

特別支援教育研究論文集

—令和2年度 特別支援教育研究助成事業—

研究協力：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

特別支援教育に関わる研修を通して学校の組織力を高める
「校内研修モデル」の作成に関する研究

静岡県藤枝市立藤枝中学校

教諭 古川 和史

令和3年3月

公益財団法人みずほ教育福祉財団

目次

要旨	1
第1章 研究の概要	2
第1節 研究の背景	2
1 我が国のこれまでの取組	2
2 静岡県のこれまでの取組	2
3 藤枝市のこれまでの取組	2
4 勤務校におけるこれまでの取組	3
5 研究開始時の成果と課題	3
第2節 研究の目的と意義	4
1 研究の目的	4
2 研究の意義	4
第3節 研究の方法	6
1 研究の流れ及び内容	6
第2章 研究の取組	7
第1節 「校内研修モデル（試案）」の作成	7
1 「校内研修モデル（試案）」の作成に向けた取組	7
2 「校内研修モデル（試案）」を用いた研修の取組	12
第2節 「校内研修モデル（試案）」を活用した取組の成果	17
1 「校内研修モデル（試案）」を活用した取組の結果	17
2 「校内研修モデル」の構成について	27
第3章 総合考察	28
第1節 「校内研修モデル」の汎用性と可能性	29
1 教員の意識の循環	29
2 学習活動の充実（教員の視点から）	30
3 学校の組織的な対応力の向上（管理職の視点から）	30
第2節 「校内研修モデル」の限界	31
1 時間の確保	31
2 校内外の専門機関や組織との連携の必要性	31
引用文献・参考文献	32
謝辞	33
巻末資料	34

要旨

特別支援教育は、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会に向けて、共生社会の実現への基盤となる。また、新学習指導要領(2017)においても「特別な支援の必要性」の理解を進め、互いの特徴を認め合う関係を築いていくことが求められている。

本研究では、広く小・中学校等で活用することのできる特別支援教育に関する「校内研修モデル」を作成することを目的としている。また、「校内研修モデル」を作成するまでに活用した「校内研修モデル(試案)」の実践を通して、教職員一人一人の多様な児童生徒への対応力を高め、学校の組織力を高めるために必要な要素の考察を行った。

まず、「校内研修モデル(試案)」は、「校内研修(講義・演習)→困難さへの理解を踏まえた児童生徒の実態把握及び実践→校内研修(協議)」という連続する研修の流れを設定した。また、校内研修で得た知識や理解が鮮明なうちに、意識的に実態把握を行い、気づきを次の研修場面に持ち寄ることができる2サイクル(50分×4回)での構成とした。

アンケート調査では、特別支援教育の視点を『学習上又は生活上の困難さがある児童生徒には、周囲の理解と支援が必要であり、一人一人に応じた(教員の)適切な関わりによって、その困難さが改善するかもしれない』という見方や考え方とし、指導場面等において意識しているかを調査した。この結果、指導場面において特別支援教育の視点を意識している教員が、事前、1サイクル(50分×2回)後、2サイクル後の合計3回の調査で、「いつも」「たいてい」と回答する教員の割合が回数を重ねるごとに上昇し、どの学校も意識が高まっていく傾向が見られた。また、研修後の自由記述のアンケートでは、数値の上昇の要因には、実際に子供の視点に立って疑似体験をすることや教員同士の協働によってその子供の理解を深めることがとても有効であったということが分かった。そして、教員が協働して児童生徒理解を深める過程を通して、教員自身が協働的に学ぶことの意義を実感していることが伺えた。

本「校内研修モデル(試案)」による特別支援教育に関わる研修を通して、特別支援教育に留まることのない学校の組織的な対応力の向上のために必要な要素が含まれていると考察した。これは、複雑化した課題に対する直接的なアプローチではなくても、校内組織として、予測が困難な課題に対して向き合い、対応する力として捉えることができる。また、多様な児童生徒、多様な教員集団であるからこそ、多様な子供を認め合うことのできる「児童生徒理解」が深まり、複雑化した課題に対応することのできる柔軟な「学校の組織力」として醸成されており、知識伝達型の研修から教員同士で深め合うことのできる研修への質的変換につながっていると考える。

今後は、本研究の実践を通して作成された「校内研修モデル」の更なる普及や2サイクル(50分×4回)という研修回数の工夫等の改善が課題となった。継続した実践の中で「校内研修モデル」を修正・改善していくことが必要である。

キーワード：校内研修 児童生徒理解 気づき 協働的な学び 学校の組織力

第1章 研究の概要

第1節 研究の背景

1 我が国のこれまでの取組

我が国は「障害者の権利に関する条約」を批准し、「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」である共生社会の実現を目指している。その実現のための方策として、国は「インクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進」を掲げており、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、「学校全体としての専門性の確保」が必要であると指摘している。また、新学習指導要領解説（2017）でも「学校全体の特別支援教育の体制の充実」等が必要であることが示されており、特別支援教育の一層の充実が求められている。

2 静岡県のこれまでの取組

静岡県教育委員会では、「静岡県における共生社会の構築を推進するための特別支援教育の在り方について－『共生・共育』を目指して－」（2016）において、お互いを認め思いやりという心のユニバーサルデザインの視点に立った考え方にに基づき、障害のある幼児児童生徒も障害のない幼児児童生徒も、居住する地域社会の中で、共に支え合い育つ（共生・共育）とともに、個々の教育的ニーズに応じた適切な教育を行うことを目指した施策を展開している。この「共生・共育」の理念のもと、今後の課題や取組について整理し、県下の教育の質的な充実を図っていく取組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を推進していくことにつながると考え、その実現に向け、静岡県教育委員会は藤枝市教育委員会と連携し、国立特別支援教育総合研究所に平成30年度地域実践研究員（長期派遣型）として筆者を派遣し、その成果により取組の一層の充実を図ることとした。

3 藤枝市のこれまでの取組

藤枝市においては、「授業で人を育てる」という教育理念のもと、これまで「教科の学び」と「人としての学び」の両面を柱とした授業づくりを重視してきた。これは小・中学校の教職員一人一人がこうした授業観に立ち、互いに共通理解しながら授業実践を行う中での実現を目指した取組である。そのために昭和40年代からは、「子供理解が指導の原点」として、「子供が、教材のどこを見て、何を思い考えたか、それを学級の中でどう練り合って高めるか」という視点に立ち、児童生徒を中心に据えた授業づくりに向けた取組や、多様な個性をもっている児童生徒から、考えを引き出し、それを価値付けていく授業実践を行ってきた。このように、藤枝市では児童生徒理解を基盤とした理念のもと、全ての子供にとって「安心して学べる環境」「わかりやすい授業」を目指した特別支援教育を推進している。

本市の特別支援教育に関わる通常の学級の現状としては、通常の学級に在籍する特別な教育的支援が必要な児童生徒が、年々増加傾向（市教委調査）にあり、令和元年度においては、全児童生徒数の10パーセントを超えるという結果が明らかとなっている。そこで、特別支援教育を一層

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

4 勤務校におけるこれまでの取組

筆者の勤務している中学校においても、通常の学級に在籍する特別な教育的支援が必要な児童生徒が増加傾向にある。そこで、市の方針を踏まえるとともに、通常の学級における特別な教育的支援を必要とする子供を含めた全ての子供の学びの充実を目指し、ユニバーサルデザインの考え方に基づいた実践を学校組織として取り組むことを決めた。そこで、平成28年度より藤枝UDを基本とし、学校の実態に合わせた実践ができるように教職員全体で検討、実践、改善をサイクルとして取り組んでいる。「藤枝UD」として基本的な取組をまとめ、年間を通して学校組織として取り組むことができるようにしている。このように、勤務校では「藤枝UD」の考え方に基づいた実践がこれまでも積極的に進められており、その成果として生徒からは「より集中できるようになった。」「見通しをもちやすくなった。」、教員からは「生徒が生活しやすい環境になった。」「教科担任制による板書や授業展開の違いを緩和し、生徒が安心して学びやすい環境となっている。」等の実践への成果を実感する声が挙げられている。

5 研究開始時の成果と課題

このように、静岡県及び藤枝市においては、通常の学級における特別な教育的支援を必要とする子供を含めた全ての子供の学びの充実を目指し、ユニバーサルデザインの考え方に基づいた実践を積極的に推進してきた。

一方で、藤枝UD実践校で実施した教員アンケート(2016)結果の一部において、「授業が落ち着いたのが藤枝UDの効果によるものなのか分からない。」といった藤枝UDに対する更なる理解促進や「支援を必要としている生徒を把握する。」といった一人一人に応じるという特別支援教育の理念が十分に理解されていない等の課題があることが示された。

これは、全ての児童生徒にとって、居心地や学び心地の良い環境を提供するものであるという、藤枝UDの考え方は知識として教員に周知されたものの、知識が実際の児童生徒一人一人の困難さと一致していないことが理由として考えられた。

そこで、これまで進めてきた藤枝UDの取組に対して、教員の意味付けや価値付けを行うことのできる、特別支援教育の充実に向けた理解啓発の取組が必要であり、各学校において効果的に教員の理解を促すことのできる校内研修が求められているのではないかとの課題意識のもと、研究に取り組むこととした。

第2節 研究の目的と意義

1 研究の目的

平成30年度及び令和元年度において、国立特別支援教育総合研究所が所管する地域実践研究に参画し、地域実践研究員（平成30年度は長期派遣、令和元年度は短期派遣）として、教職員の児童生徒理解の充実を促進し学校力を高める「校内研修モデル（試案）」の開発及び検証に関わる研究を行ってきた。本「校内研修モデル（試案）」は、特別支援教育コーディネーターが校内研修会を実施・運営するためのガイドブックとして活用することを想定したものであり、校内研修を通して多様な児童生徒への教員の理解を促進し、これからの学校に必要とされる組織的な対応力の向上を図ることも目的に位置付けた。具体的には、本研修に参加した教職員が、児童生徒の実態を協働的に捉え、指導や支援の在り方等について考え判断する機会を段階的に経験していくことにより、多様な児童生徒に応じた対応力だけでなく、複雑化する学校課題への組織的な対応力（組織力）を身に付けることができると考えた。

そこで本研究は、これまでの研究等で得られた知見を踏まえながら、広く小・中学校等で活用することのできる「校内研修モデル」を作成することを目的とする。また、「校内研修モデル」を作成するまでに活用した「校内研修モデル（試案）」の実践を通して、教職員一人一人の多様な児童生徒への対応力を高め、学校の組織力を高めるために必要な要素の考察を行う。

2 研究の意義

（1）特別支援教育に関わる研修

通常の学級に多様な児童生徒が在籍していることを前提とした時、「〇〇障害とは」といった講義形式の研修だけでは、教職員が講義内容に当てはまらない実態の児童生徒に出会った際にも、これまでの知識や経験を活用しながら新たな実態の児童生徒を応用的に捉えることは難しい。そこで、多様な児童生徒に対応することができる研修の在り方（教員の学びの在り方）を研究することは大きな意義があると考えられる。こうした教員の学びは、これからの時代を生きる子供たちに求められている、未知の課題にも対応することのできる力とも重なる力であり、今後の予測困難な社会にある学校に勤務する教員の資質・能力としても必要な力であると言える。

また、中学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編（2017）では、「集団指導において、障害のある生徒など一人一人の特性等に応じた必要な配慮等を行う際は、教師の理解の在り方や指導の姿勢が、学級内の生徒に大きく影響することに十分留意し、学級内において温かい人間関係づくりに努めながら、全ての生徒に『特別な支援の必要性』の理解を進め、互いの特徴を認め合い、支え合う関係を築いていくことが大切である。」¹⁾ という教員の姿勢や理解の在り方の重要性が示されている。「校内研修モデル」の実践を通して培われた、児童生徒一人一人の実態に目を向け多様な困難さへの理解を深めようとしている教員の姿は、多様性を尊重することのできる教員の姿勢そのものである。このように、今までの知識や理解を児童生徒一人一人の実態に重ね合わせ、更に深めようとする理解の在り方を「児童生徒理解に基づいた」と捉える。つまり、特別支援教育の推進するための根幹には児童生徒理解に基づいた取組が必要であると言える。

これは、静岡県の「共生・共育」、藤枝市の「授業で人を育てる」という教育理念とも関連するものであり、共生社会の実現を目指す上での基盤として、児童生徒理解を中心に据えた特別支援教育の推進だけに留まらず、全ての教育活動における質的転換につながると考える。

(2) 学校の組織力を高める

小・中学校において平成29年に告示された新学習指導要領が、本稿執筆時（令和3年1月）において、小学校では完全実施、中学校では来年度の完全実施となる。今、授業改善の視点として重要とされている「主体的・対話的で深い学び」と本「校内研修モデル」における教員の学びは、重なる要素が多くある。今回の学習指導要領の改訂に向けた議論においては、「学校の意義」や「学び」そのものについても確認された。人が学ぶという過程においては、教員自身の学びも、児童生徒と同じ過程を辿るはずであり、教員自身の「主体的・対話的で深い学び」により、これまで培ってきた様々な見方・考え方を働かせ、課題解決に当たることのできる力が多様な児童生徒に対応する教員にも求められているのではないかと考えられる。実際に、教員研修に関する課題として、「研修そのものの在り方や手法も見直し、主体的・協働的な学びの要素を含んだ研修への転換を図る必要がある」²⁾と示されている。

昨今、教育現場においては、特別支援教育に関する課題のみならず、生徒指導、外国籍、不登校等の様々な課題が混在しており、多様な課題に対応していくことのできる学校の組織力が求められている。本「校内研修モデル」を通じた教員の学びによる児童生徒理解の充実、特別支援教育の推進に留まらず、チームとしての学校における課題解決力を高めることが期待できるものであると考えている。

(3) 「校内研修モデル」の作成

全ての教師に求められる特別支援教育に関する専門性として「研修の方法については、特別支援教育に関する知識習得型の研修だけではなく、事例検討や関係機関との連携など、実際の勤務校における場面を想定した課題解決型の実践的な研修の充実が求められる。」³⁾と示されている。本「校内研修モデル」は、課題解決型の実践的な研修と合致するものである。また、校内の組織的な校内研修としての「校内研修モデル」の作成は、様々な実態の学校で活用することのできるものであると考える。

(4) 共生社会の実現に向けて

このような教員の協働に基づく相互理解や協働で培った学校の組織力は、校内において、互いの特徴を認め合い、支え合う関係を築く基盤となる。また、学級経営や授業の質を向上させるだけではなく、教員の多様性を認め合い考え合うことを大切にする姿勢は、教室において児童生徒にも伝わり、共生社会の担い手を育てることにつながると考える。近年、通常の学級における教育の充実に向けて、ユニバーサルデザインの考え方に基づく取組等が各自治体や各学校において推進されている。本「校内研修モデル」の実施により、これまでの学校での取組を振り返り、特別支援教育の目的や意義を一体として捉えることにより、特別支援教育への更なる理解の深まりや推進につながると考える。

第3節 研究の方法

1 研究の流れ及び内容

令和2年度は、これまでの平成30年度及び令和元年度の国立特別支援教育総合研究所の地域実践研究「インクルーシブ教育システムの理解啓発に関する研究」の研究の成果物として作成した「校内研修モデル（試案）」を使用して、静岡県内外の研究協力校に赴き、実践的な研究を行う予定であった。しかし、新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から、筆者が現地に赴くことや教員が集合して協働的な校内研修を行うことが困難であると判断した。

そこで、本年度は平成30年度及び令和元年度に作成した「校内研修モデル（試案）」の作成に至る経緯をまとめたり、先行研究等と関連付けたりしながら整理し、「校内研修モデル」を成案として作成することや学校の組織力についての考察を主とした。

