

01	名古屋	正木小学校	ヒラノ シンイチ 名前 平 野 信 一
分科会番号	1 4	分科会名	特別支援教育

研究題目

校内委員会を核とした「適切な学びの場」の再構築
～自立活動の指導のための早見表とABAシートを用いた、通常の学級のユニバーサルデザイン化～

研究要項

1 研究のねらい

昨今、全国の教員不足は5.8%まで上昇し、多忙化による一人ひとりの児童を見取る余裕が学校全体でなくなっていく中、個別の教育的ニーズのある児童生徒や特別支援学級は増加傾向にある(文部科学省, 2022)。本校においても6年前(令和2年度)に5人だった特別支援学級の児童が昨年(令和7年度)は20人と大幅に増加した。また、通級指導教室も文科省が示す教員1人あたり13人という目安(文部科学省, 2020)に比べ、担当教員1人で19人(週23時間)と過密・肥大化していった。名古屋市全体を見ても小学校特別支援学級はここ3年で200学級以上の増加、小学校通級指導教室72校は、平均19.5人となっている(名古屋市特別支援教育資料, 2025)。このような現状において、通常の学級、通級指導教室、特別支援学級といった適切な学びの場を整備することは急務であると考ええる。しかし、配慮を要する児童の急増に伴い、従来の校内委員会では、事後的な手続きの調整が優先され、具体的な指導・支援方法についての検討時間を十分に確保することが難しい状況が生じていた。そのため、個別の指導・支援方法の検討が学級担任個人の工夫に委ねられる場面が多くなり、組織的な環境調整を経る前に学びの場の変更を検討せざるを得ないという構造上の課題が見られた。

また、関係職員や保護者との情報共有のタイミングにも課題があり、組織的な支援体制の再構築が求められていた。こうした背景から、児童が抱える不自由さや困り感を早期に解消し、一人ひとりが自分に合った環境で生き生きと学べるようにするため、まずは通常の学級での環境調整を丁寧に行い、特別支援学級等も含めた、児童一人ひとりの教育的ニーズに合った適切な学びの場を柔軟に検討する必要があると考えた。そのために、段階的な支援プロセスとして校内委員会を機能させる仕組みづくりを進めることとした。

そこで本研究では、特別支援教育コーディネーターの立場から、校内委員会を起点とした「チーム学校」による組織的な支援システムを構築したいと考えた。具体的には、「自立活動の指導のための早見表」(福島県特別支援教育センター, 2020)を用いた迅速な特性把握と、「奥田(2012)の応用行動分析(ABA)の理論」を基にした全校一元的な環境調整を通して、通常の学級におけるインクルーシブ教育の土台となるユニバーサルデザイン(UD)化の構築をめざす中で、適切な学びの場を探ることを本研究の目的とする。

2 研究の方法

- (1) 対象：本校の教職員、および個別の教育的ニーズのある児童
- (2) 本校の組織的な支援体制の実態

通常の学級担任個人の抱え込みや教職員間での認識のずれ、また、それらを情報共有する機会にばらつきがあり、誰に相談したらよいか分からないといったことから不安感を抱える教職員が一定数いた。また、一貫した対応ルールの共有が十分でなかったため、児童による教室の飛び出しや衝動的な行動に対して、手の空いている教職員の個々の判断による対応となることがあった。

