

障害のある子もない子も共に学ぶ学校づくり ーインクルーシブ教育システムの構築を目指してー

桜井市立桜井西小学校教諭 福原 賀代 指導主事 山口 武志
Fukuhara Kayo Yamaguchi Takeshi
生駒市立壱分小学校教諭 赤野 照恵 指導主事 北井 美智代
Akano Terue Kitai Michiyo

要 旨

校内支援体制の活用とともに、特別な支援を要する児童生徒の交流及び共同学習の充実を目指し、小学校2校において実践的研究を行った。校内支援体制においては既存組織を再確認し共通理解しやすい形に示すことと日常的な教職員のつながりを大切にする、交流及び共同学習においては授業における目標及び合理的配慮について関係する教職員が共通理解して取り組むことが重要であることが分かった。

キーワード： 校内支援体制、交流及び共同学習、教職員の連携、学習目標、合理的配慮

1 研究の背景

平成18年12月、第61回国連総会において採択された障害者の権利に関する条約は「障害者の人権及び基本的自由の享有を確保し、障害者の固有の尊厳の尊重を促進することを目的」として、障害者の権利を実現するための措置等について定められた条約である。その第24条教育分野では、「インクルーシブ教育システム」を「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」であるとしている。この理念を受け、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において「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）」（以下「報告」という。）がまとめられた。その中で、「個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要」とし、共に学ぶことについて「それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感をもちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか」が最も本質的な視点であると述べている。障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶという取組は交流及び共同学習と呼ばれ、小・中学校においてはこれまでも盛んに行われてきているが、同報告では、インクルーシブ教育システムの下、共に学ぶことは単に学びの場を同じにするだけではないということを強調していると言える。また、これまで推進してきた特別支援教育では、児童生徒の実態把握を多面的に行うため、教職員の連携の下での校内支援体制の構築が求められてきたが、交流及び共同学習には多くの教職員が関わることを考えると、交流及び共同学習の充実と校内支援体制の活用は切り離すことはできないと考える。この観点から、それぞれの子どもが授業内容が分かり学習

活動に参加している実感や達成感を味わうことができる交流及び共同学習の在り方と、交流及び共同学習を実施していくための校内支援体制について再考することが、「障害のある子もない子も共に学ぶ学校づくり」において重要ではないかと考えたのが、本研究のテーマを設定した動機である。

では、校内支援体制を再考するために考慮する点とは何であろうか。平成19年文部科学省初等中等教育局長通知「特別支援教育の推進について（通知）」においては、特別支援教育を行うための体制整備の一つとして、特別支援教育に関する校内委員会設置の必要性が示され、障害のある幼児児童生徒の実態把握や支援方法の検討等がその役割として挙げられている。交流及び共同学習の充実に取り組もうとするとき、特に、障害のある児童生徒に対する合理的配慮を考えるには、校内委員会が十分に活用されていることが望ましい。奈良県の公立小・中学校における校内委員会の設置率を、文部科学省が毎年行っている特別支援教育体制整備状況調査から見てみると、平成19年以降いずれも100%となっている。そこで、十分な活用がされているか、その一つの指標となる開催状況を調べたものが表1である。同調査では各年度の4月1日から9月1日までの開催回数について問うているが、小・中学校いずれにおいてもこの平成23年度から平成27年度の5年間では、平均して2回程度校内委員会を開催していることが分かる。9月1日以降にも実施されているであろうことを加味すると、校内委員会の活用はある程度行われていると考えてもよさそうである。前述の報告にもあるように、奈良県においても校内委員会の設置や活用等といった体制整備は進んでおり、

表1 校内委員会の開催状況と平均回数の変化

今後の課題は「専門性のある教員の活用、指導方針の共有化、チームによる指導等」の充実であり、校内委員会を含めた既存の校内支援体制を活用しながら特別な支援を要する児童生徒の実態把握及び支援方法をいかに具体化するかを考えていく必要がある。

次に、交流及び共同学習の在り方を再考するために考慮する点を考える。藤本ら(2013)は、「同じ学習環

境で共に学ぶ取組において考慮が必要なのは、そこで行われる学習の質を保障すること」としている。学習の質を保障するためには、障害のある児童生徒への障害特性や認知特性を踏まえた合理的配慮が必要であり、加えてユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり等も必要であろう。そこで本研究では、どのような合理的配慮があれば障害のある児童生徒が障害のない児童生徒と同様に学習内容を理解し習得することができるのかということについて、通常の学級の授業づくりや教職員の特別支援教育に関する専門性の向上も視野に入れながら考えていくことにした。またその際、知的障害のある児童生徒の通常の学級における学習目標をいかに設定するか等についても検討したいと考えた。

小学校						
	0回	1回	2回	3回	4回以上	一校あたりの平均回数
平成23年度	3	30	52	53	68	2.7
平成24年度	2	29	53	46	76	2.8
平成25年度	4	35	55	40	71	2.7
平成26年度	5	37	40	39	82	2.8
平成27年度	7	30	46	33	86	2.8
(校)						
中学校						
	0回	1回	2回	3回	4回以上	一校あたりの平均回数
平成23年度	9	23	34	24	18	2.2
平成24年度	5	23	33	19	25	2.3
平成25年度	6	27	31	17	24	2.2
平成26年度	1	25	34	21	24	2.4
平成27年度	2	25	38	18	20	2.3
(校)						

以上から、校内支援体制の活用と交流及び共同学習の在り方を本研究の柱として押さえながら研究協力校2校における「障害のある子もない子も共に学ぶ学校づくり」についての研究を開始することとした。

2 研究目的

小学校2校での校内支援体制の活用と交流及び共同学習の実践から、「障害のある子もない子も共に学ぶ学校づくり」の際に留意すべき点とは何かを探る。

3 研究方法

(1) 研究期間

平成28年5月～12月

(2) 研究対象

桜井市立桜井西小学校

生駒市立壺分小学校

(3) 研究計画

- 教職員の意識を分析するための質問紙調査
- 校内支援体制の活用や教職員の連携を進める取組
- 特別な支援を要する児童の実態把握を基にした交流及び共同学習の実施
- 児童及び教職員の意識変容の分析

4 研究内容

(1) 桜井市立桜井西小学校の取組

ア はじめに

本校は、桜井市の校区見直しを機に発足し、今年度創立33周年を迎えた中規模校（児童数436名、教職員数26名）である。市の中心部に位置し、大型スーパー等と隣接する一方、環濠集落等の文化遺産にも触れることができる地域である。筆者は、教員経験19年で本校に着任して6年目となる。着任3年目より特別支援学級を担当し、昨年度から特別支援教育コーディネーター（以下「コーディネーター」という。）も任されるようになった。先輩コーディネーターと共に特別支援教育に携わり、各学級担任からの特別な支援を要する児童について相談を受ける中で、既存の組織では、学級担任の日々の悩みに十分対応できていないのではないかと感じ、三つの課題意識をもつようになった。

その一つ目は、特別支援教育を推進するに当たり、中核的役割を担う「特別支援教育校内委員会」の構成メンバーが多く、全員をすぐに招集することが難しいため、日々の出来事や担任からの相談に応じ機動的に開催できていないことである（表2）。コーディネーターとして個別に

表2 「特別支援教育校内委員会」の組織運営

運営主体	構成メンバー	開催時期
特別支援教育コーディネーター	校長、教頭、教務主任、人権教育部主任、生徒指導部主任、研究部主任、研修部主任、養護教諭、特別支援学級担任(H28は4名)、当該児童学級担任	各学期に1回 ※必要に応じて開催
《役割》	<ul style="list-style-type: none"> ・中学校進学及び特別支援学級入級児童の確認 ・市の巡回相談実績報告 ・次年度入学予定児童の教育相談実績報告 ・次年度特別支援学級及び各学級編制の検討 ・校外の関係諸機関との連携実績報告 ・特別な支援を要する児童の実態把握、支援方法の検討 等 	

対応はしていても、「特別支援教育校内委員会」がもつ特別な支援を要する児童の実態把握や支援方法を検討する役割を十分に果たし切れない状況が続いている。

二つ目は、特別な支援を要する児童について、話題の中心が問題行動への対応となっていることである。職員会議や職員打合せにおいて状況等を伝える時間を設けてはきたが、限られた時間では行動の背景を考慮することや児童の多様な側面を出し合うことができていない状況であったことである。

三つ目は、交流及び共同学習について、特別支援学級担任と通常の学級担任が打合せをする多くの内容が、特別支援学級在籍児童の言動等への限定したものになっていることである。入り込みによる支援を行っていない授業については、特別支援学級在籍児童にその単元でどのような力を身に付けたいかという話題にまでは広がらない状況であった。

そこで、既にある校内支援体制に加えて、一人一人の児童の「困りごと」への対応を考える組織や児童の多面的な情報を集める仕組みづくりに取り組むことにした。また、特別支援学級在籍児童の合理的配慮を考え、通常の学級担任との連携を図りながら交流及び共同学習を充実させることにも取り組むこととした。

イ 研究内容

(7) 研究の方向性を考える

本校の教育方針を示すグランドデザインでは、平成28年の教育目標を「一人一人がかがやく子」としている。また、目指す教師像としては、①絶えず自己啓発・自己研鑽に努める教師、②児童理解を深め愛情をもって指導する教師、③計画の下、協力し合い指導する教師の三つの教師像が掲げられている。これらを体現するように本校の教職員集団は、年代や役職を越えて話がしやすい関係が築けており、教職員間での情報交換や相談が日常的に行われたり、談笑する姿が多く見られたりするなど、職員室の雰囲気非常に温かい。また、放課後の各教室や職員室等で、学級や学年の児童に関する指導について熱心に話し合う姿を見ることもできる。そこで、教職員同士の自主的な話し合いが特別な支援を要する児童への指導・支援のためにどれくらい意識的に行われているか、また、それぞれが交流及び共同学習を行う際に何を大切にしているか学級経営や授業を行っているかを知るために全3問からなる記述式の質問紙調査を実施することとした。質問項目は、表3のとおりである。

管理職を除く教職員22名に配付し、回収率は91%だった。

まず、問1の回答を「学校として行っている取組」と「教職員同士の自主的な話し合い」の観点から分類したところ、「教職員同士の自主的な話し合い」には「学校として行っている取組」と比べて多くの記述が見られた(表4)。特別な支援を

表3 質問紙調査の項目

問1	特別な支援を要する児童への指導・支援を進めるに当たって、教職員間で連携を行っている具体的な取組は何ですか
問2	「障害のある子もない子と共に学ぶ場」として、クラスの中で行っている具体的な取組は何ですか
問3	「障害のある子もない子と共に学ぶ場」でああなたが大切にしたいと思っていることは何ですか

