

研究報告書第68号

特別支援教育に関する研究

特別支援教育における授業の実際と評価

— 通常の学級の授業における多様な教育的ニーズに応じた指導方法の工夫 —

平成19・20年度

茨城県教育研修センター

研究の概要及び索引語

平成19年4月の学校教育法等の一部改正により、特別支援教育が法的に位置づけられ、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への支援が通常の学級の授業においてもなされることになった。通常の学級には、多様な教育的ニーズをもつ児童生徒が在籍しており、その多様性に対応できる指導方法の工夫について、授業づくりの中で検討し、明らかにしていくことが必要であると考えた。

本研究では、通常の学級の授業づくりにおける通常の学級の担任による支援、職員間の協力による支援及び特別支援学校のセンター的機能の活用による支援の在り方について、実態調査や事例をもとに研究を行った。

索引語（キーワード）：特別支援教育，授業づくり，特別な教育的ニーズ，通常の学級，ユニバーサルデザイン，特別支援学校のセンター的機能

目次

1	研究の基調	-----	1
2	調査の概要と結果	-----	3
3	小・中学校の通常の学級における多様な教育的ニーズをもつ児童生徒の授業の 在り方(理論編)	-----	10
	Q 1	通常の学級の授業における児童生徒の多様な教育的ニーズとはどのような ことですか。	
	Q 2	通常の学級の授業における特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への対応と はどのようなことですか。	
	Q 3	通常の学級の授業における児童生徒の実態把握はどのように行えばよいの ですか。	
	Q 4	特別な教育的ニーズをもつ児童生徒のいる学級における授業づくりの基本 的な進め方を教えて下さい。	
	Q 5	「基本的な授業の計画」とは、どのようなことですか。	
	Q 6	「安心して参加できる授業の工夫」とは、どのようなことですか。	
	Q 7	「一人一人の違いに対応できる授業の工夫」とは、どのようなことですか。	
	Q 8	グループ学習を行う場合の配慮点について教えて下さい。	
	Q 9	少人数指導を行う場合の配慮点について教えて下さい。	
	Q 10	ティーム・ティーチングを行う場合の配慮点について教えて下さい。	
	Q 11	特別支援教育支援員と連携する場合の配慮点について教えて下さい。	
	Q 12	授業中に勝手に立ち歩いたり、授業を妨害するような行動を示す児童生徒 がいる場合の授業づくりはどうすればよいのでしょうか。	
	Q 13	よりよい授業づくりのためのケース会議や授業研究の進め方を教えて下さい。	
	Q 14	授業評価の内容やそのポイントを教えて下さい。	
	Q 15	多様な教育的ニーズをもつ児童生徒のいる通常の学級の授業の指導案はど のように作成すればよいのですか。	
	Q 16	特別支援学校のセンター的機能を活用して行う通常の学級における授業づ くりとはどのようなものですか。	
4	小・中学校の通常の学級における多様な教育的ニーズをもつ児童生徒の授業の 実際(実践編)	-----	35
	I	多様な教育的ニーズに対応する授業づくりの実際	
	事例①	ユニバーサルデザインを意識した授業づくり・指導案作成 — 個に応じた指導を充実させるための学校全体での取組 —	----- 35
	事例②	全ての児童にわかりやすい授業づくり・授業研究の実践 — 学習スタイルの違いを意識した授業づくり —	----- 50
	コラム I	～ 授業づくりと特別支援教育コーディネーターの役割 ～	----- 60

II 通常の学級における授業の実際

事例③ 安心して授業に参加できる集団づくりの工夫 — 小学校第1学年における実践 —	-----	61
事例④ 通常の学級におけるティーム・ティーチングの工夫 — 小学校第2学年国語, チェックリストや支援の 具体例を活用した実践 —	-----	71
事例⑤ 中学校理科の授業における少人数指導の工夫 — 中学校第2学年理科「回路と電流」における実践 —	-----	76
事例⑥ 中学校における習熟度別指導の工夫 — 中学校第1学年総合的な学習の時間における 数学のコース別学習の試み —	-----	84
コラムII ～ 重度障害のA子とのかかわりを通して通常の学級の生徒が 学んだこと ～	-----	90

III 特別支援学校のセンター的機能を活用した授業づくりの実際

事例⑦ 特別支援学校による通常の学級の授業づくりへの支援 — 特別支援学校への支援依頼から子どもの行動要因 の確認と対応のアドバイスまで —	-----	91
コラムIII ～ 特別支援学校のセンター的機能の活用について ～	-----	98

5 研究の成果と今後の課題

(1) 研究の成果	-----	99
(2) 今後の課題	-----	100
(3) まとめにかえて ～学力形成と特別支援教育～	-----	101

6 資料編

(1) 多様な教育的ニーズに対応する授業づくりワークシート	-----	102
(2) 多様な教育的ニーズに対応する授業づくりの支援リスト	-----	108
(3) 参考文献	-----	115

研究協力員, 茨城県教育研修センター職員一覧

1 研究の基調

平成19年4月施行の学校教育法等の一部改正により、特別支援教育が本格的に開始された。特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのないLD・ADHD・高機能自閉症等の発達障害も含めて、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒が在籍する全ての学校、全ての学級において実施されるものである。近年、小・中学校において校内支援委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名など、特別支援教育の支援体制の整備が進められている。

通常の学級における支援の場の中心となるのは授業である。特別な教育的ニーズをもつ児童生徒も含めて、通常の学級では多様な能力や個性のある集団において授業が行われている。その授業の中でどのような支援が可能であり、効果的であるかを授業研究や授業評価等の授業づくりの取組によって明らかにしていくことが、今後、全ての学級で特別支援教育が行われていくための重要な課題である。

近年、社会全体の変化とともに、児童生徒の能力、個性、養育環境等の多様化が指摘されているが、学習面や行動面において多様な教育的ニーズをもつ集団への授業の工夫はこれまでも、通常の学級の担任によって日常的に行われてきた支援である。特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への授業においてもその基本は変わらない。

そこで、通常の学級の授業における、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への支援を考える場合、以下の4項目について調査や実践事例を通して明らかにしていくことが必要であると考えた。

- (1) 多様な教育的ニーズに応じた指導を充実させるための通常の学級における授業づくりの在り方を明らかにする。
- (2) 通常の学級の担任が行う全ての児童生徒にとってわかりやすい授業や、一人一人の違いに対応できる授業の在り方を明らかにする。
- (3) 特別支援学級担任等の校内資源を活用し、集団編成の工夫やチーム・ティーチング等の多様な学習形態を取り入れた授業の在り方を明らかにする。
- (4) 地域の特別支援学校のセンター的機能を活用した通常の学級の授業づくりの在り方を明らかにする。

新しい小学校・中学校学習指導要領（平成20年3月告示）の第1章総則では、個に応じた指導の充実について以下のように述べている。

各教科等の指導に当たっては、児童（生徒）が学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や児童（生徒）の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、児童の興味・関心等に応じた学習課題、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れた指導、教師間の協力的な指導など指導方法や体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること。

これらの指導の工夫は、現行の学習指導要領から引き続き、通常の学級の担任、あるいは学年、学校全体が、多様な教育的ニーズをもつ集団に対して、工夫を重ねて取り組んできた指導であり、一定の成果を上げてきたことである。しかし、LD等の特別な教育的ニーズをもつ児童生徒の指導については、その特性についての正しい理解に応じたきめ細やかな支援が必要であり、学習の形態等を工夫するだけでは、十分な効果は上がらないことも多いと考えられる。

1 研究の基調

本研究では、「児童生徒が安心して参加できる授業の工夫」を大きなテーマとして捉えている。多様な能力や個性をもつ児童生徒が、授業に参加できる条件について考えた場合、まずは、授業が行われる集団や環境に対する不安を少なくすること、つまり「安心」できる状況をつくることが重要である。自分の気持ちや考え方を認めてもらえる授業、何をすればよいかをはっきりと示されている授業は、全ての子どもたちに安心感を与えることができると考える。そして、児童生徒自身が授業を受けるだけでなく、自ら主体的に「参加」して「できた」「わかった」等の新たな学びを体験することや、集団の中で学び合い、教え合う体験が、全ての児童生徒が「授業に安心して参加する」ことにつながっていくと考える。

特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への対応を含め、多様な教育的ニーズをもつ集団に対応した授業を工夫するためには、通常の学級の担任が一人だけでできることは限られており、基本的には、全ての児童生徒にとってわかりやすい授業づくりの工夫を行うことが通常の学級の担任の最も大切な役割になる。さらに個別的な支援を充実させるためには、「教師間の協力的な指導」が必要である。「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」（平成17年12月 中央教育審議会）では、将来的な特別支援教室の設置を見据え、特別支援学級の弾力的運用や特別支援学級担任の活用の必要性が示されており、すでに、多くの学校が校内支援体制を整え、校内資源を活用した支援を展開し実績を上げている。

また、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」（平成20年3月 中央教育審議会）では、特別支援学校のセンター的機能について、特別支援学校としての役割と小・中学校等がセンター的機能を活用することの有効性が示されている。小・中学校の通常の学級の授業づくりへの支援についても、特別支援学校の専門性を生かした支援が増えていくことが予想される。

一方、児童生徒だけでなく、通常の学級の担任が「安心」して授業に取り組める環境づくりという視点も重要であると考え。特別支援教育コーディネーターを中心とする校内支援委員会等における児童生徒の実態の把握や支援体制の工夫に加えて、学校全体で特別な教育的ニーズをもつ児童生徒を含めた授業づくりの方法について研修を重ねていくことも重要である。学校全体で、授業を計画・実施し、評価し、改善していく取組の中で、全ての教師が、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒の授業の中での学び方やつまりき方への理解を深めていくことにつながっていくと考えられる。

このような状況を踏まえ、通常の学級における特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への授業の実態を明らかにし、通常の学級の担任のできる支援方法や、学校全体として取り組める授業づくりの方法を提案することは有意義であると考え、本主題を設定した。

2 調査の概要と結果

小・中学校の通常の学級における特別な教育的ニーズをもつ児童生徒に対する授業を充実させるためには、その学校、学級の実態を把握することが必要であると考え、県内の小・中学校の特別支援教育コーディネーター及び通常の学級の担任（教科担任）を対象に、通常の学級における特別な教育的ニーズをもつ児童生徒に対する授業に関する実態調査を実施した。その結果の中から、調査結果の一部を紹介する（結果の詳細については、茨城県教育研修センターのWebページを参照）。なお、本調査の中では、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒について、通常の学級に在籍する特別な教育的配慮を必要とする児童生徒として「配慮を必要とする児童生徒」という用語を使用している。

(1) 調査期間

平成19年10月22日から平成19年11月9日まで

(2) 調査対象

県内の小学校72校、中学校72校を無作為抽出し、無記名郵送法にて調査用紙を発送及び回収した。調査用紙は調査Ⅰ（特別支援教育コーディネーター向け調査）と調査Ⅱ（通常の学級担任・教科担任向け調査）の2種類で、調査Ⅰは上記の144校に各1部ずつ送付した。調査Ⅱについては、上記の小・中学校に担当学年または担当教科を指定して各校3部ずつを送付した。合計送付数は、小学校については、各学年36部×6学年の合計216部、中学校は、各教科24部×9教科の合計216部の計432部である。

(3) 調査結果

回収率は、調査Ⅰの小学校が97.2%、中学校が95.8%、調査Ⅱの小学校が94.9%、中学校が93.5%であった。

① 調査Ⅰ 特別支援教育コーディネーター向け調査の結果

ア 校内研修の取組について（回答者：特別支援教育コーディネーター139人）

図1に示すように、児童生徒の把握（チェック）と共通理解のための研修については、ほぼ全ての小・中学校において実施されている。また、図2より、ケース会議についても、小学校の80%、中学校の42%が学校全体で実施しており、中学校においては、学年や教科でのケース会議が中心になることを考慮すると、ほとんどの学校において実施されている状況が考えられる。

また、全ての児童生徒にとってわかりやすい発問や板書方法の統一（図3）、学級集団づくりの研修（図4）など、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒を含めた通常の学級全体に対する指導に関する研修についても、一部での実施を含めると小・中学校共に約7割で実施されている。これらの研修については、特別支援教育の視点だけではなく、いわゆる学力の向上や個に応じた指導を充実させる工夫という視点の中で取り組まれてきた研修であると考えられる。

一方、図5のように、通常の学級に在籍する「配慮を必要とする児童生徒」のための授業研究については、小・中学校ともに学校全体での実施は15%に満たない結果であった。これは、特別支援教育だけに焦点をあてた授業研究の実施が少ないことを示しているが、通常の学級における教科等での授業研究の中で、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への指導を含めて検討されていることは、実際にはかなり多いことが考えられる。その授業研究の方法論については、まだ十分に確立されていないことが予想される。

2 調査結果

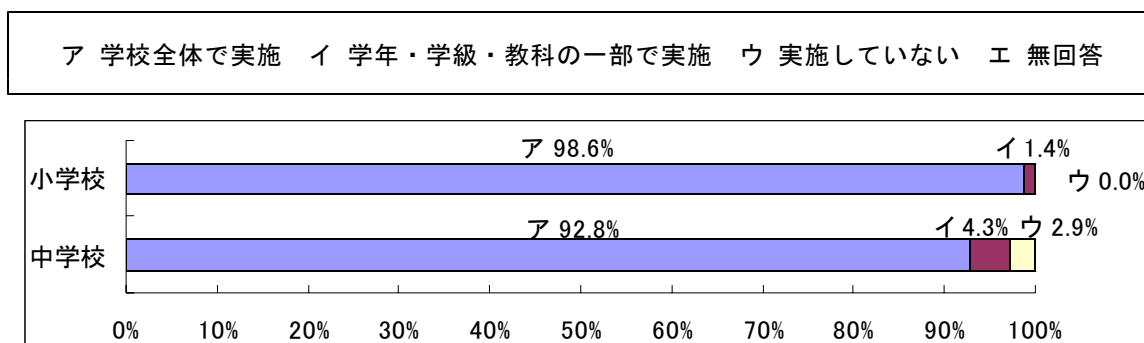


図1 通常の学級に在籍する「配慮を必要とする児童生徒」の把握（チェック）と共通理解のための研修の実施

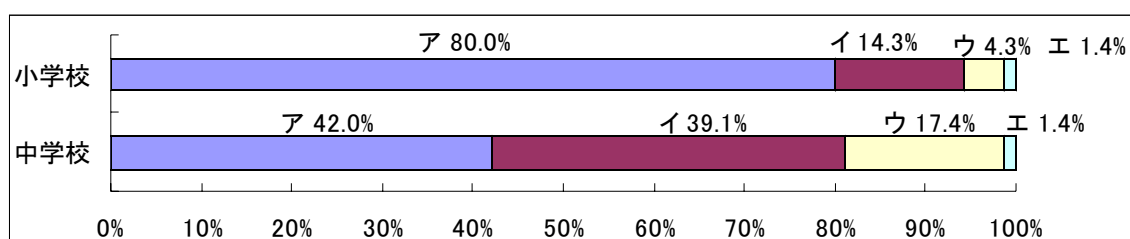


図2 通常の学級に在籍する「配慮を必要とする児童生徒」のケース会議（事例検討会）の実施

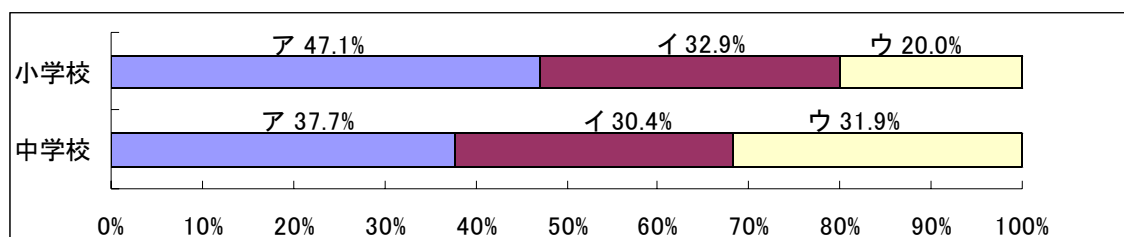


図3 全ての児童生徒にとってわかりやすい発問や板書方法の統一の実施

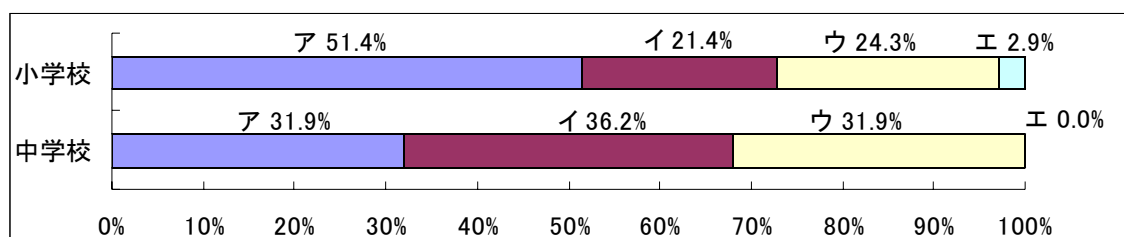


図4 「配慮を必要とする児童生徒」を含めた通常の学級における学級集団づくりに関する研修の実施

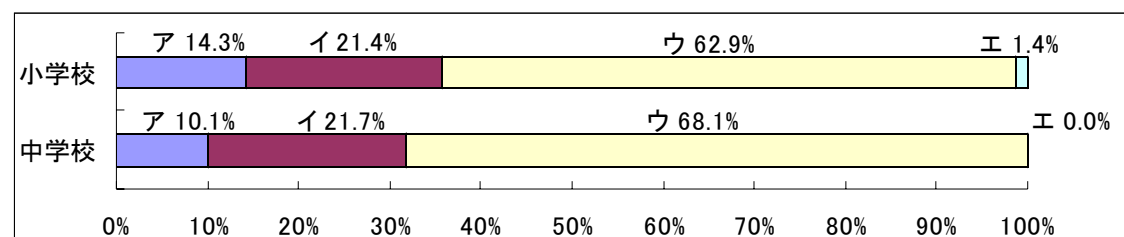


図5 通常の学級に在籍する「配慮を必要とする児童生徒」のための授業研究の実施

イ 通常の学級の授業における多様な授業の形態の工夫について（回答者：特別支援教育コーディネーター139人）

図6・7のように、各学校において、チーム・ティーチングや少人数指導等の多様な指導の形態が導入されている。特別な教育的ニーズをもつ児童生徒の指導のために導入される割合は少ないが、結果として特別な教育的ニーズをもつ児童生徒の指導に活かしている学校が最も多い結果であった。チーム・ティーチングについては、小学校の88.5%、中学校の75.4%、少人数指導等については小学校の68.6%、中学校の66.7%が、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒の指導に活かしている実態が明らかになった。

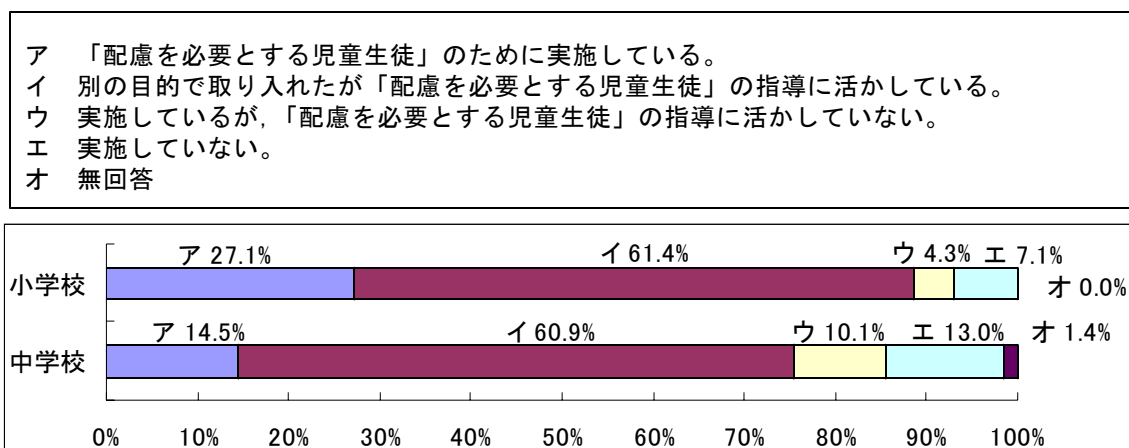


図6 「配慮を必要とする児童生徒」のいる通常の学級の授業を充実させるためのチーム・ティーチングの実施について

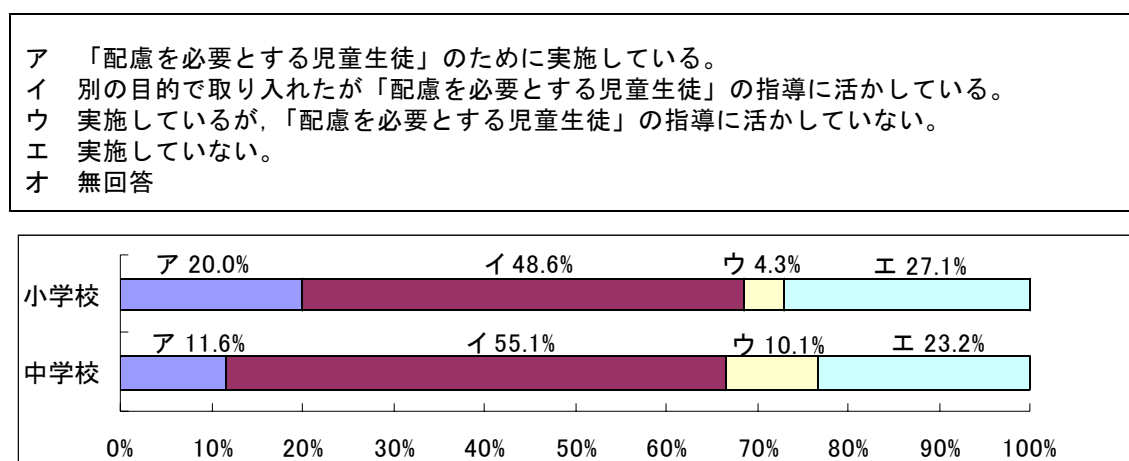


図7 「配慮を必要とする児童生徒」の授業を充実させるための習熟度別指導（少人数指導）の実施について

ウ 特別支援学校のセンター的機能の活用の必要性について（回答者：特別支援教育コーディネーター139人）

通常の学級における特別な教育的ニーズのある子どもへの授業の充実に特別支援学校のセンター的機能の活用が必要であるかについての結果を図8に示した。

「ア とても思う」の回答が小学校62.9%、中学校40.6%と、小学校の方が高い結果であった。また、「ア とても思う」と「イ 少し思う」の合計は、小・中学校ともに

2 調査結果

90%を超える結果であり、小・中学校の特別支援教育コーディネーターが、特別支援学校の支援に対して強い期待を寄せている結果となった。

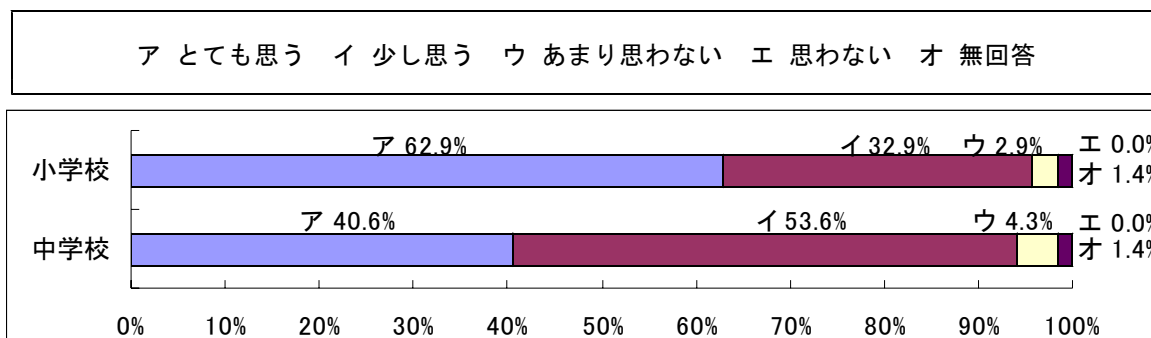


図8 通常の学級における「配慮を必要とする児童生徒」の授業を充実させるための特別支援学校のセンター的機能の活用の必要性について

② 調査Ⅱ 通常の学級の担任（教科担任）向け調査の結果

ア 特別な教育的ニーズをもつ児童生徒のいる授業の担当経験について（回答者：通常の学級の担任または教科担任小学校205人，中学校202人）

図9に示したように、小・中学校の9割以上の教師が、現在または過去に特別な教育的ニーズをもつ児童生徒のいる授業を担当している結果であった。

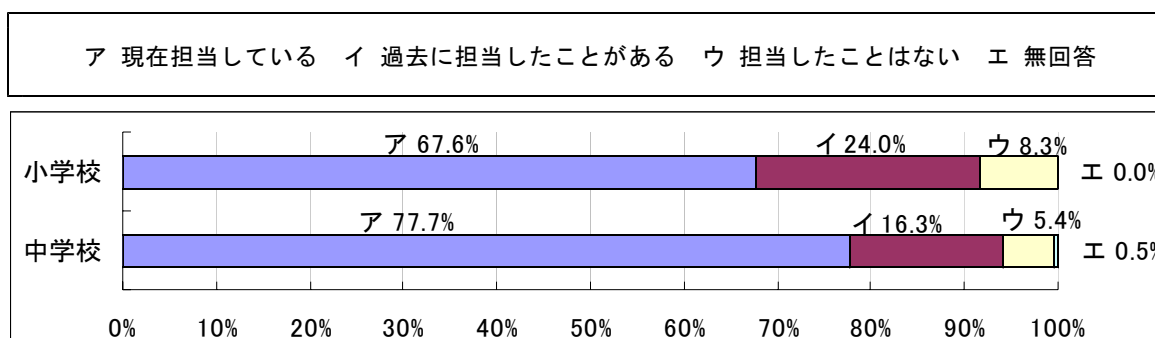


図9 「配慮を必要とする児童生徒」のいる授業の担当経験について

イ 通常の学級の担任（教科担任）が日常的に行っている支援について（回答者：現在担当している通常の学級の担任または教科担任小学校138人，中学校157人）

図10～19に通常の学級の担任（教科担任）が行っている支援内容について、「いつも行っている」割合が高い順（小・中学校の平均値）に示す。

小・中学校ともに、「机間指導」「発表等のルールを決める」「座席の配置」「板書の工夫」「グループ学習のメンバーの工夫」など、全体の中で配慮できる支援、時間や準備を必要としない支援において、「いつも行っている」割合が高かった。また、「授業の中に活躍できる場面を設定する」ことについては、「いつも行っている」割合は少なく、「ときどき行っている」割合が高い結果であった。

一方、「行っていない」という回答が最も多かった項目は、「教材やプリントを個別に作成」であり、時間や準備を必要とする支援の導入の難しさが示された。また、「前面の掲示物を減らす」「授業の予定を書く」などについても、「行っていない」割合が高く、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒の特性への理解やこれらの支援の他の児童生徒への有効性について教師間で認識の差があることが考えられる。

ア いつも行っている イ とときどき行っている ウ あまり行っていない エ 行っていない オ 無回答

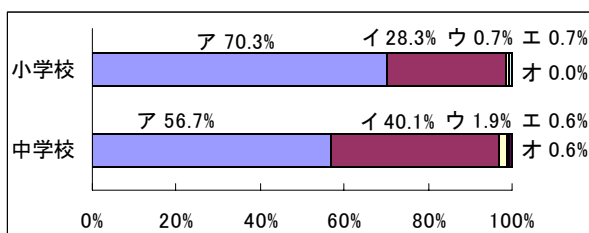


図10 机間指導の時に、「配慮を必要とする児童生徒」に個別に対応している。

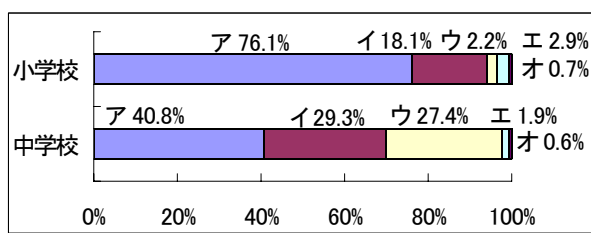


図11 児童生徒が発表するときや意見を聞かときの学級集団のルールを決めている。

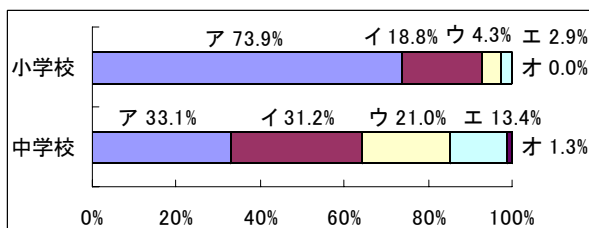


図12 「配慮を必要とする児童生徒」の座席の配置について工夫している。

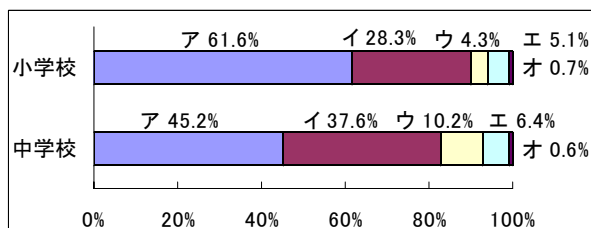


図13 重要な事項について色を変えるなど形式を決めてわかりやすい板書の工夫をしている。

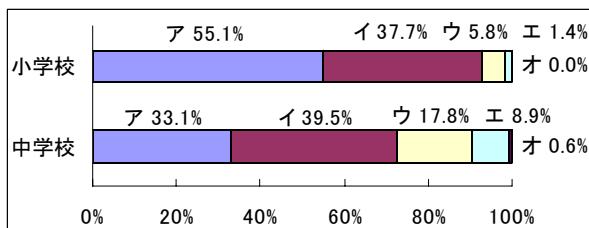


図14 グループ学習において、グループのメンバーを工夫している。

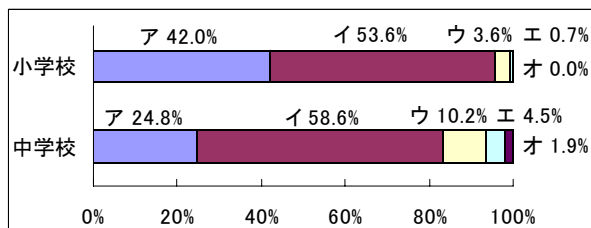


図15 授業の中でお互いの良さや違いを認め合うような集団づくりの工夫を行っている。

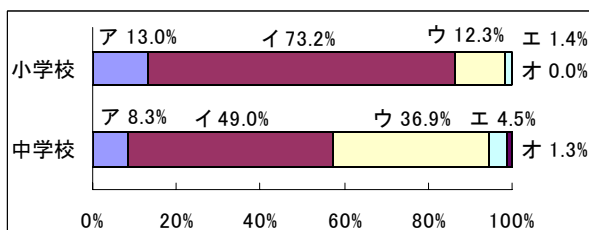


図16 授業の始めに予定を書くなど授業の流れがわかるような工夫している。

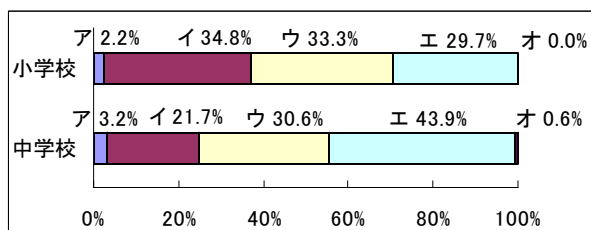


図17 教室の前面の掲示物を減らすなど、授業に集中しやすいような工夫をしている。

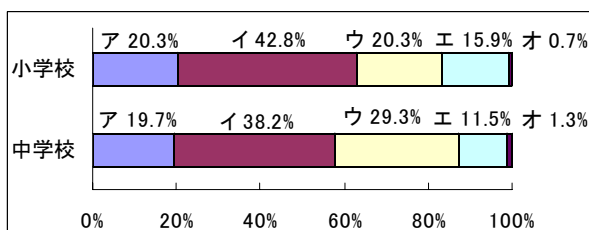


図18 授業の中に「配慮を必要とする児童生徒」が活躍できる場面を設定している。

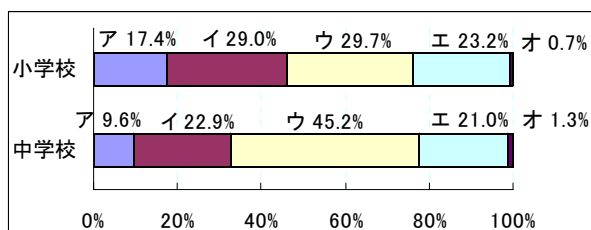


図19 「配慮を必要とする児童生徒」に応じた教材・プリントを個別に作成している。

2 調査結果

ウ 通常の学級の担任が困難さとして感じていること（回答者 現在または過去に「配慮を必要とする児童生徒を担当した経験のある通常の学級の担任または教科担任 小学校187人 中学校189人）