(3) 実践の手立てと研究構想図

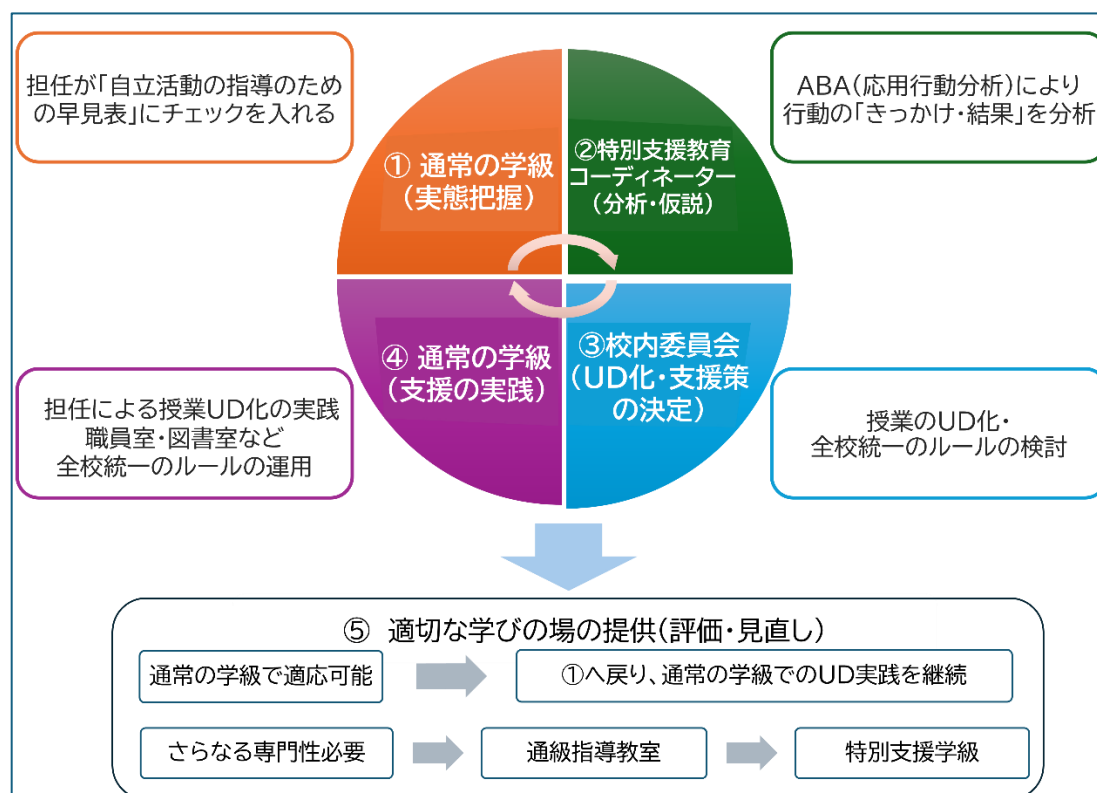
手立て①：「自立活動の指導のための早見表」を用いた客観的な特性把握

校内委員会の前に担任が「自立活動の指導のための早見表」（資料１）にチェックを入れる。特別支援教育コーディネーターは、項目ごとに、チェック数/項目数で集計して、％表記の視覚的に分かるようにする。そして、児童の困り感の元となっていることや特性について、％の高い項目から抽出し、項目を関連させながら特性に応じた支援の方向性の提案を行う。その際、不適切行動の背景を共通理解するため、「児童の不適切行動４パターン」（奥田, 2012）（資料２）を活用する。

手立て②：応用行動分析（ＡＢＡ）の「先行条件（Ａ）」と「後続事象（Ｃ）」に焦点を当てた環境調整

応用行動分析（ＡＢＡ）理論を基に、行動（Ｂ）に対する先行条件（Ａ）と後続事象（Ｃ）に焦点を当て、支援方策について「ＡＢＡシート」（資料３）を用いて検討を行う。環境調整については、教室で行える視覚支援や見通しがもてる工夫等ＵＤ化につながるものを検討する。後続事象（Ｃ）は、例えば児童が教室を飛び出してしまった場面を想定した際には、対応の仕方等を教職員で統一し、共有するようにする。

これらの手立て①②を通して、「校内委員会の実用的な運用に向けたシステム構築とルール化」と「個別事例への適用と全校統一のルールの運用」の二つの実践から、通常の学級でのＵＤ化を進めていくことで適切な学びの場の柔軟な検討へつなげることを実践のねらいとする。



