って取り組むことができるよう、管理職や特別支援教育コーディネーターが中心となって取組を進めることは、児童生徒の学校生活がより豊かになり、安心して過ごすことができるようになることと考える。しかし、環境を整えるだけでは、全ての児童生徒が、安心・安全に過ごせるとは限らない。児童生徒一人一人の個に応じた、きめ細やかな指導・支援を充実させることが最も重要である。そのためにも、通常の学級の教員が、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の支援・指導ができるよう、教員研修等を通じて学びを深めることができる環境を作る必要があると考えます。

②研修モデルの提案について

前述の通り、小・中学校の通常の学級では特別支援教育について理解が進んでいるという実態がある。しかしながら、環境面の整備であったり、学校全体での取組が推進される一方、取組が形式化したり、本来の意図が伝わらないまま行われることも考えられる。そのため今年度の研究での研修モデルの提案では、校内研修が子供不在の技術論ではなく、一人一人の教員が自身の関わる児童生徒の教育的ニーズについて考えることができ、自身の経験や他の教員の取組を共有できるような研修モデルを提案する必要があると考えた。このことは、「これからの学校教育を担う教員の資質能力について～学び合い、高め合う教員育成のコミュニティの構築に向けて～（答申）」（中央教育審議会、2015）でも述べられているように、若手教員の育成や継続的な研修の充実にもつながるものと思われる。協議型の研修スタイルで研修に取り組むことで、教員同士が情報を共有しお互いの教師観を知ることによって同僚性を育むとともに、学校力

の向上をすることができると考えた。また、校内研修の場を授業後の研究協議の場としたことで、小・中学校の通常学級の教員にとって、授業づくりを通して研修に取り組むことは、問題意識を持って研修に取り組むことができ、主体的な研修への参加を促し、心理的な負担を軽減した研修モデルの提案を行うことができた。

③今後に向けて

今年度の研究では、質問紙調査の結果から「みんながわかるアイデアシート」を作成した。また、昨年度の研究成果等を踏まえ、小・中学校の通常の学級の教員に対しての研修モデル提案を行った。今年度の研究における実践では地域実践研究員が研究協議の進行を担当したが、今後は指導案作成、授業実施、研究協議会の進行、「みんながわかる授業づくりアイデアシート」の充実のための手立て等を冊子にまとめるなどすることで研修モデルの実施を容易にすることで、どこの学校でも研修を実施できるようにしていく必要がある。今後は実践例を増やしていくことで、研修モデルをより学校現場で役立つものにしていく必要がある。

校内研修を年間通して複数回行うには、前年度からの計画的な研修の日程の確保が必要であり、そこには管理職や特別支援教育コーディネーターを中心とした取組が必要である。

地域実践研究では平成 28、29 年度の研究において「校長・特別支援教育コーディネーターを対象にした研修プログラム」の開発を行った。今年度、提案を行った研修モデルと合わせて活用することで、管理職・特別支援教育コーディネーター・通常の学級の担任に対しての特別支援教育に関する理解を啓発することで、共生社会の実現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を行う必要がある。

<文 献>

- 1) 文部科学省 (2012). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について.
- 2) 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).
- 3) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2008). プロジェクト研究「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究 (平成18年度～平成19年度)」報告書.
- 4) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2014). 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～平成24年度)」研究成果報告書.
- 5) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2016). 専門研究 A「インクルーシブ

教育システムの構築のための体制づくりに関する研究－学校における体制づくりのガイドライン（試案）の作成－（平成27年度）」研究成果報告書.

- 6) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2018）. 地域実践研究「インクルーシブ教育システム構築に向けた研修に関する研究（平成28年度～平成29年度）」研究成果報告書.
- 7) 埼玉県立総合教育センター（2008）. 「特別支援教育の視点を生かした学級経営の在り方に関する調査研究」研究報告書
- 8) 中央教育審議会（2015）. 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」
- 9) 埼玉県立総合教育センター（2012）. 「小・中・高等学校及び特別支援学校におけるユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業実践に関する調査研究（最終報告）」

「みんながわかる授業づくりアイデアシート」

- 1 【一人一人の持ち物が整理しやすい工夫】
 - ①収納場所をわかりやすくするための工夫 ②置き場所を決める
 - ③整理整頓の時間を設ける ④見本の提示 ⑤置き場所の確保
 - ⑥その他
- 2 【児童生徒にわかるように示す工夫】
 - ①提示場所の工夫 ②提示方法の工夫 ③提示のタイミング
- 3 【集中できる教室環境の工夫】
 - ①座席等の工夫 ②視覚刺激への配慮 ③聴覚刺激への配慮 ④整理整頓
 - ⑤その他
- 4 【授業の見通しの持たせ方の工夫】
 - ①目標の提示 ②授業の流れを統一 ③授業の流れの提示 ④授業の内容の提示
 - ⑤その他
- 5 【わかりやすい伝え方の工夫】
 - ①見てわかる工夫 ②板書の工夫 ③指示の出し方 ④話し方の工夫
 - ⑤その他
- 6 【考えをまとめさせるための工夫】
 - ①ワークシートの活用 ②板書の工夫 ③話し合い活動
 - ④キーワードやポイントの提示 ⑤考える時間の確保 ⑥例の提示
 - ⑦その他
- 7 【理解を促す学習形態の工夫】
 - ①流れを統一 ②話し合い活動 ③習熟度別 ④座席の配置
 - ⑤その他
- 8 【実態に応じた教材・教具の工夫】
 - ①ワークシートの工夫 ②絵やイラストの活用 ③見やすさへの配慮
 - ④具体物、半具体物の提示 ⑤ICT の活用 ⑥その他
- 9 【児童生徒が自分の考えを伝えやすい工夫】
 - ①型・ルールの提示 ②雰囲気醸成 ③考える時間の確保
 - ④自信が持てる工夫 ⑤発表の機会の確保 ⑥その他

1 【一人一人の持ち物が整理しやすい工夫】

◎学級全体に対しての配慮

①収納場所をわかりやすくする工夫

- ・ファイル入れ等を使って表示をつけ、何がどこにあるかをわかるようにしている。
- ・ロッカーや棚、フック等には名前、出席番号を明示して間違えないようにしている。
- ・学習用具等に名前や班の番号などを明示している。
- ・ロッカーにテープを貼り、色を変えている。
- ・どこに何を置くのか表示し、一目でしまう場所がわかるようにしている。
- ・実物の写真を撮って収納場所に貼り、「見える化」している。

②置き場所を決める

- ・学校に置いておく教科書は班ごとに管理している。
- ・全体で集めるものと個人で保管するものを分けている。
- ・机の脇には何も掛けないなどを統一している。
- ・引き出しに必ず入れるように指示をしている。
- ・何をどこに置くかを決めている。

③整理整頓の時間を設ける

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

④見本の提示

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

⑤置き場所の確保

- ・2～3人に対して一つのロッカーを用意して、個人ロッカーに収まらないものを入れるようにしている。
- ・ロッカー1つを使って、4～5人程の粘土、計算カード等をしまうようにしている。
- ・教科書は教科別の棚を設置している。
- ・絵の具や習字セットを置く場を設けている。
- ・給食着入れを男女別グループごとに入れられる箱を用意して利用している。
- ・下校時に名札をかけておくための物を用意し、自分の番号のところにかけるようにし名札忘れを防いでいる。
- ・部活動用具置き場を用意し、自己管理させている。
- ・ロッカーに入らないものはトートバッグに入れ、教室の荷物入れのカゴの中に入れている。

⑥その他

- ・使わないものは持ち帰らせている。
- ・絵具セット、習字セットなど使い終わったら持ち帰らせている。
- ・必要以上に物を持ってこないように言葉かけをしている。

◎個別に対しての配慮	
②置き場所を決める	・引き出しの中は右にノート、左に教科書を置くように決めている。 ・整理が苦手な児童生徒には「家庭に持ち帰るプリント」「授業用プリント」をファイルで分けている。 ・教科ごとにジッパー付きのファイルや袋を用意させ、管理しやすいようにしている。 ・プリントなどの整理整頓が苦手な児童生徒には、ファイルを用意し、その都度ファイリングするようにしている。
③整理整頓の時間を設ける	・机、ランドセル、連絡袋等の整理を一緒に取り組んでいる。 ・朝読書やその前の時間に机間巡視し、声をかけながら一緒に入れ直している。 ・机の中、ロッカーが整理できない児童生徒は放課後一緒に整理している。
④見本の提示	・一緒にやってみせて、少しでもできるようになったら褒めている。
⑤置き場所の確保	・机、ロッカーに入りきらない物を預かっている。 ・特別に用いる学習用具はかごや予備の棚を使用して、自分で準備・片付けができるようにしている。 ・個人のかごを用意している。 ・「●●さんボックス」を用意している。
⑥その他	・隔週で様子を保護者に伝え、良かった点、課題点の共有を図り指導や支援に生かしている。 ・持ち物整理整頓リストを作成している。 ・個数、本数を指定している。 ・机の近くにもう一つ机を置き、2つの机で整理整頓ができるようにしている。 ・個別のごみ箱を用意している。

2【児童生徒にわかるように示す工夫】

◎学級全体に対しての配慮

① 提示場所の工夫

- ・ 教室側面に目標を掲げている。
- ・ 生活の約束は教室後方に掲示し、いつでも確認できるようにしている。
- ・ 後ろの黒板にその日の予定や月行事予定を掲示している。
- ・ 毎日、1日の予定をホワイトボードに示している。(授業、行事など)
- ・ 朝の支度の流れを黒板に示している。(「1～」 「2～」、というように)
- ・ 黒板の端にホワイトボード等でその日の予定を掲示している。
- ・ 前面のホワイトボードで予定を確認できるようにしている。
- ・ 全員が見えるように掲示している。
- ・ 全クラス同じ場所に掲示している。
- ・ 壁に各週予定表を拡大して掲示し、見通しを持たせている。
- ・ 学年掲示板に翌日や翌々日の予定や月行事予定を掲示している。