図20に通常の学級の担任（教科担任）が授業を行う上で困難さを感じることにについて「ア とても感じる」と回答した項目について割合の高い順（小・中学校の平均値）に示す。全体的には、小・中学校ともに同じような傾向を示した。

最も困難さを感じている項目は「一斉指導の中での個別対応は、人的、時間的不足で難しい」、2番目は「個に応じた教材やプリントの準備する時間がない」であり、個別対応や、準備等を行う人的、時間的な不足を困難さとして強く感じている結果であった。この結果は、前項の調査結果である通常の学級の担任（教科担任）が、あまり行っていない支援と一致している。また、3番目は「LD・ADHD・高機能自閉症等への対応方法がよくわからない」であり、障害等の理解についての校内研修等は実施されているが、授業という集団の中での具体的な対応方法にまでは結びついていない結果と考えられる。

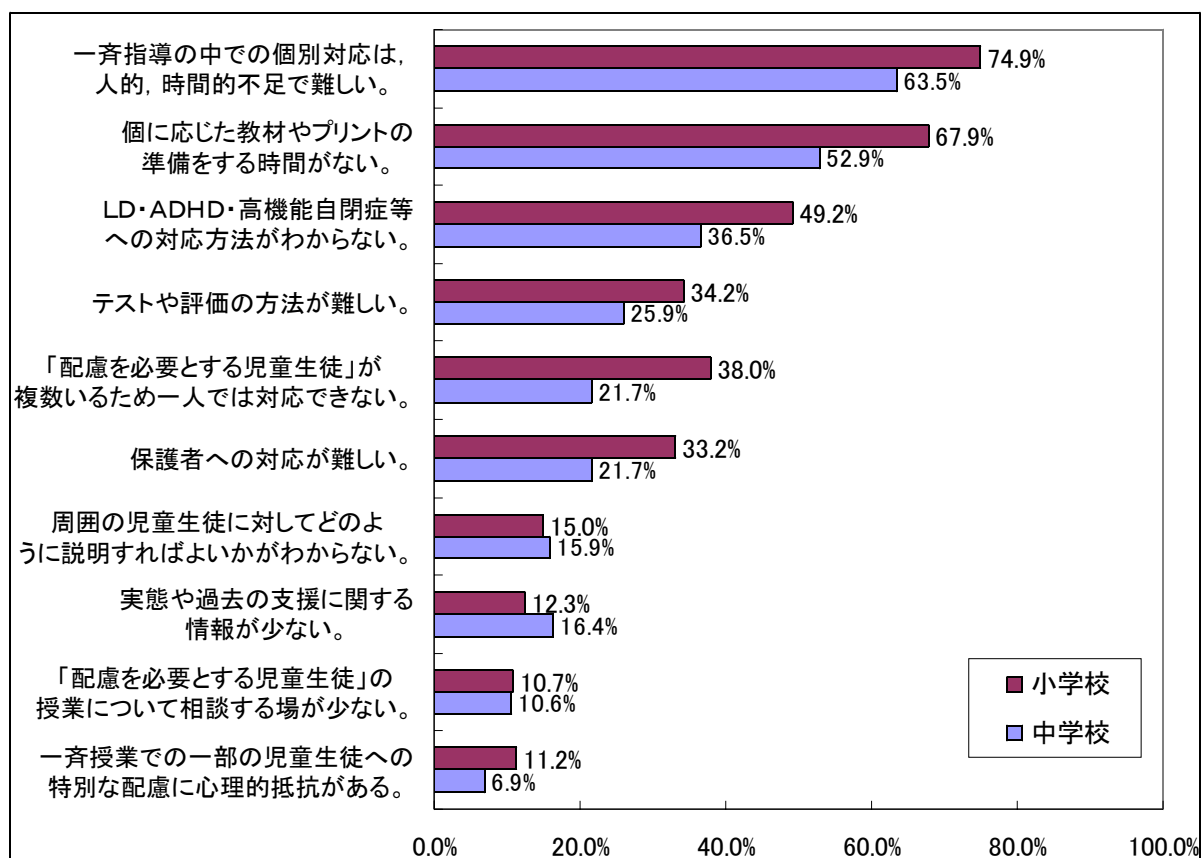


図20 通常の学級の担任（教科担任）が困難さとして感じていることについて

エ 他の全ての児童生徒のわかりやすさや学力の向上との関係について（回答者：現在「配慮を必要とする児童生徒」を担当している通常の学級の担任または教科担任 小学校138人、中学校157人）

図21は「配慮を必要とする児童生徒」への配慮や工夫が、他の全ての児童生徒のわかりやすさや学力の向上につながっているかと思うかどうかについて、現在「配慮を必要

とする児童生徒」を担当している教師に質問した結果である。「ア とても思う」「イ 少し思う」を合わせると小学校の89.1%、中学校の77.7%の教師が、全ての児童生徒のわかりやすさや学力の向上との関連性について感じながら授業に取り組んでいる。

これは、通常の学級において、何らかの支援を行っている教師の実感であり、また、全ての児童生徒の学力の向上を考える場合において、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への支援を含めて検討することは、避けられない重要な課題であると考えられる。

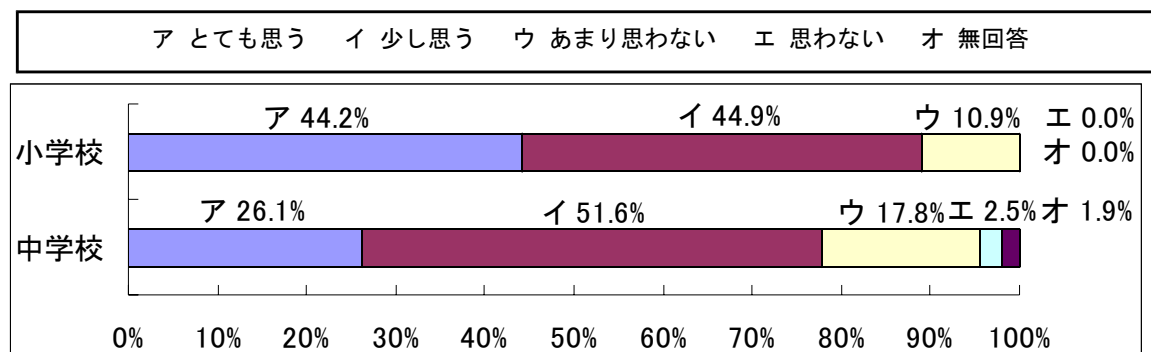


図21 「配慮を必要とする児童生徒」への配慮や工夫が、他の全ての児童生徒のわかりやすさや学力の向上につながっているかと思うかどうかについて

(4) 調査結果のまとめ

以上の調査結果から、小・中学校の通常の学級における授業の実態及び課題について以下のようにまとめることができる。

- ① 各学校では、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒の理解に関する研修やケース会議等についてはほとんどの学校で実施されているが、授業の中での具体的な支援方法については教師は戸惑い、困難さを感じている場合が多い。
- ② 多くの学校でチーム・ティーチングや少人数指導・習熟度別指導が導入されており、結果的に特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への支援にも活用されている。
- ③ 通常の学級の担任（教科担任）は、これまでの経験に基づいて、既にいろいろな工夫を授業の中で積み重ねている。特に、時間や準備を必要としない支援については、導入されやすく、一方で、時間や準備を必要とする支援は、導入されにくい。
- ④ 通常の学級の担任は、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への支援には、「特別な」「個別支援」が必要であると考えており、人的、時間的な不足を主な困難さとして感じている。
- ⑤ 通常の学級の担任の多くは、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への支援が他の全ての児童生徒のわかりやすさや学力の向上につながっていることを感じている。
- ⑥ 小・中学校の特別支援教育コーディネーターは、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒がいる授業を充実させるために、特別支援学校のセンター的機能を活用することの必要性を強く感じている。

3 小・中学校の通常の学級における多様な教育的ニーズをもつ児童生徒の授業の在り方（理論編）

小・中学校の通常の学級における多様な教育的ニーズをもつ児童生徒の授業の在り方について、Q & A形式でまとめました。

Q 1 通常の学級の授業における児童生徒の多様な教育的ニーズとはどのようなことですか。

通常の学級の児童生徒にはいわゆる「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」など学力の差があり、当該学年の内容を十分に理解している児童生徒から、十分に理解できていない児童生徒までいます。そして、小学校低学年から、高学年、中学校と年齢が上がるほどその差は大きくなっていく傾向にあります。

本研究における特別な教育的ニーズをもつ児童生徒とは、主として知的に遅れのないLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒を想定しています。これらの児童生徒は、「見ること」「聞くこと」「書くこと」「読むこと」「計算すること」「注意の集中」「社会的な情報（対人関係）の理解」等について脳の機能的な障害によって、困難さをもっていますが、文部科学省による調査では、このような学習面や行動面で困難さを示す知的に遅れのない児童生徒が約6.3%いること、つまり、どの学級にも1～2人以上いることが示されています。

通常の学級にはその他にも心理的・環境的要因による不登校や反社会的行動、緘黙傾向の児童生徒、中には家庭の養育の問題や虐待が疑われる児童生徒もいます。その他に医療的な配慮が必要な児童生徒、運動面が苦手な児童生徒などがいます。また、帰国児童生徒や外国人の児童生徒など、日本語以外の言語や生活習慣を身につけている児童生徒もいます。

さらに、得意な情報処理の方法である「視覚優位」「聴覚優位」等の学習スタイルについては、全ての児童生徒においても得意・不得意がみられますし、性格や行動面での特徴などのいわゆる個性や性格という側面からみれば、全員が一人一人違っています。

そして、通常の学級の授業によっては、特別支援学級在籍の児童生徒が交流及び共同学習として授業に参加することがあります。また、障害のある児童生徒が通常の学級に在籍していることもあります。「地域の学校で学びたい、学ばせたい」というノーマライゼーションの思想の普及に伴い、保護者の願いから、障害の重い児童生徒が、特別支援教育支援員の支援を受けながら、授業に参加している場合もあります。

このように、通常の学級には、障害の有無にかかわらず、多様な教育的ニーズをもつ児童生徒が複数いることが一般的です。

Q 2 通常の学級の授業における多様な教育的ニーズをもつ児童生徒への対応とはどのようなことですか。

いわゆるLD・ADHD・高機能自閉症等の知的に遅れのない発達障害がある児童生徒を含めて、通常の学級には多様な教育的ニーズをもつ児童生徒がいます。

通常の学級の担任は、これらの児童生徒への支援を、これまで全く行っていなかったのでしょうか。そうではありません。むしろ、多様な教育的ニーズにきめ細かく応えていく工夫を重ねてきたのではないのでしょうか。今回実施した通常の学級の担任への調査では、困難さとして感じることにについて、「LD・ADHD・高機能自閉症等についてどのように対応してよいのかよくわからない」という回答が高い割合でした。特別な教育的ニーズをもつ児童生徒が授業の中でどのようなことに困っているかを理解することができれば、これまで行ってきた支援方法から自分なりの方法を工夫できる担任が多いのではないかと考えられます。

また、同じ調査の結果から人的・時間的不足により「個別支援」や「個別の教材の準備」が難しいことが多く挙げられました。通常の学級の担任がこれまでの経験をもとに工夫できることはたくさんありますが、全ての児童生徒に担任一人で「個別支援」を行っていくことには限界があることは明らかです。通常の学級の担任が一人でできる支援と、学校全体として取り組むべき支援を分けて考えていくことが大切です。

表 1 通常の学級の授業における児童生徒への対応の分担例

< A 通常の学級の担任が一人で行える取組や支援の例 >

- 学力差に配慮した基本的な授業の計画の工夫
- チェックリストの活用や観察からの学級集団の実態の理解
- 特別な教育的ニーズをもつ児童生徒に対する気づきや理解を深める取組
- 一人一人の違いを認め合える集団づくりの工夫
- 全ての児童生徒にもわかりやすい学習環境や授業の進め方の工夫
- 個別支援を導入しやすい授業構成の工夫と可能な範囲での個別支援の工夫

< B 学校全体で行う取組や支援の例 >

- 学校としての特別支援教育に関する指針づくり
- 実態を把握するための校内研修等の実施
- 特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への支援も含めたケース会議や授業研究の計画や運営（各担任の工夫の全体での共有・複数の職員での気づきの共有）
- 校内支援委員会等の協議による教育課程や指導体制の工夫
- 特別支援学級担任との連携や特別支援学校等の校内外の資源の活用

特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への対応には特別な「個別支援」が必要であると考えられることが多いと思われます。しかし、「個別支援」を充実させるためには、学校全体での支援体制づくりや特別支援学級担任等のより専門的な知識をもつ担当者との協力が不可欠になります（図22）。

通常の学級の担任の役割の中心は、児童生徒にとって「安心して参加できる」授業づくり、学級づくりになります。児童生徒の特別な教育的ニーズを理解した上で、しっかりとしたねらいをもった授業を計画し、わかりやすい授業を展開すること、気になる行動等に振り回されない授業を行うことが基本になります。まずは、児童生徒の学び方や性格等は、一人一人違うことを考えて、学級の全ての児童生徒に対して有効な支援方法について、これまで日常的に工夫してきた支援をもう一度見直してみましょう。

- 授業のねらいに対する習熟度や学び方の違いに対応できる計画を立てているか。
- 集団の実態や授業のねらいから、学習指導の形態を工夫しているか。
- 一人一人の違いを認め合える雰囲気づくりがなされているか。
- 誰もが安心して参加できる授業の環境づくり、ルールづくりがされているか。
- 全ての児童生徒にとって、わかりやすい教材・教具、指導方法がとられているか。

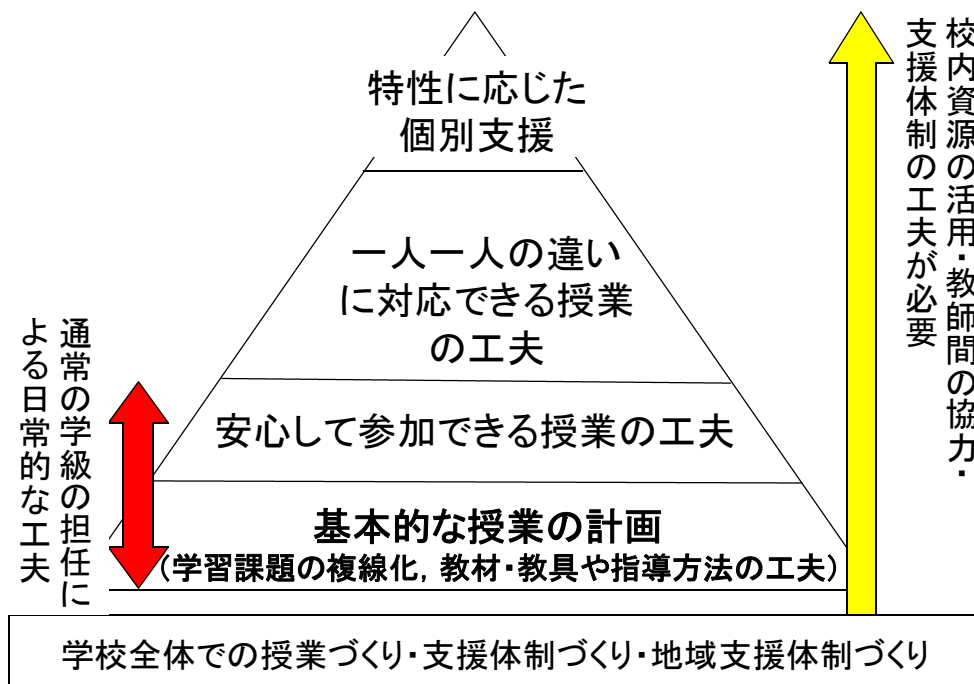


図22 通常の学級の担任による支援の段階

授業の中で「個別支援」を充実させるためには、周囲の児童生徒の理解を深めたり、「個別支援」を導入しやすいように、授業全体の構成を工夫したりすることや、校内の教師との協力など、学校全体での支援体制づくりが必要になります。図22に示したように、通常の学級の担任にとって、まずは、日常的に工夫している基本的な授業の計画や安心して参加できる授業の工夫としての学級集団づくり、環境づくりが重要になります。その基盤の上に、一人一人の違いに対応する支援として、できる限り全ての児童生徒のわかりやすさにつながる支援を工夫したり、校内連携のもとで、可能な範囲での個別支援を行ったりす

ることが必要であると考えます。

これまで、通常の学級における授業は、教科書を教材に、一斉授業の中で、教師が話して聞かせることが中心に進められてきました。その中で、全ての児童生徒にとってわかりやすい授業のための工夫が行われてきました。一方、従来の障害児教育では、一人一人の能力や障害の特性に合わせたより具体的で視覚的な教材・教具を工夫して、個別的な支援の充実を図ってきました。これからの通常の学級における特別支援教育においては、これら双方の方法を融合していくこと、つまり、通常の学級におけるこれまでの指導方法の中にこれまでの障害児に対する指導方法を内包していくことが必要になります（図23）。

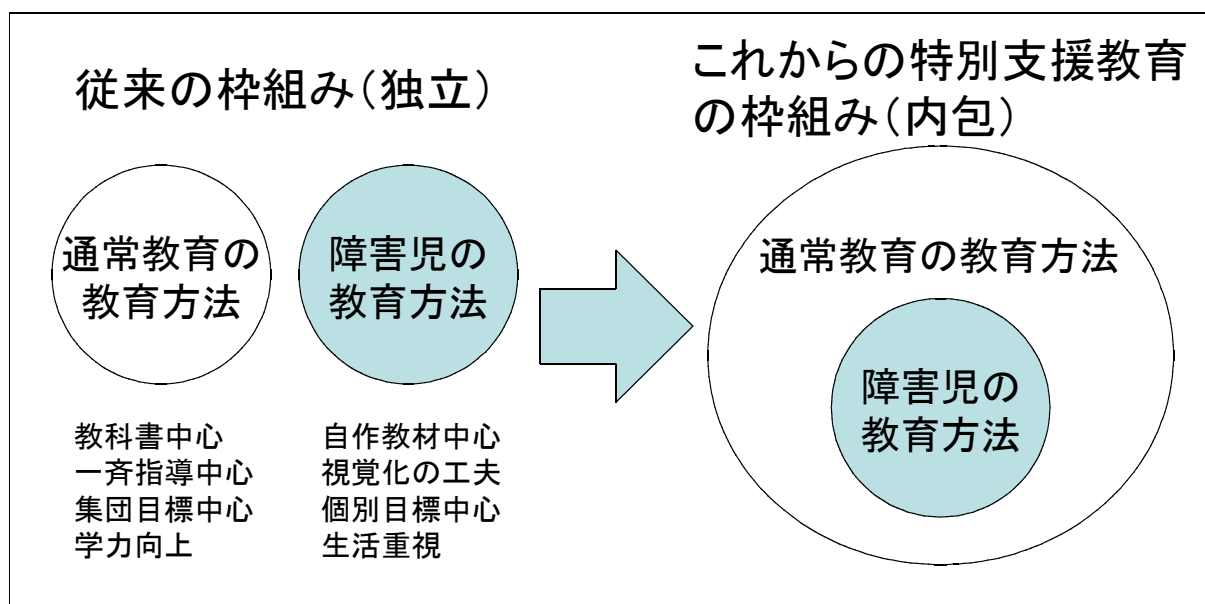


図23 通常教育と障害児教育の教育方法の枠組みの融合（内包）

また、近年、一人一人の違いに対応する支援の在り方として、全ての児童生徒にわかりやすいユニバーサルデザインの考え方が取り入れられています。今回の調査結果では、多くの通常の学級の担任は、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への支援が、全ての児童生徒のわかりやすさや学力の向上につながっていると考えています。また、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への支援については、全てを対象とする支援は導入されやすく、個別的な支援は準備の時間等を必要とするために導入されにくい傾向が明らかになりました。

実際の授業の中で通常の学級の担任が、特定の児童生徒への新たな支援方法を導入することには、大きな負担が伴うことは事実です。全ての児童生徒への支援につながるように授業をデザインしていくことは、通常の学級の担任が導入しやすく、継続しやすい支援としてとても有効だと考えられます。これらの工夫のほとんどは、わかりやすい授業づくりのためにこれまでに実践されているものです。これらの支援方法、教材等を学校全体で共有し、蓄積していくことが、全体的な教師の負担を減らしていくことにつながっていきます。

また、ユニバーサルデザインとは、全ての児童生徒にとってわかりやすい授業のデザインでもありますが、授業だけでなく、学校あるいは地域社会全体が、多様なニーズをもつ児童生徒、職員、地域住民にとってわかりやすく、参加しやすい学校づくり・地域づくりの考え方に関わる考え方であることを忘れてはなりません。

Q3 通常の学級の授業における児童生徒の実態把握はどのように行えばよいのですか。

ここでは、通常の学級の担任が授業を行うために必要な実態把握について考えます。より専門的な児童の実態把握については、学校全体の研修や校内外の専門機関等との連携が必要になります。表2に、通常の学級の担任が行う実態把握と、学校全体で行う実態把握の例を示しました。基本的には、これまで通り、授業中での学習の様子や生活の様子を観察する中で得た情報等の中から、授業に活用できる情報を整理していくことになります。一人一人の細かい実態把握も大切ですが、まずは学級集団としての多様性、一人一人の違いがあることを前提に、全体的な傾向や特徴を把握することが必要になります。

まず、これまでの授業への参加の様子の観察、評価等の結果から一人一人の特徴を取り出していきます。集団式の学力検査や知能検査によっては、児童生徒一人一人の学習スタイル等の結果が出されるものもあります。授業を実施する前に行うプレテストで、既習事項の達成度とともに、誤答やつまずき方の分析から得意な学習スタイル、苦手な学習スタイルを予想することも可能であると思われます。

また、学校等で作成したチェックリストを活用することは、実態把握の時間の短縮や校内支援等につなげていく意味でも有効です。一般的な実態把握のためのチェックリストについては、文部科学省で行った調査項目を活用する場合があります。これは、一人一人の特別な教育的ニーズを把握する上で参考になります。一方、通常の学級の担任が、授業を実施する上での自分の学級の全体的な傾向を把握するためには、学級の児童生徒全員を一覧できることが有効です。表3に、茨城県内の学校で実際に活用されているチェックリストをもとに作成した、授業づくりのための学級集団の実態把握チェックリストを示しましたので参考にして下さい。

表2 通常の学級の担任と学校全体による実態把握の例

< A 通常の学級の担任による実態把握の例 >

- チェックリスト等の活用による一人一人の児童生徒の実態調べ
- 学級集団としての特徴についての実態把握
- 授業のねらいに対するプレテスト等による学習レディネスの実態（補充的な学習や発展的な学習が必要な児童生徒の実態把握）
- 得意な学習スタイルの特徴の把握
- 性格や行動面での特徴の把握
- 児童生徒間の人間関係の実態把握

< B 学校全体で行う実態把握の例 >

- チェックリストの作成と活用
- 校内支援委員会や専門家会議等による実態把握
- 授業研究やケース会議の活用による複数の職員からみた実態把握

本研究では、文部科学省による調査結果を参考に、どの学級にも1～2人程度の特別な教育的ニーズをもつ児童生徒がいることを前提としています。授業における学級集団の特徴は、小学校低学年から中学生までの年齢によっても変化していきます。小学校低学年では、授業という形態自体に慣れていない児童が多く、授業の受け方や、発表の仕方、ノートのとおり方等の授業のルールへの指導が必要であり、一斉指導では、児童の注意を促す支援の工夫が大切になってきます。また、学年が上がるにつれて、学力面での差は広がっていくことが一般的であり、担任が、複数の課題を用意する必要性は高まっていきます。一人一人の違いに対応していくためには、ティーム・ティーチングの導入や習熟度別、課題別の少人数指導等の学習指導の形態の工夫をしながら、多様な支援方法を工夫していくことが必要になってきます。また、高学年になると、児童生徒が自分自身のよさや苦手さに気づくことができるようになるため、自分に合った課題や学び方を選択したり、児童生徒同士で学び合う時間を取り入れるなどの工夫が必要になっていきます（図24）。

また、授業によっては、特別支援学級に在籍している児童生徒の交流及び共同学習が行われています。特別支援学級に在籍する児童生徒については、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」が作成されていますので、それらを参考に実態を理解し、特別支援学級担任と十分に共通理解を図った上で支援を行う必要があります。

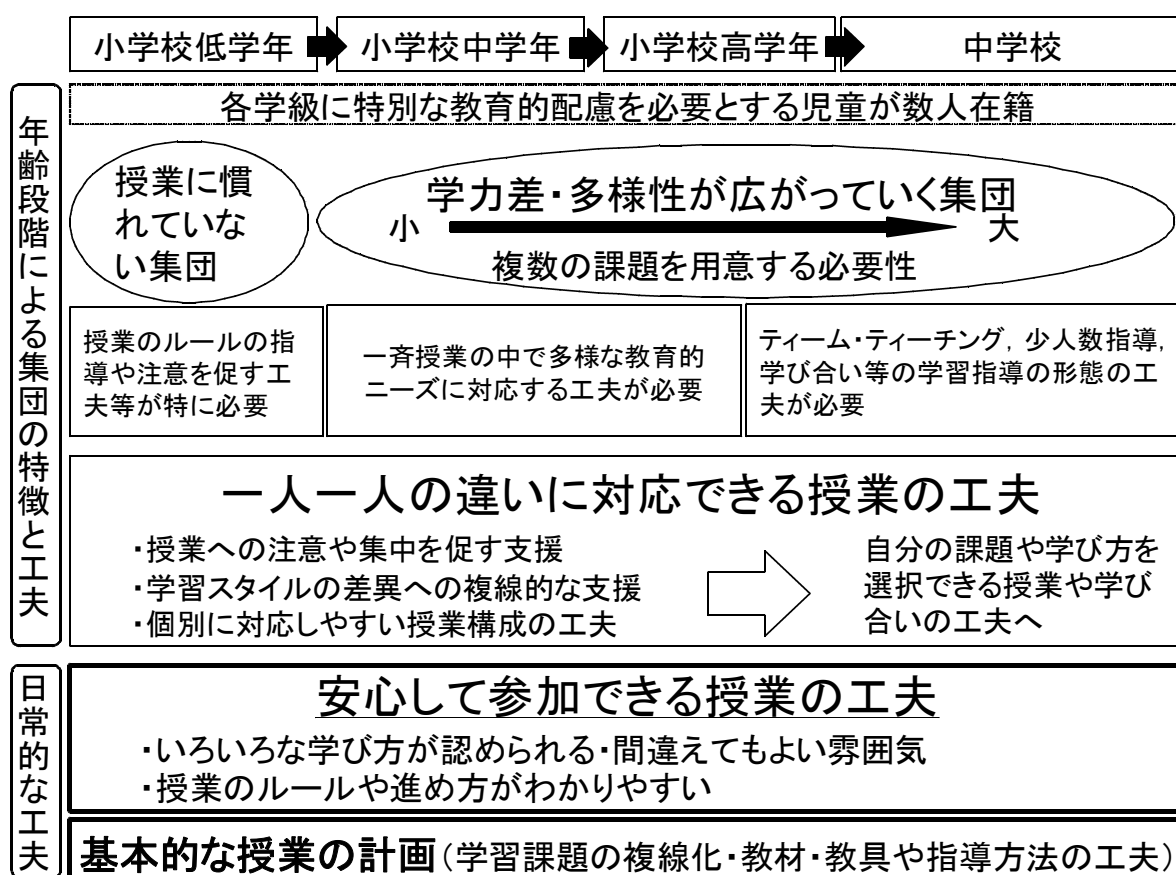


図24 小・中学校の年齢段階による集団の特徴と授業の工夫

Q 4 特別な教育的ニーズをもつ児童生徒のいる学級における授業づくりの基本的な進め方を教えてください。

これまで通常の学級の担任が行ってきた授業づくりの方法と基本的には変わりません。まずは、これまでの自分の授業について、児童生徒の一人一人の違いにどう対応してきたかを振り返ることから始めましょう。

特に特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への支援については、一人で抱え込まず、特別支援教育コーディネーターや特別支援学級の担任に相談しながら、一人一人の児童生徒の特性や、困難さを理解することから進めていくことが基本です。

授業づくりについては、計画－実行－評価－改善（P－D－C－A）のサイクルで授業の改善を進めていくことが大切です。図25に授業づくりの流れについて示しました。

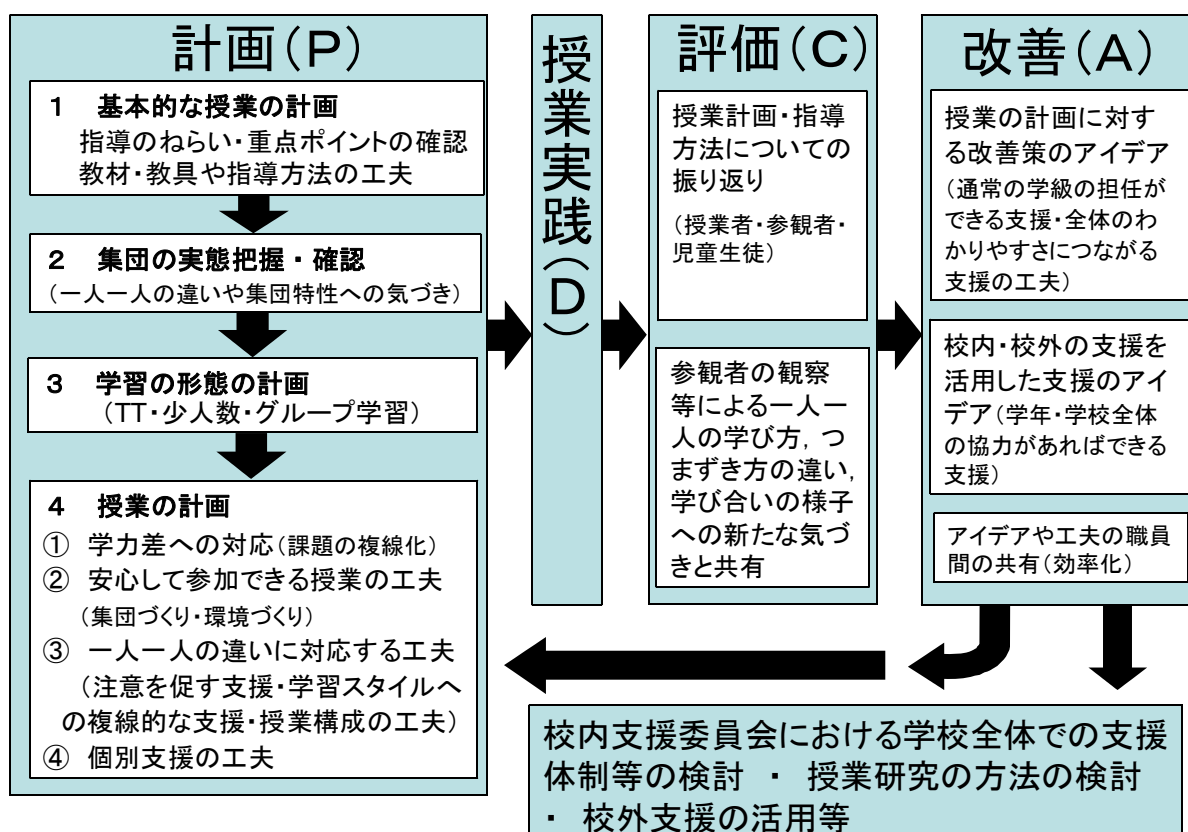


図25 多様な教育的ニーズに対応する授業づくりの流れ

通常の学級の担任は、まずは、学級集団の実態を把握し、多様な教育的ニーズをもつ集団に対応できるような授業の計画、構成になっているかを検討します。その授業のねらいのポイントを確認し、全ての児童生徒にとってつまずきやすいポイント、わかりやすさを高める教材等の工夫を検討します。学力差への対応も配慮し、発展的課題、補充的課題等の複線的な課題を準備し、課題によっては、ティーム・ティーチングや少人数指導、グループ学習等の学習や指導の形態の導入について検討します。

そして、一人一人が安心して参加できる条件を整えることを基本とし、全ての児童生徒にとってわかりやすく、有効である支援内容を優先して授業を計画します。また、必要に応じて可能な範囲で、一斉授業の中で特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への個別支援を行います。

このように多様な教育的ニーズに対応していくためには、常に児童生徒がどこでつまずき、どのように指導すれば理解しやすいのかを振り返りながら、指導方法を改善していくことが必要になります。一つの単元、一つの授業の中での評価を、いわゆる形成的評価や児童生徒による自己評価を確認しながら、少しずつ授業を改善していくことが大切です。

