

研 究 紀 要

第 37 号

令和6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 五十嵐 登美

<調査研究>

小・中学校、高等学校における特別支援教育の充実に向けた研修の在り方
～特別支援教育の資質・能力を育成するために必要な
研修内容・研修体系の再考～（一年次）

・・・ 1

<教育研究>

特別支援学校高等部における自立と社会参加につなげる
自立活動の指導の在り方
～生徒が学習の意義を理解して、主体的に学ぶ姿を
目指した実践研究～（一年次）

・・・ 24

<長期研究員研究>

特別支援教育の視点を取り入れた国語科の指導の在り方
～「文字や単語の書き」につまずく要因の把握と効果的な指導と支援～
長期研究員 福岡 星 弥

・・・ 48

通常の学級における特別支援教育の視点を取り入れた
保健体育科の授業の在り方
～生徒が運動の楽しさや喜びを味わえるための
個に応じた効果的な指導と支援～（二年次）

長期研究員 佐久間 清美

・・・ 50

特別支援教育の視点で児童のつまずきをとらえた音楽科の授業づくり
～つまずく要因の把握と個に応じた指導の工夫～（二年次）

長期研究員 吉田 理香

・・・ 56

おわりに 福島県特別支援教育センター企画事業部長 橋本 勉

はじめに

新型コロナウイルス感染症が昨年5月に5類感染症に移行され、各学校ではポストコロナの動きの中で、子どもたちの学びの充実に向けた取組が進められています。コロナ禍は、子どもたちの教育活動にも大きな影響を与えました。一方で、各学校での様々な工夫や取組とともに、ICT 機器の整備や機器を活用した学習等が急速に進むなど、学びのスタイルの変化や学び方の多様性にもつながっています。このことは、どのような状況にあっても、子どもたち一人一人の学びを保障していくという、教員や教育機関の思いが込められています。

令和3年1月に中央教育審議会から出された「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」では、全ての教員に求められる特別支援教育に関する専門性について示されました。

また、令和4年に文部科学省が公表した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」において、知的発達に遅れはないものの、学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒が、小・中学校で8.8%、高等学校で2.2%在籍していることが報告されました。特別支援学校や特別支援学級だけでなく、どの学校・学級においても、支援の必要な児童生徒の多様性に応じた適切な指導・支援や体制整備が求められており、子どもたち一人一人の教育的ニーズに応える特別支援教育は、全ての教員に必要な資質・能力として、より重要になっています。

こうした背景も踏まえ、当センターでは、今年度より3年計画で、調査研究において「小・中学校、高等学校における特別支援教育に関する研修の在り方」について研究をスタートさせ、管理職を含む教員のニーズを踏まえた効果的な研修の在り方を探っています。また、教育研究では、今年度から2年計画で「特別支援学校高等部における自立活動の指導の在り方」をテーマに、生徒が学習の意義を理解し、主体的に学ぶ自立活動の在り方を協力校との実践を通し研究しています。本研究紀要では、両研究の成果を報告いたします。

あわせて長期研究員3名が、小・中学校の協力を得て進めて参りました研究の成果について報告いたします。

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

結びに、研究に御協力いただきました研究協力校の先生方並びに関係機関の方々に心より感謝と御礼を申し上げます。

令和6年3月

福島県特別支援教育センター 所長 五十嵐 登美

**小・中学校、高等学校における特別支援教育の充実に向けた研修の在り方
～特別支援教育の資質・能力を育成するために必要な研修内容・研修体系の再考～
(一年次)**

I はじめに

我が国では、平成 26 年に「障害者の権利に関する条約」を批准し、障がいの有無に関わらず、誰もがその能力を発揮し、社会の一員として共に認め合い、支え合い、誇りをもって生きられる「共生社会」の構築を目指している。このためには、特別支援教育の充実が求められ、管理職を含む全ての教員の特別支援教育に関する専門性の向上が不可欠である。

本研究は、これらの現状を踏まえ、特別支援教育の資質・能力を育成するために必要な研修内容・研修体系とはどのようなものであるか、捉え直すことを通して、小・中学校、高等学校における特別支援教育の充実に向けた研修の在り方を追究した。

なお、本研究は文部科学省実施「発達障害のある児童生徒等に対する支援事業（管理職をはじめとする教員の理解啓発・専門性向上のための体制構築事業）」の一環として実施したものである。

II 研究の趣旨

中央教育審議会(2015)では、これからの学校教育を担う教員の「資質能力」の向上について、管理職をはじめとする全ての教員に新たな教育課題に対応した研修の必要性が示された。この中では、課題として特別支援教育の充実も挙げられ、基礎的な知識・技能や専門性向上に関する研修が必要であることが言及されている。また、中央教育審議会(2021)では、全ての教員に特別支援教育に関する専門性が求められることと、特別支援教育に関する資質育成のための体系的な研修の必要性が示された。

文部科学省(2022a)は、小・中学校、高等学校全てに学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒が一定程度在籍していることと、そのうち校内委員会で特別な教育的支援が必要と判断されている割合は、28.7%であることを明らかにした。なお、この割合について、調査に関する有識者会議の座長である宮崎は、「支援が必要と判断されていない児童生徒については、そもそも校内委員会での検討自体がなされていないことが考えられる」と述べている。このことは、小・中学校、高等学校においては、学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒への特別な教育的支援について、認識が高くはないことを反映したものといえる。

以上のことから、小・中学校、高等学校における特別支援教育の充実に向けた研修の在り方を考えることが必要であるといえる。

福島県では「第7次福島県総合教育計画」を策定し、その施策の中で「地域で共に学び、共に生きる共生社会の形成に向けた特別支援教育の充実」に取り組んでいる。また、「校長及び教員としての資質の向上に関する指標【第2版】」（以下「指標【第2版】」と表記する）を策定し、研修を通じて身に付けるべき資質を示している。

福島県教育委員会が実施した「令和4年度体制整備状況調査」により、県内の幼稚園・認定こども園、小・中学校、高等学校における、特別支援教育に関する校内研修の実施

率は、91.5%であることが明らかとなっている。一方で、研修の効果や研修ニーズはこれまでに調査されていない現状がある。このことから、新たな教育課題に対応した研修や基礎的な知識・技能、専門性向上に関する研修等、研修の在り方を考える上で、小・中学校、高等学校で現在行われている研修の効果や特別支援教育に関する研修ニーズを調査することが必要であるといえる。

研修ニーズに関して、迫田・納富・吉田(2016)は、小・中学校の教員を対象に、特別支援教育に関する研修ニーズについて、アンケート調査を実施し、小学校教員は教職経験年数によって研修ニーズがある程度異なるが、中学校教員の場合、教職経験年数による研修ニーズの違いはそれほど見られないことを明らかにしている。

また、福田・大伴・橋本ら(2021)は、通級指導教室・特別支援教室の教員を対象に、「今後希望する研修内容」を調査し、「様々な障害における指導法・対応」、「具体的事例・実践」に関する研修ニーズが高いことを示している。

研修の効果に関して、笠島・石川(2022)は、小・中学校の通常の学級の担任を対象にアンケート調査を実施し、特別支援教育の理解を深めるためには研修が有効であること、校内の年間計画に特別支援教育に関する研修が定期的に位置づけられることが特別支援教育の推進につながることを示している。

これらのことから、福島県内の特別支援教育の充実に向けた研修の在り方や研修ニーズを調査するとともに、その結果に基づき、管理職を含む小・中学校、高等学校の教員のニーズに応じた研修を提供することが必要であると考えられる。

研修体系に関して、鈴木・福島(2023)は、育成指標に基づいた研修体系の再構築、教員の研修履歴の活用によるOJTを主とした研修体系の確立が課題であるとしている。

このことから、「指標【第2版】」に基づく特別支援教育に関する研修体系の整理が必要であると考えられる。

研修内容に関して、文部科学省(2022b)は、教育的ニーズを整理する上で、実態を把握し、それを踏まえる必要がある、としている。また、金子(2017)は、行動の背景や要因を正しく把握することが指導方法の変容につながる、との見方を示している。「教育的ニーズ」、「実態把握」は、「指標【第2版】」にも表記があることから、実態把握、背景や要因を推察する力を高めることにつながる、実践的な研修を行う必要があるといえる。

これらの背景を踏まえ、本研究では、小・中学校、高等学校における特別支援教育に関する研修状況を調査し、研修ニーズや課題等を明らかにすると共に、管理職を含む全ての教員に求められる特別支援教育の資質・能力を育むための研修内容・方法の整理に取り組むたいと考えた。

Ⅲ 研究の構想

1 研究の目的

本研究は、以下を目的に、三年次の計画で取り組む。

- 小・中学校、高等学校における教員の特別支援教育に関する意識や取組状況、研修実施状況や内容等について調査・分析することを通して、研修ニーズ・課題等を把握する。
- 「指標【第2版】」を基に、全ての教員に求められる、特別支援教育に関する資質・

能力と達成到達目標をより具体的にすると共に、特別支援教育に関するキャリア形成を示す研修体系表を作成する。

- 実践研究を通して、体系表を活用した研修内容や、実施の在り方を探ると共に、管理職をはじめとする全ての教員が、経験年数に応じて学ぶ機会の充実を図る。

2 研究の内容

研究の目的を達成するために、3年間を通して以下の内容に取り組む。

- 小・中学校、高等学校における特別支援教育に関する研修の実施状況や研修ニーズ、課題、教員の意識・考え方等の調査・分析
- 管理職を含む全ての教員に求められる特別支援教育に関する資質・能力の整理
- 特別支援教育のキャリア形成に向けた研修体系の検討及び研修コンテンツ・研修パッケージの作成

3 研究の方法

3年間を通して、以下の方法により研究に取り組む。

(1) アンケート調査の実施と結果の分析

県内の小・中学校、高等学校の管理職、教員を対象にアンケート調査を実施し、特別支援教育に関する研修の実施状況や研修ニーズ等を明らかにする。

(2) 文献研究

国、県の各種資料、論文等の文献研究により、特別支援教育に関する資質・能力を整理する。

(3) 研修体系表の作成

アンケート調査の結果と、整理した特別支援教育に関する資質・能力を基に、特別支援教育のキャリア形成に向けた、研修体系表を作成する。

(4) 研修コンテンツ・研修パッケージの作成

アンケート調査の結果を反映し、研修体系表とリンクした研修コンテンツ・研修パッケージを作成する。

(5) 研究協力校における実践

小・中学校、高等学校の各1校に研究協力校を設定する。アンケート調査の結果を踏まえ、研究協力校の教員（管理職も含む）に聞き取りを行い、研修ニーズや現状を把握した上で、校内研修の計画・実践・評価に取り組む。

(6) 研究アドバイザー・実施検討委員会

研究アドバイザーを委嘱し、長期的な視点で研究全体に関する助言を得ることができるようになる。また、実施検討委員会を設置し、関係者による意見交換や専門家による助言を得ることにより、研究の妥当性等を確認する。

4 研究の全体計画

本研究における3年間の年次計画は以下のとおりである（図1）。

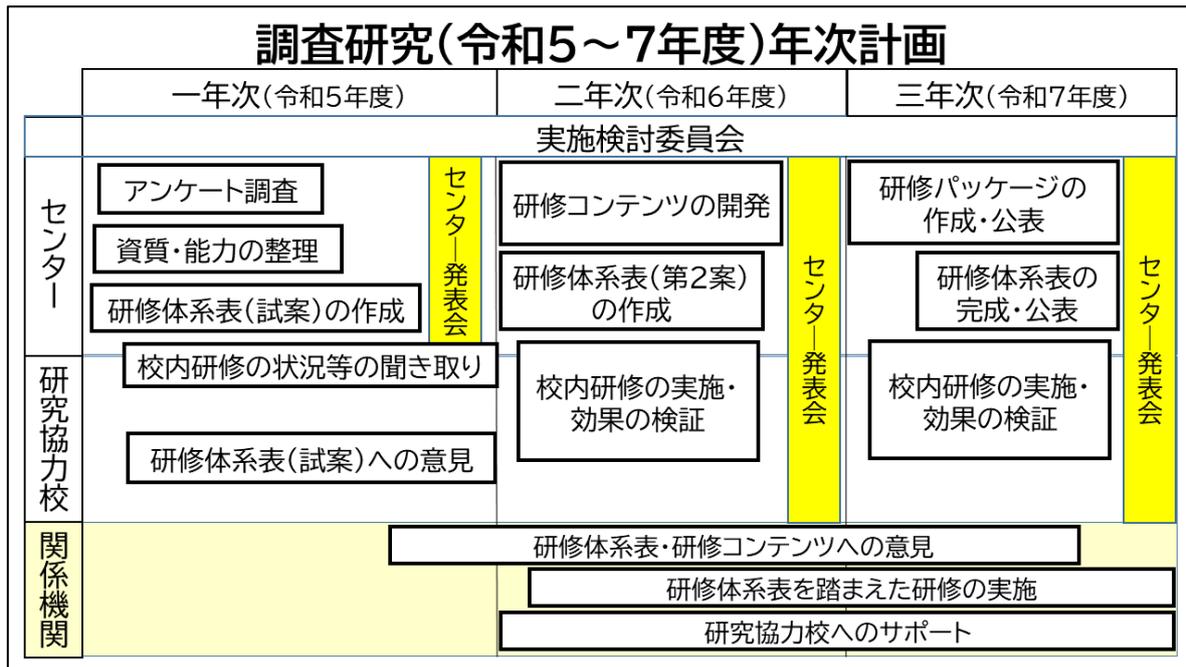


図1 調査研究（令和5～7年度）年次計画

5 期待される成果

本研究に取り組むことにより、次のような成果が期待される。

- 研修内容、研修体系が整理されることで、各学校が、自校の特別支援教育に関する課題解決に向けて主体的に研修に取り組むことができる。
- 各学校において、特別支援教育の理解推進が図られ、発達障がい等のある児童生徒の特性に応じた指導・支援の充実や学級経営の充実につながる。
- 教育事務所、市町村教育委員会との連携による地域における研修の充実が図られる。

そして、これらの成果は教育的ニーズに応じた指導の充実、校内支援体制整備、学力向上などにつながると考えられる。

IV 本年度の研究（一年次）

1 研究の目的

- 小・中学校、高等学校における教員の特別支援教育に関する意識や取組状況、研修実施状況や内容等について調査・分析し、研修ニーズや課題等を把握する。
- 全ての教員に求められる特別支援教育に関する資質・能力と達成到達目標をより具体的にすると共に、特別支援教育に関するキャリア形成を示す研修体系表を作成する。

2 研究仮説

- 小・中学校、高等学校を対象としたアンケートを実施し、特別支援教育に関する研修ニーズや課題を把握すると共に、特別支援教育に関する資質・能力と達成到達目標を整理することで、より良い研修内容の設定・研修体系の構築に関する方向性が見出せるであろう。

3 研究の内容及び方法

- (1) 小・中学校、高等学校における特別支援教育に関する研修の実施状況や研修ニーズ、課題、教員の意識・考え方等のアンケート調査・分析

小・中学校（義務教育学校を含む）、高等学校における教員の特別支援教育に関する取組状況、研修の実施状況や内容、研修の受講状況等について調査し、研修ニーズや課題等を把握する。

- (2) 管理職を含む全ての教員に求められる特別支援教育に関する資質・能力についての整理と研修体系表（試案）の作成

「指標【第2版】」に基づき、特別支援教育に関する専門性やキャリアに応じた資質を整理し、「求められる特別支援教育の資質」の整理・具体化を行う。また、必要な研修項目を洗い出し、研修体系表（試案）を作成する。

- (3) 実施検討委員会による研究の方向性の確認

研究の進め方、アンケート調査の方法・分析等についての妥当性を担保するため、実施検討委員会を定期的実施し、研究アドバイザーより指導・助言を得る。

V 取組の実際（一年次）

- 1 小・中学校、高等学校における特別支援教育に関する研修の実施状況や研修ニーズ、課題、教員の意識・考え方等の調査・分析

- (1) アンケート調査の実施

本調査は、研修ニーズや課題等の把握を目的に、県内全ての小・中・義務教育学校、高等学校の管理職並びに主幹教諭、教諭、常勤講師（以下教諭等と表記）を対象として、意識や取組、課題等について質問した。管理職については各校1名、教諭等については全員を対象とした。なお、特別支援学級担任、通級指導教室担当については、職能研修等において、特別支援教育にかかる研修を受講する機会があることから、今回は対象外とした（図2）。

アンケート調査の概要 ①					
○目的	小・中学校(義務教育学校を含む)、高等学校における教員の特別支援教育に関する取組状況、研修の実施状況や内容、研修の受講状況等について調査し、研修ニーズ・課題を把握する。				
○対象	(1)各小・中学校、義務教育学校、高等学校の管理職(1名) (2)各小・中学校、義務教育学校、高等学校の主幹教諭・教諭・常勤講師 (特別支援学級担任・通級指導教室担当を除く全ての教諭・常勤講師)				
○内容	<table border="1"><tbody><tr><td>管理職</td><td>・特別支援教育に関する研修についての意識や取組 ・校内の特別支援教育の推進に係る管理職としての取組や課題等</td></tr><tr><td>主幹教諭 教諭 常勤講師</td><td>・特別支援教育に関する研修についての意識や取組 ・特別な教育的支援が必要な児童生徒への取組や指導における課題等</td></tr></tbody></table>	管理職	・特別支援教育に関する研修についての意識や取組 ・校内の特別支援教育の推進に係る管理職としての取組や課題等	主幹教諭 教諭 常勤講師	・特別支援教育に関する研修についての意識や取組 ・特別な教育的支援が必要な児童生徒への取組や指導における課題等
管理職	・特別支援教育に関する研修についての意識や取組 ・校内の特別支援教育の推進に係る管理職としての取組や課題等				
主幹教諭 教諭 常勤講師	・特別支援教育に関する研修についての意識や取組 ・特別な教育的支援が必要な児童生徒への取組や指導における課題等				

図2 アンケート調査の概要①

① アンケート調査の視点

アンケート調査を通して現場の研修ニーズを的確に捉えるため、複数人の研究実施者で調査の視点を整理した。整理にあたっては、まず、「指標【第2版】」の記載事項から、特別支援教育の専門性に関する語句を抽出した。次に、それらの語句を、教員と子どもたちとの関係性の観点から4つの領域に分類した。その際、複数の領域に当てはまる語句は、最も関係が深いと考えられる領域に分類した。そして、文部科学省(2017；以下「ガイドライン」と表記する)を参照し、妥当性を確認した。その結果、「ガイドライン」の副題にある「気付く」「支える」「つなぐ」、「指標【第2版】」から導いた領域と関連が強いことが確認できた(図3)。

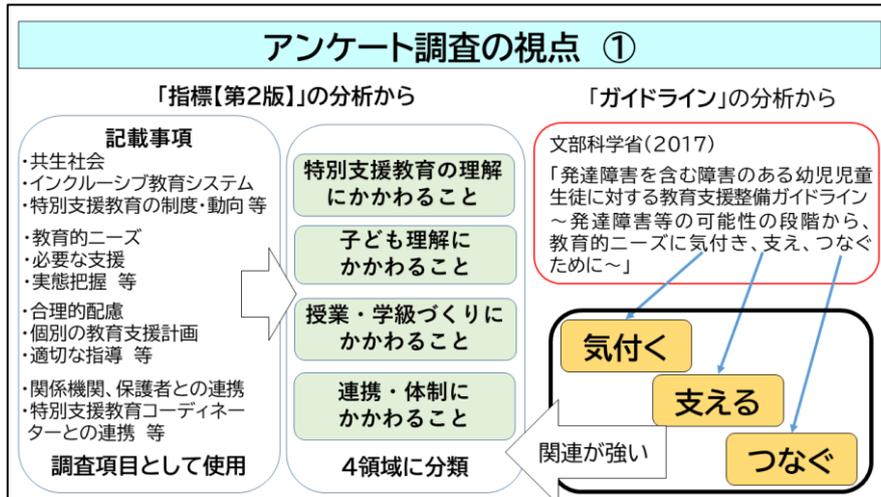


図3 アンケート調査の視点①

そこで、分類した4領域と、「気付く」「支える」「つなぐ」を関連付けると共に、特別支援教育の理解にかかわる項目として、「指標【第2版】」から、「知る」を追加し、4領域の名称とした。そして、「知る」「気付く」「支える」「つなぐ」の4領域を因子として、調査結果から研修ニーズと「指標【第2版】」との関連を分析することとした(図4)。

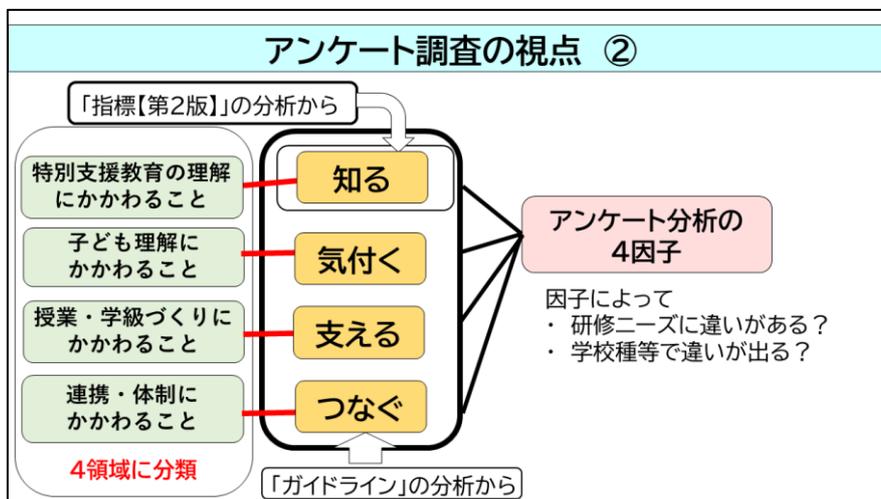


図4 アンケート調査の視点②

② アンケート調査の実施

アンケートは、県内の対象校全 670 校に、令和 5 年 7 月 14 日～9 月 11 日までの約 2 ヶ月、アンケートフォーム入力による Web 上での回答方式で実施した。有効回答率は、管理職 96.6%、教諭等 70.1%であった（図 5）。なお、アンケート調査で質問した項目は資料 1・2 に示した。

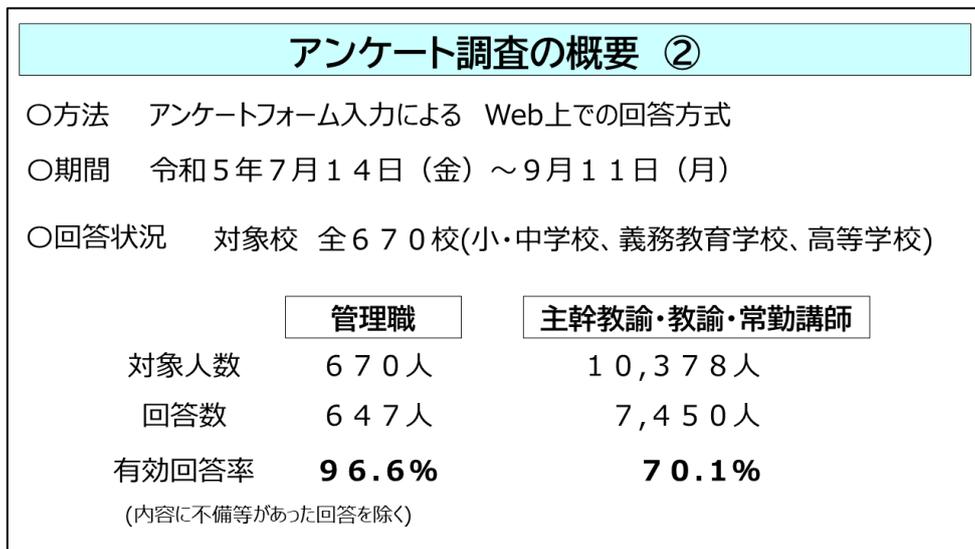


図 5 アンケート調査の概要②

(2) アンケートの集計結果

① 研修受講の有無・研修を受けたことがない理由（教諭等）

質問 2-1 では、過去 3 年間の特別支援教育に関する研修受講の有無について質問した。その結果、約 4 割が「受講あり」、約 6 割が「受講なし」、との回答であった。また、「受講なし」と回答した方に理由を聞いたところ、「研修を受けたいが時間が取れない」「研修を受けたいが機会がない」との項目で「当てはまる」、との回答が特に多く見られた（図 6）。

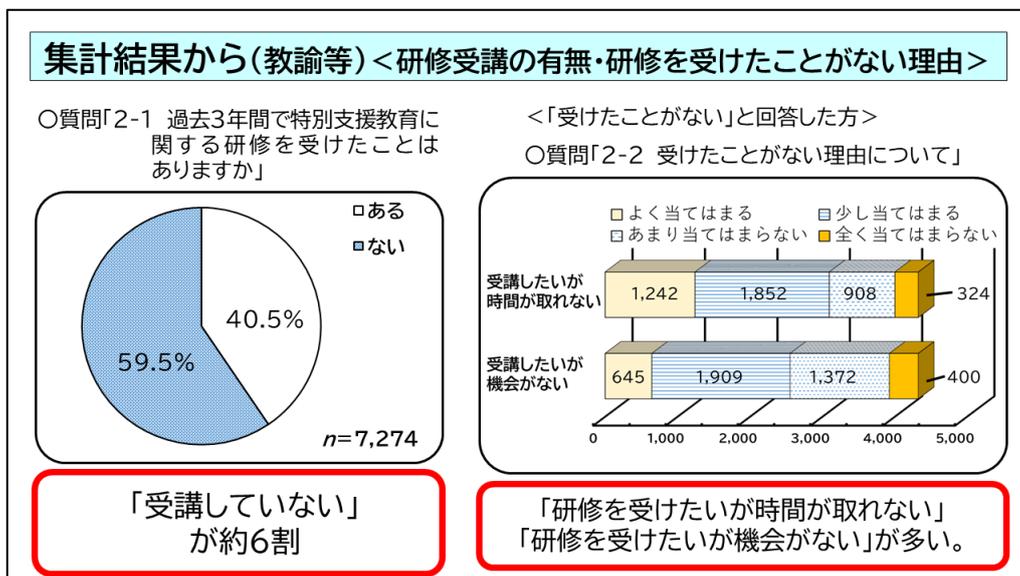


図 6 集計結果①

② 研修で役立った内容・必要な研修・自主的に学んでいること（教諭等）

過去3年間で特別支援教育に関する研修の受講経験があると回答した方に、役立ったと感じた研修内容、必要だと思う研修、自主的に学んでいることを質問した。その結果、いずれも「児童生徒の行動理解・実態把握」「障がい特性の理解」「具体的な対応・事例の紹介」が、特に回答が多かった。また、「受講なし」と回答した方の「自主的に学んでいる事」も同様の結果が見られた。

