

令和３年度
公立学校教員長期研修制度
北海道立特別支援教育センター
長期研修成果報告書

小・中学校等における
特別支援教育の全校的な推進に向けて
～教職員の多様性を生かした校内研修モデル（試案）～

松島 あすか
（夕張市立夕張中学校）

目次

1	はじめに.....	3
2	研究の概要.....	4
	(1) 研究の背景.....	4
	(2) 研究の目的.....	5
	(3) 研究の方法.....	5
	(4) 研究活動の計画.....	6
3	校内研修に関わる現状と課題（文献研究より）.....	7
	(1) 教員研修に係る法律上の位置付けと近年の国の動向.....	7
	(2) 研修の種類と課題.....	7
	(3) 「校内研修」の設計.....	8
	(4) 今後全ての教職員に求められる特別支援教育に関わる知識・技能.....	15
4	小・中学校等における特別支援教育に関わる校内研修の現状と課題 ..	16
	(1) 本道におけるこれまでの取組.....	16
	(2) 小・中・高等学校の現状.....	16
5	新しい時代の校内研修に求められる要素.....	20
	(1) 特別支援教育の理解を促す校内研修の必要性.....	20
	(2) 教師の「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な取組.....	20
	(3) 教職員の「多様性」の理解促進.....	21
6	校内研修モデル（試案）の作成.....	22
	(1) 夕張市立夕張中学校の特別支援教育に関する研修の実施状況.....	22
	(2) 「校内研修モデル（試案）」の検討.....	23
7	意識調査.....	29

(1) 調査の結果と分析	38
(2) 特別支援教育コーディネーターからの評価	40
8 インタビュー調査	41
(1) 管理職以外の教職員へのインタビュー	41
(2) 管理職へのインタビュー	46
9 成果と課題	49
10 考察	50
(1) 研修後の行動変容に対するサポートの重要性	50
(2) 多様性の「協和」の必要性	50
(3) 研修講師となりうる特別支援教育コーディネーター等に求められる資質	51
(4) 本道の課題との関連	52
(5) 教職員集団の魅力	52
11 資料	54
12 引用文献・参考文献	55
(1) 引用文献	55
(2) 参考文献	56
13 謝辞	57

1 はじめに

通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒等へ積極的に対応する必要性の高まり等から、「特殊教育」が「特別支援教育」へと転換し、10年以上が経過した。全国の小・中学校で、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合は年々増加傾向にあり、本道においても同様である。平成29年告示の小学校及び中学校学習指導要領解説総則編に全教職員が特別支援教育に対する理解を深める必要性が示され、今後、小・中学校においては、全教職員の特別支援教育に対する理解を促す取組を推進していく必要がある。本道においては、その方法の1つとして「校内研修の充実」が挙げられており、北海道教育委員会作成の資料が作成・啓発されているが、依然として「全ての教職員による指導・支援体制の構築」が小・中学校全体の特別支援教育に関する課題となっている。

そこで、本研究では、先行研究や文献より得られた知見を「新しい時代の校内研修に求められる要素」として整理し、研究協力校である夕張市立夕張中学校の教職員に向けた校内研修を実施した。小・中学校等における全教職員の特別支援教育を自律的に学ぶ意欲を喚起する契機となる「校内研修モデル（試案）」を検討するためである。

本研究は、令和3年度の1年間を研究期間として進めた。具体的には、令和3年4月から文献研究を始め、7月と12月に夕張市の特別支援教育コーディネーターによる研究協議を行った。研究協力校においては、9月から4回に渡って教職員の特別支援教育に対する意識調査を実施、10月から12月の間に3回の校内研修を実施、令和4年1月には、研究協力校の教職員にインタビュー調査を実施し、得られたデータ等について考察した。

これらの研究により、教職員の特別支援教育の理解や実践への意欲喚起だけでなく、特別支援教育の視点を自身の実践に生かすという行動変容に繋げることができる「校内研修モデル（試案）」を作成することができた。

是非ともご批正をいただきたい。

2 研究の概要

(1) 研究の背景

平成 19 年 4 月の改正学校教育法施行により「特殊教育」から「特別支援教育」への転換が図られて 10 年以上が経過した。「特別支援教育」とは「特殊学級」という「特別な教育の場」を保障するのではなく、一人一人の教育的ニーズに合わせた教育を学校全体で行うという考え方である。

全国の小・中学校で、通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒の割合が 6.5%、中学校は 4.0%であり、年々増加傾向にあることが、国の調査から明らかになっている。この調査と対象や方法が異なるので、単純な比較はできないが、北海道においても、令和 2 年度の調査で小学校は 6.9%、中学校は 2.4%の割合で、通常の学級に特別な教育的支援が必要な児童生徒が在籍しており、年々増加傾向にあることが明らかになっている。

また、平成 29 年告示の小学校及び中学校学習指導要領解説総則編に「通常の学級にも、障害のある生徒のみならず、教育上特別の支援を必要とする生徒が在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠である。」とあるとおり、今後、小・中学校においては、全教職員の特別支援教育に対する理解を促す取組を推進していく必要がある。北海道教育委員会では、「特別な教育的支援を必要とする児童生徒への指導や支援の取組が、全ての児童生徒を大切に作る学級づくりや分かりやすい授業づくりに役立つという視点に立った校内研修の充実」や「特別支援教育の専門性向上に向けた校内研修を一層充実することができる資料等の作成・提供」など、小・中学校教員の特別支援教育における理解を深めるための方法の一つとして校内研修の充実を挙げている。

一方で、全国的に特別支援学級の設置校が年々増加傾向にある近年において、「特別支援学級等での教職経験がある」という校長が少ないという現状があり、本道においても、特別支援教育の経験年数が少ない教員や期限付きの教員が特別支援学級担当教員や特別支援教育コーディネーターを担当することが多いという現状がある。このことから、小・中学校等における特別支援教育に関して、管理職が自身の経験から教職員を指導することが難しい状況にあり、専門性の高い教員が育成されにくいことや、校内研修を実施する際の講師を担う人材が不足しがちであることが推察される。

本道の小・中学校等における特別支援教育に関する校内研修として、「発達障がいのある子どもの指導や支援に関する基礎的な知識や技能を習得するための校内研修プログラム～「体制づくり」から「指導や支援の充実」へ～（以下、校内研修プログラム）」等、特別支援学級担当等の経験が無い（もしくは少ない）教員も、体験を通して発達障がいについて理解を深められるような資料が北海道教育委員会作成のもと啓発されているが、「全ての教職員による指導・支援体制の構築」が依然として小・中学校全体の課題となっている。自身の教育現場での経験を振り返ると、特別支援学級等の担当経験が無い（もしくは少ない）教員は、特別支援教育を自身の経験や日常的な実践との関連の中で捉える視点を持ちにくく、「自身も取り組むべきものだ」という当事者意識を持って「特別支援教育」を捉えづらい環境にあると考えられる。こうした環境下においては、自身の日常的な実践を通して特別支援教育について理解を深めることよりも、「(今までの自分の経験や実践にはない) 新たな知識・技能を習得すること」を求めることを優先させ、「自分よりも特別支援教育について知識や経験が豊富な専門家から教授してもらおう」と、「知

識伝達型」の研修を求める傾向があるのではないかと推察する。しかし、研修の最終的な目標は、「知識を得る」ことではなく、「得た知識を実践に生かし、生徒のより良い変容を図る」ことである。そのためには、専門家からの教授に頼るだけでなく、全教職員が特別支援教育と自身の取組の関連を理解し、自身に必要な知識・技能を自主的に学び、実践に生かすということを繰り返しながら、自律的に特別支援教育についての専門性を高めようとする姿勢が必要となる。

また、「特別な教育的支援を必要とする児童生徒への指導や支援の取組が、全ての児童生徒を大切にする学級づくりや分かりやすい授業づくりに役立つという視点」を持つには、障がいの有無に関わらず全ての児童生徒の多様性を理解し、尊重するという態度を養うことが必要となる。

そこで、小・中学校等における教職員が、教職員集団の多様性を生かした体験的な活動を通して、自身の取組に特別支援教育の視点から意味を見出したり、人が多様であることの価値に気が付いたりするような「校内研修モデル（試案）」を、特別支援教育の視点を生かして「全ての教職員が分かりやすい研修づくり」という視点で作成することを通して、小・中学校等における全教職員の特別支援教育の学びに対する意識の転換を図り、全校的な推進に資する研究が必要であると考え、本研究を開始することとした。

（２）研究の目的

教職員が特別支援教育を自分ごととして捉え、主体的に自身の取組に生かそうとする意欲喚起の契機となる校内研修のモデルを検討する。

（３）研究の方法

1. 質問紙やインタビュー、研究協議を通して、小・中学校等における教職員の特別支援教育に対する意識について調査する。
2. 先行研究や文献研究により、特別支援教育に対する教職員の主体性を喚起する校内研修の在り方を調査する。
3. 研究協力校において校内研修を実施し、検証する。

(4) 研究活動の計画

1. 文部科学省及び北海道教育委員会（以下、道教委）資料、小・中学校における特別支援教育の推進に関する研究・報告、先行研究に関わる文献や論文等から、小・中学校における特別支援教育の推進や効果的な校内研修の在り方について情報を収集する。
2. 研究協力校である夕張市立夕張中学校の教職員に、質問紙やインタビューにおいて特別支援教育に対する意識を調査する。（質問紙による調査は令和3年9月～12月の間に4回、インタビューによる調査は令和4年1月）
3. 夕張市立ゆうばり小学校、夕張市立夕張中学校、北海道夕張高等学校の特別支援教育コーディネーターによる研究協議会を2回開催し、1回目は各校の特別支援教育の推進における現状と課題を調査する。2回目は効果的な特別支援教育に関する校内研修の在り方について検討する。
4. 研究協力校において校内研修を実施する。（令和3年10月～12月の間に計3回）
5. 得られた知見を総合的に検討・考察・整理し、研究成果報告書を作成する。

なお、研究から得られた知見をもとに、小・中・高等学校等において特別支援教育に関する校内研修を企画・運営する担当者向けに「校内研修モデル（試案）」を作成し、小・中学校等における効果的な特別支援教育に関する校内研修の在り方について検討する。

表 1 推進日程

日付		実施項目
令和3年	4月～	文献研究
	7月29日	第一回夕張市小・中・高等学校特別支援教育コーディネーター研究協議
	9月10日	研究協力校教職員への意識調査Ⅰ
	10月4日	研究協力校における校内研修①（対面による集合型研修）
	10月9日	研究協力校教職員への意識調査Ⅱ
	10月	研究協力校における校内研修②（学年グループによる事例検討）
	11月8日	研究協力校教職員への意識調査Ⅲ
	12月3日	研究協力校教職員への意識調査Ⅳ
	12月20日	研究協力校における校内研修③（オンライン会議システムを利用した遠隔集合型研修）
	12月27日	第二回夕張市小・中・高等学校特別支援教育コーディネーター研究協議
令和4年	1月11日～13日	研究協力校教職員へのインタビュー調査
	1月21日	研究協力校管理職へのインタビュー調査

3 校内研修に関わる現状と課題（文献研究より）

今後の教職員研修の充実に向けた研究を進めるに当たって、これまで明らかになっている知見について整理した。

（１）教員研修に係る法律上の位置付けと近年の国の動向

教育基本法(平成 18 年法律第 25 号)第 9 条において「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」とされるとともに、教育公務員特例法第 21 条 においても「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない」とあるとおり、教師の継続的な学びが強く期待されている。近年においては、『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて 審議まとめ」（中央教育審議会 令和 3 年 11 月）に、「Society5.0 時代」の到来など、時代の変化に教師が対応していくためには、常に新たな知識技能を学び続けていくことが重要であり、その姿が子供たちに主体的に学び続ける意欲を培うロールモデルとなることが期待されていることや、より多様な専門性を有する教職員集団を構築するために、教師の「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実の必要性が示されている。さらに、その実現のためには、自らの日々の経験や他者から学ぶといった「現場の経験」を重視したスタイルの学びや「知識伝達型」に留まらない協議・演習形式の学びや、地域や学校現場の課題の解決を通じた学びが重要であるとしており、これまで以上に教師の研修に注目が集まってきている。

（２）研修の種類と課題

「教職員研修の手引き 2018-効果的な運営のための知識・技術-」（独立行政法人教職員支援機構 平成 30 年 4 月）によると、「教職員研修」は、以下のとおり実施場所により整理することができる。

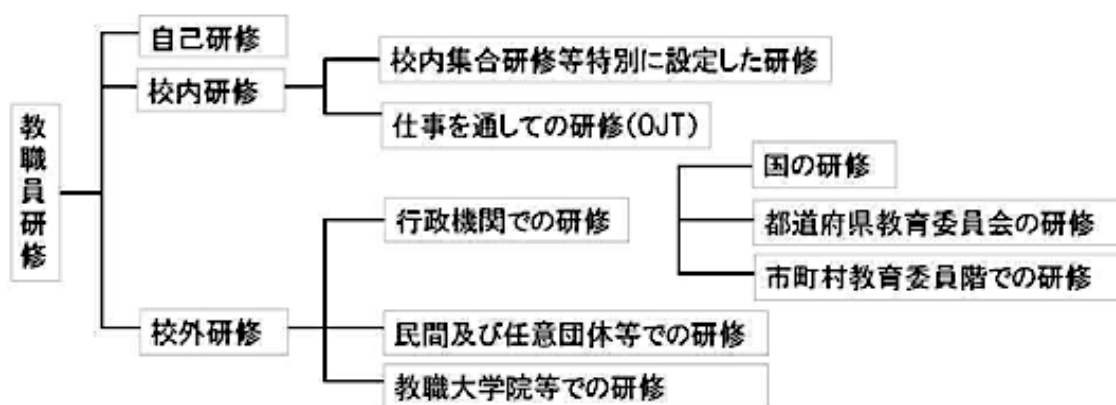


図1 教職員研修の種類

独立行政法人教職員支援機構「教職員研修の手引き 2018-効果的な運営のための知識・技術-」より

また、それぞれの課題は以下のとおりである。

表2 研修の種類と主な課題

独立行政法人教職員支援機構「教職員研修の手引き 2018-効果的な運営のための知識・技術-」
より

研修	主な課題
自己研修	○ 積極的な自己研修と研修方法の工夫改善 ○ 個人の課題に特化した研修ができる反面、視野が狭くなりがち
校内研修	○ 校内研修体制の整備 ○ 適切な研修計画の作成と時間の確保 ○ OJT（仕事を通した研修）の意識づけと校内集合研修等との関連 ○ メンター方式の研修の推進 ○ 校内研修と校外研修との関連 ○ 効果的な研修方法の工夫改善
校外研修 (行政機関)	○ 研修ニーズの把握と魅力ある研修の実施 ○ アクティブ・ラーニング型研修への転換 ○ ライフステージに応じた研修の意識づけと研修意欲の高揚 ○ 大学等との連携 ○ 研修効果の測定と評価

「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申のポイント）」（中央教育審議会 平成 27 年 12 月）では、研修の主な課題として、「教員の学ぶ意欲は高いが、多忙で時間確保が困難」、「自ら学び続けるモチベーションを維持できる環境整備が必要」、「アクティブ・ラーニング型研修への転換が必要」などが挙げられている。

これらを踏まえ、本研究においては、「校内研修」における「校内集合研修等特別に設定した研修」と「仕事を通しての研修（OJT）」の両面を分ち難いものとして捉え、「校内集合研修等特別に設定した研修」と「仕事を通しての研修（OJT）」との関連を図ることにより、「校内研修」が次の「自己研修」への動機となることをねらいとした校内研修の例「校内研修モデル（試案）」を検討する。

（3）「校内研修」の設計

効果的な研修を実施するには、「企画」、「運営」、「評価」を一体的に充実させる必要がある。「企画」段階では、研修の必要性を吟味し、何を習得してどのように活用し、どんな成果を出してほしいかという視点で明確な目的を設定し、目的とニーズに合わせた研修を設計する。「運営」段階では、人がどのように学ぶかを考慮した上で、適切な研修のスタイルや手法を使用し、学んだことを長期記憶に留めることなどの工夫を盛り込み、実践への意欲喚起・動機付けを図る。「評価」の段階では、評価基準が設定された目的に対する到達度を測る。

「校内研修モデル（試案）」の作成に当たっては、以下の3つの段階を踏まえ、改善充実を図りながら作成する。

1) 企画

(ア) ニーズの把握

研修を企画する際には、主催者（教育委員会、教育センター等）、派遣者（学校等）、受講者（教職員）のニーズや現状を的確に把握する必要がある。

主催者レベルのニーズは、都道府県や市町村教育委員会等の指針やそのための施策に則り、教職員養成や様々な情報発信によって、行政課題の解決に向けて必要な支援を行うことにある。派遣者レベルのニーズは、受講者の資質向上や様々な情報の発信等により、地域や学校の教育課題の解決や教育実践の充実を図ること、人材育成による組織力の強化にある。受講者レベルのニーズは、受講者自身が児童生徒により良い教育を行い、直面している課題を解決するための専門的な知識・技術や豊かな教養等、実践的な指導力を高めることにある。

ニーズの把握の方法として、次のようなものが考えられる。

表3 ニーズ把握の対象と方法

独立行政法人教職員支援機構「教職員研修の手引き 2018-効果的な運営のための知識・技術-」より

1. 児童生徒の状況、学校の取組状況、社会的な状況から喫緊の課題を把握する。
2. 国や都道府県等の調査や研究をもとに課題等を把握する。
3. 主催者側と派遣者側との協議会等を実施し、派遣者の要望等を把握する。
4. 受講者、派遣者に対する直接の意見聴取やアンケート調査を行う。 など

(イ)参加者の分析

ニーズ分析の次に、想定される参加者の分析を行う。次に観点を示す。

表4 参加者分析の4つの観点

中村文子、ボブ・パイク「研修デザインハンドブック」より

① 知識	・ 参加者はこの研修テーマ・内容について、どのような知識をもっているのか。 ・ どのような知識を研修で習得する必要があるのか。
② 興味	参加者はこの研修に対してどれくらい興味をもっているのか。
③ 言語	参加者はこの研修で使う専門用語をどれくらい知っているのか。
④ 影響力	参加者は研修で学んだことを職場に戻ってから実践する権限があるのか。

参加者がそれぞれの観点において、研修前にどのレベルで、研修の結果としてどのレベルに到達する必要があるのかを見極めることが重要である。現状のレベルと到達す

べきレベルの間が、研修で埋めるべきギャップということになる。以下に、「知識」「興味」「言語」の観点における4つのレベルを示す。

表5 3観点における4つのレベル
中村文子、ボブ・パイク「研修デザインハンドブック」より

知識	1 認識している	存在を知っている、聞いたことがあるレベル。
	2 よく知っている	基本的なことは理解しているレベル。
	3 活用できる	その知識を業務に活用することができるレベル。
	4 マスターしている	ほかの人に教えることができるレベル。
興味	1 学習者	真摯に学習したいと思って研修に来る人。
	2 社交家	研修の内容というよりは他の研修参加者と話す機会を楽しみにして来る人。
	3 休憩中の人	普段の業務より研修に参加する方がラクで楽しいと思っている人。
	4 囚人	本当は研修に参加したくないけれども、強制的に参加させられている人。
言語	1 子どもにも分かるように話す。	
	2 平易な言葉で話す。	
	3 明瞭に話す。	
	4 専門的な単語で話す。	

