

研 究 紀 要

第 34 号

令和3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

<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～（三年次）

・・・ 1

<調査研究>

通常の学級等における合理的配慮の充実に向けた調査研究

～児童生徒一人一人に応じた合理的配慮に関する実践的な取組～

・・・ 26

<長期研究員研究>

対人関係に困難さを抱える児童の背景をとらえた支援の在り方

～児童の行動の見方の整理と支援策の検討～（一年次）

長期研究員 山口 綾

・・・ 53

特別な教育的支援を必要とする子どもに「できた」という実感を生み出す
指導・支援の在り方

～達成可能な目標づくりの支援と「できた」を実感できる場面の意図的
設定～（一年次）

長期研究員 峯 慶子

・・・ 55

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～（二年次）

長期研究員 遊佐 和江

・・・ 57

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～（二年次）

長期研究員 土井 裕美

・・・ 63

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

近い将来、人工知能の進化や科学技術の進歩により新たな時代が到来し、社会の在り方や生活の仕方が大きく変わろうとしています。未来を担う子どもたちには、これまで以上に社会の変化を柔軟に受け止め、自ら課題を見つけ解決していく力、社会のために尽くそうとする心、困難に負けずに前向きに頑張れる心などが求められ、その育成のためには、教員の資質・能力の向上が重要であり、加えて、特別支援教育においては、その専門性の向上が求められます。

そのような中、新しい学習指導要領が本年度から小学校及び特別支援学校小学部で全面実施となり、年次毎に中学校・特別支援学校中学部、高等学校・特別支援学校高等部と続きます。それぞれの学校におきましては、「社会に開かれた教育課程」「育成を目指す資質・能力」「主体的・対話的で深い学び」「カリキュラム・マネジメント」などの視点を踏まえた取組が進められていることと思います。

福島県教育委員会では、「第6次総合教育計画」及び「頑張る学校応援プラン」に掲げた五つの主要施策を推進しております。また、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、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や教員研修及び教育相談等、各事業に取り組んでまいりました。

本研究紀要では、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」の3年間のまとめと調査研究「通常の学級における合理的配慮の充実に向けた調査研究」について報告いたします。

さらに、長期研究員4名が、それぞれの視点を持ち、小学校の協力を得て進めてまいりました実践研究の成果についても報告いたします。

いずれも、紙面の限りもあり、十分に意を尽くせない面もありますが、「地域で共に学び、共に生きる教育」の推進及び各学校がそれぞれの教育実践の充実を図る上で役立てて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研究協力校の皆様並びに関係機関の方々に心よりの感謝と御礼を申し上げます。

令和3年3月

福島県特別支援教育センター 所長 杉山 裕恵

**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～（三年次）**

I はじめに

本研究は、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向けた実践研究である。平成 29 年及び平成 31 年に改訂された特別支援学校学習指導要領（以下、新学習指導要領）に基づく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ことを目的としている。

令和 2 年度は、小学部が新学習指導要領の全面実施となり、令和 3 年度には中学部、令和 4 年度には高等部入学生から順次全面実施となる。すでに移行期間において、各教科等の目標及び内容の一部又は全部を取り扱うことができ、教育課程に反映させている学校もあるが、新学習指導要領の趣旨を理解し、効果的に実施していくためにも各学校での実践的な研究が不可欠である。

そこで、平成 30 年度より文部科学省「特別支援教育に関する実践研究充実事業」及び福島県教育委員会「特別支援学校教科指導充実事業」の一環として取り組んできたのが本研究である。県内の県立特別支援学校（知的障がい）と当センターが連携・協力し、授業研究や共通課題の協議など、各教科の指導の充実に係る取組を推進することを通して、新学習指導要領の趣旨の理解、指導方法や体制づくりの検討など、県全体で研究を深め、その成果を指導の改善に生かすことを目指してきた。

本年度は最終年次として、これまでの成果と課題を踏まえてさらに研究を深めるとともに、各教科の指導の充実に向けたポイントや各学校の指導事例をまとめた実践事例集の作成に取り組んできた。また、3 年間のまとめとして、研究協力校に対しアンケートを実施した。本論では、本年度の取組を中心に考察し、本研究 3 年間の成果と今後の課題について明らかにする。

II 研究の趣旨

新学習指導要領では、小・中学校等に準じた改善が図られるとともに、インクルーシブ教育システムの推進による、障がいのある児童生徒の学びの場の柔軟な選択を踏まえて、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。その中で、「知的障害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」（以下、知的障がいのある児童生徒のための各教科）においては、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき整理されるとともに、各学部や各段階、幼稚園や小・中学校の各教科等とのつながりに留意した充実が図られている。

知的障がいのある児童生徒のための各教科が改善された背景として、平成 28 年 12 月の中央教育審議会（答申）補足資料において、次のような課題が示されたことが挙げられる。

- 各教科等を合わせて指導を行う場合、各教科の目標・内容に関連づけた指導及び評価の在り方が曖昧になりやすく、学習指導の改善に十分に生かしくい。
- インクルーシブ教育システムの構築の進展を踏まえ、連続性のある「多様な学びの場」における子供たちの十分な学びを確保していく観点から、小・中学校、高等学校と特別支援学校（知的障害）の各教科の関連性の整理、教育課程の円滑な接続が求められている。

引用：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について（答申）補足資料 第 2 部(5)特別支援学校」（H28.12）から一部を抜粋

本県の特別支援学校においても、日常生活の指導や生活単元学習、作業学習などの「各教科等を合わせた指導」を取り扱っている学校が多くあり、各教科の目標及び内容を関連付けた指導及び評価や、系統性のある指導、小・中学校の各教科とのつながりなど、同様の課題がしばしば挙げられてきたところである。

そこで、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・能力の向上に資することを目的に本研究を設定した。

本研究を通して、各教科の指導に係る各教員の指導力の向上や、児童生徒の学びの充実、学びの連続性の実現、各学校のカリキュラム・マネジメントの充実など、特別支援学校の授業や教育課程の改善・充実が期待されるとともに、本研究の成果は、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するものとなり、地域の特別支援教育の充実に資するものになると考え、研究を進めてきた。

Ⅲ 研究の構想

1 研究の目的

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

本研究を推進するに当たって、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。これらの課題を取組の柱とし、研究協力校と協働した研究を通して、新学習指導要領の理解と実践を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）

3 研究の方法

(1) 研究協力校

本研究は、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きた。

令和2年度からは、研究成果の波及を目指すとともに、各学校間の情報交換と協議の活発化を目指し、実践協力校3校（たむら支援学校、会津支援学校、相馬支援学校）を新たに追加して進めることとした。（図1）

※研究協力校は、いずれも福島県立の特別支援学校である。以下福島県立は省略する。

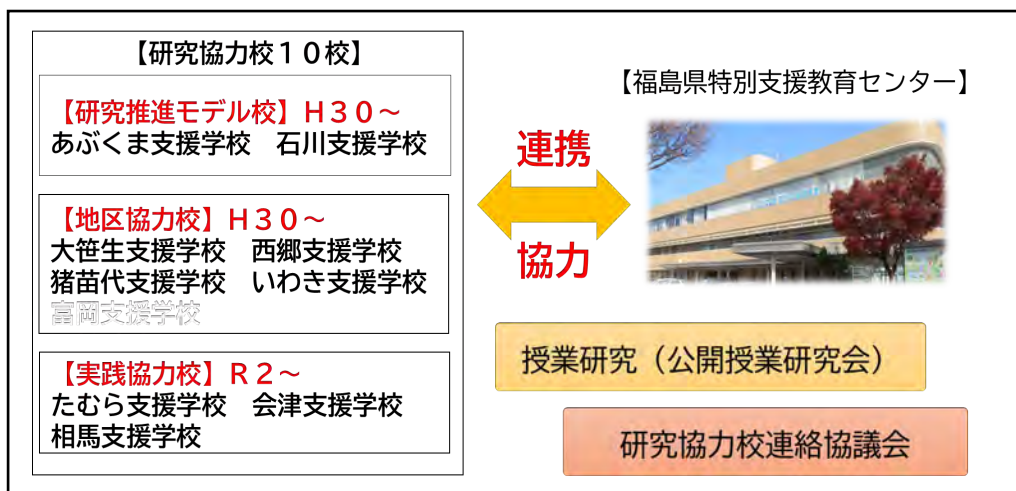


図1 研究協力校との連携・協力

(2) 年次計画

本研究では、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、当センターが設定した3つの課題に沿って、年次ごとに具体的な内容を設定して進めてきた。図2は、研究の年次計画として、一年次から三年次の主な取組をまとめたものである。

教育研究（平成30年度～令和2年度）年次計画

一年次(平成30年度)	二年次(令和元年度)	三年次(令和2年度)
【新学習指導要領の理解啓発】 ・教育課程協議会・各研修会・Webサイト・実践研究通信等による情報発信		
【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】		実践事例集の作成・発行
アンケートの実施と分析		アンケートの実施と分析
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)		
<ul style="list-style-type: none"> ・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 		<ul style="list-style-type: none"> ・各教科の指導と評価の充実に に向けた授業研究 ・年間指導計画の工夫の実践研究
研究協力校連絡協議会		
【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】 ・「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		
		・「学びの履歴」シート[2020]の 発信と活用

図2 教育研究（平成30年度～令和2年度）年次計画

① 一年次の取組

一年次では、新学習指導要領の理解啓発のために、県内の県立特別支援学校全教員を対象とした教育課程協議会（県教育庁特別支援教育課主催）における新学習指導要領の説明、当センターにおける新学習指導要領を踏まえた各研修会、当センターのWebサイト及び実践研究通信の発行等において新学習指導要領に関する情報発信を行った。

また、各教科の指導に係る実態把握のため、当県特別支援学校を対象にアンケートを実施した。アンケート結果を基に、一年次から二年次の具体的な取組を焦点化し、研究協力校との授業研究や研究協力校連絡協議会に生かした。

さらに、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に向けて、新学習

指導要領の各教科の内容に沿って学習状況を整理・把握するツールとして『学びの履歴』シート」を開発し、研究協力校に提案した。

② 二年次の取組

二年次では、一年次に引き続き新学習指導要領の理解啓発を行うとともに、研究協力校との取組を更に推進してきた。研究協力校連絡協議会では、新学習指導要領を踏まえた授業研究を推進するために、学習指導案様式の見直しや授業研究会の在り方等について協議を行い、研究協力校各校で実状に応じた工夫を進めてきた。

研究推進モデル校であるあぶくま支援学校では、「『学びの履歴』シート」を活用した授業づくりについて校内研究のテーマとして掲げ全校を挙げて研究に取り組んだ。同じく石川支援学校では、学習指導案様式の工夫を行い、資質・能力を明確にし、学ぶ内容や身に付いたことを明確にする授業づくりの研究に取り組んだ。また、これらの検証等を踏まえて『学びの履歴』シートの様式例の改善を行った。

③ 三年次の取組

これまでの2年間の取組と成果及び課題を踏まえて、さらに課題を明確にするとともに研究成果をまとめ、波及することを目的に計画を具体化したのが三年次の研究である。県内の県立特別支援学校間の情報交換と協議の活発化を行うために新たに研究協力校を3校追加するとともに、授業研究の推進、実践事例集の作成、アンケートの実施、「『学びの履歴』シート〔2020年版〕」の発信と活用を行った。



教育課程協議会（H30～R元）



新学習指導要領を踏まえた各研修会



実践研究通信
第1～6号
(H30～R元)



当センターWeb サイト
新学習指導要領に関するコーナー



学習指導案や授業研究会についての協議



各校による授業研究会の実施

IV 本年度の研究（三年次）

1 研究の目的

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、取組の成果を波及させ、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

- (1) 新学習指導要領の趣旨の理解啓発～授業実践と結び付けた理解の促進と情報発信～
 - 各教科の指導の充実に係る実践事例集の作成
- (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）～
 - 各教科の指導と評価の充実に向けた授業研究
 - カリキュラム・マネジメントの充実を目指した実践研究
- (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～新学習指導要領を踏まえた学習状況等の把握～
 - 「『学びの履歴』シート〔2020年版〕」の発信と活用
- (4) 3年間の実践研究の成果と課題の考察
 - 教育研究に係るアンケートの実施と分析

3 研究の経過

実施時期	実施内容	概要
令和2年4月	○特別支援教育センターWebサイトに「『学びの履歴』シート〔2020年版〕」を掲載	・研究成果の発信を行うとともに、今後の研究・研修等で活用できるように整備した。
5月	○研究協力校訪問（10校） ・特別支援教育センター指導主事の訪問、研究概要の説明、訪問日程の調整	・研究推進計画の周知を図るとともに、各校での取組内容の確認と日程調整を行った。
6月12日	○研究協力校訪問（会津支援学校） [第1回] 内容：校内研究に関わる相談、研究協力内容の確認と調整等	・学校の課題について共通理解を図るとともに、これまでの研究の成果について共有した。
7月7日	○研究協力校訪問（相馬支援学校） [第1回]	・学校の課題を明確にし、今年度の研究内容の焦点化を図った。

		た。
7月 13日	○研究協力校訪問（西郷支援学校） [第1回]	・ 学校の課題に沿った協議を行った。
7月 15日	○研究協力校訪問（相馬支援学校） [第2回]	・ 新学習指導要領の趣旨を踏まえた研究授業と事後研究会を実施した。 ・ カリキュラム・マネジメントに関する協議を行った。
8月 3日	○研究協力校訪問（大笹生支援学校） [第1回]	・ 学校の課題に沿った協議を行った。
9月 7日	○研究協力校訪問（いわき支援学校） [第1回]	・ 新学習指導要領の趣旨を踏まえた研究授業と事後研究会、学校の課題に沿った協議を行った。 ・ 「各教科等を合わせた指導」の講話を実施した。
9月 9日	○研究協力校訪問（たむら支援学校） [第1回]	・ 新学習指導要領の趣旨を踏まえた研究授業と事後研究会を実施した。
9月 16日	○研究協力校訪問（あぶくま支援学校） [第1回]	・ 学校の課題に沿った協議を行った。 ・ 「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」の講話を実施した。
9月 16日	○研究協力校訪問（富岡支援学校） [第1回]	・ 新学習指導要領の趣旨を踏まえた研究授業と事後研究会を実施した。
9月 23日	○研究協力校訪問（会津支援学校） [第2回]	・ 新学習指導要領の趣旨を踏まえた研究授業と事後研究会を実施した。 ・ 「学びの履歴」シートの具体的な活用について協議した。
10月 1日 ～	○アンケートの実施 対象：研究協力校 10校	・ 新学習指導要領の実施状況に関するアンケートを実施した。
10月 8日	○研究協力校連絡協議会 [第1回] 参加者：福島県教育庁特別支援教育課 研究協力校担当者 特別支援教育センター	・ 実践協力校の取組についての共有と、共通課題についての協議を行った。 ・ 実践事例集の作成についての協議を行った。
10月 15日	○研究協力校訪問（猪苗代支援学校） [第1回]	・ 新学習指導要領の趣旨を踏まえた研究授業と事後研究会を実施した。
10月 16日	○研究協力校訪問（相馬支援学校） [第2回]	・ 新学習指導要領の趣旨を踏まえた研究授業と事後研究会を実施した。 ・ カリキュラム・マネジメントに関わる協議を行った。
11月 4日 ～	○アンケートの結果の集計及び分析	・ アンケートの集計結果を分析し、成果と今後の課題について考察した。

11月10日	○研究協力校訪問（会津支援学校） [第3回]	<ul style="list-style-type: none"> ・ 新学習指導要領の趣旨を踏まえた研究授業と事後研究会を実施した。 ・ 「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」の講話を実施した。
11月10日	○研究協力校訪問（石川支援学校） [第1回]	<ul style="list-style-type: none"> ・ 新学習指導要領の趣旨を踏まえた研究授業と事後研究会を実施した。
11月13日	○研究協力校訪問（たむら支援学校） [第2回]	<ul style="list-style-type: none"> ・ 新学習指導要領の趣旨を踏まえた研究授業と事後研究会を実施した。
11月19日	○研究協力校訪問（たむら支援学校） [第3回]	<ul style="list-style-type: none"> ・ 新学習指導要領の趣旨を踏まえた研究授業と事後研究会を実施した。
12月4日	○令和2年度第35回福島県特別支援教育センター研究発表会	<ul style="list-style-type: none"> ・ 今年度及び3年間の教育研究の成果と課題について発表するとともに、実践協力校3校の取組等をポスター発表で発表した。
令和3年1月	○実践事例集の作成と編集	<ul style="list-style-type: none"> ・ 各教科の指導に係るポイントをまとめるとともに、研究協力校の指導実践事例について様式を設定し、編集した。
2月25日	○刊行物「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～授業づくりのポイント&実践事例集～」の発行（A4版44ページ 2000部）	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教育研究の成果を踏まえた刊行物を発行し、県内特別支援学校に配付するとともに、特別支援教育センターWebサイトに掲載し、研究成果を広く発信した。

V 取組の実際（三年次）

1 「『学びの履歴』シート〔2020年版〕」の発信と活用

研究内容に示した「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」に当たって、当センターが重視したのが、新学習指導要領に基づく各教科の目標及び内容に即した児童生徒の学習状況の把握である。資質・能力の観点で整理された各教科の目標及び内容に即して、児童生徒の学習状況を把握することで、児童生徒の学ぶべき内容や学んだことが明確になるとともに、学びの連続性を考慮した効果的な引継ぎにつながるのではないかと考え、そのためのツールを検討・開発してきた。そこで1つのツールとして当センターで提案したのが、「『学びの履歴』シート」である。

本シートは、様式例であり、各学校の教育課程に即した整理を行ったり、枠組みや記録の方法を工夫したりするなど、使用する学校等の実状に応じて様式を改変して使用することを想定している。また、本シートは、授業を行う教師が、児童生徒一人一人の学習状況を踏まえて授業づくりをしたり、学んだことや身に付いたことなどを学校内で引継いだりする際の補助的な資料として活用されることを想定して開発してきた。

本研究の二年次（令和元年度）には、研究協力校において、本シートを活用した取組と検証を行った。活用の効果として、①各教科の段階の内容に基づいて学習状況を整理することができること、②個別の指導計画の補助資料などの引継ぎの資料になること、③未学習の内

内容を把握し、教育課程や指導計画の見直しができること、④指導目標が明確になり、教師間で共有しやすくなること、などが挙げられている。一方、実際の授業を想定したより詳細な学習状況の把握が必要であることや、習得の判断が難しいことなども課題として挙げられた。

こうした検証を踏まえ、様式の改善や活用方法等の整理を行い、令和2年3月に当センターWebサイトに掲載したものが「『学びの履歴』シート〔2020年版〕」である。（資料1）

教科一覧版（小学部）

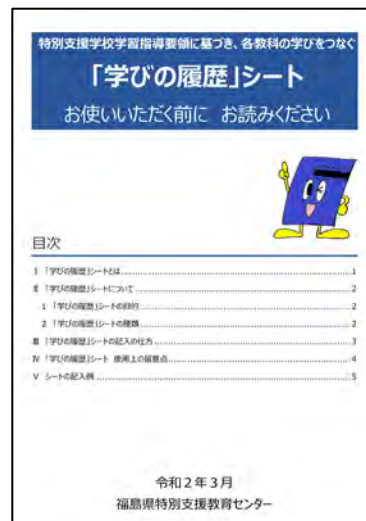
各教科詳細版（小学部国語2段階）

資料1 「学びの履歴」シート〔2020年版〕

本年度は、「『学びの履歴』シート〔2020年版〕」を当センターWebサイトに掲載するとともに、当センターが関わる各研修会等で紹介し、各校での活用を促してきた。当センターWebサイト上には、本シートの使い方や記入例が分かるページや、教科ごとに様式をダウンロードできるページを設けた。（資料2、3）



資料2 様式がダウンロードできるページ
（当センターWebサイト内）



資料3 使い方と記入例

当センターの「『学びの履歴』シート〔2020年版〕」は、研究協力校や県内の他の特別支援学校の校内研修等で取り上げられ、授業研究等での活用が見られている。また、本シートを参考に自校用のシートを作成したり、指導内容表を活用し、児童生徒一人一人の学習状況を記入したりするなど、教科の目標や内容に即した学習状況を把握し、授業や教育課程へ生かそうとする取組が見られるようになった。

2 各教科の指導と評価の充実に向けた授業研究

研究内容に示した「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」に当たっては、研究協力校と連携し、新学習指導要領を踏まえた授業研究や情報共有、実践上の課題についての協議の場を設定し、研究を推進してきた。本年度は、これまでの研究成果と課題を踏まえ、各教科の指導の充実を推進するとともに、授業における学習評価についても一体的に捉え、具体的な実践を積み重ねることとした。

研究協力校においては、それぞれの学校で取り組まれている校内研究（校内研修）を基盤としながら各教科の指導と評価の実践を行った。当センターの担当指導主事が各校を訪問し、授業実践や実践上の課題について協議等を行った。研究協力校の令和2年度の校内研究（校内研修）のテーマは下記のとおりである。（資料4）

	学校名	校内研究（校内研修）テーマ
研究推進モデル校	あぶくま支援学校	「あぶスポタイム」の実践と目標達成に向けた授業づくり
	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各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～（2年次）
地区協力校	大笹生支援学校	深い学びの実現を目指す授業づくり～「深い学び」の実現による資質・能力の育成に向けて～
	西郷支援学校	深い学びを目指した授業づくり～主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善とつながりのある年間指導計画の作成～
	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（2年次）～学びの連続性や自立活動の視点を踏まえた授業づくり～
	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（2年次） 重点事項：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（3年次）～深い学びを引き出すために～
実践協力校	たむら支援学校	児童生徒の学びを深める『わかる』『できる』『いきる』授業づくり～各教科の「見方・考え方」と自立活動の視点を踏まえた各教科の指導の充実～
	会津支援学校	児童・生徒の自ら学ぼうとする意欲を高め、力を引き出す授業づくりに向けて～教師間で共に課題に向き合い、協働して改善を図る取り組みを通して～
	相馬支援学校	資質・能力を育むための単元研究会からのカリキュラム・マネジメントの充実（1年次）

資料4 研究協力校の令和2年度校内研究（校内研修）テーマ

(1) 研究協力校連絡協議会における協議

各校の校内研究（校内研修）での授業実践や実践上の課題について、研究協力校連絡協議会で情報共有や課題に対する解決策の協議を行うこととした。当初5月と10月の2回の開催を予定していたが、新型コロナウイルス感染症拡大防止の観点から5月の開催を中止し、当センター所員による訪問に変更した。

10月の研究協力校連絡協議会は、当センターを会場に研究協力校10校が集まり、本研究に係る発表や協議を行った。今年度より研究協力校となった実践協力校3校（たむら支援学校、会津支援学校、相馬支援学校）が、各校の校内研究（校内研修）の取組について発表した。また、研究協力校を3つのグループに分け、各校の情報交換や共通課題についての協議を行った。



実践上の課題についての協議の様子

協議の内容は、以下のとおりである。

研究協力校連絡協議会（令和2年10月8日 福島県特別支援教育センター）

協議「各教科の指導と評価の充実を目指した授業研究」

各教員が日々の授業づくりに当たって、学習指導要領各教科の段階の内容を基にした「具体的な指導内容」を明確にして指導するとともに、適切な評価を行うためにはどうすればよいか。※各教科等を合わせた指導を含む。

（各グループから）

- ・ 評価という視点で、確かな子どもの学びの見取りができることが重要である。そのためには、資質・能力の三つの柱でシンプルに目標設定することが重要ではないか。
- ・ やり方や考え方を学ぶ「研修」と実践する「現場」の双方が重要である。「現場」では、効率性も考えるべきである。考えるべきところを精選し、取り組む教師が迷わずに取り組めるようなものにする必要がある。
- ・ 担任や教科担当に全て任せるのではなく、教育課程や年間指導計画など、ある程度ベースになるものが必要である。
- ・ 文部科学省著作教科書（星本）が参考になる。教科によっては星本がないので各学校で具体的な指導内容を考える必要がある。
- ・ 主体的に学習に取り組む態度の評価をどのようにすればよいか難しいと感じる。
- ・ 学習評価参考資料に示す評価規準の考え方について理解を深める必要がある。
- ・ 知的障がいや重いといわれる児童生徒の具体的な指導内容の設定や教材、学びの考え方を検討する必要がある。
- ・ 各教科等を合わせた指導について、学ばせたいことを明確にし、合わせた方が効果的に指導できるものを合わせた指導で指導すると考えるとよいのではないか。

各グループからは、各校の現状や取組を踏まえた意見が出され、目標設定や評価の具体的な手続きについての研修が必要であるとともに、個人の研修のみに頼るものではなく、教育課程や年間指導計画と連動したシステムとしての明確化が必要であることが挙げられた。

(2) 実践協力校の取組

「各教科の指導と評価の充実を目指した授業研究」について、実践協力校における取組と授業実践について、次に示す。

<実践協力校の取組 I > 会津支援学校

1. 校内研究の取組（概要）

<研究テーマ>

児童・生徒の自ら学ぼうとする意欲を高め、力を引き出す授業づくりに向けて
～教師間で共に課題に向き合い、協働して改善を図る取り組みを通して～

<主な取組>

- 「授業シート」（資料5）を活用して授業づくりのポイントや課題を明確化する。
- 学部ごとに教科別小グループを編成し、全体研究日にグループごとに協議を行う。
- 作成した「授業シート」をデータベース化する。

<成果と課題>

- 研究を進める上での共通のツールとして授業シートを活用したことで、児童生徒の学習段階の捉えや目標の妥当性、学習内容へのアプローチの仕方、必要な配慮や支援について整理しながら話し合いを進めることができた。
- 教員各自で学習指導要領を確認しながら、自身の実践から授業づくりのルーティーンについて学ぶことができた。
- 研究終了後も、学習指導要領から下した目標に基づき授業づくりを行うという教員の意識啓発と継続した取組が必要である。
- 各教科等を合わせた指導における目標設定の仕方、評価の在り方、教科のバランス等について、年間指導計画と関連させながら、学校として検討していく必要性がある。

資料5 会津支援学校「授業シート」

2. 小学部・国語科（教科別の指導）の授業実践

<実践のポイント>

「読むこと」に関する指導のねらいを明確にし、学習活動や手立ての工夫を行った授業実践

<対象の学級と教科>

小学部3学年（3名）国語科「おはなし遊びをしよう～『おもいをどうぞ』～」

<主な内容>

① 国語科の内容に示す指導事項を基にした目標設定（資料6）

小学部国語科【3段階】内容 特別支援学校小・中学部学習指導要領（H29）

【知識及び技能】ア 言葉の特徴や使い方
 (ア) 身近な人との会話や読み聞かせを通して、言葉には物事の内容を表す働きがあることに気付くこと。

【思考力、判断力、表現力等】C「読むこと」
 ア 絵本や易しい読み物などを読み、挿絵と結び付けて登場人物の行動や場面の様子などを想像すること。
 エ 登場人物になったつもりで、音読したり演じたりすること。

単元の目標

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
○ 絵本に出てくる言葉に注目し、言葉には物事の内容を表す働きがあることとがわかる。	○ 絵本を読み、挿絵と結び付けて登場人物の行動や場面の様子などを想像したり、登場人物になったつもりで演じたりすることができる。	○ 言葉がもつよさを感じるとともに、絵本に親しみ、止めたりしようとする。

・ 新学習指導要領に記載された指導事項を基にし、具体的な指導内容を絞った。

・ 資質・能力の三つの柱に沿って目標を設定した。

資料6 単元の目標（小学部国語科）

② 学習活動の工夫

「読むこと」にねらいを焦点化したことで、学習活動や使用教材、手立て等の工夫の方向性を明確にすることができた。

- ・ 絵本の読み聞かせに親しみ、全体の内容を捉える学習。
- ・ 場面を区切り、「だれが」「だれに」「何をした」などについて、挿絵を見ながらみんなで考え合い、伝え合う学習。（資料7）
- ・ 想像したことを基にパネルシアターや劇遊びなどで表現する学習。



資料7 挿絵を使った板書

③ 学習評価（思考・判断・表現の部分のみを抜粋）

【評価規準（思考・判断・表現）】

- ・ 「読むこと」において、挿絵を結び付けて登場人物の行動や場面の様子などを想像し、言葉や動作で表現している。
- ・ 登場人物になったつもりで、台詞を言ったり、動作化したりしている。

（児童の様子）

- ・ 挿絵と結び付けながら「だれが」「だれに」「何をしたか」「どのくらいのながさのさつまいもをあげたか」など、自分で考え、考えたことをもとに、パネルシアターの動物の絵を動かし、場面の様子を表現していた。
- ・ 絵本の動物の表情から、さつまいもをもらった動物の気持ちを考え、動物の絵の動かし方や台詞の言い方を工夫して、うれしい気持ちを表そうとしていた。