② 提示方法の工夫

- ・ 帰りの会で明日の予定を生活ノートに記入し、写真で予定を見ながら写せるようにしている。(全クラス共通)
- ・ 週の時間割は児童生徒一人一人が持つようにし、教室の前方にも掲示をしている。
- ・ 教科ごとに色分けをして見やすくしている。
- ・ 予定表には行事、時間割、学習内容、持ち物、宿題などを記している。
- ・ 学級通信や学年通信の下に来週の予定を入れ、各家庭にも配布をしている。
- ・ 連絡帳(やりとり帳)に明日の授業の内容や持ち物を書かせている。
- ・ 共通の提出物は一覧にして見えるようにしている。
- ・ 朝の会でホワイトボードに示しながら、今日一日の予定を話している。

③ 提示のタイミング

- ・ 行事に向けてのスケジュールを掲示している。
- ・ 今日の予定をホワイトボードで掲示し、変更点があるときは、説明をしながら掲示を変更している。
- ・ 予定表(週)を金曜日に全員で確認し掲示している。
- ・ 年度初めに授業内での約束事をプリントに沿って説明している。
- ・ 朝や帰りの会、学活や給食中予定等を伝え、確認している。
- ・ 一人一人が毎単元、目的を持って取り組めるよう、4月当初から指導している。
- ・ 大きな単元は、学習計画表を張り出し、今どこの何の学習をしているのかを「見える化」している。

◎個別に対しての配慮

①提示場所の工夫

- ・ランドセルを開けたら見えるところに学級通信を入れている。

②提示方法の工夫

- ・机の上にテープを貼って（「～をします」等を書いて）、できるようになったら剥がすようにしている。
- ・付箋等で（わかりにくい事項がある時は）示し筆箱に貼っている。
- ・1日の予定表を個別に渡している。（具体的なもの）
- ・ホワイトボードに書き込み、終わったら消している。
- ・ホワイトボードに時間割、内容、持ち物などを記入し、朝の会（その日の予定）と帰りの会（翌日の予定）で確認している。
- ・メモを渡して順序をわかるようにしている。
- ・やれることを本人と決め、頑張ることと動いていい範囲を紙に書き、本人と見ながら活動している。
- ・帰りの会の後、個別に呼び、指をさしたり、メモをとらせたりしながら確認している。
- ・登校に不安が見られる児童生徒には更に詳しくどんなことを行うのか保護者と連携をとっている。
- ・連絡帳（やりとり帳）に明日の授業の内容や持ち物・連絡事項を書かせている。
- ・特別に配慮しなければならない児童生徒には個別に声掛けをしている。

3【集中できる教室環境の工夫】

◎学級全体に対しての配慮

①座席等の工夫

- ・グループ学習では全員が黒板を注視できるよう座席の配列を考えている。
- ・学び合いの形を大切に、座席の配置を工夫している。（対話型の席）

②視覚刺激への配慮

- ・汚れたり、古い掲示物は処分している。
- ・時計は後ろに置いている。
- ・刺激の少ない配色の掲示物を掲示している。
- ・教室前面掲示は最低限（例：目標、時間割、日報のみ）のものにしている（学校で統一している）。
- ・掲示物は教室横に掲示している。
- ・前の黒板の上には掲示しない、時計もはずしている。
- ・黒板はシンプルにしておく。
- ・教室前面に物を貼らない。
- ・掲示をカーテンで隠して気が散らないようにしている。
- ・黒板に授業以外のことを書いておいたり、貼っておいたりしない。
- ・教室前面には、学校・学年・学級目標のみを掲示している
- ・学期目標や張り紙等は背面黒板に掲示するようにしている。
- ・教師ロッカーには紙を貼って見えないようにする。
- ・紺や青を台紙として用いるようにしている。
- ・光の加減で映像が見えない児童生徒がいないように工夫している。
- ・色の工夫（チョーク、掲示物）をしている。
- ・チョークの色を白と黄色のみを使うようにしている。
- ・教室前面に貼るラシャ紙はカラーセラピー的に良い色にしている。（あさぎ、クリーム色）
- ・廊下側の窓は人が通ると落ち着かないため、意図的に掲示物を貼っている。

③聴覚刺激への配慮

- ・周りのクラスの声（歌など）が気にならないように、ドアの開け閉めに気を遣う。
- ・机、椅子の足にテニスボール（学校で統一）を使用している。
- ・CD、DVDの視聴の際には適切な音量に調節をしている。

④整理整頓

- ・教室の美化に常に努めている。
- ・机やロッカー、掲示板は整えるよう意識している。
- ・児童生徒の気が散らないように教室内の整理整頓を心掛けている。
- ・教師自身の机上の整理整頓している。

⑤その他

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

◎個別に対しての配慮

①座席等の工夫

- ・椅子のみで授業を行っている。
- ・机がないと落ち着かない児童生徒に椅子と机のセットを用意している。
- ・座席を班長会で話し合う。テーマ別に授業に集中できる座席にしている。
- ・黒板が見やすい席の位置について児童生徒の特性を理解した上で決めている。
- ・席の位置を工夫し、必要に応じて移動したり、担任の隣で活動したりすることも場合によっては取り入れている。
- ・座席を前にすることで集中できるようにしている。
- ・前から2番目に座らせている（前には手本になる児童を座らせる）。
- ・1時間教室に居られない児童生徒の座席を後ろにするなど配慮している。
- ・ADHDの場合等、特性に応じて席を決めている。（他の児童生徒が見えなくてよい場合は一番前、集中したいが誰かの動きを見せたい場合は二番目、落ち着いて人から見られたくない場合は一番後ろなど）

②視覚刺激への配慮

- ・パーテーションを使うなど視覚的な刺激を減らすようにしている。
- ・個別の指導の場では刺激のない部屋になるよう工夫している。

③聴覚刺激への配慮

- ・イヤーマフの使用を認めている。

④整理整頓

- ・机上の整理を行う場を設けている。
- ・机上並びに机の横の整理整頓を心掛けられるよう声かけ等を行っている。

4【授業の見通しの持たせ方の工夫】

◎学級全体に対しての配慮

①目標の提示

- ・授業の始めにめあてや本時のやることを黒板やプリントに示している。
- ・本時のめあて、問題、まとめを色別で提示している。
- ・めあてを必ず板書し、ノートに写し、読み上げる流れをどの時間も共通して行っている。
- ・何を身につけてほしいか伝えている。
- ・問題を提示し、めあてを児童生徒と考える。
- ・課題を明確にし、授業のめあてを児童生徒から引き出すようにしている。
- ・「単元のめあて」だけでなく「本時のめあて」も確認している。
- ・導入時に今日の目標や課題、目的を示している。
- ・評価の基準、ねらいを明確にしてポイントを教えている。
- ・授業開始時にねらいとその授業の流れを板書する。その後、説明して授業の大切な部分を伝えてから授業を始めている。

②授業の流れを統一

- ・めあてとまとめを正対させている。
- ・国語、算数では毎時間の流れを統一して行っている。
- ・「目標記入」→「活動」→「感想記入」の授業の流れは3年間を通して統一して行っている。
- ・毎時間、挨拶→Warm Up（歌、Speaking）→本時→まとめの流れで行っている。（英語）
- ・流れをパターン化している。（例：発言→板書、板書→ノート 等）

③授業の流れの提示

- ・黒板の左端に流れを掲示し、「今日はこの流れ」で学習するということを児童生徒に冒頭に伝えている。
- ・単元の初めには流れを伝えている。
- ・本時の流れを黒板等に明示し、どのような流れで授業が進んでいるか、わかるようにしている。
- ・単元や1時間の学習の流れを示している。
- ・授業の流れを掲示し、口頭でも簡単に話をしている。
- ・活動の流れを伝えてから授業に入るようにしている。
- ・授業の流れを掲示し、今、何をしているのかわかるようにしている。
- ・黒板に流れを書いてゴールをわかりやすくしている。
- ・単元の初めにどこまでやるのかゴールを示している。
- ・黒板左側に1時間の流れを書いている。
- ・ワークシートに手順の流れを示している。
- ・前時が振り替えられるノート指導を行っている。
- ・必ず前時の振り返りを行い、本時の課題に触れるようにしている。
- ・授業1時間の流れと時刻も示している。
- ・黒板に1時間の予定を記入し、児童生徒たちも計画表への記入を毎時間させている。
- ・見本を示し技能のゴールを示している。
- ・個別での活動や自力解決の場面では終了予定の時間を板書している。
- ・実験や観察の活動の際は、タイムスケジュールを記入している。

④授業の内容の提示

- ・ 学習内容を示し技能面・態度面の目標をホワイトボードに書き出し、1時間での変容を伝えている。
- ・ 「何をするか」が明確になるように「見える化」している。
- ・ 本時の授業の内容を説明している。
- ・ 導入で学習内容を示している。
- ・ その時間で何をするのかを始めに伝えている。
- ・ 前時の復習を入れることで、前時の内容を使いながら新しいことにチャレンジしていけるようにしている。

◎個別に対しての配慮

①目標の提示

- ・ 個人の目標を決めている。

③授業の流れの提示

- ・ 学習することが自ら順に取り出せるようにケースを用意している。
- ・ 授業の流れを必ず確認し、「今日はここまで取り組む」ということを確認している。
- ・ 始めに黒板に予定を書いて、説明を口頭で加え、個別に質問できるようにしている。
- ・ 見通しを持つのが困難な児童生徒には図や、写真を提示している。
- ・ 手元に置いて確認できるよう別紙に書くかプリントを準備している。

④授業の内容の提示

- ・ 本時の学習内容、作業の手順を始めに知らせ、板書等で確認できるようにしている。
- ・ 学習カードで学習内容を確認し、どのような学習が行われるかわかるようにしている。

