

特別支援学校等

令和6年度

教育研究員研究報告書

発達障害等教育

東京都教育委員会

目 次

I	研究主題設定の理由	1
II	研究構想図	2
III	研究の視点	3
IV	研究仮説	3
V	研究方法	3
VI	研究内容	4
VII	研究の成果と今後の課題	16

研究主題

「できる」を増やし、主体的に学びに向かう児童の育成 ～個々の児童の教育的ニーズに応じた支援方法の工夫～

I 研究主題設定の理由

「東京都教育施策大綱」（東京都教育委員会 令和3年3月30日）では、東京の目指す教育を「誰一人取り残さず、すべての子供が将来への希望を持って、自ら伸び、育つ教育」とした。その実現に向けた取組の一つとして、全ての子供が自ら伸び、育つために「多様な悩みを抱える子供たちを支えながら、一人ひとりの違いを個性として受け止め、それぞれが自ら伸びようとする意欲を引き出す学びを実現していきます。」と示している。本研究では、発達障害のある児童が自ら伸びようとする意欲を引き出す学びをどのように実現するかについて研究したいと考え、次のような視点から、研究主題を設定した。

1 教育研究員が日常の授業実践から感じる課題

本研究に携わる教員は、小学校の特別支援教室、自閉症・情緒障害特別支援学級、知的障害特別支援学級を担当している。研究主題を検討するにあたり、通常の学級に在籍する発達障害のある児童の学習場面での課題について話し合った。各校の共通の課題として、発達障害のある児童の「自ら学ぼうとする意欲の低さ」が挙げられた。その要因として、「発達障害のある児童の中には、障害の特性により学習における困難さがあること」や「学習における困難さに対する適切な支援が得られていないこと」が考えられた。そこで、通常の学級の担任（以下、「学級担任」という。）を対象とした調査研究を行い、「通常の学級における特別な配慮を必要とする児童への学習場面での支援の状況」を把握することにした。

2 調査研究の結果

学級担任に対して行った調査研究の結果からは、約90%の学級担任が個別に支援等が必要だと感じる児童に対して日常的に手だてを講じているということが分かった。一方で、発達障害のある児童の「自ら学ぼうとする意欲の低さ」が見られることを踏まえると、講じている手だてが、児童への適切な指導・支援になっていないことに、悩みを抱える学級担任がいると考えた。

3 発達障害のある児童の学習における困難さに対する適切な指導・支援の必要性

小学校学習指導要領解説総則編では、児童の障害の状態等に応じた指導の工夫（第3章第4の2の（1）の①）において、「全ての教師が障害に関する知識や配慮等についての正しい理解と認識を深め、障害のある児童などに対する組織的な対応ができるようにしていくことが重要である。」と示している。そこで、本研究では、全ての学級担任が、発達障害のある児童の学習の際の困難さへの配慮の仕方について知識と理解を深め、適切な指導・支援を実施することができるようになることが必要と考えた。

以上のことから、研究主題を『「できる」を増やし、主体的に学びに向かう児童の育成』とし、副主題を「個々の児童の教育的ニーズに応じた支援方法の工夫」として研究を進めることとした。

II 研究構想図

令和6年度教育研究員 共通研究テーマ
「全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」

現状と課題	関連法令・施策等
<p>【現状】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 発達障害のある児童の中には、障害の特性により学習における困難さがあり、それに対する適切な支援が得られず、活動に対する意欲が低くなっている場合がある。 ○ 通常の学級において、発達障害の児童への適切な指導・支援の方法が分からず、悩みを抱えている学級担任がいる。 <p>【課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 発達障害のある児童が主体的に学びに向かえるように、全ての学級担任が、児童の学習における困難さに対する適切な指導・支援の方法を知り、実践できるようにする必要がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 小学校学習指導要領 ○ 小学校学習指導要領解説 ○ 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 ○ 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (中央教育審議会 令和3年1月26日) ○ 障害のある子供の教育支援の手引 (文部科学省初等中等教育局 令和3年6月) ○ 東京都教育施策大綱 (東京都 令和3年3月30日)

研究主題
「できる」を増やし、主体的に学びに向かう児童の育成
～個々の児童の教育的ニーズに応じた支援方法の工夫～

研究の視点
<ul style="list-style-type: none"> ○ 発達障害のある児童が主体的に学びに向かう姿を目指し、学習における困難さに応じた支援方法を整理する。 ○ 児童が主体的に学びに向かえるようになるために、整理した支援方法が有効であったかを検証する。

研究仮説
<ul style="list-style-type: none"> ○ 児童の学習における困難さを把握し、一人一人に応じた効果的な支援を行うことで、児童の学習に対する意欲の向上が図られ、主体的な学びにつなげることができるであろう。

研究の内容	
<p>調査研究</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) 学級担任の発達障害のある児童への支援に関する理解と、現状把握を目的とした調査研究を行う。 <p>基礎研究</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) 小学校学習指導要領や中央教育審議会答申等の資料を精読し、障害理解や、言葉の解釈についての共通理解を図る。 (2) 「主体的に学びに向かう」児童の姿を明確にする。 	<p>実践研究</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) 小学校学習指導要領解説を基に、発達障害のある児童への学習上の支援をまとめた「個別支援ハンドブック」を作成する。 (2) (1)を活用し、通常の学級に在籍する発達障害のある児童の学習上の困難に応じた効果的な支援を検討し、実施する。

