
各教科等の授業における教科教育と特別支援教育の専門性を生かした
合理的配慮の設定とその評価に関する実践的研究

令和元年度～令和２年度
上越教育大学プロジェクト成果報告書

令和３年３月３１日

研究代表者 笠原芳隆
(上越教育大学大学院学校教育研究科)

研究課題	各教科等の授業における教科教育と特別支援教育の専門性を生かした合理的配慮の設定とその評価に関する実践的研究
研究期間	令和元年度～令和2年度
研究代表者	発達支援教育コース特別支援教育領域 教授 笠原 芳隆
研究組織	<p>笠原 芳隆 (発達支援教育コース特別支援教育領域・教授) 研究代表者 全体統括 研究計画及び実施・分析</p> <p>坂口 嘉菜 (発達支援教育コース特別支援教育領域・助教) 研究分担者 研究計画及び実施・分析</p> <p>佐藤 ゆかり (学校教育深化コース文理深化領域・教授) 研究分担者 研究計画及び実施・分析</p> <p>藤井 和子 (先端教科・領域開発研究コース 教科横断・教科実践開発領域・教授) 研究分担者 研究計画及び実施・分析</p> <p>岩本 佳世 (先端教科・領域開発研究コース 教科横断・教科実践開発領域・助教) 研究分担者 研究計画及び実施・分析</p> <p>土田 了輔 (先端教科・領域開発研究コース 教科横断・教科実践開発領域・教授) 研究分担者 研究計画及び実施・分析</p> <p>竹野 欽昭 (先端教科・領域開発研究コース 教科横断・教科実践開発領域・准教授) 研究分担者 研究計画及び実施・分析</p> <p>中野 博幸 (先端教科・領域開発研究コース プログラミング教育領域・教授) 研究分担者 研究計画及び実施・分析</p> <p>清水 雅之 (先端教科・領域開発研究コース プログラミング教育領域・教授) 研究分担者 研究計画及び実施・分析</p> <p>鈴木 径子 (先端教科・領域開発研究コース プログラミング教育領域・准教授) 研究分担者 研究計画及び実施・分析</p> <p>稲垣 日花里 (発達支援教育コース特別支援教育領域・大学院生) 研究協力者 研究計画及び実施・分析</p> <p>伊藤 武志 (発達支援教育コース特別支援教育領域・大学院生) 研究協力者 研究計画及び実施・分析</p>

- 北川 基 (発達支援教育コース特別支援教育領域・大学院生)
研究協力者 研究計画及び実施・分析
- 西丸 香輝 (発達支援教育コース特別支援教育領域・大学院生)
研究協力者 研究計画及び実施・分析
- 渡邊 敦 (発達支援教育コース特別支援教育領域・大学院生)
研究協力者 研究計画及び実施・分析
- 大和 仁美 (発達支援教育コース特別支援教育領域・大学院生)
研究協力者 研究計画及び実施・分析
- 藤岡 茉里 (発達支援教育コース特別支援教育領域・大学院生)
研究協力者 研究計画及び実施・分析
- 本間 愛菜 (発達支援教育コース特別支援教育領域・大学院生)
研究協力者 研究計画及び実施・分析
- 水野 結衣子 (発達支援教育コース特別支援教育領域・大学院生)
研究協力者 研究計画及び実施・分析
- 峯村 将之 (発達支援教育コース特別支援教育領域・大学院生)
研究協力者 研究計画及び実施・分析
- 関根 一美 (発達支援教育コース特別支援教育領域・大学院生)
研究協力者 研究計画及び実施・分析

文献

- 国立特別支援教育総合研究所 (2014) インクルーシブ教育システム構築支援データベース. <http://inclusive.nise.go.jp/>
- 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示).
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示).
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編. 外

問題の所在と研究目的

平成 29 年 3 月、小・中学校や特別支援学校等の新しい学習指導要領が告示された。小・中学校等の学習指導要領改定のポイントのひとつとして、「子供たちの発達支援」が掲げられた。具体的には、特別支援学級や通級による指導においては個別の指導計画等を当該の子供たち全員に作成することや、各教科等における学習上の困難に応じた指導の工夫を行うことが示された。後者に関連して、学習指導要領解説（各教科等編）には、当該教科の内容の習得が苦手な子供に対する指導上の配慮の例が示された。

国立特別支援教育総合研究所（2014）は、学校において「障害のある子供が、他の子供と平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために、学校の設置者や学校が必要かつ適当な変更・調整を行うこと」を「合理的配慮」と言い、この「合理的配慮」は子供の困難の実態に応じて個別に必要なものであると示している。各教科において困難を感じることの多い「障害のある（またはその可能性のある支援の必要な）子供たち」（以下、支援の必要な子供）に対する指導上の配慮は、授業における「合理的配慮」とも言える。実際に各教科等の指導を行う際には、学習指導要領解説にある配慮例を参考にしながら教科の特性に応じた合理的配慮を検討する必要があるが、支援の必要な子供は、感覚の優位性等視覚認知面や身体の動き、コミュニケーション等教科の枠を超えたさまざまな面で複合的に困難をかかえていることが多い。一方、各教科の側でも、教材の持つ特性を生かしながら、様々な障害を持つ子供たちを積極的に包含していくような学習環境を提供するには至っておらず、授業において、配慮の必要な子供たちは、“お客様”の域を出ていない現状がある。したがって、今後は、教科の特性と当該の子供一人一人が持つさまざまな特性の両面をとらえた合理的配慮の設定及びその評価のあり方を検討する必要がある。

本学では平成 31（令和元）年度改組が実施され、修士課程発達支援教育コース特別支援教育領域（以下、特支領域）に加え、新しく教職課程に先端教科・領域開発研究コース（以下、先端コース）が設置された。先端コースには教科教育・教材開発担当教員とインクルーシブ教育担当教員が配属されており、共同で担当する授業を用意している。また、両担当教員に特支領域の兼務教員が加わって、自立活動の指導や個別の指導計画の作成・活用等特別支援教育の専門的内容を生かした共同授業も始めている。

本年度、大学改組によって新たに設置された先端コースには、教科教育・教材開発担当教員とインクルーシブ教育担当教員が配属されており、共同で担当する授業を用意している。また、両担当教員に特支領域の兼務教員が加わって、自立活動の指導や個別の指導計画の作成・活用等特別支援教育の専門的内容を生かした共同授業も始めている。

本研究では、小・中学校の各教科の指導における支援の必要な子供個々の合理的配慮の設定及び評価の手続きの現状を明らかにするとともに、現職教員の研修等を

企画する都道府県教育委員会の、特別支援教育に関する理解や各教科等における合理的配慮の設定を推進するための手引き等の作成・活用状況を明らかにし、より具体的で適切な合理的配慮設定の内容と評価の方法を検討するための資料を得る。また、今後各教科等の授業における適切な合理的配慮の設定と評価に関する手引きを作成し、その有効性について本学の授業や小中学校において実践的に検討するための資料としても生かしたい。このことは、本学先端コースや特支領域の授業において、教科の特性と支援の必要な子供の特性の両面をとらえた適切な合理的配慮を検討し理解を深める機会を提供するとともに、実際に小・中学校等の教育現場で、新学習指導要領を踏まえた教科指導を行う際、支援の必要な子供の合理的配慮を具体的に検討・実施する上での貴重な資料となり得るという点で有意義であると考え。

研究計画・方法

支援の必要な子供に対して、教材開発を含めた教科教育と特別支援教育の両面からとらえた適切な合理的配慮を設定し、その評価を行うための資料及び合理的配慮設定の手続きや評価に関する手引き作成の資料を得ることを目的に、以下の点を明らかにする。

【令和元年度】

- ① 小・中学校等で各教科等の授業計画を立案する際の、支援の必要な子供への合理的配慮の内容と設定の手続き、授業を実施した後の合理的配慮に対する評価の実態

【令和2年度】

- ② 全国の教育委員会等における適切な合理的配慮の設定と評価に資する特別支援教育に関する手引き等の作成・公表状況と内容の実態

研究成果①

小・中学校の各教科等の授業における合理的配慮の内容と実施手続きについて

I はじめに

学校において「障害のある子供が、他の子供と平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために、学校の設置者や学校が必要かつ適当な変更・調整を行うこと」を「合理的配慮」と言い、この「合理的配慮」は子どもの困難の実態に応じて個別に必要とされるものであると示している（文部科学省，2012）。各教科において困難を感じることの多い「障害のある（またはその可能性のある支援の必要な）子どもたち」（以下，特別な支援の必要な子ども）に対する指導上の配慮は，授業における「合理的配慮」とも言える。文部科学省（2012）は，学校における合理的配慮の観点として①教育内容・方法，②支援体制，③施設・設備の3つを挙げている。

