



第 64 回
全日本特別支援教育研究連盟全国大会
北海道大会 集 録

大会主題

特別な配慮を必要とする子供たちがその可能性を最大限に伸ばすための指導・支援及び、
将来の自立と社会参加に必要な力を育成するための適切な指導・支援を目指して

2025年10月23日・24日

全体会 カナモトホール（札幌市民ホール）

主催 全日本特別支援教育研究連盟・北海道特別支援学級教育研究連盟
北海道特別支援教育研究協議会



北海道大会が示した 特別支援教育の到達点 ～子供たちの可能性を信じ、支える～

全日本特別支援教育研究連盟
理事長 名古屋 恒彦

第64回全日本特別支援教育研究連盟全国大会北海道大会を、北海道大会事務局、北海道特別支援教育研究協議会、北海道特別支援学級教育研究連盟の先生方の多大な尽力によって開催することができました。全道、そして全国からご参集くださったみなさまに、心よりお礼申し上げます。

本大会の主題は「特別な配慮を必要とする子供たちがその可能性を最大限に伸ばすための指導・支援及び、将来の自立と社会参加に必要な力を育成するための適切な指導・支援を目指して」でした。大会を終えた今、改めて、この主題の意義を考えます。

まずあげたいことは、本大会を通じて、「子供たちがその可能性を最大限に伸ばすための指導・支援」の豊かな広がりを確認できたことです。三木安正記念研究奨励賞を受賞された清水崇史先生の実践は、コンビニエンスストアという今日的な産業と特別支援教育が出会ったことによって、働く力を養う授業の新たな可能性を拓きました。戦後当初より、作業学習等を通して、働く力を養う教育は精力的に展開され、今日までの実践の蓄積は、その方向性を確かになりました。一方で、その過程で確立した型を、時代の変化に応じて破ることが難しい場合があります。しかし、清水先生の実践は、激しいけれども新鮮で、アクティブに変化する社会と、特別支援教育実践との出会いから、不易でかつ新しい実践を生み出すことに成功しています。

北海道立特別支援教育センターの三浦貴徳先生、小幡専門先生による開催地からのご報告は、文部科学省著作教科書(星本)の活用の可能性を広げる示唆に富む内容でした。生きる力を養うためには、子供の多様なニーズに合わせた多様な教育方法があってしかるべきです。その中で、星本の活用が、育成を目指す資質・能力を効果的に指導できることを示していただきました。星本もまた時代の変化に即して改訂されてきた我が国の知的障害教育の研究業績です。変化の激しい今、実践を通したさらなる精錬が期待されます。教科書等の教材がもつ可能性の広がりは、同時に子供の可能性の広がりを保障するものでもあります。

時代の変化は、同時に子供たちの可能性を広げるチャンスでもあり、そのことは本大会二日目の見学を受け入れてくださった学校・園の教育実践、午後の分科会で発表された実践からも確かに認めることができました。社会に開かれた教育課程の具体化を通して生きる力を育成することや、インクルーシブな社会をつくるという国際的な機運の高まりなどの今日的課題にこたえる実践が、学校・園の見学、分科会での協議を通じて発信・共有されました。このことは、子供の可能性を大切にする本大会の、大きな成果ということができます。

また、主題にあげられた「自立と社会参加」という、特別支援教育がその歴史の中で一貫して追究してきた教育目標にこだわっていくことの大切さや、変化の激しい今という時代だからこそ、主張する大会でもありました。記念講演をしてくださった広島都市学園大学教授 竹林地縁先生のご講演にある「子供主体」は、自立や社会参加の本質、あるいはメインエンジンというべき価値です。竹林地先生のご講演から、この教育が大切にしてきた目標論とそのために先人が積み重ね、今も発展を続ける実践の方向を教えていただきました。

本大会では、功労者の先生方を表彰させていただきました。全国各地の実践を牽引してこられた先生方が私たちに伝えてくださった特別支援教育の心と実践を、正しく引き継いでいかなければなりません。

本集録を通して北海道大会を振り返り、全道・全国から寄せられた実践等を通して北海道大会が私たちに示してくれた特別支援教育の到達点を、これからの特別支援教育の道標としていただければ、たいへんうれしいことです。



北海道大会を終えて

第64回全日本特別支援教育研究連盟全国大会
北海道大会実行委員長

山本 貴路

10月23日(木)、24日(金)の二日間にわたり、第64回全日本特別支援教育研究連盟全国大会北海道大会を北海道札幌市において、大会主題を「特別な配慮を必要とする子供たちがその可能性を最大限に伸ばすための指導・支援及び、将来の自立と社会参加に必要な力を育成するための適切な指導・支援を目指して」として、開催できましたことを大変誇らしく思うとともに、本大会に、全国各地より約500名の皆様にご参加いただき、盛況の内に終了できましたことを心より感謝申し上げます。また、北海道立特別支援教育センターの方々、各分科会の指導助言の皆者、提案者の先生方、学校・園見学や大会運営に携わってくださった先生方、北特研並びに道特連の会員の皆様、皆様のご理解とご協力により、本大会が無事終了できましたことを重ねて感謝申し上げます。

1日目の全体会では、開会式に続き、27名の方々の全特連功労者表彰、三木安正記念研究奨励賞表彰、次いで、研究報告では、三木安正記念研究奨励賞の千葉県立特別支援学校市川大野高等学園 清水崇史 教諭から受賞報告に続き、開催地報告として、北海道立特別支援教育センター 三浦貴徳 教育課長と知的障がい教育室 小幡史門 研究員から報告がなされました。午後からの行政説明では、文部科学省初等中等教育局 生方 裕 特別支援教育課長より「特別支援教育の充実について」説明をいただきました。名古屋恒彦 理事長の基調報告の後、記念講演では、広島都市学園大学教授 竹林地 毅 先生により、「一人一人の良さや強みを生かした、子供主体の学びの実現～一人一人に合った学びの場や授業づくり～」について、ご講演をいただきました。

また、レセプションには、130名を超える皆様にご出席いただき、各学校や各地の特別支援教育の現状等の交流が盛んに図られ、大変有意義なひとときとなりました。

2日目は、午前には学校・園見学を幼稚園1園、小学校2校、中学校2校、特別支援学校4校、高等学校実践発表1校で実施し、北海道の特別支援教育の実践を実際に見られる機会となり、大変参考になったと多くの意見をいただきました。午後の15の分科会では、テーマとして「一人一人の～」とし、就学前・小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校における様々な学習場面の実践、地域や学校卒業後の生活に結び付く実践等の提案をうけ、活発な意見交換が図られました。校種や地域を越えて、日常の取り組みの再確認、課題や問題解決の方策や改善策が得られ、指導力の向上と授業改善等につながる分科会となったものと思っております。

本大会では、障害のある幼児児童生徒の自立と社会参加を見据えて、一人一人の教育的ニーズに的確に応える指導や連続性のある多様な学びの場の一層の充実を図り、子供たち一人一人が自分らしく人生を歩んでいけるための特別支援教育の更なる発展・充実につながる大会となったと確信しております。

結びに、本大会の開催にあたり、参集くださった皆様、大会運営にお力添えをいただいた皆様、皆様のご理解とご協力、ご尽力を賜りましたことに心からお礼申し上げますとともに、これからますますのご活躍とご健勝をご祈念申し上げ、大会終了の挨拶といたします。誠にありがとうございました。

第 64 回全日本特別支援教育研究連盟全国大会北海道大会 大会集録（HP 用）目次

北海道大会を終えて

全日本特別支援教育研究連盟理事長・大会長 名古屋 恒 彦
 第 64 回全日本特別支援教育研究連盟全国大会北海道大会実行委員長 山 本 貴 路

全特連ビジョン	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	1
主催・後援	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	3
大会開催要項	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	4
全体会日程	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	5
全体会		
三木安正記念研究報告	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	6
開催地研究報告	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	12
行政説明	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	18
基調報告	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	24
記念講演	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	27
学校・園見学	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	35
分科会		
分科会一覧	・・・・・・・・・・・・・・・・	39

※ホームページでは、分科会は記録のみ掲載します。

編集の都合上、分科会ページにはページ数を記していません。御了承ください。

- 第 1 分科会 就学進学相談・支援の在り方（幼小中高連携）
- 第 2 分科会 通常の学級における合理的配慮
- 第 3 分科会 高等学校における特別支援教育
- 第 4 分科会 通級による指導
- 第 5 分科会 教科別の指導①(小学校、小学部段階)
- 第 6 分科会 教科別の指導②(中学校、中・高等部段階)
- 第 7 分科会 各教科等を合わせた指導①(作業学習)
- 第 8 分科会 各教科等を合わせた指導②(日常生活の指導、生活単元学習)
- 第 9 分科会 自立活動
- 第 10 分科会 キャリア教育
- 第 11 分科会 不登校傾向の児童生徒への支援
- 第 12 分科会 就労支援
- 第 13 分科会 特別支援教育コーディネーターの役割と育成
- 第 14 分科会 交流及び共同学習
- 第 15 分科会 障がい者スポーツ・文化芸術活動

編集後記

全特連ビジョン

本連盟は、特別支援教育の推進と発展に寄与することを目的とする。目的達成のため、地区別研究大会の開催（全国大会を含む7地区8か所）、機関誌「特別支援教育研究」の発行、会員による自主的・主体的な研修や実践研究を支援するための取組を推進する。

全日本特別支援教育研究連盟は、共生社会の実現及び特別支援教育の充実を目指して以下のとおりのビジョンを提言する。

1 特別支援教育の推進による共生社会の実現を目指す

- (1) インクルーシブ教育システム構築にかかわる基礎的環境整備と合理的配慮の実現のための指導方法・内容等の充実と研究の推進
- (2) 幼稚園、保育所、こども園、小学校、中学校、高等学校等及び特別支援学校の学校・施設間連携の更なる充実を図る
- (3) 特別支援学校、特別支援学級及び通級指導教室の指導の充実（高等学校等への拡充を含む）

2 教育・福祉・労働・医療等の関係機関の連携推進による生涯にわたる総合的な支援体制の充実を目指す

- (1) 早期からの教育・福祉・労働・医療等の関係機関による個別の支援計画等の作成推進と連携の充実
- (2) 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」等を活用した就学前から卒業後までの切れ目のない就学支援・移行支援の指導・支援の充実

3 卒業後の自立や社会参加の実現に向けて子供たちのキャリア発達を支援する視点からの教育の推進を目指す

- (1) 小学校・小学部からのキャリア教育の充実
- (2) 自立と社会参加を見据えた、児童生徒一人一人の教育的ニーズに応えた指導の充実
- (3) 高等部における進路指導・職業教育の充実
- (4) 高等部卒業後の生涯学習につながる指導・支援の充実
- (5) 地域社会と連携した特別支援教育の推進

4 特別支援教育に関する専門性の高い教職員の育成を目指す

- (1) 特別支援学級担任・通級指導教室担当教員の専門性の向上、研修の充実
- (2) 特別支援学校教職員の専門性の向上、研修の充実
- (3) 幼稚園、保育所、こども園、小学校、中学校、高等学校等の教職員等の専門性の向上、研修の充実

5 子供たちが安全・安心で豊かに暮らせる社会を目指す

- (1) 防災教育、安全教育に関する実践研究
- (2) 性教育、食育等、健康に関する実践研究
- (3) 障害者スポーツ・文化活動の普及と発展
- (4) 多様な背景のある児童・生徒への対応に関する実践研究

6 特別支援教育の教育課程に関する実践研究の一層の充実を目指す

- (1) 「学びの連続性」の推進に関する実践研究
- (2) 「主体的・対話的で深い学び」の実践研究
- (3) カリキュラム・マネジメントを活用した教育課程の改善に関する実践研究
- (4) 「知的障害教育の教科」に関する実践研究
- (5) 「自立活動」に関する実践研究
- (6) 「生活単元学習」等の各教科等を合わせた指導に関する実践研究
- (7) 「交流及び共同学習」に関する実践研究
- (8) ICT 利活用に関する実践研究

第 64 回全日本特別支援教育研究連盟全国大会北海道大会

第 47 回北海道特別支援教育研究協議会全道大会

第 73 回北海道特別支援学級教育研究連盟全道大会

第 64 回全日本特別支援教育研究連盟全国大会北海道大会

(第二次案内)

「特別な配慮を必要とする子供たちがその可能性を最大限に伸ばすための指導・支援及び、将来の自立と社会参加に必要な力を育成するための適切な指導・支援を目指して」

令和 7 年 10 月 23 日 (木)・24 日 (金)

第 64 回全日本特別支援教育研究連盟全国大会北海道大会を次の要領にて開催いたしますことを御案内申し上げます。

季節ごとに様々な魅力のある北海道ではありますが、10 月は、美しい紅葉が広がり、旬のおいしい食べ物も堪能いただける最高の季節です。そんな秋の魅力が溢れる時期に、全国各地から特別支援教育に関わる多くの方々に参集いただき、大会主題を「特別な配慮を必要とする子供たちがその可能性を最大限に伸ばすための指導・支援及び、将来の自立と社会参加に必要な力を育成するための適切な指導・支援を目指して」として、各校の教育実践や情報交流等が深まり、幼児児童生徒一人一人に応じた特別支援教育の充実につながる大会となることを楽しみにしております。

令和 7 年 10 月 23 日

全日本特別支援教育研究連盟 理事長 名古屋 恒彦

第 64 回全日本特別支援教育研究連盟全国大会北海道大会 実行委員長 山本 貴路

主 催

全日本特別支援教育研究連盟 北海道特別支援教育研究協議会 北海道特別支援学級教育研究連盟

後 援

文部科学省 こども家庭庁 全国都道府県教育委員会連合会 全国国公立幼稚園・こども園長会
全国連合小学校長会 全日本中学校長会 全国高等学校長協会 全国特別支援学校長会
全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会 全国特別支援学校知的障害教育校長会
全国特別支援教育推進連盟 公益財団法人日本知的障害者福祉協会
全国手をつなぐ育成会連合会 公益社団法人日本発達障害連盟 日本発達障害学会
北海道教育委員会 札幌市教育委員会 北海道小学校長会 北海道中学校長会
北海道高等学校長協会 北海道特別支援学校長会 北海道国公立幼稚園・こども園協議会
北海道特別支援学校知的障害教育校長会 北海道特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会
札幌市小学校長会 札幌市中学校長会 札幌市立高等学校・特別支援学校長会
札幌市立幼稚園・こども園長会 札幌市立特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会
社会福祉法人北海道手をつなぐ育成会 公益財団法人日本教育公務員弘済会北海道支部

大会開催要項

1 大会主題

特別な配慮を必要とする子供たちがその可能性を最大限に伸ばすための指導・支援及び、
将来の自立と社会参加に必要な力を育成するための適切な指導・支援を目指して

2 趣 旨

インクルーシブ教育システムを構築し、特別支援教育を進展させていくためには、障がいのある子供と障がいのない子供が可能な限りともに教育を受けられる学びの場を整えることが求められています。そのために、障がいのある子供の自立と社会参加を見据えて、一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるよう、連続性のある多様な学びの場の一層の充実を図ることが必要と考えます。具体的に、指導方法や指導体制、施設環境など障がいのある子供の学びの場の整備、特別支援教育に関わる教職員の専門性の向上、1人1台端末の最新の ICT 機器の活用、関係機関の連携強化による切れ目ない支援体制の在り方など、インクルーシブ教育の実現に向け検討しなければならないことがあります。

そこで、本大会では、大会主題を「特別な配慮を必要とする子供たちがその可能性を最大限に伸ばすための指導・支援及び、将来の自立と社会参加に必要な力を育成するための適切な指導・支援を目指して」とし、特別支援教育の今後の在り方を全国各地の皆様と研究協議を深め、子供たち一人一人が自分らしい人生を歩んでいけるための特別支援教育の更なる発展・充実につながる大会を目指しています。

3 大会期日

令和7年10月23日(木)・24日(金)

4 参加者

全日本特別支援教育研究連盟構成団体会員

幼稚園・保育園・認定こども園・小学校・中学校・義務教育学校・中等教育学校・高等学校・特別支援学校・大学の教職員、特別支援教育研究者、関係団体の方、特別支援教育に関心のある方

5 日 程

◆1日目 10/23(木)

9:20	9:50	10:40	12:00	13:30	14:45	16:15	16:30	17:45	18:30	20:30
受付	開会式 表彰式	研究報告	昼食	行政説明 基調報告	記念講演	閉会式	協議会 議員研究 理事・評	移動		レセプション

◆2日目 10/24(金)

8:40	9:20	11:00	13:00	15:00	15:15
受付	見学 学校・園	移動	昼食	分科会	閉会行事

6 記念講演

演題：一人一人の良さや強みを生かした、子供主体の学びの実現
～一人一人に合った学びの場や授業づくり～

講師：広島都市学園大学 教授 竹林地 毅 氏

7 研究報告

(1) 三木安正記念研究奨励賞受賞者

千葉県立特別支援学校市川大野高等学園 教諭 清水 崇史 氏

「生徒が自ら運営する校内コンビニの軌跡

～近隣事業所と共につくる専門教科(流通・サービス)の実践～」

(2) 開催地報告

北海道立特別支援教育センター 教育課長 三浦貴徳氏
知的障がい教育室研究員 小幡史門氏

「知的障がい特別支援学校における授業改善に関する研究

～文部科学省著作教科書(星本)を活用した児童生徒の資質・能力の育成を目指す授業づくり～」

8 会場

(1) 全体会場

カナモトホール(札幌市民ホール)1階大ホール 札幌市中央区北1条西1丁目

(2) 学校・園見学

- A 札幌市立中央幼稚園 B 札幌市立栄町小学校 C 札幌市立中央小学校
- D 札幌市立中央中学校 E 札幌市立栄町中学校 F 北海道札幌伏見支援学校
- G 北海道星置養護学校 H 北海道星置養護学校ほしみ高等学園
- I 北海道札幌稲穂高等支援学校 J 北海道札幌あいの里高等支援学校
- K 高等学校 通級指導 実践報告(カナモトホール2階 会議室1)

(3) 分科会

- ア カナモトホール(札幌市民ホール) 札幌市中央区北1条西1丁目
- イ ホテルライフォート札幌 札幌市中央区南10条西1丁目
- ウ 北海道立道民活動センター かねて 2.7 札幌市中央区北2条西7丁目

【 全体会 日程 】

1 開会式(9:50~10:20)

- | | | |
|-----------|-------------------|-------|
| (1) 開式の言葉 | 大会副実行委員長 | 上村喜明 |
| (2) 挨拶 | 全日本特別支援教育研究連盟 理事長 | 名古屋恒彦 |
| | 大会実行委員長 | 山本貴路 |
| (3) 祝辞 | 文部科学大臣 | 阿部俊子 |
| | 北海道教育委員会教育長 | 中島俊明 |
| | 札幌市教育委員会教育長 | 山根直樹 |
| (4) 登壇者紹介 | 大会副実行委員長 | 坪井康彦 |
| (5) 閉式の言葉 | 大会副実行委員長 | 上村喜明 |

2 表彰式(10:25~10:40)

- | | | |
|-----------------|-----------------------|-------|
| (1) 功労者表彰 | 代表 前福井県鯖江市惜陰小学校 校長 | 藤枝美由紀 |
| (2) 三木安正記念研究奨励賞 | 千葉県立特別支援学校市川大野高等学園 教諭 | 清水崇史 |

3 研究報告

- | | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|----------------|
| (1) 全特連 三木安正記念研究奨励賞受賞報告(10:45~11:15) | 千葉県立特別支援学校市川大野高等学園教諭 | 清水崇史 |
| (2) 開催地報告(11:20~11:50) | 北海道立特別支援教育センター 教育課長
知的障がい教育室研究員 | 三浦貴徳氏
小幡史門氏 |

(昼食・休憩)

4 行政説明(13:30~14:00) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課長 生方裕

5 基調報告(14:05~14:25) 全日本特別支援教育研究連盟 理事長 名古屋恒彦

6 記念講演(14:35~16:10) 広島都市学園大学教授 教授 竹林地毅

7 閉会式(16:15~16:25)

- | | | |
|-----------------|-----------|------|
| (1) 開式の言葉 | 大会副実行委員長 | 上村喜明 |
| (2) 大会実行委員会挨拶 | 大会副実行委員長 | 奥田雅紀 |
| (3) 次期全国大会開催地挨拶 | 新潟大会実行委員長 | 後藤和弘 |
| (4) 閉式の言葉 | 大会副実行委員長 | 上村喜明 |

三木安正記念研究奨励賞受賞者報告

生徒が自ら運営する校内コンビニの軌跡

～近隣事業所と共につくる専門教科（流通・サービス）の実践～

千葉県立特別支援学校市川大野高等学園教諭 清水 崇 史

■はじめに

市川大野高等学園の清水と申します。これから生徒が自ら運営する校内コンビニの軌跡について発表させていただきます。

最初に、校内コンビニを企画したきっかけについて説明させていただきます。

知的障害者の三人に一人が働いている業種が何か、分かりますか。会場の皆様ならイメージがつかうとは思いますが、卸売業と小売業です。実に32.9%の方が卒業後、この業種に就いているという状況になっています。

この卸売業、小売業について学べる学習活動として、商品管理の学習があります。商品管理に関する学習としては、多分、自動販売機の管理が一番メジャーではないかと思っています。本校も、校内コンビニの活動を取り入れる前は、自動販売機の管理の学習を取り入れていました。しかし、自動販売機の活動には、課題や検討しなければいけないことがいくつもありました。一つ目は、お客様との関わりが少なく、達成感を感じにくいこと。もう一つは、活動量があまり多くないことです。多分これは、自販機管理をやられている学校では、どこでも感じている課題ではないでしょうか。商品管理の学習以外にも、消耗品の管理ですとか、図書室の書籍の管理などの実践などで、同じようなことが言えるのではないかと思います。

そこで、商品管理に関する学習について、新しくその活動を確立することができれば、より一層、生徒の働く力を高め、可能性を広げることにつながるのではないかと、ということが、この校内コンビニの発想のスタート地点になります。

本校の流通コースの活動を見ていただきますと、校内コンビニができる前までは、外注の活動（印刷業務の受注）、メモ帳の作成、小型家電解体というように、事務という活動に特化した学習になっておりました。その中でも、外注の取り組みについては、コロナ禍という影響も受けまして、年々受注量が少なくなってきており、学習活動の見直しが必要になっていました。

そんなときに、一つのきっかけとなったのが、生徒の会話です。「学校に購買が欲しい」「学校でお昼を忘れたときに買いたい」。そのような生徒との会話をきっかけとして、学校に生徒が運営する校内コンビニができれば、今までの課題が全て解決するのではないかと思います。

■校内コンビニの立ち上げ

次に、どうやって校内コンビニを実現していったかについて説明させていただきます。

ポイントは本校のもっているポテンシャルについてです。本校は、働く力を身に付けるための学校となっていて、こちらが各学年の時間割です（図1）。最大の特徴は、「専門教科」（網掛け部分）といわれる学習で、週の約半分を占めています。本校の専門教科として、こちらの九つのコースがあり、その中の流通コースで校内コ

本校の教育課程（日課表） 働く力を身に付けるための学校														
1年				2年				3年						
月	火	水	木	金	月	火	水	木	金	月	火	水	木	金
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31														

専門教科 9つのコース
農業 園芸 木工 窯業 ソーイング 染織 フード 流通 メンテナンス

（図1）市川大野高等学園 日課表

コンビニを運営することができれば、小売業の学習ができ、将来の就職のために、より実践的な働く力を身に付けることができます。

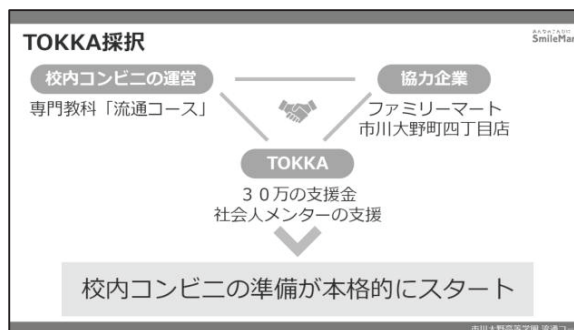
次に、「取り扱う製品をどうするのか」という問題についてです。

本校では、地域 18 か所の企業とパートナーシップ契約を結んでいて、年間を通して「デュアル実習」というものを行っております。これほどたくさんの企業とパートナーシップ契約を結んでいる学校は、全国的にも珍しいのではないかなと思っていて、本校では「市川大野版デュアルシステム」というふうには呼ばせてもらっています。

そのパートナーシップ企業の一つ、本校から歩いて 10 分ぐらいの場所にある、ファミリーマート市川大野町四丁目店に、校内コンビニの運営について相談をさせていただきました。相談の結果、協力していただけることになり、実際にコンビニに置いてある本物の製品を使って、より実践的な学習ができそうだということになりました。本校の専門教科流通コースの学習として、校内コンビニの運営を行う。ファミリーマート市川大野町四丁目店の方に協力していただき、本物の商品を扱う。この連携によって、校内コンビニの実現が具体的に現実味を帯びてきました。

ちょうどこのとき、私達は「TOKKA」というプログラムに出会うことになります。「TOKKA」とは、千葉大学アントレプレナーシップセンターが企画している、千葉県内在住の高校生を対象にした企業体験プログラムです。その支援内容は、30万円相当の活動支援金と、社会人メンターによるサポートという内容でした。たぶん他の学校さんも同じ状況だと思えますが、実際に校内コンビニを立ち上げようと思ったときに、正直な話、物品を揃えるお金がありませんでした。こちらの活動支援金を確保することができれば、ぐっと現実的な話になるのではないかなというところもありまして、本校の流通コースの生徒2名とともにエントリーをすることになりました。そして見事に「TOKKA」に採択されることになりました(図2)。

これにより、コンビニを運営する流通コース、協力企業のファミリーマート市川大野町四丁目店、そしてTOKKA、この三つが組み合わせたり、校内コンビニの準備が本格的に動き出していくということになってきました。



〈図2〉 TOKKA へのエントリー

■準備からオープンまで

ここからはどのように準備を進めてオープンしていったかという話をさせていただきます。

最初に行ったことは、校内コンビニの名前、名称を決めることです。流通コースの生徒みんなで意見を出し合い、最終的に「みんなのコンビニ スマイルマート」という形になりました。いろいろな案があったのですが、最終的にこちらの名前に決まりました。

コンセプトは、「コンビニに関わる人みんなが笑顔になる場所」です。ここでいう「みんな」とは、主に生徒や先生、地域の方といった利用されるお客様、コンビニを運営する流通コースの生徒たち、そして協力いただいているファミリーマート市川大野町四丁目店の方々、また、生産物を提供してくれている各コースの人たち。この人たち全員が笑顔になれるような場所を目指して準備を進めました。

次に、店舗作りについて説明します。昇降口付近の自動販売機前にて店舗作りを進めてきました。

ここから、先ほど述べた「TOKKA」の活動支援金を使って物品を購入していくことになります。

最初に導入したのは、飲み物用と、サラダやサンドイッチ、デザート用の冷蔵ショーケース2台です。飲み物用は500 mlのペットボトルが105本入るサイズです。

次に、レジカウンターです。これによりコンビニ感が増してきたかなと思います。次に看板についてです。本校の

校章とファミリーマートのどちらにも使用されている青・緑・白3色のイメージカラーを使用して作成しました。看板を設置することで、さらにコンビニ感がぐっと強くなってきたのではないかと思います。

最後に、商品を並べる棚です。こちらは、先ほど紹介した木エコースに作成してもらいました。可動式の棚となっていて、商品に合わせて配置を変えたり、棚の位置を調整したりすることができます。

■商品の選定

次に、校内コンビニに置くファミリーマートの商品選びについて説明させていただきます。どの商品を取り扱うのか、ニーズを把握するためアンケート調査を実施することを、生徒と話し合って決めました。

そのために、まず、ファミリーマートに行って、置いてある製品を調査することを最初のステップとして行いました。コンビニには思っていた以上にたくさんの種類の商品がありました。

次に、調査した商品をもとに、アンケート用の商品を流通コースの生徒で話し合って決めていきました。そして決めた商品から Google form を使用してアンケートの作成を行いました。タブレット端末を使ってもらって、生徒と教職員の方に回答してもらいました。

アンケート結果を集計し、その結果を参考にしながら取り扱う商品を決めていきました。アンケートの上位が必ず採用されるということではなく、飲み物については糖分、食べ物についてはカロリーなどを注意し、健康面も考慮しながら選んでいったという形になります。決まった商品を発注書にまとめてファミリーマートに持っていくという形で商品選びを行いました。

ファミリーマートからの協力を受けて取り組む最大の特徴は、商品数がとても多いこと、そして、毎週のように新商品が導入されるということかと思えます。そうすると必然的に商品を入れ替えなければいけなくなります。いつも同じ商品を、いつも同じ量仕入れるのではなく、季節商品、今であれば栗の商品などがコンビニに入ります。生徒も「これがいいんじゃないか」と話し合い、飽きずに、毎回新鮮な感覚で取り組むことができるのではないかと思います。

■校内コンビニの活動

次に校内コンビニの活動について説明させていただきます。校内コンビニの活動は発注、仕入れ、入荷、売場作り、販売・会計、売上確認、これらの活動を繰り返すことで成り立っています。この活動を紹介している VTR がありますので、今からそちらの方を流したいと思います。4分程度の動画になります。

【ムービー】(生徒による説明)

本日は、市川大野高等学園にお越しくださり、ありがとうございます。これからスマイルマートの活動について説明させていただきます。

スマイルマートはファミリーマート市川大野町四丁目店の協力を得て、運営を行っています。コンビニに関わる全ての人を笑顔にできるような活動に取り組んでいます。

スマイルマートの活動は、商品の発注、仕入れ、入荷、売場作り、販売・会計、売上確認、これを繰り返し行っています。

発注する商品は、生徒や先生方にアンケートをとったり、レジの販売記録を確認したりして決めていきます。レジの販売記録表を見て、各商品が売り切れた時間に印をつけていきます。商品の売れ行きをもとに、次回仕入れる数を話し合って決めていきます。仕入れの数が決まったら、パソコンを使って発注書を作成していきます。完成した発注書はファミリーマートまで持っていきます。

仕入れはデリバリーバッグを背負ってファミリーマート市川大野町四丁目店に歩いていき、発注していた商品

を購入します。店舗では仕入れる商品を自分たちで会計しています。会計が終わった商品は、持ってきたデリバリーバッグに入れて、学校に持ち帰ります。

学校に戻ってきて、入荷の活動になります。入荷は商品一つ一つのバーコードを読み取って登録します。パソコンの画面を見ながら適切に処理できているか、数が合っているか確認します。