検証の方法
<ul style="list-style-type: none"> (1) 「個別支援ハンドブック（仮）」を活用して、対象児童の学習上の困難さに応じた支援を行い、支援の有効性を検証する。 (2) 実践した支援内容及び方法を検証・分析し、結果を「個別支援ハンドブック」にまとめていく。

Ⅲ 研究の視点

本研究の目的は、発達障害のある児童が主体的に学びに向かうことができるようにすることである。そのためには、児童の学習における困難さに応じた効果的な支援の方法について、学級担任と共有し実践することが重要であると考えた。そこで、本研究では、次の二点の視点から目的に迫ることとした。

- 発達障害のある児童が主体的に学ぶ姿を目指し、学習における困難さに応じた支援方法を整理する。
- 児童が主体的に学びに向かえるようになるために整理した支援方法が、有効であったかを検証する。

Ⅳ 研究仮説

本研究では、前述した研究の視点を基にして、学習における困難さに応じた支援方法の整理と実践を行う。学習における困難さに応じた支援方法を整理することは、学級担任が発達障害のある児童の学習における困難さへの配慮について、正しい知識と理解を深める一助となる。通常の学級で学習における困難さに応じた適切な指導・支援が行われれば、発達障害のある児童の学習意欲を高めることができる。学習意欲が高まることで、児童が主体的に学びに向かうことができると考え、以下の研究仮説を設定した。

〈研究仮説〉

児童の学習における困難さを把握し、一人一人に応じた効果的な支援を行うことで、児童の学習に対する意欲の向上が図られ、主体的な学びにつなげることができるであろう。

Ⅴ 研究方法

1 調査研究

- (1) 学級担任の発達障害のある児童への支援に関する理解の状況と、支援の状況に関する現状把握を目的とした調査研究を行う。

2 基礎研究

- (1) 小学校学習指導要領や中央教育審議会答申等の資料を精読し、障害理解や言葉の解釈について本研究における共通理解を図る。
- (2) 「主体的に学びに向かう」児童の姿を明確にする。

3 実践研究

- (1) 小学校学習指導要領解説を基に、発達障害のある児童への学習上の支援をまとめた「個別支援ハンドブック」を作成する。
- (2) 「個別支援ハンドブック」を活用し、通常の学級に在籍する発達障害のある児童への、学習における困難さに応じた支援を、検討・実施する。

VI 研究内容

1 調査研究

(1) 調査の目的

研究主題の設定の根拠を明確にするために、以下の調査を行った。

- 通常の学級に在籍する特別な配慮を要する児童への支援の実施状況
- 発達障害のある児童への支援例が小学校学習指導要領解説に示してあることについての学級担任の認知度

(2) 実施方法

ア 対象

教育研究員が所属する小学校の学級担任 76名

イ 方法

質問紙法（Web アンケート）

(3) 質問項目

- ① 教職経験年数
- ② 担当する学級の在籍児童数
- ③ 各教科等の学習場面で、全体指示だけでなく個別の声かけや支援が必要だと感じる児童の人数
- ④ 質問項目③の児童に対して、日常的に手だてを講じている。
(選択肢) よく当てはまる・当てはまる・あまり当てはまらない・当てはまらない
- ⑤ 小学校学習指導要領解説編に発達障害のある児童への支援例が示されていることを知っている。
(選択肢) よく当てはまる・当てはまる・あまり当てはまらない・当てはまらない

(4) 調査結果

質問項目④の回答の割合は、「よく当てはまる」(26.2%)、「当てはまる」(61.5%)、「あまり当てはまらない」(10.8%)、「当てはまらない」(1.5%)となった。(図1)

また、「あまり当てはまらない」、「当てはまらない」と回答した学級担任に、その理由について調査すると、「手だてを思いつきにくい」(75%)という回答だった。

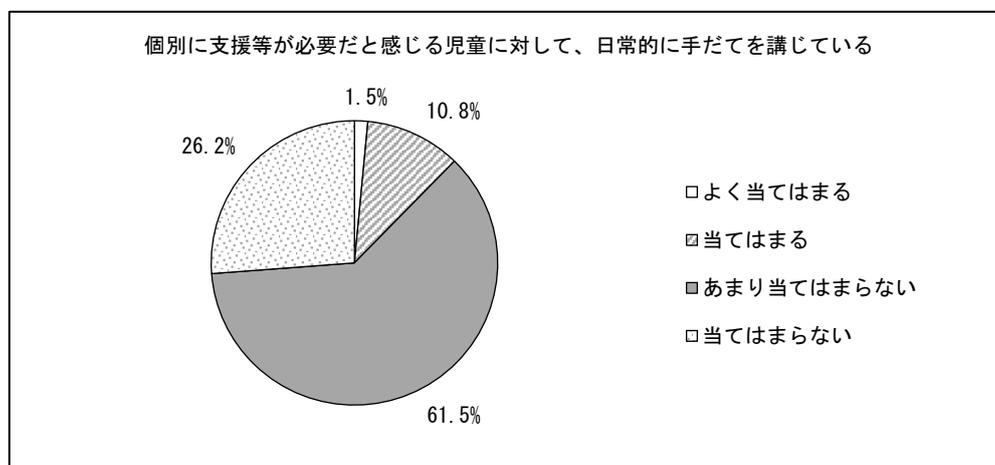


図1 日常的に手だてを講じている教員の割合

質問項目⑤の回答の割合は、「よく当てはまる」(7.7%)、「当てはまる」(53.8%)、「あまり当てはまらない」(33.8%)、「当てはまらない」(4.6%)となった。(図2)

