

# 研 究 紀 要

第 33 号

令和2年3月

福島県特別支援教育センター

# 目 次

はじめに 福島県特別支援教育センター所長 杉山 裕恵

## <調査研究>

「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む  
特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査研究」  
～合理的配慮の提供の充実に向けた実践研究～（二年次）  
・・・ 1

## <教育研究>

「知的障がいのある児童生徒を教育する特別支援学校における各教科の指導の  
充実」  
～新学習指導要領を踏まえた児童生徒の自立と社会参加に向けた  
資質・能力の向上を目指す実践研究～（二年次）  
・・・ 30

## <長期研究員研究>

「困難さに寄り添う通常の学級における算数科授業づくり」  
～つまずきの背景をとらえた指導の工夫と個別の配慮～（一年次）  
長期研究員 遊佐 和江  
・・・ 50

「特別な教育的支援を必要とする児童に対する効果的な生徒指導の在り方」  
～児童の思いや願いに視点をあてた児童理解を通して～（一年次）  
長期研究員 山内 裕美  
・・・ 52

「教師がつながりながら学び合う校内の特別支援教育の充実」  
～児童の困難さに気づき、必要な支援を考え学び合うチームとしての学校を  
目指して～（二年次）  
長期研究員 梅原 陽子  
・・・ 54

「中学校の自閉症・情緒障がい特別支援学級に在籍する生徒が自己実現に  
向かうための進路指導の在り方」（二年次）  
長期研究員 千葉 秀樹  
・・・ 60

おわりに 福島県特別支援教育センター企画事業部長 熊谷 賀久

## はじめに

30年余り続いた平成が幕を閉じ、令和という大きな節目の時代を迎えました。昭和61年4月に開所しました福島県特別支援教育センターは、昭和、平成を経て、新たな決意で本県特別支援教育が目指す理念である「地域で共に学び、共に生きる教育」の推進のために、研究や教員研修及び教育相談等に取り組んできました。

本県では、六次にわたり総合教育計画を策定してきており、平成22年に策定した第六次福島県総合教育計画は、東日本大震災を経て、平成25年3月に改定し、令和2年度までを計画期間としています。後半4年間の取組を加速させるため、平成29年3月に「頑張る学校応援プラン」を策定し、教育施策の骨太の方向性と必要な主要施策を推進しております。当センターにおいても、特別支援教育の諸課題について焦点化を図り、その解決に向けて研究等を進めてきたところです。

昭和から平成に年号が改まった平成元年度発行の研究紀要「まえがき」に、第2代所長である鳴原 弥先生がこう記されています。

本年度(平成元年度)は新たに、盲学校、聾学校及び養護学校の幼稚部教育要領が告示されました。また改訂された小学部・中学部学習指導要領、高等部学習指導要領が告示され、21世紀へ向けての心身障害児教育のスタート地点に立った意義ある年です。

平成元年度が「21世紀へ向けての心身障害児教育のスタート地点」であれば、30年を経た現在は、子どもたちに寄り添い、どのような成果を示すことができたのかを振り返ります。

そのような中、今回の学習指導要領改定で特筆すべきは、特別支援学校学習指導要領が示す知的障がい者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科の目標及び内容の記載が充実したことです。当センターにおいても知的障がい者である児童生徒への各教科の指導に関して平成30年度から研究に取り組んで参りました。次年度も三年次として研究を継続し、その波及に努めたいと考えております。

本研究紀要では、調査研究「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査研究」と教育研究「知的障がいのある児童生徒を教育する特別支援学校における各教科の指導の充実」について、それぞれ2年間のまとめを報告いたします。

さらに、長期研究員2名が、小学校または中学校の協力を得て進めて参りました2年間の研究成果についても報告いたします。

いずれも、私たち所員だけの取組の成果ではなく、研究協力校をはじめとして関係する皆様の「地域で共に学び、共に生きる教育」実現への強い思いが繋がった結果であると考えております。

ぜひ御高覧いただき、今後の特別支援教育の推進と共生社会の形成のために、当センターの研究及び諸活動について忌憚のない御意見をお寄せいただければ幸いです。

最後になりましたが、研究に御協力をいただきました関係諸学校の校長先生をはじめ教職員の皆様、関係者の皆様に心よりの感謝と御礼を申し上げます。

令和2年3月

福島県特別支援教育センター 所長 杉山 裕恵

**発達障がいの可能性のある児童生徒を含む  
特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査研究  
～合理的配慮の提供の充実に向けた実践研究～（二年次）**

## I はじめに

本調査研究は、平成30年・令和元年度の2年間で行った研究である。二年次である本報告は、一年次である平成30年度「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の結果及び分析を踏まえ、二年次である令和元年度「合理的配慮の提供に向けた実践研究」についてまとめたものである。

## II 研究の背景と目的

### 1 研究の背景

平成29年に小・中学校の学習指導要領がそれぞれ改訂された。その中で、今回初めて小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒のうち、障がいのある児童生徒については、長期的な視点で教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに努めることとされ、個々の児童生徒の障がいの状態等に応じた指導内容や指導方法を工夫していくことが重要だとされている。また、平成28年には学校教育法施行規則が一部改正され、平成30年度から高等学校における通級による指導が実施されるなど、高等学校においても特別支援教育の充実が求められている。

本調査研究は、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対して、合理的配慮の提供を推進し、必要な支援が確実に実施されるための有効な取組について明らかにすることで、特別支援教育の一層の推進を図ろうとするものである。

### 2 研究の目的（2年間）

- (1) 「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒の調査」を実施し、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の状況と合理的配慮の提供についての課題を把握する。
- (2) 合理的配慮の提供の状況や課題をもとに、特別支援教育推進のための教職員研修の改善・充実を図る。
- (3) 合理的配慮の提供について協力校における実践研究を行い、有効な取組を波及させることを通して、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する合理的配慮の提供を推進し、必要な支援が実施されるようにする。

## III 研究組織と研究の概要

### 1 研究組織（一年次）

- |                |                                 |
|----------------|---------------------------------|
| (1) 調査主体       | 福島県教育委員会                        |
| (2) 調査研究アドバイザー | 国立大学法人 福島大学 人間発達文化学類 准教授 高橋 純一氏 |
| (3) 調査研究担当者会議  | 福島県特別支援教育センター、調査研究アドバイザー        |

### 2 研究組織（二年次）

- |                |  |
|----------------|--|
| (1) 研究協力校      | 伊達市立伊達小学校、南会津町立田島第二小学校、<br>南相馬市立鹿島小学校、郡山市立行健中学校、西郷村立川谷中学校<br>福島県立小野高等学校、福島県立四倉高等学校 |
| (2) 調査研究アドバイザー | 国立大学法人 福島大学 人間発達文化学類 准教授 高橋 純一氏  |
| (3) 調査研究担当者会議  | 福島県特別支援教育センター、調査研究アドバイザー   |

### 3 研究の概要と構想

図1で示すように、平成30年度（一年次）は、「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」を実施し、小・中学校、義務教育学校の通常の学級及び高等学校に在籍し、学習面や行動面等で特別な教育的支援を必要とする児童生徒の状況と、各学校における合理的配慮の提供状況及び課題を把握した。また、令和元年度（二年次）は、研究協力校（以下、協力校とする）との実践研究により、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対して、合理的配慮の提供を推進し、必要な支援が確実に実施されるための有効な取組について明らかにするとともに、広く県内に波及を図りたいと考えた。

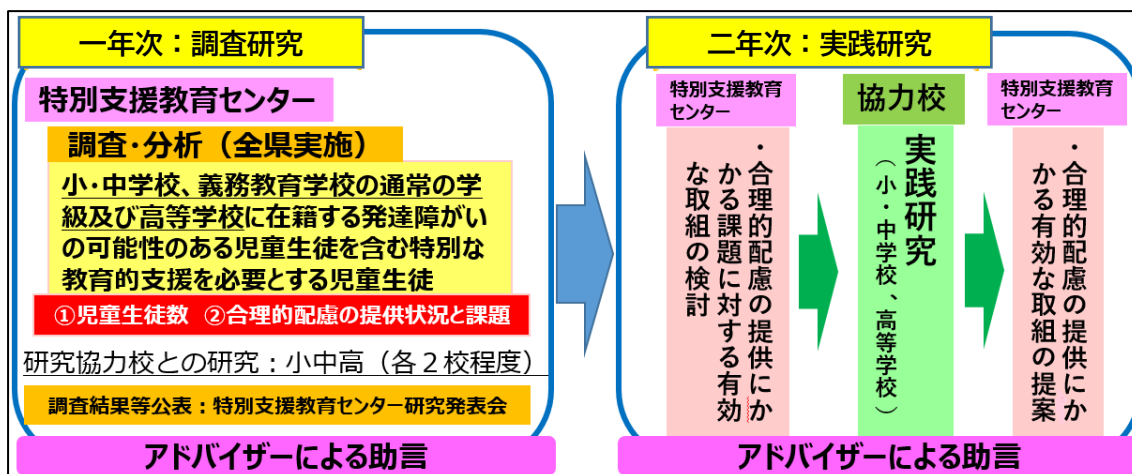


図1 調査研究の概要

### 4 研究の経過

#### (1) 平成30年度

調査内容や調査手順の検討、調査結果の集計及び分析等に当たっては、調査研究担当者会議（以下、調査担当者会議）を実施し、調査研究アドバイザーによる助言を受けた。

#### ① 第1回調査担当者会議（平成30年4月27日）

- ・ 調査の内容、実施方法（質問項目、回答方法、調査手順等）について

#### ② 調査実施（平成30年5月22日～7月2日）

- ・ 市町村立学校（小学校443校、中学校219校）については、各教育事務所を經由し、各市町村教育委員会及び各学校へ電子メールにて調査用紙等を送付。
- ・ 国立学校（小学校1校、中学校1校）、県立学校（高等学校90校）及び私立学校（小学校4校、中学校8校、高等学校17校）については、各学校へ電子メールにて調査用紙等を送付。
- ・ 対象771校中763校から回答を得た。（回答率98.96%）※国公立学校は100%

#### ③ 第2回調査担当者会議（平成30年9月10日）

- ・ 調査結果の集計報告

#### ④ 第3回調査担当者会議（平成30年10月11日）

- ・ 調査結果の分析及び考察、協力校の選定方針について

#### ⑤ 調査結果の公表（平成30年12月6日）

- ・ 県議会において教育長より答弁

#### ⑥ 第33回福島県特別支援教育センター研究発表会（平成30年12月7日）

- ・ 調査結果及び分析について発表

#### ⑦ 令和元年度調査協力校の依頼（平成31年3月）

## (2) 令和元年度

合理的配慮の提供計画を各協力校が作成し、計画に基づいて実践を進めた。調査担当者会議で各校の取組状況を共有するとともに、調査研究アドバイザーによる助言を受けた。

- ① 協力校におけるアンケート調査（平成31年4月～令和元年5月）
  - ・ 合理的配慮に関する教職員の意識調査
- ② 第1回調査担当者会議（令和元年6月24日）
  - ・ 協力校におけるアンケート調査の分析、実践研究の見通しについて
- ③ 協力校における実践研究（令和元年4月～令和2年3月）
  - ・ 合理的配慮の提供に向けた各校の計画に基づく取組の実施
  - ※ 協力校を訪問する際には、教育事務所指導主事及び必要に応じて調査研究アドバイザー、特別支援学校の地域支援センター担当者等にも同行を依頼した。
- ④ 第2回調査担当者会議（令和元年11月22日）
  - ・ 協力校における取組の中間まとめ
- ⑤ 第34回福島県特別支援教育センター研究発表会（令和元年12月6日）
  - ・ 実践研究の成果について発表
  - ・ 協力校の取組についてポスター展示及び発表
  - ・ 「合理的配慮の提供の充実に向けて」というテーマでシンポジウムを実施

## IV 平成30年度の調査の概要

平成30年度に実施した「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」に係る結果等については、当センターの「研究紀要 第32号」及び「調査結果報告書」に掲載した。なお、2つの資料については、当センターのWebサイトにも掲載している。[\(https://special-center.fcs.ed.jp/\)](https://special-center.fcs.ed.jp/) ※令和2年3月現在

### 1 調査内容及び方法等

- (1) 調査対象 県内すべての小・中学校、義務教育学校の通常の学級及び高等学校  
(通信制は除く)
- (2) 調査年月日 平成30年5月1日現在
- (3) 調査期間 平成30年5月22日から7月2日まで
- (4) 調査方法 質問シートによる質問紙法を用い、担任教員等が回答
- (5) 調査内容
  - ① 発達障がいの可能性のある児童生徒数  
(知的発達に遅れはないものの学習面や行動面に著しい困難を示す児童生徒)
    - ・ 学習面（「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」）
    - ・ 行動面（「不注意」「多動性-衝動性」）
    - ・ 行動面（「対人関係やこだわり等」）
  - ※ いずれも、文部科学省「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」（平成24年）に準じて作成
  - ② 学習面や行動面に著しい困難は示さないが、医師による診断のある児童生徒数
  - ③ 特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する合理的配慮の提供状況
  - ④ 合理的配慮の提供に関する校内体制について
- (6) 回収率 99.2%（国公立学校については100%）
- (7) 対象児童生徒数 185,671人（小87,481人、中48,647人、高49,543人）
- (8) 留意事項
  - ① 調査内容「① 発達障がいの可能性のある児童生徒（学習面や行動面に著しい困難を示す児童

生徒)」については、担任等が記入し、基準値に該当した児童生徒について、校内委員会による検討を経たものである。

- ② 調査は担任等による回答に基づくもので、特別な教育的支援が必要な児童生徒の障がいの有無を判断するものではない。

## 2 調査結果

<留意事項>

- ① 義務教育学校の前期課程は小学校に、後期課程は中学校に含むものとする。  
② 調査結果における割合の数値は、小数第2位を四捨五入して示すものとする。

### (1) 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍状況

特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍状況は、小・中学校の通常の学級では6.0%となった。図2で示すように、学校種別で見ると、小学校では7.1%、中学校では4.0%となっている。また、図3で示すように、高等学校では、2.4%となった。

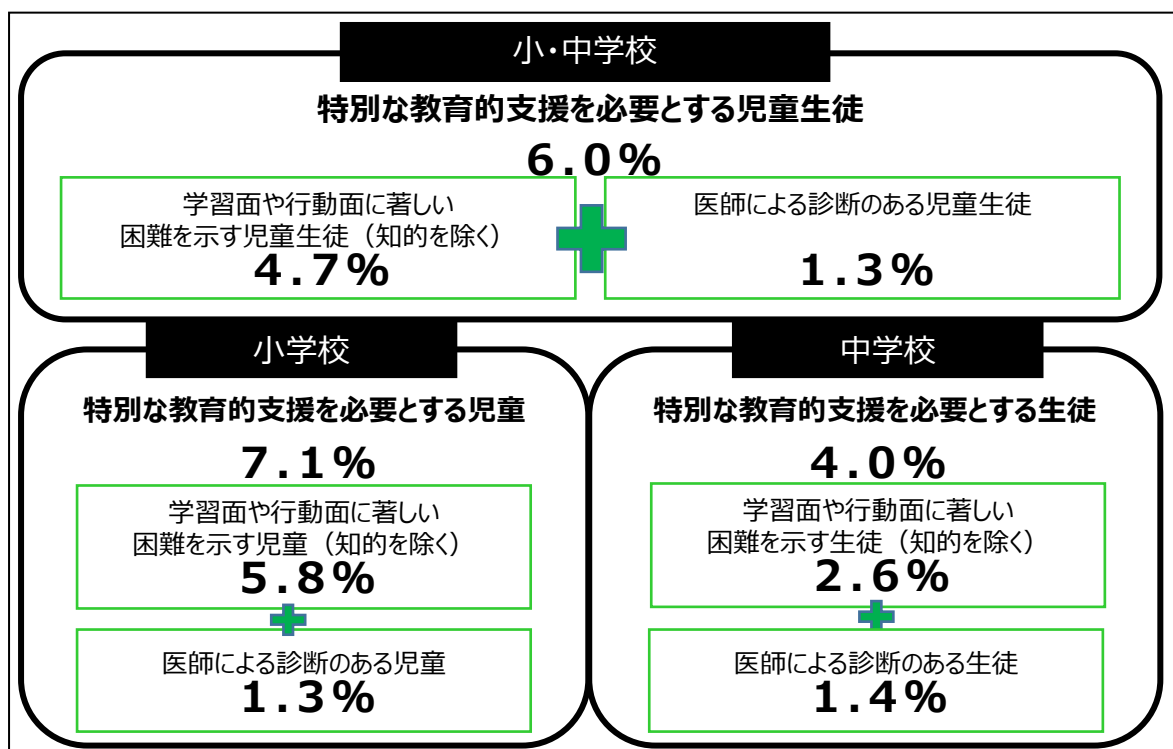


図2 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍状況 (小・中学校の通常の学級)

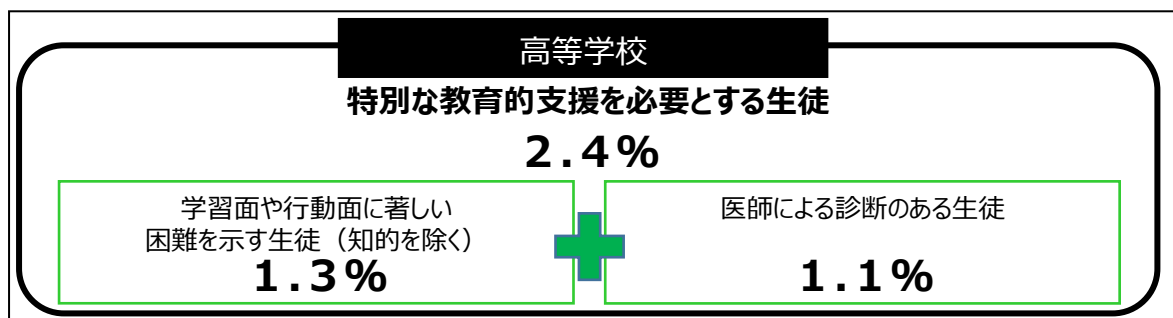


図3 特別な教育的支援を必要とする生徒の在籍状況 (高等学校)

### (2) 合理的配慮の提供状況

表1に示すように、特別な教育的支援を必要とする児童生徒のうち、本人・保護者のいずれか、

又は両方との合意形成の上、合理的配慮の提供を受けている児童生徒は、小・中学校、高等学校の合計では、9,299人中2,859人となっており、割合は30.7%となった。

表1 特別な教育的支援を必要とする児童生徒のうち、本人・保護者のいずれか、又は両方との合意形成の上、合理的配慮の提供を受けている児童生徒数と割合

	特別な教育的支援を必要とする児童生徒数	合意形成の上、合理的配慮の提供を受けている児童生徒数	割合
小学校	6,175人	2,143人	34.7%
中学校	1,942人	501人	25.8%
高等学校	1,182人	215人	18.2%
<b>合計</b>	<b>9,299人</b>	<b>2,859人</b>	<b>30.7%</b>

(3) 合理的配慮の提供に関する校内体制について

図4に示すように、合理的配慮の提供に当たっての自校の課題については、「(教職員の)理解」を挙げる学校が最も多く、次いで「申請方法」、「校内体制」、「提供プロセス(提供計画)」の順となっている。

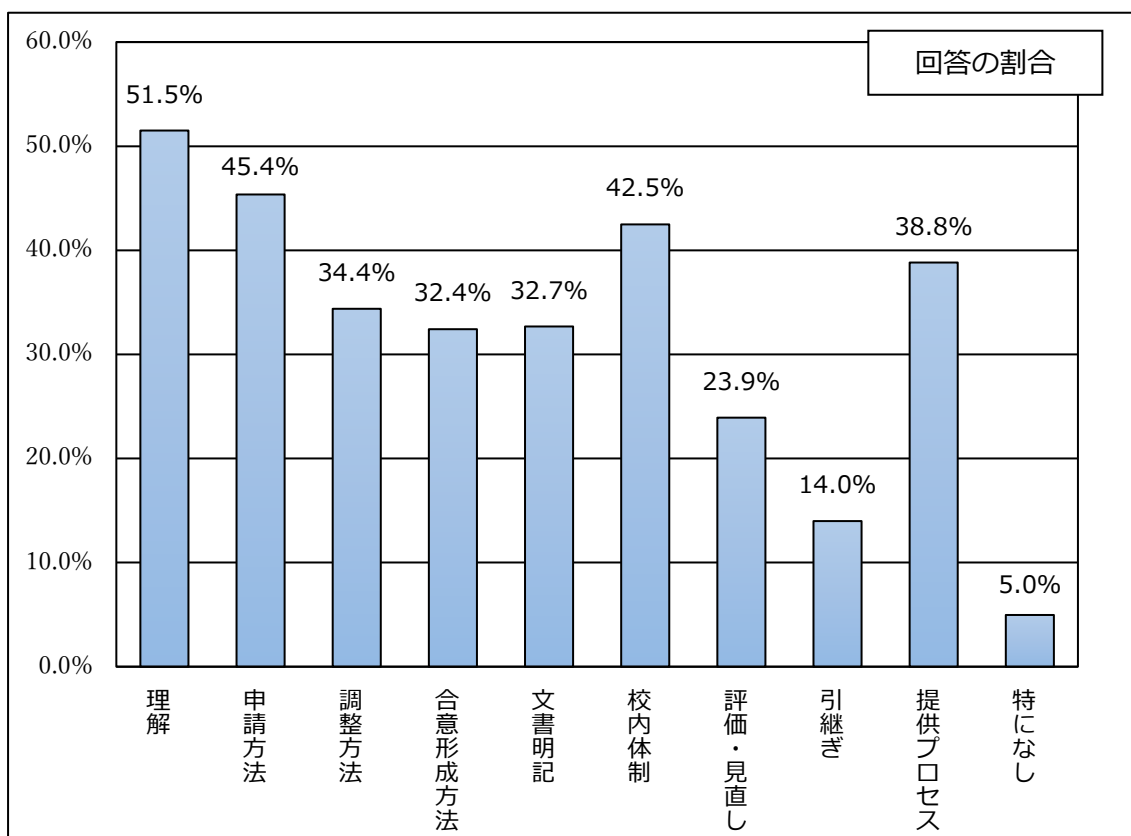


図4 「合理的配慮」の提供に当たって自校での課題はどこにあるか (複数回答)

### 3 調査結果の考察

(1) 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍状況について

特別な教育的支援を必要とする児童生徒(図2、3)が、小・中学校の通常の学級に6.0%、



高等学校に2.4%在籍することが明らかになったことから、通常の学級等においても「ふくしまの『授業スタンダード』」にも示されているとおり、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりに努めるとともに、実態に応じて個に応じた指導や支援（合理的配慮）が求められていると考える。

## (2) 合理的配慮の提供状況について

合理的配慮の提供が全校種合計で30.7%（表1）となったことは、本人や保護者との合意形成のもと、個別の教育支援計画に明記することへの周知が進んだものと考えられる。

その他の69.3%の児童生徒には、合理的配慮を提供していない場合もあるが、周囲の理解を含む支援体制や設備・環境等が整わず、提供したくてもできない場合、さらには、何らかの配慮は実施しているが、本人・保護者との合意形成や支援内容の文書明記等のプロセスを経していない場合も含まれていると考える。

## (3) 合理的配慮の提供に関する校内体制について

合理的配慮に関して教職員の理解が十分とは言えない状況であるとともに、合理的配慮の提供が必要な本人・保護者が必ずしも意思を表明できる体制が整っていないのが現状である。加えて、合理的配慮に関する提供計画の作成や校内体制の整備など、学校として合理的配慮を「誰が」「どのように」進めていくのか、ということについて課題があると感じている学校が多いことも分かった。

前述した、調査内容「④ 合理的配慮の提供に関する校内体制についてのアンケート」項目について、調査研究アドバイザーに依頼し、因子分析を実施したところ、【教職員の理解】と【本人・保護者への説明】と【校内体制の整備】の3因子に整理できることが分かった。

また、各因子が合理的配慮の提供にどのように関わっているかについて分析（階層的重回帰的分析）を実施したところ、図5のように、【教職員の理解】と【本人・保護者への説明】の取組が【校内体制の整備】に影響を及ぼし、【校内体制の整備】が合理的配慮の提供に影響を及ぼすことが分かった。

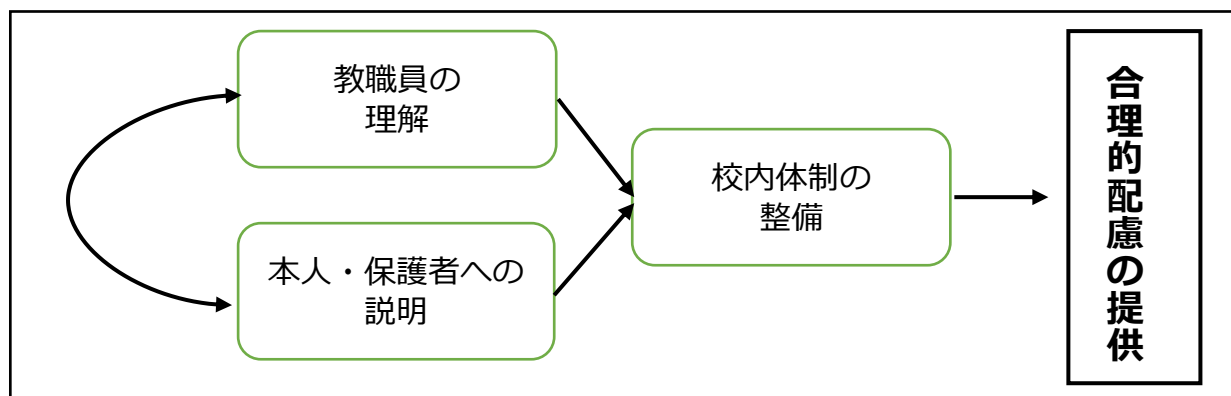


図5 「合理的配慮の提供に関する因子」と「合理的配慮の提供」の関連、高橋（2019）

つまり、合理的配慮の提供に向けては、「教職員の理解を図るための研修」「児童生徒・保護者への説明」「校内体制の整備（合理的配慮の提供計画の作成と共有）」に関する3つの取組が重要であると考える。

## V 令和元年度の研究

### 1 研究の内容

令和元年度は、教職員研修の改善・充実を図るとともに、合理的配慮の提供に係る有効な取組を明らかにし、県内への波及を図るために、以下の内容で研究を進めた。

(1) 合理的配慮に関する研修の充実

当センター主催の職能研修や専門研修において合理的配慮に関する講義・演習等の充実を図り、教職員の理解を促進する。

(2) 合理的配慮に関する情報発信

合理的配慮に関するリーフレットを作成し、県内すべての学校に配付することで、教職員の理解を促進する。

(3) 協力校との実践研究

合理的配慮の提供に向けた取組について、協力校との実践研究を実施し、校種や規模に応じた有効な取組を明らかにする。

## 2 研究の実際

(1) 合理的配慮に関する研修の充実

合理的配慮に関する研修については、表2及び表3に示すとおり、小・中学校、高等学校の教員を対象とした職能研修5講座と専門研修9講座等において、合理的配慮に関する内容を取り上げるとともに、講義だけでなく仮想事例を基に具体的な支援策を検討する演習も行うなど研修の充実を図った。資料1に示すとおり、講義で使用するスライドについては、後述するリーフレットの内容との整合性を図り、リーフレットを活用しながら研修ができるようにした。また、要請に応じて実施する地域・学校支援（計23件）においても同様のスライドを活用して研修を実施した。

表2 合理的配慮について取り扱った職能研修

No.	研修名	参加対象校種	研修内容等
1	特別支援学級等新任担当者研修会	小・中学校	講義 「特別支援学級の学級経営」
2	特別支援学級担当教員研修会(経験三年)	小・中学校	講義 「特別支援学級の学級経営」
3	小・中学校特別支援教育コーディネーター研修会	小・中学校	講義・演習 「合理的配慮の提供の推進に向けて」
4	高等学校特別支援教育コーディネーター研修会	高等学校	講義 「校内体制の充実に向けたコーディネーターの役割」
5	通級指導教室担当教員研修会	小・中学校	講義 「自立活動における授業づくり」

表3 合理的配慮について取り扱った専門研修及び自主研修

No.	研修名	参加対象校種	研修内容等
1	発達障がいのある幼児児童生徒の基礎的な理解と対応	幼保こ 小・中学校 高等学校	講義 「発達障がいの教育と最新の動向」 協議 「支援する上での課題と今後の取組」
2	発達障がいのある児童生徒のライフステージに応じた支援を考える	小・中学校 高等学校	講義・演習 「発達障がいのある児童生徒の合理的配慮を考える」
3	障がいのある子どもを支える保護者や関係機関との連携	幼保こ 小・中学校 高等学校	講義 「障がいのある子どもをともに支える保護者や関係機関との連携の進め方」
4	通常の学級に在籍する多様な児童生徒が共に学ぶための指導の充実	小・中学校 高等学校	講義 「通常の学級に在籍する多様な児童生徒に応じた合理的配慮」
5	特別支援教育に活かす ICT 機器やデジタル教材	小・中学校 高等学校 特別支援学校	講義 「ICT 機器やデジタル教材の活用における合理的配慮の視点」 「合理的配慮を踏まえた ICT 機器等の活用」(公開講座)
6	連続性のある多様な学びの場のための小・中学校、高等学校、特別支援学校の連携	小・中学校 高等学校 特別支援学校	講義 「連続性のある多様な学びの場と学校間の連携」
7	特別支援学級の学級経営	小・中学校	講義 「特別支援学級の学級経営」
8	幼児期から児童期への支援を継続する幼小連携	幼保こ 小学校	講義 「支援を継続する幼小連携」 演習 「支援を継続するために」
9	【自主研修】 特別支援学級等担当講師のための学級経営・授業づくり講座	小・中学校	講義 「特別支援学級の学級経営」 「通級指導教室の教室経営」