実際に各教科等の指導を行う際には，学習指導要領の解説（例えば小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編（文部科学省，2017）等）にある「障害のある児童（生徒）への配慮についての事項」を参考にしながら教科の特性に応じた合理的配慮を検討することが重要であるが，特別な支援の必要な子どもは，感覚の優位性等視知覚認知面や身体の動き，コミュニケーション等教科の枠を超えたさまざまな面で複合的に困難をかかえていることが多い。一方，各教科の側で，教材の持つ特性を生かしながら，様々な障害を持つ子どもたちを積極的に包含していくような学習環境を提供するには至っておらず，授業において，配慮の必要な子どもたちは“お客様”の域を出ていない現状が見受けられるという指摘もある。したがって，今後は，教科の特性と当該の子ども一人一人が持つさまざまな特性の両面をとらえた合理的配慮の内容検討と実施及びその評価のあり方を明確にする必要がある。

本稿では，小・中学校における特別な支援の必要な子どもに対して，各教科等の授業における適切な合理的配慮を検討・実施し，その評価を行うための手続きに関する資料を得ることを目的に質問紙調査を行った結果を報告する。

II 方法

1 調査対象

A 県内の小・中学校に研究協力の可否を尋ね，協力可能と返信のあった学校の学級担任または教科担任（以下，回答者）。

2 調査方法

郵送による質問紙調査。

3 調査内容

新潟県特別支援学校教頭会(2014)を参考に作成した以下の内容。

(1) 回答者の属性

特別支援教育経験年数，特別支援学校教員免許状保有状況等

- (2) 合理的配慮検討のきっかけ
合理的配慮検討のきっかけ, 在籍する特別な支援を必要とする児童生徒(以下, 対象児)の実態情報収集の機会等
- (3) 対象児への合理的配慮内容検討の手続き
提供内容検討の機会の有無, 検討メンバー等
- (4) 関係者への対象児の合理的配慮内容共有の手続き
提供内容共有の機会の有無, 共有メンバー等
- (5) 各教科等の授業における合理的配慮の具体的な内容例
- (6) 各教科等における合理的配慮の評価の手続き
評価の機会の有無, 検討メンバー, 改善への反映状況等

4 調査期間

2020年3月中旬～下旬。

5 倫理的配慮

上越教育大学倫理審査委員会所定のチェック項目によりチェックを行い, 実施に問題がないことを確認した。

III 結果

小学校 11 校, 中学校 5 校の通常の学級担任 54 人から回答を得た。すべてを有効回答とした。

1 回答者の属性

回答者の教職経験年数について 53 人から回答を得た。結果を表 1-1 に示した。20 年以上が最も多く, 次いで 6 から 10 年が多かった。そのうち特別支援教育の経験があるとしたものは 29 人(54.7%)であり, 内訳は特別支援学級の経験が最も多く, 特別支援学校の経験は 14 人と半数ほどであった (表 1-2)。

回答者の特別支援学校教員免許状保有状況について尋ねた結果を表 1-3 に示した。54 人全員から回答があり, 5 領域いずれかの特別支援学校教員免許状保有者は 10 人(18.6%)であった。

表1-1 回答者の教職経験年数

年 数	度数	%
0-5	8	15.1
6-10	11	20.8
11-15	8	15.1
15-20	6	11.3
20-	20	37.7
合 計	53	100.0

表1-2 特別支援教育経験者数

(複数回答, n=29)

種 別	度数
延べ総数	41
特別支援学校	(14)
特別支援学級	(24)
通級による指導	(3)

()内は内数

表1-3 特支免許状保有状況

項 目	度数	%
特支免許状有り	10	18.5
特支免許状無し	44	81.5
合 計	54	100.0

2 対象児への合理的配慮検討のきっかけ及び実態情報収集の方法

(1) 対象児への合理的配慮検討のきっかけ

まず自分が担任している学級や教科指導を担当している学級に、合理的配慮が必要と考えられる子ども(対象児)がいると判断したきっかけについて尋ねた結果(複数回答)を表 2-1 に示した。54 人全員から回答が得られ、「自分自身が合理的配慮の必要性を感じた」と「前担任から配慮の情報があつた」という回答が多かつた。「保護者からの依頼」や「前籍校からの情報」も少なからずみられた。

(2) 対象児の実態情報収集の機会の有無とその方法

合理的判断が必要であると判断した対象児に対して、合理的配慮検討のための実態情報収集の機会があるか否かについて尋ねた結果を表 2-2 に示した。回答のあつた 52 人中 51 人(98.1%)が「機会がある」と回答した。その方法を複数回答で尋ねたところ、表 2-3 のとおり、検討のきっかけとなつた際の情報収集の方法のほか、「他の教職員からの情報」が挙げられ、これらの方法を組み合わせて情報収集している様子が見えられた。

表2-1 要合理的配慮判断のきっかけ

(複数回答, n=54)

項 目	度数	%
自分自身が必要性を感じた	45	83.3
前担任から配慮の情報があつた	44	81.5
保護者から依頼があつた	23	42.6
前籍校から配慮の情報があつた	22	40.7
その他	1	1.9

表2-2 実態情報収集の機会の有無

項 目	度数	%
機会有り	51	98.1
機会無し	1	1.9
合 計	52	100.0

表2-3 実態情報収集の方法

(複数回答, n=51)

項 目	度数	%
教育活動場面における自身の観察	50	92.6
教育活動場面における他の教職員からの情報	48	88.9
前担任からの引き継ぎ情報	37	68.5
保護者からの情報	36	66.7
前籍校からの引き継ぎ情報	24	44.4

3 対象児に対する合理的配慮検討の手続き

(1) 対象児に対する合理的配慮検討の手続き

まず、合理的配慮について検討する機会の有無と誰が検討するのかについて尋ねた結果を表 3-1 に示した。51 人から回答があり、47 人(92.2%)が検討の機会が「ある」とした。47 人中 44 人が「複数人で検討する」と回答しており「担任や担当個人」で検討しているケースより複数人で検討しているケースが圧倒的に多かった。

検討の際の形式(複数回答)については、表 3-2 より「会議形式」32 人、「面談形式」30 人、「教務室での立ち話や雑談形式」29 人の順で回答が多い結果となった。職務多忙な中回答者は、時間を取って会議や面談の形式で対象児に対する合理的配慮の検討を行うだけでなく、立ち話等わずかの時間をも活用して検討を行っていることが明らかになった。次に一緒に検討する相手(複数回答)について尋ねた結果を表 3-3 に示した。「特別支援教育コーディネーター」(44 人)と「管理職」(42 人)が多く、続いて、「学年(部)等の教職員や学級担任」が 33 人、「養護教諭」が 27 人、「保護者」が 26 人等となっており、外部支援者も含まれていた。対象児に関わるさまざまな人と複数(チーム)で検討している状況が明らかとなった。

表3-1 合理的配慮の検討機会

項 目	度数	%
機会がある	47	92.2
複数人で検討	44	
担任個人で検討	(3)	
機会がない	4	7.8
合 計	51	100.0

()内は内数

表3-2 合理的配慮検討の形式

(複数回答, n=51)

項 目	度数
会議形式	32
面談形式	30
教務室での立ち話や雑談形式	29
その他	1

表3-3 合理的配慮検討の相手

(複数回答, n=51)

項 目	度数
特別支援教育コーディネーター	44
管理職	42
学年(部)等の教職員/学級担任	33
養護教諭	27
保護者	26
通級担当	14
教科担当	12
外部支援者	11
その他	5

(2) 合理的配慮検討機会に関する学校体制

合理的配慮について検討する機会が学校の仕組み(学校体制)として決まっているか否かについて尋ねた結果、48人から回答があった(表3-4)。「決まっている」と回答した者は28人(58.3%)、「決まっていない」と回答した者は20人(41.7%)であり、回答者が所属する学校の約6割で合理的配慮検討機会に関する仕組み(学校体制)があることが分かった。