【研究構想図】

【インクルーシブ教育を推進する 組織的支援の循環図】

3 実践の実際

(1) 校内委員会の実用的な運用に向けたシステム構築とルール化

① 校内委員会の運用に至るまでの様子

6年前(令和2年度)の時点では、想定を超える児童数の急増に対し、従来の校内委員会の枠組みのみでは対応が難しい場面があったり会議時間の増加への懸念等があったりと、支援体制の再構築が求められている状況であった。そこで、本校では、令和3年度より、児童数の推移と今後の持続可能な運用を見据え、管理職の指導・助言のもとで校内委員会の役割と開催基準の再整理を進めた。従来の運用からの変更に対しては、校内からの慎重な意見や教職員間の戸惑いの声も上がった。しかし、現状の課題と今後の持続可能性を繰り返し提示し、粘り強く対話を重ねることで、段階的に全校的な合意形成を図った。その結果、学級担任同士の連携や管理職・関係教職員によるフォロー体制が徐々に強化され、実践3年目(令和5年度)には、校内委員会が「チームで相談し合える場」として定着していった。そして、4年目(令和6年度2学期以降)には情報の共有という面で機能的に運用されることのメリットを感じられるようになった。懸念されていた会議時間は、各担当者より情報収集し、事前に課題を整理するようにした。また、対象児童の授業の参観を複数で行い、各々の視点で観察した。そして、支援の見通しや参加者の考えをある程度把握した状態で校内委員会を開催し、教室でできる支援と通級指導教室でできる支援等の共通認識をチーム学校として共有することとした。

そうした土台が整ってきたことから、特別支援教育コーディネーターを中心に今年度より、校内委員会の運用をさらに改良した。改善点としては、支援方策の検討を強化するために、校内委員会の開催前に「自立活動の指導のための早見表」に担任がチェックを入れ、それを特別支援教育コーディネーターが数値化して分析することで、環境の把握の苦手さや心理的な安定の低さ等、児童の特性把握に努めるようにしたことである。そこから支援の方向性を探り、仮説を提示することで考える視点をつくり、通常の学級での支援の具体的方策の検討を行いやすいようにした。さらに、「児童の不適切行動4パターン」を提示し、行動の根幹にある児童の困り感を全教職員で共通理解できるようにした。

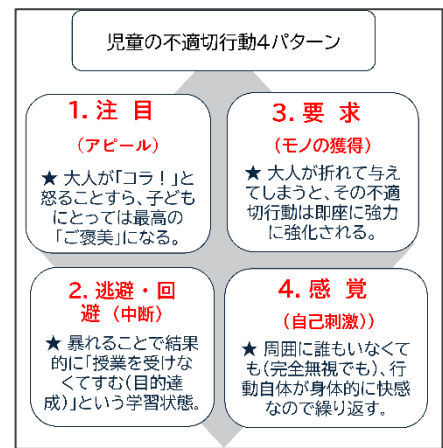
$\frac{6}{9}$ $\frac{8}{11}$	$\frac{2}{3}$ $\frac{3}{4}$	心理的な安定	☐ 常に、イライラ、落ち着きがない。 ☒ 状況が変化すると不安になる。 ☒ 集団行動が苦手、参加できない。	情緒の安定に関すること ☐ 不安要因の解明と適切な対応 ☐ 興奮要因の解明と適切な対応	☐ 場面や状況の理解が難しい。 ☒ 急な予定やルール変更の受け入れが難しい。 ☐ 順番や勝敗、やり方で、パニックになる。	☐ 場面・状況の理解 ☐ 場面・状況変化への適切な対応
		人間関係の形成	☒ 興味・関心の低さ。 ☐ 「どうせ、…」が口癖。 ☒ 夢中になることが少ない。	改善・克服する意欲に関すること *一部略	☐ 障がいの状態の理解と受容 ☐ 障がいの改善・克服の意欲向上 ☐ 生きがい探し	
		☐ 教師や友達に不信感がある態度。 ☒ 他者に関心がない。共同での活動が難しい。 ☒ 双方向の会話、やりとりが苦手。	他者とのかかわりの基礎に関すること ☐ 人に対する信頼感 ☐ 他者の存在の気づき ☐ 他者とのやりとり(受容と対応)	☐ 教師や友達の言葉の意味や感情の理解が難しい(冗談やことわざ等)。 ☐ 表情や声の調子から相手の感情を理解するのが難しい。	他者の意図や感情の理解に関すること ☐ 他者の意図や感情の理解 ☐ 言葉(ことわざ、冗談等)の理解 ☐ 身振りや表現の理解	
		☒ 何度も同じ注意を受ける。 ☒ 衝動的な行動が抑えられない。 ☒ 気持ちが急いで、失敗することある。	自己の理解と行動の調整に関すること ☐ 自分の得意、不得意なこと理解 ☐ 自己理解から、行動を調整していく ☐ 集団行動の中で状況に応じた行動	☒ 場面や状況に応じた行動が難しい。 ☒ ルールや決まりを守ることが難しい。 ☒ 集団活動に参加することが苦手。	☐ 場の空気を状況から知る力 ☐ 集団参加の手順や決まり ☐ 集団活動へ積極的参加	