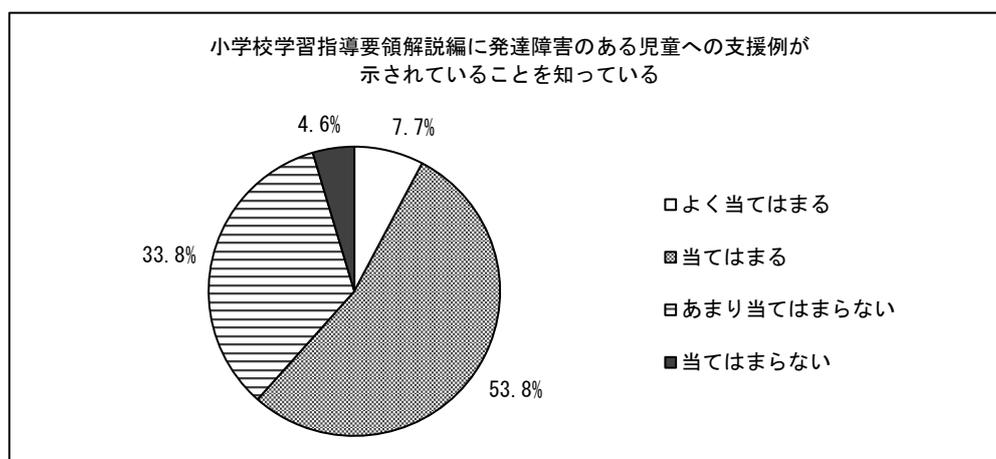


図2 小学校学習指導要領解説に記載の支援例についての認知の割合

(5) 考察

通常の学級には、発達障害を含む様々な障害のある児童が在籍しており、学級担任は、児童の実態に応じて指導・支援を工夫し、日々の学習指導を行っている。

本調査の結果から、特別な配慮を要する児童への支援を日常的に講じている学級担任が8割以上いることが分かり、多くの学級担任が支援の手だてを講じている現状が確認できた。一方で、実際には児童の学習における困難さに応じた支援にはつながらず、児童の主体的な学びとはなっていない場合があることも推察された。

また、日常的に手だてを講じているかを問う質問に「あまり当てはまらない」「当てはまらない」と回答した教員は、主な理由として、手だてを思いつきにくいことをあげている。そこで、特別な配慮を要する児童に対する具体的な支援方法を学級担任に提示することで、通常の学級における個々の児童の学習における困難さに応じた効果的な支援につながり、児童の主体的な学びが実現すると考えた。

さらに、多くの学級担任が、小学校学習指導要領解説に示す発達障害のある児童への支援例を、日常の各教科の指導に十分生かしきれていない可能性がある。小学校学習指導要領解説に基づく発達障害のある児童への支援例を分かりやすく提示することで、通常の学級における個々の児童の学習における困難さに応じた効果的な支援につなげることになると考えた。

このことから、本研究では、「個別支援ハンドブック」を作成し、特別支援教育の研修内容に取り入れるなどし、適切な指導・支援の方法を学校全体に周知していくことで、多くの児童の主体的な学びにつなげていきたい。

2 基礎研究

研究にあたり、小学校学習指導要領や中央教育審議会答申等の資料を根拠とし、研究主題に係る語句についての共通理解を図った。

(1) 研究主題に係る語句の共通理解

ア 教育的ニーズ

「障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～」(文部科学初等中等教育局特別支援教育課 令和3年6月)には、「教育的ニーズ」について、次のように示している。「教育的ニーズとは、子供一人一人の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等(以下「障害の状態等」という。)を把握して、具体的にどのような特別な指導内容や教育上の合理的配慮を含む支援の内容が必要とされるかということを検討することで整理されるものである。」。このことから、本研究では「教育的ニーズ」を障害の状態等を把握し、具体的な支援の方法を検討することと共通理解した。

イ 「できる」を増やす

本研究では、研究主題にある「主体的に学びに向かう児童の育成」と小学校学習指導要領解説総則編に示す「主体的な学びの実現」を同義と捉えた。小学校学習指導要領解説総則編には、「主体的な学び」について、以下のように示している。

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているかという視点。

このことから、研究主題の『できる』とは、「学ぶことに興味や関心を持ち」などの「主体的な学び」の要素のいずれかができる状態を意味することとした。そして、研究主題の『『できる』を増やす』とは、以下(2)に示す児童の姿の内、一つないし複数ができるようになることである。

(2) 「主体的に学びに向かう」児童の姿

本研究では、小学校学習指導要領解説総則編に示す「主体的な学び」の内容を参考に、「主体的に学びに向かう」児童の姿を以下の五つに分類した。

- ①「授業内容や学習活動に対して、興味や関心を高めることができる」
- ②「授業内容や学習活動を、自分と結び付けることができる」
- ③「授業内容や学習活動に対して、見通しをもつことができる」
- ④「授業内容や学習活動に対して、粘り強く取り組むことができる」
- ⑤「授業内容や学習活動を、振り返って次へつなげることができる」

