

# 研 究 紀 要

第 31 号

平成30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 橋 本 淳 一

## <調査研究>

「入院児童生徒等の学習状況調査と支援体制の整備」(第二年次)  
～切れ目のない教育や学習の充実を目指して～

・・・ 1

## <教育研究>

「特別支援学校教員の協働による専門性の向上・継承と  
校内組織の活性化」(第二年次)  
～学び合う学校組織(OJL)への取組～

・・・ 17

## <長期研究員研究>

「通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童が  
みんなと共に学ぶための授業づくり」(第一年次)  
～学級全体への支援と個への支援の両面から学習活動を支えるという視点で～  
長期研究員 鈴木 貴子

・・・ 51

「中学校の知的障がい特別支援学級に在籍する生徒が、自己の進路を主体的に  
選択、決定していくことができるような進路指導の充実」(第一年次)  
～個に応じた計画的、組織的、継続的な指導を通して～

長期研究員 亀田 真樹子

・・・ 53

## <調査報告>

きこえの調査委員会による調査

「小・中学校に在籍するきこえに課題のある児童生徒の学習環境等実態調査」

・・・ 55

おわりに 福島県特別支援教育センター企画事業部長 西 牧 辰 典

## はじめに

平成28年4月の「障害を理由とする差別の解消に関する法律」(障害者差別解消法)の施行から、まもなく2年になろうとしています。当センターでは、その間2年間の事業重点目標を「地域や学校等における『合理的配慮』の提供及び特別支援学校の専門性向上や組織の活性化について、情報提供や研修支援・研究を行い、インクルーシブ教育システムの推進を図る」とし、本県特別支援教育が目指す理念である「地域で共に学び、共に生きる教育」の推進のために、研究や教員研修及び教育相談等に取り組んできました。

本県では、昨年3月に「頑張る学校応援プラン」を策定し、第6次福島県総合教育計画(平成25年度～32年度)の後半4年間の取組を加速させるべく、教育施策の骨太の方向性と必要な主要施策を厳選して打ち出しています。本プランでは、まず本県の教育をめぐる現状についてデータによる分析を行い、その強みや課題を「見える化」し、それに対する手立てとしての施策の策定と実行を行うこととしています。

本センターにおいても、特別支援教育の諸課題について焦点化を図り、その解決に向けて研究等を進めてきたところですが、本研究紀要では、調査研究「入院児童生徒等の学習支援体制の整備」と、教育研究「特別支援学校教員の協働による専門性の向上・継承と校内組織の活性化」について、2年間のまとめを報告します。

さらに、今年度から再配置されました長期研究員2名の研究経過報告に加え、本センターと関係機関が連携して進めた「小・中学校に在籍するきこえに課題のある児童生徒の学習環境等実態調査」についての報告も行います。

いずれの研究においても、課題解決のための組織的取組の重要性について触れられていますが、その先にはその組織を構成する教職員の思いや、さらには一人一人の児童生徒の願いがあることを忘れずに研究を進めてきました。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、本センターの研究及び諸活動について忌憚のない御意見をお寄せいただければ幸いに存じます。

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

平成30年3月

福島県特別支援教育センター 所長 橋本 淳一

**「入院児童生徒等の学習状況調査と支援体制の整備」(第二年次)**  
**～切れ目のない教育や学習の充実を目指して～**

## I はじめに

長期にわたり又は継続的に入院する児童生徒等（以下「入院児童生徒等」という。）を取り巻く環境は、医療の進歩等により近年大きく変化している。長期入院が減り、短期入院を繰り返すケースが増加している。また、退院後も続く治療や生活規制により通学が難しい児童生徒もいる。

全国特別支援学校病弱教育校長会・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が作成した冊子「病気の子どもの理解のために」には、「病気のときでも教育はできます。病気のときだからこそ行うべき教育があります。病気になったから受けられる教育があります。」との言葉がある。この言葉のように、入院児童生徒等の教育を保障する取組の充実は近年さらに求められている。

本調査研究は、病気の子どもの切れ目のない教育や学習の充実を目指し、平成 28・29 年度の 2 年間に取り組んだものである。

一年次は、入院児童生徒等の学習状況及び支援状況の調査・検討により学習支援体制の充実を目指すことを目的として、推進地区とした県北・県中・会津地区における入院児童生徒等の学習状況及び支援状況とともに、県立高等学校における入院生徒の状況と学校の対応等についての調査と検討を行った。

一年次の入院児童生徒等への学習状況と支援状況等の調査・検討を通し、「児童生徒や保護者の思いに寄り添う対応」、「関係者の理解」、「関係機関との連携と協働による対応」が入院児童生徒等への支援において求められていることが確認された。そして、これらを充実させていくため、「入院児童生徒等への対応等についての理解啓発」「関係機関のよりよい連携の在り方の検討」「学習支援等での ICT の活用に対する支援」の 3 点が本調査研究で取り組むべき課題として明らかとなった。二年次の研究では、これらについて学校や関係機関とともに調査・検討を進めていくこととした。

## II 研究の背景

平成 26 年 5 月の改正児童福祉法に係る参議院附帯決議においては、「長期入院児童等に対する学習支援を含めた小児慢性特定疾病児童等の平等な教育機会の確保や精神的ケア及び就労支援の一層の充実など、社会参加のための施策に係る措置を早急かつ確実に講じること。」（一部抜粋）が示された。この附帯決議を受け、文部科学省は、平成 26 年度に全国の小学校、中学校、高等学校、特別支援学校に対して「長期入院児童生徒に対する教育支援に関する実態調査」を実施した。この調査によると、平成 25 年度中に病気やけがにより年間延べ 30 課業日以上入院した児童生徒数は、小学校 1,478 人、中学校 1,291 人、高等学校 1,124 人、特別支援学校小学部 1,175 人、中学部 903 人、高等部 378 人となっている。この年間延べ 30 課業日以上入院した児童生徒の学習指導の状況を尋ねた項目への回答結果から、小・中学校で約 43%、高等学校で約 69%の生徒に対して在籍校による学習指導が行われていないことが明らかとなった（図 1）。

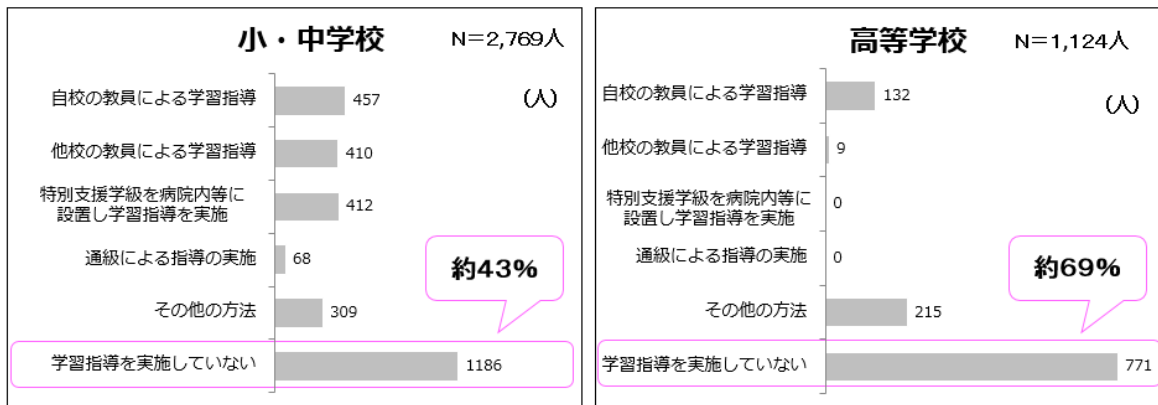


図1 病気やけがにより、延べ30課業日以上入院した児童生徒への対応

これらの状況を踏まえ、文部科学省は昨年度より「入院児童生徒等への教育保障体制整備事業」を実施している。この事業は、病院等に入院又は通院して治療を受けている児童生徒に対し、平等な教育機会を確保するため、関係機関が連携して支援する体制の構築方法に関する研究を行うものであり、福島県教育委員会は、当該事業の委託を受けて「入院児童生徒等への学習支援体制整備事業」に取り組むこととなった。本調査研究は、県教育委員会の事業と提携して進めたものである。

### III 研究の趣旨

入院児童生徒等は、病状や治療方法、本人や保護者の希望などにより小・中学校、高等学校、特別支援学校と様々な場で学んでいる。様々な学びの場があるが、対象となる児童生徒数は少ないため、入院児童生徒等に対応した経験のある教員は多くはない。そのため、入院児童生徒等の状況や指導・支援方法の理解は十分でない現状があり、ニーズに応じた学習指導及び学習支援の実施についても課題が多い。

そこで、現状の分析と課題の整理を行うため、入院児童生徒等の学習状況等について、在籍校、特別支援学校（病弱：以下省略）設置病院及び特別支援学校のない病院の現状を調査する。また、学習支援体制の整備に向けて、在籍校、病院、特別支援学校、教育委員会等の関係機関が連携して支援する体制の構築方法を検討する。さらに、病弱教育についての理解啓発を図るため、実践事例の集積及び情報提供等を進める。これらが、入院児童生徒等の切れ目のない教育や学習の機会の保障につながると考え本調査研究を行うこととした。

### IV 研究の構想

#### 1 研究の目的

本県における入院児童生徒等の学習状況等について、在籍校、特別支援学校設置病院及び特別支援学校のない病院の現状を調査し、その結果の分析と課題の整理を行う。また、インクルーシブ教育システム推進に向け、切れ目のない教育や学習指導及び学習支援の充実など学習の機会を保障するために、在籍校、病院、特別支援学校、教育委員会等の関係機関が連携して支援する体制の構築方法、小・中学校、高等学校への入院児童生徒等への対応の理解啓発に関する調査研究を行う。

## 2 研究の内容・方法

以下の内容について関係機関等との連携を図りながら研究を進める。(図2)

- 入院児童生徒等の学習状況及び支援状況について、県内の小・中学校、高等学校、特別支援学校での取組を調査・分析するとともに、実践事例を集積して各学校等への情報提供を行う。

第一年次：特別支援学校が設置されている地区である県北・県中・会津地区の小・中学校、特別支援学校及び全ての県立高等学校の学習状況及び支援状況の調査・分析。実践事例の集積と情報提供

第二年次：県内全ての地区の小・中学校、特別支援学校、県立高等学校の実践事例の集積と情報提供

- 小・中学校、高等学校、特別支援学校、医療機関（特別支援学校のある病院及び中核的な病院で特別支援学校のない県中地区の病院）、教育事務所、市町村教育委員会等の入院児童生徒等に関係する機関のよりよい連携の在り方を検討する。

第一年次：関係機関の連携体制の調査・分析及び検討。連携した取組についての実践事例の集積と情報提供

第二年次：関係機関の連携体制の充実に向けた整備。連携した取組についての実践事例の集積と情報提供

- 各関係機関をつなぐ役割である学校・病院連携支援員との情報共有を図るとともに、「入院児童生徒等への学習支援体制整備事業」における調査研究委員会での協議内容をふまえて学習支援体制の充実に向けた取組を検討する。

第一年次：学習状況及び支援状況の調査・分析、実践事例等をふまえての学習支援体制の充実に向けた取組の検討

第二年次：実践事例等をふまえての学習支援体制の充実に向けた各取組の検討と実施に向けた提言

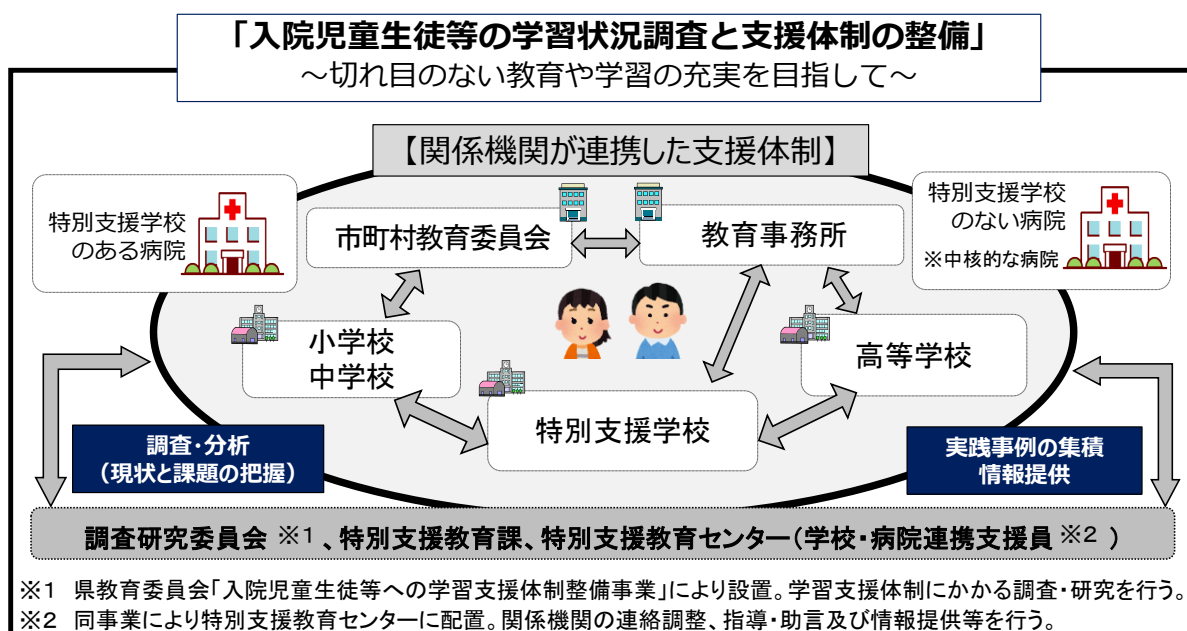


図2 調査研究の概要と構想図

## V 本年度の研究

### 1 研究の目的

入院児童生徒等の学習状況及び支援状況の調査・検討により学習支援体制の充実を目指す。

### 2 研究の内容・方法

入院児童生徒等の学習状況及び支援状況とともに、「入院児童生徒等への対応についての理解啓発」「関係機関のよりよい連携の在り方の検討」「学習支援等でのICTの活用に対する支援」についての調査・検討を行い、よりよい学習支援体制に向けての方策をまとめる。

### 3 研究の経過

#### (1) 入院児童生徒等への対応についての理解啓発

##### ① 理解啓発についての取組

入院児童生徒等への対応等に関する理解啓発を進めるため、一年次に引き続き市町村教育委員会を訪問するとともに、保健福祉事務所の訪問を実施した。その際には、入院児童生徒等への県内での対応等をまとめた資料とともに、県教育委員会の事業で設置した調査研究委員会が作成したリーフレット「病気の子どもや入院している子どもの支援ガイド」等を資料として使用した。また、学校や関係機関等への相談支援やケース会議等への参加の中で対応等についての周知を行った。

##### ア 市町村教育委員会、保健福祉事務所との情報交換

市町村教育委員会訪問では、各地区の教育事務所で特別支援教育を担当する指導主事、学校・病院連携支援員とともに、昨年度と今年度に特別支援学校への転出及び特別支援学校からの転出、特別支援学校が設置されている又は隣接する病院へ入院した児童生徒の在籍校があった20市町村教育委員会を訪問し、担当者との情報交換を行った。

情報交換の中では、現在実施している「本人や保護者からの要望等を大切にされた支援の実施」「ケース会議の開催や情報交換等、小・中学校と特別支援学校の連携」「退院後、学校で行うべき支援等に関する情報を得る機会となるケース会議等の実施」の各取組の重要性を確認した。また、今後さらなる充実が必要である取組として「入院児童生徒等への対応についての保護者、教職員への理解啓発」「特別支援学校の相談支援等の役割についての教職員への理解啓発」「特別支援学校が設置されていない病院に入院した際の学習支援の充実」「ICTを活用した支援についての周知」があげられた。

保健福祉事務所訪問では、各地区の教育事務所で特別支援教育を担当する指導主事、学校・病院連携支援員とともに県北、県中、県南、会津、相双保健福祉事務所への訪問を行った。

保健福祉事務所との情報交換では「学校と保健機関、福祉機関との連携の推進」「入院中の教育の機会を保障する取組の必要性についての関係者間での共通

理解」 「リーフレット『病気の子どもや入院している子どもの支援ガイド』の配付を含めた保護者への理解啓発」が今後求められる取組としてあげられた。特に、保健機関や福祉機関が学校の取組について知り、適切な情報を保護者に提供することが入院児童生徒等や保護者を支える取組になると担当者と確認をした。また、学校が保健機関や福祉機関との連携を意識し、必要に応じて連絡を取り合うことが求められるということについても確認した。

市町村教育委員会や保健福祉事務所訪問しての理解啓発では、情報交換を通して、入院児童生徒等の状況と対応等について各担当者の理解を得ることができた。しかし、入院児童生徒等に対しての具体的な支援例や病弱教育を行う特別支援学校の取組等についての説明が必要な場合もあり、入院児童生徒等への対応について周知が十分でない点も明らかになった。今後も関係者の理解を得る取組が必要である。

#### イ 学校や関係機関等への相談支援及びケース会議等への参加

学校や関係機関等への相談支援及びケース会議等に学校・病院連携支援員とともに参加した。小学校3件、中学校1件、高等学校2件あり、これらの中で入院児童生徒等への対応等について情報提供を行った。関係する教育事務所の指導主事とは、内容等について情報共有を図りながら各相談支援やケース会議等を進めた。また、各学校や市町村教育委員会から教育事務所に連絡があった事例についても、教育事務所と検討を行い、教育事務所を通して各学校や市町村教育委員会へ対応等の情報提供を行った。

学校への情報提供では、入院児童生徒等や保護者の相談に当たる際の留意点、これまでの事例等から考えられる具体的な対応、関係機関の役割についての説明と連絡の手順等について伝えた。また、教育事務所を通じた市町村教育委員会への情報提供においては、事例等から考えられる具体的な対応とともに、関係機関との連携の進め方について伝えた。さらに、教育事務所とは、学校や関係機関に伝えるべき情報の整理を共に検討した。

入院児童生徒等への対応はケース毎に異なる取組となるが、事例を知るとはよりよい対応につながる。しかし、事例が多くはなく、様々な取組を学校や関係機関が知る機会は少ない。今回の相談支援及びケース会議等への参加等による情報提供は、学校や関係機関が事例を共有し、どのような対応ができるかを検討するために必要であったと考える。理解啓発においては、学校や関係機関として何をすればよいかを具体的に伝えていくことも求められている。

### ② 理解啓発に関する事例をきっかけとした取組

#### ア 対象児童の状況

特別支援学校がない病院への30課業日以下の入院

#### イ 在籍校（小学校）の取組

##### （ア）入院当初の児童・保護者への対応

入院先の病院への見舞い時、児童と話をし、学校や学習、友人への思いを確認する。また、保護者から治療等の見通しを聞くとともに、入院生活への不安等を確認する。保護者からの電話連絡での情報、見舞に行った担任から



の情報をふまえ、在籍校として行う支援を検討する。

- (イ) リーフレット「病気の子どもや入院している子どもの支援ガイド」を見ての関係機関への連絡・相談

在籍校として行う支援を検討し、担任が週1～2回、病院を訪問して学習プリント等を届けることとした。さらに実施できる支援はないかと検討していた際、配付されたリーフレット「病気の子どもや入院している子どもの支援ガイド」で関係機関を確認し、市町村教育委員会へ連絡・相談する。在籍校から連絡を受けた市町村教育委員会は教育事務所に連絡・相談、教育事務所は特別支援教育センターに情報提供を求めた。教育事務所、特別支援学校、特別支援教育センターが連絡を取り合い、在籍校に関係機関による打ち合わせ実施の提案をする。

- (ウ) 関係機関との打ち合わせの実施

教育事務所が連絡調整し、在籍校、特別支援学校、市町村教育委員会、学校・病院連携支援員が参加する打ち合わせを実施する。打ち合わせでは、次の支援内容と役割分担を検討する。

- ・ 担任が病室を訪問し学習プリント等を届ける支援と相談支援
- ・ 特別支援学校の教員が病室を訪問しての相談支援
- ・ ICTを活用し病室と教室をつないで児童同士の交流を図る支援  
(特別支援学校による必要な機材や通信のための配線等についての助言、通信費用について市町村教育委員会からの支出の確認)

- (エ) 病院との連絡調整

在籍校は、打ち合わせで検討した支援の中で、病室で実施する内容や予定日時について病院に伝え、協力を得る連絡調整を行う。

- (オ) 病室等での支援の実施

関係機関による打ち合わせで検討した「担任が病室を訪問し学習プリント等を届ける支援と相談支援」「特別支援学校の教員が病室を訪問しての相談支援」を実施する。「ICTを活用し病室と教室をつないで児童同士の交流を図る支援」については、児童の退院が早まったため実施せず。

#### ウ 事例についての考察

リーフレット「病気の子どもや入院している子どもの支援ガイド」を確認した  
在籍校がよりよい支援についての情報を得ようと関係機関に連絡・相談したことが支援の充実につながった。リーフレットは、県内の市町村立の小・中学校、県立の高等学校、特別支援学校、教育事務所及び市町村教育委員会に配付されており、学校が入院児童生徒等への対応を検討するきっかけの一つとなったと考える。また、教育事務所の連絡調整により実施した打ち合わせにより、在籍校の取組をサポートする特別支援学校と市町村教育委員会との連携が図られ、役割分担を明確にして支援を進めることができた。このことは、入院児童生徒等への対応において情報共有と共に検討する機会を設けることが必要との周知が関係機関においてもなされてきたためと考えられる。

## (2) 関係機関でのよりよい連携の推進

### ① 連携の推進についての取組

医療機関、学校、学校の取組を支える市町村教育委員会や教育事務所等、入院児童生徒等への対応には、様々な機関が関係する。よりよい支援のためには、本人・保護者の了解のもと、これらの機関が共通理解を図り、必要となる対応を行うことが求められる。関係機関の連携をさらに進めるため、学校・病院連携支援員とともに関係機関への情報提供や連携に向けた連絡調整を行うとともに、学校等の取組を調査した。

#### ア 学校と医療機関の連携

学校と医療機関の連携では、情報の共有を進め、対応等の検討を行うためにケース会議もしくはカンファレンスが実施されている。また、入院した児童生徒への対応では、学校と入院先の病院間での情報交換が行われている。医療機関での連携を進める担当となるのは、主治医や看護師が多いが、医療ソーシャルワーカーが窓口となる場合もある。しかし、これらの取組が小・中学校、高等学校で行われるのは、特別支援学校から助言を受けた場合や医療機関からの働き掛けがあった場合であることも多く、ケース会議やカンファレンスの必要性が十分に認識されていない現状がある。

特別支援学校が設置されている又は隣接している病院に入院した児童生徒については、特別支援学校と病院間の情報共有や対応の検討も行われており、定期的な連絡会が実施されている。

#### イ 小・中学校、高等学校と特別支援学校の連携

小・中学校、高等学校と特別支援学校の連携では、ケース会議や打ち合わせの実施、情報の共有等が行われている。特別支援学校がある病院に児童生徒が入院し、特別支援学校に転入した場合、学校間での定期的な連絡や児童生徒間での交流等を行っている。また、退院して前籍校等に転出する際には、ケース会議を実施するとともに、転出後のフォローアップとして、特別支援学校はアンケートによる状況把握を行っている。

特別支援学校によるアンケートは、転出1ヶ月後に転出先の学校にアンケート記入を依頼・回収し、児童生徒や支援等の状況把握を行うとともに、必要に応じてケース会議を実施するものである。平成28年度は23校、平成29年度は16校から回答を得た。(平成29年度は10月末現在)記入結果から、退院後1ヶ月の児童生徒の欠席日数は、1～7日間が多いことが分かった。学校で実施している支援は、教員間の共通理解、校内の移動時の配慮等が多く、対応等に課題を感じている学校は少なかった。対応等に課題を感じる学校が少ない背景には、退院時のケース会議により必要となる支援を確認できていることがある。このアンケートは、児童生徒の状況等を確認する機会になるとともに、記入する学校にとって自校の取組を見直す機会ともなっている。

特別支援学校がある病院に児童生徒が入院し転学しない場合、また、特別支援学校がない病院に児童生徒が入院した場合には、小・中学校、高等学校が進める対応を特別支援学校が支援する取組が行われている。小・中学校、高等学

校の依頼を受けて、ケース会議や打ち合わせに特別支援学校が参加したり、対応に必要な情報提供を行ったりしている。

#### ウ 学校と市町村教育委員会、教育事務所の連携

学校が市町村教育委員会や教育事務所に、入院児童生徒等の状況や検討している支援内容等を連絡・相談し、関係機関がつながる体制づくりが進められている。関係機関が支援内容を共有し、それぞれの役割を明確にすることで、必要な時に、必要な支援が行える取組がなされている。各関係機関の役割は、その時々により異なることもある。例えば、連絡調整を行うのが常に教育事務所となるとは限らない。関係機関が共通理解を図り、担える役割は何かを検討する取組が行われている。(図3)

