

研 究 紀 要

第 38 号

令和7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～（二年次）
・・・ 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～（二年次）
・・・ 28

<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
～「書き」につまずく要因の把握と効果的な指導と支援～（二年次）
長期研究員 福岡 星 弥
・・・ 54

子ども一人一人が安心するかかわり・つながりのある姿を目指して
～多面的・総合的な子ども理解と効果的なしかけの在り方～（一年次）
長期研究員 阿部 真奈生
・・・ 60

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

変化を予測することが困難な時代において、一人一人の多様な幸せと社会全体の幸せである well-being を実現するためには、子どもたちに自らの力で人生を切り開き、多様な他者と共に豊かな社会や地域を創造する力を育むことが不可欠です。そして、そのような子どもたちを育成するためには、教師自身も多様な他者と対話を重ねて探求し、自分なりの答えを見出していく資質・能力が大切になると考えます。

令和の日本型学校教育においては、子どもと教師の学びは相似形であるとし、新たな教師の学びの姿“個別最適な学び、協働的な学びの充実を通した「主体的・対話的で深い学び」”を実現すること等が示されました。また、研修観の転換も提言され、探究心を持ちつつ、自立的に学ぶという教師の主体的な姿勢が求められています。

当センターでは、このような背景を踏まえ、教員の資質・能力の向上を目指した教員研修、今日的課題を踏まえた研究等、各種事業の充実に努めています。

調査研究においては、昨年度より3年計画で「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」について研究を進め、管理職を含む教員の資質・向上に向けた研修体系や効果的な研修の在り方を探っています。今年度は、協力校との実践研究を通した効果的な研修内容・方法について整理しました。今後、さらに実践研究を深め、研修体系の構築や教師の指導・支援の充実に資するものにしたいと考えます。

教育研究では、協力校との実践を重ね、特別支援教育の要である自立活動の指導の充実に向け、生徒主体の学びのために必要な視点について整理しました。本研究は今年度で終了となるため、今後研修講座への反映や情報発信に努め、各校の指導の充実に寄与できるものにしていきたいと考えます。

あわせて長期研究員2名が、小学校の協力を得て進めて参りました研究について報告いたします。

今年度の研究紀要は、全体を通し「対話」がキーワードになっています。子どもたちとの対話、教師間による対話など、「対話」を大切に重ねた実践を通し、子どもたちの思いや願いに応える教育の在り方を考え、各研究をまとめることができました。それぞれの研究の内容が、各学校等の教育実践の一助となり、子どもたちの学びの充実につながることを、そして、特別支援教育の充実を図るために活用されることを期待します。

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、挨拶といたします。

令和7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～ (二年次)

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」に批准し、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について、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・特別支援学級の教員を対象に、「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。

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、研修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）。

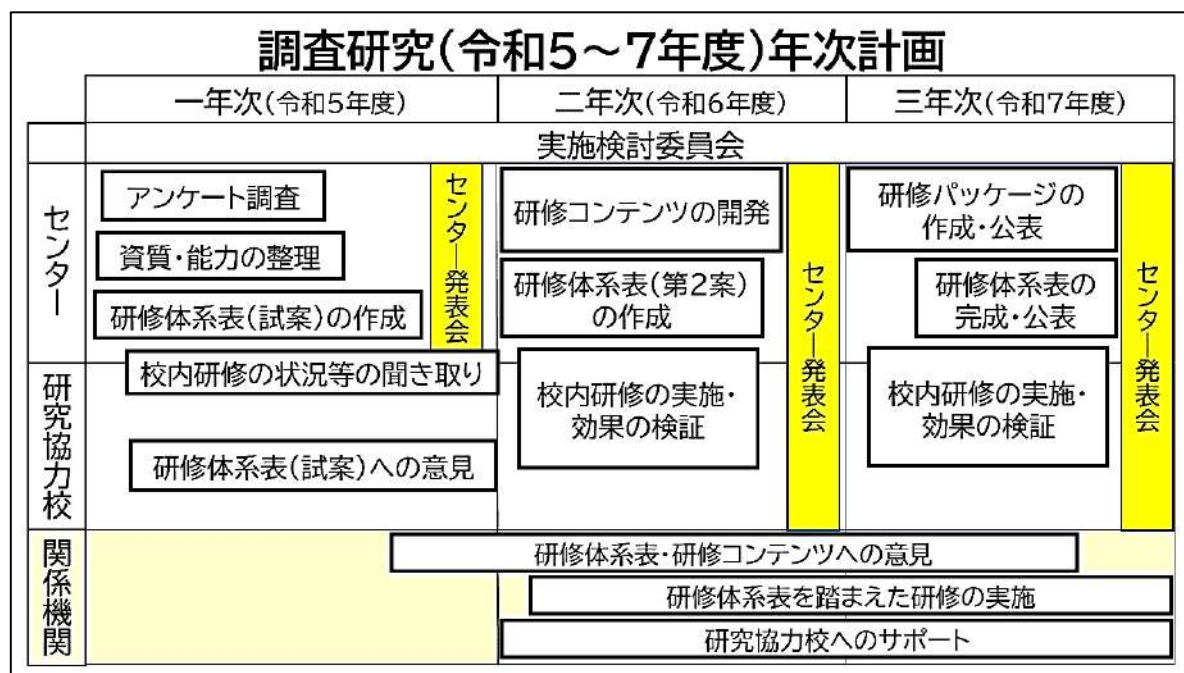


図1 調査研究（令和5～7年度）年次計画

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。

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。

6 一年次の研究のまとめ

一年次では、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、全県を対象とした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、4つの分類「知る」「気付く」「支える」「つなぐ」の中で、「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行っている教育の「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
ことが期待される。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、研修効果がより高まることが期待される。

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）の作成を行った。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。「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。研修体系表では、各ステー

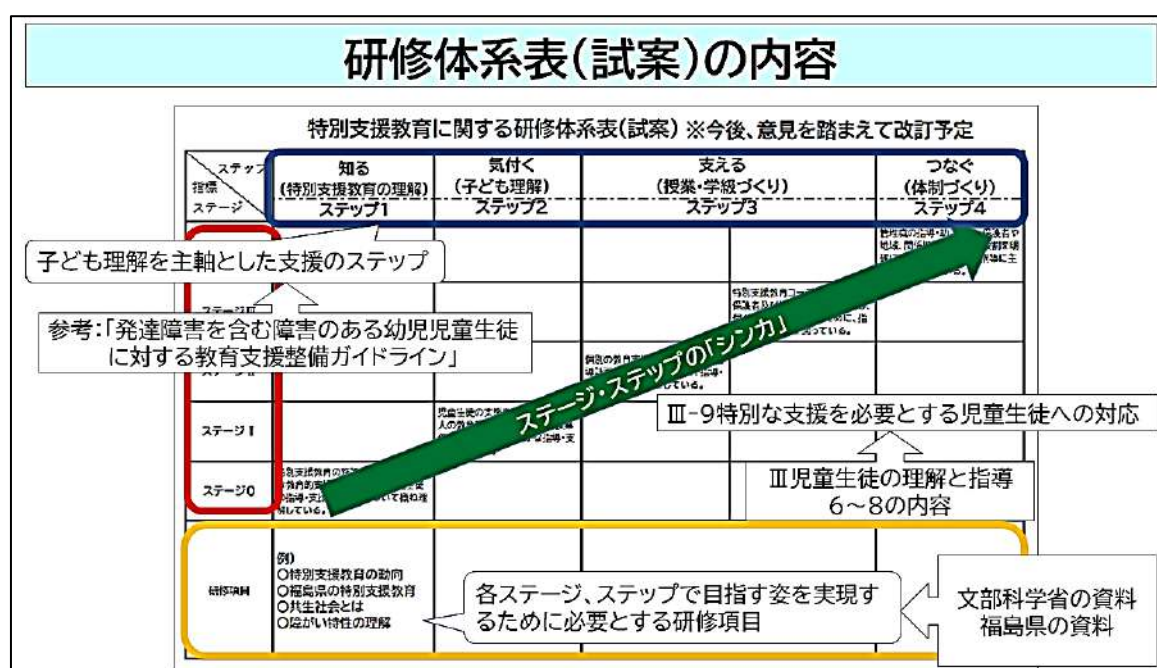


図2 「研修体系表（試案）」の内容

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。そして、「研修体系表（試案）」として、完成・公表をすることができた（図2）。

Ⅳ 本年度の研究（二年次）

1 研究の目的

- 研究協力校との実践研究を通して、特別支援教育に関する資質・能力向上のための効果的な研修内容や実施の在り方を探る。
- 実践研究を踏まえ、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見直すとともに、必要な研修コンテンツ・研修パッケージを作成する。

2 研究仮説

- 「気付く」に関する研修ニーズを満たすことや、知識・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を充実させることが教員の資質・能力の向上につながるであろう。

3 研究の内容及び方法

(1) 研究協力校における特別支援教育に関わる校内研修の実施・検証

研究協力校において特別支援教育に関わる校内研修を実施し、その効果を検証する。研究協力校として、伊達市立保原小学校、伊達市立桃陵中学校、福島県立伊達高等学校において5回ずつ研修を実施し、研修実施前後のアンケート調査、研修実施後の聞き取りによる効果の検証をする。研究協力機関として、伊達市教育委員会、県北教育事務所に研修を参観していただき、助言をいただく。

(2) 特別支援教育のキャリア形成に向けた研修体系の再検討と研修コンテンツ・研修パッケージの作成

研修体系表については、研究協力校や各地域からの意見を踏まえ再検討する。研究協力校で実践した研修内容や方法については、研修動画や資料としてパッケージ化し、それぞれ公表する。

(3) 実施検討委員会による研究の方向性の確認

研究協力校連絡協議会や実施検討委員会を設置し、意見交換や専門的な助言を得ることで、研究の妥当性、方向性を確認する。研究アドバイザーとして、一年次に引き続き福島大学人間発達文化学類 准教授 高橋 純一 氏より助言をいただく。

Ⅴ 取組の実際（二年次）

1 研究協力校における特別支援教育に関わる校内研修の実施・検証

(1) 校内研修計画

研究協力校である小・中学校、高等学校をそれぞれ5回ずつ訪問し、研修を行った。研究アドバイザー、伊達市教育委員会指導主事、教育事務所指導主事にも研修を見ていただき、助言をいただいた（図3）。

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
校内研修の実践・報告	担当者訪問(管理職へ説明)	第1回 研究協力校訪問 (アンケート)	第2回 研究協力校訪問	第3回 研究協力校訪問	第4回 研究協力校訪問	第5回 研究協力校訪問 (アンケート・振り返り)		研究協力校連絡協議会 (実践の報告・共有)	研究成果報告会 (センター発表会)		担当者訪問 (次年度の研修について)	
		研究アドバイザー等 協力校訪問(1回)										
その他	研修体系表・研修コンテンツへの意見、センターとの連絡・調整、情報共有(随時)											
	実施検討委員会①	推進会議①	教育支援協議会	体制促進協議会①	地域支援センター研修会			特別支援学級 教育課程研修会	実施検討委員会②		体制促進協議会②	実施検討委員会③
											推進会議②	研修体系表 研修コンテンツ の作成・提供

図3 二年次計画

(2) 研修の構成と意図

研究協力校訪問の2回目から4回目の研修内容を「子どもを理解するために大切なこと」として、3回の研修で構成した(図4)。^①は、子どもの行動の背景にある見えない理由を探り、その時に大切なポイントを知ること。^②は、ある行動が成立するために必要となる力を細かく分析すること。^③は、推察した理由を踏まえて指導や支援の内容を検討すること。これらは、子ども理解を深め、指導・支援に生かすために欠かせない内容である。

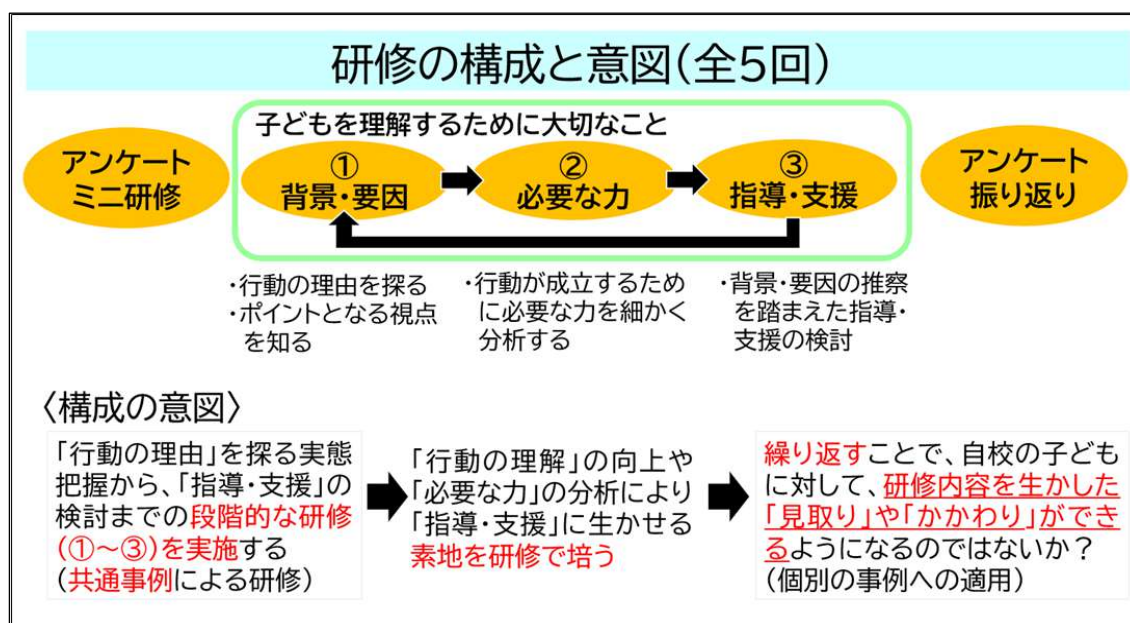


図4 研修の構成と意図

(3) 各学校の研修方法

① 小学校

管理職を含む教員全員の参集型の研修とするため、放課後に研修を行い、演習

時に多様な意見に気付けるようグループ編成を工夫した。

② 中学校

管理職を含む教員全員の参加型の研修とするため、職員会議の後に研修を行い、一部の研修をオンデマンドで事前視聴し、演習時間の充実を図った。

③ 高等学校

管理職及び特別支援教育推進委員と希望者による研修を行い、研修の予告・宣伝をすることで、参加しやすくなるよう工夫した。

(4) 研修内容

- ① 1回目「多様性に応じた指導・支援」・アンケート調査
- ② 2回目「冰山モデルによる行動理解」
- ③ 3回目「ある行動に必要な力を考える」
- ④ 4回目「背景・要因から指導・支援を考える」
- ⑤ 5回目アンケート調査と振り返りを実施

(5) 校内研修の実施

① 第1回研究協力校訪問

アンケート調査に加え、自分の得意な学習スタイルのタイプを理解する10分程度のミニ研修を実施した(図5、写真1)。自分の得意な学び方のタイプを知り、その後、教師間で共有し合った時には、驚き、思わず声を上げている姿があった。

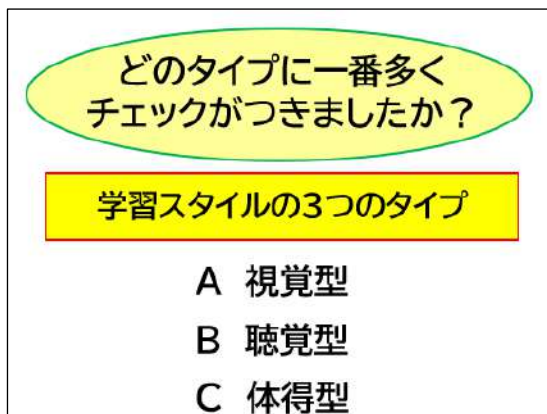


図5 第1回研究協力校訪問スライド



写真1 第1回研究協力校訪問の様子

② 第2回研究協力校訪問

冰山モデルによる「行動の背景・要因」の推察についての講義・演習を実施した(図6、7)。冰山モデルとは、目に見える、気になる行動等を冰山の一角に例え、その水面下にある「見えにくい部分、背景・要因に着目する」という、当センターが大切にしている考え方である。気になる行動には必ず理由があること、そこに焦点を当てて実態を把握する視点が大事である、ということを確認し、気になる行動の背景・要因を推察した。研修にあたっては、具体例や体感・実感を伴う経験が必要だと考え、スライドに示したように、「課題が出せない」という事例を用いての対話を取り入れた演習を設定した。行動の理由を考えていくことの大切さに気づき、自身の指導を振り返る声が多く聞かれた。

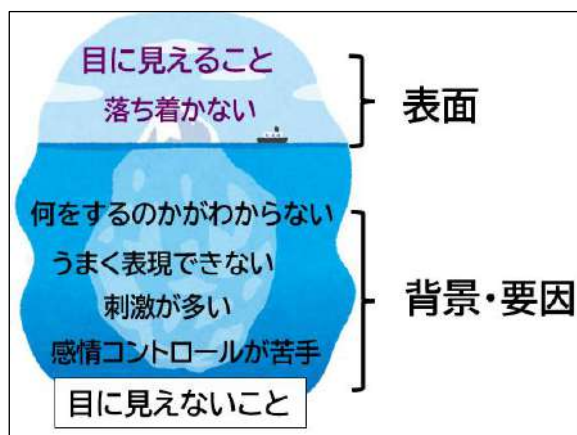


図6 第2回研究協力校訪問スライド

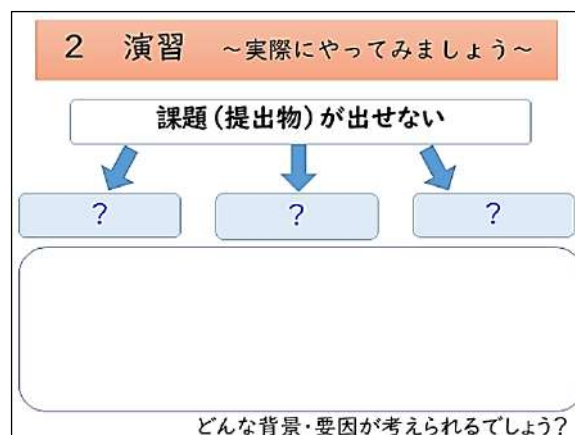


図7 第2回研究協力校訪問ワークシート

③ 第3回研究協力校訪問

背景・要因の推察の視点に生かすため、「ある行動が成立するために必要な力を考える」講義・演習を実施した（図8、写真2）。例えば「文字を書くという行動を行うためにも、複数の手順があり、様々な力が必要である。」というような行動が成立するために必要な力を細かく分析し、整理する研修を行った。教師間の対話による視点の広がりに関する声や先生方の子どもの見方・捉え方の変化につながる声が多く聞かれた。

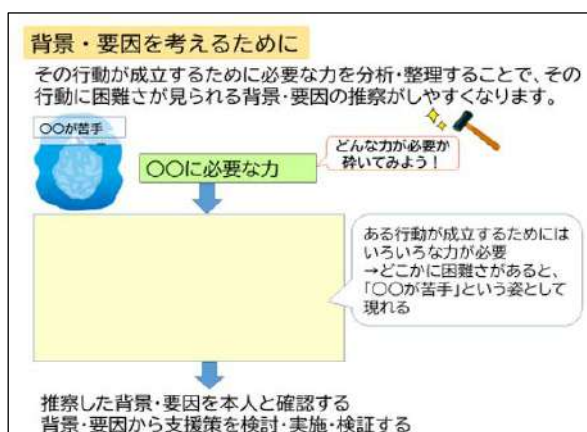


図8 第3回研究協力校訪問スライド



写真2 第3回研究協力校訪問の様子

④ 第4回研究協力校訪問

第3回までのまとめとして「背景・要因の推察から指導・支援を考える」講義・演習を実施した（図9、10）。対話による視点の広がり・気づきの声や明日からの指導に生かそうとする声が多く聞かれた。

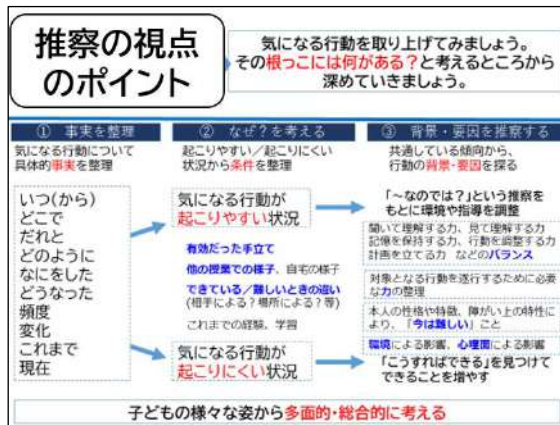


図9 第4回研究協力校研修スライド

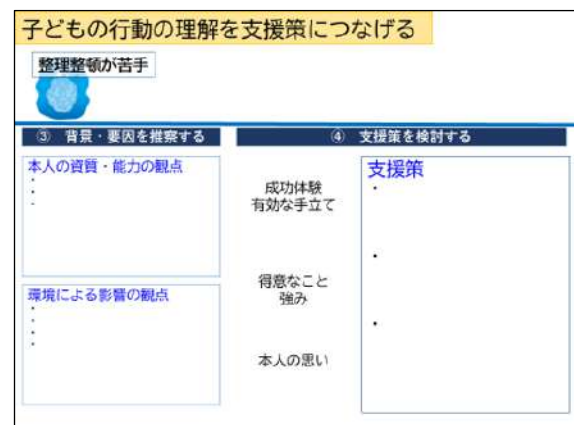


図10 第4回研究協力校研修ワークシート

⑤ 第5回研究協力校訪問

第1回と同様のアンケート調査を実施した。研修全体を通して、良かった点や改善点などについて、教師同士対話し考えを深めた。振り返りとして、研修全体を通して研修はどうだったか、良かった点や変化が見られた点、もっとこうすると良いと感じた点などについての意見が出された。

(6) 校内研修の検証

① 研修方法

研修全体を振り返り、研修方法についての意見を先生方の協議シートやアンケートから集めた。短時間、定期的でコンパクトな設定が、負担感がなく効果的だったこと、各校の参加しやすい方法を工夫できたことが成果として挙げられた。さらにオンデマンドで繰り返し学べると良いという声や学校の実情に合わせた研修方法を選択できると良いという声もあった。

研究協力校での実践のように、研修内容を焦点化し、精選することで、研修を放課後や会議後に位置付けたり、学年会で実施したりするなど、多様なニーズに応じた形態が工夫できると考えられる。

② アンケート調査の分析

研修実施前後に変化があったかどうか、研修体系表の主な研修内容に関する質問(8つ)への回答状況から、研修前後にどのような変化があったかを調査し、研修内容の効果を測定した。回答者は50名(小:27名 中:17名 高:6名)、校種と時期の2要因分散分析で比較した。ただし、校種については人数比の関係もあるため、参考値とした。氷山モデルの項目は、「授業中に話を聞いていない児童生徒の行動の理由として、どのようなことが推察されるか」という質問に、思いつく限り回答いただいた。記述から、本人の特性・資質・能力にせまる記述を2点、その他を1点で評価し、1回目と5回目で比較をした。1回目(図11)と5回目(図12)では、全体的に得点の山が上昇傾向にあることが分かる。なお、アンケート調査の分析の詳細は資料1に示した。

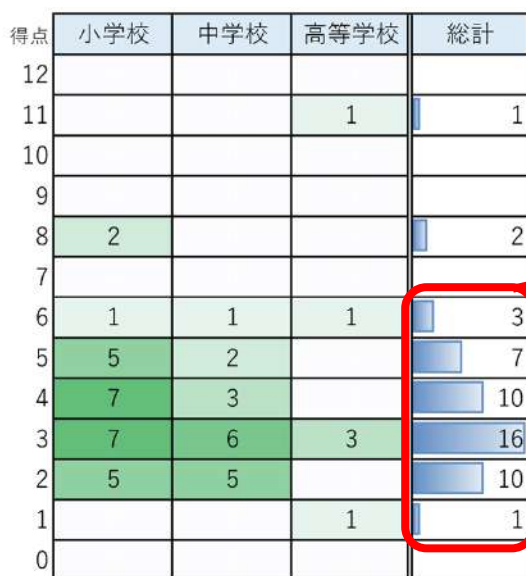


図 11 アンケート調査の分析①

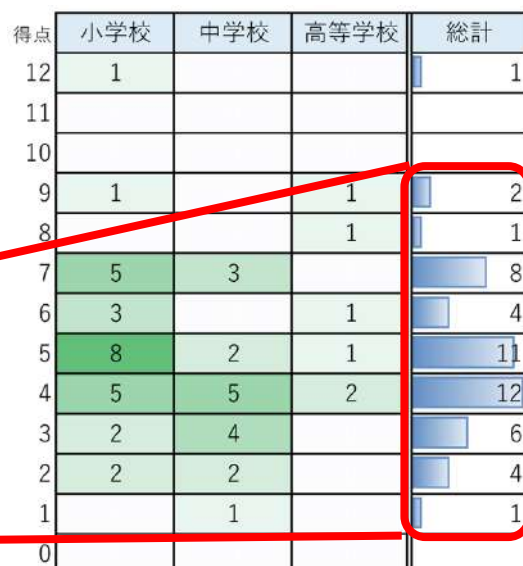


図 12 アンケート調査の分析②

③ 2 要因分散分析による事前事後の比較結果

この方法では、質問の各項目において研修実施前後で回答の平均値を比べ、統計的に意味のある差（有意差）があるか調べた（図 13～16）。結果から「冰山モデル」（背景・要因の推察）に関する項目のみ全校種で、1 回目より 5 回目に有意に得点が増加したことが分かった（図 14）。今回の研修が学校種によらず、子どもの見取りの力を高める上で効果的だったと思われる。