表3-4 合理的配慮検討機会の学校体制

項 目	度数	%
体制として決まっている	28	58.3
体制として決まっていない	20	41.7
合 計	48	100.0

4 各教科等における合理的配慮の内容共有の手続き

(1) 対象児の合理的配慮の内容共有の手続き

検討された対象児の合理的配慮の内容について、対象児にかかわる他者と共有する機会があるか否かについて尋ねた結果を表4-1に示した。「共有の機会がある」と回答した者は51人中47人(92.2%)と、9割以上の回答者が対象児の合理的配慮

の内容を他者と共有していることが明らかとなった。

機会があると回答した 47 人に合理的配慮共有の方法（形式）について尋ねた結果（複数回答）を表 4-2 に示した。「会議形式」と「面談形式」が 34 人と多かった。合理的配慮検討の手続きにもみられたように、かしこまった機会ではなく「雑談」の中でという回答も少なからずみられ、やはり多忙な中で時間をやりくりしながら配慮の内容を共有している様子が見えられた。

次に配慮の内容を共有する相手（複数回答）について尋ねた結果（複数回答）を表 4-3 に示した。こちらは「管理職」が 45 人、「特別支援教育コーディネーター」が 45 人、「学級担任等」が 42 人と多く、「保護者」や「養護教諭」、「教科担当」、「通級担当」に続いて「本人」が 12 人となっていた。「外部支援者」は 9 人であった。

表4-1 合理的配慮の共有機会

項目	度数	%
共有の機会あり	47	92.2
共有の機会なし	4	7.8
合計	51	100.0

表4-2 合理的配慮共有の方法

(複数回答, n=47)

項目	度数
会議	34
面談	34
雑談	19
その他	2

表4-3 合理的配慮共有の相手

(複数回答, n=47)

項目	度数
管理職	45
特支コーディネーター	44
学級担任	41
保護者	32
養護教諭	30
教科担当	19
通級担当	14
本人	12
外部支援者	9
その他	2

(2) 合理的配慮の内容共有の機会に関する学校体制

対象児の合理的配慮の内容を共有する機会が学校の仕組み（学校体制）として決まっているか否かについて尋ねた結果 47 人から回答があった（表 4-4）。「決まっている」とした者は 31 人(66.0%)、「決まっていない」とした者は 16 人(34.0%)であった。対象児の合理的配慮の内容を共有する機会が学校の仕組み（学校体制）として決まっている学校の割合が高かった。

表4-4 合理的配慮共有の学校体制

項目	度数	%
体制として決まっている	31	66.0
体制として決まっていない	16	34.0
合計	47	100.0

(3) 合理的配慮に対する合意形成

検討された合理的配慮の内容について、関係者と共有した後改めて保護者または本人の合意を得ているか否かについて尋ねた結果を表 4-5 に示した。回答があった 49 人中 46 人(93.9%)と 9 割以上が「合意を得ている」としており、合意形成の方法として「口頭による確認」が 27 人、「文書による確認」が 17 人であった。

表4-5 合理的配慮の合意形成

項目	度数	%
合意を得ている	46	93.9
口頭による確認	27	
文書による確認	17	
その他	2	
合意を得ていない	3	6.1
合計	49	100.0

5 各教科等における対象児の実態に応じた合理的配慮の具体的な内容例

各教科等の授業における対象児の実態に応じた合理的配慮の具体的な内容について最大 3 事例まで記述式で尋ねたところ、50 人から延べ 101 事例の回答が得られた。小学校所属の回答者からは 69 事例、中学校所属の回答者からは 32 事例挙げられた。結果を校種、教科等名、学年で整理して表 5-1 から 5-6 に示した。

(1) 小学校における具体的な内容例

小学校では、教科等の全体にかかる特に教科の指定がないものが 16 事例、国語と算数がそれぞれ 21 事例と 23 事例、その他英語・外国語活動や音楽、体育、音楽、特別活動等が 9 事例挙げられていた。

【表 5-1, 表 5-2, 表 5-3, 表 5-4 挿入】

表 5-1 合理的配慮の内容（小学校・教科等指定なし）

年	子どもの実態	合理的配慮の具体的な内容
1	集中力が続かず話を聞けない ADHD 傾向で、集中力の持続に課題 ノートの書き取りが難しい	全体指導をしたあと、個別に声かけをする 授業を、一単位時間を 2~3 ブロックに分けて行う 予め日付けやめあての枠を蛍光ペンで書いておき なぞらせる
2	文章の読みや内容の読み取りが難しい	テストの時などに、教師が文章を読み上げる
3	読むことが苦手 写し書きが苦手で板書を写したり宿題をし て来ない 気持ちが高揚すると、授業に集中できなくな る 漢字や計算が苦手でテストができない	担任がテストの問題文を指で追いながら読み上げ る 板書の写す範囲を限定する、宿題の問題を大人がノ ートに写す 気持ちカード（表情）を渡し、高揚してきたら担任 に知らせる 同じ問題を事前にやらせて達成感を味わわせる
5	見て写すのが苦手で、板書をノートに書いた りドリルをノートにやったりすることを避 ける 言語 LD が疑われている ノートの文字がマス目からはみだす・先生の 板書通りに写さない 指示の理解が苦手	問題をノートに写す。板書を書くレイアウトをノー トに書き込む 総ルビのものを使用。振り仮名を振って配布する マス目に納めるようにノートにマス目があるのか 考えさせながら声がけをして、できるだけ丁寧にノ ートをとらせるよう心がける 指示を短く 1 つずつ出す・黒板に指示の内容を書く
6	国語や算数では一斉授業についていけず取 り組みや内容の理解に時間がかかる 教科書に使われている漢字が読めず内容が 理解できない 生活習慣が身につかない（鞆の支度や宿題を するなど）	本人にとって無理のない課題量に調整する・プリン トやドリルにヒントを書いたり電卓を使って計算 できるようにする 社会、理科の教科書に読み仮名をふる ランドセルに家に帰ってからやることを一覧に書 き貼っておく・できたらシール
1	難聴がある	ロジャーの使用・放送が鳴ると光る機会（電気）を 設置（トイレ、難聴学級教室）

※ 中実線以下は身体障害の子ども

表 5-2 合理的配慮の内容（小学校・国語）

学年	子どもの実態	合理的配慮の具体的な内容
全	学習に遅れがありひらがなかたかなを覚えられない・文章を自分で書くことができない 個別学習以外の形態では学習に集中しにくい	個別活動の前に担任が例文をいくつか挙げて見て書けるようにする 学習ボランティアの活用や介助員による補助
1	学習に遅れがあり平仮名や片仮名を覚えられない 平仮名の文字の習得に時間がかかり覚えられない 平仮名や片仮名を覚えきれない テストの問題文が長文になると読めない LD 傾向で平仮名や片仮名が未定着 平仮名が定着しておらず、読み書きに時間がかかる	50 音表(カラーで拡大した物)を教室横に掲示する 週 1~2 時間の個別学習をする 教室に掲示し本人が興味をもつポケモン平仮名表を家庭に配る 問題文をいっしょに読む・線を引いて考えなどのアドバイスをする 50 音表を手元に用意しておく A5 サイズの 50 音表(表ひらがな裏カタカナ)をラミネートして持たせ、困った時にはすぐに手元において確認できるようにする
2	読み LD で教科書をうまく読めない 読みに苦手さがある	側で範読をし復唱させる・テストや問題を読んでも聞かせる MIM プリント(必要に応じて補習プリント)に取り組み語彙を増やし読むトレーニングをする
3	字の形がとれない 漢字が覚えられない 読みに困難さがあり音読が上手にできない	ノートに蛍光ペンで下書きしたものをなぞってくるようにする 1 日でやる問題を 3 日に分割して負担を減らす 個に応じてルビ付きや分かち書きの教材分を印刷し製本して持たせて教科書と共に使用する
4	読み取り問題でよみまちがいがある 情緒に障害があり感情のコントロールできない 漢字を覚えられない 漢字の覚えが苦手 ことわざなどの意味をまちがえる 読むことが苦手 言語理解の遅れ	大事だと思うところに印をつける。指示語にマーカーをする 短文づくりをして読み仮名を付ける(書き取り練習はせず) 練習量を減らし、負担を感じさせないようにさせる 事前にテスト範囲の 10 問の内容を伝える 分かりやすいことばに置き換えて説明する 代読する 教科書やワークテストにふり仮名をふる
6	漢字が覚えられない(50 問テストなど)	問題数を減らして実施する