資料1：【自立活動の指導のための早見表の一部】

② チーム学校としての成果と課題

チーム学校としての成果として、第一に、会議時間が実践を始めた4年目(令和6年度2学期)以降の計11回で、それまでの平均60分程度から30分程度へ短くなった。これは、会議時間の短縮を目的としているものではなく、児童の実態やこれまでの支援方法等を事前に共有したことに

より、今後の具体的な支援方法の検討に時間を使うことができたためである。第二に、管理職の指導・方針の下、「チーム学校」として具体的な対応策(保護者へ誰がいつどのように伝えるか等)や支援方策を検討・決定し、議事録として明確に残すことで、教職員間や保護者との円滑な合意形成を図ることができた。第三に、校内委員会を迅速に開催できる体制が定着した。令和5～7年度は各5回開催され、令和8年度は7月までに4回開催した。これは、配慮を要する児童に対して、校内委員会を活用する意識が定着し、課題が深刻化する前に支援方策を検討できる体制が整ったことを示している。ま



資料2：【児童の不適切行動4パターン】

た、参加教員(N=7)に対し、校内委員会前後における「教室のUD化」「全校統一のルール」の運用」「心理的安全性」に関する全10問(各4点満点)のアンケート調査を行った。「教室のUD化」に関するアンケート結果(4点満点)では、平均2.9から3.4となり、個別への視覚支援が他児童への支援にもなり、教室のUD化につなげることができた。このように、支援方法の検討が定期的に行われることは、児童にとって学びやすい環境の調整につなげることができた。

一方課題として、通常の学級担任の負担感の払拭までにはつなげられなかった。通常の学級という集団の中で特定の児童への「特別な支援」を個別の対応として留めてしまうと、担任の負担感は増大する。個別の特別な支援のノウハウを、学級全体のUD化へと展開させ、個別の介入自体を減らす仕組みへつなげられなかったことが、担任の負担感が残った要因である。

③ 校内委員会の運用に向けての改善策

通常の学級担任による支援方法について、個別最適な視覚支援教材やデジタル教材(ICT)をデータベース化してストックし、担任が教材作成の手間なく即座にダウンロードして活用できる仕組みを整える。また、個別の見守りが必要な場面においては、発達障害対応支援員等の配置・循環システムを管理職と相談して調整することで、チーム学校で支える体制とし、根本的な解決とはいかなくても、すぐに相談できる心理的安全性を構築する。また、児童の得意の部分にも焦点を当て、できていることをより伸ばすというポジティブアプローチの視点での検討を増やしていく。

(2) 個別事例への適用と全校統一のルールの運用

① 実践の様子

ア 先行条件(A)へのアプローチ

「自立活動の指導のための早見表」による特性把握を行った際、2年生のA児は、集団への参加の苦手さや状況の変化で不安になるという特性が見られた。また、「児童の不適切行動4パターン」の分析では、A児の飛び出しは「漠然とした集団活動への参加への苦手さ」と「見通しをもちにくいこと」に起因する「逃避・回避」および「要求」の行動ではないかと考え、仮説を立てた。その仮説を基に実際の授業場面での様子や飛び出した直前の行動とその後の行動について、情報共有を行った。その実態から、教室における課題や授業の流れを視覚化したカードを提示する環境調整を行うこととなった。実際の教室では、黒板での視覚支援はA児の座席と距離があり視線に入りにくいいため、A児の視野に確実に入るよう、A児の座席前にある「教卓の表面」にカードで提示し、次の活動への見通しをもてるようにした。