この3点については、研修受講経験の有無にかかわらず、関心が高いことがうかがえる（図7）。

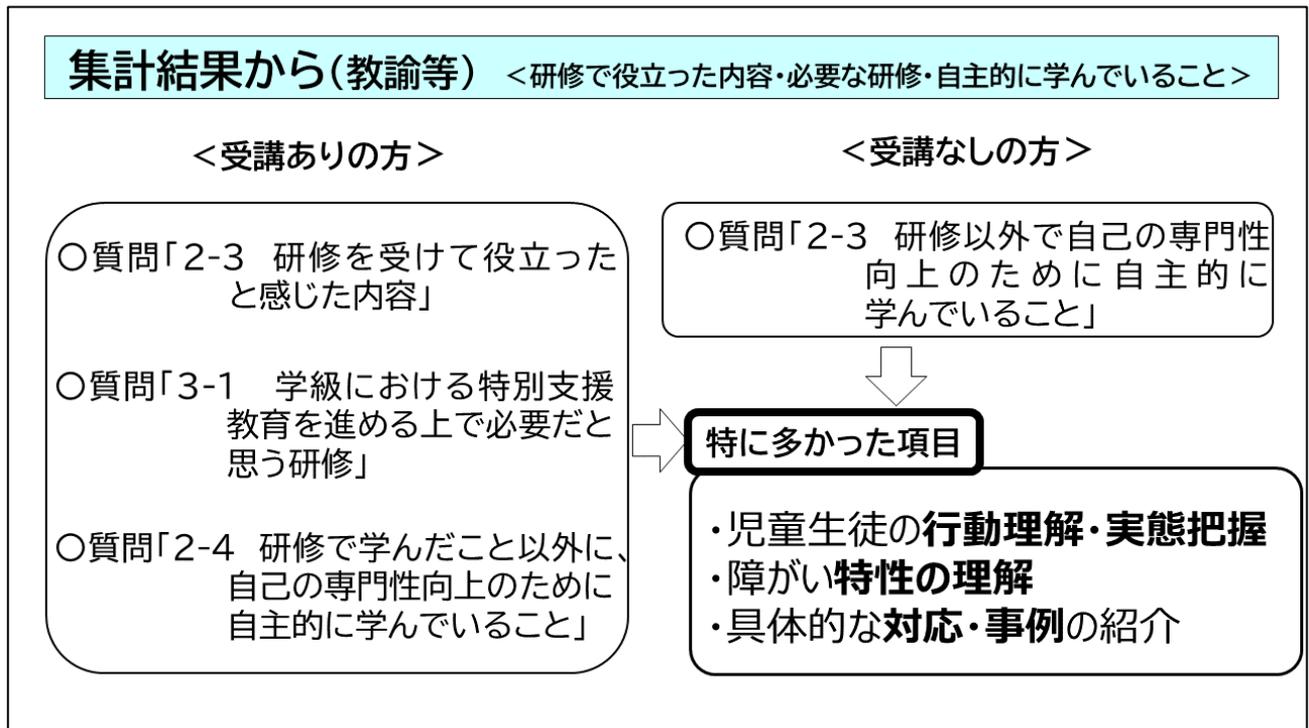


図7 集計結果②

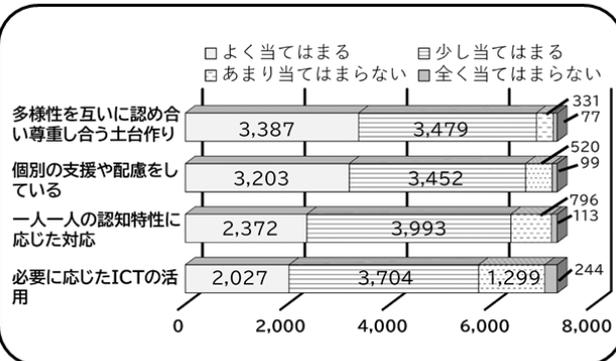
③ 現在実施している工夫・対応（教諭等）

質問4-3では、現在授業で実施している工夫や対応について質問した。「多様性を認め合い、尊重し合う土台作り」「個別の支援や配慮」「一人一人の認知特性に応じた対応」の順に「当てはまる」との回答が多く、次いで「必要に応じたICTの活用」となった。この結果から、多様性尊重の土台の上に、個に応じた工夫や対応を行っていることがうかがえる。

質問4-4では、特別な教育的支援が必要な児童生徒へ現在行っている対応について質問した。「児童生徒の行動理解・実態把握」「障がい特性の理解」「保護者・関係機関との連携」の順に「当てはまる」との回答が多く見られた。この結果から、「児童生徒の行動理解・実態把握」「障がい特性の理解」を念頭に対応していることがうかがえる（図8）。

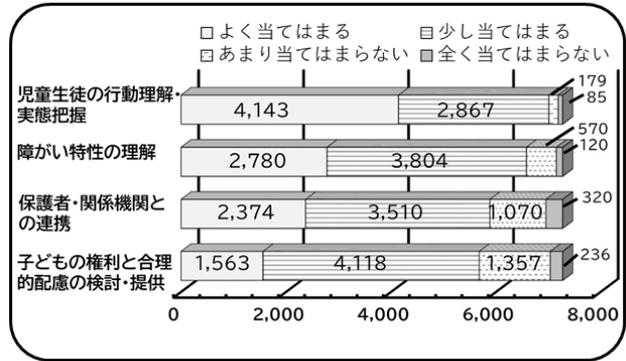
集計結果から(教諭等) <現在実施している工夫・対応>

○質問「4-3 授業において現在実施している工夫や対応」



多様性を尊重する土台の上に
個に応じた工夫や対応を行っている。

○質問「4-4 特別な教育的支援が必要な児童生徒への対応として現在行っている対応」



「児童生徒の行動理解・実態把握」、
「障がい特性の理解」を念頭に対応している。

図 8 集計結果③

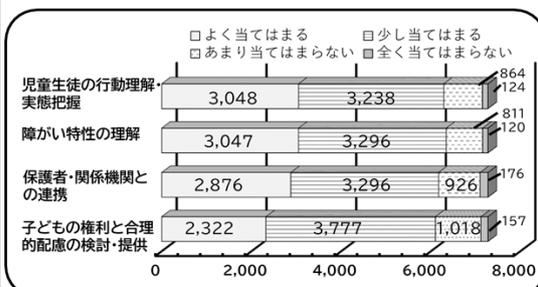
④ 現在課題と感じること・どの程度困っているか (教諭等)

質問 4-5 では、特別な教育的支援が必要な児童生徒への対応として、現在課題と感じることを質問した。ここでも「児童生徒の行動理解・実態把握」「障がい特性の理解」の順に「当てはまる」との回答が多い結果であった。この2つが特に課題と捉えられていることがうかがえる。

質問 4-6 では、特別な教育的支援が必要な児童生徒の指導にあたってどの程度困っていると感じるか、「とても困っている」から「全く困っていない」の4段階で回答を得た。その結果、困っていると感じている層が一定数おり、ここに研修ニーズがあるのではないかと考えられる結果であった (図 9)。

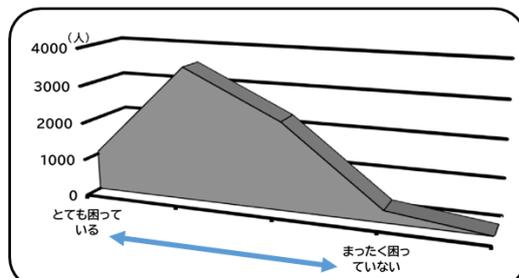
集計結果から(教諭等) <現在課題と感じること・どの程度困っているか>

○質問「4-5 特別な教育的支援が必要な児童生徒への対応として現在課題と感じること」



「児童生徒の行動理解・実態把握」、
「障がい特性の理解」が特に課題。

○質問「4-6 特別な教育的支援が必要な児童生徒の指導にあたってどの程度困っていると感じるか」



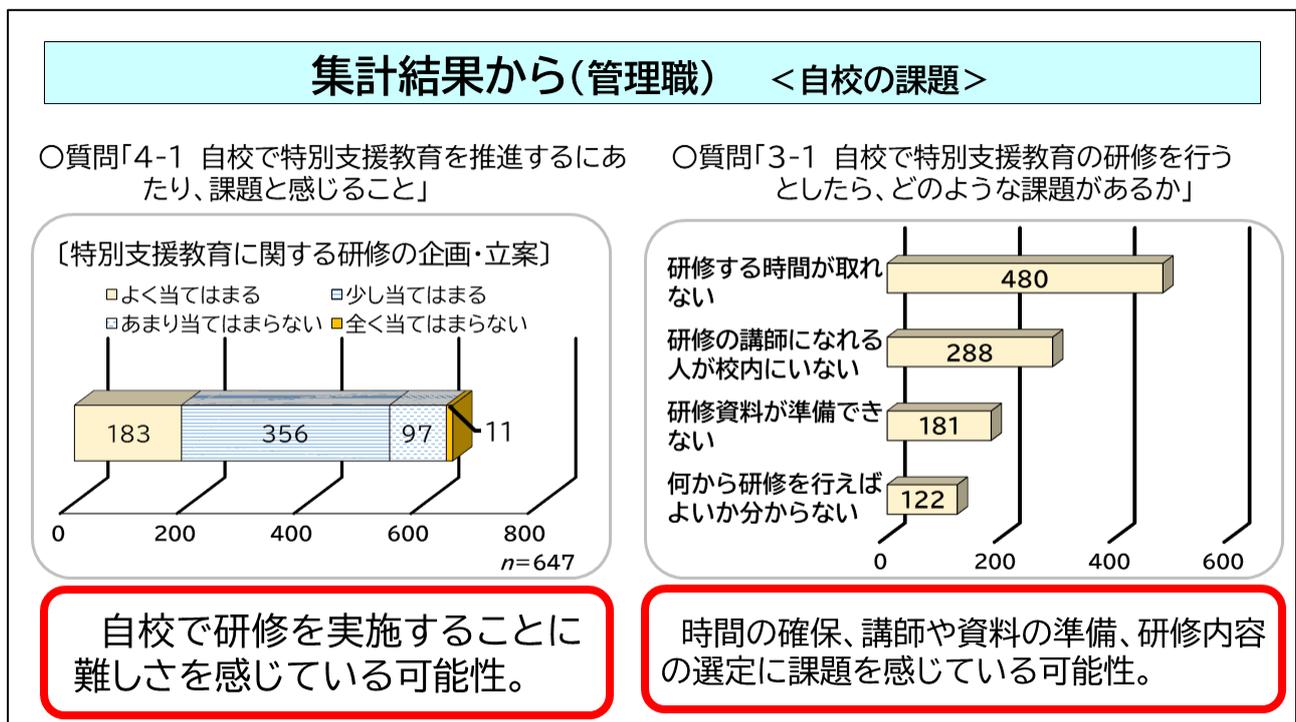
「困っている」と感じている層が一定数存在。ここに研修ニーズがあるのではないか？

図 9 集計結果④

⑤ 特別支援教育に関する自校の課題（管理職）

管理職向けアンケートにおける質問4-1では、自校で特別支援教育を推進するにあたって課題と感ずることを質問した。特別支援教育に関する研修の企画・立案に関する質問項目では「当てはまる」との回答が特に多く見られた。管理職が自校で研修を実施することに難しさを感じている可能性がうかがえる結果となった。

質問3-1では、自校で特別支援教育の研修を行うとしたら、どのような課題があるか質問した。「時間が取れない」「講師になれる人材がいない」「資料が準備できない」の順に回答が多かった。また、「何から行えばよいか分からない」との回答も一定数見られ、これらが研修の企画・立案に難しさを感じている理由として考えられる（図10）。



⑦ 集計結果のまとめ

集計結果から、行動理解・実態把握、特性の理解、具体的な対応・事例の3点について、管理職も教諭等も大事に思うことは共通であること、そして、工夫や対応と課題に同じ項目が挙がるなど、課題が解決に至っているわけではないことが分かった。しかし、このことをどのように捉えるかについては、研修の量・内容・形態、あるいは、例えば「実態」という言葉のイメージが、実は一人一人で異なっているのではないかなど、回答数の比較だけでは見えない要因がある可能性が考えられる。見えない要因を探るためには、さらに分析が必要であると考えられた。

(3) アンケートの分析

① 分析の方法

回答数の比較だけでは見えない要因を探るため、分散分析という統計的手法を用いて、分析を進めた。この方法では、学校種や経験年数など、異なる属性をもつ回答者のグループの間で回答の平均値を比較し、有意差を調べることができる。

分析の結果、有意差が見られた場合にはその理由を推測し、要因を探ることで、グループごとの特徴やそれぞれの研修ニーズが明らかになると考えた（図11）。

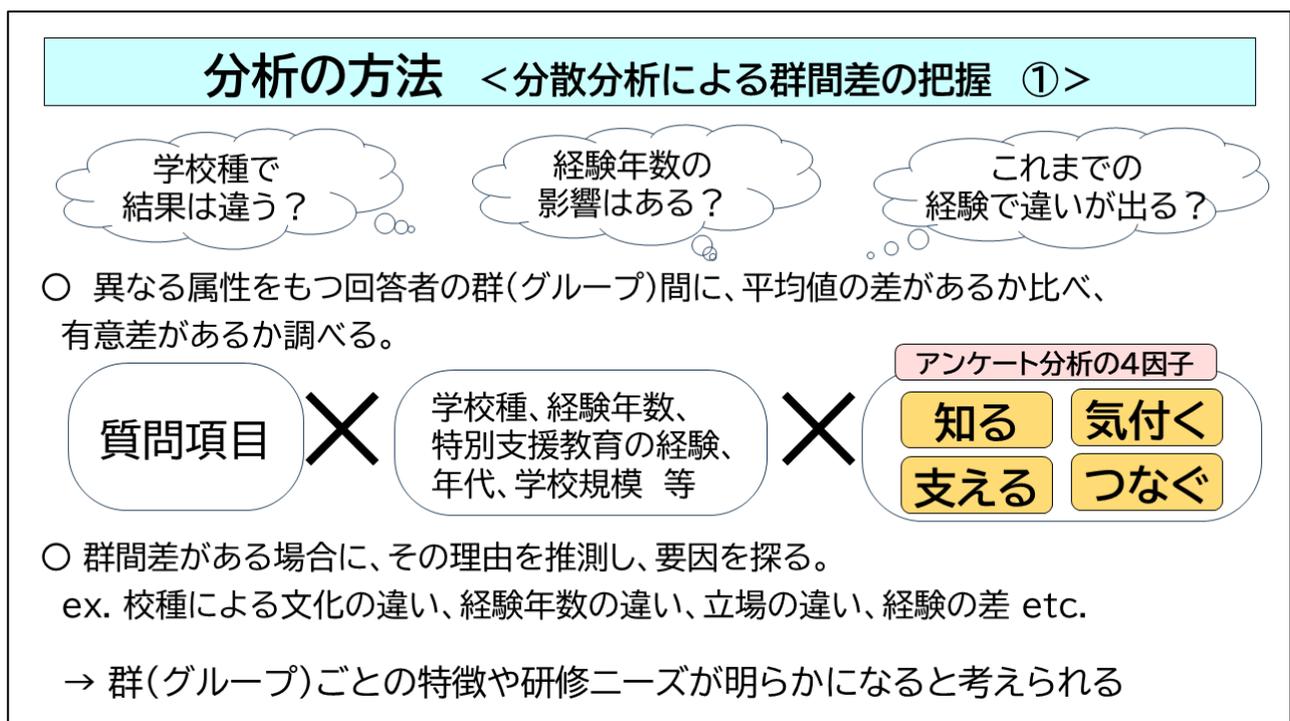


図 11 分散分析の概要

分析にあたっては「ガイドライン」「指標【第2版】」から設定した4因子（以下4因子と表記する）を用いた（図12）。

アンケート分析の4因子 <分散分析による群間差の把握 ②>

「ガイドライン」「指標【第2版】」から設定した4因子を用いて、各学校の現状を把握する

知る

・特別支援教育の制度・動向の理解

気付く

・児童生徒の行動理解・実態把握
・障がい特性の理解
・教育的ニーズの整理

支える

・子どもの権利と合理的配慮の検討・提供
・個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成・活用
・具体的な対応・事例の収集
・特別支援教育の視点を生かした学級経営・授業づくり

つなぐ

・校内資源・組織の活用
・保護者・関係機関との連携

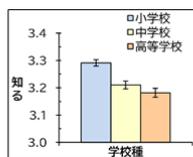
図 12 アンケート分析の4因子

② 必要な研修・行っている対応

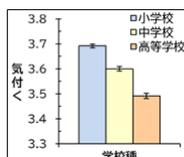
教諭等向けアンケートにおける質問3-1「必要な研修」、質問4-4「特別な教育的支援が必要な児童生徒へ現在行っている対応」について、「校種」と4因子で分散分析を行った。その結果、質問3-1では、「知る」「気付く」「支える」「つなぐ」の4因子全てにおいて、研修の必要性についての有意差が小学校と中学校・高等学校の間で見られた。このことから、小学校の方が、特に研修の必要性を感じていると考えられる。また、質問4-4では、4因子全てにおいて、現在行っている対応についての有意差が、小学校、中学校、高等学校の間で見られた。このことから、小学校、中学校、高等学校の順に比較的多く対応していることが考えられる(図13)。

分析結果から <必要な研修・行っている対応>

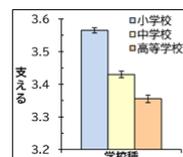
○質問「3-1必要な研修」×校種×4因子「知る」「気付く」「支える」「つなぐ」



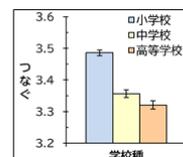
知る 小>中・高 **



気付く 小>中・高 **
中>高 **

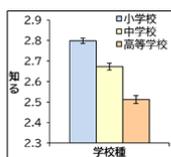


支える 小>中・高 **
中>高 **

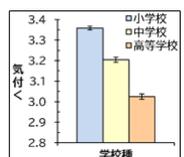


つなぐ 小>中・高 **

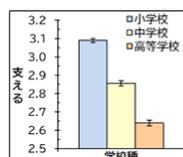
○質問「4-4行っている対応」×校種×4因子「知る」「気付く」「支える」「つなぐ」



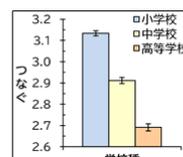
知る 小>中・高 **
小>中 **



気付く 小>中・高 **
小>中 **



支える 小>中・高 **
小>中 **



つなぐ 小>中・高 **
小>中 **

** 1%有意差 * 5%有意差

図 13 分析結果①

これらの結果の違いに影響を与えた理由を推測した。

第一に、研修の必要性が小学校で中学校と高等学校より高いことについては、小学校では、学級担任が児童を全教科で指導することが多いからではないかと考えられる。中学校と高等学校の場合、教科担任制により、教科指導の専門性がより重要視されるからではないかと推測される。

第二に、対応が小学校、中学校、高等学校の順に高いことについては、小学校では、学級担任が日常生活も含めた広範囲で児童に対応しているため高いと考えられる。一方、中学校、高等学校へと進むに従って、複数の教員による対応が増えるため、全ての教員が同じ方針で指導することが可能な手立てが望まれるようになることで、徐々に低くなっていくのではないかと推測される。また、高等学校では、入学試験により生徒集団の学習面・行動面での均質性が高くなる可能性がある等、差異が目立ちにくいことも推測される。

以上の要因から、研修内容は、学校種によって重きを置く内容を変えていく必要があると考えられる。

③ 特別支援学級・通級指導教室・特別支援学校の経験の有無

教諭等向けアンケートにおける質問2-3「研修を受けて役立った内容」、質問3-1「必要な研修」について「特別支援学級・通級指導教室・特別支援学校（以下、「特別支援学級等」と表記する）の経験の有無」と4因子で平均値を比較した。

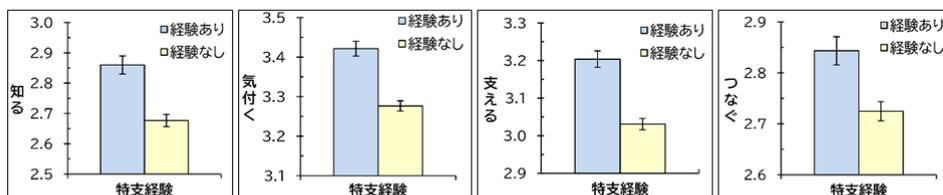
なお、本調査では、教諭等のうち、約16.9%の方が、「特別支援学級等の経験あり」と回答している。

結果から、質問2-3では、4因子全てにおいて「経験あり」と答えたグループが「なし」と答えたグループよりも「役立った」と感じていることが分かった。

また、質問3-1では「経験あり」と回答したグループで「必要」と感じている傾向が「気付く」因子で見られた（図14）。

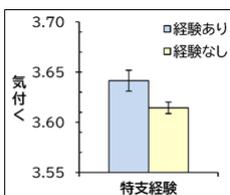
分析結果から <特別支援学級・通級指導教室・特別支援学校の経験の有無>

○質問「2-3役立ったと感じた内容」×経験×4因子



全ての因子で
経験あり>なし **

○質問「3-1どのような研修が必要だと思うか」×経験×4因子



因子「**気付く**」で
経験あり>なし *

※因子「知る」「つなぐ」では、経験あり<なし（有意差なし）
因子「支える」では、経験あり>なし（有意差なし）

t検定による ** 1%有意差 * 5%有意差

図14 分析結果②

そこで、結果の違いに影響を与えた理由を推測し、次のような要因があるのではないかと考えた。

第一に、研修を受講して役立ったと感じる度合いが、特別支援学級等の経験の有無で異なるという結果から、経験により役に立つかどうかの判断力が高まったと考えられる。

第二に、必要だと思う研修については、特別支援学級等の経験の有無で「気付く」因子のみ有意差が見られたことから、「気付く」因子が特別支援学級等を経験することで感じた「特に重要な項目」であると考えられる。「気付く」に関する質問項目には、「児童生徒の行動理解・実態把握」「障がい特性の理解」「教育的ニーズの整理」があり（図 12）、これらは子どもの見取りに関する内容と考えられる。これらのことから、今後研修等において「気付く」に関する事項を重点的に取り上げることなどによって、特別支援学級等の経験の有無にかかわらず、学校全体が共通の視点で子どもを見取ることができるようになることが期待される。

④ 管理職向けアンケートの回答の分析

管理職向けアンケートについても分散分析を行った。その結果、「学校種」「特別な支援を必要とする児童生徒を担当したか」「特別支援学級等の経験の有無」について有意差が見られた。

また、「必要な研修」について、「気付く」に加えて「支える」にも有意差が見られた。このことから、管理職は、校内の授業・学級づくりにかかわる研修を必要としていることがうかがえる（図 15）。

分析結果から <管理職の回答で有意差がみられた群>

○質問「2-2研修を受けて役立った内容」× 4 因子」

学校種	担任した経験	特別支援学級・通級指導教室・ 特別支援学校の経験
知る … 小>高**	知る … あり>なし**	気付く … あり>なし*
気付く … 小>高** 中>高*	気付く … あり>なし**	支える … あり>なし*
支える … 小>中* 小>高**	支える … あり>なし**	つなぐ … あり>なし*
つなぐ … 中>高**	つなぐ … あり>なし*	

○質問「3-2どのような研修が必要と思うか」× 4 因子」

学校種	担任した経験
気付く … 小>高** 中>高*	気付く … あり>なし**
支える … 小>高** 中>高**	支える … あり>なし**

** 1%有意差 * 5%有意差

図 15 分析結果③

⑤ 管理職と教諭等の回答の比較（分散分析）

管理職と教諭等に行った同じ質問の結果を比較し、分析を行った。

「研修を受けて役立った内容」についての回答を比較したところ、「気付く」に関する内容で管理職の方がより役立ったと感じている結果となった。

また、「必要な研修」についての回答を比較したところ、「知る」に関する内容で教諭等の方が、「支える」に関する内容で管理職の方が、より必要性を感じている結果となった。一方、「気付く」に関する内容と「つなぐ」に関する内容では有意差が見られず、管理職・教諭等ともに必要性を感じていることがうかがえる結果となった（図 16）。

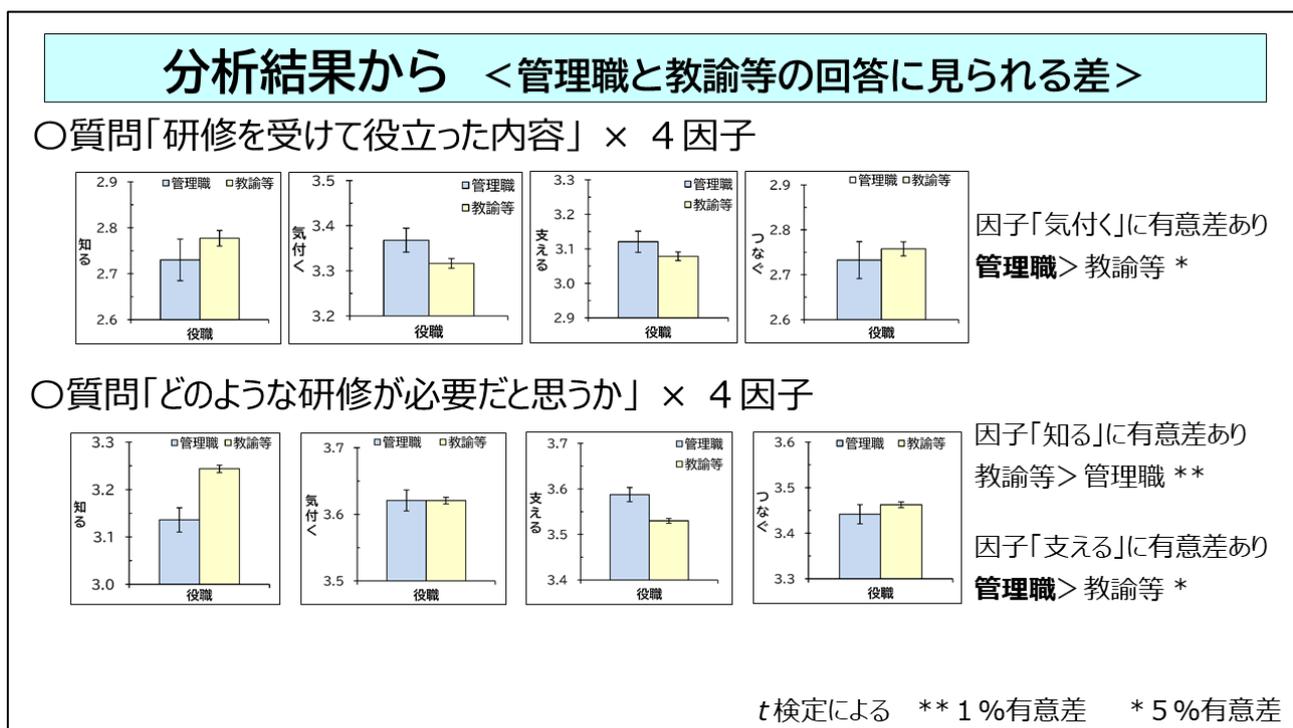


図 16 分析結果④

教諭等と管理職の間で「知る」と「支える」に有意差が見られた理由として、それぞれの立場、役割による影響があるのではないかと考えられる。「知る」について、管理職は通知や資料に確実に目を通す機会があるが、それに比べて教諭等は、通知や資料に触れる機会が十分とは言えないことが推測される。「支える」について、教諭等は、児童生徒に直接対応するため、実態把握や理解をすることに最も必要性を感じる一方、管理職は、直接対応する教諭等を支えるための方法や考え方等を重要視しているからではないかと推測される。

(4) アンケート調査結果のまとめ

アンケート調査から分かったことを3点まとめる。

第一に、教諭等は学校種にかかわらず「児童生徒の行動理解・実態把握」「障がい特性の理解」「具体的な対応・事例の紹介」の3つを中心に、学んだり工夫や対応を行ったりしていることが分かった。同時に、この3つを課題とも感じているということが分かった。このことから、「児童生徒の行動理解・実態把握」「障がい特性の