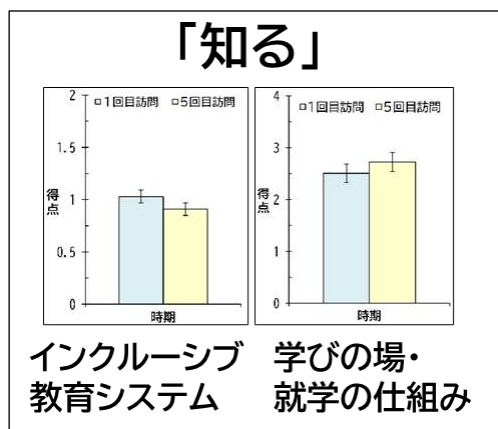


図 13 2 要因分散分析①

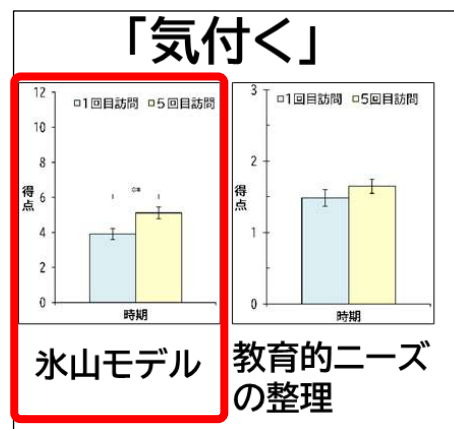


図 14 2 要因分散分析②

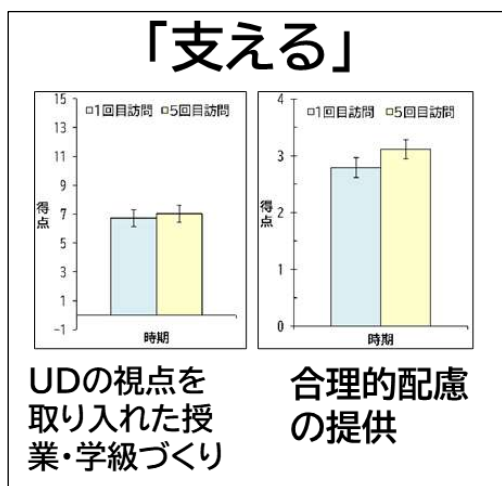


図 15 2 要因分散分析③

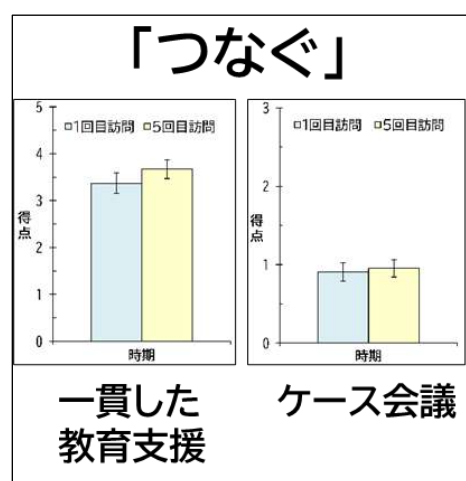


図 16 2 要因分散分析④

④ アンケートの記述内容

実際にアンケートの記述内容は、1回目では、「本人のやる気」や「障がい」などに起因する記述、指導者が調整しにくい情報が多くみられたが、5回目では「本人の資質・能力や特性」に関する記述や指導者が調整可能な情報が多くなった。研修を通して、子どもの「資質・能力や特性」に注目するようになり、先生方の見取りの質が変容したことが分かる。

⑤ 研修中の変容

2回目と4回目訪問時に実際の演習場面で活用したワークシートの内容では、2回目は「課題が出せない」、4回目は「整理整頓が苦手」というテーマで、行動の背景・要因の推察を、それぞれ行った。2回目の推察では、本人のやる気や家庭の問題など、すぐに改善しづらく、指導・支援に結びつかない記述が目立った。4回目になると、本人の認知面の要因や、教師の指導面についても意識する記述が多く見られた。このことから、2回目の研修をきっかけに、様々な場面においても、「なぜか」を考え、背景・要因を推察したり、自らの指導を振り返ったりしていたことで、テーマが変わっても、注目すべきポイントを意識して推察できたと考えられる。研修をきっかけに、普段から本人の特性や認知面を見ようとしたり、自らの指導に目を向けたりするようになると、見取りに関する資質・能力は、場面や課題が変わっても同じように発揮されると考えられる（図 17）。

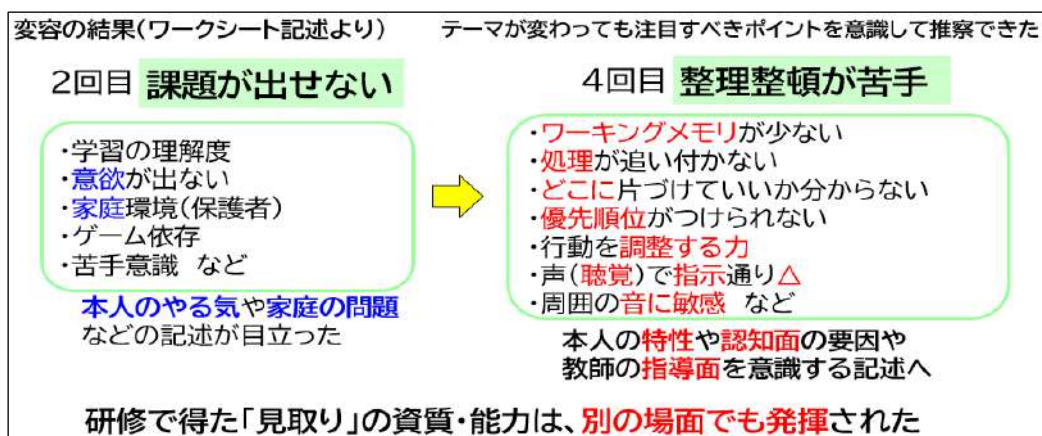


図 17 2 回目と 4 回目の変化

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）と研修イメージの説明の整理

(1) 研修体系表（試案）と研修イメージの説明の整理

研修体系表を活用することで、何を学べ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、何から学べば良いか分からない」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・選定ができるなどが考えられる（図2）。研修体系表（試案）の評価・フィードバックを各所からいただき（表1）、研修体系表（試案）の研修イメージを作成し、併せて使用することで研修の受講計画や研修の企画・立案に有効だと考える（図18）。研修イメージについて、研究協力校の先生方や特別支援教育センター研究発表会に参加された先生方から意見をいただいた。

表1 研修体系表（試案）の評価・フィードバック

	内容	レイアウト
研究協力校	・「学びたいが、何から学べば良いか分からない」場合に参照できて良い。（小） ・「気付く」にかかわる部分は、どの経験年数の先生にも必要。（小）	・教員の経験年数ステージに注目してしまい、自身の学びたい段階と合致しない。（高） ・該当ステージと特別支援教育に関する求められる姿にギャップがある場合が多い。（高）
教育事務所	・「気付く」にかかわる部分は、どの経験年数の先生にも必要。（いわき） ・「支える」ステップの研修依頼が来たが、実際には土台として「気付く」ステップの内容が必要だったケースあり。（いわき）	
センター内		・研修項目の提示のみでは、各学校で研修を構築する際に、戸惑うことが考えられる。 ・Web上での参照も考慮した見やすさの検討が必要（項目の行と列を入れ替えるなど）。

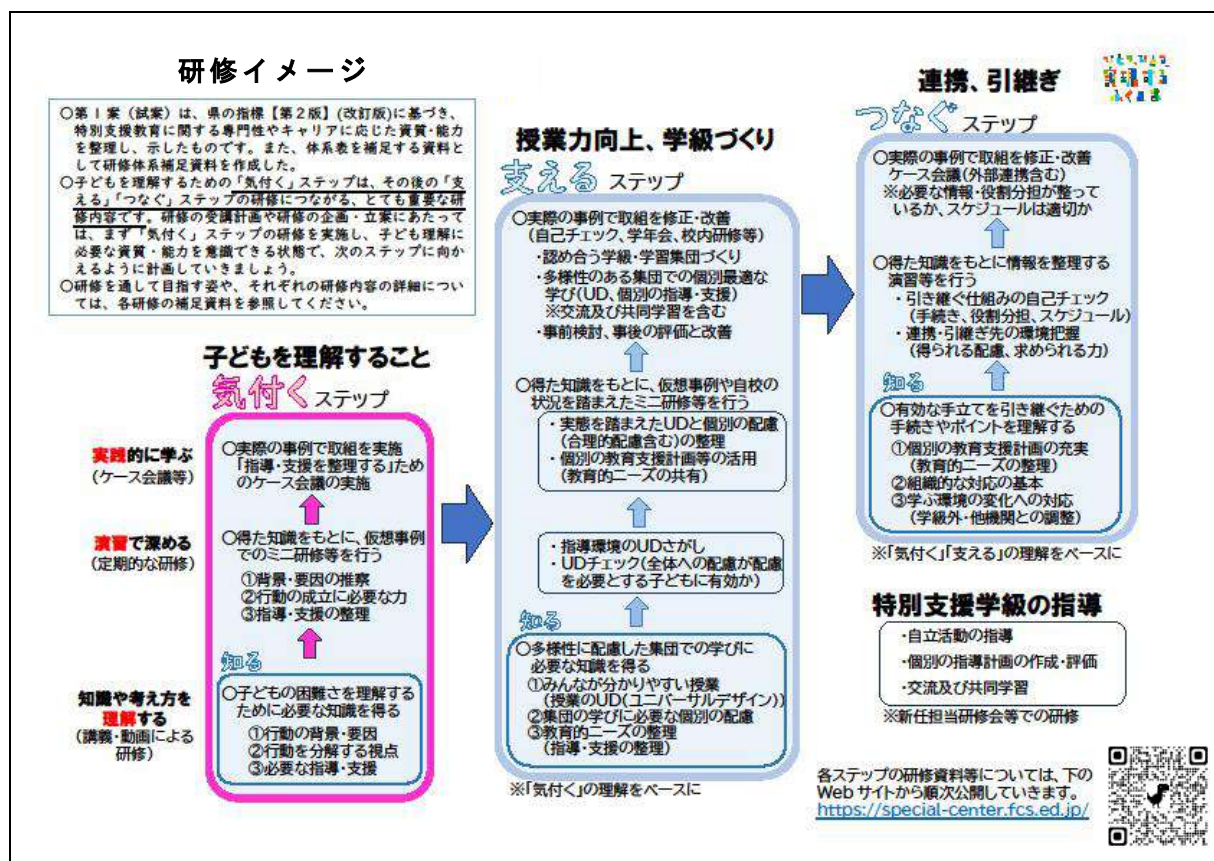


図 18 研修イメージ

研修イメージへの意見・感想

- ・具体的で見やすく、とても良いと思う。
- ・教務にも見せたいし、研修をやってみたい。
- ・従来の形が試案だと思うが、先生方にとって、具体的に何をすればいいかが分かる研修イメージは見やすくてよい。
- ・「視点が分かることが大事」という感覚が、研修を通して伝わるようになると良い。
- ・高校の感覚だとパッと見て「文字が多い」となる。
- ・小学校での講師経験から、先生方は背景・要因なども分かっている場合もあると思う。
- ・自分自身で実践してみたい内容でした。
- ・特支に興味がない方にも興味を持っていただける導入に使える資料がほしいです。
- ・研修でとりあげる実例が分かりやすく考えやすい。
- ・研修の流れで、考える視点があり、なるほどと思いました。
- ・とても分かりやすくまとまっている。
- ・子どもへのかかわりについて大事なことは保育でも同じで、特別な支援の必要の有無は関係なく、どの子を指導するときも大事な力だと思う。研修をぜひやってみたい。保育現場で研修企画します。
- ・高校でも、すぐにやりたいと思える内容である。

(2) 研修コンテンツ・研修パッケージの内容

小・中学校、高等学校等の先生方からの、特別支援教育について「何から学べば良いか知りたい」「効果的に学びたい」「気軽に学べる機会がほしい」という要望に応え、特別支援教育に関する研修教材を提供する。子どもの気になる行動から考え、見取りの力を向上させることを目指す研修内容である。当センターWebサイトにて、研修体系及び、それぞれの研修内容を公開している(図 19)。YouTubeが見られる機

器とモニターがあれば、学校の実情に応じてどこでも研修が実施できる。

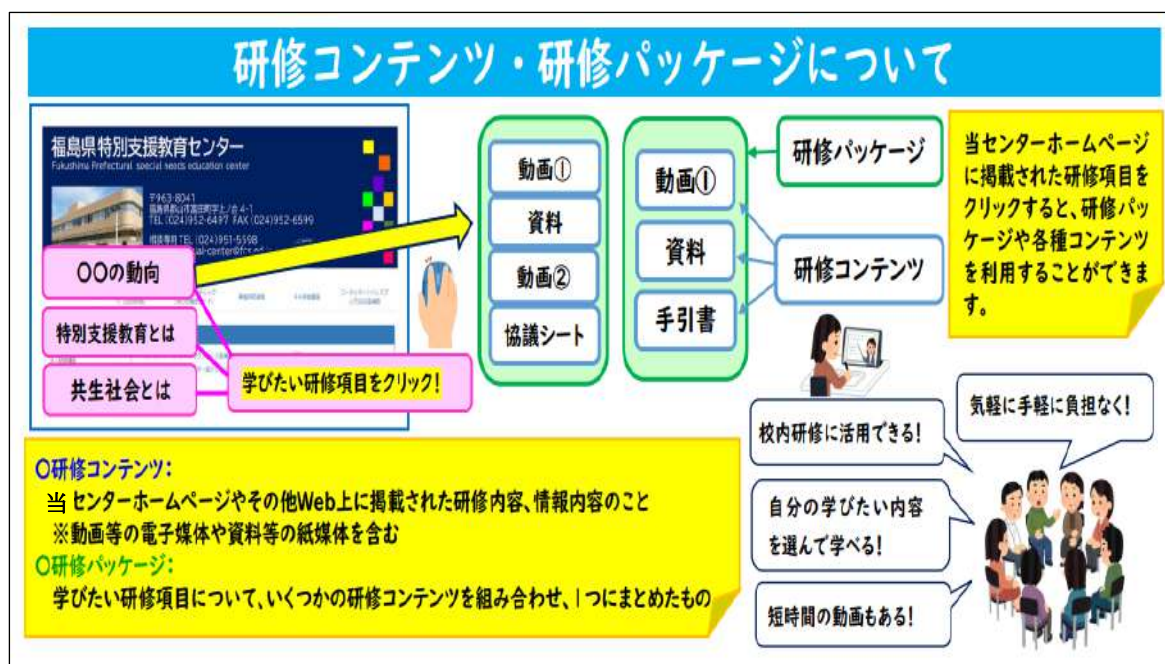


図 19 当センターWeb サイト研修体系及び、それぞれの研修内容

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6年度は3回実施した。

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、伊達市教育委員会参事、主幹兼指導主事、研究協力校3校の管理職、担当者が参加した(表2)。

表 2 令和6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6年 5月15日	- 研究アドバイザー 高橋純一氏 - 福島県教育庁 特別支援教育課 担当指導主事(2名) - 伊達市教育委員会 参事 主幹兼指導主事 (第1回、3回) - 保原小学校 管理職、担当者 - 桃陵中学校 管理職、担当者	- 調査研究に係る関係者の顔合わせと実施計画の共有 - 調査研究に関する内容や取組状況についての情報交換 ※指導助言内容(高橋アドバイザー) ケース会議のやり方の「氷山モデル」を一つの方法論として学べば、校種や発達段階に関係なく生かしていけるはずである。障がいがある無しに関わらず使うことができる。認知スタイルは皆が違うと考えれば、このタイプの子はこうだねという原因さえ行きつければ、こういう支援方法、指導方法をしましょうということになる。原因追及するところまでは共通しているはずで、原因が追究されて、そこにどうアプローチするかについては先生の方がプロである。

第2回	11月1日	・伊達高等学校 管理職、担当者 (第1回、3回) ・福島県特別支援教育 センター 所長 企画事業部長 担当指導主事(4名)	・調査研究の成果と課題について共有 ・研究成果報告会(センター発表会)に向けた事項について確認 ※指導助言内容(高橋アドバイザー) 先生方は「背景・要因を考える」ことを普通にできるのではないかと、やってみてほしい。小・中学校に行ったときに、子どもの背景・要因をなぜ分析しないのだろうか?という実践も見かける。そういう視点がない先生もいるため、そこを変えるだけでも大きい研究だと思う。
第3回	令和7年 1月29日		・今年度の成果と課題を踏まえた研究の方向性の共有 ・アドバイザーや関係者からの指導助言 ※指導助言内容(高橋アドバイザー) ・センターの先生方の仕事になるかと思うが、見せ方を大事にして取り組んでほしい。計画は既にあるかと思うが、成果として子どもの変容までいけるとよいと思う。 ・ケース検討の観点で話すと、「ちょっと気になる児童に焦点をあてる」のが良い。障がいのある児童にあてるとハードルが上がる。障がいがあることが前提の話ではなく、ちょっと気になる子を取り上げるというのは1つの方法かなと感じた。

VI 研究のまとめと今後の取組に向けて

1 二年次の研究のまとめ

本研究では、効果的な研修の在り方を探り、多くの成果が得られた。研修方法としては、研修内容を焦点化し精選することにより、多様な研修形態が工夫できると考えられる。研修内容については、今回の「気付く」の研修が、校種に関係なく、教師の「子どもの見取り」を高める上で効果的であったことから、全ての教師にとって必要な研修内容であると言える。研修により子どもの資質・能力や特性に注目する視点を教師がもてるようになったことや子どもの見取りの向上のためには、教師間の対話が有効であることも分かった。教師間の対話による新たな気づきをきっかけに、子どもの見方や捉え方が変わり教師の行動変容へ、子どもの行動変容へつながったこと、日々の指導に結び付けていくためにどのようなことが必要なのか今後の取組に向けての方向性が見い出せたことも大きな成果であると言える。これらからも、今回の「気付く」の研修を通し、「対話的な演習により深まった見取りの視点が、様々な場面で発揮され、教員の資質・能力の向上へとつながった」と考える。また、さらなる研修の充実に向け、繰り返し学べる研修や習熟の機会が得られると研修内容が日々の指導・支援に結びつくようになると思われる。対話を取り入れた「気付く」の研修が、「見取り」の資質・能力の高い教員集団の形成につながり、日々の指導・支援の充実につながると考える。そして、その指導・支援の充実は、その先の子どもの「生きる力」の育成につながると期待される。

2 今後の取組に向けて

(1) 研究協力校との取組

実践に生きる研修を支える体制づくり、そして共に学び合う教員集団の形成に向けた取組を行う。校内研修の自校化に向けて、研修が実践可能、持続可能なものとなるよう、研修方法の選択や、既存の組織の活用・工夫など、各校の実情に応じて取り組む。共に学び合う教員集団の形成のためには、対話を取り入れた「気付く」に関する研修を土台としながら、研修で得た視点を日常的に生かそうとしたり、自校の事例をチームで考えたりできるよう、さらに研修を充実させていくことが必要だと考える。

- ① 実践に生きる研修を支える体制づくりとして、実情に応じた研修方法の選択、研修と実践を結び付ける工夫(既存の組織の活用等)、研修の視点を生かした対話のしかけ等に取り組む。
- ② 共に学び合う教員集団の形成として、研修で得た視点を日常的に生かそうとする意識、自校の事例をチームで考える機会等を大切にする。

(2) 研修コンテンツ・研修パッケージ

- ① 効果的な研修内容について、オンデマンド動画を含む各種研修資料としてまとめ、研修コンテンツの作成し、充実させる。研究協力校における実践から明らかとなった有効な研修内容・方法等について、使いやすさを考慮し、コンテンツを改良して学びの環境整備を行う。
- ② 研修コンテンツ・研修パッケージ普及のために、特別支援教育課、各地区教育事務所、と具体的な方策を検討し連携を図る。

(3) 本研究により期待される姿

当センターは、3年間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考ええる。

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、学校全体で研修することで、教師の見方や考え方が変わると、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

二年次は、効果的な研修の在り方を探り、内容を焦点化し精選することで、多様なニーズに応じた研修の形態がとれること、対話的な演習により深まった見取りの視点が、様々な場面で発揮され教員の資質・能力の向上につながったことなど、多くの成果が得られた。また、研修コンテンツ・研修パッケージについては、「自主研修として学んでみ

たい」「校内ですぐにできそう」「地域の研修でやってみよう」と感じていただけるよう研修者の視点や研修を実施する側の視点を踏まえて作成することができた。

本研究は、管理職をはじめとする全ての教員が、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。その先には「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」があると考ええる。

本研究に協力いただいた保原小学校、桃陵中学校、伊達高等学校の先生方、伊達市教育委員会、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」
- (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.

