

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

通常の学級における特別な支援を必要とする児童への
子供理解と支援に関する研究
—「子供理解を深める研修ガイド」を年間研修計画に
位置付けたことによる指導の工夫の充実—

静岡県清水町立西小学校

教諭 渡邊 直樹

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 研究の背景と目的	2
第1節 本研究の背景	2
第2節 本研究の目的	7
第2章 研究の方法	8
第1節 校内研修の年間計画の作成	8
第2節 困難さに応じた支援や指導の工夫についての研修	10
第3節 校内授業研究会の実施	12
第4節 授業者へのインタビュー調査	16
第5節 参加教員への質問紙調査	17
第3章 結果と考察	19
第1節 困難さに応じた支援や指導の工夫についての研修	19
第2節 校内授業研究会の実施	22
第3節 授業者へのインタビュー調査	35
第4節 参加教員への質問紙調査	38
第4章 総合考察	45
第1節 校内研修の充実	45
第2節 研修ガイドを年間計画に位置付けることの有効性と運用上の課題	46
引用・参考文献	48
謝辞	49
資料「合理的配慮につなげるための子ども理解を深める研修ガイド」	50

要旨

本研究は、筆者が地域実践研究員として参画した国立特別支援教育総合研究所による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」において作成した「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」に基づいた研修会を、静岡県清水町のA小学校において校内研修の年間計画へ位置付けることで、校内研修の充実を図り、研修ガイドを年間計画へ位置付けることの有効性と研修ガイドを運用する上での留意点について検討することを目的とした。なお、本論文における校内研修の充実とは、第一に、既存の校内研修テーマについての研修を推進しつつ、協議や分析の中に困難さに応じた支援や指導の工夫といった視点を付け加えることで、校内研修自体の裾野を広げること、第二に、参加した教員が、それぞれが担当する学級や授業に在籍している特別な支援を必要としている児童に対して、「社会モデル」に基づいた子供理解を深め、その後の支援や指導に生かしていくことと意図した。

実際の年間計画では、前半を「知識パート」として、学習指導要領における困難さに応じた支援や指導の工夫についての研修会や、特別支援教育コーディネーターやスクールカウンセラーから発達検査から分かる困難さについて学ぶ研修会等を設定した。後半は「実践パート」として、3つの授業研究会（6年・外国語科、5年・特別の教科道徳、特別支援学級1～3年・図画工作）を実施した。その後、授業者へのインタビュー調査と研修参加者への質問紙調査を行った。

このように研修ガイドに基づいた研修会を校内研修の年間計画へ位置付けた結果、校内研修の充実として、次のような成果を挙げることができる。第一に、実施された授業研究会では、教科指導についての授業改善をする視点を持ちつつ、通常の学級における特別支援教育について研修を深めることができたということである。第二に、参加した教員が児童の発達のアンバランスさや困難さについて考えつつ、どうすれば成功体験を積めるか考えるようになったことである。課題としては、教師集団として知識や実践の引き出しを増やし、教員一人一人が専門性を高めていくことに向き合い続けていくことが挙げられる。

また、研修ガイドを年間計画へ位置付けることの有効性としては、特別支援教育に関する校内研修と既存の授業研究会をつなげることができるという点、各教科の授業改善を進めつつ、特別な支援を必要としている児童への理解を深めることで、授業研究会自体の分析がより深まった点が挙げられる。一方、研修ガイドを運用する上での留意点としては、研修主任と管理職、特別支援教育コーディネーター、スクールカウンセラー等が、校内研修の目的を共有した上で連携することが重要な点や、研修の推進役以外の教員も研修ガイドを読み、目的と方法を理解することが挙げられる。

キーワード：校内研修、通常の学級、子供理解

第1章 研究の背景と目的

第1節 本研究の背景

1 問題の所在

我が国が障害者の権利に関する条約に批准してから初の改訂となる小学校学習指導要領が平成29年に告示され、令和元年度より全面実施となった。

障害者の権利に関する条約は「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）」を掲げており、その中では「reasonable accommodation（訳：合理的配慮）」が必要とされている^{1) 2)}。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のいわゆる『社会モデル』の考え方を踏まえたもの」とされている⁵⁾。中央教育審議会が「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しているように、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障し、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⁶⁾。さらに、「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」では、通常の学級で発達障害の可能性のある児童生徒の在籍率は6.5%程度とされている⁸⁾。

このような障害者の権利に関する条約の理念は学習指導要領に反映されており、これからの学校には、大きく3つのことが求められている。

第一に、全ての教職員が多様な子供たちへの理解を深めていくことである。通常の学級については、障害のある児童だけではなく、「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」としており、管理職、特別支援教育コーディネーター、各学級の担任等の「全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠」と示している。このように、校内には多様な子供たちがいるという前提で、教職員全員がどの子の学びも保障していくことが期待されている⁷⁾。

第二に、一人一人の「困難さ」を理解することである。その指導に当たっては、障害の種類や程度を的確に把握することに加えて、「その児童の『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」としている⁷⁾。つまり、医療や福祉と連携して障害種を把握するだけではなく、教員の日頃の観察による児童理解が大切となることである。

第三に、各教科の目標や内容を踏まえた上での困難さに応じた指導の工夫である。各教科において、その指導における障害のある児童等に対して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定められている⁷⁾。即ち、教員は各教科の目標や内容について研修を進めつつ、同時に、教科の特質に応じた指導の工夫や支援についても学ぶ必要があるということである。

このように、学習指導要領の全面実施を迎えた小学校では、教職員全てが障害のある子供たちについて、「社会モデル」に基づいた子供理解を深めつつ、各教科や領域等がねらいとする資質・

能力を育成するために指導に当たっていく必要がある。そのための方法の一つとして、教師一人一人の力量を向上させる校内研修は重要な役割を担うと考えられる。

2 令和元年度に行った地域実践研究の概要

国立特別支援教育総合研究所では、令和元年度の地域実践研究「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」において、静岡県駿東郡清水町を研究協力地域とした研究「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究ガイドの開発を通して～」が行われた（筆者も参画）。

同研究では、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した。

このような研修が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、「個別的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た。

そのために、図1-1に示した方法と手順によって研究を進めた。

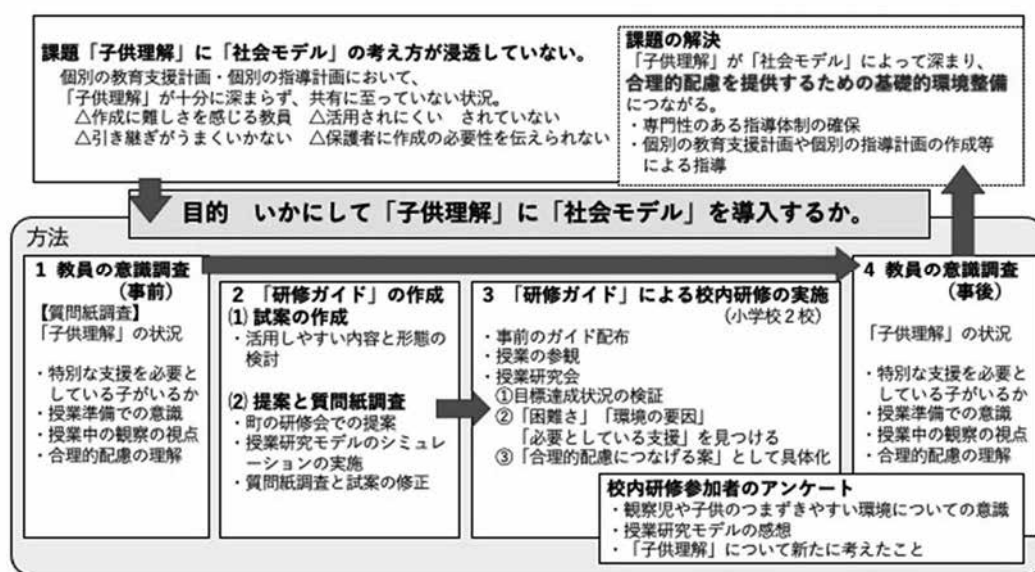


図1-1 令和元年度に行った研究の方法と手順

まず、教員の意識の実態を把握するために、意識調査として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について質問紙調査を実施した。なお、この研究によって実施した校内研修の後に、同様の質問紙調査を実施し、教員の意識の変容を調査した。

次に、校内研修で活用するための「子供理解を深める研修ガイド」（以下、「研修ガイド」という。）を作成した。このガイドの活用プロセスは、図1-2に示したように想定をした。

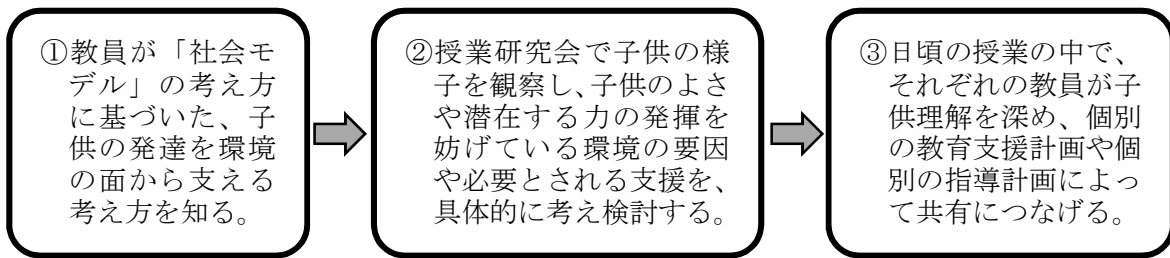


図1-2 研修ガイドの活用プロセス

そのため、①から③のそれぞれの過程に応じて、ガイドの内容を、「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部構成とした。以下に、その概要を簡潔に説明した。

まず、「①子供理解を深めるイメージ図」の一例を図1-3に示した。

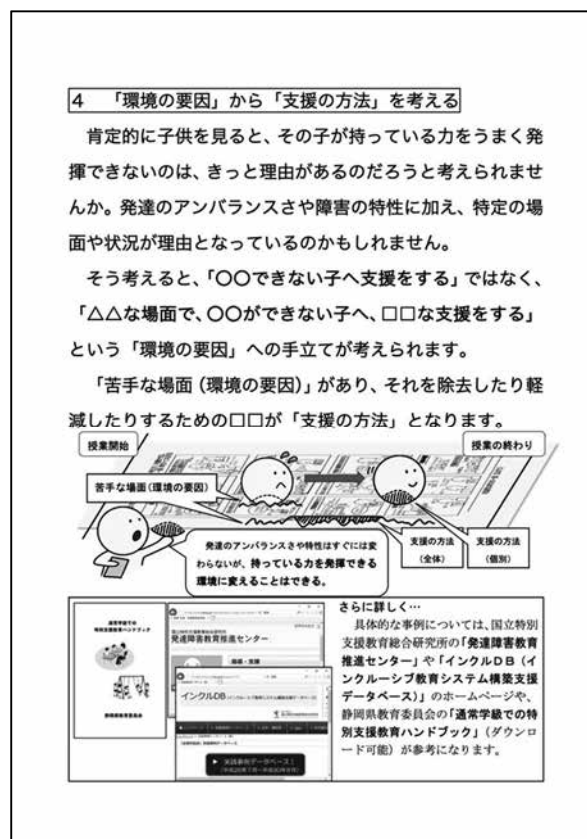


図1-3 「①子供理解を深めるイメージ図」の一例

ここでは、通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童を「社会モデル」に基づいて理解を深めるために、障害者差別解消法や学習指導要領、静岡県の指導資料で説明される「子供理解」をつなげたイメージ図を用いて説明をした。ページの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た。また、研修の参考となるように、国立特別支援教育総合研究所や静岡県教育委員会の資料等を紹介した。

次に、「②『授業研究モデル』による校内研修の進め方」の一例を、図1-4に示した。

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のか意見を出し合います。
- 先にBやA'の話題が華がたり、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 問いを持った姿	英語で自分の好きなものの言い方を知りたい、使ってみたいと思っている。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、ジェスチャーや動作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ながら「英語を言ってみよう」として「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
『達成していない』として協議を進めましょう。→2-②」

【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 問いを持った姿			
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)がある〇〇児に、(必要としている支援)をする。

図 1-4 「②『授業研究モデル』による校内研修の進め方」の一例
(左：協議方法の説明 右：ワークシート)

ここでは、清水町内の校内授業研究会で多く取り入れられている、観察児童の授業記録を基に授業分析を行う手法を用いて、特別な支援を必要としている児童の「困難さ」「環境の要因（苦手な場面）」「必要としている支援」について協議する方法を示した。複数人の観察児童のうち1名を特別な支援を必要としている児童に設定することで、既存の校内研修テーマについても研修との親和性の高いものとなるようにした。協議の最後は、授業研究会での協議内容をその後、記録したり共有したりすることで、その後の実践につなげやすくするために、「合理的配慮につなげる案」として、「(環境の要因)によって、(困難さ)のある〇〇児に、(必要としている支援)をする。」という一文にまとめることとした。

そして、「③『個別の教育支援計画』『個別の指導計画』に生かす」では、イメージ図や授業研究モデルにおいて深めてきた子供理解を、保護者や他機関との間や教員間で共有するために、町の書式を用いて記録する例を示した。

このような内容で試案を作成した後、その形態や内容と構成の妥当性を検証するために、町の特別支援教育コーディネーター等が集まる研修会において提案と質問紙調査を実施し、修正を加えた。この質問紙調査では、3部構成のいずれにおいても、「とても分かりやすい」、「分かりやすい」という回答が多かった。

その後、このようにして作成した「研修ガイド」を基に、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・分析する授業研究会を2つの小学校の校内研修において実施した。研

修ガイドに基づいた司会進行とワークシートによりグループ協議が進められ、どちらの学校においても、授業中の観察記録を基に、困難さの背景となる「環境の要因」について協議し、「△△な場面で、〇〇ができないAさんに、□□な支援をする。」という形で、「合理的配慮につなげる案」を言語化することができた。

この研修の後、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、町内の小学校・中学校の教員に初めに行ったものと同様の内容の項目で質問紙調査を実施した。事前と事後のアンケートを比較すると、「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」という質問では、「かなりしている」「いつもしている」という回答が増えている一方、「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」という回答では「かなりしている」「いつもしている」という回答が減少した。また、「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。」や「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」という質問では、半数以上が「変わった」や「考えるようになった」と答えた。

このような結果から、次のようなことが考察された。

まず、研修会において「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目的は、概ねできていたということであった。それは、質問紙調査で、教員が困難さの背景にある環境の要因に気付き始めていたからである。また、質問紙の記述に、これまでの支援や指導の工夫を振り返る、前向きなものが多くあつた。このことから、教員の考え方に大きな変化や新たな発見があつたというより、これまでの見方や考え方が整理されたと考えた。

次に、地域で積み重ねてきた研修会を活用し、課題の解決に近づけることができたということであった。本研修は町が継続してきた、観察児の発言、筆記、目線や呟き等を観察し、分析する研修会の経験を土台としたものであり、日頃の研修の延長上で思考が整理されることで、「子供理解」が深まったと考えた。

そして、課題として、困難さは「環境の要因」と、個人の発達のアンバランスさや障害特性等の相互関係によって生じるため、障害に関する知識と指導経験の両面からの分析が重要であることであった。この研修ガイドに基づいた研修は、特別支援教育に特化したものではなく、各教科の資質・能力を身に付けるための研修会の中で実施しているため、各教科の指導目標を明確に捉えた上で子供の困難さを分析することが求められた。よって、特別支援教育コーディネーターや各教科の知識や経験のある教員が研修の中でリーダーシップをとっていくことが大切だと考えた。

さらに、この授業研究モデルで深めた子供理解を共有し、再検証をしていくことも課題であった。「合理的配慮につなげる案」として言語化したものを、教員間で共有して他の授業につなげることで、保護者と共有すること等を、常に見直すことが大切であり、本ガイドによる研修を継続し、様々な教科・領域において実践と共有が広がっていくことを目指すべきだと考えた。

第2節 本研究の目的

令和元年度の国立特別支援教育総合研究所での地域実践研究成果を踏まえ、本研究では、研修ガイドを用いた研修会を年間計画へ位置付けることで校内研修の充実を図り、研修ガイドを年間計画へ位置付けることの有効性と研修ガイドを運用する上での留意点について検討することを目的とする。