表4 問1の記述内容を整理した集計結果

問1 特別な支援を要する児童への指導・支援を進めるに当たって、教職員間で連携を行っている具体的な取組は何ですか	
「学校として行っている取組」について書かれたもの	3
<ul style="list-style-type: none"> ○ 児童理解を全教職員のものにする取組 ○ 学年間で児童を理解する場面づくり ○ 月1回、特別な支援を要する児童の実態を出し合い、全教職員で共通理解を図っている職員会議 	
「教職員同士の自主的な話し合い」について書かれたもの	11
<ul style="list-style-type: none"> ○ 日々の様子を伝え合うようにしている ○ 特別支援学級担任とその日の様子を毎日伝え合う ○ 関わり方や声のかけ方の情報共有 ○ どのような支援を行えばいいかについて必要に応じて関係者でミニ会議を行っている 等 	

要する児童への指導・支援を進めるに当たっても「教職員同士の自主的な話し合い」によるところが大きいとすれば、既存の組織では学級担任の日々の悩みに十分対応できていないという筆者の課題意識と重なることになる。そこで、「教職員同士の自主的な話し合い」を生かし、特別な支援を要する児童への指導・支援を考える場づくりを行うことを考えた。

次に、問2の記述内容をまとめたものが表5である。多くの教職員が、それぞれの学級の中で「障害のある子とない子のつながりを促す工夫」として学習方法や座席位置、班分け等を行っていた。また、一人一人に役割をもたせる係活動を行ったり、学級会や道徳の時間において特別な支援を要する児童を取り上げた学習の中で、「特別支援学級在籍児童のできる力を生かす工夫」も行っていたことが分かった。ここで筆者が目にしたのは、「帰りの会の『今日の振り返り』で友達のよいところを見付け、それを出し合う活動を続けている」という回答である。これは、本校で代々「今日の花丸さん」等の名前で行われてきた活動のことである。本来学級内で行われる児童同士の活動ではあるが、これを教職員間にも応用して学級担任に他の教職員の発見を伝えてはどうかと思った。そうすることで、児童同士だけでなく教職員にもよいところに着目する姿勢を広げ、障害のある子もいない子も教職員や友達から認められる機会を増やしたいと考えた。

表5 問2の記述内容を整理した集計結果

問2「障害のある子もいない子も共に学ぶ場」として、クラスの中で行っている具体的な取組は何ですか	
「障害のある子とない子のつながりを促す工夫」について書かれたもの	10
<ul style="list-style-type: none"> ○ 友達に話しかけにくい児童のため、座席やグループを配慮している ○ 隣の子とのつながりやグループでのつながりを常に意識して働きかけている 	
「特別支援学級在籍児童のできる力を生かす工夫」について書かれたもの	8
<ul style="list-style-type: none"> ○ 個別で説明や支援を行う ○ 一人一人に役割がある係活動を行う ○ 特別な支援を要する児童がどんなことで困るか、自分なら何ができるかを題材にした 等 	
「帰りの会を使った友達のよいところを見付ける工夫」について書かれたもの	3
<ul style="list-style-type: none"> ○ 帰りの会の「今日の振り返り」で友達のよいところを見付け、それを出し合う活動を続けている 等 	

問3についての回答は、「学級で居場所があることを大切にし、子ども同士をつなぐことを大切にしたい」「互いの個性を認め合える雰囲気づくりを大切にしたい」等、児童同士のつながりを大切にすると、「全体で指導した後、その子に応じた支援をすることを大切にしている」「少しでもみんなの前でできた喜びを感じられることを大切にしている」等の一人一人が活躍できる場づくりを大切にすると、そのことから筆者は、本校教職員が大切にしたいと思っているこれらのことは昭和57年の創立当初から使用している、「一つ輪」という言葉に通じると感じた。「一つ輪」という言葉は、校歌の歌詞として、また、学校だよりのタイトルとして使用されているだけでなく、普段の学校生活において、児童に協力を求める場面で使用されたり、児童会の「西っ子の一致団結」「友達と手を取り合って、みんなで共に伸びよう」といった取組の心構えを象徴する言葉として使用されたりと広く浸透している。笹森ら(2015)によるとインクルーシブ教育システム構築を考えるに当たり、一貫性のあるビジョン(構想・未来像・方針など)に基づいて取り組むことの重要性が述べられている。そこで筆者は、これから行う取組を推進するためのビジョンとなるように「一つ輪」という言葉を生かそうと考えた。

最後に、質問紙調査全体の項目から本校教職員が交流及び共同学習を行う際にどのようなことを大切に学級経営や授業に取り組んでいるか分析し、研究の方向性について考えた。まず、問1で「教職員同士の自主的な話し合い」について回答されたものの中で、「特別支援学級担任とその日の様子を毎日伝え合う」とした教職員は5名いた。このことは、積極性として評価できる

一方で、自主的な話し合いの内容は全教職員の共有事項とはされないため、有効な話し合いのモデルとはなり得ない。そこで、通常の学級担任と特別支援学級担任との連携は、どのような内容でいつ行うことがよいのかを考えたい。また問2から、学級担任は、「障害のある子とない子のつながりを促す工夫」「特別支援学級在籍児童のできることを生かす工夫」を行っていることが分かった。そこで、学級担任の工夫を授業で効果的に行うには特別支援学級担任が授業づくりにどのように関わればいいのかを研究を通じて考えたい。

(イ) 児童の「困りごと」を考える場（「一つ輪」会議）づくりの取組

「教職員同士の自主的な話し合い」を生かし、特別な支援を要する児童の「困りごと」に素早く対応するための指導・支援を考える場を設け、「一つ輪」会議と名付けた。筆者と特別支援学級担任で構成する「特別支援教育部」から5月下旬の職員会議で提案し6月より取組を開始した。ケースとして挙げる児童は、①学級担任から見て「学習面、生活面、友達関係」のいずれかで困っていると感じた児童、②保護者から相談を受けた児童、③養護教諭等の学級担任以外の教職員から見て「学習面、生活面、友達関係」のいずれかで困っていると感じた児童とし、随時相談を受け付けるようにした。

a 運営上の工夫

円滑な運営のために、①回数と時間、②構成メンバー、③場所、④会議終了時の目処の四つの点を工夫した。会議の開催日は、原則毎週金曜日の放課後とし、他の予定と調整しながら決める。会議の時間帯は、15時50分から16時20分の30分間とした。構成メンバーは、会議を運営するコーディネーターと「困りごと」を抱える児童の学級担任に加え、他の教職員も必要に応じて参加できるようにした。

「特別支援教育校内委員会」では構成メンバーの人数が多く日程調整が難しかったため、この会議では少人数とし、開催頻度を上げることをねらった。会議の場所は、職員室と隣接する校長室、保健室、そして小会議室と、職員室から近い場所を使用し移動の負担を軽減させた。校長室の使用に関しては、校長の了解

を得た上で行き、管理職は都合がつく限り参加することにした。そして会議終了時に必ず何らかの支援方法を決めて終了するための進行の工夫点が表6である。会議中の発言を付箋に記入するという工夫は、出された意見のまとまりを見付けることができ、支援方法の決定に大変有効であったと感じている。

b 1学期の取組

2か月間で計9回実施し、5名の児童について話し合った(表7)。これら9回の会議に一度でも参加した教職員は、全教職員の半数である13名であった。

表6 「一つ輪」会議の進行の工夫点

①	複数回かけて対応策を検証しながら支援方法を絞り込む
②	コンパクトに伝えられるフォーマットに則って分かりやすい情報提供をする
③	会議中の発言は付箋に記入し、コーディネーターが整理する
④	会議で決まった支援方法を翌週の火曜日の職員打合せ(朝)で伝え、教職員間で支援方法を一致させる

表7 1学期「一つ輪」会議の実施状況

対象児童	会議回数	構成メンバー	支援につながった取組
ア	3	担任、同学年教諭、養護教諭、専科、特別支援教育コーディネーター2名、特別支援学級担任2名	・入り込みによる支援 ・周囲の教職員からの声かけ
イ	3	担任、同学年教諭、養護教諭、専科、特別支援教育コーディネーター2名、特別支援学級担任2名	・入り込みによる支援 ・周囲の教職員からの声かけ
ウ	3	担任2名、管理職2名、養護教諭、事務主査、特別支援教育コーディネーター2名	・保護者支援 ・事務主査との連携
エ	3	担任2名、管理職2名、養護教諭、事務主査、特別支援教育コーディネーター2名	・保護者支援 ・事務主査との連携
オ	3	担任、同学年教諭2名、関係担任2名、管理職、教務主任、養護教諭、専科、特別支援教育コーディネーター2名、スクールカウンセラー	・養護教諭との連携 ・放課後福祉サービスの活用

対象児童5名は、学級担任から見て、「学習面、生活面、友達関係」のいずれかで困っていると感じた児童が3名、養護教諭等の学級担任以外の教職員から見て「学習面、生活面、友達関係」のいずれかで困っていると感じた児童が2名であり、保護者から相談を受けた児童はいなかった。会議で決まった支援方法は、これまで行われていた

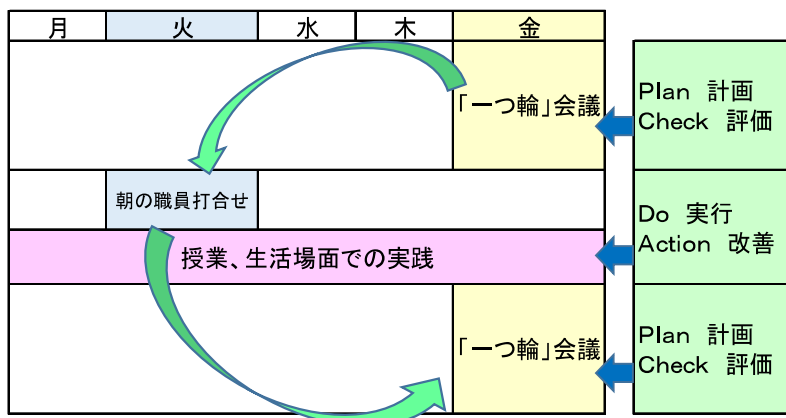


図1 「一つ輪」会議のサイクル イメージ図

火曜日朝の職員打合せで教職員に周知し必要な支援の協力を依頼した。1週間に渡る授業及び生活場面での実践の後、次の金曜日の「一つ輪」会議において支援方法を検証し、翌週の支援案を立てるようにした。このような取組を進めることで、当初は想定していなかったサイクルが確立された(図1)。

上記のサイクルが機能したことで、対象児童の5名はそれぞれ、経過を見守る状況となった。様々な支援案が検討されたが、中でも養護教諭や専科教員等の学級や学年を越えて広く児童を見ることができる教職員に加え、事務主査や用務員からの情報や声かけ等の支援がとても有効であった。

c 2学期の取組に生かすためのアンケート

6月より試行錯誤しながら行ってきた「一つ輪」会議について教職員がどのように捉えたかを知るために夏期休業中を利用しアンケートを実施した(表8)。24名から回答を得、回収率は92%であった。