平成30年度及び令和元年度の国立特別支援教育総合研究所の地域実践研究「インクルーシブ教育システムの理解啓発に関する研究」としての実践及び取組を次のように行った。

(1) 「校内研修モデル（試案）」の作成

学習指導要領や特別支援教育に関わる文献等から研修に必要な要素の確認を行うとともに、研究所スタッフとの協議を通して「校内研修モデル（試案）」の要素を検討し、作成した。

(2) 「校内研修モデル（試案）」を活用した取組

① 「校内研修モデル（試案）」の実施

筆者が研究協力校を訪問し、特別支援教育コーディネーターの代わりに「校内研修モデル（試案）」に基づき、校内研修を行った。また、研修中の教員の反応や研修後の反省を踏まえ、「校内研修モデル（試案）」に修正を加えた。また、将来的には、特別支援教育コーディネーターが運営役となりながら本「校内研修モデル」を活用した研修を行うことを想定していることから、特別支援教育コーディネーターが進行及び運営する際の、進行上のポイントを整理・加筆することとした。

「校内研修モデル（試案）」の実施校については藤枝市教育委員会を通して、市内の小・中学校に「校内研修モデル（試案）」の作成に対する研究協力を依頼した。

② 聞き取り調査及びアンケート調査

教員の理解の状況や校内研修を受けることによって生じた教員の理解の状況の変化を把握することで、効果的なモデルとなるよう「校内研修モデル（試案）」の加筆修正を行うことを目的とし、アンケート調査を行った。また、同様のアンケート調査を、間隔を空けながら一定期間に3回実施することにより、回答者自身が自らの意識の変化を確認したり、校内研修で学んだことをより自覚し、意識したりすることも二次的な効果として期待した。

なお、アンケート調査の倫理的配慮については、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の倫理審査委員会において承認を得た。藤枝市教育委員会から調査対象者の所属長（校長）の了解を得た後、調査対象者の教員に対して、口頭と文書での研究の趣旨について説明し、書面で調査協力の同意を得た。調査協力は任意であり、調査協力承諾後でも辞退可能であること、辞退をしても不利益を被ることは一切ないこと、個人情報の管理を厳重に行うこと等を説明した。

第2章 研究の取組

第1節 「校内研修モデル（試案）」の作成

1 「校内研修モデル（試案）」の作成に向けた取組

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

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

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

なお、ここで言う「周囲の」とは、担任だけでなく、学年や学校の教員、児童生徒等も含まれている。また、「改善するかもしれない」には、教員が適切な関わりを常に意識して自らの実践を評価・改善する必要があることや、一人一人に応じるためには、指導支援の工夫をする必要があることについての意味を含め整理したものである。

（1）教員の理解を促進するための要素の検討

教員が主体的に学び、かつ、これまでの実践を基盤としながら児童生徒一人一人の違いをより意識していく研修に必要な要素に関連した答申等の確認を表1のように行った。

表1 教員の理解を促進するための要素の確認

「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」（中央教育審議会，2015）

- ・主体的、協働的な学びの要素
- ・知識を有機的に結び付け構造化
- ・多様な専門性をもつ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力の醸成

「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気付き、支え、つなぐために～」（文部科学省，2017）

- ・自身の学級に教育上特別の支援を必要とする児童等が在籍していることを常に想定
- ・児童等のつまずきや困難な状況等の背景を正しく把握
- ・適切な指導や必要な支援につなげていく力
- ・学校組織を活用し、児童等のつまずきを早期に発見
- ・児童等に、障害の可能性が考えられる場合は、通常の学級の担任・教科担任は、決して一人で抱え込まない

これらを踏まえ、合理的配慮と基礎的環境整備の関係⁴⁾を基にして、国立特別支援教育総合研究所スタッフと筆者により次のような協議を行った。

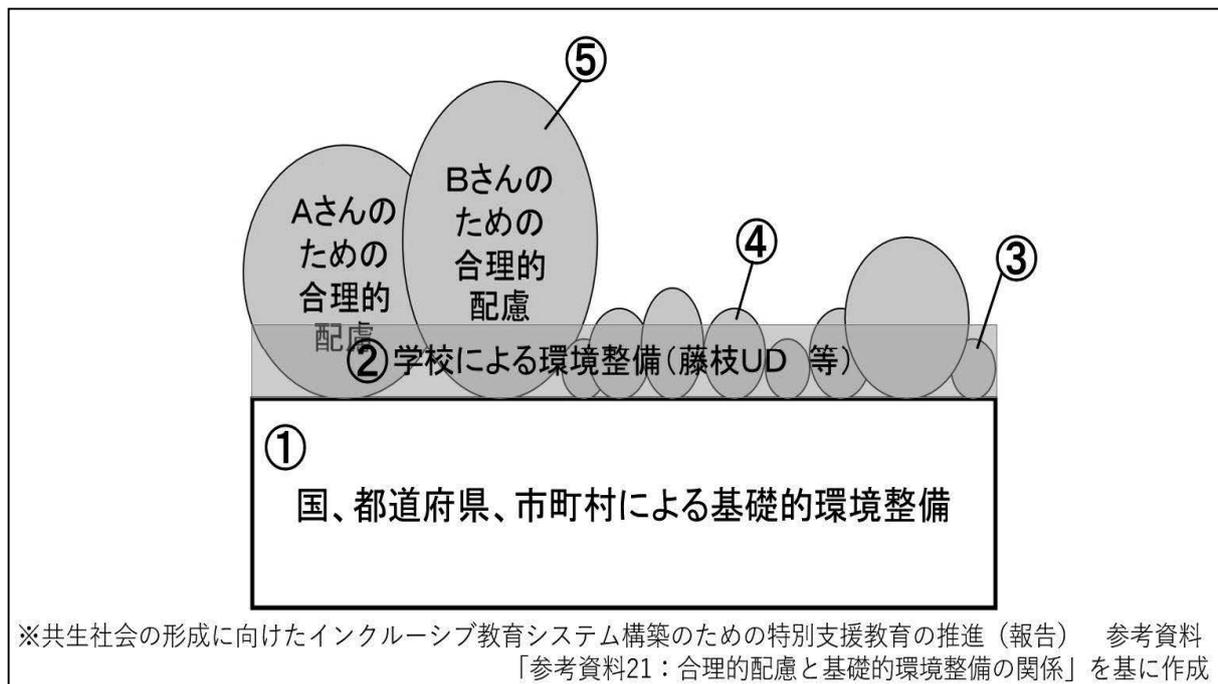


図1 協議図

まず、研修を受けたり、取組を実践したりしているはずの教員の研修成果が何故「知識」に留まり、児童生徒理解に基づいた活用へと促されないのかについて考察した（図1）。図1は、多様な困難さのある児童生徒が学校の基礎的環境整備のもと、学校集団等の中で生活を送ったり、学習を行ったりしている状態をイメージして図示したものである。ここでは、まず一人一人困難さが異なり、多くの支援を必要とする子供から、少ない支援で十分な子供までスペクトラムとして捉えることを確認した。そして、藤枝UDの取組は、県や市の基礎的環境整備（図中①）の上に、土台として積み上げられ（図中②）、多様な困難さに対応することのできる取組となっているものと捉えた。このとき、学校の中には藤枝UDによって、困難さが見えなくなってしまう子供（図中③）、あと少しの支援が必要で困難さが見えにくくなっている子供（図中④）、更なる支援が必要な子供（図中⑤）等の実態があることを確認しながら図に表わした。様々な困難さの児童生徒に対して、藤枝UDという取組により、基礎的環境としての土台を高めることはとても重要なことであるが、その一方で、「藤枝UD」という形に捉われてしまい、本来必要な一人一人の実態（特性やニーズ）に対して教員の意識が薄くなってしまっている現状があるのではないかと考察した。つまり、藤枝UDの取組という「形」で一括りにして全校的に特別支援教育が推進されているが、本来の児童生徒一人一人の困難さに目を向けるための理解啓発の取組（研修）が必要なのではないかと整理した。そこで、「藤枝UD」と「多様な困難さ」の双方を関連付け意味付け、価値付けする研修を行うことで、多様な困難さの理解を通して一人一人の実態に応じるといふ特別支援教育の理解も促進されるのではないかと考えた。

(2) 学校の取組状況の違いへの対応

次に、校内研修における教員の学び方や研修の在り方について分析した(図2)。前述の通り、児童生徒一人一人の実態に応じる意識を高めることを中心に、どのように研修内容と研修内容とをつなげればより理解は深まるのか、教員が既に有している「知識」を研修内容とどのように結び付ければ、より教員の資質・能力を高めることができるのか、教員が研修に課題意識をもち、意欲的に参加するためには、どのようなタイミングで問題提起や投げ掛けが必要なのか等について検討した。また、子供の姿と向き合うことを中心に据えながら、教員の学びが次の学びへと繋げ深めていくことのできる研修の流れを検討したり、1回の研修と研修の間の期間設定や教員の負担感の少ない時間設定等について検討したりした。



図2 教員の学び方や研修の在り方の分析

「校内研修モデル(試案)」は学校のこれまでの取組状況等によって、藤枝UDに対するこれまでの取組の状況や教員の特別支援教育に対する意識も異なることから、画一的なモデルではなく、学校の実態に即した内容を選択できるような工夫が必要であると考えた。そこで、事前に聞き取り調査を行い、特別支援教育に関わる体制整備の状況や教員の意識等に関わる情報を得ることによって、1回の研修の内容や構成に変更を加え、パターン化することにより、学校の状況に応じた研修内容や組み立て、効果的な構成となるよう表2のように実態を分類することとした。

表2 学校の状況に応じた研修内容の組み立て

【パターン1】藤枝UD等に積極的に取り組んできた学校

今まで積極的に取り組んできた藤枝UDを、児童生徒理解の充実から捉え直すことで更に意味付け、価値付けができるように構成する。特に今まで取り組んできたことが分かる写真や資料を活用する。

【パターン2】藤枝UD等に取り組み始めた、または、これから取り組む学校

今取り組んでいることやこれから本格的に取り組む藤枝UDに対して、児童生徒理解の充実から意味付け、価値付けをすることで双方の推進を図る構成とする。

【パターン3】藤枝UDを知らない、または、取り組んでいない学校

児童生徒理解の充実から、藤枝UDの趣旨を紹介し、価値付けを行うことで児童生徒の多様な困難さに対応する構成とする。

このような、図1、2に示した事前の検討を通して、各学級には多様な児童生徒が在籍してい

ることや特別支援教育に関わる校内研修の内容がどの教員にとっても実感を得られるものであることが重要であり、単なる特別支援教育の「知識」を得るだけでなく授業実践の中でも感じ取ることのできる内容を取り入れることとした。

(3) 「校内研修モデル（試案）」の原案作成

単に特別支援教育に関わる「知識」を得るだけの校内研修ではなく、そこで得られた知識や理解と実際の子供の姿を教員自身が重ね合わせて思考・判断・表現しながらより深く理解することができるよう、「特別支援教育に関わるこれまでの学校の取組に対する理解の状況確認」「児童生徒の困難さに対する理解」「児童生徒の困難さをより意識した実態把握及び実践」「実践を通して感じたり気付いたりしたことについての協議」「協議後の更なる実践」を一体とした研修の全体像を考察した。更に、実感を伴って困難さを理解すること、実態把握をすることや理解と実態把握を教員同士が協働的に確認することで、その知識や理解が練り上げられ、更なる理解の深化につながる考えた。そこで「校内研修モデル（試案）」の構成を図3のように考えた。

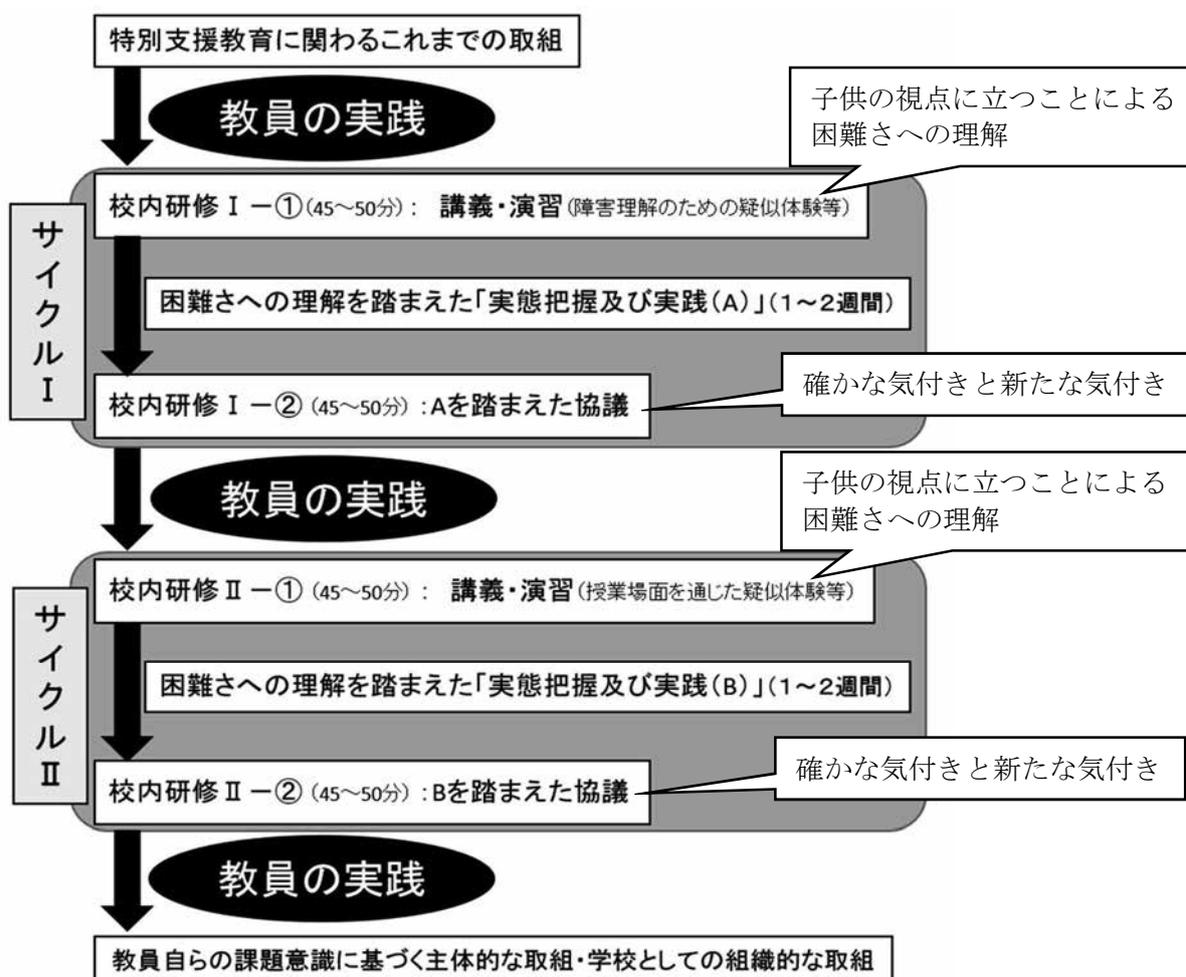


図3 校内研修モデル（試案）の構成

「校内研修（講義・演習）→困難さへの理解を踏まえた児童生徒の実態把握及び実践→校内研修（協議）」という教員にとって最も意識の高い授業実践を「かすがい」とした連続する研修の流れ