表 5-3 合理的配慮の内容（小学校・算数）

学年	子どもの実態	合理的配慮の具体的な内容
全	学習に遅れがあり、未習単元が多くあった	小1～小4までの各単元のレディネステスト・練習プリント・理解を助ける補助プリントを児童毎に用意する
	学習の遅れ	TTでの指導や小人数指導を行う
1	数量感覚が育たず計算がうまくできない 数を量としてとらえられず計算が苦手である	卵パックとブロックを操作しながら計算させる ブロック、または紙にかいたブロックを手元に用意しておく
2	学習に遅れがあり九九を覚えきれていない 理解が不十分であり十進法が分からない 学習の遅れ 学習に遅れがあり授業についていけない	九九一覧表を手元に用意しておく 個別に教材（プリント等）を用意し別室で指導 九九カードや足し算カードを用いる お金などの具体物を使用した・週1回程度特別支援学級にて復習する
	筆算で位がずれる（字の大きさが定まらない）	マス目がよくわかるプリントに筆算する（位の部屋がそろうようにしたもの）
	時間が経つと学習した内容を忘れてしまう	繰り返し取組めるよう家庭学習で取組ませる 保護者とは、連絡ノートで毎日の様子を知らせる
3	ノートの記入がマス目に整わない	記入するマスや枠を予め書いた紙を毎時間渡す
4	学習に遅れがあり九九が覚えきれていない 位置取りや直方体の見取り図の描き方が分からない	九九一覧表を手元に用意する 個人持ちの位置取り表を作成し、ラミネートをかけていつでも参考にできるようににする・ 積木や展開図を組み立てた直方体などを手元において具体的に考えられるようにする
	LD傾向で九九を覚えきれていない	掛け算ボードゲーム等の使用により学級内で楽しみながらできるようにする
	算数にのみ困難さがあり学級一斉では難しい	特別支援学級で在籍児と個に応じた進め方を行う
	学習への遅れで九九が言えない段がある	毎回繰り返す練習を入れ見てもよいことにする
	不安傾向が強く学習に落ち着いて取り組めない	座席を配慮し本人が担任に不安なことを伝えられるようにする・本人の希望に沿って個別指導する
5	算数の学習内容の定着がされていない	宿題の量の調整や宿題の内容の調整をする・必要な内容の定着を図るためのプリントを準備して使用する
	計算に対して苦手意識がある	電卓の使用を許可する
	算数の学習内容の理解定着が遅い	算数の授業は個別で行う
6	算数の宿題をやって来ない	保護者と連絡を密にして別課題を出す
	学習の遅れがあり分数×分数を解けない	自学教材を与え休み時間を利用し個別指導を行う

表 5-4 合理的配慮の内容（小学校・他の教科）

学年	教科	子どもの実態	合理的配慮の具体的な内容
2	日常	朝の支度に時間がかかり朝学習に遅れる	やることと時間を表にするように本人が書き、できたら自分でチェック・特別支援サポーターが声掛けする
4	音	大きな音が苦手	音楽準備室で周りの音が気にならない環境をつくり練習をする
5	総合	校外学習の際バスに乗るのを嫌がる	他児より先に乗車しておく
	音	けんぱんや木・鉄琴の演奏で指の位置が分からなくなる	ド・ソなど主要なキーに印をつける・和音の場合は、同時に押すキーに同色のシールやテープをはって視覚的に分かるようにする
	英	言語 LD が疑われている	その日学習する単語や例文を予習してから授業へ
6	英	学級の教室に入ることに不安感が強い	廊下に机・椅子を用意し扉を少し開けた状態で学習に参加する
1	特	片耳難聴で補聴器を使用している	ルール説明時にマイクを使用した声が聞き取りにくいため耳元で個別に説明する
4	体	運動面での苦手があり他児と同じ活動が難しい	本児の実態に合わせた運動量の調節をする
	体	前転や後転が上手に回りにきれない	踏切板を置き、坂を作って回りをやすくする

※ 中実線以下は身体障害の子ども／特は特別活動

各教科等全体にかかる合理的配慮の具体的な内容（表 5-1）としては、気持ちが高揚すると授業に集中できなくなる 3 年生に対して「気持ちカードを渡し、高揚してきたら担任に知らせる」や、見て写すのが苦手な板書をノートに書いたりすることを避ける 5 年生に対して「板書を書くレイアウトをノートに書き込む」、一斉授業について行けず取組や内容の理解に時間がかかる 6 年生に対して「無理のない課題量に調整したりプリント等にヒントを書いたり計算機を使ったりする」等が挙げられていた。

国語における合理的配慮の具体的な内容例（表 5-2）としては、平仮名が定着しておらず読み書きに時間がかかる 1 年生に対して「A5 サイズの 50 音表をラミネートして持たせ、困ったときは手元ですぐに確認できるようにする」や、漢字が覚えられない 3 年生に対して「一日で行う問題を三日に分割して行い負担を減らす」等が挙げられていた。

算数における具体的な内容例（表 5-3）としては、筆算で位がずれてしまう 2 年生に対して「マス目がよく分かるプリントに筆算する」や、九九が覚え切れていない

4年生に対して「かけ算ボードゲーム等を使用して楽しみながらできる」工夫をする様子が見られた。また、分数のかけ算ができない6年生に対して「自学教材を使い休み時間を利用して個別指導」を行っているケースもあった。

その他の教科等における具体的な内容例（表 5-4）としては、音楽で大きな音が苦手な4年生に対して「音楽準備室で周りの音が気にならない環境をつくって練習する」等が挙げられていた。

(2) 中学校における具体的な内容例

中学校では、教科等の全体にかかる特に教科の指定がないものが18事例、国語や数学等各教科等別が14事例挙げられていた。

各教科等全体にかかる合理的配慮の具体的な内容（表 5-5）としては、自分の意見を表現するのが苦手な1年生に対して「選択肢を設けて示す」や、コミュニケーションが苦手な3年生に対して「コンピュータ（デジタル教材）を用いた個別学習の実施」等が挙げられていた。また、色覚に困難のある子に対してチョークの色づかいの工夫等も行われていた。

教科等別の具体的な内容（表 5-6）としては、国語で文字を読むことはできるが板書や視写が苦痛な3年生に対して「音読や口頭による確認をする」や、右手が不自由でリコーダーのキーが押さえられない2年生に対して「左手のみで操作できるリコーダーを準備する」などが挙げられた。

表 5-5 合理的配慮の内容（中学校・教科等指定なし）

学年	子どもの実態	合理的配慮の具体的な内容
全	<p>授業参加の難しい生徒</p> <p>授業の道具(教科書など)を忘れてくる</p> <p>板書を書き写すのに時間がかかったり書こうとしなかったりする</p> <p>学習理解の低さ</p> <p>活動内容を提示しても短時間の記憶力が悪くその都度停滞する</p> <p>集中がつかず話をきけない</p> <p>学習理解の低さ</p> <p>一度理解した内容でも再度学習した際に理解できない</p>	<p>クールダウンの仕方や場所を提示する</p> <p>事前に家庭連絡・本人とメモをとったり本人にメモを渡したりする</p> <p>少人数学習を実施・他の教員や教育補助員とのT.Tを行う</p> <p>問題量やレベルを選択可能にする</p> <p>指示を短くわかりやすい表現にするなど</p> <p>周囲の生徒から声かけができるような座席の工夫</p> <p>ここではできること、目指すことをクラス全体に共有し達成を目指す</p> <p>復讐を丁寧に行い理解できないことに劣等感を感ぜさせないように配慮する</p>
1	<p>国語の小1,2年程度の漢字の読み書き・計算板書に時間がかかる</p> <p>自分の意見を表現するのが苦手(書くこともできない)</p> <p>定期テストの解答に(読みとりに)時間がかかる</p>	<p>小1,2のドリルを用意する</p> <p>デジカメで板書を撮る</p> <p>選択肢を設けて示す</p> <p>テスト用紙を拡大コピーをして渡す</p>
2	<p>教科書を音読するのに時間がかかる</p> <p>まわりに人がいると集中できない</p>	<p>教科書に仮名をふり拡大コピーをして渡す</p> <p>カーテン等でしきり、個別学習</p>
3	<p>コミュニケーションが苦手</p> <p>自習形式の学習にしたい</p>	<p>コンピュータを用いた個別学習(デジタル教材を用いる)</p> <p>パソコンを使った学習活動をする</p>
全	<p>色覚の異常</p>	<p>チョークの色使いを工夫する</p>
3	<p>聴覚障害があり、活動の指示が聴き取りにくい</p>	<p>いすの脚にテニスボールをつける</p>