3 実践研究

(1) 「個別支援ハンドブック」の作成

本研究では、研究主題に迫るために、発達障害のある児童の学習における困難さに対する適切な支援の方法を、全ての教員に周知することについて話し合い、小学校学習指導要領解説に示す「障害のある児童への配慮についての事項」を参考に、支援事例をまとめて紹介する資料（以下、「個別支援ハンドブック」という。）を作成した。

ここでは、「個別支援ハンドブック」の特徴や、工夫した点等を取り上げて説明する。

ア 支援の対象とする障害について

「個別支援ハンドブック」の作成に当たっては、まず、小学校学習指導要領解説が示す配慮事項（以下、「配慮事項」という。）が、どのような発達障害のある児童を想定したものなのかを検討した。想定する障害の種類については、「通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について（通知）」（平成 18 年 3 月 31 日付 17 文科初第 1178 号）及び、「発達障害者支援法」（平成 16 年 12 月 10 日 法律第 167 号）（抄）を参考にし、以下の五つとした。

- 1 自閉症者
- 2 情緒障害者
- 3 学習障害者
- 4 注意欠陥多動性障害者
- 5 協調運動の障害

なお、それぞれの障害の定義については、「障害のある子供の教育支援の手引 ～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～」（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 令和 3 年 6 月）及び「発達障害者支援ハンドブック 2020」（東京都福祉保健局 令和 2 年 3 月）を参考とした。

イ 「配慮事項」の分類について

次に、障害の種類ごとに分けた配慮事項を、図 4 のように一覧に整理した。障害の定義を記載したことで、それぞれの障害によるどのような特性が学習における困難さにつながるのかを理解しやすくなると考えた。

Ⅲ 障害種ごとの支援事例について

1 自閉症者

自閉症とは、①他者との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③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である。

(1) 「他者との社会的関係の形成の困難さ」が背景にあると思われる学習上の困難さ

ア 自分の立場以外の視点で考えたり、他者の感情を理解したりするのが困難な場合

イ 予想を立てることが困難な場合

ウ 情報収集や考察、まとめの場合において、考える際の視点が定まらない場合

エ みんなで使うもの等を大切に扱うことが難しい場合

オ 相手の気持ちを察したり、理解したりすることが苦手な場合

図 3 障害の種類ごとに整理した支援事例

ウ 支援事例の紹介について

障害の種類ごとに整理した支援事例は、図5のように1事例ずつ紹介するページを作成した。

<p>1 自閉症者</p> <p>2 「言葉の発達の遅れ」が背景にあると思われるもの</p> <p>〈学習上の困難さ ウ〉</p> <p>手順や方法を理解することが困難であったり見通しがもてなかつたりして、学習活動に参加することが難しい場合</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>〈支援の工夫の意図〉</p> <p>・学習の見通しがもてるようにさせたい!</p>    </div> <p>〈支援事例〉</p> <p>「小学校学習指導要領解説 理科編」より</p> <p>①学習の見通しがもてるよう、実験の目的を明示したり、実験の手順や方法を視覚的に表したプリント等を掲示したり、配布したりする。 ②扱いやすい実験器具を用いる。 ③経験していない内容を事前に伝える。</p> <p>検証授業より（第1学年 教科「国語」）</p> <p>①学習の流れが視覚的に分かるように提示する。 ②ワークシートに記入例を載せる。</p> <p>検証授業より（第3学年 教科「国語（書写）」）</p> <p>①口頭の指示と併せて、モニターを使用するなど視覚的に「今すること」が分かるように示す。 ②学級全体の速度を揃えて活動ができるように、1つの指示が全員伝えられているか確認する。</p>	<p>4 注意欠陥多動性障害者</p> <p>① 「注意力に様々な問題があること」が背景にあると思われるもの</p> <p>〈学習上の困難さ オ〉</p> <p>学習に集中したり、持続したりすることが難しい場合</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>〈支援の工夫の意図〉</p> <p>・学習に集中できる環境を整え、落ち着いて学習に取り組めるようにさせたい! ・ペアや班で活動することで、学習に取り組んでほしい!</p>    </div> <p>〈支援事例〉</p> <p>「小学校学習指導要領解説 家庭編」より</p> <p>①落ち着いて学習できるようにするため、道具や材料を必要最小限に抑えて準備する。 ②整理・整頓された学習環境で学習できるように工夫する。</p> <p>検証授業より（第4学年 教科「国語」）</p> <p>①デジタル機器を活用して板書を写真で撮り、その画像を手元に置いてノートに書く。 ②自分の考えをノートに書く代わりに、タブレットPCに入力する。</p>
--	---

図4 支援事例の紹介ページ

支援事例の紹介に当たっては、以下のような工夫を取り入れた。

- ・ 障害名とその特性を明記すること
- ・ 障害の特性により、どのような学習における困難さがあるかを明記すること
- ・ 学習における困難さに対する支援の意図を明記すること
- ・ 教科における支援の方法とデジタル機器の利活用について具体例を明記すること