合理的配慮の理解と推進に向けて



福岡県特別支援教育センター FSNec

はじめに

- 1 合理的配慮とは
- 2 合理的配慮の提供のプロセス
- 3 合理的配慮の充実のポイント
- 4 合理的配慮の提供の実践例

おわりに

**例**

「移動すること」に配慮が必要なAさん  
(車いすでの生活のため、動きに制限がある)

目的 運動会でみんなと同じ競技に参加できるようにするために

運動会の徒競走で、走る距離を100m→60mに変更

①-1 教育内容 ② 学習内容の変更・調整

「読むこと」に配慮が必要なBさん  
(聴覚に支障があるため、聞き取れない)

目的 文章を読んで内容を理解できるようにするために

教科書やテストの問題にふりがなを振る

①-2 教育方法 ①-1 情報・ICTツール及び教材の配慮

学校から本人・保護者に困難を伝え、合意形成が図られた例

学校から本人・保護者に困難を伝え、合意形成が図られた例

学校から本人・保護者に困難を伝え、合意形成が図られた例

学校から本人・保護者に困難を伝え、合意形成が図られた例

特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍状況

小・中学校の通常の学級

特別な教育的支援を必要とする児童生徒 **6.0%** \* 1

学習意欲や行動面に著しい困難を示す児童生徒(知的未達) **4.7%** + 医師による診断のある児童生徒 **1.3%**

高等学校

特別な教育的支援を必要とする生徒 **2.4%**

学習意欲や行動面に著しい困難を示す生徒(知的未達) **1.3%** + 医師による診断のある生徒 **1.1%**


資料1 合理的配慮に関する研修会資料



また、資料3のリーフレット「実践編」には、合理的配慮を始めるため／充実させるためのポイント、合理的配慮の提供に向けた実践例（「本人・保護者からの申し出に対し、代替案を提示して合意形成が図られた例」「学校から本人・保護者に困難さを伝え、合意形成が図られた例」「丁寧な対話を繰り返し行い、合意形成が図られた例」「『ずるい』という周囲の子どもに合理的配慮について説明した例」）等について掲載した。

### みんなで進める 合理的配慮～実践編～

—すべての子どもが「地域で共に学び 共に生きる教育」を推進するために—



**合理的配慮の提供について**  
合理的配慮は、障がいのある児童生徒が、他の児童生徒と平等に学ぶために必要なものです。「障害を理由とする差別の解消に関する法律」（障害者差別解消法）第七條には、行政機関等における合理的配慮の取扱いと合理的配慮の提供の義務について示されています。つまり、公立学校は合理的配慮を提供しなければなりません。

**「みんなで進める 合理的配慮」発行の目的**  
平成28年4月に共生社会の実現に向け、「障害を理由とする差別の解消に関する法律」（障害者差別解消法）が施行されました。学校等においては、児童生徒の障がいの状態に応じ、合理的配慮を提供しなければなりません。  
平成30年度、本県では発達障がいのある児童生徒に関する調査を実施し、合理的配慮の提供状況が十分でないことが明らかになりました。本リーフレットは、各学校において、合理的配慮の提供の充実を図るために作成しました。令和元年7月に発行した「基礎編」とあわせてご活用ください。

令和元年10月 福島県教育委員会

**合理的配慮の提供を始めるため／充実させるための【1+3のポイント】**

合理的配慮の提供を始めるために、又は、充実させるために、特に大切にしたいポイントは以下の4つ（1+3）です。また、各ポイントにおいて活用することができるコーディネートハンドブックの資料について紹介します。

**まず**  
児童生徒が「なぜ」つまづいているのか「なぜ」困難さがあるのかを理解する！

**1**  
合理的配慮は、一人一人の障がいの状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、その検討の前提として、学習上又は生活上の困難の背景や現状等を、当該児童生徒の実態把握を行うことが大切です。

**3**

- ポイント1 合理的配慮の内容を3観点11項目に整理する！**  
★ 支援内容について、様々な視点で考えることができます。  
活用！ コーディネートハンドブックⅢ-2 合理的配慮の提供に当たって「3観点11項目整理メモ」
- ポイント2 本人・保護者・学校で可能な限り合意形成を図る！**  
★ 支援の目的と内容を本人・保護者・学校で共有することができます。  
活用！ コーディネートハンドブックⅢ-2 合理的配慮の提供に当たって「合理的配慮の提供 確認シート（例）」
- ポイント3 合理的配慮の内容を個別の教育支援計画等に明記し、活用する！**  
★ 支援内容を校内や関係機関、進学先とも共有することができます。  
★ 支援内容について評価するとともに、支援の履歴を蓄積することができます。  
活用！ コーディネートハンドブックⅢ-3 個別の教育支援計画について「個別の教育支援計画（例）」

**合理的配慮の充実**      **切れ目のない支援の実現**

**児童生徒が自身の持てる力を最大限に発揮できる！**

**お問い合わせ**  
福島県特別支援教育センター      華山町町田字ノ上4番地の1  
電話 024-952-6497      FAX 024-952-6599  
Webサイト <http://www.spespecialcenter.fpref.jp/>

1

4

### 合理的配慮の提供に向けた実践例

**本人・保護者からの申し出に対し、代替案を提示して合意形成が図られた例**

乗降手を利用している子どもの保護者がエレベーターの乗降の要望がありました。エレベーターの乗降は、定期的には対応したいが、学校は代乗車を準備し、合意形成が図られました。

**ポイント**  
● どうしてそのように配慮が必要なのかを確認する。  
● 学校の現状が対応できるのかを検討し、提案する。  
● どうしたら子どもが共に学ぶことができるのかを一緒に考える。  
● 基本的な環境整備が必要な場合は学校から市町村教育委員会等に働きかけていく。

**3観点11項目**  
①-1 教育内容・方法  
①-1-1 学習上又は生活上の困難を克服・克服するための配慮  
② 学習環境  
②-1-2 学習内容の調整・調整  
②-2 学習環境  
②-2-1 情報・コミュニケーション  
②-2-2 学習機会や体験の確保  
②-2-3 心理的・身体的配慮

**ポイント**  
● 保護者と教員が話し合い、子どもの意見を尊重し、丁寧に行い、子どもの意見を尊重する。  
● 必要に応じて調整する。

**Q&A**  
自分たちが決めた合理的配慮の内容が、合っているのが不安です。  
A 合理的配慮の提供内容は、決まっているわけではありません。提供までのプロセスを通じて、本人・保護者と共に、学校組織全体で考えることが大切です。また、本人に最適な合理的配慮の内容は、成長や環境によって変化します。そのため、児童生徒の「力」を発揮できているか、どう学び、生活しているかから、一度決めた配慮の内容を定期的に見直し、見直しをすることがよりよい支援につながります。ケース会議などの会議の場で行った時は、特別支援学校のセンター機能や、特別支援教育センターの支援をご活用ください。

**丁寧な対話を繰り返し行い、合意形成が図られた例**

暑中がけが難しい子どもが、学校はクールダウンするためのスペースの活用を提案しましたが合意形成が図られませんでした。保護者の意向を伝え、学校は別の配慮を提案し、その配慮により合意形成が図られました。

**ポイント**  
● 保護者と本人が理解を深められないで済まないで、ではなく、学校・学校でできることを考える。  
● 本人の様子や支援を共有する丁寧な教育相談を行う。

**ポイント**  
● 子どもの健全な人間関係と多様性を認め合う学校が合理的配慮の提供の基礎となる。  
● 配慮が必要な本人への支援に加え、周囲への支援の充実についても検討する。  
● 周りの子どもや保護者に不公平を感じさせないために、私たち教員、合理的配慮の提供の目的を伝えること、日頃から多様性を認め合いながらかわるがわるが姿勢となる。

**「ずるい」という周囲の子どもに合理的配慮について説明した例**

発達障がいのための子どもを高く評価し、体育での運動量を調整したところ、周囲の子どもの目の前のずるい、いじめがあったりした。学校では保護者と合意形成を図り、周囲の子どもに合理的配慮について説明した。

**ポイント**  
● 子どもの健全な人間関係と多様性を認め合う学校が合理的配慮の提供の基礎となる。  
● 配慮が必要な本人への支援に加え、周囲への支援の充実についても検討する。  
● 周りの子どもや保護者に不公平を感じさせないために、私たち教員、合理的配慮の提供の目的を伝えること、日頃から多様性を認め合いながらかわるがわるが姿勢となる。

2

3

さらに、資料4のリーフレット「事例編」には、「学校における合理的配慮の提供を進めるために大切な3つのこと（各校における提供計画の作成と共有、教職員の理解啓発を図るための研修の実施、児童生徒・保護者の理解を促すための説明の実施）」を示すとともに、合理的配慮の「提供計画チェック表」や「研究協力校の実践事例」を掲載し、各校における合理的配慮の提供に向けた計画づくりに生かせるようにした。

## みんなで進める 合理的配慮～事例編～

—すべての子どもが「地域で共に学び 共に生きる教育」を推進するために—

各学校の合理的配慮の提供に向けた取組

教職員の理解を図る  
**研修**

各校の提供計画の作成と共有

児童生徒・保護者への説明

合理的配慮を進めるために大切な**3つのこと**

『みんなで進める 合理的配慮～事例編～』発行の目的

平成30年度に実施した「合理的配慮に関する調査」では、合理的配慮の提供に向けた課題として「校内体制の構築」「教職員の理解」「保護者への理解方法の周知」等が挙げられました。この結果を受けて、福島の特別支援教育センターでは研究協力校7校とともに実践研究に取り組まれました。研究を通して、学校における合理的配慮の提供を促進していくためには、合理的配慮に関する「提供計画の作成と共有」「教職員の研修」「児童生徒・保護者への説明」が大切であることが分かりました。

『事例編』では、『各校の提供計画』の参考としていただけるように、研究協力校7校の実践事例を紹介しています。県内の各学校で合理的配慮の提供に向けて頑張るを生かした取組を促すために活用していただきます。

『教職員の研修』や『児童生徒・保護者への説明』については、『事例編』（令和元年7月発行）及び『実践編』（同10月発行）をご確認ください。

令和2年3月 福島県教育委員会

あなたの学校の合理的配慮の提供計画を考えてみましょう  
(提供計画チェック表)

研究協力校7校とともに実施してきていたが、以下の合理的配慮提供計画の立案と実施です。学校の予定に組み込み、必要に応じて随時実行したりすることが大切です。学校により、取り組む方(内容)は様々です。以下の取組内容(例)には、考えられる場面や内容を記載しました。

まずは、これらで各学校でやっていることと、新たにできそうな方法を選んでみましょう。

取組内容(例)	内容	
教職員向け 研修	<b>どんな場面で?方法で?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【場】 合同会議/協賛校との授業や専科での取組の場外</li> <li>【方法】 <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 職員会議</li> <li><input type="checkbox"/> 職員全体研修</li> <li><input type="checkbox"/> 外部講師による研修</li> <li><input type="checkbox"/> 校長特別支援教育担当者による説明、研修</li> <li><input type="checkbox"/> 生徒指導全体協議会</li> <li><input type="checkbox"/> 保護者研修</li> <li><input type="checkbox"/> 文書配付</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul> </li> </ul>
	<b>誰に?どんな方法で?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【児童生徒に】</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援教育コーディネーターより</li> <li><input type="checkbox"/> 学年主任や学年主任委員会で</li> <li><input type="checkbox"/> 集まる場にて説明</li> <li><input type="checkbox"/> 校外、外部講師より説明</li> <li><input type="checkbox"/> 個別に文書交付(必要書類も添付)</li> <li><input type="checkbox"/> 個別に文書交付して保護者へ情報提供</li> <li><input type="checkbox"/> 担任、養育教諭</li> <li><input type="checkbox"/> クラスワークシート等による会話</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
児童生徒 保護者向け 説明	<b>誰が?【窓口】どのように?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【窓口】</li> <li><input type="checkbox"/> 学年主任</li> <li><input type="checkbox"/> 担任</li> <li><input type="checkbox"/> 養育教諭</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援教育コーディネーター</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
	<b>誰が?【窓口】どのように?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【方法】</li> <li><input type="checkbox"/> 直接申し出る</li> <li><input type="checkbox"/> 個別訪問</li> <li><input type="checkbox"/> 連絡帳</li> <li><input type="checkbox"/> 保護者向け協議会等に配置した用紙の提出</li> <li><input type="checkbox"/> 保護者(親交申し込み書)の送付</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
意思の確認	<b>協議の場確認?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【協議】</li> <li><input type="checkbox"/> 校長</li> <li><input type="checkbox"/> 教務主任</li> <li><input type="checkbox"/> 養育教諭</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援教育コーディネーター</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
	<b>協議の場確認?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【協議】</li> <li><input type="checkbox"/> 校長</li> <li><input type="checkbox"/> 教務主任</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援教育コーディネーター</li> <li><input type="checkbox"/> 担任</li> <li><input type="checkbox"/> 生徒指導主事</li> <li><input type="checkbox"/> 教育相談担当</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
校内委員会 での検討	<b>確認事項(行)に書く?確認の方法は?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【確認の方法】</li> <li><input type="checkbox"/> 職員会議</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援協議会</li> <li><input type="checkbox"/> 学年会</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
	<b>確認事項(行)に書く?確認の方法は?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【確認の方法】</li> <li><input type="checkbox"/> 職員会議</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援協議会</li> <li><input type="checkbox"/> 学年会</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
支援内容の 共有理解	<b>確認事項(行)に書く?確認の方法は?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【確認の方法】</li> <li><input type="checkbox"/> 職員会議</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援協議会</li> <li><input type="checkbox"/> 学年会</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
	<b>確認事項(行)に書く?確認の方法は?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【確認の方法】</li> <li><input type="checkbox"/> 職員会議</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援協議会</li> <li><input type="checkbox"/> 学年会</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
提供	<b>確認事項(行)に書く?確認の方法は?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【確認の方法】</li> <li><input type="checkbox"/> 職員会議</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援協議会</li> <li><input type="checkbox"/> 学年会</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
	<b>確認事項(行)に書く?確認の方法は?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【確認の方法】</li> <li><input type="checkbox"/> 職員会議</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援協議会</li> <li><input type="checkbox"/> 学年会</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
支援内容の 評価/見直し	<b>確認事項(行)に書く?確認の方法は?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【確認の方法】</li> <li><input type="checkbox"/> 職員会議</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援協議会</li> <li><input type="checkbox"/> 学年会</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
	<b>確認事項(行)に書く?確認の方法は?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【確認の方法】</li> <li><input type="checkbox"/> 職員会議</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援協議会</li> <li><input type="checkbox"/> 学年会</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>

## 研究協力校の実践事例

小・中学校、高等学校合わせて7校の研究協力校の合理的配慮の提供に向けた取組の実践事例の一部です。各学校の提供計画の作成と合理的配慮の提供の充実に向けて参考にしてください。

教職員向け 研修	<p><b>福山市立伊達小学校</b></p> <p>校長が、職員会議において、「合理的配慮」を推進することに関して法的根拠等について説明を行いました。また、特別支援教育担当者を中心に合理的配慮の定義や具体例について研修を行いました。</p>	<p><b>西郷村立川谷中学校</b></p> <p>学校が時間を設定し、教育事務所に特別支援教育センター等の指導員を講師に、「合理的配慮」に関する研修会を実施しました。</p>
	<p><b>伊達市立伊達小学校</b></p> <p>校長が、年度はじめのPTA総会において、特別支援教育の考えについて説明しました。また、学校はいつでも相談を受け入れ、支援策を整えていることも伝えました。</p>	<p><b>南相馬市立島高第二小学校</b></p> <p>校長が、特別支援教育センター指導員が、「1学期末の保護者会」に「誰が?いつ?どのような」をテーマに説明を行いました。また、児童向けには、特別支援教育コーディネーターが4月～6月の全校集会時に「特別支援学級、通級による指導」等「誰が?いつ?」とを相談することについて説明しました。</p>
児童生徒 保護者向け 説明	<p><b>南相馬市立島高小学校</b></p> <p>学校が、「合理的配慮」に関する相談に対応していることについて文書(冊子)を配布しました。「合理的配慮」について具体的な事例を掲載したり、「誰がいる人?」「誰が?」「誰に?」など、保護者にかかりやすいようにしました。</p>	<p><b>福島県立倉敷高等学校</b></p> <p>特別支援教育コーディネーターが、生徒への合理的配慮の目的と内容についてと、職員会議において文書を配付して共有しました。</p>
	<p><b>伊達市立伊達小学校</b></p> <p>校長が、年度はじめのPTA総会において、特別支援教育の考えについて説明しました。また、学校はいつでも相談を受け入れ、支援策を整えていることも伝えました。</p>	<p><b>西郷村立川谷中学校</b></p> <p>学年主任が、「道徳科」の授業において、「公平・公正」の価値観を軸に、合理的配慮について話し合いの機会を設定しました。</p>
意思の確認	<p><b>福島県立倉敷高等学校</b></p> <p>特別支援教育コーディネーターが、生徒への合理的配慮の目的と内容についてと、職員会議において文書を配付して共有しました。</p>	<p><b>福島県立倉敷高等学校</b></p> <p>特別支援教育コーディネーターが、生徒への合理的配慮の目的と内容についてと、職員会議において文書を配付して共有しました。</p>
	<p><b>伊達市立伊達小学校</b></p> <p>校長が、年度はじめのPTA総会において、特別支援教育の考えについて説明しました。また、学校はいつでも相談を受け入れ、支援策を整えていることも伝えました。</p>	<p><b>西郷村立川谷中学校</b></p> <p>学年主任が、「道徳科」の授業において、「公平・公正」の価値観を軸に、合理的配慮について話し合いの機会を設定しました。</p>
校内委員会 での検討	<p><b>福島県立倉敷高等学校</b></p> <p>特別支援教育コーディネーターが、生徒への合理的配慮の目的と内容についてと、職員会議において文書を配付して共有しました。</p>	<p><b>福島県立倉敷高等学校</b></p> <p>特別支援教育コーディネーターが、生徒への合理的配慮の目的と内容についてと、職員会議において文書を配付して共有しました。</p>
	<p><b>伊達市立伊達小学校</b></p> <p>校長が、年度はじめのPTA総会において、特別支援教育の考えについて説明しました。また、学校はいつでも相談を受け入れ、支援策を整えていることも伝えました。</p>	<p><b>西郷村立川谷中学校</b></p> <p>学年主任が、「道徳科」の授業において、「公平・公正」の価値観を軸に、合理的配慮について話し合いの機会を設定しました。</p>

あなたの学校の合理的配慮の提供計画を考えてみましょう  
(提供計画チェック表)

研究協力校7校とともに実施してきていたが、以下の合理的配慮提供計画の立案と実施です。学校の予定に組み込み、必要に応じて随時実行したりすることが大切です。学校により、取り組む方(内容)は様々です。以下の取組内容(例)には、考えられる場面や内容を記載しました。

まずは、これらで各学校でやっていることと、新たにできそうな方法を選んでみましょう。

取組内容(例)	内容	
教職員向け 研修	<b>どんな場面で?方法で?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【場】 合同会議/協賛校との授業や専科での取組の場外</li> <li>【方法】 <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 職員会議</li> <li><input type="checkbox"/> 職員全体研修</li> <li><input type="checkbox"/> 外部講師による研修</li> <li><input type="checkbox"/> 校長特別支援教育担当者による説明、研修</li> <li><input type="checkbox"/> 生徒指導全体協議会</li> <li><input type="checkbox"/> 保護者研修</li> <li><input type="checkbox"/> 文書配付</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul> </li> </ul>
	<b>誰に?どんな方法で?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【児童生徒に】</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援教育コーディネーターより</li> <li><input type="checkbox"/> 学年主任や学年主任委員会で</li> <li><input type="checkbox"/> 集まる場にて説明</li> <li><input type="checkbox"/> 校外、外部講師より説明</li> <li><input type="checkbox"/> 個別に文書交付(必要書類も添付)</li> <li><input type="checkbox"/> 個別に文書交付して保護者へ情報提供</li> <li><input type="checkbox"/> 担任、養育教諭</li> <li><input type="checkbox"/> クラスワークシート等による会話</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
児童生徒 保護者向け 説明	<b>誰が?【窓口】どのように?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【窓口】</li> <li><input type="checkbox"/> 学年主任</li> <li><input type="checkbox"/> 担任</li> <li><input type="checkbox"/> 養育教諭</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援教育コーディネーター</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
	<b>誰が?【窓口】どのように?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【方法】</li> <li><input type="checkbox"/> 直接申し出る</li> <li><input type="checkbox"/> 個別訪問</li> <li><input type="checkbox"/> 連絡帳</li> <li><input type="checkbox"/> 保護者向け協議会等に配置した用紙の提出</li> <li><input type="checkbox"/> 保護者(親交申し込み書)の送付</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
意思の確認	<b>協議の場確認?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【協議】</li> <li><input type="checkbox"/> 校長</li> <li><input type="checkbox"/> 教務主任</li> <li><input type="checkbox"/> 養育教諭</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援教育コーディネーター</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
	<b>協議の場確認?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【協議】</li> <li><input type="checkbox"/> 校長</li> <li><input type="checkbox"/> 教務主任</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援教育コーディネーター</li> <li><input type="checkbox"/> 担任</li> <li><input type="checkbox"/> 生徒指導主事</li> <li><input type="checkbox"/> 教育相談担当</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
校内委員会 での検討	<b>確認事項(行)に書く?確認の方法は?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【確認の方法】</li> <li><input type="checkbox"/> 職員会議</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援協議会</li> <li><input type="checkbox"/> 学年会</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
	<b>確認事項(行)に書く?確認の方法は?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【確認の方法】</li> <li><input type="checkbox"/> 職員会議</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援協議会</li> <li><input type="checkbox"/> 学年会</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
支援内容の 共有理解	<b>確認事項(行)に書く?確認の方法は?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【確認の方法】</li> <li><input type="checkbox"/> 職員会議</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援協議会</li> <li><input type="checkbox"/> 学年会</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
	<b>確認事項(行)に書く?確認の方法は?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【確認の方法】</li> <li><input type="checkbox"/> 職員会議</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援協議会</li> <li><input type="checkbox"/> 学年会</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
提供	<b>確認事項(行)に書く?確認の方法は?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【確認の方法】</li> <li><input type="checkbox"/> 職員会議</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援協議会</li> <li><input type="checkbox"/> 学年会</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
	<b>確認事項(行)に書く?確認の方法は?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【確認の方法】</li> <li><input type="checkbox"/> 職員会議</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援協議会</li> <li><input type="checkbox"/> 学年会</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
支援内容の 評価/見直し	<b>確認事項(行)に書く?確認の方法は?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【確認の方法】</li> <li><input type="checkbox"/> 職員会議</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援協議会</li> <li><input type="checkbox"/> 学年会</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>
	<b>確認事項(行)に書く?確認の方法は?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>【確認の方法】</li> <li><input type="checkbox"/> 職員会議</li> <li><input type="checkbox"/> 特別支援協議会</li> <li><input type="checkbox"/> 学年会</li> <li><input type="checkbox"/> その他( )</li> </ul>

資料4 リーフレット「事例編」

(3) 協力校との実践研究

学校として組織的に合理的配慮の提供を進めるための有効な取組を明らかにするために、協力校との実践研究を行った。協力校を依頼するに当たっては、合理的配慮の充実に向けた有効な取組が広く県内に波及する効果を期待し、図5に示したように、小・中・高すべての校種から、規模や地域が偏らないように考慮した。

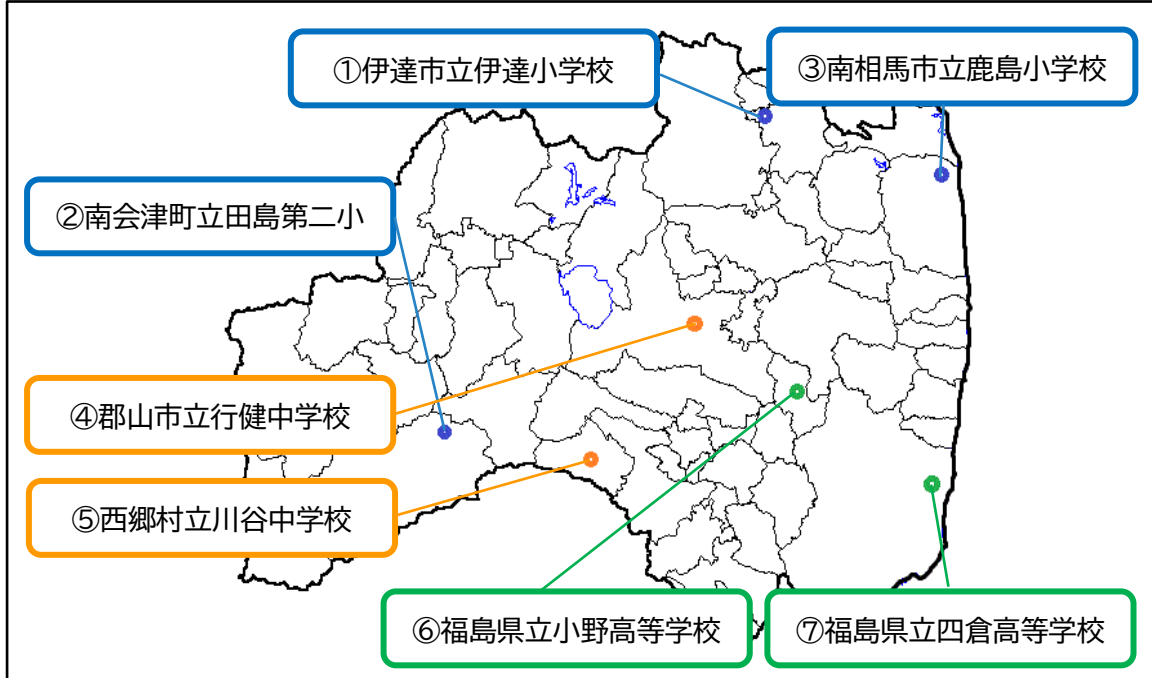


図5 研究協力校

協力校においては、文部科学省が示した「合理的配慮の提供のプロセス(例)」を参考に、当センターが作成した資料5の様式を用いて、合理的配慮の提供計画を作成した。

具体的には「教職員向け研修」「児童生徒・保護者向け説明」「意思の確認」「校内委員会での検討」「支援内容の文書明記と保護者との確認」「支援内容の共通理解」「支援内容の評価と見直し」について、学校としてどのように取り組んでいくか検討、整理し、計画に沿って取組を進めた。

合理的配慮の提供計画（様式例）															
理解	<table border="1"> <tr> <td>教職員向け研修</td> <td>どんな場で？方法で？</td> </tr> <tr> <td>児童生徒 保護者向け説明</td> <td>誰に？どんな方法で？</td> </tr> <tr> <td>意思の確認</td> <td>誰に？（窓口） どのように？</td> </tr> <tr> <td>校内委員会での検討</td> <td>組織の構成は？</td> </tr> <tr> <td>建設的対話</td> <td>何に書く？確認の方法は？</td> </tr> <tr> <td>支援内容の文書明記と保護者との確認</td> <td>どの範囲で？どうやって？</td> </tr> <tr> <td>支援内容の共通理解</td> <td>いつ？どんな場で？</td> </tr> </table>	教職員向け研修	どんな場で？方法で？	児童生徒 保護者向け説明	誰に？どんな方法で？	意思の確認	誰に？（窓口） どのように？	校内委員会での検討	組織の構成は？	建設的対話	何に書く？確認の方法は？	支援内容の文書明記と保護者との確認	どの範囲で？どうやって？	支援内容の共通理解	いつ？どんな場で？
	教職員向け研修	どんな場で？方法で？													
	児童生徒 保護者向け説明	誰に？どんな方法で？													
	意思の確認	誰に？（窓口） どのように？													
	校内委員会での検討	組織の構成は？													
	建設的対話	何に書く？確認の方法は？													
	支援内容の文書明記と保護者との確認	どの範囲で？どうやって？													
支援内容の共通理解	いつ？どんな場で？														
調整・合意形成・決定	提供														
	支援内容の評価/見直し														
評価・見直し															

資料5 合理的配慮の提供計画（様式）

① 実践事例 1 伊達市立伊達小学校

伊達市立伊達小学校では、資料6に示した計画に基づき取組を行った。ここでは、特色ある取組として「保護者向け説明」と「支援内容の文書明記と保護者との確認」について取り上げる。

		取組内容
理解	教職員向け 研修	<p><b>どんな場で?どんな方法で?</b></p> <p>○現職全体研修において合理的配慮に関する研修を実施            日にち：令和元年6月11日            テーマ：「合理的配慮の推進と個別の教育支援計画の活用について」            講師：特別支援教育センター指導主事</p>
	児童生徒 保護者向け 説明	<p><b>どんな方法で?</b></p> <p>○PTA総会において特別支援教育等について説明を実施            日にち：平成31年4月19日            テーマ：「特別支援教育の考え方・本校での取組」            担当：校長</p>
調整・ 合意形成・ 決定	意思の確認	<p><b>誰が?(窓口)どんな方法で?</b></p> <p>○学級担任、管理職、特別支援教育コーディネーター            ※PTA総会における説明後に回収した感想用紙も活用</p>
	校内委員会 での検討	<p><b>組織の構成は?</b></p> <p>○校長、教頭、教務主任、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、            特別支援学級担任、通級指導教室担当、該当児童担任</p>
	建設的対話	
	支援内容の 文書明記と 保護者との 確認	<p><b>何に書く?確認の方法は?</b></p> <p>○個別の教育支援計画に明記(合理的配慮の実践と改善、記録の蓄積)            ○個別の教育支援計画に基づいた保護者との教育相談</p>
評価・ 見直し	支援内容の 共通理解	<p><b>どの範囲で?どんな方法で?</b></p> <p>○児童への指導・支援について教職員間で情報交換</p>
	提供	
	支援内容の 評価/見直し	<p><b>いつ?どんな場で?</b></p> <p>○現職全体研修において事例をもとに支援内容の評価と見直しにつ            いて研修を実施            日にち：令和元年9月10日            講師：教育事務所及び特別支援教育センター指導主事</p>