④ 授業者の振り返り

- ・ 「読むこと」に重点を絞り、ねらいを明確にして授業を行うことができた。
- ・ 学習指導要領の内容を踏まえた目標設定はスムーズにできた。難しかったのは、具体的な指導内容を設定し、教材や発問を考えたりするところ。他にどのようなことが考えられるか知りたい。

（考察）

会津支援学校では、「授業シート」を活用し、授業づくりのポイントを明確にししながら、新学習指導要領に基づいた授業づくりが行われ、実践上の課題についてグループで協議しながら改善策を検討するなど、日々の授業の悩みや課題を共有する場の設定を工夫していた。作成した「授業シート」は、全教員分のものをデータベース化し、校内で共有する仕組みを工夫していた。

小学部・国語科の授業実践では、新学習指導要領の内容を踏まえて、ねらいの焦点化を図った実践が行われた。新学習指導要領小学部国語科に示された内容を基に、児童生徒の実態を踏まえ、単元で重点的に指導する内容を絞り、単元の目標設定をしていた。

本授業実践から、授業のねらいを絞ることが、具体的な学習活動や手立て、教材、評価につながったと考える。授業のねらいを絞っていく際には、学習指導要領の内容を押さえることや、児童生徒の実態に応じた具体的な指導内容とすることが必要であり、こうした手続きを通して、資質・能力を明確にした目標設定が重要になるのではないかと考える。

<実践協力校の取組Ⅱ>たむら支援学校

1. 校内研究の取組（概要）

<研究テーマ>

児童生徒の学びを深める『わかる』『できる』『いきる』授業づくり
～各教科の「見方・考え方」と自立活動の視点を踏まえた各教科の指導の充実～

<主な取組>

○「クラスシート※」を作成して授業づくりを行う。（資料8）

※授業研究会で使用する学校独自のワークシート

(1) クラスシート・プラン（単元計画、本時の計画）

- ・ 3観点で単元の目標を設定する。
- ・ 取り扱う教科名、段階、内容等を記入する。
- ・ 各教科の「見方・考え方」とそれを働かせるための教師の仕掛けを記入する。
- ・ 自立活動の視点を踏まえた「配慮・手立て」を記入する。

(2) クラスシート・チェック（評価・改善、事後検討会で使用）

- ・ 3観点で設定した個人目標と授業を照らし合わせて児童生徒の学んでいる姿を記入する。
- ・ 記入は、研究授業の参観中、又は事後検討会前に VTR で確認し、記入する。

(3) クラスシート・まとめ（記録、事例集）

- ・ 事後検討会の記録や授業の写真等を掲載し、事例集として保管する。

授業日	月日()	校時	各教科等の内容	学年名 部 年 組 指導者 (T1),(T2)
教科等名				○指導計画 総時数 計 時間(本時 /)
単元(題材名)				
単元(題材)の目標(単元・題材を通しての児童生徒の目指す姿)				
本時の目標に関連する教科名・段階等 (学びの履歴を基に)				
○各教科の「見方・考え方」 □各教科の「見方・考え方」を働かせるための「しかけ」				
○本時の目標(学びの履歴を踏まえた各教科等の指導目標) ○自立活動の視点を踏まえた「配慮・手立て」				
P	「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」	
D	○		○	

- ・ PDCA サイクルによる授業研究
- ・ 授業づくりから評価・改善までの要点を整理したワークシート
- ・ 本年度から、「各教科の『見方・考え方』を働かせるための「しかけ」の欄を設けた。

資料8 たむら支援学校「クラスシート・プラン」

<成果と課題>

- クラスシート・プランの活用が、3観点での目標設定、各教科の「見方・考え方」と教師のしかけ等への意識につながった。
- 事後検討会で、児童生徒の学ぶ姿で評価することで、目標の妥当性の確認とその後の授業改善につながった。
- 学びの履歴から3観点で設定する目標の連動性の確認と、クラスシート・プラン作成を通して、各教科等を合わせた指導での取り扱う教科やその内容の整理が必要である。
- 各教科の「見方・考え方」を、いかに目の前の児童生徒用に具体的にしていくか。
- 児童生徒の学ぶ姿で評価・授業の改善をしていく事後検討会を浸透させていくこと。
- 「クラスシート」と年間計画や個別の指導計画との連携を検討する必要がある。

2. 小学部・各教科等を合わせた指導(生活単元学習)の授業実践

<実践のポイント>

各教科等を合わせた指導において、各教科の資質・能力を明確にして指導と評価を行った授業実践

<対象の学級と教科>

小学部2学年(6名)生活単元学習「あきまつりをしよう」

<主な内容>

① 取り扱う教科を明確にした単元計画(資料9)

- 各教科の「見方・考え方」を働かせる学習活動を考慮しながら、生活上の目標や課題の解決に向けた一連の活動を設定した。
- 学習活動ごとに取り扱う教科を明確にした。

② 「招待状をつくろう(国語科)」の授業

- 言葉による「見方・考え方」を働かせるための「しかけ」
 - ・ 「あきまつり」で一緒に遊ぶ友達や先生に招待状を作成して渡す。
 - ・ 教師の言葉を聞いて、選択肢からカードを選ぶ。
- 自立活動の視点を踏まえた配慮・手立て
 - ・ 言葉を想像しやすい写真やイラスト(身近な人・事前に体験した遊び)
 - ・ 活動に見通しが持てる状況づくり(友達の様子・選択肢)

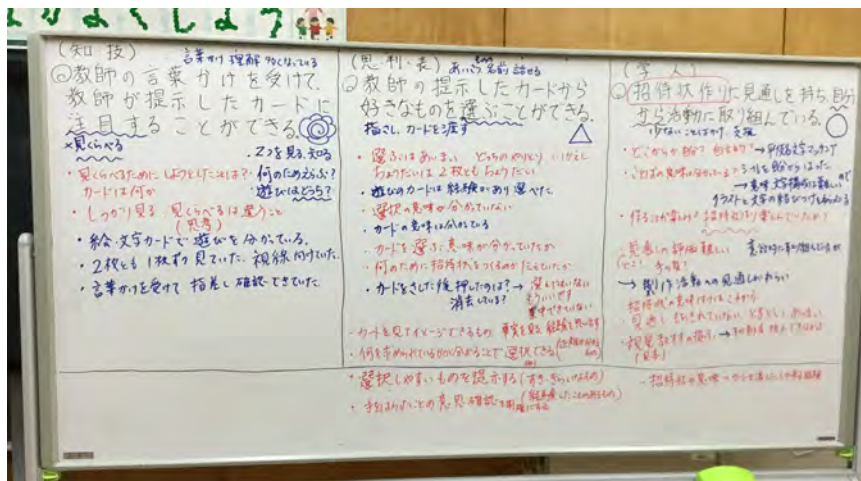
学習活動

- (1) あきのあそびをしよう(生活科)・・・3時間
 - (2) 招待状をつくろう(国語科)・・・2時間
 - (3) あきまつりの準備をしよう(生活科・図画工作科)・・・13時間
 - (4) あきまつり(生活科)・・・1時間
 - (5) ふりかえろう(国語科)・・・1時間
- ※全体を通して太鼓の発表の練習を行う(音楽科)

資料9 「クラスシート・プラン」に示された単元計画

③ 学習評価(事後研究会での協議)(資料10)

- 3観点で達成状況を評価する。(参観者の視点・児童の学びの姿から)
 - ・ 設定した個別の目標に対する児童の学びの姿を評価する。
 - ・ 児童の行動の意味を推測する。
 - ・ 指導内容や指導方法についての改善策を考える。



資料10 事後検討会での協議の記録(個別の目標に対する評価)

<研修主任から>

- 各教科等を合わせた指導では、活動すること自体が目的になりやすい。その活動を通して「何を学ぶのか」の視点を持つことが大切である。
- 各教科等を合わせた指導では、様々な教科等を取り扱うため、指導目標がかなり多くなる。単元で扱う内容の整理が必要である。

(考察)

たむら支援学校では、「クラスシート」を活用し、授業づくりのポイントを明確にししながら、新学習指導要領に基づいた授業研究が行われていた。また、観点ごとに目標を設定し、個別の目標に対する評価をグループで協議しながら、児童の学びの評価や授業の改善策などを複数の視点から出し合っていた。会津支援学校の実践と同じく、実践事例を分かりやすくまとめ、校内で共有できるように蓄積していたことも注目すべき点であると考えられる。

小学部・生活単元学習の授業実践では、生活単元学習の特徴である「生活上の目標や課題の解決に向けた一連の活動」になるように工夫しながら、「各教科の特質に応じた「見方・考え方」を働かせるための「しかけ」を考慮した工夫がされていた。また、児童一人一人の学びに着目し、個別目標や「自立活動の視点を踏まえた配慮・手立て」が検討されていた。

本授業実践から、生活単元学習等の各教科等を合わせた指導においても、各教科の特質に応じた「見方・考え方」を考慮した学習活動の工夫し、育成を目指す資質・能力を明確にして授業の評価・改善につなげることができると考える。一方、各教科の資質・能力を明確にすることで、指導のねらいが多岐に渡ることも考えられる。指導したことを評価し、授業の改善につなげるためにも取り扱う教科や指導内容の焦点化が必要であると考えられる。

3 カリキュラム・マネジメントの充実を目指した実践研究

研究内容に示した「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」に当たっては、授業研究とともに、カリキュラム・マネジメントに関する方策の検討も併せて進めてきた。これまでの授業研究の実践や協議からも、授業づくりのベースとなる教育課程や年間指導計画等の各種計画とその実施、評価、改善に関わるカリキュラム・マネジメントの重要性が指摘されている。

一方で、カリキュラム・マネジメントの進め方や授業とのつながりなど、各校で課題を感じている学校も多い。そこで、本研究においては、各校の課題等を共有し、課題の解決策やカリキュラム・マネジメントを進める上でのポイントを明らかにする取組を進めてきた。

(1) 研究協力校連絡協議会における協議

以下は、「カリキュラム・マネジメントを踏まえた年間指導計画の工夫」をテーマとした協議の内容である。

研究協力校連絡協議会（令和2年10月8日 福島県特別支援教育センター）

協議「カリキュラム・マネジメントを踏まえた年間指導計画の工夫」

小学部6年間、中学部3年間、高等部3年間を見通し、漏れがなく、つながりがある年間指導計画にするためにはどうすればよいか。

※実現に当たっての問題点や考えられる課題などを含めて協議する。

(各グループから)

- ・ 新学習指導要領の各教科の内容を配列した年間指導計画を作成している。
- ・ 各教科の内容を履修できるようにする必要があるが、一から作るのではなく、これまで実施したカリキュラムを見直しながら整理している段階である。
- ・ 何を、どれだけ、どこで指導するのか、みんな忙しい中で検討することが難しい。
- ・ 年間指導計画を作成するためのベースとなるモデルを作成している。12年間の年間指導計画のモデルを示し、学級に応じて変更や調整ができるようにしたいと考えている。
- ・ 年間指導計画は各担任が作成しているが、個々に作成していくのではつながりのある計画は難しい。基準となるものがあったり、複数の教員が関わって作成したりする必要がある。
- ・ 卒業までの見通しや教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成を踏まえて効果的な指導計画を工夫する必要がある。
- ・ 年間指導計画は、1年間の計画であるが、1年間の中に内容の全てを詰め込むのは効果的ではないと思う。小学部であれば6年間を見通した配置や配列を考える「全体的な指導計画」が必要ではないか。
- ・ 重複障がい学級の児童生徒から、特別支援学級から入学してくる児童生徒まで実態の幅が広い。類型ごとに取り扱う内容や配列が異なる場合も考えられる。
- ・ 知的障がいの程度が重度の場合に、高等部卒業まで小学部1段階程度の目標や内容である場合も考えられる。学習の広がりや卒業までの見通しをどのように考えればよいか。

各グループからは、各校の現状や取組を踏まえた意見が出され、いずれの学校においても各教科の内容を履修するための具体的な方策について課題を感じている。年間指導計画のモデルを作成し、卒業までを見通した指導内容の配列を具体的に検討する取組も見られる。知的障がいの程度などの実態の違いや、教科の枠組みを越えた教科等横断的な資質・能力の育成なども考慮した教育課程の編成や指導計画の作成が必要である。

(2) 実践協力校の取組

「カリキュラム・マネジメントの充実を目指した実践研究」について、実践協力校における取組と実践について、以下に示す。

<実践協力校の取組Ⅲ> 相馬支援学校

1. これまでの取組と校内研究の計画

① これまでの取組

相馬支援学校は、令和2年度より南相馬市鹿島区の新校舎に移転している。校舎の移転を見据え、平成31年度に教育課程の抜本的見直しを図っており、新学習指導要領を踏まえて、その方向性や方策を議論し、具体化してきた。

その1つとして、「生きる力」の実現のために「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」「自立活動の指導」について学校で育成を目指す資質・能力を整理し、その具現化のための学校教育目標を設定した。学校で育成を目指す資質・能力や、それに基づく学校教育目標、目指す子ども像、学部の目標等を一枚のポスターにまとめ、校舎内に掲示し、各教員や保護者と共有する工夫がされている。

教育課程編成に当たっては、SWOT分析による課題の共有、今後の方針の明確化、学部や各部のグランドデザインや校務分掌関係図の可視化、編成スケジュールの設定など、組織的、計画的な取組が進められてきた。

これまでの取組を踏まえ、学校教育目標の実現に向けて、カリキュラム・マネジメントの充実を図るため、教育課程と授業実践を効果的に連動させる校内研究・校内研修の取組を進めている。

② 校内研究・校内研修の年次計画（概要）

○ 令和2年度（一年次）

- ・ 単元案の実施（単元の資質・能力の明確化、単元構想の工夫、観点別学習状況の評価）
- ・ 教科間のつながり確認シート（同時期の単元案同士のつながりの工夫）

○ 令和3年度（二年次）

- ・ 単元案の改善（教科等横断的な視点の記入形式）
- ・ 年間指導計画等の見直し
- ・ 教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成

○ 令和4年度（三年次）

- ・ 単元案の週案による定着化
- ・ 年間指導計画等の見直し
- ・ 教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成

2. 校内研究・校内研修の取組（概要）

<研究テーマ>

資質・能力を育むための単元研究会からのカリキュラム・マネジメントの充実（一年次）

<主な取組>

○ グループ単元研究会（校内研修日）

- ・ 「教員一人一人が自分の授業を考え、日々実践する。」ことをコンセプトに、研修日を活用しながら単元案（資料11）を作成した。
- ・ 各学部のグループにおいて、それぞれが作成した単元案を掲示してアイディアを出し合い、学びを深めた。
- ・ 単元案の作成を通して考えられるポイント
 - ①各教科の資質・能力（目標）が明確か。
 - ②個人の目標は明確か。
 - ③いつ、どこで、何を学ぶのか。（評価規準）
 - ④子供が学びやすい単元になっているか。
 - ・ 「習得、活用、探究」の展開
 - ・ 「主体的・対話的で深い学び」の場
 - ⑤活用の幅を広げる他の単元とのつながりがあるか。

○ 1つの授業を話し合う単元研究会（フォローアップ研修、経験者研修）

- ・ 「教員同士が学び合い、本時の授業力・単元構想力を高める」ことをコンセプトに以下の流れで実施した。

- ①授業者自評（2分）
- ②授業での学びの姿を見取る（VTR 8分）・・・学びの事実を捉える力
- ③学習評価及び授業改善（12分）・・・指導と評価
- ④単元構想、他教科との関連（10分）・・・単元の構成員
- ⑤指導助言（10分）

・ 自由な雰囲気で見出しやすい状況づくりとして、ファシリテーターを中心に立ったまま話し合いを進めるようにした。

相馬支援学校 単元案

本校の学校教育目標

知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
基礎的・基本的な知識・技能を習得し、活用できる力	自ら考え、論議し、課題を解決していく力	自ら進んで考え、学び合う力

高等部

知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
自立と社会参加のために必要な基礎的・基本的な知識・技能を習得し、活用できる力	自分の考えを述べ、論議し、課題を解決していく力	各学部の目標を記入しながら、確認してください。

【資質・能力の育成のための教育活動として】

職業科単元案	単元・題材名

【単元・題材で育成する資質・能力】

知識・技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等

学習指導要領、本校の資質・能力を具現化するための学校教育目標、学部目標を確認しながら、単元における資質・能力（目標）を明確にする。

単元構想のためのメモ欄

【アイデア、創造の場】
グループ別の単元研究会において、作成者が単元構想を自由にするために、メモ欄を設定、手書き等、自由に単元構想をするために活用する。

【何を、いつ、どのように】育んでいくのか

●どのように【学習活動】を、どのよう
どのような指導で（習得、活用、探究）

単元	時数	加・長	思・判・表	主
第一	1		○	
第二	2 3 4			○
第三	5 6 7		○	○
第四	8 9			

単元のまとまりで、その展開を考える。3つの資質・能力の何を、いつ、どのように育んでいくのか、評価規準を付けて、意識して指導する。
また、主・対・深の学びが実現できるように手立てを記載するが、その際、習得、活用、探究を通じて得られるものであるから、その展開を意識した単元のまとまりを考えていく。
※なお、記載例は、後日授業します。

他の単元とのつながりを感じた場合、考えた場合に、赤線をつなぎ、意図的に指導し、子どもの量産の学びがつながるようにプロデュースします。

【他の単元とのつながり】

	【過去の単元】 ○教科等横断的な教育内容の検討・考察	【現在の単元】 ○教科等横断的な教育内容の検討・考察	【今後の単元】 ○教科等横断的な教育内容の検討・考察
国語科	「 」	「 」	「 」
数学科	「 」	「 」	「 」
職業科	「 」	「 」	「 」
社会科	「 」	「 」	「 」
作業	「 」	「 」	「 」

他の単元等をまず記入し、その単元の内容から、教科横断的な教育内容について、検討、考察し、つながり、関連を考えられる場合には、赤線をつなぎます。赤線をつなぎ、意図的に指導できるようにします。

資料 11 相馬支援学校 単元案・様式（一部を抜粋）

＜成果と課題＞

- 単元・題材で育成する資質・能力を明確にし、単元のまとまりを意識した授業構想を行うことができた。
- 単元案の中に「他教科等とのつながり」を記入したことで、年間配列の見直しを行う有用性を実感できた。
- 単元案の更なる定着を図るためには日々の業務の多忙化解消が必須である。
- 教科等横断的な資質・能力の育成に向け、各教科の関連を意識した年間指導計画を作成する。

＜研修主任から＞

- ・ 日々の授業実践において、育成を目指す資質・能力を明確にしながら、単元構成を行い、評価していくことが重要。単元案の検証が次年度の教育課程・年間指導計画にもつながる。
- ・ 教師間の学び合いやミドルリーダーの育成、各部の連携など、人材の育成や組織風土づくりに力を入れている。一人一人の教員が学校の教育課題について、自分事にして、教育課程、年間指導計画の改善に取り組もうとする意識が高まっている。

(考察)

相馬支援学校では、カリキュラム・マネジメントの充実を目的とし、教育課程と授業実践との効果的な連動を図る校内研究・校内研修が進められていた。1時間単位の授業ではなく、単元のまとまりを研究し、資質・能力の育成や主体的・対話的で深い学び、学習評価等、新学習指導要領を踏まえた授業研究が進められていた。

単元案の作成では、学校教育目標や学部目標との関連、資質・能力の明確化、単元の構想、学習評価など、要点を押さえつつ、日々の授業実践の活用を見越した様式の工夫がなされていた。また、学習評価や他教科とのつながりを考える機会を設け、その単元だけではない、教育課程や年間指導計画につながる仕組みを工夫していた。教員一人一人が単元づくりとその検証について理解と実践を積み重ねることが、教育課程や年間指導計画の改善の基盤になるのではないかと考える。

単元研究会の進め方についても、短時間で視点を絞った協議やファシリテーターや意見を出しやすい場づくりなど、効果的に進めるための工夫をしていた。授業づくりに主体的協働的に取り組む様子が見られるとともに、経験年数に関わらず意見を交換し合う様子が見られるなど、授業研究に係る協議が活性化していた。教員同士が学び合う場づくりを通して、人材の育成や組織風土づくりを進めることも、各教科の指導やカリキュラム・マネジメントの充実を推進するための重要な要素であると考えている。

4 各教科の指導の充実に係る実践事例集の作成

(1) 実践事例集の目的

研究内容に示した「新学習指導要領の趣旨の理解啓発」に当たっては、本研究の成果や研究協力校の実践をまとめた実践事例集を作成した。新学習指導要領に係る実践研究の一環として進めてきた本研究3年間の取組と成果について分かりやすい刊行物としてまとめ発信することで、より多くの教員に波及させることを目的とした。

本研究の研究協力校10校と当センターが連携・協力し、各教科の指導の充実に向けたポイントをまとめるとともに、できるだけ幅広い教科の種類、子どもの姿が見える実践事例集として編集した。(資料12)



資料12 実践事例集・表紙

(2) 「第1章 授業づくりのポイント」

新学習指導要領の趣旨を踏まえながら、研究協力校の実践や研究協力校連絡協議会で協議してきた点について、見開き2ページごとに要点をまとめた。

「知的障がいのある児童生徒のための各教科」、「各教科の指導の充実に向けたポイント」、「各教科等を合わせて指導を行う場合の留意点」、カリキュラム・マネジメントを踏まえた指導計画の工夫、「知的障がいのある児童生徒のための各教科の指導 Q & A」の構成とした。(資料13)

1 知的障がいのある児童生徒のための各教科

特別支援学校の学習指導要領には、知的障がいのある児童生徒のための各教科の目標や内容が示されています。国語科や算数科で学ぶ内容は、次のようなものがあります。

「身近なものに指を差したり、言葉が事柄の内容を表していることを感じることを」「**「具体的な指を差したり、つかもうとしたり、目で追ったりすること」**」

このように、日常生活で人やものとの関わりを体験するための、知的障がいのある児童生徒にとっては大変な学びであり、各教科の指導に当たっては、知的障がいという特性を十分に理解して、児童生徒が各教科の学び・考え方を働かせる場面を日常生活の中に意図的に設けながら、資質・能力を育んでいく必要があります。

知的障がいについての理解と特別支援学校の学習指導要領に示す各教科

特別支援学校の学習指導要領では、知的障がいのある児童生徒に対して、発達過程における知的障がいを踏まえ、児童生徒が自ら社会参加するために必要な資質・能力を身に付けることを重視し、各教科の目標や内容を段階的に示しています。学年ではなく、段階別に行っているのは、発達過程における知的障がいの程度が同一でなく、学年であっても大きく個人差があり、児童生徒一人一人の学習や学習状況も異なるためです。目標を踏いて示すことで、個々の児童生徒の実態に応じた効果的な指導ができるようにしています。

【知的障がいについて】

知的障がいとは、知的機能の発達に明らかな遅れと、適応行動の困難性を伴う状態が、発達期に起こるものを言う。

「知的機能の発達に明らかな遅れ」
認知や言語などに関する精神年齢のうち、情緒面とは区別される知的に、同年齢の児童生徒と比較して平均的な水準より著しく遅れが認められる状態。

「適応行動の困難性」
他人との意思の疎通、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇活動などについて、その年齢段階に標準的に要求されるまでには至っていないことであり、適応行動の習得や習熟に困難があるために、実際の生活において支障をきたしている状態。

「伴う状態」
「知的機能の発達に明らかな遅れ」と「適応行動の困難性」の両方が同時に存在する状態。

「適応行動の質での困難さ」

必要なスキルの領域性	社会的スキルの領域性	美的スキルの領域性
口頭言語 (言語理解、言語表出能力など) 口書き技能 (漢字、数字、計算、漢字など)	口対人スキル (友達関係など) 口社会的行動 (社会ルールへの理解、集団行動など)	口日常生活習慣行動 (食事、排泄、衣服の着脱、清潔行動など) 口ライフスキル (買い物、乗り物の利用、公共施設の利用など) 口運動技能 (協議運動、運動動作技能、持久力など)

※ 本資料では、特別支援学校の学習指導要領に示される「知的障害者である児童（生徒）」に対する指導を行う特別支援学校の各教科に示す。* 知的障がいのある児童生徒のための各教科は、整理されています。

各教科の各段階の扱え方

知的障がいのある児童生徒のための各教科は、小学部1～3段階、中学部1～2段階、高等部1～2段階に整理されています。

【知的障害者である児童（生徒）に対する教育を行う特別支援学校 各教科 各段階の扱え方】
小学部 1 1 1 知の領域についての扱いは、比較的容易で、他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営む上には日常生活の必要とする学習を対象とした内容。 2 1 1 知の領域の知識を扱いつつ、日常生活技能、社会生活技能を併せて扱うことにより、児童生徒の生活に役立つ学習を対象とした内容。 3 1 1 知の領域の知識は、他人との意思の疎通や日常生活を営む際に困難を伴うため、適宜知識の活用を促す学習を対象とした内容。 4 1 1 知の領域の知識を必要とする学習を対象とした内容。 5 1 1 知の領域の知識を必要とする学習を対象とした内容。
中学部 1 2 1 知の領域の知識は、他人との意思の疎通や日常生活を営む際に困難を伴うため、適宜知識の活用を促す学習を対象とした内容。 2 2 1 知の領域の知識を必要とする学習を対象とした内容。 3 2 1 知の領域の知識を必要とする学習を対象とした内容。 4 2 1 知の領域の知識を必要とする学習を対象とした内容。 5 2 1 知の領域の知識を必要とする学習を対象とした内容。
高等部 1 3 1 知の領域の知識は、他人との意思の疎通や日常生活を営む際に困難を伴うため、適宜知識の活用を促す学習を対象とした内容。 2 3 1 知の領域の知識を必要とする学習を対象とした内容。 3 3 1 知の領域の知識を必要とする学習を対象とした内容。 4 3 1 知の領域の知識を必要とする学習を対象とした内容。 5 3 1 知の領域の知識を必要とする学習を対象とした内容。

※ 特別支援学校の学習指導要領に示される「知的障害者である児童（生徒）」に対する指導を行う特別支援学校の各教科に示す。* 知的障がいのある児童生徒のための各教科は、整理されています。

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のために

知的障がいのある児童生徒のための各教科の指導に当たっては、特別支援学校の学習指導要領の各教科の段階の内容に基づいて、児童生徒一人一人の実態に応じた具体的な指導内容を設定していく必要があります。

当センターでは研究協力校との実践研究を通して、指導の充実に向けたポイントを手紙のようまとめた。次のページから、それぞれのポイントについて詳しく紹介していきます。

「知的障がいのある児童生徒のための各教科・各教科の指導の充実に向けたポイント」

ポイント① 児童生徒一人一人の学習内容を明確にする
 ポイント② 各教科の資質・能力を育む授業をつくる
 ポイント③ 授業における学習評価を充実させる

資料 13 実践事例集・「第1章 授業づくりのポイント」（一部を抜粋）

(3) 「第2章 実践事例集～各教科の指導と評価10事例～」

各教科の指導と評価の要点が分かるように、研究協力校の授業実践について共通の様式で整理した。様式は下記の点に留意してまとめた。（資料 14）

- 本事例で主に扱う学習指導要領各教科の内容及び指導事項が分かる。
- 本単元（題材）で育成を目指す資質・能力が分かる。
- 単元（題材）の主な構成や展開、主体的・対話的で深い学びの実現のための工夫点が分かる。
- 個別の指導と評価が分かる。（児童生徒1名を抽出）

事例① 小学部 生活科

【小学部生活科2段階】E 遊び
 教師が友達と遊べる遊びをするなどに関わる学習活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。
 (7) 身近な遊びの中で、教師が友達と遊べる遊びをしたり、遊びを工夫しようとしたりする。
 (8) 遊べる遊びのある遊びについて知る。

【単元（題材）の概要】
 指導の形態 各教科等を含む対面指導（生活単元学習）
 単元（題材）名 おおいかみとすききのこやぎ
 学年・学級 小学部1～2年 学習グループ 6名
 総時数 1時間（生活1）（国語2）
 主な学習活動 「おおいかみとすききのこやぎ」の物語をもとに、おおいかみとすききのこやぎに分かれておおいかみをして遊ぶ。

本単元（題材）で育成を目指す資質・能力		
知識及び技能 ・おおいかみの遊びがわかる。	思考力、判断力、表現力等 ・友達を誘ったり、みつからないように隠れる場所や隠れ方を工夫したりすることができる。	学びに向かう力・人間性等 ・友達と隠れながら一緒に遊ぶことができる。