本論文における校内研修の充実とは、以下の内容を意図する。

第一に、既存の校内研修テーマについての研修を推進しつつ、協議や分析の中に困難さに応じた支援や指導の工夫といった視点を付け加えることで、校内研修自体の裾野を広げることである。

第二に、参加した教員が、それぞれが担当する学級や授業に在籍している特別な支援を必要としている児童に対して、「社会モデル」に基づいた子供理解を深め、その後の支援や指導に生かしていくことである。

そのために、図1－5に示した方法と手順によって研究を進めた。

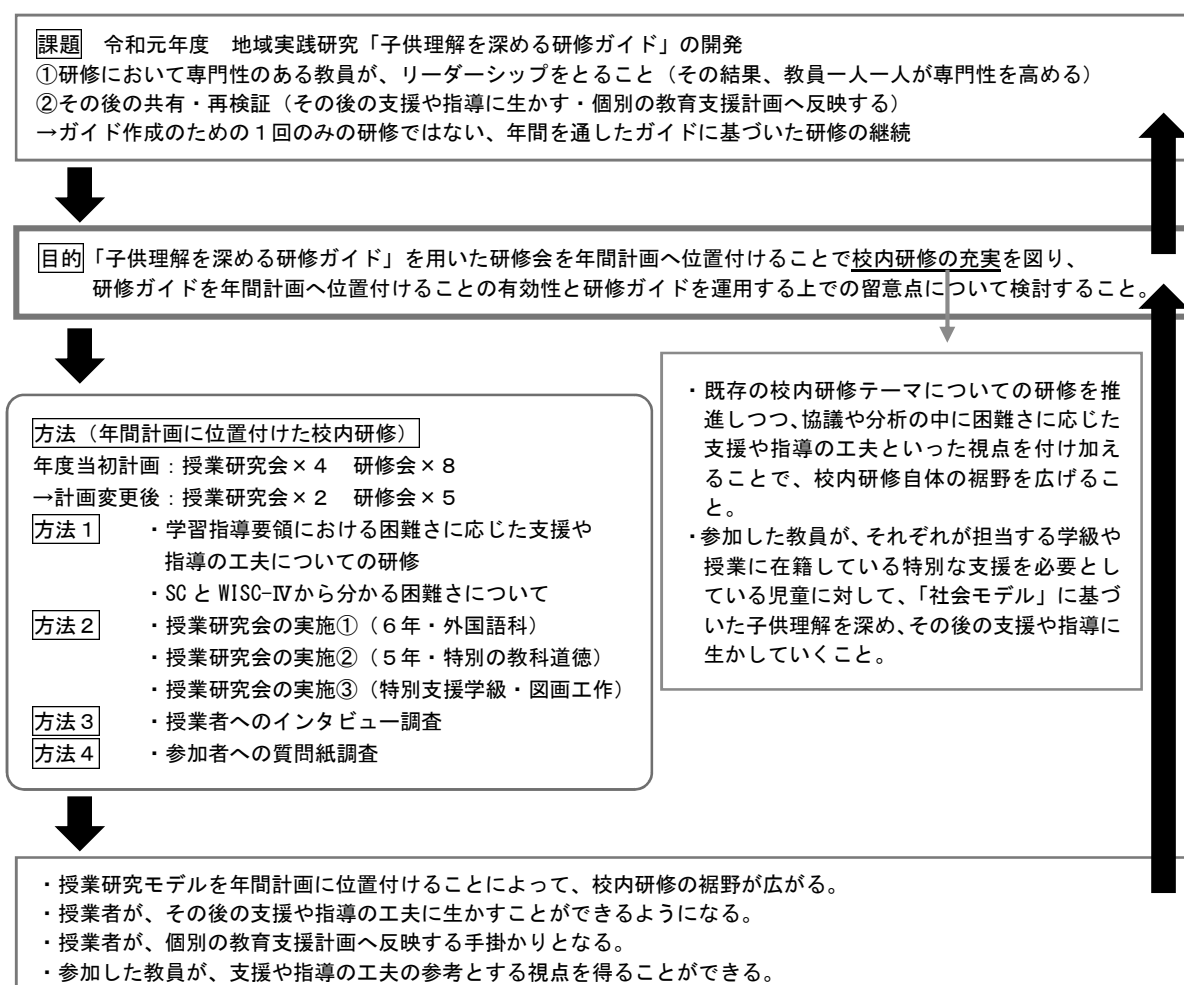


図1－5 研究の方法

第2章 研究の方法

本章では、研修ガイドを用いた研修会を年間計画へ位置付けることで校内研修の充実を図り、研修ガイドを年間計画へ位置付けることの有効性と研修ガイドを運用する上での留意点につい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。

第1節 校内研修の年間計画作成

1 目的

研修ガイドを用いた研修会を年間計画へ位置付けることで校内研修の充実を図り、研修ガイドを年間計画へ位置付けることの有効性と研修ガイドを運用する上での留意点について検討することを目的とした。

この「校内研修の充実」とは、既存の校内研修テーマについての研修を推進しつつ、協議や分析の中に困難さに応じた支援や指導の工夫といった視点を付け加えることで、校内研修自体の裾野を広げること、及び、参加した教員が、それぞれが担当する学級や授業に在籍している特別な支援を必要としている児童に対して「社会モデル」に基づいた子供理解を深め、その後の支援や指導に生かしていくことを意図したものである。

2 対象

昨年度の研究において校内授業研究会を実施した静岡県清水町立A小学校を対象とした。

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2名と生活指導員が1名、特別支援学級の支援員が3名、外国籍児童の支援員が2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、小学校3校、中学校2校を巡回して、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。

校内研修のテーマは、「高め合いよりよい自分を求めていく子の育成～外国語教育を通して I を高め、We を広げる授業づくり～」であり、外国語活動・外国語科を中心と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。本研究では、そのうち1名を、通常の学級において特別な支援を必要としている児童に設定した。

3 具体的な計画とその内容

令和2年度当初、A小学校の年間計画で研修部が主管する研修の時間として、4回の授業研究会、8回の研修会が予定されていた。8回の研修会では、授業研究会の指導案検討や観察児童に

についての情報共有をする4回と、研修ガイドや学習指導要領の内容等の教員の知識を高める4回を予定していた。しかし、新型コロナウイルスの感染拡大による緊急事態宣言に伴う臨時休校、6月以降の授業再開後も感染拡大防止のための「新しい生活様式」に則った学校運営によって授業研究会の実施回数を減らしたため、その予定を変更した。実際の予定を表2-1に示した。

表2-1 変更後の校内研修の年間計画

パート	実施日（時間）	内容
知識パート	4月3日（金） （45分間）	研修会① ・「主体的・対話的で深い学び」のイメージの共有 ・研修ガイドと昨年度の研究の概要紹介
	5月19日（火） （60分間）	研修会②（講師：スクールカウンセラー） ・学習指導要領の示す「困難さに対する指導上の工夫」について ・WISC-IV検査から読み取れる「困難さ」について
	6月26日（金） （60分間）	研修会③ ・国立教育政策研究所「学習評価の在り方ハンドブック」について ・「粘り強い取組」「自らの学びを調整する取組」について
実践パート	8月21日（金） （60分間）	研修会④-1 指導案検討 5年 道徳 ・資料分析 ・観察児童についての情報共有 ・学習指導案の検討 研修会④-2 指導案検討 特別支援学級1～3年 図画工作 ・題材分析 ・個別の支援計画を読む ・学習指導案の検討 （職員を道徳チームと図工チームの2つに分けて研修会を行った）
	8月25日（火） （60分間）	研修会⑤指導案検討 6年 外国語 ・ファイナルアクティビティの検討 ・児童についての情報共有
	10月21日（水）	校内授業研究会①（6年 外国語）
	10月28日（水）	校内授業研究会②-1（5年 道徳） 校内授業研究会②-2（特別支援学級1～3年 図画工作）

この年間計画では、前半を「知識パート」、後半を「実践パート」とした。

知識パートでは、研修ガイドや学習指導要領の内容等について教員の知識を高めるための内容を扱う研修を設定した。これは、令和元年度の課題で挙げられた、研修において専門性のある教員が力を発揮し、教員一人一人が専門性を高めることを意識したものである。よって、特別支援教育コーディネーターと連携をし、スクールカウンセラーから WISC-IV検査から分かる子供たちの「困難さ」について話を聞く機会を設定した。

実践パートでは、特別な支援を必要としている児童を観察児童に加えた授業研究会を3つ実施した。これらの授業は、本研究のために新たに設定したものではない。校内授業研究会①-1及び①-2は、静岡県教育委員会（以下、県教委）の指導訪問であり、校内授業研究会②は昨年度末より予定していたA小学校の校内研修テーマに沿った校内授業研究会である。

第2節 困難さに応じた支援や指導の工夫についての研修

1 目的

ここでは、通常の学級の教員が、それぞれが担当する学級や授業に在籍している特別な支援を必要としている児童に対して「社会モデル」に基づいた子供理解を深めることを目的とした。

2 内容

上記の目標達成のため、研修会の内容を、障害の「社会モデル」や学習指導要領の示す内容についての知識面を高めるためのものとした。

また、令和元年度の研修の課題を踏まえ、この「知識パート」において、特別支援教育コーディネーターやスクールカウンセラーといった、経験や専門性のある立場の者が専門性を発揮することによって、参加した教員一人一人の専門性を高めることを意識した。

そのために、表2-1で示した知識パートの研修会①～③を実施した。それらの研修会の企画と進行は、A小学校の研修主任が行った。

(1) 研修会①

研修会①の内容を表2-2に示した。この研修会は、新年度1回目の校内研修であり、年度初めに昨年度までの校内研修と今年度の校内研修計画についての提案をした後に研修会を行った。また、表に示した3つの演習は研修会②へとつながる内容となるとように設定した。

表2-2 研修会①の内容

活動	内容
提案	・研修主任より昨年度までの校内研修及び今年度の校内研修計画についての説明
演習①	「I（主体性）が高まり、We（対話）が広がる授業はどんな授業だろう。」 ・研修ガイドに掲載されている4コマ漫画を並び替えて完成させる活動
演習②	「『深い学び』とは、どんな学びだろう。」 ・学習指導要領解説の各教科編「〇〇科の目標」の中から「～な見方・考え方」について書かれている部分を読み取る活動
演習③	「通常の学級での特別支援教育をどのように考えていけばいいのだろう。」 ・学習指導要領解説の各教科編「指導計画の作成と内容の取り扱い」の中から「障害のある児童への指導」について書かれている部分を読み取る活動

(2) 研修会②

研修会②の内容を表2-3に示した。この研修会は、研修会①の演習③の内容とつながっており、特別支援コーディネーターと連携をし、スクールカウンセラーを講師に招いて実施した。研修会后、振り返りのアンケートを実施した。質問内容は、表2-3に示した。

表 2－3 研修会②の内容

活動	内容
目標確認	「どのようにして、気になる子たちの学びを充実していけばよいのだろう。」
演習	・学習指導要領解説総則編を改訂前のものと比較する活動 ・「困難さ」「指導上の工夫の意図」「手立て」について読み取る活動
講義	・スクールカウンセラーより WISC-IVから分かる困難さについての説明。 (検査内容についての簡単な説明、検査結果の各数値の意味や、具体的な子供の姿の例)
相談会	・学年ごとにスクールカウンセラーとの相談会を実施 (検査結果を学校で保管されている児童について、説明と助言をもらい、また、相談をする場とした。)
振り返り	・公務支援ソフトにおいて、振り返りのアンケートを実施した。 ①子供を理解するために、障害種の把握以外に必要な視点が分かりましたか。 (5件法での回答) ②WISC-IVがどのような検査か分かりましたか。(5件法での回答) ③研修の感想(自由記述回答)

(3) 研修会③

研修会③の内容を表 2－4 に示した。この研修会は、通常の学級の教員がそれぞれの担当する学級や授業に在籍している特別な支援を必要としている児童に対して「社会モデル」に基づいた子供理解を深めるという点においては、本研究と直接の関連はない。しかし、研修ガイドを年間計画に位置付けることで校内研修を充実するという目的、即ち、既存の校内研修テーマについての研修を推進しつつ、協議や分析の中に困難さに応じた支援や指導の工夫といった視点を付け加えることで、校内研修自体の裾野を広げるという意味で、既存の校内研修テーマについての研修が推進されていることを示すために記しておいた。

表 2－4 研修会③の内容

活動	内容
目標確認	「どのようにして、『主体的に学習に取り組む態度』を評価していけばよいのだろう。」
説明	「『主体的に学習に取り組む態度』とは、どのような観点だろう。」 ・国立教育政策研究所「学習評価の在り方ハンドブック」を資料に用いた、「粘り強い取組を行おうとする側面」「自らの学習を調整しようとする側面」についての説明。(研修主任より)
演習	「具体的にはどのような評価材料が必要だろうか。」 ・学年部でのグループ協議と協議内容の発表

第3節 校内授業研究会の実施

1 目的

ここでは、本章第2節で述べた知識パートの研修内容を生かして、実際に研修ガイドに基づく授業研究会を3回実施することを通して、参加した教員が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「子供理解」を「社会モデル」の考え方に基づいて充実することを目的とした。

2 内容

上記の目標達成のため、表2-1で示した実践パートの研修会④・⑤と授業研究会①・②を実施した。なお、研修会④は授業研究会②の、研修会⑤は授業研究会①の授業内容の検討及び児童についての情報共有のために実施した。

なお、研修会④と授業研究会②については、同日に2つの授業研究会を実施する予定であったため、参加教員を5年道徳と特別支援学級1～3年図画工作の2つのチームに分けた。

以下に、これらの授業研究会の教科や目標、観察児童と授業者の教員について述べた。なお、観察児童の実態については、授業者からの聞き取りと個別の教育支援計画・個別の指導計画により整理した。

(1) 研修会⑤・校内授業研究会①

授業の概要を表2-5に示した。この授業は、A小学校の校内研修テーマに沿って予定された外国語の授業である。

表2-5 校内授業研究会①の概要

学年・教科	6年・外国語
主題名	This is my town.
本時の目標	自分が考えた清水町にあるものや無いもの（施設や建物）、できることや欲しいものを多くの友達に伝えたいと思っている子供たちが、友達と一対一で向き合いながら自分の町にあるものや無いものやできることを伝え合う活動を通して、聞き手の友達に配慮しながら、自分の町の紹介を伝えようとする事ができる。

観察児童は、担任が個別の教育支援計画と個別の指導計画を保護者と共に作成し、指導に当たっている6年生の児童である。（以下「B児」とする。）医療機関ともつながっており、WISC-IVの検査を受け、また、ADHDの診断を受けている。

低学年時には整理整頓が苦手であったり、席へ座る姿勢が整わなかったりすることが目立っていた。学習の際には、自分の考えや意見を伝えようと発表をしようとする事ができる。しかし、書字の面では、形や大きさが整わないことや、漢字を覚えるのが難しいことから、書いて読み手に伝えることが難しい。また、新たな学習内容を覚えることに時間がかかることも多い。書字の

面以外でも物の操作を苦手としており、定規等の操作や目盛りの読み取り、楽器の演奏等が難しいことがある。人間関係の面では、友達との関わりを楽しんでおり、休み時間には進んで友達と外で遊ぶことを楽しんでいる。また、放課後、友達と遊ぶことを楽しみにしている。一方、学習や生活面での失敗や間違いに対して、全て自分が悪いのだと自己嫌悪に陥ってしまうことがある。

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等、活動的な学習が多く、友達と関わることを楽しんでいる。また、自信はないけれど発表してみようと挑戦することができる。しかし、書く活動が苦手なため、アルファベットや振り返りカードを進んで書こうとはしない。また、何と言えよいか分からなくなってしまうことも多い。

(2) 研修会④－１・校内授業研究会②－１

授業の概要を表２－６に示した。この授業は、静岡県教育委員会の年間計画の中で指導訪問として予定された授業である。A小学校は、特別の教科道徳と特別支援学級の授業について指導を計画された。

表２－６ 校内授業研究会②－１の概要

学年・教科	５年・特別の教科 道徳
主題名	友情を深める （項目 B 友情、信頼）
資料名	「言葉のおくりもの」（出典：かがやけみらい 学校図書）
本時の目標	すみ子の「言葉のおくりもの」を聞いた資料中の一郎の心情を考えることを通して、自らの活動を振り返り、互いに磨き合い、高め合いながら、友情を深めていこうとする道徳的実践意欲と態度を育てる。