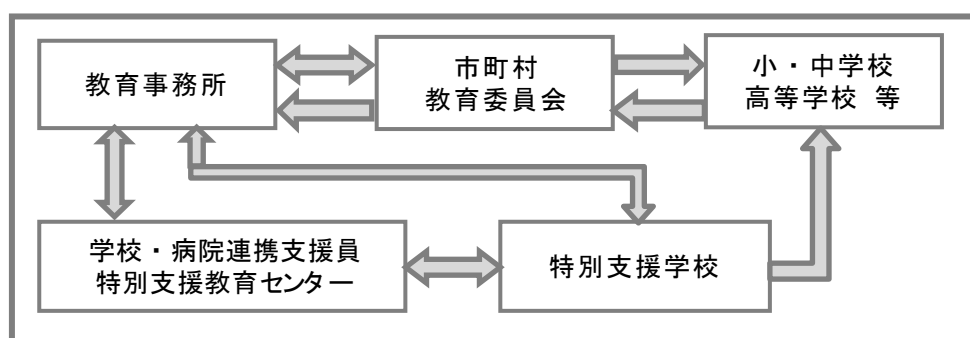


図3 学校、関係機関の連携の流れ(例)

#### ② 連携に関する取組

<事例1：在籍校、市町村教育委員会、病院の連携>

##### ア 対象児童の状況

特別支援学校がない病院への30課業日以上入院

##### イ 在籍校(小学校)の取組

###### (ア) 入院当初の児童・保護者への対応

見舞い時に児童、保護者と話し、学校や学習への思いを確認する。また、保護者から治療等の見通しを聞き、長期に渡る入院での学習の遅れへの不安等を確認する。保護者からの電話連絡での情報、見舞いに行った担任からの情報をふまえ、在籍校として行う支援を検討する。

###### (イ) 市町村教育委員会への連絡・相談

在籍校と入院先の病院が近距離にあったことから、担任等がほぼ毎日病院に学習プリント等を届けるとともに相談支援等の心理的なサポートを行う支援を計画する。実施について市町村教育委員会に連絡・相談を行い、指導助言を受ける。

###### (ウ) 病院との連絡調整

在籍校は、学習プリント等を届けたり、相談支援を行ったりする予定を病院に伝え、病院はそれを受けて治療等の時間の調整を行う。また、治療等の予定から担任等が訪問する日時を変更する調整も連絡を取りながら行う。

###### (エ) 病室等での支援の実施

担任等が病室を訪問し、学習プリントや教材などの課題を渡すとともに取

組を確認する。学習プリント等は授業の進度に応じたものとする。また、相談支援として、児童の話を聞いたり、学級とのつながりを伝えたりして入院中の不安やストレスを和らげる支援を行う。

#### ウ 事例についての考察

入院した児童への支援を市町村教育委員会に連絡・相談しながら進めることにより、在籍校は指導助言を受けながら支援を行うことができた。在籍校と市町村教育委員会の連携は、学習の機会の保障と共に児童と保護者の心理面の支援を行うためのよりよい対応を検討できるものとなったと考える。また、在籍校が児童や保護者、医療機関と治療や支援内容等について確認する取組を進めたことが、状況や病状に応じた支援につながっていた。入院児童生徒等の状況や病状はその時々で異なる。それらを適切に把握しなければ、学習や相談支援の成果があがらないが、事例では、連携の中で必要な情報を集めることができていた。さらに、学校の対応についても了解を得ながら進めたことが状況や病状に応じた支援につながったと考える。

#### <事例2：在籍校、特別支援学校、学校・病院連携支援員、病院の連携>

##### ア 対象生徒の状況

特別支援学校がない病院への30課業日以下の入院

##### イ 在籍校（中学校）の取組

###### (ア) 入院当初の生徒・保護者への対応

生徒と話をし、学校や学習への思いを確認する。また、保護者から治療等の見通しを聞くとともに、入院生活と退院後の学校生活への不安等を確認する。保護者からの電話連絡での情報、見舞に行った担任からの情報をふまえ、在籍校として行う支援を検討する。

###### (イ) 関係機関との打ち合わせの実施

近隣の学校が入院した生徒に対して特別支援学校と連携し支援を行ったとの情報を得ていたため、管理職が特別支援学校へ相談し、支援を依頼する。支援内容を検討する打ち合わせを実施し、在籍校、特別支援学校、学校・病院連携支援員が参加する。打ち合わせでは、次の支援内容と役割分担を検討する。

- ・ 担任が病室を訪問し学習プリント等を届ける支援
- ・ 生徒・保護者への相談支援
- ・ 特別支援学校の教員が病室を訪問しての生徒・保護者への相談支援

###### (ウ) 病院との連絡調整

在籍校は、打ち合わせで検討した支援の中で、病室で実施する内容や予定日時について病院に伝え、協力を得る連絡調整を行う。

###### (エ) 病室等での支援の実施

担任は、病室を訪問し学習プリント等を届ける支援と生徒・保護者への相談支援を実施する。また、特別支援学校の教員と連絡を取り、生徒・保護者の様子を伝え連携した支援を実施する。特別支援学校の教員は、担任との情報交換をもとに、生徒・保護者への相談支援を進め、不安やストレスの軽減

にあたる。

#### ウ 事例についての考察

入院児童生徒等への対応についての専門的な知識がある特別支援学校と連携し支援を進めることで、生徒・保護者の心理的なサポートを行うことができた。学習支援と共に行ったこの心理的なサポートの取組についても、特別支援学校等の関係機関との打ち合わせの中で検討し、その必要性と実施方法等の共通理解を図ったことがより適切な支援につながっていたと考える。また、学習プリント等を届ける支援と相談支援の実施は、生徒の入院中の学習意欲の継続と、退院後の学校生活への不安を解消する取組となった。在籍校と特別支援学校の連携の中で情報交換を大切にしていたことが、学習の進捗状況に応じた支援とともに、生徒と保護者の状況等を把握した相談支援となったと考える。

#### <事例3：在籍校、特別支援学校、学校・病院連携支援員、病院の連携>

##### ア 対象生徒の状況

特別支援学校がある病院への30課業日以上入院

##### イ 在籍校（高等学校）の取組

###### (ア) 入院当初の生徒・保護者への対応

電話連絡で保護者から生徒の学習の遅れや入院生活への不安を聞くとともに、治療等の見通しについて確認する。

###### (イ) 病院との連絡調整

病院が主催して行うカンファレンスが開催され、在籍校は、生徒・保護者、特別支援学校、学校・病院連携支援員とともに参加する。カンファレンスにおいて、治療方針や今後の見通しを確認するとともに、生徒の学習をサポートする取組の検討が行われる。

###### (ウ) 特別支援学校と連携した自主学習支援

学習をサポートする取組として、病院に設置されている特別支援学校が実施している自主学習支援を利用することとし、学習内容や児童生徒についての情報交換を特別支援学校と行う。生徒の体調に応じ、病院内の学習室や病室で生徒が取り組む自主学習を特別支援学校の教員が支援する。

#### ウ 事例についての考察

入院が30課業日以上となることもあり、生徒・保護者の学習の遅れに対する不安は大きかったが、在籍校が特別支援学校と連携して自主学習を支援する取組を行ったことにより、学習の遅れを補い不安を軽減することができた。これは、在籍校だけの対応ではなく、医療機関や特別支援学校等とともに各機関ができる支援の検討を行ったことで、生徒の教育的ニーズに応じた学習の支援が実施できたと考える。また、入院中も学習を継続する環境が整ったことは、生徒の心理面を支える支援ともなり、治療に対しての意欲も高めることになった。在籍校と関係機関が連携した取組は、教育としての成果とともに、医療の面においても生徒によい効果を与えるものとなった。

### (3) 学習支援等でのICTの活用の推進

#### ① ICTの活用についての取組

ICTの活用については、学校にある機器や教員の活用力等により積極的に実施される場合と、実施につながりにくい場合がある。学校間を通信でつなぐ際には、ふくしま総合クラウドサービス（FCS）を利用できるが、学校と病院をつなぐ際には、通信環境を整える必要がある。

しかし、入院児童生徒等への支援にICTを活用する取組は、児童生徒の学習や活動の充実につながるものである。そこで、入院児童生徒等への支援での活用を進めるため、特別支援学校とともに、Webカメラやタブレット型コンピューター（図4）等のICT機器の貸出を行った。また、通信環境を整えるための配線や必要な機器等についての助言や情報提供、実践例の紹介を行った。さらに、機器の設置や通信の施行についての学校支援を実施した。



図4 Webカメラ、タブレット型コンピューター

#### ② ICTの活用に関する事例

##### ア 対象児童の状況

特別支援学校がない病院への30課業日以下の入院

##### イ 在籍校（小学校）の取組

###### （ア）入院当初の児童・保護者への対応

見舞い時、児童と話をし、学校や学習、友人への思いを確認する。また、保護者から治療等の見通しを聞くとともに、入院生活への不安等を確認する。保護者からの電話連絡での情報、見舞に行った担任からの情報をふまえ、在籍校として行う支援を検討する。

###### （イ）関係機関との打ち合わせの実施

学習プリント等を届ける支援を検討していたが、よりよい支援を検討するために特別支援学校へ相談する。支援内容を検討する打ち合わせを実施することとなり、在籍校、特別支援学校、学校・病院連携支援員が参加する。打ち合わせでは、次の支援内容と役割分担を検討する。

- ・ 担任が病室を訪問し学習プリント等を届ける支援
- ・ 児童・保護者への相談支援
- ・ 特別支援学校の教員が病室を訪問しての児童・保護者への相談支援
- ・ タブレット型コンピューターを利用した児童と学級の友人をつなぐ支援

(ウ) 病院との連絡調整

在籍校は、打ち合わせで検討した支援の中で、病室で実施する内容や予定日時について病院に伝え、協力を得る連絡調整を行う。

(エ) 病室等での支援の実施

担任は、病室を訪問し学習プリント等を届ける支援と児童・保護者への相談支援を実施する。また、タブレット型コンピューターに学級の友人からのメッセージを録画し、病室に届ける。さらに、特別支援学校の教員と連絡を取り、児童・保護者の様子を伝えるなどして共通理解を図りながら支援を進める。特別支援学校の教員は、学習プリントの取組を確認したり、タブレット型コンピューターの映像を一緒に視聴したりしながら、児童・保護者への相談支援を進め、不安やストレスの軽減にあたる。

ウ 事例についての考察

担任と特別支援学校の教員による学習の支援と心理的なサポートは、児童・保護者の不安を軽減する取組となった。この取組の中のタブレット型コンピューターを用いて友人からのメッセージを児童が視聴する活動は、児童の安心感を高める大きな支援となった。自分に向けた言葉を音や映像で確認することは、友人や学校とのつながりを強く実感できるものであり、病院という日常と異なる場所での孤立感をやわらげるものとなった。また、友人に会いたい、学校に行きたいという児童の思いを強くするものであり、退院後の学校生活への意欲を高める取組となった。ICTの活用は、入院児童生徒等の心理的なサポートにも大いに効果があると考えられる。

#### (4) まとめ

入院児童生徒等への対応等についての理解啓発、関係機関のよりよい連携の在り方の検討、学習支援等でのICT機器の活用に対する支援を行い、入院児童生徒等の学習状況及び支援状況について調査する中で、次の5点がよりよい学習支援体制づくりに向けた取組となっていた。

①「入院児童生徒等の教育的ニーズの的確な把握」

入院児童生徒等の病状や状況は、一人一人異なる。各事例では、入院した児童生徒と保護者の意向を確認するとともに、打ち合わせやカンファレンスにおいて教育的ニーズを検討する取組がなされていた。一人一人違うニーズがあるからこそ、児童生徒と保護者の話を丁寧に聞き、思いに寄り添い、教育的ニーズを的確に把握することが対応の出発点となる。

②「関係機関との連携と協働による対応」

学校、医療機関、市町村教育委員会や教育事務所等の入院児童生徒等に関係する機関が共通理解を図り、共に対応を検討する取組が、教育的ニーズに応じたよりよい支援の実施につながっている。連携における事例では、保護者の了解を得た上で関係機関が情報を共有することで、互いの役割を確認して支援に当たることができていた。また、対応について様々な案を出し合い、共に検討を進めたことは、支援を充実させる取組となっていた。

### ③「学習支援等にあたる担当者と時間の確保の工夫」

児童生徒が特別支援学校がない病院に入院した場合、学習と心理的な支援のために担任等が病室を訪問する取組が行われていることが多い。これらの取組では、病院を訪問する担当者の授業を入れ替えたり、放課後の会議等の日程を調整したりするなど、時間割の変更や会議の日程調整等の工夫がなされていた。

### ④「学校・病院連携支援員による連携の推進と助言」

学校・病院連携支援員が学校や関係機関に対して情報提供や助言を行うことが、よりよい支援の実施につながっている。各事例でも、学校・病院連携支援員が関係者に対して事例を紹介したり、他の関係機関の役割等を伝えたりすることで、支援内容の確認と検討がなされていた。また、学校や関係機関をつなぐ連絡調整を行う取組が、連携を進める取組の一つとなっており、入院児童生徒等を支える体制づくりとなっていた。

### ⑤「ICTを活用した支援」

入院児童生徒等は治療により行動に制限がある場合がある。タブレット型コンピューターや調べ学習でのデジタル教材の利用などは、入院児童生徒等の学習と活動を広げる取組となる。また、Web会議システムで病室と学級等を結ぶ支援や、タブレット型コンピューターにメッセージ等を録画して病室に届ける支援は、心理的な支援にもなる取組である。事例においても、映像を視聴し学校や友人とのつながりを実感できたことが、入院児童生徒等の学習や治療への意欲を高める取組となっていた。

## Ⅶ 研究のまとめ

昨年度と本年度の2年間の本研究を通し、入院児童生徒等の切れ目のない教育と学習の充実に向けて取組が必要となる要点は、次の4点と考える。

### 1 理解啓発の推進

入院児童生徒等の人数は、福島県統計課編「平成27年度学校基本統計（学校基本調査報告書）」によると、平成26年度の病気を理由とする30日以上長期欠席者数は、小学校で315人、中学校351人である。また、昨年度本研究において実施した県立高等学校を対象とした入院生徒の調査では、平成27年度の病気やけがによる入院により休学・転学・退学した生徒数は休学10人、転学4人、退学2人であり、長期入院生徒数は29人とそれほど多くはない（病気やけがによる入院により休学・転学・退学した生徒と長期入院生徒の重複回答有）。対象となる児童生徒数が少ないため、各学校で対応した事例は多くはない。そのため、入院児童生徒等の状況や支援内容等についての理解が進んでいない現状がある。また、学習の機会を保障する重要性や病弱者を対象とした特別支援学校の役割についての理解が深まっていない点も、本研究の調査の中で伺えた。しかし、入院児童生徒等にとって学習の機会の確保は、学習の遅れを防ぎ、学力を補償する大切なものである。さらに、平成6年に示された病気療養児の教育について（審議のまとめ）<sup>\*1</sup>では、病気療養児の教育の意義として学習の重要性とともに「積極性・自主性・社会性の涵養」「心理的安定への寄与」「病気に対する自己管理能力」「治療上の効果等」があげられている。



昨年度と本年度、事例として取り上げた取組には、関係者の理解が支援の充実につながるが多くあった。学習の機会の保障の重要性、学習活動による治療効果の向上、特別支援学校の役割等も含めた入院児童生徒等への学習保障の理解のさらなる推進が求められる。そのためには、関係者・関係機関が研修会等で入院児童生徒等の状況や支援例についての情報提供を行うこと、各学校の特別支援学校のセンター的機能の活用を推進していくこと、関係者・関係機関による支援等に関する情報共有を進めることが必要と考える。

※1 文部科学省 病気療養児の教育に関する調査研究協力者会議による

## 2 関係者・関係機関による連携の強化

調査の中で、入院児童生徒等の病状等に応じた適切な対応を進めるためには、医療機関との情報共有が不可欠であることが各学校からあげられた。また、各事例から、市町村教育委員会や教育事務所等の関係機関が連携し、各学校の取組を支えることが入院児童生徒等や保護者へのよりよい支援につながる事が明らかとなっている。

関係者・関係機関による連携を進めるためには、まず、互いの迅速な連絡と相談が重要になる。入院児童生徒等の病状や状況は、時間の経過とともに変化することが多い。必要な時に、必要な支援を行うためには、児童生徒の入院や病状等を把握した時点で、各学校が市町村教育委員会や教育事務所に連絡・相談し、対応の検討を行ったり、経過等についての情報を共有したりすることが求められる。また、特別支援学校のセンター的機能を各学校が活用し、特別支援学校との連携を図ることは、対応のために必要な助言や学校支援を受けることにつながる。さらに、ケース会議等の実施や個別の教育支援計画等の作成・活用により、配慮すべき点や具体的な支援内容を関係者・関係機関で検討したり、共有したりする取組も大切になる。このような各学校の取組を支えるためには、市町村教育委員会や教育事務所等の関係機関の間での情報共有と連絡調整も不可欠である。

## 3 連携推進及び学習支援や相談支援にあたる人材の充実

入院児童生徒等の切れ目のない教育と学習の充実に向けては、各事例の取組から連携や学習支援や相談支援にかかわる人材の充実も要点となることがあげられる。

まず、多くの事例で学校・病院連携支援員の活動が、学校間や関係機関の連携を促し、よりよい支援の実施につながっていたことから、助言等を行い関係者・関係機関をつなぐ人材の充実が必要であると考えられる。

県教育委員会の事業で特別支援教育センターに配置されている学校・病院連携支援員は、各学校や関係機関に情報提供や専門的なアドバイスを行うとともに、状況に応じて連絡調整を行う立場にある。

入院児童生徒等への対応には、医療機関、教育機関、行政機関、保健・福祉機関等、様々な機関が関係することが多い。学校・病院連携支援員のようなコーディネーターを行う存在は大変重要であり、各地区で同様の役割を担っている市町村教育委員会や教育事務所の指導主事等の取組の推進はさらに重要になる。また、特別支援学校がセンター的機能を発揮することは、学校・病院連携支援員と同様の役割を果たすこととな

る。センター的機能にかかわる特別支援学校の教員の専門性を高めることも、連携推進にあたる人材の充実につながる取組となる。

入院児童生徒等に学習支援や相談支援で直接接する人材の充実も求められる。入院している児童生徒に対して学習支援のために担任が病院を訪問する場合、事例の中では、訪問する時間は放課後等の短時間となるとした学校が多くあった。また、多忙な中では課題等の十分な準備が難しいという学校もあった。そこで、学習支援の充実に向けては、担当者の確保の工夫も重要となる。さらに、事例には、相談支援を、担任とともに心理的な支援についての専門的な知識を持つ特別支援学校の教員が進める取組があった。入院児童生徒等とのかかわりでは、教員が入院児童生徒等への心理的な支援についての知識を持つことも求められる。

#### 4 ICTを活用する環境の充実

入院児童生徒等の学習や活動におけるICTの活用は、多くの事例でも取り組まれていた。入院児童生徒等の支援等におけるICTの活用については、「教育の情報化に関する手引き」（平成22年10月文部科学省）において、「同年代の児童生徒や親元から離れて入院生活を送る病弱者である児童生徒にとっては、家庭や前籍校等との交流や情報収集が欠かせないだけに、時間や空間に制限されないネットワークは、その特性から児童生徒が自らの生活を豊かにしていく上で有用な方法ということができ病気による運動や生活の規制がある児童生徒の学習環境を大きく変える可能性がある。これらは、学習上の効果を高めるだけでなく、意欲の向上や心理的な安定などにも効果がある」と述べられている。また、「病気療養児に対する教育の充実について（通知）」（平成25年4月文部科学省）では、病院を退院後も通学が困難な病気療養児への対応について、「訪問教育やICT等を活用した指導の実施などにより、効果的な指導方法の工夫を行うこと」と述べられている。

ICTの活用を推進するにあたり、課題となるのはICT環境の充実である。機器及び通信環境の整備、通信費用の確保、教員のICT活用力の向上が求められる。機器及び通信環境の整備については、県や各市町村で計画的に進められているところではあるが、通信費用の確保は、学校と同様の通信環境がない場所で双方向の通信を利用する支援を行う際に十分な検討が必要となる。教員のICT活用力の向上については、ICTを活用した支援の効果について研修会等で伝えて意識を高めるとともに、ICTについての知識や経験を得る機会をさらに設けることが求められる。

## Ⅷ おわりに

入院児童生徒等は、治療、生活、学習等に様々な不安がある。治療に伴う生活規制を受けて「普通のこと」が制限される場合もあり、大きなストレスを抱えている。学習の機会を保障するとともに、気持ちを支える取組は、入院児童生徒等の成長に不可欠となる。

ある病院に入院した生徒に対し、在籍校は医療機関や特別支援学校と連携し、本人と保護者の確認を取りながら学習支援と相談支援を進めた。退院後、その生徒は関係する教員に「お世話になった看護師さんがいます。入院中にその方のような看護師になりたいと思

うようくなりました。そのために、勉強を頑張ります。」と伝えたとのことだった。この言葉は、生徒が入院中の治療とその中での不安を乗り越え、たくましく成長したことを感じるものとして、関係者にとって大変嬉しい言葉となった。

入院児童生徒等の切れ目のない教育と学習の充実の実現に向けて、今後も関係者・関係機関が連携し支援体制を充実させていくことが求められる。

最後に、本調査研究を進めるにあたり御協力いただきました各学校の校長先生をはじめ諸先生方、調査研究委員会委員の皆様、市町村教育委員会の皆様、教育事務所の皆様に感謝申し上げます。

## 参考・引用文献

- (1) 全国特別支援学校病弱教育校長会 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2010)  
「病気の子どもの理解のために」
- (2) 文部省初等中等教育局 (1994)  
「病気療養児の教育について」(通知) 文初特 294 号
- (3) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2013)  
「病気療養児に対する教育の充実について」(通知) 24 初特支第 20 号
- (4) 参議院厚生労働委員会 (2014)  
「児童福祉法の一部を改正する法律案に対する附帯決議」
- (5) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2015)  
「長期入院児童生徒に対する教育支援に関する実態調査の結果」
- (6) 文部科学省生涯学習政策局情報教育課 (2010)  
「教育の情報化に関する手引」
- (7) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2013)  
「教育支援資料」～障害のある子どもの就学手続と早期からの一貫した支援の充実～
- (8) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2017)  
「専門研修B インクルーシブ教育システム構築における慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズと合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究」
- (9) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2017)  
「病気の子どもの教育支援ガイド」
- (10) 西牧健吾監修、松浦俊哉編 北樹出版 (2017)  
「チームで育む病気の子どもー新しい病弱教育の理論と実践ー」

「特別支援学校教員の協働による専門性の向上・継承と校内組織の活性化」  
(第二年次)

～学び合う学校組織（OJL）への取組～

## I はじめに

本教育研究は、平成 28・29 年度で行った 2 年間の研究である。昨年度の成果と課題を受け、今年度の研究を進めてきた。これまで、学校組織やチーム力向上に関する研究は多くなされてきた。その最終的な結論には、「授業の充実に向けた協働的な取組をしていくことが重要」「組織で話し合うことが大切」などの啓発的な概念に着地し、その研究を受けたチームが活性化したという実践知にとどまることがあった。

研究とは「物事をよく調べ考えること。真実・真理を求めて学問的に調べ考えること」（旺文社国語辞典 1984）である。

昨今、組織やチームの大切さが言われているからこそ、その組織やチームが動く、活性化するための真実・真理を求めて真摯に向き合いたいと考える。

今後、専門性の向上や継承、新学習指導要領等の新しい取組に向けて、教員一人の力ではなく、多様な情報、発想をもった教員同士が協働し、学び合い、新しい時代に対応する「組織」や「チーム」は欠かせない。これまでの文化や技術の継承を主眼とする OJT（On The Job Trainig）だけでは、カバーしきれない可能性がある。この流れは、近年企業等でも見られ始め、時代に対応した組織を創るために OJL（On The job Learning）を取り入れ始めている。今回は、そこに注目して、今後、学び続けられる知識・技術として整理することで、福島県の教育の「学校のチーム力最大化」に寄与し、充実と発展に努めたいと考える。

## II 研究の背景

平成 27 年 12 月中央教育審議会から、「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」の答申が出された。教員政策の重要性について「新たな知識や技術の活用により、社会の進歩や変化のスピードが速まる中、教員の資質能力向上は我が国の最重要課題である」と述べている。また、学校を取り巻く環境変化においても、近年、大量退職等の影響もあり、かつてのように先輩教員から若手教員への知識や技術の継承が難しい状況であることに触れている。さらに、学校を取り巻く教育上の課題についても、多種多様であり、家庭・地域との連携、新しい時代に必要な資質能力の育成、インクルーシブ教育システムの構築など、一人の教員がこれら全ての課題に対応することが困難な状況となっていることも述べている。そして、これらに対応するために、継続的な研修のための環境整備や学校として、「組織的・協働的に取り組む専門的な力」の育成が求められている。