を設定することで、教員の日常的な指導場面と校内研修の内容相互の関連付けにより教員の意識が循環し、効果的に教員の理解が促されると考えた。また、1回の研修時間については、教員の負担感を伴わない1単位時間相当（45～50分間）の研修とした。更に、研修と研修の間の実態把握及び実践を行う期間は1～2週間程度として、校内研修で得た知識や理解が鮮明なうちに、意識的に実態把握を行い、気づきを次の研修場に持ち寄ることができるよう期間設定した（サイクルⅠ）。また、これらの過程で得られた意識をより確かなものとするため、より実践に近付けた内容と構成による過程を繰り返すこととした（サイクルⅡ）。このように同様の内容で、なおかつ、より実践的内容として構成された校内研修の過程を2回目として繰り返すことによって児童生徒の困難さに対する教員の理解が一層促進されると考えた。また、こうして得られた研修効果は校内研修という特定の場に留まることなく、当該校の日常的な教員間の情報共有の在り方や児童生徒の関わり方、教員による課題解決力につながり、学校の組織的な力として循環していくことも期待できると考えた。

更に、校内研修Ⅰ－①から校内研修Ⅱ－②までの内容構成を表3のように考案した。

表3 校内研修の内容構成

<p>子供の視点に立つことによる困難さへの理解【校内研修Ⅰ－①、Ⅱ－①】</p> <p>これまでの学校の取組を想起することで、「藤枝UDはなぜ必要なのか」「なぜ藤枝UDに取り組んでいるのか」と振り返りを行ったり、児童生徒の多様な困難さへ自らの理解を問い直したりすることで、これまで取り組んできた藤枝UDに対する意味付け、価値付けがより推進されたと考える。そこで、研修の内容に「子供の視点に立つ」機会を設定することを通して、これまでの特別支援教育について自らの実践を問い直すことにより、「困難さ」への理解をこれまでよりも確かなものにする事とした。</p>
<p>困難さへの理解を踏まえた実態把握及び実践</p> <p>教員が多様な困難さを理解するためには、身に付けた知識を実践の場面において実際の子供の姿と重ね合わせながら実態把握をすることが重要である。「今までの理解は正しかったのだろうか」、「もしかしたら、体験した困難さはこの児童生徒にも当てはまるのではないか」と習得した知識と実際の子供の姿を重ねて困難さに「気付く」ことが重要であり、その「気づき」が児童生徒理解を更に深めるものになると考えた。</p>
<p>確かな気づきと新たな気づき【校内研修Ⅰ－②、Ⅱ－②】</p> <p>児童生徒の困難さは気づきやすいものから気づきにくいものまで濃淡がある。そこで、一人の教員の小さな「気づき」を、多くの教員の見方や考え方で確認し合うことで、より確かな気づきにつなげたり、新たな気づきにつなげたりすることが重要である。そのためには、実際に指導している児童生徒の姿について教員同士で同じ視点（特別支援教育の視点）により情報共有を行う協議を設定することがより効果的であると考えた。そして、全体で共有した情報を基に、日常の実態把握や児童生徒との関わりで生かすことを想定している。</p> <p>また、校内研修Ⅰ－②では、教員の「気づき」の情報共有による実態把握までを中心的に話題にし、校内研修Ⅱ－②では、実態把握を深めるとともに、具体的な指導支援まで考える等の段階を踏んだ過程により理解啓発を行うこととした。</p>

2 「校内研修モデル（試案）」を用いた研修の取組

(1) 平成 30 年度の取組

藤枝市教育委員会から、これまで積極的に特別支援教育に取り組んできた中学校を含む学区の小・中学校（小学校3校、中学校1校）が推薦された。校種や学校の実状の異なる4校において「校内研修モデル（試案）」に基づく校内研修を実施することで改善のための様々なポイントを得ることができ、多様な学校の実状に合わせた柔軟な校内研修モデルの開発・提案につなげることができると考えた。

研究協力校と日程を調整し、聞き取り調査、校内研修、アンケート調査の時期や回数を検討した。表4は、実施した研修についてまとめたものである。

なお、校内研修の実施については、研究協力校の予定を優先し、可能な範囲で実施したため、学校によって行った回数に差が生じている。

表4 平成30年度研究協力校の実践

		A 小学校	B 小学校	C 小学校	D 中学校
受講者数		17人	26人	7人	29人
聞き取り調査実施日		9月18日	8月29日	9月7日	9月6日
研修実施日	I-①	10月24日	9月5日	10月15日	9月20日
	I-②		9月19日	10月29日	9月28日
	II-①				10月9日
	II-②				10月16日
研修実施者		筆者	筆者	筆者	筆者
アンケート調査実施日	1回目	10月24日 (研修前)	9月5日 (研修前)	10月15日 (研修前)	9月20日 (研修前)
	2回目	11月 5日～9日	9月 25日～28日	11月 5日～9日	10月9日 (研修前)
	3回目	11月 19日～22日	10月 15日～19日	11月 19日～22日	10月 22日～26日

① 聞き取り調査の「校内研修モデル（試案）」への反映

聞き取り調査では、表5の内容について、管理職及び特別支援教育コーディネーターを対象に半構造化面接を実施した。

表5 聞き取り調査内容項目

対象	内容
管理職	<ul style="list-style-type: none"> ・学校経営における特別支援教育の位置付けについて ・特別支援教育に関わる組織的な取組について

特別支援教育 コーディネー ター	<ul style="list-style-type: none"> ・特別支援教育に関わる校内研修の実施状況について ・通常の学級における特別支援の対象と思われる児童生徒の在籍状況について ・校内研修を効果的に進めるための教員のグループ編成の方法について
------------------------	---

そして、聞き取り調査の結果によって、各学校における取組の共通点や工夫から、「校内研修モデル（試案）」に表6の要素を取り入れることが可能であると考えた。

表6 「校内研修モデル（試案）」に取り入れた要素

研修	内容
校内研修 I-①	<p>学校のこれまでの取組状況（藤枝UD等）による導入やまとめの工夫</p> <p>「校内研修モデル（試案）」における位置付けとして、A小学校及びD中学校は、これまで藤枝UDに積極的に取り組んできた学校として、B小学校及びC小学校は最近藤枝UDに取り組み始めた、または、これから取り組む学校と捉えて校内研修を実践した。また、研修における説明においては、全ての学校において掲げられているそれぞれの学校経営目標から言葉を引用したり、関連する言葉に置き換えて説明したりする場面を意図的に作るように工夫し、「校内研修モデル（試案）」と学校経営・運営が一体であることについて教員への意識付けを図った。更に、本年度特別支援教育に関する校内研修を行ってきた学校については、既に行った研修で扱われた内容や言葉についても可能な限り説明に取り入れるよう工夫した。</p>
	<p>疑似体験の内容</p> <p>特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態として、「学力不振」「対人関係」「飛び出し」等が多く挙げられた。そこで、疑似体験には、「理解すること」「書くということ」「衝動性」「困難さが継続すること」に関わるものを取り入れた。また、学力不振にも「理解すること」「衝動性」等の困難さによって生じている可能性が考えられることについても触れることとした。児童生徒の表面的に見られている様々な行動と背景に困難さとを関連付けて疑似体験できるよう内容を工夫した。また、児童生徒の行動の背景には困難さが継続することによる二次的な障害としての状態も考えられることから、今までの理解や関わり方が適切であったのか、自らの実践やこれまでの捉え方を想起する機会を設けて、内容や構成を工夫することとした。</p>
	<p>学級（学校）に在籍する児童生徒をイメージ</p> <p>自身が担当している学校（学級）に困難さのある児童生徒が在籍しているか、実際の児童生徒の姿を想起することで、通常の学級に困難さのある児童生徒が在籍していることを確認することとした。</p> <p>また、通常の学級には特別な教育的支援を必要とする児童生徒が6.5パーセント程度在籍しているという結果を踏まえ、自校のどの学級にも同様の児童生徒が在籍している可能性があることを指摘されている⁵⁾ことや藤枝市が行った調査結果も併せて示すことによって、特別な支援が必要な児童生徒が学級に在籍している可能性をより身近に感じることができると考えた。</p>

校内研修
I-②

連携を意識した情報共有

各学校の通常の学級においては、困難さのある児童生徒への対応へ苦慮していることが分かった。特に、通常の学級における特別支援教育は重要であると考えているものの、集団の中の個に対して指導支援がしきれないという声も挙がった。そこで、藤枝UDによる基礎的環境整備で児童生徒の困難さに全て対応できるものではなく、一人一人に応じた指導支援の充実を考えなければならないこと、学校組織として教員同士が連携することの意義や良さを感じ取ることのできる内容を考える必要があると考えた。そこで、「校内研修モデル（試案）」には、教員同士の協議の場を通じた協働的な活動や情報共有により実態把握を深めていく活動を設定することとした。また、多様な実態の児童生徒に適切に対応するという事は、教員一人で抱え込むことではないことについて意識付ける必要があると考えた。

そこで、協議場面では、お互いの実態把握を積極的に伝え、考えを共有していくことができるよう、情報共有シート（図4）を作成し、活用することとした。この

シートは、適切な実態把握を行うための視点を示した実態把握シート⁶⁾を参考に作成した。「学習」「生活」「人との関わり」「その他（家庭や学校外の情報等）」に分類してより多面的に、また、KJ法を用いて青い付箋には長所、頑張っている点等、赤い付箋には短所、頑張りたい点、課題となる点等を記載して共有を行っていくことで多

協議者：	
【学習】	【生活】
【人との関わり】	【その他（家庭や学校外の情報等）】

図4 情報共有シート

角的に実態把握をすることをねらった。これは、児童生徒の実態把握を深めるとともに、研修を通して青い付箋を活用した長所活用型指導へとつなげることもねらいとしている。通常の学級の教員は集団の中における個への支援の在り方に苦慮している。だからこそ、教員間で連携することに加え、児童生徒の良い面に目を向けることは、実態を捉え直し、指導支援の工夫につなげるためには必要なことであると考えた。

協議では、グループによる情報共有を通して、児童生徒への「気づき」を広げ、実態把握を深めていくことをねらいとした。校内研修I-①で「困難さへの気づき」が意識化され、実際の児童生徒の姿と重ね合わせて実態把握や実践を行っていた。そこで得られた「実態把握や実践の振り返り」として児童生徒の実態についての情報共有をすることで、「実態把握や実践の新たな気づき」へとつなげる構成とした。そのため、実態把握や実践の期間を経て捉えた「気づき」を以下のような流れで確認していくこととした。

①「気付き」の確認（個人）

実態把握及び実践の期間で気付いた児童生徒の様子を手元の資料に書き出し、困難さがある（かもしれない）児童生徒への「気付き」を自身で確認する（図5）。

②「気付き」の共有化（グループ）

個人で確認した児童生徒の「気付き」をグループ内で伝え合い、情報共有する（図6）。

③「気付き」の深化（グループ）

共有された児童生徒の中から、焦点化する1名を決めて情報共有シートを使用した協議を行う（図7）。

④「気付き」の全体化（全体発表）

共有された情報を全体に発表し、他のグループからの感想等から今後の実態把握や指導支援の実際につなげる（図8）。

①「気付き」の確認（個人）

●困難さがある（かもしれない）子どもの様子

名前	様子（いつ、どこで、どうした）

※簡潔に記入

図5 「気付き」の確認

②「気付き」の共有化（グループ）

記入した、子どもの実態をグループの中で発表し、「気付き」を共有する。

名前	様子（いつ、どこで、どうした）

【ポイント】
一人1分程度で記述した情報を伝える。
※「気付き」の事実のみを伝えて共有する

図6 「気付き」の共有化

③「気付き」の深化（グループ）

①グループで、情報共有する子どもを1人決める。
②全員でその子どもについて知っている情報を書き出す。
③グループで情報を共有する。
+その中でさらに知りたい情報があれば、聞く。

よい行動 プラスの行動 等	子どもの困難さ、苦手さを感じた行動 マイナスの行動 等
---------------------	-----------------------------------

図7 「気付き」の深化

④「気付き」の全体化（全体発表）

【発表する先生】
・グループで話し合った内容を、共有しましょう。
→その子どもの情報について、グループで共有化した内容について要点を伝えてください。

【他のグループの先生】
・その子どもを、今後自分も支援するつもりで聴きましょう。
・自分が担当しているクラスにも似たような子どもがいないか？という意識をもって聴きましょう

図8 「気付き」の全体化

校内研修
II-①

ICT 機器の活用

研究協力校においては、全ての通常の学級にプロジェクター、実物投影機等が配備され、ICT 機器の活用が本格的にスタートして2年目となる。どの学校においても、ICT 機器の活用が特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対して効果的であると考えることから、実際の指導場面をより身近に感じられるよう、研修会場

	を教室とし、具体的な児童生徒の困難さをプロジェクターで投影したり、視覚支援の必要性を確認したり、現在行っている工夫点を評価したりすることで、教員のより実践的な理解につながると考えた。
校内研修 Ⅱ－②	<p>藤枝 UD の取組の価値を児童生徒に伝える</p> <p>藤枝 UD を積極的に取り組んできた学校の夏季校内研修では、藤枝 UD の実践から見直しを行った。本研修における発表の中には、「なぜ、UD の取組をしているのか生徒に語ることも大切である。」と、児童生徒の多様性を大切にするという記載があった。このことは、藤枝 UD という取組を特別な教育的支援を必要としている児童生徒の存在を通して周囲の児童生徒に向けた理解啓発になっていると感じた。本研修における「特別支援教育の視点による児童生徒理解の充実」は、まさにそうした教員の姿につながるものであると考え、児童生徒に価値を伝えることの大切さについても研修の中で問題提起を行うこととした。</p>
校内研修 Ⅰ－② 及び Ⅱ－②	<p>協議におけるグループ編制について</p> <p>実態把握を深めることのできるより活発な協議とするためには、情報共有する児童生徒の顔と名前がある程度一致していたり、思い浮かべたりすることが可能なグループ編制のもと、協議を進めることが効果的である。そこで、事前の聞き取り調査等も参考としながら、学年単位を基本として、授業の担当や関わりの多い学年等の学校の実態に応じたグループを編制するとともに、協議を活発に進めることのできる5～6人程度のグループとすることとした。特に小学校においては、学年以外の児童についての顔と名前の一致が難しいことが考えられ、ペア学年や低学年、中学年、高学年の編成等のように学校の実態に応じて対応する必要がある。</p>

(2) 令和元年度の取組

平成30年度の地域実践研究において、教員が実際の児童生徒の多様性に気付き、互いの気付きを共有する中で、課題解決力を高める研修として「校内研修モデル（試案）」を開発した。

「校内研修モデル（試案）」では、校内の特別支援教育コーディネーター等が研修を運営できるように開発された。そこで、D 中学校では特別支援学級担任（小学校の通常の学級担任の経験がある20代）、E 中学校では地域実践研究員によって運営し、運営上の感想や参加者の反応からスライドや口述の修正を検討することとした。

令和元年度は、中学校2校において、2サイクル（50分×4回）の研修を行い、事前・事後のアンケート調査（巻末資料7）により意識の変化を検証することとした。

研究協力校のD中学校、E中学校の通常の学級の特別支援教育の充実に向けたこれまでの取組、「校内研修モデル（試案）」の実施やアンケート調査の時期等は、以下の表7の通りである。

表 7 令和元年度研究協力校の実践

		D 中学校	E 中学校
受講者数		8 (22)	15
研修実施日	I-①	7月10日	6月5日
	I-②	8月5日	6月18日
	II-①	8月28日	8月5日
	II-②	9月11日	9月4日
研修実施者		校内特別支援学級担任	筆者
調査実施日 アンケート	1回目	7月10日 (研修前)	5月29日頃
	2回目	8月10日頃	7月11日頃
	3回目	9月25日頃	9月19日頃

