

# 通常の学級における特別な配慮を必要とする児童への よりよい支援に向けて

## —教員間の共通理解を促すためのサポートツールの提案—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース教師力育成分野 宇野 裕美

### 1. はじめに

近年、通常の学級に在籍し、知的発達に遅れはないものの、学習面または行動面において著しい困難を示す児童が一定数存在することが明らかになっている。文部科学省（2022）の調査によれば、このような特別な教育的配慮を必要とする児童生徒の割合は小中学生全体の8.8%にのぼり、学年によって差はあるものの、いずれの学年においても一定数が在籍している状況が示されている。こうした状況から、通常の学級においても、特定の児童を対象とした個別な支援だけでなく、学校全体として支援体制を整えることの重要性が高まっている。

この点について、文部科学省（2018）は、小学校学習指導要領解説において、「障害のある児童などの指導にあたっては、担任を含む全ての教師間において、個々の児童に対する配慮等の必要性を共通理解するとともに、教師間の連携に努める必要がある」と述べている。また、文部科学省（2023）の報告においても、「障害のある児童などの指導にあたっては、担任を含む全ての教師間において、個々の児童に対する配慮等の必要性を共通理解するとともに、教師間の連携に努める必要がある」と示されている。

さらに、先行研究においても、教員間で児童理解に関する共通理解を図ることの意義が指摘されている。早川・吉井（2021）は、「物的・人的環境の整備や教師間の情報を共有する支援体制を整えることが、特別支援教育に対する教師の思いを具現化することにつながると考えられる」と述べ、高田（2021）は、「児童相互の成長を感じるために、学級内にとどまらず、同僚や保護者など、共通した理解のある他者の存在が重要であることが示された」と述べている。

以上のように、通常の学級において特別な配慮を必要とする児童が増加する中で、教員間で児童の実態や支援の考え方について共通理解を図ることは、今日的な教育課題の一つであるといえる。

### 2. 問題の所在

一方で、教員間の共通理解の重要性が指摘されているにもかかわらず、学校現場で、必ずしもそれが十分に実現されているとは言い難い。筆者がこれまで行ってきた学校現場での実践を振り返ると、教員間の情報共有が口頭で行われることが少なくないことや、記録の形式や内容が個々の判断に委ねられ、その結果として記録のされ方に違いがみられることが挙げられる。こうした状況では、児童の行動の背景や支援の方向性に対する捉え方が教員間で異なりやすく、共通理解の形成が難しくなる。

実際、小田（2022）は、「立場の異なる教職員間では連携の捉え方の違いや認識のズレが生じ、それが連携の難しさにつながる」ことを示している。一方、池田（2025）は、「職務の多忙化や教職員と専門スタッフとの間の勤務体系の相違などにより、情報共有や意見交換のための機会を設けることすら困難な状況もしばしば報告されている」と指摘している。これらは、共通理解の必要性が認識されても、それを支える対話や整理の時間を十分に確保できないという、学校現場の構造的な制約を示しているといえる。

このような中では、教員がそれぞれ児童理解に努めていたとしても、判断が個々の内的理解にとどまり、教員間で整理・共有されない場合には、支援の継続性や一貫性が保たれにくくなることが懸念される。その背景として、教員間での共通理解が十分に形成されにくい要因の一つに、

児童理解や支援に関する判断が、個々の教員の内的な理解にとどまりやすい点が挙げられる。

この点に関連して、菅野(2009)は、教員や成員がそれぞれもっている暗黙的な理解が、アイデアスケッチや試作モデル等といった形で外化されることに着目している。菅野は、このような可視化されたものを「オブジェクト」と呼び、「概念や思考、認知過程といった暗黙的な理解が可視化されたオブジェクトとして表現されることで、成員間の共通の参照点となり、認識や知識の共有を促す」と述べている。一方で、「重要なのは可視化そのものではなく、可視化されたオブジェクトを用いて、どのように解釈のすり合わせが行われるかである」とも指摘している。こうした指摘は、教員間の情報共有が口頭で行われることが少ない学校現場において、共通理解を考える上でも示唆的である。学校現場に引き寄せて考えると、児童に関する情報や支援の考え方を可視化し、教員間で共有することは、共通理解を形成するための一つのよりどころとなり得ると考えられる。ただし、菅野が指摘するように、重要なのは可視化そのものではなく、可視化された情報をもとに、教員間でどのように解釈のすり合わせが行われるかである。そのため、支援内容を一律に固定するのではなく、どこまでを共通理解として共有するのかを意識しながら、共有の在り方を検討していくことが求められる。

