

研 究 紀 要

第 36 号

令和5年3月

福島県特別支援教育センター

目 次

はじめに 福島県特別支援教育センター所長 鈴木 龍也

<プロジェクト研究>

児童生徒一人一人の資質・能力を育む交流及び共同学習
～小・中学校の通常の学級と特別支援学級における実践研究～（二年次）
・・・ 1

<教育研究>

特別支援学校におけるICTの効果的な活用の在り方
～情報活用能力の育成を踏まえた各教科等の指導の充実～（二年次）
・・・ 26

<長期研究員研究>

通常の学級における特別支援教育の視点を取り入れた保健体育科の授業の在り方
～生徒が運動の楽しさや喜びを味わえるための個に応じた効果的な指導と支援～（一年次）
長期研修員 佐久間 清美
・・・ 51

特別支援教育の視点で児童のつまずきをとらえた音楽科の授業づくり
～つまずく要因の把握と個に応じた指導の工夫～（一年次）
長期研究員 吉田 理香
・・・ 53

算数科の図形領域につまずきの見られる児童への指導の在り方
～つまずきの要因の把握と図形の感覚を育む指導と支援～（二年次）
長期研究員 八城 真人
・・・ 55

特別支援教育の視点を取り入れた国語科の指導の在り方
～「単語や文の理解」につまずいている児童への効果的な指導・支援の検証～（二年次）
長期研究員 玉川 真衣
・・・ 61

おわりに 福島県特別支援教育センター企画事業部長 五十嵐 登美

はじめに

新型コロナウイルス感染症が確認されてから3年余り、この間、私たちは生活様式を大きく変えることを余儀なくされ、学校においても、GIGAスクール構想に基づくICT機器の整備や、それを活用した学習が急速に進みました。

ICT機器はめざましいスピードで進化しています。現在のスマートフォンやタブレット端末の性能はアポロ11号が月面着陸した1969年当時に使われていたコンピューターより高いと言われています。このような機器を幼い頃から日常的に使用している幼児児童生徒のコミュニケーションや思考、生活、文化にどのような影響を及ぼしてきたのか、その把握と理解が、効果的な学習や生徒指導には不可欠です。子どもたちにとっての「当たり前」を、どのように学習につなげていくかが問われていると思います。

また、発達障がいの可能性のある児童生徒の状況について、令和4年度文部科学省調査の結果、小・中学校で通常の学級に8.8%在籍しており、10年前の調査から2%以上増加していることが明らかになりました。小・中学校に在籍している一人一人の学びを確実に保障していくためには、通常の学級での授業や、特別支援学級との交流及び共同学習の在り方をさらに工夫し、児童生徒一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びが求められています。授業づくりの基本となる「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」、教育課程等とともに、学校全体で取り組む体制の整備を、今後さらに進めていく必要があります。

本研究紀要では、令和3・4年度プロジェクト研究「児童生徒一人一人の資質・能力を育む交流及び共同学習」並びに令和3・4年度教育研究「特別支援学校におけるICTの効果的な活用の在り方」について報告いたします。

あわせて長期研究員4名が、小・中学校の協力を得て進めて参りました研究の成果について報告いたします。

ぜひ御高覧いただき、今後の特別支援教育の推進と共生社会の形成のために、当センターの研究及び事業等について忌憚のないご意見をお寄せいただければ幸いに存じます。

結びに、研究に御協力いただきました研究協力校の先生方並びに関係機関の方々に心より感謝と御礼を申し上げます。

令和5年3月

福島県特別支援教育センター 所長 鈴木 龍也

**児童生徒一人一人の資質・能力を育む交流及び共同学習
～小・中学校の通常の学級と特別支援学級における実践研究～（二年次）**

I はじめに

我が国では、障がいの有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える「共生社会」を目指している。障がいのある子どもと障がいのない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことが基本的な方向性として示されており、小・中学校学習指導要領には、「障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むようにすること。」と明記されている。福島県でも同様に、「地域で共に学び、共に生きる教育」の推進を基本理念に掲げ、共生社会の形成に向けた特別支援教育の充実に取り組んでいるところである。

一方、特別支援学級に在籍する児童生徒数が全国的に増加し続けており、福島県でも平成23年からの10年間で2.5倍に増加している。このような状況の中で、障がいのある子どもと障がいのない子どもができるだけ同じ場で共に学びながらも、一人一人の児童生徒が資質・能力を育み、生きる力を身に付けていくためには、どのような交流及び共同学習を実践していけばよいのかを考えていくことが求められている。

そこで、本研究では一人一人の資質・能力を育むための指導や支援の在り方を探る授業研究と、それを支えるための計画的・組織的な取組について追究してきた。本年度は二年次のまとめであり、本研究の取組の結果を考察するとともに、成果と課題から今後の展望を明らかにしていく。そして、それらを本稿に著すことで、学校や地域に交流及び共同学習の充実にに向けた取組を波及し、根付かせていく一助としたい。

II 研究の趣旨

交流及び共同学習は、特別支援学校と地域の学校とで行う学校間交流、特別支援学校に在籍する児童生徒が居住地の学校と行う居住地校交流、小・中学校における通常の学級と特別支援学級との交流及び共同学習の3つに大きく分けられる。その中で、本研究は小・中学校における通常の学級と特別支援学級との交流及び共同学習の充実にに向けた実践研究である。

「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）」（平成24年：文部科学省）では、交流及び共同学習について、「特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒等にとっても、障害のない児童生徒にとっても、共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有するとともに、多様性を尊重する心を育むことができる。」と示している。また、通常の学級と特別支援学級との交流及び共同学習については、「各学校において、ねらいを明確にし、教育課程に位置づけたり、年間指導計画を作成したりするなど計画的・組織的な推進が必要である。」と示しており、武富・清水（2019）は「交流及び共同学習の計画的・組織的な推進は、これまでも学習指導要領解説の中で示されているが、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面の理解推進を促したものと考える。」と指摘している。

さらに、『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申）」（令和3年：文部科学省）では、「教科学習についても、児童生徒の障害の程度等を踏まえ、共同で実施することが可能なものについては、年間指導計画等に位置付けて、年間を通じて計画的に実施することが必要である。」と示している。

これらを踏まえ、相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする「交流の側面」と、教科等のねらいの達成を目的とする「共同学習の側面」がある中で、本研究は「共同学習の側面」に重点を置いて進めることとした。一人一人の資質・能力を育むための指導や支援の具体的な在り方を研究することは、児童生徒の学びの充実、それを支える教員や学校の指導力や組織力、さらに共生社会を目指す地域の在り方に資するものになると考える。

Ⅲ 研究の構想

1 研究の目的

小・中学校での交流及び共同学習において、児童生徒一人一人の資質・能力を育むための効果的な指導及び支援の在り方を探り、「共に学ぶ」環境の構築を目指す。

2 研究の内容

(1) 小・中学校における交流及び共同学習の現状と課題の把握

- 実践している教員からの聞き取り
- アンケートの実施

(2) 児童生徒一人一人の資質・能力を育む交流及び共同学習の授業づくり

- 各教科等の授業研究
- ユニバーサルデザインの視点による授業づくり、合理的配慮の提供

(3) 小・中学校における交流及び共同学習の組織的・計画的な取組

- 交流及び共同学習を支える体制の整備
- 交流及び共同学習の計画の在り方
- 交流及び共同学習の研究成果の波及の在り方

3 研究の方法

(1) 研究推進体制

本研究は、田村市と会津坂下町の2地区をモデル地区とし、田村市立滝根小学校並びに会津坂下町立坂下南小学校を「推進校」、田村市立滝根中学校並びに会津坂下町立坂下中学校を「協力校」として、当センターと連携・協力しながら、授業研究や体制整備の実践研究を行ってきた（図1）。

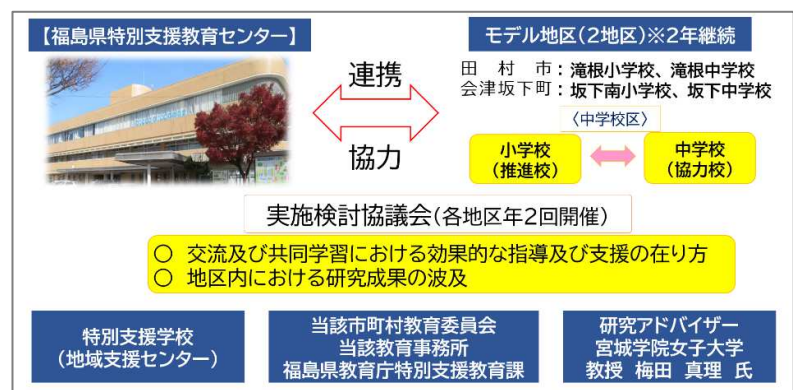


図1 推進校・協力校・関係機関等との連携・協力

実施に当たっては、推進校・協力校に加え、モデル地区の教育委員会、教育事務所、特別支援教育課、特別支援学校の地域支援センターも交えて「実施検討協議会」を実施し、推進校・協力校の授業づくりや校内体制の整備の在り方について協議を行うことで、地区内の小・中学校等への研究成果の波及を目指してきた。さらに、研究アドバイザーとして、宮城学院女子大学教育学部教育学科教授 梅田 真理 氏に依頼し、指導助言をいただきながら本研究を進めてきた。

(2) 年次計画

本研究は、2年間の計画で取り組んだ(図2)。

一年次の成果と課題を整理し、二年次の研究内容・研究方法を実施検討協議会で評価・改善することで、研究の目的をより深く追究できる年次計画とした。

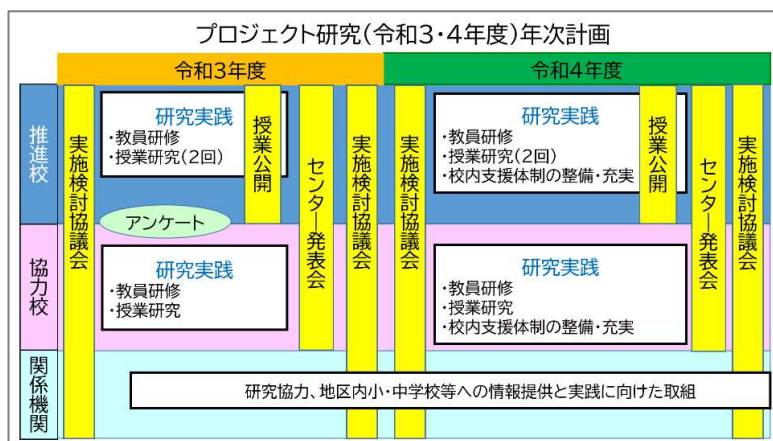


図2 プロジェクト研究(令和3・4年度)年次計画

① 一年次の取組

一年次は、推進校・協力校のアンケートと聞き取り調査を実施し、交流及び共同学習の現状と課題を把握した。その結果、児童生徒の社会性の育成、多様性の尊重、障がいのある児童生徒の理解という「交流の側面」では効果を感じているが、学習内容の設定、担当者間での相談、学習評価の方法など、「共同学習の側面」において難しさを感じていることが改めて確認できた(図3)。

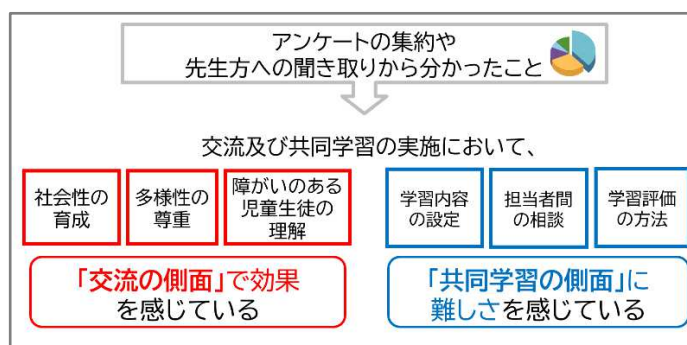


図3 アンケートの集約と聞き取りから

授業づくりでは、滝根小学校が知的障がい特別支援学級、坂下南小学校が自閉症・情緒障がい特別支援学級の児童を対象とし、授業実践を行った。その中で、授業づくりのポイントを「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり」「合理的配慮の提供」「教師間の情報共有と連携」「実態に応じた計画と柔軟な対応」の4つに整理することができた。

課題としては、特別支援学級の児童生徒の実態に応じた指導目標や評価の在り方、関係者が連携した指導と支援、特別支援学級の教育課程の検討が挙げられた。

② 二年次の取組

一年次の成果と課題を受け、交流及び共同学習の充実に向けた観点を再検討し、「学びの充実を目指した授業づくり」と「授業を支える校内体制の整備」の2つの柱に整理した。

「学びの充実を目指した授業づくり」においては、通常の学級の担任及び教科担任の取組と、特別支援学級の担任の取組を具体化したことで、校内で「誰が」「何を」実施するのかが分かり、役割が明確になった。「授業を支える校内体制の整備」においては、「何を」「どのように」共有して連携すればよいのかが分かるとともに、学校全体で何に着手し、検討していけばよいのかが明確になった。二年次は、図4の観点を実践・検証していくことで研究を進めた。

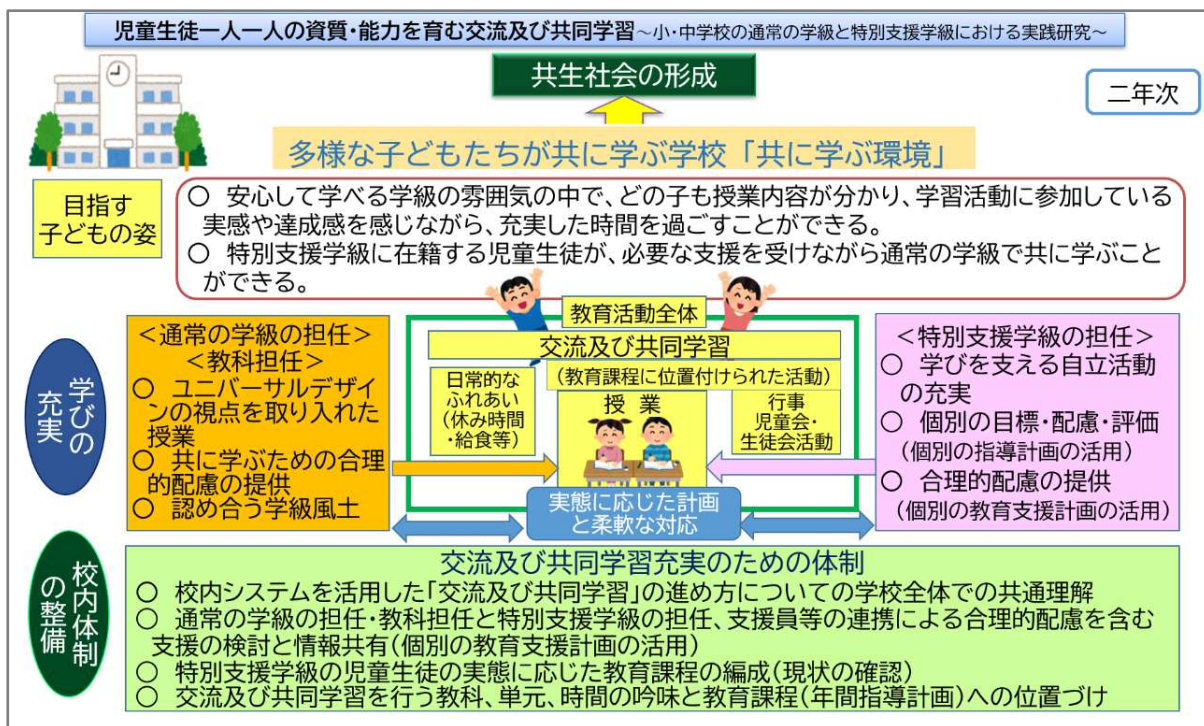


図4 交流及び共同学習の充実に向けて必要な観点（モデル）

IV 本年度の研究（二年次）

1 研究の目的

小・中学校での交流及び共同学習において、児童生徒一人一人の資質・能力を育むための効果的な指導及び支援の在り方を探り、「共に学ぶ」環境の構築を目指す。

2 研究の内容及び方法

研究の内容及び方法は、以下のとおりである。

研究の内容	研究の方法
(1) 学びの充実を目指した授業づくり <ul style="list-style-type: none"> ○ ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり ○ 合理的配慮の提供 ○ 自立活動と関連させた指導 ○ 単元の評価 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業研究 ・ 校内研修 ・ 学校訪問での検討 ・ 推進会議での検討 ・ オンライン会議での検討
(2) 授業を支える校内体制の整備 <ul style="list-style-type: none"> ○ 既存の校内システムの活用 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 校内各種会議での検討 ・ 学校訪問での検討

<ul style="list-style-type: none"> ○ 担当教員や支援員の連携 ○ 交流及び共同学習の計画の再検討 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 推進会議での検討 ・ 実施検討協議会での検討
<p>(3) 交流及び共同学習の研究成果の波及</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 小・中学校への研究成果の波及 ○ 交流及び共同学習の充実に向けた今後の展望 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 推進校の研究公開 ・ 当センター研究発表会での発表 ・ 実施検討協議会での検討・共有 ・ モデル地区教育委員会主催研修会での報告 ・ リーフレットの作成・配付

3 研究の経過

研究の実施時期、実施内容及び概要は、以下のとおりである。

実施時期	実施内容	概要
令和4年4月	<input type="checkbox"/> 推進校・協力校訪問（4校） <input type="checkbox"/> モデル地区教育委員会訪問	<ul style="list-style-type: none"> ・ 挨拶、研究概要説明 ・ 二年次計画確認
5月30日	<input type="checkbox"/> 第1回実施検討協議会	<ul style="list-style-type: none"> ・ 二年次の推進校・協力校の計画と取組の確認と、交流及び共同学習の充実に向けた方策の検討・協議 ・ 研究アドバイザーからの指導助言
6月1日	<input type="checkbox"/> 坂下中学校訪問	・ 授業研究（保健体育科）
6月6日	<input type="checkbox"/> 滝根中学校訪問	・ 授業研究（音楽科）
6月23日	<input type="checkbox"/> 坂下南小学校訪問	・ 授業研究（社会科）
6月27日	<input type="checkbox"/> 滝根小学校訪問	・ 授業研究（理科）
7月29日	<input type="checkbox"/> 滝根小学校 単元の評価 (オンライン)	・ 6月 授業研究単元「動物のからだのはたらき」における対象児の学びについて、通常の学級担任、特別支援学級担任、当センター担当で評価した。
7月29日	<input type="checkbox"/> 坂下南小学校 単元の評価 (オンライン)	・ 6月 授業研究単元「ごみしよりと利用」における対象児の学びについて、通常の学級担任、特別支援学級担任、当センター担当で評価した。
8月19日	<input type="checkbox"/> 坂下南小学校 単元計画と対象児目標設定 (オンライン)	・ 9月 授業研究単元「地震からくらしを守る」の単元計画と、対象児の目標設定について検討した。
8月25日	<input type="checkbox"/> 交流及び共同学習推進会議	・ 研究アドバイザーを招聘し、今後の具体的な研究推進の方法と、まとめの方向性について協議した。
9月12日	<input type="checkbox"/> 滝根小学校訪問	・ 授業研究（生活科）
9月27日	<input type="checkbox"/> 坂下南小学校訪問	・ 授業研究（社会科）
10月14日	<input type="checkbox"/> 坂下南小学校訪問	・ 研究公開の事前打ち合わせ

10月 18日	□滝根小学校訪問	・研究公開の事前打ち合わせ
10月 31日	□滝根小学校研究公開 (参集及びオンライン)	・授業公開(理科) ・パネルディスカッションによる協議 ・研究アドバイザーの指導助言
11月 4日	□坂下南小学校研究公開	・授業視聴(9/12の録画) ・研究報告(坂下南小学校及び当センター) ・研究アドバイザーの指導助言
12月 2日	□第37回福島県特別支援 教育センター研究発表会	・本研究の実践発表 ・推進校・協力校によるポスター発表 ・当センターによるポスター発表
令和5年 1月 17日	□第2回実施検討協議会	・研究報告(推進校・協力校) ・研究のまとめと今後の展望(当センター) ・協議「今の取組を定着・継承していく ために何ができるか」 ・研究アドバイザーの指導助言
2月 7日	□坂下南小学校訪問 □会津坂下町教育委員会訪問	・挨拶、御礼 ・学校や地域への定着に向けて
2月 10日	□坂下中学校訪問	・挨拶、御礼 ・学校や地域への定着に向けて
2月 17日	□滝根小学校訪問	・挨拶、御礼 ・学校や地域への定着に向けて
2月 20日	□滝根中学校訪問 □田村市教育委員会訪問	・挨拶、御礼 ・学校や地域への定着に向けて

V 取組の実際(二年次)

1 学びの充実を目指した授業づくり

(1) ユニバーサルデザイン(以下:UD)の視点を取り入れた授業づくり

障がいの有無にかかわらず、すべての子どもにとって「わかる」「できる」姿を目指した授業づくりの工夫について、推進校・協力校の取組の一部を次に示す。

【推進校:滝根小学校の取組】

○ 認め合う学級集団づくり

滝根小学校では、認め合う学級集団をつくる「学級経営」を土台とし、どの子にも分かりやすいUDの視点を取り入れた授業づくりを行った。

認め合う学級集団づくりの一例として、カードに友達のよさを書いて伝え合う学習に年間を通して取り組んできた。相手のよい面に着目したり、自分のよさに気付いたりすること、さらにそのよさをクラスの友達にも伝えていくことで、互いを認め合う学級集団につながっていった。また、特別支援学級の児童も一緒によさを伝え合うことで、通常の学級への所属感が増していった。この認め合う学級集団づく

りが、交流及び共同学習の授業を支える基盤となった（図5）。

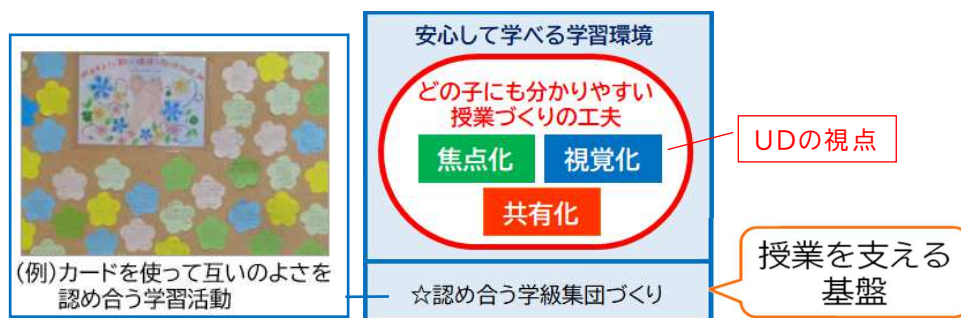


図5 認め合う学級集団づくり（滝根小）

○ ユニバーサルデザインの視点と工夫

<焦点化の工夫>

第2学年生活科「うごくうごく わたしのおもちゃ」の単元では、授業の毎時で単元計画を提示するとともに、本時のねらいと学習活動を児童と一緒に確認した。この単元は、序盤で身近な材料でおもちゃをつくり、中盤でおもちゃを改良したり遊び方を工夫したりし、終盤にはおもちゃランドを開いて1年生を招待する展開になっている。児童は単元の全体像をつかむことで、「1年生をおもちゃランドに招待する」という活動が終盤に設定されていることを理解し、目的意識や期待感をもちながら、おもちゃを改良したりルールについて話し合ったりしていた。これらは、単元全体のねらいと展開を明確にし、児童の思考の流れが「おもちゃランド」に向かうように導いた「焦点化」の例である（写真1）。

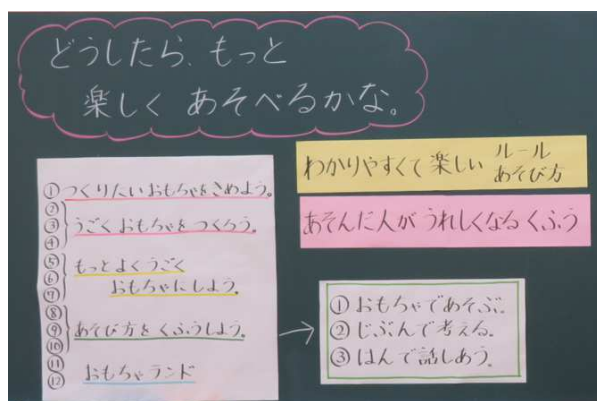


写真1 ねらいや学習活動の焦点化

<視覚化の工夫>

第6学年理科「動物のからだのはたらき」の単元では、呼吸の仕組みを捉える実験に取り組んだ。吸う空気と、はき出す空気とで違いがあるかを調べる実験において、④「石灰水が白くにごった場合と変化しなかった場合」、⑤「酸素センサーの数値が増えた場合、減った場合、変化しなかった場合」のそれぞれの因果関係を可視化し、黒板脇に掲示していた。それにより、実験に集中しつつも、結果をまとめる際にはいつでも誰でも参考にすることができていた。「～ということは・・・である」という因果関係の理解が言葉だけでは難しい児童にとって、可視化することで思考の手掛かりや根拠となった。これらは、視覚的な情報提示によって指導内容や概念を分かりやすくする「視覚化」の例である（写真2）。

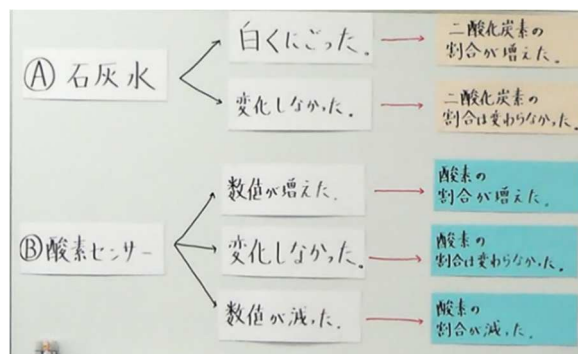


写真2 思考の手掛かりとなる視覚化

＜共有化の工夫＞

第6学年理科「てこのはたらき」の単元では、てこがつり合う時の規則性を導き出す実験に取り組んだ。各班の意見や考えをホワイトボードに記入して比較することで、自分の班と他の班の意見の相違点について再度話し合ったり、自分たちの意見に他の班の考え方を取り入れたりして、考えをより深めている姿が見られた。複数の意見を比較・照合し、自分たちの意見を見つめ直す活動は、対話的で深い学びにつながったと考える。これらは、子ども同士で理解を広げて分かち合っていく「共有化」の例である（写真3）。



写真3 意見や考えの共有化

【協力校：坂下中学校の取組】

○ 個に応じた長距離走の工夫

第1学年保健体育科「陸上競技（長距離走）」の単元では、本時のめあてを「チームで勝てるようなオーダー（走る順番）を考えよう」と設定し、走る順番や走る距離をチームで相談して決定する駅伝形式で授業を展開していた（写真4）。

メンバーのタイム、体力、意欲等を総合的に考え、個の実態に応じた距離や順番を決めることができるため、走ることが得意な生徒も不得意な生徒も、自分の力に応じた目標（距離やタイム）で意欲的に走る姿が見られた。生徒に応じたスモールステップでの目標設定や、相互にサポートし合う状況設定は、どの生徒も参加しやすいUDの視点を取り入れた授業であると考えられる。