これまでの授業研究等では、教師の指導方法について、評価し、検討することが中心になっていました。多様な教育的ニーズをもつ集団に対する授業を改善していくためには、まずは、教師が一人一人の児童生徒の学び方やつまずき方に違いがあること、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒の授業における困難さに気づき、理解する目を鍛えることが重要になります。授業研究等の機会を利用して、複数の指導者の目で多様な学び方やつまずき方に気づき、多面的な理解から、多くのアイデアを出し合えることがとても有意義であると考えます。その際には、通常の学級の担任が一人で可能な支援から、学校全体での支援が必要な工夫までであることを教師全員が十分に理解して、優先順位を考え、協力的な支援の実現を目指すことが大切です。

また、資料編に、多様な教育的ニーズをもつ児童生徒のいる授業づくりの過程や授業研究で活用できるワークシートの案を示しました。授業研究等では、最終的には、学習指導案の形式にまとめていきます。「一人一人の違い」に目を向けた授業づくりを行うためには、児童生徒及びその集団についての実態をどう理解するかが重要になります。多様な教育的ニーズの把握、基本的な授業の計画、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への指導の工夫、教師間の連携の方法等の授業づくりの具体的な工夫やアイデアをワークシートに文章化し、整理していくことは、授業づくりのプロセスを確認する上でも参考になると考えます。また、授業研究の反省会等においても、教師の指導方法だけでなく、それまでの授業づくりや学級づくりの過程を含めた振り返りや児童生徒の学び方、つまずき方の「一人一人の違い」に気づき、教師間での共有を図ることが重要です。全ての教師が特別な教育的ニーズをもつ児童生徒を理解する力を高め、次の授業への改善策についての自由なアイデアが出し合えるようになることが期待されます。

このP-D-C-Aの取組を繰り返すことは、特別な教育的ニーズのある子どもだけでなく、全ての児童生徒にとってわかりやすい授業づくりや学力の向上に結びついていくことが考えられます。

Q5 「基本的な授業の計画」とは、どのようなことですか。

基本的な授業の計画とは、通常の学級の担任が日常的に行っている授業の計画のことです。一般的には学習指導要領や学習指導要領解説、教科書等に沿って授業の計画を立てていきます。多様な教育的ニーズをもつ児童生徒がいることを前提とした場合、以下のことをもう一度振り返りながら計画を立てていくことが重要になります。ここでは、特に特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への個別的な対応を計画するものではありません。

- 教科指導の系統性や発達段階に応じた授業の指導課題のポイントをおさえる。
- 指導課題のポイントの指導に適した指導の形態を考える。
- つまづきやすいポイントの把握や理解しやすい教材・教具、指導方法を考える。
- 指導課題のポイントに対応した発展的な課題や補充的な課題を準備する。

特に、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒は、補充的な課題を必要とする集団に属していることが多いと思われます。授業全体がわかりやすい構成になっていること、参加できる学習場面があること、そして補充的な課題においてよりきめ細やかな支援が計画されていくことが必要になります。通常の学級の担任一人の工夫で、全ての児童生徒一人一人に対応しようとするのではなく、補充的な課題を必要とする児童生徒の集団に対して、どのような課題が適切か、どのような指導方法が有効かという観点で検討します。

補充的な課題としては、教科学習の系統性からみた既習事項の学習、指導のポイントからみたより具体的、体験的な学習場面の導入などが考えられますが、繰り返しの指導による効果がみられない場合など、特別な教育的にニーズをもつ児童生徒については、特別支援学級担任や特別支援教育コーディネーター等と連携した実態把握や支援計画を立てていくことが基本になります。一方、発展的な課題が必要になる児童生徒への課題や支援の内容についても、事前に計画を立てておくことは、児童生徒一人一人の違いを認め合いながら、自ら参加できる授業づくりのための重要な支援になります。

また、学習指導要領の総則に個に応じた指導を充実させるために、「教師間の協力的な指導」や「指導方法や体制を工夫改善」が必要とあるように、この基本的な授業の計画の段階で、ティーム・ティーチングによる指導や少人数指導などの導入を検討することも必要です。補充的な学習が必要な児童生徒へのきめ細やかな指導を考える場合、グループ編成の在り方やティーム・ティーチングを行う場合の教師間の役割を十分に確認していくことが重要なポイントになります。

Q6 「安心して参加できる授業の工夫」とはどのようなことですか。

「安心して参加できる」ことを授業づくりの基盤と考えた理由は3つあります。

第1の理由として、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒は、得意な面もある反面、自分の努力ではどうにもならない「わからないこと」や「できないこと」などがあるため、不安な気持ちをもっていることが多いと思われます。まずは、この不安を軽減させることが必要です。全ての子どもたちが何をすればよいのか、どうすればよいのかをわかりやすく示すことが基本になると考えます。

第2の理由として、多様な教育的ニーズのある集団において「一人一人の違い」に対応していくためには、学級の全ての児童生徒が「一人一人の違い」を認め合える雰囲気 중요합니다。いろいろな学び方や考え方があってよい、間違えてもよいという雰囲気を作ることによって学級集団が安心して参加できる居場所になり、児童生徒が自ら主体的に授業に参加できることにつながるのではないかと考えます。

そして、第3の理由として、通常の学級の担任が安心して支援できる状況づくりも重要であると思われます。特別な教育的ニーズをもつ児童生徒を含めた全ての児童生徒が安心して参加できる授業を実現することは、学級集団全体の安定につながり、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒がいても振り回されない授業づくりにつながっていくのではないかと考えます。それは、教師が一人一人の違いを認め、全ての児童生徒にとってわかりやすい授業を計画するという基本的な姿勢の確認でもあると考えます。

「安心して参加できる授業の工夫」として「1 一人一人の違いを認め合う集団づくりの工夫」と「2 わかりやすい学習環境やルールの明示」の2つを考えました。

1 一人一人の違いを認め合う集団づくりの工夫

表4に一人一人の違いを認め合う集団づくりについて、授業の中で工夫できることの例を示しました。人間関係づくりを目的に、構成的グループエンカウンター等のグループワークを行うこともあります。ここでは、通常の学級の各教科等の授業の中で工夫できる例をとりあげました。

自分の授業を振り返ったとき、ほめる場面と注意や指摘をする場面のどちらが多くなっているでしょうか。特別な教育的ニーズをもつ児童生徒の中には強い叱責に対して、自分とは関係のない場面でも、非常に不安な気持ちになってしまうことがあります。また、「〇〇をしない」等の否定形の文章の理解が困難なために混乱してしまう場合もあります。具体的に何をすればよいかを肯定的な表現を使って示し、穏やかな口調で授業を進めること、全体的に賞賛的な言葉を増やすことが、授業全体の安心感を高めます。特別な教育的ニーズをもつ児童生徒だけをほめるのではなく、一定のルールの下で、全ての児童の行動に関心を向け、よいところを認め、ほめることが大切です。

一人一人の違いを認め合うためには、一人一人が自由に発言できる雰囲気が必要になります。わからないときは質問してもよい、間違えてもよいという授業の雰囲気をつくること、自ら主体的に授業に参加していく態度を育てていくことにつながる と考えます。児童生徒が教え合い、助け合い等の学び合いの活動に安心して参加できる授業であることも大切な視点であると思います。

表4 一人一人の違いを認め合う集団づくりの工夫の例

- 叱責や注意よりも，できるだけほめる場面を増やして，授業を賞賛的に進める。
- 誰もが発言・質問しやすい雰囲気，「わからない」，「困った」と言える雰囲気をつくる。
- いろいろな答えや考え方が出せる雰囲気をつくる。
- 児童生徒同士で教え合ったり，助け合ったりする場面等，主体的に参加できる場面を取り入れる。

2 わかりやすい学習環境やルールの明示

表5に児童生徒が授業に「安心して参加できる」ためのわかりやすい学習環境やルールの明示の例を示しました。特別な教育的ニーズをもつ児童生徒の中には、「聞くこと」が苦手であったり、「今，自分が何をすればよいのか」，「これから何をすればよいのか」という見通しをもつことが苦手な児童生徒がいます。いつも同じ流れで授業が進んだり，進行状況を視覚的に確認できたり，自分のやるべきことがわかりやすく明示されたりすることは，これらの児童生徒の大きな安心につながります。

また，できていないことを注意・指摘されるだけでは，自分がどうすればよいか理解できず，不安になってしまう児童生徒もいます。授業の前に，何をどこに出しておくか，片づける場所はどこかなどをわかりやすく支援し，学級全体のルールとして位置づけることで，学級全体で規律ある行動ができる雰囲気を作り上げていくことができます。同様に，授業中での質問の方法，声の大きさ等についても，ルールをつくり，視覚化しておくことで，学級集団の全ての児童生徒が，自分がどうすればよいか，どこを見ればよいのかがわかり，安心感を高めることができます。

表5 わかりやすい学習環境やルールの明示の例

- 児童生徒が見通しをもちやすい授業の構成を工夫する。
- 授業の流れを明示したり，教科書のページ等の進行状況を板書しておく。
- 授業の準備の方法・片づけの方法のルールを決めて明示しておく。
- 授業中の発表の仕方，質問の仕方，声の大きさ等のルールをつくり，明示しておく。

Q7 「一人一人の違いに対応できる授業の工夫」とはどのようなことですか。

ここでの「一人一人の違いに対応できる授業の工夫」では、前述したユニバーサルデザインの考え方を取り入れています。特定の児童生徒に対して有効な支援だけを考えるのではなく、全ての児童生徒に対して効果的な支援を考えています。「1 授業への注意や集中を促す支援」と「2 学習スタイルの違いへの複線的な支援」については、このような視点から取り上げています。

一方、授業の中で個別的な支援が必要な場合もたくさんあります。また、学年が上がっていくと、本人が理解しやすい学び方や自分にあった課題を選択したり、わからないことを教師や友だちに質問したりすることも必要になります。これらの工夫については、「3 個別に対応しやすい授業構成の工夫」として取り上げました。

1 授業への注意や集中を促す支援

この支援は、小学1年生のように、一斉指導の授業に慣れていない集団において必要になる支援であり、他の年齢段階においても、児童生徒の注意や集中を促す場面として、特に授業の導入部分で活用できる支援であると考えられます。

就学前や小学校低学年ではよく行われる工夫ですが、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒の中で、特に注意や集中の持続が困難な児童生徒に対しても有効です。

表6 授業への注意や集中を促す支援の例

- 教室前面の掲示物を減らし、授業に関係のない板書を消しておく。
- 本人が集中しやすい座席に座らせる。
- 適宜、アイコンタクトや身体接触をとることで、注意を向けていることを伝える。
- 授業に集中しやすい姿勢について具体的に意識化させる。
- 声の抑揚やスピードに変化をつけることで、注意を促す。
- 授業の導入時に、具体物やフラッシュカードを使って集中させる。
- 集中が持続する短時間のユニットで授業時間を構成する。
- 児童生徒がイメージしやすい言葉かけで注意を促す。
- 集中できる静かな時間を導入する。静と動の組み合わせで、集中を促す。

2 学習スタイルの違いへの複線的な支援

障害の有無にかかわらず、全ての児童生徒にとってそれぞれに自分が学びやすい学習のスタイルがあります。認知処理スタイルと呼ばれることもあります。視覚的な情報を活用することが得意で、物事の全体像を捉えてから学習するタイプ（視覚優位）、聴覚的な情報を活用することが得意で、時系列的に順番に学習するタイプ（聴覚優位）、発語や書字などの動作を伴うことで学習が進むタイプなどいろいろな学習のスタイルがあります。

ここでは視覚優位、聴覚優位の大きく2つの学習スタイルに分けて、どの学級にも両方のタイプの児童生徒がいることを想定して、双方に有効な支援（複線的な支援）について考えました（表7）。

表7 学習スタイルの違いへの複線的な支援の例

＜視覚優位（見るのが得意で聞くのが苦手）の学習スタイルに対応した支援＞

- 授業の流れやまとめの部分を言葉で説明するだけでなく、わかりやすく板書する。
- 授業中の約束や課題について、説明するだけでなく、カード等を書いて示す。
- 課題の提示にプロジェクター、実物投影機、パソコン等を使う。
- 問題を解く場面で、図表や矢印などの記号を使ってヒントを出す。
- 簡潔に短い言葉で指示をする。
- 指示語や抽象語を使わず、具体的でわかりやすい言葉で指示をする。
- 実際に具体物を操作したり、体験的な学習を取り入れる。

＜聴覚優位（聞くのが得意で見るのが苦手）の学習スタイルに対応した支援＞

- 板書や教科書について、重要な部分は、一緒に音読する。
- 図形や式、約束などについて、一つ一つ言葉で説明する。
- 問題を解く場面で、順序立てて考えられるようなマニュアルを用意する。
- 板書文字の大きさ、色、行間について全員が読みやすいように配慮する。
- 板書の形式を一定にする（黒板の分割や小黒板の活用）。

＜その他、書くのが苦手なタイプなどに対応した支援の例＞

- 文字を書く前に、空中に文字を書くなど身体を使った動作を取り入れる。
- 板書の補助になるプリントを準備しておく。

3 個別に対応しやすい授業構成の工夫

学級集団に対する支援を中心としながらも、やはり、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒に対して、個別支援が必要になることがあります。一斉指導の様々な場面で、声をかけたり、机間支援を行うことなどもできますが、個別に対応しやすいように授業の構成等を工夫することが重要です。ここでは、通常の学級の担任が一人で工夫できる支援について考えました（表8）。

通常の学級の担任が個別支援を行うためには、事前の教材等の準備が必要になる場合があります。一人で行うことには限界もあります。基本的には、特別支援学級担任や特別支援教育コーディネーターに相談して支援内容を検討したり、学年、教科の教師等と協力しながら、教材等を準備していくことなどが大切です。必要性がある場合には、チーム・ティーチングや少人数指導等の教師間の連携による支援の導入を積極的に検討していきます。

表8 個別に対応しやすい授業構成の工夫、集団の中での個別支援の工夫の例

- 担任が机間支援しやすい席順にする。
- プリント学習、作業課題の場면을意図的に導入して、個別支援を行う。
- プリント学習、作業課題では、難易度の異なる複数の課題を準備しておく。
- 自分に合った課題、プリント、ヒントカードなどを選択できるようにする。
- 教室内に、ヒントコーナー、確認コーナー、質問コーナーなどを設定する。
- グループ学習を設定して、児童生徒同士で教え合ったり、助け合ったりする場面をつくる。

Q 8 グループ学習を行う場合の配慮点について教えてください。

授業の様々な場面でグループによる話し合い活動が取り入れられています。基本的な授業の計画において、グループ学習を導入することは、作業的な学習が行われることになり、より体験的に理解しやすくなります。さらに、周囲の児童生徒の学習をモデルとして理解を進めることができること、わからないことを教えてもらったり、教えてあげたりするなどの学び合いを通して理解が深まることなどの効果も期待できます。

特別な教育的ニーズをもつ児童生徒がいる集団におけるグループ学習の工夫として、第1にグループ編成が挙げられます。指導課題のポイントによって、グループ編成の目的は変わってきますが、学習面での共通する指導課題によってグループ編成をする場合には、児童生徒の実態の把握が重要になります。また、学び合いの場面を想定してグループ編成をする場合には、日常的な実態の観察から、児童生徒同士の関係を考慮して編成します。特別な教育的ニーズをもつ児童生徒については、他者とコミュニケーションをとる方法を十分に理解していない場合もあるので、普段から関係をもっている児童生徒と同じグループにすることが望ましいと思います。

第2の工夫として、話し合い活動を行う場合、その方法をわかりやすくする工夫が考えられます。全員が話し合いの方法を理解して進めていくことが、「安心して参加できる」話し合いにつながります。話し合いの方法、話し合いのテーマ、具体的な手順、話し合いの結果などをできる限り視覚化して示して、わかりやすくすることで、全ての児童生徒が安心し、積極的に参加できる学び合いにつながっていきます。

グループ学習を工夫して導入することで、わからないことを「教えて」ときくことができる集団づくりにつながっていくことが期待されます。最初はペアから、3人で、4人と発達段階に応じて人数を増やしたり、話し合いの内容や方法を段階的に指導することなどが重要になります。また、グループ学習を繰り返す中で、メンバーの意見を誘導したり、調整したりするリーダー役の児童生徒が現れてきます。教師はリーダー役の児童生徒を支援し、育てていくことで、効果的な話し合いや学び合い等を行うことができる集団づくりへとつなげていくことができます。

Q 9 少人数指導を行う場合の配慮点について教えてください。

ここでは、通常の学級の担任ができる支援から一歩進み、学年単位、学校単位で指導の形態や指導体制を工夫した指導について取り上げます。今回実施した調査結果では、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒のために導入されてはいなくても、多くの授業で少人数指導が行われ、これらの児童生徒へのきめ細やかな支援に生かされていることが示されました。

少人数指導のグループ編成については、一般的に、均等分割、習熟度別分割、課題別分割、先行知識の有無による分割等によるものが挙げられます。それぞれに目的とメリット、デメリットが考えられるので、少人数指導を導入する必要性についても一度確認しておくことが大切です。

少人数指導については、集団の構成人数が少なくなることにより、児童生徒が話し合い等に参加する時間が増えたり、教師の支援が一人一人に行きとどきやすくなるメリットがあります。しかし、よりきめ細やかな支援を実現させるためには、少人数指導においても、一人一人の違いがあることを認め、さらに教材・教具や指導方法の工夫を行っていくことが必要です。

特に習熟度別のグループ編成における補充的な課題を必要とするグループにおいては、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒の特性の正しい理解と支援が適切になされないと効果が上がらないことも考えられ、他のグループ以上にどうすればきめ細やかな支援が可能であるかという視点が大切です。また、複数の客観的評価の結果や行動の観察、自己評価、つまづき方等から、考えられる課題を明らかにして指導の計画を立てることも必要です。さらに、失敗経験が多く、わからないことや苦手なことの多い児童生徒に対しては、「できること」「わかること」「得意な学び方」「体験的な活動」等を重視して、達成感や学習意欲の向上を図ることがとても重要です。

一方、高学年になると、下位のグループになることや他の児童生徒と違う支援を受けることへの抵抗感を示す場合があります。「一人一人の違いを認め合える集団づくりの工夫」とともに、本人の気持ちや希望を大切にしたりさげない配慮も必要になります。また、本人の困難さを教師や周囲が理解することで、自分なりの学び方や、代替的手段の活用方法も含めた本人の得意な部分を生かした支援が可能になる場合もあります。本人の話を十分に聞き、自分で学び方を選択できるように支援していくための工夫も必要です。

Q10 ティーム・ティーチングを行う場合の配慮点について教えてください。

平成12年度茨城県教育研修センターの特殊教育に関する研究「特殊教育諸学校におけるティーム・ティーチングの在り方」では、特別支援学校における実践研究として、ティーム・ティーチングや少人数指導の指導・支援の技術・スキルとして表9に挙げたようなものがあることが報告されています。

表9 ティーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル（一部抜粋）

- 場の構成（教材の提示，効果づくり）
- 意欲誘導（雰囲気の高まり，発言や活動の促し）
- 理解援助（補足説明，ヒント提示，説明の視覚化）
- 活動の補助（活動の補助，姿勢補助）
- 指導の分担（グループの指導，個別指導，場面の分担）
- 評価・賞賛（評価・賞賛，メインティーチャーへの報告）
- 臨時的対応（パニック等への対応，情緒の安定）
- 健康・安全（健康面への配慮・対応，事故防止）
- メインティーチャーのサポート（モデル提示，授業の流れの補助）

小・中学校の通常の学級における特別な教育的ニーズをもつ児童生徒がいる授業のチーム・ティーチングにおいても、基本的には同じような支援が考えられます。実際には、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒がいる通常の学級においては、ST（サポートティーチャー）の役割は「個別支援」が中心になる場合が多いようです。MT（メインティーチャー）の言葉をわかりやすく伝えたり、学習環境や周囲の児童生徒との関係を調整したりしています。しかし、通常の学級には多様な教育的ニーズをもつ児童生徒が複数いることから、役割を固定的に考えず、複数の児童生徒への対応とより柔軟で多様な役割を担っていくことも必要です。そのためには、授業のねらいや児童生徒の実態、教師の支援方法や役割が共通理解され、役割分担が明確化されなくてはなりません。共通理解を図るための時間を確保すること、短時間で情報交換、意見交換できる方法を検討する必要があります。

また、多様な教育的ニーズをもつ集団における授業においては、STは、MTが気づきにくいような細かい児童生徒のつまづき方や、学び方を観察し、評価していくことも大切な役割になります。授業や生活の中で、どのような支援が有効であったかを記録に残しておくようにすると、効果的に共通理解を図ることができ、指導方法の工夫・改善につなげていくことができます。

Q11 特別支援教育支援員と連携する上での配慮点を教えてください。

特別支援教育支援員については、各自治体によって、その名称や役割が異なっているのが現状です。通常の学級の授業においては、主として障害のある児童生徒の介助や、特別支援学級に在籍する児童生徒の交流及び共同学習の場面での支援にあたっています。まずは、支援員の役割の範囲について学校全体で共通理解をしっかりと図ることが必要です。

基本的には教師間の協力によるチーム・ティーチングと同様に、個別の指導計画等の資料をもとに、児童生徒の実態について共通理解を図り、支援員の役割を明確にしておくことが必要になります。そのための時間の確保や効果的な方法を工夫することが必要です。個別の指導計画や日々の指導の記録の記入方法や活用方法を工夫することで短時間で共通理解を図ることが可能になることがあります。

今後、特別支援教育支援員の配置の増加に伴い、このような特別支援教育支援員との共通理解や連携をどのように進めていくかを検討していくことは、特別支援学級の担任や特別支援教育コーディネーターの重要な役割になってくることが予想されます。文部科学省より平成19年6月に『特別支援教育支援員』を活用するために」というパンフレットが出されていますので、特別支援教育支援員の役割、研修、活用事例等について参考にして下さい。

Q12 授業中に勝手に立ち歩いたり，授業を妨害するような行動を示す児童生徒がいる場合はどうすればよいのでしょうか。

通常の学級に行動面の問題を示す児童生徒が一人あるいは複数いる場合，担任一人では対応に困ってしまうことが多いと思います。通常の学級の担任としてまず，必要な対応は，校内の他の教師に相談することです。その場合，同学年，同教科の担任や特別支援教育コーディネーター，特別支援学級担任に相談するケースが多いようです。

問題となる行動を減らすための対応を考えるためには，児童生徒が「なぜ，そのような行動を起こすのか」を考え，その児童生徒の気持ちを理解することが必要になります。「困った子ども」ではなく，「困っている子ども」と捉えることです。一つ一つの行動を減らそうと焦ってしまうと，結果的に担任が振り回されてしまい，授業を進めることが難しくなってしまいう場合もあります。

授業については，Q5，Q6で説明したように，「基本的な授業の計画」や「安心して参加できる授業の工夫」など，全ての児童生徒にとってわかりやすい教材・教具等の工夫，わかりやすい学習環境やルールの明示，一人一人の違いを認め合える雰囲気づくりの工夫を時間をかけて継続していくことが基本になります。

時間はかかるかもしれませんが，全ての児童生徒が安心して授業に参加できる工夫を継続することで，学級全体が一人一人の違いを認め合い，授業に向き合う雰囲気が定着していきます。そうすると，問題となる行動が起きて，担任が個別的な支援を行う必要がある場面があっても，周囲の児童生徒が落ち着いて学習を続けたり，落ち着かない児童生徒をさりげなく助けたりすることなどができるようになっていきます。

いつも注意されたり，叱られたりしている児童生徒においては，注意や叱責がかえってその問題行動を増やすことにつながっている場合があります。時には，上手に無視することも効果的です。授業を進める中で，これらの児童生徒が周囲に認められたり，ほめられたりする場面をどう作っていくかが重要になります。

特別な教育的ニーズをもつ児童生徒が複数いる場合，通常の学級の担任の先生が一人でできることは，限られています。周囲の教師に相談し，協力を得ながら，児童生徒の行動の意味を理解することから始めましょう。校内だけでの相談でも難しい場合には，外部の専門機関等へも相談して，子どもの行動を専門的な立場から分析して，対応方法を検討することが有効な場合もあります。

Q13 よりよい授業をつくるために有効なケース会議や授業研究の進め方を教えてください。

多様な考え方、学び方を認めていくことや、わかりやすい学習や生活のルールを明示することなどの「安心して参加できる授業の工夫」については、一つの学級、学年だけでなく、学校全体で進めていくことで、学校の全ての児童生徒が安心して学校生活に参加できることにつながっていきます。

ケース会議では、参加者全員が短時間で事例の背景を共通理解しながら、検討できる参加型の手法としてインシデント・プロセス法があります。この手法は、特に細かな事例の資料がなくても、参加者が事例提供者に一問一答形式で質問することで、事例の背景を明らかにしていくことができ、全員が質問することで、自分だったらどうするかというアイデアを出しやすいというメリットがあります（表10）。

表10 インシデント・プロセス法によるケース会議の一般的な進め方（120分）

1 進め方の説明（5分）	○ あらかじめ進行担当は決めておく。
2 事例提供者が事例を発表する（10分）。	○ 特に事前資料を作成する必要はなし。主訴を中心に発表する。
3 参加者が質問する（15分）。	○ 一問一答形式で簡潔で具体的な質問をする。事例の全体像を考えながら質問する。
4 対応策を個人で考える（15分）。	○ 対応策について、ワークシート等に意見を記入する。
5 4～5人のグループをつくり、問題の対応について話し合う（45分）。	○ 個人の対応策を発表し、それをもとに話し合い、グループとしての対応策をまとめていく。
6 対応策についてのまとめをする（20分）。	○ 各グループの対応策を全体で発表し、出された対応策を整理する。事例提供者が感想等を発表する。
7 研修全体の振り返りをする（10分）。	○ このケース会議を振り返り、何を学んだか、方法の改善策を話し合う。

また、授業研究は、児童生徒一人一人の得意な学習スタイルや、細かなつまづきに気づき、職員間で共有するための大切な機会になります。特定の児童生徒に対するケース会議とともに、授業研究を行うことで、周囲の児童生徒一人一人の学び方やつまづき方を知ることができ、多様性に対応できる授業づくりについて考えていくことができます。

授業研究の方法についても、授業の改善に役立てるという目的を明確にしたワークショップ型の授業研究会が実施されています。付箋紙やカードを用いたKJ法的手法を活用して、短時間で全員が研究授業の課題や改善点を出し合い、協議する方法です。授業研究では、どうしても授業者への配慮からか、自由な意見が出にくいこともあります。「授業の改善」に役立てるという目的を明確にすることと、全員が参加するワークショップ型の研究方法は有効であると考えられます。表11に、一般的なワークショップ型の授業研究会の進め方を、図26・27には、付箋紙を貼り付けていくワークシートの例を示しました。

表11 ワークショップ型の授業研究会の例（90分）

<p><事前準備> 参観者に付箋紙への記入方法を説明する。 授業を見る視点を確認しておく。</p> <p><授業研究会></p> <p>1 進め方を説明する（5分）。</p> <p>2 授業者が授業の意図を説明する（10分）。</p> <p>3 4～5人のグループでワークシート上に付箋紙を貼り、グループ化し、小見出しをつける（KJ法的手法 40分）。</p> <p>4 グループ発表をして、情報の共有化を図る（10分）。</p> <p>5 まとめをする（進行役・助言者 15分）。</p> <p>6 研修全体の振り返りをする（10分）。</p>	<p>○ 付箋紙の色分け例（2色） ピンク・・・成果，ブルー・・・課題 1枚には1つのことを記入 できる限り枚数を多く書くこと</p> <p>○ 協議の目的，流れ，時間を確認。</p> <p>○ 提案授業で配慮したこととその反省，意見や助言をもらいたいことを説明する。</p> <p>○ グループ化したもの同士の関係を議論し，線や文章で表す。 マジック等の色使いを工夫する。</p> <p>○ 小黒板等に各グループの要点をまとめていくと，共有化が図りやすい。</p> <p>○ 成果と課題をまとめ，改善の方向性を示す。</p> <p>○ 自己の実践に生かしたいことを各自でまとめる。</p>
---	---

	視点1	視点2	視点3
(+)			
(-)			
改善策 助言			

図26 ワークシートの例1「研究の手だて（視点）に沿って分析できるワークシート」

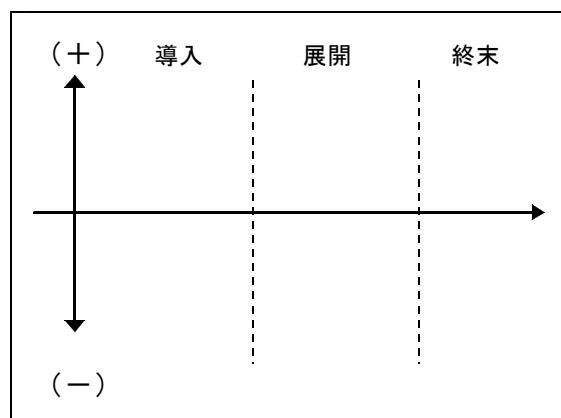


図27 ワークシートの例2「時系列で分析できるワークシート」

多様な教育的ニーズに対応するための授業研究のもち方を考えるとき、授業を改善するという目的は同じですが、「一人一人の違い」を主要なテーマにしていく工夫が必要になります。これまでの授業研究会では、授業者の指導方法を反省し、改善することだけに終わっていたことが多かったのではないのでしょうか。特別な教育的ニーズをもつ児童生徒やその他の児童生徒一人一人のつまずき方や学び方の違いに気づくことが、職員の児童生徒を理解する力を高め、多様な教育的ニーズに対応していくための授業の改善に役立つものと考えられます。図28に、ワークショップ型の授業研究会の中で、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒を含めた学級集団における、一人一人の違いに気づいていくことに活用できるワークシートの案を示しました。

特別な教育的ニーズをもつ児童生徒の指導のためだけに授業研究がなされることは少ないと思いますが、通常実施されている授業研究の中で、「一人一人の違い」を話題にして、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への指導も含めた協議にしていくことは十分可能であると思います。そして、協議された内容は、必要に応じて、校内支援委員会やケース会議へと引き継がれ、学校全体での支援につながっていくことが期待されます。

	重点場面① (例:プリント学習)	重点場面② (例:学び合い)	その他の場面
(+:よいところ) A男			
(-:つまずき)			
(+)			
B子			
(-)			
(+)			
C男			
(-)			
(+)			
その他の 児童生徒			
(-)			

図28 多様な児童生徒の学び方やつまずきへの気づきを整理するためのワークシートの案
(新たな学び方, よい支援はピンク, つまずきや改善点はブルーの付箋紙に記入)

Q14 授業評価の内容やそのポイントを教えてください。

本研究における授業評価については、特別な教育的ニーズを必要とする児童生徒への対応も含めた全ての児童生徒の多様な教育的ニーズに対応できる授業を改善していくためのものとして考えます。授業評価の項目を表12に挙げました。

表12 通常の学級における多様な教育的ニーズに対応する授業評価の内容

- ① 指導計画及び指導方法の振り返り
 - 重点ポイントの指導方法や学力差への対応の工夫について
 - 安心して参加できる授業の工夫（集団づくり・環境づくり）について
 - 一人一人の違いに対応できる授業の工夫（注意を促す支援・学習スタイルへの複線的支援・個別支援を導入しやすい授業構成の工夫）について
 - 通常の学級の担任による個別支援の工夫について
 - その他の授業者の支援方法について
- ② 児童生徒のつまずき方や学び方の特徴について
- ③ グループ学習等における学び合いの様子について
- ④ ティーム・ティーチングの方法について
- ⑤ 校内外の資源の活用の可能性について

通常の学級の担任による評価については、まずは、学級集団として、授業や単元の目標が達成できたかを振り返ることが中心になります。テスト等の客観的な評価を活用することも必要ですが、児童生徒の自己評価も、授業を改善させるための重要な資料になります。

多様な教育的ニーズをもつ集団への授業の中で、児童生徒のつまずき等を評価する形成的評価は、教師にとって必要な授業スキルの一つです。特別な教育的ニーズをもつ児童生徒のつまずきや困難さに気づき、児童生徒を理解する力が高まることで、一人一人の違いに対応できる授業の工夫に取り組むことができるようになると思います。

また、プリント学習や個別支援を行っている時の学び方やつまずき方を評価することも大切ですが、グループ学習等の中でみられる学び合いの様子等についても、きめ細かく評価することにより、グループ編成や課題の選択等に活用できます。

授業評価のポイントとしては、評価から見いだされた改善策が、通常の学級の担任による支援で可能であるかどうかという視点や、全ての児童生徒のわかりやすさにつながる支援になっているかどうかという視点をもつこと、授業者の指導方法だけでなく、児童生徒のつまずき方や学び方、学び合いにおける活動の内容等を細かく観察する視点をもつことなどが挙げられます。