調査研究 研究効果の分析について

資料Ⅰ

Ⅰ 調査の概要

(1) 調査内容・方法

研究協力校3校との研究実践について、以下の内容・方法で分析を行った

内容	方法
調査A 実施前後の変容 (①、⑤) P20～22	・1回目訪問(以下、①と表記)と5回目訪問時(以下、⑤と表記)に質問紙調査を実施した。質問内容は研修体系表(試案)の「知る」「気付く」「支える」「つなぐ」に対応した内容を2つずつ設定している。 ・①と⑤の両方に回答した教員の変容を2要因分散分析により分析した。
調査B ワークシート分析 (②、④) P23～26	・2回目訪問(以下、②と表記)と4回目訪問(以下、④と表記)で実施した研修でグループごとに記入したワークシートについて、子どもの「背景・要因の推察」の記述を内容のまとまりで1項目ずつ抽出した。 ・抽出した記述を②と④でそれぞれテキスト分析し、質的な変容を分析した(テキスト分析はKH Coderの共起ネットワーク図による)。
調査C 得点状況の分析 (①+⑤) P27	・①と⑤の質問紙調査のうち、3「氷山モデル(背景・要因の推察)」に自由記述で回答した内容を得点化し、①と⑤の得点の合計から回答者グループ(上位・中位・下位)を設定した。 ・回答の記述をカテゴリー分類し、回答者グループにより分散分析を実施することで、「見取りの向上に寄与する傾向」について分析した。

(2) 調査結果

それぞれの調査から、以下のような結果が得られた。

内容	主な結果	結果からの考察
調査A	・時期による主効果に注目すると、校種にかかわらず、①よりも⑤の得点が有意に高いことが分かった。	・一連の研修受講により、校種に関わらず、「気付く」についての研修効果が得られることが確認された。 ・同様の研修実施により、校内全体で子どもの「見取りの向上」が期待できる。
調査B	・校種にかかわらず、②ではほぼ見られなかった「本人の特性や認知」に関する記述が、④では多く見られた。 ・小・中では②よりも④で「教師の指示」に関するキーワードが増えている。	・本人の特性や認知面を見ようとする視点で考察する様子が確認された。 ・授業力向上につながる要素に変化が見られており、本研修が「授業の質の向上」に寄与することが期待できる。
調査C	・本人の特性や認知的要因について、上位-中位、上位-下位で有意に差があった。 ・他に上位-下位で有意差のあった項目は、心理的要因、状況的要因であった。	・子どもの見取りは、本人の特性や認知面(背景・要因の推察)の違いによって生じることが示唆される。 ・見取りの違いは、心理的要因(心理面の影響)や状況的要因(状況の変化)の量に差があることが示唆される。 → 管理職や研修主催者が「先生方の見取り」を向上させる助言等のポイントになる他、普段の授業等で、子どもの実態を把握する際にも焦点化することで、見取りの向上に寄与することが期待できる。

2 調査A 実施前後の変容

(1) 目的

研究協力校の研修実施の前後に質問紙調査を行い、「知る」「気付く」「支える」「つなぐ」それぞれの理解度の変容から、研修の効果を測定する。

(2) 対象

調査研究の研究協力校（小学校・中学校・高等学校）の研修参加者のうち、①（1回目訪問時）と⑤（5回目訪問時）の両方に参加した回答を比較する。各校の回答状況は右の表の通り。有効回答は①・⑤両方に回答した50名とする。

	①回答数	⑤回答数	①・⑤回答
小学校	33	31	27
中学校	24	23	17
高等学校	8	11	6
合計	65	65	50

(3) 内容

質問紙調査では、「知る」「気付く」「支える」「つなぐ」を測定する質問を2つずつ設け、項目3「冰山モデル（背景・要因の推察）」については自由記述で、それ以外の項目はチェック形式で回答できるように構成した。チェック形式の質問については、内容によって、加点対象を設定し、回答があれば1点を加点する形で得点化した。項目3の評価は、以下の観点で得点化した。

項目3「冰山モデル」の評価

A回答(各2点) … 資質・能力や本人の特性などについて具体的に想定している

B回答(各1点) … 家庭環境や本人のやる気等の間接的理由を記述している

(4) 項目3「冰山モデル」の得点の平均及び回答者の分布

各学校の回答者の平均点及び得点の分布は以下ようになった。

① の回答分布

①	A回答	B回答	総計	
小学校	0.37	3.56	3.93	(n=27)
中学校	0.24	3.06	3.29	(n=17)
高等学校	1.00	3.50	4.50	(n=6)
合計	0.40	3.38	3.78	

⑤の回答分布

⑤	A回答	B回答	総計	
小学校	0.81	4.52	5.33	(n=27)
中学校	0.71	3.29	4.00	(n=17)
高等学校	0.33	5.67	6.00	(n=6)
合計	0.72	4.24	4.96	

得点	小学校	中学校	高等学校	総計
12				
11			1	1
10				
9				
8	2			2
7				
6	1	1	1	3
5	5	2		7
4	7	3		10
3	7	6	3	16
2	5	5		10
1			1	1
0				

得点	小学校	中学校	高等学校	総計
12	1			1
11				
10				
9	1		1	2
8			1	1
7	5	3		8
6	3		1	4
5	8	2	1	11
4	5	5	2	12
3	2	4		6
2	2	2		4
1		1		1
0				

学校種によらず平均点が上昇していること、表の右側のデータバーから、総計の得点分布も上昇している傾向がみられる。全体的な傾向としては、研修効果があることが伺える結果となった。

各回答者の得点を元にした統計的な分析について、次に述べる。

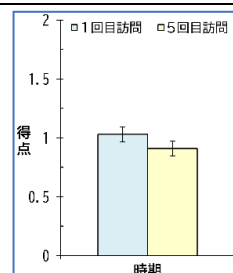
(5) 2要因分散分析(校種×時期)

各回答者の得点をもとに、学校種及び研修前後について「校種」と「時期」の2要因分散分析を行った(使用ツール: HAD ver.18.2)。質問項目ごとの結果を以下に示す。

1 インクルーシブ教育システム(知る)

1Anova	要因の効果(タイプⅢ 平方和)	
	校種の主効果	$F(2,47)=2.481, p=0.095, \eta^2=0.095$
	時期の主効果	$F(1,47)=3.247, p=0.078, \eta^2=0.065$
	校種*時期の交互作用	$F(2,47)=5.764, p=0.006, \eta^2=0.197$ ($p<.01$) ① 小<高

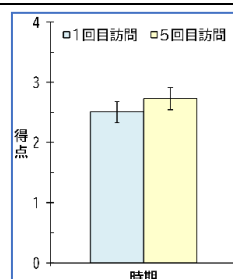
1Slice	要因の単純効果(タイプⅢ平方和)	
	1回目の単純主効果	$F(2,94)=5.059, p=0.008, \eta^2=0.177$ ($p<.01$)
	5回目の単純主効果	$F(2,94)=1.817, p=0.168, \eta^2=0.072$



2 学びの場・就学の仕組み(知る)

2Anova	要因の効果(タイプⅢ 平方和)	
	校種の主効果	$F(2,47)=2.598, p=0.085, \eta^2=0.1$
	時期の主効果	$F(1,47)=1.321, p=0.256, \eta^2=0.027$
	校種*時期の交互作用	$F(2,47)=0.265, p=0.768, \eta^2=0.011$

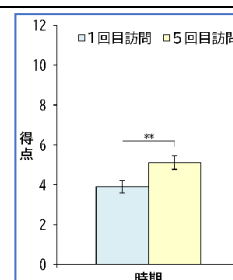
2Slice	要因の単純効果(タイプⅢ平方和)	
	1回目の単純主効果	$F(2,94)=2.472, p=0.09, \eta^2=0.095$
	5回目の単純主効果	$F(2,94)=1.383, p=0.256, \eta^2=0.056$



3 氷山モデル(気付く)

3Anova	要因の効果(タイプⅢ 平方和)	
	校種の主効果	$F(2,47)=2.92, p=0.064, \eta^2=0.111$
	時期の主効果	$F(1,47)=12.203, p=0.001, \eta^2=0.206$ ($p<.01$) 全校種で①<⑤
	校種*時期の交互作用	$F(2,47)=0.716, p=0.494, \eta^2=0.03$

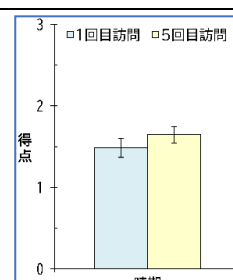
3Slice	要因の単純効果(タイプⅢ平方和)	
	1回目の単純主効果	$F(2,94)=1.055, p=0.352, \eta^2=0.043$
	5回目の単純主効果	$F(2,94)=3.553, p=0.033, \eta^2=0.131$ ($p<.05$)



4 教育的ニーズの整理(気付く)

4Anova	要因の効果(タイプⅢ 平方和)	
	校種の主効果	$F(2,47)=5.038, p=0.01, \eta^2=0.177$ ($p<.05$) 中<小・高
	時期の主効果	$F(1,47)=1.252, p=0.269, \eta^2=0.026$
	校種*時期の交互作用	$F(2,47)=0.731, p=0.487, \eta^2=0.03$

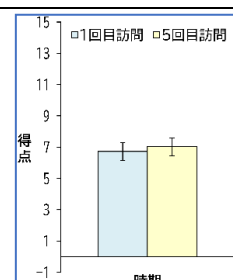
4Slice	要因の単純効果(タイプⅢ平方和)	
	1回目の単純主効果	$F(2,94)=2.483, p=0.089, \eta^2=0.096$
	5回目の単純主効果	$F(2,94)=3.773, p=0.027, \eta^2=0.138$ ($p<.05$)



5 ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業・学級づくり(支える)

5Anova	要因の効果(タイプⅢ 平方和)	
	校種の主効果	$F(2,47)=4.386, p=0.018, \eta^2=0.157$ ($p<.05$) ⑤で中<小
	時期の主効果	$F(1,47)=0.36, p=0.551, \eta^2=0.008$
	校種*時期の交互作用	$F(2,47)=3.075, p=0.056, \eta^2=0.116$

5Slice	要因の単純効果(タイプⅢ平方和)	
	1回目の単純主効果	$F(2,94)=2.931, p=0.058, \eta^2=0.111$
	5回目の単純主効果	$F(2,94)=5.33, p=0.006, \eta^2=0.185$ ($p<.01$) No⑤で高<小



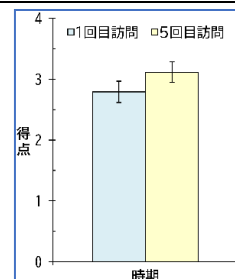
6 合理的配慮の提供(支える)

6Anova 要因の効果(タイプⅢ 平方和)

校種の主効果	$F(2,47)=1.992, p=0.148, \eta^2=0.078$
時期の主効果	$F(1,47)=3.635, p=0.063, \eta^2=0.072$
校種*時期の交互作用	$F(2,47)=3.252, p=0.048, \eta^2=0.122$ ($p<.05$)

6Slice 要因の単純効果(タイプⅢ平方和)

1回目の単純主効果	$F(2,94)=0.271, p=0.763, \eta^2=0.011$
5回目の単純主効果	$F(2,94)=4.322, p=0.016, \eta^2=0.155$ ($p<.05$) ⑤で中<高



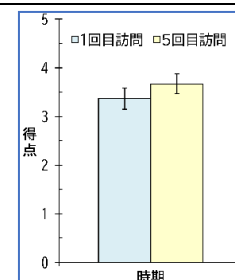
7 一貫した教育支援(つなぐ)

7Anova 要因の効果(タイプⅢ 平方和)

校種の主効果	$F(2,47)=1.824, p=0.173, \eta^2=0.072$
時期の主効果	$F(1,47)=2.189, p=0.146, \eta^2=0.044$
校種*時期の交互作用	$F(2,47)=0.172, p=0.843, \eta^2=0.007$

7Slice 要因の単純効果(タイプⅢ平方和)

1回目の単純主効果	$F(2,94)=0.976, p=0.381, \eta^2=0.04$
5回目の単純主効果	$F(2,94)=1.895, p=0.156, \eta^2=0.075$



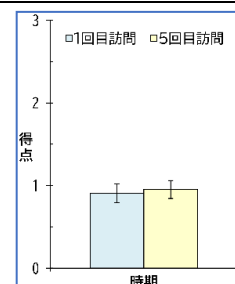
8 ケース会議(つなぐ)

8Anova 要因の効果(タイプⅢ 平方和)

校種の主効果	$F(2,47)=3.836, p=0.029, \eta^2=0.14$ ($p<.05$) 中<小
時期の主効果	$F(1,47)=0.124, p=0.726, \eta^2=0.003$
校種*時期の交互作用	$F(2,47)=0.536, p=0.589, \eta^2=0.022$

8Slice 要因の単純効果(タイプⅢ平方和)

1回目の単純主効果	$F(2,94)=2.241, p=0.112, \eta^2=0.087$
5回目の単純主効果	$F(2,94)=3.274, p=0.042, \eta^2=0.122$ ($p<.05$)



結果の要約

○ 主効果への影響

- ・校種の主効果に有意差 4(教育的ニーズ)、5(UDの視点)、8(ケース会議)
※回答数に差があるため、校種については参考程度とする。
- ・時期の主効果に有意差 3(冰山モデル) … 全校種で1回目<5回目

○ 交互作用への影響

- ・校種×時期の交互作用に有意差 1(インクルーシブ教育システム) … 1回目で小<高
6(合理的配慮の提供) … 5回目で中<高

結果から、時期の主効果について、全ての校種で1回目より5回目の方が有意に得点が高いことが分かった。「冰山モデル」は、背景・要因の推察に関する質問項目であるため、すべての校種で、「気付く」を構成する「背景・要因の推察」に関する研修効果があったといえる。

2 要因分散分析に関する用語の確認

主効果…対象の条件が平均値に与える影響のこと

(校種の主効果は「校種の違い」、時期の主効果は「時期の違い」が与える影響)

交互作用…1つの要因が他の要因に与える影響のこと

(「校種」と「時期」の組み合わせによって、違いがあるかどうか)

F値…今回の調査で求めた検定統計量(各要因に「影響力の強さ」を数値化したもの)

効果の測定…計算されたF値を偶然に超えてしまう可能性(p値の大きさで判断する)

・0.05より小さい場合は、5%有意($p<.05$ と記載)

・0.01より小さい場合は、1%有意($p<.01$ と記載)

有意差…統計的に、「偶然」ではないと見なされる範囲にあること

(5%有意は100回検定したら95回は今回の結果の範囲に入ると予測される確率)

3 調査B ワークシート分析

(1) 目的

研修中のワークシートの内容から、特に実態把握に関する記述を抜き出し、テキスト分析を行うことで、研修中の変容について把握する。

(2) 対象

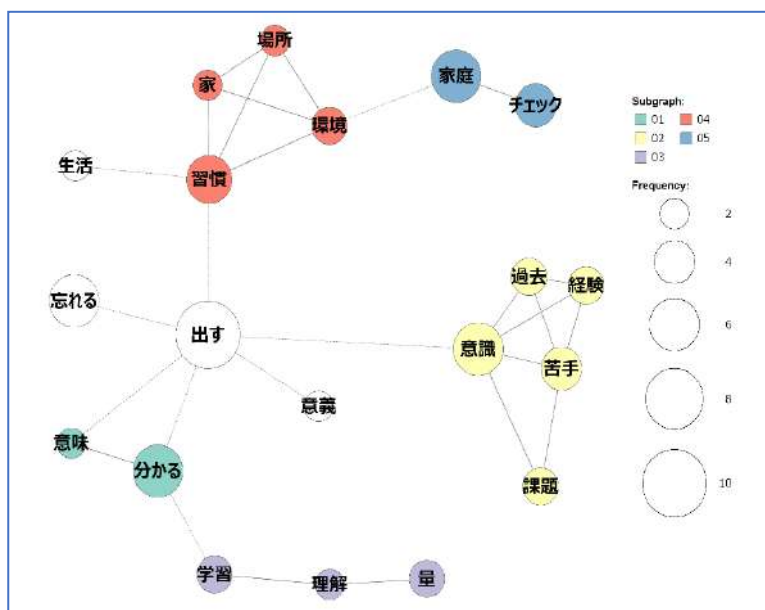
②(2回目訪問時)と④(4回目訪問時)の研修時にグループで「背景・要因の推察」を行った際の記述を抜き出したリスト(学校ごとに②と④の記述をまとめて分析)。

(3) 内容

テキスト分析ソフト「KHCoder」(<https://khcoder.net/>)で作成した共起ネットワーク図から、特徴や傾向を示す語句のつながりを比較・分析した。

(4) 小学校の変容

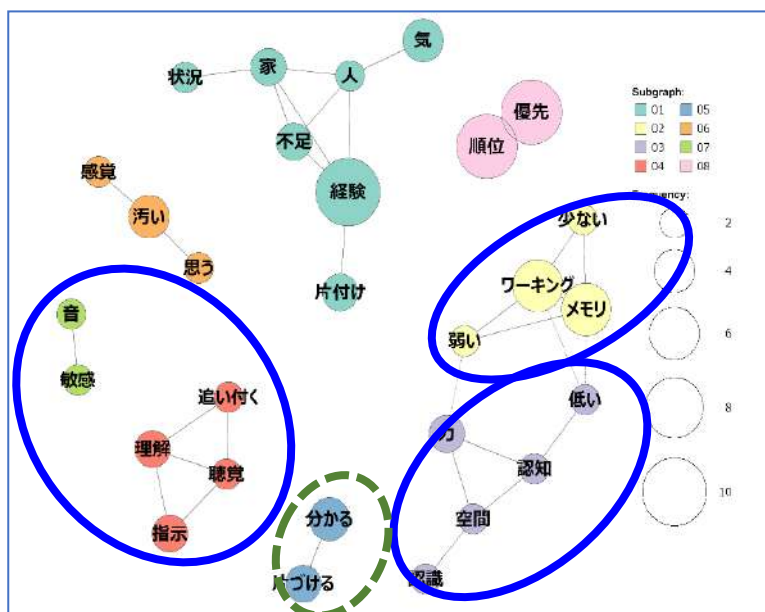
②の推察(「課題を提出できない」ことの背景・要因)



小学校②の記述

「家庭環境」や「苦手意識」「学習・意味理解」など、本人の過去の経験や家庭などをできない理由の背景・要因としてとりあげる傾向が見られた。本人の特性や認知についての考察は確認できなかった。

④の推察(「整理整頓が苦手」なことの背景・要因))



小学校④の記述

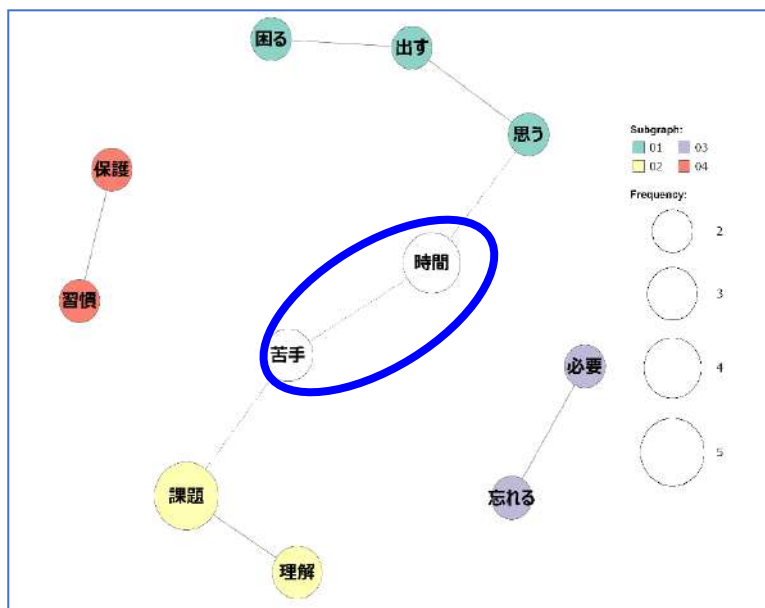
4回目は「指示理解」や「聴覚(音)の感覚」「ワーキングメモリ」「空間認知」など、本人の特性や認知についての考察が見られた(太線で囲んだ部分)。「片づけ方が分からない」という教師の指示に関する考察も見られた(点線で囲んだ部分)。

研修実施を通して、2回目から4回目の間に、本人の認知面についての考察が増え、具体的にと

らえるようになってきたことが伺える。また、教師の指示についての考察も見られたことから、「本人の特性を踏まえ、どのようにかかわるか」についても考察が始まっていると考えられる。

(5) 中学校の変容

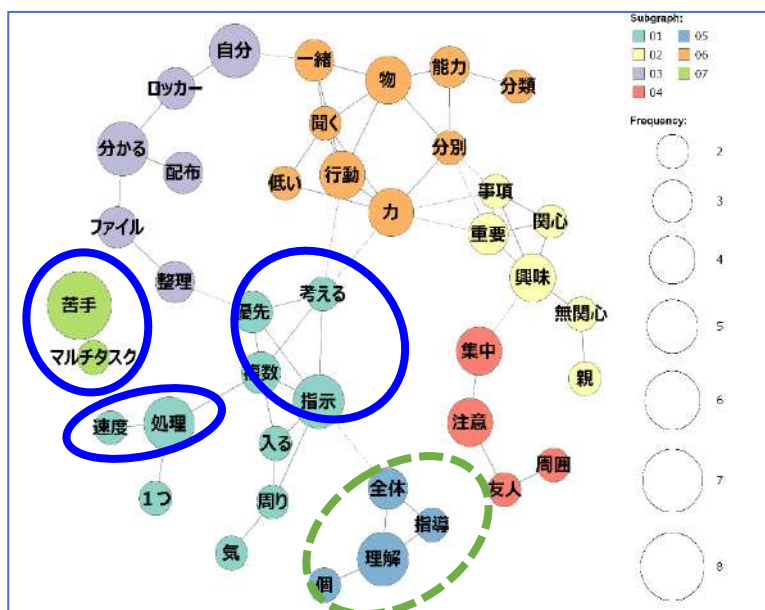
②の推察（「課題を提出できない」ことの背景・要因）



中学校②の記述

2回目は「課題の理解」や「必要性(を感じていない)」「忘れた」「習慣(がない)」などを背景・要因としてとりあげる傾向が見られた。**本人の特性や認知**についての考察として「時間管理(の苦手さ)」が挙げられた(太線で囲んだ部分)。全体的に共通する意見が多く見られた。

④の推察（「整理整頓が苦手」なことの背景・要因）

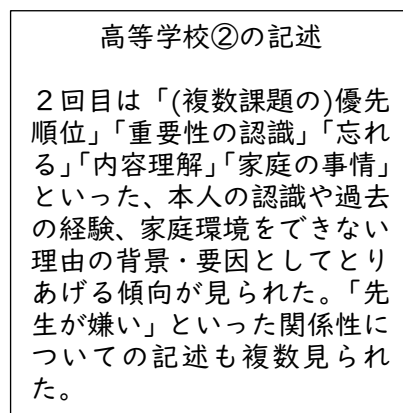


中学校④の記述

4回目は「指示理解」や「聴覚(音)の感覚」「ワーキングメモリ」「空間認知」など、**本人の特性や認知についての考察**が見られた(太線で囲んだ部分)。「片づけ方が分からない」という**教師の指示**に関する考察も見られた(点線で囲んだ部分)。

研修実施を通して、2回目から4回目の間に、複数の視点をもって本人を理解しようとしている様子が見られる。また、本人の認知面についての考察が増え、具体的にとらえるようになってきたことが伺える。また、環境要因についての考察も見られたことから、「本人の特性を踏まえ、どのように分かりやすい状況を設定するか」についても考察が始まっていると考えられる。

②の推察（「課題を提出できない」ことの背景・要因）



高等学校④の記述

4 回目は「空間認識の苦しさ」「段階的な理解」「同時に処理(が苦手)」「指示理解」といった、**本人の特性や認知**についての考察が複数見られた(太線で囲んだ部分)。

研修実施を通して、2回目から4回目の間に、本人の認知面についての考察が増え、具体的に与えられるようになってきたことが伺える。高校生を指導する段階においても、本人の能力評価に加えて「特性への配慮」も考慮しながらかわろうとする傾向が芽生えていることが伺える。

研修実施を通して、2回目から4回目の間に次のような変容が見られた。

- ・本人の認知面についての考察が増え、実態をより具体的にとらえるようになってきている。
- ・環境面の記述が増え、本人だけでなく周囲の環境調整も検討するようになってきている。
- ・本人の特性を考慮した教師の指示や環境構成などの配慮を考察するようになってきている。

「気付く」の子ども理解についての研修を通して、特性を理解するだけではなく、どのように対応するかといった「授業づくりに関する工夫」を考察するような変容が、校種によらず見られたことから、「気付く」の研修が、より分かりやすい授業づくり(授業力の向上)に寄与することが示唆される。

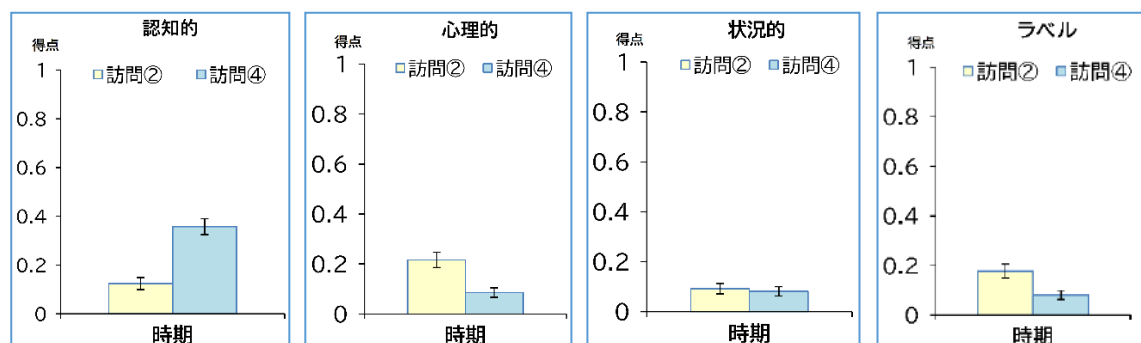
(8) 記述のカテゴリー分類による変容

「背景・要因」を推察した記述を個人要因と環境要因に分け、さらにそれぞれ4種類の下位項目に分類し、変容を分析することとした。分類項目名とその内容については、以下の通りである。

大分類	分類項目名	内容の説明
個人要因	認知的要因	本人の資質・能力や(障がい特性を含む)特性 ※本研究における「気付く」の研修で伸ばしたい項目
	心理的要因	対人関係、気になること、意欲、集中力、目標等
	状況的要因	その日の状況・体調・気分、体力等 ※「～のときにはできる／できない」といった状況による変化を含む
	過去ラベル	過去の学習空白の有無、いじめや不登校の経験、診断名や障がい名等の表面的表現によるラベリング
環境要因	ハード面	教師の変更しうる教室環境、掲示、板書、プリント等
	ソフト面	教師の指導方法、コミュニケーション、配慮、目標共有等
	正の効果	その他、本人に効果的にはたらく要因(ポジティブな理由等)
	負の効果	その他、本人に否定的にはたらく要因(ネガティブな理由等)