(注1) 回によって受講者数が異なるため、最少人数を表示

(注2) D 中学校においては、昨年度受講した教員は、アンケート調査（3回目）のみ実施したため、カッコ内はその数値も含む

第2節 「校内研修モデル（試案）」を活用した取組の成果

1 「校内研修モデル（試案）」を活用した取組の結果

(1) 「校内研修モデル（試案）」を活用した取組に関すること

筆者が実践した「校内研修モデル（試案）」の実践と研修の様子について表8から表11にまとめた。

表 8 校内研修 I-①【疑似体験】

実施校：A 小学校、B 小学校、C 小学校、D 中学校、E 中学校
<p>C 小学校及びD 中学校では、藤枝 UD に対して積極的に取り組んできた学校と捉え、導入では今までの取組に対して価値付けられるよう評価した。そして、その取組を再度子供の視点で捉えることを伝えた上で、疑似体験を行った。疑似体験を通して感じた児童生徒の困難さへの理解や捉え直しを基に、藤枝 UD の取組は何のために行っていたのかについて改めて問題提起し、研修後の実践へと意識付けるように工夫した。</p> <p>A 小学校及び B 小学校では、研修の導入段階で指導している学級に困難さのある児童生徒が在籍しているか質問し、児童生徒の姿を具体的にイメージするように促した。そして、イメージした子供の困難さを「子供の視点」で捉えることを伝え、疑似体験へと移行した。疑似体験を通して感じた児童生徒の困難さへの理解や捉え直しを基に、取り組み始めている藤枝 UD は何のためのものなのかを問い掛け、研修後の実態把握へと意識を向けるように工夫した。</p> <p>疑似体験では、困難さを知ることに加えて困難さが継続している児童生徒の心理を知ingことを「子供の視点に立つ」こととして捉え、二次的な障害についても取り扱うことで、これまで</p>

<p>の児童生徒の困難さに対する理解、実態把握や関わりが適切であったのかを問い直す機会となると考えて構成した。</p> <p>まとめでは、困難さを問い直すことができたことで終わりではなく、その理解を児童生徒の姿と重ね合わせ、実態を捉え直してみるように問い掛けて、次の協議へのつながりを意図して伝える工夫をした。</p>	
<p>研修の様子</p> <p>○：研修のねらいに せまる様子</p> <p>●：改善点</p>	<p>○疑似体験を通して、思い通りにできないことやあきらめる様子等から困難さについて実感を伴って理解している姿が見られた。</p> <p>○参加者同士が感想を言葉にしたり、態度に表わしたりすることで児童生徒の困難さによる気持ちを共感する様子が見られた。</p> <p>○自然と周囲の人の様子を伺い、教員同士の会話（気付きの共有化）が発生していた。</p> <p>●進行者が淡々と進行してしまうことで、参加者の会話や表情が減ってしまった。</p> <p>●進行者の方を向いて座る講義形式の環境では、体験している人同士の表情を伺うことが難しい環境になってしまった。</p>
<p>進行上の工夫・改善</p>	<p>・進行者と参加者との1対1のやりとりに留まらず、一人の発言を全体化したり参加者同士で交換したりすることによって、体験によって得られるそれぞれの実感を共有化したり、共感したりすることができるように意識する。</p> <p>・参加者が主体的に研修に取り組むことができるように、参加者への積極的な言葉掛けや参加者のつぶやきを全体に広げる。</p> <p>・研修の際の座席配置は、スクール形式ではなく、参加者同士の顔が見える「ロの字型」「Tの字型」等の配置にすることで、発言がしやすくなったり、相手の表情を確認し共感しやすくなったりする。</p>

表9 校内研修Ⅰ－②【協議】

<p>実施校：B小学校、C小学校、D中学校、E中学校</p> <p>C小学校及びD中学校では、研修の終わりに今までの藤枝UD等の取組について問い直し、「誰のために行っていたのか」「何のためのものなのか」がこれまでと変化したかを問う構成とした。そして、基礎的環境整備としての価値付けを行った。</p> <p>B小学校では、これから本格的に取り組もうとしている藤枝UD等が目指している効果の確認を促したり、組織として取り組んだりすることへの意識付けを行った。</p>	
<p>研修の様子</p> <p>○：研修のねらいに せまる様子</p> <p>●：改善点</p>	<p>○発表者以外の参加者も児童生徒の様子を思い浮かべて聞いたり、メモを取ったりしている様子が伺えた。</p> <p>○赤い付箋が多くなった時に、青い付箋を探そうという促しが自然とあった。</p> <p>○授業を担当している教員が、担任が知らない様子を挙げていた。</p>

	<p>○付箋を貼る際に同様の内容の付箋を重ねていくことで、その情報がより確かなものとして捉えていた。</p> <p>○兄弟姉妹関係を知っている教員がグループ内にいたことで、子供の背景等にも目を向けた話し合いが行われていた。</p> <p>○情緒的な安定のために指導をしていないという情報に対して、「甘やかせ」ではないかという意見があり、その意見から実態を更に見極め、どのように指導支援していくかを考えていた。</p> <p>●グループを配慮したものの、特定の児童生徒（特に目立たない）については顔と名前が一致せず、協議の時間が削られた。</p> <p>●グループ協議のやり方の説明に時間がかかり、協議の時間を十分に確保することができなかった。</p>
進行上の工夫・改善	<ul style="list-style-type: none"> ・事前にグループを決め、効果的な座席配置にした。 ・グルーピングについては、各学校に任せ、できる限り情報共有がしやすい構成（学年、ペア学年、授業の担当等）とし、研修開始時にはグループによる座席配置とした。 ・事前に児童生徒の写真を用意した。 ・情報共有シートの完成（ゴール）を例として写真で示した。 ・普段話題に挙がりにくい児童生徒を取り上げることも促した。 ・よく話題に挙がる子供については情報を共有しやすいが、普段話題にあまり挙がらない子供の情報交換についても促す。情報が少なかった子供についても校内研修Ⅱ－②の協議につながる投げ掛けを行った。 ・協議の内容が、障害の有無に関わらず一人一人の困難さに寄り添っていたことを価値付けた。 ・専門的な知識のある先生の実態把握やその子供のことに対する質問を大切にした。 ・普段意識していない児童生徒が対象生徒として選ばれる可能性がある。その場合には、その子供を知るために必要な情報を質問し、具体的な姿をイメージできるように促した。

表 10 校内研修Ⅱ－①【疑似体験】

<p>実施校：D 中学校、E 中学校</p> <p>疑似体験では、授業を受けている児童生徒が困難さによってどのように感じながら授業を受けているのかについて授業場面を想定した体験を行うこととした。実際の授業を事前に録画し、児童生徒の困難さをイメージして加工した音声を、スライドとともに流すことにより、参加者は視覚情報と聴覚情報の重要さに気付き、考え、困難さへの理解を深めるとともに、藤枝UDに対する意味付けや価値付けを行うことをねらいとした。</p>
--

研修の様子 ○：研修のねらいに せまる様子 ●：改善点	○より日々の授業を子供の視点で捉えようとする姿勢が見られた。 ○日々の授業が多く雑音の中で行われていることを再確認することができ、聴覚情報の調整や視覚情報の支援の必要性を再確認できた。 ●音声が小さく、何を言っているのか聞き取ることのできない教員がいた。
進行上の工夫・改善	<ul style="list-style-type: none"> ・実際の授業の行われる教室で、教員は児童生徒の机を使用して授業形式で研修を行った。 ・実際の授業の音声を使用した。 ・支援として ICT 機器を活用している様子を取り上げ、ICT 機器の活用についても関連付けて伝えた。 ・校内研修Ⅱ－②の予告をして、前回グループで共有した児童生徒の実態把握を意識するように促した。

表 11 校内研修Ⅱ－②【協議】

実施校：D 中学校、E 中学校	
協議では、児童生徒の困難さに関わる情報共有に留まらず、今後の指導支援の方策を考えることをねらいとした。研修は校内研修Ⅰ－②の流れを採用し、グループ協議の時間に重点を置いた。	
研修の様子 ○：研修のねらいに せまる様子 ●：改善点	○校内研修Ⅰ－②と同様の流れにしたことにより、参加者が見通しをもつことができ、スムーズに協議を進行することができた。 ○校内研修Ⅰ－②と同様のグルーピングにしたことにより、活発な意見交換をすることができた。 ●児童生徒の支援を考える際に、情報が少なくアプローチの方法に戸惑ってしまっているグループがあった。
進行上の工夫・改善	<ul style="list-style-type: none"> ・情報共有だけでなく、具体的な支援の方法や内容を検討した。 ・協議の時間を確保するため、できるだけグループ毎に進行することとした。 ・児童生徒理解に基づいた教員の姿勢とともに、藤枝 UD の意義を生徒に伝える良さを価値付けた。

(2) アンケート調査の実施と結果に関すること

アンケート調査対象者は研修に参加している教員（管理職を除く）を対象として、合計 3 回実施した。但し、実施期間については研修による変化を把握するために、校内研修Ⅰ－①実施前に 1 回、事後アンケートとして 2 回実施した。また、校内研修の実施回数に差に関わらず、一定の期間を設定して 3 回行った。ここで、2 回目以降のアンケートについては、事前に前回のアンケートがあることで数値が左右されることを避けるため、アンケート実施後に返却し、自身の意識の変化を把握するものとした。

アンケート調査の内容について、巻末資料7に示されており、図9は質問項目のみ抜粋したものである。また、学校によっては校内研修の時間の確保も難しいという状況もあることから、校内研修の冒頭の5分で回答することができるように、内容を精選し、情報共有と日常的な指導場面に関することに絞ることとした。

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

①あなたが参加している会議を教えてください。

②児童生徒の実態把握又は指導方針についての話題が挙がりましたか。

③話題に対して、あなたは「特別支援教育の視点[※]」を用いながら、聞いたり、考えたり、判断したり、発言したりしましたか。(聞く、考える、判断する、発言する、のいずれかがあれば○)

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

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

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

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

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

学習上又は生活上において困難さがある児童生徒の様子	指導・支援の工夫

図9 アンケート調査の質問項目

「会議やその他の時間における児童生徒に関わる職員間の話題（実態把握又は指導方針について話題となったもの）において、『特別支援教育の視点』を用いて、聞いたり、考えたり、判断したり、発言したりしたか。」という設問に対し、「はい」と回答した教員の学校別結果は以下のようになった（図10～図13）。

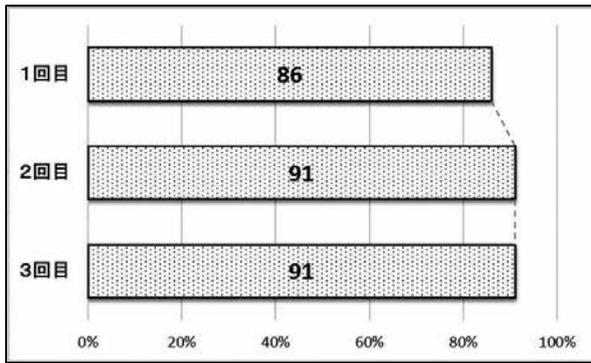


図10 A小学校（平成30年度）

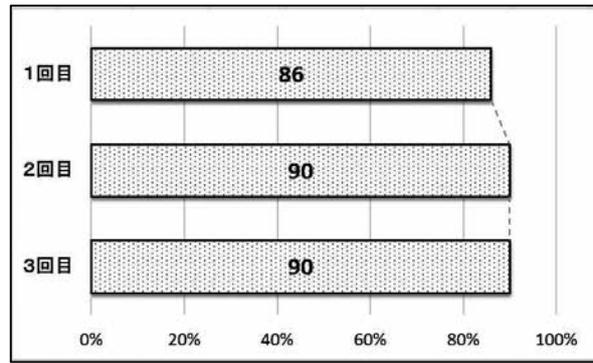


図11 B小学校（平成30年度）

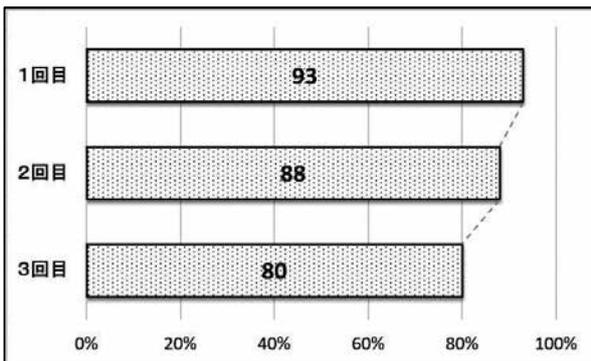


図12 C小学校（平成30年度）

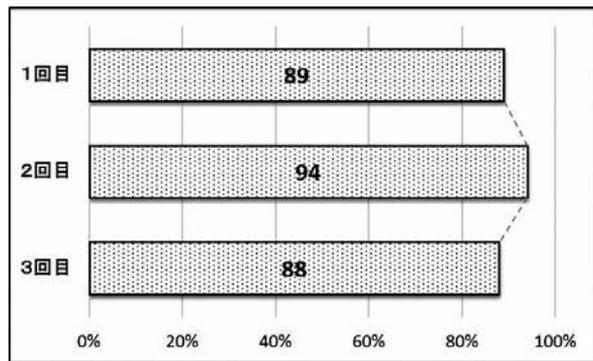


図13 D中学校（平成30年度）

校内研修前から「特別支援教育の視点」を意識して情報共有をしていることが分かる。若干の増減があるものの全ての学校で80パーセント以上の高い数値を示している。また、本研修を受ける前からも「特別支援教育の視点」を意識して情報共有をしていたことが伺えた。

「学習上又は生活上の困難さがある児童生徒への日常的な指導場面において、『特別支援教育の視点』を意識しているか。」という設問に対し、「いつも」「たいてい」「ときどき」「特にしない」と回答した教員の学校別結果は以下ようになった。なお、四捨五入のため、合計が100パーセントにならない場合がある。

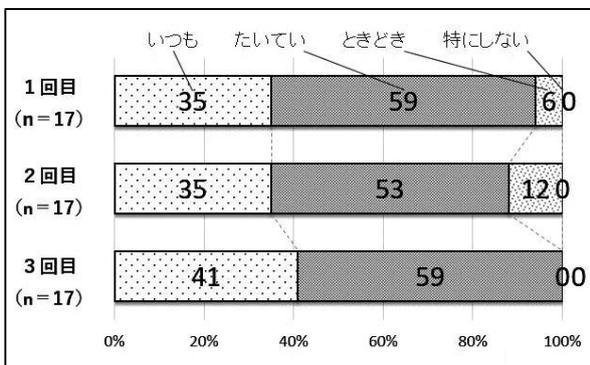


図14 A小学校（平成30年度）

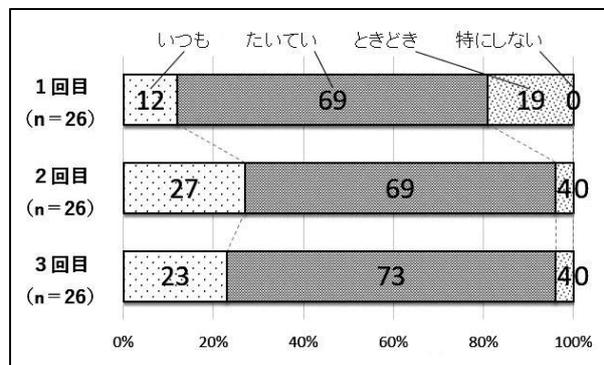


図15 B小学校（平成30年度）

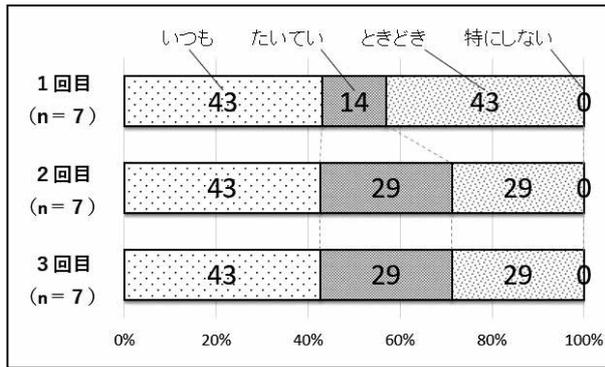


図 16 C 小学校（平成 30 年度）

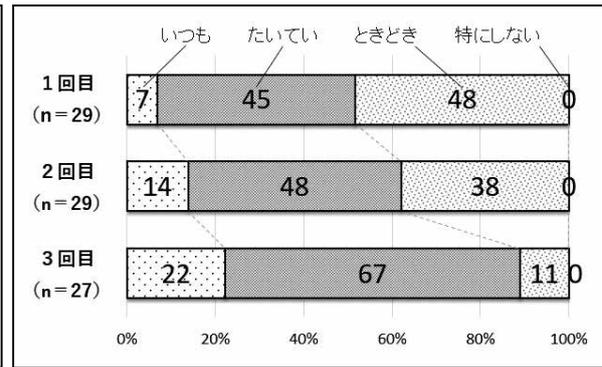


図 17 D 中学校（平成 30 年度）

校内研修後に今までよりも「特別支援教育の視点」を意識した関わりが増加傾向にある。特に、サイクルⅠとサイクルⅡを実施したD中学校においては、「いつも」「たいてい」と回答する割合の合計の増加が研修を重ねるごとに顕著である。