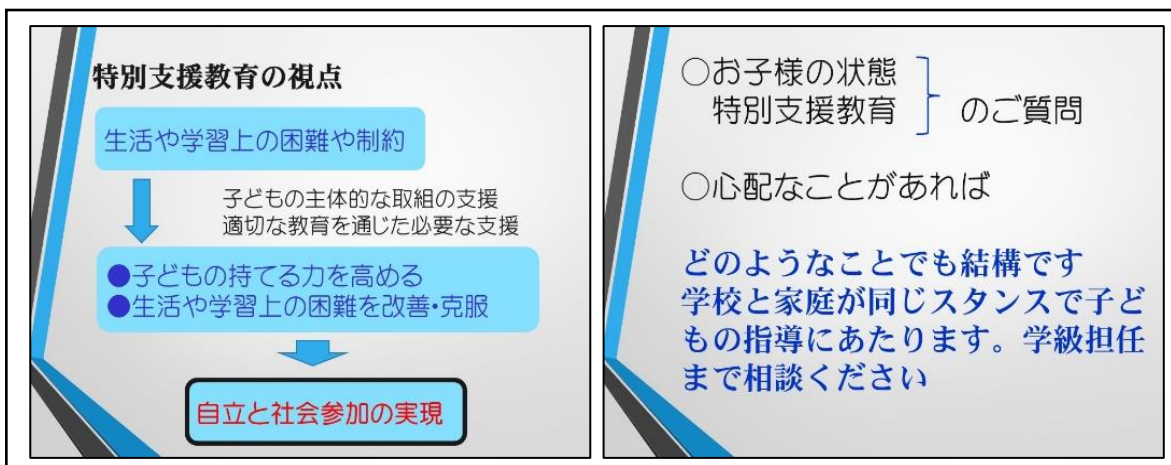
資料6 伊達市立伊達小学校の計画及び実際の実践



## ア 保護者向け説明～PTA総会における説明～

特別支援教育について保護者の理解を促すために、4月のPTA総会において、資料7に示した資料を用いながら校長による説明を行った。資料は校長が自ら作成し、「特別支援教育の重要性」「本校の特別支援学級や通常の学級における支援体制」等について説明するとともに、「心配なことがあれば、どのようなことでも学級担任に相談して欲しい」と伝えた。

説明を受けた保護者からは「子ども一人一人に合わせた教育は大変だと思うが、このような体制があれば、よりよい子どもの成長につながると思う」、「今後さらに多様な子どもが増えてくると思うのでこのような会はとても大切だと思う」、「機会があれば、具体的な支援の様子や方法を説明していただくと、さらに理解が深まるように思う」等の感想が寄せられた。



資料7 保護者向け説明の資料

## イ 支援内容の文書明記と保護者との確認～個別の教育支援計画を活用した教育相談～

学校生活や各行事への参加等に当たって合理的配慮が必要な児童について、担任を中心に教育相談を実施し、支援の目的と内容について合意形成を図った。その合理的配慮の内容については、個別の教育支援計画に明記しており、懇談等で保護者と確認を行っている。通常の学級に在籍する児童については、相談内容に応じて、学級担任と保護者のほか、特別支援教育コーディネーターや就学指導担当が加わり、組織的に対応するようにした。

個別の教育支援計画に明記することで、必要な合理的配慮について保護者と共通理解することができるとともに、支援内容の評価・見直しにもつなげることができ、子どもの学びの充実が図られた。

また、教育相談を丁寧に行うことを通して、保護者の特別支援教育に関する理解が深まり、児童への合理的配慮について、学校だけでなく保護者も共に考えるという雰囲気が醸成された。



写真1 保護者との教育相談

② 実践事例2 南会津町立田島第二小学校

南会津町立田島第二小学校では、資料8に示した計画に基づき取組を行った。ここでは、特色ある取組として「保護者向け説明」と「児童向け説明」に関して取り上げる。

		取組内容		
理解	教職員向け研修	<p><b>どんな場で?どんな方法で?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○外部講師による研修会を実施 日にち：平成31年4月12日 テーマ：「合理的配慮の充実のために」 講師：特別支援教育センター指導主事</li> </ul>		
	児童生徒保護者向け説明	<table border="1"> <tr> <td> <p><b>どんな方法で?</b> &lt;保護者向け&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○1学期末懇談会において保護者向け説明を実施 日にち：令和元年6月28日 テーマ：「本校の特別支援教育」「障がいとは何か」 担当：校長及び特別支援教育センター指導主事</li> </ul> </td> <td> <p><b>どんな方法で?</b> &lt;児童向け&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○全校集会において児童向け説明を実施 日にち：4月16日及び6月25日 テーマ：「支援や配慮について」「通級指導の内容」</li> </ul> </td> </tr> </table>	<p><b>どんな方法で?</b> &lt;保護者向け&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○1学期末懇談会において保護者向け説明を実施 日にち：令和元年6月28日 テーマ：「本校の特別支援教育」「障がいとは何か」 担当：校長及び特別支援教育センター指導主事</li> </ul>	<p><b>どんな方法で?</b> &lt;児童向け&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○全校集会において児童向け説明を実施 日にち：4月16日及び6月25日 テーマ：「支援や配慮について」「通級指導の内容」</li> </ul>
	<p><b>どんな方法で?</b> &lt;保護者向け&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○1学期末懇談会において保護者向け説明を実施 日にち：令和元年6月28日 テーマ：「本校の特別支援教育」「障がいとは何か」 担当：校長及び特別支援教育センター指導主事</li> </ul>	<p><b>どんな方法で?</b> &lt;児童向け&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○全校集会において児童向け説明を実施 日にち：4月16日及び6月25日 テーマ：「支援や配慮について」「通級指導の内容」</li> </ul>		
意思の確認	<p><b>誰が? (窓口) どんな方法で?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○基本的に学級担任</li> <li>※保護者向け説明(講演会)時に配付した用紙に全児童に関する保護者の願い等と一緒に申し出も記入して提出することもできるようにする。</li> </ul>			
調整・合意形成・決定	校内委員会での検討	<p><b>組織の構成は?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○校内支援委員会(既存の組織を活用)</li> <li>※保護者からの申し出に基づき、組織的に取り組む事例について共有して対応する。</li> </ul>		
	建設的対話	<p><b>何に書く?確認の方法は?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○個別の教育支援計画(南会津版)に明記</li> <li>○学級経営誌の活用</li> </ul>		
	支援内容の共通理解	<p><b>どの範囲で?どんな方法で?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○職員会議、校内支援委員会(全職員)で情報共有</li> </ul>		
評価・見直し	提供	<p><b>いつ?どんな場で?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○個別の教育支援計画の評価・見直しを実施(2月)</li> <li>○ケース会の実施(個別の教育支援計画の評価と見直しについて) 日にち：令和元年11月18日 講師：教育事務所及び特別支援教育センター指導主事</li> </ul>		
	支援内容の評価/見直し			

資料8 南会津町立田島第二小学校の計画及び実際の実践

## ア 保護者向け説明～家庭教育学級における講演会の実施～

特別支援教育や合理的配慮について保護者の理解を促すために、資料9及び写真2のように1学期末の授業参観日に合わせて開催した家庭教育学級において、外部講師（特別支援教育センター指導主事）による講演会を実施した。そこでは、「障がいとは何か」、「学校での特別支援教育」、「学校での合理的配慮」、「それぞれの学び」の4つの内容を取り上げた。

講演会后、保護者からは「合理的配慮についてよくわかった」、「ほかと違うから障がいのではなく、今、何が障がいになっているのかを考えることが大切だと思った」、「障がいの考え方などについては、大人が子どもにしっかり話していかなければならないと思った」等の感想が寄せられた。

そのほか、我が子に関する心配なことや学校に対する要望についても記入があり、保護者との教育相談と児童への支援につながった事例もある。



資料9 講演会の資料



写真2 講演会の様子

## イ 児童向け説明～全校集会における講話～

特別支援学級の児童に対して、「どうして〇〇だけが許されるのか」という不満を口にする児童もいたため、これまで数年にわたり全校集会において特別支援学級及び通級指導教室の説明をしてきた。今年度は、合理的配慮について正しく理解できるように、通常の学級における合理的配慮についても説明をした。写真3のように4月及び6月の全校集会において、特別支援教育コーディネーターと通級指導教室担当から講話を実施した。講話を行う際は、絵カードや紙芝居などを用いて、1年生でも理解できるように工夫した。教師が小学生の時に苦手だ感じていたことなどの話を通し、通常の学級においても、学習や生活で困っている友だちがいること、一人一人に応じた支援を受けることができること、困ったことがあれば担任や他の教職員に申し出てほしいことについて話をした。

ここ数年の取組により、特別支援学級の児童の配慮について表立った不満は聞かれず、それぞれの活動に取り組む様子が見られる。また、通常の学級の児童からは、学び方についての希望が出されることもあった。このような継続した取組が、児童の自己理解や相手を思いやる気持ち、クラスの雰囲気づくりにつながっている。

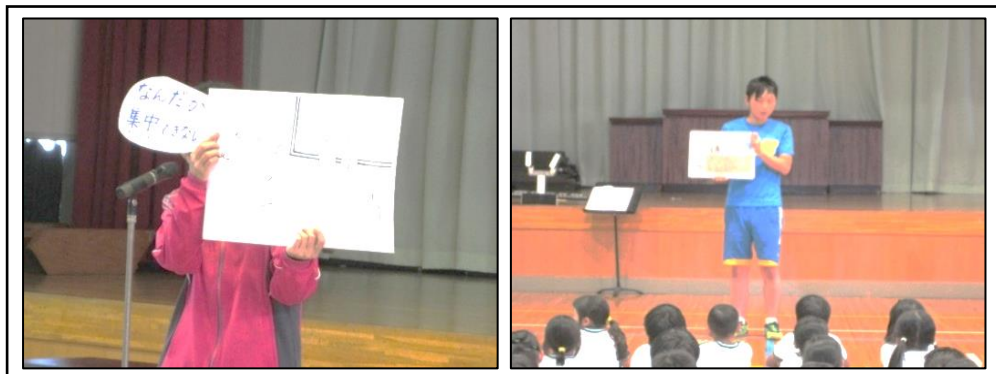


写真3 児童向け説明の様子

③ 実践事例3 南相馬市立鹿島小学校

南相馬市立鹿島小学校では、資料10に示した計画に基づき取組を行った。ここでは、特色ある取組として「教職員向け研修」と「意思の確認」に関する取組について取り上げる。

		取組内容
理解	教職員向け研修	<p><b>どんな場で？どんな方法で？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○外部講師による研修会を実施 日にち：令和元年6月3日 テーマ：「合理的配慮の理解と推進に向けて」 講師：特別支援教育センター指導主事</li> </ul>
	児童生徒保護者向け説明	<p><b>どんな方法で？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○各家庭に文書「合理的配慮に関する相談申し込みについて」を配付 内容：合理的配慮の3観点11項目に沿った支援内容例 相談窓口、申し込み方法 等</li> </ul>
調整・合意形成・決定	意思の確認	<p><b>誰が？（窓口）どんな方法で？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○学級担任、特別支援教育コーディネーター、校長、教頭 ※上記文書に添付した「合理的配慮に関する相談申込書」の使用</li> </ul>
	校内委員会での検討	<p><b>組織の構成は？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○就学指導委員会の活用 ※スクール・カウンセラーの参加</li> </ul>
	建設的対話	
	支援内容の文書明記と保護者との確認	<p><b>何に書く？確認の方法は？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○個別の教育支援計画に明記</li> <li>○生徒指導個票の活用</li> </ul>
評価・見直し	支援内容の共通理解	<p><b>どの範囲で？どんな方法で？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○生徒指導全体協議会（8月）</li> <li>○特別支援教育委員会（8月、10月、11月）</li> </ul>
	提供	
	支援内容の評価/見直し	<p><b>いつ？どんな場で？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ケース会の実施（支援内容の評価と見直しについて） 日にち：令和元年10月11日 講師：調査研究アドバイザー、教育事務所及び特別支援教育センター指導主事</li> <li>○3月下旬</li> </ul>

資料10 南相馬市立鹿島小学校の計画及び実際の実施

ア 教職員向け研修～外部講師を活用した全体研修会～

教職員の合理的配慮に関する理解を深めた上で取組を進めるため、年度の早い時期に研修会を実施したいと考えた。そこで、外部講師（特別支援教育センター指導主事）を招へいし、「合理的配慮の理解と推進に向けて」という題で全体研修を実施した。研修会直後には全保護者を対象とした教育相談が計画されており、その中で合理的配慮の提供が必要な児童には、保護者や本人に働きかけたり、申し出があった場合に受け付けたりして、調整をすることを確認した。

イ 意思の確認～家庭配付文書による理解啓発と相談のきっかけづくり～

合理的配慮に関する保護者の理解を促すために、全家庭に資料11に示した「合理的配慮に関する相談申し込みについて」という文書（申請書）を配付した。文書の作成に当たっては、保護者にとって分かりやすいということを第一に考え、合理的配慮の3観点11項目に沿って具体例を示すなどの工夫をした。そのほか、支援の対象を「障がいのある子」ではなく、「困難さに応じて」という表現を用いることとし、保護者が支援を申し出やすいように配慮した。

さらに同文書の下部には「合理的配慮に関する相談申込書」を掲載し、合理的配慮に関する相談を随時受け付け、保護者の意思を確認することができるようにした。

担当者については「担任、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター」としており、保護者にとって相談しやすいように窓口を広げている。

文書を配付したことにより、合理的配慮の理解啓発には一定の成果があり、相談の申し込みが複数件寄せられた。それら一つ一つについて、各担当者が相談に応じ、支援内容について建設的な対話を通して合意形成を図ったり、既に行っている支援内容について保護者と学校とで確認したりすることができた。

令和 年 月 日

保護者 様

合理的配慮に関する相談申し込みについて

高橋市立鹿島小学校長 ○○ ○○

○○の後、保護者の皆様にはますますご健勝のこととお喜び申し上げます。また、日頃から本校教育活動にご協力をいただきまして、心から感謝申し上げます。

本校ではお子さんが安心、安全な学校生活が送れるように合理的配慮に関する相談を受け付けています。合理的配慮とは、お子さんの困難さに対して、どうしたらお子さんが最大限に力を発揮できるか、参加や活動が充実できるかを考え、支援や配慮を行うことです。

大まかな内容には、『教育内容・方法に関すること』『施設・設備に関すること』があります。

下記は支援や配慮の一例で、実際はお子さんに合わせたものになります。お子さんのことで質問がございましたら、まず気軽にご相談ください。

<p>教育内容に関する例</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ プリントなどの記入欄を広めにする。</li> <li>○ 課題を忘れず最後までやり遂げられるようにメモを使用させる。</li> <li>○ 読む・書く学習が苦手なので、マス目の大きなノートやプリントを使用する。</li> <li>○ 書くことに時間がかかるので、個別に書く分量を調整し負担を軽くする。</li> <li>○ 指よりもブロックなどの具体物を使用する。</li> </ul>	<p>教育方法に関する例</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 指示を言葉だけでなく、図や絵などで示す。</li> <li>○ できのいい作業をやらせ、集中力を高めたり課題へ促したりする。</li> <li>○ 騒音の位置を工夫し、静かな状態に注意がそれにくいようにする。</li> <li>○ 思いついたことを実例的に例示しないように、発音のルールを分かりやすく提示する。</li> <li>○ よい姿を認めるような受容的な学級の雰囲気作りをする。</li> </ul>
<p>支援体制に関する例</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 学習支援員の声かけで教科書やノートのように読みかけたり、紙書を読み上げたりする。</li> <li>○ ふれあい学習を活用する。</li> <li>○ 外部の専門家から助言をもらう。</li> </ul>	<p>施設・設備に関する例</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 集中が途切れたり、気持ちが荒ぶったりしたときにクールダウンができるスペースを確保する。</li> <li>○ 校内で安全で分かりやすく整備する。</li> </ul>

1 相談窓口 担任、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター等

2 申込方法 相談申込書を学級担任までご提出ください。

3 相談日の調整 担当より連絡し、相談日を調整致します。お話を伺って、どのような支援や配慮が必要なのかを確認致します。

（事務担当 特別支援教育コーディネーター ○○ ○○）

鹿島小学校長 様 令和 年 月 日

合理的配慮に関する相談申込書

年 組 氏名	
相談事項に丸をつけてください。	『教育内容・方法』 『支援体制』 『施設・設備』 『その他』

具体例

**教育内容に関する例**

- プリントなどの記入欄を広めにする。
- 課題を忘れず最後までやり遂げられるようにメモを使用させる。
- 読む・書く学習が苦手なので、マス目の大きなノートやプリントを使用する。
- 書くことに時間がかかるので、個別に書く分量を調整し負担を軽くする。
- 指よりもブロックなどの具体物を使用する。

窓口等

- 1 相談窓口 担任、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター等
- 2 申込方法 相談申込書を学級担任までご提出ください。
- 3 相談日の調整 担当より連絡し、相談日を調整致します。お話を伺って、どのような支援なのかを確認致します。

（事務担当 特別支援教育コーディネーター）

申込書

鹿島小学校長 様 令和 年 月 日

合理的配慮に関する相談申込書

年 組 氏名	
相談事項に丸をつけてください。	『教育内容・方法』 『支援体制』 『施設・設備』 『その他』

資料 11 保護者向けに配付した文書

④ 実践事例 4 郡山市立行健中学校

郡山市立行健中学校では、資料 1 2 に示した計画に基づき取組を行った。ここでは、特色ある取組として「教職員向け研修」と「支援内容の共通理解」に関する取組について取り上げる。

		取組内容
理解	教職員向け研修	<p><b>どんな場で？どんな方法で？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○年度当初の職員会議で合理的配慮について説明及び研修 テーマ：「合理的配慮の法的根拠」「合理的配慮の提供について」 講師：校長、特別支援教育担当</li> <li>○生徒指導協議会で生徒指導情報の共有</li> </ul>
	児童生徒保護者向け説明	<p><b>どんな方法で？</b></p>
	意思の確認	<p><b>誰が？（窓口）どんな方法で？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○申請窓口は教頭（学級担任を通して）</li> </ul>
調整・合意形成・決定	校内委員会での検討	<p><b>組織の構成は？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○学年会（毎週月曜日開催）、○生徒指導部会（毎週水曜日開催）</li> <li>○運営委員会、職員打合せ、職員会議</li> <li>○特別支援教育委員会</li> <li>※その他、特別支援学級担任に相談</li> </ul>
	建設的対話	
	支援内容の文書明記と保護者との確認	<p><b>何に書く？確認の方法は？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○「配慮実践記録」（個別の教育支援計画代替）の作成</li> </ul>
	支援内容の共通理解	<p><b>どの範囲で？どんな方法で？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○学年会、職員室での会話による情報共有</li> <li>○記録の回覧（生徒指導部会記録、特別支援補助員記録）</li> <li>○「配慮実践記録」をデータベース化して共有</li> </ul>
評価・見直し	提供	
	支援内容の評価/見直し	<p><b>いつ？どんな場で？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○学年会</li> <li>○職員室での会話による見直し</li> <li>※スクール・カウンセラー、特別支援学級担任の助言</li> </ul>

資料 1 2 郡山市立行健中学校の計画及び実際の取組

ア 教職員向け研修～職員会議における研修の実施～

合理的配慮に関する教職員の理解を促すために、職員会議において、校長による指示伝達事項の中で合理的配慮に関する法的根拠を伝えるとともに、特別支援教育担当者から合理的配慮の考え方や具体的な支援内容について説明した。その中で、これまで実施してきた「個別の支援や配慮」も合理的配慮に該当することを伝えたことで、合理的配慮に関する理解や意識を高めることにつながった。


イ 支援内容の共通理解～配慮実践記録のデータベースによる共有～

これまで提供してきた合理的配慮を学校内で共有するとともに、配慮を受けてきた生徒への支援が切れ目なく実践できるように、各担任及び教科担任が行ってきた個別の配慮（合理的配慮）を文書明記し共通理解を図ることとした。そのために作成したのが、資料13に示した学校独自の様式「配慮実践記録」である。


「配慮実践記録」は夏休み明けまでに10件を超える記入があり、サーバー内に保管されている。紙媒体ではなくデータによる作成・保管としたことで、教職員の負担感を軽減することにつながり、特別支援学級はもとより通常の学級に在籍する生徒への支援についても記入されるきっかけとなった。

現在、「配慮実践記録」に記載された内容については、主に学年会で共有し、当該生徒の指導・支援に生かしているところである。今後はデータを当該生徒の支援を継続するための資料として活用するとともに、データベース化し、具体的な支援を他の生徒への支援に生かしていけるようにしていきたいと考えている。

配慮実践記録				
年度	生徒氏名	性別	所属	担当(担任・分掌等)
相談(確認)時の状況(障がい名、疑い、主訴)等				
相談(確認)時の状況				
本人・保護者の思い、要望等				
本人・保護者の思い、要望等				
行った支援、配慮等				
行った支援、配慮等				
成果、変容、課題等				
成果、変容、課題等				



主食の計量  
(カロリー管理)



聴覚配慮 (聴覚過敏)

記載された配慮例

資料13 学校独自の記入様式「配慮実践記録」と記載された配慮の例

⑤ 実践事例 5 西郷村立川谷中学校

西郷村立川谷中学校では、資料 1 4 に示した計画に基づき取組を行った。ここでは特色ある取組として「生徒向け説明」と「支援内容の評価・見直し」に関する取組について取り上げる。

		取組内容	
理解	教職員向け 研修	<b>どんな場で?どんな方法で?</b> ○外部講師による研修会を実施 日にち：令和元年6月10日 テーマ：「合理的配慮の理解と推進に向けて」 講師：特別支援教育センター指導主事	
	児童生徒 保護者向け 説明	<b>どんな方法で?</b> <保護者向け> ○必要に応じて実施 ※保護者からの申し出、学校からの働きかけ	<b>どんな方法で?</b> <生徒向け> ○道徳科の授業で、「公平」の価値と関連付けて合理的配慮について説明
調整・合意形成・決定	意思の確認	<b>誰が?(窓口)どんな方法で?</b> ○学級担任、特別支援教育コーディネーター	
	校内委員会での検討	<b>組織の構成は?</b> ○校長、教頭、教務主任、生徒指導主事、特別支援教育コーディネーター、教育相談担当、各教科担当	
	建設的対話		
	支援内容の文書明記と保護者との確認	<b>何に書く?確認の方法は?</b> ○個別の教育支援計画に明記 ※定期的に保護者と話し合いを行う場合もある	
評価・見直し	支援内容の共通理解	<b>どの範囲で?どんな方法で?</b> ○年度当初に全職員で共有	
	提供		
	支援内容の評価/見直し	<b>いつ?どんな場で?</b> ○前期、後期の2度実施 ○小・中学校の教職員でケース会議を実施 ※特別支援教育センター指導主事によるケース会議の実施	

資料 1 4 西郷村立川谷中学校の計画及び実際の取組



ア 生徒向け説明～道徳科等の授業における生徒の理解を促す取組～

学級担任が行う「道徳科」の授業において、[公正、公平、社会主義]の価値項目と関連付け、合理的配慮について話し合う機会を設けた。「年齢の違いでお年玉の金額が違うことは公平か」や「障がいがあるから優先して入場することは公平か」などという生徒の身近でも実際に起こりうる事例をもとに公平について考えた。

授業の終末に「合理的配慮の提供について」生徒の考えを聞いたところ、写真4のように「心を広く持つ」、「大きな器でその人の状態を受け入れる」、「別に気にしない」等の意見が出された。また、英語科の授業においても関連する単元において、合理的配慮やユニバーサルデザインについて考える時間を設定した。

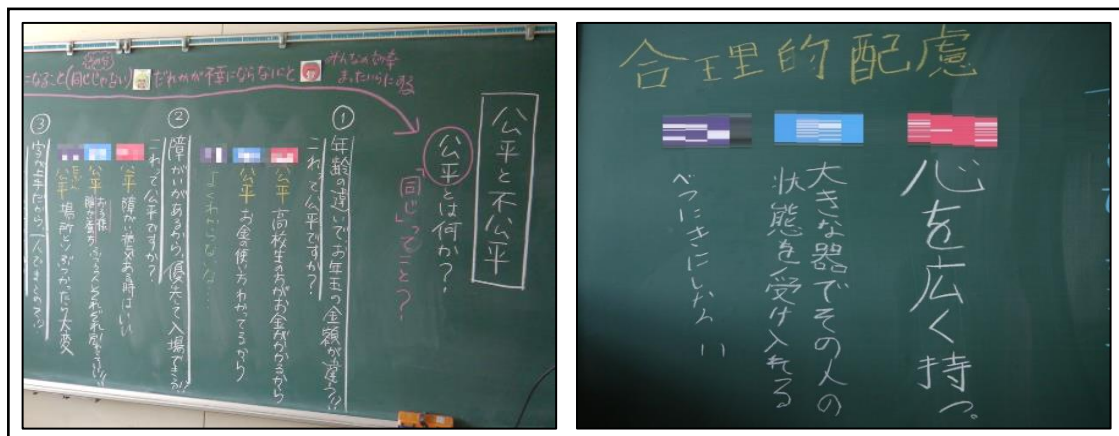


写真4 道徳科の授業における板書

イ 支援内容の評価・見直し～多様な視点から生徒への支援を考えるケース会議の実施～

特別な教育的支援を必要とする生徒に対する支援について検討したり、見直したりするケース会議の持ち方（メンバー構成）を工夫した。

今年度から小中一貫校になったことから、普段から小学校の教職員と生徒との交流が行われている。その強みを生かし、今年度はケース会議を行うに当たって、中学校の教職員のほか、小学校の教職員も加わってもらうことにした。その際、個別の教育支援計画と各教科の手立てを記した個別の指導計画を用いて、実施状況等の共通理解も図りながら、課題となる行動の背景を考えた。その結果、図6で示すように生徒の困難さの背景等について多様な視点から意見が出され、それに対応する支援策も多く出された。

また、支援内容について見直す際も同様のメンバーでケース会議を実施することで、指導・支援の充実につながるとともに、教職員の専門性の向上にもつながった。

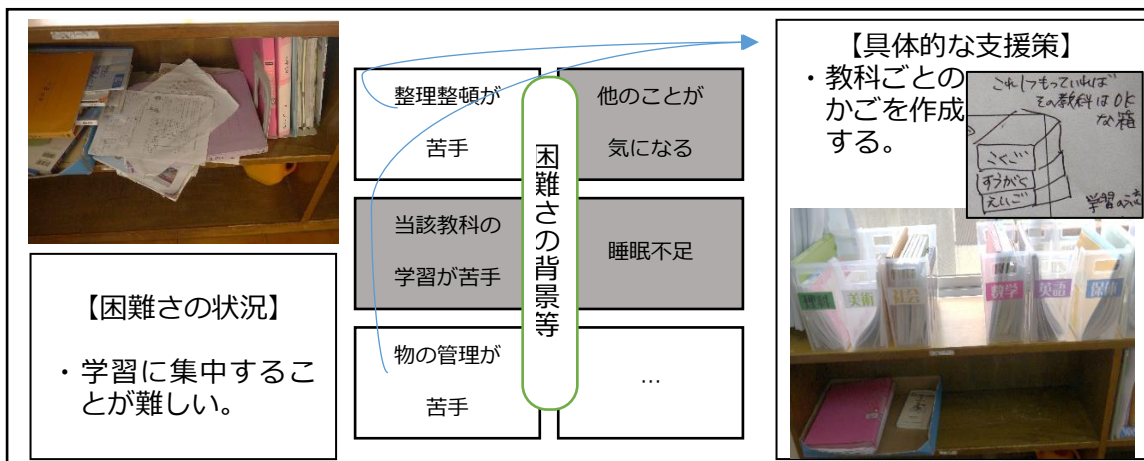


図6 生徒の困難さとケース会議において検討された支援策

⑥ 実践事例 6 福島県立小野高等学校

福島県立小野高等学校では、資料 15 に示した計画に基づき取組を行った。ここでは、特色ある取組として、「教職員向け研修」と「支援内容の評価・見直し」に関する取組について取り上げる。

		取組内容
理解	教職員向け研修	<p><b>どんな場で？どんな方法で？</b></p> <p>○学校訪問時の研究協議で合理的配慮に関する研修を実施            日にち：令和元年6月27日            テーマ：「学ぶ意欲を持たせ、その意欲を高めるための各授業における具体的な支援の在り方について」</p>
	児童生徒保護者向け説明	<p><b>どんな方法で？</b></p> <p>○面談を通じた、生徒・保護者への説明及び聞き取り</p>
	意思の確認	<p><b>誰が？（窓口）どんな方法で？</b></p> <p>○学級担任、管理職、養護教諭、特別支援教育コーディネーター</p>
調整・合意形成・決定	校内委員会での検討	<p><b>組織の構成は？</b></p> <p>○教頭、生徒指導部長、養護教諭、教育相談係、特別支援教育コーディネーター、スクール・カウンセラー、該当学年主任、該当担任 等</p>
	建設的対話	
	支援内容の文書明記と保護者との確認	<p><b>何に書く？確認の方法は？</b></p> <p>○生徒実態調査票、支援資料の作成            （中高連携シート、授業の様子、定期考査結果等より）</p>
	支援内容の共通理解	<p><b>どの範囲で？どんな方法で？</b></p> <p>○職員会議やケース会議において全職員で情報共有</p>
評価・見直し	提供	
	支援内容の評価/見直し	<p><b>いつ？どんな場で？</b></p> <p>○ケース会議の実施（支援内容の評価と見直しについて）            日にち：令和元年10月25日            講師：教育事務所及び特別支援教育センター指導主事</p>