※ 各教科等を合わせた指導でこの他に取組んでいる教科の資質・能力については記載を省略しています。

単元（題材）のデザイン		
学習活動・内容	時数	【主体的・対話的で深い学びの実現のために】
1 「おおいかみとすききのこやぎ」の物語を聞く。 ・絵本の読み聞かせを聞く。 ・パズルモニターを操作する。	2	① おおいかみの遊び方をイメージし、お話を聞いて、「おおいかみとすききのこやぎ」のお話を聞き上げ、単元開始前の授業の時の絵本の読み聞かせを行う。また、この2つの場面、こやぎの体の仕組みを説明する。 ② 見えないように隠れることを意識することができるように、単元の途中で見える場所を特定する活動をする。
2 休演劇。パズルモニターにある隠れ場所を使って見えない場所を作る。	3	① 見えないように隠れることができるように、単元的に隠れるためのポイントを見出し、隠れ場所から加わることができるよう、隠れ場所を作る。 ② 隠れ場所を作る。
3 隠れる場所を作る。 ・グループに分かれて、隠れ場所を作ったり、隠れ場所を作ったりして、隠れる場所を作る。	2	① 隠れ場所を作る。
4 隠れ場所を作った後、おおいかみとすききのこやぎを遊ぶ。	4	① 隠れ場所を作る。

【Aさんの学び】

Aさんについて
 音節は単語を使用しており、紙をすり抜けて移動させることができる。分かることは多い。また、様々な事柄を表現することがコミュニケーション力があるが、隠れない人や大きな動物の中で自分を表現することが難しく、目隠しについてはいくらでも隠れることができる。大人との関わりが中心で、教師とやりとりして遊ぶことが多いため、自分から遊ぶことが少ない。おおいかみとすききのこやぎの遊びは、自分から遊ぶことができる。おおいかみとすききのこやぎの遊びは、自分から遊ぶことができる。おおいかみとすききのこやぎの遊びは、自分から遊ぶことができる。

個別の指導目標
 ① おおいかみの遊びがわかる。おおいかみとすききのこやぎの遊びは、自分から遊ぶことができる。おおいかみとすききのこやぎの遊びは、自分から遊ぶことができる。おおいかみとすききのこやぎの遊びは、自分から遊ぶことができる。

個別の配慮事項
 ・隠れ場所については事前に確認し、隠れ場所を確認する。
 ・自分から遊ぶことができるように、おもちゃを隠れ場所に入れておく。

観点別学習状況の評価

① おおいかみの遊びがわかる。おおいかみとすききのこやぎの遊びは、自分から遊ぶことができる。【知識・技能】
 ・おおいかみとすききのこやぎの遊びは、自分から遊ぶことができる。【知識・技能】
 ・おおいかみとすききのこやぎの遊びは、自分から遊ぶことができる。【知識・技能】

② おおいかみとすききのこやぎの遊びは、自分から遊ぶことができる。【思考・判断・表現】
 ・おおいかみとすききのこやぎの遊びは、自分から遊ぶことができる。【思考・判断・表現】
 ・おおいかみとすききのこやぎの遊びは、自分から遊ぶことができる。【思考・判断・表現】

③ おおいかみとすききのこやぎの遊びは、自分から遊ぶことができる。【主体的に学習に取り組む態度】
 ・おおいかみとすききのこやぎの遊びは、自分から遊ぶことができる。【主体的に学習に取り組む態度】
 ・おおいかみとすききのこやぎの遊びは、自分から遊ぶことができる。【主体的に学習に取り組む態度】

単元（題材）を振り返って
 ① 考えるポイントを「見えないように隠れる」とことになり、グループを組んで考えることができるように指導したことで、隠れ場所を自分の考えを表現することができた。
 ② 単元終了後は、おおいかみとすききのこやぎの遊びは、自分から遊ぶことができる。【主体的に学習に取り組む態度】
 友達と一緒に遊ぶ楽しさを感じたのは、遊び方を知ることが大切であり、絵本の内容に合った遊びを行ったことで、遊び方の中で役割をイメージしやすくなったと考える。

資料 14 実践事例集・「第2章 実践事例集～各教科の指導と評価10事例～」（一部を抜粋）

5 教育研究に係るアンケートの実施と分析

(1) アンケートの概要

本研究3年間のまとめとして、研究協力校10校に本研究に係るアンケートを実施した。各校の新学習指導要領の実施状況等について3つの大項目全15項目の回答を集計した。

【期間】令和2年10月～11月

【対象】研究協力校10校（各校代表者1名が記入）

【内容】自校の新学習指導要領の実施状況等について

【方法】4段階評価及び記述式

(2) アンケート結果と考察

1 新学習指導要領の趣旨についての理解啓発				
評価 4：十分達成している 3：概ね達成している 2：一部達成している 1：努力が必要である				
(下の数字は回答した学校数)				
質問項目	4	3	2	1
① 学習指導要領における知的障がいのある児童生徒のための各教科について段階や内容が整理・充実したことを全教員が把握している。	5	5	0	0
② 校内研修等で学習指導要領を活用している。	9	1	0	0
③ 各学校において、育成を目指す資質・能力が明確になっている。	4	1	5	0
④ 学習指導要領に示される各教科の内容を基に、指導目標、指導内容が設定されている。	0	9	1	0
⑤ 体制やスケジュールを整え、カリキュラム・マネジメントに取り組んでいる。	1	4	5	0
(記述回答) ※一部を抜粋 ・ 研修だけでなく評価や活動設定の場面等でも学習指導要領を活用している。 ・ 教育課程をはじめ各種計画の見直しを行ってきた。各種計画との関連性を検証することもまだまだ不十分である。今後も継続してカリキュラム・マネジメントに取り組んでいきたい。				

(考察)

学習指導要領の具体的な改訂内容の把握及び授業づくりの際の学習指導要領の活用に対しては、高い評価を示している。多くの学校で、新学習指導要領の趣旨を理解し、活用していることが推察される。また、各教科の内容を基に指導目標や指導内容が設定され、授業や教育課程に生かされている状況であると考えられる。

各学校において育成を目指す資質・能力を明確にする取組が進められており、校内アンケートや協議などを踏まえて設定されている。一方で、学校や学部の目標との関連付けに課題を示す学校もあることから、今後も学校として育成を目指す資質・能力を明確にする取組と、それに基づいた教育課程や教育計画の作成についての具体的な手続きを明確にしていく必要があると考える。

カリキュラム・マネジメントについてはどの学校も取り組んでいるが、半数の学校が体制づくりやスケジュールの課題を挙げている。カリキュラム・マネジメントの委員会

を設置したり、全教員が参画できる体制づくりをしたりするなどの工夫をしている学校もあることから、他校の取組等を参考にしながら各学校に合った取組を進めていく必要があると考える。

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				
評価 4：十分達成している 3：概ね達成している 2：一部達成している 1：努力が必要である				
(下の数字は回答した学校数)				
質問項目	4	3	2	1
① 単元（題材）について、育成を目指す資質・能力が明確になっている。	3	5	2	0
② 単元（題材）について、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が積極的に行われている。	0	6	4	0
③ 単元（題材）について、評価の場面や方法など、評価の計画が明確になっている。	0	4	6	0
④ 各教科等を合わせて指導を行う場合にも、取り扱う教科の内容を明確にして指導や評価が行われている。	2	5	3	0
⑤ 各教科と自立活動の指導内容を明確にし、関連付けた指導が行われている。	0	6	4	0
(記述回答) ※一部を抜粋 <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習指導要領を活用し、各教科等の資質・能力の根拠に基づいた指導内容を設定することができた。 ・ 各教科等を合わせた指導において、どの教科が合わせてあるのかを明示すること等を通して、育成する資質・能力を明確にした授業づくりにつながった。 ・ 各教科等を合わせた指導について、何をどのくらい合わせるのかなど、教科を合わせることについての理解について、人によってとらえ方の違いがある。 				

(考察)

単元（題材）において、「育成を目指す資質・能力」を明確にし、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」が積極的に取り組まれている状況である。一方で「主体的・対話的で深い学び」の理解や実践、校内での共通理解については課題があることから、校内研修等を通じた研究・研修が今後も大切であると考え。

多くの学校で評価についての課題を感じていることが推察される。特に、単元における評価計画や評価規準の設定方法、主体的に学習に取り組む態度の評価など、評価に係わる具体的な手続きや体制づくりについて今後の整備と充実が必要であると考え。

各教科等を合わせて指導を行う場合にも取り扱う教科の内容を明確にする学校が多くみられている。一方、何をどのくらい合わせるのかなど、教科を合わせることについての理解について、人によってとらえ方の違いがあることなどが記述として挙げられていることから、各教科等を合わせる場合の授業時数や指導内容の設定方法について、今後も研究を深め、明らかにする必要があると考え。

自立活動の指導については、多くの学校で「流れ図」から中心的課題を整理し、個別の指導計画や授業に反映させている。一部では、自立活動の「目標及び指導内容」と「配慮事項」が混同してしまうという記述があることから、自立活動と各教科を関連づけた指導について、今後各学校での検討が必要であると考えられる。

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				
評価 4：十分達成している 3：概ね達成している 2：一部達成している 1：努力が必要である				
(下の数字は回答した学校数)				
質問項目	4	3	2	1
① 「学びの履歴」シート等を活用し、学習指導要領に示す各教科の段階の目標や内容を踏まえ、児童生徒の学習状況を把握している。	1	5	4	0
② 学習指導要領の各教科の目標に準拠した観点別学習状況の評価を行っている。	0	5	5	0
③ 小学部6年間、中学部3年間、高等部3年間を見通した指導計画が作成されている。	0	0	8	2
④ 学習指導要領（平成29・31年告示）に基づく、一人一人の児童生徒の学習状況が明確化され、個別の指導計画で引き継がれている。	2	4	4	0
⑤ 小学部から高等部まで、各教科の段階における内容を踏まえた学習の成果が、学年間、学部間、学校間で円滑に接続できている。	0	4	6	0
(記述回答) ※一部を抜粋 ・「学びの履歴」シート等を活用し、学習指導要領を踏まえて学習状況の把握に努め、個別の指導計画に反映させている。 ・学部間の連携を図り、小学部6年間、中学部3年間、高等部3年間を見通した配列モデルや年間指導計画を作成していく必要がある。				

(考察)

多くの学校が、『学びの履歴』シート」や独自に作成した指導内容表などを活用し、学習状況の把握に取り組んでいることが分かった。一方で、学習状況の把握が、教科の一部のみであったり、一部の教員の研究的な取組に留まっていたりすることも考えられ、より効果的、効率的な方法についても研究が必要であると考ええる。

すべての学校で観点別学習状況の評価に取り組んでいることが推察される。一方、担当者によってばらつきが見られたり、視点や書き方について課題が挙げられたりしていることから、学習評価にかかわる校内での共通理解や研修の充実が必要であると考ええる。

小学部6年間、中学部3年間、高等部3年間を見通した指導計画については、すべての学校で課題となる事項であると考えられる。年間指導計画や単元配列のモデルを作成するなどの取組も見られることから、各校の好事例をモデルとした取組や研究が必要であると考ええる。

学びの連続性に留意して、学年間、学部間の接続に努めている状況であるが、特に学部間や学校段階間の接続に課題があることが推察される。各教科を基盤とした指導と評価と、その引継ぎが円滑につながるような体制づくりが必要であると考ええる。

VI 研究のまとめと今後の取組に向けて

研究協力校の実践とアンケートの結果を踏まえた本研究の成果と課題は以下のとおりである。

1 成果

- (1) 新学習指導要領の趣旨についての理解啓発
 - 新学習指導要領の趣旨の理解が広がり、各校で新学習指導要領を活用した研修や、各教科の目標・内容を踏まえた授業改善を積極的に進めることができた。
 - これまでの研究成果や研究協力校の具体的な実践事例をまとめ、発信することができた。
- (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（研究協力校との取組）
 - 各学校において、各教科の指導と評価の充実を目指した授業研究やカリキュラム・マネジメントを踏まえた年間指導計画の工夫と改善等を進めるとともに、研究協力校連絡協議会において、各学校の取組についての情報共有と共通課題についての協議を行い、新学習指導要領に係る実践研究を深めることができた。
 - 研究協力校を対象にしたアンケート結果を基に、本研究3年間の成果と今後の課題を明確にすることができた。
- (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
 - 児童生徒の学習状況を的確に捉えることや、連続性のある教育課程や指導計画に向けた改善を図ることなど、系統性や連続性を重視する志向が高まった。

2 課題と今後の取組に向けて

- (1) 各学部・各段階・教科ごとの具体的な指導事例をデータベース化すること。
 - 各学校においても実施した単元計画案等を校内で共有する取組が行われている。実際の事例を通して学ぶことができるように、県内の事例を収集し、当センターWebサイト等で発信していくことが各教科の指導の更なる定着と充実につながると考える。
- (2) 評価
の具体的な手続きや児童生徒の学習評価・指導改善に関わる研修を充実させること。
 - 研究協力校連絡協議会の協議やアンケートの結果から、学習評価の理解や学校全体での組織的な取組について課題であることが明らかとなった。当センターにおける研修や資料等の充実により、各教員の学習評価の理解と実践を推進していく必要があると考える。
- (3) 教科等横断的な視点及び卒業までを見通した教育課程・指導計画の改善・充実を図ること。
 - 研究協力校連絡協議会の協議やアンケートの結果から、教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成や、小学部6年間、中学部3年間、高等部3年間を見通した指導計画の作成について課題であることが明らかとなった。具体的な事例を参考としながら各校の実状に応じた工夫ができるように、具体例の情報提供や学校のニーズに応じた支援が必要であると考えられる。

VII おわりに

特別支援学校ではこれまでも、児童生徒一人一人の障がいの状態や発達段階、経験等に応じた指導内容や方法を工夫してきたところであるが、今回の学習指導要領の改訂では、それに加えて、児童生徒一人一人の学びがつながり、資質・能力の確実な育成が図られることが期待

されている。これは教師一人一人の研鑽のみでなしえるものではなく、教師集団が一体となってその仕組みを自ら整備し、実践し、絶え間なく改善していくことが不可欠である。

今回の改訂に伴う教科の整理・充実を真摯に受け止め、教育課程や授業づくりの在り方そのものの見直しを図る学校が多く見られた。これまで培ってきたものを見つめ直し、学校のシステム全体を再構築していく過程は、時代の変化に対応していくために必要であると同時に、困難さも伴う。各学校においても、変化の過程で、様々な課題に向き合っている現状であると考ええる。

そのような状況の中でも、各学校や先生方は、児童生徒のよりよい学習環境やより効果的な指導の在り方を求めて、日々授業を行いながら改善に向けた取組を続けている。今後も、各学校での各教科の充実がさらに図られ、児童生徒が様々な学びを通して、自分自身に関わる世界を広げ、自立と社会参加に向けた資質・能力が育まれることを心から願う。そのために、当センターは、これからも、学校のニーズに応える有益な情報を発信するとともに、学校や先生方の取組を支援できるよう研究・研修の充実に努めていきたい。

最後に、研究に御協力いただいた、あぶくま支援学校、石川支援学校、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、たむら支援学校、会津支援学校、相馬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「特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領 平成 29 年 4 月告示」
- (2) 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 月告示」
- (3) 文部科学省「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）」（平成 30 年 3 月）
- (4) 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）
- (5) 文部科学省「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」（平成 30 年 3 月）
- (6) 文部科学省「特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（高等部）」（平成 31 年 2 月）
- (7) 文部科学省「特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者各教科等編（上）（下）（高等部）」（平成 31 年 2 月）
- (8) 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 21 年 6 月）
- (9) 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）
- (10) 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（平成 31 年 1 月 21 日）
- (11) 文部科学省 30 文科初第 1845 号「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」（平成 31 年 3 月 29 日付 初等中等教育局長通知）
- (12) 文部科学省「特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料」（令和 2 年 4 月）
- (13) 福島県特別支援教育センター「平成 31 年度 研究紀要 第 32 号」（平成 31 年 3 月）
- (14) 福島県特別支援教育センター「令和元年度 研究紀要 第 33 号」（令和 2 年 3 月）
- (15) 福島県特別支援教育センター「『学びの履歴』シート」福島県特別支援教育センターWeb サイト https://special-center.fcs.ed.jp/page_20180405022003（参照：令和 3 年 1 月現在）
- (16) 全国特別支援学校知的障害教育校長会編著「学習指導要領 Q & A 特別支援教育[知的障害教育]」明官茂監修 東洋館出版社（令和 2 年 3 月）

通常の学級等における合理的配慮の充実に向けた調査研究 ～児童生徒一人一人に応じた合理的配慮に関する実践的な取組～

I はじめに

小学校・中学校・高等学校の学習指導要領には、「障害のある児童生徒などの指導は、担任を含む全ての教師間において、個々の児童生徒に対する配慮等の必要性を共通理解すると共に教師の連携に努める必要がある」ことや「学びの連続性」について明示されている。各学校においては、教職員が障がいのある児童生徒本人や保護者と合意形成や情報共有を図り、合理的配慮の提供を推進していくことが求められている。

昨年までの調査研究により、通常の学級等に一定数在籍している学習面や生活面で困難さを抱えている児童生徒への指導・支援について、合理的配慮の提供を推進するための校内体制の有効な取組が明らかになった。一方で、障がいに応じた合理的配慮の内容の充実が課題として挙げられた。

そこで、本研究では、各学校における指導・支援の充実につながる取組の在り方を探るとともに、本県の特別支援教育の基本理念である「地域で共に学び、共に生きる教育」の実現に資する研究としたい。

II 研究の背景と目的

1 研究の背景

本県が実施した「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」（平成30年度）では、小・中学校及び義務教育学校の通常の学級に在籍する児童生徒のうち6.0%が、また、高等学校に在籍する生徒のうち2.4%の生徒が学習面や行動面等で特別な教育的支援を必要としていることが明らかになった。しかしながら、それらの特別な支援を必要とする児童生徒のうち、本人又は保護者との合意形成のもと、合理的配慮が提供されている割合は30.7%にとどまり、合意形成の上での合理的配慮の充実が求められている。そこで、令和元年度には学校における合理的配慮の提供に向けた有効な取組を明らかにすべく研究協力校7校とともに実践研究を行い、校内体制づくりには次の3つのことが大切であることが分かった。

- ・合理的配慮提供計画を作成し、年間の計画に位置付け、教職員で共有すること。
- ・合理的配慮の理解のための教職員の研修を行うこと。
- ・合理的配慮の理解のために児童生徒や保護者に説明を行うこと。

一方で課題となるのは、一人一人の具体的な提供内容の充実である。

本研究では、これまでの研究の成果と課題を踏まえ、研究協力校において児童生徒一人一人に応じた合理的配慮の提供の充実に向けた実践研究を行うこととした。

2 研究の目的

- (1) 通常の学級等に在籍する特別な支援が必要な児童生徒一人一人に応じた合理的配慮の提供ができるように、障がいに応じた取組の在り方について研究し、各学校における指導・支援の充実を目指す。
- (2) 研究協力校での取組を広く紹介し、各地域での合理的配慮の提供に向けた取組の促進を目指す。

Ⅲ 研究組織と研究の概要

1 研究組織

- (1) 研究協力校 喜多方市立松山小学校、南相馬市立原町第三中学校
福島県立修明高等学校
- (2) 調査研究アドバイザー 宮城学院女子大学 教育学部教育学科 教授 梅田 真理 氏
- (3) 調査研究推進会議 調査研究アドバイザー、当センター所員

2 研究の概要と構想

図1で示すように、通常の学級等に在籍する特別な教育的支援が必要な児童生徒一人一人に応じた合理的配慮の提供に向けて、3校の研究協力校との実践研究に取り組む。児童生徒一人一人に応じた合理的配慮の目的及び内容の検討、合理的配慮の評価・見直しをどのように進めていくかについて、ケース会議の在り方を探ることを通して提供の手順の自校化を図るとともに、校種や規模に応じた有効な取組を明らかにして、広く県内への波及を図りたいと考えた。

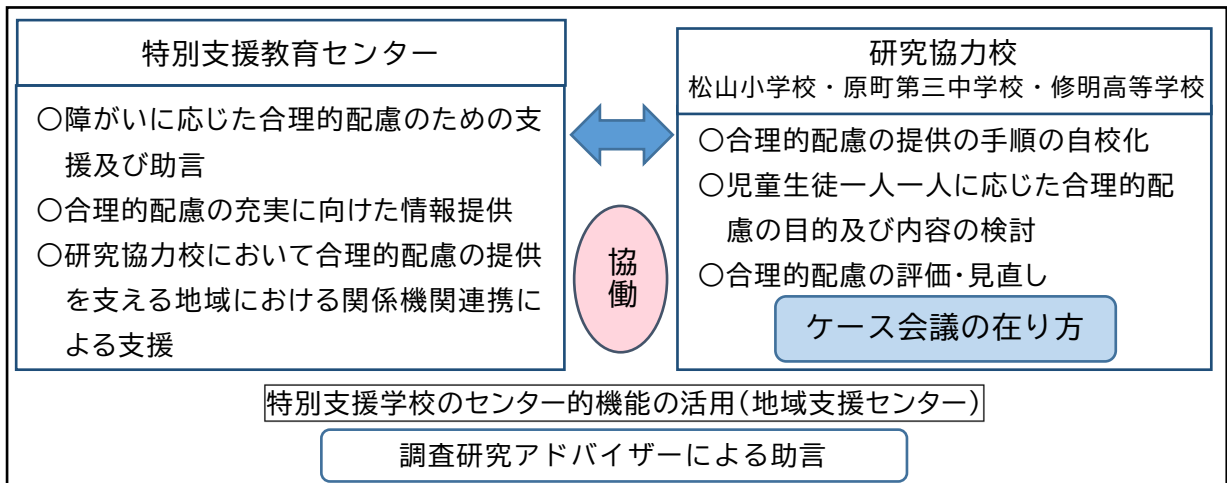


図1 研究の概要

研究協力校は、合理的配慮の内容の充実に向けた取組が広く県内に波及する効果を期待し、小・中学校、高等学校すべての校種から、規模や地域が重ならないように選定した。(図2)



図2 研究協力校

IV 研究の内容・方法

1 研究協力校との実践研究

合理的配慮の提供のためのケース会議の在り方について、研究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。

- 〈研究内容〉
- ・児童生徒一人一人に応じた合理的配慮の目的及び内容の検討
 - ・合理的配慮の評価、見直し
 - ・合理的配慮の提供の自校化

2 調査研究アドバイザーによる助言

年間2回の調査研究推進会議を開催し、研究協力校との取組やケース会議の在り方などについて指導助言を受けて研究を進める。

3 アンケートの実施（合理的配慮、ケース会議についての質問紙調査）

6月と11月に研究協力校においてアンケートを実施し、合理的配慮とケース会議について実態把握や意識調査をする。

V 研究の実際

1 研究協力校との実践研究

(1) 研究協力校との研究の進め方

研究協力校においては、まずは各学校の状況に応じて、合理的配慮の提供をどのように進めるか検討し、合理的配慮提供計画を立案し、研究を進めた。研究協力校3校において進めた共通の研究内容は資料1のとおりである。

研究協力校において、今年度は新型コロナウイルス感染症対策のため、各校とも5月末まで臨時休業となった。このため、6月から各校2名ずつ対象児童生徒を選定し、障がいの実態把握、支援の目的の確認、支援内容の検討、評価・見直しについて、各校の状況や規模に応じてケース会議を通して話し合い、支援内容の共通理解を図り一人一人の合理的配慮の内容の充実を目指して研究を進めた。(図3)

時期	取組内容
6月	・研究対象児童生徒2名選定 ・合理的配慮提供計画の作成
6月・10月	・合理的配慮の校内研修の実施
6月・11月	・アンケートの実施（合理的配慮、ケース会議）
7月～9月	・授業参観における実態把握 ・児童生徒一人一人に応じた合理的配慮の目的及び提供内容の検討のケース会議の実施
11月～2月	・合理的配慮の提供内容の評価・見直しのケース会議の実施 ・合理的配慮3観点11項目（資料2）による整理
2月～3月	・次年度の合理的配慮提供計画の作成

資料1 研究協力校との取組内容

- <「合理的配慮」の観点① 教育内容・方法>
- <①-1教育内容>
 - ①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮
 - ①-1-2 学習内容の変更・調整
 - <①-2教育方法>
 - ①-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮
 - ①-2-2 学習機会や体験の確保
 - ①-2-3 心理面・健康面の配慮
- <「合理的配慮」の観点② 支援体制>
- ②-1 専門性のある指導體制の整備
 - ②-2 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮
 - ②-3 災害時等の支援体制の整備
- <「合理的配慮」の観点③ 施設・設備>
- ③-1 校内環境のバリアフリー化
 - ③-2 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮
 - ③-3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

資料2 学校における「合理的配慮」の観点 3観点11項目

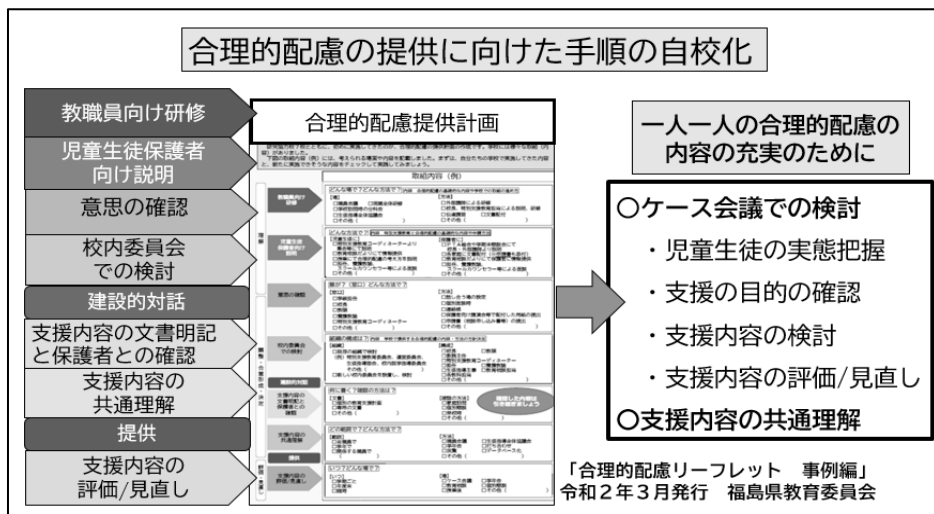


図3 提供の自校化に向けた合理配慮提供計画

各校で立案した合理的配慮提供計画の中で、今回の研究で合理的配慮提供に向けて取り組んだケース会議の内容である。関連する項目は以下のとおりである。(図4)

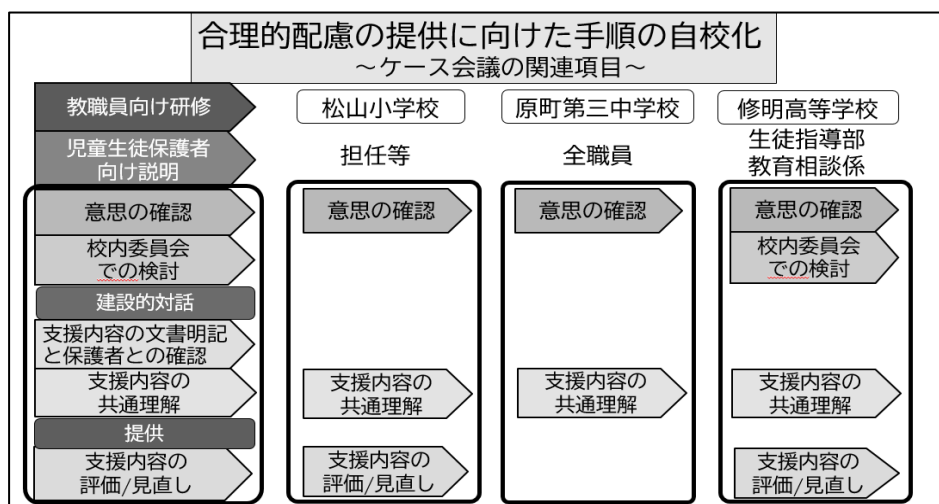


図4 合理的配慮を考えるケース会議の関連する項目

(2) 研究協力校の実践

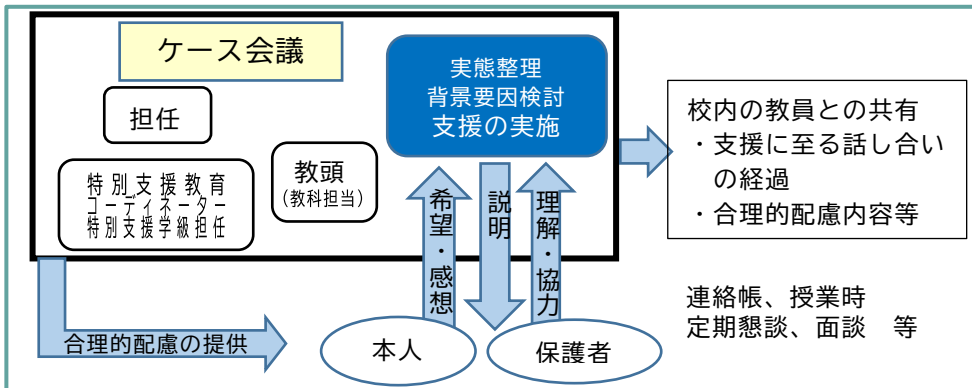
研究協力校3校において、各校のニーズに合わせて対象児童生徒について話し合い、実践に取り組んだ。以下3校のケース会議のもち方等についての取組について紹介する。