観察児童は、担任が個別の教育支援計画と個別の指導計画を保護者と共に作成し、指導に当たっている５年生の児童である。（以下「C児」とする。）医療機関ともつながっており、WISC-IVの検査を受け、また、自閉症スペクトラムの診断を受けている。

本児は、入学時より登校すると泣いていたり、母親と離れることを嫌がったりすることが多い児童である。学校生活や学習の中でも、初めてのことや慣れないことへの不安感が強く、涙ぐむことは多い。生活や学習の中で、なかなか人に話し掛けることができない一方で、特定の慣れた人には自分の言いたいことを一方的に話し続けてしまうことや、人からの助言を責められたと感じてしまうことに、人との関わり方での困難さが表れている。また、インターネットやゲームは好きだが、学習や運動にはあまり興味が無く、興味や関心がやや限定的である。

学年が上がるにつれて、授業では、課題に対する答えを導き出そうと活動に取り組むことができるようになり、自信をもって活動する場面も増えてきた。しかし、文章を読んで想像したり、資料を読み取ったりすることが苦手であり、理解に時間がかかることが多いので、個別の支援が必要であることが多い。また、生活の中では、不安なことや心配なことを教員との会話で聞くことができることが少しずつできるようになってきた。しかしながら、依然として、集団でのざわざわとした雰囲気や周りからの視線に不安を抱くことが多く、週初めには泣きながら登校したり、

教室に入るのに抵抗を感じたりしていることが多い。このような不安な気持ちからの切り替えが難しく、本児自身が「大人数が苦手」だと訴えることもある。

（３）研修会④－２・校内授業研究会②－２

授業の概要を表２－７に示した。この授業は、研修会④－１・校内授業研究会②－１と同様に静岡県教育委員会の年間計画の中で指導訪問として予定された自閉症・情緒障害の特別支援学級の授業である。ここでは、観察と分析の対象となる児童は、通常の学級ではなく特別支援学級の児童となっているが、通常の学級において授業をしている教員が、研修ガイドの「②「授業研究モデル」による校内研修の進め方」によって子供理解を深める過程は、前述の２つの研修会と同様であるため、本研究における方法の１つとして位置付けた。なお、校内授業研究会①や②－１とは異なり、授業者が特別支援学級担任であるため、インタビュー調査は省くものとした。

表２－７ 校内授業研究会②－２の概要

学年・教科	特別支援学級（自閉症・情緒障害）１～３年・図画工作
題材名	ちいさなまちをつくろう
本時の目標	（１・２年） 建物等を作ってもっと素敵な町にしようと想像をしている子供たちが、町に何を置けばよいのか考えながら空き箱や容器を組み合わせる活動を通して、感じたこと、想像したことから、表したいことを見つけ、好きな形の空き箱や容器を選んだり、いろいろな形の組合せを考えたりしながら、表わそうとしている。 （３年） 建物等を作ってもっと素敵な町にしようと想像をしている子供たちが、町に何を置けばよいのか考えながら空き箱や容器を組み合わせる活動を通して、感じたこと、想像したこと、見たことから、表したいことを見つけ、表したいことや用途等を考え、空き箱や容器の形や色、材料等を生かしながら表わそうとしている。

観察児童は、１年生より１人（以下「Ｄ児」とする。）、２年生より１人（以下「Ｅ児」とする。）、３年生より１人（以下「Ｆ児」とする。）を設定した。３人とも、担任が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指導に当たっている。

①Ｄ児について

Ｄ児は、ADHDと診断されている。気になるものが多い場面では、色々なことがやりかけになったり、課題を忘れてしまったりするため、手順を見えるように示したり、次にやるとよいことについて穏やかに声掛けをしている。また、集中していることから別のことへ切り替えなくてはならない場面では、それを手放すことができず苛立ちやすいため、事前にスケジュールを示したり、いつになったら終わるかを自己決定できるように会話をしたりしている。また、学習や生活の中で、「なぜ」や「どうすればよいのか」といった疑問が生まれる場面も、苛立ちにつながりやすく、

事前にやり方を伝え、スモールステップで課題を設定している。できるようになりたい、ほめられたいという気持ちが強く、できないことがあった時、悔し涙を流しながら粘り強く計算や漢字に取り組むこともある。

図画工作科においては、細かく切ったり接着したりする場面で、作業を急いだり、大雑把になったりしてしまうため、手本を見せたり、補助線を引いたりした。

②E児について

E児は、自閉症スペクトラム、軽度知的障害と診断されている児童である。漢字や計算をすぐに覚えたり、さっと思い出したりする場面では時間がかかるため、下学年の内容から学習を始め、本児が自信をもって取り組むことができる課題を設定している。友達がタブレットで漢字や計算のアプリをやっている様子を見て、進んで挑戦をして、読める漢字が増えてきた。

学級の友達に影響を受け、休み時間には、一緒に虫取りをしたり、自分の好きな恐竜やポケモンの絵を描くことを楽しんだりしている。「やってはいけないけど、やりたくなった時」のように気持ちが葛藤する場面では、決断ができずに自分の気持ちが分からなくなってしまうことがあるため、場面を絵で可視化する等の手立てによって、急かさずに自己選択できるようにしている。

図画工作科においては、形や塗り方はぎこちないが、自分が作りたいものや描きたいものを進んで作ろうと活動に取り組むことができる。ぎこちない形や、不揃いな長さになってしまうため、形や物のおよその長さを捉えて描いたり、それに沿って切ったりして表現する場面では、E児が表現しようとしているものを聞きながら、その形や大きさの補助となる線を書いている。

③F児について

F児は、ADHDと診断されている外国籍の児童である。家庭では、日本語をほとんど使わない環境であるが、本児は日常的に日本語のみを話し、学校でも漢字やローマ字を練習している。

学習中に、音や声、視覚的刺激が多い場面では、集中をすることが難しいため、イヤーマフを使ったり、課題を小刻みに設定したりすることで集中しやすくしている。また、困っていることや苦手なことを言葉にして伝えられずに躊躇していることが多い。そのため、平易な言葉で本児の思いを確認してから、場面に応じた助けの求め方で伝えることができるように教えることで、成功体験を積み重ねられるようにしている。生活面では、困っている友達にさっと手を貸したり、教室の仕事（給食や掲示物、タイムタイマーの設定等）を進んで手伝ったりすることが多い。

休み時間には、教室にある段ボールや厚紙等の様々な素材に興味をもち、進んで工作を楽しんでいる。図画工作科の学習においては、曲面等の接着することが難しい場面では、教員や支援員と一緒に接着面を整えたり、仮止めのテープを貼ったりして接着した。

第4節 授業者へのインタビュー調査

1 目的

ここでは、本章第3節で述べた授業研究会の授業者である通常の学級の担任が、観察児童への「子供理解」を「社会モデル」の考え方に基づいて充実し、その後の支援や指導の工夫の参考とする視点を得て、個別の教育支援計画へ反映する手掛かりにできたかを調査することを目的とした。

2 調査対象

校内授業研究会①と校内授業研究会②－1の授業者とした。なお、授業研究会②－2については授業者が特別支援学級の担任であるため、インタビュー調査は実施しなかった。

3 調査時期と内容

調査日は、令和2年12月23日（水）で、筆者が授業者に対し、半構造化面接による聞き取りを行った。面接時間は約20分である。インタビュー内容は許可を得てICレコーダーで録音し、逐語録に起こした。調査内容を以下の表2－8に示した。

表2－8 授業者へのインタビュー調査内容

校内授業研究会①の授業者
1 グループ協議の内容と「合理的配慮につなげる案」から得たことについて。
2 グループ協議の内容と「合理的配慮につなげる案」を受けて、その後、同じ教科で意識したことについて。
3 グループ協議の内容と「合理的配慮につなげる案」を受けて、その後、他教科で意識したことについて。
4 今後、個別の教育支援計画に、反映できそうなことについて。
5 授業研究会②でグループ協議に参加して、「合理的配慮につなげる案」をまとめた中で、研修ガイドに基づいた授業研究会をどのように思ったか。
インタビュー調査（2回目の授業者）
1 グループ協議の内容と「合理的配慮につなげる案」から得たことについて。
2 グループ協議の内容と「合理的配慮につなげる案」を受けて、その後、同じ教科で意識したことについて。
3 グループ協議の内容と「合理的配慮につなげる案」を受けて、その後、他教科で意識したことについて。
4 今後、個別の教育支援計画に、反映できそうなことについて。

第5節 参加教員への質問紙調査

1 目的

ここでは、年間計画に研修ガイドを位置付けた校内研修に参加した教員が、観察した児童や自身の担当する学級や授業に在籍する児童への「子供理解」を「社会モデル」の考え方に基づいて充実し、その後、支援や指導の工夫において参考とする視点を得て、個別の教育支援計画へ反映する手掛かりにできたかを調査することを目的とした。

2 調査対象

令和2年度に清水町立A小学校の校内研修に参加した教員22名とした。

3 調査時期と内容

調査期間は、令和2年12月21日(月)から25日(金)とした。調査内容を表2-9に示した。

表2-9 参加教員への質問紙の調査内容

1	校内授業研究会で、特別な支援を必要としている子の観察のグループ協議に参加しましたか。 (1) 10/21 外国語の特別支援グループに参加した。 はい ・ いいえ (2) 10/28 道徳の特別支援グループ、もしくは、図工（特支学級）のグループに参加した。 はい ・ いいえ
2	知識パートと実践パートで構成した今年度の校内研修を通して、あなたの担当する学級や授業に在籍している特別な支援を必要としている子の、つまずきやすい環境や状況について考えるようになりましたか。当てはまるものに○をつけてください。 1. そう思う 2. ややそう思う 3. あまりそう思わない 4. そう思わない
3	2で1・2と答えた方のみに伺います。どのようなことを考えるようになりましたか。 (自由記述)
4	2で3・4と答えた方のみに伺います。その理由として当てはまるものに○をつけてください。 () ①昨年、つまずきやすい環境や状況について考えているから。 () ②昨年よりも以前から、つまずきやすい環境や状況について考えているから。 () ③その子への対応が難しく、考える余裕がないから。 () ④「苦手な場面」という考え方が分かりにくいから。 () ⑤その他 []

5 知識パートと実践パートで構成した今年度の校内研修を通して、あなたの担当する学級や授業に在籍している特別な支援を必要としている子供の、個別の教育支援計画へどのようなことを記載するか参考になりましたか。当てはまるものに○をつけてください。 1. そう思う 2. ややそう思う 3. あまりそう思わない 4. そう思わない
6 5で1・2と答えた方だけに伺います。具体的にどのようなことが参考になりましたか。当てはまるもの全てに○をつけてください。 () ①子供によって異なる「困難さ」があること () ②児童観察から、その子のつまずきを見つけること。 () ③「つまずき」、「苦手な場面や状況」、「必要な支援」を視点とすること () ④WISC-IV等の検査の内容から読み取れる困難さや得意なこと () ⑤その他 []
7 昨年度までの校内研修と比べて新たに得たものがあれば教えてください。 (自由記述)
8 その他に今年度の校内研修についてお気付きの点があれば教えてください。 (自由記述)

第3章 結果と考察

本章では、研修ガイドを用いた研修会を年間計画へ位置付けることで校内研修の充実を図り、研修ガイドを年間計画へ位置付けることの有効性と研修ガイドを運用する上での留意点について検討することを目的とした研究の結果とそこからの考察について詳述する。

第1節 困難さに応じた支援や指導の工夫についての研修

1 結果

研修会①と②を終えた後のアンケート結果を以下に示す。アンケートは5件法で行い、選択肢は、「1 分かった」「2 少し分かった」「3 どちらともいえない」「4 少し分からない」「5 分からない」とした。アンケートの配布数は22人で、回答数は21人であった。

まず、子供を理解するために、障害種の把握以外に必要な視点が分かったかを、図3-1に示した。「分かった」が76.2%、「少し分かった」が23.8%であった。

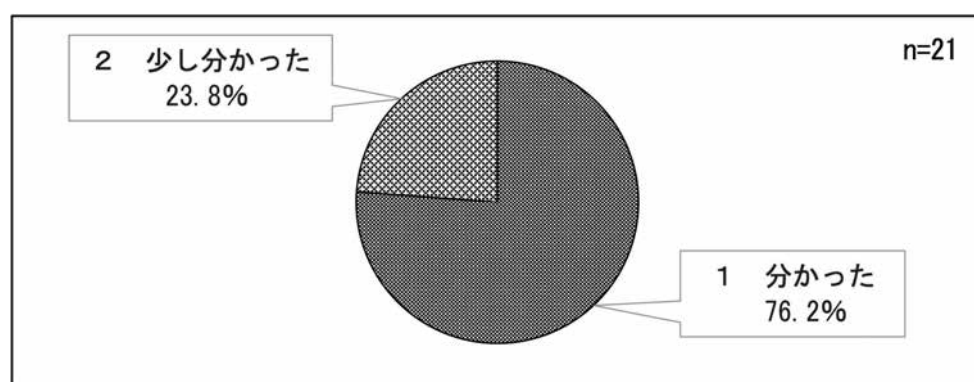


図3-1 子供を理解するために、障害種の把握以外に必要な視点が分かったか

次に、WISC-IVがどのような検査か分かったかを、図3-2に示した。「分かった」が52.4%、「少し分かった」が42.9%、「どちらともいえない」が4.8%であった。

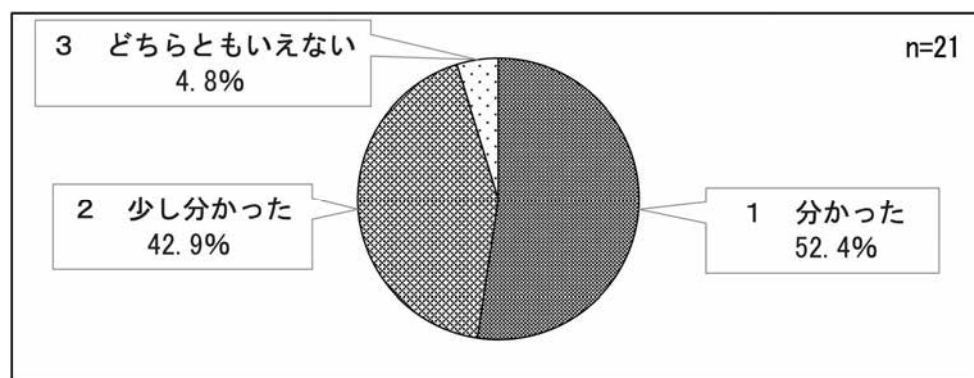


図3-2 WISC-IVがどのような検査か分かったか

そして、研修の感想についての自由記述内容を表 3－1 に示した。

表 3－1 研修の感想（記述内容）

【検査について理解ができた】

- ・検査に対する理解が進みました。
- ・一般の人にも分かりやすい内容でした。
- ・今回、具体的に教えていただくことで、今まで分からなかったことを知ることができました。貴重な研修となりました。ありがとうございます。

【発達の凸凹・アンバランスさが理解できた】

- ・子供の実例でお話ししてくださったので、分かりやすかったです。
- ・WISC-IV検査がどのようなものか、どう活用していくかがよく分かりました。支援が必要でない子も得手不得手があるので、今回の研修での観点で一人一人見ていくことも大事だと感じました。
- ・研修ありがとうございました。誰しもが得意、不得意がある中で、個々の困りを把握することが大切であることがよく分かりました。今後の指導に生かしていきたいと思います。本当にありがとうございました。
- ・研修を受けたことにより、今までなんとなくでしか分かっていなかった WISC 検査についてよく分かりました。資料をもう一度見て、その児童の特性がよく分かりました。
- ・子供たちが行う検査の内容が分かりました。また、結果の表からどのような支援をすればよいのかを具体的に考えることができたのもよかったです。
- ・診断で障害名をつけてもらうより、どんな凸凹がありどんな事が得意なのか、日々の様子と照らし合わせながら手立てを考えていくことが、大切だと痛感しました。検査を行い、結果を読み取るカウンセラーさんとののかかわりも大切ですね。ありがとうございました。
- ・「WISC」という名前はたくさん聞いても、それがどのような検査でどうやって子供たちの支援に役立てられるか分かっていないことがたくさんあったので、今回の研修を通して知ることができてよかったです。検査を生じて子供たちの得意不得意を調べ、その子が楽しく学んだり、穏やかに学校生活ができたりするようにしたいと思いました。
- ・前年度に受け持った児童が WISC を受診したので、とても勉強になりました。やはり、保護者の方も教員よりも専門家に見ていただくことで、安心しながら子供を受け入れるような様子でした。しかし、検査結果がその児童の全てではなく、また、学校での表れも同じように全てではないのだと再確認できました。発達課題をもった児童の内面を行動から汲み取っていくことは、本当に大変なことだと教員になり感じました。ときに子供目線で物事を捉え、一人でも多く自分に自信をもって生活できる子が増えるよう勉強していきたいです。ありがとうございました。
- ・WISC-IVの検査結果について、気になる子の具体的な対応を巡回相談員の先生に相談することができよかった。その後の（休校中の）登校日に、支援の手助けになった。苦手なことへの