資料 15 福島県立小野学校の計画及び実際の実施

ア 教職員向け研修～学校訪問を活用した合理的配慮に関する実践的な研修の実施～

学校訪問時に学校が設定できる研究協議題を「特別支援教育」とし、全職員で抽出生徒の合理的配慮について具体的に検討するという実践的な研修を実施した（6月）。協議のグループは教科ごととし、生徒の実態から考えられる学習上の困難さについて、教科ごとに支援策を出し合った。

図7に示したとおり、すべての教科から具体的な支援策が出されたことから、合理的配慮について理解を深めることができたと考えられる。

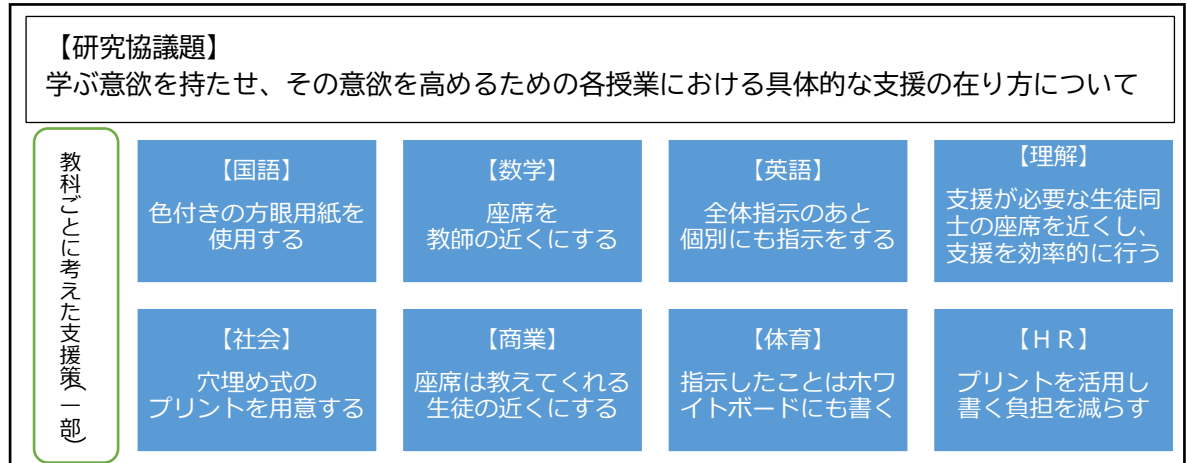


図7 研究協議題と教科ごとに考えた支援策の一部

イ 支援内容の評価・見直し～支援の評価・見直しをテーマにしたケース会議～

6月の学校訪問時の研究協議会において検討した抽出生徒に対する支援策（図7）について、教科ごとに一定期間実施した後、10月に外部講師（県中教育事務所指導主事、特別支援教育センター指導主事）を招へいし、ケース会議を開催した。

ケース会議の参加者は、学年担当、担任、特別支援教育コーディネーター、学習支援員のほか、実際に対象生徒を指導する各教科の担当教員とした。図8で示すようにケース会議では、教科ごとに実施してきた支援が生徒の学びの充実につながったかどうかを評価し、有効だった支援は継続することとし、有効ではなかった支援については見直しを行った。

研究協議会で検討した支援については、多くの場合生徒の学びの充実につながった。一方、図8に示したとおり、有効でなかった支援については、別の支援策を考えたり、他教科でうまくいっている支援策を取り入れたりするなど、支援の充実に向けて教科間の連携も一層図られるようになった。

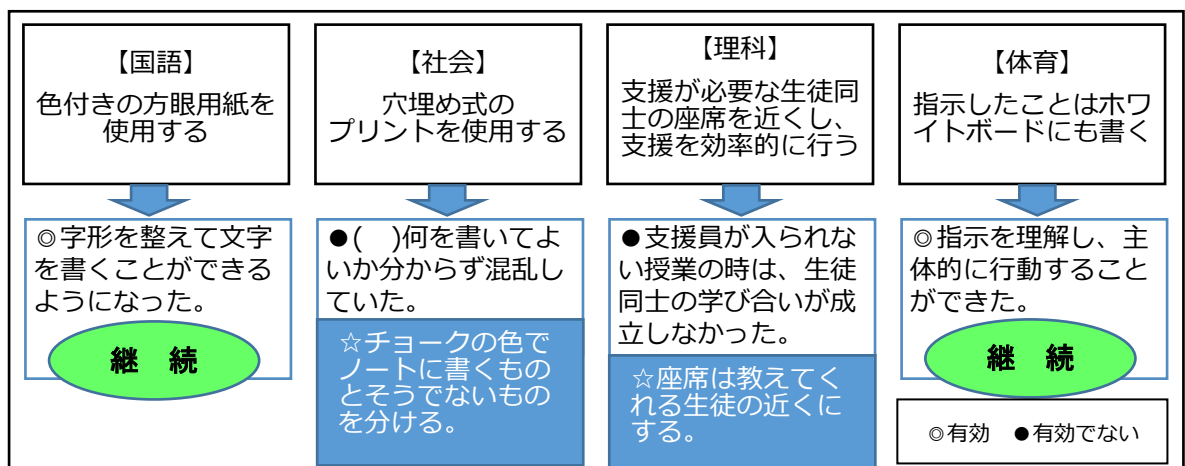


図8 実施してきた支援と支援の評価の結果（一部抜粋）

⑦ 実践事例 7 福島県立四倉高等学校

福島県立四倉高等学校では、資料 16 に示した計画に基づき取組を行った。ここでは、特徴的な取組として「生徒・保護者向け説明」と「支援内容の共通理解」に関する取組について取り上げる。

		取組内容
理解	教職員向け研修	<p><b>どんな場で？どんな方法で？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○職員会議において合理的配慮に関する研修を実施 日にち：令和元年4月26日 テーマ：「合理的配慮について」 講師：特別支援教育コーディネーター</li> </ul>
	児童生徒保護者向け説明	<p><b>どんな方法で？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○入学オリエンテーション時に個別記録調書（申請書）配付</li> <li>○担任、養護教諭、スクール・カウンセラーによる面談</li> <li>○教育相談だよりにて保護者に情報提供</li> </ul>
	意思の確認	<p><b>誰が？（窓口）どんな方法で？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○学級担任、特別支援教育コーディネーター、養護教諭</li> </ul>
調整・合意形成・決定	校内委員会での検討	<p><b>組織の構成は？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○校内支援チーム （学級担任、特別支援教育コーディネーター、養護教諭等）</li> </ul>
	建設的対話	
	支援内容の文書明記と保護者との確認	<p><b>何に書く？確認の方法は？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○個別の教育支援計画に明記</li> </ul>
評価・見直し	支援内容の共通理解	<p><b>どの範囲で？どんな方法で？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○職員会議において全職員で情報共有 ※他の生徒への対応についても共有する</li> <li>○スクール・カウンセラー、スクール・ソーシャル・ワーカーと情報共有の機会を設定→安定した連携へ</li> </ul>
	提供	
	支援内容の評価/見直し	<p><b>いつ？どんな場で？</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○教育相談係、校内支援チームで定期的にPDCAを実施 →職員会議で共有</li> <li>○進路先へ引き継ぐ支援内容について保護者とも確認</li> </ul>

資料 16 福島県立四倉高等学校の計画及び実際の取組

ア 生徒・保護者向け説明～丁寧な教育相談等を通じた合理的配慮の説明と意思の確認～

特別な教育的支援を必要とする生徒のみならず、すべての生徒と保護者に対して、様々な方法で合理的配慮について説明をするとともに意思の確認を行った。図9に示したとおり、まず、入学オリエンテーション時に配付する「個別記録調査」に合理的配慮の希望について記入する欄を設け、中学校における支援の状況を把握することとした。その後、新入生については、個別面談期間を設定し、担任（又は養護教諭）及びスクールカウンセラーとの教育相談（カウンセリング）を全生徒に対して実施した。

図9のような取組により、今年度は個別面談期間終了後に、本人から特別支援教育コーディネーターに対して、合理的配慮の提供に関する申し出が行われ、実際の支援につながった事例もあった。

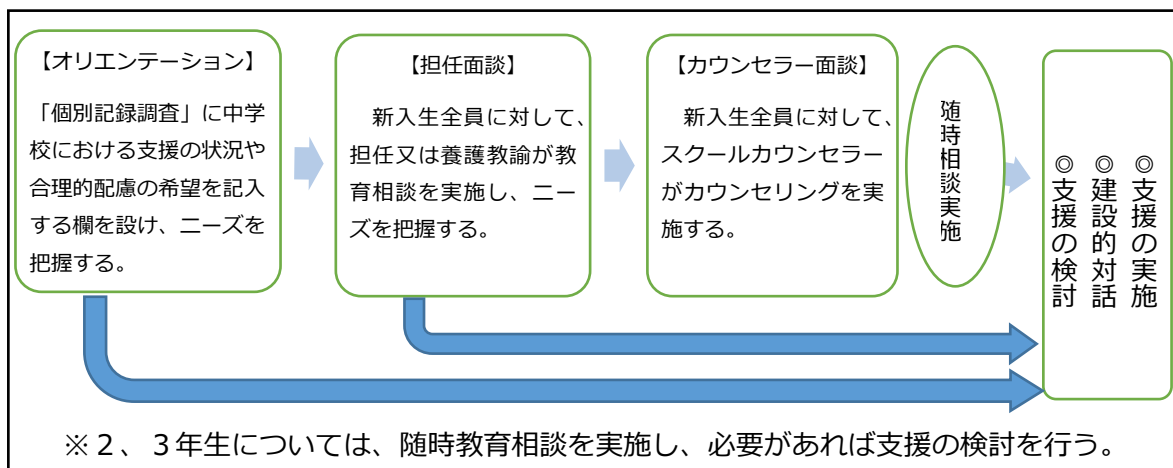


図9 本人・保護者に対する合理的配慮の説明と意思を確認する流れ

イ 支援内容の共通理解～職員会議における支援内容の共通理解～

本人・保護者からの合理的配慮の提供に関する意思を確認した後は、校内委員会で支援を行う目的や支援の内容について検討し、本人・保護者との合意形成を図った上で支援を実施することとした。決まった支援内容については、個別の教育支援計画に明記するとともに、職員会議において全職員で共通理解を図った。その際、資料17に示すように、合理的配慮の3観点に即して、「教育内容・教育方法」「支援体制」「施設・設備」について確認をした。特に、「支援体制」に関する支援策として、「他の生徒にどのように説明するか」ということについても共通理解を図った。具体的な説明内容については、事前に本人・保護者と相談し、合意形成を図った。

当該生徒も同意の上で、他の生徒へも支援の目的や内容について伝えたことで、合理的配慮について理解が得られ、当該生徒の学びの充実に繋がった。

**【生徒Aへの支援について】 ※一部抜粋**

- 板書が見やすくなるように、ユニバーサルチョークを使用してください。<教育方法>
- 字を読み取りやすくするために、配付するプリントは白色の紙を使用してください。<教育方法>

**【他の生徒から質問があった場合】**

- 授業中に特別な機器を使用する場合があるが、文字が見えやすくなるためであり、不正等ではないことを伝えてください。<支援体制>

資料17 教職員で共通理解を図った支援内容に関する資料の一部

### 3 研究の考察

#### (1) 合理的配慮に関する研修の充実について

当センターが実施する研修講座のうち、小・中学校、高等学校の教員を対象とした職能研修では、全ての研修講座で合理的配慮を取り上げた。表4は、職能研修を受講した研修者の感想である。

研修の内容について、講義だけではなく、協議や演習を取り入れたことで、受講者からは、講義を通して合理的配慮についての理解が深まったという感想のほか、合理的配慮の提供に向けて「〇〇していきたい」という意欲につながったものとする。

また、「研修内容を学校で伝えたい」（小学校教員）という感想も寄せられたことから、小・中学校、高等学校の教員を対象としたすべての職能研修で合理的配慮に関する内容を取り入れたことは、各学校への波及も期待できると考える。

表4 職能研修受講者から寄せられた感想の一部

No.	校種	感想
1	小学校	合理的配慮について、言葉は何となく知っていたが、研修を受けて理解が深まった。
2	小学校	診断書等がなくても、障がいによる困難さがあれば合理的配慮を提供する対象となることが分かった。
3	小学校	個別の教育支援計画を作成するに当たって、合理的配慮をどのように記載していくか参考になった。
4	小学校	合理的配慮の3観点11項目に沿って、 <u>支援内容を検討していきたい</u> 。
5	中学校	特別支援教育に関する国内・国外の動きと合理的配慮に関することなど、最新の情報を得ることができた。
6	中学校	合理的配慮の申し出に関する <u>保護者向けの文書を、市町村教育委員会と連携して作成していきたい</u> 。
7	高等学校	合理的配慮が求められる法的根拠について、再度確認することができた。
8	高等学校	個別の教育支援計画等に合理的配慮について明記し、継続して支援を行うことが、大学受験の際の配慮申請の根拠ともなることが分かった。
9	高等学校	合理的配慮が必要な生徒に対する支援を検討するためのケース会議の進め方や個別の教育支援計画の作成方法などが具体的に理解できた。
10	高等学校	学校全体で合理的配慮について検討し、 <u>本人・保護者との合意形成を図りながら提供していきたい</u> 。

(※下線は当センターで追記している)

#### (2) 合理的配慮に関する情報発信について

合理的配慮に関する教職員の理解啓発を図るためのリーフレット「みんなで進める 合理的配慮」（基礎編・実践編・事例編）については、県内すべての小・中学校、高等学校及び市町村教育委員会等へ配付した。また、同リーフレットは当センターのWebサイトにも掲載しており、実践編を掲載した令和元年9月から令和2年3月までの間に、延べ5,000件を超える閲覧が確認されている。利用者の特定はできないものの、1日平均30件程度のアクセスがあることから、各校に配付したリーフレットとともに教職員の理解を促す資料として一定程度活用されていると考える。

#### (3) 協力校との実践研究について

協力校において作成した「合理的配慮の提供計画」は、これまで掲載してきた資料のとおり、一つとして同じものはない。つまり、合理的配慮の提供に向けた有効な取組は、規模や校種、地

域の様子など学校の状況によって様々であることが明らかになった。

また、複数の協力校の担当者から「合理的配慮の提供計画を作成したことが、合理的配慮の提供につながった。」との感想が寄せられた。実際に協力校においては、合理的配慮の提供に関して、本人・保護者から意思の確認を行った上で実際の支援につなげたり、ケース会議を複数回実施して支援の見直しにつなげたりした等の事例が、すべての学校から報告されている。つまり、各協力校が教職員を対象とした研修を実施したり、何らかの形で児童生徒や保護者に対して説明したり、計画に沿って取組を進めたことで、合理的配慮に関する理解が深まり、合理的配慮の提供につながったと考えられる。

#### 4 研究のまとめと今後の展望

##### (1) 研究のまとめ

講義のみならず演習や協議を取り入れながら、合理的配慮に関する研修の行い方を工夫したり、各学校での波及もねらいながら、合理的配慮について取り上げる研修を吟味したりすることで、合理的配慮に関する教職員の理解を促すことができた。また、リーフレット【みんなで進める 合理的配慮】は、各学校で行われる特別支援教育に関する校内研修や、教育支援アドバイザーや特別支援学校のセンター的機能を生かした小・中学校、高等学校への研修支援の場で活用され始めている。

さらに、協力校においては、調査研究アドバイザーの助言に基づき、合理的配慮の提供に影響を及ぼす3因子に対応した取組を実施した。具体的には、「教職員の理解を図るための研修」「児童生徒・保護者への説明」「校内体制の整備（合理的配慮の提供計画の作成と共有）」である。これら3つの取組が各協力校における合理的配慮の提供の充実につながった。このことから、合理的配慮の提供に向けては、協力校の取組等を参考にしながら、県内すべての学校が状況に応じた計画（合理的配慮の提供計画）を作成することが非常に重要である。

##### (2) 今後の展望

小・中学校の通常の学級や高等学校でも、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が一定程度在籍していることが本調査研究により明らかになった。児童生徒一人一人に応じた合理的配慮が提供されることは、すべての児童生徒が持てる力を最大限に発揮しながら「地域で共に学び、共に生きる教育」の実現にとって極めて重要である。

今後は、県内すべての学校において合理的配慮の提供が一層推進されるように、研究の成果を踏まえ、合理的配慮に関する理解を促すための研修の充実や情報発信に引き続き取り組んでいくとともに、協力校の取組を各地域において波及させていきたい。また、一人一人に応じた合理的配慮が提供できるように障がいに応じた取組の在り方についても研究を進めていきたい。

## VI おわりに

障害による差別の解消の推進に関する法律（以下、障害者差別解消法とする。）が施行され3年目となる平成30年度に県内すべての学校に御協力いただき、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の状況と、それらに対する合理的配慮の提供状況について貴重なデータを得ることができた。

令和元年度に行った実践研究においては、協力校の伊達市立伊達小学校、南会津町立田島第二小学校、南相馬市立鹿島小学校、郡山市立行健中学校、西郷村立川谷中学校、福島県立小野高等学校、福島県立四倉高等学校の校長先生をはじめ、諸先生方に感謝を申し上げます。

また、2年間にわたり研究協力をいただいた福島大学 人間発達文化学類 准教授 高橋純一先生には、調査設計・分析をはじめ、様々な面からの御助言を賜り感謝を申し上げます。

最後に、本調査研究が小・中学校の通常の学級や高等学校で学ぶ特別な教育的支援を必要とする子どもたちの学校生活の充実の一助となることを切に願う。

### 【参考資料】

- (1) 文部科学省（平成24年12月）

「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」

- (2) 文部科学省（平成29年8月）

「平成29年度 合理的配慮普及推進セミナー（仙台）資料」

- (3) 文部科学省（平成27年11月）

「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針」

- (4) 中央教育審議会（平成24年7月）

「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）」

- (5) 文部科学省（平成29年3月）

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

- (6) 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（令和元年9月）

「日本の特別支援教育の状況について」



**「知的障がいのある児童生徒を教育する特別支援学校における各教科の指導の充実」  
～新学習指導要領を踏まえた  
児童生徒の自立と社会参加に向けた資質・能力の向上を目指す実践研究～（二次次）**

## I はじめに

本研究は、平成30・令和元年度で行った2年間の研究である。特別支援学校学習指導要領が改訂され、令和2年度から小学部より順次施行となる。今回の改訂では、小・中学校等に準じた改善や、インクルーシブ教育システムの構築に向け、小・中学校等の教育課程との連続性を重視した改善が図られた。その中の具体的な改善策の1つ「学びの連続性を重視した対応」において、重複障がい者等に関する教育課程の取扱いについての考え方が明示され、知的障がいのある児童生徒のための各教科が整理され充実した。障がいのある児童生徒が、自己のもつ能力や可能性を伸ばし、自立し社会参加するために必要な力を培うための教育の充実、資質・能力を育む各教科の指導の充実が求められている。

本研究では、7校の特別支援学校（知的障がい）と協働し、新学習指導要領を踏まえ、知的障がいのある児童生徒への各教科の指導を充実させるための方策を探る。そこで得られた取組の成果を波及することで、児童生徒が「地域で共に学び、共に生きる教育」、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、連続性のある「多様な学びの場」としての特別支援学校の学校づくりに寄与し、その充実と発展に努めたいと考える。

## II 研究の趣旨

本研究は、特別支援学校（知的障がい）に焦点を当て、知的障がいのある児童生徒のための各教科の指導の充実を図り、児童生徒の自立と社会参加に向けた資質・能力の向上を目指す。このために、当センターが取り組むべき課題としたのが、以下に示す3点である。これを本研究の柱とし、7校の研究協力校と協働しながら、新学習指導要領を踏まえた授業研究を通して、得られた取組の成果を整理し、県内全域に波及していくこととした。

**【知的障がいのある児童生徒のための各教科の指導の充実 当センターが取り組むべき課題】**

- 1 新学習指導要領の趣旨についての理解啓発
- 2 教育課程の編成や指導方法の工夫・改善に向けた方策の検討
  - 各教科の目標や内容を踏まえた指導目標、指導内容の設定の仕方
  - 教科等横断的視点での授業の組み立て（年間指導計画等の作成）
  - 主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善の方法（単元・題材のまとめり）
  - 学習評価の充実（各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価）
- 3 児童生徒の学びの連続性を確保するためのシステムの構築
  - 児童生徒が何を学び、何が身に付いたのかを明確にすること
  - その学習の状況を次の学年や学部等に引き継いでいくこと（「個別の指導計画」との関連等）

## III 研究の構想

本研究は、文部科学省と福島県教育委員会の事業を受けており、新学習指導要領への移行が円滑に行われるように、研究推進モデル校2校（あぶくま支援学校、石川支援学校）と、地区協力校5校（県北：大笹生支援学校、県南：西郷支援学校、会津：猪苗代支援学校、いわき：いわき支援学校、相双：富岡支援学校）の計7校を研究協力校とし、研究協力校協連絡協議会をはじめ、各校の実態に応じながら新学習指導要領を踏まえた授業研究を進めていく。

図1は、研究の進め方として、一年次と二年次の主な取組をまとめたものである。二年次は、理解啓発をさらに進め、新学習指導要領を踏まえた授業研究を通して、教育課程の編成や指導方法の工夫・改善に向けた方策を検討する。また、児童生徒の学びの連続性を確保するためのシステムを構築するため、当センター作成の「学びの履歴」シートの活用と検証を行う。

一年次		二年次	
<b>【新学習指導要領の理解啓発】</b>			
・教育課程協議会      ・各研修会      ・実践研究通信 等			
<b>【教育課程の編成や指導方法の工夫・改善に向けた方策の検討】</b>			
・新学習指導要領を踏まえた授業研究			
アンケートの 実施と分析	研究協力校 の実践	資質・能力の明確化	授業改善の視点
		学習評価の工夫	
		年間指導計画、教育課程等の工夫・改善点の共有	
研究協力校連絡協議会			
<b>【児童生徒の学びの連続性を確保するためのシステムの構築】</b>			
・「学びの履歴」シートの作成      ・「学びの履歴」シートの活用と検証			

図1 研究の進め方

#### IV 本年度の研究

##### 1 研究の目的（2年間）

新学習指導要領を踏まえた実践研究により、知的障がいのある児童生徒への各教科の指導の充実を図り、児童生徒の自立と社会参加に向けた資質・能力の向上に資する。

##### 2 研究の内容及び方法（二年次）

- (1) 新学習指導要領の理解啓発
  - 授業実践と結びつけた理解の促進と情報発信
- (2) 教育課程の編成や指導方法の工夫・改善に向けた方策の検討
  - ～新学習指導要領を踏まえた授業研究（研究協力校との取組）～
  - 新学習指導要領を踏まえた学習指導案の検討・実施
  - 授業研究会等の在り方の検討・実施
  - 年間指導計画、教育課程等の工夫・改善点の整理・共有
- (3) 児童生徒の学びの連続性を確保するためのシステムの構築
  - ～新学習指導要領に基づく学習状況等の把握～
  - 「学びの履歴」シートの活用と検証（研究協力校との取組）

##### 3 研究の経過

###### (1) 一年次の成果と課題

###### ① 成果

ア 研究協力校7校を対象とした「知的障がいのある児童生徒を教育する特別支援学校における教科指導に関するアンケート」の実施と分析により、知的障がいのある児童生徒のための各教科の指導を充実させるために取り組むべきことが明確になったこと

- ・アンケート結果とアンケート結果についての協議（図2）

イ 各校に応じて新学習指導要領を踏まえた授業実践が進められたこと

- ・資質・能力の三つの柱で指導目標を整理、主体的・対話的で深い学びの授業改善の視点 授業研究会の工夫、各教科と自立活動との関連の整理 等

② 課題

- ア 日々の授業実践と結び付け、新学習指導要領の理解を促進させること
  - ・ 成果としての取組をより深め、県全体に広めていくこと
- イ 授業づくりや授業改善に関する、より具体的な取組を進めていくこと
  - ・ 指導目標の設定の仕方や授業研究会の在り方 等
- ウ 各教科の段階の内容に基づき、児童生徒の学習状況を把握すること

アンケート結果から	アンケート結果についての協議 ～研究協力校連絡協議会より～
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 各教科の目標や内容を踏まえた指導をしている一方で、各教科等を合わせた指導になると授業のねらいが曖昧になること。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 指導形態についての理解が不十分である。</li> <li>・ 児童生徒の興味・関心に偏りがちになり、教科の目標等が曖昧になっている。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 個別の指導計画で引継ぎをしているが、小・中学部、高等部の段階的・系統的な学習につながっていないこと。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 引き継ぐ内容について、教師によって段階や系統の捉え方に違いがある。</li> <li>・ 学習指導要領に示される各教科の段階・内容に沿った引継ぎになっていない。</li> </ul>
⇒ 共通の基準である新学習指導要領に示す、各教科の目標・内容に基づいて指導目標や指導内容を設定することが必要であること。	

図2 アンケート結果とアンケート結果についての協議

(2) 二年次の取組

① 新学習指導要領の理解啓発

- ア 各校の課題やニーズに応じた新学習指導要領に関する情報提供
  - ・ 各教科の指導の充実の意義（「学びの履歴」シートの活用から）
  - ・ 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の実際
  - ・ 各教科の指導の充実のための学習指導案や授業研究会の在り方 等
- イ 新学習指導要領、解説を活用した講義・演習の充実 <取組の実際1>
  - ・ 新学習指導要領に基づき、学習状況や年間指導計画を可視化して整理
  - ・ 指導の偏り等に着目し、年間指導計画を指導事項との関連で見直すこと
- ウ 実践研究等の情報発信
  - ・ 県内特別支援学校のすべての教員を対象とした「実践研究通信」の発行（学習指導要領の改訂のポイント、各研究協力校の取組等を掲載）
  - ・ Web サイトにおける資料の掲載

② 新学習指導要領を踏まえた授業研究

- ア 新学習指導要領を踏まえた学習指導案、授業研究会の在り方
  - ・ 研究協力校連絡協議会における学習指導案の様式検討 <取組の実際2>
  - ・ 各研究協力校の実践から学習指導案、授業研究会についての情報共有 <取組の実際3>
- イ 年間指導計画、教育課程等の工夫・改善点の整理・共有 <取組の実際4>
  - ・ 各研究協力校の実践から具体例についての情報共有

③ 学びの連続性を確保するためのシステムの構築 ～新学習指導要領に基づく学習状況等の把握～

- ア 「学びの履歴」シートの活用と検証（研究協力校との取組） <取組の実際5>
  - ・ 研究協力校（研究推進モデル校）による活用
  - ・ 活用を通して、効果や改善点についての意見収集
- イ 活用の効果と改善点の整理と改善
  - ・ 研究協力校（研究推進モデル校）の取組から効果と改善点の整理
  - ・ 「学びの履歴」シート〔2020年版〕の作成及び情報発信

#### 4 取組の実際

##### ＜取組の実際1＞ 新学習指導要領、解説を活用した講義・演習

当センターの専門研修「知的障がいのある児童生徒のための各教科の指導の充実【国語編】」において、国語科の年間指導計画について、学習指導要領に示す国語科の内容にある指導事項との関連を整理する演習を行った(図3)。「◎」は、主として指導する内容、「●」は、関連する内容を示している。可視化してみると、指導内容に偏りがあることが分かる。また、例示した国語科の年間指導計画は、教科別に指導する場合のみを取り上げて作成しており、各教科等を合わせて指導する場合の国語科の指導内容を示していく必要性を確認した。

【国語】小学部2段階 指導事項 甲元者	知識及び技能										思考力、判断力、表現力等													
	言葉の特徴や使い方					我が国の言語文化に関する事項					A 聞くこと・話すこと		B 書くこと		C 読むこと									
	(ア)	(イ)	(ウ)	(エ)	(オ)	(ア)	(イ)	(ウ)	(エ)	(オ)	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ						
話してみよう 書いてみよう (通年)	◎						◎							◎	●	◎				●				
ひらがなかるたあそぼう		◎		●																				
てがみを書こう																								
ふてて書いてみよう (たなぼた展)																								
お話をたのしもう 絵本の読み聞かせ																◎								◎
げきあそびをしよう																								
ことばかるたをつくらう																								

図3 学習指導要領に示す国語科の内容表にある指導事項と年間指導計画との関連

##### ＜取組の実際2＞ 研究協力校連絡協議会における学習指導案の様式検討

二年次の研究協力校連絡協議会は、年3回実施し、福島県教育庁特別支援教育課指導主事、当センター指導主事、各研究協力校研修推進者2名(研修部、教務部等)が参加した。各教科の指導の充実に向けた指導と評価の方法を明確にしていくために、学習指導案の様式検討や授業研究会の工夫について話し合い、また、年間指導計画や教育課程等の工夫・改善点について各校の取組を共有し合った。



写真 研究協力校連絡協議会における学習指導案の様式検討の様子

新学習指導要領では、知的障がいのある児童生徒のための各教科の内容が充実し、資質・能力の育成、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が求められている。新学習指導要領を踏まえて授業を構想するためには、学習指導案の様式そのものも見直していく必要があると考え、研究協力校連絡協議会で、学習指導案の様式を検討することにした。主な検討事項は、以下の3点である。

**知的障がいのある児童生徒のための各教科の指導の充実に向けた学習指導案様式の検討事項**

- 資質・能力の育成に向けた単元（題材）の設定
- 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた工夫
- 学習評価の工夫

当センターより「教科別に指導する場合」と「各教科等を合わせて指導する場合」の2種類の様式例を提案して協議を行った。研究協力校連絡協議会で検討した学習指導案様式を参考にしながら、各研究協力校においても、自校における学習指導案等の工夫が行われ、新学習指導要領についての理解が深まり、授業研究会の活性化につながった。