実践事例1 喜多方市立松山小学校

～担任等との協働による実態把握と支援策の検討～

1 研究協力校について

喜多方市立松山小学校では、児童数 165 名、教職員 22 名、学年 1 クラスの小学校である。児童に授業でかかわる教員を中心としてケース会議を構成し、特に実態把握を丁寧に実施し「担任等との協働による実態把握と支援策の検討」をテーマに研究を進めた。(図 5)



ケース会議の様子

図5 喜多方市立松山小学校 ケース会議の構成

2 ケース会議の実施（6月・9月・11月）

図5に示したメンバーの構成により、ケース会議を3回実施した。ケース会議での話し合う視点を整理し、先生方の児童理解を大切にしながら支援策の検討を行った。

ケース会議は、対象児童の担任と、特別支援学級担任をしている特別支援教育コーディネーターや教科指導も担当している教頭を交えて実施した。

【6月 ケース会議① ～実態把握～】

事前に資料を準備し、6月にケース会議を実施し、実態把握の観点を大きく4つに設定して、「好きなこと」、「得意なこと」、「苦手なこと」、「その他気付いたこと」について付箋を活用して話し合った。(資料3)

また、現在実施している配慮の内容や方法、場面、実態との関連を確認し、挙げられた児童の実態について、場面や様子を整理し、具体的な姿を話し合った。

さらに、確認すべき必要のある実態について整理し、今後観察や確認をすることにした。

対象児の好きなこと

対象児の苦手なこと

対象児の得意なこと

**その他の情報
(医療面、習い事等)**

⇔

実施している配慮の内容・方法・場面

準備資料

○学習上の困難さが分かる児童のテスト、ドリル、実施していた諸検査結果

実態把握①…全体像と課題の確認

○児童の実態について場面や様子を具体的に付箋で整理。
 ※「いつも」、「たまに」ではなく、その様子が見られる場面（どんな時）を確認した。
 ※「楽しそうに」、「つまらなそうに」ではなく、どのような様子か客観的事実（児童の行動）で確認した。

○対象児の困難さや不得意なこと等に対する現在の支援内容の確認。

資料3 ケース会議① 実態把握の観点(6月)

【9月 ケース会議② ～実態把握の深まり～】

9月のケース会議では、児童の実態を「授業の様子」、「得意な教科、得意なこと」、「苦手な教科、苦手なこと」、「授業意欲」、「生活面」などのグループに分け、行動を詳しく整理し、分類した実態同士の関連を考えた。(資料4) それにより、研究協力校の先生方からは、課題に関連する行動や、課題が起こる理由が多く話し合われ、実態把握が深まった。その結果、当初課題と考えていた「見え方」よりも、「学習に取り組む意欲」が課題と気づき、課題に関する児童のエピソードがいくつか出てきた。

それらのエピソードと、心理検査結果も含めた児童の得意、苦手なところなどをもう一度検討すると、課題の背景要因として、考えを文章で表すことの難しさなどが考えられた。このことから、新たな支援内容として「ルビをふること」や「児童の考えを教師が文字化し、それを書かせること」が出された。

実態把握②…実態に関する情報をより詳細に検討・整理

- 実態把握①を受けて、さらに詳しく分かったことや、気付いたこと、確認したことを書き出し、内容ごとにカテゴリー分けをし、整理した。
- 関係しそうな項目同士を線でつないだり、考えられる理由を別の色の付箋に書き出して貼ったりして、どのような児童かを整理した。
※どんな時にどのような様子なのか、課題となるのはどのような場面かが分かってきた。

課題と背景要因の検討

- 複数の課題点から、課題の優先順位を決め、1つの課題の背景要因を検討。
※「なぜできないか」、「なぜ遅いか」等、課題の「なぜ？」を検討した。
- 1つの課題に関する複数の支援策を決定。
※「なぜ」に対応する部分をもとに支援策を考えた。

資料4 ケース会議② 実態把握の深まり (9月)

【11月 ケース会議③ ～支援の提供と評価～】

11月には、先生方が行っている対象児童への支援が適しているか、評価・見直しのケース会議を行った。(資料5)

ケース会議では、具体的な児童の姿を共有し、9月に決めた2つの支援内容を実践して、気付いたことや改善案を出し合い、支援に関する児童の実態と、教師の負担感や必要な場面について話し合った。

これを受けて、支援が有効な場面、児童の力を評価する場面について整理でき、改善案が出され、そのほか、新たに気になった様子についても話し合った。これまで考えた背景要因との関連を踏まえて整理することにより、その理由についての話し合いができた。

これらを通して、具体的な児童の姿に関する話し合いが充実し、参加した先生からは、児童の困難さの背景要因と、支援の目的を意識した具体的な支援内容とその場面などの意見が出され、指導につながる話し合いをすることができた。

【評価例：ルビについて】											
<p>前回（9月）に決定した支援策</p> <ul style="list-style-type: none"> ルビを振る <p>実践した気づき</p> <ul style="list-style-type: none"> 読める文字、読めない文字の確認が難しく、教師の負担が大きい 繰り返し出る漢字もその都度ルビが必要 ルビがあることで最後まで解く様子 <p>改善案：支援の必要な場面</p> <ul style="list-style-type: none"> 国語のテスト（内容理解を評価したい場面）に限りルビを実施 同じテスト内で繰り返し出るルビに関しても、必要かどうか本児の様子を確認する 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>対象児童名</th> <th>月 日</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>配慮の提供状況・児童の様子・気付いたこと</td> <td>改善案</td> </tr> <tr> <td>配慮内容①について</td> <td></td> </tr> <tr> <td>配慮内容②について</td> <td></td> </tr> <tr> <td>その他(例) ・気になること ・授業への参加の様子</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	対象児童名	月 日	配慮の提供状況・児童の様子・気付いたこと	改善案	配慮内容①について		配慮内容②について		その他(例) ・気になること ・授業への参加の様子	
対象児童名	月 日										
配慮の提供状況・児童の様子・気付いたこと	改善案										
配慮内容①について											
配慮内容②について											
その他(例) ・気になること ・授業への参加の様子											

資料5 ケース会議③の概要 支援の提供と評価 (11月)

3 教職員への情報共有 (1月)

校内における理解や波及の必要性から 11月までのケース会議の内容を、対象児童におけるケース会議の児童理解の経過や合理的配慮の内容と、これまでの研究の取組や好事例を他の学年の教職員へ共有した。

先生方からは、「実態の捉え方に変化を感じられた」「他の児童にも検討を広げたい」という意見が出された。



教職員への共有の様子

4 まとめ

◇ 丁寧な実態把握による話し合いの充実

丁寧な実態把握をすることが、その後の話し合いの充実につながるということが分かった。診断や課題点に関することに限らず、具体的な場面を挙げ、児童の様子、できていること、苦手なことなど、多くの情報を整理することで、課題の共通点を探る手掛かりとなった。児童の困難さやその配慮を検討するケース会議は、参加者が3名～4名でも充実した話し合いができた。

◇ 背景要因の検討による課題点の理解と支援策の検討の広がり

背景要因の検討をすることにより、話し合いが課題点の理解と支援策の検討に広がること

が分かった。

対象となる児童の行動の背景が見えてくると、関連するエピソードが多く話し合われ、児童理解が深まり、「こんな時も支援が必要なのでは」という、他に配慮が必要な場面についての話し合いにつながった。

5 ケース会議で考えた対象児童生徒への合理的配慮の内容（一部）

(1) 学習をあきらめてしまう様子が見られる児童について

① 児童の実態：板書を書き写さない。

口頭で答えられてもドリル等に書かないことがある。

② 主に授業場面での合理的配慮

- 文章化する際に、本人の考えを教師が聞き、書く際は教師が繰り返して伝える。

〈合理的配慮の観点 ①-1-1〉

- 考えながら書くことの難しさを補うため、答えた内容を教師が繰り返すことで書けるようにする。

〈①-1-1〉

- 学用品は学校用を用意し、置いておく。（家庭用、児童館用も用意してもらう）

〈①-2-2〉 〈③-2〉

- 忘れ物や探し物をなくすことで、書く作業等への取組をスムーズにし、作業が遅れたためにあきらめる場面を減らす。

〈①-2-2〉 〈③-2〉

(2) 学習の定着が難しい児童について

① 児童の実態：漢字やカタカナの読み書きの難しさがある。

② 主に授業場面での合理的配慮

- ルビを振る

〈合理的配慮の観点 ①-1-1〉

- ・読んで理解できる環境をつくる。

- 分かる経験、内容を増やす

〈①-2-2〉

- ・特別支援学級の弾力的運用。可能な場合に学習の補助を別室にて行う。

実践事例2 南相馬市立原町第三中学校

～全職員参加のケース会議による支援策の共有～

1 研究協力校について

南相馬市立原町第三中学校は、生徒数 78 名、教職員数 21 名の学校である。全職員による授業参観の後、ケース会議を実施することにより、協議の深まりや情報共有の効率化を図るために「全職員参加のケース会議による支援策の共有」をテーマに研究を進めた。

図 6 のように、管理職、各教科担当、養護教諭、スクールカウンセラーなどの全職員で対象生徒の様子を参観し、ケース会議では、職員を 2 つのグループに分けて、対象生徒の支援策の検討を行った。

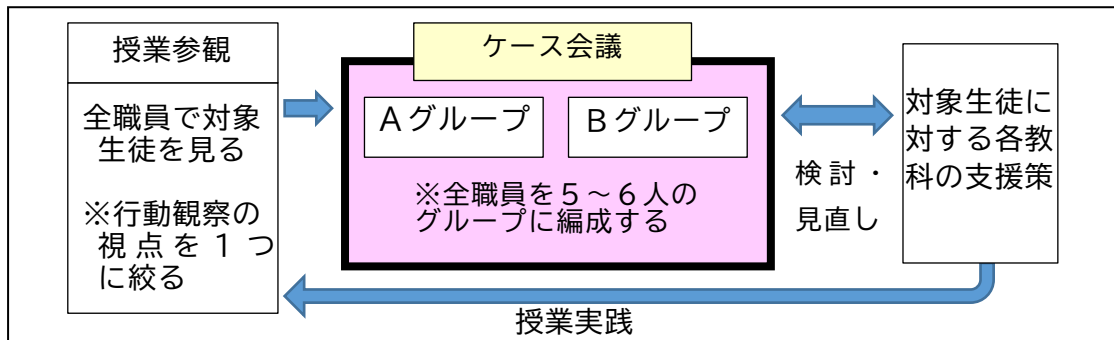


図 6 ケース会議の構成

2 教職員向け研修による合理的配慮の理解

教職員の合理的配慮に関する理解を深めた上で研究の取組を進めるため、6月に当センター指導主事が合理的配慮についての講義を行った。

また、PTA総会での保護者向け説明会を計画したが、コロナ感染症感染防止から、今年度は中止したため、合理的配慮の提供の申し出の文書を保護者へ配付した。



ケース会議の様子

3 ケース会議の実施（7月・9月・11月）

【7月 ケース会議①】

全職員が授業参観し、授業における気になる行動、生徒の思いや考え、背景要因、支援策の項目を示した用紙を準備し、付箋を活用して話し合った。（図 7）

あらかじめ設定していた 30 分の会議は、気になる行動をもとに支援策としての授業の手立てが話し合われた。本人の思いや考え、背景要因までの捉えることが難しかったため、教員の共通理解とさらなる会議時間が必要であった。ケース会議後に、各教科担当がそれぞれ対象生徒の支援策を考え授業において実践していった。

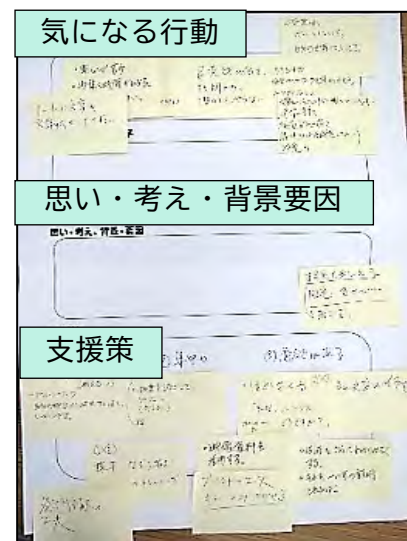


図 7 ケース会議①
支援策の検討（7月）

【9月 ケース会議②】

9月にケース会議を行うに当たり、7月のケース会議で話し合われた行動の様子を分類し、当センター指導主事が事前に行動観察の視点を整理した。

対象生徒の授業での行動や、先生方から出された気になる行動や教科の様子をもとに行動を分類すると、「書くことの困難さ」「学習意欲の低さ」「集中力の短さ」の3つに分けられた。

その視点をもとに全職員による授業参観を行うことと、ケース会議では模造紙を活用し、授業の具体的な様子から「気になる行動」「生徒の思い・考え、背景要因」を付箋で整理し、生徒の課題を明確にしていくという、進め方について特別支援教育コーディネーターとリモートやメール等で事前に話し合った。

ケース会議では、発表の様子、プリントに調べたことを書く様子などから、対象生徒の行動から考えられる困難さの背景要因について話し合い、「学習活動をやろうとする、頑張りたいという意欲はある。」「複数のことを指示されると取り組むのは難しいのではないか」等生徒の課題について話し合われ、「理解の仕方に課題があるのではないか」という実態が見えてきた。(図8)

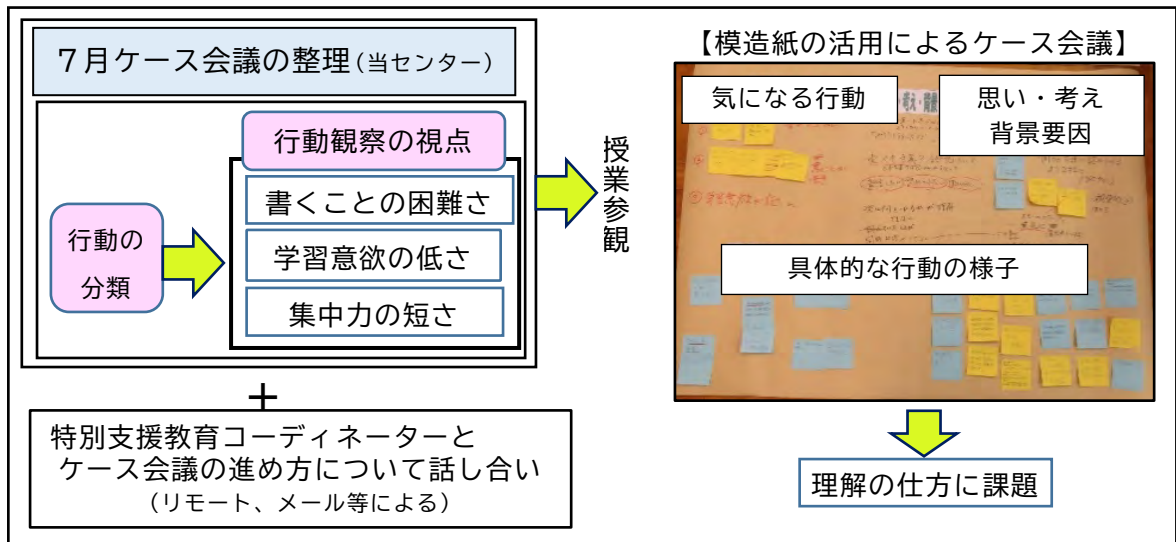


図8 ケース会議② 支援策の検討(9月)

【11月 ケース会議③】

11月のケース会議は、前回課題としてあげられた「理解の仕方」に視点をあて、英語の授業の中で、対象生徒の「思考している様子」「困っている様子」などについて、行動観察をもとに模造紙を活用して先生方が捉えた気になる行動を付箋に書き出して整理した。話し合いでは、授業で見られた「教師の指示の後、対象生徒の学習活動が滞っていた」場面を取り上げ、先生方からは、「活動が止まっている間、周囲の様子をうかがっていた。何をするのか分からなかったのでは?」といった、対象生徒の行動の背景要因が多く出され、ケース会議のまとめとして出た「指示理解の難しさ、説明内容を覚える苦手さ」などの課題を共有し、支援策について各教科で実施していくことにした。(図9)



ケース会議の様子

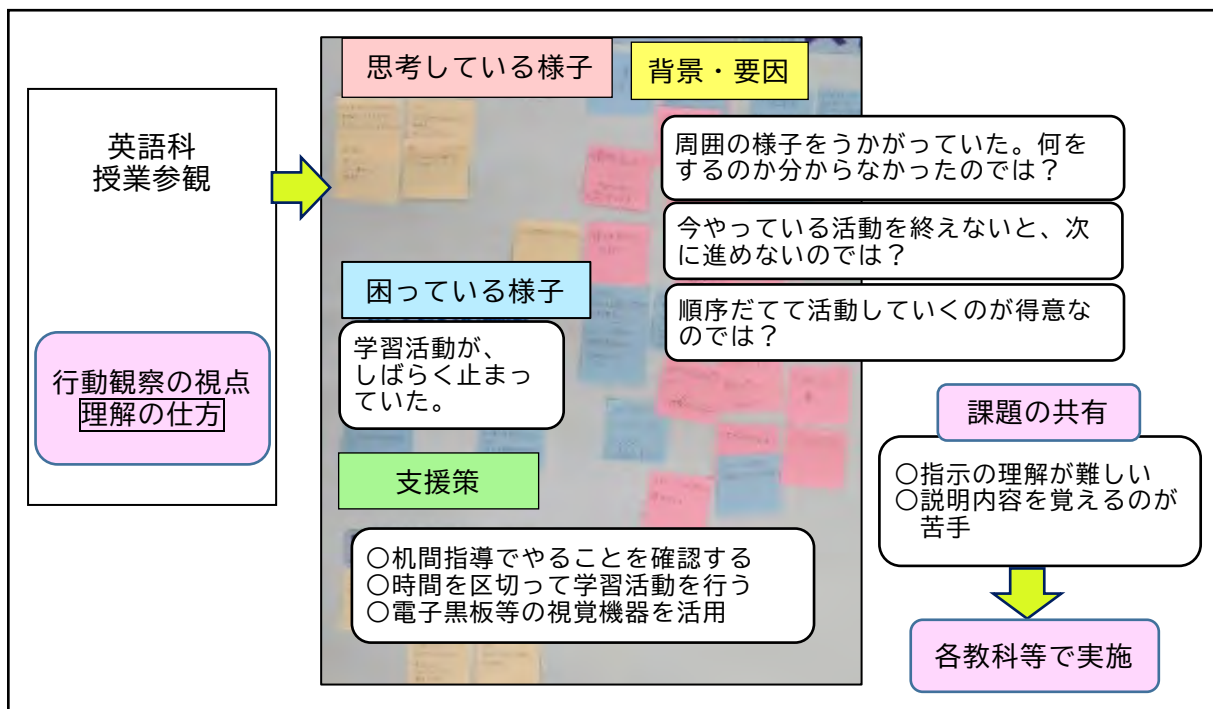


図9 ケース会議③ 支援策の検討 (11月)

4 まとめ

◇ 生徒を理解する視点の明確化による見方の深まり

対象生徒の行動について、場面を設定し、視点を明確にして行動観察をすることで、生徒の課題ばかりでなく、良い面にも目を向けた支援策を考えることができた。

さらに、行動の背景や思いの推測・推察に基づいて支援策を考えることで、生徒を理解するための見方を深めることができた。

◇ 全職員でのケース会議による支援策の共有

対象生徒の行動を、授業参観など、同じ場面で確認することで、情報を共有したり、教科担任制を生かし、個の実態や課題を多様な視点で把握したり、各教科等で実施している支援策を検討したりすることが有効であった。

5 ケース会議にて考えた対象生徒への合理的配慮の内容 (一部)

(1) 指示の理解が難しい生徒について

① 生徒の実態：教師の指示の後、すぐに活動にとりかかれないことがある。

② 主に授業場面における合理的配慮

○ 一斉説明の後、机間指導で本人の理解を確かめ、必要に応じて説明する。

〈合理的配慮の観点 ①-1-1〉

・机間指導では、最初に本人のところに行って言葉かけを行い、取り組む内容を個別に確認する。

・一度に多くの内容ではなく、1つずつ端的に説明する。

○ 座る場所の配慮を行う。

〈①-2-1〉

・教師の指示が理解できているか確認しやすいよう、座席を前方にする。

・グループワークで友達に聞きながら活動できるよう、友人関係に配慮したグループ編成を行う。

実践事例3 福島県立修明高等学校

～生徒指導部教育相談係を中心とした学科を超えた教員間の情報共有・連携～

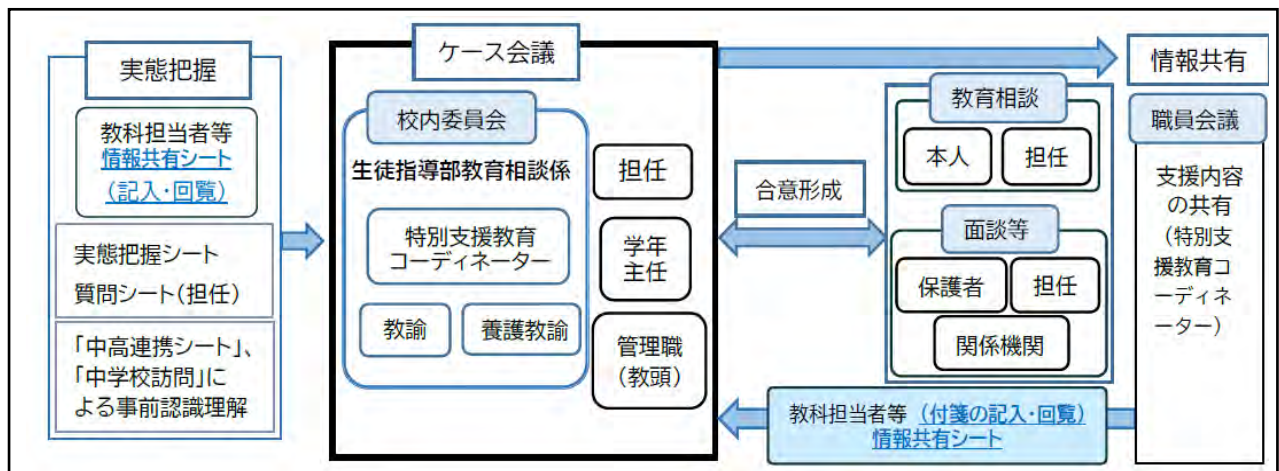
1 研究協力校について

福島県立修明高等学校は、文理科、農業科（生産流通科・食品科学科）、商業科があり、生徒数 349 名、教職員数 64 名の学校である。

中学校からの支援が切れ目なく引き継がれる取組として、中高連携シート*1を活用し、中学校訪問を行っている。また、特別支援教育コーディネーターを中心に教科担任間での情報を共有する教科担当者会を学年の実態に応じて実施している。

事前のアンケートによると、先生方は、支援の必要な生徒の把握だけでなく、対応方法なども情報を共有することを課題としており、教員間の情報共有・連携の必要性から「生徒指導部教育相談係を中心とした学科を超えた教員間の情報共有・連携」をテーマに研究に取り組んだ。

(図 10)



「実態把握シート②*3」は、学習面、行動面、家庭環境、コミュニケーション・人間関係、現在行っている支援の5つの視点で担任が記入した。（資料7）

このシートでは、現在行っている支援の項目について、支援策を検討する上で、参考にすることができた。

「質問シート*4」は、学数面や行動面についての質問項目にあてはまるかをチェックした。担任の推測から生徒の傾向は把握することができたが、具体的な場面での行動について、担任に確認していく必要があった。これらのシートを活用して、8月にケース会議を実施した。（資料8）

資料7 実態把握シート

質問項目にあてはめる
チェックシート

資料8 質問シート

3 ケース会議の実施 (8月・11月)

【8月 ケース会議① ～実態把握と支援策の検討～】

8月のケース会議では、事前に担任や教科担当者からの付箋による事前のシート等資料6～8の3種類のシートをそのまま活用した。シートを内容ごとに切り分け、カテゴリーに分け、新たな用紙に貼り、カテゴリーのタイトルをつけ、情報を可視化し整理していく方法でケース会議を行った。（図11）



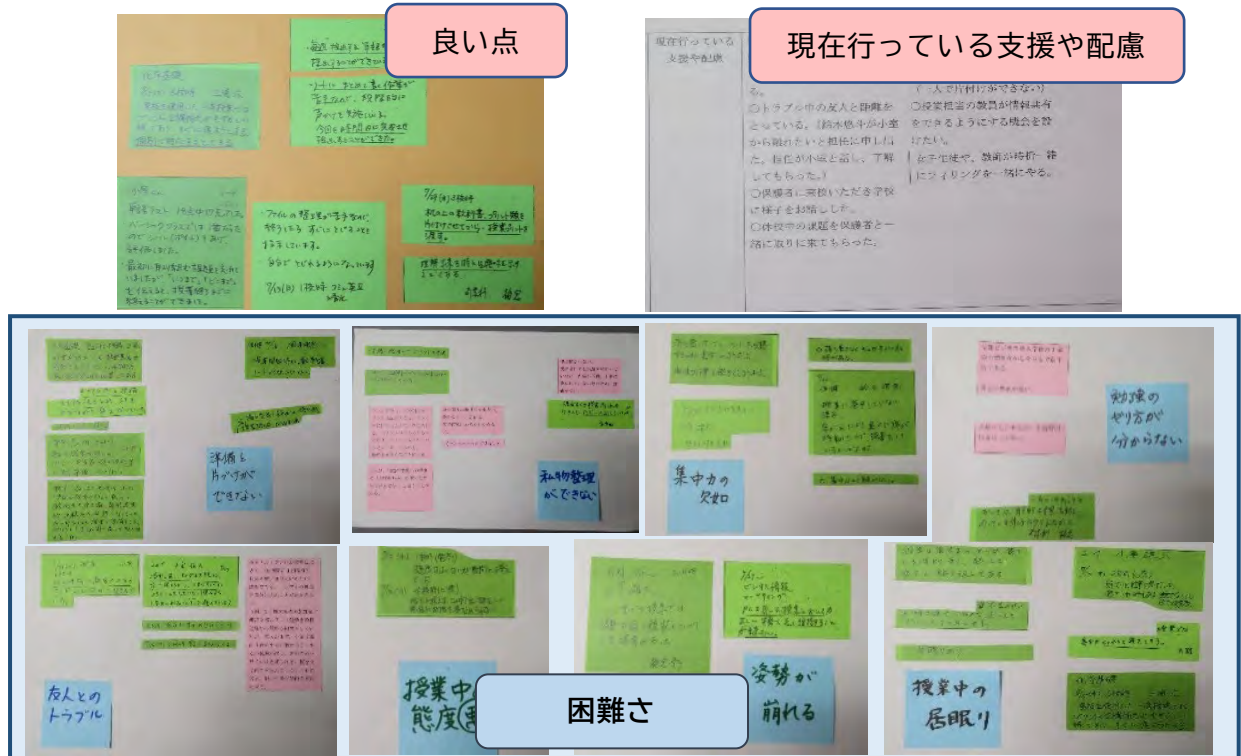
ケース会議の様子

*3：参考 福島県特別支援教育センター コーディネートハンドブック 『気になる児童生徒のための校内把握シート～学級用：書き込み式～』

*4：福島県特別支援教育センター「通常の学級に在籍する発達障がい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31年）