特に、学習における困難さに対する支援の工夫の意図を明記したことで、配慮事項の教科に捉われず、どの教科であっても具体的な支援方法を検討することができると考えた。本研究では、学習における困難さに対する適切な指導・支援を行うことで対象児童が主体的に学びに向かうことができるようになることを目指している。そこで、支援の工夫の意図と併せて、どのような主体的な学びに結び付けたいかを図6のようにピクトグラムで表すこととした。

「授業内容や学習活動に対して、興味や関心を高めることができる」	
「授業内容や学習活動を、自分と結び付けることができる」	
「授業内容や学習活動に対して、見通しをもつことができる」	
「授業内容や学習活動に対して、粘り強く取り組むことができる」	
「授業内容や学習活動を、振り返って次へつなげることができる」	

図5 ピクトグラム掲載ページ

エ 「個別支援ハンドブック」の活用について

本研究では、「個別支援ハンドブック」の活用について、各部員がそれぞれの所属校において通常の学級担任と連携し、検証授業を行った。活用の手順は以下のとおりである。

①支援の対象児童の抽出	通常の学級に在籍する児童の中で、発達障害があると思われる児童を学級担任からの聞き取りを通して抽出した。
②対象児童の教育的ニーズの整理	「個別支援ハンドブック」の支援事例を参考に、対象児童の学習における困難さを把握し、授業場面での具体的な支援方法を検討した。
③検証授業の実施	学級担任が、授業の中で、事前に検討した個別の支援を実施し、部員が対象児童の様子を観察した。
④支援の有効性の確認	授業後、研究員から対象児童の様子を報告し、学級担任からは支援を実施した感想や授業を行いながら見られた対象児童の様子を聞き取った。

特別支援教育に携わる経験の少ない学級担任の中には、障害の状態を適切に把握できず、目次から必要な支援の内容を見付けることができない場合があった。そこで、図7のように教科ごとに支援事例を整理し、「教科別個別支援早見表」を作成した。各教科の授業の中で見られる児童の学習における困難さから支援事例を探することができるようにしたことで、多くの教員が「個別支援ハンドブック」を活用しやすくなると考えた。

☆教科別個別支援早見表		
教科名	学習上の困難さ	ページ数
国語	自分の立場以外の視点で考えたり、他者の感情を理解したりするのが困難な場合	6
	文章を目で追いながら、音読することが困難な場合	28
	声を出して発表することに困難がある場合や、人前で話すことへの不安を抱いている場合	25
社会	社会的事象に興味・関心がもてない場合	20・31
	学習問題に気付くことが難しい場合	32
	予想を立てることが困難な場合	7
	地図等の資料から必要な情報を見付け出したり、読み取ったりすることが困難な場合	33
	情報収集や考察、まとめの場面において、考える際の視点が定まらない場合	8
算数	文章を読み取り、数量の関係を式を用いて表すことが難しい場合	11
	「商」「等しい」など、児童が日常使用することが少なく、抽象度の高い言葉の理解が困難な場合	14
	空間図形のもつ性質を理解することが難しい場合	15
	データを目的に応じてグラフに表すことが難しい場合	12
理科	自然の事物・現象を観察する活動において、時間をかけて観察することが難しい場合	34
	実験を行う活動において、実験の手順や方法を理解することが困難であったり、見通しがもてなかったりして、学習活動に参加することが難しい場合	16
	燃焼実験のように危険を伴う学習活動において、危険に気付きにくい場合	38

図6 教科ごとに支援事例を整理した表

(2) 検証授業

ア 小学校 第2学年 教科「国語」

○ 対象児童の教育的ニーズの整理

<p>(ア) 授業中の様子（学級担任からの聞き取り）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 注意の集中が続かず、一斉指示のみでは学習の理解、取り組みが難しい。 ・ 話し手に注目させたり、個別に言葉掛けをしたりすると、内容を理解し、指示どおりに動くことができる。 ・ 読むことへの苦手意識が強く、学習への意欲が低くなっている。 <p>(イ) 児童の実態（教育研究員の見取り）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 視覚よりも聴覚からの情報理解が得意である。範読を聞くと、一度で覚えて読むことができる。 ・ 文字の読み飛ばしが多く、読んでいる部分を見失ってしまうことがある。音韻処理の困難さが見られ、文字を読むのにとっても時間がかかる。 <p>(ウ) 目指す「主体的に学びに向かう」児童の姿</p> <p>④「授業内容や学習活動に対して、粘り強く取り組むことができる」</p> <p>(エ) 必要と思われる手だて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ デジタル機器を用いて注目すべき部分を分かりやすくしたり、読み上げ機能を使ったりする。 ・ デジタル教科書のワークシートを活用する。
--

○ 支援の内容

学習活動(○) 予想される困難さ(※)	個別支援ハンドブックを 活用した支援方法	支援を受けた児童の様子 (教育研究員による見取り)
<p>○ 音読をする。</p> <p>※ 自力で音読するのが難しい。</p> <p>○ ワークシートを使い、話の内容を確かめる。</p> <p>※ 集中力が続かなかったり、話を聞き逃したりすることにより活動内容を把握できない。</p>	<p>学習障害者(2)</p> <p>学習上の困難さ ア</p> <p>☆ マルチメディアデিজリー教科書の読み上げ機能を活用して追い読みをする。</p> <p>☆ タブレット端末の画面上でワークシートを確認しながら、学習に取り組む。(図7)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 読み上げ機能の音声に合わせて追い読みをする。教科書(タブレット端末)から目を離すことなく、最後まで音読に取り組むことができた。 ・ 一度の一斉指示でやることを理解し、学習活動に取り組んだ。正しい答えを導き出していた。
<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>(図7) 話の内容を整理するためのワークシート</p> </div> </div>		