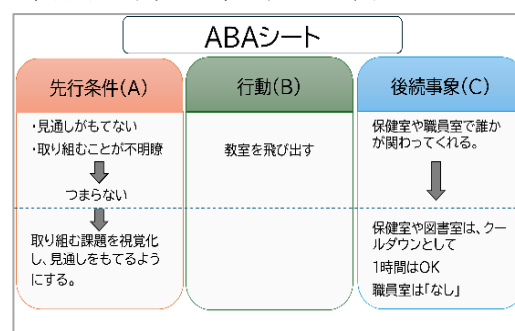
イ 後続事象(C)へのアプローチ

教室を飛び出す(行動B)ことで、これまでは「職員室で職員に関わってもらえる」というメリ

ットを得て、行動が強化されているのではないかと考えた。そこで後続事象(C)をコントロールすることで、飛び出しの減少をねらった。飛び出した後の対応がA児への「誤った強化（注目や要求の獲得）」にならないよう、保健室・職員室・図書室での対応の仕方やタブレット端末の使用方法を全校統一のルールとした。具体的には、①保健室・図書室（司書在室時）への在室は、クールダウンとしての1時間を目安とし、チャイムで教室へ戻る。急な病気やけが、図書室の割り当てのクラスの授業を最優先とした。②職員室での対応は原則「なし」とする。職員室の扉に、「授業中です。教室に戻りましょう」のポスターを提示し、来室時は職員がポスターを指差すのみとする。③タブレット端末は、教室での学習のみ使用可能というルールを再確認し、一貫した声掛けとする。対応を統一することで、A児が人を見て判断することを未然に防ぐようにした。また、教室内で苦しさを感じた際には、無断で飛び出す代わりに担任へ伝え、教室後方の休憩スペースでクールダウンする代替行動の指導も並行して行い、休み時間には、A児との関わりの時間を確保した。

ウ 全校統一のルールの運用について

作成した「ABAシート」の内容を校内委員会開催の翌朝に教職員に周知・共有した。特定の担任や手の空いている教職員による対応のばらつきを減らすため、全校のどの教職員であっても一貫した声掛けを行い、チーム学校としての対応を明確にした。



資料3：【ABAシート】

② 現時点における成果と課題

実践の成果として、第一に、対象児童の行動に変化が見られた。保護者と共通認識をもちながら連携したことで、保護者とA児の約束や学習への見通しがもてたことも一因となり、これまでは一日5時間のうち4～5回見られた教室からの飛び出しが、校内委員会を開催した6月以降、7月末まで「一日に1～2回」へ減少した。飛び出した際も「今からだ1時間使えないからもう少し頑張る」等、ルールを意識して自分でコントロールしようとする姿が確認でき、教室で笑顔で過ごす時間も増えた。第二に、対応の仕方を全校統一のルールにしたことで指導の一貫性が生まれた。クールダウンでの保健室1時間ルールは、A児だけでなく、他の児童への対応としても有効であった。「全校統一のルールの運用」に関するアンケート結果(4点満点)では、対応の仕方の統一は、校内委員会前の平均2.5という不安のある状態から3.8へと上昇し、教職員の対応への不安感の解消につながり、他の教職員との連携も円滑になった。

一方課題として、通常の学級内での支援を継続するため、人的リソースをどのようにやりくりするのか、めざす行動目標をどこに置くのかということが挙げられた。通常の学級という集団の中で個人として期待される行動目標と実際に児童が達成可能な行動目標とのギャップを埋めるためにどうするかが課題となった。

③ 運用の改善策

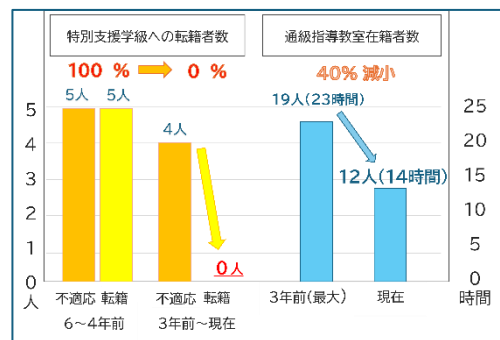
チーム学校として、人的リソースの優先順位を整理し、「自立活動の指導のための早見表」の活用による特性把握の精度向上と支援方法の蓄積を進める。これらを通して学級での視覚支援や環境調整のUD化を推進し、学級全体への支援につなげることを改善策とした。

4 研究のまとめと今後の展望

本研究における、校内委員会を起点としたチーム学校による組織的な支援システム及びABAを基にした全校一元的な環境調整の実践は、配慮を要する児童への支援体制において、教職員の意識と構造の両面に一定の変化が認められた。

(1) 適切な学びの場と段階的な支援プロセスの構築

校内委員会の運用見直しに着手する4～6年前までは、通常の学級で不適応が見られた児童5人全員(100%)について、通常の学級内での支援策を組織的に実行する前に転籍へ至るケースが見られた。しかし、校内委員会が段階的な支援プロセスとして機能し始めた3年前(令和5年度)から現在において、不適応が見られた4人の児童について、教育的ニーズに基づいた支援の方法を検討・



資料4：【在籍者数の推移】

実施したことにより、通常の学級の方が適切な学びの場として機能し、必要な支援を受けながら学びを継続することができた。これは、チーム学校として検討・実践した通常の学級での環境調整や通級指導教室での指導に加え、学びの場の変更前に、校内委員会で支援策を組織的に実施するプロセスが定着したことによるものであると考察する。こうした実践の積み重ねがインクルーシブ教育の基盤確立につながったと考える(資料4)。しかし、配慮を要する児童の学びの場については、今後も継続的に検討していく必要がある。A児においては、通常の学級での支援に加え、通級指導教室の利用を保護者と本人の意向に沿って、段階的に進めることとなった。

(2) 校内委員会を核とした支援体制の充実

学びの場の変更に先立ち、校内委員会で支援方策を検討し実践するプロセスが定着しつつあると考える。また、担当教員1人に対して最大19人(週23時間)に達していた通級指導教室の授業数は、近隣校における新規開設という行政的背景もあったものの、校内委員会を核とした通常の学級のUD化の推進や個に応じた支援の積み重ねにより、今年度は12人(週14時間)となった。これにより、通級指導教室担当教員が一人ひとりの児童に対してより専門的な指導を行うための環境が整った。今後も、通常の学級での環境調整と専門的支援との連携を図りながら、教育的ニーズに応じた支援体制の充実を目指していく。

(3) 校内委員会の定着と心理的安全性の向上

本研究で構築したシステムは、校内委員会が令和5年度以降継続して開催されていることから、対応に悩んだ際に教職員が相談し合える場として定着しつつあることが分かる。昨年度は運用担当者が交代した状況においても校内委員会が継続して運用され、「明確な仕組みのおかげで、迷わず開催しやすかった」との評価を得た。これは、校内委員会の運用が特定の個人に依存せず継続可能なシステムとして機能したことを示している。参加教職員からは、「情報共有や共通理解による安心感が得られた」との声があり、「心理的安全性」に関するアンケート結果(4点満点)でも、平均2.9から3.6に上昇した。これらは、教職員における「対応の見通しがもちにくいことへの不安」を解消し、学校全体の「心理的安全性」の向上につながったと考える。

今後も、組織的な支援システムとして校内委員会を機能させ、配慮を要する児童が笑顔で過ごせる適切な学びの場を模索し続けていく。また、個別の配慮を学級全体へのUD化へと結び付け、教職員が協働して支援を進められる体制として発展させていきたい。

参考文献

- ・ 文部科学省(2022)「教師不足に関する実態調査」
- ・ 文部科学省(2022)「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に関する調査結果について」
- ・ 文部科学省(2020)「公立小中学校等の学級編制及び教職員定数の仕組み」
- ・ 名古屋市教育委員会(2025)「特別支援教育資料」
- ・ 奥田健次(2012)『メリットの法則～行動分析学・実践編～』 集英社
- ・ 福島県特別支援教育センター(2020)「自立活動の指導のための早見表」