理解」「具体的な対応・事例の紹介」が研修ニーズであると考えられる。学校現場が求めるこれらの研修ニーズを考慮した上で、必要な研修を構築していくことが必要である。

第二に、特別支援学級等の経験の有無による分析結果から、「気付く」に関する内容が研修構築のポイントであることが分かった。特に「気付く」に含まれる子どもの見取りが「児童生徒の行動理解・実態把握」「障がい特性の理解」に影響することから、特別支援学級等の経験の有無にかかわらず、子どもの見取りの力を高めることのできるような研修が期待される。

第三に、管理職は子ども理解にかかわる「気付く」に加え、授業・学級づくりにかかわる「支える」への関心も高いことが分かった。教員を組織的に支えることにつながる、授業・学級づくりに関する研修が求められると考えられる。

2 管理職を含む全ての教員に求められる特別支援教育に関する資質・能力についての整理と研修体系表（試案）の作成

(1) 研修体系表とは

「指標【第2版】」に基づき、特別支援教育に関する専門性やキャリアに応じた資質を整理し、資質向上に必要な研修項目を示したものである。また、参照することで、特別支援教育の専門性向上に必要な事項、現状、該当ステージで求められる姿など、専門性向上の道筋を教員が自ら確認できるものである。「ステージ」は、「指標【第2版】」に示された、教員としての成長過程を経験年数ごとに示している。

本研究においては、3年間を通して、修正・改善を重ね、完成を目指す。一年次は「研修体系表（試案）」として、完成・公表を目指して研究を進めた。

(2) 研修体系表（試案）の内容

「指標【第2版】」に示されたステージと児童生徒を指導・支援するためのステップを軸とした表で、教員が研修や経験を重ねながらキャリアを向上していく道筋を示したものとなっている。「ステップ」は、子どもに対する指導・支援の観点から4領域に分け、段階を設定している。

ステージを示す縦軸では、自己のステージに求められる資質・能力を確認することができる。ステージごとの資質・能力の設定にあたっては、「指標【第2版】」の項目Ⅲ－9「特別な支援を必要とする児童生徒への対応」だけではなく、「Ⅲ児童生徒の理解と指導」の領域に示されている内容も含めて検討した。

また、ステップを示す横軸は、「ガイドライン」を参考として、「子ども理解」を主軸とした支援のステップとの位置付けで内容を検討した。

表では、各ステージ、各ステップで目指す姿の達成に必要な研修項目も示している。研修項目は、文部科学省、福島県の各種資料に基づき、内容を検討した。

研修体系表を活用することで、何を学ばば良いかを確認したり、自己の研修や校内研修で参考としたりできる。具体的な活用例として、「校内研修を行いたい、何から学ばばよいか分からない」という場合に研修体系表を参照することで、研修項目の確認・選定ができるようになるなどが考えられる（図17）。

研修体系表(試案)の内容

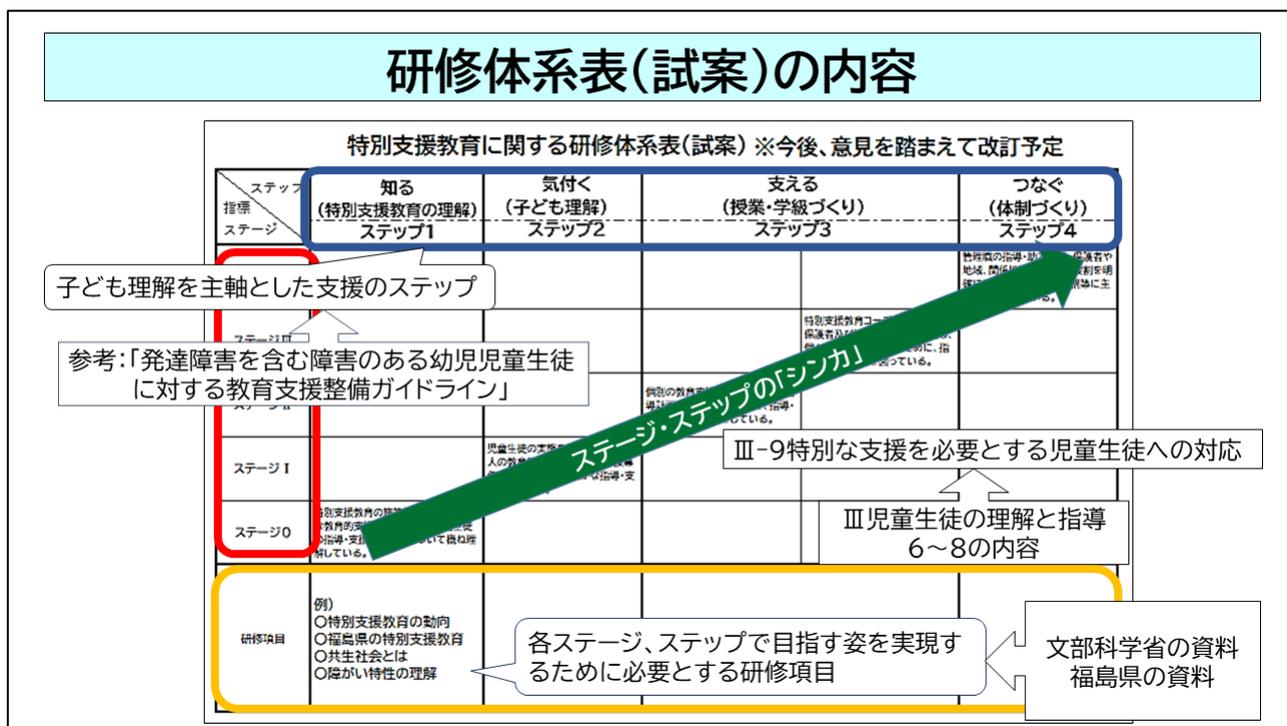


図 17 「研修体系表 (試案)」 の内容

(3) 特別支援教育の資質の整理と研修項目の精選

まず、「指標【第2版】」と共に、「ガイドライン」、福島県教育委員会(2023;以下「指導の重点」と表記する)の内容整理を行い、「求められる特別支援教育の資質」の整理・具体化につなげた。次に、この資質を研修項目に設定することを検討した。しかし、全てを研修項目に設定することは難しいため、アンケート調査の結果等を踏まえ、精選した内容で構成することとした。

内容の精選に当たっては、アンケートの集計結果から明らかとなった「どのような研修を必要としているか」「どのような対応・工夫をしているか」「どのような課題を感じているか」などのニーズと、分析結果から明らかとなった学校種・経験等によるニーズの違いを踏まえて行った。

3 実施検討委員会におけるアンケート調査の結果、研究の方向性の確認

福島大学人間発達文化学類 准教授 高橋 純一氏に研究アドバイザーを依頼し、助言をいただいた。

実施検討委員会を実施し、関係者による意見交換、研究アドバイザーからの助言を受け、研究の妥当性や方向性を確認した。令和5年度は6回実施した。

また、関係者として、福島県教育庁特別支援教育課の調査研究担当指導主事も3回参加した(表1)。

表 1 令和5年度 実施検討委員会の概要

回	月日	参加者	主な内容
第1回	令和5年 4月28日	・研究アドバイザー 高橋純一氏	・研究及び調査の概要の説明 ・アンケート調査の概要説明と内容の確認 ・アンケートの内容に関する指導助言

第2回	5月26日	・福島県教育庁 特別支援教育課 担当指導主事 (2名) (第2・5・6 回のみ)	・調査仮説についての検討 ・アンケート調査項目についての確認 ・アンケート調査に関する指導助言
第3回	7月28日		・アンケート結果の集計方針についての説明 ・「研修体系表」の進捗状況報告 ・分析方法、調査のまとめに関する指導助言
第4回	9月7日		・アンケート集計結果概要の共有 ・「研修体系表」に関する報告 ・アンケート結果の分析に関する指導助言
第5回	10月4日	・福島県特別支 援教育センター 所長 企画事業部長 主任指導主事 担当指導主事 (4名)	・アンケート調査結果分析の妥当性の確認 ・「研修体系表」に関する共通理解 ・今後の方向性に関する指導助言
第6回	令和6年 2月21日		・研究協力校との次年度の取組の概要について ・「研修体系表(試案)」の内容と公表について ・研修効果を測定する指標の作成について ・次年度の研究に関する指導助言



写真1 実施検討委員会の様子



写真2 協議中の意見交換の様子

VI 研究のまとめと今後の取組に向けて

1 一年次の研究のまとめ

本研究では、主に文献研究を中心とした特別支援教育に関する資質・能力と達成到達目標の整理、アンケート調査による特別支援教育に関する研修ニーズや課題の把握に取り組んだ。

その結果、「児童生徒の行動理解・実態把握」「障がい特性の理解」「教育的ニーズの整理」といった、「気付く」に関する事項に研修ニーズがあり、「気付く」に関する研修を充実させることが必要であるということが分かった。この「気付く」が示す子ども理解は、全ての教員が大切にしている教育の「土台」といえる。また、管理職は「気付く」に加えて特別支援教育の視点を生かした学級経営・授業づくり等の「支える」にも研修ニーズがあるということが分かった。

「気付く」に関する研修ニーズを満たすことで、この「土台」を確かなものにするのが期待される。また、子どもの見取りを軸とした、授業・学級経営につながるよ

うな、「気付く」「支える」に関する研修を充実させることで、管理職・教諭等共に、特別支援教育に関する資質・能力を、より効果的に高めることができるのではないかと考えられる。

アンケートでは、「具体的な対応・事例の紹介」も研修ニーズが高い結果が見られた。知識や情報を得ることに加え、具体例や体感・実感を伴う経験に基づく校内研修が充実することにより、この研修ニーズも満たすことが期待できると考える。

2 今後の取組に向けて

(1) 調査結果に基づく次年度の重点

次年度は、「気付く」を特に重点とし、「支える」も視野に入れながら、研修コンテンツの作成、受講形態や研修内容に対応した工夫・改善に取り組み、多くの先生方が主体的に学ぶことができるための研修の在り方について研究に取り組む。そして、研修体系表の修正・反映、研修資料の開発・公開につなげたい（図 18）。

(2) 研究協力校との取組

二年次は、小学校、中学校、高等学校、各 1 校に、研究協力校として御協力いただく。まず、調査結果を踏まえた聞き取りを行い、協力校の研修ニーズや現状を把握・共有する。次に、協力校との校内研修の計画・実践・評価に取り組む。そして、研究協力校における校内研修の自校化、校内体制の整備につなげたい（図 18）。

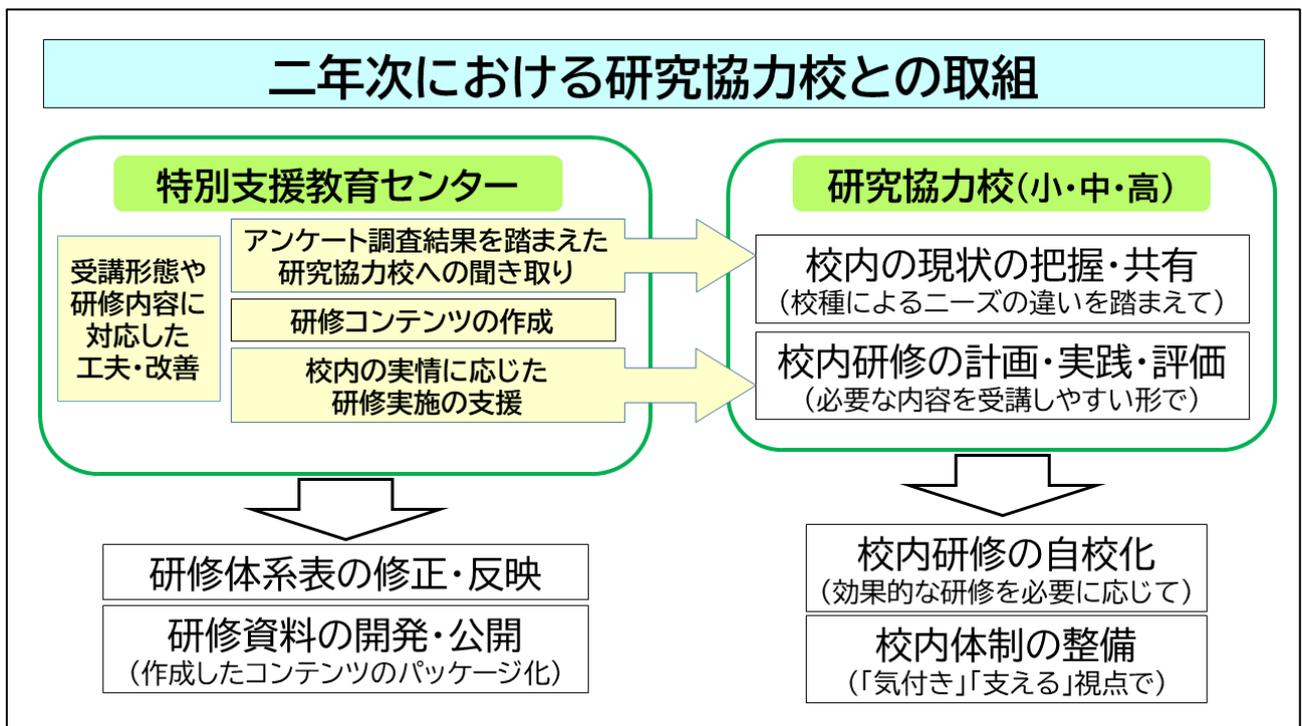


図 18 二年次における研究協力校との取組

(3) 本研究により期待される姿

当センターは、三年次にわたる本研究を通して、特別支援教育の資質向上のための研修体系表を作成し、研修コンテンツ・研修パッケージの開発を行う。これらは、各学校における、より充実した研修の実施に向けた情報提供・研修支援の役割を果

たすものとする。

教員にとっては、特別支援教育に関する各学校のニーズに応じた研修が効果的に行われ、研修が充実することで、子どもへのかかわりの変容が期待される。また、研修ニーズを「知る」「気付く」「支える」「つなぐ」の4つの視点で整理し、校内で共有することで、校内支援体制の整備にもつながるのではないかと考えられる。

また、子どもにとっては、困難さを感じる場面が減り、これまで以上に学びの充実を実感できることが期待される。その結果、児童生徒一人一人の学力向上、ひいては、資質・能力の確実な育成につながるのではないかと考えられる。

本研究を通して、各学校の特別支援教育が充実することで、地域における特別支援教育が推進され、共生社会の実現に一步近づくことができると考える。

Ⅶ おわりに

本研究は、管理職をはじめとする全ての教員が、経験年数に応じて主体的に学ぶ機会を充実させ、特別支援教育に関する資質・能力を向上させることを目的としている。そしてその先に「地域で共に学び、共に生きる共生社会の形成に向けた特別支援教育の充実」があるとする。

一年次は、現場の先生方の声を丁寧に拾うことを心掛け、研究を進めてきた。二年次も「現場の先生方と共にある」、このことを心に留め、研究協力校の先生方に寄り添った研究を進めたい。

本研究に協力いただいた小・中学校、義務教育学校、高等学校の先生方、研究アドバイザーとして御助言いただいた福島大学人間発達文化学類 准教授 高橋 純一 氏に感謝を申し上げ、結びとする。

引用・参考文献

- (1) 中央教育審議会 (2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申)」
- (2) 中央教育審議会 (2021)「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (答申)」
- (3) 福田弥咲・大伴潔・橋本創一ほか (2021) 特別支援教育における教師の研修ニーズと専門性向上に関する調査報告-特別支援学校、通級指導教室の教師を対象として-. 東京学芸大学紀要総合教育科学系. (72)541-551.
- (4) 福島県・福島県教育委員会 (2021)「第7次福島県総合教育計画」
- (5) 福島県教育委員会(2022a)「校長及び教員としての資質の向上に関する指標【第2版】」
- (6) 福島県教育委員会 (2022b)「令和4年度 特別支援教育体制整備状況調査」
- (7) 福島県教育委員会 (2023)「令和5年度 学校教育指導の重点」
- (8) 金子美里(2017)通常の学級における特別支援教育プログラムの開発-愛着の観点をふまえて「見方を変えて味方になる」指導を目指して-. 埼玉大学大学院教育学研究科. 平成29年度課題研究報告書.

- (9) 笠島恵子・石川由美子(2022)小・中学校における特別支援教育の現状と課題-通常学級担任へのアンケート調査の結果より-. 宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要. 第9号. 43-51.
- (10) 文部科学省(2017)「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～」
- (11) 文部科学省(2022a)「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」
- (12) 文部科学省(2022b)障害のある子供の教育支援の手引-子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて -. ジアース教育新社.
- (13) 迫田裕子・納富恵子・吉田茂孝(2016)若手教員の特別支援教育の研修ニーズに関する研究(2)-他領域とクロスオーバーさせた研修カリキュラムの開発-. 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 第6号, 31-38.
- (14) 鈴木久米男・福島正行(2023)都道府県等の教員研修計画等による研修体系と育成指標との関連づけの実態. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報. 第7巻. 065-080.

資料1 管理職向けアンケート

No	質問文
★	特別支援教育に関する経験について質問します(※「特別な教育的支援が必要」とは、「学習上・生活上に著しい困難がある状態」を指し、ここでは校内委員会で検討した児童生徒とします。以下同じ)。
1-1	学校名を御記入ください(市町村立学校は「〇〇市立～学校」のように、市町村も御記入ください。県立学校は「～学校」と校名のみで御記入ください。校舎が分かれている場合は、校名の後に「(〇〇校舎)」と追記してください)。
1-2	管理職としての経験年数を教えてください。
1-3	年代を教えてください。
1-4	職名を教えてください。
1-5	通常の学級で、特別な教育的支援が必要な児童生徒を担当した経験を教えてください(常勤講師期間の経験も含めます)。
1-6	特別支援学級の担任や、通級指導教室の担当としての経験年数を教えてください(経験年数を合算してください。常勤講師期間も含めます)。
1-7	特別支援学校の担任・担当としての経験年数を教えてください(常勤講師期間も含めます)。
1-8	1-5で経験が「ある」、1-6、1-7で経験年数を回答した方は、これまでの特別支援教育にかかわった経験は、他のどのような場面で生かしていると思いますか(※複数選択可。選択肢以外の項目があればその他に内容を入力してください)。
★	ここからは、特別支援教育に関する研修についての意識や取組について質問します。
2-1	これまで特別支援教育に関する研修で学んだ内容について、当てはまる項目をすべて選択してください。(※複数選択可。選択肢以外の項目があれば、その他に内容を入力してください)。
2-2	研修を受けて、役立ったと感じた内容について、項目ごとに「よく当てはまる」から「全く当てはまらない」のどれかを選択してください。
2-3	現在、2-1で回答した以外に、自己の専門性向上のために自主的に学んでいることがあれば教えてください(※複数選択可。選択肢以外の項目があれば、その他に内容を入力してください)。

2-4	自身が研修を受講するとしたら、どのような形態の研修を受けたいか、当てはまる項目をすべてチェックしてください（※複数選択可。選択肢以外の項目があれば、その他に内容を入力してください）。
2-5	過去3年間で特別支援教育に関するオンライン研修を受けたことはありますか。
2-6	オンライン研修を「受けたことがある」と回答した方は、どこのオンライン研修が具体的に教えてください。
セクション 2	
3-1	自校で特別支援教育の研修を行うとしたら、どのような課題があると考えているか、当てはまる項目をすべてチェックしてください（※選択肢以外の項目があれば、その他に内容を入力してください）。
3-2	自校における特別支援教育を進める上で、どのような研修が必要と思うか、項目ごとに「よく当てはまる」から「全く当てはまらない」のどれかを選択してください。
3-3	校内研修を実施するとしたら、どのような形態の研修を行いたいか、当てはまる項目をすべてチェックしてください（※複数選択可。選択肢以外の項目があれば、その他に内容を入力してください）。
★	次に、校内の特別支援教育の推進に係る管理職としての取組や課題等についてお伺いします。
4-1	自校で特別支援教育を推進するにあたり、課題と感ずることについて、項目ごとに「よく当てはまる」から「全く当てはまらない」のどれかを選択してください（対応したことの無い方も、行いたい対応について考え、お答えください）。
4-2	自校で特別支援教育を推進するにあたり、管理職として特に重視する業務内容を3つまでチェックしてください（※選択肢以外の項目があれば、その他に内容を入力してください）。
4-3	自校で特別支援教育を推進するにあたり、特別支援教育コーディネーターに特に期待する業務内容を3つまでチェックしてください（※選択肢以外の項目があれば、その他に内容を入力してください）。

資料 2 主幹教諭・教諭・常勤講師向けアンケート

No	質問文
1-1	学校名を御記入ください（市町村立学校は「〇〇市立～学校」のように、市町村も記入してください。県立学校は「～学校」と校名のみで御記入ください。校舎が分かれている場合は、校名の後に「（〇〇校舎）」と追記してください）。
1-2	担任している学年を教えてください（複式の場合は該当する学年をすべてチェックしてください）。
1-3	教員としての経験年数を教えてください（常勤講師の方については、常勤講師の経験年数に読み替えて回答してください）。
1-4	年代を教えてください。
1-5	職名を教えてください。
1-6	〔中学校・義務教育学校（後期）〕今年度、担当している教科をすべてチェックしてください。 〔高等学校〕今年度、担当している教科をすべてチェックしてください（選択肢は学習指導要領の教科の分類となっています。該当する教科名をチェックしてください）。
1-7	特別支援学級の担任や、通級指導教室の担当としての経験年数を教えてください（経験年数を合算してください。常勤講師期間も含めます）。
1-8	特別支援学校の担任・担当としての経験年数を教えてください（常勤講師期間も含めます）。

1-9	1-7や1-8で、経験年数を回答した方は、これまでの特別支援教育にかかわった経験は、他のどのような場面で生かせると思いますか（※複数選択可。選択肢以外の項目があれば、その他に内容を入力してください）。
★	ここからは、特別支援教育に関する研修についての意識や取組について質問します。
2-1	過去3年間で特別支援教育に関する研修を受けたことはありますか。
	セクション2 研修を「受けたことがない」と回答した方に質問します。
2-2	研修を受けたことがない理由について項目ごとに、「よく当てはまる」から「全く当てはまらない」のどれかを選択してください。
2-3	現在、研修以外で、自己の専門性向上のために自主的に学んでいることがあれば教えてください（※複数選択可。選択肢以外の項目があれば、その他に内容を入力してください）。
	セクション3 研修を「受けたことがある」と回答した方に質問します。
2-2	研修で学んだ内容について、当てはまる項目をすべて選択してください（※複数選択可。選択肢以外の項目があれば、その他に内容を入力してください）。
2-4	現在、2-2で回答した以外に、自己の専門性向上のために自主的に学んでいることがあれば教えてください（※複数選択可。選択肢以外の項目があれば、その他に内容を入力してください）。
	セクション4
3-1 小中	通常の学級における特別支援教育を進める上で、どのような研修が必要と思うか、項目ごとに「よく当てはまる」から「全く当てはまらない」のどれかを選択してください。
3-1 高	学級における特別支援教育を進める上で、どのような研修が必要と思うか、項目ごとに「よく当てはまる」から「全く当てはまらない」のどれかを選択してください。
3-2	研修を受講するとしたら、どこで研修を受けたいか、当てはまる項目をすべてチェックしてください（※複数選択可。選択肢以外の項目があれば、その他に内容を入力してください）。
3-3	研修を受講するとしたら、どのような形態の研修を受けたいか、当てはまる項目をすべてチェックしてください（※複数選択可。選択肢以外の項目があれば、その他に内容を入力してください）。
3-4	過去3年間で、特別支援教育に関するオンライン研修を受けたことはありますか。
3-5	オンライン研修を「受けたことがある」と回答した方は、どこのオンライン研修か具体的に教えてください。
★	次に、特別な教育的支援が必要な児童生徒への取組や指導における課題等についてお伺いします（※「特別な教育的支援が必要」とは、「学習上・生活上に著しい困難がある状態」を指し、ここでは校内委員会等で検討した児童生徒とします。以下同じ）。
4-1	通常の学級の中で、特別な教育的支援が必要な児童生徒とかがかわった経験を教えてください（講師期間の経験も含めます）。
4-2	今年度担当している学級に、特別な教育的支援が必要な児童生徒が在籍していますか。
4-3	授業において現在実施している工夫や対応について、項目ごとに「よく当てはまる」から「全く当てはまらない」のどれかを選択してください。
4-4	特別な教育的支援が必要な児童生徒に対して、現在行っている対応について、項目ごとに「よく当てはまる」から「全く当てはまらない」のどれかを選択してください（対応したことの無い方も、行いたい対応について考え、お答えください）。
4-5	特別な教育的支援が必要な児童生徒への対応として、現在課題と感ずることについて、項目ごとに「よく当てはまる」から「全く当てはまらない」のどれかを選択してください。
4-6	特別な教育的支援が必要な児童生徒の指導・支援にあたって、どの程度困っていると感じますか。
4-7	あなたは、困った際にどのように解決しようと思えますか。項目ごとに「よく当てはまる」から「全く当てはまらない」のどれかを選択してください。

特別支援学校高等部における自立と社会参加につなげる自立活動の指導の在り方 ～生徒が学習の意義を理解して、主体的に学ぶ姿を目指した実践研究～（一年次）

I はじめに

自立活動は、特別支援学校の教育課程において特別に設けられた指導領域である。個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障がいによる学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服することを目的としている。自立活動は、小・中学校の特別支援学級の教育課程にも位置づけられているとともに、小・中学校、高等学校の通級による指導では、自立活動の内容を参考にして指導するものとされている。自立活動は、障がいのある児童生徒にとって、自立と社会参加に向けた重要な学習となっている。

自立活動の指導は、特別支援学校の教員に求められる専門性の一つである。特別支援学校は、センター的機能として地域に助言できる存在であることが求められている。本研究において、学習の意義を理解し、主体的に学ぶ姿を目指した自立活動の指導の在り方を探ることで、自立活動のさらなる充実を目指すとともに、研究の取組を地域に発信することで、障がいのある幼児児童生徒がより豊かで自分らしく生きようとする姿を育成できる教育活動の充実につなげていきたい。

II 研究の趣旨

1 研究の背景

「自立活動」は、平成11年告示の特別支援学校学習指導要領において、それまでの「養護・訓練」から名称が改められ、受け身的な活動ではなく幼児児童生徒一人一人の実態に対応し、主体的な取組を促す教育活動であることが明確にされた。また、平成29年告示の特別支援学校学習指導要領では、具体的な指導内容を設定する際の考慮点として、「カ 自己選択・自己決定を促す指導内容」、「キ 自立活動を学ぶことの意義について考えさせるような指導内容」の2点が新たに追加された。これらは、自立と社会参加を目指し、幼児児童生徒自身が学習の意義を理解できるような取組が、より一層求められていることを示している。

福島県では、特別支援学校卒業後の課題として、周囲との適切なコミュニケーションの苦手さ、感情のコントロールの苦手さ、就労意識のもちにくさ等が挙げられており、個々の実態に応じた自立と社会参加に必要な力を学習する機会として、自立活動の指導の充実が求められている。

また、自立活動の指導は教師個々の経験や専門性に任される部分が大きく、指導すべき課題の整理や指導目標の設定、主体的に取り組むことができる指導内容の設定等に、難しさを感じている教師が多い。