① 実態把握（情報の整理）

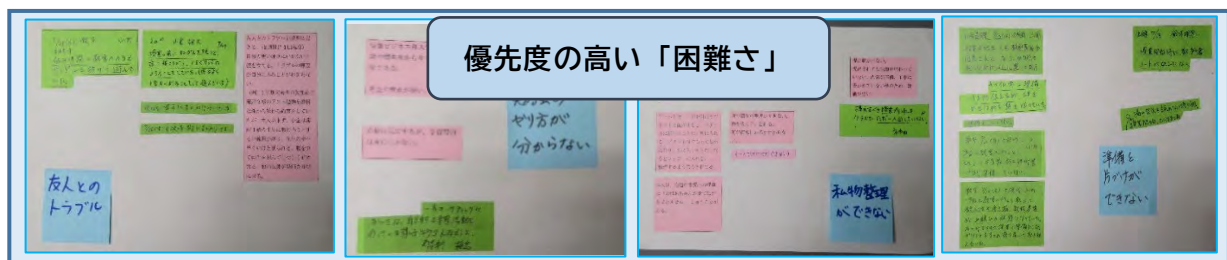
○ 資料6～8の3種類のシートを同じような内容をカテゴリーで分類し整理した。



② 優先度による「困難さ」の焦点化

○ 困難さに分類したシートの中から、優先度の高い「困難さ」を話し合う。

優先度を考える視点として、まずは「今すぐに対応すべき困難さ」について優先し、「困難さの行動の関連」について整理した。具体的には、先生方から「片付けること」ができれば、「提出物が遅れること」が改善されるのではないかと、生徒の行動を関連させた意見が出され、そこから、支援を必要とする困難さを絞りこんだ。社会に出るまでに身に付けさせたい困難さや改善されるまでに時間がかかりそうな課題については、「卒業までの支援」として整理し、優先から外した。



③ 背景の予測と支援策の検討

○ 絞り込んだ困難さからなぜ困っているのかという「背景」を推察し、付箋を活用して手立てを考えた。考えた手立ての中から、ケース会議に参加された先生方ができそうな支援策を絞り込んだ。

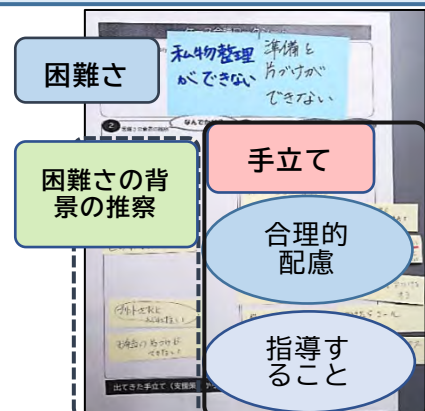


図 11 ケース会議① 実態把握・支援策の検討（8月）

【11月 ケース会議② 情報の整理・合理的配慮の提供内容の評価、見直し】

11月のケース会議では、「情報共有シート①（実態把握）」（資料6）による教科ごとの担当者による付箋を9月～11月に記入回覧したものをもとに、支援策の評価・見直しを行った。

支援策の評価・見直しで、支援内容を共有した「情報共有シート」の支援内容について有効性を整理し、できるようになったことや、まだできないことはどのような支援があればできるのかを話し合った。

先生方からは、生徒の困難さや支援内容を教員間で共有したことにより、かかわる教科担当者が変わっても同じ方針で支援が継続されたことで、生徒の困難さが改善されたという意見が多く出された。

付箋で整理すると、支援前の8月の実態把握で困難さの付箋が減り、生徒の行動の長所や課題が改善されてできるようになった点の付箋が大幅に増えた。可視化することで、生徒の変容が分かりやすくなり、どのような支援で改善したかを、生徒の行動の様子と併せて共有することができた。

ケース会議の経過と決定した合理的配慮を「情報共有シート②（合理的配慮）*5」にまとめて、全職員で共有した。（図12）



ケース会議の様子

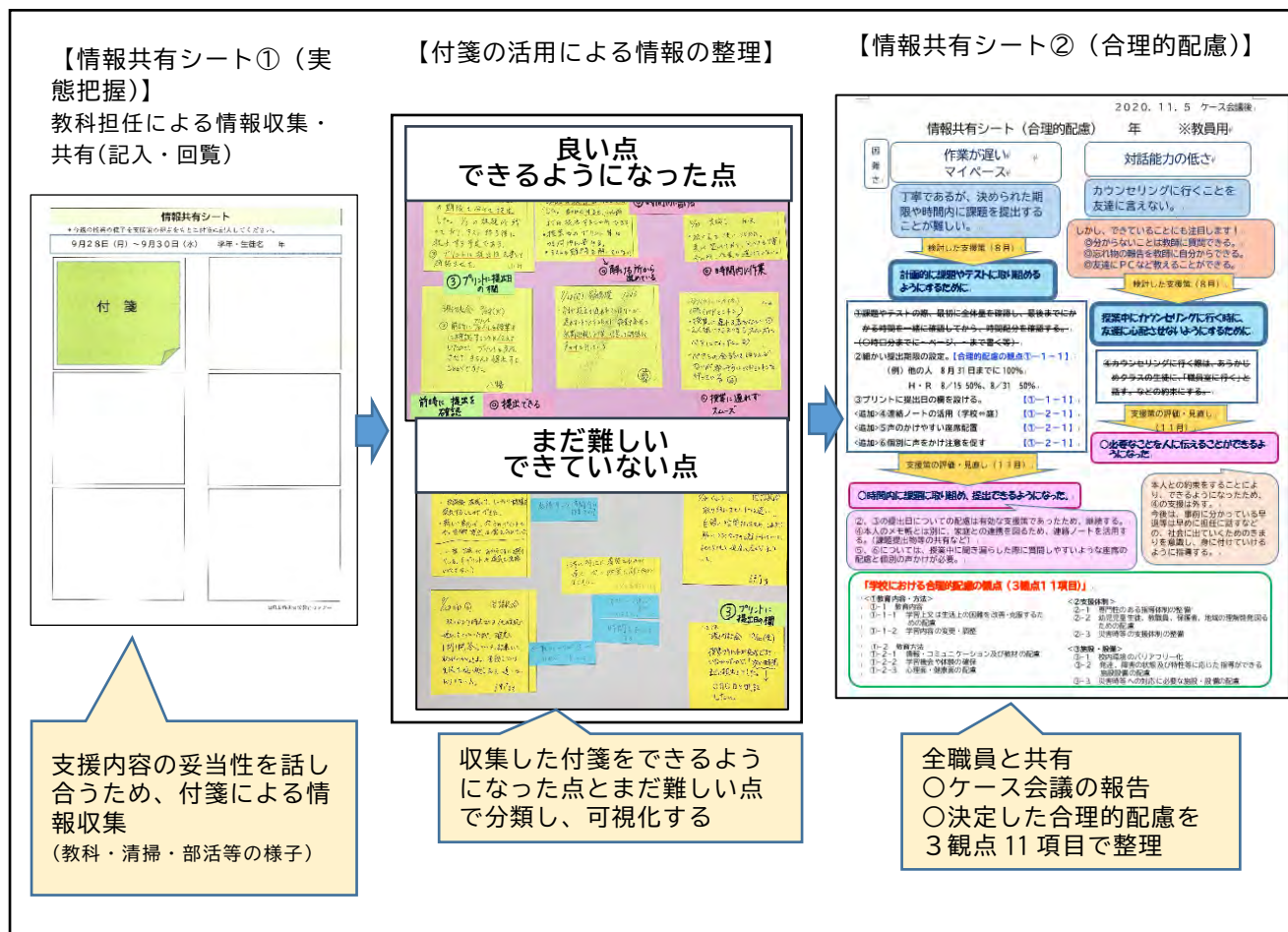


図12 ケース会議② 情報の整理・合理的配慮提供内容の評価・見直し

*5：当センター作成。支援の評価、見直し後に決定した合理的配慮を3観点11項目で整理した様式。

4 リモート会議によるケース会議【担任と特別支援教育センター】（7月・9月）

【情報の確認と支援策の整理（7月）】

8月のケース会議の前に実態を整理する際に、ケース会議に必要な情報を担任と当センター指導主事とで、リモートによる話し合いをし、支援を考える上で本人の気持ちや思いなど事前に確認したい内容について一緒に整理した。



リモート会議の様子

【支援策の整理（9月）】

8月のケース会議で検討した支援策について、他教科の先生方や担任が過度な負担にならずに、できそうな支援内容について、具体的な支援策としてリモートにより話し合い、整理した。リモート会議後に、整理した内容を全職員で共有するための「情報共有シート③（支援内容の共有）*6」を当センターで作成した。

5 「情報共有シート」による共有【教職員・本人、保護者、関係機関】

ケース会議で検討し、担任とのリモート会議により決定した支援策を「情報共有シート（支援内容の共有）③*6」に記入し、9月の職員会議で特別支援教育コーディネーターが全職員に支援内容を説明し共有を図った。（図 13）全職員で共通理解のもと、対象生徒への支援内容を揃え、支援した内容や、生徒の様子を付箋による情報共有を図った。

また、生徒用に、職員の「情報共有シート（支援内容の共有）③」と同様の内容で、本人や保護者との合意形成や、関係機関との連携に使用する「情報共有シート④（合意形成）*7」を作成した。このシートは、担任が支援を一ヶ月程度継続後に、生徒自身の現状と改善のための方法や支援内容について話し合うとともに、生徒の気持ちや考えを把握する手立てとして活用することができた。さらに、生徒自身の困難さと改善の方法や支援内容について、「提出できない」「片付けができない」ではなく、「プリントが探せなくて提出できないことで困っていませんか？」「そこで、こんなことを考えてみました！」と支援内容を提案する内容、肯定的な表現の工夫をした。そのことにより、生徒や保護者に支援を提案するための建設的な働きかけにつながり、先生方からも合意形成を図る上で、活用しやすかったというご意見をいただいた。

6 校内研修「合理的配慮の提供に向けて」（10月）

学校の生徒指導部教育相談係主催の校内研修において、当センターの研究の内容と経過について共通理解を図った後、講義テーマ「合理的配慮の提供に向けて」と題して、合理的配慮の内容と対象生徒の研究の取組を関連させながら、合理的配慮と提供のための取組を先生方と共有した。



校内研修会の様子

*6：当センターで作成した様式。支援内容を職員間で共有するためのシート

*7：当センターで作成した様式。本人、保護者との合意形成を図るためのシート

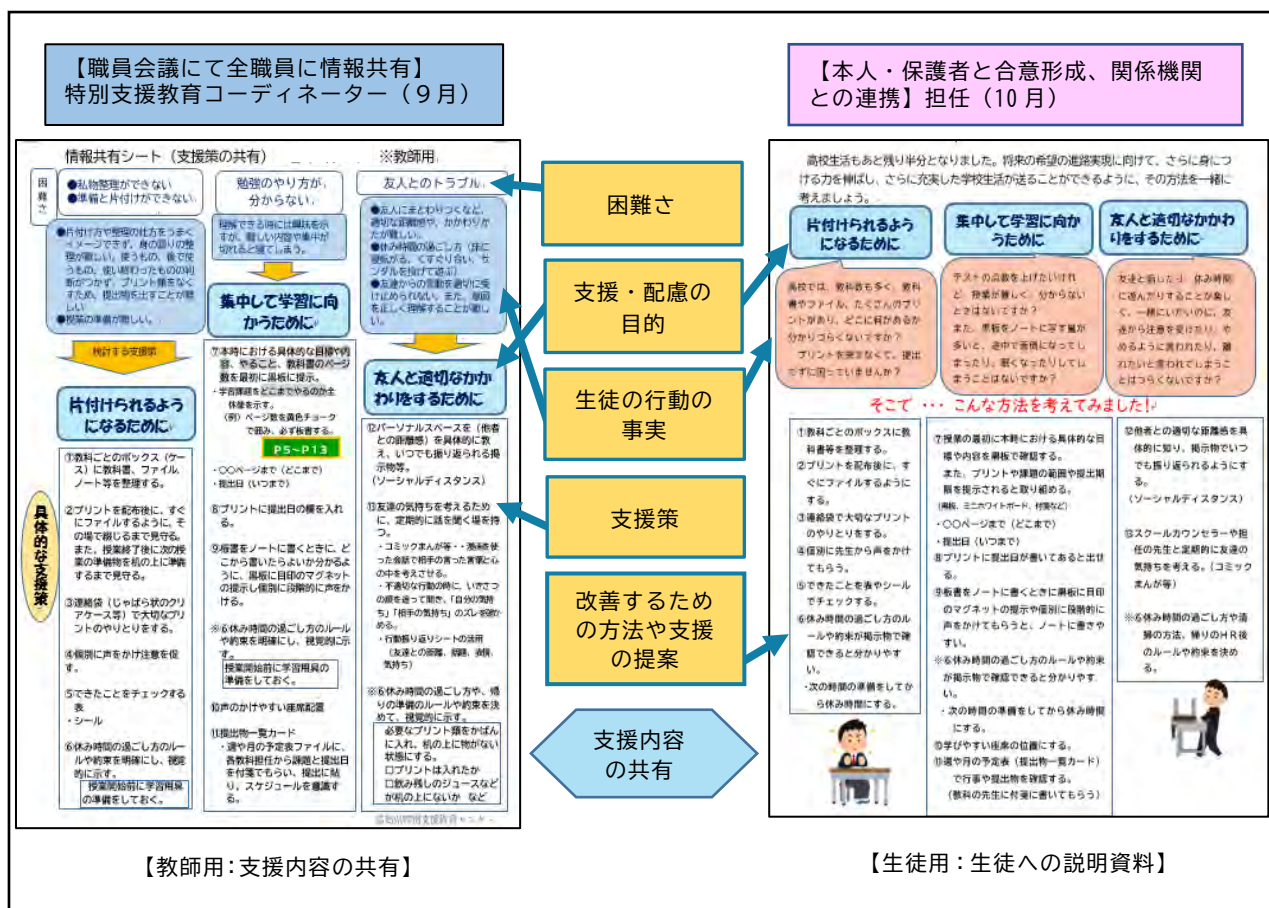


図 13 「情報共有シート」による情報共有・合意形成

7 まとめ

◇ 学科を超えた「情報共有シート」の活用と必要性

規模の大きな高等学校においては、回覧による「情報共有シート」の活用は有効であった。生徒の困難さとその背景を考え、これまで教科ごとに行っていた支援を全体で共有し、さらに必要な支援を考えたことにより、生徒の困難さの改善につながった。

さらに、「情報共有シート」を活用することにより、生徒や保護者の合意形成の上での合理的配慮につながった。

◇ 生徒指導部教育相談係を中心とした効率的なケース会議による連携

準備の負担と会議の時間の短縮化のために、実態把握のための「情報共有シート」等の情報を事前に整理し、会議の効率化を図ることができた。

ケース会議の内容は、生徒指導部教育相談係でもある特別支援教育コーディネーターが、全職員に情報発信をした。先生方からは、他に支援が必要な生徒の場合においても役立てられるとの感想があった。

支援策の検討を軸としたケース会議を実施し、合理的配慮の目的、内容を会議内容の経過と併せて情報共有をすることにより、有効な支援策の共有と教職員の連携につながることができた。

8 ケース会議で考えた対象児童生徒への合理的配慮の内容（一部）

(1) 私物整理が難しい生徒について

- ① 生徒の実態：整理整頓が苦手であり、授業に必要な教科書等を揃えたり、配付されたプリントをファイリングしたりすることが難しい。また、必要なプリントが見つからず、提出物を出すことも難しい。
- ② 主に学校における合理的配慮
 - 整理できる環境づくり 〈合理的配慮の観点 ①-1-1〉
 - ・教科ごとのボックス（ケース）を準備し、教科書、ファイル、ノート等を整理させる。
 - ・プリントを配付後、すぐにファイルするようにその場で綴じるまで見守る。
 - ・個別に声をかける。
 - メモを渡して確認させ、個別に声かけを行う 〈①-1-1〉 〈①-2-1〉
 - ・課題の提出日や内容を確認できるようにするため帰宅後にスマートフォンを活用する。
 - ・プリントに提出日の欄を設ける。
 - ・声のかけやすい座席の配慮を行う。

(2) 作業が遅くマイペースの生徒について

- ① 生徒の実態：授業中の板書をノートに写すことが遅く、提出物を期限までに出すことが難しい。作業は丁寧であるが時間配分が困難なため、テスト等において最後まで解くことが難しい。
- ② 主に授業における合理的配慮
 - 計画的に取り組める環境づくり 〈①-1-1〉
 - ・課題やテストの全体量と所要時間を最初に確認させる。次に、取り組むための時間配分を確認させる。
 - ・課題の分量に合わせて、段階的に提出期限を設定する。
 - ・プリントに提出日の欄を設ける。
 - 計画的に取り組める環境づくり 〈①-1-1〉
 - ・課題やテストの全体量と所要時間を最初に確認させる。次に、取り組むための時間配分を確認させる。
 - ・課題の分量に合わせて、段階的に提出期限を設定する。
 - ・プリントに提出日の欄を設ける。
 - 周囲の生徒の理解 〈①-2-3〉 〈②-2〉
 - ・同じクラスの生徒に担任から対象生徒の困難さや支援内容、かわりについて説明し、グループや座席を配慮する。

2 研究協力校の取組についての考察 ～ケース会議の在り方を中心に～

研究協力校において合理的配慮を考えるケース会議の在り方を探るために、実態把握、支援内容の検討、評価・見直しの手順に沿ってケース会議を進めた実践を踏まえ、まとめる。

(1) 実態把握

教師一人一人の児童生徒の見方や捉え方が異なることから、児童生徒の困難さを的確に捉えるためには多くの情報を整理する過程が必要である。

情報の整理では、多くの意見を可視化しながら分類や並び替えるなどの操作ができるため、どの学校でも付箋を多く用いた。

児童生徒の具体的な行動から困難さを考える時に、行動の捉え方が抽象的になったり、見取る教師の推測や予測になったりすることがあったため、具体的な行動から、行動の背景要因を深く捉えるためには、「どうしてか？」と掘り下げる点をコーディネートしながら先生方と一緒に考えていく必要があった。

(2) 支援内容の検討

研究協力校では、ケース会議を学校の状況に合わせて開いた。先生方からケース会議を実施することにより、児童生徒の視点に立って困難さを考えたり、改善できる方法を探そうとしたりする視点に気付いたという意見をいただいた。

先生方のケース会議への事前の意識調査によると、ケース会議に対して関心があり意欲的であるという回答がある反面、資料などの事前準備への負担感とともに、どのように情報を整理し、コーディネートするかという運営上への不安を感じていることが分かった。そのため、実態把握のための「情報共有シート」を活用したり、話し合う観点を事前に整理したりすることが有効だった。

また、先生方は会議の日時調整の難しさもケース会議を開催する上で課題であることが分かった。そこで集まらなくてもできる方法として、付箋を活用した事前の実態把握のための「情報共有シート」の回覧による情報の共有は有効であった。

(3) 支援内容の評価・見直し

支援内容の評価・見直しのケース会議においても、背景要因を探るために、行動の意味を捉える推測の繰り返しが必要であることが分かった。

また、決定した支援内容を学校における合理的配慮の3観点 11項目で捉え直したことにより、これまでの支援を個別に必要な合理的配慮として整理することができた。支援内容を3観点 11項目に捉え直すと、どの協力校も1つ目の観点である①教育内容・方法に集中していた。しかし、3観点 11項目で捉え直すことにより、どの場面で、誰が、どのような支援を行うのか明確になり、さらに検討の必要性がある項目が見えてきた。

3 調査研究推進会議の開催

調査研究アドバイザーとして宮城学院女子大学 教育学部教育学科 教授 梅田 真理氏を招へいし、調査研究推進会議を開催し、合理的配慮の理解促進、ケース会議の在り方や研究成果の波及、対象児童生徒の実態把握の観点整理について話し合った。

【第1回調査研究推進会議】7月21日（火）

【第2回調査研究推進会議】10月12日（月）

＜主な協議内容＞（一部抜粋）

○ 合理的配慮の理解促進

- ・合理的配慮の基盤は丁寧な実態把握である。診断名等ではなく、本人の本当の学習の困難さはどこにあるのかを探る方がよい。
- ・高校生は、本人が何に困っているのかを確認することが大切であり、自己理解や意思の表明につながる。配慮を相談し合うことができるため、自分で訴えられることが高校生や大学生は大切である。
- ・基礎的環境整備とともに、合理的配慮を考える。初めから合理的配慮は決定しにくいいため、毎日の指導での配慮と児童の様子を丁寧に確認し、必要な配慮か、妥当かを整理し、クラス全体に関することであれば、基礎的環境整備を整える。
- ・有効な支援から合理的配慮の提供内容を見つけられればよい。そのために、どのような話し合いをしていけばよいか見つけていくことが必要である。
- ・学校では実態把握が不十分で進むしかない現状。研究にて十分に検討していき、保護者にどう伝えて、引き継いでいくかの合意形成をしていくことが有効。
- ・支援が必要な生徒がいる時に、授業のレベルを下げるのが合理的配慮ではないことを周知する。その生徒にかかりきりになることが必要であれば、学習の場が違うということになる。

○ 対象児童生徒の実態把握の観点整理

- ・診断やできない部分、認知にスポットを当てた支援より、全体的な学習支援や生活支援を考えるとよい。
- ・研究の普及を考えると、「実態把握の仕方」を研究する必要がある。
- ・基礎的環境整備とともに、合理的配慮を考え、学びの場を考えていく。
- ・実態把握は特別支援教育コーディネーターと視点を確認するなど要となる人が必要である。
- ・出てきたエピソードの内容が「特定の困難さ」と結び付くかを検討する。
- ・各教科の支援内容を「丁寧に支援する」から、支援内容を具体的にしていける必要がある。

○ ケース会議の在り方

- ・核となる先生と担任等でのコアなチームによる対象児童生徒の課題、困難さ、背景を検討し、全体で確認し情報収集を収集する。さらにコアなチームで検討するという繰り返しのより、的を絞っていくとよい。
- ・有効な支援から合理的配慮の提供内容を見つけられればよい。そのために、どのような話し合いをしていけばよいか見つけていくことが必要である。
- ・具体的な実態把握、視点の整理、関連付けの整理などの演習を研修会で繰り返すことが大切である。また、特別支援教育コーディネーターがケース会議を行う上で、担任や他のクラスの担任、保護者などから情報を集めるフォーマットを作成することも有効である。
- ・学校では実態把握が不十分で進むしかない現状。研究にて十分に検討していき、保護者にどう伝えて、引き継いでいくかの合意形成をしていくことが有効
- ・学校は、早く合理的配慮の提供を考えることを求めている場合があるが、丁寧な実態把握がないと支援を間違えやすいため、まずは実態把握が大切である。しかし、保護者から要望があった場合は対応を急ぐ必要がある。

- ・視点の整理、関連付けの整理などの演習を研修会で繰り返すことが大切である。しかし、保護者から要望があった場合は対応を急ぐ必要がある。
- ・人数の多い会議は、意見が広がりやすいが深まりにくい。少人数の会議と全体の会議を使い分けるとよい。少人数で検討してから全体に広げる必要がある。
- ・「子どもの見方」「物事の考え方」は繰り返し丁寧に行っていくことが必要。
- ・丁寧なケース会議を経験することは、教師にとって必ず力になる。実態整理までを学校でできるようになるためには30分でもよいので、決めた時間の中で継続して実施できることが大切。

○ 研究成果の波及

- ・リーフレットを活用した研修会を実施することが必要である。
- ・自校の合理的配慮の取組について、基礎的環境整備と合わせて考えてもらうとよい。
- ・研究協力校の取組の自校化と地域への波及については、特別支援教育コーディネーター研修会により特別支援教育コーディネーターの力を高めることが有効である。
- ・研究の普及を考え、「実態把握の仕方」を研究する必要がある。また、特別支援教育コーディネーターがケース会議を行う上で、担任や他のクラスの担任、保護者などから情報を集めるフォーマットを作成することも有効である。
- ・作成したリーフレットを活用した研修会を実施し、合理的配慮と基礎的環境整備をセットとして捉え、難しいことではないことを伝えていく。また、ケース会議の在り方、実態把握の在り方、情報を出し合うことで見えてくることの経験などを特別支援教育コーディネーター研修会の演習等で実施していく。
- ・特別支援学校の地域支援の先生方に、リーフレットや事例集をどのように活用するか研修をし、小、中、高等学校の校種の違いや難しさも知ってもらう必要がある。
- ・他の子どもでもケース会議をやってみて、難しいときにセンター等で支援をしていけるとよい。

〈調査研究推進会議を通しての成果〉

第1回調査研究推進会議で協議し、各協力校との実践研究に生かした点は、丁寧な実態把握の在り方である。実態把握がずれてしまうと支援内容もずれてしまうため、児童生徒の実態把握の方法を研究協力校3校で工夫し、その実態把握の視点を共有しながら明らかにした。また、アドバイザーの助言をもとに、対象児童生徒一人一人の実態把握の視点について、当センターで事前にケース会議を実施してから各学校でのケース会議を行うことによりしたことで、より丁寧な実態把握につなげることができた。

第2回調査研究推進会議では、児童生徒の実態把握を深め、行動の背景にある困難さを探るため、校内におけるケース会議の進め方や、その具体的な方法等を確認した。各学校がケース会議を自校化し、合理的配慮の提供を充実させていくために、当センターが作成したリーフレット等を活用した研修を行っていくなど、波及の方法を考えることができた。

こうした調査研究推進会議において明確にしてきた内容を、各研究協力校との取組に生かし、新たなリーフレットの作成を進めることができた。

VI 研究のまとめと今後の取組に向けて

1 研究のまとめ

通常の学級等における合理的配慮の提供の充実を図るために、研究協力校3校と協働して取り組んだこれまでの実践を踏まえ、研究内容である「合理的配慮の提供の自校化」「児童生徒一人一人に応じた合理的配慮の目的及び内容の検討」「支援内容の評価・見直し」の3点について今年度の研究についてまとめる。

(1) 合理的配慮の提供に向けた手順の自校化

学校に応じて提供計画を円滑に実施する工夫が大切である。具体的には、学校規模や実態に応じ、担任中心の少人数、全職員、生徒指導部教育相談係などメンバーを工夫し、組織的にケース会議を運営することは、自校化を進めるために有効である。

さらに、校内組織において合理的配慮を話し合うケース会議は複数の運営メンバーを配置していくことが効果的になる。そのことにより、ケース会議を相談しながら進めることや、実態把握の視点を確認し合うことが可能になり、実施への負担感や抵抗感を軽減できると考える。

加えて、年度ごとに学校の合理的配慮提供計画を見直す際には、必要に応じて、特別支援学校のセンター的機能などの関係機関の活用も計画に位置付けることが、合理的配慮の提供に向けた手順の自校化につなげるために必要であることが分かった。

(2) 児童生徒一人一人に応じた合理的配慮の目的及び内容の検討

実態把握が曖昧であると、ケース会議で検討する支援策も定まらないため、丁寧な実態把握が大切である。次に、対象となる児童生徒の行動観察の視点を共有することが大切であり、その後の課題の困難さの焦点化や具体的な支援策の検討につながる。

さらに、検討の際は付箋等を活用することが、児童生徒の困難さを可視化し、情報の収集や項目分けなど多くの情報を整理する上で有効な手段であることや、複数の教員での情報共有は、実態を多面的に捉えるとともに、児童生徒にとって必要な支援内容を、教員間でそろえることにつながることに繋がった。

今後は、ケース会議の充実と効率化を図ることが必要である。そのためには、ケース会議では、話し合いの方向性を事前に定めることにより、参加者や会議時間、準備する資料等が明確になる。その上で、必要な資料を事前に検討し、普段の児童生徒が困っていることが分かるノートや作品などをケース会議の資料として活用することも有効な方法の1つである。

さらに、会議の進行役は、会議を円滑に進めるために、ケース会議の開き方や、進め方を明確にし、多くの情報を整理し、結論に導くまでのコーディネート力の向上を図ることが求められる。

(3) 合理的配慮の評価・見直し

合理的配慮の評価・見直しの際、3観点11項目で整理することが有効であった。それにより、検討の必要な項目や必要のない項目などを整理することができるからである。整理するタイミングは合理的配慮提供前だけではなく、合理的配慮提供後の児童生徒の変容を確認後など、実態に合わせる大切である。

また、支援内容の評価や見直しする過程で、児童生徒の行動の変容や課題を克服する意欲的な姿を捉え直すことにより、児童生徒理解を深めることができた。さらに、評価・見直しの際には、支援内容により学習に取り組めるなど有効な場合は、継続し、また、

児童生徒の成長等により不要になった場合や、合理的配慮を一定期間提供しても困難さが改善されない場合は、もう一度児童生徒の困難さの背景要因から見直し、児童生徒にとって必要な合理的配慮の内容の検討が必要である。