写真4 各班の戦略シート

(2) 合理的配慮の提供

(1)で示したUDの視点による授業づくりは、学級全体を対象とした授業づくりの工夫である。しかし、通常の学級の児童生徒も含めた、支援が必要な児童生徒にとって、全体へ向けた指導や配慮だけでは、授業への参加や理解が難しい状況が予想される。その時に、合理的配慮を含む個別の支援が必要になる（図6）。



図6 UDと合理的配慮の関係

合理的配慮の提供について、推進校・協力校が実践した取組の一部を次に示す。

【推進校：滝根小学校の取組】

○ 第6学年理科「吸う空気とはく空気」での合理的配慮の提供

<学習活動の流れを個別に確認するための工夫>

呼吸の仕組みを捉えるために、気体検知管の使い方を示した手順表を取り入れた。教科書で使用している気体検知管は、実験で使用するものと色や形態が異なるため、実際に使用する気体検知管を用いた手順表を作成した。今、どの手順に取り組みばよいのかが分かるよう、マグネットを貼りながら確認できるようにした。対象児童は、友達に実験の進行状況を確認しながらマグネットを操作することで、次の流れを確認する姿が見られた（写真5）。

<個に応じた学習のまとめ>

理科では、その日の学びを各自でノートにまとめる理科日記を取り入れている。特別支援学級の児童には、本時で確実に身につけたい内容に焦点を当てた、穴埋め方式のまとめにし（写真6）、学習したことを自分で表現できる工夫をしていた。これらは、教師が児童の理解の程度を把握すること（評価）にもつながっており、対象児童A（以下A児）の理科日記から、A児は呼吸の仕組みの基礎・基本を理解することができた、と評価した。



写真5 気体検知管の使い方

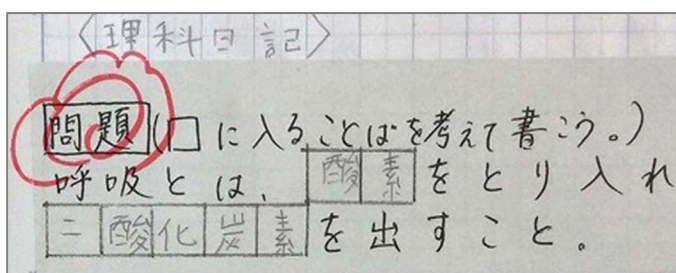


写真6 理科日記の工夫

【協力校：滝根中学校の取組】

○ 音楽科での合理的配慮の提供

対象生徒は、音楽科を交流及び共同学習で学習しており、支援員が同行している。知的障がいと右半身のまひがあることから、合理的配慮の提供として、支援員による注目箇所の指差しやノートの代筆、段差や階段の移動の補助、学習内容の変更・調整等が実施されている（写真7）。

研究を通して、音楽科の中でも学習内容や学習環境により、合理的配慮の提供内容が異なることが分かった。音楽科はA「表現」とB「鑑賞」の2つの領域があり、さらにA「表現」は、「歌唱」「器楽」「創作」の3つの内容に分かれている。6月のギター奏法の単元（器楽）は、まひがあることによる難しさと本人の意向を考慮し、他の生徒のギター演奏に歌唱で参加するように学習内容の変更・調整を行った。一方、10月のクラス合唱の単元では、歌詞や旋律を覚え、正しい音程やリズムで強弱をつけながら歌っており、移動補助以外の合理的配慮の提供をほとんど



写真7 注目箇所の指示



必要としない状況であった。

合唱などの学習内容は、特別支援学級の在籍が1名である対象生徒にとって、交流及び共同学習だからこそ得られる大切な学びとなった。

(3) 自立活動と関連させた指導

障がいのある児童生徒は、その障がいによって、日常生活や学習場面で様々なつまずきや困難が生じやすい。そのため、特別支援学級では、個々の障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導として「自立活動」の指導を行っている。特別支援学級に在籍する児童生徒に対しては、各教科等に加えて、「自立活動」の領域を設定して指導を行うことにより、人間として調和のとれた育成を目指している。

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編に、「自立活動は、授業時間を特設して行う自立活動の時間における指導を中心とし、各教科等の指導においても、自立活動の指導と密接な関連を図って行われなければならない。」とあるように、自立活動の具体的な指導内容との関連を図りながら、各教科等の指導を工夫していく必要がある。

自立活動と交流及び共同学習での社会科を関連させて指導した推進校の例が、以下のとおりである。

【推進校：坂下南小学校の取組】

○ 第4学年社会科と自立活動との関連

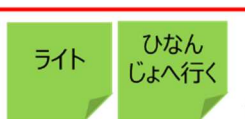
対象児童B（以下B児）は、慣れない場面や見通しがもてない場面では不安が強くなる様子が見られる。また、語彙の少なさから、言葉の理解や表出に時間がかかったり、読むことや書くことに時間がかかったりする姿がある。そのため、見通しのもち方を学んで不安を軽減したり、事前に伝えたい言葉をまとめ、確認しながら話すことで意思表示をしやすくしたりするなど、困難さを改善させる方法を学ぶ「自立活動」と関連させながら交流及び共同学習を行った。

<見学学習に安心して参加するために>

ごみ処理施設へ見学学習に行く際、不安を軽減させて参加できるよう、見通しをもつために必要な情報を整理したり、確認したりする学習を自立活動の時間に行った。

<話し合い活動での不安を軽減するために>

各班で話し合いをする交流及び共同学習の授業において、自分の考えを自分の言葉で伝えることに消極的になる姿が予想された。不安を軽減し、自信をもって話し合い活動に参加することができるよう、家庭学習で調べた事項や自分の考えを付箋紙に書き出し、整理する学習を自立活動の時間に行った。それにより、付箋を確認しながら質問に答える様子や、付箋が媒介



家庭学習で調べてきたことを付箋紙に記入し、意見を伝えやすくする工夫。



写真8 自分の意見を整理して参加した班活動

となり友達とのやりとりに発展する様子が見られた（写真8）。

(4) 授業者と特別支援学級担任が一緒に行う単元の評価

推進校・協力校の授業研究では、事後研究会を実施し対象児童生徒の目標達成度や指導や支援の効果等について評価をしている。しかし、「教科」や「単元」のまとまりを意識し、主体的・対話的で深い学びの視点で交流及び共同学習の充実を考えるためには、1単位時間の授業を振り返るだけでは十分ではないと考えた。さらに、特別支援学級の児童生徒においても資質・能力の育成を目指す3観点で評価をする視点をもつことが必要だと考えた。

そこで、推進校の2校については「単元」のまとまりで評価を実施することとし、授業研究の単元が終了した後、オンラインで通常の学級担任と特別支援学級担任、当センターの担当者として単元の評価を実施した。対象児の学ぶ姿を観点別に評価することを意識し、

「目標設定は妥当だったか」「何をどこまで学べたか」「何が難しかったか」「どうしたらより学びを深められるか」等の視点を含めて検討した（図7）。

時	主な学習活動	本時のねらい	評価規準	A
1	1 ごみを分別する ・家庭のごみの出し方を話し合う。 ・種類別のごみの量のグラフから考えたことを話し合う。 ・ごみ置き場の看板を見て、気づいたことを発表し合う。	分別表やごみの量、ごみ置き場の写真を見て、ごみの出し方やまじりの現状について理解する。	知 技 必要な情報を読み取り、身のまわりのごみの分別・処理の現状について理解できたか。 知 ごみは、分別して出されていることが理解できたか。	
2	2 ごみのゆくえ ・ごみのゆくえを考えながら、学習問題をつくる。 ・学習計画を立てる。	ごみのゆくえを考えることを通して学習問題をつくり、予想して学習計画を立てる。	知 判 表 処理の仕組みや再利用、県内外の人々の協力などに着目して、問いを見出していたか。 知 ごみは、様々なまじりによって収集されていることを理解できたか。	
見学習				
個別の目標 ○ごみのゆくえについて興味をもち、予想を立てることができる。 ○グループの友達と一緒に見学習に向けた学習問題を作ることができる。				
3	3-4 もえるごみのゆくえ ・清掃工場を見学して、わかったことをノートに整理する。 ・燃やした後に残った灰のゆくえについて話し合う。	清掃工場の見学を通して、清掃工場にはごみを処理する仕組みがあることについて理解する。	知 技 必要な情報を集め、読み取り、燃えるゴミを処理する仕組みなどについて理解できたか。 知 判 表 清掃工場にはごみ処理の仕組みがあり、いろいろな機械や設備を使ってごみを燃やしていることを理解できたか。	
5	5-6 もやした後のくふう ・ごみを燃やした後の灰がどのような処理されたり、灰がどのように再利用されたりしているかについて話し合う。	燃やした後の灰や燃やした後の灰の処理や燃やした時の熱の利便の仕組みなどについて理解する。	知 技 必要な情報を集め、読み取り、燃やした後の灰の処理や燃やした時の熱の利便の仕組みなどについて理解できたか。	

<対象児の目標に準拠した評価>
 満足 ◎
 できた ○
 もう少し △
 わからない？

授業者と特別支援学級担任が相談しながら評価。

通常の学級の評価

対象児の評価

図7 単元の振り返り

【推進校：滝根小学校の単元の評価】

第6学年理科「動物のからだのはたらき」の単元において、知的障がい特別支援学級に在籍するA児の目標と、通常の学級の目標との関連性や相違点を明確にしながら、「何をどこまで学ぶことができたか」という視点でA児の目標に準拠した評価を行った。その中で、次の3点について気づきがあった。

○目標の焦点化

A児の実態から、問題を見出だしたり、より妥当な考えを作り出したりする応用力・活用力に関する目標達成は難しい面があるが、基礎・基本の習得に焦点を当てた目標を設定することにより、A児に応じた学びを達成することができた。

○可視化しにくい事象の理解

変化を視覚的に捉えにくい実験や観察は、A児にとって理解が難しいと評価した。でんぷんがヨウ素液で紫色に反応するような、色や量など視覚的に変化が捉えやすい実験は理解できる。一方、本単元で扱った「気体の量や質の変化」のように、可視化しにくく、間接的に変化を捉える必要がある実験は、変化の経緯に着目できる工夫が必要だと考えた。

○学習内容の変更・調整

6学年理科で学習する「実験」と「調査」において、「実験」は班活動や手順の提示など、学習環境や支援を工夫することで、同じ班の児童の取組を真似たり、

発言を聞いたりしながら、A児も実験の基礎的な方法や技能を学ぶことができた。一方「調査」では、テーマに応じて必要な事項や条件に着目しその情報を得るための方法を自分で考えたり、結果をまとめたりする学習となるため、A児に応じた目標設定や支援方法に工夫が必要であった。

【推進校：坂下南小学校の単元の評価】

第4学年社会科「ごみ処理と利用」の単元において、知的障がい特別支援学級に在籍するB児のねらいに応じた評価を行った。その中で、次の3点について気づきがあった。

○身近な内容の理解

同じ単元でも、B児自身に身近な家庭や学校などの題材は、これまでの経験から想起しやすく、理解につながりやすい様子が見られた。一方、住んでいる地域、自治体、国など、扱う題材の範囲が広がっていくにつれて、想像したり理解したりすることが難しくなることが分かった。

○見学学習の効果

ごみ処理場への見学学習を交流及び共同学習で実施したことが、通常の学級への所属感を高め、友達とのやりとりの充実につながった。さらに、見学学習により、机上での学習だった社会科が自分の生活と結び付いたことで、社会科への興味関心と学習意欲を高めることができた。

○学習形態の工夫

同じ単元の中でも、既習内容を振り返りながら、新聞づくりで自分たちの考えを表現する「まとめ」の時間は、B児自身の言葉で考えや既習内容をまとめることができるよう、特別支援学級での学習を設定した。それにより、B児の言葉、B児の視点、B児のペースで新聞に表現することができ、より学びが充実した。

(5) 子どもの学ぶ姿の変容

推進校2校において、特別支援学級に在籍する児童（A児・B児）と、通常の学級の児童の双方に変容が見られた。

【推進校：滝根小学校の児童の変容】

滝根小学校では、A児が交流及び共同学習に意欲的に参加できるようになってきていると判断し、今年度より支援員が同行せずに交流及び共同学習を実施してきた。支援員が同行しないことで、A児のつまずきや困難が生じる場面に備え、特別支援学級担任は「交流及び共同学習で、わからないことは自分から友達に聞くこと」という新たな指導に切り替えた。また、UDの視点による授業づくりと並行し、必要な個別の支援はできる範囲で通常の学級担任が行うことにした。

支援員がいないことで、授業者だけではA児の学習状況が見えにくく、学習内容のまとめや定着での支援が難しい場面もあったが、A児が能動的に周囲へ情報を取りに行く姿が増えており、「知りたい」「やりたい」という意欲の高まりが、実験等への積極的な取組からも感じられるようになった。さらに、周囲の児童もA児の困っている姿に気づき、教えたり手助けしたりする姿が見られるようになった。

A児は主体的に周囲へ働きかける力が育ち、通常の学級の児童は、友達のために

自分ができることを考えて実践する力が育っており、交流及び共同学習の中で双方が成長していると考えられる（図8）。

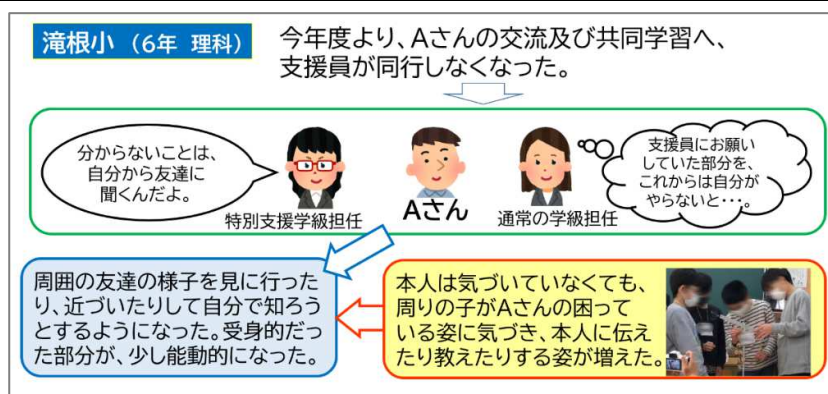


図8 児童の変容（滝根小学校）

【推進校：坂下南小学校の取組】

坂下南小学校では、B児の不安を軽減したり意思表示をしやすくしたりするために、自立活動の指導内容を意識的に関連させながら交流及び共同学習を実施してきた。

6月の班活動の場面では、友達が話し合っている姿を静かに見たり聞いたりしている時間がほとんどであり、友達と関わる姿もほとんど見られなかった。班の話し合い自体も、率先して意見を言ったりまとめたりする児童はおらず、特別支援学級担任がコーディネートをしながら取り組んでいる状況であった。

10月の班活動の場面では、B児は自分から言葉を発することは少ないものの、教師の支援がなくても、身を乗り出して積極的に活動に参加し、友達からの言葉かけにも自然に応じる様子が見られた。班の話し合い自体も活発であり、他の児童がB児に質問したり、肩をトントンとたたいて励ましたりする様子も見られ、自然なサポートがなされていた。6月には話し合いを仲介していた特別支援学級担任も、B児のそばで見守る支援へと、支援の仕方を変えていた。数か月という月日が経ち、学級や友達への安心感が得られたことや、班活動等へ見通しをもって参加し、経験を重ねたことも背景の一つ

だと考えるが、B児自身の参加意欲や活動状況に明らかな変容が感じられた（写真9）。

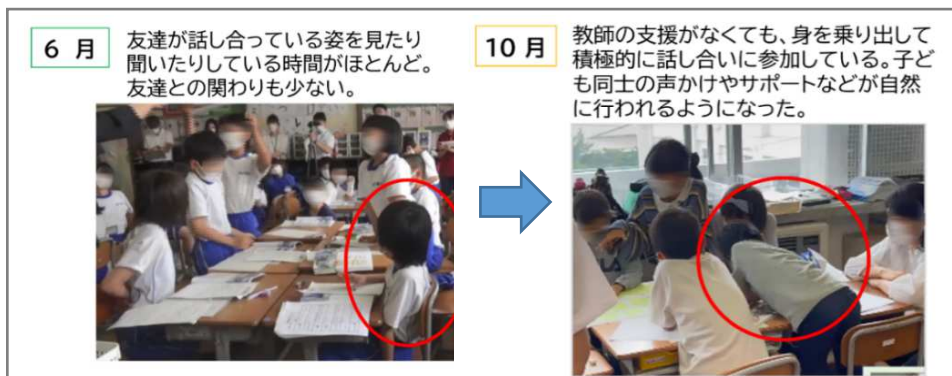


写真9 B児の学ぶ姿の変容

本稿Vの1(4)【坂下南小学校の単元の評価】で述べたとおり、通常の学級と一緒に見学学習へ行ったことがB児と友達とのやりとりが増えるきっかけになっており、「交流の側面」が充実することで、本人の自信や意欲につながり、「共同学習の側面」でも意欲的に学ぶ姿につながった結果だと考える。さらに、交流及び共同学習で培った自信や意欲は、日常生活にも生かされており、校長先生からの「これまで、声をかけても自信がなさそうにしていたB児が、廊下で自分から挨拶をして

くれた。」という話や、通常の学級担任からの「自分から手を挙げて、自分の言葉で発表することができた。」という話から、B児の変容を多くの先生が実感していることが挙げられた。

これらのことから、「交流の側面」と「共同学習の側面」は相互に作用し合い、それぞれの充実が相乗効果を生んで、さらなる学習の充実につながるということが分かった（図9）。

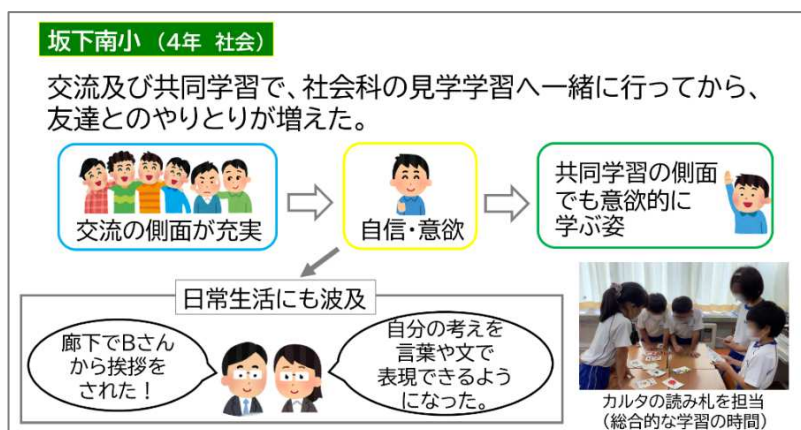


図9 児童の変容（坂下南小学校）

2 授業を支える校内体制の整備

交流及び共同学習の充実を図るためには、学校全体での組織的・計画的な取組が必要である。そのためには、学校全体で交流及び共同学習の意義を共有し、方向性を定めることが重要である。意義や方向性を共有するためには、管理職のリーダーシップやバックアップが重要な役割を果たすと考える。

(1) 既存の校内システムの活用

坂下中学校では、特別支援学級や通級による指導を受ける生徒だけでなく、どの学級にも支援の必要な生徒が在籍するという前提のもと、一人一人を大切にする教育を重視している。それらを学校の方針として共有するために、校長先生が年度当初の職員会議で、特別支援教育の視点の重要性や交流及び共同学習の意義と進め方について全教職員に説明した。

また、特別支援学級担任や特別支援教育コーディネーター、生徒指導主事等が参加する特別支援教育部会（週1回）や、学年会、支援員との情報交換の場など、これまでも設定されていた既存のシステムを効果的に活用することで、新たな時間や場の調整に労力をかけずに、交流及び共同学習の充実における理解推進や生徒の学習状況、必要な支援について、随時共有したり検討したりできるようにした。

(2) 担当教員間・支援員の連携

① 日常的な情報共有と関係づくり

どの推進校・協力校においても、ケース会議や連携会議等、場を設けた情報共有はもとより、通常の学級担任や教科担任と特別支援学級担任が、職員室等での「日常的なコミュニケーション」の中で、児童生徒のがんばっている姿や成長した場面を伝え合ったり、持参物や予定変更、配付物などの連絡をしたりしながら、確認や相談ができる関係を大切にしていた。学級経営において認め合う学級集団が重要であるように、安心して話ができる学校の風土や教員間の関係づくりは、交流及び共同学習において必要不可欠なポイントである。

また、児童生徒の学習への参加状況や必要な支援、そしてその効果等を共有し、検討する上で、支援員ファイルを情報共有のツールとして有効に活用していた。通

常の学級の担任だけでは気付くことが難しい児童生徒の細かな様子を見取りや、管理職が交流及び共同学習の状況を把握し、校内の支援体制について確認したり検討したりすることに役立てることができた。

② 目標や配慮事項の明確化

滝根小学校では、個別の指導計画に児童の実態に応じた「単元の目標」や、その目標達成に必要な「指導の工夫や手立て」について明記し、通常の学級の担任と共有することで、交流及び共同学習の指導に生かしていた（図10）。

✓ 目標や配慮事項の明確化

滝根小

- 支援内容や合理的配慮の明記（個別の教育支援計画）
- 各教科での個別の目標の明記（個別の指導計画）
- 各教科での指導や手立ての明記（個別の指導計画）

通常の学級担任と共有

各教科での個別の目標の明記

指導の工夫や手立て

個別の指導計画(滝根小学校)

実施期間	R4年4月～ R4年9月（詳細）															
教科	<table border="1"> <tr> <th>観点</th> <th>指導目標</th> <th>配慮事項</th> </tr> <tr> <td>知識</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> A 物語「エネミー」の登場人物の心情が読み取れること。 B 生命・健康の維持・増進に必要となる知識・技能を身に付けること。 </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> 高学年のみの説明では興味関心を高めることが難しい。 可能な限り可視化する。 </td> </tr> <tr> <td>技能</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> 実践のやり方が分かる。実践記録を振り返り、実践・結果を振り返ることが出来る。 </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> カード・イラストを使用する。 実践の手順を提示する。 </td> </tr> <tr> <td>思考</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> 実践、調査を行い、共同学習で友達の関わりの中で、問題を発見することが出来る。 </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> 理科日記等の振り返りの時間には習熟を深めるための穴埋めプリントなどを行う。 </td> </tr> <tr> <td>主体的な態度</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> 学んだことを振り返り、生活に生かそうとする。 </td> <td></td> </tr> </table>	観点	指導目標	配慮事項	知識	<ul style="list-style-type: none"> A 物語「エネミー」の登場人物の心情が読み取れること。 B 生命・健康の維持・増進に必要となる知識・技能を身に付けること。 	<ul style="list-style-type: none"> 高学年のみの説明では興味関心を高めることが難しい。 可能な限り可視化する。 	技能	<ul style="list-style-type: none"> 実践のやり方が分かる。実践記録を振り返り、実践・結果を振り返ることが出来る。 	<ul style="list-style-type: none"> カード・イラストを使用する。 実践の手順を提示する。 	思考	<ul style="list-style-type: none"> 実践、調査を行い、共同学習で友達の関わりの中で、問題を発見することが出来る。 	<ul style="list-style-type: none"> 理科日記等の振り返りの時間には習熟を深めるための穴埋めプリントなどを行う。 	主体的な態度	<ul style="list-style-type: none"> 学んだことを振り返り、生活に生かそうとする。 	
観点	指導目標	配慮事項														
知識	<ul style="list-style-type: none"> A 物語「エネミー」の登場人物の心情が読み取れること。 B 生命・健康の維持・増進に必要となる知識・技能を身に付けること。 	<ul style="list-style-type: none"> 高学年のみの説明では興味関心を高めることが難しい。 可能な限り可視化する。 														
技能	<ul style="list-style-type: none"> 実践のやり方が分かる。実践記録を振り返り、実践・結果を振り返ることが出来る。 	<ul style="list-style-type: none"> カード・イラストを使用する。 実践の手順を提示する。 														
思考	<ul style="list-style-type: none"> 実践、調査を行い、共同学習で友達の関わりの中で、問題を発見することが出来る。 	<ul style="list-style-type: none"> 理科日記等の振り返りの時間には習熟を深めるための穴埋めプリントなどを行う。 														
主体的な態度	<ul style="list-style-type: none"> 学んだことを振り返り、生活に生かそうとする。 															

図10 個別の指導計画の例（滝根小学校）

知的障がい特別支援学級に在籍する児童の交流及び共同学習であるため、基礎・基本を中心としながら、「何をどこまでねらうか」という目標を共有することができ、特別支援学級担任、通常の学級担任の双方にとって役立つツールとなっていた。

(3) 交流及び共同学習の計画の再検討

滝根小学校では、次年度の教育課程を検討する際、交流及び共同学習で扱う教科や単元を再検討した。6学年の社会科は、歴史や経済を取り扱うようになり、自身の経験から想起することが難しい内容である。学習する用語や説明も難しくなるため、分かりやすい言葉に置き換えたり身近な例を挙げたりしながら、より丁寧で分かりやすい説明が必要になることが予想された。そのため、A児は次年度、社会科の大半は特別支援学級で学ぶこととし、歴史上の人物に焦点を当てたり、言葉を精選したりしながら指導することとした（図11）。

<p>A児 教育課程の再検討 6学年社会(歴史・経済の内容)</p> <p>交流及び共同学習では、学習内容以前に、状況を把握できない状態が予想された。</p>	<p>B児 単元の計画を再検討</p> <p>社会では、新聞づくりを通して単元のまとめの学習をしている。B児のペースで書き、B児に応じた言葉で整理する学習にしたい。</p>
<p>児童の学習状況から教科や単元を再検討</p> <p>6学年からは特別支援学級にて、人物に焦点を当てたり、言葉を精選したりして指導している。</p>	<p>単元の中で、通常の学級で学ぶ時間と特別支援学級で学ぶ時間を再検討</p> <p>単元のまとめは特別支援学級で学習することにした。</p>

図11 教科や単元計画の再検討

坂下南小学校では、B児が交流及び共同学習で学ぶ社会科の単元計画を再検討した。本稿Vの1(4)【坂下南小学校の単元の評価】でも示したとおり、一つの単元内でも交流及び共同学習で学ぶ時間と、特別支援学級で個別に学ぶ時間を検討し、より学びが充実する学習形態や単元計画は何かという視点で再検討し、社会科は単元のまとめを特別支援学級で学習するように計画した。

3 交流及び共同学習の研究成果の波及の在り方

(1) 研究公開（授業公開）

推進校2校の交流及び共同学習の授業と研究の実際を、地域の小・中学校及び関

係機関へ公開した。推進校の具体的な取組を知ること、各学校が自校の交流及び共同学習の在り方を改めて考える機会にするとともに、各関係機関が自分の役割を考える機会とすることで、地域への波及を目指した。

