

地域実践研究

学校における合理的配慮及び基礎的環境整備
に関する研究

(平成30年～令和元年度)

研究成果報告書

令和2年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

インクルーシブ教育システムの構築・推進が現在様々な取組を通じて、各地域でなされている。一方で、その推進に関して、地域によって様々な課題を抱えている状況にある。

こうした中、国立特別支援教育総合研究所では、地域実践研究事業を立ち上げ、その中で、インクルーシブ教育システム構築に向け、地域や学校が直面する具体的な課題を研究テーマに設定し、地域と協働してその解決を目指す地域実践研究を行っている。本研究はその中の1つ、学校における合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究である。

インクルーシブ教育システムの中で合理的配慮の提供を行うことは、児童生徒が有する学習上の困難等を軽減・克服し、最大限力を発揮できるようにすることで、児童生徒の教育の権利を守る事を目的としている。こうした事が実現するためには、その地域や学校の特別支援教育の専門性などの基礎的環境整備の状況の上に、保護者・本人と学校との合意形成の上で、行うべき合理的配慮が決められる必要がある。

現時点においては、地域や学校による環境や条件の違いへの対応や、児童生徒を実際に指導する教師や特別支援教育体制を構築する立場にある教師に対して、合理的配慮とこれまでの支援との違い等、基本的な考え方や知識を提供する努力が行われている段階であること等、様々な課題があると考えられる。

この研究では、小・中学校に在籍する児童生徒への合理的配慮を提供に向けて、その体制づくりのために教育現場にはどのようなニーズがあるのか、またその普及にはどのような方策があるのかを検討する事を目的としている。

また、地域実践研究として、V、VI、VIIでは、基礎的環境整備体制の充実に関する取組、VIIIでは、合理的配慮の検討プロセスに関する取組を報告し、地域の合理的配慮及び基礎的環境整備の課題についてと、課題解決の方策に関して検討し、この研究のテーマである合理的配慮と基礎的環境整備について今後どのように考えるべきかについて報告したい。

横尾 俊

目次

はじめに

目次

I. 研究の概要	
1. 研究の背景と目的	1
2. 地域の課題と研究の概要	1
3. 報告書の構成	4
4. 研究体制	4
II. インクルーシブ教育システムにおける合理的配慮及び基礎的環境整備の現状と課題	
1. 合理的配慮と基礎的環境整備について	6
(1) 日本における合理的配慮に関する法的な定義	6
(2) 学校における合理的配慮の提供について	7
(3) 障害のある子どものための合理的配慮の具体例	8
(4) 基礎的環境整備と合理的配慮、個別の配慮の関係性と 本研究における「その定義について」	10
2. 地域における合理的配慮及び基礎的環境整備の現状と課題	14
(1) 小・中学校の合理的配慮及び基礎的環境整備に関する現状と課題	14
(2) 小・中学校の合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研修ニーズ ーインタビュー調査による小・中学校の合理的配慮・基礎的環境整備 の現状と校内研修に関わるニーズー	18
III. インクルD Bの事例から見た合理的配慮	23
IV. インクルD Bを活用した合理的配慮を理解するための研修資料の検討	44
V. 基礎的環境整備体制の充実に関する取組 特別支援教育の視点を取り入れた授業づくりの普及（富士見市）	64
VI. 基礎的環境整備体制の充実に関する取組 2 地域の基礎的環境整備の構築（御嵩町）	95
VII. 基礎的環境整備体制の充実に関する取組 3 通常の学級における特別な支援を必要とする児童生徒の児童理解の充実（清水町）	110
VIII. 合理的配慮の検討プロセスに関する取組 特別支援学級における交流及び共同学習に関する合理的配慮の充実に関する研究 （和歌山県）	200
IX. 全体考察	245

I. 研究の概要

1. 研究の背景と目的

教育現場では、特別支援教育体制のもと学習上又は生活上の困難がある児童生徒に対して、個別に支援が行われてきている。そうした中で、インクルーシブ教育システムでは、障害のある児童生徒の学習の困難さを改善克服するために合理的配慮の提供が求められている。しかしながら、合理的配慮が新しい概念であるために、特に小・中学校の通常の学級を担当する教師にとって、どのように考えるべきなのか、特別支援教育の立場からの支援が必要な状況が予想される。

そこで本研究では、一人一人の児童生徒の生活上や学習上の困難さに応じた合理的配慮の提供が行われるための環境整備のために、必要な手立てや考え方について検討することとし、研究の全体の目的として以下のように設定した。

- ① インクル DB の実践事例データベースに掲載されている事例を分析することで、幼児児童生徒の困難さに対して、どのような合理的配慮が行われているのかを整理する。
- ② 小・中学校における、合理的配慮・基礎的環境整備を行う際の課題と専門性を高めるためのニーズをインタビューや、質問紙調査等により明らかにする。
- ③ 合理的配慮・基礎的環境整備の概念や実際について小・中学校に普及するために、どのような手立てが必要か考察する。

2. 地域の課題と研究の概要

本研究は、国立特別支援教育総合研究所の地域実践事業に位置付く、地域実践研究の一つで、地域や学校が直面する課題を研究テーマに設定し、地域と協働してその解決を目指す研究である。

平成30年度は、短期地域実践研究として埼玉県富士見市教育委員会、長期地域実践研究として和歌山県教育委員会、令和元年度は短期地域実践研究として岐阜県御嵩町教育委員会、長期地域実践研究として静岡県教育委員会からの参画があった。それぞれの研究の目的と具体的な取組は以下のようなものであった。

(1) 埼玉県富士見市教育委員会

埼玉県富士見市では、小・中学校の特別支援教育体制を構築する特別支援教育コーディネーターを特別支援学級担当者が兼ねている学校が多いが、約半数の特別支援学級の担当者が経験3年未満及び臨時的任用教員の担当者となっている。指導者の不足・ベテ

ラン層の大量退職の影響もあり、特別支援教育に精通している教員が少なく、校内に相談ができる人がいない状況がある。管理職や市教育委員会指導主事が適切な指導・助言を与えながら、特別支援学級担当者が学級経営をしているが、専門性の向上が難しいという現状がある。そのため、インクルーシブ教育システムの構築・推進のためには、こうした特別支援教育コーディネーターである特別支援学級担当者の専門性の向上を図る必要がある。

そのため、埼玉県富士見市教育委員会では、特別支援学級を担当する教員の専門性を向上するために、富士見市立富士見特別支援学校が、2015・2016年度の学校研究として行った特別支援教育の視点を生かした授業づくり（「授業のシンプルデザイン」）を用いて、市内小・中学校へ提案、発信し、特別支援教育の専門性の向上を目指した実践研究を行った。この特別支援教育の視点を生かした授業づくり（「授業のシンプルデザイン」）は、授業改善の手掛かりとなるものとして開発されたものである。したがって、この視点で授業づくりを行う事だけが目的ではなく、この視点を足がかりに特別支援教育の専門性の向上を図ることをねらいとしている。

このような、基本的な特別支援教育の視点をもとにした授業改善の視点に関する、研修を受けた教員からは、有用であるや実際に行ってみたいという前向きな反応があり、特別支援学級を担当する教員にも有用であることが示唆された。一方で、研究を進める中で、研修会だけで普及・浸透が図れるものではないことが明らかとなった。そのことから、特別支援学校の教員や教育委員会の指導主事のフォローアップや、話し合いの場の提供など、継続的に様々な手立てを行う必要がある事を検討している。

（２）和歌山県教育委員会

和歌山県の研究は、小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童の交流及び共同学習における合理的配慮提供内容をどのように考えるかについての留意点を、実践研究を通じて整理することを目的としたものである。

ここでは、特別支援学級に在籍する児童が、交流及び共同学習で行う学習に対して、どのような支援を行えば、その児童の障害を起因とする困難さを軽減・克服できるかという視点で検討が行われた。ここでの支援は保護者との合意形成がなされた上で実施されたものでも、個別の教育支援計画に記述した上で提供されたものではないため、便宜上、個別の配慮として表現している。

この実践研究では、対象児童の学習上の困難さを明確にし、学習の充実のために必要な個別の配慮内容を検討する上で、どのような留意点があるかについて言及した。

実際の研究では以下の４点について留意点を検討した。

- ① 交流及び共同学習における合理的配慮の検討
- ② 合理的配慮としての事前学習の計画及び実施
- ③ 交流及び共同学習における合理的配慮の提供

④ 合理的配慮提供後の協議

また、この実践で検討された合理的配慮内容に関しては、次年度の個別の教育支援計画に書き込む際にどのような記述にすべきかの検討を行った。

(3) 岐阜県御嵩町教育委員会

御嵩町の研究は、合理的配慮に関して特別支援学級担任、通級による指導担当者、特別支援教育コーディネーターと共に研修することで障害のある児童生徒の困難さとその背景への理解を深め、今後のよりよい支援につなげることを目的としたものである。

実際の取組では、夏休み期間中にインクルーシブ教育システムと合理的配慮に関する研修会を町内の小・中学校の特別支援教育担当者に対して行い、研修会後のアンケート結果で教師が支援についてどのように考えたかの分析を行った。また、2学期において、実践の中で支援の視点に変化があったかどうかを指導計画の記述を元に分析した。

研修会後のアンケート結果より、「教師が子供の様子を細かく見て、困難さのもとをはっきりさせ、より適切な支援につなげる」という点や「子供の姿も個別の変容では、今ある力でできる支援をすることにより、子供の姿が少しずつ変える。」という点についての気づきあったことがわかったが、実際の指導では児童生徒への支援や合理的配慮の在り方について迷いがあり継続的に、教育委員会からの支援が必要であることを考察した。

(4) 静岡県教育委員会

静岡県教育委員会の研究は、静岡県清水町教育委員会と共に、通常の学級の支援の必要な児童に適切な配慮を行えるようにするために、どのように「子供理解」に「社会モデル」を導入するかということを目的にした。

静岡県清水町では、「『子供理解』『教材化』を視点とした授業研究会の積み上げ」を掲げ、具体的な子供の姿を記した指導案作成と、子供の観察記録から授業を分析する授業研究会を継続している。実際の取組では、この既存の授業研究会の枠組みを活用して研究を行った。

研究では、はじめに教員の意識調査（事前）を行い、町内の小学校と中学校の通常の学級における特別な支援を必要とする児童生徒への教員の子供理解の状況や、校内研修のニーズを知るために質問紙調査を実施した。その後、校内研修の資料とするために、「①子供理解を深めるイメージ図」、「②『授業研究モデル』による校内研修の進め方」、「③『個別の教育支援計画』・『個別の指導計画』に生かす」の3部構成で「子供理解を深める研修ガイド」を作成した。作成した試案の形態や内容と構成の妥当性を検証するために、特別支援教育コーディネーター等が集まる研修会での提案と質問紙調査を実施し、修正を加えている。この後に、「研修ガイド」を基に、校内研修を実施し、教員の「子供理解」を「社会モデル」の考え方に基づいて充実するために、通常の学級におい

て特別な支援を必要としている児童を観察児童に設定した授業研究会を校内研修にて実施した。最後に教員の意識調査（事後）と校内研修参加者のアンケートを行い、授業研究モデルを実施したことによる意識の変容を検討するため、（1）と同様の内容の項目と校内研修についての項目で質問紙調査を実施した。

3. 報告書の構成

本研究は、地域実践研究であることから、研究チームと研究指定地域とが協同して研究を実施する構造となっている。そのため、報告書では、主に研究チームが行ったものと研究指定地域と研究チームが協同して行った内容を報告している。

Ⅱでは、インクルーシブ教育システムにおける合理的配慮・基礎的環境整備の現状と課題を説明するために、合理的配慮と基礎的環境整備についての概念整理を行うとともに、先行研究から見える現状と課題、インタビュー調査を通して小・中学校の合理的配慮・基礎的環境整備に関する研修ニーズについて述べた。

Ⅲでは、インクルD Bの事例内容の整理を行い、小・中学校の通常の学級で行われている合理的配慮内容について論じた。

Ⅳでは、実際に合理的配慮を考える上で、児童生徒の実態と学習や生活上の困難さを踏まえて、支援の意図と支援内容を考えるための研修資料の検討について述べた。

Ⅴ、Ⅵ、Ⅶでは、指定地域の研究のうち、基礎的環境整備体制の充実をどのようにすれば行えるかの検討を扱ったものが報告されており、小・中学校において、研修を中心として、合理的配慮・基礎的環境整備の概念や実際について、どのように普及していかを取り扱っている。

Ⅷは、指定地域の和歌山県の研究で、交流及び共同学習における合理的配慮の検討ではどのようなプロセスをたどり、どのような配慮点が考えられるかについて報告している。

4. 研究体制

平成 30 年度

研究所研究員 : 横尾 俊、杉浦 徹、涌井 恵、土井 幸輝、新平 鎮博

地域実践研究員 : 岩橋 是尚 (長期・和歌山県)

飯村 恵 (短期・富士見市)

加藤 篤史 (短期・富士見市)

研究協力者 : 菅野 和彦 (文部科学省)

長江 清和 (埼玉大学教育学部)

小山 武宏 (和歌山県教育委員会)

令和元年度

研究所研究員：横尾 俊、杉浦 徹、涌井 恵、青木 高光

地域実践研究員：渡邊 直樹（長期・静岡県）

広瀬 浩一（短期・御嵩町（岐阜県）

研究協力者：菅野 和彦（文部科学省）

長江 清和（埼玉大学教育学部）

岩橋 是尚（和歌山県紀北特別支援学校）

飯村 恵（富士見特別支援学校）

Ⅱ. インクルーシブ教育システムにおける合理的配慮及び基礎的環境整備の現状と課題

1. 合理的配慮と基礎的環境整備について

(1) 日本における合理的配慮に関する法的な定義

障害者の権利に関する条約（略称：障害者権利条約）は、2006年12月13日に国連総会において採択され、2008年5月3日に発効した。我が国は2007年9月28日にこの条約に署名し、2014年1月20日に、批准書を寄託した。また、同年2月19日に同条約は我が国について効力を発生した。この障害者権利条約の第2条では、「合理的配慮」とは「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう」と定義されている。また、第5条（平等及び無差別）では、障害に基づくあらゆる差別を禁止することや、合理的配慮の提供が確保されるための適当な措置をとることを求めており、この「合理的配慮の否定」を障害に基づく差別に含めたことは、この条約の特徴の一つとされている（外務省、2018）。

また、条約の第24条（教育）では、締約国は教育についての障害者の権利を認めることを定めている。障害者が精神的・身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とすること等を目的として、締約国は障害者を包容するあらゆる段階の教育制度や生涯学習を確保することとされている。

さらに、この条約をうけて、2016（平成28）年4月に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（略称：障害者差別解消法）により、公立の学校を含む行政機関等については、合理的配慮の提供が法的義務、私立学校では努力義務となった。

「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」

（行政機関等における障害を理由とする差別の禁止） 第七条

2 行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない。

「合理的配慮」の決定・提供に当たっては、各学校の設置者及び学校が体制面、財政面をも勘案し、「均衡を失した」又は「過度の」負担について、個別に判断することとなる。各学校の設置者（地

方自治体等) 及び学校は、障害のある子供と障害のない子供が共に学ぶというインクルーシブ教育システムの構築に向けた取組として、「合理的配慮」の提供に努める必要がある。その際、現在必要とされている「合理的配慮」は何か、何を優先して提供する必要があるかなどについて、本人や保護者を含む関係者間で共通理解と合意形成を図る必要があることと「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針」(平成27〔2015〕年文部科学省告示第180号。平成28〔2016〕年4月1日から適用)において述べられている。

(2) 学校における合理的配慮の提供について

我が国の各省は、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(平成25年法律第65号。以下「法」という。)附則第5条第1項の規定に基づき、同法第11条の規定の例により、所管する事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針を策定している。

文部科学省は、「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針」(平成27〔2015〕年文部科学省告示第180号。平成28〔2016〕年4月1日から適用)において、初等中等教育分野、専修学校及び各種学校、社会教育分野に合理的配慮に関する留意点について記している。ここでは、初等中等教育分野の合理的配慮に関する留意点について以下に示す。

- ア 合理的配慮の合意形成に当たっては、権利条約第24条第1項にある、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするといった目的に合致するかどうかの観点から検討が行われることが重要であること。
- イ 合理的配慮は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じ、設置者・学校及び本人・保護者により、発達の段階を考慮しつつ合意形成を図った上で提供されることが望ましく、その内容を個別の教育支援計画に明記することが重要であること。
- ウ 合理的配慮の合意形成後も、幼児、児童及び生徒一人一人の発達の程度、適応の状況等を勘案しながら柔軟に見直しができることを共通理解とすることが重要であること。
- エ 合理的配慮は、障害者がその能力を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであるインクルーシブ教育システムの理念に照らし、その障害のある幼児、児童及び生徒が十分な教育が受けられるために提供できているかという観点から評価することが重要であること。例えば、個別の教育支援計画や個別の指導計画について、各学校において計画に基づき実行した結果を評価して定期的に見直すなど、PDCAサイクルを確立させていくことが重要であること。

オ 進学等の移行時においても途切れることのない一貫した支援を提供するため、個別の教育支援計画の引継ぎ、学校間や関係機関も含めた情報交換等により、合理的配慮の引継ぎを行うことが必要であること。

「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針」（平成27〔2015〕年文部科学省告示第180号。平成28〔2016〕年4月1日から適用）

なお、学校教育分野においては、合理的配慮の提供についての意思の表明の有無にかかわらず、障害のある子供の「精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とする」（障害者権利条約第24条第1項）ことを目指して、ごく自然に教育活動を行っているだろう。その中の一部が本人や保護者との合意によりその子供の「合理的配慮」として位置づき、個別の支援計画に記載されることもあれば、まだ学校では行っていない支援や配慮の必要性が本人・保護者から示されることもある。また、子供の加齢や能力の伸長、あるいは支援機器の発展によって、これまでの合理的配慮が不要となったり、新しい合理的配慮が必要となったりすることもあるだろう。

そのような合理的配慮の変遷も含めて、その子供にとって必要な配慮・支援が合理的配慮として個別の支援計画に明確に位置づき、担任が替わっても、学年が替わっても、転校しても、福祉や労働等の他分野においても、その子供に必要な合理的配慮が引き継がれ、実施されるということである。個別の支援計画にただ記載して終わりではなく、有効に活用していかなければならない。

（3） 障害のある子供のための合理的配慮の具体例

障害者権利条約の批准や、障害差別解消法の制定の前に、特別支援教育分野では、中央教育審議会初等中等教育分科会の特別支援教育の在り方に関する特別委員会において、インクルーシブ教育システム構築や合理的配慮の実施に向けて、議論が重ねられていた。その最終報告書である「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」〔2012（平成24）年7月23日〕では、学校における合理的配慮の3観点11項目が示され、また各障害種別における具体例も記載されている。これについて要点をまとめている。学習障害の場合の例について表2-1に示した。

表 2-1 学校における合理的配慮の3観点11項目と学習障害の場合の具体例（文献2をもとに筆者作成）

		学習障害の場合の具体例
観 点 ① 教 育 内 容 ・ 方 法	①-1 教育内容	
	①-1-1 学习上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮	読み書きや計算等に関して苦手なことをできるようにする、別の方法で代替する、他の能力で補完するなどに関する指導を行う（文字の形を見分けることをできるようにする、パソコン、デジカメ等の使用、口頭試問による評価 等）。
	①-1-2 学習内容の変更・調整	「読む」「書く」等特定の学習内容の習得が難しいので、基礎的な内容の習得を確実にすることを重視した学習内容の変更・調整を行う（習熟のための時間を別に設定、軽重をつけた学習内容の配分 等）。
	①-2 教育方法	
	①-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮	読み書きに時間がかかる場合、本人の能力に合わせた情報を提供する（文章を読みやすくするために体裁を変える、拡大文字を用いた資料、振り仮名をつける、音声やコンピュータの読み上げ、聴覚情報を併用して伝える 等）。
観 点 ② 支 援 体 制	①-2-2 学習機会や体験の確保	身体感覚の発達を促すために活動を通じた指導を行う（体を大きく使った活動、さまざまな感覚を同時に使った活動等）。また、活動内容を分かりやすく説明して安心して参加できるようにする。
	①-2-3 心理面・健康面の配慮	苦手な学習活動があることで、自尊感情が低下している場合には、成功体験を増やしたり、友達から認められたりする場面を設ける（文章を理解すること等に時間がかかることを踏まえた時間延長、必要な学習活動に重点的な時間配分、受容的な学級の雰囲気づくり、困ったときに相談できる人や場所の確保 等）。
	②-1 専門性のある指導体制の整備	特別支援学校や発達障害者支援センター、教育相談担当部署等の外部専門家からの助言等を生かし、指導の充実を図る。また、通級による指導等学校内の資源の有効活用を図る。
② 支 援 体 制	②-2 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮	努力によっても変わらない苦手なことや生まれつき得意なこと等、さまざまな個性があることや特定の感覚が過敏な場合もあること等について、周囲の児童生徒、教職員、保護者への理解啓発に努める。
	②-3 災害時等の支援体制の整備	指示内容を素早く理解し、記憶することや、掲示物を読んで避難経路等を理解することが難しい場合等を踏まえた避難訓

		練に取り組む（具体的で分かりやすい説明、不安感を持たずに行動ができるような避難訓練の継続等）。
観 点 ③ 施 設 ・ 設 備	③-1 校内環境のバリアフリー化	障害のある幼児児童生徒が安全かつ円滑に学校生活を送ることができるよう、障害の状態等に応じた環境にするために、スロープや手すり、便所、出入口、エレベーター等について施設の整備を計画する際に配慮する。また、既存の学校施設のバリアフリー化についても、障害のある幼児児童生徒の在籍状況等を踏まえ、学校施設に関する合理的な整備計画を策定し、計画的にバリアフリー化を推進できるよう配慮する。
	③-2 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮	類似した情報が混在していると、必要な情報を選択することが困難になるため、不要な情報を隠したり、必要な情報だけが届くようにしたりできるように校内の環境を整備する。 (余分な物を覆うカーテンの設置、視覚的に分かりやすいような表示等)。
	③-3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮	災害時等への対応のため、障害の状態等に応じた施設・設備を整備する。

(4) 基礎的環境整備と合理的配慮、個別の配慮の関係性と本研究における「その定義について」

「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」[2012(平成24)年7月23日]では、合理的配慮と合わせて国や地方自治体が行う基礎的環境整備についても以下のように述べられている。

○障害のある子供に対する支援については、法令に基づき又は財政措置により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、教育環境の整備をそれぞれ行う。これらは、「合理的配慮」の基礎となる環境整備であり、それを「基礎的環境整備」と呼ぶこととする(下線は本稿著者による)。これらの環境整備の状況は、地方自治体により異なるところではあるが、これらを基に、設置者及び学校が、各学校において、障害のある子供に対し、その状況に応じて、「合理的配慮」を提供する。

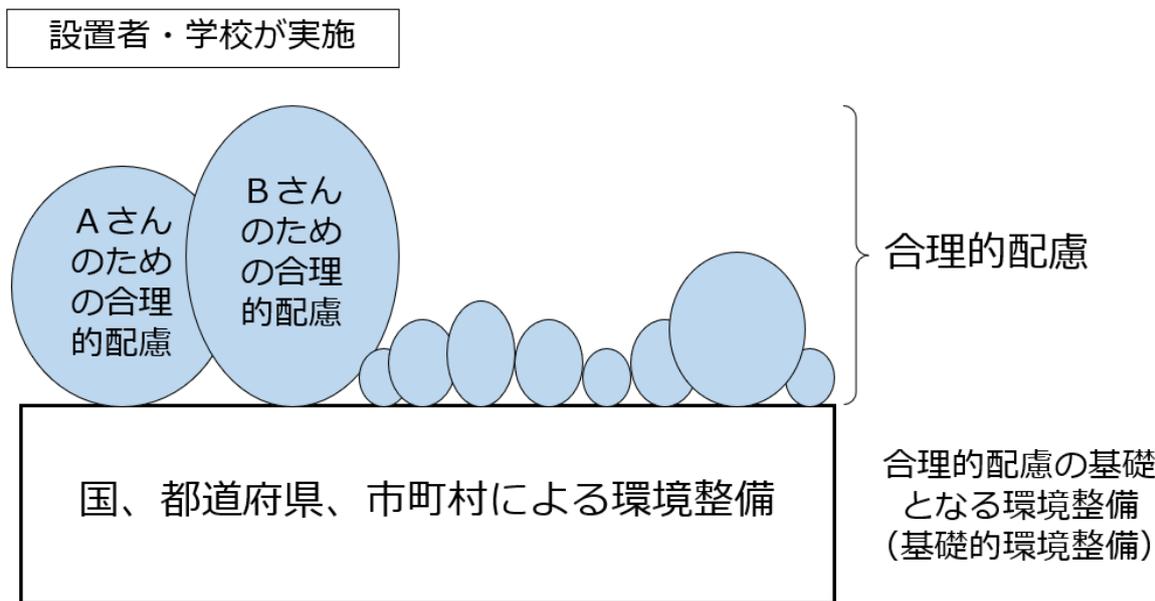


図 2-1 合理的配慮と基礎的環境整備の関係

[出典：「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（中央教育審議会，2012）参考資料 21]

この「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」[2012(平成 24)年 7 月 23 日]における定義に基づくと、基礎的環境整備とは、法令に基づき又は財政措置により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、それぞれに行う「合理的配慮」の基礎となる環境整備であると言える。

この基礎的環境整備とは別に、学校現場で、特段の予算措置がなされずとも、他の障害のある児童生徒や、全ての通学する児童生徒のために行われる学校や担任が独自に工夫して行う「環境整備」がある障害のある児童にとっては、合理的配慮を充当するものとして機能することもある。例えば、全校でユニバーサルデザインの授業づくりに取り組み、授業中の活動スケジュールを視覚的に掲示することが学校のスタンダードになっていた場合、それが、自閉症スペクトラム症の A さんにとって、なくてはならない配慮・支援として機能していつも、特に個別の配慮として取り上げずに実施される場合が挙げられる。

なお、学校や担任によって、その環境整備の実際は当然異なるものである。学校間、担任間で環境整備の実際が異なることを良いまたは悪いと筆者は主張しているのではない。学校や担任の独自性や個性や大いに発揮されるべきであり、全てが同一になることを良いと、主張しているのではない。それに、現実にもそうなることはあり得ないだろう。国や地方自治体が行う「基礎的環境整備」のほかに、学校や担任が独自に工夫して行う児童生徒全体を対象とした「環境整備」があり、それらが手厚くなることで、個々の障害のある児童生徒にとっての合理的配慮に該当する支援が少なく済む場合もあることを押さえておく必要がある。

ところで、合理的配慮と基礎的環境整備の関係について考える際に、もう一つおさえておきたい概念がある。「個別の配慮」である。教育分野では、子供の能力を可能な最大限度まで発達させ、自立と社会参加を目指して、様々教育活動が行われ、個に応じた個別の配慮もなされることがある。この「個別の配慮」の一部または全部は、保護者からの申出や保護者との話し合いを経て、合意を得て、「合理的配慮」として位置付くものがあるだろう。逆に、保護者との合意はまだなされていなくとも、子供の能力を可能な最大限度まで発達させ、自立と社会参加につなげるために必要な指導や支援や配慮等の教育活動は、教師や学校の仕事として当然なされるものである。

「合理的配慮」と「基礎的環境整備」、「環境整備」、「個別の配慮」との関係について考えてみると、その児童に必要とされる個別の配慮の総量は一定であると仮定すると、ある児童生徒に必要な個別の配慮は、「合理的配慮」と「基礎的環境整備」と「環境整備」と、この三者でカバーしきれない部分を足し合わせたもの、と考えられる。この三者でカバーしきれない部分を足し合わせたものとは、本人や保護者と学校とで合意される「合理的な配慮」と、合意なしでも実施されるその子供にとって必要な「個別の配慮」を足し併せたものである。

学校間や担任間等で環境整備の実際は異なるから、その多少に応じて、本人や保護者と学校とで合意される「合理的な配慮」や、合意なしでも実施されるその子供にとって必要な「個別の配慮」は変わってくる。そして、「個別の配慮」は障害のある子供一人一人に応じてその内容や量、程度は異なるものである。

「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（中央教育審議会、2012）の参考資料21に示された合理的配慮と基礎的環境整備の関係（上掲の図2-1）では、学校や担任が児童生徒全体に向けて行う「環境整備」と、保護者との合意はなくとも教育上必要性があるため行う「個別の配慮」にまでは言及していない。しかし、「環境整備」、「個別の配慮」という分類も含めて、障害のある子供に必要な指導・支援について考えることで、実際の学校場面での実例に当てはめて協議する際、議論の混乱を避けることができると考えられる。

図2-2に、上述の考えを反映させた、A県B市の各学校におけるある児童の合理的配慮と個別の配慮についての関係図を示した。

以上のような定義や概念化に基づき、本報告書では各研究における探求をすすめることとする。

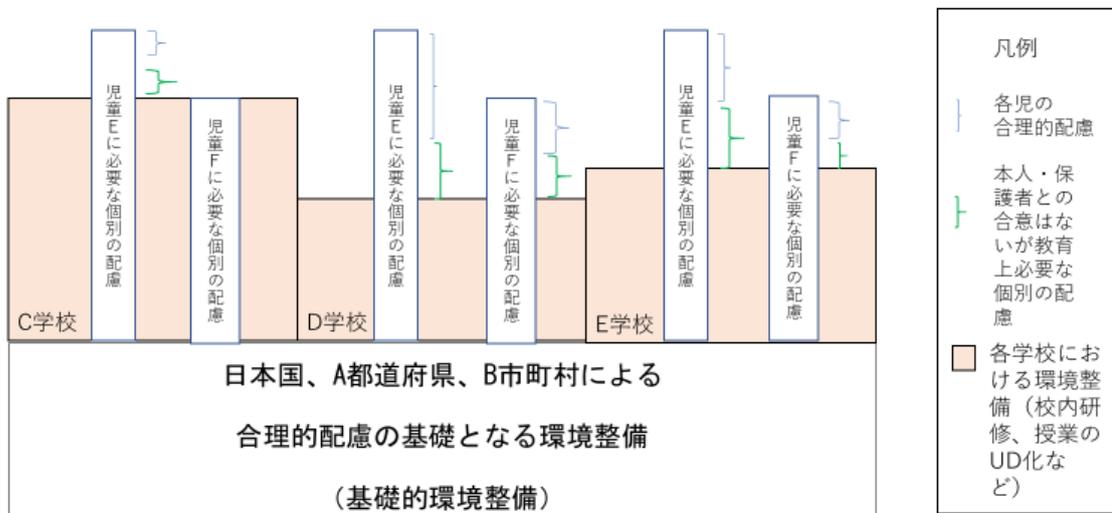


図 2-2 日本国、A 都道府県、B 市町村による各学校におけるある児童の合理的配慮と個別の配慮についての関係

2. 地域における合理的配慮及び基礎的環境整備の現状と課題

(1) 小・中学校の合理的配慮の提供に関する現状と課題

1) 目的

障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律が平成 28 年 4 月から施行され、教育現場においては、障害のある児童生徒に対して合理的配慮の提供が求められている。

この節では、小・中学校の合理的配慮に関する先行研究を文献データベースで検索し、研究の目的がどのような課題を対象にしているのか、合理的配慮に関する現状や課題をどのように述べられているのかを整理する。

2) 方法

学術文献を収録している J-STAGE と CiNii を用いて、小・中学校の合理的配慮に関する学術論文や大学の研究紀要を対象とした。

J-STAGE では、タイトルに合理的配慮を含むもので、資料種別を「ジャーナル」に限定した。CiNii では、「小学校」「中学校」「小・中学校」のいずれかと合理的配慮を含む論文を対象とした。

検索結果が得られた後に、タイトルに合理的配慮含むもので、学術論文と大学の研究紀要を抽出した。

検索論文については、可能なものは全文を入手し、入手できたものについて内容を整理した。

検索は令和 2 年 3 月 10 日に行っている。

3) 結果

① 検索性数

検索性数を表 2-2-1 に示す

表 2-2-1 合理的配慮に関する論文の検索条件と検索性数

検索先	J-STAGE	CiNii		
検索条件	合理的配慮 種別:ジャーナル	合理的配慮、 小学校	合理的配慮、 中学校	合理的配慮、 小・中学校
検索性数	37	53	53	22

これらの検索結果のうち、タイトルに合理的配慮含むもので、学術論文と大学の研究紀要は、J-STAGE で 3 件、CiNii では、それぞれの条件での重複文献を削除したところ、17 件だった。

このうち、全文を PDF ファイルで得られたのは、J-STAGE から 3 件、CiNii では 9 件であった。8 件については、データベースから全文を手に入れる事ができなかったが、国立特別支援教育総合研究所図書室から 1 件全文を手に入れる事ができた。また、医中誌 web より 1 件について要旨を得る事ができた。

② 小学校、中学校を本文に含む合理的配慮論文の課題内容

検索文献 17 件のうち、全文が入手できたのは、13 論文だった。

論文の目的から、対象とする課題は表 2-2-2 のように整理できる。

表 2-2-2 小学校、中学校を本文に含む合理的配慮論文の課題内容

内容	件数
合理的配慮の定義	4
小・中学校における合理的配慮の理解や実施状況	2
合理的配慮に対する教師の意識	2
肢体不自由のある子供への支援内容の整理	2
合理的配慮の検討の在り方	1
交流及び共同学習における合理的配慮	1
学習障害のある子供への ICT の活用	1

以下で、分類された論文が、課題に対してどのように述べているのかについて、本研究に関連すると考えられる、合理的配慮の定義の検討、小・中学校における合理的配慮の理解や実施状況、合理的配慮に対する教師の意識、合理的配慮の検討の在り方について取り上げる。

③ 合理的配慮の定義について

合理的配慮の定義や捉え方について、田中・大井(2016)は、発達障害に対し学校において適切な合理的配慮を提供するに当たって必要なことから、保護者、教員、保育者、支援者、医師、行政と異なる立場の者がラウンドテーブル形式で話し合った内容を分析している。そこでは、「適切な支援・配慮」の理解には立場間で齟齬があること、「支援」と「配慮」の違いが曖昧に認識されていること、配慮を受けるあるいは求める子ども本人の視点をどう入れるかが課題であることが報告している。また、阿部(2017)は、学校教育において求められている合理的配慮とは何かを、法令や文献を根拠として明らかにすることと、これまで行われてきた適切な配慮と必要な支援と、合理的配慮は異なるのか、同じなのかについて、法令の記述と実践研究をもとに検討している。「合理的配慮については、「設置者・学校及び本人・保護者」との「合意形成」そのもの」と定義し、「障害のある子どもへの必要な配慮と適切な支援を、「個別の教育支援計画」「個別の

指導計画」に基づいて確実に実施することこそが「合理的配慮の提供」になる」と述べている。

また、李木(2014)は、通常の学級における合理的配慮のあり方について、授業場面を取り上げて述べているが、その中で「合理的配慮は、こうした児童生徒が学習の目標に到達しやすくなるために、用意された手立て」と述べている。また、吉川(2017)は、合理的配慮をめぐる状況を概観するとともに、学習障害のある子供に対する合理的配慮内容について医療の立場から述べている。その中で、「できるようにする」と「代替する」「補完する」のいずれかの方針を選ぶのかという意思決定に関して、その主体は誰になるのか」という課題があることを指摘した上で、子供がその課題に対して、「主に内発的な動機が育ってくる状況を作ること」も、必要な配慮に含まれると述べている。

④ 小・中学校における合理的配慮の理解や実施状況

合理的配慮の理解や実施状況に分類した論文では、山元・岡本・大塚(2016)は、特別支援教育の校内体制は整備されているものの、対応指針(内閣府, 2015)で示されている合理的配慮の合意形成に向けた組織的体制については、管理職をはじめ特別支援教育コーディネーターの課題意識の芽生えがまだ弱いこと、合理的配慮に関する教職員の認知度は低く、合理的配慮としての理解というより、教員側から考えた個別に必要な支援としての理解での支援が実践されているのが現状であると報告している。

また、大塚・中村・山本・岡本(2018)は特別支援教育コーディネーターへの所属校の他の教員の障害者差別解消法の認知度について、「ほとんどの教員が知らない」と答えた回答は小学校で、52.1%中学校で76.9%であったこと、合理的配慮を提供するうえでの課題としては、小・中学校共にもっとも多かったのが、「教職員等の人的資源」であったことが報告されている。

⑤ 合理的配慮に対する教師の意識

合理的配慮に対する教師の意識について、吉利・三宅・石橋(2017)は、合理的配慮を、「設置者・学校及び本人・保護者」との「合意形成」そのもののことであり、その具体は「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」にある必要な配慮と適切な支援と定義している。その上で、アンケート調査の結果を踏まえて、近年のインクルーシブ教育システムに関する動向に関する情報は浸透しつつあるが、小学校を中心に未だ十分ではなかったこと、合理的配慮の提供に関しては、全体的に中学校における平均値が小学校に比較して低いことを指摘している。

また、藤井(2018)は、個別の教育支援計画の作成状況及び、特別な配慮を必要とする児童生徒への合理的配慮に対する小・中学校の教員の意識について、和歌山県紀の川市で実施されたアンケート調査をもとに報告している。合理的配慮について「知っている」「どちらかという知っている」とした回答者を合わせると76.7%であったこと、ま

た、合理的配慮についての理解と個別の教育支援計画への記入への難しさを訴える教員がいることが述べられている。

⑥ 合理的配慮の検討の在り方

合理的配慮の検討の在り方について、阿部・船越・青柳(2018)は、合理的配慮は「一人一人異なった「合理的配慮」が合意形成を図った上で提供される」としている。その上で、大分県に設置された合理的配慮アドバイザーが、その児童生徒に必要な合理的配慮であるのかを小学校の担当教員や学校と検討する作業を繰り返したことで、実際に学校で実施できる具体的な合理的配慮が絞られ、個々に必要な合理的配慮の提供が可能になったことを紹介している。

4) 考察

合理的配慮をタイトルとし、小・中学校を対象とした論文の内容をみると、特に合理的配慮を教育現場の中でどのように捉えるかについての論点を整理することができる。

合理的配慮の捉え方については、平成24年に特別支援教育の在り方に関する特別委員会からだされた「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」における「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」を基本とするものと考えられるが、学校置かれた資源状況や一人一人の子供の実態に応じる際に、どのように合理的配慮を検討するのが課題であると考えられる。これらに対しては、3つの論文で合理的配慮をうける側と提供する側の思いの違いや内容の選択などについて述べられており、合意形成に関する課題が重要であることが推測される。

小・中学校における合理的配慮の理解や実施状況については、2つの論文から、合理的配慮の実施については、これから内容についての向上が望まれる状況にあることがわかる。大塚(2018)は小・中学校の特別支援教育コーディネーターに対するアンケート調査から、教員が合理的配慮提供の課題だと考えているのは「教職員の人的資源」が最も多かったことを報告されていることから、小・中学校では、合理的配慮に関して、個別指導を行うなどの支援が合理的配慮と考えられていることも推測できる。合理的配慮の提供に関しては、新規に設備投資や予算を投じなくもできる支援もあることを考えると、授業改善や一斉指導の中での指導の工夫など、現在の体制の中で可能な合理的配慮があることを説明する必要があると考えられる。

合理的配慮内容に関して、陸川(2015)は、交流及び共同学習における情緒障害特別支

援学級に在籍する教科学習における合理的配慮内容の適切性に関して、国立特別支援教育総合研究所(2012)の4観点を用いて評価している。この4観点とは、

- ・障害のある児童生徒について一般的に必要なとされる配慮にとどまることなく、個々の子供の実態や教育的ニーズに焦点を当てた配慮が行われていること
- ・児童生徒の成長段階や状況の変化に応じて、合理的配慮について継続的に検討・修正しながら対応を行っていること。
- ・既存の制度や現状での基礎的環境整備を有効活用し、小・中学校の設置者の予算で対応できていること。
- ・障害のある児童生徒に合理的配慮を行うことで、当該児童生徒の学習目標の実現・達成に資していること

であった。この論文の中では、この観点が評価有効であることが述べられている。今後こうした、合理的配慮を評価する際の観点について、より具体的な項目の整理について検討が必要であることが示唆される。

(2) 小・中学校の合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研修ニーズ

—インタビュー調査による小・中学校の合理的配慮・基礎的環境整備の現状と校内研修に関わるニーズ—

1) 目的

本研究では、合理的配慮・基礎的環境整備の概念の小・中学校での普及状況と普及していくためにはどのようなニーズがあるのかを探索する事が目的である。

2) 方法

指定研究地域の小・中学校の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行った。対象としたコーディネーターは、教育委員会から校内の支援体制を十分に知る教師の推薦を得、小学校3名、中学校2名の教師に対してインタビューを行う事ができた。

インタビュー調査は、半構造化面接形式を用いて行った。なお、基本的な質問項目は以下のようなものだった。

- ① 校内での合理的配慮・基礎的環境整備の状況について
 - ・ 特別支援教育コーディネーターからみた、校内での合理的配慮に関する理解の状況
 - ・ 保護者からの申出により合意形成を行い、合理的配慮を提供する事例の有無。
- ② 合理的配慮・基礎的環境整備に関する校内研修について
 - ・ 校内での特別支援教育に関連する校内研修の状況
 - ・ 校内での合理的配慮・基礎的環境整備に関しての周知方法

- ・ 合理的配慮・基礎的環境整備をテーマとした校内研修で利用しやすい研修形式や資料

質問に対する回答については、以下の様な分析軸で回答を分析した。

- ① 校内の合理的配慮に対する理解状況について
- ② 合理的配慮概念を校内に広めるためのニーズ

3) 結果

① 校内の合理的配慮に対する理解状況について

合理的配慮の提供が義務であるという事についての理解は、校内研修や教育委員会からの説明により、ほぼ全ての教員が認知している状況にあると、インタビューを行った学校での回答であった。

しかしながら、認知の状況については、ほぼ全ての教員が認知している状況にはあるが、回答からは、教員の合理的配慮に対する考え方として、以下の様な抵抗感があるということがわかった。

- ・ 一人一人の実態に応じた合理的配慮を提供する事は、学級全体の学習活動につながる
- ・ 合理的配慮を提供が義務だとは理解しているが、特別扱いしていることになるのではないか
- ・ 合理的配慮が必要な児童生徒は、特別支援学級等が適切なのではないか

二番目の考えについては、支援について反対しているというよりも、これまでの児童生徒への指導経験から努力させたいという意識が強いという回答であった。また、経験の長い教師の中には合理的配慮提供の考え方と自らの指導経験から体得した知見から納得ができない者がおり、逆に経験の短い教師については、そのような傾向は少ないとの回答が得られた。

② 合理的配慮概念を校内に広げるためのニーズについて

合理的配慮や特別支援教育に関する校内での研修の機会は、年間 20～60 分程度であり、合理的配慮実践例を複数参照してみたり、校内にいる支援の必要な児童生徒についての検討を全校で行ったりする事は難しい状況にあるようである。

こうした合理的配慮を考える機会が少ないことを前提としながらも、合理的配慮概念を校内に広げるために特別支援教育コーディネーターとしては以下の様な資料が必要であるとの回答があった。

- ・ 困難さが教師にも実感できるような資料
- ・ 具体的な児童生徒の困難さに応じた支援内容を提示できるもの
- ・ 通常の学級の教師が試してみたいと思えるような支援内容が提示されているもの

また、困難さを具体的に示すような資料よりも、子供の困難さについて話し合っ、支援内容について教師間で共通理解できるような機会が必要とする回答もあった。この意

見では、困難さや苦手さに対してはこの配慮というようにパターンで考えるのではなく、児童生徒の困難さにある背景を関わりのある教師の間で共有し、児童生徒の障害の実態や置かれている環境などを総合的に判断した上で配慮内容を考える必要があるという意見であった。

4) 考察

① インタビュー対象地域の合理的配慮の認知度

今回、インタビューできた地域は、インタビューにおいて、全ての学校で合理的配慮に対する認知が進んでいるとの回答する例が多かったことから、1. 小・中学校の合理的配慮・基礎的環境整備に関する現状で述べた状況からすると、合理的配慮への理解が高い地域ということがいえる。この地域では、支援が必要な児童生徒に対しては個別の指導計画と個別の教育支援計画を作成し、その書式の中に合理的配慮内容を書き込むことが、定着していることが理由として挙げられる。このように合理的配慮に対する認知度が高い一方で、これまでの指導経験から、合理的配慮を行う事で特別扱いになるのではないかと、できないなりに頑張らせたいと思う教員が、合理的配慮提供が目指す内容に納得ができない傾向にあるということだった。必要な資料という点で、「困難さが教師にも実感できるような資料」というのは、頑張るだけでは克服できないニーズなどを実感してほしいといった思いが、特別支援教育コーディネーターにあると考える事ができる。

② 校種に合わせた研修内容やツールの開発の必要性

インタビューからは、校内で特別支援教育に関して十分な時間を保障した研修機会が少ない状況にあることがわかった。そうしたことから、通常の学級の教師が支援の必要な児童生徒について情報が得られる機会は、自身が担任する学級に支援の必要な児童生徒が在籍する場合に、支援をどのようにすべきか考えるときになるだろう。そうした機会に特別支援教育コーディネーター等の特別支援教育体制の構築を担う教員が通常の学級を担任する教員の相談にのったり、支援について話し合ったりを手助けできる研修ツールが必要であると考えられる。

研修の内容や方法は学校の実態に応じる必要があるが、各校の特別支援教育コーディネーターからの聞き取りやインタビューの分析から、その内容については、学校種によって傾向が異なると考えられた。

小学校では、専科の教科を除いては、基本的には担任の教師がほぼ全ての教科を指導する。どの教科でも必要であると考えられる支援を試行し、修正し、実行していくことで徐々に適切なものにしていくことになる。結果として、当該の児童生徒に応じた支援が教師個々によって導き出され、支援に関する知見や技術が蓄積されるであろう。それらは当該児童以外の支援にも応用されて、その過程で教師の合理的配慮に関する専門性

は向上していくことが予想される。

このような状況の中で、求められる研修は教師それぞれが実践の中で得たものを校内に蓄積し、共有化することが目的になる。そして他の教員の知見を自分のものにし、さらに実践のレベルアップを図ることが望まれる。従って、望ましい研修会の形式は、児童生徒の実態から、どのような支援を講じ、同授業で展開したか、すなわち支援の過程をデータベース化し、その過程を学ぶことでヒントを得るためのワークショップ形式のものが望ましいのではないだろうか。情報収集とワークショップでのファシリテーションは、それぞれの事例へのアシストに係わった特別支援教育コーディネーターが担当することになるだろう。

一方、中学校では、基本的には教科担任制での指導が行われる。当該の児童生徒との関わりは当然授業時間しかなく、担任をしている場合は別として、一日を通じて生活面を含めた児童生徒の様子等から得られた知見を支援の工夫に生かすことは難しい。また特定の教科の担当教員が導き出した支援方法が他の教科の担当教員も活用することは自然には生じることはない。このような課題を解決するためには、具体的な支援方法についての情報を得たり、それらを教科の枠を超えて共有したりするための情報集約ツールが必要となる。例えば、国語の担当教員が講じて効果のあった方法、板書の工夫や配布プリントのルビ振り等による支援で学習がスムーズに進んだ、等を数学の担当教員が得ることができるような仕組みが必要である。そのような支援に関するアイデアを校内で共有できることが望ましい。そのような教科間で共有された支援方法等を定期的な研修会等で発信し、他の児童生徒や他の教科間で共有を生み出すことにつなげることが必要であろう。その取組の中心には特別支援教育コーディネーターの役割が大きいと考えられる。

小学校、中学校いずれにしても、まずは個別の指導計画への合理的配慮に関する記載が前提となることは言うまでもない。その上で、合理的配慮に関して、その基本的な知識とその意義を定着させる必要があり、研修会や支援ツール等の果たす役割は大きい。その上で、学校種の特性に応じた情報や支援方法の共有を促進する工夫が必要となるだろう。

③ 教育委員会の役割

上述したように、小・中学校等、それぞれの実態や児童生徒が必要とする支援内容等も様々であるために、研修は時間や内容等、各校の裁量に任されることが多いことが予想される。そのようにすることで、よりきめ細やかな研修内容を準備できる可能性は高い。

しかし、同時に教育委員会は、管轄諸学校の巡回訪問等を通じ、各校での合理的配慮に関する実態把握をするとともに情報共有や支援方法に関する実践的な研修会等を企画する必要がある。管轄下の小・中学校で実際に教員がどのようなことで困っているか

について、真摯に耳を傾ける必要があるだろう。そのような地道な取組を一定期間継続することで、その地域において、合理的配慮の考え方や支援に関する知見が、一つの文化として根付く基盤になると考えられる。

引用文献

- 阿部敬信 (2017) 特別支援学校及び特別支援学級における合理的配慮とは何か. 別府大学短期大学部紀要 (36): 11-20.
- 阿部敬信・佐藤晋治・舟越宣之・田中裕司・青柳俊・川合紀宗 (2016) インクルーシブ教育のための小・中学校における合理的配慮を考える～大分県における「平成26年度多様な学びの場充実モデル実践事業」から～. 初等教育－研究と実践－(42): 1-7.
- 藤井多江子 (2018) 小中学校における特別な配慮を必要とする児童生徒への個別の教育支援計画の作成状況と合理的配慮に関する教員の意識: 和歌山県紀の川市における「つなぎ愛シート(個別の教育支援計画)」作成に関するアンケート調査より. 和歌山大学教育学部紀要. 教育科学. 68(2): 29-34.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2012) [専門研究A] インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究
- 陸川みどり (2015) 特別支援教育 特別支援学校知的障害児小学部と小学校における教科を通じた交流及び共同学習の実践と課題: インクルーシブ教育システム構築に向けた合理的配慮の視点を生かした共同学習の在り方. 教育実践研究 25: 229-234.
- 大塚玲・中村恭子・山本薫・岡本康哉 (2018) 小・中学校における特別な支援を必要とする児童生徒に対する合理的配慮. 静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会・自然科学篇 68: 101-116.
- 李木明德 (2014) 小学校の通常の学級における特別支援教育と合理的配慮. 広島文教女子大学紀要 49: 115-122.
- 田中早苗・大井佳子 (2016) 発達障害に対する学校における合理的配慮: 異なる立場の人たちによるラウンドテーブルからの論点整理. 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要, 259-271.
- 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 (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)
- 山元 薫・岡本康哉・大塚黎 (2016). 公立小・中学校における合理的配慮に関する学校体制の状況. 静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会・自然科学篇 (67): 147-158.
- 吉利宗久・三宅幹子・石橋由紀子 (2017) 病気の子どものための合理的配慮に対する教員の意識: 学校種別に基づく分析を中心に. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録 (165): 33-41.
- 吉川徹 (2017) LD への合理的配慮と医療機関での取り組み. 児童青年精神医学とその近接領域 58(3): 359-369

Ⅲ. インクルDBの事例から見た合理的配慮

1. インクルDBについて

インクルDBは、国立特別支援教育総合研究所が運営し、インクルーシブ教育システムに関する情報を掲載しているウェブページである。

このウェブページ内にある「合理的配慮」実践事例データベースは、文部科学省の「インクルーシブ教育システム構築モデル事業」において取り組まれた実践事例を検索、閲覧できるもので、平成31年2月1日現在で、380件の事例データが掲載されている。

この事例データでは、子供の実態や学習の様子などとともに、基礎的環境整備の8項目、合理的配慮に関する3観点11項目の項目毎に記述がされている。また、障害種や対象児童生徒等の在籍状況等、キーワードによる事例検索ができるようになっており、利用者が対象となる児童生徒の基礎的環境整備や合理的配慮内容を検索し、実践の参考にする事ができるようなシステムとなっている。

2. インクルDB事例分析の目的と方法

このインクルDBの実践事例の記述は、基礎的環境整備と合理的配慮の項目毎の実践内容が記述されている。特に合理的配慮の部分では、子供の困難さがどのようなものか、その困難さに対してどのような配慮を行ったのかが記述されている。

この章では、この点に着目し困難さに対して、どのように合理的配慮を行っているのかを整理することで、次年度に作成する予定の合理的配慮に関する研修資料（仮題）の基礎資料とする事を目的とした。この基礎資料は、小・中学校の特別支援教育コーディネーター等の特別支援教育体制の構築を担う教師が、児童生徒の支援内容を考える際に、困難さに対しての合理的配慮例を参照したり、更に詳しく知りたい場合に事例に当たる手掛かりとなったり、同僚教師からの相談の際に取り組みそうな合理的配慮を一緒に考えたりする際に使えるものと考えている。

インクルDBの困難さと合理的配慮の整理方法としては、小・中学校の事例のうち、対象児童生徒等の在籍状況等が通常の学級または通常の学級・通級による指導事例142件を対象にし、このうち、合理①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮、合理①-1-2 学習内容の変更・調整の項目に記述されている、困難さと合理的配慮内容を抜き出し、それぞれの困難さと合理的配慮内容について分類整理することとした。

この合理①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮、合理①-1-2 学習内容の変更・調整の二つの項目は、学校生活や学習における困難さに対しての合理的配慮内容となっており、他の項目と比べても対象となる児童生徒の困難さを中心に、合理的配慮内容が記述されている。

困難さと合理的配慮の要素を抜き出すに当たっては、基本的に「A児には～の困難さがあるために、～な合理的配慮を提供した」や「A児には～の苦手さがあるために、～な合理的配慮を提供した」といった記述を拾い上げた、また具体的に困難さが記述されていない場合には、事例データの冒頭に記述している児童生徒の実態の内容から、対応する困難さを補って抜き出している。また、困難さに対して複数の合理的配慮を提供している場合には、合理的配慮毎に分けて、それぞれ独立したデータとして扱っている。

整理の際には、困難さの分類として、認知に関する先行研究における分類や、自立活動における分類などを検討してきたが、新学習指導要領に記述されている児童生徒の障害の状態等に応じた指導の工夫等に書かれている困難さの例を元に整理することにした。

新学習指導要領解説の各教科で共通して記述されている困難さは、(表 3-1) のようになる。この困難さに当てはまらないものは、その他に分類し、どのようなものがあるかを見てみることにした。

表 3-1 各教科で共通に示されている困難さ

見えにくさ
聞こえにくさ
道具の操作の困難さ
移動上の制約
健康面や安全面での制約
発音のしにくさ
心理的な不安定
人間関係形成の困難さ
読み書きや計算等の困難さ
注意の集中を持続することが苦手

3. 結果

(1) 困難さと合理的配慮内容について

142 件の事例データの合理①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮、合理①-1-2 学習内容の変更・調整の項目から抽出された、困難さと合理的配慮内容から、368 件のデータを得ることができた。そのうち、内容として通級による指導を挙げている 13 件を除いた 355 件のデータについてカテゴリーに分け、整理している。

また、表 3-1 の 10 カテゴリーについては、似た合理的配慮内容毎にわけ、それぞれ内容を示すラベルをつけて示している。その他については、困難さの違いだけを示している。

以下にカテゴリー毎に整理した結果を示す。また、困難さと合理的配慮内容が重複す

るものについてはまとめて、ファイル名だけを示した。

カテゴリー毎に整理した結果は、図 3-2 以下に示した。

見えにくさについて（表 3-2）は、31 データあり、整理された合理的配慮内容は 24 例であった。合理的配慮内容は、「環境整備」、「機器等の活用」、「教材の工夫」、「指導の工夫」、「学習内容の変更・調整」で示すことができた。

聞こえにくさ（表 3-3）は、22 データあり、整理された合理的配慮内容は 17 例であった。合理的配慮内容は、「機器等の活用」、「指導の工夫」、「情報保障」、「代替」で示すことができた。

道具の操作の困難さ（表 3-4）は、3 データあり、整理された合理的配慮内容は 3 例であった。合理的配慮内容は、補助具の活用で示すことができた。

移動上の制約（表 3-5）は、12 データあり、整理された合理的配慮内容は 12 例であった。合理的配慮内容は、「環境整備」、「指導の工夫」、「学習内容の変更・調整」で示すことができた。

健康面や安全面での制約（表 3-6）は、7 データあり、整理された合理的配慮内容は 7 例であった。合理的配慮内容は、「指導の工夫」、「環境整備」、「学習内容の変更・調整」で示すことができた。

発音のしにくさ（表 3-7）は、5 データあり、整理された合理的配慮内容は 5 例であった。合理的配慮内容は、「対応の工夫」、「環境の整備」で示すことができた。

心理的な不安定（表 3-8）は、26 データあり、整理された合理的配慮内容は 26 例であった。合理的配慮内容は、「環境整備」、「指導の工夫」、「見通しをもたせる工夫」で示すことができた。

人間関係形成の困難さ（表 3-9）は、7 データあり、整理された合理的配慮内容は 7 例であった。合理的配慮内容は、「環境の整備」、「対応の工夫」、「指導の工夫」で示すことができた。

読み書きや計算等の困難さは、91 データあり、整理された合理的配慮内容は 54 例であった。内容によって、読みの困難さ（表 3-10-1）、読取りの困難さ（表 3-10-2）、計算の困難さ（表 3-10-3）、書きの困難さ（表 3-10-4）に分けている。合理的配慮内容は、読みの困難さについては、「指導の工夫」、「教材の工夫」、「代替」で、読取りの困難さについては「教材の工夫」、「指導の工夫」で、計算の困難さについては、「学習内容の変更・調整」で、書きの困難さについては、「書く量の調整」、「代替」、「時間の調整」、「教材の工夫」、「指導の工夫」で示すことができた。

注意の集中を持続することが苦手（表 3-11-1、表 3-11-2）は、63 データあり、整理された合理的配慮内容は 55 例であった。合理的配慮内容は、「環境整備」、「機器の活用」、「対応の工夫」、「学習の変更・調整」、「指導の工夫」で示すことができた。

その他の困難さに関する合理的配慮は、88 データあり、整理された合理的配慮内容は 82 例であった。困難さは、「一斉指導での指示理解の苦手さ」、「発言の困難さ」、「学

習意欲の低下」、「学習内容の理解」、「身の回りのことに関する困難さ」、「時間を意識して行動することが困難」、「短期記憶の弱さ」、「見通しのもちにくさ」、「排泄の困難さ」、2例以下の困難さで示すことができた。その他のカテゴリーの困難さは、学級全体で行動する際の困難さ（「一斉指導での指示理解の苦手さ」、「発言の困難さ」、「時間を意識して行動することが困難」、「見通しのもちにくさ」）や、生活スキルや身辺自立に関する困難さ（「身の回りのことに関する困難さ」、「排泄の困難さ」）、学習に関する心理的・認知的な困難さ（「学習意欲の低下」、「学習内容の理解」、「短期記憶の弱さ」）をみることができた。

表3-2 見えにくさに関する合理的配慮

困難さ	配慮内容	事例ファイル名
環境整備		
見えにくさ	ロッカーや靴箱はなるべく目立つ場所にしたり、目印をつけるようにした。	H27 0215PT1-VI
見えにくさ	座席は前方にして、なるべく板書が見やすく、教員の指示を受けやすいようにしている。	H27 0215PT1-VI,H27 0026PC4-VI
見えにくさ	体育では、ボールを見えやすい色のものにするなど、見えやすいような工夫をしている。	H27 0215PT1-VI,H27 0026PC4-VI
見えにくさ	使用する靴箱の扉に鈴をつけ、場所を確認できるようにした。	H27 0268PC6-VI
見えにくさ	教室の座席位置は、拡大読書器を使うとき(主に国語と算数)が一番後ろの座席に、また具体物を実際に触って、見て確かめる場合は一番前の座席に座るようにしている。	H26 0138PC1-VI
見えにくさ	校内の移動誘導や通訳等を行う合理的配慮協力員(介助員)を配置した。	H27 0268PC6-VI
見えにくさ	A児は、黒が一番見えやすいので、なるべく支援員は黒やそれに近い色の服を着て、位置が分かりやすいようにしている。	H26 0138PC1-VI
見えにくさ	掃除の時間は、無言で掃除をすることになっているが、A児には支援員が小さな声掛けをすることについて学校全体で共通理解をしている。	H26 0138PC1-VI
機器等の活用		
見えにくさ	書見台を利用している。	H26 0022PC3-VI,H27 0215PT1-VI
見えにくさ	単眼鏡やルーペの活用した。	H26 0315PT3-VI,H26 0022PC3-VI,H27 0026PC4-VI
見えにくさ	タブレット型端末を活用した。	H27 0026PC4-VI,H26 0022PC3-VI
見えにくさ	拡大鏡を活用した。	H27 0026PC4-VI
教材の工夫		
見えにくさ	プリントは拡大している。	H26 0138PC1-VI,H27 0215PT1-VI
見えにくさ	プリントは文字を書く部分の枠を浮き出るようにしている。	H27 0215PT1-VI
見えにくさ	プリントのマス目をフェルトペンで濃くなぞりマス目を分かりやすくする。	H26 0138PC1-VI
見えにくさ	テストの際は、解いている問題だけが見えるようにして、他の問題は隠して、見るものだけをはっきりとさせる。	H26 0138PC1-VI
見えにくさ	表示する絵や図などの視覚教材は、濃くてコントラストがはっきりとしたものにする。	,H26 0138PC1-VI
見えにくさ	拡大教科書を利用している。	H26 0022PC3-VI,H27 0215PT1-VI
指導の工夫		
見えにくさ	席を移動する際は、前方に来るときの言葉掛けと後方に下がるときの言葉掛けをしている。	H26 0138PC1-VI
見えにくさ	自主性を尊重するために、全てにおいてすぐ手を貸すのではなく、なるべく見守り支援をする。	H26 0138PC1-VI
見えにくさ	文字を書く際にカ行・ラ行・タ行などを混乱して書いてしまうため、文章を書くときはA児と一緒に読み、見直しを行っている。	H26 0138PC1-VI
見えにくさ	給食のときは、まず、においを嗅がせ、メニューと中に入っている材料を伝える。	H26 0138PC1-VI
学習内容の変更・調整		
見えにくさ	ボール運動など対象物に視線を合わせにくい場合は、A児が落ち着いて参加できる範囲での参加を認めている	H26 0315PT3-VI