「影響力」のレベルだけは、学校での役割や役職に因るところが大きい。研修参加者が研修での学びを実践に生かす際、「いつ、誰が参加者に影響を及ぼすか」ということを最も影響力の高い「1」から影響力の低い「9」までを表にすると、次のようになる。

表6 参加者が学びを実践に生かす際に及ぼす影響力
中村文子、ボブ・パイク「研修デザインハンドブック」より

	研修前	研修中	研修後
上司	<u>1</u>	8	<u>3</u>
講師	2	4	9
参加者自身	7	5	6

つまり、参加者の研修後の実践の度合に対して、参加者本人の意欲よりも、研修前後の上司の関わり方が大きく影響を及ぼすということである。例えば、外部研修において、「うちの上司にも受けてもらいたい」という参加者からの感想は、褒め言葉とも受け取ることができる一方、見方を変えると、「研修で学んだことを実践していない・で

きていない上司の存在が、実践しようとした時に障壁となる。」という訴えでもある。

(ウ) 目的・目標の設定

研修の目的を設定する際は、以下の4つの領域において、それぞれ目的を考えておくことが必要となる。

表7 目的を設定する4つの領域
中村文子、ボブ・パイク「研修デザインハンドブック」より

1 認知領域	どのような知識を習得してもらうか。
2 感情領域	どのように感じてもらうか。
3 行動領域	どのようなスキルをどのレベルまで習得してもらうか。また、どのような行動変容を起こしてほしいか。
4 対人関係領域	対人関係の中で、どのような行動がとれるようになるか。

研修の目標は、研修を実施した後、受講者がどのようなになることを目指すのかを、具体的に記述したものである。『何を』、『どの程度まで』できるようになる」といったように、具体的な到達目標を設定することが重要である。しかし、ここで設定した目標は、研修の中だけで達成されるものではない。研修において教わったことの62～80%が、研修後90日間活用されないままになっているという。研修を通じて得た気付きや学びを研修後の日常の業務に活かしたり、さらに研究を深めたりすることで、実践的で確かな力となり身についていく。研修企画者は、受講者が研修を出発点として学び続ける態度を持ち、その学びを確かなものにしていくような設計（インストラクショナルデザイン）をすることが必要となる。

表8 インストラクショナルデザインの8つのステップ
中村文子、ボブ・パイク「研修デザインハンドブック」より

1 ニーズを分析する	今、解決しようとしている課題は何なのか、誰にどのようなニーズがあるのかを分析する。
2 参加者を分析する	対象として考えられている研修参加者はどのような人たちなのかを「知識」「興味」「言語」「影響力」の観点から分析する。
3 目的を設定する	研修を行うことによって達成したい目的を「認知」「感情」「行動」「対人関係」の4つの領域において明確にする。
4 オープニングとクロージングをデザインする	記憶に残りやすいとされる研修の始まりと終わりをどのように進めるか検討する。
5 研修コンテンツを作成する	目的を達成するために必要なコンテンツを決め、適した手法や時間配分を検討する。

6 研修の運営方法を検討する	参加者にモチベーション高く参加してもらうためにどのような工夫をするかを計画する。
7 研修後のフォローアップ・効果測定をデザインする	研修終了後のフォローアップについて、内容やタイミング、誰をどう巻き込むかなどを企画する。
8 資料・会場を準備する	配付教材やスライドを作成し、備品などを準備し、会場設営を行う。

(エ)研修の設計

研修プログラムの設計に当たっては、研修の目的・目標の達成に向けて、「内容の選択」「構成」「手法」の3つを考える。(ウ)で示した目的・目標の達成に資するように内容やその構成、方法等を選択する。

また、「校内集合研修等特別に設定した研修」において、集合研修を実施する際は、集合研修でしかできないことを行う必要があり、集合研修でしか得られない成果が必要である。集合研修でしか実施できないことの主な3つを次に示す。

表9 集合研修でしか実施できないこと
中村文子、ボブ・パイク「研修デザインハンドブック」より

体験や演習	既知と未知の知識・技能等をその場で体験したり、獲得した知識・技能の練習をしたりすること。
講師との対話	講師からの問いかけに考え、回答することを通して気づきや学びを得たり、講師からのフィードバックやアドバイスを得たりすること。
参加者同士の協働的な課題解決	協議やアクティビティを講師がファシリテーションし、参加者同士の対話を行うことで、他の参加者の発言から気づきや学びを得たり、参加者同士の考えを合わせて新たな考えを生み出したりすること。

2) 運営

(ア)「一斉学習」と「自律的学習」のバランス

受講者が主体的・協働的に学ぶアクティブ・ラーニング型研修の実施のためには、知識等の伝達・獲得など概念的理解に適した「一斉学習（講義等）」と、受講者の経験や能力等を創発的発想に生かすなど、具体的理解に適した「自律的学習（演習等）」を適切に組み合わせ、バランスよく行うことが重要である。

(イ)研修スタイルと学習法・活動

研修の主な手法として、「伝達型」が挙げられる。これは、講師が受講者に対し、一斉に講義・講話を行う。多くの知識や情報を大勢の人に同時に伝達したいときに最も有効な方法であり、様々な研修で用いられている。「どのようなテーマにも対応可能」、「受講者数に拠らずに用いることができる」、「事前準備が比較的簡単」という特徴がある。

一方で、講師から受講者への一方通行の講義となるため、効果的な研修になるかどうか講師に依存する点が大きい。また、研修終了後、受講者が学んだ知識・技能を学校現場で活用し、試行錯誤しながら学び続ける態度をねらうとするならば、伝達された知識・技能を習得したり、自身の日常的な業務と関連付けたりする機会が必要であり、伝達型のみの研修では不十分な場合が多い。さらに、現在は、スマートフォンやタブレットを使って、短時間で必要な情報を必要な時に手に入れられる時代である。文章からの理解が難しかったとしても、検索すれば、関連する動画も容易に発見できる。「受講者が自分で調べたら分かること」を講師による講義から学ぶことに意義を感じにくい側面がある。そのため、受講者の実態やニーズに合った、より効果的な研修を実施するためには、ワークショップ等の問題解決型や自身の学びを振り返る省察型を組み合わせることが望ましい。

表 10 主な研修スタイルと代表的な学習法・活動

独立行政法人教職員支援機構「教職員研修の手引き 2018-効果的な運営のための知識・技術-」より

主な研修スタイル			代表的な学習法・活動		
1. レクチャー	(講義)	知識伝達型	1. 聴く	2. 見る	3. 考える
2. ワークショップ	(協働)	問題解決型	4. 話し合う	5. 体験する	6. 創作する
3. リフレクション	(省察)	省察型	7. 分かち合う	8. 内省する	9. 深め合う

3) 評価と継続的な学習・成長の支援

(ア) 評価の方法

「反応」「学習」「行動」「業績」の4つレベルで測定する「カークパトリックの四段階評価」が日本の企業研修でも普及している。

表 11 カークパトリックの四段階評価

レベル	定義名称	概要
1	反応	研修に対して満足したか。
2	学習	研修で扱った内容を理解したか。
3	行動	研修で扱った内容を受講者が職務において活用できたか。
4	業績	受講者は職場の業績に貢献したか。

レベル1「反応」で測るのは、行った研修に対する受講者の好意の程度である。一般的には研修修了後のアンケートとして行われる。

レベル2「学習」は、受講者が研修で扱った内容をどの程度獲得したかを測る。テストやレポートという形が一般的である。

レベル3「行動」とレベル4「業績」は、研修終了後に時間をおいて行う評価である。レベル3では、受講者だけでなく、周囲の関係者に対して研修結果が受講者の行動に反映されているかの認識を測定する必要がある。

レベル4「業績」は、研修を行ったことにより、業務に対してどのような成果をもたらしたかを評価する。教育現場における指標例としては、「児童生徒の学力が○点上がった。」「いじめ認知件数が前年度比○%下がった。」「教職員の残業時間が前年度比○時間減少した。」などであるが、業績が上がった要因が、研修に因るものかそれ以外に因るものかの判断が困難なため、このレベルの評価が最も難しい。

(イ)継続的な学習と成長への支援（フォローアップ）

1) (ウ) で示したように、研修の目的は、参加者が研修で学んだことを実践に生かし、学習や成長を継続的に繰り返すことである。そのためのフォローアップも考慮しながら研修を計画することが重要である。

1) (イ) で示したように、参加者が研修で学んだことを実践する際、上司が大きく影響を及ぼす。学校現場においては、参加者に対して、管理職がいかに関わり方をするかということが重要になってくる。

以下に研修前後の上司の望ましい関わり方と望ましくない関わり方の例を示す。

表 12 研修前後の上司の望ましい関わり方と望ましくない関わり方
中村文子、ボブ・パイク「研修デザインハンドブック」より

	望ましい例	望ましくない例
研修前	● 研修の目的や意義を参加者に伝える。 ● なぜその部下が参加者として選ばれたかを説明する。 ● 研修でどんなことを習得してほしいか、期待していることを伝える。 ● 研修で学ぶことがどう役に立つか、どう役立ててほしいかを伝える。 ● 研修中は業務のことを気にせず集中するように促す。 ● 研修後に学んだことの報告を聞くための時間を確保し、日時を決める。 ● 上記を通して、部下が研修に参加する意欲を高める。 ● 研修参加者のニーズを講師や企画者に伝える。	● 研修に興味を示さない。 ● 研修の目的や人選について、部下に説明がない、もしくは、研修の価値を下げるようなコメントをする。 ● 研修中にメールの返信など業務の継続を期待するようなことを言う。
研修後	● 研修直後に学んだことの報告を聞く。 ● 練習のための時間や、新しいスキルや行動に慣れるまでの期間をどのようにサポートするか話し合う。 ● その他、上司がどのようなサポートをすれば良いか率直に話し合う。 ● 必要に応じて他の同僚の共有の機会や、同僚からのサポートも得られるようにする。	● 研修に興味を示さない。 ● 研修で学んできたことを否定したり、懐疑的なコメントをしたりする。

また、実践の継続という点では、「教職員間のポジティブ・フィードバック（望ましい行動を認め、褒めることによって強化すること）」も有効である。応用行動分析学の考え方を活用したポジティブ行動支援により、生徒の問題行動が減少したという中学校の取組では、「生徒にポジティブ・フィードバックを行う教師」に対するポジティブ・フィードバックを主幹教諭が行うことで、教師の生徒への賞賛行動が増えたという結果がある。

(4) 今後全ての教職員に求められる特別支援教育に関わる知識・技能

『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（中央教育審議会 令和3年1月26日）では、「学校の教職員組織は、同じような背景、経験、知識・技能をもった均一な集団ではなく、より多様な知識・経験を持つ人材との関わりを常に持ち続ける組織や、当該人材を取り入れた組織であることが、絶えず変化していく学校や社会のニーズに対応していく上で望ましい」とされており、より多様な専門性を有する教職員集団を構築するために、全教職員に共通に求められる基本的な知識・技能を基盤とし、さらに個々の強みを伸ばすことが期待されている。

平成29年告示の小学校及び中学校学習指導要領（以下、新学習指導要領）解説総則編に「通常の学級にも、障害のある生徒のみならず、教育上特別の支援を必要とする生徒が在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠である。」と示されているとおり、特別支援教育について理解し、自身の実践に生かす力は、全教職員に共通に求められる基本的な知識・技能である。

一方で、特別支援学級の設置校が年々増加傾向にある近年において、「特別支援学級等での教職経験がある」という校長は、小学校で37.4%、中学校で27.4%であることが明らかになっている。また、本道においても、小・中学校等における特別支援学級担当教員のうち、特別支援教育の経験が3年未満の教員又は期限付き教員の割合が49.5%を占めており、特別支援教育コーディネーターの経験年数は、平成29年度時点で3年未満が55.4%であった。

平成10年12月に改訂した小・中学校学習指導要領において、「障害のある児童（生徒）などについては、児童（生徒）の実態に応じ、指導内容や指導方法を工夫すること。特に、特殊学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。」と規定され、特殊学級での教育について、担当教員だけでなく、学校全体で支援する体制づくりの必要性が示されており、全ての教員が障がいのある児童生徒について理解を深める必要性は、「特殊教育」の時代から示されていたことである。しかし、「特殊学級の児童生徒に対する指導は特殊学級担任教員だけに任される場合も多く、ともすれば孤立しがちである」との声を受け、「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」（文部科学省初等中等教育課特別支援教育課 平成13年1月）では、特殊学級を教職員全体で支援する等、学校全体で特殊学級における教育の充実を図ったり、校長や教頭をはじめ、通常の学級を担当する全ての教員が障がいのある児童生徒等とその教育に対する理解と認識を深めたりする必要性が示されていた。更に言えば、「特殊教育」から「特別支援教育」の転換が図られた背景には、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒等へ積極的に対応するためという側面もあった。

これらを踏まえると、今後、全ての教職員には、主な障がいの特性等に対する理解や、障がいのある児童生徒の特性に合わせて指導方法を工夫する力といった特別支援教育に関わる知識・技能の習得等をとおして、障がいの有無に関わらず全ての児童生徒の多様性を理解し、尊重するという態度を養うことが求められていると言える。

4 小・中学校等における特別支援教育に関わる校内研修の現状と課題

(1) 本道におけるこれまでの取組

各学校においては、特別支援教育コーディネーターの指名や校内委員会の設置、特別支援教育パートナー・ティーチャー派遣事業の活用等関係機関との連携といった、全校的な特別支援教育の推進に向けた取組や、「校内研修プログラム」、「支援体制づくり取組事例集」をはじめとした道教委作成資料等を活用した校内研修を実施するなどを通じて、発達障がいを含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導や支援について、全教職員の基礎的な知識・技能の習得を図る取組が、これまでも進められてきたところである。

一方で、「特別支援教育に関する基本方針〔平成30年～34年度〕」（道教委 平成30年3月）によると、本道の小・中学校における特別支援教育について、関係機関や特別支援教育パートナー・ティーチャー等専門家からの助言及び支援の内容を指導上のノウハウとして蓄積することや、全教職員の特別支援教育の専門性向上に向けた校内研修を一層充実させていくこと、「チーム学校」として全教職員が一体的・組織的に特別支援教育を推進する校内体制を構築することなどが課題として挙げられている。このことから、3（4）で示した「特殊学級の児童生徒に対する指導は特殊学級担任教員だけに任される場合も多く、ともすれば孤立しがちである」という「特殊教育」の当時の課題が「特別支援教育」に移行した現在でも継続的な課題となっていることが推察できる。

(2) 小・中・高等学校の現状

1) 教員の意識

そこで、令和3年7月29日に夕張市立ゆうばり小学校、夕張市立夕張中学校、北海道夕張高等学校の特別支援教育コーディネーター参加のもと実施した「第一回夕張市小・中・高等学校特別支援教育コーディネーター研究協議（以下、第一回研究協議）」において、教職員の特別支援教育に対する意識について、現状を把握することとした。各校の現状について交流したところ、「教職員によって差がある」という声が各校から上がり、課題が裏付けられた。「必要に迫られている教師は積極的に取り入れるが、今までのやり方でさほど困っていない教師の中には、特別支援教育の視点を自身の実践に取り入れることに消極的な人もいる。」という声や「特別支援学級担当経験が無くても、特別な教育的支援を必要とする生徒が在籍している通常の学級を担当した経験があるなど、特別支援教育の必要性や有効性を感じた経験がある教師は、主体的に自身の実践に特別支援教育を生かしているが、そういった経験が無い教師の中には、特別支援教育に対して受け身的な意識でいる人もいる。」「生徒を特別支援教育の視点で見えていく必要があることは理解しているが、実際に自分の取組に反映させているかは別の話で、難しい面もあると感じる。」といった声があがり、教職員によって、特別支援教育の理解や実践に差があるということや、受け身的な教職員もいるということが分かった。

特別支援教育に対して受け身的な教職員の意識を分析する上で、通常の学級における児童生徒への指導について改めて確認すると、『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）

(中央教育審議会 令和3年1月26日)において、新学習指導要領に示された「主体的・対話的で深い学び」の実現のためには、「多様な子供たちを誰一人取り残すことなく育成する「個別最適な学び」と、子供たちの多様な個性を最大限に生かす「協働的な学び」の一体的な充実が図られることが求められる」とされている。つまり、主体的に学び続ける子供たちの育成のために、子供たちの多様性を生かす教育の重要性が一層強く示されたことになる。その背景として、学校現場において「みんなと同じことができる」、「言われたことを言われたとおりにはできる」という「正解主義」や「同調圧力」から脱却し、「自ら課題を見つけ、それを解決する力」を育成するため、他者と協働し、自ら考え抜く学びを目指すという側面もあった。

この「個別最適な学び」は、指導者視点で言うところの「個に応じた指導」である。この「個に応じた指導」は平成8年の中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第二次答申）」で「個々の差異や特質に応じて、子どもたちのよさを見出し、その個性や能力を伸ばし、評価するような教育の内容、方法、仕組みを整えていくことを通じて、子どもたちに学ぶことの喜びを感じさせ、彼らに内在する可能性を存分に引き出していく」ために行う必要性が提言されてから、旧学習指導要領の中でも、個別指導やグループ別指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導が「個に応じた指導」として例示されるなど、兼ねてより一層の充実が図られてきた。「個に応じた指導」の目的は、「一人一人の教育的ニーズに合わせた教育を学校全体で行う」という特別支援教育の目的と共通するものであると言える。この「個に応じた指導」に、小・中学校の教員は従前より取り組んできているのである。

第一回研究協議で「個に応じた指導」の状況について尋ねたところ、ほとんどの教員が特別支援教育を行っているという自覚をせずに、「靴箱や傘立てに児童生徒の名前を表示するといった視覚的な支援」や「板書する際のスピードや文字の大きさの工夫」など、児童生徒一人一人の実態に応じた対応を行っていることが分かった。

2) 小・中学校等における特別支援教育に関する研修の取組状況

(ア) 行政機関等の外部機関における校外研修

『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて 審議まとめ(中央教育審議会 令和3年11月)において、教師の研修について、「講義形式だけでなく、ワークショップ形式やグループ討議方式が取り入れられるなど、改善・充実が図られていること」や、「集合型の研修だけでなく、訪問型の研修やオンライン方式の講座開設の充実を進めるなど、自らの課題意識に基づいていつでもどこでも受講できるような取組を進めていること」が示されている。

本道の特別支援教育に関する研修においては、北海道立特別支援教育センターや各教育局において、全ての教職員を対象として、特別支援教育に関する基礎的・基本的な知識の習得に向けた研修や、専門的な知識・技能の習得に向けた研修が実施される他、上記のようなグループ討議を取り入れた研修や、オンラインを活用した講義の配信など、研修の方法について工夫がなされているところである。