※ 中実線以下は身体障害の子ども

表 5-6 合理的配慮の内容（中学校・各教科等別）

学年	教科	子どもの実態	合理的配慮の具体的な内容
1	国	集団内(交流学級)での指示を理解しづらい	指示の後に必ず本人に確認し時間内で無理な場合には深追いしない
2		言葉の意味理解ができず、指示理解が難しい	別室で個別指導（週2時間）
3		文字を読むのはできるが板書、視写が苦痛	音読や口頭での内容の確認を中心に取り組む
		1つのことに集中できず興味のないことに取り組めない	本人が取り組みやすい作業・問題のみとし無理にさせない
全	数	学習内容の定着に時間がかかる	個別学習をする
		板書を書き写すのに時間がかかり他の活動への参加が遅れる	チョークの色を多く使わない
		学習内容の定着に時間がかかる	座席の工夫（その授業だけの席）
		口頭の指示で活動を行うことが難しい	プリントを利用する時にはプロジェクターを用いる場所を示す
2		数学の理解度の遅れ	個別進度に合わせた継続練習や長期休業中の別課題等・穴埋め形式のワークシートを活用する
3	英	英語の文を書くとき語を抜いたりつづりを書きまちがえたりする	マンツーマンで音声とつづりに注意しながら書かせてエラーがあれば気付かせるように促す
1	社	板書を書き写すのに精一杯で内容は全く理解できない	基本プリントや問題を用意し毎回の学習活動で注意して見る
		書字に苦手意識があり漢字を使うことができない	穴埋め式のワークシートを使い平仮名で書くことを勧める
2	音	右手が不自由でリコーダーのキーが押さえられない	特別なアルトリコーダー(左手のみで操作できる)を使用する
3	特	選択性場面緘黙で家庭では話す为学校では話さない	ICレコーダーを用意し家庭で録音してきてもらい放送する

※ 特は特別活動

6 各教科等における合理的配慮の評価の手続き

(1) 合理的配慮実施後の評価の機会の有無

合理的配慮を授業等で実施したあと、その適否を評価する機会があるか否かについて尋ねた結果を表 6-1 に示した。「評価の機会がある」との回答が 50 人中 42 人(84.0%)、「評価の機会がない」との回答が 8 人(16.0%)であった。8 割以上で実施した合理的配慮に対して評価を行っていることが分かった。また、評価していると回答した 42 人のうち、自分だけではなく複数人で行っているとした者が 31 人(73.8%)であった。自分ひとりではなく複数人で評価していることも明らかになった(表 6-2)。

表6-1 評価機会の有無

項 目	度数	%
評価の機会あり	42	84.0
評価の機会なし	8	16.0
合 計	50	100.0

表6-2 評価方法

項 目	度数	%
複数人で評価する	31	73.8
担任個人で評価する	11	26.2
合 計	42	100.0

(2) 評価者

評価に誰が参加しているか複数人で実施しているとした 31 人に複数回答で尋ねたところ、特別支援教育コーディネーターが 31 人(100.0%)で最も多く、学年(部)教員 25 人(80.6%)、管理職 24 人(77.4%)と続いた。中学校教員では教科担任も 12 人と少なからず見られた。また、保護者についても 16 人(61.3%)と、6 割以上だった。評価する際の形式は会議、面談、雑談いずれも同程度活用されていることが分かった。

表6-3 評価者

(複数回答, n=31)

項 目	度数
特支コーディネーター	31
学年(部)教員	25
管理職	24
養護教諭	17
保護者	16
教科担当教員	12
通級担当教員	8
外部支援者	5

(3) 評価についての学校体制

合理的配慮を評価する機会について学校の仕組み(学校体制)として決まっているか否かについて尋ねた結果 43 人から回答が得られた(表 6-4)。「決まっている」との回答が 19 人(44.2%),「決まっていない」との回答が 24 人(55.8%)であり,決まっている学校が少数であった。

表6-4 評価の学校体制

項 目	度数	%
体制として決まっている	19	44.2
体制として決まっていない	24	55.8
合 計	43	100.0

(4) 評価の内容の反映

評価した内容を次の合理的配慮の設定・提供に反映しているか否かについて尋ねた結果を表 6-5 に示した。その結果,「反映している」との回答が 39 人中 27 人(69.2%)と「反映することもある」が 12 人(30.8%)で,「反映していない」は 0 人であった。いつも必ずとは言えないまでも全員が評価の結果を次の合理的配慮設定に反映させていることがわかった。

表6-5 評価の反映状況

項 目	度数	%
反映している	27	69.2
反映することもある	12	30.8
反映していない	0	0.0
合 計	39	100.0

IV まとめ

本稿では、小・中学校における特別な支援の必要な子どもに対して、各教科等の授業における適切な合理的配慮を実施するための検討やその評価を行うための手続きに関する資料を得ることを目的に、対象児に対する合理的配慮検討のきっかけ、合理的配慮内容検討や関係者への合理的配慮内容共有の手続き、各教科等の授業における合理的配慮の具体的な内容例、各教科等における合理的配慮の評価の手続き等について報告した。

合理的配慮検討のきっかけとしては、自分自身が合理的配慮の必要性を感じたという回答が多かったが、他者からの情報に基づくケースも少なからずみられた。また自身が必要性を感じた場合でも、その後他の教職員等他者からの情報を得てさらに対象児の情報を収集していることが分かった。その後大半の回答者が特別支援教育コーディネーターや管理職等を交えた複数人による合理的配慮検討の機会を設けていた。職務多忙な中、時間を取って会議や面談の機会を設けて検討を行うだけでなく、立ち話等わずかの時間をも活用して検討を行っていることが明らかになった。また、検討する機会が学校の仕組み（学校体制）として決まっているとした回答者の割合は 58.3%であり、少なからず学校体制として合理的配慮検討機会に関する仕組みがあることも分かった。

検討された合理的配慮の内容について、対象児にかかわる関係者と共有する機会があるかについて尋ねた結果、「ある」と回答した者の割合は 92.2%で、回答者の大半が対象児の合理的配慮の内容を関係者と共有していることが明らかとなった。こちらについても、「会議形式」と「面談形式」のほか、合理的配慮検討の手続き同様「雑談」の中で共有しているという回答が比較的多く、やはり多忙な中で時間をやりくりしながら非公式な形で共有しているケースもあることがうかがえた。また、配慮の内容を共有する機会が学校の仕組み（学校体制）として決まっているとした回答者の割合は 66.6%であり、ある程度は学校体制として配慮内容共有に関する仕組みがあることも分かった。

検討された合理的配慮の内容について、保護者または本人の合意を得ているかについては、93.9%の回答者が「合意を得ている」としていたが、その方法としては文字として残る形ではなく「口頭による確認」が最も多かった。

以上の手続きを経て各教科等の授業において対象児に実施された具体的な合理的配慮については、教科等の授業全体にかかるケース、教科別のケースいずれも個別学習（指導）が多かったが、子どもの実態と教科の特性をとらえ、学習の内容に合わせた具体的な教材や教具を準備して授業を行っている事例も多く見られた。これは文部科学省（2012）が挙げている学校における合理的配慮のひとつ目の観点である「教育内容・方法」にかかる内容であることが看取できた。

合理的配慮を授業等で実施したあと、その適否を評価する機会があるか否かについて尋ねた結果「機会がある」との回答者の割合が 84.0%であり、8割以上で実施した合理的配慮に対して評価を行っていることが分かった。自分だけではなく複数人

で行っているとした者の割合は 73.8%であり、多くが自分ひとりではなく複数人で評価していることも明らかになった。

評価する機会が学校の仕組み（学校体制）として決まっているとした回答者の割合は 44.2%であり、決まっているとした回答者は少数であった。また、評価した内容を次の合理的配慮の設定・提供に反映しているか否かについては、「反映している」との回答者の割合が 69.2%と「反映することもある」が 30.8%で、全員が何らかの形で評価の結果を次の合理的配慮設定に反映させていることが明らかになった。