以上のことから、教員間で児童理解の視点を共有しつつ、個々の判断や実践の柔軟性を確保しながら、共通理解を促すために、それを支える在り方をどのように構築していくかが課題として浮かび上がる。

### 3. 研究の目的

本研究の目的は、通常の学級に在籍する特別な配慮を必要とする児童への一貫した支援に向けて、教員間の共通理解を促すサポートツールを提案し、その活用の意義について検討することである。

## 4. 研究の方法

### 4-1. 研究の対象

本研究の対象者は、公立小学校の通常の学級

を担当する教員(以下、協力者)であり、同一学級を担当している。

特別支援学級や特別支援学校を対象としたものではなく、あくまで通常の学級における支援の在り方に焦点を当てている。

## 4-2. サポートツールの概要

### 4-2-1. 構成・内容決定にあたっての検討事項

サポートツールの作成にあたっては、実際に使いやすく、継続して活用できるものとするために、本研究の対象校に在籍する管理職、協力者、若手教員、若手教員が属する学年主任といった立場の異なる教員から意見を収集し、内容や構成を検討した。

その結果、管理職はサポートツールが日々の判断に立ち返るためのよりどころとなればよいという認識を示しており、若手教員は児童の行動の背景や支援の考え方を整理する一つの手がかりになり得るものとして受け止めていた。また、協力者や学年主任は、業務の多忙さを踏まえ、短時間で確認でき、実態に応じて修正可能で柔軟な構成を求めている。

これらの意見を踏まえ、本研究で作成したサポートツールでは、児童の実態、行動の背景、支援の方向性を整理するための共通の枠組みを設けつつ、具体的な支援内容は教員が状況に応じて追記・修正できる構成とした。また、記入項目を必要最小限に抑え、短時間で確認・更新が可能な形式とした。

### 4-2-2. サポートツールの構成と内容

本研究で用いたサポートツールは、教員間で児童の実態・行動の背景・支援の方向性について共通理解を促すことを目的として筆者が作成したものであり、「サポートシート」「サポートヒント」「サポートヒント早見表」「活用例」から構成されている。(図1)

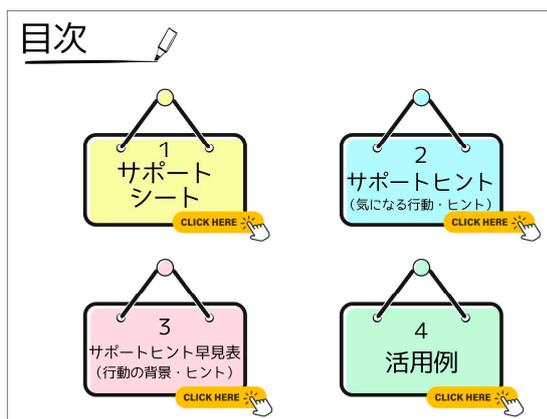


図1 サポートツール (目次)

サポートシート (図2) は児童の気になる行動やその背景を整理し、支援全体の方向性を教員間で共有するための基盤となるものである。具体的には、「①児童の実態」「②気になる行動」「③行動の背景」「④支援の方向性」を整理する枠組みを設けている。本研究では、これら①～④までを教員間で共有すべき「共通理解」の範囲として位置づけた。すなわち、「①児童の実態」「②気になる行動」を事実として共有し、それを基盤に「③行動の背景」「④支援の方向性」を共通理解として検討する構造とした。これにより、事実の把握から解釈をすり合わせる思考へと段階的に思考を促す設計となっている。

一方、具体的な支援方法や手立てについては、共通理解として固定するのではなく、各教員が実践状況や学級の実態に応じて整理・共有するものとした。これは、支援方法までを一律に定めることで、実態に合わない支援が継続されるおそれがあると考えたためである。

学年	児童	気になる行動	気になる行動の背景	気になる行動の背景	4月	5月	6月	7月	みんなの学習記録(様子)	サポートシート
1学年	B	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。	4月	5月	6月	7月	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。
				4月	5月	6月	7月	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。
2学年	C	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。	4月	5月	6月	7月	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。
				4月	5月	6月	7月	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。
3学年	C	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。	4月	5月	6月	7月	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。
				4月	5月	6月	7月	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。	授業中の机をたたき、机をたたきながらしゃべり、授業中一瞬に授業が中断される。

図2 サポートシート (記入例)

サポートヒント (図3~5) は、行動の背景に応じた支援の考え方や具体例を提示する資料であり、児童の気になる行動について「その背景としてどのような要因が考えられるか」を検討する際の手がかりとして使用することを想定している。

具体的には、サポートシートにおいて「①児童の実態」「②気になる行動」を整理した後、その行動の背景を考える段階でサポートヒントを参照し、得られた視点をもとに「③行動の背景」「④支援の方向性」を検討する。サポートシートへの記述量を最小限とし、その他の項目はプルダウン選択やタッチ操作による入力とした。



図3 サポートヒント① (選択項目)

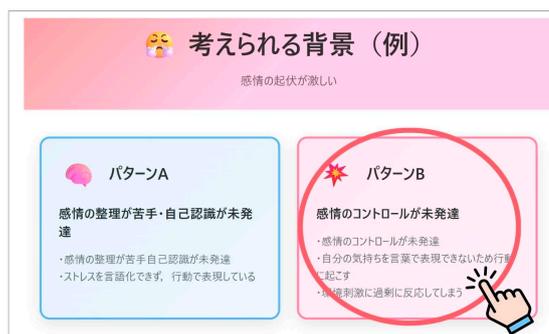


図4 サポートヒント② (考えられる背景 (例))



図5 サポートヒント③ (考えられる支援内容 (例))

サポートヒント早見表 (図6~7) は、サポートヒント内に該当項目がない場合 (図3「ここがない場合」) の項目を選択) に使用する。サポートヒント早見表に表示される「A 気になる行動 (例)」から該当するものを選択し、支援内容の検討に必要な情報を参照できるようにしている。

区分	A 気になる行動 (例)	B 考えられる背景 (例)	サポートヒント
1 健康の維持	<input type="checkbox"/> 1 概定的な生活・行動の乱れは続く	+1 生活リズムの未形成・不安やストレスによる睡眠障害/感覚過敏で寝つきが悪い/夜間覚醒	あ
	<input type="checkbox"/> 2 偏食、少食、過食などの食行動の問題	+2 感覚過敏 (味・匂い・食感) / 食への不安や過去の嫌な経験/情緒の不安定による食行動の乱れ	い
	<input type="checkbox"/> 3 常に服装または半袖/不潔な服装 (汚・臭・体臭の臭い)	+3 身体への不快感/体温調節の乱れ/洗剤や洗剤の匂い/清潔に保つてほしい	う
	<input type="checkbox"/> 1 自分の機嫌の悪化が頻い	+1 情緒的な概念の理解が未発達/空想世界の没入が多量/自分への身体への不快感	え
	<input type="checkbox"/> 2 ストレスの要請の理解、対応が難しい	+2 情報の整理が苦手/自己認識が未発達/ストレスを言語化できず、行動で表現している	お
	<input type="checkbox"/> 3 動揺しているものの理解と受け入れが難しい	+3 過去の不快な経験/注目が強い/過去の経験が頻い/過去の経験が頻い/過去の経験が頻い	か
	<input type="checkbox"/> 1 カガの構みがわからないときがある	+1 身体感覚が鈍い/注目が強い/構みの表現が難しい/感覚過敏の特性 (目覚め時)	き
	<input type="checkbox"/> 2 自分の身体に関心がない	+2 自己認識の低さ (ボディイメージの未発達) / 身体感覚が鈍い/過敏で過度に注意を払ってほしい	く
	<input type="checkbox"/> 1 失敗から、自分否定的に捉えようとする	+1 成功体験が少ない/実証的な経験、周囲の評価で自己肯定感が低い	け
	<input type="checkbox"/> 2 大きな音があると不安になる	+2 聴覚過敏/予測できない環境への不安/環境変化に敏感な傾向	こ
<input type="checkbox"/> 1 体力がない/運動が少ない	+1 運動経験が少ない/筋力が持久力の未発達/運動への苦手意識や不安	さ	
<input type="checkbox"/> 2 運動参加、準備、食生活に課題がある	+2 情緒的不安定により身体行動の振り/感覚特性 (聴覚/視覚) / 食生活環境のストレスや不安	し	

図6 サポートヒント早見表① (一覧表)



図7 サポートヒント早見表② (考えられる支援内容 (例))

また、活用例 (図8) では、サポートツールの

具体的な活用場面を示すことで、その用途をイメージしやすくしている。

なお、これらのツールは、先行研究 (鏡・佐藤 2022, 高橋 2023) や実践資料 (福島県 2020) を参考に作成し、ICT を活用して閲覧・記録が可能な形態とした。



図8 活用例

#### 4.3. 実施期間および活用方法

サポートツールの実施期間は2025年9月30日から11月25日までの約2か月間とした。取組期間が限られていたため、協力者による日常的な継続使用は想定せず、筆者が設定した初期の話し合いや月末の振り返りの場において、筆者の進行のもとで使用した。

具体的には、対象児童の行動や支援の経過を整理し、筆者が設けた検討の場において、教員間で児童の実態・行動の背景・支援の方向性について整理・共有する際にサポートツールを用いた。

#### 4.4. データの収集方法

10月および11月の各月末に、筆者が協力者に対する聞き取りを行った。主な観点は、共通理解への影響とサポートツール使用時の負担感であり、聞き取りは2名同時に、1回約30分程度で実施した。

なお、学校現場の多忙な実情を踏まえ、事前に質問項目を準備し、時間を限定して聞き取りを行った。聞き取り内容については、発言内容を正確に把握するために、協力者の了承を得た上で録音した。

#### 4.5. 分析方法

結果の整理にあたっては、聞き取りの内容をもとに、教員の語りを中心に捉え、サポートツ

ルが共通理解を促す上で果たした役割について考察を行った。

## 5. 結果

### 5-1. サポートツールの使用に関する協力者の受け止め

聞き取りの結果、協力者はいずれも、サポートツールを用いることで、児童の行動や背景を共通の枠組みで整理しやすくなったと受け止めていた。

協力者の一人は、「会話だけでは支援の方向性が定まらないこともあるから、サポートヒントが考えるきっかけとして有効だと感じた」と述べていた。また、別の協力者も「行動の背景を想像しやすく、支援の方向性を判断する上での根拠となった」と語っていた。さらに、継続した記録に関しては「サポートシートがあれば、1年間振り返って情報を残すとき、後で書くよりは、積み重ねがあるから、支援の効果がわかる」という語りが聞かれた。

一方で「個別の支援計画やケース会議の資料など、今ある何かと繋がるものであれば、記録に必然性が生まれ、新たに何かをするっていう感覚にはならない」と述べる協力者もいた。

このように、サポートツールの使用に関しては、児童の行動や背景、支援の方向性を整理しやすくなったとする語りが聞かれた。また、記録に関しては、既存の支援資料や会議等とのつながりについて言及する発言もあった。

### 5-2. 共通理解に関わる使用場面の特徴

協力者の語りからは、教員によって児童の捉え方が異なる中でも、サポートツールを参照しながら話し合うことで、支援の課題や取り組み方に関する見方を出し合う場面が確認された。協力者からは、「課題設定を一緒にできたっていうところ、課題というか取り組み方を一緒に設定できたっていうのは大きい」「この基準で考えればいいんだ、と共通の視点が見えた」「見取りが同じだと安心する。私だけじゃないんだって思える」といった語りが聞かれた。

このように、サポートツールを参照しながら話し合う中で、児童の捉え方や支援の課題、取り組み方について、共通の視点を得られたとする

語りが聞かれた。

一方で、「日常的に情報共有ができる先生同士なら、サポートツールを使用しなくても、会話をしながら方向性も考えられる。でも、通級の先生や支援に入ってくくださる先生とは、いつも情報共有ができるわけではないから、むしろ、そっこの先生たちの方が有効かもしれない」といった発言もあった。

### 5-3. サポートツール使用時の負担感

サポートツールの使用に関する負担感については、操作そのものに対して大きな負担は感じていないという受け止めが示された。協力者の二人とも、「項目を選ぶだけなので、負担は少ない」と述べていた。

一方で、記録を継続することや新たな取組として導入することについては、「今の業務に+αという形で新たに行うことであれば、負担感が大きくなる」「よいツールだとは思いますが、新しく始めること自体に抵抗がある」といった語りが聞かれた。また、振り返りの頻度についても、「週ごとの振り返りは柔軟性があってもいいかもしれない。活用する教員によって、月ごとの振り返り、学期ごとの振り返りにする等してもよいのでは」といった意見が示されていた。

このように、サポートツールの使用に関する負担感については、操作そのものよりも、記録の継続や新たな取組として導入することに関する語りが複数示された。

## 6. 考察

本研究では、共通理解を一つの完成した状態として捉えるのではなく、教員間で児童理解や支援の方向性を整理・共有していく過程そのものと捉え、考察を行う。こうした共通理解の過程において、サポートツールは、教員が児童理解や支援の方向性について考える際の「手がかり」となるとともに、判断や認識を教員間でそろえるための「よりどころ」として機能していたと考えられる。

### 6-1. サポートツールが振り返りや支援の方向性を整理する場面で使用されていたことの意味

本研究では、筆者が設定した初期の話し合いや月末の振り返りの場において、筆者の働きか

けのもと、協力者がサポートツールを参照しながら話し合っていたことが確認された。これは、取組期間が限られていたことや教員の負担への配慮から、研究期間中はサポートツールを日常的な情報共有の場面で、常時使用する形をとらなかったという、本研究の研究条件によるものであり、本研究における使用のされ方は、こうした研究条件のもとで位置づけられるものである。

その上で、実際の使用を通して、サポートツールは、常時使用されなくとも、支援の整理や共有が求められる場面において参照されることで、教員間の共通理解を促すよりどころとして機能し得ることが示された。このことから、本研究においては、サポートツールを常時使用すること自体を目的とするのではなく、必要な場面で活用されることに実践的意義があると考えられる。

## 6-2. 共通理解を「促す」ツールとしての位置づけ

本研究で用いたサポートツールは、教員間の共通理解を一つの結論として完成させることを目的としたものではなく、共通理解を促すためのよりどころとして位置づけられる。協力者の語りからは、サポートツールを使用することで、支援の対象や支援の理由をあらためて意識しながら捉えるようになったことや、「この基準で支援すればよい」という共通の視点に気付くことができたという受け止めが示されていた。これらの語りは、共通理解が一度で完成したことを示すものではなく、教員間で児童理解や支援の捉え方を確認し合い、すり合わせていく過程が生じていたことを示している。サポートシートによって情報が整理・可視化されたことで、児童の実態や行動の背景を整理した枠組みが共有され、教員それぞれの見方や判断が共通のよりどころのもとで整理・共有される状況が生まれ、協力者の「見取りが同じだと安心する」という語りにつながったと考える。

すなわちサポートツールは、共通理解を一つの結論として固定するものではなく、筆者が設定した話し合いの場において、児童の実態や行動の背景、支援の方向性について話し合いを重ねながら、教員間で認識を調整していくための

よりどころとして用いられていたと捉えられる。

## 6-3. 使用のされ方と負担感の関係

サポートツールの操作そのものに対する負担感は大さくない一方で、記録を継続的に行うことには負担を感じる可能性が示された。その一方で、協力者は、筆者が設定した支援の整理や共有の場面において、サポートツールの使用に一定の意義を見いだしていた。

これらことから、負担感の有無はサポートツールの操作性そのものだけでなく「なぜ使用するのか」「どの場面で使用するのか」といった日常業務における位置づけと関係していると考えられる。協力者の語りに見られた「 $+ \alpha$ として新たに行うことへの抵抗感」は、使用の目的や意義が十分に共有されないまま業務に追加されることで、負担として認識されやすくなることを示している。一方で、既存の支援資料や会議等と関連付けて活用される場合には、これまでの実践の延長として位置づけられ、新たな負担ではなく、支援の整理や確認を行うための手立てとして受け止められやすい可能性がある。

さらに協力者は、いずれもサポートツールのみで児童理解や支援の判断が完結するものではなく、教員自身による日常的な観察や判断が前提であることを語っていた。つまり、サポートツールが教員の判断を代替するものではなく、判断に至る過程において情報を整理・共有するための手立てとして位置づけられていたことがうかがえる。

## 6-4. 教員の立場や勤務体系の違いから見た使用の意義

日常的に情報共有ができていない教員にとっては、サポートツールの必要性をそれほど高く感じない場合があることが示された。一方で、勤務体系の違いなどにより日常的な情報共有が難しい教員にとっては、サポートツールが共通理解を支える上で有効に機能する可能性があるのではないかと、という見解が協力者から示された。これらの点は、サポートツールの意義が、すべての教員に一律に当てはまるものではなく、教員の立場や情報共有の状況に応じて、期待される役割が異なることを示唆している。

その具体例として、通級指導担当や支援員など、学級担任と日常的に情報共有する機会が限られている立場の教職員にとっては、共通の枠組みを用いて情報を整理・共有できるサポートツールが、共通理解を促す上で一定の役割を果たす可能性あると考えられる。一方で、すでに十分な情報共有が行われている場合には、サポートツールの使用は必ずしも必要とは感じられにくいことも示唆された。

したがって、サポートツールの意義は、すべての教員に一律に使用を求める点にあるのではなく、情報共有が構造的に難しい立場や状況において、共通理解を支えるための一つの手立てとして位置づけ、必要に応じて柔軟に活用できる点にあると考えられる。

#### 6-5. 本研究の結果が示すサポートツールの使用の在り方

以上の考察から、本研究で用いたサポートツールは、教員の日常的な実践の中で常時使用されることを前提とするものというよりも、筆者が設定した支援の振り返りや支援の方向性を整理する場面において使用されることで、共通理解を促すよりどころとなるツールであると捉えられる。

本研究の結果からは、サポートツールの使用を一律に求めるのではなく、使用場面や使用頻度を教員それぞれの実践状況や勤務体系に応じて柔軟に位置づけていくことが、学校現場において受け入れられやすい使用の在り方の一つとして示唆される。

### 7. おわりに

#### 7-1. 本研究のまとめ

本研究は、通常の学級に在籍する特別な配慮を必要とする児童への一貫した支援に向けて、教員間の共通理解を促すサポートツールを提案し、その活用の意義を検討することを目的として行った。

その結果、筆者が設定した、支援の方向性を検討する初期の話し合いや月末の振り返りといった場面において、協力者は、筆者の働きかけのもと、サポートツールを参照しながら、支援に関する情報の整理や共有を行っていたことが確認さ

れた。また、操作そのものに対する大きな負担感には示されなかった一方で、記録を継続することについては、日常業務の中で新たな取組として受け止められる場合があり、そのことが負担感につながる可能性も示唆された。

以上により、本研究で提案したサポートツールは、筆者が設定した限られた取組期間および検討の場において、児童に関する情報を整理・共有し、その情報をもとに教員間で支援の考え方や方向性をすり合わせていく過程を支える、共通理解を促すための一つのよりどころとして機能し得た可能性があると考えられる。

#### 7-2. 本研究の意義

本研究の意義は、教員間の共通理解を「完成させるもの」としてではなく、「促すもの」と捉え直し、筆者が設定した場におけるサポートツールの使用のされ方に着目した点にある。共通理解を一つの結論として固定するのではなく、教員が確認や話し合いを通して認識を調整していく過程を支えるものとして位置づけたことで、本研究の枠組みにおいて、学校現場の実情に即した共通理解の在り方を捉える一つの視点を示すことができた。

また、サポートツールの使用を一律に求めるのではなく、使用場面や使用頻度を教員の実践状況や勤務体系の違いに応じて柔軟に捉えることの重要性を示した点も、本研究の意義の一つである。特に、日常的な情報共有が難しい立場の教員にとって、サポートツールが共通理解を促すよりどころとなり得る可能性を示唆したことは、今後の支援体制を考える上で一定の示唆を与えるものと考えられる。

#### 7-3. 今後の課題

本研究には、以下の課題が残されている。

第一に、研究対象が限られた人数の教員による実践であった点である。そのため、得られた結果を他の学校や教員集団にそのまま一般化することには慎重である必要がある。今後は、筆者が所属する学校を対象としつつ、関与する教員の人数や立場を増やし、サポートツールの使用のされ方や受け止めの違いを検討していくことが求められる。

第二に、サポートツールの使用開始時と一定期間使用した後とで、活用のされ方や教員の受け止めがどのように変化するかについて、十分に検討できていない点である。今後は、継続的な使用を通して、サポートツールの活用のされ方や教員の受け止めがどのように変化していくのかを、追跡的に検討する必要がある。

第三に、サポートツールは共通理解を促すよりどころとなり得る一方で、教員自身の観察や判断を代替するものではない点である。今後は、サポートツールによって整理・共有される情報と、教員が児童の様子を直接観察し、これまでの実践経験や専門的知見をもとに行う解釈や見立てとを、どのように位置づけ、どのように組み合わせ用いていくのかについて、さらに検討する必要がある。

以上の課題を踏まえ、今後はサポートツールの在り方を継続的に見直ししながら、教員間の共通理解を促す実践的な手立てとして、学校現場における活用の可能性をさらに検討していくことが求められる。

## 8. 謝辞

本研究を行うにあたり、連携協力校の校長先生をはじめ、研究にご協力くださった2名の先生方に、心より感謝申し上げます。また、サポートツールの作成に際し、貴重なご意見をくださった若手教員、学年主任、通級指導担当の先生方にも、御礼申し上げます。さらに、本研究の遂行にあたり、多くのご助言をいただいた指導担当の先生をはじめ、教職大学院の先生方に、深く感謝申し上げます。

## 9. 参考・引用文献

福島県特別支援教育センター (2020) : 小・中学校、高等学校におけるインクルーシブ教育システム推進のためのコーディネートハンドブック

[2020年版]. 福島県特別支援教育センター.

早川薫, 吉井勘人 (2021) : 小学校教師の特別支援教育についての認識の変化. 教育実践学研究 26, 2021, 329-347.

池田吉史 (2025) : 通常学級における特別な教育的ニーズのある子どもの教育上の困難に対する包括的アプローチ. 上越教育大学特別支援教育

実践研究センター紀要, 第30巻, 1-10.

鏡良幸, 佐藤慎二 (2022) : 通常の学級に在籍する支援を要する児童の「気付き」と早期支援—支援内容検討ガイドの作成と評価—. 植草学園短期大学紀要, 第23号, 13-22.

菅野洋介 (2009) : 協働的デザイン・プロセスにおける可視化されたオブジェクトの機能. 東北大学, 経済学部, 大学院経済学研究科, TMARG Discussion Papers, 94.

文部科学省 (2018) : 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総則編. 文部科学省.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課

(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について. 文部科学省.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課

(2023) : 通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告.

文部科学省.

小田郁子 (2022) : 子ども支援をめぐる教職員間連携のエスノグラフィー—異なる支援観を持つ異なる立場の教職員の連携はいかに生まれた—. 共栄大学教育学部研究紀要, 第7号, 1-13.

高田純 (2021) : 小学校における特別支援教育体制の認知が教師の意識に与える影響—健常児・障害児・教師に生じる影響に注目して—. 学校改研究紀要 2021, 26-32.

高橋博紀 (2023) : 自立活動の視点を取り入れた一貫性のある支援を目指した連携強化～アセスメントシートと授業サポートメモの活用を通して～. 群馬県総合教育センター, 分類: 101-08, 令和5年度, 282集.