対応の仕方等、情報交換の場があるとさらにより支援ができると思いました。

- ・療育の先生の講話を聞いて、今まで知らなかったことが少しずつ分かってきました。障害の程度でどのように支援していくのか、難しいことが分かりました。専門的に見てもらい、WISCを受けることは、今後のその子の成長に大変役立つものだと思います。
- ・授業再開して忙しくなると思いますが、もし困ったことがあったときには相談に乗っていただければと思います。よろしくお願いします。

【保護者との関わりについての考え】

- ・ずっと気になっていたことが、初めて分かりました。苦手だけでなく、得意なことも含めて、その子の特性がわかる検査なのがよいなと思いました。保護者の方にどう勧めていけば、子供のためになるのか(角の立たない言い方?) いつも悩んでしまいます。
- ・WISC-IVについて、初めて説明を聞きました。子供や保護者に検査について知らせる際には、配慮が必要なこと、子供理解の1つの指標に過ぎないということが参考になりました。
- ・保護者や児童への、具体的な声掛けや検査の進め方についても示していただき、わたしたちの研修が進みました。

【研修の継続についての考え】

- ・今後も、学校の実態に合った今回のような「今できる研修」の推進をお願いします。
- ・WISC-IVについて少し知ることができて嬉しかったです。希望としては、WISC-IVをどのように日々の生活にいかしていけるか(療育の先生おすすめの指導法や事例等)についてさらに研修してもらえたら、さらに学びが深まると感じました。学びのきっかけを作っていただき、ありがとうございました。
- ・WISC-IV検査について、具体的に理解することができました。言語理解や知覚推理等の項目の中のさらに細かい項目内容までさらに学びたいと思いました。
- ・本校で全児童が行う教研式知能検査についてもSS以外にも分かることがあるので、それについて教えていただけたらと思います。

2 考察

このような「知識パート」の研修会を通して考察したことを述べる。

「子供を理解するために、障害種の把握以外に必要な視点が分かったか」や「WISC-IVがどのような検査か分かったか」では、多くの教員が理解をしたと回答した。困難さの把握の研修を通して、日常の指導において感覚で捉えていたものを、具体的な例や言葉で捉えるようになり、子供たちの発達のアンバランスさが意識できるようになったと考えられる。学習指導要領で示されているように、障害種の把握だけではなく、「～しにくさ」として、子供が困難としていることの把握に努めることは子供理解を深める上でとても重要である。また、検査結果も日常の観察も、子供理解をするための指標の一つだという考えや、子供の困難さだけではなく得意なことを見つけることで自信をもって生活できるようにしようという考えのように、今後の指導に生かしていくといこうとする前向きな姿勢が生まれたと考えられる。

また、感想の記述には、これまで検査について詳しく知らなかったため、この研修会で学ぶ機会ができてよかったという意見が多く見られた。また、保護者に医療や福祉との連携を勧める際の伝え方に悩んでいるという意見もあった。本研修で、発達検査は子供への理解を深める一助となることを実感できたことは、そのような悩みを抱える教員にとって必要感のあるものであったといえる。このようなことから、通常の学級の教員の中に、WISC-IV等の発達検査から見える困難さについて学ぶ研修のニーズは高かったと考えられる。

この研修会②は臨時休校中に、校内研修の概要や学習指導要領について扱った研修会①に続いて行われた。感想には、休校中の登校日に子供へ対応する際に、研修会で得たことを生かしたという記述があった。それ以外の参加者も、自分の担当する学年や学級の子供たちについての相談会に参加し、臨時休校中後に教室にやってくる子供との授業を見据えていたことが読み取れる。この時期には、通常の学級の担任それぞれが授業準備のために各教科の教材研究も行っていたが、このような内容は一人では高められない内容であったといえるだろう。つまり、「知識パート」において、特別支援教育コーディネーターやスクールカウンセラーといった、経験や専門性のある立場の者がリーダーシップをとって研修を進めることによって、参加した教員一人一人の専門性を高めることにつながったと考えられる。

第2節 校内授業研究会の実施

1 結果

(1) 校内授業研究会①

校内授業研究会①の日程を表3-2に示した。

表3-2 校内授業研究会①の日程

実施日	令和2年10月21日（水）
日程	11:00～11:45 授業参観 外国語「This is my town.」
	14:00～14:10 招聘した講師の紹介
	14:10～14:20 研修部・授業者・学年より感想
	14:20～14:50 グループ別協議
	14:50～15:05 分科会グループの発表
	15:05～15:15 成果と課題の共有
	15:15～15:25 休憩
	15:25～16:25 講師からの講評
	16:25～16:30 終わりの言葉

学習指導案において、この時間のB児の目標は表3-3のように設定され、評価の観点は「主体的に学習に取り組む態度」であった。なお、「Aの姿」は授業開始から学習問題までの姿を、「B」

はその問題を解決するために主体的に活動に取り組む姿を、「A+」は問いを解決した姿を表している。

表 3-3 B児の目標

Aの姿	自分の町にあるものや無いもの、できることや欲しいものを友達に英語で紹介できるか心配だと感じているが、
手だて (B)	前もって町紹介カードを書いた上で、友達と紹介し合う活動を通して、
A+の姿	英語での言い方が分かり、楽しんで活動に取り組んでいる。

グループ協議では、研修ガイドのワークシートと児童の観察記録を拡大したものを壁面に掲示して協議を進行した。実際に使用したワークシートを図3-3に示した。

よく挙手する
みとめてほしい
C児 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。

A 問いをもった姿	自分の町にあるものや無いもの、できることや欲しいものを友達に英語で紹介できるか心配だと感じているが、
B 手立て (主な活動)	前もって町紹介カードを書いた上で、友達と紹介し合う活動を通して、 ① 取りやかりとして必要、練習できた ② じいじに「変容」をスポンス、友達の町紹介の交換
A+ 問いを解決した姿	英語での言い方が分かり、楽しんで活動に取り組んでいる。

本時の目標を 本人が達成した

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)	字からだけだと内容を理解しづらい	自信がなくどう言えばよいのか、困ってしまふ	分からないことをなかなか自分が聞けない → Please tell me about your town
苦手な場面 (環境の要因)	文字のみの掲示	少ない回数	必ずしも6年生といえない
必要としている支援	イラスト入りの紹介カード (みんなの) 場があること	何回も発話する	教師のみと友達の声かけ (十の)

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。

① 文字のみの提示では、内容を理解しづらいC児には、イラストも入れたものを使う

② 少ない回数だと、自信をもちきれないC児のために、前もってカードを用意したり、何回も発話したりする場を設ける。

③ 分からないことを知らないC児には、教師のみと友達の声かけ、ペアリングに配りをする必要がある

授業開始 / 授業の終わり

苦手な場面 (環境の要因)

授業の振り返り

児童がグループワークや発表をするには必要ではないが、持っている力を発揮できる環境に育てることが出来る。

児童の立場 (本人)

教師の立場 (環境)

図 3-3 グループ協議のワークシート (授業研究会①)

この単元は、全8時間で構成される単元「This is my town.」で、外国語の5領域のうち「話す（発表）」に重点を置いた。単元前半に、児童は、「We have」「We can」「I like」のように、町を説明するにはどのような言い方をするのかを学び、言い慣れや聞き慣れをしてきた。単元の終末部で身に付けた資質・能力を活用する活動（以下、「ファイナルアクティビティ」という。）では、「We have / don' t have…」 「We can see [eat / enjoy]…」といった文型を用いて、自分の町にあるものやできることについて発表をする活動を設定しており、この授業研究会①はファイナルアクティビティを扱う第7時であった。

ファイナルアクティビティは、図3-4に示した形態で行われた。児童は、内側グループと外側グループに分かれ、大きな二つの円を作って着席した。そして、向かい合ったペア同士で町の紹介を行い、双方の紹介が終わったら内側グループが一つ隣の席へ移動し、新たなペアで紹介し合った。なお、第6時に、児童それぞれが町の紹介文を書いたカードを作成して本時に臨んだ。

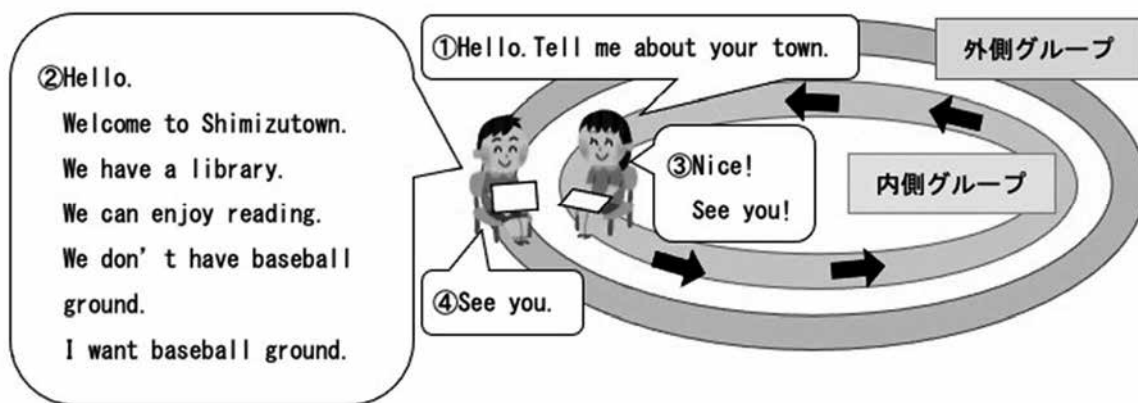


図3-4 ファイナルアクティビティの様子

協議はワークシートに沿って進められた。まず、本時の目標を達成していたかどうかを確認するために、観察記録を基にして授業開始から終わりまでのB児の様子について話し合われた。

まず、授業序盤の挨拶と英語の歌の際に周囲を見回しながら緊張している様子であったことや、担任からファイナルアクティビティでの1人が発表する時間がおよそ30秒と伝えられると「短い」と呟いていた様子等から、目標の「問いをもった姿」で書かれたように、活動に対して不安な様子であったのではないかという意見が挙がった。一方で、その後のファイナルアクティビティのデモンストレーションで、担任が発表のやりとりをするボランティアを2人募った際に、自ら挙手をして級友たちの前で発表をしたことから、B児は高い意欲と、そのために失敗を恐れないう度胸があったのだろうという意見が挙げられた。また、担任からは、B児が進んで家で練習を重ねていたことが伝えられた。

次に、ファイナルアクティビティの中でB児の様子について意見が挙げられた。B児が苦手としていたことができたこととして、相手に見えるようにカードを上から覗き込んで話すことができたこと、英語の分を指でなぞりながら話すことができたこと等が挙げられた。また、このような背景として、何を書いたか分かりやすいイラスト入りのカードであることや、家での練習の成

果、担任がB児の努力を認める声掛けをしていたことがあるのではないかという意見が挙がった。また、授業中の変容として、いくつかの様子が挙げられた。初めは小さかった声が回数を重ねる毎に徐々に大きくなったこと、やりとりの初めの「Tell me.」を言い忘れていたのが自分から言えるようになったこと、また、相手から「Tell me.」と言われるのを待ってから話し始めるようになったこと、「big dodge ball court」を「dodge ball big court」と読み間違えても自分で気付いて言い直したことである。これらの様子の背景として、ファイナルアクティビティの形態から何度も発話をする機会があり成功体験を積み重ねられたこと、その中で友達から笑顔で「Hello.」「Nice.」と何度も言われたり、「Tell me. って言ってね。」と優しく教えてもらえたりしたこと、担任の教師から声が大きくなったと伝えられたこと等が挙げられた。

このような様子から目標の達成状況について考えた際、目標の「問いを解決した姿」の表記が曖昧ではないかという意見が挙がった。「英語での言い方が分かり、楽しんで活動に取り組んでいる。」の、「楽しんで」という言葉をより具体的な姿で示したほうが評価しやすいという意見であった。「主体的に学習に取り組む態度」の観点として、どう評価すべきかは、グループの中で疑問も挙がったが、ここでは、B児は表情には出していなかったが、友達の影響を受けながら、言い方をよくしていこうと意識しており、目標は達成できていたとして協議は進められた。

続いて、「困難さ（つまずき）」「環境の要因」「必要としている支援」について協議がされた。図3-3に示したように、B児の困難さとは何かを考えるために、これまでの出された意見を基にして、ワークシート②の表の下部「必要としている支援」へ、目標を達成できたのはどのような支援や手立てがあったからかを書き込むことから始めた。そして、そこから考えられる苦手な環境や、予想されるつまずきを考え、表にまとめていった。

最後に、表にまとめた内容を合理的配慮につなげる案として以下の3つの文にまとめた。

- ・文字のみの掲示では、内容を理解しづらいB児には、イラストを入れたものを使う。
- ・少ない回数だと自信をもちきれないB児のために、前もってカードを用意したり、何回か発話したりする場を設定する。
- ・分からないことを聞けないB児には、教師の見取りや友達からの声掛け、ペアリングに配慮する必要がある。

その後の全体の協議では、「知識・技能」や「思考力・判断力・表現力」が高いとはいえないB児であるが、本時の変容から見て「主体的に学習に取り組む態度」として、A評価をしてよいのかどうかという話題が挙がった。「主体的に学習に取り組む態度」は、「知識・技能」や「思考力・判断力・表現力」を獲得するために、「粘り強い取り組みを行おうとする側面」と「自らの学びを調整しようとする側面」からなっているからである。

ここでは、招聘した講師からの講話を通して、以下の図3-5のように考えた。つまり、B児は、今もっている英語の知識・理解を基に、友達との関わりをきっかけに思考や判断をしながら表現力を高めていた。そこには、主体的に学習に取り組む態度、特に自己調整力が発揮されており、十分にA評価をすることができるということである。また、今後は、A小学校の外国語の年間計画において「主体的に学習に取り組む態度」の目標と評価基準を明確に示していく必要があることも課題として挙げられた。

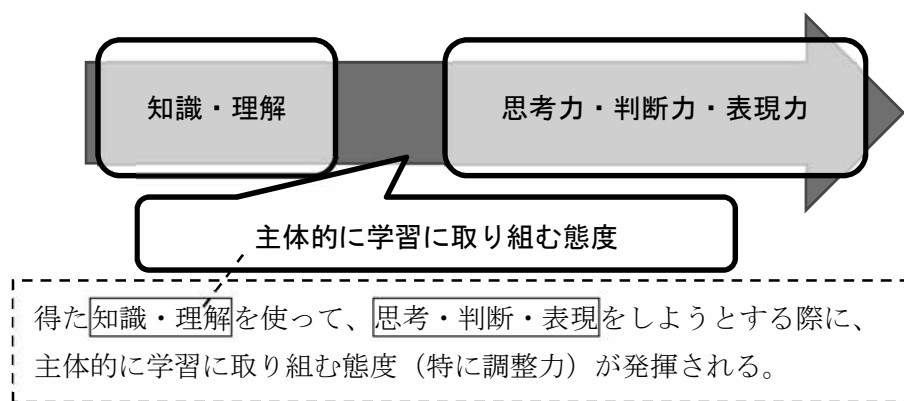


図 3－5 主体的に学習に取り組む態度の評価のイメージ

(2) 校内授業研究会②－1

校内授業研究会②－1 及び②－2 の日程を表 3－4 に示した。

表 3－4 校内授業研究会②の日程

実施日	令和 2 年 10 月 28 日（水）
日程	11:00～11:45 授業参観 特別の教科 道徳「友情を深める」 授業参観 図画工作「ちいさなまちをつくろう」
	14:30～14:35 校長挨拶、指導主事の紹介 (以降、道徳チーム・図画工作チームの 2 つに分かれて分科会を実施した。)
	14:40～14:50 授業者・学年より感想
	14:50～15:30 グループ別協議
	15:30～15:40 分科会グループの発表
	15:40～15:50 休憩
	15:50～16:25 講師からの講評
	16:25～16:30 終わりの言葉