本研究においては、本人の資質・能力や特性を意味する「認知的要因」が変容することをねらって研修を実施している。記述内容全体を研修の実施時期により2グループに分け(それぞれを②訪問、④訪問と表記)、T検定により変容を調査した。結果については以下ようになった。

** ... 1%有意 * ... 5%有意

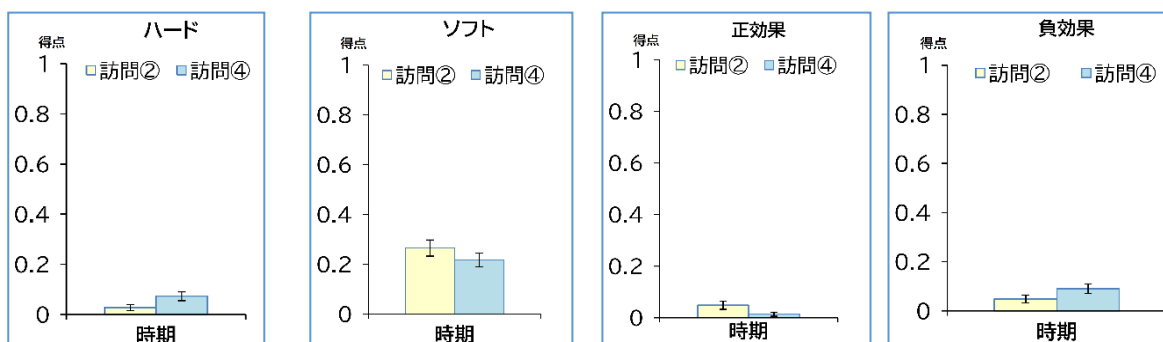


認知的要因**
($p=.001$)

心理的要因**
($p=.001$)

状況的要因
($p=.710$)

過去ラベル**
($p=.003$)



ハード面*
($p=.040$)

ソフト面
($p=.263$)

正の効果*
($p=.038$)

負の効果
($p=.103$)

結果から、有意に値が上昇した項目は「認知的要因」「ハード面」となった。研修により本人の資質・能力や特性について注目し、環境面にも意識が向いていったことが伺える。

また、有意に値が下降した項目は「心理的要因」「過去ラベル」「正の効果」となった。本人の意欲ややる気等をできない理由としたり、(具体的な特性に言及がない)表面的な障がい名等を理由にした記述、あいまいな推測が減ったことなどが、減少した理由として考えられる。

4 調査C ワークシート分析

(1) 目的

背景・要因の推察について、子どもの実態把握について、より妥当な見取りをしている群と他の群との回答傾向の違いを分析する。

(2) 対象

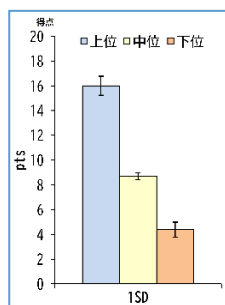
①と⑤の両方に回答した各学校教員（50名）。

(3) 内容

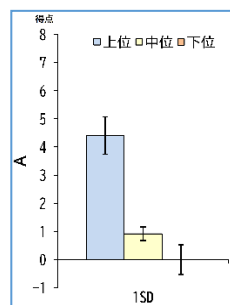
- ①と⑤の得点を合計し高い順に並べたリストから、3つのグループ（平均値±1SD）を編成する。
※SDは標準偏差
- 各グループの傾向を、記述カテゴリー分類（P21、22参照）をもとに、個人要因と環境要因の8つに分類し、カテゴリーごとに得点を集計する。
- 各グループについて1要因分散分析（平均値の差の検定）を行う。

(4) 結果

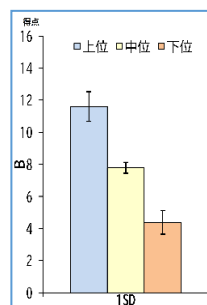
グループごとに、①得点の平均と、項目3「冰山モデル」の評価の観点（P20参照）から、②A回答と③B回答の平均を求めると、以下のグラフのようになった。



①総得点



②A回答



③B回答

①総得点の平均値 (得点)

上位 16.0 中位 8.7 下位 4.4

②A回答の平均値 (得点)

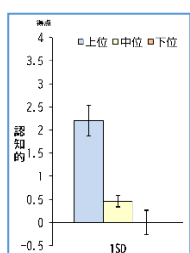
上位 4.4 中位 0.9 下位 0.0

③B回答の平均値 (得点)

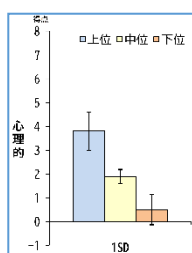
上位 11.6 中位 7.8 下位 4.4

グラフから、下位グループはA回答の得点がないことや、B回答に段階的な差があることが分かる。

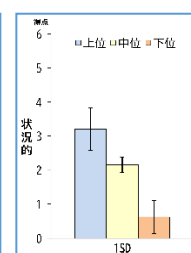
各回答をカテゴリー分類し、各グループの分散分析を行った結果は以下の通りである。



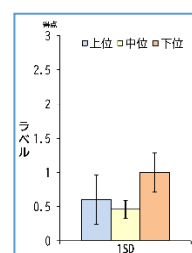
認知的要因



心理的要因



状況的要因



過去ラベル

<有意差のあった項目>

認知的要因

上位-中位** 上位-下位**

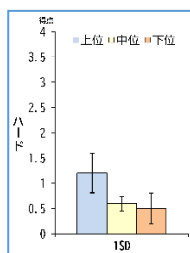
心理的要因

上位-下位**

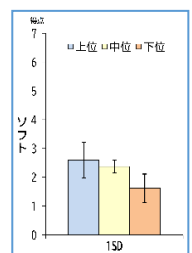
状況的要因

上位-下位** 中位-下位*

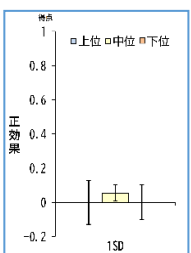
過去ラベル、ハード面、ソフト面、正の効果、負の効果については、いずれも有意差なし



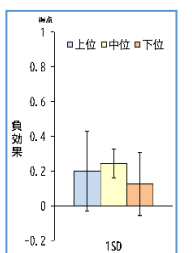
ハード面



ソフト面



正の効果



負の効果

上記の結果から、上位と下位の違いを生む傾向の違いをみると、**認知的要因、心理的要因、状況的要因**の3つが「見取りを左右する」質的な要素として考えられる。

→ 研修主催者や管理職等が教員の「見取りの状況」を把握する際のポイントとなりうる。

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～ (二年次)

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。心身の調和的発達に基盤に着目して指導するものであり、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。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・中学校及び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。

本研究において、子ども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指導の在り方を探ることで、自立活動の指導がより子ども主体の学びとなり、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、自立を目指した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、幼児児童生徒が自ら環境や状況に対して判断や調整をしたり、自立活動の学習の意味を将来の自立と社会参加に必要な資質・能力との関係において理解したりするなど、幼児児童生徒自身が自立と社会参加に向けて主体的に学んでいく姿を育む取組が、より一層求められていることを示している。

福島県における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や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高めること、そして、幼児児童生徒が自分に必要な力を主体的に学ぶ姿を育むことが必要であり、全ての学習の基盤となる力を育む自立活動の指導の充実が求められている。

また、自立活動は、一人一人の実態に応じた指導を個々の教師の経験や専門性に委ねられる部分が多い。そのため、「なにを」、「どのように」指導するかといった、自立活動の計画・実践における、「中心的な課題の整理」や「具体的な指導内容、指導方法の設定」に難しさを感じている教師は多い。

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、学習の意義を自分自身の将来の姿と結び付けて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。

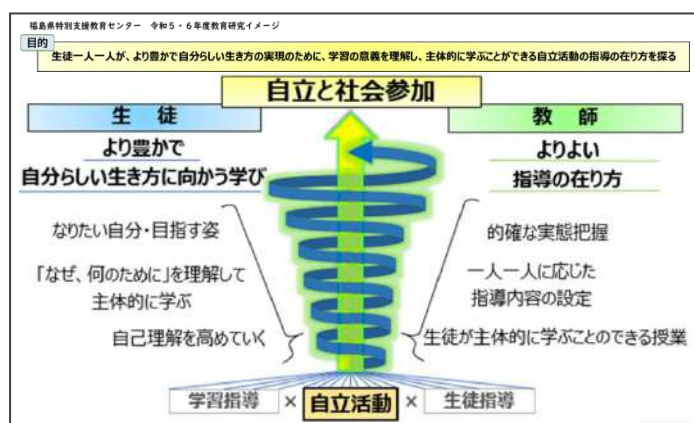
2 研究の目的

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。



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。

矢印（図1中央）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 本研究のイメージ図

前述したように、「中心的な課題の整理」や「具体的な指導内容、学習活動の設定」に難しさを感じている教師が多いという要因には、生徒が感じている学習上・生活上の困難や必要性を的確に実態把握することの難しさや、生徒自身の思いを適切に反映し、一人一人に応じた指導内容を設定することの難しさが課題としてあると考える。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

研究の内容は、2年間共通して、以下の2つの方法を検討する。

(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

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、PDCAサイクルで修正・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PDCA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PDCAサイクルにより研究を深めていく。

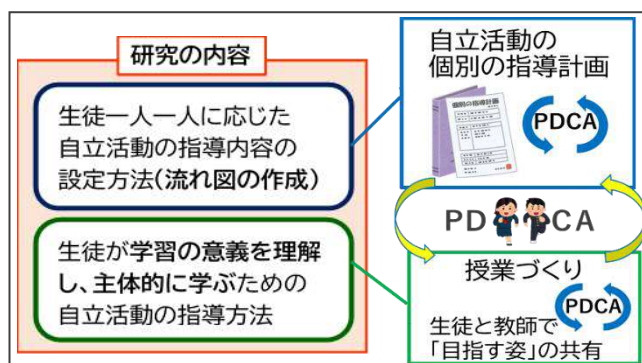


図2 研究の内容とPDCAサイクル

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3)。



図3 研究協力校との連携・協力

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。

(2) 年次計画

本研究は2年間の実践研究である（図4）。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

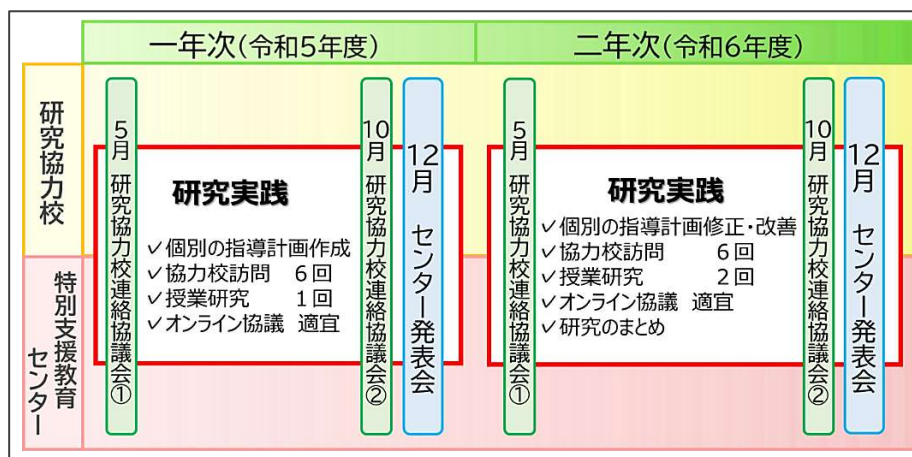


図4 教育研究（令和5・6年度）年次計画

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、一年次の気付きや課題について、深めたい取組に重点を置き、研究を推進していく（図5）。

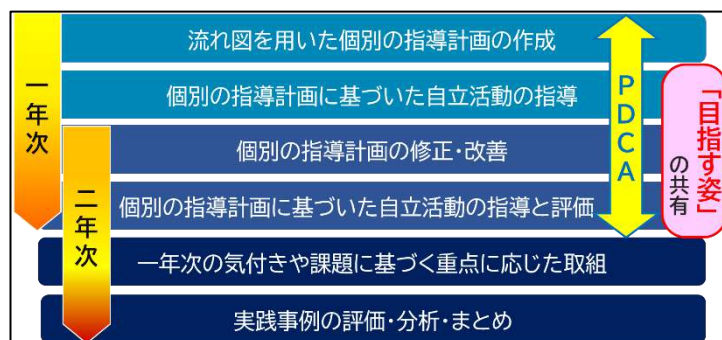


図5 2年間の研究の流れ

(3) 一年次の取組

一年次では、各研究協力校が感じていた、これまでの自立活動の個別の指導計画作成の課題及び授業実践における課題を整理し、それらを踏まえながら本研究を進めた。

自立活動の個別の指導計画作成では、実態把握の際に、聴覚障がいや知的障がいなど、それぞれの生徒の障がい特性の把握が主となり、障がい特性のみに対応した指導内容が中心になったり、教師目線での生徒に必要な指導内容を設定したりといった、指導内容の偏りが課題として挙げられた。また、個別の指導計画の修正・改善の時期や活用も課題として挙げられた。そこで、個別の指導計画を作成する際に、流れ図の観点を参考にして、複数の教師で多面的に実態や課題を整理した。複数の教員で多角的・多面的に実態や課題を整理することで、生徒の違う一面や得意なことなど新たな気付きがあったり、課題の背景・要因について掘り下げたりすることができ、より深く中心的な課題に迫ることができた。また、「何のための個別の指導計画か」という本質を共通理解し、年度当初の作成で完結ではなく、生徒の実態の変化に伴って、適宜、個別の指導計画の修正・改善を行うことで、活用しながらよりよいものにアップデートする意識を高めることができた。

自立活動の授業実践では、授業が生徒にとって何のための学習なのか、学習の目的やゴールが曖昧であったり、生徒の難しいと感じていることや苦手なことが目標となる活動になったりするため、子ども主体の活動になりにくく、教師主導の展開になりやすいことが課題と挙げられた。そこで、本人の主体的な学びにするために、「〇〇がしたい」、「〇〇のために～しよう」といった生徒の目的意識を大切にした授業内容を工夫したことで、生徒自身が「自分のための学習」である実感が得られ、自分事の学びにつながった。また、生徒によっては、「目指す姿」や「なりたい自分」が不鮮明なこともあり、自立活動の中で、自己を振り返り自己理解を高め、自分に必要な学びを考えながら学習を進める必要性に気付くことができた。

これらの取組から、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、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、という2点が、自立活動の指導を充実させるために必要な視点として見出された（図6）。

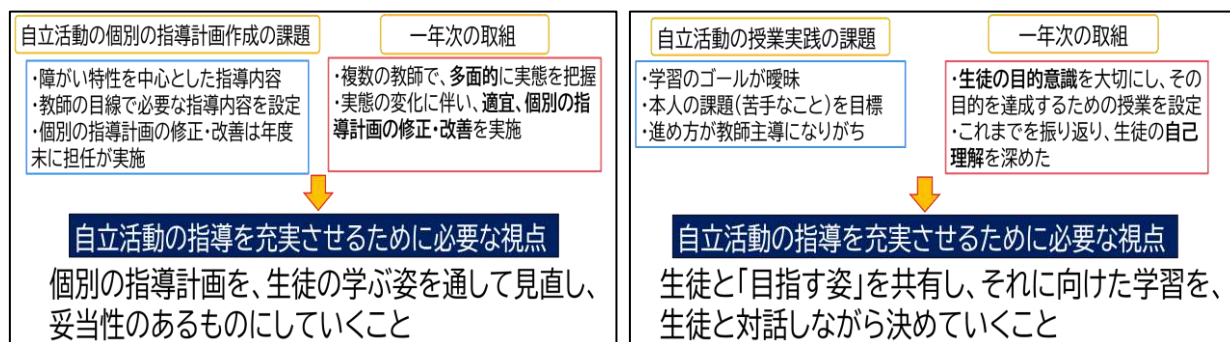


図6 一年次の取組と自立活動を充実させるために必要な視点

IV 本年度の研究（二年次）

1 研究の内容・方法

一年次から見出された成果や気付きを踏まえ、二年次は、生徒の「目指す姿」、「なりたい自分」を把握し、個別の指導計画に反映していく進め方、「目指す姿」、「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むための具体的な指導の在り方に重点を置き、進めていく。

研究の内容	研究の方法
(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。	◇ 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） ◇ 取組の振り返りによる個別の指導計画作成上の成果と課題の整理、取組状況の考察 ◇ 研究協力校連絡協議会での協議・検討等
(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 ・ 生徒の思いや考えが反映された指導内容	◇ 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）

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、明確にしたりすることが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。	◇ 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 6 年 4 月 15 日	聴覚支援学校訪問①	研究概要説明・各校の重点事項共有
4 月 19 日	たむら支援学校訪問①	研究概要説明・各校の重点事項共有
4 月 25 日	聴覚支援学校訪問②	研究授業・事後検討会（生徒 A・B）
5 月 13 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
6 月 10 日	たむら支援学校訪問②	研究授業（生徒 D）
6 月 12 日	たむら支援学校訪問③	事後検討会（生徒 D）
7 月 1 日	たむら支援学校訪問④	研究授業・事後検討会（生徒 D）
7 月 25 日	聴覚支援学校来所打ち合わせ	個別の指導計画の修正・改善（生徒 A・B）
7 月 26 日～ 8 月 26 日	取組の振り返り	個別の指導計画の作成及び授業実践の成果と課題の整理
9 月 2 日	聴覚支援学校オンライン協議	研究授業事前検討会（生徒 A・B）
9 月 3 日	たむら支援学校来所打ち合わせ	研究授業構想検討（生徒 C）
9 月 10 日	聴覚支援学校訪問③	研究授業・事後検討会（生徒 A・B）
9 月 11 日	たむら支援学校オンライン協議	研究授業事前検討会（生徒 C・D）
10 月 2 日	たむら支援学校訪問④	研究授業・事後検討会（生徒 C・D）
10 月 10 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
10 月 28 日	聴覚支援学校オンライン協議 ※学校訪問からオンラインに変更	協力校ポスター検討、まとめに向けた協議
10 月 29 日	たむら支援学校オンライン協議 ※学校訪問からオンラインに変更	協力校ポスター検討、まとめに向けた協議
12 月 5 日	第 39 回特別支援教育センター発表会	研究発表・ポスター発表
令和 7 年 2 月 17 日	聴覚支援学校訪問④	研究の成果報告、今後に向けて
2 月 21 日	たむら支援学校訪問⑤	研究の成果報告、今後に向けて

3 取組の実際

(1)第 1 回研究協力校連絡協議会、(2)生徒一人一人に応じた自立活動の指導内容の設定方法（聴覚支援学校の実践、たむら支援学校の実践）、(3)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（聴覚支援学校の実践、たむら支援学校の実践）、(4)第 2 回研究協力校連絡協議会の順に示す。各校の実践については、聴覚支援学校は、高等学校に準ずる教育課程に在籍する対象生徒 A（以下 A さん）及び

対象生徒B（以下Bさん）の事例について、たむら支援学校は、通常学級に在籍する対象生徒C（以下Cさん）及び重複障がい学級に在籍する対象生徒D（以下Dさん）の事例について取り上げる。なお、研究の対象生徒はそれぞれ昨年度と同様であり、個別の指導計画については、昨年度作成したものを修正・改善し使用している。

(1) 第1回研究協力校連絡協議会（令和6年5月13日）

聴覚支援学校、たむら支援学校の研究推進担当が参加し、一年次の取組の成果と課題及び二年次の研究計画を共有した。また、昨年度の研究を生かし、今年度実施していることや今後実施を計画していること、実施する上で課題と感じていることを協議し、意見交換を行った。両校ともに、生徒との思いの確認や気づきを促す対話の重要性とともに、教師のねらいと生徒の学ぶ意義の実感のズレが課題となっていることが意見として挙げられ、ズレを修正し取り組むための方向性を共有した（写真1、2）。



写真1 協議の様子

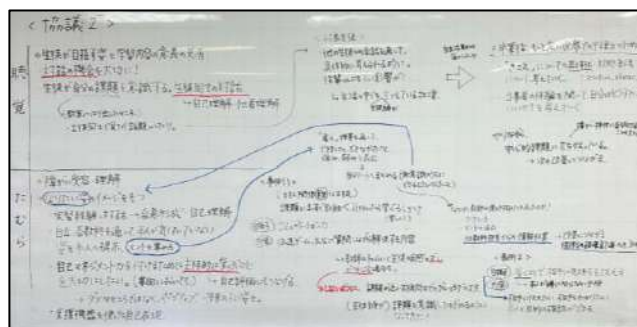


写真2 協議中の意見交換

(2) 生徒一人一人に応じた自立活動の指導内容の設定方法

① 聴覚支援学校の実践

ア 生徒の「目指す姿」、「なりたい自分」の把握

年度初めの自立活動の指導で、合同学習を設定し、「これまでの自分の振り返り」と「数年先のなりたい自分」についてワークシートに整理しながら考える活動を行った。はじめに、自分自身で昨年度の自分の「良い所、頑張ったこと、改善したいこと」について振り返った。さらに、友達や様々な教師からも「良い所や頑張っていること、こうすればもっと良いと思うこと」のコメントをもらい、自己評価と他者評価から総合的に自分自身について振り返った。

次に、数年先のなりたい自分を考え、そのなりたい自分になるためには、今、何を頑張る必要があるかを教師や友達と話し合った（写真3）。集団の活動の中で対話的に活動を進めることで、生徒自身では想像しきれない部分を友達や教師から



写真3 話し合い活動

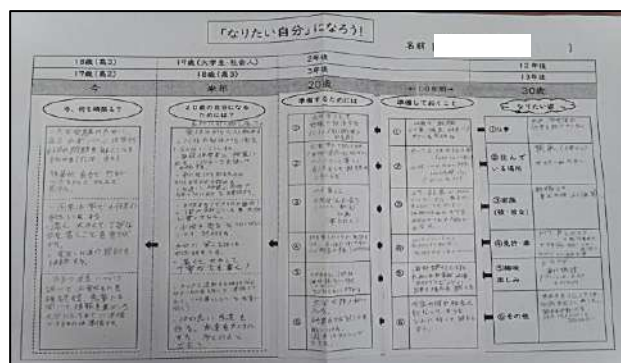


写真4 ○○年後の「なりたい自分」の整理

多角的・多面的に意見をもらいながら自己理解を深め、「なりたい自分」と、「今、何を頑張るか」について具体的に考えることができた(写真4)。

イ 生徒の「目指す姿」、「なりたい自分」を個別の指導計画へ反映

個別の指導計画の作成では、流れ図に基づいた自校の様式を使って、障がいの状態等やそれ以外の課題を整理した。担任が作成することを基本としているが、必要に応じて、複数の教師で実態や課題の整理を行った。複数の視点で多面的に実態を整理したことで、生徒の全体像を捉えた中心的な課題が整理でき、指導の根拠を明確にした個別の指導計画の修正につながった。しかし、教師が作成した個別の指導計画の指導目標や指導内容と、授業の中で把握した、生徒の「目指す姿」、「なりたい自分」の情報をすり合わせていくと生徒の思いと教師の思いにズレがあることが分かり、そのズレの要因を整理し、個別の指導計画を修正する必要があることが意見として挙げられた(写真5)。



写真5 個別の指導計画の作成の様子

(ア) Aさん(高3)の事例

Aさんは、学校を卒業してからは、大学に進学し、一人暮らしをしたいという思いがあった。一方、教師は実態把握から課題を整理し、受け身的な様子が見られるAさんに、これからやるべきことに自分で気付いて、自ら取り組む力を育みたいと考えた。Aさんの実態や生活の状況を改めて考えると、未来の状況は経験がなく、何が必要かイメージすることが難しかったり、学校や家庭では、周囲の状況が整備されているため、困難さを感じにくかったりしている状況がズレの要因と考え、Aさんが将来の生活に向けて自分で何をやるべきか気付けるような学習の工夫を検討し、指導内容を見直した(図7)。

生徒の思い	大学生になりたい。一人暮らしをしたい。	<ズレの要因> ・経験がなく、今後、自分に必要な力をイメージしにくい。 ・周囲の環境が整備されており、困難さを感じにくい。
教師の思い (個別の指導計画の短期目標)	経験や体験したことをもとに、自分がやるべきことに気付き、自ら考え、取り組もうとすることができる。	
↓		
指導内容	自分が聞こえていると感じている内容に、聞き違いや聞き漏れ等がないのが確認することで、自分の聞こえについて、より理解を深める(自己の振り返り)。	