通常の学級の担任は一人で悩まず、評価結果によっては、校内外に積極的に相談していく姿勢をもつことが大切です。そのためには、特別支援教育コーディネーターをはじめ、教師からの相談を受け入れ、迅速に検討できる校内支援体制の構築が必要になります。

また、前項でも挙げたとおり、授業評価の場面として、授業研究やケース会議を活用すること、ティーム・ティーチングにおいては、S T（サポートティーチャー）の評価者としての役割も重要になります。

Q15 多様な教育的ニーズをもつ児童生徒のいる通常の学級の授業の指導案はどのように作成すればよいですか。

指導案については、各学校等で実施されている研究テーマ等に合わせて工夫されて作成されています。ここでは、通常の学級における「一人一人の違い」に目を向けた授業づくりに活用できる指導案の形式について提案します。

指導案は、作成することによって授業者が教材観，児童生徒観，指導観等を整理することができ、授業実施の拠り所として、授業参観者があらかじめ参観の視点をもつことができ、授業改善に役立てることができたりする等意義があります。あくまでも授業づくり，授業改善のための資料であることをおさえ、場合によっては、略式の形式で授業研究を行うことも有効です。作成にあたっては、6資料編に示した授業づくりのワークシートを参考にしてください。

学習指導案様式例

第○学年 ○○科学習指導案

日時 平成 年 月 日 () 校時
場所
学級 年 組 男子 名，女子 名
指導者

1 単元名（題材名）

2 単元（題材）設定の理由

主な記述内容	記入のポイント
<ul style="list-style-type: none"> 単元（題材）及び教材について 児童生徒の実態について 指導上の工夫点について 	<ul style="list-style-type: none"> 指導目標や指導内容について、学習指導要領解説や教科書等を参考に記入します。指導の系統性を検討し、重点ポイントを明確にします。 観察、学力検査やアンケート結果等から、学力、経験、性格等において一人一人に違いがあることを前提に学級集団としての特徴を書きます。 指導目標と児童生徒の実態から、全ての児童生徒のわかりやすさにつながる指導過程や学習形態の工夫、必要な教材・教具、使用機器等を記入します。

3 単元（題材）の目標（記入のポイント）

<ul style="list-style-type: none"> この単元（題材）をとおして、児童生徒がどのような資質・能力を身につけるのかを記述します。特に指導の重点ポイントを明確にしておくことが重要です。 指導の系統性等を参考に、指導目標に対して、補充的な課題や発展的な課題が必要な児童生徒に対する目標についても想定しておく必要があります。
--

4 指導計画（記入のポイント）

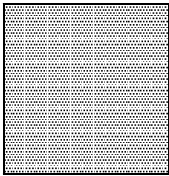
時	目 標	学習内容	学習形態	評価規準
1 (本時)	○ ※ 中心的な課題に対する目標を記入します。	・ ※ 学習内容によっては、集団の実態から、少人数指導やチーム・ティーチングの導入等の学習形態の工夫についても計画して記入します。		【関】（観察） ※ 中心的な課題に対する評価を中心に記入します。
6	○	・	習熟度別指導	【知】 (確認テスト)

※ 「評価規準」は、「学習指導要領」や「評価規準の作成、評価方法のための参考資料」（国立教育政策研究所）をもとに作成します。

※ 多様なつまづき方や学び方があることを前提に、補充的な課題を必要とする児童生徒や発展的な学習を必要とする児童生徒に対しても評価規準についても意識しておくことが必要です。

5 本時の指導

- (1) 本時の目標
- (2) 本時の評価規準（展開の中に入れることもある）
- (3) 展開（記入のポイント）

時間	学習活動	指導上の留意点と評価（☆） （安心して参加できる授業の工夫 ・ 一人一人の違いに対応できる支援の工夫）	個別支援 （A児・B児）
1 (分)	○ ※ 提示教材や視覚的支援については、写真等で示すとわかりやすくなります。 	・ ※ 評価規準「C」の児童生徒への配慮事項を記入するが、授業によっては発展的な課題を必要とする児童生徒への配慮事項も記入します。 ※ 安心して参加できる授業の工夫や一人一人の違いに対応する授業の工夫について、全ての児童生徒のわかりやすさにつながる支援を優先して記入します。 ※ チーム・ティーチングを行う場合の役割分担についても記入します。 ※ 評価方法について記述します（☆）	※ 個別支援が必要な児童生徒への支援内容について記入します。
(分)	5		

(4) その他

※ 一人一人の学力や学習スタイル、性格等の違いが事前に把握できる場合は、座席表に記入しておくこと、授業者も参観者も活用できます。

※ 板書計画を作成しておくことは、学習スタイル等の違いへの複線的な支援等の内容を具体的に示すことができ、授業の改善に生かすことができます。

Q16 特別支援学校のセンター的機能を活用して行う通常の学級における授業づくりとはどのようなものですか。

平成19年4月の学校教育法等の一部改正により、学校教育法第74条に、特別支援学校は小・中学校等の要請に応じて必要な助言又は援助を行うことが示され、特別支援学校のセンター的機能が明記されました。

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（中教審答申，平成17年12月）では、特別支援学校のセンター的機能の具体的内容について以下の6項目を示しています。

- ① 小・中学校等の教員への支援機能
- ② 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能
- ③ 障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能
- ④ 福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡調整機能
- ⑤ 小・中学校の教員に関する研修協力機能
- ⑥ 障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能

小・中学校の教員への支援は、はじめは、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒の障害特性等についての理解を深めるための支援や研修協力が中心になります。しかし、通常の学級の担任が困っているのは、実際の集団における具体的な授業の進め方です。今後、特別支援学校に対して、通常の学級の授業に関する支援の要請が増えていくことが予想されます。

小・中学校も特別支援学校も、基本的には、授業を中心とした教育活動に取り組んでおり、授業づくりについては共通理解できる課題がたくさんあります。特に、実態差が大きく多様な教育的ニーズのある集団における授業の進め方の工夫や効果的なティーム・ティーチングの方法などは、特別支援学校においても常に改善を工夫している課題です。

また、特別支援学校は、心理検査等を活用した客観的なアセスメントが可能であり、様々な障害の特性に応じた効果的な支援方法が蓄積されているために、児童生徒の実態に合った授業の中での支援方法についての助言をすることができます。

しかし、現段階では、児童生徒の実態や人数、指導者数、使用する教科書や教材等が大きく異なるために、特別支援学校の担当者が十分に小・中学校の授業の様子を理解した上での支援ができないこともあるかもしれません。特別支援学校へ支援を依頼する際に、授業づくりの方法、授業の中での支援方法について支援してほしい旨を明確に伝えることが必要です。今後、小・中学校及び特別支援学校が相互の授業研究会に参加するなど、日常的な研修が継続的に実施されることが期待されます。

一方、特別支援学校においては、今後、小・中学校の授業づくりに対する支援が増えていくことに備えて、その専門性の向上を図ることが必要になります。小・中学校の授業の実際を学ぶ機会を増やすとともに、これまで特別支援学校で行ってきた授業研究や、ケース会議の進め方、ティーム・ティーチングの工夫、交流及び共同学習における障害理解教育の内容等を振り返り、小・中学校でも活用できる内容を整理していくことが必要です。

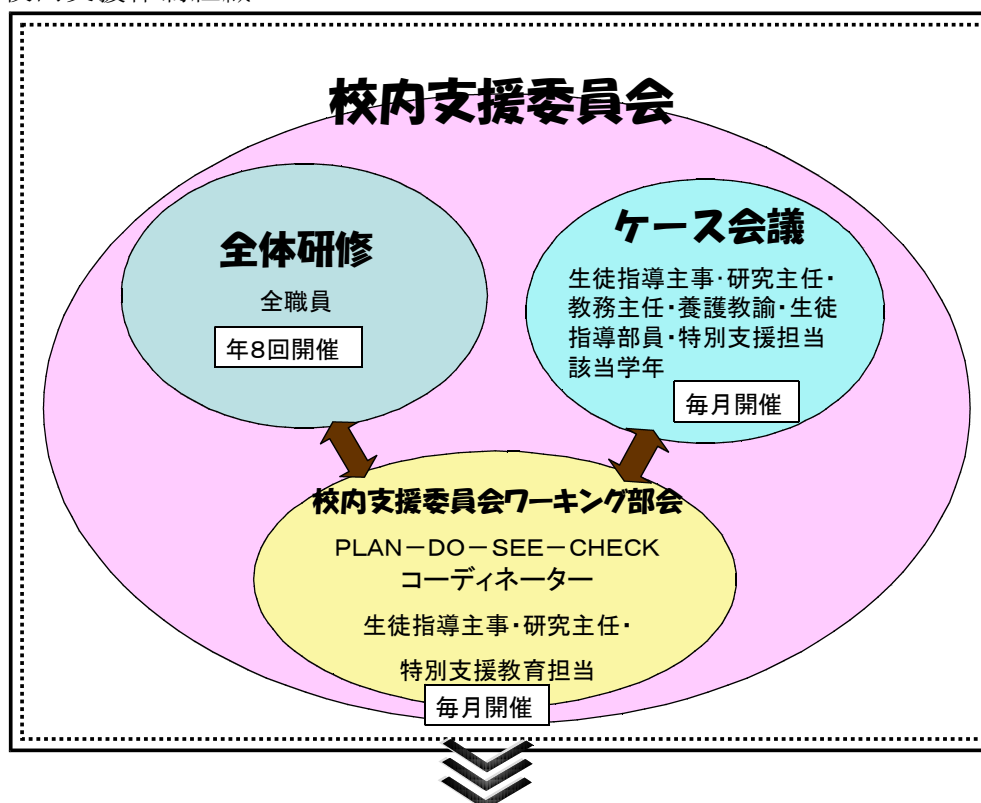
4 小・中学校の通常の学級における多様な教育的ニーズをもつ児童生徒の授業の実際（実践編）

I 多様な教育的ニーズに対応する授業づくりの実際

事例① ユニバーサルデザインを意識した授業づくり・指導案作成
— 個に応じた指導を充実させるための学校全体での取組 —

1 校内支援体制の構築

(1) 校内支援体制組織



ユニバーサルデザインを意識した授業づくり

(2) 校内支援委員会の目的

- ・ 学校生活で特別な教育的ニーズをもつ児童の支援について、全職員で検討する。
- ・ 特別支援教育に関する実践的研修を実施する。
- ・ 全職員で事例研修会を実施し、具体的支援について検討する。

(3) 校内支援委員会ワーキング部会の役割

校内支援委員会や全体研修及びケース会議の活動が円滑に進むように、コーディネーターを中心に全体研修やケース会議等の企画運営に携わるチームである。

2 校内支援委員会の活動内容

(1) 年間計画（資料1 P41）

(2) 全体研修の内容

① 通常の学級における個別の支援計画（*注1）の作成（資料2 P42）

- ・ 「支援チェック表（資料3 P43）」に基づいて、クラス毎に一人一人の児童の実態を把握する。「支援チェック表」の項目は、「どのような様子の児童に個別の支援が必要なのか？」を全職員で検討し共通理解を図って設定する。

4 実践編・事例① 小学校・授業づくり・ユニバーサルデザイン

- ・ 実態把握後、「通常の学級における個別の支援計画を作成する児童」を抽出する。
 - ・ 抽出した児童は、生徒指導部と連携して実施する「温かく見守りたい児童」の一覧に記載し、全職員で確認する。
 - ・ 学期毎に「めあて（実行可能な行動）」「具体的な支援内容・方法」「評価（児童の変容及び支援方法の両面から）」を記入する。
 - ・ 学年毎にフロッピーディスクに記録し、ファイリングする。
- *注1 「個別の支援計画」は、この実践では、児童の実態や発達段階を踏まえて指導目標及び指導内容を明確にする「個別の指導計画」と同様のものである。

② 事例研修会（資料4 P44）

〈目的〉

1つの事例についての支援を全職員で話し合い、様々な視点から見た支援方法や内容について共有することを目的とする。また、話し合いの中からユニバーサルデザインを意識した支援内容などが出ることによって、事例提供者だけでなく全職員にとって効果的な研修を目指す。

〈方法〉

課題解決型の「インシデント・プロセス法（事例提供者の提示した内容について、参加者が質問しながら事例の概要を把握し原因や実行可能な支援を考えていく方法）」を取り入れる。少人数（6～8人）のグループに分かれて話し合う。

〈進め方〉

- ア 「現在の様子」を事例提供者が報告する。
- イ 全体司会が事例提供者の担任としての願いやどんな点を改善してほしいかを整理し、具体的に実行可能な「目標」を決める。
- ウ 参加者が具体的な支援を考えるのに必要な情報について事例提供者に質問し、「情報収集」する。
- エ グループに分かれ、司会者・記録者を決めてワークシートの項目に沿って「自分が担任だったら何ができるか？」という視点で、実際に実行可能な内容について討議する。事例提供者は各グループを回り質問に答える。
- オ 全体に戻り、グループ毎にまとめた意見を発表し合う。
- カ 事例提供者に実践してみたいこと等の感想を話してもらい、参加者は事例を提供してくれたことに対して感謝の拍手を贈る。

〈配慮事項〉

- ・ グループのメンバー構成は担当学年・性別・教職経験年数・対象児童の前担任等の条件を考慮して、毎回違う組合せになるように設定する。
 - ・ 事例提供者に対しては、貴重な事例を提供してくれたことに対して感謝し、決して事例提供者を責めるような発言はしない。
 - ・ 事例となる児童は、学年や実態を考慮して偏りがないようにする。
- #### ③ 実践的研修
- ・ 各個人の日頃の実践の中から、ユニバーサルデザインとなるような効果的な手だてを「あると便利な支援グッズ」という形で紹介し合い共有できるようにする。
 - ・ LD・ADHD・高機能自閉症等について、障害の疑似体験等を通して障害の理解を図る。

(3) ケース会議の内容（資料5 P45）

〈目的〉

実際に「どのような場面で」「誰が」「どのような支援を」するかについて、関係する職員で話し合い、実践する。

〈方法〉

月1回実施している生徒指導部会の後に生徒指導主事、研究主任、教務主任、養護教諭、生徒指導部員、特別支援担当及び対象児童の学級担任・学年担当で行う。

〈配慮事項〉

- ・児童の実態を十分に把握して具体的な支援を考える。
- ・実践した上で、支援のレベルを確認し、特別支援学級での支援を必要とする場合は就学指導へと進めていくようにする。

* 支援のレベル A：通常の学級担任による支援を継続
B：特別支援学級担当者等によるTT
C：特別支援学級で個別指導

個への支援と共に、個への支援を意識したクラス全体への支援を考えることも多く、必要に応じてユニバーサルデザインを意識した内容を手だてとする。

3 授業研究（ユニバーサルデザインを意識した授業づくり）

通常の学級での授業に特別支援教育的な視点を加えて、様々な認知特性を含めた集団の誰にも分かりやすい授業の工夫を「基本的な支援」「学級・児童の特性に合わせた支援」「個への配慮」の3つの視点から考える（図1）。

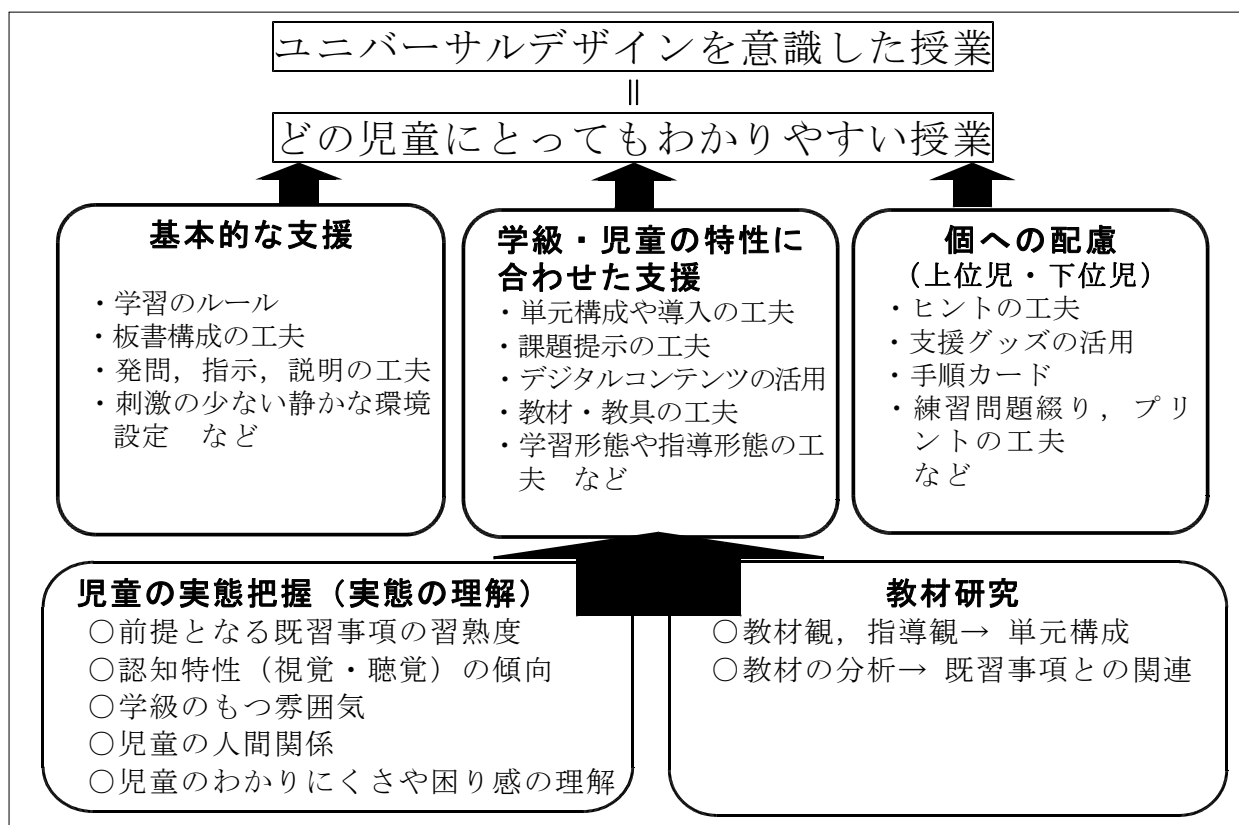


図1 ユニバーサルデザインを意識した授業づくり

(1) 基本的な支援（図2・3）

- ・ 学習ルール（準備の仕方・学習の進め方・ノートの使い方・用具の使い方・話し合いの仕方など）
- ・ 板書構成の工夫（文字の大きさ・太さ、全体の量、色チョークの活用、記号・吹き出し・イラストの活用、ノートとの関連、単語や文節の意識、教師の位置など）
- ・ 発問・指示・説明の工夫（長さ、明確さ、スピード、間の取り方、抑揚、簡潔さ、視線、教師の位置など）
- ・ 刺激の少ない静かな環境設定

つかむ	1 課題をつかむ。 ・場面や様子を想像しながらよく読む。 ・わかっていることをみつける。 ・もどめることをみつける。	㊦
みとおす	2 見通しを立てる。 ・答への見当をつける。 ・解き方の見当を立てる。	㊦
とく	3 自分の考えたやり方でとく。 (今までに習ったやり方をもとにして) ・式や言葉で ・絵や図で ・表やグラフで ・数直線 ・ものを動かして たしかめながら よいやりかたを みつける	㊦
くらべる	4 自分と友達のを考えを比べる。 ・みんなにわかるように自分の考えを発表する。 ・友達の考えを聞く。 ・自分の考えと友達の考えの 同じ所や違うところを 見つけて、よりよい やり方について 話し合う。 かんたんに わかりやすく いつてもつかる	㊦
まとめる	5 まとめる。 ・学習してわかったこと、 だいたいなことをまとめる。	㊦
しゅん	6 練習をする。	㊦

図2 「学習の進め方」(高学年)

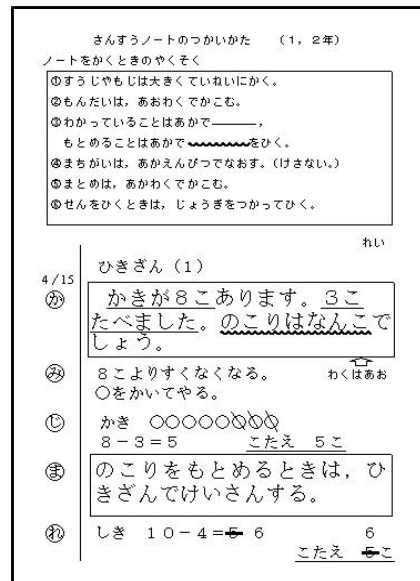


図3 「ノートの使い方」(低学年)

(2) 学級・児童の特性に合わせた支援 (図4～6)

- ・ 学習意欲を高めるための単元構成 (ストーリー性をもたせるなど)
- ・ 日常生活との関連づけ
- ・ 課題提示の工夫 (図やアニメーションを活用してわかりやすく)
- ・ デジタルコンテンツの活用
- ・ 課題の音読
- ・ 作業的活動の工夫
- ・ ワークシートの工夫 (学習の流れにそって)
- ・ 教材・教具の工夫
- ・ 学び合い学習 (教え合い・支え合い, ミニ先生)
- ・ 習熟度別学習
- ・ 指導形態の工夫 (ティーム・ティーチング, 少人数, 課題選択など)
- ・ 1 単位時間の流れを提示 (授業の見通しをもたせる)
- ・ 人間関係に配慮したペア・グループの構成 (特定の授業用の座席配置など)



図4 デジタルコンテンツの例

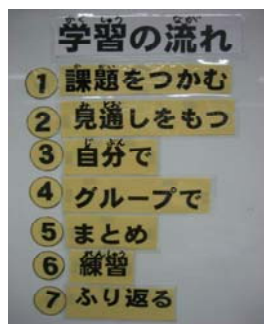


図5 学習の流れの掲示



図6 活動の終了時刻の掲示

(3) 個への配慮 (図7～11)

- ・ ヒントの工夫 (ヒントカード, 具体物, 半具体物, パソコンを使ってアニメーションを活用しながら段階的に提示するヒントなど)
- ・ 支援グッズの活用 (九九下敷き, 九九定規, 発表手順マニュアルシート, 計算確認シート, 自作分度器, 自作定規など)
- ・ 手順カード
- ・ 練習問題綴り
- ・ 選択問題プリント (各自の学習速度に合わせて ※上位児にも対応)
- ・ ティーム・ティーチングの活用

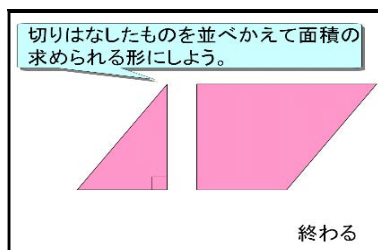


図7 アニメーションによるヒントの例



図8 パソコンを使ったヒントコマ



図9 ヒントカードの活用



図10 ST(T2)による個への支援①



図11 ST(T2)による個への支援②

(4) ユニバーサルデザインを意識した学習指導案（資料6 P46）

- ・ 既習・未習事項の実態調査を含めて把握した児童の実態をもとに、「指導観（ユニバーサルデザインに迫るための工夫）」の中で、どのような手だてを講じるかについて明記する。
- ・ 「本時の指導」では「研究主題に迫るための手だて」の中に再度細かく明記する。
- ・ 「展開」では、「ユニバーサルデザインの視点からの支援及び留意点・評価」の欄に、「ユニバーサルデザインを特に意識した支援」を赤字で、「個への支援」を青字で表記することで、意識を高めて授業に臨むようにする。

4 授業づくりの成果

(1) 校内支援委員会の活動を通して

- ・ 通常の学級毎に個別の支援計画を作成したことで、教師が児童一人一人の実態・認知特性を把握することができ、ユニバーサルデザインを意識した手だてや授業づくりに役立てることができた。
- ・ 事例研修会において様々な事例について話し合ったことで、教師一人一人が具体的な支援方法について理解したり、各自のアイデアを共通の財産として指導に活かしたりすることができた。
- ・ ケース会議を通して、学校全体として授業の中で特別な教育的ニーズをもつ児童に対する具体的な「個への支援」の意識が高まった。また、個への支援を意識したクラス全体への支援をユニバーサルデザインとして考えることができた。

(2) 授業研究を通して

① 基本的な支援

- ・ 板書構成を練ったり、課題を文字の大きさや文節に気を配りながら提示したりすることによって、児童が授業の中で課題把握や自力解決などの学習活動をスムーズに進めることができた。
- ・ 説明や質問の内容や仕方を検討することで、児童の思考を妨げることなく充実した学習が展開できることを再確認できた。
- ・ ノートの書き方や用具の使い方など、学習を進める上での基本となる部分の統一を図ることで、学習活動を充実させることができた。

② 学級・児童の特性に合わせた支援

- ・ 課題把握の場面で、デジタルコンテンツや写真、図など視覚的にとらえることができるように工夫することで、児童は課題を的確にとらえ学習を進めていくことができた。

- ・ 課題提示や学習の流れなど、児童に与える情報を精選し段階的に提示するなどの工夫をすることによって、児童は示された情報を自分なりに整理しながら学習を進めることができた。
 - ・ 課題を身近な場面と関連づけた内容にしたり、児童にとって親しみやすいものにしたことで、児童は日常生活と結びつけながら興味をもって学習に取り組むことができた。
 - ・ 教具を工夫し、一人一人の児童が意欲的に活動を行うことができるような場面を積極的に取り入れることで、児童は楽しみながら学習に取り組むことができた。
 - ・ 2人組やグループでの学び合いを学習活動の中に組み込むことで、支え合ったり、互いの考えを確認したりするとともに、安心感をもちながら学習を進めることができた。
- ③ 個への配慮
- ・ 学習環境の整備や座席の位置を配慮したことで、集中して取り組むことができた。
 - ・ 視覚・聴覚等の認知特性を含めた児童の実態に対応して、ワークシートやヒントカード・ヒントコーナーを活用することで、学習に戸惑った児童も自分のペースで考えながら学習を進めることができた。
 - ・ 練習問題を1枚1問にするなどの工夫をすることで、算数をあまり得意としない児童も意欲をもって取り組むことができた。また、学習速度が速い児童に対しても対応することができた。
- ④ 学習指導案におけるユニバーサルデザイン
- ・ 指導案もユニバーサルデザインを意識し、「ユニバーサルデザインを特に意識した支援」を**赤字**、「個への支援」を**青字**で表記することによって、児童全体に対しての支援なのか、個への支援を必要とする児童に対しての支援なのかを授業者自身が明確にすることができた。
 - ・ 授業の中で使用する教具や図、ワークシート等を指導案上に載せることで、授業構成を組み立てる段階から「児童の実態が〇〇だから、△△が有効に機能するだろう」ということを意識することができた。

5 今後の課題

(1) 校内支援委員会の活動に対して

- ・ 通常の学級における個別の支援計画を作成する上で、児童一人一人の実態・認知特性を把握する方法を工夫する。
- ・ 事例研修会やケース会議の充実を図り、効果的な支援方法について研修を深める。

(2) 授業研究に対して

① 基本的な支援

- ・ 板書構成や発問の仕方等について、より児童にとってわかりやすいものになるようにさらに検討を進めていく。

② 学級・児童の特性に合わせた支援

- ・ 学級や児童の特性を的確にとらえ、課題把握がスムーズにできるような課題提示の仕方をさらに工夫する。
- ・ 児童一人一人にとって、ある程度の困難さを感じながら、授業の最後に自分で解決できたという満足感が味わえるような課題の在り方について考える。
- ・ 各教科との関連を図りながら、課題文自体をしっかりと読み取れるような読解力の育成を図る。
- ・ 自分の考えを的確に表現できるような力やいろいろな考えを結びつけてよりよい考えを導き出せるような力の育成を図る。

③ 個への配慮

- ・ 児童自らが考え、課題解決に結びつけることができるようなヒントカードやヒントコーナーの内容、活用の仕方などについてさらに工夫する。

校内支援委員会年間計画

資料 1

月	校内支援委員会全体研修及び関連	ワーキング部会	ケース会議
4		<ul style="list-style-type: none"> 今年度の計画 アセスメントの視点検討 ケース会議準備 	1年(感情の起伏が激しい) 2年(ルールが守れない) 4年(感情の起伏が激しい) 5年(学習理解に困難)
5	○温かく見守りたい児童の確認① *生徒指導部と連携して 〈全体研修①〉 <ul style="list-style-type: none"> 年間計画及び組織 通常学級における個別の支援計画の作成 	<ul style="list-style-type: none"> 組織図検討 全体研修準備 ケース会議準備 	2年(コミュニケーションが困難, 欠席多い)
6	〈全体研修②〉 <ul style="list-style-type: none"> 通常の学級における個別の支援計画の作成 特別支援教育における授業づくり 	<ul style="list-style-type: none"> 全体研修準備 	
7	〈全体研修③〉 <ul style="list-style-type: none"> 障害の理解 事例研修会① (4年:学習意欲に欠け, 活動レベルが低い) 1学期個別の支援計画の評価 	<ul style="list-style-type: none"> 全体研修準備 事例研修会準備 	
8	〈全体研修④〉 <ul style="list-style-type: none"> 2学期個別の支援計画の作成 授業への活かし方 事例研修会② (2年:集団行動が困難) 	<ul style="list-style-type: none"> 全体研修準備 事例研修会準備 	
9	〈全体研修⑤〉 <ul style="list-style-type: none"> 学習障害の理解に関する実践的研修(LD擬似体験) 	<ul style="list-style-type: none"> 全体研修準備 ケース会議準備 ユニバーサルデザインの検討 	3年(学習理解が困難, 離席が多い)
10	〈全体研修⑥〉 <ul style="list-style-type: none"> わかりやすい授業をするために あると便利な支援グッズの紹介 	<ul style="list-style-type: none"> 支援グッズの紹介準備 ケース会議準備 	4年(学習理解が困難, 特に計算)
11	〈全体研修⑦〉 <ul style="list-style-type: none"> 事例研修会③ (6年:人間関係に困難) 	<ul style="list-style-type: none"> 事例研修会準備 ケース会議準備 	1年(学習理解が困難, 特に書字)
12	○温かく見守りたい児童の確認② *生徒指導部と連携して <ul style="list-style-type: none"> 2学期個別の支援計画の評価 	<ul style="list-style-type: none"> ケース会議準備 	2年(行動の切り換えが困難, 漢字が苦手)
1	<ul style="list-style-type: none"> 3学期個別の支援計画の作成 	<ul style="list-style-type: none"> ケース会議準備 	
2	〈全体研修⑧〉 <ul style="list-style-type: none"> 成果と課題 	<ul style="list-style-type: none"> 今年度の成果と課題について ケース会議準備 	4年(ルールが守れない, 人間関係に困難)
3	<ul style="list-style-type: none"> 3学期個別の支援計画の評価 	<ul style="list-style-type: none"> 次年度の計画 	

支援計画表作成のポイント

資料 2

平成 年度 個別に配慮を必要としている児童への支援計画及び評価（支援計画シート）
 （ 学年 組 名前 A ） （担任 ○○ ）

主訴	・こうなって欲しい点 ～なので、～できるようにしたい。 1 整理整頓ができないので、整頓できるようにしたい。 2 学習に集中して取り組めるようにしたい。		・よい点 よい点や好きな活動	
学期	めあて	具体的支援内容・方法	評価（改善した点や課題）	支援
1 学期	主訴に対して、具体的に実行可能な行動をめあてにする。 1 持ち物の整理ができる。 2 授業中離席せず、課題に取り組む。	具体的にわかる支援内容を記入する。 ・ 教室環境の工夫 ・ 授業の中で ・ 指示の工夫 ・ 対応の工夫 ・ 時間や学習量 ・ 教材の工夫 ・ 支援の段階 ・ 人的な支援等	・ 小さな内容でも改善した内容を記入する。 ・ さらに課題を記入し、次学期につなげる。	
2 学期	主訴に対応しためあて、めあてに対応した支援内容となるようにする。	1 整理する物をカードに書いておき、それをみながら教師と一緒に整理する。できたらシールを貼る。 2 最低限がんばって欲しい学習内容を「A君チャレンジスタディ」シートで知らせ、学習に見とおしを持たせる。		
3 学期			※ 支援状況 A B C	
次年度への課題				