一方で、外部機関における研修は特別支援教育コーディネーターや、特別支援学級の担任などに受講機会が多い。道立特別支援教育センターにおいて、主体的に学びを深めたい

教職員が申し込める「自主的コース」を除けば、特別支援教育に関わる役割を担っていない小・中学校の通常の学級担当教員が参加できる研修講座は開設されておらず、通常の学級担当の教員が専門性を高めるべく参加できる外部機関の研修の機会は少ない傾向にある。(令和3年度)

(イ)校内研修

外部機関で専門性を高めるべく行う研修において、特別支援教育コーディネーターや特別支援学級担当者が対象とされる場合が多いのは、「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告」(新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 令和3年1月)に「学校全体の特別支援教育に関する専門性を高め、学校が組織として特別の支援が必要な子供の指導に当たるためには、管理職や特別支援教育コーディネーター、特別支援学級や通級による指導の担当教師等が中心となり、全ての教師が日々の勤務の中で必要な助言や支援を受けられる体制を構築することが重要である。」とあるとおり、各校の特別支援教育推進において、中心的な役割が期待されているからという側面もある。「教育支援体制整備のためのガイドブック」(道教委 令和元年10月)には、校内において特別支援教育コーディネーターに期待される役割として「校内委員会での推進役」、「担任への支援」、「校内研修の企画・運営」が挙げられている。

第一回研究協議において、協議に参加した全ての学校で特別支援教育に関する校内研修を企画・運営するのは特別支援教育コーディネーターであることが確認できた。

特別支援教育コーディネーターは、外部機関による研修で得た知識を校内に還元し、教職員の専門性向上や全校的な特別支援教育の推進の中心となって学校組織の機能を高めていくことが期待されている役割であると言える。

道教委では、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導の充実のために「校内研修プログラム」(道教委 平成27年3月)を、各校で特別支援教育をテーマとした校内研修を行う際に活用できる資料として作成し、啓発している。内容としては、演習を通して発達障がい者の特性について分かりやすく理解できる内容や、事例検討を通して対応を考えるものなどが示されている。さらに、この「校内研修プログラム」を活用した実践事例をまとめた「校内研修プログラム活用事例集」(道教委 平成27年12月)、「通常の学級における特別支援教育の視点を生かした『実践事例集』～一人一人を大切にしたい学級づくりと、どの子にも分かりやすい授業の充実を目指して～」(道教委 平成28年3月)も作成されている。特別支援教育に関する校内研修の企画・運営を担う特別支援教育コーディネーター等に向けた資料である。

研究協力校がある夕張市は、平成30年度から道教委の施策である「発達障がい支援成果普及事業」の推進地域となっている。この「校内研修プログラム」の活用状況を第一回研究協議で話題にしたところ、以下のとおりであった。(2021年7月29日現在)

A校

「使用して研修を行ったが、学校事情に合わせて使用できる部分にアレンジを加えて使用した。」

B校

「今年度は他県教委の資料を活用した。今年度、特別支援教育コーディネーターを担う教員が変わっており、新たに特別支援教育コーディネーターとなった教員が、校内研修プログラムの存在を知らなかったため。」

C校

「今年度は使用していない。特別支援教育に関する研修については、外部講師を呼んで行ったため。」

また、「特別支援教育をテーマにした研修ができる機会は年間1回程度である」と答えた学校は3校中2校であった。

(1)、(2)から、通常の学級担当者等の特別支援教育の専門性を高めるには、無自覚で行っている取組と特別支援教育とを関連付け、特別支援教育への意識を強化させたり、特別支援教育と他のテーマにおける研修との関連や汎用性を示したりする内容が盛り込まれている新たな校内研修モデルの必要性が示唆された。

5 新しい時代の校内研修に求められる要素

3及び4を踏まえて、新しい時代の校内研修に求められる要素について検討した。

(1) 特別支援教育の理解を促す校内研修の必要性

4(2)1)で示したとおり、「子どもたちの多様な実態に合わせた対応を考える」という特別支援教育の視点は「個別最適な学び」を充実させる上で必要な視点であり、特別支援教育の理解に基づく実践により多様な子どもが同じ場で学び合う姿は、小・中学校等における「協働的な学び」の実現にも繋がるものと考ええる。「特別な教育的支援が必要な児童生徒にのみ、特別な場で教育を行う」、「特別支援学級担任等の役割にある教員のみ、理解を深める」という「特殊教育」の時代のような限定的な考え方から脱却し、「全教職員が、全ての生徒の多様性を理解し、適した指導方法を工夫する」という、特別支援教育の考え方への転換を図ることが必要である。また、「みんな同じ」を求める「正解主義」や「同調圧力」とは対照的な「人は一人一人違う」という考え方である特別支援教育の理解や実践が、障がいの有無や学級の種別に関わらず、全ての多様な児童生徒の理解や効果的な指導に繋がるということを、全教職員が体験的に理解する機会が必要であると考ええる。

こうしたことをねらいとした研修を実施するには、研修の参加者の特別支援教育に対する認識や、日常的な実践を詳細に把握する必要があるので、外部機関における研修や、外部講師を招いて行う校内研修では実現が難しいことが推察される。教職員集団の実態を詳細に把握し、教職員の日常的な実践に、特別支援教育の視点から意味付けや価値付けができる人物が講師を務める校内研修が実施の形態としてふさわしいと考える。

(2) 教師の「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な取組

4(2)1)で示したとおり、教師の学びにおける「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実にも、教師の多様性を生かすことや、「正解主義」や「同調圧力」からの脱却が必要だと言える。

4(2)2)(ア)で示したとおり、本道における特別支援教育に関する研修においても、講義形式だけでなく、ワークショップ形式やグループ討議方式が取り入れられている。「校内研修プログラム」においても、「個別の指導計画を作成する演習」や「支援方法を策定することを目的とした事例検討」が示されている。

しかし、これらを実施する際、特別支援教育に対する理解や実践に差がある教職員集団では、特別支援学級担任や特別支援教育コーディネーターの考えが「正解」のようになり、その考えが結論のようになるということがあると感じる。つまり、受け身的な教職員にとっては、経験の多い教職員や発言力のある教職員の考えを一方向的に聞く、「事例検討型という名の知識伝達型研修」になってしまう可能性がある。参加者の「特別支援教育を積極的に自身の取組に生かそう」という主体性を引き出したり、多様な教職員の視点を生かし学びを深いものにしたりするには、特別支援教育に対する理解や実践、特別支援学級等の担当経験の有無や年齢が多様な教職員全員が、自身の考えを安心して述べることのできる環境づくりが必要である。つまり、(1)で示したように、児童生徒の多様性だけでなく、教職員同士の多様性を尊重する研修が必要となる。

(3) 教職員の「多様性」の理解促進

(2) で述べたような、「正解主義」や「同調圧力」が働く「事例検討」や「演習形式」は、特別支援教育以外に関する研修でも見られるのではないだろうか。例えば、「学級経営」や「生徒指導」などの研修においても、学級担任と副担任といった役割の違いや、経験年数、年齢によって発言の機会や重みに偏りがあるといったことが、よく見られると感じる。しかし、3 (1) に示したとおり、到来しつつある「予測困難な時代」においては、知識や経験が豊富な人物が一つの答えを導き出すのではなく、多様な人物が多様な視点から共に考え、納得解や最適解を探っていくことがより一層求められる。この教職員の多様性を生かした協働的な課題解決を実現するには、「一人一人の違いを理解し、尊重する」という特別支援教育の視点が有効であることは、(2) で述べたとおりである。特別支援教育の視点が「全ての生徒を大切にする学級づくりや全員が分かりやすい授業づくり」に有効であるのと同じように、「全教職員を大切にする学校づくりや全員が分かりやすい研修づくり」に有効であると考ええる。

このことから、特別支援教育に関する校内研修において、特別支援教育の考え方を「個別最適な学び」と「協働的な学び」により体験的に理解する機会を設定することで、教職員同士の多様性の理解を促進し、特別支援教育以外の様々な学校課題における課題解決に繋げる必要があると考える。

6 校内研修モデル（試案）の作成

5で考察したことをもとに、夕張市立夕張中学校の協力のもと、実践研究を行った。

（1）夕張市立夕張中学校の特別支援教育に関する研修の実施状況

令和2年度、夕張市立夕張中学校（以下、夕張中学校）において、校内委員会で話題にしたり、外部機関に相談したりした通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする生徒の割合は10%程度であり、全国平均よりも高い傾向にある。特別支援学級と通級指導教室が設置されており、特別支援教育支援員も配置されている。通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする生徒については、特別支援教育パートナー・ティーチャー派遣事業の活用や「個別の教育支援計画」の作成・活用等を通して、支援の充実を図っている。特別支援教育に関する集合形式で行う校内研修は、例年、年1回程度の実施で、講師を務めるのは特別支援教育コーディネーターが多い傾向にある。内容については、令和2年度は「校内研修プログラム」を参考に擬似体験を取り入れた「発達障がいの特徴の理解」について、令和3年度においては、「合理的配慮や個別の教育支援計画、個別の指導計画」について、取り上げて実施している。

5（1）（2）（3）を踏まえ、例年の取組に加えて3回の校内研修を設定した。また、各研修を通じた教職員の意識の変容を把握するため、意識調査を4回実施した。更に、意識の変容の詳細を把握するためインタビュー調査を行った。

なお、校内研修①と③の講師は研究者が務めた。研究者は、令和2年度まで研究協力校で特別支援教育コーディネーターとして勤務しており、令和3年度については、管理職や研修担当教員との打ち合わせを適宜設定することにより、教職員集団の実態や学校事情を把握した。

表 13 実施項目と主な内容

日付		実施項目	内容
令和3年	9月10日	意識調査Ⅰ	特別支援教育への理解や取組状況に関する意識調査。（教職員のニーズの把握）
	10月4日	校内研修①（対面による集合型研修）	教職員の多様性を生かした発達障がいのある生徒に関わる課題解決の場面設定。
	10月9日	意識調査Ⅱ	特別支援教育への理解や取組状況に関する意識調査。（校内研修①の効果測定）
	10月中	校内研修②（学年グループによる事例検討）	教職員の多様性を生かした生徒指導に関する課題解決の場面設定。
	11月8日	意識調査Ⅲ	特別支援教育への理解や取組状況に関する意識調査。（校内研修②の効果測定）
	12月3日	意識調査Ⅳ	特別支援教育への理解や取組状況に関する意識調査。（取組全体としての効果測定）
	12月20日	校内研修③（オンライン会議システムを利用した遠隔集合研修）	全ての意識調査の結果から教職員自身の変容を振り返る。

令和4年	1月11日 ～13日	抽出した教職員へのインタビュー調査	教職員自身の意識変容の詳細についての調査。
	1月21日	管理職へのインタビュー調査	学校経営・学校運営における本取組の有効性の調査。

(2) 「校内研修モデル（試案）」の検討

以上を踏まえ、校内研修モデル（試案）を作成するため、研究協力校において以下のとおり校内研修を3回実施した。

1) 特別支援教育をテーマにした対面による集合型研修（校内研修①）

校内研修①において実践した主な内容は次のとおりである。

	主な内容	時間
説明①	課題の整理と共有、研修の目的の提示	3分
演習①	既に獲得している知識・技能の自覚と共有	15分
説明②	演習①で自覚した知識・技能への価値付け、新たに獲得すべき知識・技能の獲得方法の提示	7分
演習②	説明②で提示した獲得方法の実践	15分
説明③	獲得した知識・技能の汎用性の提示	10分

(ア)構成について

上記のような構成にした理由は、参加者の集中力維持のためである。「人間の脳は受け身な状態が10分以上続くと興味を失い始める」というデータに基づき、講師の説明部分を10分以内に終わらせ、参加者が参画する演習場面に切り替えるということを繰り返す、「説明①」→「演習②」→「説明②」→「演習②」→「説明③」という構成にした。

また、説明部分で講師が話した内容を定着させるためにも、演習部分においては、説明部分で提示された内容を体験的に理解したり、習得するために練習を行ったりする活動の機会を設定した。

(イ)安心して学べる環境づくり

5(2)で述べたとおり、教職員の「主体的・対話的で深い学び」の実現のためには「安心して学べる環境」が不可欠である。「安心して学べる環境」をつくるためには、参加者が、自分が重要な存在だと感じられ、「この場にいたい」と思い、さらに権限や責任のバランスがとれている状態をつくる必要がある。多様な実態を持つ教職員全員に向けて工夫した「全員が安心して学べる環境づくり」のための手立ては次のとおりである。

講師が用いるスライドについては、会場のどこに居ても見やすいデザインとなるように、「背景色を暗くする」、「配色にコントラストをつける」、「スライド一枚に表示する文字数を少なくし、フォントを大きく表示する」ことに留意して作成した。

講師の説明においては、新学習指導要領や答申等の抽象的な言葉を使った後に、具体的に平易な言葉に言い換えて伝えるということに留意した。また、研修の最初と最後に印象的なスライドを表示したり、意表を突くエピソードを話したりして印象を強めた。

演習の場面では、「司会者、記録者、発表者、道具係、タイムキーパーといったように、一人に一役当たるように役割分担をする」、「各役割の仕事を簡略化し、誰が当たったとしても、グループ内の他の役割との協力により誰もが達成可能な仕事内容として確認する」、「知識や経験に関わらず参加者全員が協議に参加できるよう、参加者が自身の経験や、ものの見方や考え方を生かして話し合いができるような協議のテーマとする」こととした。また、平等な発言機会の確保のために、付箋を用意し、KJ法とブレインストーミングを組み合わせた手法を使って個人演習→グループ演習→全体共有という流れで行った。全体共有の際に、各グループでの協議の内容を分かりやすく可視化するために、発表物の作成において、誰もが自然と大きな字を書くように筆記用具はマジックのみを用意したり、掲示物がどのグループのものか一目で分かるように付箋の色をグループごとに固定したりした。また、全員が見通しを持って活動できるよう、タイマーを表示して協議時間を可視化した。

(ウ)説明① 課題の整理と共有、研修の目的・内容の提示

【課題の整理と共有、目的の提示】

まず、意識調査Ⅰの結果から分析した「特別支援教育を理解する必要性や有効性を感じるし、理解したいが、実際に理解すべく行動するのは難しいと感じる教職員が多い」という現状と課題を共有し、研修終了時に参加者が「特別支援教育の理解や実践をそれほど難しいと感じない状態」となることを目標として示した。

【獲得すべき知識・技能の提示】

次に、新学習指導要領解説や『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（中央教育審議会 令和3年1月26日）を根拠に、特別支援教育に関わる全ての教師に必要な力を「障がいの特性等に関する理解」、「指導方法を工夫できる力」、「合理的配慮に対する理解」、「個別的教育支援計画・個別の指導計画などの特別支援教育に関する基礎的な知識」の4つに整理し、提示した。

【研修プログラムの提示】

4つの力のうち、今回の研修では「障がいの特性等に関する理解」と「指導方法を工夫できる力」を獲得することに焦点を絞って取り組むということを示した。

【「障がいの特性等に関する理解」の獲得方法の提示】

同じ障がいの診断を受けた生徒でも実態が違ふことや、同じ生徒でも時期や環境によって強く現れる特性が違ふたりすることを例に、文献や資料から得られる一般的な知識の不十分さを説明した。個々の生徒を理解するという意味では、「障がいの特性等に関する理解を深める」ということは「生徒理解を深める」ということと同義であり、実践の中で、様々な生徒の実態把握をする経験を積むことが有効な獲得方法であると提示した。しかし、中学校では、特別な教育的支援を必要とする生徒の個々の特性を強く意識する機会が、特別支援学校の教員よりも少ない傾向にあることから、教職員同士の多様

な経験や視点を共有する必要性を示した。

【説明①における「主体的・対話的で深い学びの実現」との関連】

説明①では、現状と課題を整理・共有した上で目標を示し、参加者が校内研修①に参加する意義や目的を理解したり、研修内容に見通しを持ち、安心して学んだりできるようにした。

(エ) 演習① 既に獲得している知識・技能の自覚と共有

【発達障がいのある生徒の主な特性について知識・経験を共有】

文献を読んで得た知識や、発達障がいがある生徒への対応経験をもとに、発達障がいに含まれる主な障がいである「自閉症スペクトラム」、「注意欠陥多動性障がい」、「学習障がい」の特性を個人で思いつく限り挙げ、配付した付箋に書き出す活動を行った。その後、「1学年の教職員によるグループ」というように、所属学年ごとに3つのグループに分け、1学年グループが「学習障がい」を担当するなど、一つのグループで一つの障がいについて特性を挙げることにした。

その後、学年グループ内で個人が書き出した項目を共有し、同じような内容ごとにまとめるなど、配付したワークシートを使って整理・分類する時間を取り、各グループで挙げた内容を全体で交流した。交流後、「自閉症スペクトラム」、「注意欠陥多動性障がい」、「学習障がい」において一般的に示されている特性については、あえて確認しなかった。(理由については後述)

【演習①における「主体的・対話的で深い学びの実現」との関連】

演習①では、他者との対話を通じた自己省察(主体性の喚起)や、知識の共有(対話的で深い学び)をねらいとした。「自閉症スペクトラム」、「注意欠陥多動性障がい」、「学習障がい」において一般的に示されている特性をあえて示さなかったのは、講師が「知識を伝達」しなくとも、参加者が既に身に付けている知識・技能を共有することで課題解決に向かうことや、課題解決のために必要な知識・技能の不足感や必要性を参加者それぞれが実感することを期待した。その代わり、研修後に受講者が自主的に確認できるような補足資料を手元に配付した。

(オ) 説明② 演習①で自覚した知識・技能への価値付けと新たに獲得すべき知識・技能の獲得方法の提示

【「特別支援教育」の考え方の説明】

「障がいの特性等に関する理解」が演習前よりも深まったことを確認し、演習①で取り上げた発達障がいのある生徒の主な特性を例示したり、「特別支援教育」と「特殊教育」を比較したりして、特別支援教育の考え方を説明した。内容としては、「障がいの有無や診断名で支援の要不要を判断するのではない。」「特性は私たち教職員を含めた誰にでもあるもので、その程度も様々である。」「だから、生徒を『一人一人違うはずだ』と捉え、それぞれに合った対応を考えようというのが特別支援教育である。」ということである。

【「個に応じた指導」と「特別支援教育」の関連性】

校内研修①の事前に実施した『「個に応じた指導」』について記述による回答を求める

アンケート（以下、「個に応じた指導」についてのアンケート）」の結果をもとに、教職員が「実態把握」→「要因を予想」→「対応を検討」→「実態把握」というサイクルで工夫しながら行っている「個に応じた指導」と、特別な教育的支援を必要とする生徒への支援方法を工夫する過程が共通であることを示した。その上で、「実践は難しい」と回答していた教職員も、既に自覚なく「指導方法を工夫できる力」を身に付けていることを示した。