図7 生徒と教師のズレの状況と指導内容の見直し①

(イ) Bさん(高2)の事例

Bさんは、卒業後はスポーツインストラクターになりたいと考えていた。また、数年後の自分の将来を考えた際に、将来は家庭を築きたい、そのためには、人に優しくなる必要があると自分の目指す姿を考えた。一方、教師は、忘れ物を繰り返してしまうBさんに、自分の行動や考えを振り返り、見通しをもって次の行動を考え

生徒の思い	スポーツインストラクターになりたい。 優しい人になりたい。	<ズレの要因> ・「なりたい自分」を生徒は夢や職業、教師は、「よりよく生活するために必要な力」と捉えている。
教師の思い (個別の指導計画の短期目標)	行動や体験に基づいて獲得した自分の考えや感情を整理して、言語でフィードバックできる(振り返りができる)。	
↓		
指導内容	好きなことや経験したことを通して、自分の考えや思いを言語化する。 経験に結びついた言語を用いて、行動や感情を振り返ったり、他者に伝えたりする。	

図8 生徒と教師のズレの状況と指導内容の見直し②

る力を育みたいと考えた。生徒は、「なりたい自分」を夢や職業として捉えているが、教師は、よりよく生活するために必要な力と捉えており、その捉えの違いによりズレが生じ、Bさんが学習の意義を実感しにくい状況であった。Bさんの状況を踏まえ、本人の実態に合わせて段階的な指導目標や指導内容になるように修正したり、学びと本人の思いが繋がるような指導内容を検討したりした（図8）。

② たむら支援学校の実践

ア 生徒の「目指す姿」、「なりたい自分」の把握

生徒と教師が個別に対話をする時間を設定し、自分の課題やなりたい自分について話し合い、共有する時間を設定した（写真6）。生徒が自分の思いや考えを整理する際には、対話を通し見出された自分の考えをワークシートに書き出したり、キャリア・パスポートを使って、自分の考えを深く掘り下げたり、マインドマップを使って、自分の思考を視覚的に整理したりするなど、生徒の実態に応じて思いや考えの整理の仕方を工夫しながら進めた（写真7）。生徒と教師がじっくり対話をする時間を設定することで、生徒自身が感じている学習の意義や目的を教師が知ったり、生徒自身も考えが整理され自分の思いや考えに気付いたりすることができた。



写真6 思いに寄り添う対話

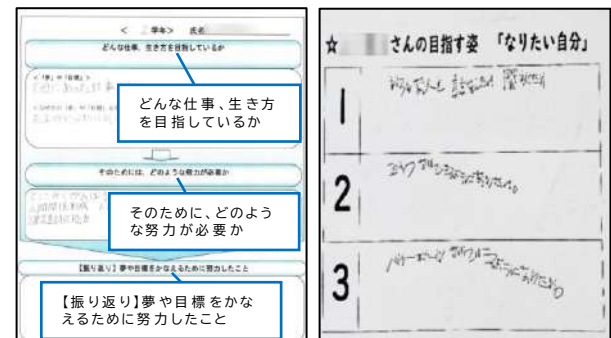


写真7 思考を視覚的に整理する工夫

イ 生徒の「目指す姿」、「なりたい自分」を個別の指導計画へ反映

スタッフ会を学習グループで編成し、月に1回、担任が作成した個別の指導計画の実施状況について、授業中の生徒の様子などを踏まえ情報を共有したり、修正案を検討したりした。また、当センターが提案した、個別の指導計画の様式（資料1）を活用し、生徒との対話から把握した「生徒自身が感じている得意・不得意、困難さ」や生徒自身の「目指す姿」、「なりたい自分」を整理したり、実態の背景・要因を推察したりし、実態把握をより深化することができた。しかし、聴覚支援学校と同様に、教師が育みたい生徒に必要な力と生徒自身の「なりたい自分」、「目指す姿」にはズレがあることに気付き、そのズレを修正する必要があると考えた（写真8）。



写真8 スタッフ会の様子

(ア) Cさん（高2：通常学級）の事例

Cさんは、キャリア・パスポートを活用し、企業に就職してお金を貯めたい、そのために、コミュニケーションを頑張りたいと自分の考えを整理した。一方、教師は、人への不信感や思い込みにより、自分の思いや考えを他者に表出しないCさんに対し、他者の意図や感情を理解し、適切なかわり方ができる力を育みたいと考えた。しかし、Cさんは自己の状況を明確には捉えられておらず、コミュニケーションについて何をどうすれば良いか、イメージがもてず漠然としていた。このことがズレの要因と考え、伝え合う活動を実際に経験しながら、自己の課題に気付いたり、伝え合う良さを感じられたりする指導内容を検討した(図9)

生徒の思い	企業に就職してお金を貯めたい。 コミュニケーションを頑張りたい。	<ズレの要因> ・生徒はコミュニケーションを頑張りたいと思っているが、何をどうすれば良いかは、漠然としている。
教師の思い (個別の指導計画の短期目標)	自信のある学習や活動を率先して行う。 他者の意図や感情を理解し、適切なかわり方を選択し、実践できる。	
↓		
指導内容	意見を伝え合う活動を通し、他者との関係を築く良さを感じる。 自分と他者の考えの違いに気づき、自己理解及び他者理解を深める。	

図9 生徒と教師のズレの状況と指導内容の見直し③

(イ) Dさん（高2：重複障がい学級）の事例

Dさんは、教師との対話の中で、いろいろな人と話をしたいという思いを教師に伝えた。一方、教師は、Dさんの伝えたいことが周囲の人に伝わらずやりとりが広がりづらい状況を改善するために、コミュニケーション手段を増やしたいと考えた。Dさんは言葉に不明瞭さがあり、音声言語のみでは、相手に意思が伝わりづらい状況だが、本人は音声言語のみでも相手に伝わっていると思っており、自分の状況を適切に把握できていないことがズレの要因と考えた。相手に伝わっているかどうかを確認することで自分のコミュニケーションの状況の理解を促しながら、伝える方法を自分で選択していく指導内容を設定した(図10)。

生徒の思い	いろいろな人と話をしたい。 ゴルフができるようになりたい。	<ズレの要因> ・生徒は音声言語のみで伝わっていると思っている。 ・生徒は、話が伝わる人とコミュニケーションをとれば良いと思っている。
教師の思い (個別の指導計画の短期目標)	様々なコミュニケーション手段を増やし、自分でコミュニケーション手段を選択することができる。	
↓		
指導内容	相手に伝える方法を自分で選択して、伝えられるようにする(音声言語、書字、動作、タブレット端末など)。	

図10 生徒と教師のズレの状況と指導内容の見直し④

③ 生徒と教師の思いのズレが生じる要因と改善策の検討

生徒の思いや考えを丁寧に見取り、個別の指導計画に反映しようとする、生徒と教師の思いにズレがあることに気づき、ズレが起こる要因と改善策について研究協力校と当センターで協議し、次のように整理した。自立活動の個別の指導計画は、右の図11のように、生徒の実態把握に基づき、指導すべき課題を整理し、指導目標、指導内容を設定する。この実態把握の段階で、障がいの状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などの実態

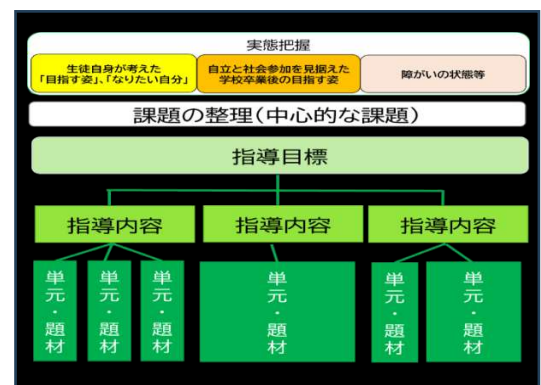


図11 個別の指導計画の作成の流れ

で、障がいの状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などの実態

を的確に把握することが求められる。また、数年後の生徒の学びの場や生活の場を想定し、そこで必要とされる力や目指す姿を明らかにすることも必要である。さらに、自立活動は生徒自身の課題に対して取り組む活動であることから、どんなことができるようになりたいのか、そのためにどんなことを学びたいのかといった生徒自身の思いや考えを把握することも大切であり、これらを踏まえて多面的に実態を捉えて課題を整理し、授業づくりを行うことになる。

しかし、生徒の障がいの状態や発達段階、生活経験等は様々であり、それぞれの状態によって、生徒自身が考える「目指す姿」、「なりたい自分」のイメージが狭かったり、不鮮明であったり、揺れ動いたりしており、生徒自身が自己を捉えることは難しい状況にある。また、教師は生徒からの発信の全てを的確に捉えることは難しく、生徒と教師の思いが離れてしまうこともある。その結果、これからの生徒の生活を見据えた、教師目線での生徒に必要な力に偏った教師の思いが個別の指導計画に反映され、生徒と教師の思いがズレた自立活動の指導目標や指導内容になるのではないかと考えた。その改善策として、生徒と教師の対話を通し、教師は、生徒の思いを共感的に受け止めながら生徒理解を深め、生徒自身は、自己理解を高めていくことで、生徒の思いと教師の思いのズレが解消され、生徒と教師の思いが一体となった学習につながると考えた。また、指導内容に生徒の自己理解を促す活動を取り入れたり、生徒の状況に合わせて、段階的な内容に指導内容を修正したりした(図 12)。

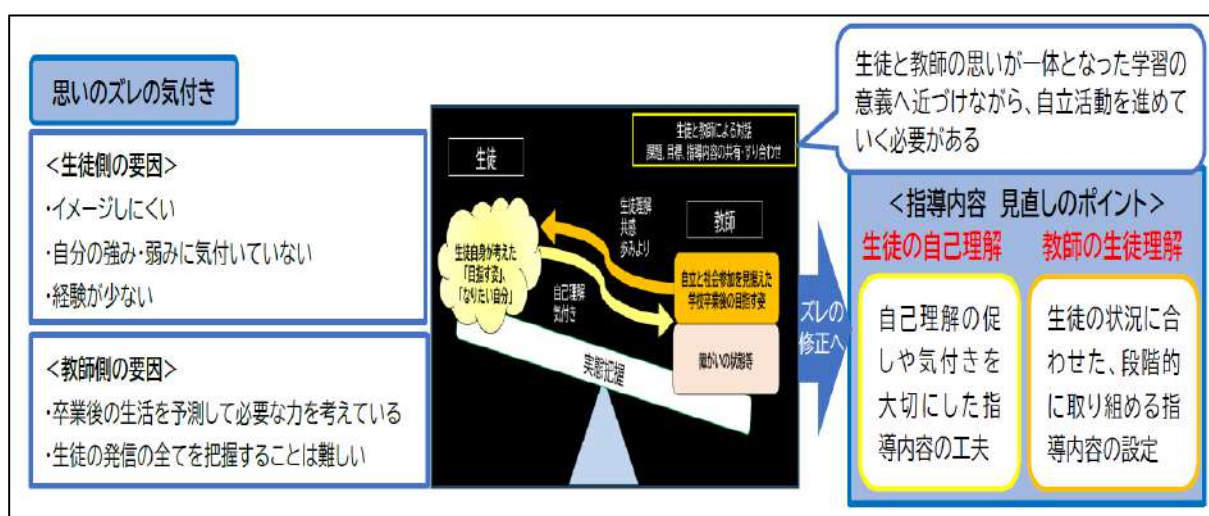


図 12 生徒と教師の思いがズレる状況のイメージと指導内容見直しのポイント

(3) 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 聴覚支援学校の実践（Aさんの事例）

授業の実際

ア 個別の指導計画に基づく授業案

経験がなく、自分に必要なことをイメージしにくい状況や、周囲の環境が整備され困難さを感じにくい状況にあるAさんと教師の思いのズレを修正し設定した個別の指導計画の指導内容について、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「学校生活以外の状況について考えてみよう」

Aさんは、人工内耳を使用しており、周囲の人と音声言語でやりとりをしているが、自分の聞こえについての自己理解が曖昧な部分があり、聞こえづらさに気付いていないことがある。高等部卒業後は大学に進学し、一人暮らしをしながら自立した生活を送ろうと考えているAさんが、進学先や生活の中で自分にとって必要な支援を理解し、自分から周囲に働き掛けていけるよう、本単元では、学校以外の場面における自分の聞こえについて考える単元を設定した。

ウ 授業展開

本時では、Aさんが参加したり、実際に体験したりした、夏期講習、他校との交流会、他校の文化祭、家族旅行などを取り上げた。その時の情報保障の状況や周囲の環境、聞こえにくいと感じたこと、その状況で感じたこと、聞こえにくさ等があった場合の対処法について、教師と対話をしながらワークシートに考えや気付きを整理しながら体験を振り返ることができた(写真9、10)。



写真9 対話による体験の振り返り

[illegible]

写真 10 体験した状況の振り返り

Aさんの障がい特性による、聞こえに対する気付きにくさを配慮し、教師は、Aさんと一緒に活動した他の教師から事前に取り組の様子を聞き取り提示した。Aさんは提示されたコメントをもとにさらに活動を振り返った。他校の文化際に参加し、説明を聞いた時に、Aさん自身は、「目の前で説明されたから、しっかり聞き取れ理解できた。」と思っていたが、一緒に参加した教師からは、「説明されたことをAさんに確認したら、違う内容を答えていた。もしかしたら、聞きとれていなかったかもしれない。」というコメントがあり、そのコメントを聞いて、Aさんは改めて体験の状況を振り返り、自分の気付きにくさに意識を向ける必要性を実感し、聞こえにくさの対処法として、「大切な話は、先生や周りの人に内容を教えてもらうようにお願いします。」と考えることができた。

エ 学習の意義を理解し、主体的に学ぶための指導方法の工夫（事後検討会から）
 実体験について振り返る項目を明確にして示すことで、自分で考えながら振り返ることができた。また、他者からの評価があったことで、授業の最後に「やっぱり、自分で聞いていくことが大事なのかな。」「今回、振り返ったことは、これからの卒業後の生活に役立てていけると思った。」といった発言があるなど、Aさんの気づきや学ぶ意義の理解につながった。



体験をした活動について自己評価と他者評価を通して振り返ることにより、本人の実感を伴った自分事の学びとなり、自分に必要なことを、より深く考えることができた。

② 聴覚支援学校の実践（Bさんの事例）

授業の実際

ア 個別の指導計画に基づく授業案

自立活動での学びを、生徒は、「夢や職業を実現するために必要な力」として捉え、教師は、「よりよく生活するために必要な力」と捉えており、その捉えの違いによるBさんと教師の思いのズレを修正し設定した個別の指導計画の指導内容について、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「なりたい自分になるために～職場体験実習の振り返り～」

Bさんは、運動が得意でスポーツインストラクターになりたいという希望がある。教師は、Bさんに自分の行動を振り返ることで、見通しをもち次に取り組むことを考えられるようになって欲しいという思いがあった。そこで、実際にスポーツインストラクターの仕事を体験した職場体験について振り返り活動を行い、振り返ることの良さに気付くことを目的として単元を設定した。

ウ 授業展開

表1に示したワークシートを使って、教師が設定した項目について、職場体験の事前学習で考えたことが、体験を通してどのように変化があったかを振り返った。本時では、項目に沿って教師がBさんに問いかけながら、考えを引き出したり、言葉を補足して考えを言語化したりする展開で進み、Bさんは表1のように考えをまとめることができた(写真11)。

表1 職場体験の振り返り



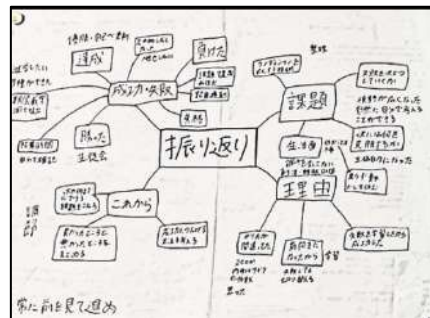
写真11 対話による職場体験の振り返り

自立活動ワークシート【職場体験支援編】		
	実習前	実習後
スポーツインストラクターの仕事内容とは？	スポーツレッスン(お客さんに教える) 自分もきたえる 管理職(ジム、プールなど) そうじ、メンテナンス	フロントあいさつ お客さんの状況に応じてあいさつがかわる(コミュニケーション) そうじ系が多かった。
仕事の魅力は？	スポーツの好きな人には向いている スポーツができる仕事だから	コミュニケーションができる人 きちんとそうじをする人が向いている 働いている人の雰囲気よかった
自分に向いているところ は？	教えるところ 弱さを知っているから弱い人の気持ち が分かる	誰かと一緒にやる仕事
自分に向いていないところ は？	管理など 責任感のある仕事	一人でやる仕事 → そういうわけでもなかった
どんな仕事が好き(得意)？ その理由は？	運動を教える仕事 運動が好きだから	運動を教える仕事 運動が好きだから 自分の知らないことを教えてもらって楽し くなった
どんな仕事が好き(苦手)？ その理由は？	ない	エアコン清掃 ずっと同じ作業が苦手
働いている人はどんな人？ マネしたいと思った人 は？ どんなところを？	スポーツをたくさんやっている人が働 いているイメージ	みんな仲が良い 声がかき八きしている 〇〇さん(体験先の職員) 色々お話をしてくれたりアドバイスを頂い たりしたこと
どんなスポーツインストラ クターになりたい？	スポーツの楽しさを伝える できないことができるようになること	知識もあってお客さんを楽しませる 正しいアドバイスを伝える人

エ 学習の意義を理解し、主体的に学ぶための指導方法の工夫（事後検討会から）

これまでのBさんは、自分の行動を言語化し振り返る必要性を感じていなかったため、主体的に自分自身を振り返ることはあまり行ってこなかった。目指す姿をテーマにした活動を設定することで、学習の意義を感じられるようにした。また、自分だけでは振り返ることが難しいため、振り返りの項目を設定し、教師がやりとりをしながら言葉を繋いでいくことで、Bさん自身も真剣に考えて言葉をひねり出そうとしながら自分の考えを伝える様子が見られた。このようにBさんの言葉で体験を振り返ることはできたが、目標の一つであった、振り返りの良さに気付くことは難しかったと考える。

事後検討会后、自分の好きなことや興味がある話をするときは、様々な視点をもって自分で考えていく視点をもっているBさんの普段の様子から振り返り方について再考し、視点



マインドマップ形式での
情報の整理

自分らしく生きて自分にとって
分りやすくする

写真 12 マインドマップでの振り返り

が決められたワークシートから、マインドマップでの振り返りに変更した(写真 12)。すると、自分で振り返りの視点を広げていくことができ、Bさん自身も振り返りやすさを感じながら、これまでの自分や今後の自分について考えることができた。



生徒の実態に合った振り返り方の改善は、生徒自身で思考を整理できる主体的な学びとなり、振り返りの良さの気付きにもつながったと考える。

③ たむら支援学校の実践（Cさんの事例）

授業の実際

ア 個別の指導計画に基づく授業案

Cさんは企業に就職するためにコミュニケーションを頑張りたいと考えたが、何をどう頑張れば良いかは漠然としている状況によるCさんと教師の思いのズレを修正し設定した個別の指導計画の指導内容について、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「第1回 大攻略会議！！」

Cさんは、繊細で不安が強い傾向があり、高等部入学当初は、他者に対しあまり自分の気持ちを表出しない状況であった。昨年度から丁寧にやりとりを積み重ね、担任に対しては信頼し、自分の気持ちを伝えられるようになってきた。学級の友達ともやりとりをしたい様子が度々見られるが、他者に対する不信任や思い込みにより、自分の気持ちを閉ざしてしまう傾向にあるCさんに対し、

相手を肯定的に捉えながら、よりよくかかわるための対応を考え、他者との関係を築く良さを感じられるようになることを目的として、本単元を設定した。

ウ 授業展開

週 2 時間の自立活動の時間を、個別での指導と集団での指導をそれぞれ 1 時間ずつ組み合わせて指導した。

個別の自立活動の時間では、対話を通して C さんの思いを深く掘り下げていく活動を行った(写真 13)。はじめは、自分の課題として、コミュニケーションと考えていたが、教師がさらに問いかけていくと、その考えの根本には、「安心して平和に過ごしたい。」という思いがあることに、気付くことができた。そして、そのため自分が学びたいこととして、「苦手な人の良い所を見る。」と考えることができた。

集団での自立活動では、C さんからの発信と他の生徒の課題を整理して題材を設定し、本時では架空事例をもとに、ネガティブな捉え方をポジティブな捉え方に変換し、相手とよりよくかかわるために必要な対応についてグループで話し合い攻略法を考えた。生徒が安心して自分の考えや気持ちを発信できるよう、グループ編成を工夫したことで、自分の考えを伝えながら取り組むことができた(写真 14)。

エ 学習の意義を理解し、主体的に学ぶための指導方法の工夫(事後検討会から)

個別での指導時に、自分の課題について「なぜそう思ったのか。」という部分を教師との対話を通し深めたことで、C さん自身も最初は気付いていなかった部分に気付きを促すことができた。また、C さんと教師の課題の確認や学習の方向性を共有することで、方向性を定めて学習を進めることができた。

集団での話し合い活動において、自分の発言を受け入れてもらえた経験を積み重ねたことで、自信と安心感をもって発言する姿につながった。



授業の目標と自分自身が必要と感じていることが共通していることで、学習の意義を実感でき、学習への意欲の向上につながり、自分から自分の考えを友達に伝えることができた。

写真 13 思いを深く掘り下げる活動



写真 14 考えを伝え合うグループ活動

④ たむら支援学校の実践（Dさんの事例）

授業の実際

ア 個別の指導計画に基づく授業案

Dさんは、言葉に不明瞭さがあり、音声言語のみでは相手に伝わりにくい状況だが、音声言語を中心としたコミュニケーション手段で周囲の人とかかわりたいと思っている。自分の状況を適切に把握することが難しいDさんと教師の思いのズレを修正し設定した個別の指導計画の指導内容について、資料5の授業案を作成して授業を行った。

イ 単元・題材の設定「いろいろな先生と話そう～修学旅行クイズ大会～」

Dさんと授業を担当した教師は、昨年度からかかわる機会が多く、関係性が深いいため、Dさんが発した言葉を経験で補いながら思いを汲み取ることで、概ね音声言語でのやりとりが成立していたが、他の教師や友達は聞き取ることが難しいため、人間関係が広がらない状況である。卒業後の生活を見据え、コミュニケーション手段を増やし、伝える手段を選択しながら様々な人とやりとりができるようになって欲しいと考え、本単元を設定した。

ウ 授業展開

Dさんが話してみたいと思った教師とやりとりする機会を設定し、普段通りの音声言語を中心とした会話を行い、伝わったかどうかを自己評価と他者評価をして振り返った(写真15)。教師の様子や教師の評価を見て、自分が思っていた以上に伝わっていないことを実感し、自己評価も△(あまり伝わらなかった)とした。伝える方法をどうすればよいか教師と一緒に考え、本時では、相手に伝える方法を工夫しながらクイズを出題したり、質問に答えたりする活動を行った(写真16)。クイズを出題する場面では、相手の様子を見ながら、音声言語で伝わっていないときに、音声言語にジェスチャーを加える、タブレット端末で画像を検索して提示するなど、伝える方法を試行錯誤しながら取り組む姿が見られた。活動の振り返りでは、自己評価と他者評価を行い、こうすると伝わるという成功体験を実感することができた。

〈自己評価〉
話し言葉△
ジェスチャー△

コミュニケーション 自己評価

※相手に伝えることができたか自己評価をしよう。

※相手に伝えることができたか自己評価をしよう。

評価	◎	よく伝わった	○	少しは伝わった	△	あまり伝わらなかった
伝える手段	伝える手段をメモ	自己評価 (O.O.G.)	先生の評価 (O.O.G.)	先生のアドバイス		
1 話し言葉					話し言葉が伝わらなかった	
2 ジェスチャー					ジェスチャーが伝わらなかった	
字を書く						
画像を見せる						

写真15 自己評価と他者評価

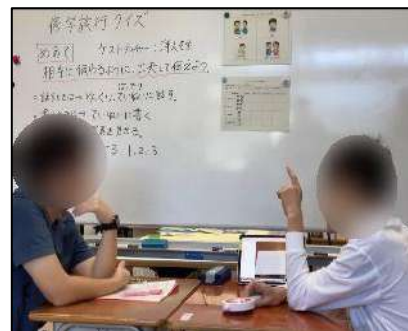


写真16 相手を意識した伝え方の工夫

エ 学習の意義を理解し、主体的に学ぶための指導方法の工夫（事後検討会から）

実際の体験をその場で他者から意見をもらうことで、自分のできごとと難しいことの気付きにつながった。授業の構想をする際に、Dさんが伝えたいテーマや伝えたい人といった、生徒の思いを大切にすることで、意欲的に取り組むことができた。修学旅行クイズの活動では、本人の強みであるタブレット端