このような国の流れも受け、本県でも、第 6 次福島県総合教育計画（平成 25 年 3 月改訂。計画期間：平成 25 年から平成 32 年度末までの 8 年間）の基本目標 3「豊かな教育環境の形成」の施策 14「教員の資質の向上を図ります」に取り組んでいる。これら背景も考慮し本教育研究を進めてきた。さらに、平成 29 年度から、第 6 次福島県総合教育計画の後半 4 年間でさらに推進させるために示された「頑張る学校応援プラン」を策定し、主要施策 2

「教員の指導力、学校のチーム力の最大化」に取り組んでいる。その中でも、教員の学び合いや研修が必ずしも実質化されていない課題を指摘している。これに対し、県では、施策の方向性として「教育委員会と管理職は、教職員の持てる力を最大化するための手立てを惜しまない！」という方向性を打ち出し、「教員間の学び合いによる資質向上」「学校のチーム力の強化」などをキーワードに挙げており、本教育研究の方向性をより一層推進するものとなった。これは、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、どの校種においても取り組まなければならない課題となっている。

このような国及び県の施策を背景に、本センターでは、特別支援学校を対象に、この教育研究に取り組んできた。

その際、チーム力の最大化を目指すため、OJL (On The Job Learning) に着目し、本研究を進める柱とした。

この OJL については、近年、国外、国内の企業などでも注目され始めており、20 年度に「ふくしま自治研修センター」で研修、実践が行われた。この考えを用いることで、専門性の向上や継承及び校内組織の活性化への研究に資すると考えた。

### Ⅲ 研究の趣旨

本研究の趣旨は以下の 3 つである。

- 授業づくりにおける複数の教員によるチームのつくり方や授業研究会の在り方を支援することにより、実践を踏まえた校内研修が推進されると考え、各事業や学校支援等に取り組んできた。そこで得られた成果や課題から、授業以外の日常的な学校業務においても「協働」や「同僚性」を発揮し「互いに学び合う主体的な学校組織」を目指すことが重要であり、その結果として特別支援学校の教員の専門性の向上に資すると考えた。
- OJT (On The Job Trainig) の取組は、これまでも授業研究における学校支援等も含めてなされてきた。しかし、Training だけでは主体的に一人一人が学び合う組織とは言えない。本研究はさらに組織学の研究を進め、教員同士の「学び合い」を意識して取り組むために、OJL の考え方を踏まえた研究を進めることで、校内組織の活性化に向けた専門的な力を明確化し、それを学ぶ継続的な人材の育成を目指した体制が構築できると考えた。
- 本県の各特別支援学校長に本研究の趣旨を説明し、分校を含めた 23 校から、自校を牽引し組織マネジメントが求められる中堅層の教員を校内組織を活性化をする推進する教員（以下：OJL サポート教員）として選出していただき、協働研究を行う。現在勤務する学校のニーズや課題と感じていることに一緒に取り組んでくれる仲間と第一歩を踏み出すことで、教員の育成が図られると考えた。

#### 【OJL とは】

On The job Learning の略で、「職場における、共感に基づく自律的相互学習を通じて、職場風土を改善し、個人個人と組織の成長を促す学習プロセス」と定義している。遠藤哲哉（2009）、小野寺哲夫（2009）らの定義を参考にしている。

これまで取り組んできた OJT と OJL の違いについては、表 1 のとおりに整理することができる。

---

表1 OJTとOJLの違い

OJT (On the Job Training)	OJL (On the Job Learning)
個人単位 (個人の能力開発)	組織単位 (学習する組織文化の創造)
上司から部下への教育	メンバー間の対等なダイアログ (対話)
教育=訓練 (トレーニング)	自律的相互学習 (ラーニング)
フィードバック学習	フィードフォワード学習
組織管理 (マネジメント) の手段	自発的学習のサポート (支援) の手段
外発的動機づけ (X理論)	内発的動機づけ (Y理論)
因果思考	システム思考
ヒエラルキー	フラット
規律、効率重視・形式的・計画的	個性・やりがい・創造性・遊び心
組織の目的に照らして、あらかじめ決められた学習内容を人工的・意図的に教育する ↓ 訓練でカバーしたこと以外は身に付かない	組織文化という「状況に埋め込まれた学習」 ↓ 学習しているという意識すら全くなしに、必要な知識・技能や、所属意識、コミットメント、動機づけ、ビジョン、アイデンティティが身に付く

引用：自治体経営における「学習する組織」尺度基礎的研究 遠藤哲哉・小野寺哲夫(2009-2010)

#### IV 研究の構想

本研究では、OJLサポート教員連絡協議会や専門研修講座などを行い、各学校のニーズや状況を把握し、組織的、協働的に取り組む専門的な力を身に付けることができる人材の育成を図る。また、特別支援学校との協働研究を通して、実践事例等の情報収集や成果と課題の検証を行う。

一年次は、新しい概念であるOJLの考え方を伝え、県内特別支援学校の現状と課題の整理を行った。また、各OJLサポート教員との協働実践に取り組み、活性化した「組織」や「チーム」に共通する6つの視点を抽出するなどの成果を得るとともに課題について整理し、検証してきた。二年次は、実践の課題を踏まえたOJLサポート教員への研修及び研究協力校と本センターの協働により、特別支援学校教員の専門性の向上と校内組織の活性化について、実践、検証することによって、今後各学校に求められる特別支援学校教員の専門性の向上や継承、校内組織の活性化に向けた学び合う学校組織に必要な知識・理論の明確化を図った。

#### V 本年度の研究

##### 1 研究の目的

- (1) 特別支援学校教員の専門性の向上・継承と校内組織の活性化に向けて、必要な取組やその内容を整理し、課題を明確にする。
- (2) 教員の協働や同僚性を発揮した「互いに学び合う主体的な組織(OJL)」の在り方を考え、各校の具体的な取組を支援し提言を行う。
- (3) OJLサポート教員の研修を通して、特別支援学校における子どもの学びの充実と人材育成の原動力にする。

## 2 研究の内容・方法

- OJL の理念を踏まえた各 OJL サポート教員との協働実践
  - ・ 実践知から形式知に向けた整理、OJL 研修会への活用、再度整理検討
- 専門性の継承と向上に向けた現状と課題の明確化
  - ・ OJL サポート教員、初任者研修、2 年次教員フォローアップ研修、経験者研修 I、経験者研修 II 対象
- OJL サポート教員を対象とした研修会
- 研究協力校との協働実践及び研究
- OJL 通信等による情報発信
- 一年次において遠藤哲哉（青森公立大学）、二年次において小野寺哲夫（立正大学）らとの協働での OJL 研修\*<sup>1</sup>の構築

## 3 研究の経過

### (1) 一年次教育研究の成果と課題から

#### 【成果】

- ① 本県の特別支援学校の課題の明確化  
本県の特別支援学校の教員年齢や経験年数のバランスの不均衡があり、これまで培ってきた専門性の向上、継承等していくための対応を行う必要があること
- ② 「場」と「しかけ」によって、組織やチームが活性化することを実証  
OJL の理念を踏まえて工夫した実践を「場」と「しかけ」と定義している。この実践を行うことで、校内組織が活性化し、専門性の継承・向上が促され、OJL の有効性が確認されたこと
- ③ 活性化した組織・チームに共通する 6 つの視点  
各校の実践から、OJL サポート教員が所属する学部や各部、学年などの組織・チームにおいて、活性化した組織・チームに共通する 6 つの視点（信頼、尊重、創造、双方向対話、協働・共同体、支援サポート）を抽出することができたこと

#### 【課題】

- ① ティーチングやコーチングの知識・技術の必要性  
OJL の理念を実現するためには、相手への伝え方、引き出し方が課題として挙げられ、今後、実践的な研修が必要であること
- ② OJL の理念の研究及び実践の形式知に向けた取組  
OJL の理念に関して、本センターとして引き続き研究を深め、各校の OJL サポート教員の取組がより促進されるようにしていくことが必要であること  
この成果と課題\*<sup>2</sup>を踏まえて、二年次の研究を進めてきた。

---

\*1:「OJL 研修」とは、OJL サポート教員が関係している OJL サポート教員連絡協議会（4 月）、OJL サポート教員を対象とした専門研修講座（8 月）の双方のことを指す。

\*2: 昨年度の教育研究の詳細については、本センター Web ページに掲載している。研究紀要第 30 号参考。

## (2) 二年次の取組

### 【4月 OJL サポート教員連絡協議会の取組から】

4月に各特別支援学校から推薦された OJL サポート教員に向けて行った。研究の日程、説明にとどまることなく、研修会としての意味合いも含めたプログラムを検討し取り組んだ。これまでの講義形式から、教員が互いに主体的・協働的に学び合える要素を含んだプログラムに変更して実施した。この協議会から明らかになった点を記述する。

#### ① 専門性の継承と向上に向けた現状と課題の明確化

昨年度の研究で明らかになった「6つの視点」を使って、OJL サポート教員が、自分の所属する組織やチームを4件法にて数値化し、課題の明確化を図った。その数値の平均値が図1である。（\*詳しい質問項目は資料1）

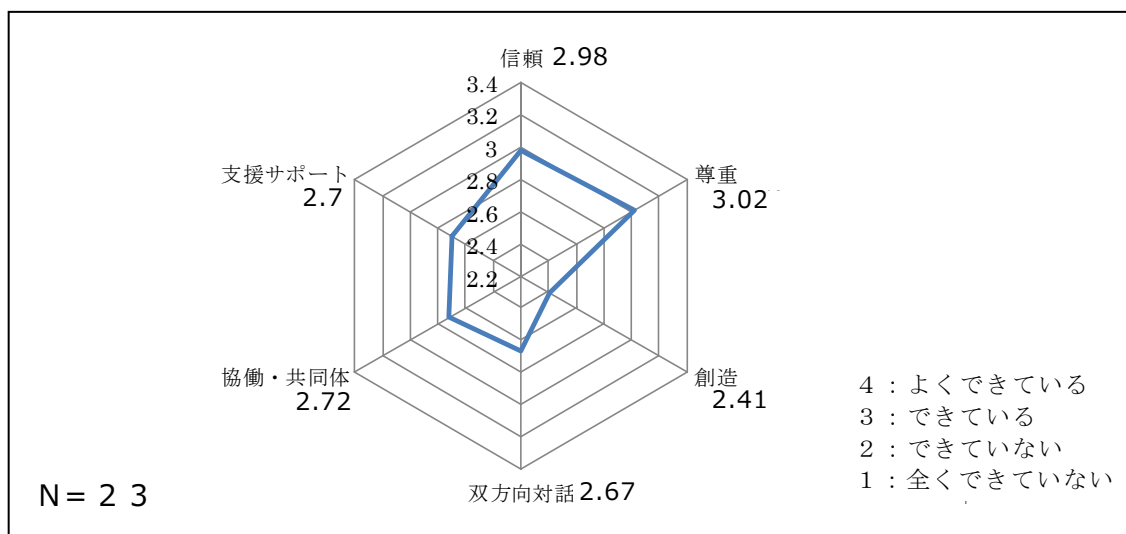


図1 「OJL サポート教員による組織・チームへのアセスメント」

全体的に、お互いに信頼、尊重、協働・共同体としての数値は高いものの、「双方向対話」と「創造」の数値が低いことが分かった。

この結果を受けて、アンケート対象を広げ、初任者研修、二年次教員フォローアップ研修、経験者研修Ⅰ・Ⅱの対象教員へアンケートを取ったところ、下記の結果となった。

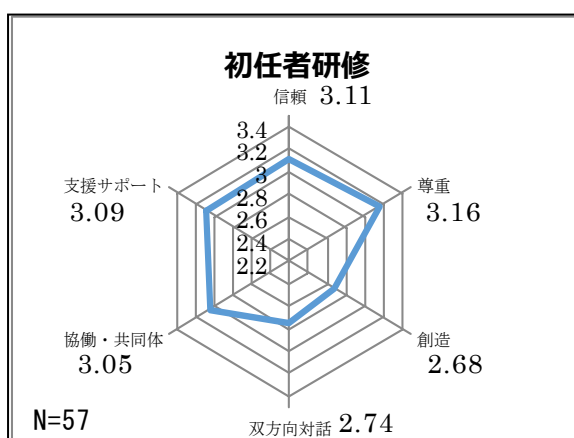


図2 初任者研修対象者による組織・チームへのアセスメント

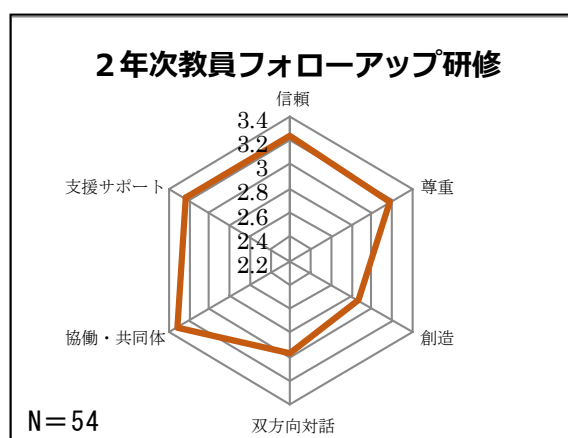


図3 二年次教員フォローアップ研修による組織・チームへのアセスメント



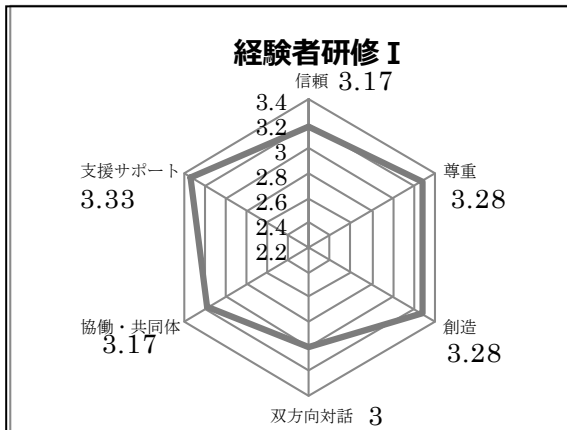


図4 経験者研修 I 対象者による組織・チームへのアセスメント

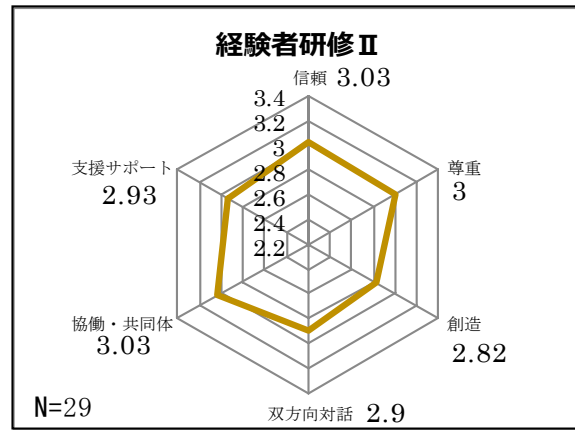


図5 経験者研修 II 対象者による組織・チームへのアセスメント

経験者研修 I を除いて、どの対象経験においても、「双方向対話」「創造」の数値が低い傾向があった。さらに、初任者研修、2 年次教員フォローアップ研修、経験者研修 I・II 合計 158 名において、様々な年齢層も分布していることから、年齢別で整理した結果が下記のようになった。

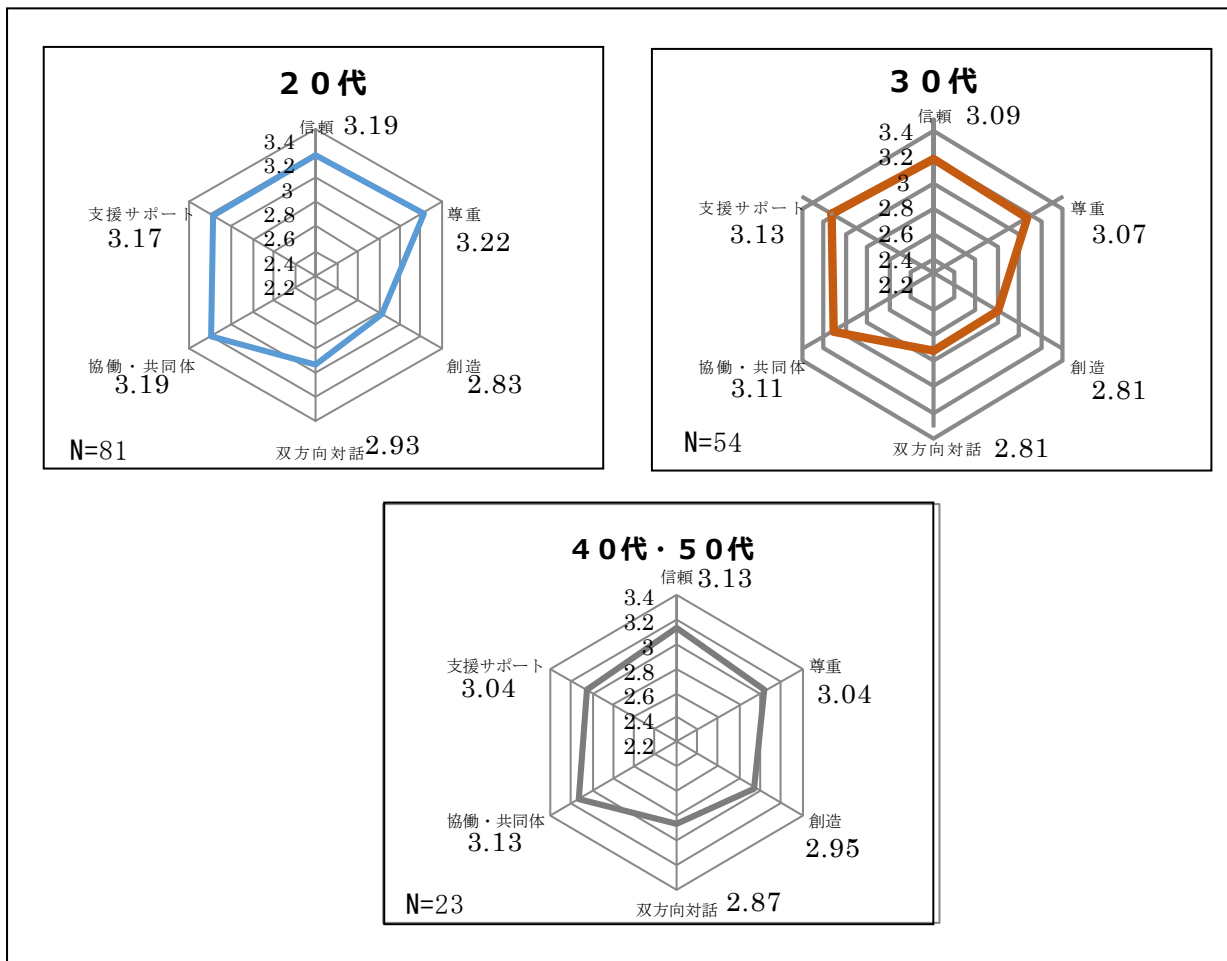


図6 年代別による組織・チームへのアセスメント

年代別のデータで見ると、こちらはどの世代も同様に「双方向対話」や「創造」が低い

値が見られた。また、アンケートに、「校内の組織（チーム）をよりよくするために、今のあなたの思いを自由にお書きください。」という内容で自由記述欄を設けた結果、次のような意見があった。

- ・良いところを認めたり、引き出したりする雰囲気作り
  - ・新しいことへの挑戦に対する寛容な態度。取り組みやすい雰囲気
  - ・間違いや失敗に対して、相手を責めるのではなく、どうすれば成功するのかを考えていくこと
  - ・お互いを知る対話を積極的にしていくこと
  - ・例年どおりではなく、簡略化すべきは改善すること
  - ・チーム作りのための知識、技術を身に付ける研修
- 等

これらの内容から、例年どおりにこだわることなく、子どもたちの教育のために、「創造的」に仕事をしたいけれども、職場風土的に難しい雰囲気がある可能性があること、言わば本音を押さえて仕事をしている可能性があり、お互いの考えを述べあって課題解決に向かっていく「双方向対話」の必要性が推察される。

## ② 実践的な研修～ティーチングとコーチングのスキル・創造的な話し合い～

協議会の中では、昨年度の課題を意識し、実践的な研修として、ティーチングとコーチングの演習、ワールドカフェでの「双方向対話」の経験や創造的に生み出す体験を行った。各校の取組について協議しながら、OJLの理念を踏まえた「場」と「しかけ」を考え、学び合う機会とし、その後の実践への広がり場を設けた。

### 【組織・チームへのアセスメント結果から分かってきた知見～課題の明確化～】

アンケート結果\*<sup>3</sup>の内容から、次のような現状があることも推測される。

「双方向対話」や「創造」の数値が課題のチームにおいて、想定される例の一つとして、図7のようなことが考えられる。

チームの中心となる先生が指示や伝達することによって、チームは動く。指示されたことに協力して取り組むので、結果として、「支援サポート」「協働・共同体」の数値が向上することが考えられる。しかし、そのチームは指示を受けるだけの集団になっていることも考えられる。さらに、その中心の先生がいなくなった

時、困ることはないだろうか。その場合、実は、チームとしての専門性の向上や継承がなされたとは言いにくい状況が生まれることがある。

このことから、お互いに双方向で対話し、学び合い、高めていく必要性、必然性が見えてきた。これらの理由から、OJLの理念を取り入れて組織やチームを見直していく必要性が明確になってきたと考える。

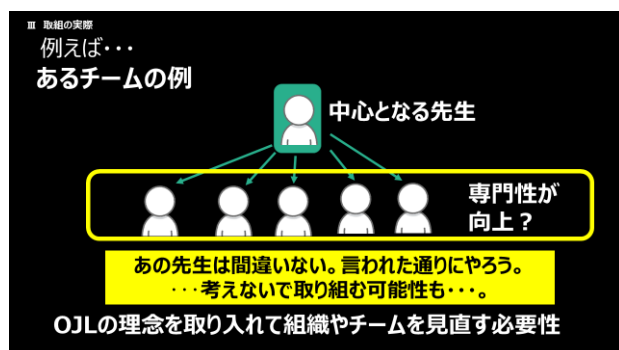


図7 あるチームの例

\*3：アンケート結果とは、図1～図6まで示すアンケート結果のことである。なお、自由記述の内容も含んだ考察となっている。

## 【組織・チーム活性化の実践知から普遍的な形式知への深まり～OJLの探求～】

### ① 各校の取組の例

4月より、各校が様々な「場」と「しかけ」を用いて、実践に取り組んだ。その取組内容について、7月の報告から、各校の実践の主な取組の内容の1例を紹介する。なお、OJLの理念を踏まえた「場」と「しかけ」について抽出している。

- |                    |                      |
|--------------------|----------------------|
| ・義務感ではない、目的意識の共有化  | ・ on the fly meeting |
| ・ケース会議等を戦略的に       | ・個々の思いを全体で共有         |
| ・学部内の先生方をつなげるツール開発 | ・話し合いの仕方の提案          |
| ・ファシリテーションの研修機会の設定 | ・「仲間」を増やす            |
| ・「しかけ」の前の「しかけ」     | ・「ワールドカフェ」 等         |

どの取組もチームや組織の目的がより達成されるように考えられている。各23校の取組から、ある共通した記述内容が見えてきた。

### ② 自ら考えて動く、学習する組織への探求

各記述内容から、「目指すチーム像」として、「指示を待ち、行動する集団」ではなく、「自分から学び、高め合う集団」を求めている、目指している傾向があることが見えてきた。

つまり、この研究にある「学び合う組織（OJL）への取組」に向けて、OJLサポート教員自らが「課題解決に向けて、自ら考えて動く、学習する組織」を探求する重要性を感じてきたと考えた。

### ③ OJLの再整理及び「学習する組織」との関連性

このようなOJLサポート教員の思いや方向性を受けて、本センターでは、さらにOJLの研究を進め、知識や情報の洗い出しを行った。

「学習する組織」とは、目的に向けて効果的に行動するための集団としての意識と能力を継続的に高め、伸ばし続ける組織であり、ピーター・M・センゲ<sup>\*4</sup>らが生み出し普及させた概念、理論・手法体型である。近年では、企業研修でも取り入れられ始めており、『学習する組織入門編』（小田 2017）によると、ナイキ、インテル、ユニリーバ、世界銀行、JICA等の企業でも取り入れて組織の活性化を行っているとの記述がある。

この「学習する組織」に必要な観点がOJLである。再度、様々な文献等を見ながら、これまで研修等で伝えてきたOJLについての体系化を模索した。

## 【学習する組織と3つの学習能力～形式知としての明確化～】

組織やチームを「学習する組織」にしていくために、必要だと言われているのが、図8である。文献等からOJL研究を進めることで、形式知として整理できることが明らかになってきた。「自ら、考えて動く、学習する組織」が実現するためには、3つの柱があり、その中に5つの要素を含んでいる。それらのバランスをとり、支えることが大切であると言われている。