問1の「一つ輪」会議の有効だった点として「複数の教職員から多様な意見が聞ける」を選んだ教職員が最も多かった。次に多かったのは、「児童の対応に即時活用できる」だった。また、問2の「一つ輪」会議の改善点としては、「特になし」を選んだ教職員が最も多かった。次に多かったのは「その他」と「具体的な支援方法」であった。「具体的な支援方法」を選択した教職員に聞き取りを行ったところ

「更により具体的支援を提案していきたい」といった前向きな気持ちが聞かれた。「その他」の意見は、会議の雰囲気づくりや運営に関することであった。最後に問3の「一つ輪」会議を今後も継続(活用)したいと思うかについての回答は、「すごく思う」が11名、「思う」が12名、未選択が1名であった(図2)。

表8 2学期の取組に生かすためのアンケート項目と選択肢

問1	「一つ輪」会議で工夫した点について、有効だった点を下の項目から選んでください(三つまで選択可) <input type="checkbox"/> 具体的支援のヒントを得ることができる <input type="checkbox"/> 児童の対応に即時活用できる <input type="checkbox"/> 関係機関と連絡や連携ができる <input type="checkbox"/> 複数の教職員から多様な意見が聞ける <input type="checkbox"/> 児童を理解するための情報を得ることができる <input type="checkbox"/> その他()
問2	「一つ輪」会議をよりよくするために、改善点があれば以下の項目から選んでください(三つまで選択可) <input type="checkbox"/> 開始時間 <input type="checkbox"/> 会議の回数(増やす・減らす) <input type="checkbox"/> ケースとして挙げる方法 <input type="checkbox"/> 具体的な支援方法 <input type="checkbox"/> その他() <input type="checkbox"/> 特になし
問3	「一つ輪」会議を今後も継続(活用)したいと思いますか 以下の選択肢より一つ選んでください 1 すごく思う 2 思う 3 あまり思わない 4 思わない

これらの結果から、短時間ながらも児童に関わる教職員が多様な意見を出し合い、必ず何らかの支援方法を決めて終了するというスタイルについて一定の評価を得られたのではないかと考えた。なお、更により会議の運営を目指して、時間帯を16時から16時30分とすること及び対象児童の情報を前もって集めるようにすること、そして対象児童の実態や支援の経過を引き継ぐために個人のファイルとしてデータと書面で保管し、活用することの3点を2学期への改善点とした。

d 2学期の取組

2学期は、学級担任が児童を観察し、「学習面、生活面、友達関係」のいずれかで困っていると感じた児童1名について、会議を実施することとなった（表9）。

表9 2学期「一つ輪」会議の実施状況

対象児童	会議回数	構成メンバー	支援につながった取組
カ	5	担任、同学年教諭、管理職2名、教務主任、養護教諭、専科、特別支援教育コーディネーター2名、特別支援学級担任	・学生ボランティアのサポート ・学級担任が対象児童の行動観察を継続的に記録

会議ごとに支援方法がどうであったかを確かめるために、児童の情報を学級担任や学生ボランティアから継続的に集めたことで、「どのようなタイミングで」「誰が行ったら」「どのようになった」という支援の全体像と児童の変容が分かり、次につなげることができた。

e 次年度に生かすためのアンケート

質問項目は1学期と同様としたが、「一つ輪」会議を次年度に生かすために選択肢を工夫したアンケートを改めて実施した。回収率は100%、26名であった。まず、「一つ輪」会議を今後も継続（活用）したいと思うかどうかについての回答は、「すごく思う」が21名、「思う」が5名と全員が肯定的な回答であった（図3）。

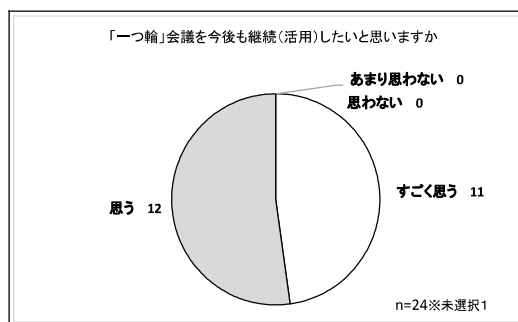


図2 会議を継続することについて集計結果（7月）

「一つ輪」会議をすることで、支援の必要な子どもが多く教職員に見てもらえて、少しずつ変わってきていると思う」「さっと集まり、児童について話し合えたことはとても有意義だった。次年度も続けて取り組みたい」等、「一つ輪」会議の効果や取組に賛同し、協力する意気込みに関する内容が記されていた。「一つ輪」会議の特徴は「ケースとして挙げる方法」、「開始時間や協議時間、会議の回数」、「具体的な支援」、

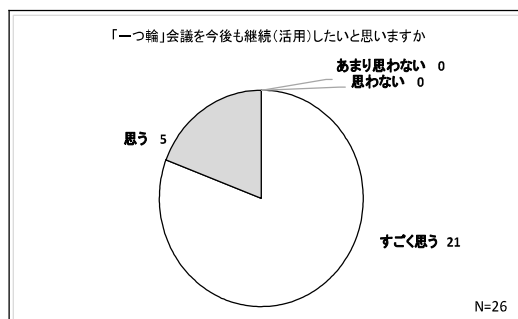


図3 会議を継続することについて集計結果（12月）

表10 「一つ輪」会議の有効だった点と改善点の項目と選択肢

「一つ輪」会議で工夫した点について、あなたが有効だと思ったところに☑を付けてください（複数回答 3つまで可）。	<input type="checkbox"/> 「一つ輪」会議で話し合う児童を担任や周囲の教員からの気付きで決めたこと <input type="checkbox"/> 「一つ輪」会議を不定期ながら金曜日の放課後、必要に応じて開催したこと <input type="checkbox"/> 「一つ輪」会議で具体的な支援（誰がどうする）を提案したこと <input type="checkbox"/> 「一つ輪」会議の内容をその都度、職員朝礼で共通理解したこと <input type="checkbox"/> その他
「一つ輪」会議を更に良い取組にするために改善したらいいと思うところに☑を付けてください（複数回答 3つまで可）。	<input type="checkbox"/> ケースとして挙げる方法 <input type="checkbox"/> 開始時間や協議時間、会議の回数 <input type="checkbox"/> 具体的な支援 <input type="checkbox"/> 共通理解の方法 <input type="checkbox"/> その他

「共通理解の方法」であったが、それぞれを有効だった点として捉えているか、それとも改善点として捉えているかを把握するため、選択肢を工夫した(表10)。その結果、全てについて有効だったとの捉えが、改善点としての捉えを上回った。今後も「一つ輪」を継続したいとした意見と合わせて考えても、手応えを得た結果となった(図4)。しかし、

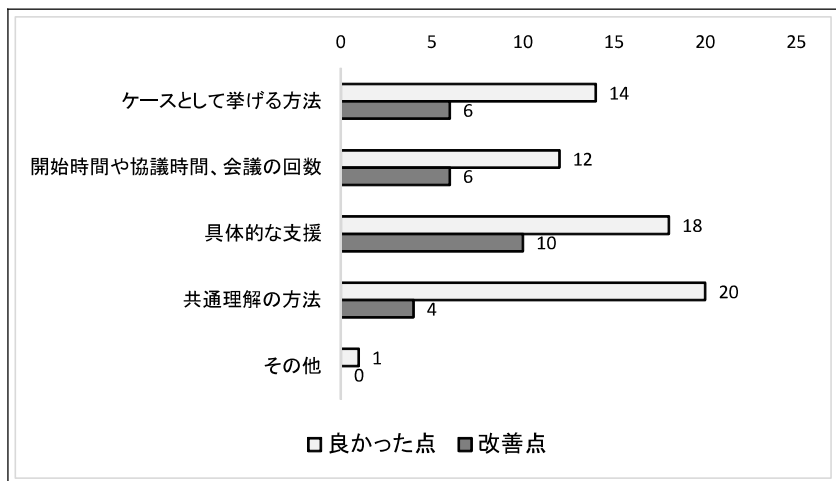


図4 「一つ輪」会議の有効だった点と改善点の集計結果を四つに分類したもの

一つずつの項目について、改善点として選択した教職員が一定数いるということも事実である。次年度に向けて改善点を丁寧に聞き取り、工夫を重ねてよりよい取組としていきたいと改めて感じた結果でもあった。

以上のことから、「教職員同士の自主的な話し合い」を生かして特別な支援を要する児童に関する情報を多方面から集め、共通の視点で関わることにより、効果的な支援につなげていくことができたのではないかと考える。「一つ輪」会議に一度でも参加した教職員は、2学期を終えた段階で全教職員の73%に当たる19名となった。これからも「一つ輪」会議を推進して児童の「困りごと」を素早く発見し、全教職員の協力を得ながら対応することを追究していきたいと考えている。

(ウ) 児童のよいところに着目する「いいところ見付け」の取組

澤田ら(2013)が研究の成果として作成した「インクルーシブ教育システム構築に向けた研修ガイド」では、多様な子どもたちの学びを支える教育の柱として「教員が多様な子どもたち一人一人の特性や状況を理解し、学級内で適切な人間関係を形成することは、インクルーシブ教育システムを進める上で基本的な土壌」となると記されている。そこで、「今日の花丸さん」等の名前で作られている帰りの会



図5 「一つ輪」カード

での活動を生かし、児童のよいところに着目する姿勢を更に広げ、障害のある子もない子も教職員や友達から認められる機会を増やしたいと考えた。具体的には、児童がよいことをしている姿を見かけたらその場で声をかける、そのことを学級担任に知らせるといった取組である。知らせる方法は、①その日のうちに学級担任へ口頭で伝える、②特別支援教育部が用意したメモ用紙(以下「一つ輪」カードという。)(図5)に記入し、学級担任の机の上に貼り付けるのいずれかを選択することとした。書くことが負担にならないように、「一つ輪」カードはA6サイズとし、職員室の出入り口近くに設置することを含めて特別支援教育部から5月下旬の職員会議で提案した。

6月から2か月と9月から3か月の両期間、教職員が児童のよいところを見付け、学級担任に伝えられたかどうか、また情報を得た学級担任がどのように活用したかを把握するためにアンケートを実施し、回収率は97%、25名であった(うち20名は学級担任)。アンケートの結果(図6)

によると、3の項目では、「できた」が24名、未記入が1名であった（下線①）。しかし未記入者1名は、4の項目で「直接児童をほめた」を選択していることから、回答を得た25名全ての教職員が児童がよいことをしていた姿を見かけたか少なくともその場で声をかけたことが分かる。また、そのことを他の教職員に伝えられたと回答した人数は92%、23名であった（下線②）。担任以外にも学年の教職員に伝えたという場合もあり、本校の教職員集団の関係を改めて実感できる結果であった。次に情報を得た学級担任がどのように活用したかについて4の項目を見ると、「直接児童をほめた」を選んだ34名の中には全ての学級担任が含まれていた。その他の欄には、「子どもたちは毎日発表を楽しみにしている」「カードで