表3-3 きこえにくさに関する合理的配慮

困難さ	配慮内容	事例ファイル名
機器等の活用		
聞こえにくさ	FM補聴システムを活用した。	H26 0155PT5-HI,H27 0206PT4-HI,H25 0100PT1-HI,H25 0012PT4-HI,H27 0213PT6-HI
聞こえにくさ	タブレット端末を活用した。	H27 0213PT6-HI
指導の工夫		
聞こえにくさ	音楽での支援(演奏中に楽譜を指さすなど)をした。	H26 0155PT5-HI
聞こえにくさ	英語で聞こえにくい子音について、文字による視覚支援やタブレット端末を活用した。	H27 0213PT6-HI
聞こえにくさ	授業中の説明では、注意が向いている事を確認し、口形がはっきり見えるようにする。	H27 0206PT4-HI
聞こえにくさ	学級担任は、A児が話し手に注目していることを確認してから、話をするように心掛けた。	H25 0100PT1-HI
聞こえにくさ	国語科の聞き取りテストでは、読み上げに合わせながら内容を少しずつ見せていくようにした。	H25 0012PT4-HI
聞こえにくさ	教科の学習では、教科書を実物投影機で映し出し、読んでいる部分を教員が指差しすることで本人が確認できるようにした。	H25 0013PT5-HI
聞こえにくさ	個別指導で音程を確かめながら時間を掛けて練習し、全体練習に備えるようにした。	H27 0206PT4-HI
情報保障		
聞こえにくさ	遠足や校外学習の際は、視覚的な情報の提示をした。	H26 0256PT1-HI
聞こえにくさ	ノートテークや生活上の情報保障のための支援員を配置した。	H26 0162PT6-HI
聞こえにくさ	支援員や合理的配慮協力員がホワイトボードを利用して、視覚支援をした。	H27 0206PT4-HI
聞こえにくさ	支援員による情報補償をした。	H25 0012PT4-HI,H25 0013PT5-HI
聞こえにくさ	映像に字幕をつけた。	H26 0155PT5-HI
代替		
聞こえにくさ	聞き取りテストで代替問題にした。	H26 0256PT1-HI
聞こえにくさ	音楽の評価で意欲・関心も踏まえた。	H26 0256PT1-HI
聞こえにくさ	音楽科の歌唱、音楽鑑賞などでは、A児の学習への取組の様子等を踏まえ、丁寧な評価をするようにした。	H25 0012PT4-HI

表3-4 道具操作に関する合理的配慮

困難さ	配慮内容	事例ファイル名
補助具の活用		
指先の力の弱さ	鉛筆を2Bにし、太くて握りやすいグリップをつけた。	H27 0248PT3-LD
手先の微細な動きに対する困難さ	補助機能コンパスを利用した。	H27 0284PT3-LDAD
運動の困難さ	リコーダー奏は、右小指の動きのコントロールが難しいため、全部の穴が可動式のリコーダーを用いた。	H25 0031PC3-PD

表3-5 移動の困難さに関する合理的配慮

困難さ	配慮内容	事例ファイル名
環境整備		
移動の困難さ	特別支援教育支援員の付き添った。	H27 0128PT3-PD
移動の困難さ	車いすが出入りしやすいように、座席を一番後ろの入り口近くの位置にした。	H27 0128PT3-PD
移動の困難さ	全校児童に対する廊下歩行等、安全面での指導をした。	H26 0386PC5-PDLD
移動の困難さ	つまずきやすい場所、降雨時など滑りやすい箇所の点検をした。	H26 0386PC5-PDLD
移動の困難さ	登下校の車での送迎時に、保護者と学校教職員が介助した。	H26 0386PC5-PDLD
移動の困難さ	通常の学級の机を、車椅子利用に合わせた形状のものに変更した。	H26 0386PC5-PDLD
移動の困難さ	通常の学級の座席の位置を前方の出入口近くとし、荷物置きを手の届く範囲に設置した。	H26 0386PC5-PDLD
移動の困難さ	松葉杖利用時には、集会に座って参加できるよう椅子を用意した。	H26 0386PC5-PDLD
指導の工夫		
移動の困難さ	階段移動は、症状の改善に合わせて介助(背負う、手を貸す、見守る)した。	H26 0386PC5-PDLD
移動の困難さ	移動ルートを見直して、移動距離と移動時間の短縮を図った。	H25 0024PT3-He
学習内容の変更・調整		
移動の困難さ	体育では身体機能向上のための個別活動、集団に参加の場合は内容の変更を行った。	H27 0128PT3-PD

表3-6 健康面や安全面での制約に関する合理的配慮

困難さ	配慮内容	事例ファイル名
指導の工夫		
健康面での困難さ	喀痰吸引の指導をした。	H26 0257PS1-He
先天性白皮症対策	日にあたらないような服装になるよう声掛けしたり、日向での活動を避けるようにした。	H27 0215PT1-VI
環境整備		
健康面での困難さ	保護者との連携(連絡カード、電話、面談)をおこなった。	H26 0257PS1-He
健康面での困難さ	立ったまま靴を履き替えるのに努力を要するため、靴棚の位置を出し入れしやすい高さにした。	H25 0024PT3-He
学習内容の変更・調整		
健康面での困難さ	マラソン大会で走る距離の変更をした。	H26 0257PS1-He
健康面での困難さ	体育で、役割分担を配慮することで参加できている環境づくりをした。	H26 0257PS1-He
食事制限	給食の食事量の調整をした。	H26 0247PC3-He

表3-7 発音のしにくさに関する合理的配慮

困難さ	配慮内容	事例ファイル名
対応の工夫		
発音の困難さ	発言する時間を十分に確保した。	H27 0218PT3-SI
発音の困難さ	発言前には、心の準備ができるように事前に予告した。	H27 0218PT3-SI
発音の困難さ	発音の間違いへの指摘方法を工夫した。	H27 0218PT3-SI
発音の困難さ	話すときには、絵や図で表現した。	H27 0194PC3-IDSI
発音の困難さ	座席の近くに関わりの経験の長い児童を入れるようにし、自然に話せるような環境作りを行った。	H27 0085PC2-Si

表3-8心理的な不安定に関する合理的配慮

困難さ	配慮内容	事例ファイル名
環境整備		
こだわりによる不満や いらだち、不安	保護者や各関係者との情報共有を行った。	H27 0143PC2-AuAD
参加の抵抗感	参加グループの工夫、場や内容の変更調整を行った。	H27 0174PC1-Au
学習への不安	最前列に座席を配置し、机間指導の際に個別に言葉掛けしやすいようにした。	H25 0089PC6-ED
指導の工夫		
口頭での指導に対しての 心理的な抵抗	支援に入った教員が急かしたりせず、やり遂げるまで待つ、事前に対応する指導内容についてサインを決めておいた。	H27 0196PC4-AuAD
感情のコントロール についての困難さ	好きな事に集中して気持ちを切り替えられるようにした。	H25 0115PT2-AuAD
思い通りにならない場合の 不満な不安	時間割の変更やいつもと違うことがあるときには、事前に何が起こるか を伝えるようにした。	H26 0345Pt2-IDAu
対応の工夫		
こだわりによる不満や いらだち、不安	場面毎に声掛けをした。	H27 0143PC2-AuAD
こだわりによる不満や いらだち、不安	不安や不満についての話し合いを行った。	H27 0143PC2-AuAD
緊張して動けない	支援員が手助けする様にした。	H25 0121PC6-ED
指示の通りにくさ	受容的に受け止めた上で、理由を示して説明した。	H27 0166PT6-AD
見通しを持たせる工夫		
初めて行う学習に 不安をもつ	事前学習を行った。	H27 0007Pt1-Au
こだわりによる不満や いらだち、不安をもつ	宿題の一覧表や進捗の視覚化で見通しを持たせた。	H27 0143PC2-AuAD
見通しがもてないこと に不安をもつ	失敗や見通しがもてないことに不安があり、登校できない状況であった。 そのため、2週間分の学習予定プリントを配付し、見通しをもたせた。	H25 0077PC1-AuAD
気分がむらがあり 不安定	見通しを持たせるようにした。	H25 0040PC3-ED
初めて行う事に不安 をもつ	連絡黒板に書かれたことについて、朝の会や帰りの会で説明をするようにしてきた。	H26 0392PC2-Au
初めて行う事に不安	行事の前には、どんなことをするか、どこへ行くか、どんな持ち物を用意すれば良いか等を説明するようにした。	H26 0392PC2-Au
初めて行う事に不安 をもつ	学習の基本的な支援として、学習上のルール(板書構成、ノートの書き方、机上の学習用具の置き方等)の統一を行い見通しを持ちやすくした。	H25 0025PC2-AuED
初めての行事や活動に不安 感	口頭説明をホワイトボードに書き示したり、事前に説明すること情報不足を解消した。	H27 0206PT4-HI
新しい経験や見通し の持ちにくい活動への不安 をもつ	無理に始めから参加させるのではなく、初回は活動の様子を見学し活動内容が把握できるようにした。	H25 0097PT3-Au
環境整備		
不安になり落ち着かない、 パニックになる	クールダウンできる場所を用意した。	H25 0066PT3-ED,H25 0032PT4-AD,H27 0166PT6-AD,H25 0115PT2-AuAD,H26 0435PT6-IDAu
初めて行う事に不安 をもつ	座席は最前列に指定して個別に言葉掛けをするようにした。	H25 0025PC2-AuED

表3-9人間関係形成の困難さに関する合理的配慮

困難さ	配慮内容	事例ファイル名
環境の整備		
コミュニケーション	着席場所の工夫(担任の近く、関係の良い同級生の近く)をした。	H26 0435PT6-IDAu
対応の工夫		
対人関係の困難さ	他の児童とのトラブル時には、出来事を時系列に記録し、前後関係を視覚的に明確にした。	H25 0115PT2-AuAD
対人関係の困難さ	ルールにそぐわない場合は指摘し、内容を確認した。	H25 0115PT2-AuAD
対人関係の困難さ	トラブルになりやすい友達との関わり方を教え、上手くできている時には評価するようにした。	H26 0343PT-Au
気持ちを適切に表現することの困難さ	担任が行動の変化を読み取り、状況を聞き出し介入するようにした。	H25 0092PT3-LD
指導の工夫		
人間関係の形成	ペア学習やグループ学習を積極的に導入し、コミュニケーション能力の向上を図るようにした。	H25 0089PC6-ED
コミュニケーションの困難さ	合理的配慮協力員も一緒に他の児童と遊ぶ機会を増やした。	H27 0206PT4-HI

表3-10-1 読み書きや計算等の困難さに関する合理的配慮（読みの困難さ）

困難さ	配慮内容	事例ファイル名
指導の工夫		
読みの困難さ	座席位置を教卓の前にして、担任がすぐに指導できるようにした。	H26 0148PT3-LD
読みの困難さ	単元の一時間目に範読後におおまかな内容を説明するようにした。	H27 0211PT6-LD
読みの困難さ	個別指導や、小グループの指導を設けた。	H27 0262PC4-LD
読みの困難さ	個別の巡回指導時に読み上げた。	H27 0284PT3-LDAD,
読みの困難さ	読んでいる場所が分からなくなるときは、学級担任や支援員が読んでいるところを指し示すようにした。	H27 0333PT3-LD,H26 0148PT3-LD,H27 0206PT4-HI
読みの困難さ	リーディングスリットを利用した。	H26 0146PC4-EDLD,H27 0127PC5-LDAD,
読みの困難さ	定規を当てながら一行ずつ黙読させたり、指で文字を追って読ませたりした。	H26 0107PC4-LD,H25 0108PT3-AuAD,
読みの困難さ	文節で切って、意味を確かめながら読むようにさせた。	H26 0107PC4-LD,H26 0342PT2-LD,
読みの困難さ	授業中に分からない言葉があるときには、すぐに辞書が引けるように机の横に国語辞典を袋に入れて掛けるようにした。	H26 0107PC4-LD
読みの困難さ	国語科教材文を形式段落や場面のまとまりごとに区切って読ませ、慣れてきたら分量を増やすようにした。	H25 0003PT4-AD
読みの困難さ	読み出すところが分かるように、最初の一文目をよむように指名した。	H26 0342PT2-LD
読みの困難さ	短文の場合は、指で文字をなぞりながらよむように促した。	H27 0127PC5-LDAD
教材の工夫		
読みの困難さ	読めない漢字にふりがなを振るようにした。	H27 0333PT3-LD,H26 0146PC4-EDLD,H26 0148PT3-LD,H25 0014PT6-LD,H27 0284PT3-LDAD,,,
読みの困難さ	ルビ振りや、文章の区切りに斜線をひくようにした。	H26 0146PC4-EDLD
読みの困難さ	1行分空けた画用紙を使って文を追いながら読ませる	H27 0333PT3-LD
読みの困難さ	タブレット端末を活用して学習した。	H26 0148PT3-LD
読みの困難さ	教科書を拡大コピーして、文字を読みやすくした。	H26 0164PT6-LD,H25 0068PT5-LD,
読みの困難さ	音読専用教科書を授業中や家庭学習で使用した。	H25 0092PT3-LD
音読が困難	単元ごとにデジタル教科書のルビ付教材を活用した。	H26 0278PC4-LD
代替		
読みの困難さ	教員や支援員が問題文を読み上げ、問題の内容について説明するようにした。	H27 0333PT3-LD,H27 0333PT3-LD,H26 0148PT3-LD,H26 0342PT2-LD,H26 0566PT4-ED,H25 0014PT6-LD,H25 0014PT6-LD,H27 0380PC5-LD

表3-10-2 読み書きや計算等の困難さに関する合理的配慮（読取りの困難さ）

困難さ	配慮内容	事例ファイル名
教材の工夫		
文章の読み取り	国語のテスト問題文に簡潔な説明をつけた。	H27 0194PC3-IDSJ
文章の読み取り	一場面を一枚のワークシートにまとめることができるように、教材やまとめ方を工夫するようにした。	H27 0273PT1-AuAD
文章読み取りの理解	国語の物語文教材における登場人物の気持ちの読み取りには、表情を描いた顔の絵を使用した。	H26 0313PT2-SIAu
指導の工夫		
文の読み取り	文節毎に区切って学級全体で音読し、文の内容をつかめるようにした。	H27 0218PT3-SI
文章の読み取り	設問意味を明確化した。	H27 0143PC2-AuAD

表3-10-3 読み書きや計算等の困難さに関する合理的配慮（計算の困難さ）

困難さ	配慮内容	事例ファイル名
学習内容の変更・調整		
計算が困難	筆算の途中計算で行われる引き算の部分を発表させるなど、学習進度に応じて内容の精選を図り、達成感や成就感を味わうことができるようにした。	H25 0088PT6-IDAu

表3-10-4 読み書きや計算等の困難さに関する合理的配慮（書きの困難さ）

困難さ	配慮内容	事例ファイル名
書く量の調整		
書くことの困難さ	穴埋め式のワークシートを利用し、書く量を軽減した。	H26 0164PT6-LD,H25 0068PT5-LD,H25 0115PT2-AuAD,H25 0025PC2-AuED,H25 0089PC6-ED,H25 0027PT5-AD,H26 0433PT3-AuAD,H27 0211PT6-LD,H27 0284PT3-LDAD
書くことの困難さ	視写やドリル的な学習では、A児と相談し課題の量を調整するようにした。	H25 0099PT2-AuAD,H26 0343PT-Au
書くことの困難さ	計算では答えだけを書くようにした。	H25 0115PT2-AuAD
書くことの困難さ	課題プリントをノートに貼ることで書く負担を減らすようにした。	H25 0027PT5-AD,H25 0025PC2-AuED,H25 0089PC6-ED
書くことの困難さ	板書時は重要な部分のみにして、ノートに書く量を減らした。	H26 0547PC3-AuAD,H27 0211PT6-LD
活動や作業が遅れる	ノートに書き取る内容は、色チョークで示したところだけにして、書き取りの負担を減らすようにした。	H26 0107PC4-LD
代替		
書くことの困難さ	マスに合わせて文字を書く際には、担任が個別に聞き取りを行ったり、別枠に答えさせたりした。	H25 0101PT5-LD
書くことの困難さ	ワークテストやドリルの計算問題ではノートに書き写す作業は難しいため、支援員が代筆するようにした。	H25 0094PT4-AD
書くことの困難さ	板書を写真に撮り、教室内に掲示する。	H26 0164PT6-LD
板書の苦手さ	タブレット端末で黒板を撮影した後に、手で板書できるようにした。	H27 0252PC3-LD
書字の苦手さ	教科書に直接書かせたり、重要語句のみを書かせたり、タブレット端末で板書を撮影させたりなど板書の軽減をした。	H27 0248PT3-LD
体育での順位や結果へのこだわり	書字に係る負担の軽減を図るために、タブレット型端末の使用を認め、授業の終わりにポイントとなる板書の部分をカメラで撮り、家でその写真を見ながら復習できるようにした。	H25 0021PT4-LD
時間の調整		
書くことの困難さ	書く時間を十分に確保した。	H26 0146PC4-EDLD,H25 0099PT2-AuAD,H26 0146PC4-EDLD
書くことの困難さ	時間を確保したり、特に大切な部分だけを重点的に取り組んだり、課題の量を調整した。	H25 0098PT2-AuLDAD,,H25 0098PT2-AuLDAD
評価の変更		
書くことの困難さ	書字のとめ、はね、はらいは留保し、内容を評価した。	H26 0547PC3-AuAD,H26 0547PC3-AuAD
書くことの困難さ	書く量の軽減をし、字形が整わない点については、ある程度許容した。	H25 0092PT3-LD,H25 0092PT3-LD
教材の工夫		
書くことへの苦手意識	マス目を大きくしたり、プリント類を拡大した。	H27 0174PC1-Au,,H26 0433PT3-AuAD
書くことへの苦手意識	書く文字数を減らし、行間を開けて書くようにした。	H26 0433PT3-AuAD,,H27 0284PT3-LDAD
書きの困難さ	大きなマス目で補助線が入ったノートを利用するようにした。	H27 0284PT3-LDAD,H27 0246PC3-AD,H27 0218PT3-SI
漢字書字の困難さ	手本を見ながら書くのが苦手なため、なぞり書きで書けるようにした。	H27 0218PT3-SI,,H27 0252PC3-LD
漢字読みの困難さ	読みが難しい漢字に読み仮名を振るようにした。	H27 0252PC3-LD
指導の工夫		
書くことの困難さ	A児の座席を前にして、個別の声掛けがしやすいようにした。	H25 0021PT4-LD
板書の苦手さ	5文字程度で区切り、ゆっくり書く、書く際に同時に読み上げながら書くようにした。	H27 0244PT3-LDAD
板書の苦手さ	読み上げながら板書することで、聴覚から情報が入るように工夫した。	H27 0264PT2-AuAD
書字の苦手さ	板書の際には、ノートと同じマス目を板書にもはり板書しやすいようにした。	H27 0246PC3-AD
漢字の書き取りへの苦手さ	褒める事で達成感を持たせた。	H27 0246PC3-AD

表3-11-1 注意の集中を持続することが苦手に関する合理的配慮(1)

困難さ	配慮内容	事例ファイル名
環境整備		
注意集中の持続	教室環境を整備し、視覚的な刺激を減らした。	H26 0547PC3-AuAD
注意集中の持続	教室外の刺激が入りにくい位置に座席をおいた。	H26 0547PC3-AuAD,H25 0092PT3-LD,H27 0091PC2-ADH27 0143PC2-AuAD
注意集中の持続	教室内のA児の座席については、担任の指導のしやすさや学級内の人間関係を考慮して配置した。	H25 0038PT5-AD,H27 0201PT2-AD,
注意集中の持続	質問や発表時は挙手をする事とし、音声刺激を減らすようにした。	H26 0547PC3-AuAD
注意集中の持続	モデルとなる児童を近くに座席を配置した。	H25 0092PT3-LD,H26 0392PC2-Au
注意集中の持続	お互いに影響を受け、落ち着かない行動をとりやすい児童と席をはなした。	H25 0115PT2-AuAD
注意集中の持続	席の配置を2番目より前にし、他の児童の動きがそれほど気にならない配置にした。	H26 0392PC2-Au,H25 0090PC3-Au
注意集中の持続	窓は、カーテンをするようにし、不要な刺激が入らないよう心掛けた。	H26 0392PC2-Au
注意集中の持続	集中力が持続しやすい1、2時間目に算数や国語の授業を設定した。	H25 0083PT6-AuAD
注意集中の持続	グループ活動では、親しい友達と一緒にするなど、グループ構成にも配慮した。	H25 0090PC3-Au
注意集中の持続	教科書やノートの代わりとなるワークシートを用意するなど、机の上が整然となるように心掛けた。	H25 0090PC3-Au
注意集中の持続	教室内の刺激量の調整をおこなった。	H25 0098PT2-AuLDAD
体育での順位や結果へのこだわり	クールダウンの場所の活用について関係教職員で共通理解した。	H25 0098PT2-AuLDAD
雑音が気になる	別室に移動し、静かに作業できる場所を確保した。	H25 0094PT4-AD
機器の活用		
集中の持続ができない	タブレット端末やプロジェクターの活用をした。	H27 0201PT2-AD
突然の発言や離席	授業内容やスケジュールを提示する事で見通しを持たせた。	H27 0196PC4-AuADH27 0116PC2-IDAu
集中できない	時間割の視覚化をおこなった。	H27 0091PC2-AD
注意集中の持続	小黒板に学習の流れを示して、学習の見通しが持てるようにした。	H26 0547PC3-AuAD
注意集中の持続	「いつまで、何をするか」時間や作業の見通しを持たせるようにした。	H25 0115PT2-AuAD
注意集中の持続	手順を黒板に書き、机の上には必要があるものだけ置かせるようにした。	H26 0392PC2-Au
注意集中の持続	教室の前に設置した学習内容を掲示するイーゼルまで行き、「どの学習段階をやっているのか」が一目で分かるように、印を付ける役割をA児に与えた。	H25 0090PC3-Au
注意集中の持続	課題が早く終わったときには、難易度の高い発展ワークシートや、A児が好きなクイズワークシートを交互に取り入れたファイルを作成し、周囲の児童が作業を終えるまでの間に、ワークシートに取り組んでもよいことにした。	H25 0090PC3-Au
注意集中の持続	声の大きさ、話す早さ、抑揚、間の取り方など音声言語による指示の工夫をした。	H25 0098PT2-AuLDAD
衝動性	授業が終わってから聞く機会を設けた。	H25 0115PT2-AuAD
活動や場にそぐわない発言や行動	好ましい行動をしている時には、表情やハンドサインで褒めた。	H27 0204PC4-EDAD
場面の切り替え	時間の予告を行った。	H25 0040PC3-ED
集団活動時の離席	担任や支援員が見本を見せたり、手を添えたりして支援した。	H27 0264PT2-AuAD
学習の変更・調整		
注意集中の持続	課題の従事時間を全般的に短めに設定し学習量の調整を行った。	H25 0095PT1-AD

表3-11-2 注意の集中を持続することが苦手に関する合理的配慮(2)

困難さ	配慮内容	事例ファイル名
指導の工夫		
注意集中の持続	授業全体を細かく区切ったり、図や絵を多く活用し内容を把握しやすいようにした。	H27 0246PC3-AD
注意集中の持続	全体で注目させた後、必要に応じて個別に声掛けをした。	H27 0273PT1-AuAD
注意集中の持続	授業中に一つの活動を集中して行えるよう、活動ごとの時間を区切った。	H26 0313PT2-SIAu
注意集中の持続	授業形態については、いつも学級担任の話を自席で聞くのではなく、黒板の前に学級児童全員を集め床に座らせ、A児を最前列にして聞かせることも行うようにした。	H26 0313PT2-SIAu
注意集中の持続	授業中に身体を動かす機会を意図的に増やした。	H25 0090PC3-Au,H27 0200PT2-AD
注意集中の持続	視覚的な教材の利用をした。	H25 0098PT2-AuLDAD
注意集中の持続	残り時間が視覚的に分かるタイマーをしようして時間制限をつけて集中して取り組めるようにした。	H25 0118PT2-ID,H27 0091PC2-AD
注意集中の持続	「作業への取り掛かり」「取り掛かりの数分後」「取り掛かり半ば」「作業終了時」などのポイントごとに、個別に褒めたり、励ましたりした。	H25 0098PT2-AuLDAD
注意集中の持続	作業的な課題では、「課題での取り掛かり」「取り掛かった数分後」「取り掛かり半ば」「課題の終了」の際に、仕上がりを確認し、その都度褒めて意欲を高め、最後まで取り組むことができるようにした。	H25 0099PT2-AuAD
注意集中の持続	可能な限り視覚支援を取り入れ、「見てすぐに分かる」配慮をした。	H25 0038PT5-AD
注意集中の持続	学級全体での指導の後に、個別に大切なポイントを伝える配慮をした。	H25 0038PT5-AD
集中が続かない	「あと30秒以内に書くようにする」など終わるまでの具体的な具体的な目標時間を示した	H27 0244PT3-LDAD
体育での順位や結果へのこだわり	学級担任の声掛けした。	H27 0091PC2-AD
集中できない	教材を興味関心を示せるものにした。	H27 0091PC2-AD
集中できない	次の授業準備の習慣化を行った。	H27 0091PC2-AD
集中できない	発問を短く明確にし授業づくりをした。	H27 0116PC2-IDAu
突然の発言	発言しなくなったら付箋紙にメモするように指導した。	H27 0201PT2-AD
突然の発言や離席	説明を簡潔にしたり、単語カードやイラストカードなどの視覚的な教材を活用する事で意欲を維持する。	H27 0196PC4-AuAD
学習に集中できない	学習支援員による板書の読み上げるようにした。	H27 0166PT6-AD
衝動性	行動の目標や評価を視覚的に行うカードを作成して、取り組めるようにした。	H25 0095PT1-AD
衝動性	「発表するときは手を挙げる」など、授業中のルールを明確に提示し掲示した。	H25 0115PT2-AuAD
活動や場にそぐわない発言や行動	全体の活動の中で個別に頑張る事を本人と確認し、そのためにすべき行動を事前に確認した。	H27 0204PC4-EDAD
認知面	一つの事に着目できるような教材(漢字支援カードなど)を用意した。	H27 0007Pt1-Au
集中できない	自発的に取り組める活動を増やし、受け身でよく時間を減らした。	H27 0116PC2-IDAu
集中の持続ができない	支援員が近くで声掛けをした。	H26 0345Pt2-IDAu

表3-12-1 その他の困難さに関する合理的配慮 (1)

困難さ	配慮内容	事例ファイル名
一斉指導での指示理解の苦手さ		
一斉指導での指示理解の苦手さ	指示のポイントを個別に声掛けし、絵カードを見せ視覚的に理解できるようにした。	H27 0248PT3-LD
一斉指導での指示理解の苦手さ	教員が全体に指示した後に、個別に確認したり指示したりできるように担任の近くの座席にした。	H27 0127PC5-LDAD,H26 0345Pt2-IDAu
一斉指導での指示理解の苦手さ	友達に尋ねたり、進度を確かめ合ったりしやすくするために、できるだけペア学習場面を取り入れた。	H27 0127PC5-LDAD,H26 0107PC4-LD
一斉指導での指示理解の苦手さ	説明時には、A児をモデルにすることで、A児が具体的にイメージしやすいうようにした。	H27 0127PC5-LDAD,H26 0107PC4-LD
一斉指導での指示理解の苦手さ	教員が話す前にA児に声掛けをして集中を促し、話を聞く準備を整えさせるようにした。	H27 0127PC5-LDAD,H26 0107PC4-LD
一斉指導での指示理解の苦手さ	教員が話す前に拍手をする事にし、これから指示が出る事が分かるようにした。	H27 0127PC5-LDAD,H26 0107PC4-LD
一斉指導での指示理解の苦手さ	目標を書いたプリントを机に貼っておき、自分で行動できたときには褒めながらシールを貼ることで、意欲を高められるようにした。	H27 0127PC5-LDAD
一斉指導での指示理解の苦手さ	板書時は、主要な部分だけを書くようにし、教員の指示を聞くことに注意を向けやすくした。	H27 0127PC5-LDAD
一斉指導での指示理解の苦手さ	算数では、学習内容や活動の順序を、口頭による指示も簡潔に添えて板書して示すようにした。	H27 0127PC5-LDAD
一斉指導での指示理解の苦手さ	必要に応じて、座席のそばに寄って、指示内容のポイントを示すようにした。	H25 0104PT3-LD
一斉指導での指示理解の苦手さ	全体に指示した後に、個別に確認したり指示したりしやすいうように担任の近くの座席にした。	H26 0107PC4-LD
一斉指導での指示理解の苦手さ	机に行動指標を書いて貼っておき、自分で行動できたことは、褒めて自信をもたせ、シールなどで賞賛が目に見えるようにして意欲をもたせるようにした。	H26 0107PC4-LD
体育での順位や結果へのこだわり	個別の声掛けについては、一つ一つにきちんと注目させるよう、児童の名前を呼んだり、間を取ったりして、注意喚起した。	H26 0107PC4-LD
一斉指導での指示理解の苦手さ	発言のルールを決め、挙手をするとき、自由発言のときの指示を丁寧にし、A児が活動についてこられるようにした。	H26 0107PC4-LD
一斉指導での指示理解の苦手さ	学級においては、掃除当番、給食当番などすぐに分かるよう名札を掲示した。また、委員会活動の日を忘れないように、机に曜日を書いたビニルテープを貼った。	H26 0107PC4-LD
一斉指導での指示理解の苦手さ	朝の会、帰りの会では、会の進め方をカードにしておき、いつでも見ながら言えるようにした。	H26 0107PC4-LD
一斉指導での指示理解の苦手さ	必要に応じて付箋紙メモやヒントカードを渡すなどの工夫を行った。	H25 0086PT5-AuLDAD
音声のみの指示では理解が困難	視覚的情報を活用して、情報が分かりやすく伝わりやすいうようにした。	H27 0252PC3-LD,H27 0203PC1-AD
指示の理解の困難さ	全体に指示をした後で、改めて机間指導の時に声掛けした。	H27 0262PC4-LD
指示を聞き逃すことが多い	細かく指示を出したり、そばで繰り返し伝えたりして、指示を聞き逃さないようにした。	H27 0299PC1-IDAuAD

表3-12-2 その他の困難さに関する合理的配慮(2)

困難さ	配慮内容	事例ファイル名
発言の困難さ		
発言の困難さ	リラックスのした話せるように、事前指導をした。	H27 0285PC5-HeED
発言の困難さ	考える時間と、ノートに考えをまとめてから発言させるようにした。	H27 0285PC5-HeED
人前で話せない	どのようなときに緊張度が高いのか、どのようなときにリラックスできているのかを把握し、それに基づいた支援計画の作成を行った。	H25 0121PC6-ED
発表場面での発言の苦しさ	他の児童の模倣を行う事を指導、ペア学習場面を増やした。	H27 0203PC1-AD
話すことが苦手	個人用のホワイトボードに自分の考えを記入し、担任が代読した。	H26 0146PC4-EDLD
話すことが苦手	時間制限内に発言させることをやめ余裕をもって話ができるようにした。	H26 0387PT6-SI
話すことが苦手	A児が発表をする際に学級担任が聞き取りやすくするために、A児の座席を一番前にした。	H25 0067PT4-ED
話すことが苦手	授業中の担任の対応の工夫し発言前の心の準備の機会を作った。	H27 0216PT3-SI
全体へ話すのが苦手	緊張が高まり身体が硬直してしまった際には、支援員が肩をたたいて動くように促したり、背中をそっと押して行動するように指示を与えたりした。	H25 0120PC6-ED
全体へ話すのが苦手	話しやすい環境作りをした。	H26 0257PS1-He
学習意欲の低下		
学習意欲の低下	スモールステップで達成感を持ちやすいように、目標を細かく設定した。	H27 0248PT3-LD
体育での順位や結果へのこだわり	個別指導やスモールステップによる指導をした。	H27 0166PT6-AD
学習意欲の低下	取組始めた時に評価し、モチベーションを維持できるようにした。	H27 0264PT2-AuAD
学習意欲の低下	一問ずつスモールステップで取り組めるように支援員が支援した。	H27 0273PT1-AuAD
学習意欲の低下	書く量を減らしたり、問題文を減らした。	H25 0043PT2-LD
学習内容の理解	補助教員が補足説明を行う	H27 0203PC1-AD
学習の遅れ	習熟度別の少人数指導を実施し、課題数を減らしたり、基礎的な課題を多めにする。	H27 0194PC3-IDSI
学習の遅れ	登校できないときには、担任と支援員が自宅を訪問して学習を実施した。	H26 0247PC3-He
学習理解の困難さ	座席を前にして常に教員の目が届くようにし、全体に指示を出した後、A児の支援に当たるようにした。	H25 0118PT2-ID
学習の遅れ	個別指導を行った。	H26 0435PT6-IDAu

表3-12-3 その他の困難さに関する合理的配慮(3)

困難さ	配慮内容	事例ファイル名
身の回りのことに関する困難さ		
整理整頓の苦手さ	机の上の整頓について声掛け、気になる道具がある場合は担任が預かった。	H27 0244PT3-LDAD
整理整頓の苦手さ	机上整理のために、文房具の配置図を写真に撮って、休み時間に黒板に掲示するようにした。	H25 0092PT3-LD
整理整頓の苦手さ	個別に目標の時間を示して、場面に応じた言葉掛けを行い、片付けをすることを促した。	H26 0343PT-Au
整理整頓の苦手さ	牛乳パックで作った小物入れに、なくしそうな物や他の児童と間違えそうな物を入れて保管するようにした。	H25 0108PT3-AuAD
整理整頓の苦手さ	とりあえず片付ける箱を用意して、後で支援員と共に整理するようにした。	H27 0246PC3-AD
忘れ物が多い	学習用具をそろえるために、自己チェックできるような「持ち物チェックシート」を用意した。	H25 0092PT3-LD
忘れ物が多い	情報端末用のチェックシート式アプリケーションを活用し、学習用品などの持ち物や薬の服用のチェックをした。	H25 0003PT4-AD
忘れ物が多い	個別指導を行った。	H27 0116PC2-IDAu
給食を上手に食べられない	個別指導や担任からの声掛けを行った。	H27 0116PC2-IDAu
給食を上手に食べられない	食器を持って食べることや、こまめにハンカチで口を拭くなど給食での目標を示し、声掛けをした。	H27 0244PT3-LDAD
時間を意識して行動することが困難		
時間を意識して行動することが困難	スケジュールを事前に黒板に書いた。	H27 0127PC5-LDAD
体育での順位や結果へのこだわり	短時間で終わる課題を組み合わせる「授業のユニット化」を行った。	H25 0092PT3-LD
時間を意識して行動することが困難	毎時間の初め、授業の流れを黒板の左端に箇条書きで板書し、1つの項目が終わるごとに、花丸シールをつけ、今どのような活動をしたか分かる工夫をした。	H25 0043PT2-LD
短期記憶の弱さ		
短期記憶の弱さ	学習活動の流れを黒板左隅に提示した。	H25 0109PT5-AuAD
短期記憶の弱さ	「今何をする時間か」を確認しやすいよう、矢印で指したり、A児と目を合わせて文字カードを指さしたりして、気付けるようにした。	H25 0109PT5-AuAD
短期記憶の弱さ	話し合いでは学級全員の名札マグネットカードを活用し、発表者の考えを黒板に貼るようにした。	H25 0109PT5-AuAD
短期記憶の弱さ	話し合いでは、話し合いの目的・司会進行などの役割・話し合いの進め方を書いて示し、説明してから小グループでのグループワークを取り入れるようにした。	H25 0109PT5-AuAD

表3-12-4 その他の困難さに関する合理的配慮(4)

困難さ	配慮内容	事例ファイル名
見通しの持ちにくさ		
見通しの持ちにくさ	学習や行事等の見通しをもたせるためのカードや絵を作成・活用した。	H25 0066PT3-ED
見通しの持ちにくさ	授業の最初に本時の学習予定を板書した。	H25 0108PT3-AuAD
作業手順を覚えることが困難	視覚的に作業手順を示すことで、見通しを持って作業できるようにした。	H27 0248PT3-LD
課題の処理に時間がかかる	時間内に取り組む課題の量を調整した。	H27 0262PC4-LD
学習の準備が難しい	座席位置を工夫して、周囲の児童の動きが分かるようにした。	H27 0244PT3-LDAD
学習の準備や道具類を忘れやすい	準備物を写真やスライドで提示した。	H27 0174PC1-Au
作業に時間がかかる	課題の量を調整したり、時間を延長したりした。	H25 0031PC3-PD
活動や作業が遅れる	学習内容や作業の順番を板書しておき、指示も板書でするようにした。	H26 0107PC4-LD
見通しの持ちにくさ	学習に目標を設定し、見通しを持たせた。	H27 0174PC1-Au
作業が遅い	学習量を減らしたり、宿題を少なくしたりするようにした。	H25 0097PT3-Au
排泄の困難さ		
トイレに関する困難さ	トイレの処理などの支援をするため支援員の配置をした。	H26 0247PC3-He
トイレに関する困難さ	校内電話を活用した担任、支援員、養護教諭間の連絡網の整備を行った。	H26 0247PC3-He
排泄の困難さ	学年が変わる毎に、教室に一番近いトイレを改修した。	H27 0128PT3-PD
2例以下の困難さ		
自己肯定感に課題がある	「何分で」「何分まで」という指示を板書し、時間を意識しながら活動に取り組み、達成できる機会をふやした。	H27 0127PC5-LDAD
自己肯定感が低い	通常の学級での学習では、無理のない範囲で、プリントや教材を多めに用意し、失敗したら新しいプリントを使うこととし、作業を最後までやり通せるように配慮した。	H25 0096PT2-AuLD
周囲の状況を把握する事が苦手	作業手順がわかるカードを用意し、次に何をすべきかが分かるようにした。	H27 0127PC5-LDAD
周囲の状況を把握する事が苦手	手順がわかるカードを提示して、見通しを持ちやすくした。	H25 0096PT2-AuLD
空間認知に困難	教室のどこに集中すればいいか分かるように、教室の黒板上の前面掲示をなくして、余分な視覚刺激を取り除いた。	H27 0299PC1-IDAuAD
空間認知に困難	五線紙に写譜する際に、対応する箇所が分かりにくいいため、写譜する五線紙と白紙の五線紙の対応する左端に同じ数字を①②...と付けることにした。	H26 0401PC1-ID
視覚的に捉えることの困難さ	漢字の学習で、視覚的に認識しやすいように、漢字を部首やつくり毎に色分けしたワークシートを作成し利用した。	H25 0069PT6-LDAD
書字をきれいに書くことのこだわり	他者評価を示すことで正確さに目安を持たせた。	H27 0143PC2-AuAD
体育での順位や結果へのこだわり	授業内での役割を担うようにする事で、気持ちの切り替えができるようにした。	H27 0204PC4-EDAD
楽譜を読むことが苦手	音符にふりがなをふる。リコーダーでは運指をイラストに描いて示すようにした。	H27 0333PT3-LD

4. 考察

この章では、合理的配慮に関する研修資料の基礎資料を得るために、小・中学校の通常の学級における児童生徒の学習や生活上の困難さと、それに対する合理的配慮内容を整理した。

実践事例データベースに掲載している事例は、モデル事業を受託した地域の学校でもあり、平均的な学校よりも特別支援教育体制の整っている状況であることが推測できる。こうしたことを鑑みると、そうした学校では個別指導の体制を整備しているようにも考えられるが、合理①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮、合理①-1-2 学習内容の変更・調整の項目に記述されている合理的配慮では、個別指導を記述した事例が少なく、合理的配慮として記述されている内容の多くは、授業中に担任が行う対応の工夫や指導の工夫、環境の調整等で、新たに大がかりな施設や人員配置を伴わず、教室環境の整備や授業中に全体に対しての指導と併せてできる工夫が多い。特に、支援を必要とする児童生徒に対しての適切な声掛けや、ルビ振りや機器活用などの学習内容の理解を助ける手立て、席の位置や教室環境の整備などの現在ある条件内でできる工夫によって行える合理的配慮が様々にあるということができよう。

国立特別支援教育総合研究所の専門研究A（重点推進研究）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(2012)では、小・中学校の通常の学級担任に求められる専門性として、「インクルーシブ教育システムの構築のために通常の学級の教員には、障害を含む多様な教育的ニーズのある子どもを理解し、教育環境を整備し、学級づくり、授業づくり、生徒指導などに取り組むことが必要である」と、教育的ニーズのある児童生徒が学級にいることを意識しながら、学級全体の運営を行っていくことが重要であることが述べられている。この考え方は、今回整理した合理的配慮内容が示す考え方と同一の趣旨だと考えられる。

こうした、現在ある条件内でできる工夫を考えるに当たっては、児童生徒が学習の中で感じている困難さに対して、その困難がどのように生じているか、個々の障害の特性だけでなく、周囲の状況を含めて考える必要があるだろう。平成29年6月改定の小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編（文部科学省，2017）では「障害の種類や程度を的確に把握した上で、障害のある児童などの「困難さ」に対する「指導上の工夫の意図」を理解し、個に応じた様々な「手立て」を検討し、指導に当たっていく必要がある。」と述べられている。指導の工夫は合理的配慮と全く同じものという事はできないが、合理的配慮においても、障害のある児童などの「困難さ」に対する支援の意図を検討した上で、合理的配慮を考える必要がある。

例えば、合理的配慮として「教材・教具による工夫」を行う際には、「読みの困難」に対しては音声付き教材、「書きの困難」にはキーボードで入力、といった単純な当てはめ方では問題の解決にならないことがある点に留意が必要である。一例として「読み

の困難」に対しては、ルビ振りで対応できるケースもあれば、逆にルビが視覚的に余計な情報になり、読みにくさが増してしまうケースもある。そのような場合には、音声を付加したデジタル教材が選択肢として考えられるが、そのような「特別な道具」を一人だけクラスの中で使うことに、子供自身が抵抗感を示す場合もある。このように「読みの困難」一つとって考えても、個々の特性や心理面に合わせた適切な選択が求められる。

どのような手段を導入するにせよ、一人一人が自分にあった学習方法を選択できることが当たり前を受け入れられるような、学級づくりが必要だと言えるだろう。そのためには、教師側がそういった「合理的配慮としての教材の工夫や機器の活用」に対しての抵抗感を持たないことが前提である。これまでの情報機器の多くは、一斉指導における教師・支援者側からの情報提示・教授のために使われていたが、これからは、タブレットに代表される ICT 機器などの教材・教具は、学習者一人一人が、自分にとって最も適した学び方を選択するための手段となることを理解しておく必要があるだろう。

このような視点でインクル DB の事例を見直したときに、対象児童の困難点の把握と対応だけでなく、他の比較的学びが定着しにくい他の子供への支援も含めて、どのような学級づくりを行なったかについて、有益な示唆を与えてくれる事例がある。このような事例によって、合理的配慮に基づいて、より学びやすい環境づくりをすることや、具体的な教材教具の工夫や機器活用を進めることで、児童生徒の学びや意欲が高まることが理解できるだろう。

引用文献

国立特別支援教育総合研究所（2012）専門研究A（重点推進研究）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（研究代表者 澤田 真弓）

文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説総則編

IV. インクルDBを活用した合理的配慮を理解するための研修資料の検討

1. 合理的配慮を理解するための研修について

合理的配慮を提供するに当たっては、児童生徒が学習の中で感じている困難さに対して、その困難がどのように生じているか、個々の障害の特性だけでなく、周囲の状況を含めて考え、支援の意図を検討した上で合理的配慮内容を考えることが重要であることを、Ⅲで述べた。この章では、学校や地域で行う研修において、合理的配慮を理解するために、この点が理解されることを目的として、研修資料の作成を目指した。

合理的配慮はインクルーシブ教育システムを推進する上で、非常に重要になる概念であるが、今回の研究からは地域により小・中学校の教員の認知度にばらつきがあることが示唆されている。また、インタビューを行った地域の様に認知度の高い場合でも、用語として知っていても、理念を含めて納得の段階までに至っていない教員がいることを知ることができた。

インタビュー調査の中では、「困難さが教師にも実感できるような資料」が欲しいという意見が聞かれた。また、適切な支援を行うためには、児童生徒の困難さの背景にどういった原因があるのかを関わる教師が話し合いながら実態把握をしないといけないと回答されていた。そうしたことから、合理的配慮を理解してもらうためには、児童生徒の実態を捉え得た上で、どのような配慮が考えられるかを実際に考えてみるのが重要だと考えた。

そういったことから、インクルDBの実践事例を活用した演習を中心とした研修資料を作成することとした。

2. 研修内容の検討

この研修資料の目的は、児童生徒への具体的な配慮内容について考えることで、合理的配慮に関する概念を理解することである。

こうしたことから研修資料は、演習を中心とすること、また、合理的配慮を理解するためには、インクルーシブ教育システムの理念や障害者の権利の条約との関連などの知識が重要なことから、講義パートと演習パートに分けて作成した。

講義パートを資料4-1、演習パートを資料4-2として示す。

講義パートでは、インクルーシブ教育システム構築に関する動向、合理的配慮と基礎的環境整備の関係、特別支援教育の推進・充実とインクルーシブ教育システム構築、インクルDBの紹介について、研究分担者の協議のもと検討して作成している。

また、演習パートはインクルDBを元にした演習シートを用いるもので、グループ協議をする中で研修参加者が、実際に合理的配慮についてアイデアを出し合うことで合理的配慮についての理解を図る内容となっている。なお、この演習シートは、国立特別支援教育総合研究所のインクルーシブ教育システム推進センターで、平成28年度に作成されたシートを参考に作成した。

この研修資料は、実際に研究員が、平成30年度は1県と1市、令和元年度には小学校1校と1県1市で研修を実施している。これらの実施を経ることで、特別支援教育コーディネーターが実施することが可能なように、講義パートは40分、演習パートは20分程度の時間設定で行えるように構成した。

演習パートは、

- (1) 1ページ目の「対象児童生徒等について」を読み、児童生徒のイメージを持つ (3分)
 - (2) 2ページ目の「対象児童生徒等への合理的配慮の具体例」を各自が記入する (3分)
 - (3) 4人程度で各自が考えた合理的配慮について話し合う時間 (8分)
 - (4) 実際の実践事例を読む (6分)
- という時間設定とした。

3. 演習に活用しやすい事例の選定

演習シートの形式は、資料のように、児童生徒の実態を読んだ後に、児童生徒の困難さに対応した合理的配慮を考えるものとなっている。この形式はインクルDBの実践事例の書式と対応しており、児童生徒の実態については、実践事例の「対象児童生徒等について」部分の「(1) 対象児童生徒等の実態」「(2) 対象児童生徒等の学習状況」を引用した内容、合理的配慮を考える部分は、実践事例の合理的配慮①に対応する困難さを引用している。

こうした形式にしたのは、演習で考え出された支援例と実践事例で実際に行われた合理的配慮内容を比較することで、困難さに関して行える合理的配慮が様々あることや、行われている配慮から演習から想定された困難さの背景とは違った観点があることを気づけることを意図したためである。

そうしたことから、演習に活用しやすい事例としては、「(1) 対象児童生徒等の実態」「(2) 対象児童生徒等の学習状況」が詳しく記述されているものと、合理的配慮①で、例えば、「A児は〇〇が苦手なため、×××ができるように、以下のような支援を行った」のように、児童生徒の困難さと、支援の目的が記述されているもの、及び合理的配慮内容が複数のを演習シートに採用するようにした。例えば、資料に掲載した事例

H26 0107PC4-LD は、この基準を満たすもので、特に合理的配慮内容の記述が厚く、演習後に実際の事例を読む時に参考になるものといえる。

そのほかにも、同様の基準を満たす事例を表 4-1 で紹介する。

表 4-1 事例 H26 0107PC4-LD の合理的配慮①－１－１の記述内容

(1) 【合理①－１－１】学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮 A 児は全体への指示を聞いて行動することが苦手なため、見通しをもちながら、集団の中で活動できるようにするための以下の配慮を行った。①全体に指示した後に、個別に確認したり指示したりしやすいように担任の近くの座席にする。②ペア学習をすることにより、児童同士で声を掛け合い自然と指示に従うことができるようにしている。自分から声を掛けたり、友達に尋ねたりすることで周りと同じように活動ができることを体験させる。③ A 児をモデルにしたり、A 児が作った資料を使ったりして活動の説明をすることで、理解を促し、集中して説明を聞くことにつなげる。④話す前に声掛けをして集中を促し、話を聞く心構えをもたせる。⑤教員が手をたたいたら、一旦活動をやめ、聞く姿勢をとるという学習ルールを作って指導する。⑥机に行動指標を書いて貼っておき、自分で行動できたことは、褒めて自信をもたせ、シールなどで賞賛が目に見えるようにして意欲をもたせる。⑦個別の声掛けについては、一つ一つにきちんと注目させるよう、児童の名前を呼んだり、間を取ったりして、注意喚起させる。⑧発言のルールを決め、挙手をするとき、自由発言のときの指示を丁寧にし、A 児が活動についてこられるようにする。⑨学級においては、掃除当番、給食当番などすぐに分かるよう名札を掲示している。また、委員会活動の日を忘れないように、机に曜日を書いたビニルテープを貼る⑩朝の会、帰りの会では、会の進め方をカードにしておき、いつでも見ながら言えるようにする。

また、A 児は、文章を思い込みで読んでしまい、言葉が抜けたり、文末を間違えたりすることが多いため、文章を正しくすらすら読めるようにするために次のことを行っている。①定規を当てながら一行ずつ黙読させたり、指で文字を追って読ませたりする。②1 行分空けた画用紙を使って文を追いながら読ませる。そして、文節で切って、意味を確かめながら読むようにさせる。③授業中に分からない言葉があるときには、すぐに辞書が引けるように机の横に国語辞典を袋に入れてかけている。

表 4-2 基準を満たす事例の例

事例番号	内容
H26 0218JC3-IDAu	中学校の通常の学級に在籍する広汎性発達障害の生徒の事例
H26 0025HS3-AuAD	高等学校に在籍するADHDとアスペルガー症候群の生徒の事例
H25 0026PS1-ID	小学校知的障害特別支援学級に在籍する児童の交流及び共同学習の事例

4. 研修の実施例について

平成30年度と令和元年度にこの研修資料を活用して、実際に研修を行った（表 4-3）。

表 4-3 実施した研修会

対象	実施月	人数
A県教育委員会	平成30年7月	約60名
B県教育センター	平成30年8月	約70名
C市教育委員会	平成30年9月	約40名
D県教育委員会	令和元年5月	約100名
E県F小学校	令和元年7月	約20名
G県H地区教頭会	令和元年12月	約50名

おおむねの会場で講義と演習の組合せにより、分かりにくい部分を主体的に考えることができたという評価が得られた。特に令和元年度の12月に行った研修会では、「インクルDBを活用した研修について、校内で紹介したいと思いますか」の問いに48名中47名がはいと答えており、合理的配慮の理解を目的とした研修資料としては、一定の役割を果たせる可能性があることがわかった。

5. 考察

本研究における研修資料は、インタビュー調査の「困難さが教師にも実感できるような資料」が欲しいという意見や、適切な支援を行うためには、児童生徒の困難さの背景にどういった原因があるのかを関わる教師が話し合いながら実態把握をしないとけないという意見を元に、研究分担者の協議の元作成されたものである。

この協議の中では、合理的配慮を理解してもらうためには、児童生徒の実態を捉え得た上で、どのような配慮が考えられるかを実際に考えてみる事が重要だと考えた。

また、演習の協議の中で子供の実態の捉え方に様々な見方があることや、多人数で考えることで多数の支援内容が出ること実感してもらうことで、校内の相談できる体制の構築の重要性や短時間でも有意義な協議になる可能性があることに気づいてもらえるように、協議後に説明する必要があると考えている。

引用文献

国立特別支援教育総合研究所（2012）専門研究A（重点推進研究）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（研究代表者 澤田 真弓）

インクルーシブ教育システム における合理的配慮

本日の内容

- I. インクルーシブ教育システム構築に関する動向
- II. 小・中学校の特別支援教育体制
- III. 特別な配慮を必要とする児童への指導の工夫
～新学習指導要領を踏まえて～
- IV. インクルDBの紹介と実践事例を活用した研修

I インクルーシブ教育システム 構築に関する動向

3

インクルーシブ教育システム推進の流れ

平成19年9月 障害者の権利に関する条約 署名

平成23年8月 障害者基本法 改正

平成24年7月 中教審初中分科会

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

平成25年6月 障害者差別解消法制定

平成25年9月 学校教育法施行令 一部改正

平成26年1月 障害者の権利に関する条約 批准

平成28年4月 障害者差別解消法施行（4月1日）

関連する事業

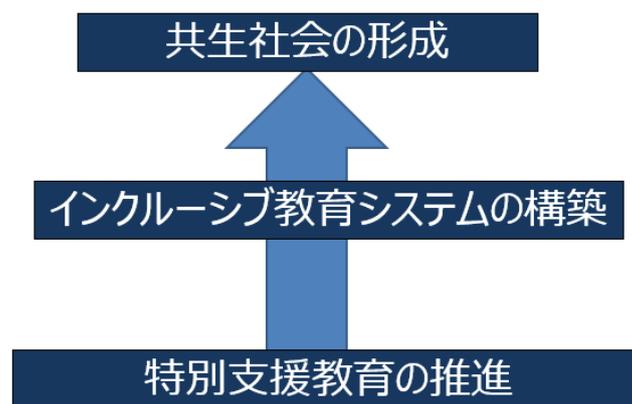
文部科学省	インクルーシブ教育システム構築 モデル事業（平成25・26・27年度）
特総研	インクルDBの開設（平成25年11月） インクルDB 「『合理的配慮』実践事例データベース」開設（平成26年7月）

インクルーシブ教育システムの構築に向け取り組むべき課題

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

- (1) 同じ場で共に学ぶことを追求すること
- (2) 通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくこと
- (3) インクルーシブ教育システムの構築のため、特別支援教育を着実に進めていくこと

インクルーシブ教育システム構築の構造



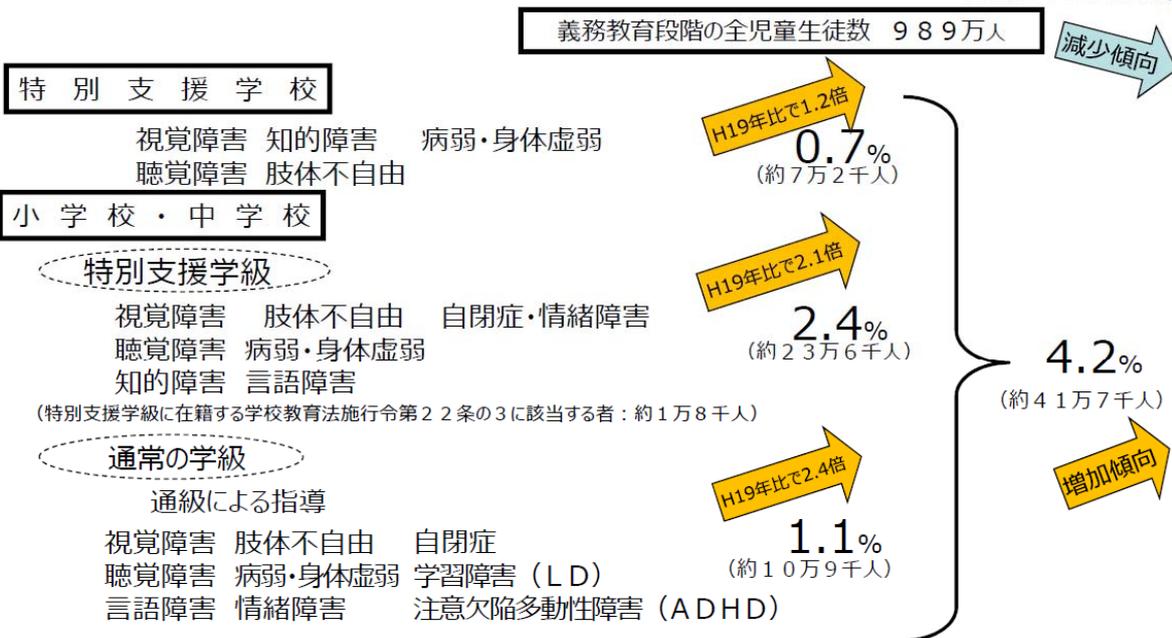
- インクルーシブ教育システム構築は共生社会へ向けたもの
- 教育の権利の保障（人権）を明確にした

Ⅱ. 小・中学校の特別支援教育体制

7

特別支援教育の対象の概念（義務教育段階）

（平成29年5月1日現在）

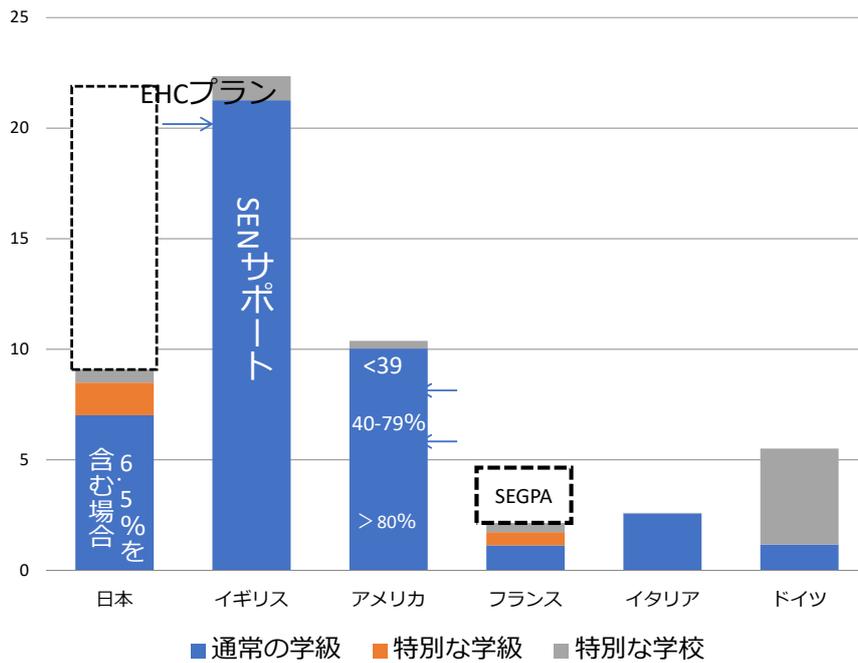


〔 発達障害（LD・ADHD・高機能自閉症等）の可能性のある児童生徒：6.5%程度*の在籍率 〕
 ※この数値は、平成24年に文部科学省が行った調査において、学級担任を含む複数の教員により判断された回答に基づきものであり、医師の診断によるものでない。

（通常の学級に在籍する学校教育法施行令第22条の3に該当する者：約2,000人（うち通級：約250人））

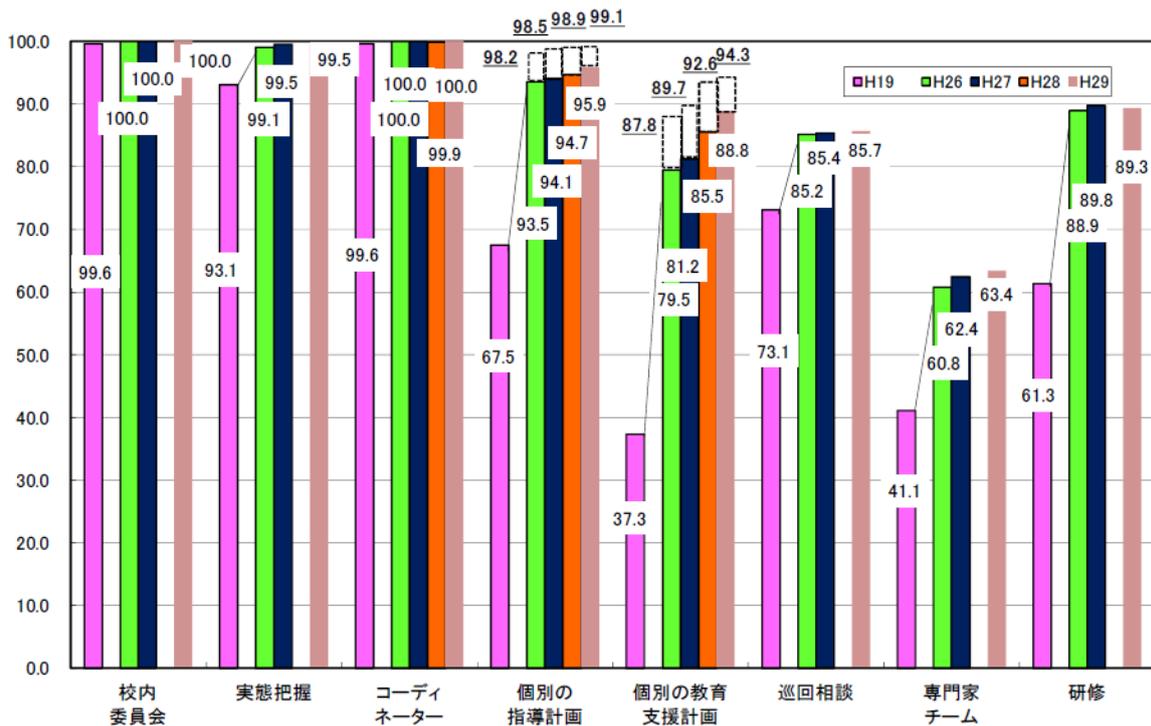
8

各国の障害のある児童生徒の教育の場



※学級や在籍についての各国の考え方は異なっている

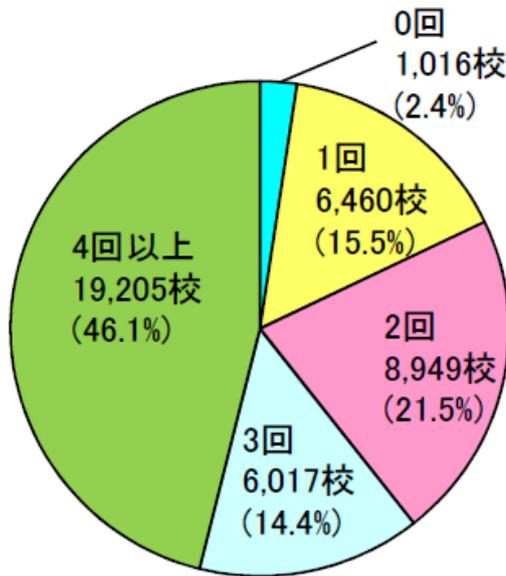
公立小学校特別支援教育体制 項目別実施率 年度変化



文部科学省 平成29年度特別支援教育体制整備状況調査 調査結果

校内委員会の開催回数

幼稚園・小学校・中学校・高等学・校幼保連携型認定こども園計



年に1度、学期に1度が半数を占めている。

※校内委員会を設置している学校での開催回数。

文部科学省 平成29年度特別支援教育体制整備状況調査 調査結果

11

小・中学校の特別支援教育体制の状況

平成24年度の「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」により以下の事が示唆されている。

- 教室内で個別の配慮・支援を行っている児童生徒の割合が校内委員会において特別な教育的支援が必要と判断された児童生徒の割合を上回っている。
- 個別の配慮・支援が必要な全ての児童生徒について、各学校の校内委員会が支援の必要性の判断に関与していない。
- 児童生徒の実態把握は行っているものの、指導方法については、教員が十分に理解できていない可能性