---

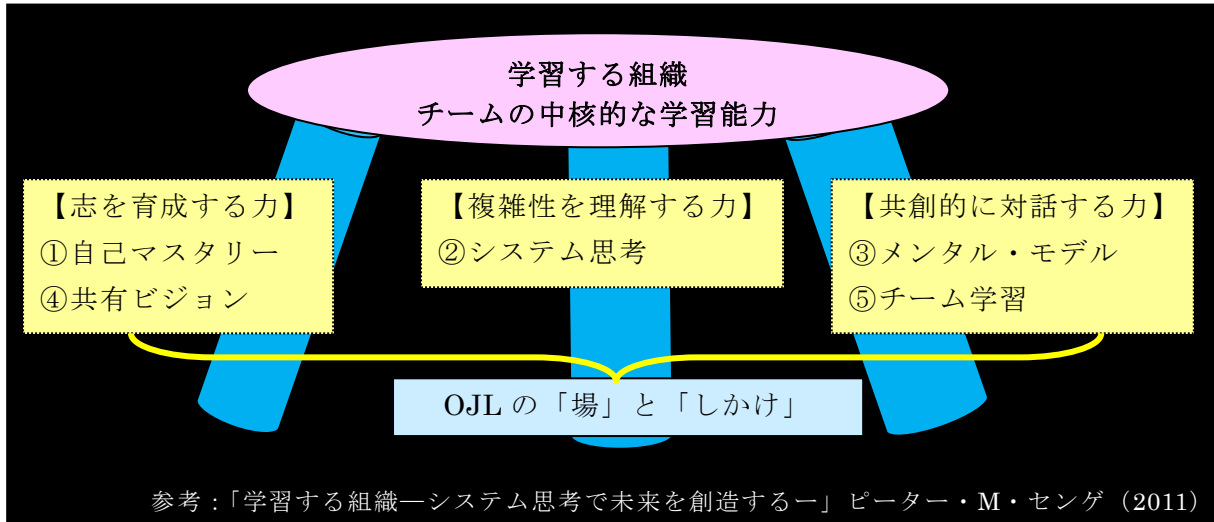
\*4: ピーター・M・センゲは、『学習する組織～システム思考で未来を創造する～』（平成23年）の著者である。Business Strategy（1999年9月/10月号）では、センゲ博士のことを、「この100年の間に、ビジネス戦略上の最も大きな影響を与えた24人の1人」と述べている。

例えば、



自分が抱えているチームで、なぜ、意見が活発に出ないのか  
 研修等に対して、なぜ、やらされている雰囲気ができるのか  
 新しい取組に対して、なぜ、やりづらい風土が生成されているのか

このような状況に出会ったとき、図8を参考にして自分が抱えている、関わっている組織やチームの状況を整理し、この3つ柱、5つの要素のバランスを確認することで、解決の糸口が見えてくると言われている。



参考：「学習する組織—システム思考で未来を創造する—」ピーター・M・センゲ（2011）

図8 学習する組織を支えるOJLの「場」と「しかけ」

それぞれの3つの力と5つの要素について、まとめると下記のとおりになる（表2）。

表2 3つの柱・5つの要素

志を育成する力	個人、チーム、組織が自分たちが本当に望むことを思い描き、それに向かって自ら望んで変化していくための意識と能力	
	自己マスタリー	継続的に私たち個人のビジョンを明確にし、それを深めることであり、エネルギーを集中させること、忍耐力を身に付けること、そして、現実を客観的に見ること
	共有ビジョン	「私たちが創り出そうとする未来の共通像」であり、「組織全体で深く共有されるようになる目標や価値観や使命」のこと
理解する力	自らの理解と他の人の理解を重ね合わせて、さまざまなつながりで作られるシステムの全体像とその作用を理解する意識と能力	
	システム思考	システムの「パターンの全体を明らかにして、それを効果的に変える方法を見つけるための概念的枠組み」のこと
対話する力	個人、チーム、組織に根強く存在する無意識の前提を振り返り、内省しながら、ともに創造的に考え、話し合うための意識と能力	
	メンタル・モデル	「私たちがどのように世界を理解し、どのように行動するかに影響を及ぼす、深く染みこんだ前提、一般概念であり、あるいは想像やイメージ」のこと
	チーム学習	「グループで一緒に、探求、考察、内省を行うことで、自分たちの意識と能力を共同で高めるプロセス」です。

参考：「学習する組織」入門 小田理一郎（2017）

これらの知識がどのように、一般的な「組織」や「チーム」の動きと関連するのか考えてみる。

例えば、図7で示したあるチームの例で再度考えてみる。中心となる先生が提案や意見を言った時、自分は別な考えをもっている、い。」など思考が停止し、それ以上考えたり、検討したりすることをやめてしまう「組織」や「チーム」があったとする。これは、「メンタル・モデル\*5」の影響であり、チーム全体が深く染みこんだ前提（「あの人が言ったから間違いない」）のもとに、問題点がある場合でも、気づかない、検討しない、考えない集団が出来上がったと考える。この影響から、自分で学ぼうとする自己マスタリー\*6の深まりもなくなる。それにより、必然的に専門性が向上したとは言い難い状況になってしまうことがある。このように、私たちの組織やチームに日常的に起こる問題は、「学習する組織」の3つの柱、5つの要素から分析することにより、その対応策について学ぶことができる。

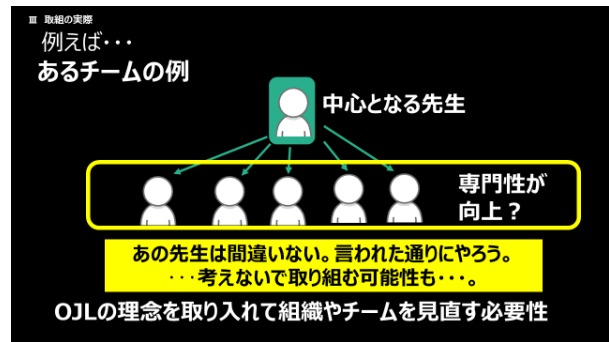


図7 あるチームの例

つまり、組織の活性化に向けて、図8にあるように、形式知として表せることが明確になり、これらの内容を知識として、学問として学ぶことで、より確実に、組織的・協働的に取り組む専門的な力\*7を身に付けられることが見えてきた。そして、これまでの教育研究では、OJLという学び合いのための「場」と「しかけ」について取り組むという依然として概念的なことが多かったことを改善するために、「自ら学び合う組織」のために、この学習する組織の観点である3つの柱、5つの要素をOJLの場としかけと捉え、抽象的から具体的な指針として研修の修正を行い、次のOJL研修につなげた。

つまり、組織の活性化に向けて、図8にあるように、形式知として表せることが明確になり、これらの内容を知識として、学問として学ぶことで、より確実に、組織的・協働的に取り組む専門的な力\*7を身に付けられることが見えてきた。そして、これまでの教育研究では、OJLという学び合いのための「場」と「しかけ」について取り組むという依然として概念的なことが多かったことを改善するために、「自ら学び合う組織」のために、この学習する組織の観点である3つの柱、5つの要素をOJLの場としかけと捉え、抽象的から具体的な指針として研修の修正を行い、次のOJL研修につなげた。

### 【専門研修「特別支援学校におけるチーム力向上とマネジメントの実際」の取組から】

#### ① 3つの柱5つの要素の講義・演習

8月にOJLサポート教員を対象とした2日間の専門研修講座を行った。OJLサポート教員が、3つの柱、5つの要素を学ぶことで意図的な「場」や「しかけ」が設定できるように講義・演習を取り入れた。また、「チーム学習」で、学んだファシリテーションの知識を生かして、実際に協議の場でファシリテートするなど、知識を活用しながら各校の取組の情報交換、協議をしながら様々な角度で学び合えるようにした。研修を通して、組織、チームが変わっても普遍的な知識として、深い学びとなるように研修プログラムを構築し取り組んだ。

\*5:「メンタル・モデル」とは、私たちの言動に影響する価値観や前提など、個々人の思考、心理的なものを言う（表2参考）。

\*6:「自己マスタリー」とは、自ら深く学び続ける姿勢や物事を「我が事」として捉え、自分がどうあるべきかを考え続ける姿勢のこと（表2参考）。

\*7:平成27年12月中央教育審議会から、「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」答申で述べている求められている育成する力。

② 「学習する組織創造としての OJL」の講義・演習

2日目は、小野寺氏（立正大学）を講師に、OJLの3つの柱、5つの要素がスムーズに実践できるように、小野寺（2009）らが発案した「ふくしまパラダイム」の講義や演習を行った。

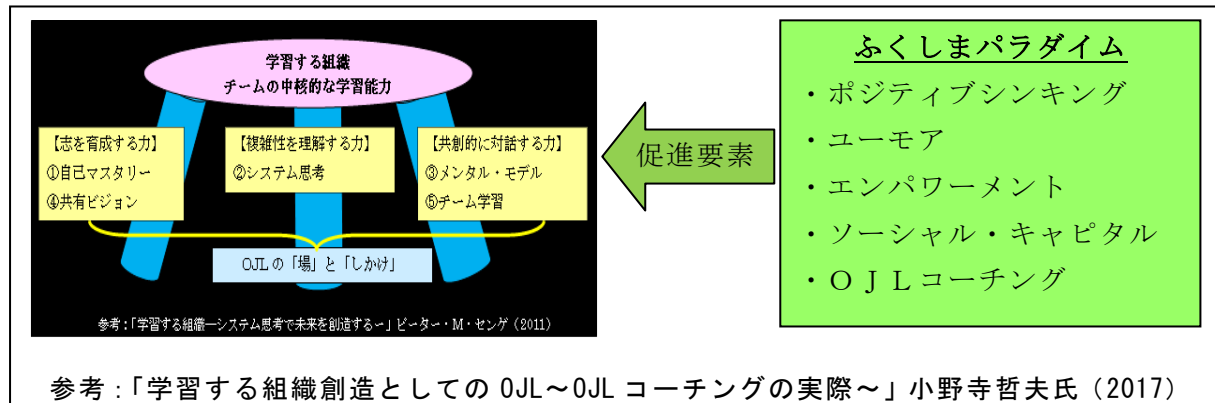


図9 「学習する組織」のOJLとふくしまパラダイムの関係性

図9が「ふくしまパラダイム」と「学習する組織」との関係性を整理した図である。実際の講義や演習では、ソーシャルキャピタル、OJLコーチングなどの知識や技術を学べるように体験を多く取り入れた内容であった。また、企業等の取組から、自分たちの組織について考えたり、自分自身と向き合い、チームとの関係性、影響を学んだりしながら、OJL研修プログラムに取り組みチームへのアプローチを学ぶ機会を設けた。



写真：小野寺氏の講義場面

「ふくしまパラダイム」を簡単にまとめると下記のとおりになる。

表3 「ふくしまパラダイム」

ポジティブシンキング	物事をポジティブに前向きに考えること 人や物事に潜むプラスの側面を見出すこと
遊び心・ユーモア・笑い	仕事の中に遊び心・ユーモア・笑いを取り入れること
ソーシャル・キャピタル	人々の協調行動を促進することにより、その社会の効率を高める働きをする社会制度であり、具体的には「信頼」「互酬性の規範」「社会的ネットワーク」などのこと
エンパワーメント	権限委譲したり、相手を信頼して意志決定などを任せて、責任意識の自覚ややる気を引き出したりする働きかけのこと
OJLコーチング	学習する組織を作るため、および職場の潜在能力を最大限に引き出すために行われる全ての働きかけ。対人的なレベルでは、傾聴と質問を通じた可能性を引き出す会話を通してなされること

参考：「学習する組織創造としての OJL～OJL コーチングの実際～」小野寺哲夫氏（2017）

「学習する組織」のための3つの柱、5つの要素が整理されることで、この5つの「ふくしまパラダイム」が成す意味がはっきりと見えてきた。

例えば、あるチームがメンタル・モデルやチーム学習に課題があったとした場合、それに働きかける「場」や「しかけ」に対して、より効果を出すためには、「遊び心・ユーモア・笑い」や「OJL コーチング」の知識や技術を取り入れることで、よりチームのメンバーが楽しく、安心して、自ら学ぶ、自ら学び合える環境が整えやすいことが考えられる。

さらに、「エンパワーメント」なども重要である。「自ら考えて、学習する集団」を作る時、チームのメンバーが考えて取り組んだ内容に対して、共有していたビジョンに反した指示によってブレーキをかけられたり、ある程度その場で判断できる権限委譲がなかったりする場合には、「自ら考えて動く」から、「あの人の判断を得てから動けばいい」という意識になることがある。そのようなことが組織として必要な場面もあるが、場合によっては組織力・チーム力の低下を招く恐れがある。それは、目的が「あの人の言うこと」に変わり、本来目指す目的に向かって自ら考えて動くことが減少する可能性があるからである。

このようなことから、「ふくしまパラダイム」の視点を意識に加えることは、組織力やチーム力向上の大きなポイントになると考える。

### 【OJL 通信による情報提供】

OJL 研修等を通じて、OJL の知識や技術等の獲得をねらって進めているが、4月の連絡協議会と8月の専門研修の計3日間では、知識や技術等の伝達が不十分であること、またOJL サポート教員が必要とする情報を提供し、協働的な取組を行う必要があることから、年間を通じて、OJL サポート教員に、「OJL 通信」を発行し、OJL の情報や新学習指導要領の情報などを提供した。内容は下記のとおりである。

表4 OJL 通信の内容

主な内容	
1	○ OJL スタート
2	○ 昨年度の「場」と「しかけ」の紹介 ○ 新学習指導要領パブリックコメントから
3	○ 結果を残すチームとは？優秀な人の集まりなのか？
4	○ 話し合いを活性化するには？ ○ 新学習指導要領、6つのポイント
5	○ OJL サポート教員の取組の紹介
6	○ コーチングが人を活かす ○ 新学習指導要領、観点別評価
7	○ 自己マスタリーの大切さ ○ 新学習指導要領、授業改善の視点を取り入れた研修紹介
8	○ 組織の活性化のための形式知
9	○ なぜ、事後研で意見が出にくいのか、活性化しにくいのか？ ～システム思考と共有ビジョンから考える～
10	○ 普段の生活にも使える「メンタル・モデル」 ○ 合理的配慮と自立活動のかかわり
11	○ 相手の心に響く伝え方 ～推論のはしご、ティーチング～ ○ 新学習指導要領、重複障がい者の教育課程
12	○ 達人ほど、飽くなき自己マスタリー ○ 新学習指導要領と OJL

内容については、各 OJL サポート教員が必要な情報を 4 月の連絡協議会等のアンケート内容から知りたい内容の記載が多かった意見をもとに、より活動が促進できるように情報発信をした。

### (3) 研究協力校等の協働研究の取組

#### 【実践事例 A（実践者：平支援学校 A 教諭）】

「学部通信がつかないだ教員の輪～OJL が成り立つまで～」

#### ① 小学部の現状と課題

小学部の教員の年齢構成である。20 代と 30 代を合わせた割合が 60% を超え、平均年齢は 36.9 歳となっている（表 5）。また、教諭のみになるが、教職経験年数は 10 年以下の教員が 50% を超えているという年齢的にも経験的にも若い教員が多い構成になっている（表 6）。

表 5 小学部内の年齢構成

年代	人数(名)	割合(%)
20	13	30.2
30	14	32.6
40	9	20.9
50	7	16.3
計	43	

表 6 小学部内の教員経験年数

経験年数	人数(名)	割合(%)
～3	7	23.3
4～10	10	33.3
11～	13	43.4
計	30	

平支援学校は、障がいの程度により 6 つの教育課程を編成して、そのまとまりをブロック（準ずる教育課程・重複障がいに応じた教育課程（3 つ）・病院訪問・家庭訪問）と呼んでいる。

A 教諭は、4 月のアセスメント時\*<sup>8</sup>には、小学部の課題として「経験年数、年齢幅が広い、多人数の組織のため、しかけ方に工夫が必要である。」と捉えていた。そして、ベテランの先生と若い先生をつなぐことができないか、専門性の向上及び校内組織の活性化のために「世代間のギャップを埋めたい」「様々な世代が気軽に話し合える学部にしたい」と考え、実践をスタートさせた。

#### ② 方法

- 世代間をつなぐ教員向けの学部通信の発行
- 小学部内のアンケート分析
- 特別支援教育センターとの協働による「場」と「しかけ」の創造

#### ③ 取組の実際

ア 学部通信による発信

学部通信の名前にも、ユーモアを交えることで、ベテランの先生と若い先生との間に会話が生まれた。他にも教材購入場所、役に立った参考の本、ある学級の教材紹介、病院訪問学級紹介など、記事の選択にも会話が生まれるであろう内容を書くことを、A 教諭は心

\*8: 4 月のアセスメント時とは、OJL サポート教員連絡協議会で行った組織・チームへのアセスメントのことを指す。



がけることで、新たな会話が生まれるようにした。ここで、一部の号の内容を紹介する。

### ○ 教材紹介の号より

A 教諭が、学部の教室を回っていて、他の先生方にも参考になる教材を取り上げ、学部内に紹介した。すると、作り方のみならず、なぜ、この教材を作ったのか、教材作りまでの過程や、製作理由のやりとりなど、教材研究の成果を話し合う場面が見られ、結果としての学び合いが生まれた。この号は、初任者が作った教材であったが、初任者であってもいいものはいいという視点で発信し、互いの教材を見ていくきっかけを作ることで、先生方の学び合いにつなげていった。



学部通信：教材紹介

### ○ 病院訪問学級の学習の様子を紹介した号より

A 教諭は、同じ学校であっても何をしているのか分からない、分からないから聞けない、話せない、といった状況であることを感じていた。この号を出してから、病院訪問学級の授業に興味をもち、様々な意見や考え方の交流が自然と行われるようになった。

### イ 学部通信からの発展

学部通信を双方向にするために、通信の下段に「先生方からのコメント欄」を設けて記述してもらうようにし、先生方の考えや情報を集約したり、様々な思いを確認できるようにした。普段気付くことができない様々な情報があがってくるようになり、その情報をもとに、A 教諭はブロック長の先生方に相談することにした。

ブロック長も学部の課題や悩みを共有することで、ブロック会の中身が変化し始めた。ブロック長が先生方の意見を基にして、「話しやすい環境づくり」や「若い先生の意見も大切に」「意見の吸い上げ方の工夫」などの話し合いが活性化するための「場」の設定と「しかけ」の「創造」を自ら行うようになってきた。

そのような環境の中で、お互いを尊重する気持ちが生まれ、それぞれの教員が当事者意識をもった協働・共同体へと少しずつ組織が変化していったと感じていた。

### ウ 結果及び考察

学部通信を先生方に出すことで、新たなコミュニケーションが生まれた。また、記事の内容によって、教員同士がお互いに興味関心をもつようになった。双方向でやりとりすることで、先生方のニーズを把握できるようになり、それを基に、新しい学部通信を発行した。また、集約した意見をブロック長と共有することができた。

先生方の思いや学部の課題や強みを各ブロック長が理解してブロック会や校内研修会で新たな輪（図 10）を作ってくれるようになり、A 教諭とのやりとりの一方向であったかわりが、今では学部内での編み目のように構築されるようになった。

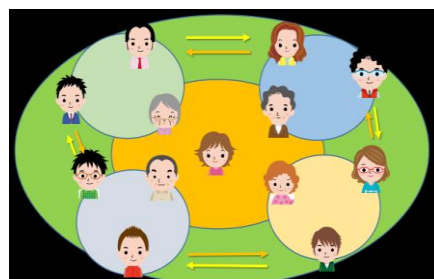


図 10 学部内のイメージ図

学部通信を発行し始めて半年経過した時、先生方から次のようなつぶやきが聞かれた。

- ・「病院訪問学級や家庭訪問学級について今までよく分かっていなかった」

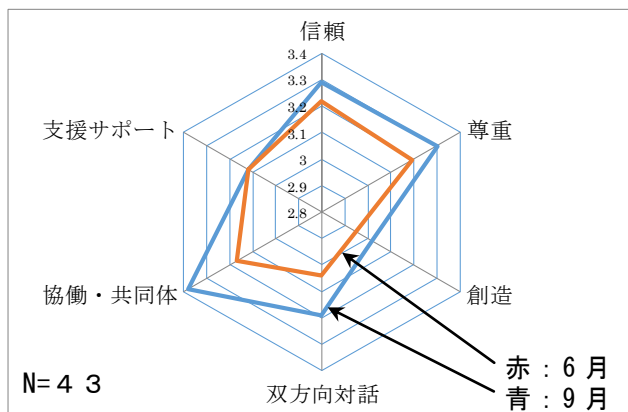
- ・「年代の違う先生と話すきっかけができました」
- ・「自分はこのチームに何ができるかな」
- ・「ベテランの先生と話をしたら、自分の考えがすっきりしてきた」
- ・「自分の経験を聞いてもらえて嬉しかった」
- ・「一人一人の意見を大切にすることが大事」

等

このような言葉が聞かれるようになったことは、OJLを行う素地ができたのではないかとA教諭は考えた。

この結果を検証するために、特別支援教育センターと連携し、6月と9月に、組織・チームの活性化した6つの視点を用いたアンケートを行った。

表7 図11における項目事の平均値



	9月	6月
信頼	3.29	3.22
尊重	3.3	3.19
創造	3.02	2.95
双方向対話	3.19	3.04
協働・共同体	3.38	3.17
支援サポート	3.12	3.12

図11 学部内 組織・チームへのアセスメント平均値

図11・表7から分かるようにほとんどの数値に関して向上が見られた。学部の職員それぞれが、自分がかかわっている組織やチームについて、活性化を感じながら働いていることが伺えた。まさに、OJLの「場」と「しかけ」によって、自ら学び、学び合う集団へと変化した数値だと言える。

A教諭からは、以下のような成果、課題、方向が示された。

◇ 今年度の成果として

- ・ 学部通信を発行することで教員がお互いに興味をもったり授業や教材に関心をもったりする話題を提供することができたこと
- ・ お互いを尊重する姿が見られるようになったこと
- ・ ブロック長は学部全体を見ていこうとする意識へと変化。若い先生も、ブロックや学部などの組織、チームの一員であることの当事者意識の向上したこと

◇ 次年度に向けての課題

- ・ 来年度は学部のメンバーも変わり、学部通信の新鮮さもなくなっていくと思われること。この雰囲気を持続が大きな課題であること
- ・ 授業改善など更なる学び合いの深化を進めていくのはこれからであること

◇ 今後に向けて

- ・ 子どもたちが輝くためには、教員が輝くことが大切だと思う。これからも、若い先生

からベテランの先生までお互いに尊重し合い、学び合える学部を作ることができるようにしていきたい。

#### ④ 本センターとしての考察～なぜ、活性化ができたのか OJL の視点からの再整理～

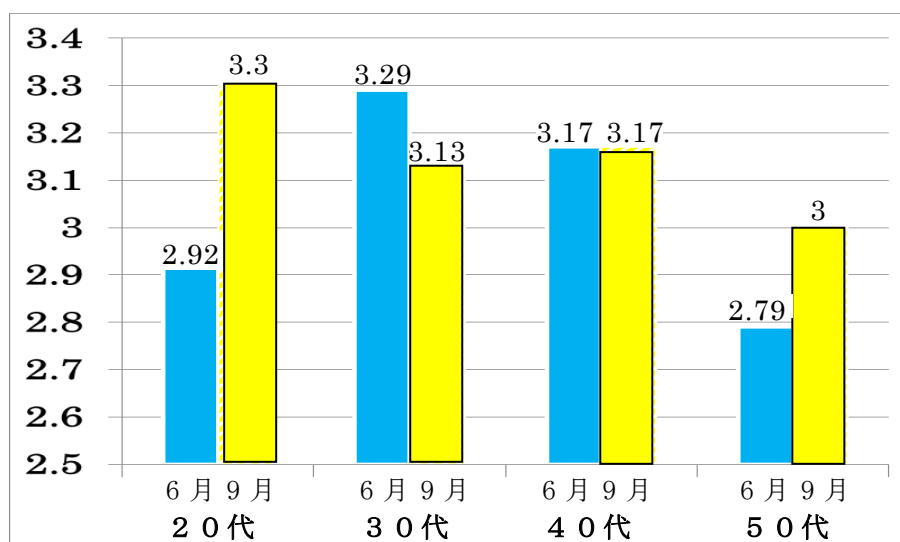
実践事例 A では、「複雑性を理解する力」「システム思考\*<sup>9</sup>」の考え方がうまく機能した実践と考える。