【「指導方法を工夫できる力」の獲得方法】

特別な教育的支援を必要とする生徒に対する「指導方法を工夫できる力」をさらに高めるためには、多様な視点から実態把握を行うことが有効であると示した。

【説明②における「主体的・対話的で深い学びの実現」との関連】

説明②では、演習①までで「障がいの特性等に関する理解」を習得した自覚を促すことにより、参加者が校内研修①における自身の学びの状況（達成度）を把握できるようにした。研修への参加意欲を下げない工夫である。また、「指導方法を工夫できる力」と参加者が既に獲得している力（「個に応じた指導を工夫できる力」）との関連を示し、「より効果的な指導方法になるべく工夫する際には、多様な視点からより深く、細かく生徒を理解することが有効である」というように、「指導方法を工夫できる力」の効率的な獲得方法を示した。「指導方法を工夫できる力の獲得」を、参加者に「達成できそうな課題だ」と認識させるためである。

(カ) 演習② 説明②で提示した獲得方法の実践

【多様な視点からの実態把握】

各学年から1名、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする生徒を事例として挙げ、その生徒の困難さの要因をできるだけたくさん予想するという演習を行った。演習①と同様、付箋を活用して個人の考えをまとめた後、学年グループ内で共有・整理・分類し、全体で交流した。ここでは、支援方法の策定までは行わず、あえて、困難さの要因を予想するという活動に留めた。（理由は後述）

【演習②における「主体的・対話的で深い学びの実現」との関連】

あえて支援方法の策定まで行わなかったのは、参加者同士で予想した困難さの要因をもとに、参加者それぞれが、研修後に自分なりに支援方法を工夫したり考えたりしたくなるといった、主体性の喚起をねらいとしていたからである。

(キ) 説明③ 獲得した知識・技能の汎用性の提示

【「個別最適な学び」と「協働的な学び」の体験的な理解】

「個に応じた指導」を学習者視点にしたものが「個別最適な学び」であると確認した上で、本研修で獲得した知識・技能が「主体的・対話的で深い学び」の実現に有効であるということや、演習①、②が教職員の多様性を生かした「協働的な学び」そのものであることを示した。

【教職員の多様性を生かした「協働的な学び」の汎用性】

また、多様な教職員の知識や経験を生かした協働的な課題解決は、特別支援教育以外の課題を解決する上でも有効であることを示した。

【説明③における「主体的・対話的で深い学びの実現」との関連】

説明③は、校内研修①で参加者が獲得した知識・技能を、特別支援教育以外の視点で捉え直し、「特別支援教育」は通常の学級の教科経営や学級経営、生徒指導等と切り離して考えるものではなく、むしろ通常の学級の実践に生かすべきものであるということに改めて理解させることをねらいとした。

終了後、参加者から「発達障がいについて研修終了後に補足資料を使って調べた」、「演習における他の教職員との対話によって新たな気づきが得られた」等の感想が寄せられ、教職員の特別支援教育に対する意欲喚起や、協働的な課題解決方法の有効性が理解されたことが分かり、「校内研修モデル（試案）」に、校内研修①で実施した内容を盛り込むこととした。

2) 学年グループによる事例検討（校内研修②）

校内研修①で獲得した「教職員の多様性を生かした協働的な課題解決の方法」が、特別支援教育以外のテーマの課題について話し合う際にも有効であることの検証と、校内研修①で獲得した知識・技能の定着をねらいとした教職員へのフォローアップとして、校内研修②を行うこととした。

校内研修①終了後から約1ヶ月の間に、特別な教育的支援を必要とする生徒以外を対象を変えて、学年グループごとに演習②のような事例検討を行うよう依頼した。教職員には校内研修①で提示した「教職員の多様性を生かした協働的な課題解決方法」について、教職員が自律的に実践し、特別支援教育以外の課題解決における有効性を理解することが目的であることを伝えた。そのため、学年ごとに抱える課題に応じて実施できるように、任意のテーマ、日程でグループごとに実施することとしたが、同時期に学級集団のアセスメントである「hyper Q—Uテスト」の結果についての集合型の校内研修が実施されていたこともあり、どの学年グループも「hyper Q—Uテスト」の結果を元に事例生徒を選定し、「生徒指導」をテーマに検討を行った結果となった。

この校内研修②では、校内研修①の経験を生かして、付箋や役割分担の工夫がなくても、教職員同士で自律的に協働的な話し合いを行うことができたことが分かり（後述「校内研修②についてのアンケート」、「インタビュー調査」参照）、「校内研修モデル（試案）」において「安心して学べる環境づくり」に関する留意事項を記載することとした。

また、校内研修①の段階では「教職員の多様性を生かした協働的な課題解決の方法」の有効性や汎用性の理解に至らなかった教職員が、この校内研修②において理解したという結果（後述「インタビュー調査」参照。）も得られ、獲得した知識・技能を活用する機会の設定が必要だということが分かり、「校内研修モデル（試案）」に、汎用性についての説明を盛り込むこととした。

3) オンライン会議システムを利用した遠隔集合研修（校内研修③）

研修等の刺激がない状態で行った意識調査Ⅳにおいて、意識調査Ⅱ、Ⅲに比べて多くの項目について自己評価が低下している教職員が多いという結果が得られ、その要因を探るために校内研修③を実施することとした。

教職員それぞれが自身の変容を振り返る機会とするため、意識調査Ⅰ～Ⅳの結果をグラフ化して提示し、数値から予想される全体的な傾向として、校内研修①、②で喚起された意欲が継続されなかったことが課題となったことを示した。

その後、教職員が自身の意識調査Ⅰ～Ⅳの回答を振り返り、自己変容の要因について気が付いたことや、意欲が継続されないという課題を解決するための工夫として考えられることを、ワークシートに記入してもらった。すると、意欲を継続するためには、「管理職や特別支援教育推進の中心的存在となる人物のリーダーシップが必要である」という意見や、「校内研修①、②で行った教職員の多様性を生かした協働的な課題解決の機会を増やすことが有効ではないか」という意見が挙がった。

このことから、「校内研修モデル（試案）」に、教職員の多様性を生かした協働的な課題解決の機会の必要性についての説明を盛り込むこととした。

なお、オンライン会議システムを利用して遠隔で実施したのは、新型コロナウイルス感染症の感染拡大状況によって対面集合型研修の実施の可否について予測ができなかったことと、対面で行う必要性が無く、遠隔でも実施可能な内容と判断したためである。

7 意識調査

本研究における取組前の教職員の特別支援教育に対する意識の把握や、校内研修①、②の効果測定を目的として、教職員の特別支援教育に対する意欲や実践についての意識調査を、4件法により実施した。また、研修効果の持続性や、教職員の行動の変容を測るため、表13に示した日程で調査は4回行った。

設問は、児童生徒の学ぶ意欲を育む取組がまとめられた「学ぶ意欲をはぐくむ－『学習に関するアンケート』を活用して－」（栃木県総合教育センター 平成23年3月 以下、「学ぶ意欲をはぐくむ」）を参考に、教職員向けに作成した。「学ぶ意欲をはぐくむ」によると、学ぶ意欲を育む上で土台となるのが「安心して学べる環境」であり、学ぶ意欲が発現するプロセスには、「欲求・動機」レベル、「学習行動」レベル、「認知・感情」レベルの三つのレベルがあることが示されている。「安心して学べる環境」のもとで、「知的好奇心」「有能さへの欲求」「向社会的欲求」の欲求・動機が、具体的な学習行動として表れ、その結果として、「おもしろさ・楽しさ」「有能感」「充実感」の認知・感情が生じる。この「認知・感情」は、新たな「欲求・動機」「学習行動」に繋がるというように、循環することによって学ぶ意欲が育っていくとされている。

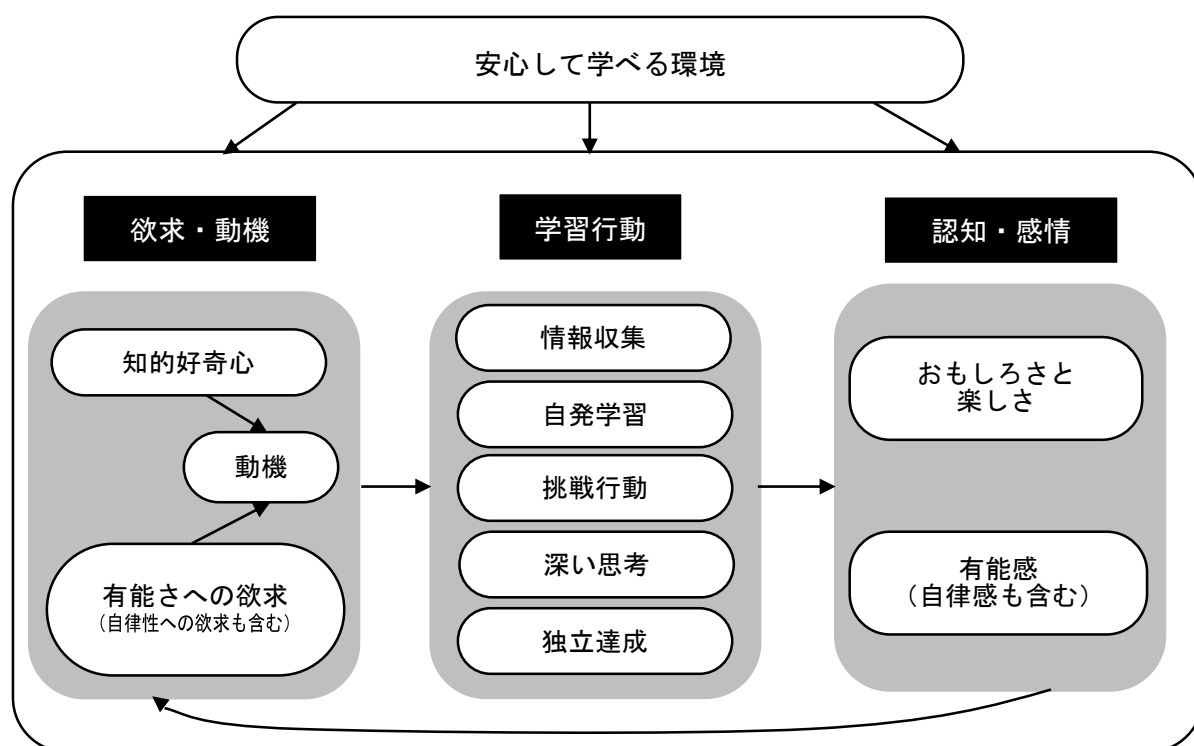


図2 自ら学ぶ意欲の発現プロセス

櫻井茂男ら「自ら学ぶ意欲の測定とプロセスモデルの検討」より

これを教職員に置き換えてみると、第一回研究協議で話題に上がったように、特別支援学級の担任になるなど、業務上必要に迫られたことが「動機」となることが多いと考える。また、多忙を極める学校現場において、獲得までに要する時間や獲得すべき内容の難易度や量も意欲に関わってくるの

ではないだろうか。つまり、獲得すべき知識・技能を身に付ける必要性や有効性を感じた上で、自身にとって達成できそうな課題だと認知することにより、「更に理解を深めたい」などという欲求に繋がり、学び始める行動として現れるのではないかと考える。よって、本研究に沿うように特別支援教育に対する意欲を測る10の設問を以下のように作成した。また、主体性、組織的取組への意識、職員集団や学校状況の捉え方を測るための項目として、特別支援教育推進のための校内体制づくりをする上で、最も重要だと考える3つの事柄を7つの選択肢から優先順に3つ選択して回答する設問を合わせて、計11の設問とした。

表 14 意識調査項目

動機	必要性	1. 特別支援教育について、学んだり調べたりする必要性を感じる。
	有効性	2. 特別支援教育について、学んだり調べたりすることが学級経営や授業づくり、生徒への対応等に役立つと思う。
認知・感情	有能感	3. 特別支援教育に取り組むことは難しくないと感じる。
欲求	知的好奇心	4. 特別支援教育について、理解を深めたい。
	有能さへの欲求	5. 特別支援教育について、学んだり調べたりしたことを実践したい。
	向社会的欲求	6. 同僚にアドバイスしたり、知識や経験を全体で共有したりするなど、学校における特別支援教育の推進に貢献したい。
行動	情報収集・自発学習	7. 特別支援教育について、様々な方法で学んだり調べたりしている。
	深い思考	8. 特別支援教育について、学んだり調べたりしたことを実践している。
	積極探求	9. 生徒や保護者への対応等、特別支援教育に関わる課題を解決する上で、もっと良いやり方や別の考え方はないかと考える。
	協働・連携	10. 同僚や外部機関と協力して、特別支援教育に関わる課題を解決することも多い。
回答者の主体性、組織的取組への意識、職員集団や学校状況の捉え方		11. 特別支援教育推進のための校内体制づくりをする上で、最も重要だと考える3つの事柄（①管理職のリーダーシップ、②通常の学級担当者の理解、③特支C0の専門性、④全教職員の協力、⑤特学・通級担当者の専門性、⑥外部機関との連携、⑦その他から優先順に3つ選択。）

また、意識調査Ⅰの実施と同時に、教職員が実践している（もしくは、実践したことのある）「個に応じた指導」についてのアンケートを、意識調査Ⅱの実施と同時に校内研修①に対する評価を尋ねるアンケート（5件法）を、意識調査Ⅲの実施と同時に、校内研修①後の実践と校内研修②に対する評価を尋ねるアンケート（4件法）も行った。

調査の結果は以下のとおりである。（有効回答数 18。）

設問 1 特別支援教育について、学んだり調べたりする必要性を感じる。

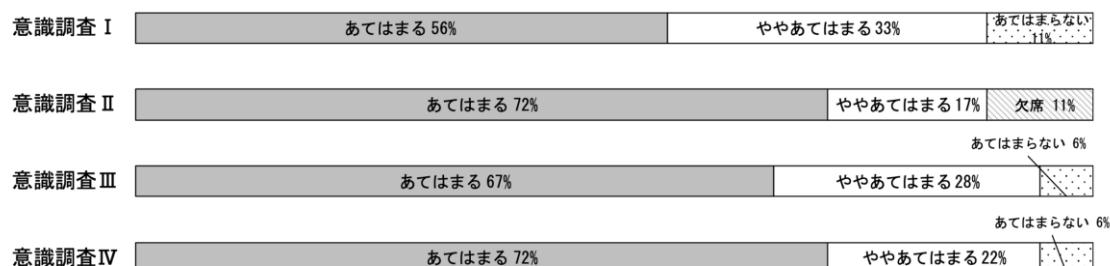


図 3 特別支援教育の理解への必要性に対する意識

設問 2 特別支援教育について学んだり調べたりすることが、学級経営や授業づくり、生徒への対応等に役立つと思う。

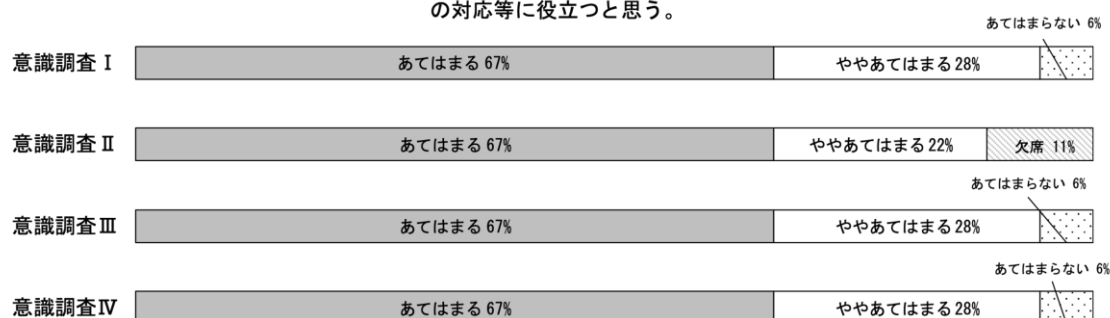


図 4 特別支援教育の有効性に対する意識

図 3、4 から、取組前から一貫してほぼ全ての教職員が特別支援教育の必要性や有効性を感じていることが分かった。

設問 3 特別支援教育に取り組むことは難しくないと感じる。

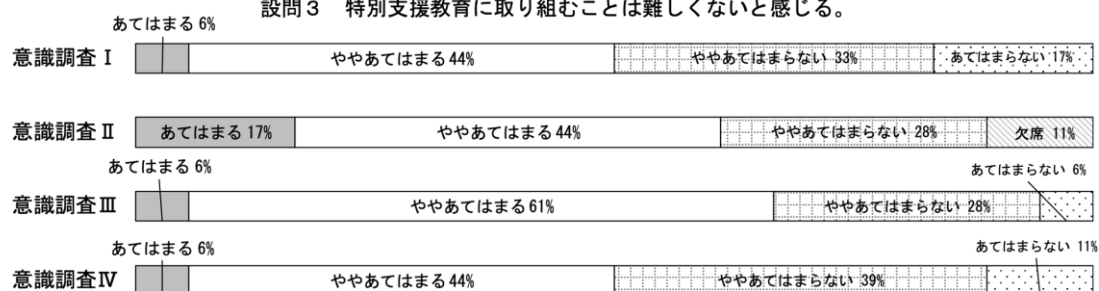


図 5 特別支援教育の実践に対する有能感

意識調査 I の段階で特別支援教育の実践に対する有能感を持っている教職員は半数程度であったが、校内研修①、②実施後の意識調査 II、IIIにおいて、有能感を持っている教職員の割合が上昇した。一方で、意識調査 IVでは、取組前の意識調査 I と同じ割合となった。（図 5）

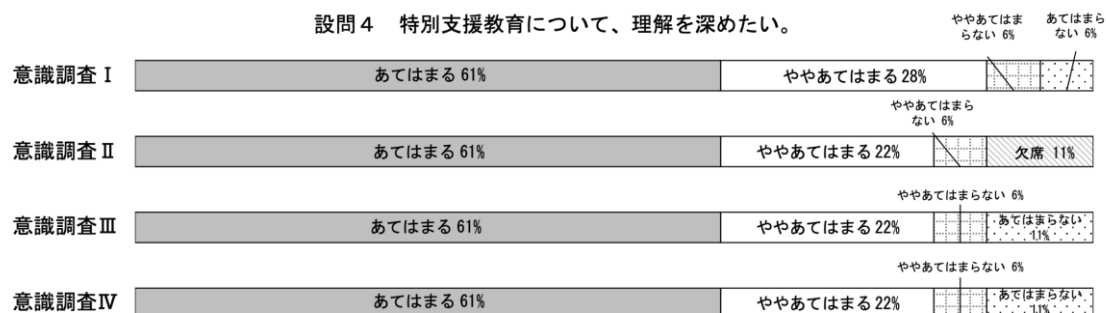


図6 特別支援教育の理解への意欲

特別支援教育を理解することへの意欲は、取組前から一貫して多くの教職員が持っていることが分かった。(図6)