学習指導案において、この時間の C 児の目標は表 3－5 のように設定された。なお、道徳の授業における価値項目に対する生活経験や感じ方は児童一人一人で異なるため、通常の学習指導案の本時目標や、第 2 章の表 2－6 で示した本時の目標においては「A の姿」に当たる部分は記してはいない。しかし、ここでは、観察児童の様子を分析するために、意図的に「A の姿」を含めた目標として設定した。

表 3－5 C児の目標

Aの姿	友情が深まっていると感じたことが少ないと考えたCが、
手立て（B）	場面絵や図、写真等で視覚的に登場人物の関係性や自分がみんなと同じように頑張っている姿を視覚的に捉えることを通して、
A+の姿	学級の友達と協力したり助け合ったりしていこうとする心情を深める。

グループ協議では、研修ガイドのワークシートと、児童の観察記録を拡大したものを壁面に掲示して協議を進行した。実際に使用したワークシートを図3－6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。

A 問いをもった姿	友情が深まっていると感じたことが少ないと考えたAが、 友情を感じる機会が少ない(経験が少ない)
B 手立て (主な活動)	場面絵や図、写真などで視覚的に登場人物の関係性や自分がみんなと同じように頑張っている姿を視覚的に捉えることを通して、
A+問いを解決した姿	学級の友達と協力したり助け合ったりしていこうとする心情を深める。 いふ姿を思い出して、友情を実感する。

→ 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)	自分から進んで、 友達に話しかけることが苦手。
苦手な場面 (環境の要因)	自分から進んで、 友達に話しかける場面(フリートワークなど)...
必要としている支援	明確な指示(どなたかの人)と、 友達の意見を聞いて、思い出して、 お互いがよく話を聞いていける。

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。

フリートワークのような、自分から進んで、友達に話しかけることに困難さがあるC児には、明確な指示(どなたかの人)が必要であり。

図 3－6 グループ協議のワークシート（授業研究会②－1）

この授業でねらいとする価値項目は、学習指導要領における第5・6学年のB「友情、信頼」である。資料については、教科書の読み物資料「言葉のおくりもの」を扱った。

この資料は、次のようなあらすじの物語である。

主人公の一郎は、すみ子との仲のよさを友人たかしに冷やかされたことをきっかけに、すみ子にきつく当たるようになる。しかし、すみ子はそんなことも気にせず、リレーで失敗したたかしに対して優しく接した。その後、誕生日を迎えた一郎は、学級内で「言葉のおくりもの」を贈ってもらうこととなった。その時間に、すみ子は一郎との思い出や、学級で仲良く協力し合うことのよさを一郎へ語ると、学級全体は拍手に包まれた。

本時の前半は、資料から「友情、信頼」について考えるために、一郎はすみ子の「言葉のおくりもの」を聞いてどんな気持ちだったのかを考え、議論をした。その際、すみ子の言葉が学級全体にも向けられていることから、拍手したときの学級みんなの気持ちについても触れた。

後半は、「友情、信頼」について、自己を振り返るために、学級の仲間が頑張っているから、自分も頑張れていることはどんなことがあるかを考える時間とした。終末部では、学級活動や給食等の日常生活を協力して行っている写真を提示しながら、教師が説話をを行った。

授業研究会①と同様に、協議はワークシートに沿って進められた。まず、本時の目標を達成していたかどうかを確認するために、観察記録を基にして授業開始から終わりまでのC児の様子について話し合われた。

授業の初めから終わりまでの様子を通して、C児と担任の関係性が良好であるのだろうという意見が多く挙げられた。授業の序盤では、担任が話している際に顔や板書をよく見ていたこと、資料の範読後に担任が場面絵を黒板に提示しながら粗筋を確認した際に、小さな声で「うんうん。」と呟きながら頷いていたこと等、担任からの働きかけに対して、とてもよく反応をしていたからである。

本時の主な活動である、一郎の気持ちを考える活動でも、C児の担任に対する次のような反応が挙げられた。すぐに鉛筆を持ったが2分程書けずに止まっていたC児が、「いやだった思いが、心のよい言葉になった。」とワークシートへ書いたところに、担任が「心のよいって、気持ちのよいってこと？ どうして気持ちがよくなったのか書いてごらん。」と伝え、「心が落ち着くようになる言葉のおくりものだった。」と書き足すことができ、「よいと思います？」と聞き返した場面である。また、全体での意見交換では、挙手をして書いた内容を発表することはなかったが、話し合いの中で、担任が学級全体に問い返した際には、首を横に振ったり、頷いたり、小さな声で答えたりする反応が多かったこと、また、話題に挙がっている資料のページを開き、さっと確認をしていた様子等が挙げられた。一方、近くの友達に話しかけたり、考えを聞いてみたりするという関わりは殆ど無かったことも話題となった。

後半については、C児が全体の前で発表できたことについての話題となった。C児は、自己を振り返る場面で「挨拶をしている時、仲間がしゃべらずに並んで行く時。」と書いた。その後の意見交換の際に、他の児童が「発表をすること。」と発表すると、自ら挙手をして学級全体の前で発表をすることができた。発表後は、担任の方をじっと見てにこにこしていた。

このような児童の様子から、目標の達成状況について考えた。まず、「問いをもった姿」については、「友情が深まっていると感じたことが少ない」というよりも、「友情を感じる機会が少ない(経験が少ない)」のではないかという意見が挙がった。そして、「問いを解決した姿」について、本児に「友情、信頼」の価値項目を補充する目標として、「学級の友達と協力したり助け合ったり

している姿を思い出し、友情を実感する。」と設定した方が、適切ではないかという意見が挙げられた。その目標であれば、本時の目標は達成しているとして、グループ協議が進んだ。

そして、担任との1対1の関係は良好な様子であったが、友達に進んで話し掛けることは苦手なことが「つまずき」なのではないか、そのため、例えば隣の人や後ろの人と意見交換をしてみるといった明確な指示が「必要としている支援」なのではないかという意見が挙がり、表にまとめた。

最後に、合理的配慮につなげる案として、「フリートークのような、自分から進んで友達に話し掛けることに困難さがあるC児には、明確な指示（隣の人・後ろの人と）が必要である。」という一文を作成した。

（3） 校内授業研究会②－2

校内授業研究会②－2の日程は、表3－4に示したものと同様である。

校内授業研究会①及び②－1は、通常の学級での実施であったため、3人の観察児童のうち1人を特別な支援を必要としている児童とした。ここでは、特別支援学級での実施となったため、3人の観察児童全てを研修ガイドによる方法で実施した。

この授業は、図画工作科の「絵や立体・工作、鑑賞」の題材として実施した。単元の第1時では、住宅用隙間補修テープとモール等で作った小さな人形（以下、「すきまちゃん」という。）を教室の様々な場所に置いて写真を撮る鑑賞の活動を行った（写真3－1）。その活動を通して、文房具等の身近な物がすきまちゃんの見え方では大きく見えた経験を共有した。その経験を次時以降の空き箱や容器を用いて建物等を作っていく活動につなげた。

本時は、全5時間で構成される単元の第4時として実施した。初めに、模造紙を貼り合わせた陸地や海、道路で構成される町となる場所を提示した。そして、模造紙と一緒にすきまちゃんを見せながら、「どんなものがあれば、すきまちゃんと遊べる町になるのかな。」と問い、製作活動に移った。

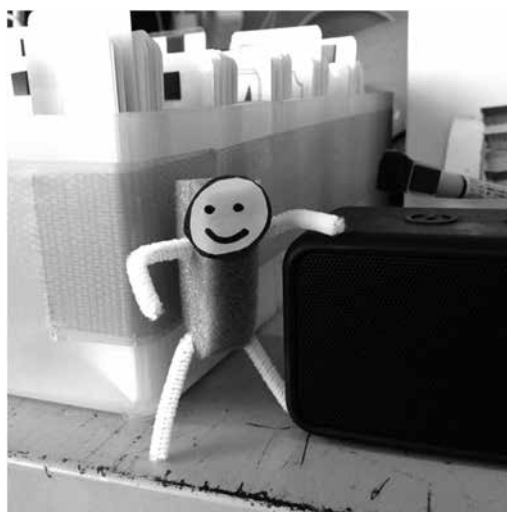


写真3－1 すきまちゃんの一例

①D児について

学習指導案において、この時間のD児の目標は表3－6のように設定された。以下で述べるE児とF児も同様に、思考力・判断力・表現力の観点で設定した。

表3－6 D児の目標

Aの姿	家や遊び場所を作って早くすきまちゃんとあそびたいと想像をしているDが、
手立て（B）	町に何を置けばよいのかを考え、空き箱や容器を組み合わせる活動を通して、
A+の姿	作りたいものを見つけ、好きな形の空き箱や容器を選んだり、いろいろな形の組合せを考えたりしながら、表わそうとしている。

グループ協議では、研修ガイドのワークシートと、児童の観察記録を拡大したものを壁面に掲示して協議を進行した。実際に使用したワークシートを図3－7に示した。

【授業研究モデル グループ協議 ワークシート】 特支a児

① 目標の達成状況を確認する。

A 問いをもった姿	家や遊び場所を作って早くすきまちゃんとあそびたいと想像をしているaが、
B 手立て（主な活動）	町に何を置けばよいのかを考え、空き箱や容器を組み合わせる活動を通して、
A+ 問いを解決した姿	作りたいものを見つけ、好きな形の空き箱や容器を選んだり、いろいろな形の組合せを考えたりしながら、表わそうとしている。

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）	すきまちゃんを思いだす（主たる物とわすれし易い） みんなと → おれの ↓ 本時の目標は達成したいが、 本時の目標は達成できない 理由がわからない
苦手な場面（環境の要因）	町の様子を思いだす（主たる物とわすれし易い） 別の人（すきまちゃんの世界で遊ばない）が近くにいて、邪魔になる。 自分だけ作れない。 （大人の手助けが必要） 禁止物 → 完成品ではない、やり直しが必要
必要としている支援	すきまちゃんを思いだすような言葉かけ。 本時からそれとこの修正 すきまちゃんの世界で遊ぶ（すきまちゃんの世界で遊ぶ） すきまちゃんの世界で遊ぶ（すきまちゃんの世界で遊ぶ）

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a児に（必要としている支援）をする。

○ すきまちゃんの世界を思いだすような場面では、主たる事を忘れてしまうa児に、
すきまちゃんの世界を思いだすような言葉かけ（目標）
すきまちゃんの世界から学ぶような支援をする。

○ 自分だけの思いで表現（作成）で満足する場面では、不器用さから、思い通りにできないa児には、作るための コツや技能を教える。すきまちゃんの世界で遊ぶ。

図3－7 グループ協議のワークシート（授業研究会②－2 D児）

他の授業研究会と同様に、協議はワークシートに沿って進められた。まず、本時の目標を達成していたかどうかを確認するために、観察記録を基にして授業開始から終わりまでのD児の様子について話し合われた。

「問いをもった姿」については、D児がすきまちゃんを忘れてしまっていたのではないかという意見が挙がった。それは、製作の途中、実際に模造紙の上へ作った建物を置きに行った際、休み時間に段ボールで作ったテレビゲームに登場するキャラクターを持ってきて遊んでいたが、すきまちゃんは登場しなかったからである。

「手立て（主な活動）」については、まず、用意されている豊富な素材から思い思いのものを選択し、やりたいことを想像できていたことが挙げられた。一方で、空き箱や容器を組み合わせるといった面では、本時は、様々なものを接着しようとしたり、はさみで切って加工したりと活動をしていたが、でき上がったものが無かった点が挙げられた。また、後半15分は、製作途中のものをロッカーにしまい、前時までに作った「戦車」にゲームのキャラクターを乗せて、町を探検することを楽しんでおり、模造紙の町を見たことで、早く作って遊びたいという思いが強くなってしまったのではないかという意見が挙がった。

このような様子から、「問いを解決した姿」について話す中で、自分なりの考えで表わそうとすることができたが、すきまちゃんの町という本来の目標を見失っていきそうなことと、製作よりも遊ぶことがやや優先されてしまった点から、目標を達成したと判断することが難しいという議論となった。

このようなD児の様子を、表に整理しつつ、最後に、表にまとめた内容を合理的配慮につなげる案として以下の2つの文にした。

- ・ゲームの世界を想起するような場面では、主たること(目標)を忘れてしまうD児に、活動のめあてを思い出させるような言葉掛けをしたり、他の子の範から学べたりするような支援をする。
- ・自分の強い思いを表現（作成）する場面では、不器用さがあって思い通りにできないD児には、作るためのコツや技能を教えたり、手伝ったりする。

②E児について

学習指導案において、この時間のE児の目標は表3-7のように設定された。

表3-7 E児の目標

Aの姿	家や遊び場所を作って、友達と一緒にすきまちゃん遊びたいと想像をしいるEが、
手立て（B）	町に何を置けばよいのか考え、空き箱や容器を組み合わせる活動を通して、
A+の姿	作りたいものを見つけ、好きな形の空き箱や容器を選んだり、いろいろな形の組合せを考えたりしながら、表わそうとしている。

グループ協議では、研修ガイドのワークシートと、児童の観察記録を拡大したものを壁面に掲示して協議を進行した。実際に使用したワークシートを図3-8に示した。

【授業研究モデル グループ協議 ワークシート】 特支b児

① 目標の達成状況を確認する。

A 問いをもった姿	家や遊び場所を作って、友達と一緒にすきまちゃんで遊びたいと想像をしているbが、
B 手立て (主な活動)	町に何を置けばよいのか考えながら空き箱や容器を組み合わせる活動を通して、
A+問いを 解決した姿	作りたいものを見付け、好きな形の空き箱や容器を選んだり、いろいろな形の組合せを考えたりしながら、表そうとしている。

↓
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)	箱の組み合わせ はどりするか。	町(フィールド) が前回より広く なった。	接着剤がつか ない
苦手な場面 (環境の要因)	新しい物をつく ろうとせず遊ば 夢中になっている	遊び場	
必要と している 支援		次のものを見つけ るきっかけにもなる	数をかぞえる 砂時計 タイマー 長い→具体的に

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b児に(必要としている支援)をする。

町が前回より広くなったことによって、思考が拡散してしまったb児に、
「何が必要?」「何がほしい?」と具体的に焦点化した声掛けをする。

「何が必要?」「何がほしい?」

図3-8 グループ協議のワークシート(授業研究会②-2 E児)

協議はワークシートに沿って進められた。まず、本時の目標を達成していたかどうかを確認するために、観察記録を基にして授業開始から終わりまでのE児の様子について話し合われた。

「問いをもった姿」については、授業の初めに模造紙の上へ前時までに作ったものを広げて楽しんでいる時間が長かったことが挙げられた。本時に新たに建物等を作ってから遊ぶというよりは、今すぐ遊びたいという気持ちが強かったのではないかということである。

「手立て(主な活動)」については、模造紙の上で遊んだ後、すきまちゃんとどのように遊んでいたのかを担当と会話する中で、車やスーパーマーケットを作るという目的を見つけ、さっと製作に取り組んだ様子が話題となった。その中で、E児が、「すきまちゃんは、家→仕事→スーパー→家という1日なんだ。」と話していたこと等、自分と重ねながら発想をしていたのではないかという意見も挙げられた。一方で、接着をすることが上手にできなかったことや、作業をしている時間よりも、模造紙の上で作ったものを動かして楽しんでいる時間が多かったこと等も挙げられた。

そこで、本時は模造紙の登場によって思考が拡散してしまっているが、「問いを解決した姿」としては、作りたいものを見つけ、好きな形の空き箱や容器を選んで、思考力・判断力・表現力を

働かせていたので、目標を達成したといえるのではないかという意見が挙げられた。

このような児童の様子についての協議内容をワークシートの表にまとめた後、最後に、合理的配慮につなげる案として一文を作成した。ここでは、「町が前回より広くなったことによって、思考が拡散してしまったE児に、「何が必要?」「何が欲しそう?」と具体的な焦点化した声掛けをする。」という一文となった。

③F児について

学習指導案において、この時間のF児の目標は表3-8のように設定された。

表3-8 F児の目標

Aの姿	まだ使ったことのない材料を使って新しく建物を作り、すきまちゃんを隠して遊べる町にしようと想像をしているFが、
手立て(B)	町に何を置けばよいのか考え、空き箱や容器を組み合わせる活動を通して、
A+の姿	表わしたいことを見つけ、表わしたいことや用途等を考え、空き箱や容器の形や色、材料等を生かしながら、どのように表わすかについて考えている。