全ての入荷が終わったらスマイルマートに商品を持っていき、売場作りを行います。商品の配置が書かれたロケーション表を見ながら商品を陳列していきます。

他にも看板を出したり、買い物カゴを準備したりして、開店準備を進めていきます。

販売・会計は、タブレットとバーコードリーダーを使用して行います。商品のバーコードを読み取って、会計を進めていきます。

校内コンビニの最大の特徴は、活動の分かりやすさではないか感じています。自分たちが考えて仕入れた商品が飛ぶように売れる。棚いっぱいにあった商品がすっからかんになる。逆に、売れにくい製品は残る。一目瞭然なので、印象に強く残り、生徒にとっても、達成感を感じやすい活動ではないかというふうに思っています。発注数を決める際、「売れ残っていたから1個少なくしようか」など、話し合いに生かされています。校内コンビニの営業をするたびに、この達成感を毎回感じながら活動に取り組むことができています。

■笑顔を増やす三つの部署

次に、笑顔を増やす三つの部署の活動について説明させていただきます。

先ほどもお伝えしたコンセプトである「笑顔を増やす」ことを目的として、「笑顔を増やす三つの部署」を新たに設けました(図3)。

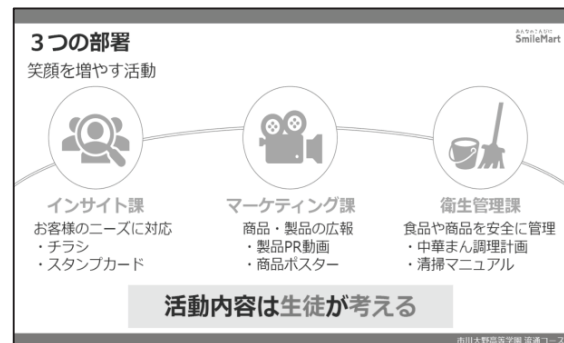
一つ目は「インサイト課」です。お客様のニーズに対応し、アプローチする課となります。主な活動としては、月1回のチラシ作成、1学期に行った活動としてはスタンプカードの取組を行いました。

二つ目は「マーケティング課」です。商品や製品を宣伝してPRする課になります。主な活動としては製品のPR動画作り、商品ポスター作りなどを行っています。

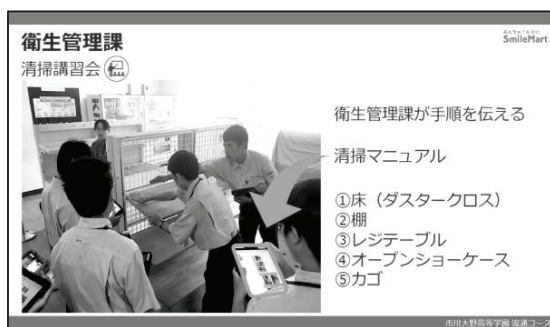
三つ目は「衛生管理課」です。食品や店舗を安全に管理する課となります。中華まんの衛生管理マニュアルや、清掃マニュアルを作るなどの活動を行っています。

これらの活動は、立ち上げから大切にしてきた「生徒が校内コンビニを作っていく」ということを目的に行っています。ですから、教員からではなく、生徒が自ら考えてこれらの活動を計画、実行するということを目的に行っています。活動としては、週に1回、もしくは各週に1回程度で、1学期に8回を目安に行うことを目指し、1学期に1サイクル回すというところで活動に取り組んでいます。

まず、「衛生管理課」の取組について紹介させていただきます。今まで床やショーケースなどの清掃は行っていたのですが、やり方や手順が統一されていませんでした。清掃をする人によって、しっかり隅々までやる人もいれば、さらっ



〈図3〉笑顔を増やす3つの部署



〈図4〉清掃講習会

と終わっている人もいました。「店舗を清潔にするため、統一したやり方が必要なのではないか」ということが生徒との話し合いで出てきたので、清掃マニュアルを作ろうという話になりました。

活動の流れとしては、最初に、手順表の作成。それをもとにマニュアルに使う写真の構成を決めます。そして、実際に写真を撮ってマニュアルを作り、全員で共通理解する場として、清掃講習会を実施します。その講習会の内容を受けて、もう一度マニュアルを訂正していくという形で行いました。こちらは清掃講習会の様子です(図4)。衛生管理課の二人が説明役と実演に分かれて行っております。他の衛生管理課以外の生徒たちは、手元のタブレット端末の清掃マニュアルデータを見ながら内容を確認しているという状況になります。写真では棚の清掃をしています。床、レジテーブル、オープンショーケース、かごなどの清掃方法についても併せて講習会を行ってきました。

次に、マーケティング課の活動について紹介します。

マーケティング課の主な活動としては、コース製品のPR動画作りになります。動画を作成するきっかけになったのは、校内コンビニで販売していた各コースの製品でした。お客様から商品の使い方について質問があったときに、うまく説明できなかったという生徒の振り返りがありました。そのコースの先生・生徒に聞いてきます、ということから、それなら製品をPRできる動画を一緒に作れば、製品のアピールにもなり、自分たちにとってもその製品の理解につながるとスタートした取組になります。このPR動画作りを通して、各コース等の交流が、より一層増えてきました。今まで作成したPR動画は7本になります。資料にある QR コードを読み込んで見ていただけたらと思います。

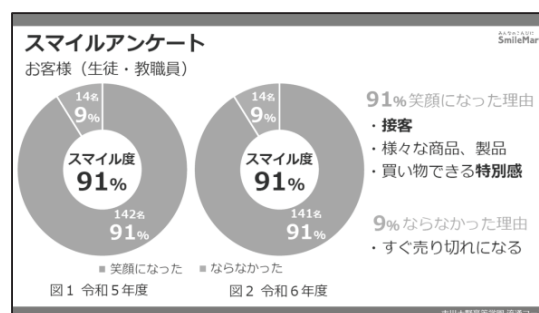
PR動画作成の流れについて説明します。まず、製品を作成しているコースに取材に行き、その製品の魅力や伝えたいポイントを聞きます。その後、その内容をもとに動画の構成を考えて撮影・編集し、作ったPR動画を各コース主任の先生やコース長と言われるコース代表の生徒に確認してもらいます。完成発表会として、そのコースの方々に見てもらい、また、笑顔になったかどうかを調査するスマイルアンケートを実施しました。アンケートで、SNSに投稿してもよいかどうかを聞き、9割以上の方がよいということであれば、本校のInstagramに投稿するという形になっています。他コースと一緒に活動することによって、活動の可能性が無限大に広がっていると感じています。

■「スマイルアンケート」

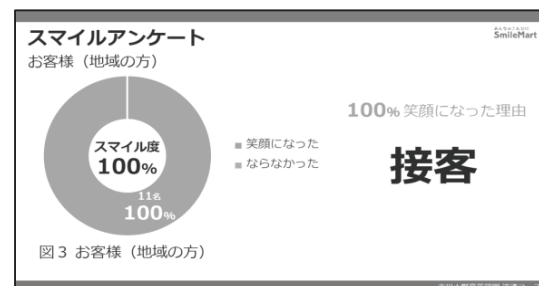
校内コンビニのコンセプトである「関わる人が笑顔になる」が実現できているかどうかを調査するため、「スマイルアンケート」を実施しました。

こちらは、お客様である生徒・教職員のアンケートの結果になります(図5)。左のグラフが令和5年度、右側が令和6年度のもので、コンビニを利用したことがある方を対象に集計し、どちらも91%の方が笑顔になったと回答してくださいました。理由としては、接客が良かったこと、また、学校で買物ができる特別感が多く挙げられていました。笑顔にならなかった理由としては、すぐ売り切れになってしまうという意見が大多数です。

次に、お客様、地域の方の結果です(図6)。集計数がまだまだ少ないのですが、スマイル度100%で、接客が良かったというご意見を多くいただいております。集計数が少ないの



〈図5〉 集計結果:お客様(生徒、教職員)



〈図6〉 集計結果:お客様(地域の方)

で、今後も継続してアンケートをとっていく必要があると思っています。

次に、店員、つまり運営している流通コースの生徒の結果です(図7)。こちらは、スマイル度 91%です。お客様との関わりや、商品が売れたときに達成感を感じている人が多かったようです。逆に、笑顔にならなかった理由としては、レジで失敗したことがずっと心に残っていたという生徒が1名いました。

最後に、生産者である各コースのアンケート結果です(図8)。PR 動画作成発表会後に実施しています。こちらはスマイル度が一番高く、95%が笑顔になっていました。理由としては、自分で作った製品が動画になっているところに喜びや嬉しさを感じている人が多かったようです。笑顔にならなかった理由としては、そのPR動画の製品が好きではないという人もいましたが、BGM の切り替えで音が大きいなどの意見もいただいていますので、これからの動画作りの参考にしていこうと生徒と話し合っております。

こちらのアンケートの結果から、9割以上の方を笑顔にしている活動であるということが分かりました。

■終わりに

校内コンビニの活動は、自分たちが考えて仕入れた商品が、飛ぶように売れていく様子を目の前で見ることができるなど、達成感をとても感じやすい活動だと思います。また、他のコースや協力企業とコラボすることにより、様々な活動に発展していくものになります。また、何より笑顔が増えるというところが、このコンビニの特徴かなと思います。この取組が全国に広まって、日本中が笑顔になるということを心から願っております。

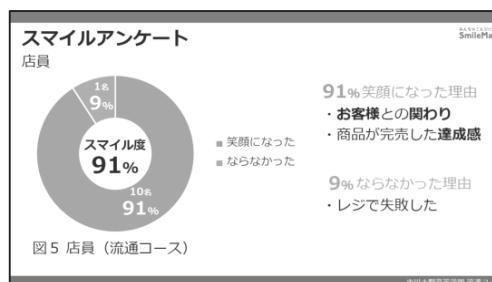
ご清聴ありがとうございました。

【質疑応答】

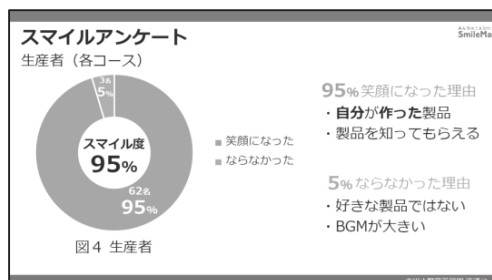
Q：生徒の達成感や笑顔が学習活動の成果として挙げられていました。生徒の達成感や笑顔を捉えることは難しいとは思いますが、これをどのように捉えようとされたのかを教えてください。

A：コンビニがオープンするときは、営業している我々もそうですが、生徒がとても楽しみにしていました。準備しているときにたくさん声を掛けていただき、生徒同士でも話題になっており、そういうところで笑顔が出ていたり、期待されていると実感できたりしていたと思います。

商品選びの際、どういう製品を仕入れるかを生徒に問いかけたときに、最初は、大体の生徒が自分の欲しいものを言うことが多かったのですが、実際に、どういう商品が売れて、お客様に喜んでいただいているのかを目の当りにする中で、「やっぱり値段の高いものは売れにくいよね」「定番商品じゃないものは分かりにくいので売れにくいよね」ということが、売れにくい商品から分かってきます。お客様にとってニーズのあるものを提供したい、という視点で意見を言える生徒が増え、取組に対する変化、気持ちの変化が表れてきました。達成感とは少し違うかもしれませんが、主体的に考えること、考え方が少しずつ変わってきていることを感じています。



〈図7〉 集計結果:店員(流通コース生徒)



〈図8〉 集計結果:生産者(各コース生徒)

開催地研究報告

知的障がい特別支援学校における授業改善に関する研究

～文部科学省著作教科書(星本)を活用した

児童生徒の資質・能力の育成を目指す授業づくり～

北海道立特別支援教育センター 教育課長 三浦 貴徳
研究員(知的障がい教育室) 小幡 史門

I 北海道立特別支援教育センターについて

当センターは、札幌中心部から車で20分ほど西にあり、近くには大きな公園や動物園などがあります。閑静な住宅街の中にあり、同じ建物内には、北海道中央児童相談所と北海道総合相談所が併設されています。

昭和62年9月に「北海道立特殊教育センター」として開所され、その後、北海道における特別支援教育の振興を図るため、平成19年には「北海道立特別支援教育センター」へと改称されました。来年、令和8年には、開所40周年を迎えます。

「教育相談」「調査・研究」「研修」「広報啓発」「ICT教育推進」という五つの事業部と、六つの障がい教育室(「視覚障がい」「聴覚・言語障がい」「知的障がい」「肢体不自由・病弱」「自閉症・情緒障がい」「発達障がい」)を設置し、これらの事業を推進するために、所長、副所長を始め、教育課、庶務課、総勢21名で運営しています。教育課には指導主事が13名おり、高い専門性に基づいた相談や研修、相手意識に立ち、寄り添った指導助言を行うなど、道内の特別支援教育の充実・発展に尽力しています。

昨年度の研究テーマとして、「授業づくり」を取り上げました。研究の背景として、学習指導要領では「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通じて育成を目指す資質・能力を三つの柱で再整理されました。また、知的障がい者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科等においても、目標や内容が育成を目指す資質・能力の三つの柱で整理され、段階ごとに目標や内容が示されました。学習指導要領の改訂から8年余りが経過していますが、課題として「目標が十分に意識されず指導や評価が行われている」「育てたい力が曖昧になっている」などが指摘されています。北海道においては、令和5年3月に北海道教育委員会が策定した「特別支援教育に関する基本方針」の中で、知的障がい者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科等の目標や内容、各段階のつながりなどを踏まえた指導の充実が課題とされ、その解決に向けた施策として、「障がいの状態等に応じて、文部科学省著作教科書(以下、「星本」という)等の活用を推進する」と示されています。これらの背景を踏まえ、本研究の副題を設定しました。

本研究の目的は、「知的障がい教育に携わる教員が各教科等で育成を目指す資質・能力の三つの柱を踏まえた授業づくりへの理解が深められるよう、星本を活用した授業モデルを構築することにより、知的障がい教育における授業づくりの充実に資する」ことです。

2 本研究について

研究の方法は二つです。一つ目はアンケート調査で、全道の知的障がい特別支援学校 48 校の学部主事、学年主任、そして教務主任を対象に実施しました。「育成を目指す資質・能力の三つの柱を踏まえた授業づくりに関する取組の状況や課題」「星本の認知と活用の状況」について明らかにし、本研究の資料として活用することを目的としたものです。

研究の方法の二つ目は、研究協力校における授業づくりです。既に星本を活用しながら授業実践を行っている北海道東川養護学校と北海道稚内養護学校を「星本活用サポート校」として、また、これまで星本を使った経験はないが、その活用に関心があり、授業づくりをさらに充実させたいと考える北海道余市養護学校と北海道紋別養護学校を「授業モデル実施校」として、道内計 4 校の特別支援学校の協力を得ながら、星本を活用した授業づくりを行いました。

ゴールのイメージは、各教科において育むべき資質・能力を着実に児童生徒に身に付けさせるための授業の充実を図ることです。授業の充実を図る方法はたくさんありますが、本研究では、星本を活用することによって授業の充実を図ることを目指しました。

(1) アンケート調査の結果

「教科別の指導において、資質・能力の育成に向けた授業づくりの課題と感じていることは何か」という設問に対する学部主事及び学年主任の回答では、「思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力、人間性等に関する学習活動の設定」が 42.3%となり、多数を占めています。また、教務主任の回答では、「学習指導要領に示された知的障がいの各教科の目標、及び内容の理解」が 28.1%となっています。その他の内容については、近い数値で分散しています。資質・能力の理解や、それらを育成するための各教科の目標や内容の理解に課題を抱えていることが明らかになりました。

また、「単元や題材を設定する際に参考になっているものは何か」という設問に対して最も多かったのは、「前年度の単元の指導計画」でした。業務上の工夫としても捉えることができますが、知的障がいのある児童生徒の実態は多様であることから、学ぶ内容が実態に合わないこともあるため、当該年度の児童生徒の実態を踏まえて工夫する必要があると考えます。

国語や算数の指導で使用している教材についての設問では、「自作のプリントや教材」「インターネットのプリントや市販のドリル」「一般図書」の三つが 9 割強を占めています。特に一般図書やインターネットのプリント、ドリルに関しては、児童生徒の実態や学習指導要領の内容と照らし合わせ、教材研究を丁寧に行う必要があると考えます。

星本や教科書解説の認知度については、ほとんどの方が「知っている」と回答していますが、「手に取って見たことがある」「教科書解説を知っている」と、活用に近づく設問になるにつれ、割合が減少していることがわかります(図 1)。

実際の星本の使用状況については、「星本を使って指導していない」が 7 割から 8 割を占めている状況で、道内特別支援学校において活用が少ないということが明らかになりました。

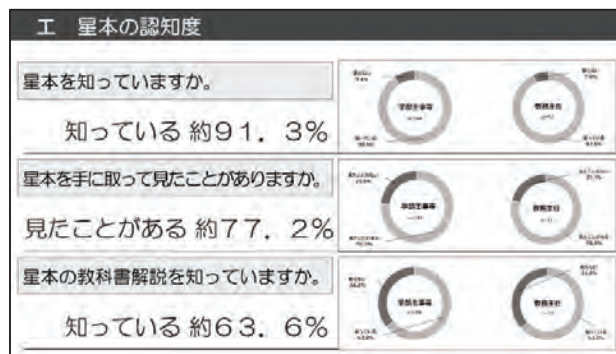


図 1 アンケートより

(2) 研究協力校における授業づくり

本研究においては、当センターが設定した授業モデルのSTEP1からSTEP4の手順に沿って授業づくりを行いました(図2)。研究協力校における授業づくりについて、本報告会では1事例のみ紹介しますが、本研究においては事例が四つありますので、当センターWebページに掲載されている研究紀要をぜひご覧ください。

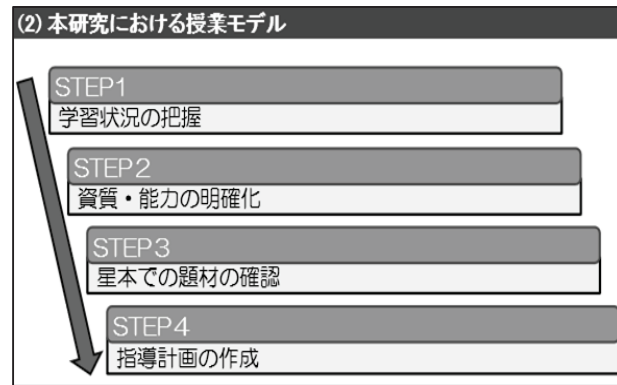


図2 研究における授業モデル

(3) 事例紹介

ア 対象生徒について

今回紹介する事例対象は、中学部第3学年の生徒です。実態としては、会話を通じた人とのやり取りは得意ですが、学習内容の習得や定着が難しく、音読や文字を読むことに苦手意識を強くもつ生徒です。研究協力校との事前のオンライン会議では、「適切な題材の設定」や「思考力・判断力・表現力等を育成するための学習活動」、「問いの設定」といった課題が授業者から挙げられました。

イ STEP1 学習状況の把握

学習指導要領に示される各教科の目標や内容の習得状況を確認し、児童生徒の学んでいる段階を把握します。本研究では、福島県特別支援教育センターの「学びの履歴シート」を活用し、児童生徒が当該教科において、これまでにどのようなことを学び、どのような力を習得しているのかを整理把握しました。このシートでは、学習した内容に○、学習した内容をおおむね習得した場合は◎、まだ学習していない内容は空欄として整理しました。また、対象生徒は、入学した中学部第1学年のときは授業に遅れたり、集団から逸脱したりすることがあったことから、学びの履歴シートでは学習した内容が少ない傾向が見られました。さらに同じところでつまずいたり、忘れてしまったりするという実態から、同じ内容を繰り返し学習したり、習得を示す◎が少なかったりすることも分かりました。このようにシートを用いて学習状況を可視化することで、児童生徒の学び残しや学びの偏り、学習の未習得状況などをきめ細かに把握することができ、授業づくりの充実につなげていくことができました。

ウ STEP2 資質・能力の明確化

児童生徒の学習状況を把握した上で、星本を活用して授業づくりを行う国語科の該当する段階に示される目標及び内容を確認し、どのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にします。対象生徒は、これまでの学習の様子から、中学部1段階の内容の定着が必要であると考えました。また、年間指導計画において、当該単元では、国語科の聞くこと・話すことの内容として示されている「ア(キ)語のまとまりに気を付けて音読すること」の内容を取り扱うことが明記されていたので、学習指導要領解説各教科等編に示される指導事項を授業者と一緒に確認しながら、本単元においてどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしました。

エ STEP3 星本での題材の確認

STEP2で明確となった育成を目指す資質・能力に対応する星本の題材を確認し、教科書解説に

掲載されている内容を読み解きます。対応する題材の確認には、教科書解説にある星取表を活用します。この表は、星本の題材と学習指導要領の関連について、一目で確認することができる表です。教科によって名称が異なりますが、本研究においては、算数科の教科書解説で示されている星取表という名称で取り扱っています。

図3 教科書解説「星取表」

先ほど STEP2 で確認した、国語科の聞くこと・話すことの内容として示されている

「ア(キ)語のまとまりに気を付けて音読すること」に対応する列を見ると、対応している題材が「わらしべ長者」であることがわかります。加えて、「わらしべ長者」の行の延長線を見てみると、◎がもう一つあることがわかります(図3)。こちらは「思考力・判断力・表現力等」の内容で、学習指導要領解説各教科等編には、指導上の留意事項として「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」は相互に関連し合いながら育成される必要があることが示されています。このことから、生徒に身に付けさせたい内容として、「知識及び技能」に加えて、「思考力・判断力・表現力等」も重要であることを授業者と確認することができました。

星取表で対応する題材が確認できたら、その題材の特徴や題材を通して学習する内容について、教科書解説を読み解きます(図4)。



図4 教科書解説

星取表で対応する題材が確認できたら、その題材の特徴や題材を通して学習する内容について、教科書解説を読み解きます(図4)。星本の活用について、対象生徒の実態や特性に応じて、資質・能力を育むために、どのような単元や学習内容にするかについて考えていきます。

オ STEP4 指導計画の作成

対応した題材である「わらしべ長者」は、「言葉のリズムや響きを楽しむこと」「音読の際にまとまりの声や文を意識して読むこと」「主人公の心情に着目しやすいこと」など、対象生徒にとって学習しやすい題材です。一方で、文の量が多いため、途中で集中が途切れてしまわないか心配な面もありました。そのため、対象生徒の実態から、星本の題材を活用しつつも、集中が持続できるように全体を六つの場面に分けて学習することや視覚的に物語のイメージを膨らませやすくなるように、デジタル紙芝居を制作することなどの工夫をして授業実践を行いました。

カ 授業づくりの成果

星本を活用した授業づくりの成果としては、「育成を目指す資質・能力と対応した星本の題材の考え方や学習指導例などと対象生徒の実態を勘案して、適切な題材を選定することができた」や「思考力・判断力・表現力等の目標の達成に向けた具体的な手立てを講じることができた」など、授業づくりの充実を図ることができました。つまり、事前に挙げられていた授業づくりにおける課題を、星本を活用した授業づくりを通じて解決することができたということになります。

また、アンケート調査の結果では、星本の認知度はそれなりに高いものの、実際に使用されていない理由は「実態に合っていない」という意見が多数を占めていました。これは、先行研究においても同様でした。

本研究の他の事例では、小学部に入学して半年の重複学級の児童についての星本を活用した授業づくりの取組もあり、結果として大きな成果が得られています。確かに「星本を教える」といった授業づくりでは、実態に合わないこともあるかもしれませんが、本事例のように「星本で学習内容を教える」という、子どもの実態に焦点を当てていくような視点で授業づくりを捉え、実態と合わないということにはなり得ないのではないかと考えます。授業づくりの一つの手段として、有用に活用できるものの、実際に使われていないという現状を鑑みると、星本を活用した授業づくりの視点を、より広く啓発していく必要があると考えます。

なお、研究協力校の先生には、本研究において、星本を活用することによる授業づくりの充実度や、授業改善に対する授業者の意識にどのような変容があるのかを定量的に把握するために、授業づくりの前後に評価指標を入力していただきました（図5）。星本を活用した授業づくりを通じて充実度の評価が2ポイント上がったのは、「学んでいる各教科の段階を把握して、指導内容を設定している」と「単元終了時の資質・能力の身に付いた児童生徒の姿を具体的にイメージして評価基準を設定している」の二つの項目でした。具体的な感想としては、「教科書解説の活用によって、本単元で生徒に身に付けさせたい資質・能力を明確にしながら、単元の構想を練ることができた」や「評価計画をあらかじめ設定することで、生徒がどのような順番で学んでいくか、また、単元を通した中でどのような資質・能力を見取っていくのかが明確になった」などが挙げられ、星本の活用が育成を目指す資質・能力の三つの柱を踏まえた授業づくりにつながったことが確認されました。

指 標	授業づくり前	授業づくり後	授業づくり後	授業づくり後	授業づくり後
1) 児童生徒の学んでいる各教科の段階を把握して指導内容を設定している。	1	2	3	4	5
2) 学習指導要領に示された各教科等の目標や内容を把握している。	1	2	3	4	5
3) 学習指導要領に示された各教科の目標を踏まえて、単元の目標を設定している。	1	2	3	4	5
4) 単元や本時終了時の「資質・能力が身に付いた児童生徒の姿」を具体的にイメージして評価基準を設定している。	1	2	3	4	5
5) 思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等の資質・能力を育成するための具体的な活動や展開を設定している。	1	2	3	4	5
6) 資質・能力の育成に向けて、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」を位置づけている。	1	2	3	4	5
7) 児童生徒の興味・関心や発達段階、生活経験を踏まえた題材の設定を行っている。	1	2	3	4	5
8) 知的関心のある児童生徒の学習上の特性を踏まえて指導を工夫している。	1	2	3	4	5

図5 評価指標 授業者の意識の変容

授業後のオンライン会議から

星本は学習指導要領に沿った内容のため、明確なねらいをもって題材を選ぶことができました。特に教科書解説の学習指導例は授業づくりのヒントになりました。
初任段階教員

今回の授業づくりを通して、子どもの姿から単元や授業を考えるとこの大切さに改めて気付きました。今回は国語科の授業でしたが、他の教科の授業づくりについても星本を活用していきたいと感じました。
中堅段階教員

今回の授業づくりでは、学習の習得状況に着目できたこと、教科書解説によって題材や指導内容について工夫を凝らすことができたことがポイントでした。
中堅段階教員

星本や教科書解説を読み解く中で、当初予定していた単元の構想が変化していきました。それによって、学びの段階を的確に捉えた授業づくりにつながりました。
中堅段階教員

図6 オンライン会議で寄せられた感想

授業後のオンライン会議では、授業者それぞれが星本や教科書解説を活用した授業づくりについて、「授業づくりのヒントになった」や「学びの段階を的確に捉えた授業づくりにつながった」などのように、星本や教科書解説の利点や有効性に関する感想を述べられていました（図6）。本研究において

は、「星本及び教科書解説が役に立った」という意見が多いことに対して、教科用図書を選定の視点からの考察も当センターの研究紀要にまとめているので、研究紀要をご覧ください。ご意見・ご感想などをいただければと考えます。

3 研究のまとめ

令和7年2月の中央教育審議会の第2回教育課程企画特別部会の資料では、次期学習指導要領の検討において、現行の学習指導要領は、授業改善に一定の成果があったとされる一方で、なお残る課題として、資質・能力の育成やその深まりをさらに明確にするとともに、「どのような資質・能力を身に付けてほしいか」という認識か

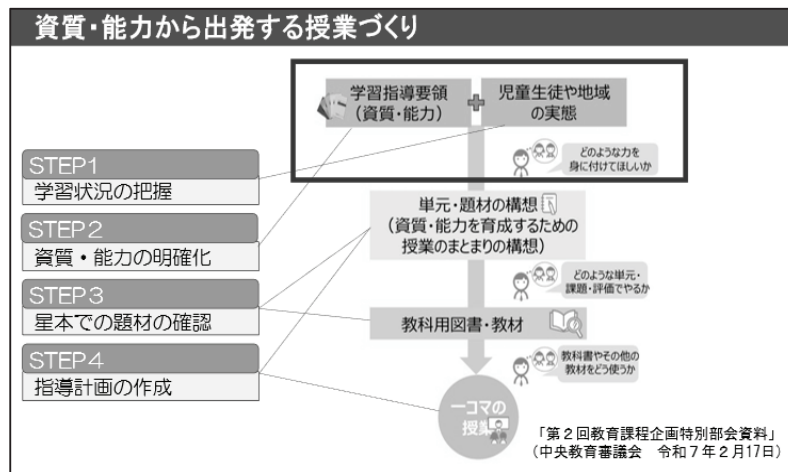


図7 資質・能力から出発する授業づくり

ら出発し、そのための単元や題材といった授業のまとりを構想することの重要性が示されています。スライド（図7）は、本研究の授業モデルとの対応を示したものです。

本研究でまとめた星本及び教科書解説の活用については、STEP1やSTEP2にあるように、児童生徒の実態や育成を目指す資質・能力を明らかにし、そこから星取表で題材を確認することとなります。つまり、本研究の授業モデルに沿って星本や教科書解説を活用することは、スライド（図7）にある資質・能力から出発する授業づくりの具現化を図ることにつながります。

授業づくりの出発として、学習活動が先行し教科の目標が十分に意識されずに指導や評価が行われていることが課題として指摘されているところですが、星本及び教科書解説を活用した授業づくりは、それらの課題の解決に資する有効な手段になると考えます。

研究の成果については、授業づくりにおいて星本を活用することによって、育成を目指す資質・能力を明らかにしながら、単元や授業を構想し、授業の充実につなげることができました。本研究の授業づくりのように、子どもの姿から授業を捉えることは、「教師主導の授業」から、「子ども主体の授業」へと転換を図ることにもつながり、学習指導要領の趣旨の実現といった視点からも大きな成果であったと言えます。

今後の課題については、本研究において、授業の評価を行ったり、改善の方策を検討したりするまでには至りませんでした。また、本研究における星本を活用した授業実践は事例数が少なく限定的であるため、より多くの事例に取り組むなどして普及を図り、知的障がい教育の充実につなげていくことが必要であると考えます。本報告を通じて星本について、既にご存知の方も、そうでない方も、今後の教育実践において、授業づくりの充実を図る際には、ぜひ星本や教科書解説を手にとって、学習指導要領との対応を確認したり、題材についての解説を見たりするなどして、子どもの姿から始まる授業づくりに役立ててほしいと考え、開催地研究報告とさせていただきます。