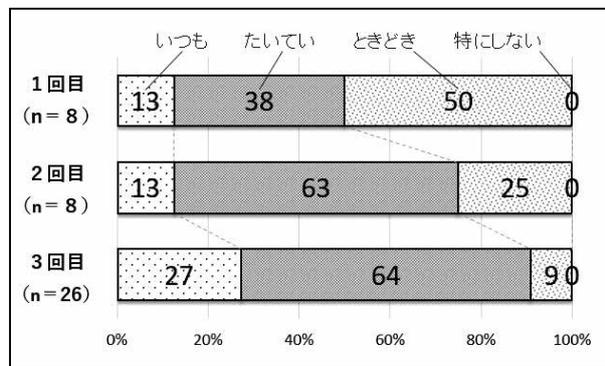


図 18 D 中学校（令和元年度）

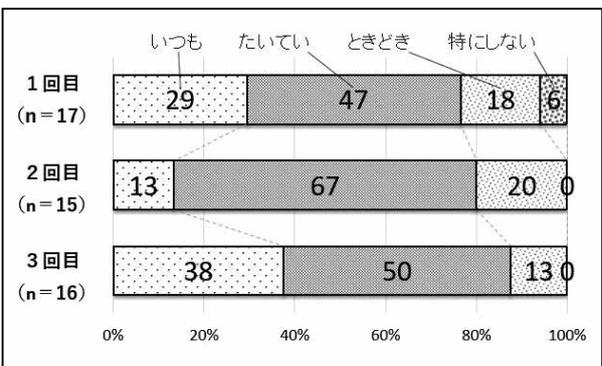


図 19 E 中学校（令和元年度）

また、令和元年度のD中学校（図 18）では、1回目から2回目、2回目から3回目と「たいてい」の数値が上昇している。意識が高まっている方に理由を伺うと、「『困難さ』を実感することで意識を高める必要性を感じた。」「協議で挙げた生徒に似ている生徒がいるのではないか。」等の日常的な「気づき」への意識に関わる内容が挙げた。ここで、D 中学校は継続的な取組かつ研修対象者が変則的であるため、全職員に向けてのアンケート調査は、3回目だけの調査としている。昨年度研修を受けた教員は、協議（Ⅰ-②）を1回実施した形となっており、図 18 の結果である。今年度実施した教員と比較しても同様な数値を示している。

E 中学校（図 19）では、「いつも」「たいてい」の割合は増加しているものの、2回目に「いつも」の数値が減少している。「いつも」から「たいてい」に意識が変化した方に理由を伺うと、「今までの意識では、まだ、できていたとは言えないのではないか。」「もう少し一人一人を意識できるのではないか。」等の今までの意識や理解への「問い直し」に関わる内容が挙げた。

意識の変化の仕方は多様であるが、教員一人一人が今まで知識や理解を省察していることが分かった。そして、3回目には「いつも」「たいてい」へと意識が高まっている。

「学習上又は生活上において困難さがある児童生徒の様子を教えてください。また、行っている指導・支援の工夫について、具体的にお書きください」という設問に対して、第1回目のアンケート

トと第2、3回目のアンケートを通して、指導支援の工夫の変化や評価改善の様子に関する記載の一部を表12にまとめた。

表12 指導支援の工夫の変化や評価改善の様子に関する記述

- ・全体への指示が通りにくい児童生徒に対して、個別の声掛けをし、名前を伝えて指示を出す工夫から、1つ1つ確認しながら指示を出したり、書き出したりすることで、更に明確な指導支援の工夫へと変化している。
- ・指示されたことが理解できない児童生徒に対して、個別に今やるべきことを伝える工夫から、板書も加えて言葉に加えて文字化することで更に明確な指導支援の工夫へと変化している。
- ・落ち着きがなく、最後まで取り組めない児童生徒に対して、言葉掛けを意識的に行う工夫から、粘り強くできたときには個人的にほめ、全体でもほめる肯定的な言葉掛けや評価へと変化している。
- ・落ち着きがなく集中力が持続しない児童生徒に対して、意図的に言葉掛けをする工夫から、言葉掛けに加えて、支援員との連携や特別支援教育コーディネーターや特別支援学級担任、通級担当者へと相談し、教員が一人で抱え込まない体制へと変化している。

「校内研修モデル（試案）」の実践後に、研修後の日常的な指導支援場面において生かされている場面や意識の変化について自由記述を依頼し、表13の感想が得られた。

表13 校内研修参加者の感想（一部抜粋）

- ・「その子の立場を考えているようで、できていない」ということを実感できた。
- ・困難さをもつ生徒の特性を理解していたつもりでも、疑似体験を通してより実践的に対応する方法・仕方を学ぶことができた。
- ・日常、周知しているような支援でも、今回の研修で実践的に、他の職員と協働して考え合うことで、困難さをもつ子供のことを実は十分理解、対応できていないということに気付いた。この感性を忘れずに取り組みたい。
- ・チョークの色についても同じで、自分（教員）が何も思わないことでも、生活しにくい、学習しにくいことが多々あるということが分かった。UDへの意識も高めなくてはと思った。
- ・普段何気なく関わっているが、授業中でも、書くことが苦手な生徒にとっては板書を写すだけでも相当つらい思いをしているのではないかと考える機会になった。
- ・字を書く、枠に入れて形を整えることが苦手な子供への見方が柔らかくなった。
- ・普段から気をつけているつもりではいたが、まだまだ足りないところが多いと再認識した。より意識していかないと子供たちの学びの保障ができないと感じた。
- ・実際にロールプレイや体験を通して「困難さ」を自分自身が感じ、生徒の気持ちになることができたのは、すごくよかった。
- ・今までも、特別支援を意識しながらやっていた。今回考えてみると教師の立場（教える側）で考えていたように思う。今回の研修で、支援を必要としている生徒の立場で考えることができるようになった。

- ・子供が何に困難さを感じているのかを考える良いきっかけになった。
- ・授業場面において分からなかったり、つまらなかったりすることはつらいと思う。困難さがあっても、できた実感をもてるように授業の研究をもっとすべきだと考える機会になった。
- ・教師が見ようと意識することで、見えてくるもの（こと）がたくさんある。
- ・困難さを自分自身が感じ、生徒の気持ちになることができたのは、すごくよかった。結局、困難さを本当に分からないまま、UDの価値を生徒に伝えることはできない。
- ・「粘り強く取り組む子」を育てたいという思いがあったが、実際に困難さを体験することで、その子の実態にあった支援ができていただろうかと問い直すことができた。
- ・名前が出やすい生徒だけでなく、少し困難さのある生徒にも目を向けて支援することを心がけるようにしました。
- ・今まで気付いていなかった子供の困難さを見つけたり、「どうしてその子はこまっているのかな？」とすぐに考えたりするようになった。
- ・子供との関わりが増え、一人一人をもっと見ていこうという思いが強くなった。特に、目立たないけれど悩みを抱えていそうな子に声をかけると笑顔になる回数が増えた。
- ・協議に挙げた生徒について意識的に関わることで変化を読み取ることができた。
- ・今回の研修を受け、特定の生徒というよりも、どう発言し、どう手立てをうつことが、全体に対してよりよいだろうかと考えるようになった。
- ・教員間で生徒のことを考え情報交換・共有したことで、普段自分では気付かなかった見方・考え方等も学ぶことができる良い機会となった。
- ・研修の時間だけでなく、「こんなことがあったよ」「こういう支援をしたらうまくいったよ」等の話も教員間ですることもあった。
- ・保健室での個別対応のみの姿でなく、グループの先生方からその子供の捉え方や様子を知ることができたこと、そしてそれを共有することで今後の指導に活かしていこうと思った。
- ・グループワークで名前が出た子供の授業の時はかなり意識するようになった。近くに行くと、プリントの箇所を示すだけでも違うと感じている。
- ・弱み（苦手）だと思っている部分から強み（得意）を生かしてみようと、グループで話し合い、翌日から意識して指導支援に生かすことができた。
- ・私が気になっている子供自身は困っていると感じていないように見えるが、学習がなりたっていない。と多くの先生から情報をもらいたいと感じた。
- ・気持ちのコントロールが短い時間でできたことや学校の中でできたことを保護者に伝え、保護者からも価値付けてもらうことで、以前よりも表情が明るくなり、感情的になることが少なくなった。
- ・その子の得意や好きなことを生かすプラスの支援を増やしていきたい。また、それを他の生徒にも知ってもらえる機会が作れたら、お互いの関係も向上すると思った。
- ・保護者や他の生徒にも、「特別な支援が必要な人がいる。」「自分にもそういう側面もある。」「みんな一人一人違う得意・不得意があり、でも違うから楽しいし面白い」等、知ってもらいたいし、知らせていくべきだと感じた。

また、「校内研修モデル（試案）」の実践後に、管理職に向けて、研修後の教員の様子から研修が活かされている場面や組織的に対応している様子があれば記述するよう依頼した。そして、表 14 の感想が得られた。

表 14 管理職の感想

<ul style="list-style-type: none"> ・ 子供理解の根底にあるのは、本研修で実感したように、一人一人に寄り添った指導であり、同じ思いでチームとして対応する学校の力だと感じた。 ・ 一人の子供について様々な視点で語り合うことで、研修後の先生方の姿から子供理解が深まっていると感じている。 ・ 生徒を見る目、生徒との関わり、生徒への声掛け等、生徒目線で見、考え、行動する職員が増えてきた。会議での場でも、その子にあった支援を考え、話し合うことがメインになってきている。 ・ 生徒を理解する力は人（経験等）により差があり、学校としての生徒指導力を高めるためには、教員個の力や理解をどう高めていくかが大切である。本研修では、自分では気付かない点について、協同作業を通して理解を深めたり問い直したりすることで手ごたえを感じている。話し合いを進める過程において、チームの力も高まっていく実感を得られた。 ・ 本研修を生かしながら、生徒指導面や学習面等の様々な場面で研修を深めていけたらと思う。

校内研修実施後に運営者と地域実践研究員とで協議を行い、進行して感じたことや参加者の反応から反省点、修正点を共有し、スライドや口述の改善及び改善の検討を行った。主な内容として、表 15 のような改善点が挙げられた。

表 15 「校内研修モデル（試案）」の改善点

<p>時間や回数の調整</p>	<p>2 サイクルを通して、今までの知識や理解を問い直し、多様な気付きで協働的に深めることの意義を確認することができた。しかし、年間 4 回の研修機会を確保することも難しい学校現場においては、50 分間の研修かつ回数を削減することができるようにすることが汎用性につながると考えた。そこで、50 分を超えてしまう研修もあったことから、内容や口述を精選し、50 分に収まるように工夫した。運営者が時間に余裕をもつことも参加者の主体性を引き出すことにつながると考える。</p> <p>また、4 回の研修を 3 回にすることができないかも検討した。1 サイクル（1・2 回目）は同様に行い、3 回目を校内研修Ⅱ－②（協議）から行うことも考えられる。</p> <p>そして、D 中学校のような年度を越えた継続的な取組に関しては、研修の対象者や回数の工夫を行うこともできる。</p>
<p>複雑化した課題（生徒指導、外国籍、不登校等）への汎用性</p>	<p>「特別支援教育の視点」を意識して今までの知識や理解を協働的に学ぶことを通して、学校力を高めることのできる研修として位置付けてきた。ここで、「特別支援教育の視点」を他の学校課題に当てはめて考えることが、学校力として汎用性のあるものになると考える。本研修の協議場面に</p>

	<p>において、「それは、生徒指導の対象となる生徒ではないか。」という発言もあり、特別な教育的支援を必要とする生徒と生徒指導上の課題のある生徒とを切り離して考えることも難しくなっていることが伺える。このような複雑化した課題について、同様の方法で児童生徒を中心に協議することもできると考える。他の課題への汎用性に向けた検証が求められている。</p>
<p>小学校における工夫</p>	<p>平成 30 年度及び令和元年度の「校内研修モデル」の実践においては、2 サイクル（50 分×4 回）を検証した小学校はない。また、中学校においては教科担任制であることから、校内研修の協議においては多様な見方や捉え方があり、深まりにつなげることができることを確認できている。ここで、小学校の学級担任制においても、同様の深まりにつなげることができるのか、異なるアプローチ（改善）が必要になるのかを検証していく必要があると考える。現段階では、「事前に協議対象児童を決めておく」「ペア学年や授業担当等のグルーピングの工夫」が考えられる。</p> <p>また、本市と同様に地域実践研究に参画している釜石市においては、本「校内研修モデル」を活用して小学校での 1 サイクルの実践を行っている。協議において付箋の数が少ないことで、「今まで児童のことは見ることができていたのだろうか。」「他の学級の児童について知らないことが多い。」「自分の学級にも同様の児童がいないだろうか。」等の感想が得られたと伺った。小学校においても、児童生徒の実態把握や理解の在り方を問い直すことにつながっていることが分かった。</p>

2 「校内研修モデル」の構成について

これまでの「校内研修モデル（試案）」の取組から、解説資料や提示資料等をまとめた「校内研修モデル」を作成した。校内の組織で、主に特別支援教育コーディネーターが本「校内研修モデル」を活用して、学校組織として研修を運営・実践できるように図 20 のような構成とした。また、「校内研修モデル」の一部を巻末資料として掲載している。

(1) ねらいや工夫の要点

①モデルの概要

学校によって特別支援教育に関わる課題は多岐にわたることが予想される。そこで、本「校内研修モデル」について

目次		
モデルの概要	1. 「校内研修モデル」について	P. 1
	○「校内研修モデル」に込める思い ○校内研修モデルを通して目指す姿(教員・学校)について。	P. 2
事前準備	2. 校内研修モデルの流れ	P. 3
	○校内研修モデルの全体イメージ図 ○校内研修モデルの各研修のねらい	P. 4
	3. 校内研修モデル運営のための事前準備	P. 5
	○今までの取組から学校のタイプを選択 ○「藤枝UDJ」について ○スライド及び配付資料について ○アンケート調査について ○「校内研修モデル」運営のための事前準備の確認 ○「校内研修モデル」解説資料の見方	P. 6 P. 7 P. 8 P. 9 P. 10
運営資料	4. サイクルⅠ解説資料	P. 11
	○使用するスライドについて(サイクルⅠ) ○校内研修Ⅰー①【講義・演習] ○校内研修Ⅰー②【協議】	P. 12 P. 41
	5. サイクルⅡ解説資料	P. 64
	○使用するスライドについて(サイクルⅡ) ○校内研修Ⅱー①【講義・演習] ○校内研修Ⅱー②【協議】	P. 65 P. 81
振り返り	6. おわりに	P. 96
	○校内研修モデルの運営を終えて ○用語についての解説①② ○より深く自己研修するための資料(Webページ) ○学校の継続した取組に向けて	P. 97 P. 99 P. 100
	【資料編】このまま印刷できる状態になっています。	
	○情報共有シート(拡大コピー用) ○情報共有シート(協議グループ配布用) ○協議(Ⅰー②、Ⅱー②)の事前説明資料 ○アンケート調査(第1回～第3回)	