12

障害者差別解消法 平成28年4月施行

障害者基本法の差別の禁止の基本原則を具体化

- 「不当な差別的取扱い」の禁止
- 「合理的配慮」の提供
- 障害者差別解消法に基づく対応指針で具体的な内容について記述
 - 対応指針はガイドラインで、私立学校等に関しては、努力義務の位置づけ。
 - 公立学校については、ガイドライン内容は義務と解釈できる。
- その実施に伴う負担が過重でない場合は、提供しなくてはならない。
 - 負担が過重かどうかについてはケース毎に考える必要がある。→合意形成が必要

対応指針の合理的配慮に当たり得る配慮の具体例

- 知的発達の遅れにより学習内容の習得が困難な児童生徒等に対し、理解の程度に応じて、視覚的に分かりやすい教材を用意すること。
- 読み・書き等に困難のある児童生徒等のために、授業や試験でのタブレット端末等のICT機器使用を許可したり、筆記に代えて口頭試問による学習評価を行ったりすること。
- 発達障害等のため、人前での発表が困難な児童生徒等に対し、代替措置としてレポートを課したり、発表を録画したもので学習評価を行ったりすること。

Ⅲ. 特別な配慮を必要とする児童への指導の工夫

～新学習指導要領を踏まえて～

15

学習指導要領改訂の視点

新しい時代に必要となる資質・能力の育成

- ①「何を知っているか、何ができるか(個別の知識・技能)」
各教科等に関する個別の知識や技能など。身体的技能や芸術表現のための技能等も含む。
- ②「知っていること・できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)」
主体的・協働的に問題を発見し解決していくために必要な思考力・判断力・表現力等。
- ③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(人間性や学びに向かう力等)」
①や②の力が働く方向性を決定付ける情意や態度等に関わるもの。以下のようなものが含まれる。
 - ・主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの。
 - ・多様性を尊重する態度と互いの良さを生かして協働する力、持続可能な社会作りに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性に関するもの。

何ができるようになるか

育成すべき資質・能力を育む観点からの
学習評価の充実

何を学ぶか

育成すべき資質・能力を踏まえた
教科・科目等の新設や目標・内容の見直し

- ◆ グローバル社会において不可欠な英語の能力の強化(小学校高学年での教科化等)や、我が国の伝統的な文化に関する教育の充実
- ◆ 国家・社会の責任ある形成者として、また、自立した人間として生きる力の育成に向けた高等学校教育の改善(地理歴史科における「地理総合」「歴史総合」、公民科における「公共」の設置等、新たな共通必修教科目の設置や科目構成の見直しなど抜本的な検討を行う。) 等

どのように学ぶか

アクティブ・ラーニングの視点からの
不断の授業改善

- ◆ 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか
- ◆ 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか
- ◆ 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか

16

新学習指導要領の改定のポイント

- その他の重要事項
 - 子供たちの発達の支援（障害に応じた指導、日本語の能力等に応じた指導、不登校等）
 - 特別支援学級や通級による指導における個別の指導計画等の全員作成、各教科等における学習上の困難に応じた指導の工夫（小中：総則、各教科等）

文部科学省 「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」より

17

特別な配慮を必要とする児童への指導の工夫
～新学習指導要領を踏まえて～

- 障害のある児童のみならず，教育上特別の支援を必要とする児童が在籍している可能性があることを前提に，全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解すること
- （障害の種類や程度によって一律に指導内容や指導方法が決めるのではなく）学習上又は生活上の困難が異なることに十分留意し，個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を検討
- 各教科等の指導計画に基づく内容や方法を見通した上で，個に応じた指導内容や指導方法を計画的に検討し実施すること

18

これまでの示し方

小学校学習指導要領 総則
個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。

(小学校学習指導要領解説)
総則編

- 障害別の配慮の例を示す。
弱視：体育科におけるボール運動の指導、理科等における観察・実験の指導
難聴や言語障害：国語科における音読の指導、音楽科における歌唱の指導
肢体不自由：体育科における実技の指導、家庭科における実習
LD（学習障害）：国語科における書き取り、算数科における筆算や暗算の指導
ADHD（注意欠陥多動性障害）、自閉症：話して伝えるだけでなく、メモや絵などを付加する指導 など

改善の方向性

小学校学習指導要領 総則
各教科等
■ 総則に加え、各教科等別に示す。

(小学校学習指導要領解説)
総則編における障害種の特性的に関する記述に加え、各教科等編において

- 学習の過程で考えられる困難さごとに示す。
【困難さの例】 ※教科等の特性に応じて例示
 <<情報入力>> 見えにくい 体験が不足
 聞こえにくい 語彙が少ない など
 触れられない など
 <<情報統合>>
 色（・形・大きさ）の区別が困難
 聞いたことを記憶することが困難
 位置、時間を把握することが困難 など
 <<情報処理>>
 短期記憶*1、継次処理*2が困難
 注意をコントロールできない など
 *1：一度見たり聞いたりして短い時間の間憶えること
 *2：1つ1つ順々に問題を処理していくこと
 <<表出・表現>>
 話すこと、書くことが困難
 表情や動作が困難 など

19

- 資質・能力の育成、各教科等の目標の実現を目指し、児童生徒の十分な学びが実現できるよう、学習の過程で考えられる【困難さの状態】に対する【配慮の意図】+【手立て】の例を示す。（安易な学習内容の変更や学習活動の代替にならないよう、教員が配慮の意図を持つ必要）

小学校の例 ※中学校、高等学校については今後整理予定

【配慮の考え方、配慮の例の示し方】
(国語科の例)

【困難さの状態】：視覚、言語理解など

【配慮の意図】

- 文章を目で追いながら音読することが困難な場合には、自分がどこを読むのかが分かるよう、教科書の文を指で押さえながら読むよう促したり、行間を空けるための拡大コピーをしたり、語のまとめりや区切りが分かるように分かち書きをしたり、読む部分だけが見える自助具（スリット等）を活用したりするなどの配慮をする。
 具体的イメージなど
- 考えをまとめたり、文章の内容と自分の経験とを結び付けたりすることが困難な場合には、児童がどのように考えればよいか分かるように、考える項目や手順を示したプリントを準備したり、一度音声で表現させたり、実際にその場面を演じさせたりしてから書かせたりするなどの配慮をする。
 心の理論など
- 自分の立場以外の視点で考えたり、他者の感情を理解したりするのが困難な場合には、児童が身近に考えられる主人公の物語や生活経験に近い教材を活用し、行動や会話文に気持ちが込められていることに気付かせたり、気持ちの移り変わりがわかる文章のキーワードを示したり、気持ちの変化を図や矢印など視覚的にわかるようにしてから言葉で表現させたりするなどの配慮をする。
 注意のコントロールなど
- 声を出して発表することや人前で話すことへの不安を抱いている、自分が書いたものを読むことに困難がある場合には、紙やホワイトボードに書いたものを提示させたり、ICT機器を活用して発表させたりするなど、児童の表現を支援するための多様な手立てを工夫し、自分の考えを持つこと、表すことに対する自信を持つことができるような配慮をする。

20

「合理的配慮」とは

「障害のある子どもが、他の子どもと平等に
「教育を受ける権利」を享有・行使することを
確保するために、学校の設置者及び学校が必要
かつ適切な変更・調整を行うこと

共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）
平成24年7月23日 中央教育審議会初等中等教育分科会 より

V. インクルDBの紹介

インクルDBについて

<http://inclusive.nise.go.jp/>

「合理的配慮」実践事例データベース

▶ 実践事例データベース

実践事例データを 38件 追加しました。

<実践事例データ 計 422件 公開> (H31.3.30)

[【事例を閲覧・活用される際の留意事項】](#)

[【インクルDBリーフレット\(カラー印刷 | 白黒印刷\)】](#)

▶ 相談コーナー

インクルーシブ教育システム構築の相談はこちらから

※教育委員会、各学校からの相談を受け付けております。

関連情報

▶ 法令・通知・用語等

法令・施策や関連用語の解説など

▶ Q&A

インクルーシブ教育システム構築に関する保護者向けのQ&Aを設けました

▶ 研究報告・リンク

就学に関する情報、教材に関する情報など

▶ 教育相談に関する情報

教育相談に関する情報など

23

インクルDBについて

キーワード検索の欄に、合理的配慮の必要な子どもの障害や教科などを入力することで、該当する事例を検索できます。

例
落ち着きがない
感情のコントロール
学習障害 算数
交流及び共同学習 国語
など

24

演習

1. 資料読み込み（3分）
2. 各自、合理的配慮を考える（3分）
3. 話し合い（8分）

事例を読む

- H26 0107PC4-LDを検索窓に入力して検索ボタンを押すと事例を読むことができます。

The screenshot shows the NISE (National Institute of Special Needs Education) website search interface. The search bar contains the text 'H26 0107PC4-LD'. Below the search bar, there are filters for '対象児童生徒等の障害種' (Disability types of target children/students) and '対象児童生徒等の在籍状況等' (Attendance status of target children/students). The search results show one item with a '詳細' (Details) button. The item title is 'LD (学習障害)' and the category is '小学校 (通常の学級)'. The search keywords are '学習障害, 特別支援教育支援員, 校内委員会, 校内体制, ペア学習, 声かけ, 巡回相談, 専門機関'. The overview text (500 characters) describes a case where a child with LD (learning disability) is supported in a regular elementary school classroom by a special support education support staff member (SS) and other staff members.

氏名 (_____)

【演習】 次のケースについて、合理的配慮の内容を考えてみましょう。

ファイル名 : H26 0107PC4-LD

キーワード

学習障害、特別支援教育支援員、校内委員会、校内体制、ペア学習、声かけ、巡回相談、専門機関

1. 対象児童生徒等について

(1) 対象児童生徒等の実態

A児は、入学前に保育所から、歩く時の体の傾きが気になる、話を理解していないように見える、制作活動で糊の付け方や紙の切り方にこだわりがあり、みんなと同じようにできないなど、気になることが多く報告されていた。保育所からは保護者に専門機関に相談することを勧めたが相談には至っていなかった。

入学後は、授業中はあまり活発ではなく、ぼんやりしていることが多かった。常に首が傾斜し、うつむき加減で小さな声で呟いていることが多かった。学習面では、算数が苦手で、分からなくなると机に伏せて動かなくなり、泣くことが多かった。また、指示に対して行動が遅く、友達を見て動いているようで、全体への声掛けだけでは理解ができていないようだった。教員から個別に指示されることや友達から注意されることが多いため、自己肯定感も低くなっていた。知能検査を実施したところ、結果は平均であったが極端に苦手なことがあることが分かった。

A児は、「分かりたい、できるようになりたい」と言いながら泣くこともあり、学習意欲が高いことから、保護者と話し合い、巡回相談を活用したり専門機関への相談を勧めたりした。現在は、専門機関からの指導を受け、家で言葉での指示が分からないときは、具体的に説明したり実物を見せたり体験させたりしながら話すようするなど、家庭と学校で話し合いながら児童の支援を進めている。

(2) 対象児童生徒等の学習状況

A児は、小学校4年生で通常の学級に在籍している。授業中、活動の遅れが目立つため、座席を担当の指示が確認しやすい前の席にしたり、ペア学習を導入したりして、活動がスムーズにできるよう工夫している。国語、算数の学習については支援員が入り、A児が困っているときには支援をしている。

2. 対象児童生徒等への合理的配慮の具体例

(1) 【合理①-1-1】学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

A児は全体への指示を聞いて行動することが苦手なため、見通しをもちながら、集団の中で活動できるようにするための以下の配慮を行った。

また、A児は、文章を思い込みで読んでしまい、言葉が抜けたり、文末を間違えたりすることが多いため、文章を正しくすらすら読めるようにするために次のことを行っている。

(2) 【合理①-1-2】学習内容の変更・調整

A児は、活動や作業が遅れることから、みんなと同じ速さで学習できるように次のような工夫をしている。

(5) 【合理①-2-3】心理面・健康面の配慮

A児は、低学年の時から学習中の姿勢が崩れやすく、頭が下がり机に伏してしまうことが多かった。分からないことやできないことで落ち込んでいる時や、集中が途切れて課題に取り組む意欲を無くしている時に姿勢が崩れやすいことから、

V. 基礎的環境整備体制の充実に関する取組 1

特別支援教育の視点を取り入れた授業づくりの普及（富士見市）

目次

1. 研究の背景と目的

- (1) 基礎的環境整備と教員の専門性
- (2) 富士見市の現状
- (3) 研究の目的

2. 方法

- (1) 特別支援教育担当者会での研修及び研修事後アンケートの実施（研究1）
- (2) 抽出学級での授業実践及び授業実践事後アンケートの実施（研究2）

3. 結果

- (1) 研修事後アンケート（研究1）
- (2) 授業実践事後アンケート（研究2）

4. 考察

- (1) 研究1と研究2のアンケート結果より
- (2) 今後に向けて

引用・参考文献

資料

1. 研究の背景と目的

(1) 基礎的環境整備と教員の専門性

「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」(中教審報告, 2012) には、『合理的配慮』の充実を図る上で、『基礎的環境整備』の充実は欠かせない。そのため、必要な財源を確保し、国、都道府県、市町村は、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組として、『基礎的環境整備』の充実を図っていく必要がある。」と示されており、その具体的内容は、表 5-1 の 8 項目である。各学校では、この 8 項目を踏まえ、今ある環境の中でできることを考えながら基礎的環境整備を進めていくことが重要となる。

表 5-1 基礎的環境整備の 8 項目 (中教審報告, 2012)

-
- (1) ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用
 - (2) 専門性のある指導体制の確保
 - (3) 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導
 - (4) 教材の確保
 - (5) 施設・設備の整備
 - (6) 専門性のある教員、支援員等の人的配置
 - (7) 個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導
 - (8) 交流及び共同学習の推進
-

本章の研究では、上記の表 5-1 にある (2) 専門性のある指導体制の確保と、(6) 専門性のある教員、支援員等の人的配置に注目し、基礎的環境整備の充実を図るための取組を行った。

教員の専門性としては、「学級づくり」「授業づくり」「生徒指導」が挙げられる。インクルーシブ教育システム構築のためには、これら 3 つに加え、「特別支援教育に関する知識・技能の活用」、「教職員及び関係者の連携・協働」、「共生社会の形成に関する意識」の 3 点も重要とされている (国立特別支援教育総合研究所, 2014)。また、特別支援教育担当者の専門性についても、表 5-2 に示す項目で整理されている。

表 5-2 インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育担当者の専門性
「障害のある子どもの指導に関する専門性」(国立特別支援教育総合研究所, 2011-2012)

-
- (1) 障害の特性の理解と指導
 - (2) 子どもの実態把握とアセスメント
 - (3) 個別の指導計画の作成
 - (4) 学級づくり・授業づくり
-

特に表 5-2 の (4) 学級づくり・授業づくりは、障害のある子供の指導に関する専門性の中でも要となってくる要素である。

中教審報告では、「基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、

授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感をもちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身につけているかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である。」と述べられている。

以上のことから、基礎的環境整備の充実に向かう要素の一つとして、教員の専門性の向上を図ること、その中でも授業づくりに力を入れることは大切なことであると考えた。

(2) 富士見市の現状

埼玉県富士見市には、小学校 11 校、中学校 6 校のほかに市立の特別支援学校（知的障害）がある。また、各小・中学校には、中学校 2 校を除いた全ての学校に特別支援学級が設置され、通級指導教室は、小学校に 4 教室、中学校に 1 教室設置している。学級の種別は表 5-3 に示した。

表 5-3 特別支援学級・通級指導教室設置状況（2018 年 4 月 6 日現在）

	特別支援学級		通級指導教室	
	知的障害	自閉症・情緒障害	難聴・言語	発達・情緒
小学校	10	12	2	2
中学校	4	3	0	1

注) 小・中学校の特別支援学級担当者総数 32 名のうち、臨時的任用者は 18 名。

また、小・中学校の特別支援学級担当者総数 32 名のうち、特別支援教育経験年数 3 年未満の者は 15 名。

市や、学校内における事情で臨時的任用教員の担当者も依然として多い。約半数の特別支援学級の担当者が経験 3 年未満及び臨時的任用教員の担当者となっている（表 5-3 の注を参照）。指導者の不足・ベテラン層の大量退職の影響もあり、特別支援教育に精通している教員が少なく、校内に相談ができる人がいない状況がある。管理職や市教育委員会指導主事が適切な指導・助言を与えながら、特別支援学級担当者が学級経営をしているが、専門性の向上が難しいという現状がある。埼玉県全体でも同じような状況がみられる。（埼玉県総合教育センター, 2017）

また、市立の富士見特別支援学校では、2015・2016 年度の学校研究として「授業のシンプルデザイン」という特別支援教育の視点を生かした授業づくりを市内小・中学校（主に小・中学校特別支援学級へ）へ提案、発信した。しかしながら、普及しきれていない現状があり、活用しやすい内容に整理したり、発信の方法を工夫したりする必要があると考える。

(3) 研究の目的

富士見市教育委員会としては、基礎的環境整備を充実させる一つの大切な要素として、教員の専門性の向上を取り上げることとした。その中でも授業づくりという専門性の向上を目指していく。

前述の「2. 富士見市の現状」でも述べたように、市内に市立の特別支援学校があり、特別

支援教育の視点を生かした授業づくりについて、研究の知見を得た。そこで、この先行研究を取り入れ、市内小・中学校の特別支援学級の担当者を対象に富士見市立特別支援学校が開発した「授業のシンプルデザイン」に関する研修を行い、特別支援教育の視点を取り入れた授業づくりを普及していくことを目的とした。まずは、特別支援学級への普及を目的とする。また、研究の発表までで止まっていた先行研究（富士見市立特別支援学校，2017）の内容を、市内へ普及していくための実践的な取組として本研究を位置づけることができる。研究の構想を図5-1に示した。

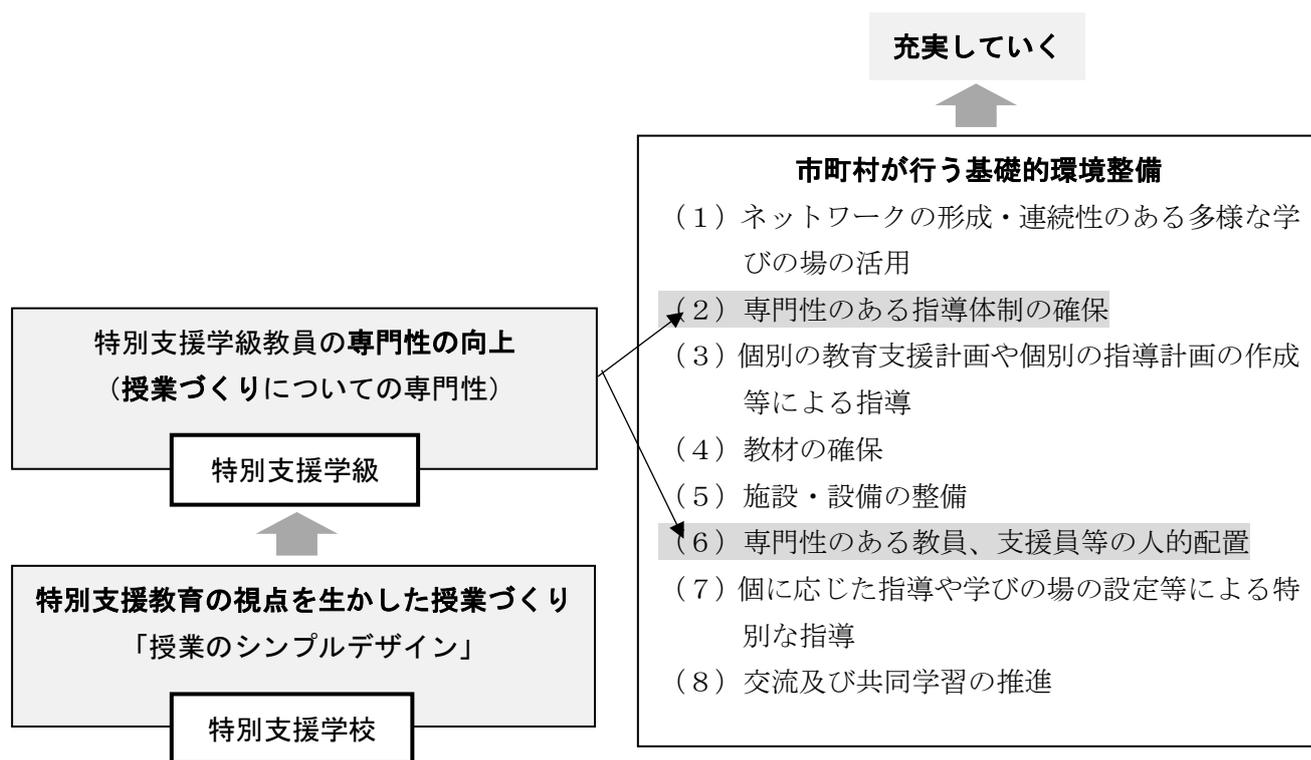


図5-1 本章の研究構想

2. 方法

1で述べた目的に向け、特別支援学級担当者会での研修と抽出学級での授業実践を行い、それぞれ実施後にアンケートをとった。なお、今回の対象である特別支援教育担当者は、特別支援教育の視点を取り入れた授業づくりに入るための基礎研修として、個別の教育支援計画・個別の指導計画作成に関する研修を4月に研修済みである。

(1) 特別支援教育担当者会での研修及び研修事後アンケートの実施（研究1）

1) 対象

対象は富士見市内小・中学校の特別支援学級担当者（総数32名）のうち、担当者会の研修に参加した20名とした。

2) 実施期日

2018年7月24日（3時間）

3) 研修タイトル

研修タイトルは次の通りであった。「特別支援学級における授業づくりについて～富士見特別支援学校の実践から～」

研修で実際に使用したスライドを図5-2に示した。

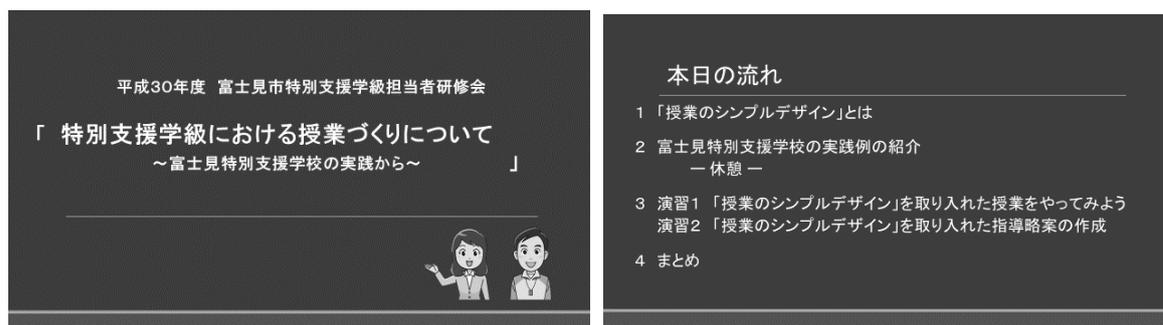


図5-2 研修タイトル・研修の流れ

4) 研修の内容

「授業のシンプルデザイン」とは、富士見特別支援学校が、2015・2016年度の学校研究として行い、提案したもので、特別支援教育の視点を生かした授業づくりの基本フレームのことである。授業をつくる際に、「学習内容の焦点化」「展開の構造化」「時間の構造化」「場の構造化」の4つの視点を意識して授業を組み立てることで、授業を整えることができる。また、児童生徒にとって安心・安全な授業環境を設定することができるというものである。図5-3に「授業のシンプルデザイン」（富士見特別支援学校学校研究, 2017）を示した。

「授業のシンプルデザイン」
 特別支援教育の視点を生かした
 授業づくりの基本フレーム

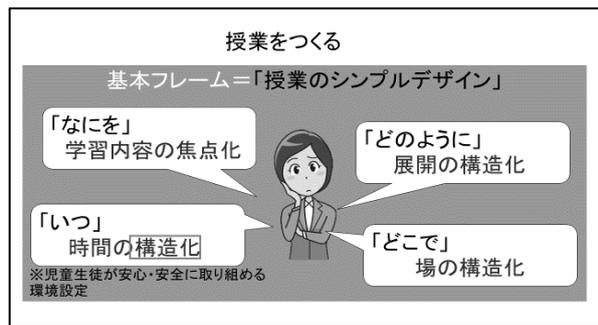


図 5-3 「授業のシンプルデザイン」(富士見特別支援学校学校研究, 2017)

この4つの視点は「埼玉県の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『平成24年度 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』(埼玉県総合教育センター, 2012)を参考にして作られたものである。4つの視点については、実践例を入れながら研修を進めた。その際用いたスライドを図5-4に示した。

展開の構造化「どのように」

何をどのタイミングで、どうおこなっていくか

- 授業の基本的な流れを設定し、導入時に提示する
展開のパターン化 シンプル化
(あいさつ→前時の復習→本時のメインとなる学習活動
→振り返り→評価→次時の予告→あいさつ)
- 学習活動の流れがわかる板書やスケジュールボード
ワークシートの活用
- 学習内容や活動の方法等をわかりやすく説明

やることがわかると
安心して取り組めるよ!

場の構造化「どこで」

- 座席の配置
- 教材教具の配置(机上の配置を含む)
- 掲示物等の精選と配置
- 教員の立ち位置(T1/T2)
- 児童生徒の動線
- グループ活動の配置
- 物の場所をわかりやすく示す

安心安全に取り組める配置

どこで何をすればいいのか?
教材の場所は? など
見てわかるように

自分から動けるようになった
集中しやすくなった

図 5-4 「授業のシンプルデザイン」実践例を示した研修スライド

演習では「授業のシンプルデザイン」を取り入れた略案を用いて行った。まず、略案の事例集を使って模擬授業を講師が行い、その後、受講者が実際に略案を作成してグループ協議を行った。研修の際に使用した演習テキストを資料5-1に示した。研修の様子を図5-5に示した。



図 5-5 研修の様子

5) 研修事後アンケート

研修終了時、以下の質問項目の回答を求めた。質問紙を用いて行い、その場で回収した。アンケートの内容を表 5-4 に示した。

表 5-4 研修事後アンケート内容

-
- ① 学校種
 - ② 特別支援教育経験年数
 - ③ 「授業のシンプルデザイン」の事例について
 - ④ 「授業のシンプルデザイン」の略案について
 - ⑤ 2学期からの授業について
-

(2) 抽出学級での授業実践及び授業実践事後アンケートの実施（研究2）

1) 対象

対象は特別支援学級担当者会参加者から、無作為に抽出することとした。小学校特別支援学級を設置している4校を抽出した。表 5-5 に示した。

表 5-5 研究2の対象者

学校	学級数	児童数	教員数	実施者数
A	知的1・情緒1	3・5	2	1
B	知的1・情緒1	2・4	2	2
C	知的1・情緒1	2・2	2	2
D	知的1・情緒1	2・6	2	2

2) 実施期間

2018年9月下旬に各学校を訪問し、授業実践の依頼、実施方法の説明を行った。10月から11月にかけて各学級で依頼した授業の実践を行った。その後、11月下旬に各学校を訪問し、

授業実践略案、授業実践振り返りシート、授業実践事後アンケートの回収を行った。

3) 依頼した授業実践内容

教科領域の指定、指導形態（教員一人で行う授業・TTで行う授業等）の指定、回数の指定等を行わず、ある程度の幅をもたせた条件で依頼した。授業実践の進め方については、図 5-6 に示した。

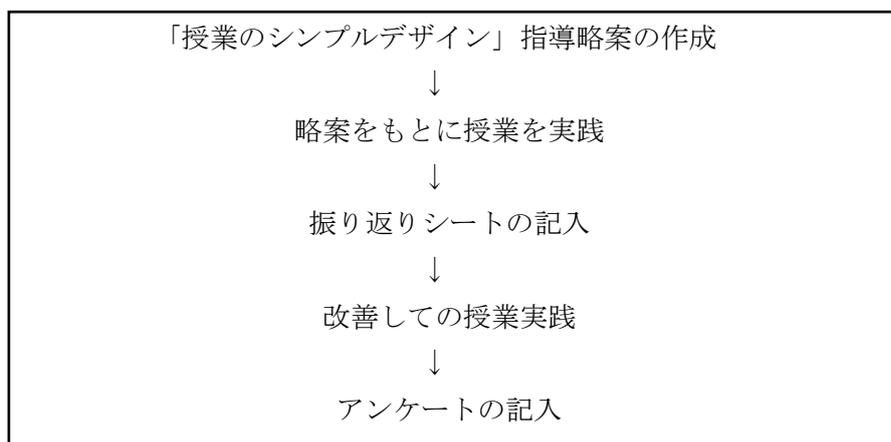


図 5-6 授業実践の進め方

4) 授業実践事後アンケート

授業実践終了後、以下の質問項目の回答を求めた。質問紙を用いて行い、訪問し回収した。また、回答したアンケートのデータを市内共有サーバーにも保存した。アンケートの内容を表 5-6 に示した。

表 5-6 授業実践事後アンケート内容

-
- ① 授業づくりについて
 - ② 教員の指導・支援について
 - ③ 児童の様子について
 - ④ 今後の研修について
-

3. 結果

(1) 研修事後アンケート（研究1）

1) 対象者校種

研修事後アンケートの対象者 20 名のうち、小学校教員は 16 名、中学校教員は 4 名で対象者の 80%が小学校の教員であった。また、対象者全てが特別支援学級担当者であった。

2) 対象者特別支援教育経験年数

研修事後アンケートの対象者 20 名のうち、特別支援教育経験年数が 3 年未満の教員が 10 名、3 年以上の教員が 10 名と同数であった。また、経験年数が 10 年を超える教員は 3 名のみであった。経験年数の分布を図 5-7 に示した。

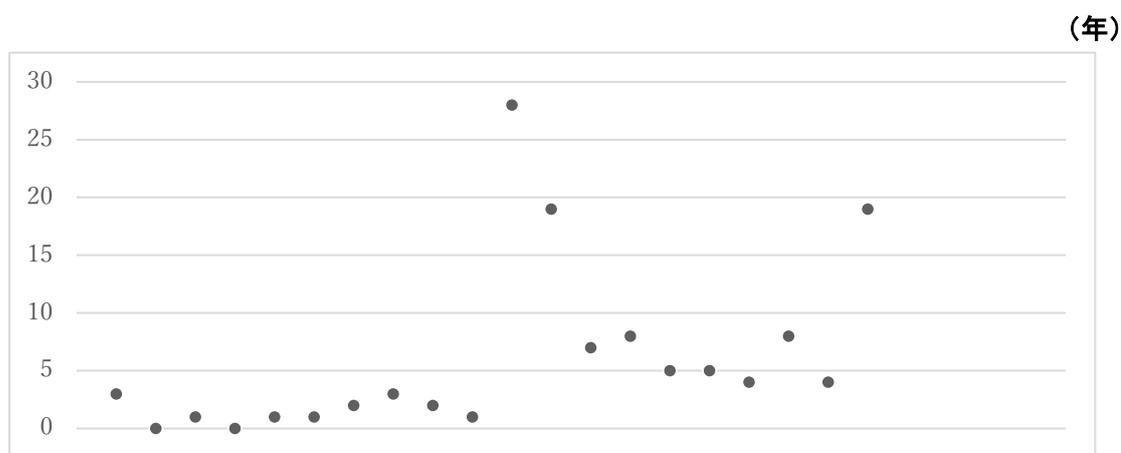


図 5-7 研究 1 対象者の特別支援教育経験年数 (n=20)

3) アンケート集計結果

以下に研修事後アンケートに関する回答の集計結果を示した。

① 紹介した授業のシンプルデザイン（事例）は日々の授業に役立つ内容かについて

経験年数による回答の違いは、ほとんど見られず、それぞれ 80~90%の教員が「役立つ」と回答した。図 5-8 に示した。また、どのような点でそう感じたかという質問に対しては、「授業をつくるときに具体的に何をすればいいのか、分かりやすい。」「授業づくりのポイントが絞れてよい。」「うまく考えられた授業づくりのやり方で、とてもすっきりしていると思った。」など、「授業のシンプルデザイン」を取り入れて授業をつくることに対して、よさを感じている教員が多いことがわかった。自由記述については、表 5-7 に示した。

【3年以上】

①役立つ（8） ②まあまあ役立つ（2） ③あまり役立たない（0） ④役立たない（0）

【3年未満】

①役立つ（9） ②まあまあ役立つ（1） ③あまり役立たない（0） ④役立たない（0）

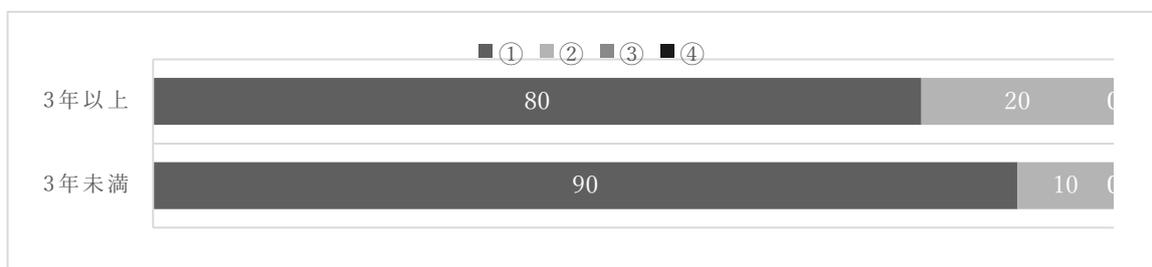


図 5-8 授業のシンプルデザイン（事例）は、日々の授業に役立つ内容かについて（n=20）

表 5-7 どのような点で図 5-8 のように感じたかについて

【3年以上】

- ・ 授業を計画するときの手順が見えやすい点と、大事にするべきポイントを落とさないようにする点でよいと感じた。
- ・ 「何を」「いつ」「どのように」「どこで」という視点が分かりやすい。
- ・ 授業づくりを見直すポイントがしぼれていてよい。
- ・ とくに展開の構造化がすごく勉強になった。
- ・ 授業や学校生活で生かせるアイデアがあったから。
- ・ うまく考えられた授業づくりのやり方で、とてもすっきりしていると思った。日々の授業で役立てたい。
- ・ 授業をつくるときに具体的に何をすればいいのかが分かりやすく、役立つと思う。

【3年未満】

- ・ 授業を考える際、シンプルデザインの視点を取り入れれば、どの子にとっても分かりやすい授業となる可能性が高いと感じた。
- ・ 授業の中でのシンプルデザインの活用の有効性はもちろんですが、当番や清掃の仕方など生活指導の中の具体的な場面でも、役立つと思った。
- ・ 「具体的に」どうするかを「いつ」「どこで」「どうやって」という視点で分けて、考えていけばよいということがわかった。
- ・ とても分かりやすい。今後の授業計画に生かせる。
- ・ 明確にする基準を知れた。

② 略案は、授業づくりに使用できると思うかについて

略案を授業づくりに使用できると思うと回答したのは、経験年数が3年以上の教員は70%、3年未満の教員の90%となり、若干であるが経験年数の浅い教員の方が、略案を授業づくりに使用できると感じた教員が多かった。図 5-9 に示した。また、どのような点で

そう感じたかという質問に対しては、「組み立て方がよく分かり、ねらいに沿って、見通しをもって授業をしていくことができると思った。」「書く項目が決まってて分かりやすい。」「シンプルデザインの授業を IT で行うときに役立つと思った。」など、この研修で使用した略案のよさを感じている教員が多いことがわかった。自由記述については、表 5-8 に示した。

【3年以上】

①思う（7） ②まあまあ思う（3） ③あまり思わない（0） ④思わない（0）

【3年未満】

①思う（9） ②まあまあ思う（1） ③あまり思わない（0） ④思わない（0）

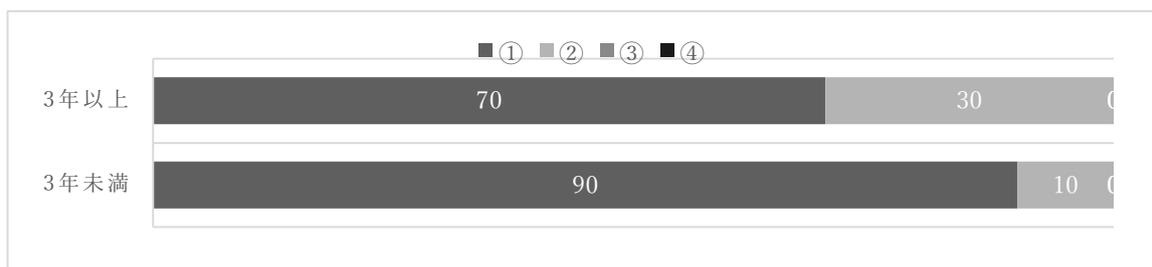


図 5-9 略案は、授業づくりに使用できると思うかについて (n=20)

表 5-8 どのような点で図 5-9 のように感じたかについて

【3年以上】

- ・書く項目が決まっていますと分かりやすい。
- ・シンプルデザインの授業を IT で行うときに役立つと思った。
- ・考えを整理するのにすごく助かると思った。
- ・日々、多忙な中で略案づくりもできないまま授業を進めてきたが、この略案があれば、授業についてより内容を明確にした授業づくりができると思った。
- ・自分が授業の見通しがもちやすく授業づくりに使用できると思う。

【3年未満】

- ・いつも略案をどのように書けばいいか迷ってしまっていたので、明るい兆しが見えた。
- ・組み立て方がよく分かり、ねらいに沿って、見通しをもって授業をしていくことができると思った。
- ・この略案でつくったような見通しのある授業は、教室に落ち着きをもたらすと感じた。また、教員自身も児童に無駄な時間を与えることなく授業ができると思った。

③ 授業でこの研修の内容を取り入れて授業をやってみようと思うかについて

経験年数による回答の違いは、ほとんど見られず、それぞれ 80~90%の教員が「やってみようと思う」と回答した。図 5-10 に示した。また、どのような点でそう感じたかという質問に対しては、「どの児童も分かりやすく、取り組みやすい内容は大切だと感じた。」「特別支援教育の視点を常に心掛けることの大切さがよくわかった。」「日々、授業について反省なく過ごしてしまっているの、振り返って改善していきたい。」等、自分の授業を振り返りながら

回答した教員が多いことがわかった。また、回答の中には、「普段当たり前にやっていること。」
「すでにやっている。」という意見も見られ、研修内容に物足りなさを感じている教員もいた。
自由記述については、表 5-9 に示した。

【3年以上】

①思う（8） ②まあまあ思う（2） ③あまり思わない（0） ④思わない（0）

【3年未満】

①思う（9） ②まあまあ思う（1） ③あまり思わない（0） ④思わない（0）

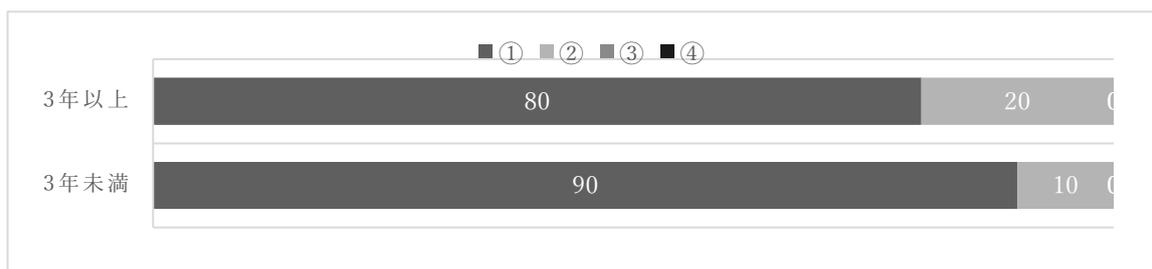


図 5-10 授業でこの研修の内容を取り入れて授業をやってみようと思うかについて (n=20)

表 5-9 どのような点で図 5-10 のように感じたかについて

【3年以上】

- ・ 普段当たり前にやっていること。
- ・ 日々、授業について反省なく過ごしてしまっているので、振り返って改善していきたい。
- ・ 特別支援教育の視点を常に心掛けることの大切さがよくわかった。
- ・ めあてを具体的に提示することを意識して、取り組んでいこうと思う。
- ・ すでにやっている。
- ・ どの児童も分かりやすく、取り組みやすい内容は大切だと感じた。

【3年未満】

- ・ 配慮が必要な子はどの学級にもいると思う。その子が安心して学習に取り組める環境づくりも教員の役目だと感じた。
- ・ 活用してよりよい授業を目指したい。
- ・ 見通しをもたせる手立てとして、実践していきたい。

④ その他、意見質問について

アンケートの最後に自由記述で、回答を求めた。「とても勉強になった。」という意見が多かったが、「他に学びたいことがある。」「やりたいが時間が足りない。」という回答もあり、今後の研修内容の検討につながるような回答もあった。自由記述については、表 5-10 に示した。

表 5-10 その他、意見質問について

- ・とても勉強になった。
- ・特別支援学級の自立活動はどのようなことをおこなえばいいのか、事例を教えてください。
- ・中学校の特別支援学級では、授業＋部活動指導があり、教員同士が話し合いをしたり、教材研究をしたりする時間が足りません。丁寧な授業をするため、どうにかできないか、やりたいけどできないという気持ちをもっています。

(2) 授業実践事後アンケート（研究2）

1) 実践した授業の内容

依頼した各学校において、以下の内容で授業を実践した。学校 A においては、初任者の研究授業を参観する機会があり、普段の授業を参観し、授業についてのフィードバックをおこなってから、「授業のシンプルデザイン」の略案を使って授業の実践に取り組んだ。依頼した実践授業内容を表 5-11 に示した。

表 5-11 依頼した実践授業内容

学校	教科領域	単元名・題材名	指導形態
A	算数科	2年生「九九（2のだんの九九をつくろう）」 5年生「面積（平行四辺形の面積）」	教員1名
B	生活単元学習	「カレンダーを作ろう」	教員2名 支援員2名
C	図画工作科	「キラキラ万華鏡」	教員2名 支援員1名
D	図画工作科	「ハロウィンのお面を作ろう」	教員2名 支援員1名

作成した各校の指導略案、振り返りシート、アンケートは、紙ベースで回収するとともに市内共有サーバーにも保存した。サーバーに保存したものの一部を資料 4-1-2 に示した。

2) アンケート集計結果

以下に授業実践事後アンケートに関する回答の集計結果を示した。

① 「授業のシンプルデザイン」を意識した授業づくりができたかについて

4人中、1人の教員が「できた」、3人の教員が「少しできた」と回答した。「あまりできなかった」「できなかった」と回答した教員は0人で、回答者全員が多少なりとも意識した授業づくりができたと感じていたことがわかった。

② 「授業のシンプルデザイン」を意識することで、授業を組み立てやすくなったかについて

4人全員の教員が「少しなった」と回答した。「なった」までは言えなかったが、「あまりならなかった」「ならなかった」と回答した教員は0人で、回答者全員が多少は組み立てやすくなったと感じていたことがわかった。

③ 「授業のシンプルデザイン」を意識した授業づくりを通して、自分の授業づくりや指導に変化は感じられたかについて

4人中、1人の教員が「感じた」、3人の教員が「少し感じた」と回答した。「あまり感じなかった」「感じなかった」と回答した教員は0人で、回答者全員が多少なりとも自分の授業づくりに変化を感じていたことがわかった。また、どのような点でそのように感じたかという質問に対しては、「教員も授業に見通しがもてた」「じっくり考えられた」等、授業づくりや指導により変化を感じていることがわかった。表5-12に示した。

表5-12 自分の授業づくりや指導の変化はどのような点で感じられたかについて

-
- ・ 分かりやすく授業を組み立てようという意識がもてた。
 - ・ 学習内容、展開、場、時間の視点から授業を考えることで、具体的な手立てを考えやすかった。
 - ・ 授業を考える中で、自分で見通しをもつことができた。
 - ・ どの場面でクラスの児童の困り感が出てくるかをじっくり考えることができた。
 - ・ 活動の流れの見通しを教員ももてる。
-

④ 「授業のシンプルデザイン」を用いて授業を行うことで、児童に変化が感じられたかについて

4人全員の教員が「少し感じた」と回答した。「感じた」までは言えなかったが、「あまり感じなかった」「感じなかった」と回答した教員は0人で、回答者全員が多少は児童に変化を感じていたことがわかった。また、どのような点でそのように感じたかという質問に対しては、「主体的に取り組もうとする姿が見られた。」「達成感を得られている様子が見られた。」等よい変化を感じていることがわかった。表5-13に示した。

表5-13 児童の変化はどのような点で感じられたかについて

-
- ・ 取り組む内容や方法が分かりやすく、主体的に取り組もうとする姿が見られた。
 - ・ 課題に対する達成感を得られている様子が見られた。
 - ・ いつもより課題がスムーズに流れた。
-

⑤ 今後研修で学びたい内容はどのようなことかについて

アンケートの最後に自由記述で、回答を求めた。「教材づくり」という意見が多かった。表5-14に示した。

表 5-14 今後研修で学びたい内容について

-
- ・ 自立活動等の教材作り
 - ・ 異年齢集団で楽しんで学習できる教材作り
 - ・ 児童の実態に応じた教材作り
 - ・ 支援員との上手な連携でつくり上げる授業づくり
-

依頼した授業について、フィードバックを行う時間はとることができなかったが、授業実践事後アンケート配布、回収の訪問の際に、対象者より次のような意見もあげられた。

- ・ 勝敗にこだわり、1番じゃないと大騒ぎになる子がいて困っている。子供の特性に対する指導・支援の方法が知りたい。
- ・ 教科ごとの授業事例があるとよい。
- ・ 交流で抜けたりするので、クラス全体の授業の組み立てが難しい。

4. 考察

研究1の対象者は20名、研究2の対象者は4名であり、対象人数が少ない。そのためアンケートの分析は、数値だけでなく記述も含め総合的に分析し、考察を行った。

(1) 研究1と研究2のアンケート結果より

研究1のアンケート結果より、「授業のシンプルデザイン」を用いた授業づくりは、特別支援学級の担当者にとって、授業づくりのツールとしてよいもので、使ってみたいと思えるものであったと考えられる。また、研究2のアンケート結果からは、実際に「授業のシンプルデザイン」を取り入れた授業をやってみたところ、指導面や児童の様子により変化を感じていることが分かる。これにより、「授業のシンプルデザイン」は実際に使ってみても、授業づくりのツールとしてよいものだと考えられる。すなわち、「授業のシンプルデザイン」は、授業の基盤を整えたり、特別支援教育の視点を意識して授業を行ったりする方法として有効であるということが言える。また、富士見特別支援学校の先行研究(富士見特別支援学校学校研究, 2017)と同じような結果が、特別支援学級でも得られたということで、先行研究で提案した内容を特別支援学級でも使っていくことができると感じた。しかしながら、今回のツールとして用いた「授業のシンプルデザイン」は、授業の基盤を整える方法であり、整ったところに個別の指導支援や授業の工夫が必要である。そのため、本章の取組は、特別支援教育の視点を意識した授業づくりをおこなっていくための切っ掛けにはなったが、実際にそれぞれの授業づくりが充実していくところまでは達していない。富士見特別支援学校の先行研究(富士見特別支援学校学校研究, 2017)では、「授業のシンプルデザイン」のイメージを図5-11のように示している。

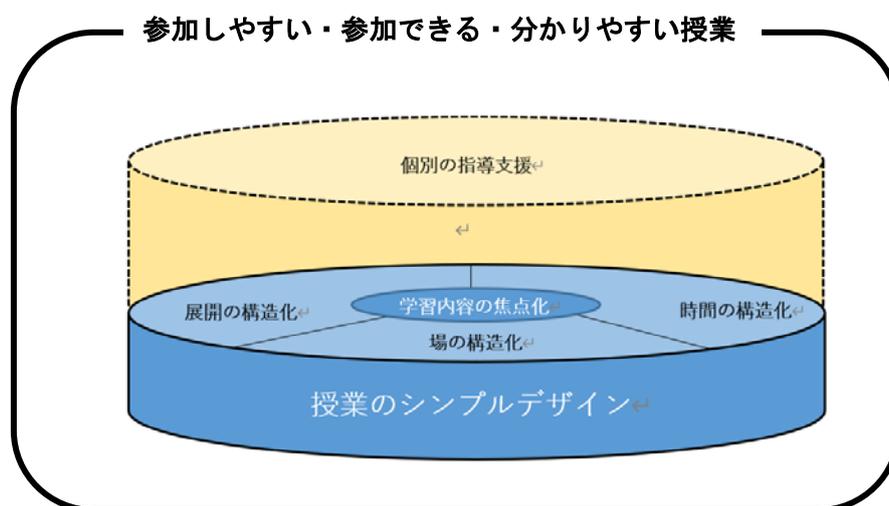


図5-11 授業のシンプルデザインのイメージ図

また、研究1と2の結果より、特別支援学校から発信し、具体的な実践例を入れながらの研修や、実際にそれぞれの教員が担当する学級で授業を実践しての研修は、教員の授業づくりや指導の方法の見直す良い機会になった。埼玉県総合教育センターからは、「特別支援ハンドブック」という特別支援学級担当者に必要な教育課程を中心とした基礎的な知識・技能を

まとめたものが出されている。このようなハンドブックで自主学習をするだけでなく、実践的な研修を重ねることでより、専門性は向上することも考えられる。「平成 29 年度調査報告書『特別支援学級の教育課程編成の在り方に関する調査研究』」（埼玉県総合教育センター, 2017）の講評の中で、神山（2017）は教員の専門性向上のためには、階層的に様々な方策を各学校や地域で考える必要があると述べている。教員の専門性サポートの階層例を図 5-12 に示した。

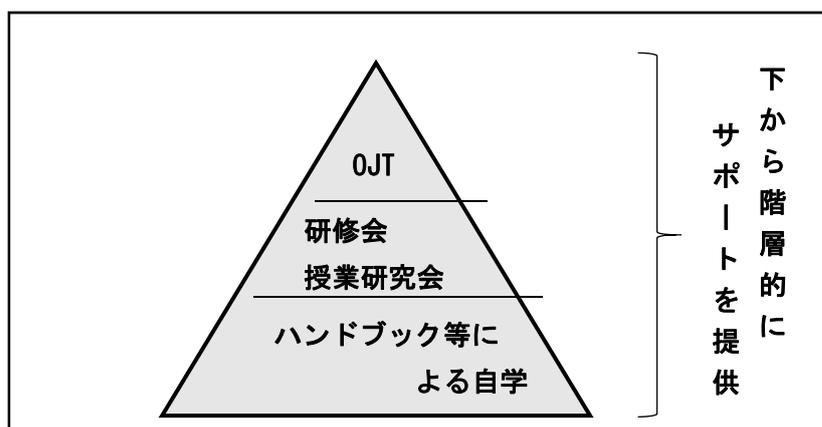


図 5-12 教員の専門性サポートの階層例

今回の研修は図 5-12 で示した階層の真ん中に当たるが、研究 2 では、研究 1 の研修の内容を実際の現場で実践的に取り組みながら、また日々の授業の中で取り組んだというところから、一部最上階層の「OJT」にもつながっていると考えられる。今回研究 2 のアンケート回収では、回収のみで授業を実践してのフィードバックを行うことができなかった。実践的な研修がより有効なものになり、研修に取り組んだ教員の専門性を向上させるためには、フィードバックの機会を設定する必要がある。

研修の内容については、実践の後にアンケートをとることで、実施内容を見直し、改善を行うことができると考えられる。研究 1 と 2 の結果にある「学びたいと考えている内容」やアンケート配布回収時の意見をみると、研修の内容についてもそれぞれの教員が学びたいと考えている内容に応じているとは言えない。より研修を有意義なものにするためには、今後内容の検討が必要である。

1. の富士見市の現状で述べたが、富士見市の小・中学校の特別支援学級担当者の約半数が、臨時的任用者である。そのため教員の入れ替えが多く、研修で学んだ内容を年度が替わっても継続して実践していくのが難しいという現状がある。また、特別支援教育の経験年数が少ない教員も特別支援学級の担当者の約半数を占めているため、基礎的な知識・技能を丁寧に学ぶ機会が必要となってくる。以上のことから、研修の継続の仕方や研修の内容も検討していく必要がある。

（2）今後に向けて

1 で述べたことを踏まえ、今後、教員の授業力、専門性の向上のために、研修システムを検討し、継続していく必要があると考える。その一つの案として、以下のような研修システム

試案、研修パッケージ試案を提案する。

① 研修システム試案

今年度の研修の流れをもとに作成した。特別支援学校の研修担当者が、特別支援学級担当者会において、特別支援教育基礎研修、「授業のシンプルデザイン」を使った授業づくりの研修を行う。次に各支援学級で授業実践の研修を行う。それぞれの研修終了後には、アンケートをとる（授業実践後は、授業のフィードバックを行う）。研修検討チームにおいてアンケートをもとに、研修の内容の検討、見直しを行い、次年度の研修内容の立案につなげる。このように研修の流れをPDCAサイクルで行っていく。研修システム試案を図5-13に示した。

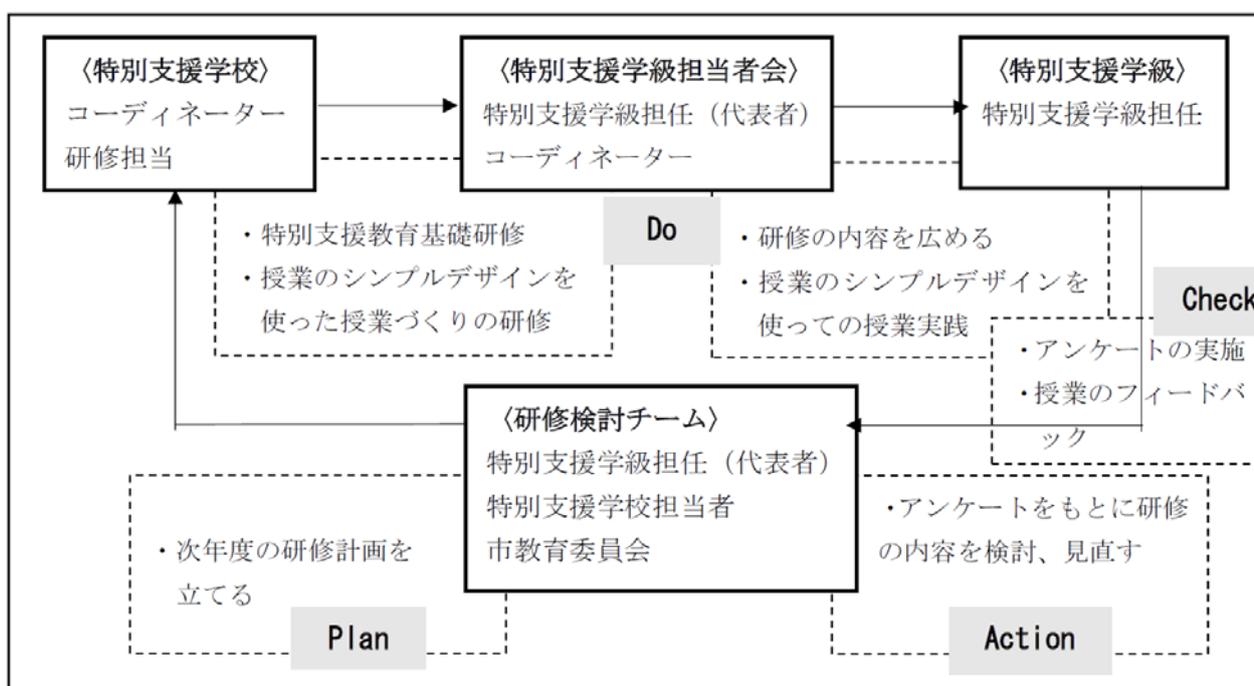


図5-13 研修システム試案

② 研修パッケージ試案

このシステムに関わる担当者が入れ替わったとしても継続していけるように、研修の資料や授業実践の資料を一つのパッケージにまとめ、引き継いでいく。パッケージの内容を図5-14に示した。

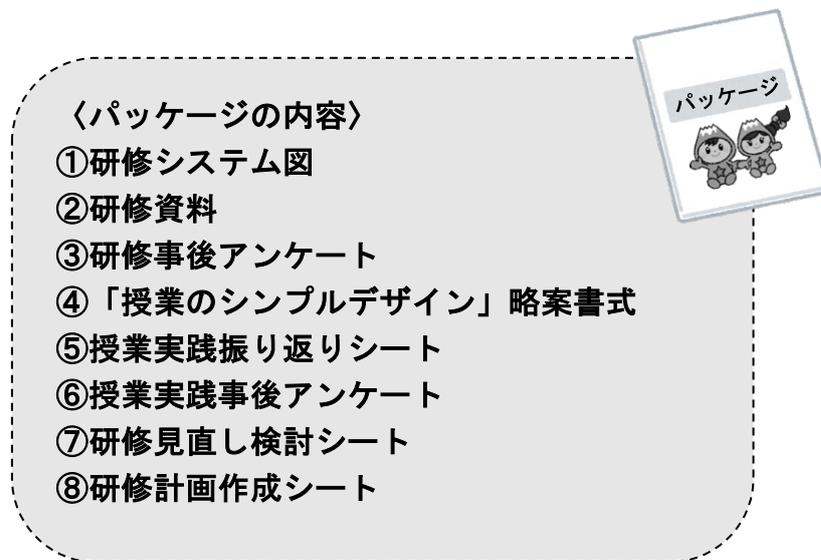


図 5-14 研修パッケージ試案

この研修パッケージ試案と授業実践で作成した略案は、市の共有サーバーにアップし、市内の教員がいつでもみられるようにしておく。アップした内容は、各教員の授業づくりや指導のヒントとなり、授業例が知りたいという教員の要望に応えるとともに授業づくりがしやすくなるという効果も期待できる。図 5-15 に市内共有サーバーを示した。

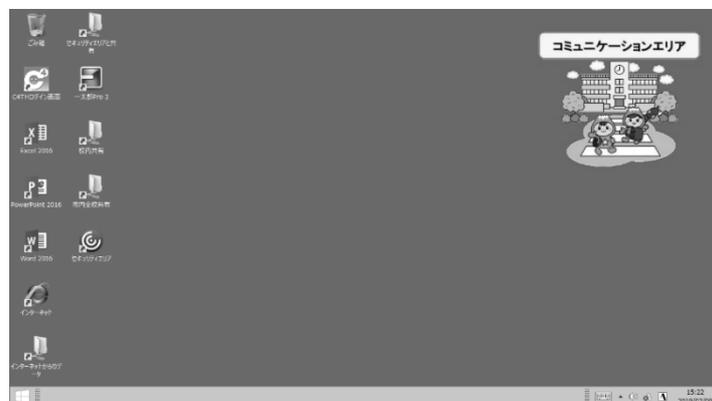


図 5-15 市内共有サーバー

以上のような研修システム試案、研修パッケージ試案を実施することで研修の内容も改善充実し、継続していくことができると考える。今回の研究は、図 5-1 の研究構想でも示したが、基礎的環境整備の充実に向いて、市教育委員会が行うことの一つの要素である。今回の内容に合わせて基礎的環境整備の 8 項目の全ての内容に取り組んでいくことは、必須と考えられる。また、教員の専門性の中でも授業づくりのみに焦点を当てて研修を行った。1 で述べたように学級づくりや生徒指導、特別支援に関する専門的知識・技能についても研修を重ねていく必要がある。普及については、先行研究の発表で止まっていたものを特別支援学級に広めるといふところに入ることができた。しかしまだ入り口であり、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、内容を検討しながら最終的には、通常の学級に普及していく必要

である。

このように、本章の研究は、市教育委員会が行う基礎的環境整備の充実に向けての一部分であり、第一歩を踏み出したような取組である。この歩みを止めることのないように努めていくことが責務であると感じる。そして、本章の研究は、今回試案の提案という形で終わっている。今後は、この試案を実践し、より具体的に提案内容を分析していくことが望まれる。

引用・参考文献

- 阿部利彦 (2017). 授業のユニバーサルデザインと合理的配慮. 金子書房.
- 青山新吾 (2016). インクルーシブ教育ってどんな教育?. 学事出版.
- 富士見市教育委員会 (2018). 平成30年度富士見市教育要覧 富士見市の教育.
- 富士見特別支援学校 (2016). 「授業のシンプルデザインー授業を整えるー」 富士見市教育委員会委嘱研究研究紀要.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2015). 国立特別支援教育総合研究所インクル DB (インクルーシブ教育システム構築支援データベース). (http://inclusive.nise.go.jp/?page_id=40) (アクセス日 平成30年11月20日)
- 国立特別支援教育総合研究所 (2013). 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. 専門研究A研究成果報告書 (<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/8611/c-91.pdf>) (アクセス日 平成30年11月20日)
- 国立特別支援教育総合研究所 (2015). インクルーシブ 教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりに関する実際研究ーモデル事業等における学校や地域等の実践を通じてー. 専門研究A研究成果報告書. (<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/10802/20150915-173300.pdf>) (アクセス日 平成30年12月23日)
- 国立特別支援教育総合研究所 (2016). インクルーシブ教育システム構築のための体制づくり に関する研究ー学校における体制づくりのガイドライン (試案) の作成ー. 専門研究A研究成果報告書. (<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/12444/saika1.pdf>) (アクセス日 平成30年12月23日)
- 国立特別支援教育総合研究所 (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. 研究成果報告. (<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7412/20180628-115130.pdf>) (アクセス日 平成30年12月23日)
- 国立特別支援教育総合研究所 (2018). 地域におけるインクルーシブ教育システム構築 に関する研究. 研究成果報告. (<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7412/2018-0628-115005.pdf>) (アクセス日 平成30年12月23日)
- 国立特別支援教育総合研究所 (2015). 共に学び合う インクルーシブ教育システム構築に向けた児童生徒への配慮・指導事例ー小・中学校で学習している障害のある児童生徒の12事例ー. ジーアス教育新社.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2016). インクルーシブ教育システム構築のための学校における体制づくりのガイドブックーすべての教員で取り組むためにー. 東洋館出版社.
- 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. 調査研究報告書第 364 号.
- 埼玉県総合教育センター (2018). 特別支援学級の教育課程編成の在り方に関する調査研究. 調査研究報告書第 402 号. 特別支援学級ハンドブック
- 文部科学省 (2007). 特別支援教育の推進について (通知). (http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm) (アクセス日 平成 30 年 11 月 20 日)
- 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告). (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm) (アクセス日 平成 30 年 11 月 20 日)
- 涌井恵 (2014). 学び方を学ぶ 発達障がいのある子どももみんな共に育つユニバーサルデザインな授業・集団づくりガイドブック. ジーアス教育新社

演習テキスト

演習 1 「授業のシンプルデザイン」を取り入れた授業をやってみよう

〈進め方〉

- ①グループで自己紹介（司会と計時を決めて下さい）
- ②略案集の中から1つ選び、授業をイメージする（5分）
- ③略案をもとに一人3分で模擬授業をおこなう
 - * 導入、振り返りなどやりやすいところのみでよい
 - * 授業者以外は生徒役になる
- ④感想を一人ずつ言う（意見交換）（5分）

演習 2 「授業のシンプルデザイン」を取り入れた指導略案の作成

〈進め方〉

- ①個人で略案を作成（10分）
- ②一人3分で作成した略案を提示し、グループ内で発表
 - * 「授業のシンプルデザイン」をどのように取り入れたか
 - * 作成してみたの感想
 - * 質疑応答

記入例

「美術」学習指導略案

平成30年 6月 5日 (火) 13:25 ~ 14:15

場所 中学部ホール

単元名 (題材名) 「お面を作ろう」

単元 (題材) のねらい

- ・イメージを持って作品作りに取り組むことができる。
- ・紙粘土を扱うことができる。
- ・造形活動を楽しむことができる。

①授業を設定する (1学期におこなった授業でも、2学期予定している授業でもよい)

②ねらいを設定する (本時のねらいは学習内容を焦点化し、具体的に内容を絞って設定する)

本時のねらい【学習内容の焦点化】

- ・紙粘土にふれることができる。
- (めあて) ねんどにふれよう!