① 田村市立滝根小学校

研究公開の日時、会場、内容及び参加者は表1のとおりである。

表1 滝根小学校研究公開概要

日時	令和4年10月31日 13:30～16:30	
会場	田村市立滝根小学校	
内容	<p>【授業公開】 第6学年理科「てこのはたらき」授業者 教諭 影山三由紀氏</p> <p>【パネルディスカッション】 協議テーマ「交流及び共同学習の充実に向けて」 ＜パネリスト＞</p> <p>田村市立滝根小学校 校長 中山 智成氏 教諭 影山三由紀氏（6学年担任授業者） 講師 三輪 恵氏（特別支援学級担任）</p> <p>宮城学院女子大学 教授 梅田 真理氏 特別支援教育センター 企画事業部長 五十嵐 登美</p> <p>＜コーディネーター＞ 特別支援教育センター 指導主事 石井あかね</p> <p>【指導助言】 研究アドバイザー 宮城学院女子大学 教授 梅田 真理氏</p>	
参加者	<p>田村市立滝根小学校 12名 田村市立滝根中学校 12名（支援員2名含む） 福島県立船引高等学校 1名 田村市教育委員会 3名（教育長1名 指導主事2名） 福島県立たむら支援学校 1名 福島県教育庁県中教育事務所 1名 福島県教育庁特別支援教育課 1名 福島県特別支援教育センター 4名（企画事業部長1名 指導主事3名） 宮城学院女子大学教授 1名 （田村市内オンライン参加者 5名）</p> <p style="text-align: right;"><u>計41名</u></p>	

滝根小学校、滝根中学校の教職員に加え、船引高等学校の特別支援教育コーディネーターの参加や、田村市内の小中学校教員のオンラインでの参加があった。参加者からは、安心して学べる温かい学級経営や子ども同士の相互理解、教員間の連携等について、自分の学級経営や指導に取り入れたいという感想が多く寄せられた。

実際の授業を参観する形での研究公開は、交流及び共同学習の学び合いの雰囲気や実際の指導・支援を知る機会となった。地域の小学校、中学校の指導や支援の実際を互いに見合うことは、児童生徒の成長過程を知ることにつながり、非常

に有益であったと考える。

② 会津坂下町立坂下南小学校

研究公開の日時、会場、内容及び参加者は表2のとおりである。

表2 坂下南小学校研究公開概要

日時	令和4年11月4日 13:50～16:30
会場	会津坂下町立坂下南小学校
内容	<p>【録画による授業提供】 第4学年社会科「地震からくらしを守る」 教諭 高橋 潤子 氏（4年2組担任） 教諭 伊藤 詩菜 氏（はぐくみ2組担任）</p> <p>【研究報告】 坂下南小学校 教諭 本多 朋恵 氏（特別支援教育コーディネーター） 特別支援教育センター 指導主事 小暮 創史 指導主事 石井あかね</p> <p>【指導助言】 研究アドバイザー 宮城学院女子大学 教授 梅田 真理 氏</p>
参加者	会津坂下町立坂下南小学校 25名 会津坂下町立坂下中学校 27名 会津坂下町立坂下南幼稚園 10名 会津坂下町立坂下東幼稚園 10名 会津坂下町立坂下東小学校 18名 会津坂下町教育委員会 7名（教育長、教育課長、他5名） 福島県立会津支援学校 1名 福島県教育庁会津教育事務所 1名 福島県教育庁特別支援教育課 1名 福島県特別支援教育センター 4名（企画事業部長1名 指導主事3名） 宮城学院女子大学教授 1名 <u>計105名</u>

会津坂下町は、本研究を会津坂下町の基礎学力向上推進事業と兼ねているため、町内すべての幼稚園、小学校、中学校の教職員が参加しての研究公開となった。

9月に実施した授業の録画を視聴した後、坂下南小学校の2年間の研究報告と、当センターより研究の成果と今後の展望についての中間報告をした。坂下南小学校からは、自立活動や家庭学習と関連させた授業実践や、自閉症・情緒障がい特別支援学級と知的障がい特別支援学級の評価の考え方の違い、また特別支援学級担任と通常の学級担任との連携や対象児童の変容について報告がなされた。

参加者からは、支援内容を明確にして連携していくことの大切さや、子どもたちの学び合いの学習を教師がいかにかコーディネートしていくかの重要性等の「指導に生かしていきたい」部分と、交流及び共同学習に関する時間的、労力的、物理的な厳しさや、本人の願いを取り入れた実施等の「これから検討していかなければならない部分」の両面からの感想が寄せられた。幼・小・中のそれぞれの視点から交流及び共同学習に対峙し、よさや課題を教員一人一人が考える機会にな

ったことは、交流及び共同学習の充実だけでなく「地域で共に学ぶ」ことを考える上で有意義な研究公開となった。

(2) 実施検討協議会

一年次に引き続き、実施検討協議会を年2回実施した。一年次はモデル地区ごとに実施していたが、二年次はモデル地区2地区の関係者が同日に集まって実施した。他地区、他校の取組を知ることで、多角的に自校の方向性や具体的な取組・方策を考える機会になった。

第1回並びに第2回の参加者は表3のとおりである。

表3 第1回・第2回実施検討協議会参加者（二年次）

参加者 22名	
<p>■ 田村市</p> <p>田村市立滝根小学校（推進校） 2名（校長、研修主任）</p> <p>田村市立滝根中学校（協力校） 2名（教頭、特別支援教育コーディネーター）</p> <p>田村市教育委員会 1名（指導主事）</p> <p>福島県教育庁県中教育事務所 1名（指導主事）</p> <p>福島県立たむら支援学校 1名（地域支援センター主任）</p>	
<p>■ 会津坂下町</p> <p>会津坂下町立坂下南小学校（推進校）</p> <p style="text-align: right;">2名（校長、特別支援教育コーディネーター）</p> <p>会津坂下町立坂下中学校（協力校）</p> <p style="text-align: right;">2名（校長、特別支援教育コーディネーター）</p> <p>会津坂下町教育委員会 1名（副主査）</p> <p>福島県教育庁会津教育事務所 1名（指導主事）</p> <p>福島県立会津支援学校 1名（地域支援センター主任）</p>	
■ 研究アドバイザー	1名（大学教授）
<p>■ 主催者</p> <p>福島県教育庁特別支援教育課 1名（指導主事）</p> <p>福島県特別支援教育センター 6名（所長、企画事業部長、主任指導主事、指導主事3名）</p>	

① 第1回実施検討協議会（令和4年5月30日）

はじめに、当センターより二年次の研究計画を説明した。

次に、2つの柱で協議を行った。協議の1つ目の柱として、資料1（次頁）をもとに、二年次の取組を、「授業づくり」と「校内体制整備」の観点から各学校より説明していただいた。各学校のテーマと、現在の状況及び現時点で取り組んでいることを確認し、今後取り組む内容に向けて着手できそうなこと、そして対象児童生徒や研究授業について協議し、整理することで、各学校で二年次の具体的な取組をイメージすることができた。

2つ目の柱として、「交流及び共同学習における教科の学びの充実に向けて」というテーマのもと、特別支援学級の児童生徒の目標設定について話し合った。本研究の「児童生徒一人一人の資質・能力を育む交流及び共同学習」というテーマに立ち返り、特別支援学級の児童生徒も通常の学級の児童生徒同様、交流及び共同学習の形態であっても、育成を目指す資質・能力の三つの柱で目標を設定し、評価をしていくことで教科等のねらいを達成していく必要がある、という気付きを共有することができた。

協議を受けて研究アドバイザーより、特別支援学級の児童生徒の教育課程は学年を下げればよいというものではなく、その子に応じた特別の教育課程があるべきだという点、そして、特別支援学級の児童生徒が通常の学級の教科に入る形態ではなく、特別支援学級の教育課程と通常の学級の教育課程を擦り合わせて一緒に学べる部分を探っていくことが、本来の交流及び共同学習であるという点をご教示いただいた。

学校	滝根小学校		滝根中学校		坂下南小学校		坂下中学校	
	授業づくり	校内体制づくり	授業づくり	校内体制づくり	授業づくり	校内体制づくり	授業づくり	校内体制づくり
各学校のテーマ	<ul style="list-style-type: none"> ユニバーサルデザインの視点を取り入れたどの児童にも分かりやすい授業づくり 特別支援学級の児童に対する合理的配慮を含む支援(個別的教育支援計画・個別の指導計画の活用) 	<ul style="list-style-type: none"> 交流及び共同学習を行う教科、単元、時間の吟味と年間指導計画への位置づけ 	<ul style="list-style-type: none"> ユニバーサルデザインの視点を取り入れたどの児童にも分かりやすい授業づくり (特別支援学級の児童に対する合理的配慮を含む支援) 	<ul style="list-style-type: none"> 通常の学級の担任・教科担任と特別支援学級担任、支援員等による情報共有と連携の方法構築 	<ul style="list-style-type: none"> 特別支援学級の児童に対する合理的配慮を含む支援(個別的教育支援計画・個別の指導計画の活用) 	<ul style="list-style-type: none"> 「交流及び共同学習」の進め方について学校全体での共通理解 通常の学級の担任・教科担任と特別支援学級担任、支援員等による連携の方法構築 	<ul style="list-style-type: none"> 特別支援学級の生徒に対する合理的配慮を含む支援(個別的教育支援計画・個別の指導計画の活用) 	<ul style="list-style-type: none"> 「交流及び共同学習」の進め方について学校全体での共通理解 既存の校内システムを活用した生徒に係る情報共有方法の構築(新入生を対象として)
現在の状況(各学校より)	<ul style="list-style-type: none"> 昨年度の研究について、成果と課題について共通理解を図った。 研究主任より、今年度の研究の概要と年間計画が示された。 	<ul style="list-style-type: none"> ブロック授業を行うにあたり、授業を提供する学年を検討し決定した。 対象児童を検討し、決定した。 	<ul style="list-style-type: none"> 昨年の研修を生かし、各段の授業でユニバーサルデザインの視点を取り入れている。 特別支援学級と親学級との「交流」は実技教科を中心に行われているが、交流の側面が大きく「共同学習」としての側面が少ない。 	<ul style="list-style-type: none"> 特別支援教育コーディネーターを中心に特別支援学級の授業の在り方を相談・情報共有が日ごろからなされている。 	<ul style="list-style-type: none"> 個別的教育支援計画・個別の指導計画を作成しているが、交流担任と共有はできていない。 自立活動や家庭学習について、交流及び共同学習の中でも活かせる力を育てるという視点で計画を作成し始めた段階。 	<ul style="list-style-type: none"> 「交流及び共同学習」について理解はされている。しかし、人事異動やクラス替えなどもあり各担任が、それぞれの担任する児童についての実態把握を行っている段階である。 交流学習の目的に合わせた授業の進め方や具体的な支援の手立てを話し合う時間がとれない。 	<ul style="list-style-type: none"> 中学校入学直後で意欲の高まりがあったが、ゴールデンウィークを境に疲れからか学習意欲の低下や中だるみが見られる。 学級では、話の聞き漏らしや忘れっぽさ、集中心が「続かない状況がある。 保健体育の授業において、単元による意欲のばらつきが予想される。 ペアや班活動における不安。 交流学級には行き渋りなく参加できている。 	<ul style="list-style-type: none"> 個に応じた無理のない学習課題の設定。 活躍する場面の設定による学習意欲の喚起。 集団の中で意欲的に活動できる雰囲気づくりの工夫。 定期的な特別支援部会の開催による情報共有。
現時点で取り組んでいること～訪問時の様子から～(センターより)	<ul style="list-style-type: none"> 通常学級でのユニバーサルデザインの視点による授業づくり 新しい様式での個別の指導計画作成 →通知表の評価が明確になった 	<ul style="list-style-type: none"> 職員室等での日常的な情報交換 交流及び共同学習を実施する教科の見直し 	<ul style="list-style-type: none"> ユニバーサルデザインの視点【特に焦点化】を取り入れた授業づくり 	<ul style="list-style-type: none"> 職員室等での日常的な情報交換 	<ul style="list-style-type: none"> 校内で共通理解ができそうな個別的教育支援計画の様式を検討中 	<ul style="list-style-type: none"> テーブルミーティング 交流で使用する教材や予定を教師間で確認 	<ul style="list-style-type: none"> 支援員を活用した技能教科での交流及び共同学習 	<ul style="list-style-type: none"> 1学年のクラス配置の工夫(すべて1階・横並び) 職員会議での校内周知通達にて特別支援部会実施
取り組む内容(各学校より)	<ul style="list-style-type: none"> 個に身につけさせたい知識及び技能や、個のめざす姿の明確化。 明確な問い(課題)や目的意識を持たせ、見通しをもって問題解決に取り組ませるための工夫。 観察、実験、活動内容の結果をもとに、気づきや考えを深めさせるための工夫。 	<ul style="list-style-type: none"> 現職教育を通して、本研究についての共通理解を図りながら、研修主任を中心に組織的に取り組む。 通常学級担任と特別支援学級担任、支援員の連携。 	<ul style="list-style-type: none"> ユニバーサルデザインの視点の中でも「視覚で認知させる工夫【視覚化】」に重点を置いて授業実践していく。 	<ul style="list-style-type: none"> 支援日誌を毎日作成し、通常学級担任、特別支援学級担任、コーディネーター、管理職が確認して連携しているが、その内容を更に普段の学校生活にフィードバックできるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 個別的教育支援計画・個別の指導計画について特別支援学級担任だけでなく、交流学級担任と一緒に検討する場を設け、内容を共有できるようにする。共有するポイントを特担任が「支援カード」にまとめ担当者間で共通理解を図る。 現職教育の研究内容の中に「交流及び共同学習」の視点を含めて授業研究を行う。 特別支援学級の中で交流及び共同学習の下支えとなる自立活動や家庭学習を進める。 	<ul style="list-style-type: none"> 特別支援教育に関わる校内研修を行う。 現職教育の研究内容に「交流及び共同学習」の視点を含めて、授業研究を行う。 月ごとの学年打合せの中に特別支援学級の担任も参加し、学習内容の共通理解を図る。 引率する支援員の記録を各担任や教科担当者間で目を通すことで共有し、支援の手立ての参考とする。 特別支援担当者側から「交流だより」を発行する。 	<ul style="list-style-type: none"> 支援員の適正な配置と活用。 ICT機器を活用した視覚支援。 環境整備(視覚機器) 個の実態に応じた合理的配慮。 所属感や達成感を感じることのできる活動や課題の設定。 相互理解。(特別支援生徒への理解) 	<ul style="list-style-type: none"> 特別支援学級担任、教科担任、交流学級担任が「情報共有できる場」の設定。 個別の支援計画の共有。 支援員の有効な配置と活用。

資料1 第1回実施検討協議会 協議資料

② 第2回実施検討協議会(令和5年1月17日)

推進校・協力校からの研究報告、当センターからの研究報告の後、「今の取組を定着・継承していくために、私たちができること、できそうなこと」というテーマで協議を実施した。各学校からの研究報告は表4(次頁)のとおりである。

表4 推進校・協力校の成果と課題

学校	成果	課題と今後の取組
<p>推進校</p> <p>滝根小学校</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◇2年間の特別支援教育センターとの関わりで、研究の素地ができ、教員の意識が向上した。 ◇通常の学級の児童が、特別支援学級の友達のよさに気づき、お互いの良さを認め合うことができた。 ◇5年生時、特別支援学級の児童と同じ班になって嫌そうな顔をしていた児童が、見守ったり教え合ったりする関わりをするようになり、成長を感じた。 ◇UDを意識したことで、対象児童に限らず、どの児童に対しても効果的な指導をすることができ、理解を深めることができた。 ◇対象児童に合理的配慮を提供したことで、本人は学習内容が分かり、自信をもって参加することができた。 ◇交流学級担任と特別支援学級担任が協働して授業づくりを行うことができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆児童の実態から、社会は特別支援学級で学ぶ指導形態にしたが、特別支援学級担任の負担は大きい。(6学年にまたがる在籍8名) ◆児童の学習状況を的確に捉えるとともに、実態に合った教育課程の編成や、交流及び共同学習の計画を検討する必要がある。 ◆対象児童の授業内容の定着を見取るためには、特別支援学級の担任との連携による評価の充実を図る必要がある。 ◆対象児童の情報を中学校へ提供し、指導の一貫性を図る必要がある。
<p>推進校</p> <p>坂下南小学校</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◇一年次は自閉症・情緒障がい学級、二年次は知的障がい学級で研究を実施したことで、交流及び共同学習の進め方、目標設定と評価の仕方が明確になった。 ◇児童の学びの基礎を揃えるための家庭学習と関連させたことが、特別支援学級の児童にとっても有効であった。 ◇児童の実態に応じて単元のまとめを特別支援学級で行うなど、柔軟な対応が行えた。 ◇教員同士が仲良く相談し合っている姿は児童同士の関係にも影響していると考えた。 ◇担任間で共通理解を図りながら授業づくりを進めたことで、双方の児童の学びの充実を図ることができた。 ◇自立活動との関連を図ったことで、児童が安心して活動に参加でき、学習内容の理解や学習意欲の向上につながった。 ◇児童同士の相互理解を深め、安心して学べる関係をつくるのが学習の基盤となることを実践を通して改めて確認できた。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆情報交換や打ち合わせの時間の確保(チームとして機能していくための校内体制づくり)。 ◆交流及び共同学習の教科など、保護者や本人の願いへ対応したいが、20名を超える児童がおり、対応が難しい。 ◆交流先の担任の負担や不安の軽減(教材準備の負担、一人一人への声のかけ方など具体的な支援方法についての悩み) ◆一人一人の実態に応じた交流及び共同学習の教科の選択、進め方の検討(本人の願い、特性、教科の目標、柔軟な対応)
<p>協力校</p> <p>滝根中学校</p> <p>坂下中学校</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◇今回の研究をきっかけに校内で特別支援教育に関する議論が以前より活発になり、教員の意識が向上した。情報共有の大切さが分かり、より密な連携が図られた。 ◇何気なく取り組んでいる実践が、UDの視点だということを知り、意図的に手立てを行うことで効果があることが確認できた。通常の学級の生徒にも効果的であった。 ◇特別支援学級の生徒を意識することで、通常の学級の生徒にとっても大切な視点を考えることができた。授業の工夫がどの学級にもよい効果があった。 ◇互見授業により、UDの視点について学ぶことができた。 ◇小中連携の上でも、来年、中学校に入学する小学生の実態がよく分かった。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆UDの視点を取り入れた授業実践を意識して行う。 ◆対象生徒の実態に応じた教科の目標や単元計画、手立て等について、特別支援学級の担任、教科担任、支援員と検討していくことが必要。また、合理的配慮を明確にし、授業の構想を打合せする機会を定期的に設定することが必要。 ◆小学校の個別の教育支援計画、指導計画を参考にしながら、交流及び共同学習を進めたい。
<p>協力校</p> <p>坂下中学校</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◇校長から特別支援学級の生徒の学びを学校全体で考えていくことを周知できた。また、学校の重点課題「特別支援教育の充実のために」を考える機会となった。 ◇令和4年度は特別支援学級数と支援員が増加したこともあり、本研究が特別支援教育を学ぶよいきっかけとなった。 ◇教科の目標を達成するための授業について、個別の教育支援計画を活用した。 ◇交流及び共同学習の授業に自信をもって参加する生徒を見て、特性がある生徒に必要な取組だと思った。 ◇定期的な情報を共有する機会を設定することにより、生徒へのよりよい支援について意見を交換することができた。 ◇教科担任や学級担任、支援員それぞれの立場での生徒への関わり方や担当者間の情報共有の体制が確認できた。 ◇入学前の段階から生徒の情報を共有でき、今後配慮すべき事項や支援の在り方について考える機会とすることができた。実態がよく分かった。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆週1回の情報共有の場が設けられているが、通常の学級にも支援の必要な生徒が増え、先生方の負担増になった。特別支援学級担任と教科担任で、支援の方向性を確認・共有する時間の確保が難しく、その都度行っている状況。 ◆評価方法が今後の課題。 ◆教科のねらいを達成するための方法について検討する機会が必要。 ◆個々の支援内容や合理的配慮について、より明確にし、校内で共有できるようにしておくことが必要。 ◆生徒の実態に合わせた教育課程の編成や、本人の意向も取り入れた交流及び共同学習の計画について検討していくことが必要。

協議は、これまで学校や関係機関が行ってきた取組を今後も学校や地域に定着・継承させ、交流及び共同学習のさらなる充実を図っていくためには何ができるかという視点でアイディアを出し合った。それらを参考に、各組織が今後の取組を検討、実践することで、学校や地域へ波及していくことを目指している。

参加者から出た主なアイディアをまとめると、以下のとおりである（図12）。

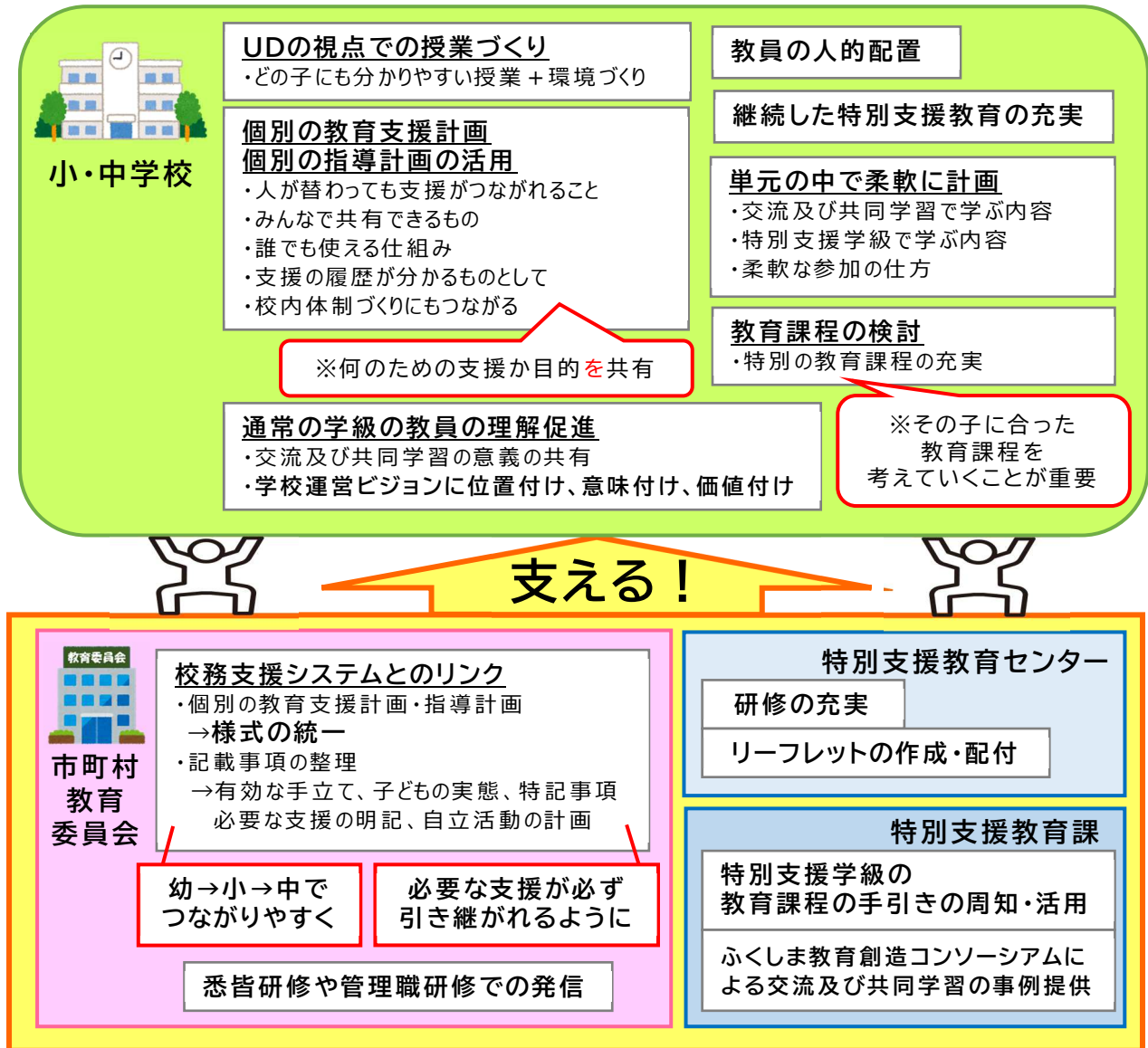


図12 学校や地域への波及と役割

推進校・協力校からは、次年度に向けた具体的な構想について意見が出された。学びの充実を目指した授業づくりに関しては、「UDの視点による授業づくり」「学習指導案への評価規準の位置づけ」等の意見が出され、どの学校も特別支援教育の充実を継続させていく強い意志が感じられた。授業を支える校内体制の整備に関しては、「個別の教育支援計画・個別の指導計画を活用した情報共有」「特別支援学級の教育課程の見直し」という意見が出され、管理職の立場からは「学校経営・運営ビジョンへの位置付け、意味付け、価値付け」という意見が出された。本研究を、学校全体の取組として確固たるものにしようとする姿勢がうかがえた。

また、モデル地区の教育委員会では、これまでの研究の取組から地域に何が必要か、何を改善すればよいかを明確に把握してきており、地域の悉皆研修で推進校や協力校の取組を好事例として発信したり、地域で個別の教育支援計画の様式統一を検討したりするなど、既に地域へ波及させる取組に着手していることが分かった。

それらを受け、研究アドバイザーから多岐にわたる内容で総括いただいた。主な4点を次に示す。

- 特別支援学級の担任も通常の学級の担任も学校の組織の一員であり、特別支援学級の課題も通常の学級の課題も、同じ学校の子どもとして双方が知っていることが必要である。
- どの子にとっても安心して暮らせる学校づくりをするためには、5年6年と継続して取り組まなければ定着しない。継続して取り組んでいく中で、先生方の意識が変わり、先生方が変わることで子どもの意識や取組が変わる。
- 障がいのある子と障がいのない子が関わることで、「こんな風にすれば関わられる」という具体性を学び、関わられることを学ぶことで、「ともに暮らすために」「ともに暮らしやすいために」ということを学んでいく。そのような学校の取組を地域が支えていく。田村市や会津坂下町の教育委員会が行っている個別の教育支援計画の様式の検討は、まさに学校を支えていく取組である。
- 交流及び共同学習を学校や地域の文化とし、共に学ぶことが当たり前であることを、学校や地域のビジョンとして発信していく。

4 結果と考察

(1) 学びの充実を目指した授業づくり

研究協力校の実施から、交流及び共同学習の授業の充実において、効果が見られた4点について次のように考察した。

結 果	考 察
ユニバーサルデザインの視点による授業づくり	ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業を展開したことで、すべての児童の学びやすさにつながり、教科の学びが充実した。
合理的配慮の提供	合理的配慮の提供においては、提供する目的と、その方法や場面を明確にして授業者や支援員と共有した。それにより、適切な合理的配慮を提供することができ、個に応じた学びの充実につながった。合理的配慮の提供により、学習に集中しやすくなったり、学習活動に見通しがもてるようになったりし、同年齢の集団や大きな集団と一緒に学びながらも、個々の実態に応じた方法で学ぶことができた。
自立活動と関連させた指導	自立活動との関連においては、自立活動の指導内容を交流及び共同学習でも生かしたことで、本

	人のつまずきや困難さが軽減され、安心して授業に参加する姿や主体的に学ぶ姿につながった。
単元の評価	教科のねらいを達成する「共同学習の側面」において、授業者と特別支援学級担任と一緒に単元の評価をしたことで、目標設定の妥当性や指導体制、支援内容を振り返る機会となり、教科の学びの充実において有効だった。