ご清聴ありがとうございました。

行政説明

特別支援教育の充実について

文部科学省 初等中等教育局 特別支援教育課長 生 方 裕

I 令和8年度特別支援教育関係予算概算要求の状況について

(1) 教職員定数、処遇の改善

来年度概算要求の状況の報告です。働き方改革と合わせて、先生方の定数改善並びに処遇改善についてセットで進めているところです。

来年度、9,214人の定数改善計画を要求しています。具体的には、中学校における指導体制の充実として35人学級を段階的に進めていくこと、小学校の教科担任制を推進していくこと、いじめや不登校対応のための体制整備、多様な教育課題などに対応するための基礎定数の充実です。

平成29年からの10年間の計画で、通級による指導を受ける子供13人に対して、教員が一人配置される基礎定数化を進めています。各学校現場では、13人でも多いという声もあるため、もう少し小さくすることも考えていきます。

教員の処遇改善については、令和8年4月から新たな職として「主務教諭」が創設される予定です。この職は、学校横断的な取組について、学校内外との連絡調整機能の充実や、若手教師へのサポートにあたるものです。

教職調整額は、5%から段階的に10%に引き上げていくことを要求しています。

学校教育活動の充実と働き方改革の実現ということで、先生方の事務的な作業をサポートする教員業務支援員、副校長・教頭マネジメント支援員、学習指導員といった支援スタッフの拡充を図り、学校現場の働き方改革を支援していきます。

(2) 特別支援教育関係

ア 医療的ケアが必要な児童生徒への支援

看護師の配置を支援するための補助事業として、各自治体が看護師を配置する際の費用の三分の一を国が補助するという予算です。併せて、各自治体においては、看護師の確保に苦勞している状況もあるため、処遇改善として単価の引き上げを要求しています。また、学校現場で、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、あるいは手話通訳士といった専門家の活用について、補助事業において支援しており、更なる拡充を図っています。

「医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律」が令和3年9月に施行され、医療的ケア児のみならず、その保護者の負担軽減も規定されています。保護者の付添いの状況等を分析し、保護者の負担軽減に関する調査研究を実施します。

イ 発達障害のある児童生徒等への支援

(ア) 幼稚園等における特別支援教育体制モデル構築事業

今年度から、幼稚園における特別支援教育体制のモデル構築事業を実施しています。就学時健診の前段階で発達障害の特性のある子供の早期発見、早期支援につなげ、幼稚園段階における支援体制を構築していくものです。また、先生方の研修プログラムの開発や個別の教育支援計画等を活用した小学校への引き継ぎなど、支援体制の構築を進めています。

(イ) 学習障害のある児童生徒等に対する ICT を活用した効果的な支援に関する実践研究

学習障害の子供につきましては、学校に入って教科指導が本格的になってから気付くということがあるため、早い段階からアセスメントを行い、1人1台端末のアクセシビリティ機能もフルに活用しながら支援をし、就学前から高等学校に至るまでの、切れ目ない一貫した支援体制を構築するものです。

(ウ) 高等学校における特別支援教育充実事業

高等学校では、通級による指導が平成30年度から制度化されています。現在、小中高で20万人が通級の指導を受けていますが、そのうち高等学校段階では2,000人ぐらいです。小中学校段階で通級指導を受けていて、高等学校では通級を受ける必要のない生徒も当然いると思いますが、潜在的に通級を受けた方がよい生徒もいると思います。今後は高等学校の中での特別支援教育体制の整備を進めたいところです。

(エ) ICT を活用した教育・福祉の情報共有促進モデル事業

一貫した支援体制を構築する上で、やはり教育と福祉の連携が必須です。教育と福祉の情報共有の促進モデル事業として、特に ICT を活用して情報共有を進めます。例えば学校、障害児施設、放課後等デイサービスなどが、ICT を活用して効果的かつ効率的な情報共有のあり方について研究をするというものです。

(オ) 学校における強度行動障害への理解啓発等に関する調査研究

次に、強度行動障害への理解啓発です。昨年度のアンケートでは、在籍児童生徒数に対する強度行動障害の状態にあると思われる子供の割合は2.8%。そして、7割近い学校で強度行動障害の状態にあると思われる子供が在籍しています。一方、先生方のアンケートでは、強度行動障害に対する理解がまだ十分ではありません。まずは先生方に対する理解啓発、指導方法を含めた対応の研究を新規事業として行います。

ウ インクルーシブな学校運営モデル事業

このモデル事業は、令和6年度からの3か年で取り組んでいます。特別支援学校と小中高等学校のいずれかを一体的に運営し、障害のある子供と障害のない子供が共に学ぶ環境整備をしっかりと整えていくというものです。具体的には、「交流及び共同学習」を発展させた柔軟で新しい授業のあり方、そして小中高等学校と特別支援学校の教員が、互いの専門性を高め合いながら、指導体制をどう構築していくかといった観点での調査研究を、北海道を含む13地域で進めております。令和6、7年度の2か年の調査研究の結果を踏まえ、全国的なシンポジウムなどで、取組を全国に広げていきたいと考えています。

エ 聴覚障害教育の充実事業

聴覚障害教育の充実についてです。「手話に関する施策の推進に関する法律」が、先の通常国会において議員立法で制定されています。手話を必要とする子供が在学する学校、聾学校、小中学校等においても、今後引き続き適切に対応していく必要があるという状況がありますのでご承知おきください。

オ 入出力支援装置の更新

障害のある子供たちにとって、タブレット端末の使用に際し、入出力支援装置での支援が必要という状況があります。1人1台端末の更新に合わせて入出力支援装置の購入費用を各自自治体に補助する

ための予算を計上しています。この機に積極的に整備を進めていただきたいところです。障害種ごとに代表的な支援装置を掲示しています(図1※)。子供たちの状態に応じて整備できるように、柔軟な要綱にしておりますので、積極的に活用していただければと考えています。



図1 入出力支援装置の例 ※提示資料をトリミングしたものと

カ 特別支援教育就学奨励費

特別支援教育を受ける子供たちの増加に伴い、拡充しています。特に昨今の物価高の高騰から、修学旅行費の上限額の引き上げも要求しています。

2 学習指導要領改訂等について

(1) 学習指導要領改訂に向けた議論の状況

令和6年12月25日の中央教育審議会の諮問文のうち、特に特別支援教育の関係については、「インクルーシブ教育システムの充実に向け、合理的配慮の提供を含め、障害のある子供たち一人一人の教育的ニーズに応じた、質の高い特別支援教育の在り方をどのように考えるか。その際、特別支援学級や通級の指導に係る特別な教育課程の質の向上、自立活動の充実や小中高等学校に準じた特別支援学校での改善方策をどのように考えるか。」と示されたことを踏まえ、中央教育審議会で議論いただいております。

特別支援教育に係る内容の改訂の方向性について検討を行う「特別支援教育ワーキンググループ」においては、教育課程企画特別部会の議論をまとめた「論点整理」を踏まえた検討事項として、「(1) 育成する資質・能力の特別支援教育における在り方・示し方」、「(2) 特別支援教育における指導と評価の改善・充実の在り方」、「(3) 誰一人取り残さない柔軟な教育課程の在り方」について議論していくこととなっております。

加えて、以降、本ワーキンググループにおいて扱う「特別支援教育に関する課題を踏まえた固有の検討事項」について説明します。

ア 幼・小・中・高・特別支援学校共通の検討事項

まず、障害の「社会モデル(障害者が受ける制限は、心身の機能の障害のみならず、社会における障壁と相対することによって生じるという考え方)」を踏まえつつ、多様な子供がいることを前提とした教育環境や学校経営、授業づくりを進めるための方策についてどのように考えるのか、ということです。

次に、合理的配慮の提供について、基礎的環境整備の状況を踏まえつつ、本人・保護者との建設的対話を通じて相互理解を図り、過重な負担のない範囲で障害の状態に応じた対応が全ての学校で図られるようにするための方策をどうするか検討します。

令和6年4月に、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が改正され、全ての学校において合理的配慮の求めがあった場合には、過重な負担のない範囲での対応が義務付けられています。現状においても、それぞれの学びの場においては合理的配慮がなされておりますが、本人や保護者との建設的な対話を通じて対応していくことがポイントです。学校側としては配慮しているつも

りであっても、受ける側の本人・保護者としては、十分な合理的配慮がなされてはいないと感じることもありますので、そこはしっかり対話を進めていく必要があります。

また、デジタル学習基盤の活用について、基礎的環境整備に位置付くものであることを総則等で明らかにすることや、一人一人の障害の状態や特性等に合わせた学び方につながる活用を促すための方策についてどのように考えるか、というところです。今回の改訂の一つのキーワードとしては、「デジタル学習基盤の活用」という点が共通しておりますので、特別支援教育においてもこれを活用していく、その方策をどう考えるか、ということです。

さらに、障害種ごとに必要な配慮事項、特に「言語障害」「自閉症」「情緒障害」「学習障害」「注意欠陥多動性障害」における指導上の配慮の在り方についてどう考えるか。「視覚障害」「聴覚障害」「知的障害」「肢体不自由」「病弱」についての配慮事項は現行の学習指導要領において示されているところですが、配慮事項が示されていない障害種について、今後示していくにはどうしたら良いか、などといった点を検討事項として挙げております。

イ 特別支援学校に関する検討事項

まず、自立活動の内容の更なる充実に向けた方策や、自立活動の時間の指導と各教科等の指導の関連付けの充実に向けた方策、さらには、自立活動を学ぶ意義を踏まえた子供主体の自立活動を更に展開するための方策についてどのように考えるか。

二つ目は、知的障害の各教科において、小中高の各教科に準じつつ、知的障害の特性や発達の段階等を踏まえ、構造化の在り方についてどのように考えるか。

三つ目は、小規模化・少人数化が進む障害種、特に、視覚障害、聴覚障害の特別支援学校については各クラス一～二人程度というような状況もありますので、そういった障害種の状況も踏まえた、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善のための方策をどう考えるか。

四つ目は、高等部において、子供たちが希望する将来の実現に向けて、教科指導も含めた学修機会の充実や、特色・魅力ある教育活動の実現に向けた方策についてどう考えるか。また、時代の進展に応じた職業教育・専門教育の展開に向けてどのような見直しが考えられるか。

主にこういった点を挙げております。

ウ 高等学校に関する検討事項

先ほども触れましたが、特別な教育的支援を必要とする生徒が高等学校においても急増している現状、いわゆる一般の高校に進学しているという状況も踏まえて、個々に応じた適切な指導や必要な支援の実現に向けた方策について、特別支援学校のセンター的機能の活用も含め、どのように考えるかといったところを論点として挙げております。

エ 特別支援学級に関する検討事項

特別支援学級の特別の教育課程の編成・実施に係る改善・充実に向けた方策をどう考えるか、特に自立活動の指導の改善や、各教科等の学びの充実に向けた方策をどう考えるか、という点です。

また、特別支援学級において適切な指導を担保し、特別支援学級の子供たちが交流及び共同学習として通常の学級で学ぶ際に、障害の状態等に応じた適切な指導や必要な支援が担保されるための取扱いをどう考えるかということ。

さらに、一部には、通常の学級を学びの場とすることが適切と思われるような子供が、特別支援学級に在籍している事例もあります。そうしたことについてどう考えるか。通常の学級の中で、合理的配慮やいろいろなリソースを傾け、しっかりと対応できている状況もあるかもしれませんが、通常の学級で頑張れるような子供も特別支援学級に入ってしまった状況もありますので、そういった

ことをどう考えるかということです。

オ 通級による指導に関する検討事項

まず、自立活動を取り入れるための方策です。現状は、特別支援学校の学習指導要領の自立活動を参考とすることになっていますが、取り入れるための方策を考えるということです。

そして、通常の学級に在籍する子供たちが通級による指導を利用する場合の、特例的な取扱いの見直しに向けた教育課程上の取扱いについて、具体的にどのような制度設計としていくか。

また、自立活動をしっかりと取り入れた上で、特に必要がある場合に、各教科の指導を行うことを可能とするということについて、現行は、いわゆる自立活動のみということで、各教科の指導はできないということになっていますが、それを可能とするということです。

通級による指導の授業時間数・修得単位数の在り方については週8コマを上限としておりますが、教科指導も特に必要がある場合には、その上限時間についてどう考えるかということです。

そして、各教科等の目標・内容の一部を障害の状態等を考慮したものに替えることや、取り扱わないことなども検討事項です。

こうしたことについて、具体的にどういった制度設計をしていくかということは今後議論していきます。通級の制度は、もう少し各学校において活用していただけるようにしたいということですが、具体的な制度設計の検討に当たっては様々な課題があると考えておりますし、教科指導も行うことになれば、当然その条件整備もしっかりしないと、通常の学級の先生も大変だということになりますので、今後議論を深めたいところです。

以上が特別支援教育ワーキンググループにおいて議論をしていただく検討事項の主な論点です。YouTubeでも配信しておりますので、動向を注視していただければと思います。我々も、いろいろな機会を捉え、こうした情報発信に努めていきたいと考えています。

(2) 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策

最後に、学習指導要領の改訂に合わせて、先生方の専門性の向上についてです。令和6年12月25日、「多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策」について諮問がなされています。この諮問を受け、教員養成部会において、三つの柱として10月15日時点で論点整理がなされたものを、簡単に御紹介します。

ア 社会の変化や学習指導要領の改訂等も見据えた教職課程の在り方について

現在の教員免許制度が担保している教師養成の質を落とすことなく、教師の質向上と量的確保の両立を目指す必要があるのではないか、ということです。先生不足、先生のなり手がいないといった状況がありますので、質の向上を担保しながら、なるべく教員になりやすいようにする方向で考えていくということです。学習指導要領の改訂の議論との連携を深めながら、教職課程における学びを検討していくことが不可欠であるといったこと、そして、教員養成における大学院での学びにおいて、臨床的、実践的な教育研究をどのように位置付けていくべきかの検討が必要ではないかということです。

イ 教師の質を維持・向上させるための採用・研修の在り方

教員採用は、他の公務員だけではなく、他職種と同じ市場で人材獲得競争をしているという現実を前提に考えていく必要があります。教員養成大学を卒業しても、民間企業に流れてしまうなど、他職種と競合しているという状況があります。ここは国としても、地方と一体となってPRをしていこう、広報戦略をしていこうということです。他には、教員採用選考の第一次試験を共同実施で行ってはどうかといったようなことです。

また、現職教師等が学びたいときに学びたいことを学べるよう、経済的負担の軽減などの環境整備、あるいは、研究・研修休暇などによる学びの促進を検討すべきではないかということ。そして、研修などに参加しやすくなるよう、教師の一時的な不在をカバーできるような人材の採用についても検討すべきではないかということが、採用・研修の在り方の論点として挙げられています。

ウ 多様な専門性や背景を有する社会人等が教職へ参入しやすくなるような制度の在り方

まず、大学院段階における教職課程の在り方について、多様な学部出身者や社会人経験者が、新しいプログラムを履修することによって、標準的なレベルの免許状を取得できるような仕組みを考えていくということです。他学部や社会人が学校現場に入ってきていただけるよう、新しい仕組みやプログラムを考えてはどうかというものです。

また、教員資格認定試験について、様々な専門性をもつ方が教師としての資質を身に付けていけるような試験の在り方についても今後検討していくべきであるということ、そして、社会人の教師入職を進めていく際は、服務倫理や教職への理解等を入職前後の学習プログラムで担保する必要といったことが挙げられています。

こういった大きな方針のもとに、今後、専門的な検討を進めたいと考えております。こちらについても来年令和8年に答申をまとめていくということです。

3 終わりに

10年後を見据えた新しい教育課程の在り方、そして教師の養成・採用・研修の在り方など、様々な施策が矢継ぎ早に動いていくところです。

文部科学省としても、特別支援教育の更なる充実に向けて議論を進めていきますので、各現場におきましても、引き続き特別支援教育の充実、あるいはその振興にお力添えをいただければと考えております。

基調報告

「現在」から始める自立と社会参加に必要な力の育成

～子ども主体の生活を積み重ねて～

全日本特別支援教育研究連盟 理事長

植草学園大学 名誉教授

名古屋 恒彦

本大会の主題は、「特別な配慮を必要とする子供たちがその可能性を最大限に伸ばすための指導・支援及び、将来の自立と社会参加に必要な力を育成するための適切な指導・支援を目指して」です。本研究主題の要(かなめ)は、特別な配慮を必要とする子どもへの「指導・支援」のありようを問うところではないかと考えます。それも単なる技術的な議論ではなく、その質を問う議論であると考えます。

では、その質の側面を、本研究主題はどのように捉えているのでしょうか。それは二つの点に見出されます。

一つは「その可能性を最大限に伸ばすため」の指導・支援です。可能性とは、その子が未来に向かって有する資質あるいは選択肢とみることができます。学校教育において未来を考える場合、多くは学校卒業後の社会生活が意識されます。その可能性の幅は、生活年齢が若いほど広く、学校生活の終了が近づくと、より具体的に絞り込まれることとなります。学校卒業後の未来を描きながら、それぞれのライフステージで、その可能性を子ども自身が最大限追究できるための指導・支援のありようが検討されなければなりません。一方、学校生活における未来は、学校卒業後だけではありません。朝登校してきた子どもたちが、その日の生活に抱く期待感、ワクワク感もまた未来への思いです。そのような、子どもが今、そのときに抱く、今日への期待感もまた、子どもにとっての可能性ということができます。子どもの期待感に豊かに応えうるクオリティのある学校生活づくり・授業づくりもまた、可能性を最適化する指導・支援ということができます。

本研究主題が指向する、指導・支援の質的側面の二つめは、「将来の自立と社会参加に必要な力を育成するため」の適切な指導・支援です。ここには、我が国の知的障害教育が戦後当初から堅持してきた教育目標「自立」が明確に打ち出されています。とりわけ北海道の知的障害教育は、自立論をリアルな社会の中で具体的に見つめ、生きる力を養うことにおいて、今日まで骨太で、しかも細やかな実践を積み重ねてきています。本研究主題も、その良き伝統に根ざしながら、かつこれからのインクルーシブな社会をつくる主体者の育成を目指すものということができます。なお、「将来の」については、前述のように学校卒業後の将来と、今日を起点とする意味での将来の二つの視点があり、これらは日々のリアルな授業づくりの目標にリンクするものであると考えます。現在の学校生活の充実・発展が、子ども一人ひとりの自立を実現すると考えるのです。

学校もまた一つの社会であり、学校という社会で、その子らしい、その子なりの自立と社会参加が、現在の学校生活において実現されることが必要です。現在の自立と社会参加の実現、つまり、日々の学

校生活における主体的な活動の実現と積み重ねが、学校卒業後の社会における自立と社会参加に自然とつながっていくようにするのです。

学校生活の現在、今において、子どもの主体的な活動を実現するにはどうしたらよいのでしょうか。我が国の知的障害教育には、「できる状況づくり」という実践論があります。これは、本連盟第3代理事長であり、筆者の恩師である小出進先生が1970年代に提起したものです。「できる状況」とは「精いっぱい取り組める状況」と「首尾よく成し遂げられる状況」をさし、この状況を、子ども一人ひとりに用意することを「できる状況づくり」と言います。「精いっぱい取り組める状況」は活動のプロセスにおいてつくる状況であり、「首尾よく成し遂げられる状況」は活動の結果においてつくる状況です。プロセスだけではなく、結果だけでもなく、プロセスと結果のすべてに「できる状況」をつくることで、子どもは自分らしさを発揮し、その子らしく、その子なりに力を発揮します。「できる状況づくり」を積み重ねることで、力の発揮を積み重ね、その力を確かにするのです。そのように考えるとき、自立の本質は、「できる状況づくり」という支えの下で、その人らしくあれる姿に見出されます。この意味での自立、つまり適切な支援を前提とした自立であれば、障害の有無や軽重、種類にかぎらず、誰にでも実現可能になります。そして、その自立は、決して特別支援教育に限定されるものではなく、社会に生きる私たちすべてに当てはまるものと考えます。私たちもまた、適切な支援の下で、自分らしくあれるからです。障害の有無や軽重、種類を問わない普遍的な自立論は、インクルーシブな社会の基本となると考えます。

学校生活の中で、子どもと向き合いながら、その子の、その子らしい生き生きとした姿の実現を願って営まれる、地道で泥臭い実践の積み重ねが、子どもの真の自立と社会参加の実現につながるのです。その意味で、私たちの地道で泥臭い教育実践にこそ、大切な教育的な価値があると考えます。

第64回全日本特別支援教育研究連盟全国大会北海道大会 大会アピール（北海道大会）

2025年10月23日(木)

2025年6月に厚生労働省が発表した人口動態調査によれば、2024年の我が国の出生数ははじめて70万人を割る状況となった。一方で、特別支援学校等の特別支援教育の場で学ぶ子供は増加を続けており、特別支援教育が果たす役割はますます重要性を増しているといえることができる。

「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」（2024年12月 中央教育審議会）においても、「インクルーシブ教育システムの充実に向け、合理的配慮の提供を含め、障害のある子供たち一人一人の教育的ニーズに応じた、質の高い特別支援教育の在り方をどのように考えるか。その際、特別支援学級や通級による指導に係る特別的教育課程の質の向上、自立活動の充実や小中高等学校に準じた特別支援学校での改善方策をどのように考えるか。」とされ、国内外のインクルーシブ教育への機運の高まりを踏まえつつ、我が国の実績を踏まえた特別支援教育の充実が期待される。

このような状況の下で、本大会では主題を「特別な配慮を必要とする子供たちがその可能性を

最大限に伸ばすための指導・支援及び、将来の自立と社会参加に必要な力を育成するための適切な指導・支援を目指して」として、子供一人ひとりの可能性の伸長、そして自立と社会参加を図る、実践現場での指導・支援のありようを課題としている。

全日本特別支援教育研究連盟では、これらの状況と本大会での成果を踏まえ、全特連ビジョン（2022年5月20日改定）の6項目に即して、今後1年間にわたる活動の重点として、以下の通り、大会アピール(北海道大会)を策定する。

1 特別支援教育の推進による共生社会の実現を目指す

特別支援学校、特別支援学級、通級による指導、及び通常の学級における学びの充実を図りつつ、それぞれの場での学びの連続性を図り、インクルーシブ教育システムのいっそうの充実を図る。

2 教育・福祉・労働・医療等の関係機関の連携推進による生涯にわたる総合的な支援体制の充実を目指す

インクルーシブな社会における生涯にわたる主体的な生活を積み重ねることを意図して、「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」のより効果的な活用を推進し、活用事例等の共有を図る。

3 卒業後の自立や社会参加の実現に向けて子供たちのキャリア発達を支援する視点からの教育の推進を目指す

自立と社会参加を目指し、キャリア・パスポートの効果的な活用を推進し、活用事例等の共有を図る。

4 特別支援教育に関する専門性の高い教職員の育成を目指す

特別支援教育を新たに担当する教員や通常の学級を担当する教員などに資する情報発信及び研修等の充実を図り、特別支援教育の専門性向上や魅力の発信に努める。

5 子供たちが安全・安心で豊かに暮らせる社会を目指す

アフターコロナにおける子供一人ひとりの心と体の健康を増進し、自立と社会参加に必要な力を育成する健康教育やスポーツ教育の充実を図る。

6 特別支援教育の教育課程に関する実践研究の一層の充実を目指す

特別な配慮を必要とする子供たちが生き生きと活躍する、子供主体の学校生活の実現を目指し、各学校種別に共有の価値として、多様な指導の形態における「主体的・対話的で深い学び」の充実を推進し、実践事例等の共有を図る。

以上の大会アピール（北海道大会）は、本大会の成果としての各学校での実践、及び全日本特別支援教育研究連盟の各種事業の実施において、その実現を図るものとする。

記念講演

一人一人の良さや強みを生かした、子ども主体の学びの実現 ～一人一人に合った学びの場や授業づくり～

広島都市学園大学 教授 竹林地 毅

■はじめに

今回いただいたテーマについて考えていて、青森県の技能検定の垂れ幕の言葉が浮かびました。「チャンス・チャレンジ・チェンジ」。子どもたちが挑戦する場があり、挑戦する過程で変わっていきます。そういう学校生活や人生を過ごしてほしい。主体的な学びの目指すところは、「チャンス・チャレンジ・チェンジ」と言えるのではないかと思います。

挑戦する人たちを見ると、応援する方も胸が熱くなります。特別支援学校の子子どもたちが技能検定に挑戦する姿を、何度も見させていただきました。お金では買えないドラマがあります。私たちの教育は、できないと思われがちな子に会うから、できることを大事にしようと思うのです。チャンスを作ることが、とても大事だなと考えます。一方、「どうせ私なんか」という思いを持っていたり、「失敗があっても楽しい」と思えない子たちもいたりします。そういう子たちをどう育むかを考えていけたらと思います。

「激動の時代を生きる子供たちに自ら考え、学び、主体的に思考を判断しながら自分らしく生きていく力を身に付けさせてあげたい（注：「子供たちが主体的に学べる多様な学びの実現に向けた検討タスクフォース 論点整理」）。これは、「挑戦する力」と表現することもできると思います。ぜひ、この力を、私達の教育で実現していきましょう。今日はそこに近づく話を、四つの点で話したいと思います。

Ⅰ 心の動きを思い浮かべる

教材研究をする中で、「子どもの心の動きを思い浮かべる」ことができるようになると、授業を考えるのは楽しいですね。朝の表情や、授業の中で「こうやりたいと思っているんだな」と子どもの心の動きを思うということは、皆さんもご経験があると思います。

養護学校に勤務していたとき、絵の具を使って描く活動をしました。準備をしていると、三回目ぐらいから子どもが自分から着替え始めるようになりました。「ああ、やりたいと思っているんだ」と思いました。小学校に勤務していたとき、ホットケーキを作って客を招待しました。子どもたちは朝登校したら、材料があるかどうか、冷蔵庫に確かめに行くのです。何度も確かめに行っている姿を見て、「ああ、やりたいと思っているんだ」と思うと、やはり授業が面白かったですね。

50年前、小学校の特別支援学級、当時の特殊学級の教育実習で「子どもの心が分かる人は素晴らしい教師になるだろう」という言葉をいただきました。教師になり、子どもの心の動きが分からないことが続く中でその色紙を発見し、「そうだな、分からないと、こんなにつまらないものなのだな」と思うこともありました。

図1（注：次ページ）は、授業づくりのプロセスを図式化したものです。左の方は、教材研究です。教材研究には、教材解釈と教材発掘・開発があります。教材研究は、「なぜ、何のために教えるのか、育てる資質・能力とは」ということを、私たちの中で明確にするということです。そして、一般的には「児童生徒の理解」という言葉になりますが、「子どもの顔を思い浮かべる」ことが、とても大事なことです。この授業で子どもはどう思い、どんな表情をするかを思い浮かべられるようになると、教

材研究はとても楽しいことになります。

その後、単元計画や指導案づくり、授業・振り返りをして、教材研究へ戻ってきたりもします。知的障害児教育の場合、学んだことを実際の生活の中でどのように使うだろうか、どういう場面で使えるだろうかと常に考えながら指導することがとても大事ですが、なかなか簡単ではないですね。

図1で大事なものは、実は下の部分です。「教えなければならないこと」は、教材研究ではっきりします。そして、子ども

の生活を思い浮かべていくと、それが「教えたこと」につながるわけです。「これを教えると、この子の生活はこう変わるだろう」「このようになったらいいな」という思いが「教えたこと」になるというのが、教材研究の大事なところです。ただ、それだけでは「教え込む」という形になってしまいますから、「教えたこと」を「子どもが学びたいこと」に変えていくことが、授業作りです。

みなさんも指導案を考えるとき、「どうやったら子どもが意欲や興味を持つか」を考え、「子どもが学びたいこと」になるよう考えられていると思います。授業づくりの工夫が一番大事なものは、学習意欲を高めることだと思います。具体的にどうするかは、後ほど申し上げます。

『手をつなぐ』という手をつなぐ育成会連合会の機関誌に、教師でもあり母親でもある、仙台の佐藤さんという方が寄稿されていました。その中で「学校は先生と子どもが会える場、あるいは学習と子どもが会える場となっていない」とあり、私はドッキリしました。ちょうどその頃、私は子どもとの関係で非常に悩んでいた時期でした。自分の思うようにしたいと考えるから悩んでいたわけです。「どうやったら思うように子どもが動くだろう」と考えていること自体が間違いですよ。子どもと会える場とは何だろうかと思ってみると、「困った子ども」としてしか見ていない私がそこにいるわけです。本当に困っていたのは、子どもの方だったのです。子どもが「嫌だな」と思っていることを、私は「困った子どもだ」と思って見ていたのです。

また、「学習と子ども」という言葉です。教えるということは考えるけれども、子どもの学習ということを、そんなに大事に考えていただろうかと、ハッとさせられた言葉でした。

さらに、「親の目とは、子どもと一緒に経験することで培われる想像力」とありました。「そうか、私には想像力がないよな」と思いました。「先生、私たちと同じように想像してくださいよ」と言われたように思いました。

私がこの仕事を志すことになったのは、大学生のときに参加した、自閉症のお子さんたちのサマーキャンプでした。子どもと遊ぶだけ、二泊三日で食事が付いていると言われて行ったのですが、思っていたのとは様子が違って、子どもが寝た後に、保護者の方がいろいろと話をされるのです。そのときに言われた言葉で、よく分からないことがありました。それは「この子が生まれてから、何度も夜中に山陽線の線路の上を歩きました」と。19歳だった私は、「夜中に見に行ったら何が楽しいのだろう」などと考えていました。本当に苦労知らずでした。帰る間際になって、ようやくその言葉の意味が分かりました。そのお母さんが言われたのです。「学校に行ったら、『全校朝礼のときに静かに並んでおりません』『偏食が多いので、家庭で指導してくださいね』と言われる。そういうことしか言わない先生には、夜中に線路の上を何度も歩いたことは言いません」と。そうだったんだ、とやっと分