末でクイズを作成し、相手に提示することで、相手に伝わる安心感や自信をもちながら取り組むことができた。

評価表では伝える手段それぞれに対し、その手段は◎、別の手段は△といった単独の評価になってしまうが、実際には、話し言葉とジェスチャーなど組み合わせると伝わりやすいといったことも考えられるため、「こうすると分かりやすく伝えることができた」と伝える手段の工夫を評価するとよいという意見が挙げられた。



他者評価を踏まえた自己評価による、自分の強みや弱みの気付きと成功体験の積み重ねが、主体的に伝える手段を工夫し、改善していく姿につながったと考える。

(4) 第2回研究協力校連絡協議会(令和6年10月10日)

二年次の取組の重点である、「目指す姿」、「なりたい自分」を把握し、個別の指導計画に反映していく進め方と「目指す姿」、「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むための具体的な指導の在り方について、①中心的な課題の整理、明確化、②生徒の「目指す姿」、「なりたい自分」の把握、③生徒と「目指す姿」、「なりたい自分」の共有の3つの観点から研究協力校の取組を共有し、研究の成果や今後の自立活動の指導の充実に向けた取組について協議した(写真17)。各校の研究報告は以下の表2、3、4のとおりである。



写真17 協議の様子

表2 中心的な課題の整理、明確化する取組について

	実践	成果及び考察
聴覚支援学校	これまで自立活動の個別の指導計画については、聴覚障がいに基づく課題のみを抽出して指導目標や指導内容を設定し、年間指導計画を作成していたが、令和5年度より様式を見直し、流れ図に基づいた課題の抽出及び整理、指導目標や指導内容の設定を行った。 昨年度の取組から実態・課題の整理、見直しを行った。	聴覚障がいによる課題と合わせて、生徒の実態から整理した中心的な課題に関連した指導内容を授業に取り入れている。指導内容の根拠が見えやすくなったことで、各教科の授業で配慮し、その成果を保護者に説明しやすくなったという利点があった。 昨年度の取組から実態・課題の整理、見直しを行ったことにより、生徒の現段階の実態に応じた目標設定を考えることができた。(本人主体のモールステップの目標設定)

たむら支援学校	年度当初にスタッフ会を設け、学年単位で自立活動に関する話し合いを行った。2・3学年に関しては、昨年度までの指導や生徒の変容を踏まえ、中心的な課題、長期・短期目標の見直しを行い、今年度関わる教師で共有した。1学年に関しては、中学校（中学部）までの実態と入学してからの実態の情報共有を行い、1学期間をかけて個別の指導計画の作成を行った。 個別の指導計画の見直しや、指導内容の精選を通して、生徒が抱える障がいによる生活上・学習上の困難に関する表面化しない背景要因や、中心的な課題を合理的配慮として支援するか、改善・克服を見越して自立活動で指導を行うか等について教師間で話し合い、個別の指導計画に反映させた。	スタッフ会や研修日に、丁寧にかつ複数の視点で<u>生徒の実態や生活上・学習上の困難に関する表面化しない背景要因に関する話し合い</u>を行ったり、<u>授業中の様子等を教科担当や学級担任・担当とで情報共有</u>を行ったりすることで、実態把握の精度が高まり、より効果的な自立活動の実践につなげることができたと考える。
---------	--	---

表3 生徒の「目指す姿」、「なりたい自分」を把握する取組について

	実践	成果及び考察
聴覚支援学校	学校以外で目標が達成できているかを確認する際に、校内で達成したい目標と校外で達成したい目標の優先順位について本人に考えを確認した。学校生活がどのように社会生活につながるのか一緒に関連を考えた。 自分の考えや感情の表現等、生徒からの発信を主とした活動を取り入れるとともに、話し手が発信する情報の中心話題(要旨)を整理しながら聞き取る活動を重点化して取り組んだ。	<u>本人の思いを知ることで、本人が前向きに取り組めるように課題解決ばかりではない視点を考えることができた。</u> 教師が考える目標が、学校生活における生徒の行動に基づいているため、本人にとって必要性やメリットが感じられないことがある。また、<u>生徒が考える将来の姿は、経験の無いイメージであり、教師は経験上、これから直面するであろう困難を想像するので、教師が指導すべきと考える内容について、本人は、問題意識があまりなかったり、気付いていなかったりすることもある。</u>
たむら支援学校	ズレを修正するために、生徒本人との対話を大切にし、どんなことができるようになりたいのかを丁寧に引き出すことを心がけた。また、本人も気付いていない本人の願い（叶えたい夢）があり、そこに気付けるようなアプローチを実施した。自立活動や職業の時間に自己理解を深めた。 日常生活の中であった事例を取り上げ振り返ったり、自分から見た自分、他者から見た自分などを考えたり、なりたい自分（どのような大人になりたいか、身近な人、芸能人）につ	生徒の実態から指導内容を考えた際に、<u>教師の思いのみで目標を考えてしまったためズレが生じた。</u>生徒の実態を改めて整理することで、指導内容が整理され、生徒にとって本当に必要な指導内容を整理することができた。また、<u>本人との対話を大切にすることで、本人の願い、なりたい姿が見えてきた。</u>これらを踏まえ、指導目標や指導内容を設定することができた。 <u>生徒自身が自分の強みや弱みに気付いていないため、自己理解を高め</u>

	いて考えたりした。また、将来どう生活していくか、卒業生を例に出し、具体的にイメージできるようにした。	る必要がある。 自分だけの視点ではなく、 <u>複数の教師で多面的に生徒の実態を整理することでズレがなくなると考える。</u>
--	--	--

表４ 生徒と「目指す姿」、「なりたい自分」の共有する取組について

	実践	成果及び考察
聴覚支援学校	生徒同士の相互の考えやコミュニケーション・モードを尊重し、学び合う場面を設定してきた。 校外で学ぶ機会や他者との連携・協働を通して現在の環境と比較し、自立活動の時間を中心に振り返りを行うことにより、自己理解及び障がい理解を深め、生徒自身の将来を考えることができるように指導を行っている。 授業で作成した達成目標の表を教室に掲示し、いつでも確認できるようにしている。	生徒が「なりたい自分、目指す姿」を明確にした上で、現在の自分がやるべきことや目標について、順を追って計画を立てていった。それが、将来につながることを理解できた。 <u>生徒の「なりたい姿」を少し知ることができたため、なりたい姿を実現するための授業だということ、授業のねらいがどのようになりたい姿につながっているかということを生徒に伝えることによって、授業の意義の共有につながった</u>と考える。
たむら支援学校	自分の障がい特性や困り感を客観的に捉えることができるよう、マンダラートやフローチャート等を指導の中に取り入れたり、学習上の困難の具体的な場面（職業科の授業で、話しかけることに躊躇して報告することができなかった等）を適宜生徒と面談を行い、課題や今後のなりたい自分について合意形成を図ったりすることで、教師の意図している「ねらい」と生徒自身が感じている学習の意義にズレが少なくなり、意欲的に学習に取り組んでいる姿が見られている。 授業の目的と今日の授業のねらいを生徒と共有して授業を行う。生徒との対話を深める、なりたい自分を明確にする。（本人の夢や叶えたいことを引き出す。）	<u>自立活動の指導に関する合意形成を生徒と図りながら指導を行うことで、自己理解が進み、友人とのトラブルに至る前に未然に言動や距離感に気を付けて関わろうとしたり、感情的になった時に気持ちを落ち着かせる方法を実践したり、関わる相手によってコミュニケーションの手段を選択したりと、学校生活や学習への般化が見られた。</u> また、自立活動の指導にゲームやレクリエーションを取り入れることで、楽しみながら意欲的に改善・克服しようとする姿が見られた。

4 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自立活動の指導内容の設定方法について明らかになった結果について、以下のように考察した。

〈結果①〉

生徒の「目指す姿」、「なりたい自分」を把握し、個別の指導計画に反映したことで、教師の子どもを見る視点が広がった。

〈考察①〉

これまでも、実態把握の際に、生徒や保護者からの聞き取りや行動観察からの推察などを通し、生徒の思いは把握してきたが、適切に捉えることが難しく、教師から見た生徒の課題や必要な力を中心とした授業になっていたと考える。

生徒の「目指す姿」、「なりたい自分」を把握し、本人の困り感や必要としている力に着目するためには、生徒目線での生徒理解が必要である。

〈結果②〉

生徒の困り感や今、必要としている力に着目しようとする教師の意識の高まりにより、生徒と教師の思いのズレに気付くことができた。

〈考察②〉

本人の「目指す姿」、「なりたい自分」に教師が向き合うことで、思いのズレの状況が見えてくる。生徒自身が考える「目指す姿」、「なりたい自分」のイメージが狭かったり、不鮮明であったり、揺れ動いたりしており、生徒自身は自己を捉えることが難しい状況にある。また、教師は生徒からの発信の全てを的確に捉えることは難しい。このように、生徒、教師それぞれにズレの要因があり、そのズレを修正して、一人一人に応じた自立活動の指導内容の設定するためには、教師は、生徒との対話を通し生徒理解を深め、生徒は自己を振り返りながら自己理解を高めていくことが必要である。

(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について明らかになった結果について、以下のように考察した。

〈結果〉

生徒の振り返りや対話の繰り返しにより、少しずつ、生徒は自己理解が高まり、教師は生徒理解が深まっていった。

生徒と教師が対話を通し、お互いを知り、歩み寄ることで、生徒と教師の思いが一体となって学ぶ意義を共有できた。

〈考察〉

障がいの状態や発達段階、生活経験など、生徒の状況は様々である。生徒の実態に応じて、「実感を伴う経験の振り返り」、「思いを深掘りする問い」、「成功体験の積み重ね」、「思考に合わせた振り返り」など振り返り方や対話の工夫により、自己の気付きを促していくことが必要である。

また、各教科等や生活と関連を図りながら学習を進めることも大切であり、学習や生活の様々な場面を振り返ることで、自分に必要な力の気付きにつながり、自己理解が深まっていくと考える。

5 研究のまとめと今後の展望

(1) 研究のまとめ

本研究では、研究協力校の実践を通して、自立と社会参加につなげる自立活動の指導の在り方について、生徒一人一人に応じた、自立活動の指導内容の設定方法と、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について検証してきた。図 13 は、2 年間の取組の実際や、結果と考察の中で述べてきたこ

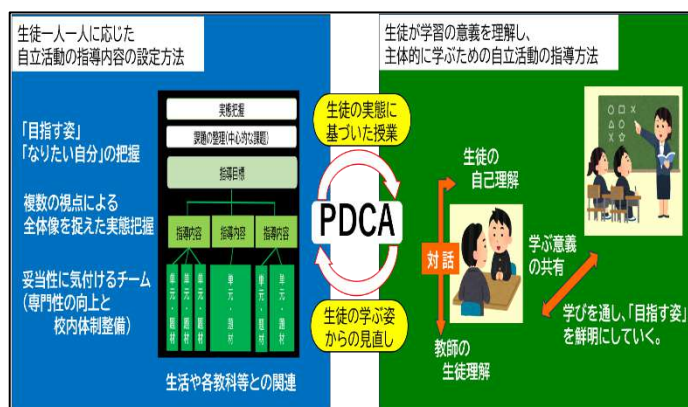


図 13 自立活動の充実に向けた取組のポイント

とをまとめたものである。生徒一人一人に応じた指導内容を設定するためには、生徒の思いや考えに教師が向き合うとともに、教師一人一人の専門性を高め、チームによる複数の視点で、多面的に実態を捉えることが重要であり、生徒が学習の意義を理解し、主体的に学ぶためには、生徒と教師との対話を通して、「教師の生徒理解」と「生徒の自己理解」を深め、学びを通し目指す姿を鮮明にしていくことが重要であると検証された。さらに、指導の妥当性を高め、よりよい学びにつなげるためには、生活や各教科と関連付けて指導を行い、生徒の学ぶ姿から指導を見直し、繰り返し修正・改善を図ることが重要であることが見出された。

(2) 今後の展望

① 子どもの思いに寄り添う、子ども主体の学習に向けて

本研究を通し、生徒と教師の対話の重要性が見出された。また、その対話には、教師が子どもの「思いに寄り添う対話」、「気付きを促す対話」、「思いを深める対話」、あるいは、教師と子どもが「お互いの思いを共有する対話」など、様々な対話があることが分かった。対話は、音声言語でのやりとりに限ったものではなく、障がいの状態や発達段階、コミュニケーション手段、内容の理解の状況など、子どもの実態に応じながら行っていくものである。子どもの実態や目的に応じた対話の質を高めることで、教師の子ども理解と子どもの自己理解が深まり、自立活動の指導が、子どもの思いに寄り添った、子どもの学習上・生活上の困難さや必要性に対して学んでいく、子ども主体の学習につながると考える。

② より自立と社会参加に向けた力を育む指導を目指して

子ども主体の自立活動の学びが、子どもの学習や生活にどのように生かされ、子どもがどのように変わったかを評価するためには、各教科等や生活と関連付けて指導をしていくことが大切である。その指導を進めるためには、学校や学部全体、指導者間など、チームで連携してPDCAサイクルを確立した校内体制を整備することが必要である。

これらの取組を進めることで、自立活動の指導と自立活動を基盤としたすべての教育活動の充実につながり、その結果、すべての教育活動が「自立と社会参加に向けた力を育む指導」となっていくと考える(図 14)。

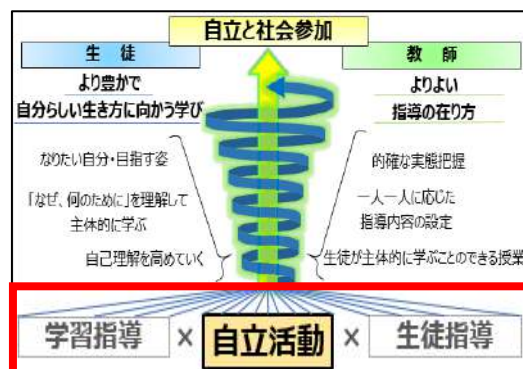


図 14 自立と社会参加に向けた指導のイメージ

V おわりに

自立活動は、子どもが学習や生活において、目的や目標に向かっていく中で生じる、困難さや必要性に着目して取り組む、子どもが主体の学習である。教師目線による困難さのみに着目して学習を進めると、子どもにとって学習の意義を見出しにくい、目的や目標に向かうための学びとして学習を進めることで、主体的に学ぶ姿を育むことができるのではないかと考える。

「どんな生活をしたいのか」、「どんな勉強ができるようになりたいのか」など、子どもとの対話やかかわり合いを通し、子どもの思いを丁寧に見取り、寄り添いながら必要な学びの気づきを促していくこと、そして、子どもの思いだけ、あるいは、教師の思いだけで個別の指導計画を作成するのではなく、子どもの思いと教師の思いを確認し合い、お互いに歩み寄りながら、学ぶ意義を共有していくことが重要だと考える。

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】

自立活動の個別の指導計画

学校 部 年 氏名 作成日

1 実態把握	①-1 障がいの状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよさ、課題等について情報収集 ○ 場所やよさ ▲ 課題 ✓ 特性、特徴、性格 等					
	①-2 本人自身が感じている、得意・不得意、困難さ			①-3 本人自身の「目指す姿」や「なりたい自分」		
2 課題の整理	②-1 収集した情報(①)を自立活動の区分に即して整理					
	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
	②-2 収集した情報を(①)を学習上又は生活上の困難やこれまでの学習状況の観点から整理			②-3 収集した情報(①)を卒業時(○年)の姿の観点から整理		
3 指導目標	③ 実態把握で整理した情報から、課題や強みの抽出と推測される背景・要因					
	【課題・強み】	【課題・強み】	【課題・強み】	【課題・強み】	【課題・強み】	【課題・強み】
	【背景・要因】	【背景・要因】	【背景・要因】	【背景・要因】	【背景・要因】	【背景・要因】
④ ③の背景・要因に着目しながら課題同士の関連を整理し、導き出された中心的な課題						
⑤ ④の課題に基づき設定した指導目標（長期、短期）						
長期目標						
短期目標						

福島県特別支援教育センター

自立活動の個別の指導計画

4 指導内容	⑥ ⑤の指導目標を達成するために必要な項目の選定					
	健康の保持 (1) 生活のリズムや生活習慣の形成 (2) 病気の状態の理解と生活管理 (3) 身体各部の状態の理解と表露 (4) 障害の特性の理解と生活環境の調整 (5) 健康状態の維持・改善	心理的な安定 (1) 情緒の安定 (2) 状況の理解と変化への対応 (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲 (4) 集団への参加の基礎	人間関係の形成 (1) 他者とのかかわりの基礎 (2) 他者の意図や感情の理解 (3) 自己の理解と行動の調整 (4) 集団への参加の基礎	環境の把握 (1) 保有する感覚の活用 (2) 感覚や認知の特性についての理解と対応 (3) 感覚の補助及び代行手段の活用 (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動の選択や行動の手掛かりとなる概念の形成	身体の動き (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能 (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用 (3) 日常生活に必要な基本動作 (4) 身体の移動能力 (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行	コミュニケーション (1) コミュニケーションの基礎的能力 (2) 言語の受容と表出 (3) 言語の形成と活用 (4) コミュニケーション手段の選択と活用 (5) 状況に応じたコミュニケーション
	⑦ ⑥で選定した項目を関連付けて具体的な指導内容(2～4つ)を設定					
5 評価	⑧-1 各指導内容で見られた児童生徒の姿容と指導目標の達成状況					
	⑧-2 本人による評価（なりたい自分に向けてできるようになったこと、がんばりたいこと、もっと学びたいこと、必要な支援 等）					
	⑧-3 1年間の目標(長期目標又は短期目標)に対する評価					

引用・参考：特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（平成 30 年 3 月）P28～31

福島県特別支援教育センター

【資料 2】

R6 教育研究 自立活動の指導 授業案 個別指導用			
学校名 聴覚支援学校	高等部 3 学年	通常学級 ・ 重複学級	生徒氏名 A さん
長期目標(卒業時)	○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)	○経験や体験したことをもとに、自分がやるべきことに気付く、自ら考え、取り組もうとする。		

指導内容①	指導内容②	指導内容③
・学習活動や進路について、目標や目的を明確にし、達成するための方法や手段を考えてから実践することで、具体的なイメージをもって実践できるようにする。	・自らの生活で、できていることともう少しでできること、支援があればできることを考える。 ・生活の中で受けている支援や、自分にとって必要・不要な支援を整理する。	・自分が聞こえていると感じている内容に、聞き違いや聞き漏れ等がないのかを確認することで、自分の聞こえについて、より理解を深める。 (自己の振り返り)

授業日 令和6年9月10日(火)	場所 高等部3-1教室	授業者
単元・題材名	「学校生活以外の状況について考えてみよう」	
単元・題材の目標	・自分が「聞こえている」と感じている内容について、「自分が受け取った内容が、全てではないかもしれない」と気付くことができる。	
単元・題材の計画	(1) 1学期や夏休み中に経験した、通常の学校生活と違った状況について振り返る。 (2) (1)で挙げたいくつかの状況の中で、自分の聞こえについて考える。 (3) 大学生活で、どんな支援を受けることが可能かを調べ、その中で、自分が必要だと思う支援は何かを考える。また、必要と思われる支援を受けることが難しい場合に、どう対処できるかを考える。 時数(2/4)	
本時の学習内容	1 前時に挙げた、1学期や夏休み中に経験した、通常の学校生活と違った状況について、それぞれの状況を細分化し比べる。(ワークシート) 2 各状況で、聞こえにくかったり、会話に入らなかったりしたことはないかを活動を共有した他者からの情報をもとに振り返る。 3 2の原因は何かを考える。 4 3で挙げた内容に、どう対処できるかを考える。	
本時の到達目標	・自分の聞こえにとって、得意な状況と苦手な状況に気付くことができる。 ・苦手な状況について、どんな対処ができるか、考えることができる。	
到達目標の評価(○で囲む)	◎ ・ ○ ・ △	
単元・題材の評価	・聞こえていなかったり、聞き違えたりしていた状況を担任以外の先生からの意見として知ったことで、様々な場面で自分が思っているより聞き漏らしがあったことに気付くことができた。 ・聞こえについて困難な状況だった場面を振り返り、自分がどう感じていたか、また、どのような状況だったら聞き取りやすかったのか等を考えることで、自分に必要な支援や環境、また、補聴援助システム等について考えることができた。 ・近い将来の自分の生活を具体的にイメージし、要・不要な支援を考えたり、準備しておくべきもの等について知ったりすることができた。	

【資料 3】

R6 教育研究 自立活動の指導 授業案 個別指導用			
学校名 聴覚支援学校	高等部 2 学年	通常学級 ・ 重複学級	生徒氏名 B さん
長期目標(卒業時)	○自分がやるべきことについて、優先順位をつけ、達成までの段取りを考えることができる。 ○目的を達成するために必要な情報を比較したり、取捨選択したりすることができる。 ○経験の振り返りを通して、期日や持ち物、人との関わり方に関して、望ましい方法で行動しようとすることができる。		
短期目標(今年度)	○行動や体験に基づいて獲得した自分の考えや感情を整理して、言語でフィードバックできる(振り返りができる)。 ○経験の振り返りを通して、期日や持ち物、人との関わり方に関して、失敗や挫折をしたときの対処法を知り、選択できる。		

指導内容①	指導内容②	指導内容③
・自分の能力に見合う段取りや計画を立てる。話の要点や活動のポイントを整理して伝える。 ・一つの目標達成に向けた複数の活動(他者との協力、製作、発表など)に取り組み、それぞれの活動どうしのつながりや関連を考える。	・将来や進路の選択に関わる複数の情報を比較検討しながら整理し、優先順位をつける。 ・様々なモード(音声、手話、文章、図など)から選択的に注意を向ける活動に取り組み、目的に沿った情報に集中できたかを振り返る。	・経験したことを通して、自分の考えや思いを言語化する。 ・経験に結びついた言葉を用いて、行動や感情を振り返ったり、他者に伝えたりする。

授業日 令和6年9月10日(火)	場所 高2-1教室	授業者
単元・題材名	なりたい自分になるために～職場体験実習の振り返り～	
単元・題材の目標	・職場体験実習の振り返りを通して、実習中に感じたことや自分の思いを言語化し、他者に伝える。 ・実習の前後で自分が変化したこととは何か考え、将来どのようなスポーツインストラクターになりたいかをイメージし、他者に伝える。	
単元・題材の計画	(1) 職場体験実習の振り返りの内容を具体的に確認し、実習の自己目標と、実習におけるポイントや重要視する点を整理する。 (2) スポーツインストラクターの仕事について実習前に分かっていることやイメージしていることをまとめる。 (3) 実習を通してスポーツインストラクターの仕事について新たに分かったことや将来自分がなりたい姿をまとめ、実習前の知識や思いと比較する。 (4) 実習を通して感じたことや自分の思いを言語化し、実習先への礼状を書く。 時数(3/4)	
本時の学習内容	・実習を通してスポーツインストラクターの仕事について新たに分かったことや自分の考えや思いを振り返り、ワークシートにまとめる。 ・自分でまとめたワークシートをもとに、実習前後での知識や考えを比較する。 ・実習を経験した後の自分が考える将来なりたいスポーツインストラクターの姿を考え、言語化する。	
本時の到達目標	・スポーツインストラクターの仕事について、実習後に新たに分かったこと自分の考えや思いをワークシートに書いたり、考えて発言したりできている。 ・実習前の姿と現在の自分の姿を比較し、実習を通して変化した点や成長した点について自分の行動や感情を振り返り、表現できている。 ・将来なりたいスポーツインストラクターの姿を具体的に書いたり発言したりできる。	
到達目標の評価(○で囲む)	◎ ・ ○ ・ △	
単元・題材の評価	・教師との対話の中で、実習中に経験したことを振り返り、受付の業務や清掃の種類の豊富さ、良い印象を受けた人についてワークシートにまとめることができた。 ・将来なりたい「知識があつて正しいアドバイスができる」スポーツインストラクターの姿を考えることができた。実習報告会のスライドや礼状の内容に「お客さんや従業員どうしでのコミュニケーションが楽しかった」「サポートや指導だけでなく、コミュニケーションを取ること仕事の一つだ」という自分の考えを他者に伝えることができていた。	