##### ○ 「学部通信」の取組

どうしたら、双方向対話を生み出し活性化させるか、対話の場を設ける直接的な方法だけでなく、対話が生まれる複雑性に着目し、そこからアプローチしている実践であった。つまり、対話が生まれるきっかけとして、間接的な「学部通信」を介して、対話を促す機会を作っている。

##### ○ 連携して実施したアンケート分析\*<sup>10</sup>より

本センターと連携し、実施したアンケートの分析結果から、双方向対話について、下のような結果となった。



グラフ1 双方向対話の年代別平均値

双方向対話の数値において、6月の時点で、30代、40代と20代、50代の数値の開きが結果として見えてきた。同じ組織内において、「話し合えている実感」と「話し合えていない実感」が双方存在した可能性があることが考えられた。

次の「場」と「しかけ」を創造するにあたり、このような分析を伝えたところ、A 教諭から、30代、40代のキーとなる先生「ブロック長」に働きかける提案があり、この結果をブロック長に伝えたことで、ブロック長への意識変容が促され、ブロック会等での意図的な話し合いの場の設定へとつなげた。それにより、9月のアンケートでは、20代、50代ともに双方向対話の結果が上昇し、お互いに対話することで、グラフ1のような上昇が見られた。これらの影響を受け、学部全体として、図11のような全体的な数値の伸びにつながったと考える。

\*9:「システム思考」とは、物事のパターンの全体を明らかにして、それを効果的に変える方法を見つけるための概念的枠組みのことを言う(表2参考)。

\*10: 実践者 A と連携し、小学部全体に行った組織・チームへのアセスメントアンケートのこと。

A 教諭が着目していた「双方向対話」を促す「場」と「しかけ」を行うことで、結果として表れてきたと考える。唯一、3の数値「できている」を下回った「創造」の値も伸び、3.02 となることができた。

また、世代別に見ていくと 20 代、30 代の若手、中堅教員についても、変化が見られた。

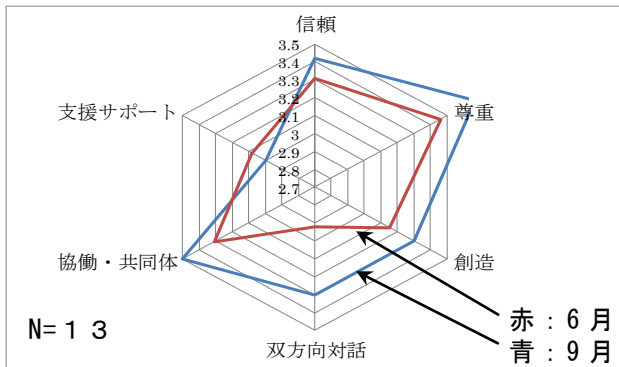


図 12 20 代 組織・チームへのアセスメント平均値

表 8 図 12 における項目事の平均値

	6月	9月
信頼	3.31	3.42
尊重	3.46	3.67
創造	3.15	3.3
双方向対話	2.92	3.3
協働・共同体	3.31	3.5
支援サポート	3.08	3

20 代では、「双方向対話」の大きな上昇が見られ、それと連動して「創造」の数値が向上している。「創造」の数値が向上しているということは、何を意味しているのか。

「創造」・・・初めて造り出すこと。新しい物を造り出すこと。(旺文社国語辞典 1984) つまり、「創造」自体の主語は、「自分」である。

「自分」が伸びていること、すなわち、OJL の「場」と「しかけ」によって、自ら学び考える集団が構築されてきていることが推察される。教え込まれるだけでなく、自ら聞きに言ったり、情報交換したりなど、専門性の向上や継承がより促進されていると考えることができる。

一方で、30 代の数値に着目すると、興味深い状況が見えてきた (図 13・表 9)。

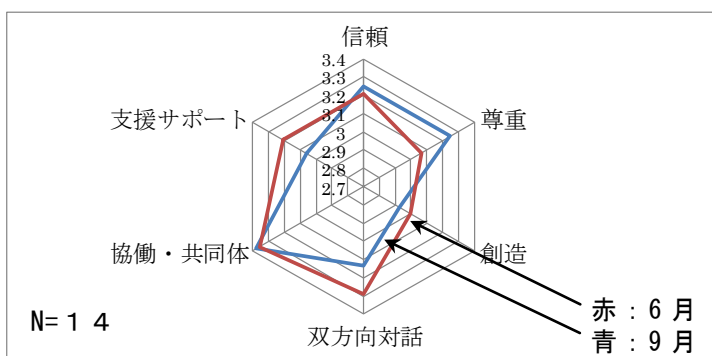


図 13 30 代 組織・チームへのアセスメント平均値

表 9 図 13 における項目事の平均値

	6月	9月
信頼	3.21	3.25
尊重	3.07	3.25
創造	3	2.93
双方向対話	3.29	3.13
協働・共同体	3.36	3.38
支援サポート	3.21	3.06

全体的な数値が「3 できている」の域を超えているが、6 月時点より下がっている傾向がある。これは、30 代特有の状況や背景があることが想定される。それは、経験を積み、30 代となると、組織やチームを束ねるリーダー等になることが多い。自らチーム等を引っ張っていく立場になる。6 月時点では、新年度もスタートし、チームリーダーとして指示

や伝達、話し合いの場を設けたりすることが多い。その中で、自ら説明し、チームのメンバーの考えを引き出すことも多いであろう。その数値が双方向対話の実感として数値に表れている。しかし、実際は、前述したように世代間によってズレが生じている。結果として、9月までの期間に、一つの組織やチームとして動くことへの難しさや「本当に双方向対話ができているのか」といった自己マスタリーの深まりから、6つの視点のアンケートに向き合った結果、全体的な数値の自己評価が厳しくなり、低下したと考えられる。

これらの結果から、この世代において、「組織」や「チーム」を運営する側となって身近に感じられ、「さらに活性化させたい」という気持ちの高まりがあることが考えられる。そうした場合、この世代がOJLの考え方を学ぶことで、その手段が分かり、取り組む手助けが出来るかもしれないことが予想される。今後の人材育成の方向性を示唆する数値だと考える。

実践事例Aから、システム思考で、学部が抱える課題に対して、要因や背景について「なぜ」と考えを深め、組織の全体像を把握し、その転換点レバレッジポイント\*11にうまく働きかけることが効果的だということが分かってきた。

### 【実践事例B（実践者：大笹生支援学校 B教諭 C教諭2名）】

「大笹生支援学校におけるOJLの取組～教師間の対話と関係を深め、学びを促進する試み～」

#### ① 学校の現状と課題

学校規模としては、知的障がい教育を行っている特別支援学校であり、全校児童生徒257名、教職員152名となっている（2017.12現在）。学校組織の特徴として、教職員のうち、20代30代が約3割、40代以上が約7割と、ベテラン教員がとて多い学校である。

本教育研究を中心に進めるB教諭は研修主任という立場から、C教諭は校内研修におけるOJLの取組の推進を協働で行った。

大笹生支援学校の研究主題は、「一人一人の学びを支えるインクルーシブな学校づくり」である（図14）。共生社会に向けたインクルーシブ教育システムの構築、新学習指導要領への移行など、昨今の学校を取り巻く背景を踏まえ、組織としてどのように「学校づくり」を進めていくのかが大きな課題となっている。B教諭は研修主任として二つの解決策を考え取り組むことにした。一つが「仕組みづくり」であり、教育課程を中心としたカリキュラム・マネジメントの仕組みを整備することである。そして、もう一つが「人づくり」であり、カリキュラムと実践を支える人材育成と組織力の向上である。B教諭は、この「人づくり」をするために、OJLを推進していく必要があることに着目した。

B教諭は、「人づくり」のポイントとして、教師間での対話や関係を深め、個人及び組織の学びを促進することを通して、特別支援教育の専門性の向上を図ることを考えた。カリキュラムについてや授業実践について、対話を通じた学びの促進が、授業の質の向上につながり、児童生徒一人一人の学びの充実につながるのではないかと考えた。

B教諭は、「人づくり」のポイントとして、教師間での対話や関係を深め、個人及び組織の学びを促進することを通して、特別支援教育の専門性の向上を図ることを考えた。カリキュラムについてや授業実践について、対話を通じた学びの促進が、授業の質の向上につながり、児童生徒一人一人の学びの充実につながるのではないかと考えた。

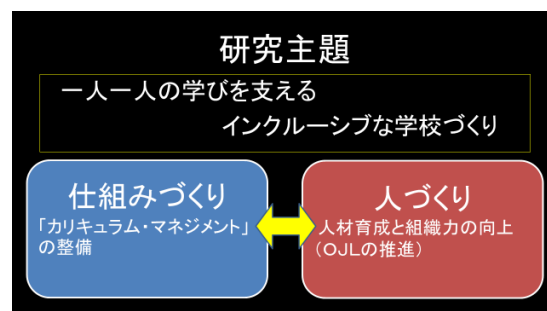


図14 大笹生支援学校の研究イメージ

\*11：レバレッジポイントとは、システムの構造を理解することによって、小さな力でも大きく動かせるポイントのことを言う。

## ② 方法

- 「教科・領域会」の活性化
- 「アシストミーティング」の推進
- 特別支援教育センターとの OJL・「学習する組織」の視点による協働的な取組

## ③ 取組の実際

ア 教科・領域会の活性化（研修主任の取組）

- ビジョンの明確化

「教科・領域会」の機能に再注目し、組織力と専門性の向上のポイントになると考え、「場」と「しかけ」に着手した。B 教諭は、進めるにあたり、次のようなビジョンを明確にし繰り返し伝えた。

- ・ 教科等の専門チームを校内リソースとし、教育課程はもちろん、個人の支えになるような組織にすること
- ・ 得意なことを生かしながら、チーム内での学習を促し、それを個人に提供できるようにすること
- ・ 個人は何か実践で困った時、必要なものを得たい時に活用し、指導方法や教材などの助言をもらえるようになることよいのではないかとということ

このようなビジョンを研修部員や教員全体に繰り返し伝えた。

- 研修部員への「場」と「しかけ」

「教科・領域会」を進める前に特別支援教育センターと連携し、研修部員に向けての OJL 研修会を実施した。ファシリテーターの役割や話し合いを促すためのポイントなど、基礎的な知識を学び、各部員がそれを意識して「教科・領域会」のファシリテーターとして臨むようにした。

研修を受けた感想では

- ・ 話し合いを進めるファシリテーションとしての存在の大切さ、重大さを学ぶことができた。何気ない司会ではなく、そこに大事な役目があることを知ることができた。
- ・ 目的・目標・話し合いの場の作り方を意識して参加しようと思った。話の聴き方なども実践しつつ、勉強していこうと思った。 等

などが挙げられ、これまでの「話し合いの中身」だけの議論だけでなく、その議論がうまく機能するための、研修部員としての力の向上、意識変容を促すことができた。このような準備のもと、教科・領域会を開催した。

- 教科・領域会の実施

研修部員が各グループに一人ずつ所属し、ファシリテーターとして介入した。あくまでも主役は「教科・領域会のメンバー」である。ファシリテーターとして、話し合いの中身には参加せず、話し合いのプロセスを管理し、意見を引き出したり、合意形成を促したりした。

今年度は、研究の3年計画の1年目「はじめの一步」をキーワードに、課題の共有や所属意識を高める取組を行った。

話し合い方として

- ・ 現状の問題点を各自付箋に書き出し、発表

- ・ 問題解決に必要な課題の案を出し合う
- ・ その中から、「教科・領域会」での取り組む課題を一つに絞る

ファシリテーションの知識を生かし、話し合いが決定されたことの伝達ではなく、学校のために何ができるのか、というプロセスを大切に、全員が参加感をもって決定できるように研修部員がファシリテーターとして場づくりを行った。B 教諭が担当した体育科では、教材・用具が十分に活用できていないことや、授業内容についての共通理解が必要なことが挙げられた。最終的に、まずは「教材・用具の管理」を改善することに決まったが、互いに授業内容について情報交換し、授業に必要な教材・用具の整理を協働で進めることにした。他のグループにおいても、事前研・事後研への参加、個別事例の検討、新学習指導要領の確認などの課題に取り組んだ。

まだ、取組の最中ではあるが、各教科・領域について、「うちの学部ではこんなふうになっているよ。」「ここが難しいよね。」など、学校でできることを、自ら話す様子も見られ、それぞれの先生方に所属意識や課題意識が見られるようになってきた。B 教諭は、対話による課題の共有、協働での取組によって、教員相互の関係と学びが深まってきていることを感じた。

#### イ 「アシストミーティング」の取組（C 教諭の取組）

C 教諭は、今年度から小学部 6 学年の重複障がい学級を担当している。4 月から学習を進めていく中で、児童が不安定になることが多く、授業を充実させたいという思いをもっていた。そのような時に、特別支援教育センターとの協働での「場」と「しかけ」の話し合いの中で、「アシストミーティング」という取組の情報を得て、取り組むことにした。

「アシストミーティング」とは

定例で行うのではなく、困り感や悩みが生じたときに、授業者が声をかけて実施し、解決への糸口を見出していく取組と定義した。

#### 実施方法

- ・ 日頃の授業や指導に関して悩みがあったときに、授業の様子をビデオに撮る。
- ・ TT や学年の先生、同じような実態の児童がいる学級の先生、教科や各教科等合わせた指導について詳しい先生などに声をかけて、ビデオで授業を見合いながら気軽に意見を出し合う。
- ・ 最後に意見の中から、できそうなものを選択し、実践につなげる。
- ・ ポイントは、20 分間と時間を決めて行うこと。

20 分間と時間を設定することで、参加された先生方も負担を感じず気軽に発言することができ、次の参加にもつなげることができた。

C 教諭は、課題学習や生活単元学習をテーマとし、5 人の先生に声をかけて実施した。手順に示した形で話し合いを深めた。短時間で、「悩みをメンバーと共有」し、「自由に意見を出し合い」、自分で考えていたことから、さらに「自分の考えを広げる」きっかけとなり、次の実践に生かすことができた。

C 教諭が考える成果としてつぎの 3 点が挙げられた。

- 悩みに沿った具体的な意見から、すぐに授業に生かすこと



写真：実際の様子

時間や場所を設定せず、身近な先生に児童の姿を見てもらい、悩みを相談するミニアシストミーティングにも併せて取り組んだことで、より気軽に授業について考え合うことができたと思う。

○ 悩みを共有し、話し合う機会の増加

今までは授業や指導に関して、一人で悩んだり、解決しようとしたりすることがあったが、今後は周りの先生方と一緒に意見を出し合いながら授業づくりや実践に取り組みたい。

○ 校内でのアシストミーティングの広がり

校内で、アシストミーティングの取組が広がりが見られた。悩みや疑問をもつ先生方により広がり、悩みを解決したり、授業の充実や児童の主体的な姿につながったりする取組になってほしい。

ウ 考察及び結果

2つの実践を通じて特に重要だと考えた点について「学習する組織」3つの柱に沿ってB教諭は次のようにまとめた。

○ 自己マスタリーの重要性「先生たちの心に火をつける」

「なぜやるのか」「何をめざすのか」「どうありたいか」について、掘り下げ、対話することで、熱い思いを語る先生方がたくさん見られた。

○ システム思考の重要性「現状を捉え直し、未来に向かって行動する」

システム思考では、部分の小さな変化が全体に影響を与え、大きな変化を生み出すと言われている。システム思考で考え、効果的なアプローチポイントを見出し、数年先の未来をイメージしながら行動することが大切であると考えた。

○ チーム学習の重要性「対話の場としかけ」

対話の場を作るだけでなく、効果的に進めるための「ファシリテーション」「コーチング」などの知識や技能が必要だと感じた。効果的な対話が、関係づくりにつながり、よい関係がよい結果をもたらすのではないかと思う。

今後もよりよい「学校づくり」を目指して、OJLの取組を継続し、専門性の向上と児童生徒の学びの充実につなげていきたいと思う。



図 15 大笹生支援学校のまとめのイメージ

④ 本センターとしての考察～なぜ、活性化ができたのか OJL の視点からの再整理～

○ 「領域・教科会」の取組の進め方

新たな取り組みを取り入れる「教科・領域会」において、取り組んで欲しい内容と年間の日程等の説明に終始する進め方では、B教諭は、先生方が「また新しいことをやらされ



ている」という雰囲気になり、チームの士気が下がり、目指す結果が得られないことに気がついた。そこで、「なぜ、今、集まっているか」「何を目指しているのか」といった視点を大切に、取組を修正した。

つまり、チームのメンバー各々が学校における問題点を共有し、その解決に向けた明確なビジョンを示し、そのビジョンの共有から「自分が何ができるのか」といった教員一人一人の心の状態を大切に取組んでいることが着目すべき点である。

自ら考えて動く、活性化した組織に向けては、何を目標しているのか、分かりやすいビジョンの伝達と、「自分たちに何ができるのか」というアプローチをかけることで、一人一人の自己マスタリーに火をつける「場」や「しかけ」が大切であることが実践から読み取れ、各チームが目的に向かったチームへと変化することも実践報告から見えてきた。



写真：研修部員にビジョンを伝えている場面

#### ○ 学習する組織 3 本柱を意識した実践

B 教諭は、「学習する組織」について、OJL 研修や文献等を用いた知識・技能を活用し、組織について OJL の視点を常に念頭に置き、組織の状況を考え、そのバランスを見ながら「場」や「しかけ」について考えた。

「チーム学習」でのファシリテーション研修についても、三本柱を支える一つとして、何となく「話し合う」という意識から、ファシリテーションという技術を導入し、意図的に研修部員にその知識や技術を学ぶ場を設定することで、目的に向かったチーム作りのために必要な力の育成を図った。つまり人材育成とも考えられる。

B 教諭自身からも「この 3 本柱、OJL の知識や技術で考えることで、活性化に向けたポイントを考えることができた。」という話があり、この OJL の知識や技術を学ぶことで、様々な組織やチームを担当しても、活性化のためには、「今、何に向き合う必要があるのか」を見出すことができることが実践から言える取組となった。専門性の向上や継承等の土台となっている組織やチームが活性化されれば、自ずから結果が出ることは言うまでもないと考える。

#### ○ アシストミーティングの実践

C 教諭の実践は、「授業をよくしたい」という思いから始まっている。相談したいが、日々の先生方の多忙な様子の中では話しかけづらいこと、研修日もあるが、学校で内容が決まっていること等に C 教諭は難しさを感じていた。このような状況の中での解決策は「自分で、先輩の先生に聞きに行く」「授業後や放課後に、話をする」などの方法が継承されてきた。しかし、その解決策だけにとらわれず、アシストミーティングという形式をとり、そこに期日、時間等、枠組みにとられない問題解決型のチームを立ち上げて取り組んだことは、問題解決に向けて柔軟に発想し、創造した取組だと言える。こうした枠組みにとらわれず、課題解決をしていく発想は、今後、ますます大切になってくると思われる。この実践から、「メンタル・モデル<sup>\*12</sup>」の重要性を研究としても抽出できる。これまでの方式で、うまく課題解決をしていない時には、これまでの手法を見直す、そのためには、自分

\*12:「メンタル・モデル」とは、私たちの言動に影響する価値観や前提など、個々人の思考、心理的なものを言う(表 2 参考)。

のこれまでの成功体験、価値観等を一端脇に置き、課題解決に向けて真摯に向き合うことが大切な作業になってくる。自分の成功体験や価値観等を一端脇に置いて考える、それをOJLの知識で整理すると「メンタル・モデルの保留<sup>\*13</sup>」という状態になる。

今後、何かしらの困難な状況になった時、意図的に「メンタル・モデル」を保留し、幅広い意見を吸収し、このように課題解決に向けて考えていく取組は一層大事になると考える。

## 【学校支援での実践より】

### ① 実践事例 C (実践者：須賀川支援学校 教諭)

作業学習検討委員会の委員という作業学習の核となる人材に対して、組織の現状について、特別支援教育センターが学習する組織の3本柱の考え方を伝え、協働的に分析した。「チーム学習<sup>\*14</sup>」で対話が促されてきている一方、本来の目指すべきビジョンがみんなに共有されているか、そのための「場」と「しかけ」はどうあるとよいのか等をOJLサポート教員と話し合い、実践に取り組んだ。

「OJL」の理念については、組織内が活性化するための知識・技能であり、ツールに近い。その意味でも、組織やチームを引っ張る核となる人材に学習する組織の3本柱の考え方を伝え、自らの組織やチームを考え直す機会是有効だったと考えられる。

### ② 実践事例 D (実践者：西郷支援学校 教諭)

授業の事後研究協議会の活性化を図ることをねらいとしていた。どのようにしたら、活性化が図られるのか、現状をシステム思考<sup>\*15</sup>で分析し、「なぜ」を繰り返すことで、話し合いの手法だけでなく、どこに働きかけるのか協働で考えた。実際の事後研究協議会の場では、会の始めに、会の趣旨、どこに向かっての話し合いなのか、参加者と目的を共有した上で、事後研究協議会を運営した。どの参加者も、自分の意見を出し合い、議論する様子が見られた。

このようにシステム思考で、「なぜ、そうならないのか」を出来事から、時系列パターン、構造、メンタル・モデルと掘り下げていくことで、事後研究会で「意見が出ない。」から、意見を出さない参加者が何を考えているのか、「メンタル・モデル」の影響か、そもそも話し合い方の問題かなど、その組織やチームが抱える問題点を全体的に俯瞰することができる。そこから、どこに働きかけるのかを捉え直すことができる。そういう意味では、「システム思考」での考え方を学ぶことで、「組織」や「チーム」を戦略的に見て、活性化に向けた取組の「場」や「しかけ」のヒントになると考える。

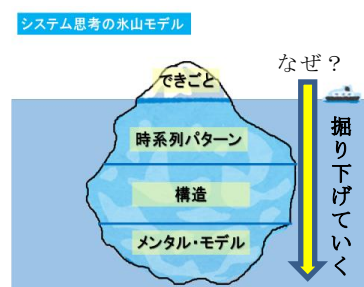


図 16 システム思考のイメージ図

\*13:「メンタル・モデルの保留」とは、自分の価値観や考え方などについて、思考の枠組みから一端外すこと。そうすることによって、自分の価値観や前提にしばられず、情報を得たり、創造的な取組のきっかけになったりする。

\*14:「チーム学習」とは、グループで一緒に、探求、考察、内省を行うことで、自分たちの意識と能力を共同で高めるプロセスのことを言う(表2参考)。

\*15:「システム思考」とは、物事のパターンの全体を明らかにして、それを効果的に変える方法を見つけるための概念的枠組みのことを言う(表2参考)。

## 4 研究のまとめと今後の課題

### (1) 研究のまとめ

#### ① 各校の取組

OJL の理念を念頭に起きながら、特別支援学校 23 校の各 OJL サポート教員が、それぞれの目的のもと、自分たちで考えて動く学習する組織になるように、日々実践し取り組んできた内容の一部が以下のとおりである。

・各自が課題意識へアプローチ	・赤ずきんカフェ(自主ゼミ)
・「どうしてだと思おう？」問いかけ	・「教科・領域会」
・必要感があるアプローチ	・「なぜ？」で深める
・学校全体を一つの組織として考え	・目的やビジョンの明確化
・ファシリテーション研修会	・学部通信
・アシストミーティング	・作業学習検討委員会
・根本的な解決策に向き合う	・児童生徒検討会

#### ② OJL 研修の実施前と実施後のデータ等のデータ比較

8 月に行われた専門研修講座において、研修実施前と後に OJL コンピテンシーディクショナリーというアンケートを行った。これは、OJL 研修において、参加者自身における組織やチームに対しての自己マスタリー\*16を深め、OJL の理念を学び、実践するために、研修前、研修後に行ったアンケートである。21 項目の内容からなっており、それぞれ「意欲」「自主性」「楽しさ」「他人への配慮」「対人関係・コミュニケーション」「自己チャレンジ」「自己開示」に分類されている（項目についての詳しい内容は資料 3 を参考）。OJL 研修の結果として、図 17・表 10 以下のような結果が出た。

OJL 研修に取り組むことで、参加者自身が、研修者同士で組むグループに対して、積極的なアクションを促す結果となっていることが結果から見て分かる。特に、「楽しさ」や「チャレンジ・自己開示」の部分では、研修前の得点率よりも研修後の得点率の大幅な伸びが見られた。