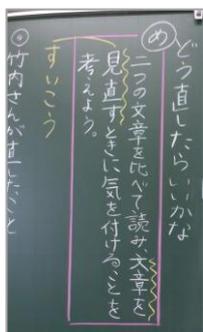
イ 小学校 第4学年 教科「国語」

○ 対象児童の教育的ニーズの整理

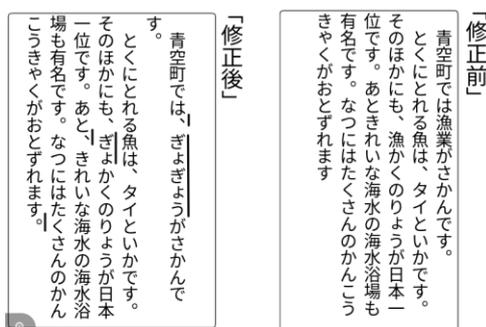
(ア) 授業中の様子（学級担任からの聞き取り）
<ul style="list-style-type: none"> デジタル機器を使った授業では、考えを發表し意欲的に学習する様子が見られる。 板書を書き写したり、考えをノートに書いたりする場面では、書き間違いを直したり、より良い内容の文章に書き直したりすることに苦手意識がある。
(イ) 児童の実態（教育研究員の見取り）
<ul style="list-style-type: none"> 書く文章に、不注意による誤字や脱字が見られる。また、文字を書き直すことの負担から書くことの学習に主体的に取り組むことが難しい。
(ウ) 目指す「主体的に学びに向かう」児童の姿
④「授業内容や学習活動に対して、粘り強く取り組むことができる」
(エ) 必要と思われる手だて
<ul style="list-style-type: none"> 書き写す文章を手元に置いて、書き間違えず視写できるようにする。 デジタル機器を使って、自分の考えを文章で表現できるようにする。

○ 支援の内容

学習活動(○) 予想される困難さ(※)	個別支援ハンドブックを 活用した支援方法	支援を受けた児童の様子 (教育研究員による見取り)
<p>○ 学習のめあてをノートに書き写す。</p> <p>※ 板書を速やかにノートに書き写し始めたり、取り組んだりすることができない。</p> <p>○ 自分の意見をデジタル機器に入力する。</p> <p>※ 自分が考えた文章を見直して、より良い文章に修正していくことが難しい。</p>	<p>注意欠陥多動性障害者(1) 学習上の困難さ オ</p> <p>☆ デジタル機器を活用して、板書を撮影し、画像を手元に置いて、ノートに書き写しやすくする。</p> <p>☆ 書き表す文章を、デジタル機器に入力できるようにする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 板書を撮影し、書き写す部分(図8)を自分で拡大して、それを見ながら速やかにノートに書き始めることができた。 デジタル機器に入力した文章と友達が書いたノートの文章とを見せ合う様子があった。また、より良い文章の表記に気付き、修正(図9)をする姿が見られた。



(図8) 撮影した板書の一部



(図9) 対象児童が入力した文章

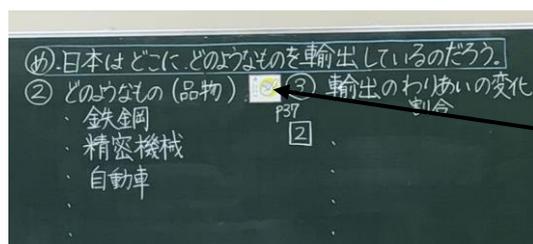
ウ 小学校 第5学年 教科「社会」

○ 対象児童の教育的ニーズの整理

(ア) 授業中の様子（学級担任からの聞き取り）
<ul style="list-style-type: none"> 学級担任からの指示や説明を聞く場面では、学級担任に対して注意が向けられないことが多い。
(イ) 児童の実態（教育研究員の見取り）
<ul style="list-style-type: none"> 全体の指示が自分に向けられている認識をもつことが難しいが、担任から事前の言葉掛けがあると注目して聞くことができる。 班活動に自ら興味をもって参加することは難しいが、学級担任の支援があれば参加することができる。
(ウ) 目指す「主体的に学びに向かう」児童の姿
①「授業内容や学習活動に対して、興味や関心を高めることができる」
(エ) 必要と思われる手だて
<ul style="list-style-type: none"> こまめな机間指導をするとともに、一斉指示の前に具体的な言葉掛けをする。 学習の手順を示す。板書に指示を示す絵カードを貼る。