これらを踏まえて、自立と社会参加に向けて生徒自身が学習の意義を理解し、主体的に学ぶ姿を目指した自立活動の実践研究を行い、指導の経過や成果をまとめることで、自立活動の指導の充実に向けた一助にしたいと考える。研究にあたっては、学習の意義を理解することや将来の姿との結び付きを考えることを踏まえて、発達の段階や生活年齢を考慮し、特別支援学校高等部の生徒に焦点を当てた事例を取り上げ、指導の経過を考察していく。

2 研究の目的

生徒一人一人が、より豊かで自分らしい生き方の実現のために、学習の意義を理解し、主体的に学ぶことができる自立活動の指導の在り方を探る。

Ⅲ 研究の構想

1 研究のイメージ図

図1は、自立と社会参加に向けた生徒の学びの姿と、この学びの姿を実現するための教師の指導の在り方について示した、本研究のイメージ図である。

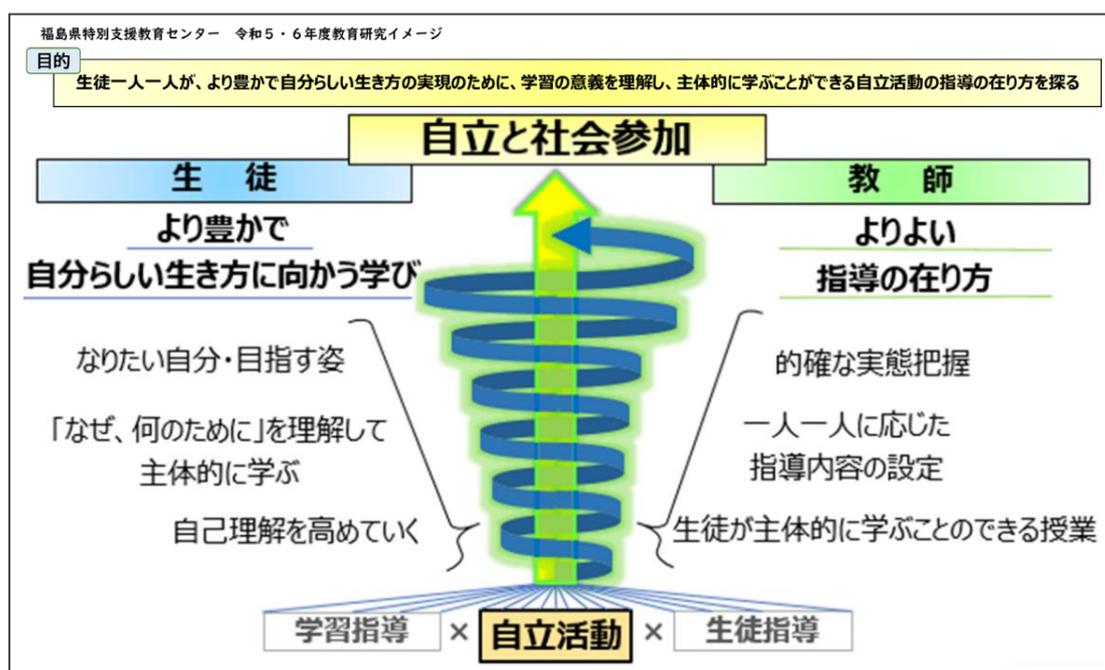


図1 本研究のイメージ図

生徒の学びの姿（図1左側）を実現するのが、教師の指導の在り方（図1右側）である。中央の矢印は自立と社会参加に向かう生徒の生きる力（資質・能力）であり、自立と社会参加に向かう生徒の学びと、それを仕掛け、伴走する教師の指導をらせん状に表現している（図1中央）。生徒と教師とで、自立と社会参加に向けた学びと伴走を繰り返し、らせん状に矢印を進めていく過程には、自立活動だけでなく、学習指導や生徒指導が関連していくことを想定している。

これまでの自立活動は、生徒の困難さを改善・克服するための指導でありながら、生徒本人の思いや考えを十分に取り入れえないまま、教師が捉えた課題の改善・克服に向けた指導を行ってきたのではないかと考える。それらの課題を踏まえ、研究の仮説を次のとおり設定した。

2 研究の仮説

生徒一人一人に応じた適切な個別の指導計画を作成し、生徒と目指す姿を共有しながら授業づくりをすることで、生徒一人一人が、より豊かで自分らしく生きようとする姿を育成できる自立活動の指導につながるだろう。

3 研究の内容

(1) 生徒一人一人に応じた自立活動の指導内容の設定方法（流れ図の作成）

- ① 流れ図を用い、学習指導要領解説のポイントを押さえた個別の指導計画を作成する。
- ② 教師の視点だけでなく、「目指す姿」や「なりたい自分」など、生徒の思いや考えを反映させた個別の指導計画に修正・改善していく。

(2) 生徒が学習の意義を理解し、主体的に学ぶための自立活動の指導方法

- ① 生徒の思いや考えが反映された指導内容をもとに、自立活動の指導を実践する。
- ② 生徒自身が「目指す姿」や「なりたい自分」に気付いたり、明確にしたりできる自立活動の指導を実践する。
- ③ 「目指す姿」や「なりたい自分」を共有し、生徒自身が学ぶ意義を理解して取り組める自立活動の指導を実践する。

(1)では、作成した個別の指導計画を、P D C Aサイクルを回しながら修正・改善し、より妥当性のある個別の指導計画にしていく（図2右上）。(2)では、授業づくりの中でP D C Aサイクルを回し、授業改善をしていく（図2右下）。個別の指導計画と授業を別々に考えるのではなく、個別の指導計画に基づいた授業づくりを行い、その評価・改善を個別の指導計画に反映していくことで、(1)と(2)の間でP D C Aサイクルを回しながら研究を深めていく。

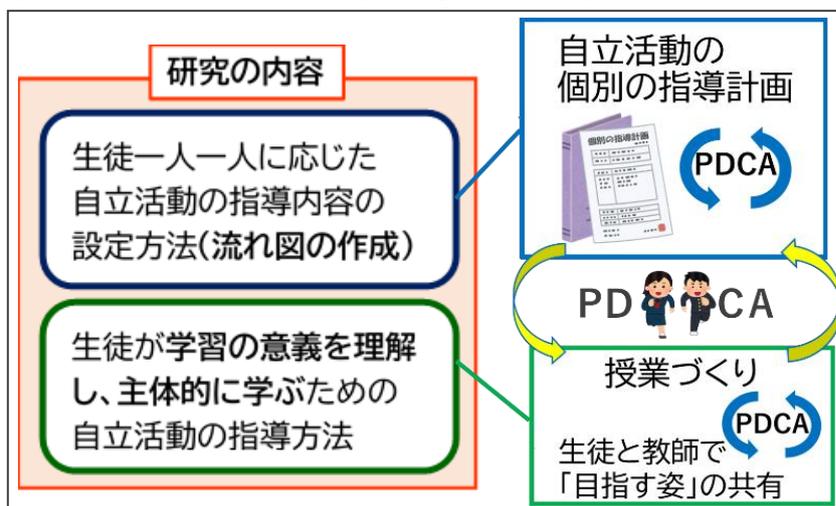


図2 研究の内容とP D C Aサイクル

その際、個別の指導計画の指導目標の実現に向けて授業づくりを行っていることが明確に意識できるよう、個別の指導計画（流れ図）とセットで用いる授業案を作成し、授業づくりを行うこととする（図3）。

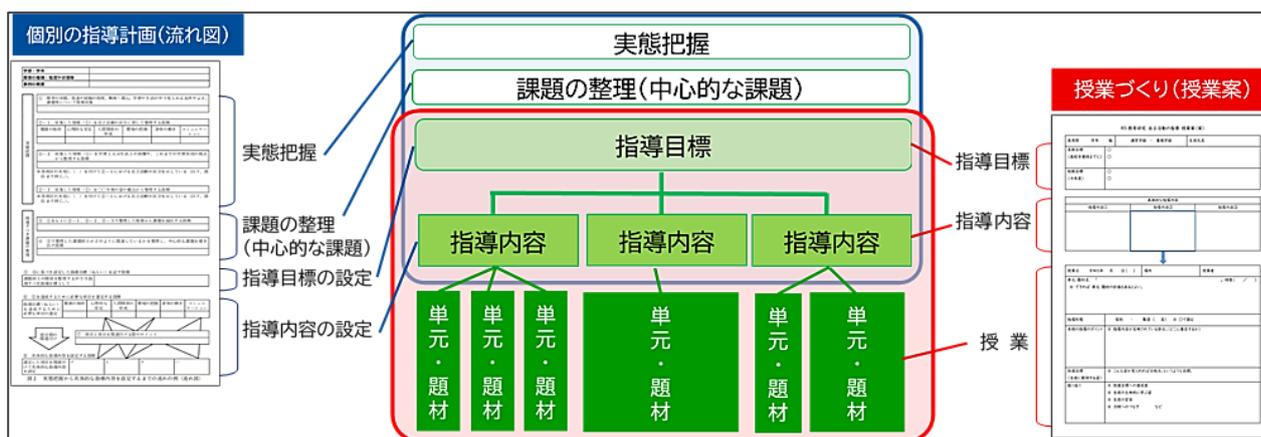


図3 個別の指導計画（流れ図）と授業のつながり

授業づくりは、流れ図の指導内容を単元・題材化し、自立活動の時間に指導していく。生徒のどのような姿（行動、発言等）から目標が達成されたと判断するか、基準となる到達目標を設定する。評価については、単元・題材の目標に対する評価を行うとともに、教育活動全体での生徒の変容も捉えながら、個別の指導計画の指導目標に対する評価に反映させていく。

4 研究の方法

(1) 研究推進体制

本研究は、聴覚支援学校（高等学校に準ずる教育課程）とたむら支援学校（知的障がいの教育課程）の2校を研究協力校とし、連携・協力しながら実践研究を行う。

各校より高等部生徒2名を対象生徒として抽出し、2年間の指導と学びの経緯について考察していく（図4）。

研究協力校連絡協議会は、両校と当センターとで研究の方向性を協議・共有する機会として設定する。

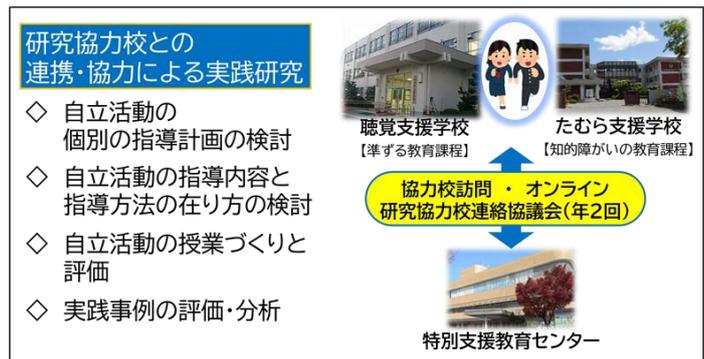


図4 研究協力校との連携・協力

(2) 年次計画

本研究は2年間の実践研究である（図5）。自立活動は、時間における指導を中心としながら、学校の教育活動全体を通じて行うものである。そのため、時間における指導を研究授業として設定す

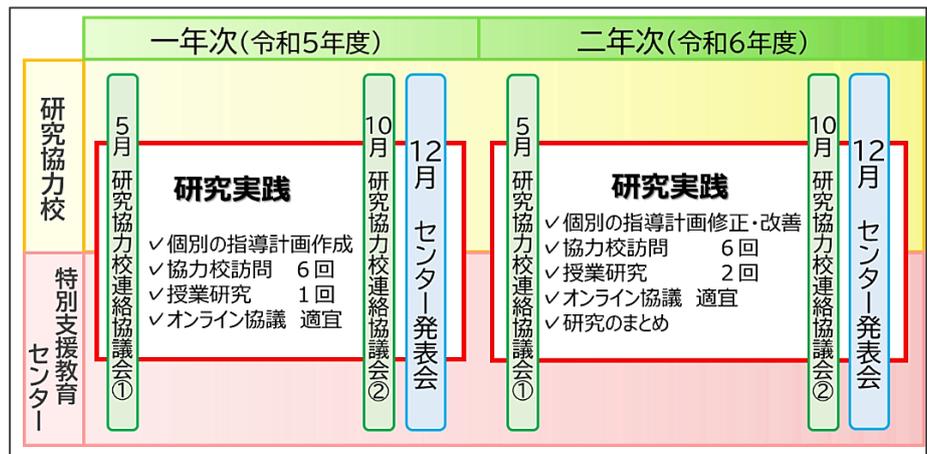


図5 教育研究（令和5・6年度）年次計画

るとともに、学校生活全般での指導や生徒の変容を確認するため、適宜オンライン等で協議を取り入れながら研究を進めていく。

2年間の研究の流れとして、まずは対象生徒の個別の指導計画を作成し、日々の指導をPDCAサイクルで考えながら、自立活動の指導を実践していく。一年次はその過程を考察し、二年次はその取組を継続しながら、自校の課題や深めたい取組に重点を置き、研究を推進していく（図6）。

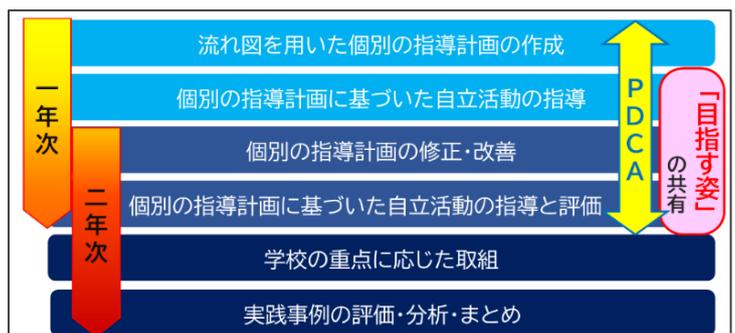


図6 2年間の研究の流れ

IV 本年度の研究（一年次）

1 研究の内容・方法

研究の内容	研究の方法
<p>(1) 生徒一人一人に応じた自立活動の指導内容の設定方法</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 流れ図を用い、学習指導要領解説のポイントを押さえた個別の指導計画を作成する。 ✓ 教師の視点だけでなく、「目指す姿」や「なりたい自分」など、生徒の思いや考えを反映させた個別の指導計画に修正・改善していく。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 付箋を用いた個別の指導計画（流れ図）の作成 ◇ 協力校訪問やオンライン協議による検討 ◇ 校内研修の実施 等
<p>(2) 生徒が学習の意義を理解し、主体的に学ぶための自立活動の指導方法</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 生徒の思いや考えが反映された指導内容をもとに、自立活動の指導を実践する。 ✓ 生徒自身が「目指す姿」や「なりたい自分」に気付いたり、明確にしたりできる自立活動の指導を実践する。 ✓ 教師と生徒が「目指す姿」や「なりたい自分」を共有し、生徒自身が学ぶ意義を理解して取り組める自立活動の指導を実践する。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 研究協力校の指導実践 ◇ 授業研究（授業案作成、授業、事後検討会） ◇ 協力校訪問やオンライン協議による検討 ◇ 研究協力校連絡協議会での協議・検討 等

2 研究の経過

研究の実施時期、実施内容及び概要は以下のとおりである。

実施時期	実施内容	概 要
令和 5 年 4 月 17 日	聴覚支援学校訪問①	研究概要説明・確認事項
4 月 24 日	たむら支援学校訪問①	研究概要説明・確認事項
4 月 26 日	聴覚支援学校訪問②	授業参観（生徒 A・B） 個別の指導計画作成（生徒 B）
5 月 1 日	たむら支援学校オンライン研修	全教員へのオンライン講義の実施 （個別の指導計画作成について）
5 月 8 日	第 1 回研究協力校連絡協議会	研究の全体構想説明・全体協議
5 月 15 日	聴覚支援学校訪問③	個別の指導計画作成（生徒 A）
5 月 19 日	たむら支援学校訪問②	個別の指導計画作成（生徒 C・D）
7 月 14 日	たむら支援学校訪問③	個別の指導計画の確認 授業参観（生徒 C・D）・協議
8 月 24 日	たむら支援学校オンライン協議	個別の指導計画修正・改善（生徒 C）
8 月 28 日	たむら支援学校オンライン協議	個別の指導計画修正・改善（生徒 D）
9 月 5 日	たむら支援学校来所打ち合わせ	授業案検討（生徒 C）
9 月 7 日	聴覚支援学校オンライン協議	個別の指導計画の確認 授業案検討（生徒 A・B）
9 月 8 日	たむら支援学校オンライン協議	授業案検討（生徒 D）
9 月 11 日	たむら支援学校訪問④	研究授業・事後検討会（生徒 C・D）
9 月 20 日	聴覚支援学校訪問④	研究授業・事後検討会（生徒 A）

10月4日	聴覚支援学校訪問⑤	研究授業・事後検討会（生徒B）
10月12日	第2回研究協力校連絡協議会	まとめに向けた全体協議
12月1日	第38回特別支援教育センター発表会	研究発表・ポスター発表
2月28日	たむら支援学校訪問⑤	個別の指導計画評価（生徒C・D） 二年次の計画
2月29日	聴覚支援学校訪問⑥	個別の指導計画評価（生徒A・B） 評価・二年次の計画

3 取組の実際

(1)聴覚支援学校の実践、(2)たむら支援学校の実践、(3)研究協力校連絡協議会の順に示す。

(1) 聴覚支援学校の実践<高等学校に準ずる教育課程>

① 学校の特徴

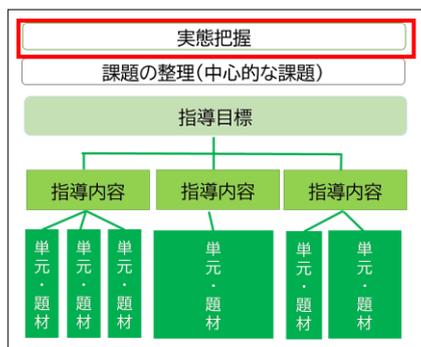
高等部に在籍する対象生徒A（以下Aさん）、対象生徒B（以下Bさん）の事例を取り上げる。

聴覚支援学校高等部は、大学進学から福祉的就労まで幅広い進路に対応している。教科担任制のため、生徒一人に関わる教師数が多い。これまでの自立活動は、主に聴覚障がい者の特性に対する指導を行ってきた。個別の指導計画は、前年度から引き継いだものをもとに、主に学級担任が作成し評価している。

校内組織として、聴覚障がいに関する指導が初めての教師や、高等学校等の他校種からの異動により、自立活動の指導自体が初めての教師も少なくない。

② 研究内容(1) 生徒一人一人に応じた自立活動の指導内容の設定方法

ア 実態把握



流れ図の作成に向けて、学級担任が教科担任へ、授業での姿や行動の見立てをヒアリングしておくことで、多角的な情報収集と、短時間での効率的な実態把握につながった。

また、収集した実態を自立活動の内容6区分に分類することで、聴覚障がいに関する実態や特性だけでなく、生徒の全体像を把握・整理することができた。

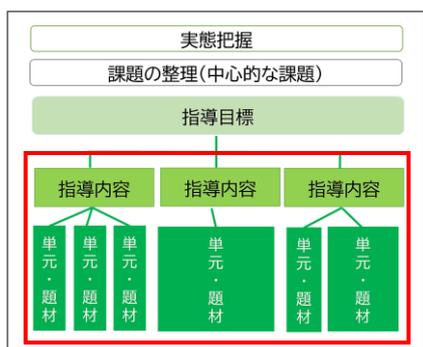
イ 実態把握から課題を整理



生徒の全体像を把握・整理できた一方で、聴覚障がいに関する実態や特性の把握は必要不可欠であるため、聴覚障がいに関する専門性の高い教師の視点を含めた実態把握が必要だった。

また、多くの実態や課題を分類したり、収束させたりして中心的な課題を抽出するためには、課題となっている背景・要因に目を向けながら、的確に整理できる力が必要であるという意見が出された。

ウ 指導内容から実際の指導



流れ図から導き出した指導内容の先に具体的な自立活動の指導があるが、流れ図だけでは実際の授業がイメージしにくく、単発の授業になりやすいという意見が出された。指導内容を単元・題材化することや、年間で指導するための計画化が難しいため、相談しながら考えたいという意見が挙げられた。

また、指導内容には聴覚に関する知識や理解、言語指導なども含まれており、それらを指導できる教師の専門性が必要である。教師の聴覚障がいに関する指導経験はそれぞれ異なるため、各々の教師の専門性の向上に加えて、教員間で協力・サポートできる校内体制が必要であるという意見が出された。

エ 作成した個別の指導計画

自立活動の個別の指導計画は、作成自体が目的ではなく、適切な自立活動の指導を実践することを目的として作成している。年度当初に作成し、年度末に修正・改善するだけでなく、生徒の学びの姿を通して適宜見直していくことが必要であり、その時期や期間、追記や変更点を反映させる時期等は、学校や学部で共通理解を図ることが望ましいという意見が出された。

また、個別の指導計画の内容を学校全体で共有するためには、誰でも必要な時に見たり、指導に生かしたりすることができ、かつ安全に管理できる仕組みを学校や学部で検討する必要があるという意見が挙げられた。

③ Aさん(高2)の事例

授業の実際

ア 個別の指導計画に基づく授業案

個別の指導計画で設定した指導目標(長期、短期)、指導内容に基づく授業をより意識できるよう、資料1の授業案を作成して授業を行った。

イ 単元・題材の設定 「職場体験実習と実習時のコミュニケーションについて」

Aさんは、大学に進学し、聞こえる人の中で生活したり働いたりすることを希望している。聞こえる人だけが働く環境で実施した職場体験実習を振り返り、「聞き取りやすい状況とその理由」「聞き取りにくい状況とその理由」を整理するとともに、改善策を考えることで、これからの生活でどのような対応が可能かを考えた。

ウ 授業展開

学習の展開をモニターで確認した(図7)。

①では、初めてパソコン入力作業を指示された際、最初に自分が理解した手順で入力したものを、「これでいいですか?」と確認した上で

実習の振り返りをしよう

- ①仕事の内容について
 - ・興味をもった仕事
 - ・難しかった仕事
- ②指示やコミュニケーションについて
 - ・分かりやすかった場面
 - ・分かりにくかった場面
- ③「自分」を伝えよう

図7 授業の展開

作業を進めるようにした、という本人の振り返りがあった。

②では、聞き取りやすい状況、聞き取りにくい状況を整理し、改善策について考えた。本人から出た意見をまとめたものが表1である。

表1 指示やコミュニケーションについて

	場面	状況	改善策
聞き取りやすい	・1対1で話したり指示を受けたりした ・ジェスチャーをつけて話をしてくれた	・距離が近い ・はっきりした声 ・大きな声 ・マスクをはずして口の形が見える	
聞き取りにくい	・急に(予想していない時)話しかけられた ・人数が多い状況	・声が小さい ・ボソボソ話す ・口をあまり動かさない ・距離が遠い ・誰が話しているか分からない(方向) ・専門用語	・自分が分かりやすいようにお願いする ・近くに移動する ・ロジャーを使用する ・資料や教科書を手元におく

③では、初めて会う人にも自分を正しく理解してもらうために、卒業まで更新していく自己紹介文を作った。Aさんは以下のように自己紹介文を書いている。

私は聴覚障害があり、口をあまり動かさない話し方や小さい声は聞き取りにくいです。また距離が遠かったり、どこから話しかけられているか分からなかったりする時も聞き取りにくいです。なので大きな声ではっきり話してもらうと助かります。また、マスクを外して口の形を見せてもらうようお願いする時もあります。(原文より)

エ 事後検討会

【授業者自評】

本人から「～だとよかった」「～だと聞き取りにくい」「～だと聞き取りやすい」等の具体的な発言があった。本人から、広い場所で他者の声を聞き取る状況に難しさを感じたという意見があったため、今後の学習に取り入れていきたい。

自分の不得意な状況を克服するための方法を考え、具体的に発言していたため、概ね到達目標は達成できたと判断した。

【参加者の主な意見】

- Aさんの発言から、仕事に関わる内容を聞き取れていない状況が起こり得ること、それが望ましくない状況であることを理解していることが分かった。
- 自己紹介文に書いた内容は、これまでAさんが知識として得てきた一般的な意見ではないか。本当に自分が理解しやすい相手の話し方を分かっていない可能性がある。
- Aさんは聞き手の実態に応じて手話を使っているが(写真1)、なぜ手話を使っているのか、自分自身が一番伝えやすい手段は何なのか、自分自身がこれまで習慣として行ってきたことを一つ一つ確認して意識化させ、自分事にしていく必要があるのではないか。



写真1 手話で伝えるAさん

研究内容(2) 生徒が学習の意味を理解し、主体的に学ぶための自立活動の指導方法

Aさんの個別の指導計画は、進学後に必要な力の育成に重点を置いた指導内容が設定されている。しかし、これまで習慣的に行ってきた自分の行動を、一つ一つ確認しながら掘り下げたり、意識化したりする指導を並行していくことで、自分事になったり、自己理解につながったりするのではないかと期待される。「過去や現在の自分」と「目指す姿やなりたい自分」の両側面から働きかける指導内容の設定と指導方法が効果的であると考えた。

④ Bさん(高1)の事例

授業の実際

ア 個別の指導計画に基づく授業案

個別の指導計画で設定した指導目標(長期、短期)、指導内容に基づく授業をより意識できるよう、資料2の授業案を作成して授業を行った。

イ 単元・題材の設定 「感じ方や考え方の違いを認識する」

Bさんは、信頼している相手に対して距離の近さが目立つことから、人との適切な距離に関する指導目標が挙げられている。自分は楽しく感じていても相手は嫌がっている場合があることや、許容範囲は人により異なることを整理し、「自分と他者との認識の違い」に気付くことを目的として本題材を設定した。

ウ 授業展開

授業者と対話しながら、自分と相手との双方で感じ方が同じ場合(○-○、×-×)、自分と相手とで感じ方が異なる場合(○-×、×-○)を、自分自身の経験を振り返りながら考え、ワークシートへまとめていった。

(○-×)の状況では「部活動でのタッチ」という、Bさんが度々指導を受けている場面が挙げられた。また(×-○)の状況でも、「プールで触られた」という距離感に関する場面が挙げられていた。

エ 事後検討会

【授業者自評】

相手に許可なく触れてしまうという課題、また、本人の中ではそれがコミュニケーションになっているという課題から、パーソナルスペースの理解へつなげる前段階として、本題材を設定した。

本時の到達目標については、自分の行動を振り返りながら、自分と友達との感じ方に違いがある具体的な場면을発言することができていたため、達成できたと判断した。教師がリードする場面が多かったため、もっと主体的な姿を引き出せればよかった。

自立活動を学ぶ意義を本人に理解させようとする、本人の課題や弱点に焦点を当てるような取組になり、本人にとってネガティブな活動となってしまう。自立活動は自分の将来に向けた前向きな学習のはずだが、課題からの出発だと自身の弱点を自認させるような取組になってしまうことに難しさを感じる。

【参加者の主な意見】

○ 「自分と他者との感じ方の違い」というテーマは、同年代の生徒が集まって意見を交わし合い、自分と友達の意見の相違を直接感じたり、すり合わせたり

する体験が効果的である。教育課程や時間割の制約はあるが、学年や類型をまたいだ指導形態の工夫も一つの方法だと考える。

- 見通しをもつことが難しく、目指す姿やなりたい自分がぼんやりしている段階のBさんは、実際に体験したことを振り返り、自分の将来に結び付けて考えることが必要ではないか。「やって、気付いて、変えてみよう」という学習の先に、Bさん自身が学ぶ意義を感じて取り組む姿勢や意欲が生まれるのではないか。