教えてもらったことを帰りの会で話すと、周りの児童からもよい反応や声かけがあった」等が記されており、このような活動は更に広げていきたいと考える。最後に「一つ輪」カードがどれだけ活用されたかを見ると、「一つ輪」カードを利用したのは4名（下線③）に止まったが、「一つ輪」カードを受けとった学級担任は15名であった。また、15名全員が7の項目で「直接児童をほめた」を選択しており（下線④）、カードの効用について8の自由記述欄には、「忙しそうで話せないときに、カードを貼っておけるので便利」「見てないところで先生方がよいところを見付けてくれ、そのことを伝えると子どもも嬉しそうです。今後も続けていきたい」といった記述が見られた。言葉のやりとりだけでなく、「一つ輪」カードが実際に受け渡しされることを通じて、児童のよいところに積極的に着目しようとする姿勢づくりが後押しされたのではないかと思う。多様な児童の集まりである学校の雰囲気をもっとよくするための基盤となる学級づくりは欠かせないものであり、これまでも各学級で工夫されてきた。学級を超えた学校全体としての集団づくりや仲間づくりにもつながるよう、「いいところ見付け」を継続していきたいと考える。

(イ) 特別支援学級在籍児童の合理的配慮を明確にした交流及び共同学習の充実

先のアンケート（表3）によると、本校では特別な支援を要する児童への指導・支援を進めるに当たって、「教職員同士の自主的な話し合い」が行われ、学級担任は、交流及び共同学習を進め

アンケートのお願い	
今年度、特別支援教育の校内支援体制の充実のために、「一つ輪」会議ならびに「いいところ見付け」の取組（「一つ輪」カードの活用）を提案しました。その中で、「いいところ見付け」（「一つ輪」カードの活用）についてお尋ねします。	
1	あなたは、「いいところ見付け」を取り組めましたか？ 当てはまる箇所に☑をしてください。 □できた 23名 □できなかった 2名
2	あなたは、児童のよいところを他の教員に伝えましたか？ 当てはまる箇所に☑をしてください。 □できた 23名 □できなかった 2名 ②
3	ご自身で見付けたよいところや他の教職員からもらったよいところを児童に還元しましたか？ 当てはまる箇所に☑をしてください。 □できた 24名 □できなかった 0名 未記入1名 ①
4	児童のよいところをどんな方法で還元しましたか？ 当てはまる箇所に☑をしてください。また、下位項目を○で囲んでください。（複数回答可）
	□直接児童をほめた 34
	個人的に 帰りの会など全体で その他()
	□間接的に児童をほめた 14
	日記で 所見等で その他()
	□保護者に伝えた 15
	電話で 連絡帳等で その他()
	□その他() 2
5	「一つ輪」カードを利用しましたか？ 当てはまる箇所に☑をしてください。また、該当する数字を記入してください。
	□利用した (おおよそ 枚程度) 4名 ③
	□利用しなかったが、他の教員には伝えた 18名
	□利用しなかったし、他の教員にも伝えなかった 2名 未記入1名
6	「一つ輪」カードを受け取りましたか？ 当てはまる箇所に☑をしてください。また、該当する数字を記入してください。
	□受け取った (おおよそ 枚程度) 15名
	□受け取らなかった 6名 未記入4名
7	「一つ輪」カードをどのように活用しましたか？（複数回答可）
	□直接児童をほめた 20 ④
	個人的に 帰りの会など全体で その他()
	□間接的に児童をほめた 4
	日記で 所見等で その他()
	□保護者に伝えた 3
	電話で 連絡帳等で その他()
	□その他() 0
8	「いいところ見付け」（「一つ輪」カードの活用）について改善点等ご意見があれば、ご記入ください。
	<div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>

※ アンケート用紙に集計した数値を追記した

図6 「一つ輪」カードの取組状況の結果

る上で「障害のある子とない子のつながりを促す工夫」と「特別支援学級在籍児童のできる力を生かす工夫」を取り入れている。そこで、学級担任との連携を通じて、特別支援学級在籍児童も授業内容を理解し学習活動に参加できることを目指した交流及び共同学習にするために、学級担任の工夫を授業で効果的に行うには特別支援学級担任が授業づくりにどのように関わればよいのか、情報共有や相談をどのような内容でいつ行うことがよいのかを探るため、学級担任と連携を図りながら研究に取り組むこととした。

a 授業のユニバーサルデザイン化と並行して進めた交流及び共同学習の取組

対象としたのは、特別支援学級在籍児童（以下「児童X」という。）の交流及び共同学習を更に充実させたいと考える学級担任（以下「教員Y」という。）の取組である。

奈良県立教育研究所（2016）プロジェクト研究6で示されたように、授業でより有効的な支援方法を取り入れるためには、どのような集団なのかという学級の性質を知ることでもあるため、笹森ら（2010）が提案している「チェック票①学習面－行動面のチェックリスト（学級用）」を行ったところ、この学級の児童が抱える学習面での課題は、「読む」「推論する」の順に多いことが分かった。この学級で共に過ごしている児童Xは、言葉での発信が少ないが、視線を合わせたり、指さしで示したりと親しくなった教職員とは自ら関わることができた。また、友達の行動を真似たり、聞いて理解したりすることは得意であった。児童Xのチェックリストの結果は、「こだわり」「話す」に次いで「読む」「計算する」「推論する」の順に多いことが分かった。このことから、「読む」「推論する」に対して行う支援方法は、児童Xにとっても学級全体にとっても有効であり、更に児童Xには「こだわり」「話す」「計算する」に対する支援が必要であることが分かった。

そこで、これらの学習面での課題に対する指導の工夫を、筆者が入り込みによる支援を行っている書写ではどう取り入れられるかを考えることにした。「読む」ことへの配慮としては、板書は要点を強調させることや見て分かりやすい掲示物の工夫を行うことにした。「推論する」ことに課題がある場合は、用紙にバランスよく文字を配置したり、自ら作品を改善する方策を見付けたりしにくいと予測されるため、意図的にバランスの悪い見本を作り、始筆すべき位置やどの位置まで線を延ばせばよいかに気付かせたり、個々の活動の間に友達と作品を見せ合い、改善点に気付かせたりすることにした。加えて、友達に作品の改善点を伝えるためには、導入時に聞いたポイントを言語化する必要があるとあり、各自の理解を深めることにもつなげたいと考えた。また、「聞く」ことで理解を補えるのではないかと考え、見本を見せる際、「トン・スー・トン」と声に出しながら書くことで、音と筆の動きを一致させ、筆使いを意識させることにした。

これらを踏まえて授業に臨んだが、その際、教員Yが始筆の位置に指を置いて見当を付ける方法を紹介すると友達の作品に対して、指で位置を示して伝える児童や友達から伝えられた位置を再度指で確かめてから臨む児童の姿が見られた。

児童Xのねらいは、全体のねらいを踏まえた上で、「穂先を整えて書く」と「準備及び片付けを時間内に終える」とした。筆者は児童Xに穂先を整える見本を示したり、「穂先はピン」という言語による教示をしながら、自分で穂先を整えられるよう支援を行った。また、準備や片付けの際には、児童X用に作成した工程表を示して次の工程に気付かせる支援を行った。児童Xにとっては、学級全体に対して行われた教員Yの工夫は有効であり、特に友達の作品に対して指で位置を示す方法は、自分の意思を指で示すことが多い児童Xにとっても使いやすく、友達との伝え合いの際、筆者の支援がなくても「話す」という学習面での課題に取り組むことができた。

これらの工夫を児童らがどのように捉えたかを知るために「あなたが書写の時間に役に立ったと思うことは何ですか」と「あなたは何をしたら上手になったと思いますか」の二つのことを記述させた。欠席者を除く27名の回答には、「先生が作ってくれた大きい字や小さい字のお陰で大きさが上手く書けました」「ぼくは、トン・スー・トンにとってもお世話になっています」などの記述が見られた。児童Xは、書写が楽しかったことと墨で手が汚れなくなったことを記していた。これを読んだ教員Yは、「子どもたちは目や耳、その両方を使って作品を書いたことが分かった。自分が考えた工夫が活用されたと分かる感想が嬉しかった」と、指導の工夫が児童Xにとっても学級の児童にとっても有効であったことに手応えを感じているようであった。そこで、書写以外の交流及び共同学習を行っている授業にも発展させることとした。

b 社会における交流及び共同学習の充実を図る取組

この単元での児童の活動は、調べ学習や見学などから気付いた点をまとめ発表するものである。特別支援学級に在籍する児童にとって、実際に体験しながら学ぶことは具体的で理解しやすく、特別支援学級では得られない成果をあげることが期待された。社会は、入

表11 特別支援学級における指導と関連させた単元計画

次	時間	学習活動	児童Xの合理的配慮	
			通常の学級	特別支援学級
1次	1	家の人がどこでどんな買い物をしているか調べる	調べてきたプリントを使って、どんな買い物をしてきたか個別に問いかける	保護者と作成してきたプリントを基に、児童Xから言葉を引き出し、どんな買い物をしてきたかを思い出させる
	2	スーパーマーケットがしていることを予想する	プリントに記入する箇所を個別に声をかける	
	3	見学に行く計画を立てる	グループ内で児童Xにはたらきかける声かけをする	
2次	4~5	スーパーマーケットを見学し、工夫を知る	指さしや声を個別に行い、気付く機会を確保する	感想に記入する内容に気を付けるよう、意図的な会話を取り入れる
	6	見学したことを話し合う	感想カードを使って、どんな工夫に気付いたか個別に問いかける	
3次	7~8	スーパーマーケットの工夫を明らかにし、まとめる	どこに何を記入するかを個別に伝える	事前に発表箇所の練習の機会を設ける
	9~11	明らかにしたスーパーマーケットの工夫を紙面にし、発表する	グループ内で児童Xにはたらきかける声かけをする	
	12	参観の保護者に発表する	《入り込みによる支援》心理的サポートを行う	
	13	スーパーマーケットのキャッチコピーを考える	プリントに記入する箇所を個別に声をかける	

り込みによる支援を基本的には行っていないため、岩手県総合教育センター「交流及び共同学習ガイドブック」(2013)の「授業用打合せシート」の項目を参考にして教員Yと話し合い、特別支援学級における指導と関連させた単元計画を作成した(表11)。話し合いの結果、この単元で学んだ「知識・理解」を、参観授業において発表する場面を設け、児童の主體的な学習活動を喚起することにした。