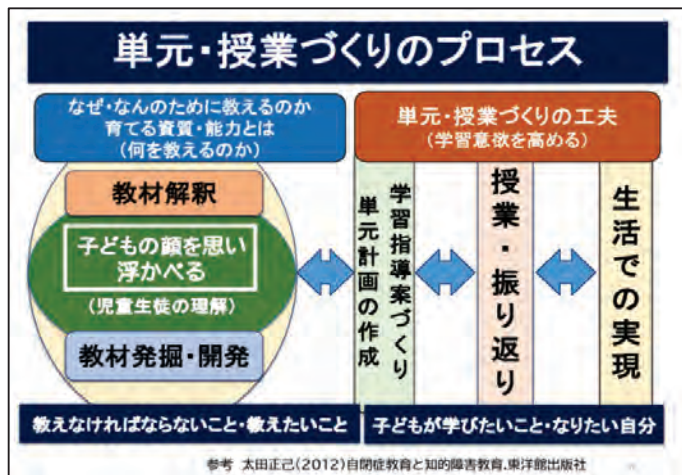


図1

かりました。親と同じように思うというのは、今でも難しいと思います。

佐藤さんの文章には、「授業は、彼の幸せを目指してほしい。楽しむ力、それは彼の幸せ、それを授業で目指してください」という言葉がありました。これも、しばらく経ってから理解したのです。

会社に勤めている、自閉症のある方の話です。給料日には20万円近いお金をもらって帰ってくるのですが、そのお金が入ったカバンを放り投げて、お母さんに「5,000円ちょうだい」と来る。毎月お小遣いとして5,000円もらい、いろいろと買い物をするのが楽しみなのです。ご両親は、カバンにはもっとたくさんお金が入っていることを分かってもらうために、彼が大好きな車を買に行こうと提案され、彼が選んだ車をローンで購入されたわけです。休みの日、彼は朝からその車をきれいに磨き上げるそうです。ご家族が使うときは「貸してください」と言って借りるのです。彼はカバンの中に入っているお金は車のお金だと思ふようになり、カバンからお金を出してお母さんに渡すようになりました。楽しいことを大事にしていくと、活動の意味が子どもの中で繋がるということですよ。それを目指すということ、佐藤さんは言われたのだと思っています。

「花は、花が好きな人のそばに咲く」と言えるかなと思うのです。

2 単元・授業づくりの工夫

知的障がいのある子どもたちの教育を考えると、今から述べることは基礎基本みたいなものだなと思うのですが、大事だと考えてきたところが四つあります。

(1) 学習意欲を高める

図2をご覧ください。まず、「安心してできる環境」です。教室や生活が安心してできるものでなければ、意欲というのは高まらない。それがあつた上で、「他律的な学習意欲」と「自ら学ぶ意欲」の二つに分かれていきます。

「他律的な学習意欲」とは、「外発的な動機付け」と呼ばれていたものです。「これをやればシールがもらえる」といったもので、活動は他の目的を達成するための手段となっている状態を指します。ただ、続けている間に楽し

くなってきて、活動を行うこと自体が目的になるなど、他律的な学習意欲で始まった活動であっても、その上にある「自ら学ぶ意欲」に変わりうる機会はあると言われています。

「自ら学ぶ意欲」は、大きくは「自律的な学習意欲」として捉えられるのですが、自律的ということ、学びをコントロールするといった意味合いが出てきます。小さい子どもの場合は、自律的とまでは言えないので「自ら学ぶ意欲」と整理されています。これは、四つに分類されます。

「内発的な学習意欲」：最も分かりやすいのは、遊びの指導の場面です。子どもたちは「やりたい」と思ったことは一生懸命やるのだなということを強く感じますね。

「達成の学習意欲」：前よりも少し先へ…というような場面ですね。遊びの指導の一環で、ポップコーンのお店ごっこをしていると、もっと上手に作りたい、もっとお客さんに来てもらいたいというような気持ちが高まります。また、劇の発表をしていると、こういう劇がしたい、あの人に見に来てほしい、この役がやりたいといった具体的な希望を抱き始めるのです。

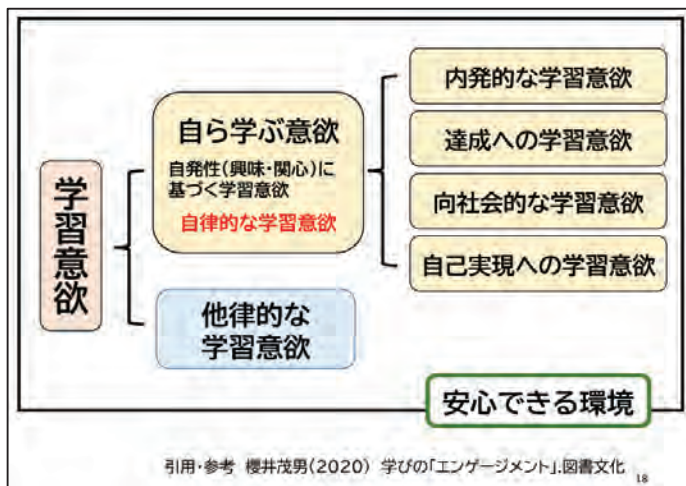


図2

「向社会的な学習意欲」：さらに年齢が高くなってくると、身近な人たちの役に立てるよう学びたいという意欲が見られるようになります。保育園の子どもたちと一緒に花の苗を植える。木のベンチを頼まれた木工班の生徒たちが、保育園の子どもたちの目の前で組み立てる。このように先生方は、子どもたちが活躍し、挑戦できる場を作り、自分が誰かの役に立っている、貢献できているということをしかりと味わえるようにしています。すると、生徒たちは「次はもっとこうしたい」「もっと工夫したい」と思ったりしますよね。

ある中学校の特別支援学級の授業を三年ほど続けて見せていただくことができました。生徒たちは、最初は校内の先生方を招待して、コーヒーサービスなどをする活動をしていました。そのうち、今度はホットケーキを焼いてサービスをしようといったことを考え、最終的には近くの高齢者のデイサービスへ行って、喜んでもらおうという活動をされたのです。その活動の振り返りの授業で、ある生徒が「中学校の思い出に、もういっぺん行きたいな」と小さくつぶやいたのです。自分が大事にされている、当てにされていると思う場面があったのだなということが分かりました。また、1年生のときに授業そっちのけで新幹線の話をしていた生徒は、「自分はしゃべりすぎることがある。気が付いたら注意してほしい。自分は変わりたいと思っている」と言ったのです。授業が終わると、彼は新幹線の話をしに私のところへ来ました。なんと、「新幹線の話をしてもいいですか」と尋ねるのです。そして話を聞いていると、「疲れていませんか」と尋ねてきました。「疲れていませんが、そろそろやめませんか」と言うと、彼は「やめます」と言って、そこで説明を止めてくれたのです。すごいことだと思いませんか。このように、誰かのためにという活動をしていると、「自分を変えたい」と思うようなところまで結び付くのだと、この生徒の姿から見せていただきました。

「自己実現の学習意欲」：「将来の目標、こうなりたいということを考えていきましょう」というものです。広島のある特別支援学校では、愛媛県の農業高校と一緒に商品開発を行い、完成したトマトクッキーのお披露目を学校祭で行いました。また、広島県の地元紙の新聞記事では、中学部の生徒さんが製品の展示販売で、接客が難しかったこと、そして高等部進学に向けて、挨拶や品物の説明ができるよう、残りの中学校生活をがんばりたいことを語っていました。このような経験をすると、生徒は自然と、自分の次の目標を決めていくのです。このような場面で動いているのが、自己実現の学習意欲です。実習の経験を振り返ることや、様々な人との交流の中で自分のことを語るということは、いろいろな学校でされています。それらを通して、こういうふうに生きたい、こういうふうになりたいということを見付けていくというプロセスが生じているのです。

愛媛県の松山市のフェリー乗り場で、「夢は扉 鍵は私」というフレーズが目飛び込んできて写真を撮りました。「夢」という文字の中が鍵穴になっていて、「私」の「のぎへん」が鍵になっているという、なかなか良い表現だなと思いました。「私」の中には、私たち教員も含まれていると考えます。生徒自身が夢を膨らませ、その鍵を作っていく。その鍵を私達も一緒に作っているのです。

20年ほど前、マラソンランナーの増田明美さんにお会いすることがありました。「夢伝の会」という活動をされていると聞き、すごくいいネーミングだなと思ったのです。「駅伝」をもじって、「夢」をたすきのように引き継いで走っていきます、と言われ、共感しました。先輩たちが考えたことを引き継ぎ、私も考え、行動し、次に渡していく。この人生は、夢伝だと思うことがあります。子どもたちも、いろいろな人たちの夢を引き継いで走るという、そういう人生を歩んでほしいと思っています。

(2) 主体的に学ぶ姿を思い浮かべる

主体的に学ぶとは、「自分で自分の学びをコントロールできること」だと、田村学氏が著書で書かれています。これは自己決定や、先ほどの自律的な学習意欲にも通じます。また、自分事の本気

で真剣な課題を、見通しを持ちながら、考えて行い、振り返って次に繋げていく、とも述べています。このような姿を「主体的に学ぶ」姿として思い浮かべてみてはどうでしょうか。例えば、砂場で遊んでいて、砂を固めてトンネルを作るとき、水をかけてもっと強くしようという行動の中には、「こうしたらうまくいくだろう」という見通しをもって取り組んでいる姿が見えますよね。

教室の前の掲示板に掲示する飾りを作る授業で、「今から～しましょう」「はい見て」「これを作ります」と、子どものそばで指示を続ける授業があります。一方、「何か足りないね」と言うと、子どもは「葉っぱがないね」と言う。「じゃあ葉っぱを作ろうか。どうやって作る？」と、子どもに尋ねながら展開する授業もあります。これらは、「教師主導型」と「子ども中心型」というタイプに分けることができます。「教師主導型」は良くないと思われがちですが、必要なときもあり、スキルを身に付けてもらうときは、効率の良い教え方だと言われています。ですが、そればかりだと、子どもは言われるのを待つことが多くなります。「子ども中心型」は、子どもが自ら学んでいくことを大事にする展開を目指そうという考えです。

中山芳一氏は著書で、教師主導と学習者主導を縦軸に置き、集団と個人を横軸に置くと、四つのタイプに分類できると述べています(図3)。上にある「教師主導の斉指導や個別支援」といったタイプが必要な場合もあります。「学習者による個別学習や協働学習」を増やしましょう、ということはいわれますが、上の指導法を否定するのではなく、単元を俯瞰して使い分けましょうということです。

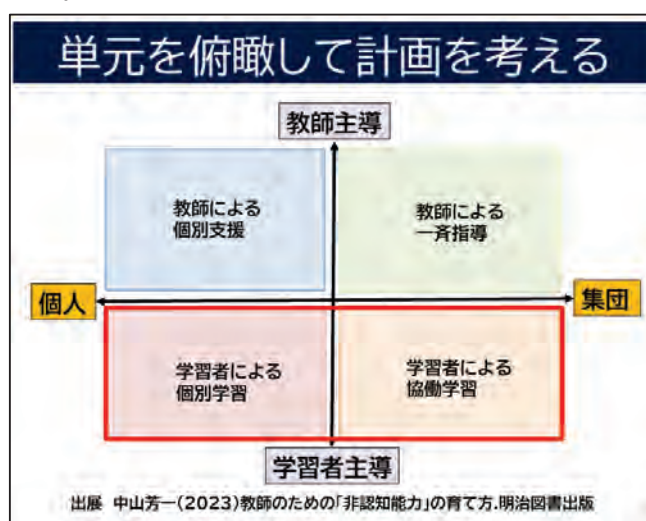


図3

「学習者による協働学習」は、作業学習などで多く見られます。例えば喫茶の接客の授業で、客が一気に入店してきたとき、生徒たちは「相席をお願いしてよろしいでしょうか」とお客様にお願いするということを出しました。さらに、注文を変更したいと言われたときは伝票を探し、リーダーと相談し、協力してこの困難を乗り越えていました。このように、お互いに助け合いながら取り組むのは、協働学習ですね。

「学習者による個別学習」とは、どのような場面でしょう。苗を植えるビニールポットを洗って、トレイに並べていくという作業をしていた生徒がいました。しばらくすると手が止まりました。並べる場所がなくなったのですが、先生は知らん顔をされています。少し時間は掛かりましたが、彼はトレイを取りに行き、戻ってきて再び並べ始めました。子どものそばにあまり付きすぎて、あれこれと指示しすぎると、このような自発的な行動を生じないようにしてしまうのだなと思いました。「教えて教えない」、「教えて見守る」などと言えると思います。

(3) 必然性・必要性がある

ある特別支援学校で、牛乳パックからはがきを作る授業を参観しました。一つのクラスでは、先生がまず完成品を見せ、工程を説明し、一緒にやってみましょう、という流れの活動でした。「見通しを持たせてから取り組む」方法と言えるかもしれません。一方、別のクラスでは、先生が完成品を見せて、「やってみる？」と尋ねられました。子どもたちは「やりたい」と答え、取り組みました。しかし、最初は全く形になりません。「もう一回やろうか」と誘われると、子どもたちは「や

」と答えました。二回目もうまくいかず、材料がなくなる。「困ったな。じゃあ、材料を作ろうか」…という展開で進められました。うまいと感じました。子どもたちが「こうしてみたい」と思ったときに、まずやってみて、「これをやるためにはこれが必要だ」「もっとこうすることが必要だ」と考えるプロセスがあり、やってみるという展開でした。

また、広島県のある小学校の特別支援学級では、さつまいもチップスを作る授業を参観しました。ホットプレートにはすでにスライスされたさつまいもが半分くらい焼けており、「今日はこれを見んなで作ってみましょう。さあ、食べよう」と授業がスタートしました。その後、子どもたちは薄くスライスされたさつまいもを、今度は自分の手でホットプレートの上に並べて焼き、「やった、できたね」と喜び合いました。子どもたちが「もうちょっとやりたい」というときに、スライスしたさつまいもがなくなりました。先生は「じゃあ、自分たちで切ろうね」と提案されました。子どもたちは張り切って、一生懸命切っていました。手順を示してやってみるという展開の真逆に近いのですよね。ただ、その授業が校内の授業研究会だったため、周りの先生方は、小学生が硬い芋を切るのを見ていられなかったのか、みんな一斉に手伝いを始めて…。手を切っても良いというわけにもいきませんからね。

逆からやってみたら、子どもが「おおっ」と思うことがあります。必然性・必要性があるように展開するという事は、そういうことですね。

(4) 体験を経験にする

茨城県のある小学校の特別支援学級では、みそ作りをして他の学級に配るという活動をされていました。担任の先生は「1年生のときは、作っている上級生の周りを走り回っていい。次の学年では、大豆を洗ったり、つぶしたりという作業を少しだけ行い、『そういえば去年はこんなことをしたな』と思い出してくれたら十分。さらに次の学年では、『そろそろみそ作りがある頃だな、こんなことをするのか』と思いつかせるようになり、上級生になる頃には、『今年は自分がリーダーになってやるぞ』と思うようになってくれたらいい。」とおっしゃいました。体験を経験にすること、子どもの育ちを想定した単元のつながりということを考えていらっしゃるのだと思いました。

見通しを持ち、協働学習をして振り返るというAARの学習プロセスが、OECDのラーニングコンパスで紹介されています。知的障害のある子どもの教育に引き寄せて説明すると、体験を言語化し、それを分析し、予測し、実践していくというようになると思っています。体験を振り返って言語化したり、あるいは体験の最中に言語化したり、次はこうしようと思えることこそ、学習の本体です。体験することが学習だと捉えられがちですが、このように考えると、子どもへの働き掛け方が変わりますよね。どう思ったかを子どもたちが話し合うなどすることが、学びにするための学習活動の本筋と思えるようになるはずです。また、経験を振り返り、対話し、再実施することが学びとなり、繰り返すうちに能力になっていくと説明されている方もいらっしゃいます。これをカリキュラムレベルで実現していくことが大事です。

「啖啄同時(そったくどうじ)」という言葉があります。卵の殻を内側からひなが破っているときに、外側の親鳥は少し手伝うけれど、あくまでも内側から破ろうという動きを待つ、ということですね。「体験を経験に」というのは、そういうことだと思のです。

では、カリキュラムや学習環境の中にそれがあてられるでしょうか。体験をただ繰り返しているだけで、経験になっていなかったとしたら、うまく学べていないということです。カリキュラムに問題があります。適切な環境と出会えると、子どもは学ぶことができます。小出進先生の「できない子ではなくて、できない状況に置かれがちな子」という言葉を、「子どもたちが体験を経験にするようなカリキュラムではない。だからできないように見える」と捉えることも必要ではないかと思うのです。

カリキュラム・デザインの縦のつながりの一番上は学校の教育目標、次は、教育目標を実現するための学年別の単元配列です。横は、各学年の各教科間や単元間のつながりです。さらに、課題の内容を、身のまわりの課題から社会や地域の課題を解決するということまで考えることもできます。広島特別支援学校の生徒が、「仕事図鑑」という小冊子を作る過程で、インタビューの仕方を工夫したり、デザイン会社の人にアドバイスを受けてたりして完成させ、それを市長さんへ届けて、広めてくださいと頼みました。生徒は、「障がいのある人が一生懸命働いていて、雇っている人がどう思っているかをもっと社会の人に知ってほしい。そうすれば障がい者雇用が進むのではないか」と思って取り組んだそうです。社会や地域の課題解決に挑戦している、それができているという例です。

教育課程は、学びのつながりです。単元のつながりがあるかどうか、配列表を見て考えてみることは、大事な活動だと思います。

付け加えて、「生活を整える」ということについて紹介します。「必然性・必要性」「体験を経験に」という話を両方含んだようなことです。「生活を整える」とは、「させられる生活から、自らする生活へ」、また、「行動的理解の実現」ともいえます。例えば、自分のロッカーの場所や、何をどこに入れるかを、そばで教えるのではなく、イラストなどで子どもが判断して行動できるよう促す、といったことです。

約20年前、知的障がいの人のサッカーの世界大会が横浜であって、そのときのナショナルチームの監督の大橋さんは、合宿のために集まった選手の様子を見て、「周囲の人は選手が自分で判断して行動するようにしていない」と思ったと話していました。どういうことかということ、周囲の人がずっと「ここに座りましょう。そろそろ時間だから移動しましょう。時間だから着替えましょう」と言っているのを見て、そう思ったと。試合では自分で判断して行動すべきことがたくさんあるのに、生活の場面では自分で判断して行動することが全然ないではないかと。さらに、「自分で判断して間違ふこと、負けた悔しさも経験していない」ということも言われていました。悔しさなんて感じない方がよいかと思ったら、真逆のことを言われていました。つまり、周囲の人がどう考えるかで、本人の世界が変わるということです。この「させられる生活から自らする生活へ」ということは、この教育の先人も言われていますね。

「行動的理解」というのは、文字や数字を使わずに、時間だったら砂時計を操作する、重さだったらかりのメモリに付いた印に針を合わせるなどの操作（行動）ができることです。知的障がいのある子どもたちのなかには、こうしたことが得意な人もいますよね。

3 “上手い”教師から学ぶ

子どもが活動に熱心に取り組んでいるときは、先生の存在感がなくなり、子どもが「困ったな」と思った瞬間、先生の存在がぱっと出てくるような「教師が消える授業」を見せてもらったことがあります。子どもたちが主体となってどんどん学習を展開していくので、教師がそこにいないかのように感じられるのです。このような授業を見ると、上手いなと思うのです。

授業の上手い教師の行動、というものがあります。「児童生徒の興味を引き出す」「自分の授業の型を持ちながらも、柔軟な授業をする」「児童と対話しながら対応していく」「振り返りがシンプル」「鍵となることに集中した振り返りをして、改善点を一つ見つけて次はこうしようと思える」、これは「柔軟性のある即興的思考、文脈・状況に即した思考」とも表現できます。

また、授業技術のレベルは三つあると言われます。条件通りやれば誰にでも再現できるレベル。写真や図で伝えることができるレベル。さらに上のレベルは、いろいろな条件と相互作用を持ち、すぐ

には真似できないものです。すぐには真似できないものとは、例えば、生活単元学習においては、テーマ性と単元性、協働性、日常性が大事だと言われていますが、具体的に実践していく中で、だんだん言語化され、理解が深まっていくというものです。

授業技術の基盤には、「教育的信念」があります。信念は「学校観」「児童生徒観」「授業観」で構成されています。授業がうまくいかなくても乗り越えていくようなレジリエンスも必要ですね。「こういう授業がしたい」というものを持っておくと、だんだん変わります。「こう考えるから、私達は各教科等を合わせた指導をする」と示されている学校には、基盤に教育的信念があると思います。

「各教科等を合わせた指導」は、やってみると「活動あって学びなし」「手段が目的になる」など批判されたり、「予定調和は子どもの学びが少なくなる」と言われたりして気付くことがありますよね。私の考えですが、各教科等を合わせた指導の単元化は「混合」より「化合」です。1足す1が2になるのではなく、もっと違うものになるようなものだと思います。単元学習をやってみて、いろいろなことが見える。その奥にまた何かありそうだと思って行ってみたら、奥の奥に何か見え始めるという、これが「各教科等を合わせた指導」の奥行だと思うのです。そういうものを、ぜひ見付けていきましょう。

4 教師が育ち合う“学校”

広島のある学校では、「交流する会」「学ぶ会」「語る会」という三つで学校の組織づくりをされています。「交流する会」は授業研究、「学ぶ会」は研修会、「語る会」は月に一度、1時間ほど、ちょっとしたテーマをもとに、ふだん話す機会のない先生方とも話してみるという会です。「語る会」に参加した何人かの若い先生方は「幸せな気持ちになるんです」と言われたんです。話が職員室に戻ってからも続くことがあり、それがとても幸せな気持ちになると言われました。対話には、話すことでより主体的になっていくことがあり、もっと幸せになりたいという動きになってきます。そのためには、ファシリテーションが非常に重要だと思います。集団には必ずファシリテーションのスキルが必要であり、知的相互作用を促進します。理解と共感を促し、共鳴が生まれる。やらされるのではなく、自らしたいと思い、動きにつながります。そのような学校になることが大事だと思っています。

「交流する会」などは「暗黙知」と「形式知」の図で表すことができます。授業研究は、まさにこれだと思います。授業を見ながら暗黙知を形成し、それを形式知として協議の場で「次はこうしたらいいかな」と整理する。その後の授業実践の中でさらに新しい暗黙知を作る。それを語り合い、新しい形式知を作っていく。「交流する会」などにより、「協働性」「同僚性」「語り合い」のある組織になります。同僚性というのは、教え合い、支え合うことです。協働性は助け合うと言えるでしょうか。コミュニケーションがうまくいかないと、同僚性も協働性も生じないと言われています。

■おわりに

最後は花見をしましょう。福島県三春町にある樹齢千年の「滝桜」です。見るたびに元気をもらいます。この桜が千年以上続いているように、日本が続いていけばと思っています。

「己に徹して、人のために生きよう」。これは、私の出身高校の校訓です。今の言葉でいうと「アイデンティティとウェルビーイング」となるかと思います。生きていく中で、このことを噛みしめるようになりました。自分は自分、それを認めながら、得意なところを一生懸命広げて、それが誰かのためになるような、そういう生き方をしようと考えてきました。孫に「あとは頼むぜ」という気持ちで今を過ごしています。最後は少し私的なことでした。どうもありがとうございました。

学校・園見学

令和7年10月24日

札幌市内の幼稚園、小学校、中学校、高等学校（通級による指導の実践報告）、特別支援学校を公開し、校舎見学や学校の特色についての説明、授業参観などを行いました。

参観者された方の感想を御紹介します。

A 札幌市立中央幼稚園

- ・子どもたちの主体性をもとに、先生方が適切に寄り添っておられ、その中で子ども自身につながりが生まれる、という環境がとても温かく、素敵だなと思いました。
- ・自主性や個別性の尊重、遊びを通した明確な学びの方針がよく見えました。課題へのチーム対応や、ベテラン先生方の関わりのうまさや印象的でした。



B 札幌市立栄町小学校

- ・通常学級も全て回らせていただきました。共同学習をされている様子や、さまざまな子どもたちがおられる中で先生方が柔軟なお声かけをされている様子などから、どの先生もしっかりと合理的配慮の視点を持っておられることが感じられました。そのことが子どもたちの安心につながり、さらには主体的に学ぶ姿、学習の深まりに結びついていっているのではと、たった1時間ではありましたが感じました。ありがとうございました。



C 札幌市立中央小学校

- ・インフルエンザでのお休み明けで、子どもたちも先生方も大変だったと思いますが、丁寧な授業で、子どもたちも落ち着いて取り組んでいました。内容も分かりやすく、ロールプレイにも気持ちを込めて取り組んでいました。振り返りのワークシートもよくできていて、言葉で説明できる子どもの様子にも感心しました。日頃からの先生と子どもたちとの信頼関係がしっかりとできているからこそその授業であるなと思いました。



D 札幌市立中央中学校

- ・作業学習では、紙すき、縫製、木工と分かれて、それぞれ充実した活動が展開されていて、大変勉強になりました。
- ・すべてのクラスを参観対象にいただいたことで、普段からの開かれた学校経営を感じとりました。学習環境が整然と整備された中、すれ違う生徒諸君と先生方から爽やかな挨拶がありました。「すごい学校だな」と思い羨ましくなりました。



E 札幌市立栄町中学校



- ・授業の様子から、先生方の日頃のかかわりを想像することができました。生徒たちが安心してその場で過ごすことができているような印象を受けました。授業内の視覚化やポイントを明確に示すこと、TTの先生の生徒に対する細かい働きかけなどの小さな積み重ねが効果的だったように見えました。多様な実態に応じる、というのは言うは易し、行うは難し…と思いますが、かなり高いレベルで実践されていたように思います。

F 北海道札幌伏見支援学校

インフルエンザによる学部閉鎖のため、実施できませんでした。



G 北海道星置養護学校



- ・小学部1年生の「おにぎりを作ろう」の授業で、塩やのりなどを小袋に入れ実際に見せたり、keynoteで動画を使って示すなど、子どもにしっかり伝わる配慮がなされていました。子どもがワクワクしながら電子レンジに入れたご飯を見つめていることから期待感が伝わってきました。とてもいい授業が見られて、参考になりました。
- ・子どもたちや先生方の笑顔が素敵でした。授業参観時の誘導が大変丁寧で助かりました。

H 北海道星置養護学校ほしみ高等学園

- ・コース制に取り組んでいることに大変興味を持ちました。生徒の実態に合わせた環境設定や教材・教具を工夫することで、落ち着いて作業学習に取り組んでいる姿が印象的でした。また、コース選択も生徒の実態で分けることなく、本人や保護者の希望や身に付けたい力（目標）に合わせてコースを選択している点は、大変勉強になりました。丁寧に説明、ありがとうございました。



I 北海道札幌稲穂高等支援学校



- ・職員が生徒に話し掛ける際の表情や口調が温和な印象を受けました。生徒は安心して学校生活を過ごしているのでしょうか。各学科の作業内容や地域での活動等、大変参考になりました。ありがとうございました。
- ・先生方の温かい指導の雰囲気がとても伝わってきました。また、駅から学校までの道中に案内の職員がいて、安心して移動することができました。

J 北海道札幌あいの里高等支援学校

- ・柔軟な取組をされているので、モデルケースと成り得ると思いました。施設環境、人材環境が違う点もありますが、参考にしながら取り組めると感じました。
- ・生徒一人ひとりが聞こえる声で挨拶ができていたと感じました。また普通科の魅力も十分にあり、職業学科との棲み分けもしっかりされていると感じました。



K 高等学校 通級指導についての実践報告



- ・高校に通級指導が導入され数年経過した現在の現場における実践や成果・課題等が聞けて、大変、有意義でした。ありがとうございました。
- ・生徒の強みを生かして弱みを補う指導をされて、成果を出されている素晴らしい実践だなと感じました。生活の中で見られている課題に対して、対処療法ではなく、生徒の自立につながる力をしっかり身につけるような力を付けつつ指導をされているところに多く学びがありました。卒業後、充実した人生を送られていると確信できる内容でした。



分科会一覧

No	分科会名	テーマ	討議の柱
1	就学進学相談・支援の在り方 (幼小中高連携)	一人一人の教育的ニーズを踏まえた相談、就学、進級、進学時の適正な相談、支援	○本人・保護者との合意形成に向けた支援 ○早期からの一貫した指導・支援に向けた情報共有のための工夫
2	通常の学級における合理的配慮	一人一人に合った学校全体で取り組む合理的配慮	○「学びやすさ」をつくる校内支援体制(校内連携) ○一人一人の学びにつながる合理的配慮の提供と評価
3	高等学校における特別支援教育	高等学校における一人一人に応じた指導及び、地域の特色を生かした指導の充実	○特別支援教育の視点を生かした指導・支援 ○進路決定、自立に向けた支援の在り方
4	通級による指導	一人一人の特性に応じた指導の実現に向けた通級指導と通常学級の連携	○一人一人の教育的ニーズに応じた効果的指導の在り方 ○在籍学級(校)や関係機関との効果的連携に向けた方法と課題
5	教科別の指導① (小学校、小学部段階)	一人一人の資質・能力の育成を目指す授業づくり	○自分のよさを実感し、社会で生きる資質・能力の育成 ○個に応じた指導方法の工夫と学習評価の充実
6	教科別の指導② (中学校、中・高等部段階)	一人一人の資質・能力の育成を目指す授業づくり	○自分のよさを実感し、社会で生きる資質・能力の育成 ○個に応じた指導方法の工夫と学習評価の充実
7	各教科等を合わせた指導①(作業学習)	一人一人の自立と社会参加に向けた働く力の育成と学びの連続性を意識した指導の実践	○見通しをもち、主体的に取り組むための指導 ○地域の特色を生かし、働く力を伸ばす指導の工夫
8	各教科等を合わせた指導②(日常生活の指導、生活単元学習)	一人一人の自立と社会参加に向けた生活する力の育成と学びの連続性を意識した指導の実践	○見通しをもち、主体的に取り組むための指導 ○教科や他単元とのつながりのある学びに向けた取組
9	自立活動	一人一人の自立と社会参加を見据えた指導	○個に応じた指導方法の工夫と評価 ○良さを生かし意欲を引き出す取組の工夫
10	キャリア教育	一人一人のキャリア発達を見据えた指導の実現と社会参加に向けた継続した指導	○自己肯定感と自己理解を促し、主体的な意思決定力を育むための指導・支援 ○生活年齢、発達段階に応じた指導内容
11	不登校傾向の児童生徒への支援	一人一人に応じた理解と支援のための関係機関との連携	○対象児童生徒との関係づくりに向けた取組 ○保護者・地域・関係機関との連携の在り方
12	就労支援	就労継続に向けた一人一人の希望を叶える指導・支援	○「働き続ける」力を育てる就労支援 ○本人を中心とした関係機関との連携の在り方
13	特別支援教育コーディネーターの役割と育成	一人一人の適性に応じた指導・支援につなげる校内支援体制の充実	○校内における支援体制の整備 ○支援をつなげるための地域資源の活用
14	交流及び共同学習	一人一人の良さを認め合う交流及び共同学習の実現	○豊かな学び合いを深めるための取組の工夫 ○保護者、居住地校等との連携方法
15	障がい者スポーツ・文化芸術活動	一人一人の生涯に渡る生活の充実	○豊かな人生につながる活動の充実 ○活動のネットワークづくりに向けた取組