研究内容(2)生徒が学習の意味を理解し、主体的に学ぶための自立活動の指導方法

Bさんは、現段階では「目指す姿」や「なりたい自分」が不明瞭な状況である。授業者は、「自分（教師）が考える『Bさんの目指す姿』に向けた指導をすることは可能だが、それはBさん自身の目指す姿ではないため、本人の主体性にはつながらない」と悩んでいた。Bさん自身が自立活動を学ぶ意義を理解できるようにするためには、これまでの経験を振り返り、自己理解を深めていく学習を通して、自分自身の「目指す姿」を鮮明にしていくことが有効ではないかという意見が出された。

今回のBさんの授業は、「自分と他者との感じ方の違いが分からず、距離感が適当ではない」という状況を、「自分と他者との感じ方の違いを知り、適切な距離が分かる」という±0にする学習とも言える。事後検討会で、「自立活動は自分の将来に向けた前向きな学習のはずなのに、課題からの出発だと、本人の弱点を自認させるような取組になってしまう」という自評があった。自分の苦手な部分や課題と直接向き合う学習は、主体的な学びに結び付きにくいいため、「〇〇になりたい」「〇〇のために～しよう」という目的意識をもった前向きな学びが主体的な学びにつながっていくのではないかと、教師間で共通理解した（図8）。



図8 目的意識をもった前向きな学び

(2) たむら支援学校の実践<知的障がいの教育課程>

① 学校の特徴

通常学級に在籍する対象生徒C（以下Cさん）と重複障がい学級に在籍する対象生徒D（以下Dさん）の事例を取り上げる。

たむら支援学校は、今年度より全ての学部で自立活動の時間における指導を位置付けるとともに、流れ図による個別の指導計画を作成することとした。学校として自立活動の指導を重視しており、その背景には生徒指導の問題や不登校の問題を抱える生徒の割合が増えていることが挙げられる。

小・中学部と高等部は校舎が分かれており、高等部は県立船引高等学校の校舎に併設されているのが特徴である。今年度、高等部の校内研修は、当センターの教育研究と関連させたテーマで実践している。

② 研究内容(1) 生徒一人一人に応じた自立活動の指導内容の設定方法

ア 校内研修との関連

(ア) 学校全体で自立活動の講義を聴講

年度当初に、小・中学部も含めた学校の教職員全員で、自立活動の講義（当センターによるオンライン講義）を聴講した。その内容を受け、自立活動の意義や基本を共通理解するとともに、各学級担任が流れ図の作成や見直しに生かすことができた。

(イ) 見直し日の設定（月1回研修日）

高等部では、校内研修の一環として、月1回の研修日を流れ図の見直し日に位置付けている。複数のブロックに分かれ、高等部生徒全員の流れ図を見直し、修正・改善している。生徒の実態の変化を共有したり、その変化に伴う課題や目標の修正・改善を検討したりすることで、個別の指導計画の妥当性を確認している。

(ウ) 高等部全体への作成方法の波及

高等部の研修推進メンバーが、当センター所員と一緒に対象生徒の流れ図を作成し、作成方法やポイントを体得する。そのメンバーが中心となり、各ブロックで他の生徒の流れ図を作成することで、高等部全体へ作成方法を波及させていった（図9）。

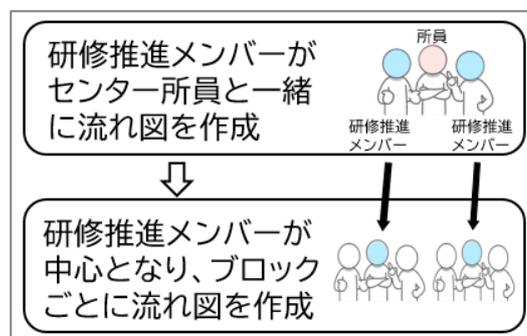


図9 作成方法の波及

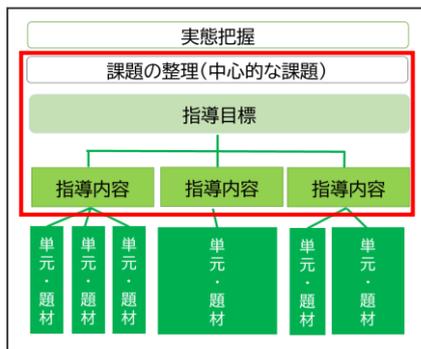
イ 実態把握



高等部から特別支援学校に入学したCさんは、新たな環境に順応していく中で、入学当初の実態から大きな変化が見られた。その実態の変化が指導の修正にもつながると考え、流れ図の実態把握を加除訂正しながら課題を再確認した。

また、生徒の行動や発言の背景・要因に目を向け、丁寧に実態把握をすることで、教師のかかわり方が変わった。かかわり方が変わったことで生徒にもよい変容が見られ、好循環につながっていった。

ウ 複数の視点で確認



着替えに時間を要し、他の活動に影響を及ぼしているDさんは、着替えに関する課題が中心的な課題として挙げられていた。しかし、夏服になり課題が解消されたことや、対応する教員によって着替える速度が異なることから、環境で変わる課題は中心的な課題ではないことを確認した。

また、発音に不明瞭さがあるDさんは、発音や伝え方の改善が指導内容に設定されていた。しかし、

卒業後は幅広い人との円滑なやりとりが重要ではないかという提案から、指導目標を修正し、タブレット端末を活用したやりとりに指導内容を修正した。

作成した流れ図を複数の視点で確認することで、課題や指導目標、指導内容のずれに気付き、妥当性のある個別の指導計画へ改善されていった。

③ Cさん（高1：通常学級）の事例

授業の実際

ア 個別の指導計画に基づく授業案

個別の指導計画で設定した指導目標（長期、短期）、指導内容に基づく授業をより意識できるよう、資料3の授業案を作成して授業を行った。

イ 単元・題材の設定 「おもてなしをしよう！」

Cさんは繊細で不安が強い傾向がある。Cさんに改めて課題を自覚させることは、本人の苦しさにつながってしまうのではないかという授業者の思いから、「大好きな先生をおもてなしする」という前向きなテーマを意識して設定した。集団による指導形態であるが、他者から見た自分への気付き、自分の意見の伝え方、的確な状況の把握等、同じ学習活動に取り組みながらも一人一人の目標（ねらい）は異なっている。

ウ 授業展開

本時は、感情と表情を結び付けたり、気持ちを読み取ったり、人に与える印象を考えたりする学習である。Cさんの感情や表情の表出が豊かになることで、周囲に柔らかい印象を与えることができ、社会の中での生きやすさにつながるのではないかと考えた。状況や場面に応じた表情を絵文字から選択したり、顔の部位を選んで表情を作り、その特徴や理由を説明したりする活動に取り組んだ（写真2）。



写真2 感情と表情

エ 事後検討会

【授業者自評】

本時の到達目標である「表情の特徴を自分の言葉で伝えることができる」に対し、「まるみがある」等の特徴を捉え、自分なりの言葉で発表することができていたため、概ね達成できたと評価した。

【参加者の主な意見】

○ Cさんの表情がよく、教師の問いにもしっかり応じることができていた。友達とやりとりする場面も見られ、意見を伝えたり目配せをしたりと、安心して学べるグループ構成になっていた。

○ 感情と表情を結び付ける学習と、感情や表情を表出できるようになる学習とは、ねらいやアプローチの仕方が異なるのではないか。「表情の特徴を自分の言葉で伝える」という到達目標を踏まえると、感情を表情に結び付ける活動に加えて、表情から読み取れる感情を、具体的な言葉で表現する活動があるとよい。

○ 集団での自立活動の難しさがある。Cさんが自分の課題をどれだけ意識して活動しているかを把握したり、集団の中で個の課題に迫ったりすることにも難しさがある。集団で行う部分と個別で行う部分を工夫できるとよい。

研究内容(2)生徒が学習の意味を理解し、主体的に学ぶための自立活動の指導方法

Cさんは4月よりたむら支援学校高等部へ入学した生徒である。不慣れな状況や不安の強さからか、入学当初は自分の気持ちや考えを表出する様子があまり見られなかった。まずはCさんとの信頼関係を構築するために、学級担任が行った取組である。

ア 自分ノート

自分自身を改めて見つめ直すとともに、他者から見た客観的な自分に気づき、自己理解につなげるために取り入れた(写真3)。

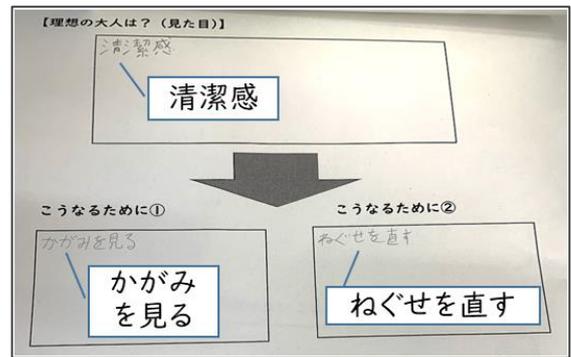


写真3 自分ノート

イ 交換ノート

教師との対話の機会を設けることで、信頼関係の構築を図った。継続していく中で、生徒が本音を書けるようになり、「伝えたい」という気持ちが拡大するにつれて、意思の表出が増えていった。

ウ 認め合える学級経営

Cさんを含め、学級の生徒が安心できる環境づくりを重視し、生徒本人に相談したり、許可をとったり、否定せずに話を聞いたりし、まずは生徒の意思を可能な限り尊重するように留意した。

これらの取組が、信頼できる人と安心して学ぶ姿につながり、Cさんも自分の気持ちや考えを少しずつ表出できるようになっていったと考える。

次に、「目指す姿」や「なりたい自分」を明確にし、自分の将来に向けた「今」を具体化するための取組の一つとして、マンダラートを実施した(写真4)。

入学当初の自分ノートより(抜粋)

中学校時代、一番楽しかったことは?	なし
自分の良いところは?	なし
好きなメニューは?	なし
苦手な食べ物?	果物
好きな飲み物は?	なし
苦手な飲み物は?	牛乳 たんさん
好きなスポーツは?	なし
苦手なスポーツは?	全部
苦手なことは?	運動
苦手なものは?	わからない
「これをすると落ち着く!」というものは?	なし
気持ちが落ち込んだ時...何をすれば元気になる?	なし
将来はどんな仕事をしてみたい?	まだきまってない
これからの学校生活で楽しみなことは?	なし
自分はどんな性格?	わからない

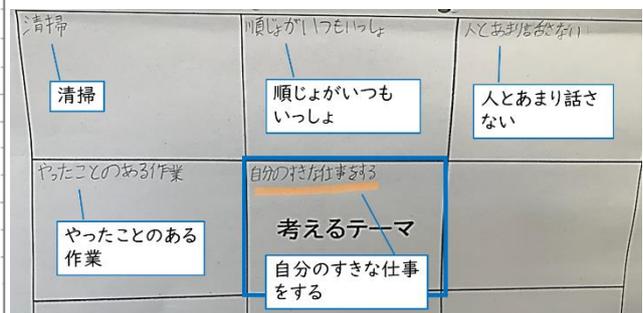


写真4 自分の将来に向けて具体化されたマンダラート

マンダラートとは、中央のテーマを実現するために、自分に必要なことを具体化していくシートである。

Cさんの入学当初の自分ノートには、将来の仕事や学校生活に対する前向きな記入はなかったが、自分の思いを表出するようになってから実施したマンダラートでは、自分の好きな仕事をするためにはどのような条件が考えられるか、自分自身と向き合いながら、具体的な考えを記入していた。

④ Dさん（高1：重複障がい学級）の事例

授業の実際

ア 個別の指導計画に基づく授業案

個別の指導計画で設定した指導目標（長期、短期）、指導内容に基づく授業をより意識できるよう、資料4の授業案を作成して授業を行った。

イ 単元・題材の設定「タブレット端末で伝え合おう」

Dさんは言葉の不明瞭さがあり、家族や学級担任などの関係性が深い相手は理解できる言葉も、かかわる頻度が低い相手は聞き取ることが難しく、伝わりにくい状況がある。本単元・題材は、言葉の不明瞭さを補うツールとしてタブレット端末を活用するためのきっかけとして設定した。

授業者は、Dさんがやりとりできる手段や対象を広げていくことで、自分の思いが伝わる経験を重ね、自己肯定感を高めていきたいと考えた。

ウ 授業の実際

この単元・題材は、タブレット端末でDさんの「好きなもの集め」をし、コミュニケーションボードを「つくる」活動と、作成したコミュニケーションボードを用いて教師や友達と「やりとりをする」活動とに分けて計画した。

Dさんからドラマという好きなものが挙げられ、作品名や出演する俳優を積極的にタブレット端末で検索

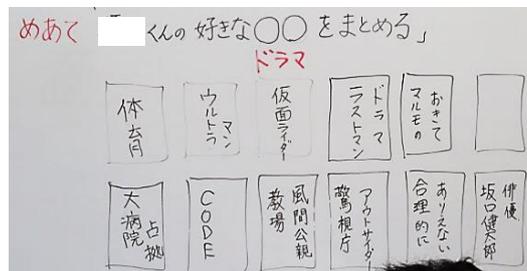


写真5 好きなもの集め（ドラマ編）

する姿が見られた（写真5）。

また、選んだドラマの内容や好きな場面を、身振り手振りを交えながら授業者に伝えようとする姿が見られた。

エ 事後検討会

【授業者自評】

自分の好きなものについて話題を引き出すことができるように留意した。好きなドラマについて、タブレット端末や自分の言葉で伝えることができていたため、概ね到達目標は達成できたと考える。

【参加者の主な意見】

○ 自分の好きなことを相手に伝わりやすくするための学習であり、Dさんにとって意義が理解しやすい授業であった。

○ 長期目標は「様々なコミュニケーション手段を増やすこと」である。今回使

- 用したアプリ（ドロップタップ）は、やりとりを増やすきっかけとして取り入れたが、今後は、Dさんにとって使いやすい手段は何かを探り、本人と確認していく必要がある。（例；文字入力、音声言語、ホワイトボード、五十音表等）
- 相手（例；教師、友達、初対面の人）や場面（例；授業中、休み時間、産業現場等における実習）に応じて伝える手段を選択できる姿が最終的な目標ではないか。
 - 単元・題材の計画では、コミュニケーションボードを「つくる」、それを用いて「やりとりをする」、と活動を分けて考えていた。しかし、好きなものや載せたいものを、自分なりの方法で授業者に伝えながらつくっているため、「つくりながらやりとりをする」という、実践的な繰り返しになっていたのではないか。
 - うまく伝えられないもどかしさを補うのがICTである。本単元・題材の計画では、教師や友達と話をする時間が3時間のみである。もっと実践的な場面を増やし、経験を積む場面設定が必要ではないか。学級担任だけでなく、教師や友達とのやりとりを増やし、伝える意欲や喜びを感じられるような仕掛けが大切だと思う。

研究内容(2)生徒が学習の意味を理解し、主体的に学ぶための自立活動の指導方法

Dさんは好きなものが多く、それを様々な人に伝えたい、共有したい、という積極的な思いをもつ生徒である。授業者もDさんのその思いを理解し、共有している。

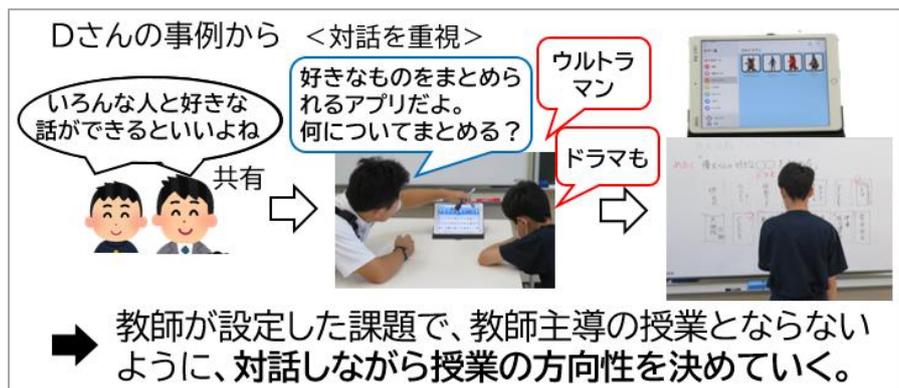


図 10 対話を重視した授業展開

今回の授業は、タブレット端末やアプリケーションの使い方は指導するものの、取り上げる話題や材料を決定するのはDさんである。Dさんはどの話題を取り上げるか、タブレット端末には何を載せるか等、自分事として悩み、迷い、真剣に選ぶ姿が見られた。そして授業者は、そのDさんの迷いを受け止め、思考を整理する手伝いをしていた（図10）。

生徒の課題を改善・克服するための授業を、教師主導で一方向的に展開するのではなく、生徒と目指す姿を共有し、その姿を達成するために、生徒と対話しながら方向性を決め、柔軟に学習を進めていく授業となっていた。

(3) 研究協力校連絡協議会

- ① 第1回研究協力校連絡協議会（令和5年5月8日）

聴覚支援学校、たむら支援学校の参加者に研究計画を説明するとともに、学校・学部の現状と課題、授業での現状と課題について共有し、その背景・要因を考えながら、本研究での重点的な取組について協議した。

【聴覚支援学校】

ア 学校・学部の現状と課題

- ・ 専門性の共有、継続が難しい。
- ・ 実態把握はできるが、授業につなげることが難しい。
- ・ 課題は押さえても、どのように指導するかが分からない。

イ 授業での現状と課題

- ・ 個に応じた指導はできているが、話し合いや学び合いの活動が乏しい。
- ・ 授業や活動のバリエーションが少ない。
- ・ 言語指導に関する研修を校内で実施はしているが、自立活動は担任の専門性（引き出しやアイデアなど）によるところが大きい。
- ・ 実践事例や具体例を提示してほしい。

ウ 授業者としての不安

- ・ 本人が取り組みやすいことを取り上げたいが、どう指導すればよいか。
- ・ 活動が点になってしまい、つながりにくいと感じる。

【たむら支援学校】

ア 学校・学部の現状と課題

- ・ 不登校や生徒指導の問題が増えてきており、自立活動の時間における指導が必要だという声が校内から挙がっていた。今年度より全学部に自立活動の時間を位置付け、高等部は週2時間（月・金曜日）実施している。
- ・ 教員間に経験の差がある。
- ・ 指導目標を実現するためにどのように指導するかが難しい。
- ・ 生徒の情報の共有が難しい。

イ 授業での現状と課題

- ・ 個別の指導計画を作成し、それをどのように授業の中で指導するかが難しい。活用されていない部分が課題である。
- ・ 現在の環境の中でできることを考えていく必要がある。
- ・ 卒業後の姿を生徒がイメージできるようにするためには、どのようなことができるだろうか。

ウ 授業者としての不安

- ・ 人間関係の形成やコミュニケーションに関する課題が目立つ。（通常学級）
- ・ 学級集団6名にそれぞれの課題があるが、個々に合わせた自立活動の指導をどのように実施していくか。（通常学級）
- ・ 対象生徒は着替えに約30分かかり、他の活動に影響している。（重複学級）
- ・ 発音が不明瞭で、伝えたいことを伝えられない姿がある。（重複学級）
- ・ 学習環境が騒がしい。（重複学級）

② 第2回研究協力校連絡協議会（令和5年10月12日）

個別の指導計画の作成とこれまでの授業実践について、研究協力校の成果と課題を共有するとともに、生徒と自立活動を学ぶ意義を共有するための取組について協議した。

ア 研究協力校の成果と課題（○成果 △課題）

	個別の指導計画について	授業実践について
聴覚支援学校	<p>○ これまで聴覚障がいの特化した個別の指導計画を作成していたが、流れ図に基づいて実施することで、生徒の全体像を把握できた。</p> <p>○ 生徒の実態について、各教科担当にヒアリングして情報収集した。</p> <p>○ 個別の指導計画を必要に応じて見直していくことを意識できた。（年度当初に立てた指導目標を保護者と共有しているため、変更は望ましくないと考えていた。）</p> <p>△ 計画の見直しをする時期、頻度、方法に迷う。修正は各自で行ってよいのか。保護者への確認は必要か。</p> <p>△ 担任主導での作成と実施になっており、全体共有が難しい。</p> <p>△ 実態と指導内容がつながりにくい（教師の専門性に左右される）。</p>	<p>○ 授業の内容を、前担任や周囲の教員、当センター指導主事等と相談しながら計画できたのはよかった。</p> <p>○ 子どものゴール（到達目標）を決めることで授業が明確になった。これまでは、ゴールが曖昧だったため、教師の指導がゴールになることもあった。子どもの姿を大切にしたい。</p>
たむら支援学校	<p>○ 生徒の実態に変化があり、年度途中での見直しの重要性を感じた。</p> <p>○ 流れ図をA3に拡大し、意見を出し合っている。それをもとに担任が加筆修正している。</p> <p>○ 年度途中でも必要に応じて修正していくことを共通理解している。</p> <p>○ 流れ図の見直しが具体的な指導内容の修正につながり、年間指導計画の修正にもつながった。</p> <p>○ 様々な教師の視点が入ることで流れ図が改善され、妥当性が上がった。</p> <p>△ 現在は校内研修として月1回（研修日）の見直しの時間を設定しているが、それがなければ時間の確保は難しい。</p>	<p>○ 流れ図で行動や言動の背景を丁寧に見ていくことで、対象生徒は「納得できないことはやらない」「自分に必要だと理解すればやる」という特性に気づき、指導内容を修正した。教師のかかわり方も変わった。</p> <p>○ 生徒のよい変容（意思表示）が授業でも見られるようになった。</p> <p>○ 生徒の将来のイメージが具体化してきた。具体化する際、教師主導にならないように留意している。</p> <p>○ 生徒との対話の重要性に気付いた。「何が必要だと思う？」「何が必要だと思う？」という本人への問いかけが意識づけにつながり、目標の共有につながった。</p>

イ 生徒と学ぶ意義を共有するために

聴覚支援学校	<p>◇ 将来の自分にどのように役立つのかを、「一緒に考える」「共有して気付けるようにする」「体験をもとに考える」「一緒に体験して伝える」等の取組が有効だと考えた。</p> <p>◇ 前向きな学習のはずが、弱点に焦点を当てる学習になってしまう傾向があるのはなぜか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 生徒が自分の困り感や課題を認識していないため、授業が自分事にならずに流れてしまう。 ・ これまで守られた環境で成長してきたからか、「大丈夫」と根拠のない自
--------	---

	<p>信をもっている生徒が多いと感じる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 教師が教えたいこと（課題だと考えていること）に、本人は困っていない。 <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center; gap: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> ↙ だからこそ、本人に 課題を突き付ける形 になってしまう </div> <div style="font-size: 2em;">⇒</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> 課題に気付くことができる工夫 や、ねらい・目標の もたせ方がポイントになる </div> </div>
たむら支援学校	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 自分の将来に必要な学習だと理解したことが、納得して学習に向かう姿へつながったと考える。 ◇ 意思の表出が少ない生徒が、素の自分を出して話し合える環境づくりを目指した。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 否定せず、相互にアドバイスできるグループ構成 ・ 生徒同士で話し合える工夫 ・ 学習形態の工夫（活動内容に応じた人数編成） ◇ タブレット端末を活用したやりとりにより、本人が有効性や利便性を感じることができたと考えた。 <ul style="list-style-type: none"> ・ いろいろな教師とコミュニケーションをとる姿につながり、やりとりする対象が広がった。 ・ 本人にとって使い勝手がよいアプリケーションや使用方法を、本人に確認しながら探っていくことが必要である。 ◇ 対話に重点を置いて学習する中で、評価の具体化にもつながっていることが分かった。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 本時の学習をどこまで理解し、どこから理解していないのかを把握することができた。 ・ 理解していない部分を教えたり、別の方法で伝えたりすることができた。
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ◎ 生徒が学習を自分事として捉えられるようにするためのポイント <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分にとって有意義であり、メリットや必要感があること ・ 自信や達成感を得る → 自分が出せる → 自分を認められるようになるという好循環 ・ 言ってよかったと思える経験 → 伝えたい気持ちや表出の増加 <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center; gap: 20px; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> ポジティブな経験をしながら、「明日からのなりたい姿」に視点をもっていく </div> <div style="font-size: 2em;">⇒</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 「○○のために何ができるか」を 考えることができるようにする </div> </div>

5 結果と考察

(1) 生徒一人一人に応じた自立活動の指導内容の設定方法

研究協力校の実践から明らかになった結果と考察について、次に4点示す。

【結果①】

複数の視点で実態や課題を整理すること、そして複数の視点で流れ図を見直すことが、妥当性のある流れ図につながる。

【考察①】

担任だけでは得られない生徒の情報を収集し、一見つながりが見えない実態や課題も、背景・要因に着目して整理することで共通点や関連が浮かび上がり、中心的な課題に迫ることができる。また、作成した流れ図を複数の視点で確認することは、筋の通った流れ図に修正・改善する上で有効である。

【結果②】

流れ図を作成する際に挙げられる課題は、時間の確保、メンバーの選定、教師の専門性など共通する部分が多い。

【考察②】

↑ 挙げられる課題は共通していても、障がい種や所属する学部、学校の規模等、各学校の現状は異なる。時間を決めて集まる、集まらないでヒアリングをする、付箋を回覧する、作成したものを掲示して意見を求めるなど、現状に合う作成方法を見つけ、工夫・改善しながら自校化していくことが大切である。

【結果③】

個別の指導計画は、年度当初に完成するものではなく、実際の指導を通して見直しを重ね、アップデートしていくものである。

【考察③】

↑ 「何のための個別の指導計画か」という本質を共通理解し、生徒の学びの姿を通して個別の指導計画を修正・改善し、次の学びにつなげていくことが重要である。

【結果④】

チームの力を高めることで、教師個人の力量を上げていく視点が必要。そのためには校内体制の工夫が有効である。

【考察④】

↑ 「学校は個人の力量が異なる集団である」という前提から、流れ図の妥当性に気付けるチーム、そして悩みや気付きを共有し、助言し合えるチームになることが大切だと考える。

自立活動は、特別支援学校の全ての教師が正しく理解し、地域の学校等へ助言できる存在であることが求められる。チームの力を高めることで、個人の力量を底上げすることができるよう、教員間で協力できる体制や、経験や専門性を加味したチーム構成、研修の実施方法など、校内体制の工夫が期待される。

(2) 生徒が学習の意義を理解し、主体的に学ぶための自立活動の指導方法

研究協力校の実践から明らかになった結果と考察について、次に2点示す。

【結果①】

生徒が学習の意義を理解し、主体的に学ぶ姿を実現するためには、自立活動での学びを通し、「なりたい自分」や「目指す姿」を鮮明にしていくことが有効である。

【考察①】

↑ 自分の将来像をもつためには、これまでの経験や体験を振り返ったり、他者から見える自分を知ったりして、自己理解を深めることが大切だと考える。その上で、「〇〇がしたい」「〇〇のために～しよう」と感じる前向きな学習に取り組んでいくことが、目的に向かう主体的な姿につながり、「なりたい自分」や「目指す姿」が具体化していくのではないかと考える。

【結果②】

「何を」「どのように」学ぶかを、生徒と教師が対話しながら確認していく授業は、学習の意義の理解や主体的に学ぶ姿につながる。

【考察②】

生徒にとって、必要感、利便性、興味・関心等を感じられる内容をどのように学習していくか、教師と一緒に考えたり、選択・決定したりできる時間は、「自分のための学習」であるという実感が得られ、自分事の学びになると考える。