2 今後の取組に向けて

進級や進学等の環境の変化に応じて新たに困難が生じる場合や、児童生徒一人一人の発達の程度や適応の状況等があるため定期的にケース会議を開くことが必要である。

(1) 合理的配慮の提供を考えるケース会議の持ち方の提案

今回の研究では、通常の学級等に在籍し、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に応じた合理的配慮提供の充実に向けたケース会議の在り方について検討してきたが、研究を通して、その重要性を再認識した。調査研究アドバイザーの梅田真理氏からの助言と、今回の協力校との取組で得た知見を踏まえ、児童生徒一人一人の合理的配慮の内容を考えるケース会議の持ち方を考えた。(図 14)

ケース会議の前に丁寧に実態を見取り、情報を集めることが大切である。収集した情報を用いて、特別支援教育コーディネーターを中心とした少人数のメンバーのケース会議にて整理し、支援策を検討する。それを全体へ共有し、さらに少人数によるケース会議で評価し、見直していく。合理的配慮の定期的な評価・見直しの実施が必要である。このことの繰り返しが、合理的配慮の提供の充実へとつながる。さらに、支援策だけではなく、情報の整理の過程についても教職員全体での共有する場をつくることで、合理的配慮の目的の共有にもつながり、合理的配慮提供の充実につながると考える。

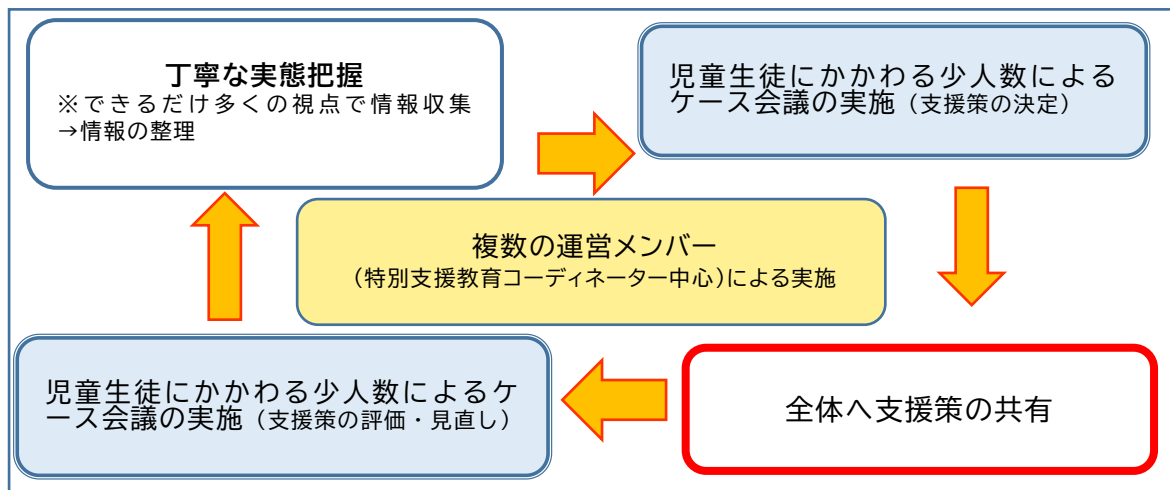


図 14 合理的配慮の提供に向けたケース会議の持ち方

(2) 丁寧な実態把握の進め方

研究協力校との取組をもとに、有効なケース会議の進め方と丁寧な実態把握の視点を整理しまとめたものである。(図 15) この視点により実態把握を丁寧に進めていくことがケース会議の充実と、有効な支援策につながる。児童生徒の様子について具体的に捉え直し、丁寧に背景を探ることが、児童生徒の困難さを明確にすることができると思う。

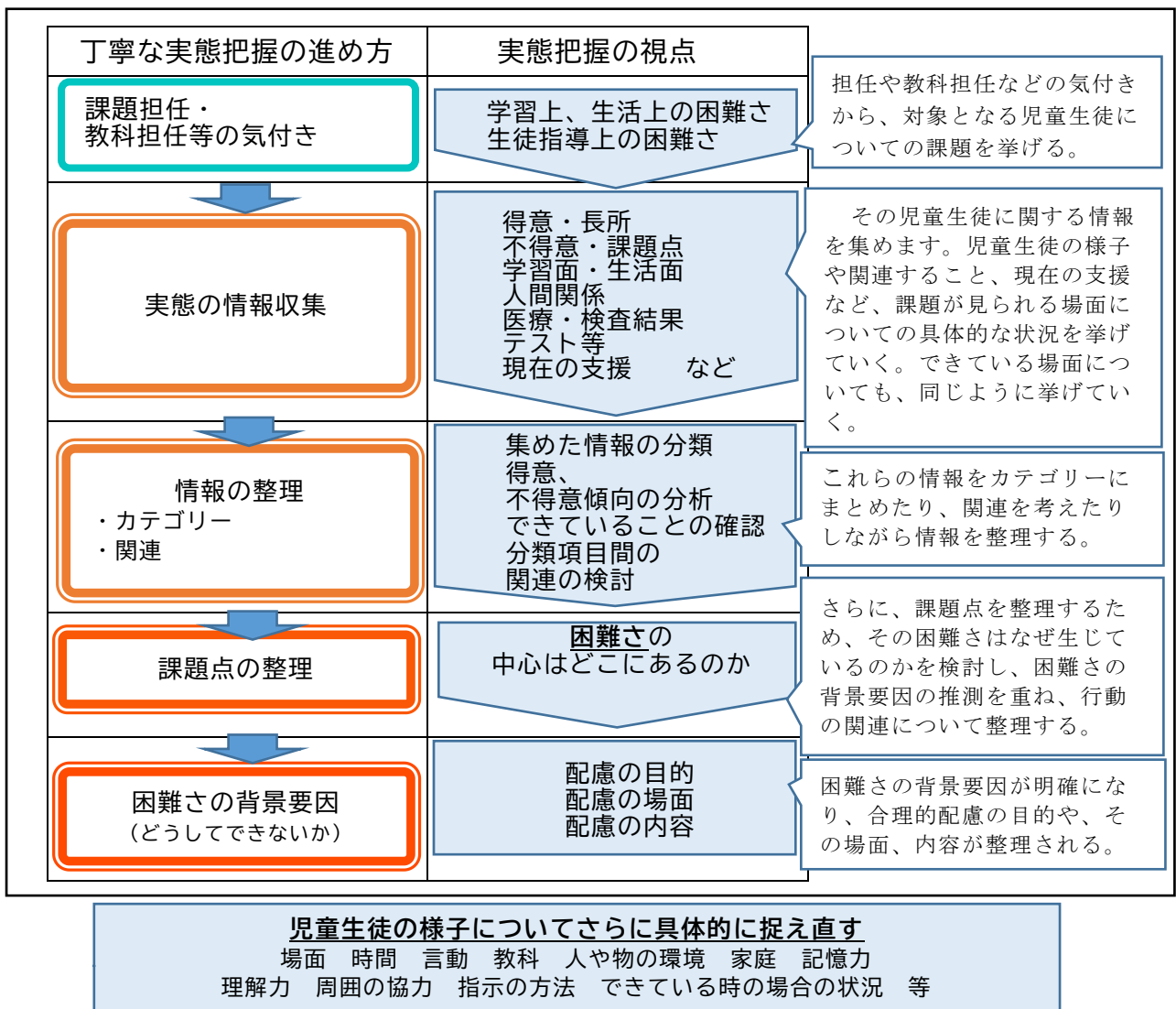


図 15 丁寧な実態把握の進め方と視点

(3) 合理的配慮の内容の充実のための情報発信

合理的配慮の提供のためのケース会議の理解を促進するために、リーフレット「合理的配慮の提供のためにやってみよう！ケース会議」を作成し、県内すべての小・中学校、高等学校、特別支援学校に配付するとともに、当センターのWebサイトに掲載した。リーフレットには、各学校において困難さを抱え、特別な教育的支援を必要としている目の前の子どもたちのために、合理的配慮を検討するためのケース会議の進め方について実践研究で得た成果をまとめた。(資料9-1~2)

Ⅶ おわりに

気になる児童生徒を何とかしてあげたいと日々考え、かかわりを工夫しようと毎日実践されている先生方。少しでもできるようになりたい、分かるようになりたいと考えている児童生徒。通常の学級において気になる生徒だけではなく、一人一人の子どもについて考えることは、全ての子どもたちのことを考えることにつながる。本研究が、困難さを抱え、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が、もてる力を最大限に発揮しながら、仲間とともに学びやすくなるために必要な合理的配慮の提供内容が充実し、共生社会につながる一助となれば幸いである。

最後に、今年度の実践研究にご協力いただきました協力校の喜多方市立松山小学校、南相馬市立原町第三中学校、福島県立修明高等学校の校長先生を始め、諸先生方に感謝を申し上げる。

また、研究を進めるに当たり、ご助言を賜りました 宮城学院女子大学教育学部教育学科教授 梅田 真理先生 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「小学校学習指導要領」（平成 29 年）、「中学校学習指導要領」（平成 29 年）
「高等学校学習指導要領」（平成 30 年）
- (2) 文部科学省「平成 29 年度 合理的配慮普及推進セミナー（仙台）資料」（平成 29 年 8 月）
- (3) 文部科学省「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について（報告）」（平成 27 年 11 月）
- (4) 中央教育審議会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（平成 24 年 7 月）
- (5) 文部科学省「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」（平成 29 年 3 月）
- (6) 文部科学省「教育支援資料 ～障害のある子どもの就学手続きと早期からの一貫した支援の充実～」（平成 25 年 10 月）
- (7) 福島県特別支援教育センター「みんなで進める 合理的配慮（基礎編・実践編・事例編）」（令和元年）
- (8) 福島県特別支援教育センター「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 31 年）

【Webサイト】

- (1) 内閣府 「合理的配慮サーチ」
- (2) 国立特別支援教育総合研究所 「インクルーシブ教育システム構築支援データベース（インクルDB）」
- (3) 福島県特別支援教育センター
「小・中学校、高等学校におけるインクルーシブ教育システム推進のためのコーディネートハンドブック」

合理的配慮の提供のために やってみよう！ケース会議

～校内での効果的な話し合いに向けて～

合理的配慮の内容が充実する

校内支援体制につながる

活用メリット

連絡と手立てが見えてくる

ケース会議の進め方が分かる

事前準備のポイントが分かる

ケース会議の自動化につながる

効果的な話し合いができる

「合理的配慮の提供のために やってみよう！ ケース会議」 発行の目的

学校では、学習や生活で困難を抱えている児童生徒への指導・支援をどう進めていくか悩むことも多いかと思います。

児童生徒一人一人の困難を理解し、指導・支援の在り方について検討していく会議を、校内の教職員で実施し、共有していくことが必要となります。さらに、障がいのある児童生徒に対しては、合理的配慮を提供していくことが求められます。

福島県特別支援教育センターでは、令和2年度「通常の学級等における合理的配慮の充実に向けた調査研究」に取り組み、研究協力校3校において、実践研究を行い、ケース会議の在り方を検討しました。本冊子では、困難を抱えた、特別な教育的支援を必要としている目の前の子どもたちのために、どうしたら学びやすくできるのか、友達と仲良く過ごせるかなど、合理的配慮を検討するためのケース会議の進め方について実践研究で得たものをまとめました。校内での効果的な話し合いに向けて、ご活用ください。あわせて、下記の資料もご参考してください。（We bサイトからダウンロードできます）

- ・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（令和元年度発行）
- ・コーディネートハンドブック【2020年版】

令和3年3月 福島県特別支援教育センター

合理的配慮の提供のためのケース会議

合理的配慮の提供に向けて、児童生徒の実態を捉え、必要な支援を具体的に検討するためにケース会議を行います。ここでは、ケース会議の事前準備や、ケース会議で確認するポイントを整理しました。この内容をもとに、対象児童生徒の指導にあたる教職員中心にケース会議で話し合ってみてください。

学習上・生活上・生徒指導上の困難さ等

本人・保護者からの申し出
担任・教科担任等の気づき

複数の視点で児童生徒の行動を捉え、課題の本質に迫る手立てや環境調整を検討することが、学習者の働きかけとラフの理解、学力の向上につながります。
ケース会議を継続して実施することが、よりよい支援につながります。

指導

他の児童生徒と同じ手立てではなかなか変わらない。

ケース会議をしよう！

は、コーディネートハンドブック【2020年版】にある、ケース会議の各項目で活用できる様子の紹介です。必要に応じてご活用ください。
本センターHPからもダウンロードできます。

事前準備

ケース会議の段取り

話し合いの整理（その日のゴールを設定）
参加者、日時（可能な時間）の調整
事前に準備する資料の確認

対象：担任・ケース会議進行

支援の情報収集

得意・長所
不得意・課題点
学習面
生活面
人間関係
入用結果
ノート、テスト
現在の支援等

対象：児童生徒にかかわる人

ミーティング

できるだけ多くの視点で情報収集する。
事実のみを集める。
他の教員のみを集めても集める方法もある。

※本冊子「ケース会議 事前準備メモ」をご活用ください。

合理的配慮の3観点11項目 ※合理的配慮の内容を提供するにあたっての観点

<①教育内容・方法>

①-1 教育内容
①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮
①-2 教育方法
①-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮
①-2-2 学習機会や体験の確保
①-2-3 心身面・健康面の配慮

<②支援体制>

②-1 専門性のある指導体制の整備
②-2 特別児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮
②-3 実施時の支援体制の整備

<③施設・設備>

③-1 校舎環境のバリアフリー化
③-2 障害・障害の程度及び特性等にに応じた指導ができる施設設備の整備
③-3 実施時等への対応に必要な施設・設備の配慮

合理的配慮の3観点11項目は、児童生徒一人一人に応じた合理的配慮の提供内容の検討や評価・見直しの際、他に必要項目があるかを確認するために活用できます。

やってみよう！ケース会議

まず、①、②についてケース会議を行います。次にケース会議で決定した支援策を共有し、合理的配慮を提供します。その後、定期的に③の評価・見直しをケース会議で行います。

①丁寧な実態把握

ケース会議のメンバー
担任中心の少人数

情報の整理

- 集めた情報の分類（カテゴリーに分ける）
- 得意・不得意傾向の分析
- できていることの確認
- 分類した項目間の相互の関連を考える

課題点の整理

情報を整理して、中点となる困難さを分ける

困難さの背景要因

困難さを起こしている原因（理解の仕方や障がい特性等）を推測する。

合理的配慮の検討では、1回のケース会議で、話し合い内容を明確にすることが大切です。
可能な時間を見つけて、内容を区切って実施しましょう。

児童生徒の実態を丁寧に整理することが、支援策の充実につながります。

実態把握の観点

- どんな場面か（時間、いつ、どのくらい）
- どんな行動か
- 得意・不得意について
- 場りの環境（人や物）
- 家庭での様子
- 記憶力について
- どのような方法ができていないかの状況について（周囲の人の協力）等

②支援策の検討

ケース会議のメンバー
担任中心の少人数

支援の内容・方法の検討

- 児童生徒の困難さの背景要因への支援を考える。
- できる方法、持続可能な方法を考える。

合理的配慮3観点11項目での整理

検討した支援策はどの項目に当てはまるか整理し、他に支援が必要な項目があるかどうか確認する。

校内での支援策の共有

ケース会議で検討した経緯や、本人・保護者の希望を踏まえた、支援の目的や方法等を確認する。
【目的】・支援策を教職員が理解し、指導時に実施。
【場】・職員会議など既存の組織を活用。

合理的配慮の提供

各教科担当、指導者が支援を実施する。
実施しての効果や気づきを整理していく。
本人や保護者の様子や感想等も記録していく。

③合理的配慮の評価・見直し

ケース会議のメンバー
担任中心の少人数

評価

- 支援の効果
- 児童生徒の様子、意見
- 保護者の意見
- 支援して気づいたこと

見直し

- 支援策の改善案
- 合理的配慮の3観点11項目での整理等

ミーティング

定期的な評価、見直しの実施が有効。

合意形成に向けて

合理的配慮の提供は、児童生徒本人や保護者との対話を重ねた合意形成が大切です。福島県の平成30年度の調査では、合意形成の上での提供状況は30.7%であり、まだ半分とは言いえない状況です。ここでは、合意形成の方法を紹介いたします。学校において、児童生徒や保護者と話し合いを丁寧に、支援についての合意形成を行うことにより、合理的配慮の提供の充実をめざしましょう！

どうして合意形成をする必要があるのでしょうか？

合理的配慮の内容を合意形成することにより、本人（保護者）が自分の特性や、自分にとって必要な支援を知り、申し出をすることで必要な支援が受けられることができます。そのことにより、進級、進学、就職など環境や周囲の人が変わっても、自分で必要な支援である合理的配慮を伝えることができるようになります。

合意形成の方法例

どのような場？

- 家庭訪問
- 教育相談週間（全校児童生徒対象）
- 随時教育相談（担任・生徒）
- 三者相談（担任・生徒・保護者）

どのような方法？

- 連絡ノートの活用
- 保健健康調査の活用
- 合理的配慮の共有シート例【保護者一人一学校】の活用
- 情報共有シートの活用

【情報共有シートを活用し合意形成を図る例】

職員が支援内容を共有するシートと関係の内容で本人や保護者との合意形成に活用するシートを作成した。生徒自身の困難さや改善の方法や支援内容について表紙を工夫した。

本人・保護者との合意形成 ここが大切！

- 合理的配慮の内容や本人・保護者の理解の状況に応じて、適切なタイミングで適切な対話を重ねて合意形成を図りましょう！
- 小学校の段階から、合理的配慮の目的や内容について、本人が理解できる言葉や方法で伝えたり、児童の思いや意思を確認したりすることで、中学校、高等学校での提供の充実につながります！
- 本人が、合理的配慮の提供を受けることで、学びやすさや必要性を感じられたかなど、本人の様子から効果を感じ、本人、保護者の思いや考えを把握し、丁寧な対話を重ねながら進めましょう！
- 本人の成長や、環境の変化について定期的に話し合いながら、合理的配慮の提供内容を見直すことが大切です！

研究協力校の実践事例

言多方市立松山小学校

担任等との協働による実態把握と支援策の検討

学年1クラスの小学校で、児童に授業でかかわる教員を中心としてケース会議を構成し、特に実態把握を丁寧に実施した事例

ケース会議の実施（実態把握に関して）

実態把握
 ○学習上の困難さが分かる児童のテスト、ドリル、実施していた調べ学習結果
 ○児童の実態について場面や様子を具体的に付箋で整理し、「いつか」「たまたま」ではなく、その様子が見られる場面（どんな時）を確認した。
 ・「楽しみに」、「つまらなそうに」ではなく、どのような様子か着眼的事実（児童の行動）で確認した。
 ○対象児童の困難さや不得意なことに対する現在の支援内容の確認

実態把握の整理
 ○実態把握シートを基に整理し、整理したことを書き出し、内容ごとにカテゴリ分けをし、整理した。
 ・整理しようとする目的を確かめたい、考えられる理由を別の色の付箋に書き出して貼ったりして、どのような児童かを整理した。
 ・どんな時にどのような様子なのか、課題となるのはどのような場面かが分かってきた。

課題と背景要因の検討
 ○優先度や影響度の高い課題の背景要因を検討し、「なぜできないか」を、課題の「なぜ？」を検討した。
 ○一つの課題に関する複数の支援策を検討し、「なぜ？」に対応する部分をもとに支援策を考えた。

合理的配慮の提供事例
 学習をさせらてしまう：板書を書き写さない、口頭で答えられてもドリル等に書かないことがある。
 ○文章化する際に、本人の考えを教師が聞き、書く際は教師が読み返して伝える（①-1-1）
 ・考えが少なくこの難しさを増やすため、書かせる内容を、教師が読み返して返すようにする。
 ○学習用品は字消し用紙を用意して書く（学習用品、児童用品を用意してもらう）（①-2-2）
 ・忘れ物や探し物をなくすることで、書く作業への取組をスムーズにし、作業が遅れたためにあきらめる場面を減らす。

学力の定着
 漢字やカタカナの読み書きの難しさがあがる。
 ○ルビを振る（①-1-1）
 ・読みが理解できる環境をつくる。
 ○分かる経験、内容を増やす（①-2-2）
 ・特別支援学級で可能な場合に学習の補助を行う。（弾力的運用）

5

南相馬市立原町第三中学校

全職員参加のケース会議による支援策の共有

全職員で授業参観をし、対象生徒の行動をもとに実態や課題を把握し、支援策を検討し合うことで、教員同士で生徒の課題を理解する力の向上を図る事例

ケース会議の実施（全職員参加のための工夫）

場面	内容等
事前準備	<ul style="list-style-type: none"> ○日課表や課外活動等の調整によるケース会議開催 ○担任、教科担当、養護教諭、スクールカウンセラー等からの情報収集と整理 ○対象生徒の授業や生活、部活等での様子と、保健室やカウンセラー室での様子をもとめ、全職員に配付する。 ○管理職・担任とケース会議の進め方の検討 ・前回のケース会議で話し合われた対象生徒の課題を整理し、行動観察の視点を一つに絞る。 ・ケース会議の司会者や時間配分を決める。 ○授業参観時の生徒の行動観察の視点（<くよい点><困っていた点>の見取り）を全職員への周知
ケース会議	<p>ケース会議を3回実施し、困難さの背景要因の検討を行った。</p> <p>【高学年によるケース会議の記録】</p>
授業	各教科での支援

合理的配慮の提供事例

指示の理解が難しい：教師の指示の後、すぐに活動に取りかかれないことがある。
 ○一斉説明の後、机間指導で本人の理解を確かめ、必要に応じて説明する（①-1-1）
 ・机間指導では、最初に本人のところに言って言葉かけを行い、取り組む内容を個別に確認する。
 ・一度に多くの内容ではなく、一つずつ細かに説明する。
 ○座る場所の配慮を行う（①-2-1）
 ・数人の指示が理解できていないか確認しやすいうえ、座席を前方にする。
 ・グループワークで友達に聞きながら活動できるよう、友人関係に配慮したグループ編成を行う。

6

福島県立修明高等学校

生徒指導部教育相談係を中心とした学科を超えた教員間の情報共有・連携

教員数が多く、規模の大きな複数の学科を設けている高等学校における、学科を超えた「情報共有シート」を活用した情報共有・連携の事例

ケース会議の実施（情報共有シート活用による実態把握・情報共有）

合理的配慮の提供事例

私物整理が難しい：整理整頓が苦手であり、授業に必要な教科書等を揃えたり、プリントをファイリングしたりすることが難しい。
 ○整理できる環境づくり（①-1-1）
 ・教科ごとのボックス（ケース）を準備し、教科書、ファイル、ノート等を整理させる。
 ・プリントを配付後、すぐにファイルするようにその場で揃えるまで見守る。個別に声をかける。
 ○メモを渡して確認させ、個別に声をかける（①-1-1）（①-2-1）
 ・課題の提出日や内容を確認できるようにするため、帰宅時にスマートフォンを活用する。
 ・プリントに提出日の欄を設ける。

作業が遅くマイペース：授業中の板書をノートに写すことが遅く、提出物を期限までに提出することが難しい。作業は丁寧であるが時間配分が厳格なため、テスト等において最後まで解くことが難しい。
 ○計画的に取り組める環境づくり（①-1-1）
 ・課題やテストの全体量と所要時間を最初に確認させる。次に、取り組むための時間配分を確認させる。
 ・課題の分量に合わせて、段階的に提出期限を設定する。・プリントに提出日の欄を設ける。
 ○周囲の生徒の増援（①-2-3）（②-2）
 ・同じクラスの生徒に担任から対象生徒の困難さや支援内容、かわりについて説明し、グループや座席を配慮する。

7

ケース会議 事前準備メモ

ケース会議の前に、どのような内容話し合うか、どのような方法で検討したらよいかを考えておくことが、そのケース会議の効果を高めるポイントです。このメモには、例を、どのように進めるかを考えるためのアイデアを載せています。ケース会議の事前準備にご活用ください。

対象児童生徒名 () (年) ケース会議 回目

ケース会議日 年 月 日 () : () (分間)

気になる行動・困っていること

今回話し合う内容 実態について 支援策の検討 合理的配慮の評価・見直し

今回の話し合いで考えたいこと（一つに絞る、具体的に）

参加者（誰に参加してもらうとよいか）

話し合いのルール…
 指導の批判等はしない 意見は否定しない 児童生徒にとって必要な支援を話す（みんなが確認）
 できることを考える 意見は臨時的に言う 全員の意見を聞く

話し合いの流れ

内容	時間配分	方法	役割分担
例：今回の話し合いの目的、詳細説明、児童生徒の困難さの把握、児童生徒に関する質問、今回の中身の整理、次回話し合いの内容			

今回のケース会議に必要な情報や資料

例：授業の実態が分かるもの、これまでの支援内容	○付箋	○横断紙	○ホワイトボード
○児童生徒情報	○他校の教員からの情報	○マジック	○記録用紙
○これまでの話し合いの記録	○困難さが分かるノートや作品、テスト等	○人数分用意しておくよい資料等	○回収するものも含む
○授業の様子	○これまでの検査結果		

お問い合わせ 福島県特別支援教育センター
 福島市南相馬市立原町4番地4号
 電話 0249-32-4497 FAX 0249-32-5959
 www.fcc.or.jp http://www.fcc.or.jp/center/3cc.html

8

対人関係に困難さを抱える児童の背景をとらえた支援の在り方 ～児童の行動の見方の整理と支援策の検討～（一年次）

長期研究員 山口 綾

はじめに

小学校学習指導要領総則編第3章第4節「児童の発達の支援」において、「全ての児童が学校や学級の生活によりよく適応し、豊かな人間関係の中で有意義な生活を築くことができるようにし、児童一人一人の興味や関心、発達や学習の課題を踏まえ、児童の発達を支え、その資質・能力を高めていくことは重要」と記されている。

福島県教育委員会が平成30年に行った調査報告によると、小・中学校の通常の学級の中で特別な教育的支援を必要とする児童生徒が6.0%おり、「人間関係やこだわり等」で困難さを示している児童生徒が6.0%の内、1.5%いることが明らかになった。

学校現場では、この「人間関係やこだわり等」で対人関係に困難さを抱える児童が表出する行動に対して、指導や支援を行っているものの、改善が図られない状況が見られる。

そこで、児童が表出している気になる行動に着目し、「なぜこのような行動をするのか」を児童の立場で考えることにより、対人関係で困難さを抱える児童の行動の背景を推測でき、それを基に支援の内容や方法を考え実践することができれば、対人関係の困難さを軽減する適切な支援につながるのではないかと考え、テーマを設定した。

II 研究の目的

対人関係に困難さを抱える児童の行動の見方を整理することにより、行動の背景をとらえた適切な支援の在り方について考察する。

III 研究計画

1 研究対象

研究協力校（以下：協力校）、T小学校中学年1学級、高学年1学級より、「対人関係に困難さを抱えることが多い」児童各1名（以下：A児B児）を抽出した。

2 研究内容と方法

対人関係に困難さを抱える児童の行動の見方を整理し、背景に基づいた支援の実践を行う。

(1) 児童の行動の見方の整理

- ① 対人関係で気になる行動のグループ分け
- ② 背景の推測

(2) 支援策の検討・実践・検証・改善

- ① 背景に基づく支援策の検討
- ② 背景に基づく支援策の実践

IV 研究の実際

1 児童の行動の見方の整理

児童の対人関係で気になる行動を書き出し、グループに分け、集約した後に、行動の背景を推測するという一連の過程を「行動の見方の整理」とする。今回は、多岐にわたる情報を整理するためにKJ法（川喜多1967）、実態把握表（安藤2001）を参考にした。

まず、担任が、児童の対人関係で気になる行動について「時間」「場面」「頻度」「本人の言動・気持ち」や、『気になる』児童生徒のための気づきシート（福島県特別支援教育センター2016）の視点も参考にして、付箋に書き出した。

そして、書き出した行動を「類似した行動」でグループ分けを行った。（図1）

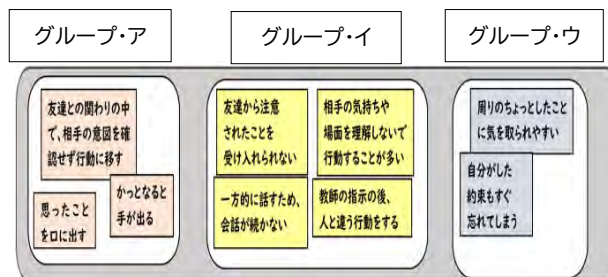


図1 類似した行動でグループ分け

その後、集約したグループ毎に「なぜ、このような行動をするのか」という背景を推測した。ここでは、A児の事例について述べる。A児の各グループの背景は、次の3つに集約された。

〈各グループの行動の背景〉

- 背景ア 瞬間的に行動に移すからではないか
(グループ・ア)
- 背景イ 自分のとらえ方と周りのとらえ方の間にズレがあるからではないか (グループ・イ)
- 背景ウ 注意力が散漫なところがあるからではないか
(グループ・ウ)

2 支援策の検討・実践・検証・改善

児童の対人関係での困難さを軽減するために、推測した3つの背景の中から、表出する頻度が高く、児童が困難さを抱える一番の原因と考えられる背景イについて、支援が必要な場面、支援策を検討して実践し、検証・改善を行った。A児の例をあげると以下のとおりである。

背景イ 自分のとらえ方と周りのとらえ方にズレがあることへの支援

【支援策の検討】

想定される姿や場面

- 児童だけのグループ活動の時、教師の出した指示と違う行動をする。
- 友達の意見を聞かないで、自分のとらえた内容を通そうとする。

支援策

お互いのとらえ方を整理し、本人たちに伝える。

【実践】

実際の事例～国語の時間 グループでのロールプレイ

1 回目は順調に活動を行い、2 回目の役割をめぐって言い争いがあった。
(①:姉役、②:弟役、③:見る人、④:見る人。※A児:②の役)

2 回目は、
②と①の役を
交換でしょ!