グループ協議では、研修ガイドのワークシートと、児童の観察記録を拡大したものを壁面に掲示して協議を進行した。実際に使用したワークシートを図3-9に示した。

協議はワークシートに沿って進められた。まず、本時の目標を達成していたかどうかを確認するために、観察記録を基にして授業開始から終わりまでのF児の様子について話し合われた。

「問いをもった姿」については、F児が材料を選ぶのに時間をかけていたことが話題となった。F児は、材料置き場で、箱や容器を取り出してはしまうことを繰り返していた。初めのうちに、友達に「これ、階段みたいだね。」と話したが、反応があまり無かったためか、材料置き場に戻ってしまった。その後、材料選びを試行錯誤した後、授業の開始から15分が経った頃に、F児は材料を決定して製作に取り掛かった。そこで選んだ物は、「階段みたい」といった物だった。

「手立て(主な活動)」については、製作に取り掛かり始めてからは、静かに活動に没頭していたことが挙げられた。また、事前の研修会では、悩みや困っていることを口にして相談することが難しいことを「困難さ」として聞いていたが、本時ではあまり困ってはいないのではないかという意見も挙がった。

「問いを解決した姿」については、完成した階段を道路に面して配置し、材料やでき上がったものを生かして表現ができていたため、目標を達成したといえるとして協議を進めた。

その後、表にまとめる際には、本時で目立った困難さが多く見られなかったため、前時までの様子も含めて記入した。最後に、合理的配慮につなげる案として、「自分の思いに合うものが見つけれないと作業が止まってしまうF児には、目的(すきまちゃん)に戻ることができるように声を掛ける。」という1文にまとめた。

【授業研究モデル グループ協議 ワークシート】 特支○児

① 目標の達成状況を確認する。

A 問いをもった姿	まだ使ったことのない材料を使って新しく建物を作り、すきまちゃんを隠して遊べる町にしようと思像をしている○が、
B 手立て (主な活動)	町に何を置けばよいのか考えながら空き箱や容器を組み合わせる活動を通して、
A+問いを 解決した姿	表したいことを見つけ、表したいことや用途などを考え、空き箱や容器の形や色、材料などを生かしながら、どのように表すかについて考えている。

→ 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)			本時ではないが
苦手な場面 (環境の要因)	自分の思った 合う材料を 見つけられない。		ハサミ、のりの使い 方が上手でない
必要と している 支援	材料より物語の視点 「すきまちゃんを入れる すきま」		前時までの支援や イラストの説明

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○児に(必要としている支援)をする。

・ 自分の思った合う物が見つけられないと
作業が止まってしまう。見には、目的に戻る
ことができるように声をかける。すきまちゃん

信頼 関係 → ・ どのようにすれば良いかわからないときに
助けを求めやすいように活動が始まる見には、意図的に促す

図3-9 グループ協議のワークシート（授業研究会②-2 F児）

2 考察

校内授業研究会を実施した結果を通して考察したことを述べる。

本研究では、外国語と道徳と図画工作において研修会を実施し、令和元年度には社会科でも実施した。現行の学習指導要領においては、どの教科においても、その授業で育成すべき資質・能力を意識することは基本とされている。その意味からも、児童の観察から目標が達成できたかを把握しつつ、さらに児童の「困難さ」「環境の要因」「必要としている支援」について分析をする本研修は、学習指導要領についての校内研修を進める上での授業研究会の一方法として適切なものであると考えられる。また、研修ガイドに基づいた授業研究会には、様々な教科において実施可能な汎用性があると考えられる。

グループ協議では、目標の達成状況について話し合う中で、作成された学習指導案に設定した目標や指導方法の改善について言及する場面が多くあった。例えば、B児の協議では、「主体的に学習に取り組む態度」として設定した目標や評価基準が曖昧であることが議論された。また、C児の協議では、児童の実態から、価値項目について「深化」というよりも「補充」としてねらっ

た方がよいのではないかという議論がされた。また、特別支援学級についての協議では、子供が思考をして表現するための手立てとして用意した模造紙が、子供の目的意識を拡散することにつながってしまった面も議論された。このような議論から、特別な支援を必要としている児童への理解を深める面を持ちつつ、よりよい教科指導のために授業改善をする面もあり、その両面から研修を行うことができたと考えられる。つまり、研修ガイドに基づいた研修会を進めることで、様々な子への指導と評価の一体化について考えることができるということである。

第3節 授業者へのインタビュー調査

1 結果

(1) インタビュー調査（校内授業研究会①）

校内授業研究会①の授業者から聞き取った内容を整理したものを、表3-9に示した。

表3-9 インタビュー調査の内容（校内授業研究会①）

1	グループ協議の内容と「合理的配慮につなげる案」から得たことについて
	・3つ挙げられた合理的配慮につなげる案の全部について、納得がいくものだった。 ・先生たちの協議内容を聞いて、彼が繰り返し少しずつ練習をしてきたことが、徐々に安心材料になったのだと感じた。このレッスンでの活躍は、彼が前もって見通しをもち、練習を積み重ねてきたからだと思うし、Demonstrationで挙手をしたことは、すごい度胸だと思う。また、彼が挑戦したことは、6年3組の子供たちにとって、あの子ががんばっている、自分もがんばろうというWe（対話的な学び）の拡張につながったと思う。 ・この授業では、「多くの先生が見に来ると思うよ」や「今回はこんなファイナルアクティビティをやるよ」ということを前もって伝えていたことや、事前にカードを作成して練習を積み重ねたことがなければ、あの活躍は無かったと思う。 ・今考えると、合理的配慮につなげる案の①と③について、教師ではなく、友達がその役をやってもよかったのかなと振り返っている。
2	グループ協議の内容と「合理的配慮につなげる案」を受けて、その後、同じ教科で意識したことについて
	・常に意識している。 ・授業研究会の外国語では、担任から関わることも少なかったことから、合理的配慮につなげる案③のように、子供同士の関わりで支えていくことも大切かもしれないと感じている。
3	グループ協議の内容と「合理的配慮につなげる案」を受けて、その後、他教科で意識したことについて
	・理科では、どのような実験を行うのか、絵や図で説明をすることを続けている。 ・算数では、まとめの問題に取り組む時には、問題の多さから手が止まってしまうこともある。「どんなところが分からないのかな」と尋ね、解決を見通しながら一つ一つ取り組めるように意識している。

・支援の結果、図形の問題等、やれることや自信のあることがふえてきた。こういったものが増えていけるとよいと思う。
4 今後、個別の教育支援計画に、反映できそうなことについて
・中学校では、授業や宿題での課題の量や内容について、本人や親と話し合っていて決めていくこと等を引き継ぎたい。 ・具体的には、意欲や自信を失って、できていないことを隠してしまうことが心配である。「どうせできない」と思い込んで、学習に向かう意味を見失ってしまうことが心配である。中学校では教科担任制であるため、彼のつまづきを怠けていると判断されてしまったり、他の小学校出身の子供たちから馬鹿にされたりしないか心配である。 ・今は、少しずつできることが増えている。今後もスモールステップで、できることを見つけていければ、勉強する意味を実感できると思う。
5 2回目に、グループ協議に参加して「合理的配慮につなげる案」をまとめた中で、研修ガイドに基づいた授業研究会をどのように思ったか
・一度、協議を見ており、また、ワークシートもあるため、やり方は分かりやすかった。 ・事前の子供の情報共有が大切かと思われる。例えば、事前に共有した子供の情報が「思いを言葉にすることが困難」だったとしても、本人がその時間に困りを感じていなかったり、その時間の目標を達成できていたりする場合には、「困難さ」から協議を進めることができない。だから、「今日はうまくいったね」「どうしてだろうね」という話から進むのだと思う。 ・担任やその子と接したことのある人が、困っている時の様子や困難さが表われている様子について話すことが大切だと感じた。

(2) インタビュー調査（校内授業研究会②－1）

校内授業研究会②－1の授業者から聞き取った内容を整理したものを、表3－10に示した。

表3－10 インタビュー調査の内容（校内授業研究会①）

1 グループ協議の内容と「合理的配慮につなげる案」から得たことについて
・普段、子供の様子を観察していても言語化する機会があまり無いため、客観的に見ることができてよかったと思う。周りの先生たちから分析してもらうことができた。 ・この子にとっては、なるべく少人数で、具体的な指示が必要だということは確かにそうだと感じる。 ・この子は真面目なので、意見はもっているが、人と関わる場面で、自分から関わっていくことができない。相手からどう思われているのかを気にしていて、大人数の環境は苦手なのだと思う。 ・話す順番や、周りに反応して聞いてくれる子がいることは大切だと思う。

2	グループ協議の内容と「合理的配慮につなげる案」を受けて、その後、同じ教科で意識したことについて
	・彼が自分の考えを伝えられるかどうかは相手の人にもよることが大きい。反対に慣れている人や心を許している人だと自分の言いたいことを言い続けてしまうこともあり心配である。 ・意図的に、話を上手に聞いてくれる子を近くの席に配置したり、席替えの際には、誰と近くだったら安心して教室にいることができるかを聞いたりするようにしている。
3	グループ協議の内容と「合理的配慮につなげる案」を受けて、その後、他教科で意識したことについて
	・道徳だけでなく、国語等でも、同じようなことに気を付けている。
4	今後、個別の教育支援計画に、反映できそうなことについて
	・この子は、意欲はあるのに伝え方や関わり方に困難さがある。だから、合理的配慮につなげる案として授業研究会で話し合ったこと、必要としている支援は大切だと考えているため、記入して引き継ぎたい。 ・また、本児に「こうすればできたね」ということをフィードバックしていくことで自信をつけていくことも今後は必要だと思う。

2 考察

このような授業者へのインタビュー結果から考察したことを述べていく。

授業者の2人は、協議内容やそこからまとめた「合理的配慮につなげる案」について、授業者は「確かにそうだと思う」と言って納得をしていた。また、それは、参加者の協議から新たな知見を得たというよりは、日常の指導において感覚的に理解していたものが、共通の言葉によって授業者と参加者の間で共有されたと考えられる。また、その後の指導や支援では、授業者の2人とも、児童が自信をもって学ぶための環境づくりについて意識していた。個別の教育支援計画についても、研修以降に得たものを反映し、次年度以降の指導の工夫や支援につなげようという意識が見られた。このように、参加者が作成した「合理的配慮につなげる案」を授業者と共有したことが、授業者の思考を整理し、日頃の子供理解を「社会モデル」によって深めるきっかけとなったと考えられる。

授業研究会①の教員は、授業研究会②へ参加したことで、必ずしも「つまずき」から考え始めるのではなく、「できたこと」から児童にとって必要な環境を考えることの大切さに気付いていた。また、授業研究会②の授業者は、児童の困難さを理解した上で、今後は、「こうすればできた」という成功体験を児童と共有していくことの必要性を意識していた。研修ガイドによる授業研究会では、特別な支援を必要としている児童を観察し、困難さやつまずきやすい環境を話題として協議をするため、障害のある児童への指導や支援の難しさが強調されてしまうことも考えられる。しかし、インタビューでは、両者とも、研修を通して児童の活躍している姿をより増やしていこうという、授業研究会を進める上で最も基本的であり、かつ重要な姿勢を示していた。このような姿勢は、研修ガイドの第一部「子供理解を深めるイメージ図」で示した、「～できない」ではなく「こうすれば～できる」という理解を深めていくことと合致している。このように、研修ガイ

ドによる授業研究会を通して、授業者は児童が成功体験を積む環境づくりを意識することができたと考えられる。

第4節 参加教員への質問紙調査

1 結果

年間計画で予定された研修会後に実施した質問紙調査の結果を以下に示す。質問紙の配布数は22人で、回答数は20人であった。

校内授業研究会で特別な支援を必要としている子の観察のグループ協議に参加したかについて、授業研究会①を図3-10に、授業研究会②-1と②-2を図3-11に示した。さらに、2回の授業研究会で特別な支援を必要としている児童のグループに参加したかどうかを図3-12に示した。

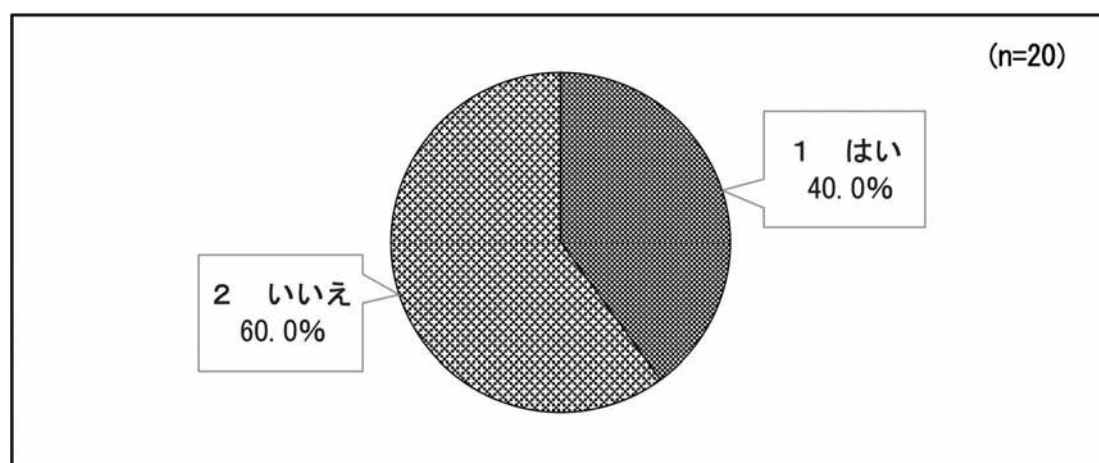


図3-10 授業研究会①で特別な支援を必要としている児童グループに参加したか

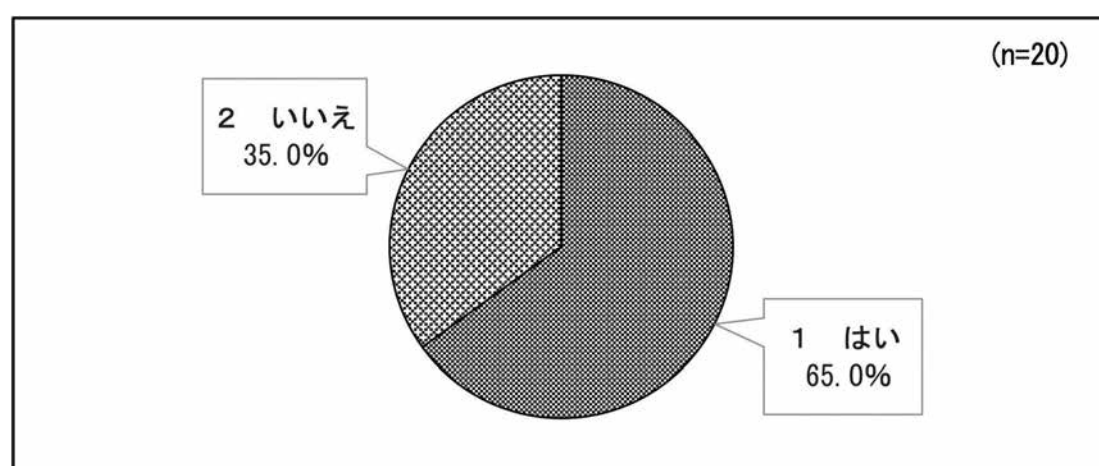


図3-11 授業研究会②で特別な支援を必要としている児童グループに参加したか

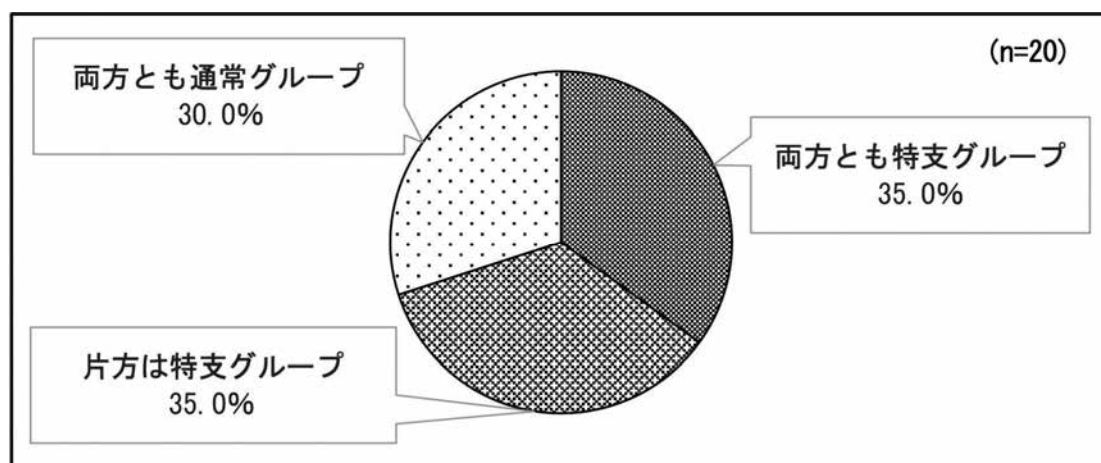


図 3-12 2回の授業研究会で何回特支グループに参加したか

知識パートと実践パートで構成した今年度の校内研修を通して、担当する学級や授業に在籍している特別な支援を必要としている子の、つまずきやすい環境や状況について考えるようになったかを、図 3-13 に示した。「そう思う」が 65.0%、「ややそう思う」が 30.0%、「あまりそう思わない」が 5.0%であった。ここで「あまりそう思わない」と回答した者は、その理由として「昨年から、つまずきやすい環境や状況について考えているから」を選択していた。