さらに、授業研究や研究公開において、通常の学級担任が授業者となり、特別支援教育に関する研究に関わった事例を発信・共有したことで、校内や地域の通常の学級担任が、自分事として特別支援教育を捉える機会になった点でも効果があった。

(2) 授業を支える校内体制の整備

研究協力校の実践から、交流及び共同学習の校内体制の整備に有効だった3点について、以下のように考察した。

結果	考察
既存の校内システムの活用	管理職のリーダーシップの下、交流及び共同学習の意義を共有したことで方向性が定まり、一部の教員だけでなく学校全体の取組とすることができた。そのことにより、特別支援教育部会や学年会等の既存の校内システムを効果的に活用し、新たな時間や場の調整に労力をかけず、情報共有をすることができた。
担当教員間や支援員の連携	各教科の目標や配慮事項を、授業者や支援員、特別支援学級担任で共有する必要性が分かり、日常的に児童生徒の情報共有を行ったことで、交流及び共同学習の充実につながった。
交流及び共同学習の計画の再検討	目標や配慮事項を共有し、児童生徒の学習状況を適切に評価したことで、交流及び共同学習で学ぶ教科や単元を精選し、交流及び共同学習の計画を再検討することができた。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

本研究では、研究協力校の実践を通して、交流及び共同学習を「学びの充実」の観点と「校内体制の整備」の観点から検証してきた。図13は、取組の実際や結果と考察の中で述べてきたことをまと

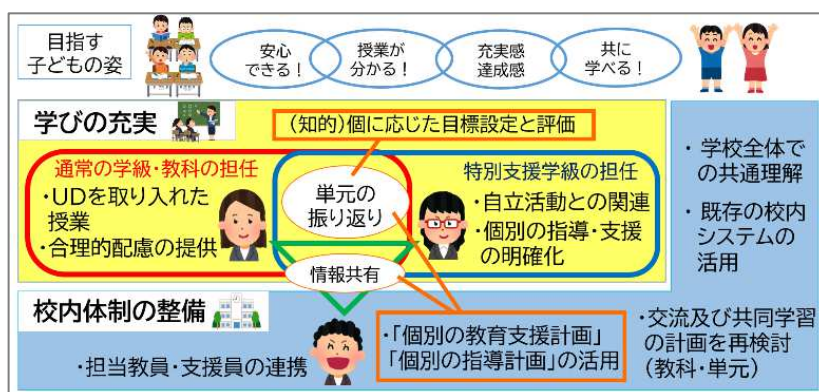


図13 交流及び共同学習に効果があった取組

めたものである。特に単元の評価では、知的障がい特別支援学級の児童生徒の場合は、個に応じた目標設定と評価の検討が重要であることが再確認できた。

交流及び共同学習において、児童生徒一人一人の資質・能力を育むためには、全職員が交流及び共同学習の意義を踏まえること、そして「学びの充実」の観点と「校内体制の整備」の観点の両面を関連付けながら、計画（P）・実践（D）・評価（C）・改善（A）を継続していくことが重要であることが検証された。

2 今後の展望

(1) 学校全体での組織的・計画的な取組

交流及び共同学習は、共生社会の形成を目指し、障がいのある児童生徒と障がいのない児童生徒が同じ場で学ぶ学習であり、双方にとって充実した学びを目指している。特別支援学級に在籍する児童生徒にかかわる教員だけでなく、学校全体で組織的・計画的に取り組み、多様性を踏まえた学校づくりや授業づくりをしていくことが必要である。

(2) 支援内容の共有

交流及び共同学習を行っている通常の学級の担任や教科の担任の中には、特別支援学級の児童生徒への具体的な支援内容を共有できていないまま、授業を行っている場合がある。交流及び共同学習にかかわる教員や支援員が効果的に連携し、学びを充実させるためには、障がいのある児童生徒がどのような支援を必要としているか、支援内容を明確にして共有することが必要である。

そのためには、まずは特別支援学級の担任が、児童生徒に必要な支援内容を的確に把握し、明確にした支援内容を、個別の教育支援計画や個別の指導計画に記載して共有することが大切である。そして、指導担当者の負担過重にならないよう、支援内容に応じて、支援員やチームティーチングなどの人的支援や物的支援の活用を検討していく必要がある。

(3) 特別支援学級の教育課程の充実

現在の交流及び共同学習は、通常の学級の教育課程を基に作られた授業に、特別支援学級の児童生徒の学びを合わせている状況が多く見受けられる。特別支援学級は、児童生徒の実態に応じ、特別の教育課程を編成できることが大きな特徴である。特別支援学級の児童生徒の資質・能力を育むために、教育的ニーズに応じた効果的な学びについて検討する必要がある。

今後は、児童生徒の実態に応じた各教科等の学びや自立活動の指導ができるよう、現在の特別支援学級の教育課程を見直し、充実を図ることが必要である。そして、その充実を図った特別支援学級の教育課程を踏まえて、なぜ交流及び共同学習で学ぶのか、何をどのように学ぶのかという意義を確認しながら教科や単元、時間を精選していくことが重要だと考える。児童生徒の学びの充実という視点をまず中心に据え、本人の思いも大切にしながら、交流及び共同学習を実施していくことが大切だと考える。

Ⅶ おわりに

特別支援学級の教育課程を充実させ、交流及び共同学習に組織的・計画的に取り組むこと、そしてそれを学校の文化として根付かせ、継続させていくことが、交流及び共同学習の充実につながる。そして学校の文化から地域の文化へ広げていくことで、共に学び共に生きる、共生社会の形成につながっていくものと期待している。

本研究にご協力いただいた推進校、協力校、モデル地区の教育委員会、教育事務所、特別支援学校の地域支援センター、そして、研究アドバイザーに御礼を申し上げ、本研究の結びとする。

【引用・参考文献】

- (1) 文部科学省「小学校学習指導要領」（平成 29 年 3 月）
- (2) 文部科学省「中学校学習指導要領」（平成 29 年 3 月）
- (3) 文部科学省 「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）」（平成 24 年 7 月 23 日）
- (4) 国立総合教育研究総合研究所 「『知的障害のある子どもと共に学ぶ』を考えるー北欧の実践をふまえてー」（2019）ジアース教育新社
- (5) 文部科学省 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供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～（答申）」（令和 3 年 1 月 26 日）
- (6) 文部科学省「交流及び共同学習ガイド」（平成 31 年 3 月）
- (7) 国立特別支援教育総合研究所「交流及び共同学習の充実に関する研究」（令和 3 月）
- (8) 阿部利彦「通常学級のユニバーサルデザイン スタートダッシュ Q & A 55」東洋館出版社
- (9) 文部科学省 「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」（平成 30 年 3 月）
- (10) 福島県教育委員会 「教育年報」（2011）（2021）

特別支援学校における I C T の効果的な活用の在り方 ～情報活用能力の育成を踏まえた各教科等の指導の充実～（二年次）

I はじめに

本研究は、令和 3・4 年度で行った 2 年間の研究である。特別支援学校において I C T をどのように活用することが学びの充実につながるか、研究協力校 5 校と連携しながら、授業の充実や校内体制の在り方について検討してきた。本稿では、2 年間の研究で得られた成果と今後の課題について述べる。

II 研究の趣旨

平成 29 年度改訂の学習指導要領においては、「学習の基盤となる資質・能力」として情報活用能力が位置付けられ、教科等横断的な視点で育成していくことが示されている。また、令和 3 年の中央教育審議会『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供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～（答申）』においては、「これまでの実践と I C T とを最適に組み合わせることで、これからの学校教育を大きく変化させ、様々な課題を解決し、教育の質の向上につなげていくことが必要である」とされている。授業における主体的・対話的で深い学びの実現をめざし、情報活用能力を発揮した学びの充実が求められている。

県内の特別支援学校においては、令和 2 年度末までに G I G A スクール構想の実現に向けたタブレット端末や W i - F i 環境の配置がほぼ整い、令和 3 年度から小・中学部を中心に授業で I C T 機器を活用できるようになった。しかし、新たな環境が構築されたことで、児童生徒が I C T 機器をどのように活用すれば、効果的に学ぶことができるかについては、手探り状態で始まることとなった。

本研究は、そういった背景を踏まえ、情報活用能力の育成を踏まえた、授業における I C T の効果的な活用について明らかにすることで、特別支援教育における I C T 活用の推進を図るものである。

III 研究の構想

1 研究の目的

特別支援学校の授業における I C T の効果的な活用を通して、情報活用能力を育成し、各教科等の指導の充実を目指す。

2 研究の内容

本研究を進めるに当たり、研究協力校と年 2 回の「研究協力校連絡協議会」を開催し、各校との情報共有や共通の課題解決についての協議を行うこととした。また、当センターと各校の間で研究授業を中心に、その前後に 2 回の打合せを設定し、その中で授業における I C T 活用について検討するとともに、各校の教員を対象とした「アンケート調査」を実施し、学校全体の I C T の活用状況について、2 年間の変容を調査することとした。

3 研究の方法

(1) 研究協力校

県内の障がい種の異なる5校の特別支援学校を研究協力校として2年間継続して研究を進めた。

視覚障がい：視覚支援学校 聴覚障がい：聴覚支援学校
 肢体不自由：郡山支援学校 知的障がい：あぶくま支援学校
 病弱：須賀川支援学校

(2) 年次計画

本研究の2年間の主な取組は以下のとおりである（図1）。

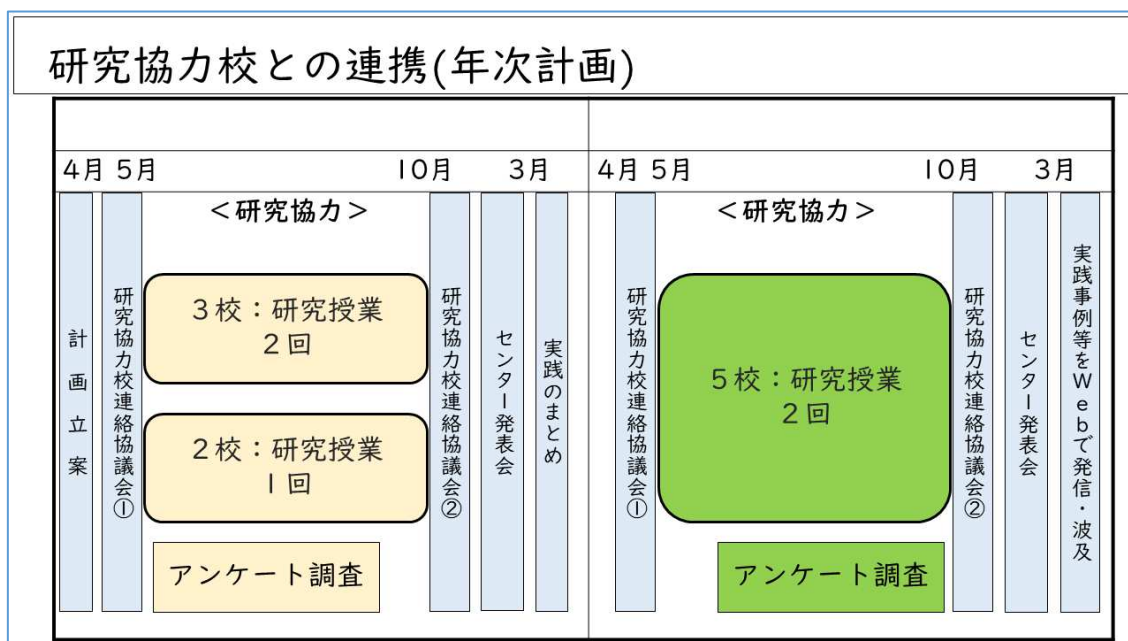


図1 教育研究（令和3～4年度）年次計画

(3) 一年次の取組及び成果と課題

一年次の第1回研究協力校連絡協議会は、新型コロナウイルス感染症対応のため、オンラインでの実施とした。研究の主旨を説明し共通理解を図るとともに、各校の現状や課題について共有した。その内容を踏まえ、各校との授業づくりやアンケートを実施した。

授業づくりについては、児童生徒が主体的・対話的で深い学びを發揮できる授業を目指し、ICTをどのように活用するか、研究授業の事前・事後の打合せを含めた授業者との検討を行った。各校の取組や児童生徒の学びの姿から共通点を探り、ICT活用のポイントとして整理した（図2）。授業の実施に当たっては各学校の状況を踏まえ、研究授業の回数を調整しながら行った。



図2 授業におけるICT活用のポイント

アンケートでは、各校の教員がどのような学習場面でICTを活用しているか、また、主体的・対話的で深い学びの実現にどの程度ICTを活用しているかを調査した。これらの結果をさらに分析し、本県の特別支援学校においてICT活用の推進しやすい取組や、習熟度に応じたICT活用のモデルを示した。

第2回研究協力校連絡協議会では、各校の成果と課題を共有した。各校でICTを使用することで児童生徒の授業参加への意欲や興味関心が高まったことや、活用した方が効果的な場面が見えてきたことが挙げられた。課題としては、校内での活用に統一性がなく指導の一貫性が求められること、ICT活用に苦手意識のある教員を支える校内体制づくりが挙げられた。授業づくりを支えるICT活用の全体計画の作成や、校内体制の工夫が、二年次の研究の柱として挙げられた。

IV 本年度の研究（二年次）

1 研究の目的

授業の目標を達成するための効果的なICTの活用について実践研究を行うことで、授業づくりを支える情報活用能力の育成の工夫や研修等の校内体制の工夫について、効果的な取組を探り、児童生徒の情報活用能力の育成や主体的・対話的で深い学びの実現に資する。

2 研究の内容および方法

(1) 研究協力校連絡協議会の実施

年2回実施し、授業づくりや校内体制について、情報共有と協議を行う。

(2) 授業づくりの実施

研究授業の事前・事後の打合せを含めた授業者との検討を行い、効果的な活用や授業を支える体制等について協議を行う（図3）。

(3) アンケートの実施

研究協力校の教員を対象としたアンケートを行い、各校の状況を把握するとともに、昨年度との比較を行うことで変容についても含めて考察する。

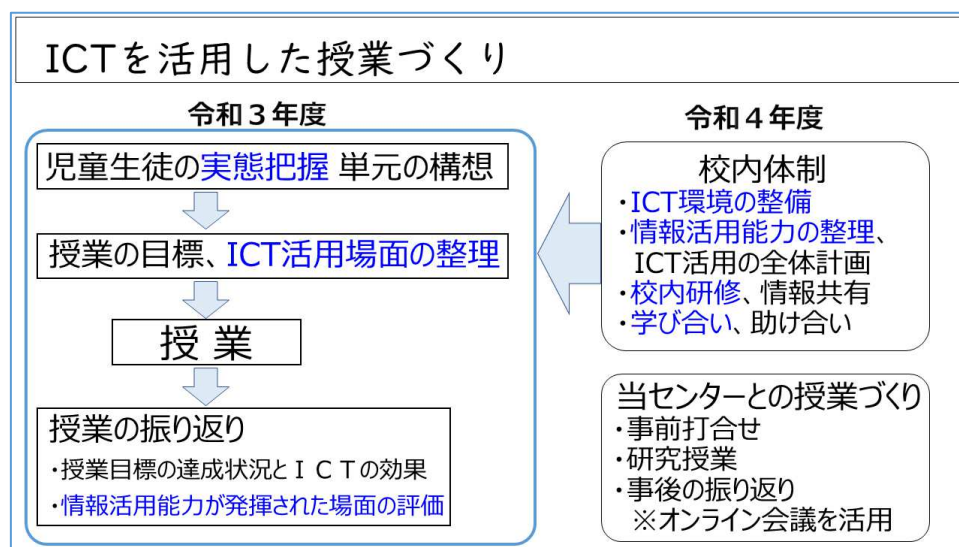


図3 ICTを活用した授業づくり（二年次）

V 取組の実際（二年次）

1 研究協力校連絡協議会（5月）

5校の研究協力校から、教務とICT活用推進にかかわる教諭2名が参加し、一年次の研究をもとに二年次に実施する予定について共有した。参加校からは、情報活用能力の体系表作成に向けた取組や、校内研修会の企画、校内での活用事例の収集、ICT支援員の活用の工夫など、様々な計画が挙げられた。当センターからは、ICT活用を推進する上での校内体制や計画的な活用を推進してほしいことと、情報活用能力を機器操作だけでなく、思考・判断を支えるツールとしても活用し主体的・対話的で深い学びの実現を目指してほしいということを確認した（写真1、2）。



写真1 研究協力校連絡協議会

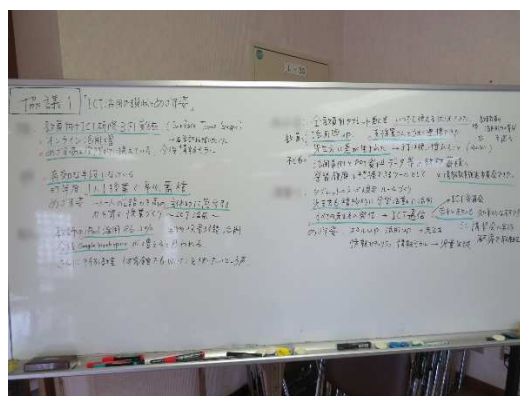


写真2 協議中の意見交換

2 授業づくりの実施

研究協力校との授業づくりは、各校の実施状況に応じて希望日時を調整して行った。それぞれの研究授業の日程は次のとおりである（表1）。なお、全ての授業について、事前打ち合わせ及び事後の打ち合わせを行った。事前打ち合わせでは、主体的・対話的で深い学びを目指した授業の目標と、その達成に向けてのICT活用について、事後の打ち合わせでは、目標の達成に向けて事前に考えたICT活用が有効であったか、さらに効果的なICT活用及び他の手立ては考えられるか等の意見を交換した。

表1 研究授業の日程（二年次）

	月日	学部	教科等と単元・題材名
視覚	10月12日	中学部	社会「日本の産業活動と立地」
	10月12日	中学部	英語「疑問詞+to do」
聴覚	7月13日	小学部	総合「本分校合同宿泊学習：5 全体のめあてを決める」
	10月5日	小学部	総合「本分校合同宿泊学習：みんなの思い出のページを作ろう」
郡山	9月6日	高等部	社会「東日本大震災から教わったこと」
	9月29日	中学部	総合「修学旅行に関わる人の仕事を調べよう」
あぶくま	9月28日	中学部	美術「おもいでアート～iPadで表現しよう～」
	10月13日	高等部	生単「伝えよう自分のこと・クラスのこと」
須賀川	8月30日	中学部	英語「My Spring Vacation」
	10月7日	中学部	英語「Unit1 A Trip to Singapore」

それぞれの学校の実践について、以下に述べる。なお、紙面の都合上、1事例ずつの紹介とする。

(1) 視覚支援学校

対 象 中学部 2 年（通常の学級）

教科等名 社会

単 元 名 「日本の産業活動と立地」

○生徒の障がい等の状況

- ・視覚障がいの生徒 2 名の学級で学年相応の内容を学習している。発達性協調運動症や発達障がいを併せ有する生徒がいる。視覚について、2 名とも見えづらさはあるが、タブレット端末の画面を拡大したり、ルーペを用いたりすることで見る事ができる。医師から長時間の画面の視聴を制限されている生徒がおり、タブレットの使用時間を決めて指導している。

○本時の目標

- (1) 日本における産業ごとの立地や、特色と課題について理解する。
- (2) 日本における産業ごとの特色について、その課題などとともに考え、表現できる。
- (3) 資料の読み取り等の際、必要に応じて補助具やタブレットを使用できる。

○生徒(学級)の I C T 活用状況

- ・タブレットの起動、操作、片付けまでを一人で行うことができる。
- ・タブレットを操作し、写真や絵、地図、グラフなどの資料を拡大して見ることができる。
- ・キーボードを使ってローマ字入力で、必要な情報をタブレットに入力し検索することができる。しかし、表示された結果から、どのサイトを調べるかを選択する場面では時間がかかるため配慮を要する。

○授業における I C T 活用のねらい

- ・動画の視聴により学習に見通しをもつことができる。

○使用する I C T 機器・アプリ等

- ・タブレット（動画コンテンツ視聴用）
- ・Web サイト（NHK for School）の動画コンテンツ

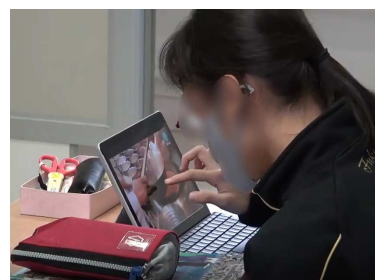


写真 3 タブレットで映像を視聴

授業の様子

○動画コンテンツの視聴

- ・タブレットを起動し、検索欄に「第三次産業」という語句を入力して検索することができた。
- ・動画を視聴する際に、片方の生徒の音量を大きくして、もう片方の生徒はミュートに設定し、合図を出して同時に再生することで、ナレーションをクリアに聞くようにした。
- ・本時の内容（第一次、二次、三次産業）に関連する動画を視聴し、ナレーターの説明

から産業の大まかな内容について理解した。

授業後の当センターとの打ち合わせ

- ・ I C Tによる動画教材の視聴で学習内容をイメージし、教師との豊富なやり取りを通して課題をとらえ、友達や教師との会話を手掛かりに授業目標の理解につなげる学びの様子が見られた。
- ・ W e bサイトの検索もスムーズに行うことができた。
- ・ 授業の目標を達成させる上で、言語能力や情報活用能力を発揮できるような I C Tの活用についても話題になった。

例： 語彙の構造化による拡充

- ① 第一次・二次・三次の構造を理解するような視点を単語で捉える（取る、作る、提供する）
- ② 各語句を学年相応の表現で捉えなおす（取る…「採取」「収穫」等）。
- ③ 似たような語彙をグルーピングして、タブレット内に「マイ辞典」をつくり、必要に応じて参照できるようにする。

(2) 聴覚支援学校

対 象 小学部 5・6 年（通常の学級・重複障がい学級）

教科等名 総合的な学習の時間

単 元 名 「本分校合同宿泊学習：みんなの思い出のページを作ろう」

○児童の障がい等の状況

- ・ 本分校合同学習の参加者のうち、対象は本校の児童 3 名（当日は 1 名欠席）。聴覚障がいがあり、音声と手話を併用してコミュニケーションをとることができる。長い文を読み取る／表現することには課題がある。学習のめあてを適宜確認することで、授業に参加することができる。

○本時の目標

Teams のホワイトボード機能を用いて、友達と協力しながら「〇〇だったことランキング」を集計し、宿泊学習の思い出のページを作成する。

○児童(学級)の I C T活用状況

- ・ タブレットを使用して、キーボードで入力したり手書きで書き込んだりすることができる。
- ・ タブレット画面に入力したり読み取ったりする際に、自ら拡大・縮小機能を使って、見やすさや書きやすさを調整することができる。
- ・ 教師が事前に接続したオンライン環境を使って、接続先の友達と直接会話（手話と音声）することができる。



写真 4 オンラインでの意見交換

○授業における I C T活用のねらい

- ・ 距離の遠い本分校の児童同士が話し合いながら共同学習に取り組むことができる。

- ・文字を入力したり書き込んだりすることで思いや考えを表し、即時にお互いに伝え合うことができる。

○使用するICT機器・アプリ等

- ・PC（オンライン接続用、ホワイトボード機能用）
- ・タブレット（ホワイトボード機能用）
- ・TVモニター（オンライン接続用、ホワイトボード機能用）
- ・GoogleMeet（オンライン接続用）
- ・Microsoft Teams（ホワイトボード機能用）



写真5 タブレットに入力

授業の様子

○オンラインでの話し合い活動

- ・接続相手が表示されるTVモニターと自分たちを撮影するPC、全体を進行する教師の位置をなるべく直線上に配置することで、スムーズに手話や音声でやりとりすることができた。接続中も、相手に伝わっているかどうか、TVモニターの反応を確認しながら会話をしようとする様子が見られた。

○ホワイトボード機能を使用した意見交換

- ・タブレット画面の中に設定した付箋に手書き入力することで、自分の意見を書いて伝えることができた。
- ・友達の意見が見えてしまうことで、友達の意見に近い内容に修正して書こうとする様子が見られた。

○話し合いの際の進行役

- ・話し合いの一部分の進行を任された児童2名が、事前に準備した用紙や紙のシナリオを使いながら、接続先の友達に一生懸命に伝えようとする姿が見られた。役割を終えてからの参加状況も意欲が高く、主体的に参加することができた。

○トラブル発生時の対応

- ・途中、進行役の教師のPCがオンライン接続から外れてしまったときに、児童の一人が自分から、何が起こったのかを書いて伝えようと思いつき、伝える様子が見られた。

授業後の当センターとの打ち合わせ

- ・オンラインでの学習において、役割があることでより主体的になり、参加意欲を引き出すことができた。
- ・ホワイトボード機能は、相手の意見が見えてしまうことでのメリットとデメリットがある。目的に応じて、どのように使うかについて工夫していけると良い。
- ・トラブルが起こったら、むしろ学習の機会ととらえ、どのような対応が必要か、児童と一緒に考えたり話し合ったりするとよいのではないか、という意見が出された。

(3) 郡山支援学校

対 象 中学部3年（通常の学級）

教科等名 総合的な学習の時間

単元名 「修学旅行に関わる人の仕事を調べよう」

○生徒の障がい等の状況

- ・肢体不自由の生徒5名の学級で学年相応の学習を行っている。
歩行や姿勢の保持、板書等に個人差があるが、学年相応の学習を行っている。



写真6 係分担の意見を入力

○本時の目標

- (1) インタビューをするときのマナーや方法、セリフを共有することができる。
- (2) インタビューの質問内容や係分担を考えることができる。
- (3) 動画に差し込む字幕を作成することができる。

○生徒(学級)のICT活用状況

- ・タブレット端末への入力は、個に応じてタッチペンやマジックトラックパッド、外付けキーボード等を使用している。
- ・授業でプレゼンテーションアプリやホワイトボードアプリの付箋機能、テレビ会議等を使用して学習することができる。
- ・毎朝の健康チェックの報告を Google フォームを使用して保健室に提出している。
- ・教科によって、Google Classroom を使用して教材配付を行っている。
- ・自宅でPC、タブレット、通信機能のあるゲーム等を使用している生徒もいる。
- ・新型コロナウイルス感染症の影響で登校できない場合に、家庭からオンライン接続し、授業にリアルタイムで参加できるようにしている。

○授業におけるICT活用のねらい

- ・個々の実態に応じた支援機器(AT)としての活用ができる(視力に課題のある生徒に見えやすいTVモニターの配置の工夫、手の可動域等、実態に応じた個々の生徒の環境調整)。
- ・クラウド上での共同編集による話し合いや学び合いを促進し、作業を効率化することができる。
- ・インタビューに必要なセリフや質問文等を、タブレット内の手引きを参照しながら制作することができる。
- ・オンライン接続により遠隔地からも授業に参加することができる。