⑤その他

- ・ ノートを確認するよう声掛けをしている。
- ・ ペア学習の話し合いの中で確認させている。
- ・ 活動の内容を理解しているか確認している。

5【わかりやすい伝え方の工夫】

◎学級全体に対しての配慮

①見てわかる工夫

- できるだけ具体物での操作活動を取り入れるようにしている。
- パワーポイント等を活用し、プロジェクターで映している。
- 視覚に訴えかけるべく、イラストを交えながらやるべきことを板書しておく。
- 一斉に向けて指示をする時は、実物を使って話している。
- 言葉だけでなく身振り、図や絵で示している。

②板書の工夫

- 大切な言葉などは黄色いチョークを使って目立つようにしている。
- 黒板をノートに見立てて、どこに何を記入したらよいか意識できるよう工夫している。
- 使用するチョークの色の配慮をしている。
- めあてとまとめが正対できるような板書を心掛けている。
- 矢印のマグネットを使用して目立たせることで、取り組んでいる学習内容を示している。
- わかりやすく、易しい言葉で提示している。
- 黒板の文字をはっきり大きくわかりやすく書くように心掛けている。
- 黒板を見れば今日の授業でどんなことを学習したのかがわかるように板書を工夫している。

③指示の出し方

- 発問を精選している。
- 学習内容の手順（活動内容）は3つに絞って説明する。
- 指示は1つずつ、短く伝えるようにしている。
- できる限り児童生徒のわかる言葉（知っている言葉）を使うようにしている。
- 簡潔に説明するように努めている。
- 指示を明確に短く具体的にしている。
- 1回の指示を30秒以内、1文脈に留めている。

④話し方の工夫

- ゆっくり、短く話したり、早く話したり、緩急をつけている。
- 1トーク、1アクションで話すように努めている。
- 声のトーン、大きさ、スピード抑揚の調節をしている。
- 使う言葉に気を配るようにしている。
- 短い言葉でわかりやすく話すようにしている。
- 児童生徒が聞く姿勢を意識してから話すようにしている。
- 順序立てて話をしている。

⑤その他

- 発問を工夫し、児童生徒の考えを拾う努力をしている。
- 児童生徒の反応を見て、理解度を把握しながら伝え方を工夫している。
- 作業など必要に応じて動画、実物、ワークシートを使い分ける。
- できる限り多くの具体例を挙げるようにしている。
- 4月に学級や学年でスタートブックを発行し、全校集会で全員で読み合わせ、共通行動がとれるようにする。
- 教科のコーナーを作り、前これまでの授業で取り組んだことを復習できるようにしている。

◎個別に対しての配慮

①見てわかる工夫

- ・絵や写真で提示している。
- ・机間指導をしながら声をかけ、つまずきを確認している。
- ・机間指導の際、かみ砕いて説明したり確認したりしている。
- ・映像をとり、客観的に確認できるようにしている。
- ・図や表、具体例などを示している。
- ・口頭だけでなく、プリントや黒板も使い、視覚からの情報も得られるようにしている。
- ・写真や動画で学習内容を何度も確認できる工夫をしている。（理科、図工）
- ・専用の半具体物等を準備している（算数）。
- ・拡大図を用意している。
- ・色カードを示して、今何をする時、してはいけない時か見てわかるようにしている（赤：しゃべらない、黄：手をあげて発表等）。

③指示の出し方

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

④話し方の工夫

- ・口頭で伝える時は、短く要点をわかりやすく伝えられるように工夫している。

⑤その他

- ・表現、反応を細かく観察するようにしている。
- ・個別に指示が必要な児童生徒には傍らに行って繰り返している。
- ・選択肢を設けながら、自分の考えがもてるよう配慮している。
- ・わからない児童生徒を集めてヒントを出すようにしている。
- ・いくつか選択肢を示して選ばせている。

6【考えをまとめさせるための工夫】

◎学級全体に対しての配慮

①ワークシートの活用

- ・ワークシートを作成し、その日の学習のまとめを書かせるようにしている。
- ・ワークシートを活用して、思考したものを表現できるよう工夫している。
- ・ワークシートにリード文をつけたりキーワードを示したりしている。
- ・まとめるためのプリントは、枠の大きさを広くするなどして、書きやすくしている。

②板書の工夫

- ・まとめまでの流れを板書で示している。
- ・板書のチョークの色を変えるなど重要な所をわかりやすく示している。
- ・キーワードが目立つように板書を整理する。

③話し合い活動

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

④キーワードやポイントの提示

- ・自分の言葉でまとめられるよう黒板にキーワードを書いている。
- ・キーワードを掲示し授業の大切なポイントを板書に残している。
- ・授業の流れから、まとめができるように大切な言葉を伝えるようにしている。
- ・大切なことは吹き出しシートに書き、考えやすいようにしている。
- ・毎回の授業で、繰り返し大切な部分を伝えることにより、児童生徒の定着につながるよう工夫している。
- ・授業の中でキーワードになる語を繰り返し提示したり、問い返したりする。
- ・まとめ方のポイントを提示している。
- ・段階ごとにヒントを与えている。
- ・まとめに使う欲しい言葉を授業で強調している（言葉、チョークの色などで）。

⑤考える時間の確保

- ・毎時間、自分の考えをノート等に取り込む時間をとっている。
- ・教科や単元によって考えをまとめる時間を確保している。
- ・どの教科でも、自分の言葉でまとめられるような時間を単元ごとに考えて行っている。
- ・授業の振り返りを行えるよう時間を作っている。
- ・全体でのまとめの後、個人で確認する時間を作っている。
- ・振り返りの時間を設け、自分の言葉で学習したことをまとめられるようにしている。
- ・意図的にまとめる場面を増やすようにしている。

⑥例の提示

- ・書き方の例を出したり指示したりしている。
- ・まとめの例を先に提示する。
- ・型（まとめるための型、発表するための型・・・）などを示している。
- ・考えが浮かんだ児童に発表してもらい、例として参考にさせる。
- ・短い文章の定型文を提示している。

⑦その他
・自分の言葉でまとめができるような問いかけを意識している。 ・発表の場を与えている。 ・単元のまとめの表現の仕方を段階に応じて変えている（〇〇文字以内や〇〇という言葉を必ず使って、などの表現）。

◎個別に対しての配慮
①ワークシートの活用
・リード文が書いてある紙を渡し、必要な所だけ書けるようにしている。 ・プリントを活用し、考えやすく（答えやすく）なるような質問内容に設定している。 ・メモが段階を追ってわけて書けるようなプリントを用意している。
③話し合い活動
・4人組に机を組み、周りの児童生徒の活動が見えるようにしている。 ・ペアやグループの中で発表させている。
④キーワードやポイントの提示
・ヒントをいくつか考えておく。 ・悩んでいる児童生徒には助言、ヒントやキーワードを与えられるようにしている。
⑤考える時間の確保
・考える時間を十分にとるためにも、その時間だけでなく昼休み等も活用し個別指導をしている。
⑥例の提示
・途中まで書いた文を見せている。 ・例を挙げてわかりやすくする工夫をしている。 ・友達の意見を聞く時間を設け、自らの考えをまとめる上で参考にできるように工夫している。 ・友達の考えを基にして、近い考えを選ばせ、付け足しながらまとめさせている。
⑦その他
・本人が言いたいことを話しながら聞き出したりしている。 ・まず言葉で考えをアウトプットした後に、その後で文章に表ようにしている。 ・文章を書くことが苦手な児童生徒には箇条書きでメモを書いた後、文章で表現するようにしている。 ・1分間スピーチから始め、短作文、メモの取り方を指導している。

7【理解を促す学習形態の工夫】

◎学級全体に対しての配慮

①流れの統一

- ・ 個人で考えてからグループワークをして、個人の考えを持てるようにしている。
- ・ 学習の流れを明確にして全体指導、小集団、ペア学習等を取り入れている。
- ・ ペア→少人数という流れにしている。（内容によって変えている）
- ・ 1年を通して授業の流れを一貫させている。
- ・ 全体→グループ・ペア→全体の流れを基本にやっている。

②話し合い活動

- ・ ペア、3人組、生活班と状況に応じてグループ編成を変えている。
- ・ 1時間の中で自力解決、ペア、グループ、全体、個人など様々な形態を多く取り入れている。
- ・ 全体での指導とグループでの活動をバランスよく取り入れている。
- ・ 教科や単元によって話し合いの時間、交流の時間を設定している。
- ・ 数式領域は計算が多いため全体指導で行い、関数や図形ではグループ別の学習形態を取り入れている。
- ・ 4人組の学習形態をとり、わからなければ周りの児童生徒で相談したり、周りの児童生徒の意見を参考にし
てよいことにしている。
- ・ グループ内で意見や答えを確認し合える場面を設定している。
- ・ 少人数を活用し、役割分担をして全ての児童生徒が参加できる環境を設定している。
- ・ 児童生徒同士で話し合う場面をグループ活動の中に取り入れることで、児童生徒の学び合いを大切にしてい
る。
- ・ ペアやグループでの教え合いができるようにしている（机の配置や意図的な座席の工夫）。
- ・ 既習のものを教え合うペア活動やグループディスカッションを取り入れている。
- ・ まとめ（振り返り）の段階で話し合い活動の時間を作っている。
- ・ ペアグループで教え合う、伝えあう活動になるべく多く取り入れ、多様な考えを多方面から取り入れるよう
にしている。

③習熟度別

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

④座席の配置

- ・ 2人→グループ→コの字型など意見が出やすいようにしている。
- ・ 授業によってコの字型スタイルを取り入れている。
- ・ グループやペア活動の際には座席の配置を変えている。
- ・ 座席を班長会で話し合い、学習リーダーが各グループに均等に配置されるように工夫している。
- ・ 学習内容や教科によって机の配置を工夫している。
- ・ 周囲の活動の様子が確認しやすい座席の配慮とメンバー構成の工夫をしている。