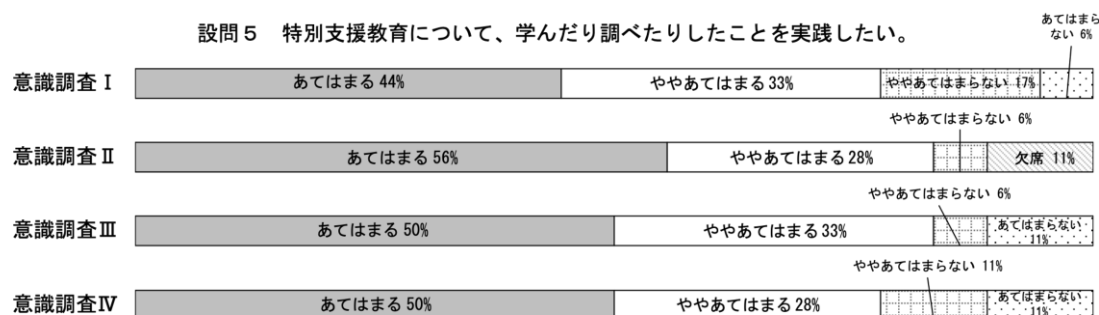


図7 特別支援教育について習得した知識・技能の実践意欲

特別支援教育について習得した知識・技能の実践意欲については、意識調査Ⅱ、Ⅲで高い数値となっていることから、校内研修①、②直後に向上したことが分かった。(図7)

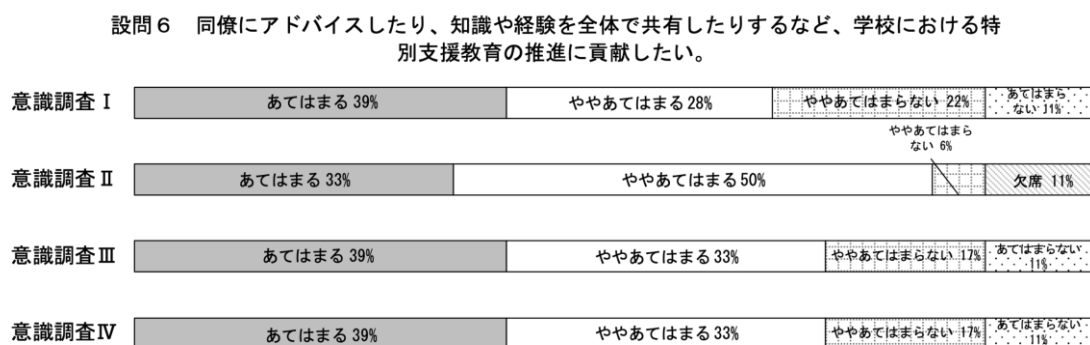


図8 全校的な特別支援教育の推進に対する貢献意欲

全校的な特別支援教育の推進に対する貢献意欲については、校内研修①実施直後に向上したことが分かった。(図8)

設問 7 特別支援教育について、様々な方法で学んだり調べたりしている。

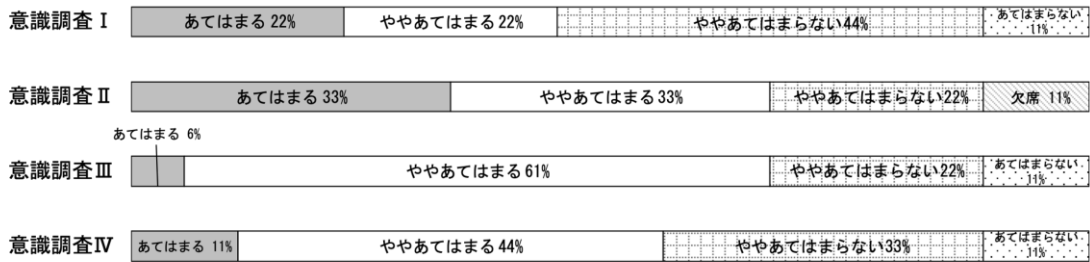


図 9 特別支援教育の理解を深めるための主体的な学習行動の自覚

特別支援教育の理解を深めるための主体的な学習行動の自覚は、校内研修①、②直後に上昇し、学習行動を継続できた教職員もいたことが分かった。(図 9)

設問 8 特別支援教育について、学んだり調べたりしたことを実践している。

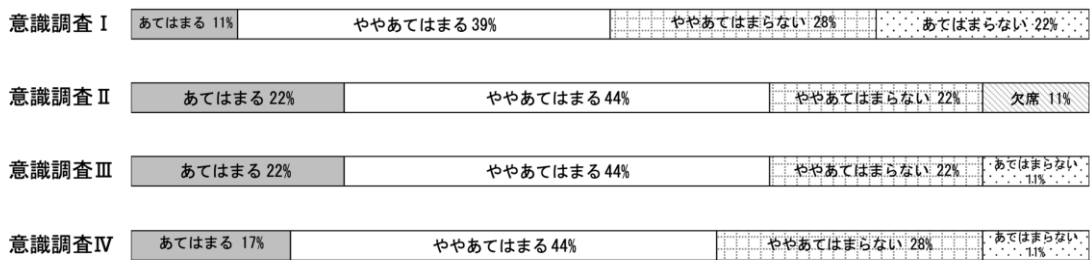


図 10 特別支援教育と他業務を関連づけた実践行動の自覚

特別支援教育と他業務を関連づけた実践行動の自覚は、校内研修①、②直後に上昇し、実践を継続できた教職員もいたことが分かった。(図 10)

設問 9 生徒や保護者への対応等、特別支援教育に関わる課題を解決する上で、もっと良いやり方や別の考え方はないかと考える。

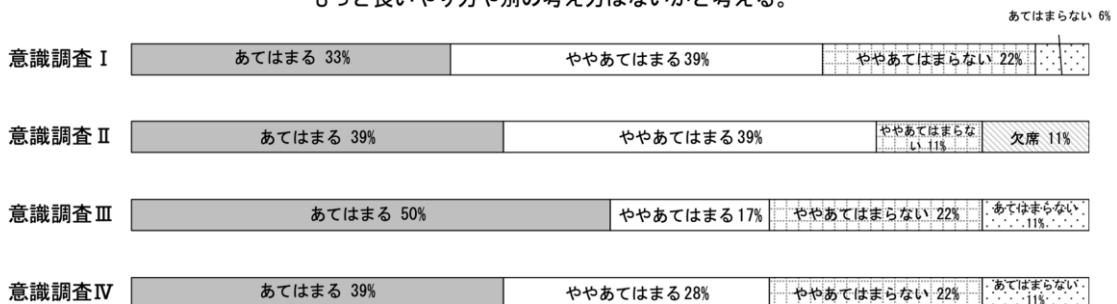


図 11 特別支援教育についての積極探求思考

図 11 より、意識調査 II において肯定的な回答の割合が増えていることから、校内研修①の実

施により、特別支援教育についての積極探求思考を行う教職員が増えたことが分かった。一方で、意識調査Ⅳにおいて、取り組み前の意識調査Ⅰよりも肯定的な回答の割合が減少している。

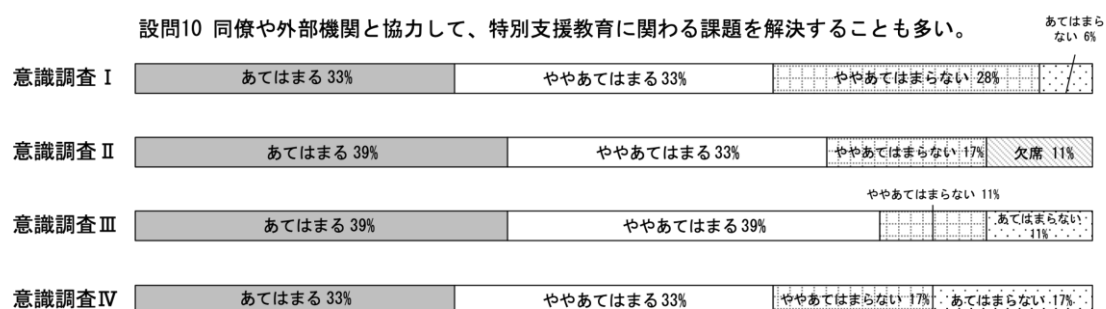


図 12 特別支援教育に関わる協働的な課題解決行動

図 12 より、意識調査Ⅰより意識調査Ⅱ、意識調査Ⅱより意識調査Ⅲの肯定的な回答の割合が増加していることから、教職員同士の多様性を生かした課題解決の機会を重ねることにより、特別支援教育に関わる協働的な課題解決行動が増えたことが分かった。一方で、意識調査Ⅳにおける肯定的な回答は意識調査Ⅰと同じ割合となった。

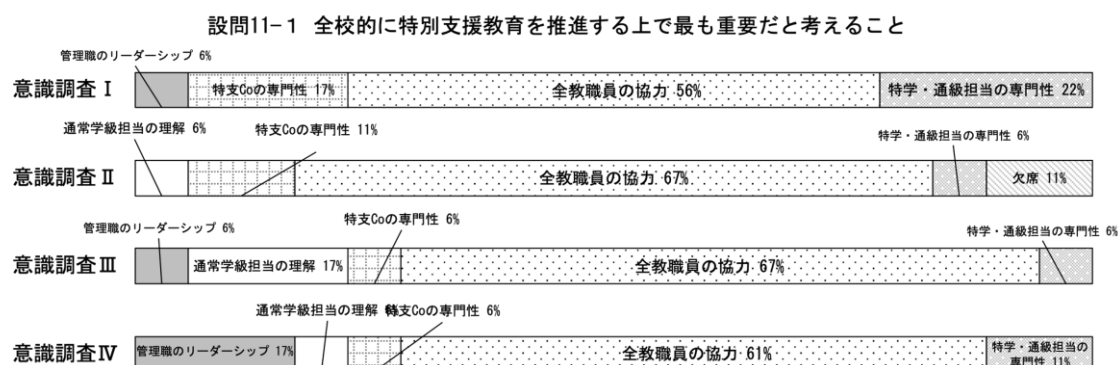


図 13-1 特別支援教育の全校的な推進のために最も重要なこと

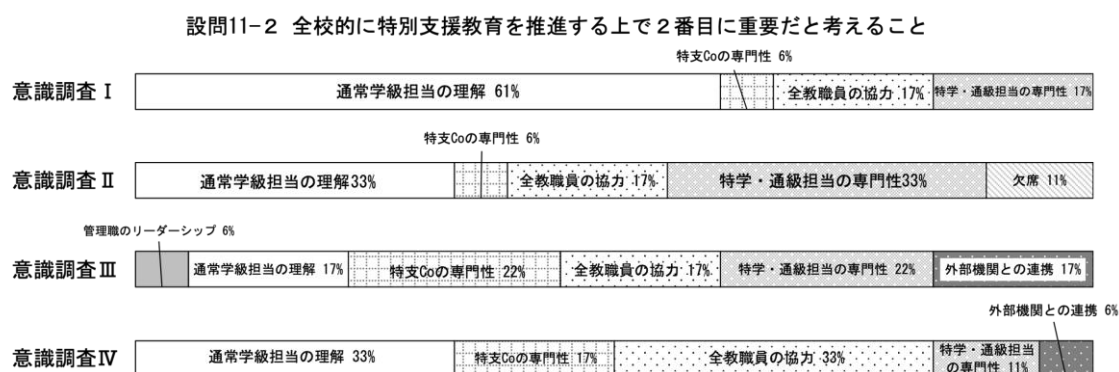


図 13-2 特別支援教育の全校的な推進のために2番目に重要なこと

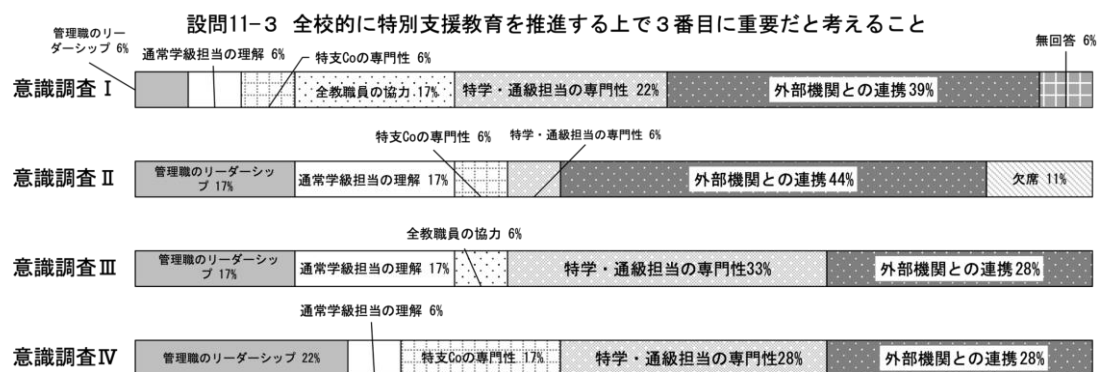


図 13-3 特別支援教育の全校的な推進のために3番目に重要なこと

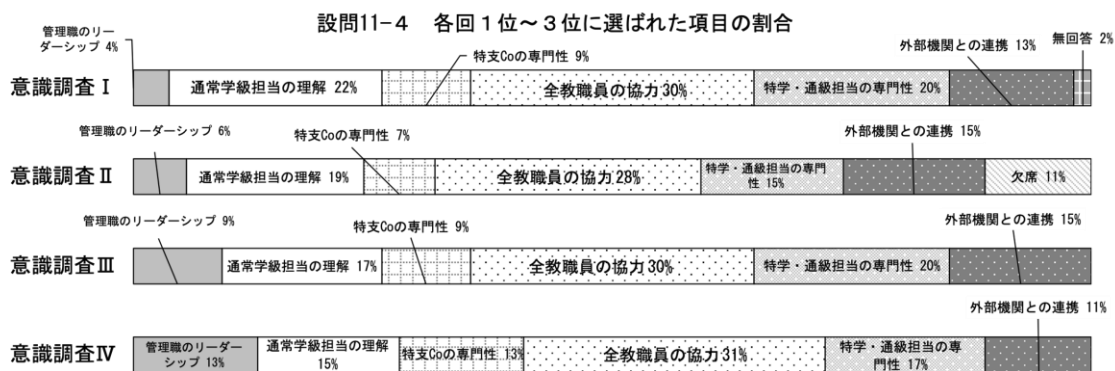


図 13-4 特別支援教育の全校的な推進のために重要なこと

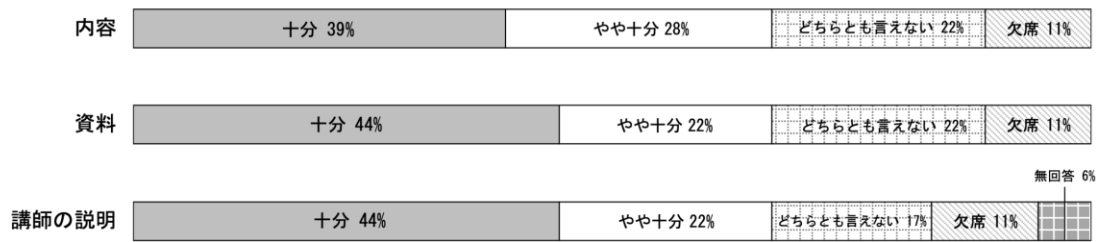
特別支援教育の全校的な推進のために重要だと考える項目については、4回を通して「全教職員の協力」を最も重要だと考える教職員が多かった。意識調査を重ねるにつれて「全教職員の協力」以外の全ての項目が選択された割合に偏りが見られなくなった。(図 13-1～4)

表 15 「個に応じた指導」についてのアンケート（意識調査Ⅰと同時に実施）

学習意欲が低いように見える生徒への対応	・ 道具を準備しない生徒に対して、当該生徒の教科書を開きながら、全体に指示を出す。 ・ 宿題を忘れる生徒に対して、いつまでに出せそうか、本人の状況を確認し、約束の前日及び当日に声をかける。 ・ 課題に取り組みない生徒に対して、本人が取り組みそうな課題を提示し、どのような解決策があるか思考させる。 ・ 授業準備や忘れ物などでは、教室や本人の意識が行くようなところにメモなどを貼ったりして目に入るようなことをする。 ・ 授業中に寝る生徒には、その生徒が自分で問題が解ける難易度の問題を出し解ける楽しさなどを感じさせる。 ・ 学級全体で取り組めることを考えると同時に、個別の課題に対し本人の努力目標を設定できるような話合いをする。家庭との連携を密にしながら、スモールステップを図っていく。学習面でも、1 単位時間の中で分かった喜びを感じられることがひとつでもあるよう工夫する。 ・ 「ここまではやる」などできそうなゴールを示して取り組むように促す。 ・ できるところから取り組めるように促す。例えば、用具ぐらいいは準備しよう、宿題は半分でもいいよ、最初の 10 分だけは集中しようなど。 ・ 授業用具は休み時間に声掛けをするなどし、道具の準備を習慣化させる。興味のない題材と当該生徒の興味ある事柄を関連付け意欲を高めさせる。忘れ物をしないようメモを筆入れやカバン等の分かりやすいところに入れさせる。 ・ 子どもの躓きがどのあたりからなのかの実態把握に努め、場合によっては小学校段階までさかのぼり、通級指導教室と連携を図りながら意欲付けを行う。 ・ 視覚的に捉えられるよう、写真や動画を使うなど、多くの生徒が興味を持つような工夫を考えている。 ・ 生徒主体の活動や問いかけを多く取り入れた指導案作りを心がける。 ・ 教職員で情報を共有し対応にあたる。 など
生徒指導上、気になる生徒への対応	・ 本人との面談等を通して生徒理解を深める。 ・ 対人関係でトラブルが多い生徒に対しては、日常的に観察を継続し、できるようになったことについて認めるよう声かけを行う。 ・ 本人の話を聞き、どこに困り感があるのかを把握し、連携を図りながら対応する。例えば、不登校傾向の生徒は保護者との連携、校則違反などの生徒指導では学年の教員や生徒指導担当の教員などとの連携を図る。 ・ 校則違反やトラブルが多い生徒には、その生徒の中の良い点を見つけ、大いに褒めて自己肯定感を持たせると同時に、直してほしいところは 1 点だけにしぼり、褒めるサンドイッチではさむ。不登校傾向生徒は、できる限り家庭訪問をしたり、生徒同士の交流をもたせたりするように図る。 ・ 本人・家庭・教職員との話合いを通じて解決策を模索する。 ・ 問題行動の内容によってはダメなことはダメというスタンスは堅持しつつ本人の気持ちを理解するよう努める。本人との会話からその原因となることを捉え、解決に向けての方策をとともに考えていく。保護者との連携を図り、家庭でできること学校でできることの共通理解を深める。 ・ 教職員の情報交流、共通理解。指導の方向性の確認や学年内の役割分担など、学年、学校全体で動けるように心がける。 ・ 本人や保護者との信頼関係をつくり、なんでも相談してもらえ人間関係をめざす。また、学年団として組織的に対応できるように共通理解をしておく。 ・ 不登校傾向の生徒に対して、家庭訪問をして、家庭の状況を把握するとともに、保護者と共通理解を図った。 ・ 教職員、保護者、外部機関との情報提供、共通理解、連携。 など