以下、特に議論が多かった「各教科等を合わせて指導する場合」の様式例（図4）を取り上げ、検討してきたことを様式例の流れに沿って述べる。

学習指導案の様式例 ～各教科等を合わせて指導する場合～	
1	単元（題材）名
2	単元（題材）設定の理由 【児童生徒観】 本単元に関する学習経験や配慮事項等 【教材観】 本単元（題材）の学習活動、育みたい資質・能力 【指導観】 主体的・対話的で深い学びを実現するための手立て
3	単元（題材）の目標 ※育成を目指す資質・能力の三つの柱で整理 (1) 知識及び技能 (2) 思考力、判断力、表現力等 (3) 学びに向かう力、人間性等
4	単元（題材）の評価規準 各教科等（知識・技能／思考・判断・表現／主体的に取り組む態度）
5	単元（題材）の計画（総時数〇〇時間）※授業改善の視点を入れる （主な学習活動・内容／指導上の留意点）
6	本時の目標
7	本時の個別目標／個別の配慮事項（自立活動との関連等）
8	学習過程（学習活動・内容／指導上の留意点）
9	評価 【児童生徒】 学習状況の評価、個人内評価 【教師】 主体的・対話的で深い学びを実現するための手立ての評価

図4 各教科等を合わせて指導する場合の学習指導案の様式例（全体）

**1 単元（題材）設定の理由について**

単元（題材）設定の理由では、まず「児童生徒観」で、これまでに何を学び、何が身に付いているか、本単元に関する学習状況（学んでいる教科の段階等）を記載するようにした。次に、「教材観」で、学習指導要領に示されている各教科の目標や内容などを基に、本単元（題材）の学習活動を通して、育みたい資質・能力は何かを明記するようにした。また、「指導観」で、資質・能力を最大限に育むために、授業改善の視点である主体的・対話的で深い学びの実現に向けた手立てを考え、明記するようにした。

## 2 単元（題材）の目標について

特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）では、「各教科等を合わせて指導を行う場合においても、各教科等の目標を達成していくことになり、育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることが重要となる。」としている。このことから、指導する教科の指導目標を資質・能力の三つの柱で整理し、表記する必要があると考え、単元（題材）の目標については、図5のように示すことにした。この様式例については、「各教科等を合わせた指導は、（各教科等に）分けられない指導であるとされてきた。単元のまとめりとして、どうなのか。教科それぞれの目標がたくさん並べられすぎて、何に重点を置いて指導しているのか分からなくなる。」といった意見が出された。

4 単元における指導目標		
【中心となる教科】		
教科等名	主な段階	指導目標 (①知識・技能②思考・判断・表現力③学びに向かう力)
生活科	3段階 遊び	①ボウリングのルールや順番や勝ち負けなどを理解して遊ぶことができる。 ②友だちとのやりとりの中で、ボウリングのピンをたくさん倒す方法など、自分たちで工夫して遊ぶことができる。 ③自分の順番ではないときに、友だちと声を掛け合いながら、応援や自分たちボウリングのピンを設置や片付けに取り組もうとしている。
算数科	3段階 数と計算	①ボウリングの合計得点の計算では、具体物や式を用いながら5や10のまとめりを作り、素早く計算できる方法に気付くことができる。 ②足し算や引き算、簡単なかけ算など学んだ計算方法を活用して、必要な準備物の個数やボウリングの得点の得点などを適切に導き出すことができる。 ③どの計算方法が適切かを判断し、自分から計算に取り組むもうとしている。
国語科	3段階 書く	①招待状や振り返りの作文では、文の中における主語や述語との関係を理解できる。 ②招待する内容や経験した内容から、伝えたい内容の順序を考えることができる。 ③内容について、伝えたい自分の気持ちに気づき、順序を考えようとしている。
図画工作科	3段階 表現	①ボウリング大会に向けての準備では、必要な材料や道具を使って、必要な物の制作に取り組むことができる。 ②参加者が見やすい形や色を選んだり、自分たちが使ってみたいと感じる物を作ったりするなど、工夫して準備物などの制作に取り組むことができる。 ③友だちや教師とやりとりをしながら、必要な材料や道具を自分から活用して準備物等の制作に取り組もうとしている。

\*単元の展開中に、児童の活動の文脈から、他の教科等も指導する必要がある場合は、別紙資料にある「学びの履歴シート」より段階に応じた指導を適宜行えるようにしている。

図5 各教科等を合わせて指導する場合の学習指導案（一年次）より「単元（題材）の目標」

単元（題材）の目標 ※育成を目指す資質・能力の三つの柱で整理

- (1) 知識及び技能
- (2) 思考力、判断力、表現力等
- (3) 学びに向かう力、人間性等

単元（題材）の評価規準

教科名	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	主体的に学習に取り組む態度
〇〇科			
〇段階			
〇〇科			
〇段階			

図6 各教科等を合わせて指導する場合の学習指導案（二年次）より「単元（題材）の目標」

そこで、図6の様式例も作成し、単元の目標については、単元を中心となる各教科等の内容を基に資質・能力の三つの柱に沿って設定し、取り扱う教科については、それぞれ評価規準を示すことにした。これについても、「各教科等を合わせた指導は、指導の形態であり、教育の内容ではない。異なる教科の目標を合わせた表記は適さないのではないのか。単元の目標に対する評価規準が複数あるのはどうなのか。」といった意見が出された。

各教科等を合わせた指導は、指導の形態であり、取り扱われる教育の内容が各教科だけでなく、特別の教科道徳（道徳科）や特別活動、自立活動等、幅広くあり、目標設定の難しさがある。各教科等を合わせて指導する場合の学習指導案の表記の仕方は、今後も議論の余地がある。

大事なことは、この単元の中で、各教科等のどのような内容を取り扱い、その結果、児童生徒に何が身に付いたのかを評価していくことである。その際、各教科の指導に当たっては、学習指導要領に示す各教科の段階の内容に基づいて指導目標や指導内容を設定していくことが大切である。

### 3 単元（題材）の計画について

単元のまとまりで主体的・対話的で深い学びを実現するために、単元（題材）の計画では、図7に示したように、指導上の留意点として、授業改善の視点を入れることにした。また、各教科等を合わせて指導する場合は、評価の計画も記入するようにした。

単元（題材）の計画（総時数〇〇時間）			
主な学習活動・内容	時数	指導上の留意点 【主体的・対話的で深い学びの手立て】	評価
1. . . . .	2	○ . . . . . 【主】 ○ . . . . . 【対】	〇〇科
2. . . . .	〇	○ . . . . . 【主】 ○ . . . . . 【深】	〇〇科
3. . . . .	〇	○ . . . . . 【主】 ○ . . . . . 【深】	〇〇科 〇〇科
4. . . . .	3 本時 1 / 3	○ . . . . . 【主】 ○ . . . . . 【対】 ○ . . . . . 【深】	〇〇科 〇〇科

図7 各教科等を合わせて指導する場合の学習指導案の様式例より「単元（題材）の計画」

### 4 本時の目標について

本時の目標は、単元（題材）の計画を基に、焦点化して表記するようにする。ただし、本時の目標は、単元（題材）の目標のように、必ずしも資質・能力の三つの柱すべてで指導目標を設定するとは限らない。

### 5 本時の個別目標／個別の配慮事項（自立活動との関連等）について

学習状況や必要な支援が、児童生徒一人一人の知的障がいの状態や経験等で異なることから、個別目標（個別の指導目標）や個別の配慮事項については、図8のように示すようにした。また、障がいによる学習上又は生活上の困難さを改善・克服する自立活動に関する指導内容は、一人一人異なるため、「個別の配慮事項（自立活動との関連等）」の欄に記入するようにした。

本時の個別目標／個別の配慮事項（自立活動との関連等）		
児童生徒	本時の個別目標	個別の配慮事項（自立活動との関連等）
A		
B		
C		
D		

図8 各教科等を合わせて指導する場合の学習指導案の様式例より  
「本時の個別目標／個別の配慮事項（自立活動との関連）」

## 6 学習過程について

図9に示したように、「学習過程」の指導上の留意点については、学習活動に沿って具体的な手立てを明記するようにした。

学習過程			
	学習活動・内容	指導上の留意点	※評価（方法）
導入 ○分			
展開 ○分			※評価 ～できた、～している、～しようとしている等
終末 ○分			

図9 各教科等を合わせて指導する場合の学習指導案の様式例より「学習過程」

## 7 評価について

児童生徒については、目標に準拠した学習状況の評価や個人内評価を行うこと、教師については、主体的・対話的で深い学びを実現するための手立ての評価を行うこととした。

学習指導要領の学習評価の実施に当たっての配慮事項に示してあるように、学習の過程や成果を評価することで、教師の指導の改善や児童生徒の学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにした。



### <取組の実際3> 新学習指導要領を踏まえた授業研究会の在り方の検討

学習指導案の作成と合わせて、児童生徒の学習評価と授業改善を目指した授業研究会についても検討してきた。特別支援学校では、児童生徒一人一人の指導目標や配慮事項が異なる場合が多くあるため、授業改善を行うためには、個々の学習評価を踏まえることが必要となる。

そこで、図10に示したような授業研究会の流れの例を提案した。対象となる児童生徒の学びの姿に焦点をあて、目標と照らして学習評価し、これを踏まえて教師の手立ての評価や改善案についての協議を行うようにした。こうした授業研究会が深まることで、他の児童生徒を評価する際の視点にもつながり、日々の授業改善やカリキュラム・マネジメントにつながると考える。

#### 児童生徒の学習評価と授業改善に向けた授業研究会（例）

- ① 指導内容及び手立ての明確化 ② 学習状況の評価 ③ 手立ての評価・改善案

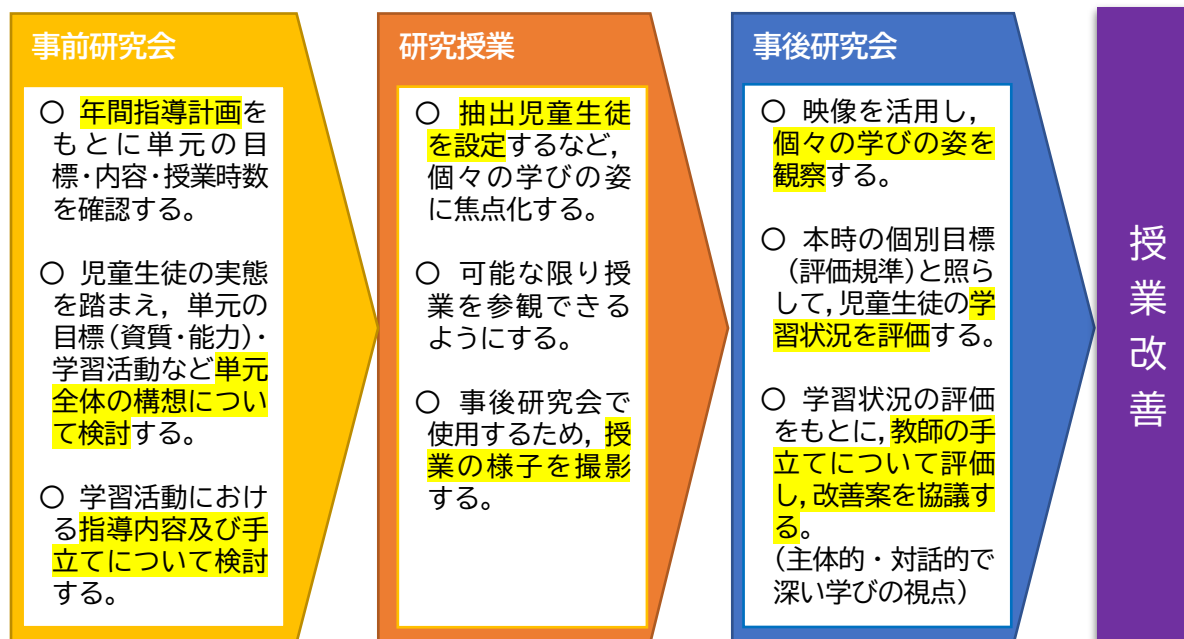


図10 児童生徒の学習評価と授業改善に向けた授業研究会の流れの例

### <取組の実際4> 年間指導計画、教育課程等の工夫・改善点の整理・共有

研究協力校連絡協議会では、各校の年間指導計画や教育課程等を持ち寄り、その工夫・改善について情報交換した。知的障がいのある児童生徒を教育する特別支援学校において、各教科の指導に当たっては、各教科の段階に示す内容を基に、児童生徒の知的障がいの状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定することや小学部6年間、中学部3年間、高等部3年間を見通して計画的に指導することを改めて確認した。

7校の研修部や教務部が参加したことで、互いの学校の教育課程や年間指導計画を見比べたり、具体的な取組について質疑を交わしたりした。

新たに整理された各教科の内容を具体的な指導内容として組織的、計画的にどう位置付けるか、授業研究と併せて、各校で年間指導計画等に着目した取組がさらに活性化された。



写真 研究協力校連絡協議会における情報交換の様子



**【活用の効果】**

- ◎ 学習状況を（指導の根拠となる）各教科の段階の内容に基づいて整理できる。
- ◎ 引継ぎ資料（個別の指導計画の補助資料）として、学んだ内容の大体が分かる。
- ◎ 学習状況を可視化することで、未学習の内容を意識的に指導し計画のバランスがよくなる。
- ◎ 学習状況の可視化で、段階や指導目標の設定が明確になり、共有しやすくなる。

**【活用にあたって改善を要する点】**

- 各教科の段階の内容について、「習得」の判断が難しい。
- 引継ぎ資料として、詳細の把握が難しい。（各教科の内容の、どの指導事項を習得しているかシートに記載が残らない）。
- 重度重複障がいの児童生徒の場合、同じ段階の中で、詳細な記載が必要である。

図 13 「学びの履歴」シートの活用の効果と改善点

「学びの履歴」シートの活用を通して、研究推進モデル校では、新学習指導要領を踏まえた授業に結び付けるため、補足資料などを作成し、より具体的な指導内容を設定する取組へと発展させた。

研究推進モデル校の取組により、「習得状況」を整理するためには、各教科の指導と評価を充実させていく必要があること、また、「学びの履歴」として残し、つなげていくためには、個別の指導計画に段階の内容を明記したり、シートに具体的な指導内容の記載欄を設けたりする工夫が必要であることが、改めて確認できた。

当センターでは、研究推進モデル校の取組を受け、令和 2 年度に向けて「学びの履歴」シートの改訂に取り組んでいる（図 14）。

【学びの履歴】各教科		【学びの履歴】各教科	
特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(H29) P89～95参照		特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(H29) P89～95参照	
小学部【国語】目標		小学部【国語】1段階	
言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で理解し表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。		目標	
知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等	
(1) 日常生活に必要な国語について、その特質を理解し使うことができるようにする。	(2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を身に付け、思考力や想像力を養う。	(3) 言葉で伝え合うよさを感じるとともに、言語感覚を養い、国語を大切にしながらその能力の向上を図る態度を養う。	
【1段階】			
知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等	
ア 日常生活に必要な身近な言葉が分かり傳うようになるとともに、いろいろな言葉や我が国の言語文化に触れることができるようにする。	イ 言葉がイメージしたり、言葉による関わりを促すための力や考えを養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合い、自分の思いをもつことができるようにする。	ウ 言葉で話すことやそのよさを感じることに、言葉を使おうとする態度を養う。	
【2段階】			
知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等	
ア 日常生活に必要な身近な言葉を身に付けるとともに、いろいろな言葉や我が国の言語文化に触れることができるようにする。	イ 言葉が表す事柄を想像したり受け止める力や考えを養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合い、自分の思いをもつことができるようにする。	ウ 言葉がもつよさを感じるとともに、疑問や不安を感じ、言葉でのやり取りを思いやりで伝えたりしようとする態度を養う。	
【3段階】			
知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等	
ア 日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に触れ、楽しむことができるようにする。	イ 出来事の流れを思い出すことや感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を身に付け、思いやりで伝えたりすることができるようにする。	ウ 言葉がもつよさを感じるとともに、国語に楽しみ、思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとする態度を養う。	
<p>■ 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(H29)に示される各教科の「目標」に照らして、その「内容」の習得状況を記入する。</p> <p>○：学習した内容 ○：学習した内容をおおむね習得している</p> <p>※ まだ学習していない内容については、空欄にする。</p> <p>※ 小学部 3 段階の内容を習得し、一部、小学部学習指導要領の内容を発展的に取り扱っている場合は、別紙様式に記入する。</p>			
福島県特別支援教育センター 2020		福島県特別支援教育センター 2020	

図 14 「学びの履歴」シート〔2020 年版〕

## 5 新学習指導要領を踏まえた授業研究

研究協力校では、下記の研究テーマにより、新学習指導要領を踏まえた授業研究が進められた。

	学校名	研究テーマ
研究推進	あぶくま支援学校	新学習指導要領を踏まえた「学びの履歴」シートを活用しての授業づくり
モデル校	石川支援学校	知的障がいのある児童生徒における各教科や教科等を合わせた指導の充実を目指して ～新学習指導要領を踏まえ、自立と社会参観に向けて児童生徒が何を学び何が身に付いたのかが明確になる授業づくり～
地区 協力校	大笹生支援学校	一人一人の学びを支えるインクルーシブな学校づくり（三年次） ～「大笹生支援学校モデルカリキュラム」の開発と授業実践のまとめ～
	西郷支援学校	新学習指導要領を踏まえた授業づくり ～単元展開案の活用～
	猪苗代支援学校	一人一人が自ら学び、集団の中で学び合う姿を目指して ～教科学習等における体験的な活動内容及び指導・支援の工夫と改善を通して～
	いわき支援学校	三つの資質・能力を育む各教科の授業づくり ～主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善～
	富岡支援学校	主体的・対話的で深い学びの実現を目指した授業づくり ～主体的な学びを育てるために（一年次）対話的な学びを引き出すために（二年次）～

### 【 実践事例1 】 あぶくま支援学校（研究推進モデル校）

あぶくま支援学校では、一人一人に応じた各教科の学習指導の充実を図るために、研究テーマを「新学習指導要領を踏まえた「学びの履歴」シートを活用しての授業づくり」とし、特別支援教育センターの「学びの履歴」シートを活用した授業研究に取り組んだ。

#### ○ 小学部6学年体育科「みんなではしろう」

小学部では、授業づくりの前に、24名の児童について「学びの履歴」シートを記入し、小学部体育科の1～3段階の学習状況にある児童が学ぶ集団であることを把握した。題材で取り上げる「走の運動」には、「直線走る」「折り返し走」「トラック走」など様々な指導内容が含まれることから、何を目標にし、何を具体的な指導内容として設定するかを明らかにするため、補足資料を作成して活用した（図15）。これにより、児童生徒の詳細な実態把握をし、題材の目標や具体的な指導内容の設定につなげる実践を行った。

<小学部補足資料>				
<走る運動に関する実態>				
資料(2)				
小学部【体育】 走・跳の運動（走・跳の運動遊び）				
資料(1)				
※( )内：課題を記入している				
○：一人でできる △：言葉掛けをすればできる ・：伴走すればできる				
		直線走る	折り返し走	トラック走る
1組	S・H	○	○	○
	S・K	○	○	○
	A・H	○	△	△
	M・M	○	○	○
	K・Y	○	○	○
2組	○・M	○	○	○
	E・R	○	○	○
	A・Y	○	○	○
	I・R	○	○	△
	S・R	○	○	○
	W・T	○	○	○
3組	I・T	・	・	・（難しい）
	S・K	△	・	・
4組	S・H	△	・	・
	○・H	△	・	・
		△	・	・
1組	S・H		○	△（3～4分走、ハーフ下ルなど、跳び越え）
	S・K		○	△（走り方（高・短））
	A・H		○	△（一定の速度）
	M・M		○	△（飛び越え）
	K・Y		○	△（3～4分走、跳び越え）
2組	○・M		○	△
	E・R		○	△（持久走）
	A・Y		○	△（他者へ伝える）
	I・R		○	△（持久走、片足飛び）
	S・R		○	△（持久走）
	W・T		○	△（持久走）
3組	I・T	△	△	△
	S・K	△	△	△
	S・H	△	△	△
	○・H	△	△	△

図15 あぶくま支援学校 小学部補足資料

### ○ 中学部 3 学年生活単元学習「みんなでやってみよう～テーブルホッケーをしよう～」

中学部では、各教科等を合わせた指導において中心となる教科として、数学科（小学部算数科「数と計算」、「測定」）の指導を取り上げた。授業づくりの前に「学びの履歴」シートで 6 名の生徒の実態把握を行い、小学部算数科 1・2 段階の学習状況にある集団ということ把握した。数学科における具体的な課題を把握し、集団での学習活動において生徒一人一人の指導目標や具体的な指導内容を設定していくため、「各教科内容表」（熊本県 3 校合同研究「知的障がい特別支援学校のカリキュラム・マネジメントに関する研究 H31, 1, 26」資料）を参考にし、学習指導要領や解説に基づいて、数学科における生徒の課題をより詳細に把握し、単元の目標や内容の設定につなげる実践を行った。

### ○ 高等部 2 学年数学科「長さをはかろう」

高等部では、授業づくりの前に「学びの履歴」シートを記入し、6 名の生徒について実態把握を行った。「長さ」の授業を行う上で、「測定」の内容をより詳しく取り上げ、具体的な生徒の課題を明らかにするため、学習指導要領を参考に「測定」領域のみの内容表を補足資料として作成し、「測定」の内容に関する問題も作成した（図 16）。問題の回答結果から、生徒の習得状況を客観的に把握し、授業の目標や内容の設定につなげる実践を行った。


**< 高等部補足資料 >**

【学びの履歴】（高等部算数・数学 B グループ版）					
中学部【算数：測定】					
		実施学年・月日			
		1 年 4 月	1 年 3 月	2 年 3 月	
1 段 階 と 測 定	①目盛りの原点 0 に対象の端を当てて測定しようとするができる。				
	②長さを測るときにはものさしやメジャー、重さを測るときには体重計やスケール、かさ測るときには計量カップと、必要な道具を適切に選択することができる。				
	③ものさしや定規を使って、長さを測測することができる。				
	④スケール等を使って、重さをはかることができる。				
	⑤計量カップ等を使って、かさをはかることができる。				
	⑥長さを表す単位「mm、cm、m、km」がわか				

【測定】

(1) どちらが長いですか。( ) に丸をつけましょう。

( )



測定

(2) どちらが重いですか。( ) に丸をつけましょう。






図 16 あぶくま支援学校 高等部補足資料

あぶくま支援学校では、全校で「学びの履歴」シートを活用した授業実践に取り組み、その結果として、シートを記入しただけでは、授業を具体的にどう構成していけばいいのかをイメージするまでには至らないこと、授業づくりにおいては、児童生徒一人一人の実態把握や習得状況をさらに明らかにする必要があることを改めて確認した。

さらに、これまでの授業研究の取組を教育課程にも反映し、工夫・改善を行った。図 17 は、中学部の授業時数である。表記の仕方を工夫し、特別支援学校学習指導要領に示されている教育の内容と指導の形態について、教員間で共通理解した上で日々の指導に取り組めるようにした。学校全体で、教育課程の実施状況の評価・反省を実施し、授業時数の妥当性についても検証している。

教科の時数		各教科等を合わせた指導の時数	
国語	194 (93)	101	}
社会	110 (0)	110	
数学	159 (68)	91	
理科	105 (0)	105	
音楽	71 (36)	35	
美術	70 (0)	70	
保健体育	132 (62)	70	
職業・家庭	133 (0)	133	
特別の教科 道徳	34 (0)	34	
特別活動・学級活動	33 (33)		
自立活動	※ ※ ※		
総合的な学習の時間	18 (18)		
		日常生活の指導	393
		生活単元学習	257
		作業学習	99

※通常の学級の教育課程「自立活動」については、学校の教育活動全体を通じて指導しています。

図 17 あぶくま支援学校 中学部授業時数

## 【 実践事例2 】 石川支援学校（研究推進モデル校）

石川支援学校では、研究テーマを「知的障がいのある児童生徒における各教科や各教科等を合わせた指導の充実を目指して一新学習指導要領を踏まえ、自立と社会参加に向けて児童生徒が何を学び何が身に付いたのかが明確になる授業づくり」とし、4つの重点目標を掲げ、新学習指導要領を踏まえた授業を展開しやすい学習指導案の様式の検討に取り組んだ。

<重点目標>

- 「学びの履歴」シート、自立活動の「流れ図」を活用し、実態把握を行う。
- 育成すべき資質・能力の3つの柱に基づいて実態に合わせた指導目標を設定し、指導内容を選定する。
- 段階的な目標を明確にした指導計画を作成する。
- 主体的・対話的で深い学びを促すための手立てを明確にした授業づくりを行う。

### ○ 各教科と自立活動双方からの実態把握

石川支援学校では、児童生徒の実態把握のため、図18で示してあるように、「学びの履歴」シートで各教科の学習状況を整理し、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編の「流れ図」を活用して自立活動の中心的な課題を整理した。各教科と自立活動の双方からの実態を押さえ、具体的な指導内容を設定し、授業につなげる取組である。

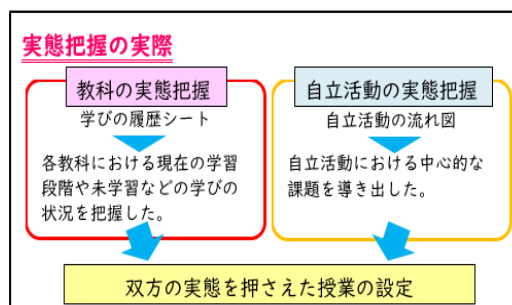


図18 石川支援学校 実態把握の実際

### ○ 学習指導案の様式の見直し

学習指導案の様式の見直しに当たって、まず、新学習指導要領を踏まえた授業を展開できるようにするための見直しのポイントを教員間で共有した（図19）。7つの研究グループを設定し、年3回の研究授業と事後研究を実施して、グループ協議や外部講師による指導・助言から、学習指導案の様式の工夫・改善に取り組んだ。

<学習指導案の見直しのポイント> 各教科等を合わせた指導の場合

#### ① 各教科、自立活動双方からの実態把握

- 学習グループの実態について、単元において主となる教科についての実態を書く。
- 対象児童生徒の実態については、「学びの履歴」シート、自立活動における「流れ図」から把握した実態を文章で表現する。

#### ② 三つの柱に基づいた指導目標の設定の仕方

- 単元の中で主となる教科について目標を三つの柱で設定する。主教科（※本単元の中で主となる教科という意味で使用。以下同じ。）の数は単元による。
- 目標は学習指導要領の各教科の内容に基づいて設定する。

#### ③ 主体的・対話的で深い学びを促すための手立ての考え方

- 考え方を整理するために、「主体的な学びの手立て」「対話的な学びの手立て」「深い学びの手立て」と分けて書く。

#### ④ 段階的な目標を明確にした指導計画の考え方、書き方

- 授業を計画するに当たり、必要な時数等を設定しその理由を明確にするためにも児童生徒の学習活動だけではなく、単元の目標を達成するための段階的な目標を明記する。

#### ⑤ 自立活動との関連を明確にした配慮事項

- 教科の目標と自立活動がどのように関連しているかも含め、個別の配慮事項として明記する。

図19 石川支援学校 学習指導案の見直しのポイント

実際の学習指導案の作成に当たっては、単元の目標設定について協議し、単元における主教科の目標を取り上げることや、学習集団の実態に幅がある場合に上位段階で目標を設定することなどの工夫が行われた。また、各教科等を合わせて指導する場合は、各教科等を合わせる理由や効果についても協議して、教材観に明記する工夫も行われた。各教科等の内容を効果的に指導するための指導形態の在り方について、改めて理解を深める取組となっている。

## ○ 新学習指導要領を踏まえた授業研究会

小学部では生活単元学習、中学部では作業学習、高等部では国語科と数学科について授業実践を行った。新しい学習指導案の様式による授業研究会を通して、校内全体で新学習指導要領についての理解を深め、学ぶ内容を明確にした授業実践に取り組んでいる。

### ＜小学部Aグループ＞ 生活単元学習「友達とアドベンチャーへ行こう」

事前研究会での学習指導案の検討を通して、主教科を国語科と生活科とし、学習指導要領に基づいて、資質・能力の三つの柱で各教科の指導目標を設定した(図20)。また、各教科等を合わせる理由についても学習指導案の中に明記した。

授業では、教師の指示を聞いて行動するだけでなく、友達に言葉を掛けて活動を一緒に行うなど、友達と言葉を使ったやりとりをする様子が見られた。

各教科における育てたい資質・能力を明確にした上で指導を行ったことで、各教科間の内容の関連が明確になり、ポイントを押さえた指導につながった。

単元の目標		国語科	生活科
(1) 知識及び技能		○教師が指示した言葉と、事物や事象との結び付きが分かり、指示された物を指示された場所に掛けることができる。 (国語科 2段階 言語の特徴や使い方に關する事項(ア))	○誰と一緒にアドベンチャーに行くのかが分かり、ペアの友達と一緒に探検バッグを持つことができる。 (生活科 2段階 人との関わり)
(2) 思考力、判断力、表現力等		○教師の指示を聞き、誰に対する指示なのかを判断して、自分に対する指示に応じたり、友達に対しての指示は見守ったりすることができる。 (国語科 2段階 聞くこと・話すことイ)	○一人では探検バッグを持っていないことに気づき、友達が探検バッグを持つまで待ったり、誘ったりして最後まで友達と一緒にアドベンチャーをすることができる。 (生活科 2段階 人との関わり)
(3) 学びに向かう力、人間性等		○教師の指示を聞き、指示された物を探そうとしたり、指示された場所に掛けようとする。 (国語科 2段階)	○友達と一緒にアドベンチャーに行くために、探検バッグを持とうとしたり、友達に動きかけようとする。 (生活科 2段階 人との関わり)