○使用するICT機器・アプリ等

- ・タブレット(提示用、生徒用、オンライン接続用)
- ・TVモニター(教材提示、オンライン接続用)、
カメラ(オンライン接続用)
- ・Google アプリ(Classroom、Jamboard、
スプレッドシート、フォーム、Meet)
- ・標準アプリ(Keynote)
- ・個々の生徒に合わせた入力機器

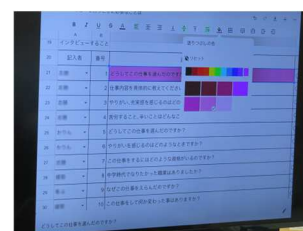


写真7 質問文の修正

授業の様子

○クラウド上のデータの操作

- ・ Google Classroom からスプレッドシートのデータを読み込み、質問文や分担について教師の助言を受けながら話し合い、クラスの意見をまとめる様子が見られた。
- ・ Keynote のセリフの字幕データを編集し、出来上がったデータを Airdrop を使用して提出することができた。

○クラウドを活用した生徒同士の話し合いや教え合い

- ・ アンケート内容をどのようにすればよいか、話をしながらクラウド上のデータを修正したり、内容がインタビューとして適切かを考えながら意見を出し合ったりする様子が見られた。
- ・ Keynote の作業指示が書かれた指示書を手掛かりに自己解決できた生徒がまだ作業が終わらずに戸惑っている生徒に使い方を教える様子が見られた。

授業後の当センターとの打ち合わせ

- ・ 相談して役割を決めながら学ぶ際に、タブレットやクラウドを支援機器としても活用しながら情報活用能力を発揮した主体的な学習ができた。
- ・ 「修学旅行の際にインタビューをする」という具体的に活動の意図が提示されていることが、意欲をさらに高めたのではないかと見られた。
- ・ 自立と社会参加を見据えたときに、個々の教育的ニーズを踏まえた「協働する姿」をどう育てていくかについて、話題として挙げられた。

(4) あぶくま支援学校

対 象 高等部 1 年（通常の学級）

教科等名 生活単元学習

単 元 名 「伝えよう自分のこと・クラスのこと」

○生徒の障がい等の状況

- ・ 知的障がいの他、自閉症を併せ有する生徒もいる 7 名の学級である。話し言葉だけではうまく伝えきれないことも、写真や映像等を活用することで自分の思いや考えを伝えることができる。

○本時の目標

- (1) 級友の長所をまとめたシートを基に、プレゼンテーションを編集することができる。
- (2) プレゼンテーションスライドを文字入力や画像挿入、エフェクトなどを使用して編集することができる。
- (3) 伝える相手を考えて、級友が喜ぶようなプレゼンテーションになるよう編集しようとする。

○生徒(学級)の ICT 活用状況

- ・タブレット端末の使用は生活経験により違いがあるが、地域の中学校から入学した生徒は使い方になじんでいる。

○授業におけるICT活用のねらい

- ・前時までに作成したシートを手掛かりに、伝えたい情報をタブレットに入力することで表現することができる。
- ・タブレットへの文字入力を様々な方法で選択できるようにすることで、自分にとって分かって使える方法で作業に取り組むことができる。

○使用するICT機器・アプリ等

- ・タブレット（教師の提示用、スライド作成用）
- ・TVモニター（一斉指導の際の提示）
- ・Keynote（文字入力、画像・音声挿入、フォント変更、アニメーション等）

授業の様子

○キーボード入力

- ・生徒の実態に応じて、キーボードをローマ字入力、五十音、フリックなどに設定し、自分に合った方法を使えるようにした。

○友達の紹介スライドをつくる

- ・前時までに作成した紹介シートを参照しながら、言葉を入力したり写真・映像を選んだりすることができた。



写真8 スライドに入力

授業後の当センターとの打ち合わせ

- ・事前に編集する事柄やデータを整理していたこともあり、滞りなくプレゼンテーションを編集することができた。本時に取り組む課題を明確にしたことが良かった。
- ・書字することに困難さのある生徒も、タブレットでの文字入力であれば、書字する負担感がなく編集することができた。また、アニメーション等で多様な表現ができた。
- ・編集したものを動画に変換し、視聴することで発表の機会とした。人前で話すことが苦手な生徒は、生徒の緊張の軽減につながった。

(5) 須賀川支援学校

対 象 中学部2年（通常の学級）

教科等名 英語

単 元 名 「疑問詞＋to do」

○生徒の障がい等の状況

- ・学習空白のある生徒が多く、認知・学習面の実態差から学習グループを分けて学んでいる（本グループは2名）。認知特性や心理面に配慮を要する。

○本時の目標

- (1) S V O Cの文型の理解をもとに「何をどのように～いるのか」を正しく読み取ること

ができる。

(2) 単語を正しく発音したり、意味のまとまりを意識しながら音読したりすることができる。

(3) 旅行の楽しさと海外の文化や言語について理解するために、旅行について報告する文章を読んで概要を捉え、自分なりの意見や感想をもつことができる。

○生徒(学級)のICT活用状況

- ・タブレットを利用し、Web検索や語句の翻訳、Jamboardを利用して操作する活動に習熟している。

○授業におけるICT活用のねらい

- ・「Jamboard」の共同編集機能を使用することで、生徒が操作的に学べるようにするとともに、TVモニターへの共有もスムーズに行えるようにする。
- ・デジタル教科書を使用して1文ずつ拡大して表示することで、内容の読み取りや音読の際に注目しやすくする。

○使用するICT機器・アプリ等

- ・タブレット(教師の提示用、生徒の操作用)
- ・TVモニター(一斉指導用)
- ・Jamboard(操作的活動)
- ・デジタル教科書(本文の提示とマーキング、英文の聞き取りとシャドウイング)



写真9 Jamboardに入力されたコメント



写真10 デジタル教科書

授業の様子

○Jamboardの使用

- ・教科書の挿絵や写真、学習した新出語句を手掛かりに、本文の内容について分かったことや気付いたこと、気になること等をJamboardの付箋機能で書き出し、情報を共有することで、おおまかに内容を読み取ることができた。

○デジタル教科書の使用

- ・本文を1文ずつ表示し、主語と動詞を色分けしたり、要点を書き込んだりすることで、「だれが、何をした」か視覚的に確認し、内容の理解を深めることができた。

授業後の当センターとの打ち合わせ

- ・Jamboardを操作する主体的な動きが伴うことで、教科書の挿絵や本文をよく見るようになり、自分の力で情報を読み取ろうとする姿が見られるようになった。気付いたことを書き残すことで、興味関心を維持しながら課題に取り組むことができた。
- ・デジタル教科書で1文ずつ表示して直接書き込むことで、教師が板書したり生徒が書き写したりする作業に時間をかけずに目的の活動を行うことができた。また、書き込んだプリントを印刷しファイルにはさむことで、紙媒体でも振り返ることができるようになった。その分、生徒が考えながら試行錯誤する活動などに時間をより多く割けるようになった。

(6) 研究協力校の実践事例から

上記の授業実践の他にも、研究協力校がICTを活用した授業実践で講じた工夫等について述べる。

① 共同編集ツールの様々な用途での使用

教科学習において、複数の教科でJamboardを様々な用途に活用した。生徒は1つのアプリの操作に習熟することにより、学習内容により集中して取り組む効果が生まれた。

② 情報活用能力の捉え方の共通理解

これまでの支援機器(AT)としての活用を1段階、新たなICTの活用を2段階とし、活用場面を生徒の活用能力の成長に応じて設定した。

③ 言語活動における指導

タブレットを「言語能力の育成」を目指す活動において使用し、論理的な思考力が問われる問題を生徒が解説する課題において、図を描きながら伝える力を育成した。

④ 使用ルールの意識付け

重複学級の生徒について、タブレットを使う際の約束カードを提示してルールを確認する場面を設定した。作業終了後に、もう一度提示することで、約束が守れたことを確認し、称賛することで、情報モラルの意識を高めることができた。

⑤ 調べ学習の展開の工夫

Web上の辞書サービスを利用して英単語の意味調べを行う際に、英文の意味を的確にとらえるためには、複数の意味の中から適した意味を選択することが必要であることに気付けるように、授業の中で主体的な活動場面を設定した。

(7) 集約した実践事例からの活用の傾向

研究協力校からそれぞれ出されたICTの活用事例を一覧にした(資料1、2)。準ずる課程においても知的・重複障がい課程においても、教材の提示にとどまらず、児童生徒の主体的な活動に活用されていることが分かった。さらに、その中でも、学習課題を解決するために試行錯誤したり児童生徒自身が表現したりすることに多く使用されており、主体的・対話的で深い学びの実現に向けて各学校が学び方の工夫に取り組んでいる様子が伺える。

児童生徒の主体的活動	教師の提示等	支援機器(AT)的活動
<ul style="list-style-type: none"> ・運動量の計測 ・バーチャル体験 ・調べ学習 ・オンラインミーティング ・協議内容の可視化 ・計算アプリによる自学 ・分子模型のモデル作成 ・ALTとの英語学習 ・問題文の意味を図で表現 ・PCを使ったデザイン ・発表スライドの作成 ・オンラインでの説明・話し合い ・修学旅行記の動画制作 ・原子・分子モデルを使用した化学反応式の完成 	<ul style="list-style-type: none"> ・デジタル教科書 ・3Dプリンタ模型 ・TVモニターによる課題等の提示(文字、動画等) ・動画提示による体づくり運動 ・確認テストの実施 ・拡大表示による観察 	<ul style="list-style-type: none"> ・見え方の調整 ・拡大表示 ・オンラインでのコミュニケーション ・音声の文字化 ・リモート接続による野外活動への参加
<p>太字…児童生徒が自ら試行錯誤・表現する活動</p>		

資料1 授業における活用例(準ずる課程)

児童生徒の主体的活動	教師の提示等	支援機器(AT)的活動
<ul style="list-style-type: none"> ・調べ学習 ・発表スライドづくり ・発表活動 ・タッピングによるポスターのイラスト制作 ・会話場面を録画し、話し方等のセルフチェック ・文の読み取り、並べ替えによる文章完成 ・書字練習 ・楽曲のアレンジ ・音符を並べることによるリズム作り ・修学旅行の事前学習、旅行での活用(資料の整理・確認、移動時の確認等) ・撮影した素材の活用 ・販売活動の会計処理 	<ul style="list-style-type: none"> ・呼名時のモニタ使用 ・スライド提示 ・手書き文字の提示 ・動画による情報提示 ・オンラインによる交流及び共同学習 ・クイズの提示 	<ul style="list-style-type: none"> ・校外学習の様子のリモート中継 ・交流や集団活動に参加できない生徒にリモート中継
	<p>太字…操作により表現する様子が見られた活動</p>	
	<p>操作的活動による試行錯誤、表現、思考ツールとしての活用が増えている</p>	

資料2 授業における活用例(知的・重複障がい課程)

3 アンケートの実施

研究協力校5校を対象に行ったアンケートについては、一年次と同様に取得した(資料3)。質問項目については、一年次と同じ質問(質問1、2)と、新たに取得した質問(質問3～5)がある。以下に概要を述べる。

(1) アンケートの概要

目的	研究協力校の取組について、昨年からの変化や現在のICTの活用状況を調査することで、成果と課題を分析する。
時期	令和4年9月～10月
対象	研究協力校5校の教諭・講師487名
方法	Google Formsを用いたWebアンケート方式
回答	回答総数421件の内、有効回答401件(対象全体の95.2%)
分析方法	<ul style="list-style-type: none"> ・項目ごとの割合を求め全体傾向を把握 ・令和3年度のアンケートとの比較・分析等

資料3 アンケート概要

(2) アンケート結果と考察

① 質問1「学習場面でのICT活用について」

「教育の情報化に関する手引」の中に紹介されている「学校におけるICTを活用した学習場面」(図4)をもとに、10の学習場面においてICT活用の有無を聞いた。それぞれの学習場面で活用したことが「ある」と回答した人数と、回答数全体で割った割合を一年次と二年次で比較し増減



図4 学校におけるICTを活用した学習場面(令和元年 文部科学省)

を比べたものを表で示す（表2）。

表2 質問1「学習場面でのICT活用」

	R3年度		R4年度		増減		前年比
	回答数	割合	回答数	割合	人数	割合	
A 一斉学習での教員による教材の提示	240	83.6%	365	91.0%	125	7.4%	1.09
B1 個別学習での個に応じる学習	153	53.3%	248	61.8%	95	8.5%	1.16
B2 個別学習での調査活動	196	68.3%	306	76.3%	110	8.0%	1.12
B3 個別学習での思考を深める学習	63	22.0%	98	24.4%	35	2.5%	1.11
B4 個別学習での表現・制作	72	25.0%	136	33.9%	64	8.8%	1.35
B5 個別学習での家庭学習	10	3.5%	25	6.2%	15	2.8%	1.79
C1 協働学習での発表や話し合い	99	34.5%	165	41.1%	66	6.7%	1.19
C2 協働学習での協働での意見整理	27	9.4%	64	16.0%	37	6.6%	1.70
C3 協働学習での協働制作	36	12.5%	77	19.2%	41	6.7%	1.53
C4 協働学習での学校の壁を越えた学習	65	22.6%	83	20.7%	18	-1.9%	0.91

考察： 結果から、C4を除く全項目で割合が増加していることが分かった。また、前年比でも1.5倍を超える項目もあった。このことから、学校全体でICTの学習場面での利用が増加していると考えられる。

② 質問2「主体的・対話的で深い学びを実現するための工夫」

主体的・対話的で深い学びを実現するための具体的な活動場面について、独立行政法人教職員機構の例示※を参考に、ICT活用の有無を聞いたもの。活用したことが「ある」と回答した人数と、回答数全体で割った割合を令和3年度と令和4年度で比較し増減を比べたものを表で示す（表3）。

※例示が掲載されたサイトは以下のとおり

<https://www.nits.go.jp/jisedai/achievement/jirei/pictogram.html>

表3 質問2「主体的・対話的で深い学びを実現するための工夫」

	R3年度		R4年度		増減		前年比
	回答数	割合	回答数	割合	人数	割合	
主体的な学び平均	112.4	39.2%	171.4	42.7%	59.0	3.6%	1.09
対話的な学び平均	69.4	24.2%	106.1	26.5%	36.7	2.3%	1.09
深い学び平均	67.0	23.3%	99.7	24.9%	32.7	1.5%	1.07

考察： 結果から、主体的・対話的で深い学びの3つ全ての項目について、活用の割合が増加している。このことから、主体的・対話的で深い学びを目的としたICT活用が進んでいる傾向がある。

なお、主体的・対話的で深い学びのICT活用の詳細は次に示す（表4～6）。

表4 主体的な学びに関するICT活用

	R3年度		R4年度		増減		前年比
	回答数	割合	回答数	割合	人数	割合	
興味や関心を高める	254	88.5%	358	89.3%	104	0.8%	1.01
見通しをもつ	124	43.2%	192	47.9%	68	4.7%	1.11
自分と結び付ける	57	19.9%	107	26.7%	50	6.8%	1.34
振り返って次につなげる	109	38.0%	170	42.4%	61	4.4%	1.12
粘り強く取り組む	18	6.3%	30	7.5%	12	1.2%	1.19
主体的な学び平均	112.4	39.2%	171.4	42.7%	59	3.6%	1.09

表5 対話的な学びに関するICT活用

	R3年度		R4年度		増減		
	回答数	割合	回答数	割合	人数	割合	前年比
共に考えを創り上げる	48	16.7%	84	20.9%	36	4.2%	1.25
協働して課題解決する	45	15.7%	91	22.7%	46	7.0%	1.45
互いの考えを比較する	79	27.5%	128	31.9%	49	4.4%	1.16
思考を表現に置き換える	51	17.8%	106	26.4%	55	8.7%	1.49
先哲の考えを手掛かりとする	26	9.1%	26	6.5%	0	-2.6%	0.72
多様な手段で説明する	82	28.6%	111	27.7%	29	-0.9%	0.97
多様な情報を収集する	155	54.0%	197	49.1%	42	-4.9%	0.91
対話的な学び平均	69.4	24.2%	106.1	26.5%	36.7	2.3%	1.09

表6 深い学びに関するICT活用

	R3年度		R4年度		増減		
	回答数	割合	回答数	割合	人数	割合	前年比
思考して問い続ける	19	6.6%	37	9.2%	18	2.6%	1.39
自分の考えを形成する	64	22.3%	114	28.4%	50	6.1%	1.27
自分の思いや考えと結び付ける	93	32.4%	142	35.4%	49	3.0%	1.09
新たなものを創り上げる	26	9.1%	37	9.2%	11	0.2%	1.02
知識・技能を活用する	102	35.5%	127	31.7%	25	-3.9%	0.89
知識・技能を習得する	134	46.7%	180	44.9%	46	-1.8%	0.96
知識や技能を概念化する	31	10.8%	61	15.2%	30	4.4%	1.41
深い学び平均	67.0	23.3%	99.7	24.9%	32.7	1.5%	1.07

考察： これらの結果から、主体的な学びについては全項目で活用が増加していること、対話的な学びと深い学びについても項目により割合は減少しているが、「ある」と回答した人数に注目すると人数が増えている項目が多いことが分かる。研究協力校全体でみると、主体的・対話的で深い学びの工夫としてICT活用が促進されているといえる。

③ 質問1・2の一年次と二年次の変化

一年次（令和3年度）と二年次（令和4年度）の両方に回答した教員のうち、同じ学校の同じ学部の教員だけを抽出して、質問1と質問2で「ある」と回答した総数を比較し、バブルチャートで表した（図5）。

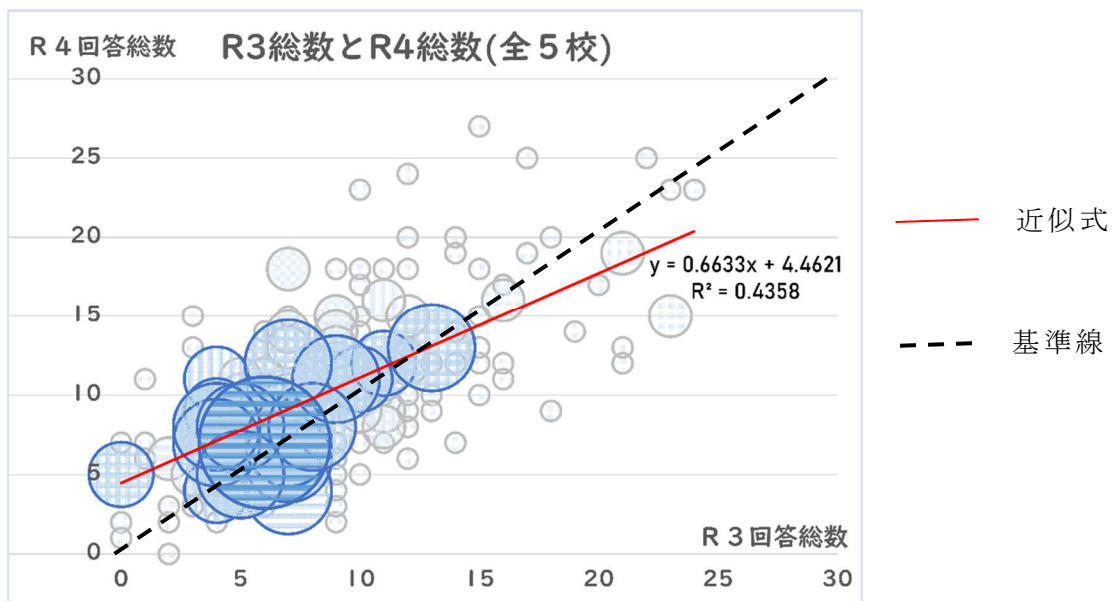


図5 質問1と質問2で「ある」と回答した総数の年次分布

横軸が令和3年度の回答総数、縦軸が令和4年度の回答総数であり、円の大きさや色の濃さは、同じ座標にいる人数がより多いことを示している。

回答全体の傾向を表す近似式を線分で表した。線分の左右は、令和3年度の回答総数が現れた範囲（0～24個）であり、近似式が基準線より上であれば活用が進んでいることを示している。

また、令和3年度と令和4年度が同数であったことを表す基準線を点線で表した。グラフに描かれた円の中心が基準線より上であれば、より活用が進んだことを示している。

グラフ全体から読み取れる結果を2点述べる。

ア円の中心が基準線より上に描かれているものが多い。このことは、全体としての活用が進んでいる傾向を示している。

イ近似式と基準線が座標軸の約13（縦横ともに13.25）のところで交わり、それより左側（個数の少ない方）では近似式の方が上に、右側（個数の多い方）では近似式の方が下になっている。このことは、令和3年度に回答総数が少なかった教員がよく使うようになったことと、令和3年度に回答総数が多かった教員は、逆に使用が減っている傾向を示している。

考察： アについて、結果から「全体として令和3年度より令和4年度の方がICTが学習活動や主体的・対話的で深い学びのための学習に活用されている」ことを示している。

イについて、結果から「活用が少なかった教員が活用するようになった」という側面と、「活用が多かった教員の活用機会が少なくなった」という側面がある。令和3年度に活用総数が多かった教員が令和4年度に減っている理由を、本アンケートの結果だけで特定することは難しいが、推測できることとして、対象の児童生徒が変わったり校務分掌の役割が変わったりしたことや、研修や工夫を進めていった結果、「使った方が効果的」「使わない方が効果的」といった、活用場面の整理が行われたことが考えられる。

本研究において目指した体制づくりや校内研修の目的は、ベースアップを図る側面が強かったことから、アンケート結果から、研究協力校において基本的な活用が促進されている状況が確認されたものとする。

④ 質問 3 「授業で意識的に行っていること、かかわりで大事にしていること」

回答の記述の中から「ICT活用の意図」にあたる内容を抽出して分類し、各校の回答数全体に占める割合を示した（表 7）。なお、全体に占める割合が 20% を超える回答については、教員の意識が高いものとして、太字で表した。逆にほぼ回答に含まれていなかった 3% 未満の項目については、太枠で表した。

表 7 授業で意識的に行っていること、かかわりで大事にしていること

	視覚	聴覚	郡山	あぶくま	須賀川
目的・意図の明確化	16.7%	23.0%	19.7%	30.0%	37.7%
分かりやすい提示	0.0%	1.6%	15.8%	16.7%	7.5%
思考・言語化する活動	20.8%	16.4%	23.7%	15.6%	9.4%
発表・共有・コミュニケーション	16.7%	21.3%	2.6%	2.2%	1.9%
ICTスキルの向上	16.7%	14.8%	13.2%	12.2%	18.9%
使い方のルール、情報モラル	4.2%	8.2%	7.9%	10.0%	11.3%
興味関心、意欲	25.0%	14.8%	17.1%	13.3%	13.2%

この結果から、障がい種別による活用の仕方には、違いがあることが分かった。まとめたものを以下に示す（表 8）。

表 8 各学校ごとの活用の傾向

学校 (障がい種)	重点を置いている	ほぼ使われていない
視覚支援 (視覚障がい)	興味関心や意欲を高める使用 思考・言語化する活動	分かりやすい提示
聴覚支援 (聴覚障がい)	目的・意図を明確にした活用 発表・共有・コミュニケーション	分かりやすい提示
郡山支援 (肢体不自由)	思考・言語化する活動	発表・共有・コミュニケーション
あぶくま支援 (知的障がい)	目的・意図を明確にした活用	発表・共有・コミュニケーション
須賀川支援 (病弱)	目的・意図を明確にした活用	発表・共有・コミュニケーション

考察： この結果から、視覚障がいや聴覚障がいの児童生徒は、それぞれの障がいの特徴に応じた指導方法に対応して活用されていること、知的障がいや重度重複障がいの児童生徒が比較的多い学校（郡山・あぶくま・須賀川）では、個に応じた指導としてそれぞれに活用されていることが分かった。

各学校で活用をする際の意図が異なることは、それぞれの障がい種別の活用の違いがあるというだけではなく、各学校で育成を目指している情報活用能力の重点が異なることを示していると考えられる。

⑤ 質問 4 「使用してよかったと感じるアプリなど」

回答の記述からアプリ名が特定できるものを抽出し、4つに分類（標準アプリ、Google、Microsoft、その他）した上で、回答全体に占める割合を示した（表 9）。5校全体の割合の他、それぞれの学校ごとの割合も示している。回答が40%を超えた項目を太字で表した。

表 9 質問 4 「使用してよかったと感じるアプリなど」

	標準アプリ	Google	Microsoft	その他
5校	31.3%	23.8%	6.5%	38.4%
視覚	0.0%	17.4%	0.0%	82.6%
聴覚	14.9%	23.4%	23.4%	38.3%
郡山	33.3%	32.0%	2.7%	32.0%
あぶくま	41.6%	18.0%	5.6%	34.8%
須賀川	38.3%	25.0%	1.7%	35.0%

考察： 回答から、各学校で使用している／使用していないアプリの傾向が異なることが分かった。このことは、学校の障がい種や児童生徒の特性、学び方の違いを表していると言える。つまり、教員に求められるICT活用指導力が学校によって異なると考えられるため、各学校のICT活用の研修ニーズは、学校によって違いがあると思われる。

さらに、各学校の使用頻度の高いアプリについて、上位5位を示す（表 10～14）。

表 10 視覚支援学校

分類	用途	割合
1 その他	支援機器(AT, AAC)	26.1%
2 その他	ノートアプリ	21.7%
3 その他	調べ学習	17.4%
4 Google	Google Jamboard	8.7%
5 その他	試行錯誤	8.7%

表 11 聴覚支援学校

分類	用途	割合
1 Microsoft	PowerPoint	12.8%
2 その他	授業支援(デジタル教科書, アプリ)	10.6%
3 Google	Google Classroom	8.5%
4 Microsoft	Teams	8.5%
5 その他	学習系アプリ	8.5%

表 12 郡山支援学校

分類	用途	割合
1 標準アプリ	カメラ・写真アプリ	21.3%
2 その他	動画視聴	10.7%
3 Google	Google Jamboard	8.0%
4 標準アプリ	プレゼンテーション	6.7%
5 その他	支援機器(AT, AAC)	6.7%

表 13 あぶくま支援学校

分類	用途	割合
1 標準アプリ	カメラ・写真アプリ	28.1%
2 その他	支援機器(AT, AAC)	14.6%
3 Google	Google Jamboard	11.2%
4 標準アプリ	プレゼンテーション	9.0%
5 その他	調べ学習	6.7%

表 14 須賀川支援学校

分類	用途	割合
1 標準アプリ	カメラ・写真アプリ	18.3%
2 標準アプリ	ビデオ編集	10.0%
3 Google	Google Jamboard	10.0%
4 その他	支援機器(AT, AAC)	6.7%
5 その他	プログラミング	5.0%

これらの結果やアンケートの記述部分から、学校ごとの違いをまとめると、以下のようなようになった（表 15）。各学校（障がい種）においては、表に示された活用ができるような知識やスキルの習得が必要とされていると考えられる。