③展開を設定する (どのような項目をどのような流れでおこなうか設定する)

本時の授業【時間の構造化・展開の構造化】

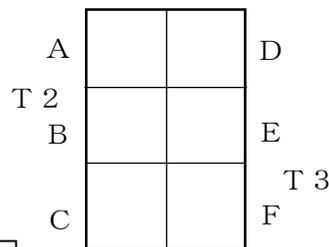
時間	展開
13:25	1 はじまりのあいさつ 2 かつどうをしよう 今日やる作業を説明、めあての提示
13:35	3 えがこうつくろう ①型を選ぶ ②型をラップでくるむ ③型にねんどを貼り付ける
14:00	4 かたづけ 5 ふりかき
14:15	6 おわりのあいさつ

配置【場の構造化】

水道

ホワイトボード

T1



型

粘土

④時間を設定する (どのような時間配分でおこなうか設定する)

⑤場を設定する (どのような場でおこなうか、生徒と教員の配置も考える)

シンプルデザインの視点・工夫

- ・はじめに粘土の見本を見せる (学習内容の焦点化)
- ・めあてをホワイトボードに提示し、みんなで声に出して言う (学習内容の焦点化)
- ・今日の流れを伝えてから、具体的な説明に入る (展開)
- ・ホワイトボードに流れを掲示し、今やっている項目に印をつける (展開・時間)
- ・タイムタイマーを使用する (時間)
- ・粘土は色ごとにトレーに入れ、トレーには色のカードを貼り、選んだり片付けやすくする (場)
- ・友達のやり方を見たり、作品のよさを感じることができるよう机を組み合わせにする (場)

留意点・その他

- ・粘土が作業途中乾いてきたら、霧吹きでしめらす
- ・紙粘土は混色して使って良い
- ・作品は濡れたタオルにくるみビニール袋に入れて教材室へ

⑥上の部分に書き入れることができなかつた工夫を箇条書きで書く

本日の研修の感想をご記入ください。あてはまるものを選び、書ける範囲で記述欄の記入もお願いします。

学校名	
教員経験年数（うち特別支援経験年数）	年（ 年）
<p>1 紹介した授業のシンプルデザイン（事例）は、日々の授業に役立つ内容でしたか。</p> <p>①役立つ ②まあまあ役立つ ③あまり役立たない ④役立たない</p> <p style="text-align: center;"> ----- ----- ----- ----- </p> <p>（どのような点でそう感じましたか）</p>	
<p>2 略案は、授業づくりに使用できると思いますか。</p> <p>①思う ②まあまあ思う ③あまり思わない ④思わない</p> <p style="text-align: center;"> ----- ----- ----- ----- </p> <p>（どのような点でそう感じましたか）</p>	
<p>3 2学期からの授業で本日の研修の内容を取り入れて、授業をやってみようと思いますか。</p> <p>①思う ②まあまあ思う ③あまり思わない ④思わない</p> <p style="text-align: center;"> ----- ----- ----- ----- </p> <p>（どのような点でそう感じたか）</p>	
<p>4 その他ご意見、ご質問等ありましたらお願いします。</p>	

「 」学習指導略案

平成 年 月 日 () : ~ :

場所

単元名 (題材名)

単元 (題材) のねらい

--

本時のねらい【学習内容の焦点化】

(めあて)

本時の授業【時間の構造化・展開の構造化】	
時間	展開

配置【場の構造化】

シンプルデザインの視点・工夫

--

留意点・その他

--

「図画工作科」学習指導略案

平成30年 10月 24日(水) 13:50~14:35 (45分)

場所

単元名(題材名) 「ハロウィンのお面を作ろう」(2時間扱い)

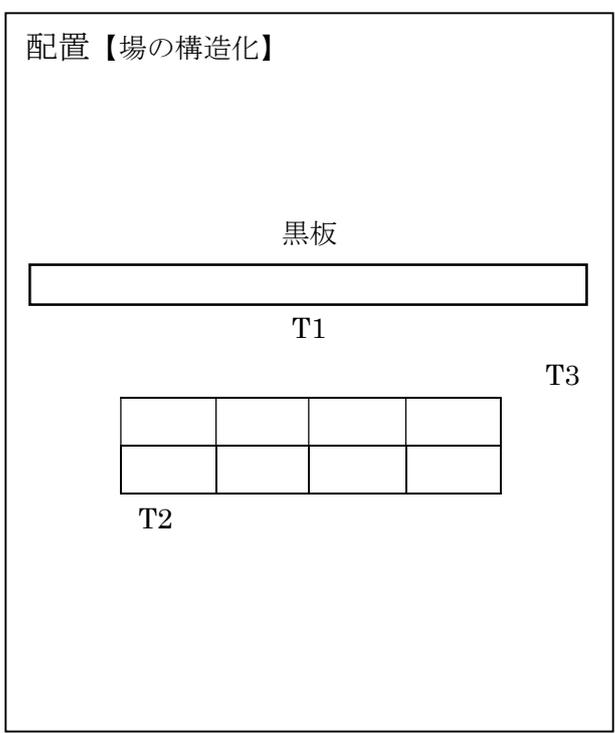
単元(題材) のねらい

- ・イメージをもって作品作りに取り組むことができる。
- ・はさみ・ホッチキスを扱うことができる。
- ・活動を楽しむことができる。

本時(1/2時間)のねらい【学習内容の焦点化】

- ・はさみの扱いに気をつける。
- (めあて) ①おめんをていねいにきろう。 ②ゴミを0にしよう。

本時の授業【時間の構造化・展開の構造化】	
時間	展開
13:35	1. あいさつ 2. かつどうを 今日やる作業の説明 めあてや時間の提示
13:45	3. つくってみよう ①はさみでおめんのかたちをきる ②いろぬり(いろえんぴつで)
14:25	4. かたづけ 5. めあてのふりかえり ていねいにきることができたか 机の上や床をきれいに掃除できたか
14:35	6. あいさつ



シンプルデザインの視点・工夫

- ・はじめに完成形を見せる。(ゴールまでの見通しを持たせる)
- ・活動中のめあて、片付けのめあてを提示し、意識させる。(学習内容の焦点化)
- ・タイムタイマーを使用して、時間を提示する。(時間の見える化)
- ・黒板に活動内容の流れを提示し、今やっている場所にマグネットをつける。(展開の構造化)

留意点・その他

- ・はさみの扱い方に気をつける。投げる児童がいるため注意が必要。
- ・1度失敗すると気持ちが落ちてしまう児童がいるため、予備があることを事前に説明しておく。
- ・時間がきても作業を続けてしまうことが予想されるため、タイムタイマーで意識させる。

I. 自分の授業づくりや指導に変化がみられたか

1. みられていない 2. あまりみられていない 3. 少しみられた ④. みられた

II. 子どもの様子に変化がみられたか

1. みられていない 2. あまりみられていない ③. 少しみられた 4. みられた

どのような点 (良かった点 ●改善点)

学習内容	<ul style="list-style-type: none"> ・図工という教科の枠の中で、児童に身につけさせたい力をしぼった上で、授業を考えることができた。 ・完成形を見せることで、学習意欲の向上と共に、見通しを持って取り組むことができていた。 ●活動が終わった子に読書をさせていたが、簡単な色塗りでも用意してあげるべきか。色塗りも最後までやり終えたいということが想定されたため、今回は取り組ませなかった。また、学校全体が読書月間だったため。
展開	<ul style="list-style-type: none"> ・ていねいにおめんの形をきることができた。 ・オリジナルのカラーに仕上げている、自由度の高い作品となった。 ●活動の時間に差があるので、もっと難易度に幅をもたせてあげるべきだった。
時間	<ul style="list-style-type: none"> ・全員が時間を意識して、活動時間内に終わることができた。
場	<ul style="list-style-type: none"> ●隣の児童の真似をして作品作りに取り組む児童がいるので、全員が見える形にはしなかったが、よりよい場の設定を考える必要がある。
その他	

III. 次回の授業ではどのようなことを意識して取り組みたいか

- ・時間配分。
- ・ていねいということがどういうことなのか提示してあげたい。※見本を2つ用意する。
- ・ゴミを捨てるタイミングがばらばらになってしまったので、小さいお皿を配布して入れておくという設定が必要だった。(他の児童の立ち歩きで集中力をきらしてしまっている児童もいたため)

地域実践研究アンケート

「授業のシンプルデザイン」を用いての授業づくり、授業実践のご協力、ありがとうございました。これまでの取り組みを振り返り、以下の質問にお答えください。

学校名	
特別支援経験年数	

(該当する番号に○をつけてください。また、自由記述欄もお願いします。)

1	<p>「授業のシンプルデザイン」の視点を意識した授業づくりができたか</p> <p>① できた ② 少しできた ③ あまりできなかった ④ できなかった</p> <p style="text-align: center;"> ----- ----- ----- ----- </p>
2	<p>「授業のシンプルデザイン」を意識することで、授業を組み立てやすくなったか</p> <p>① なった ② 少しなった ③ あまりならなかった ④ ならなかった</p> <p style="text-align: center;"> ----- ----- ----- ----- </p>
3	<p>「授業のシンプルデザイン」を意識した授業づくりを通して、自分の授業づくりや指導に変化は感じられたか</p> <p>① 感じた ② 少し感じた ③ あまり感じなかった ④ 感じなかった</p> <p style="text-align: center;"> ----- ----- ----- ----- </p> <p>●どのような点で</p>
4	<p>「授業のシンプルデザイン」を用いて授業をおこなうことで、児童生徒に変化が感じられたか</p> <p>① 感じた ② 少し感じた ③ あまり感じなかった ④ 感じなかった</p> <p style="text-align: center;"> ----- ----- ----- ----- </p> <p>●どのような点で</p>
5	<p>今後、研修で学びたい内容はどのようなことですか</p>

VI. 基礎的環境整備体制の充実に係る取組 2

地域の基礎的環境整備の構築 (御嵩町)

目次

1. 背景と目的

2. 方法

3. 結果

(1) 研修会1 (御嵩町教育委員会主催研修会)

(2) 研修会2 (可児郡小中学校教育研究会 特別支援部会での研修)

(3) 児童生徒への支援の変化

4. 考察

(1) 成果

(2) 今後の課題

1. 背景と目的

御嵩町内には小・中学校6校が存在し、特別支援学級設置校は4校（10学級）、通級指導教室は2校（4教室）設置されている（2020年3月現在）。

本町では、平成27年度特別支援教育ネットワーク強化事業「早期からの一貫した教育支援体制構築事業」の指定を受け、医療、保健、福祉、労働等の関係機関との連携を図りつつ、早期からの一貫した教育支援の体制を構築するために、教育支援の対象となる幼児児童生徒やその保護者への適切な支援、就学先を決めるための配慮事項等、特別支援の専門家よりアドバイスを得る等に取り組んできた。

しかし、このような取組を重ねる中でも、幾つかの課題があった。具体的には、特別支援学級、通級指導教室の担任は丁寧に指導しているが、従来のように、児童生徒のできない部分に視点を当てるのが指導の基本であり、ツール等を活用した支援に関しては積極的ではなく、特性に応じて、合理的配慮の視点を取り入れた実践が必ずしも十分ではないと考えられた。

このようなことから、多様化する児童生徒に対して、より適切な支援を実現するためには、町内の小・中学校の特別支援教育担当教員が、障害のある児童生徒に対して、更に明確な指針をもって、指導ができよう研修を積み重ねていく必要があると考えられた。そこで、今年度、御嵩町として地域実践研究事業に参加し、下記のことを目的として研究に取り組むこととした。

特別支援学級担任、通級による指導担当者、特別支援コーディネーターと共に合理的配慮について研修することを通じて、合理的配慮の考え方について理解を深め、その視点を生かした支援を行う。

2. 方法

特別支援学級担任、通級による指導担当者、特別支援コーディネーター対象に研修を行い、専門的な知識・技能等を学習し、児童生徒の個別のニーズに対応できるように、指導力の向上を図ることとした。

具体的には、以下のような研修内容とした。

- ・ 合理的配慮適用に関する事例報告を読んだり、検討したりする。
- ・ それを元に、これまでの支援について見直し、それ以後の支援を再検討し、実際に支援

に反映させる。

- ・ 研修後定期的に学校を訪問し、教師との面談を通じて教師の考え方や支援の在り方の変化とそれに伴って児童生徒の学習場面における姿や気持ちの変化について聞き取っていく。

また、研究全体を以下のような展開で実施した。

- ・ 国立特別支援教育総合研究所研究員を講師にした御嵩町教育委員会主催の研修会を通じて、インクルーシブ教育システムや合理的配慮に関する国の動向を含めた基本的な知識を学び、あわせて参加者それぞれの支援を見直すワークショップを行う（8月・研修会1）。
- ・ 研修会1での学びをもとに、指導内容、方法を見直し、変更することで、児童生徒の学びへの影響について、それぞれの教員から聞き取りを行う。
- ・ 可児郡小中学校教育研究会 特別支援部会において、国立特別支援教育総合研究所研究員を講師にした研修を行い、支援を見直す視点を提供する（11月・研修会2）。
- ・ 研修会2での学びをもとにして、指導内容、方法を見直し、変更することで、児童生徒の学びへの影響について、それぞれの教員から聞き取りを行う。

3. 結果

（1）研修会1（御嵩町教育委員会主催研修会）

1）研修の目的

合理的配慮の適用例について学び、それぞれの支援を振り返ることにより、見方や視点を変えることができる。

2）開催日時

令和元年8月23日

3）参加対象

特別支援学級担任、通級による指導担当者、特別支援コーディネーターと対象とした。

4）参加者

6校から15人の教員が参加した。

5）研修の内容

国立特別支援教育総合研究所の横尾俊総括研究員を講師に、「インクルーシブ教育を踏まえた児童生徒への支援の在り方」についての講話と演習を実施した。具体的には、以下のような内容で行った。

- ・ インクルーシブ教育システム構築に関する動向
- ・ 特別な配慮を必要とする児童への指導の工夫

- ・研究所の校内体制に関する研究の紹介
- ・インクルD Bの紹介
- ・インクルD B活用研修サンプルキットによる合理的配慮演習
- ・「発達障害のある児童生徒のための指導の手引き（平成31年3月岐阜県教育委員会）」による合理的配慮演習

6) 研修の結果

研修会後のアンケートの結果を以下に示した。

質問1：今日の研修会を受講して役立つ視点が得られましたか。

- ・得られた・・・15人
- ・まあまあ得られた・・・0人
- ・あまり得られなかった・・・0人
- ・得られなかった・・・0人

質問2：学校で行う合理的配慮について理解が深まりましたか。

- ・得られた・・・14人
- ・まあまあ得られた・・・1人
- ・あまり得られなかった・・・0人
- ・得られなかった・・・0人

質問3：今後、指導の中で合理的配慮を考える際の課題点がありましたら、お書き下さい。

- ・合理的配慮の具体例をあまり多く知ってないことが課題であった。データベースを活用してできそうなことを探すことをしていきたい。
- ・特に支援を必要とする児童は担任の力量次第で大きく変わることが多い。担任一人一人にこういう知識をもってもらい児童に力を付けてあげたい。
- ・通常の学級担任にも理解してもらいたい。
- ・特別支援の先生はかなりやれているが、通常の先生で「わがまま」ととらえ、なかなか理解が難しい。
- ・合理的配慮について、それぞれの先生の分析力が重要だと思った。
- ・特別支援コーディネーターと通常の学級を担当する先生で理解に大きなひらきがある。共通理解のために全ての教員に理解してもらえるようにしたい。
- ・合理的配慮については全校の職員と共有する機会が少なく、なかなか共有できないので困っている。
- ・対象児の困難さを客観的に評価すること。

質問4：その他に感想や、お気づきのことがございましたらお書き下さい。

- ・支援学級の子供達への配慮を別の視点から考えることができた。
- ・合理的配慮について具体的に示していただき、理解を深めることができた。インク

ルDBを活用し、校内に紹介し広めたい。

- ・具体的に生徒の顔を思い浮かべながら学ぶことができた。2学期からの生徒とのかわりに十分いかしていきたい。
- ・「合理的配慮」という言葉をこの夏はたくさん聞いて、学ぶよい機会を得られた。
- ・このような研修を通常の学級の先生もできるとよい。

7) 本研修会の成果と課題 (成果：○ 課題：●)

- アンケートの結果から、研修会を通じて、インクルーシブ教育システムの基本的な考え方について知る機会となったと考えられる。
- 合理的配慮適用の具体例を読んだり、検討したりすることにより、今後の支援・配慮に対する見方や視点を変える切っ掛けとなったと考えられる。
- インクルーシブ教育システムへの理解や特別支援教育の視点を養うような研修の必要性について理解する機会となった。
- 児童生徒に関する情報を共有できるネットワークづくりの重要性が共有されたと思われる。
- ここで学んだことが、具体的に支援に反映されるかが課題である。

(2) 研修会2 (可児郡小中学校教育研究会 特別支援部会での研修)

1) 研修の目的

合理的配慮の適用例について学び、それぞれの支援を振り返ることにより、見方や視点を変えることができる。

2) 開催日時

令和元年11月6日

3) 参加対象

特別支援学級担任、通級による指導担当者、特別支援コーディネーターを対象とした。

4) 参加者

6校から9人の教員が参加した。

5) 研修の内容

国立特別支援教育総合研究所青木高光主任研究員を講師に、「インクルーシブ教育を踏まえた児童生徒への支援の在り方」についての講話を実施した。具体的には、以下のような内容で行った。

- ・インクルーシブ教育システム構築に関する動向
- ・特別な配慮を必要とする児童への指導の工夫
- ・学習内容の変更・整理という合理的配慮
- ・情報・コミュニケーション及び教材の配慮

6) 研修の結果

研修会後のアンケートの結果を以下に示した。

質問 1 : 今日の研修会を受講して役立つ視点が得られましたか。

- ・得られた・・・9人
- ・まあまあ得られた・・・0人
- ・あまり得られなかった・・・0人
- ・得られなかった・・・0人

質問 2 : 学校で行う合理的配慮について理解が深まりましたか。

- ・得られた・・・9人
- ・まあまあ得られた・・・0人
- ・あまり得られなかった・・・0人
- ・得られなかった・・・0人

質問 3 : 今後、指導の中で合理的配慮を考える際の課題点がありましたらお書き下さい。

- ・指導の中で、プリント授業をしていたが、集中力が長く続かないので、パズルを使ってカタカナやひらがなの学習をしている。作業は好きなので授業の表情もよくなり、その文字から始まる単語も発表するようになった。
- ・特別支援学級でできることと普通学級でできることに差がある。（他の子も納得できる範囲で）
- ・どのような教材、教具があるか、知る機会が少ない。
- ・配慮の加減を考える。自分のクラスの生徒の場合、配慮が当たり前と思ったり、配慮にあぐらをかいたりすることがたまにある。頑張る場面で踏ん張れる力を阻害しないようにすることが課題である。
- ・その子に必要な支援をしたいとき支援の手が足りない。
- ・その子にあった指導は、教材が何であるかよく吟味しなくてはいけない。御嵩町内の特別支援部で、教材を共有できればよいのではないかと思う。一つ一つ教材が高いので、学校ではなかなか変えない。iPadのもっと補助がほしい。
- ・一人一人にきめ細かな配慮を施していきたいと思う。
- ・命に関わる指導など「うちの子には注意しないでほしい。」は通じないので難しい。やはり、ルールは守らせなければならない。
 - ・今回、iPadの有効性を教えていただきよかった。iPadをたくさん買ってもらえるとよい。今後、やはり、大学受験時、高校受験時に、どのような合理的配慮が受けられるか、そのためには今からどうしておくべきか知る必要がある。そうすると通常の担任の先生方も気楽に配慮して下さると思う。

質問 4 : その他に感想や、お気付きのことがございましたらお書き下さい。

- ・国語の授業では、書くことが苦手なので、別の手立てを考えるようになった。相手に伝えることも研修を受けてから大切だと思えるようになり、話したり発表したりする場面も設定するようになった。

- ・具体的なヒントが多くいただけてよかった。
- ・子供の様子を細かく見て、困難さのもとをはっきりさせ、適切な支援につなげていこうと思う。
- ・研修で、自分のクラスの生徒を取り上げていただけたことで、鉛筆の持ち方をよく見たら、やはり2点で支える持ち方でした。自分の配慮が根本解決なるよう元の元を見る力をつけていきたくと思った。・今ある力を大切にためし、困難を改善するための配慮を考えていきたくと思った。今ある力がゼロではないので、1、2年生は少しでもトレーニングによって改善し、力を確かなものにしていきたく。
- ・通常の子と同じようにすることが目的ではなく、今ある力を大切にすることが大事であり、そのために、具体的な「手段」、「物」が必要であるとよく分かった。教材をいろいろと探し工夫したい。
- ・今後の指導にいかしたい。合理的配慮について具体的に示していただきとても分かりやすかった。
- ・やはり通常の学級の先生方への広がりがあるとよい。校内でいくら「宿題を変えてやって下さい。と言ってもなかなか浸透しない。「黒板を手元に置かせて下さい。」など、法律的な話も職員の間には広がるとよい。

7) 本研修会の成果と課題 (成果：○ 課題：●)

- アンケートの結果から、インクルーシブ教育システムについて更に理解していただくことができた。
- 合理的配慮の例を読んだり、検討したりすることにより、今後の支援・配慮に対する見方や視点を変えることができた。
- 特別な配慮を必要とする児童へ学習内容の変更・整理という合理的配慮の視点をもてば、容易に支援が考えられることを理解していただくことができた。
- 文字を書いたり、コミュニケーションをとったりするための支援に、タブレット等情報電子機器を使うことが有効であることを理解していただくことができた。
- 前会見集会と同様に、研修内容が今後、具体的な支援に反映されるかが課題である。
- 数回の研修会だけでは、指導に関する考え方等を変えることは難しいと感じる回答も幾つかあり、継続的な研修による振り返りが必要であると思われた。
- 理念等については理解できたとしても、それが支援として具体化するためには、かなりの時間と市工作が必要であり、また専門家による継続的なアドバイスがやはり必要であると考えられた。

(3) 児童生徒への支援の変化

研修会1、2の目的は、参加者が講話や演習を通してこれまでの支援を見直し、その後の支援に実際に修正を加えることである。そこで、研修会前後で具体的な支援方法の変化について、以下のようにまとめた。

表の①に、研修会前の様子として、7月に教育委員会で集約したものを示した。②には、研修会1終了後のものとして9月に、同じく研修会2のものとして11月に、筆者が各校を回り、担当教員と面談する中で書き取った様子を示した（調査は3校で実施し、3校が回答した。アンケート形式で、担任の先生から聞き取った児童生徒10名の回答である。）。

表6-1 研修会前後における支援の変化と児童生徒の様子

A中学校		児童・生徒	先生
		A1	AT1
① 7月教育支援委員会資料所見			
<ul style="list-style-type: none"> ・ ノートのマスに字を入れるのが難しい。 ・ 握力が弱く、鉛筆の持ち方がおかしい。箸が上手に持てない。 ・ 集中して取り組めない。 			
② 具体的支援（変えた支援）と児童・生徒の変容			
		教 師	児童・生徒
9月の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・ 国語の書き取り等、文字をまっすぐ書くことが苦手で、ノートのマス目や行間の線を太く書き入れ、線の内側に文字を書く意識がもてるように配慮を継続中である。 	マス目からはみ出すことが減ってきた。はみ出すと消して直す姿がある。	
11月の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・ 国語の授業では、研修を受けてから、書き取りの他の手立てで、モンジ博士のへんとつくりのカードを使って、漢字を作ることも取り入れた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ノートに書くことよりもカードを並べるだけで漢字を作ることができるので、楽しく取り組む姿がある。 	

A 中学校		児童・生徒	先生
		A2	AT1
① 7月教育支援委員会資料所見			
<ul style="list-style-type: none"> ・四則計算が苦手であり、漢字の書き取りや視写がにがてである。 ・問題数が増えるとやる気を失い、体を揺らす、落ち着きがなくなる。 ・できないことへのいらだちから、泣く、狭いところへ入り込む。 			
② 具体的支援（変えた支援）と児童・生徒の変容			
教 師		児童・生徒	
9月の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・問題数を減らし基本問題を解けるよう配慮した。 ・書くこと全般、少しずつ書けるよう区切り、声を掛けた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・パニックになることが減った。 ・「解けた」、「やりきった」感を感じている様子、授業後の姿が生き生きしている。 	
11月の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・「どれくらい解けそう？」と聞くようにしてみた。 ・「これとこれは頑張ろう。」というラインを決めて必ずやりきるようにした。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「もっとできる。」と、少ない問題数では恥ずかしい気持ちになってきた。 ・この最低ラインよりもたくさんやろうという意識になってきた。 	

B 小学校		児童・生徒	先生
		B1	BT1
① 7月教育支援委員会資料所見			
<ul style="list-style-type: none"> ・文字のなぞり書きはできるが、読み書きのできる文字は数文字程度である。 ・数のカウントはできるが、理解はしていない。 			
② 具体的支援（変えた支援）と児童・生徒の変容			
教 師		児童・生徒	
9月の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・ひらがなカードを使い、友達の名前を並べる活動を継続して行った。 ・書く練習も毎日数文字ずつやっている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・友達の名前の頭文字を覚えることができた。 ・書ける楽しさを味わうため、細かな所は注意しないようにした。 	
11月の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・ブロックを使って、数をカウントすることをさせ、用意したブロックで「あわせて」の学習を行った。3以上の数のカウントは曖昧である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「あわせて」の所を用意したブロックを「ガッチャン」とくっつける動作が気に入り、繰り返しやれた。「あわせて」の意味理解につながったと思う。 	

B小学校		児童・生徒	先生
		B2	BT1
① 7月教育支援委員会資料所見			
<ul style="list-style-type: none"> ・学習に対してとても意欲的であるが、漢字をすぐに忘れてしまう。 ・四則計算に取り組んでいるが、新しいことを学習すると、今までの学習内容を忘れてしまう。 			
② 具体的支援（変えた支援）と児童・生徒の変容			
		教 師	児童・生徒
9月の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・本人が負担を感じないように自分でやってみたい学習を自分で選んでやるようにした。 ・スモールステップで行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・四則計算の復習を続けることで、忘れてしまわないようにすることができた。 ・同じパターン問題からステップアップするときには、教師の支援を得ながら前との違いに気をつけながらやった。 	
11月の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・漢字のつくりの学習を増やした。 ・辺の名前、同じ辺の漢字調べなど、漢字に少しでも興味をもち、印象に残るようにした。 	<ul style="list-style-type: none"> ・漢字カードを活用し、漢字のつくりなどから漢字を習得した。 ・国語の学習のはじめの活動は漢字カードを行う流れにし、毎日、続けることで、少しずつ覚えられるようになった。 	

B小学校		児童・生徒	先生
		B3	BT2
① 7月教育支援委員会資料所見			
<ul style="list-style-type: none"> ・学級に慣れてきて、自己主張できるようになり仲間のトラブルが増えた。 ・ひらがなはかなり読めるようになった。 			
② 具体的支援（変えた支援）と児童・生徒の変容			
		教 師	児童・生徒
9月の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・ひらがなはかなり読めるので時々漢字も加えた。 ・あまり多くは出さないようにした。 	<ul style="list-style-type: none"> ・1年生の漢字ならやれるようになった。 ・一文字ずつ確かめることで喜んで書けた。 	
11月の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・九九の学習はどうしても押さえないので、答えを写したりできるのでプリントを用意した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・一つずつ、図を数えて九九を完成させた。 ・覚えるところまでいかず、表などを写して取り組んだ。 	

B 小学校	児童・生徒	先生
	B4	BT2
① 7月教育支援委員会資料所見		
<ul style="list-style-type: none"> ・感情の起伏が激しく、思い通りにならないと不満の声をあげる。 ・自分の好きなことはなかなかやめられず、終わりを告げると不満の声をあげる。 ・学習は落ち着いてやれば、できることが増えた。 		
② 具体的支援（変えた支援）と児童・生徒の変容		
教 師		児童・生徒
9月の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・運動会練習で予定変更も多く不安定になるため、頑張るところをきめ、代わりの作業や学習を決めた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「どうしても無理」と言うことが増えた。代わりの仕事はできた。 ・学習については、なかなかやれなかったが、できそうだと見通しがもてると、落ち着いてやれた。
11月の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・新しい子が入級し、優しく世話をする面もあったが、落ち着かない。 ・タブレット使用でリフレッシュできるようにチケットを使ってやるルールを決めた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・やることを早くやって、タブレットをやりたいと考え、素早く取り組む姿が増えた。 ・交流学級に行けたらチケットをもらえるというルールにしたが、なかなかいきたがらないときもあった。

C 小学校	児童・生徒	先生
	C1	CT1
① 7月教育支援委員会資料所見		
<ul style="list-style-type: none"> ・5までの数のいくつといくつでは、おはじきを使わないと答えが出せない。 ・指を使って、たし算、ひき算が難しい。 		
② 具体的支援（変えた支援）と児童・生徒の変容		
教 師		児童・生徒
9月の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・卵パックにピンポン球を詰めて、数を教えた。 ・ドットの数カードと卵パックにピンポン球を詰めたものは似ているため、目視で10までの数が数えられるようになった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・数ブロックは小さく扱いにくさがあり、操作をしている間に嫌になってしまったが、卵パックとピンポン球を使うことで、つまみやすくごっこ遊び的な要素もあり楽しく活動できた。
	<ul style="list-style-type: none"> ・ボーリングゲームをしてピンを一 	<ul style="list-style-type: none"> ・ボーリング遊びや卵パックにピン

11月の指導	本一本指し棒で数えたり、10のまとまりから残ったピンの数が倒れた数えたピンの数であることを学習したところ、 $10 - \Delta$ の計算が指を使わなくてもできるようになった。	ポン球を詰めることで10のまとまりが意識できるようになった。 ・計算をする楽しさが分かるようになった。
--------	--	--

C小学校	児童・生徒	先生
	C2	CT1

① 7月教育支援委員会資料所見

- ・音読では一文字一文字、指をさして、ゆっくりではあるが読むことができる。
- ・文中から示された文字を探することができる。
- ・短い文なら手本を見て書くことができる。

② 具体的支援（変えた支援）と児童・生徒の変容

	教 師	児童・生徒
9月の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・一文字一文字を切って読んでいる。読み始めの一文字を示すと一生懸命探ることができるようになった。 ・A3の大きさに本文を拡大し、単語カードを作り、まとまりで読む練習に意欲的に取り組んだ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ひらがなを組み合わせると単語になり意味のある言葉になることが分かってきた。 ・一つ一つ切って読んでいるが、その単語の意味を伝えたと理解し、耳で聞いてまとまりでよむことができた。
11月の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・短文の音読に取り組んだ。（早口ことば、百人一首、ことわざなど） ・難しい言葉や今までに聞いたことのない言葉がでてきて、楽しく取り組んでいる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・合格するとシールを貼り、次に進むことができるので、意欲的に取り組んでいる。

C小学校	児童・生徒	先生
	C3	CT2

① 7月教育支援委員会資料所見

- ・ひらがなが4文字しか読めない。
- ・言葉が不明瞭なため、やりとりが難しい。
- ・座って学習に取り組めるが、集中力がない。

② 具体的支援（変えた支援）と児童・生徒の変容

	教 師	児童・生徒
	・絵カードを使って、繰り返し読む	・絵から連想し、読める文字が増え、

9月の指導	練習をした。 ・単語の穴あき、文字うめ練習を絵からヒントを得て、書き写した。	文字を見ることに対して、スムーズに取り組めるようになってきた。 ・クイズ式で行うことが楽しくなり、自分からやりたいと言うようになった。
11月の指導	・ひらがなの清音が全て読めるようになったので、カタカナ読みにも挑戦してみた。 ・本を一人で読めるようになったため、短文（2語文）の読み取りプリント（絵付き）にも取り組み始めた。	・自分で読める喜びを感じ、また次のことに挑戦したいという気持ちが高まった。 ・本人がやってみたいと思うプリントに挑戦し、達成感も味わえるようになった。

C小学校	児童・生徒	先生
	C4	CT2
①7月教育支援委員会資料所見		
<ul style="list-style-type: none"> ・筆圧が弱く、線がぐにゃぐにゃになってしまうため、文字が形にならないときがある。 ・ノートのマスの字を入れるのが難しい。 ・様々な作業がゆっくりで時間がかかる。 		
②具体的支援（変えた支援）と児童・生徒の変容		
	教 師	児童・生徒
9月の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・文字をマス目に入れて書くことが苦手であるため、マス目を大きいものに変えて練習から始めた。 ・自分の文字が薄くて分からないと言うので、鉛筆の濃さを変えて書くようにした。 	<ul style="list-style-type: none"> ・マス目からはみ出すことなく書けるようになった。少しずつマス目の小さく変えたものに慣れてきて書けるようになった。 ・鉛筆の濃さが変わったことで、よく分かるようになり、早く書けるようになった。
11月の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・文字の書き取りが早くなり、書くことに対して苦手意識がなくなってきたので、文章の読み取りにも挑戦した。解答枠を大きくして分かりやすくした。 	<ul style="list-style-type: none"> ・筆圧も強くなり、自分の文字が読み易くなったことで、解答することが楽しくなってきた。どんどん課題に取り組めるようになった。

4. 考察

(1) 成果

本研究は、2回の研修会を通じて、町内の特別支援教育担当者がそれぞれのそれまでの支援を再検討し、実際に支援に反映させることを目的としている。研修会後の指導の具体的変化の様子から、教員が子供の様子を丁寧に観察し、困難さに視点を置いて、より適切な支援につなげようとする実践が増えたと考えられる。

それまでは、児童生徒のできない部分に視点を当て、基本的には、反復的な学習によって課題をクリアすることが主たる方法であったが、研修を通じて合理的配慮に関する知識に触れることで、教材の工夫や課題の量の調整等、すなわち個々に応じた、今ある力でできる状況から支援を開始する指導が増えたのではないだろうか。

担任から聞き取った情報によれば、このような変化は児童生徒の学習の様子にもプラスの変化を与えていると考えられるようなものが数多くあった。

例えば、書くことに抵抗感がある生徒に、書く量を少なくして、カードを使った漢字学習を取り入れたところ、楽しく取り組むことができ、できる体験が増え、明るい表情で学習に取り組むようになった例や、繰り上がりの計算をおはじきや指で行っていた児童に、玉子パックにピンポン球を入れることで視覚的な支援をすることで理解が進み、意欲的に参加しているという事例が報告されている。また、それまでは、通常のマスを使った漢字練習は苦手に取り組むことに抵抗があったが、拡大プリントで取り組み易くなったことと自分の字も読みやすくなったことから、どんどん次へ進みたいという意欲が出てきた事例が報告されている。

本研究での取組は、限定された期間、少ない回数の研修会での試行故、結果については、あくまでも限定的な評価しかできないものだと言える。しかし、同時に、少ない回数の研修会によっても、教員が視点を変えることで、児童生徒の困難さの捉えの視座が広がり、ともすれば反復的な訓練になりがちな指導を再検討する機会を与えることはできるだろう。その結果として、児童生徒が今ある力で学習に取り組み、意欲的に学習する姿につながったことは望ましい展開だと考えられる。

これらの取組を今年度だけにとどめることなく、発展的に継続することで、町全体に児童生徒を見る視点を共有することが可能になると考えられ、その結果として、インクルーシブ教育システムが浸透していくのではないだろうか。

(2) 今後の課題

本研究において、特別支援学級担任、通級による指導担当者、特別支援教育コーディネーター等への聞き取りや研修を通じて明らかになったことは、それら特別支援教育担当教員が、それぞれの所属校の中で通常の学級の先生方と話す機会や児童生徒の支援について情報共有できる時間がほとんどないことである。また、特別支援教育に関する指導方法や

理念の変化等についての最新の情報を得られる機会、すなわち本研究での取組のような研修に参加できる機会が少ないと言う声も数多く聞かれた。特に後者の課題は外部専門家がいる大学やセンター的機能をもつ特別支援学校等がいずれも近隣にない場合、このようなことは当然の結果であると思われる。そして、このような状況は本町だけではなく、大都市圏以外の全ての市町村でも同様の状況にあるのではないかと考えられる。

それ故、本研究のような取組、すなわち、教育委員会が主体となった研修会を組織し、外部専門家のアドバイスを基にしながらも、教育委員会の指導主事が管理職の協力を得ながら、特別支援学級担任の声に耳を傾けていくような仕組みを作る必要があるだろう。そのような取組を丁寧に継続することで、通常の学級の教員とも連携し、インクルーシブ教育システムに関する基盤となる考え方や指導に関する具体的な内容や方法が浸透していくと考えられる。

Ⅶ. 基礎的環境整備体制の充実に関する取組 3

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

目次

1. はじめに

- (1) 背景
- (2) 目的

2. 方法

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

3. 結果

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

4. 考察

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

引用文献・参考文献

資料

1. はじめに

(1) 背景

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) 目的

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

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

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

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

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

2. 方法

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

（1）研究の概要

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

そのために、図 7-1 に示した方法と手順によって研究を進めた。

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

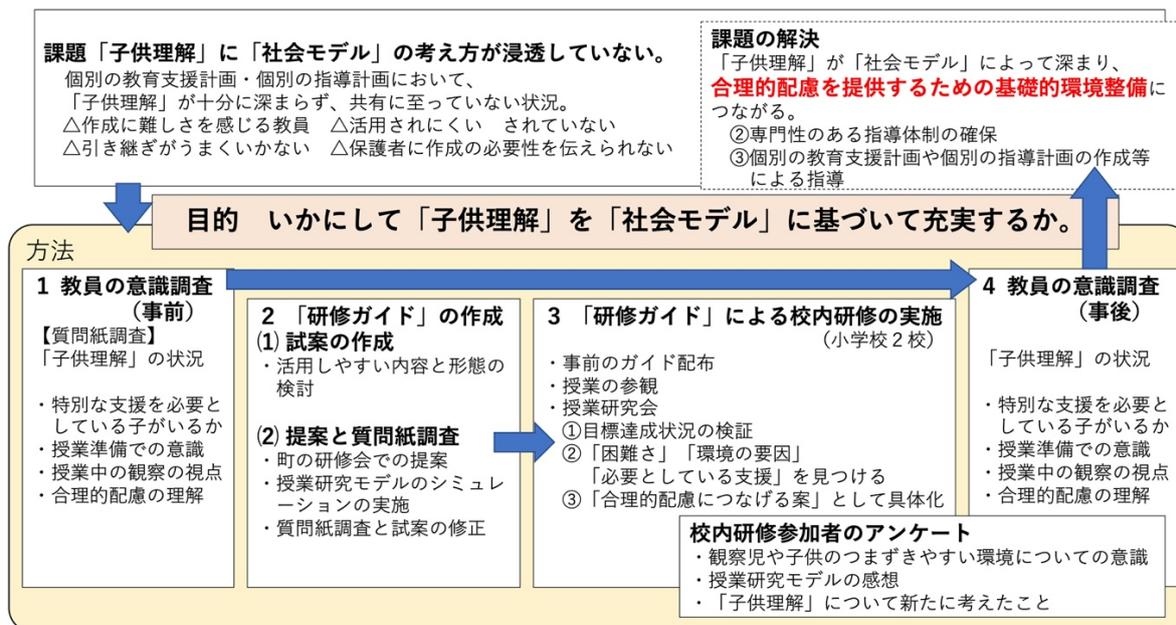


図 7-1 研究の方法

(2) 教員への意識調査 (事前・事後)

1) 目的

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

2) 調査対象

静岡県清水町の公立小学校3校と中学校2校の教員137人を対象とした。

3) 調査用紙の作成

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

4) 調査手続

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

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

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

5) 調査内容

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

(3) 「研修ガイド」の作成

1) 試案の作成

①目的

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

②手順

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

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

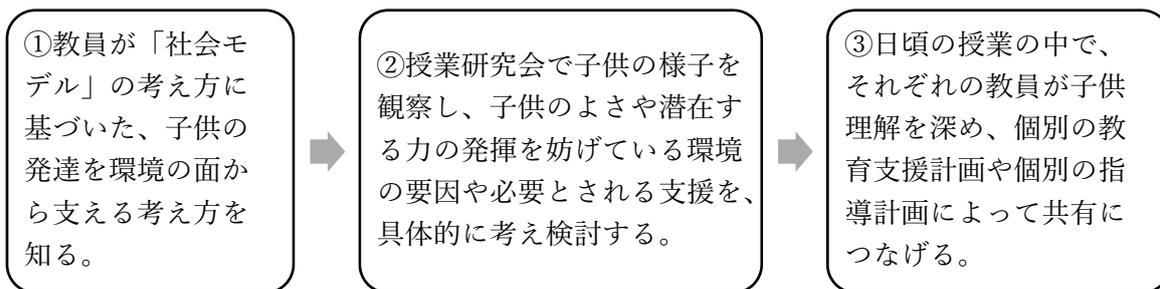


図 7-2 研修ガイドの活用されるプロセス

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

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

2) 提案と質問紙調査

①目的

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

②調査対象

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

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

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

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

③調査用紙の作成

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

④調査手続

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

調査結果については、質問項目ごとに単純集計を行った。

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

⑤調査内容

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

(4) 研修ガイドによる校内授業研究モデルの実施

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

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

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

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

1) A小学校

① A小学校の概要

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

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

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

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

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

②対象児童について

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

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

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

2) B小学校

① B小学校の概要

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

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

校内研修は、国語科を中心とした校内授業研究会を設定している。

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

②対象児童について

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

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

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

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

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

3) 校内研修参加者のアンケート

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

3. 結果

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

(1) 教員への意識調査（事前）

1) 回答者の所属校種、経験年数、特別支援教育に関する経験

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

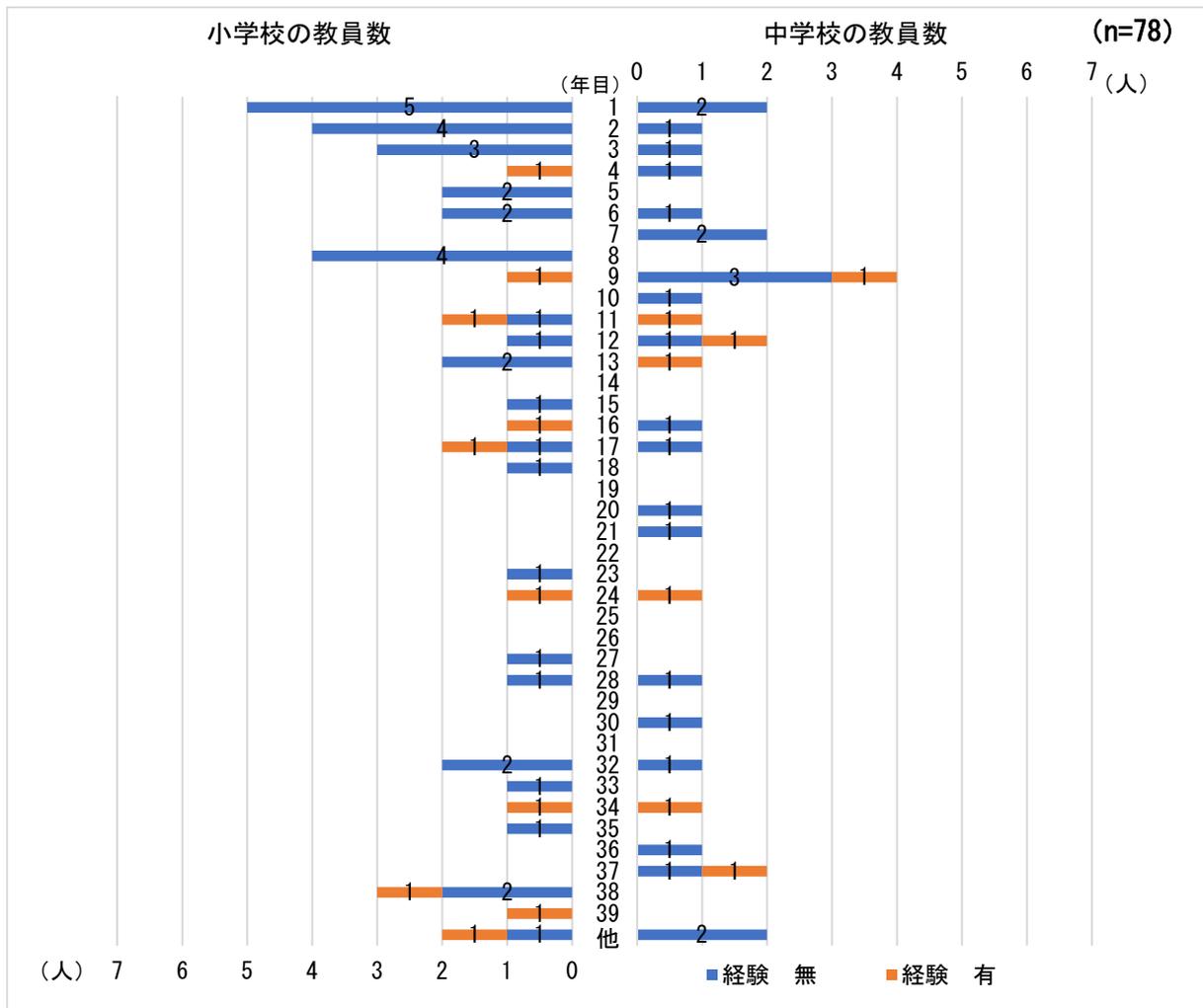


図 7-3 回答者の所属校種、経験年数、特別支援教育に関する経験

2) 授業を担当する学級に特別な支援を必要とする児童生徒がいるか

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

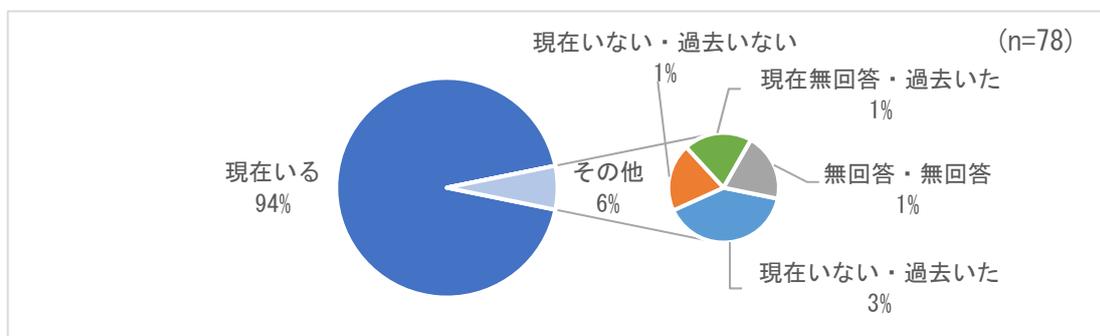


図 7-4 授業を担当する学級に特別な支援を必要とする児童生徒がいるか (小学校・中学校)

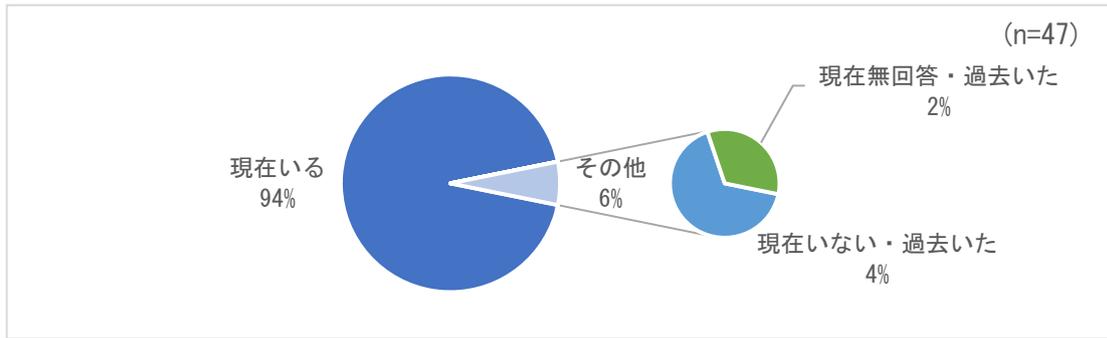


図 7-5 授業を担当する学級に特別な支援を必要とする児童生徒がいるか
(小学校)

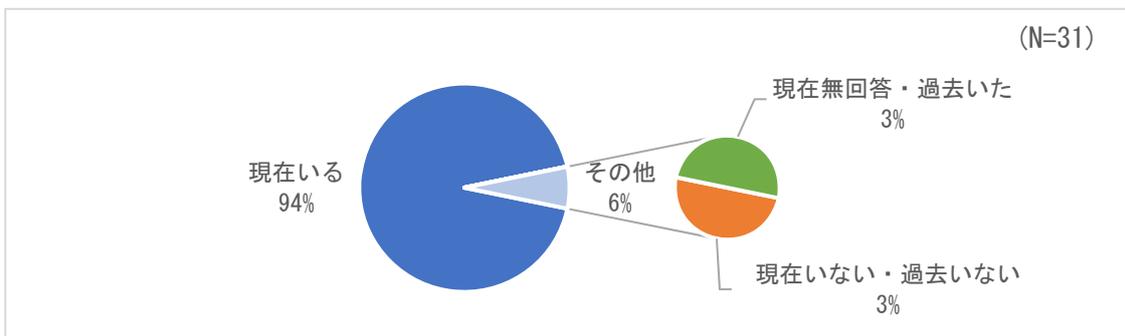


図 7-6 授業を担当する学級に特別な支援を必要とする児童生徒がいるか
(中学校)

3) 授業の準備で意識していること

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

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

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

- (1) 児童生徒たちが、課題や問いをもった姿を想定している。
- (2) 児童生徒たちが、課題や問いを解決するために考えることができる資料、道具、教材を準備している。
- (3) 児童生徒たちが、課題や問いに沿って対話をしたり、思考したりする場面を設定している。
- (4) 児童生徒たちが自分の言葉で学びを振り返る場面を設定している。
- (5) 特別な支援を必要とする児童生徒が、つまずきそうな場面がないか、授業の流れを見直している。
- (6) 特別な支援を必要とする児童生徒を含めて、多くの児童生徒たちが理解しやすい方法がないかを考えている。
- (7) 特別な支援を必要とする児童生徒に個別の支援方法を考えている。
- (8) 特別な支援を必要とする児童生徒のできていることを認めたりほめたりできるように教材を工夫している。

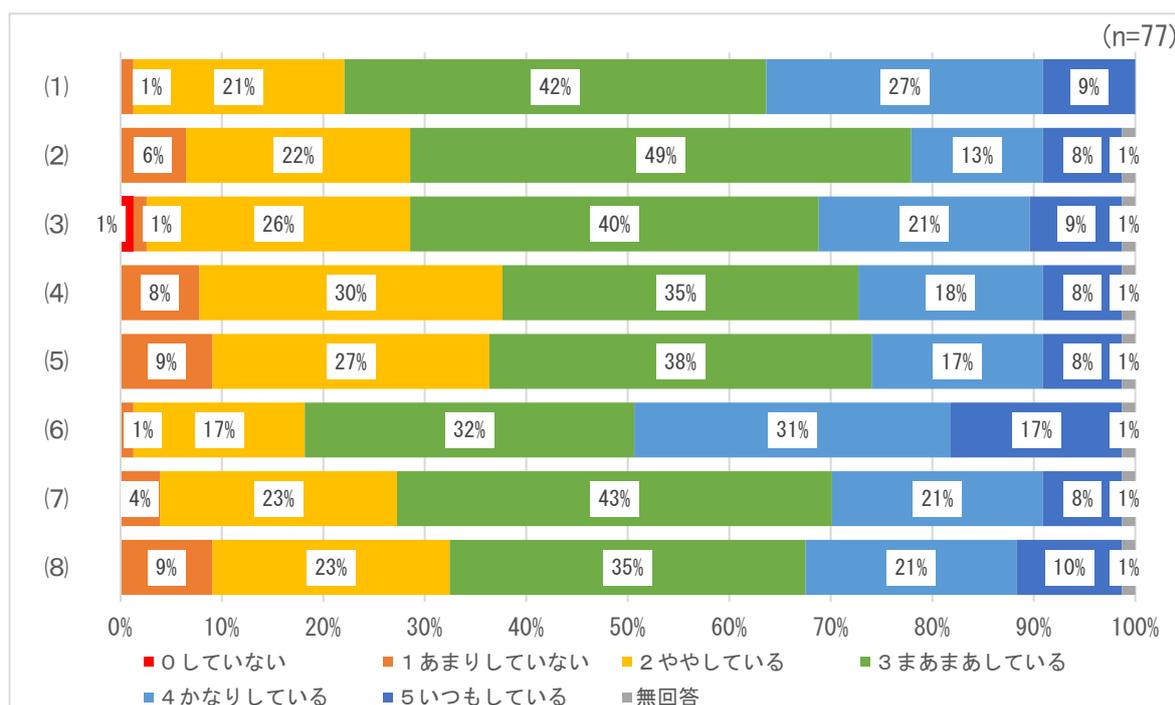


図 7-7 授業の準備で意識していること（小学校・中学校）

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

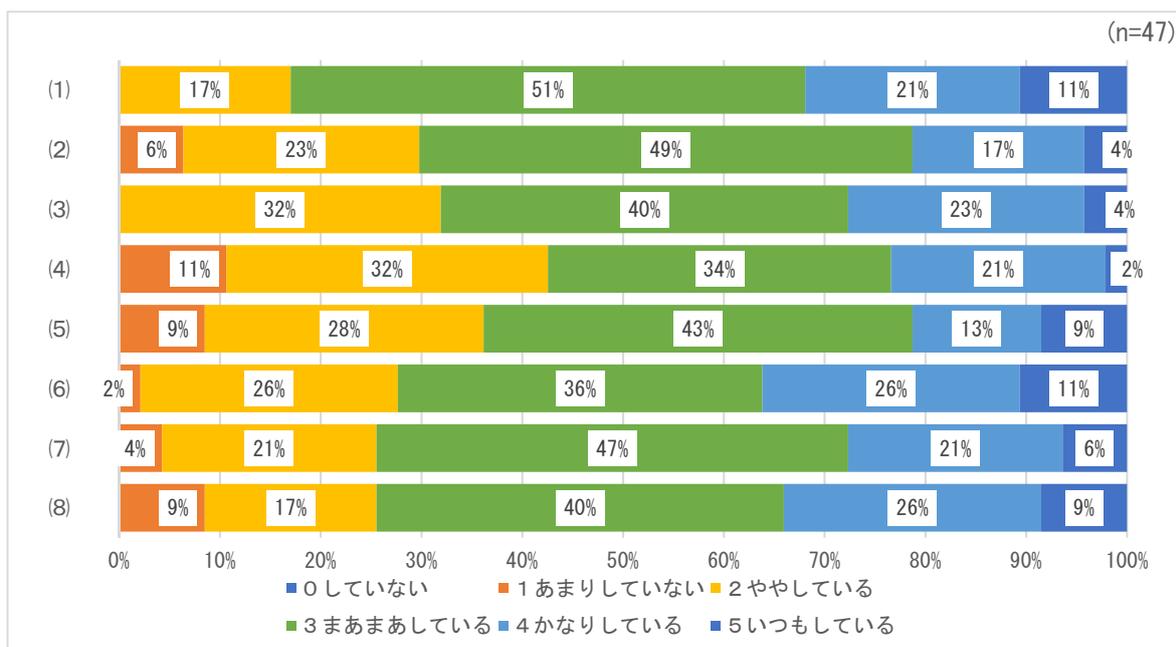


図 7-8 授業の準備で意識していること（小学校）

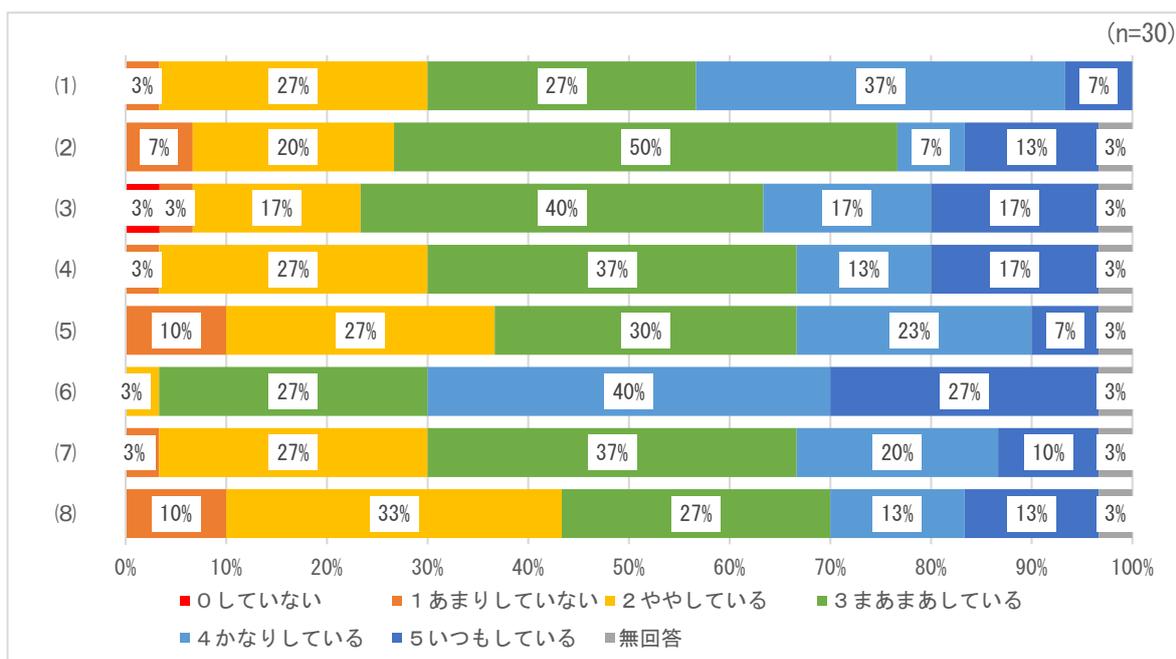


図 7-9 授業の準備で意識していること（中学校）

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

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

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

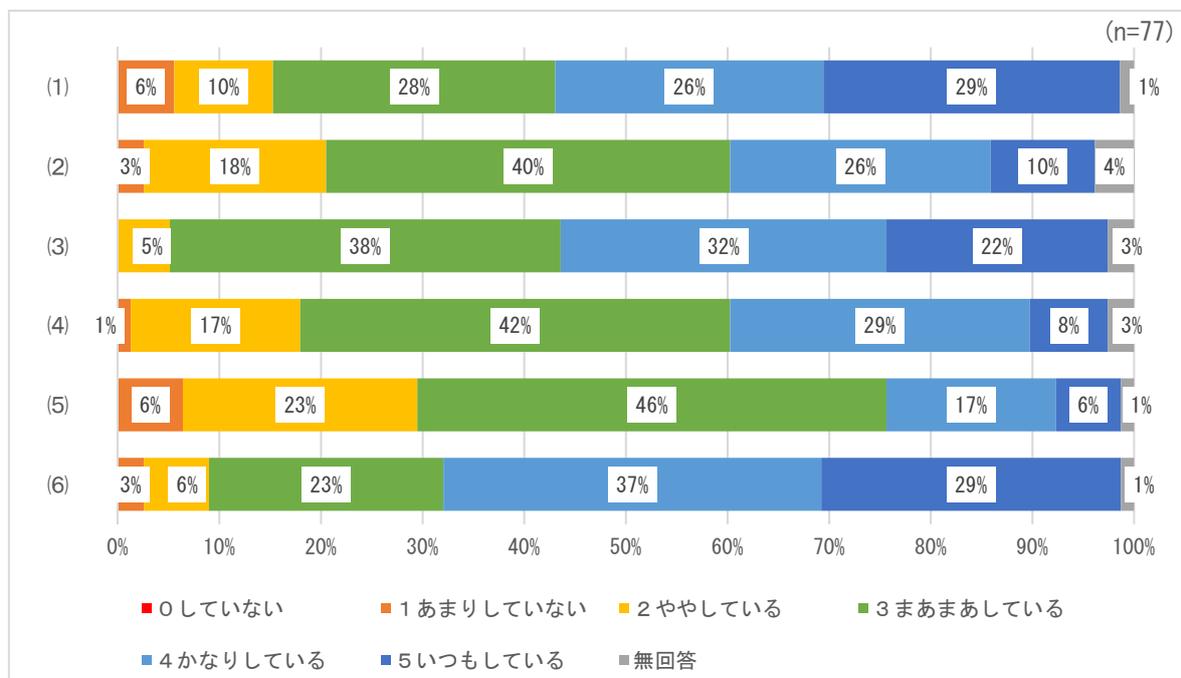


図 7-10 特別な支援を必要とする児童生徒を、授業中にどのような視点で観察しているか (小学校・中学校)