交流及び共同学習での児童Xの保護者の願いは「学習内容の理解に加え、自分の気持ちを表現できること」であることを踏まえ、児童Xの目標を「発表までに学習の理解を深め、自分の気付いたことを表現できること」にした。筆者となら指さしや文字、言葉(短文)でのコミュニケーションがとれるため、特別支援学級の授業では、児童Xの分かったことや感じたことを聞き出し、文字にするという準備を行った。また、参観での発表に備え、教室の後方まで声が届くように筆者が声の大きさをジェスチャーで伝える取組も行った。グループでの話し合いで、言葉の発信が少ない児童Xの発表場面での役割は、「自分の気付いたことを発表する」と「友達が発表する箇所を棒で示す」と決定された。

児童Xは、食品の鮮度を保つために食品棚の温度が低かったことや保存の為の大型冷蔵庫を見学したことを事前に筆者と文章にし、参観授業では教室の後ろまで聞こえる声で発表することができた。また、友達が発表する箇所を棒で示すだけでなく「一つ目」「二つ目」と大きな声で言うことができ、普段あまり声を聞くことがない友達や保護者から大きな拍手をもらうことができた。

今回の取組をまとめると、学習面での課題に対する指導の工夫を適切に行えたこと、単元の始まりに特別支援学級における指導と関連させた単元計画を作成し、児童Xの得意を生かした指導を行えたこと、学級の児童や教職員、保護者に認められる場面設定を行えたことが充実した交流及び共同学習につながったと考えられる。

ウ 研究成果と今後の課題

本研究は、筆者がコーディネーターとなって感じていた校内支援体制への課題意識と質問紙調査を基に、①「教職員同士の自主的な話し合い」を生かした特別な支援を要する児童への指導・支援を考える場づくり、②障害のある子もない子も教職員や友達から認められる機会を広げ、学校全体が児童のよいところに着目する姿勢を更に広める取組、③通常の学級担任との連携を通じて特別支援学級在籍児童も授業内容を理解し学習活動に参加できる充実した交流及び共同学習の試みについて行ってきた。その成果として、まず、一人一人の児童の「困りごと」への対応を考える場として「一つ輪」会議を設けることにより、支援方法等を具体化する仕組みづくりができたことが挙げられる。既存の組織である「特別支援教育校内委員会」は、学期ごとに特別な支援を要する児童について校内外の各機関と連絡や調整及び支援の決定を行う組織として、そしてこの「一つ輪」会議は児童の「困りごと」に素早く対応し支援方法を考える組織としてそれぞれ機能することで、特別な支援を要する児童への支援や担任の悩みに的確に答えられる校内支援体制になった。この「一つ輪」会議と「特別支援教育校内委員会」の二つの組織の役割をまとめたものが図7である。また、児童の多面的な情報を集める仕組みづくりとして取り組んだ「いいところ見付け」においては、児童のよさを全教職員で伝え認め合う取組となり、校内での有効な支援を行うためには教職員の連携・協力が欠かせないことを改めて確認することができた。これら校内支援体制に関する取組において重要だったのは、全教職員によるビジョンの共有であったと考える。本校には創立当初より大切に、使われてきた「一つ輪」というスローガンが存在した。取組を進める方向付けになっただけでなく、その価値感を共有することが取組の原動力にもなったと感じている。

次いで、交流及び共同学習の取組についての成果を考える。研究を通じて筆者は、特別支援学

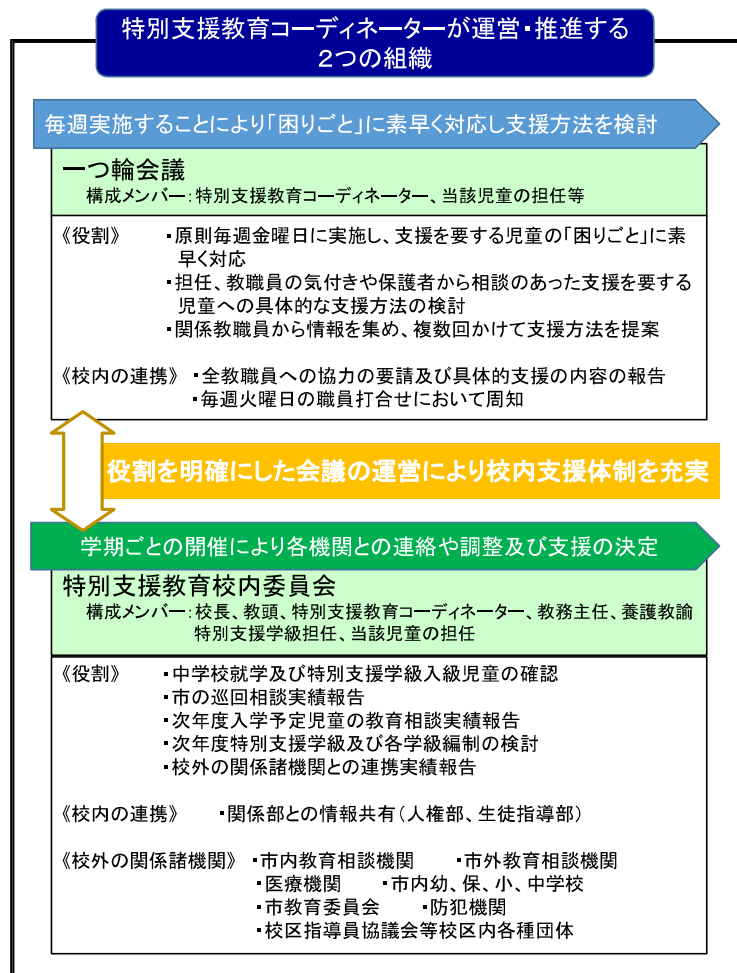


図7 「一つ輪」会議と「特別支援教育校内委員会」の機能と役割のまとめ

級在籍の児童にとっても授業内容を理解し学習活動に参加するにはどうすればよいかという視点で教員Yと話し合いを行いつつ取り組んできた。入り込みによる支援を行う書写では、教員Yと教材作成を共に行い授業のユニバーサルデザイン化を図りながら交流及び共同学習を行った。教員Yは、筆者との話し合いを「特別支援学級在籍の児童にとって力を伸ばすことが期待できる」と捉え授業にすぐに反映させたことで、児童Xも学習面での課題に取り組むことができた。また、入り込みによる支援を基本的には行わない社会では、単元計画と特別支援学級における指導とを関連させた上で児童Xへの合理的配慮を明確にし、互いに連携しながら授業を展開させた。この単元計画により、児童Xの実態に合わせ段階を追って学習活動に取り組み、特別支援学級での学びを通常の学級での授業で生かすことできた。このような学級担任との連携を図った取組が児童Xの単元目標達成につながったと考える。

そしてコーディネーターである筆者は、特別な支援を要する児童に対する有効な支援につながる校内支援体制を担う役割や学級担任の協力者として授業づくりを支援する役割があることを再認識することができた。このような役割を担うコーディネーターは、これからも様々な特別支援教育に関する知識を積み重ねていく必要がある。また、今回の交流及び共同学習の充実を目指した取組を、現在作成している個別の指導計画や個別の教育支援計画にどのように反映していくか検討していきたいと考えている。

(2) 生駒市立壱分小学校の取組

ア はじめに

本校は生駒市南部に位置する住宅街にある大規模校（児童数763名、教職員数40名）である。筆者は小学校で勤務し28年目を迎え、本校では8年目となり、この5年間は特別支援学級の担任である。特別支援学級に在籍する児童らは、それぞれの実態に合わせた時間割が組まれており、特別支援学級で特別支援学級担任と学ぶ授業、通常の学級で特別支援学級担任の入り込み支援を受けながら学ぶ授業、通常の学級担任の一斉指導により学ぶ授業がある。このような実情の中で筆者は、交流及び共同学習に関わる教職員との連携の方法や、特別支援学級児童の通常の学級での学習目標の設定やその指導方法に課題があると感じてきた。この二つの点を改善するために、教職員間での連携の工夫や合理的配慮の提供による支援方法を充実させること目指し、本研究に取り組むことにした。

また、筆者は、今年度初めてコーディネーターに任命された。本校には、3名のコーディネーターがいるが、そのうちの2名の任命替えがあり、何をすればよいのか、どのように動けばよいのか戸惑いがあった。それに加え、本校には児童支援部という分掌があり、気になる児童への対応を検討し具体的な支援方法を提案していくという役割を担っているが、両者の役割の違いは何かあまり明確ではない。そこで、今回の研究を機に本校におけるコーディネーターの役割を確認し、他の教職員と連携しながら本校の特別支援教育を推進していきたいと考えた。

イ 研究内容

(7) 教職員の意識調査から研究の方向性を考える

ここ数年の人事異動により若い教職員も増えてきている。それぞれの教職員がモチベーションを發揮し日々の教育活動を行っているが、特別支援教育に関しての共通理解がなされているか、また、各教職員はどのようなことを大切に、具体的に何に取り組まれているのかを知るため、教職員対象に記述式のアンケートを実施することとした（表12）。アンケートは7月に実施し、回収率は100%であった。

まず、問1に対しては、20名の教職員がコーディネーターの役割を知っていると、「具体的な支援方法の助言」「関係機関との連携」といった具体的な内容を挙げたが、未記入なものも多くあり、まずは特別支援教育の推進役を担うコーディネーターの役割を教職員で確認する必要があると考えられた。

問2に対しては、「支援方法の助言」という意見が最も多く、次いで「特別支援教育の推進役」が多かった。具体的には「体制づくりに向けて、連携の中心役を担ってほしい」「児童支援部とタッグを組めばもっと充実できると思う」といった意見があり、校内支援体制を分かりやすく示すこと、かつ、児童支援部と協力しながら特別支援教育についての情報を発信することが必要であると考えた。

表12 アンケートの質問項目

問1	特別支援教育コーディネーターの役割を知っていますか。「知っている」と答えた方は、その内容を教えてください
問2	特別支援教育コーディネーターにしてほしいと思うことは何ですか
問3	「障害のある子もない子と共に学ぶ」場で、先生が大切にしたいと思っていることを教えてください
問4	「障害のある子もない子と共に学ぶ」際に、授業での具体的な取組を教えてください
問5	特別な支援を要する児童への指導・支援について、教職員間で連携を図っている取組があれば具体的に教えてください

問3に対しては、「支え合い、高め合える温かい仲間づくり」「個人差も認め合い、励まし合える雰囲気大切にしたい」という意見が多く、子どもの違いやよさを認め合える集団をつくりたいという思いがうかがえる一方で、「分かったと思えることが一つでもある授業」「分かりやすい授業内容や話し方」等、分かる授業づくりをしていきたいという思いもうかがわれた。