図20 小学部Aグループ 学習指導案(一部抜粋)

### ＜中学部グループ＞ 作業学習「より良い製品をつくろう」

主教科を職業・家庭科と数学科とした。学習指導要領に基づいて、資質・能力の三つの柱で各教科の指導目標を設定する際に、生徒の実態が幅広いいため、AとBの二つの段階に分けて設定した(図21)。

このうちBについては、中学部職業・家庭科の目標や内容に関する事項について、小学部生活科の目標や内容に関する事項に替えている。このことについても、学習指導案の単元の目標欄に明記した。

中学部においても、作業学習を通して、育てたい資質・能力を明確にしたことで、各作業班で教材の工夫や活動内容の見直しなどが行われ、より効果的な指導につながった。

単元の目標		実態の幅が広いため、二つの段階における目標を設定	
教科		職業・家庭	数学
段階		A 中学部2段階 B 生活科3段階(人との関わり)	A 中学部2段階 B 算数科3段階
(1) 知識及び技能		○主体的に作業を進めるために必要なコミュニケーション能力を身に付けることができる。 (A職業生活一イ職業一(ア))	○作業班の出来高を読み取り、作業の達成などを理解することができる。 (Dデータの活用一ア一(ア)一②)
(2) 思考力、判断力、表現力等		○教師や友達と作業を円滑に進めるために必要なコミュニケーション能力を身に付ける。	○作業班の出来高を見て、自分や作業班の出来高を読み取ることができる。 (Dデータの活用一ア一(ア)一②)
(3) 学びに向かう力、人間性等		○教師や友達と話し合いながら、作業における目標や課題解決を考えることができる。 (A職業生活一(イ)一②)	○自分の作業の出来高をシールやグラフで表したり、目標が達成できたかどうかを表現したりすることができる。 (Dデータの活用一ア一(イ)一②)
		○出来高を比べてその違いに気づいたり、そのことを友達や教師に伝えたりすることができる。 (オ人との関わり(ア))	○自分の作業の出来高をシールやグラフで表したり、目標が達成できたかどうかを表現したりすることができる。 (Dデータの活用一ア一(イ)一②)
		○自分の仕事に達成感を得て進んで活動に取り組むことで、作業学習の時間をよりよいものにする。	○作業の出来高から読み取ったことを本時の作業の振り返りや次の目標の設定に活用しようとする。
		○教師や友達とその場にふさわしい適切なやりとりをして活動に取り組むことで、作業学習の時間をよりよいものにする。	○作業の出来高表から本時の作業結果を読み取り、次の作業目標の設定に活用しようとする。

図21 中学部グループ 学習指導案(一部抜粋)

### ＜高等部通常グループ＞ 国語「物語を読もう～星の花が降るころに～」

学習指導要領に示す国語科の段階としては、中学部1段階から2段階の内容を学習している。対象生徒について、「学びの履歴」シートで各教科の実態を整理し、自立活動における「流れ図」から、中心的課題を整理し授業を行った。

### ＜高等部重複グループ＞ 数学「10までの数」

学習指導要領に示す数学科の段階としては、小学部算数科1段階から2段階の内容を学習している。自立活動における「流れ図」から対象生徒の困難さと中心的課題を整理した。

高等部では、各教科と自立活動との関連性を整理し、各教科の指導に当たっての配慮事項として学習指導案に記載した。各教科で育成を目指す資質・能力を明確にしたことで、授業研究会では、対象生徒の学びの姿に着目し、単元の目標が十分に達成できていたかについて、活発な話し合いが行われた。

【 実践事例 3 】 大笹生支援学校（地区協力校）

大笹生支援学校では、研究テーマを「一人一人の学びを支えるインクルーシブな学校づくり（三年次）～「大笹生支援学校モデルカリキュラム」の開発と授業実践のまとめ～」とし、年間指導計画モデルの作成に取り組んでいる（図 22）。

大笹生支援学校年間指導計画モデルver.2											
小学部通常(3・4年)											
【「」:単元・題材名 ( ):予定時数 紅:校外学習】											
学期目標	○元氣な子ども ○楽しく学習する子ども ○仲良く遊ぶ子ども <育みたい資質・能力>「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」										
行事等	4月 始業式(1) 入学式(1) 交通安全教室(1) 新入生歓迎会	5月 避難訓練(1)	6月	7月 水泳教室 終業式(1)	8月 始業式(1) 水泳教室	9月 遠足・修学旅行 (1日)	10月 太陽祭(1日) 芸術鑑賞教室	11月	12月 福祉作品展 終業式(1)		
日常生活の指導	※以下の内容について、実際の生活の流れに沿って指導する。 「朝の活動」 ・登校・あいさつ・排せつ ・着替え・朝の会・朝の運動 「朝の活動」 ・朝の活動 ・朝の活動 「給食」 ・手洗い・給食の準備・給食 ・後片付け・歯磨き 「掃除」 ・机の片付け・排せつ掃除 ・雑巾がけ・ゴミ捨て 「帰りの活 ・着替え ・帰りの活										
生活単元学習	「〇年生になったよ」(4) 「市場に行こう」(16) 紅 「お店屋さんになろう」(16) 「遠足へ行こう」(10) 「太陽祭をがんばろう」(24) 紅 「工場に行こう」(16) 「年賀状をう」(6) 「新入生歓迎会をしよう」(8) 「春を探そう」(10) 3年「水遊びをしよう」(8) 4年「大笹生小学校の友達」(6) 5年「自然の恵み」(10) 6年「大笹生小学校の思い出」(10) 「学年合同学習」(30) 「みんなで遊ぼう」(30) 「野菜をそだてよう」(10) 「つくってみよう」(12) 「本を借りよう」(10) 「図書室の活用」(10) 「物語文」 「たなばた展(6月)」 「説明文」 「物語文」 「聞こう・話そう」 「説明文」 「文字を読もう・書こう」・平仮名、片仮名の読み書き、筆記具の扱い等 「聞こう・話そう」 話を聞き取る・経験したことを話す 「数と計算」 「時刻や時間」 「お金」 「測定(長さ)」 「数と計算」 「図形」 「お金」 「グラフと表」 「数と計算」:数詞、数字、具体物の対応、順序数、集合数、加法、減法等 「遊び」:数や数字を使った遊びやゲーム等 「みんなで歌おう」(6) 「鍵盤ハーモニカで演奏しよう」(6) 「鑑賞しよう」(6) 「リコーダーで演奏しよう」(7) ソプラノリコーダー 「季節の歌」「リズム打ち」「ダンス」										
国語	「物語文」 「たなばた展(6月)」 「説明文」 「物語文」 「聞こう・話そう」 「説明文」 「文字を読もう・書こう」・平仮名、片仮名の読み書き、筆記具の扱い等 「聞こう・話そう」 話を聞き取る・経験したことを話す										
算数	「数と計算」 「時刻や時間」 「お金」 「測定(長さ)」 「数と計算」 「図形」 「お金」 「グラフと表」 「数と計算」:数詞、数字、具体物の対応、順序数、集合数、加法、減法等 「遊び」:数や数字を使った遊びやゲーム等										
音楽	「みんなで歌おう」(6) 「鍵盤ハーモニカで演奏しよう」(6) 「鑑賞しよう」(6) 「リコーダーで演奏しよう」(7) ソプラノリコーダー 「季節の歌」「リズム打ち」「ダンス」										

図 22 大笹生支援学校 年間指導計画モデル(一部抜粋)

各学級の年間指導計画を持ち寄り、教育課程や学年ごとの年間指導計画一覧の標準例を作成した。実際の年間指導計画に反映させるため、学校の教育活動全体の指導内容を整理して「見える化」して共有し、学部間、学年間、教科間等でつながりのある年間指導計画を作成している。

【 実践事例 4 】 西郷支援学校（地区協力校）

西郷支援学校では、研究テーマを「新学習指導要領を踏まえた授業づくり～単元展開案の活用～」とし、各教科等を合わせた指導の学習活動展開案（単元展開案）を作成して、単元を通して各教科の指導と評価を考えることができるよう工夫している（図 23）。

学習活動展開案(単元展開案)					
学級・学習グループ	学部 年 組(名) 通常の学級・重複障がい学級				
各教科等名	指導者				
使用教科書等					
単元・題材名	児童生徒の生活上の目標や課題から、本単元を設定した教師の願い				
単元目標	(1).....することができる。【知識及び技能】 (2).....することができる。【思考力、判断力、表現力等】 (3).....しようとする。【学びに向かう力、人間性等】				
指導計画 (小単元・題材、内容・活動)	月日	時間	手立ての工夫	評価する 教科	準備物
1				生活 工 遊び	
2				図工	
3					
単元 の中での 教科の 評価規準	評価する教科 (段階、内容)	知識・技能	思考力・判断力・表現力等	主体的に学習に取り組む態度	
	生活 1段階 工 遊び 図工 1段階				
自立活動における個別の具体的な指導内容(個別の指導計画(自立活動)より)					

学習の中で中心となる教科を「評価する教科」として整理し、「評価する教科」については、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点で評価基準を設定するようにした。

図 23 西郷支援学校 学習活動展開案(単元展開案)



### 【 実践事例5 】 猪苗代支援学校（地区協力校）

猪苗代支援学校では、研究テーマを「一人一人が自ら学び、集団の中で学び合う姿を目指して～教科学習等における体験的な活動内容及び指導・支援の工夫と改善を通して～」とし、授業研究会を工夫している。

事前研究会では、教師がお互いに意見を出し合い、その場で書き込みながら授業の構想を考え、学習指導案を作成するようにした。学ぶ内容や育成を目指す資質・能力、授業改善の視点などを可視化し、共有できるように工夫している。

また、児童生徒の必要な力は何か、目指す姿を明確にし、各教科等の関連をシート（図24）を用いて整理し、授業実践に取り組んでいる。

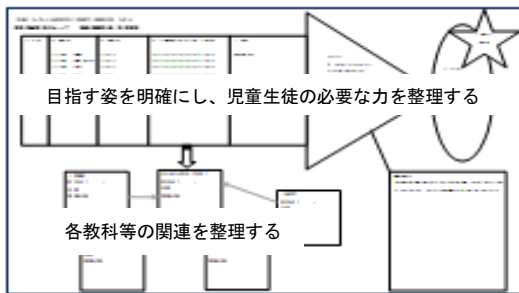


図24 猪苗代支援学校 事前研究会資料

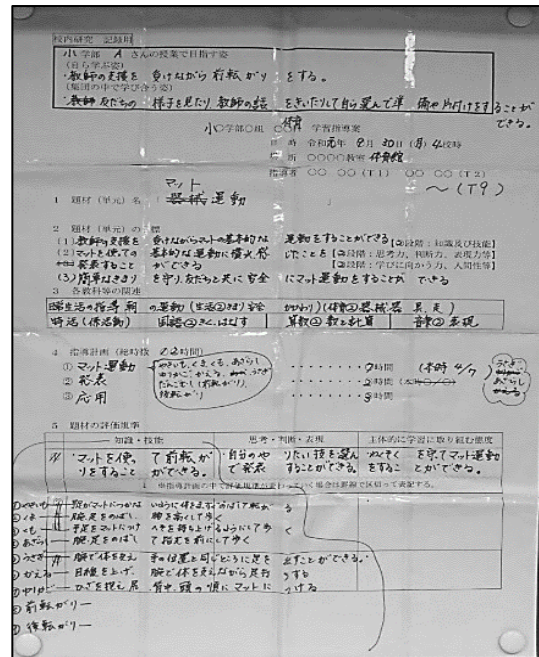


写真 猪苗代支援学校 学習指導案検討の様子

### 【 実践事例6 】 いわき支援学校（地区協力校）

いわき支援学校では、研究テーマを「三つの資質・能力を育む各教科の授業づくり～主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善～」とし、一人一人の児童生徒の学びに焦点を当てた授業研究会を行った。

VTRで、児童生徒の学びの姿を見取り、対象となる児童生徒の個別目標に基づいて学習状況を評価した。活発な意見交換が行われ、対話による気づきと教師間の学び合いにつながる授業研究会となっている。

- ＜事後研究会＞  
～流れ（50分間）～
- 1 進め方の説明 (3分)
  - 2 授業場面のVTR上映 (13分)
- 評価する対象生徒ごとに  
分かれてVTR視聴
- 3 授業者の自評 (3分)
  - 4 グループ協議 (20分)
  - 5 全体協議 (6分)
  - 6 指導助言 (5分)



写真 いわき支援学校 中学部数学科「広さを比べよう」授業研究会の様子

### 【 実践事例7 】 富岡支援学校（地区協力校）

富岡支援学校では、研究テーマを「主体的・対話的で深い学びの実現を目指した授業づくり～主体的な学びを育てるために（一年次）対話的な学びを引き出すために（二年次）～」とし、児童生徒の学びの姿を共有して授業改善に取り組んだ。

授業改善の視点である主体的・対話的で深い学びの実現に向けて、児童生徒の学びの姿に着目し、その姿を引き出す手立てを考え、教員間で共有した。これを共通の手立てとして整理し、その効果を検証している（図 25）。

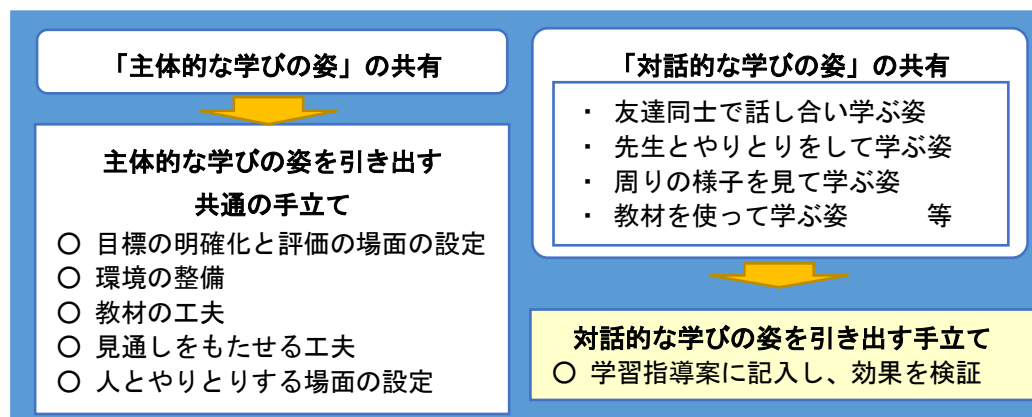


図 25 富岡支援学校 児童生徒の学びの姿を引き出す手立て

## 6 研究のまとめと今後の取組に向けて

知的障がいのある児童生徒のための各教科の指導の充実を図るため、7校の研究協力校と協働して取り組んだこれまでの実践を踏まえ、本研究（二年次）についてまとめる。

### (1) 研究のまとめ

#### ① 成果

- ア 新学習指導要領の理解啓発：新学習指導要領に関する研修の充実が図られたこと
- ・ 各校で開催された校内研修会、当センターの研修講座、Web サイト、実践研究通信などを通して、知的障がいのある児童生徒のための各教科の指導について、教員間で学び合う機会が増えた。
- イ 新学習指導要領を踏まえた授業研究：各教科の指導と評価の在り方を明確にした授業づくりと授業改善の実践が深められたこと
- ・ 特に、研究協力校における学習指導案と授業研究会等の工夫・改善を通して、教科別の指導、各教科等を合わせた指導の具体的な実践を深めることができた。
- ウ 学びの連続性を確保するためのシステムの構築～新学習指導要領に基づく学習状況の把握～：「学びの履歴」シートによる学習状況等の把握と指導への活用について、効果と改善点が明らかになったこと
- ・ 研究協力校での活用と検討を通して、学習状況の整理と引継ぎの重要性、指導計画の見直しに効果的であること、具体的な指導内容の設定が必要なことなど、各教科の指導と評価につながる重要な視点を得ることができた。

#### ② 課題

- 各教科の指導における主体的・対話的で深い学びの好事例の蓄積と情報発信をしていくこと
- 児童生徒の学習状況を把握し、年間指導計画や単元計画の工夫・改善に生かすための方策を検討していくこと
- これまでの研究成果を、実践する教員が活用しやすい資料としてまとめ、県内外に広く発信していくこと

(2) 今後の取組に向けて

知的障がいのある児童生徒を教育する特別支援学校における各教科の指導の充実について、2年間の実践研究で得られたキーワードをまとめると、次のようになる。

**<各教科の指導の充実のためのキーワード>**

**学びの連続性**  
**各教科の指導の充実**

**カリキュラム・マネジメント**

**学習状況の整理・把握**      **学ぶ内容を明確にし、つなぐこと**

**年間指導計画の工夫**      **自立活動との関連の整理**

**学習評価と授業改善**      **主体的・対話的で深い学びの実現**

**○ 学習状況の整理・把握**

学習指導要領に示された各教科の目標及び内容に基づいて、児童生徒一人一人の学習状況を整理し、把握することで、各教科の指導における個別の指導目標や指導内容を具体的に設定することができる。

**○ 学ぶ内容を明確にし、つなぐこと**

学習指導要領に示された各教科の目標及び内容に基づいて、単元（題材）の指導目標及び指導内容を明確にし、単元間や学年間の学習内容をつなぐことで、各教科の系統的な指導ができる。

**○ 自立活動との関連の整理**

各教科と自立活動の指導目標設定の手続きの違いに留意し、各授業における教科と自立活動のそれぞれのねらいと関連を整理することで、指導の意図を明確にすることができる。

**○ 主体的・対話的で深い学びの実現**

単元（題材）のまとまりを通じて、主体的な学び、対話的な学び、深い学びの視点で手立てを工夫・改善することで、資質・能力を育む単元計画を立てることができる。

**○ 学習評価と授業改善**

観点別学習状況の評価を行うことで、児童生徒の学習状況を分析的に捉え、指導の改善に生かすことができる。また、単元（題材）においても、学習評価を適切に行うことで、具体的な授業の改善に生かすことができる。

**○ 年間指導計画の工夫**

学校や学部における指導の重点、内容の系統性、適切な時期等を踏まえ、単元（題材）の時数や配列など、年間指導計画を工夫することで、組織的・計画的な各教科の指導と評価を行うことができる。

これらのキーワードに掲げた点を押さえ、各教科の指導の充実を図ることにより、学びの連続性が確保されるとともに、学校の教育活動の質的向上を図るカリキュラム・マネジメントにつながるものになると考える。実践事例として紹介した各研究協力校の取組をぜひ参考にしたい。

## V おわりに

各教科を学ぶことは、物事を捉える多様な視点や考え方（見方・考え方）を働かせることである。そこで育成された資質・能力を発揮し、一つの物事を様々な角度から見たり考えたりすることは、児童生徒の日々の生活をより豊かにし、様々な可能性を広げていく。このことは、障がいがあってもなくても共通して言えることである。

国立教育政策研究所の研究報告書（平成 27 年）の中に、「知識は学んで身に付けるもの、資質・能力は自分の中にあるものを引き出して使うもの」という言葉がある。知的障がいのある児童生徒を教育する特別支援学校において、各教科の指導を充実させるということは、一人一人の児童生徒の自立と社会参加に向けて、引き出して使うことのできる資質・能力を、学校教育の中で最大限に育むということである。

その実現のために、特別支援学校においては、何を学ぶのか、何ができるようになるかを学習指導要領に基づいて明確にし、児童生徒の資質・能力を偏りなく育むことができるよう、一人一人の教員が教育課程と日々の授業とのつながりを意識し、授業研究や年間指導計画等の工夫・改善に学校全体で取り組んでいくことが大切である。

当センターでは、知的障がいのある児童生徒のための各教科の指導の充実に向けた取組がより多くの特別支援学校に広がるよう、今後も、各研修や情報発信を通して本研究の成果を波及していく。

最後に、研究推進モデル校として協働的取組及び実践発表をいただいたあぶくま支援学校と石川支援学校、地区協力校として御協力いただいた大笹生支援学校、西郷支援学校、猪苗代支援学校、いわき支援学校、富岡支援学校の皆様に感謝を申し上げ、結びとする。

---

### 【参考・引用文献】

- (1) 文部科学省：特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 平成 29 年 4 月
- (2) 文部科学省：特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）平成 30 年 3 月
- (3) 文部科学省：特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）平成 30 年 3 月
- (4) 中央教育審議会：幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申） 平成 28 年 12 月 21 日
- (5) 文部科学省：特別支援学校高等部学習指導要領 平成 31 年 2 月
- (6) 文部科学省：新学習指導要領リーフレット
- (7) 文部科学省：平成 30 年度新特別支援学校高等部学習指導要領等説明会における文部科学省説明資料 平成 31 年 2 月
- (8) 文部科学省：季刊特別支援教育 No. 65～73 東洋館出版社 平成 29 年 5 月～平成 31 年 3 月
- (9) 国立教育政策研究所：資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書 1～ 使って育てて 21 世紀を生き抜くための資質・能力 ～ 平成 27 年
- (10) 田村学 著：カリキュラム・マネジメント入門 東洋館出版社 平成 29 年 3 月
- (11) 田村学 著：深い学び 東洋館出版社 平成 30 年 4 月
- (12) 渡邊健治 監修／岩井雄一・半澤嘉博・明官茂・池本喜代正・丹羽登・高橋浩平 編著：知的障害教育における生きる力と学力形成のための教科指導 ジアース教育新社 平成 29 年 6 月
- (13) 渡邊健治 監修／岩井雄一・丹羽登・半澤嘉博・中西郁 編集：知的障害教育における学力問題 ジアース教育新社 平成 26 年 11 月
- (14) 国立特別支援教育総合研究所 編著：知的障害教育における学習評価の実践ガイド ジアース教育新社 平成 28 年 9 月
- (15) 菅野和彦・川間健之介・吉川知夫 監修／全国特別支援肢体不自由教育校長会 編著：授業力向上シリーズ No. 6 新学習指導要領に基づく授業づくり ジアース教育新社 平成 30 年 11 月

# 困難さに寄り添う通常の学級における算数科授業づくり ～つまずきの背景をとらえた指導の工夫と個別の配慮～（一年次）

長期研究員 遊佐 和江

## I はじめに

令和2年度から全面実施される小学校学習指導要領総則編では、「児童の発達の支援」が明記され、通常の学級においても特別支援教育の視点が求められている。

そのような中、学校現場では、集団としての実態把握に基づく様々な授業実践が行われている。しかし、これらの実践で成果が得られにくい児童もおり、それらの児童に対し、個別指導を行うことも多いが、十分に効果を実感できない場面も見られる。特に、算数科については、文部科学省(2017)が「教育内容が積み上げ型になっている」と述べているとおり、当該学年での知識・技能の確実な定着が求められる。

そこで、研究する教科として算数科を取り上げ、特別支援教育の視点で、実態把握の在り方を研究し、通常の学級における有効な指導の在り方について考察したいと考え、テーマを設定した。

## II 研究の目的

- 1 個のつまずきの背景を探る実態把握の方法を考察する。
- 2 実態把握でとらえたつまずきの背景の仮説に基づく指導の工夫と個別の配慮の効果を検証する。

## III 研究計画

研究協力校において、行動観察とその他の諸調査などの手がかりをつなげた実態把握の有効性について、先行文献を参考に実践研究を行う。

また、実態把握でとらえたつまずきの背景についての仮説を立て、それに基づいて指導の工夫と個別の配慮を実践し、その効果を検証する。

### (1) 文献研究

- 実態把握の種類と方法について
- 認知特性、障がい特性について

### (2) 実践研究

- ① 対象児童について

研究協力校（以下；協力校）、K小学校○学

年2学級より、算数科のつまずきが気になる児童各1名抽出（以下；A児、B児）

- ② 個のつまずきの背景を探るための実態把握の実践と有効性の検証
- ③ つまずきの背景の仮説に基づく指導の工夫と個別の配慮の実践と効果の検証
- ④ 抽出児の変容の考察

## IV 研究の実際

### 1 実態把握(対象児童)について

協力校の協力学年各担任（以下；A児担任、B児担任）と話し合い、算数科のつまずきで多く見られる「文章問題のつまずき」に焦点を当てて研究を行うとし、「文章問題のつまずきが気になる児童」を2学級から各1名抽出した。

その児童について、学校生活全般における行動観察を中心に、本人への聞き取り、諸調査結果など、その他の手がかりとのつながりを考えることで、実態把握を行った。

A児の事例では、A児担任は、つまずきの背景として、図1のように「読みの困難さ」と「集中の持続の困難さ」の仮説を立てた。※B児の事例は省略。

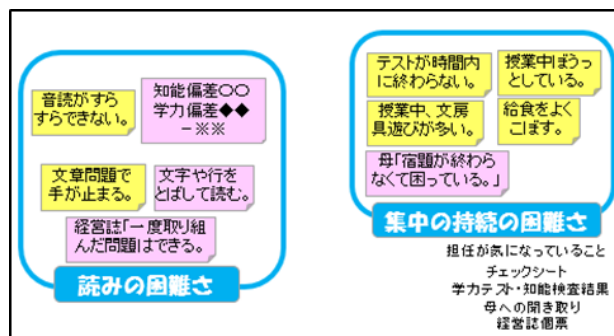


図1 A児の実態把握の例

### 2 指導場面の検討

とらえた実態とつまずきの背景を整理し、目指す児童の姿を設定した。そして、つまずきの背景に基づいて実践できそうな指導の工夫と個別の配慮を計画した。

### 3 実践・評価・検証

計画した内容を、実践・評価・検証した。実践

を重ねながら、抽出児の新たな面が見られた場合には、実態把握に戻って背景の仮説を立て直した。

A児の事例では、「集中の持続の困難さ」を意識して指導の工夫を行うこととし、3つの実践を行った。また、「読みの困難さ」には、個別の配慮で対応することにした。

## (1) 指導の工夫

### ① 授業展開の構造化

授業展開を、「問題」「めあて」「1人作戦タイム」「話し合いタイム」「まとめ」「練習」に整理し、各段階を示した札を授業前に黒板の端に掲示し、見通しが持てるようにした。

### ② めあてづくりの工夫

授業の導入で、既習の簡単な問題を解かせることでA児の興味を引き、本時の課題との違いを考えさせることで、今日の時間は何を考えるのか、児童自身が気づくことができるようにした。

### ③ ペアで GOOD サイン

取組の指示のあとに、「隣の人ができるいたら GOOD サインを出す」という指示を付け加えることにした。

## (2) 個別の配慮

「読みの困難さ」は、「文の区切りが分からない」のではないかという仮説を立てた。

同じかけ算の問題文を「配慮のないもの」「分かち書きでスラッシュをいれたもの」「読み仮名をいれたもの」「助詞に○をつけたもの」の4つのタイプで音読することとした。その結果と本人の希望から、「助詞に○をつける」「漢字に読み仮名をふる」を実践した。

## 4 抽出児の変容について

A児は、実践前は、「注目すべき人や物に視線が向いている時間」は24分間で、授業時間の半分程度は、別な物に注意が向いていたが、およそ2か月間の実践後は、43分間になり、視線が授業内容に関係のない物や人に移ることが、ほとんどなくなった。

また、実践前は、20分かかっても最後まで取り組むことができなかった問題が、実践後には、5分で最後まで取り組むことができるなど、文章

問題への取組にも変化が見られた。

## 5 協力学級担任の感想について

A児担任、B児担任へ行ったアンケートでは、「その子にとって、本当に必要な配慮を探って実践して、効果を実感できると、負担感がなく、やりがいを感じた。」などの感想があった。

## V 研究のまとめ

### 1 成果と課題

児童の変容と担任アンケートの結果から、生活全般の行動観察とその他の手がかりとの関連を考えた実態把握により、つまずきの背景をとらえ、指導の工夫や個別の配慮を実践することは、支援の必要な児童の学びやすさが向上し、意欲や集中力の向上が期待できるという点で、有効性を実感することができた。

しかし、それだけでは、つまずきへの根本的な支援には至らないことも分かった。

何らかの困難さがあり、文章問題を自力で解くことが難しい児童が、自力で解くことができるようになるためには、文章問題のつまずきに焦点をしばった新たな実態把握が必要なのではないかと考える。

### 2 今後の研究に向けて

文章問題にしばって実態把握する場合でも、観察で考えたことについて、その他の手がかりでも同じような情報が得られるかどうか、整合性を検討することで、よりの確かな実態把握ができるのではないかと考える。

また、「なぜかな？」の視点で、繰り返し背景の仮説を問い直すことで、より確かな背景のとらえにつながるものとする。

## VI 二年次に向けて

二年次は、文章問題のつまずきの軽減を目指して、文章問題にしばった実態把握の方法を考察し、研究協力校において、その有効性と指導の効果を検証していきたい。

特に、一年次で、背景がとらえにくく、実態把握が非常に難しいことが分かった文章問題の内容理解から立式までについての考察を深めていきたい。

# 特別な教育的支援を必要とする児童に対する効果的な生徒指導の在り方 ～児童の思いや願いに視点をあてた児童理解を通して～（一年次）

長期研究員 山内 裕美

## I 背景

平成30年度に福島県教育委員会が実施した「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」によると、小学校の通常の学級に在籍している特別な教育的支援を必要とする児童の割合は7.1%となっている。

通常の学級において、研究員の経験によると、特別な教育的支援を要する児童は感情のコントロールの難しさにより、適切な言葉や適切な行動で思いや願いを表現することに困難が見られ、周囲から理解されにくい現状がある。そのような現状に対して、日常の指導の中で児童の反応を観察して児童を理解しようとしたり、児童のよさを生かした場の設定をしたりする等の教師の工夫が見られる。しかし、繰り返し指導しても改善が見られないことがあり、これまでの指導の在り方を見直す必要があると考えた。