年 組	氏 名	学 習								生 活		行 動								登 校		身 体					家 庭					特記事項	支援状況			
		学力不振・基礎学力	書くことに困難	読みに困難	計算に困難	文章問題に困難	学習意欲がない	発音不明瞭	吃音・どもる	忘れ物が多い	宿題を忘れる	整理整頓できない	落ち着かない	多動離席が多い	乱暴な行動が多い	ルールが守れない	感情に波がある	人間関係がとれない	友達がいらない	不器用	緘黙傾向	欠席が多い	登校しぶり	遅刻早退が多い	身体的持病がある	食物アレルギー	保健室によくいく	けが多い	排便・排尿・夜尿	家庭環境	外国籍		要保護・準要保護	その他	1	2
1	A	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	○	・	・	・	・	・	・	・	・	・				
2	B	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・				
3	C	○	・	・	・	・	○	・	・	○	○	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	ことばの教室通級	C		
4	D	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・				
5	E	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	学区外通学			
6	F	・	・	・	・	・	・	○	・	・	○	○	○	・	○	・	・	○	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・				
7	G	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・				
8	H	○	○	・	・	・	・	・	・	・	○	○	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・				
9	I	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・				
10	J	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	○	・	○	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	牛乳アレルギー			
11	K	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・				
12	L	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	○	○	・	・	・	排泄自立せず				
13	M	○	○	○	○	○	○	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・				
14	N	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・				
15	O	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	○	・	・	○	・	○	・	○	・	○	・	・	・	・	・	・				
16	P	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・				
17	Q	・	・	・	・	・	・	○	○	○	・	・	・	・	・	・	○	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・				
18	R	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	○	・	・	・	・	・	・	・	・				
19	S	○	・	○	○	○	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・				
20	T	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・				
21	U	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・				
22	V	・	・	・	・	・	○	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・				
23	W	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・				
24	X	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	○	・	・					
25	Y	○	・	・	・	・	○	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・				
26	Z	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・				
27																																				
28																																				
29																																				
30																																				

支援チェック表

第1回 月 日

第2回 月 日

事例研修会

資料4

年 組

月 日

- 1 現在の様子（変わって欲しいところ・支援が必要なところ）

--

- 2 目標（担任の願い・どんな点を改善してほしいか）

--

- 3 情報収集（事例提供者への質問・具体的な支援を考えるのに必要な情報）

--

- 4 私が担任ならこんなことができるかな。（実際に支援可能な内容）

・学校で	・家庭で

ケース会議記録

資料5

月 日 実施

対象児	○年○組	
主訴 (支援を要する事項)	<ul style="list-style-type: none"> 離席が目立ち、出歩いたり、棚の上に上ったりと学習に参加できないことが多い。 落ち着かず、何かをいつも触っている。 	
学習状況	生活状況	家庭状況
<ul style="list-style-type: none"> 理科や図工(造形活動)は好きでよく学習するが、話し合い活動や漢字の書字は苦手で、板書は視写できない。 	<ul style="list-style-type: none"> 片づけができない。常に学習用具やティッシュが散乱している。 宿題はやってくる。 	<ul style="list-style-type: none"> 祖母が養育している。 宿題は祖母がみている。 本児の困難を克服するため、塾に通わせている。
現在実施している支援等	<ul style="list-style-type: none"> 保護者との教育相談実施 個別の検査実施(7月10日) WISC-III 全検査(境界線) 言語性 > 動作性 月、火 学級支援 週4H ○○担任学級支援, 週1H(木5)○○担任学級支援 週1H ○○担任個別指導 ※ 適宜 教務主任 	
指導方針(目標)	<ul style="list-style-type: none"> 離席を減らし、学習に参加できる。 情緒の安定を図る。 	
具体的支援内容・方法(誰が、何を、いつ、どのように)		
目 標	内 容	
① 整理整頓する。	<ul style="list-style-type: none"> ○○ボックスを作り、とりあえず落し物や持ち物を全部その箱の中に入れておけばよいことにする。(担任) 登校後の朝の準備を見守り、できたら連絡帳にシールをはり、賞賛する。(情緒担当・朝) 	
② 学習に参加する。	<ul style="list-style-type: none"> 座席を配慮し、前列の真ん中にする。 宿題の量を本人と話し合い、決める。(担任) 学習のルールを確認し、書いて貼る。(学年) やってはいけないことを教示する。 現在進行中の学級への支援は継続する。 取り出し個別指導ができるようにする。(情緒・言語担当) 	
③ 活躍する場面を設ける。	<ul style="list-style-type: none"> お手伝い係となり、先生のお手伝いをする。(担任) できたら、大いに褒める。 家庭にもよいことを連絡帳等で伝える。 	
評価	<ul style="list-style-type: none"> 離席が減少するが、学習理解困難のため個別指導が必要である。 保護者との相談を継続して今後につなげる。 	

第 学 年 組 科学学習指導案

指導者 T 1
T 2

1 単 元

2 目 標

-
-
-
-

(関心・意欲・態度)
(数学的な考え方)
(数量や図形についての表現・処理)
(数量や図形についての知識・理解)

3 指導について

(1) 教材観

(2) 児童の実態 (男 名 女 名 計 名)

〈調査日〉平成 年 月 日 調査人数: 名

		調 査 項 目	正答(名)	誤答(名)	無答(名)
既習	・				
	・				
	・				
未習	・				
	・				
	・				

本学級の児童は、～。
事前調査の既習事項を確認する問題の結果からもわかるように、～。
未習事項の結果を見ると、～。

(3) 指導観 (ユニバーサルデザインに迫るための工夫)

この単元では、～することで、～への意欲を高めたい。～そこで「 」というストーリー性をもたせたもので単元全体を構成した。本単元で学習する内容を、～に関係する事項で構成することで、児童の興味関心が持続したり、日常生活との関連性を意識したりすることができると考えた。また、いろいろな場面で割合が使われていることとその有効性についても感じ取ることができると考えた。

～できない児童が多く見られた。そのため～が重要になるので、課題提示にアニメーションを活用したり、～を有効に使ったり視覚的にとらえやすいような手だてを用意したい。

指導者が意図的に構成した二人組で学習する場面を積極的に設けることで、～が苦手なA児・B児もスムーズに学習を進めることができるようにしたい。また、本単元の学習内容がほぼ理解できているC児や学習速度が速い児童は補充問題に取り組み、より理解を深められるような場面で学習過程の中に組み込む。

学習速度や認知様式に個人差があるので、児童の学習活動への支援や理解不十分の児童への支援が十分に図れるよう TT で指導にあたる。

4 指導計画 (時間扱い)

次	時	学 習 内 容	評価の観点				評 価 規 準 (B)
			関	考	表	知	
1	1		◎	◎	◎	○	◎ (観察)
						○	◎ (ノート)
						○ (観察)	

5 本時の指導

(1) ねらい

(2) 研究主題に迫るための手だて

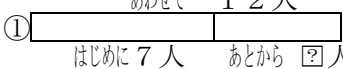

- ・全体や個への支援を効果的に行うためにTTで指導にあたる。
- ・問題の状況を捉えやすくするためのアニメーションを提示する。
- ・求める方法を二人組で考えてから各自でまとめる流れにする。
- ・学習内容が日常生活に結びつくような活動場面を取り入れる。

(3) 準備・資料

- ・ノートパソコン
- ・デジタルコンテンツ
- ・プリント
- ・手順カード
- ・実物投影機
- ・プロジェクター
- ・スクリーン
- ・練習問題
- ・デジタルカメラ
- ・ヒントカード
- ・自作教材

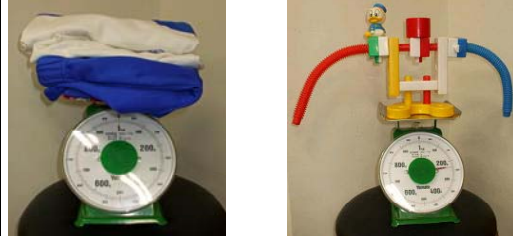
(4) 展開

○赤字:ユニバーサルデザインを特に意識した支援 ●青字:個への支援 (評):評価

学習内容及び活動	ユニバーサルデザインの視点からの支援及び留意点・評価
<p>(2) 自分の数え方とおはじきの数をワークシートに記入する。</p> <p>3 おはじきの数と数え方を発表する。</p>	<p>ユニバーサルデザインの視点からの支援及び留意点・評価</p> <p>●考え方を書くことの苦手なA児がとまどっている場合には、A児の考え方をよりそって聞き、ワークシートに書けなくても数えられたことを称賛するようにする。 (評) おはじきの数をわかりやすく工夫して数えることができたか。 (ワークシート・観察)</p> <p>○T2:発表者の数え方が、聞いている児童にわかりやすいようデジカメで撮ったおはじきの様子の写真を映し出すようにする。</p> <p>・T1:予想される数え方を図にしておき、数え方を発表しているときに掲示する。</p>
<p>1 本時の学習課題をとらえる。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>はじめに 子どもが7人 あそんでいました。あとから何人かきて、あわせて、12人になりました。 あとからあそびにきたのは 何人でしょう。</p> </div> <p>・学習課題を全員で音読する。 ・問題場面のイメージをもち、話し合う。</p>	<p>・前時までの学習を振り返り、テープ図について確認する。</p> <p>○学習課題が理解しやすいように、状況を絵で表し、紙芝居風に提示する。</p> <p>・休み時間の遊びや途中から遊びに加わった経験などについて発表させ、問題場面のイメージをもたせ、課題解決の意欲を高める。</p>
<p>3 テープ図をかき、課題の解決を図る。</p> <p>(1) 自分で考える。</p> <p>・テープ図→立式→答え</p> <div style="margin: 10px 0;"> <p>あわせて 12人</p> <p>① </p> <p>はじめに 7人 あとから □人</p> <p style="margin-left: 100px;">□人 あとから □人</p> </div> <div style="margin: 10px 0;"> <p>② </p> <p>はじめに 7人 あわせて 12人</p> </div> <p>・$12 - 7 = 5$ ・$7 + 5 = 12$ ・$7 + 12 = 19$ ・$7 + \square = 12$</p>	<p>○「あとからきて」「あわせて」などの言葉から形式的に加法と考えるのではなく、問題の意味をよく考えて3つの数量関係を□人も使って、テープ図に表わすことを確認する。</p> <p>●左の②のテープ図をかいた児童には、合わせた人数が12人であることに着目させ、問題の意味がとらえられるようにする。</p> <p>●A児には、具体物の操作活動を十分にさせ、B児・C児にはテープ図を与えて、数量関係が正しくとらえられるように支援する。</p> <p>●D児には、テープ図→式の根拠を、考えた順序がわかるように、説明を書くよう助言する。</p>
<p>(新聞紙) たたむ、丸める ちぎる、折り紙にする</p> <p>(粘土) ちぎって丸める 細長く棒にする 平たくのばす</p> <p>(ブロック) バラバラにする いくつかに分ける</p> <p>(洋服) きちんとたたむ 丸めておく</p>	<p>○元の重さをはかった時に、先を赤くした矢印シールを使って目盛りが指したところにはり、重さの変化を調べやすくする。</p> <p>・時間の見通しがもてるようにタイマーを使い、活動にあたる。</p> <p>・粘土と新聞紙については、実験誤差ができるだけ生じないようにはかりの皿を大きくしたり、ビニールの上で作業させたりして工夫する。</p>



- 操作活動が得意なC児のいるグループが、考えた解決方法をすべて確かめてしまった場合、もう一つの種類で実験してみるよう声をかける。
(評) 物の状態が変わっても重さが変わらないことがわかったか。
(観察, ワークシート)



ストローで作った三角形

- 2 課題の解決を図る。
 - (1) 三角形のなかまわけをする。
 - ① 2人で分ける。
 - ② 2人組で確認し、ワークシートに記入させる。

- 課題の「辺の長さ」という言葉を強調し、辺の長さに着目した弁別ができるようにする。
- 形に着目した弁別にならないように例を挙げながら説明をする。
- 視覚的に確認ができるように、辺の長さを明記した掲示物をはれる。
赤…12cm 黒…10cm
黄…8cm 白…6cm
- ・2人で三角形を弁別し、終わったらどのように分けたのかをワークシートに記入させる。
- ・教室の空きスペースに、本時の学習内容の練習プリントとストローを用意し、各自、好きなコースを選択し、問題に取り組ませる。

1 コース別に練習問題に取り組む。

下の三角形の中から、二等辺三角形と正三角形を見つけましょう。

二等辺三角形 () () () ()
正三角形 () () () ()

Aコース
練習プリントで理解を深める。

Bコース
ストローを使って「二等辺三角形」と「正三角形」を作る。

Aコース 練習プリント

- 選択したコースが終わった児童には、別のコースに取り組むよう助言する。

- 1 「定」「ねだん」「○%引き」の意味について確認する。
- 2 本時の学習課題をとらえる。

スニーカーを定価の40%引きで買ったなら1800円でした。スニーカーの定価はいくらだったでしょう。

- ・学習課題を全員で音読する。
- ・学習課題から、もとにする量・比べる量・割合を区別して書き出す。

- ・前時の学習を振り返り、「定価」「ねだん」「○%引き」について確認する。
- ・既習事項を掲示し、必要に応じて確認することができるようにする。
- ・単語や文節に留意して問題文を提示する。
- 学習問題が理解しやすいように、会話文の形で状況を段階的に表したアニメーションを提示する。また、ポイントなる部分は色を変えて表示する。さらに、アニメーションと同時に音声も流し、よい課題をとらえやすいようにする。



- 6 グループごとに調理実習でつくる様々なメニューの分量を、比を使って解く。
- a うどんのつゆとお湯の量
 - b ホットケーキの粉と牛乳の量
 - c ミルクコーヒーのコーヒーと牛乳の量
 - d 乳酸飲料の素と水の量
 - e お好み焼きの粉と水の量
 - f たこ焼きの粉と水の量



○問題を把握しやすいように、実物を用意する。

- ・スムーズに問題に取りかかれるよう、メニューは事前を選択させておく。
- ・グループで求め方の話し合いをしてから問題に取り組むよう指示する。
- ・全員が問題を解いて、答え合わせができたなら、教師がそれをチェックし、次の問題に取り組むよう、始めに確認する。

○グループで求め方を確認し合ったり、教え合ったりしながら、問題を解くように声をかける。

- 理解するのに時間がかかるA児には、様子を観察し、答えが導き出せそうにない時は、何と何を対比させるのか図に示し、個別に支援する。
- 学習が十分に理解できると予想されるD児には、考えがまとまらない友達にヒントを与えるよう促す。



事例② 全ての児童にわかりやすい授業づくり・授業研究の実践
 — 学習スタイルの違いを意識した授業づくり —

1 授業研究に向けて

(1) 本校の研究主題

基礎・基本の定着を図り，学ぶ力を育む指導法の工夫
 — 全ての児童にわかりやすい算数科の指導の仕方をめざして —

(2) 児童の実態把握の方法

方法	実態把握の視点
教師の観察	・得意なこと，苦手なこと，学習態度，発表力
* 諸検査等	・認知特性（視覚優位・聴覚優位） ・学習のペースと課題解決スタイル 速くて正確か，速くて不正確か 遅くて正確か，遅くて不正確か
レディネステスト	・既習事項の習得状況 どこにつまずきがあるか。 計算は正しくできているか。
アンケート	・学習しているときうれしいのはどんなときか。 ・問題の意味が分からないときどうするか。 ・解き方が分からないときどうするか。

* 教研式 新学年別知能検査サポート（図書文化）

(3) 児童の実態に配慮した授業づくり

① 特性に合わせた支援の複線化の共通理解＝全体にかかわる提示

ア 認知特性に応じる

- ・ 視覚的に分かりやすい文字・絵・写真等
- ・ 聴覚的に分かりやすい音声で提示

イ 学習のペースや課題解決スタイルに応じる

- ・ 進度の速い児童には発展問題または練習問題
- ・ 進度の遅い児童には負担の少ない量や質の問題

ウ つまずきを予想して対応する

- ・ つまずいている児童が多いときは全体で確認
- ・ つまずいている児童のための個別の支援方法を準備

② 算数科における特性に応じた支援の例の確認＝主に個別的な支援

予想される差	具体的な配慮・支援例
・課題が読めない。	・課題を教師が読み上げる。または、みんなで読む。
・課題の意味が理解できない。	・課題の内容を子どもが経験しそうな具体的な場面にする。 ・出てくる数字やポイントになる言葉に印をつける。 (例： 12 3 人 わけると) ・絵や図に描いて示す。
・ノートに書き写せない。	・前もって準備しておいた課題を印刷した用紙をノートにはる。
・式が立てられない。	・言葉の意味と式をつなぐような説明をする。
・答えを考えることができない。	・文章に合わせて具体物で操作する。 ・演算決定ができないときは、キーワードと記号をカードにして選ばせる。 ・思考過程が分かるように図に描いて考えさせる。
・教具の操作がうまくできない。 (ものさし、分度器、コンパス)	・教具を動きにくくする。 (すべり止め、一緒に押さえながら) ・基準となる点や線に色で印をつける。 ・目盛りの読みやすい教具を使わせる。(一方向分度器など)
・九九を覚えていない。	・九九表を使わせる。

(4) 授業の参観の方法・視点

① 学び方の傾向や授業に関わる実態を座席表に表し、活用する。

ア 児童の実態を書き込む。

- ・ 視覚優位傾向と聴覚優位傾向を色別に
- ・ 学習速度と正確さを記号化して

イ レディネステストの結果を生かす。

- ・ 予想される差とそれに対応する手だて

② 視点を明確にして参観する。(例：記録用紙)

- ・ 分かりやすい学習環境やルール，注意を促す・集中力を高める支援
- ・ 学習スタイル等の違いへの対応（視覚的にも聴覚的にも分かりやすい教材・資料）
- ・ 個別に対応する手だて（個別指導をするための工夫・TTの形態）
- ・ その他・気づいたこと

③ ワークショップ型の授業研究をする。(例：KJ法的手法)

- ・ 教師のよさと課題，児童のよさと課題を付箋紙に記入する。
- ・ 記入した付箋紙をまとまりごとに貼り，グループ化して見出しをつける。

4 実践編・事例② 小学校・学習スタイル・授業研究

2 授業研究の実際

(1) ワークシートや座席表を作成しながら進めた実践

○学年	6年
○単元名	体積 (本時は複合図形の体積を求める学習)

事前研修 1 = 授業のねらいの確認とつまずきの予想

- ① 授業のねらいの確認
 - 中心課題
 - 単位にした大きさのいくつ分として数値化してとらえることを理解させること
 - ・ 体積の単位の理解・測定の意味の理解・体積を求める
- ② この授業における児童のつまずき(予想) → レディネステストへ
 - ・ 単位にした大きさの立方体を積み重ねて作った立方体や直方体の体積を求めることができないのではないか。
 - ・ 複合図形の体積が求められないのではないか
 - ・ 三口のかけ算ができないのではないか。

事前研修 2 =つまずきの予想に対する教材・教具

- ① レディネステストの結果をもとに本時を想定しながらつまずきに対する手だてをどうしたらよいか。(ワークシートへ)
- ② つまずきに対する手だてに必要な教材・教具はどのようなものがよいか。

< 研修用 ワークシート >

	児童の実態の観点	本時で予想される差や傾向	具体的な手だてや配慮・教材
レディネステスト	○公式を使って面積を求められるか。	・体積を求める公式を覚えていない。	○公式を言葉で確認, カードを掲示
	○複合図形の面積が求められるか。	・複合立体を立方体や直方体に分けることができない。	①複合図形の面積の求め方で使用した補助線入りの図形を見せる。 ②立体を分割するための補助線を入れた見取り図を見せる。 ③直方体や立方体に分割し色分けした見取り図を見せる。 ④分割できる複合立体の模型で操作させ、分割するイメージをとらえさせる。
	○三口のかけ算ができるか。	・計算が正確にできない。 ・かけ算九九を正確に覚えていない。 ・かけ算の筆算のやり方ができない。	○かけ算九九表を使用 ○最後に電卓を使って計算の答えを確かめさせる。
	○同じ大きさの立方体を積み重ねて作った立方体や直方体について、もとになる立方体の数を求めらるか。	・立体を三次元としてとらえられない。 ・見えない辺の長さをとらえることができない。 ・縦・横・高さの辺の位置が分からない。 ・必要な辺の長さを計算で求めることができない。	○見えない辺がどこにあるか、見取り図と同じ形の立体模型で確認する。 ○縦は斜め線, 横は横線, 高さは縦線と見取り図を示しながらことばで確認する。 ○縦・横・高さの辺を色分けして示す。 ○分かっている長さを示した辺だけ取り出したカードを見せ考えさせる。

観察等	○3通りの方法で体積を求められるか。	・1つの方法しか求め方を考えることができない。	○前学年で学習した内容を想起させる。 ○前学年で学習した補助線入りの図形を見せる。
	○学習のペースが速い。 ○学習のペースが遅い。		・3つの直方体でできた複合立体の体積の求め方を考えさせる。この場合、加法よりも減法で求めた方が簡単であることに気づかせる。 ・1つの方法で体積が求められればよいことを話す。

事前研修 3 =個の実態や手だてを座席表へ

6年○組 座席表

座席表の見方

下段はレディネステストから予想される差と手立て

- ・×：自力でできないと思われること
- ・○：早くできてしまうと思われる児童
- ・→：手だて

個への支援要

学習適正

視覚優位傾向
 聴覚優位傾向

(2006.6実施の知能検査より)

○ →言葉で説明 →多様な考え方を助言 →類題を解く		辺× →立体, テープ図	○ →言葉で説明 →多様な考え方を助言 →類題を解く	
○ →言葉で説明 →多様な考え方を助言 →類題を解く	2分割×→操作 辺×→テープ図 計算×→九九表	辺× →辺や立体を色分けしたプリント 3口の計算× →計算確認	○ →言葉で説明 →多様な考え方を助言 →類題を解く	辺× →操作, テープ図, 辺や立体を色分けしたプリント
○ →言葉で説明 →多様な考え方を助言 →類題を解く		ケアレスミス →計算確認	○ →言葉で説明 →多様な考え方を助言 →類題を解く	
		ケアレスミス →計算確認 辺× →操作, テープ図, 辺や立体を色分けしたプリント		○ →言葉で説明 →多様な考え方を助言 →類題を解く

4 実践編・事例② 小学校・学習スタイル・授業研究

- ① 授業を行うポイント（授業者より）
 - 聴覚優位の児童が多いので、視覚的教材のほかに教師の言葉による説明もきちんと行う。
 - T Tの授業になるが、基本的な説明と補充的な学習が必要な児童にはT 1が指導にあたる。
 - つまづきに応じたヒントカードを準備したので、分からないときにはヒントカードを与え、できるだけ自力で思考させたい。
 - 表記されていない辺の長さが求められるかがポイント。分かっている長さの差から求めることを分かりやすくするためにテープ図も用意する。
- ② 授業参観のポイント（研究主任より）
 - 授業の見方、記録の仕方（記録用紙に記入）

< 授業研究記録用紙記入例 >

授業研究記録用紙

月	日	校時
6年○組	授業者	*****

☆ 座席表を参考にしながら参観してください。
研究協議も同様の観点で進めます。

1	わかりやすい学習環境やルール，注意を促す・集中力を高める支援
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教室の前面がすっきりしている。黒板にも関係のない掲示物がない。 ・ 教師の話を聞く場面では、姿勢がよく集中している。 ・ 本時はどんな学習をするのか分かりやすい課題の提示だった。
2	学習スタイル等の違いへの対応（視覚的にも聴覚的にもわかりやすい教材，学習のペース）
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 資料が色分けしてあって、特に複合図形の立体の切り方がとても分かりやすい。 ・ ヒントカードが何種類も準備してあって、とまどっている児童に有効的である。特に、テープ図を見せたとき理解を示した児童が多かった。 ・ 授業の大切な場面では、色分けした見やすい資料を使って教師もはっきりと説明をしていた。
3	個別に対応する場や手だて（個別指導をするための工夫・T Tの形態）
	<ul style="list-style-type: none"> ・ MT(T1)は補充的な学習が必要のある児童に支援していたが、児童の細かな実態が分かっているので、適切な支援がしやすいかもしれない。 ・ 発展的な学習が必要な児童にも教材が準備してあったので、全員が最後まで集中して取り組むことができていた。
4	その他・気づいたこと
	<ul style="list-style-type: none"> ・ ヒントカードを教師が与えていたが、もっと別な方法はないだろうか。（ヒントコーナーの設置など）

研究協議

＜授業者の反省＞

- 表記されていない辺の長さを求める際、補充的な学習が必要な児童にはテープ図がとても有効だった。
- つまずきの予想をしたことは、授業の先が見えていて支援がしやすかった。さまざまな教材を使って自力で解決できている児童が多かった。
- とまどっている児童に教師がヒントカードを与えてしまったが、中には適切でないヒントもあった。どのヒントカードが必要かその場で見分けることが難しかった。

＜参観者より＞

- 教材・教具の見やすさ
 - ・ 立体を色分けして2つに分けていたので、2つの直方体に分けて考えることが容易にできた。
 - ・ 縦、横、高さの大きさが色で分けてあり、その色が公式とも一致していたので、すぐに式にあてはめて考えることができた。
- ヒントカードを使いながら自力解決を進めている児童が多かった。
- 座席表の良さ
 - ・ 授業者にとって児童の傾向が一目で分かり、支援しやすい。
 - ・ 児童名が分からなくても座席の位置と様子が一致し、情報交換がしやすい。
- 「分かりやすい授業」を中心にした視点を決めたことにより、焦点をしぼった協議ができる。また、「どんなことが分かりやすいのか」という児童の側に立った見方で参観できる。
- ヒントカードの提示の仕方
 - ・ 分からないときにどういうヒントがあれば自分で解決できるのかは今後の課題である。低学年のうちには児童の様子をみて教師が与えてもいいが、学年が上がるに従って自分でヒントを求めていく児童にしたい。自分のやり方で解決したい児童も大切にしたい。

授業研究の成果や課題

- ・ つまずきの予想を立てることで、何をポイントに授業をすればいいかが分かった。
- ・ 児童の視点に立った教材・教具を準備したり、支援方法を考えられるようになった。
- ・ 学級の児童の個人差を考えたとき、理解の速さ、課題解決の正確さの違いは分かっていたが、視覚的優位・聴覚的優位の違いも差に表れることが分かった。その違いを常に念頭に置いて授業をしなければならぬと思った。
- ・ 個人の差を意識すると膨大な資料を必要としなければならない。限られた中で効率よく資料を作ったり使ったりできるように工夫していかなければならない。

(2) 授業改善と研究協議の活性化を図った実践

- 学年 4年
 - 単元名 角の大きさ

4 実践編・事例② 小学校・学習スタイル・授業研究

事前研修 = 授業のねらいの確認とつまずきの予想

授業のねらい ○2枚の三角定規を使って角を求めることができる。(180°まで) (指導のポイント:操作は三角定規を使うが、角の大きさを具体的に捉えることができるように紙で作った三角定規を使わせる。)			
主な活動	1 例題を解き、解決への見通しを立てる。 2 自分でいろいろな大きさの角を作る。(個人で作る→グループで確かめる) 3 作った角を発表し、できた角の秘密を見つける。		
補充	予想される差 ・三角定規の重ね方ができない。	具体的な配慮, 支援, 教材・教具 ・どのように重ねて角を作っていくか, 教師が拡大の三角定規で示す。	形態 一斉
	・三角定規の角の大きさが定着できていない。(何度か分からない)	・角度ごとにシールで色分けし, 角度が分かるヒントにする。 ・角度を書き入れた三角定規を使わせる。	個別
	・進め方の速さに差ができる。	・つくる量(数)を問わない。	個別
	・差を使って角の大きさを求めることができない。(45° - 30° など)	・重ねたときの角の求め方を拡大の三角定規で提示し, 重なっていない部分の角の求め方はひき算であることをわかりやすく示す。(視覚的にも・聴覚的にも分かりやすく)	一斉→個別
発展	・進め方の速さに差ができる。	・つくる量(数)を問わない。	個別
	・早く終わってしまう。	・特徴を調べるには, つくった角をどのようにならべたりまとめたりしたらいいか考える。 ・できた角にはどんな特徴があるか考える。 ・特徴を調べるには, つくった角をどのようにならべたりまとめたりしたらいいか考える。	グループ

指導案へ

実際の指導へ

研究協議へ

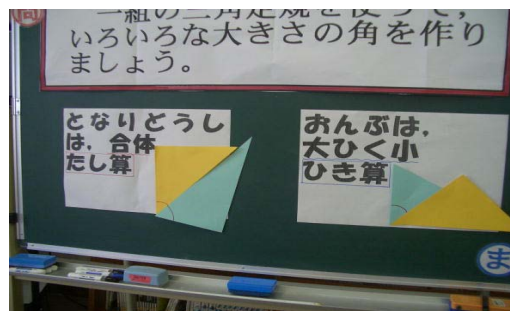
<支援方法を授業に取り入れた例 1>

「45°は緑シール」「90°は赤シール」など、模擬の定規に角度ごとに色分けし、三角定規の角度が定着できていない児童のための支援にした。



<支援方法を授業に取り入れた例 2>

2枚の三角定規を重ねて角をつくる時の式の立て方を、色違いの拡大三角定規を使って分かりやすく表示し(視覚的, さらに「おんぶは大ひく小 ひき算」と簡潔に言葉で捉えられる(聴覚的)ようにした。



授業の実際 = 座席表に個別の実態と手だての予想を表す。

4年〇組座席表 <座席表の中は主な実態、□の中は手立て>

Dグループ

- 主にT1が指導
- 色画用紙の三角定規は等倍
- 頂点に角度別シール

×三角定規の内角	×三角定規の内角	×三角定規の内角
×三角定規の内角	図形が苦手	×三角定規の内角

Eグループ

- 主にT1が指導
- 色画用紙の三角定規は等倍
- 頂点に角度を表記

×三角定規の内角 図形が苦手	×三角定規の内角	×三角定規の内角
図形が苦手	気分にもらがある	×三角定規の内角

Bグループ

- 主にT2が指導
- 色画用紙の三角定規は小さめ
(角がたくさん作れるように)

×三角定規の内角	×三角定規の内角 図形が苦手	×三角定規の内角
×三角定規の内角	×三角定規の内角	×三角定規の内角

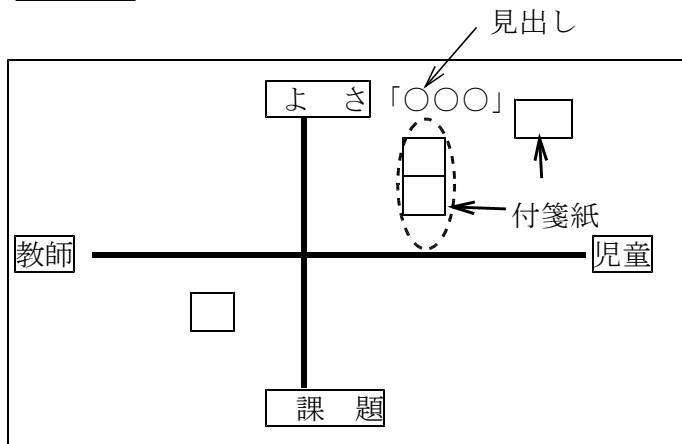
Aグループ

角の規則性に気づける	角の規則性に気づける →発表をさせたい
×三角定規の内角	×三角定規の内角
×三角定規の内角	×三角定規の内角 取りかかりが悪い

参考

- 視覚優位 (magenta)
- 聴覚優位 (cyan)

研究協議 = KJ法的手法による反省・振り返り



- ・ 参観者は児童と教師について、「よさ」と「課題」について付箋に書く（授業者も同様にするが、付箋の色を変えた方がいい）。
- ・ 上左のような台紙（模造紙）を用意し、付箋紙をはっていく。
- ・ 同じ内容のものを集め、見出しをつける。
- ・ 台紙をはり出し、つけた見出しについて代表が発表する。
- ・ 「よさ」について確認し、「課題」として残ったことについては改善点を話し合う。