今後は各校で、下記のような内容の研修やマニュアルが充実していくことが、校内の I C T 活用の体制を促進するために有効ではないかと考えられる。

表 15 各学校ごとの使用アプリの傾向

学校 (障がい種)	使用アプリの傾向
視覚支援 (視覚障がい)	・主に支援機器としての活用 ・調べ学習や動画視聴中心
聴覚支援 (聴覚障がい)	・主に教材提示やデジタル教科書の活用 ・授業支援アプリの使用が多い
郡山支援 (肢体不自由)	・主に基本アプリと動画視聴 ・観察や撮影等の使用が多い
あぶくま支援 (知的障がい)	・主に基本アプリと支援ツールのアプリの活用 ・撮影と振り返りの活用が多い
須賀川支援 (病弱)	・主に基本アプリとビデオ編集のアプリの活用 ・様々な用途で広く活用

⑥ 質問 5 「 I C T に関わる研修の受講状況」

各学校の研修の受講状況について、以下の表にまとめた（表 16）。記述式であったことから、回数が明記されている回答と、そうでない回答が見られた。回数が書かれていない場合は、文章から最低 1 回は受講していれば 1 とし、毎月のように書かれていれば 5 回以上、という形で処理をした。

表 16 研修の受講状況

	視覚		聴覚		郡山		あぶくま		須賀川	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
5回以上	1	2.8%	2	4.0%	1	0.8%	0	0.0%	5	9.3%
4回	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	3	2.2%	2	3.7%
3回	3	8.3%	7	14.0%	5	4.1%	8	5.8%	14	25.9%
2回	9	25.0%	5	10.0%	8	6.6%	32	23.0%	10	18.5%
1回	6	16.7%	8	16.0%	27	22.1%	41	29.5%	6	11.1%
0回	17	47.2%	28	56.0%	81	66.4%	55	39.6%	17	31.5%

学校で設定した研修以外にも受講しているという回答があったり、他の業務と重なり研修に参加できないという場合もあったりするため、同じ学校の中でも、受講状況にばらつきがある。

回答状況から、どの学校も 0 回が最多となっているが、研究協力校の担当者からは、校内研修や学部研修で I C T を扱っている学校も複数あることが確認されているため、回答の際、そういった I C T を活用した授業づくりに関する研修等について回数に含めていないことも考えられる。質問の理解と回答には人によりずれがある可能性が推測されるため、研修回数による効果については評価しないものとした。その代わりとして、回数を問わず「研修を 1 度でも受けたかどうか」

という形で以下のように単純化した（表 17）。

表 17 研修の受講状況

	視覚		聴覚		郡山		あぶくま		須賀川	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
1回以上	19	52.8%	22	44.0%	41	33.6%	84	60.4%	37	68.5%
0回	17	47.2%	28	56.0%	81	66.4%	55	39.6%	17	31.5%

考察： この表から、学校により差はあるものの、一定の割合で研修の受講がなされていることが分かる。研究協力校の報告によると、視覚・聴覚は学部単位での研修を実施、郡山は希望者が参加する自主研修講座として実施、あぶくまは学校全体の研修とその内容を動画視聴できるようにしたハイブリッド型の研修、須賀川は学校全体で複数回の研修を実施している。そういった実施状況が裏付けられる結果となった。

⑦ 研修実施の効果について

各校の研修が、質問 1・2 の回答総数とどのように関連し、効果が上がっているかを確認するため、医療統計でも扱われるオッズ比を用いて効果を検証した。オッズ比の算出に必要な情報として、①研修の受講があったかどうかと、②質問 1・2 の回答総数の平均値 (9.64) を基準に二分した 2×2 表を求めた (表 18)。

表 18 研修効果測定のための 2×2 表

	質問 1・2 回答総数	
	10以上	9以下
受講あり	183	103
受講なし	61	54

この表からオッズ比を算出すると、

$$\frac{183 \times 54}{103 \times 61} = 1.57$$

となる。95%信頼区間は [1.01 2.44] で 1 を超えており、統計的な有意差が確認された。つまり、全体として研修受講は、質問 1・2 の回答総数を押し上げる効果があったといえる。

4 研究協力校連絡協議会（10月）

第2回研究協力校連絡協議会では、各学校の実践した内容から、成果と課題を共有した。挙げられた報告の中から、どのような取組が成果を挙げたのか、効果のあった取組について以下にまとめた。

(1) 校内体制の工夫

- ・ICT活用を推進するために、校内組織の役割分担や、いつまでに何をやるかのロードマップを作成し、研究を進めた学校では、ゴールが明確になったことで教務部や研修部などの連携がスムーズに進み、ICTを児童生徒の学びをよりよくするために活用しようという雰囲気が生まれた。職員室内でも教員間でICT活用の話題がより多くあがった。
- ・使用教材をデータベース化した学校では、実態やテーマに応じた活用例を見られるようにしたことで、ICTの得意な教員や授業構成の上手な教員の好事例を共有し、自分の指導改善に活かすことができるようになった。
- ・情報活用能力の体系表を作成した学校では、体系表の内容を、年間指導計画のどの部分でどのような能力の育成につなげることができるかを教科会のメンバーで話し合うことで、計画に反映させることができた。また、各教員のICT活用の実践事例を集約してまとめ、情報活用能力育成のための全体計画を作成した学校もあった。
- ・全ての研究協力校で、実践事例や独自の体系表をもとに、年間指導計画等にICT活用場面を記入するなど、次年度以降の指導に活かせる形を検討している。文部科学省の作成している情報活用能力の体系表例の1段階のさらに前の段階についても、検討を始めている学校があった。

(2) 研修の工夫

- ・授業において生徒の学び方を改善させる意図をもってICT活用の研修に取り組んだ学校では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業づくりに活かすことができた。
- ・ICTに関する校内研修会を複数回実施した学校では、当センター指導主事によるICT活用の意図の整理や、ICT支援員によるスキル向上など、テーマを明確に設定して研修を実施することで、教員全体の意識向上と活用のベースアップが図られた。
- ・一年次に校内アンケートで教員のニーズを把握し、任意参加でニーズに基づいたICT活用の研修会を実施した学校では、同じテーマで習熟度別にグループ設定をすることで、教員それぞれの求める内容の研修を実施することができた。
- ・大規模校では、全員が参集する研修の実施が困難なため、研修の様子を録画しYouTubeに限定配信でアップして、自作の研修動画を見られるようにした。研修に当日参加できなくても後日見られる、繰り返し確認できるといったメリットが生まれ、研修効果も高まった。
- ・研究授業をオンラインで参観できるようにした学校では、授業を受ける児童生徒

が普段の雰囲気のある教室環境で学ぶことができ、人数制限がない形で参観できるようになった。

(3) その他

研究協力校連絡協議会では、実践事例や成果物についても閲覧できるようにして、各校の取組が比較できるようにした。資料を見ながらお互いの情報交換を行うことで、他校のアイデアを自校に持ち帰りたいという声が多く聞かれた（写真3、4）。



写真3 第2回連絡協議会の様子



写真4 各校の事例等の共有

VI 研究のまとめと今後の取組に向けて

1 成果

研究協力校との授業づくりやアンケート、研究協力校連絡協議会から、主体的・対話的で深い学びを実現するためのICT活用について、一年次にまとめた授業におけるICTの活用を支える3つの柱として、児童生徒の姿、教師の姿、組織の姿を図にまとめた（図6）。

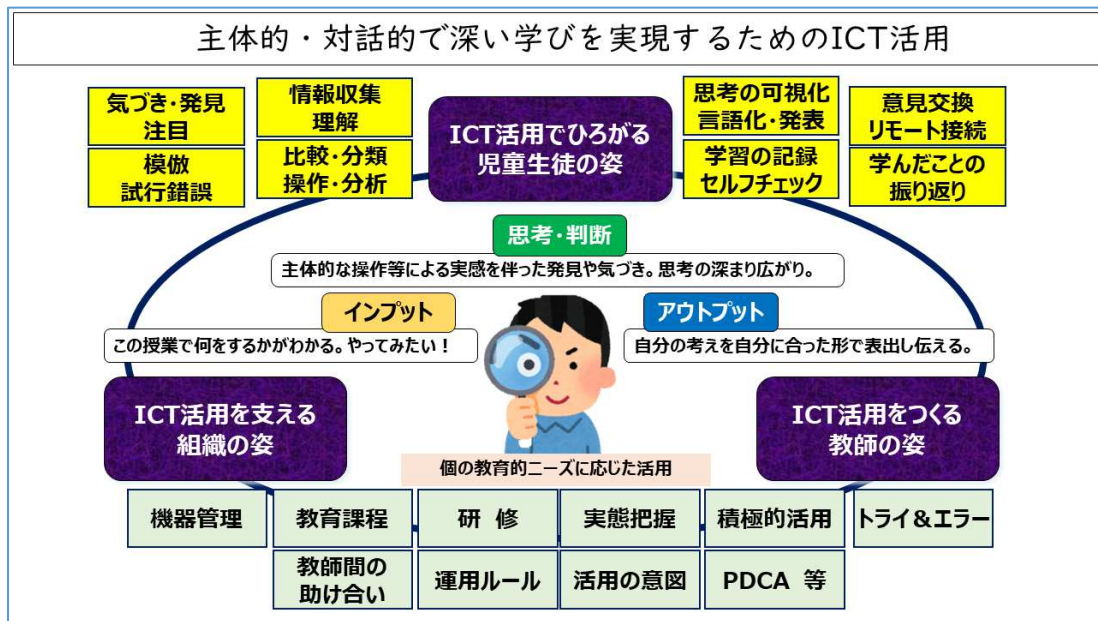


図6 主体的・対話的で深い学びを実現するためのICT活用

授業においてICTを効果的に活用するためには、児童生徒の教育的ニーズや情報活用能力を適切に把握することが必要である。まず授業で何をどのように学ぶのかを整理し、その上でICT活用の意図や目的を明確にしていく必要がある。主体的・対話的で深い学びを生み出す起点となるのは、教師の授業づくりの姿勢である。

また、個々の教師を支えるための仕組みが学校全体で整い、教員のニーズに応じた研修が受けられたり、年間を通じたICT活用計画が整えられたりすることが重要である。学校として目指す姿が共有されることや、お互いに助け合う仕組みが整えられることが、授業がより充実していくことにつながる。

研究から導かれた、今後のICT活用において大事にしたい4つの視点を以下に述べる。

(1) 「個々の教師の選択」から「児童生徒が中心」のICT活用へ

研究協力校の実践から、ICT活用が「個々の教師の選択」から「児童生徒が中心」のICT活用へと向かっていることが分かった。その実現にあたっては、児童生徒の実態を踏まえた使用方針が決められていること、年間を通して計画的な活用や、学校生活全体で育成するための仕組みが整えられていることが重要である。

また、複数の教科で同じアプリ・ツールを使用したり、「その子に育みたい力」を担当者間で協議・共有したりするなど、ICTを活用しながら児童生徒が主体的に学べるような環境や指導の流れが整えられていることが重要である。

(2) 「興味関心を高める教材」から「思考ツール」への転換

ICTが「興味関心を高める」だけで終わらず、「思考ツール」として活用するように変化していることが分かった。分類・整理の手段として、思考を可視化・言語化する活用事例が多く挙げられた。また、記録を振り返ったり、よりよい方法を探ったりするための活用、距離や時間を越えた協働的な学びのために活用するといった事例も障がい種を問わず増えてきている。

今後はICT機器を使って、考えをまとめたり記録を見返したりしながら、対話的に活用できるような授業を組み立てていくことが重要と言える。

(3) 将来を見すえた「自立と社会参加」のための力の育成

社会の変化に伴い、ICT機器を活用したり情報活用能力を発揮したりすることが、卒業後の「自立と社会参加」を促進する役割も担ってきている。

授業だけで完結させることなく、様々な使い方を経験しながら自分の特性を理解し、学びやすい方法を知ることや、自分に合った学び方を他者に伝えられることは、社会に出てからも大切な力だと言える。

そのためには、状況に応じた活用ができる力、「より楽しく」「自分ごととして」学べるような姿勢をつくっていけるような指導の組み立てが重要である。

(4) 各教師が「何をすればよいか分かる」学校の方向性

これまで述べたような学びの姿をつくるためには、学校の目指す方向性が整い、

役割分担が明確になっていくことが重要である。各学校で育成を目指す姿は異なることから、それぞれの実情に応じた学校独自の取組が必要とされる。校内で実践を積み重ねたり組織間のつながりを工夫したりしながら、日々の授業研究やICT活用の研修が効果的に行われていく下支えが必要である。日々の情報交換や助け合いといった校内の雰囲気も重要である。

組織としての「方向性」と、授業づくりを支える「支援」の仕組みが整えられていくことで、学校全体のICT活用が効果的に推進されていくと考える。

2 課題と今後の取組に向けて

これまでの研究で得られた成果を具現化するためには、指導者間の活用スキルのギャップを解消させていく必要がある。今後は、教師が得意だから（苦手だから）という理由で使うかどうかを選択するのではなく、児童生徒の情報活用能力の育成や、教科指導の充実という「子どもを主体とする」観点でICT活用が計画的に行われなければならない。そのために、指導者のスキルアップはもちろん、指導事例・教材の共有、校内のPDCAサイクルの構築などにより、それぞれの教師が「活用してよかった」「成果があった」という実感をもてるようにしていく必要がある。

また、ICTを活用した指導がドリル学習のような無機質なトレーニングではなく、「人が人を育てる」視点で活用されていくことが求められている。人と人がつながり、伝えたいことが伝わって心から喜べるような活用が必要であり、これまで地道に積み上げてきた特別支援教育における専門性を発揮するためのツールとしての活用が望まれる。そのために、児童生徒の心によりそったICT活用の指導事例の積み上げや実践の共有が行われていくことが、とても重要な課題と考える。

Ⅶ おわりに

この数年の間に、私たちを取り巻く環境は大きく変化してきた。

家庭の中にはスマートフォンやタブレットが浸透し、音楽や映像はオンデマンド配信での視聴が主流になり、オンラインでの会議や研修なども日常的に行われるようになった。児童生徒がICT機器を目にしない日はなく、買い物のキャッシュレス決済やネット購入なども一般的に行われるようになってきている。情報活用能力の育成や授業におけるICT活用は、「児童生徒が社会で生きていくために必要な力」を育成していると言える。

卒業までに、どのような資質・能力を育成していけばよいか。自立と社会参加に向けての指導内容は、時代の変化に対応していく必要があるが、変化への対応を精査していく中で「本当に育成したい力は何か？」が問われる時代になったともいえる。

ICTを活用した授業実践を積み重ねた先に、どのような学びの姿があり、その学びの積み重ねの先に、児童生徒のどのような成長があるのかを、学校として描いていくこと、家庭や地域と連携していくことが求められている。

最後に、本研究の推進を力強く支えていただいた研究協力校の先生方に感謝申し上げ、結びとする。

参考文献

文部科学省「小学校学習指導要領」（平成 29 年）

「中学校学習指導要領」（平成 29 年）

「特別支援学校学習指導要領」（平成 29 年）

「高等学校学習指導要領」（平成 30 年）

文部科学省「教育の情報化に関する手引（追補版）」（令和 2 年）

文部科学省「令和の日本型学校教育」の構築を目指して（答申）」（令和 3 年）

通常の学級における特別支援教育の視点を取り入れた保健体育科の授業の在り方
～生徒が運動の楽しさや喜びを味わえるための個に応じた効果的な指導と支援～（一年次）
長期研究員 佐久間 清美

I はじめに

第7次福島県総合教育計画「学びの変革推進プラン」では、「全ての子どもに必要な資質・能力を育成するため、一方通行の画一的な授業から、個別最適化された学び、協働的な学び、探究的な学びへの変革を進めること」と示された。

通常の学級における教科指導では、「個に応じた指導」を意識して実践しているが、それらが適切な指導や支援となっているか不安になることも少なくない。

保健体育科の授業は、身体を動かすこと自体が主な学習活動であり、「わからない」「できない」ことが学習意欲の低下につながる場合がある。

生徒が運動の楽しさや喜びを味わえる授業を実現するために、個々の実態を把握し、個に応じた学びの充実を図ることによって、「わかった」「できた」と感じる経験の積み重ねが必要であると考えた。

そこで、学びの過程において、「いつ」「どの場面」でつまずいているかを把握し、特別支援教育の視点を取り入れたつまずきの背景や要因の推察を踏まえ、適切な指導と必要な支援の在り方について探るため、本テーマを設定した。

II 研究の目的

保健体育科の授業(体育分野)の学びの過程における、生徒のつまずきの実態を把握し、その背景や要因を踏まえた適切な指導と必要な支援の在り方について考察する。

III 研究計画

1 研究対象

研究協力校M中学校の1学年より、保健体育(体育分野)でのつまずきが見られる生徒を1名(以下;生徒A)抽出する。

2 研究の内容と方法

(1) つまずきを捉えるための実態把握

- ① 行動観察(チェックシートの活用)
- ② 学級担任や他教科等担当からの情報収集
- ③ 「運動・保健体育の授業に関するアンケート」の実施

(2) つまずきの背景や要因の推察、分析

- ① 実態把握から見えたつまずきが起きる背景や要因の推察、分析
- ② つまずきの背景や要因を踏まえた適切な指導と必要な支援の検討

(3) つまずきの背景や要因を踏まえた適切な指導と必要な支援の実践

つまずきの背景や要因を踏まえた適切な指導と必要な支援の実践、検証、評価、修正

IV 研究の実際

1 つまずきを捉えるための実態把握

阿部(2015)は、体育が苦手な子の特徴について「授業中に気になる行動と関連がある。」と述べている。そこで、図1に示した①②③の方法で実態把握を行った結果、生徒の姿を捉えることができた。

<p style="text-align: center;">①行動観察</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保健体育の授業(体育分野)を「事前」「導入」「展開」「まとめ」の4段階で行動観察 ・チェックシートの活用 ・他教科の授業参観 	<p>技能の気になる姿</p> <ul style="list-style-type: none"> ・走る、投げる、跳ぶ動きがぎこちない ・ボール操作が苦手
<p style="text-align: center;">②学級担任や他教科担任などから情報収集</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学級や他教科等の様子 ・普段の学校生活等の聞き取り 	<p>授業中の気になる姿</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業中ボーっとしていることがある。 ・指示を聞いた後、キョロキョロ、うろろする。 ・行動が他の生徒に比べ遅れがちである。 ・整列位置が覚えられない。 ・他の生徒より習得に時間がかかる。
<p style="text-align: center;">③運動・保健体育の授業に関するアンケートの実施</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業に対する意識や取り組み方 ・「わかった」「できた」と思う時 ・学習内容や活動をより理解するために必要な方法 	<p>授業のめあて、活動内容、技能のコツは</p> <p>→「だいたい理解している。」</p> <p>・「わかった」「できた」と思う時</p> <p>→説明がわかりやすい、見本を見た、先生に技能のコツを教えてもらった。</p>

図1 実態把握の方法(左)と実態把握から捉えた生徒の姿(右)

2 つまずきの背景や要因の推察、分析

IVの1で捉えた生徒の姿を「なぜそうなるのか」という視点で分析をした。実態把握①より、授業中静かに座っている姿は説明や指示を聞いてい

るようにも見えるが、行動が遅れがちだったり、キョロキョロ、うろうろしたりする2つの行動から、「学習内容が理解できていない」と予想した。また、実態把握②・③から、「集団場面での指示理解が難しい」「言葉だけの指示理解は難しい」「複数の並行作業が苦手」「イメージすることが苦手」「体力、運動能力が低い」という背景や要因を推察した。

それらを基に、生徒Aが安心して参加できるわかりやすい授業にするために、全体での指導の工夫と個別の支援を考え、授業の「いつ」、「どの場面」、どのような指導や支援が必要になるかを検討した。

3 つまづきの背景や要因を踏まえた適切な指導と必要な支援の実践

IV 2で検討した背景や要因から、必要な指導と支援を「事前」「導入」「展開」「まとめ」の授業場面で実践した。以下は、バレーボールの授業(1単位時間)での実践である。

「事前」では、整列位置がわかるように、毎時間同じ整列隊形にし、基準となる目印を決めたことで、迷わず整列できるようになった。

「導入」では、授業の流れやめあてをホワイトボードに明記し、具体的で簡潔な指示を出すことを意識した。さらに、全体への説明後に個別の言葉かけを行うことで、次に学習する内容がわかり、戸惑うことなく活動できた。

「展開」では、サーブの練習の際に、ボールは手に当たるが前に飛ばせなかったため、手本の提示をしたり、動かす体の部位を触って意識させたりしたことで、腕の振り方がわかり、勢いよくボールを前に飛ばすことができた。試合では、練習していたサーブが生かせるように相手コートに入る位置から打ったり、投げ入れたりするなど、ルールを変更したことで、得点することができた。また、「青い線まで出るよ。」「ボールを見て構えるよ。」など具体的な動きの助言をすることで、注目するものがわかり、試合中の動き方がわかるようになった。

「まとめ」では、単元で統一した様式の学習カ

ードにし、記入しやすい方法(単語や短文)にした。また、まとめる時間を確保したことで、授業の振り返りや次時の目標を立てることができるようになった。

V 研究のまとめ

1 つまづきを捉えるための実態把握

生徒Aの授業への参加の仕方や学校生活の様子を情報収集したことで、生徒の実態を総合的に捉えることができた。また、チェックシートを活用したことで、授業のどの場面で指導や支援が必要になるかを把握することができた。これらの結果から、技能面とともに、他教科や生活面などの全体像を捉えることが必要であると言える。さらに、1単位時間を4場面で区切ったことで、場面によるつまづきを把握することができた。

2 つまづきの背景や要因の推察、分析

「なぜそうなるか」という視点で、学習場面ごとに見えた生徒の姿を整理したことで、つまづきの背景や要因として、指示理解の困難さ等が考えられ、全体への指導の工夫と個別の支援を検討することができた。

3 つまづきの背景や要因を踏まえた適切な指導と必要な支援の実践

IV 3で述べた各場面での指導と支援の実践により、生徒Aの表情や行動が変化し、自ら進んで学習に取り組む姿が見られた。これらの結果から、つまづきの背景や要因を踏まえた指導や支援が、生徒の「わかった」「できた」の積み重ねになり、自ら活動したり、技に挑戦したりしようとする意欲につながったと言える。また、生徒Aのできることを生かす場面を設定し、成功体験を重ねたことも、前向きな姿勢につながったと言える。

VI 二年次に向けて

推察した背景や要因と各単元(種目)の特性から予想されるつまづきに応じた効果的な指導と支援の実践を全体への学びにどう生かしていけるかを検証していきたい。また、生徒のよさや強みを生かした指導と支援の在り方を探りたい。

特別支援教育の視点で児童のつまずきをとらえた音楽科の授業づくり ～つまずく要因の把握と個に応じた指導の工夫～（一年次）

長期研究員 吉田 理香

I はじめに

小学校学習指導要領解説音楽編（平成 29 年告示）には、「生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力を育成することによって、児童がそれらの音や音楽との関わりを自ら築き、生活を豊かにしていくことは、音楽科の大切な役割の一つである」と示され、生活を豊かにする一つとして音楽科の役割が大きいといえる。

しかし、小学校、中学校、特別支援学校における音楽科の授業の中で、歌唱、器楽、音楽づくりなど、実技を伴う学習場面において、子どもたちが活動につまずくことで授業への意欲が低下し、積極的に参加できない場面がみられる。

そこで、子どもはいつ、どこで「わからない」「できない」と感じるのか、実態を丁寧に把握し、一人一人のつまずきの背景にはどのような要因があるのかを推測し、その要因を踏まえた適切な指導や必要な支援をするという特別支援教育の視点が音楽科の授業においても大切だと考え、本テーマを設定した。

II 研究の目的

音楽科の授業の表現活動における児童のつまずく部分や実態を把握し要因を探り、特別支援教育の視点を取り入れた児童の学びの段階や個に応じた適切な指導と必要な支援の在り方について考察する。

III 研究計画

1 研究対象

研究協力校M小学校低学年より、音楽科の授業につまずいている児童を2名（以下；A児、B児）抽出する。

2 研究の内容と方法

(1) つまずきを捉えるための実態把握

① 「音楽科の授業におけるつまずきのチェックリスト」の作成と活用

② 担任と児童への聞き取り

(2) つまずく要因の分析と推測

音楽科の授業でのつまずく姿と、音楽科の授業以外の姿を関連させながら分析することによる、つまずく要因の推測

(3) つまずく要因を踏まえた適切な指導と必要な支援の実践

授業における指導の工夫と個別の支援の実践と検証

IV 研究の実際（※以下、A児の例）

1 つまずきを捉えるための実態把握

初めに、担任と研究員が共通の視点で児童を観察するための「音楽科の授業におけるつまずきのチェックリスト」を作成し、活用した。

「鍵盤ハーモニカでみんなと合わせる事が難しい」など、音楽科の授業においてのみ見られるつまずきの姿がチェックされた一方で、「学級全体への一斉の指示だけでは行動に移せない時がある」など、音楽科の授業以外にも見られるつまずきの姿にもチェックが付き、音楽科の授業以外の児童の姿も丁寧に把握する必要性を感じた。そこで、「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」（文部科学省, 2018）に「自立活動の視点が各教科等において育まれる資質を支える役割を担っている」とあることから、自立活動の視点で実態把握を行うことで児童のできることや課題がより明らかになると考え、自立活動の内容を参考に担任から聞き取りを行った。

2 つまずく要因の分析と推測

音楽科の授業で見られた「鍵盤ハーモニカでみんなと合わせる事が難しい」というつまずきの姿を一つの事例として挙げ、音楽科の授業

以外の姿からもその要因を推測した（図1）。

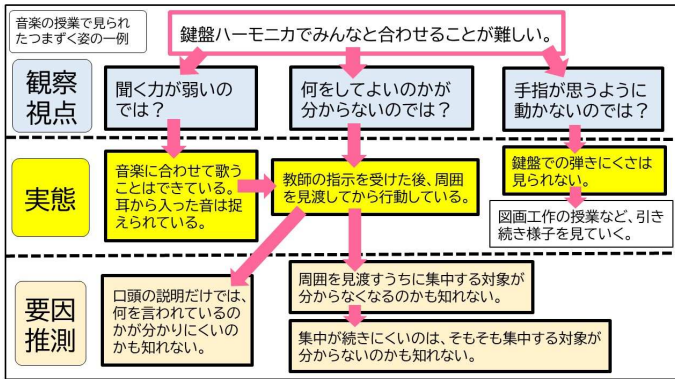


図1 つまずく姿の一例から要因を推測

3 つまずく要因を踏まえた適切な指導と必要な支援の実践

図1より、「口頭の説明だけでは、何を言われているのかが分かりにくい」という要因を踏まえた指導として、「次の学習活動に移るときは言葉による指示だけではなく、次の活動で用いる音楽を流すことで次の学習活動が分かり、言葉による教師の指示を理解しやすくなるのではないか」また、「大きな鍵盤でやって見せたら指の動きが見えるから、みんなと合わせることができるのではないか」という二つの仮説を立てて実践した。

実践の結果、「こぎつね」の前奏が流れるとA児は鍵盤ハーモニカの準備をし、次の学習にスムーズに取り組むことができるようになった。

以前は、「ソに小指を置いて。」という口頭の指示だけではどうするのかが分からず、視線をキョロキョロさせていたA児も、紙に書かれた大きな鍵盤で「具体的にやって見せる」指導により、指の使い方が具体的に見て分かり、指くぐりができるようになった。