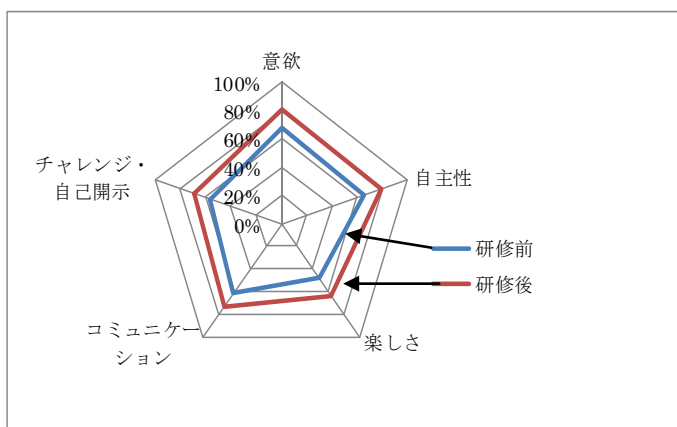


図 17 OJL コンピテンシーディクショナリーの割合値

表 10 図 18 における研修前と研修後の割合値

	研修前	研修後
意欲	68%	81%
自主性	66%	79%
楽しさ	48%	64%
コミュニケーション	61%	73%
チャレンジ・自己開示	56%	69%

\*16: 「自己マスタリー」とは、自ら深く学び続ける姿勢や物事を「我が事」として捉え、自分がどうあるべきかを考え続ける姿勢のこと（表 2 参考）。

この結果から、OJL 研修を受けることによって、組織やチームに対して、自分事として捉え、OJL の理念を学びながら、自分がどのように実践できるか向き合ったことが数値の向上から言える。

このような研修を受講した OJL サポート教員が各校で取組を行った結果、次のような結果につながった。

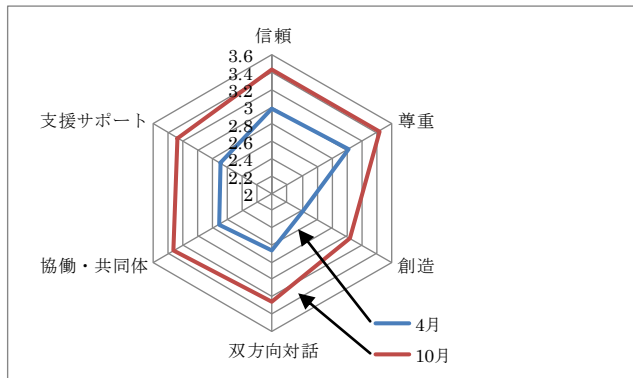


表 11 図 18 における各項目の平均値

	4月	10月
信頼	2.98	3.43
尊重	3.02	3.43
創造	2.41	3.04
双方向対話	2.67	3.26
協働・共同体	2.72	3.33
支援サポート	2.7	3.28

図 18 OJL サポート教員の組織・チームへのアセスメント平均値

どの項目も大幅な上昇が見られ、アンケート記述からもチームが活性化し、専門性の向上や継承の取組がより推進されていることが分かった。特に課題とされている「双方向対話」と「創造」についても大幅に数値が伸びてきていることが着目すべき点だと考える。数値の伸びについて、各 OJL サポート教員一人一人の記述式の内容から考える。

10月の各校からの報告には、次のような内容があった。

- ・ 何か問題や困ったことが起こった時、「何かシステムを変えることで改善できないか」と考えるようになった。
- ・ これからの時代に、内発的に仕事がしたくなるようにしかけるスキルが大切であることに気付いた。
- ・ いつも「どうしたら・・・」と考えていたが、OJL 研修を受けてから「なぜ？」と考えることも大事であることが分かった。

これは、一部の報告内容であるが、システム思考や自己マスタリー、共有ビジョン<sup>\*17</sup>などの考え方が少しずつ浸透し、実践の中で生かす場面が見られたのではないかと考える。ある OJL サポート教員からも「このような気持ちが出てきたのは、OJL 研修を受けたからであると思う。」という感想も見られ、OJL 研修によって、研修者の知識や技術だけでなく、組織やチームへの考え方についても内発的に刺激し、変容をもたらすことで、OJL の考え方が組織やチームを考える戦略的な思考の一部になり、「場」と「しかけ」になったのではないかと考える。

実際的なチームの変容について、次のような報告があった。

- ・ 他の先生方の実践等を紹介する中で、先生方が互いにつながりながら、対話や情報交換を通して課題解決に向かおうとする姿が見られた。
- ・ 学校全体を一つの組織として考え、担当者間で前向きに解決に取り組めるようになった

\*17:「共有ビジョン」とは、私たちが創り出そうとする未来の共通像であり、組織全体で深く共有されるような目標や価値観や使命のことを言う(表2参考)。

た。

- ・ 参加者から、自主的に次の話題が出るなど、積極的に学ぼうとする姿勢が経験の浅い先生方から出てきている。

これらの変容の共通点として考えられるのは、組織やチームのメンバーが、自分から課題解決に向けて動く姿があったということである。結果として、先に挙げた「双方向対話」「創造」の数値が伸び、OJL サポート教員が関係する組織やチームが生き生きとして動き始めたのは、OJL サポート教員一人一人の成長や変容がもたらしたものであった。

「組織」や「チーム」を活性化させ、課題を解決していくためには、キーとなる存在や組織やチーム運営で悩んでいる先生方に、「自ら考えて動く学習する組織」を目指す OJL の考え方を取り入れることで活性化できることが見えてきた。実際に、OJL サポート教員が、OJL の知識や技術について学ぶ OJL 研修に取り組むことで、抱えているチームへ波及し、それが隣の「チーム」や「組織」に広がりを見せる可能性があることが実践報告等からも伺えた。

これを端的に言っている OJL サポート教員がいた。

「リーダー（個人）の意識が変わることで、チームが変容し相互信頼を高め、チーム全体のパフォーマンス向上につながることを学んだ。」

まさに、これは、OJL の考え方の定義にある個人の成長が組織の成長へとつながっていくこと、学習するプロセスを体現している言葉だと言える。

### ③ 形式知としての OJL

今回の2年間における教育研究において、OJL に関する文献研究<sup>\*18</sup>や OJL サポート教員による実践により、組織やチームの活性化において重要な要素を形式知として見出すことができた。

それが、次の図 19 である。

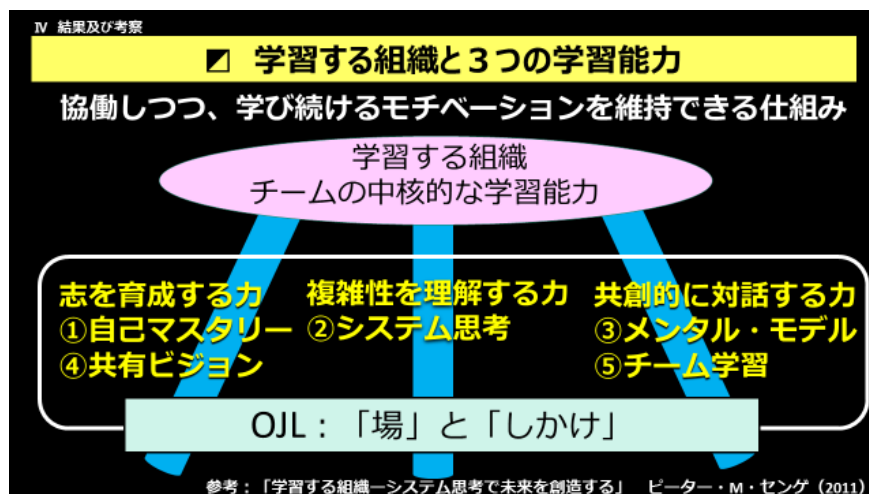


図 19 学習する組織と3つの学習能力

これまでは、「組織」や「チーム」の大事さを伝える際には、「話し合いが大事です。」「チームで仕事をしてください。」「組織で働けるようにしてください。」などの啓発的な、概念的な研究や研修及び指導にとどまっていた。しかし、本当の解決に向けては弱いものであ

\*18：文末に参考文献等が記載されている。OJL に関連する「学習する組織」に関する著書は近年のニーズもあり、増えてきている。

った。その解決策が、この OJL の 3 つの柱と 5 つの要素の考え方を学ぶことで専門性の向上、継承やその土台である「組織」や「チーム」の活性化が図られることが OJL サポート教員の各実践知やアンケート分析等から明らかとなった。

つまり、OJL の考え方を形式知として学ぶことで「組織」や「チーム」の活性化について普遍的に考え、アプローチ\*19 することができる<sup>19</sup>と考える。

ここで、紹介している OJL の知識・技術等は一部である。「学習する組織」の知識・技術の中には、「ティッピング・ポイント」「システム思考 4 つの視点」「推論のはしご」「共有ビジョン構築のプロセス」など、多くが記載されている。この一つ一つが、私たちが日々、何かに取り組む際に、土台である「組織」や「チーム」について悩んでいる時に、その解決を手助けるポイントを学ぶことができる<sup>19</sup>と考える。

これから、様々な教育的課題に対応するために、この OJL の考え方を学ぶことで、「学校のチーム力最大化」を実現することが可能なのではないと考えている。

## (2) 今後に向けた取組

今回、明らかになった組織的・協働的に取り組む専門的な力の育成を継続的に行うために、次の 2 点に取り組んで行く。

- ① 当センター専門研修講座において、引き続き OJL の理念や技術の推進による人材育成をしていく。
- ② 「学校支援」の枠組みの中に「OJL による人材育成」を追加し、各校と協働し、教員が学び続ける組織を支援する。

特に②においては、研究における指導助言等だけでなく、自分たちで学校が活性化するための組織学として、学校の核となる存在の教員に学ぶ機会を提供することで、より目的に向かう活性化したチームになり、それが、これからの人材育成に及ぼす影響もあると考える。

このような取組を行いながら、今後も当センターとして専門性向上、継承のために、「組織」「チーム」を考える人材を継続的に育成し、「OJL の考え方」を知識や学問として幅広く学べる機会を設けたいと考えている。

これまで、記述してきた考え方は、特別支援学校に限った話ではない。「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（答申）」の中で、「教員一人一人が他の教員と協働しつつ、学び続けるモチベーションを維持できる仕組みを構築することが重要」と述べている。しかし、その構築に際しては具体的に触れていない。その点に、今回向き合い、実践し、OJL や「学習する組織」の考え方を見出し、実証を得ることができた<sup>19</sup>と考える。

## IV おわりに

今、学校現場を見れば、多様で複雑な教育上の課題に対応するために、各種コーディネーターや他校種間での連携、保護者や地域との協働的な取組など、様々なチームが立ち上がっている時代である。しかし、課題解決に向けて、「高い専門性」のある人を集めただけ

---

\*19:「資料 4」に、学校であり得る「組織」や「チーム」の例を挙げ、それに対して、OJL の知識・技術から解決策が導き出される例を紹介している。

では、必ずしもよい結果を生まない、という研究報告がある。

では、どうしたら、よいか。

教育上の諸課題に対応するためには、「組織」や「チーム」について意図的に考え、動ける人材が必要である。これから先、社会の進歩が早く、予測困難な時代になってくると言われている。そんな時代を生き抜く子どもたちを育てるためにも、個々の教職員が力を合わせ、学び続けることのできる新しい時代に対応する創造力のある組織やチームが必要である。それには、その組織、チームを作ることができる人材を育成することが必要不可欠である。企業が組織について学ぶように、私たち教員も学ぶ時代が来ているのではないかと考える。

福島県の教育を更に充実させ、「地域で共に学び、共に生きる」共生社会の実現のために、この OJL の理念を学び、組織やチームが活性化することで、働いている教員の自己マスタリーに火がつき、目的に向かって生き生きと働くことができると考えている。教員が、生き生きと働くことができれば、教育の結果は自ずとついてくると思われる。

OJL サポート教員の個々の一歩によって、「組織」や「チーム」に変容をもたらすことが見えてきた。組織やチームが変容すれば、その組織全体のシステムにも影響し、よりよいサイクルの循環が始まり、それが学校の枠組みを出て、地域や近隣の学校、社会へと影響を広げていく。これが、システム思考の考え方である。

今後、本センターとして、少しでも「組織」や「チーム」について学び、もっとよりよい方向性にしていきたいと考えている学校や教員のその個々の取組を協働的に支援していく。また、この研究の成果をさらに大きなものとしていくために継続した取組を行っていくこととしている。

本教育研究は、2年間に渡り、各特別支援学校から推薦された OJL サポート教員とともに実践及び研究を重ねてきた。新しい概念である OJL を取り入れ、学校現場で実践に励んできた。本センターとしても、手探りの状態で進みながら、OJL サポート教員が実践した内容により、共通的な事項を抽出し、OJL の理念で再整理、今後使える知識としてまとめ、提案することができた。

「組織」「チーム」について、意図的に学び、活性化させる知識、技能を見出すことができたことは、OJL サポート教員なくしてできなかったことであり、今後の福島県の「組織」や「チーム」の専門的な力を身に付けるための研修として役立てることができると考えている。

最後に、本教育研究に御協力いただいた、各特別支援学校の校長先生はじめ、OJL サポート教員の方々、御協力いただいた特別支援学校の先生方、研究協力校として協働的取組及び実践発表をいただいた石川支援学校（一年次）、いわき支援学校くぼた校（一年次）、平支援学校（二年次）、大笹生支援学校（二年次）の皆様には感謝を申し上げます。

---

## 参考・引用文献及びWeb サイト

### 【参考・引用文献】

- (1) 文部科学省：特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）平成 21 年 6 月
- (2) 文部科学省：小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）平成 22 年 5 月

- (3) 中央教育審議会：これからの学校教育を担う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) 平成 27 年 12 月
- (4) 中央審議会：チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申) 平成 27 年 12 月
- (5) 文部科学省 初等中等教育局 初等中等教育企画課：初等中等教育をめぐる最近の動き平成 27 年 9 月 2 日
- (6) ピーター・M・センゲ 著：学習する組織 システム思考で未来を創造する 英治出版 平成 23 年
- (7) 青森公立大学 遠藤哲哉・小野寺哲夫：経営経済学研究第 13 巻第 2 号 自治体経営における「学習する組織」尺度の基礎的研究－ソーシャルキャピタルを含む 10 因子モデルから OJL 研修の有効性を実証的に検討する－ 平成 20 年
- (8) 小野寺哲夫(財団法人ふくしま自治研修センター客員教授, P h . D ) : 消防研修, 第 84 号, 181-206, 「学習する組織」構築に向けた人材育成としての OJL 研修 ～学習する組織 10 因子モデル (ふくしまパラダイム) を中心にして～ 平成 20 年
- (9) (財)ふくしま自治研修センター：基本研修 3 テキスト OJL 平成 21 年
- (10) 小野寺哲夫・遠藤哲哉 著：福島県養護教育センター専門研修テキスト「個人と組織の成長を促す学習プロセス」 平成 28 年 8 月
- (11) 神奈川県総合教育センター：学校内人材育成 (OJT) 実践のためのガイドブック 平成 20 年 3 月
- (12) 神奈川県総合教育センター：特別支援学校における新しい若手人材育成に関わる研究－授業研究を中心とした若手教員の学び合いガイドブッカー 平成 23 年
- (13) 斎藤環 著：オープンダイアログとは何か? 医学書院 平成 27 年
- (14) デヴィット・ボーム 著：ダイアログ 対立から共生へ、議論から対話へ 英治出版 平成 19 年
- (15) 杉野学 著：特別支援学校における学校組織マネジメントの実際 ジアース教育新社 平成 27 年
- (16) 諸富祥彦 明里康弘 編：教師間のチームワークを高める 40 のコツ 教育開発研究所 平成 17 年
- (17) 石隅利紀 著：チーム援助入門 学校心理学・実践編 図書文化 平成 15 年
- (18) 藤巻幸夫 著：チームリーダーの教科書 株式会社インデックス・コミュニケーションズ平成 17 年
- (19) 高間邦男 著：学習する組織－現場に変化のタネをまく－ 光文社 平成 17 年
- (20) 小田理一郎 著：「学習する組織」入門 英治出版株式会社 平成 29 年
- (21) 小田理一郎 著：マンガでやさしくわかる学習する組織 日本能率協会マネジメントセンター 平成 29 年

【Web サイト】※以下のWeb サイトは平成 29 年 2 月 1 日に確認できたものを示した。

- (1) (財)ふくしま自治研修センター客員教授、臨床心理士、Ph.D 小野寺 哲夫：『ふくしまトライアングル第 18 号, (インターネット版)』 OJL (On The Job Learning) 研修は人を変え、職場を変える！ 平成 19 年



資料①

平成28・29年度 教育研究

「特別支援学校教員の協働による専門性の向上・継承と校内組織の活性化」(2年次)  
 ～学び合う学校組織(OJL)への取組～

平成29年度 研修アンケート (教育研究)

◆参加した研修に○をお願いします。

ア 初任者研修    イ フォローアップ研修    ウ 経験者研修Ⅰ    エ 経験者研修Ⅱ

◆所属する学部に○をお願いします。

ア 幼稚部    イ 小学部    ウ 中学部    エ 高等部    オ その他(                      )

◆年代に○をお願いします。

ア 20代                      イ 30代                      ウ 40代                      エ 50代

◆担当している校務分掌について、教えてください。

◆校内の組織(チーム)<sup>\*</sup>について、1～4のいずれかに○をお願いします。

※チームとは、同じ目的に向かって協働する組織を指します。チームの規模は問いません。複数ある場合は、その中の1つにしぼって回答してください(例えば、○○委員会、○○部、○○班、合同学習担当など)。

1：全くできていない    2：できていない    3：できている    4：よくできている

○今のチームは、信頼し合っていますか? 【信頼(ソーシャルキャピタル)】	1   2   3   4
○お互いに認め合っていますか? 【尊重(リスペクト)】	1   2   3   4
○自由な発想で生み出す集団ですか? 自由な雰囲気楽しく創造的な集団ですか? 【創造(遊び心、クリエイティブ)】	1   2   3   4
○指示する、従うなどの関係性でなく、自由に会話をしていますか? 【双方向対話(オープンダイアログ)】	1   2   3   4
○一緒に目標に向かって取り組もうとする雰囲気がありますか? 【協働・共同体(チーム主義)】	1   2   3   4
○必要な場面で助け合っていますか? 必要な場面で相手に任せていますか? 【支援サポート(エンパワーメント)】	1   2   3   4

【OJLの6つの在り方】 \*平成28年度教育研究 「22校の実践を通して得られたOJLの在り方」参考

◆校内の組織(チーム)をよりよくするために、今のあなたの思いを自由にお書きください。

ありがとうございました。

資料②

【特別支援学校教員を対象に実施した OJL 研修アンケート結果】

<アンケート項目>

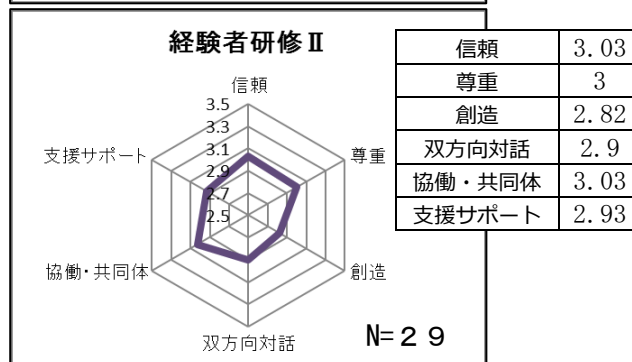
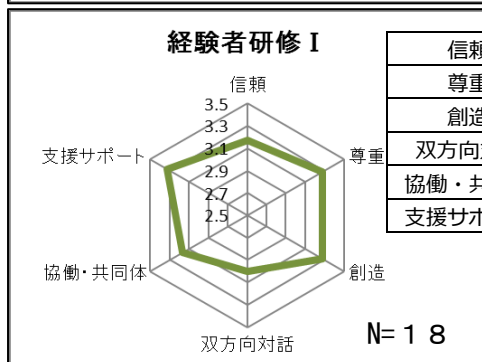
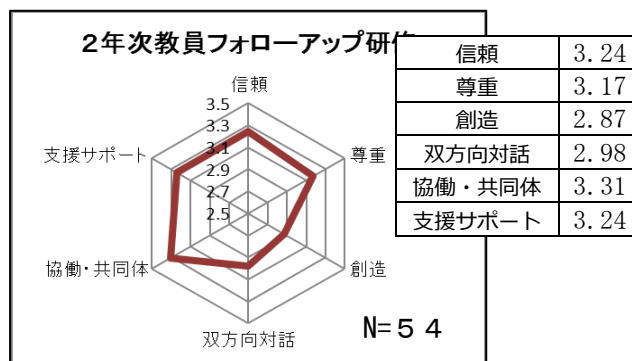
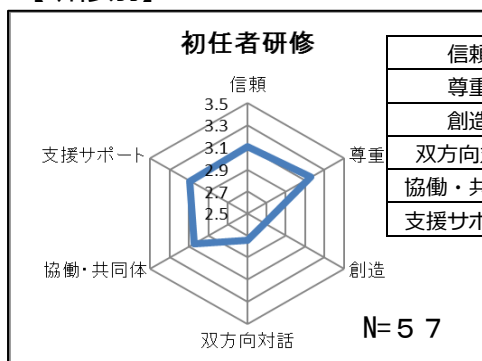
校内の組織（チーム）<sup>\*</sup>について、1～4のいずれかに○をお願いします。

1：全くできていない 2：できていない 3：できている 4：よくできている

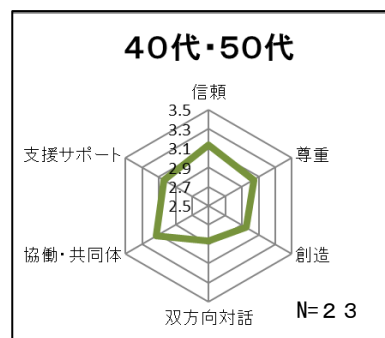
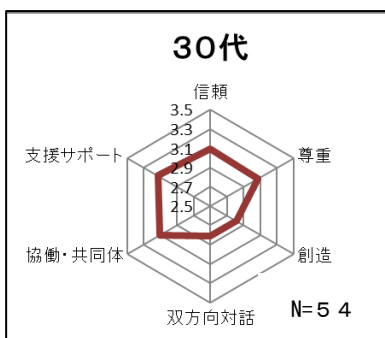
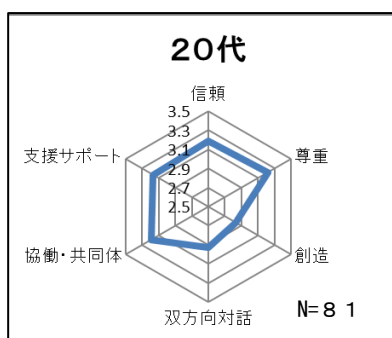
<sup>\*</sup>チームとは、同じ目的に向かって協働する組織を指します。チームの規模は問いません。複数ある場合は、その中の1つにしぼって回答してください（例えば、○○委員会、○○部、○○班、合同学習担当など）。

- 今のチームは、信頼し合っていますか？ 【信頼】
- お互いに認め合っていますか？ 【尊重】
- 自由な発想で生み出す集団ですか？ 自由な雰囲気楽しく創造的な集団ですか？ 【創造】
- 指示する、従うなどの関係性でなく、自由に会話をしていますか？ 【双方向対話】
- 一緒に目標に向かって取り組もうとする雰囲気がありますか？ 【協働・共同体】
- 必要な場面で助け合っていますか？ 必要な場面で相手に任せていますか？ 【支援サポート】

【研修別】



【年代別】



	20代	30代	40代・50代
信頼	3.19	3.09	3.13
尊重	3.22	3.07	3.04
創造	2.83	2.81	2.95
双方向対話	2.93	2.81	2.87
協働・共同体	3.19	3.11	3.13
支援サポート	3.17	3.13	3.04

特別支援学校教員158名を対象に実施したアンケートの結果について、研修別(経験年数別)、年代別に数値の平均値を出した。  
いずれも「双方向対話」の数値が低く、また、全体的に「創造」の数値が低いことが分かる。

## 資料③

## OJLコンピテンシーディクショナリー

番 氏名

〈 研修目標 〉

2017年 8月23～24 日	★ 以下の項目について、具体的な行動がどの程度認められたかに基づいて、5段階で自己判定（評価）してください。  〈 評価基準〉 3点：高い水準・頻度で認められる 2点：おおむね満足できる程度・水準で認められる 1点：期待を下回る頻度・水準でしか認められない 0点：ほとんど認められない	1回目	2回目
意欲（やる気）	研修の内容に能動的・積極的に参加できたか		
	自分自身の研修の目標や意義を常に意識して研修に参加できたか		
	研修参加メンバー間の積極的で活発なコミュニケーションを心がけたか		
合計点 （ /12）	研修内容のすべてに情熱を持って取り組んだか（一人だけ心の奥で冷めていたり、しらけたりしてなかったか）		
自主性	講師の指示がなくても、自発的に課題を行ったり、お互いにサポートし合ったか		
	今やるべきこと、期待されていることを敏感に感じ取って、自主的に動くことができたか		
合計点 （ /9）	やらされているのではなく、研修の内容に主体的に関わることができたか		
楽しさ（遊び心）	研修を自から楽しみ、満足感を高めるように取り組むことができたか		
	研修中、ユーモアや面白いことをして、人を笑わせたり、明るくさせることをしたか		
合計点 （ /9）	研修中、「遊び心やユーモア」を発揮することができたか		
他人への配慮 対人関係・コミュニケーション	自分がどう動いたら、周囲の人に喜んでもらえるかを意識して行動できたか		
	グループメンバーの意見やアイデアをまず受容し、積極的に傾聴できたか		
	研修参加者全員がハッピーになることを考えて行動できたか		
	グループメンバーが、意見やアイデアを出しやすいような雰囲気づくりを心がけたか		
	一人よがりにならず、相手の立場から感じ・考え・行動できたか		
合計点 （ /18）	グループを少しでも良くするために、自分なりのコミュニケーションや具体的アクションを起こしたか		
自己チャレンジ 自己開示など	自分をさらけ出すことができたか		
	自分の限界（苦手なこと・やりたくないこと）積極的に挑戦できたか		
	ディスカッションの最中は、意見の違いや対立を恐れず、自由に発言できたか		
	研修中、常に自分の殻を破ることを目指し、自己開示することに取り組めたか		
合計点 （ /15）	研修の中で、素直に、前向きに（ポジティブ思考で）取り組めたか		
	総合得点（ /63点）	点	点