【資料 4】

学校名 福島県立たむら支庁学校		R6 教育研究 自立活動の指導 授業案		集団指導用	
氏名	① Cさん	②	③	④	⑤
短期目標 (今年度)	○自信のある学習や活動を率先して行う。 ○他者の意図や感情を理解し、適切なかわり方を選択し、実践できる。	○自分ができない、難しいと感じた状況で、適切な言葉で断ることができる。 ○他者理解を深め、自分とは違った相手を受け入れながら、生活することができる。自ら好んで行う余暇活動を充実させ、気持ちを安定させて生活することができる。	○良好な人間関係を築くための、距離感や他者理解等の適切なかわり方を理解し、教師や友達とやりとりをすることができる。 ○自分の思いや気持ちを、自分から他者に伝えることができる。	○不安や悩み等を、身近な教師に相談して解決しようとする習慣を身に付ける。 ○自分の得意なことや苦手なことについて考え、自分の良さに気付くことができるようにする。	○自己理解や他者理解を深めることで、適切な人間関係を築くための基礎を身に付けることができる。 ○体調面やわからないことについての報告・連絡・相談を自分からすることができる。
指導内容	○意見を伝え合う活動を通して、他者との関係を築く良さを感じる。 ○自分と他者の考えの違いに気付く、自己理解及び他者理解を深める。 ○ロールプレイを通して、身近な出来事への対応の仕方を具体的に学ぶことで、日常生活での成功体験につなげる。	○学習活動の中で、教師や友達との実際のやり取りなどを通して、状況に応じた適切な対応の仕方や断り方を理解し実践する。 ○ロールプレイを通して、身近な出来事への対応の仕方を具体的に学び、日常生活での成功体験につなげる。	○SSTやロールプレイを用い、場面や相手に応じたかわり方や適切な距離感について理解し実践する。 ○やりとりにおける基本的なルールやマナーを身に付け、友達や教師等、色々な相手と話題に沿ってやりとりを楽しむ経験を重ねる。	○レクリエーションやSST等を通して、場面に応じた言語表現や行動の仕方を指導する。 ○ロールプレイを通して、身近な出来事への対応の仕方を具体的に学ぶことで、日常生活での成功体験につなげる。	○レクリエーションやSST等を通して、自分から報告したり相談したりする力を身に付ける。 ○ロールプレイを通して、身近な出来事への対応の仕方を具体的に学ぶことで、日常生活での成功体験につなげる。



授業日	令和 6年 10月 2日(水)	場所	高等部 2年教室	授業者	単元・題材名 「第1回 大戦略会議!!」
氏名	① Cさん	②	③	④	⑤
単元・題材の目標	○様々な視点をもちながらコミュニケーション方法について考えることができる。 ○自分の気持ちを言葉で表現することができる。	○様々な視点をもちながら他者とのかわり方を理解することができる。 ○自分の気持ちを伝えることができる。	○他者への様々な視点を持ち、適切なコミュニケーション方法について理解することができる。 ○自分の気持ちを表現することができる。	○他者を様々な視点でみることの必要性に気付くことができる。 ○自分の気持ちを言葉で表現することができる。	○相手の気持ちを考えた適切なコミュニケーション方法について理解することができる。 ○自分の気持ちを言葉で伝えることができる。
単元・題材の計画	(1) 1学期の振り返り (2) コミュニケーションとは？ (3) 自己理解を深めよう ※個別 (4) 周りの人々	(1/13時間) (2/13時間) (3, 4/13時間) (5/13時間)	(5) 戦略会議 (6) 戦略会議まとめ戦略マニュアル作り (7) 戦略マニュアル作り (8) 第1回大戦略会議まとめ	(6, 7※本時, 8, 9/13時間) (10/13時間) (11, 12/13時間) (13/13時間)	総時数(13時間)

本時の学習内容	本時の指導過程
1. 挨拶 2. ゲーム「誰のもの？」 3. 前時の振り返り 4. 本時の内容・ねらいの確認「見方を変えた攻略方法を考えよう！」 ・視点(見方)を変えてみよう！ 5. 事例をもとにグループごとに考えてみよう！ 6. まとめ ・各グループ攻略方法の振り返り ・考え方の振り返り 7. 次時の内容の確認 8. 終わりの挨拶	10 ・画像を提示して、何が描かれているのか当てよう伝える。(角度を変えて見る) ・「戦略会議①」について振り返る。 ・本時のテーマを提示する。 35 ・テレビ等で見る特徴のある芸能人や有名人、キャラクターを思い浮かべるよう伝える。(生徒の考えを引き出す。) 「にぎやかで騒がしい」…「真面目な顔が広い」「明るい」等 「静かで無口な人」…「聞き上手」「冷静」等 「気が強い」…「情熱的」「自分の芯がある」等 ※場面合った攻略方法を考え、意見を伝合う。【場面1、場面2】 ※ネガティブな見方とポジティブな見方を確認する。 ◎相手のおかれた状況をとらえ、視点を変えた対応の仕方を他者に伝えることができる。【評価場面 場面1、場面2】 場面1 「色々と しつこく お節介をやってくる人。」 ・各グループ、視点を変えた攻略方法を話し合うよう伝える。 場面2 「人の悪いところ(マイナスなこと)ばかり言ってくる人」 ・各グループ、視点を変えた攻略方法を話し合うよう伝える。 ※話し合いの仕方は①ネガティブ視点、②ポジティブ視点、③攻略方法の順。 5 ・本時に学習した、攻略するための発見(気付いたことやわかったこと)を数人に聞く。 ・考え方のコピ(見方を変えてポジティブに考えよう。) 5. 事例をもとにグループごとに考えてみよう！をもとに振り返る。 ※考え方を変えると、苦手なことや、苦手な人に対しても、気持ちや楽になったり、対応の仕方が見つかったりすることを確認する。 ・戦略会議②を行うことを確認する。

※本時の評価場面の設定は対象生徒に合わせて作成。

本時の到達目標	◎相手のおかれた状況を捉え、視点を変えた対応の仕方を他者に伝えることができる。	◎相手の状況を理解し、自分が捉えた視点での適切な対応の仕方を他者に言葉で他者に伝えることができる。	◎相手のおかれた状況を捉え、視点を変えた対応の仕方を他者に伝えることができる。	◎視点を変えた対応の仕方を知り、自分が考えた対応の仕方を他者に伝えることができる。	◎相手のおかれた状況を理解し、視点を変えた対応の仕方を言葉で他者に伝えることができる。
到達目標の評価	◎・○・△	◎・○・△	◎・○・△	◎・○・△	◎・○・△
単元・題材の評価	・相手の表情や言動を見ながら、思図や感情を捉え、マイナスなイメージのある事柄をプラスな視点で捉え、相手に不快感を与えない適切なコミュニケーション方法を考えることができた。 ・「それいいね。」「やこうするといよいよ。」など、自分の考えを他者に伝えることができた。	・自分とは違った相手の意図や感情を、表情や言動等、様々な視点から推察し、くみ取りながら適切なかわり方を理解することができた。 ・自分が様々な視点から捉えたことや考えたことを、他者に伝えることができた。	・他者に対して、表情や言動等に注目し、様々な視点をもちながら、友達とのやり取りを通して、適切なコミュニケーション方法について理解することができた。 ・自分の考えや気持ちを、言葉で他者に伝えることができた。	・性格や育った環境等、自分とは違った相手をプラスな視点から捉え、推察し、適切なかわり方について考える必要に気付くことができた。 ・自分の考えや気持ちを言葉で他者に伝えることができた。	・相手の表情や言動等に注目しながら、意図や感情を捉え、相手に不快感を与えずに良好な関係を築くことができるようなコミュニケーションやかわり方を理解することができた。 ・自分の考えや気持ちを言葉で他者に伝えることができた。

【資料5】

R6 教育研究 自立活動の指導 授業案

個別指導用

福島県立たむら支援学校	高等部 2学年	通常学級 重複学級	生徒氏名 Dさん
長期目標 (卒業時)	○コミュニケーション手段を自分で選択し、円滑なコミュニケーションを図ることができる。 ○伝えたいことを整理して相手に簡潔に伝えることができる。		
短期目標 (今年度)	○様々なコミュニケーション手段を増やし、自分でコミュニケーション手段を選択することができる。 ○相手に伝えたいことを整理することができる。		

指導内容①	指導内容②	指導内容③
○相手に、伝える方法を自分で選択して伝えられるようにする。(音声言語、書字、動作、タブレット端末など)	○相手に伝えたい内容を書き出して整理する。	○上肢、手指を使った作業を学習に取り入れる。(身体の動き)(環境の把握)

授業日 令和6年10月2日(水)	場所 高等部2年3組教室	授業者
単元・題材名	いろいろな先生と話そう～修学旅行クイズ大会～	
単元・題材の目標	○相手に伝えたい内容を整理することができる。 ○相手に伝える方法を工夫して、会話をすることができる。 ○自己評価と他者評価を比べ、自己理解を深めることができる。	
単元・題材の計画	(1)一学期の活動を振り返ろう 時数(1/15) ・一学期の学習内容を振り返り、良かった点や課題となる点を確認する。 (2)先生と会話をしよう～修学旅行で楽しみなこと等～時数(2～7/15) ・話したい先生と修学旅行で楽しみなこと等について会話をする。 ・会話について自己評価をし、他者評価を受ける。 (3)先生と会話をしよう～修学旅行クイズ大会～ 時数(8～14/15)本時(11/15) ・修学旅行クイズを出題したり、質問に答えたりして教師と会話をする。 ・会話について自己評価をし、他者評価を受ける。 (4)活動の振り返りをしよう 時数(15/15) ・自己評価と他者評価を確認し、課題を整理する。	
本時の学習内容	(3)先生と会話をしよう～修学旅行クイズ大会～ 本時(11/15) ○本時の学習の流れ 1 始めのあいさつ(1分) ・姿勢を正してあいさつをする。 2 学習内容とめあての確認(5分) ○学習内容 ・普段かかわりの少ない教師に修学旅行についてのクイズを出題し、修学旅行についての会話をする。 ・クイズや会話について相手に伝わったかを自己評価をし、教師に評価をしてもらう。 ○本時のめあて ・相手に伝わるようにクイズを出題したり、相手と会話をしたりすることができる。 ・相手の反応を見て、伝える手段を自分で考えて選択することができる。 3 クイズの練習をする(10分) ・教師(学級担任)とクイズの練習をして、流れを確認する。 4 普段かかわりの少ない教師に教室に来てもらいクイズ大会をする。(20分) ・修学旅行クイズを出題し、伝え方を工夫しながら教師と会話をする。 ・その場で自己評価をし、教師に評価をってもらう。 5 活動の振り返り(10分) ・動画や評価表を見て、活動の振り返りを行う。 6 次回の学習内容の確認(3分) ・次回の学習内容を確認する。 7 終わりのあいさつ(1分) ・姿勢を正してあいさつをする。	

	【評価規準】 ・相手に伝わるようにクイズを出題したり、相手と会話をしたりしている。 ・相手の反応を見て、伝える手段を自分で考えて選択している。 ※クイズは、修学旅行の訪問先での思い出や出来事等に関するものを考え実施する。 ※クイズの内容や修学旅行の写真を整理してタブレット端末にまとめておく。 ※書字が必要な場合はホワイトボードやタブレット端末のアプリ「フリーボード」を活用する。
本時の到達目標	・相手に伝わるようにクイズを出題したり、相手と会話をしたりしている。 ・相手の反応を見て、伝える手段を自分で考えて選択している。
到達目標の評価 (○で囲む)	◎ ・ ◎ ・ △
単元・題材の評価	○相手に伝えたい内容を整理することができる。 →教師と修学旅行の楽しみなことをテーマに会話をした。修学旅行の行程をホワイトボードに書きながら、楽しみな場所や楽しみなことについて質問すると、「東京に行くことが初めてのなこと」や「テーマパークのジェットコースターが楽しみなこと」などを発言し、教師がホワイトボードに書くことで思考を整理することができた。 →修学旅行中の夜に、今日の活動や楽しかったことの振り返りをした。楽しかったことの中からクイズになりそうなことを教師と一緒に考えることができた。自分でクイズを考えたり、考えたクイズをしおりにメモしたりすることもできた。 →教師がホワイトボードに生徒の発言を整理して書くことで、本人が伝えたい内容を整理することができた。教師に促されればホワイトボードに書くことはあるが、自分から書いて伝えようとするのは少ないため、自分から書いて伝えることもできるとよい。 ○相手に伝える方法を工夫して、会話をすることができる。 →クイズ大会の場面では、タブレット端末にクイズの問題を提示してある状況であれば、相手に伝わる安心感からか、いつもよりはきはきと伝えたり、タブレット端末の画像を見せたりしていた。ところどころジェスチャーを交えたり、画像を検索して見せたりして伝える様子も見られた。書いて伝える場面は見られなかった。 ○自己評価と他者評価を比べ、自己理解を深めることができる。 →かかわりが多く、概ね音声言語で理解してくれる教師が相手であれば、自信をもって音声言語で伝えており、すべての項目で◎の評価をしていた。しかし、実際には伝わっていないことも多く、伝える手段も音声言語に偏っていた。 →かかわりが少ない教師が相手の場面では、音声言語で伝えようとしても相手には伝わらず、落ち込む様子が見られた。自分では音声言語で伝わると思っていたが、実際はうまく伝わらずに、伝えられなかったとすべての項目で△の評価をしていた。 →他者評価については、「先生からのアドバイス」の項目を意識して、ジェスチャーを使うことやタブレット端末で画像を見せることを意識して伝えることができた。 →自己評価表に自分ができたと思った項目「話し言葉」や「ジェスチャー」、「画像を見せる」に対しては、◎の評価をしていた。一方で「字を書く」という手段を使わなかったため△で評価していた。教師から「字を書くことわかりやすいよ。」とアドバイスを受けていたが、書くことなかったため、自分で△の評価をしていた。話し言葉だけでなく、いろいろな手段を使うことで相手に伝わるということを理解することができた。

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
～「書き」につまずく要因の把握と効果的な指導と支援～（二年度）
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、学校生活において書く場面は多い。

「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%に在籍していると示されている。

筆者の経験上、自分の考えを文章に書くことができない、書いても話の筋道が通らない、誤字・脱字、文法や漢字の誤りなど、さまざまな「書き」につまずく児童に対し、指導や支援の方法に悩んだことがあった。児童のつまずきを早期に発見し、なぜつまずくのか、その背景・要因を探り、それに応じた適切な指導と必要な支援を行うことで、その後の学びの充実につながると感じた。

本研究では、児童の書きのつまずきを丁寧に見取るため、「文字」「単語」「文」「文章」といった、書きの階層について図1で示している「書きの指導モデル」を参考にし、つまずく要因に応じた指導と支援を検討することが大切であると考え、本テーマを設定した。

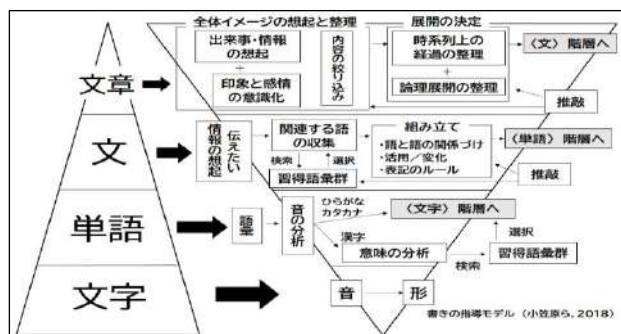


図1 書きの指導モデル

II 研究の目的

通常の学級で行う国語科の授業において、「書き」につまずく児童が授業の目標を達成することができるよう、つまずく要因を把握し、その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 研究の内容

(1) つまずきを捉えるための実態把握

- ① 「書き」のつまずきを捉えるための実態把握
- ② 「書き」のつまずきの背景・要因の推察

(2) 背景・要因に応じた指導と支援の実践

- ① 授業におけるつまずきの想定と手立ての検討
- ② 指導と支援の実践と効果の検証

2 研究の方法

(1) 文献研究

- ・ 実態把握と指導と支援の実践について情報を収集する。

(2) 実践研究

- ・ 協力校の通常の学級（低学年）より対象児童を抽出し、担任の実践により研究を進め、効果を検証する。

IV 研究の実際

1 文献による情報収集

(1) 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、本研究では、①チェックシートを用いた授業中の行動観察、②担任からの聞き取り、③ノートやテスト結果等の確認、④簡易アセスメントの実施、という4つの方法による多角的な実態把握で対象児童の「書き」のつまずきを丁寧に捉え、つまずく背景・要因を推察して、指導と支援の実践に生かすこととした。

(2) 背景・要因に応じた指導と支援の実践

「通常の学級における多様な教育的ニーズのある子供の教科指導上の配慮に関する研究」（国立特別支援教育総合研究所；2023）では、教科指導上の配慮の検討に必要な観点として、次の6つを示している。

- ① どの子にも分かりやすい授業
- ② 互いに認め合い、支え合える学級集団
- ③ 多様な教育的ニーズのある子供の実態把握
- ④ 合理的配慮とその基礎となる環境整備
- ⑤ 集団全体への指導・支援と個に応じた指導・支援
- ⑥ 子供の思いや願いの受け止め

背景・要因に応じた指導と支援の実践では、上記の観点のうち、⑤を参考に、つまずきの背景・要因に応じた、集団全体への指導・支援と個に応じた指導・支援を実践することとした。

2 実践研究（一年次A児、二年次B児）

(1) A児の実践

① つまずきを捉えるための実態把握

ア 「書き」のつまずきを捉えるための実態把握

先述の①～④の方法による実態把握で「書き」のつまずきを捉え、図2の通りA児は「文字や単語の書き」階層につまずきが多いことが分かった。

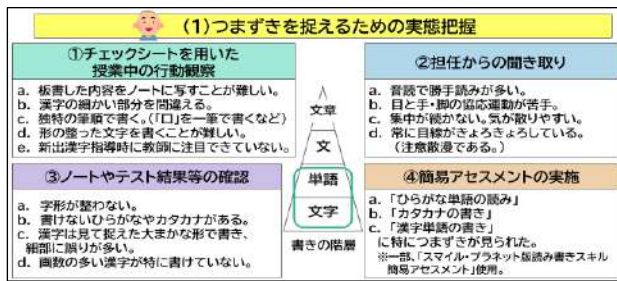


図2 実態把握で捉えたA児の主なつまずき

イ つまずきの背景・要因の推察

「目に見えるつまずきを氷山の一角に例え、水面下にある目に見えにくい部分の困難さに着目する」という「冰山モデル」の考え方をを用いて、「画数の多い漢字を書くことが難しい」ことの背景・要因について、担任と協議した。

図3に示した通り、推察Ⅰをこれまで把握した実態と関連させ、より深く掘り下げることで推察Ⅱへとつながり、つまずきの背景・要因として、「細部に注目する力の弱さ」、「読みの苦手さ」、「不注意傾向」の3つを推察した。

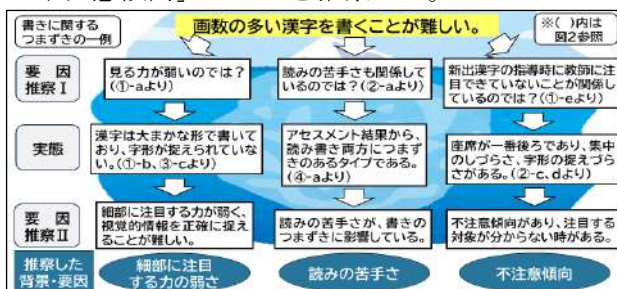


図3 A児のつまずきの背景・要因の推察

② 背景・要因に応じた指導と支援の実践

ア つまずきの想定と手立ての検討

推察した背景・要因を基に、想定されるつまずきと手立てを担任と検討し、表1の通り整理した。

表1 想定したA児のつまずき及び手立て

推察した背景・要因	想定されるつまずき	手立て
細部に注目する力の弱さ	ノートに書く前に黒板を見る時点で、漢字の字形を正確に捉えられないのではないか。	新出漢字の指導時や書写の時間に、漢字を筆順付きアニメーションで示す
読みの苦手さ	黙読や音読の際、言葉の意味理解や区切り方、漢字の読みにつまずくのではないかな。	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
不注意傾向	学習に注意を向けられなかったり、集中が持続しなかったりするのではないかな。	一番前の座席にする

イ 指導と支援の実践及び効果の検証

「細部に注目する力の弱さ」の実践では、漢字を筆順付きのアニメーションで示した。その結果、A児は筆順通りに空書きでき、字形を捉えて正しく書くことができた（写真1、2）。



写真1 漢字アニメーションを見て空書きする様子(右端がA児)

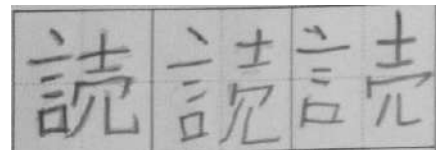


写真2 書写ノート

「読みの苦手さ」の実践では、ルビを振ったり、文節にスラッシュを入れたりした。その結果、A児は、以前よりも読みや区切り方を間違わずに読めるようになったことが、筆者の見取りと担任への聞き取りから分かった。

最後に、「不注意傾向」への実践では、教師や黒板に注目し、集中が続くよう、一番前の座席にした。その結果、教師の言動や黒板に注目して学習に取り組める時間が増えたことが分かった。

一年次は、「文章の書き（作文）」の前段階である、「文字や単語の書き」階層を中心につまずきを見取り、背景・要因を推察した。書字や読みの支援をしたり、学習環境を整えたりすることで、A児に変容が見られた。その一方で、国語科の授業目標が達成できたかどうかについては、検証が不十分であるという課題が残った。

そのため、二年次は、一年次の取組を踏まえたうえで、国語科の授業の目標を達成できるよう、「児童の実態」と、「国語科の目標の達成」の両方

を意識して、研究を進めることとした。

(2) B児の実践

① つまづきを捉えるための実態把握

ア 「書き」のつまづきを捉えるための実態把握

先述の①～④の方法による実態把握で「書き」のつまづきを捉え、図4の通りB児は「文や単語の書き」階層につまづきが多いことが分かった。

二年次は授業の目標達成を目指すため、具体的なつまづきの中から1つを取り上げることとはせず、授業内で「文や単語の書きにつまづく」ことの背景・要因を推察することとした。

(1)つまづきを捉えるための実態把握	
①チェックシートを用いた授業中の行動観察 a. 書けないひらがなやカタカナがある。(め、ぬ等) b. 単語を書くときに、文字が抜れたり、文字の順番が違ったりする。 c. 特殊音節のある言葉を書くことが苦手。 d. 習った漢字がなかなか書けるようにならない。 e. くっつき「を」など、助詞の間違いが多い。 f. 決まったパターンのある文章を書くことが多い。	②担任からの聞き取り a. 聞き流しが多い。 b. 音読で勝手読みが多い。 c. 語彙が少ない。 d. 忘れ物が多い。物をなくす。 e. 集中が続かない。気が散りやすい。
③ノートやテスト結果等の確認 a. ノートの観察では①と同様のつまづきが主に見られた。 b. 授業で学習した範囲の単元テストでは、「読むこと」はA評価で「書くこと」はC評価であった。	④簡易アセスメントの実施 a. 聴覚記憶(朗読) b. 漢字単語の書き c. 特殊音節の書き(特に擬音語) に特につまづきが見られた。 ※スマイル・プラネット版読み書きスキル簡易アセスメントと、むらな単語暗号テスト実施。

図4 実態把握で捉えたB児の主なつまづき

イ つまづきの背景・要因の推察

授業中、「文や単語の書きにつまづく」ことの背景・要因を担任と協議する中で、「理解力の弱さ」が一番大きな要因ではないかと推察し、これまでの実態把握から、「語彙の少なさ」「聴覚記憶の弱さ」「読みの苦手さ」の関連が考えられた。

「読みの苦手さ」について、音読時、「水中」「岩」「生えて」など、習った漢字を読めない姿を見取ったため、ルビを振る支援を試した。しかし、ルビがあっても国語ドリルの文章題につまづくことを担任から聞き取った。簡易アセスメントの、「ひらがな単語はスムーズに読むことができる」という結果から、漢字が読めれば文章題も解くことができるだろうと考えていたが、支援による改善が見られなかった。

他の関連している背景・要因を見取るために、「こんなもの、見つけたよ」という単元では、授業を教室の後ろから撮影し、後日その映像を見返したところ、B児が担任の話を聞いているか、授業に参加しているかどうかを判断できない場面があった。これまでの観察では、授業参加は概ねできていると考えていたが、実は、単元や学習によっては学習に注意を向けることができず、授業参加できていないことが、「文や単語の書き」につ