V 研究のまとめ

1 つまずきを捉えるための実態把握

音楽科の授業と音楽科の授業以外の児童の様子について情報収集を行ったことで、児童のつまずきやできている姿を把握することができた。このことから、音楽科の授業におけるつまずきの姿を捉えるためには、音楽科の授業での姿に限らず、日常の姿からのつまずきやできている

姿などの実態把握が不可欠だと考えられる。

2 つまずく要因の分析と推測

つまずく要因の分析と推測を進めることで、「何をしてよいのかが分からない姿には、口頭の指示だけでは何を言われているのかが分からないからではないか」「何をしてよいのかが分からないから集中を持続することが難しいのではないか」と、より深い見方をすることができた。「一見関連なさそうな課題でも、改めて分析してみるとつながっているのですね。」という担任の声にもあるように、つまずきを音楽科の授業の中だけで捉えるのではなく、音楽科の授業以外での姿からも課題を関連させることでつまずく姿の要因が明確になり、児童への適切な指導と必要な支援につながると考える。

3 つまずく要因を踏まえた適切な指導と必要な支援の実践

分析と推測をした要因に基づいて仮説を考え、「次の活動で用いる音楽を流す」や「大きな鍵盤でやって見せる」などの指導を実践した結果、A児はみんなと合わせて鍵盤ハーモニカを弾くことができるようになった。授業後の聞き取りでは、「こうやって弾いたよ。」とA児は嬉しそうに指くぐりをやって見せた。児童がどこにつまずいているのか、つまずく部分や実態を的確に把握し、要因を探ること、そして、その要因を踏まえた指導や支援を工夫することで、児童の学習意欲につながることが考えられる。

VI 二年次に向けて

音楽科の授業内で見られるつまずきの姿を作成したチェックリストで捉えるとともに、音楽科の授業以外や日常の姿からつまずきやできている姿などの実態を把握することで、児童がつまずく要因の分析につなげてきた。二年次は、より簡便に的確につまずきの要因を捉えられるよう、つまずきを把握するまでの手順を整理し、明確化したい。

算数科の図形領域につまずきの見られる児童への指導の在り方 ～つまずきの要因の把握と図形の感覚を育む指導と支援～（二年度）

長期研究員 八城 真人

I はじめに

小学校学習指導要領解説算数編では、算数の学習で身に付ける基礎的・基本的な概念や性質は生活や学習の基盤と述べられており、児童のつまずきの見落としや対応の遅れがあると、算数科だけでなく学習全般での意欲の低下につながるものが少なくない。

特に、図形の学習は、見え方に左右されるため認識のずれや思い込みが起りやすく、具体物の操作を繰り返しても操作の意味が理解されない場合がある。山崎（2020）が、見た目や直観による概念形成のつまずきがある実態から、子どもの図形の概念形成や理解の様相を注意深く見ていく必要があると指摘するように、図形の学習のつまずきの要因を把握し、つまずきに応じた指導や支援をしていくことが重要であると考え。また、松尾（2016）は、図形の概念を形成するには、活動の中で共通する性質や意味を捉え、図形についての感覚を豊かにし、概念を活用する経験が大切だと述べている。しかし、配当時数が限られており、活動に浸る中で感覚的に学ぶ経験が少ない現状も見られるため、児童の図形感覚を育む活動を意図的に行い、効果的な指導や支援を探っていくことが重要であると考え。

そこで、図形領域の多様なつまずきを捉え、要因に応じた指導や支援を研究することを通して、算数科の図形領域につまずきの見られる児童への適切な指導や支援を明らかにしたいと考え、本テーマを設定した。

II 研究の目的

小学校通常の学級において、算数科の図形領域でつまずきの見られる児童の実態把握や、実態把握を生かした図形の感覚を育む指導と支援の実践研究を行い、よりよい指導や支援の在り方について考察する。

III 研究計画

1 研究対象

研究協力校H小学校の通常の学級より、図形領域につまずきの見られる児童を一年次、二年度、それぞれ2名抽出する（以下；A児、B児）。

2 研究の内容と方法

以下の研究内容(1)(2)について、文献やアンケートで情報を収集し、A児、B児の担任の協力のもと実践研究を進め、効果を検証する。

(1) 図形領域における児童のつまずきの実態把握

- ① つまずき把握シートを活用した行動観察と児童の情報収集
- ② 行動観察と情報収集を結び付けたつまずきの要因の推測

(2) 実態把握を生かした図形感覚を育む指導・支援の充実

- ① 具体的な指導と支援の検討と計画
- ② 図形領域の学習を促す活動の工夫

IV 研究の実際

1 図形領域における児童のつまずきの実態把握について

『つまずき』は子どもの思考の発露である（藤井、2020）とあるように、子どもならではの考え方や思い込み、苦手さが、教師にはつまずきとして捉えられる。子ども自身はつまずきと認識していないため気付きにくい。工藤ら（2021）は、特に図形の指導では、直観が論理を上回ることがあり、視覚的な情報の影響により、見え方に偏りがあったり、操作と意味が結び付かなかったりするなど多様なつまずきの姿が見られるとしている。栗本（2019）は、算数のつまずきには様々な要因があり、それぞれ援助すべき部分が異なるため、指導の際に、つまずきの要因を探る必要があると述べている。

このような図形領域のつまずきを的確に捉えるには、児童のつまずきがどこにあり、何が要因

かを推測し、実態把握を深めていく必要がある。

そこで本研究では、実態把握において、図形領域の児童の多様なつまずきに気付き、具体的な姿と結び付けて、要因を推測することとした。方法としては、図形つまずきの姿を整理した「つまずき把握シート」で行動観察するとともに、気になる児童の全体像を捉える「児童の情報収集」を行った。

担任の気になる児童について、シートを手掛かりに図形つまずきの姿を行動観察し、その中で捉えたつまずきを含めて、児童の全体像を捉えるために、児童の情報収集をすることにした。観察から要因推測までの手順の例を示すことで、つまずきと結び付く必要な情報を整理できるようにした。

図形領域つまずき把握シートは、文献を参考に、つまずきの要因を思考過程の「入力・判断・出力」の3点に整理し(図1)、各項目の例を図形や日常生活の具体的な児童の姿で作成した。

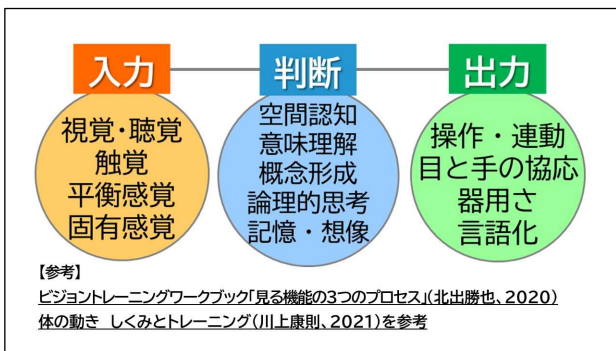


図1 図形つまずきの要因を思考過程で整理

情報収集では、児童の学びの傾向や各種検査結果を参考に、学習面や生活面に関する児童の全体像を捉えることを目指した(図2)。「算数の学習における指導を考えるため、誤答や誤り以外つまずきも含めて捉え直す必要がある」(中村, 2014)とあるように、つまずきを細かく捉えることに留意し、手立てにつながる効果的な指導や支援を整理するためにも、苦手なことだけでなく児童のできる部分(強み)も着目して情報を集めるようにした。



図2 児童の情報収集の内容

このように、つまずき把握シートで観察した行動と収集した児童の情報を結び付け、要因の推測を行った。ただし、行動観察の際は、児童の具体的な姿を客観的に見取することを基本に、児童の学ぶ過程を丁寧に捉えることを重視した。

2 実態把握を生かした図形感覚を育む指導・支援の充実

本研究では、つまずきの改善に向け、実態把握を生かし、つまずきの要因に応じた図形感覚を育む指導や支援を行うこととした。

まず、児童つまずきの要因を踏まえた単元内の具体的な指導の工夫や支援内容を検討し、単元計画で児童つまずきが表れやすい具体的な「内容」と「場面」を想定して実践を行った。日常的に指導や支援を継続できるように、指導や支援の具体例(図3)を示し検討した。

指導や支援を考える際は、いくつかの要因が推測されたため、どこを重点的に指導や支援をするかの「重み」を決めて行った。中村(2014)は「一つつまずきに対して一つの支援とは限らない。

効果的と考えられる支援を組み合わせることが重要である」と述べている。そこで、要因に応じた指導や支援内容と単元の関連を考慮し、授業の流れや、全体指導や個別の学習場面などでの具体的な指導や支援の組み合わせを検討していった。効果的な結果が得られたときは、次時の授業の手立てに生かし指導や支援を継続して行うようにした。

図形の学習では、具体物や用具を操作したり、

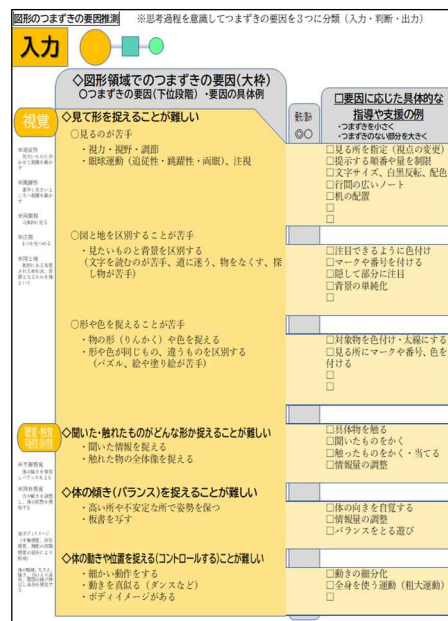


図3 要因に応じた具体的な指導や支援の例(入力)

視覚的な情報から形を捉えたりする体験が多く取り入れられている。田中（2016）は、図形感覚が育つ楽しい形遊びを体験させることや、感覚を育てるには無意識に行っていることを自覚させることが大切だと指摘している。山崎（2020）も、操作や作図などは、直観的にできることも多いため、操作を通して形に親しみながら、子どもが直観的に捉えている図形の様々な特徴を少しずつ顕在化していくことが必要であると述べている。これらのことから、形を捉える経験や操作の際のこつが自然に繰り返される遊びや体験など、子どもたちが主体的に取り組める活動を意図的に行うことで、子どもたちの無意識な図形の捉えと特徴を結び付け、図形概念や性質を考察しながら、図形感覚を豊かにしていくことが重要であると考えた。

そこで、図形感覚を高める操作の体験や形遊びなど「図形領域の学習を促す活動」（図4）を行った。内容は、形の捉えや操作を中心に、単元の内容と対象児童のつまずきに合わせた活動を設定した。活動の時間を確保するために、授業の導入やまとめの時間、単元末の既習内容の活用時間、図

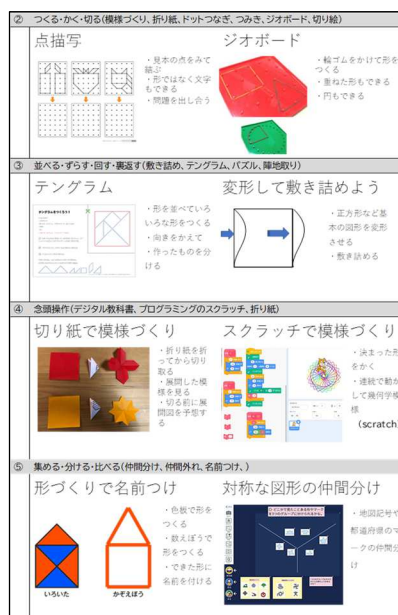


図4 図形領域の学習を促す活動例

形の単元を実施している期間の並行した朝の時間などを、各担任と検討し活用した。

このように、児童のつまずきに合った単元の具体的な指導や支援と単元の学習を促す活動を展開し、つまずきの改善を目指した。より効果を高めるため、授業でのつまずきに合った指導や支援を、児童が主体的に取り組む単元の学習を促す活動の中でも行っていくことにした。

3 実践事例

(1) A児の事例

① 図形領域における児童のつまずきの実態把握

つまずき把握シートを使用し、児童の具体的な姿が授業や活動でどう現れるか、行動観察を行った。チェックした項目のうち、授業中の思考過程を丁寧に見取っていくと、A児には、下記のような、主に理解に関するつまずきの姿を捉えた。

A児のつまずき把握シートでの行動観察の結果
<ul style="list-style-type: none"> ☑形のもつ意味や操作の仕方を語句とつなげて理解するのが難しい ☑図形のいくつかの性質を理解するのが難しい ☑見たり触れたりした形の全体像を想像するのが苦手

児童の様子やアンケートから図5のように、公式を忘れてしまうことや、図形を苦手と捉えていることが分かった。A児は、捉えた図形の性質を理解して記憶したり、形や操作用語をつなげて考えたりすることに苦手さがあるのではないかと考えた。そのため、学習意欲の高さに比べ、学習内容を理解したり、既習内容を使って考えたりするのが難しいと予想された。

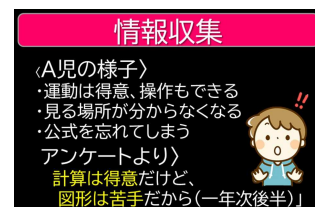


図5 A児の情報収集

つまずきの要因を明確にするために、別な単元の様子を観察してA児の学びの様子を見取っていくと、下記のように、A児の「ここまではできる」という部分も明らかになり、より実態把握を深めることにつながった。

<ul style="list-style-type: none"> ・速さの公式の語句が違い迷っていた (→公式は覚えていた) ・言葉で説明するのは少ない (→内容は分かっていた) など
--

これらのことから、A児のつまずきの要因は、「図や語句、操作の意味を理解する」「理解した性質を使って考える」ことに苦手さがあると推測した。

② 実態把握を生かした図形感覚を育む指導・支援の充実

つまずきの要因推測から、A児の理解に関わる部分を重点的に指導することにした。得意な操作

活動の中で、自分なりに捉えた図形の性質を言語化できるように教師が性質や操作への問い返しをしたり、対象の図形の特徴を知って操作した意味を確認することができるように着目する箇所の色やマークなどで可視化したりする。それにより、理解を確実にし、定着した既習内容を活用できるのではないかと考えた。

そこで、図形領域の単元の「拡大図と縮図」での指導や支援を検討し(表1)、単元計画を立てた。

表1 A児のつまずきの要因に応じた具体的な指導や支援と場面

つまずきの要因	指導や支援	場面
◎図形の性質を記憶するのが苦手	①自分が分かっていることに見通しをもつため、ペアで話す	①導入の段階で、ペアで話す
○性質をもとに考えることが難しい	②本人がやっていること(操作)の意味付け・授業者の問い返し ③思考過程の見える化(板書・ノート本人)	課題解決の途中、全体 ②個別に机間巡視 ③ノートチェック・算数日記

図形領域の学習を促す活動は、見方を広げ操作を高める「拡大図と縮図」のプリントを作成し、朝の時間に実施した(図6)。

授業では、個別に関わり、見方を広げる問い返しや図の意味を振り返ることで、A児が少しずつ理解する様子が見られた。また、全体の問題提示場面で、辺の長さに着目させることで、A児が比べる辺の係に気づき、友達とのやり取りで理解を確かにしていった。

単元前半には、向きを変えた図形を用いたことで、A児が縦・横・斜めなど、図形の様々な向きに目を向け比べることができた(写真2)。単元後半には、複雑な題意を把握できるよう問題提示を丁寧に行うと、題意や着目箇所が明確になり課題にすぐに取り組めるようになった。

朝の時間に行った見方を広げるプリントでは、見て弁別したり指で大きさを測ったりするなど、図形へ積極的に関わる姿や、見当をつけた長さを実際に定規で測り確かめる姿などが見られた。

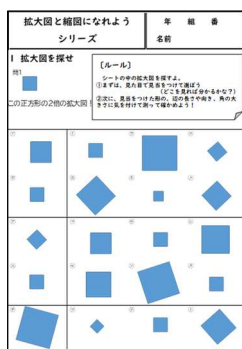


図6 見方を広げるプリント(朝の時間)

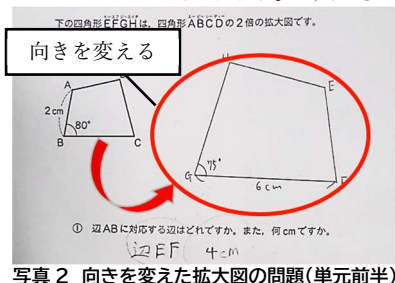


写真2 向きを変えた拡大図の問題(単元前半)

継続してこれらの指導や支援を行った結果、A児の振り返りには、「図形は苦手だから、縮図や拡大図の求め方を覚える」と意欲の高まりが書かれていた。実践を通して、教師の日常的な関わりが充実し、児童の学習への前向きな姿勢が見られた。

(2) B児の事例

① 図形領域における児童のつまずきの実態把握

A児と同様に、つまずき把握シートで行動観察を行った。チェックした項目のうち、授業中のB児の思考過程を見取り、いくつかのつまずきの姿の中でも、下記のように、情報の整理や見通しに関するつまずきの姿を捉えた。

B児のつまずき把握シートでの行動観察の結果

- グラフや表に表したり、情報を整理したりすることが苦手
- 手順や方法に見通しをもつのが難しい
- 図形や大きさを捉えることが苦手

B児の様子やアンケートから図7のように、学習や課題を始める前に確認が多い姿や、図形の単元は「あまり好き

きではない(年度当初)」ことが分かった。B児にとっては、捉えた図形の性質を整理し解決の見通しをもつことや、形を捉えることに苦手さがあるのではないかと考えた。

B児の行動観察では、単元が異なるとつまずきの姿の判断に迷うことがあった。そのため、シートの項目以外の合同な三角形の作図場面を設定したところ、B児が描き方に困ったため、見通しを立てる苦手さが明らかになった。このように、つまずきの要因を明確にするために、シートの項目以外の場面を設定し、下記のように、B児の「こままではできる」という部分も探っていた。

- ・どこからかけばよいか分からない
(→基準があればできる)
- ・鈍角を読み間違えた
(→鋭角は読めた) など

これらのことから、具体的な姿を結び付けて、B児のつまずきの要因は、「情報を整理して見通しをもつ」「形を捉え、図形をイメージする」ことに苦手さがあると推測した。

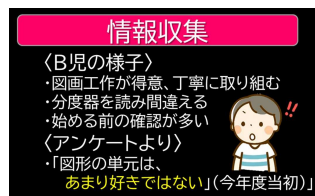


図7 B児の情報収集

② 実態把握を生かした図形感覚を育む指導・支援の充実

間嶋 (2016) は、図形指導において、操作や作図などを通して図形の性質と関連付けて言葉や数、式で表現できることが、論理的な思考を鍛え図形感覚を育てることにつながると述べている。しかし、B児にとっては、それら操作や作図などの活動に必要な情報を整理したり、必要な知識を生かしたりすることに苦手さが現れると予想された。そのため、手順を確認したり、板書・ノートで考えを整理する時間を設定したりすることで、解決の見通しをもち、図と式、語句のつながりを理解できるのではないかと考えた。

そこで、図形領域の単元の「図形と角」での指導や支援を検討し(表2)、単元計画を立てた。

表2 B児のつまずきの要因に応じた具体的な指導や支援と場面

つまずきの要因	指導や支援	場面
◎見通しをもつ ◎数値・構成要素をもとにした図形のイメージ化(リンクしていない)	①手順表の明示 ②実感を伴った理解(角) ③時間の確保(考える・定着) ④テングラム	①導入や全体での練り上げ ②経験値アップのテングラム・操作 ③単元のおわり・授業の終末

図形領域の学習を促す活動は、図形の合成と分解の素地作りをねらい形遊びの「テングラム」(北出、2021)を使用した。回転や裏返し、区切るなど単元の内容とつながるいくつかの



図8 テングラム(朝の時間)

操作方法の例を担当が示し、実施した(図8)。

授業では、導入時に全体で手順や着目する箇所を話し合ったり、共有時にグループで図と式の意味を確認したりすることで、B児が見通しをもち学習に進んで取り組む様子が見られた。

朝の時間のテングラムでは、B児は形作りに自信がない様子だったが、「平行四辺形で作ってみたいらうまくなりました。」と話すなど、向きや別の図形の組み合わせ方に気付き、見本の形を作ることができるようになった。図形領域の単元と並行して行うことで、児童が苦手な図形に親しむ経験を増やしたり、教師の振り返りを次の実践に生かしたりすることができた。

V 研究のまとめ

1 結果と考察

(1) 図形領域における児童のつまずきの実態把握

研究の実践で行ってきた担任との協議やアンケート(抜粋)、担任から見た対象児の変容をまとめると表3、4の通りである。

表3 担任との協議や担任アンケートの結果(抜粋)

効果のある部分	・図形領域のつまずきを意識するようになった。 ・日常生活や図形の観察の視点、思考過程の要因の分類により多面的に要因を探ることができた。 ・要因を探ることが、指導や支援に生かされた。
配慮が必要な部分	・結果や文字で表された部分は把握しやすいが、授業中の見取りは難しい。 ・意識的につまずきを見ようとしないと、見逃してしまうことがある。

表4 担任から見た対象児の変容

△見取り易	・苦手さを素直に出し、仲間と共に学ぶことで理解を深めている。
▽見取り易	・図形の学習で、はじめはうまくいなくても試行錯誤して積極的に取り組むことができた。

これらの結果から、図形領域での実態把握では、思考過程での具体的な姿を明確にすることに加え、日常生活や学び方など多面的な情報収集をすることが有効であると分かった。つまずきの要因が推測できると、授業でのつまずきの予想や継続した見取りが意識され、指導や支援を行う中で実態把握が深まったと言える。そのため、要因の推測で終わらずに、授業での児童の学びの姿から指導や支援の効果を確認し、推測の妥当性を振り返ることが重要であると考えた。

(2) 実態把握を生かした図形感覚を育む指導・支援の充実

研究の実践で行ってきた担任との協議やアンケートをまとめると、表5のようになった。

表5 担任から見た対象児の変容

効果のある部分	・具体的な指導や支援を考えることができた。 ・つまずきを意識して単元を通して考えることで、単元の目標や指導事項が明確になった。 ・朝の活動を継続して行うことで、活動に慣れ、工夫や意欲が見られるようになった。
配慮が必要な部分	・その子にあった支援策と同時に、学級全体で共有できることをもって共有したかった。 ・意欲が継続する活動の工夫が必要で、人間関係なども考慮して指導や支援をし、主体的に学習に参加できる環境づくりが大事。

また、6月と10月に対象児童へのアンケートを行った結果から、図形領域の学習の意識が変化し、苦手さを自覚しつつも前向きに取り組む様子が

見られた（表6、7）。

表6 A児のアンケート結果

○算数の授業が好きかどうか	
一年次 9月	一年次 1月
やや好き	やや好き
計算はできるけど図形は無理だから	計算は得意だけど図形は苦手だから
二年次 6月	二年次 10月
好き	好き
計算をして答えをみだすと気持ちいい	楽しい
○図形の単元が好きかどうか（2022の新しい質問項目）	
二年次 6月	二年次 10月
ふつう	ふつう
最初は苦手だったけど、やっているとできるようになってる気がする	得意でもないし、苦手でもない

表7 B児のアンケート結果

○算数が好きかどうか	
6月	10月
好き	好き
わからないのがわかると、楽しいからです。	答えが当たっていると、嬉しいから
○図形の単元が好きかどうか	
6月	10月
あまり好きではない	やや好き
計算するのが楽しいから	同じものと比べたりするのが楽しいから

図形領域の学習を促す活動の工夫（今回は朝の活動で実施）では、両対象児の単元アンケートの回答や理由から、実践した活動の楽しさやおもしろさを感じていたことが読み取れた。継続して行ったことで、児童が活動に慣れ、形の見方や操作の仕方を試し、活動を工夫したり、活動自体を楽しんだりすることができた。朝の活動と単元の学習との関連を感じた児童もいたことが分かった。

これらの結果から、つまずきに応じた単元や授業場面の具体的な指導や支援の継続が児童の学習内容の理解や学習意欲の向上につながったと考える。また、多様な見方で操作を試す活動が、児童の図形に親しむ経験を増やし、性質への気付きや実感を促すために有効だと言える。活動時間は、ねらいにより意図的に設定していけるとよい。

2 算数科の図形領域につまずきの見られる児童への指導の在り方

本研究では、「図形領域における児童の実態把握」と「実態把握を生かした図形感覚を育む指導・支援の充実」により図形領域のつまずきの改善を目指してきた。

大切なことは、図9のように、教師が子どものつまずきへの意識をもち、実態を具体的に捉え、強みを生かして、つまずきの要因に応じた指導や支援を積極的に行うことだと考える。一方で、子どもたちが主体的に取り組む活動を通して、図形

への気付きをもち、感覚的に形を捉える経験や図形操作の楽しさを味わい、図形学習の素地を身に付けていくことも必要だと考える。この両軸が支えとなり、子どもたちが少しずつ理解を深め、図形の学習へ向かう原動力を生み出していくことが分かった。



図9 図形領域につまずきの見られる児童への指導の在り方

VI おわりに

本研究で対象とした子どもたちが、指導や支援の充実により前向きに学習に取り組む中で、少しずつ着実に図形領域の学習内容の理解を深め、学習意欲を高めていく姿を見ることができた。このような子どもたちの実態を見取る視点として、思考過程で整理した図形につまずきの要因は、他の領域や他の教科のつまずきの要因を考える上でも有効だと言える。児童のつまずきの要因を捉えた指導や支援を充実させていくことで、算数科を中心に一人一人の学習意欲を高めていくことができると思う。

また、本研究で行ったつまずきの要因に応じた指導や支援と図形領域の学習を促す活動の工夫は、授業づくりで大切な要素と考える。学級一人一人の学びを具体的に見取り、つまずきに応じた指導や支援をしていくことを基本に、授業と関連した単元の流れや活動を工夫する。その中で、子どもたちが互いのつまずきと強みから分かれなさを大切にして学びを見つめ直すことができる授業を展開していくことが必要である。このような授業を、学級全体の学びのデザインとして活用していくことができるのではないかと考える。

最後に、これまで本研究にご協力いただいた多くの先生方に心より御礼を申し上げ、結びとする。

特別支援教育の視点を取り入れた国語科の指導の在り方
～「単語や文の理解」につまずいている児童への効果的な指導・支援の検証～（二年次）
 長期研究員 玉川 真衣

I はじめに

読む能力は学力の基礎であり、全ての学習活動に必要な能力でもある。その力には個人差があるが、一般に通常の学級では、児童の読む能力に開きのある学級集団に対して同じ教材・内容で指導が行われていることが多い。大庭（2010）は、「教師は、つまずきをもつ子どもの学習の状況をどのように理解すべきかに戸惑い、その子どもに合った適切な支援がなされないままとなっている状況も生じている」と述べており、学びの姿から児童のつまずきの要因を探り、適切な指導につなげることが求められている。

林（2019）は、「読みの指導モデル」小貫（2010）（小貫ら，2011；小笠原ら，2018 改変）を取り上げ（図 1）、「文字の読み」「単語の理解」「文の理解」「文章の理解」の階層につまずきがあると、その先の読みのプロセスやそこから上の階層の読みに支障が出ると述べている。