図 20 「校内研修モデル」の目次

概要を伝えることが、本来の目的や意図に即した実践になると考えた。

巻末資料3では、「校内研修モデル」の実践を通して目指す教員や学校について述べている。単に特別支援教育に対する研修だけではなく、学校組織として複雑化した課題に対しても汎用化されることを想定したサイクルであること伝えるものとした。また、「校内研修モデル」の全体像を示し、どのような流れで、どのようなことを実践していくのかを簡易にまとめてあり、見直しをもって取り組むことができるように考えた。

②事前準備

巻末資料4では、各学校の今までの取組の実態に応じて、研修の流れを選択できる構成になっていることを解説した資料を加えてある。また、校内研修の2サイクルにおける位置付けやそのねらい、研修を行う際に必要とするものを明示している。準備においては、運営者が確認できるようにチェック欄を設けた。

③運営資料

巻末資料5では、各学校の実態に応じて、使用するスライドが分かるようにしたものに加えた。また、「校内研修モデル」解説資料の見方や提示資料の口述やそのポイントをまとめたものを示した。単に、口述を読むだけではなく、そのスライドや言葉、演習の目的をより意識した研修となるように構成した。

④振り返り

巻末資料6では、「校内研修モデル」を年度に留まった取組にするのではなく、年度を越えた持続可能な取組となるように、次年度の取組例や特別支援教育に留まることなく研修の在り方を取り入れられるように示した。また、本「校内研修モデル」で不足している特別支援教育に関する知識・技能についての情報を補足するために、用語の解説や関連サイトを示し、自己研修できるように加えた。

⑤資料編

巻末資料7では、研究を実施する際に使用したアンケート、運営者が事前に職員に説明するための資料や協議で使用する情報共有シートを示した。この資料を印刷したり、拡大コピーしたりすることで研修をスムーズに実践できるような資料として加えた。

第3章 総合考察

本研究は、これまでの研究等で得られた知見を踏まえながら、広く小・中学校等で活用することのできる「校内研修モデル」を作成することを目的とした。また、実践を通して、学校の組織力を高めるために必要な要素の考察を行うこととした。

前章までに、「校内研修モデル」の作成に関わる研究の経過を述べてきた。そこで、本章では実践を通して、学校の組織力を高めるために必要な要素の考察を中心に述べていく。

第1節 「校内研修モデル」の汎用性と可能性

1 教員の意識の循環

本「校内研修モデル」は、教員が単に特別支援教育に関する知識を学んで終わるのではなく、学びの中での教員の「気付き」を、多様な捉え方（気付き）の教員と共有することで、「確かな気付き」や「新たな気付き」を得て、児童生徒に対する理解を深めることを重視して考案した。

平成30年度の取組では、「会議やその他の時間における児童生徒に関わる職員間の話題（実態把握又は指導方針について話題となったもの）において、『特別支援教育の視点』を用いて、聞いたり、考えたり、判断したり、発言したりしたか。」という設問に対する学校別の結果が、80パーセント以上の割合を示していた。しかし、「学習上又は生活上の困難さがある児童生徒への日常的な指導場面において、『特別支援教育の視点』を意識しているか。」という設問に対する学校別の結果では、研修を重ねるごとに「いつも」「たいてい」と回答する割合が上昇していることが示された。アンケートの自由記述にも、「困難さについて今までも分かっていた。」「意識していたつもりでも問い直すことができた。」等のように、これまでの実践を捉え直す内容の記載が多くあった。また、事後にインタビューをすると、「意識しているつもりになっていただけだろうか。」「本当に理解できていただろうか。」と自己を客観的に捉えようとするにより、自己評価が下がった。しかし、実際には、「校内研修モデル」を活用した研修を受ける前よりも、多様な困難さを意識して児童生徒に関わることができていた。これは、特別支援教育の視点を働かせて児童生徒を捉えようとする意識の変化から、「校内研修モデル」による教員の意識の質的転換につながったと考える。

令和元年度の取組では、本「校内研修モデル」を活用して、校内の教員が運営を行ったことで、校内組織としての活用による成果を得られた。また、2年連続した取組を行った学校では、新任職員の意識の高まりだけでなく、昨年度実践した職員も90パーセント近い割合で意識することができていると答えていることから、本「校内研修モデル」を活用した研修の成果が伺える。つまり、年度を越えた持続可能なものとして活用ができた。

これらは、本「校内研修モデル」の実践を通して、「生活しにくい、学習しにくいことが多々あるということが分かった。」「支援を必要としている生徒の立場で考えることができた。」等のように教員自らの児童生徒理解の視点を特別支援教育の視点という見方・考え方により捉え直し、「実態に合った支援ができていただろうか。」「一人一人をもっと見ていこうという思いが強くなった。」「名前が出やすい生徒だけでなく、少し困難さのある生徒にも目を向けて支援することを心がけるようになった。」等のように一人一人に応じた指導支援の充実につなげるという学びの過程の結果と考える。つまり、「校内研修モデル」を活用した研修過程は、児童生徒の姿を中心に捉えた主体的、協働的な学びの循環であり、教員自らの「主体的・対話的で深い学び」の体現そのものと言える。

更には、新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告において、特別支援教育を担う教師の専門性の向上として「全ての教師には、障害の特性等に関する理解と指導方法を工夫できる力や、個別の教育支援計画・個別の指導計画などの特別支援教育に関する基礎的な知識、合理的配慮に対する理解等が必要である。加えて、障害のある人や子供との触れ合いを通して、

障害者が日常生活又社会生活において受ける制限は、障害に起因するものだけではなく、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いう考え方、いわゆる「社会モデル」の考え方を踏まえ、障害による学習上又は生活上の困難について本人の立場に立って捉え、それに対する必要な支援の内容を一緒に考え、本人自ら合理的配慮を意思表示できるように促していくような経験や態度が求められる。」「研修の方法については、特別支援教育に関する知識習得型の研修だけではなく、事例検討や関係機関との連携など、実際の勤務における場면을想定した課題解決型の実践的な研修の充実が求められる。」³⁾ といった研修に合致している。

2 学習活動の充実（教員の視点から）

本「校内研修モデル」を通して、特別支援教育の視点による児童生徒理解の充実を図るだけではなく、児童生徒一人一人の学習活動の充実につながっている。上記のように教員の意識の循環の中には、「困難さがあっても、できた実感をもてるように授業の研究をもっとすべきだと考える機会になった。」「子供が何に対して、どのタイミングで、どうして困っているかを考えることが習慣になってきた。」「自分だけでは見えないアプローチが見えた。」等の記述があった。これは、「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・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、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。」⁷⁾ を実現するための教員の実践であると考えている。

3 学校の組織的な対応力の向上（管理職の視点から）

昨今、課題が複雑化する学校において、画一的な捉え方・指導方法で対応することは難しい。本「校内研修モデル（試案）」の実践を通して、「自分では気付かない点について、共同作業を通して理解を深めたり、問い直したりできた。」「話し合いを進める過程において、チームとしての力も高まっていく期待を大きくした。」等の記述があった。また「校内研修モデル（試案）」の2サイクル（50分×4回）の実践の過程において、今までの知識や理解を「問い直し」、多様な児童生徒の実態に対する「気付き」があった。このように、「問い直し」と「気付き」の意識が循環し、児童生徒の多様な実態への理解が深まっていると考える。また、協働的に児童生徒理解を深める過程で、教員が協働的に学ぶことの意義を実感していることが伺えた。「チームとしての学校」が大切であることは、教員自身は既に知っているが、教員自らが実際に「チームとしての学校」の一人の構成員として「主体的・対話的で深い学び」を体現している。

これらは、学校の組織的な対応力の向上に必要な過程であると考えている。決して、複雑化した課題に対する直接的なアプローチになっていなくても、校内組織として、予測が困難な課題に対して向き合い、対応する力として捉えることができる。多様な児童生徒、多様な教員集団であるからこそ、多様な子供を認め合うことのできる「児童生徒理解」が深まり、複雑化した課題に対応することのできる柔軟で組織的な「学校力」として醸成されており、本「校内研修モデル（試案）」の実施により知識伝達型の研修から教員同士で深め合うことのできる研修への質的変換が図られたと考える。

また、新学習指導要領解説（2017）においても「子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情

報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている。」¹⁾と述べられており、このような時代において児童生徒に求められていることと、学校の組織的な対応力の向上は重なるものと考えられる。

第2節 「校内研修モデル」の限界

1 時間の確保

本研究では、小学校4校、中学校2校（うち1校は2年間の取組）が「校内研修モデル（試案）」の実践を行った。しかし、小学校4校では、2サイクル（50分×4回）の実践をすることはできなかった。50分間の1回の研修が1校、1サイクル（50分×2回）の研修が1校である。各校校内研修の内容は学校に応じて工夫して計画している中で、その他の教科等の研修に加えて年間50分の研修を4回の時間をしっかりと確保することが難しいことが、研究を通して顕著になった。また、本研究で作成した「校内研修モデル」では、時間的な制約を解消することができていない。

しかし、「校内研修（講義・演習）→困難さへの理解を踏まえた児童生徒の実態把握及び実践→校内研修（協議）」という連続する研修の流れは、教員が意識的に実態把握を行い、気づきを次の研修場面に持ち寄ることができる循環型の構成である。この構成の成果を、実践を通して教員自身が実感をしているからこそ、協働的な学びを軽視することはできない。そこで、2サイクルを50分×3回に短縮したり、1サイクルの実践を経年で実践したりする等の工夫が考えられる。今後の「校内研修モデル」の活用及び実践の中で、教員の意識や実践の成果も蓄積してブラッシュアップしていく必要がある。

2 校内外の専門機関や組織との連携の必要性

本「校内研修モデル」は特別支援教育の取組の様々な実態の学校に対応することができるように構成を考えている。研修内の協議場面では、研修を受けた教員がお互いの実態把握を積極的に伝え、考えを共有して行くことができるよう、情報共有シートを活用して、多様な見方・考え方から理解を深めることを目的として実践されてきた。多様な教員の見方・考え方から児童生徒理解は深まったグループがあった一方で、知識不足から児童の実態についての共通理解に時間を要したため具体的な指導支援の検討には至らなかったグループもあった。このことから、研修内容の協議部分については、グルーピングの工夫だけでは不足していることが明らかになった。これは、児童生徒の実態によっては、特別支援学校等の専門機関からの援助や高度な知識についても必要性が生じたためであると考えられる。本「校内研修モデル」は、既に教員が習得している基礎的な知識や理解を基に進められるものであり、知識・技能を高めるための研修内容としては構成されていない。児童生徒の実態によっては、障害に関わる知識・技能もある程度必要となり、組織的な対応力の向上には欠かせないものとなる。つまり、本「校内研修モデル」では、校内研修のサイクルを通して児童生徒理解を深め、学校の組織力を高めることにつなげることはできるが、指導支援の質を高めることにつながったかを明確にすることはできず、このことは本「校内研修モデル」の限界であると言える。

引用文献

- 1) 文部科学省 (2017) : 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説総則編、p1、p106
- 2) 中央教育審議会 (2015) : これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申)
- 3) 文部科学省 (2021) : 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告、p14 - 15
- 4) 中央教育審議会 (2012) : 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告) 参考資料、参考資料 21、合理的配慮と基礎的環境整備の関係
- 5) 文部科学省 (2012) : 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
- 6) 静岡県総合教育センター (2017) : 適切な実態把握による個に応じた具体的な指導内容の構築の在り方について—新任通級担当教員の実践に役立つ実態把握シートと指導モデルの提案—、研修報告書、p27 - 39
- 7) 中央教育審議会 (2012) : 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)

参考文献

- 1) 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
- 2) 文部科学省 (2017) : 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～
- 3) 文部科学省 (2010) : 生徒指導提要
- 4) 文部科学省 (2007) : 特別支援教育の推進について (通知)
- 5) 中央教育審議会 (2015) : チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)
- 6) 中央教育審議会 (2012) : 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)
- 7) 独立行政法人特別支援教育総合研究所 (2017) : インクルーシブ教育システム構築のための学校における体制づくりのガイドブック～全ての教員で取り組むために～、東洋館出版社
- 8) 静岡県教育委員会 (2016) : 静岡県における共生社会の構築を推進するための特別支援教育の在り方について—「共生・共育」を目指して—
- 9) 静岡県総合教育センター (2016) : 授業改善に活用できるユニバーサルデザインの考え方を生かした授業づくりモデルの提案、研究紀要、第 20 号
- 10) 静岡県総合教育センター (2015) : 授業改善に活用できるユニバーサルデザインの考え方を生かした授業づくりモデルの提案、研究紀要、第 19 号
- 11) 静岡県総合教育センター (2015) : ユニバーサルデザインでみんな楽しい! みんな分かる! みんなできる!
- 12) 藤枝市教育委員会 (2019) : ユニバーサルデザインの視点を取り入れた「授業づくりの工夫」
- 13) 藤枝市教育委員会 (2017) : ユニバーサルデザインにつながる「学校環境の整備」
- 14) 藤枝市教育委員会 (2015) : 授業で人を育てる—藤枝型授業モデル—
- 15) 奈須正裕 (2017) : 「資質・能力」と学びのメカニズム、東洋館出版社

謝辞

この度、このような研究の機会を与えてくださり、研究助成をしていただきました公益財団法人みずほ教育福祉財団に深く御礼申し上げます。また、本研究を特別支援教育研究助成論文として御推薦いただいた独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の皆様にも深く感謝申し上げます。

本研究の実践にあたり、平成30年度及び令和元年度における国立特別支援教育総合研究所が所管する地域実践研究への参画を支えてくださいました静岡県教育委員会及び藤枝市教育委員会の皆様にも心から感謝申し上げます。また、私が勤務する静岡県藤枝市立藤枝中学校及びに研究協力校の教職員の皆様にも多大なる御協力をいただきました。重ねて御礼申し上げます。

そして、本研究の計画から論文作成まで御指導御助言をいただきました、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の星祐子先生、久保山茂樹先生、宇野宏之祐先生、平沼源志先生をはじめ、諸先生方には、心より御礼申し上げます。

本研究では、特別支援教育に関する知識伝達型の研修だけではなく、教員の協働的な学びにも着目して研究を実践していくことができました。予測が困難な時代を生きる持続可能な社会の担い手を育てるだけでなく、我々教員自身もその社会の担い手となるべく、他者と協働して課題を解決していくことが重要であることを再認識できました。本「校内研修モデル」が、一人一人の学びの充実や教員の研修の充実につながるきっかけになれば幸いです。

今後も、私自身が「子どもとともに、仲間とともに」歩んでいきたいと思っております。

ユニバーサルデザインにつながる 「学校環境の整備」

～居心地、学び心地のよい学校～ 誰もが安心して学べ、生活できる学校をめざして

(基礎的環境整備編)



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

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

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

それぞれの学校で学ぶ子どもにも合わせたいという願いや意欲を大切に授業づくりを行い、子ども「わかりたい、できるようなりたい」というようにしたい」といふ願いや意欲を大切に授業づくりを進めましょう。

クラスの子どもたちほとんどに困っている？

〈情報が多いと混乱してしまう子〉

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

〈服装の了解がわりなくい子〉

- ・服装の仕方、廊下歩行の仕方など、ルールを示さないと分からない子がいいます。
- ・見たまま、聞いただけのまま受けとめる子がいいます。
- ・その場の雰囲気をとらえることが苦手な子で場とそぐわない言動をとる子がいいます。