5 研究のまとめと今後の取組

(1) 研究のまとめ

これまでも各特別支援学校で取り組んできた自立活動の指導であるが、これまでに以上に充実させるためには何が必要か、2つの視点を述べる。

① 個別の指導計画は、生徒の学ぶ姿を通して見直し、妥当性のあるものにしていくこと

個別の指導計画を根拠とした授業づくりがなされているか、そして生徒の学びや指導の評価が個別の指導計画の修正・改善に生かされているかを、改めて確認していく必要があると考える。

自立活動の指導は、生徒の実態把握から指導目標を設定し、具体的な指導内容を単元・題材化して、自立活動の時間や教育活動全体で指導している。実態把握から指導内容までが流れ図による個別の指導計画であり、一人一人の指導目標を実現するために行っているのが授業づくりである。つまり、個別の指導計画と毎時間の自立活動の指導は連続している（図11）。

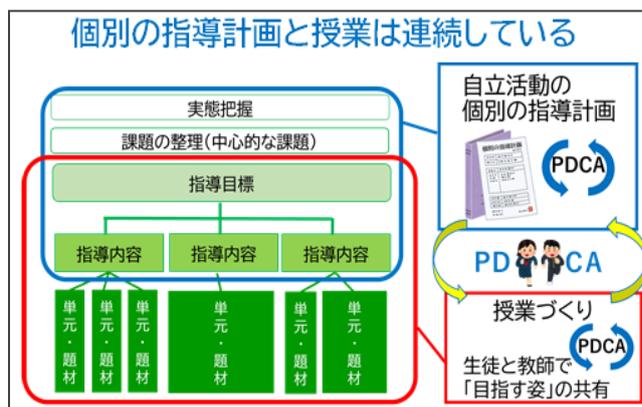


図11 個別の指導計画と授業のつながり

個別の指導計画をPDCAサイクルで評価・改善し、授業づくりをPDCAサイクルで評価・改善する。それに加えて、生徒の学ぶ姿を通し、その両者間をPDCAサイクルで評価・改善することが必要である。

② 生徒と「目指す姿」を共有し、それに向けた学習を、生徒と対話しながら決めていくこと

生徒の現在の課題だけに焦点を当てるのではなく、将来を見据えた少し先の目標に向けた学習になっているかを確認する必要がある。そして「何を、どのように学ぶか」を生徒と一緒に考える視点をもつことが重要である。

目標は必ずしも一つではなく、変化していくことが考えられるとともに、目標にたどり着くための方法も複数考えられる。目標や方法は一つではないことを含めて、「生徒と対話しながら、生徒のための学習を決めていく」という教師の視点の転換が必要だと考える（図12）。



図12 目標へ向かう道

(2) 今後の取組

二年次は、①個別の指導計画に生徒の「なりたい自分」や「目指す姿」を反映させること、②個別の指導計画から導き出した指導内容を、実際の指導へ計画的につなげていくこと、③研究協力校が感じている課題や重点に応じた授業づくりを行い検証していくこと、これらを中心に据え、研究協力校との対話を大切にしながら研究を深めていきたい。

V おわりに

自立活動の指導は、幼児児童生徒一人一人の実態に応じ、「何を指導するか(指導内容)」「どのように指導するか(指導方法)」から考えることができる指導領域である。教師個人の力量に任される難しさがある一方、幼児児童生徒の「目指す姿」や「なりたい自分」に向かい、本人の思いを取り入れながら、計画、実施、評価できる点では、自由度が高く創造性があり、前向きな指導であると考えている。

本研究を進めていく中で、自立活動の指導の充実に最も必要なことは、「教師の視点の転換」ではないかと考えた。これまでの自立活動は、生徒自身の困難さよりも、教師の視点による生徒の課題の改善・克服や、将来必要になると考えられる資質・能力の育成を、教師主導で行ってきたという反省点が挙げられる。今後は生徒と対話しながら、生徒のための学習を考える「伴走者」として、自立活動の指導の充実に向き合っていくことが重要になると考える。

最後に、本研究にご協力いただいた聴覚支援学校、たむら支援学校の皆様に感謝を申し上げ、結びとする。

引用・参考文献

- (1) 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）。
- (2) 文部科学省「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」（平成29年4月）。
- (3) 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）。
- (4) 文部科学省「障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～」（令和3年6月）。
- (5) 福島県教育委員会「小・中学校における『キャリア・パスポート』の作成及び活用について」。

【資料1】

R5 教育研究 自立活動の指導 授業案		聴覚支援学校
高等部 2学年 組	通常学級・重複学級	生徒氏名 Aさん
長期目標 (高校卒業時まで)	○自分の生活に必要な知識を得る方法や手段を知り、自己判断、自己決定をすることができる。	
短期目標 (今年度)	○経験につながる体験を通して知識とつなげることができる。	

具体的な指導内容		
指導内容①	指導内容②	指導内容③
・学習活動や進路に関することに関して、目標や目的を明確にし、それを達成するための方法や手段を教員と一緒に考え実践することで、具体的なイメージをもって実践しようとする経験ができるようにする。	・卒業後の姿をイメージし、生活の中で感じる(予想される)自分の得意不得意なことへ気づき、得意なことを伸ばしたり苦手を克服したりすることができる。	

授業日 令和5年9月 日() 校時(: ~ :)	場所 高等部2学年 組 教室 授業者
単元・題材名 「職場体験実習と実習時のコミュニケーションについて」時数(5/8)	単元・題材の目標
①働くこと・興味のある仕事について (1時間)	社会生活の中で、自分が入手できている情報と、できていない情報があることに気づき、どう対応すればよいかを考えることができる。
②実習先と実習打ち合わせについて (1時間)	
③実習の目標、実習日誌の書き方、帰宅報告等について (1時間)	
④実習の振り返り (3時間)・・・本時2/3	
⑤実習報告会準備・報告会 (2時間)	
指導形態	個別・集団(名) ※○で囲む
本時の指導のポイント	<p>〈生徒〉○実習中に使用したメモなどを確認しながら、職場でのコミュニケーションの中で、会話や指示が分かりやすかった場面と分かりにくかった場面を振り返る。</p> <p>〈教師〉○仕事の内容や職場の様子を質問することで、生徒が職場での状況を思いだせるようにする。</p> <p>○実習の反省会で、職場の方からのご意見を一緒に確認することで、職場での自分の様子を客観的に知ることができるようにする。</p> <p>ポイント ○できなかったことばかりでなく、会話や指示がスムーズに理解出来た状況についても注目できるようにする。</p>
到達目標 (生徒に期待する姿)	○自分の気づきを基に、得意な状況を克服するための方法を考え、発表することができる。
振り返り	※到達目標への達成度 ※生徒の主体的に学ぶ姿 ※生徒の変容 ※次時へのつなぎ など 授業終了後に記入

【資料2】

R5 教育研究 自立活動の指導 授業案		聴覚支援学校
高等部 1学年 組	通常学級・重複学級	生徒氏名 Bさん
長期目標 (高校卒業時まで)	○見通しを持ち、優先順位がつけられる。 ○目的を持ち、見通しを立て、目的を達成するために必要な情報を得ることができる。 ○期日や忘れ物、人との距離感に関して、つまずきや難しさを感じる状況になる前に対処できる手段を知っている。	
短期目標 (今年度)	○身のまわりの情報に関して、期日を守ったり忘れ物をしないために必要な情報かどうかを取捨選択できる。 ○期日や忘れ物、自分が心を許した相手に対する距離感に関して、自分がつまずきや難しさを感じるパターンを知り、そのような状況になったときの対処法を知る。	

具体的な指導内容		
指導内容①	指導内容②	指導内容③
・見通しを立ててから活動する。 ・自分の思考を振り返り、自分の考えをまとめる。	・期日を守って提出物を出す。 ・メモ機能の活用。(スマートフォンや掲示ボードなど場面に合わせて自分で確認しやすい手段を選択する。)自分で何をメモするか情報の取捨選択をする。	自分と他者との感じ方や考え方の違いを知り、適切な距離感の必要性を考える。

授業日 令和5年10月 日()	場所 高1- 教室	授業者
単元・題材名 「感じ方や考え方の違いを認識する」 時数(1/7)	単元・題材の目標	
(1)オリエンテーション 1時間(本時1/1)	自分と他者と考え方や感じ方に違いがあることを理解することができる。	
(2)アンケートづくり・アンケートの実施 3時間		
(3)アンケートの集計と分析 2時間		
(4)まとめ 1時間		
指導形態	個別・集団(名)	
本時の指導のポイント	今までの友人との関わり方を振り返り、今後良好な人間関係構築のために、自分と他者との考え方や感じ方の違いを認識する意義を実感できる指導を行う。	
到達目標 (生徒に期待する姿)	今までの身近な人との関わり方を振り返り、自分と他者との考え方や感じ方の違いがあった具体的な行動や発言を挙げて考えている。	
振り返り	※到達目標への達成度 ※生徒の主体的に学ぶ姿 ※生徒の変容 ※次時へのつなぎ など 授業終了後に記入	

【資料3】

R5 教育研究 自立活動の指導 授業案

高等部	学年	組	通常学級・重複学級	生徒氏名	Cさん
長期目標 (高校卒業時 までに)	○自分ができることや得意なことが増え、それを自覚することで、自信をもって行動したり自分の意 志で物事を選択したりすることができる。 ○悩んでいることや困っていることを、身近な人に素直に相談して解決しようとしていることができる。 ○様々な立場の人との適切なかわり方が分かり、安心してかかわることができる人が増えている。				
短期目標 (今年度)	○安心できる環境の中で安心できる人と一緒に小さな成功体験を重ね、「自分にもできた」と実感で きる活動を増やすことができる。 ○安心できる相手に、自分の意見や意思を言葉や仕草で伝えることができる。				

具体的な指導内容		
指導内容①	指導内容②	指導内容③
○身近に起こり得る場面を、例題やロールプレイを用いて実践的に行うことで、授業の中での成功体験が学校生活や日常生活に生かせるようにする。	○小集団による活動を設定することで、安心して活動に参加できる状況をつくり、自分から意見や意思を表現しようとする姿を引き出す。また、本人の様子を見ながら徐々に集団を大きくし、人間関係を広げていく。	○ゲーム的な活動を通して、楽しみながら自己理解を深め、自分のよさや強みに気づくことができるようにする。

授業日	令和5年 9月 日()	場所	高等部1年 教室	授業者
単元・題材名	「おもてなしをしよう!」時数(6/15)			
1	おもてなしをしよう! 意味・内容・意見交換(2)			
2	衛生面(2)			
3	感情と表情(2) 本時			
4	声の大きさ・トーン、話す速さ(2)			
5	言葉遣いと気持ちの良い会話の仕方(2)			
6	まとめ・準備(1)			
7	リハーサル(2)			
8	やってみよう!・まとめ(2)			
指導形態	個別 ・ 集団(6名) ※ ○で囲む ※ 前半は6名、後半は3名ずつの小グループ。			

単元目標
○人に与える印象について知ることができる。
○自分の考えや意見を他者に言葉で伝えることができる。

本時の指導のポイント	○自分の生活の中で馴染みのある顔文字(絵文字)を提示することで、容易に適切なものを選択することができるようにする。 ○小集団の中で活動することで、自分の意見を発信しやすい場を作る。 ○導入で、双方向のコミュニケーションが成立するゲーム感覚の活動を行うことや、緊張を和らげながら発信し、安心感を得ることができるような活動をする。 本時の指導過程	
1、挨拶	10	
2、ゲーム ・これは誰でしょう?		・パーツや特徴を捉える。
3、前時の振り返り 「どう見える? なぜ大事?」		
4、本時の内容・ねらいの確認 「こんな時、どんな顔?」		
5、絵文字クイズ		◎状況や場面に合った絵文字を選択することができる。 おはよう・こんにちは・おやすみ・ありがとう・ごめんね・よろしく・ショック・イライラ・あっそう・・・等
6、こんな時、どんな顔?	30	◎グループで作成した表情の特徴(ポイントとなる部分・パーツ)を自分の言葉で伝えることができる。 [テーマ1] ・ずっと欲しかった物や、大好きな物を買ってもらった時の顔。 [テーマ2] ・好きな物や、好きな事をバカにされたり、否定されたりしたときの顔。 [テーマ3] ・大好きなお菓子を、学校から帰ったら食べようと楽しみにしていたが・・・家族に食べられてしまった時の顔。 [テーマ4] ・先生(好きな人)に久しぶりに会えた時の顔。 注目して欲しい場面 A グループ内(信頼できる2人との)でのやり取り。発言や表情。
7、まとめ	10	・柔らかな表情をするだけで人の印象は変わらないうことを確認する。(相手は気持ちよく感じる。不快に感じない。)
8、終わりの挨拶		
到達目標 (生徒に期待する姿)	○表情の特徴を、自分の言葉で伝えることができる。	
振り返り	※ 到達目標への達成度 ※ 生徒の主体的に学ぶ姿 ※ 生徒の変容 ※ 次時へのつなぎ など	

【資料4】

R5 教育研究 自立活動の指導 授業案

高等部 学年 組	通常学級 ・ 重複学級	生徒氏名 Dさん
長期目標 (高校卒業時まで)	<input type="checkbox"/> 様々なコミュニケーション手段を増やし、円滑なコミュニケーションが図れるようにする。 <input type="checkbox"/> 自分のやることや役割を理解して、取り組むことができる。	
短期目標 (今年度)	<input type="checkbox"/> ICT 機器の操作方法を覚えて、便利さに気付いて自ら使おうとすることができる。 <input type="checkbox"/> 着替えや荷物の整理(持ち物の管理、学習活動の準備・片付け等)を自分で行うことができる。	

具体的な指導内容		
指導内容①	指導内容②	指導内容③
<input type="checkbox"/> 自分の物の整理や管理ができるように環境の整理を教師と一緒にやる。	<input type="checkbox"/> タブレット端末を使ってクイズ等を作成し、教師や友だちと積極的にやりとりをする。	<input type="checkbox"/> タブレット端末を使って、様々なコミュニケーション手段を知る。



授業日	令和5年 9月 日()	場所	高等部1年 教室	授業者		
単元・題材名 「タブレット端末で伝え合おう」 1 タブレット端末のアプリを使ってみよう (1時間) 2 好きなもの集めをしよう (5時間) 本時 3 タブレット端末を使って先生や友達と話をしよう (3時間) 4 総選挙の掲示物を作ろう (2時間) 5 活動を振り返ろう (1時間)						
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 20%;"></td> <td> 単元目標 <input type="checkbox"/> アプリケーションの使い方や面白さに気付き、意欲的に「好きなもの集め」に取り組むことができる。 <input type="checkbox"/> タブレット端末を使って、先生や友達とやりとりができる。 </td> </tr> </table>						単元目標 <input type="checkbox"/> アプリケーションの使い方や面白さに気付き、意欲的に「好きなもの集め」に取り組むことができる。 <input type="checkbox"/> タブレット端末を使って、先生や友達とやりとりができる。
	単元目標 <input type="checkbox"/> アプリケーションの使い方や面白さに気付き、意欲的に「好きなもの集め」に取り組むことができる。 <input type="checkbox"/> タブレット端末を使って、先生や友達とやりとりができる。					
指導形態	<input checked="" type="radio"/> 個別 ・ 集団 (6名) ※ <input type="radio"/> 囲む					
本時の指導のポイント	<input type="checkbox"/> 生徒が好きなものや興味のあることをたくさん引き出す。 <input type="checkbox"/> 先生とやりとりをしながらコミュニケーションボードにまとめる。					
到達目標 (生徒に期待する姿)	<input type="checkbox"/> 自分の興味のあることを、タブレット端末を操作して、伝えたりまとめたりしている。					
振り返り	※ 到達目標への達成度 ※ 生徒の主体的に学ぶ姿 ※ 生徒の変容 ※ 次時へのつなぎ など					

特別支援教育の視点を取り入れた国語科の授業の在り方
～「文字や単語の書き」につまずく要因の把握と効果的な指導と支援～（一年次）
 長期研究員 福岡 星弥

I はじめに

書く能力は全ての学習の基盤となる能力であり、実際に学校生活において書く場面は多い。

しかし、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」（文部科学省；2022）の結果によると、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児童生徒の割合は 6.5%、その中の「読む」又は「書く」に著しい困難を示す児童生徒が 3.5%在籍していると述べられている。

小笠原ら(2018)は、図1に示した「書きの指導モデル」を取り上げ、「書きの過程」は4つの階層構造を成し、下の階層は上の階層を支えているということを述べている。例えば、単語の書きにつまずくと、その上の階層である文・文章の書きにも支障が出ることが推測される。

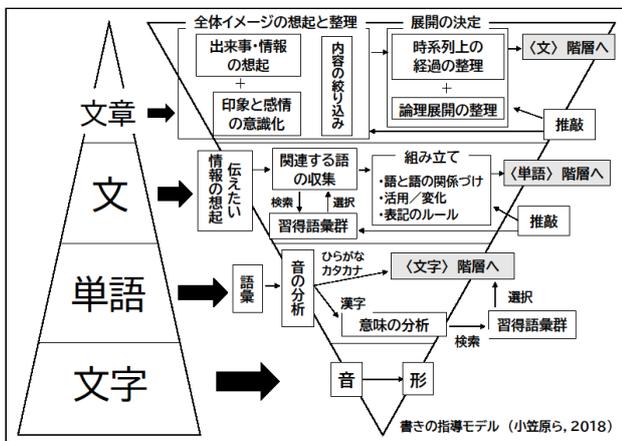


図1 書きの指導モデル

そこで、文・文章の書きを支えている「文字や単語の書き」におけるつまずきを早期に発見し、つまずく要因に応じて適切な指導と必要な支援を検討することで、学力の基礎となる書く力を高められるのではないかと考え、本テーマを設定した。

II 研究の目的

通常の学級における、児童の「文字や単語の書き」につまずく要因を推測し、その推測した要因に応じた効果的な指導と支援の在り方を探る。

III 研究計画

1 研究対象

研究協力校 S 小学校の2学年より、「文字や単語の書き」でのつまずきの見られる児童1名（以下；児童A）を抽出する。

2 研究の内容と方法

(1) 「文字や単語の書き」のつまずきを捉えるための実態把握

- ① 具体的なつまずきを捉えるための実態把握
- ② つまずきの背景・要因の推察

(2) つまずく要因を捉えた指導・支援の実践

- ① 仮説の設定
- ② 指導・支援の実践と検証

IV 研究の実際

1 「文字や単語の書き」のつまずきを捉えるための実態把握

『読み』や『書き』の困難さのある子ども達のアセスメントと指導・支援（山梨県教育委員会；2021）では、「読み書き等の困難がある子どもの状況は一人一人異なるため、多角的に情報を収集しながら、適切な実態把握を行うことが重要であると述べられている。そこで、次の①～④の方法で実態把握を行った。その結果、図2に示したような児童Aのつまずきを捉えることができた。

<p style="text-align: center;">①チェックシートを用いた授業中の行動観察</p> <p>a. 板書した内容をノートに写すことが難しい。 b. 漢字の細かい部分を間違える。 c. 独特の筆順で書く。 d. 字のバランスが悪く、読みにくい字を書く。 e. 新出漢字の指導時に教師に注目できていない。 ※「書きのつまずきチェックシート」使用。 （文献を参考に作成）</p>	<p style="text-align: center;">②担任からの聞き取り</p> <p>a. 音読で勝手読みが多い。 b. 目と手・脚の協応運動が苦手。 c. 集中が続かない。気が散りやすい。 d. 常に目線がさよらさよらしている。 （注意散漫である。） ※福島県特別支援教育センター『「気になる」児童生徒のための校内把握シート』使用。</p>
<p style="text-align: center;">③ノートやテスト結果等の確認</p> <p>a. 字形が整わない。 b. 漢字は見て捉えた大まかな形で書き、細部に誤りが多い。 c. 画数の多い漢字が特に書けていない。 d. 漢字テストでは低い点数を取ることが多い。</p>	<p style="text-align: center;">④簡易アセスメントの実施</p> <p>a. 「ひらがな単語の読み」 b. 「カタカナの書き」 c. 「漢字単語の書き」 に特につまずきが見られた。 ※一部、「スマイル・プラネット版読み書きスキルアセスメント」を使用。</p>

図2 実態把握の方法と捉えた児童Aのつまずき

次に、書きに関するつまずきの一つである「画数の多い漢字を書くことが難しい」を取り上げ、図3に示した氷山モデルでその背景・要因を推察した。

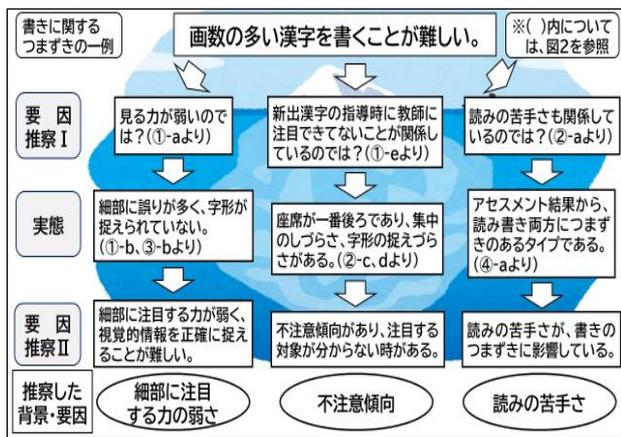


図3 つまずきの背景・要因の推察

上記の図3より、「細部に注目する力の弱さ」「不注意傾向」「読みの苦手さ」の3つをつまずきの背景・要因として推察した。

2 つまずく要因を捉えた指導・支援の実践

(1) 「細部に注目する力が弱い」ことへの実践

「細部に注目する力の弱さに配慮すれば、漢字の字形を細部まで正確に捉えられるようになるのではないか」という仮説を立て、「漢字の指導時に、電子黒板に漢字を筆順付きアニメーションで示す」という指導と、「大きく見やすい漢字の見本(漢字一覧表)を手元に置く」という支援を実践した。その結果、児童Aは漢字アニメーションに注目し、筆順通りに空書したり、字形を捉えて正しくノートに書いたりすることができ、書く力に向上が見られた。一方、漢字一覧表の活用では、児童Aが目的の漢字を見つけるのに時間がかかるため、教師が注目する場所を教える必要があった。

(2) 「不注意傾向がある」ことへの実践

「不注意傾向や黒板の字形の捉えづらさに配慮すれば、教師や黒板に注目しやすくなり、集中が続きやすくなるのではないか」という仮説を立て、「座席を配慮し、一番前の座席にする」という手立てを実践した。その結果、児童Aは教師や黒板など注目すべきところが分かりやすくなり、学習意欲に向上が見られた。

(3) 「読みの苦手さがある」ことへの実践

「読みのつまずきに対する支援も行えば、読める漢字が増え、読み書き両方の力につながるのではないか」という仮説を立て、「教科書の漢字にルビを振ったり、文節にスラッシュを入れたりする」

という支援を実践した。その結果、児童Aは以前よりも読みや区切り方を間違えずに読めるようになり、内容の理解にもつながった。

V 研究のまとめ

1 「文字や単語の書き」のつまずきを捉えるための実態把握

チェックシートを用いた授業中の行動観察、担任からの聞き取り、ノートやテスト結果等の確認、簡易アセスメントの実施など、多角的な実態把握を行い、児童Aの「文字や単語の書き」のつまずきを把握することができた。行動観察や担任からの聞き取りの際にチェックシートを活用することは、書字の具体的なつまずきに気付いたり、児童の実態を担当と研究員で共通理解したりするための良い視点になったと考える。

また、「冰山モデル」で本人の特性や環境要因等も踏まえ、なぜつまずくのかを深く考えることがつまずきの背景・要因の推察につながったと考える。

2 つまずく要因を捉えた指導・支援の実践

推察した背景・要因に基づいて仮説を立て、「漢字を筆順付きのアニメーションで示す」や「座席を配慮し、一番前の座席にする」、「教科書の漢字にルビを振ったり、文節にスラッシュを入れたりする」などの指導と支援の手立てを実践した結果、児童Aの書く力や学習意欲に向上が見られた。児童Aからは、「授業が分かりやすくなった」や「国語の授業が好きになった」という言葉を聞くことができた。教師が児童のつまずく要因を捉えた指導と支援を行ったことが、児童Aにとって分かりやすい授業につながったと考えられる。

VI 二年次に向けて

二年次は、「文字や単語の書き」のつまずきに気付くための手順や視点を整理し、よりの確な実態把握を行う。また、児童のもつ強みを生かし、教科の目標との関連をより意識した実践を通して、効果的な指導と支援の在り方について、研究を深めていきたい。

通常の学級における特別支援教育の視点を取り入れた保健体育科の授業の在り方 ～生徒が運動の楽しさや喜びを味わうための個に応じた効果的な指導と支援～（二年度）

長期研究員 佐久間 清美

I はじめに

第7次福島県総合教育計画「学びの変革推進プラン」で示されている、一方通行の画一的な授業から個別最適化された学び、協働的な学び、探究的な学びへと変革するためには、多様化する個別のニーズに応じた適切な指導と必要な支援が大切であると考えます。

中学校学習指導要領解説保健体育編(平成29年度告示)では、保健体育科の目標である生涯にわたって豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を育成するには、「運動の楽しさや喜びを味わえるような基本的な運動の技能や知識を確実に身に付ける」とされている。しかし、保健体育科の授業は、身体を動かすこと自体が主な学習活動であり、「わからない」「できない」ことで、学習意欲が低下し、習得につながらない場合がある。

加藤(2022)は、「子どもの姿を複合的に捉え、見取りに沿った課題設定や指導の工夫、支援が重要である」と述べていることから、適切な指導と必要な支援をするためには、生徒のつまずきの背景・要因を丁寧に推察することが必要であると考えます。

そこで、学びの過程において、「いつ」「どの場面」でつまずいているのかを把握し、その背景・要因を踏まえた適切な指導と必要な支援の在り方について探るため、本テーマを設定した。

II 研究の目的

保健体育科の授業(体育分野)の学びの過程における、生徒のつまずきの実態を把握し、その背景・要因を踏まえた適切な指導と必要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M中学校の通常の学級より、技能面

のつまずきが見られる生徒を一年次1名、二年度2名抽出する。(以下；生徒A、生徒B)

2 研究の内容と方法

以下の研究内容(1)(2)について、文献等により情報を収集し、保健体育科の教科担任(以下；教科担任)の協力のもと実践研究を進め、効果を検証する。

(1) つまずきを捉えるための実態把握

- ① 生徒の行動観察と生徒の情報収集
- ② 技能面のつまずきの背景・要因の推察、分析

(2) 技能習得を目指した適切な指導と必要な支援の実践

- ① 単元(種目)に応じた適切な指導と必要な支援の検討と実践

IV 研究の実際

1 つまずきを捉えるための実態把握

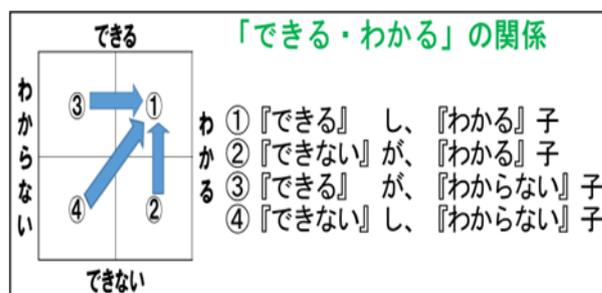


図1 「できる」「わかる」の関係(清水,2019)