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

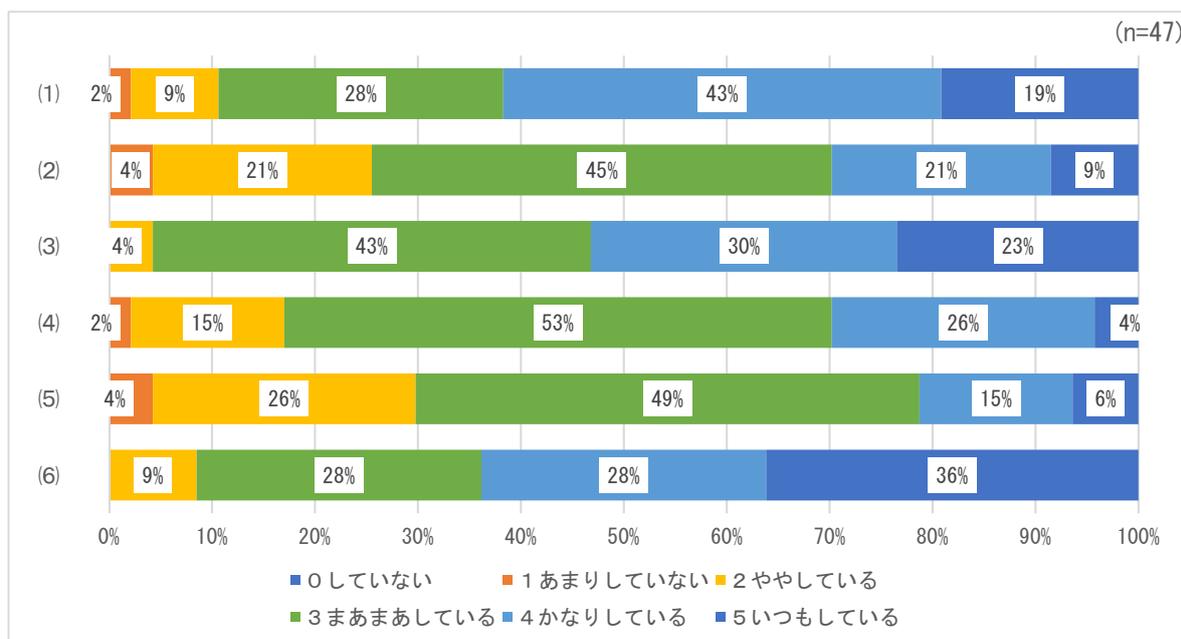


図 7-11 特別な支援を必要とする児童生徒を、授業中にどのような視点で観察しているか（小学校）

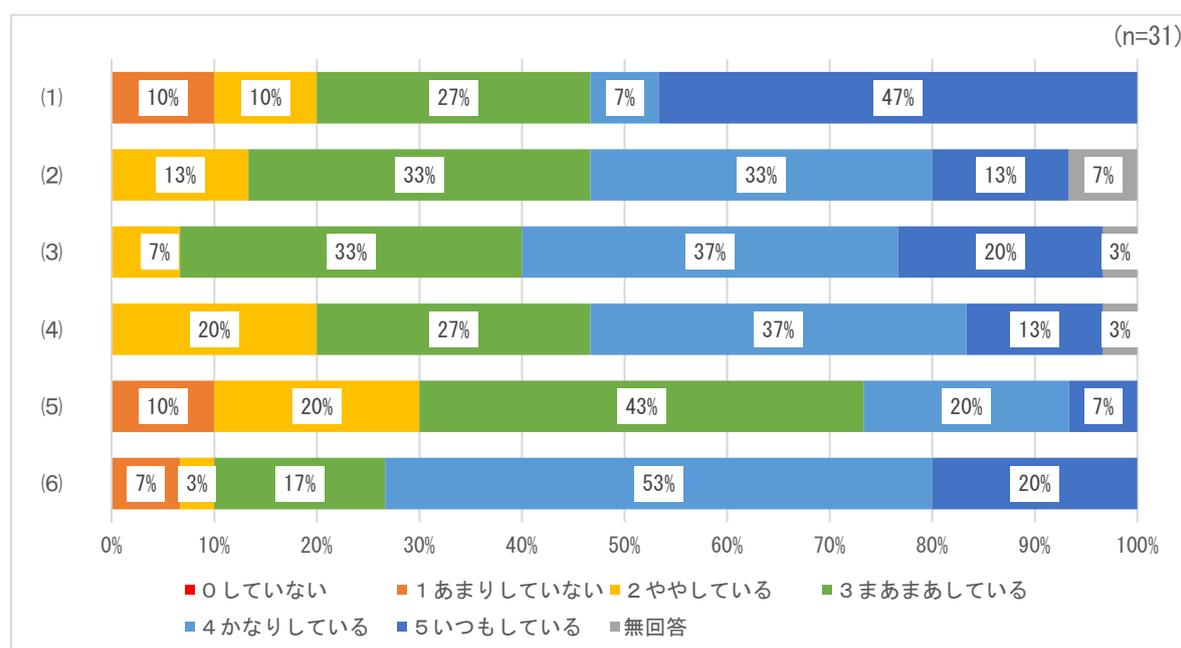


図 7-12 特別な支援を必要とする児童生徒を、授業中にどのような視点で観察しているか（中学校）

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

表 7-1 特別な支援を必要とする児童生徒を授業中に観察している視点

<p>その子のよさやもっている力</p> <ul style="list-style-type: none"> ・支援が必要な子が、やる気いっぱい活動しているときや、集中して取り組んでいるときは、どのような声掛けがあったか、どのような活動であったかを考えている。 ・その子の強みとして生かして伸ばしていけそうなところはどこか観察している。 ・苦手なことを伸ばさせるというより、できたことをほめるなど、本人に認識できるように心掛けている。
<p>他の子供との関わり方</p> <ul style="list-style-type: none"> ・クラスに、人と仲良くなりたいたいと強く願っているが、気持ちのコントロールが難しい子がいる。その子の言い方や伝え方、聞き方が周りの友達がどのように受けるかを意識して観察して、その場でアドバイスするように、授業以外の休み時間等の過ごし方も意識して観察している。 ・他の生徒との関係性。関係性を大切にして支援・指導している。 ・Aが調子の悪いときにBの様子がどうか、と常に一緒に活動している他の生徒の様子。 ・友達との関わり。場面によっての変容。 ・学級の友達とどうかかわっているか。
<p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一斉指導のときに、言葉だけで説明するよりも視覚的に説明した方がよいか、一人一人の反応を見るなど、自分が担任（担当）する授業について、支援が必要な人がいないかという視点を意識して観察している。 ・歌唱教材では、声の出し具合を個別に確認している。 ・授業で分かっているかをいつも気にしている。 ・歩き回る様子。夢中になって取り組めることは何か。クールダウンの方法等。

5) 「合理的配慮」という言葉を聞いたことがあるか

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

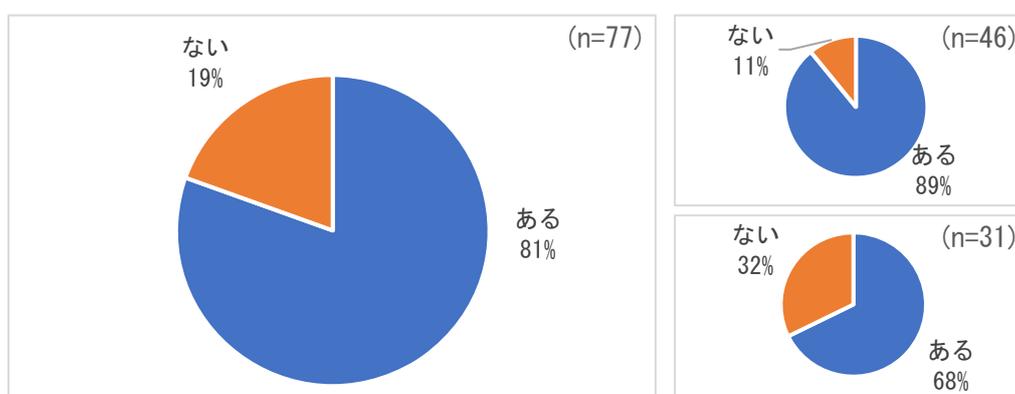


図 7-13 「合理的配慮」という言葉を聞いたことがあるか①

(左：小学校・中学校 右上：小学校 右下：中学校)

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

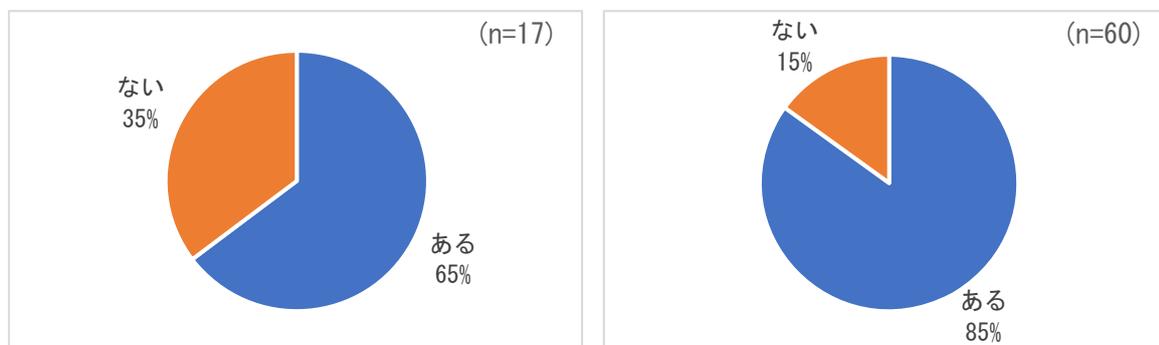


図 7-14 「合理的配慮」という言葉を聞いたことがあるか②

(左：特別支援教育に関する経験有り 右：経験無し)

6) 「合理的配慮」の意味がわかるか

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

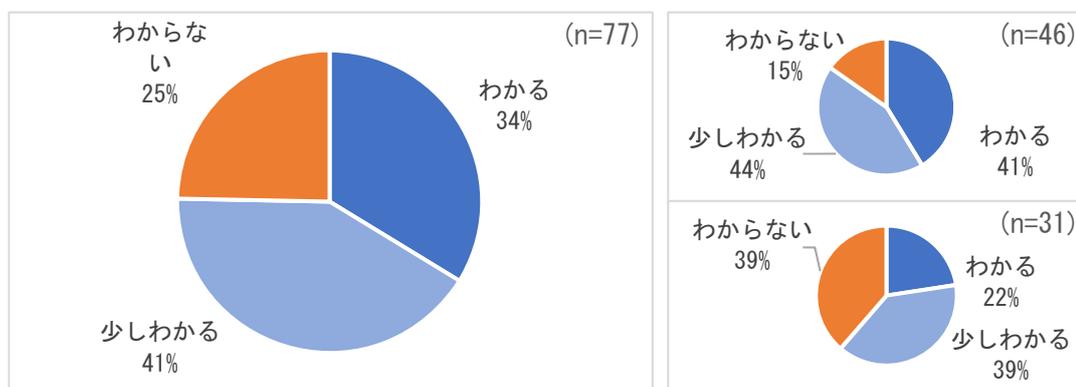


図 7-15 合理的配慮の意味がわかるか

(左：小学校・中学校 右上：小学校 右下：中学校)

(2) 研修ガイド(案)の作成

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

1) 試案の作成

①「子供理解を深めるイメージ図」

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

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

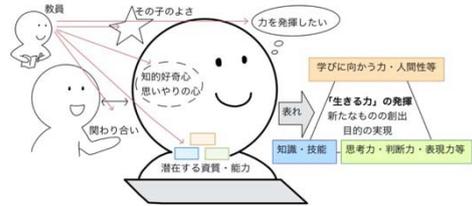
<div data-bbox="263 1086 742 1288" data-label="Text"> <p>1 通常の学級で 特別な支援を必要としている子</p> <p>教室に、特別な支援を必要としていると思われる子はいませんか？</p> <p>「この子は、どのような支援を必要としているのだろうか？」</p> <p>「どうすれば保護者と個別の教育支援計画をともに作成し、計画的に支援と指導ができるのだろうか？」</p> </div> <div data-bbox="271 1299 734 1590" data-label="Diagram"> </div> <div data-bbox="263 1624 742 1769" data-label="Text"> <p>さらに詳しく…</p> <p>文部科学省の調べでは、特別な支援を必要とする児童生徒は増加の傾向にあります。義務教育段階の児童生徒数は減少していますが、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導の児童生徒数は増加しています。</p> <p>さらに、通常の学級において発達障害の可能性のある児童生徒の在籍率は、6.5%程度とされています。多様な子どもたちがいる前提での授業が求められています。</p> </div>	<div data-bbox="853 1086 1332 1288" data-label="Text"> <p>2 個別の教育支援計画は 何のため？</p> <p>その子たちの学びを保障するためには、子どもの成長に関わる人たちが子どもを理解し、共有することが大切です。</p> <p>「個別の教育支援計画」は、保護者との合意形成をしながら子どもが必要としている支援を引き継いでいくためのものです。</p> </div> <div data-bbox="853 1299 1332 1568" data-label="Diagram"> </div> <div data-bbox="853 1579 1332 1769" data-label="Text"> <p>さらに詳しく…</p> <p>「障害者差別解消法」では、「合理的配慮の提供」として、障害のある人から社会の中にあるバリアを取り除くためになんらかの対応を必要としているとの意思が伝えられたときに、負担が重すぎない範囲で対応することが求められています。</p> <p>学校教育では、保護者や本人と合意形成をしながら、障害のある子が学習する上で必要な指導の工夫や支援をしていくことが求められています。そのために、子どもへの理解を深めていくことが大切だと考えられます。</p> <p>また、その合理的配慮は、個別の教育支援計画に明記することが望ましいとされています。</p> </div>
--	--

1 ページ目

2 ページ目

3 合意形成をしていくために

では、どのように合意形成をしていけばよいのでしょうか。
 「子どもを理解し、共有する」ことは、新しいことではありません。これまでも、静岡県や清水町のわたしたちは、授業の中で「肯定的な子ども観」をもとに「子ども理解」をしてきました。



さらに詳しく…
「肯定的な子ども観」とは…
 「子供には、知的好奇心や思いやりの心があり、新たなものを創り出したり目的を実現したりする能力が潜在している。」
 「子供は自分の中にある能力を発揮したいと考えている。」
 など、肯定的に子供を捉えようとする見方や考え方
 (静岡県教育委員会 2019「自分ごと(自分の事)として学ぶ子供」)

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

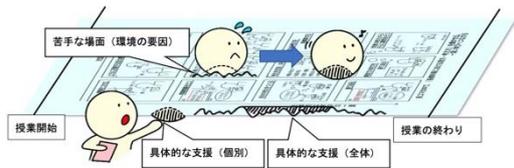
3 ページ目

4 「環境の要因」から「支援の方法」を考える

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

「〇〇できない子へ支援をする」ではなく、
 「△△な場面で、〇〇ができない子へ、□□な支援をする」という「環境の要因」への手立てが考えられます。

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

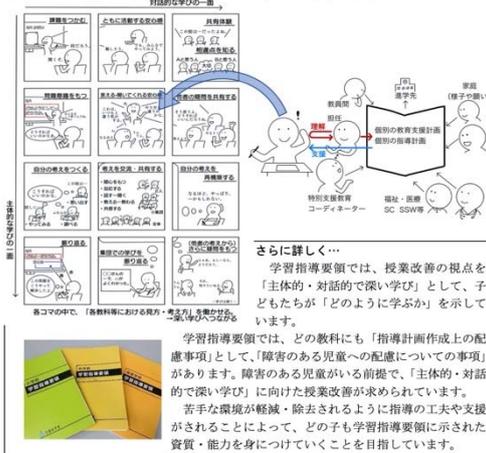


さらに詳しく…
 インクルDB
 実践事例については、国立特別支援教育総合研究所の「インクルDB(インクルーシブ教育システム構築支援データベース)」や、静岡県教育委員会の「通常学級での特別支援教育ハンドブック」が参考になります。

4 ページ目

5 特別だけど 特別じゃない

こうして考えた手立てが、
 ・個への支援が、他の子にとっても有効となること
 ・全体のための指導の工夫が、個にとって有効なこと
 となることがあります。つまり、特別な支援を必要としている子は特別な学びをするわけではありません。どの子ども同じく、その時間の目標に向かって学ぶ一員です。



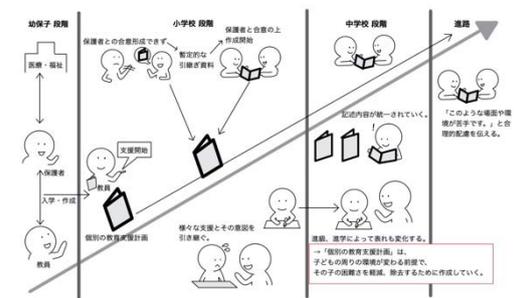
5 ページ目

6 これならできる！ 社会への参加に向けて

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

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

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



6 ページ目

図 7-16 子供理解を深めるイメージ図の試案

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

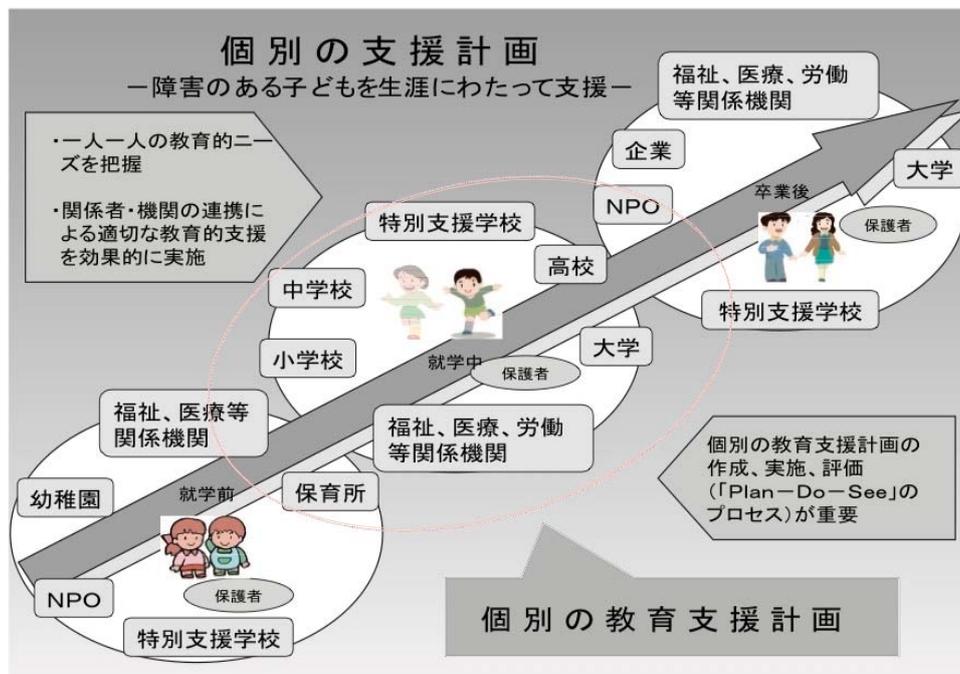


図 7-17 個別の支援計画と個別の教育支援計画
(国立特殊教育研究所, 2007 より引用)

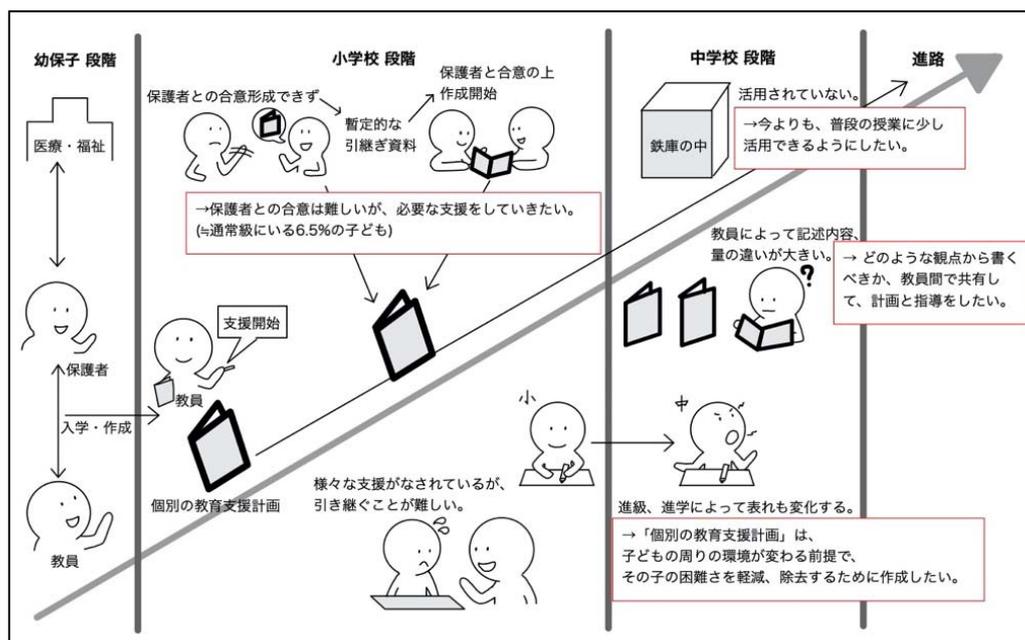


図 7-18 個別の教育支援計画をめぐる状況

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

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

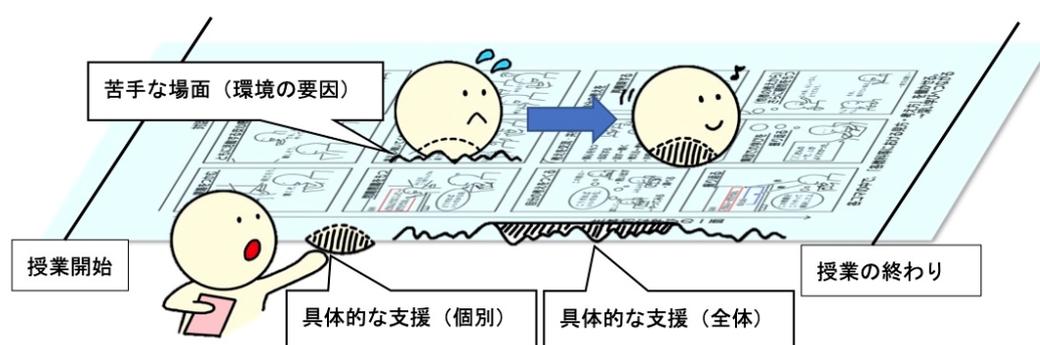


図 7-19 「環境の要因」から「支援の方法」を考える

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

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

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

対話的な学びの一面 →



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

図 7-20 主体的・対話的で深い学びのイメージ図（試案）

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

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

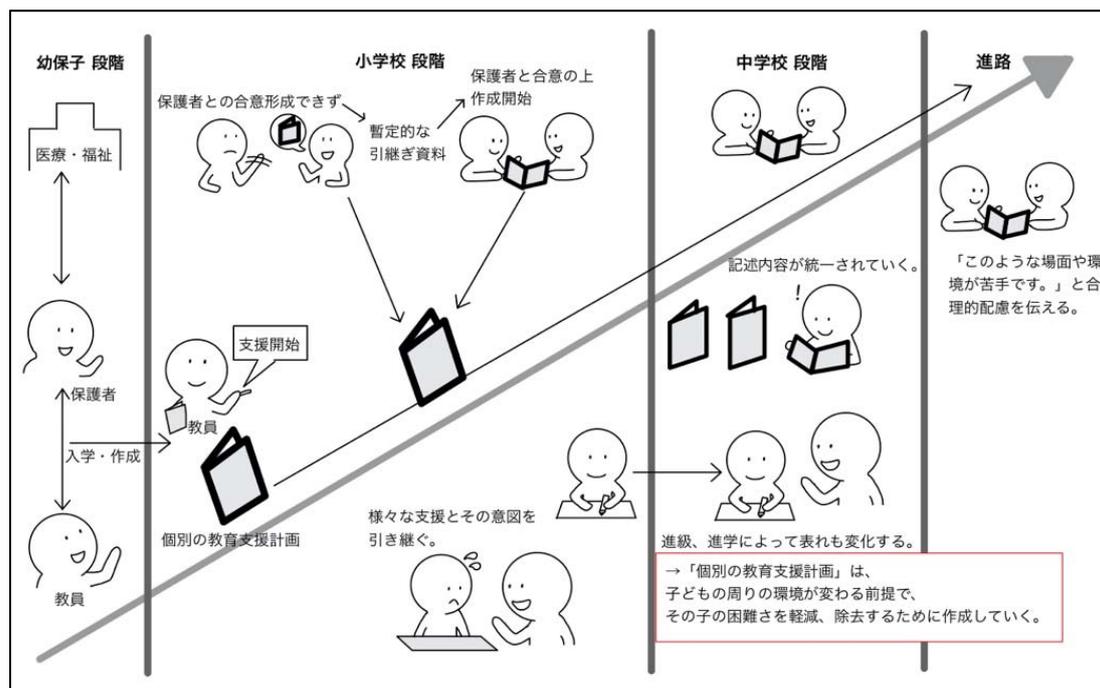


図 7-21 子供理解が共有された姿のイメージ図

② 「『校内授業研究モデル』による校内研修の進め方」

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

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

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

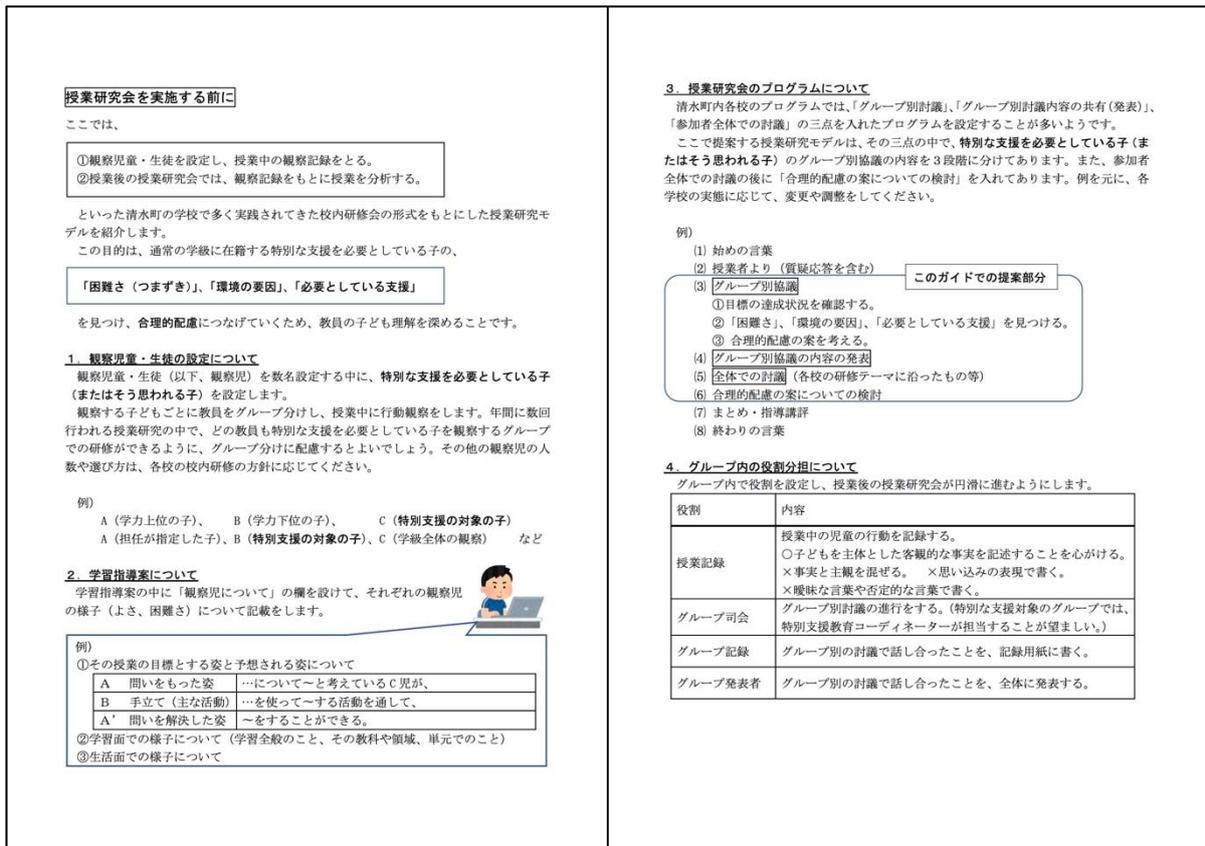


図 7-22 「授業研究会を始める前に」のページ

（「『校内授業研究モデル』による校内研修の進め方」の1～2ページ目）

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

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

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

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

表 7-2 学習指導案への目標の書き方

A 問いをもった姿	…について～と考えている〇〇が、
B 手立て（主な活動）	…を使って～する活動を通して、
A' 問いを解決した姿	～をすることができる。

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

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

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

表 7-3 グループ内の役割分担

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

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

授業研究会当日の進め方
ここでは、グループ別協議の司会進行に合わせて、当日の進め方を説明します。

1 目標の達成状況を確認する。

司会「〇〇グループの協議を始めます。このグループは〇〇さんの授業観察の記録をもとに、今日の授業を分析していきます。まず、本時で『目標』とする各教科の資質・能力をつけることは達成できたのでしょうか。それを知るために、実際に観察した『A 問いを持った姿』、『B 手立て（主な活動）』、『A' 問いを解決した姿』の姿を確認しましょう。」

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

【授業研究モデル グループワークシート】
① 目標の達成状況を確認する。

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

←本時の目標を達成した。していない

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

3 ページ目

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

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

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

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

② 「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

困難さ（つまずき）	英語を使ったアクティビティで、言えなくなる。	誰と会話をすればいいか決められなくなる。	課題が分からなくて集中できなくなる。
苦手な環境			
支援の方法	本時で主に使う言葉を見やすい場所に掲示する。	仲のよい友達や教員と一緒に活動をすすめる。	単元の中で、毎時間、単元の最終目標を示す。

4 ページ目

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

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

② 「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

困難さ（つまずき）	英語を使ったアクティビティで、言えなくなる。	誰と会話をすればいいか決められなくなる。	課題が分からなくて集中できなくなる。
苦手な環境	どうすればいいのか見通しがつきにくい場面。	やり慣れないことなど、成功するか不安な場面。	目的が分からない場面。
支援の方法	本時で主に使う言葉を見やすい場所に掲示する。	仲のよい友達や教員と一緒に活動をすすめる。	単元の中で、毎時間、単元の最終目標を示す。

3 合理的配慮につなげる案を考える。

司会「では最後に、合理的配慮につなげる案としてまとめましょう。」

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

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

5 ページ目

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

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

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

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

② 「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

困難さ（つまずき）	英語を使ったアクティビティで、言えなくなった。	誰と会話をすればいいか決められなかった。	課題が分からなくて集中できなくなった。
苦手な環境			
支援の方法	本時で主に使う言葉を見やすい場所に掲示する。	仲のよい友達や教員と一緒に活動をすすめる。	単元の中で、毎時間、単元の最終目標を示す。

6 ページ目



図 7-23 「『校内授業研究モデル』による校内研修の進め方」の試案

グループ協議は以下のような手順として、研修ガイドにて説明をした。

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

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

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

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

最後に、こうして話し合っ考えた「環境の要因（苦手な場面）」、「困難さ（つまずき）」、「支援の方法」という3つの要素をつなげて、「△△な場面で、〇〇ができないAさんに、□□な支援をする。」という形の文にして、話し合いをまとめることとした。これは、授業研究会で様々な意見交換をして終えるだけではなく、言葉として一度まとめることで、個別の教育支援計画や個別の指導計画に記載する参考となることを期待した。さらに、教員間や保護者との間で、「～ができない」ではなく、「～できる」という前向きな子供の姿の共有にもつながることを期待した。

③ 「『個別の教育支援計画』・『個別の指導計画』に生かす」

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

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

2) 提案と質問紙調査

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

表7-4 研修会の日程と参加者

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

質問紙調査の結果は、以下の通りであった。

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

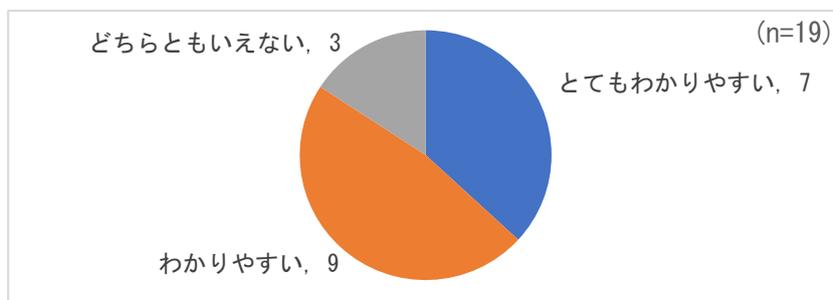


図 7-24 「子供理解を深めるイメージ図」の内容は分かりやすいものだったか

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

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

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

<p>どちらともいえない</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・絵や図が多く親しみやすくてよい。最近では環境要因も重く見ていますが、以前にはなかったからであって、環境要因も個人要因も重要で、環境と個人のつながりをしっかり考える必要があると思います。環境要因と個人要因は密接で切り離して考えられないはずです。（小学校、担任外・特別支援教育コーディネーター、20年目、有、発表者） ・子供たちの見方考え方捉え方を見直すきっかけになるのではないかと思います。（幼稚園、通常の学級担任、3年目、無、その他） ・説明されると理解できるが、例えば、研修ではなく職員に配布され、読んで活用してくださいと言われると難しい。特に高校では、特別支援や合理的配慮について、
------------------	--

	全ての教員に知識があるわけではないので、丁寧な説明が必要かと思いました。(高等学校、通常の学級担任、5年目、無、その他)
わかりやすい	<ul style="list-style-type: none"> ・図示されると分かりやすい。(中学校、特支学級担任・特別支援教育コーディネーター、13年目、有、司会・記録者・発表者) ・p10の絵はp6と関連づいていると思いますが、1番右上の絵など、ポイントとなるところにもう少し解説を入れると分かりやすいかと思いました。(保健センター、保健師、無記入、無記入、記録者) ・絵がとていい。分かりやすいです。(小学校、特支学級担任、33年目、有、司会) ・子供理解はひとりではなくチームで行うべきことがイラストから伝わってきます。(その他、無記入、無記入、無、司会、) ・「さらに詳しく」の部分については参考になりました。制約がなければ、巻末資料として拡大したものを欲しいと思います。イメージ図が2次的に広がっている様子も分かり、発達段階や深い学びのイメージも掴みやすい。(その他、その他、30年目、無、発表者) ・高まるイメージを↑にした方が分かりやすい。(小学校、担任外、27年目、無、その他)
とてもわかりやすい	<ul style="list-style-type: none"> ・イラストから内容理解が深まるところもあり、難しい専門的な内容と捉えられがちな特別支援教育に対して分かりやすく読むことができました。(中学校、通常の学級担任・特別支援教育コーディネーター、17年目、無、司会) ・文字が大きく、イラストや図で示されていて、要点がまとまっている。子供の理解や研修の進め方のイメージがしやすいです。イメージが多くの人と共有できると、有効な支援が多くなり、自信をもって育つ子が増えていくと思います。(保育所、特別支援教育コーディネーター、26、無、その他) ・シンプルに表情が表現されており、大変よいかと思います。(特別支援巡回相談員) ・文字の大きさも見やすく、絵もとても分かりやすかったです。(幼稚園、通常の学級担任、無、その他) ・絵になっていると分かりやすいです。(保育所、担任外・特別支援教育コーディネーター、無記入、無、その他) ・今まで漠然ととらえていたことが、イラスト付きでとても分かりやすくまとめられていて参考になりました。(小学校、特支学級担任、10年目、有、その他)

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



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

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

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

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

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

<p>どちらとも いえない</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・校内研修の進め方のモデルとして参考になると感じました。(小学校、担任外・特支コ、20年目、有、発表者) ・話合いを進める上でお手本になると感じた。(幼稚園、通常の学級担任、3年目、無、その他) ・授業づくりの段階から、全員がこの視点をもって関わらないと事後研修だけでは難しいと思います。用語が一般的でなく、教員の授業分析のスキルとの整合を図る工夫が必要だと思います。(小学校、担任外、30年目、無、その他)
<p>わかりやすい</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・今回、短い時間の中で実践してみて、研修の進め方に沿っていけば、話合いのゴールが見えてくるのが分かりました。何を目標・目的にしていくのか分かることは大切だと思います。(高等学校、通常の学級担任、5年目、無、その他) ・グループ協議の進め方はありがたいです。特に経験の浅い先生方の役に立つ。この進め方であれば、これからの支援の参考になる。(中学校、特支学級担任・特別支援教育コーディネーター、13年目、有、司会・記録者・発表者) ・ワークシートは例で示されているように、点線などで区切って困難さから支援の方法まで縦で記入して見れると思考がまとまりやすいと感じました。(保健センター、保健師、無記入、無記入、記録者) ・ワークシートにまとめて記入していくことが難しいと感じましたが、続けることによって、個によりそい、理解し、どんな支援が必要なのかを考える力につながると感じました。(その他、無記入、無記入、無、司会) ・ひとつひとつに対して、司会がどのように進めていったらよいか、分かりやすかったです。(幼稚園、通常の学級担任、無、その他) ・p 16～と p 18～が一瞬似たように見えるので、違いが分かりやすいように部分的に色を使って表記すると、一目で分かりやすくなるような気がします。(小学校、特支学級担任、10年目、有、その他)
<p>とても わかりやすい</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・各グループの話合いが、1つの型によって進められていくのでよいと思います。グループ討議の視点については、(慣れれば) 参観した授業に対し、客観的に達成状況を確認できると感じました。(小学校、特支学級担任、33年目、有、司会) ・複数の教師の目で子供を捉えることで、かたよりのない様々な意見がきけて、とてもよいと感じました。(幼稚園、通常の学級担任、15、無、記録者・発表者) ・子供自身を近くで見させていただいた先生がいたので様子が分かりやすかった。遠くだと分かりにくかったので、ノートなどを見たり、以前の様子が分かるようなものを事前に見られたりするとよかったのか。始まる前に様子を聞く…など。(幼稚園、通常の学級担任・特別支援教育コーディネーター、無記入、無、その他) ・難しい専門用語が飛び交いがちな中で、その言葉を分かりやすく言うかどうか、そんなことも伝わってきてよかった。(中学校、通常の学級担任・特支コ、17年目、無、司会) ・A 問いをもった姿、B 手立て、A' 問いを解決した姿、という表現が少しイメージしづらかったです。あと「困難さ」「苦手な環境」「支援の方法」を分けて書くことに慣れてなくて、問いをもった姿と困難さがリンクして、どこに何を書けばよいのか

迷ってしまうときがありました。でも、何度か練習すれば慣れるような気がしました。（教育委員会、その他（SSW）、無記入、無記入、その他）

- ・ 順を追ってとても分かりやすいのですが、みんなが観察児の授業への取組の様子を細かく観察するのはとても難しいので、それがわからないと話合いが難しいかなと思います。（保育所、担任外・特別支援教育コーディネーター、無記入、無、その他）

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

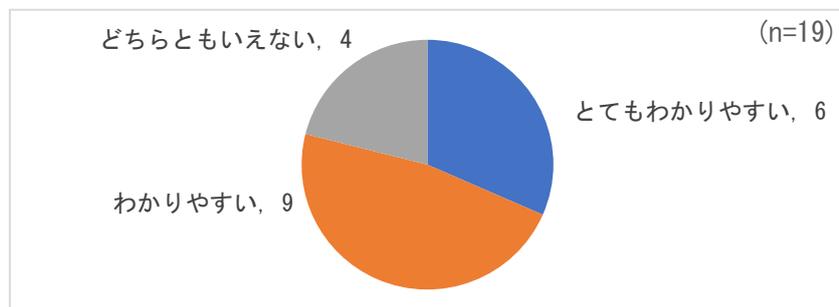


図 7-26 「個別の教育支援計画・個別の指導計画に生かす」の内容は分かりやすいものだったか

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

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

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

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

どちらともいえない	<ul style="list-style-type: none"> ・ 現在の形式は 10 年以上前のものです。幼保から（できれば母子手帳から）継続して利用できる形式が欲しいです。（小学校、担任外・特別支援教育コーディネーター、20 年目、有、発表者） ・ 幼稚園でも資料の一つとして活用していきたいと思います。（幼稚園、通常の学級担任、3 年目、無、その他） ・ 分かりやすくまとめてあるので使いやすいと思います。学校に向けて、園からの支援計画についてもよりよい手立てを考えられるか研修中です。学校につながる計画…教えていただきたいです。（幼稚園、通常の学級担任・特別支援教育コーディネーター、無記入、無、その他）
わかりやすい	<ul style="list-style-type: none"> ・ 個別の指導計画について保護者と共同で協力して作成する視点からも、保護者の署名欄が有用だと思います。（小学校、担任外、30 年目、無、その他）

	<ul style="list-style-type: none"> ・このままでよいと思います。（高等学校、通常の学級担任、5年目、無、その他） ・幼児期から同様のシート（内容は多少異なっても）で、継続支援をしていけるとよいなと思いました。（保健センター、保健師、無記入、無記入、記録者） ・小学校の授業の中で、ことば、関わり、環境、全てをひとりひとりの成長につなげていく、勉強させていただきました。（その他、無記入、無記入、無、司会、） ・C表に具体例があり、分かりやすかったです。（その他、その他、30年目、無、発表者） ・特にありません。（幼稚園、通常の学級担任、無、その他） ・具体的に記録していくことがわかるので、継続的に共有しやすい資料になると思いました。（いつも書き方に悩んでいるので。）（小学校、特支学級担任、10年目、有、その他） ・「とても分かりやすい」と思いますが、時間をかけて読みたいです。今までこのような例がなかったので、大きな指針になると思います。（小学校、特支学級担任、33年目、有、司会） ・今回のような子供のとらえ、支援の方法を考えていくことで、支援計画が立てやすくなると感じました。（幼稚園、通常の学級担任、15、無、記録者・発表者）
<p>とても わかりやすい</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・説明が分かりやすく、これならどの担任も書いてくれそうだった。実態の記述の仕方が分かりやすい。（中学校、特支学級担任・特別支援教育コーディネーター、13年目、有、司会・記録者・発表者） ・グループ別の協議の内容についてふれていて分かりやすかった。幼保小中高カウンセラー等、様々な方が入っていたのがよかった。（小学校、担任外、27年目、無、その他） ・各項目がいっぱいある中で、ここには何を書いたらよいか分かりやすく載せられていてよいと思います。日々の中で、これらの計画に目を通す時間とゆとりや個に応じた授業づくりを進める心のゆとりがもっと確保できるようになればとも思います。（中学校、通常の学級担任・特支コ、17年目、無、司会） ・B-1実態は、欄を2つに区切ってもいいと思う。書く欄に書く内容が具体的で、解説もついていて分かりやすい。（保育所、担任外・特支コ、無記入、無、その他）

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

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

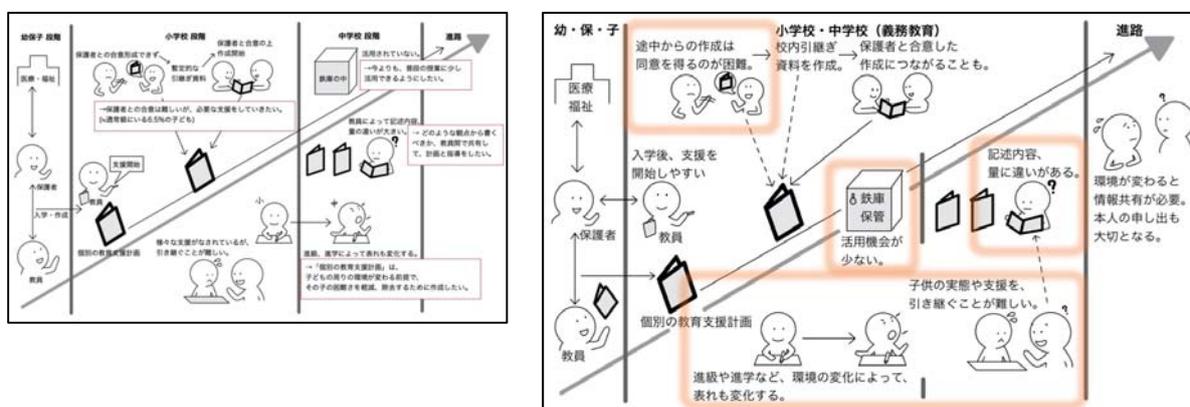


図 7-27 個別の教育支援計画・個別の指導計画をめぐる状況（左：試案 右：修正後）

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

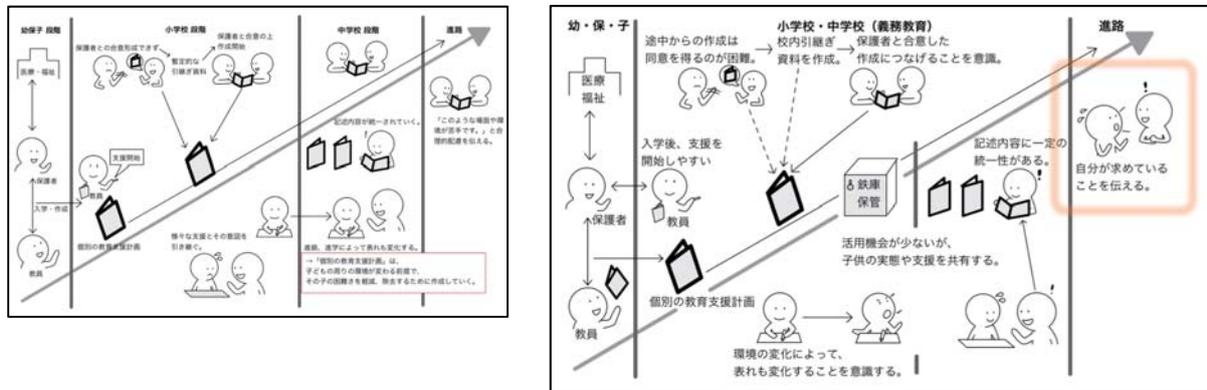


図 7-28 子供理解が共有された姿（左：試案 右：修正後）

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

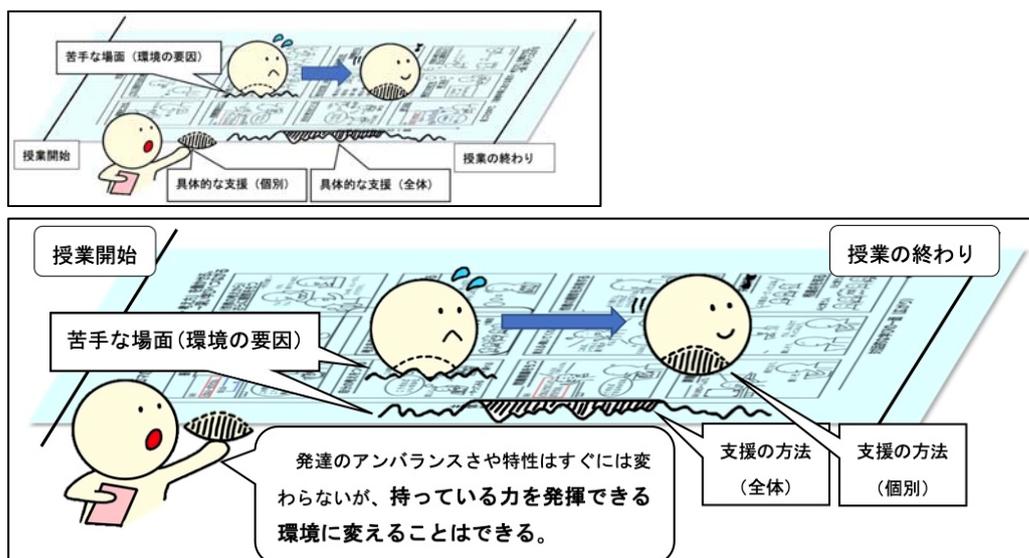


図 7-30 「環境の要因」から「支援の方法」を考える（上：試案 下：修正後）

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

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



図 7-30 主体的・対話的で深い学びのイメージ図 (修正後)

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

(3) 研修ガイドによる校内研修の実施

1) A小学校

A小学校の校内授業研究会の日程を表7-8に示した。

表 7-8 A小学校 校内授業研究会の日程と参加者

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

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

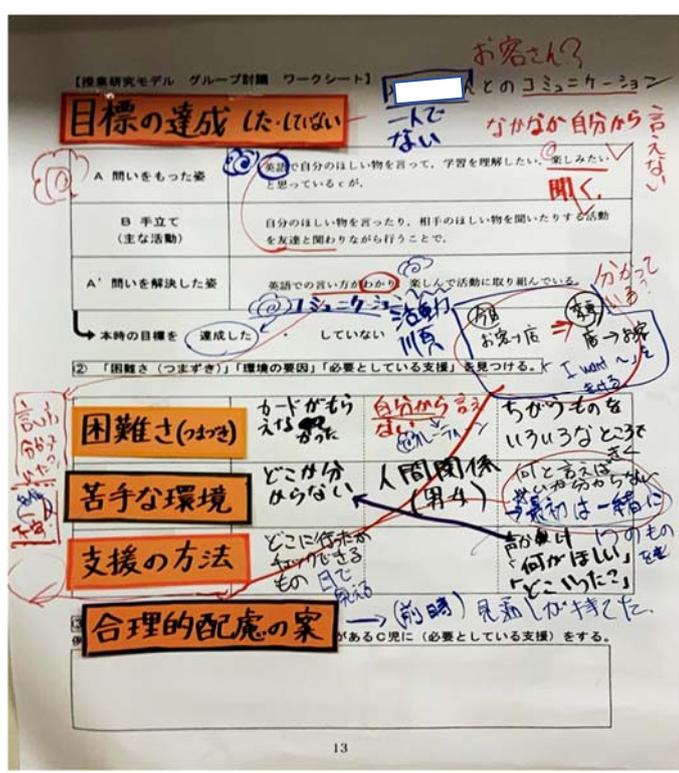


図 7-31 グループ協議のワークシート (A小学校C児)

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

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

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

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

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

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

2) B小学校

B小学校の校内授業研究会の日程を表7-9に示した。

表7-9 B小学校 校内授業研修会の日程と参加者

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

①観察児D児について

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

【授業研究モデル グループ協議 ワークシート】

① 目標の達成状況を確認する。 *自動車Aの興味や関心は、児童に伝わるか、水素燃料は？ 進歩の欲求？*

A 問いをもった姿	意欲はあるが、何から取り組んだらいいかを理解するのが難しいA児が、 <i>意欲はあるが...</i>
B 手立て(主な活動)	グループ学習で友達と取り組んでアドバイスをもらったり、協力しながら学習したりすることを通して、 <i>意欲は少しはあつた。</i>
A' 問いを解決した姿	調べたことをノートに適切にまとめたり、目的を得た発表をしたりする。 <i>その後難しい→月曜日のサポート、月曜日の授業。</i>

本時の目標を 達成した していない

② 「困難さ(つまずき)」「環境の要因」「必要としている支援」を見つける。

困難さ(つまずき)	<i>課題をつまづき</i>	<i>概念的な概念形成</i>	
環境の要因	<i>主眼問 「人数」という言葉をつまづき 消費者側の視点、 どんな言葉を見つけたらいいか 話し合ってみよう</i>		
必要としている支援(手立て)			

③ 合理的配慮につなげる案を考える。

例) (環境の要因)によって、(困難さ)がある児童に(必要としている支援)をする。
*主眼問の「人数」という言葉の意味をつまづきと、~~難しい~~によって、課題をつまづきと、
難しいA児に、本時のねらいが視覚化してあるワークシートを使う。*

人数

人数

図7-32 グループ協議のワークシート(B小学校D児)

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

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

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

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

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

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

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

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

②観察児E児について

もう1人の観察児童であるE児グループのワークシートを図7-33に示した。

【授業研究モデル グループ討議 ワークシート】

① 目標の達成状況を確認する。

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

本時の目標を 達成した ・ していない

② 「困難さ(つまづき)」「環境の要因」「必要としている支援」を見つける。

困難さ (つまづき)	友達の話を聞いて、的を得た理解は入りにくい。(反応しない)ができない。	迷う	アウトプットできない。
環境の要因	全体、意図のことは入りづらい。耳情報の多さ。	今日の内容	情報が多い
必要としている支援 (手立て)	近い友達の声かけ、周りの子の意見(理解してはいない)	板書、先生の声かけ、線を引く	答えのすかき方がよい。答えの範囲は

③ 合理的配慮につなげる案を考える。

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

耳からだけや、情報の多さに迷うC児に、短い言葉でもとれた板書や声かけ(個別)をする。

図 7-33 グループ協議のワークシート (B小学校E児)

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

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

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

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

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

(4) 教員への意識調査（事後）

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

①授業の準備でどのようなことを意識しているか

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

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

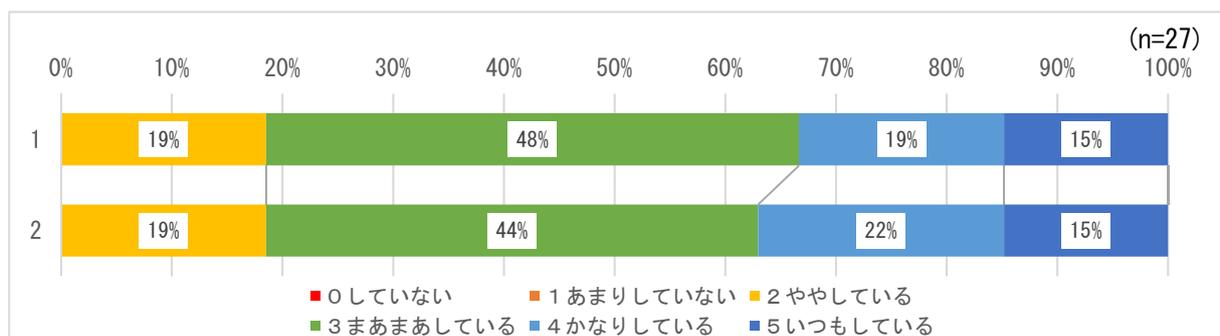


図 7-34 児童生徒たちが、課題や問いをもった姿を想定しているか（推移）

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

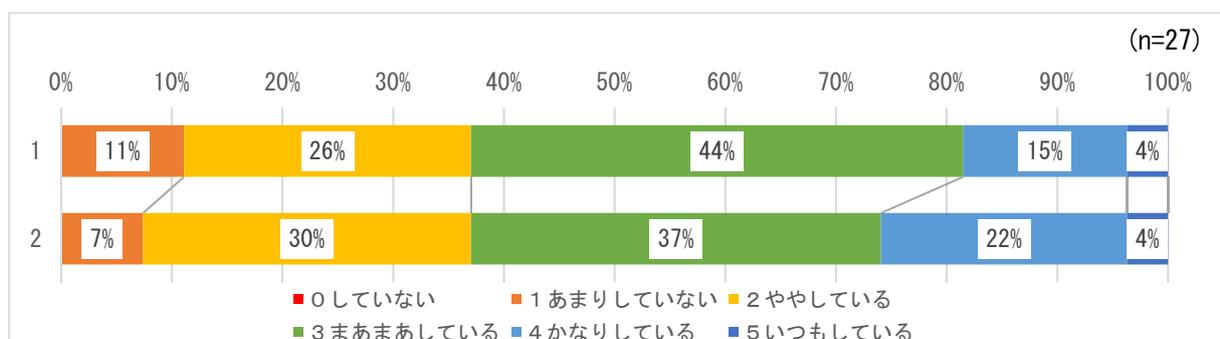


図 7-35 児童生徒たちが、課題や問いを解決するために考えることができる資料、道具、教材を準備しているか（推移）

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

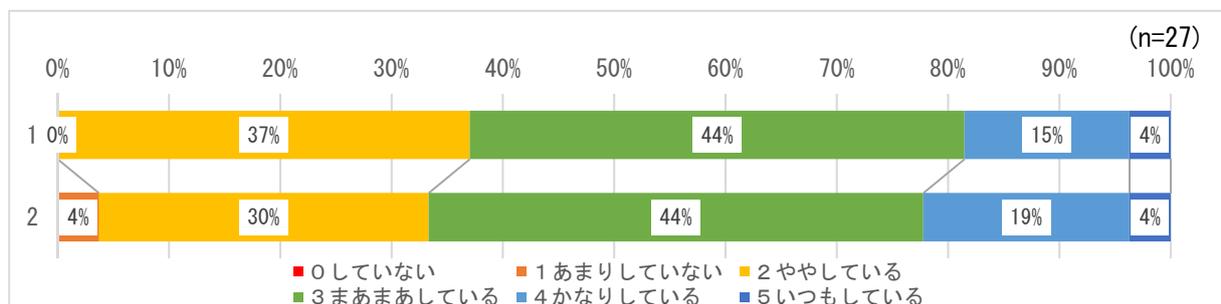


図 7-36 児童生徒たちが、課題や問いに沿って対話をしたり、思考したりする場面を設定している（推移）

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

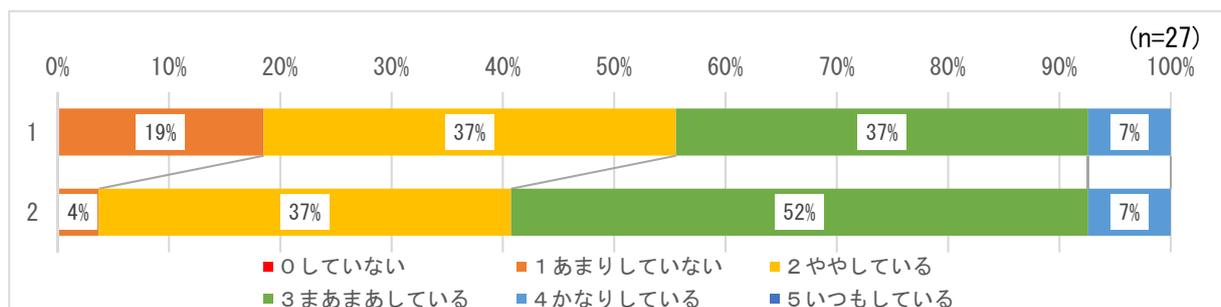


図 7-37 児童生徒たちが自分の言葉で学びを振り返る場面を設定しているか（推移）

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

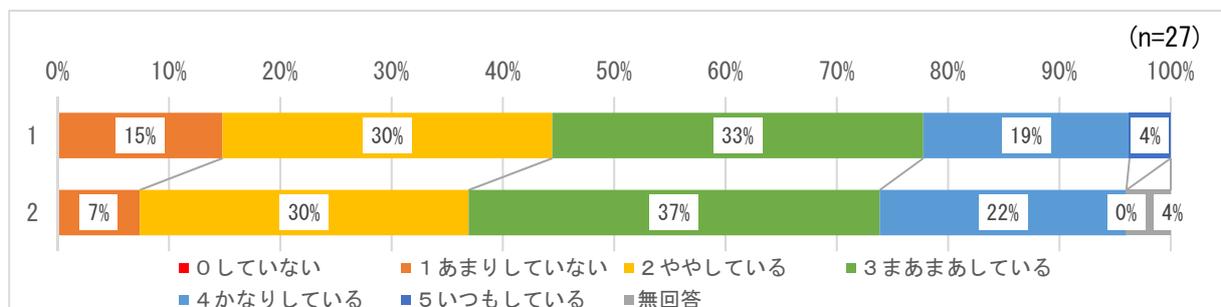


図 7-38 特別な支援を必要とする児童生徒が、つまずきそうな場面がないか、授業の流れを見直しているか（推移）

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

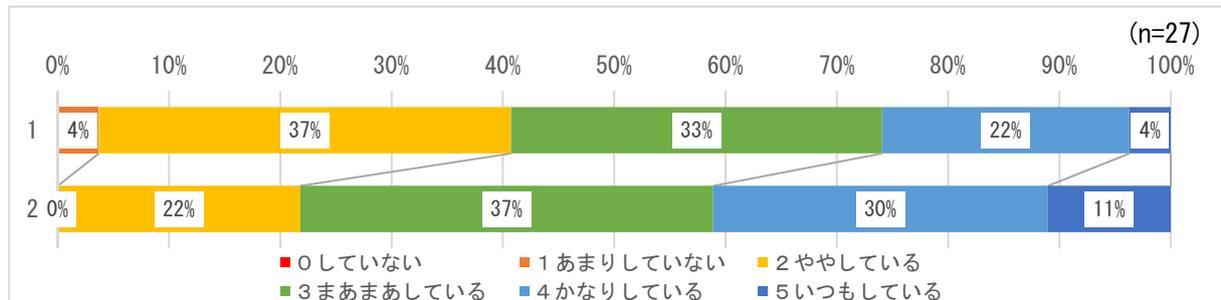


図 7-39 特別な支援を必要とする児童生徒を含めて、多くの児童生徒たちが理解しやすい方法がないかを考えているか（推移）

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

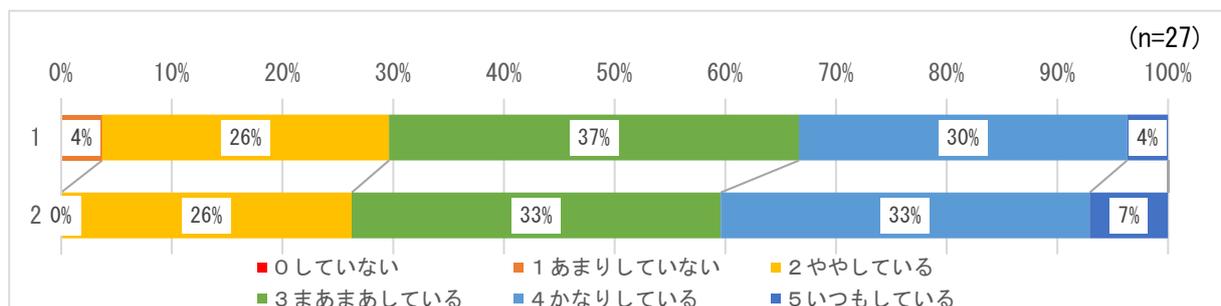


図 7-40 特別な支援を必要とする児童生徒に個別の支援方法を考えているか（推移）

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

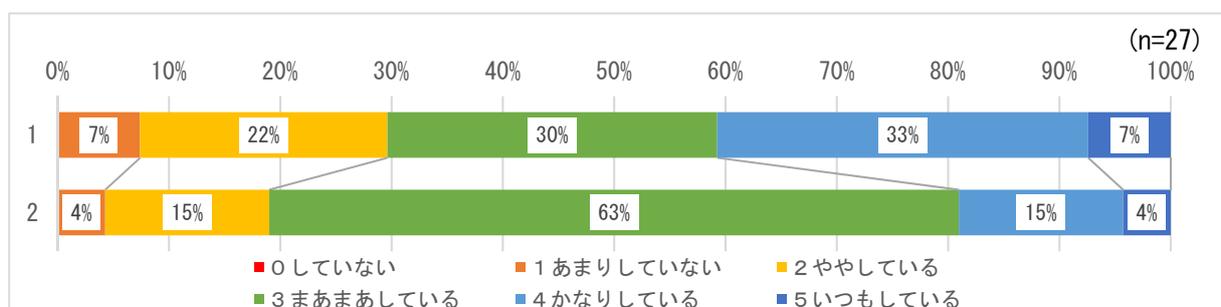


図 7-41 特別な支援を必要とする児童生徒のできていることを認めたりほめたりできるように教材を工夫しているか（推移）

②特別な支援を必要とする児童生徒を、授業中にどのような視点で観察しているか

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

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

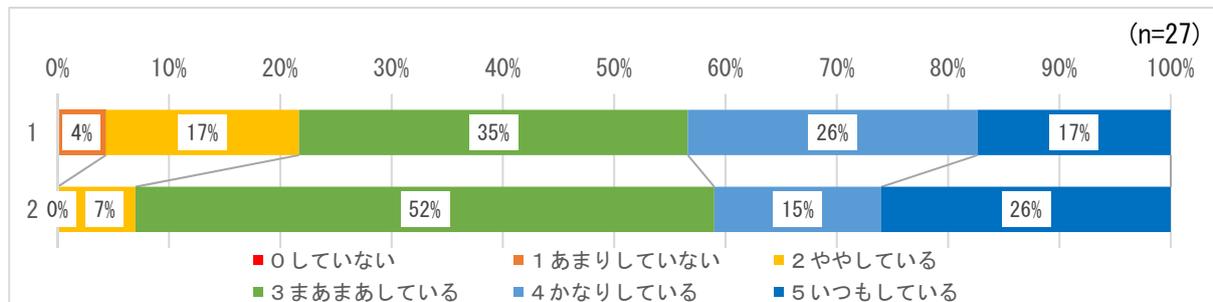


図 7-42 体調や気分などがどうかを観察しているか (推移)

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

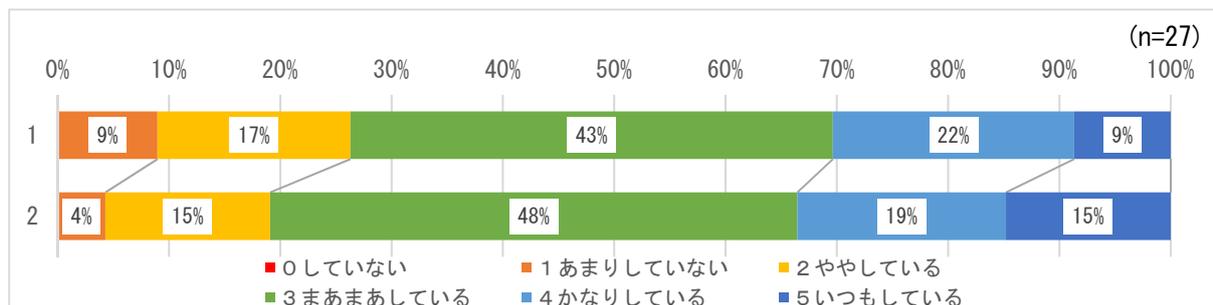


図 7-43 その授業の課題をつかめているかを観察しているか (推移)

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

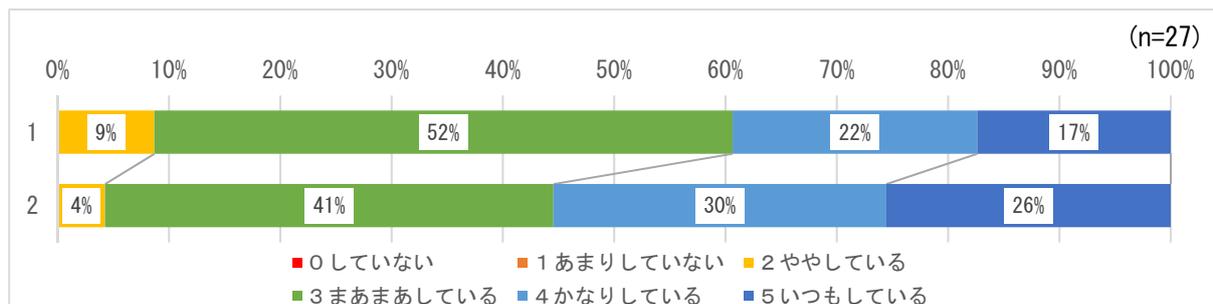


図 7-44 その授業の活動に取り組んでいるかを観察しているか (推移)

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

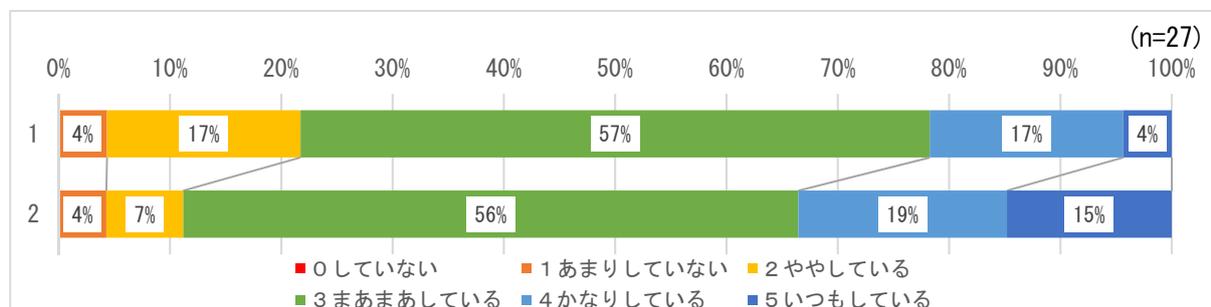


図 7-45 その授業の目標が達成できたかを観察しているか (推移)

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

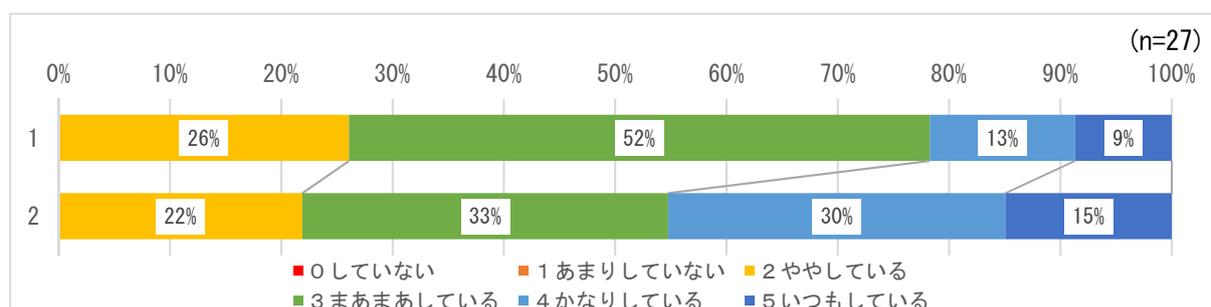


図 7-46 個別の指導や支援の効果があつたかを観察しているか (推移)

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

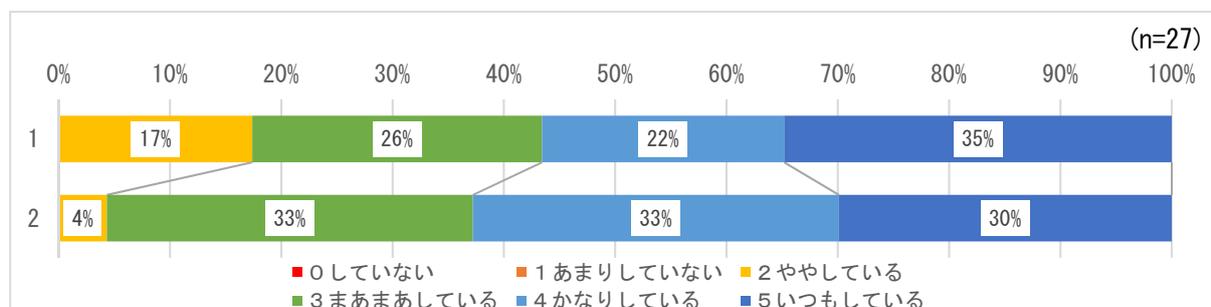


図 7-47 積極的によいところを見つけようと観察しているか (推移)

③合理的配慮の理解について

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

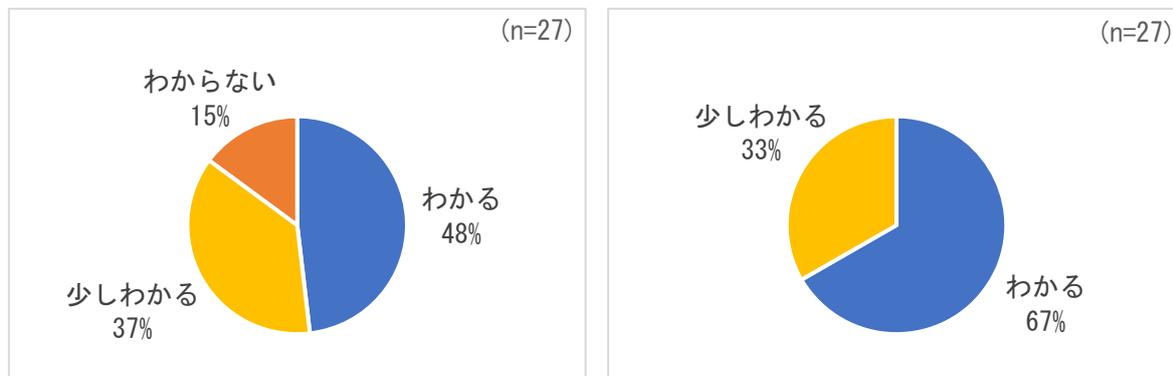


図 7-48 合理的配慮の意味がわかるか
(左：校内研修参加者・研修前 右：校内研修参加者・研修後)

④授業研究モデルについて

以下に、授業研究モデルについて質問をした結果を示した。

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

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

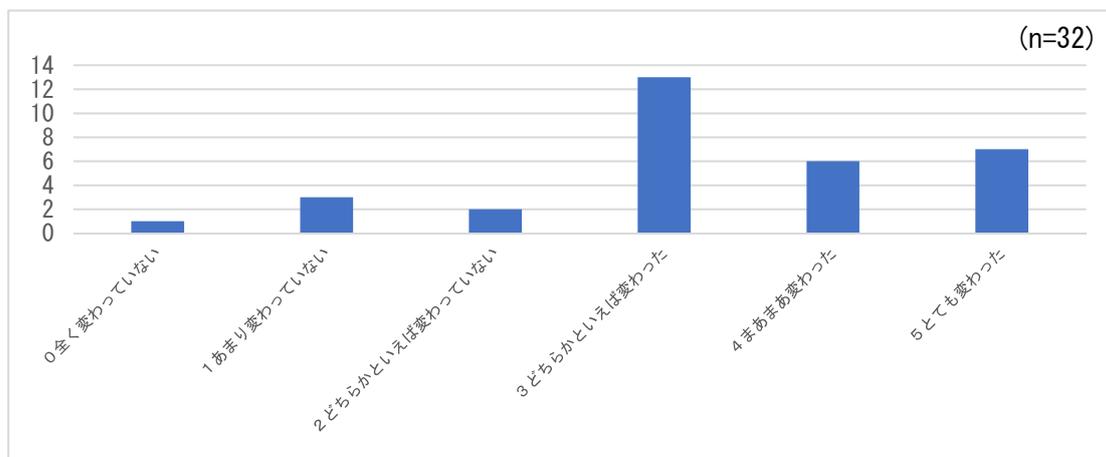


図 7-49 本研修を通して観察児童として抽出された児童に対する見方は変わったか

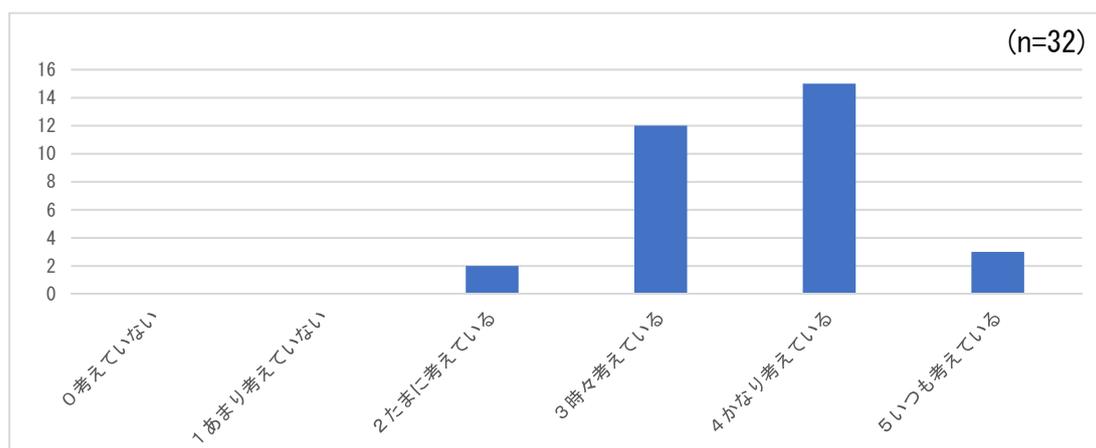


図 7-50 本研修を通して 支援をするために
子供のつまずきやすい環境について考えるようになったか

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

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

今後の実践につながるということ

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

特別な支援を必要とする子供を通して視点が広がるということ

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

改善点

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

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

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

日頃の実践の振り返り、今後に向けて

- ・一人一人の見取りの大切さは、常々感じているが、見取りをいつも実践はできていないのが、課題である。
- ・一人一人の子供の実態をつかみ、寄り添って行くことは、重要なことなのですが、今、本当に自分自身がきちんとできているか不安です。自分の心にもゆとりをもって子供たちと向かい合いたいです。
- ・「どの子も同じように学べる環境を」意識はしているけれど、実現はなかなか難しいなと思いました。でも、それを実現するために、子供理解・教材研究を忙しい中でも、しっかり行っていきたくと思いました。
- ・観察に時間を掛けることで気付くことがたくさんあったので、普段の授業でも一人一人をもっと見取る必要があると感じました。
- ・全員の学習の場面の保障をしっかりと意識して、今までの授業にしばらく、改善した授業づくりを行っていきたい。
- ・子供を理解すると言うことは、まずはその子の家庭環境や生育環境を含めて、その全てを受容することから始まるのであって、教師の願いや期待とのずれを分析することではないということを再確認できた。そうすることで、授業の些細な場面であっても、その子に応じて声掛けや対応を柔軟に工夫できるようになるのだと思う。

困難さ、環境の要因への支援への気づき

- ・テストの点数で決めつけるのではなく、授業の、日常生活のあらゆる場面でどんなことに困っているのかをより詳しく、具体的に見取ることが子供理解に重要であると強く感じました。点数で決めつけない、真の子供の姿を見取れる教師になりたい。
- ・研修前は、子供理解について、「なんとなく」個別支援計画を立てていたり、単純に「学習障害」と考えてしまったりしていましたが、研修を受けることによって、その子が困ってしまう要因や環境を考えた上で、どのような支援をすればいいかというように具体的に考えたり、学習障害だけで考えを止めるのではなく、その子が学習の何に困っていて、どのように支援していくかと考えたりしていきたくと感じました。

合理的配慮、基礎的環境整備への気づき

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

多様性を認める学級づくりについて

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

4. 考察

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

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

(1) 町の教員への意識調査（事前）

質問紙調査の結果から、清水町の小学校と中学校の全体の傾向について考察した。

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

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

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

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

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

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

(2) 研修ガイド(案)の作成

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

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

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

(3) 研修ガイドによる校内研修の実施

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

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

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

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

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

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

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

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

(4) 教員への意識調査(事後)

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

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

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

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

(5) 総合考察

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

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

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

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

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

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

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

引用文献

- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2007）．「個別の教育支援計画」の策定に関する実際的研究， p17
- 外務省（2014）． 障害者の権利に関する条約， pp27-28. <https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf>（アクセス日， 2019年12月23日）
- 外務省（2014） CONVENTION ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES, pp16-17. <https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018094.pdf>.（アクセス日， 2019年12月23日）
- 内閣府（2015）． 障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針， p4. <https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai/kihonhoushin/pdf/honbun.pdf>（アクセス日， 2019年12月23日）
- 西村修一・久田信行（2018）． 特別支援教育サポート BOOKS 知っておきたい！教師のための合理的配慮の基礎知識（p77）． 明治図書
- 清水町教育委員会（2018）． 清水町の教育， p10
- 静岡県教育委員会（2006）． 未来をひらく子供（指導編）－学びを楽しむ－， p6
- 静岡県教育委員会（2011）． より良い自分をつくっていくためにⅡ， p1
- 静岡県教育委員会（2019）． 自分ごと（自分の事）として学ぶ子供. <http://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-060/documents/jibungotohontai.pdf>（アクセス日， 2019年12月23日）
- 静岡県総合教育センター（2018）． 「主体的・対話的で深い学び」実現のためのサポートブック-静岡県総合教育センター研究の軌跡-， p44

参考文献

- 文部科学省（2012）． 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）． https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo3/044/attach/1321669.htm（アクセス， 2019年12月23日）
- 文部科学省（2017）． 小学校学習指導要領解説総則編． 東洋館出版社
- 文部科学省（2018）． 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説（幼稚部・小学部・中学部）総則編． 東洋館出版社
- 文部科学省（2018）． 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説（幼稚部・小学部・中学部）自立活動編． 東洋館出版社
- 宍戸良子・三好伸子（2018）． 子どもの育ちをとらえるラーニング・ストーリー:いつでも、どこでも、だれでもできる観察・記録・評価． 北大路書房
- 静岡県教育委員会（2016）． より良い自分を作っていくためにⅣ. <http://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-060/documents/yoriyoi4.pdf>（アクセス日， 2019年12月23日）

アンケート（1回目）

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

I あなたの所属校種や教職経験年数について教えてください。

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

II 学習指導についてお尋ねします。当てはまるものに○をつけてください。

1. 授業を担当する学級に、特別な支援を必要とする児童生徒はいますか。

（ ）はい → 3へ ・ （ ）いいえ → 2へ

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

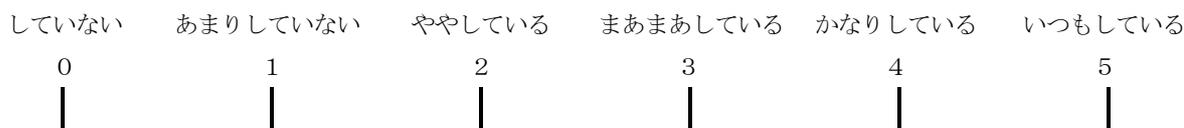
特別な支援を必要とする児童生徒とは…

「視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害、情緒障害、自閉症、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）などのほか、学習面又は行動面において困難のある児童で発達障害のある可能性のある者」

（小学校・中学校学習指導要領解説 総則編）

（ ）はい → 3へ ・ （ ）いいえ → IIIへ

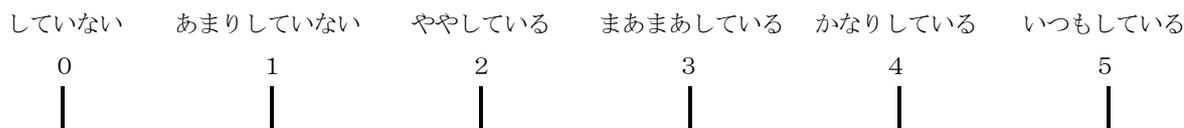
3. 授業の準備では、次のようなことを意識していますか。6段階でお答えください。
2で「はい」と答えた方は、「している」を「していた」に置き換えてお答えください。



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

【裏面へと続く】

【表面3の続き】



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

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

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

5. 4の他に意識して観察している視点があれば教えてください。

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

1. 「合理的配慮」という言葉を聞いたことがありますか。

() ある ・ () ない

2. 「合理的配慮」の意味がわかりますか。

() わかる。
 () 少しわかる。
 () わからない。

アンケートにご協力いただき、ありがとうございました。

アンケート（2回目）

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

I あなたの所属校種や教職経験年数について教えてください。

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

II 学習指導についてお尋ねします。当てはまるものに○をつけてください。

1. 授業を担当する学級に、特別な支援を必要とする児童生徒はいますか。

（ ） はい → 3へ ・ （ ） いいえ → 2へ

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

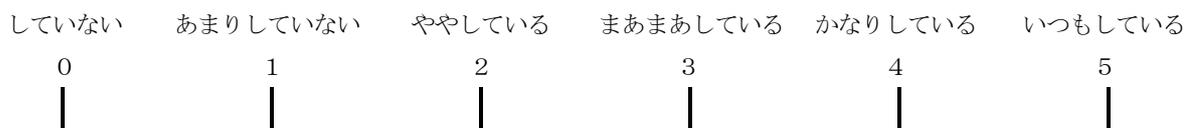
特別な支援を必要とする児童生徒とは…

「視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害、情緒障害、自閉症、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）などのほか、学習面又は行動面において困難のある児童で発達障害のある可能性のある者」

（小学校・中学校学習指導要領解説 総則編）

（ ） はい → 3へ ・ （ ） いいえ → IIIへ

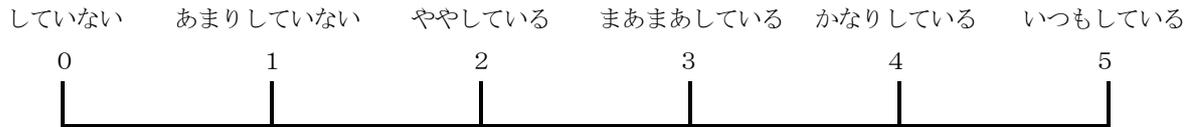
3. 授業の準備では、次のようなことを意識していますか。6段階でお答えください。
2で「はい」と答えた方は、「している」を「していた」に置き換えてお答えください。



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

【裏面へと続く】

【表面3の続き】



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

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

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

5. 4の他に意識して観察している視点があれば教えてください。

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

1. 「合理的配慮」という言葉を聞いたことがありますか。

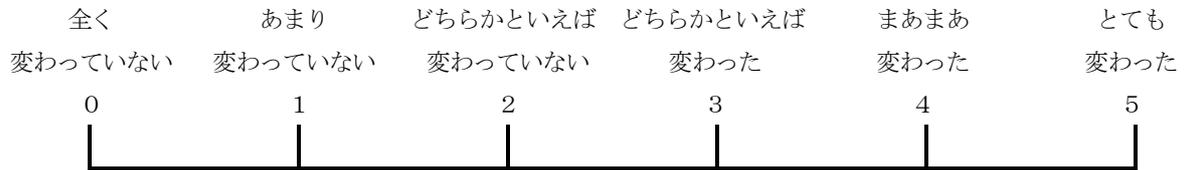
() ある ・ () ない

2. 「合理的配慮」の意味がわかりますか。

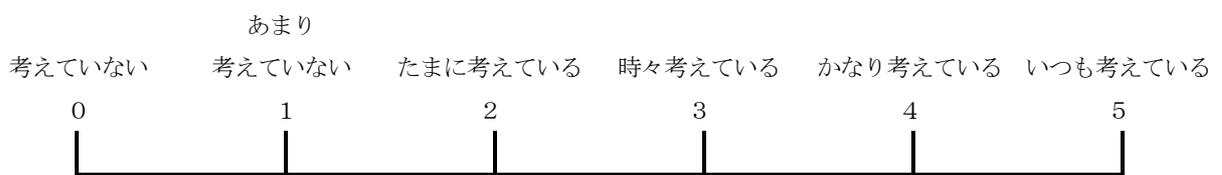
() わかる。
 () 少しわかる。
 () わからない。

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

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



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



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

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

アンケートにご協力いただき、ありがとうございました。

アンケート

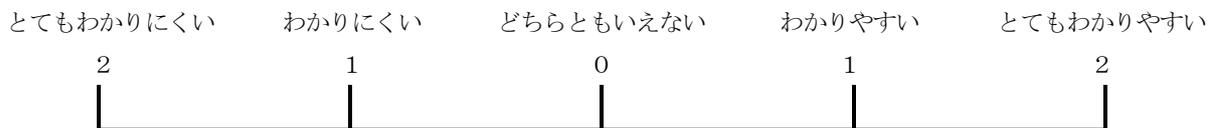
本日の清水町特別支援教育研修会についてお尋ねします。

1 あなたの所属や教職経験年数などについて教えてください。

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

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

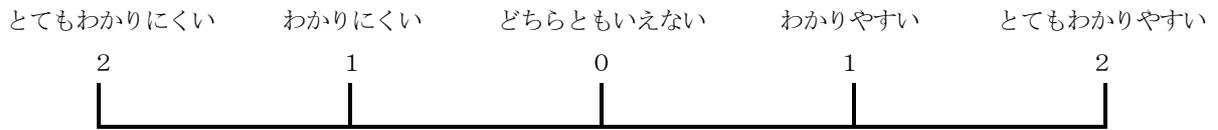
(1) 1「子ども理解を深めるイメージ図」の内容はわかりやすいものでしたか。5段階で当てはまる数字に○をつけてください。



(2) 1「子ども理解を深めるイメージ図」について、お気づきの点や改善した方がよい点などがございましたら、教えてください。

()

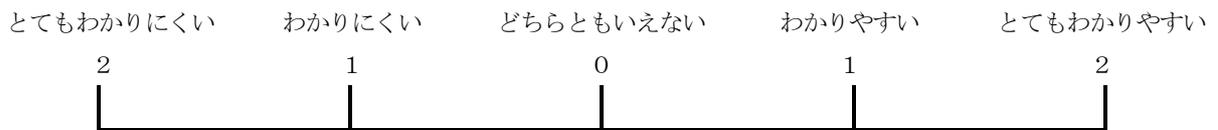
- (3) 2「『授業研究モデル』による校内研修の進め方」の内容はわかりやすいものでしたか。5段階で当てはまる数字に○をつけてください。



- (4) 2「『授業研究モデル』による校内研修の進め方」について、お気付きの点や改善した方がよい点などがございましたら、教えてください。

()

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



- (6) 3「個別の教育支援計画・個別の指導計画に生かす」について、お気付きの点や改善した方がよい点などがございましたら、教えてください。

()

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

()

ご協力いただき、ありがとうございました。

国立特別支援教育総合研究所

令和元年度 地域実践研究「学校における合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究」

「通常の学級における特別な支援を必要とする児童生徒への教員の子供理解の充実

～子供理解を深める研修ガイドの開発を通して～」

合理的配慮の提供につなげるための

子供理解を深める研修ガイド



清水町イメージキャラクター「ゆうすいくん」

この冊子の目指していること

1 子供理解を深めよう。

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

2 授業の中で子供理解を深めよう。

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

3 理解を共有し、合意形成につなげよう。

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

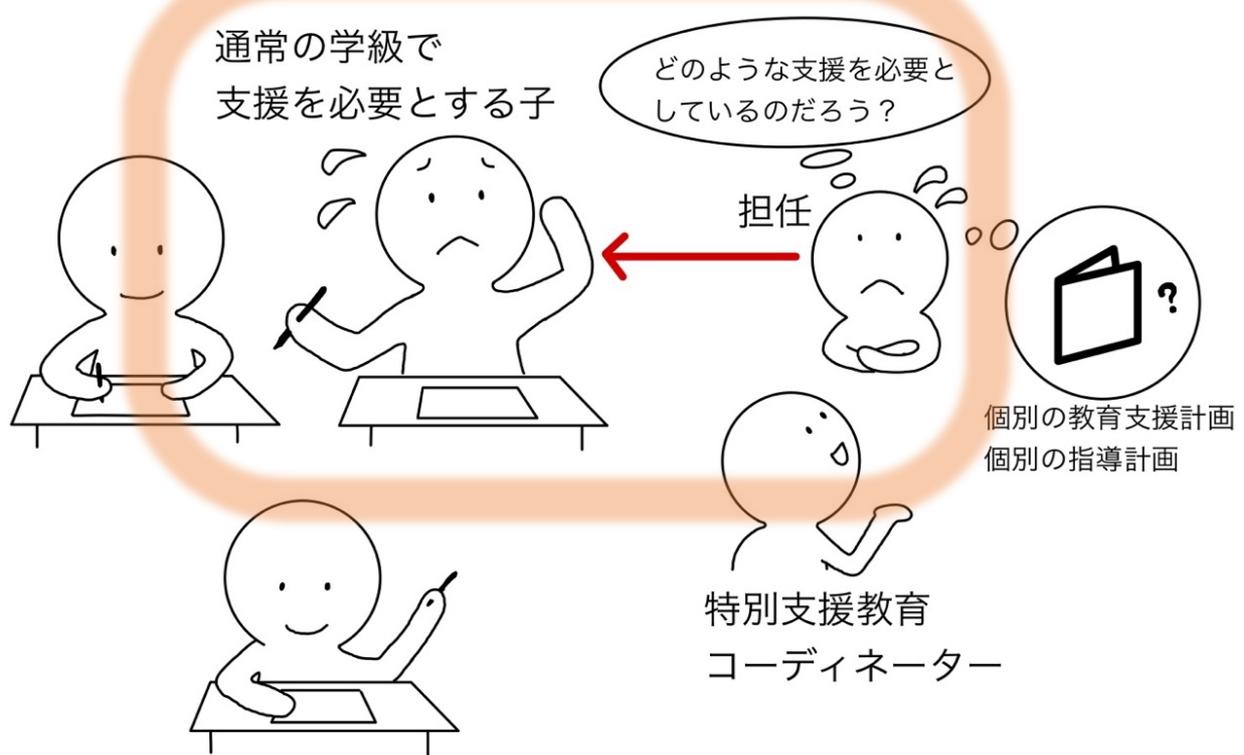
1 子供理解を深める イメージ図

1 通常の学級で 特別な支援を必要としている子

教室に、特別な支援を必要としていると思われる子はいませんか？

「この子は、どのような支援を必要としているのだろうか？」

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



さらに詳しく…

文部科学省の調べでは、特別な支援を必要とする児童生徒は増加の傾向にあります。義務教育段階の児童生徒数は減少していますが、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導の児童生徒数は増加しています。

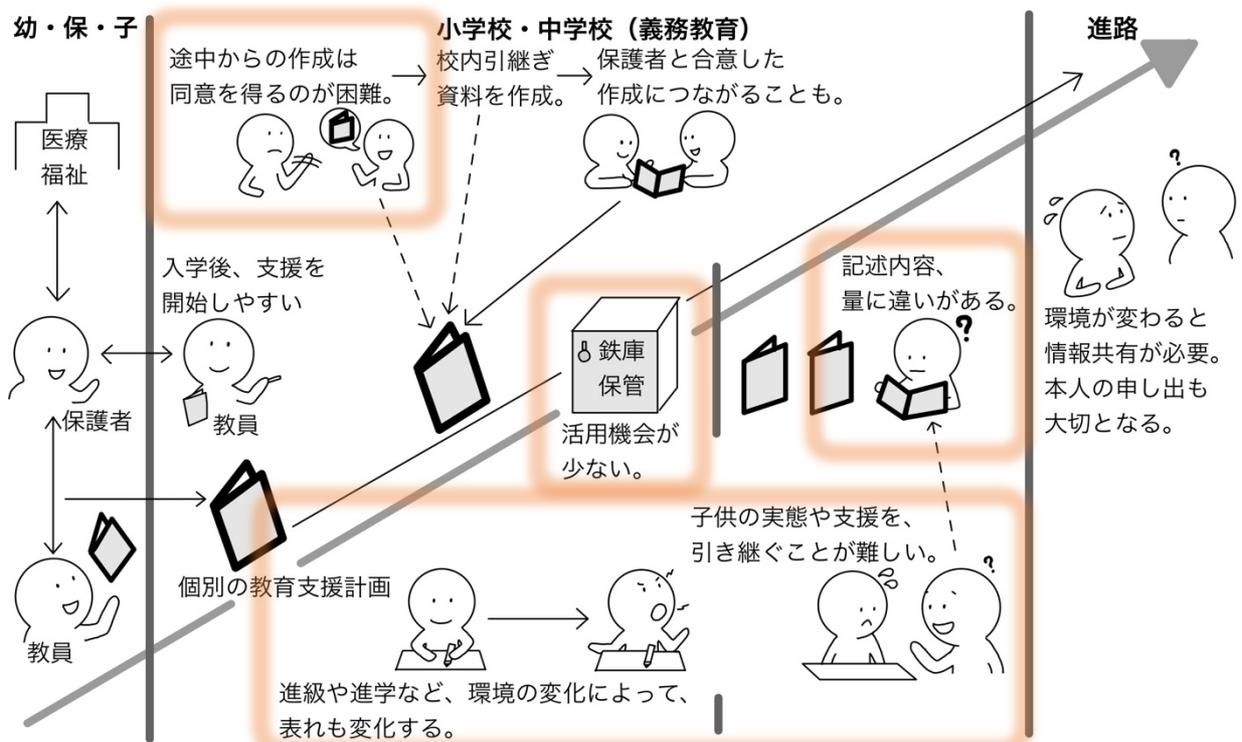
さらに、通常の学級において発達障害の可能性のある児童生徒の在籍率は、6.5%程度とされています。(文部科学省 2012)

通常の学級においても、多様な子供たちがいる前提での授業が求められています。

2 個別の教育支援計画は 何のため？

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

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



さらに詳しく…

平成28年4月1日から施行!

しょうがいしゃさべつかいしょうほう

障害者差別解消法

正式名称は「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」です。

この法律は、障害のある人もない人も、互いに、その人らしさを認め合いながら、共に生きる社会をつくることを目指しています。

「不当な差別的取扱いの禁止」

この法律では、国・自治体・事業者などの団体や、自治体や事業者の事業者が、障害のある人に対して、正当な理由なく、障害を理由として差別することを禁止しています。

「合理的配慮の提供」

この法律では、国・自治体・事業者などの団体や、自治体や事業者の事業者が、障害のある人から、社会の中で必要な役割を担うために必要な対応を必要とするとの要請が本人らからなされたときに、負担が重すぎない範囲で対応すること（体罰等に対しては、対応に当たることができません）が求められています。

合理的配慮の事例が内閣府のホームページにあります。>>> 差別解消ポータル

内閣府

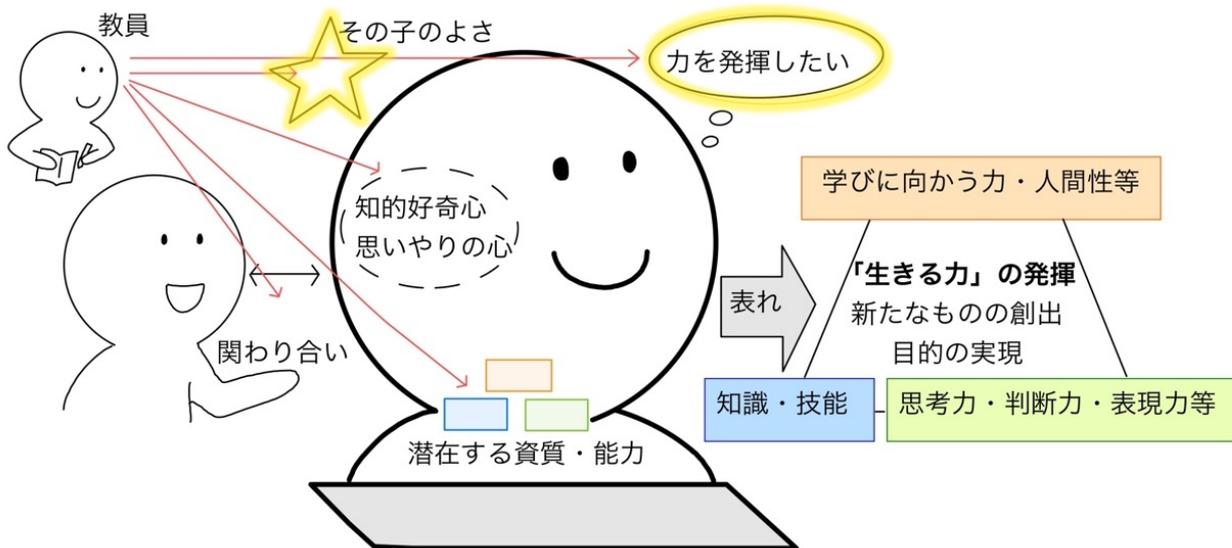
「障害者差別解消法」では、「合理的配慮の提供」として、障害のある人から社会の中にあるバリアを取り除くためになんらかの対応を必要としているとの意思が伝えられたときに、負担が重すぎない範囲で対応することが求められています。

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

3 合意形成をしていくために

では、どのように合意形成をしていけばよいのでしょうか。

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



さらに詳しく…

「肯定的な子供観」とは…

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

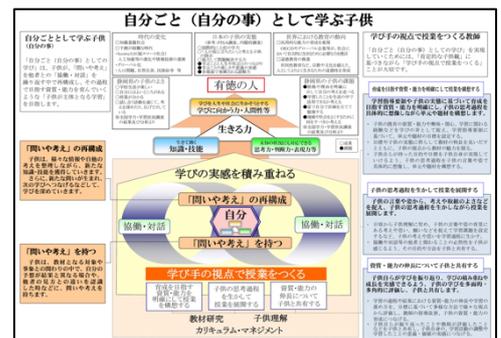
「子供は自分の中にある能力を発揮したいと考えている。」

など、肯定的に子供を捉えようとする見方や考え方

(静岡県教育委員会 2019「自分ごと(自分の事)として学ぶ子供」)

「子どものよさを引き出す子ども理解」とは…

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

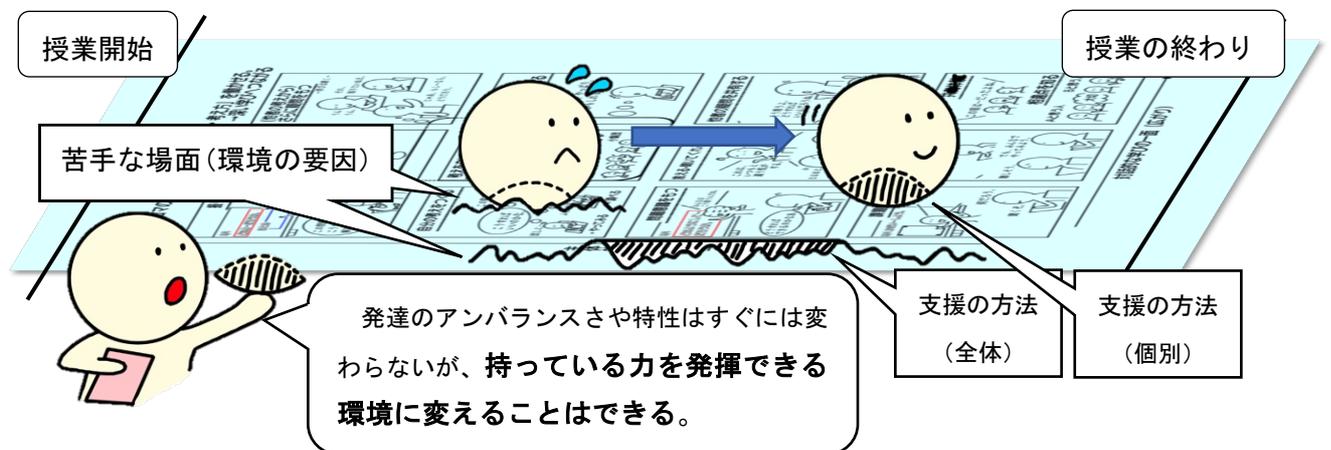


4 「環境の要因」から「支援の方法」を考える

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

そう考えると、「〇〇できない子へ支援をする」ではなく、「△△な場面で、〇〇ができない子へ、□□な支援をする」という「環境の要因」への手立てが考えられます。

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



さらに詳しく…

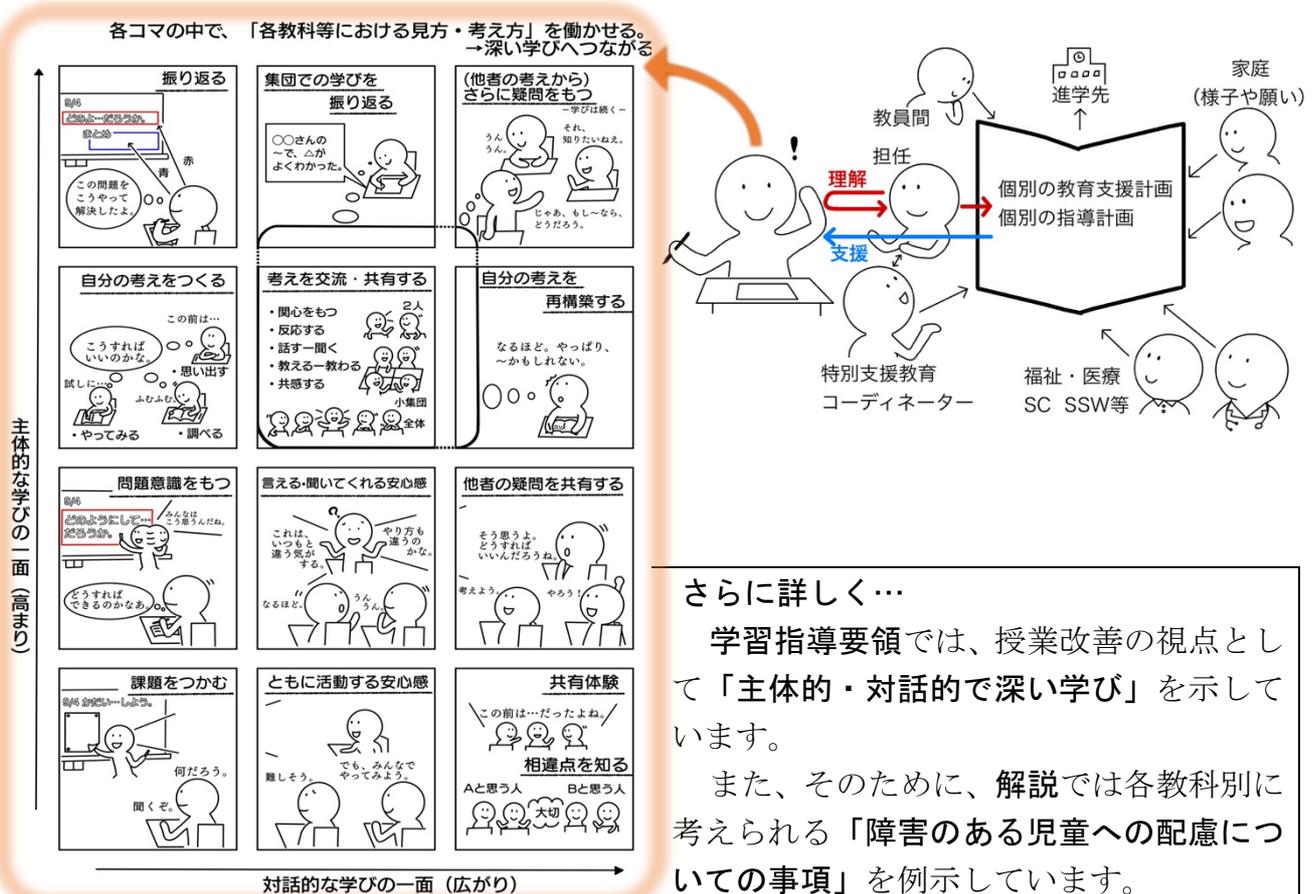
具体的な事例については、国立特別支援教育総合研究所の「発達障害教育推進センター」や「インクルDB（インクルーシブ教育システム構築支援データベース）」のホームページや、静岡県教育委員会の「通常学級での特別支援教育ハンドブック」（ダウンロード可能）が参考になります。

5 特別だけど 特別じゃない

こうして手立てを考え、実践していくと、

- ・ 個への支援が、他の子にとっても有効となること
- ・ 全体のためにした指導の工夫が、個にとって有効なこと

があります。特別な支援を必要としている子は特別な学びを
するわけではなく、どの子も同じく、その時間の目標に向か
って学ぶ一員と考えられます。



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

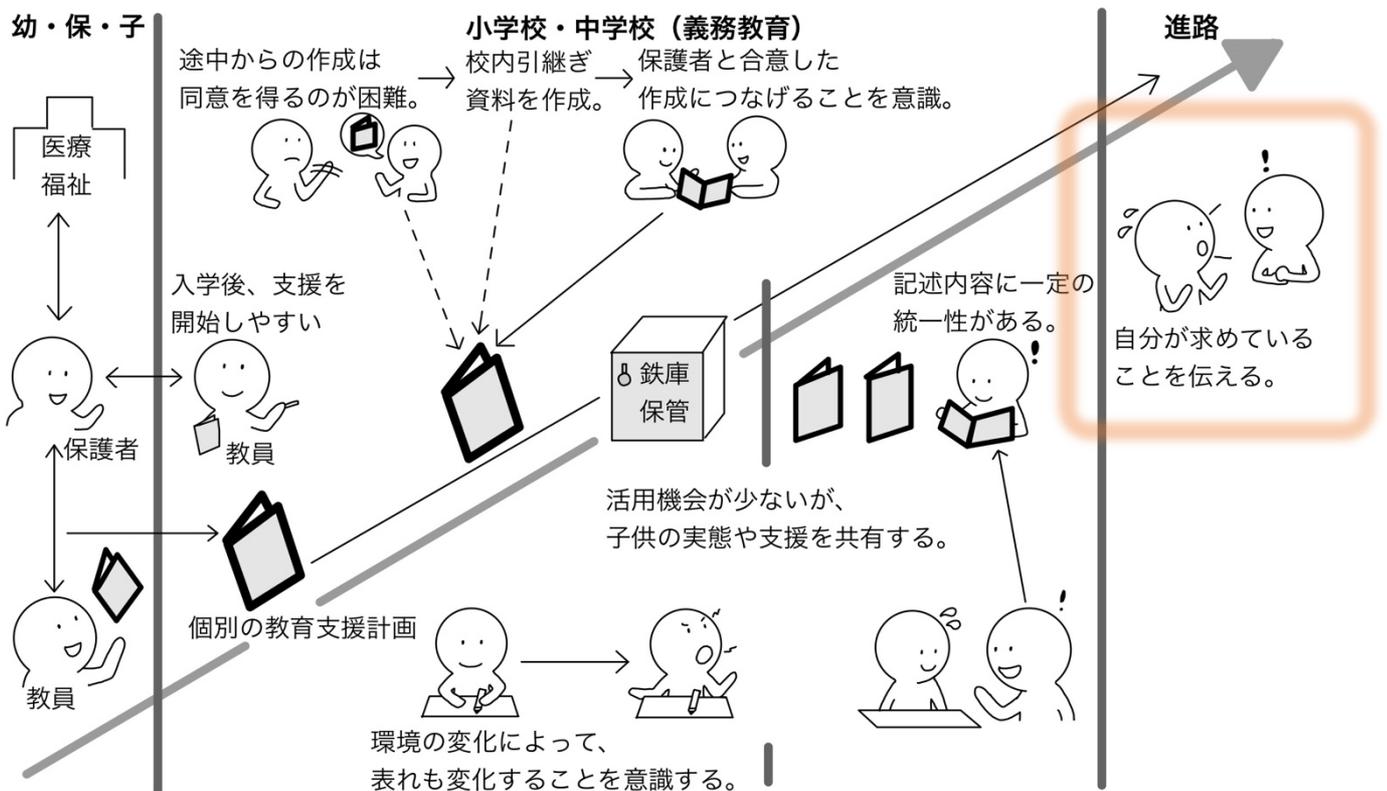
このように、様々な児童がいる前提での「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善によって、どの子も資質・能力を身につけていくことを目指しています。

6 これならできる！ 社会への参加に向けて

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

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

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



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

主体的な学びの一面 (高まり)

振り返る

9/4
どのよ...だるうか。
まとめ

青 赤

この問題を
こうやって
解決したよ。

**集団での学びを
振り返る**

〇〇さんの
~で、△が
よくわかった。

**(他者の考えから)
さらに疑問をもつ**

—学びは続く—

うん
うん。

それ、
知りたいねえ。

じゃあ、もし~なら、
どうだろう。

自分の考えをつくる

この前は...

こうすれば
いいのかな。

思い出す

試しに...

ふむふむ

・やってみる

・調べる

考えを交流・共有する

- ・関心をもつ
- ・反応する
- ・話す—聞く
- ・教える—教わる
- ・共感する

2人

小集団

全体

**自分の考えを
再構築する**

なるほど。やっぱり、
~かもしれない。

問題意識をもつ

9/4
どのようにして...
だるうか。

みんなは
こう思うんだね。

どうすれば
できるのかなあ。

言える・聞いてくれる安心感

これは、
いつもと
違う気が
する。

やり方も
違うの
かな。

なるほど。

うん
うん。

他者の疑問を共有する

そう思うよ。
どうすれば
いいんだろうね。

考えよう。

やろう!