◆第1分科会

就学進学相談・支援の在り方

(幼小中高連携)

【テーマ】

一人一人の教育的ニーズを踏まえた相談、就学、進級、進学時の適正な相談、支援

【協議の柱】

○本人・保護者との合意形成に向けた支援

○早期からの一貫した指導・支援に向けた情報共有のための工夫

ひまわり教室とは

気仙沼版
外部の専門家から御指導いただきながら、奈良方式(当時)を基本に、参加者や子供の実態、状況やニーズに合わせて取り組みやすい内容に組み替えたり、継続しやすい工夫を加えた。

ひまわり教室(気仙沼版)ペアレント・トレーニング
子供との上手なかかわり方を勉強する会

どうして泣きこもるかわからないの？
うちの子、ほめるどころがないわ！

戻っても来ないし...
帰ってばかり...どうしたらいいの？

育て方にコツのいる子供たち

学校では...ペアレント・トレーニング
家庭では...ペアレント・トレーニング

子育ての悩みをみんなで話し、
みんなが子育てのノウハウを学んでいきましょう！

宮城県立迫支援学校

図の左上から

サポートファイルさっぽろの活用

サポートファイル さっぽろ

- ・保護者または、本人が保管
- ・保護者(本人) ⇄ 学校、医療機関、療育機関

状況
特性、個性、これまでの経過、手立て

！説明ができる
！切れ目のない支援を受けられる

札幌市立かっこう幼稚園

助言者	星槎大学	副学長	西 永 堅
	札幌市教育委員会	指導主事	金 澤 恵 美
提案発表者	宮城県立迫支援学校	主幹教諭	菅 原 友紀子
	札幌市立かっこう幼稚園	教 諭	吉 田 香 里
運営・記録	札幌市立幌北小学校	教 諭	浅 野 衛
	中札内村立中札内小学校	教 諭	増 子 安 以
	豊頃町立豊頃小学校	教 諭	川 端 郁 子
	札幌市立新陽小学校	教 諭	島 本 圭 介

1 協議内容

(1) 討議の柱1「本人・保護者との合意形成に向けた支援」

- ・合意（学習の場、支援・配慮の内容、将来の目標など）を急に目指そうとした教育相談はうまくいかないの、まず、子ども本人の特徴や、「こうすればできるよ」という具体的な指導・支援が何であるかを共有する。そして、実際に指導・支援する中で「効果的だったね」「こうしたらできたね」という成功体験を重ねることで合意に到達できると考えた。
- ・支援の受け入れに関する課題として、保護者の中には、「自分の子どもに特別な支援は必要ない」という抵抗感（ノーマライゼーションへの強い思いなど）をもつことがある。幼稚園・保育園の段階で保護者が支援の話を聞き入れることが難しかったり、話し合う機会が得られなかったりしても、そこで諦めないことが大切である。焦らず、切れ目のない情報提供と継続的な関わりをもつことで、保護者の抵抗感が薄まっていくという話になった。

(2) 討議の柱2「早期からの一貫した指導・支援に向けた 情報共有のための工夫」

- ・幼保小中高の連携（交流）は多くの地域で行われており、札幌の「サポさぼ」（サポートファイル さっぽろ）のように、それぞれの地域に見合った共有シート（引き継ぎのための情報シート）を使いながら、連携が図られている。
- ・連携が「シートのやり取りだけで終わってしまっているのではないか」という点が課題として挙げられた。シート上の情報だけでなく、幼児・児童・生徒の様子を「生で、直接」見るのがやはり大切である。幼稚園から小学校、小学校から中学校、そして保護者も含めて、積極的に引き継ぐ園や学校への見学を行うなど、オープンな環境づくりが非常に重要であるという話になった。
- ・就学にあたっての取組では、「適正に」「適切に」という点がキーワードである。保護者の意見や周囲の状況によって、本人のニーズに合わない就学先を希望するケースが見られる。大切なのは本人（幼児・児童・生徒）の意思をしっかり尊重すること。その上で、適切なタイミングで支援を提供していくことが重要であると確認された。

2 指導助言

(1) 札幌市教育委員会 指導主事 金澤 恵美 氏

「見ている世界を共に見る」これは、園長を退職後に保育士になった方が、改めて保育士の目線に立って「見えていなかった」ことに気付いたという記事のタイトルの言葉である。札幌市幼児教育センターで勤務した際は教育相談を行っており、その経験からこの言葉を大切にしたいと感じている。教育相談に来る保護者は不安や警戒心がある方が多いため、まずは、保護者の今の気持ちや困っていることを想像し、「安心できる関係性」を作ることが最優先である。安心してもらうことで、子どものことはもちろん、家族の状況や保護者自身の経験など、子どもの行動や保護者の困りの背景に関わることを話してくれるようになり、その後の適切な支援を一緒に考えることができる。教員は、将来の姿を想像し、今付けてほしい力を考え、「子どものために」と保護者に思いをまっすぐに伝えてしまい、保護者との信頼関係が築けなくなることがある。一步引いて、保護者の状況も想像しながら伝えることで、教員も保護者も子どもへの支援を共に考え、支える仲間になることができる。

また、就学・進学先などを決める上で最も大切なことは、子どもが「ここにいたい」「これをやってみたい」と思う場所や子どもの思いを探ることだと考える。札幌市学校教育の中でも「子どもの

声を聴く」ことを重視しており、これは子どもの発言だけでなく、表情や行動などの全ての表現を捉え、理解することを含んでいる。

将来の子どもの自立を見据えて支援を継続していく際に、自分でできることを一つずつ増やし、将来の選択肢（就労や進学先など）を広げていく視点が大切である。そのために、幼小中高と学校や担任が変わることで支援が途切れることなく、これまでの子どもの育ちや手立てをつなぐとともに、家族が大切にしてきた子どもの成長の道筋等も学校間で連携しつなげていく必要がある。

また、保護者へ将来への見通し（情報提供）を伝えるタイミングや情報量等は、子ども自身や保護者の状況によって異なるものであり、その判断は難しい。しかし、目指すところは「将来、子どもたちが笑って、やりたいことができ、充実した生活を送ること」であり、そこに向かって今、必要な情報提供を考えていくことが大切である。

子どもに関わる全ての人々が「見ている世界を共に見る」ことを続けながら、子どもの思いを大切にしたい就学、就労、将来へ向けた適切な支援をともに考え続けることが重要である。

(2) 星槎大学 副学長 西永 堅 氏

菅原先生のペアレント・トレーニングやポーター・プログラム（行動分析学を原理とする）に共通するのは、目標を明確にし、具体的な行動目標を立てることである。これにより、保護者は養育スキルを獲得し、子どもの適切な行動が促進される。問題行動は「不適切な行動の誤学習」または「適切な行動の未学習」であるため、具体的な目標設定が必要である。我々は「しっかりやろう」「廊下を走ってはいけません」など、抽象的で子ども（特に9歳以前）が絵に描けない指示を出しがちである。「走ってはいけません」は、むしろ走ることをイメージさせてしまう。目標を「廊下を歩く」のように具体的な行動にすることで、褒める対象が明確になり、適切な行動を促進できる。支援計画は、大人がイメージできないことへの不安を解消するために、子どもが「具体的に何をすべきか」を伝える役割を果たす。

吉田先生の報告にもあった適切な就学・進学選択における「合意形成」は重要である。合理的配慮は「過度な負担がない範囲でできる支援」であり、通常の学級と特別支援学級ではできる支援に差がある。このため、お互いの負担を考慮した上での合意形成が不可欠である。障害のある子どもたちは、特に他者によって人生を決められがちである（パターンリズムの否定）。本人が主体的に参加できるよう、チームでアプローチし、合意形成を目指すことが、多職種連携の強化につながる。保護者間や支援者間でイメージのずれが生じるのは、情報が十分に共有されていないからである。具体的な情報（例：「サポートファイル」）を共有し、不安を解消していくことが求められる。

応用行動分析（ABA）の視点から、行動のきっかけ（先行刺激）ではなく、行動の結果（フィードバック）が行動を決定づける（オペラント条件づけ）。不適切な事例として、席を立ち歩く子に「座りなさい」と指示し、座っても褒めず、逆に「なぜもっと早く座らない」と叱ってしまう（正の弱化）。廊下を歩くという目標をもっていれば、歩いている時にすぐに褒めることができる（正の強化）。被災地での「頑張り」が重荷になるように、すでに頑張っている人には「頑張りましたね」と過去の努力を承認するフィードバックが効果的である。昔の「言葉のシャワー」ではなく、共同注視（9ヶ月頃）から、子どもが指差し（12ヶ月頃）をしたものに対して大人が「ブーブーだよ」とフィードバックすることで言葉が発達する。子どもの主体的な行動（指差し）に対するフィードバックこそが主体性を育む。

◆第2分科会

通常の学級における合理的配慮 (幼小中高連携)

【テーマ】

一人一人に合った学校全体で取り組む合理的配慮

【協議の柱】

- 「学びやすさ」をつくる校内支援体制（校内連携）
- 一人一人の学びにつながる合理的配慮の提供と評価

2 西本郷小学校の実践の概要

せいおうまる
西 桜 丸

マスコットキャラクター

(2) 本校の特別支援教育の実践

- 知的及び自閉症・情緒学級として・・・個別支援学級7学級(6教室)
- 個に応じた学習の場所、安心できる居場所として・・・個別支援教室(まるいむ)※学習支援※各校支援
- 外国につながる児童の学習場所として・・・国際教室
- 個別支援学級在籍児童の交流線における交流及び共同学習
- 特別支援学校在籍児童の交流線における交流及び共同学習
- 上記各教室での対応のほか、各教室での授業へ入り込んでのサポート

横浜市立西本郷小学校

個別の支援について —実態把握から配慮へ—

1. 情報収集
2. 情報の集約
3. 支援の方針を立てる
4. 支援の方針を周知する
(支援を実行に移す)

誰からも
分かりやすい
「見える化」
を意識

札幌市立信濃中学校

助言者	東京都大田区立調布大塚小学校	校長	玉野麻衣
	北海道文教大学	教授	村田敏彰
提案発表者	神奈川県横浜市立西本郷小学校	校長	活田宏輔
	神奈川県横浜市立大鳥中学校	校長	新庄 広
	札幌市立信濃中学校	教諭	田近健太
運営・記録	札幌市立光陽小学校	教諭	塚本智沙
	沼田町立沼田中学校	教諭	楨 孝哉
	雨竜町立雨竜小学校	教諭	加藤 綾
	札幌市立月寒東小学校	教諭	松野文香

1 協議内容

(1) 討議の柱1「学びやすさを作る校内支援体制・校内の連携について」

- ・各学校での不登校傾向にある子の居場所づくりとその活用・支援の在り方について、および保護者への対応について話し合った。
- ・学校側としては、「保護者支援が必要」という認識がある。
- ・子どもが困っている状況を保護者にどう理解してもらうかが大きな課題である。
- ・子どもの困り感が家庭でも表れたときや、保護者に伝わったときに支援のチャンスといえる。
- ・保護者との日頃からこまめな連絡・情報共有が必要である。
- ・1年間で解決しようとせず、6年間・3年間・3年間の長期的な視点で支援を考えることが必要である。

(2) 討議の柱2「一人一人の学びにつながる合理的配慮の提供と評価」

- ・児童生徒が気軽に行ける「ルーム」のような居場所を設けている学校がある。
- ・支援員が対応している学校もあるが、人手不足が課題である。
- ・北海道、和歌山、千葉、東京都の教員が集まっていたが、地域を問わず、人員や体制の不足が共通の課題として挙がった。
- ・特別支援コーディネーターの課題として、一人で提案・調整を担っており、特別支援教育やユニバーサルデザインの重要性を校内に伝えることが難しい。
- ・「大人の理解を得ることの難しさ」も大きな課題である。
- ・チームとして動くこと、校内委員会などの体制づくりが重要である。
- ・体制が整うことで、少しずつ支援がうまく回り始める可能性が高まる。

2 指導助言

(1) 東京都大田区立調布大塚小学校 校長 玉野 麻衣 氏

実践のうかがい、本当に「明日から使える」内容がたくさんあるなど思った。大切なのは、全部をやろうとするのではなく、「できるところから少しずつ」。そして「うちの学校だったらどう生かせるか」と考えていくこと。

合理的配慮というのは、授業者側からみると「社会的なバリアを取り除いてほしい」という意思が示されたときに、必要かつ合理的な対応をすることである。だからこそ、子どもたちが「自分の困りごとを発信できる力」を身に付けることが大切である。「言って良いんだ」「発信して良いんだ」と知ること、それが自己理解の第一歩といえる。支援を考えるときに大切なのは、「みんな一緒」ではなく「みんな違う」という前提で考えること、また、困りごとを勝手に想像して勝手に支援を考えるのではなく、「どうしてほしい？」と本人に聞き、本人の希望と一緒に考え実現できるようにすることである。また、苦手やできていないことではなく、得意や興味に目を向けて支援していくことが重要である。

そして、他校での実践を「うちの学校らしいインクルーシブ教育」にカスタマイズしていくことが大切である。学校の現実に合わせて工夫していけば、できることはたくさんある。

また、支援は一人の先生が抱えるのではなく、チームで動くこと。校内委員会や関係機関との連携を通して、体制を整えていくことがポイントである。授業づくりでも、「今日のめあて」が明確で子どもが「自分は何をするのか」が分かることが大切である。

中教審でも特別支援教育に関する検討が進んでいるが、「学習指導要領が変わってから」ではなく、「今からできることを、今からやる。」それが、これからのインクルーシブ教育の土台になると思う。

(2) 北海道文教大学 教授 村田 敏彰 氏

この分科会のテーマの「一人一人に応じた校内全体で取り組む合理的配慮」、つまり、「個別的な具体的指導」と「校内支援体制」のうち、校内支援体制を中心に話したい。

合理的配慮と聞くと、まだ教育現場では「ニーズが出たときの単発対応」として捉えられがちだが、学校全体で、チームで支援していく視点が必要である。特に、担当や特別支援学級、担任などの守備範囲を越えて、学校全体で支援していくことが大事だと思う。法律上の合理的配慮の定義は「障害者が」という前提だが、実際には日常的な多様なニーズへの対応が求められる。「誰一人残さない」という理念を共有することが、まず第一歩といえる。

具体的には、多様な学びの場をクロスオーバーさせながら、子どもをチームで支えていくこと。問題行動や不登校などの緊急案件に直面したとき、「どうするか」だけでなく、「なぜその行動が出るのか」を議論することが重要である。安心や自信、意欲を育むことを意識すると、結果として学びや生活の循環が良くなっていく。

ハード面としては、障害者差別解消法に基づく対応や基礎的環境整備、学級内外の役割分担、リソースの確保などがある。ソフト面では、教職員への理解啓発と深化、空気感や雰囲気調整、互いに頼り合える体制、安心して意見が言える雰囲気づくりが大切である。

さらに、進行役やコアチームを置くことで、校内研修や実践を組織的に進められる。成果は必ずしも数値だけでなく、子どもの表情や意欲的な発言などの「実感」でも確認でき、それが次に改善につながっていく。

結局、子どもを誰一人取り残さないためには、先生方を誰一人残さないことが大事。この視点で校内支援体制を構築・推進・充実させていくことが必要だと考える。

◆第3分科会

高等学校における特別支援教育

【テーマ】

高等学校における一人一人に応じた指導及び、地域の特色を生かした指導の充実

【協議の柱】

- 特別支援教育の視点を生かした指導・支援
- 進路決定、自立に向けた支援の在り方

2 実践内容
 【地域の特色をいかした取り組み】
3 旗源平 (はたげんべい) 大会
 【興味のあることを紹介しよう】
 (目的: 伝えたいことをわかりやすく伝える)
 金沢に伝わる郷土遊び「旗源平」を知らない世代みんなにわかりやすく伝えて楽しんでもらいたい
 【準備】
 ルールをわかりやすくまとめたもの
 独特の言い回しの出目の呼び方表
 【参加者】
 通級のメンバー

出目	揃え方	点数	備考
うめがいち	1.0	もう一度さいころをふれる	
しのに	-1.0		×
ござまのかんかんと	0		×

石川県立金沢中央高等学校

1 本校における校内支援体制の概要
全体への支援
実態把握
 ・中学校からの引き継ぎ
 ・生徒アンケート (匿名)
 ・面談
 ・始業前、休み時間、守り
情報共有
 ・基本情報、統一の手立ての共有
 ・月に1度の情報共有、指導支援の検討
 ・すべての生徒に有効な指導、支援の方法の共有
ソーシャルスキル (1年)
 位で実施
 ケーシヨンスキルを中心
 との面談の実施
スクールカウン
 ・コミュニケーション、集団カウンセリング
ソーシャルスキル (全学年)
 のSST
 ・進路指導のひとつとして実施

北海道札幌西高等学校

助言者	東京都立中野特別支援学校	校長	和田 慎也
	北海道文教大学	教授	相馬 哲也
提案発表者	石川県立金沢中央高等学校	教諭	東野 佳子
	北海道札幌西高等学校 (定時制)	教諭	平口 莉菜
運営・記録	北海道新篠津高等養護学校	教頭	田野 大介
	北海道新篠津高等養護学校	教諭	池野 敦子
	北海道札幌高等養護学校	教頭	佐藤 輝明
	北海道札幌あいの里高等支援学校	教頭	但田 寛和

1 協議内容

(1) 討議の柱1「特別支援教育の視点を生かした指導・支援」

特別支援教育の視点としてのキーワードとして多かったのは自立活動であった。自立活動の視点は小・中学校の普通学級にも必要だという意見が出ていた。高校の中では、進路指導や生徒指導を自立活動的な視点で実践しているのではないかという意見もあった。また、情報共有というキーワードも多く、教員間の連携、STとの連携、高校と特別支援学校での生徒の情報収集の状況について意見交流した。

(2) 討議の柱2「進路決定、自立に向けた支援の在り方」

高校では通級指導を希望する生徒が限られている一方、支援を受けたい、学び直しをしたい、日本語を知りたい、不登校だがどうしたら良いかといった悩みをもっている生徒は多い。その全てを通級指導だけでは拾いきれない。定時制高校から高等支援学校に行く生徒もいれば、高等支援学校卒業後何年か働いて、やはり技術を身に付けたいと言って社会人入学してくるなど、多様な生徒がいる現状である。キャリア教育を生徒指導、LHRなどの時間を使って行い、自己理解への取組を丁寧に行うことが大切である。定時制の生徒はアルバイトをしたり、就労継続支援B型事業所と通級指導を併用したり、家庭と連携しながら進路選択、決定を自分でできるようにしたりしていくことで生活する力や責任感が育つなど、キャリア教育の大切さについて意見交流を行った。

2 指導助言

(1) 東京都立中野特別支援学校 校長 和田 慎也 氏

東京都立中野特別支援学校は、東京都立学校発達障害教育推進エリアネットワークのセンター校であり、200校の高校と28校の知的障害の高等部を設置している学校を紐付けするエリアネットワークセンター的機能を令和3年度から立ち上げ、その拠点校になっている。

東京では、通級指導開始は2学期からだが、石川県では5月から始められていてすばらしい。子どもの気持ちを掘り起こして気付かせる指導が通級指導らしい。就労支援施設に見学に行く取組も良い。

札幌西高校の実践は、定時制の少人数を生かして全校体制で取り組んでいることがすばらしい。全ての先生が対象生徒のことを知っておけるということはとても大事なこと。高校生は思春期真っ只中であり、中学校では通級指導を受けていても高校では選択しないといった生徒も保護者も多い。その中で全校体制を組んでいろいろな教科の先生が通級指導の生徒のことを知って声を掛けていくことで、子どもたちが自己有用感をもつことができるということで、すばらしい体制ができている。

教科の先生が生徒の困り感を分かれば、板書や整理整頓などへの配慮ができる。高校の先生が生徒の困り感に気付くことが大切である。東京都のエリアネットワークは教育委員会が全校長に通級指導の通達を出した。今は通級指導を実施する高校が増えているが、定時制や学び直しのエンカレッジスクール、不登校のためのチャレンジスクールなどが多い。進学校も一部は通級指導をやっている。校長が学校経営計画にどう入れていくかに尽きる。管理職が特別支援教育は大事だという意識をもっていることが大事である。進学率だけでなく、一人の子ども、支援が必要な子どもに心を割く経営案をもっている校長がいることが大切である。

特別な支援が必要な子どもにとって分かりやすいものはどの子どもにとっても分かりやすい。ユニバーサルデザインの世界設定がとても大切で、学校全体で取り組めれば良い。掲示物、表示、色

分けなど簡単なことから進めていけば良い。自分の困り感を自分で発信できずにやり過ごしてしまい、大学に行ってから困っているような子どもを見落とさないでいただきたい。発表は2校とも定時制での取組だったが、この流れが全日制にも広がり、これからの日本を支えていく子どもたちが高校時代に特別支援教育の発想を経験することによって、大人になったときに優しい社会ができるのではないかと考えている。

(2) 北海道文教大学 教授 相馬 哲也 氏

石川県の発表について、通級指導による生徒を一定数募集する形で実施できているということについては、学校の努力は元より行政のリーダーシップであり、地域や保護者との理解協力が欠かせないものである。8年間の学校の取組が高く評価されているものであると感じる。

石川県教育支援センターが隣接しているといった地域状況も特別な配慮を要する生徒への支援の充実に繋がっているのではないかとと思われる。今後、高校における通級指導の中心校として、県内は元より全国的にその成果を発信していただければと思う。

北海道の発表について、先日学校を訪問し、Aさんの授業の様子を見学させていただいた。教師を目指す大学生が支援員として寄り添いながら授業を受けている、その姿は大変立派だった。対象となる生徒と特別支援教育コーディネーターとしての人間関係はもちろん重要であるが、全教員が生徒の実態を理解し、日々の授業における工夫や配慮が整ってこそ、通級による指導が効果を発揮するのではないかと考える。こうした取組が定着しており、一層の成果の発信が期待される場所である。

以下、話題提供である。北海道では、道立高校における通級の指導を全道7校で加配して実施している。はじめにT高校の実践を紹介する。2016年学校教育法施行規則一部改正等が行われ、2018年から高等学校等における通級の指導が可能となった。道教委では施行後すぐにT高校において特別支援教育を専門とする教員を配置するなどして、通級の指導を取り入れた教育活動を実践してきた。T高校においては、虹色委員会という名称で校内委員会を設置し、特別支援学校勤務経験者を特別支援教育コーディネーターとして配置し指導を行っている。現在1年生2名、2年生1名の3名の対象となる生徒がいる。毎週1回放課後に1時間の枠で実施している。面談を通して日々の振り返りを行うとともに、新しい課題の設定やロールプレイングなどを行っている。こうした活動を通じて、生徒は、日頃の困り感や言語化しにくい課題に向き合うなど、有意義な時間になっている。通級指導を行っていることについては、近隣の中学校では周知のことであり、特にT高校へは特別支援教育コーディネーターが指導に出向き、円滑な連携が進んでいる。

次に北海道教育委員会の取組を紹介する。道立高等学校等における通級指導の手引きを作成し、全道に188校ある道立高校に普及啓発を行っており、また31校の市町村立高校にも参考配布している。詳しくは北海道教育委員会のホームページから通級指導で検索すると見ることができる。

次期学習指導要領について、中教審で9月25日に論点整理を報告。障害のある子どもたちの教育課程編成に関する主な課題として、通常の学級に在籍する障害がある子どもたちが、通級による指導を利用する場合の特例的な扱いについて踏み込んだ記載がある。各教科科目の目標・内容の一部について障害等の状況を考慮したものに替えることや、取り扱わないことについても検討すべきということや、通級による指導において自立活動を取り入れることなど、指導する内容について非常に大きなドラスティックな変化が見て取れる。いずれにしても、子どもたちの教育にいかに関与していくかというのは現場の判断である。令和9年度までには新学習指導要領の答申が取りまとめられる見通しであり、今後とも検討状況を把握する必要がある。

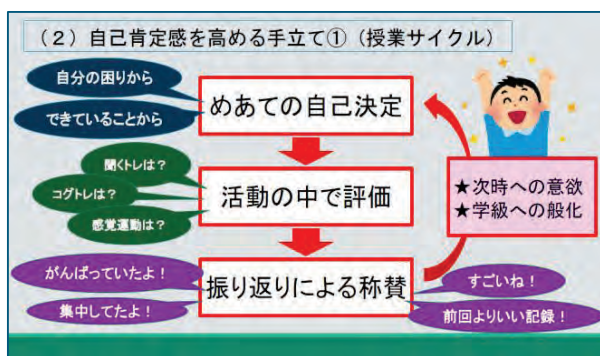
◆第4分科会 通級による指導

【テーマ】

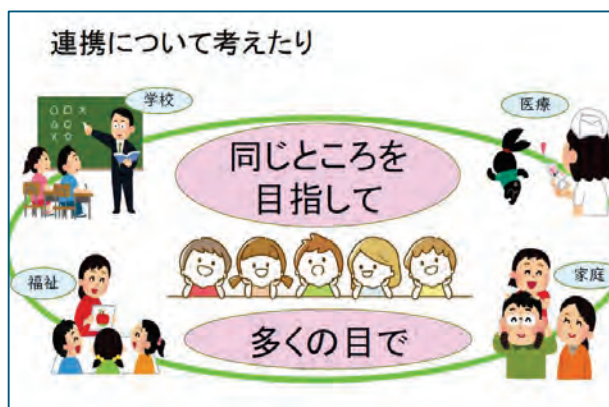
一人一人の特性に応じた指導の実現に向けた通級指導と通常学級の連携

【協議の柱】

- 一人一人の教育的ニーズに応じた効果的指導の在り方
- 在籍学級（校）や関係機関との効果的連携に向けた方法と課題



宮崎県西都市立妻北小学校



札幌市立ひばりが丘小学校

助言者	白百合女子大学	特別選任教授	山中ともえ
	北海道教育大学札幌校	准教授	山下公司
提案発表者	宮崎県西都市立妻北小学校	教諭	白水亜利沙
	札幌市立ひばりが丘小学校	教諭	松澤史子
運営・記録	札幌市立桑園小学校	教諭	手嶋浩太郎
	札幌市立西岡北小学校	教諭	後藤佑里香
	清里町立清里小学校	教諭	舟橋亮徳
	札幌市立緑丘小学校	教諭	木村裕昭

I 協議内容

(1) 討議の柱1「在籍学級・学校や関係機関との効果的連携に向けた方法と課題」

【連携の方法・工夫】

- ・関係機関との調整は、巡回指導の先生の都合に合わせた時間調整を前もって行い、時間がずれないように取り組んでいる。
- ・通級担当教員と担任教員の情報共有のため、面談だけでなく、記録として連絡ノートなどを使って指導に生かしている。

【運用上の課題】

- ・小学校と中学校では運用方法が異なる。小学校では時間割の中に通級指導が組み込まれ、1対1や1対複数での対応が多い。中学校では、生徒が授業への参加を強く希望する場合、包括的な対応（入り込み指導など）を一コマとして組み込んで取り組む場合もある。
- ・継続性の課題として、通級指導では生徒との人間関係作りができる先生が、複数年にわたって継続して取り組む必要がある。
- ・通級指導における児童・生徒数の目安（13人）について、その目安がどこまで基本として設定されるのか、今後確認したいという意見があった。

(2) 討議の柱2「一人一人の教育的ニーズに応じた効果的指導のあり方」

- ・通級指導は、学級での生活に「適応できる」ことを目指す視点を忘れてはならない。通常の学級でどのように学んでいったら良いかを見据え、指導計画を立てるべきである。
- ・指導の流れとして、まず個別指導を行い、その後、通級担当教員が学級の様子を見守ったり、授業に入り込み指導（インクルーシブ指導）を行ったりしてサポートする。最終的には、児童・生徒が自立していくためにフェードアウトしていくという進め方が望ましい。
- ・適正就学について改めて考える必要があるという話題があった。特別支援学校の先生もグループ内にいたことから、進学してくる生徒の実態を踏まえ、「適切で慎重な学びの場」を検討していく必要性が議論された。
- ・通級のネットワークを大切に、地域でそのシステムを作っていくことが大事である。教員の異動が伴う職場であるため、中心的な存在の先生がいなくなってもシステムが継続できるよう、地域で仕組みを整えることが求められる。

2 指導助言

(1) 北海道教育大学札幌校 准教授 山下 公司 氏

本分科会では、「一人一人の特性に応じた指導の実現に向けた通級指導と通常の学級との連携」という重要なテーマで研究発表がなされた。本助言では、特に指導の出発点、自己肯定感の育成、および連携のあり方について、専門的な見地から提言を行う。

通級指導の支援を開始するにあたり、まず基盤となるのは、困りの背景を深く分析するアセスメントの徹底であると考えられる。表面化された問題（顕在化された部分）にアプローチするだけでは意味がなく、その背景にある要因こそが、我々が介入すべき本質的な対象である。この分析は、多角的な視点から実施されるべきであり、子どもの特性や到達点に加え、支援に生かせる人となり、個性（パーソナリティ）や得意なこと、好きなことといった強みの視点を適切に把握することが極めて重要である。さらに、通常の学級の担任の指導観や学級の雰囲気といった環境要因までを総合的に捉える環境へのアセスメントも、通級指導の専門性において不可欠な要素である。

次に、指導の内容については、「遠隔転移（えんかくてんい）」の概念を常に留意する必要がある。コグトレやビジョントレーニングといった訓練は一種の「筋トレ」であり、その効果が日常生活における困り（ゴール）から遠いほど、転移しにくくなるという特性をもつ。したがって、通級指導担当教員は、その指導が「どう日常に生かせるかという道筋」を子ども自身が明確に見通せるよう、一緒に攻略法として構築し示す必要がある。道筋が不透明な場合、子どもは努力を継続する

ことが難しい。また、指導活動は、努力が報われ、「できる、分かる」という成功体験で終わらせることが、子どもの意欲を維持するうえで求められる。クールダウンの方法を教える際も、ツールがあるだけでなく、具体的な使い方を教えることが通級の重要な役割である。