○ 支援の内容

学習活動(○) 予想される困難さ(※)	個別支援ハンドブックを 活用した支援方法	支援を受けた児童の様子 (教育研究員による見取り)
<p>○ 必要な情報を集め読み取り、日本の工業地域や工業地帯の分布の特色について理解する。</p> <p>※ 一斉指示だけでは、学級全体の進度に合わせて課題に取り組むことが難しい。</p> <p>※ 自分の考えをもったり、感想をまとめたりすることが難しいため、グループでの話し合いに参加することができない。</p>	<p>自閉症者(3)</p> <p>学習上の困難さ ア</p> <p>☆ 絵カードや指示カードを板書に掲示する。</p> <p>☆ こまめに机間指導する。</p> <p>☆ 一斉指示の前に、手順を示す言葉掛けをする。</p> <p>☆ グループ活動では、資料や話し合いの目的を具体的に言葉掛けする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 絵カードと学級担任の言葉掛けを聞き取り、次への行動に移すことができていた。 板書に指示カードを掲示しておくことで、活動に見通しをもつことができた。(図10) グループ活動では、担任の直前の支援により考えることができ、意見をもってグループの話し合いに参加することができた。



(図10) 板書に掲示する絵カード

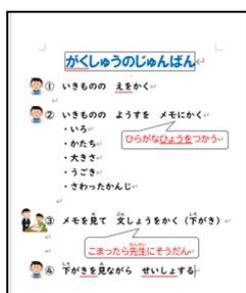
エ 小学校 第1学年 教科「国語」

○ 対象児童の教育的ニーズの整理

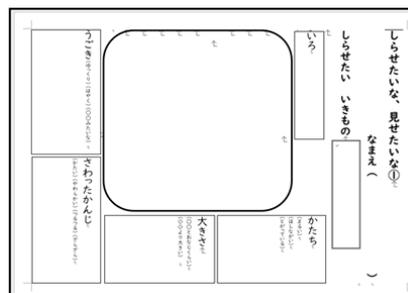
(ア) 授業中の様子（学級担任からの聞き取り）
<ul style="list-style-type: none"> ・ 様々なことに興味をもって行動する様子が見られる。 ・ 興味があることに集中してしまい、一斉指示の聞き逃しが多い。
(イ) 児童の実態（教育研究員の見取り）
<ul style="list-style-type: none"> ・ 平仮名、片仮名を判別し、読むことはできる。 ・ 困ったときに助けを求めることができる。特に書く活動において、援助要請することが多い。
(ウ) 目指す「主体的に学びに向かう」児童の姿
③「授業内容や学習活動に対して、見通しをもつことができる」
(エ) 必要と思われる手だて
<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習内容が分かるように、自分で取り組む場面と相談する場面をマークで示す。 ・ 書く内容が想像できるように、ワークシートに記入例を載せる。

○ 支援の内容

学習活動（○） 予想される困難さ（※）	個別支援ハンドブックを 活用した支援方法	支援を受けた児童の様子 （教育研究員による見取り）
<p>○ 学級担任の説明を聞き、学習活動の見通しをもつ。</p> <p>※ 学級担任の説明を最後まで聞き取ることができず、学習内容に見通しがもてない。</p> <p>○ 紹介したい生き物の特徴を短い言葉で書く。</p> <p>※ 生き物の特徴について、内容が思い浮かばない。</p> <p>※ 平仮名が思い出せない。</p>	<p>自閉症者（2） 学習上の困難さ ウ</p> <p>☆ 学習の流れを視覚的に提示する。（図 12）</p> <p>☆ 自分で取り組む時間と相談する時間が分かるようにマークを提示する。</p> <p>☆ ワークシートに記入例を載せる。（図 13）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習内容の手順表に「自分で頑張る時間」「先生に相談する時間」のマークを入れたことにより、自分で取り組もうとする時間が増えた。 ・ ワークシートに記入例を載せたことで、書く内容を自分で考え、記入することができた。



(図 11) 学習の流れを示したプリント



(図 12) 記入例を載せたワークシート

オ 小学校 第3学年 教科「国語（書写）」

○ 対象児童の教育的ニーズの整理

<p>(ア) 授業中の様子（学級担任からの聞き取り）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習への意欲が低く、個人で課題に取り組む時間になると手が止まってしまう。 ・ 筆記用具を触るなどして、一斉指示を聞き逃してしまうことが多い。 <p>(イ) 児童の実態（教育研究員の見取り）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習用具を机に出すなど、習慣付いていることは自分から取り組む。 ・ 指示や説明が具体物で示されると、学級担任の話に注目することができる。 <p>(ウ) 目指す「主体的に学びに向かう」児童の姿</p> <p>③「授業内容や学習活動に対して、見通しをもつことができる」</p> <p>(エ) 必要と思われる手立て</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 活動の手順などに見通しをもてるよう、視覚的に「今、やること」を示す。 ・ 「今、やること」に集中できるよう、全体の活動進度を調整する。

○ 支援の内容

学習活動（○） 予想される困難さ（※）	個別支援ハンドブックを 活用した支援方法	支援を受けた児童の様子 （教育研究員による見取り）
<p>○ ①から④までの毛筆の準備をする。</p> <p>①机を等間隔に移動する。</p> <p>②新聞紙を机に広げる。</p> <p>③硯^{すずり}や筆、下敷き等を出す。</p> <p>④半紙（3枚）を下敷きの下に入れる。</p> <p>※ 一斉指示を聞き逃し、集団に合わせて準備が進められない。他児の行動を見ても自分が「今、やること」が分からない。</p>	<p>自閉症者（2） 学習上の困難さ ウ</p> <p>☆ 口頭の指示と合わせて、電子黒板を使用して視覚的に指示が分かるようにする。</p> <p>（図 13）</p> <p>☆ 全体の活動進度に合わせて準備できたことを、本人が意識できるように、準備完了の確認をする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 電子黒板に示した写真と見比べながら、下敷きを出したり硯^{すずり}の向きを直したりすることができた。 ・ 周囲の児童に遅れることなく、「今、やること」に集中している姿が見られた。