課題をつかむ

9/4 かしい...しよう。

何だろう。

聞くぞ。

ともに活動する安心感

でも、みんな
やってみよう。

難しそう。

共有体験

この前は...だったよね。

相違点を知る

Aと思う人

大切

Bと思う人

対話的な学びの一面 (広がり)

2 「授業研究モデル」による 校内研修の進め方

授業研究会を実施する前に

ここでは、

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

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

この目的は、通常の学級に在籍する特別な支援を必要としている子の、

「困難さ（つまずき）」、「環境の要因」、「必要としている支援」

を見つけ、合理的配慮につなげていくため、教員の子ども理解を深めることです。

1. 観察児童・生徒の設定について

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

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

例)

A（学力上位の子）、 B（学力下位の子）、 C（特別支援の対象の子）

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

2. 学習指導案について

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



例)

①その授業の目標とする姿と予想される姿について

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

②学習面での様子について（学習全般のこと、その教科や領域、単元でのこと）

③生活面での様子について

3. 授業研究会のプログラムについて

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

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

例)

- (1) 始めの言葉
- (2) 授業者より(質疑応答を含む)

このガイドでの提案部分

(3) **グループ別協議**

- ① 目標の達成状況を確認する。
- ② 「困難さ」、「環境の要因」、「必要としている支援」を見つける。
- ③ 合理的配慮の案を考える。

(4) **グループ別協議の内容の発表**

(5) **全体での討議**(各校の研修テーマに沿ったもの等)

(6) 合理的配慮の案についての検討

(7) まとめ・指導講評

(8) 終わりの言葉

4. グループ内の役割分担について

グループ内で役割を設定し、授業後の授業研究会が円滑に進むようにします。

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

【授業研究モデル グループ討議 ワークシート】

① 目標の達成状況を確認する。

A 問いをもった姿	
B 手立て (主な活動)	
A' 問いを解決した姿	


 本時の目標を 達成した ・ していない

② 「困難さ (つまづき)」「環境の要因」「必要としている支援」を見つける。

困難さ (つまづき)			
環境の要因			
必要としている支援			

③ 合理的配慮につなげる案を考える。

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

授業研究会当日の進め方

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

1 目標の達成状況を確認する。

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

〈ポイント〉

指導案



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

【授業研究モデル グループワークシート】

① 目標の達成状況を確認する。

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

本時の目標を **達成した** ・ **していない**

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

→1で「達成した」の場合

2-① 「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

ステップ1 「困難さ（つまずき）」

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

個別の教育支援計画



〈ポイント〉

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

ステップ2 「支援の方法」

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

② 「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

困難さ（つまずき）	英語を使ったアクティビティで、言えなくなる。	誰と会話をすればいいか決められなくなる。	課題が分からなくて集中できなくなる。
苦手な環境			
支援の方法	本時で主に使う言葉を見やすい場所に掲示する。	仲のよい友達や教員と一緒に活動をすすめる。	単元の中で、毎時間、単元の最終目標を示す。

ステップ3「環境の要因」

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



〈ポイント〉

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

② 「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

困難さ（つまずき）	英語を使ったアクティビティで、言えなくなる。	誰と会話をすればいいか決められなくなる。	課題が分からなくて集中できなくなる。
苦手な環境	どうすればよいのか見通しが見つからない場面。	やり慣れないことなど、成功するか不安な場面。	目的が分からない場面。
支援の方法	本時で主に使う言葉を見やすい場所に掲示する。	仲のよい友達や教員と一緒に活動をする。	単元の中で、毎時間、単元の最終目標を示す。

3 合理的配慮につなげる案を考える。



司会「では最後に、合理的配慮につなげる案としてまとめましょう。」

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

③ 合理的配慮の案を考える。

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

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

→ 1で「達成していない」の場合

2-② 「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

ステップ1 「困難さ（つまずき）」

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

個別の教育支援計画



〈ポイント〉

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

ステップ2 「支援の方法」

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

② 「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

困難さ（つまずき）	英語を使ったアクティビティで、言えなくなった。	誰と会話をすればいいか決められなくなった。	課題が分からなくて集中できなくなった。
苦手な環境			
支援の方法	本時で主に使う言葉を見やすい場所に掲示する。	仲のよい友達や教員と一緒に活動をすすめる。	単元の中で、毎時間、単元の最終目標を示す。

ステップ3「環境の要因」

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



〈ポイント〉

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

② 「困難さ（つまずき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

困難さ（つまずき）	英語を使ったアクティビティで、言えなくなる。	誰と会話をすればいいか決められなくなる。	課題が分からなくて集中できなくなる。
苦手な環境	どうすればよいのか見通しが見つからない場面。	やり慣れないことなど、成功するか不安な場面。	目的が分からない場面。
支援の方法	本時で主に使う言葉を見やすい場所に掲示する。	仲のよい友達や教員と一緒に活動をする。	単元の中で、毎時間、単元の最終目標を示す。

3 合理的配慮につなげる案を考える。



司会「では最後に、合理的配慮につなげる案としてまとめましょう。」

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

③ 合理的配慮の案を考える。

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

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

3 「個別の教育支援計画」 「個別の指導計画」に生かす

ここでは、授業中の行動観察から得られた子どもの実態、

困難さ（つまずき）

苦手な環境（環境の要因）

支援の方法

を、

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

個別の教育支援計画（A表）個人プロフィール

清水町立〇〇小学校

氏名	(フリガナ) シミズ ユウスイ 清水 湧水	生年月日	平成〇〇年 〇月 〇日生	学年	担任
				1年	富士山 緑
現住所	清水町堂庭〇〇-〇	連絡先	(自宅) 055-〇〇〇-〇〇〇〇 (携帯等) 090-〇〇〇〇-〇〇〇〇	2年	
				3年	
				4年	
				5年	
				6年	
障害名 ・既往症	自閉スペクトラム症 ADHD			手帳 有無 <input checked="" type="radio"/> 有・無	種類・B3級
諸検査 (検査名) (検査日) (結果)	<p>保護者から医療機関の「診断書」や「検査結果」の写しをいただければ、転記し、この計画と一緒に保管する。</p> <p>WISC-IV (H〇/〇/〇、〇〇〇〇診療所) FSIQ〇〇 VCI〇 PRI〇 WMI〇 PSI〇</p>			<p>「療育手帳」とは 都道府県が発行する手帳。 知的障害の程度によって級が異なる。</p>	
特記事項	身体面	<ul style="list-style-type: none"> ・背筋を伸ばして椅子に座ること、姿勢を保持することが難しい。 ・声の大小や、力の強弱を調節するのが難しい。 ・野菜を苦く感じるようで、あまり食べられない。 			
	生活面	<ul style="list-style-type: none"> ・同級生に双子の兄、兄太郎がいる。 <p>「特記事項」欄 身体面や生活面で、支援や配慮を必要とすることなどがあれば記入する。</p>			
生育歴 ・相談機関 ・医療機関 ・主治医等	<ul style="list-style-type: none"> ・幼少期より多動の傾向や感情の起伏が激しく、保護者もやりとりが難しかった。 ・3歳児検診で保健センターと相談し、以来、〇〇〇〇診療所（主治医△△Dr）を定期的に受診している。 ・〇〇幼稚園に在籍時より、スクールカウンセラーの〇〇に定期的にカウンセリングを受けている。現在も本校スクールカウンセラーとして継続中。 				
家族構成	続柄	名前	生年月日	勤務先 (学校)	(生活地図)
	父	清水 父二郎	S〇/〇/〇	〇〇〇電機	
	母	清水 母美	S〇/〇/〇	主婦	
	兄	清水 兄太郎	H〇/〇/〇	〇〇小1年3組	

個別の教育支援計画（B-1表）実態及び本人・保護者の願い

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

1年生	実態	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の知識や考えを認めてもらうこと、さらに増やすことに意欲的である。 ・答えや結果がわかっている内容を扱う場面では、意欲が高まらない。 ・授業中の発表や休み時間に遊具の順番を待つ場面では、待つことを苦しく感じているのか、苛立ってしまう。また、指名されていないが黒板の前や教員の近くに来ていることがある。 ・失敗することをとても不安に感じている様子で、初めて挑戦することや、見通しのつかないこと、勝敗のあることを躊躇したり拒んだりする。 ・困っている自分の感情を整理することが難しいようで、気持ちを言葉で言えずに、手を出してしまうことがある。 		
	願い	児童・生徒	保護者	
			現在	将来
		<ul style="list-style-type: none"> ・ぼくの得意なことをみんなに見せてあげたい。 ・失敗することや難しいことは苦手だから、できるようになりたい。 ・友達がぼくの嫌なことをしてくると怒ってしまうけど、本当は仲良くしたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・入学して意欲に満ちているので、この子のやる気やよさを認めてあげたい。 ・小学校の授業で、幼稚園より大きな集団で過ごすことに慣れて欲しい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・通常の学級の中で、進級しながら、自分の苦手なことを知り、社会の中で周りとうまくやっていく方法を身につけて欲しい。
「願い」欄	<p>ここに記入した「実態」と「願い」から必要な「具体的支援」を、B-2表にそれぞれの立場で記入する。</p> <p>ここに記入した「実態」と「願い」から考えた「長期目標」と実際の支援内容を「個別の指導計画」（C表）に記入する。</p>			
3年生	実態	児童・生徒	保護者	
			現在	将来

「願い」欄

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

「実態」欄（次年度以降）

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

B-1表を受けて作成する。

個別の教育支援計画（B-2表） 具体的支援

	連絡先 担当者 支援内容	具体的支援内容		
		1年生	2年生	3年生
教育	担任 スクールカウンセラー〇〇（面談） 特別支援教育 Co..（相談、カウンセラー日程調整）	・幼稚園での表れと異なる部分（良さ・課題）を伝える。	「教育」欄 授業での支援や、放課後の学習支援サービスなどの利用について記入する。	
	校内就学支援委員会 町就学支援委員会 （就学先の検討）	・担任から通常学級での様子を保護者へ伝えつつ、今後の希望を聞く。	「進路」欄 今後の就学先選択や進学先についての相談や支援について記入する。	
家庭・地域	登下校の見守り隊	・登下校の班で、安全に歩いているか見守る。場合によっては、学校へ連絡をする。	「家庭・地域」欄 学校外での生活について、健康・安全面への配慮や、地域の活動への参加などについて記入する。	
医療	〇〇〇〇診療所・△△医師	定期的な受診と薬物療法 ・現在コンサータ 18mg 処方中。 ・WISC-IV実施。 ・学校の様子を担当から紙面で受け取る共有する。 ・学校と保護者に、今までのきめ細やかな見守りに加え、一定のルールの中である程度自由な活動を認めることが効果的と助言。	「医療」欄 関係医療機関について記入する。診断や具体的な助言などがあれば、本計画とともに保管するとともに、記入しておく。	
福祉	放課後デイサービス 〇〇〇担当□□さん	・放課後デイサービスを利用し、計画に沿った療育プログラムを受ける。	「福祉」欄 放課後デイサービスなど、関係する福祉事業所について記入する。	
保健	担任・養護教諭	・てんかん発作に備え、保護者や医療機関への連絡先一覧表を作成する。また、シミュレーションをする。	「保健」欄 保健室の利用など、健康面への配慮や支援について記入する。	

B-1表を受けて作成する。

個別の指導計画 (C表)

(氏名 清水 湧水) (1学年)

<p>長期目標</p> <p>1～3年間</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・困った時や感情の高ぶりを人に伝えて、助けを求めることができるようになる。 ・集団の中での関わり方を身につけ、45分間の授業の中で達成感を感じる。 	<p>年度内</p> <p>短期目標と手だて・評価</p>	
<p>生活面</p>	<p>目 標</p> <ul style="list-style-type: none"> ・遊具や絵本などの順番を待つことができる。 <p>面談などで、親や本人が希望していること（合理的配慮）に◎をつけるなどすると、ニーズが明確になる。表の下に署名欄などがあってもよい。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・困ってパニックになったり、手を出したりしてしまう前に、助けを求める。 	<p>手だて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教員も一緒になって、相手に「一緒に～しよう。」と言うモデルを示す。 ◎あとどれくらいで貸してもらえるか、数量や時間で具体的に示す。 <p>支援の方法</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「頭の中は何色？」と気持ちを色などで尋ねる。 ・気持ちの変化を客観的に伝える。 ・クラス全体にも向けつつ、「助けてください。」「手伝ってください。」と言うことは大切だと伝え、ロールプレイをする。 	<p>評 価 (あらわれ)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・絵本を読んでいる児童に「一緒に読もう。」と声をかけることができた。 ・「次」や「あと〇回」と言われて、待つことが増えてきた。 ・断られると苛立つ気持ちが急に強くなった。 ・徐々に、断らなそうな子（女の子）を見つけて、声をかけるようになった。 ・クールダウン…青、怒り…赤、激怒…真っ黒、など、その時の気持ちを答えることができた。 ・「どうすれば、青に戻れる？」と聞くと、「わからない」と言う時もあったが、「一回やめる。」「～する。」と答えられることもあった。 ・助けを求めてくれたことを、喜ぶことで、言う回数が増えてきた。
<p>学習面</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・授業中の発表を自分の番が来るのを待つことができる。 <ul style="list-style-type: none"> ・全体に向けて発言したい時、黒板の前に来たい時は、教師に確認をする。 ・失敗したくないことや不安に感じることに少しずつ参加する。 ・勝ち負けが生じる活動に少しずつ取り組む。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎聞いてもらえる安心感を得られるよう、初めは最初に指名する。 ◎徐々に順番を後ろにしていく。 例) 「〇さんの次に湧水さんお願いします。」「〇番目に湧水さんお願いします。」「お待たせしました。」「待っていてくれてありがとう。」 ・発言内容を認めながら、『前に行ってもいいですか。』と言うことを伝える。 ◎生活科や図工など、作業手順を絵で可視化する。 <p>支援の方法</p> <ul style="list-style-type: none"> ・何を上手になることが目的かを伝えてから競技などを行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・その日の気分にもよるが、言われた順番を待つことが増えてきた。 ・待つことが多かったり、自分が答えを分かっていたりすると、椅子の上で丸まっていることがあった。 ・丸まっても、「湧水さん、考えは決まったかな。」「今ここにいるかな。」と言うと、立ち上がって発表することができた。 ・『前に行ってもいいですか。』と言うことが増えた。 ・同じ言い方をする児童も増え、「湧水さん、ずるい」と言わなくなった。 ・見通しが持てると参加できた。 ・ちぎる、びたりと貼り合わせるなど、手先の巧緻性を求める作業を苦手と感じることが多かった。 ・かけっこやドッジボールに参加することが増えた。 ・走った後や外野にいる時などに、砂を投げってしまうことがあった。 ・「勝ち負けじゃなくて、～が上手になったね。」と言われることを喜んだ。



合理的配慮の提供につなげるための
子供理解を深める研修ガイド

発行日：令和2年3月13日

発行者：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

令和元年度 地域実践研究員

渡邊 直樹

勤務校：静岡県駿東郡清水町立西小学校

〒411-0905 静岡県駿東郡清水町長沢 220 番

TEL 055-972-6673

FAX 055-972-6674

Ⅷ. 合理的配慮の検討プロセスに関する取組

特別支援学級における交流及び共同学習に関する合理的配慮の充実に 関する研究 (和歌山県)

目次

1. はじめに

- (1) 背景
- (2) 目的

2. 方法

- (1) 研究対象
- (2) 交流及び共同学習における合理的配慮の検討
- (3) 事前学習の内容及び実施
- (4) 交流及び共同学習の実施と個別の配慮の評価
- (5) つなぎ愛シートの合理的配慮との関連
- (6) 研究のスケジュール

3. 結果

- (1) A小学校の実践
- (2) B小学校の実践

4. 考察

- (1) 交流及び共同学習における合理的配慮の検討について
- (2) 事前学習の内容及び実施について
- (3) 交流及び共同学習の実施と個別の配慮の評価について
- (4) つなぎ愛シートの合理的配慮との関連について
- (5) 総合考察

引用・参考文献

資料

1. はじめに

(1) 背景

インクルーシブ教育システムは、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、その構築に向けて交流及び共同学習の推進が求められている。平成29年3月に公示された特別支援学校学習指導要領では、「交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むようにすること。」と明示され、交流及び共同学習の一層の充実を図るよう規定された。交流及び共同学習は全校種において関連する学習であり、和歌山県ではこれまでも取り組まれてきたが、インクルーシブ教育システムの構築に向け、一層の充実が課題となっている。近年、表8-1の通り特別支援学級数が増加しており、特に、自閉症・情緒障害特別支援学級が79学級増と増加数は最も多い（和歌山県教育委員会，2014-2018）。交流及び共同学習は、ほとんどの特別支援学級で実施されているが、自閉症・情緒障害特別支援学級の児童生徒は、対人関係に困難さがあり、集団での活動に参加し難いことが多いという課題がある。また、小学校は学習内容に差が少なく、教科学習等にも参加し、交流及び共同学習が多く実施されていることから、更なる指導の充実が課題である。

表 8-1 和歌山県の公立小・中学校・義務教育学校 特別支援学級数の推移

	知的障害	自閉症・情緒障害	肢体不自由	病弱・身体虚弱	弱視	合計
平成26年度	263	188	21	7	4	483
平成27年度	272	211	27	8	5	523
平成28年度	285	235	28	9	6	563
平成29年度	301	250	32	7	5	595
平成30年度	299	267	32	10	6	614

合理的配慮は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（中央教育審議会報告，2012）において、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うこと」と示されている。交流及び共同学習を実施する際、合理的配慮の提供は、その子供が力を発揮し、授業に積極的に参加できるようになるためには重要なことである。合理的配慮の記載に関して、和歌山県では、特別支援学校版「つなぎ愛シート【個別の教育支援計画】」（教員向け）啓発リーフレット（和歌山県，2015）（資料1）における「つなぎ愛シート（個別の教育支援計画）」（以下、つなぎ愛シートと記す。）を平成30年度より県内統一様式として活用している。合理的配慮の記載欄には、留意事項として、交流及び共同学習の実施に当たって必要と考えられる合理的配慮の内容については、個別性を踏まえて積極的に考え、記入するよう努めること（和歌山県，2015）が示されている。

個別の教育支援計画は教育、医療、福祉、労働等の関係機関が連携し、子供の教育的支援を一貫して行うための計画である。つなぎ愛シートにおける合理的配慮の記載内容を充実させていくことで、教員間での共通理解が図りやすくなり、より子供に応じた合理的配慮の提供につながると考えられる。

合理的配慮の決定では、一人一人の障害の状態や教育的ニーズに応じて、本人や保護者と可能な限り合意形成を図ることが望ましい（共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）（文部科学省，2012））とされている。合意形成を図るために検討すべき課題は様々あるが、和歌山県では、小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童において、本人が自ら配慮が必要な状況を把握できなかつたり、保護者が授業での困難さを予想できなかつたりするため、本人・保護者からの意思の表明だけでなく、本人・保護者に対しての学校からの情報提供が合意形成するためには必要である。そうしたことから、筆者としては、現在行える工夫として交流及び共同学習で行われた子供の障害の状態や教育的ニーズに応じた配慮の成果や課題から、その子供に必要な配慮や支援を検討し見直すことで、つなぎ愛シートの合理的配慮の記載内容を充実させることが重要だと考えている。合理的配慮の記載内容が本人や保護者にとって必要な変更・調整で具体性のある明確な内容となれば、本人・保護者に対する十分な情報提供が可能となり、つなぎ愛シートが合意形成を図るツールとして更に重要なものになると考える。なお、本研究では、合理的配慮の充実のために検討した児童の障害の状態や教育的ニーズに応じた配慮を「個別の配慮」と記載する。また、交流及び共同学習における個別の配慮を行うための留意点を整理することで、適切な配慮が行われ、つなぎ愛シートにおける合理的配慮の記載内容が充実されやすくなると考える。

そこで、2018年度から開始された国立特別支援教育総合研究所の地域実践研究（学校における合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究（研究代表：横尾俊））の中で、和歌山県内の小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級の交流及び共同学習に関して、個別の配慮を適切に実施し、つなぎ愛シートにおける合理的配慮の記載内容の充実させるための留意点を県内の小学校での実践を通じて整理することにした。

（2）目的

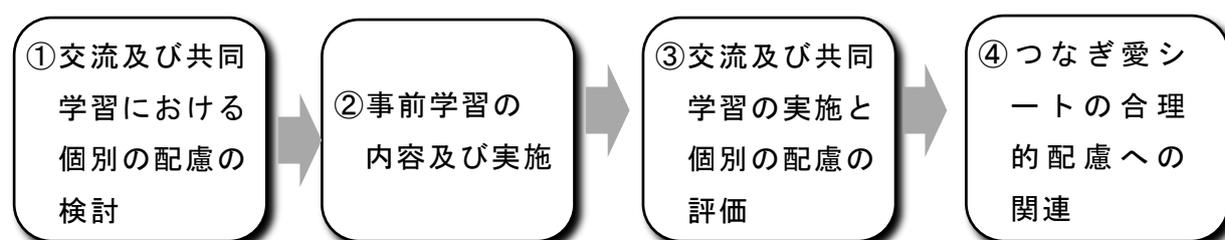
本研究では、小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級の交流及び共同学習において、適切な個別の配慮を実施し、つなぎ愛シートの合理的配慮の記載内容を充実させるための留意点を県内の小学校での実践を通じて整理することを目的とする。具体的には、小学校の教員が自閉症・情緒障害特別支援学級在籍の児童を対象とした授業を行い、そこで必要とされる個別の配慮の検討や提供、評価の過程から考察し、つなぎ愛シートにおける合理的配慮の記載内容を充実させるための留意点を明らかにする。

2. 方法

本章では、和歌山県内の小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級の交流及び共同学習において、小学校の教員が自閉症・情緒障害特別支援学級在籍の児童を対象とした授業を行い、そこで必要とされる個別の配慮の検討や評価の過程から考察し、つなぎ愛シートにおける合理的配慮の記載内容の充実のための留意点を明らかにするために、行う研究の対象や手順、方法について詳述する。なお、合理的配慮の提供の手順を検討する際には、「交流及び共同学習ガイド（文部科学省，2008）」、「地域実践研究交流及び共同学習の推進に関する研究」研究成果報告書（国立特別支援教育総合研究所，2018）」、「インクルーシブ教育システム構築支援データベース（インクルDB）（国立特別支援教育総合研究所，2015）」を参考にして、図8-1のような手順で行い、それぞれについて、対象となる児童や教員の発言や行動から考察し、留意点を検討することとした。

地域実践研究員は、和歌山県内の小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級の担任（特別支援学級担任）と交流及び共同学習の授業者（交流学級担任）に対し、コーディネーター的な役割として、打合せ会議や協議の進行及び必要に応じて提案や助言、記録を行い、合理的配慮の検討と提供、評価を進められるようにした。なお、本研究は国立特別支援教育総合研究所の倫理審査委員会の承認を経て実施した。

図 8-1 研究の手順



（1）研究対象

和歌山県内の交流及び共同学習において、小学校自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童とその担任及び交流学級担任等を対象とした。対象の児童については、自閉症・情緒障害特別支援学級の児童で、交流学級の児童とのコミュニケーションの更なる充実に向けて様々な学習に取り組んでいる児童とした。なお、こうした研究対象は、和歌山県教育委員会（県教委）とも協議を重ね、慎重に検討を行った上で決定した。具体的には、本研究の主旨を踏まえ、県教委が研究対象とする県内の小学校（後述する2校）を選定した。また、県教委から指定された小学校に対して、本研究の主旨に同意してもらうために訪問し、研究対象となる小学校自閉症・情緒障害特別支援

学級に在籍する児童及びその担任及び交流学級担任、教科担当教員（本研究では理科（後述））を決定した。なお、校数についても県教委と入念に検討し、2校で本研究を推進することにした。その理由は、合理的配慮提供の過程を詳細に記録することで小学校の交流及び共同学習の授業における具体的な課題を抽出でき、授業実践に即した留意点の検討を行うと、県内で同様な授業実践を行っている教員等に有用な知見を提供できると考えたからである。選定した学校の規模は、和歌山県内では同程度の規模の学校が複数該当するA小学校、B小学校とした。

以下、学校を訪問した際に聞き取りをして収集した情報により、A小学校、B小学校のそれぞれの学校の概要、対象児童について、対象の授業と教員について述べる。なお、対象児童の実態については、収集した情報に合わせて、個別の教育支援計画、個別の指導計画により整理した。

1) A小学校

① A小学校の概要

A小学校は、学級数25学級未満の小学校で、自閉症・情緒障害特別支援学級2学級、その他には知的障害特別支援学級、通級指導教室が設置されている。特別支援教育に関する校内支援体制として、特別支援教育支援員2名が配置されている。毎週木曜日に通常の学級から挙がってきた週案を基に、交流及び共同学習の学習内容や支援体制の確認、特別支援学級の週案の作成を行っている。特別支援教育に関する校内研修として、特別支援学級担任が企画し、全職員に対し年1回以上実施している。校内における交流及び共同学習について、特別支援学級在籍の児童は全員実施しており、給食は基本的に交流学級で過ごすことになっている。保育所からの付き合いの児童が多く、休み時間には特別支援学級の児童にごく自然に声を掛ける姿が多々見られる。

② 対象児童について

(ア) 対象児童の実態

対象の児童については、自閉症・情緒障害特別支援学級の児童で、交流学級の児童とのコミュニケーションの更なる充実に向けて様々な学習に取り組んでいる1年生の児童を対象（以下、X児とする）とした。X児は、特定の友達と遊ぶ傾向があり、交流学級では静かに座っていることが多い児童である。なお、自分の感情のコントロールや自分の気持ちを伝えることに課題があるが、こうした点は教員も配慮するようにしている。特筆すべきこととして、視覚支援での指示は理解し易く、絵を描くのが得意である。

(イ) 交流及び共同学習の取組状況

体育、音楽、図画工作、外国語活動、内容によって生活、特別活動（給食、学校行

事)は、1年生の交流学級と交流及び共同学習を行っている。交流及び共同学習では、主に交流学級担任が授業を行っており、必要に応じて特別支援学級担任や支援員が支援している。

交流学級は、授業中の発言や友達同士で関わる姿も多く、授業に向かう姿勢が感じられる学級である。また、発音が不明瞭になることがある友達の発言に対しては、耳を傾け、聞こうという姿勢が見られる学級である。休憩時間でも特別支援学級の児童と自然に話し、しっかりとした関わりがもてている。なお、X児とも、仲の良い友達が数名おり、特別支援学級の児童のロッカーを用意されており、掲示物を交流学級の児童と一緒に掲示している。

(ウ) つなぎ愛シート（個別の教育支援計画）

つなぎ愛シートに保護者と合意形成を行った合理的配慮を以下のように記載していた。(表 8-2)

表 8-2 X児のつなぎ愛シートの合理的配慮

<ul style="list-style-type: none"> 交流学級で学習の際には、必要に応じて担任や支援員が付き添い、支援を行う。教員がX児と周囲の子供をつなぐ役割を果たすことや、X児の気持ちを受け止めて代弁したり、活動の手本を示したりすることを通して、友達との関わりを増やしていけるようにする。
<ul style="list-style-type: none"> 交流学級担任や支援員と連携を密に取り、そのときそのときのX児の様子に合わせて柔軟に対応できるようにする。必要に応じて、作業療法士や言語聴覚士の助言をいただき、学校での指導に生かす。

③ 対象の授業と教員

(ア) 対象の授業

実施している交流及び共同学習の中で、友達と関わる活動が設定し易く、対象児童が興味のある描画等で力を発揮し易い図画工作科の「新聞であそぼう」の単元を対象の授業とした。特別支援学級と交流学級の本時の目標を表 8-3 に示す。

表 8-3 図画工作の学習目標（本時の目標）

交流学級	特別支援学級
<ul style="list-style-type: none"> やぶいた新聞紙の形をいろいろなものに見立て、表現することができる。 友達の考えや思いに寄り添い、よりよい人間関係を築く中で、多様な発想に触れ、豊かに表現することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> やぶいた新聞紙の形をいろいろなものに見立て、表現することができる。 友達とのやりとりを通して、楽しく創作活動に取り組むことができる。

(イ) 対象の教員

担任の自閉症・情緒障害特別支援学級担任は、教員経験 15 年未満で、特別支援教育担当経験 5 年未満であった。なお、交流学級担任は、教員経験 10 年未満（特別支援教育担当経験無）であった。

2) B 小学校

① B 小学校の概要

B 小学校は、学級数が 10 学級未満の小学校で、自閉症・情緒障害特別支援学級が 1 学級、その他には知的障害特別支援学級が設置されている。自閉症・情緒障害特別支援学級には、児童 1 名（以下、Y 児と記す）が在籍している。特別支援教育の校内支援体制として、特別支援教育支援員が 1 名配置されている。特別支援学級担任と交流学級担任が交流及び共同学習の単元や教員の体制等の打合せ後、それぞれ週案を作成し、情報共有している。各学年 1 学級であるため、校内施設の使用や教員の体制等について柔軟な対応ができています。また、地域の方からの協力も広く得られており、地域での児童の様子について情報が入り易い。休憩時間には、『みんな遊び』として、全校で一緒に遊べる機会が設けられている。

② 対象児童の実態

(ア) 対象児童の実態

自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍し、交流学級の児童とのコミュニケーションの更なる充実に向けて様々な学習に取り組んでいる 4 年生の児童を対象児（Y 児）とした。Y 児は、教員や特定の友達と話す傾向がある。交流学級では、初めての活動や慣れない活動への参加や自分の気持ちの表現、言葉での指示や文章の内容の理解への配慮を教員等が行っている。特筆すべき事項として、好きなキャラクターを活用して、終わりの会で一日の振り返りができている。

(イ) 交流及び共同学習の取組状況

理科、社会、体育、音楽、図画工作、総合的な学習の時間、特別活動（給食、学校行事）を 4 年生の交流学級と交流及び共同学習を行っている。理科、音楽については、教科専科の教員が授業を行っている。

交流学級は、第 4 学年の 10～15 名の学級で、友達同士仲が良く、関わりが多くみられる。わからないことがあるとすぐに教員にたずねる児童が多い。Y 児に対しては、配慮をしなければと気を使っている様子がみられる。Y 児が嫌がることや無理なことを要求することはなく、休憩時間に特別支援学級の教室に遊びに来て Y 児と追いかっこをする児童も複数いる。理科や音楽等の教室移動の際は、一緒に移動することが習慣となっている。給食当番は、Y 児と一緒に分担して行われている。

(ウ) つなぎ愛シート（個別の教育支援計画）

つなぎ愛シートについては、年度当初に本人の願い・保護者の願いとして、挨拶ができること、ルールを守ること、一人でできること、少しでも友達と関わって欲しいことを把握した上で作成されており、対象児童の実態で上述したように交流学級では、初めての活動や慣れない活動への参加や自分の気持ちの表現、言葉での指示や文章の内容の理解への配慮を教員等が行っている。

③ 対象の授業と教員

(ア) 対象の授業

実施している交流及び共同学習の中で、友達と関わる活動や実験等で体験活動が設定し易い理科の「ものの温度と体積」の単元を対象の授業とした。特別支援学級と交流学級の本時の目標を表 8-4 に示す。

表 8-4 理科の学習目標（本時の目標）

交流学級	特別支援学級
<ul style="list-style-type: none">・空気は温めたり冷やしたりするとその体積が変わることを理解する。・実験グループの児童がお互いに協力して安全に実験する。	<ul style="list-style-type: none">・空気は温めたり冷やしたりするとその体積が変わることを理解する。・友達と関わって安全に実験する。

(イ) 対象の教員

担任の自閉症・情緒障害特別支援学級担任は、教員経験 10 年未満で、特別支援学級経験 5 年未満であった。理科担当教員は、教員経験 15 年未満（特別支援学級等経験無）であった。

(2) 交流及び共同学習における個別の配慮の検討

研究協力校での交流及び共同学習における個別の配慮について、検討手順について述べる。なお、事前には対象児（X児，Y児）について十分な情報を得た上で、交流及び共同学習における合理的配慮の検討を行った。具体的には、つなぎ愛シートと個別の指導計画を基に、特別支援学級担任から地域実践研究員が説明を聞いた上で、交流及び共同学習における合理的配慮を検討した。

次に、特別支援学級担任と交流学級担任の打合せ時間が確保し難いという状況を把握したため、事前の打合せより、情報共有できるように独自に作成した図 8-2 の交流及び共同学習における個別の配慮検討シート（以下、個別の配慮検討シートと記す。）を使用し、表 8-5 に示す①から③の手順で記述することで交流及び共同学習における個別の配慮の検討を進めていくことにした。なお、授業後には内容の見直しを行うために、個別の配慮が適切だったかを評価する欄を作成した。児童生徒の困難さから段階を追って配慮を検討できるようにするとともに、個別の配慮検討シート（図 8-2）に

書き込むことで、検討内容を整理しながら、その過程を視覚的に表せるようにした。1～2回の訪問で、合わせて90分程度で作成した。なお、打合せ内容は、ICレコーダーで記録し、逐語録を作成した。

(児童名) [月 日 () 時間目]

教科・ 単元名	交流学級		特別支援学級	
	本時の 目標	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> 単元名、本時の目標を特別支援学級担任と交流学級担任がそれぞれ記入する </div>		
学習活動	予想される 困難さ	・要因として考えられること ◎得意なこと、できること	検討した配慮	評価 ○△
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> 学習活動は授業者が記入する </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> ① 困難さを予想する。 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> ② 困難さに関連する児童の実態を整理し、個別の配慮を検討する </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> ③ 授業の見直しと個別の配慮の決定をする </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> 授業後に個別の配慮の評価をする。 </div>

☆個別の配慮 ★学級全体への支援

個別の配慮の評価…○効果的だった。 △改善が必要。

図 8-2 交流及び共同学習における個別の配慮検討シート

表 8-5 個別の配慮の検討の流れ

実施項目	実施内容
① 困難さを予想する	特別支援学級担任が、学習活動から予想される困難さを挙げ、「予想される困難さ」欄に記入する。 困難さに関連する児童の実態を「要因と考えられること」「できること・得意なこと」に沿って挙げ、記載する。
② 困難さに関連する児童の実態を整理し、個別の配慮を検討する	困難さに関連する児童の実態を「要因と考えられること」「できること・得意なこと」に関して、記載する。 困難さに関連する児童の実態を参考に、必要と思われる配慮を検討し、「検討した配慮」欄に記載する。
③ 授業の見直しと個別の配慮の決定をする	検討した配慮が交流学級在籍の児童にも活用できるか授業を見直し、学級全体の支援については★、対象児童に提供する個別の配慮については☆を記す。

(3) 事前学習の内容及び実施

交流及び共同学習を円滑に進めるために、実際の活動の内容や役割分担等について、事前学習をすることが大切である（交流及び共同学習ガイド（文部科学省，2008））。そのため、個別の配慮を検討した上で、必要と考えられる場合には、交流及び共同学習に向けた事前学習を計画し、実施した。

実施に当たっては、授業計画を立て、特別支援学級担任と地域実践研究員がメール等で連絡を取りながら指導略案を作成し、授業では地域実践研究員が児童の行動及び教師の指導の様子を授業の記録用紙（図 8-3）に記録した。

日時	平成 年 月 日 () : ~ :		場所	
単元名				
本時の目標				
段階	学習活動及び教師の動き	対象児童の行動記録		
導入				
展開				
まとめ				

図 8-3 授業の記録用紙

(4) 交流及び共同学習の実施と個別の配慮の評価

特別支援学級担任と交流学級担任、地域実践研究員とで作成した個別の配慮検討シート（図 8-2）を基に、交流及び共同学習を 1 回実施した。当日の児童の行動に関しては、地域実践研究員が授業の記録用紙（図 8-3）に記録した。

対象とした交流及び共同学習の授業の終了後、個別の配慮を行うための留意点を明らかにするために、特別支援学級担任と交流学級担任、地域実践研究員で 60 分程度、個別の配慮の評価について協議を行った。協議の内容は、ICレコーダーで記録し、逐語録を作成した。

個別の配慮の評価については、つなぎ愛シートにおける合理的配慮の記載内容を充実させるため、合理的配慮の視点で評価することとした。合理的配慮として満たすべき観点として、「インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究」（国立特別支援教育総合研究所，2014）の中で次の 4 観点が挙げられている。具体的には、「①障害のある児童生徒について一般的に必要とされる配慮に留まることなく、個々の子どもの実態や教育的ニーズに焦点をあてた配慮が行われていること」、「②児童生徒の成長段階や状況の変化に応じて、合理的配慮について継続的に検討・修正しながら対応を行っていること」「③既存の制度

や現状での基礎的環境整備を有効に活用し、小・中学校の設置者の予算で対応できていること」「④障害のある児童生徒に合理的配慮を行うことで、当該児童生徒の学習目標の実現・達成に資していること。」である。本研究では、対象児童の実態や教育的ニーズに焦点を当てた検討をしているとともに、対象の授業を絞った上で交流及び共同学習における配慮として対象児童にとって効果的だったのか、必要だったのかを評価するため、4つ目の観点に位置付けられる「交流及び共同学習の学習目標の達成に役立つこと」を中心として個別の配慮の評価を行った。なお、今回の研究では、「合理的配慮の観点」と区別するため、「評価の観点」を「評価の視点」と表記する。

特別支援学級担任と交流学級担任、教科担当教員、地域実践研究員が個別の配慮検討シート（図 8-2）に記録した内容と地域実践研究員が授業の記録用紙（図 8-3）に記録した内容を用いて評価した。個別の配慮が、対象授業における X 児の学習目標を達成するために、効果的だった場合は「○」、効果が確認できないあるいは改善が必要な場合は「△」を記載した。（図 8-2 「評価」欄を参照）

（5）つなぎ愛シートの合理的配慮との関連

個別の配慮の評価を基に、つなぎ愛シートの合理的配慮への関連を特別支援学級担任から 60 分程度で意見を伺った。ICレコーダーで記録し、逐語録を作成した。

（6）研究のスケジュール

特別支援学級担任と交流学級担任、理科教科担当との打合せを表 8-6 に示したスケジュールで実施した。A 小学校では、特別支援学級担任と交流学級担任が同席して、個別の配慮の検討と協議を行った。同様に、B 小学校では、特別支援学級担任と理科教科担当と交互で打合せを行い、個別の配慮の検討を行った。協議は両者同席で実施した。

表 8-6 訪問スケジュール

実施内容	A 小学校	B 小学校
情報収集・授業参観	8/6（月）8:20～10:00	8/9（木）14:00～16:00
		8/23（木）13:30～15:30
情報収集	8/7（火）13:30～16:30	9/11（火） 11:30～12:15 理科担当教員 13:55～15:20 特別支援学級担任
個別の配慮の検討	8/23（木）9:30～11:30	
事前学習の実施	9/12（水）11:00～12:30 4 時間目 自立活動	10/10（水）10:40～11:25 3 時間目 自立活動
交流及び共同学習の実施 と個別の配慮の評価	9/14（金）13:30～17:00 5 時間目 図画工作	10/12（金）9:40～12:00 3 時間目 理科
つなぎ愛シートの合理的 配慮への関連	1/11（金）16:00～17:00	1/11（金）10:30～11:30

3. 結果

本章では、和歌山県内の小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級の交流及び共同学習において、小学校の教員が自閉症・情緒障害特別支援学級在籍の児童を対象とした授業を行い、そこで必要とされる個別の配慮の検討や評価の過程から考察し、留意点を明らかにするために行った実践の結果を学校別に記述する。

(1) A小学校の実践

1) 交流及び共同学習における個別の配慮の検討の結果

A小学校では、特別支援学級担任と交流学級担任が同席し、地域実践研究員がコーディネーター的な役割を果たしながら、交流及び共同学習における個別の配慮の検討を進めた。

① 予想される困難さ

特別支援学級担任により、交流学級担任が計画した学習活動からX児の予想される困難さが挙げられた。具体的には、先に効果的と考えられる手立てを挙げた後、その手立てに対応する困難さについて挙げられた。授業づくりの際、困難さが予想される場合、「何を使ったらこの子はできるのかを考える。」と特別支援学級担任は述べており、手立てと関連させた検討が多いことが伺えた。特別支援学級担任が挙げた困難さと手立てを表 8-7 に示す。

表 8-7 特別支援学級担任が挙げた予想される困難さと手立て

	予想される困難さ	手立て
困難さ①	授業全体として、活動に見通しがもてず不安になる。	本時の活動の流れを示す。 (視覚支援)
困難さ②	グループ等での話し合いの際に、X児が意見を言えない。	話し合いの際、教員がX児の傍で発言をサポートする。

② 個別の配慮の検討

表 8-7 の予想される困難さに関して、X児の実態を関連させ、交流及び共同学習における個別の配慮を特別支援学級担任と交流学級担任、地域実践研究員で話し合った。

個別の配慮の検討に関して、特別支援学級担任は、「X児の困難さの要因とできることを挙げた上で検討したことが重要であった。」と述べた。また、両教員とも「教員間の連携により、お互いの指導方法やX児の実態や困難さを共有する必要がある」と述べていた。

困難さの要因からX児のできていることを関連させて検討することで、個別の配慮

を検討できることがわかった。また、つなぎ愛シート of 情報を共有したことで、合理的配慮を関連させて検討できた。特別支援学級と交流学級のX児の実態を共有することで、特別支援学級担任が困難さを予想した際に挙げた配慮（2つ）よりも多くの配慮（5つ）を検討できた。

予想される困難さに関して、検討した内容と配慮を表 8-8 に示す。

表 8-8 予想される困難さからの検討内容と検討した配慮

予想される困難さ	検討内容	検討した配慮
困難さ① 授業全体として、活動に見通しがもてず不安になる。	活動に見通しがもてなくなるのは、X児の実態として、言葉のみの指示は聞き取りにくいことが要因であると考えられた。そこで、X児は特別支援学級において、文字は平仮名の拾い読みで理解し難いものの、イラスト等の視覚的な情報では理解につながり易いことから、活動の流れをイラスト付きで示すことで、活動に見通しがもてるようになる考えた。特別支援学級担任が、交流学級担任に対し絵に描いて説明しながら、授業の流れを示すカードの活用を提案した。見通しをもつことに効果的であると教員間で確認できたため、活動の流れをイラスト付きのカードで示す配慮を行うこととした。	活動の流れをイラスト付きのカードで示す。
	X児は一斉指導では言葉のみの指示は聞き取り難いことから、教員に注目することで説明を聞くことができ、見通しをもつことができると考えた。学級全体への説明の際にはX児に一度は質問することで、注目できるようになる考えた。よって、全体への説明の際、注目できるように、友達の発言に対してX児に確認を求めるとした。	全体への説明の際、注目できるように、友達の発言に対してX児に確認を求めるとした。

表 8-8 予想される困難さからの検討内容と検討した配慮（続）

<p>困難さ② グループ等 での話し 合いの際 に、X児が 意見を言え ない。</p>	<p>X児は、特定の友達と関わる傾向にあるという実態が話し合いに参加し難い要因であると考えた。そこで、交流学級担任から以前の交流及び共同学習において、仲の良い友達を含む5名の話し合い活動では自分から発言していたことが情報提供されたため、話し合い活動では、3～5名のグループ編成とし、仲の良い友達をグループに入れることが効果的であると教員間で確認できた。よって、話し合い活動の際は、慣れた友達を含む3～5名のグループを設定することとした。</p>	<p>話し合い活動の際は、慣れた友達を含む3～5名のグループを設定する。</p>
	<p>話し合い活動で、X児が意見を言えないのは、自分の思いを表現することに課題があることも要因であると考えられた。つなぎ愛シートの合理的配慮には友達との関わりに関して、「教員がX児と周囲の子供をつなぐ役割を果たすことや、X児の気持ちを受け止めて代弁したり、活動の手本を示したりする」（表 8-2）と記載されており、特別支援学級でも効果的な支援として行っていることから、特別支援学級担任が支援をすることでX児が意見を言えると考えた。教員の具体的な支援の方法として、X児の発表を促したり、言葉を補ったりすることを確認した。よって、友達との話し合い活動や発表で、X児が発言しようとする際、特別支援学級担任が発表を促したり言葉を補ったりすることとした。</p>	<p>友達との話し合い活動や発表で、X児が発言しようとする際、特別支援学級担任が発表を促したり言葉を補ったりする。</p>
	<p>X児は、経験したことは理解し易くなることから、事前に特別支援学級で話し合い活動の学習をし、見立て活動や発表の方法を知っておくことで、図画工作での話し合いの際に自分の意見を言いやすくなると考えた。よって、話し合い活動に参加できるように、事前に特別支援学級で、見立て活動や話し合いの学習をすることとした。</p>	<p>話し合い活動に参加できるように、事前に特別支援学級で、見立て活動や話し合いの学習をする。</p>

表 8-9 交流及び共同学習における個別の配慮検討シート

(A小学校 X児) [図画工作 9月14日(金) 5時間目]

教科・ 単元名	交流学級		特別支援学級	
	図画工作『新聞紙であそぼう』		図画工作『新聞紙であそぼう』	
本時の 目標	<ul style="list-style-type: none"> ・やぶいた新聞紙の形をいろいろなものに見立て、表現することができる。 ・友達への考えや思いに寄り添い、よりよい人間関係を築く中で、多様な発想に触れ、豊かに表現することができる。 		<ul style="list-style-type: none"> ・やぶいた新聞紙の形をいろいろなものに見立て、表現することができる。 ・友達とのやり取りを通して、楽しく創作活動に取り組むことができる。 	
学習活動	予想される 困難さ	・要因として考えられること ◎得意なこと、できること	検討した配慮	評価 ○△
<ul style="list-style-type: none"> ・教師がやぶった新聞紙が何に見えるか考える。 ・本時の活動内容を知る。 ・グループで新聞紙をやぶって何に見えるか意見を出す。 ・ペアの友達がやぶった新聞紙が何に見えるかを考える。 ・作品を模造紙に、貼って描き加える。 ・グループ内で自分の作品を発表する。 	① 授業全体として、活動に見通しがもてず不安になる。	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉のみでの指示は聞き取れないことがある。 ・文字は拾い読みでゆっくり読み、五文字程度の言葉は理解できる。 ◎ 具体的な説明や視覚情報は分かり易い。(文字は分かり難い。) ◎ 一斉指導より個別対応の方が理解し易い。 ◎ 経験したことは理解し易い。 	★活動の流れをイラスト付きのカードで示す。 (ア) ☆全体への説明の際、注目できるように、友達の発言に対してX児に確認を求める。	△
	② グループ等での話し合いの際に、X児が意見を言えない。	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の思い等語彙を広げ、表現することが課題である。 ・特定の友達と関わる傾向がある。 ・言葉のみでの指示は聞き取れないことがある。 ・文字は拾い読みでゆっくり読み、五文字程度の言葉は理解できる。 ◎ 3～5名の少人数では話し易い。 ◎ 慣れた友達とは話し易い。 ◎ 絵を描くことが得意である。 ◎ 一旦文章にすると発表することができる。 ◎ 教師が言葉を補ったり質問したりすることで発表できる。 ◎ 経験したことは理解し易い。 ◎ 具体的な説明や視覚情報は、分かり易い。イラストと吹き出しを活用した説明は理解し易い。 	(イ) ☆話し合い活動の際は、慣れた友達を含む3～5名のグループを設定する。 (ウ) ☆友達との話し合い活動や発表で、X児が発言しようとする際、特別支援学級担任が発表を促したり言葉を補ったりする。 (エ) ☆話し合い活動に参加できるように、事前に特別支援学級で、見立て活動や話し合いの学習をする。	○

☆個別の配慮 ★学級全体への支援

個別の配慮の評価…○効果的だった △改善が必要

③ 授業の見直しと個別の配慮の決定

A小学校では、具体的な合理的配慮を主に特別支援学級担任が検討しながら、それに合わせて学習活動の修正点について授業者である交流学級担任により検討された。

検討した個別の配慮を交流学級在籍の児童にも必要かを見直した結果、交流学級在籍の児童の中に活動に見通しをもち難い児童が複数名いるため、「活動の流れをイラストと文字のカードで示す。」が有効であると交流学級担任は考え、学級全体へ提示する支援とした。特別支援学級担任と交流学級担任は、一人の児童に応じた配慮が交流学級在籍の困難さが認められる児童や全体への支援に関連することに対して、「支援や指導の対象を焦点化できた。」と述べ、新たな視点がもてたようだった。

なお、検討した配慮のうち、学級全体への支援としたものについては、表 8-9 において「★（学級全体への支援）」で示し、個別の配慮については、「☆（個別の配慮）」で示す。

以上のことより、見直しをしたことで、個別の配慮や学習の支援の対象が明確になり、教員の役割や指導方法が明確になった。

次に、検討した個別の配慮の中で必要と考えた、交流及び共同学習の事前学習について述べる。

表 8-10 自立活動の学習指導略案（事前学習）

指導者 特別支援学級担任

日時	平成 30 年 9 月 12 日（水）4 時間目	場所	自閉症・情緒障害特別支援学級教室
単元名	どンドン話そう しっかり聴こう		
本時の目標 (全体の目標)	石を他のものに見立てたり、自分の考えを发表或しりする活動を通して、図画工作に自信をもって取り組んだり、友達に自分の意見を伝えたりできる。		
個々の目標 (X児)	図画工作の話し合い活動に参加できるように、自分の考えを友達に伝えたり、相手の意見を最後まで聞いたりする方法が分かる。		
段階	学習活動	学習上の支援及び留意点 (X児)	
導入	○ 提示した石が何に見えるか、みんなで意見を出し合う。	・意見が出てこない場合は選択肢を示し、選ばせる。	
展開	○ めあてを確認する。	・活動の流れをカードで提示する。 めあてを読むことで注意を持続できる	
	○ 見立て方の説明を聞く。	・困ったときは近くの子と相談してよいことを伝える。	
	○ たくさんある石の中から、お気に入りの石を見つけ、何の形に見えるか考える。	・見立てたものをホワイトボードに書くことで、考えを整理する。	
	○ 自分が何に見立てたか、発表する。	・発表の方法について、簡単な話型イラストと吹き出しを使用して掲示したり担任が例示したりすることで発表の参考にさせる。	
	○ 石を何かに見立ててクレヨンで絵を描き込む。	・てることが難しい場合は、友達からの意見を選択肢として提示し、選ばせる。	
まとめ	○ 次回の予告をする。		
<p>〈教室配置図〉</p> <p>The diagram shows a classroom layout. On the left is a vertical blackboard labeled '黒板'. To its right is the teacher's position, labeled '特別支援学級担任'. Further right is a U-shaped table with 10 circles representing 'X児' (X children) seated around it. To the right of the table is a rectangular table labeled 'ブルーシート、石' (Blue sheet, stones).</p>			

2) 事前学習の内容及び実施の結果

個別の配慮の「(エ) 話し合い活動に参加できるように、事前に特別支援学級で、見立て活動や話し合いの学習をする。」について、特別支援学級においてX児への事前学習を計画し実施した。

① 事前学習の目標

個別の配慮の「(エ) 話し合い活動に参加できるように、事前に特別支援学級で、見立て活動や話し合いの学習をする。」に関する事前学習の目標を図画工作につなげられるように、「図画工作の話し合い活動に参加できるように、自分の考えを友達に伝えたり、相手の意見を最後まで聞いたりする方法が分かる。」とした。

事前学習の目標は、X児の自立活動の区分（特別支援学校学習指導要領（文部科学省，2017 a））の「心理的な安定」、「人間関係の形成」「コミュニケーション」に該当していた。X児の課題である意思の表出や友達の話聞く力、集団に参加していける力を身に付けさせたいため、自立活動の時間における指導で実施することとした。表8-10に事前学習の指導略案を示す。

② 事前学習での実施結果

単元は、「どんどん話そうしっかり聴こう」として、図画工作「新聞紙であそぼう」の授業に向けて、1時限分で計画した。話し合い活動は、慣れた友達と関わりながら学習することが、X児には効果的であるため、同様に図画工作「新聞紙であそぼう」を学習する同じ特別支援学級に在籍する1年生の児童6名と共に実施することとした。

特別支援学級担任は、図画工作の目標達成につながるように、事前学習において次の2つの授業の工夫をしていた。一つは、図画工作「新聞紙であそぼう」で活動の流れを示すカードを使用するため、よりX児の理解につながるように、事前学習でも同じ形式のカードを示して、活動の流れを説明することとした。もう一つは、X児はイラストと吹き出しを活用することで会話の流れが理解しやすいため、事前学習の発表方法の説明の際には、イラストと吹き出しを提示して説明することとした。

X児は、活動の流れを示すカードで説明を聞いたり、同じ学級の友達と活動したりしたことで、落ち着いて授業に参加することができていた。目標の「図画工作の話し合い活動に参加できるように、自分の考えを友達に伝えたり、相手の意見を最後まで聞いたりする方法が分かる。」について、X児は、特別支援学級担任がイラストと吹き出しを使って説明した発表方法に沿って、選んだ石を「これは、恐竜の足に見えます。」と発表することができた。

事前学習の実施により、図画工作と関連させて学習目標を具体的に設定することで、学習活動の流れや指導方法等が授業間で関連させて実施されることが確認できた。次に行う図画工作「新聞紙であそぼう」では、上述のような発表の方法をイラストや吹

き出しを活用して説明する効果的な指導方法に留意した指導略案の作成が必要であることが確認できた。

表 8-11 図画工作科 学習指導略案（交流及び共同学習）

学 級	交流学級 第1学年 自閉症・情緒障害特別支援学級	指導者	交流学級担任 特別支援学級担任	
日 時	平成30年9月14日（金）13:55～14:40		場所	交流学級第1学年教室
単元名	新聞紙であそぼう 本時 1/2			
本時の 目標	交流学級		特別支援学級	
	<ul style="list-style-type: none"> やぶいた新聞紙の形をいろいろなものに見立て、表現することができる。 友達の考えや思いに寄り添い、よりよい人間関係を築く中で、多様な発想に触れ、豊かに表現することができる。 		<ul style="list-style-type: none"> やぶいた新聞紙の形をいろいろなものに見立て、表現することができる。 友達とのやりとりを通して、楽しく創作活動に取り組むことができる。 	
段階	学習活動	支援及び留意点 ◇評価くゝ評価方法	X児に対する 個別の配慮	
導 入	○教師がやぶった新聞紙が何に見えるか考える。	<ul style="list-style-type: none"> 大胆にやぶることで興味をひく。 1つのものが人によって様々なものに見えることに気づかせる。 ◇【関】新聞紙の形を基に、見立てることを楽しもうとしている。〈発言・観察〉	(ア) ☆全体への説明の際、注目できるように、友達の発言に対してX児に確認を求める。	
	本時のめあて： なにに みえるかな			
展 開	○本時の活動内容を知る。	★授業の流れをイラスト付きのカードで示す。 ・やぶり方のルール（「ふん」と言ってやぶる）を示す。	(イ) ☆話し合い活動の際は、慣れた友達を含む3～5名のグループを設定する。	
	○グループで新聞紙をやぶって、何に見えるか意見を出す。 ○ペアの友達がやぶった新聞紙が何に見えるかを考える。	◇【発】向きを変えたり、裏返したりしながら、いろいろなものを思い付いている。〈観察〉 ・作為的にやぶらないように、やぶった新聞紙を友達と交換して、見立てるようにする。	(ウ) ☆友達との話し合い活動や発表で、X児が発言しようとする際、特別支援学級担任が発表を促したり言葉を補ったりする。	
	○作品を模造紙に貼って、描き加える。	・新聞紙や模造紙にクレヨンで、描き加えてもよいと伝える。	(エ) ☆話し合い活動に参加できるように、事前に特別支援学級で、見立て活動や話し合いの学習をする。	
ま と め	○自分の作品を発表する。	<ul style="list-style-type: none"> 発表の方法を説明する際は、イラストと吹き出しを用いる。 グループで発表する。 発表する順番を決める。 		
準備物	新聞紙、クレヨン、のり、模造紙、活動の流れを示すカード			

☆個別の配慮 ★学級全体での支援 下線…事前学習実施後に見直した内容

3) 交流及び共同学習の実施と個別の配慮の評価の結果

① 交流及び共同学習の事前準備と実施

事前学習の実施後に特別支援学級担任と交流学級担任で打ち合わせをし、発表方法をイラストと吹き出しを使って説明することでX児が理解して取り組めたことを確認し、図画工作「新聞で遊ぼう」の見直しをした。見直した内容は以下の点（表 8-12）である。見直し事項については、指導略案に記載し、学習上の支援として実施することとした。

表 8-12 事前学習実施結果による交流及び共同学習（図画工作）の見直し事項

見直し事項	発表方法の説明を図画工作でもイラストと吹き出しを使って行う。
-------	--------------------------------

教材の準備について、X児への配慮として必要とされた授業の流れを示すカードは、特別支援学級担任が作成や準備をした。なお、授業全体に関わる新聞紙や模造紙等の教材については、交流学級担任が準備した。

以上の事前学習からの修正や教材準備をした上で、表 8-11 に示した指導略案に沿って授業を実践した。次に、授業実践における個別の配慮の評価を述べる。

② 個別の配慮の評価

個別の配慮に関して、「交流及び共同学習の学習目標の実現・達成に役立つこと」の視点で、特別支援学級担任と交流学級担任、地域実践研究員が個別の配慮検討シート（表 8-2）と授業記録用紙（図 8-3）に地域実践研究員が記載した記録を用いて評価した。授業記録に関しては、個人情報にも触れていることから、ここでの紹介は省略する。評価の結果を表 8-13 に示す。

X児の実態に応じて検討された個別の配慮については、学習目標の達成に役立つ配慮を設定することができており、効果的であったと評価することができた。支援方法を具体的に学習指導略案に表記し、行う意図を教員間で共有することで、教員が入れ替わってもX児に継続して支援できることが確認された。X児が集団に参加できるように、グループ編成を工夫する等交流学級の環境を整備することも効果的であった。交流及び共同学習と事前学習の指導方法や教材を共有することで、X児の見通しや理解のし易さにつながっていたことが確認された。

表 8-13 個別の配慮の評価

個別の配慮	評価の理由	評価
(ア) 全体への説明の際、注目できるように、友達の発言に対してX児に確認を求める。	交流学級担任がX児に確認を求めた際は注目したが、数分後には手元の新聞紙等に注意が向き、教員の説明に集中できていなかった。図画工作の目標達成のためには、教員の説明により活動の見通しをもつことが重要で、説明を理解するための配慮を検討する必要がある。授業内では、制作工程を手本として示したり、活動の流れをカードで示したりしたことが説明の理解に効果的であった。注目するだけでは、説明の理解につながらないというX児の実態を的確に把握しておく必要がある。よって個別の配慮として見直しが必要であるため、評価を「△（改善が必要）」とした。	△

表 8-13 個別の配慮の評価（続）

<p>(イ) 話し合い活動の際は、慣れた友達を含む3～5名のグループを設定する。</p>	<p>慣れた友達がもっている新聞紙を「富士山やな。」と話し掛けたり、その友達に絵の描き方のアドバイスをしたり、普段は関わりの少ない友達に新聞紙を見せて話し掛けたりと、自分から関わる姿が見られた。学習目標の「友達とのやりとりを通して、楽しく創作活動に取り組むことができる。」の達成に役立ち、遠足や調理実習等、他教科でも配慮したい内容であるとし、評価を「○（効果的に実施できた）」とした。</p>	<p>○</p>
<p>(ウ) 友達との話し合い活動や発表で、X児が発言しようとする際、特別支援学級担任が発表を促したり言葉を補ったりする。</p>	<p>話し合い活動では、特別支援学級担任が質問をすることで、グループの友達に聞こえる声で新聞紙を見立てたものの名前を伝えることができた。X児が友達にアドバイスをしようとする際、特別支援学級担任が友達の注意をX児に向くよう話し掛けるとともに、紙をX児に渡すことで、友達が書き方に悩んでいた亀の甲羅の模様をX児が紙に見本として描いて、伝えることができた。特別支援学級担任と交代し、交流学級担任がX児のグループに入った際も、X児に質問し、発言を促していた。学習目標の「友達とのやりとりを通して、楽しく創作活動に取り組むことができる。」の達成に役立ち、今後も話し合い活動や発表では、必要な配慮であるとし、評価を「○（効果的に実施できた）」とした。</p>	<p>○</p>
<p>(エ) 話し合い活動に参加できるように、事前に特別支援学級で、見立て活動や話し合いの学習をする。</p>	<p>事前学習での発表方法と同じであったため、自信をもって「鉄砲に見える。」と発表することができた。 また、見立てたものを発表する経験をしていたことで、友達の作品について話し掛ける姿が見られた。学習目標の「友達とのやりとりを通して、楽しく創作活動に取り組むことができる。」の達成に役立ち、交流及び共同学習の他教科等においても事前学習をすることが効果的で、特別支援学級と交流学級の授業での指導方法や教材を共有して連携することは重要であるとし、評価を「○（効果的に実施できた）」とした。</p>	<p>○</p>

4) つなぎ愛シートの合理的配慮との関連の結果

個別の配慮の評価から、交流及び共同学習においてX児にとって必要な変更・調整について検討することで、つなぎ愛シートの充実につなげていくことができる。そのため、個別の配慮の検討してきた内容や評価を参考に、つなぎ愛シートにおける合理的配慮の記載内容の修正点について、特別支援学級担任から意見を伺った。

個別の配慮の「(ウ) 友達との話し合い活動や発表で、X児が発言しようとする際、特別支援学級担任が発表を促したり言葉を補ったりする。」の評価より、X児の傍で教員の支援が必要な場合は、主に話し合い活動や自分の考えを表現する場面であり、その支援の方法として、言葉を促したり補ったりX児の発言を相手に伝えたりすることが効果的であったと特別支援学級担任は考えた。交流及び共同学習では、特別支援学級担任だけでなく、授業によっては支援員等が支援することが考えられるため、具体的な表現の方が共通理解を図りやすく、X児にとってより充実した合理的配慮の提供になると特別支援学級担任は考えた。そこで、交流及び共同学習における支援の場면을「必要に応じて」から「話し合い活動や自分の考えを表現する場面では、」に、「X児と周囲の子供をつなぐ役割を果たすことや、X児の気持ちを受け止めて代弁したり、」を「X児の気持ちを受け止めて、言葉を促したり補ったり、発言を相手に伝えたり、」に修正し保護者に提案することとした。

教員間の連携に関して、個別の配慮の「(エ) 話し合い活動に参加できるように、事前に特別支援学級で、見立て活動や話し合いの学習をする。」の評価から、特別支援学級の取組と交流学級の取組をつなげて授業することが重要であると特別支援学級担任は述べた。また、個別の配慮の検討過程を通して、目標や困難さの共有が必要であると考え、特別支援学級担任と交流学級担任、支援員がより効率的に連携が取れるように、「連携を密に取り」としていたものを「交流学級担任と交流及び共同学習の目標や予想される困難さを共有して、そのために特別支援学級での事前学習等や交流学級でいる際にどんな配慮が必要かを話し合い、」と具体的な表記に修正し保護者に提案することとした。

以上のことより、特別支援学級担任は、個別の配慮を検討や評価を通して、X児に対して配慮すべき場面や方法が明らかとなり、つなぎ愛シートにおける合理的配慮の記載内容をより具体的な表記へと修正したことが確認できた。

表 8-14 には、修正前の合理的配慮と保護者に提案する合理的配慮を示す。波線が修正前で、下線が修正箇所である。

表 8-14 個別の教育支援計画「つなぎ愛シート」の修正案

修正前の合理的配慮	修正予定の合理的配慮
<ul style="list-style-type: none"> 交流学級で学習の際には、<u>必要に応じて担任や支援員が付き添い、支援を行う。教員がX児と周囲の子供をつなぐ役割を果たすこと</u>や、X児の気持ちを受け止めて代弁したり、活動の手本を示したりすることを通して、友達との関わりを増やしていけるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 交流学級で学習の際には、<u>話し合い活動や自分の考えを表現する場面では、担任や支援員が付き添い、支援を行う。教員がX児の気持ちを</u><u>受け止めて、言葉を促したり補ったり、発言を相手に伝えたり、活動の手本を示したりすることを通して、友達との関わりを増やしていけるようにする。</u>
<ul style="list-style-type: none"> <u>交流学級担任や支援員と連携を密に取り、そのときそのときのX児の様子に合わせて柔軟に対応できるようにする。必要に応じて、作業療法士や言語聴覚士の助言をいただき、学校での指導にいかす。</u> 	<ul style="list-style-type: none"> <u>交流学級担任と交流及び共同学習の目標や予想される困難さを共有して、そのために特別支援学級での事前学習等や交流学級でいる際に</u><u>どんな配慮が必要かを話し合い、そのときその</u><u>のX児の様子に合わせて柔軟に対応できるようにする。必要に応じて、作業療法士や言語聴覚士の助言をいただき、学校での指導にいかす。</u>

(.....修正前)

(.....修正箇所)

(2) B小学校の実践

1) 交流及び共同学習における個別の配慮の検討の結果

B小学校では、普段の授業づくりに反映させられることを考え効率よく検討するために、理科担当教員が設定した学習活動に関して、特別支援学級担任と地域実践研究員が打ち合わせをし、検討を進めた。

① 予想される困難さ

特別支援学級担任が、困難さを予想しながら、手立てについてすぐには思いつかないことを述べており、困難さと手立てを同時に考えていたことが確認された。困難さを予想するに当たって、特別支援学級担任は、「授業の学習活動を詳細に知る必要がある。」、また理科担当教員は、「特別支援学級担任の協力が必要である。」と述べていた。特別支援学級担任が挙げた困難さを表 8-15 に示す。

表 8-15 特別支援学級担任が挙げた予想される困難さ

困難さ①	グループでの実験の際積極的に活動できず、友達に言われるのを待つ。
困難さ②	記録や考察を記入する際、活動に取り組みなくなる

② 個別の配慮の検討

表 8-15 の予想される困難さに関して、Y児の実態を関連させ、交流及び共同学習で必要とされる配慮を特別支援学級担任と地域実践研究員で話し合った。検討した内容と配慮について、表 8-16 に示す。

個別の配慮の検討に関して、検討後、両担任は、「Y児の実態を的確に把握しておくことが重要だ。」と述べていた。

困難さの要因からX児のできていることを関連させて検討することで、Y児に必要な配慮を検討することができた。地域実践研究員の助言が実態の整理につながることもあり、複数で検討することで、Y児に必要な配慮が検討されやすくなることがわかった。Y児に応じた配慮を検討するに当たって、学習内容がわかっていることと、Y児の実態をよりの確に把握しておく必要があり、教員間で情報共有しておくことが重要であると確認された。

表 8-16 予想される困難さからの検討内容と検討した配慮

予想される困難さ	検討内容	検討した配慮
困難さ① グループでの実験の際、積極的に活動できず、友達に言われるのを待つ。	<p>地域実践研究員の提案で、障害特性について確認した上で検討したところ、グループ活動で積極的に活動できないのは、Y児が自信がもてていないためであり、活動内容を理解することが必要であると考えられた。</p> <p>そこで、Y児は特別支援学級では視覚支援を活用すると理解につながり易いことから、理科の実験の方法や器具を写真で示すことで、活動内容が分かり自信をもってグループでの実験に参加し易くなると考えた。よって、活動の始めには、教科書の実験の様子を黒板に提示し、活動内容を確認することとした。</p>	<p>活動の始めには、教科書の実験の様子を写真で黒板に提示し、活動内容を確認する。</p>
	<p>特別支援学級の教室では、特別支援学級の友達や特別支援学級担任に対しては積極的に活動できるとともに、自信がもてた活動に関しては取り組み易いというY児の実態から、理科の実験での活動や係活動を事前に学習しておくことで、自信をもってグループ活動に参加できるようになると考えた。よって、実験での役割の活動内容を特別支援学級で事前に伝えておくこととした。</p>	<p>実験での役割の活動内容を事前に伝えておく。(特別支援学級での事前学習)</p>

表 8-16 予想される困難さからの検討内容と検討した配慮（続）

<p>困難さ② 記録したり 考察を記入 したりする 際、活動に 取り組めな くなる。</p>	<p>理科の実験の考察を記入する際に活動し難くなるのは、Y児の実態として、自分の考えや気持ちを表現する語彙の課題があるとともに、集団の中では緊張し、自信がもてないことが要因であると考えられた。 また、理科の実験での考察をノートに記入する際は、理科担当教員が、書き始めを知らせるとともに、容器の変化等を質問することで、Y児が記載内容に自信をもちながら取り組めるようになると考えた。よって、考察でノートに記入する際、「空気をあたためると、」等と書き始めを知らせるとともに、空気の変化について教員が質問することで、記述できるようにすることとした。</p>	<p>考察でノートに記入する際、書き始めの言葉を知らせるとともに、空気の変化について教員が質問することで、記述できるようにする。</p>
--	--	--

③ 授業の見直しと個別の配慮の決定

検討した配慮を交流学級在籍の児童にも必要かを特別支援学級担任と理科担当教員で見直した結果、視覚的な支援によって活動内容を理解し易い児童が交流学級にも在籍していることから、「活動の始めには、教科書の実験の様子を写真で黒板に提示し、活動内容を確認する。」について、学級全体への「支援及び留意点」とした。

なお、検討した配慮のうち、学級全体への支援としたものについては、表 3-11 において「★（学級全体への支援）」で示し、個別の配慮については、「☆（個別の配慮）」で示す。

以上のことより、見直しをしたことで、個別の配慮や学習の支援の対象が明確になることがわかった。次に、検討した個別の配慮の中で必要と考えた、交流及び共同学習の事前学習について述べる。

表 8-17 交流及び共同学習における個別の配慮検討シート

(B小学校 Y児) [理科 10月12日(金) 2時間目]

教科・単元名	通常の学級		特別支援学級	
	理科「ものの温度と体積」	理科「ものの温度と体積」		理科「ものの温度と体積」
本時の目標	<ul style="list-style-type: none"> ・空気は温めたり冷やしたりすると、その体積が変わることを理解する。 ・実験グループの児童がお互いに協力して、安全に実験する。 		<ul style="list-style-type: none"> ・空気は温めたり冷やしたりすると、その体積が変わることを理解する。 ・友達と関わって、安全に実験をする。 	
学習活動	予想される児童の困難さ	・要因として考えられること ◎得意なこと、できること	検討した配慮	評価 ○△
<ul style="list-style-type: none"> ・前時の予想を振り返る ・丸底フラスコに栓をして、栓を下に向け、中の空気を温める。 ・少しへこませたマヨネーズの容器に蓋をして湯につけ、中の空気を温める。 ・マヨネーズの容器に蓋をして、氷水につけ、中の空気を冷やす。 ・結果を記録する。 ・実験結果から分かることをまとめる。 	① グループでの実験の際、積極的に活動できず、友達に言われるのを待つ。	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉だけの指示よりも視覚支援を活用すると理解し易い。 ・慣れていない友達に対する関わり方が分かり難い。 ◎慣れた場所（特別支援学級の教室）や慣れた大人相手だと積極的に活動し易い。慣れた大人相手でも、まわりに友達がいると静かにしていることが多い。 ◎自信があると取り組み易い。 	★活動の始めには、教科書の実験の様子の写真を黒板に提示し、活動内容を確認する。 (サ) ☆実験での役割の活動内容を事前に伝えておく。(特別支援学級での事前学習)	○
	②記録や考察を記入する際、活動に取り組めなくなる	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉だけの指示よりも視覚支援を活用すると理解し易い。 ・初めての活動や友達がどう思うかが気になって、緊張や不安感、自信のなさがあり、静かなことが多い。慣れている教員や特定の友達とは関わりがみられる。 ・自分の考えや気持ちの表現のために語彙を広げることが課題である。 ◎選択肢があれば、自分の意見や気持ちを選ぶことができる。 ◎穴埋めの文は、自分の意見や気持ちを書けることもある。 	(シ) ☆考察でノートに記入する際、書き始めの言葉を知らせるとともに、空気の変化について教員が質問することで、記述できるようにする。	○