問4に対しては、「できる限りみんなで考えられるようなペア学習やグループ学習を多く取り入れる」「教え合いをしながら様々な意見を認め合える雰囲気づくり」等の児童同士の関わりを意識的に取り入れているといった意見が最も多く、これは問3の回答にあった集団づくりにつながる取組と考えられた。しかし、授業づくりについての取組は「提示物を見やすくする」「子どもの特性に合った教材を取り入れる」などの具体的な取組の記述も見られたが、回答数が少なかったことから、分かる授業を行いたいけどどのように教えるのか、配慮すればよいのかという具体的な方策をもっている教職員は少ないのではないかと考えられた。

問5については、教職員間の連携の必要性を感じている教職員の中に「特別支援学級担任と声をかけ合っている」「学年間や部会内で子どもたちの様子を話し合う」という回答も見られたが、43%に当たる15名が未記入であった。

問3以降の結果から、本校教職員はみなそれぞれ思いをもち集団づくりや授業づくりを試みてはいるが、特に授業づくりの面での方策が少なく、また、それを教職員間で連携しながら進めることに難しさを感じているのではないかと推測される。そこで、特別支援学級在籍児童が通常の学級で授業を受ける際の合理的配慮を通常の学級担任と共に考え、教職員の連携の方法も検討することにした。

(イ) 校内支援体制の活用及び特別支援教育推進に向けた取組について

a 校内支援体制の活用

前述したとおり、本校には、通常の学級の中で気になる児童への支援に関する相談や特別支援教育に関する研修等を担当している児童支援部があり、コーディネーターの役割と重なる部分がある。そこで、まずは両者の役割を整理し教職員へ周知することに加え、連携を図りながら特別支援教育に関する情報の発信を目指すことにした。

児童支援部とコーディネーターの役割を整理するに当たり、松村ら（2006）がコーディネータ

一の活動・資質・技能として提案する「保護者の相談の窓口」「校内の教員の相談の窓口」「校内外の関係者との連絡・調整」「地域の関係機関との連絡・調整連携とネットワークの構築」「教育的支援の充実」の五つの役割を参考にした。その役割に添って挙げた我々の実際の取組を、「相談の窓口」「連絡・調整の役割」「教育的支援の充実」の三つに大別し、図式化したものが図8である。これを見た教職員が、本校には組織で取り組む相談体制があること、地域資源の種類及び情報伝達の機会があることが分かること、そして児童への具体的支援について教職員が共に学ぶ場があることを理解しやすいよう要点を絞って整理した。見やすく、かつ、分かりやすく仕上げたこの図は、「壺分小学校特別支援教育推進プラン」と名付け、全教職員に配付するだけでなく、口頭による説明も行った。

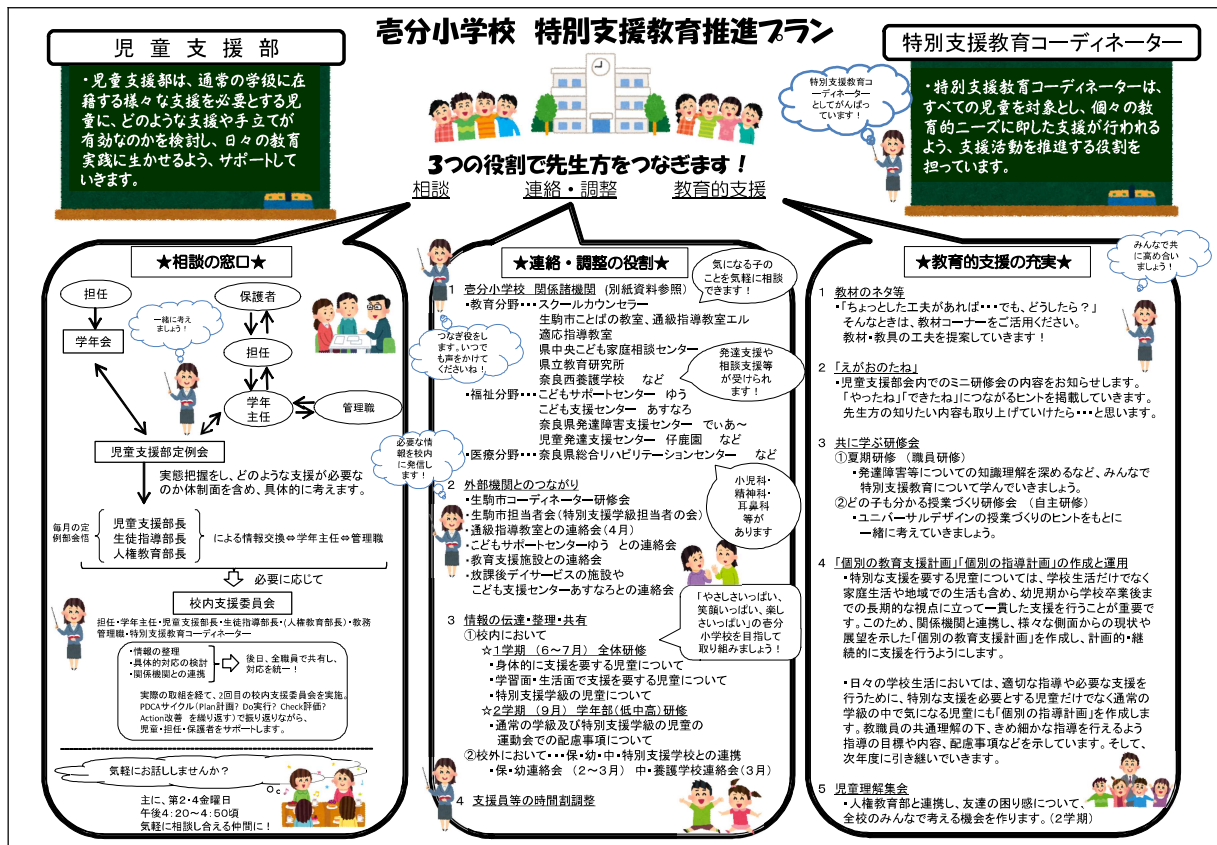


図8 「壺分小学校 特別支援教育推進プラン」

b 特別支援教育推進に向けた取組

授業やその他の学校生活で特別な支援を要する児童への支援を教職員が行えるよう、学級での取組のヒントとなるものを提案したり相談し合えるように「教育的支援の充実」を図ることにした。本校の児童支援部長は、昨年度、奈良県立教育研究所プロジェクト研究6「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり」の研究員であったため、そこで得た知識や情報を生かしながらこの取組を進めることにした。



図9 教職員向け情報「えがおのたね」

一つ目の「教材のネタ」は、教室ですぐに使える新たな支援教材を職員室の棚に置き、気軽に手にすることができるようにした取組である。二つ目の「えがおのたね」は児童支援部内で行うミニ研修会の内容を、他の教職員にも周知するものであり（図9）、児童支援部長を中心に発行し、学級で取り組めるちょっとした工夫を紹介している。三つ目の「共に学ぶ研修会」は、「夏期研修（職員研修）」と、放課後に実施する「どの子ども分かる授業づくり研修会（自主研修）」である。すぐに生かすことができる教材の提案や支援の工夫を発信することにより、自分の学級でも取り入れてみたいという意見が聞かれているところである。また、自主研修会にはベテラン教職員が若手教職員を誘って参加することもあり、教職員間の人間関係の深まりも手伝って少しずつ広まってきている。

(ウ) 本校での交流及び共同学習を考える

a 教職員間の連携を図る「連携シート」の作成

通常の学級での授業において、特別支援学級在籍児童も学習活動に参加し授業内容が理解できているかを把握し、更に授業の改善点を次の授業に生かしたいと考えた。これまでは、授業後に授業者と口頭で特別支援学級在籍児童の様子をやりとりしたり、対象の児童にも授業内容が理解できたかを確認したりしていたが、その場での聞き取りで終わることが多く、次の授業に生かしきれていなかった。

年 組	算 数	単元名	
	()くん	()先生	()先生
／ (月)	ぱっちり わかった 😊 まあまあ わかった 😐 よく わかってない 😞		
／ (火)	児童自身が、今日の授業はどうだったかを3段階 😊 😐 😞	児童と授業について振り返る。どこが分かりにくかったのかを聞き取り、次につながる	児童と特別支援学級担任からの感想を読み、次の授業で気を付けること等を記入する
／ (水)	ぱっちり わかった 😊 まあまあ わかった 😐 よく わかってない 😞		

図10 連携シート I（一部抜粋）

そこで、児童の理解度を高めることや指導の方法を改善するために、今日は何を理解することを目指すのかを児童にも伝え、授業後、この目標に合わせて分かったかどうかを確認することにした。授業者と相談しながら、授業計画に添った単元目標とそれに対する児童の理解度を記入できるようにシートを作成し、「連携シート I」と名付けた（図10）。このシートを元に、単元目標を前もって児童に伝え、授業後「ぱっちり分かった」「まあまあ分かった」「よく分からない」の3段階で理解度を尋ねる。「まあまあ分かった」「よく分からない」を選んだ際は、どこが分かりにくかったのかを筆者がシートに記入し、授業者も目を通すこととした。また、児童が次の授業で気を付ける点を意識できるよう「()のある計算では()から先に計算しよう」等、分かりやすく記すようにした。このように、児童にも目標を示した上で振り返りをさせることで、どの部分を難しいと感じたかが把握でき、筆者だけでなく授業者も児童に伝えるべき点の分かりやすくなったとともに、このシートのへの記入により児童の「分かる」ようになってきた過程をも捉えることができるようになった。

また、交流及び共同学習を充実した取組にするためには、単に参加することや楽しく過ごすに終わらず、個々の実態に応じた合理的配慮を提供しながら特別支援学級在籍児童にとっての学習目標を追究する必要があると考える。それを意識した指導や支援ができるように、授業者と特別支援学級担任をつなぐ「連携シート II」を作成した（図11）。「目標」の欄は、特別支援学校の学習指導要領を踏まえて文章化し、その児童にどれをねらうかを選択できるようにした。例えば、器楽では、まず「打楽器などを使ってリズム遊びや簡単な合奏をする」「旋律楽器に親しみ、簡

単な楽譜を見ながらリズム合奏をする」のうち該当する目標に○を付ける。さらに、どの段階をねらって取り組むのかを「自由に打つ」「速度を合わせる」「鳴らしたり止めたりする」から選び○を付ける。下欄には、授業における配慮や教材の工夫を記せるようにした。この「連携シートⅡ」を使って特別支援学級担任と授業者が共に目標を確認し、合理的配慮を考慮することで、どのようなことができていれば今日の授業の目標は達成できたといえるのかが明確になり、筆者自身も支援の焦点を絞ることができるようになった。

b 合理的配慮の提供による支援方法の充実

通常の学級の授業において、特別支援学級在籍児童も学習活動に参加し授業内容が分かるためには個々の実態に応じた学習目標や配慮が必要となる。学習目標を達成するための配慮は何か、どのような支援方法の工夫ができるのかを考え、交流及び共同学習に生かすことにした。