◎個別に対しての配慮	
②話し合い活動	・ちびっこ先生を児童から選出し、児童同士で学び合う環境を作っている。
③習熟度別	・学習内容や実態に応じて個別の指導やグループ指導など、個に応じて形態を変えている。 ・児童生徒一人一人が参加できるグループ学習を設定している。
④座席の配置	・周囲の活動状況が確認しやすいように座席の位置を配慮している。 ・習熟度に合わせて座席を前にすることで学習しやすい場を作っている。
⑤その他	・時間とのバランスを見ながら細かく机間指導を行っている。 ・周りの児童生徒を見本にしながら取り組めるような環境を作っている。

8【実態に応じた教材・教具の工夫】

◎学級全体に対しての配慮

②絵やイラストの活用

- ・イメージできるように絵や写真を用いている。
- ・図や絵や図形などを使って理解できるよう工夫している。
- ・場面絵や資料の用意をしている。
- ・イラストや絵を使い導入の興味や理解につなげている。
- ・低学年等はイラストや具体物を使い、実際の生活場面を考えさせながら課題を提示している。
- ・できるだけ実物を用いたり、写真等を活用したりして、視覚的に示す工夫をしている。
- ・社会科では資料集のふろくのカードなどを活用している。

③見やすさへの配慮

- ・提示する時は拡大して見やすいように工夫している。
- ・ユニバーサルデザインを意識して、色・字の大きさを工夫している。
- ・教科書の図を拡大コピーしたり動かしたりできるようにしている。
- ・拡大された運指標を使い視覚的にわかりやすいように工夫している。

④具体物、半具体物の提示

- ・どの教科においても見てわかるものは積極的に用意するようにしている。
- ・できるだけ実物や、具体物にして、興味関心を引き出す工夫をしている。
- ・見て触れて学べる体験的な活動を取り入れるようにしている。
- ・見てわかる教材や実体験を伴った教材を取り入れるよう心掛けている。
- ・身近に感じる教材を導入で使用するようにしている。

⑤ICT の活用

- ・パワーポイント等を活用し、プロジェクターで映し、画像や動画を見せ理解を促すようにしている。
- ・児童生徒の意欲を高めるために、TV やタブレットを使いわかりやすくなるようにしている。
- ・映像資料を活用し、見やすくわかりやすい工夫をしている。
- ・ICT 機器を使って視覚的にわかりやすく教材提示をしている。
- ・ICT 機器を利用して教材や授業内容への興味関心を引き出す工夫をしている。

⑥その他

- ・道徳では役割演技や、紙芝居を取り入れるなど、多様な価値観に触れられるように工夫している。
- ・ゲーム的な取組を取り入れ、児童生徒の興味関心を引き出す工夫をしている。
- ・板書に提示できるカード等を活用している。
- ・理解しやすいように特に算数では自作の教材を使ったりしている。
- ・図工などの指導を行う場合は必ず自分で作ってから指導に取り組むようにしている。
- ・児童生徒の声を聞く場面を設け、その声に応じられるよう、教材を準備している。
- ・児童生徒が良さを発揮できるよう、様々な題材をバランスよく取り入れるよう工夫している。
- ・課題の難易度によって補助教材や補助的資料を活用している。
- ・プリント1枚で1時間の授業を見通せる工夫をしている。

◎個別に対しての配慮	
①ワークシートの工夫	・あらかじめ書いておき、書く量や内容を調整している。 ・字がマスからはみ出す場合には、マス目を大きくしたり、行の幅を大きくしたりしている。 ・問題数の少ないプリント等で達成感を味わえるように工夫している。
③見やすさへの配慮	・拡大楽譜の用意をしている。
④具体物、半具体物の提示	・専用の半具体物等を準備している。 ・1つのもの（算数セットなど）の扱い方をしっかりと教えている。
⑤ICT の活用	・写真や動画を活用し、取組内容を繰り返し確認できる環境を設定している。（理科、図工）
⑥その他	・ヒントカードを活用しながら、児童生徒が自らの力で対応できるように工夫している。

9【児童生徒が自分の考えを伝えやすい工夫】

◎学級全体に対しての配慮

①型・ルールの提示

- ・発表に使う、簡単な型を示している。
例：「うなずき」、「～でしょ?」、「他にあります。」 「～が心配です。」
- ・発表の仕方を掲示したりカードにしたりしている。
- ・発表を聞く時のルールの徹底をしている。

②雰囲気醸成

- ・徐々に誰とでも話せるような学級指導を行っている。
- ・一人一人がめあてを持てる活動を行い、話しやすい環境を作っている。
- ・意見を発表したら褒めたり、意見を「なるほど」と認めたりできる雰囲気づくりに努めている。
- ・日頃から児童生徒の意見に対しては否定せず称賛することを心掛けている。
- ・発表した意見は否定しないで褒めている。
- ・意見を受け入れる雰囲気づくりに努めている。
- ・人間関係づくりを丁寧に行い、誰とでも関わり合える環境を作っている。
- ・「間違ってもいい」という雰囲気を作っている。
- ・間違えてもいいことを常に確認している。
- ・伝えてくれたことを褒め、周りの子たちとつなげて意見を出していく。
- ・学級における日常的な雰囲気づくりに努めている（何でも話しても大丈夫という安心感）。
- ・どんな意見でも受け入れ考えを引き出せるようにしている。
- ・互いの考えを発表しやすい雰囲気を作っている。
- ・毎日、学び合いを行うことで、普段から話し合いや質問しやすい環境を作っている。
- ・「失敗は成功のもと」という声掛けをしている。
- ・意図を持ちながら、自由に伝えにいたり、聞きに行ったりできる仕組みを作っている。

③考える時間の確保

- ・教科や単元によって話し合いの時間、交流の時間を設定している。
- ・自分の考えがもてるように、グループでの話し合いで互いに話せる場を作っている。
- ・ペア、グループなどで話し合いを行う時は、個別に意見を発表する時間を設定している。
- ・グループ活動での話し合いや聞き方を全体で確認し、それに沿ってお互いの意見を伝えるように工夫している。
- ・手を挙げて発表するだけでなく、グループやペア活動の中で自分の意志や考えを発表する時間を確保している。
- ・「ジグソー学習」などで、話し合い活動ができるように設定している。
- ・自分の意見をまとめる時間を設定している。
- ・考えを記述する時間を積極的に取り入れている。
- ・発表前に発表内容を書く時間を作り、事前にチェックして安心感を持てる工夫を行っている。
- ・まとめの時間に評価カードを活用し、学習内容や質問など言葉で記入する時間を設けている。
- ・書く時間、考える時間を明確に分けている。
- ・自分の考えを伝える時間を設けるようにしている。
- ・授業の終わりに振り返りの時間を設け、話し合い、書く活動、発表の時間を設定している。

④自信が持てる工夫

- ・グループで話し合いをする時間を設定し、自信をもって発言できる環境を作っている。
- ・ペアや少人数での話し合いから全体での話し合いに入れるように、個に応じて段階的に環境を設定している。
- ・全体に自分の意見を伝えるのが苦手な児童生徒に対しては、ペアグループで発表する場面をつくるなどして、自分の意見を友達に伝えられるようにしている。
- ・ペアグループ学習を取り入れて、児童生徒同士で意見交換ができる工夫をしている。
- ・小グループの活動などを取り入れ、緊張度を下げる工夫をしている。
- ・少人数での交流を多くして自信が持てるようにしている。
- ・発表の前に「○」を付けるなどして自信を持たせる。
- ・児童の生徒の考えや思いを大事にし、引き出しながら意見交換ができるよう努めている。
- ・ネームプレートを使い、2択から選択させ、必ず「意見が持てた/伝えられた」と実感できる環境を作るようにしている。
- ・「○」「×」等、発言しやすい発問の工夫をしている。
- ・学習過程の掲示をしている（安心して、見通しを持てるように）。
- ・場面によりホワイトボード等を活用することで、発表しやすい工夫をしている。

⑤発表の機会の確保

- ・班での発表（グループ発表）を行う機会を設けている。
- ・思いを伝えあう場面を意識して設定している。
- ・手を挙げるだけではなく、手をあげない子も発表できる工夫をしている。
- ・一人一人が発表できるよう時間配分を工夫している。
- ・児童生徒の発表後は、「それにつけたし」という声掛けを行い、発表に参加しやすい環境を設定している。
- ・教師が子供の要求を聞く場を増やしたり意図的に用意したりしている。

◎個別に対しての配慮

④自信が持てる工夫

- ・間違えてもいいことを常に確認している。
- ・励ましの言葉かけをしている。
- ・書くことで自信を持たせる工夫をしている。
- ・机間指導をしながら良いところを褒めて自信を持たせている。
- ・よい発言も独り言のようにぶつぶつ言っている児童生徒には、近くの席の児童生徒に聞こえる程度の声で褒め、発言を促すようにしている。
- ・少しでも自分の意見に自信を持てるように机間指導中に声掛けをしている。
- ・個人に応じたワークシート（安心して発表するために）を活用している。
- ・常日頃からコミュニケーションをとることを意識して行っている。
- ・どのように考えたらよいか一緒に考える時間を作っている。
- ・発表時、答えを間違えたり、つまったりした時には、さりげなくヒントを与えて答えられるように工夫している。
- ・困っている児童生徒には、声かけを行い、自分の意見を持てるように一緒に考える時間を作っている。
- ・本人の意思や気持ちを確認し、自分から発言できるように待ったり、間を大切にしたりしている。