自己肯定感を高める手立てとしては、授業サイクルにおける目当ての「自己決定」と活動後の「自己評価」のプロセスが非常に重要である。これは、子どもが主体的に学びに関わり、自信をもつための基盤となる。また、連絡ファイルを通じた間接的な称賛は高学年に特に有効であり、ペア活動などを通して友達から認められる場面を意図的に設けることで、自信を土台とした自己理解を深める大きな力となる。

最後に、通常の学級との連携において、通級担当教員は、実際に支援している子どもをベースとした、現場に即した校内研修を担う役割が期待される。また、通級指導の目標は通常の学級への「適応」であるが、それを過剰に求めすぎるとは、子どもを過剰適応に陥らせ、メンタルヘルス上の問題を引き起こす可能性がある。通級指導担当教員には、この「塩梅」を見極め、子どもが自分らしさを発揮しつつ、適応していくための支援を行うことが求められる。通級指導が通級で完結せず、子ども自身も先生もハッピーになる工夫を継続することが、今後の通級指導の発展に不可欠である。

(2) 白百合女子大学 特別専任教授 山中 ともえ 氏

通級指導の対象児童生徒数は、この10年間で2.4~2.5倍に増加しており、社会における発達障害の認知が進む中で、通級指導が担う役割は、インクルーシブ教育システムを推進するうえで極めて重要であると認識すべきである。通常の学級に在籍しながら必要な支援を受けられるこの制度は、今後も内容の拡大と充実が必要不可欠であると言える。

まず、通級指導担当教員は、通常の学級指導や心理職の関わりとは異なり、教員としての専門的な指導を提供する立場にあり、その指導の中核は自立活動であるという認識を明確にもつべきである。そして、指導の質を担保するためには、評価が抽象的であってはならない。「なんとなく落ち着いた」ではなく、具体的な行動の頻度や変化、考え方の変化など、スモールステップで評価できる明確なねらいを設定する必要がある。アセスメントを総合的に行い、児童生徒のマイナス面だけでなく、強みや得意な面を最大限に生かしながら指導計画を作成し、ねらいを定めていくことが、効果的な指導に繋がっていく。

次に、体制・運用面について、通級指導の運用形態は、地域の地理的条件によって大きく異なるため、地域の実情に合わせた最適な方法を教育委員会と連携して検討する必要がある。また、教員の異動があっても市町村内で均質な通級指導を提供し続けるためには、通級のネットワークを構築するなど、継続性を確保する仕組み作りが喫緊の課題であると考えられる。

さらに、通級担当教員には、通常の学級担任以上に多くの関係機関と連携する能力が求められる。学校内では、特別支援教育コーディネーターや管理職といったキーパーソンをまず見極めて連携を図ること、そして、クリニックや放課後等デイサービスなどの外部機関の情報を把握し、保護者に適切に情報提供することも重要な役割の一つである。指導が成功し、状態が改善した児童については、指導終了の時期を担任と共有する視点ももつべきだろう。専門性を高めるため、特総研の「学びラボ」や全国連の機関誌など、研修資源を積極的に活用し、常に最新の知見を取り入れる姿勢が求められる。

◆第5分科会

教科別の指導①

(小学校、小学部段階)

【テーマ】

一人一人の資質・能力の育成を目指す授業づくり

【協議の柱】

○自分のよさを実感し、社会で生きる資質・能力の育成

○個に応じた指導方法の工夫と学習評価の充実



助言者	川村学園女子大学 札幌市教育委員会	教授 指導主事	小倉京子 山崎貴博
提案発表者	滋賀大学教育学部附属 特別支援学校 札幌市立琴似中央小学校	教諭 教諭	福本竜也 笠井考一朗
運営・記録	札幌市立厚別東小学校 札幌市立篠路西小学校 歌志内市立歌志内学園 市立札幌豊成支援学校	教諭 教諭 教諭 教諭	渡辺大介 中井優介 岩城晶恵 沓澤みか子

1 協議内容

(1) 討議の柱1「自分のよさを実感し、社会で生きる資質・能力の育成」

- ・教師から教えるのではなく、子どもたち自らが「やってみたい」と主体的に考え行動する機会を作る取組が重要である。
- ・生活単元学習における「プロジェクト（仕事）」を通し、責任感や協働（共同）する力を養い、プロジェクト終了後に「活躍できた」という達成感が自己肯定感を高める。
- ・係活動の終了後には報告の場を設け、教師が「ありがとう」と伝えることで、子どもの自己有用感や自信を育むことを重視する。
- ・モルックなどの遊びを通じた活動で、数や計算（足し算、掛け算）の学習を取り入れ、楽しみながら成功体験を積み重ねることが、自己肯定感の向上に繋がる。
- ・自己肯定感を高め、社会で生きる資質・能力を育成するためには、日常の些細なことの積み重ねが大切である。

(2) 討議の柱2「個に応じた指導方法の工夫と学習評価の充実」

- ・子どもの課題や苦手な点だけでなく、得意なことや興味のあることに注目することが、効果的な支援と学習内容のヒントに繋がるという視点が重要である。
- ・子どもの良さや強みを生かし、自立活動や他の学習の中で、言葉や数など教科の内容を意図的に取り入れ、学びの定着を図る工夫が行われている。
- ・学習ツール（ブロック、おはじき、タブレットなど）を複数用意し、子どもが自分に合った学習方法を自己選択・自己決定できるように、「学び方の見える化」を進めることが有効である。
- ・教師は小さな成功経験や成長を積極的に評価し、子ども自身にその成長過程を伝えることで、学習意欲の向上に繋げる必要がある。

2 指導助言

(1) 川村学園女子大学 教授 小倉 京子 氏

ア 知的障害の子どもたちに身に付けてほしい資質・能力とは

日常生活にどう生かしていくのか、どう使えるようにするのか、教育ではどこをやっているかなければいけないのかという点については、主として適応機能の向上や改善を求めることが必要。実際の生活に役立てられるということが適応機能であり、このための教育内容が知的障害者用の各教科となっている。先の知的障害教育調査官の石塚謙二先生が「生活場面でうまく使えるように何とかしようとしているその教育こそが、知的障害の教育だ」とおっしゃっていた。知的障害の子どもたちの知識は断片的で、抽象的な事柄を理解するというのが困難なところがあり、机上学習したことを生活に応用することはかなり苦手な子が多いと考えられているため、そのとおりだと思う。

イ 知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本（学習指導要領解説）

教科等の指導で注目したいものとして、次の点が挙げられる。

- ・自発的な活動を大切にしながら主体的な活動を促すようにしながら、課題を解決しようとする思考力、判断力、表現力等を育むように指導すること。
 - ・生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据えて、実際の状況下で指導するとともに、できる限り児童生徒の成功経験を多くすること。
 - ・児童生徒の興味・関心、得意な面に着目して教材・教具等の工夫をするとともに、目的が達成しやすいように段階的な指導を行うなどして、学習活動や意欲が育つように指導すること。
- お二人の発表の中にもたくさんヒントがあり、授業において活用できるまで高めるためには、その子の興味・関心のあることをきっかけにして、具体物にこだわって実際の状況下で学べる

ようにすることが大切である。

ウ 協議の柱①について

良さを実感するためには、その子の興味関心が活かされているか、その子の自己肯定感が上がっているか、というところ。興味関心があるということは、学ぶ意欲に大きく影響する。社会で生きるのだから、実際的な場面で活用できているのか振り返る。将来の姿まで見通し、だから今この子の興味関心に基づいて何を課題にするのかは、とても大切なこと。

エ 協議の柱②について

一人一人の子どもたちが、何のために学んでいるのを実感できるように指導方法の工夫が必要となってくる。協議の中で、「必要感やすぐ活用できるという状況をつくるのが大切ではないか」という話題があったように、実際、教材教具等を工夫しているかどうかを振り返ることは大切。できた・分かったという気持ちを積み重ねていくためには、生活の中で使える資質能力を、できるだけ実生活の内容を取り入れて指導していくこと。できることなら協働的に取り組めること。子ども同士の他者評価はとても大切で、「仲間と一緒にできた」「仲間に褒められた」ということが、その子が日常生活で使える力になる一番の近道であるように思う。

学習評価では、その教師の授業改善が子どもの学習を改善していく。「指導と評価の一体化」と言われるが、そういうPDCAサイクルで授業改善をしていくことが重要である。日々の授業の中で、一人一人に良かった点や可能性、進歩の状況、成長ぶりを、積極的に評価して子どもに伝えていくことも重要である。そして、振り返りの学習活動では、自分自身の成長を発見したり、成功や達成に至る要因を明らかにしたりすることが大切である。笠井先生の言うとおり、自分の力でできたことを実感することも大切である。子どもの姿としては、子どもの自身の振り返りの質を高めていくことで、豊かな確かな学びが実現する。子どもたちが学ぶことの目的を意識でき、自分自身で自分の成長を振り返り、主体的に学ぶ大切さを追求していく。今後も、そういう授業づくりを先生方にしてほしい。

(2) 札幌市教育委員会 指導主事 山崎 貴博 氏

知的障害のある子どもたちに、「どのような支援や手立てを講じながら学習を進めていくと、実際の生活の中で将来身に付けた力を活用できるようになるのか」を考えながら学習の場を設計することが大切である。その手段として、実際の生活の場面に即した学習内容を取り入れたたり、繰り返し学習したりするなど、継続的、段階的な指導を行うことが考えられる。

ア 授業づくりについて

- (ア) 目標やねらいに迫るために、どのような学習内容が適切なのかを考えて授業づくりをすると、活動ありきの学習になることを防ぐことにつながり、目的と手段が明確になる。子どもたちの楽しさの中に学びが位置付けられていることが大事である。
- (イ) 一人一人の資質能力の育成を目指す授業づくりをするためには、まず適切な実態把握をすることが重要である。発達検査等のフォーマルなアセスメントや診断名だけでは十分な実態把握につながらないため、子どもとの直接的な関わりから情報を得ることが必要である。
- (ウ) 表面的な姿だけではなく、しっかりと内面まで捉え、得た情報を多角的に捉えて整理分析し、子どものつまずきや現在の課題等を明らかにすることで、必要な力は何かを的確に判断することにつながる。一人一人の各教科のねらいが明確となって、資質能力の育成につながる授業づくりに近づいていく。
- (エ) 授業づくりの中で大切なことは、学習のねらいと学習課題・学習内容・課題解決の姿・評価がつながることである。学習のねらいが明確になって初めて学習内容が定まってくる。このねらいを達成するためには、この学習内容や活動以外考えられないというような授業ができるということが理想である。福本先生の発表の中にも興味・関心を大切にしているという内容があったが、授業づくりをする上で、子どもたちの課題や苦手さを捉えることに加え、子どもの興味・関心、良さや強み等に目を向けることで、教材教具の作成や準備、支援のあり方、場の設

定の工夫などにつながるとともに、楽しみながら学ぶ姿や効果的な支援等にもつながると考えられる。

(オ) 評価することや価値付けることも大切である。子どもたちにとって評価されること、価値付けされることは非常に大きな意味をもつ。小さな変化を具体的に・即時的に・適切に・多角的に子どもたちに伝わるように評価することは、学習意欲の向上や自信、やる気につながり、自分ごととして捉えることにつながる。

(カ) テーマの一人一人の資質能力の育成を目指す授業づくりを考えたときに、身に付けた力を将来活用できるようになることが大事である。学習した内容を定期的に思い出したり、活用したりする取組を学習の中に位置付ける方法や、日常生活の中で学習した内容を意図的に取り扱っていく方法もある。日常の中で学習の内容を取り入れていくことは、学習したことの定着につながりやすいと考える。

イ 一人一人に合った支援・手立て

小学生段階の子どもたちは、自力でできることが限られているので、支援や手立てということがより重要になってくる。支援や手立てを考えるときには、子どもたちの良さや強みというところを大事にしたい。将来的にはその支援が少なくなっていくことや、支援が必要なくなっていくということが理想である。実態に合わせて少しずつステップアップしていくことや、小さな目標の積み重ねをしていくことが大切であるとともに、一人一人に合った負荷のかけ方も重要である。

ウ 関わり合いながら学ぶ

知的障害のある児童生徒については、有効な指導形態である各教科等を合わせた指導を効果的に取り入れることも重要であると考え。実態差が大きいことが理由で教科の学習が個別の学習中心になりがちであるが、学校は集団で学び合える環境であるため、関わり合いながら学び合うことも大切にしながら教科の学習を進めていくことも大切にしてほしい。

◆第6分科会

教科別の指導②

(中学校、中・高等部段階)

【テーマ】

一人一人の資質・能力の育成を目指す授業づくり

【協議の柱】

○自分のよさを実感し、社会で生きる資質・能力の育成

○個に応じた指導方法の工夫と学習評価の充実



助言者	国立特別支援教育総合研究所 上席総括研究員 丹野哲也 北海道教育庁石狩教育局 指導主事 山口智也
提案発表者	大分県立臼杵支援学校 主幹教諭 香川昌範 札幌市立簾舞中学校 教諭 畠山治朗
運営・記録	札幌市立西野中学校 教諭 林文也 札幌市立手稲鉄北小学校 教諭 岩間叶実 函館市立赤川中学校 教諭 石井美紀 札幌市立平岸中学校 教諭 因幡拓哉

1 協議内容

活発な意見交換が行われ、多くの課題が共有された。討議時間が短かったため、出された意見の集約や具体的な解決策の模索までは至らなかった。

(1) 討議の柱1「自分のよさを実感し、社会で生きる資質・能力の育成」

- ・特別支援学校、特別支援学級などそれぞれの立場によって課題などが異なった。
- ・生徒の「実態の差」が大きい中で、どのように学びを進めていくか。
- ・主免許教科外のことを教えなければならないこと、また、業務がたくさんある中で、いつ研究・研修、教材作成などをしたらよいのかという悩み。



提案発表スライドより

(2) 討議の柱2「個に応じた指導方法の工夫と学習評価の充実」

- ・一斉授業の厳しさ（多様な生徒に対する授業の難しさ）。
- ・免許外の教科の専門性をどのように付けていくか。
- ・知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級の教育課程の編成や、実際の指導について。

2 指導助言

(1) 北海道教育庁石狩教育局 指導主事 山口 智也 氏

大分県立白杵支援学校の高等部「職業」における取組について、動画の中で生徒が自らの言葉で学習した内容を説明したり、製品について紹介したりする様子が見られたことは、これまでの学習が確実に定着し効果的な指導がされた成果である。「職業」の授業において、生徒が1人1台の端末でアプリを活用し作業手順を確認したり、生徒同士で進捗状況を確認したりする活動は、生徒の主体的な学習になるようICTが効果的に活用されている実践である。

札幌市立簾舞中学校の取組について、知的障害特別支援学級の数学において、生徒の実態を把握するためのツールを作成することは、生徒の障害の状態や習熟度に実態差がある学習集団で、一斉授業を行う場合がある特別支援学級の課題を適切に捉えた取組である。知的障害特別支援学校の学習指導要領を基に、学校における評価規準や指導内容を整理し、ツールを使って生徒の学習の定着状況を数値化して見取することは、生徒の実態を指導者間で教科の視点で情報共有でき、学校全体で系統的に指導する上で効果的な取組である。

授業において大切なことは、生徒の資質能力を確実に育成することであり、学習指導要領に示されている各教科等の目標及び内容について、「内容のまとまり」ごとに育成を目指す資質・能力が身に付いているか評価することが大切である。「内容のまとまり」で資質・能力を育成するためには、単元計画を作成し、資質・能力をバランス良く位置付けるよう単元全体をデザインする必要が

ある。資質・能力をバランス良く位置付けることを意識するあまり、1単位時間の目標に三つの観点全てを盛り込むケースがあるが、大切なことは単元全体で資質・能力の三つの観点をバランスよく位置付けることである。

(2) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 上席総括研究員 丹野 哲也 氏

数学科は学習内容が階段状に積み重なるため、前の単元の理解が不可欠である。しかし、発達の段階が大きく異なる特別支援学級の一斉授業では、「実態把握」と「目標設定」が極めて困難であるという課題がある。札幌市立簾舞中学校の畠山治朗先生による数学科の実践についての報告は、この課題に対応するためのツール開発と実践（経緯、説明、成果と課題）というものであった。



大分県立白杵支援学校の香川昌先生と野々下実央先生（現在、大分県立新生支援学校）による高等部「職業」の発表は「主体的・対話的な学び」を目指し、タブレット型端末を活用した2年間にわたる実践報告であった。初年度は作業学習（マルチケース製作）で布の組み合わせ記録や作業遂行支援にタブレットを活用し、翌年度は職業科（メンテナンス班）で作業遂行支援や進捗状況の把握に応用した。

教科別の指導の実践に対する助言の要点として、まず「教科の特質をおさえる」ことが挙げられる。教科の目標に示されている資質・能力を確認し、教科に係る「見方・考え方」を具体的な学習活動に落とし込むことが重要である。例えば「数学的な見方・考え方」は、事象を数量や図形に着目して捉え、根拠に基づき筋道を立てて考えること。一方、「職業に係る見方・考え方」は、既知の知識・技能を新しい学びに結び付け、将来の職業生活に生きて働く力を育むもの。各教科等別の指導でこうした見方・考え方を「顕在化」させ、各教科等を合わせた指導で「自動化」させる、「指導間の関連付け」が求められる。

また、授業をデザインしていく際の考え方として、単元の目標設定を特に大事にしたい。「教師目線の目標」（例：「作業製品を完売する」）から「学習者目線の目標」へ置き換えていくことを意識すると、授業がより学習者の思考にアプローチしていくことになるのではと考える。

学習者である子どもたちが、学習の目的を自覚できるよう、単元を貫く大きな「問い」（テーマ）を設定していくことも大切にしたい。例えば、「完売するためにどうしたら良いか」（疑問型）や「売れるための工夫をしよう」（プロセス型）といった形にすることにより、学習者が学習活動を通して「気づき」を得て、それが次の学びへとつながるような「学習の好循環サイクル」を児童生徒の中に創出することが期待できる。

◆第7分科会 各教科等を合わせた指導① (作業学習)

【テーマ】

一人一人の自立と社会参加に向けた働く力の育成と学びの連続性を意識した指導の実践

【協議の柱】

- 見通しをもち、主体的に取り組むための指導
- 地域の特色を生かし、働く力を伸ばす指導の工夫



助言者	明治学院大学	教授	高倉誠一
	北海道文教大学	教授	山下秀樹
提案発表者	秋田県立大曲支援学校せんぼく校	教諭	櫻田菜保
	北海道函館高等支援学校	教諭	祐川建一郎
運営・記録	北海道新篠津高等養護学校	副校長	岡田有司
	北海道新篠津高等養護学校	教諭	尾崎邦彦
	北海道小樽高等支援学校	教諭	小林義安

1 協議内容

(1) 討議の柱1「見通しをもち、主体的に取り組むための指導」

- ・大切なことをメモに書き留めることより、実際にその内容を活用するということに難しさがある。一方で、現場実習のように校外での活動時にメモをとりながら仕事に取り組む姿勢は、受け入れ先からも高評価をいただくこともある。活用できるという実践的な力を身に付けられるところまで指導を進められると良い。
- ・グループに所属した各学校の情報交流が積極的に行われ、現場実習に関わる取組など参考になる情報を共有することができた。

(2) 討議の柱2「地域の特色を生かし、働く力を伸ばす指導の工夫」

- ・各校の地域との連携について交流し、地域との協働、地域の力の活用に取り組んでいる学校が多くあった。
- ・地域と連携している学校の取組を外部に情報発信することで、新たな支援の輪が広がる可能性があり、また、その取組の再評価につなげることになる。
- ・課題としては、各校とも「予算が足りない」「生徒が来ない」また「過去の校内資料がない」が挙げられた。
- ・学校の特色ある教育活動を持続可能な取組とするためには、「なぜこの教育活動を行うのか」という目的を教職員間で共通理解し推進すること、生徒が教育活動の主役であることを確認することが重要である。
- ・持続可能な取組とするためには、学校運営協議会や企業との協働などの充実を図ることが解決の一つの方策になると考える。

2 指導助言

(1) 明治学院大学 教授 高倉 誠一 氏

生徒が主体的に取り組むこと、働く力を身に付けることを目指すためには、本物を求めて、仲間と働くことは気持ちが良い、嬉しいと思えることが大切である。

生徒たちの個人差が大きく、努力はするがうまくできない生徒もいる。コミュニケーション能力の向上が取り上げられがちであるが、たとえ苦手であったとしても、職場で真面目に仕事に取り組み続けることで評価される。技術や技能だけではなく、むしろ、働く姿勢を身に付けることを大事にすべきである。

学習指導要領解説の説明にあるように、作業学習は、働く技能だけではなく、実社会で働く生活に向けた意欲を総合的に培うことができる学習であり、働く意欲や気持ちを育てることが最終的な目的である。

本分科会では、本物を求めて、生徒のやりがいと意欲を高める取組が紹介された。校外での販売活動は大変良い取組である。校内販売では、知っている職員への対応となるため手ごたえを体感しにくい。それよりも、知らない外部の方々に出会い、緊張感がある販売活動を通し、称賛、感謝を受けることで達成感を味わうことができる。

アンテナショップでの販売機会があることはとてもよい。販売する機会がないケースや少ないケースの場合、生徒は達成感を感じられず、意欲の低下につながることもある。これは、生徒だけでなく、指導者も同様である。外部の方々との接点をもつことで、青年期らしい成長を見込める。提言にあったカフェ活動では、接客の挨拶、緊張感、責任感などから高校生らしい姿が見られたのではと推察する。

良い製品にこだわること、生徒が胸を張れる製品にすることは大切である。樺木細工、動画にあった生徒の姿は自信があるように見えた。忙しいことが嬉しい、忙しいことが気持ち良いと味わ

えているように感じ取れた。

そのための手立ても重要である。「できている、やれている」と感じられるようにすることが必要である。生徒の力は、指導だけではなく、生徒の働く状況や構造によって変わってくる。その活動に、テーマがあるか、販売会などの達成感や充足感を得られる内容があるか、活動の流れが分かりやすいかを考え、最終日に打ち上げなどの称賛の場を設定し、達成感や働く喜びを共感する時間を意図的に学習計画として設定することなどにより、効果的に生徒の働く喜びや働く力の育成を図れるのも作業学習の良さである。

生活単元学習や作業学習など各教科等を合わせた指導は、実生活・実社会のリアルな文脈の中で生かせる力を身に付けられる学習形態である。例えば、教科「体育」と「部活動」では、同じような内容を扱っていても教育的な意義は大きく違う。後者は、生徒と一緒に、目標への達成感やその喜びを感じ合える。ウェルビーイングが話題になっている。生活単元学習や作業学習を通じて、子どもと教師で、学校での生活、学びの豊かさを味わってほしい。

(2) 北海道文教大学 教授 山下 秀樹 氏

作業学習という指導形態は、これまでの特別支援教育の取組の中で、かなり成熟されてきたのではないかと感じている。しかし、過去と今では、その取組の内容が、大きく変わってきているのではと感じている。

作業学習は、作業技術の向上を目指す面もあるが、その取り組みの過程で、働き続ける力を身に付け、生涯にわたって働くということが生活の一部となる力を身に付けることが重要な部分であると考えられる。

今回の提言に共通する「地域とのつながり」が作業学習になぜ必要なのか。それは、地域とつながることは、働くことの意義ややりがいと結び付きやすく、生徒自身が取り組んだことが地域の誰かの役に立っていることを体感し、社会の一員として働いていることの実感、働くことの楽しさを体感することから、自己有用感が培われることにつながると思う。

また、学校が地域とつながるためには、管理職の力も重要な要素である。管理職が学校としてどのように地域と関わるのか、サービスの在り方を含めて、より良い方向を示していくことは大切である。

一方「作業学習」はキャリア教育とも密接なつながりがある。自分の人生のステージで役割を意識し、よりよく生きる、よりよく生活を営むウェルビーイングにつながることで、また、生徒の主体性の育成、意欲や目的意識の向上につながることも、地域とのつながりは重要である。

自分たちが製作した製品が実際に使用されていることを、見ることで、知ることが大切である。道立の特別支援学校では、製作した製品を実際に使用している場面を写真で記録し、生徒たちにフィードバックすることで、自己有用感を高めることにつながっている例がある。

作業学習に「デュアルシステム」を取り入れている事例では、実際の社会とつながり、本物を知ることができ、より現実的な体験、経験をすることのほか、地域の特産物を製作するなど、まさしく地域を知り、地域の役に立つことからも、働くことへの意欲の喚起につながっている。

また、学校所在地に住む乳幼児に木工製品などを贈呈している学校もある。地域の方々から喜ばれることを直接体感できる取組の好事例の一つである。

今回の提言にあったような交流および共同学習の活動では、普段生徒は教わる側であることが多いが、教える側を経験することで、さらに学びへの意欲を育むことができると考える。

各校で取り組まれる良い実践の理念が、異動人事などによって断ち切れることなく持続可能な取組となることで、地域の特色を生かした生徒の働く力の育成につながるようにすることが大切である。

◆第8分科会

各教科等を合わせた指導②

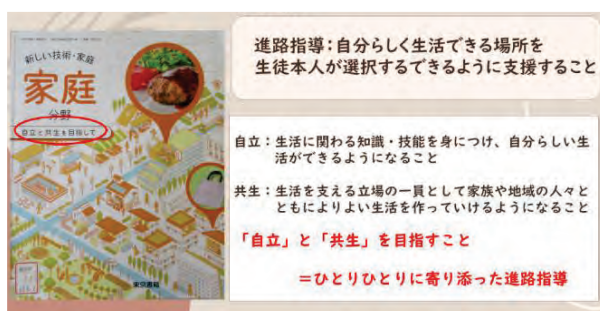
(日常生活の指導、生活単元学習)

【テーマ】

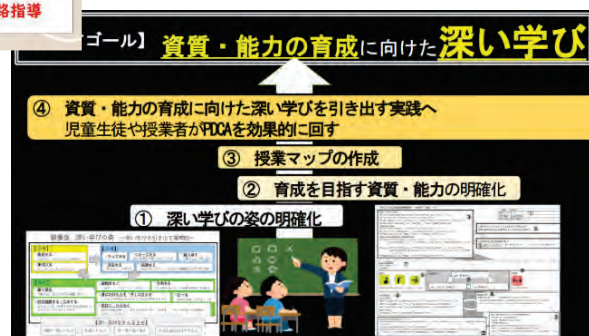
一人一人の自立と社会参加に向けた生活する力の育成と学びの連続性を意識した指導の実践

【協議の柱】

- 見通しをもち、主体的に取り組むための指導
- 教科や他単元とのつながりのある学びに向けた取組



長野県麻績村立筑北中学校



北海道釧路養護学校

助言者	植草学園大学	准教授	高瀬浩司
	星槎道都大学	特任教授	堀川厚志
提案発表者	長野県麻績村立筑北中学校	講師	西澤順子
	北海道釧路養護学校	教諭	三浦真彦
運営・記録	北海道札幌養護学校	教頭	橋本伸明
	北海道札幌養護学校	教諭	北守紀男
	市立札幌みなみの杜高等支援学校	教頭	帰家大祐
	北海道白樺高等養護学校	教諭	相原江利子

1 協議内容

(1) 討議の柱1「見通しをもち、主体的に取り組むための指導」

- ・参加の所属する学校における課題は様々であり、児童生徒の実態差、保護者との関係、積み上がる教育など、いろいろな意見が出された。
- ・個別の教育支援計画の活用が大切である。個別の教育支援計画を起点として、児童生徒がどのような支援を必要としているか、本人・保護者から具体的に挙げてもらい、日々の支援に生かすことが大切である。また保護者のみでなく関係機関からの情報を元に児童生徒の本当の願いを聞き取ることで、指導に生かしていくことができるのではないかと。

(2) 討議の柱2「教科や他単元とのつながりのある学びに向けた取組」

- ・小中学部の段階では生活単元学習を中心に、天気や買い物など生活に密接に関わる学習に取り組むことが大切である。
- ・宿泊を伴う学習に関して段階的な指導が必要であり、例えば、校内での模擬買い物から始まり、買物学習、校外学習、宿泊学習へ展開させていく視点が大切である。
- ・小→中→高と指導を進める上で、多岐にわたる単元の組立を工夫する。中学部は社会生活の意識、高等部では出口の教育としての職業教育を重視する。また、性教育が生活年齢に応じて適切に実施されているか各校で検証し、実践する必要がある。

2 指導助言

(1) 植草学園大学 准教授 高瀬 浩司 氏

長野県の発表は、自分も同じような経験をしたことがある。教師主導の指導に子どもたちを当てはめていなかったか、振り返る機会となった。子どもたち自身が自分たちで決めていくことが大切である。

某特例子会社における従業員アンケートで、「仕事をしていて嬉しかったことは」との質問に対して、最も多かった回答は「ゲストや同僚にありがとうと言われること」であったとのことである。そのことから児童生徒にとっては、自己効力感を感じることでできる状況が必要である。

北海道の発表については、校内における研究を児童生徒の学びに生かそうとする熱量が伝わってきた。この実践発表から、学校として目指す学びのあり方を定義し、どう実践に落とし込むかが大切である。その上で学校の方向性を決め、学びの連続性について、横だけでなく縦の連続性も意識できるとよい。研究のための研究にならずに、実際の子どもたちの学びに生かすことが大切である。

各教科等を合わせた指導とキャリア教育との親和性は非常に高く、知的障害のある児童生徒の教育的対応と教育に関連するウェルビーイングの要素との関連性も重要なキーワードである。

不登校の子どもが増加傾向にあり、背景には、学校生活に対する意欲の低下などが挙げられる。学校が「居場所」にならない子どもが生まれ、子どもにとって第三の居場所が必要であると言われるが、学校は子どもにとっての「居場所」でなければならない。これまで知的障害教育では、豊かな学校生活に向けて、「自分らしく」「豊かに生きる」ことを大切にしてきた。子どもにとって、学校は生活の場であり、仲間や教師と共に生活する場である。ライフステージにおける学校生活が意義のあるものとなり、その生活の満足度が高まるように追求していきたい。

各教科等を合わせた指導とライフステージの充実という視点を大切にしたい。就学前の経験値や満足度の少なさを、幼児期と学童期を一体的にとらえ、低学年段階の遊びの充実を通して支えていく意義があると考えられる。中学年や高学年では、社会的活動や社会的役割をどう広げていくかが大切な取組となる。最近の実践を振り返ると、中学部における作業学習や現場実習が減少傾向にあるのではないかとと思われる。義務教育の締めくくりのライフステージであることを再認識し、中学部の学校生活の充実が重要である。高等部では、青年期らしく働く生活を大切にしたい。社会生活の中で主体的に豊かに働く生活を通して、働くことの意義や価値を実感することが重要である。