まず、音楽の授業者と連携を図り、リコーダー演奏における教材の工夫を行うことにした。器楽における学習目標が「友達と合奏する」である場合、同じ楽譜を使用すると演奏する音の数が多かったり速度が速かったりし、特別支援学級在籍児童にとっては全てを同じように演奏することが難しい。そこで、児童が覚えており、かつ押さえやすい音を使い、楽譜をアレンジ（図12）したところ、特別支援学級に在籍する児童Aも、ピアノ伴奏に合わせて演奏し、終了後には満面の笑みで「おもしろかった！」との感想を授業者に伝えることができた。その後の鍵盤ハーモニカの演奏も同様にアレンジした楽譜を使うことによって、進んで自分のパート練習に取り組み、全員で行う合奏に参加することができた。また、特別支援学級に在籍する児童の中には、通常の学級の授業において見通しをもちにくかったり自分の意思を伝えにくかったりする児童もいる。児童Bの実態に合わせてコミュニケーションカード音楽版（図13）を作成し、支援方法を工夫したことで、自身が取り組める楽器を選び、

音 楽		* 目標に○を付ける
		目 標
鑑賞		どの目標をねらうのかを選択し、○を付ける 好きな音や音楽を聴いて楽しむ
		身近な人の歌や演奏などを聴き、いろいろな音楽に関心をもつ
身体表現		友達や教師とともに簡単なリズムの特徴を感じ取って身体を動かす (友達の手を借りながら、友達や教師の表現を見て)
		音楽に合わせて簡単な身体表現をする (音楽が流れている間動く、音楽を聴いて始めたり止まったりする、リズムに合わせてながら動く)
器楽	○	打楽器などを使ってリズム遊びや簡単な合奏をする (自由に打つ、速度を合わせる、鳴らしたり止めたりする)(両手打ち、片手打ち、交互打ち)
		旋律楽器に親しみ、簡単な楽譜を見ながらリズム合奏をする (さぐり吹き・さぐり弾きができる、一部分を演奏する、友達と合奏する)
歌唱		好きな歌のやさしい旋律の一部分を楽しく歌う (声を出せる、一部を口ずさむ、教師の歌を聴きながら歌う)
		やさしい歌を伴奏に合わせて、教師や友達と一緒に歌ったり、一人で歌ったりする (伴奏や友達に合わせてリズムやメロディーに合わせて、ちょうど良い声の大きさを歌う)
☆授業における配慮や支援の工夫		どの段階をねらうのかを選択し、○を付ける
教材の工夫、座席の位置、板書(文字の大きさやルビの有無) 友達関係など、授業で対応する教員が変わっても同じ支援が行えるように記載しておく		

図11 連携シートⅡ

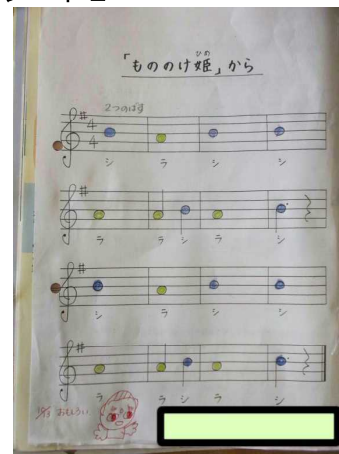


図12 アレンジした楽譜

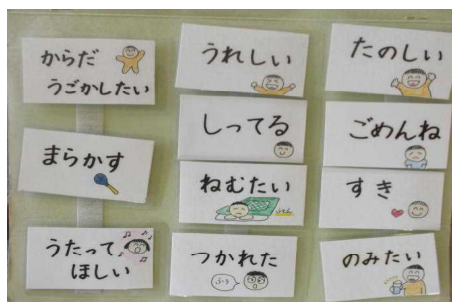


図13 コミュニケーションカード音楽版

進んで取り組めるようになってきている。このように、教材や支援方法の工夫が児童のやりたい気持ちを引き出し、活動を最後までやりきることに繋がった。

次に、体育でのリレーにおける取組である。体育も通常の学級で授業を共に行うことが多い教科である。特別支援学級に在籍している児童Cの目標は、その実態に応じて「簡単な合図や指示に従って、楽しく運動をする」と設定することにした。その目標を達成するには、合図や指示を分かりやすく示す工夫が必要であると考えた。バトンを渡す友達を個別に知らせる、走り出す前に方向を指し示して再度確認するといった支援方法を取り入れて練習を繰り返すことにした。児童Cは、チーム



図14 周囲の児童も一緒に工夫するリレー

ごとに練習したときには、バトンを次の走者に手渡すことは理解できるが、チーム対抗で走るとバトンを渡す友達を見付けにくくなり渡すことが難しいことが分かった。いざ手渡すときになると近くにいる別の友達に渡してしまう児童Cの様子を見て、筆者は授業者と共に状況を分かりやすくする工夫を行うことにした。周囲の児童らは座って待機し、次の走者のみが立って目立つようにして、児童Cを呼び込むというものである（図14）。授業の途中からは周囲の児童らが「座ってや」と互いに声をかけ合い、児童Cがスムーズにバトンを渡せると「できた！」と喜び合うようになっていった。このように、何を工夫すればできるようになるかを考え、周囲の児童も含めた環境の調整が分かりやすい学習環境につながり、特別支援学級在籍児童も自分でできる方法につながった。

ウ 研究成果と今後の課題

(7) 校内支援体制の活用について

発信してきた取組が浸透したかを知るため、教職員に研究前と同じアンケートを12月に再度実施した。コーディネーターの役割について尋ねたところ、「よく知っている」と答えた教職員が29名（83%）、「少し知っている」と答えた教職員が6名（17%）であり、全教職員が知っているとした（図15）。事前に行ったアンケートと比較すると、大

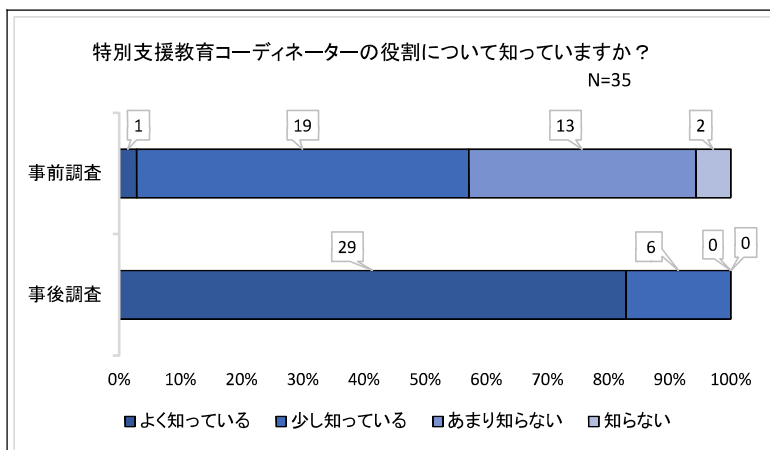


図15 コーディネーターの役割に関する質問

きな変化である。そして、今回、作成した「壱分小学校特別支援教育推進プラン」（前掲図8）については、全員が「役に立つ」「少し役に立つ」という回答であった。自由記述欄には「今までよく分からないことがあり相談できなかったので、今回まとめてもらえてよかった」「一人一人が特別支援教育を推進していく一員であるという自覚をもつことが組織的な取組の活性化につながるので、このように分かりやすく目に見える形で示すとよいと思う」といった意見があり、役割の明確化につながったと考える。

また、「教育的支援の充実」として今年度新たに取り組んだ「教材のネタ」「えがおのたね」（前掲図21）「夏期研修（職員研修）」「どの子も分かる授業づくり研修会（自主研修）」といった情報発信については、いずれも「役に立つ」という回答が多かった（表13）。特に、紹介した教材や支援の工夫には、「手に取りやすく、活用できる教材がたくさんあった」「実践するとき気を付けるポイントも再確認できた」という感想が寄せられた。具体性があり取り入れやすい内容にしたことが活用につながったと考えられる。今後も積極的に情報を発信し児童の指導・支援について語り合うことで、本校の特別支援教育を更に推進していきたいと考える。

表13 「教育的支援の充実」への取組に関する意見まとめ (N=35)

	役に立つ	少し役に立つ	あまり役に立たない	役に立たない	
「教材のネタ」の提供	24	9	0	0	未記入 2
	「実際に使えるように準備してくださったことで手に取りやすく、活用できる物がたくさんあった」				
「えがおのたね」の発行	28	7	0	0	未記入 0
	「紙面になっているので、時間が経ってからも確認できたり、自分のクラスで実践するとき気を付けるポイントも再確認できた」				
夏期研修	27	6	0	0	不参加のため未記入 2
	「職員みんなで学べる機会は共に前進していけるので、これからも大切にしていけたらと思う」				
どの子も分かる授業づくり研修会	20	3	0	0	不参加のため未記入 12
	「授業でどこをどんなふうに配慮していけば良いか、そのヒントを具体的にもらえた」				

(イ) 交流及び共同学習の充実について

今回、学習目標や合理的配慮を共有するツールとして「連携シートⅠ」「連携シートⅡ」を作成した。教職員だけでなく児童も参加する形をとった「連携シートⅠ」は、教職員間の連携はもちろんであるが、児童自身が次の学習で気を付けることが分かり、達成感とともに自己解決力の向上にもつながった。また、教職員間で使用した「連携シートⅡ」は、特別支援学校の教育課程を参考にしながら学ぶ児童に用いたが、当該学年の学習内容が難しい場合でも、個に応じた単元目標が明確になっていれば、教職員はその達成を目指して活動への参加の仕方や学び方を工夫することができ、指導の焦点を絞ることにつながると分かった。また、今回の研究において交流及び共同学習を実施した学級担任及び授業者の意識に、取組前後で変化が見られたかどうかを捉えるため、障害のある子もない子も共に学ぶ場において大切にしたいと思っていることは何か（前掲表12の間3）について再度尋ねたところ、取組前は「互いを認め合えるようにしたい」「共に達成感を味わえるようにしたい」との回答だったが、取組後は全員が「その子が分かる、できるようにしたい」と回答していた。これは、教職員間で目標を共有し、それに対しての支援の工夫を具体的に行うことで、それぞれの児童が授業内容が「分かった」と答えたり、友達と共にやりきることができたという様子を見て意識が変化したからではないか。今回の「連携シートⅠ」「連携シートⅡ」は、ともに特別支援学級に在籍する児童にどのような力を付けたいのかという「目指す姿」を共有するツールとして示すことができたと考える。しかし、一部の教職員の取組として始まったところであり、今後も広く活用していくためには、更に使いやすい書式への見直しも今後の課題と考える。