Ⅳ．青森県内の県立高等学校における気になる生徒への支援に関する研究

1．研究の背景と目的

青森県の中学校では、全生徒数が減少傾向にあるものの、教育的ニーズのある生徒数は増加傾向にある。青森県教育委員会（2012；2017）が作成した学校一覧によると、青森県の公立中学校における全生徒数は 11.8%減少しているのに対し、特別支援学級に在籍する生徒数は、25.6%の増加、通級における指導を受けている生徒数は、124.4%増加している。また、平成 29 年度学校基本調査結果（文部科学省，2017）によると、本県における中学校卒業者の高等学校等進学率は 99.1%であり、平成 25 年度同調査結果の 98.4%と比較すると、5 年前よりも高まっている。これらの結果より、中学校で特別支援学級に在籍している、もしくは通級における指導を受けている生徒を含め、教育的ニーズのある生徒が県立高等学校へ進学していることが分かる。しかしながら、文部科学省（2017）の特別支援教育体制整備状況調査結果によると、青森県の公立高等学校における平成 29 年度の校内委員会の設置率および特別支援教育コーディネーターの指名率は 100%、実態把握の実施は 88.5%と整いつつある。一方、巡回相談員の活用（34.4%）、専門家チームの活用（11.5%）、特別支援教育に関する教員研修の受講状況（67.5%）についてはまだ整備が期待される状況にある。

青森県教育委員会では、平成 19 年 4 月 1 日学校教育法の一部改正を受け、文部科学省委託事業を活用するなど、県立高等学校において特別支援教育の充実を図るための取組を行ってきた。これらの事業報告書からは、中学校との連携の必要性や関係機関との連携方法、職員の理解や連携のあり方、校内研修の推進など課題として出されていることから、全ての高等学校教員への理解啓発にはより一層具体的な取組が必要であると考えられる。

そこで、平成 30 年度 4 月より発達障害など、特別な教育的ニーズのある高校生の学びを支援するため、校内支援体制の整備や地区における学校間の連携を強化し、特別支援教育の充実を図ることを目的として高等学校における特別支援教育体制強化事業を開始した。この事業では、①校内支援アドバイザーの配置、②教育支援ネットワーク会議の設置、③特別支援教育に関する校内研修会の開催、④特別な教育的ニーズのある生徒の高等学校進学に関するリーフレットの作成の 4 つの内容を具体的な取組としている。しかしながら、特別支援教育が始まって間もない時期には、「指導・支援する人がいない」や「忙しくて余裕がない」、「高等学校の目的に合わない」などが指摘されており、高等学校における特別支援教育の推進への難しさが示唆されている（笹森ら，2012）。

そこで本研究では、高等学校における更なる特別支援教育の充実のため、高等学校教員の教育的ニーズの必要な生徒に対する気付きと具体的な対応方法や配慮に関する現状について明らかにし、更なる充実を探ることを目的とした。

2. 方 法

本研究では、青森県の県立高等学校教員による、診断の有無に関わらず、特別な支援が必要と思われる生徒（以下、「気になる生徒」）への気付きと具体的な対応方法や配慮に関する現状を把握するため、質問紙調査を実施した。さらに質問紙調査の結果をもとに、気になる生徒について校内情報共有のプロセスや校内支援体制に関する取組について実態を探るため、学校訪問によるインタビュー調査を実施した。

3. 質問紙調査

（１）目 的

青森県内の県立高等学校における教員の気になる生徒に対する気付きやその生徒に対する具体的な配慮や支援についての現状を把握する。

（２）方 法

対象：青森県内の県立高等学校のうち、青森県教育委員会の選定した高等学校 10 校 14 課程のホームルーム担任及び教科を担当している教諭及び臨時講師（全日制課程 7 校（274 名）、定時制課程 4 校（101 名）、通信制課程 3 校（27 名））とした。1 つの学校に 2 つの課程がある場合は、課程ごとに調査を実施した。また、校舎が 2 つに分かれている学校については、校舎ごとに調査を実施した。

期間：平成 30 年 8 月 20 日から同年 9 月 30 日

実施手続き：郵送による調査用紙の送付・回収によって実施した。なお、調査の実施に当たっては、青森県教育庁学校教育課特別支援教育推進室より実施校への調査依頼など協力を得た。

調査内容：学校基本情報（調査用紙 1）＜学校名、教育課程、学級数、生徒数、教職員数、生徒の状況、校内研修会の日時、研修会の内容、記入者職名を学校代表者 1 名＞と調査項目（調査用紙 2）で構成した。調査項目は「回答者本人について（基本情報）」（7 項目）、「全ての生徒に対する指導の工夫について」（14 項目より複数選択可能）、「学習面や行動面で気になる生徒への対応や配慮について」（7 項目）、「学習面や行動面で気になる生徒に関する情報交換について」（4 項目）の 4 分類 19 項目で構成した。

調査項目の作成：国立特別支援教育総合研究所(2014)が作成した「高等学校における気付きと支援に関する調査」の項目を参考に作成した。また、調査項目Ⅱ「全ての生徒に対する指導の工夫について」は、小・中学校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（国立特別支援教育総合研究所:2010）より教師による授業の自己チェック表、授業のユニバーサルデザインにおける観点や生徒指導提要（文部科学省:2010）より生徒指導において児童生徒全体への指導や発達に課題のある生徒への指導の観点を参考に作成した。

（３） 調査結果

回収結果：387 名から回答が得られた。回収率は、全日制 96％、定時制課程 94％、通信制課程 100％であった。

回答者の年齢：20 代の教員が最も少なく 10.3％、50 代以上が最も多く 38.2％であった。

特別支援教育免許状の保有状況：回答者 387 名中、特別支援学校の免許状を所有している教員は 14 名と全体の 3.6％であった。

特別支援教育に関する職務経験の有無と職務内容：特別支援学校への勤務経験や特別支援教育コーディネーターの経験等、特別支援教育に関する職務経験の有無に関しては、回答者 387 名中 39 名が経験あり、347 名が経験無し、無回答は 1 名であった。

特別支援教育に関する研修会の参加経験

今年度青森県教育委員会の事業の一環で行った「高等学校特別支援教育研修会」以外で、研修会への参加経験の有無についてたずねた。特別支援教育に関する研修への参加経験があると答えた教員は 183 名、参加経験がないと答えた教員が 204 名と、全体の 47％であった。また、課程別の研修の参加率について、最も高かったのは定時制課程の教員で 61％、次いで通信制課程の教員が 47％、全日制課程の教員が 42％であった。

受講した研修の内容

先の問いで特別支援教育に関する研修への参加経験があると回答した教員 183 名に対し、これまでに参加したことのある研修の内容を 5 項目から複数回答可能で選択してもらった。回答数が最も多かった内容は、「障害の特性と対応に関する研修」で、最も少なかった研修は、「個別の指導計画等の作成に関する研修」であった。課程別では、定時制課程と通信制課程の教員は「ユニバーサルデザインの視点を生かした授業作りに関する研修」への参加経験が最も多かったのに対し、全日制課程の教員は、「障害の特性と対応に関する研修」への参加経験が多かった。その他の研修内容としては、通級による指導に関する研修、自立活動、教育相談、就職支援に関する研修等であった。

全ての生徒に対する指導の工夫

日常の授業等において工夫している点について設定した 14 項目の中から複数回答で回答を求めた。全体では、回答者 387 名のうち、もっとも回答が多かった項目は、「授業のねらいの明示を明確にし、生徒に伝えている」の 282 名と全体の 72.9％であった。次いで生徒の話にじっくり耳を傾けたり、きめ細やかな観察をするなどの「生徒理解に努めている」が 267 名で 69％であった。反対に最も低かったのがホームルーム通信等を活用して生徒の様子を保護者に伝えたり、電話等で生徒の様子を伝えたりするなど「積極的に保護者と連携している」であり、全体の 23％であった。

課程別の特徴としては、全日制課程では、見通しが持てるように授業の流れを示したり、授業の中で様々な活動を取り入れるなどの「授業構成の工夫」や活動の手本を見せたりするなど「指示のタイミングや方法などの工夫」が高かった。定時制課程では、チョークの色使いや文字の大きさを統一するなど「生徒が分かりやすい板書の工夫」や「ノートを書

く時間や場面の設定をしている」が多かった。通信制課程では、「授業構成の工夫」と同様に定期考査等において問題用紙と回答用紙を同一紙面にしたり、問題文に振り仮名をつけたりするなどの「テストの配慮や工夫をしている」の項目が高かった。

学習面や行動面で気になる生徒の気付きと配慮の有無について

「担任及び授業を担当している学級に、学習面や行動面で気になる生徒はいますか。また、いる場合は、その生徒に対して配慮をしていますか」の質問に対する回答については、「気になる生徒はいない」と回答した教員が 111 名で全体の約 29%、「気になる生徒はいるが、配慮まではしていない」と回答した教員が 66 名で全体の約 17%、「気になる生徒がいて、配慮をしている」と答えた教員が 209 名で全体の約 54%だった。

課程別では、「気になる生徒がいて、配慮をしている」と回答した教員が、全日制課程で 121 名（約 46%）、定時制課程では 70 名（約 74%）、通信制課程では 18 名（約 67%）であり、特に定時制や通信制の課程では、多くの教員が気になる生徒に対して何らかの配慮を行っているという結果であった。

生徒の気になる様子

「気になる生徒がいる」と回答した教員 275 名に対して、特に気になる生徒 1 名を想定し、具体例をたずねたところ、「学習面」については 149 名で、「行動面」については 138 名、「対人関係」117 名「その他」57 名より回答が得られた。回答は以下のように分類された

表Ⅳ-1 気になる生徒の状態

カテゴリー	回答内容（一部抜粋）
基礎学力が低い	・基礎基本の定着に時間がかかる ・学習時間の不足
読むことに困難がある	・英単語が読めない ・漢字が読めない ・漢字は読めるが、文字そのものを読もうとしない ・ローマ字読みができない
書くことに困難がある	・板書を書き写せない ・ノートをとらない ・文章を書くのが遅い ・一斉指導だと板書のスピードが遅く、周りについていけない ・空欄に収まるように書けない ・筆圧が強すぎる ・漢字が苦手 ・丁寧に字が書けない ・字が粗末 ・プリントの穴埋めが正確にできない
計算することに困難がある	・掛け算、割り算などができない ・小数点を用いた計算ができない ・計算だけが極端に苦手 ・基本的な四則計算からつまづいている
話すことに困難がある	・自分の言いたいことを言葉にできない ・授業中に思ったことを話してしまう ・授業以外の話で止まらなくなる