個別最適な学びは、「個別指導」ではなく、「手立ての個別化(個性化)」と理解したい。孤立した学びにならないように、指導内容や活動、手立てを子ども一人一人に合わせて個別化を図るよう教師側が配慮

していく必要がある。「具体的活動」と「自分にとっての必然性」との関係性で、活動の価値化を図ることが大切である。学校生活の集団化と個別化の充実を一体的に図ることで、満足感・成就感を分かち合いながら、充実した生活を過ごすことになる。ウェルビーイングの向上に向けた他者との協働がキーワードとなる。

これまで知的障害教育では、指導の形態を問わず、生活に生きる学びを子どもたちの生活の中で育ててきた。知的障害特別支援学校へのインタビュー調査からは、子ども中心の学校生活づくりから教師主導で教育課程を編成するケースも見受けられる。活動の細分化や、活動が縮小化しているという傾向もあり、子どもたちの思いや学校生活が心配される。ウェルビーイングを実感できる学びに向けて、子ども中心のAARサイクル（見通し、行動、振り返り）が重要視され、児童生徒がワクワク感や期待感をもつことのできる見通しが必要とされる。仲間や教師といった「共同エージェンシー」による効果も期待され、対話やキャリアカウンセリングを意識することが大切である。12年間の縦の学びの連続性と他者との協働を通じて、自己有用感、自己肯定感、自己効力感をそれぞれのライフステージに合わせて育てていきたいと考える。

(2) 星槎道都大学 特任教授 堀川 厚志 氏

長野県の発表は、具体例を通して日常実践が基となる進路指導の取組についての発表だった。日常実践の積み重ねと生徒の心に寄り添うことが大切であることが印象に残った。

北海道の発表は、組織的な実践研究を通して授業設計から授業改善に向けた取組だった。大きな組織の中で一つのテーマに基づいて、実践の歩みを確かにしていく大変さと大事さが伝わってきた。

本分科会のテーマについて、キーワードは、教科等を合わせた指導を通して「生活する力の育成」と「学びの連続性を考慮した指導」とおさえている。二つのキーワードについて、助言を述べたい。

ア 「生活する力の育成」について

単に「生活技術の習得」だけを示しているわけではなく、「自分らしく生きる」ことや「周囲の人と共に生きる」、「社会の中で生きる」といった力が含まれている。内容について言えば、①自分の意思で行動を選択し決める力、②周囲の人と関係を築くとか協働する力（助けを求めたり、感謝を伝えたりする力）、③自己理解（得意なこと、苦手なことなど）、自分を肯定する力（自己肯定感）があると言える。

「見通しをもたせること」について、教師が子どもにしてほしい活動に対する子どもの主体的な活動を促すためには、子どもをその気にさせる、「活動のお膳立て」がとても重要となる。つまり、子どもの活動に対する「不安」を軽減するための工夫が鍵となるということである。そのためには、子どもが活動に取り組むための基本情報を事前に子どもに伝わるような手段で提示しておくことが重要である。伝える手段として「見える化」「視覚的な提示」の工夫が大事になる。

イ 「学びの連続性を考慮した指導」について

今、目の前にいる子どもたちは、先々の生活、卒業後の生活に進む。一人一人が社会の一員として生活することを目指して、一人一人がそれぞれに異なる発達の線上にいるということになる。今の学びの場で、学びをどのように提供し、先々の学びへつなげていくかを考えると、個別的教育支援計画の活用や、学年間、学部間の教師の連携、本人が分かる活動の振り返りが見えるポートフォリオの活用、本人の内省報告を引き出す工夫などが考えられる。また、具体的な指導場面では、子どもの発達段階だけでなく生活年齢を考慮することも大切になってくる。

討議の柱にある、「教科や他単元とのつながりのある学び」については、教科等を合わせた指導と各教科の指導とは相互に補完関係にあると考えている。生活単元学習等の教科等を合わせた指導では、様々な教科等の内容が含まれているため、その内容と同時期に実施されている教科等の指導などの目標や内容と関連させた学習内容を明確にして取り組むことが、子どもの学びを促す上で、とても効果があるのではないかと考える。

最後に、子どもが「分かった」「できた」など喜びの瞬間を共有できることや、教師が「成長したね」と思える瞬間、そんな場面に立ち会えることが、教師としての大きなやりがいになるのではないかと。今後も、「今より少しだけ」、「今より、よい方向へ」といった、プラス方向への考え方で、授業改善や個別の配慮のバージョンアップなど、子どもに寄り添った指導の充実を目指していただければと思う。

◆第9分科会 自立活動

【テーマ】

一人一人の自立と社会参加を見据えた指導

【協議の柱】

○個に応じた指導方法の工夫と評価

○良さを生かし意欲を引き出す取組の工夫



助言者	弘前大学大学院	教授	菊地一文
	星槎道都大学	特任教授	千葉聡美
提案発表者	静岡県浜松市立瑞穂小学校	教諭	飯尾育子
	北海道中札内高等養護学校	教諭	阿部枝里子
運営・記録	北海道南幌養護学校	教頭	西野護
	北海道南幌養護学校	教諭	小川航
	北海道星置養護学校紅葉山分校	教頭	高嶋章浩
	北海道札幌伏見支援学校	教頭	山田賢一

1 協議内容

(1) 討議の柱1「個に応じた指導方法の工夫と評価」

- ・多くの学校で自立活動の校内での位置付けが課題として共有された。
- ・入学前調査を行い、生徒の実態を早期に把握しておくことで、入学後の目標設定がスムーズになるという実践が紹介された。
- ・自立活動の理解を深めるために、有志による勉強会を開催している学校もある。
- ・本人の願いや困り感を丁寧に拾い上げ、目標設定の中心に据える必要性が強調された。
- ・本人の願いを実現するために、自立活動がどう寄与するかを明確にし、教育課程上の位置付け（時間配当・指導の場）を整える工夫が求められている。
- ・時間割の工夫や、単独設置の高等支援学校での特別な時間確保などの取組が報告された。
- ・指導の一貫性を保つことが難しく、教員間での情報共有の仕組みが不足しているという意見が多かった。
- ・特別支援学級では、通常学級との連携が難しく、情報共有や共通理解の形成が課題となっている。
- ・自立活動の評価方法については意見が少なく、明確な指標が不足している現状が示された。
- ・援助要請や感情調整、意思決定など、行動で捉えられる観点を取り入れる必要がある。
- ・自立活動に関する教員の専門性を学校全体としてどう高め、継続的に担保していくかが今後の課題となっている。

(2) 討議の柱2「良さを生かし意欲を引き出す取組の工夫」

- ・子ども自身が目標を立て、自分で活動内容を決めていく経験が意欲向上に大きく寄与するという意見が多かった。
- ・振り返りを習慣化させ、自分の成長を自分で実感できる仕組みづくりが重要である。
- ・小学校段階では遊びが学びの中心であり、高等部でも自由な発想を引き出す活動が必要とされている。
- ・遊びや創造的活動を通して成功体験を可視化し、自己有能感を高めることが意欲形成に効果的である。
- ・特別支援学級では児童生徒の多様性が大きく、指導体制や学校体制そのものに課題があるとの意見が出された。
- ・人間関係づくりや支援者間の合意形成が難しく、役割分担と連携の工夫が求められている。
- ・学校段階の違いを超えて実践や悩みを共有することの重要性が確認された。
- ・高等部の教員にとって、小・中学校の視点を知ることは、自校での支援の見直しにつながるという気づきがあった。
- ・校種間を往還するような情報共有を行い、連続性のある支援を実現していく必要がある。

2 指導助言

(1) 星槎道都大学 特任教授 千葉 聡美 氏

自立活動は、子どもが主体的に課題を自覚し、改善克服しようとする意欲を育てることを目的としている。言葉でやり取りできる子は自己理解や行動修正を通じて成長を実感できるが、そうではない子には観察や態度から支援を読み取る必要がある。

評価は「課題をいくつできたか」ではなく「困った時に助けを求められたか」といった本人主体

の変容に置くべきである。指導計画の手順は負担も大きいだが、仮説を立てて子どもの変容を検証することが専門性につながる。できないことを無理にできるようにするのではなく、子どもの良さを伸ばし、自己選択や自己決定を促す指導が重要となる。環境を整えたり、嫌なものから逃げたりする力も生きるための大切な術であり、心身の調和的発達を支える基盤となる。また、自立活動は特定の時間だけでなく日常の関わりの中で積み重ねられるものであり、本人の主体性を尊重した指導がより良く生きる力に繋がる。学校現場では「できることを増やす」ことに偏りがちだが、本人が課題を克服したいと思えるような意欲を喚起することが本質であり、評価もその変容に焦点を当てる必要がある。

教師は、分析や仮説を立てることを通じて子どもの将来像を見通し、専門性を発揮しながら支援を積み重ねていくことが求められる。

自立活動は教科的な学習にとどまらず、子どもの中の変化を引き出す営みであり、本人が「分かった」と感じる瞬間を大切にすることが成長に繋がる。こうした積み重ねが子どもの自立とウェルビーイングを支える基盤となる。

(2) 弘前大学大学院 教授 菊池 一文 氏

自立活動をキャリア教育の視点から改めて捉え直すと、その重要性を強く実感する。従来、自立活動は「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導」であるが、現代のウェルビーイングやエージェンシーの考え方に照らすと、むしろ本人の願いを出発点に、強みを生かした学び方を共に探る営みであるべきだと再認識させられる。できない点のみに着目するのではなく、「こうなりたい」という思いに寄り添い、その子のペースで一歩踏み出せる伴走型支援が不可欠である。

特に知的障害・発達障害のある子どもの学習では、ICT活用を始め学びのスタイルそのものを工夫することが鍵となる。また、自立活動は取り出し指導だけで完結するものではなく、教育課程全体に文脈付けて展開することで、意欲が高まり理解が深まりやすくなる。小集団での相互承認は自己理解や自己肯定感の形成に極めて効果的で、同世代に認められる経験が子どもの原動力となる。

指導計画を作成する際には、「願い」「強み」「具体的支援」の三点から整理する方法が実際の、非認知的な力の育ちも捉えやすい。できない点から入ると視野が狭くなるが、願いや強みを起点にすると、教師の発想も子どもの行動も前向きに動き出す。また、子ども同士の対話、気持ちの可視化、先を予測する働き掛けなどは自己調整力を高める上で重要である。感情の言語化や背景の共有を促す問いは、対話を深め、学びの意味付けを支える有効なアプローチとなる。

さらに、教師間で多様な見方を持ち寄るラベルコミュニケーションのような協働的实践は、子ども理解を広げ、見取りの質を高める。答えを一つに収束させるのではなく、複数の視点を併存させながら、子どもの行動に潜む価値や可能性を読み取る姿勢が求められる。経験の語り合い、特に失敗事例の共有は、意図・偶発・判断・省察を往還させ、指導改善を生む重要なプロセスである。

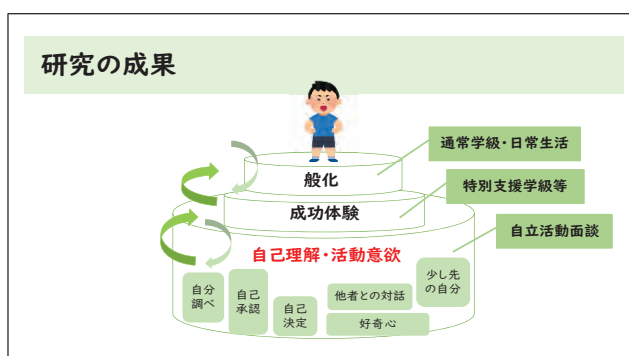
結局のところ、自立活動の質を高める要は「子どもを中心に複数の視点で学び合う姿勢」である。子どもの願いに寄り添い、強みを生かしてより良い学びにつなげる。多様な教師が対話しながら子ども理解を深めること。その積み重ねが、子どもの学びの手ごたえを確かなものにし、自己理解や主体性の育成につながっていく。

【テーマ】

一人一人のキャリア発達を見据えた指導の実現と社会参加に向けた継続した指導

【協議の柱】

- 自己肯定感と自己理解を促し、主体的な意思決定力を育むための指導・支援
- 生活年齢、発達段階に応じた指導内容



大阪市立東淡路小学校



北海道札幌高等養護学校

助言者	神奈川県立保健福祉大学・東京通信大学 名誉教授 松 為 信 雄 北海道立特別支援教育センター 教育課長 三 浦 貴 徳
提案発表者	大阪市立東淡路小学校 指導教諭 石 川 美 希 北海道札幌高等養護学校 教 諭 佐々木 千 尋 北海道札幌高等養護学校 主幹教諭 松 島 美 佳
運営・記録	市立札幌豊明高等支援学校 教 頭 小山内 努 北海道伊達高等養護学校 専門寄宿舎指導員 山 田 雅 博 市立札幌豊明高等支援学校 教 諭 田 村 晶 子

I 協議内容

(1) 討議の柱1「自己肯定感と自己理解を促し、主体的な意思決定力を育むための指導・支援」

- ・本議論で浮かび上がった重要点は、まず対話の意義である。教員と児童生徒、教員同士、教員と保護者、児童生徒同士といった多様な対話を通して、自己決定力が育成され、本人も気付いていなかった小さな成長に気付く契機となる。また、話すことや手書きが苦手な児童生徒であってもタブレット等の活用により円滑なコミュニケーションが可能となる実践が示されており、このような手法を取り入れることの重要性が確認されている。
- ・小・中・高それぞれの段階で何を行い、何を求められているかについて、互いに十分理解できていない現状が明らかになった。同一校内であっても学年間の理解が不十分であり、形式的な連携に留まっていることが課題である。形式的な会議では、小学校・中学校の取組を報告するだけで終わってしまい、連携としての実質が伴っていない。このように大人同士の連携が不十分なままでは、児童生徒に将来像や挑戦を語るときの説得力に欠ける。したがって、学校全体として連携の質を高める必要性が強く認識されているのである。

(2) 討議の柱2「生活年齢、発達段階に応じた指導内容」

- ・本議論では、参加者の立場や実践の違いを踏まえつつ、共有された内容から幾つかの共通点が見出された。第一に、児童生徒の意識を高める取組の重要性である。成長や努力を共有し、できたことに価値付ける関わりを行うことで、失敗や苦手に目が向きがちな子どもに得意な点へ注意を向けさせる指導が必要であるという意見が出された。
- ・チャレンジ意欲を高めるためには、挑戦できる場の設定や、挑戦してよかったと実感できる経験を計画的に提供することが求められるとされた。また、キャリア形成の観点から、社会や集団とのつながりを意識させ、周囲との関わりの中で成功体験を積むことによって、社会性や社会に働き掛ける力を育てることが重要であるという意見も共有された。
- ・指導の効果を高めるためには、児童生徒の相性、学習環境、活動の役割など、その特性や能力が発揮しやすい立場を設定することが必要である一方で、支援を過度に寄せすぎると自立の機会を奪う恐れがあるため、適切なハードル設定が求められると整理された。
- ・小学校から中学校へ、中学校から高等学校へといった校種間で「どのような力を身に付けて送り出したいか」について共有する機会が乏しい現状が指摘され、各校種の思いや期待を共有できる場を設ける必要性があるという意見が示された。

2 指導助言

(1) 北海道立特別支援教育センター 教育課長 三浦 貴徳 氏

本分科会では、児童生徒のキャリア発達を支える2つの実践から、これからキャリア教育に求められる視点が明確に示された。大阪市立東淡路小学校・石川氏の実践は、障がい特性により自己理解が難しい児童に対し、きめ細かなアセスメントと面談を活用し、児童が自らの課題を「自分事」として捉えられるよう働き掛けた指導が特に注目される。自立活動の指導におけるメタ認知の育成、すなわち自分の思考や行動を客観的に見つめる力を育てる工夫は、特別支援教育において極めて大切である。

一方、北海道札幌高等養護学校・佐々木氏・松島氏の実践は、校長のリーダーシップの下、学校

全体で生徒のキャリア形成を支える組織的な取組であった。目指す生徒像の共有、指導観の統一、規律の徹底などを通じて生徒のチャレンジ精神を育み、主体的な進路選択を後押しした取組は、結果として一般就労者の増加につながり組織的な支援の効果を示すものである。

予測困難な現代社会においては、これまでのキャリア教育の実践と合わせて、生涯にわたり「学び続ける力」や「自ら舵を取る力」の育成が重要である。また、児童生徒が困難に向き合った際、自ら課題解決を図ったり、自身の学びへつなげたりするためには、経験や体験をすることに加え、それらを振り返ることや、他者との対話を通じた深い学びが欠かせない。さらに、キャリア発達を支える「自己効力感」「自己肯定感」「自己有用感」を日々の学習で培うことが必要であると考えられる。

討議内容から導かれる助言として、第一に、将来に必要な力だけではなく、発達段階に応じた「今だからこそ学べること」を大切にする教育活動の充実が求められる。第二に、児童生徒の個性や夢を尊重し、主体的な学びを支える「こどもまんなか」の視点に立った授業づくりや教育課程の工夫が必要である。キャリア発達は時間を掛けて涵養されるものであることから、指導者は研修等を通して専門性を高めつつ、実践知を継承していくことをお願いするとともに、本分科会で得られた知見が、各校の教育活動に生かされることを期待する。

(2) 神奈川県立保健福祉大学・東京通信大学 名誉教授 松為 信雄 氏

今回の発表は、特別支援教育におけるキャリア教育の基盤を「自己肯定感・自己理解・主体的な意思決定能力」という三つの柱から整理しており、その構造が明確であった。また、資料では発達段階に応じた支援の方向性が丁寧に示されており、学校現場が取り組むべきポイントが具体的に把握できる内容であった。

まず、自己肯定感と自己有用感を区別した上で、社会的役割の経験を通して自己有用感が育まれるという視点は、特別支援教育の実践において極めて重要である。個人の内面だけを扱うのではなく、他者との関わりの中で自分の存在価値を実感できる機会を意図的に設計することが求められる。次に、自己理解の深化に関して、職業的自己概念を形成する過程が学習・実習・振り返りを積み重ねることによって支えられるという指摘は妥当である。特にキャリアパスポートなどを活用した「見える化」は、生徒が自身の特性や強みに気づき、将来像を描くための有効な方法である。学校段階での記録が、進路移行後の支援につながるという点も重要である。

さらに、主体的な意思決定能力の育成については、意思決定のプロセスそのものを教える必要性を明確にしていた点が評価できる。進路選択に限らず、日常の小さな選択の積み重ねが意思決定の力を育むという視点は、実践において生かしやすい。特に、本人のナラティブ（主観的な思い）を重視し、内発的動機付けに基づく自己決定を支えるという助言は、今後の支援の方向性として大変意義深い。

最後に、幼児期から青年期までの発達段階に応じて、役割理解、社会性、生活管理能力を体系的に育てていく必要性が示された点は、キャリア教育を「就労準備」に限らず「人生を自走する力」の育成として捉え直す視点を与えている。学校が支えるのは在学期間だけでなく、その後の長い人生につながる基盤形成であるというメッセージが強く伝わった。

◆第11分科会

不登校傾向の児童生徒への支援

【テーマ】

一人一人に応じた理解と支援のための関係機関との連携

【協議の柱】

○対象児童生徒との関係づくりに向けた取組

○保護者・地域・関係機関との連携の在り方



助言者	東京都足立区立足立小学校	校長	加藤憲司
	星槎道都大学	特任教授	藤根収
提案発表者	広島県広島市立広島特別支援学校	教諭	北村知恵子
	北海道美深高等養護学校あいべつ校	教諭	衆名優介
運営・記録	北海道南幌養護学校	教頭	渡辺潤
	北海道南幌養護学校	教諭	井上香代子
	北海道千歳高等支援学校	教頭	池田英司
	北海道星置養護学校	教頭	荒木健夫

1 協議内容

(1) 討議の柱1「対象児童生徒との関係づくりに向けた取組」

- ・提案発表において示されたように、児童生徒の得意なことや興味・関心から支援に入っていくことが、関係づくりを進める上で重要である。
- ・関係づくりにおいては、担任や特定の教員だけでなく、学校全体でチームとして動く体制が必要である。チームの中に、児童生徒本人や保護者とより良好な関係を築けるメンバーがいることで、次なる支援に繋がる可能性が高まる。
- ・チームとして児童生徒の様子や家庭の状況をしっかりと把握することが、関係づくりを進めるための基本である。
- ・不登校の根本原因が家庭にある場合、どのようにアプローチしていくかという点が今後の課題として挙げられた。
- ・「登校」という結果と「その子の学び」を分けて考える視点が提案され、今後の支援のあり方を考える上で重要であるという認識が共有された。

(2) 討議の柱2「保護者、地域、関係機関との連携の在り方」

- ・保護者との信頼関係の構築が連携の第一歩であり、日頃から学校で何気ない会話をもつことや、教員がPTA行事、地域イベントに積極的に参加することが有効であるという意見が示された。
- ・コーディネーターは、担任等と連携し、児童生徒が外部のどのような機関と繋がっているかを把握することが重要である。
- ・不登校の要因が多様であるため、関係機関からの情報収集と学校からの情報発信の両方が欠かせない。
- ・連携をめぐる課題として、教員が主に連携を担っている現状において、医師との意見の相違が生じ、すり合わせを行う必要があるケースがあることが示された。
- ・相談に来る段階で不登校が長期化していると解決が難しくなるため、早期発見・早期対応の重要性が強調された。
- ・家庭環境が不安定な場合、教員がどこまで関与して良いかという線引きの難しさや、福祉などの専門機関を紹介しても、保護者がその利用に前向きになれない場合の対応が課題として挙げられた。

2 指導助言

(1) 東京都足立区立足立小学校 校長 加藤 憲司 氏

不登校児童生徒の数は11年連続で過去最高を更新しており、小学校2.1%、中学校6.7%、高等学校2.4%と、約40万人が不登校の状態にあるという極めて深刻な問題であると認識される。しかも、この不登校数は、「登校しないあるいはしたくともできない状況にあるために年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」であり、不登校傾向の子どもも含めるともっと多くの子どもが学校にアクセスできていないと推察される。

学習指導要領改訂に向けた論点整理の資料からも、不登校傾向、日本語指導が必要、発達障害等の多様な児童生徒が通常の学級に在籍しており、多様性の包摂について検討する時期にきている。小中学校だけでなく高等学校においてもこの多様化は進んでおり、地域によっては教育環境の課題も複合的な課題として捉える必要がある。

不登校の背景には多様な要因が絡み合っているため、学校は子どもを変えるだけでなく、学校

も変わっていく必要がある。特に学校が「子どもにとって居心地が良く、安全で安心な場所」になっているかを問い直すことが重要である。「全員同じことをやるのが当たり前、やらないのはわがまま」という考えを改め、子どもを阻害する不合理な校則やルールを精査し、教員側のマインドセット（寛容さ）を広げる必要がある。

提案発表においては、提案発表1（広島市立広島特別支援学校）の、サポートセンターによる、合理的配慮への理解が不足しがちな小中学校への情報提供するセンター的な機能としての取組は、子どもの将来に資する点で重要である。また、提案発表2（美深高等養護学校あいべつ校）の、登校支援ガイドラインをフローチャート等でマニュアル化し、組織的なチーム対応を可視化する取組は、教員の経験に左右されない一貫した対応を実現する点でとても良い。

不登校対応には、学校内外の関係者や専門家が「子どもを真ん中にチームで」支援することが不可欠である。教員の専門性は「教育（授業の工夫や指導）」であり、その専門性を磨くことに時間を割くべきである。心理や福祉の専門家や関係機関を適切に「活用する」力も教員に求められている。

国の「COCOLO プラン」では、不登校の児童生徒全ての学びの場を確保すること（オンライン授業等）、心の小さなSOSを見逃さず、1人1台端末やアプリで察知し「チーム学校」で素早く支援することなどが示されている。中でも「学校の風土の見える化」が重要であり、トラブル時の対応への安心感、公平で納得できるルール、多様性を認め合う雰囲気づくりが不登校の抑止力につながると思われる。

最終的な目標は登校ではなく「社会的な自立」であるが、学校教育の意義は大きく、公立学校は、多様な学びの場があるからといって責任を軽く捉えるべきではない。学校は、子どもが学校になじめない要因を解消し、誰一人取り残されない学びの保障、全ての子どもたちが安心して通うことのできる学校に変革していく必要がある。

(2) 星槎道都大学 特任教授 藤根 収 氏

不登校は近年著しく増加傾向にあり、表面化している不登校児童生徒の背後にさらに多くの不登校傾向にある児童生徒も存在するという調査結果もあることから、極めて深刻な課題であると認識される。特に、発達障害等のある児童生徒は不登校リスクが高いとされており、不登校は特別支援教育との関連性が非常に高い課題でもある。

不登校支援の基本的な考え方として、取り巻く環境によっては、どの児童生徒にも起こりうること、不登校というだけで問題行動であるとはとらえられないような配慮が必要なこと、「学校に登校する」という結果のみを目標にするのではなく、社会的に自立することを目指す必要があることの3点を踏まえていかなければならない。この考え方が浸透しているかどうか見直すことが課題である。

不登校支援としては、生徒指導提要の「重層的支援構造」の各段階に基づいた対応が考えられるが、不登校の状況がみられた際には、原因把握、具体的な支援、多様な学びの場、居場所の確保などを、学校だけでなく関係機関等との連携を大切にして進めることが求められる。

不登校対応に生かせる特別支援教育の専門性として、「対象児童生徒の理解」「具体的な指導・支援」「学校内・外部関係機関との連携・協働」の3点が挙げられる。これらの専門性を、自校の実践や他校への支援に活用することが重要である。

提案発表1（広島市立広島特別支援学校）は、特別支援学校のセンター的機能を発揮したサポートセンターの実践であり、小・中学校の不登校が深刻化する中で、多数の不登校児童生徒の相談に対応している貴重な実践である。特に、子どもの困っていることだけでなく、よさ、学び方にも着目し、サポートセンターでの実践による成果を根拠として学校に情報提供する取組は、特別支援教育の専門性を生かした取組として、とても参考になる。また、本人・保護者の思いを丁寧に聞き取り、合理的配慮の方策を提案して学校側の理解を得るプロセスは、小・中学校が自ら課題解決にあたるための橋渡しとして重要な取組である。

提案発表2（美深高等養護学校あいべつ校）は、特別支援学校高等部における不登校傾向のある生徒への対応として、教員一人が抱え込まないチーム体制を作り、「チームで情報共有して役割分担して対応する」ことで課題解決を図った貴重な実践である。また、フローチャートを含むガイドラインを作成し、「誰がいつどこで何をすべきか」を明確化・可視化している点も参考になる。生徒一人一人の置かれた状況を把握し、外部の専門家も含めて教職員が連携して相談支援にあたるのが特別支援教育の専門性の発揮どころであり、今後の「チームあいべつ」の実践に期待する。

今後に向けて期待することとして、1点目は不登校の考え方や多様な支援の在り方に対応するため、教員が不登校支援や特別支援教育に関する理解や支援能力を高め、対応できるようにすることが重要であり、事例・情報の共有を含む学びの機会を充実させることが大事である。2点目は、不登校対応は組織的・計画的に、チームで進めることが大切であり、特定の人材に負担が偏らないよう、相談・連絡調整を担う人材の育成と、それを支えるサポート体制の構築が必要となる。これには、チームリーダーである校長のリーダーシップが不可欠である。最後に、特別支援教育のよさを生かし、子どもにとって心地の良い学校づくり、魅力ある授業づくりを引き続き進めることが、子どもの居場所づくりと不登校の未然防止につながるものと期待する。

◆第12分科会

就労支援

【テーマ】

就労継続に向けた一人一人の希望を叶える指導・支援

【協議の柱】

- 「働き続ける」力を育てる就労支援
- 本人を中心とした関係機関との連携の在り方



助言者	東京都立墨田特別支援学校 札幌大学	校長 教授	深谷純一 小嶋義勝
提案発表者	長崎県立鶴南特別支援学校 北海道今金高等養護学校	教諭 教諭	齋藤卓 大倉正也
運営・記録	北海道伊達高等養護学校 北海道伊達高等養護学校 北海道白樺高等養護学校	教諭 教諭 教諭	津田美智子 津村理子 猪狩由佳

1 協議内容

(1) 討議の柱1 「『働き続ける』力を育てる就労支援」

- ・働くための体力のほかに、どのような学習が働き続ける力につながるのかなどを話し合った。
- ・「働き続ける」ための情報収集が大切であり、就労支援につながる。もし、仕事を辞めたときに「なぜ辞めてしまったのか」を把握し分析することで、改善できるのではないかな。
- ・保護者と本人のニーズが違くと就労継続が難しい。今の時代、仕事を変えることが当たり前になり、終身雇用の時代ではなくなっている。特別支援教育が必要な生徒であっても同じ。特別支援学校から直接働くことが当たり前ではなく、失敗してもチャレンジしていくための土台作りが働き続ける力につながるのではないかな。

(2) 討議の柱2 「本人を中心とした関係機関との連携の在り方」

- ・それぞれの学校の取組を交流した。在学中に支援機関と「関係」を作る必要がある。生徒の実態や学校の取組を企業に知っていただくことや、相談室やジョブコーチにつなげるきっかけになるように、実習等で関わりをもつと良いのではないかな。
- ・在学中に様々な障害種や地域差、生育歴の違いを把握し、連携をもつことの重要性が交流できた。また、どの学校でも、「本人中心でなければ意味がない」ということが話題になった。支援機関との話し合いの際、本人をないがしろに話が進んだり、家庭も学校や事業所任せになってしまったりすることが多い。本人の意見を聞く、自分の言葉でしっかり言える環境や関係性を作ることが、卒業後に関係機関とうまく連携できるポイントではないかと話し合うことができた。

2 指導助言

(1) 東京都立墨田特別支援学校 校長 深谷 純一 氏

分科会のテーマ「働き続ける力」と「就労支援」という視点で話をする。

福祉サイドの就労支援では、訓練等給付のなかで五つの事業(就労移行支援、就労継続支援 A 型、B 型、就労選択支援、就労定着支援)が展開されている。学校の教育課程に置き換えた場合は、授業、実習、相談、卒業後の追指導などに該当する。進路指導の具体的な実践では、三つの柱(学習、相談、体験)の時期も含めた組み合わせである。積み重ねていく中で、定期的な進路相談や担任との何気ない会話が進路決定に関わることがある。これらの必要な情報を総合的に捉えて、進路指導と整理することができる。大切にしたいのは、どういう意味があり、本人にとってどんな価値があるかというのが、将来に向けた方向につながっていくのが基盤である。