図 13 電子黒板に表示した視覚的な支援

カ 検証授業の結果と分析

検証授業を通して、本研究の仮説「児童の学習における困難さを把握し、一人一人に応じた効果的な支援を行うことで、児童の学習に対する意欲の向上が図られ、主体的な学びにつながるることができるであろう。」を検証した。そして、結果について以下のように分析した。

	学習上の困難の把握	効果的な支援	学習に対する意欲	主体的な学び
検証授業1	文章を目で追いつながら、音読することが困難な場合	デジタル機器による読み上げ機能を活用したり、ワークシートを作成したりする。	音読や文章の読み取りに対する意欲が向上した。	「授業内容や学習活動に対して、粘り強く取り組むことができる」につながった。
検証授業2	学習に集中したり、持続したりすることが難しい場合	デジタル機器で、板書を撮影してノートに書き写したり、手書きの代わりにノートを作成したりする。	板書を書き写すなど、自力解決の場面での課題への取り組みに対する意欲が向上した。	「授業内容や学習活動に対して、粘り強く取り組むことができる」につながった。
検証授業3	興味・関心がもてない場合	絵カードや指示カードを作成し、黒板に掲示する。	担任の指示や発問を聞くことに対する意欲が向上した。	「授業内容や学習活動に対して、興味や関心を高めることができる」につながった。
検証授業4	手順や方法を理解することが困難であったり見通しがもてなかったりして、学習活動に参加することが難しい場合	学習の流れを視覚的に示す。 「自分で取り組む時間」と「相談する時間」を分ける。	自力解決の場面での課題への取り組みに対する意欲が向上した。	「授業内容や学習活動に対して、見通しをもつことができる」につながった。
検証授業5	手順や方法を理解することが困難であったり見通しがもてなかったりして、学習活動に参加することが難しい場合	活動の手順を視覚的に示す。 学級全体で活動の進度を揃える。	学級全体の活動の進度に合わせて自分の活動を進めることに対する意欲が向上した。	「授業内容や学習活動に対して、見通しをもつことができる」につながった。

VII 研究の成果と今後の課題

本研究は「発達障害のある児童が主体的に学びに向かう姿を目指し、学習における困難さに応じた支援方法を整理する。」「児童が主体的に学びに向かえるようになるために、整理した支援方法が有効であったかを検証する。」の2つの視点で研究を行った。

研究の成果と課題は以下のとおりである。

1 研究の成果

- 個別支援ハンドブックを参考にしたことで、通常学級の担任が発達障害のある児童の学習における困難さに気付き、何が必要な支援なのかを整理しやすくなることができた。
- 学習指導要領解説に示す支援の事例に加えて、デジタル機器を活用した支援の事例を個別支援ハンドブックに示すことができた。デジタル機器を活用した支援の具体例を示すことで、支援方法の選択肢を更に増やすことができた。
- 検証授業では、児童の障害の状態等を踏まえた支援を実施したことで、学習への意欲が高まり、主体的な学びにつなげることができた。また、学級担任が支援の実施前後の児童の変容を見取り、その効果を実感することができた。

2 今後の課題

- 調査結果から、学習指導要領解説に示されている支援の内容を、日常の各教科の指導に十分生かしきれていない可能性があることが分かった。各教科の指導場面における、児童に合った支援を検討する際、個別支援ハンドブックが役立つことを周知し、個々の主体的な学びを実現できるようにする。
- 児童への支援の方策を検討する際に、個別支援ハンドブックに記載の支援事例を示すのみでは、学級担任が具体的な支援の方策が思いつかない場合があった。個別支援ハンドブックにある様々な支援事例を参考に、児童の実態に適した支援の方策を検討する際には、学級担任が、特別支援教育に関わる教員と連携することが必要である。

実際に支援を必要とする児童の状態は一人一人異なる。全ての学級担任が、発達障害のある児童の困難さへの切な指導・支援を実施できるように、校内で連携し、支援の事例を学校内で蓄積することが重要である。

令和6年度 教育研究員名簿

特別支援学校等・発達障害等教育

学 校 名	職 名	氏 名
中央区立月島第一小学校	主任教諭	松倉 望美
北区立滝野川小学校	主任教諭	山崎 章義
稲城市立稲城第一小学校	主任教諭	◎妹尾 佳織
羽村市立松林小学校	主任教諭	大根 佳奈
瑞穂町立瑞穂第一小学校	主任教諭	○鈴木 宏二郎

◎ 世話人 ○ 副世話人

〔担当〕 東京都教育庁指導部特別支援教育指導課
指導主事 魚谷 有里

令和6年度
教育研究員研究報告書
特別支援学校等・発達障害等教育

令和7年3月

編集 東京都教育庁指導部指導企画課
所在地 東京都新宿区西新宿二丁目8番1号
電話番号 (03) 5320-6849