そこで、行動観察や記録を通して児童の認知面・行動面の特性や児童が抱える困難さを把握・整理し、気になる言動の背景にある児童の思いや願いを踏まえた指導を計画し実施することで、児童自身が課題に向き合い解決しようとする児童主体の効果的な生徒指導が可能になるのではないかと考えた。

以上の理由から、感情のコントロールに困難さを抱え特別な教育的支援を必要とする児童への効果的な生徒指導を行うために、児童の特性や困難さを探るための情報整理の方法と捉えた特性や困難さに基づく「児童の思いや願い」の推測・推察による児童理解の在り方について実践研究を行うこととした。

## II 目的

特別な教育的支援を要する児童に効果的な生徒指導を行ったために、児童の特性や困難さを探るための情報整理の方法と、捉えた特性や困難さ

に基づく「児童の思いや願い」の推測・推察による児童理解の在り方について考察する。

## III 内容・方法

### 1 研究の内容

- 事実に基づく児童の特性や困難さの整理
- 児童の「思いや願い」の推測・推察
- 児童の「思いや願い」を踏まえた指導の計画

### 2 実践研究

- 抽出児の決定：協力学級（通常の学級、高学年）  
2学級より1名ずつ 計2名
- 児童に関する担任へのヒヤリング **手立て1**
- ワークシートを活用した話し合い **手立て2**
- 研究員による対象児童の行動観察 **手立て3**

### 3 考察とまとめ

- ヒヤリング記録や児童の行動観察記録から見える教師の気づきや児童の変容の検証

## IV 取組の実際

### 1 抽出児童の決定と実態把握

担任へのヒヤリングを通して以下二点を行った。

- 学級から1名ずつ、計2名の特別な教育的支援を必要とする児童（A児、B児）を抽出
- ※ A児担任をA教諭、B児担任をB教諭とする。
- A児とB児の前年度や1学期の実態把握

### 2 事実に基づく特性・困難さの整理

児童の特性や困難さを整理しやすくするため、誰もが共通して見取れる事実に基づいて情報収集と整理を行った。

#### (1) 「気になる言動」の絞り込み

児童の特性・困難さの整理の視点を定めるために、手立て1～手立て3を講じて観察する言動を一つに絞りこみ、以下のように絞られた。

**A児**：大声を上げる

**B児**：学習規律を守れない（宿題に取り組む・授業中のノートを写すことが難しい）

#### (2) 情報収集と整理

児童の特性・困難さを整理するために、手立て1～3を用いて一つに絞りこんだ「児童の気になる言動」の情報収集と整理を行った。

### 3 児童の思いや願いの推測・推察

事実に基づいて整理した児童の特性・困難さの情報を活用し、「気になる言動は、児童のどのような思いや願いがあって生じているのか」という視点を教師がもつために、児童の「思いや願い」の推測・推察を行った。(手立て1、手立て2)

### 4 児童の「思いや願い」を踏まえた指導の計画

推測・推察した児童の「思いや願い」を生かした指導の計画を担当が検討し、適宜実施する。また、指導の実施後は児童の姿に基づいて指導の振り返りを行った。(手立て1)

## V 結果と考察

### 1 結果

#### (1) 児童の変容

A児は、A教諭の指示や指導に対して反抗することがなくなり、返事や頷きをしながら対話できるようになった。また、不適切な言動（大声を上げる等）ではなく、適切な言動で自分を表現することが多くなった。

B児は、休み時間に会話をしにB教諭のもとを訪れ、自分の思いや願いを話すことが多くなった。また、学習規律に関しては、宿題の提出の頻度が高まったり、授業でノートにとる文量が多くなったりした。

#### (2) 教師の気づき・気づきから発展した取組

○ A教諭は「気になる言動」の観察の視点を持ち、継続的な行動観察を行ったことで「児童の思いや願いへの気づき」や「児童の言動に対する仮説と検証するための観察の視点への気づき」が見られた。

○ B教諭は、会話の中でB児の「思いや願い」を知り把握した際、「B児の思いや願いは、以前から課題となっていた宿題への取組に繋ぎ、指導ができるのではないか」という気づきがあった。

○ 両教諭ともに、児童の思いや願いを推測・推察、把握を行った上で、思いや願いを指導の計画に生かし指導を実施した。両担任とも、児童と対話しながら児童の思いや願いを聞き取り、指導を進める姿が見られた。(A教諭、B教諭)

## 2 考察

両教諭は「気になる言動」の観察の視点をもった上で行動観察や思いや願いの推測・推察する、本人に尋ねる・本人との日常の会話の中から思いや願いを把握するなどして児童理解を進めた。推測・推察したり、把握したりした児童の思いや願いを指導の計画に生かし、指導を実施したことで、児童自身が言動を振り返って反省したり、自ら改善しようとしたりする「児童が主体的に課題に向かう姿」につながったと考えられる。

以上の事例から、児童の「思いや願い」に視点をあてた児童理解を行い、その児童理解を指導に生かすことで、児童が主体的に課題に向き合える効果的な生徒指導につなげることができると言える。

その他、研究結果から新たに明らかになったことが二点あった。

○ 児童の「思いや願い」に視点をあてた児童理解を行い、その児童理解を指導に生かすことで、指導をきっかけとして教師と児童の関係性が良好になっていくことが考えられる。

○ 「事実に基づく特性・困難さの把握」の段階を担当がおさえることが可能になれば、各担任の経験やスキルを生かし「児童の思いや願いに視点をあてた児童理解を生かした生徒指導」を進めていくことができると考えられる。

## VI 二年次に向けて

○ 一年次のヒヤリングの視点(手立て1)の整理とまとめ

○ 一年次に使用したワークシートの各項目等の修正(手立て2)

○ チームで行う「児童の思いや願いに視点をあてた児童理解を生かした生徒指導」の検討



**教師がつながりながら学び合う校内の特別支援教育の充実**  
～児童の困難さに気づき、必要な支援を考え学び合うチームとしての学校を目指して～（二年度）  
**長期研究員 梅原 陽子**

## I はじめに

近年、障がいのあるまたは、障がいの可能性のある児童生徒の割合が増加傾向にある。この状況に対し、学校には、「子ども達の一人一人の教育的ニーズを踏まえた指導」が求められ、学校現場が直面している複雑化・多様化する課題対応のため、また、個々の教員の資質向上のため「チームとしての学校」の取組の重要性が述べられている。

しかし、学校では、特別な配慮を必要とする児童への対応を担当が一人で抱え悩んでいる姿、また、児童の困難さの解決のためのケース会議で話し合いが深まらない、継続して実施する時間が取れない等、課題の解決につながらない状況が多いのではないかと研究員自身感じている。

そこで、教師のこれまでの知識や経験を児童に合った形で活かすこと、教師間で共有しよりよい支援策として深めること、取組を学校に合った形として定着させること、これらの視点をつなげることで課題の改善が図られるのではないかと考え、「教師がつながり合いながら学び合う」をキーワードにした。この研究では、特別支援教育に対する個々の資質を高めるとともに、学校が、様々な視点を出し合い考え合うチームとなることを目指したい。「学年で、校内で子ども達の話題が飛び交い、考え合い、その先に成長を喜び合う笑顔があふれる学校」を特別支援教育が充実した学校の姿と捉え、そのために必要なことは何かを明らかにしたいと考え、本研究テーマを設定した。

## II 研究の目的

特別な配慮を必要とする児童の困難さに対して、教師がつながりながら話題を共有し、必要な支援を考え学び合う「チームとしての学校」になるため、校内の特別支援教育の充実について研究する。

## III 研究計画

### 1 研究の内容と方法

教師が特別な配慮を必要とする児童への支援

を考え学び合うチームとしての学校になるために大切にしたい視点」を明らかにすることを目指し、以下の方法で研究に取り組んだ。

#### (1) 実態調査

○ 校内の特別支援教育に関するアンケートの実施（研究実践前後で2回実施）

○ 実態調査結果についての考察

#### (2) 実践研究

○ 学年を中心とした話し合いの形態づくり

○ 話し合いの活性化に向けた風土づくり

#### (3) 関係資料の作成

○ 特別な配慮を必要とする児童の支援を考える時に活用できる資料の作成

・ 話し合いのガイドブック

・ 児童の変容記録シート

## IV 研究の実際

### 1 実態調査 I

(1) 校内の特別支援教育に関するアンケート

① 対象 研究協力校・抽出校の通常の学級担任及び通常の学級の授業担当教師（計 14 校 272 名）

② 時期 平成 30 年 6 月

③ 内容

○ 特別な配慮を必要とする児童に対する教師のかかわりについて

○ 特別な配慮を必要とする児童に対する話題の共有について

○ 特別支援教育に関する研修の参加について

○ 教師が特別な配慮を必要とする児童への支援を考え合い、その先の児童の成長を喜び合うチームとなるために必要なこと

(2) 実態調査 I（結果と考察）

小学校の通常の学級における特別な配慮が必要な児童に対する教師の話し合いの現状についての結果と考察は次のとおりである。

〔誰と話し合っているか。〕※複数回答

管理職 69% 特別支援教育コーディネーター 51%

養護教諭 49% 特別支援学級・通級指導教室担当 47%

担任外授業担当教諭 47% 同学年教諭 85%  
 その他 10% (SC 前担任等)

**[いつ話し合っているか] ※複数回答**

朝の時間 23% 休み時間 49%  
 授業の空き時間 24% 放課後 95%

**[どのような内容を話しているか] ※複数回答**

困難さの共有 95% 困難さの背景 48%  
 支援の具体的方法 77% 児童の変容 56%

**[ケース会議の課題] ※複数回答**

時間が長い 56% 支援の方法が分からない 5%  
 事例の準備が大変、抵抗がある 33%  
 解決につながらない 26% 面倒に感じる 33%

**[話し合いに取り組みやすい時間]**

10分 1% 20分 4% 30分 43% 40分 9%  
 45分 4% 50分 2% 60分 14%

**[チームとなるために必要だと思うこと]**

- ・話しやすい雰囲気
- ・共通理解のかかわり
- ・情報の共有 ※特に多く上げられた3つ

学校における特別な配慮を必要とする児童についての話し合いは、同学年教師を中心として、放課後の時間に行われている。内容は、児童の困難さの共有が最も多く、困難さの背景の内容が少ない現状にある。話し合いの形態の一つであるケース会議の課題は「時間が長い」が最も多く、それに対し、話し合いに取り組みやすい時間は30分以内と多くの教師が答えた。ここから、話し合いを継続するための要素を次の4つにまとめた。

- 学年を中心とした集団+α (関係教師)
  - 放課後の時間に位置付け (30分以内)  
 週1回 学年で集まる時間の中で
  - 話し合いに「困難さの背景」の視点の追加
  - 場の雰囲気
- ※忙しい時には、各教師が記録のみで進めることでもよいこととする。

**2 実践研究**

**(1) 学年を中心とした話し合いの形態づくり**

**【一年次の取組】**

話し合いを継続するための要素に話し合いの5つの手順を加え、話し合いの実践の流れとして「話し合いのサイクル」を作った。(図1)

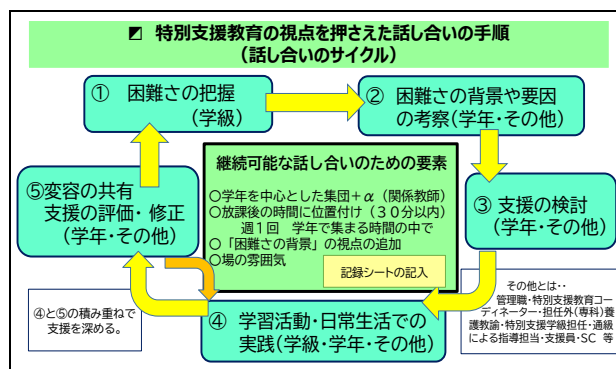


図1【特別支援教育の視点を押さえた話し合いの手順】  
 ～話し合いのサイクル～ (2019年6月, 梅原)

**① 研究員主導による話し合いのサイクルを活かした実践**

話し合いのサイクルの視点を押さえながら、研究員主導で実践を進めた。一年次の取組で成果につながった、話し合いのサイクルの各場面(①～⑤で表記)で押さえないポイントをまとめる。

**<話し合いで押さえないポイント>**

- ① 児童の困難さを具体的に把握し、支援が必要な場面を整理する。
- ② 児童の困難さを「どうして」で考える積み重ねをする。  
 「家庭環境」「児童の特性」と捉えるイメージから一度離れる。
- ③ 「いつ・どんな支援を行うか」を具体的に立てる。教師の経験や知識を活かし、できることからスタートする。
- ④ 継続するための工夫(児童の活動に位置付け・支援の見える化等)を考える。  
 サイクル⑤につなぐ観察の視点をもち実践する。
- ⑤ 視点「いつ・どんな支援で・どんな変容」を押さえて話し合う。

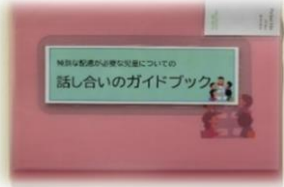
協力学年で話し合いを進めながら強く感じたのは、児童の困難さの把握がとても漠然としていたことである。そのため、日々行っている教師の支援が、その時々で見た困難さを追いかけるものになっているのではないかと、また、必要な支援が整理されないまま児童の行動全てに配慮が必要だと受け取っているのではないかと考えた。今回の実践では、特別支援教育の視点をもって話し合いを進めたことで、教師が、これまでの児童の困難さの捉え方や自分のかかわりを振り返る場面が多く見られた。これらの気づきにより、教師自身の児童を観察する視点の変化や児童にとって必要な支援の整理につながったと感じている。

## ② 話し合いのガイドブックの作成

一年次の取組の成果から、話し合いで大切にしたいポイントをまとめた「話し合いのガイドブック」を作成した。内容は以下のとおりである。

### 特別な配慮が必要な児童についての 話し合いのガイドブック

- 話し合いのサイクル①～⑤（話し合いの手順と各場面で意識するポイント）
- 記録シート
  - ・児童の変容記録シート
  - ・引継ぎシート
  - ・校内の共通理解シート



### 【二年次の取組】

#### ① 話し合いのガイドブックを活用した学年主体の実践

「話し合いのガイドブック」の活用により、研究員が直接介入しなくても学年で話し合いが進められるか取り組んだ。

実践では、1回目の話し合いでサイクル①～③を整理し、④学級での実践を一週間行った後、⑤児童の変容と支援の評価・修正として2回目の話し合いを行った。その後サイクル④と⑤を積み重ねながら週1回の話し合いの継続を目指した。実践では、「児童の変容記録シート」(図2・3)と一緒に活用し、児童の困難さの整理や変容を記録しながら、特別支援教育の視点を押さえた話し合いを行った。取組の内容の一例は次のとおりである。

#### 話し合いのサイクル①～③（話し合い1回目）

##### 困難さ

- ・勝負事で負けた時、失敗した時に、固まってしまう。

##### 背景・要因の考察

- ・負けたことやできなかったことを認められない。  
(「がんばればできる」という周りからの声かけ? 思いの強さ? の影響があるのではないか。)
- ・悔しい気持ちの表現の仕方が分からない?
- ・自分はできるという思いが強い?

##### 考えた支援

- 固まった時の状況を担任が整理しながら、思いを受け止める。

学年の話し合い



年 組 氏 名

話し合いのサイクル①② 記録シート

① 困難さ(どんなところが難しい?)シートから1つ選択  
勝負ごと等で負けた時、失敗した時に固まってしまう。

目に見えないこと

② 困難さの背景(どうして?)

- ・負けたことやできなかったことを認められない。  
(「がんばればできる」という周りからの声掛け? 思いの強さ? が影響しているのではないか。)
- ・悔しい気持ちの表現の仕方が分からない?
- ・自分はできるという思いが強い?

話し合いのサイクル③④⑤ 記録シート

目標 (何をどうする?)

固まった時の状況を担任が整理しながら思いを受け止める。

児童の変容 (何、何をしたら、どうなった?)

目標 (何をどうする?)

固まった時の状況を担任が整理しながら、児童の思いを自分でとらえる機会も作っていく。

児童の変容 (何、何をしたら、どうなった?)

継続・修正

図2【記録シート記入例 上: サイクル①② 下: サイクル③】

#### 話し合いのサイクル④（学級での実践一週間）

1回目の話し合いで決定した支援の方策を一週間実践しながら、児童の行動を観察した。

休み時間にドッジボールをしていた時、アウトになったが、受け入れられずコート内で固まってしまった。

ドッジボールで当てられたことが悔しかったのね。今日は、アウトにならないぞと思って頑張っていたんだね。

担任

A児 うん・・・

話し合いのサイクル③④⑤ 記録シート

目標 (何をどうする?)

固まった時の状況を担任が整理しながら思いを受け止める。

児童の変容 (何、何をしたら、どうなった?)

固まった時に、担任がじっくり話を聞きながら状況を整理すると、気持ちを落ち着けることが増えてきた。しかし、自分で気持ちの整理をすることができないため、担任がかかわらないと長時間固まったままの。

目標 (何をどうする?)

固まった時の状況を担任が整理しながら、児童の思いを自分でとらえる機会も作っていく。

児童の変容 (何、何をしたら、どうなった?)

継続・修正

図3【記録シート記入例 サイクル④⑤】

#### 話し合いのサイクル⑤（児童の変容の共有と支援の評価・修正）

一週間実践した教師の支援に対する児童の変容を話題にしなが、支援の評価・修正を行った。

これまで、困難さが現れた時に、教師がその都度かかわってイライラを解消してきたけれど、児童が自分の苦手さに向き合ってどうしていくかを考えられるところを目指したいね。

学年の話し合い



ここまでを話し合いのサイクルの一巡とし、この後は、サイクル④と⑤を繰り返しながら、児童の困難さに対する支援の継続を目指した。

一年次は、「話し合いは研究員が進めるもの」という印象が強く残り、学年主体の取組への移行が難しかったが、二年次は、はじめから各学年で時間を設定し、話し合いの積み重ねができた。二年次から研究に加わった学年も十分に取組むことができたことから、ガイドブックの活用は有効であったと考える。また、話し合いと共に活用した記録シートが、ガイドブックのポイントを押さえた記入となっていたことから有効だったと考える。話し合いの目的や何をどのように行えばよいのかを教師側がはっきりつかめたことで、初めて取組む集団でも特別な配慮が必要な児童に対する支援を考えることができたと考える。

## (2) 話し合いの活性化に向けた雰囲気・風土づくり

実態調査結果の考察を踏まえ、研究実践を進めるにあたりもう一つ取組んだのが、「場の雰囲気・風土づくり」である。「チームとしての学校」を考える時、どのように取組むかというしくみを整えるだけでは十分でないと考えた。実態調査においても「チームとなるために必要なこと」として多くの教師が「場の雰囲気・風土」を挙げていたが、今回の学年を中心とした話し合いを実践する時も、これらが土台となることを改めて感じた。そこで、つながりあいの土台となる場の雰囲気が、「なんとなく」や「メンバー構成」で終わらないために、話し合いの活性化・風土づくりに対する意図的な働きかけを活かした取組を行った。

### 【一年次の取組】

#### ① 特別支援教育に対する価値観や前提による抵抗感への働きかけ

はじめの段階で意識したのが、教師がそれぞれに抱えている「特別支援教育に対する価値観や前提による抵抗感」への働きかけである。本研究の取組が、教師それぞれの思いで動き出せるよう、「どんな支援をしてもこの子は変わらない」というこれまでの経験による前提や「この子だけ周りと違う方法でよいのだろうか」といった個別の配慮に対する抵抗から一度離れることを目指した。ここでは、研究員自身も「特別支援教育はこうあるべき」という前提から離れて、各教師の状況を整理するように努め「教師のかかわりと児童の行動をつなげる視点」で教師のかかわりに意味づけ

を行った。すると、教師の児童に対する意図的な働きかけが増えると共に、児童の小さな変容を喜ぶ姿が少しずつ増えていった。各教師が持っている価値観や前提から一度離れると、他の意見の受け入れやすさや主体的に児童にかかわる姿が増えた。その後は、教師が行った支援の意味づけと価値づけでやる気の向上を図りながら、取組を支えることに努めた。

### 【二年次の取組】

#### ① 話し合いの活性化に向けたリーダー会議

二年次は、話し合いの活性化に向けた意図的な働きかけを全ての学年主任を対象に「リーダー会議」として行い、そこから学年の話し合いに波及することを目指した。4回行ったリーダー会議の内容は、次のとおりである。

- ・第1回 学年の話し合い（教師）の現状把握
- ・第2回 学年の話し合いの課題に対する演習
- ・第3回 学年の話し合いの状況の振り返り
- ・第4回 学び合いの捉え方について

この取組で目指したのは、本研究に対する思いの共有である。各学年の話し合いの現状整理と課題の把握を行い、課題解決に向けた働きかけを共有し、学年の話し合いに活かす動きを作った。

リーダー会議の内容は、常に研究員から管理職にも伝え共有した。学年の話し合いの課題の解決に向けた演習等、リーダー会議と同じものを管理職にも体験していただき、校内でケース会議を行う際に同じ視点で児童の困難さに向き合ったことは、目的の共有を目指すためにとても効果的だったと考える。

リーダー会議を行ったことで、学年側と研究員の思いのずれに気づくことができた。このずれに気づくことが大切であり、このずれの解消に向けた意図的な働きかけをその都度リーダー会議の内容に取り入れた。この取組により、思いの共有に辿り着くことができ、本研究の実践に自信をもって取り組めるようになったと考える。

#### ② 学年外教師のつながりづくり

二年次はさらに、つながり合いの広がりを目指し、学年外教師の位置づけについても考えた。それぞれの立場でできることや学年にどのようにかかわれるか等、各教師の強みを活かした役割は

何かを話し合い、学年の取組を加速させる位置づけを考えて実践を行った。(図4)

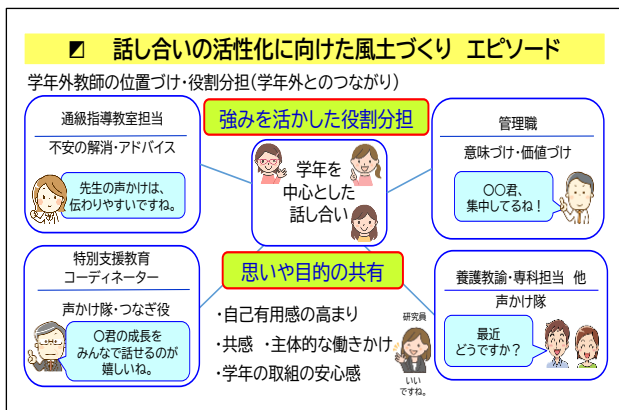


図4【学年外教師と考えた強みを活かした役割分担】

この取組は、一年次の研究実践を外から眺めながら、自分に何ができるのか考えていた学年外教師に、集団の一員としての所属感を持たせた結果にもつながったと考える。この取組により、学年外教師が主体的にそれぞれの役割を果たそうとする動きの活性化につながった。教師間の会話では、児童のよい変容を笑顔で話す姿が増えた。

### 3 実態調査Ⅱ

#### (1) 研究協力校におけるアンケートの実施

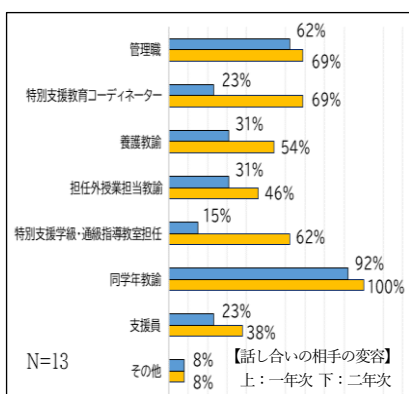
一年次に行った実態調査から「話題の共有について」の項目のみ取り上げ、研究協力校職員を対象に二年次もアンケートを行った。

#### (2) 実態調査Ⅱの結果と考察

研究実践前後のアンケート調査を比較しながら、研究協力校の特別な配慮を必要とする児童に対する話し合いの成果について考察する。

話し合いの相手については、各項目で伸びが見られたことから、話し合う相手の広がり分かる。

(図5) 特に特別支援教育コーディネーターや特別支援学級担任・通級指導教室担当の伸びが大きかった。特別支援教育コーディネーターは、抽出児童へのかかわりを積極的にしたり、各学年の話し合いから得た情報を他学年へ情報提供したりするなど「つなぎ役を

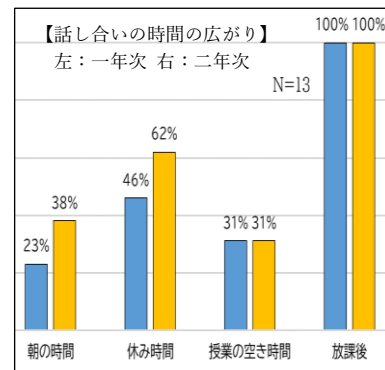


(図5)

意識して取り組んだ。この意図的な働きかけにより、学年側が思いを伝えやすい雰囲気を作られたり、情報の共有により話題が広がったりして、話し相手として存在感が高まったのではないかと考える。特別支援学級担任や通級指導教室担当とのつながりは、各学級担任が「まずは自分たちでできることから」と支援を進める中で、より児童に合った支援策を求めたり、教師自身が児童へのかかわりを整理したりする場面が増え、具体的な話をする機会が増加したものとする。また、通級指導教室担当としての役割を確認したことで、通常の学級担任との話し合いに目的をもってかかわったことによる成果ではないかと考える。

「話をする時間」の伸びは、登校時や休み時間の児童の様子、更には、専科担当の授業における児童の様子等、情報の共有の機会が増えたことによるものではないかと考える。

(図6)

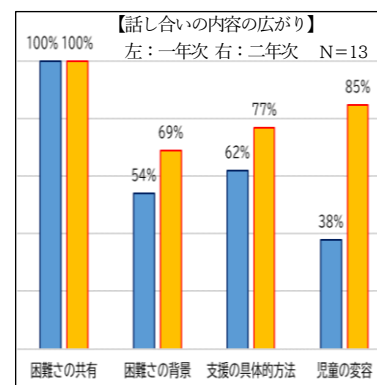


(図6)

これらは、先に述べた話す相手の広がりとも関係していると考えられる。

話す内容につ

いても広がりが見られた。困難さの共有は研究前同様であったが、それ以外の項目に伸びが見られた。特に大きく伸びたのが「児童の変容」の視点である。特別な配慮が必要な児童に対して、教師が目を向ける機会が増えたこと、児童の小さな変容を喜ぶ意識の向上によるものではないかと考える。また、教師にとって馴染みがなく難しさのあった「困難さの背景」の視点でも伸びが見られた。少しずつではあるが「どうして？」で考える繰り返しにより、困難さの背景を探る考え方が定着し始めているのではないかと考える。(図7)



(図7)

これらのことから、学年を中心とした話し合いの  
実践と学年外教師の位置付けを考えた意図的  
な働きかけは有効であったと考える。それぞれの  
思いをつなぎながら実践を進めたことで思いの  
共有に辿り着き、同じ目的をもって特別な配慮が  
必要な児童の支援を考える主体的な動きにつな  
がったのではないかと考える。

## V 研究のまとめ

### 1 研究実践後の教師の感想より

本研究実践を行った協力校職員の感想から、一部  
抜粋してまとめる。

#### <話し合いを行う時に、意識していること>

- ・児童へのかかわりは、一つではないので、様々な可能性  
があることを踏まえ、前向きに話し合うこと。
- ・共に、自分事として考えること。
- ・単発の出来事だけではなく、継続的に観察して変化  
しているところを伝えること。
- ・学年の先生方のよさを引き出せるようにすること。

#### <教師間のやりとりで嬉しかったこと>

- ・自分だけではひらめかないアイデアや経験したこと  
のない話を共有できたこと。
- ・担任同士のかかわり合いで、組織が動いている様子  
が見られたこと。
- ・子どもの成長や笑顔の共有ができたこと。
- ・他の先生方と同じ思いで児童に向き合っていること  
が分かった時。安心感につながった。

研究実践後の感想には、これまで児童の困難さ  
に不安な気持ちで向き合っていた教師が安心感  
を持たせたことや、支援の方策に行き詰まった時に、  
多面的な見方ができたこと等が挙げられているこ  
とから、学年を中心とした集団で児童の支援を考  
える形態は有効であったと考える。

#### <特別支援教育のイメージの変容>

##### 【研究前】

- ・分からないから、不安。難しく、大変なもの。
- ・成果を出さなければならない。一人で抱え込むもの。
- ・スペシャリストが行うもの。

##### 【研究後】

- ・みんなで一緒に、少しずつ長期的に行ってよい。
- ・できることがたくさんある。みんなにとってプラス。
- ・となるもの。
- ・取り組むことで、児童も教師も笑顔が増える。

特別支援教育に対するイメージの変容では、研

究前は、特別支援教育は大事だと思っはいるが、  
分からなくて不安、大変で難しい等の「特別な  
もの」という印象が強かったのに対し、研究後は、  
できることはたくさんあり、みんなで少しずつ行  
っていけばよいという「身近なもの」という捉え  
方に変容したことが分かる。

特別な配慮を必要とする児童に対する支援を  
考え学び合うチームとしての学校を目指し実践  
を行った本研究は、話す相手や時間、内容に広が  
りや特別支援教育に対する意識の変容につな  
がったことから成果があったと考える。今回の研究  
が、学年という身近な集団を中心として話し合い  
を行ったこと、これまでも行っていた話題の共有  
にいくつかの視点を加え今ある形の延長で進め  
たこと、更には、実態調査から考え出した話し合  
いを継続するための4つの要素を取り入れ、忙し  
い学校に合わせ柔軟に対応できる形態を考えた  
ことも成果につながった要因だと考える。