企業側には、人種差別の禁止や合理的配慮が法令で求められている。具体的な合理的配慮では、当事者の申し出に対して面接の調整及び進路担当や卒業後の支援機関に要請するなど会社側が体制を整備することが求められている。データから見ると、人事担当者が知的障害の人に求めるものとして、スキル面とコミュニケーション面が多い。どれも、学校時代から大切に指導していることである。

一方で、「働き続ける上で何が大事か」との問いでは、コミュニケーション面や人間関係、意欲に関することが多い。他にも、「指示や注意を前向きに捉えられるか」といったことが「働き続ける」上で大切であると企業側が感じていることが分かった。厚生労働省から「就労パスポート」として障害のある方が働く上でアピールできる資料を提供し、活用していこうという取組がなされている。

これまでを踏まえて大事なこととして、①マッチングをする②支援体制の構築をする③本人のモチベーションを維持する④生活面の安定が挙げられる。特別支援学校では、個別の教育支援計画を用いて在学中から卒業までの様子を引き継いでいる。

また、就労にあたって考え方を共有するものとして「職業準備性ピラミッド」がある。基盤のところ、充足していないと準備が整わないという考え方がある。また、「やりたいこと (will)」「やれること (must)」「できること (can)」の三つの考え方が就労選択のベースとなる。できることとやるべきことの重なりが、現実的な仕事であると整理することができる。このギャップが、進路指導の中でも課題ではある。ギャップを埋めるためには自己理解から自己有用感への展開が求められる。「人の役に立った」「感謝されて、認められた」という経験が、社会人の基礎になるだろう。

鶴南のプロジェクト型作業学習では、具体的な自己有用感につながる視点があった。今金の取組も、町からの委託に対して貢献していると感じた。今後の課題解決のためには、カリキュラムマネジメントや教科横断的な整理が求められるのではないかと感じた。進路指導部だけでなく、組織的な共通認識が求められていると感じた。地域で継続的に普及するような準備があると良いのではないかと感じた。また、広域に対しての難しさもあるが、学校間で情報を共有し、連携することを通して解決に向かっていけると感じた。

(2) 札幌大学 教授 小嶋 義勝 氏

過去から未来をひも解くという視点で話をする。働き続ける力として、昔は一つの場所で働き続けることが当たり前とされていたが、今は、転職しても良いという考えがある。根底としては、働きたいという気持ちを持続していることではないだろうか。そのためには、「働くことは楽しく、ワクワクする」という思いを育てることである。鶴南特別支援学校の事例では、先輩の姿を通してイメージをもつことができると感じた。また、喜ばれる経験と期待される実感が大事である。今金高等養護学校の、地域からの要請を受けて取り組む模擬会社の実践は、地域との連携で自己有用感を高める取組である。

これからの作業学習を考えると、今一度、学科開設時のねらいや学習内容が、今の生徒の実態やニーズと合致しているかを振り返ることが重要である。学校の学習活動が、学習目標にどれくらい迫っているのかを具体的に考える必要がある。学習素材を受注でまかなう場合は、製品の品質基準や納期は決められているが、各校のオリジナルの製品であれば、その品質基準が生徒の実態に合っているのか、さらには製品の流通ルートを学ぶことまで、学習の視点を広げていくことが大事である。

就労支援に向けて歴史を探ると昭和2年の文部大臣訓令の中に、卒業させて終わりではなく、就職後の追指導の必要性について記されている。北海道の作業学習は生徒の知的能力に応じた学習内容が選定されてきたが、これからは時代に即して多様な学び、個別化された学びが必要である。つまりこれからの作業学習では、社会参加の捉え方を学習にどのように取り入れていくかを考えなくてはならない。

学習指導要領解説の作業学習の目標には、生徒が自立と社会参加を目指していくことが書かれている。地域性に立件された特色をもっているかも問われている。各学校の取組で、地域資源をどれだけ扱っているだろうか。地域資源を教材にすることで、地域の目線が学校に向くようになる。地域が学校を認知すると、生徒の学習成果の製品やサービスが、地域の方にも喜ばれることにつながり、自己有用感を高め、期待される学校につながるようになる。学校は、今一度、題材や学習素材、学習の捉え方（製品は作るまでなのか、製品の流れに視点を当て学科関連系や学校関連系を考えるなど）学習内容について考える必要がある。

北海道では、平成3年に比較的障害が重い生徒のための学科が新設され、自分らしく働き、生活していく力が向上し、卒業後の進路先の選択肢が広がった。

また、子どもの自己実現を考えると、就労率やIQが全てではないことは大前提であるが、その学校の就労率の変遷をIQの視点で考えてみた。約20年間で在学生のIQが大幅に向上し企業の法定雇用率も上がってきたにも関わらず、一般就職率が減ってきていた。何が影響因なのか分析

し、改善の視点を明らかにするために、現状の学校組織を活かし多角的に生徒へアプローチすることも有効である。ある学校では、進路先から学校に求められる力をフィードバックし、授業改善のポイントを分析し、全教員の公開授業で検証し「分かり、高める授業」を目指した。生徒には「なりたい自分を目指してチャレンジすること」を伝え続けた結果、2年間で30%以上の向上となった。

今一度、授業で扱う題材が実態に合っているのか、職場に出たときに生かせる力が何かを考えるとともに、教員の指導力が低下していないか振り返り、校内の残存教育力を活かすことが重要である。生徒の将来像をしっかりと描き、当たり前のことをそれぞれの学校でもう一度振り返っていただければと思う。

◆第13分科会 特別支援教育コーディネーターの 役割と育成

【テーマ】

一人一人の適性に応じた指導・支援につなげる校内支援体制の充実

【協議の柱】

- 校内における支援体制の整備
- 支援をつなげるための地域資源の活用



助言者	東京都町田市立鶴川第一小学校	校長	小林 繁
	北翔大学	教授	上林 宏文
提案発表者	宮城県立利府支援学校	教諭	佐藤 かおる
	北海道札幌養護学校白桜高等学園	教諭	海津 さやか
運営・記録	北海道伊達高等養護学校	教諭	森 亜矢子
	北海道伊達高等養護学校	教諭	野中 智成
	北海道白樺高等養護学校	教諭	清水 沙織

1 協議内容

(1) 討議の柱1「校内における支援体制の整備」

- ・コーディネーターとして、担任の学級経営や指導にどこまで踏み込んで良いのかについて、ちょっとしたコミュニケーションを心掛けたり、学級で興味深い指導や教材作成などをして話し掛けてもらえる機会を作ったりする。
- ・生徒指導のときに、法務省や警察などと連携するアプローチの方法があることを知った。
- ・チームとして、学校全体で子どもを育てるという意識をもつために、管理職が子どもたちや教師に積極的に声を掛けていくようにしている。
- ・どのような資質、能力を育てていくのかを、周りの教員と共有していくことが大切である。

(2) 討議の柱2「支援をつなげるための地域資源の活用」

- ・包括支援センターが中心となっていたり、特別支援教育振興会が存続の危機があったりなど、地域ごとの資源の違いについて、話し合った。
- ・児童相談所との連携のときに、実際に会うことで、より密な連携を取ることができる。
- ・学校の人事で、コーディネーターが2～3年で入れ替わるため、経験者が任されることが多いので、校内体制を整えていかなければならない。また、コーディネーターの研修も重要ではないかと話し合った。
- ・校内支援体制で、生徒指導部などと連携しながら、分担して業務を進めていくことが大切である。
- ・警察や法務などとのつながりに拒否感を示す保護者もいるので、特別支援とつながることができない状況があり、困難性を感じる。

3 指導助言

(1) 東京都町田市立鶴川第一小学校 校長 小林 繁 氏

ア コーディネーターの役割

一人一人の適性に応じた指導、支援につなげるためには、全職員がチームとして支援する体制を整えていくことが重要である。一部の特定の教師のみではなく、全ての教師が合理的配慮や特別支援教育に関する基本的な考え方を理解する必要がある。特別支援教育コーディネーターに期待したいことは、そのような理解を広げることと「人と人をつなぐこと」だと考えている。

イ 校内支援体制の整備

教員一人一人の強みを生かしたチームづくりをしていく必要がある。また、全職員が障害特性などの理解を深めていく、校内支援体制を充実させていく、その必要性と目標を共有していくことが、チームとしてのモチベーションを高める面で期待される。具体的には、特別支援教育の変遷、特別支援教育を必要とする児童生徒が、地域あるいは全国にどれくらいいるのかなどの基礎的な知識の共有ということが挙げられる。特に、中教審の論点整理における児童生徒の多様性(発達障害や不登校、日本語の指導が必要な児童生徒など)の構成する必要性を示した図は、共有すべきだと考えられる。また、論点整理で課題とされた、小、中、高等学校の通常の学級における合理的な配慮の理解や提供が十分ではないこと、特別支援学級でも十分な配慮が行き届いていないこと、基本的環境整備に自治体ごとで差があること、などの論点を共有していく必要がある。

ウ 地域資源の活用

特別支援教育コーディネーターは、学校内のみならず、関係機関との連携していくことが、より一層求められる。他分野を含めた関係機関や外部専門家(医療機関や福祉機関など)の連携で重要な役割がある。特に、児童相談所や子ども家庭包括センターなどの福祉分野との連携が今後

求められていく。提案にもあったが、多機関協働事業などのような取組が充実していくと良いと考えている。また、様々な機関の連携が必要な事例に関しては、家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクト（子どもや家庭を中心に定め、学校や福祉機関、教育委員会などが重なり合いながら支援する）のような考え方で進め、コーディネーターを中心に、児童生徒を多面的に支援する、切れ目のない重層的な支援ができる体制が整っていくことを期待したい。

(2) 北翔大学 教授 上林 宏文 氏

ア 特別支援教育コーディネーターの役割

特別支援教育コーディネーターの役割については、文部科学省のガイドラインに示されているが、本年3月の特別支援教育研究の特集で、北海道教育大学釧路校の田中先生が示されているとおり、アドバイザーというよりも、自校の特別支援教育の課題を整理することや、関係者を連絡調整するのが仕事であり、そのポイントは「つなぐ・むすぶ・わたす」ではないかと思う。始めに、このことを確認しておきたい。

イ 発表校の取組から学ぶ

宮城県立利府支援学校では、「気付きシート」を活用し、できるだけ早くチームで支援する体制を工夫していた。コーディネーターの役割の「つなぐ」を実践した取組と言える。北海道札幌養護学校白桜高等学園では、外部支援機関の協力を得ることで、適した支援方法を検討し、共通理解のもと、チームで支援する体制を工夫していた。コーディネーターの役割の「むすぶ」を実践した取組と言える。

こうした取組の土台として、コーディネーターの専門性と信頼感が必要と考える。特別支援教育コーディネーターとして、特別支援教育に関する専門性が高いことはもとより、同僚や関係者から信頼されることで、仕事を円滑に進めることができる。同僚から信頼が得られていれば、助言を受け止め、支援方法の改善につなげることができるであろう。また、外部の関係者との関係では、相手のことを尊重した話合いのほか、電話やメールなどにおいても丁寧な受け答えを心掛けることで信頼関係が深まり、連携しながら指導を進めていくことができるであろう。特に、地域の小・中学校の先生に対する助言を求められたときには、専門的な内容の助言をするだけでなく、その先生が「やってみよう、頑張ってみよう」と思える内容を一緒に考えることが大切である。

ウ コーディネーターを支える体制も必要

特別支援学校では、コーディネーターを支える校内体制を構築することも重要と考える。一例として、北海道真駒内養護学校では、特別支援教育コーディネーター、進路コーディネーター、自立活動コーディネーター、学校保健担当コーディネーターによる校内体制を整えたことで、多様化する子どもたちの課題に対して、コーディネーター同士がお互いの専門性を活かしながら連携・協力して支援に当たっている。特に、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士の資格のある自立活動教諭が校内にいて、専門機関と連携した自立活動の指導の充実が図られている。

エ 地域の小・中学校への自立活動に関する支援への期待

次期学習指導要領に向けた「論点整理」では、小・中学校の特別支援学級における自立活動の指導の充実が課題として挙げられている。今後、特別支援学校では、自校の自立活動の専門性を高めるとともに、小・中学校の先生方に対する自立活動に関する研修や個別の指導計画作成への協力などが求められる。

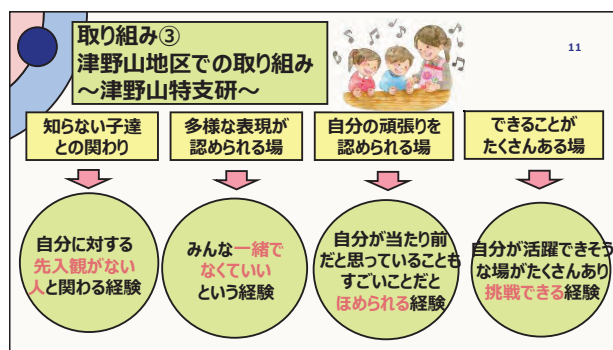
【テーマ】

一人一人の良さを認め合う交流及び共同学習の実現

【協議の柱】

○豊かな学び合いを深めるための取組の工夫

○保護者、居住地校等との連携方法



高知県津野山町立葉山小学校

3 成果と課題

【課題】

- ・交流校間でどのように関わることで交流を深めていけるかを検討する必要があり、更なる連携の充実が課題である。
- ・具体的な交流方法については、グループ編成をして植え付けや収穫の作業に取り組むことや、調理のメニューを生徒同士で考えることなどを検討していきたい。



北海道稚内養護学校

助言者	東京都品川区立第一日野小学校 北翔大学	校長 教授	大関浩仁 小原直哉
提案発表者	高知県津野山町立葉山小学校 北海道稚内養護学校	教諭 教諭	岩田扉納子 前田美乃
運営・記録	北海道札幌養護学校白桜高等学園 北海道札幌養護学校白桜高等学園 北海道札幌養護学校白桜高等学園	教頭 教諭 教諭	渡辺祐介 大山彩 森田綾

記 録

1 協議内容

(1) 討議の柱1「豊かな学び合いを深めるための取組」

- ・行事での交流において、事前に生徒の実態を相手校に伝えることの重要性が確認された。
- ・そのためには、担当者間の顔の見える関係づくりが必要であり、「今年もよろしくお願いします」と言える関係性が継続的な取組の基盤となる。
- ・一方で、年1回程度の単発的交流にとどまり、学びの深化につながりにくいという課題が指摘された。
- ・内容を毎年アップデートし、交流から共同学習へと発展させる視点が求められる。

(2) 討議の柱2「保護者・居住地域校との連携方法」

- ・各校でも交流・共同学習の実践は進んでいるが、同僚間や相手校との理解のばらつきが推進の難しさとして挙げられた。
- ・相手校児童の言動により心を痛める場面もあり、事前打合せの質を高める必要がある。
- ・地域を巻き込み、地域行事や地域人材を活用した学びの拡充が効果的との意見があった。
- ・校内では、交流および共同学習の位置付けを明確にし、目標設定と評価を共有することが意識向上につながると整理された。

2 指導助言

(1) 東京都品川区立第一日野小学校 校長 大関 浩仁 氏

本日の二つの提案は、行事的な交流から日常的な共同学習、さらには地域連携へと発展させようとする視点が明確であり、現行の学習指導要領の趣旨に即した実践であると評価できる。自由進度学習の導入は、特別支援教育の理念を通常学級全体に広げた好例であり、児童生徒一人一人の学び方を尊重する文化を形成している。特別支援学級の児童が、発表補助や誘導、物品運搬などの役割を通して自らの得意を生かし、他者に貢献している姿は、自己効力感の向上につながっている。

このような取組を持続的に行うためには、年度当初の打合せのみならず、週単位での情報共有を定例化することが重要である。特別支援学級担任が複数学級と連携する実態を踏まえ、チーム・ティーチングや学年内ローテーションなどの工夫により、担当者の孤立を防ぐ体制づくりが求められる。また、地域との連携においては、ボッチャなどのユニバーサルスポーツを活用し、障害の有無を超えた共通体験を積み重ねることが効果的である。地域クラブや町内会、高齢者会などと協働し、継続的な活動枠を確保していくことが望ましい。

さらに、新任教員の増加を見据え、特別支援教育と通常教育の双方を経験できる人事交流を計画的に行うことが重要である。特別支援教育の経験をもつ教員を各学年段に配置することで、学校全体の支援力が高まり、学級間連携の質も向上すると考えられる。以上のような点から、両提案は

現場に即した実践であり、今後の交流及び共同学習の発展に資するものである。

(2) 北翔大学 教授 小原 直哉 氏

交流及び共同学習は、教育課程の外に独立した活動ではなく、教育課程内の各教科や領域における活動を相互の学びの視点で位置付けるものである。どの活動を交流及び共同学習として扱うかは、双方の学びの成果指標を事前に明確にし、計画的に選定することが求められる。

また、副籍・交流籍・地域学習校などの制度を積極的に活用し、制度が存在しない地域においては校内要綱を整備し、申請から評価までの流れを明文化しておくことが望ましい。長距離地域での実施にあたっては、初回・最終回のみ教員が同行し、中間回は保護者協力や現地合流を活用するなど、持続可能な実施形態を工夫している学校もある。

計画段階から相手校と共同で設計を行い、活動内容や役割分担、評価観点を共有することが、より深い学びにつながる。Google Classroom 等を用いたオンライン共有は、地理的制約を補い、双方の児童生徒が成果を実感できる効果的な方法である。活動規模が大きい場合には、三～五人程度の混成小集団を編成し、固定のファシリテーターを配置して関わりを保障することが望ましい。

交流活動を卒業後の地域生活や社会参加につなげる視点も重要である。地域企業や NPO、社会福祉協議会などと連携し、体験・実習・就労へと段階的に広げていくことが求められる。交流及び共同学習は、教育課程に基づく学習の中で、学校運営上の方針として相互の学びを意識した教育活動を展開することに意義がある。授業実施者が互いの教育課程やカリキュラムを理解し合うことが、交流及び共同学習の質をさらに高める鍵となる。

◆第15分科会

障がい者スポーツ・文化芸術活動

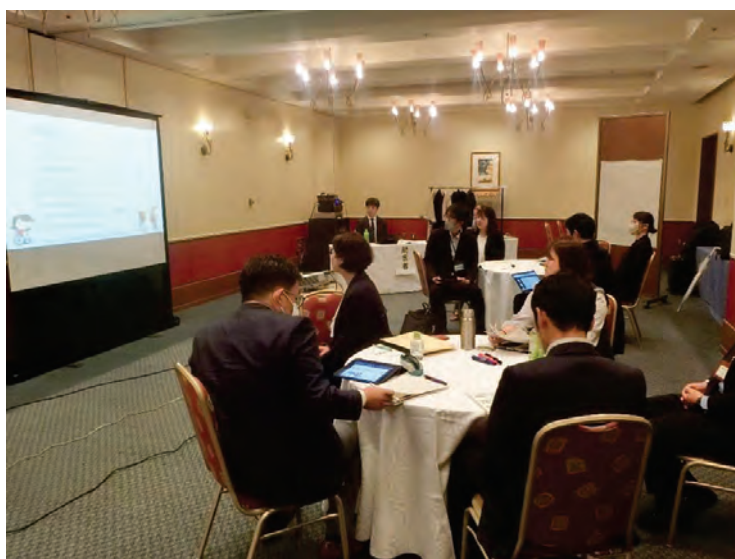
【テーマ】

一人一人の生涯に渡る生活の充実

【協議の柱】

○豊かな人生につながる活動の充実

○活動のネットワークづくりに向けた取組



助言者	順天堂大学 北海道教育大学札幌校	教授 教授	渡邊 貴裕 安井 友康
提案発表者	兵庫県たつの市立東栗栖小学校 兵庫県揖保郡太子町立石海小学校 北海道新篠津高等養護学校	校長 校長 教諭	香田 有紀子 西田 美香子 山田 勇氣
運営・記録	北海道札幌養護学校共栄分校 北海道札幌養護学校共栄分校 北海道白樺高等養護学校	教頭 教諭 教諭	藤原 裕美 西村 宏志 岩瀬 由妃

Ⅰ 協議内容

(1) 討議の柱1「豊かな人生につながる活動の充実」

- ・グループ討議の冒頭では、日々の活動の効果について交流を行った。分科会参加者が取り組んでいるイベントやミニバレーの交流会、部活動などを例に、活動の意義や成果について意見交換を行った。その後、討議の柱に沿って課題に感じている点を出し合ったが、時間の都合もあり、十分に議論を深めるまでには至らなかった。
- ・話題として最も多く挙げたのは、「卒業後における活動の継続」という視点であった。在学中は部活動などを通して継続的に取り組んでいたことが、卒業後は地域でのつながりが途切れ、個人では活動を続けにくいという現実がある。
- ・高等支援学校などで3年間部活動に打ち込んだ生徒が、卒業後もサッカーなどを続けたいと思っても、受け入れ先や活動の場が少ない状況が報告された。また、打ち込めることを見付けられないまま卒業し、SNSの閲覧に依存するようになっている卒業生の姿も指摘された。
- ・こうした卒業生の現状を踏まえ、地域や社会との新たなつながりをどのように築いていくかについて、今後様々な場面において議論を深めていきたい。

(2) 討議の柱2「活動のネットワークづくりに向けた取組」

- ・各学校および地域における多様な実践が見られた。具体的には、展示即売会を実施し、作品を制作・販売する取り組みがあった。また、交流及び共同学習の一環として、近隣の小・中学校とポッチャを通じた交流を行う事例もあった。さらに、バスケットボールなどのスポーツ大会を開催する活動も見られた。
- ・一方で、いくつかの課題も明らかになった。第一に、地域資源をどのように活用していくか、さらに有効に活用するための方策が求められている点である。第二に、部活動が存在しない学校や活動機会の少ない環境において、障害者スポーツ大会などへの参加機会が限られているという問題がある。そのため、地域でどのようなイベントや活動が行われているのかを知る機会が少ないという課題が挙げられた。こうした情報をどのように収集し、共有していくかが重要である。
- ・最終的に必要とされるのは、継続可能なシステムづくりである。現在は良い活動が行われていても、次に引き継ぐ人材がいなければ、活動が一時的なものに終わってしまう可能性がある。したがって、活動を次世代へつなげるための仕組みを構築することが重要である。

2 指導助言

(1) 順天堂大学 教授 渡邊 貴裕 氏

本分科会では、「障害者スポーツ・文化芸術活動」をテーマに、多様な実践が報告された。従来、本分科会ではスポーツに関する発表が中心であったが、今回は文化芸術分野の実践も取り上げられ、テーマの幅が大きく広がった。障害のある子どもたちが自己を表現し、他者とつながる活動として、文化芸術とスポーツの両面から成果が報告されたことは大変意義深い。

全日本特別支援教育研究連盟の機関紙『特別支援教育研究』では、近年「持続可能な社会の作り手の育成とウェルビーイングの向上」を年間テーマとして掲げている。ウェルビーイングとは、心身ともに社会的にも満たされた状態を指す概念であり、今回の発表内容はその実現に深く関わるものである。自己表現を通して安心感や達成感を得ること、称賛によって自己肯定感を高めること、そして地域や社会との関わりを通して共生を実感することは、まさにウェルビーイングの実現につながるものである。

また、近年注目される「非認知スキル（社会情動的スキル）」の育成という観点からも、これらの

活動は大きな意義をもつ。非認知スキルとは、物事をやり遂げる力、他者と協力する力、感情をコントロールする力など、数値化しにくいが社会生活を支える力である。スポーツや文化芸術活動は、楽しみながらこれらの力を自然に育むことができる教育的な手段である。

各実践に共通していたのは、「目標をもって生きることの大切さ」であった。活動を通して自らの目標をもち、挑戦し、成長する児童生徒の姿は、教育の根幹をなすものである。発表や競演の場を設定し、家族や教員、仲間と成果を共有することで、子どもたちは自分の努力を客観的に振り返り、次の目標を見出していくことができる。こうした過程こそが、自己実現を支える重要な学びである。

また、スポーツや芸術活動には、仲間との協働を通して人間関係を築く力を養う効果がある。協力して一つの成果を生み出す経験や、互いの努力を認め合う過程は、自己肯定感や社会性の向上につながる。さらに、勝敗や発表を通して喜びや悔しさといった感情を経験し、それを整理して次に生かすことは、感情のコントロール力を高め、心の安定にも寄与する。

地域との連携も重要な視点である。作品展示や交流活動を通して、障害のある児童生徒の活動を地域に発信することは、共生社会の実現に寄与する。例えば、地域の遊歩道に生徒の作品を展示し、保育園児や高齢者と交流する取り組みなどは、地域住民の理解と関係性を深める好例である。活動の成果を外部に発信することが、社会参加の促進につながっている。

指導上の視点としては、結果だけでなく、過程を重視して褒めることの重要性が挙げられる。できる・できないという評価だけでなく、「前よりよくなった」「工夫していた」といったプロセスを具体的に認めることで、児童生徒の意欲と自己肯定感が育まれる。こうした姿勢が、スポーツや芸術活動を教育的に生かす上で欠かせない。

さらに、児童生徒の潜在的な才能を見出し、伸ばす支援の重要性も示された。才能を発掘する「重要な他者」の存在、専門的な助言を得られる環境、そしてそれを支える仕組みづくりが、今後の継続的な発展の鍵となる。活動を一過性で終わらせず、次の世代へとつなぐ体制を整えることが求められる。

障害者スポーツ・文化芸術活動は、児童生徒のウェルビーイングを高め、社会的自立を支える教育実践である。学校と地域が連携し、子どもたちが自らの力を発揮できる場を広げていくことを期待したい。

(2) 北海道教育大学札幌校 教授 安井 友康 氏

芸術とスポーツは一見異なる分野のように見えるが、両者には深い親和性がある。パラリンピックの会場を訪れると、必ずといってよいほど芸術活動の展示が併設されており、参加者や地元の障害のある人々の作品が紹介されている。芸術とスポーツの融合は、共生社会を支える文化的基盤であり、障害の有無を越えて人がつながるための重要な契機となっている。

私は若い頃、福祉施設で勤務していた際に、知的障害のある人の中に驚くほどの芸術的才能をもつ人がいることを知った。ある利用者は卵の殻を用いたモザイク作品を制作し、地域展で高い評価を受けるようになった。本人は「売るために作ったわけではない」と語っていたが、その作品には確かな価値があり、購入を希望する地域住民も少なくなかった。こうした経験を通じ、障害のある人の中に潜在的な芸術的可能性が数多く存在することを実感した。しかし、現場の多くではその価値を正当に評価する文化がまだ根づいていない。障害者を支援の対象としてのみ見るのではなく、一人の表現者としてその創造力を認める視点が求められている。

海外に目を向けると、例えばドイツでは、障害のある人が芸術活動を職業として行う「工房（ベルクシュタット）」が各地に設けられている。絵画、彫刻、金属作品などを制作し、作品はギャラリーやネットを通じて販売されている。中には数十万円で取引されるものもあり、作者自身が価格を設定し、それを社会が正当に受け入れている。すべての作品が高額で売れるわけでは

ないが、芸術活動が社会参加の一形態として認知され、障害のある人の自立と誇りを支える仕組みが確立している点に注目すべきである。日本においても、芸術を単なる余暇活動として捉えるのではなく、自己実現や社会的貢献を可能にする「仕事」や「表現」として位置づけることが今後の課題である。

スポーツの分野でも、価値の転換が進みつつある。令和6年6月に改正されたスポーツ基本法では、「する」「見る」「支える」に加え、「集う」「つながる」という理念が新たに明記された。従来のように競技力や体力向上を目的とするだけでなく、スポーツを通して人と人をつなげる「共生社会のプラットフォーム」としての意義が打ち出された点は大きな転換である。とりわけパラスポーツは、障害のある人だけが行う特別な活動ではなく、誰もが共に楽しみ、学び合うためのスポーツである。こうした活動を学校教育の中に取り入れることにより、子どもたちは多様性や共感を自然に体験的に学ぶことができる。幼少期からの体験の積み重ねが、将来の社会理解や支援意識の土台となるであろう。

演劇活動もまた、教育実践として大きな価値をもつ。演劇は芸術・表現・協働の要素を兼ね備え、自分と他者を見つめ直す機会を提供する。演技を通して他者の立場を理解し、感情を共有し、表現を工夫する過程で、子どもたちは自己理解と社会性を深めていく。さらに演劇は、教員自身にとっても学びの場である。指導を通して子どもの成長を目の当たりにし、自らも変化していく。教員が変わり、地域が変わり、子どもが変わるという相互作用の中に、教育の本質が存在する。演劇活動が学校と地域、そして卒業生をも結び付ける契機となることは、数多くの実践からも明らかである。

最後に、教育実践をSDGsの枠組みと関連付ける動きもあるが、過度に形式化するよりも、教員一人一人がもつ特性や地域との出会いを生かすことの方が重要であると考え。芸術、スポーツ、演劇といった多様な表現活動は、いずれも人と人をつなぎ、新しい価値を生み出す力をもつ。教育者自身が自らの感性と専門性を再認識し、子どもや地域社会との相互作用の中で学びを広げていくことこそ、共生社会を形成する教育の核心である。今日の実践の一つ一つが、未来の社会をより豊かにするための礎となるであろう。

【表紙の写真について】



(写真 エゾフクロウ)

北海道星置養護学校ほしみ高等学園 竹内良輔教諭により撮影されたものです。

編集後記

「特別な配慮を必要とする子供たちが、その可能性を最大限に伸ばすための指導・支援及び、将来の自立と社会参加に必要な力を育成するための適切な指導・支援を目指して」を大会テーマに、第64回全日本特別支援教育研究連盟全国大会北海道大会を令和7年10月23日(木)・24日(金)の二日間に渡り、開催しました。

大会収録を作成するにあたり、関係する多くの皆様の御理解・御協力をいただくことができ、心から感謝申し上げます。全体会の研究報告・行政説明・基調報告・記念講演を御覧いただくことができます。また、15分科会によるテーマに沿った実践発表や協議の内容を収めました。北海道のみならず、他県の皆様からも貴重な提案発表をいただき、グループ協議での意見交換等をまとめましたので、今後の指導に生かしていただければ幸いです。

この集録が、幼児児童生徒一人一人に応じた特別支援教育の充実と自分らしい人生を歩んでいくことにつながると心から願っております。

最後になりますが、全日本特別支援教育研究連盟が、ますます発展、充実することを祈念しまして、編集後記とします。

令和8年2月 実行委員会事務局長