校内研修①の事前に実施した「個に応じた指導」についてのアンケートにおいて、「困難さの要因を探るべく実態を把握する」、「実態に応じて、達成できそうな課題を与える」といった回答が多かった。（表 15）このことから、夕張中学校の教職員は、「生徒個々の実態を把握して要因を予想し、合わせた対応を検討する」という特別支援教育と共通する考え方で「個に応じた指導」を工夫していることが分かった。このアンケートの活用については、6（2）1）（オ）で示したとおりである。

校内研修①についてのアンケート



- ・ 支援を要する生徒を特性に応じて詳しく研修できて良かった。次は、別の生徒の対処法を学びたい。
- ・ 特別支援教育は、その生徒の困り感に寄り添い、学びやすく、生きやすくするための支援を行うこと。生徒が自立するために手立てを用意し、手立ての有効性を検証する必要があること。生徒のアセスメントに複数の教員が関わることで、改善のアイデアが生まれる。ということを学んだ。
- ・ 協働的な学びによって、新たな発見があることに気付いた。皆さん、ちゃんと生徒を見ているし、考えていることに驚いた。普段、生徒のことについて会話することが少ない教職員が、自分にはない視点で生徒のことを捉えており、その生徒への支援方法を考える上でとても役立った。更に、その教職員がそのような視点で生徒を見ているのだと気が付けたことが嬉しかった。
- ・ 特別支援教育とは何か、特別支援教育的視点や取組とはどういうことなのかを改めて学んだ。
- ・ 「個別最適な学び」とは、まさに特別支援教育の視点を生かした学びなのだと気付いた。
- ・ 「特別支援教育」について改めて学ぶことができ、障がいの有無に関係なく、教育的ニーズに合わせて、教職員が知恵を出し合って指導すること、状態把握→要因予想→対応検討の流れがあること、実態把握は要因をたくさん予想すること、の3点が印象に残った。
- ・ 学校全体で取り組むべきことを再確認した。
- ・ 演習①、②が効果的だと感じた。話合いの機会が増えるといいと思う。
- ・ 普段あまり考えた事がない視点から生徒の事を考える機会になった。
- ・ 色々な視点や見方で共有でき、自分では気付かなかった部分が見えた。
- ・ 生徒の実態と改善の方策を多様な視点から捉えていく必要性を改めて考えさせられた。また、事例によっては、学校現場だけの判断ではなく、専門機関や医療等との連携が不可欠と感じた。
- ・ 気になる生徒について、改めて時間をとって個々について話をする事で新たな気付きやこれまでの自分の接し方を振り返ることができた。このような時間を意図的に持つ事が、それぞれの先生方が今より少し自信をもって指導にあたることに繋がると思う。

図 14 校内研修①に対する教職員の評価と校内研修①における学びの自覚

図 14 より、校内研修①における「内容」「資料」「講師の説明」において、否定的な回答が無かったことから、教職員のニーズに応える研修ができたことが分かった。また、校内研修①における学びの自覚について記述により回答を求めたところ、特別支援教育の考え方だけでなく、「個別最適な学び」との視点の関連に気が付いたという声や、教職員同士の協働的な話合いから様々な気付きを得られたという声があがった。

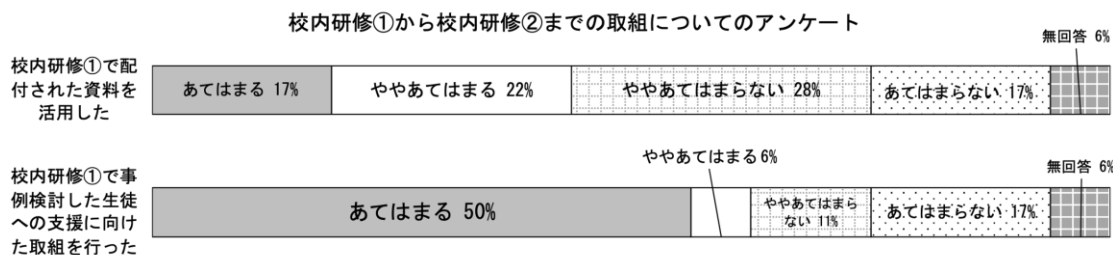


図 15 校内研修①から校内研修②までの取組

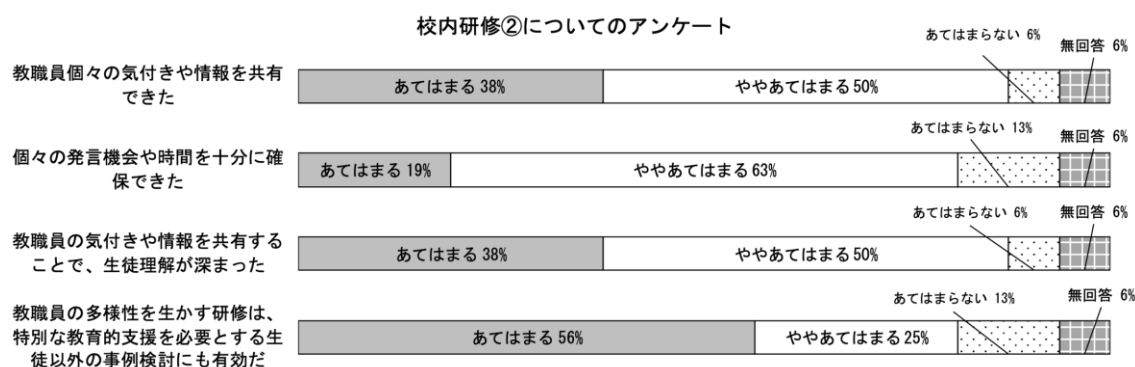


図 16 校内研修②に対する教職員の評価

校内研修①で配付した資料の使用率は低かったものの、校内研修①の演習②で行った事例検討を実践に生かした教職員が半数以上いたことが分かった。(図 15)

また、校内研修②に対する教職員の評価から、設問全てにおいて「あてはまる」「ややあてはまる」と答えた割合が 8 割を超えており、教職員が多様性を生かした課題解決方法を習得し、グループごとに協働的に実践できたことが分かった。(図 16)

(1) 調査の結果と分析

1) 校内研修①実施前の教職員の特別支援教育に関する意識

意識調査Ⅰの結果から、校内研修①の実施前は、ほぼ全ての教職員が特別支援教育の必要性や有効性を感じている一方で、特別支援教育の理解や実践に難しさを感じている教職員が少なくなかった。そのせいか、主体的に学んだり、実践に活かしたりしている教職員がそれほど多くないことや、半数程度の教職員が、自身を含めた「全教職員」よりも、「外部機関」、「特別支援教育コーディネーター」、「管理職」という専門性向上の必要性が高い役割に、特別支援教育の全校的な推進を担う期待を持っていることが分かった。

このことから、夕張中学校において、新学習指導要領や答申の内容を踏まえ、特別支援教育を理解する必要性や有効性を感じている教職員は多いものの、主体的に学んだり、学んだことを実践に生かしたりすることを自律的に行うことができている教職員は少ない傾向にあり、特別支援教育コーディネーターや特別支援学級の担任など、特別支援教育に理解を深

める必要に迫られる役割以外の教職員の中には、実践的な経験の不足からか、特別支援教育の理解や実践、全校的な推進に取り組むことに対して困難さや不安を感じている人や、受け身的な姿勢の人もいることが推察できる。

一方で、同時に実施した「個に応じた指導」についてのアンケートから、夕張中学校の教職員は、特別支援教育と共通する考え方で「個に応じた指導」を工夫していることが分かった。意識調査Ⅰの結果と合わせて分析すると、「自身の実践と特別支援教育との関連を自覚していない」という教職員の実態が浮かび上がり、「特別支援教育の実践のために必要な知識・技能と、自身が既に身に付けている知識・技能」の整理が必要であることが分かった。

また、小・中学校等の教員は児童生徒の個々の特性を強く意識する機会が特別支援学級の教員よりも少ない傾向にあることから、特別支援教育の実践に対して自信を持って取り組むことが難しいのは自然なことだと考える。その自信の無さや業務多忙による余裕の無さから、特別支援教育パートナー・ティーチャー派遣事業を活用するなど専門家との相談や研修の機会において、自身が対応に苦慮している児童生徒への、専門家が考える有効そうな支援方法（いわゆる how to）を得ることを求める傾向にあるのではないだろうか。第一回研究協議においても、校内研修で実施する内容として、「教職員が求めているのは、すぐに実践に結びつく内容である」という声があがり、「良い取組を紹介したり、すぐに試せる実践的な方法を紹介したりしている。」という学校があった。講師となる特別支援教育コーディネーターが、教職員のニーズに応えようと内容を検討しているのが窺えるし、良い取組を学校全体で共有することは全校的な特別支援教育の推進にも有効である。

しかし、「どのような視点で生徒の実態を見取り、どのように効果的な支援方法にたどり着いたのか」という「良い取組に辿り着くためのノウハウ」を学ぶ機会の設定がないと、「問題の解き方を学ばずに答えだけを教えてもらっている」ようになってしまい、「自分で問題を解いてみる」といった主体性には結びつきにくいのではないかと考える。本研究において目指すところは、「特別支援教育への理解や実践に主体的な教職員」であることから、特別支援教育の実践のために必要な知識・技能の「身に付け方」を学習する機会の必要性を感じた。

この結果を元に、校内研修①では、教職員が、「獲得すべき知識・技能の整理と実践」「知識・技能の獲得方法の理解と実践」「教職員同士の多様性を生かした協働的な課題解決方法の獲得」といった内容を盛り込むこととした。

2) 意識調査Ⅰと意識調査Ⅱの比較と校内研修①への教職員の評価

意識調査Ⅰと比較すると、意識調査Ⅱでは、設問3、5、6、7、8、9、10において、肯定的な回答の割合が増加し、特別支援教育に対する意欲が喚起された教職員が多かったことが分かった。

また、同時に行った「校内研修①についてのアンケート」から、参加した教職員が研修の内容や資料、講師の説明等に概ね満足したことや、教職員の多様性を生かした協働的な学びの体験により、教職員同士の良さに気が付いたことが分かり、教職員同士の「協働的な学び」は、同僚性の向上にも繋がるものであることが示唆された。

3) 意識調査Ⅲまでの結果と校内研修①後の取組、校内研修②への教職員の評価

意識調査Ⅲでは、「特別支援教育の実践における有能感」、「特別支援教育に関わる協働的な課題解決行動」において肯定的な回答の割合が増加したことから、教職員の多様性を生かした協働的な話し合いにより、生徒理解が深まり、特別支援教育を実践することへの心理的ハードルが下がったのではないかと分析した。

4) 意識調査Ⅳの結果と分析

意識調査Ⅲから1ヶ月程度経過した時期に意識調査Ⅳを実施したのは、研修等の刺激がない状態で、特別支援教育への理解や実践意欲の変化を見るためである。意識調査Ⅳにおいては、設問3、5、6、7、8、9、10で肯定的な回答の割合が減少した。このことから、校内研修①、校内研修②によって喚起された意欲を継続するところに課題が残ったのではないかと分析した。ただ、特別支援教育の全校的な推進のために重要な項目については、意識調査Ⅳにおいて、「全教職員の協力」以外の5つの項目の選択に偏りが見られなくなったことから、特別支援教育の全校的な推進のためには、管理職のリーダーシップ、特別支援教育コーディネーターや特別支援学級担当等の専門性、通常の学級担当者の理解、外部機関との連携の全てが同じくらい重要なことであるということの理解が進んだのではないかと考えた。つまり、どれか1つの役割だけが全校的な推進に向けて動くのでは全校的な推進に繋がらず、全教職員で取り組むことの重要性について、教職員の理解を得られたということなのではないかということである。

(2) 特別支援教育コーディネーターからの評価

校内研修③の実施後に「第二回夕張市小・中・高等学校特別支援教育コーディネーター研究協議（以下、第二回研究協議）」を実施した。参加者には、「校内研修モデル（試案）」の作成のため、校内研修①で使用したPowerPointのスライドを説明原稿とともに送付し、目を通してもらった上で、内容、構成、各学校での必要性や実施における懸念事項等について協議を行った。

校内研修①については、「内容が分かりやすい」「教職員のニーズに合っている」「説明→演習を繰り返す構成が有効である」という点が良かった点としてあがり、一方で、「50分間の研修の内容としては多いのではないか。2回に分けて実施するなどの工夫が必要とを感じる」といった声や、「説明部分の、既知の内容の自覚や、特別支援教育と個に応じた指導の関連を示して価値づけを行うことは、自身が講師の場合は難しいと感じた」といった声があがり、「職員集団の実態把握を行い、ニーズに合わせたテーマ選定と説明内容の工夫をする」ということが特別支援教育コーディネーターによっては難しいと感じることが分かった。

また、意識調査Ⅰ～Ⅳの数値の変化については、『「学べば学ぶほど難しく感じた」ということが数値に現れている可能性もあり、数値が下がったのは時間的な要因だけではないのではないか」という意見や、「教職員一人一人が特別支援教育を自分ごととして捉えることが重要ではあるものの、管理職や同僚から取組へのポジティブなフィードバックがあったり、同僚同士で変容の伝え合いをしたりすることが有効である。」といった意見があがった。ただ、若手からベテランへのフィードバックをする際、伝えにくさを感じる場合があるのではないかという声もあった。

8 インタビュー調査

校内研修③では調査しきれなかった意識調査Ⅰ～Ⅳにおける自己評価の変化の要因や、学校経営や学校運営の視点からの本研究の取組への評価を調査することを目的として、インタビュー調査を実施した。管理職に加えて、意識調査Ⅰ～Ⅳの結果や、校内研修③の自己変容についての記述から、数値の変化や経験年数、役割に偏りがないう留意し、数名の教職員を抽出した。数値の変化の様子等はそれぞれ違うので、共通する主な質問項目の他に、調査対象個々に合わせた質問を行う、半構造化インタビューとした。

(1) 管理職以外の教職員へのインタビュー

1) 質問項目

質問項目は以下のとおりである。

1. 校内研修①、②前後の特別支援教育への意識変容とその要因について（向上と低下のタイミングとその要因、経緯、回答者の意識や感情）
2. 校内研修①の内容や手法の工夫についての評価と自身の意欲や実践への影響について
3. 研修で喚起された意欲を継続して実践に生かし、特別支援教育の全校的な取組に繋げるためのアイデアについて
4. 意識調査Ⅰ～Ⅳ、校内研修①～③、インタビュー調査までの一連の取組についての感想

2) 調査結果

回答者の発言を要約・抜粋したものを以下に示す。

1	校内研修①、②前後の特別支援教育への意識変容とその要因について（向上と低下のタイミングとその要因、経緯、回答者の意識や感情）
【向上の理由】	
・ 校内研修①受講前は、特別支援教育の取組に対して、より専門的な知識や指導経験が必要と考え、難しいことと感じていたが、ハードルを下げて考えられるようになったから。 ・ 意識調査Ⅱで設問6（貢献意欲）、7（自発学習）、8（深い思考）の評価が上がったのは、校内研修①を受講したことにより、自覚していなかった取組の価値に気が付いたから。もっと意識的に取組を継続していこうという考え方があった。設問10（協働・連携）の評価が上がったのは、校内研修①の演習で良い事例検討ができたから。 ・ 意識調査Ⅲで設問3（有能感）の評価が上がったのは、校内研修①やグループ研修が自身の対応を振り返るきっかけとなり、取組に自信が持てたから。 ・ 設問7（自発学習）、8（深い思考）については、校内研修①を受講し「特別支援教育について学んだ」という実感ができたから。設問5（実践意欲）については、校内研修①で同僚と事例検討を行い、実践をイメージできたから。 ・ 校内研修①を受講し「特別支援教育について学んだ」という実感ができたり、これまでの実践と特別支援教育が繋がり、実践していると感じたりしたから。教職員同士の事例検討や情報共有の場面で、自身の取組を伝え、認めてもらうことで迷いがなくなり、実践している自覚に繋がった。	

- ・ 意識調査Ⅲでほぼ全ての項目の評価が上がっているのは、校内研修②において、生徒指導についての事例検討をした際、学年グループでとても良い話し合いができたと感じ、気分が高揚したから。ある教員が対応の難しさを感じている生徒について、その教員が知らなかった当該生徒の良い面や得意なことを学年の教職員で伝え合い、その教員が嬉しそうに聞いてくれた。教職員の多様な視点を生かした前向きな話し合いができたと感じた。

【低下の理由】

- ・ 意識調査Ⅲで設問 7（自発学習）の評価が下がったのは、「4」と評価した時と比べたら、取り組んでいないと感じたため。特別支援教育を学ぶことについて「必要ない」とも思っていないし、全く学ぶ機会を作っていないというわけではない。
- ・ 意識調査Ⅳで設問 8（深い思考）の評価が下がったのは、研修受講後に生徒への関わり方を工夫し、生徒が落ち着いてきたので、支援がそれほど必要なくなったから。また、実践が日常となり、意識的に実践しているというよりは当たり前の感覚となっていたからである。
- ・ 意識調査Ⅳに低下している項目が多いのは、時期的に他の業務が重なり多忙だったため。「評価が高い時と比べたらやっていない」というだけであり、特別支援教育の研修や実践の必要性はずっと感じている。意識調査Ⅳに回答することにより、自己の意識や実践を振り返るきっかけとなり、今後の研修や実践について意識を改めた。
- ・ 意識調査Ⅳに低下している項目が多いのは、特別な教育的支援を必要とする生徒の対応を考える必要に迫られる状況になり、いざ直面すると自信が無く不安になったため、数値が下がったと考える。
- ・ 元々特別支援教育に対して自信がないのに、あまり期間を置かずに何度も同じ設問のアンケートに答えると、「本当にできているのか？」と念押しで聞かれている気がして、「できているのだろうか？」と不安になった。
- ・ 研修直後は「研修をした」という実感があるから数値が上がるが、そこから期間が空くと、「本当にできているのか？」と不安になる。
- ・ 意識調査Ⅱで評価が下がった項目については、校内研修①を受講したことにより、特別支援教育の難しさを実感したから。獲得すべき知識が多いことに気が付いたので、評価が下がったのだと考える。
- ・ 意識調査Ⅳで評価が下がった項目が多いのは、回答前に研修等の刺激がなく、冷静になったから。自発的に資料を読んだり調べたりすることはハードルが高いと感じる。自分の業務の中の優先順位として高くない。他の業務で手一杯である。必要性を感じたら、自発的に学ぶと思うが、校内研修等で専門家から知識を与えてもらう方がよい。