< K J 法的手法による振り返りのまとめ >

実施日	平成20年〇月〇日 (〇)	実施学年・授業者	4年 〇〇 〇〇	単元	角の大きさ
よかつたところ	児童	個の学習の成立 ・角を作った数に差はあるが、どの子も満足できていたことが反省カードに書かれていた。 ・緊張しやすいといわれている児童も、話し合いに参加したり代表で発表資料を作ることができていた。 ・1つの角を固定しながらもう一つの三角定規を動かして角を効率よく作っている児童がいた。 活動がスムーズ ・誰もが課題を把握し、黙って作業をしていた。どンドン角を作っていた。 ・どの子も静かに熱心に学習を進めていた。 ・やることが分かっている流れがスムーズだった。 ・たくさんの教材(色画用紙の三角定規)により、作業がスムーズにできていた。作った角を残すことができた。 ・児童に実態にあった資料が効果的に使われていた(角度が書いてある三角定規)。 ・頂点と一辺を合わせるといことをよくおさえていた。 グループ活動のよさ ・自分で角をつくるときに、場がグループになっているので、となりの人のやり方を参考にできていた。 ・1組の三角定規で作った角を確かめてから、色画用紙の作業を行っていた。			
	教師	場の設定のよさ ・1つの教室で実態に応じてグループに分けた活動ができていた。 ・役割分担されたT Tの個別指導がそれぞれよくできていた。 分かりやすい教材・指示 ・「となりどうしは合体 たし算」「おんぶは大ひく小 ひき算」の分かりやすい言い方で式の作り方がどの子にもインプットされた。下位児にも有効的だった。 ・角の作り方はポイントを押さえて指導できていて分かりやすかった。 ・作った角の1つ1つがプリントに張られていて学習のあしあとが見やすい。 ・「のりのつけかた」の指示の仕方が無駄がなかった。 ・三角定規に角度が分かるシールがはってあったので、それを活用しながら角を作っている子もいた。 ・計算するときも、角度を示す掲示物を手がかりにしていた児童もいた。 ・操作の方法を実物投影機を使ったのは見やすくよかった。 ・ワークシートに言葉で書いて式で書くところがありよかった。 ・重ねて作る角の作り方を、大きな三角定規で示し実際に切ってみせたので、どの部分を計算するか分かりやすかった。 見通しのもてる学習 ・黒板のすみに学習の進め方が掲示され、今やっている活動も→で示されていて分かりやすかった。 ・最後に次の時間の予定を伝え、楽しみにできる見通しがもててよい。 違いによる手だての工夫 ・グループ編制、ワークシートの工夫、三角定規のカード(シールあり、なし)			
課題	児童	児童の意見のチェック、考え方のチェック ・グループの形態を生かした活動(作った角の確かめなど)があるとよかった。 ・張ってしまってから間違いに気付いた子がいた。 ・三角定規を使わないで、色画用紙だけで角を作っていた班があった。			
	教師	まとめ方 ・子どもたちの意見をもっと丁寧に取り上げるとよかった。 ・本時のねらいは「いろいろな大きさの角を作ることができる」なので、「15° おき」などにこだわらずにまとめてもよかった。「15° おき」は発展的な学習として考えさせてもよい。 個別指導 ・1時間の中で○をつけてもらえなかった児童がいたり、○をもらうまで次の活動に進めなかった児童もいた(評価の仕方をもっと工夫するとよかった)。 ・個別指導の必要な児童に思うようにかかわれなかった。 はじめの指示や説明の程度 ・角を作る方法を時間をとってじっくりと考えさせる場があってもよかった。 ・最初の指示をどの程度にするか。			

3 授業研究のまとめ (職員アンケートから)

(1) 児童にとってよかったと思うこと

- ・ 集中して学習に取り組める児童が増えてきた。
- ・ 分からなくてあきらめがちだった児童が、やろうという気になってきた。
- ・ 発表ボードを使うことにより、話すのが苦手な児童も活躍することができた。
- ・ ゲーム感覚で取り組んだ内容などは、楽しく盛り上がり集中できた。
- ・ 理解の遅い子も、やれる教材を準備したことで「できた。」「今日の勉強がとても楽しかった。」などという感想を持つことができた。
- ・ 緊張の強い児童もできた喜びを味わい、みんなの前で発表する姿もみられた。

- ・ ノートをきちんと書くようになった。
 - ・ 視覚的配慮をすると理解しやすいことを児童の様子から感じることができる。
 - ・ 今日はどういう学習をしたのか振り返ることができた。また、どんなことが分かったか、分からなかったかが自分でも明確にできたり、書くことにも慣れてきた。
 - ・ 発表する児童が増えた。
 - ・ 普段の授業での基本的なしつけや約束がきちんと身に付いていて、落ち着いた雰囲気の中で授業が進められていた。
 - ・ グループの形態を取り入れると近くにいる子の様子を見ながら進めることができた。
- (2) 授業研究や通常の学級での授業で配慮するようになったこと
- <教材の準備>
- ・ 掲示する教材はできるだけ大きくつくる、できるだけ図解するようにする、分かりやすい板書を心がけるなど、視覚優位の児童に配慮した。
 - ・ 必要な分だけ視覚にうったえる教材を準備するようになった。
 - ・ 話だけで理解できない児童に対して具体物を作ったり絵を描いたりした。
 - ・ 個に応じた活動ができるように用具などを準備するようになった。
- <環境整備>
- ・ 気になる児童の座席の位置をよく考えるようになった。
 - ・ 座席などを決める際に、個の特性に応じて前後の位置や隣の友達などに配慮した。
 - ・ 黒板への余計な掲示物や連絡事項などを少なくした。
 - ・ ドリル学習や思考しているときには音や声を出さず静かな環境を心がけ、思考の妨げにならないように配慮した。
 - ・ グループ学習でもできるだけ習熟度別にし、活動をしやすくした。
 - ・ 学習用具については、児童がたくさん活動できるように十分準備した。
- <児童理解>
- ・ 毎日授業について評価（反省）をさせ、分からないと書いてあったことについては次の時間に復習するようにした。
 - ・ 話を聞くことが苦手な児童に配慮し、内容が理解できたかを確認するようにした。
 - ・ 発表したときのよさや姿勢のよさなど当たり前に行っていることを取り上げて認め、多くの児童が授業に集中できるようにした。
 - ・ 児童を大切にすることが高まり、児童の言ったことを聞き逃すことが減ってきた。
- <授業中の配慮>
- ・ 授業の流れを提示することで、次に何をすればよいのか分かるようにした。
 - ・ 発問した後にすぐに指名しないで、考えさせる時間を入れるようになった。
 - ・ 1時間の中に「聞く」「書く」「調べる」「発表する」などの活動がバランスよく入るように心がけ、変化をつけるようにした。
- (3) 課題として残ったこと
- ・ 授業中、個別指導や評価などをするために個に目を向けると時間が足りなくなり、全体を見ることができなくなってしまう。個別指導の方法や形態などをどのようにしたらよいか。
 - ・ 視覚的な配慮した教材を作るとなると、どうしても時間がかかってしまう。また、教材研究の時間も足りない。いつも準備できるとは言えない苦しさがある。また、紙で作ると傷みやすい。保存ができる材料や、みんなが利用しやすい方法があるといい。
 - ・ 自力解決の時間をたくさんとると、まとめの時間が少なくなってしまう。1時間の中の時間配分を考えたい。
 - ・ 発表の仕方などについては学校で統一し、低学年から同じ形で進めたい。
 - ・ どの授業にも共通する聞く力、話す力など国語に関する力を育てる必要がある。
- <引用文献>
- 藤田和弘監修 「小学校中学年以上・中学校用 長所活用型指導で子どもが変わる Part3—認知処理様式を生かす各教科・ソーシャルスキルの指導—」 図書文化社 平成20年

<コラム I >

～授業づくりと特別支援教育コーディネーターの役割～

通常の学級の授業づくりに対する特別支援教育コーディネーターの役割について、小・中学校での経験から考えてみました。まずは、通常の学級の担任が安心して授業に取り組めるための校内支援体制づくりが大切だと思います。

次のような役割が考えられます。

- 児童生徒、学級集団の実態把握のための方法の提供。
- 児童生徒の特性の理解を深めるための方法や機会（研修等）の提供。
- 支援の具体的な方法を検討するための方法や機会（ケース会議等）の提供。
- 校内の教職員との連絡・調整を図るための方法や機会の提供。
- 授業づくりの方法を検討するための方法と機会（授業研究等）の提供。
- 通常の学級の担任が困っていることを相談できる機会（相談）の提供。

児童生徒の実態把握や障害等の特性の理解に関しては、校内研修を企画したり、チェックリスト等を活用して、客観的に特別な教育的ニーズをもつ児童生徒の実態を確かめたりしています。

また、支援方法を検討したり、職員間の共通理解を深めたりするためには、ケース会議を計画します。研修として、お互いにアイデアや意見を出し合う経験を積み重ねることが、職員間の連携・協力につながっていきます。インシデント・プロセス法などの手法は、問題解決の方法が得られるだけでなく、短時間で職員間で共通理解を図るためのスキルを向上させることができます。

授業については、やはり授業研究の中で、職員間で授業を参観し合ったり、意見を交換し合ったりすることが効果的です。研究主任等と連携して、日頃の授業研究の中に、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への支援の在り方を検討する時間を短時間で、必ず設定することで、職員全体の意識の向上を図ることができます。

授業の担当等については、場合によっては、特別支援学級の担任や他の教師との協力による指導のための、教育課程や時間割の調整が必要になります。日頃から教務主任、学年主任、教科主任等と情報交換を図り、校内支援体制の工夫や変更について相談できる関係を作っておくことが大切です。

また、校内支援委員会等の設定については、学年会、教科担当者会、生徒指導に関する会議、職員会議等の既存の会議をどう有効に使っていくかを工夫することが必要です。そして、実際の支援については生徒指導主事や教育相談担当、スクールカウンセラー、養護教諭、部活動の顧問等の児童生徒やその保護者とかかわりをもつ教職員でチームを作り、効果的な話し合いが行えるように時間や場所の設定を工夫しています。さらに、必要な場合には、特別支援学校等の地域の専門機関等に支援の要請を行うこともあります。これらの組織づくりや取組については、必ず管理職や教務主任と相談しながら進めています。通常の学級の担任が授業づくりの中で困っている状況を、上手に吸い上げて、学校全体で検討し、工夫できる支援体制づくりにつとめています。

II 通常の学級における授業の実際

事例③ 安心して授業に参加できる集団づくりの工夫

— 小学校第1学年における実践 —

1 はじめに

4月、初めて小学校1年生を担当し、毎日が驚きの連続であった。朝、家の人と別れられず泣く児童や、「おうちに帰りたい」と離席し窓の外を眺めている児童、1時間ごとに「次、給食？」と聞く児童、授業が始まるとトイレに行きたくなる児童、自分の持ち物がわからない児童、教科書とノートの区別がつかない児童、休み時間に友達と遊べない児童、すぐに友達をたたいてしまう児童・・・さらに、活動方法が理解できなかったり、間違ったりするとパニックを起こしてしまう等の行動が見られる児童、広汎性発達障害の児童（A児）もいる。1対1で対応をしないと活動内容がわからないという児童が多く、35人を前に右往左往してしまった。

A児に関しては、事前に特別支援学級の担当者から引き継ぎがあり、入学後は保護者と対応の仕方について相談をして、新しい環境に慣れるための支援を考えた。まずは、登校後の荷物の整理の仕方と、給食の準備について、絵や写真を使って示すようにした。

A児は、やることが明確になっていれば安心して「次は〇〇」と言いながら行動できた。この視覚的な支援は、学級内の他の児童に対しても、たいへん効果的であることがわかった。ほとんどの児童が、自分で絵や写真を見ながら、次の行動に移ることができるようになり、毎回説明しなくても、絵で確認して行動することができた。すると、その間に一人では活動が困難な児童に個別の支援をすることができるようになった。

また、パニックを起こすA児に対して、ちょっかいを出す児童や怖がる児童が目立ち、A児も周囲の目を気にして不安定になる様子が見られたが、視覚的な指示があると、活動が終わって余裕のある児童の中から、A児のことを手伝ってくれる児童がでてきた。

このことから、特別な教育的ニーズをもつ児童に対しての支援は、特別な一人だけに役に立つのではなく、学級の中の何人もが必要としているものであり、学級全体のためになるのではないかと気づいた。そして、一人一人が落ちついて活動に取り組むことができれば、学級の間人関係を築く素地もできてくるであろうと考えた。

そこで、1年生が安心して授業に参加できるよう、その前段階として、様々な約束や手順をわかりやすく提示し身に付けさせること、違いを認め合い互いに助け合うような学級の雰囲気を作ることに取り組むことにした。

2 児童生徒及び学級（学年）集団の実態把握

(1) 学級集団の実態

35名在籍。全体的に素直であるが、不安感が強く登校を渋る児童や、先の見通しが持てない児童、言葉で伝えることが難しい児童、まだ周りの子とうまくかかわれない児童、知的に遅れのある児童等、学校生活への適応に心配のある児童が多くみられる。A児に対して、ちょっかいを出す児童が4名ほどいる。

(2) 特別な教育的ニーズをもつ児童（A児）の実態

ADHDと広汎性発達障害。授業に集中することが難しい。誤答や負け、活動の方法が不明瞭な場合にパニックを起こしやすい。大声、離席、飛び出しという行動が見られる。学習の処理速度、理解力は高い。普段は穏やかであるが、周囲の評価が気になり不安になる。時間にこだわりがみられる。

4 実践編・事例③ 小1・学級集団づくり

(3) 総合的なアセスメント

学校生活の約束や手順がわからず、先の見通しがもてないことから、不安になっている児童が多い。話の聞き方や集団行動の約束等が身に付いていない児童も多く見られ、集団での指導が浸透しづらい。また、複数の幼稚園や保育所から入学してきており、友達とのかかわりに対して不安があり、気持ちが伝えられずトラブルが起きやすいという友達関係に関する問題も見られる。困っている子を助けようという雰囲気希薄である。

3 指導の計画

(1) ねらい

安心して授業に参加できる学級集団を作る

(2) 内容

- ・ 日常生活の約束事や手順を身に付けるための支援
- ・ わかりやすい学習環境や学習のルールに関する支援
- ・ 友達関係づくりに関する支援

(3) 支援方法の工夫

- ・ 視覚的手がかり
- ・ 約束事の明確化
- ・ 見通しのもてる予定の提示
- ・ 友達関係づくりに関するソーシャルスキルトレーニング（SST）や構成的グループエンカウンターの実践

4 実践

(1) 日常生活の約束事や手順を身につけるための支援

① 姿勢

- ・ 図示と、合い言葉を唱えることで定着させる。

「ゲー、ピタッ、シャキッ、サッ。」

ゲー … おなかと机の間にゲー1つ。

ピタッ … 足の平を床につける。

シャキッ … 背筋を伸ばす。

サッ … 手をひざ。

- ◎ 「姿勢よく」の指示ではわからなかったが、具体的に一つ一つの指示が入っているとわかりやすかった（図1）。



図1 姿勢の図示

② 朝のしたく

- ・ 朝、学校に来て行くことを黒板に示しておく（図2）。
- ・ 提出物の出し方をわかりやすくする（図3）。
- ・ 荷物の整理の仕方については、図や写真で提示しておく（図4）。

- ◎ 最初の2週間は6年生に手伝ってもらい、徐々にカードを見ながら自分でできるようになった。



図2 朝のしたく



図3 提出物の出し方



図4 荷物の整理の仕方

③ 給食の手順

- ・ 給食までの手順をイラストと文字でカードにして提示する（図5）。
- ・ 給食当番は、番号を振り、役割を割り振る。番号順に並び、役割を確認してから取りに行く（図6）。
- ◎ 入学式の翌日から簡単な給食が出るので、手順のカードが役に立った。しばらくしてから、児童はカードを見ながら活動していた。

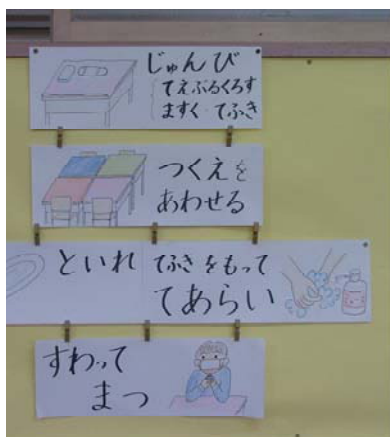


図5 給食の手順



図6 当番表



図7 おてふきの色

④ 掃除の手順

- ・ 分担表に、一人一人の役割を書く（図8）。
- ・ 見えるところに掃除の手順を掲示しておく（図9）。
- ・ ゴミ集めポイントや雑巾の拭き始めのポイントなどをビニールテープで床に印を付けておく。
- ◎ ゴミ集めポイントの印を作ったら、それまで掃除に取り組めなかった児童が、ほうきの役割を最後まで行うことができるようになり、ほめる機会となった。

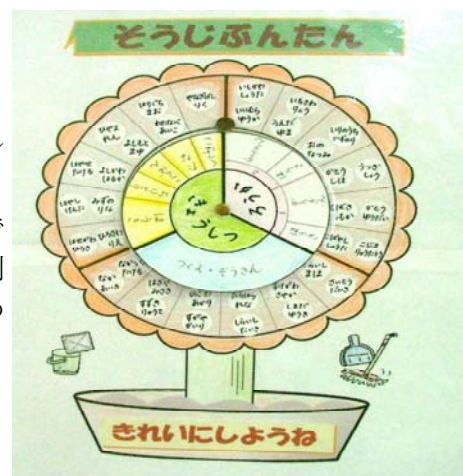


図8 そうじ分担表

4 実践編・事例③ 小1・学級集団づくり

A児も、何をしてよいかわからず、泣くことが多かったが、雑巾の拭き始めの位置と進み方がわかかったら、雑巾拭きの役割もできるようになった。

- ⑤ 並び方（教室移動，体育の授業，適宜）
並び場所の覚え方を教える。「〇〇の順の時は、前の方，〇〇さんの隣」

- ◎ 並び順がなかなか覚えられない児童が数名いた。隣や前の児童に声をかけてもらうことが多かった。A児は、混雑しているところには入れないので、後から列に入るようにした。



図9 そうじの手順

- ⑥ ハンドサイン（図10）
・ 声を出さずに，行動できるようにする。



しずかに

合図に気づいたら，自分も黙ってサインを出す。



図10 おもなハンドサイン

- ⑦ チャイム着席「ちゃくせきたつじんになろう！」
・ 始業時にランドセルの片づけや授業の準備ができていたらシールをもらえる。個人のカードに〇〇個たまったら「ちゃくせきたつじん」の認定証をもらえる。休み時間の後の着席にも利用した（図11）。



図11 ちゃくせきたつじん認定証

- ◎ 朝の支度が終わった後，席に座っているという習慣がなかなか定着できなかったので，取り入れた。児童は喜んで取り組み，着席の意識が高まった。

- ⑧ スケジュールの提示
・ 1日の予定
朝の会で説明しながら，黒板に1日の予定を書く。
・ 活動の始めと終わり
授業や給食などの終了時刻を毎回提示する（図12）。



図12 活動の始めと終わり

- ◎ 2時間目が終わると「次、給食?」、毎日「今日は何時間?」と聞く児童が2名いた。4月は、時間割が固定しない日が多かったので、時間割を休み時間や給食も含めて書き、終わった時間は消していった。時間割表ができた後も、見方ができなかったなので、続けるようにした。

時間にこだわりのあるA児は、活動を切りかえる手がかりになった。

⑨ 日直

- ・ 日直の仕事をわかりやすく掲示しておく (図13)。
- ・ 終わったら裏返しにする。
- ・ 朝の会等の司会は原稿を見ながら話す。

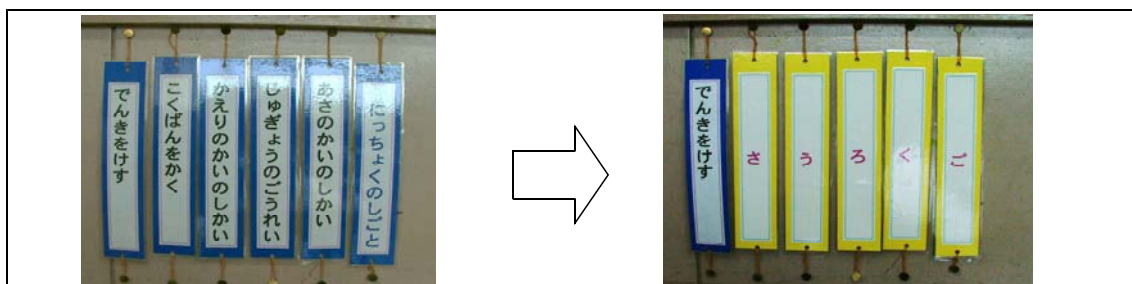


図13 日直の仕事

⑩ 係活動

- ・ 一人一人の役割分担を明確にする (誰が、いつ、何をする)。
- ・ 仕事をした日はシールを貼る。
- ・ 朝の会のお話タイムで、自分の係の仕事を紹介する。

(2) わかりやすい学習環境や学習のルールに関する支援

① 机の上の使い方

- ・ 机の上に何を出し、どのように使うか、イラストを掲示する (図14)。

- ◎ 始めは、教科書とノートの内容もわからず、何を出してよいのかわからなかった。また、机の上にのせきれず、混乱してしまうので、掲示した。その結果、イラストを見ながら学習の準備をする児童が増えた。

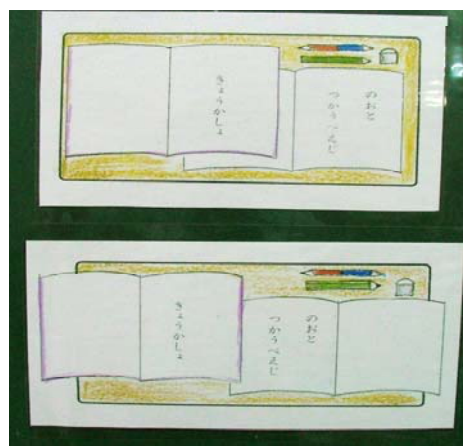


図14 学習の準備

4 実践編・事例③ 小1・学級集団づくり

② 話をするときの声の大きさ

- ・ 教室での場面ごとの適正な音量を、学級全体に提示し、声の大きさをキャラクター名で指示して興味をひく（図15）。

- ◎ 人前での声が小さい児童が多い一方、おしゃべりの声は大きい。声が小さい児童を励ますためと、騒々しいときに適当な声の大きさを教えるために、キャラクターを使うと受け入れやすかった。A児は、人前では声が小さくなってしまふことが多い。また、教室内が騒々しくなると我慢できない。自分で、キャラクター名を言って声を大きくしようしたり、周りの児童に注意したりしていた。



図15 声の大きさ

③ 学習の流れの見通し

- ・ 授業の終わりの時刻を時計模型で示す（図12）。
- ・ 授業の流れを提示する。

- ◎ 1時間の学習に飽きてしまい、活動が一段落すると「休み時間？」と聞く児童が2名いた。そこで、終わりの時刻を時計模型で示しておくとともに、1時間の学習の予定を提示した。（おんどく、かく、はっぴょう、等）あと何をするのか予定がわかれば、がまんしやすくなったようである。

④ ノートと同じマス目の板書

- ・ 国語・算数・漢字練習帳・連絡帳など、ノートに視写する必要のある時には、ノートと同じマス目の小黒板に書いた。

- ◎ 全員にとって、たいへん有効であった。特に、失敗を恐れるA児、視写の苦手な児童、全体に遅れがあるが書字は得意な児童には、助けになっていた。

1年生には、よく用いられているが、視覚的な手だてであると再認識した。

(3) 友達関係づくりに関する支援

① あいさつの仕方

- ・ 朝、帰りのあいさつについて、姿勢や声の出し方を定着させる。

「おはようめいじん、さよならめいじんになろう！」（図16）

- ・ 毎日の朝の会で「おはようタイム」を行う。
全員であいさつ→まだあいさつしていない友達をさがし、朝の会が始まる前と合わせて10人以上に「おはよう」を言う。→みんなができたなら、教室掲示の「げん木」にシールを貼る。
- ・ 毎日の帰りの会で「さよならタイム」を行う。
5人以上の人と握手をして「さよなら」を言う。一言「また明日」「楽しかったね」など加えられるとよい。→みんなができたなら「げん木」にシールを貼る。
- ・ 2週間後、「げん木」がシールでいっぱいになったら、名人証明書を発行する。

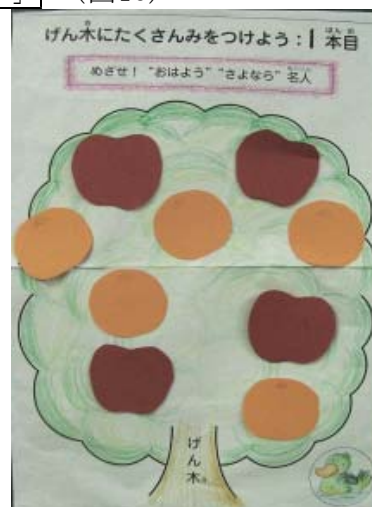


図16 あいさつ名人「げん木」

◎ 入学当初、知っている子がほとんどいないという児童もおり、互いに声をかけ合うこともない様子が目立った。この活動も、あいさつをする人数を少なくして始めたが、それでもなかなか声をかけられないでいる児童が3人いた。最初に教師とあいさつをして練習し、他の児童に声をかけるのを手伝うようにした。次第に、自分からは声をかけられなくても、周りの児童が声をかけてくれるようになり、嬉しそうにしていた。

② 名前を覚えるソーシャルスキルトレーニング (SST)

ネーム・コール

- ・ ペアで向かい合い、ジャンケンをし、あいこになったときに相手の名前を早く言えた方が勝ち。

仲間さがし

- ・ 裏返しのカード（動物やキャラクター、記号の絵等でペアのカードを用意）を拾い、同じカードを拾った相手を探してゴールする。
- ・ 全員がゴールしたら、それぞれのペアにカードの内容と相手の名前を言ってもらう。

◎ しばらくたってもなかなか名前が覚えられない児童が6人いた。相手の名前を呼ぶ機会は意外に少ないので、呼ぶ機会を設けた。覚えるためだけでなく、名前を呼ばれることが嬉しい様子で、楽しく活動していた。

③ 先生となかよくする構成的グループエンカウンター

あいこジャンケン

- ・ 教師の目を見て気持ちを合わせる。
- ・ グー、チョキ、パーの中から教師と同じものを出す。
- ・ 隣の子とも行う。

握手でさよなら・ジャンケンでさよなら

- ・ 握手→教室のドアに教師がたち、全員と握手してさよならをする。
- ・ ジャンケン→教室のドアに教師が立ち、一人一人とジャンケンをして勝った人からさよならをする。負けとあいこはもう一度並ぶ。
- ・ ジャンケン2→教師と全員がジャンケンし、勝った人から帰る。負けとあいこはジャンケンを続ける。

◎ 友達関係を作る基盤には、担任との信頼関係が必要である。まず、担任に親近感をもち何でも話せるようにするために、担任とのコミュニケーションを図るゲームを取り入れた。言葉に遅れがありほとんど話をしなかった児童も、帰りには必ずハイタッチをしにくるようになり、できないことがあったときには、助けを求めに自わから来るようになった。

④ 遊びに誘うとき、誘われたときのSST

「あそぼ」「いいよ」

- ・ くじをひき、くじに書いてあった相手の所に行って「あそぼ」と誘う。
 - ・ 誘われたら「いいよ」と答え、手をつないで、誘った人の隣に行って座る。
- ◎ 気持ちがうまく表せず、すぐに手が出てしまうH君は、休み時間を楽しみにしてかけ出していくのに、終わりには「つまんなかった」「入れてもらえなかった」と言って帰ってくる。けんかになることも多い。入学前までは少人数の保育所で、

4 実践編・事例③ 小1・学級集団づくり

常に先生と一緒に遊んでくれていて、自分からアプローチしたり、ボールが回ってくるのを待ったりする経験が少なかったようである。同様の児童が他にもみられたので、声をかける練習、受け入れられる気持ちよさの体験をさせたかった。みんなくすぐったそうな顔で活動していた。A児は、くじがなかなか当たらず、廊下に出て行ってしまったが、迎えに来た児童の誘いに何とか応じることができた。

⑤ 「ごめんなさい」のSST

- ・ 物語を話し、謝った場合、謝らなかった場合を考えさせる。
- ・ 上手な「ごめんなさい」のコツを考える。
- ・ 1週間「上手なごめんなさい」にチャレンジし、帰りの会で上手に言えていた人を紹介し合う。
- ・ ときどき、教師が「人の体に当たったら・・・」等とお題を読み上げ、瞬間的に「ごめんなさい」を言う練習をする。

⑥ 「ありがとう」のSST

- ・ 学級生活の決められた場面で「どうぞ」「ありがとう」を言う。
- ・ 決められた場面以外での「ありがとう」にチャレンジする。
- ・ 言えたら「ありがとう貯金箱」のコインに色をぬる。
- ・ 帰りの会の「ありがとうコーナー」で振り返り、言えなかった「ありがとう」を言う。
- ・ 一週間の最後に、感想とがんばりたいことを考える。

- ◎ ぶつかっただけでけんかに発展したり、落とし物を拾ってもらったのに誤解して怒ったり、コミュニケーションの乏しさからのトラブルが多い。そこで、基本的な「ごめんなさい」「ありがとう」を意識的に使わせる練習を取り入れた。一言添えるだけで気分が違うということはわかったようであるが、表面だけの「ごめんなさい」の多発が気になった。

⑦ 仲間作りの構成的グループエンカウンター

猛獣狩り

- ・ 猛獣狩りの歌を歌い、猛獣の名前の音数と同じ人数でグループを作る。
- ・ みんながグループを作れるように調整する。

- ◎ いろいろな子と接する楽しさを経験した。集団の行動から外れがちな児童やA児も、人数が足りないグループにうまく誘われて、一緒に活動できた。

⑧ みんなで遊ぶ

- ・ 毎週金曜日の中休みに、クラス全員で遊ぶ。

- ◎ 休み時間に、すぐにトラブルになったり、一人でぼつんとしている児童がいるので、鬼ごっこやハンカチ落としなど、みんなでできる遊びを行った。

(4) 個別の対応が必要な児童（A児）に対する支援

① 飛び出しに対する手だて

始めは、パニックの際にクールダウンするための場所を本人と相談し、落ちついたら戻ってくるということにした。しかし、徐々に、不応の場面が増えて、飛び出しの頻度が増し、場所も広がってしまった。ケース会議をもつとともに、保護者と相談し、対応の方向性を決めた。

- ・ 本人に授業中の約束事について再確認をする（理解しているように見えたが、実は離席してもよいと思っていた）。
- ・ 教室を出て行くときには、先生に言う。口頭で言えないときには、カードを提示する（1日5回まで 図17）。
- ・ 行き先は、保健室とする。養護教諭に気持ちを話す。
- ・ このルールが守れた日は、帰りにシールを貼る。

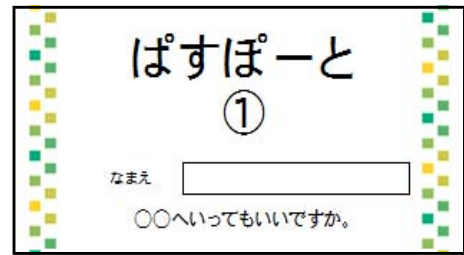


図17 離席カード

○ ルールを明確にしたことと、授業中の約束事を再確認したこと、行き先の保健室が行きづらかったこと（けがをしていないのに行くことに抵抗があったようである）等の理由から、教室からの飛び出しは少なくなった。また、パニックの兆候が見られたときには、先に声をかけてカードを利用させた。

② 時間へのこだわりの利用

時計を見て、時間通りに行動したがるので、始まりや終わりの時刻を提示することで、活動にスムーズに移れるようにした。

③ 保護者との連携

連絡を密に取り、有効な手だてを保護者から教えてもらった。また、約束事の説明や、手だてのカード等、学校と家庭とで同じになるよう心がけた。

5 評価

(1) 学級全体

入学当初、学校生活に不安があったり、飽きてしまったりして離席する児童が数名おり、また全体的にも個別の対応を待つ傾向があって、集団での指導が困難であった。そこで、児童自身が何をしたらよいのか、明確にわかるような視覚的な掲示を取り入れたところ、自分で確認しながら行動できる児童が増え、学級全体が落ち着いてきた。

担任は、その分学級全体の指導に少し余裕が生まれ、個別の対応が必要な児童に支援をすることができた。そうすることにより、活動の手順や方法が分かれば、ほとんどの児童が自分の力で取り組むことができた。飽きたり取り組もうとしなかったりして離席する背景には、何をしてもよいかわからないことや、先の見通しがもてないことからの不安感が大きかったようである。先の見通しまでは、なかなかもてなくても、「次に何をするか」「これが終われば給食」などがわかると安心できるようであった。

同時に、活動内容に対して理解が早い児童も、確認できることで自信をもち、遅れがちな児童に教える姿がみられた。自然に手助けできる雰囲気を作ることは、授業の中での学び合いにつながる大事な基盤であると思われる。

友達関係に関しては、友達と遊びたいが、うまく表現できずトラブルになってしまいう児童や、友達の輪に入れずに1人になってしまう児童が何名もみられた。基本的なコミュニケーションのためのソーシャルスキルトレーニングや学級の雰囲気作りが必要であることがわかった。

(2) A児について

小学校という新しい環境に不安が大きい様子で、入学当初は、困ったことがあるたびに、大きな声を上げたり離席したりという行動がみられた。

4 実践編・事例③ 小1・学級集団づくり

小学校生活の約束事や活動の方法については、視覚的な手だてを多く取り入れたことで、わかりやすくなったようである。特に、スケジュールや時計は、積極的に使っていた。離席については、入学当初、教師側がある程度予測し容認していたことで、逆に、「授業中は出歩いてはいけない」という約束事を本児が意識していなかったことも一因であるとわかった。約束事を再確認した上で、離席するときのルールを作った後は、離席は減少した。A児に限らず、わかっているようで実は理解していないことがあるので、全体にもていねいに確認することが必要である。

友達関係では、パニック時にかかわれ、本児が「自分は嫌われている」と落ち込むこともあった。学級全体が落ちつき、本児の問題行動が減少して、本児へのからかいは減少した。座席や活動グループの配慮により、友達と活動する姿がみられた。