対象児の実態情報収集と合理的配慮内容検討や関係者への配慮内容共有の手続き、そして配慮の評価の手続きについては、教員一人で進めるのではなく、対象児にかかわる複数人で進めているケースが多いことが明らかになった。安藤（2001）は自立活動の指導における個別の指導計画作成において、絶対解のない内容を決めていくに当たって複数の教師が協働して検討・作成することの重要性を指摘している。合理的配慮は対象児の実態に応じて決めていくもので絶対解があるとは言い切れないことから、複数人で実態情報を収集した上で合理的配慮の内容を検討し、その情報を関係者で共有しながらチームで指導してその結果（ここでは配慮内容の適否）を評価することは、個別の指導計画作成や自立活動実施の際と同様に重要であると考えられる。

合理的配慮の検討機会やその情報の共有機会については、学校の仕組みとして、すなわち学校体制として設定されているケースが割合として比較的高かったが、配慮の適否について評価する機会は必ずしも高いとはいえない現状が見られた。文部科学省（2012）は、学校における合理的配慮のふたつ目の観点として「支援体制」を挙げており、「専門性のある指導体制の整備」を求めている。今回、合理的配慮の内容検討や情報共有については、特別支援教育コーディネーターや、場合によっては外部関係者も交えて学校の仕組み（学校体制）として行っている様子が見られたが、配慮の適否の評価になるとその割合が低くなる状況も見受けられた。合理的配慮を一旦決定したあとも、対象児の発達や適応の状況等を勘案しながら、必要に応じてその内容を見直していくことは大切である（河合・小宮，2018）。配慮の適否を評価し、配慮実施の結果をその後の配慮内容に反映させること、すなわち学校体制として Plan-Do-Check-Action サイクルで合理的配慮を実施することがよりよい配慮を提供する上で重要になるといえるであろう。

最後に合理的配慮実施に関する本人や保護者への合意形成についてである。合理的配慮の内容・提供に当たっては、設置者・学校と本人・保護者との合意形成が重視されなければならない（河合・小宮，2018）。今回の調査では合意を得ている割合が 100%ではなかった。複数人で検討した配慮の内容を確実に本人と保護者に伝えて実施（提供）することを徹底する必要があると考えられる。

文献

安藤隆男（2001）自立活動における個別の指導計画の理念と実践．川島書店．

河合康・小宮三弥（2014）わかりやすく学べる特別支援教育と障害児の心理・行動特性．北樹出版

文部科学省（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）．中央教育審議会初等中等教育分科会．

文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編．

新潟県特別支援学校教頭会（2014）合理的配慮実践ガイドブック Vol.1.

<http://www.kashiwazaki-tk.nein.ed.jp/siryou/gouriteki.pdf>

研究成果②

全国の教育委員会等における適切な合理的配慮の設定と評価に資する 特別支援教育に関する手引き等の作成状況と内容の実態

I はじめに

本稿では、令和元年度の研究に引き続き、支援の必要な子供に対して、教材開発を含めた教科教育と特別支援教育の両面からとらえた適切な合理的配慮を設定し、その評価を行うための資料及び合理的配慮設定の手続きや評価に関する手引き作成の資料を得ることを目的に、全国の教育委員会等における適切な合理的配慮の設定と評価に資する特別支援教育に関する手引き等の作成・公表状況と内容の実態について調査した結果を報告する。

II 方法

1 調査対象

全国の都道府県教育委員会（以下、委員会）のうち 42 委員会。なお、この中に各都道府県が運営する特別支援教育に関するセンターや研究所、推進室等も含めた。

2 調査方法

各教育委員会が公表しているホームページを閲覧し、特別支援教育に関連するワードを含んだ手引きやマニュアルに関する情報を収集した。

3 調査内容

(1) 特別支援教育に関連するワードを含んだ手引きやマニュアル作成・公表の有無

※ 手引きやマニュアルが公開されていた場合

(2) 手引きやマニュアルの名称

(3) 手引きやマニュアルの総ページ数

(4) 手引きやマニュアル活用の対象

(5) 手引きやマニュアルの内容構成

(6) 内容に含まれるキーワード

4 調査期間

2021年2月下旬～3月上旬。

5 倫理的配慮

上越教育大学倫理審査委員会所定のチェック項目によりチェックを行い、実施に問題がないことを確認した。

Ⅲ 結果

1 特別支援教育に関連するワードを含んだ手引きやマニュアル作成・公表の有無

今回対象とした37委員会全てで特別支援教育に関連するワードを含んだ手引きやマニュアルの作成・公表を行っていた。また、複数の手引きやマニュアルを公表している委員会も複数でみられた。

2 手引きやマニュアルの名称

手引きやマニュアルの名称については掲載内容に合わせて「特別支援教育ガイドブック」「特別な教育的支援が必要な子どものためのガイドブック」といった特別支援教育全体を包含するような名称や、「特別支援教育の視点を生かした授業づくりのヒント集」「特別支援教育課程編成の手引き」等内容を焦点化した名称、「通級による指導パッケージ」「小・中学校における特別支援教育推進のための手引き」「高等学校における特別支援教育推進のための手引き」等対象とする校種等を特定した名称のほか、校内で研修の推進を図る「特別支援教育充実のための校内研修の手引き」といった名称がみられた。

3 手引きやマニュアルの総ページ数

手引きやマニュアルの総ページ数については12ページ程度のものから197ページと200ページに迫るものまで多様であり、40ページから100ページくらいの方が比較的多かった。

4 手引きやマニュアル活用の対象

手引きやマニュアル活用の対象について、特別支援学校教員限定のものもわずかにみられたが、特別支援学校を含み幼稚園、小・中学校の教員を包括的に対象としたものや、幼稚園、小・中学校、高等学校といったいわゆる通常校の教員を対象としたインクルーシブなものが圧倒的に多かった。名称のところでも述べたとおり、高等学校に限定した手引きもみられた。また、教員以外の職種で、主に通常の学級において特別な支援を必要とする子どもに個別の支援を行う「特別支援教育支援員」を対象としたサポートブックもあった。

5 手引きやマニュアルの内容構成

手引きやマニュアルの目次を参考に内容構成について整理した結果を示す。

(1) 特別支援教育全体を包含するような名称の手引きやマニュアル

「特別支援教育」をキーワードに全体を包含するような名称の手引きやマニュアルの場合、「就学前～高等学校」と子どものライフステージに沿って構成されたものや「特別支援学校、特別支援学級、通常の学級、通級による指導」と校種・制度別に構成されたもの、「理論編、実践編、研修編」等理論と実践で分けて構成されたもの、「特別支援教育の体制整備、個別の指導・支援計画作成・活用、障害の理解と支援」等指導体制と対象となる子どもの特性等で

構成されたものなどがみられた。

(2) 校種等を特定した名称の手引きやマニュアル

校種等を特定した名称，特に小・中・高等学校といった通常校を対象とした手引きやマニュアルでは，「特別支援教育」全体の説明にはじまり，「通級による指導」「自立活動」「交流及び交流学习」といった各論の説明で構成されているものなどが見受けられた。

対象を通級による指導の担当者に限定したものでは，「通級による指導の趣旨と経緯，制度的位置づけ」と「アセスメントパッケージ」「スキルアップパッケージ」「Q&A パッケージ」といった構成で，全体を包含する手引きやマニュアルと同様に理論と実践のための情報を組み合わせた形になっていた。また対象を高等学校教員に限定したものの中にも，「概論編（特別支援教育とは，LD・ADHD・高機能自閉症とは，高等学校において必要なこと等）」と「実践編（支援のポイント，支援の工夫，二次的な障害への配慮等）」を組み合わせて構成されているものなどがみられた。他に高等学校教員限定のものには「進路指導」に特化し，「進学」「進学以外の進路」「障害者雇用促進法」「障害福祉サービス利用の流れ」「相談先」等で構成されているものもあった。