最後に、交流及び共同学習を実施する際に基盤となると改めて感じた「学級づくり」について述べる。教職員のさりげない言動を児童はよく見ていて、学級担任がいない場面でもそれを真似て自然と声をかけ合い、助け合い、一緒に過ごす場面が見られるようになってきた。学級担任が普段から児童のよいところや頑張っているところを見付け発信したり、見本となって児童をつないだことが、互いに認め合える学級づくりにつながったと言える。「～くんも頑張っているから、ぼくも頑張るわ！」と特別支援学級在籍児童の作品を見て感想を述べた児童のように、それぞれが自分のもてる力で頑張っていることを認め合えること、そして自分自身もやってみようと思え

ることが、共に学ぶよきではないかと考える。今後も、コーディネーターの役割を果たすとともに、特別支援学級担任としても周囲の教職員とのつながりを大切に、個に合った学びを追究していきたい。授業内容が分かり、学習活動に参加している実感・達成感を児童が感じられる取組をより一層進めたいと考えている。

5 研究成果と考察

学校規模や地域性の異なる2校において、「障害のある子もないも共に学ぶ学校づくり」をテーマに、既存の校内支援体制を更に活用すること及び特別支援学級在籍児童と通常の学級在籍児童の交流及び共同学習をより一層充実させることについて研究を行ってきた。以下、両校の実践から得た価値ある工夫についてまとめたい。

(1) 全校で取り組む学校づくりに向けた校内支援体制の工夫

一つ目は、各校に整備されている校内支援体制やコーディネーターの役割は、毎年度、教職員間で共有することから始めるということである。一概に「校内支援体制」「特別支援教育コーディネーター」といっても、両校の実践から分かるように構成メンバーや役割は各校によって少しずつ違う。特に壱分小学校においては、コーディネーターと似た役割を担う児童支援部が分掌として設けられており、その違いを教職員が十分に把握できていなかったが、これは教職員の特別支援教育に関する知識や専門性が低いということではない。近年、教職員の世代交代が進む中で、どの学校でも100%の体制整備が進み、いわば「設置されていて当然」「指名されていて当然」になっているからこそ、その学校におけるそれぞれの役割をきちんと教職員間に周知しておく必要があると考える。

二つ目は、教職員間で共通理解した事柄を象徴的に示す言葉や絵、図等があれば連帯感を高めやすいということである。桜井西小学校では「一つ輪」という教職員の心構えを象徴する言葉によって、教職員のビジョンを統一してもつことができた。また、壱分小学校では「特別支援教育推進プラン」という資料を作成することによって、特別支援教育に関して学校全体でどのように取り組んでいくのか、また誰によってどのように進められていくのかを全教職員で確認することができた。教職員は一旦職員室を出ると、多くの児童生徒に一人に対応しなければならないことがある。教職員が児童生徒に行う指導、かける言葉はそれぞれのオリジナリティがあって然るべきであるが、目指す教育像や指導像が異なってはならない。そのために、各校の教育目標が存在するわけではあるが、それをもっと身近に、もっと具現化した分かりやすいものがあれば、両校の取組からも分かるように、教職員が一丸となって取り組みやすくなるのではないかと考える。

三つ目は、気軽に相談できる場の設定や特別支援教育に関する情報発信の機会の大切さである。本研究では、両校共に校内委員会より集まりやすい相談の場を設けるに至った。当然両校でも校内委員会は設置され、一定の成果を挙げている。しかし、その構成員に管理職や各主任等を位置付けていることの多い校内委員会は、組織として指導の方向性を決める重要な役割を担うものの、ちょっとした明日の支援を相談したいなどという場合に適さないという一面ももっている。また、特別支援教育に関する専門性を向上させるため、各教職員がもっている特別支援教育に関する情報はためらわずに共有することも大切である。これらの情報は、小・中学校では特別支援学級担任やコーディネーターがもっていることが多いが、多忙な状況の中、なかなか共有する場や時間を作りにくいのではないだろうか。インクルーシブ教育システム構築のためには、教職員が利用しやすい組織を設け、短時間で共通理解が図れるような工夫を凝らしたり、各教職員がもつ特別

支援教育に関する情報を出し合ったりすることが不可欠であると考え。そして、教職員の日常的なつながりを大切にする取組を積み重ねていくことは、早い段階で児童生徒のつまずきに気づき、対応できる学校づくりになると考えている。

(2) 「交流及び共同学習」を充実させるための工夫

一つ目は、通常の学級での授業の単元目標だけでなく、特別支援学級在籍児童にとってのその授業での目標を明らかにし、関係する教職員間で共有する意識をもつことである。藤本ら(2013)は「ある一定の学力の範囲にある児童に対して、共に学ぶことによって対象児童の指導目標や指導内容がどこまで共有できるのか、また、共に学ぶことによってそれらの目標や内容について、特別支援学級での学習では得られない成果が上がる部分はどの部分なのかについて十分に検討しながら慎重に進めることが必要である」としている。本研究では、両校共に単元目標及び必要な支援や配慮を事前に確認する機会を設けたことで、同じ観点で児童の学びを追究し、変化や成長を追うことができた。その際、シート等を挟んで向き合うことで目標及や合理的配慮の共有のみならず、児童の背景に位置する保護者の思いや願いも共有することにつながった。今後も、交流及び共同学習でどのような成果をあげたいか、あげられそうな部分はどこなのかをしっかりと検討していく必要があると考える。

二つ目は、上記とも関連するが、特別支援学級と通常の学級における、特別支援学級在籍児童の学びに関連をもたせる意識をもち、学習計画を具体化することである。教科間連携の必要性が叫ばれて久しいが、同様に特別支援学級での学びと通常の学級での学びの連携は障害のある児童生徒の学習内容の習得のみならず、自尊感情の向上にもつながると考える。河村(2015)は「個々の児童生徒の発達の状態や障害特性等を十分踏まえつつ、通常の学級の児童生徒との交流及び共同学習を積極的に行い、特別支援学級での指導と関連性をもたせることにより、マイナス要因をむしろプラス要因に転換することが可能となる」としている。両校の交流及び共同学習では、特別支援学級で付けた力を発揮する場面や生かす工夫を積極的に取り入れることにより、児童ができることを増やし共にやりきれる学習活動にすることができた。単に学びの場を共にするだけでなく、障害のある児童生徒一人一人の確かな力を育むためには、児童生徒が付けた力を発揮する場を設定する意識をもち、学習計画を立案する過程において学びを関連させる視点を忘れてはならない。

三つ目は、教科指導や学級経営という教職員としての専門性を生かした授業づくりや学級づくりに特別支援教育の視点が加わることにより、特別な支援を要する児童生徒の活動の幅を更に広げられるということである。両校の交流及び共同学習では、学級担任が自身の専門性を生かすことと特別支援学級担任が授業づくりの協力者になることの両方が相まって、特別な支援を要する児童生徒が安心して学習活動に参加し、自分の力を発揮できる場面を増やすことにつながっていた。このように、教職員も互いのよさを生かし合うことで指導の幅を広げられると考えられる。日常的な教職員のつながりを基盤に、授業づくりや学級づくりを充実させていきたい。

以上を「障害のある子もない子も共に学ぶ学校づくり」を進める際の留意点として本研究からの提案としたい。加えて、改めて確認しておきたい点がある。それは両校の教職員に対する事前アンケートにおいて「障害のある子もない子も共に学ぶ場で大切にしたいと思っていること」を問うた際、両校共に「子ども同士のつながりを大切にする」という意見が多かったことである。これは、障害のある児童に関心を向けることで終わらず、共に過ごす仲間として互いに分かり合えることを大切にしたいという思いの表れではないかと推測される。だからこそ、両校では互い

によさを認め合い助け合う学級づくりがなされていたのである。このような学級の中で全ての児童生徒が自身の力を発揮し生きる力を身に付けていくことができるよう、集団の中の個を大切にし一人一人に寄り添う教育を今後も着実に進めることが我々に求められていると考える。

文部科学省の「交流及び共同学習ガイド」では、交流及び共同学習を「障害のある子どもの自立と社会参加を促進するとともに、社会を構成する様々な人々と共に助け合い支え合って生きていくことを学ぶ機会となり、ひいては共生社会の形成に役立つもの」としその意義を述べるとともに、「共に助け合い支え合って生きていくことを学ぶ」ことを大きな目的としている。この学級づくりや学校づくりを基盤として、共に学ぶ際の基本的な方向性である「それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感や達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるか」をこれからも追究していきたい。

6 おわりに

昨年度、本研究所特別支援教育部では「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり」に関する実践的研究に取り組み、授業づくりの留意点として、多面的に児童生徒を把握すること、授業で付きたい力とは何かを明確にすること、「個」を認め合う雰囲気育てることをまとめた。これらは児童生徒の「分かる」「できる」授業づくりを追究することにより得た留意点であったが、交流及び共同学習の場面における特別支援学級在籍児童の学びを追究した今回の研究においても共通するものであった。私たち教職員は、障害の有無や学ぶ場所で区別されずその子が今日は何が分かるようになるのかという学びを保障する役割を担っている。児童生徒一人一人が自分の力を発揮して、自分に合った学び方で学習活動に参加し授業内容を理解し、そして生きる力を身に付けていくことを常に目指したい。同時に、互いのよさを認め合う仲間や共に助け合おうとする集団づくりも欠かすことはできないと考える。なぜならば、これらは共生社会の形成に向け、学校が担う役割であると考えからである。

参考・引用文献

- (1) 第61回国連総会採択（2006年12月13日）「Convention on the Rights of Persons with Disabilities（日本語訳：障害者の権利に関する条約）」
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html
- (2) 中央教育審議会初等中等教育分科会（平成24年7月23日）「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）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm
- (3) 文部科学省初等中等教育局長通知（平成19年4月）「特別支援教育の推進について」
- (4) 国立特別支援教育総合研究所（藤本ら）（2013）「インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究－具体的な配慮と運用に関する 参考事例－（平成23年度～24年度）」 p. 112
- (5) 国立特別支援教育総合研究所（笹森ら）（2015）「インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりに関する実践的研究－モデル事業等における学校や地域等の実践を通じて－（平成25年度～26年度）」 p. 37
- (6) 国立特別支援教育総合研究所（澤田ら）（2013）「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究（平成23年度～24年度）」【巻末】「(試案)

インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修ガイド 多様な学びの場の教育の充実のためにー特別支援教育の活用ー」 p.150

(7) 奈良県立教育研究所 (2016) プロジェクト研究6 「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりー継続的・発展的な普及を目指してー」 p.22

(8) 国立特別支援教育総合研究所 (笹森ら) (2010) 「小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究 (平成20~21年度)」 p.39 資料1

(9) 岩手県総合教育センター (2013) 「交流及び共同学習ガイドブック」 p.21

(10) 国立特別支援教育総合研究所 (松村ら) (2006) 「特別支援教育コーディネーターに関する実際的研究」 報告書 p.12

(11) 全国特別支援学級設置学校長協会 (2015) 「特別支援学級だからこそできること」 p.12

(12) 文部科学省 「交流及び共同学習ガイド」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm