

支援の必要な児童生徒が安心して学ぶことができる授業

—小・中学校における発達障害の特性のある児童生徒への合理的な配慮—

西村 和浩（京都市総合教育センター研究課 研究員）

Key Words : ユニバーサルデザイン授業、アセスメントの充実、合理的配慮、

発達障害の特性がある児童生徒を含め、全ての児童生徒にとって参加しやすく、理解へ向かって努力できる授業づくりを行うことが求められている。本研究では、適切なアセスメントを経ての支援計画の作成、実際の授業や個別の支援、支援の評価、支援計画の見直しをチームで行うことで、児童生徒が安心して学ぶことができる授業づくりを目指した。

そのためには、継続的なアセスメントや授業のUD化、校内と教室内の学習環境整備に加えて、LD等通級指導教室との連携や教職員による児童生徒の特性理解が必要である。本研究では継続的なアセスメントのため、個別の指導計画の共有化に工夫を加え、教職員の意識の変化を見取った。

さらに、継続的なアセスメントを行った上で作成した支援計画をもとに授業のユニバーサルデザイン化へ向け、全ての児童生徒が授業に参加できるための手立てと、授業内容を理解するための手立てを見出し、それを授業で実践し、焦点化した児童生徒にどのような変容があったかを見取った。

実践の結果、複数の教職員が焦点化した児童生徒に対するアセスメントに積極的に取り組む姿が見られた。また授業のユニバーサルデザイン化を目指したことで、教職員の授業づくりに変化が見られ、焦点化した児童生徒が授業に対して前向きになる場面も見られるようになった。本研究においてそれぞれの取組がどのように作用し変容に至ったかを見ていく。

目 次

第1章 適切な合理的配慮が行われる授業	第3章 研究実践の実際
第1節 発達障害の特性がある人に対する合理的配慮について	第1節 A小学校での取組
(1) 発達障害の定義…………… 1	(1) アセスメントと支援計画の作成 …… 11
(2) 求められる合理的配慮…………… 1	(2) ユニバーサルデザイン授業と個別の支援の実践 …… 12
第2節 授業で行われる支援の現状	(3) 児童の姿 …… 16
(1) 通常の学級で学ぶ発達障害の特性がある児童生徒の現状…………… 2	第2節 B中学校での取組
(2) 研究協力校でのアンケートから見られる児童生徒の現状…………… 3	(1) アセスメントと支援計画の作成 …… 16
第3節 小・中学校における取り組み方	(2) ユニバーサルデザイン授業と個別の支援の実践 …… 16
(1) 目指す姿 …… 3	(3) 生徒の姿 …… 19
(2) 具体的な取り組み方法…………… 4	第4章 研究の成果と課題
第2章 取組の計画とその検証方法	第1節 実践を通じた教職員の姿
第1節 チームでの合理的配慮に向けた実践内容	(1) A小学校 …… 20
(1) 児童Cと児童Dの小学校での実態… 6	(2) B中学校 …… 22
(2) 生徒Eと生徒Fの中学校での実態… 7	第2節 教職員への聴き取りから見えるチームでの支援の在り方
第2節 実践の概要	(1) 学級・授業での児童生徒の支援 …… 24
(1) サイクル図に基づいた実践の計画… 8	(2) 学級外での児童生徒の支援…………… 26
(2) 変容の見取り方 …… 11	第3節 研究のまとめ…………… 27
	おわりに…………… 28

<研究担当> 西村 和浩 (京都市総合教育センター研究課 研究員)

<研究協力校・研究協力員> 京都市立小学校 1校 1名
京都市立中学校 1校 1名

第1章 適切な合理的配慮が行われる授業

第1節 発達障害の特性がある人に対する合理的配慮について

令和6年4月には改正障害者差別解消法が施行され、民間事業所においても合理的配慮が法的義務になるなど、社会全体にインクルーシブな視点が求められている。第1節では、まず本研究における発達障害に関する定義や合理的配慮に関して一般的な理解を確かめる。

(1) 発達障害の定義

発達障害者支援法では、発達障害を「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」(1)と定義している。

また、通常の学級内で特に見られる3つの発達障害について、文部科学省では以下のように定義している。

○学習障害

「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すもの」(2)

○注意欠陥多動性障害(ADHD)

「身の回りの特定のものに意識を集中させる脳の働きである注意力に様々な問題があり、又は、衝動的で落ち着きのない行動により、生活上、様々な困難に直面している状態」(3)

○自閉症(ASD)

「他者との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする発達の障害」(4)

発達障害の特性は「相互の症状が合併症として現れる」と言われており、例えば幼児期にADHD(注意欠陥多動性障害)と診断を受けていた子どもが、思春期になって高機能自閉症と診断名が変更されたり、追加診断されたりすることもある。

(2) 求められる合理的配慮

政府の基本方針の中で、「合理的配慮」は「障害者が他の者との平等を基礎としてすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」(7)と定義されており、「学習又は生活上の困難を改善・克服するための配慮として、読み書きや計算、記憶などの学習面の特性による困難さ、および不注意や多動性、衝動性など行動面の特性による困難さ、対人関係やコミュニケーションに関する特性による困難さに対する個別的な配慮が必要」(8)とされている。例えば学習内容について、変更・調整をしたり、ICT等を活用した支援や視覚的な情報提供、コミュニケーション方法の支援、教材等への配慮、体験的な学習の機会を設けたりすることなどが求められているところである。現在「各学校では、個々の児童の実態に応じて適切な指導を行うために、支援を必要とする児童生徒に対して個別の指導計画を作成し、一人一人の指導目標、指導内容及び指導方法を明確にして、きめ細やかに指導できるように」(9)としており、小・中学校においてはLD等通級指導教室(以下「通級」)の活用を含め、児童生徒の特性に応じた合理的配慮と、全ての児童生徒にとって学びやすい環境づくりに努めているところである。本市教育では、学校教育の重点における『生きる力』を育む15の取組の一つに「LD等支援の必要な子どもの学力向上」が挙げられ「一人一人の教育的ニーズに応じた指導や支援を推進する」(10)とされている。

なお合理的配慮は「一人ひとりの障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、①教

育内容・方法、②支援体制、③施設・設備の3つの観点から示される」(11)とされている。児童生徒への合理的配慮は保護者との合意の下、組織的に行われるものであり、指導者が必要と判断して行う教育的配慮とは区別される。本研究においては合理的配慮と教育的配慮の両方を取り扱うため混同を避けるために、研究実践で取り組むすべての配慮を「合理的な配慮」という言葉で表すこととする。

また発達障害の特性がある児童生徒の支援は「子どものもつ自助資源とその子どもに関わる人々の援助資源を活用し、『チーム支援』を行うことが大切」(5)とされている。本市教育においては学校教育の重点において、全教職員で進める学校園づくり5つの柱のひとつに『障害を理由とする差別の解消の推進に関する京都市対応要領』を踏まえ、全教職員が子どもたちの障害・特性の理解と的確な実態把握やそれに基づく指導・支援についての専門性を高める」(6)と明記されており、一人一人の教育的ニーズに応じた指導の徹底を進めている。

第2節 授業で行われる支援の現状

(1) 通常の学級で学ぶ発達障害の特性がある児童生徒の現状

令和4年度文部科学省「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」(発達障害の専門家チームによる判断や医師の診断によるものではない、特別な教育的支援を必要とする割合)では、通常の学級内において、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされる児童生徒は全体の8.8%(表1-1)である。40人編成の学級であれば3~4人の割合でそのような児童生徒が存在することになる。

表1-1 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を要する児童生徒に関する調査結果 (文部科学省 令和4年度調査)

○「知的発達に遅れはないものの、学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒の割合

学習面又は行動面で著しい困難を示す。	8.8%
学習面で著しい困難を示す。	6.5%
行動面で著しい困難を示す。	4.7%
学習面と行動面ともに著しい困難を示す。	2.3%

○上表「学習面又は行動面で著しい困難を示す」児童生徒(8.8%)の受けている支援の状況

○校内委員会において、現在、特別な教育的支援が必要と判断されているか		○現在、通級による指導を受けているか		○「個別の指導計画」を作成しているか	
必要と判断されている	28.7%	受けている	10.6%	作成している	21.4%
必要と判断されていない	70.6%	受けていない	86.9%	作成していない	75.8%
不明	0.7%	現在は受けていないが過去に受けていた	2.0%	現在は無いが過去に作成していた	2.3%
		不明	0.5%	不明	0.5%

学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒(8.8%)のうち、校内の特別支援教育委員会において、特別な教育的支援が必要であるとされている児童生徒は28.7%にすぎず、残りの約70%は、学習面又は行動面に著しい困難を示していると判断されているにも関わらず、特別な教育的支援が必要とされていないことがわかる。

また、通級による指導を受けている割合は学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の10.6%であることから、多くの児童生徒が「学習面又は行動面に著しい困難を示す」と学級担任が捉えているものの、通級による指導は行われていないことがわかる。

同調査によると、通常の学級内において学習面または行動面で著しい困難を示すとされる児童生徒(8.8%)のうち個別の指導計画が作成されている割合は21.4%である。有識者会議による考察では、「学校における特別支援教育に対する理解は深まっている状況が伺える」とされていながらも、「一方で、学習

面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒のうち校内委員会において特別な教育的支援が必要と判断されていない児童生徒については、そもそも校内委員会での検討自体がなされていないことが考えられる。そのため、校内委員会が効果的に運用されていないなど、学校全体で取り組めていない状況が見受けられる。」(12)とされている。

本市においては、前述の校内の特別支援教育委員会は総合育成支援教育委員会と呼ばれ、各校において学級担任が作成した個別の指導計画をもとにした児童生徒の特性の理解、年間を通した指導計画に基づく進捗状況の確認などの打ち合わせが行われている。

通級に入級する児童生徒数は年々増加しており(表1-2)、そのニーズは高まってきているといえる。また令和5年度の通級の設置校は小学校で81校、中学校で31校(義務教育学校を含む)である。小・中学校ともに、通級が自校通級で設置されていない学校に関しては、設置校に在籍している通級担当者が、他校を巡回して指導を行っている。教職員の

表1-2 小・中学校におけるLD等通級指導教室入級児童生徒数
(各年度5月1日現在)

	R2年度	R3年度	R4年度
小学校	932人	1,009人	1,072人
中学校	267人	338人	324人
合計	1,199人	1,347人	1,396人

不断の努力によって支援を必要とする児童生徒に対する合理的な配慮は日々実践されているものの、支援を必要とする児童生徒は現在でも増加傾向にあり、本市においても一人一人を徹底的に大切にしたい支援が求められる。

(2) 研究協力校でのアンケートから見られる児童生徒の現状

文部科学省調査と同様の質問を、研究協力校であるA小学校とB中学校の教職員を対象に行ったところ表1-3のような結果となった。

A小学校では、どの学年も各学級約30名が在籍しており、各学級に5～6人程度、学習面または行動面で著しい困りを示す児童が在籍するという結果となった。授業を参観すると、支援を必要とする児童生徒の困りはどの学級でも見られ、その特性は多様であり、調査結果を踏まえると個別の手立てと同時に、学級全体にとって有効と考えられる手立ても必要である。B中学校でも同様に困りを示す生徒が多く在籍する結果となった。多くの教職員が生徒に関わるため支援を必要とする生徒に関する教科担任間での情報交換が重要だと考えられる。

表1-3 研究協力校における学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合(%)

A小学校(通常の学級数18学級)	18.3%
B中学校(通常の学級数19学級)	11.7%

第3節 小・中学校における取り組み方

(1) 目指す姿

適切な合理的な配慮が行われる授業を行うためには、教職員、支援を受ける児童生徒、周囲の児童生徒、保護者の関係を密接に保つことが重要である。合理的な配慮に取り組むことで、支援を受ける児童生徒は自らの困りを和らげることができ、同時に周囲の児童生徒も授業を受けやすくなることが期待される。教職員が個人ではなくチームでの共通認識に基づいた合理的な配慮に取り組むことで、児童生徒の戸惑いを減らせることや、多くの教職員の発見や意見から新たな支援の方法が生み出されることも期待できる。また保護者と教職員が連絡を密にすることで、保護者の安心につながり、家庭内での児童生徒の様子から、合理的配慮の評価や見直しに取り組むことも可能である。

このような効果につなげるために、本研究では、目指す教職員像を「支援を必要とする児童生徒に対する合理的な配慮にチームで取り組むことができる教職員」とする。このチームでは、個人や一部の専門性を持った教職員だけが支援に積極的になるのではなく、全ての教職員が発達障害に対する合理的な配慮を理解し、協力して児童生徒が安心して学ぶことのできる授業をつくることを考えたい。そして、教職員一人一人の指導力向上を通して、学校全体で合理的な配慮に取り組むことを目指す。

発達障害の特性がある児童生徒は適切な合理的な配慮を受け、自らの可能性を最大限に伸ばし、授業

で自信をもって活動できることは、学力向上・生きる力の育成につながる。さらに授業環境が、学級の全員にとって同様に学力を伸ばすことができる環境になるよう留意する必要がある。

(2) 具体的な取り組み方法

チームでの合理的な配慮に関する具体的取組について、小・中学校で有効と思われる手順を支援サイクルとし、図のように例示する（図 1-1）。

本研究では、LD 等支援の必要な児童生徒の指導について「①支援を必要とする児童生徒のアセスメント、②指導計画の作成、③指導の実際、④指導の評価、⑤指導の見直し」というサイクルを基本とし、このサイクルの各所で効果的と思われる工夫を行いたい。本節では、それぞれの場面で効果的と思われる工夫について場面ごとにまとめた。

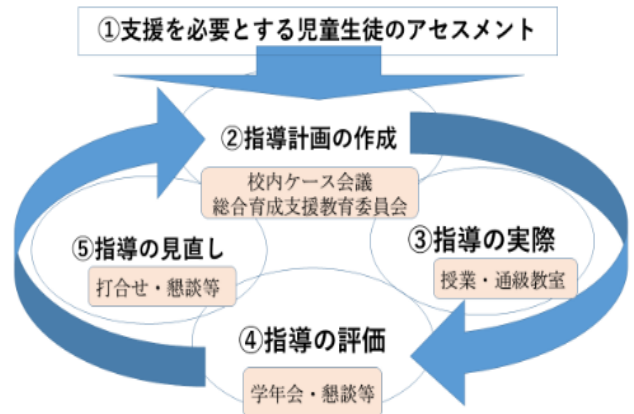


図 1-1 支援サイクル

① 支援を必要とする児童生徒のアセスメント

小・中学校における発達障害支援は、児童生徒へのアセスメントと指導計画の作成に始まる。アセスメントは心理検査や発達検査など、客観的・科学的に分析できるフォーマルアセスメントと、日常生活場面で保護者や教職員が児童生徒を観察することによって児童生徒の真の姿に迫るインフォーマルアセスメントの2つがあり、それぞれの長所と短所を考慮しつつ児童生徒の実態を捉えて意見交換を経る「チームでのアセスメント」を行う。アセスメントのデータは義務教育終了まで引き継ぐことが重要であり、年度ごとに引継の場を設け、引き継がれた資料をもとに児童生徒の変容に合わせて個別に目標を設定し直していくことが重要とされている。

② 指導計画の作成（情報共有のあり方）

個別の指導計画は保護者の合意の上で学級担任が作成する。校内委員会（京都市では総合育成支援教育委員会）で学級担任が作成した個別の目標を共有し、教職員間で共通理解を進める。第2節でも述べたとおり、困りを示す児童生徒は通常の学級内に複数人存在している、その全てを教職員が正確に把握するためには非常に多くの時間が必要であり、一度の校内委員会では情報交換だけで終わってしまい把握しきれないというのが現状である。

個々の児童生徒への日々の指導や支援に活かす情報共有の在り方について検討し、現状をより良いものにするために、困りを示す児童生徒に関わる教職員が日常的に情報を共有できるよう、情報を表にしてクラスごとにまとめ、随時確認や情報の追記を可能にする。個々の児童生徒の情報を教職員間で共有することは、当該児童生徒への指導や支援の一貫性につながり、大切であるが情報を共有するにあたっては守秘義務を徹底したうえで実践することも忘れてはならない。

③ 指導の実際

ア 授業のユニバーサルデザイン化

個別の指導計画を通して児童生徒の特性を理解し、授業において特性のある児童生徒が安心して参加し、授業の目標を達成することを目指すためには、全ての学習者にとって有効であると考えられる「授業のユニバーサルデザイン化（以下授業のUD化）」を進めることが重要である。その際、日本授業UD学会で提唱されている「授業のUD化モデル」が活用可能である（第2章で詳細を記載）。授業のUD化モデルでは、「授業でのバリアを生じさせる発達障害のある子の特徴」と「授業でのバリアを除く工夫」が示されており、指導者が学習者の視点に立ち、困りを示す児童生徒が授業に参加し、授業の内容が理解でき目標の達成を目指すことのできる授業をつくるために活用することができる。

イ 個別の支援（合理的配慮）

支援を必要とする児童生徒が授業中や家庭で提出課題に取り組む際に、特性に応じて支援機器の使用、

タブレットでの板書の撮影、授業の録音、タイピングによる視写などを認めることが可能である。加えて通級において、教室で使用予定の機器やタブレット端末の操作方法を通級担当者と一緒に確認することで、児童生徒が実際に教室で使用することができるようになる。

④ 指導の評価

授業中に個別に行った支援は、定期的に評価を行う。その方法として総合育成支援教育主任との相談、学年会での情報交換、保護者との情報交換、児童生徒との面談などが考えられる。それぞれの方法には違った効果が見込まれるため、その時、何に焦点を当てるかによって、方法を組み合わせることで効果が期待できる。また1学期に1回以上の頻度で総合育成支援教育委員会を開き、懇談会で保護者に伝える内容、学年で行って効果があった支援方法、通級の近況報告などを行い、教職員の発達障害支援への理解を深めることも重要となる。

⑤ 指導の見直し

総合育成支援教育委員会や保護者との懇談会において話し合われた内容をもとにして、支援や合理的配慮をより児童生徒のためになるものとするため、学級担任や教科担任が定期的に個別の指導計画の記述事項への修正や加筆を行う。また長期休業中には研修会などにより教職員の発達障害支援への理解の深化を図ることも可能である。

指導の見直しにおける具体的手段としては、個別の指導計画の記述方法についての研修、ユニバーサルデザインチェックシートを使用した学校施設や教室環境のUD化ができてきているかのチェック、教職員一人一人の授業を振り返ることなどが考えられる。その際、自分自身の振り返りにとどめず、研修会の中で同シートを活用し教職員が相互に確認し合うことで授業での発問や板書計画がUD化されたものとなっているかをより客観的に見直すことができ、長期休業明けの指導へとつなげることができる。

①～⑤のサイクルで教育活動を実践する際に、総合育成支援教育主任の役割は大きい。自校の総合育成支援教育を進める要として総合育成支援教育主任が他の教職員のリーダーとなることで、支援を必要とする児童生徒への合理的な配慮にチームで取り組む教職員集団が生まれ、困りを示す児童生徒が特性と向き合い、自らの課題解決に向かう学習環境を生み出すことができると考えられる。

- (1) 発達障害者支援法（平成二八年六月三日法律第六四号 第二条）
- (2) 文部科学省 障害のある子供の教育支援の手引 第3編 令和3年6月 P.285
- (3) 前掲(2)P.306
- (4) 前掲(2)P.243
- (5) 特別支援教育ハンドブック すべての学校での活用に向けて；京都教育大学特別支援教育GP実行委員会監修 相澤雅文・佐藤克敏・田中道治・藤岡秀樹編集 平成21年3月 p.15
- (6) 京都市教育委員会 令和5年度 学校教育の重点 P.3
- (7) 「障害者の人権及び基本的自由の享有を確保すること並びに障害者の固有の尊厳の尊重を促進するための包括的かつ総合的な国際条約である障害者の権利に関する条約 第2条」 令和5年2月
- (8) 文部科学省『生徒指導提要』令和4年12月 P.269
- (9) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編 付録5 平成30年3月
- (10) 前掲(6) P.6
- (11) みんなの教育技術(<https://kyoiku.sho.jp/>) 令和5年5月
- (12) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 『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』 令和4年12月 P.19

第2章 取組の計画とその検証方法

第1節 チームでの合理的な配慮に向けた実践内容

本研究では小学校1校、中学校1校を対象とし、各校で支援を必要とする児童生徒を2名ずつ焦点化し研究実践を進める。本節では小・中学校における焦点化児童生徒の実態と、校種に合わせた取組の内容について述べる。

(1) 児童Cと児童Dの実態

小学校では、2名の焦点化児童を抽出した。児童Cは小学1年生で、児童Dは小学4年生である。それぞれの児童については、それぞれ個別の指導計画が作成されている。小学校では多くの授業を学級担任自身が行う場合が多いため、学級担任が困りごとを抱え込んでしまうことが想定される。学年教員をはじめ全ての教職員が支援を必要とする児童の困りを把握し、児童が安心して過ごせるように、支援をチームで実施することが望ましい。全学級の支援を必要とする児童について、「本人の特性と困り」「本人及び保護者の願い」「短期目標」「共有すべき合理的な配慮事項」について表2-1を例とする一覧表にまとめている。これを全教職員が閲覧可能な形にして、その児童に関わる教職員全体（チーム）での共通理解を図った。研究計画段階での焦点化児童の概要については以下のとおりである。

表2-1 A小学校焦点化児童について

項目	児童C	児童D
学年	1年生	4年生
通級	なし	あり
困り (具体例)	1 記憶の弱さ ・言いたいことが言葉に出てこない ・物を置いた場所を忘れる ・指示を忘れる 2 対人関係 ・悪気無く人が嫌がることをしてしまう	1 注意欠如と多動性 ・授業中立ち歩いてしまう ・整理整頓ができない ・没頭すると周囲が見えなくなる 2 学習 ・既習の漢字が書けない ・計算が苦手である
保護者の願い	行き渋りなく登校してほしい 友人と仲良くしてほしい	興味のあることに熱中できるようになってほしい 書字に困りがあるのでタイピングができるようになってほしい
研究開始時の 短期目標	小学校での生活に慣れる 今すべきことを理解する	授業に向かう姿勢を身に付ける 通級で漢字とタイピングを練習し力を付ける
短期目標達成へ 向けた手立て	1 視覚的指示・座席の工夫 2 感情理解の練習	1 書字の困りに関する合理的配慮 2 座席の工夫や荷物整理箱の設置 3 周囲の友人の言葉掛け

児童Cに対しては、授業で行う基礎的な学習に対する指導と、指導者の指示を理解することや良好な人間関係を築くことに関する支援を行う計画である。現在すでに通級の受入枠の余剰が無いため通級での指導が始まっていない。

児童Dは、通級に通うことを楽しみにしている。学級でも指導者の個別の指示で学習に取り組むことはできるが、気になることがあると注意がそれてしまうことがある。タイピングでの提出物作成や座席位置の工夫、指導者の言葉掛けなどの支援を行い短期目標の達成を目指す。また、4年生では一部の教科で教科担任制が行われているため、学級担任以外も児童Dの学習指導に携わることとなる。学年会等

で共通理解を図り、指示の出し方を共有することが大切になる。

(2) 生徒Eと生徒Fの実態

中学校では、2名の焦点化生徒を抽出した。抽出した生徒Eと生徒Fはともに中学2年生である。中学校は全教科において教科担任制のため、小学校以上に、その生徒に教科指導に関わる教員数が多くなる。それらの教員全員がチームとして機能する必要がある。授業内での指示の方法などが、教科によって大きな違いが出ることで混乱が生じないように学年団での打合せが大切である。そのため小学校と同様にB中学校では支援を必要とする生徒について、「本人の特性と困っていること」「本人・保護者の願い」「短期目標」「共有すべき合理的な配慮事項」について、下記の表2-2を例とする一覧表にまとめ、全教職員が閲覧可能な形にしてチームでの共通理解を図る。加えて授業内で気が付いたことを教科担任が加筆する欄を設け、学年の教職員間で常に情報が更新されていく形を作る。研究計画段階での焦点化生徒の概要については以下のとおりである。

なお2名は出身小学校が同じであり、良好な関係なので保護者の同意のもと、同じ時間帯に2名同時に通級での指導を受けている。隔週で数学と英語の学習に関する自立活動を行っており、2人とも通級に通うことを楽しみにしている。また、通級で自分の困りを通級担当者に話すことができおり、毎週の活動は前向きなものとなっている。

しかし、在籍する学級では教科学習で大きな困りを示していることがうかがえる。

表 2-2 B中学校焦点化生徒について

項目	生徒E	生徒F
学年	2年生	2年生
通級	あり	あり
困り (具体例)	1 書字に関する困り ・漢字や英単語の読み書きが難しい 2 結びつけて記憶をすること ・人の顔と名前が覚えづらい 3 対人関係 ・勘違いによる友人とのトラブル ・言葉での指導が入りにくい	1 学習に関する困り ・漢字の書き取りと計算に困りがある 2 身辺整理 ・忘れ物が多い 3 多動性 ・落ち着いて取り組むことが苦手である
保護者・本人 の願い	学習方法を確立させたい	学習を習慣化させたい
研究開始時の 短期目標	学習方法の確立	落ち着いて学習すること
短期目標達成へ 向けた手立て	1 通級(週1回) 2 ルビ付き定期テストの実施 3 デジタル教科書の活用 4 (トラブル時)気持ちを整理する場を設けた指導	1 通級(週1回) 2 落ち着いた環境の提供 3 行動のサイクル作り

生徒Eに関しては、保護者はデイジー教科書をはじめとした支援機器の使用を願っているが、生徒E自身は他の生徒と違うものを持つことに抵抗があり、支援機器の使用には至っていない。教室内で支援機器を使いやすい環境をつくることを目指して、学級担任を中心として合理的配慮が当然のことであるという関係者間での合意形成をすることが生徒Eにとって重要であると考えられる。

生徒Fは、学習面では漢字の書き取りと計算に特に困りを示しており、教室内においては板書を視写することに支援を必要とする生徒である。数学の計算問題を解く際に、設題を写さず答えのみを書いたり、途中式が必要な計算では途中式を書くことをせず計算を進めようとすることが多い。その結果、途中式を要する問題で計算間違いが多く見られた。通級担当者の指導によって途中式を書いて間違っ

分を見直しているが、自分自身で書いた文字や数字を見返したときに何を書いたのかわからなくなる様子が見られた。生活面では荷物の整理を苦手としており、持ってきたはずのものを「持ってきていない」と言うことがある。1年学年末の個別の指導計画への記述内容によると、本人の願いとして学習に力を入れたいことや友人と仲良くなりたいたことが書かれており、学級担任が設定した長期目標として「自分の気持ちを伝えたり、相手の気持ちを考えたりして話したり、行動できるようにする」「計算力や漢字力をつけ、学習が楽しいと思えるようになる」ということが設定されている。生徒Fに対しては、学習面での雑多な刺激を減らし、集中すべきことを明確にできる環境の中で、個人の理解のペースに合わせて学習することを念頭におきたい。行動面では、落ち着いて行動ができるように、自身の行動において決まったサイクルを作ることで、落ち着いて身の回りの整理ができるようになることから支援をはじめ、対人関係に関する目標も落ち着いて行動することを念頭においた支援につなげる。

第2節 実践の概要

(1) サイクル図に基づいた実践の計画

第1章第3節で前述した「支援サイクル」に則り、①から⑤の各項目において研究協力校で行う実践計画について、その具体を改めて図で示した(図2-1)。本節では、研究実践の計画サイクル図①から⑤について、それぞれで用いる資料を含めて、実践計画を述べる。

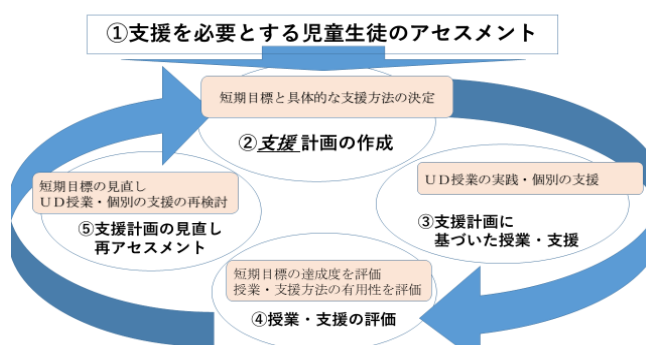


図2-1 支援サイクル (研究協力校実践計画版)

① 支援を必要とする児童生徒のアセスメント

全ての教職員がチームとなって、困りを示す児童生徒に対して支援の計画を立てるために、焦点化児童生徒に日常的に接する機会の多い学級担任や教科担任が学習面・行動面に関する児童生徒の困りを見取り、日々記録を積み重ねる。

A小学校では、放課後定期的に総合育成支援教育主任の呼びかけで実施される、支援を必要とする児童への支援方法について議論する「ケース会議」に向けて、学級担任が児童の現状や困っていること、児童が得意なこと、短期目標、具体的支援方法の案を1枚のシートに記述することを日常的なアセスメントとする。その際、学級担任は自身のアセスメントを裏付ける補助資料として、児童の困りの様子が伝わる資料を準備することとする。

B中学校では、すべての教科担任が個別の指導計画の内容を共有するために支援を必要とする生徒の困っていること、短期目標、共有する合理的な配慮事項を表にしてセンターサーバーに保存する。また、表には追記欄を設け、教科担任や学級担任が支援を必要とする生徒と日々接する中で気が付いたことを追記できるようにする。

実践を行う際には教職員間で児童生徒の個人情報扱うため、情報を共有するにあたっては守秘義務を徹底したうえで取組を進めることを忘れてはならない。

② 支援計画の作成

アセスメントをもとに実際に支援を行うために、短期目標とその目標に向かうための具体的支援内容を決める。支援計画の作成は支援を必要とする児童生徒の学級担任、もしくは教科担任単独で決めるのではなく、様々な視点からのアイデアを出し合いながら、より良い支援の計画を考える。

A小学校ではケース会議は総合育成支援教育主任が主催するが、その充実のため困りを示す児童の学級担任が主体となって児童の困りを見取り、その困りの裏付けとなる資料を持参し、短期目標や具体的支援を提案することで、会議の参加者がアイデアを出しやすくする。また会議を定期的に行うことで、焦点化児童の変容を見逃さず、支援の効果の検証やより良い支援計画の見直しを繰り返し行う。

B中学校では学級担任や教科担任がアセスメントによって見取った生徒の困りを総合育成支援教育主任と通級担当者との連携のもと、通級での自立活動と学級での授業がつながる支援を目指す。支援計画

を作成する際には、短期目標や具体的支援が各教科の学習指導要領に記載されている目標と相違することのないように留意する。

③ 支援計画に基づいた授業・支援 ア 授業のユニバーサルデザイン化

授業では支援計画を作成した児童生徒だけではなく全ての児童生徒にとって、参加しやすく理解しやすい授業を目指して、授業のユニバーサルデザイン化（以下UD化）を目指す。授業のUD化に向けては、日本授業UD学会が提案している「授業のUD化モデル」（図2-2）を参考に、研究協力校の実態に合わせて、以下のとおり支援の具体を提案し、指導者自身が各学級に適した「授業UD化」を目指す。

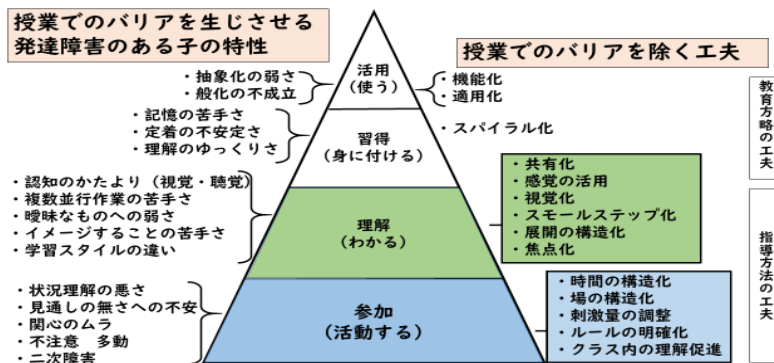


図2-2 授業のUD化モデル（日本授業UD学会HP）を筆者により編集

○発達障害の特性がある児童生徒が授業に参加するための要素

図2-2の「授業のUD化モデル」には授業参加への工夫として「時間の構造化」「場の構造化」「刺激量の調整」「ルールの明確化」「クラス内の理解促進」の5点が記載されている。児童生徒のアセスメントを経た指導者が、この内容について自身の担当する授業で取り入れやすくするため、図2-2の授業への参加のための「授業でのバリエーションを除く要素」の5項目を具体化した(表2-3)。なお、授業への参加のための要素として、授業者側が学習者の自己肯定感を高めることを最重要と考え、表の最上位に「自己肯定感づくり」を配置した。

授業に参加するための工夫はどれも授業準備として授業者が用意したり、心構えをしたりすることである。普段の授業でのこれらの工夫を既に行っている授業者においても、困りを示す児童生徒のアセスメントを行い、指導計画を作成した上で実践することで、それぞれの工夫がどのように児童生徒に作用するかを知るきっかけとなることが期待される。

表2-3 発達障害の特性のある児童生徒が授業へ「参加」するための要素

授業への参加のための要素	準備物	指導者の具体的行動	学習者の期待される変容	その他
自己肯定感づくり		・児童生徒の発言や行動に価値をつける肯定的なコメントをする。	指導者の言葉に耳を傾けようとするようになる。	指導者が学習者に対して、「大切な1人」だと感じて接することで、自己肯定感を育む授業ができる。
時間配分の明示	・ホワイトボード ・マグネット ・マーカー	1つの授業を活動ごとに時間で区切る。 ホワイトボードに活動内容と活動時間を明記し、授業開始時に学習者に見せる。	時間の見通しをもつことができ、落ち着いて学習に臨める。	休み時間中に準備しておくことで、時間通り授業を始められる。
与える情報の整理	・板書の計画 ・ロイロノートの計画 ・共有課題の設定	黒板、テレビ、学習者のタブレットの、3種類の学びの場を作る。 それぞれ役割を分け、毎時間同様に活用する。	自分のすべき学習課題や作業が机上のタブレットで見ることができ、課題に取り組めるようになる。	欠席者にも授業の内容を送信することができる。 板書の視写を家庭ですることが可能である。
刺激量の調整	・UDチョーク (白・黄・赤・青)	チョークの配色に工夫する。 また、黒板・テレビの周辺には何も置かず、出来る限り掲示もしない。 黒板、ワークシートには余白を十分に取る。	認知負荷を軽減できる。	レイアウトは 1、そろえる 2、余白をとる 3、情報に強弱をつける 4、グループ化する 5、くりかえす
学習ルールの明示	・指示カード (必要に応じて)	学習のルールを明記する。 挨拶・姿勢・発言・提出物・タブレットの活用・協働学習のルールは特に守るよう指導する。	学習規律が生まれる。	定期的な時間をとり、学習ルールについて学級で確認する時間を取る。

○発達障害の特性がある児童生徒が授業内容を理解し、授業の目標を達成するための要素

「授業のUD化モデル」(図2-2)においては、授業の理解への工夫として「共有化」「感覚の活用」「視覚化」「スモールステップ化」「展開の構造化」「焦点化」の6点が記載されている。これを参考に筆者は「展開の構造化」を除く5点について本研究での実践を考えた(表2-4)。

授業をUD化するにあたって、授業者が授業を組み立てる際、教科の目標から逸れずに実践可能な形にするため、表中ではどの学年、どの教科にも当てはめやすい表現とした。研究協力校ではこれらの内容について、研究協力員とやりとりを行い、研究協力校の学校教育目標や教科ごとに設定されている指導目標から逸れることのないように実践を進める。

表2-4 児童生徒が授業を理解するための要素

授業を理解するための要素	準備物	指導者の具体的行動	学習者の期待される変容	その他
単元の学習内容共有	<ul style="list-style-type: none"> ・ 掲示板 ・ 掲示物 ・ 単元に関連する学習課題 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業でペアワークやグループワークなどの時間を設定 ・ 単元ごとに授業内容から掲示物を作成(場合によっては生徒作品も掲示) 	モデルとなる児童生徒の動きや作成物を見ることで、自身の学習に活かすことができる。自身の良いところを紹介してもらおうと自信につながる。	
場面の具体的設定	<ul style="list-style-type: none"> ・ ロールプレイで使う小道具 ・ 学習課題に沿った具体物 ・ 場面設定 	「ロールプレイ」「ごっこ遊び」「校内フィールドワーク」による授業展開	文字だけではイメージできないことを、映像化することで、授業の内容を想像しやすくなる。	
視覚教材の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・ 書画カメラ ・ 撮影した動画 ・ 動画、または画像教材 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 作業工程の見本 ・ ノートの使い方 ・ 辞書や副教材等の使い方 ・ 動作の手本などを映像で示す。 	子どもが、授業で行う作業と同じ作業を見ることで、言葉だけでは伝わらなかったことが伝わりやすくなる。	ノートの使い方や作文のルールなどについても視覚化して見せることで、伝わりやすくなる。
行動できる目標設定		<ul style="list-style-type: none"> ・ 「書く」「読む」などの行動がイメージできる言葉を使って授業の目標を言い切る。 	授業で何をすれば評価されるかを理解でき、授業内で自分がすべき作業が明確になる。	行動がイメージしにくい言葉(考える・理解する)などが目標になるときは、達成度がわかる基準を提示する。
目標へのスモールステップ化		<ul style="list-style-type: none"> ・ 目標達成への道筋の段階化 	現在の自身の学習の到達点ができる。1つずつ解決することで、目標へ近づくことができる。	※人によって道筋は違うため、全体指導に加えて個に応じた指導も同時に行うこととなる。

イ 個別の支援

授業のUD化に加えて、支援を必要とする児童生徒が学級の授業に参加し、授業での目標を達成するために、学級担任や通級担当者が支援を必要とする児童生徒に対して有効と考える個別の支援を行う。加えて、個別の支援が児童生徒の短期目標の達成につながるように、学級担任、教科担任、通級担当者、保護者が連携を続けながらより良い支援を目指す。

④ 授業・支援の評価

短期目標の達成に向けて実施した授業のUD化や個別の支援は、長期サイクルと短期サイクルを組み合わせて評価を行う。短期サイクルでの評価は、日常的な教職員間の会話によって行うものである。総合育成支援教育主任を中心に学年主任や教科担任が、日常的に学級担任に支援を必要とする児童生徒に関し、日々の児童生徒の些細な変化を意識し伝達し合うことで共有する。日常的に授業や支援についての評価を行うことで、授業の改善や、児童生徒への言葉の掛け方の改善につながることを期待する。また、長期サイクルでの評価として保護者との個人懇談会や学年会、ケース会議で、支援を必要とする児童生徒の学期ごとの様子を確認し個別の指導計画に記述する。

⑤ 支援計画の見直し・再アセスメント

「授業・支援の短期サイクルと長期サイクルによる評価」を経て、支援計画を見直す方法として、短期サイクルでは授業の改善や、児童生徒に対する声の掛け方の改善を行う。長期サイクルでは、長期休業期間を活用しての、特性理解に関する研修会と校内のユニバーサルデザイン環境の見直しを実施する。短期サイクルを繰り返すことと、長期サイクルでチームでの取組を振り返ることで、チームでの支援に主体的に取り組む教職員が多くなることを期待する。

(2) 変容の見取り方

① 教職員の変容の見取り

本研究の目指す教職員像は「支援を必要とする児童生徒に対する合理的な配慮にチームで取り組むことができる教職員」である。教職員の変容に関しては、以下の方法で検証する。

一つ目は、教職員に対して、研究実践前と実践後に、発達障害の特性のある児童生徒に対する教育的支援に関するアンケートを実施し、そのアンケートへの回答から発達障害支援に対するチームでの取り組み方の変容を確かめる。

二つ目は、「児童生徒のアセスメント、支援計画の作成、支援の実際、支援の評価、見直し、支援計画の修正」というサイクルを通して焦点化児童生徒の個別の指導計画への記述内容にどのような変容が見られたかを確かめる。この際、記述事項が増えていることが必ずしも良い結果であるというわけではない。内容に注目し、常に児童生徒に必要なと思われる手立てが記されているかを重視したい。

三つ目は、焦点化児童生徒の日常の学校生活での変容を確認するために、日頃最も接する機会の多い学級担任に児童生徒の言動に関する聞き取りを行う。また研究協力校全体での教職員の支援を要する児童生徒への合理的な配慮への取り組み方の変容が見られたかどうかを研究協力員から聞き取り、変容があったことと、なかったことの両方について、その要因を考察する。

② 児童生徒の変容の見取り

本研究の目指す児童生徒像は「自らの特性と向き合い課題解決に向かうことができる児童生徒」である。焦点化した児童生徒の変容を以下の方法で検証する。

一つ目は、児童生徒の観察である。学校生活において、学習への向き合い方、周囲の友人や教職員との接し方、休み時間中の過ごし方などを観察し、本研究を通じた変容を見取る。この際、時間の経過による児童生徒の成長と本研究を通じた変容を分けて考えるために、日常の学校生活で児童生徒と接する機会の多い教職員からの聞き取りは重要である。また、主観的になることを避けるために、複数の教職員から聞き取ることが望ましい。

二つ目に、焦点化児童生徒本人から直接聞き取りを行い、個別の指導計画上の短期目標が達成されたかどうかを確かめる。この聞き取りに関しては発達段階に応じて、自然な会話の中で聞き取りを行うか、児童生徒との面談の機会を設けるかを判断したい。

それ以外に補助的に、学級担任を通じて保護者からの聞き取りの記録、児童生徒のワークシートやノートへの記述内容も変容の見取りに活用する。

第3章 研究実践の実際

第1節 A小学校での取組

(1) アセスメントと支援計画の作成

ケース会議で、学級担任が児童の様子を記録した補助資料を活用した。当初学級担任は「算数の授業で、授業の流れについてくる」という短期目標と、それに対する具体的な支援の方法として「算数ではめあてや問題はノートに書かずに、教科書に書き込む。まとめのみノートに書くようにする」と提案していた。協議を進めると、児童が聴覚よりも視覚的な指示に対して反応を示している様子や、授業で取

り組む内容が「作る」「書く」「切る」「読む」のように動きが視覚的にイメージしやすいものである場合には周囲と一緒に作業を進めている様子に教員は気付くことができた。そのため具体的な支援方法として「学級全体に指示するときには授業者は声だけでなく、『指示カード』を作り視覚的な指示を加えること」と『めあて』の動詞を視覚的にイメージしやすい言葉にすること」が提案された。会議終了後には総合育成支援教育主任との相談のもと、学級担任が翌日からの授業に向けて指示カードを作成していた。ケース会議で話し合われ、学年教員間で共有された具体的な支援方法を翌月のケース会議まで継続した。

(2) ユニバーサルデザイン授業と個別の支援の実践

A小学校での実践は以下のとおりである(表 3-1)。

表 3-1 A小学校での実践における見取り方とその検証方法

焦点化児童	主な見取りの方法	主な変容の検証方法
児童C (1年生)	授業のユニバーサルデザインを通しての変容	授業観察・指導者からの聞き取り
児童D (4年生)	個への支援を通しての変容	授業観察(通級での指導を含む) 指導者、本人からの聞き取り

児童Cに対しては、授業内において困りを取り除くための工夫を行い、全体指導の中での支援を実践し、効果を検証した。また学級担任である研究協力員が授業中の様子を見取り、アセスメントとユニバーサルデザイン授業の改善を続けた。

児童Dに対しては、通常の学級での授業内、通級、学級担任が行う個への支援を通しての変容を見取った。また自身の現状を客観的にとらえて発言する姿も見られたため発言も変容として記載する。

① 授業のUD化(児童Cの観察を通して)

ア 授業に参加するためのユニバーサルデザイン

45分間の授業において、学習目標に向かって学習課題に取り組むことを授業への参加と定義し、第2章第2節の表 2-3 をもとにして授業に参加するための工夫を取り入れた実践を行った。

(a) 自己肯定感づくり

それぞれの工夫を行うだけでなく、それによって学習者が見せる姿を授業者が見取り、学習者が肯定的な姿を示したとき本人の名前を添えて褒めることで、学習者の自己肯定感を高め続けることが大切である。研究協力校では、(b)～(e)の工夫を行った際に授業者と焦点化児童だけでなく周囲の児童の様子も観察し、毎授業後に筆者と研究協力員が共有した。児童の肯定的な姿は次の授業開始時に授業者から紹介し、内容に進む前に褒めることができる機会をつくった。

(b) 時間配分の明示

授業の時間を活動で区切り、ホワイトボードや黒板にそれぞれの活動時間を授業前に示しておくことで見通しをもつことができ、安心につながると想定した。しかし、時計の読み方を知らない児童、切り替えて違う作業をすることを苦手とする児童がおり、授業以外のことに気がとられてしまう児童が10人以上いた。そのため1年生では時間配分を明示せず、板書に集中できる環境を作ることを優先させた。学習者視点に立てば、時計の学習を行うまでは時間の明示により認知負荷が増え授業に集中できなくなる可能性がある。そのため時間の概念が明確に形成されてからであれば時間の明示が適切であると考えられる。

(c) 与える情報の整理

板書量と焦点化児童の学習状況を比較した例を挙げる。授業で83字の板書があり、児童Cは視写することに多くの力と時間を使い、活動に参加するまでに時間がかかったため、めあてとされていた学習課題に十分に取り組めなかった。そのため、翌日の授業では視写する文字数を41字に絞った。これにより負担が減り、遅れることなく授業のめあての達成へ向けて学習に参加する姿が見られた。

(d) 刺激量の調整

前面にある掲示物が気になる児童にとっては、給食当番のエプロンが入った袋や、給食当番表が掲示してあることでも気が散ってしまう。一番前の席で学習する小学1年生の児童は給食当番表の掲示(図 3-1)が気になり、授業中落ち着かず周囲を見たり、姿勢を正して座っていらなかったり、しんどくなって泣いてしまったりする姿が見られた。その姿を見取った授業者の工夫により、授業中は給食当番表を無地の布で隠して見えないようにして刺激を減らしたところ、その児童は同じ席でも板書に注目して授業に積極的に参加できるようになった。



図3-1 児童が気になった給食当番表

(e) 学習ルールの明示

小学1年生の学級で教科書、ノートなどの必要な教具の準備は授業者からの言葉掛けではなく、日直の児童の言葉掛けによって行われた。授業者からは、準備の指示をせず号令の後に授業準備ができていよう様子を褒める言葉掛けを行って授業を始めることができる。1年生から児童同士で自律した学級づくりを行うことで、授業開始前の授業規律が確かなものとなり、授業者の肯定的な言葉掛けから授業が始まることで、児童Cだけでなく学級全体が、号令後すぐにノートを開き、授業の最初に示される本時のねらいをノートに書く姿が見られた。

イ 授業内容を理解し、授業の目標を達成するためのユニバーサルデザイン

授業ごとに設定された学習目標に向かって学習課題に取り組み、授業者が示す授業のねらいを児童が達成することができることを「授業内容を理解した状態」と定義し、第2章の表2-4の工夫を取り入れた実践を行った。

(a) 単元の学習内容の共有

国語の授業で「友達の好きなこと」をテーマにして作文を書いた。作文の練習として家庭学習で複数回、自分の週末の日記を「おさかなさく文」(図 3-2①)と題して書く課題を設定した。

児童Cが書いたもの(図 3-2②)を授業者が添削し、児童Cの作品と他の数人の作品を廊下に掲示して、休み時間中に多くの児童が読めるようにした。授業中の板書で、廊下掲示の「おさかなさく文」と同じものを授業者が板書すると、児童Cを含む多くの児童から「おさかなさく文だ」との反応があり、廊下の掲示物をよく見ている様子を見取ることができた。1時間目の終了後、黒板の前で児童Cが授業者と「おさかなさく文」の書き方の復習(図 3-2③)を行った後の2時間目の授業で、児童Cは一人で作文(図 3-2④)を完成させることができた。

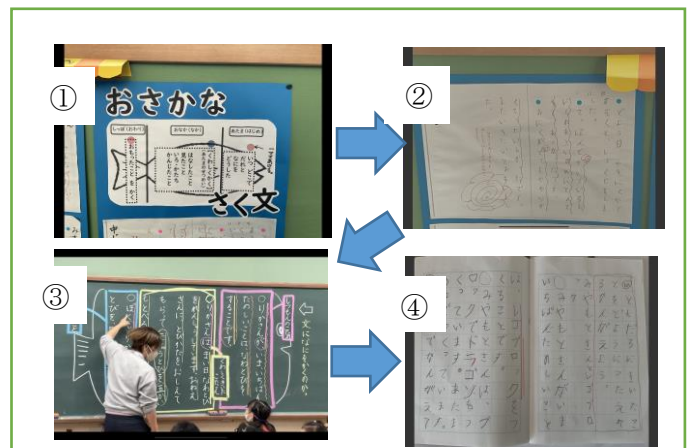


図 3-2 単元の学習内容共有の流れ

(b) 場面の具体的設定

「たしざんのもんだいを、かみしばいでつくろう」をめあてとした算数の授業を取り上げる。児童Cがたし算の問題を紙芝居形式で自作した際、問題文の台本が「バナナが5こあります。7こふえました。バナナは全部で12こになりました。」のように、問題作りではなく、答えまで書いてしまっていた。授業者が、「この紙芝居、答えが書いてあるから、問いになっていませんよ」と助言するが、児童Cはその意味が理解できず「紙芝居作れたよ」と言っていた。授業者が児童Cとの間で場面の設定を行い、なぞなぞの「ごっこ遊び」をするように「なぞなぞにするにはなんて言えばいいかな？先生に問題を出してみて」と言葉掛けを換えた。すると児童Cは「バナナが5個あります。7個増えました。」と言い、その先の言い方を考えていた。しばらく考えた後で授業者が「全部で…」と言い出しのヒントを出すと、児童Cから「全部で何個になりますか？」という質問の文型を引き出すことができた。

足し算の問題をつくる活動で小学生にもなじみのある「紙芝居」と「なぞなぞ」という具体的場面を

設定した上で、紙芝居作りの活動の目的が足し算の問題作りであることを場面として理解できていなかった児童Cが、授業者の言葉掛けにより、自身がなぞなぞの出題者であることに気付き、自然と問題作りをするという目標を達成することができた。

(c) 視覚教材の工夫

小学校1年生に対して授業で行う活動のモデルを示す際に、動画を用いずに、書画カメラを用いて授業者が目の前で児童が使うものと同じ道具を使って作業をして見せることを続けた。また、算数の授業で計算の方法を児童が説明する際、自分のノートを書画カメラに映し、ノートに書いた計算の方法を児童が紹介する手法を用いた。児童Cの座席はテレビの近くのので、テレビ画面に映る授業者の作業や友人の説明を拡大されたサイズで見ることができ、具体的な行動をイメージすることにより、授業で行う活動の行程やノートの使い方などを学ぶことができていた。

(d) 行動できる目標設定

本時の目標（めあて）は「～する（ことができる）」「～しよう」という動詞で終わる形が一般的であるが、その動詞が「挑戦する」「考える」「習得する」「理解する」などの内面を表す動詞であれば、児童は目指すべきことがわからないことがある。児童Cにおいても、設定された目標が「考えよう」「思い浮かべよう」「マスターになろう」と設定された授業では、授業後半に困る姿が見られた。そこで児童Cの学級では授業の目標（めあて）の動詞を「つくる」「計算する」「読む」「話し合う」のように、学習活動が想像できる具体的な行動を伴う動詞へ改善した。国語の授業での「えをつかってかん字クイズをつくろう」（図3-3）

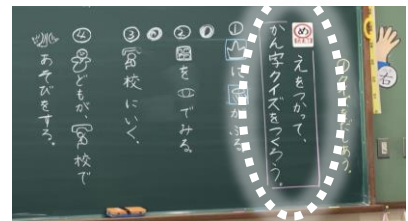


図3-3 行動できる目標設定の一例

のほかに「のぼすおんや小さくかくかたかなに気をつけてかこう」、図工の授業での「こすったかたちをあつめよう」、算数の授業での「いろいろなかずから9をひこう」という目標を設定した際には、焦点化児童は授業の後半に目標を達成するための活動に取り組み、目標を概ね達成することができていた。

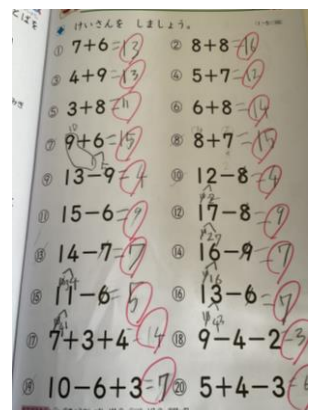
(e) スモールステップ化

児童Cに、既習事項が定着しておらず授業で学習内容を理解できていない様子が見られたことがあった。そこで、授業の目標を達成するための手立てをスモールステップ化することで児童Cの理解を目指した。表3-2のように分析し、困りを3つに分けて、困りの原因に対する支援を行った。このようにスモールステップ化した結果、図3-4のとおり、10を超える数字が解になる計算の問題を全問正解することができた。

表3-2 学習の手立てのスモールステップ化

【目標】「10を超える数字が解になる計算ができる」			
困り	困りの理由③	実践③	変容③
③答えが2桁になる計算ができない	11～19が「10+〇」だと知らない。	さくらんぼ計算を全体指導とは別に個別で指導し計算練習をした。	(図3-4参照)
②答えが10になる数字の組み合わせが言えない。	10が「ちよどの数」という概念がない。	答えが10になる数字の組み合わせの計算練習を指を使わず繰り返す。	「1と9で10」「2と8で10」のように全ての組合せが言えるようになった。
①指で数えないと計算ができない。	指で数えることに慣れていて、計算練習ができていない。	指を使わず答えが9以下になる計算練習を繰り返す。	答えが9以下になる計算は指を使わずにできた。

図3-4 児童の成果



このようにスモールステップ化した結果、図3-4のとおり、10を超える数字が解になる計算の問題を全問正解することができた。

② 個への支援

4年生の児童Dの授業への参加とめあて達成に向けて、教職員がチームで通級での指導や学級担任とのやりとりを中心とした個別の支援を行い、その効果と学級全体への影響を検証した。通級担当者と学級担任は、検証した内容について振り返り、焦点化児童や学級の現状と照らし合わせてチームで支援の改善を続けた。

ア 通級、学級担任、保護者との連携

A小学校では、1時間の通級ごとに、通級担当者が通級記録シートを作り、通級担当者、学級担任がコメントを書き加えたものを保護者に見てもらい、保護者からもコメントを書いてもらった。通級を受けている児童の自立活動の様子を学級担任、保護者が共有することで、児童Dと学級担任、保護者がつながり、児童生徒の安心につながった。図3-5の丸枠では児童Dに対する合理的な配慮として行われた取組についての情報共有が行われている。児童Dに対しては学級担任と毎日授業ごとの目標を設定し、目標を達成すると学級担任からシールがもらえることになっている。通級では学級での過ごし方について自立活動が行われた。また、保護者と児童との間では「シールが一定数たまった時の約束」があり、その約束も学級担任と通級担当者に共有されており、児童Dが自身の苦手なことに対して向き合うことができるきっかけとなっている。このように通級担当者、学級担任、保護者の連携を行うことができた。児童Dにおいては学級での教科の授業参加について通級担当者と児童Dとの間で設定した学級での授業における目標をふまえ、8月と12月で表3-3のような変容があった。

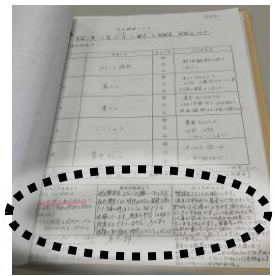


図3-5 通級記録シート

表3-3 児童Dが通級教室で行った自己分析

児童Dの授業への参加	児童Dの授業中の姿	該当教科 (8月)	該当教科 (12月)
レベル3 (児童D自身が「頑張っている」と感じている状態)	本はしまっている。 絵はかいていない。 話を聴いて発表もしている。	通級・体育 道徳・図工	理科・通級 体育・道徳・図工
レベル2 (児童D自身が「聞いているだけで参加できていない」と感じている状態)	本・絵の時間 60% 話を聴きいている時間 40%	国語・理科	国語・算数・外国語活動・社会
レベル1 (児童D自身が「参加できていない」と感じている状態)	本を読んでいる時間 20% 絵を描いている時間 50% 話を聴いている時間 40%	算数・外国語活動 社会・総合的な学習	総合的な学習

児童Dは、自身の授業への参加の姿勢が教科によって違いがあることを自覚しており、3学期の目標として、「現在よりも高いレベルで授業を受けられるようになりたい」と話していた。児童Dが自分自身の授業での目標の達成を確かめることができるように、表3-3のように通級担当者とのやりとりを行った。これは通級の記録シートと同じく学級担任と共有し、以下に述べる学級担任と児童Dとの日常的なやりとりの一助となった。

イ 学級担任と焦点化児童との日常的なやりとり

児童Dと学級担任との間で1日の全ての授業で目標設定を行い、その目標が達成できたかどうかを毎日振り返ることを継続して行っている。また、毎日の約束として「授業前と授業開始時の切り替えを行う」「教科書を机に出す」「発言する」という3点を設定した。シートによって達成したことが視覚化されることで児童Dは学級担任と目標設定をすることを前向きに捉えることができ、各授業で自分の課題と向き合う様子が見られた。

(3) 児童の姿

普段の授業や休み時間、放課後などの時間に焦点化児童と関わる中で、次のような姿が見られた。

① 変容が見られた部分

児童Cは8月の時点では各教科の授業中に、本時のめあての視写を始めるまでに時間がかかっており、その後の学習活動への参加が円滑に行えていない姿が見られた。12月時点では授業者が本時のめあてを書き始めると同時に視写を始められることで、活動への参加が円滑になり、本時のめあてを達成できる

ようになってきている。

児童Dは、通級担当者と学級担任と保護者の連携によって、児童D自身が在籍する学級での学習に参加したいと感じるようになった。また学習内容に興味をもつようになり、「楽しくなってきた」という発言も聞き取ることができた。話し合い活動にも参加できており、テストも落ち着いて受けることができています。

② 変容が見られなかった部分と今後の課題

児童Cは友人との関わりの中でうまくいかないことがあった。授業でペアとして活動している児童の名前を、授業中には呼ぶことができているが、席を離れて別の場所で見かけた時には思い出せず、呼びかけるときに「ちょっと！その男！」と呼んでしまうことがある。また、学級内の女子児童との間で「嫌なことがあった」と学級担任に相談するものの、どんなことがあったかを言えない姿もあった。学習面では変容が多く見られたが、人間関係づくりではまだ困りを示す場面が多く見られるため、今後は行動面の困りを解決していく力を付けるための支援が必要と思われる。

児童Dは、授業中の立ち歩き、授業と関係のない読書や工作といった行動が減少傾向にはあるものの、依然として見られる。児童D自身は学習について「もっと頑張りたい」という気持ちをもっているが、休み時間と授業の切り替えはまだ不十分である。しかし、周囲の友人や学級担任、学級担任以外の教科の指導者は児童D自身の努力を「頑張っている」という言葉に出して認める姿勢を常にもっており、同時に「一緒に頑張ろう」「今は静かにして」などの叱咤激励も言葉に出して伝えているため、学級では居心地よく過ごすことができている。周囲の理解とサポートが児童Dにとって十分に行われている現在の環境から次年度の新しい環境に変わっても、児童Dが継続して自分の課題と向き合えるように、チームでの配慮や支援を引き継いで継続する必要があると思われる。

第2節 B中学校での取組

(1) アセスメントと支援計画の作成

B中学校においては、個別の指導計画に記述されている各生徒の特性と現在行っている支援を学年ごとに一覧表にまとめることで、日常的に支援を必要とする生徒について情報を共有できるようにしている。その一覧表に各生徒についての気付きや効果のあった授業内支援について書き込むことができる枠をつくり、焦点化生徒について、日常的なアセスメントに取り組んだ。

職員室内での生徒の授業中の様子に関する日常的な情報共有は、教科担任制の授業内で困りを抱える生徒のアセスメントを行う上で非常に重要である。

焦点化生徒に関して全ての教科担任が授業で見取った事実を記述することで、結果として学年の教員全員が焦点化生徒の困りを共有することにつながった。集まった追記をもとにして、(2)に示す英語科におけるユニバーサルデザイン授業に取り組んだ。

(2) ユニバーサルデザイン授業と個別の支援の実践

① 英語科授業でのユニバーサルデザイン

焦点化した2名の生徒が困りを示す授業の1つが英語科の授業である。英語科の学習指導計画作成にあたっては、中学校学習指導要領(平成29年告示)外国語編に、「生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする。その際、生徒の理解の程度に応じた英語を用いるようにすること」「障害のある生徒などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと」(13)とされている。英語科の授業において支援を必要とする生徒が授業に安心して参加することができ、英語科の授業で示される「聞くこと、読むこと、話すこと[やりとり]、話すこと[発表]、書くことの5領域別に設定する目標」の達成に向けて、第2章第2節の表2-1、表2-2をもとにして、焦点化生徒を含む全生徒が授業へ参加し授業内容を理解できることを目指し、授業のUD化に取り組んだ。

京都市で使用されている「New Horizon English Course 2」（東京書籍出版）ではUnit 5の題材としてユニバーサルデザインが扱われており、その中で「”Universal” means “for all people.”（「ユニバーサル」は「すべての人のために」を意味します）」と書かれている。この学習を行う際に意図的に指導者が、今後の授業で全ての生徒が参加できて、本時の目標達成ができるように工夫することを生徒に伝え、すぐに実践可能と考えられる以下の項目について、9月から12月まで継続的に実践と授業でのUD化の効果を確かめた。特に焦点化生徒が在籍する学級においては、指導者が研究授業を行ったので、作成した学習指導案の一部を示し(表 3-4)、1時間の授業の中でのユニバーサルデザインの工夫について述べる。

表 3-4 生徒Fが在籍する学級で行った授業の指導案（略案）より展開部分を抜粋（筆者により一部編集）

過程	生徒の活動	指導者の活動	◇手だて *留意点 ○個別支援
導入	準備 Greeting	机には今日使用するものだけを出すよう伝える。	*机上を整理する。 ◇ロイロノートを開ける
	(a) 比較変化表 (Practice 比較級・最上級含めて)	机間指導	○英語表現が出てこない生徒についてはペアが教え支援する。または配布しているプリントを参考にする。
展開	本時の目標		◇「会話をする（行動が具体的な動詞）」を目標にする。 ○評価規準を3段階で提示する。
	(b) 状況に応じてグラフを読み取りペアで会話することができる。		
	(c) Reading【level別reading】		◇ペアで本時の学習内容に関連した教科書の会話文を読みあう。 ○レベル別に教材を選択する。
	(d) Conversation 1（テーマ1） Conversation 2（テーマ2） 5. Writing	クラス内アンケートを用いて会話することを伝える。 机間指導 (できるペアは全体発表をする) ロイロノートで問題を提示する	◇ロイロノートで画面共有 ◇ロイロノート ○焦点化生徒のペアで会話ができているか見取る。 ○ペアで確認をし合った後、答え合わせは画面共有で英文を示す。

(a) 単元の学習内容の共有（ペアワークによる学習）

ペアワークを継続的に行っているため生徒は慣れておりペアワークに対して前向きな姿を示している。生徒Fもその他の生徒もペアでの学習をとおして、良い影響を受け合っている様子が見られる。生徒Fのペア生徒は英語を得意とし学習のモデルとなる生徒であり、生徒Fはわからないことを尋ねることができる。

普段からルーティン活動として行っているペアでの単語練習で、毎回練習する単語リストの単語は発音することができており、単語の出題をし合う活動では相手の生徒が日本語を言った際に、該当する英単語を言うこともできていた。この活動のほかにも、本授業でペア活動を経ることにより各自が目標を達成する想定であったため、1時間を通して、わからないことがあればすぐにペア生徒に尋ねることは有効であった。

(b) 行動できる目標設定

本授業の目標は「状況に応じてグラフを読み取り、ペアで会話ができる」であった。研究を始めてから目標を設定するには具体的な行動（本時では「会話をする」）が目標になるよう工夫した。また評価規準を3段階で生徒に明示し(図3-6)、全ての生徒が1時間の授業で何を目指せばよいかわかるようにしている。

9月には授業の目標を「ユニバーサルデザインの特徴を理解することができる」と設定した。評価規準はワークシートにのみ明示し、黒板には示していなかった。その授業の振り返りシートを分析すると、授業者の見立てで十分満足できると捉えられる記述をしていた生徒は29名中12名にとどまった。それ以外の生徒の振り返りは感想で終わっており、本時の目標と対応していないものになってしまっていた。

12月の本授業においては目標と評価規準を黒板に明示し、授業中に生徒がいつでも確認できるようにしたうえで授業を行ったことで、当日出席していた32人中20名が十分満足できると捉えられる記述をしていた。それ以外の12名も感想だけではなく、ペアワークで気付いたことを書いており、生徒Fにおいても次回の授業につながる英語での会話表現に関する内容を記述していた。

(c) スモールステップ化

教科書の会話文を読む練習では、自分に合った方法を選んで練習ができるように配慮した。学習者は「教科書を使って本文を読む」「デジタル教科書を活用して音声を聞いて本文を読む」「配付されたレベル別リーディングワークシートを用いて本文を読む」のいずれかを選択することができる。レベル別のワークシートは「ルビ付き」「原文のまま」「穴抜き」のように学習者の理解度に合わせて練習できるようになっている。一般に英語科の学習目標を達成するためにルビ付きの英文を読むことは資質・能力の育成にはつながらない。そのため学習者には「ルビ付きで練習しても単元末までには原文で読むことができるようにしていく」ことを目指させることに留意しなければいけない。生徒Fにおいては音声を聞いての練習のほかに、通級でもリーディングの確認を行っている。本授業においても、事前に通級で行ったことのある活動であり、概ね読むことができている、読めない部分はペアの生徒に尋ねることができていた。

(d) 与える情報の整理、学習ルールの明示、場面の具体的設定

中学校の英語科の授業では指示が英語で行われる場面が多く、生徒Fを含めて数名の生徒は授業者の口頭での指示だけでは指示の内容を理解していない場合がある。実際、口頭でのみの指示が行われた授業では、「聞くこと、読むこと、話すこと[やりとり]、話すこと[発表]、書くこと」の5領域の各活動が切り替わるたびに、切り替えることができている姿が見られることがあった。指示の仕方に改善を加え、口頭とTV画面で同時に指示した授業でも口頭だけの指示と変わらず、出席していた30人中5人は活動の切り替えができていなかった。

そこで研究授業に向けて、TV画面で行っていた視覚的な指示を、生徒の手元に置いてあるタブレット画面に出すように改善を行ったところ(図3-7)、研究授業では生徒Fを含めた全員が指示どおり活動を始めることができていた。手元のタブレットに指示が示されたことにより、TV画面では他人事であった指示が自分事になったことがうかがえる。

さらに、この授業中は活動の切り替えのタイミングで、次の活動の会話のテーマとなるアンケートをロイロノートで全員のタブレットに送る(図3-8)ことでReadingの活動からSpeakingの活動にスムーズに移行できていた。

② 個への支援

生徒Eは読み書きに困りを抱えており、定期テストの記述問題は無答になることが多い。言葉を聞く

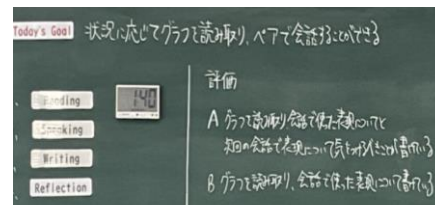


図3-6 12月8日英語科授業の板書より「目標」「学習内容」「評価規準」を抜粋

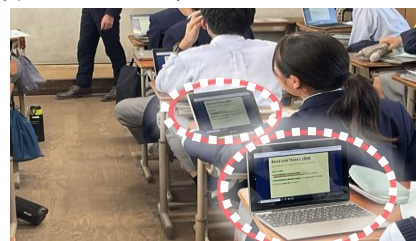


図3-7 ロイロノートで指示を共有

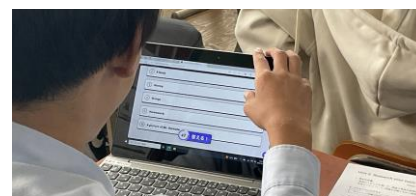


図3-8 アンケートに取り組む様子

ことと話すことは、読み書きと比較すると優位性が見られるため、会話のテストに向けた通級での指導を行った。具体的には11月に行った道案内の会話のテストにおいて、テスト用に用意された会話文のテンプレート文を見せることなく、路線図のみを見せて口頭で繰り返すセリフの練習を行った。また会話テスト当日も、授業の直前の休み時間に、普通教室の自席で通級担当者と確認を行った。テスト本番では全てを上手く話すことはできなかったが、テストの振り返りシートには「練習した路線とは違う路線だったからわからなかったけど練習したことは言えた」という記述が見られた。

2人は、定期テストや小テスト、英語のパフォーマンステストに対して、不安はあるが努力できることはしようとしていた。通級では、数学科と英語科の授業への不安を取り除くための自立活動を隔週で行った。パフォーマンステストに向けては生徒自身が抱える不安を取り除き、安心してパフォーマンステストに臨めるように、繰り返し英語でのやりとりの練習を行った。教科の補充学習を行うわけではないが、このような通級での自立活動が2人の学習の下支えになっていた。

通級担当者と学級担任、教科担任の情報共有は重要である。B中学校の通級担当者は巡回指導者である。そのためB中学校に滞在している日は週2日間であり、情報共有のための時間も限られる。

情報共有を円滑に進めるために、B中学校では総合育成支援教育主任が通級担当者と学級担任、教科担任をつないでいる。具体的には、校内メールを情報共有手段とし、通級担当者から関連する教職員全員と総合育成支援教育主任に通級での活動記録を共有した。教科担任や学級担任から通級担当者への連絡も同様の方法で行い、漏れなく情報が行き届くようにした。

(3) 生徒の姿

支援サイクルに則って生徒Eと生徒Fの支援を行ったことで焦点化生徒について下記の姿が見られた。

① 変容が見られた部分

生徒Eは自分が得意なことと苦手なことを整理し、書いたり読んだりする学習より、聞いたり話したりして授業内容を理解しようとするようになった。英語の授業でのペアでの活動を積極的に行い、通級ではペアワークに参加できるように単語や英文の発音を、自分なりのやり方で覚えようとしていた。

生徒Fは提出物の確認を通級で行ったことによって、自身で取り組むきっかけができ、11月のテスト後の提出物を全ての教科において提出することができた。また、授業中には授業内に出された課題でわからない部分を周囲の友人や指導者に質問して時間内に提出する姿が見られた。

② 変容が見られなかった部分と今後の課題

生徒Eと生徒Fは周囲の友人との関わり方で困りを示す姿が見受けられた。生徒Eと生徒Fを含めた複数人の間で、勘違いからトラブルが起ることがあった。その都度、学級担任をはじめとする学年の教職員が時間をかけて生徒Eや生徒Fの話を聴き、その時点で思っていたことや、今後どのように友人と付き合っていきたいかなどを聴き出す指導を、学年がチームとなって行った。何度も発生するトラブルに対しても、教職員が生徒Eや生徒Fの特性を理解した上で生徒への聴き取りやトラブルへの対応を行っていた。生徒Eと生徒Fのもつ特性が聴き取りですぐに変わるわけではなく人間関係のトラブルは現在もある状態である。しかしトラブルが起りそうな時、生徒自身がどのような行動をとればよいかのアドバイスを言ったり、困ったときにいつでも相談できたりする支援体制がB中学校ではあった。

(13) 文部科学省 『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編』平成30年3月 pp86～89

第4章 研究の成果と課題

第1節 実践を通じた教職員の姿

本節では、チームで焦点化児童生徒へ支援を行ったことによって見えてきた教職員の姿を、教職員が記述した個別の指導計画を通して述べる。

(1) A小学校

児童Cについて、学級担任は個別の指導計画で以下のように評価と改善点(表4-1)を記入した。

児童Cの学級担任である研究協力員が記入した個別の指導計画から、本研究で示す「支援のサイクル(図2-1)」を「短期目標、支援、評価、改善点」によって確認できる。児童Cについては学級担任と学級担任の補助を行う学び支援員を中心として支援を行ってきた。1学期末の評価欄からは、成果と課題についての記述が見られるが、1学期に設定した短期目標の達成には至らなかったことから2学期にも1学期と同様の短期目標を立て、1学期よりも個に絞った具体的な支援方法が書かれている。その結果2学期終了時点での評価欄では、表4-1中の下線部で示すとおり「よく遊ぶ友人の名前を覚えることができるようになった」とあり、2学期間の支援を経て友達の名前を随時思い出すとができた様子が伺える。また3学期に向けた課題として、「相手に自分の気持ちを伝えること」を挙げている。これは2学期に友人と遊ぶ機会が増えたことによって、新たに友人とのトラブルが生まれ、家庭で児童Cが保護者に相談したことを、保護者が学級担任に相談したことから認知された課題である。学習面では「興味を持って取り組むことができた」という成果がありつつも、学習内容が徐々に高度になっていくことを想定し、学級担任と学び支援員が見取った児童Cの苦手分野である「計算・言語」の分野に焦点を絞った改善点が示された。2学期の期間、学級担任と学び支援員は、児童Cだけでなく学級に在籍する児童が、学校生活の中で困っていたことを見取ると、随時意見を交換し、お互いの視点から児童を観察することで、協力してアセスメントを行っていた。研究員も本学級で児童Cをはじめ、様々な児童について学級担任と学び支援員とともに、意見を交換し合うことをとおして、児童理解が深まったと感じる。また、1～2学期中の児童Cの観察については、保護者との連携を密にすることで学校生活だけでなく家庭での様子を学級担任が聞き取っていたことがアセスメントや支援の一助になった。この様に学級担任と学び支援員に加えて保護者が加わったチームでの支援が行われていたことが分かる。

表 4-1 児童Cの個別の指導計画（一部編集）

	1学期	2学期	3学期
短期目標	① 友だちの名前を覚える。 ② 自分がすべきことを理解し集中して学習に取り組む。	① 友だちの名前を覚える。 ② 自分がすべきことを理解し、集中して学習に取り組む。	① <u>友だちに思いを伝える。</u> ② 自分がすべきことを理解し、集中して学習に取り組む。
支援	① 「私は誰でしょうクイズ」個別で名前を聞き確認する。 ② 順序を整理する。実際に手本を示す。	① 指導者と一緒に覚える。 ② 授業の流れを示す。指導者と一緒に課題に取り組む。	① 友だちとのコミュニケーションの様子を見守り、気もちの伝え方や、友だちとの距離の保ち方について支援を行う。 ② 計算・言語的分野について、繰り返し復習する。
評価	① 個別の指示の方が理解しやすかった。本人が相手のことが気になった時に名前を伝えることは効果があった。 ② 指示が聞こえても周りの様子がきになる様子だった。指導者が個別に関わることで落ち着いて課題に取り組むことができた。	① <u>友だちとの関わりが増えよく遊ぶ友だちの名前を覚えることができた。</u> ② 興味をもって取り組むことができた。指導者と一緒に取り組むことで理解できるようになった。	
改善点	① 指導者と一緒に覚えることができるようにする。 ② 学習の流れを示す。指導者と課題にとりくむ。	① 友だちとのコミュニケーションの様子を見守り、気もちの伝え方、距離の保ち方を知る。 ② 計算・言語的分野について支援する。	

児童Dについても個別の指導計画(表4-2)にチームでの連携についての記述が見られる。児童Dの支援については、学級担任以外の教科担任が授業を行う時間も多いため、個別の指導計画に記述されている支援は、学級担任以外の教科担任の児童Dへの関わり方が重要となる。表4-2中の下線部で示すように個別の指導計画には学級担任の授業以外でも目標を立てていることが記述されているが、実際に授業を観察していると、教科担任から「担任の先生と立てたこの時間の目標は何だった？」のような目標に関する言葉掛けが行われており、チームで支援を行っている様子が見られた。

2学期の支援の記述には通級担当者との関わりについても書かれている。また通級担当者が空き時間を活用して本児の学級での授業の様子を観察することがあり、学級担任との連携も放課後の時間や通級の記録シートを通して行っている。学級担任、通級担当者、保護者の繋がりを、教科担当として本学級に関わる指導者も共有できていることで、児童Dを取り巻くチームはうまく機能していると言えよう。3学期の支援の欄にはP15表3-3で示した「児童Dが通級で行った自己分析」のやりとりについて書かれ

表 4-2 児童Dの個別の指導計画（一部編集）

	1学期	2学期	3学期
短期目標	① 授業開始時から集中する。 ② 授業ごとに決めた目標が達成できる。 ③ 苦手な学習にも挑戦する。	① 指示で授業の準備ができるようにする。 ② 板書の視写や学習課題への取組など授業ごとの目標を達成できるようにする。 ③ 苦手な学習にも挑戦する。	① 朝に一日の学習に必要な教書やノートを机の横に準備し、自分で次の授業の準備をする。 ② 「ノートにまとめやふりかえりを書く」「自分の意見を発表する」のいずれかをすべての授業で達成できるようにする。 ③ 苦手な学習にも挑戦する。
支援	① 学習に必要な物を机の上に準備できるようにする。不必要なものを入れる箱を用意する。 ② 毎朝1日の見通しと目標を立てる。頑張れたことをシールなどで視覚化する。過程に注目してがんばりを認める。 ③ 漢字や算数のヒントカードを活用する。	① 不必要なものを一時的に入れる箱を利用する(あくまで一時的)。箱の中を整理する時間をとる。 ② 授業ごとの目標の達成状況を確認する時間を取り、頑張ったことに対して達成感を感じられるような場面をつくる。 ③ 通級と連携をとり、本児が意欲的に取り組める方法を考える。	① 不必要なものを入れる箱、授業後の教科書やノートを入れる箱の2つ使用する。授業前のものは朝にまとめてお道具箱に入れるようにする。準備ができたなら目標達成カードに記録する。 ② 目標達成シートを「準備」「ノート」「発表」「参加レベル」の項目に分けて自己評価する。下校前に1日の頑張りのことや課題について指導者と振り返る。 ③ 何ができれば授業への「参加し」「授業の目標達成」を目指せるか、具体的な姿を指導者と相談する。
評価	① 次の時間の準備は声をかけてもできる時とできない時がある。不必要なものを一時的に保管する箱に物を入れることで机を整理する手立てになった。 ② 目標を決めることが見通しをもつことにつながった。自らシートに目標を設定するようになった。 ③ 漢字の小テストはヒントカードを活用し、問題に取り組んでいた。	① 箱を下校前に空にできた。最初は支援が必要だったが、自分でできる日も増えた。授業準備ができる頻度が増えた。 ② 調子が良い日には、全授業で目標を達成した。朝に目標と一緒に立てられなかった日は頑張れないこともあった。 ③ 漢字テストでは、ヒントカードの利用により前向きに取り組めた。	
改善点	① 箱が授業に関係のない物などであふれてしまった。 ② 目標を達成した際のシールを貼る時間を確保できず、指導者と共に成功を喜んだり達成感を味わわせたりすることができなかった。 ③ ヒントカードがない際、漢字小テストに取り組めなかった。	① 学期途中から、「これから学習をする教科書やノートを入れる箱」「すでに終わった授業の教科書やノートを入れる箱」の2種類を用意し活用を目指したが途中から授業中に関係のないものを入れる箱になってしまった。 ② 指導者が朝に時間を取れない時に自分で書きこんでいる日もあった。習慣化できれば持続可能だと考える。 ③ ヒントカードは引き続き実施していく。	

ている。これを通級担当者で行っていることから、学級担任、教科担任、通級担当者、保護者が1つのチームとなって連携していることが伺える。学級担任は児童Dについて「取り組みたい気持ちはあるが、集中力が続かず、なかなか活動に取り組みない。何事も見通しをもたせ、ゴールの姿を明確にするとかかなり効果がある」という見取りをしていた。また通級担当者からは「学級担任との信頼関係が強く約束したことは頑張って達成しようとしている。毎日目標を設定していることも、シールをもらえることも喜んでいる」との話があった。学級担任が設定した3学期の児童Dの短期目標についても短期目標の達成を目指せるものとなっていた。

(2) B 中学校

国語科、数学科、社会科、理科、英語科の5教科での生徒Eと生徒Fの様子について、2学期間に見られた姿をそれぞれの教科担任が見取った。2学期末にそのまとめとして概ねこの学期間を通してできていたことと、見えてきた教科学習における課題についてそれぞれの教科担任が見取った内容を、以下のとおり生徒Eを表4-3、生徒Fを表4-4にまとめた。

中学校の教科担任制の環境では、生徒が教科に対して感じる得手不得手があることから、どの教科でも同じ支援を行うことは必ずしも有効ではなく、教科担任がそれぞれ教科の特性と教科の目標とする内容を踏まえて生徒Eと生徒Fに対して支援を行った。第3章で記載した英語科におけるユニバーサルデザイン授業の取組では、主に表2-4で示す「単元の学習内容共有」に力を入れたことで生徒E、生徒Fの両名ともがペアワークやグループワークに取り組む姿が見られた。

チームで「支援のサイクル」に則った取組を行ったことで、「支援のサイクル(図2-1)」の「④授業・支援の評価」「⑤支援計画の作成・再アセスメント」の2項目について以下の様子が見られた。まず授業や個別の支援を受けたことで、生徒Eは通級でも学級内でも、指導者に対して自らの困りを積極的に訴えることがあった。また実践を始めた当初には、自らが読み書きに困りを抱えていることを指導者に隠す姿が見られたが、実践を進める中で「タブレットのタイピングをしたいと思っているけれど、どう打つかわからない」「英語はなんとなく発音しているけど、読んだり書いたりはできない」「行事で通級が

表 4-3 生徒Eの個別の指導計画より各教科担任の記述(一部抜粋)

教科	2学期の授業中でできていたこと	2学期の課題	3学期に目指してほしいこと
国語	<ul style="list-style-type: none"> ・板書の視写 ・ペア、グループワークへの参加 ・提出物の期限内提出 ・わからない課題にも取り組む 	漢字に対しての苦手意識が強く、読み書きも難しい。 (言語スキルの低さ→コミュニケーションにもつながっている?)	小学校漢字の習得 ※授業内のルビ付き対応に関して本人に必要なかどうかの選択をさせ。 (テストは必ずルビ付き)簡単な箇所に関しては、本人が自分で努力して読もうとする姿もみられた。
数学	<ul style="list-style-type: none"> ・板書の視写 ・計算問題への解答 ・(自発的でないが)発表 	文字式が絡む問題・式が長くなる問題(方程式・関数など)	文字式や方程式など、数行に渡って解く問題に取り組んでほしい。
理科	<ul style="list-style-type: none"> ・板書の視写 ・ペア、グループワークへの参加 ・提出物の期限内提出 ・観察、実験 	学習内容の定着ができていない。	既習事項の振り返り
社会	<ul style="list-style-type: none"> ・板書の視写 ・ペア、グループワークへの参加 ・提出物の期限内提出 ・本文読み 	自分の考えなどは表現しにくい	重要語句の理解
英語	<ul style="list-style-type: none"> ・ペア、グループワークへの参加 	英語に対する苦手意識。 読み書きともに非常に低い	ペアワーク 教科書を写す。

なくなるのは、心のやすらぎがなくなるから困る」のように訴えることがあった。本人が自分の困りについて指導者に訴えたこと自体が「生徒自身による授業・支援の評価」であり、その発言を、「生徒の困りの表」に記入することで、学年の教職員が生徒の「困りに関する訴え」を共有する場が生まれた。この共有は各教科における「⑤支援計画の見直し・再アセスメント」に直結するため、結果として「支援のサイクル」がより効果的に作用した。実際に生徒Eは生徒Fと同じ時間での通級を望んでいたが、同時に上記のような自らの困りを、親しい友人である生徒Fに気付かれたくないという気持ちもあったようである。生徒Eの困りに対しての自立活動を行い、困りを安心して伝えることができる機会を確保するためにも生徒Eの通級は個別で行うことがより良い支援になるという意見が研究協力員や学級担任からあがり、支援計画の見直しとして、個別で通級を行うこととなった。

生徒Fは理科の欄に学習の意欲が下がってきていると記入されている。通級での自立活動として取り組まれている英語科と数学科では「暗記項目の習得」や「授業での発表」が見られることをはじめとして、通級と授業につながりがあることで、パフォーマンス課題など、授業に積極的に参加する姿が見られた。しかし教科によっては学習の意欲が低下し、行動面では友人間トラブルも見られた。学級担任は生徒Fの支援のために各教科での様子を教科担任と情報交換するほか、通級担当者とも学級での様子や通級での様子を頻繁に情報交換していた。そこでは「④授業・支援の評価」と「⑤支援計画の見直し・再アセスメント」が相互に行き来する形で繰り返し行われており、チームとして「支援のサイクル」に取り組む姿が継続して見られる。週1回の通級教室では落ち着いて学習する機会やルーティン作りなどが行えており、落ち着いて学習する時間が増えていることから、今後、進路決定へ向けて自分自身に適した進路選択をするために、落ち着いた場所での相談時間や学習方法の確立などが重要になる。そのため生徒Fについても通級は個別で行うことがより良い支援になるという意見が教職員からあがり、実際に生徒Fも生徒Eと別時間での通級が行われることとなった。また生徒Fについて研究協力員と通級担当者は週2回の通級で落ち着いた自立活動を行うことが望ましいと考えている。しかしB中学校では通級は巡回による指導であり、他にも通級を希望する生徒が多い。そのため生徒Fは今後も週1回の通級となる見込みである。継続的に落ち着いて話すことのできる時間をどのように確保するのかは課題である。

表 4-4 生徒Fの個別の指導計画より各教科担任の記述（一部抜粋）

教科	2学期の授業中でできていたこと	2学期の課題	3学期に目指してほしいこと
国語	<ul style="list-style-type: none"> ・板書の視写 ・ペア、グループワークへの参加 ・提出物の期限内提出 ・自分の言葉での文章の記述 	<ul style="list-style-type: none"> ・興味をもって取り組めるときとそうでないときの差が激しい。 ・複数時にまたがって同じプリントを使うときになくなっていることが多い。 ・漢字の記述 	<ul style="list-style-type: none"> ・今できている力をさらに伸ばしてほしい。 ・少し難しい課題に直面した時にもあきらめずに最後まで頑張る力をつけてほしい。
数学	<ul style="list-style-type: none"> ・板書の視写 ・暗記項目の習得 	1つの式や、1つの作業で答えがでない問題に対してあきらめてしまう。	2つ以上の作業が入ると取り組む意欲が激減するため、能力的に解ける問題であっても無回答になってしまう。系統的に考えることが課題。
理科	<ul style="list-style-type: none"> ・板書の視写 	2学期後半 学習への前向きな気持ちが下がった。	学習の意欲を高める
社会	<ul style="list-style-type: none"> ・板書の視写 ・ペア、グループワークへの参加 ・提出物の期限内提出 	授業プリントへの記入など丁寧にできない。振返りシートの提出など内容が不十分。	基礎・基本の定着 字を丁寧に書くこと
英語	<ul style="list-style-type: none"> ・ペア、グループワークへの参加 ・授業での発表 	文章を読むことなど自分一人で取り組むことが難しかった。	ペアワーク以外での課題への取り組み

第2節 教職員への聴き取りから見えるチームでの支援の在り方

(1) 学級・授業での児童生徒の支援

研究協力校においてチームでの支援が行われていることを確認する方法の一つとして、A小学校では教職員全体へのアンケートを7月と12月に行い結果を比較した。第1章にあるとおり、7月の調査では学習面又は行動面で著しい困難を示す児童の割合は全体の18.3%であった。12月までの期間、支援のサイクル(図2-1)をチームで行い、12月に行った同様の調査ではその割合は全体の19.8%となった。複数の教職員がこれまで指導してきた児童について支援のサイクル上で児童が「困っていることがあるのではないか」という「支援」の視点で観察する機会が増えたことで数値が増加したと捉えることができよう。そのことは第4章第1節においてA小学校の焦点化児童の個別の指導計画(一部編集)からも確認できる。また学年団で児童の困りに関する話題が取り上げられる機会が増えたことにも起因していると言えよう。B中学校でのチームでの同様のアンケートの比較では、7月には11.7%であったが、12月にその割合は15.4%となった。中学校では3.7%の増加となり小学校よりも増加の割合が大きい。学級担任が1日の中で生徒と接する時間が短い中で行っていたアセスメントが、チームでの「支援のサイクル」を進めることで徐々に確かなものとなり、教科担任をはじめとした複数人が積極的に「支援」の視点で生徒を観察するようになった。このようにチームでのアセスメントが充実し、「生徒の困り」について「指導」から「支援」という捉え方へ変わったことが伺えた。

また、12月調査で設定した任意の記述欄(「困りを抱えている児童生徒と、その児童生徒が抱える困りについてご記入ください」)には、アンケートに回答した全教職員(学級担任)が自身の学級に在籍する児童の困りを記述した。発達障害支援のために自分だけではなく相談によってチームで取り組んでいこうとする様子が伺える。以下に記すものは小学校1年生の学級担任をしている研究協力員による記述である。研究協力員だけに限らず小学校では、学習面の困りよりも行動面に関する困りを取り上げる教職員が多い結果となった。

- ・指導者に伝えたくても記憶に残らない。あとで思い出す。
- ・言語的に未熟でうまく相手に返事ができない。
- ・相手に対しての距離感がつかめない。
- ・急に大声を出す。
- ・強迫観念があり、勝負の付くスポーツ活動に参加できない。
- ・じゃんけんもできない。
- ・運動会が怖い。
- ・感覚過敏があり、体操服の短パンがはけない。
- ・プライドが高く、間違っていることを適当にやっけてできているように振る舞う。
- ・声をかけると、説明を聞くことも嫌がる。
- ・前方のものが気になり注意が散漫になる。
- ・上靴がはけない。

また同様のアンケートを中学校の教職員を対象に行った結果からは以下のような記述が見られた。中学校でのアセスメントは学習面に関する困りが大半であり、行動面に関する困りの記述は少なかった。

- ・生徒に文字の読み書きに困難(ルビウチ要)
- ・片仮名を書き間違える
- ・全教科で困りを抱えている
- ・ペア・グループワークに参加できない
- ・発表を行うことが困難である
- ・学習内容が難しく学習意欲を持つことができなくなっている
- ・読み書きが苦手であり教科書の内容を理解することが難しい

第1章第2節で記載した令和4年度文部科学省「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」では教職員が捉えた上記の困りの多くが「学習面」と「行動面」の2種類に分類されている。しかし、研究協力校の教職員の記述を見ると、

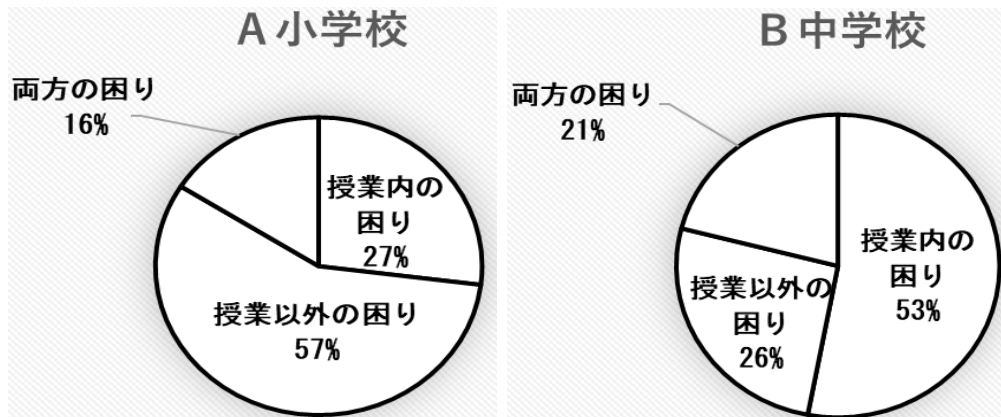


図4-1 困りを抱えている児童生徒と、その児童生徒が抱える困りの分類とその割合

「ペア・グループワークに参加できない」という学習面での困りは、「学習内容がわからず参加できない」という可能性だけでなくコミュニケーションの取り方がわからないために参加できない」という対人面での困りである可能性も考えられる。このように児童生徒の行動について正確にアセスメントをしなければその困りの原因となっている特性が判断できないだけでなく、1つの困りが学習面と行動面の両面に影響を及ぼすこともある。そのため本研究では困りの分類を「授業内での困り」「授業以外での困り」「両方の困り」の3種類に分類した。グラフ(図4-1)は研究協力校の小学校と中学校で12月に行った上記のアンケート(「困りを抱えている児童生徒と、その児童生徒が抱える困りについてご記入ください」)に対して自由記述で書かれたもののうち、回答した教職員が「授業内での困り」としたものの割合と「授業以外での困り」としたものの割合を表したものである。その際、授業内・授業以外の両面について記述があったものは「両方での困り」というくくりで割合を求めた。このグラフからは、小学校では「授業外」に関する困りが多く、中学校では「授業内」の困りが多いことが分かる。小学校では学級担任が中心となり学級内で見られる児童の困りを授業時間と休み時間を通して1日の学校生活の中で見取っており、中学校では各教科担任が生徒の学習面での困りについて授業時間内を中心として見取っていることが伺える。ケース会議や学年会などを通して「支援のサイクル」の中でアセスメントや支援計画の作成を行う中で、様々な学級の児童生徒の困りを耳にして、自分の学級にあてはめて考えてみることでできたことから、教職員は多様な困りを記述するようになった。このことからチームで児童生徒の困りに向き合う姿が見られる結果となった。

ここで注意すべきことは、「支援のサイクル」を通して見えてきた児童生徒の困りを、教職員自身が表面的な捉え方だけで終わってしまっていないかということである。ある教職員の「言葉で表現することや聞き取ることが苦手である」という記述を取り上げる。これは、「ワーキングメモリが少ないために言語分野に困りを抱えており、学習面での困りが予想される」と考えることができる一方、「言葉で表現することや聞き取ることが苦手であることは、表面的な現象にすぎず、本当に本人が困っていることは対人関係に関するものであり、行動面の困りであるため今後の人間関係での困りが予想される」と考えることもできる。この教職員は続けて「ワーキングメモリが低くコミュニケーション面でもうまいかないことがある。学習面や交友関係とも積極性はあるが、思うようにいかない場面が多い。今後の友人関係が心配である」のように、授業で見た言語に関する困りから、その他の場面での児童の困りについて記述している。加えてワーキングメモリの検査結果に触れているようにフォーマルアセスメントの結果も記述していた。児童生徒が困りを抱えているのか、もしくは児童生徒は困っていないが教職員が困りと捉えており将来を心配して支援を計画しているのかは、支援の意味合いが大きく変わる。子どもの願いを引き出すことにもつながることは第4章第1節で生徒Eの例を挙げて紹介したが、教職員への聞き取りからも、チームでの支援を行うことが重要であり、教職員一人一人の発達障害支援に関するスキルの向上にもつながることが期待される。

(2) 学級外での児童生徒の支援

焦点化した児童生徒の変容や日々の支援の在り方について通級担当者に聞き取りを行った内容を次のとおり示す。

A 小学校通級担当者

Dさん（児童D）は年度ごとに行動面で落ち着きが出てきています。担任の先生との関係がとてもよく、担任の先生と一緒に立てた目標を達成したいという思いがあるようです。通級では、いつも最初に「ひとこと感想」の時間に1週間の中であった出来事について話をしてくれます。その後、Dさんの気持ちに乗っていれば、漢字をパズルで学習したり、計算の練習をしたり、タイピング練習をしたりしています。

低学年のころから、クラスの授業で頑張れたらシールがもらえるというのが続いていて、学年が上がると少しずつ授業で頑張れることが増えてきています。本人は「通級をそろそろ卒業できる」と言っていますが、おうちの方はもう少し様子を見て続けてほしいと思われています。今は担任の先生と関係が良いので頑張っていますが、進級したり中学校に進学したりして環境が変わるときに、対応できるかが心配なので引継を丁寧に行いたいと思っています。

A小学校の通級担当者は、年度をまたいで児童Dの成長を観察しており、年度が変わり児童Dにとって環境が大きく変化する場面で、旧学級担任と新学級担任をつなぐ役割となっているほか、通級教室が児童Dにとって年度が変わっても変わらない場所として、本児にとっての通級の重要性を語っていた。上記の話から教職員がチームとなって児童Dの支援を行えていると感じていることがわかる。

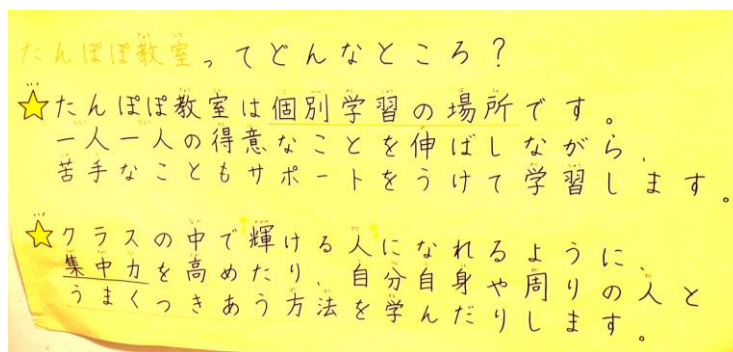


図 4-2 A 小学校通級担当者が作成した通級教室に関する掲示物

また、通級担当者が通級に通っている児童を在籍学級に迎えに行く場面が何度かあった。その際、通級に通っていない児童が「がんばれー」「行ってらっしゃい」のような言葉掛けをする姿が見られた。図 4-2 の掲示物にも見られるように普段から各学級で通級の在り方や大切さが指導されており、通級での自立活動は通級に通っていない児童にも理解されていることが伺えた。支援を必要とする子どもの周囲の子どもたちが通級での自立活動を理解し肯定的な言葉掛けができる姿は、日頃から困りの多様性やそれによる学び方の多様性を教職員が伝え続けているからこそ見られた姿であると捉えることができる。

またB中学校の通級担当者から聞き取った内容は以下のとおりである。

B 中学校通級担当者

EさんとFさん（生徒Eと生徒F）は互いが互いを意識していたので相乗効果があると感じて2人同時での通級をしてきたけれど、お互いにちょっかいを掛け合って、自立活動がなかなか進まないし、それぞれが抱えている困りに対する手立てがEさんとFさんでは大きく違うから、お互い個別で通級に通った方が、効果があると思いました。通級でどんな力を付けられるか、どんな方法が各生徒に合うかは、毎回試行錯誤しながら準備をしています。巡回校は週2回勤務のため、先生方と直接お会いしてお話する時間が確保できない日も多いためメールでの情報のやりとりになっていることが多いです。テスト範囲表や教科の提出物などについては教職員の皆さんからいただけるので、通級で一緒に見て確認することができています。

EさんもFさんも、行動面で課題はまだまだあるけれども、これから3年生に進級して学習面での課題と向き合うことが中心となってくると思うので、週1回の通級の時間で、彼らの力がつけられるように何ができるか考えたいと思います。

B中学校では、時間の確保が難しい中でもメールでのやりとりや休み時間中のやりとりなどで、通級担当者が学級担任と情報交換をしている場面が頻繁に見られた。学級担任が授業中で直接会えない時には、学年主任や総合育成支援教育主任に伝言を頼んだりする姿も見られ、時間がない中でも職員室内でコミュニケーションがとられていた。B中学校では管理職や総合育成支援教育主任をはじめとして、教職員のチームが困りを示す子どもたちに寄り添った学校づくりをしようと考えており、通級担当者や情報交換をする姿が多く見られたと考えることができる。

生徒E、生徒Fは両名とも自身の通級の時間直前に、通級の教室の前まで友人と一緒に来て、通級の教室へ入ることもある。そのため生徒E、生徒Fの同級生においても通級教室への理解があることが分かる。これは学年担当の教職員をはじめB中学校の教職員が通級を生徒が各々の課題に向き合い頑張る場所であるという日常的な指導を行っているからである。生徒Eは学級担任にも「今日の通級は準備物何かあるか聞いていますか？」など、通級の話を出すことが多い。本人が通級に前向きでい続けている姿は、通級担当者の不断の努力で通級が通いたい場所になっていることに加えて、学年の教職員に通級で頑張る生徒の姿が共有され続けていることが大きな要因である。

第3節 研究のまとめ

本研究では、発達障害支援において有効と思われるチームでの支援方法として「支援のサイクル」の流れを研究協力校2校においてチームで実践した。実践では①～⑤の各所において有効であると思われる具体的手段によって、教職員の個人及びチームとしての変容を目指し、それを通じた児童生徒の変容について観察した。実践を通して、チームでの支援を「支援のサイクル」上で行うことで、サイクルの各所につながりが生まれ、同時にそれぞれがより良い取組へと改善された。教職員自身が、意識してチームで授業や支援に取り組むことから、児童生徒へのアセスメントもチームで行うようになり、その中で、支援計画も相談しながら作成するといったような、好循環が見られたことは、サイクルに基づいたチームでの支援の有効性を示していると言えよう。また、問題行動ととらえて指導を行っていた事象についても、児童生徒の困りであるという捉えが生まれることによって、支援の視点から児童生徒を観察し、チームで児童生徒に有効な手立てを考える教職員の姿も印象的であった。

本研究は成果のほかいくつかの課題もあった。1つ目は個別支援と全体指導の両立である。学校内で行われる合理的な配慮は「困りを示す児童生徒への個別支援」を行うと同時に、「学級内の子ども全員にとって安心できる全体指導」が欠かせない。研究協力校でも複数の教職員から「個別の支援と全体指導の両立が難しい」などの授業づくりに関する悩みや「(特性のある児童生徒の行動に対する教職員の合理的な配慮に基づいた支援について)周囲の児童生徒やその保護者から、特別扱いをしていると捉えられた際に、合理的な配慮であると教職員は考えていても、理解をしてもらうのが難しい場合がある」という保護者対応を含めた学級経営に関する悩みの声があった。

2つ目は特性の多様化と支援を必要とする児童生徒の増加によって、アセスメントや支援計画作成が複雑になっていることである。本研究では焦点化した4名についてアセスメント結果から作られた支援計画を基に全体指導の工夫を行い、同時に4名に対する個別の支援を記録した。そのため授業・支援の評価は、「4名の児童生徒に対して有効であったか」という視点で行うことができた。しかし、第4章第1節でも取り上げたように研究協力校では、A小学校で19.8%(40人学級で約8人)、B中学校で15.4%(40人学級で約6人)の児童生徒が「知的に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す」と教職員が回答している。また、1つの学級で見られる特性は、第4章第2節で取り上げたA小学校研究協力員の記述からわかるように、非常に多様である。多様な特性のある多くの児童生徒の全てに対してアセスメントを行い、アセスメントに基づいて支援計画を作成していくことは、チームで行っても多くの時間を要することが予想される。B中学校の「個別の指導計画から作成した生徒の困りの表」への記述が焦点化生徒以外に進みにくかったことは、対象となる児童生徒が増え特性が多様化することによる教職員への負担の増加を示している。

おわりに

2点の課題については今後の発達障害支援において重要な視点になると思われる。障害者の権利に関する条約第24条ではインクルーシブ教育に関して書かれており、「インクルーシブ教育システム」とは、「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が教育制度一般から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な『合理的配慮』が提供される等が必要」(13)とされている。今後我々教職員は「インクルーシブ教育システム」の視点を持って焦点化児童生徒を含むすべての児童生徒が共に学ぶ仕組みを目指すことが重要である。

最後に、日々の教育活動に加えて本研究の趣旨を理解し協力して下さった京都市立七条第三小学校、京都市立修学院中学校の皆様にご心から感謝の意を表したい。

(13) 「障害者の人権及び基本的自由の享有を確保すること並びに障害者の固有の尊厳の尊重を促進するための包括的かつ総合的な国際条約である障害者の権利に関する条約 第24条」 令和5年2月