〈こだわりが強い子〉

- ・予定の変更が苦手な子がいいます。(例外が通らない子)
- ・指図と違うことに対して必要以上に躊躇してしまう子がいいます。
- ・異議が持たないと落ち着かない子がいいます。

〈その他にこんなこと困っています〉

- ・黒板の赤字がわかりにくい子がいいます。
- ・体温調整ができなかったり、光に当たると体調を崩す子がいいます。

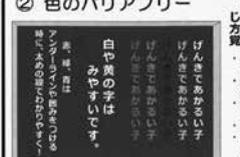
平成 29 年度 藤枝市教育委員会

ユニバーサルデザインにつながる「学校環境の整備」 (基礎的環境整備編)

誰もが生活しやすい環境づくり

- 1 教室環境の構造化**
 - ・教室のものは置く場所を決め、置き方などが一目で分かるように整理する。
 - ・教室前面は学習の足跡の掲示 (子どもの作品や、学習の成果など)
 - ・教室側面は、毎日の生活にかかわる係活動コーナー等 (日頃の仕事、給食当番表、清掃当番表、お知らせ、お便りなど)
- 2 刺激量の調整**
 - ・学習に集中できるように刺激量を制限する。
 - ・教室前面は学習に集中できるよう掲示物は必要最小限の物とする。
- 3 ルールの明確化**
 - ・学級内のルールを「見える化」する。「見れば分かる」ことが大切である。(机壁とんマーク表示や、清掃ロッカーの写真掲示等)
- 4 子ども同士の相互理解**
 - ・規律ある整然とした環境で、お互いの安心・安定を生みだし、あたたかい学級づくりを進める。
 - ・生活しやすい環境づくりは、学級だけでなく、学年、学校で共通理解をして取り組むことが大切です。担任が替わる、教室がかわることが児童生徒にとって混乱の原因にならないように、どの教室も使い方を共通にするよいでしょう。

- 1 黒板周りをスッキリ**

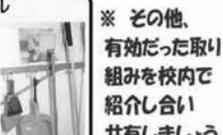

教室前面の壁面の掲示物は必要最小限のもの (教育目標、ステーション目標など) にすることで、子どもたちの授業への集中力が高まる。黒板の周辺にはできるだけ掲示しない。
- 2 色のバリエーション**


色によって、学校生活で不便を感じている子どもがいる。色の見え方が他人と異なる子ども (色弱・色覚異常) への配慮が必要。

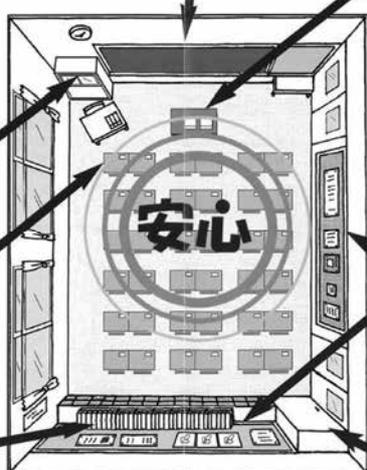
 - ・チョークの色は、白と黄色を基本にする。
 - ・緑、青などの暗い色のチョークは視力にやさしい。
 - ・ユニバーサルデザイン対応のチョークを活用する。
 - ・大きく、はっきり書く。
 - ・掲示物、プレゼンテーションソフトでは色の数を少なくし色の多用に注意する。
- 6 提出物収納カゴ**


毎朝の提出物は、何を、どこへ提出するのか誰にでも分かりやすくしたい。1日のよいスタートにもつながる。提出の仕方を工夫することで担任もノート回収、点検、配付がしやすくなる。
- 7 作業など時間の区切りがわかるようにタイマーを使用する**


文字盤もはっきりと見える大型のタイムタイマーや、残り時間が掲示されるカウントダウンタイマーを使うと、終わりの準備や整理や準備などができるため、強力な支援の道具となる。
- 8 教室側面・教室背面の掲示**


掲示物の内容や量を整理し、厳選したり、掲示位置を工夫したりすることは学習環境づくりとして大切な視点である。教室側面は毎日の生活にかかわるコーナー (日頃の仕事、給食当番表、清掃当番表、係活動など) 教室背面は、学習の成果や、学習の足跡がわかるようなコーナーとしてつくる。(子どもの作品、授業のふりかえりなど)
- 9 見れば分かるルール**


写真の写本を示して片付けやすい工夫をする。いつもきちんと整理することで道具の劣化も防ぐことができる。物を大切にしようとする心も子どもの中に育っていく。



安心

※ 写真は、藤枝市内で先進的な取組をしている学校のもので。

※ その他、有効だった取り組みを校内で紹介し合い共有しましょう。

藤枝市教育委員会 (2019) : ユニバーサルデザインの視点を取り入れた「授業づくりの工夫」

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた 「授業づくりの工夫」

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



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

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

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

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

こんな授業をデザインしましょう

〈見直しを持たせ、何をしたらよいかわかる授業〉

- ・「何をしたらよいか」をひとりひとりに確認させよう。
- ・学習の見直しを一人一人にもたせよう。

〈認知のたよりに対応した授業〉

- ・情報を取り込み方法はさまざまです。
- ・配慮することによって苦手さを軽減している子どもいます。

〈指示を明確にする授業〉

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

〈場面を具体的にイメージできる授業〉

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

2019 藤枝市教育委員会

UDの視点による支援や配慮のポイント (例)

■ 意欲的に課題に取り組むために

- ◆ 導入で興味・関心を高め、動機づけを図る。
- ◆ 「おもしろそうだな」「もっと知りたいな」「なぜだろう」という話題を投げかける。
- ◆ 教材・教具を提示する。
- ◆ 前時の学習内容を想起させる。

■ 何をすればよいか戸惑わないために

- ◆ 板書に考えることを明記する。
- ◆ 既習事項を活用する。
- ◆ 絵や図や言葉など複数の方法で提示する。
- ◆ 教科書や資料などで調べる。
- ◆ 他の例と比較する。

■ 時間内に問題を解決するために

- ◆ 指導内容を焦点化し、学習内容を精選する。
- ◆ 学習活動の配列を吟味し、適当な時間を調整する。
- ◆ タイマーなどを活用し、あらかじめ時間を伝え、見直しを持たせる。

■ 自分の考えや思いを発表するために

- ◆ 興味・関心、理解度に合わせて学習の形態を工夫する。(ペア、小集団、全体)
- ◆ 発言と発言の「間」を生かして、「相読」を機能させる。
- ◆ 「聴く・話す」を大切にしたい関係づくり。

■ 授業の「まとめ」を理解するために

- ◆ わかったこととまとめ活動を設定。
- ◆ ノートに自分の言葉でまとめる。
- ◆ 確認問題を解く。
- ◆ わかったことを発表し合う。

授業のユニバーサルデザイン

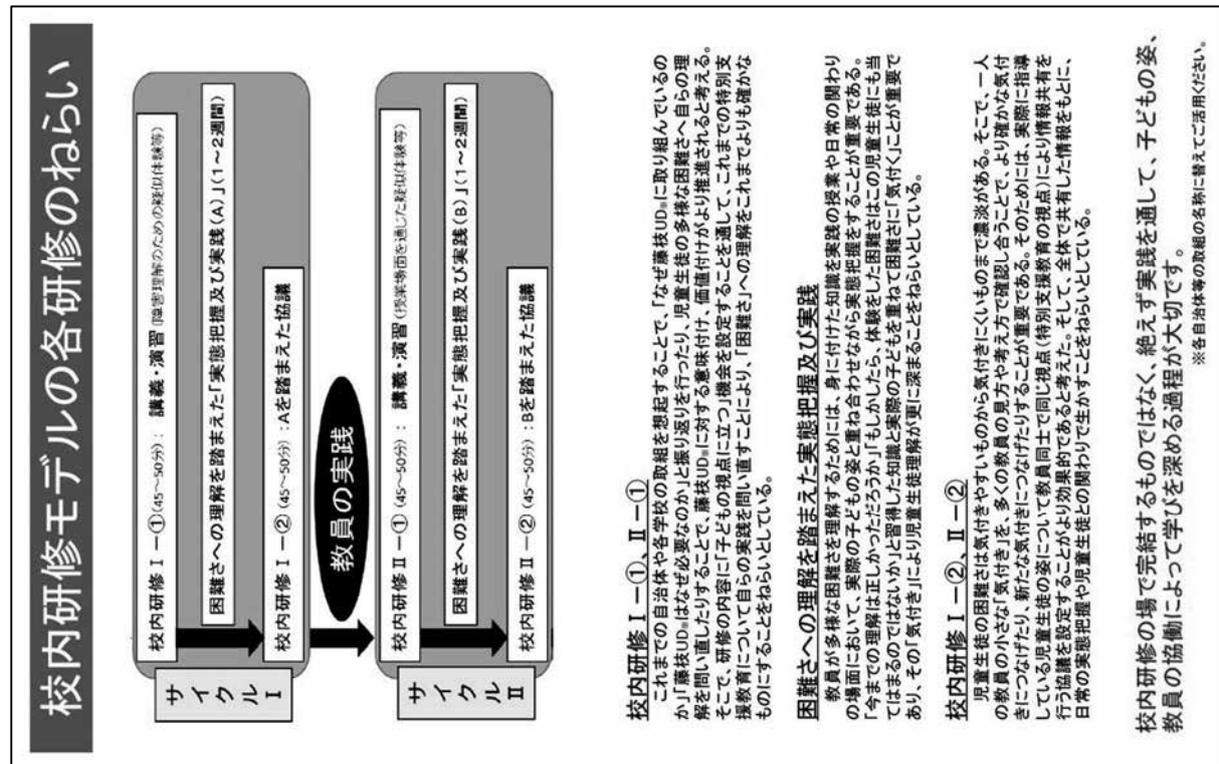
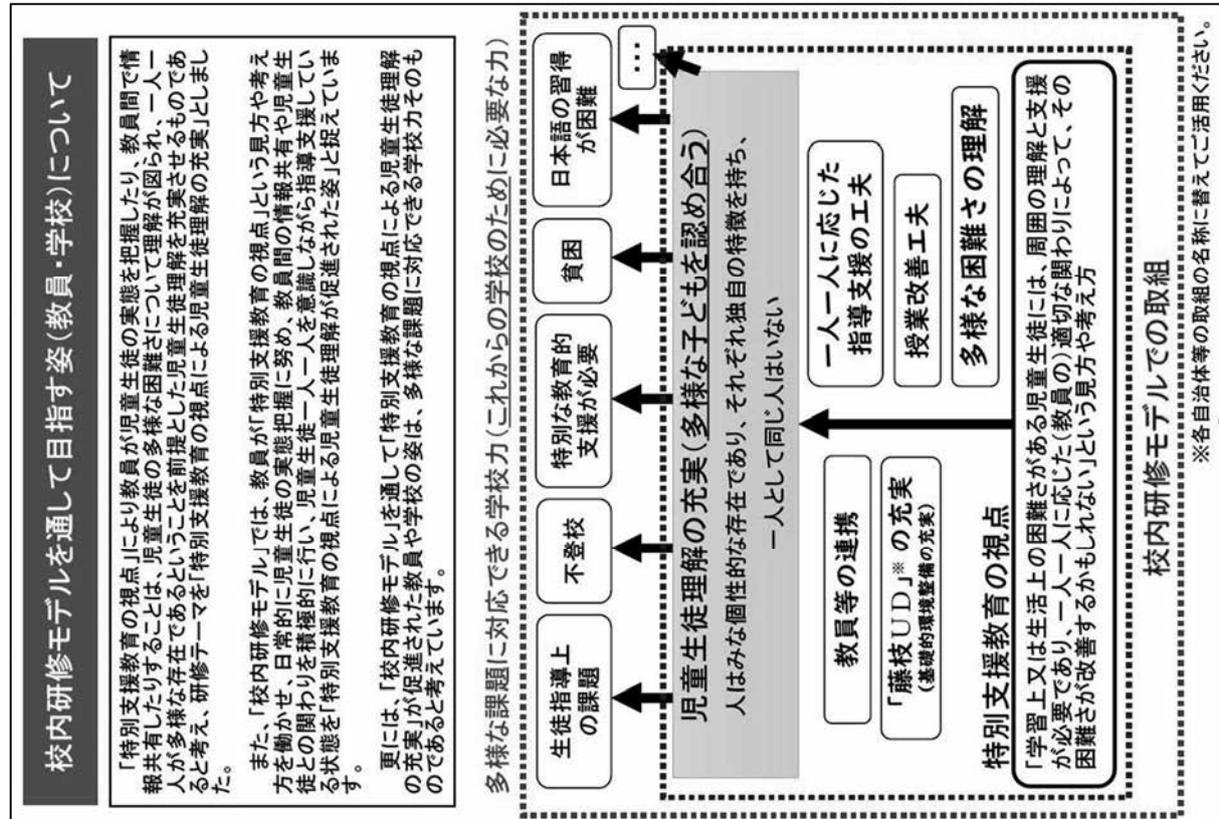
すべての子どもが楽しく学び合い、「わかる・できる」ように、工夫・配慮された授業づくり

■ 発達障害のある子どもたちも含めていかに「学びの保障」を行っていくか

■ 「個々の特性に対する支援」から、「みんながわかりやすい授業」への転換

↑

こうした支援や配慮を、特性のある子どもだけでなく、すべての子どもに！



今までの取組から学校のタイプを選択

各学校によって、これまでの取組に違いがあると思います。本「校内研修モデル」では、できる限り学校の実態に即して効果的に研修を運営するために、学校の実態を以下のように分類し、実態に応じた内容や組み立てになるよう構成してあります。
 ここでは、藤枝市教育委員会作成のリーフレット「ユニバーサルデザインにつながる『学校環境の整備』」に関する取組を、「藤枝UD」と表現しています。
 藤枝市以外の地域など「藤枝UD」に取り組んでいない自治体や学校においては、次頁の「藤枝UD」のリーフレットを参考に、スライドや口述を一部編集し、実施することが可能です。
 ※以後、この選択したタイプでスライドや資料を準備してください。

ここでの、学校のタイプ選択によって、
校内研修モデルのサイクルⅠでのスライド(内容)が決まります。
 ※サイクルⅡは全てのタイプのスライドとなっています。

タイプ A 「藤枝UD」等に積極的に取り組んできた学校

【例】

- ・「藤枝UD」等を継続して推進している学校
- ・今までの「藤枝UD等」の取り組みを見直し、一層の充実を図りたい学校

タイプ B 「藤枝UD」等に取り組み始めた、または、これから取り組む学校

【例】

- ・「藤枝UD」等に取り組み始めている学校
- ・「藤枝UD」等をこれから取り組みたいと考えている学校
- ・「藤枝UD」等の取組に対する意識を高めたい学校

タイプ C 「藤枝UD」等を知らない、または、取り組んでいない学校

【例】

- ・「藤枝UD」等を実践していない学校
- ・これから特別支援教育に関わる研修をスタートしようとしている学校

表記「藤枝UD」等について
 ユニバーサルデザインの考え方に基づき、各学校のスタンダードとして取り入れられている学校や静岡県のリーフレット等を参考にし取り組んでいる学校もあることから、「等」と表現しています。各自自治体で同様の取組がある場合には、当てはめて考えて下さい。

校内研修Ⅰ ①

【講義・演習】
 解説資料

【ねらい】

- ①疑似体験を通して、今までの取組や実態把握を問い直す
- ②明日以降、改めて子ども一人一人の実態把握につなげる



校内研修実施前チェック項目	チェック欄
学校のタイプ別に合わせてスライドや資料を選択しましたか？	
解説資料は読みましたか？	
スライドの動作確認はしましたか？(必要に応じて編集)	
配布資料は印刷しましたか？(2UPで印刷)	
アンケート調査(第1回目)の印刷はしましたか？	
パソコン・スクリーン・プロジェクターの準備はできましたか？	