まずく背景・要因の一つなのではないかと考えた。

そこで、「書く」ことが成立するには、図5のようなプロセスがあるのではないかと考え、そのプロセスを踏まえた上で、改めてB児の実態を丁寧に見取ることとした。



図5 授業内で「書く」が成立するまでに必要と考えたプロセス

図5のプロセスを踏まえ、これまでの授業中の行動観察から、B児が授業に参加できている／できていない場面や条件を整理した（表2）。

表2 B児が授業に参加できている／できていない場面や条件の整理

授業参加ができている	授業参加できていない
・興味・関心をもっている。 (カブトムシの幼虫観察、打楽器の演奏等) ・活動の見通しをもっている。 (何をやるかが分かっている) ・子ども自身が動く活動がある。 ・B児にとって分かる言葉や、短い内容の指示や文章である。	・活動の見通しをもていない。 ・話の内容が分からない。 ・内容が難しく、「できそう」と思えない。 ・説明等の時間が長い。

授業映像により分かった「5分以上話を聞くとときや、授業の後半は集中が切れやすい」等の気付きから、「学習に注意を向けられない」ことの背景・要因として、「興味・関心にムラがある」「見通しをもつのが苦手」「話を聞き続けるのが苦手」の3つを推察した。

② 背景・要因に応じた指導と支援の実践

【実践1】

ア つまづきの想定と手立ての検討

「学習に注意を向けられない」ことについて、推察した背景・要因を基に、「書いたら見直そう」の単元で起こりうるつまづきを想定し、担任と手立てを検討して表3の通り整理した。

表3 「書いたら見直そう」で想定したつまづきと検討した手立て

推察した背景・要因	単元内で想定されるつまづき	手立て
興味・関心にムラがある	興味をもてないと話を聞かず、授業に参加できないのではないか。	興味をもてるよう注目させる声かけ
見通しをもつことが苦手	何をやるかが分からなくて、意欲がもてなくなるのではないかな。	指示理解ができたか声かけて確認
話を聞き続けることが苦手	説明等の時間が長くなると、集中が途切れてしまうのではないかな。	活動・動作化を取り入れる

イ 指導と支援の実践及び効果の検証

注目させる声かけや、指示理解ができたかどうかの確認など、授業参加を助ける全体への支援によって、B児は学習に注意を向け、教師の指示を理解し、活動に取り組むことができた。

しかし、本時の学習内容である、「文章中のどこに会話文の『』がつくか」が分からずに困っている姿も見られた。そこで、授業中に見取った上記

の具体的なつまずきを取り上げ、改めて背景・要因を推察することとした。

「文章中のどこに『』がつくか分からない」ことの背景・要因について担任と協議し、図6の通りに整理した。推察Ⅰをこれまで把握した実態や、授業中の姿を踏まえてさらに掘り下げることで推察Ⅱへとつながり、「言葉だけではイメージすることが難しい」、「一度に扱う情報量が多いと処理しきれない」の2つを、「文章中のどこに『』がつくか分からない」こと（学習内容の理解）の背景・要因として推察した。

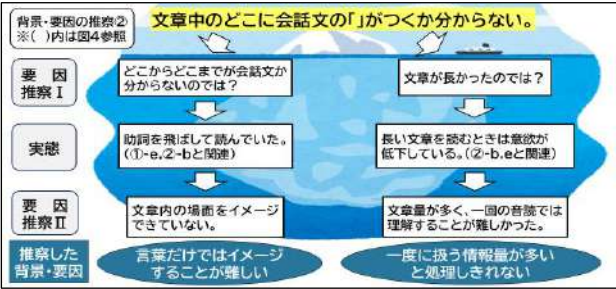


図6 B児の背景・要因の推察②

【実践2】

ア つまずきの想定と手立ての検討

推察した背景・要因を基に、「どうぶつ園のじゅうい」の単元で起こりうるつまずきを想定し、担任と手立てを検討して表4の通り整理した。

表4 「どうぶつ園のじゅうい」で想定したB児のつまずき及び手立て

推察した背景・要因	単元内で想定されるつまずき	手立て
言葉だけではイメージすることが難しい	話のあらすじをつかむことにつまずくのではないかな。	挿絵による視覚化 教師による読み聞かせ 言葉の動作化
一度に扱う情報量が多いと処理しきれない	一時間で読む文章量が多いと理解につまずくのではないかな。	場面や活動を区切って情報量を調整する

「挿絵による視覚化」は、B児は、拡大した文字や文だけの掲示物にはあまり注目していない姿が見られたため、挿絵の方が注目しやすいと考え取り入れた。「教師による読み聞かせ」は、一度、文章を聞く時間を取り、言葉のまとまりを捉えてから音読させることで、内容理解につながると考え取り入れた。「言葉の動作化」は、自身が動くことで言葉のもつ意味を理解したり、集中し直したりするために取り入れた。「場面や活動量を区切って情報量を調整する」は、一時間で読む文章量や、一度に行う活動量を調整することで、集中を持続し、理解のしやすさにつながると考え取り入れた。

イ 指導と支援の実践及び効果の検証

実践1で行った、授業参加を助ける支援は継続したうえで、内容理解を助ける支援として、表4の支援を学級全体に行った。

支援によって、B児は文章内にある獣医の仕事と理由の部分に線を引くことができた。また、「日記を書くのは、より良い治療をするため」や、「菌を持ち出さないためにお風呂に入る」という発言が見られたことから、文章や学習内容を理解できたと考えた。

しかし、まとめの時間に、説明文を読み取って仕事の理由や工夫を自分の言葉で書くことはできなかった。「イメージできても言語化するのが難しい」ことも、B児が授業内で「書く」につまずく背景・要因として新たに見えてきた(図7)。



図7 【実践2】「どうぶつ園のじゅうい」での実践

【実践3】

ア つまずきの想定と手立ての検討

推察した背景・要因を基に、「お手紙」の単元で起こりうるつまずきを想定し、担任と手立てを検討して表5の通り整理した。

表5 「お手紙」で想定したB児のつまずき及び手立て

推察した背景・要因	単元内で想定されるつまずき	手立て
言葉だけではイメージすることが難しい	話の内容理解につまずくのではないかな。	挿絵を活用して場面の様子等を確認、内容理解を助ける
	音読で飛ばし読みがあり、内容をイメージすることが難しいのではないかな。	読み聞かせ、一斉読みを丁寧に行う
	登場人物の行動の理由を、読んだだけで想像することは難しいのではないかな。	言葉を動作化して、登場人物の気持ちの想像につなげる
一度に扱う情報量が多いと処理しきれない	1時間内で扱う文章量が多いと、集中が切れやすくなるのではないかな。	単元の指導計画を工夫し、1時間で扱う内容を焦点化する 考えの挙手や、動作化を取り入れる
	見る・聞く・書く等、複数の作業を同時に行うことが難しいのではないかな。	大事な部分では、注目させる声かけをする
イメージできても言語化することが難しい	ノートに考えや感想を記述する際につまずくのではないかな。	書き出しを例示し、見通しをもたせる 会話から、書く内容を引き出す ヒントを出す 書き出し部分を教える

「挿絵の活用」は、前時の振り返りや、学習課題について考える際に活用した。挿絵を多く準備して提示し、登場人物が繰り返す同じ動作でも表現が違う、「見ました」と「のぞきました」などの

比較から、登場人物の思いの変化に気づかせることができるように、全体への支援として取り入れた。「読み聞かせや一斉読み」は、単元全体を通して行い、内容理解のために取り入れた。また、飛ばし読みをしないように、これまで個人で行っていた音読を一斉読みにすることとした。「言葉の動作化」では、登場人物の行動を動作化させることで、登場人物の気持ちの変化を想像しやすくするために取り入れた。例えば、文章中の言葉「とび出しました」と「出ました」の2つの動作化を通して、表現の違いによる気持ちの変容を感じさせるようにすることとした。「単元の指導計画の工夫」は、B児や学級の実態を踏まえて一時間で扱う内容を焦点化（文章量や内容のまとまりを踏まえて、場面分けを工夫）することで、集中が持続し、内容理解につながると考え取り入れた。「書き出しの例示」は、文章を書く見通しをもたせるための全体への支援として、また、「会話から書く内容の引き出し」、「ヒントを出す」、「書き出し部分を教える」は、全体への支援だけでは難しい場合に、個別の支援として取り入れた。個別の支援は段階的に行うことで、どこまでの支援でできるかを把握するようにした。

イ 指導と支援及び効果の検証

実践2で行った、授業参加と内容理解を助ける支援は継続したうえで、「イメージができてでも言語化が難しい」B児が自分の考えを書けるように、表5の支援を行った。

支援によって、音読は、実践2に比べて言葉のまとまりごと飛ばし読みすることが減ったり、流暢に読めるようになったりした姿を見取ることができた。そして、B児は教師の話や挿絵等に注意を向けて学習課題について考え、登場人物の行動の理由を、「手紙を書いてかたつむり君に渡したから、待っている」と発言したことから、文章や学習内容の理解をできたと考えた。

全体への支援だけでは、学習課題の文を書くことが難しかったため、机間指導時に個別に会話して考えを引き出し、書き出し部分を教えるなど、段階的に支援を行った結果、B児は登場人物の行動の理由を、文として書くことができた（写真3、図8）。

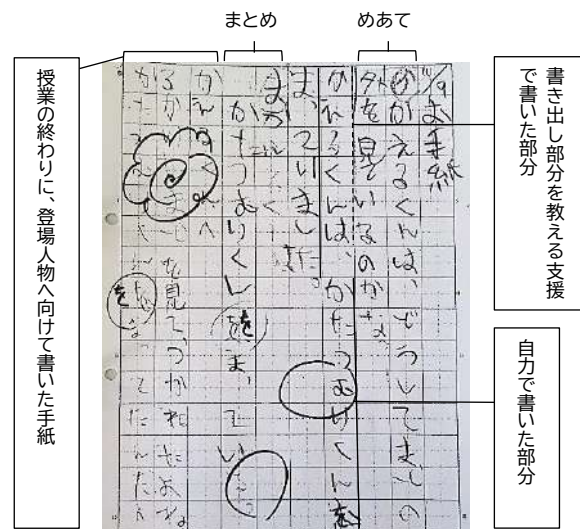


写真3 自分の考えを書くことができたB児のノート



図8【実践3】「お手紙」での実践

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

国語科の目標達成を目指した二年次では、アセスメント等で収集した情報だけを関連させて、背景・要因を推察することは難しかった。しかし、集めた情報と、実際の授業中の姿を関連付けて考えることで、背景・要因を掘り下げる手がかりとなった。担任からも、「子どもの姿の見取りが授業づくりにつながる」や「授業中に見られた具体的なつまづきを取り上げる方が、背景・要因を推察しやすかった」と聞くことができた。

これらの結果から、集めた情報を生かして背景・要因を探るため、次の2点が大切であると分かった。1つ目は、授業中、いつ、どこで、どんなつまづきが見られるのか、具体的につまづいている授業場面と、集めた情報を照らし合わせて推察することである。その際、図5のプロセスを踏まえて子どもの学びを見取ることには有効であったと考える。さらに、授業映像を繰り返し見返すことによって、そのプロセスには図9に示したような、「見取りの視点」があると分かった。

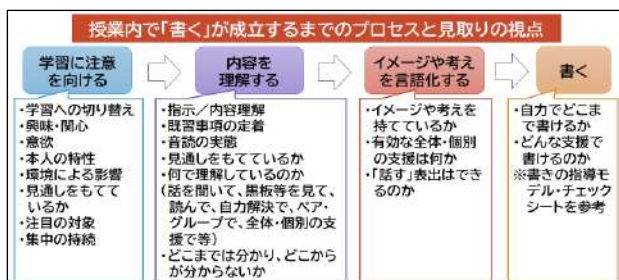


図9 授業内で「書く」が成立するまでのプロセスと見取りの視点

「授業内で『書く』が成立するまでのプロセスと見取りの視点」をもつことで、どこにつまずいていて、どのような背景・要因があるのかを推察することができ、授業中の子どもの学びの姿をより深く見取っていくことができると考える。2つ目は、実態把握時の状況や環境では、本人がもっている力を発揮することができたのかどうか等、集めた情報の妥当性を確認することである。どのような環境だとできるのか、難しいのかを整理することで、個別の支援を行う前の、学習環境の見直しや、学級全体への支援の検討につながっていくと考える。

(2) 背景・要因に応じた指導と支援の実践

二年次の目標達成を目指した授業実践では、「ルビを振る」という内容理解を助ける支援のみ行うなど、先述したプロセスの一部分への支援だけでは、授業内における「書く」の成立が難しいことが分かった。プロセスで見取ったつまずきにに応じて、必要な支援を行うことで「書く」につながることが分かった（図10）。

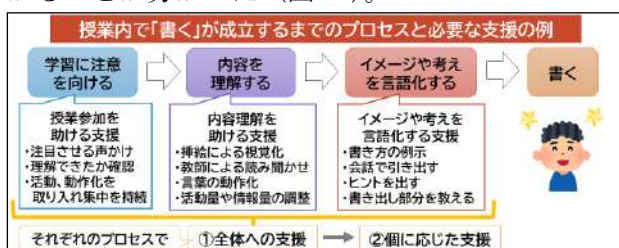


図10 二年次の背景・要因に応じた指導と支援の実践について

また、まずは学級全体への支援を行い、それでもつまずく児童には、個に応じた支援を行うことが効果的であった。担任から、「学級全体への支援は、B児だけではなく他の児童の学びにとっても有効であった」と聞くことができた。

これらの結果から、背景・要因に応じた指導と支援を実践する際には次の3点が大切であると分かった。1つ目は、まず、それぞれのプロセスで学級全体への支援を行い、児童のもっている力

を発揮できる環境を整えることである。2つ目は、児童がいつ、どこで、何につまずくのか、どこまではできて、どこからができないかを意識して見取り、その背景・要因を探ることである（図9参照）。3つ目は、単元の指導計画を学級の実態に応じて工夫し、具体的なつまずきを想定したうえで全体や個への指導と支援を検討することである。その際、これまでの実践や見取りから得た気づきを次の単元にも生かすことで、指導と支援の充実につながると考える。

2 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について

本研究では、つまずきがなぜ起きるのか、その背景・要因を探るという特別支援教育の視点を取り入れ、子どもの学びの姿の見取りを深めてきた。

実態把握では、授業中やさまざまな場面での様子を深く見取り、それらの情報を関連させて考えることで背景・要因を探ることができ、適切な指導と必要な支援の検討、実践、評価、改善につなげることができる。また、これらのサイクルを、トライ&エラーで繰り返し、新たな気づきを次に生かすことで、さらに見取りが深まり、子どもたちの実態を捉えた、分かる、できる授業ができる。今後は、この特別支援教育の視点を他の児童にも広げて、学級全体の学びの充実へつなげていくことが大切であると考え（図11）。

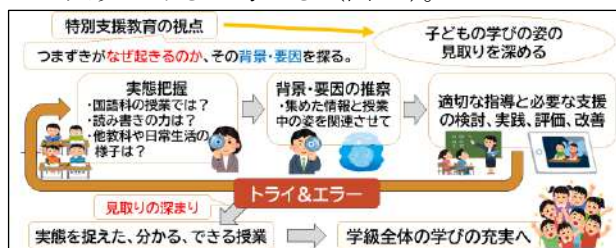


図11 特別支援教育の視点を取り入れた国語科の指導の在り方について

VI 終わりに

子どもの見取りから、その背景・要因を推察することは、国語科のみならず他教科にも生かすことができると考える。目に見える子どもたちのつまずきや行動、言動の背景にある思い等にも目を向けながら、子ども達が分かる、できる、楽しいと実感できるような授業を目指していきたい。

2年間、本研究にご協力いただいた全ての先生方に心より御礼を申し上げ、結びとする。

子ども一人一人が安心するかかわり・つながりのある姿を目指して ～多面的・総合的な子ども理解と効果的なしかけの在り方～

長期研究員 阿部 真奈生

I はじめに

「令和4年度児童の問題行動、不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」（文部科学省；2022）によると、小中学校における不登校児童生徒数は年々増加傾向にある。同じく「不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書」（文部科学省；2021）によると、学校に行きづらいつと感じ始めたきっかけとして「友だちとの関係」「学校や学級に合わなかった」などが挙げられている。これらの調査結果から、学校という集団の場において、人とのかかわりや関係性の構築に課題を抱え、学校に行くことに不安や悩みをもつ子どもが増えている現状が伺える。

II 研究の目的

集団の場において、子ども一人一人が互いの違いを認め合える「安心するかかわり・つながり」ができること、子どもが安心するかかわりやつながりができるための配慮【しかけ】をすることが重要であると考えた。

そのためには、子ども一人一人を多面的・総合的に理解することが必要であり、それらが、「安心するかかわり・つながり」に結びついていくと考えた（図1）。

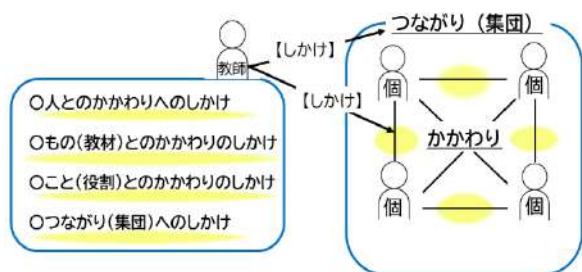


図1 研究のイメージ図

そこで本研究の目的を、「児童一人一人にとって安心できるかかわり・つながりのある姿を目指すための、多面的・総合的な子ども理解と授業場面における効果的なしかけの在り方を探る。」と設定した。

III 研究計画

1 研究対象

研究協力校の第5学年、各学級より1名ずつ合計3名（以下；A児、B児、C児）を抽出する。

2 研究の内容と方法

- (1) 児童の抽出と実態把握
- (2) 課題を解決するための【しかけ】の検討
- (3) 【しかけ】を意識した授業実践と振り返り
- (4) 授業実践の結果・考察

IV 研究の実際

1 “子ども応援シート”の作成と活用

多面的・総合的に理解するためには、まずは子どもの実態を整理する必要があると考え、自立といった中立またはポジティブな視点から子ども理解し、支援していくことへの可能性があるICFの捉え方を参考に“子ども応援シート”を筆者が作成した（図2）。

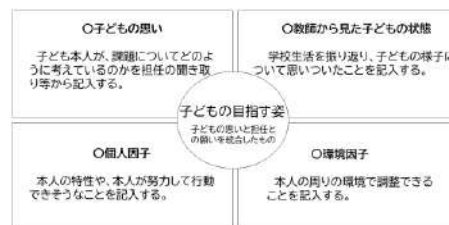


図2 “子ども応援シート”

2 課題を解決するための【しかけ】の検討

実態整理から見出された子どもの具体的な課題の背景・要因を探る『かもしれない会議』を学年チームで行った。情報をより深めるための視点を設けて対話を行い、その対話の内容を整理するために以下のように可視化した（図3）。

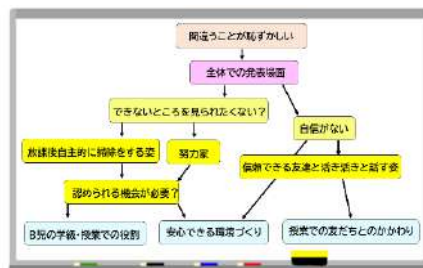


図3 『かもしれない会議』の板書例（B児）

3 【しかけ】を意識した授業実践と振り返り

(1) A児

① 【しかけ】を意識した授業実践

自分の思いをうまく伝えることが苦手なA児への【しかけ】		
もの(教材)への【しかけ】	人への【しかけ】	こと(役割)への【しかけ】
A児の実態を踏まえ、穴埋め式で記入できるプリントを用意。	「分からない」ということを意思表示できるよう色分けしたカードを準備。	もの(教材)へのしかけにより、できたことを友だちへ伝える機会を設ける。

② 授業での児童の様子と考察

A児は授業中、意思表示カードを使い「分からない」ことを大きな声で伝えることができた。

A児の実態にあった学びが確保されたことで、A児が自信をもって自分の思いや考えを伝えることができた。この繰り返しが、安心するかかわりに結び付くと考え。

(2) B児

① 【しかけ】を意識した授業実践

間違えることが恥ずかしいと感じているB児への【しかけ】		
もの(教材)への【しかけ】	こと(役割)への【しかけ】	人への【しかけ】
学級全員の学習のスタートラインが揃い、安心して学習活動ができるための教材準備。	前時の授業でB児ができたことを生かして指名し、活躍の場を設ける。	教室後ろの空いているスペースを使った学習課題についての意見交換。

② 授業での児童の様子と考察

自分の考えを伝えられそうな相手に話すことで自信をつけ、全体発表場面でも活躍できた。

「間違えることが嫌だ。」と話していたB児が、堂々と自分の考えを伝えることができるようになった姿に、担任の【しかけ】の効果が見てとれた。子ども理解を丁寧に行ったことが、かかわりを助ける効果的な【しかけ】につながったと考える。

(3) C児

① 【しかけ】を意識した授業実践

自分からうまく話しかけられないと感じているC児への【しかけ】		
集団への【しかけ】	人への【しかけ】	もの(教材)への【しかけ】
学習課題に対する考えや意見について、一人一人がどう考えるのか挙手で確認。	友だちとの話し合いをスムーズに始められるようにするためのきっかけづくり。	一人の子どもの考えから、学習内容を深めていく。

② 授業での児童の様子と考察

ペア学習では、担任が何を伝えるのが明確であったため、C児は隣の席の友だちに、自分の考えを伝えることができた。

人数が多い学級集団において、一人一人の考えや思いの伝え方を事前に教師が明確に伝えることで、全員が授業に参加できる(つながりへの)きっかけとなったと考える。

V 研究のまとめ

1 多的・総合的な子ども理解

対象児童について、“子ども応援シート”を活用して話すことで、子どもの実態とその子どもが置かれている実態が明確になっていった。さらに、“子ども応援シート”から見えてきた具体的な課題について、視点を設け可視化をしながらチーム(学年)で話し合うことで、子どもへの見方が広がった。

教師同士がチームを組んで多面的・総合的に子どもを理解しようとしたことで、子どもへの見方が広がり、支援の幅が広がった。支援の幅が広がると、教師自身の心に余裕ができ、子どもが安心するかかわり・つながりについてじっくり考えることに結び付いた。

2 効果的な【しかけ】の在り方

学校生活において普段何気なく取り組んでいることの中にも、たくさんの【しかけ】があることに改めて気づかされた。今回の実践では、この【しかけ】を改めて意識し、意味付けしていくことで、子どもの安心するかかわり・つながりについて考えてきた。

鯨岡(1998)は、「関わり手の内部が変わるとき子どもが変わり関係が変わる。」と指摘している。今回教師が子どもについてより深い見取りをしたことが、子どもへの見方の広がりにつながり、効果的な【しかけ】に結びついたと考える。

VI 二年次に向けて

一年次は、多面的・総合的な子ども理解により、個の見方を広げ、子ども一人一人のかかわりについて考えてきた。

二年次は個の見方を広げるという考え方をもとに、「学級にいる一人一人をどうつなげていくか」という学級集団への【しかけ】について考えていきたい。

互いの違いを知り、それらを認め尊重し合える関係がある「安心できるかかわり・つながりのある集団」とはどのような集団であるかを今後も追究していきたい。

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）」では、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共に、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。

令和４年１２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』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」では、「子供たちの学び（授業観・学習観）とともに教師自身の学び（研修観）を転換し、『新たな教師の学びの姿』（個別最適な学び、協働的な学びの充実を通じた、『主体的・対話的で深い学び』）を実現」することが示されました。

当センターでは、こうした国の考えや県の施策を踏まえ、当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、当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、二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、小・中学校、高等学校各１校の研究協力校において、校内研修の実践により研究を進めてきました。子ども理解の研修内容と学校のニーズに応じた校内研修の実施方法の工夫を行い、効果を検証し、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げ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、各学校や地域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、各市町村教育委員会、各小・中学校、各高等学校、各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・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共に、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７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>

伊達市立保原小学校 伊達市立桃陵中学校 福島県立伊達高等学校

<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	鈴木	貴之
指 導 主 事	國分	敦史 ※1
指 導 主 事	遠藤	孝太郎 ※2

<調査研究チーム>

指 導 主 事	泉	翔 子
指 導 主 事	尾形	真知子
指 導 主 事	寺 井	寛
指 導 主 事	國分	敦史 ※1

<教育研究チーム>

指 導 主 事	遠藤	孝太郎 ※2
指 導 主 事	杉 山	渉
指 導 主 事	仲 野	朋子

<長期研究員>

長期研究員	福岡	星 弥
長期研究員	阿部	真奈生