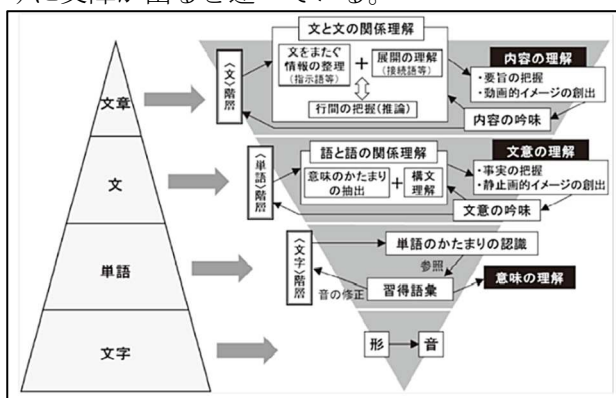


図1 「読みの指導モデル」

本研究では、「文章の理解」の下の階層でつまずいている児童に気づき、その要因に応じた指導や支援を検討していくことで、国語科の中で「読むこと」の充実を目指すことができるのではないかと考え研究テーマを設定した。

II 研究の目的

通常の学級における、児童の「単語や文の理解」につまずく要因を把握し、課題に応じた効果的な指導や支援の在り方を探る。

III 研究計画

1 研究対象

研究協力校〇小学校の通常の学級より「単語や文の理解」につまずいている中学年、高学年の児童を一年次、二年次それぞれ2名(以下；A児、B児)抽出した。

2 研究の内容と方法

(1) 「単語や文の理解」につまずく要因をとらえるための実態把握

- ① 具体的なつまずきの姿を把握するための行動観察
- ② 実態を基にした要因分析

(2) つまずく要因に基づいた課題の設定と指導・支援の実施

- ① 課題の設定
- ② 課題に応じた指導・支援の実施

IV 研究の実際

1 「単語や文の理解」につまずく要因をとらえるための実態把握

本研究の実態把握では、つまずきの詳細を段階的に把握し、読みの姿の全体像を捉える必要があると考え、『気づく』『確認』『検証』という手続きで実態把握を行った。

『気づく』の段階では、チェックシート（図2）を基に実態把握を行った。

<input type="checkbox"/> 音読が苦手である。 ※どんな時に、どのような読み方をしていたか。 【観察の視点】 ①音読のスピードの顕著な遅さ ②読み誤りの多さ ③何度もつまり読みをする (適切な箇所を区切って読めない、1文字ずつ区切って読む)	※初めて読む文章(教科書等)で確かめることができます。 (物語文・説明文・詩・問題文・その他資料などを読んだときの姿)
<input type="checkbox"/> 促音や拗音などを含む特殊音節を読み間違える。「ちようちよ」を「ちようちよ」、「きと」を「きと」など	
<input type="checkbox"/> 「は」と「ほ」、「あ」と「お」など似た文字を読み間違える。	
<input type="checkbox"/> 文字や行を飛ばして教科書を読む。	
<input type="checkbox"/> 文章は読めるがその内容や理由を問われると答えられない。	
<input type="checkbox"/> 読めないひらがな、カタカナがある。	
<input type="checkbox"/> 「いきました」を「いました」「だるま」を「だまる」などと読むことがある。	

図2 福島県特別支援教育センターコーディネートハンドブック『気になる』児童生徒のための気づきシート

特に「音読が苦手である」という項目は、島田(2013)が明らかにした読み困難児の誤読分析の観点である i 「音読スピードの顕著な遅さ」、ii 「読み誤りの多さ」、iii 「“つまり読み”の頻出」の3つの姿が表れているかについて取上げ、観察を進めた。

『確認』の段階では、園田(2021)の「国語科のワークテストで出題された問題の正答率の変化を分析する」という考えを参考に、対象児童の誤答を「事実」「理由」「気持ち・考え」「書抜き」「文法」「文章理解」の6種類に分類・整理し、音読では分からないつまずきの傾向を把握していった。また、『気づく』で見られたつまずきを階層ごとに整理した『確認』シート(図3)を使い、対象児童がどの階層でつまずいているのかを観察し、読みの姿の全体像を捉えることとした。

文の理解 ①④⑤⑦	<ul style="list-style-type: none"> □一文の内容が理解できない。 □事柄の順序を考えながら読み取ることができない。 □話を聞いた文章を読んだりしたとき、いつの出来事なのかわかっていない。 □文章を読んだり書いたりする際、時制の誤りがある。(過去の出来事に対して「～します。')と書く。 □助詞や文末を間違った読み方にする。 □文をスムーズに音読することが苦手。
単語の理解 ①②⑥	<ul style="list-style-type: none"> □単語や文節を正しく区切って読むことができない。 □文中の単語(語句)や行を抜かしたり、または繰り返したりして読む。 □初めて出てきた単語や普段あまり使わない単語を読み間違える。
	<ul style="list-style-type: none"> □本を読むと知らない言葉が多い。 □特殊音節を読むことが苦手。 □文字を抜かしたり、余分な文字を加えたりして読む。 □文字の順序を読み間違えたり、混同したりして読む。 □漢字で表されている単語より仮名で表されている単語の方が理解しにくい。 □単語の読みがたどどしい。

図3 『確認』シート(一部抜粋)

『検証』の段階では、「読むこと」以外の観点を含めた実態把握をすることで、推測した複数の要因を更に絞ることを目的とした。つまずきの要因を推定するときには、「読みの指導モデル(図1)」の、逆三角形部分を参考にした『要因の推定』シート(図4)を作成し、教師が『確認』シートで観察した読みの姿の全体像と、『要因の推定』シートから推測される階層ごとに見られるつまずきの要因を擦り合わせて実態を把握していった。

このように要因を推定した上で、学力、認知特性(標準学力調査、知能検査、障がいの有無、簡易アセスメント等)、行動・環境・児童の強み(行動の特徴、家族や担任との関係、好きなことや得意なこと等)といった「読むこと」以外の観点で対象児童の実態を総合的に捉えて、複数の要因を更に絞っていった。

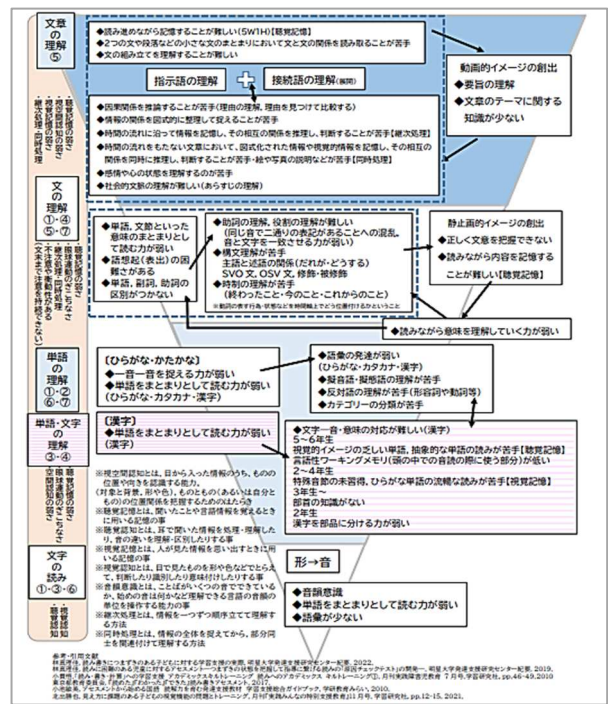


図4 『要因の推定』シート

2 つまずく要因に基づいた課題の設定と指導・支援の実施

本研究では、つまずく要因に基づいた課題に、適切な指導・支援をすることで国語科の「読むこと」の充実を目指そうと考えた。課題の設定では、児童の読みの姿の全体像を踏まえ、目指す読みの姿や身に付けさせたい力を設定した。

小貫(2022)は、読みの階層の中で、「その子の学力の不適應の中心は、文字の層なのか、単語の層なのか、文の層なのか、文章の層なのかを、いかに特定して進んでいくかということが大切になる。」と述べている。読みの姿の全体像から、階層ごとのつまずきの要因に対して、特につまずいていると考えられる階層を特定した。そして、指導の始まりから目標とするところまでの見通しをもつことで適切な指導・支援につなげていこうと考えた。

そこで、「目指す学期末の姿」について、特につまずいていると考えられる階層で、どのような力を身に付けさせるのかを、単元のねらいに沿って検討して実践を進めた。授業後は、協力学級担任と振り返りながら評価、改善を進めるという一連の流れを繰り返し、指導・支援の効果の検証を行った。

3 実践事例

(1) A児の事例

ア 実態把握

『気づく』の段階では、担任に図2のシートを用いたチェックを依頼すると、次のような姿が挙げられた。

～『気づく』～
<input type="checkbox"/> 音読が苦手である。 (i音読スピードに顕著な遅さがある、ii何度もつまり読みをする) <input type="checkbox"/> 文字や行を飛ばして教科書を読む。

これらの姿は主に「単語の理解」の階層に関係すると考えられたため、その階層を中心に読みの姿の全体像をとらえていった。

『確認』の段階では、『確認』シートを基に観察した結果、次のような実態（一部抜粋）が見えてきた。

～『確認』～
【文章の理解】 <input type="checkbox"/> 文章の要点を正しく読み取ることができない。 <input type="checkbox"/> 文章を読んだとき、部分ごとの内容はわかっているが、流れや展開をつかめていない。
【文の理解】 <input type="checkbox"/> 助詞や文末を間違った読み方にする。 <input type="checkbox"/> 文をスムーズに音読することができない。
【単語の理解】 <input type="checkbox"/> 単語や文節を正しく区切って読むことができない。 <input type="checkbox"/> 文字を抜かしたり余分な文字を加えたりして読む。

ワークテストの誤答を分析すると、「気持ち・考え」の項目以外の設問の正答率が低く、「文章の理解」や「文の理解」にもつまずいていることがわかった。これらの結果から、「単語の理解」の階層に限らず、各階層におけるつまずきの姿を継続して観察し、つまずきの要因を推測していった。

『検証』の段階では、『確認』で推測される様々な要因に対して、日常の行動観察に加え、行動面や環境面などの「読むこと」以外の観点でも実態把握をすることでつまずきの要因を次のように絞っていった。

～『検証して絞ったつまずきの要因』～
【文章の理解】 <input type="checkbox"/> 2つの文や段落などの小さな文のまとまりにおいて文と文との関係を読み取ることが苦手 <input type="checkbox"/> 因果関係を推論することが苦手（理由の理解）
【文の理解】 <input type="checkbox"/> 正しく文意を把握できない <input type="checkbox"/> 単語、文節といった意味のまとまりとして読む力が弱い <input type="checkbox"/> 単語、副詞、助詞の区別がつかない
【単語の理解】 <input type="checkbox"/> 単語をまとまりとして読む力が弱い（ひらがな・漢字） <input type="checkbox"/> 語彙が少ない ※ひらがな単語の流暢な読みが苦手【視覚記憶】

イ 課題の設定と指導・支援の実施

A児の課題の設定では、「目指す学期末の姿」を「教科書に載っている文章を流暢に読む姿」「ひらがな単語をまとまりとして捉えるとともに、単語の意味を正しく理解する姿」「書かれている内容（時間の流れに沿った文章）を理解し、文中の主語や述語、目的語の関係を正しく理解する姿」と設定した。担任との協議により、特に「単語の理解」につまずいていると考え、指導開始時点の「身に付けさせたい力」を、「語彙を増やし、その語彙を使った表現の幅を広げる力」と設定し指導・支援の内容を工夫して実践を進めた。

語彙・語句の獲得や活用、意味を理解させるための指導・支援の工夫では、A児の身体を動かすことが好きという得意な部分を生かした「動作化」や単語の視覚的イメージを高める「視覚化」を取り入れた実践を行った。

「多義語」の学習では、「動作化」を取り入れることで、「帽子をとる、出前をとる、ごみをとる、写真をとる」といった、同じ言葉でも意味が違うことを動きに表すことで理解できるようになった。言葉の動作化に加え、「別の言葉で言い換えたらどうなるか」という問いを持たせることで語彙を豊かにし、言葉への興味を広げることができた。

「視覚化」では、教科書内に出てくる語句について読み方や意味が捉えにくいと予想されるものを事前に画像と共にタブレットの中に保存して活用し、語句の意味理解を深められるよう工夫して指導を進めていった（写真1）。



写真1 事前に教師が準備した教材

「語彙が豊かな児童とのペア活動」を取り入れたときには、子ども同士の対話の中で語彙の量を増やしたり、ペア音読をする中で、正しい読み方を確認し合ったりする姿が見られた。問題作りや、まとめの場面では、A児が戸惑わないように黒板に書き方の例や問題例を示したり、いくつかの選択肢肢を提示したりすると、迷わずに活動に取り組

むことができた。

段落ごとの内容や、大まかなあらすじを理解させるときには、物語の場面ごとの内容について叙述を根拠に問う「クイズ」や、「文章中の人物の行動や気持ちを読み取ることができる」というA児の得意な部分を生かし、登場人物になりきる「ロールプレイ」を取り入れた実践を行った。

単語をまとまりとしてとらえる支援として、担任が教科書の本文の文節にスラッシュ(/)を引く支援を実施した。実践の後期は、本人がどこまで読んでいるかを確認しながら必要な箇所のみスラッシュを入れるようにしていった。A児は、実践当初、教科書を持ちながら立って音読をすると、区切る箇所を間違えて読むことが多く、読み終えるまでに時間がかかる場合もあったが、スラッシュを引くことにより教科書を手に持ちながら以前よりも流暢に読めるようになった。

(2) B児の事例

ア 実態把握

『気づく』『確認』の段階では、次のような実態（一部抜粋）が見えてきたことから、A児同様に、各階層でつまづいていることがわかった。

～『気づく』～

- 音読が苦手である。 i～iii全てに該当。
(i 音読のスピードの顕著な遅さがある ii 読み誤りが多い iii 何度もつまり読みをする)
- 「は」と「ほ」、「あ」と「お」をなど似た文字を読み間違える。
- 文章は読めるがその内容や理由を問われると答えられない。

～『確認』～

- 【文章の理解】
 文章を読んだとき、部分ごとの内容はわかっているが流れや展開をつかめていない。
- 【文の理解】
 文をスムーズに音読することができない。
- 【単語の理解】
 単語や文節を正しく区切って読むことができない。
 単語の読みがたどたどしい。
- 【単語・文字の理解】
 習った漢字でも読めないものが多い。

『検証』の段階では、A児同様の実態把握に加え、ひらがなを流暢に読むことができるかについての簡易アセスメント（単音音読検査）を行った。B児は、特殊音節や濁音・半濁音を含むひらがなを流暢に読むことができた。そのため担任は、つ

まずきの要因は、ひらがな単語よりも漢字単語にあるのではないかと考えた。また、ワークシートの誤答を分析すると、「事実」を問う問題や「主語と述語の関係」を問う問題の誤答が見られ、「文法」（構文理解）も苦手であるということがわかった。これらの結果から、各階層のつまづきの要因を次のように絞っていった（一部抜粋）。

～『検証して絞ったつまづきの要因』～

【文章の理解】

- 要旨の理解
- 読み進めながら記憶することが難しい（5W1H）
- 【文の理解】
 単語、文節といった意味のまとまりとして読む力が弱い
 読みながら意味を理解していく力が弱い
 読みながら内容を記憶することが難しい【聴覚記憶】
 構文理解が苦手 主語と述語の関係
 時制の理解が苦手
- 【単語の理解】
 単語をまとまりとして読む力が弱い（ひらがな・カタカナ・漢字）
 語彙の発達が弱い

イ 指導・支援の実践と検討

課題の設定では、「目指す学期末の姿」を「文章を読んで、単語をまとまりとしてとらえて意味を理解する姿」「段落ごとの大まかな内容(5W1H)や、あらすじを理解し、誰がどうするといった構文理解ができる姿」「ワークテストなどで問われている事実を理解する姿」と設定した。

B児は、特に「文の理解」につまづいていると考え、「身に付けさせたい力」を「教科書に出てくる漢字単語の読みや意味を理解しながら文を読む力」と設定し、実践を進めた。

単語をまとまりとしてとらえて意味を理解するための指導・支援の工夫では、漢字の読みが苦手という児童の実態を踏まえてデジタル教科書のルビ振り版を印刷して使用したところ、B児は、「読みやすい」と答えたため、継続して活用した。また、語句の量を増やし、単語をまとまりとして捉えやすくするために、「視覚化」や「語句の意味調べ」、「語句の言い換え」などの語彙指導を工夫して指導を進めた。B児がつまづきやすそうな抽象語句を担当が選び、その語句についてタブレット端末を使って検索し、語句の意味を学級全体に

共有するようにしていった。「似たような意味の言葉はあるか（類義語）」「わかりやすい言葉に直すとうなるか」など補助発問を加え、理解が難しい語句をB児にとって理解しやすい言葉に変えると、語句の意味が理解しやすくなった。

B児は、短い文章だとすらすら読むことができ、内容理解もしやすいため、焦点化された発問をしたり、ワークシート内に穴埋めの箇所を作ったり、教科書の見るページを限定したり、学び方に合わせたワークシートを活用すると、本時の活動のねらいや流れ、大事な語句や文がわかりやすくなり、自分から進んで学習に取り組んでいった。

V 研究のまとめ

1 結果と考察

(1) 「単語や文の理解」につまずく要因をとらえるための実態把握について

7月に実施した担任アンケートでは、実態把握について参考になったことや、対象児童への見取りの変化について質問をした。その結果、「学級全体の子どもたちに対しても要因を捉えるための視点を生かすことができた」「つまずいている姿を見る視点があることで、普段の授業の様子をもとに要因を分析できた」などの回答があった。

これらの回答から、教師は、「児童がどこでつまずいているのか、なぜつまずいているのか」について、「読みの階層」ごとに示したつまずきの姿や階層ごとの要因を参考にすることで、授業の姿を基に要因分析をすることができたと考える。

対象児童へのアンケートは7月と10月に行い、変容が見られた項目を一部抜粋し比較した(表1)。

表1 対象児童アンケート結果(一部抜粋)

質問項目	7月	10月
Q1 文章(おはなし)を音読するときにすらすらと読めますか。		
A児	どちらかという読める	読める
B児	読める	あまり読めない
Q2 文章(おはなし)を音読するときに、どんなことに気をつけていますか。		
A児	<ul style="list-style-type: none"> はっきりした声で読む リズムや声の調子に気をつけて読む 登場人物の気持ちになつたつもりで読む 	<ul style="list-style-type: none"> はっきりした声で読む 読み方を間違えずに読む 登場人物の気持ちになつたつもりで読む

	<ul style="list-style-type: none"> 登場人物の気持ちが聞いている人にもわかるように読む 	
B児	<ul style="list-style-type: none"> 読み方を間違えずに読む 間をあげながら読む 	<ul style="list-style-type: none"> はっきりした声で読む 読み方を間違えずに読む リズムや声の調子に気をつけて読む 聞いている人がわかるように読む 聞いている人が近くにしかいないときは、あまり大きな声にならないように気をつけて読む
Q3 音読は好きですか。また、その理由はなんですか。		
A児 【理由】	好き 登場人物の気持ちが分かるのが好きだから	好き スラスラと読めて、達成感を感じるから
B児 【理由】	どちらかという嫌い 間違えてしまうときがあるから	嫌い 読むのが苦手だから

Q3より、A児は、文章を読めるようになったという意識が、達成感につながっていることがわかった。B児は、10月には、すらすらと読めない、音読が嫌いという変容があった。一方で、Q2よりB児は、音読に関する注意点の回答が増加し、特に音読の効用や聞き手の立場を考える意識に変化があった。なぜ嫌いかについてB児に聞き取りをすると、「みんなが聞きやすいように音読したいけどできないから。」と回答した。つまり、7月よりも本人の目指す読みの姿が高まっているがその姿に到達していないと感じているということがわかった。

階層ごとに表れるつまずきの姿やその要因を整理した視点は、児童の苦手さへの理解を深め、児童の「読むこと」についての意識を高めることができると考える。

(2) つまずく要因に基づいた課題の設定と指導・支援の実施について

10月に実施した担任への聞き取りでは、「課題の設定と指導・支援の実施後の変化」や「指導・支援の参考になったこと」を尋ねた。

その結果、「児童の苦手さや『こうなりたい』という姿に寄り添いながら指導や支援をするようになった」「読みの階層を意識することで『身に付けさせたい力』を目指した指導や支援ができた」などの回答があった。

対象児童への聞き取りでは、A児は、「区切る場

所がわかるから音読をすることが楽しくなった」
B児は、「ルビ振りの教科書をこれからも使って、言葉の意味をもっと分かるようになりたい」という回答があった。

これらの結果から、国語科の目標に向かいながらも、児童の読みの姿の全体像や、「こうなりたい」と目指す読みの姿に寄り添うことで、児童の実態に沿った指導や支援の幅が広がり、児童の読むことに対する情意面や学び方の変化を促すことができたと考えられる。

2 特別支援教育の視点を取り入れた国語科の指導・支援の在り方について

本研究では、実態把握、課題の設定、指導・支援の実施から、特別支援教育の視点を取り入れた国語科の指導・支援の在り方を次の3点に整理した(図5)。



図5 本研究で整理した特別支援教育の視点

(1) 読みの姿の全体像と「読むこと」以外の実態を総合的にとらえ、つまづいている要因を探ること

実態把握では、テストやアセスメントといった数値に表れる部分を参考に観察を進めるとともに、見えにくい要因を総合的にとらえていくことにより、個の学びにくさの確かな要因を抽出できるのではないかと考える。

(2) つまづきの中心を探り、児童に必要な読みの力を検討すること

課題の設定では、児童に必要な力を読みの階層から検討することで、それぞれの児童のつまづきに応じた適切な指導・支援を実施できるのではないかと考える。

目指す目標に向かうためには、実態把握で明らかになった要因に基づき、児童に必要な読みの力は何かを吟味することが重要であると考えられる。

(3) 児童の強みを生かし成功体験を増やしていくこと

指導・支援の実施では、児童の強みを活用した実践により情意面や学び方の変容を見ることができた。つまづきに目を向けるとともに、児童の強みを把握し、長期的な視点で児童の学び続ける姿を支えることが、国語科やその他の学習や生活における学ぶ意欲の支えとなっていくと考える。

VI おわりに

本研究では、つまづく要因に基づいた課題に対して、教師が意図をもった指導・支援の積み重ねをしていくことで、目指す児童像への道筋を作っていく様子を見ることができた。2年間の研究で対象とした4名の児童が、どこにつまづいているのかをシートを活用して把握することや領域を絞った簡易アセスメント、ワークシートの誤答を分析するなど教師が観察可能な形で実態把握したことで、児童の学びにくさを予測した指導・支援の工夫が可能になったと考える。

指導開始の時点でつまづいているということは、今、その児童は学びにくさを感じている可能性があるということである。課題分析が不足している中で、すぐに指導するというのではなく、つまづいている子どもの姿を適切に把握し、指導する必要がある内容を検討するとともに、児童にできるようになってほしいことを明確にしながら、指導の意図、振り返り、手立ての工夫を充実させていくことが大切である。

「読むこと」の充実に向かうために、次にできることは、本研究で整理してきた特別支援教育の視点を学級集団へ広げていくことだと考える。このような視点を、生かせるところから少しずつ指導・支援に加えていくことで通常の学級においても「読むこと」につまづいている児童の思いや願いに応じることができると考える。

最後に、2年間にわたる本研究にご協力いただいた多くの先生方に心より御礼を申し上げ、結びとする。

おわりに

福島県教育委員会の「第7次福島県総合教育計画」では、『急激な社会の変化の中でも、自分の人生を切り開いていくたくましさを持ち、多様な個性を生かし対話と協働を通して、社会や地域を創造することができる人』を育てていくことが不可欠であるとされています。そして、全ての子どもに必要な資質・能力を確実に育成することを目指した「学びの変革」と、それを実現するための「学校の在り方の変革」の必要性が謳われています。

施策1の中では、ICT活用による学びの変革の必要性が示されるとともに、施策3においては、「地域で共に学び、共に生きる共生社会の形成に向けた特別支援教育の充実」が掲げられ、インクルーシブ教育システムの理念を踏まえた、多様な学びの場や交流及び共同学習の一層の充実・整備を推進することが示されています。

当センターでは、こうした県の施策や国の動きを踏まえ、本県の特別支援教育の理念のもと、教育相談や教員研修、研究の各事業に取り組んでいます。研究においては、本県の特別支援教育における課題把握や障がいのある幼児児童生徒の学びの充実を目指した指導・支援の在り方など、学校や地域での特別支援教育の取組に示唆を与える研究を重ねてきました。

今年度は、プロジェクト研究、教育研究とともに、二年次の取組の成果と今後の展望についてまとめました。

プロジェクト研究では、モデル地区において、小・中学校の通常の学級と特別支援学級の「交流及び共同学習」、特に「共同学習の側面」に視点を当て研究を進めてきました。研究を通し、児童生徒の学びの充実につながる授業実践や、その学びを支えるための校内体制整備の在り方について、さらに、今後の充実に向けて必要とされる視点について整理しました。

教育研究では、障がい種の異なる県立特別支援学校5校において、学習の基盤となる資質・能力としての情報活用能力を育みながら、各教科等の指導の充実を目指す授業実践を通して、ICTの効果的な活用の在り方についての研究を進め、効果的な活用の視点を整理することができました。

この二つの研究の具体的な取組や成果について、研究紀要を御覧いただき、各学校での日々の教育活動に生かしていただければ幸いです。また、今後も、今日的課題を踏まえ、より良い実践の在り方等に迫る研究に取り組んでまいります。

研究を進めるにあたり、協力していただいた各学校と多くの先生方をはじめ、教育事務所、市町村教育委員会ほか、関係機関の皆様にご理解をいただき、特別支援教育の充実に向けた取組を推進することができましたことに心より感謝申し上げます。

次年度の新たな研究に向けて、引き続き皆様と共に考え、研究成果を学校及び地域支援につなげていきたいと考えております。本研究についての忌憚のない御意見をお寄せいただきますとともに、今後とも当センター事業に御協力くださいますようお願い申し上げます。

令和5年3月

福島県特別支援教育センター
企画事業部長 五十嵐 登美

《 研究協力校 》

<プロジェクト研究協力校>

田村市立滝根小学校

会津坂下町立坂下南小学校

田村市立滝根中学校

会津坂下町立坂下中学校

<教育研究協力校>

福島県立視覚支援学校

福島県立聴覚支援学校

福島県立郡山支援学校

福島県立あぶくま支援学校

福島県立須賀川支援学校

《 執筆者 》

所 長	鈴木 龍也
企画事業部長	五十嵐 登美
主任指導主事	村岡 有加里
主任指導主事	加茂 敬
指導主事	丹治 剛俊
指導主事	尾形 真知子

<プロジェクト研究チーム>

指導主事	石井 あかね※1
指導主事	小暮 創史
指導主事	柳沼 信之

<教育研究チーム>

指導主事	寺井 寛 ※2
指導主事	谷平 和人

<長期研究員>

長期研究員	八城 真人
長期研究員	玉川 真衣
長期研究員	佐久間 清美
長期研究員	吉田 理香

※1 プロジェクト研究チームリーダー

※2 教育研究チームリーダー