(3) 内容を焦点化した名称の手引きやマニュアル

教育課程編成や授業づくり等「内容を焦点化した」名称の手引きやマニュアルでは，「学習指導案の作成と活用」の説明と「各学部各教科別の具体例」によって構成されたものや「授業における支援ヒント集」として整理・構成されたもの，「特別支援教育の視点を取り入れた授業づくり」「どの子にも分かる授業づくり」「研究授業を生かした授業改善」等で構成されたもの，特別支援学級の「教育課程の編成や改善に取り組む手順」「教育課程の工夫」等で構成されたものなどがみられた。このほか，「個別の指導・支援計画」に特化し，「各計画の様式例」「記入のポイント」「記入例」等で構成されているものもあった。

6 手引きやマニュアルに含まれるキーワード

に出てくるキーワードについて整理した結果を示す。

(1) 特別支援教育全体を包含するような名称の手引きやマニュアル

「共生社会」「制度」「特別支援教育の推進」「インクルーシブ教育システム」「合理的配慮」「基礎的環境整備」「ユニバーサルデザイン」といった特別支援教育やインクルーシブ教育の理念や制度に関するワード，「障害のある（特別な支援の必要な）子どもの理解」「発達障害」や「知的障害」をはじめとする障害名，「教育的ニーズ」といった児童生徒理解に関するワードが挙げられた。

また，「教育課程編成」「カリキュラムマネジメント」「各教科」「自立活動」「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」「主体的・対話的で深い学び」「交流及び共同学習」といった教育の大枠に関するワード，「アセスメント」「実態把握」「発達検査」「ベースライン」「ICTの活用」「スモールステップ」「支援のアイデア」「支援の実際」「事例」といった授業づくりや指導実践の具体に関するワード，「専門家チーム」「特別支援学校のセンター的機能」「巡

回相談」「校内支援体制」「特別支援教育コーディネーター」「校内委員会」「保護者との連携」「関係諸機関との連携」「共通理解」「信頼関係」といった特別支援教育実施体制に関するワード、「専門性」「専門的知識」「教員の資質」「特別支援教育に関する研修」といった教員の専門性向上に関するワード等が挙げられ、キーワードは多岐にわたった。

(2) 校種等を特定した名称の手引きやマニュアル

高等学校教員を対象にしたものでは「特別支援教育」「教育的ニーズ」「校内支援体制」といった基本的なワードや、「支援体制の工夫」「支援の進め方」「生徒の自己実現」「指導・支援例」といった具体的な内容を示すワードが系統的に挙げられた。

通級による指導担当教員を対象にしたものでは、通級による指導を受けるための「手続き」「指導体制の整備」「教室経営」「教育課程」のほか、「指導の実際」「指導計画例」等が挙げられていた。

(3) 内容を焦点化した名称の手引きやマニュアル

授業づくりを名称に挙げていたものでは「授業づくりとは」のほか「学習指導案」「指導案記入ガイド」「学習環境」「国語」や「体育」等各教科名、「自立活動」「授業改善」，「教師の工夫」とその具体である「学び方シート」等が挙げられていた。

7 手引きやマニュアルの具体例

手引きやマニュアルの例を別表に示した。

IV まとめ

内閣府の障害者白書（2019）によると、特別支援学校で特別支援教育を受けている障害のある子どもは義務教育段階の全児童生徒数の 0.7%，小・中学校の特別支援学級や通級指導教室で受けている子どもは同じく 3.5%で、特別支援教育を受けておらず通常の学級で学んでいるが障害の可能性のある特別な支援が必要な子どもは 6.5%在籍しているとされている。インクルーシブ教育推進の観点からも、特別支援教育は学校種に関係なく実施されるべきものである。特別支援教育に関する科目が初等教育教員免許取得に必修となっていることから、通常の学級の担任等どの教員も特別支援教育の推進者でなければならない。

今回の調査では対象となった多くの教育委員会で、特別支援学校以外の教員も対象に含めた特別支援教育に関する手引きやマニュアルを作成・公表しており、その内容も特別支援教育や「合理的配慮」や「基礎的環境整備」を含むインクルーシブ教育に関する理念・制度的な内容から、教育課程編成、個別の指導・支援計画作成・活用、指導実践例まで必要な内容の多くを盛り込んだものになっていた。ただその内容は盛りだくさんで合理的配慮に焦点化したものは少なく、合理的配慮に関して実際の指導に生かし切れているかといった課題もあると考えられる。今後はこのような手引きやマニュアルを実際に活用した教員に対し、どのような内容が実際の指導により役立ったかを明らかにしていく必要がある。

別表 公表された特別支援教育に関する手引き・マニュアル等の例

No.	手引き・マニュアル名称	名称の種別	総P	対象	内容構成（目次から）	内容に含まれるキーワード
1	特別支援教育指導資料	特別支援教育全体を包含	123	幼 小 中 高	◇共生社会の形成に向けた特別支援教育の推進 ◇特別支援学級等の運営と教育課程の編成 ◇障害のある児童生徒の理解と指導の実際 ◇連続性のある「多様な学びの場」と支援の充実 ◇資料編 ◇関係法規・通知等	通常の学級/教育的ニーズ/自立や社会参加/共生社会/特別支援教育/特別支援学級/教育課程/個別の教育支援計画/個別の指導計画/知的障害/言語障害/聴覚障害/自閉症・情緒障害/病弱・身体虚弱/視覚障害/肢体不自由/発達障害/多様な学びの場/交流及び共同学習/キャリア教育・進路指導/自立活動
2	特別支援教育の手引	特別支援教育全体を包含	131	小 中	◇特別支援教育 ◇切れ目のない支援 ◇特別支援学級 ◇通級による指導 ◇自立活動 ◇交流及び共同学習 ◇様式例 ◇実践ポイント集 ◇引用・参考文献	障がい/ICF/学びの場/就学手続き/切れ目のない支援/個別の教育支援計画/個別の指導計画/実態把握/連携/校内支援体制/支援会議/相談窓口/センター的機能/教育課程/特別支援学級/自立活動/特別支援学級/情報収集/就学支援/実践ポイント
3	通級による指導パッケージ	校種等を特定	104	小 中 高	◇通級による指導の趣旨経緯と制度的位置付け ◇アセスメントパッケージ ◇スキルアップパッケージ ◇Q&Aパッケージ ◇資料	通級による指導/制度/教育課程/指導内容/指導形態/アセスメント(実態把握)/自立活動/実践例/効果的な指導
4	高等学校における特別支援教育推進のための手引	校種等を特定	64	高	◇概論編（特別支援教育とは、LD, ADHD, 高機能自閉症、高等学校において必要なこと等） ◇実践編（学校経営の基本姿勢、支援のポイント、支援の工夫、二次的な障害への配慮など等） ◇資料編	特別支援教育/教育的ニーズ/支援の進め方/支援体制の工夫/校内支援体制
5	特別支援学校教育課程編成の手引	内容を限定	34	特 支 の 小 ・ 中 学 部	◇教育課程の基準と編成 ◇各教科 ◇特別の教科道徳 ◇外国語活動 ◇総合的な学習の時間 ◇特別活動 ◇自立活動 ◇資料	特別支援学校/教育課程/教育課程編成/視覚障害/聴覚障害/肢体不自由/病弱者/知的障害/各教科/特別の教科道徳/外国語活動/総合的な学習の時間/特別活動/自立活動
6	特別支援教育の視点を生かした授業づくりのヒント集	内容を限定	51	小 中	◇はじめに ◇教育上特別な配慮を必要としている子どもたちの理解と授業における支援ヒント集（9項目） ◇つまづきの整理表	話を聞くことが苦手な子/自分の思いを伝えたり話したりすることが苦手な子/文章を読むことが苦手な子/文章を書くことが苦手な子/算数が苦手な子/自分の考えをまとめることが苦手な子/気が散りやすい子/落ち着きのない子/衝動的な言動が目立つ子

文献

秋田県教育庁特別支援教育課（2019）秋田県特別支援教育校内支援体制ガイドライン

<https://www.pref.akita.lg.jp/pages/archive/2167>

青森県教育委員会学校教育課（2018）青森県教育支援ファイル作成の手引き

<https://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kyoiku/e-gakyo/files/ikkatu.pdf>

千葉県教育委員会（2021）特別支援教育資料（令和2年度版）

<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyoiku/shien/tokubetsushien/shidoushiryou.html>