【設問 11（全校的な推進のために重要と考えること）の変化の理由】

- ・ 意識調査Ⅰでは 1 位「③特支 C0 の専門性」 2 位「⑤特学・通級担当の専門性」 3 位「管理職のリーダーシップ」と回答したのが、意識調査Ⅱ以降、1 位「④全教職員の協力」 2 位「特支 C0 の専門性」と変化したのは、校内研修①で教職員同士が話し合うことにより、日常的に実践する教職員が足並みを揃えて全員で取り組むことが全校的な推進に繋がると感じたから。皆、生徒のことをよく見て対応を工夫していると感じたので、「もっと共有したら良い」、「こうやって皆で取り組めたら良い」と感じた。自身が把握できていない生徒の実態を他の教職員が把握していることにも気が付いた。
- ・ 意識調査Ⅲで「②通常の学級担当者の理解」を重要と考えたのは、通常の学級にいる特別な教育的支援を必要とする生徒への対応や、特別支援学級との連携を進めていく上で必要性を感じたから。
- ・ 意識調査Ⅳで「③特支 C0 の専門性」を重要と考えたのは、特別な教育的支援を必要とする生徒に対する自身の実践について、より専門的な視点からアドバイスをもらったり、相談したりできる専門家の存在が、パートナー・ティーチャー等よりも身近に欲しいと感じたから。
- ・ 意識調査Ⅲ以降に②（通常学級担当の理解）を重要と考えるようになったのは、今回の取組を通して、通常の

学級で特別支援教育を実践する必要性をより一層感じるようになったから。更に、他学年の配慮を要する生徒の実態にも目を向けるようになり、通常の学級担当者の理解が必要という考えが強くなった。

- ・ 意識調査Ⅱまで1位「特別支援教育コーディネーターの専門性」と2位「全教職員の協力」だったのが、意識調査Ⅲ以降、1位と2位が入れ替わったのは、校内研修②の影響が大きい。校内研修①は「専門性のある講師に研修をやってもらった、引っ張ってもらった」という感覚だったが、校内研修②で講師不在でも良い話合いができ、自分達でやっていけるのだという感覚になったと思う。

【向上した意欲を継続できた理由】

- ・ 新たな知識を獲得したり、時間を取って学んだり、講師の説明を聞いたりすることが「研修」ではなく、日常的に生徒を話題とした教職員同士の会話も研修に繋がるという認識が変わったから。
- ・ 演習②（事例検討）の内容をもとに対応を考え実践したところ、当該生徒の状態に変化が見られ、効果的だったから。
- ・ 校内研修①受講後、これから特別支援学級を担当する可能性の有無に関わらず、特別支援教育について理解を深める必要性を感じたから。

2 校内研修①の内容や手法の工夫についての評価と自身の意欲や実践への影響について

【説明部分について】

- ・ 障がい子どもを当てはめて考えるのではなく、子どもの実態に目を向けるのが良いと感じるので発達障がいの特性について一般的な特性を確認しなかったのは良かった。
- ・ 特別支援教育について既に身に付いている力の自覚と、これから獲得すべき力を整理して把握することができた。
- ・ 一般的な特性の確認がされなかったことにより、発達障がいの特性についてより理解を深めたいと感じ、研修後、職員室に戻ってから、発達障がいについて調べた。
- ・ 発達障がいの特性について確認したくなり、研修終了後、職員室に戻ってすぐに補足資料を見た。隣の席の教員と資料を見ながら特性について話し合った。
- ・ 既知の内容ではあったが、再確認する機会として有効だった。人事異動や若手職員のことを考えると、定期的に確認すべき内容とも感じた。自己の認識を振り返るきっかけにもなる。
- ・ 日常の実践と特別支援教育の関連が示されることで、特別支援教育に取り組んでいるのだと自覚することができた。
- ・ 「個別最適な学び」と「協働的な学び」について理解することができ、新学習指導要領のより深い理解に繋がった。
- ・ 特別支援教育について、なんとなく上辺だけ理解したつもりになっていたと実感したが、自発的に理解を深めようという意欲は喚起されなかった。

【演習部分について】

- ・ 自分の考えをまとめて話すことが苦手なため、付箋の工夫はとてありがたかった。気付いたことを共有しやすく、話合いが楽しくできた。付箋が無ければ、伝えたいことを全て伝えられずに協議が終了してしまうこともあるので、助かった。
- ・ 役割分担はあった方がいい。ベテランに役割を頼みづらいこともあるので、自動的に決まるのが良かった。
- ・ 発言の偏りも無く良かった。特別支援教育以外の他のテーマでもこういった話合いができれば良い。
- ・ このように安心して話せる工夫がされていると、関わりが少ない教職員とも話せると感じる。こういう工夫がないと、最低限だけ話し、大人しくしていようと思うこともある。
- ・ 発言機会が無いと、自分が参加する意義を見出せず、ただただ緊張するだけの協議になると感じる。

- ・ 演習①（発達障がいの特性を共有）では、一般的な知識でなく、自分が今まで対応した生徒について出し合ったのが良かった。前任校等で対応した生徒の特性を話したら、他の教職員から現在関わりがある生徒との共通点を指摘してもらい、気が付くことができた。
- ・ 演習②（事例検討）では、対応に苦慮している生徒について、要因や対応策のアイデアが多様な視点から多く出されたのが良かった。実際に試したものもいくつかあった。この話合いがグループ研修にも繋がった。
- ・ 演習①、②ともに定期的に行うことが必要と感じる。年度が変わっても毎年継続していけると良い。付箋等、参加しやすい工夫も効果的だった。
- ・ 演習②のように、対応策を導き出すのではなく、様々な要因を予想するという答えを一つに決めないような事例検討が良かった。発言力のある人が「こうすべきだ」と意見を出すと、それが正しい結論のようになるが、実は有効な方法の一つではないし、同じ方法を違う人がやってもうまくいくわけではない。生徒との関係性や自分のキャラクターを考えて「自分だったらこうする」を教職員それぞれが考えるのが良い。
- ・ 演習②のように、対応策を導き出すのではなく、様々な要因を予想するという事例検討を継続することが重要だと考える。多様な視点から要因を予想した後、それぞれの教職員が対応を考え実践し、次の機会に成果と課題を持ち寄り、また皆で要因を予想して…と繰り返すことが大切だと感じる。有効な方法の一つではないと感じるからである。
- ・ 各グループで取り組んだ校内研修②は、校内研修①の経験からスムーズに話合いができたと感じる。この演習で、普段あまり自発的に意見を言うことがない先生が考えを伝えられた経験が生きていていると感じる。一度自分の意見を伝え聞いてもらえた経験があるから、グループ研修でも話せたのではないかな。
- ・ とても有意義だった。理論と自身の実践を関連付ける際、自分だけで考えるより、様々な教職員に伝えて考えを聞いたり、肯定してもらえたりした方が、迷いがなくなり、自身の取組について価値を感じやすい。また、自身の取組について工夫が必要だという気づきや、改善するヒントも得られる。
- ・ とても有意義だった。研修後、事例検討した生徒について、予想した要因を確かめてみたり、他の先生から提案された方法を採用したりするなどして関わり方を変えた結果、年度当初より生徒が落ち着いた。自身も、より効果的な関わり方ができるようになった。
- ・ 演習①も②も「一般的な知識を確認する」、「一つの意見にまとめる」等の「答え合わせ」のようなものがなかったのがとても良かった。それがあると、「求められている意見（答えのようなもの）を言わなければならない」とプレッシャーを感じ、自分の考えを言いにくくなる。付箋や役割の工夫もありがたかった。
- ・ 特別支援教育以外の研修においても、この演習のような機会があると、学びの機会となるのでありがたい。
- ・ 知識伝達型の研修も必要と思うが、このように、良好な人間関係づくりのような活動が組み込まれている研修も重要だと感じる。このような話合いを継続していくと、教職員同士が日常的にもフラットに話せるようになると予想する。

3 研修で喚起された意欲を継続して実践に生かし、特別支援教育の全校的な取組に繋げるためのアイデアについて

- ・ 若手、ベテランに関わらず誰も自分に都合の良い一面的な見方をしがちだと考えるので、多様な教職員の視点に気が付くと、違う視点から物事を見るきっかけとなり、学級経営や生徒への対応に生かせる。
- ・ 普段からの教職員同士の人間関係づくりが重要だと考える。日常的にたくさん「おしゃべり」できるような職員室が良い。
- ・ 今回、学年の教職員と楽しく話合いができたので、そのような機会が増えれば良い。
- ・ 演習で行ったような教職員同士の話合いの機会をもっと持てたら良い。特別支援教育に限らず、他のテーマでも行いたい。校内委員会や分掌部会等、小グループでの会議はあるが、このような話合いにならず、形骸化してい

る部分もあると感じる。既存の取組を活用したい。

- ・ 教職員同士で話し合いながら方向性を決めたり、失敗も共有できたりすると、一緒に頑張ろうという意欲が上がると感じる。
- ・ 管理職や同僚に、自身の良い取組や努力していることについて認めたり褒めたりしてもらえる機会があると、意欲が上がると感じる。意識調査Ⅳを記入する前に、教職員同士で取組について振り返り、認め合う機会があれば、自己評価が下がらなかった項目もあるのではないかなと思う。
- ・ 定期的に自身の取組を振り返る機会が設定されていると意欲を維持しやすいと感じるので、年間計画に位置付けられていると良いと考える。
- ・ 管理職が特別支援教育についての考えや方針を年度当初に明示し、その下で特別支援教育コーディネーターから年間を通した推進計画が示されると良いのではないかな。
- ・ 教職員自身が「必要性を感じて特別支援教育について研修している」と思うような工夫が必要。今回の意識調査Ⅰはその根拠となるものだったので良かった。学校事情や教職員のニーズを把握して研修計画を立てたり内容を決定したりしてほしい。自分の意識や考えをアウトプットすることにより、自己を振り返るきっかけとなるので、年度当初と年度末に意識調査を行うことも面白いのではないかな。

4 意識調査Ⅰ～Ⅳ、校内研修①～③、インタビュー調査までの一連の取組についての感想

- ・ 今回の取組を通じて、特別支援教育について考えていくことや、自身の意欲を振り返ることも必要だと感じた。
- ・ 校内研修③で、多くの教職員が真剣に自身の振り返りに取り組んでいた。自己評価を振り返る経験はなかなかないので有意義だったと感じる。他人のことはよく見えるが、自分が生徒にどう接したか、どんなやりとりをしたか、生徒がどう変化したか等をじっくり振り返り分析することも重要だと感じたので、自己の意識や取組の変容を振り返ることが、生徒だけでなく大人にも必要である。次の取組に繋がる。
- ・ 一人で抱え込まず、多様な教職員と色々な情報を共有したり意見を交流したりしながら解決策を探ることが重要だと改めて感じた。一人だけで取り組んでいてはうまくいかないのだと実感と共に理解した。
- ・ 自分が学級担任をしている時は、対応に難しさを感じる生徒がいても、周囲に相談したくてもなかなかできないところがあると自覚しているが、今回の取組を通して、以前より周囲と話し合うことの重要性に気が付いたので、自分のこれからの学級経営等のやり方に影響すると感じる。

「1 校内研修①、②前後の特別支援教育への意識変容とその要因について（向上と低下のタイミングとその要因、経緯、回答者の意識や感情）」の回答から、学びや実践が個々の裁量になった途端に、特別支援教育の実践に対する有能感が薄れ、学んだり実践したりすることに難しさを感じる教職員がいることが分かった。

「2 校内研修①の内容や手法の工夫についての評価と自身の意欲や実践への影響について」の回答として、説明部分については、「特別支援教育と「個に応じた指導」との関連性の理解」、「講師から伝達する情報を精撰することによる自主探求への欲求」、「特別支援教育の考え方を生かした新学習指導要領の趣旨の実現の必要性の体験的な理解」というこちらのねらいが伝わっていたことが分かった。演習部分については、「安心して学べる環境づくり」が効果的に機能し、「同調圧力」や「正解主義」から脱却できるテーマ設定だったと言える。また、「答え合わせをしない」、「対応策の導き方を提示し、実際に行う対応策を考える部分は各自に委ねる」という方法が有効であったということが分かった。それから、教職員が校内研修①の演習①、②で「学年の教職員と協働的に特別な教育的支援を必要とする

生徒についての課題を解決することができた」という経験をしたことにより、校内研修②における「特別な教育的支援を必要とする生徒以外についての事例検討」を効果的に行うことに繋がったということが分かった。

「3 研修で喚起された意欲を継続して実践に生かし、特別支援教育の全校的な取組に繋げるためのアイデアについて」では、「教職員の多様性と特別支援教育の視点を活かした協働的な課題解決場面を増やすことである」という意見と、「管理職からのバックアップ」や、「管理職・同僚からのポジティブなフィードバックが必要」という意見、「自己を振り返り、次の学びに繋げる機会が必要」という意見があがった。

「4 意識調査Ⅰ～Ⅳ、校内研修①～③、インタビュー調査までの一連の取組についての感想」では、「特別支援教育の考え方を自身の実践との関連の中で捉えることができた」という感想や、「教職員の振り返り（自己省察）」の必要性についての感想、「協働的な課題解決方法の必要性や有効性」についての感想があがった。

（2）管理職へのインタビュー

1）質問項目

管理職への質問項目は「学校運営や学校経営の視点から、今回の取組への評価を調査するため」という目的に合うよう、次のように設定した。

1. 今回の取組を学校経営・学校運営の視点からどのように捉えたか。
2. 研修を効果的にする管理職のリーダーシップについてどう考えるか。
3. 教職員の多様性をどのように学校運営に生かすか、もしくは、どのように生かしているか。
4. 教職員自身の振り返りは、どのように教職員自身のキャリア形成に影響するか。
5. 意識調査Ⅰ～Ⅳ、校内研修①～③、インタビュー調査までの一連の取組についての感想

2）調査結果

回答者の発言を要約・抜粋したものを以下に示す。

1	今回の取組を学校経営・学校運営の視点からどのように捉えたか。
	・ 特別支援教育は、全ての教育活動のベースとなるものとおさえている。配慮が必要な生徒が通常の学級に在籍している状況や、配慮が必要でない生徒も多様であるという考え方から、いかに多様な生徒に合わせた指導をしていくかが重要だと考える。 ・ 一方的に講義されるのではなく、教職員がテーマに沿って、自主的に考えた意見を交流でき、考えを深められた研修だったので、非常に有意義だった。 ・ 通常の学級担当者が、学級経営や生徒対応での悩みや失敗談を曝け出すことは難しいと感じるが、特別な配慮を要する生徒への対応がテーマだったことにより、悩みや失敗談を話しやすかったのではないかと考える。通常の学級の生徒にも、指示が通らないことがあることを認めることができ、どのように対応すれば良いのかということ振り返るきっかけとなったと感じるからである。 ・ 昨年度までで特別支援教育の体制づくりの外枠が出来上がり、今年度は中身を充実させるタイミングだったと思うので、研修の内容と学校の状況が合致していた。

・ 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実との関連を示した内容があり、新学習指導要領の趣旨の実現に向けて、教職員の理解が深まったと感じる。 ・ 教職員同士で話し合えなければならない状況を与えられたことにより、教職員は協働的な課題解決の必要性に気が付いたと感じる。 ・ 教職員が、特別支援教育の視点を生かした学級経営や教科経営が不可欠だと再認識する機会になったと感じる。
2 研修を効果的にする管理職のリーダーシップについてどう考えるか。
・ 結果だけを見て評価するのではなく、「挑戦した」、「良い取組をしようとしていた」というプロセスを見て認めるような声かけをしたいと考えている。 ・ サーバント型（支援型）のリーダーシップが重要というところは昨今言われているところなので、トップダウンではなく、なるべく教職員の意見を大事にしながら、自分が考える方向性も示しながら、学校経営を進めていけると良い。 ・ 管理職とは言え、いつも最適な判断ができるとは限らない。だからこそ、教職員の多様な意見を取り入れることや、個々の特性を生かすためのサーバント型のリーダーシップが重要となってくると感じている。 ・ 教職員の特性を把握した上で、得意なところを生かしたり、力を発揮させたりするように普段から人間関係を構築していくことが、多様性を生かした学校運営に繋がると感じ、関係づくりを心がけている。
3 教職員の多様性をどのように学校運営に生かすか、もしくは、どのように生かしているか。
・ まさに研修の演習が「対話的な学び」になっていた。ざっくばらんに自分の意見を表出する機会になっていたことが有効だった。そのような機会を、研修の場や分掌部会、学年部会等の小グループの会議で確保できると良い。 ・ チーム学校としてやっていくためにも、学級経営をしていくためにも、多様性を尊重することは重要。 ・ 教職員それぞれの力を発揮してもらうことが、円滑な学校運営に繋がると考える。 ・ 新たな取組を始める際に、教職員が主体的に参画することが、多様な意見を反映した組織的な推進に繋がる。
4 教職員自身の振り返りは、どのように教職員自身のキャリア形成に影響するか。
・ 授業でも生徒に振り返りをさせることが重要と言われているが、自分ができることを自覚することが自己理解に繋がり、次の取組に繋がる。現状の振り返りが今後の成長や資質能力の向上に繋がるので、非常に有効だと感じる。研修でそういった機会を設定したり、日常的に個々で取り組んだりすることが理想的である。既存の取組の中でやっていけたら良い。 ・ 管理職がトップダウン的なリーダーシップばかり発揮するよりも、教職員が主体的に考え、交流し、振り返る機会があった方が、教職員自身の成長だけでなく、授業改善に繋がると感じる。それがまさに新学習指導要領に示されている内容であるし、今回の研修で教職員自身が体験的に理解できたと感じるから。
5 意識調査Ⅰ～Ⅳ、校内研修①～③、インタビュー調査までの一連の取組についての感想
・ 学校経営の中に特別支援教育の視点を意識して取り入れていかなければならないと改めて感じた。 ・ 特別支援教育の視点を土台としながら、今後も学校経営をしていきたい。 ・ 「個別最適な学び」と特別支援教育の視点が非常に重なり合う部分があるということを改めて学んだ。 ・ 今回の取組を通して、管理職として、特別支援教育の目標を明示した上で、教職員が主体的に考え、多様な意見を反映させながら具体的に推進していくことが組織的な取組に繋がると感じた。そのために、教職員が自分の意見を出しやすくしたり、最適解を皆で考える機会を設定したりすることが管理職としての仕事だと感じる。

- ・ 管理職になる前は特別支援学級担任等の経験が無く、自分の学級や学年という狭い範囲で学校を捉えていた。学校全体を意識する管理職という役割になって、特別支援教育にも視点を広げる重要性に気が付いた。

以上のとおり、学校運営や学校経営の視点からも今回の取組が有効であり、管理職自身が特別支援教育の意義や目的について改めて理解を深めることにも繋がったことが分かった。

(1)、(2)より、「校内研修モデル(試案)」に、意識調査やアンケート等使用した質問紙を資料として付けることや、校内研修②、③の内容も盛り込むこととした。

9 成果と課題

以上の取組から、成果と課題を以下のとおり整理した。

(1) 成果

取組を通して、教職員の特別支援教育に対する学習意欲や実践意欲を喚起するだけでなく、特別支援教育の視点を自身の実践に生かすという行動の変容に繋げることができた。

また、取組で使用したスライド資料や説明原稿に加筆修正を加え、「校内研修モデル(試案)」を作成した。

(2) 課題

個人の実践には結びついたものの、実践の継続や全校的な推進に繋がったとは言いきれないところがある。また、特別支援教育コーディネーターを担う教員が、学校種や経験年数に関わらず、講師として実施できる方法の提示も必要である。