## VI おわりに

本研究を通し、特別な配慮を必要とする児童の  
支援を考え合う「チームとしての学校」になるた  
めに大切な5つの視点を明らかにすることができ  
た。

### ○「特別支援教育の視点」

新しいことを始めるのではなく、今あるものに、  
押さえたい視点を加えるイメージで進める。

### ○「現状整理で各教師の思いをつなぐ」

現状の把握・課題の整理をしながら、各教師の  
思いをどうつなぐかを考える。

### ○「強みを活かした役割分担」

各教師の強みを課題解決のためにどう活か  
せるか役割分担を考え、自己有用感の向上を目指  
す。

### ○「意味づけ・価値づけ」

教師のかかわりと児童の行動に対する意味づ  
け・価値づけでやる気の向上を図る。

### ○「同じ思いや目的の共有」

思いを伝え合いながら、思いの共有を目指す。  
今後動き出した研究協力校の特別支援教育を  
より充実したものにするためには、視点を押さ  
えた話し合いの継続と話し合いの活性化に向けた  
風土の定着を目指す取組が必要だと考える。

# 中学校の自閉症・情緒障がい特別支援学級に在籍する生徒が 自己実現に向かうための進路指導の在り方（二年度）

福島県特別支援教育センター 長期研究員 千葉 秀樹

## I 背景

中央教育審議会初等中等教育分科会による、平成24年7月の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」では、自立と社会参加に向けた特別支援教育の充実が求められている。

しかし、自閉症・情緒障がい特別支援学級の生徒は、個々の有する困難さなどにより、周囲と人たちとの関係や学習の中で思い通りにいかなかったり、満足できる結果を得られなかったりすることが重なり、自己肯定感や自己評価が低くなりがちである。このように、学校生活で生徒自身のよさを発揮できていない状況が見られる。

また、自閉症・情緒障がい特別支援学級の学級担任から、生徒の特性の多様さや自己理解と実態のずれなどのため、進路指導に難しさを感じるという声をよく耳にする。

これは、進路指導の中心となる特別活動の目標にある自己実現に向かうことができていない状態にあるといえる。

そこで、中学校の自閉症・情緒障がい特別支援学級の生徒が自己実現（社会との関係の中で自己のよさや能力などを発展させてよりよい自己を実現していくこと）に向かうための進路指導の在り方について考えていくため本研究に取り組むこととした。

## II 研究の目的

中学校の自閉症・情緒障がい特別支援学級に在籍する生徒が、自己実現に向かうために自己の理解を深め、自分のよさを生かし、自分の在り方や生き方を考えようとする力を育むための進路指導の在り方を、調査および実践により考察する。

## III 研究の内容と方法

中学校の自閉症・情緒障がい特別支援学級へのアンケートや高等学校への聞き取り調査、研究協

力校の進路指導の実態調査を行い、自閉症・情緒障がい特別支援学級の進路指導の課題を明らかにし、その課題を踏まえた研究協力校における実践により、中学校の自閉症・情緒障がい特別支援学級に在籍する生徒の自己実現に向かうための進路指導の在り方を考察する。

### 中学校自閉症・情緒障がい特別支援学級の進路指導に関するアンケート調査

目的	中学校の自閉症・情緒障がい特別支援学級における進路指導の実態や課題を明らかにする。
対象	福島市及び川俣町の中学校自閉症情緒障がい特別支援学級担任（16校）
方法	電子メールによる
内容	【実態】 進路の学習の主な内容と教育課程上の位置付け等 【課題】 進路指導で特に難しいと考えていること、自己実現に向け生徒に身につけさせたいこと等
時期	平成30年9月

### 高等学校への聞き取り調査

目的	特別な支援や配慮を必要とする生徒の高校生活の実態と課題を明らかにする。
対象	福島市とその近郊の高等学校（抽出校5校）の特別支援コーディネーター等
方法	訪問による直接の聞き取りによる
内容	特別な支援や配慮を必要とする生徒が高校生活を送る上での課題等
時期	平成30年6月～8月

### 研究協力校での進路指導の実態調査

目的	研究協力校の自閉症・情緒障がい特別支援学級の進路指導の実態と課題を明らかにする。
対象	研究協力校の自閉症・情緒障がい特別支援学級
方法	訪問による学級担任への聞き取り及び授業参観による
内容	自閉症・情緒障がい特別支援学級の進路指導の実態と課題
時期	平成30年6月～9月

## IV 研究の実際

### 1 調査結果と考察

#### (1) 自閉症・情緒障がい特別支援学級のアンケート調査

##### ① 進路の学習について

##### ア 進路の学習の位置付けの整理

アンケート結果から、中学校の自閉症・情緒障

がい特別支援学級では、進路の学習を交流及び共同学習を行う通常の学級（以下、交流先の通常の学級）での総合的な学習の時間と、交流先の通常の学級と自学級の双方または、自学級のみで行う特別活動(学級活動)で進めていることが分かった。

### イ 総合的な学習の時間について

総合的な学習の時間に行う進路の学習は職場体験活動等が中心であり、その課題として「生徒の興味・関心・適性とのずれ」が多く挙げられていた。

この背景には、先に挙げた交流先での学習が中心になることから、職場体験等の目的や意義等の理解が十分でないことが考えられる。

「働くことに対して具体的なイメージを持っていない。」については、特別活動(学級活動)により勤労観や職業観を深めることが考えられる。

「職場側から求められる中学生としての資質(あいさつ、コミュニケーション能力等)を高めることが難しい。」については、自立活動の取組が有効になると考える。

### ウ 特別活動(学級活動)について

特別活動(学級活動)の課題としては、「学習意欲」や「将来設計の学習」、「生徒個々の対応」などが挙げられていた。担任が、個々の生徒の特性などにより、進路の学習の深まりに課題を感じていることがうかがえる。

### ② 自己理解について

アンケート調査の「進路指導で特に難しいと考えていること」では、「生徒の自己理解」が一番多く挙げられていた。

この「自己理解」の課題は、自立活動との関連が考えられる。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編「3 人間関係の形成『(3) 自己の理解と行動の調整に関すること』に「自分の得意なことや不得意なこと、自分の行動の特徴などを理解し、集団の中で状況に応じた行動ができるようになることを意味している。」とある。

このことから、自立活動で、自己理解を深めコミュニケーション等の課題の改善・克服を目指す

ことが、進路の学習の充実につながると考える。

### ③ コミュニケーションに関わることについて

アンケート調査の「自己実現に向け生徒に身に付けさせたい考えていること」には、「コミュニケーション意欲」と「あいさつ・返事・言葉遣い」が多く挙げられていた。両者は人との関わりに関する項目であることから、生徒に他者とのかかわりの意欲と、方法の両面にわたる「コミュニケーション」の課題があることが見えてきた。

### (2) 高等学校の聞き取り調査

聞き取り調査では、中学校の自閉症・情緒障がい特別支援学級出身の生徒の高等学校での課題として、「コミュニケーション」と「自己理解」が挙げられた。生徒は周囲の支援や配慮を受けながら日々を送っているが、「コミュニケーション」の課題により、高校生活で自分のよさを生かすことが難しい様子が見える。

また、「自己理解」の課題は、就労における適性の理解を例として挙げられていた。ほかに、「自己理解」を授業の中で取り上げている事例があったことから、高等学校でも課題となっていることがうかがえる。これらの二つの課題は中学校での生徒の課題と共通しており、高等学校への進学後も継続して課題となっていることが分かる。

### (3) 自閉症・情緒障がい特別支援学級の実態調査

課題として、職場体験における職種の理解など進路の学習が十分に深まっていないことなどが見られた。その理由として、学校全体の進路指導計画に基づく交流先を中心とする進路の学習が、自閉症・情緒障がい特別支援学級に在籍する生徒の特性を考慮したものとなっていないことが考えられる。

## 2 実践研究

### (1) 自閉症・情緒障がい特別支援学級の生徒が自己実現に向かうための手立て

自閉症・情緒障がい特別支援学級の生徒が自己実現に向かうためには、アンケート調査等の結果で明らかとなった、生徒の課題と進路指導の課題を改善していくことが必要になる。

まず、生徒の課題である「コミュニケーション」



「自己理解」については、これまでの自立活動の計画、内容を見直し充実させることで、改善を図ることができるのではないかと考えた。

次に、進路指導の課題の「進路の学習が十分に深まらない」は、交流先の通常の学級中心の進路の学習では、生徒の特性などにより十分に深まらないことが理由であると考えられる。そこで、これまでの進路指導計画を特別活動（学級活動）を中心に見直し、進路の学習を自閉症・情緒障がい特別支援学級に応じたものにする必要があると考えた。

この二つの手立てにより、生徒の課題と進路の学習の課題の改善を図り、「中学校学習指導要領解説 特別活動編」にある自己実現のために必要な資質・能力を育むことが、自閉症・情緒障がい特別支援学級に在籍する生徒が自己実現に向かうための進路指導に必要になると考えた。

## (2) 進路指導計画の見直し

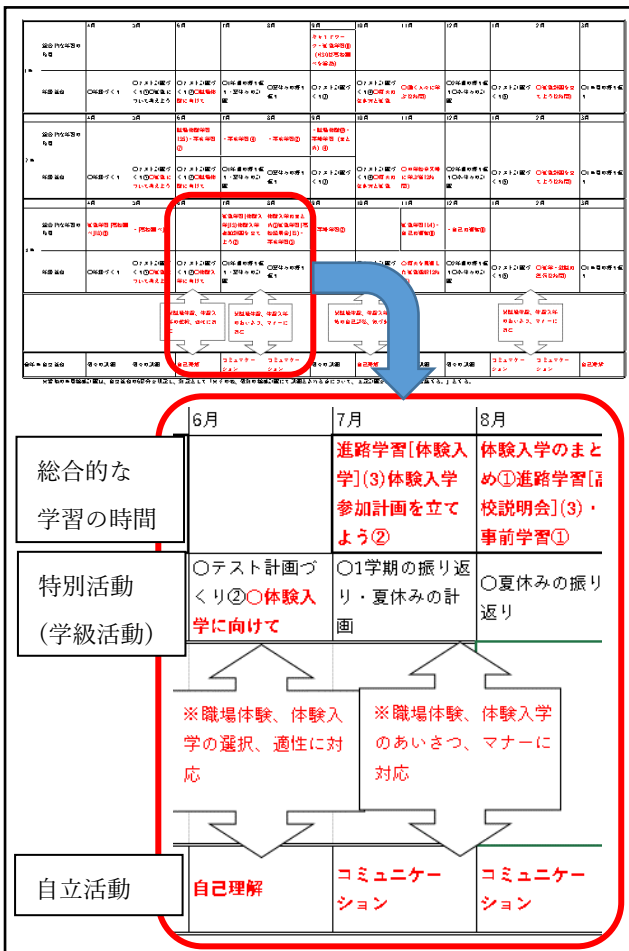


図1 見直した進路指導計画

研究協力校の自閉症・情緒障がい学級担任と協働で、進路指導計画の見直しを行った。

進路の学習を深めて、自己実現に必要な資質・能力を育成するために、研究協力校の進路指導全体計画をもとにして、特別活動（学級活動）と総合的な学習の時間、自立活動の関連を踏まえた自閉症・情緒障がい特別支援学級の進路指導計画を作成した。(図1)

## (3) 個別の指導計画の見直し

研究協力校の自閉症・情緒障がい学級担任と協働で、進路指導を支える自立活動の充実のために個別の指導計画の見直しを行った。

その際、交流及び共同学習を行っている通常の学級の担任や教科担当に、個々の生徒のよさや課題を挙げてもらうことを依頼した。これにより、通常の学級の担任等の個別の指導計画への参画を図ることができたと考えている。

また、自閉症・情緒障がい特別支援学級の担任が考える生徒の課題が、交流及び共同学習を行う通常の学級での課題と共通していることが分かる(図2)など、多様な視点により、さまざまな場面での生徒の姿を捉えることが可能となり、生徒の実態把握を深めることができたと考えている。(写真1、写真2)

**自閉症・情緒障がい特別支援学級の担任から**

- ・うささいことが苦手である。
- ・見通しが持てないと不安になる。
- ・人への関心が低く、関りを好まない。

**交流及び共同学習を行っている通常の学級の担任や教科担当から**

(社会) 班での話し合い活動に消極的である。

(理科) 級友とコミュニケーションをとることが苦手である。

(通常の学級の担任・英語) 自分の考えや意見を述べる場面を苦手とする。

図2 特別支援学級と交流及び共同学習を行う通常学級の担任や教科担当の考える課題



写真1 課題の記入

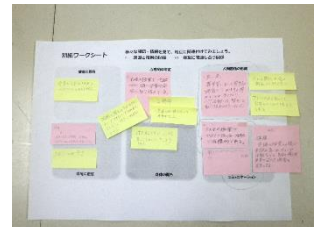


写真2 課題の整理

作成した個別の指導計画の課題には、アンケート調査などの結果と重なる「コミュニケーション」に関連したものが含まれていた。また、その内容は個々の生徒により異なる部分があり、自立活動

による個々の課題の改善・克服に向けた取組の必要性が再確認された。

また、自立活動により生徒の課題の改善・克服につなげるためには、生徒自身の課題の認識や改善・克服の必要性の理解が前提となることから、生徒の自己理解を深めることが必要であるとの認識を自閉症・情緒障がい特別支援学級の担任と共有した。

#### (4) 自閉症・情緒障がい特別支援学級の進路指導計画に基づいた授業実践

##### ① 学級の実態

研究協力校の自閉症・情緒障がい特別支援学級には、3年生A、3年生Bの他に2年生1名の合計3名が在籍している。

##### ② 学級活動の授業実践「進路計画を立てよう」(平成31年2月)

この単元は、3学期にその学年の進路の学習の振り返りと翌年以降の見通しを持つことを意図したものである。「進路計画」(図3)や「進路の目標」を考えることを通して、生徒が将来の自分の姿だけではなく、進路について自分が知らないことや学ぶべき事に気づくことを目指した。

	中学1年	中学2年	中学3年	中学校卒業後の進路	将来の仕事・将来の生活
学 習				(高校など) 進路先	将来の仕事
				理由	将来の生活

図3 進路計画

使用したワークシートの「分かったこと・気づいたこと」の欄には、生徒が翌年の「高校体験入学」など、これからの進路の学習への見通しを持てたことがうかがえる内容が記入されていた。また、「気になったこと・さらに知りたいこと」には「職業についてもっとくわしく知りたい」など、生徒が将来について考えようとする内容が記入されていた。

##### ③ 学級活動の授業実践「職場体験・高校体験入学について考えよう」(令和元年6月)

この授業実践では、総合的な学習の時間に行う

職場体験と高校体験入学などを「何のために行うか」、自分がそこで「何を学ぶか」を明確にし、目的意識を高めて臨むことができるようにしたいと考え実施した。

3年生Aのワークシートには、体験入学で「中学校と高校の違いを知り中学校生活をがんばりたい」と記入されていた。ここから、直近の進路(高校)に向け、自分を省みて、自分の今(中学校生活)を改善したいという意欲を感じとることができる。

##### ④ 学級活動の授業実践「将来の生き方と進路について考えよう」(令和元年9月)

この授業実践では、高校体験入学などを振り返り「わかったこと」や「気づいたこと」をもとに、自分の将来の生き方や進路について考え、これからの中学校生活を考えることを行った。

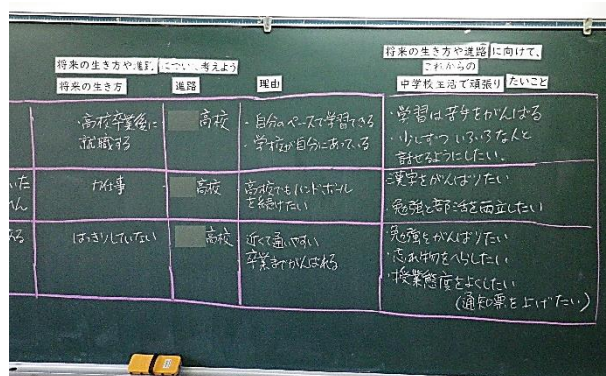


写真3 それぞれの生徒の将来の生き方、進路、その理由、中学校で頑張りたいこと(板書)

板書(写真3)の上段の3年生Bの場合、進路希望の「〇〇高校」は高校体験入学を行った学校であり、理由の「自分のペースで学習できる。学校が自分にあっている」は、その結果を踏まえたものとなっていることから、自己実現に必要な資質・能力の「自己の生き方や在り方を考え、将来を設計する力」が働いていると考える。

さらに、3年生Bの中学校で頑張りたいことには、学習面の目標に加え自立活動で取り組んできた「人とのかわり」が挙げられている。これは、本人が進路先で自分の力を発揮し、より良い学校生活を送るために「人との関わり」を改善したいという考えの表出であり、自己実現に必要な資質・能力の「自己の理解を深め、自己のよさや可

能性を生かす力」と結びついている。

同様に、中段や下段にある他の生徒の中学校生活で頑張りたいことも、自立活動で彼らが取り組んできたことであり、自立活動が進路の学習を支えていることの現れと考える。

### (5) 進路の学習を支える自立活動の授業実践

#### ① 自立活動の授業実践「自分を知らう」(平成31年3月)

この授業では、自分を知らうためのワーク(図4)、友達の良いところアンケートの交換、学校生活チェック(図5)などを行い、生徒の気付きを生かして自己理解を深め、個々の課題の改善・克服に向けた目標の設定を行った。

自分のよいところは？(自分を知らう)	
授業実践 ( 年 月 日 )	
1. 自分のよいところを記入しよう。 友達でできても、平気な人でもよい。書けるよさな理由も書いてみよう。 自分のよいところ	
1	
2	
3	
4	
5	
学習 机の片付けが早い 正しい字を書いている がんばる いろいろ興味 深いことができる 明るく 勇気がよく 忘れ物しない 正しい 笑顔がよい いろいろと質問	
授業実践のよさ 気づいていなかった自分の よさを書いてみよう	
朝礼のこと、わかったこと	

図4 自分を知らうためのワーク

学校生活チェック(自分を知らう)	
授業実践 ( 年 月 日 )	
学習に書いて、自分の学校生活を振り返る ○: できている ○: できている △: でき少し ×: できなくて難しい	
学	1. 集中して先生の話を聞いている。考えたりすることができた
学	2. いろいろな質問ができる。疑問が解消された
学	3. 授業ノートにまとめることができた
学	4. いろいろな課題を提出することができた
学	5. 教科書や資料集など授業の準備ができた
学	6. 忘れ物がない
学	7. ロックや他物を持ち込まない
学	8. プリントや連絡帳をきちんと返すことができた
学	9. 授業中の発言が適切であった
学	10. 1コマの授業の準備ができた
学	11. 授業中の発言も適切であった
学	12. 友達と楽しく過ごせることができた
学	13. わからぬことに積極的に質問することができた
学	14. 本職したときの準備ができた
学	15. 困っている人を助けたり、助けられたりすることができた
学	16. 授業の準備ができた
ゼミの勉強態度がよい よくできている まだこれからの チェックの結果をもとに目標を立てよう 目標達成のための取り組みを考えよう 朝礼のこと、気づいたこと	

図5 学校生活チェック

生徒の立てた目標は「分からないことは相談・質問をしたい」など個別の指導計画の課題と重なるものであり、自己理解が深まったことが見て取れる。

また、授業の感想には、「いろいろなことでほめられた。自分のよいところがわかった。」と、生徒が周囲から自分のよさが評価されていることや、自身が気付いていなかったよさを改めて知ったことなどが記されていた。これらにより、自己理解の深まりに加え、自己肯定感の向上にもつながったと考えている。

#### ② 自立活動の授業実践「自分の取り組みを振り返ろう」(令和元年5月)

この実践までの間に、生徒は自立活動の「自分を知らう」で立てた目標に向けて取り組んできた。その取組を振り返り、自己の変容に気づくことにより、課題の改善・克服への意欲の向上を目指し

たり、今後の取組を考えたりすることを意図して授業を行った。

3年Bは、ワークシートに「学習でわからないことを聞いた」ことや、自分の課題である「コミュニケーション」について学級担任と話し合ったことなどを振り返ることができた。さらに、「コミュニケーションをもう少し取りたい」と課題に継続して取り組む意欲を持つとともに、「コミュニケーションをとるには話題を見つけて話したい」など、具体的な手立ても考えることができた。

この授業実践により、生徒が自身の取組を振り返り、自己の変容に気づく機会となったと考えている。これにより、自己理解が深まるとともに、個々の生徒は、取組の継続や新たな課題へ目を向けることができた。

#### ③ 自立活動の授業実践「職場体験・高校体験入学のコミュニケーションを考えよう」(令和元年7月)

個別の指導計画の中では3人ともコミュニケーションの課題が明らかになっており、これまでの自立活動の中で会話のトレーニングに取り組んでいる。そこでは、話しかけるタイミングや、相手に応じた言葉遣いが必要なことなどを学んでいる。

今回の授業実践は、職場体験や高校体験入学に自立活動の取組をつなげたいと考え、コミュニケーションを必要とする場面のロールプレイと振り返りを中心に授業を構成した。また、振り返りの支援として、各自のロールプレイを撮影し、大型モニターで再生することを行った。

3年Bは、高校体験入学での「説明を聞いて、わからないことを質問する」場面で、ロールプレイを行った。振り返りでは、「よかったこと」に、説明が終わるまで待てたこと等を書くことができた。Bは自立活動で質問するときはタイミングが大事だと学んだことから、「説明が終わるまで待てたこと」をよかったこととして記入できたと考えられる。

「今日の授業で気づいたこと、分かったこと」には、「今日学んだコミュニケーションが職場体

験で大事」などが記述され、自立活動の取組が進路の学習に活かされることの理解にもつながったと考えている。

## V まとめ

進路指導計画に基づく特別活動（学級活動）の授業実践の積み重ねにより、生徒が将来や進路を考え、その実現に向け今やるべきことを見出すことができた。（図6）

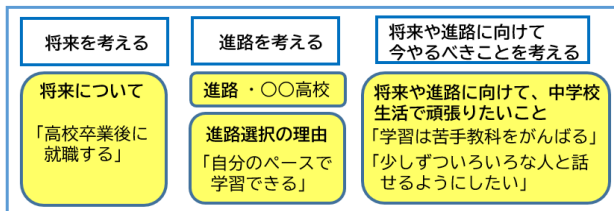


図6 将来や進路に向け、今やるべきこと

このことから、自己実現に必要な資質・能力である「自己の在り方や生き方を考え、設計する力」を育むことにつながったと考える。

個別の指導計画に基づく自立活動の授業実践により、生徒が自分を省みて自己のよさや課題に気づき、その改善に向けた目標を立てることができた。また、自立活動で行った課題の改善・克服の取組を振り返ることにより、自己のプラスの変容に気づき、今後の取組を考えることができた。さらに、自立活動の取組が進路の学習で生かされることの理解が進んだ。（図7）

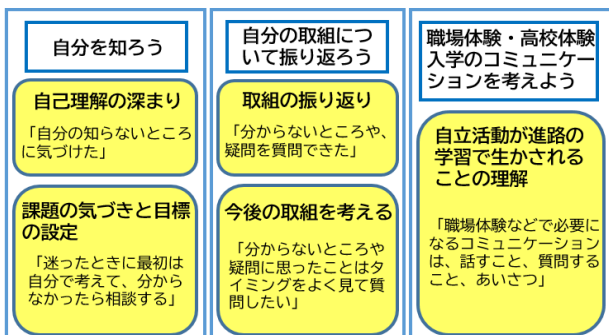


図7 自立活動の取組から

これらにより、自己実現に必要な資質・能力である、「自己の理解を深め、自己のよさや可能性を生かす力」の育成を支えることにつながったと考える。

自閉症・情緒障がい特別支援学級の生徒が自己実現に向かうためには、進路指導の中心となる特別活動（学級活動）とそれを支える自立活動により、自己実現に必要な資質・能力を育むことが必

要である。（図8）

このとき、自立活動は各教科の学びも支えており、学校教育全体を通じた進路指導により、自己実現に必要な資質・能力が育成される。そのためには、学級活動、総合的な学習の時間、自立活動の関連を踏まえた

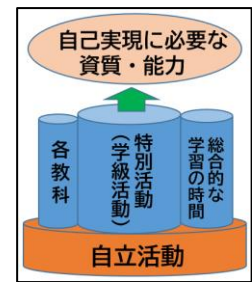


図8 自己実現に向かうための進路指導のイメージ図

進路指導計画と、進路の学習を支える自立活動を充実させることが有効である。

今後に向けた取組として、進路の学習のさらなる充実のための自閉症・情緒障がい特別支援学級の進路指導計画の検討・引継ぎが挙げられる。これには、進路指導主事や生徒の所属学年との連携が必要になると考える。

また、高校への進学後や将来の自立、社会参加を視野に入れ、生徒が自立活動によって育成された力を発揮できる場面の拡大を図る必要がある。そのためには、交流先の通常の学級の担任等との連携をさらに深めることが求められる。

## VI 終わりに

研究協力校の自閉症・情緒障がい特別支援学級の生徒の保護者や、交流及び共同学習を行っている通常の学級の担任、自閉症・情緒障がい特別支援学級の担任は、生徒の変容をその姿から感じ取っている。（図9）

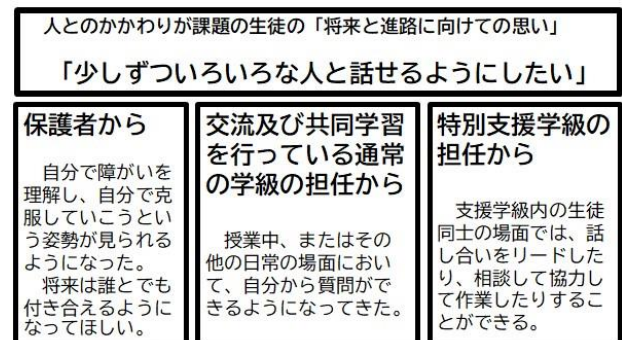


図9 周囲の人達の感じている生徒の変容

これは、自己実現へに向かうための思いを行動へと移す生徒の姿に他ならないものであり、中学校卒業後も自己実現に向けて努力していくことにつながることが期待される。

## おわりに

平成19年4月、文部科学省から「特別支援教育の理念」が示されて特別支援教育がスタートし、様々な法令等の整備、インクルーシブ教育システムの構築と理解啓発など、障がいのある幼児児童生徒の自立と社会参加に向けた取組が進められてきました。

福島県でも、平成22年3月に策定した第6次福島県総合教育計画において「地域で共に学び、共に生きる教育」の推進を特別支援教育の基本理念として掲げ、現在まで「地域で『共に生きる』ことができる体制の整備」「各学校における『共に学ぶ』環境づくり」を推進し、障がいのある幼児児童生徒一人一人のニーズに応じた教育の充実に取り組んできました。こうして10年間で地域において特別支援教育の理解が進み、市町村の支援体制の整備や各学校における指導・支援の充実などが図られ、特別支援教育の基本理念が着実に浸透してきていると感じます。

当センターにおいても、本県の特別支援教育の充実に向けて、教育相談や教員研修などの各事業に取り組んでいます。特に調査研究及び教育研究において、本県の特別支援教育における課題把握や障がいのある幼児児童生徒の学びの充実を目指した指導・支援の在り方など、学校や地域での特別支援教育の取組に示唆を与える研究を進めてきました。

今年度は、調査研究及び教育研究とも、研究協力校と一緒に実践研究を行いました。調査研究では、小学校、中学校、高等学校における合理的配慮の提供に向けた有効な取組を検証しました。その取組を3部にまとめたリーフレット「みんなで進める 合理的配慮」基礎編、実践編、事例編として発行し、広く周知したことにより、合理的配慮の理解啓発や各学校での指導・支援の充実などにつながる事ができたと考えます。また、教育研究では、学習指導要領の改訂を踏まえ、知的障がい特別支援学校の研究協力校7校と、授業や評価の在り方などの検討をしてきました。各教科の指導の在り方や授業改善の方向性を明らかにし、作成した「学びの履歴」シートは、児童生徒の学習状況を把握するツールとしての活用が期待されます。研究紀要を御覧いただき、これらの具体的な取組や成果を各学校での日々の教育活動に活かしていただければ幸いです。

研究を進めるにあたり、協力していただいた各学校と多くの先生方をはじめ、教育事務所、関係機関の皆様にご理解をいただき、特別支援教育の充実に向けた取組を推進することができましたことに心より感謝申し上げます。

次年度の研究に向けて、引き続き皆様と共に考え、研究成果を学校及び地域支援につなげていきたいと考えております。今後とも本研究についての忌憚のない御意見をお寄せいただきますとともに、当センター事業に御協力くださいますようお願い申し上げます。

令和2年3月

福島県特別支援教育センター  
企画事業部長 熊谷 賀久

## 《 研究協力校 》

### <調査研究協力校>

伊達市立伊達小学校  
南会津町立田島第二小学校  
南相馬市立鹿島小学校  
郡山市立行健中学校  
西郷村立川谷中学校  
福島県立小野高等学校  
福島県立四倉高等学校

### <教育研究協力校>

福島県立あぶくま支援学校  
福島県立石川支援学校  
福島県立大笹生支援学校  
福島県立西郷支援学校  
福島県立猪苗代支援学校  
福島県立富岡支援学校  
福島県立いわき支援学校

## 《 執筆者 》

所 長	杉山 裕恵
企画事業部長	熊谷 賀久
主任指導主事	菅野 美恵
主任指導主事	菅野 亨

### <調査研究チーム>

指 導 主 事	渡部 和幸 ※1
指 導 主 事	有賀 裕子
指 導 主 事	村岡有加里
指 導 主 事	内藤 裕美

### <教育研究チーム>

指 導 主 事	林 裕子 ※2
指 導 主 事	折原 清治
指 導 主 事	小暮 創史

### <長期研究員>

長 期 研 究 員	梅原 陽子
長 期 研 究 員	千葉 秀樹
長 期 研 究 員	遊佐 和江
長 期 研 究 員	山内 裕美

※1 調査研究チームリーダー

※2 教育研究チームリーダー