6 成果と今後の課題

小学1年生は、特定の児童だけでなく、どの子も不安があり思わぬつまづきがある。始めは、A児の不安に対応して、行動の手がかりとなる手だてを用いたところ、他の児童に対してもたいへん効果的であった。また、逆に、特別ではない学級全体への手だてが、A児に対しても効果的なことがあった。見直してみると、普段行っている手だての中には、視覚的な支援あるいは聴覚的な支援で効果の高いものがあつたことに改めて気づいた。それを意識して用いることで、より効果が上がるだろうと思われる。

学校生活に不安が無くなり、学級が自分の居場所として安定することで、安心して授業に臨むことができるようになった。また周りの児童の言動も受け入れることができるようになった。学習の前段階として、安定した学級集団づくりが大切であると感じた。

自分自身が認められている満足感が、他の児童を認め受け入れる基盤となる。学校生活に慣れてきたら、さらに一人一人が活躍しアピールできる機会を設けたい。

<引用文献>

河村茂雄・品田笑子・藤村一夫編著「学級ソーシャルスキル」図書文化社 平成19年

小貫悟・名越斉子・三和彩著「LD・ADHDへのソーシャルスキルトレーニング」

日本文化科学社 平成16年

国分康孝監修「エンカウンターで学級が変わるーショートエクササイズ集」図書文化社

平成11年



事例④ 通常の学級におけるチーム・ティーチングの工夫

— 小学校第2学年国語，チェックリストや支援の具体例を活用した実践 —

1 ティーム・ティーチングの有用性について

『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』（平成15年3月特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議）では通常の学級の学習場面における特別な教育的ニーズをもつ児童に対する支援体制として、「少人数指導や個別指導を行うチーム・ティーチングの活用は，今後の支援体制を考える際に重要な要素を提供している」と報告されている。さらに『特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの在り方に関する研究』（平成13年3月茨城県教育研修センター）の中で，太田俊己氏がチーム・ティーチングの有効性を展開しているが，特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの考えは通常の学級でも応用できるのではないかと考える。

2 指導の実際

(1) 対象児 小2女子

A児は「聞く」「話す」「読む」「推論する」「計算する」の項目で学習に困難を示しているが、「書く」の項目の文字の視写では優れた力を発揮できる。ひらがなの読み・書き，意味の理解などは困難な状況だが，倒立した文字を見ても，正立の文字を書くことができる等，視覚による記憶力や認識力は大変高いと思われた。傾向としては「視覚優位」であると考えられた。

(2) 学習内容

教科：国語

単元名：順序に気をつけて読もう『たんぼぼ』

個の目標（A児）

- 易しい読み物の大体をとらえ，自分なりの想像をふくらませて楽しんで読もうとする。
(国語への関心・意欲・態度)
- 書かれている言葉に気を付けながら，内容の大体を読むことができる。
(読むこと)
- 主語と述語，また，助詞の扱いに注意しながら簡単な文を作ることができる。
(言語についての知識・理解)

(3) ティーム・ティーチングにおける支援の役割

A児の実態を把握しながら，メインティーチャー（MT）とサポートティーチャー（ST）の役割を下記のように分担した。

(4) ティーム・ティーチングにおける「チェックリスト」と「支援の具体例」の活用

領域	MTとしての支援	STとしての支援
聞く	<ul style="list-style-type: none"> ・全体に対する指示や質問はできるだけ簡潔に行う。 ・重要なことに関しては強調して話す。 ・身振り手振り，表情の変化を加えA児が話のニュアンスをわかりやすくする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・全体に対する指示は理解できていない場合が多いので，個別に指示をする。 ・MTが発問した後，ノートや教科書を指差したり，発問内容を繰り返したりしながら，個別の指示を行う。 ・絵カード等を用いて，課題をつかみやすくする。
話す	<ul style="list-style-type: none"> ・A児は発表することが好きでよく挙手をするので，その気持ちを大事にする。 ・言葉は片言の単語の場合が多いので，周りに聞こえるように教師が繰り返したり質問したりしながら，友達にA児の言いたいことが伝わるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・片言の単語で話すことが多いので，A児の言葉を繰り返したり，正しい言葉に直したりして内言語を引き出す。 ・内言語を引き出し教師が話した言葉はA児がもう一度繰り返すようにして，内言語と音声言語を一致できるようにする。
読む	<ul style="list-style-type: none"> ・板書は色分けしたり，フラッシュカードを用いたりしながら内容をとらえやすくする。 ・絵カード等を用い，視覚での認識がしやすいようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書を読むときには，文節ごとに区切る。 ・板書，教科書，ノートに書いてある単語を読むときには教師が範読したり一緒に読んだりする。
書く	<ul style="list-style-type: none"> ・視写は得意であるので，周りにも聞こえるように「上手だね」「速いね」と誉める。 ・A児の書いている時間と周りの児童の書いている時間を考慮しながら授業を進める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・五十音表を用い，教師が指差しをして文字を書けるようにする。 ・五十音表の「～行」を指定して，自分で文字が見つけれられるようにする。 ・書き終えた後は，A児と一緒に声に出して読んで確認する。 ・文作りに関しては，主語と述語がわかるように言葉カードを作るようにする。

① 簡易なチェックリストの活用

チーム・ティーチング

においても、特別な教育的ニーズをもつ児童の実態をとらえることは重要である。しかし、諸検査を行うのには保護者の協力や専門的な知識を必要とする場合が多い。そこで、専門的な知識がなくても簡易に児童の大まかな傾向性を捉えることができるように「学習用チェックリスト」を作成した(表1)。「学習用チェックリスト」は文部科学省が平成14年に実施した全国実態調査の項目を基本とし本校独自の形式に加除・修正したものである。チェック項目を「聞く」「話す」「読む」「書く」「推論する」「計算する」の領域にわけ、ある程度の「視覚優位」傾向、「聴覚優位」傾向をとらえることができるようにした。能力の傾向を把握することによって、どの支援方法が適切であるか容易に推察できると考えられる。

表1 学習用チェックリスト

学習場面で特別な教育的支援が必要な児童を支援するためのチェックリスト						領域	
		年月日実施	被検者	検査者			
該当するところにチェックをつけてください。分かるところだけで結構です。							
領域	項目	チェック	考えられる傾向			備考	
			視覚優位	聴覚優位	多動		
聞く	聞き間違いがある(「知った」と「言った」を間違える)		○				
	聞きもらしがある		○				
	個別に言われると聞き取れるが集団では難しい		○		○		
	指示の理解が難しい		○		○		
話す	話し合いが難しい(話し合いの流れが理解できず、ついていけない)		○				
	適切な速さで話すことが難しい(たどたどしく話す、とても早口)		○				
	言葉に詰まったりする		○				
	単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をしたりする		○				
読む	思いのままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい		○	○	○		
	内容を分かりやすく伝えることが難しい		○	○			
	初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える			○			
	文中の語句や行を抜かしたり、繰り返し読んだりする			○			
書く	音読が正しい		○	○			
	勝手読みがある「いきました」を「いました」と読む			○			
	文章の要点を正しく読み取ることが難しい		○	○			
	読みにくい字を書く(字の形や大きさが整っていない、まっすぐに書けない)			○			
計算する	独特の筆順で書く			○			
	漢字の細かい部分を書き間違える			○			
	句読点が抜けたり、正しく打ったりすることができない			○			
	限られた量の作文や決まったパターンの文章しか書けない			○			
推論する	学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい		○				
	簡単な計算が暗算できない		○				
	計算をするのにとても時間がかかる			○			
	答えを得るのにいくつかの手続を要する問題を解くのが難しい		○	○			
不注意・多動	学年相応の文章題を解くのが難しい		○	○			
	学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい			○			
	学年相応の図形を描くことが難しい			○			
	事物の因果関係を理解することが難しい			○			
不注意・多動	目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい				○		
	早合点や、飛躍した考えをする				○		
	授業中や座っているときに席を離れてしまう				○		
	学校での勉強で、細かなところまで注意を払わなかったり不注意な間違いが多い				○		
	集中して努力を続けなければいけない課題(学校の勉強や宿題など)を避ける				○		
	過度にしゃべる				○		
	学習課題や活動に必要なものをなくしてしまう				○		
	質問が終わらないうちにし出し抜けに答えしてしまう				○		
	順番を待つのが難しい				○		
	他の人のしていることをさげすんだり、じやましたりする				○		
	手足をそわそわ動かしていたり、着席していても、もじもじする				○		
	課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい				○		
	面と向かって話しかけられているのに、聞いていないように見える				○		
	きちんとしていなければいけないときに、過度に走り回ったりよじ登ったりする				○		
指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げられない				○			
遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい				○			
学習課題や活動を順序だてて行うことが難しい				○			
じっとしていない。または何かに駆り立てられるように活動する				○			
気が散りやすい				○			
日々の活動で忘れっぽい				○			
所見							

② 支援の具体例の活用

本校では学級担任やT T教師がチーム・ティーチングで特別な教育的ニーズをもつ児童に対して支援にあたるが、個に応じた適切な支援は十分とは言えない。そこで支援のポイントをつかむために「児童の能力における特徴と各領域における支援の具体例」(以下「支援の具体例」)を作成した(表2)。「支援の具体例」は、「視覚

優位」傾向と「聴覚優位」傾向、「多動」傾向等の児童の能力の特性に応じ、「聞く」「話す」「読む」「書く」「推論する」「計算する」の児童の学習活動の各領域での支援の具体例を掲載した。「支援の具体例」を用いることにより、児童への具体的な支援がより容易になることが期待される。

表2 支援の具体例

児童の能力における特徴と各領域における支援の具体例

領域		視覚優位(聴覚認知に問題)	聴覚優位(視覚認知に問題)	多動であり、注意集中力に問題	
聞く	特徴	話や指示が伝わりにくい	聞いたことの記憶、理解は高い	他の事に気をとられてしまう 話に水を差す	
	支援	・指示は簡潔に行う ・個別に指示をする ・メモの活用 ・図や絵、具体物の活用	・聞いたことに対するメモの活用	・話は簡潔に行う ・個別の指示は一つずつ行う ・話が聞きやすい、集中しやすい位置に配置する	
話す	特徴	語彙量が少ない 言葉や物の名前が思い出せない	話は得意だが内容はわかりづらい(まとまらない)	話は得意だが内容はわかりづらい(まとまらない)	
	支援	・質問形式の対話(答えの選択) ・欠落語に対する補助	・発表メモの活用 ・5W1Hの活用	・発表メモの活用 ・5W1Hの活用 ・教師が話に補助を入れて話が進まないようにする	
読む	文字	特徴	語彙量が少ない 文字や言葉の理解が低い	文字の認識が難しい	文字の認識が難しい
		支援	・図や絵、ハンドサインの活用 ・物の名前は単語のまとまりとして覚えるようにする	・拾い読み ・一緒に読む ・読んで聞かせる ・指で文字を追う ・五十音表の活用 ・文字の拡大 ・漢字に読み仮名	・拾い読み ・一緒に読む ・読んで聞かせる ・指で文字を追う ・五十音表の活用 ・文字の拡大 ・漢字に読み仮名
	文章	特徴	文章の意味をとらえるのが難しい	読んでいるところがずれたり 抜けたりする	落ち着いて文章を読めない
		支援	・文節ごとに丸で囲んだり、 区切り線を入れる ・文頭に印をつける ・キーワードに傍線を引く ・簡単な絵や図の活用	・文章に定規を当てる ・読む場所以外を隠す ・声に出して読む ・文を指で追う	・読む範囲の目標を決める ・文を指で追う
書く	視写	特徴	視写は正確に行える	文字の形の崩れ、抜け	文字の形の崩れ、抜け
		支援	・書写などでの活躍	・マス目の大きなノートの利用 ・ワークシートの活用 ・書く場所の指示 ・声に出しながら書く ・ワープロやパソコンの活用	・マス目の大きなノートの利用 ・ワークシートの活用 ・書く場所の指示 ・声に出しながら書く ・ワープロやパソコンの活用
	文章表現	特徴	思考を言葉で表出することは難しい	文章としてまとまらない	思考を文章化したり、まとめたりするのが苦手
		支援	・聞き取りによるメモ →視写、なぞり書き ・いつ、どこで等のアウトラインメモ ・五十音表の活用	・キーワードカードの活用 ・いつ、どこで等のアウトラインメモ	・キーワードカードの活用 ・いつ、どこで等のアウトラインメモ
計算する	特徴	筆算などはていねいだが、文章問題は苦手	筆算など雑である	筆算が雑であったり文章問題が苦手であったりする	
	支援	・文章問題では、キーワードに傍線を引いたりする ・具体物や図の活用 ・手順表の準備	・マス目のあるノートでの筆算 ・声を出して計算 ・具体物の活用 ・計算機等の利用	・マス目のあるノートの活用 ・文章問題でキーワードに傍線	
推論する	特徴	分かっていることを言葉で表現できないことがある	距離や時間、順番など量的な考えが苦手	じっくり考え深めるのが難しい	
	支援	・イメージマップの活用 ・図や絵の活用	・物事を詳しく言葉で説明する ・図や形を言語化する ・具体物の活用	・図や形を言語化する ・具体物の活用 ・短時間に区切った学習	

(5) 本時の学習における支援

本時の学習における具体的な支援を表3（本時の指導）のように設定した。特に支援を要する2名の児童（A児を含む）の個の目標と具体的な手立ての項目を設け、MTおよびSTの支援の分担を明らかにした。

表3 本時の指導

7 本時の指導		特に配慮を要する児童への手立て	
学習活動および内容	児童への支援と評価	A児（視覚優位的傾向）	B児（視覚優位的傾向）
<p>(1) 目標</p> <p>たんぼぼについて、イメージマップに書くことを通し、たんぼぼへの関心を高め、これからの学習への意欲を持つことができる。</p> <p>【個の目標】 A児：たんぼぼについてイメージしたことを、イメージマップに書くことができる。 B児：たんぼぼについてイメージしたことを、自分の言葉でイメージマップに書くことができる。</p> <p>(2) 準備・資料</p> <p>タンポポの挿絵(掲示用)、写真、イメージマップ、くわしくマーク、吹き出しカード、ピンク・水色・クリーム色のイメージカード</p> <p>(3) 展開</p> <p>◎本時の基礎学力向上への視点</p>	<p>・「たんぼぼたんけん」で見つけてきた身の回りのたんぼぼについて思いだし、イメージマップをつくる活動への見通しがもてるようにする。</p> <p>・写真や挿絵などを提示し、児童がすずにもっている情報を引き出すようにする。</p> <p>◎②と③については、五感を意識した記述ができるように「くわしくマーク」を活用する。</p> <p>◎MTは、①②③の記述の際に、「○○は、○○」や「○○をどうした」のように、簡単な文で書くように指示する。</p> <p>◎STは、イメージがわからない児童に対し、①②について、挿絵や写真の場面を話し合い、書き出すきっかけがつかめるようにする。</p> <p>〔詳〕 イメージマップを作る活動を通し、タンポポへの関心をもち、これからの学習への意欲が高められたか。(見つけたタンポポについてカードに記録している様子の観察から) (関・意・態)</p> <p>◎ イメージを言葉に表せない児童に対し写真や挿絵をもとに話し合い、言葉を引き出していけるように支援する。</p> <p>◎ 書き出しがスムーズにできている児童には、①③について具体的な生活の場を振り返りながら、さらにイメージが膨らむようにする。</p>	<p>・黒板にたんぼぼの大きな絵を掲示することによって、何についての学習をするか明確になるようにする。(MT)</p> <p>・「たんぼぼさがし」で撮影してきたたんぼぼの写真を机上に掲示することによって、たんぼぼに対するイメージが膨らむようにする。(ST)</p> <p>・イメージが沸いても言葉にならない場合、また、片言の言葉しかでない場合は、教師が言いたいことを察知して内容を付け足したり、ヒントを与えたりするようにする。(ST)</p> <p>・ひらがなが分からない場合は五十音表を利用して書けるようにする。(ST)</p> <p>・吹き出しカードを利用することによって書く内容が主題であるたんぼぼと関連付けしやすいうように書く場所が明らかになるようにする。(ST)</p> <p>・書いたことは教師と一緒に読んで、文字による認識と音による認識が一致できるようにする。(ST)</p> <p>・声が届きにくいときには、教師が繰り返して皆に聞こえるようにする。(MT)</p>	<p>・黒板にたんぼぼの大きな絵を掲示することによって、何についての学習をするか明確になるようにする。(MT)</p> <p>・学習に取り掛かるときの時間は、教師が声をかけて促すようにする。(ST)</p> <p>・たんぼぼに関する言葉がなかなか出てこない場合は、「色は？」「どこにあった？」のように、言葉を促すような声かけを行う。(ST)</p> <p>・書いたことは教師と一緒に読んで、文字による認識と音による認識が一致できるようにする。(ST)</p> <p>・発表するとき声が聞き取りにくいときには、教師や周りの友達が繰り返して皆に聞こえるようにする。(MT)</p>
<p>1 学習課題をつかむ</p> <p>たんぼぼについて知っていることを、イメージマップに書こう</p> <p>2 たんぼぼについて、イメージマップを書く。</p> <p>(1) イメージマップの書き方を確かめる。</p> <p>① 知っていることを書くこと。</p> <p>② たんぼぼの様子</p> <p>色・形・さわったら(感触)</p> <p>③ たんぼぼでしたこと</p> <p>(2) たんぼぼについてイメージしたことを書く。</p> <p>① 知っていること</p> <p>・ ていぼうで見つけたよ、わた毛がとぶよ、春にさくよ。</p> <p>② たんぼぼの様子</p> <p>・ 花の色は黄色、葉っぱはギザギザ、わた毛はふわふわ。</p> <p>③ したこと</p> <p>・ ゆびわを作ったよ、色水でつくったよ、たんぼぼ笛をつくったよ。</p>	<p>・ 発表を項目別にまとめることによって、児童のイメージが整理されるようにする。また、項目別に分けやすいように、発表用のカードは色分けする。</p> <p>・ 本時の活動について自己評価する中で、たんぼぼの様子について確かめるとともに、次時の学習への意欲を高める。</p>	<p>・ ひらがなが分からない場合は五十音表を利用して書けるようにする。(ST)</p> <p>・ 書いたことは教師と一緒に読んで、文字による認識と音による認識が一致できるようにする。(ST)</p> <p>・ 発表するとき声が聞き取りにくいときには、教師や周りの友達が繰り返して皆に聞こえるようにする。(MT)</p>	<p>・ 発表するとき声が聞き取りにくいときには、教師や周りの友達が繰り返して皆に聞こえるようにする。(MT)</p>
<p>3 書き出したことを発表する。</p> <p>4 本時の学習を振り返り、次時の学習について確かめる。</p> <p>・「たんぼぼ」を読んで、学習計画を考えよう。</p>	<p>◎ 本時の学習でねらいを十分に達成しなかった児童には、休み時間などの遊びを通し、たんぼぼに触れたり遊んだりしながら、たんぼぼへの関心を高めたい。</p>		

3 ティーム・ティーチングによるA児への支援をとおして

(1) A児の様子

- ・ 始めは集中していなかったが、その後長い時間集中できていた。
 - ・ 自ら発表するなど、積極的な学習態度が見られた。
 - ・ イメージマップにたんぼぼに関する言葉を数多く記入できた。
 - ・ グループ学習では友達の書いたイメージの中から、自分が気に入ったイメージを選ぶことができた。
 - ・ 五十音表を用い、ひらがなを書くことができた。
- このような結果から次のようなことが考察される。

(2) 時間差のない支援

ティーム・ティーチングではMTが全体に指導すると同時にSTが個別の支援を行うことができる。つまり、特別な教育的ニーズをもつ児童が学習中どうしても陥ってしまう他の児童との学習の時間差が解消されるのである。このように、ティーム・ティーチングによる時間差のない適切な支援を行うことによって、友達の意見を参考にしたり比較したり、友達と協力しながら学習する時間を確保することで、A児が積極的に学習に参加し理解を深めることができたことと考察される。

(3) 細やかな支援

特別な教育的ニーズをもつ児童に十分な支援を行うとするとどうしても時間がかかり、他の児童への学習支援ができなかったり、細やかな支援ができなかったりする。しかし、チーム・ティーチングにより「五十音表」及び「絵カード」の活用、1対1の対話からの内言語の引き出しなど、十分な時間をとって細やかな支援ができるので、数多くの言葉をイメージマップに記入できた。

(4) 多面的な支援

学習中、いつもSTがA児に対しての支援を行うのではなく、MTが個別の支援を行ったり、MTが他の児童の前でA児の意見を紹介したりするなど、MT、STの役割分担や授業中の連携を明確にし、多面的な支援を行った。その結果、普段学習に飽きてしまいやすいA児が長時間集中して学習に取り組めた。

(5) 学級全体への効果

A児に対して準備した「絵カード」を他の児童に用いたり、板書構成や授業の展開をA児に対してわかりやすく工夫したりすることで学級全体の児童に対してもわかりやすい授業となり、他の児童にとっても理解を深めることができたのではないと思われる。

(6) チェックリストと支援の具体例

本校独自で作成したチェックリストや支援の具体例は、簡易に児童の実態を把握したり、支援の方法についてケース会議を開いたりする場合に有効である。さらに詳しく児童の実態を把握する場合には、保護者の理解を得て諸検査を実施したり、専門機関や医療機関の診断を受けたりする必要がある。しかし、気になる児童が多数存在する場合や教師自身が児童を見る目を養うためにチェックリストや支援の具体例は有効であると思われる。

<引用文献>

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」 平成15年

茨城県教育研修センター 「特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの在り方に関する研究」 平成13年



事例⑤ 中学校理科の授業における少人数指導の工夫
 — 中学校第2学年理科「回路と電流」における工夫 —

1 理科「回路と電流」における生徒及び学級集団の実態

(1) 特別な教育的ニーズをもつ生徒の実態

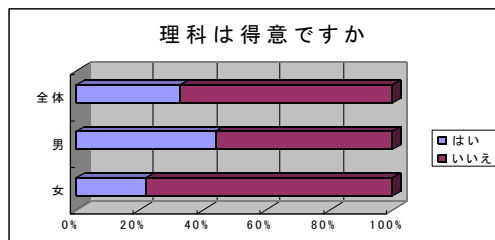
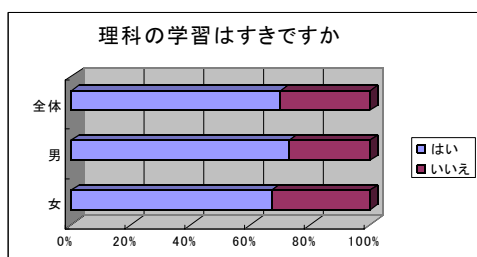
- A男：説明を最後まで聞かずに自分の思いこみで回路を組み立ててしまう。
- B男：自分から実験にとりかかろうとしない。
- C子：実験結果から考察をまとめることが得意でない。

(2) 学習集団の実態（2年2組 39人）

- ・電流計を使ったことがあるか。 はい（31人） いいえ（8人）
- ・電圧計を使ったことがあるか。 はい（9人） いいえ（30人）
- ・明るく光るのはどちらか。
 （ア 直列つなぎの電池2個 イ 並列つなぎの電池2個）
 ア（31人） イ（8人）

(3) 総合的なアセスメント

アンケート（本校2年生 145名実施）によると、本校の生徒は理科の学習や観察・実験は好きであるが、規則を見つけたり計算をすることが苦手であり、理科が得意と考える生徒は3割程度である。2年生の最初の単元「回路と電流」は実験が多く生徒は進んで取り組むが、オームの法則の計算が入り、分からなくなる傾向がある。特に女子にその傾向がみられる。



「はい」の理由

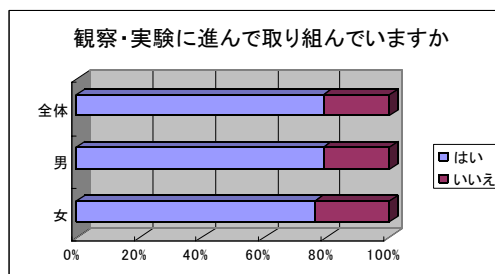
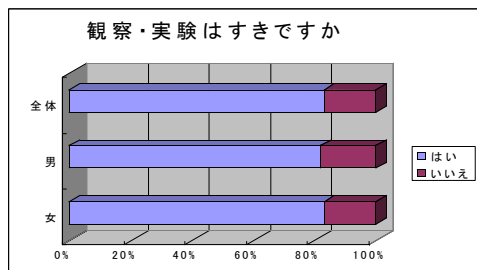
- ・実験があるから
- ・興味がわく内容だから

「いいえ」の理由

- ・計算が多くて難しいから

「いいえ」の理由

- ・難しいから
- ・2年生になってわからなくなったから
- ・実験で失敗してしまうから



「はい」の理由

- ・やっていて楽しいから

「いいえ」の理由

- ・難しいから
- ・やり方がよくわからないから

「いいえ」の理由

- ・グループの中で勝手にやってしまう人がいるから
- ・どうすればよいのかわからなくて人に頼ってしまうから

2 指導の計画

(1) 単元における全体的な指導計画

① ねらい

- ・ 回路の各点を流れる電流や回路の各区间にかかる電圧を調べることで、電流に興味関心を持ち、電流と電圧に関する実験に意欲的に取り組もうとする。
(自然事象への関心・意欲・態度)
- ・ 電流と電圧の測定結果から、電流の保存性、回路の各区間の電圧と両端の電圧との関係、電流と電圧の関係（オームの法則）などの規則性を見出すことができる。
(科学的な思考)
- ・ 電流回路の作成を通して、電流計や電圧計、電源装置などの操作技能を身に付け、測定結果の処理をすることができる。
(観察・実験の技能・表現)
- ・ 電流・電圧の実験を通して、電流・電圧の性質や、電流と電圧の関係（オームの法則）を理解することができる。
(自然事象についての知識・理解)

② 全体的なつまづきやすさ、必要な指導方法、指導形態について

電流は目に見えず、抽象的な概念である。生徒が関心を高め主体的に活動し理解を深めることができるようにするために、一人一実験ができるようにし、個に応じた支援をしていきたいと考える。そこで、電流・電圧コース別の少人数指導を取り入れた。また、実験操作や実験結果からの考察に苦手意識をもつ生徒に対しては、ティーム・ティーチングによる支援を工夫した。なお、少人数指導のグループ分けは等質にし、ティーム・ティーチングでは主にT₁が全体への指示を担当し、T₂が個に対する支援を受けもった。

(2) 支援方法の工夫について

① 指導形態（少人数指導、ティーム・ティーチング）の工夫

2年生の理科に少人数指導とティーム・ティーチングを取り入れると決まった時点で、担当の二人の教師で1年間の学習の進め方について話し合った。少人数指導とティーム・ティーチングの利点、課題については次のように考えている。

- 〈利点〉
- ・ 生徒一人一人の実態をつかみやすく、個別指導ができる。
 - ・ 実験中に、各班をまわり個に応じた支援ができる。
 - ・ 発展学習としての選択実験など、個に応じた指導形態に工夫ができる。
- 〈課題〉
- ・ 少人数指導では実験器具の確保が難しい。
 - ・ 少人数指導でのグループ分けが難しい。

② 授業における支援計画

4人の班で1セットの実験器具では、興味のある生徒が主導権を握り、電気を苦手とする生徒が記録するだけになってしまうことが多いと考え、本単元では、電流計・電圧計を使う学習に少人数の学習形態を取り入れることにした。具体的には、電流・電圧のコースを二人の教師がそれぞれ担当し、二つの教室で授業（各教室19～20人）を行う。生徒は両方のコースを順番に学習することになる。そこで、生徒は2人1セットで実験を進めることができる。教師は、生徒一人一人に対する支援する時間が増え有効である。

また、実験の結果が出たあとの考察の段階では、グループでの話し合いを活用した。一人一人が見出した課題に対する考えを出し合い、話し合っ、共に学んでいく態度を伸ばすことがねらいである。その際、グループの編成も大切である。話し合いのリーダーになれる生徒を配置したり、学力を考慮することはもちろんだが、生徒の人間関係や生徒指導上の配慮も必要である。年度当初に全職員で作成した配慮を要する生徒に関する資料を参照したり、学級担任にグループ編成を相談したりした。

そして、単元の最後にモーターかスピーカーのどちらか一方を作成する選択実験を発展学習として取り入れた。一人で作成することを伝え自分で選択させる。選択した実験内容ごとにグループをつくり、ティーム・ティーチング指導で机間指導を行い、個別に支援を行った。

さらに、生徒一人一人に毎時間の評価規準を明記した学習計画表（表1）を配付し、学習の内容が分かるようにした。授業の最後には一人一人が振り返りを行い、自分の達成度をA、B、Cの3段階で自己評価させる。教師は生徒一人一人の取り組みをみとり、励ましや助言をすることができた。特に配慮を要する生徒にはがんばっているようすを見いだしコメントし学習意欲を高めるよう心がけた。

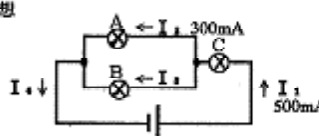
表1 学習計画表

学習計画・評価規準カード (No.1)		2年()組()		
時	月日	学習内容	自己評価	
1		静電気(まさつ電気)を調べる。	・進んで実験に取り組めた。(関心・実験)	
2		静電気の起こるわけを考える。	・結果から、電気の力には2種類あることを見いだすことができた。(思考) ・物体を摩擦すると電子が移動し帯電することから電気が生じることが分かった。(知識) ・同種の電気の間には反発力が、異種の電気の間には引力が働くことが分かった。(知識)	
3		静電気のはたらきを調べる。	・静電気と電流の関係が理解できた。(知識)	
1		電流の流れ方を調べる。 ・電流の流れる道筋を調べる。	・電流の流れ方に関心をもって進んで実験に取り組んだ。(知識) ・導体と絶縁体の意味が分かり、例をあげることができた。(思考)	
2		・電流の向きを調べる。	・モーターの回る向きから電流に流れる向きがあることを見いだせた。(思考) ・電気用図記号を用いて回路図をかきことができた。(技能) ・直列回路、並列回路が理解できた。(知識)	
3		回路を流れる電流を調べる。	・回路図を見て正しく回路をつくることができた。(実験)	
4			・電流計の操作が正しくでき、各点を流れる電流を測定できた。(実験)	
5			・直列回路、並列回路の各部を流れる電流の規則性を見いだすことができた。(思考)	
6			・電流の単位について理解できた。(知識)	
7				
8			回路のいろいろな区間の電圧を調べる。	・回路をつくり回路の各部にかかる電圧を正しく測定することができた。(実験)
9				・電圧計の操作が正しくでき、目的に合わせて使うことができた。(実験)
10		・直列回路、並列回路の各部にかかる電圧の規則性を見いだすことができた。(思考) ・電圧について理解し、単位や規則性が理解できた。(知識)		
11		いろいろな回路の電流と電圧をまとめる。	・電流と電圧について実験の結果をまとめることができた。(思考・知識)	
12		電流と電圧の関係を調べる ・電圧を変えたとき電流はどう変化するか調べる。	・電流と電圧の関係について進んで調べ、電流を安全に使うという態度を身につけることができた。(関心) ・電流と電圧の測定を行い、結果をグラフに表すことができた。(実験) ・実験結果のグラフから電流と電圧は比例することを見いだすことができた。(思考)	
13		・電気抵抗とオームの法則を知る。	・グラフの傾きから電熱線には抵抗があることを見いだすことができた。(思考) ・抵抗が電流の流れにくさであることを理解し、金属の種類によって抵抗がちがうことがわかった。(知識)	
14		・オームの法則と直列回路、並列回路の関係を調べる。	・全体の抵抗が、直列回路では各抵抗の和になること、並列回路では各抵抗より小さくなること分かった。(知識)	

なお、実験ではワークシートを配付し、短時間で結果や考察ができるようにした(図1)。実験の課題、結果、考察等を書くようにしているが、教師は生徒がワークシートを記入する際に机間指導し、記入後に評価した。学習のめあてを達成しているところには丸をつけ、自信をもって学習に取り組んでいけるようにした。

実験ノート「直列つなぎと並列つなぎの混じっている回路の電流」
 (6)月(1)日
 2年()組()

1 ねらい
直列つなぎと並列つなぎの混じっている回路の電流の大きさを調べる。

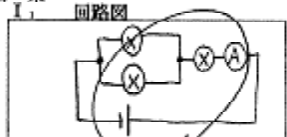
2 予想

 I_2 (200) mA
 I_4 (500) mA

3 準備
 ・電流計 ・乾電池(直列2個) ・導線(7~8本)
 ・豆電球 A (1.5V用) B (2.5V用) C (1.5V用)
 ・端子(2個) ・ワークシート ・学習計画カード

4 方法
 豆電球3個が入った回路を組み立て、豆電球に明かりがつくことを確認する。
 つかない場合は、電圧計で電圧を確認するとよい。
 電流計を1回目は各2回直列つなぎ、 $I_1 \sim I_4$ それぞれの電流をはかる。