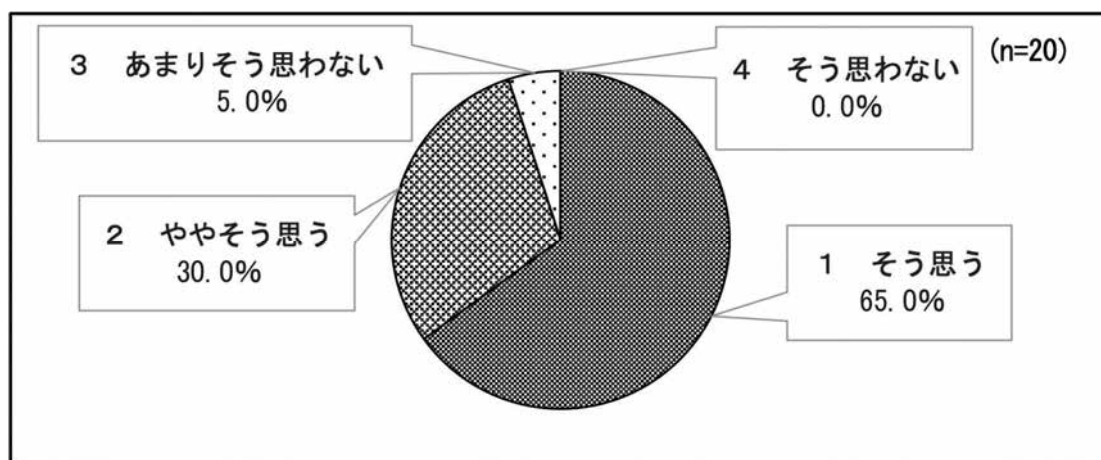


図 3-13 今年度の校内研修を通して、担当する学級や授業に在籍している特別な支援を必要としている子の、つまずきやすい環境や状況について考えるようになったか

この質問で「そう思う」「ややそう思う」と答えた者が、どのようなことを考えるようになったかを、表 3-11 に示した。

表3-11 どのようなことを考えるようになったか。

※質問2（図3-13）で1・2と答えた方のみ

1 そう思う
【その児童の困難さや苦手な場面について】 ・児童理解をして、その子に応じた支援をすること。 ・昨年、「つまずきやすい環境や状況」や「苦手な場面」を教えていただいたので、今年はそれらを授業や生活や研修会で子供理解を深める視点として考え、意識するように心掛けています。 ・その子の困難さに合わせた支援は、どのようにすればよいか。（通常級の中にいるその子たちに、どのように支援していけばよいか。） ・子供たちが困ることには、必ず原因があると思うので、それが何なのか見つけたいと思うし、必要で的確な支援をしたいと考えています。 【具体的な手立てについて】 ・その子のどこがつまずきやすいのか、前もって考え、それに対応できるように、つまずいたら次の手はこうしようとかを少しずつ考えられるようになってきました。 ・どのような困難さを抱えているのかを考えるようになった。また、それに対しての手立ても考えた。 ・個に応じた投げかけ等の支援。子供の振り返りの言葉から、その子供の考えに寄り添うための次時の手立て。 ・WISC-IV検査の見方を学び、学級の児童の検査結果を見て理解ができた。やはり、言語での説明の理解に困難さを抱えていたので、視覚で支援できるように心掛けて授業等を行っている。（ページを黒板に書く、イラストを使う等） ・登校を渋っている子が、どんな環境や状況（音がうるさい、大人数等）によって不安を感じているか等。 ・合理的配慮の具体について。 ・何をどのように行うのか見通しをもたせたり見える化したりすることを心掛けた。反復できる内容を取り入れ、活動にやり慣れるような心掛けをした。 ・通常の学級に特別な支援が必要な児童が思っていた以上に多いこと。授業で特別な支援を必要としている子には、繰り返し活動を行いながら少しずつ自信を高めさせていくことの大切さ。（自信がもて、自己肯定感が高まることがいかに大切なことか身をもって痛切に感じています。）
2 ややそう思う
【その児童の困難さや苦手な場面について】 ・なぜそのような行動をとるのか、困難さとして受け止め、手立てや声掛けを考えました。 ・子供によって様々な困りがあって、必要な支援も違うこと。 ・環境をどう変えたら取り組み易くなるか。まず、環境を整えることから。 ・授業内での想定されるつまずきを考えるようになった。

- ・その子の苦手なことは何か、日頃の様子から観察することを心掛けるようになりました。また、苦手だけでなく、得意や好きなことを見つける事でよりよい手立ては何か考えました。

【具体的な手立てについて】

- ・支援を必要としている子への声掛け、最良目にならないような合理的配慮について。
- ・本時の課題をきちんと把握するための視覚支援は何ができるか。机間支援でやることを把握できているのかきちんと見取ること。

知識パートと実践パートで構成した今年度の校内研修を通して、担当する学級や授業に在籍している特別な支援を必要としている子供の、個別の教育支援計画へどのようなことを記載するか参考になったかを、図3-14に示した。「そう思う」が30.0%、「ややそう思う」が65.0%、「あまりそう思わない」が5.0%であった。

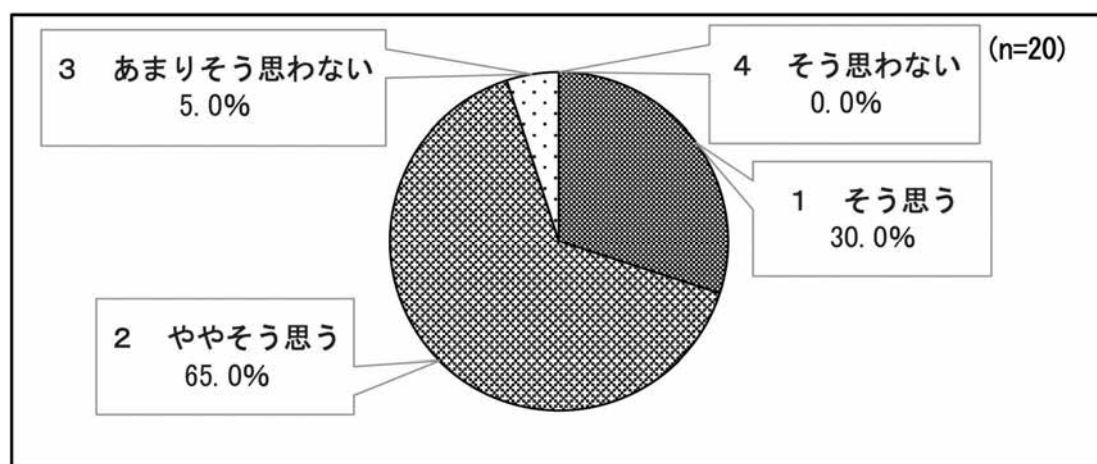


図3-14 担当する学級や授業に在籍している特別な支援を必要としている子供の個別の教育支援計画へどのようなことを記載するか参考になったか

この質問で「そう思う」「ややそう思う」と答えた者が、具体的にどのようなことが参考になったかを、図3-15に示した。なお、複数回答を可とした。「子供によって異なる「困難さ」があること」が14人、「児童観察から、その子のつまずきを見つけること」が15人、「「つまずき」「苦手な場面や状況」「必要な支援」を視点とすること」が12人、「WISC-IV等の検査の内容から読み取れる困難さや得意なこと」が11人であった。

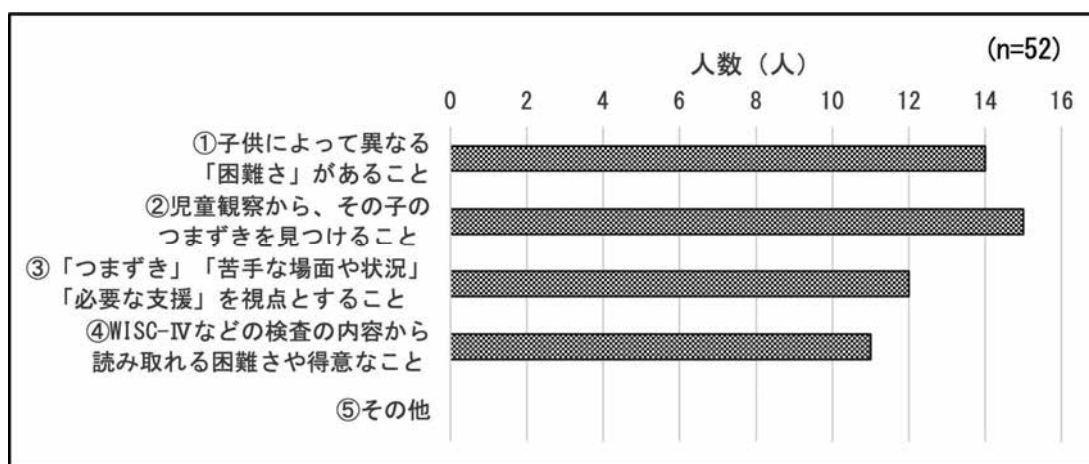


図 3-15 具体的にどのようなことが参考になったか

昨年度までの研修内容と比べて新たに得たものについての記述内容を表 3-12 に示した。

表 3-12 昨年度までの研修内容と比べて新たに得たもの

【検査から分かる困難さについて】

- ・ WISC 検査の見方等を研修できたことがよかったです。実際にクラスの子が検査を受けたので、研修を生かすことができました。
- ・ WISC-IV検査でどのような検査が行われ、どのように分析をしているのかが分かりました。検査結果と、学校での様子から、必要な支援を考えていこうと思います。
- ・ WISC-IVの内容から読み取れる困難さを知ることができて勉強になりました。

【子供理解や手立てについて】

- ・ 児童一人一人の困難さを見つけることの大切さと難しさを知ることができました。
- ・ つまずきはどんな子にもあること。つまずいている子だけでなく、できている子にもできているなりのジャンプアップ課題（発展問題）を準備しておくこと、さらに力がつくこと。
- ・ 特別支援の対象児への手立て。個を育てる事で、集団が育つこと。

【授業研究会について】

- ・ 支援の必要な子の表れをしっかりと見て、自分たちなりに分析し、必要な支援まで考えることができたことが大変勉強になった。
- ・ 特別支援の対象の子たちがどのように学習に取り組んでいくのかを見ることができ、子に合わせた支援（環境づくり・お膳立て）が大切だと改めて分かったこと。
- ・ 授業研究会の後の分科会（話し合い）で、話し合いの形式をしっかりと行うことができたので、3つの分科会が共通の枠組み（土俵）の中で話すことができたことがよかった。
- ・ 特別支援教育の視点での研修が進んだと思います。本校の実態に合っており、よいと思います。

これまでの質問項目の他に今年度の校内研修について気付いた点について、表 3-13 に示した。

表3-13 その他、今年度の校内研修について気付いた点

- ・たまたまかもしれませんが、授業研究会では特別支援のグループになることがなかったもので、協議内容は発表を聞いて勉強になったのですが、1時間を通して具体の姿を見られなかったもので、来年度はそちらのグループで協議する機会があったら嬉しいです。
- ・どの学年、どの学級にも外国籍の子がいたり、支援を必要とする子がいたりするため、今年度の研修を生かして、支援の部分を厚くした指導案の作成を続けていきたいと思いました。また、支援のタイプ（集中できない子、こだわりの強い子、言葉を発するのが苦手な子）に生かせる研修があると実践に生かしやすいと思いました。困難さ別の支援の仕方や、許容をどのように設定するか等、知りたいことがたくさんあります。
- ・新しい学習指導要領に変わり、評価について研修したことがとても勉強になりました。また、支援の必要な子を授業研究会で観察できたことで、その子の困難さやつまずきを客観的にみることができ、自分のクラスの子について考えるきっかけにもなりました。来年度の研修にもつなげていきたいです。
- ・コロナ禍の中でもできることに取り組めたと思います。
- ・何から何まで勉強の1年でした。日々の授業で生かせるようがんばりたいと思います。
- ・ファイナルアクティビティのみの授業（授業研究会）だったので、そこに至るまでの授業作りについて研修したいです。特別な支援を必要とする子への支援の仕方を色々と知りたいです。

2 考察

このような質問紙調査の結果から、考察したことを述べていく。

今年度の授業研究会の参加者のうち、およそ3分の2は研修ガイドによる特別な支援を必要としている児童のグループ協議に参加した。参加者からは、次年度以降もこのような研修を継続して研修を続けていきたいというものや、まだ特別な支援を必要としている児童の観察とグループ協議へ参加していないので参加したいというもの、B小学校の実態に合っているという意見があった。このような意見から、これまで推進してきた既存の研修に加えて、特別な支援を必要としている児童についての研修のニーズは高いということが明らかになった。

本研修を通してつまずきやすい環境や状況について考えるようになったと答えた参加者は多く、その具体例として、知識パートで発達検査について研修をした中で得たことを生かしていることを挙げている記述や、児童の困難さを基に支援や授業での指導方法を考えているという記述が多く見られた。その中でも、「そう思う」と答えた参加者には、困難さや苦手な場面について考えるだけでなく、具体的な指導の方法についても考えているという回答が多かった。このように、「知識パート」によって「実践パート」への準備が整い、これらの組み合わせによって、多くの教員が「社会モデル」に基づく子供理解を深め、実践につなげることができたと考えられる。

本研修が個別の教育支援計画作成の参考となったかという質問では、「ややそう思う」という回答が最も多く、つまずきやすい環境や状況について考えるようになったという回答に比べると、やや控えめなものであった。自由記述の回答では、学級集団の中で特別な支援を必要とする児童が最目に見られないようにすることを意識しているというものや、個別の目標を立てながらど

こまでを許容していくのかを悩んでいるもの等、通常の学級の学級運営と個別の対応を併せもつ学級担任ゆえの難しさがあることが考えられる。また、先に述べたような、今後も特別な支援を必要としている児童についての研修を継続したいという意見や、学校の実態に合っているという意見があることも踏まえると、研修ガイドによる研修会を継続することは、個別の教育支援計画を作成していくための参考の一つとなりうると考えられる。

第4章 総合考察

本研究は、令和元年度の国立特別支援教育総合研究所での地域実践研究成果を踏まえ、研修ガイドを用いた研修会を年間計画へ位置付けることで校内研修の充実を図り、研修ガイドを年間計画へ位置付けることの有効性と研修ガイドを運用する上での留意点について検討することを目的とした。