清水(2019)は、体育の授業の場合、図1のように4つのタイプが見られ、単元が始まる段階で①～④のいずれかに位置しているが、『できる』『わかる』の関係に軽重はなく、一体として捉え、ともに学んでいく対象である」と述べている。

また、大宮(2022)は「体育の授業では『できる』ことが重視されるが、『わかる』ことこそが大事にされないと、主体的には楽しめない」と述べている。そこで、保健体育科の授業において、「わかる(理解)」ことが「できる(技能)」ことにつながると捉え、①の状態を目指すための指導や支援を探り、実践することにした。

(1) つまづきを捉えるための実態把握

① 生徒の行動観察と情報収集

「体育の苦手な生徒は、技能のつまづきだけでなく、姿勢が崩れやすい、間隔をとって整列ができないなど、授業中に気になる行動が見られる」(阿部, 2015)とされていることから、以下の方法で実態把握を行った。

保健体育科の授業を「事前」「導入」「展開」「まとめ」の4つの場面に分け、文献を参考に作成した授業のチェックシートを活用し、行動観察を行った。さらに、学級や他教科の様子、アンケートや新体力テストの結果などの情報収集を行い、生徒の全体像を捉えた。

② 技能面のつまづきの背景・要因の推察、分析

行動観察等で見た気になる姿には理由があると考え、それらを理解することで、保健体育科の授業のつまづきとの関係をより明確にできるのではないかと考えた。そこで、見えている気になる姿を水面上の氷山の一角に例え、水面下にある見えない部分の困難さ(背景・要因)に着目する「冰山モデル」を活用した。

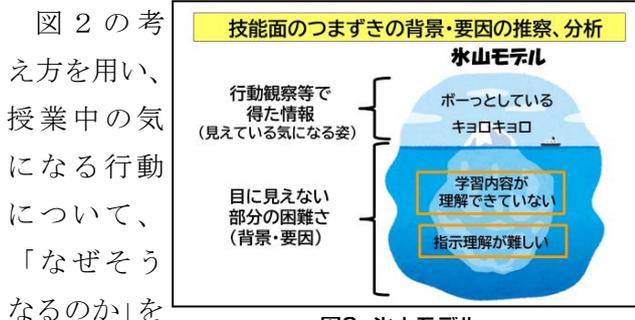


図2 冰山モデル

図2の考え方を用い、授業中の気になる行動について、「なぜそうなるのか」を教科担任と筆者で協議しながら、背景・要因を推察した。

2 技能習得を目指した適切な指導と必要な支援の実践

(1) 単元(種目)に応じた適切な指導と必要な支援の検討

対象生徒のつまづきが、学びの過程のどこにあるのかを考えるために「授業のUD化モデル図」(図3)を参考にした。対象生徒のつまづきの特徴から「参加」「理解」「習得」「活用」のどの段階でのつまづきなのかを捉えることで、「指導方法の工夫」と「教育方略の工夫」の検討ができる

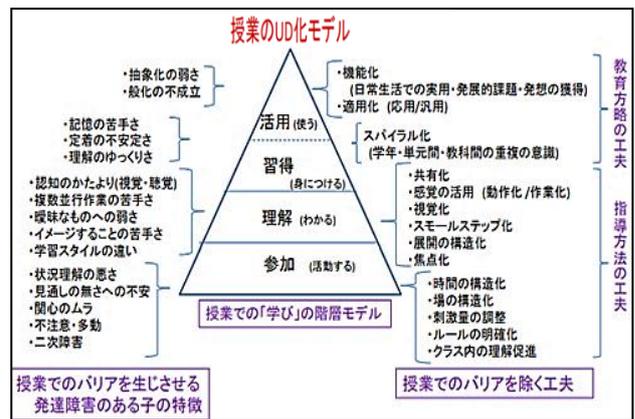


図3 授業のUD化モデル図(授業のユニバーサルデザイン研究所 2012)

えた。さらに、小貫(2014)は「参加より上はどうしても教科教育とのコラボレーションが必要である」と述べている。「理解」以上の段階を目指すには、実施する種目の特性から予想されるつまづきと、特別支援教育の視点から推察したつまづきの背景・要因を踏まえた適切な指導と必要な支援が必要であると考えた。それらを全体での指導の工夫として対応するもの、個別の支援で対応するものとし、どの場面で実践するかを検討した。

3 実践事例

(1) 生徒Aの事例

① つまづきを捉えるための実態把握

ア 生徒の行動観察と情報収集

生徒Aは、下記のように、「事前」「導入」「展開」「まとめ」の4つの場面ではつまづきの姿を捉えた。

行動観察		事前	導入	展開	まとめ
 気になる姿 Aさん	うろろう、キョロキョロする	他生徒より行動が遅れがち	ボール操作が苦手	学習カードを提出していない	

技能だけでなく、事前、導入の学習内容の理解の部分でもつまづいていることがわかった。展開では、ボール操作の苦手さが気になった。

学級担任や他教科担任との聞き取りから「行動が他の生徒に比べ遅れがちである」「授業中ボーっとしていることがある」等が挙げられ、学級や他教科でも同じような姿が見られた。また、やることわかれればできる、一つ一つ説明すると取り組めることもわかった。

イ 技能面のつまづきの背景・要因の推察、分析

教科担任とともに、冰山モデルを用いて、特に気になる姿に着目し、背景・要因を推察した。ま

ず、4つの場面の気になる行動が「なぜそうなるのか？」を探り、図4のように推察した。しかし、予想したそれぞれの行動にも理由があると推察し、さらに深く探っていった。

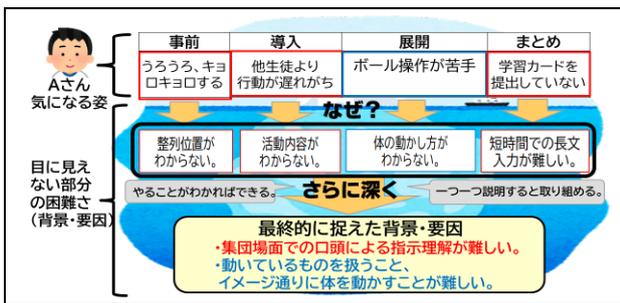


図4 技能面のつまずきの背景・要因の推察、分析

行動観察の結果から、授業中ポーッと静かに座っている姿は説明や指示を聞いているようにも見えるが、その後の「行動が他の生徒に比べ遅れがちである」「キョロキョロ、うろろろする」という2つの行動から、学習内容が理解できていないと推察した。さらに、聞き取りで得た「個別に一つ一つ説明するとできる」「やることがわかればできる」を踏まえた総合的な姿から、聞く力の弱さが考えられ、教科担任の指示を聞き取れていない可能性が高いと予想した。展開の場面では、動いているボールに合わせて体を動かすことが難しいと推察した。生徒Aは、「集団場面での口頭による指示理解が難しい」「動いているものを扱うことが難しい」「イメージ通りに体を動かすことが難しい」と推察した。

② 技能習得を目指した適切な指導と必要な支援の実践

ア 単元(種目)に応じた適切な指導と必要な支援の検討

図5のように、実施する種目の特性から予想されるつまずき(教科教育の視点)と、特別支援教育の視点で整理した背景・要因を踏まえた適切な指導と必要な支援を検討した。

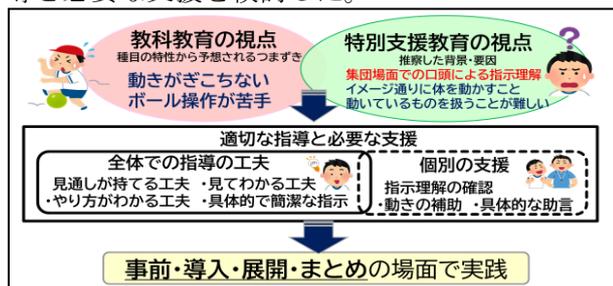


図5 単元(種目)に応じた適切な指導と必要な支援の検討

検討した適切な指導と必要な支援を『全体での指導の工夫』『個別の支援』を、「いつ」「どの場面」「どのような指導や支援が必要か」を検討した。4つの場面すべてで共通している「集団場面での口頭による指示理解の難しさ」を踏まえた適切な指導と必要な支援を検討し、実践することにした。イ 技能習得を目指した適切な指導と必要な支援の実践

①ア、イの取組から、学習に向かうための土台づくりが必要であると考え、「事前」「導入」「まとめ」の場面から実践した。

「事前」では、整列位置がわかるように、毎時間同じ整列隊形にし、基準となる目印を決めたことで、迷わず整列できるようになった。

「導入」では、授業の流れやめあてをホワイトボードに明記し、具体的で簡潔な指示を出すことを意識した。さらに、全体への説明後に個別の言葉かけを行うことで、次に学習する内容がわかり、戸惑うことなく活動できた。

「まとめ」では、単元で統一した様式の学習カードにし、記入しやすい方法(単語や短文)にした。また、まとめる時間を確保したことで、授業の振り返りや目標を考え、次の学習へつなげることができるようになった。

6月19日	ドリブルが上手く出来た。	もっと早くドリブルができるようにする。
6月22日	ボールに触れてゴールに向かって蹴ることが出来た。	線の手前で待機しているようにする。
7月3日	ボールに少しだけ触れることができた。	ボールをちょっと仕掛けることができなかった。
7月8日	周りを囲んでボールを守った	ボールにならなく向かって行く。
9月12日	移動しながらボールを追いかけることができた。	ボールを敵の方向に投げる。

写真 生徒A 学習カード(サッカー)

学習環境を整え、同じ流れで授業を進めたことで、生徒Aはどの単元でもスムーズに活動できるようになった。

技能習得を目指した「展開」の場面では、②アで検討した指導と支援とともに、生徒自身の思いや願いを踏まえて実践した。以下は、サッカーの授業での実践である。

生徒Aはボールを蹴ることが苦手である。特に、走りながらボールを蹴ることが難しい。しかし、生徒Aは、「ドリブルからシュートがしたい」という目標を設定した。

教科担任は、「ドリブルをする」「シュートをする」の2つの動作を分け、それぞれの基本動作の手本を提示し、動かす体の部位に触れながら一つ一つ練習した。静止しているボールを蹴ることから始め、その動きができればステップアップしていくようにした。

また、ボールを待つ場所にマークを付ける、「はい」の合図に合わせて動くなど、具体的な言葉かけを意識した。その結果、段階に分けて練習したことで、動きはゆっくりだが、動いているボールをシュートできるようになった。具体的な言葉かけをしたことで、注目するものや次の動作がわかり、ボールを蹴る準備ができた。

展開での実践を通して、生徒Aが技能習得を目指すためには、「視覚的に提示する」「動かす部位に触れて意識させる」「具体的な言葉かけをする」ことが効果的であることがわかった。

(2) 生徒Bの事例

① つまづきを捉えるための実態把握

ア 生徒の行動観察と情報収集

授業を4つの場面に区切り、授業のチェックシートを活用して行動観察をした結果、下記のように展開の場面での技能のつまづきの姿を捉えた。

行動観察	事前	導入	展開	まとめ
 Bさん	○	○	動きがごちない。 (バットに当たってもボールが遠くに飛ばない。)	○

※○は、気になる姿が見られなかった場面

走る、跳ぶ、投げる動きがゆっくりであること、ボールや用具等を使う時の動きのぎこちなさが気になった。学級担任や他教科担任からの情報収集からは、「動きがゆっくりでていねいであること」がわかった。生徒Bのアンケートの回答から「動きのポイントやコツをあまり理解していない」ことがわかった。

イ 技能面のつまづきの背景・要因の推察や分析

4つの場面(事前・導入・展開・まとめ)での行動観察や情報収集とアンケートの結果から、生徒Bの様子をまとめ、図6のように「冰山モデル」を活用して、教科担任とともに背景・要因を推察した。

生徒Bは、バッティングの理想的な動きは知っ

ているが、遠くに打つための体の動かし方がわからないと推察した。「運動のポイントやコツをあまり理解していない」「苦手なことにもゆっくり、ていねいに取り組む」などの情報を踏まえ、さらに深く探っていった結果、「言葉だけで動きをイメージすること」「イメージ通りに体を動かすことが難しい」と推察した。

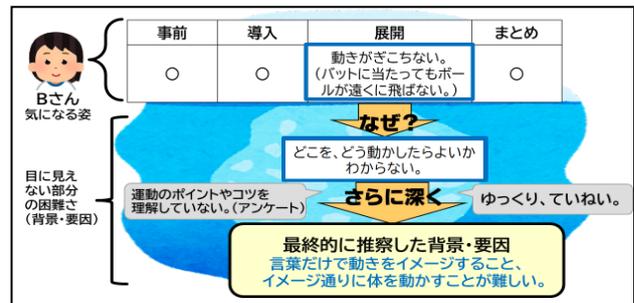


図6 技能面のつまづきの背景・要因の推察、分析

② 技能習得を目指した適切な指導と必要な支援の実践

ア 単元(種目)に応じた適切な指導と必要な支援の検討

図7のように、背景・要因を踏まえた適切な指導と必要な支援を検討し、『全体での指導の工夫』として、「やり方がわかる工夫」「見てわかる工夫」の2点を「展開」場面で実践した。また、『個別の支援』として、『全体での指導の工夫』を

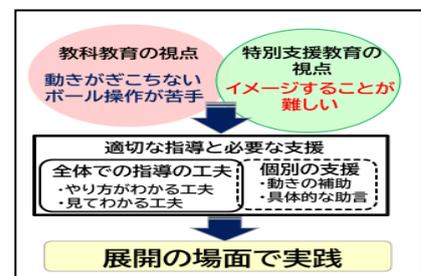


図7 単元(種目)に応じた適切な指導と必要な支援の検討

実践した際の生徒Bの状況に応じて「動きの補助や具体的な助言」を検討した。

イ 技能習得を目指した適切な指導と必要な支援の実践

球技・ベースボール型「ソフトボール」の授業実践を通して変容を見ることにした。

生徒Bは、ボールがバットに当たり、前方へ飛んでいる。小学校時に経験しているため、理想的な動きはイメージできている。しかし、バットに当たっても飛距離が短い。生徒Bは「遠くまで打てるようになりたい」という目標を設定した。

教科担任は、全体の指導の工夫として、視覚的

な手がかりと、動かす部位を強調して説明した。さらに、「ぎゅーっと強く」「ぶんっと振る」などイメージしやすい言葉を使うことを意識した。その結果、生徒Bは力の入れ方や動かすタイミングがわかり、バットを振るスピードが増し、ボールが外野まで飛ぶようになった。

また、写真の学習カード(抜粋)には、「腰を使って遠くまで打てるようがんばりたい」と記入している。

日付	課題	できたこと・がんばったこと	できるようにしたいこと・がんばりたいこと
6/13	ジャストミートをして遠くへ飛ばそう!	しっかりとボールを見て打てた。	腰を使って遠くまで打てるように頑張りたい。
6/30	動いているボールをヒットするには?	ボールをヒットすることができたので、良かった。	投げることをがんばりたい。
7/3	もと打つたいボールを投げよう。	前回より長い距離を飛ばすことが出来た。	あまりいいボールが投げれなかったので次は頑張りたい。

写真 生徒B 学習カード(ソフトボール)

入している。遠くに飛ばすためには「腰を使う」ことが動きのポイントであることを理解している。その後「ヒットできた」「長い距離を飛ばすことができた」と記入している。

生徒Bが技能習得を目指すためには、「視覚的に提示する」「動きのポイントを強調する」「動きのコツを言語化する」を基本として取り組むことが効果的であることがわかった。

V 研究のまとめ

1 結果と考察

(1) つまづきを捉えるための実態把握

表1は、研究の実践を継続してきた教科担任との協議をまとめたものである。

表1 教科担任との協議から(実態把握から)

(1)生徒の実態把握をしたことで気付いたことはあったか。
<ul style="list-style-type: none"> ・技能のつまづきに加え、行動観察や情報収集を広く行ったことで、生徒の総合的な姿を把握できた。 ・丁寧な実態把握ができたからこそ、今までの教科指導や授業内容を見直し、個に合わせた指導と支援を検討できた。
(2)背景・要因を推察し、分析することは効果的だったか。
<ul style="list-style-type: none"> ・「冰山モデル」を用いたことで、背景・要因についてイメージすることができた。 ・気になる行動を「なぜだろう?」という視点で、背景・要因をより深く推察できたことで、深い見取りができるようになった。 ・できない子に対して、同じように教えるのではなく、どうしたらわかるのか、できるのかを探ることが大切である。

保健体育科の授業のつまづきは、技能面のできななさや苦手さに着目しがちである。しかし、表1のように、教科担任が生徒のつまづきをより詳しく観察し、生徒の総合的な姿を捉えようとする意識の変容があった。

これらの結果から、学習場面ごとに見えたつまづきや日常生活の姿を把握し、背景・要因を深く探ることは、生徒をより丁寧に実態把握するために有効であり、個に応じた適切な指導と必要な支援の検討に生かすことができると考える。

(2) 技能習得を目指した適切な指導と必要な支援の実践

① 教科担任からの聞き取り

表2は各場面での教科担任の変化、対象生徒の変化、他生徒の変化についてまとめたものである。

表2 教科担任との協議から(指導と支援の検討と実践)

(1)教科指導や授業の工夫に変化はあったか。	
<ul style="list-style-type: none"> ・今まで取り組んでいた教科指導に加え、さらに個に応じた指導や授業の工夫をより意識したことで、「わかる」「できる」につなげていく手立てを検討できた。 ・『できないこと』だけに着目せず、『今できること』を生かす授業の工夫をさらに意識するようになった。 ・生徒本人にその都度確認することが有効な手立てだった。 ・技能の初歩的な段階で、少人数で活動したことで、細かいところまでアドバイスすることができた。 ・生徒同士がお互いに教え合うことでコミュニケーションを図ることができた。 ・生徒の状況を把握し、実践している指導と支援を評価しながら精選していく必要がある。(必要か、必要ではないか) 	
(2)対象生徒に変化はあったか。	
生徒A	<ul style="list-style-type: none"> ・ポーっとしていることが多かったが、表情が明るくなった。周囲の生徒との会話が増えている。 ・次に何をやるかがわかったり、見通しを持つことができたこと、安心して授業に参加している。 ・「ボールが打てた」「みんなと一緒に試合ができた」などできたことを毎時間見つけ、カードに記入している。 ・成功体験の積み重ねが本人の学習意欲に影響している。
生徒B	<ul style="list-style-type: none"> ・ポイントやコツが理解できれば、こんなにも動きが変わるのかと思うほどできることが増えたと感じた。 ・今まで通り、最後まであきらめずに取り組んでいる姿が見られる。 ・動きのポイントを意識しながら動画を見たことで、改善点を見つけ、実際の動きに生かしていた。本人の気付きにもつながったと思う。
(3)他の生徒に変化はあったか。	
<ul style="list-style-type: none"> ・できない子や運動が苦手な子に対しての関わり方がさらに良くなったように感じる。 ・生徒間で、「こうしたらできるかも」「こっちの方がやりやすいと思う」などアドバイスをする姿が見られるようになった。 ・教師や友達に質問する回数が増えた。 ・教師の説明後に再度質問する生徒が少なくなった。 	

実践を通して教科担任の教科指導に対する意識や教科担任から見た生徒の変容があった。

実施する種目の予想されるつまづきや生徒の運動特性をさらに詳しく探り、背景・要因を踏まえた適切な指導と必要な支援が対象生徒にとって効果的であり、前向きに取り組む態度の変化に

つながった。また、学習環境を整備したことで、対象生徒だけでなく、他の生徒にも有効だったことがわかった。

② 生徒からの聞き取り

表3は、二年次9月に実施した対象生徒への聞き取りをまとめたものである。

表3 生徒A、生徒Bの聞き取り(指導と支援の実践)

生徒A	生徒B
Q1 体育の授業は楽しいか。	
運動は疲れるけど、やや楽しい	友達と一緒に活動できるから、やや楽しい
Q2 教科担任の先生の説明はわかりやすいか。	
わかりやすい	わかりやすい
Q3 できなかった動きや技ができるようになったか。	
小学生の頃よりできることが増えた 以前よりも試合中にボールに触れるようになった	できることが増えたと思う。 力を入れて打ったり、投げたりできるようになったと思う
Q4 技能が習得できたのはなぜか。	
先生や友達に詳しく教えてもらったから 声をかけてもらうと動きやすかったから	先生や友達に動きのポイントやコツをわかりやすく教えてもらったから それを自分で意識してやってみたから
Q5 体育の授業が楽しいと感じる時	
皆と一緒に活動している時 できないものができるようになった時	コツをつかんでできるようになった時 皆と一緒に活動している時

生徒Aの「運動は苦手だが、体育はやや楽しい」の回答についてさらに詳しく聞くと、教科担任の説明がわかり、先生や友達に教えてもらうことでできることが増え、体育がやや楽しく感じるようになったと答えた。生徒Bは、「動きのポイントやコツがわかるようになったからできることが増えた」と答えた。ポイントとなる動きを何回も確認し、イメージしやすい言葉を使うことでコツをつかみ、できた時に授業が楽しいと答えた。

これらの結果から、背景・要因を踏まえた適切な指導と必要な支援とともに、生徒の学習に対する思いや願いを踏まえることが、個に応じた学びの充実につながったと考える。

2 通常の学級における特別支援教育の視点を取り入れた保健体育科の授業の在り方

本研究では、「わかる」ことが「できる」につながるために、特別支援教育の視点を取り入れ、運動の苦手な生徒の技能習得を目指してきた。図8

は本研究の取組を整理したものである。

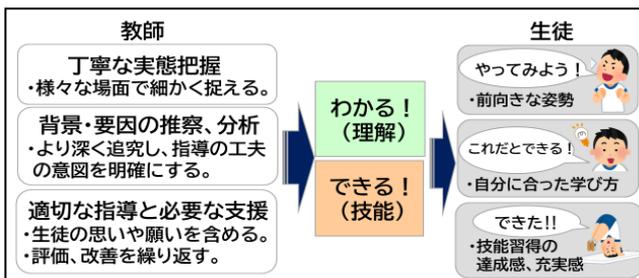


図8 通常の学級における特別支援教育の視点を取り入れた保健体育科の授業の在り方

同じできない姿でも、つまずきの背景・要因は様々である。だからこそ、本人のできなさがどこから来るのか、実態把握を丁寧に行い、つまずきを細かく捉える意識が必要である。

また、つまずきの背景・要因が何かをより深く追究していくことで、指導の工夫の意図を明確にでき、指導と支援の検討へつながると考える。

生徒の思いや願いを含めた適切な指導と必要な支援の評価、改善を繰り返しながら実践することで「わかる」「できる」が積み重なっていくと考える。それが、生徒の学習意欲の向上や自分に合った学び方の気付きとなり、技能習得の達成感や充実感につながることがわかった。

VI おわりに

本研究で特別支援教育の視点を取り入れたことで、より深く生徒を見取ることができ、個に応じた効果的な指導と支援につながった。前向きに学習に取り組む中で、着実に理解を深め、技能を習得し、楽しく活動する姿を見ることができた。

子どものつまずきから、その背景・要因を推察し、深い見取りができるようになることは、すべての教員にとって求められる資質、能力であると考える。これは、教科指導を含めた教育活動全般において、必要な視点であり、最適な学びの提供になると考える。また、理解した子どもの姿を教師同士が共有することで、さらに生徒理解が深まり、一人一人に合わせた指導につながると考える。今後も、多様な子ども達が一緒に学び合い、楽しむことができる授業づくりを目指したい。

最後に、これまで本研究にご協力いただいた多くの先生方に心より御礼を申し上げ、結びとする。

特別支援教育の視点で児童のつまずきをとらえた音楽科の授業づくり ～つまずく要因の把握と個に応じた指導の工夫～（二年度）

長期研究員 吉田 理香

I はじめに

小学校学習指導要領解説音楽編（平成 29 年告示）には、「児童が音や音楽との関わりを自ら築き、生活を豊かにしていくことは、音楽科の大切な役割の一つである」と示され、生活を豊かにする一つとして音楽科の役割が大きいことがうかがえる。

しかし、国立教育政策研究所教育課程研究センター「特定の課題に関する調査—小学校音楽・中学校音楽—（平成 20 年実施）」によると、児童生徒の約 7～8 割が音楽の学習が好きだと回答している一方で、約 2 割の児童がそうは思わないと回答している。研究員のこれまでの小学校、中学校、特別支援学校における音楽科の授業実践の中でも、歌唱、器楽、音楽づくりなど、実技を伴う学習場面でつまずくことで意欲が低下し、授業に積極的に参加できない児童も見られた。

そこで、児童のつまずきの姿から実態を丁寧に把握し、一人一人のつまずきの背景にはどのような要因があるのかを推測し、その要因を踏まえた指導の工夫をするという特別支援教育の視点が、音楽科の授業においても大切ではないかと考え、本テーマを設定した。

II 研究の目的

特別支援教育の視点を取り入れて児童のつまずきを把握し要因を探ることで、音楽科の授業の表現活動における、個に応じた指導の工夫について考察する。

III 研究計画

1 研究対象

研究協力校M小学校の通常学級より、音楽科の授業につまずきの見られる児童を一年次、二年度、それぞれ 1 名抽出する（以下；A児、B児）。

2 研究の内容と方法

以下の研究内容(1)(2)について、研究協力校の

協力のもと実践研究を進め、効果を検証する。

(1) 実態把握とつまずく要因の分析

- ① 音楽科の授業で見られる姿についての実態把握
- ② 日常生活の姿や自立活動の内容を参考にした実態把握

(2) つまずく要因を踏まえた指導の工夫の実践

- ① 具体的な指導仮説の検討
- ② 実践と児童の姿からの検証

IV 研究の実際

1 実態把握とつまずく要因の分析

文部科学省の調査から、「知的に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされる児童生徒の割合は平成24年で6.5%、令和4年で8.8%と、単純比較はできないものの、増加している」とあることから、通常の学級においても個々の教育的ニーズに応じた指導の工夫を行うことは、不可欠であることがうかがえる。さらに山中（2013）は、「特別な支援を要する児童には実技等を伴う学習において様々な課題があり、実技等を伴う学習において児童の困っている様子の背景には何があるのか、支援のポイントは何なのかを整理していく必要があると考える」と述べている。

そこで、学習する過程のどこで児童は、つまずいてしまうのかを捉えるため、まず、児童の実態把握を行った。さらに、児童のつまずきの姿から教師の指導の工夫に至るまでを、次のア～カの方法で検討・実施し、研究を進めた。

ア チェックシートの作成と活用

一年次の研究で児童の実態把握をした際、「音楽に合わせて歌うことが難しい」「違う音でも気にせず演奏している」などの姿が児童の気になる姿として、挙げられていた。そこで、児童の実態把握をする際には、担任と研究員との共通の視点

が必要なことに気づき、「音楽科の授業におけるつまずきのチェックリスト」を作成した。チェックリストは、項目を表現領域の歌唱と器楽の分野に分けることで、教師が観察する視点がそろいやすくなるようにした。項目の内容については、小学校学習指導要領解説音楽編より、学年の目標と内容をもとに作成した。

二年次は、一年次の研究を踏まえ、音楽科のつまずきの姿を事前に予想しておくことで、よりの確につまづく要因を捉えられるよう、学年の目標と内容から「予想される音楽科のつまずきの姿チェック表」を作成した。

これらのチェックリストを用いて、担任と研究員が共通の視点で児童の実態把握をした。

イ 担任や児童からの聞き取り

音楽科のつまずきの姿を音楽科の授業に限らず、日常生活の姿からも実態を把握するため、担任から聞き取りを行った。聞き取りの内容は、福島県特別支援教育センター「自立活動の指導のための早見表」の内容を参考にすることで、児童は何ができて何が課題なのかを把握することにつながれると考えた。