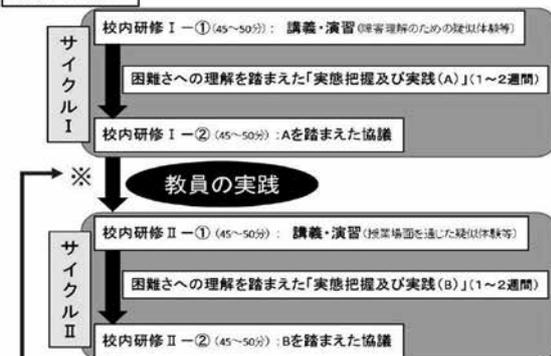
「校内研修モデル運営」のための事前準備の確認

ここで、これまでの内容について、「校内研修モデル」運営に向けて準備しておきたいことを確認します。

下のチェックリストを使って確認をしてください。

チェック項目	チェック欄
学校のタイプは選択しましたか？	
校内研修のサイクルⅠの日程は決めましたか？ ※校内研修Ⅰ-①、Ⅰ-②の間隔は1~2週間程度	
校内研修のサイクルⅡの日程は決めましたか？ ※校内研修Ⅱ-①、Ⅱ-②の間隔は1~2週間程度	
アンケート調査実施時期は決めましたか？	

研修の流れ



※サイクルⅠとサイクルⅡの間隔は、各学校の研修日程等を考慮して各学校において決めてください。

使用するスライドについて(サイクルI)

再度、確認ですが、あなたの学校はABCどのタイプですか？

下の表を参考に、学校のタイプに応じてスライドを確認し、準備してください。

スライド番号	タイプA	タイプB	タイプC
1		共通	
2	選択A	選択B	選択C
3~21		共通	
22	選択A	選択B	選択C
23		共通	

校内研修 I-① 講義・演習 50分

困難さへの理解を踏まえた実態把握及び実践(1~2週間)

1~17		共通	
18	選択A	選択B	選択C
19~20		共通	

校内研修 I-② 協議 50分

児童生徒理解に基づいた取組や日々の授業実践(日常)へ

「校内研修モデル」解説資料の見方

校内研修の回数 「I-①」は「サイクルIの1回目」

スライド番号 例: 1(1枚目のスライド)

【スライド】

学校のタイプ(ABC) ※全てのタイプで使用するスライドは「共通」

スライドを掲載しています。 ※研修内容や学校の実態によって、編集する必要があります。

【●(▼)】

- は研修開始からの時間(分)の目安
- ▼はこのスライドの所要時間(分)の目安

【説明する際のポイント】

校内研修を進める方(特別支援教育コーディネーター等)が研修を運営する際、事前に読んでいただきたい内容です。

【説明原稿】

このスライドを説明する際の口述原稿です。 ※スライド用パワーポイントデータにも同じ原稿が入っています。

【スライドの意図や実施する上での留意点】

本スライドの意図や実施する上での留意点が記載されています。 ※事前の動作確認と一緒に、確認をお願いします。

疑似体験(手先の不器用さ)

名前	
性別	
居住地域 (市町)	
今学期 抱負	

【19(3)】

お手元の資料に書き込んでください。
それでは、始めてください。

(先生方は記述)

(様子を見ながら2分程度)

そろそろ書き終わりましたか？
書くのをやめてください。

少し、感想を聞いてみましょう！(3、4人指名)
(書くことをあきらめている人の感想を聞いて)
→困難が続くと、意欲も低下しやる気がなくなって
しまいますね。
(書ききれなかった人の感想を聞いて)
→時間的な配慮、記述量の配慮が必要ですよね。

先生方は、上手に書こうとしていました。...けど思う
ように書けない...、毎日この条件で授業を受けたら
どのような気持ちになりますか？
とてもストレスを感じるようになります。

①記述中に見回りながら、
「〇〇先生上手」
「もう少し丁寧にかけます
か？」
などの全体に聞こえるように
伝える。
余裕があれば、プレッシャー
をかける言葉かけを多く。

②先生方が記述している
とき会話している言葉やあきら
めの様子などを、全体に聞
こえるように伝える。
例えば、
「もう書きたくない！」
「〇〇先生、書くのがとまっ
てますね～！」

今学期の抱負を書ききれな
い人がいる状態で終了する。

主に、体験中の気持ちを言
葉や態度にしていた人、○
学期の抱負が書ききれしてい
ない人などを指名する。

課題に取り組んでいる先生たちの様子を、全体にフィードバックすることが大切になる。
「●●先生、はやいですねー」「あきらめるのが早いですね」など、言葉だけでなく動作を
言語にして伝えて挙げるとよい。また、感想を聞く際には、言動が目立った人を指名する
と運営しやすい。※取り組みながら笑っている様子も確認しておく。

学校の継続した取組に向けて

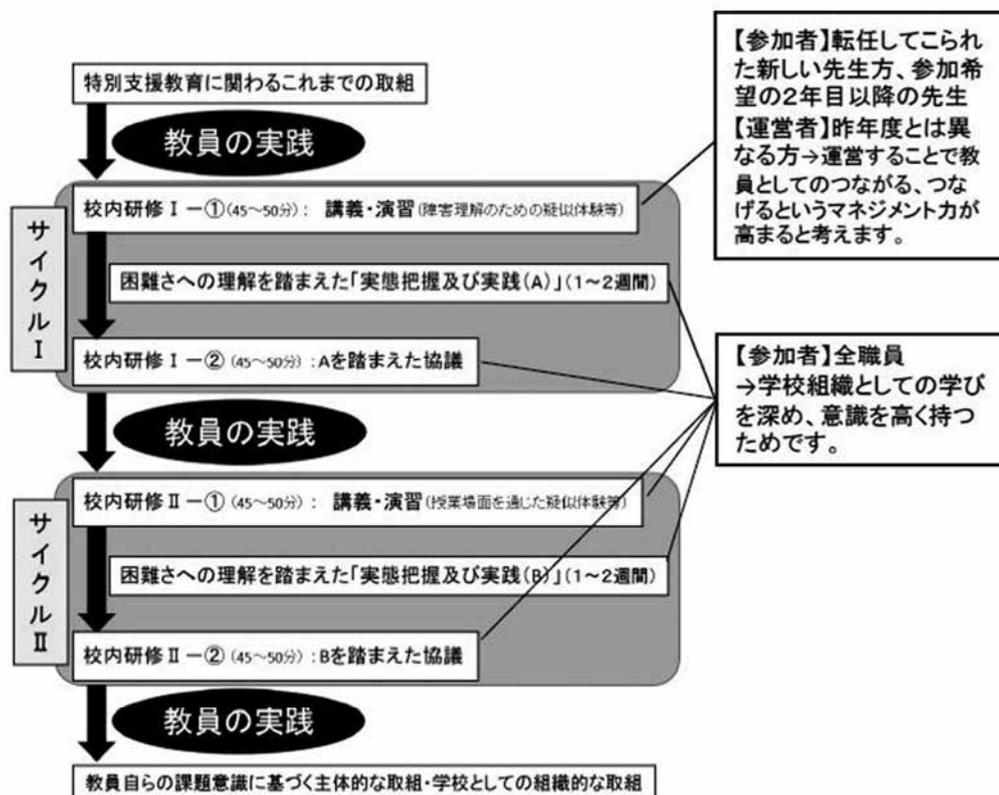
校内研修モデルを活用して、1年目の取組を終えた学校はこれからどのように取り組みを継続させ、持続可能なチーム学校を築いていけばよいのかを考えたいと思います。

まず、1年間の取り組みを終えて、「特別支援教育の視点による児童生徒理解の充実」が組織的に循環し、多様性を認め合うことのできる教育を目指すことを意識した教育が推進されているのではないのでしょうか。

ここで、「2年目は何をしたらよいのだろうか？」という問いが生まれます。1年間取り組んできたから、意識はするけれども研修として取り組まなくてよいということになるのでしょうか。

新年度になれば、学校組織が変わります。当然、児童生徒も変わります。教員や児童生徒が変われば、その年の学びも変わるはずで、多様性の中で主体的対話的で深い学びを実現するチャンスです。更に学びを深め、教員の資質能力を高めるチャンスです。

そこで以下のような、2年目の取組例を考えました。



今回、お示したのは一例です。新学習指導要領の施行、外国語活動、特別の教科道徳等のさまざまな研修が、学校として組まれていることと思います。学校の実態に応じて、本「校内研修モデル」を活用していただければと思います。

教員の学びも「主体的・対話的で深い学び」であることが大切で、校内研修モデルのような構成及び多様性を認め合う児童生徒理解に基づいた学びが必要となります。

用語についての解説①

共生社会

これまで十分に社会参加できずような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。

※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23日）

インクルーシブ教育システム

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り、障害のある者が一般的な教育制度（general education system）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な合理的配慮が提供される等が必要とされている。

※障害者の権利に関する条約 第24条

特別支援教育の理念

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

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害者だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。

さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。

※文部科学省初等中等教育局長通知「特別支援教育の推進について」（平成19年4月1日）

ユニバーサルデザイン（障害者の権利に関する条約）

「ユニバーサルデザイン」とは、調整又は特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲で全ての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計をいう。ユニバーサルデザインは、特定の障害者の集団のための補装具が必要な場合には、これを排除するものではない。

※障害者の権利に関する条約 第2条 定義

より深く自己研修するための資料(Webページ)

●文部科学省

- ・教育支援資料 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm)
- ・共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告) (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyoyo/chukyos3/044/houkoku/1321667.htm)
- ・通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm)

●国立特別支援教育総合研究所 (<http://www.nise.go.jp/nc/>)

- ・発達障害教育推進センター (http://icedd_new.nise.go.jp/)
- 【指導・支援】
- 発達障害のある子どもへの理解、対応の仕方等についての基本的な情報を提供しています。
- 【研修講義】
- 発達障害のある子どもに関わる、理解・指導・支援についての教員向けの講義を動画で提供しています。
- 【教材・支援機器】
- 発達障害のある子どもへの教育に活用されている教材・教具や支援機器等について紹介しています。
- 【研究紹介】
- 発達障害のある子どもへの特性に応じた教育的支援に関する研究や文献等を紹介しています。
- 【施策法令】
- 発達障害に関する国の施策や法令、事業等についての情報を提供しています。
- 【教育相談】
- Q&Aや国内の相談機関、また海外渡航者に受けた日本人学校に関する情報を提供しています。
- 静岡県総合教育センター (<http://www.center.shizuoka-c.ed.jp/>)
- ・教職員データベース>特別支援教育>授業のユニバーサルデザイン (https://www.center.shizuoka-c.ed.jp/2action=pages_view_main&page_id=26)

●藤枝市ホームページ (<https://www.city.fujieda.shizuoka.jp/index.html>)

- ・教育・学校>ユニバーサルデザインにつながる「学校環境の整備」を教師に向けて提案！ (<https://www.city.fujieda.shizuoka.jp/kosodate/kyoiku/KO002/1529289529768.html>)

平成31年3月5日調べ

上記のサイトからも、国及び研究所や静岡県、藤枝市の特別支援教育に関する知識を得ることができます。また、下記のよう全国の施策に関する資料もあります。

- 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育的支援体制整備ガイドライン～発達障害の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～(文部科学省,H29)
- これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)(中央教育審議会,H27)
- チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)(中央教育審議会,H27)

() 学校

平成 年 月 日
お名前 ()

アンケート（1回目）

※年度初めから、本アンケート実施までの期間についてお答えください。

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

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

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

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

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

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

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

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

学習上又は生活上において困難さがある児童生徒の様子	指導・支援の工夫

アンケートに御協力いただき、ありがとうございました。

協議 (校内研修Ⅰ-②、Ⅱ-②) の各グループ司会者事前に説明に配布する資料

【協議の流れについて】(※Ⅰ-②の設定時間を例にしています。)

協議の流れ		司会者へのお願い									
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>①「気付き」の確認(個人)</p> <p>● 目標設定がある(かもしれない)子どもの様子</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;">名前</td> <td style="width: 10%;">様子(いつ、どこで、どうした)</td> <td style="width: 80%;"></td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </table> </div>	名前	様子(いつ、どこで、どうした)								<p>【所要時間 3分】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・できる限り簡潔に記述するように伝えてください。 ・記述欄が足りない場合には、余白を活用するように伝えてください。 <p>※全体への指示は、校内研修運営者が行います</p>	<p>【所要時間 5分】(目安)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・詳細を伝えていけると時間が足りなくなります。簡潔に、グループ内の先生全員が記入した児童生徒について伝えられるように進行をお願いします。 <p>※全体に流れを伝えた後は、「②『気付き』の共有化(グループ)」 「③『気付き』の深化(グループ)」は、グループの司会者に進行を委ねます。</p>
名前	様子(いつ、どこで、どうした)										
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>②「気付き」の共有化(グループ)</p> <p>記入した、子どもの実態をグループの中で確認し、「気付き」を共有する。</p> </div>	<p>【所要時間 15分】(目安)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・普段情報共有をする機会が少ない児童生徒を選択するとよいです。「少し気になる！」を全員で考えていきましょう。 ・グループの先生が対象の児童生徒のことを顔と名前が一致して知っていると限りません。聞きたいことや質問を促して、知らない先生が対象の児童生徒のイメージがもてるようにしていきます。 ・グループの先生が、付箋を記入する時間を適宜設定し、情報共有シートでの協議を進行してください。意見の重なりや追加での記述もOKです。 ・時間に余裕があれば、赤マジックで早い付箋の長所を生かした具体的な指導支援を考えていきましょう。 	<p>【所要時間各グループ2分】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・簡潔に児童生徒の実態を他のグループにも伝えましょう。学級担任(授業担当)だけでなく、全員で指導支援していく第一歩です。その子の理解や指導支援での共通理解をしておきたいことを伝えるチャンスにもなります。 									
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>③「気付き」の深化(グループ)</p> <p>①グループで、情報共有する子どもをいよめる。</p> <p>②その子どもについて知っている情報は付箋に書き、よい行動、プラスの行動、子どもの強み、喜ぶこと、マイナスの行動、等</p> <p>③グループで情報共有する子どものから知らない情報があれば、聞く</p> </div>	<p>※【資料】情報共有シート(グループ配布用)を参考に流れを確認する。</p> <p>※Ⅰ-②では、実態を深めること中心</p> <p>※Ⅱ-②では、Ⅰ-②とは別の対象を選び、実態把握を深め、具体的な指導支援まで考える</p>	<p>【所要時間各グループ2分】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・簡潔に児童生徒の実態を他のグループにも伝えましょう。学級担任(授業担当)だけでなく、全員で指導支援していく第一歩です。その子の理解や指導支援での共通理解をしておきたいことを伝えるチャンスにもなります。 									
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>④「気付き」の全体化(全体発表)</p> <p>【発表側】で話し合った内容を、共有しましょう。グループでの話し合いが合った内容について成果を伝わりながら伝えてください。</p> <p>【聞く側】はその子どもを、今後自分も支援するつもりで聞きましよう。自分が担当しているクラスにもなるよな子どもがいないか? という意識をもって聞きましょう。</p> </div>	<p>※②及び③は、20分のタイマー計時は行います。進行はグループ内の司会者が進行してください。</p>	<p>【所要時間各グループ2分】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・簡潔に児童生徒の実態を他のグループにも伝えましょう。学級担任(授業担当)だけでなく、全員で指導支援していく第一歩です。その子の理解や指導支援での共通理解をしておきたいことを伝えるチャンスにもなります。 									

協議者：

情報共有シート

<p>【学習】</p>	<p>【生活】</p>
<p>【人との関わり】</p>	<p>【その他 (家庭や学校外の情報等)】</p>