2 回目の順番は、②の役
の次は③の役でしょ!

A児

担任



Aさんは、2 回目に①と②の役割を交代すると思っていたし、グループのみんなは、①→②→③→④の順番でやるのだと思った。お互いの思っていたことが少し違っていたのだね。先生は、①→②→③→④の順番でやるよ、とみんなに言ったんだよ。Aさんは、③の役をやればよかったんだね。

A児

2 回目は、③の役を
やればよかったんだ。
みんなごめんね。

A児は自分のとらえを
訂正することができた。

【検証・改善】

検証

全員のとらえ方を聞いた後、とらえ方を整理したことで、A児の理解を促し、教師の指示を別にとらえて行動していたことに気づかせることができた。そのためA児は自分のズレを素直に認め、友達とその後仲良く行動することができた。

改善

- 本人が理解しやすい指示をする。(視覚情報の活用)
- 教師の指示が伝わったか、活動前に確認をする。
- グループ内で確認の時間を設定する。

V 研究のまとめ

1 児童の行動の見方の整理について

《教師の発言より》

- 「児童のことを見ているようで見ていなかった。」
- 「思ったことを口に出している。」という見方ではなく、「思ったことを正直に素直に話しているのだ。」と考えるようになった。

対象児童の対人関係で気になる行動を、「時間」「場面」「頻度」「本人の言動・気持ち」の視点で書き出し、類似した行動に注目しグループ分けを行い、対象児童の立場で「なぜ」と推測したことで、対象児童の行動の背景を推測することができた。また、行動の見方の整理をした後、対象児童を改めて観察することで、教師の児童の行動をとらえる見方の幅が広がり、児童の行動は故意ではなく周囲との認識の違いから、自分の思いを表現しているものであることに気づくことができた。

2 支援策の検討・実践・検証・改善について

《教師の発言より》

- 「子どもが困っていることに気づいて対応できたのはよかった。」
- 「本人のとらえがズレたまま(背景イ)瞬間的に行動することで(背景ア)対人関係が上手いかわいいのでは。」

背景が推測できたことで、想定される姿や場面、支援策も絞ることができ、対象児童が起こした行動に対して有効な支援ができたと考える。一方、対処的な支援については考えられたが、トラブルに至るような言動を防ぎ、自らを振り返り、失敗を繰り返さないような場面を設定し実践できれば、対象児童にとってよりよい良い支援になるであろうと考える。また、支援策の検証から、背景同士の関係も考慮し、本人の行動を理解することが大切であることも分かった。

VI 二年次に向けて

対人関係における困難さの背景を明確にし、背景をとらえたより効果的な支援につなげていくために、背景同士の関係も考慮し、背景を掘り下げていきたい。そして困難さを未然に防ぐ予防の視点なども取り入れ、児童の背景にあった適切な支援の在り方について研究を深めていきたい。

特別な教育的支援を必要とする子どもに「できた」という実感を生み出す指導・支援の在り方～達成可能な目標づくりの支援と「できた」を実感できる場面の意図的設定～（一年次）

長期研究員 峯 慶子

I はじめに

小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説総則編では、「児童が自分の特徴に気付き、よい所を伸ばし、自己肯定感をもちながら、日々の学校生活を送ることができるようにすることが重要」と述べられている。しかし、文献によれば、特別な教育的支援を必要とする子どもは、失敗経験や他者からの注意・叱責の多さ、認知や思考の偏り・固さにより、達成感を味わいにくく、自己肯定感が低下しやすい状況に置かれている。こうした状況に対し、学校では子どものよさを認める指導・支援が行われているが、それでもなお「どうせできない」「ほめてもらえない」という気持ちを抱え、困難さを強く示す子どもがいる。

このような子どもが心から「できた」と実感するためには、子どもが「がんばりたい」「認めてほしい」ということを教師がいかに把握できるか、そして、子どもの努力の過程や伸びをいかに見取り、「子どものよさ」として認められるかが重要だと考える。

そこで、子どもの意欲を高めるとともに、教師の指導・支援を方向付ける目標づくりの方法や、「できた」という喜びを味わうことを意図した指導・支援の方法を探るため、本テーマを設定した。

II 研究の目的

達成可能な目標づくりの支援と、「できた」を実感できる場面の意図的設定を柱とした実践研究を行い、効果的な指導・支援の在り方について考察する。

III 研究計画

1 研究対象

研究協力校 T 小学校の低学年 1 学級、中学年 1 学級より、特別な教育的支援を必要とする子ども、なおかつ自己肯定感の低下がみられる子どもを各 1 名（以下；A 児、B 児）抽出する。

2 研究の内容と方法

以下の研究内容(1)(2)について、A 児、B 児の担任の協力のもと実践研究を進め、効果を検証する。また、並行して文献研究を行い、実践の手掛かりとなる情報を得ることとする。

(1) 達成可能な目標づくりの支援

- ① 子どもの実態に合った目標づくりをするための情報収集・整理
- ② 教師と子どもがともにしかかわる目標づくり

(2) 「できた」を実感できる場面の意図的設定

- ① 「できた」の実感を生み出す場面の検討と授業の計画
- ② 指導・支援の実施と効果の検証

IV 研究の実際

1 達成可能な目標づくりの支援について

子どもの実態に合った目標づくりを行うために、まずは行動観察や各種記録から、子どもの「できること」「できないこと」を付箋に書き出して整理した。その後、実態把握アンケートやhyper-QU、本人から聞き取った内容などと照らし合わせ、子どもが「できてうれしい」「できなくていや・もっとできるようになりたい」と思っているであろうことを探った。A 児について、担任と整理した実態は図1のとおりである。※B 児の事例は省略。

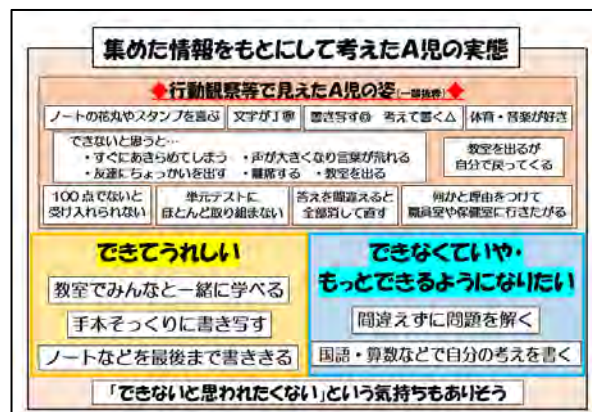


図1 担任とともに整理したA児の実態

授業中に教室を出ることが続いていたA 児だが、実はみんなと一緒に学びたい気持ちがあるの

ではないかと考えた担任は、教室で学ぶことのメリットをA児と確認した。そのうえで「教室にいて、ノートを書くことをがんばる。」と話したA児の言葉を目標とした。この「ノートを書く」という漠然とした目標の中にも、「板書を写す」「支援を受けながら自分の考えを書く」などの段階を具体的に描き、一つずつ達成していくための手立てを考えることにした。

2 「できた」を実感できる場面の意図的設定について

本研究では、目標にかかわる場面を授業の中に意図的に設定し、達成のための指導・支援をすることで、「できた」という実感を生み出そうと考えている。そこで授業を計画する際は、「できた」という実感を生み出す指導・支援をアイウの3つに分類してとらえ、子どもの実態に合わせて重点を決めたり、必要のないものは省いたりした(図2)。

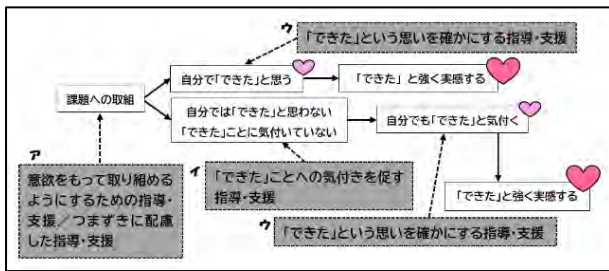


図2 「できた」という実感を生み出す指導・支援アイウ

A児の場合は、「学習についていけない、わからない」という気持ちになると教室を出てしまう実態があったため、アの指導・支援に重点を置くことにした。そして、国語の授業において、書く内容をしぼったワークシートや、拡大した挿絵を活用することを手立てとし、教室でみんなと学ぶこと、少しでも自分の考えを書くことを目指した。

計画に沿って授業を行った結果、特に挿絵の活用が有効であり、A児は最後まで授業に参加することができた。また、担任や友達の手助けを受けて自分の考えを書くこともできた。授業後の聞き取りから、A児自身も満足していることがわかった。

V 研究のまとめ

1 達成可能な目標づくりの支援について

担任アンケートからは、A児、B児どちらにも

目標達成に向けた前向きな姿が見られ、今回つくった目標は子どもの実態に合っていたという回答が得られた。また、このような目標づくりができたのは、子どもができるようになりたいと願っていることを十分に分析し、それをもとに本人と話し合ったからだと回答していた。

これらの結果から、目標づくりの際には、子どもの思う「できてうれしい」「できなくていや・もっとできるようになりたい」を探ることが有効であると考えられる。また、教師と子どもがともにかかわるという過程も、信頼関係を基盤とした指導・支援につなげるために重要であるとわかった。

2 「できた」を実感できる場面の意図的設定について

担任は、目標をもとに授業を計画したことで、指導・支援の内容や程度、称賛する場面や称賛の仕方が明確になったと話していた。また、授業以外でも目標達成に向かう子どもの努力を見るようになり、称賛する回数が増えたと実感していた。

実践後のA児への聞き取りでは、「今は教室を出なくなった。勉強をがんばっている。」と成長を実感していた。B児は、自分の行動を振り返り、できたことを自ら担任に報告するようになった。

これらの結果から、目標づくりに加え、それをふまえた意図的な指導・支援と称賛をすることによって、子どもはできたことに目を向けるようになり、意欲を高いまま維持することができると考えられる。また、教師と子どもが一緒につくった目標だからこそ、一つ一つの「できた」を一緒に喜ぶことが可能になり、指導・支援の効果が高まると言える。

VI 二年次に向けて

一年次の研究を通して芽生え始めた「できた」という実感がより確かなものになるよう、二年次は取組のサイクルの継続・定着を目指す。特に、授業のねらいの中に子ども個人の目標をどのように位置付けるか、また何よりも、子どもの中にある「できた」の実感をいかにとらえ、次の目標へつなぐかという点を深く追究していきたい。

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～（二年度）

長期研究員 遊佐 和江

I はじめに

文部科学省が平成24年に行った調査結果では、小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒のうち知的発達に遅れはないものの学習面で著しい困難を示すとされた割合は、4.5%であることがわかった。

村井・山田(2015)は、算数科は、困難さを抱えている子どもたちを発見しやすい特徴があることに触れた上で、支援は様々な方法が考えられ行われているが、効果が上がる子ども、上がらない子どもの両方が存在していることを指摘している。さらに、緒方(2008)は、それらの子どもについて、「つまずきの背景に、記憶や言語理解力、視知覚等の困難さを持っていることが多く、教科学習の面からのアプローチだけでは問題が解決しない」と述べている。

また、栗本(2019)は、算数科の中でも計算はできるが文章問題は苦手な児童が多いことを指摘している。その背景として、文章問題はさまざまな能力を必要とするため、そのどれか1つでも弱い部分があると、文章問題に取り組むこと、正しい答えを導くことが難しくなると述べている。

つまり、教科学習の面からのアプローチに加え、つまずきの背景となっている困難さに応じた指導及び支援ができれば、様々な支援を行っても効果を感じられなかった子どもについても、有効な支援を考えることができるのではないかと考えた。

そこで、本研究では、算数科の文章問題を取り上げ、特別支援教育の視点を取り入れた実態把握の方法を提案し、とらえた背景に基づいて実践した指導及び支援の効果を検証することで、算数科授業づくりの在り方を考察したいと考え、テーマを設定した。

II 研究の目的

通常の学級の算数科授業において、文章問題に困難さを示す児童のつまずきの背景を探るための実態把握の方法と、とらえた背景に基づく指導の工夫と個別の配慮の在り方を考察する。

III 研究計画

1 研究対象

研究協力校（以下；協力校）K小学校中学年4学級より、計算はできるが文章問題は苦手な児童を各1名、計4名抽出する。

2 研究の内容と方法

先行研究を参考に、文章問題を解く過程とつまずきの箇所を絞るための観察のポイントを整理し、実態把握の方法を考案する。

協力校において、考案した方法を用いて、対象児童のつまずきの背景を探るための実態把握を行う。

実態把握でとらえた背景に基づいて、指導の工夫と個別の配慮を実践し、その効果を検証する。実践は、修正及び改善を図りながら一定期間継続し、対象児童の変容や担任への聞き取りにより、本研究の有効性を考察する。

(1) 文献研究による実態把握方法の考案

- 文章問題を解く過程と必要な力の整理
- つまずきの背景を推測するための観察のポイントの整理
- 実態把握用シートの作成

(2) 実践研究による検証

- ① 個のつまずきの背景を探るための実態把握
 - ・ 観察のポイントに基づく行動観察
 - ・ 意識調査の分析
 - ・ プリントの誤答分析
 - ・ 本人への聞き取り
- ② つまずきの背景に基づく指導の工夫と個別の配慮の実践と検証
 - ・ つまずきの背景に基づいた実践の計画
 - ・ 実践時の対象児童の観察
 - ・ 実践後の対象児童及び担任への聞き取り
 - ・ 実践効果の考察

(3) 研究のまとめ

- 実態把握の方法及びつまずきの背景に基づく実践についての考察
- 困難さに寄り添う算数科授業づくりについてのまとめ

IV 研究の実際

1 文献研究による実態把握方法の考案

(1) 文章問題を解く過程と必要な力の整理

多鹿(2015)は、「算数文章題の解決過程は、一般的には文章題を理解する過程と解く過程に区別される」と述べている。

理解する過程は、一文ずつ意味内容を理解するための言語知識や文理解のための意味的な知識を使う変換過程と、理解した意味内容をスキーマ(構造化された知識)を働かせてまとめあげる統合過程の2つの下位過程があるとしている。また、解く過程は、理解した内容を反映した式を構成するために、どのように立式するかの方略に関する知識を使用するプラン化過程と、立式を演算するために四則計算の手續きの知識を適用する実行過程の2つの下位過程があるとしている(表1)。

表1 算数文章題の解決過程(多鹿)

理解する過程		解く過程	
変換過程	統合過程	プラン化過程	実行過程

また、栗本(2013)は、文章問題の解き方の手順について、「問題を読む」「式を書く」「計算をする」「答えを書く」という4つの一般的な手順に対し、表2に示した8つの手順を示している。

表2 文章問題を解く手順に関わる能力(栗本)

手順	関わる能力
①問題を読む	・読み書きの能力
②問題文の意味を理解する	・言語能力
③数の動きをイメージする	・数の概念 ・視覚認知 ・同時処理
④数の動きから適切な演算を選択する	・演算の意味理解
⑤式を立てる	・演算の意味理解
⑥計算する	・言語理解 ・視覚 ・記憶
⑦答えを書く	・言語能力
⑧答えが妥当かどうか振り返る	・数の概念 ・メタ認知

栗本は、②③④⑧の手順を「頭の中で行われる作業」としている。本研究では、この「頭の中で行われる作業」について焦点をあて、考察していきたいと考えた。そこで、前述の多鹿の内容も踏まえ、手順5は4と、手順7は8と合わせて、6つの段階に整理することにした。

さらに、栗本は、それぞれの手順に関わる能力を表2のように示した上で、すべてにかかわる能力として、注意の持続、継時処理、ワーキングメモリを挙げている。

実態把握において、これらの力が十分かを1つ1つ確かめていくことで、つまずきの箇所を絞ることができるのではないかと考えた。

(2) つまずきの背景を推測するための観察のポイントの整理

上記の文献研究の成果を踏まえ、協力校において児童の行動観察を行うと、「専門的な言葉のままでは、児童の実態と照らし合わせることが難しい」「どのような力が必要か分かって、どこに注目して実態をとらえればよいか難しい」という課題が生じた。

そこで、協力校において観察を行った内容に、文献研究で得た内容を照らし合わせながら考察し、認知面の特性からつまずきの背景を探るための観察のポイントを整理していくことにした。

上野(2007)は、読み書きが苦手な場合に現れるサインとして、「音と文字のつながりが苦手」「文を意味で区切って読むことができない」「1つの漢字が複数の読みをもっているときに、とっさにどう読むのか判断できない」などを挙げている。尾崎ら(2000)は、視知覚の認知に困難があると、見たいものを浮かび上がらせることができない場合があることに触れている。

文章問題につまづく児童の中には、文章を読む際に、見え方や読み方でつまずいている場合がありそうだと考えた。さらに、そのような場合、読んで言葉の意味を理解する機会が減ってしまうため、読んで理解する言葉の獲得の遅れにつながることも推測できた。

また、多鹿(1995)は、前述の理解する過程のうち変換過程において、表現されている文章間の関係を解読することがポイントとなることに触れ

ている。つまり、問題文の意味理解において、「どちらが大きい」などの2つ以上の事柄の間に成り立つ関係を大まかにとらえることができるかがポイントとなると思われた。

また、上野(2007)は、認知の偏りからいくつかの条件から結論を導く「推論」などの思考ができないことがあることを挙げている。これは、多鹿(2015)の示す統合過程において、理解した意味内容を既存の知識と関連させてまとめあげる際のつまずきにつながるのではないかと考えた。この段階について、栗本(2020)は、「文章を読んでも数の動きがイメージできなかつたり、数の動きがわかってもそれが何算になるのかわからなかつたりする子どもがいる」としている。対象児童は、数の動きがイメージできているか、イメージから演算選択ができるかを確かめる必要があると考えた。

さらに、湯澤(2014)は、学習のつまずきの背景に、ワーキングメモリの問題が隠れていることに触れている。例えば、文を読む時には、言葉の情報を記憶しながら読み進め、文全体に表された意味を理解しなければならない。また、頭の中で、数の動きをイメージする際にも、前の形を記憶しながら次の形をつくらなければならない。すべての段階のつまずきに、ワーキングメモリの弱さが関わっていることが考えられた。記憶につまずきが見られるかどうかを見極めるとともに、記憶しやすい方法を把握する必要があるのではないかと考えた。

(3) 実態把握用シートの作成

(1)(2)で考察した内容を1枚に整理し、実態把握用のシートを作成した(図1)。



図1 作成した実態把握用シート

シートは、文章問題を解くために必要な力を、問題を解く過程ごとに示し、どの力が十分で、どの力が不十分なのかを探るために観察するポイントをまとめている。協力校の担任の声を受け、支援の例も付け加えている。繰り返しの行動観察の際に扱いやすいように、1枚で表すことにした。

2 実践研究

(1) 個のつまずきの背景を探るための実態把握と背景に基づく指導の工夫と個別の配慮

作成した実態把握用シートを用いて、対象児童のつまずきの背景を推測した。

まず、担任の日頃の観察から、シートの項目について気になる点を絞った。さらに、意識調査やプリントの誤答分析、本人への聞き取りの結果を照らし合わせて、なぜそのようなことが起こるのかというつまずきの背景を推測した。

次に、推測したつまずきの背景に基づいて実践を行った。

実践内容と方法はつまずきの背景に基づいて担任が考え実践し、必要に応じて、研究員が指導及び支援の協力を行うこととした。実践中の対象児童の反応を観察するとともに、聞き取りを行うことで、実践の効果について、検証を行った。

以下、対象児童4名から2名の事例を取り上げ、実態把握から実践までの具体例を紹介する。

(2) 実践事例

① A児

ア 実態把握

A児は、文章問題以外でも、「新しく出てきた考え方の理解が遅い」など気になる様子があった。

実態把握用シートの項目を確認すると、どこを読むかすぐに見つけられないことがあることが気になった。そこで、なぜそのようなことが起こるのか観察を行うことにした。

すると、注目するように伝えているのに、他を見ていたり、注目する場所を見つけられなかったりしたため、A児は普段から担任の意図に沿って注目できていないのではないかと考えた。

さらに、全体のイメージがもてていないという気づきから、なぜもてないのか観察を繰り返すと、数字やキーワードのみに注目して立式してしまうことがわかった。そこから、A児は、部分的な

情報のみで立式してしまい、全体のイメージをもつことが難しいのではないかと推測できた。

また、プリントの誤答分析から、文章問題の中でも、たし算とひき算につまずきは見られないことから、かけ算とわり算の演算イメージが定着していないのではないかと考えた。たし算とひき算は、低学年で学習することもあり、具体物操作が多い反面、かけ算とわり算は絵や図を見せて説明することが多い。そこで、「自分でやってみる機会」を設ければ理解でき、自力で正しく立式できるのではないかと考えた。

以上のことから、A児のつまずきの背景を、担任の意図に沿って注目できていない、全体のイメージをもつことの難しさ、かけ算とわり算の演算イメージの未定着の3つに絞った。

イ つまずきの背景に基づく実践

上記の背景に基づいて実践を行った。

まず、担任の意図に沿って注目できていないということに対し、説明している部分を指差して確認し合うなど、正しい注目を促す工夫を行った。また、全体のイメージをもつことの難しさに対し、問題文の場面を具体物や絵に表して説明したり、出てくる数字を簡単なものから徐々に難しくしたりするなどの工夫を行った。

これらの指導の工夫を継続すると、A児は、以前より、担任に注目して話を聞くようになった。

さらに、かけ算とわり算の演算イメージの未定着については、絵から問題文を考えたり、問題文から絵を描いたりする課題を、1日2問ずつ実施した(写真1)。

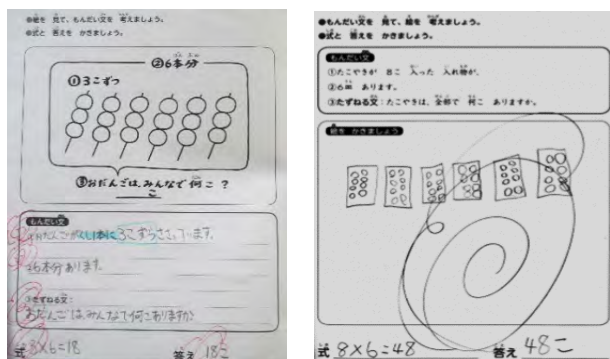


写真1 絵から問題文を考える課題と問題文から絵を描く課題

理解の定着を確認するためのテストを定期的実施すると、A児は徐々に演算選択が正しくできるようになり、わからなくなると自ら絵を描い

て考えるようになった。1か月半継続した後は、かけ算とわり算の違いを、「わり算は何人に分けられるかだけど、かけ算は全部でっていうこと。」と話していた。わり算は部分量を、かけ算は全体量を求める計算であることが理解できたことがわかった。

担任が、研究とは別にA児に行った1学期振り返りアンケートには、「算数で、わり算、かけ算、ひき算、たし算かが、式を書く時に分かるようになった。」「算数をもっと得意にしたい。」とあり、演算選択ができるようになった本人の実感と算数科に対する意欲の高まりが伝わった。

③ B児

ア 実態把握

B児は、文章問題のつまずきとともに、「漢字が覚えられない」「いつも個別指導や補充学習をしている」などの気になる様子があった。

シートを用いて観察を行うと、音読がスムーズにできなかったことがわかり、読みにくさがあるのではないかと考えた。

そこで、読みにくさの背景をとらえるため、どんな間違いがあるのか観察を続けると、細部に注意をはらうことの難しさがありそうだと考えられた。また、北出(2009)の資料を参考に、眼球運動の簡単な確認を行うと、両眼のチームワークの弱さやとらえた形を記憶しておく力の弱さがありそうだとわかった。とらえた形を記憶しておく力の弱さは、漢字の習熟の遅れと関連して考えることができた。

さらに、シートの項目から絵や図に表せないことが気になり観察を続けると、B児は言葉をイメージに変換する苦手さがあるのではないかと考えられた。

以上のことから、B児のつまずきの背景を、細部に注意をはらうことの難しさ、両眼のチームワークの弱さ、漢字の習熟の遅れ、言葉をイメージに変換する苦手さの4つに絞った。

イ つまずきの背景に基づく実践

上記の背景に基づいて実践を行った。

まず、細部に注意をはらうことの難しさに対し、取り組む課題のみをテレビに提示したり、問題文に線を引いたり、単位を○で囲んだりする指導を

継続した（写真2）。

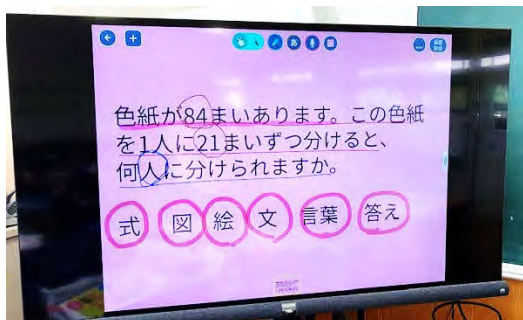


写真2 問題文をテレビに写して指導している様子

指導を継続していく中で、B児は、指示がなくても、自ら教科書の問題文に線を引いたり、答えに必要な単位に○をつけたりするなどの姿が見られるようになった。本人は、「（線を引くと）気づきやすい。選びやすい。」と話していた。

両眼のチームワークの弱さについては、B児が、「長い文章や疲れた時に、寄り目になって文字が重なる。」と話していたため、言葉の区切りがわかりやすくなる支援の方法を本人と相談し、問題文の助詞に○をつける配慮を行った（写真3）。

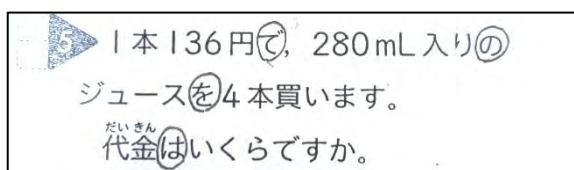


写真3 問題文に助詞に○をつける配慮

常に文字が重なって見えるわけではなかったため、本人が申し出た時に行う支援として実践した。数週間実践を継続すると、単元テスト程度の文章量では、申し出ることはなくなった。

漢字の習熟の遅れについては、家庭の協力を得ながら、読めない漢字にルビを振った。さらに、普段の漢字の学習において、とらえた形を記憶しておく力の弱さから、繰り返し書いても覚えることにつながっていないと考え、一度に出題する漢字テストの量を減らしたり、B児が覚えやすい工夫として、漢字の形とB児の知っていそうな情報を結び付けて指導したりすることを意識した。

また、言葉をイメージに変換する苦手さを支援するため、授業の中に、問題文のイメージを図で表す場面を設けた。B児がどうしても描けない時は、担任が描いたものを渡して考えられるように配慮した（写真4）。

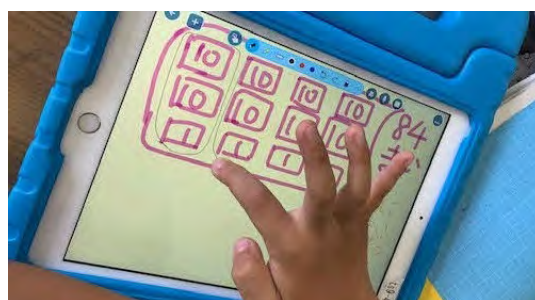


写真4 担任が描いた図を使ってイメージを作る児童

担任は、「B児は、言葉で説明してもイメージが浮かんでいないかもしれない。実際に見せることが大切。」と考えて、音楽科のレコーダーの学習でも意識して指導を行った。すると、B児には難しいだろうと想定していた曲が演奏できるようになり、担任は背景をとらえた実践の成果を感じていた。