愛媛県教育委員会（2014）障害のある子どもの教育支援と就学事務の手引

<https://ehime-c.esnet.ed.jp/shougaiji/shiryo/syugakujimu/omote.pdf>

福井県特別支援教育センター（2020）「読み」や「書き」に困難さがある児童生徒に対するアセスメント・指導・支援パッケージ（第2版）

<http://www.fukuisec.ed.jp/>

福岡県教育委員会特別支援教育課（2018）特別支援教育推進ガイド

https://www.pref.fukuoka.lg.jp/uploaded/life/309536_53242983_misc.pdf

福島県養護教育センター（2010）校内における特別支援教育充実のための校内研修の手引

<https://special-center.fcs.ed.jp/wysiwyg/file/download/24/844>

群馬県教育委員会（2020）通級による指導パッケージ Ver.1

http://www.nc.gunma-boe.gsn.ed.jp/?page_id=21

広島県教育委員会（2007）特別支援教育ハンドブックNo.1

<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyoiku/07challenge-tokubetuhandbook1-top.html>

北海道教育庁学校教育局（2020）令和2年度特別支援教育課程編成の手引き

<http://www.dokyoj.pref.hokkaido.lg.jp/hk/gky/R02kateihennseitebiki.htm>

兵庫県立特別支援教育センター（2021）高等学校における障害のある生徒等への進路指導ガイド

<https://dmzcms.hyogo-c.ed.jp/tokucen-bo/NC3/kankoubutu>

兵庫県立特別支援教育センター(2018)小・中学校教職員のための特別支援教育ハンドブック

<https://dmzcms.hyogo-c.ed.jp/tokucen-bo/NC3/kankoubutu>

茨城県教育委員会（2015）特別な教育的支援を必要とする子どもへのサポートブック

<https://www.edu.pref.ibaraki.jp/board/gakkou/tokubetsushien/siryou/all-sapout.pdf>

石川県健康福祉部（2017）発達障害児支援マニュアル（改訂版）

<https://www.pref.ishikawa.lg.jp/fukusi/kokoro-home/hattatu/documents/full.pdf>

岩手県教育委員会（2019）いわて特別支援教育推進プラン

https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/006/404/iwatetokusipuranngaiyou.pdf

香川県教育委員会特別支援教育課（2009）教員のための特別支援教育ガイドブック

https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/files/2021040400016/file_jissenjirei.pdf

鹿児島県教育委員会（2018）特別な支援が必要な児童生徒の引継ぎの充実に向けて

[https://www.pref.kagoshima.jp/ba04/kyoiku-](https://www.pref.kagoshima.jp/ba04/kyoiku-bunka/school/shien/tokushi_tebiki/documents/65248_20180410112442-1.pdf)

[bunka/school/shien/tokushi_tebiki/documents/65248_20180410112442-1.pdf](https://www.pref.kagoshima.jp/ba04/kyoiku-bunka/school/shien/tokushi_tebiki/documents/65248_20180410112442-1.pdf)

神奈川県教育委員会（2004）支援が必要な子どものための「個別の支援計画」～「支援シート」を活用した「関係者の連携」の推進～

<https://www.pref.kanagawa.jp/documents/15734/611827.pdf>

高知県教育委員会（2021）特別支援学校における「主体的・対話的で深い学び」実践事例集

https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/files/2021040400016/file_jissenjirei.pdf

熊本県教育委員会（2015）特別支援教育充実ガイドブック
https://www.pref.kumamoto.jp/uploaded/life/74466_81932_misc.pdf

京都府教育委員会（2005）特別支援教育推進ガイド
<http://www1.kyoto-be.ne.jp/syoukyou/suisin/mokuji2.htm>

内閣府（2019）令和元年度障害者白書（全体版）
https://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/r01hakusho/zenbun/contents_figure.html

三重県教育委員会（2008）高等学校における特別支援教育推進のための手引
<https://www.pref.mie.lg.jp/SHIENKYO/HP/39785033936.htm>

三重県教育委員会（2007）小・中学校における特別支援教育推進のための手引
<https://www.pref.mie.lg.jp/SHIENKYO/HP/39785033936.htm>

宮城県教育委員会（2020）宮城県特別支援教育将来構想実施計画（後期）
<https://www.pref.miyagi.jp/uploaded/attachment/783939.pdf>

宮崎県教育庁特別支援教育室（2011）高等学校における特別支援教育ガイドブック
http://cms.miyazaki-c.ed.jp/ssc007/htdocs/?action=common_download_main&upload_id=46

長崎県教育庁特別支援教育室（2013）特別支援教育支援員サポートブック
<https://www.pref.nagasaki.jp/shared/uploads/2013/07/1372940587.pdf>

奈良県立教育研究所（2020）特別支援学級教育課程ハンドブック
<http://www.pref.nara.jp/54805.htm>

新潟県特別支援学校教頭会（2014）合理的配慮実践ガイドブック Vol.1.
<http://www.kashiwazaki-tk.nein.ed.jp/siryou/gouriteki.pdf>

岡山県教育委員会（2018）第3次岡山県特別支援教育推進プラン
<https://www.pref.okayama.jp/site/16/552900.html>

沖縄県教育委員会（2013）インクルーシブ教育構築のための特別支援教育
<https://www.pref.okinawa.jp/edu/kenritsu/jujitsu/data/documents/inkuru1.pdf>

大阪府教育センター（2020）支援の必要な子どものための授業づくりガイドブック
http://wwwc.osaka-c.ed.jp/category/forteacher/teachers_1.html

佐賀県教育委員会教育振興課（2016）特別な教育的支援が必要な子どものためのガイドブック
<https://www.pref.saga.lg.jp/kyouiku/kiji00333889/index.html>

埼玉県教育委員会（2008）通級指導の手引き～よりより通級による指導をめざして～
<https://www.pref.saitama.lg.jp/f2214/tokukyouseidotrikumi/904-20091216-116.html>

滋賀県教育委員会（2014）特別支援教育ガイドブック
<https://www.pref.shiga.lg.jp/edu/school/tokubetsushien/310651.html>

滋賀県教育委員会（2020）特別支援教育の視点を生かした授業づくりのヒント集
<https://www.pref.shiga.lg.jp/edu/school/tokubetsushien/310651.html>

島根県教育委員会（2011）特別支援教育ハンドブック
<https://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/tokubetsu/keikakutou/index.data/22handbook.pdf>

栃木県教育委員会（2019）特別支援学校教育課程編成の手引
<http://www.pref.tochigi.lg.jp/m05/education/gakkoukyouiku/tokubetsu/documents/tebiki1.pdf>

栃木県教育委員会（2019）特別支援学級及び通級による指導教育課程編成の手引
<https://www.pref.tochigi.lg.jp/m05/education/gakkoukyouiku/tokubetsu/documents/tuukyukyoyouikukateihenseinotebiki.pdf>

徳島県教育委員会（2021）幼児・児童・生徒にかかわる全ての教員のためのポジティブな
行動支援実践事例集 I

[https://manabinohiroba.tokushima-ec.ed.jp/blogs/blog_entries/view/7/
aa7088cd119a50f3a267d38c25ba6ada?frame_id=150](https://manabinohiroba.tokushima-ec.ed.jp/blogs/blog_entries/view/7/aa7088cd119a50f3a267d38c25ba6ada?frame_id=150)

鳥取県教育委員会（2020）特別支援教育の手引

<https://www.pref.tottori.lg.jp/secure/1200721/00hyosimokuji.pdf>

東京都教育委員会（2018）特別支援学級（固定学級・通級による指導）教育課程編成の手引

[https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/document/special_needs_education/
teaching_program.html](https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/document/special_needs_education/teaching_program.html)

富山県教育委員会（2016）特別支援教育学び Q&A

<http://center.tym.ed.jp/wp-content/uploads/tokushiQ%EF%BC%86A.pdf>

和歌山県教育委員会（2012）どの子ども「わかる・できる」授業づくりのアイデア

<https://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500200/d00153527.html>

和歌山県教育センター学びの丘（2020）初めて特別支援学級を担当する先生のためのスタートガイド

<http://www.manabi.wakayama-c.ed.jp/>

山口県教育庁特別支援教育推進室（2021）特別支援教育研修テキスト・マニュアル

<https://www.pref.yamaguchi.lg.jp/cms/a503001/index/index.html>

山形県教育委員会（2018）第3次山形県特別支援教育推進プラン

<https://www.pref.yamagata.jp/documents/5043/plan3s.pdf>