（表Ⅳ-1）。学習面については、学習の基礎となる、読む・書く・計算する・話す・聞くことの困難さ、作業の遅さや集中力の困難さ、理解力や指示の通りにくさ、また、提出物を提出しないことや、授業中の居眠り、学習意欲が低いことがあげられた。対人関係については、休み時間に孤立していることや友人関係、他者との会話に関する内容、相手との距離の取り方などの困難さがあげられた。行動面については、行動の遅さ、集中力、居眠り、落ち着きのなさ、忘れ物や提出期限を守らない、突発的な行動、こだわりなどがあげられた。その他としては、生活リズムや家庭問題など生活面に関する内容や欠席・欠課、学習関係など進級等に係る内容、さらにストレスや病気・障害に関する内容が多くあげられた。「学習面」「対人関係」「行動面」それぞれで回答された内容は、要因が重なるものも多く、1つの困難さが、様々な面に影響していることが分かった。

気になる生徒への具体的な配慮について

「気になる生徒がいて配慮している」と回答した教員 209 名に対して、「特に気になる生徒 1 名」を想定し、配慮している具体例を「学習面」「対人関係」「行動面」「その他」の 4 項目ごとに、自由記述でたずねた。学習面については 124 名、対人関係については 93 名、行動面については 110 名、その他については 43 名よりそれぞれ回答が得られた。回答は以下のように分類された（表Ⅳ-2）。

学習面については、机間指導の合間や放課後等の時間を利用した個別指導やワークプリントの使用、ふりがなにルビをつける、時間の調整など一斉指導の中でできる配慮が見られた。また、放課後に残して個別に対応するなどの配慮も見られた。

対人関係については、友人関係等を考慮し、トラブルにならないような班構成や馴染みやすい友人と一緒にするなど周囲の生徒の協力を得ながらの対応や無理強いしないなど本人の実態に合わせた活動の調整、不適切な言動があった場合は、個別に振り返る時間やコミュニケーショントレーニングを取り入れるなどの個別面談等を放課後等に設けるなどの配慮も見られた。

表Ⅳ-2 気になる生徒への具体的な配慮内容

行動面については、不適切な行動等に対する配慮として、関係する教員や保護者との情報共有や、約束やルールを決める、チーム・ティーチングで対応する、別室で対応する、注意する場所を考慮するなどの配慮が見られた。また、不注意等に対

カテゴリ		回答内容（一部抜粋）
学習面	個別に確認	・授業の区切り毎に、きちんとやられているか直接確認する ・全体に指示した後、個別に指示を出す ・黒板に何をするのか書いておく
	声掛け	・課題提出に向けた声掛け ・注目するように全体に声掛け ・こまめに声掛けし、気持ちを授業に向ける
	個別指導	・提出物が遅れている時、放課後に残し、一緒にやる ・補習等で対応 ・授業の合間をみて個別指導に努めている ・横についてしっかり説明 ・当該生徒の座席近くで説明する
	机間指導・支援	・作業の進み具合などを調べるため、本人の席まで行ってみる。 ・全体を見回る中で、その生徒が指示を理解しているかみる ・間違っていたら優しく正しい方へ導く ・間違ったことを気にしている様子の時はフォローする
	個別の支援	・保健室で取り組む ・周囲を気にしないように最前列に座らせる ・書面台の使用、画面の拡大

する配慮としては、指示の前に注目を促したり、提出物の締め切りなどをメモさせたり、スケジュールを事前に教えたりするなどの配慮も見られた。その他としては、保健室利用や登校を促す連絡等の配慮が見られた。

「学習面」「対人関係」「行動面」のそれぞれで回答された内容は、配慮内容が重なるものも多く、特に授業中の机間指導や日頃からの観察、様子が異なる時の声掛け、放課後の個別面談や個別指導、クラスや周囲の生徒の協力を得るなど集団の中での指導と個別の指導を混ぜながら個別の配慮をしていることが分かった。

学習面や行動面で気になる生徒に関する情報交換について

「気になる生徒に関する情報交換をしている」と回答した教員 336 名（全体の 86.8%）に対して、情報交換を誰と行っているかをあらかじめ設定した 7 項目の中から該当するものを複数回答でたずねた。最も多かった情報交換の相手は、「ホームルーム担任」、次いで「学年主任」、「担任以外の教員」、「養護教諭」、「管理職」、「スクールカウンセラー等の専

門職員」、「特別支援教育コーディネーター」の順だった。課程別では、全日制課程においては、「学年主任」、「担任以外の教員」、「養護教諭」の順に、定時制課程では、「担任以外の教員」、「学年主任」、「養護教諭」の順に高く、通信制課程では「担任以外の教員」、「養護教諭」、「管理職」が同数であるという違いが見られた。

さらに、日頃、授業等で気になる生徒について気になる行動や教員が配慮した内容等を情報交換している場面について、あらかじめ設定した5項目の中から該当するものを複数回答でたずねた。最も多かったのは「授業後すぐに職員室」と「日々の会話の中」であった。課程別においても同様の傾向であるが、全日制課程では、「その週の会議」が他の課程よりも多く、定時制課程と通信制課程では、「その月の会議」で情報交換している教員が多いという違いが見られた。

教員同士の情報交換の場において、話題に上がりやすい内容を自由記述でたずねたところ、全回答者387名の約16.5%である64名から回答が得られた。回答記述は大きく2つに分類された。話題に上がりやすい内容の1つは、授業を担当している教員や学年の教員同士で、出席状況や友人関係、授業中や部活動での様子など、気になる生徒の様子に関する内容が上げられていた。もう一方は、「家庭との連携」や「不登校の心配」、「特別支援を必要とするのか、生活習慣が身についていないだけなのか」など生徒の対応や指導に関する悩み、気になる生徒への今後の対応の検討についての話題であった。

（４）考 察

以上の質問紙調査の結果より、高等学校における教育的ニーズが必要と思われる「気になる生徒」への教員の支援や対応等に関する意識について、3点整理することができる。

教育課程別における教員のニーズや取組の違いについて

教員の研修受講内容の結果から、これまでに特別支援教育に関する研修を受けている教員のうち、全日制課程の教員は障害の特性や対応に関する研修を多く受けており、定時制課程や通信制課程ではユニバーサルデザインの視点に基づいた授業作りに関する研修を受けている教員が多かった。特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ報告（文部科学省, 2009）では、発達障害等の困難のある生徒の割合は、全日制課程に比べて定時制・通信制課程に想定的に高い比率で在籍していると述べている。青森県内の定時制課程の高等学校では、これまでに、多様な教育的ニーズのある生徒への対応について、文部科学省指定事業等の取組で、障害特性等に関する基礎的な内容に関する研修等を行ってきているため、研修のニーズが変化してきていると考えられる。

一方、藤川（2018）の青森県内の県立高等学校における特別支援教育の現状と課題において、青森県の県立高等学校を対象にした調査結果からは、特別支援教育を推進する上で必要な校内研修の内容は、「障害特性の理解」や「生徒への具体的な支援の手立て」が多いことから、高等学校教員は障害の理解や対応に関する基礎的知識に関するニーズが依然高く、特に全日制の課程で高いことが伺える。

また、「全ての生徒に対する指導の工夫」について見てみると、定時制課程では、「板書の時間」や「板書の工夫」をしている教員の割合が他の課程よりも高く、通信制課程においては、「テスト配慮」の項目が高かった。「生徒自身の学びにくさの理解や中学校段階まで不登校だった生徒の学び直しを意識した取組を普段の授業で行っていることが考えられる。文部科学省が平成 20～21 年度に取り組んだ「高等学校における発達障害支援モデル事業」においても、学習面や生活面に課題を抱え、特別な支援を必要とする生徒が多く在籍している高等学校においては、わかりやすい授業作りや学習評価に関わるテストの配慮等に取り組んでおり、効果が得られている。一方、全日制の課程では、「自己肯定感が得られる活動の設定」や「様々な学習形態の工夫」の項目が高く、ホームルーム活動や学校行事等で生徒が主体的に考える活動設定や、グループ活動、習熟度別学習などの取組がされていることが伺える。これは、一斉授業や集団学習の中で生徒一人一人の学びをどう保証するかを意識しながら行っていることが考えられる。

気になる生徒に対する気付きと個別の支援

教員の特別支援教育に関する研修の受講率は、回答した教員の過半数にも満たない現状であったが、特別支援教育に関する研修を受けていない教員の中にも、気になる生徒に対して何らかの配慮をしていることが明らかになった。教員が「気になる」と答えた具体的な生徒の行動は、学習面での困難さに止まらず、多動や不注意、衝動性やこだわりなど発達障害の特性を示すような行動の記述が多く見られ、障害の診断はないがその特性を持ち合わせていることが伺えた。一方で、「作業や行動の遅さ」や「意欲や興味関心の低さ」については、学習面や行動面など生徒の生活全般にわたって見られ、教員が「気になる」と答えていた。「作業や行動の遅さ」は全体指導の中で他の生徒とのスピードの違いが目立ちやすいが、「遅さ」の原因がどこにあるのかを回答記述より探っていくと、聞くことや理解力、不器用さなど、発達の困難さが背景にあることが伺われることも予想できる。

そのような生徒に対して、高等学校の教員は、机間支援の中で進捗状況を確認したり、個別に声掛けをしたりするなど、一斉授業の中で個別に接する時間を設けていることがわかった。また、課題等の提出にあたっては進捗状況を確認しつつ、遅れている際には、放課後に時間を設けて個別指導したり、生徒同士のコミュニケーションを観察している中で、気になる場合には別室で対応したり、放課後個別面談をして生徒の話に耳を傾けたりするなど、個々の教員が 1 対 1 で手厚く対応していることがわかった。また、グループ活動や話し合い活動などでは、周囲のクラスメイトや友人の協力を得ながら学習できるように配慮したり、不注意や忘れ物の多い生徒に対しては、メモや手帳の活用など社会に出てから必要とされる力を身に付けられるように配慮したりするなどの特徴的な内容が見られた。しかしながら、それは教員一人一人の力量等に任せられていることの現れでもあると言える。また、個別の支援内容の中にも、「全ての生徒に対して行う指導の工夫」で取り上げた項目と同じような配慮事項も見られる。国立特別支援教育総合研究所（2014）が報告した研究協力校の実践の中で、授業改善に取り組むことで発達障害の診断のある生徒だけでな

く（疑わしい生徒も含む）の単位習得・卒業率が高いとの成果も報告されており、全生徒を対象に取り組むことで、改善を図ることへ大きな期待が寄せられる。

教員間の情報共有について

気になる生徒に関する情報共有は、約9割の教員が日頃から取り組んでいることが調査より明らかになった。しかし、特別支援教育コーディネーターや管理職との情報交換は非常に少なかった。また、情報交換については、授業後や日々の会話などの場では多くされているが、設定された会議等では少ないことが分かった。さらに、情報交換の場において話題になる内容についても生徒の指導に関する悩みなどが多く、教員それぞれが個別に対応しようとしている様子が見られ、校内委員会で支援の検討をしたり、全校職員で対応したりするなどの取組まで繋がっていない現状が伺われる。このことについて、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な研究（国立特別支援教育総合研究所, 2012）における調査結果でも同様の結果となっており、教育的ニーズのある生徒が適切な支援を受けるための課題が改めて確認された。

4. 特別支援教育コーディネーターへのインタビュー調査

（1）目的

質問紙調査の結果を踏まえ、校内におけるホームルーム担任や教科担任の気になる生徒に対する気付きが具体的な配慮や対応に至るまでどのような取組をしているのかを明らかにしたいと考えた。そこで、情報共有のプロセスに関する取組を把握するため、学校訪問によるインタビュー調査を実施した。

（2）調査方法

調査項目の作成

質問紙調査の結果から、教員同士で日常的に生徒の情報は共有されているものの、個別の指導計画の作成数や特別支援教育コーディネーターとの情報交換の割合が高くない現状が明らかとなった。そこで、「校内体制の状況や教員の気付きから校内委員会での具体的対応までの流れ」、「外部専門家との連絡調整」など特別支援教育コーディネーターが中心となって担っていると予想される業務についてたずねる項目を作成し、特に情報共有のプロセスに焦点を当てて校内体制に関する取組を調査することとした。

調査対象

質問紙調査を行った10校14課程のうち、特徴的な取組がされていると思われた高等学校を選定。そのうち、協力の同意が得られた高等学校の特別支援教育コーディネーター8名（全日制課程4校、定時制課程2校、通信制課程2校）とした。

（3）手続き

データ収集方法

平成30年11月26日から12月6日にかけて、各学校を訪問し、インタビューガイドをもとに半構造化面接を行なった。インタビューガイドは、特別支援教育を専門とする研究

者の助言受け、チーム内での確認を行なった（表Ⅳ-3）。面接時間は約 30 分とし、場所は校内の会議室等静かな場所を使用した。インタビュー内容は許可を得て I C レコーダーで録音し、逐語録に起こしたものをデータとした。

表Ⅳ-3 インタビューガイド

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. 「教員が気になっている生徒」に関する情報収集と集約の方法について2. 「校内委員会の役割」の周知について（検討までの手続き、工夫、課題など）3. 教育的ニーズのある生徒理解のため、「全職員に対し行っている取組」について4. スクールカウンセラー等の「専門家との情報共有」の工夫と課題について |
|---|

倫理的配慮

インタビュー調査を行うに当たり、独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所の倫理審査委員会において承認を得た。青森県教育委員会より調査対象者の所属長（校長）の了解を得た後、調査対象者の教員に対して、口頭と文書で研究の趣旨について説明し、書面で調査協力の同意を得た。調査協力は任意であり、調査協力承諾後でも辞退可能であること、辞退をしても不利益を被ることは一切ないこと、個人情報の管理を厳重に行うことなどを説明した。

（４）分析方法

逐語録をテキストデータに変換し、テキストマイニングにより計量テキスト分析を行った。頻出後の共起関係を示す共起ネットワークから得られた図に併せてテキストデータの文脈を対照させながら、解釈を加えた。分析にあたっては、インタビュー全体を通して高等学校内における情報共有のプロセスについて明らかにすることとしたため、インタビュー全体での分析とした。

（５）結果と考察

今回のインタビュー調査において、特別支援教育コーディネーターが語った校内における気になる生徒の情報共有のプロセスについて関係のある語のまとまりを見ていくと、高等学校における特別支援教育の現状について、「生徒に関わる教員の役割と情報共有」、「スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーとの連携」、「障害の理解と対応に関する課題」、「個別面談」、「中学校との連携」、「校内研修」、「校内委員会」、「個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成に関する意識」の 8 点に整理することができる。

生徒に関わる教員の役割と情報共有について

今回の調査において、最も出現回数の多かった語が「先生」であり、次いで「生徒」であった。具体的なデータからは、「担任の先生」、「保健室の先生」、「教科の先生」など生徒に関係する様々な職員が見受けられた。これは、中学校や高等学校は教科担任制のため、一人の生徒に関わる教員が多い上、特別な支援を要する生徒の中には養護教諭に相談を求めたり、問題行動等により生徒指導の対象となる生徒が少なからずいたりするため、自ずと関わる教員が多くなることが考えられる。

生徒の困難さについては、担任からの報告が多く、教科担任の気付きがホームルーム担任と共有され支援の対象になっていることが分かる。その他、校内体制としてホームルーム担任と定期的な情報共有の場を設けているなどの回答があり、教員が相互に情報共有しながら生徒に関わっていることがうかがえる。

スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーとの連携について

青森県教育委員会では、平成 29 年 7 月に青森県高等学校教育改革推進計画第 1 期実施計画を公表しており、その中で定時制課程の充実のための取組として県内 6 校にスクールソーシャルワーカーを配置している。インタビュー調査を実施したほとんど全ての高等学校において、これまでにスクールソーシャルワーカーを要請したことがあるか、もしくは今後要請したいと回答していた。また、スクールカウンセラーについても、全日制課程の学校 4 校で要請しており、スクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラー等の専門家の要請率が高いことが分かった。要請のきっかけについては、生徒の行動から発達障害や精神疾患等が疑われ、医療機関等へ繋げる必要があると思われる場合やホームルーム担任が本人や保護者との面談において、校内だけでは解決することが難しいと思われる相談があった場合に活用しているケースが聞かれた。

特別支援学校と連携しているケースはあまり聞かれなかったが、今年度の県の重点事業で配置された校内支援アドバイザーが各高等学校を訪問する中で相談を受けたり、高等学校の校内研修担当の特別支援学校の教員が出向いた際に、対応や配慮を検討しているケースについて相談したという事例が聞かれた。

障害の理解と対応に関する課題

教員の特別支援教育に対する理解が進んできていると推察される内容がある一方、教員の理解の難しさだけでなく、保護者の理解の難しさについても見受けられた。また、高等学校における特別支援教育コーディネーターの特別支援教育の専門性に関する自信のなさも見受けられる発言もあった。

個別面談について

高等学校において、きめ細やかな指導の方法として個別面談を行っていることが多い。担任だけでなく、養護教諭やスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等が 1 対 1 で生徒や保護者の話を聞く場面を設けたり、問題行動等がきっかけで保護者と面談したりすることで、保護者スクールソーシャルワーカーへ繋げるなどの取組が語られた。

中学校との連携について

今回調査した全ての高等学校で入学生徒の情報収集を行っていた。中学校から引き継がれる情報は、クラス編成や入学後の観察が必要かの判断など、生徒が学校適応しやすい環境作りに役立っている高等学校が多かった。情報収集内容が訪問する教員によって偏りがなく、生徒指導部と連携しチェック式の様式を作成したり、配慮が必要な生徒情報について出来るだけ早く共有できるように入学前までに集約したり、その一覧を共有する会議を設けたりしている高校も見られた。しかしながら、引き継がれる内容は学校によって

差があり、中学校との連携に関する課題も明らかになった。反対に、中学校から丁寧な引き継ぎや保護者から相談があった生徒については、事前に職員間で共通理解されていたり、仮に問題が起きた場合でも、保護者や他機関との連携が取れたり、校内委員会で具体的な配慮等が検討される等スムーズに対応ができているケースが語られた。

校内研修について

今回調査した全ての高等学校において、教育的ニーズのある生徒理解のために全職員研修に取り組んでいる。しかしながら、藤川（2018）における調査結果によると、昨年までの青森県内の公立高等学校における校内研修の実施率は5割弱であり、決して高い実施率とは言えない。インタビュー調査の中でも、校内研修の内容について優先順位が高くなかったり、研修の機会の確保や教員の行動の変化につながらないなどの課題について多く語られた。その一方で、毎年継続して研修を実施している学校では、新学期からスムーズに対応できるよう新しく転任してきた教員に対して入学式前に発達障害の基礎的な部分や支援方法などについて研修を行うなどの工夫が見られた。

校内委員会について

校内委員会に関してたずねた結果、最も多かった名称は特別支援委員会だったが、教育相談委員会という名称であったり、教育相談委員会と兼ねていたりする学校もあった。また、校内委員会には生徒指導主事や保健主事もメンバーに入っており、双方の分掌と連携していることがわかった。文部科学省（2009）によれば、生徒指導や教育相談においても発達障害のある生徒に多く対応していることから、各部署が生徒の抱える課題についても共通理解をしておくことが重要であると述べている。校内委員会を定期的に開催している高等学校においては、これまでのケースから生徒指導や教育相談の問題と特別支援に関する問題とは切り離せないと認識し、対応にあたっている学校も見られた。