10 考察

(1) 研修後の行動変容に対するサポートの重要性

全校的な特別支援教育の推進に繋げるには、研修によって喚起された意欲の継続や、習得した知識・技能の実践の継続が必要である。

本研究においても、研究協力校教職員へのインタビュー調査等で、「管理職のリーダーシップが重要である」という声があがっている。研修効果の持続のためには、管理職が特別支援教育の目的や意義について十分に理解し、教職員が特別支援教育について学びを深めることの意義を理解する必要がある。特別支援学級担任等の経験の無い管理職においては、経験が無いからこそ理解を深める必要性を強く感じるとともに、自身の特別支援教育に対する認識が教職員にも影響することを理解し、ぜひ、学びを深めていただきたいところである。8(2)において示したとおり、特別支援教育の視点を生かすことは、学校経営や学校運営上の課題を解決する上でも有効であると考ええる。

また、研修効果の持続については、教職員同士のポジティブ・フィードバックが有効である。8(1)の結果からも、子供だけでなく、大人にも「認める」、「褒める」というフィードバックが有効だということが考えられる。教職員同士が、普段から周りの教職員を気かけたり、意識的にコミュニケーションを増やしたりすることで、ポジティブ・フィードバックが可能になる。学校として教職員が目指す姿を明確にした上で、教職員同士のポジティブ・フィードバックを行うことは、特別支援教育に関わらず、校内において組織的な体制づくりを行う上で非常に有効だと考える。

(2) 多様性の「協和」の必要性

本研究において、「教職員の多様性を生かした課題解決場面」を設定したのは、「協働的な学び」の実現であると同時に、「人は多様である（一人一人違っている）」という視点から「一人一人に適した対応を工夫する」という「特別支援教育」の考え方や、「特別支援教育の考え方は、通常の学級における取組に繋がるものである」ということの体験的な理解を促すためであった。この理解のためには、「自分も多様な人間の中の一人である。」と、教職員自身が、自分を多様性の中に含めて捉えることが重要である。「多様性を生かす」というと、「そうは言っても、苦手な人間はいるので、そのような人間の意見を聞くことが難しい。」、「自分の教育理念とかけ離れた考えを持った同僚とは意見の折り合いがつけられない。」などと言った声が、学校現場から聞こえてきそうである。しかし、「自分も誰かにとってそういう存在なのかも知れない。」と考えてみてはどうだろうか。研究者自身の戒めのためにもあえて述べるが、人は誰かを批判したくなった時、自分の正当性を主張したり、自分の意見が多数派だという認識をしたりしがちである。そういう思考になる時は、「自分も多様な人間の中の一人である」という認識を忘れ、「多様性」を「自分と同じか、違うか」などと、「ある一定の基準から外れたもの」として限定的に捉えている時ではないかと考える。だから、本研究において、「特別支援教育」に関する研修を通して多様性について理解を深め、「自分も多様な人間の中の一人なのだ。」と自覚した上で、「教職員の多様性を生かした課題解決場面の設定」をするという取組が効果的だったのではないだろうか。生徒指導をテーマとした校内研修②における「教職員の多様性を生かした課題解決」が講師不在のもと行ったにも関わらず、教職員だけで効果的に実施できたのは、教職員が、校内研修①を通して

「自分も多様な人間の中の一人なのだ。」と改めて自覚したからなのではないかと考える。

一方で、「多様性」という言葉を使う際に、「バラバラである」という印象を持つ人もいるのではないだろうか。「一人一人違っていい」ということを受容することは、特別支援教育の理解や実践に消極的な教職員もまた居て良いと受容することであり、逆に「チーム学校」としての全校的な取組に繋がらないのではないかと、ということである。理想的なのは、「教職員それぞれが安心して自己開示し、自身の特性を生かして十分に力を発揮したり、課題解決のための対話をしたりすることにより、学校課題の解決に繋がる」という状態である。例えるなら、オーケストラにおいて、各楽器が最高の音色を響かせ、一つの曲を完成させるようなイメージである。「複数の楽音が同時に鳴らされたとき、それらが互いに溶け合ってよく調和する状態」を「協和」と言い、「音の周波数が全く一致しているとき、不協和になる要素がなく、協和性は最も良い」とされる。私たち教職員が、学校現場においてお互いの多様性を生かすのは、生徒への対応の工夫・改善を図り、学校や地域が抱える課題の解決に資するためである。そのためには、教職員同士が生徒に期待する姿や学校目標、地域の課題や現状について共通認識し（周波数を一致させ）た上で、お互いの多様性を「協和」させることが、「チーム学校」の実現に繋がるのではないかと考える。

また、教職員同士の多様性の「協和」のためには、お互いのものの見方や考え方に触れたり、協力して新たな方法を見つけたり、納得解や最適解を導くといった機会を日常的に増やすことが有効であると考え、教職員一人一人が、「自分も多様な人間の中の一人なのだ。」という自覚を持つことにより、そうした教職員同士の多様性の「協和」を図る機会がより効果的なものとなると考える。ぜひ、本研究で提案した「校内研修モデル（試案）」を「チーム学校」づくりのブースター的な取組として活用していただきたい。

（３）研修講師となりうる特別支援教育コーディネーター等に求められる資質

本研究で実施した校内研修①の説明部分におけるねらいをまとめると、「教職員が既に身に付けている知識・実践の価値づけと、新しく身に付けるべき知識・技能の獲得方法の提示」である。つまり、「教職員が自覚なく行っている特別支援教育の視点を活かした実践」を見つけて、認めたり褒めたりして価値づけをし、特別支援教育や新学習指導要領の内容と関連づけるということであるが、これには教職員集団の実態把握が必要であり、外部講師が来校して行う研修や、外部機関に出向いて受ける研修では難しい。講師側に「特別支援教育」と「個に応じた指導」との関連の理解と、教職員の日常的な実践に目を向ける意識が必要ではあるが、日常的に同じ学校に勤務する同僚が講師を務める校内集合型の研修であるからこそ、実現できる内容であると考え、る。

第二回研究協議において、「自身が実施するとなると難しさを感じる。」という声はあがったが、小・中学校等における特別支援教育コーディネーターは、校内の特別支援教育推進の中心として、自校の教職員の特別支援教育に対する理解や実践における実態やニーズを把握する役割も担っているはずである。夕張中学校において、校内研修①の「安心して学べる環境づくり」を行う際、「教職員の実態」を強く意識した。具体的に言うと、教職員一人一人の顔を思い浮かべながら、説明に遣う言葉や活動の順番、スライドに入れる情報等を吟味したのである。「授業」と「研修」は異なるが、「生徒」も「教職員」も「多様な実態である」ことについては同じである。「参加者全員に伝わる説明」、「参加者全員が参加できる・したいと思う活動」を考える上で、今まで授業で実践してきた「特別支援教育の視点からの手立て」がとても役に立った。校内研修

①についてのアンケートやインタビュー調査における結果にも現れているとおり、「特別な教育的支援を必要とする児童生徒への指導や支援の取組が、全ての児童生徒を大切にする学級づくりや分かりやすい授業づくりに役立つ」だけでなく、「全ての教職員を大切にする学校づくりや分かりやすい研修づくり」に繋がるのである。このような研修を実施できるのは、校内では特別支援教育コーディネーターをおいて他にはいないと考える。

しかし、初めて特別支援教育コーディネーターを担当する教員や、そもそも教職経験が浅い教員にとっては難しく感じるかもしれない。そういった場合は、特別支援教育に関する校内委員会において、その役割を分担してはどうだろうか。例えば、本研究における校内研修①、校内研修③の講師を各委員で分担して行うという方法や、教職員の実態やニーズを、各委員の多様な視点を生かして把握するといった方法もある。そうした取組を行う中で、まず、校内委員会に所属する各委員の実態やニーズが把握でき、その経験から各教職員の実態やニーズの把握へと広げることができるのではないだろうか。専門性が求められがちな特別支援教育コーディネーターであるが、その専門性を身に付けたり、力を発揮するためには、全教職員の協力が不可欠である。学校全体の特別支援教育に関する現状と課題や、教職員のニーズを把握するためには、特別支援教育コーディネーター自身が、普段から教職員とコミュニケーションを取る機会を増やしたり、教職員の特別支援教育の視点を生かした取組を見つけて、積極的なポジティブ・フィードバックを行ったりするといった日常的な関わりが重要であると考ええる。児童生徒の多様性に目を向ける特別支援教育コーディネーターだからこそ、周りの教職員の多様性にも目を向けられるのである。

(4) 本道の課題との関連

本研究において実施した校内研修の取組は、本道における特別支援教育以外の課題の解決にも有効である。確かな学力の育成のための主体的・対話的で深い学びの実現といった学力向上に関わる課題については、教職員自身が「個別最適な学び」と「協働的な学び」を体験的に理解することにより、児童生徒への授業における実践に繋がると考える。また、教職員の多様性を生かして児童生徒理解を深めるといった活動は、いじめの認知件数や不登校児童生徒の増加といった生徒指導上の課題を解決する上でも有効であると考ええる。さらに、小規模校の増加による教員一人一人が担う役割の肥大や、大量退職・大量採用の影響等による教員間の知識・技能の継承といった課題にも、協働的な職場づくりの構築が有効であり、今後の本道の学校課題の解決にも資するものである。

(5) 教職員集団の魅力

本研究において最も印象的であったのは、特別な教育的支援を必要としている生徒の実態をそれぞれ自分なりの方法で見取り、支援方法を工夫しているという教職員が、想定よりも多かったということである。校内研修①における演習①において、「経験から得た知識でも良い」とは言ったものの、全くなにも思いつかない参加者がいる可能性も想定はしていた。しかし、実際に演習①を始めてみると、どの教職員も、自身の経験を元に活動に参加することができていたのである。むしろ、文献等から得た一般的な特性を挙げた人の方が少なかった印象である。校内研修①についてのアンケートやインタビュー調査、意識調査の結果で示したとおり、特別支援教育への理解や実践に消極的な教職員が全くいなかったわけではない。しかし、特別支援教育と意識せ

ずとも、生徒個々の実態に合わせて指導を工夫しようという考えは多くの教職員が持っているし、自分なりのやり方で指導や支援を試行錯誤しているということも分かった。

研究者自身は夕張中学校において、令和2年度まで特別支援教育コーディネーターを担っていたが、特別支援教育に関わる知識や経験等について、自身が一番専門性を高く持つべきだと考えていた。つまり、おこがましいことに特別支援教育に関しては、校内で教えたり導いたりする立場でいなければならないのだと考えていたのである。しかし、知識や経験が多いからといって、常に有効な支援方法を思いつくとは限らないし、自分が見ていない時の生徒の様子は、その時一緒に居た教職員に教えてもらわないと分からない。本研究を通して、特別支援教育コーディネーターもまた、特別支援教育に対する知識や経験が多様な教職員に教えてもらうべきことが沢山あると気が付き、考えを改めた。

また、「無自覚であっても、特別支援教育の視点を既に持っているのではないか」という視点で教職員を捉えることにより、教職員が既に実践している「特別支援教育と関連した取組」に気が付くことができたのであり、「自分が教えなければ」という意識で教職員を捉えていては気が付けなかったと考える。「多様性を尊重する」とは、「教職員それぞれのものの見方や考え方、その背景にある知識や経験などを信頼する」ということでもあるのではないかと感じた。

今回提案した校内研修モデル（試案）は、「特別支援教育コーディネーター」という役割を任せられ、校内の誰よりも専門性を高め、教えたり導いたりしなくてはならないと感じている特別支援教育コーディネーターにこそ、取り組んでいただきたい研修である。自校の教職員集団の多様性に価値を感じ、それを生かすということを通して、それまで気が付かなかった教職員集団の魅力に気が付くからである。逆に、「特別支援教育コーディネーターを任せられたが、自身には専門性がないと感じるし、担う自信がない。」と感じている特別支援教育コーディネーターにも、ぜひ、取り組んでいただきたい。周りの教職員の多様性を理解し、魅力を感じることが、特別支援教育コーディネーターに求められる専門性を高めることに繋がると考えるからである。

1 1 資料

※ 別冊「校内研修モデル（試案）」参照。

1 2 引用文献・参考文献

(1) 引用文献

- 1) 教育基本法(平成 18 年法律第 25 号)第 9 条
- 2) 教育公務員特例法第 21 条
- 3) 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告」令和 3 年 1 月
- 4) 全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会調査本部「令和 3 年度 全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会 調査報告書」(令和 4 年 1 月)
- 5) 中央教育審議会『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」令和 3 年 1 月 26 日
- 6) 中央教育審議会『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて 審議まとめ」令和 3 年 11 月
- 7) 中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について (答申のポイント)」平成 27 年 12 月
- 8) 中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)」平成 17 年 12 月
- 9) 中村文子、ボブ・パイク『研修デザインハンドブック』平成 30 年 6 月 日本能率協会マネジメントセンター
- 1 0) 庭山和貴「中学校における教師の言語賞賛の増加が、生徒指導上の問題発生率に及ぼす効果—学年規模のポジティブ行動支援による問題行動予防—」令和 2 年
- 1 1) 独立行政法人教職員支援機構「教職員研修の手引き 2018—効果的な運営のための知識・技術—」平成 30 年 4 月
- 1 2) 栃木県総合教育センター「学ぶ意欲をはぐくむ -『学習に関するアンケート』を活用して-」平成 23 年 3 月
- 1 3) 文部科学省「小・中学校学習指導要領」平成 10 年 12 月
- 1 4) 文部科学省「中学校学習指導要領解説 総則編」平成 29 年 7 月
- 1 5) 文部科学省「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」平成 24 年 12 月
- 1 6) 文部科学省初等中等教育課特別支援教育課「21 世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～ (最終報告)」平成 13 年 1 月
- 1 7) 北海道教育委員会「特別支援教育に関する基本方針 [平成 30 年～34 年度]」平成 30 年 3 月
- 1 8) 北海道教育委員会「特別支援教育体制整備に関する調査」令和 3 年 4 月
- 1 9) 北海道教育委員会「発達障がいのある子どもの指導や支援に関する基礎的な知識や技能を習得するための校内研修プログラム～「体制づくり」から「指導や支援の充実」へ～」平成 27 年 3 月
- 2 0) 櫻井茂男ら「自ら学ぶ意欲の測定とプロセスモデルの検討」平成 21 年

(2) 参考文献

- 1) 株式会社NTT ドコモ「中高生のスマートフォン事情」をテーマとした調査 令和2年3月13日
- 2) 厚生労働省「発達障害の理解のために」パンフレット 平成20年1月
- 3) 青森県総合学校教育センター「校内研修活性化のためのツールブック」平成29年3月
- 4) 中央教育審議会教育課程企画特別部会 「教育課程企画特別部会 論点整理」平成27年8月
- 5) 独立行政法人 国立特別支援教育研究所「インクルーシブ教育システム構築のための体制づくりに関する研究―学校における体制づくりのガイドライン（試案）の作成―」平成28年3月
- 6) 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所「多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する研究」令和2年3月
- 7) 文部科学省「学校における携帯電話の取り扱い等について（通知）」令和2年7月31日
- 8) 文部科学省初等中等教育局教育課程科「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」令和3年3月
- 9) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「障害のある子供の教育支援の手引 ～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの実現に向けて～」令和3年6月
- 10) 北海道教育委員会「教育支援体制整備のためのガイドブック」平成29年10月
- 11) 北海道教育委員会「校内研修プログラム活用事例集」平成27年12月
- 12) 北海道教育委員会「通常の学級における特別支援教育の視点を生かした『実践事例集』～一人一人を大切にしたい学級づくりと、どの子にも分かりやすい授業の充実を目指して～」平成28年3月

13 謝辞

中学校において、特別支援教育コーディネーターを10年ほど務める中で、特別支援教育を全校的な取組とすることに難しさを感じてきました。それは、「特別支援教育は特別支援学級担当等が取り組むもの」という認識をいまだに持つ人も多いと感じていたからです。北海道教育委員会主催の「リーダー教員研究協議会」等に参加して他校の様子を聞けば聞くほど、どの学校も同じような課題を抱えていると感じ、中学校における特別支援教育の組織的な取組に限界を感じていました。日常的な業務に追われ、現状に対してどのような取組をすれば良いのか考える時間も余裕もないことから、「どうせ無理だ」と半ば諦めていたのです。

そんな私が、今年度、北海道立特別支援教育センターの長期研修生として、研究に取り組む機会に恵まれました。

研修が始まってからの1ヶ月は、研究テーマを決めるために様々な文献を読みました。「特別支援教育の全校的な推進のためには、全教職員が特別支援教育の理解や実践に主体的になる必要がある」、「そのような主体性を引き出す機会として活用できるのは校内研修である」というように、研究テーマが決まるまで、自分が課題と感じていることはどんなことで、どのような手立てで解決できそうか、ということを整理しました。

研究テーマ決定後も文献研究を続けながら、道立特別支援教育センター等で実施された研修講座や協議会に参加させていただき、他県の先生方との交流から、小・中学校等における特別支援教育の全校的な推進に関わる課題は、全国的な課題となっていることが分かったり、応用行動分析学や教育相談の考え方と自身の研究や特別支援教育との関連に気が付いたり、多くのことを学ばせていただきました。また、実践研究では、夕張市立夕張中学校にご協力いただいた意識調査や校内研修、夕張市の小・中・高等学校の特別支援教育コーディネーターにご参加いただいた研究協議等を、オンライン会議システムを活用して、コロナ禍にも関わらず実施することができました。

研究協議への参加をご快諾くださった各校の校長先生をはじめ、ご参加下さった夕張市立ゆうばり小学校 吉永和子教諭、夕張市立夕張中学校 篠原寛之主幹教諭、北海道夕張高等学校 猪狩寿朗教諭、濱谷優香養護教諭、ありがとうございました。

夕張市立夕張中学校の山崎慶子教諭と川村晶子教諭には、意識調査や校内研修の内容について何度も打合わせの機会を持っていただき、ありがとうございました。お忙しいところ、4回の意識調査アンケートや3回の校内研修にご協力いただいた教職員の皆様にも感謝申し上げます。

そして、1年間、道立特別支援教育センターでご指導いただきました、日向正明所長、森有司副所長、宇野宏之祐課長、三坂佳慎主査兼知的障がい教育室長をはじめ、各教育室の室長並びに研究員の皆様、所属校との事務手続き等していただきました庶務課の皆様、大変お世話になり、ありがとうございました。

最後になりますが、今年度、このような機会を与えてくださいました北海道教育委員会並びに夕張市立夕張中学校の広島孝校長、藤田祐二前校長（現岩見沢市立岩見沢小学校校長）、酒井誠教頭、そして、煩雑な事務手続きをして下さいました涌井文恵事務主幹に、心よりお礼申し上げます。

ありがとうございました。

2022年3月

令和3年度 公立学校長長期研修制度

北海道立特別支援教育センター 長期研修生 松島 あすか