児童からの聞き取りは、児童の素直な思いを直接聞き取ることで、児童の実態把握や指導の工夫につながれるようにした。

ウ 観察の視点

ア、イにより把握した音楽科のつまずきの姿を担任と研究員が共通の観察の視点を持ち、児童の実態を確認することで、つまづく要因の推測につながれるようにした。

エ 自立活動の内容を参考に実態を整理

音楽科のつまずきの姿と日常生活の姿を、自立活動の内容を参考に実態を整理し、つまづく要因の手掛かりをつかむための推測や分析を進めた。

自立活動の内容を参考にする理由は、「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」に、「自立活動の指導は、各教科等において育まれる資質・能力を支える役割を担っている」とあり、さらに、「小学校又は中学校の通常の学級に在籍している児童生徒の中には、通級による指導の対象とは

ならないが、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導が必要となる者がいる」と、あることから、自立活動の内容を参考に児童の実態を整理することで、つまづく要因を探る手掛かりになると考えた（図1）。

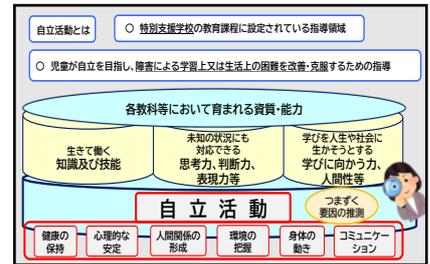


図1 自立活動とは

オ SWOT分析

ア～エで把握した児童の実態をもとに、SWOT分析をした。児童の実態を整理することで、指導の工夫につながれるようにした。

カ 教材曲についての楽曲分析（二年次）

SWOT分析をして整理した児童の実態を踏まえ、指導の工夫につながると考えられる楽曲の特徴について分析した。

2 つまづく要因を踏まえた指導の工夫の実践

1ア～オによる児童の実態把握から推測したつまづく要因を踏まえ、どのような指導の工夫が考えられるのかを担任と検討し、具体的な指導仮説を立て、指導の工夫を実践した。実践では、対象児童と対象以外の児童の姿を捉えることで、実践の検証につながれるようにした。実践後、児童への聞き取りや担任との協議を行い、それらにもとづく実践の検証をすることで、研究を進めた（図2）。

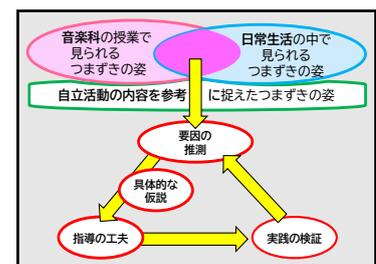


図2 研究の流れ

3 実践事例

(1) A児の事例

① 実態把握とつまづく要因の分析

ア チェックシートの作成と活用

作成した「音楽科の授業におけるつまずきのチェックリスト」を活用し、A児の姿を観察したところ、「鍵盤ハーモニカでみんなと合わせる事が難しい」という姿が、A児のつまずきの姿の1

つとして見られた。

イ 担任や児童からの聞き取り

担任からの聞き取りによると、図3の通り、「一斉の指示では行動に移せない時がある」、「会話が少ない」などの

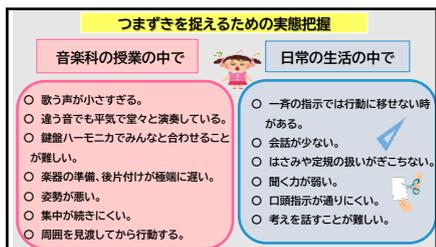


図3 音楽科と日常生活で見られるA児の姿の一例

姿が日常生活の中で見られることが分かった。

ウ 観察の視点

アで捉えたA児の、「鍵盤ハーモニカでみんなと合わせることに難しい」というつまずきの姿を例に挙げ、担任と研究員と一緒に、つまずく要因の推測をした。A児の実態を確認するための担任と研究員の共通の視点として、「聞く力は?」、「何をしようとする意欲が見られる?」、「手や指の動きはどうか?」の3つが、観察の視点として考えられた。これら3つの観察の視点をもとに、A児のつまずく要因の推測をしたものが図4の通りである。

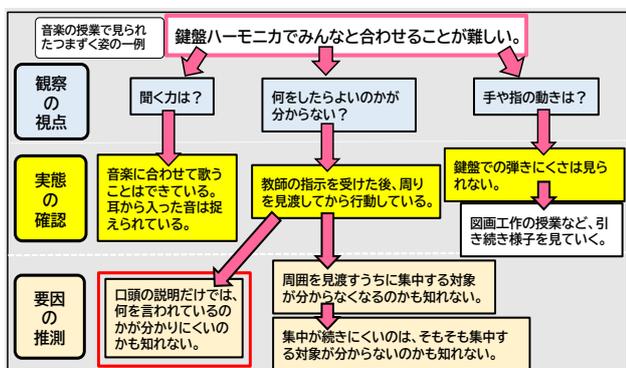


図4 つまずきの姿の一例から要因を推測

エ 自立活動の内容を参考に実態を整理

A児の実態を、自立活動の内容を参考に整理することで、「環境の把握」と、「コミュニケーション」の内容の中に、つまずく要因の手掛かりがあるのではないかと、さらに推測を進めた。

その結果、「口頭の説明だけでは、何を言われているのかが分かりにくいのかも知れない」ことが、A児のつまずく要因になっているのではないかと考えた。

オ SWOT分析

3 (1)①ア～エによる実態把握から、A児についてのSWOT分析をした(図5)。

Strength(強み)	Opportunity(機会)
<ul style="list-style-type: none"> 情緒が安定している。 やってみようとする意欲が見られる。 授業の準備や後片付けができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 昨年度から継続している担任との信頼関係ができている。 保護者も子どもの教育に関心を持っている。
Weakness(弱み)	Threat(脅威)
<ul style="list-style-type: none"> 集中を持続することが難しい。 一斉の指示だけでは行動することが難しい時が多い。 	<ul style="list-style-type: none"> A児に進んで声をかけたり、手伝おうとしたりする級友は、現在のところは見られない。

図5 A児のSWOT分析

その結果、「集中を持続するのが難しい」などのA児の弱みだけではなく、「やってみようとする意欲が見られる」などの強みも見えてきた。

② つまずく要因を踏まえた指導の工夫の実践

3 (1)①ア～オによる実態把握から推測された「口頭の説明だけでは、何を言われているのかが分かりにくいのかも知れない」というつまずく要因を踏まえ、次の3つの具体的な仮説を立て、指導の工夫を実践した。

1つ目は、「次の学習活動に移るときは言葉による指示ではなく、次の活動で用いる音楽を流すことで児童は次の学習活動が分かりやすくなるのではないか」という指導仮説のもと、手立てを「次の学習内容は音楽を流す」とし、実践した。

実践の結果、A児は、「こぎつね」の前奏が流れると、周囲を見渡すこともなく鍵盤ハーモニカの準備をした。学級全体では、音楽による指示のもと、次の学習にスムーズに取り組む児童の姿が見られた。

2つ目は、「大きな鍵盤でやって見せたら指の動きが見えるから口頭の説明を補う情報が得られ、みんなと合わせるができるのではないか」という指導仮説のもと、手立てを「大きな鍵盤を具体的に提示することで、指の使い方が見えるようにする」とし、実践した(写真1)。

紙に書かれた大きな鍵盤を教師が黒板に提示し



写真1 指の動きが見えるように、紙に書かれた大きな鍵盤で提示

た瞬間、「うわあ！本物みたい」と児童の鍵盤への関心が一斉に高まる様子が学級全体に見られた。教師が指の動きをやって見せたことで、A児も指使いが具体的に見て分かり、次第に指くぐりができるようになった。

3つ目は、「リズムカードを色別にする事で、リズムの違いを視覚的に捉えやすくなるのではないか」という指導仮説のもと、手立てを「リズムを色別にして提示する」とし、実践した。

実践の結果、A児は「次は黄色のリズムかな」と、言いながらカードを並べたことから、色が違くとリズムも違ったリズムになることを認識できたことが推測された。

これらの実践結果から、「音楽で指示を示す」、「大きく具体的にやって見せる」、「違いを色別にして提示する」指導の工夫は、「口頭の説明だけでは何を言われているのかが分かりにくい」という要因に対して、有効であったと考える。

(2) B児の事例

① 実態把握とつまずく要因の分析

ア チェックシートの作成と活用

A児と同様、「音楽科の授業におけるつまずきのチェックリスト」を用いて、担任と研究員が共通の視点で、B児の姿を観察したところ、「リコーダーの音を全く出していない」、「一斉の指示だけでは行動に移せない時がある」、という姿が、

B児のつまずきの姿の1つとして見られた(図6)。

イ 担任や児童からの聞き取り

担任からの聞き取りによると、図6の通り、「場面や状況から適切な判断をすることが難しい」、「発言の内容やタイミングが適切ではない時がある」などの姿が日常生活の中で見られることが分かった。B児からの聞き取りでは、「僕はリコー

ダーができる」、「みんなと演奏したい」と聞かれた一方で、授業では「リコーダーの音を全く出していない」

という姿が見られたことから、リコーダーにおけるつまずく要因を探っていくこととした(図7)。ウ 観察の視点

平井(2017)は、「リコーダー演奏は、楽譜を読み、リコーダーの運指を考え、息をコントロールしながらリコーダーを奏するという3つの要素を行わなければならない」と述べていることから、読譜、運指、息の使い方の3つを観察の視点として作成した「予想される音楽科のつまずきの姿チェック表」を活用し、B児のつまずきの姿について、さらに整理したものが表1の通りである。

表1 リコーダーの音を全く出していない姿について
要因の推測と実態の確認(一部抜粋)

・ 要因の推測	○ 実態の確認
<p><ウ 技能を身に付ける></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 音符、休符、記号や用語が分からないのではないか。 ・ 楽譜で音楽の流れを指で追うことができないのではないか。 ・ 表現方法にふさわしい息の吹き込み方やタンギングの仕方ができないのではないか。 ・ 運指や指使いが分からない、又はできないのではないか。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ A児への聞き取りと観察より、五線上の音符が一音も読めていないことから、楽譜を理解していないこと、楽譜上で音楽の流れを読んでいないことが分かった。 ○ 観察と個別対応より、楽器の構え方、くわえ方等、姿勢等はできていることが分かった。 ○ 個別対応より、できている運指は「ラ」一音であることが分かった。 ○ 観察と個別対応より、「ソラシド」などと、音が一音変わるとに押さえている指をトーンホールから一つずつ放していくことは認識していることが見えた。

「楽譜上の音符を読むこと」や、「ラの音以外の運指」は難しいことが分かった一方で、「息の吹き込み方やタンギング」は適切にできていることが分かった。

エ 自立活動の内容を参考に実態を整理

音楽科のつまずきの姿と日常生活の姿を、自立活動の内容を参考に実態を整理することで、「環境の把握」と「コミュニケーション」の内容の中に、つまずく要因の手掛かりがあるのではないかと考え、推測を進めた(図6)。

オ SWOT分析

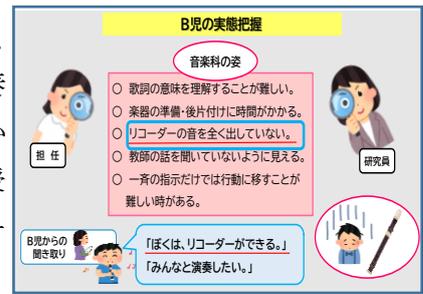


図7 B児の実態の一例

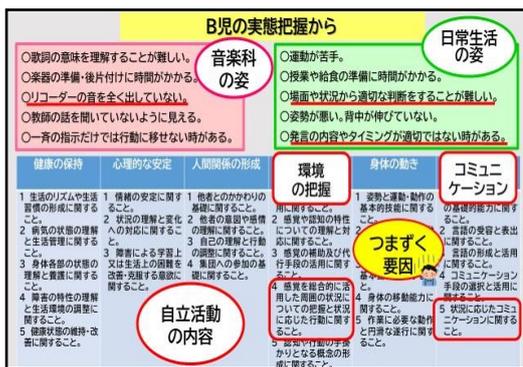


図6 B児の実態の一例

3 (2)①ア～エによる実態把握から、B児についてSWOT分析をした(図8)。

Strength(強み)	Opportunity(機会)
<ul style="list-style-type: none"> ・リコーダーの学習に対する不安や消極的な姿は見られない。 ・リコーダーの構えや姿勢ができています。 ・息の吹き込み方やタンギングもできています。 ・「ラ」の指使いが分かり、きれいな音が出せている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・B児が授業に遅れたり周囲と同じように行動できない時があったりしても、周囲のB児に対する冷たい雰囲気は見られない。 ・B児が困っている時に教えてくれたり、行動が遅い時に声をかけたりしてくれる友人がいる。
Weakness(弱み)	Threat(脅威)
<ul style="list-style-type: none"> ・楽譜上の音符を読むことは難しい。 ・ラの音以外の運指は、難しい。 ・場面や状況から適切な判断をすることが難しい。 ・一斉の指示や口頭指示が通りにくい時がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・同じ学級集団で6年間過ごしてきたこともあるせいか、授業に遅れる姿などを「B児だから。」と、B児の特性に周囲が慣れてしまっている雰囲気がある。

図8 B児のSWOT分析

その結果、「楽譜上の音符を読むことは難しい」などの弱みだけではなく、「リコーダーの構えや姿勢ができています」などの強みも見えてきた。さらに、「ラの音以外の運指は難しい」という弱みから、「ラの音がきれいに出来る」という強みに気づいた。

カ 教材曲についての楽曲分析

ヨハン・パッヘルベル作曲、教材曲「カノン」が、B児にどのような指導の工夫が考えられるのか、楽曲分析をした。楽曲分析により、B児の指導の工夫につながると考えられる楽曲の特徴は、表2の通りである。

表2 B児の指導の工夫につながると考えられる楽曲の特徴

<B児の指導の工夫につながると考えられる楽曲の特徴>	
a 児童にとって、聞いたことがある曲である。	
b 八長調、かつ、臨時記号が全く無い。	
c 速さが、4分音符=72くらいである。	
d 始まりの音符が2分音符である。	e 2分音符の反復が続く。
f 旋律は、一度音程の上行と下行が8小節間続く。	
g カノン形式である。	h 旋律が分割できる。

② つまづく要因を踏まえた指導の工夫の実践

3 (2)①カによる楽曲分析の結果をもとに、効果的な指導について検討した。楽曲分析の結果から考えられた、B児のつまづく要因を踏まえた指導の工夫は、表3の通りである。

これまでのア～カを踏まえ、「リコーダーの音を全く出していない」というB児の姿に対し、次の表3で示したような3つの具体的な指導仮説

を立てた。

表3 楽曲分析の結果から考えられる指導の工夫

<楽曲分析の結果から考えられる指導の工夫>	
① 旋律を3音ずつ分割する。(楽曲特徴の f,h より)	B児の強みの一つ、「音が一音変わるとに押さえている指をトーンホールから一つずつ放していくことが認識されている」を生かし、「カノン」の旋律を2度音程の上行と下行などの3音ずつに分割することで、運指を捉えやすくなると思した。
② どの部分からでも練習ができる構成音にする。(楽曲特徴の e,h より)	「ラソラ」を習得したら「ラソファ」や「ソラン」など、B児が取り組みたい部分や実態に合わせて練習ができる3つの構成音にすることで、B児にとって、「カノン」の演奏に必要な音を全て習得できると考えた。
③ 旋律を視覚化する。(楽曲特徴の f,h より)	B児の弱みである「場面や状況から適切な判断をすることが難しい」「一斉だけでは行動に移せない時がある」を補うため、演奏する旋律を楽譜から一度取り出し、視覚化することで自分の演奏する部分が見え、旋律の流れをつかみやすくなるのではないかと予想した。 (・階名を明記する。・音ごと色別にする。・音程に合わせ、高低をつけて並べる。・階名と音については、初めのうちは個別に音を確認することで自分が演奏する部分が見えるようにする。)
④ 3音ずつカードで提示する。(楽曲特徴の d,h より)	「カノン」の旋律(8小節2段)を全て提示すると、B児はどこを見たらよいのかが分からなくなることが予想されるため、1枚に3音のみ、計7枚のカードで旋律を提示することで今、練習する音が捉えやすくなると思した。 また、カードになっていることで、自分が練習する部分をカードで選択することも、B児の学習意欲につながると考えた。
⑤ できている部分から取り組ませる。(楽曲特徴の g,h より)	実態把握により、B児は「ラ」の音の指使いが分かり、構えや適切な息遣いもできていることが確認できた。音もきれいに出来ることと、できている指使い「ラ」を生かして「ラソラ」から練習を始めることで、B児に少し練習すればできそうな感覚を持たせることができ、最後まで取り組める意欲につながれると思した。

1つ目は、B児の弱みの一つである「環境の把握」の内容を踏まえ、「旋律を3音ずつ分割して提示することで、音と運指を捉えやすくなるのではないか」である。図9にあるように、旋律を分割し、3音ずつカードで示した。

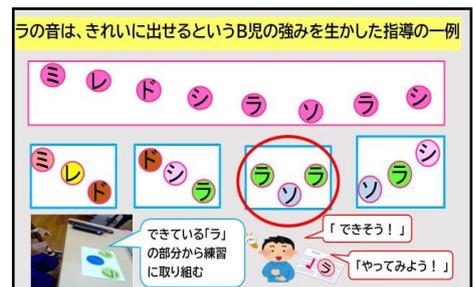


図9 強みを生かした指導の工夫の一例

2つ目は、B児の強みの一つである「音が一音変わるとに押さえている指をトーンホールから一つずつ放していくことが認識されている」ことを生かし、「旋律を2度音程の上行と下行の3音ずつに分割することで、自分が演奏している音の運指を捉えやすくなるのではないか」である。

3つ目は、B児の強みの一つである「ラの音は

きれいにさせる」ことを生かし、「できているラの部分から取り組ませることで、少し練習すればできそうな感覚をB児に持たせることができ、最後まで取り組める意欲につながられるのではないか」である。

実践の結果、B児は、「ラソラ」のカードを見るとすぐに「ラ」の音を出した。その後、次々とカードの音に意欲的に練習に取り組み、「カノン」の旋律を演奏できるようになった。B児以外の児童は、旋律の最初である高い「ミ」の音から練習に取り組み、高音がきれいにしせず、「むずっ（難しい）」という声が挙がった。授業後の聞き取りでは、「今日の授業は何をしたの？」という研究員の質問に、B児以外の児童は「リコーダー」と答え、B児は、「ラソラをやった」と答えた。B児が具体的に音名を答えたことから、旋律を分割し、カードで3音のみ提示したことは、B児にとって練習する音を把握できることにつながったと考えられる。

これらの実践結果から、「教材曲を児童の実態に合わせて工夫して提示する」、「児童ができてい部分や強みを生かす」などの指導の工夫は、B児にとって、有効であったと考える。

V 研究のまとめ

1 結果と考察

(1) 実態把握とつまずく要因の分析

つまずきの姿から要因を推測するには、「何をしてよいか分らない？」などの観察の視点を持ち、確認した実態を「環境の把握」や「コミュニケーション」などの自立活動の内容を参考に実態を整理したことで、「口頭の説明だけでは、何を言われているのかが分かりにくいのかも知れない」というつまずく要因を推測することにつながった。このことから、自立活動の内容を参考に児童の実態を整理することは、つまずく要因を探る手掛かりとして、大いに有効であったと考える。

(2) つまずく要因を踏まえた指導の工夫の実践

研究当初は、周りの様子を見ながら鍵盤ハーモニカやリコーダーを自信なさそうに構えていた

児童が、「できそう」と背筋を伸ばし、「やってみよう」と取り組み、自信をもって「できた！」と、演奏する姿への変容が見られた。担任からは、「A児の実態を見ようとするにつれ、A児だけではなく他の児童の実態もよく見えるようになってきた」、「これまでは、学級全体のことを考えて授業をつくってきたが、つまずいているB児のことを考えて授業をつくることで、全体ができるようになるということを実感した」と、あった。

これらの児童と教師の変容から、児童のつまずきの姿から実態を丁寧に把握し、一人一人のつまずきの背景にはどのような要因があるのかを推測し、その要因を踏まえた指導の工夫により、A児やB児に限らず、学級全体が「できそう」、「やってみよう」から「できた！」につながる事が考えられる。

2 特別支援教育の視点で児童のつまずきをとらえた音楽科の授業づくり

本研究では、「特別支援教育の視点で児童のつまずきをとらえた音楽科の授業づくり」について次の①から④のように、整理した(図10)。

特別支援教育の視点で児童のつまずきをとらえた音楽科の授業づくり

- | |
|--|
| ①音楽科のつまずきの姿を日常生活の姿からも実態を把握すること。 |
| ②自立活動の内容を参考に実態把握をすることで、つまずく要因の推測につながりやすくなること。 |
| ③「できそう」「やってみよう」と思えるような、児童の「強み」を生かした指導の工夫をすること。 |
| ④つまずく要因については、見取りの妥当性や実践の検証を続けていくこと。 |

図10 特別支援教育の視点で児童のつまずきをとらえた音楽科の授業づくり

これら①から④を踏まえた授業づくりにより、児童の「できそう」、「やってみよう」から「できた」につながる事が考えられる。

VI おわりに

本研究で整理してきた特別支援教育の視点を、個人から学級全体、学校全体へ広げていくことを大切にしたい。児童の「できそう」、「やってみよう」を「できた！」につなげることで、児童は音楽科への意欲を高め、音や音楽との関わりを自ら築き、生活を豊かにしていけると考える。

最後に、これまで本研究にご協力いただいた先生方に心より御礼を申し上げ、結びとする。

【長期研究員 引用・参考文献】

○長期研究員 福岡 星弥

- (1) 小笠原哲史・岡田真美子・林真理佳・小貫悟. LD - SKAIP ステップⅢ(書き)の開発—背景理論と指導モデルの作成—. LD 研究第 27 巻第 4 号. 2018.
- (2) 文部科学省. 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査. 2022.
- (3) 山梨県教育委員会. 「読み」や「書き」の困難さのある子ども達のアセスメントと指導・支援. 2021.
- (4) 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 [2020 年版]. 2020.

○長期研究員 佐久間 清美

- (1) 阿部利彦・清水由・川上康則・小島哲夫. 気になる子の体育 つまづき解決 BOOK 授業で生かせる実例 52. 学研みらい, 2015.
- (2) 大宮ともこ. 運動スポーツの楽しさを内包した「魅力ある教材づくり」が鍵!! 体育科教育 2 月号. 大修館書店, 2022.
- (3) 加藤綾乃. 特別支援教育の体育の考え方を知ろう. 体育科教育 2 月号. 大修館書店, 2022.
- (4) 小貫悟・桂聖. 授業のユニバーサルデザイン入門. 東洋館出版社, 2014.
- (5) 清水由. 体育授業のユニバーサルデザイン. 東洋出版社, 2019.
- (6) 東恩納拓也. 運動の不器用さがある子どもへのアプローチ. クリエイツかもがわ, 2022.
- (7) 文部科学省. 中学校学習指導要領解説保健体育編. 2017.
- (8) 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 [2020 年版]. 2020.

○長期研究員 吉田 理香

- (1) 土屋裕士著. 通常学級『自立活動』の発想による指導, 学事出版, 2021.
- (2) 平井李枝. 学習者の苦手意識を解決するアルトリコーダー指導法の研究. 宇都宮大学教育学部教育実践紀要, 第 3 号 2017.
- (3) 山中和香. 「通常学級における特別支援教育の手法を取り入れた授業の進め方」. 滋賀県総合教育センター. 2013.
- (4) 文部科学省. 小学校学習指導要領解説音楽編. 2017.
- (5) 文部科学省. 中学校学習指導要領解説音楽編. 2017.
- (6) 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). 2018.
- (7) 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). 2018.
- (8) 国立教育政策研究所教育課程研究センター. 「特定の課題に関する調査—小学校音楽・中学校音楽—」. 2008.
- (9) 滋賀県総合教育センター「小・中学校における発達障害のある児童への教科教育等の支援に関する研究」の研究成果報告書, 2012.
- (11) 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 [2020 年版]. 2020.

おわりに

令和3年1月に中央教育審議会から出された、「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」においては、急激に変化する時代を生き抜く子どもたちに必要な資質・能力を育むための環境整備や方向性などが示されました。

答申の中で、全ての教師に求められる特別支援教育に関する専門性において、「特別支援教育に学校全体で取り組む観点から、管理職の資質向上は急務であり、管理職向けの研修機会や内容の充実が強く求められること」と、「初任から管理職まで、発達障害を含む特別支援教育に係る資質を教員育成指標全般に位置付けるとともに、その資質を育成するため、体系的な研修を実施することが必要であること」などが述べられています。

また、特別支援学校の教師に求められる専門性において、「多様な実態の子供の指導を行うため、障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を十分把握して、これを各教科等や自立活動の指導等に反映できる幅広い知識・技能の習得が必要であること」などが述べられています。

当センターでは、こうした国の考えや県の施策を踏まえ、本県の特別支援教育の理念のもと、教育相談や教員研修、研究の各事業に取り組んでいます。研究においては、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と支援の在り方など、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重ねてきました。今年度は、調査研究、教育研究ともに、一年次の取組の成果と今後の取組についてまとめました。

調査研究では、小・中学校、高等学校等の管理職を含む全ての教員の特別支援教育の資質・能力を育成するために必要な研修内容・研修体系の再考に向けて、本県公立小・中学校、高等学校等の管理職と全ての通常の学級担当教員対象に調査、分析を行い、研修ニーズ等についてまとめました。

教育研究では、障がい種の異なる県立特別支援学校2校において、特別支援学校の専門性である自立活動の指導について、生徒が学習の意義を理解して、主体的に学ぶ姿を目指した実践研究を通して、生徒一人一人の自立と社会参加につながる自立活動の指導の在り方についての研究を進め、自立活動の指導を充実させるための視点についてまとめました。

この二つの研究と長期研究員研究の取組や成果について、研究紀要を御覧いただき、各学校での日々の教育活動に生かしていただければ幸いです。

研究を進めるにあたり、御協力いただきました県教育庁各課をはじめ、県教育センター、各教育事務所、市町村教育委員会、小・中学校、高等学校、特別支援学校の皆様に心より感謝申し上げます。

次年度も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。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、今後とも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6年3月

福島県特別支援教育センター
企画事業部長 橋本 勉

《 研究協力校 》

<調査研究協力校>

調査対象校 全670校（小・中学校、義務教育学校、高等学校）

<教育研究協力校>

福島県立聴覚支援学校

福島県立たむら支援学校

《 執筆者 》

所 長	五十嵐 登美
企画事業部長	橋本 勉
主任指導主事	折原 清治
主任指導主事	加茂 敬
指導主事	丹治 剛俊 ※1
指導主事	石井 あかね ※2

<調査研究チーム>

指導主事	丹治 剛俊 ※1
指導主事	尾形 真知子
指導主事	泉 翔子
指導主事	寺井 寛

<教育研究チーム>

指導主事	石井 あかね ※2
指導主事	谷平 和人
指導主事	遠藤 孝太郎

<長期研究員>

長期研究員	佐久間 清美
長期研究員	吉田 理香
長期研究員	福岡 星弥

※1 調査研究チームリーダー

※2 教育研究チームリーダー