個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成に関する意識について

個別の指導計画や個別の教育支援計画に関しては、共起関係のある語に広がりは見られなかった。特別支援教育体制整備状況調査の結果（文部科学省, 2017）においても、個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成率は低い現状にある。しかし、今回の調査において、高等学校の中でも、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成に関する語りがいくつか聞かれた。その背景として今年度、校内支援アドバイザーが定期的に高等学校へ訪問し、校内体制の状況や取組の確認、助言をする中で、障害の診断を受けている生徒や、校内委員会で具体的な配慮を検討した生徒、外部機関等との連携を行っている生徒等に対しては、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成を推進している。また、平成30年3月に個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成の手引きとなる「青森県教育支援ファイル作成の手引き」を刊行し青森県内の公立学校に配布している。その手引きを手掛かりに個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成に対する意識が高まりつつあることがわかった。

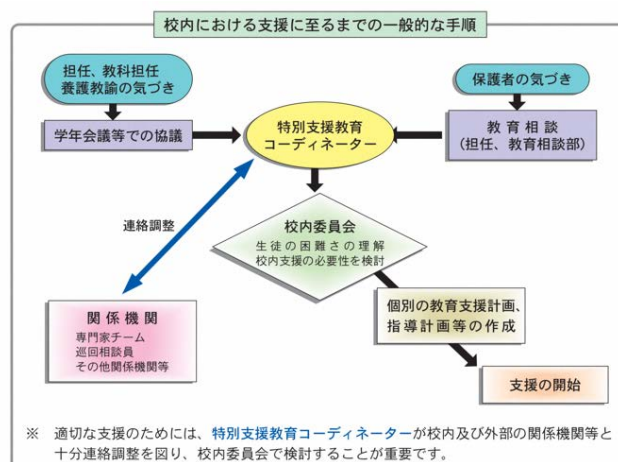
5. 総合考察

本研究は、青森県内の県立高等学校における特別支援教育の充実のため、高等学校教員による、教育的ニーズの必要な生徒に対する気付きや具体的取組等について明らかにし、更なる充実を探ることを目的とした。ここでは、それらの結果を踏まえ総合的に考察する。

（１）教員の気付きから生徒支援までを支えるため学校全体で取り組む校内体制の充実

今回の調査から、気になる生徒についての担任や教科担任の気付きは 70%以上であり、その後の周囲の教員との情報交換率が約 9 割と高いことが明らかになった。しかし、校内委員会などの会議では、情報交換は少なく、教員の気付きは校内全体での支援に広がっていかない可能性があることも課題として見えてきた。さらに、インタビュー調査から教員の気付きが学年会議や分掌会議等での情報共有のみに留まり、経過観察になっている場合もあることが分かった。この背景には、生徒の問題は、ホームルーム担任が解決するのが当たり前という風潮もあり、学級や学年で対応するのが第一と考える教員も少なくない。一方、学年主任が学年経営のリーダーシップを発揮し、年度始めの生徒情報を学年主任主体で作成していたり、教育的ニーズのある生徒のホームルーム担任のフォローや助言等を行ったりするなど、特別支援コーディネーターに求められている内容と同等の取組をしていた。このような現状から、各学年主任が特別支援教育コーディネーターとして取り組むなど複数指名での対応が重要であると考えられる。

青森県教育委員会は平成 19 年と 20 年の 2 年間にかけて、高等学校教員に向けた特別支援教育に関するリーフレットを作成・配布している。その中で、「校内における支援に至るまでの一般的な手順」



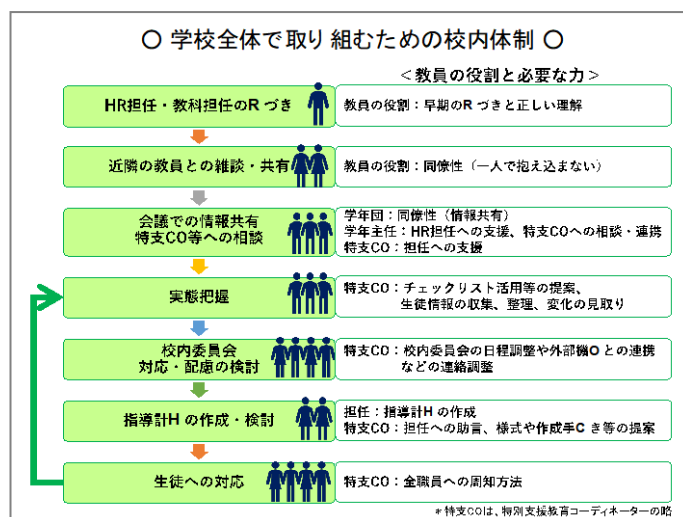
－ 1 校内における支援に至るまでの一般的な手順（「みんなで支える特別支援教育 高等学校教員のために」より抜粋）

（図Ⅳ-1）が示されている。この図では、特別支援教育コーディネーターが校内における支援には重要な役割であることが分かる。しかし、組織的に対応するためには、特別支援教育コーディネーターが取り組むだけでは組織的な対応は難しい。

文部科学省（2017）は、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドラインにおいて、校長や特別支援教育コーディネーター、通常の学級の担任・教科担任等、学校における職務ごとにそれぞれの役割について取り上げている。その中で、「児童等に、障害の可能性が考えられる場合は、通常の学級担任・教科担任は、決して一人で抱え込まないことが大切」と述べている。そこで、教育的ニーズのある生徒が教員の

気づきから校内委員会を経て具体的対応に至るまでの手順に、ガイドラインで示されている役割や必要な力を参考に整理した（図Ⅳ-2）。文部科学省のモデル事業に取り組んだ高等学校の中でも、ホームルーム担任や教科担任の気になる生徒の情報共有が具体的な支援の始まりであると考え、教員間の情報共有を密に行っている取組がある。特に、気づきから校内委員会までの流れの中で、ホームルーム担任や教科担任、学年主任などの果たす役割は大切であるとする。

校内体制を充実させるためには、配慮が必要な生徒の具体的な対応方法の検討だけでなく、生徒の困難さに気付いた教員から周囲の教員に情報共有し、さらには学年会議で情報共有するなど、ホームルーム担任の周囲の教員への発信力が必要となってくる。また、学年主任も学年だけの対応に留まらず、特別支援教育コーディネーターと連携し、ケース会議で検討するなどそれぞれの立場で、取り組むべき内容や役割について理解しておくことも組織的で円滑な支援を行うためには大切である。



図Ⅳ-2 校内体制と教員の役割図Ⅳ

（２）高等学校における効果的な事例の蓄積

今回の調査で、高等学校の教員は、それぞれが個々に配慮が必要だと思う生徒に対し、個別指導などのきめ細かい指導を行っていることが分かった。しかし、個別指導や個別の声掛けの中でどのような配慮を行っているかなどについての詳細は分らなかった。これまで特別支援教育の知識が十分でない中でも、手厚い対応をしてきた教員が、生徒指導を行う上で大切にしているコツや効果的な取組を共有、蓄積していくことで、その高等学校の実情にあった適切な支援方法を見つけることができると考える。校内委員会で合理的配慮等について検討した事例では、委員会を開催するまでにスクールソーシャルワーカーや特別支援学校の巡回指導員から具体的なアドバイスをもらうなど外部機関と連携を取りながら対応を考えている学校もあった。

平成 30 年 7 月に告示された高等学校新学習指導要領においては、総則のみにとどまらず各教科の解説においても、障害のある生徒などへの配慮の例が述べられているが、高等学校は、課程や学科、学校規模、卒業後の進路に対する取組など教育環境が多様であるため、他の高等学校の効果的な取組が全てそのまま自校に適応することは難しい。他校の効果的・先進的な取組を参考にしつつ、高等学校で大切にしてきた取組や教員のノウハウを基盤としながら、特別支援学校のセンター的機能や外部専門家を活用しながら自校の実態にあった方法を探っていくことが期待される。

<文献>

- 1) 青森県教育委員会(2013). 学校一覧 (平成 25 年度)
(http://www.pref.aomori.lg.jp/hoshiki/kyoiku/e-seisaku/files/ichiran_h25.pdf)
- 2) 青森県教育委員会(2017). 学校一覧 (平成 29 年度)
(http://www.pref.aomori.lg.jp/hoshiki/kyoiku/e-seisaku/files/ichiran_h29.pdf)
- 3) 青森県教育委員会(2017). 青森県高等学校教育改革推進計画第 1 期実施計画
(<http://www.pref.aomori.lg.jp/bunka/education/jisshikeikaku1.html>)
- 4) 青森県特別支援教育情報サイト
(<http://www.pref.aomori.lg.jp/bunka/education/chousa02.html>)
- 5) 藤川 くみ(2018). インクルーシブ教育システム構築に向けた研修に関する研究. 第 5 章
1. 青森県内の県立高等学校における特別支援教育の現状と課題. p167-189.
- 6) 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会の教科教育等の支援に関する研究
- 7) 国立特別支援教育総合研究所(2012). 発達障害のある子どもの学校教育における支援の在り方に関する実際研究
- 8) 国立特別支援教育総合研究所(2014). 高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究-授業を中心とした指導・支援の在り方-
- 9) 文部科学省(2009). 高等学校における特別支援教育の推進について (高等学校ワーキング・グループ報告)
- 10) 文部科学省(2011). 生徒指導提要
- 11) 文部科学省(2013). 学校基本調査 (平成 25 年度)
(http://mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1342607.html)
- 12) 文部科学省(2017). 学校基本調査 (平成 29 年度)
- 13) 文部科学省(2016). 平成 28 年度「個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育研究開発実施報告書」(要約)
- 14) 文部科学省(2016). 平成 28 年度「キャリア教育・就労支援等の充実事業」成果報告書
- 15) 文部科学省(2017). 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～
http://mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1407849.html)

<謝辞>

本研究において、多くの先生方に質問紙調査のご回答をいただき、貴重なデータを収集することができました。また、学校訪問やインタビュー調査においても、各校の特別支援教育コーディネーターをはじめ、情報収集に快くご協力をいただきました。これらの調査にあたり、青森県立の高等学校にご協力いただきましたことを深く感謝申し上げます。