参考資料：「学習する組織創造としてのOJL」 小野寺哲夫氏（2017）

## ○JLの知識・技術から解決策が導き出される例

第32回福島県特別支援教育センター研究発表会掲示資料より

### バリバリ仕事を引っ張るAさんのチーム…



目的やビジョンを丁寧に説明したのに、  
なぜ、うちのチームはうまくいかないの？

現場の対話や現実の理解がなければ効果的な変化は生まれません。チーム学習で、チームの質が高まる話し合いや、システム思考で現状を捉え直す必要があります。



○JLの知識・技術より

### コミュニケーションがうまいBさんのチーム…



いっぱい話し合っているチームなのに、  
思うように効果が上がりません。

現在地も、目的地も分からないままでは、一貫した結果は生まれにくいです。

今、どこに向かっているのか、自己マスターや共有ビジョンを確認したり、どこに働きかけているか（システム思考）で分析する必要があります。



○JLの知識・技術より

## 分析がうまいチームを抱えているCさんのチーム…



現実に対して、詳しく分析する人たちが多いのですが、うまく解決するチームになりません。

目指す未来像を描いたり、建設的な話し合いができたりしなければ、ただの評論家集団にすぎない可能性があります。

まずは、批評するだけでなく、自分に何ができるのか、“我が事”にする自己マスタリーへの働きかけが必要かも知れません。



○JLの知識・技術より

## 共有ビジョンをもつことが難しいチームのDさん…



どうせ、一人じゃ、変えられない。全員に理解を求めるのも…。  
どこまで、仲間を増やしたら…。

「ティッピングポイント」と言って、システム内の17%の人々が変化を受け入れた時、組織の大半の人が急激に変化されると言われています。

つまり、まずは今のチームの17%の人数の理解者を目指すことがポイントです！



○JLの知識・技術より

**通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童が  
みんなと共に学ぶための授業づくり（一年次）  
～学級全体への支援と個への支援の両面から学習活動を支えるという視点で～  
長期研究員 鈴木 貴子**

## I はじめに

現在、障害者の権利に関する条約の批准や法改正等により、インクルーシブ教育システムの構築、それに向けての特別支援教育の推進が求められている。各学校等では、特別支援教育の充実に向けた取組が行われ、特別な支援を必要とする児童生徒<sup>\*1</sup>への理解も進んできている。特別な支援を必要とする児童生徒は、小学校・中学校の通常の学級にも在籍しており、このような現状に対し、特別な支援を必要とする児童生徒についての様々な研究・実践も多く行われているところである。

しかし、実際の学校現場において、私自身（小学校教員）も含め、特別な支援を必要とする児童への指導・支援に悩みを抱えている通常の学級の担任は少なくない。このことから、学びにくさを抱える児童に、どのように支援を行っていけば、学級の中でみんなと共に学ぶことができるのか。また、どのような授業づくりを行っていけば、特別な支援を必要とする児童にも、その他の児童にも、学習の保障をすることができるのかということを考える必要性を感じている。

そこで、本研究では、文献や実践を通して、特別な支援を必要とする児童が在籍する通常の学級への支援、授業における有効な取組について、整理・検討したい。その上で、通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童が、学級のみんなと共に学ぶことができるよう、学級全体への支援と個への支援の両面から授業づくりを考えたいと思い本テーマを設定した。本研究を通して、一人一人の学習を保障しながら、特別な支援を必要とする児童の「みんなと共に学びたい」という思いを具現化する授業づくりの在り方を見直してみたい。

## II 研究の目的

特別な支援を必要とする児童が在籍する通常の学級への支援や授業における有効な取組を整理・検討し、特別な支援を必要とする児童が、みんなと共に学ぶための授業づくりの在り方はどうあればよいかを学級全体への支援と個への支援の両面から考察する。

## III 研究の内容・方法

- |                     |  |
|---------------------|--|
| <b>1 文献研究</b>       | 有効な取組の収集 授業づくりの視点の整理   |
| <b>2 授業観察及び聞き取り</b> | 研究協力校の授業場面から、取組の現状の把握・有効な取組の収集<br>実際の取組や意識・大切にしていることの研究協力校教員からの聞き取り（アンケート） |
| <b>3 実践研究（授業実践）</b> | 学習過程における困難さや支援を整理するシートの作成<br>研究協力学級担任と協同による授業づくり・実践<br>「授業づくりで大切にしたい視点」の検証 |
| <b>4 考察とまとめ</b>     | 1～3を基に、授業づくりで大切にしたい視点の整理、考察<br>授業の充実を図るためのチェックシートの作成                       |

## IV 研究の実際

### 1 文献研究

先行研究や文献から見えてきたことで、特に大切であると考えた視点を以下のように整理した。

#### (1) 実態と困難さの背景・要因を把握する

同じ困難さであっても、児童一人一人の実態や困難さの背景・要因は様々であり、それらを踏まえて支援内容・方法を考えていくことが重要である。新小中学校学習指導要領各教科等解説の中に学びの過程において考えられる困難さに対する指導の工夫の意図、手立ての例が示されていることから、その必要性や重要性が高まっていることが伺える。

#### (2) 全体への支援と個への支援を関連付ける

一人一人の実態を把握し、その共通の課題から、学級全体への支援と個への支援を関連付けて考え、授業づくりを行うことが大切であり、それにより、一斉指導の中で学習内容が分かる児童が増加するのではないかと考える。

#### (3) 自己肯定感や達成感を高める支援を工夫する

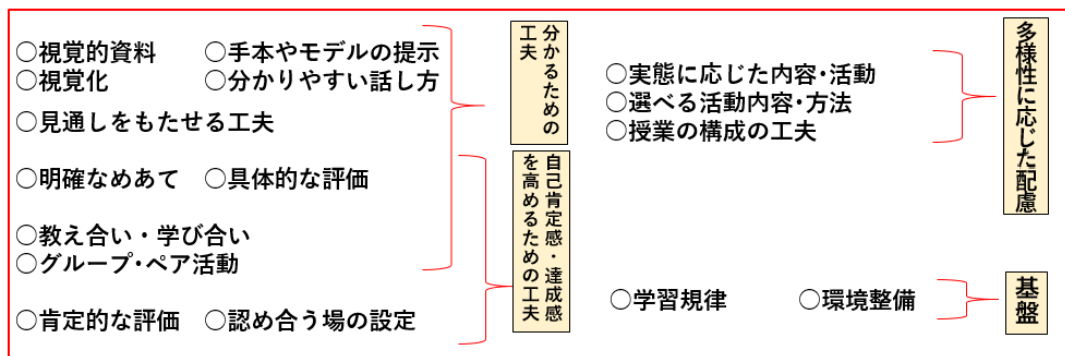
学習意欲の向上には、児童が学びの実感や自己肯定感などを感じ、自信につながる支援や関わりが重要ではないかと考える。

<sup>\*1</sup> 特別な支援を必要とする児童生徒：本研究では、発達障がい等の可能性のある児童生徒を含むものとする。

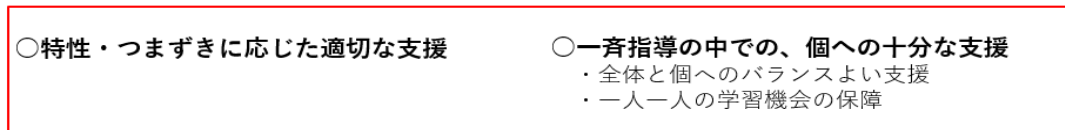
## 2 授業観察及び聞き取り（アンケート）

授業観察、聞き取り（アンケート）から見えてきたことを、以下のようにまとめた。

### (1) 有効と考えられる取組



### (2) 課題



### (3) 今後必要と考えること

#### ア 特性や困難さの背景・要因の把握

実態に応じるという意識が高いことが伺われたが、その把握や困難さの背景・要因には触れられていない。より効果的な支援には、特性や困難さの背景・要因の把握が大切ではないか。

#### イ 実態を踏まえた全体と個を関連させた支援の充実

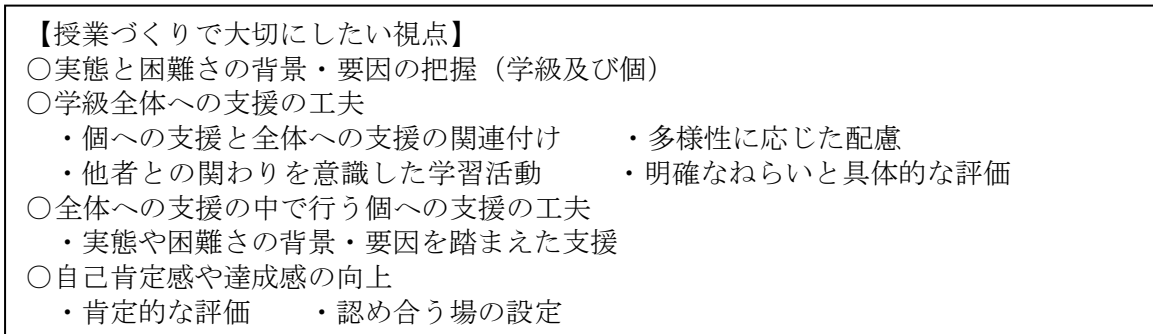
特別な支援を必要とする児童への支援＝個別指導の意識が強いことが伺われた。全体と個を関連させた支援を考えることで、一斉指導の中で児童の理解促進につながるのではないか。

#### ウ 現在の支援の有効性の確認と意識付け

現在行われている取組が、特別な支援を必要とする児童への支援としても有効である意識をもち、意図的に取り組むことが大切ではないか。

## V 一年次のまとめ（一年次中間）

先行研究や文献、授業観察、聞き取り（アンケート）調査で見えてきたことから、特別な支援を必要とする児童が共に学ぶために大切にしたい視点として、現段階で考えられることを整理した。



## VI 二年次の取組

二年次は、「授業づくりで大切にしたい視点」を踏まえ、以下のことに取り組む。

- 1 実態や困難さの背景・要因、そこから考えられる全体への支援と個への支援を、学習過程に沿って書き込み、整理するシートを作成する。
- 2 授業づくりの過程や上記シート・支援策等に改善を加えながら、協力学級担任と協同による授業実践を行い、「授業づくりで大切にしたい視点」の有効性について検証を行う。
- 3 一年次及び「授業づくりで大切にしたい視点」の検証結果を基に、特別な支援を必要とする児童が在籍する通常の学級の授業充実が図れるよう、授業を振り返ったり、授業づくりで大切な視点を意識したりできるチェックシートを作成する。

**中学校の知的障がい特別支援学級に在籍する生徒が、  
自己の進路を主体的に選択、決定していくことができるような進路指導の充実  
(一年次)**

～個に応じた計画的、組織的、継続的な指導を通して～

長期研究員 亀田 真樹子

## I はじめに

近年インクルーシブ教育システムの構築が進められ、社会では障がいのある人を取り巻く環境やしくみを整備し、彼らの持つ力を最大限に発揮させながら主体的に活動できるようにしていこうという流れがある。しかし、障がいのある人が障がいのない人と共に生活し、めまぐるしく変化する社会を生きていくためには、自分で判断したり、時には必要な支援を求めたりするなど、周囲に自ら働きかけて生活しようとする力も必要となってくる。そのような社会において、中学校における進路指導の果たす役割は大きく、生徒が「自己の進路を主体的に選択、決定していくことができる」能力や態度を育てることが大切になってくる。

そこで、中学校の知的障がい特別支援学級の生徒が、自己の進路を主体的に選択、決定していくためには、どのような指導や支援を行っていくことが必要なか整理したいと考え、本研究テーマを設定した。本研究は平成29・30年度の2年間で実施する。

研究にあたっては、まずアンケート調査によって中学校の知的障がい特別支援学級における進路指導の実態や担任の先生方の進路指導に対する意識を明らかにするところから始めたい。その際、キャリア発達の側面からも考察を加え、目指す生徒像である「自己の進路を主体的に選択、決定する」ことができるための進路指導のあり方について検討する。その上で、研究協力校において進路指導の実践研究を行い、検討を加えながらテーマの実現に向けて迫っていきたい。

## II 研究の目的

中学校の知的障がい特別支援学級に在籍する生徒が、自己の進路を主体的に選択、決定するための進路指導のあり方を調査研究並びに実践研究によって明らかにする。

## III 研究内容・方法

### 1 アンケート調査

相双地区の中学校知的障がい特別支援学級の進路指導の実態や担任の先生方の進路指導に対する意識を明らかにする。

### 2 実践研究

協力校の知的障がい特別支援学級において、生徒自身が自己理解を深めたり、自身の成長に気づいたりすることができるようなシートを用いて、担任との協同による生活単元学習の授業を実施する。

## IV 研究の実際

### アンケート調査【中学校知的障がい特別支援学級の進路指導に関するアンケート調査概要】

- 目的：相双地区の中学校の知的障がい特別支援学級における進路指導の実態や、担任の先生方の進路指導に対する意識を明らかにする。「個に応じた計画的、組織的、継続的な指導」が、学校現場で具体的にどのように行われているのかを確かめる。
- 対象：相双地区管内の中学校知的障がい特別支援学級担任（14校）
- 方法：電子メールによる
- 内容：《実態に関すること》進路指導計画の作成と活用状況、指導する教師や時間、指導内容  
《意識に関すること》進路指導を行う上での悩み、進路指導を通して生徒につけさせた力とそのため工夫、特別支援学級の進路指導に必要なこと等
- 時期：平成29年9月
- 回収率：100%



## V 研究のまとめ（一年次中間） ～アンケート調査から見えてきたこと～

### 1 「個に応じた」指導という視点から

個人の実態に応じた進路指導計画の作成、それを用いた本人や保護者への進路情報の提供、生徒の実態に応じたきめ細かい指導の工夫などから、特別支援教育ならではの「個」を大切にしたい指導が行われている様子がうかがえる。しかし、「生徒や保護者の進路についての理解が十分でない」と悩んでいたり、「生徒の特性や希望に寄り添った進路指導」が必要だと考えていたりする教師が少なくない。一生懸命取り組んではいても、その成果をなかなか実感できていないのではないかと思われる。指導目標や計画そのものが本当に生徒の実態に合っているか、計画の段階から見直していく必要がある。

### 2 「計画的」な指導という視点から

多くの学校が「個」や「学級」の実態に応じた計画を作成し、3年間を見通した指導内容で進めているが、「進路指導を通して生徒に特につけさせたい力」としてあがってきた項目と「実際に行っている指導」をキャリア教育における基礎的・汎用的能力の4つの視点で整理してみると、「人間関係形成・社会形成能力」や「自己理解・自己管理能力」を身につけさせたいと思いつつも、「キャリアプランニング能力」や「課題対応能力」の分野の指導に重点が置かれ気味であることがわかる。さらに、「生徒の主体的な進路の選択、決定の力を育てることが難しい」という悩みがあっても、進路指導を行う上で、現在一番必要だと思われるものには全くあがってこないということは、実際は「生徒の主体的な進路選択、決定」のために、それほど踏み込んだ指導はされていないのではないかと推測できる。知的障がいのある生徒の特性上、自己選択・決定が難しかったり、通常の学級の生徒に比べ特別支援学級の生徒の中学校卒業後の進路は、高等学校や特別支援学校高等部、専修学校などへの進学、企業などへの就職、福祉サービスの利用など考えられる進路選択の幅が広がったりすることから「主体的な進路選択、決定」の要素をふまえた早期からの計画的な指導がより重要となってくる。

### 3 「組織的」な指導という視点から

学級担任以外の方が特別支援学級の進路指導に携わっている学校が多く、「総合的な学習の時間」や「特別活動」など、学級以外の集団の中で学習する機会が確保されている。ただし、通常の学級の進路指導の流れに沿うだけでは具体的にイメージしにくかったり、内容を十分に理解することが難しかったりするため、特別支援学級として必要な指導は、全体での指導と分けて整理していく必要がある。さらに、特別支援学級の進路について生徒にかかわる全ての方が共通理解のもと進められるような体制づくりが大切になってくる。

### 4 「継続的」な指導という視点から

生徒に力をつけさせるために、「日々の授業や生活での指導の積み重ね」をあげる教師が多い。知的障がいのある生徒は、学びが断片的になりやすかったり、学ぶ目的や意義を実感しにくかったりすることを踏まえて、日頃から「主体的な選択、決定」を意識した指導を意図的に取り入れながら、継続的な指導が彼らの意欲や自信につながるものにしていく工夫が必要である。

## VI 二年次に向けて

アンケート調査の結果については、今後さらに考察を加えていきたい。現段階で、上記「V 研究のまとめ（一年次中間）～アンケート調査から見えてきたこと～」を受けて、以下のことについて実践研究も行いながら研究を進めていく。

### 1 進路指導計画の見直し

「学校や学年」など集団の中での指導と「学級や個人」での指導を整理し、「生徒の主体的な進路選択、決定」の力をつけることを意識した計画、内容となるよう見直す。

### 2 実践研究に向けての準備

- (1) 知的障がいのある生徒の特性や、特別支援教育ならではの指導形態（生活単元学習や作業学習）の特徴をふまえた指導内容を工夫したり、体験活動を活かしたりした授業づくりについて検討する。
- (2) 生徒自身が自己理解を深めたり、自身の成長に気づいたりすることができるようなキャリアシート（仮称）を作成し、授業に取り入れられるようにする。

# 「小・中学校に在籍するきこえに課題のある児童生徒の学習環境等実態調査」

きこえの調査委員会

## I 調査の趣旨

平成24年7月、文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」の中で、障がいのある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備の充実が重要であることが示された。また、平成28年4月1日には「障害を理由とする差別の解消に関する法律」が施行され、障がいの状況等に応じた合理的配慮の提供が求められるなど、障がいのある子どもたちが地域で「共に学ぶ」ために、学びの保障とそのため支援が重要であることが示された。

聴覚に障がいがある子どもたちにおいては、平成13年度より開始された新生児聴覚スクリーニング検査により、早期発見・早期療育が行われるようになった。また、人工内耳手術の普及や補聴器の性能向上により、特別支援学校ではなく、通常の学級等に在籍する傾向が見られている。そのような児童生徒が各学校でどのような学習環境で学んでいるかや学習状況について把握し、支援することを目的に、平成24・25年度に、福島県特別支援教育センター（旧福島県養護教育センター、以下「特別支援教育センター」と言う。）、福島県立医科大学、福島県総合療育センター、福島県立聴覚支援学校（旧福島県立聾学校、以下「聴覚支援学校」と言う。）が連携し「きこえに課題のある児童生徒の学習環境等実態調査」を行った。

調査の結果から、福島県内の国公立・私立の小・中学校に人工内耳や補聴器を装着している児童生徒が90名在籍【平成24年度福島県小・中学校在籍数159,017人（教育年報より）の約0.06%】していることが分かった。学校では、「実態が分かりにくい」「教科によるつまづきなど学習面の課題がみられる」「専門機関と連携したいがどのようにすればよいかわからない」等、課題を抱えていることが明らかになった。これを踏まえ、平成24年度より、特別支援教育センターでは、耳鼻咽喉科医師や言語聴覚士を講師とする研修会の実施や、医療、聴覚支援学校と連携した学校支援等を進めている。

前回の調査から5年目を迎え、インクルーシブ教育システム構築の動きや、医療技術・医療機器の進歩等、児童生徒を取り巻く状況が変化していることを踏まえ、聴覚に障がいがある児童生徒の学習環境や学習状況の調査を再度行い、現状と課題を整理したいと考えた。また、小・中学校が必要としている支援内容の変化を探り、特別支援教育センターの研修・相談機能や聴覚支援学校のセンター的機能として必要な内容を検討するとともに、医療と教育が連携して行う支援のさらなる充実を目指していきたいと考え、調査を実施した。

## II 調査の概要

### 1 調査体制（実施主体）

きこえの調査委員会 福島県総合療育センター、福島県立聴覚支援学校  
福島県特別支援教育センター

協力機関 公立大学法人福島県立医科大学、公益財団法人星総合病院

### 2 調査対象

一次調査：福島県内の国公立小・中学校 683校

二次調査：一次調査において、補聴器・人工内耳等の機器を使用している児童生徒が在籍していると回答した小・中学校 98校（該当児童生徒 115名）

### 3 調査方法及び内容

一次調査：電子メールによる調査（Excel ファイル）

補聴器・人工内耳等の機器を使用している児童生徒の在籍状況

二次調査：電子メールによる調査（Excel ファイル）

対象児童生徒の学習環境及び学習状況、気になる行動等

学習場面や学級経営上の配慮について

支援のための連携について 等

### 4 回答者

子どもの状況をよく把握している教員

（担任、特別支援教育コーディネーター、教頭、養護教諭 等）

### 5 調査時期

平成29年6月20日～7月21日

### 6 回収率

一次調査：100% 二次調査：100%

## Ⅲ 結果及び考察

二次調査への回答者は「特別支援教育コーディネーター」が全体の約40%と最も多く、次いで「教頭」が30%であった。「担任」が「特別支援教育コーディネーター」を兼ねているという回答をした学校もあった。

### 1 きこえに課題のある児童生徒数

小・中学校に在籍しており、補聴器・人工内耳等の機器を使用している児童生徒数は図1のような結果であった。

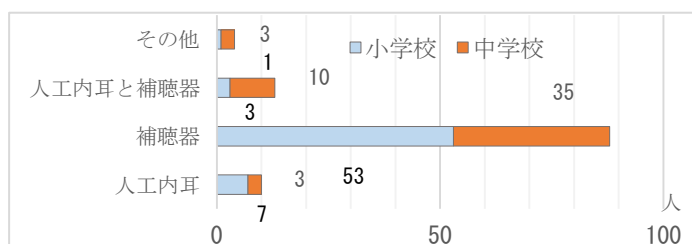


図1 使用機器別の人数

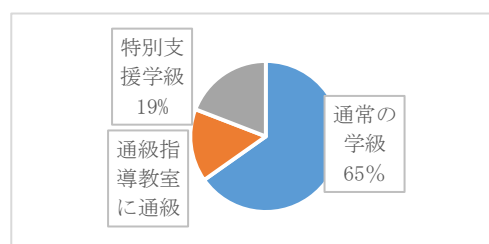


図2 対象児童生徒の在籍学級

機器を使用している児童生徒115名のうち81%に当たる93名が通常学級に在籍している。（図2）

### 2 きこえにくさの把握

「きこえにくさを訴えたことがあるか」という質問に対しては、小・中学校の半数以上の学校が「きこえにくさを訴えたことがない」と回答している（図3）。「指導をする上で困っていることはあるか」の質問に対しても、76%が「ない」と回答している（図4-1）。このことから、児童生徒が自分からきこえにくさを訴える傾向は少ないことが推察される。

指導上困っていることが「ある」と回答した中では、「対象児童生徒がきこえているかの判断が

難しい」と回答している学校が4割以上あり、本人からの聞こえにくさに対する訴えがなくても、教師が「聞こえにくいのではないか」と感じていたり、聞こえにくさの実態把握の難しさがあつたりするのではないかとと思われる。(図4-2)