本章では、本研究で実施してきた方法によって、校内研修が充実されたか、また、研修ガイドを年間計画に位置付けることの有効性と運用上の課題について詳述する。

第1節 校内研修の充実

まず、校内研修の充実について考察したことを述べていく。

本研究において意図していた校内研修の充実については、以下のような成果が考えられる。

第一に、実施された授業研究会では、教科指導についての授業改善をする視点を持ちつつ、かつ、通常の学級における特別支援教育について研修を深めることができたということである。本研究では、外国語、特別の教科道徳、図画工作といった様々な教科を対象として授業研究会を実施した。その中で、各教科の指導として目標や指導方法を改善する議論や、現行学習指導要領の評価としてどのように判断すべきかといった、本来の校内研修テーマ自体に沿った議論が展開された。さらに、そのような議論は特別な支援を必要としている児童についてのグループで協議されていた点から、既存の研修テーマについての研修会が特別な支援を必要としている児童についての研修を包容していたと考えられる。このような結果の背景としては、参加者への質問紙調査において、以前より発達検査についての専門的な知識をつけたかったという思いや、通常の学級における特別な支援を必要としている子についての理解を深めたいという悩み等、潜在的研修ニーズが高く、既存の研修に視点を付け加える必然性が存在していたことが考えられる。また、「視点を加える」という点においては、研修ガイドは、児童の観察による授業分析を中心とした授業改善を推進している清水町の校内研修の様式と親和性のあるものを意識して開発されており、それによって導入しやすくなっていたといえる。このようなことから、本研究が意図していた、既存の校内研修テーマについての研修を推進しつつ、協議や分析の中に困難さに応じた支援や指導の工夫といった視点を付け加えることで、校内研修自体の裾野を広げるという「研修の充実」は、概ね達成できたと考えられる。

第二に、参加した教員が児童の発達のアンバランスさや困難さについて考えつつ、どうすれば成功体験を積めるか考えるようになったことである。本研究の「知識パート」では、児童の困難さについて、特別支援教育コーディネーターとスクールカウンセラーの経験や専門性を生かした研修会を実施した。その結果、研修会に参加した教員が児童の発達のアンバランスさやそれゆえに苦手な環境について意識を向けるようになり、その後は指導の工夫や支援方法を考えていたことが分かった。また、授業研究会の授業者は、「合理的配慮につなげる案」とその協議を通して、特別な支援を必要としている児童への理解を深め、つまりきや困難さを視点として考えるだけでなく、その後の「どのような状況ならできるか」や「こうすればできた」という成功体験のため

の環境づくりを視点として考えていることが分かった。このようなことから、参加した教員が、それぞれが担当する学級や授業に在籍している特別な支援を必要としている児童に対して、「社会モデル」に基づいた子供理解を深め、その後の支援や指導に生かすことができたといえる。

このように研修の質が充実した一方で、解決すべき課題も見えた。

それは、教師集団として知識や実践の引き出しを増やしていくこと、言い換えると、図1-5に示した課題「教員一人一人が専門性を高めていく」に向き合い続けていくことである。

その方法の一つとして、授業研究会においてまとめた「合理的配慮につなげる案」をより一般化していくことが考えられる。本研究で実施した授業研究会での「合理的配慮につなげる案」は、その授業における配慮の案や、その教科における配慮の案としてまとめたものであった。これらを、「他教科や他領域においてはこんな配慮ができる」として一般化できれば、他の教員が担当する授業において同じような実態の児童に対して指導の工夫や支援を考える際の参考となるであろう。

また、課題解決の方法として「授業が変わった」「子供が変わった」という教師自身の実践体験を共有することも有効であろう。質問紙調査の結果から、多くの教員が「社会モデル」による子供理解が深めて、実践をしているという意識の変容は明らかになっている。今後は、一人一人が具体的に「こんな授業をした」「子供はこんな風に学んだ」という実践を積み重ねていくことで、上記のような成果がより裏付けられるであろう。

その他としては、保護者へ医療や福祉との連携を勧めていくことや、そのような他機関と連携した教育活動を進めるために個別の教育支援計画をより充実していくということも課題として挙げられる。

第2節 研修ガイドを年間計画に位置付けることの有効性と運用上の課題

研修ガイドを年間計画に位置付けることの有効性と運用上の課題について述べていく。

まず、有効性として、以下のようなことが考えられる。

第一に、特別支援教育に関する校内研修と既存の授業研究会をつなげることができるという点である。本研究において、「知識パート」で実施したスクールカウンセラーを講師とした困難さについて学ぶ研修会②は、特別支援教育コーディネーターと連携をして実施をした。小学校においては、体育の実技指導、保健指導、生徒指導、特別支援教育、情報教育、各教科の指導等、研修主任以外の分掌が主幹する研修会も数多い。その全ては独立したものではなく、教育活動を進める上で密接に関連している。本研究では、「知識パート」が「実践パート」へ向かうレディネスとなり、通常の学級における特別支援教育について考えることと、授業研究会で教科指導の授業改善について考えることをつなげたといえよう。これは、研修ガイドの第一部で示した、特別な支援を必要としている児童も含めた授業について考えることは「特別だけど特別ではない」ということを反映できたといえる。

第二に、各教科の授業改善を進めつつ、特別な支援を必要としている児童への理解を深めることで、授業研究会自体の分析がより深まったという点である。特に、授業研究会①でB児の評価について考えたことは、現行学習指導要領によって新たに示された「主体的に学習に向かう態度」

について考える機会となった。また、今後、一層ニーズが高まっていくと考えられる各教科の特質に応じた指導の工夫や支援について考えるためにも、実際の各教科の指導での子供の様子を基にして協議をすることは重要である。

このように授業研究会において、既存の研修会と通常の学級における特別支援教育をつなげることで、教科指導としてどのように目標を立て、指導をして、評価をしていくのかを議論しつつ、そこに必要な指導の工夫や支援を考え、研修の裾野を広げることができたことは、本研究の成果である。

次に、研修ガイドを年間計画に位置付けて運用していく上での課題を挙げる。

まず、研修主任と管理職、特別支援教育コーディネーター、スクールカウンセラー等が、校内研修の目的を共有した上で連携することが重要な点である。本研究では、A小学校において研修会を進めるに当たり、年間を通してどのような研修を進めていくのかを研修主任が管理職や特別支援教育コーディネーターに話す機会があり、その目的を共有していたという前提は大きかったと考えられる。また、令和2年度当初は臨時休校中であり、「今できる研修会」とは何かを考える中で、特別支援教育コーディネーターと相談をして、「知識パート」の研修会を構成していったという側面もある。そのため、今後は、日々の授業や学校行事が進められていく中で、「知識パート」に当たる部分を意図的に設定しつつ、研修を推進する立場の教員同士で目的を共有することが重要である。

次に、研修ガイドに基づく校内研修を進めるために、より多くの参加者が研修ガイドを読み、目的と方法を理解することも課題として考えられる。A小学校では、令和元年度の地域実践研究が行われ、一度、研修ガイドを読んでいる教員が多かった。今後、研修ガイドに基づいた校内研修を広げていく上では、年間計画の作成に関わる研修主任や管理職、特別支援教育コーディネーター等が研修ガイドを読んでもおくことは必要であろう。なお、研修ガイドには、校内の誰が読むことを対象としているかを示していないため、今後は、ガイド自体の取扱説明があると運用しやすくなると考えられる。

最後に、今後の展望として、上記の成果を生かしつつ課題を解決していくことで、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が深まり、そして清水町内や静岡県内へとより広がっていくことを期待している。

引用・参考文献

- 1) 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, 2020 年 12 月 23 日)
- 2) 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, 2020 年 12 月 23 日)
- 3) 国立教育政策研究所 (2020) : 学習評価の在り方ハンドブック小・中学校編
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/gakushuhyouka_R010613-01.pdf
(アクセス日, 2021 年 2 月 5 日)
- 4) 国立特別支援教育総合研究所 (2021) : 合理的配慮につなげるための子ども理解を深める研修ガイド. 学校における合理的配慮と基礎的環境整備に関する研究、pp174-199
<http://www.nise.go.jp/nc/wysiwyg/file/download/1/4882> (アクセス日, 2021 年 2 月 5 日)
- 5) 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)
- 6) 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/chukyo3/044/attach/1321669.htm
(アクセス日, 2020 年 12 月 23 日)
- 7) 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、pp106-108
- 8) 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、p3
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (アクセス日, 2020 年 12 月 23 日)

謝辞

この度、このような研究の機会を与えてくださり、研究助成をいただいた公益財団法人みずほ教育福祉財団様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御礼申し上げます。

本研究を行うにあたって、令和元年度に引き続いて応援をしてくださった清水町教育委員会の皆様、校内研修に熱心に参加してくださった教員の皆様には厚く感謝申し上げます。

そして、本研究をまとめるにあたり、多大なる御指導、御助言をいただいた独立行政法人国立特別支援教育総合研究所インクルーシブ教育システム推進センター総括研究員の横尾俊先生には心から感謝申し上げます。

本研究は、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推進センターの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」において、地域実践研究員として進めた研究を、清水町の学校現場において継続し発展させたものです。研究を進める中で、通常の学級には様々な児童が在籍していることや、先生方が日々子供たち一人一人と真摯に向き合いながら実践を積み重ねていることを改めて実感することができました。

この研究によって、通常の学級で学んでいるどの子供たちにとっても学びやすい環境が広がること、その中で育った子供たちが多様性を認め合う社会の担い手となっていくことに、少しでも寄与することができれば幸いです。今後も、通常の学級で学ぶ特別な支援を必要とする児童への子供理解や支援の輪が広げられるように、また、自分自身も実践者として自己研鑽していけるように努力していく所存です。

資料「合理的配慮につなげるための子ども理解を深める研修ガイド」

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「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『個別的教育支援計画』『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的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的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 個別的教育支援計画は 何のため？

その子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。

「個別的教育支援計画」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…

「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が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、「個別的教育支援計画」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、知的な好奇心や思いやりの心があり、新たなものを創り出した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、(静岡県教育委員会 2018「初任者研修資料」)

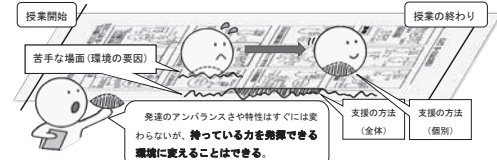


4 「環境の要因」から「支援の方法」を考える

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ない。

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。



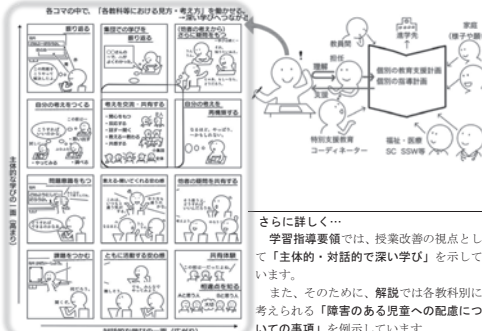
さらに詳しく…

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。



さらに詳しく…

学習指導要領では、授業改善の視点として「主体的・対話的で深い学び」を示しています。

また、そのために、解説では各教科別に考えられる「障害のある児童への配慮についての事項」を例示しています。

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。

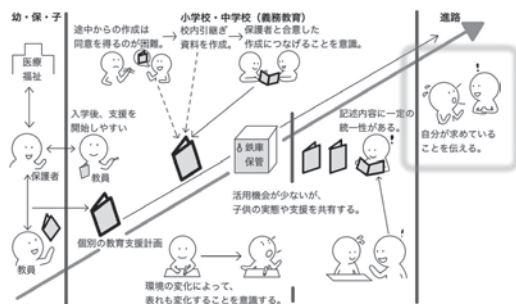
このように、様々な児童がいる前提での「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善によって、どの子も資質・能力を身につけていくことを目指しています。

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。



2 「授業研究モデル」による 校内研修の進め方

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）

対話的な学びの一面（広がり）

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、「グループ別協議」、「グループ別協議内容の共有（発表）」、「参加者全体での協議」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、参加者全体での協議の後に「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）

(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) **全体での協議**（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

このガイドでの提案部分

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
授業者	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	グループ別協議の進行をする。（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	グループ別の協議で話し合ったことを、記録用紙に書く。
グループ発表者	グループ別の協議で話し合ったことを、全体に発表する。

【授業研究モデル グループ協議 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でしょうか。それを知るために、実際に観察した『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』の姿を確かめましょう。」



（ポイント）

□はじめに指導案を聞いて、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のか意見を出し合います。

□先にBやA'の話題が争がたり、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、使ってみたいと思っている。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く。 「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
『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（つまづき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

ステップ1「困難さ（つまづき）」

司会「きっと、この子がつまづきそうな場面に指導や支援の工夫があったはずですよ。この子が、**つまづ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、個別の教育支援計画の「実施」欄を参考にしつつ、観察した様子の中で、つまづ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づかなかったのかを明らかにするよう協議を進めましょう。

ステップ2「支援の方法」

司会「また、この子がつまづかなかったのは、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（つまづき）」「支援の方法」「苦手な環境」を見つける。

困難さ（つまづき）	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。	課題が分からなくなる。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る。	単元の中で、毎時問、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つかない場面。	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)がある児童に(必要としている支援)をする。
見通しがつかない場面によって、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。」



(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「実施」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くなった。	課題が分からなくて集中できなくなかった。
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る。	単元の中で、毎時間、単元の最終目標を示す。

3「個別的教育支援計画」「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、「個別的教育支援計画」「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
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	1年	富士山 緑
障害名・既往症	自閉スペクトラム症 ADHD	手帳	有無 (有)・無	2年	
諸検査 (検査名) (検査日) (結果)	WISC-IV (H)〇/〇、〇〇〇〇診療所 FSIQ〇〇 VCI〇 PRI〇 WMI〇 PSI〇	「教育手帳」とは 都道府県が発行する手帳。 知的障害の程度によって紙が異なる。	3年		
身体面	・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。 ・声の大きさや、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。		4年		
特記事項	・同級生に双子の兄、兄太郎がいる。 「特記事項」欄 身体面や生活面で、支援や配慮を必要とするなどがあれば記入する。		5年		
生活面	・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。		6年		
生育歴	・相談機関 ・医療機関 ・主治医等				
家族構成	続柄 名前 生年月日 勤務先 (学校) (生活地域)				
	父 清水 父二郎 S〇〇/〇〇 〇〇〇電機				
	母 清水 母美 S〇〇/〇〇 主婦				
	兄 清水 兄太郎 H〇〇/〇〇 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。

「願い」欄

- ・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ではいる。
- ・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。

1年生

「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。

3年生

「実態」欄

「願い」欄

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。

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。

個別の教育支援計画 (B-2表) 具体的支援

B-1表を受けて作成する。

	連絡先 担当者 支援内容	具体的支援内容
教育	担任 スクールカウンセラー 〇〇〇 (面談) 特別支援教育 Co- (相談、カウンセラー 一日程調整)	「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。
進路	校内就学支援委員会 町就学支援委員会 (就学先の検討)	「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	「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。 ・学校の様子を担任から 紙面で受け取る共有。 ・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 〇〇〇担当〇〇さん	「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・栄養教諭	「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。

個別の指導計画 (C表)

B-1表を受けて作成する。

(氏名 清水 湧水) (1学年)

長期目標

- ・困った時や感情の高ぶりを人に伝えて、助けを求められ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。

1～3年間

年度内

短期目標と手立て・評価

目 標	手 だ て	評 価 (あらわれ)
・遊具や絵本のなどの順番を待つことが出来る。 ・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たもよい。	◎教員と一緒に、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。 ・「雨の中は何色?」と気持ちを色などで尋ねる。 ・気持ちを言葉で客観的に伝える。 ・クラス全体にも向けつつ、「手伝ってください。」「手伝ってください。」と言うことは大切だと伝える。ロールプレイをする。	・絵本を読んでいる児童と一緒に読もう!と声をかけることができた。 ・「友」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、断らなそうなり (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、満足…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、青に変わる?」と聞くと、「泣いたら」と言う時もあったが、「一回やめよう。」「～する」と答えられることもあった。 ・助けを求めたことを、喜ぶことで、言う回数が増えてきた。
・授業中の発表を自分の番が来るのを待つことができる。	◎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ける。 例)「〇さんの次に清水さんお願いします。」「〇番目に清水さんお願いします。」「お待ちしています。」「待っていてくれてありがとうございます」	・その日の気分によるが、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、自分の答えを分かっていたりすると、椅子の上で丸まっていたことがあった。 ・丸まっていたても、「清水さん、考えは決まったかな?」「今そこにいるかな?」と言うと、立ち上がって発表することができた。
・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。	・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。	・「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、「清水さん、ずい」と言わなくなった。
・失敗したくないことや不安に感じることにより少ずつ参加する。	◎生活科や図工など、作業手順を絵で可視化する。 ・「何を上手にすることが目的か伝えてから競技などを行う」。	・見通しが持てるよう参加できた。 ・ちぎる、ひいたり貼りを合わせるなど、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。
・勝ち負けが生じる活動に少ずつ取り組む。	・小けつ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、砂を投げてしまうことがあった。 ・勝ち負けしなくなり、一が上手になったね」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