☆個別の配慮 ★学級全体への支援

個別の配慮の評価…○効果的だった。 △改善が必要。

2) 事前学習の内容及び実施の結果

個別の配慮の「(サ) 役割の活動内容を事前に伝えておく」について、特別支援学級においてY児への事前学習を計画し実施した。

① 事前学習の目標

個別の配慮の「(サ) 役割の活動内容を事前に伝えておく」に関して、特別支援学級担任が初めに立てた目標は、「未経験な場面においては活動の流れを予告したり、事前に体験させたりすることで参加への意欲をもたせ、達成することによって自信を高められるようにする。」とした。理科に向けての評価につなげられるように、地域実践研究員から学習目標を具体的に設定することを提案し、「理科の実験に向けて、実験道具や活動の流れを知り、見通しがもてるようにするとともに、自分の役割や実験方法を

事前に確認しておくことで自信を持って取り組めるようにする。」とした。

Y児の自立活動の区分（特別支援学校学習指導要領（文部科学省，2017a））の「心理的な安定」と「人間関係の形成」に該当している。Y児が、自信をもって集団に参加して行ける力を身に付けさせたいため、自立活動の時間における指導で実施することとした。表 8-18 に事前学習の指導略案を示す。

表 8-18 自立活動の学習指導略案（事前学習）

指導者 特別支援学級担任

日時	平成 30 年 10 月 11 日（木） 3 時間目	場所	自閉症・情緒障害特別支援学級教室、 理科室
単元名	理科の実験に向けて事前に活動内容を確認しよう		
本時の 目標	理科の実験に向けて、実験道具や活動の流れを知り、見通しがもてるようにするとともに、自分の役割や実験方法を事前に確認しておくことで自信を持って取り組めるようにする。		
段階	学習活動	学習上の支援及び留意点（Y児）	
導 入	① 始まりの挨拶	・視線を合わせ、挨拶のタイミングを分かるようにする。	
	②授業の予定を確認する	・活動内容への見通しがもてるように、黒板に本時の予定を書く。	
展 開	③役割の確認する	・実験グループのメンバーを書き出し、それぞれの役割を確認する。	
	④理科室に移動する		
	⑤授業で使用する実験道具を確認する	・実験器具名の書いた写真を提示し、実際に手にとって確認する。	
	⑥実際に活動する ・準備係の練習をする ・実験器具の操作をする	・Y児が困ったときには、もう一度役割を確認したり、やり方がわからない場合は、教科書等で確認する。	
まとめ	⑦終わりの挨拶	・視線を合わせ、挨拶のタイミングを分かるようにする。	

② 事前学習の実施結果

特別支援学級担任は、授業の工夫として、特別支援学級担任は理科の授業を想定して、実験器具の説明をし、器具に慣れるようにするとともに、Y児の役割としての準備係の活動内容を写真や実物を用いて確認することとした。準備での教員からの指示については、当日の指示の内容が変わることも想定し、5～6パターンの指示を出し、準備ができるように練習するようにした。実験器具の写真や実験の様子の拡大写真は、理科の授業で使用するものを提示することとした。

学習目標の「理科の実験に向けて、実験道具や活動の流れを知り、見通しがもてるようにするとともに、自分の役割や実験方法を事前に確認しておくことで自信を持って取り組めるようにする。」については、Y児は、理科の実験内容が分かり、一人で準

備物を持って来ることができた。準備する物がない場合は、特別支援学級担任の近くに行くことで足りないものをもらってることができた。

以上のことから、学習目標を具体的に設定したことで、理科の授業を想定した活動が事前学習で実施できることが確認された。準備係や実験器具の操作については、Y児は自信をもって取り組めることが分かり、同じ器具や提示物を使用することで、理科「ものの温度と体積」でも実験グループでの活動に参加し易くなるであろうことが確認された。

表 8-19 理科 学習指導略案（交流及び共同学習）

学 級	交流学級 第4学年 自閉症・情緒障害特別支援学級	指導者	理科担当教員
日 時	平成30年10月12日（金） 9:40～10:25		場 所 理科室
単元名	ものの温度と体積		
本時の目標	交流学級	自閉症・情緒障害特別支援学級	
	・空気は温めたり冷やしたりすると、その体積が変わることを理解する。 ・実験グループの児童がお互いに協力して、安全に実験する。	・空気は温めたり冷やしたりすると、その体積が変わることを理解する。 ・友達と関わって、安全に実験する。	
本時のめあて：あたためた空気がどうなるのか実験しよう			
段階	学習活動	支援及び留意点 ◇評価〈 〉評価方法	Y児の合理的配慮
導入	○前時の予想を振り返る		(サ)
展 開	○丸底フラスコに栓をして、栓を下に向け、中の空気を温める。	★活動の始めには、教科書の実験の様子の写真を黒板に提示し、活動内容を確認する。 ○実験の際 ・4～5人グループを作る。 ・グループのメンバーは、児童の実態に合わせて、教師が編成をする。 ・役割（班長、片付け、発表 等）を一人一役決める。	☆役割の活動内容を事前に伝えておく。（特別支援学級での自立活動）
	○少しへこませたマヨネーズの容器に蓋をして湯につけ、中の空気を温める。	○やけどをしないようにゴム手袋をさせる。 ◇安全に実験できているか(技)	(シ)
	○マヨネーズの容器に蓋をして、氷水につけ、中の空気を冷やす。	○ワークシートに、結果は容器や栓が「どうなったか」を意識して記録させる。	☆考察をノートへ記入する際、「空気をあたためると、」と書き始めを知らせるとともに、空気の変化について教師が質問することで、記述できるようにする。
まとめ	○実験結果から分かることをまとめる。	◇実験結果から空気の温度と体積の関係について考察し、ノートに書いているか。 (知・理)	
準備物	・丸底フラスコ・マヨネーズの容器・湯・氷水・発砲ポリエチレンのせん ・タオル・ゴム手袋・たらい・実験の様子の写真・実験器具の写真		

☆個別の配慮 ★学級全体への支援

3) 交流及び共同学習の実施と個別の配慮の評価の結果

① 交流及び共同学習の事前準備と実施

事前学習の実施後に特別支援学級担任と理科担当教員で打合せをし、事前学習で使用した教科書を拡大した写真や実験器具の写真等の提示物を活用することとした。事前学習での様子を踏まえ、表 8-19 に示す理科の学習指導略案に沿って、授業を実践した。次に、授業実践における個別の配慮の評価を述べる。

表 8-20 個別の配慮の評価

個別の配慮	評価の理由	評価
(サ) 役割の活動内容を事前に伝えておく。(特別支援学級での事前学習)	Y児は事前学習で取り組んだ実験における係仕事は、練習の通りに実験器具を持って来ることができていた。実験グループの編成を工夫したことで、友達からの関わりが多く見られた。その反面、友達が指示してくれる場面もあり、予定していた係活動よりも活動量が少なくなった。実験器具の扱いに慣れていて、グループの友達と交代しながら実験器具を持って安全に実験をすることができ、学習目標の「友達と関わって、安全に実験する」の達成に役立つ。体育等で新しい運動をする場合でも事前学習が効果的であることから、評価を「○(効果的に実施できた)」とした。	○
(シ) 考察でノートに記入する際、書き始めの言葉を知らせるとともに、空気の変化について教員が質問することで、記述できるようにする。	教員が書き始めの文を伝えた後、「どうなる。」とたずねたことで、板書をヒントに、「体積が大きくなった」と考察をノートに記入することができた。学習目標の「空気は温めたり冷やしたりすると、その体積が変わることを理解する」ことの達成に役立った。交流及び共同学習の考察の場面では、教員が傍で質問をしたり選択肢を提示したりすることが必要な配慮であるとし、評価を「○(効果的に実施できた)」とした。	○

② 個別の配慮の評価

個別の配慮に関して、「児童生徒の学習目標の実現・達成に役立つこと」の視点で、特別支援学級担任と交流学級担任、地域実践研究員が個別の配慮検討シート(表 8-17)と授業記録用紙(図 8-3)に地域実践研究員が記載した記録を用いて評価した。授業記録に関しては、個人情報にも触れていることから、ここでの紹介は省略する。評価の結果を表 8-20 に示す。

交流及び共同学習と事前学習の教材や指導方法を共有することで、Y児の見通しや

集団への参加のしやすさにつながっていた。Y児への関わりが期待できる友達を同じ実験グループにしたことで、児童同士の関わりが多く見られたが、Y児への友達からの支援が多くなることもあり、お互いの理解を深める取組が必要であることがわかった。具体的に配慮の方法を記載し、教員間で配慮の意図を共有することで、検討段階では同席していない理科担当教員が適切に配慮できることが確認できた。

(4) つなぎ愛シートの合理的配慮との関連

個別の配慮の評価から、交流及び共同学習においてY児にとって必要な変更・調整について検討することで、つなぎ愛シートの充実につなげていくことができる。そのため、個別の配慮の検討してきた内容や評価を参考に、つなぎ愛シートにおける合理的配慮の記載内容の修正点について、特別支援学級担任から意見を伺った。

個別の配慮「(サ) 役割の活動内容を事前に伝えておく。(特別支援学級での事前学習)」の評価より、交流及び共同学習の内容を事前に確認したり、練習したりすることで、授業でY児が力を発揮でき、その姿を見て交流学級の友達の理解が広がるのが期待できる。それがY児の自信にもつながると特別支援学級担任は考えた。事前学習がY児にとって効果的な配慮であり、特に保護者や教員間で共有する必要がある内容として、「交流及び共同学習に向けたY児に対する事前学習の実施」を保護者とのつなぎ愛シートの合理的配慮の合意形成に向けて、学校側から情報提供していく内容とした。個別の配慮の「(シ) 考察でノートに記入する際、書き始めの言葉を知らせるとともに、空気の変化について教員が質問することで、記述できるようにする。」については、交流及び共同学習の他の授業や教科で必要であるとはしつつも、保護者や教員間で共有する必要まではないと判断していた。

特別支援学級担任は、個別の配慮の検討や評価から、Y児に必要な配慮の方法として事前学習の実施を具体的に挙げ、つなぎ愛シートの合理的配慮に追記していくことが確認できた。

4. 考察

本研究では、小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級の交流及び共同学習において、つなぎ愛シートにおける合理的配慮の記載内容の充実のための留意点を県内の小学校での実践を通して整理することを目的としている。小学校の教員が自閉症・情緒障害特別支援学級在籍の児童を対象とした授業を行い、そこで必要とされる個別の配慮の検討や評価及びつなぎ愛シートの合理的配慮への関連を検討する過程から考察し、留意点を述べる。

(1) 交流及び共同学習における個別の配慮の検討について

個別の配慮の検討の結果より、A小学校、B小学校共通して、児童の困難さの要因と児童が普段の各学級の授業場面でできることを情報共有し、困難さに関連付けて検討することで児童に必要と考えられる配慮を挙げる事ができた。両小学校の特別支援学級担任の共通な意見として、個別の配慮の検討過程の中で、困難さから児童の実態を関連させることが特に重要であると述べた。「特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究」(国立特別支援教育総合研究所, 2016)において、自閉症のある児童生徒の実態把握に際して、「児童生徒の表面上の困難さにとらわれて、その背景(理由)を十分に考慮せずに対応することは、本当の意味で彼らの課題を改善することにならない。」と述べている。また、横澤、及川(2018)は、児童の学びやすさ・分かりやすさに即した授業づくりにおいて、「子どもの課題のみに着目するのではなく、得意なことからその子どもの学びやすさにつなげる事が重要である。」と述べており、児童に必要な配慮に生かすための情報として「できること・得意なこと」を困難さに関連させて検討することが重要であると考えられる。よって、個別の配慮の検討の際は、児童の困難さの要因やできること等の児童の実態を関連させて整理し、検討することが留意点として大切であると考えられる。

また、A小学校では、特別支援学級担任と交流学級担任が児童の実態について情報共有し、アイデアを出し合ったことで、特別支援学級担任が困難さを予想した際に挙げた手立て(2つ)よりも個別の配慮を具体的に表記し、多く(5つ)検討できた。B小学校では、特別支援学級担任と地域実践研究員が検討することで、Y児の実態把握を充実させ、個別の配慮を検討することができた。特別支援学級担任と交流学級担任が情報共有することや特別支援学校教員の助言によって、児童の実態がよりの確に把握できることがわかった。また、複数名で検討することで、検討できる配慮が充実することが確認できた。A小学校では、つなぎ愛シートの合理的配慮を関連させたことで、困難さの予想がしやすくなり、困難さに対する配慮の方法として参考となり、つなぎ愛シートを活用することで、本人や保護者のニーズに応じた個別の配慮を検討できることもわかった。以上のことより、個別の配慮を検討する際は、児童の実態と

ともに、つなぎ愛シートの合理的配慮を特別支援学級担任と交流学級担任、教科担任、支援員等の児童に係る教員間で共有しておくことで、児童の実態がよりの確に把握でき、児童に応じた配慮の検討につながると考えられる。よって、困難さの予想や児童に応じた配慮を検討するため、児童の実態やつなぎ愛シートの合理的配慮を児童に係る教員で共有することが留意点として重要である。

特別支援学級担任と交流学級担任等で検討した配慮を個別の配慮なのか、交流学級在籍の児童にも必要な支援なのかを見直すことで個別の配慮や学習の支援の対象が明確になることが、両小学校で共通して確認された。配慮の対象が明確になることにより、授業内での指導の内容や指導の方法、教員の役割が具体的に検討でき、より児童に応じた配慮が行われると考えられる。合理的配慮は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであるため、つなぎ愛シートにおける合理的配慮の記載内容の充実につなげるためにも、対象の児童に応じた配慮の内容や方法を明確にしていくことが重要であると考えられる。よって、個別の配慮を検討する際は、検討した個別の配慮が交流学級在籍の児童にも必要かを見直し、配慮や支援の対象を明確にすることが留意点として重要であると考えられる。

以上のことより、交流及び共同学習における個別の配慮の検討結果から整理された留意点を表 8-21 に示す。

表 8-21 つなぎ愛シートの合理的配慮の記載内容を充実させるための留意点

留意点 1	交流及び共同学習で予想される困難さについて、その要因や子供のできる事等の実態を関連させて整理した上で、個別の配慮を検討する。
留意点 2	個別の配慮の検討の際は、困難さを予想し、個別の配慮を検討するため、関係する教員間で、子供の実態やつなぎ愛シートの合理的配慮を共有する。関係する教員とは、特別支援学級担任、交流学級担任、教科担任、支援員等である。
留意点 3	個別の配慮の検討の際は、配慮の対象を明確にするため、個別に検討した配慮が交流学級在籍の児童にも必要か見直す。

(2) 事前学習の内容及び実施について

事前学習の実施結果より、両小学校が共通して、事前学習の学習目標を交流及び共同学習の学習目標に関連させ、具体的に設定したことで、授業間で共通した指導方法や教材の活用となり、対象児童の理解や安心につながることが確認された。「交流及び共同学習ガイド」(文部科学省, 2008)において、自閉症・情緒障害のある子供に必要な配慮として、「急激な変化を苦手とする場合が多いことから、計画された活動を急に変更することがないようにする」ことが示されている。自閉症・情緒障害特別支援学級在籍の児童にとって、指導方法や教材が共通していることは、安心につながり、集団へ参加し

やすくなることから、事前学習では、交流及び共同学習の学習目標を関連付けた具体的な目標を設定することが留意点として重要であると考えます。事前学習の内容及び実施の結果から整理された留意点を表 8-22 に示す。

表 8-22 つなぎ愛シートの合理的配慮の記載内容を充実させるための留意点

留意点 4	事前学習では、交流及び共同学習の学習目標を関連付けた具体的な目標を設定し、授業間で共通の指導方法や教材を活用する。
-------	---

(3) 交流及び共同学習の実施と個別の配慮の評価について

個別の配慮の実施と評価の結果から、A小学校では、個別の配慮を具体的に示すことで、特別支援学級担任と交流学級担任が配慮を行う意図を共有し、授業内で立場が入れ替わってもX児に応じた配慮が行われることが確認された。B小学校でも、支援方法を具体的に示していたことにより、検討段階では同席していない理科担当教員と特別支援学級担任が共通理解しやすくなり、理科担当教員が適切にY児への配慮を行えることが明らかとなった。交流及び共同学習においては、指導体制によって交流学級担任や教科担任、特別支援学級担任、支援員等が柔軟に対応し、児童に応じた適切な配慮を行うことが求められる。関係する教員間で配慮の内容や方法、配慮を行う意図を具体的に共有することで、児童に必要な配慮を教員間で連携しながら柔軟に対応できると考える。個別の配慮を検討する際は、児童に必要な配慮と思われる配慮の内容や方法、配慮を行う意図について、具体的に表記することが留意点として重要であると考えます。

両小学校に共通して、対象児童が関わり易い友達をグループに入れたり、少人数にしたりとグループ編成を工夫することで、対象の児童が活動に参加し易くなることがわかった。またB小学校では、交流学級在籍の児童がY児に支援しすぎる場面もあり、お互いの理解を深める取組が必要であることが確認された。「交流及び共同学習ガイド」(文部科学省, 2008)では、自閉症・情緒障害のある子供への配慮として、「集団活動に参加することが苦手な子どもが多いことから、少人数による活動から徐々に人数を増やしていったり、子ども同士の相性を考慮したりするなど工夫をする」ことが示されている。また、「地域実践研究交流及び共同学習の推進に関する研究」(国立特別支援教育総合研究所, 2018)では、障害のある児童生徒の理解について、日々の活動の中で子供同士の理解を深めることがあるとしながらも、障害のある児童生徒の好きなこと、苦手なこと、コミュニケーションの方法、必要な支援や協力の仕方を事前に伝える等の取組を進めることの大切さを述べている。このことから、グループ編成の工夫や、障害のある児童の理解を深めていけるような取組をすることで、対人関係に課題のある自閉症・情緒障害特別支援学級在籍の児童が、集団に参加し、個別の配慮等によって力を発揮し易くなることを考える。よって交流及び共同学習の実施の際には、

対象児童にとって、参加し易い集団づくりが重要であると考えられる。

両小学校に共通して、事前学習での教材や指導方法を共通して取り組むことで、対象児童が安心して集団に参加し、理解を深められることが確認された。事前学習の内容及び実施についての考察と同様に、子供の理解や安心した集団参加のために、事前学習では、交流及び共同学習の学習目標を関連付けた具体的な目標を設定することが留意点として重要であると考えられる。

「交流及び共同学習の学習目標の達成に役立つこと」の視点で評価したことで、A小学校において効果が判断し難い個別の配慮について、X児の実態把握が不十分であったこと、それに伴い交流及び共同学習の学習目標の達成につながらない配慮であったことが明らかとなった。交流及び共同学習の学習目標を達成するために役立ったかという視点で、個別の配慮を評価することで、対象児童にとって適切な配慮が行われていたか評価できることが確認された。対象の授業において、対象児童に関する学習上又は生活上の困難全てに対応するのではなく、対象授業の学習目標達成に関して対象児童の実態を焦点化して整理し、配慮を検討することが大切であると考えられる。「インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究」(国立特別支援教育総合研究所, 2014)では、合理的配慮を満たすための4つの視点が挙げられている。具体的には、「①障害のある児童生徒について一般的に必要とされる配慮に留まることなく、個々の子どもの実態や教育的ニーズに焦点をあてた配慮が行われていること」、「②児童生徒の成長段階や状況の変化に応じて、合理的配慮について継続的に検討・修正しながら対応を行っていること」「③既存の制度や現状での基礎的環境整備を有効に活用し、小・中学校の設置者の予算で対応できていること」「④障害のある児童生徒に合理的配慮を行うことで、当該児童生徒の学習目標の実現・達成に資していること。」である。本研究においては、④の視点を中心にし、「交流及び共同学習の学習目標の達成に役立っていること」を評価の視点とした。実践後の協議によってこの視点は効果的であったと確認できたことから、評価の視点を、学習活動の中で設定する事が重要であると考えられる。今後、つなぎ愛シートの合理的配慮の記載内容の充実のために、上述の4つの視点を参考に評価していく取組が必要である。

以上のことより、交流及び共同学習の個別の配慮の実施と評価の結果から整理された留意点を表 8-23 に示す。

表 8-23 つなぎ愛シートの合理的配慮の記載内容を充実させるための留意点

留意点 5	個別の配慮の検討の際は、教員間で個別の配慮を共有するため、配慮の内容や方法、配慮を行う意図を具体的に表記する。
留意点 6	交流及び共同学習を実施する際は、グループ編成の工夫や、障害のある児童の理解を深めていけるような取組をすることによって、参加し易い集団づくりを行う。
留意点 4 と同様	事前学習では、交流及び共同学習の学習目標を関連付けた具体的な目標を設定し、授業間で共通の指導方法や教材を活用する。
留意点 7	交流及び共同学習における個別の配慮を評価する際は、「交流及び共同学習の学習目標の達成に役立つこと」の視点で評価する。

(4) つなぎ愛シートの合理的配慮との関連について

つなぎ愛シートの合理的配慮への関連について、両小学校の共通した内容として、合理的配慮として事前学習を行うことが共通して挙げられた。「交流及び共同学習ガイド」(文部科学省, 2008)では、自閉症・情緒障害の児童生徒に対する配慮すべき内容として、見通しがもてるように視覚的な情報を活用して事前に知らせることが示されている。集団に参加しにくい自閉症・情緒障害特別支援学級在籍の児童に対して、事前に練習や活動の流れを知っておくことが、効果的な合理的配慮の一つであると考えられる。

両小学校とも、個別の配慮の検討及び評価を通して、対象児童に対して配慮すべき内容や方法が明らかとなり、つなぎ愛シートにおける合理的配慮の記載内容がより具体的な表記として示されることができた。このことより、合理的配慮の記載内容の充実のためには、児童の実態から必要と考えられる配慮を検討し、実施後に合理的配慮の視点で評価し、児童に必要な配慮を明確にすることが重要であると考えられる。

よって、つなぎ愛シートにおける合理的配慮の記載内容への見直しの際は、児童の実態から必要な配慮を検討し、合理的配慮の視点で評価することで、児童に必要な配慮を明確にすることが留意点として重要である。

以上のことより、個別の配慮の評価の留意点を表 8-24 に示す。

表 8-24 つなぎ愛シートの合理的配慮の記載内容を充実させるための留意点

留意点 8	つなぎ愛シートにおける合理的配慮の記載内容への見直しの際は、子供の実態に応じた個別の配慮を検討し評価する過程を通して、効果的な配慮を明確にし、本人・保護者との合意形成に役立つ情報提供を行う。
-------	---

(5) 総合考察

本研究は、小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級の交流及び共同学習において、つなぎ愛シートの合理的配慮の充実に資する個別の配慮の検討及び評価のための留意点（以下、個別の配慮の留意点と記す。）を整理することを目的とした。具体的には、研究協力校において、交流及び共同学習の個別の配慮の検討過程から、特別支援学級担任と交流学級担任の発言や行動、対象児童の行動から留意点と実施した個別の配慮の評価からつなぎ愛シートの合理的配慮への関連について考察した。

個別の配慮の検討及び評価における考察からの留意点と、つなぎ愛シートの合理的配慮への関連からの考察を踏まえて、合理的配慮の充実に向けた交流及び共同学習における個別の配慮を適切に行う留意点を図 8-4 に示した。「個別の教育支援計画リーフレット」（和歌山県，2015）を参考に合理的配慮提供の過程とともに示すことで、個別の配慮を評価し、合理的配慮を充実させるための流れを意識できるよう示した。留意点については、全てを実施する必要はなく、学校の状況に応じ必要な項目について留意することで、より適切な個別の配慮が行えるものと期待する。

交流及び共同学習における個別の配慮の検討についての考察より、児童の実態把握が個別の配慮を検討するために重要であることが確認された。実態を把握するためには、特別支援学級や交流学級での児童の行動観察の情報を関係する教員間で共有することが必要である。留意点の全ての項目は、教員間での情報共有や教員同士が協力して行う取組に関することであり、特別支援学級担任と交流学級担任との連携が特に重要であると言える。

教員間の連携について「専門研究 A インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性とカリキュラムの開発に関する研究」（国立特別支援教育総合研究所，2012）では、インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育担当者の専門性の一つとして、関係者との連携に関する専門性を挙げており、通常の学級の担任教員との連携において、「それぞれの場における子どもの捉え方、指導の考え方やその実際について情報を伝える『連絡だけでなく、それぞれの場の指導を踏まえ、交流及び共同学習の指導内容や指導方法・指導時間を共に考えたり、また、それぞれの場における指導を見直したりするなどの「調整」が必要である」と述べている。特別支援学級担任や交流学級担任が一人で考えるのではなく、個別の指導計画や個別の配慮検討シート等を活用して、打合せを行い、連携することが必要であろう。

川合・河口・本渡・野崎（2017）は、「障害のある児童生徒、ない児童生徒、それぞれにおける担任同士の連携のみならず、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターを積極的に活用すること、学校外における専門機関の活用も必要」と述べている。今回、特別支援学校教員である地域実践研究員がコーディネーター的な役割として個別の配慮の検討に関わったことで、個別の配慮の検討や打合せ時間の設定、情報共有に協力することができた。校内の教員間をはじめ、特別支援学校のセンター的機能等関係機関を活用し、一人の子供に対し、複数の教員が関わり考えていく視点が特

別支援教育に関わる教員の専門性として重要である。そのために、小学校と特別支援学校が情報交換や協同での研修会等を通して、相談し合える関係を深め、特別支援学校のセンター的機能を積極的に活用していくことは必要な取組の一つであると考えられる。

また、つなぎ愛シートにおける合理的配慮の記載内容の充実のためには、児童の実態から個別の配慮を検討し、合理的配慮の視点から評価することが重要であることが確認された。「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（文部科学省，2012）では、合理的配慮の充実について、「その障害のある子どもが十分な教育が受けられているかという観点から評価することが重要である」とし、例として、個別の教育支援計画について、「各学校において計画に基づき実行した結果を評価して定期的に見直すなど、P D C Aサイクルを確立していくことが重要である。」と示している。また、「合理的配慮決定後も、幼児児童生徒一人一人の発達程度、適応の状況等を勘案しながら柔軟に見直しができることを共通理解とすることが重要である。」とも示しており、合理的配慮の充実のために、合理的配慮提供のP D C Aサイクルを確立することが重要であると考えられる。本研究では、個別の配慮について、児童の実態から検討し、評価することで、つなぎ愛シートにおける合理的配慮の充実につなげることができた。合理的配慮提供のP D C Aサイクルの中で、合理的配慮の提供や評価だけでなく、子供に必要な個別の配慮について検討し、合理的配慮の視点で評価して行くことが、合理的配慮の充実に関して効果的ではないかと考える。

今後、小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級における交流及び共同学習の推進のために、合理的配慮提供のP D C Aサイクルを確立させることで、子供の必要な配慮を明確にし、つなぎ愛シートの合理的配慮が充実される実践を集めた研究を進めていくことが望まれる。

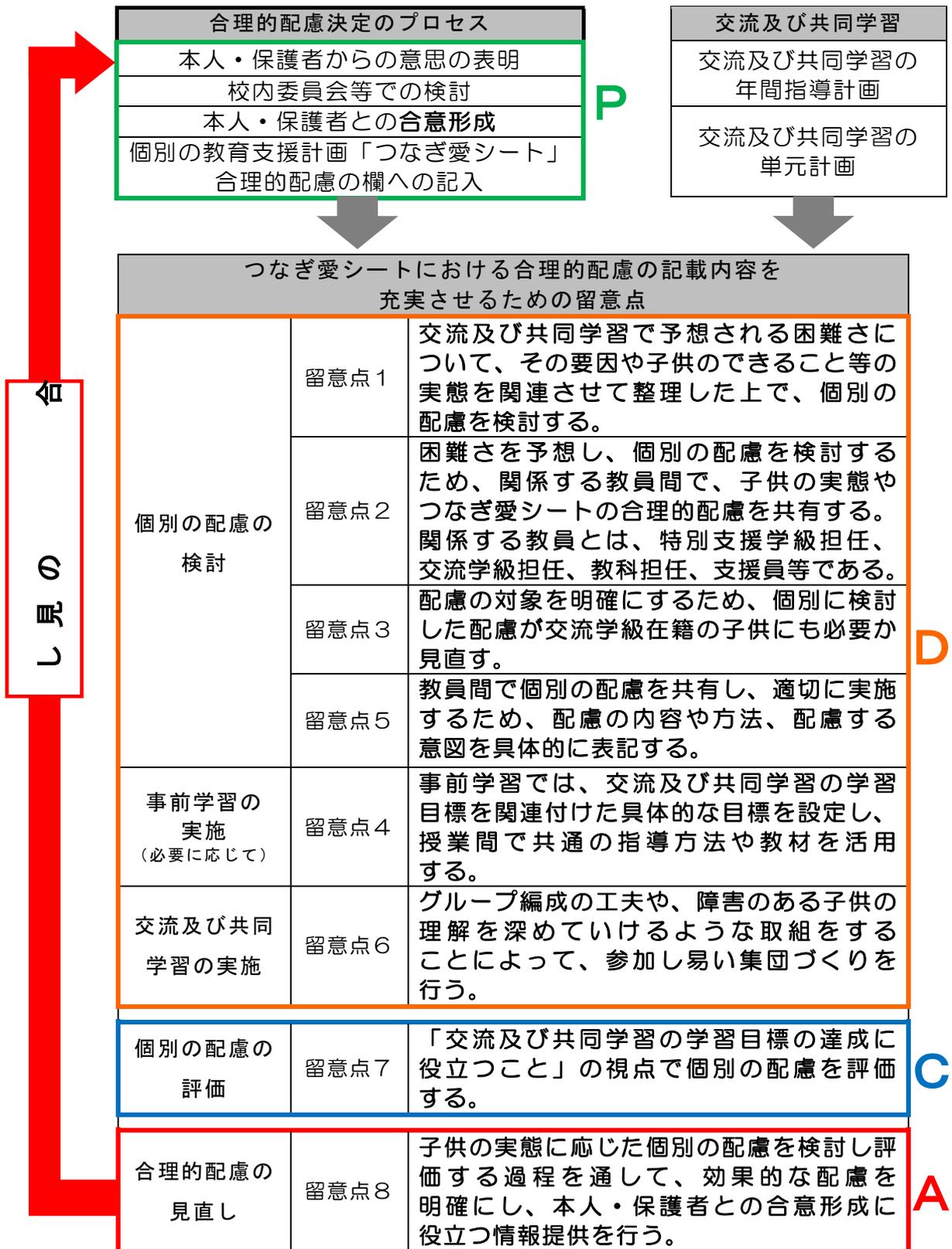


図 8-4 小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級の交流及び共同学習におけるつなぎ愛シートの合理的配慮を充実させるための留意点

引用・参考文献

- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2012）専門研究A インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性とカリキュラムの開発に関する研究（平成23年度～平成24年度）. 72-80.
- 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の構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究 -具体的な配慮と運用に関する参考事例-. 5, 120-121.
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2015）インクルーシブ教育システム構築支援データベース（インクルDB）. <http://inclusive.nise.go.jp>（アクセス日 平成30年5月14日）
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2016）. 専門研究B 特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究. 135.
- 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 交流及び共同学習の推進に関する研究. 277
- 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 地域におけるインクルーシブ教育システム構築に関する研究. 214-219.
- 文部科学省（2008）交流及び共同学習ガイド
http://www.mento.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm.（アクセス日 平成30年6月22日）
- 文部科学省（2012）. 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shing I C hukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm.
（アクセス日 平成30年6月11日）
- 文部科学省（2017a）. 特別支援学校学習指導要領.
- 文部科学省（2017b）. 小学校学習指導要領.
- 文部科学省（2018a）. 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説「総則編」.
- 文部科学省（2018b）. 特別支援学校学習指導要領解説「自立活動編」
- 和歌山県教育委員会（2015）. 特別支援学校版『つなぎ愛シート【個別の教育支援計画】』（教員向け）啓発リーフレット.
- 和歌山県教育委員会（2014）. 平成26年度和歌山県の特別支援教育.
https://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500200/d00153560_d/fil/31secchi.pdf.
（アクセス日 平成30年11月19日）
- 和歌山県教育委員会（2015）. 平成27年度和歌山県の特別支援教育.
https://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500200/d00153558_d/fil/31secchi.pdf.
（アクセス日 平成30年11月19日）

和歌山県教育委員会（2016）. 平成 28 年度和歌山県の特別支援教育.

https://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500200/d00153556_d/fil/31secchi.pdf.

（アクセス日 平成 30 年 11 月 19 日）

和歌山県教育委員会（2017）. 平成 29 年度和歌山県の特別支援教育.

https://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500200/d00153546_d/fil/09syoutyuul.pdf.

（アクセス日 平成 30 年 11 月 19 日）

和歌山県教育委員会（2018）. 平成 30 年度和歌山県の特別支援教育.

https://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500200/d00156169_d/fil/09-3-1.pdf.

（アクセス日 平成 30 年 11 月 19 日）

横澤美保・及川祐有子（2018）. 的確な実態把握に基づく指導・支援の在り方に関する研究（最終報告）－学校でのアセスメントの効果的な活用方法の検討を通して－（神奈川県立総合教育センター『研究収録』第 37 集） pp. 25－34

川合紀宗・河口麻希・本渡葵・野崎仁美（2017）. 交流及び共同学習の推進に向けた環境整備－インクルーシブ教育システムの構築を目指して－.（広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要 第 15 号）. 89－96

「つなぎ愛シート（個別の教育支援計画）」

平成27年度早期からの教育相談・支援体制構築事業

「合理的配慮の提供」との関連性を踏まえ、
特別支援学校版「つなぎ愛シート（個別の教育支援計画）」の
県内統一様式を作成しました。



【様式作成にあたって…】

→県内各校様式から共通要素を最大限抽出し、
最低限必要となる情報を取り入れました。

新様式のコンセプト

教育機関が中心となって
保護者とともに作成する
「支援の履歴」

【新たな視点】

- ◆ 保護者の参画を得る仕組み
- ◆ 関係諸機関からの情報提供依頼への対応
(学校間の対応ルールに統一感を)
- ◆ 市町村教育委員会が就学指導段階で活用
できることを想定
- ◆ 就学先決定や就学先変更と合理的配慮の
提供への対応を考慮

大切に、確実につなぐ！ ～5つのポイント～

- ① 子どもと保護者をつなぐ
- ② 子どもにかかわる「人」と「人」をつなぐ
- ③ 子ども・保護者と学校（教員）をつなぐ
- ④ 子どもの成長と（効果的な）支援の手立てを
つなぐ
- ⑤ 学校と学校・支援機関をつなぐ

検討に至った経緯

障害者権利条約への我が国の批准に伴い、障害者施策にかかわる様々な法律改正が行われています。特に、障害者差別解消法は、平成28年4月の施行をひかえています。

この法律では、障害者（児）への差別を解消するための措置として、「差別的取扱いの禁止」と「合理的配慮の不提供の禁止」を掲げ、もちろん、教育分野においても合理的配慮の提供が法的義務として求められることになりました。

中央教育審議会初等中等教育分科会報告（平成24年7月）では、教育分野における合理的配慮（3観点11項目）とその基礎となる環境整備（8観点）との関連性をはじめ、合理的配慮の提供内容を個別の教育支援計画へ反映させること等がうたわれています。

県教育委員会では、すべての学校で個別の教育支援計画をより一層効果的・効率的に活用できるよう、特別支援学校教員からなる検討委員会を組織し、この度、合理的配慮の提供と先の諸計画との関係性に着目した「個別の教育支援計画（通称：つなぎ愛シート）」の様式を新たに作成しました。

特別支援学校版つなぎ愛シート検討委員会
和歌山県特別支援学校長会
和歌山県教育委員会県立学校教育課特別支援教育室
平成27年12月



「合理的配慮」について

※参考 中央教育審議会初等中等教育分科会

「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」平成24年7月より

①

中央教育審議会初等中等教育分科会報告における合理的配慮

【合理的配慮】

障害のある子供が、他の子供と平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、

- 学校の設置者及び学校が**必要かつ適切な変更・調整を行うこと**であり、
- 障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に**個別に必要なもの**であり、
- 学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、**均衡を失した又は、過度の負担を課さないもの**と定義されている。

なお、障害者の権利に関する条約において、「合理的配慮」の否定は、障害を理由とする差別に含まれるとされていることに、留意する必要がある。



②

学校における合理的配慮の3観点と11項目

【合理的配慮】の観点① 教育内容・方法

①-1 教育内容

- ①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮
- ①-1-2 学習内容の変更・調整

①-2 教育方法

- ①-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮
- ①-2-2 学習機会や体験の確保
- ①-2-3 心理面・健康面の配慮

【合理的配慮】の観点② 支援体制

- ②-1 専門性のある指導体制の整備
- ②-2 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮
- ②-3 災害時等の支援体制の整備

【合理的配慮】の観点③ 施設・設備

- ③-1 校内環境のバリアフリー化
- ③-2 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮
- ③-3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

特別支援学校版つなぎ愛シート検討委員会での確認内容

特別支援学校では、合理的配慮の観点①「教育内容・方法」について、個別の指導計画へ反映されているものと解しました。

特別支援学校では、合理的配慮の観点②③について、不特定多数の児童生徒を対象とする「基礎的環境整備」と重複することが想定されます。しかし、個別性を踏まえた視点から検討することの大切さも確認しました。

合理的配慮の内容例は、中教審報告（上記参考）、教育支援資料（文部科学省）、国立特別支援教育総合研究所インクルーシブ教育システム構築支援データベース（通称：インクルDB）等から情報を得ることができます。

しかし、掲載内容はあくまでも例示であることに留意する必要があります。

つなぎ愛シート (個別の教育支援計画)

表

平成 年度作成

本人	フリガナ		性別	生年月日	
	氏名			年 月 日生	
	住所	初年度は保護者に記入を依頼する等の対応をお願いします。 翌年度以降は、学校にてパソコン入力を行うなど、効率化を図る工夫をお願いします。 なお、年度内に加筆修正の必要が生じた場合は、二重線を引いて必要事項をペン書きしてください。 幼稚部対応に向けた項は別内容を設けます。	保護者氏名		
	診断名		連絡先		
	育手帳			(平成 年 月交付)	
			障害者手帳	種 級	(平成 年 月交付)
			障害者手帳	種 級	(平成 年 月交付)
居住地内学校名	小学校名	【		中学校名	【

1 学校生活への期待や成長への願い (こんな学校生活がしたい、こんな子供 (大人) に育ってほしい、など)

本人から	「現在」「将来」にとらわれず、保護者の方に自由に記入してもらいます。なお、「本人から」の記載が難しい場合は、保護者による子ども視点での記入または無記入となることも想定されます。 必ずしも三者が同じ内容になる必要はありません。「教員から」の欄は、担任間で話し合いをしたのちに記入し、懇談の機会等を最大限活用し、保護者と共有します。
保護者から	
教員から	

2 現在のお子さんの様子 (得意なこと・頑張っていること、不安なことなど)

	保護者に自由に記入してもらいます。なお、箇条書きになることも想定されます。
--	---------------------------------------

3 支援機関による支援

在籍校	学校名	在籍校欄は、学校が記入します。	
	学部・学年等	幼・小・中・高	年 担任名:
相談支援事業者	事業者名	計画作成担当者:	
医療・福祉教育・労働その他 ()	支援機関: 担当者: 連絡先: 支援内容: 支援期間: () ~ ()	子どもが利用している医療、福祉等の支援機関に関する基本情報を記入します。この欄は、保護者に記入を依頼する等、協力を求めます。 なお、子どもにとって最も身近な関係機関から順に記入していくことを想定しています。書ききれない場合等は、この欄を必要に応じて複写し追記します。	
医療・福祉教育・労働その他 ()	支援機関: 担当者: 連絡先: 支援内容: 支援期間: () ~ ()		
医療・福祉教育・労働その他 ()	支援機関: 担当者: 連絡先: 支援内容: 支援期間: () ~ ()		
医療・福祉教育・労働その他 ()	支援機関: 担当者: 連絡先: 支援内容: 支援期間: () ~ ()		

4 支援の目標	<p>「支援の目標」を考える際には、保護者や本人の願いをはじめ、子どもの生活面や学習面、身体面、また客観的な指標から読み取れた子どもの力などを丁寧に把握し、その子どもにとっての重点課題を考え、保護者と共通理解を図ります。</p> <p>この「重点課題」の克服・改善に向けた支援の目標を検討し、その内容について保護者との合意形成を図ります。</p>
学校の指導・支援	家庭の支援（ご家族からの支援）
<p>個別の指導計画に記載される内容と重複することも想定されますが、「いつ」「どこで」「誰が」を念頭におきながら、具体的内容を考えます。</p> <p>この欄は、学校が記入します。</p>	<p>懇談の機会等を最大限活用し、共有された「支援の目標」に向かって、家族としてできる支援を保護者とともに相談し、聴き取ります。</p> <p>この欄は、保護者からの聴き取り内容を学校が記入します。</p>

5 合理的配慮の提供
<p>【合理的配慮の観点①「教育内容・方法」については、「個別の指導計画」にその内容等を記載し教育活動にあたります。】</p> <p>【合理的配慮の観点②「支援体制」、観点③「施設・設備」に関する記載事項（個別性を踏まえて記入します）】</p>
<p>特別支援学校における基礎的環境整備の内容と重複することも想定されますが、この欄には、個別性を踏まえ、合理的配慮の観点②③にかかわる内容を必要に応じて記入します。</p> <p>なお、「交流及び共同学習」の実施や「災害時等の支援体制」の整備等にあたって必要と考えられる合理的配慮の内容については、個別性を踏まえて積極的に考え、記入するよう努めます。</p>

6 支援会議 等/ 心理・発達検査の記録（必要に応じて別様にて作成を行います。）

7 成長の様子（「4. 支援の目標」を踏まえた記述を行います。）
<p>「4. 支援の目標」に基づく視点で、学校や家庭での成長の様子について、懇談の機会等を最大限活用し、保護者とともに共有します。</p> <p>この欄は、年度末時期に、学校が記入します。</p>

8 来年度への引継ぎ（第○学年へ向けて）
<p>「7. 成長の様子」を踏まえ、次年度に向けた課題や必要と考えられる支援の内容について、懇談の機会等を最大限活用し、保護者とともに共有します。</p> <p>なお、子どもにとって新たな学年への進級は、環境の変化が伴うことになります。新たな環境での不安の軽減等、学校生活を送る上で必要と考えられる支援内容（配慮事項）の記載を心がけ、次年度へ適切に引き継ぎます。</p> <p>この欄は、年度末時期に、学校が記入します。</p>
<p>計画段階では、確認した日付と保護者確認欄へチェックのみを入れてもらいます。</p>
<p>上記1～5までの内容について確認しました。</p> <p>平成 年 月 日</p> <p>保護者確認欄 <input type="checkbox"/></p>
<p>年度末までには、上記「7」「8」を記載し、保護者に最終確認欄への署名をお願いします。</p>
<p>【年度末】記載されているすべての内容について了解し確認しました。</p> <p>平成 年 月 日</p> <p>保護者氏名</p>

【○○○支援学校】

つなぎ愛シート (別様) 【支援会議等 / 心理・発達検査の記録】

別様

在籍校等	フリガナ		性 別	
	氏 名		男・女	
	学 校 名			
	学部・学年等	幼・小・中・高 年		

No. 【 】 <input type="checkbox"/> 支援会議等 (関係機関への研修等を含む) <input type="checkbox"/> 心理・発達検査				
日時等	日 時	年 月 日【 】 (: ~ :)	会 場	<input type="checkbox"/> 学校
	出席者			<input type="checkbox"/> その他 ()
協議内容 / 検査記録	<p>この欄には、保護者の理解・協力を得て実施した関係機関との支援会議や医療・訓練機関での研修、また校内外で行われた心理・発達検査等の内容・結果について、その要点を記入します。</p> <p>なお、心理・発達検査等の記録を行う場合は、数値結果のみの記載にとどまらず、読み取った結果をどのように教育活動へ反映させるかの観点から、その要点を記入します。</p>			
引継事項				

No. 【 】 <input type="checkbox"/> 支援会議等 (関係機関への研修等を含む) <input type="checkbox"/> 心理・発達検査				
日時等	日 時	年 月 日【 】 (: ~ :)	会 場	<input type="checkbox"/> 学校
	出席者			<input type="checkbox"/> その他 ()
協議内容 / 検査記録				
引継事項				

No. 【 】 <input type="checkbox"/> 支援会議等 (関係機関への研修等を含む) <input type="checkbox"/> 心理・発達検査				
日時等	日 時	年 月 日【 】 (: ~ :)	会 場	<input type="checkbox"/> 学校
	出席者			<input type="checkbox"/> その他 ()
協議内容 / 検査記録				
引継事項				

合理的配慮の決定に当たって

一人一人の障害の状態や教育的ニーズに応じて決定される

設置者・学校・Aさん及び保護者による合意形成

- 1 Aさん及び保護者からの要望
- 2 **Aさんの実態把握**
 - ・興味・関心
 - ・学習上・生活上の困難
 - ・健康状態等
- 3 **均衡を逸した又は過度の負担かどうかの判断など**
設置者や学校の財政状況、安全確保の必要性、学校運営への影響、教職員の対応の可否、設置者の体制整備の状況、保護者や専門家の意見等
- 4 **個別の教育支援計画に明記するとともに、個別の指導計画にも活用**
- 5 合理的配慮の定期的な評価・見直し
Aさんが、十分な教育が受けられているかの視点から

障害の特性への理解と丁寧な実態把握が必要となります。

一律の基準が示されていないため、総合的判断が必要となります。

特別支援学校版つなぎ愛シートへ反映しました。

※スライド①～③ 平成26年度和歌山県特別支援教育啓発セミナー
(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 特別支援教育調査官 分藤賢之氏資料より引用)

障害者基本法（H23.8改正）では、第16条（教育）に次のような点が示されています。

第16条 国及び地方公共団体は、障害者が、**その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため**、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。

2 国及び地方公共団体は、前項の目的を達成するため、障害者である児童及び生徒並びにその保護者に対し**十分な情報の提供を行うとともに、可能な限りその意向を尊重**しなければならない。

Q1. いつから作成・活用を？

障害者差別解消法が施行される平成28年4月からの作成・活用を想定しています。

Q2. 作成対象は？

特別支援学校に在籍しているすべての幼児児童生徒を対象とします。

Q3. 作成時期は？

各学校において、教育計画や個別の指導計画の作成時期等、これまでの取組を踏まえ、タイムスケジュールの検討・再確認をお願いします。

Q4. 作成間隔は？

毎年度の作成を想定しています。前年度記入分の転載等、効率性には留意します。

Q5. 卒業後の文書保管は？

学校が作成する文書ですので、原本は学校保管とし、本人・保護者へは写しの提供を想定しています。保管年限は、指導要録等を参考に、今後、適切な期間を検討します。

Q6. 様式は改訂されるの？

概ね3年間は本様式で活用します。その後、次期学習指導要領の改訂時期や各校の取組状況を把握しながらふり返しを行い、様式改訂の必要性を検討する予定です。

Ⅸ. 全体考察

本研究は、インクルーシブ教育システムの中でも重要な合理的配慮及び基礎的環境整備に関し、地域や学校でどのように概念を普及浸透していくかと合理的配慮をどのように提供していくかを地域と共に検討することを目的とした研究である。参画した4地域の合理的配慮と基礎的環境整備に対する課題意識は違っていたが、研究を進めていく中で、図9-1で示すような各学校の環境整備と各教育委員会が進める基礎的環境整備の充実を軸に考えるべき課題であると考えることができた。

図9-1では、基礎的環境整備と各学校の環境整備と合理的配慮の関係を説明したもののだが、各地域の研究では、これらの各学校の環境整備を取り入れ、地域の基礎的環境整備の充実（図9-2）へ接続していく取組であると説明することができる。

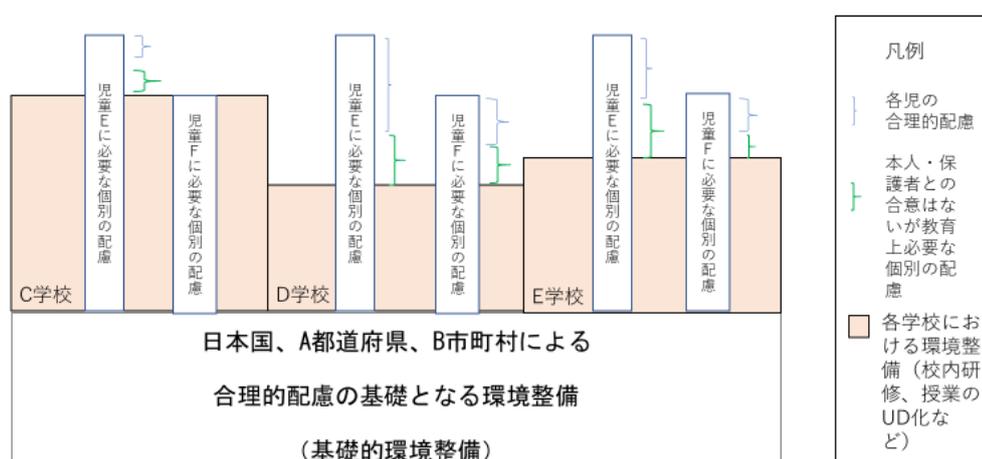


図 9-1 日本国、A 都道府県、B 市町村による各学校におけるある児童の合理的配慮と個別の配慮についての関係

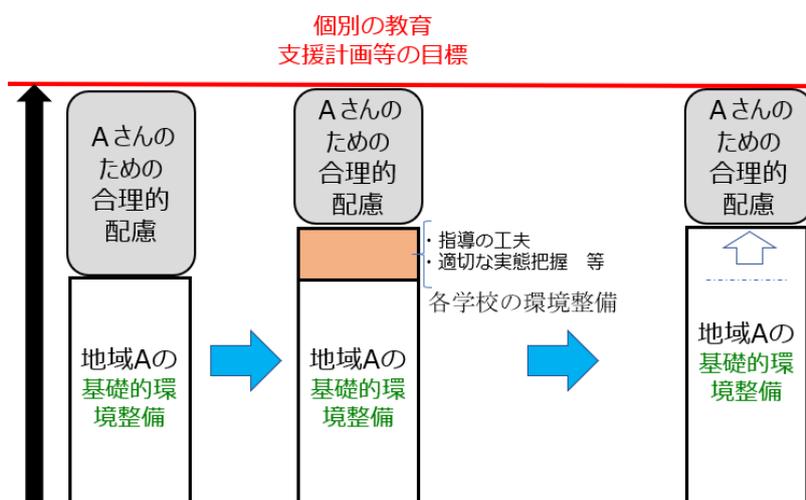


図 9-1 基礎的環境整備と各学校の環境整備と合理的配慮の関係

本研究の目的としては、主に、合理的配慮・基礎的環境整備をどう伝えれば良いか検討（研修・資料）すること、基礎的環境整備体制の充実をどのようにすれば行えるか検討すること、合理的配慮の検討ではどのようなプロセスをたどるかについての考察することとした。研究指定地域と協働して研究していく中で、特に研修をどう行うかと基礎的環境整備の充実が重要である事、合理的配慮の検討では、指導の工夫の意図が重要である事が示唆された。全体考察では、こうした視点を元に各地域の実践について考えて見たい。

1. 指導の工夫と合理的配慮

ⅢのインクルDBの事例から見た合理的配慮では、障害のある児童などの「困難さ」に対する支援の意図を検討した上で、合理的配慮を考える必要性を述べた。このことと関連して、和歌山県の取組では、1 交流共同学習で行われた指導の工夫を「個別の配慮」という語で説明し、実際の学習場面で学習のねらいと児童の学習の困難さを軽減するための配慮を積み重ねることで、学習の充実を図るための方策の具体策を示したものといえる。取組では以下の4点について留意点を検討している。

- ① 交流及び共同学習における個別の配慮の検討
- ② 事前学習の計画及び実施
- ③ 交流及び共同学習の実施と個別の配慮の評価
- ④ 合理的配慮の検討

この研究では、指導の工夫の検討を重ねることで、児童に応じた合理的配慮を提供するためのプロセスを検討しているが、この研究で示唆されるのは、指導の工夫そのものが合理的配慮の提供ではないことである。合理的配慮には、保護者との合意形成が重要

となるが、合意形成を行うためには、教師側から専門性を背景とした、子供の支援の必要性の説明が行われる必要がある。この研究では、指導の工夫を検討していく中で、児童の学習環境や障害を含めた学習の困難さの背景を理解することで、子供の実態把握が確かになり、保護者に説明や提案できる合理的配慮案を検討することが可能になると考えられることができる。

また、ここでの合理的配慮を提供するためのプロセスは、個に応じた様々な手立ての検討を積み重ねることで、障害のある児童生徒の困難さに対する指導上の工夫の意図を深く理解し、より適切な支援を行う体制の構築のヒントとなる取組ということが出来る。

2. 特別支援教育の専門性の向上と基礎的環境整備の充実

基礎的環境整備を目指す一つのプロセスとして、インクルーシブ教育システムの推進を目的とした教員研修を行い、障害のある児童生徒の困難さに対する指導上の工夫の意図を理解し、個に応じた様々な手立てを検討し、指導に生かせるような専門性を地域に根付かせる手法が考えられる。Ⅱ 2. (2)のインタビュー調査からは、校内研修などでは特別支援教育に特化した時間をあまりとれないことから短時間で出来る研修がもためられていることと、子供の具体的な学習や生活上の困難さと合理的配慮を話し合える資料が必要である事が示唆された。そのため、Ⅳにおいて合理的配慮についての検討が短時間で出来る研修資料の検討を行い、研修プログラムの提案を行った。

御嵩町教育委員会では、各学校の個別の教育支援計画の中で合理的配慮がどのように記述されているのかを調査した上で、研修プログラムを活用して、インクルーシブ教育システムの理念や合理的配慮の研修を行い、実際の指導にこうした合理的配慮の視点を取り入れてもらえることを目的に研究を行っている。

岐阜県御嵩町は人口1万6千人規模の町で、教育的な資源が充実している地域ではない。また、小・中学校の特別支援教育体制を支える特別支援教育コーディネーターや特別支援学級担任や通級による指導担当者は、入れ替わりが頻繁にあることで専門性を向上することに課題があった。

取組の結果として、研修会終了後の調査では、合理的配慮がどのようなものなのかについての理解されるようになったが、その後聞き取り調査を行ってみると、必ずしも指導に反映されていない点が見られることが分かり、こうした研修の機会などを継続して、実際の指導に反映できるようにしていく必要があることが考察されている。

埼玉県富士見市では、小・中学校の特別支援教育体制を構築する特別支援教育コーディネーターを特別支援学級担当者が兼ねている学校が多いが、約半数の特別支援学級の担当者が経験3年未満及び臨時的任用教員の担当者となっている。指導者の不足・ベテラン層の大量退職の影響もあり、特別支援教育に精通している教員が少なく、校内に相談ができる人がいない状況がある。管理職や市教育委員会指導主事が適切な指導・助言

を与えながら、特別支援学級担当者が学級経営をしているが、専門性の向上が難しいという現状がある。そのため、インクルーシブ教育システムの構築・推進のためには、こうした特別支援教育コーディネーターである特別支援学級担当者の専門性の向上を図る必要があった。

そのため、埼玉県富士見市教育委員会では、特別支援学級を担当する教員の専門性を向上するために、富士見市立富士見特別支援学校が、2015・2016年度の学校研究として行った特別支援教育の視点を生かした授業づくり（「授業のシンプルデザイン」）を用いて、市内小・中学校へ提案、発信し、特別支援教育の専門性の向上を目指した実践研究を行った。この特別支援教育の視点を生かした授業づくり（「授業のシンプルデザイン」）は、授業改善の手掛かりとなるものとして開発されたものである。したがって、この視点で授業づくりを行う事だけが目的ではなく、この視点を足がかりに特別支援教育の専門性の向上を図ることをねらいとしている。

このような、基本的な特別支援教育の視点をもとにした授業改善の視点に関する、研修を受けた教員からは、有用であるや実際に行ってみたいという前向きな反応があり、特別支援学級を担当する教員にも有用であることが示唆された。一方で、研究を進める中で、研修会だけで普及・浸透が図れるものではないことが明らかとなった。そのことから、特別支援学校の教員や教育委員会の指導主事のフォローアップや、話し合いの場の提供など、継続的に様々な手立てを行う必要がある事を検討している。

この二つの取組は研修の実施で新しい視点を導入し、その視点を実践に取り込み定着を図ることを目的としたものだが、両者共に、新しい視点を定着させるには継続的な働きかけが重要であることが示唆している。基礎的環境整備には、専門性のある指導体制の確保や個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導等など8つの観点があげられるが、これらの整備はある時点で完結されるものではなく、重点的に充実すべき部分を見定め、継続的に働きかけを行っていく必要があると考えられる。

3. 通常の学級担任教員への合理的配慮概念の普及

清水町の取組では、静岡県清水町内の小学校の通常の学級において特別な支援を必要とする児童に対する教員の「子供理解」を「社会モデル」の考え方に基づいて充実するための校内研修の方法とその留意点を、町内の小学校での校内研修を通して検討することを目的とした。清水町内の小・中学校では、これまで子供理解を軸にした校内研修として特徴ある研究授業を行ってきた。この研究授業は、特別支援教育の枠組みではなく、あくまでも通常の学級の授業づくりを目的としたものである。そのあり方は、3名の児童生徒を対象とし、教師の授業の進め方や指示の中で、それぞれの児童生徒がどのような様子だったかを、研究授業に参加した教師が特定の児童生徒の観察を担当して記録し、授業後にそれぞれの担当児童生徒ごとの班に分かれて、子供にとって授業内容

がどうであったかを話し合い、今後の学習でどのような点が必要かを協議するというものである。

清水町教育委員会では、この既存の特徴ある研究授業を活用して、対象児童生徒に支援の必要とする子供を対象とし、子供理解に環境要因も含めた上で学習の困難さに対する配慮を含めた協議を行うことで、社会モデルの考え方を導入し、最終的に合理的配慮につながる指導の工夫を考えることで、合理的配慮概念の理解を普及させようとするものであった。

このアプローチは、IVで述べた研修資料の提案の方向性とは違ったものである。IVの研修資料の提案では、合理的配慮概念の理解のために、特別支援教育の視点から合理的配慮の考え方を、なるべく短時間で理解してもらえる研修資料を目指して作成したものである。しかし、この清水町の取組は、通常の学級での指導の延長線上に支援の必要な児童生徒への指導の工夫を位置づけ、これまでの子供理解の概念に社会モデルの視点の導入をすることにより、結果として合理的配慮につながる指導の工夫を考えられるようにすることが目指されている。課題解決の方法としては、これまで通常の学級の授業作りのために構築されてきた枠組みを小変更することで、基礎的環境整備の充実を図ったものと考えることができる。

この取組の場合は、従来の枠組みで年間計画にも位置づけられているため、新たに時間を設定する必要がなく、忙しい教育現場でも比較的实施がしやすい仕組みであると考えられる。また、他の地域でこの取組の活用を行う場合は、例えば、授業研究後の協議の柱の一つに、支援の必要な児童生徒への指導の工夫を位置づけ、教材や題材が児童生徒に適切であるか、授業中の声掛けや指示にどのような留意点があるかを話しあうことで、合理的配慮につながる指導の工夫について考える機会をつくれる可能性が考えられる。

4. 今後の課題

本研究における取組では、特に基礎的環境整備において、各学校の環境整備を取り入れながら、基礎的環境整備の充実を図ることが重要であることが示唆された。

研修については、短時間かつ子供の具体的な学習や生活上の困難さと合理的配慮を話し合えるものが求められるが、実際に一度だけ研修を行うだけでなく、各学校と地域の教育委員会が連携しながら、必要な研修や手立てに対する方針をたて、見直しをしながら継続した取組が必要であることが御嵩町の実践において示唆された。

しかしながら、特に小規模な自治体などにおいては、特別支援教育の担当者が少ないこともあり、人事異動などによって、そういった知見が引き継がれない可能性がある。こうしたことを防ぐために、持続可能なインクルーシブ教育システム推進の計画の策定や、教育現場レベルで活用しやすい資料や手引きなどが求められると考えられる。

また、清水町の実践のように、通常行っている校内研修の中に、合理的配慮を念頭に

おき、指導の工夫を話しあう機会を盛り込むようなプログラム内容は、次年度以降も引き継ぎやすいことから、こうした研修プログラムの提案も今後必要になると考えられる。

合理的配慮の提供に当たっては、保護者との合意形成が必要となるが、本研究では、和歌山県の研究において、指導の工夫の検討の積み重ねによって検討された合理的配慮内容を、教師側から、子供の支援の必要性の説明を保護者に行うことが提案されている。こうした内容は、保護者の信頼感を醸成し、円滑な合意形成のプロセスを目指すものと考えられる。今後、このような保護者や本人との関係性を含めて、学校現場で、どのように合意形成を行うかや、そのプロセスにおける留意点などを検討する必要がある。

地域実践研究

学校における合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究
平成30年～令和元年度

研究成果報告書

研究代表者 横尾 俊

令和2年3月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>