また、指導する上で「困っていない」と回答している学校の中には、現段階で行っている支援により学習や生活に大きな支障を感じていない学校があることも考えられる。

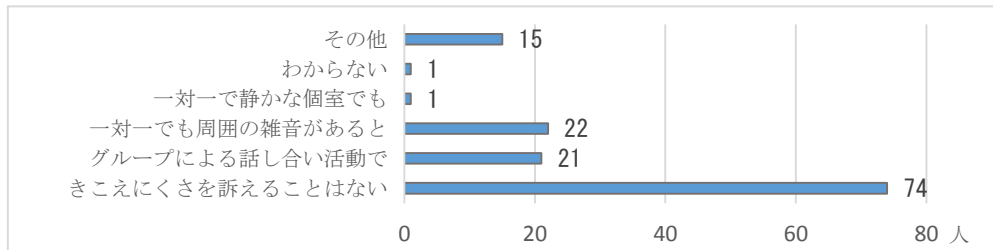


図3 学校生活の中で聞こえにくさを訴えることがあるか

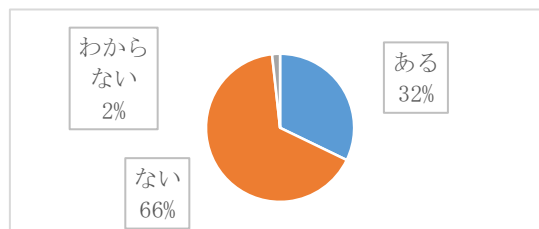


図4-1 指導する上で困っていることはあるか

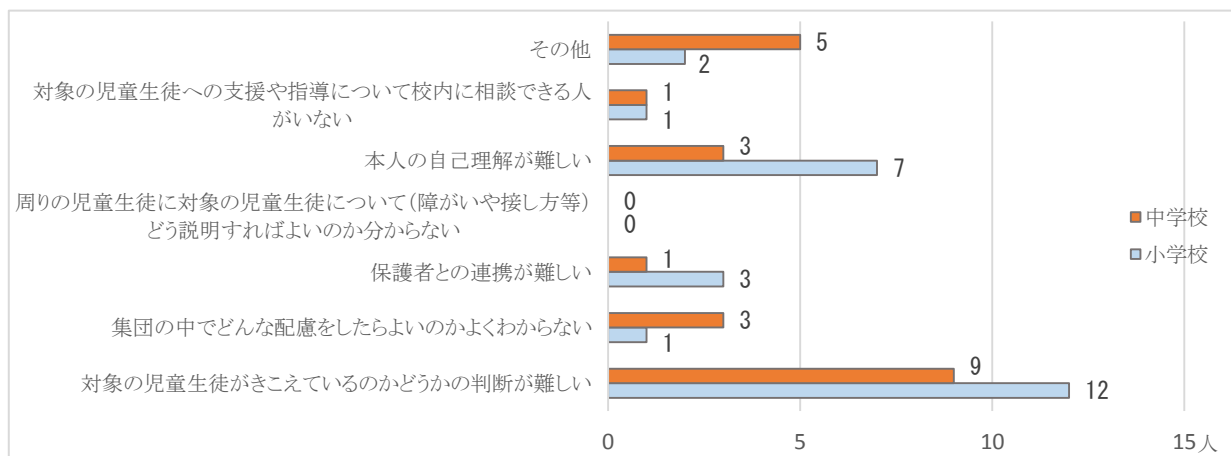


図4-2 図4-1で「ある」と回答した場合、具体的にどのようなことか(複数回答有)

### 3 学習状況と支援内容

学習の理解度に関しては、「よく理解している」「おおよそ理解している」の回答を合わせると小学校で80%、中学校で73%である(図5-1・2)。理解している割合が高いことから、多くの児童生徒が、聴覚活用が図られていることが推察される。反面、小学校のおよそ5割、中学校のおよそ3割が学習の遅れが気になる教科があると回答している。

学習の遅れが気になる教科としては、主に、国語、算数・数学、英語(中学校のみ)があげられている(図6)。つまずきの具体的な内容については、国語では「文章の内容の理解が難しい」「語彙が少なく作文が苦手」、算数・数学では「文章題の意味を理解できない」など、言葉の理解や語彙、文の読み取りでつまずきが見られるという回答が多い。さらに、中学校においては、英語で「うまく発音できない」「英語の発音を聞き取ることが難しい」など、聞き慣れていない新し

い言語を習得するのに困難を抱えているといった回答があった。音楽において「リズム打ちが難しい」など、きこえの特性による困難さをあげてきている回答もあった。

また、学習の遅れを感じていても、「困っていることがない」と回答している学校もあり、行動面で大きな心配がなく、学校生活にある程度適応しているという状況も考えられる。しかし、そのような状況の中、児童生徒が自分の意思を発信しながら十分に力を発揮できているかどうかについては丁寧に見ていく必要がある。

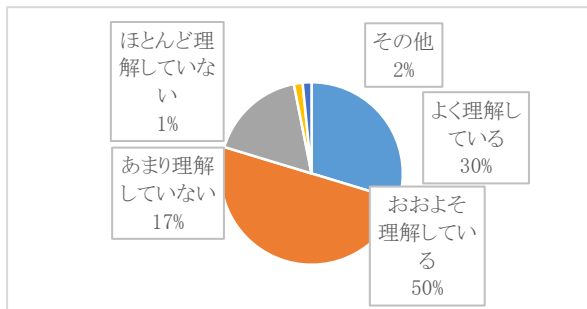


図5-1 学習の理解はどのくらいか (小学校)

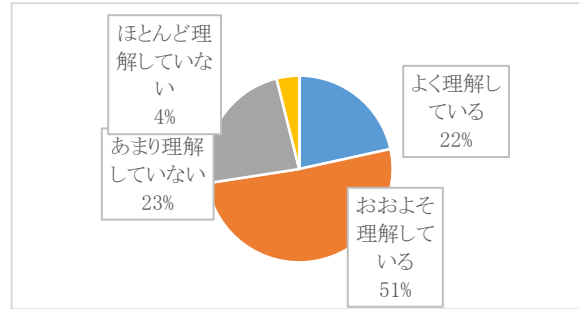


図5-2 学習の理解はどのくらいか (中学校)

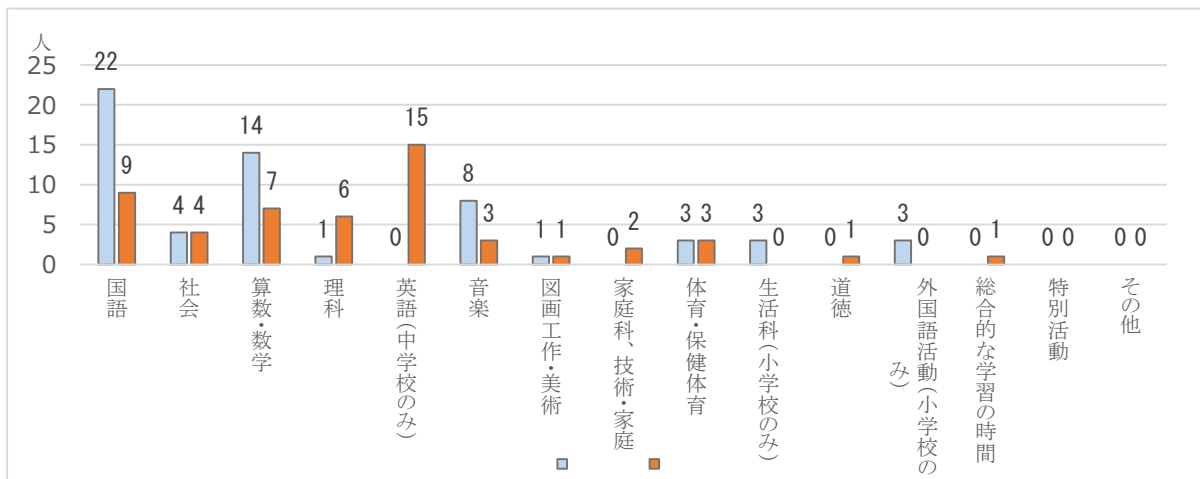


図6 学習の遅れが気になる教科 (複数回答有)

#### 4 校内体制

学級経営上気になっていることを尋ねると、「本人の学力の問題」をあげたのが、小学校33%、中学校20%であった。「本人が友達とうまくかかわれない」とコミュニケーションの困難さを挙げたのが小学校14%、中学校16%と次いで多かった。その反面、「特にない」と回答したのが小学校52%、中学校65%と最も多かった。(図7)

授業中などの学習場面において配慮していることについて尋ねると、各校で様々な支援を行っていることがわかる。教室環境、学級経営において配慮していることについての質問も同様である。どちらの質問に対しても「特に配慮していることはない」と回答している割合が少なかったことから、現段階で行っている支援により、学習や生活に大きな支障を感じることなく過ごすことができているということも推察される。

対象の児童生徒について、きこえの実態や必要な支援について、小学校のおよそ7割、中学校の9割強が校内の全職員が理解していると回答している。小・中学校共に、校内での情報共有がなされている学校が多く、特に中学校では、教科担任制ということもあり、校内での共通理解の

必要性が高いと考えられる。

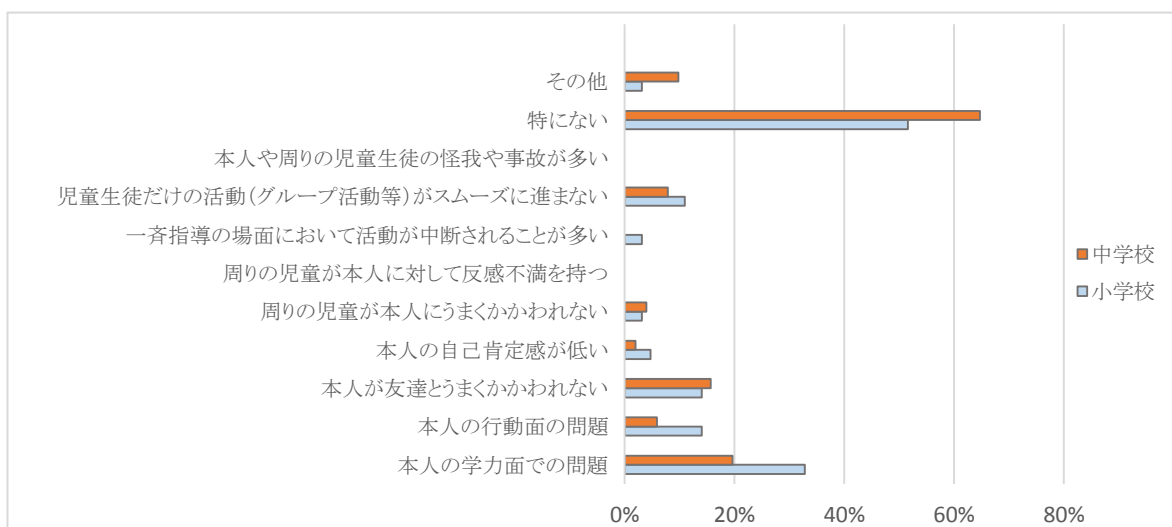


図7 学級経営上気になっていること（複数回答有）

### 5 個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成

対象の児童生徒について、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成しているかという質問に対して、「両方とも作成している」と回答した学校は、小学校41%、中学校17%だった。平成24年に実施した前回の調査での同様の質問に対する回答は、小学校19%、中学校22%であり、小学校での作成・活用率が上昇している。しかし、「必要性を感じない」と回答している学校が依然半数ほど見られた。機器を使用し、学習や生活に大きな支障がない場合には、支援の必要な子どもという認識が薄く、きこえにくさの困難さが意識されにくい現状があると思われる。また、聴覚障がいのある児童生徒が継続して在籍しているわけではないため、支援のノウハウが引き継がれにくいことも推察される。(図8-1・2)

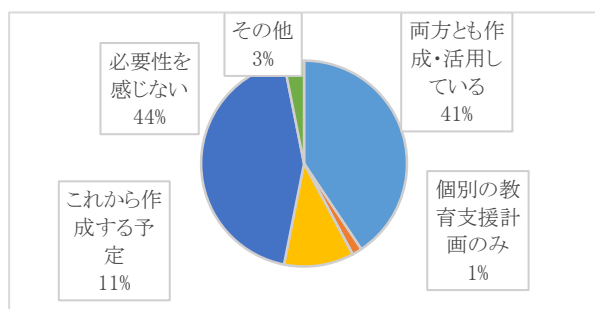


図8-1 個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成しているか（小学校）

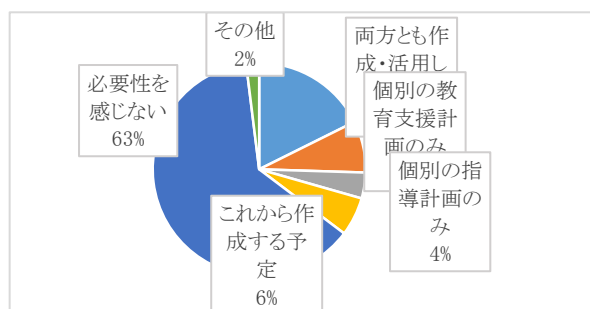


図8-2 個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成しているか（中学校）

### 6 関係機関との連携

対象の児童生徒は、約8割が定期的に関係機関で指導を受けていることが分かった。しかし、定期的な指導を受けているかどうか分からないという回答が1割ほどあり、学校側が把握していないケースもあるという実情も明らかになった。

また、約6割が関係機関（者）と連携を図っており、具体的な連携先として、福島県総合療育センター、次いで地域の通級指導教室、聴覚支援学校などが挙げられていた。その他には、地域の総合病院や市町村教育委員会などと連携している学校が多かった。その反面、約4割は関係機

関（者）と連携を図っていない状況にあることがわかった。医療機関との連携についておよそ6割の学校が何らかの連携の必要性について回答していることや（図9）、聴覚支援学校に期待することについておよそ8割が情報提供や研修会等の開催を期待していると回答していることから（図10）、関係機関との連携の必要性を感じているものの、具体的にどのような支援を受けられるのか、どのような連携が可能なのかといったイメージを持ちにくいいため、実際の連携につながりづらいのではないかと考えられる。

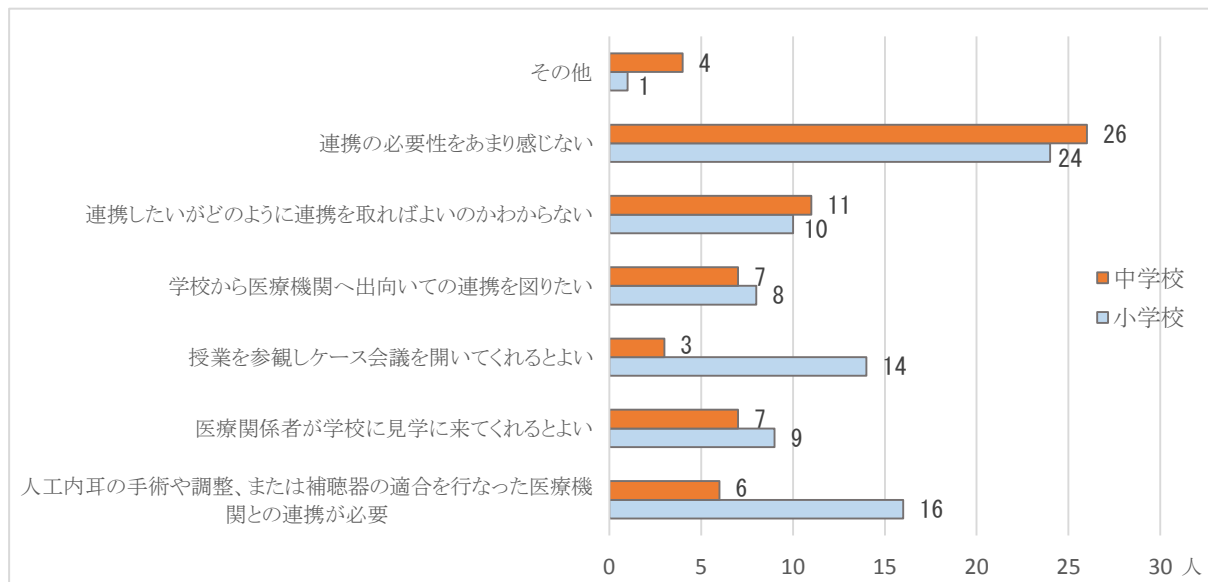


図9 医療機関との連携について感じていることは何か（複数回答有）

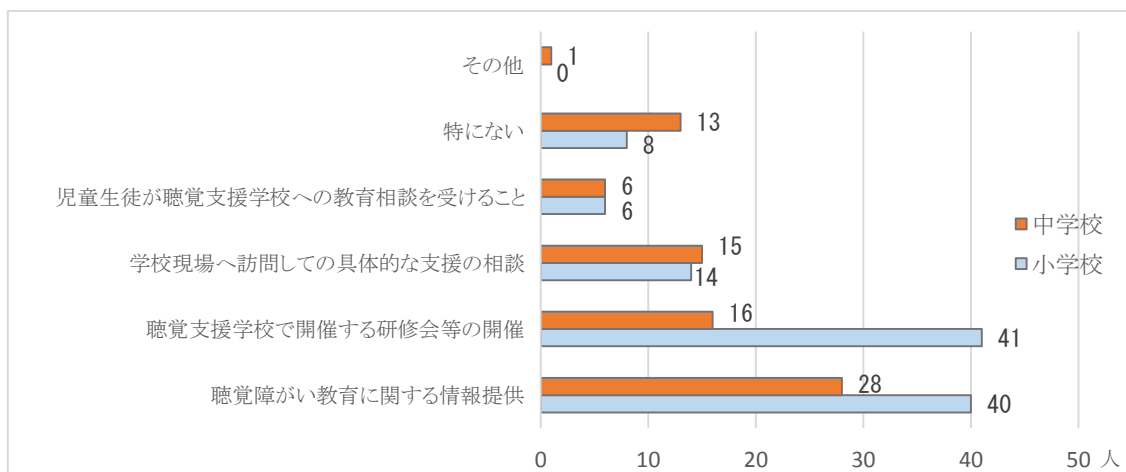


図10 特別支援学校のセンター的機能として、聴覚支援学校（旧聾学校）に期待することは何か（複数回答有）

#### IV 今後の支援に向けて

##### 1 きこえにくさの把握のために

きこえにくさやその困難さなどの特性についての気づきを促していくためにも、就学前から保護者や関係者に医療・教育機関等から継続して情報提供や啓発を行っていくことが大切である。そのためにも、きこえにくさの気づきのポイントを整理し提示を行うなどの工夫が求められる。

また、本人の自己理解や障がい認識も課題の一つであり、周囲の支援だけでなく、本人の心理面を配慮しつつも自己理解を育てていくことが大切であると考えられる。

## 2 学習面への支援に向けて

聴覚障がいのある児童生徒には、きこえにくさによる情報不足から、周囲の状況を把握することや、言語獲得に困難さを抱えている。そのことにより、学習やコミュニケーションに困難さを抱えていることも少なくない。聴覚障がいのある児童生徒が安心して力を発揮しながら学ぶことができるよう、座席配置の工夫や視覚的に分かりやすい情報保障、椅子などを動かす際の雑音の軽減など、きこえに配慮した環境づくりをしながら言語としての認識や概念を育てていくことが大切である。

また、学習においては、きこえにくさからの言語理解や読解力、語彙の不足といったつまづきに対する支援が必要であり、自立活動の視点を踏まえた指導を行っていくことが大切である。

## 3 支援の継続性のための「個別の教育支援計画」

必要な支援を引き継いでいくためには、「個別の教育支援計画」の作成と活用が重要である。そのためにも、「個別の教育支援計画」等の必要性や意義、活用の事例等について、研修会等でさらに啓発していくことが大切である。

## 4 関係機関との連携による支援

子どもたちの適切な支援のために、それぞれの機関の役割を踏まえ、連携した支援を行っていくことが必要である。各学校等が必要に応じて関係機関とつながるためにも、医療機関、教育機関がそれぞれの役割と提供できる支援の具体的な内容について明確にし、周知していくことが求められる。

以上のことを踏まえ、きこえに課題のある児童生徒が安心して力を発揮しながら学ぶことができるために、小・中学校の状況やニーズに応じた支援を行うことができるよう、関係機関が連携した支援のさらなる充実を図っていきたい。

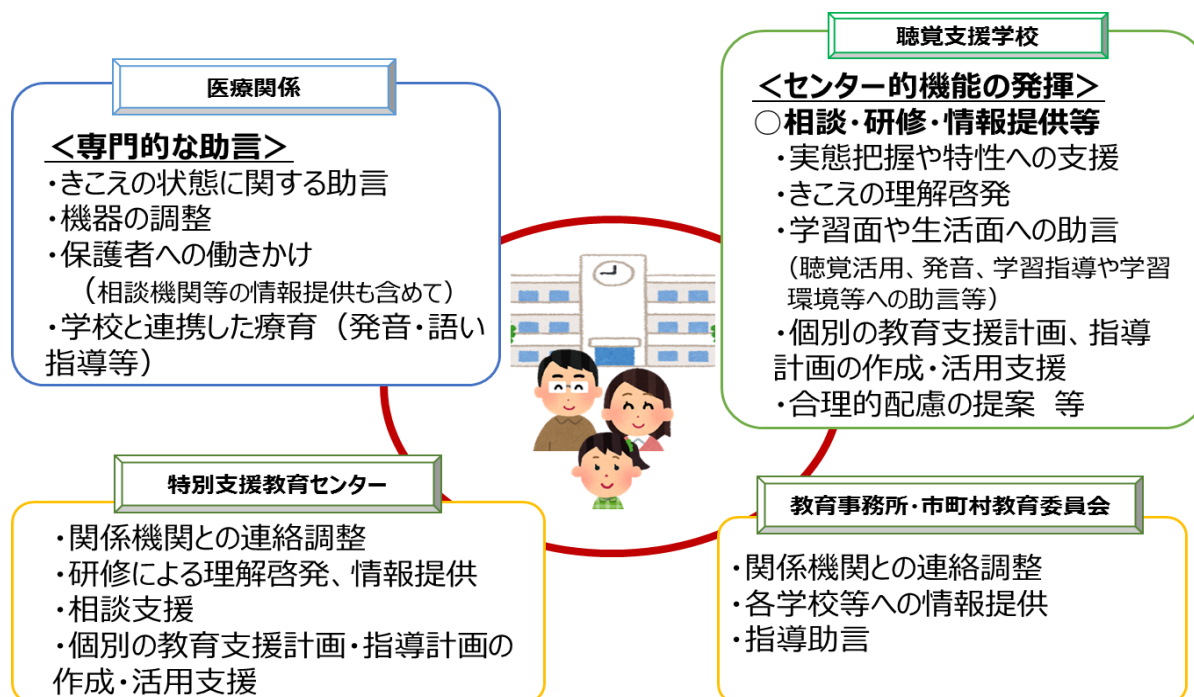


図 1 1 関係機関の役割





## おわりに

本県においては、平成29年3月、第6次福島県総合教育計画の後半4年間の取組を加速させるために「頑張る学校応援プラン」を打ち出しました。

その中の主要施策5の「学びのセーフティーネットの構築」取組4 特別支援教育の環境の充実の中で、地域の実状に応じた特別支援学校の新たな整備計画の策定と着実な実施－通級による指導、特別支援学級などインクルーシブ教育システムの一層の推進－（個別の教育的ニーズに応じて、地域で学ぶ特別支援教育の推進）を掲げました。

本センターにおいても、第6次福島県総合教育計画を踏まえ、障がいのある幼児・児童・生徒が、ニーズに応じた多様な学びの場における「共に学ぶ」ための環境や配慮について、関係の皆様と一緒に考えるとともに、各種研修講座等において情報を提供してきたところです。また、幼児・児童・生徒の学びの充実を目指し、相談支援及び特別支援教育にかかる研究を行っています。

今年度の調査研究及び教育研究はともに二年次のまとめとして、多様な学びの場とその充実を考えるために、調査研究「入院児童生徒等の学習状況調査と支援体制の整備～切れ目のない教育や学習の充実を目指して～」を行いました。また、学びの充実につながるための環境の一つとしての学校組織を考えるため、教育研究「特別支援学校教員の協働による専門性の向上・継承と校内組織の活性化～学び合う学校組織(OJL)への取組～」を行いました。

多くの先生方と学校をはじめ、教育事務所、病院等関係機関の皆様に御理解をいただき、多様な学びの場についての理解と学校組織の活性化についての議論が深まりました。心より感謝申し上げます。

二年次の研究は、今年度で終わりますが、引き続き実践事例や情報をいただきながら皆様と共に考え、学校及び地域支援につなげていきたいと考えております。今後とも本研究についての忌憚のない御意見をお寄せいただきますとともに、本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。

平成30年3月

福島県特別支援教育センター  
企画事業部長 西牧辰典

《 研究協力校 》

福島県立須賀川支援学校

福島県立須賀川支援学校医大校

福島県立須賀川支援学校郡山校

福島県立会津支援学校竹田校

福島県立大笹生支援学校

福島県立平支援学校

《 執筆者 》

所 長 橋本 淳一

企画事業部長 西牧 辰典

主任指導主事 佐藤 登

主任指導主事 五十嵐登美

指導主事 今泉 祥子

指導主事 大竹奈保子 ※1

指導主事 林 裕子

指導主事 富村 和哉 ※2

指導主事 遠藤 薫

指導主事 渡部 和幸

統括特別支援教育  
コーディネーター 内藤 裕美

長期研究員 亀田真樹子

長期研究員 鈴木 貴子

※1 調査研究執筆担当

※2 教育研究執筆担当