V 研究のまとめ

1 結果と考察

(1) 実態把握の方法について

本研究で提案した実態把握の方法について、担任アンケートをもとに考察した。

担任アンケート結果（一部抜粋）

- やってみると、ふだんははっきりとは気づかずなんとなくボヤーっと「○○ができなさそう」と感じていたことが何なのかははっきり認識できた。
- つまずきのある児童に、より関わろうとする動機づけとなった。
- 文章問題に特化してやってきたが、日常生活の中でも見られる本人のつまずきやすい理由がわかるようになった。
- どこが弱いかよくわかった。もともと実践してきた指導法ではあったが、対象児の背景を意識して取り入れることで、はっきり成果を感じられた。
- シートは、段階ごとに見取ることがはっきりしていてチェックしやすい。

特別支援教育の視点を取り入れて実態把握を行うことで、児童のつまずきをより詳しく観察することができ、つまずきの背景をとらえる担任の視点が増えたと考える。

また、観察のポイントが具体的に示されていることで、通常の学級においてもより専門的な個別の実態把握が可能であることがわかった。

(2) つまずきの背景に基づいた実践について

二年次の実践を始める前の5月と終わった後の

10月に同じ内容のテストを行い、各演算の正答率を比較した(図2, 3)。

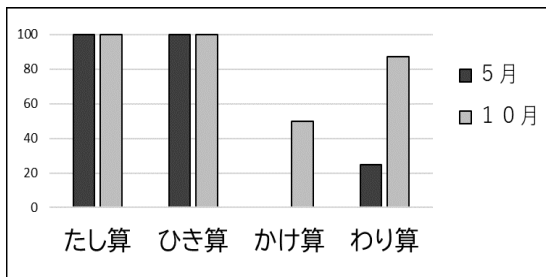


図2 事前事後テストの正答率の比較 (A児)

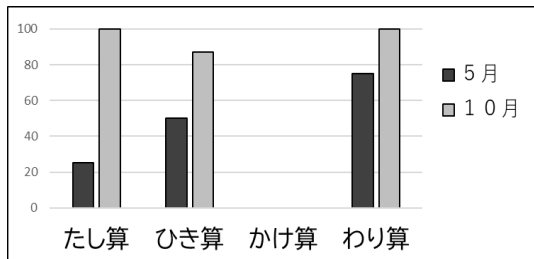


図3 事前事後テストの正答率の比較 (B児)

A児、B児ともに正答率の伸びが見られた。かけ算については、出題した問題が発展的で難しかったと思われる。担任も、「A児は、学習したことを結び付けて考えられるようになってきている。」「B児は、個別指導が必要な機会が減った。」と話し、普段の様子からも、学習の理解に関する変容が見られることがわかった。

また、意識調査の結果から、変容が見られた項目を一部抜粋して比較した(図4, 5)。

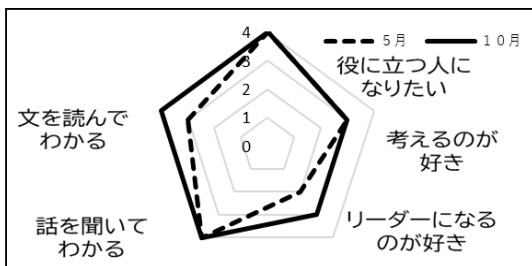


図4 事前事後意識調査の比較 (A児)

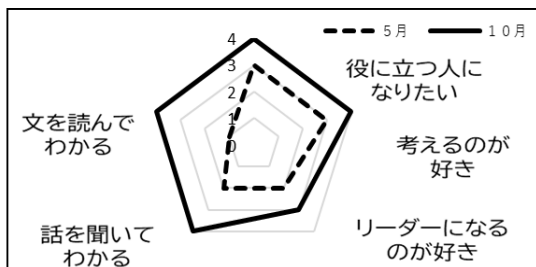


図5 事前事後意識調査の比較 (B児)

A児、B児ともに、意識の高まりが見られた。特に、「文を読んでわかる」「話を聞いてわかる」の項目で低く回答していたB児は、事後の調査で

は、一番高い「4」と回答している。

これらの結果から、つまずきの背景に基づいて指導及び支援を行うことで、今まで以上に、対象児童の教科学習に対する理解を深めるとともに、意欲を高めることができたと考える。

2 困難さに寄り添う算数科授業づくり

実践を振り返り、困難さに寄り添う算数科授業づくりのために必要なことを3つに整理した。

困難さに寄り添う算数科授業づくりのために

- 支援の必要な児童について、特別支援教育の視点を取り入れて個別の実態把握を行い、つまずきの背景をとらえる。
- とらえたつまずきの背景に基づいて、今までの指導法を見直す。
- 対象児を意識して適切な指導の工夫を行い、どうしても本人が自力では難しいところについては、個別の配慮を行う。

ここでは、特別支援教育の視点について、認知面の特性からつまずきの背景をとらえる視点と位置付ける。

これらを意識して、算数科授業づくりを行うことによって、指導及び支援が、もう一歩先に進み、できなくて困っていた児童が達成感を1つでも多く味わうことができると考える。

VI おわりに

本研究では、算数科文章問題指導のための実態把握を取り上げた。

困難さを抱えた児童がつまずいている場面は、文章問題に限らない。しかし、文章問題のつまずきを基にとらえた背景は、他のつまずきに関連していることも多い。

今後は、とらえた背景を他の場面や人につなぐことで、困難さを抱えた児童に対する周囲の理解が進み、支援が広がっていくと考える。さらに、周囲の理解の中で本人の自己理解が進むことも大切である。

広がる支援の先に、困難さを抱えた児童が、生き生きと学びに向かうことができる毎日が実現することを願う。

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～（二年次）

長期研究員 土井 裕美

I はじめに

「生徒指導に関する教員研修の在り方について（報告書）」（文部科学省 生徒指導に関する教員研修の在り方研究会 平成23年）には、「生徒指導とは、一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めるように指導、援助するものであり、学校がその教育目標を達成するために重要な機能の一つである」と生徒指導の重要性が記述されている。

また、「生徒指導提要」（文部科学省 平成22年）には、「まずは、気持ちを受け止めることが第一」、「起きている行動だけに注目しないで、きっかけになることや行動の結果など、前後関係を通して適切でない行動を生起させている要因を分析し、対応を考えることが肝心」と、児童生徒理解が生徒指導の基盤となることが示されている。

しかし、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中には、何らかの特性や困難さにより、適切な言動で思いや願いを表現することや指導された内容を学ぶことに難しさがあり、周囲の人が本人を理解しづらい現状があるのではないかと考えた。

そこで、本研究では、児童の思いや願いに視点をあてて行動観察し情報収集や整理を行うことで、児童が表出してしまう不適切な気になる言動の背景にある特性や困難さが把握できるのではないかと考えた。

さらに、特性や困難さに応じた生徒指導を行うことで、児童が指導を受け止め、自身の課題に向き合おうとする効果的な生徒指導につながるであろうと考え、このテーマを設定した。

II 研究の目的

特別な教育的支援を必要とする児童に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考察する。

III 研究計画

1 研究対象

研究協力校（以下；協力校）〇小学校高学年の通常の学級から各1名ずつ、計3名の児童を以下の2つの基準で抽出した。

- 特別な教育的支援を必要とする児童
- 理解しづらさや、生徒指導上の対応の難しさを感じる児童

2 研究の内容と方法

児童の思いや願いに視点をあてた児童理解を行い特性や困難さを把握し、その児童理解に基づいて生徒指導を行い、効果を検証する。

(1) 児童の思いや願いに視点をあてた児童理解

- ① 気になる言動の絞り込み
- ② 思いや願いの推測・推察を踏まえた情報収集と整理
- ③ 特性や困難さの把握

(2) 児童理解に基づく生徒指導

- ① 絞り込んだ気になる言動に対して
- ② その他の場面の言動に対して

IV 取組の実際

1 思いや願いに視点をあてた児童理解に基づく生徒指導

(1) 児童の思いや願いに視点をあてた児童理解

① 気になる言動の絞り込み

まずは、対象児童が表出する気になる言動を書き出した。必要に応じて、「『気になる』児童生徒のための気付きシート～行動面など～（福島県特別支援教育センター コーディネートハンドブック）」を参考にした。書き出すことで気になる言動が複数挙げられたため、注目する気になる言動を1つに絞り込み、特性や困難さを把握しやすくなった。絞り込みの際は、指導頻度が高い、指導のきっかけになりやすい、という様子が顕著に見ら

れる気になる言動に着目した。

② 思いや願いの推測・推察を踏まえた情報収集と整理

本研究では、「～したくない」、「もう～(否定形)だ」など、自他を否定したり物事を諦めてしまったりする思いや願いではなく、児童が本来もっている「～な自分になりたい」、「～したい」など、自分を好意的に捉えたり、自分の力を向上させたりしようとする思いや願いに視点をあてて児童理解を進めることとした。

まず、絞り込んだ気になる言動に対する児童の思いや願いの推測・推察を下記の問いを用いて行った。

推測・推察のための問い

- この言動をすることで、何を伝えたかった(どうしたかった)のだろうか
- どんな思いで、この言動をしたのだろうか

この問いを用いても、「～したくない」、「もう～(否定形)だ」のような思いや願いが推測・推察される場合がある。その際には、下記に示した「さらに深める問い」を用いて、本研究で視点をあてたい思いや願いの推測・推察につなげていくこととした。

さらに深める問い

- どうして(「～したくない」、「もう～(否定形)だ」のような思いや願い)とってしまったのだろうか
- もしかしたら(「～したくない」、「もう～(否定形)だ」のような思いや願いの逆)だったのかもしれない

次に、推測・推察した思いや願いを踏まえ、1つに絞り込んだ気になる言動の場面を、以下の4点のポイントで行動観察し、情報の収集と整理を行った。

- 気になる言動が生じる前の状況
 - 気になる言動の具体的な内容
 - 気になる言動が見られる時の児童の様子
 - 気になる言動の頻度
- ※ 上記4点を情報の整理の基本とするが、児童により必要があればその他の項目も付け足して整理することとした。

③ 特性や困難さの把握

特別な教育的支援を必要とする児童には、図1のように、何らかの特性や困難さによってギャップ(ずれ)が生じ、本来もっている思いや願いが適切に表現できず、気になる言動として表出する様子が見られた。

そのため、推測・推察した思いや願いと気になる言動に関する整理した情報を併せ、下記の特性や困難さを把握するための問いを用いて考えることで、ギャップ(ずれ)を生じさせている児童の特性や困難さは何かを把握した。

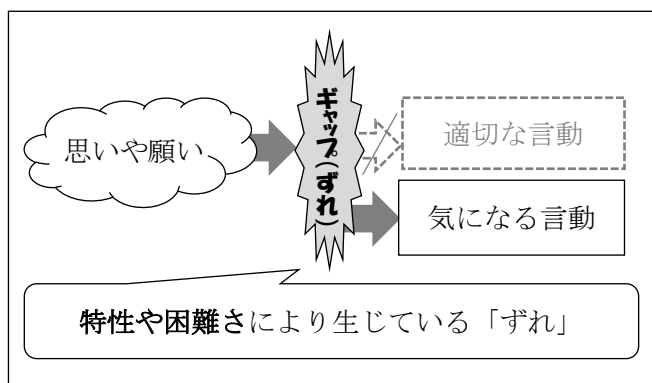


図1 特性や困難さの把握

特性や困難さを把握するための問い

- 「～したい、～になりたい。」という思いや願いがあるのに、こういうこと(絞り込んだ気になる言動)をしてしまうのはなぜだろうか。

(2) 児童理解に基づく生徒指導

児童理解を通して把握した特性や困難さに基づく生徒指導を、次の手順で実施した。

まず、絞り込んだ言動に対して指導の際には、児童理解を通して把握した児童の特性や困難さに基づき、この場面では、どのような生徒指導を実施するとよいかを検討した。

その後、児童が指導を受け止め自身の課題に向き合おうとする効果的な生徒指導につなげるため、検討した児童理解に基づく生徒指導を継続して行った。

さらに、把握した特性や困難さに基づく生徒指導が、絞り込んだ気になる言動以外の場面の気になる言動に対する指導でも、効果的があるか検証した。

2 実践事例

対象児童3名のうち2名の事例を取り上げる。

(1) A児の事例

① 思いや願いに視点をあてた児童理解

A児の気になる言動を書き出したところ、場面に関係なく大声を上げる、相手の気持ちや場面を理解しないで行動することが多い、場にそぐわない言動が見られるなど、複数の気になる言動が挙げられた。

これらの複数挙げられたA児の気になる言動の中から、1つに絞り込んだ。A児は場面に関係なく大声を上げることにより、教員から指導されて反抗的な態度をとる場面が多く見られていたため、「場面に関係なく大声をあげる」という言動について検討することにした。

大声を上げることでどうしたかったのか、大声を上げることで何を伝えたかったのかについて考え、A児の思いや願いを推測・推察した。担任からは、担任に注目してほしいのではないかというA児の思いや願いが推測・推察された。

この思いや願いについて普段の行動を観察し検証したところ、注目していることを伝えても、気になる言動があまり減らないことが分かった。そこで、「A児が大声を上げる場面」に注目して行動観察し、A児の気になる言動に関する情報収集と整理を行った。(表1)

表1 A児の気になる言動に関する情報整理

観察のポイント	収集・整理した情報
① 直前の状況	・ 教員が話している ・ 友達が意見発表した後
② 大声の内容	・ 授業内容に沿った話
③ A児の様子	・ 「見てほしい」、「邪魔しよう」などの意図を感じない
④ 大声の頻度	・ その日の調子や教科によって変動する

この整理した情報から、A児の思いや願いの推測・推察を改めて行ったところ、考えたことを伝えたかっただけで、大声になっていることには気づいていないのではないかと考えられた。

考えたことを伝えたかったというA児の思い

や願いが、大声を上げるという形で表現されてしまうのではなぜかという問いを用い、表1に整理した情報を参考に考えたことにより、思いついたことをすぐに言動に出してしまう、自分の言動が良いか悪いか判断するのは難しいというA児の特性や困難さを把握した。

② 児童理解に基づく生徒指導

ア 絞り込んだ気になる言動に対して

A児が鼓笛練習の際、リコーダーを忘れたことに気づき、「俺リコーダー無い！先生、今日何もしなくていいですか。」と教室に響く大声を上げた。

担任は、把握したA児の特性や困難さを踏まえ、以下2点、A児に対してどのような生徒指導を行うか検討し、その場で指導を実施した。

○ A児は自分でよいか悪いか判断するのは難しいので、今回の伝え方は不適切であったこと伝えた上で、忘れ物をした時の適切な報告の仕方を教える。

○ 思いついたことをすぐに言動に出してしまっていることをA児自身に意識させる。

A児に、忘れ物をしたことや何もしなくてよいかなどを大声で叫ぶことは適切ではないと伝えた上で、忘れ物をした時の報告の仕方が分かるかどうか尋ねた。するとA児は「分からない。」と答えたため、担任は、A児に適切な報告の仕方を指導した。さらに、A児が思いついたことをすぐに言動に出していることや、それが場合によっては周囲に誤解されたり、注意されたりすることにつながることをA児本人に伝えた。

この指導により、A児は反抗的な姿を見せることなく素直に指導を受け止め担任と対話し、忘れ物をした時の適切な報告の仕方を学ぶことができた。

イ その他の場面の言動に対して

外国語の授業で、グループに渡されたカードから好きなカードを1枚選ぶ場面で、A児が「青がいい。」と言って、話し合いをする前にカードを先に取った。

担任は把握したA児の特性や困難さを踏まえ、以下のようにA児に対して、どのような生徒指導

を行うか検討し、指導を実施した。

○ 思いついてすぐにカードを取ってしまったと考えられるが、他の人の意見を聞いてから欲しいカードを選ぶことを教える。

A児に他の人に欲しいカードは確認したかだおうかを尋ねると、「あっ！」と言ってカードをグループに戻した。さらに担任が青のカードを選んでいいか話し合うようにと、適切な言動を教えると、A児はグループでの話し合いを始めることができた。

(2) B児の事例

① 思いや願いに視点をあてた児童理解

B児の気になる言動を書き出したところ、乱雑で読み取れない字を書く、相手の気持ちや場面を理解しないで行動することが多い、宿題に取り組むことが難しくなかなか提出できないなど、複数の気になる言動が挙げられた。

これらの複数挙げられたB児の気になる言動の中から、1つに絞り込んだ。B児は宿題を提出せずに過ごすことが多く、指導されると怒ったり教室を出ていこうとしたりする姿も見られたことがあったため、「宿題を提出できない」について検討することにした。

どんな思いで宿題を提出しないのだろうか、宿題を提出せずにどうしたかったのだろうかという問いを用いて考え、B児の思いや願いを推測・推察した。担任からは、内容が分からないから宿題をやらないで、ゲームに逃避しているのかもしれないというB児の思いや願いが推測・推察された。そこで、思いや願いの推測・推察をより深めるために、もしかしたら、宿題が分かるようになれば最後までやりたいという気持ちはあったのかもしれない。(出された思いや願いの逆の見方)というポイントで考えることとした。すると、担任は、ノートを見ると全くやっていないわけではないし、本人なりに「やらなければ、頑張りたい」という思いはあるのではないかと、というB児の思いや願いが推測・推察された。

この思いや願いを普段の行動を観察し検証したところ、多少の改善は見られたが、まだ提出が

不十分な状態が見られることが分かった。そこで、「B児が宿題を提出できない場面」に注目して行動観察し、B児の気になる言動に関する情報収集と整理を行った。(表2)

表2 B児の気になる言動に関する情報整理

観察のポイント	収集・整理した情報
① 言動前の状況	・ 土日をはさみ、まとまった量の宿題が出た ・ 前日の夜にスポ少がある
② 取組の様子	・ 全くやっていないわけではない(部分的には取り組んでいる)
③ B児の様子	・ 登校後、朝の時間に友達の宿題を借りて写していることが多い
④ 頻度	・ 以前よりも改善傾向ではあるが、まだ不十分である
⑤ B児が宿題や何かの活動を中断する時	・ 分からないと本人が感じた時 ・ 周囲の人に分かってもらえない、と本人が感じた時

この整理した情報から、B児の思いや願いの推測・推察を改めて行ったところ、やらなければならない、頑張りたいという思いはあるが、分からないと感じるとどうしても頑張れないのではないかと考えられた。

やらなければならない、頑張りたいというB児の思いや願いがあるのに、宿題に取り組めないのはなぜだろうかという問いを用い、表2に整理した気になる言動に関する情報を参考に考えたことにより、「分からない、分かってもらえない」と感じると意欲が落ちやすく学習や活動をやめてしまう、一度にたくさんを求められると気持ちが追い付かず不安定になりやすいというB児の特性や困難さを把握した。

② 児童理解に基づく生徒指導

ア 絞り込んだ気になる言動に対して

宿題を提出せずにB児が過ごしている場面で、担任は把握したB児の特性や困難さを踏まえ、以下2点、B児に対して、どのような生徒指導を行

うか検討し、その後指導を実施した。

○ 一度にたくさんを求めると感情が不安定になりやすいため、まずは、できる部分は宿題に取り組むように伝える。また、どうしても宿題ができなかった場合は、担任に報告するよう確認する。

○ B児が分かってもらえないと感じないよう、B児の気持ちを認めながら指導を進める。

B児に対して、Bの頑張りを知っていることや、分かる部分だけでよいので取り組むこと、分からなかったところは一緒に解決すること、どうしてもできなかった時は担任に必ず報告をすることなどを伝え、指導を継続したところ、B児の宿題提出の頻度が高まった。

イ その他の場面の言動に対して

友人とケンカをしてしまい、B児が「話を聞いてほしい」と担任のもとに来た場面における生徒指導である。担任はB児の特性や困難さを踏まえ、以下2点、B児に対して、どのような生徒指導を行うか検討し、その場で指導を実施した。

○ まずは最後まで話を聞いてから、B児の良かった部分について確認することで、全部事情を話せた。先生に分かってもらえたと感じられるようにする。

○ 振り返ってみて改める必要がある部分については、1つずつ丁寧に伝えて指導する。

担任は、まずB児の話を共感しながら最後まで聞き取った。その後、聞き取った内容の中で、適切だった言動と、改めた方がよかった言動を整理してB児に指導した。B児は担任の指導に対して素直に返事をして、友人と仲直りできた。

V 研究のまとめ

1 児童の思いや願いに視点をあてた児童理解 結果と考察

【担任へのヒヤリング結果より一部抜粋】

○ 1つの言動に注目し、思いや願いを考えながら観察したことで、そこから考えが枝分かれしていき、特性や困難さなど、様々なことに気付くことにつながった。

○ 研究を通して、対象児童の言動の裏にあるも

のが見えてきて、以前気になると感じていたことが、今ではなぜその言動をしてしまうのか、言動の理由が見えると感じる。

○ 対象児童がどうすれば指導を受け入れてくれるのか、(この子が何を理解できれば安心できるのか) 考えながら観察することができた。

○ 今までは気になる言動自体が目立つように感じていたが、思いや願いに寄り添いながら行動観察を続けていくことで、気になる言動から特性や困難さに気付くことができた。

上記の担任の声から、気になる言動を1つに絞り、思いや願いに視点をあてた行動観察による情報収集と整理を行ったことで、特性や困難さを把握することにつながったと考えられる。

また、担任の対象児童に対する見方の変化が伺える。研究開始時に気になると感じていた言動に対し、研究後は、なぜこの言動をするのか見えるようになった、何を理解できれば安心できるのか考えることができたと思っている。

気になるという感覚を出発点として、思いや願いの推測・推察を踏まえた行動観察を継続したことで、特性や困難さに意識が向き、児童理解がより一層深まったと考えられる。

以上のことから、児童の思いや願いの推測・推察を踏まえた行動観察や情報の整理を行うことで特性や困難さを把握することができ、より一層児童理解を深めることができると考えられる。

2 児童理解に基づく生徒指導 結果と考察

児童理解に基づく生徒指導の継続により、対象児童2名には変容が見られた。(表3、表4)

また、児童理解に基づく生徒指導を進める中で感じたことを各担任に尋ねた。

【指導時の反応の変容】

表3 A児の指導時の反応の変容

時期	児童の反応
研究開始前	注意されると怒鳴ったり黙り込んでみつけたりして、反抗的な態度をとることがある。
研究1年次	指導の場面で、何が起きたのかを素直に話す姿が多い。

研究2年次	反省点を素直に認め、担任と話し合うことで、自分の行動を振り返ることができる。
-------	--

表4 B児の指導時の反応の変容

時期	児童の反応
研究開始前	逆上して教室を出て行ったり、キレて物に当たったりする。やり直し等の活動が難しい。
研究1年次	キレる姿が減少した。トラブルがあると自ら相談に来るようになった。
研究2年次	素直に指導を受け止め、行動を改めることができる姿が多くなった。対話しながら指導を進めることができる。

【担任へのヒヤリング結果より一部抜粋】

- 児童の特性に合わせて指導を継続したことで、きちんと反省もできるし、繰り返し失敗することもなくなり、指導が必要な場面が減少した。
- 以前は、指導に対して対象児童が拒否的なことが多く、タイミングや内容など指導に関して多くの配慮を要したが、今では必要な配慮が減り、学級の児童たちと同じような指導が可能になった。児童同士の関係性もいい意味で対等になった。

2名の対象児童は共に、指導時の反応の変容や、不適切な言動の軽減が見られた。

A児は、指導時に反抗的な態度をとることがなくなり、反省点を素直に認め、担任と話し合うことで、自分の行動を振り返ることができるようになった。B児は、指導時に逆上することがなくなり、素直に指導を受け止め、担任と話し合うことで行動を改めることができることが多くなった。

A児とB児に共通して見られた、指導に対して素直に自身の課題を受け止める姿と、担任との対話を通して自分の行動を振り返ることができている様子から、児童が指導を受け止めていると捉えることができる。これらの変容は、担任が把握した児童の特性や困難さに基づき指導をしたことによるものであると考えられる。

また、担任の声からは、気になる言動が繰り返されることがなくなり指導場面が減少していることや、必要な配慮が減少したことが挙げられており、気になる言動が軽減したと捉えることができる。これらの変容は、把握した特性や困難さに基づいた生徒指導により、児童が自身の課題に向き合う指導につなげることができたと考えられる。

以上のことから、思いや願いに視点をあてた児童理解に基づく指導を行うことで、効果的な生徒指導を行うことができると考えられる。

VI おわりに

本研究の児童の思いや願いに視点をあてた児童理解を通して把握することができた特性や困難さは、生徒指導場面以外の学習場面や学校生活全般においても、効果的な指導を実現するための重要な手掛かりとなるのではないかと考えている。さらに、指導の手掛かりとしてだけではなく、教師と児童の信頼関係を良好にする手掛かりにもなるのではないかと感じた。

自分の思いや願いを分かってくれる、困っている時に寄り添い助けてくれる、という安心感が信頼関係の基盤となっており、児童一人一人の特性や困難さを教師が把握し、関わろうとすることで信頼関係が築かれていくのではないかと思う。

児童の特性や困難さを、「この子はこういう子」、「これができなくて、あれも苦手。だから仕方がない。」のように、児童の限界を決めてしまったり、指導をしない理由にしたりするものとして把握をするのではなく、「ここさえ配慮すれば、この子の本来のよさが発揮できる。」、「この部分が理解できたら、この子は力をもっと伸ばせる。」という、児童の成長を願うために把握することが必要ではないかと感じる。

把握した特性や困難さに寄り添い、粘り強く指導や支援を継続していくことで、児童と教師の信頼関係をより良好にし、さらに指導や支援の効果のより一層の高まりに繋がっていくことを願っている。

おわりに

今年度、新しい学習指導要領が小学校と特別支援学校小学部で全面実施されました。次年度以降、中学校と特別支援学校中学部、高等学校と特別支援学校高等部と順次実施されていきます。各学校では、新しい学習指導要領を踏まえ、児童生徒の資質・能力の育成と学習評価の充実、「主体的・対話的で深い学び」の視点を取り入れた授業づくり、カリキュラム・マネジメントなどに取り組み、教育活動の充実を目指していくことと思います。その中で、特別な支援の必要な児童生徒についても、特別支援教育の理解が深まり、障がいの特性や発達の段階に応じた適切な指導及び必要な支援が行われ、インクルーシブ教育システムの整備・充実が進んでいくことが期待されます。

当センターにおいては、本県の特別支援教育の理念「地域で共に学び、共に生きる教育」のもと、教育相談や教員研修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。

今年度の教育研究及び調査研究とも、研究協力校と一緒に実践研究を行いました。新型コロナウイルス感染症の影響で、年度当初は思うように研究が進みませんでしたでしたが、研究協力校の御協力を得て、研究をまとめることができました。教育研究では、知的障がい特別支援学校の研究協力校10校とともに3年間の実践をまとめ、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ポイントや留意点等を整理することができました。実践事例集を作成しましたので、児童生徒の資質・能力の育成を目指した授業づくりのツールとして御活用ください。調査研究では、小学校、中学校、高等学校において合理的配慮の提供に向けたケース会議の在り方を検討しました。各校での実践を通して、ケース会議を継続して行うことで児童生徒の課題が明確になり、効果的な支援が進められたことから、校内組織を生かした運営と丁寧な実態把握の必要性が分かりました。研究のまとめとしてリーフレットを作成しましたので、各学校でのケース会議の参考にしていただき、指導の充実につなげていただければと思います。また、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、関係機関の皆様に御理解をいただき、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3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>

喜多方市松山小学校

南相馬市立原町第三中学校

福島県立修明高等学校

<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

福島県立たむら支援学校

福島県立会津支援学校

福島県立相馬支援学校

《 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 加藤 賢一

<調査研究チーム>

指導主事 有賀 裕子 ※1

指導主事 村岡有加里

指導主事 柳沼 信之

<教育研究チーム>

指導主事 小暮 創史 ※2

指導主事 林 裕子

指導主事 小山 直人

指導主事 谷平 和人

<長期研究員>

長期研究員 遊佐 和江

長期研究員 土井 裕美

長期研究員 山口 綾

長期研究員 峯 慶子

※1 調査研究チームリーダー

※2 教育研究チームリーダー