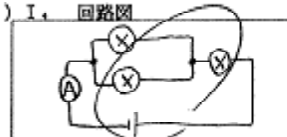
5 結果

(1) I_1 回路図




1回目	470mA
2回目	470mA

(2) I_2 回路図



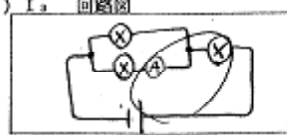
1回目	470mA
2回目	470mA

(3) I_3 回路図



1回目	230mA
2回目	230mA

(4) I_4 回路図



1回目	210mA
2回目	210mA

6 考察・感想
 I_1, I_2, I_3, I_4 の関係を考えよう。
 $I_1 = I_2 + I_3 = I_4$ 混じっている回路では、電流は分かれる前と分かれた後に合った電流の大きさは等しい。分かれた後の2つの電流の大きさを足すと等しくなる。

6 考察・感想
 I_1, I_2, I_3, I_4 の関係を考えよう。混じっている回路では、電流は最初(I_1)と最後(I_4)は同じ。並列の部分では2つに分かれるが、結局は流れている電流は同じである。

図1 ワークシート

③ 話し合い活動に対する指導

グループでの話し合い活動については前述したが、本校では各教室に図2のような「学習の心構え」を掲示している。話し合いが活発になり伝え合う力を高めるようにするためである。

話すときには、自分自身の思いや考えをもち、根拠をもとに相手に伝えようとするのを大切にする。グループや学級全体で話すときには、それぞれに必要な声の大きさがあることも指導している。聴くときには、相手の思いや発表に最後まで耳を傾けるのを大切にする。自分の考えと比べながらしっかり聴くことを指導している。また、うなずいたりあいづちをうったりしながら、相手の身になって話を聴くという態度も育てていきたい。

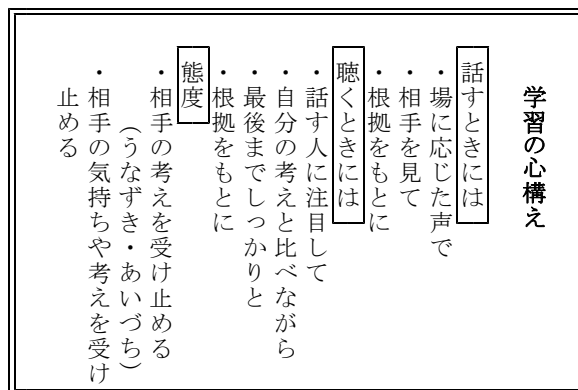


図2 教室前面の掲示物

3 授業の実践

(1) 学習計画 (14時間取り扱い)

本時は10時

時	学 習 活 動 ・ 内 容	学習形態	評 価 計 画				
			関心	思考	技能	知識	
1 ~ 2	1 電流の流れ	T T	○	○	○	○	
電 流 コース	2 回路を流れる電流 電流とそのはかり方を調べよう 豆電球の直列回路を流れる電流をはかろう 豆電球の並列回路を流れる電流をはかろう 回路の電流をはかろう	少人数 少人数 少人数 少人数	○	○	○	○	
3							7
4							8
5							9
6							⑩
7	3	少人数	○		○	○	
8	4	少人数		○	○		
9	5	少人数		○	○		
⑩	6	少人数			○	○	
11	3 いろいろな区間の電圧 電圧とそのはかり方を調べよう 豆電球の直列回路にかかる電圧をはかろう 豆電球の並列回路にかかる電圧をはかろう 回路の電圧をはかろう いろいろな回路の電流と電圧をまとめよう	T T		○		○	
12~14	4 電流と電圧の関係	T T	○	○	○	○	

※ 授業は電流から学習する電流コースと、電圧から学習する電圧コースでわけた。

(2) 本時の指導

① 電流コース

ア 目標

- 豆電球の直列・並列混合回路を流れる電流の大きさを予測し、回路を組み立てて測定を行い、その実験結果から直列・並列混合回路の電流の規則性について説明することができる。

【特別な教育的配慮を必要とする生徒の個別の目標】

- A男：学習課題を理解し、回路図を見て正しく回路をつくることができる。
- B男：電流の大きさを予測し、自ら測定に取り組むことができる。
- C子：実験結果から混合回路の電流についてレポートにまとめることができる。

イ 準備・資料 (2人1セットで、10セット準備)

- 電流計 ・ 豆電球 (3個) ・ 乾電池 (2個) ・ 導線
- 端子 (2個) ・ ワークシート ・ 学習計画カード
- ヒントカード (実験器具と同じ大きさにかいた回路図)

ウ 展開

学習活動・内容	意欲的に学び合う手だて A・B評価	特別な配慮を必要とする生徒への手立て
<p>1 本時の学習課題を知る。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">豆電球の直列つなぎと並列つなぎが混じっている回路のいろいろな場所の電流をはかり、規則性を見つけよう。</div> <p>2 豆電球の直列つなぎと並列つなぎが混じっている回路で、I_3とI_4の電流を予想し、話し合う。</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> </div> <p>3 回路を組み立て、I_1～I_4の電流の大きさを測定する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 豆電球の直列回路と並列回路それぞれを流れる電流の規則性を確認し本時の学習内容を確認する。本時では、実験により混合回路の規則性を見出すことを説明する。 ワークシートを用いて学習を順序立てて進められるようにする。 各グループでは、男女別に2人組を作り一人一実験ができるようにする。 予想は、回路図を用いて具体的な数字で行うようにする。予想の数値と実際の測定値は違ってくるが、課題は4つの測定値の関係を見出すことであることを助言する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>A 混合回路のいろいろな場所の電流を具体的な数値をあげて予想し、直列回路と並列回路の規則性をもとに説明することができる。</p> <p>B 混合回路のいろいろな場所の電流を具体的な数値をあげて予想することができる。</p> <p style="text-align: center;">〈観察・発表・ワークシート〉 (知識・理解)</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> 予想が立てられない生徒には、今までのワークシートを見直したり、より簡単な数値で考えたりするよう助言する。 実験を行う者が固定しないようにペアの2人の中で交換で実験を行い、一人一人が実験や操作に自信がもてるよう支援する。 回路が組み立てられない生徒には、まず電流計がない回路を組み立ててから、電流計をつなぐよう助言する。 －(マイナス)端子の選び方と目もりの読み方を一人一人確認する。 各場所の電流の大きさの関係を、記号Iを用いて式で表すよう指示する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>A 電流計を正しく操作して回路のいろいろな場所の電流を測定し、規則について説明することができる。</p> <p>B 電流計を正しく操作し、回路のいろいろな場所の電流を測定し、記録することができる。</p> <p style="text-align: center;">〈観察・ワークシート〉 (実験の技能)</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> A男、B男、C子の友達関係を考慮しながら別のグループに配置する。 A男に混合回路のつなぎ方を確認し、学習課題を正しく理解したことを確かめる。 A男、B男、C子が、I_2とI_3の値を予想し記録したことを確認し賞賛する。予想できない場合は、前時のプリントを見て、一緒に考えたり、グループの友達と相談したりできるようにする。
<div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> </div>		<ul style="list-style-type: none"> A男とB男にペアの友達と協力して取り組むよう励まします。 A男が作った回路が正しくできているかどうかを確かめる。うまくできない場合は間違っている箇所を指摘し、もう一度取り組むよう励ましたり、ヒントカードを渡したりする。 B男とC子の実験が順調に進んでいることを確認する。必要に応じて友達の援助を受けたりできるようにする。 A男、B男、C子が測定結果を記録したことを確認する。

<p>4 実験の結果をもとに、直列つなぎと並列つなぎが混じっている回路の規則性について気づいたことを話し合う。</p> $I_1 = I_2 + I_3 = I_4$ <p>5 本時の取り組みについて自己評価を行い、次時の学習について知る。</p>	<ul style="list-style-type: none"> それぞれの考察をもとに、まずグループで話し合うようにする。 グループの友達の意見をしっかり聞くよう助言する。 主体的に発表する生徒を賞賛したい。 全体での話し合いを通して規則性をまとめられない生徒には、個別に援助を行っていきたい。 学習の自己評価を学習計画表に記入するよう指示する。 次時は回路と電流・電圧の関係をまとめることを知らせる。 	<ul style="list-style-type: none"> B男、C子のレポートの進み具合を確認する。うまく書けない場合は、書き出しの言葉などを助言する。 一人一人の取り組みの様子を賞賛する。
--	--	---

② 電圧コース 略

4 授業の評価

(1) 生徒の様子

- 少人数指導により2人で1台ずつ電流計・電圧計を使うことができたので、特別な教育的ニーズをもつ生徒（A男、B男、C子）を含めどの生徒も自分で測定したデータを持つことができた。そのため、結果の検証や考察にも活発な意見が出され、自分で規則を見つけようとする態度が見られた。
- 特にA男は、落ち着いて実験に取り組む様子が見られた。ペアの友達が見守ってくれるのも力強いようであった。
- B男は、同グループの友達をしっかりと見て、その後自分も実験に取り組んでいた。
- C子は、実験結果を書いた後なかなか考察が書けなかったが、グループの話し合いで友達の意見を聞き、自分のレポートを仕上げることができた。
- 3人以外でも、実験において初めは友達を頼りにしていた生徒も進んで取り組み、自分でやろうとする意欲が感じられた。さらに、この後の実験においても、回路図を見ながら実験装置を組み立て、進んで値を測定することができるようになった。
- 実験の結果を記録する実験プリント（ワークシート）への記入にも工夫がみられるようになってきた。以前は考察には何を書くのかという質問があったが、実験が終わると進んで結果と考察を書く姿がみられた。

(2) 授業後のアンケートの結果より（図3）

「少ない人数での実験・授業をもっと多くしてほしい」「少人数の授業がいい」などの意見があった。理由としては、「実験がたくさんできていいし、わかりやすい」というものが多い。この生徒の意見に応えるためには、指導計画を見直し、自分一人で行える実験や発展学習・選択実験などを工夫していかねばならない。また、今回は等質の少人数指導を取り入れたが、内容により習熟度別の少人数指導も考えていく必要がある。

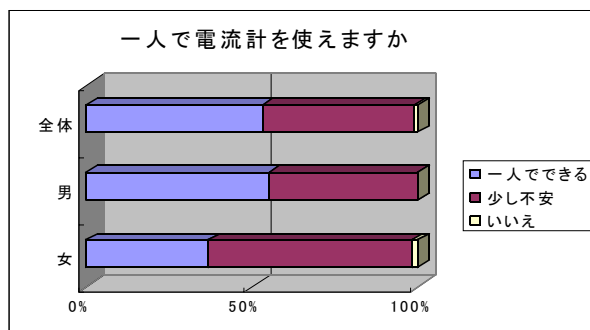


図3 授業後のアンケート結果

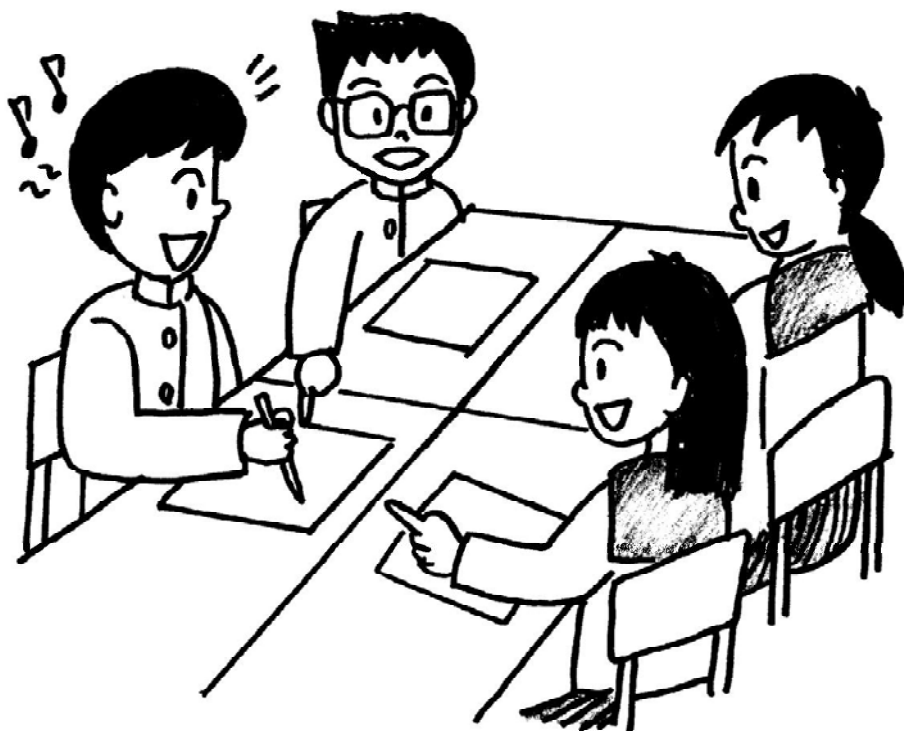
5 成果と今後の課題

〈成果〉

- ・ 少人数指導で実験を一人ずつ行うような場が増えたことで、生徒一人一人が進んで実験やまとめに取り組むようになった。
- ・ 少人数指導やティーム・ティーチングを取り入れたことで、生徒一人一人の実態がよくわかり個に応じたきめ細やかな指導を行うことができた。そこで、生徒一人一人の学習への関心が高まり、自分で学習を進め、振り返ることができるようになった。
- ・ 特別な教育的ニーズをもつ生徒に対しては、一人一人の課題に合った指導を進めることができたので、生徒は以前より学習に対する意欲を高め、進んで自分の課題に取り組むことができた。

〈課題〉

- ・ 実験用具の数をできるだけそろえ、生徒が一人ずつできる実験を多く取り入れたい。
- ・ 指導計画を見直し、生徒一人一人に応じた選択実験や発展学習をできるだけ多く取り入れていきたい。
- ・ 指導形態として、特別な教育的ニーズをもつ生徒の実態をより重視した少人数指導を工夫し、学び合いの力を高めていきたい。
- ・ 少人数指導やティーム・ティーチングの導入には教師の人数の確保も大切である。そのためには、校内での時間割調整や教員間の打ち合わせの時間確保なども大きな課題である。
- ・ 生徒が学力を身につけるには、基礎・基本の定着が必要である。そこで、学習の中に観察・実験などと共に反復練習や小テストなどを効果的に取り入れ、生徒の実態に合った支援を繰り返し行っていくことも大事にしていきたい。



事例⑥ 中学校における習熟度別指導の工夫

－ 中学校第1学年総合的な学習の時間における数学のコース別学習の試み －

1 生徒及び学年集団の実態

第1学年の生徒87名は、数学科における能力差がかなり大きく、計算力が付いていない生徒が1割程度見られた。入学当初の県の学力診断テストにおいても、県平均よりおよそ10点落ち込んでいる実態であった。数学に対する苦手意識の強い生徒もいて、数学の勉強をあきらめてしまっている生徒も若干であるが見受けられた。

個別指導を必要とする生徒が多い現状だが、授業時間内では十分な対応ができない。また放課後に個別指導しようとしても、部活動を頑張りたいという生徒の思いもあってうまくいかない状況であった。

数学を担当する者として、中学校第1学年の入門期こそ個々の生徒のつまずきに対応したきめ細かな指導の必要性を感じながらも、うまく時間を生み出せずに限界を感じている教員が多いのではないだろうか。

そこで、個に対応した指導を継続して位置づけられないか検討した結果、学年全体で取り組んでいる「総合的な学習の時間」の中の一部に数学の習熟度別指導を位置づけて、基礎基本の定着を図るべく学校全体で共通理解を図った。

これは、本校生徒の実態から考えて、総合的な学習の時間のねらいにある「(略)基本的な課題解決能力を養う(略)」ということにつながる内容であると捉えて、「正負の計算」と「1次方程式」について実践を試みたものである。

2 指導の計画

(1) 基本的な考え方

習熟度別指導という、すぐにできる生徒・できない生徒に分けて学習を進めるということをイメージするが、そういうグループ分けではなく、生徒のつまずきに応じた学習ができるような形で、学習の場の設定をしていく。

そうすることによって、一人一人の生徒が前向きに自らの課題に向かって頑張ることができ、学習効果も期待できるのではないかと考えた。

そこで、事前に自己診断チェックテストを実施して個々の生徒が自分の学習について自己評価できるようにする。

また、その結果も参考にしながら、普段の授業での観察から生徒のつまずきに応じたコース(問題)を設定するようしていく。

(2) 指導の流れ

- ① 生徒の診断チェックテスト実施
- ↓
- ② 希望コースの選択
- ↓
- ③ 個別相談(必要な生徒について実施)
- ↓
- ④ コースの決定
- ↓
- ⑤ コース別学習

(3) 指導形態

- つまずきに応じて補充的なコースを4つ設定し、1コースは発展的な問題に取り組むコースを設定する。それぞれのコースに担当教員がつく。

- 希望したコースの学習内容が定着できた生徒は、次のコースへと進んで学習していくようにする。

(4) 指導に当たって

- 事前に、診断テストを実施することによって、個々の生徒のつまずきをきちんととらえておく。
- 普段の授業の様子から、生徒がつまずきやすい部分について実態をとらえておく。
- 各コースの指導のポイントについて、担当者全員で共通理解しておく。
- 事前指導で、一人一人自分のための学習であることを十分指導しておく。
- Aコースでは、つまずきが大きい場合には、できるだけ具体的な指導の場を工夫して取り入れていく。

3 実践

(1) 「正負の計算」のコース設定について

コース名	1組	2組	3組	支援のポイントについて
Aコース 加法・減法の 基本コース	3	3	2	<ul style="list-style-type: none"> 基本的な加減（正負の整数で）（ ）付きの式でできるようにする。 正負のイメージがもてない生徒には、具体的に数直線で確認させたり、トランプを使ってゲーム的に練習させたりする。
	計 8名			
Bコース 項だけの式の 計算コース	3	3	4	<ul style="list-style-type: none"> （ ）付きの式を項だけの式に直すことや項だけの式をもとの（ ）付きの式にもどすことを練習する。 項だけの式で同じ符号同士をまとめてから計算できるように練習する。
	計 10名			
Cコース 乗法・除法 （累乗も含む）コース	3	3	5	<ul style="list-style-type: none"> 乗法・除法での符号の付け方のきまりがわかるようにする。 除法は乗法に直して計算できるように練習する。（分数の形にできるように） 累乗の意味がわかり、正しく計算できるように練習する。 いくつかの乗法・除法が混じった式の計算では、全部乗法にして計算ができるように練習する。
	計 11名			
Dコース 分数を中心にした 計算コース	6	10	7	<ul style="list-style-type: none"> 分数の加減(通分して分母をそろえる) 分数の乗除(除法を乗法になおして全部乗法にして、約分をして計算する) 通分で抵抗が大きい場合には、通分を正しくできるように練習する。 分数の計算を徹底的に練習する。
	計 23名			
Eコース 四則混合の 計算コース	14	10	11	<ul style="list-style-type: none"> 四則混合や（ ）付きの式など複雑な式の計算が、計算順序に気を配ってきちんとできるように練習する。
	計 35名			

4 実践編・事例⑥ 中学校・習熟度別指導

(2) 「1次方程式」の実践

コース	主な支援のポイント
Aコース 基本問題 コース	○1次方程式を解く手順 1. 移項 2. 両辺を係数でわる に従って簡単な方程式（解が整数）を解けるように練習する。 ○移項と係数で両辺をわることが混乱している場合には、書き込み式のプリントで十分に練習させていく。
Bコース やや煩雑な 問題コース	○途中の計算がやや煩雑になる方程式が解けるように練習する。 （負の数で両辺を割る・解が分数になる） ○両辺を係数でわるときには、暗算ではなくて、ていねいに分数の形で表記することを習慣づける。 ○解は整数でない場合には、そのまま分数の形でいいが、必ず約分できないか確認することを習慣づける。
Cコース 応用コース	○総合的な問題が正しく解ける。 ○分数係数の方程式では、普通の計算問題と比較させながら、両辺に同じ数をかけて整数の方程式にすることを理解させる。 ○いろいろな応用問題で、立式して答えを求めることができるように練習する。
Dコース （ ）つきの 問題コース	○（ ）がついている方程式でも分配法則で正しく（ ）を外してから、解けるように練習する。
Eコース 小数・分数係数の問題コース	○小数や分数係数の方程式で、両辺に同じ数をかけて、整数の方程式にして解くことができるように練習する。 ※方程式は等式だから、等式の性質が使えること・各分母の最小公倍数を両辺にかけて整数の方程式に変換できることをおさえる。

4 評価・反省

(1) 一次方程式の正答率の比較から

(一次方程式のチェック問題12問で調査)

コース	補習前の正答率		補習後の正答率	
	10/30	実施	3/12	実施
移項や両辺を係数でわることで解が求められる問題 4問	9	4.5%	9	6.5%
負の数で両辺をわって、解が分数の形になる問題 3問	7	1.7%	7	5.3%
()がある方程式 2問	6	6.3%	7	7.0%
係数が小数や分数の方程式 3問	4	6.9%	5	9.3%
全体で 計 12問	7	2.0%	7	8.7%

(2) 生徒の感想から

＜上位の生徒から＞

- 診断テストをやって、自分の間違いやすいところを見つけることができた。また自分が分からないところを友達や先生に聞くことができたので、よかったと思う。
- 他のクラスの人と一緒に楽しく学習できた。CコースやEコースの問題が難しく面倒だったが、友達と一緒にだったので頑張れた。
- 1次方程式の応用問題は、納得がいくまで練習できたのでよかった。

＜中位の生徒から＞

- 数学のコース別学習で、方程式の解き方がとてもよく身に付いた。わからないままで終わらなくてよかった。
- 自分に合ったコースで学習できたので取り組みやすかった。少しずつだが自分の力になってきていると思う。
- コース別に学習できて、自分に合った学習ができるのでよかった。また自分のペースで学習を進めていけるので、じっくりと考えられた。自分にとって有効な時間だった。

＜下位の生徒から＞

- 自分の間違いがわかった。どこがどう間違っていたかがわかって、とてもよかった。
- 1次方程式の解き方がわかった。Eコースまで練習できてよかった。

(3) 先生方の感想から

- 少人数なので、一人一人の生徒の間違いについての実態がしっかりと把握することができたので、指導しやすかった。個の実態に応じた指導が可能だった。
- 自分の誤りに気づいて、進歩が著しい生徒もいた。
- 上位のコースでは、生徒同士の教え合いがかなり活発にできたので、よかった。
- コースをクリアすると、次のコースへと進んでいくので、目標を持って学習に取り組むことができた。
- 担当したコースでの指導のポイントがはっきりとしていたので、指導しやすかった。

(4) 担当者としての反省と課題

実践は、生徒の実態について、学年の職員全員が共通理解をもち、習熟度に応じた学習が必要であるという認識にたって、チームで指導する場が設定できた特殊なケースである。「生徒のためにどうしたらいいか」「より良い方法はないか」と考えた結果の実践であったが、職員の協力体制があったからこそ実践できたと言える。

また、コースの設定を生徒のつまずきをとらえた上でわけたので、個々の生徒のつまずきに対応した学習が進められた。実践後の生徒の感想や実態調査の結果からわかるように、自分の課題が明確になったため、個々の生徒にとって有効な学習だったことがわかる。

今後は普通の授業において、どれだけ個々の実態に応じた指導の工夫ができるかが大きな課題である。

4 実践編・事例⑥ 中学校・習熟度別指導

5 通常の数学科の授業での工夫について

(1) セルフチェック問題の利用

授業の終末には、適用練習段階として練習の時間を設定するが、セルフチェックの問題を用意して自分にあったコースの問題に取り組みできるようにしている（図1）。

全員が同じ問題に取り組むのではなく、それぞれ自分で選択できるので、実態に応じた練習ができるように心がけている。

第3学年 数学科 学習プリント「第1章 多項式」確認テスト
 ()組 ()番 ()

*これまでの多項式の展開や因数分解の学習の達成状況を把握するためのテストです。
 きちんと、自分の力だけで解いてください。
 じっくり復習コース・計算レベルアップコース・応用コースにわかるためのテストです。

1. 次の式の展開をなさい。

(1) $(a+1)(b-2)$ (2) $(y-5)(y-3)$

(3) $(x+7)(x-7)$ (4) $(x+6)^2$

(5) $(6x-4)(6x-3)$ (6) $(3x-2)^2$

1番<式の展開>

(1)	
(2)	
(3)	
(4)	
(5)	
(6)	
正答数	/6

2. 次の式を因数分解をなさい。

(1) $x^2+7x-30$ (2) m^2-81

(3) a^2b-4a (4) $15ax-5ay$

(5) $a^2+14ab+49b^2$ (6) $2x^2y-8xy+8y$

2番<因数分解>

(1)	
(2)	
(3)	
(4)	
(5)	
(6)	
正答数	/6

* 復習時間（2時間扱い）の学習はどちらのコースにしますか。（希望するコースに○をつけてください）

- ・ 計算じっくりコース（展開や因数分解の基本問題をもっと練習して、基礎力をつけたい）
- ・ 計算レベルアップコース（いろいろな式の展開や因数分解を徹底して練習したい）
- ・ 応用コース（応用問題で、応用力を伸ばしたい。）

図1 第3学年「多項式」セルフチェック問題の例

(2) レディネスの結果を取り入れた指導計画づくり

数学科は特に積み上げの教科なので、単元導入の前に生徒のレディネスを調査して指導計画を立てている。その際に、生徒の実態の傾向を把握した上で指導計画の作成にあたる。

実態に応じて、既習事項の復習の時間を設定したり、プリントに復習のポイントを入れたりして、必要に応じ生徒が学び直しができるような工夫を心がけている。

また、担当者の十分な教材研究も重要である。学年ごとに学習内容がどうつながっているか、特に小学校の段階での学習経験についても把握しておくことが大切であると考ええる。

6 まとめ

数学の授業では、個々の生徒の実態にかなりの開きがあって、個に応じた指導の展開が重要であることは言うまでもないが、なかなかうまく授業の中で対応できないのが現実である。

一人の教員の指導には限界があることも事実なので、普通の授業では、できるだけ小集団（4名程度）での学習形態を取り入れるようにしている。生徒同士での話し合いを取り入れることによって、個々の生徒の理解もいくらか深まるのではないかとの思いからである。

また、本校では、長期休業中には各学年ごとに1週間程度の数学・英語の補習を実施している。学年職員全員で協力体制をとって、基本的な内容についての復習を中心に実践している。

数学科の一担当者としてできることは、本当に小さな実践ではあるが、「もっとこうしたい」という思いを伝え、学校組織全体の中で見直すことによって、実践可能なことも見えてくるのではないかと思う。

限られた時間や枠の中ではあるが、生徒のためにどのような工夫や実践ができるか学校運営にもかかわる部分ではあるが、努力していかなければならない。



<コラムⅡ>

～重度障害のA子とのかかわりを通して通常の学級の生徒が学んだこと～

「障害のある子もない子も共に生きる」という共生の考え方が強くなってきている現在、重度の障害があっても、特別支援学校を選択せずに、地域の小・中学校に通学させることを選択する保護者が増えてきています。保護者にとっては、地域の同世代の子ども達との関わりを求めているがゆえの決断であると思います。

本校（中学校）でも脳性麻痺で全面介助を必要とするA子が入学してきました。教室移動をはじめ、食事や排泄の介助など全面介助を必要とするため、市から支援員3人が午前・午後と交代してつく体制がとられました。これまで、障害のある生徒は特別支援学校で教育を受けるのが当たり前と考えられてきましたが、まずは我々教職員から意識改革をすることが求められました。3年間のA子との交流を通じた通常の学級の生徒達の成長について紹介したいと思います。

「一人一人を大切にすることが身についてきた。」

A子が本校の生徒の一員であることを考え、学習や学校行事でのA子への関わり方を全職員で共通理解して対応することを積み重ねました。周りの生徒達はA子も含め一人一人が大切にされることを、身をもって学ぶことができたと思います。A子は3年間の体育祭や宿泊学習などの学校行事に、すべて元気に参加することができました。

「障害のあるA子も友達の一人として認めることができるようになってきた。」

A子は言葉を発することはできませんが、機嫌のよい時には笑顔をみせたり声をあげたりすることで自分の気持ちを表現します。通常の学級の生徒と関わりをもつことはかなり難しい状況でしたが、学級の中での清掃や給食などの当番活動でも支援員の介助を受けながらできる作業には、できるだけ分担して参加させるようにしました。

また、体育祭や持久走大会等については、どんな種目でどういう参加の仕方がA子にとって良いことなのかを生徒と教師が共に考える時間を設けました。教師側からの一方的な押しつけは絶対にしないようにしました。教師も生徒も「共に考える」過程こそがこれから生きていく生徒達にとって大事なことではないかと考えたからです。そういう経験を通してA子についての理解も深まっていったように思います。

「相手の立場に立って行動することができるようになった。」

A子の学年よりも下学年のある生徒が、集団になかなかとけ込めずに、体育祭でも徒競走などの出場に不安を抱えていました。そういう状況にあって、その生徒の所属する応援団の上級生（A子の学年）は、その生徒の気持ちに寄り添いながら自然な形で体育祭当日にサポートする姿がみられました。その生徒は、上級生のサポートを受けて徒競走にも参加することができました。困っている友達に、自然な形でサポートする姿がみられたことは、素晴らしいことでした。

A子は3年間の中学校生活を終了して、特別支援学校の高等部へと進学しました。中学校の卒業式では通常の学級の生徒達が自らA子さんの卒業式への参加の仕方についてみんなで相談してA子さんをサポートする体制がとられました。A子も卒業証書を手にして、とびっきりの笑顔を見せていました。重度障害のあるA子との交流を通して、通常の学級の生徒達の心の成長を感じさせられた貴重な3年間でした。

Ⅲ 特別支援学校のセンター的機能を活用した授業づくりの実際

事例⑦ 特別支援学校による通常の学級の授業づくりへの支援
 — 特別支援学校への支援依頼から子どもの行動要因の確認と対応のアドバイスまで —

1 特別支援学校への支援依頼の経緯

広汎性発達障害と診断を受けている。医師より、今後の指導について、特別支援学校と連携をとり学習支援や保護者への具体的な助言を行っていくよう指示書が出された。校内支援会議において、本児の発達・行動特性の理解・学習や生活上での対応・校内支援体制の在り方が検討され、本校へ教育支援の依頼があった。

2 児童および学級集団の実態把握

(1) 特別な教育的配慮を必要とする児童の実態

- ① 2学期になって登校しぶりがあり、運動会の練習中に大きな声で歌ったり、勝ちに強いこだわりを見せたりと他児に影響する気になる行動が出始めた。

(2) 学級集団の実態

- ① 本児が大きな声で歌ったり、教師の模倣をしたりすると、それを真似る児童が数名いる。
 ② 本児が学習時に理解できないことで教師を呼ぶと、その行動を真似る児童がいる。

(3) 総合的なアセスメント

① 背景的要因

- ア 広汎性発達障害
 イ 家族は、両親、弟、祖父母である。本児の状況に気づいて心配をしているのは、母親だけである。

② 主訴

- ア 指示の理解が難しく、行動や作業が遅れがちな児童の発達のバランスを知り、よりよい学習支援や集団生活での支援をどのようにしたらよいか。

③ 学習面の様子

- ア 黒板を見て正しく視写することができない。
 イ 似たような数字（例えば6と9，12と21）の区別がつかない。
 ウ 漢字の形や点などを理解して正しく書けない（青と赤を間違える 等）。
 エ 本の読み聞かせでは、登場人物の気持ちを考えて答えることが難しい。
 オ 会話はスムーズだが、それを文章や絵で表現させると違うことを書いてしまう。

④ 行動面の様子

- ア 指示がうまく伝わらないため、作業が遅れがちである。
 イ 集会などで、突然関係のないことを大きな声で話したり、歌の指揮を真似たりする。
 ウ 遠足に行ったことや特別教室の場所などを忘れてしまう。
 エ 一日の予定を「覚えていられないな。」と担任に話す。
 オ 日常生活で、指示が理解できず行動にちぐはぐな場面が見られる。

4 実践編・事例⑦ 特別支援学校のセンター的機能の活用

⑤ WISC—Ⅲ知能検査の結果

ア 有意差の評価

言語性IQ81<動作性IQ101で、差は20であり、有意な差を示す。

イ 4つの群指数

知覚統合=処理速度，知覚統合>言語理解，知覚統合>注意記憶，
処理速度>言語理解，処理速度>注意記憶，言語理解>注意記憶，
注意記憶と言語理解の発達バランスを考えていく必要がある。

表1 プロフィール分析による解釈（抜粋）

仮説		仮説を支持する証拠	
		学校生活での背景情報	検査中の行動観察
入力	・単語の理解が弱い	・（予想していないで聞いたことの）指示がうまく伝わらないため、作業が遅れがちである。	〈類似〉では、たくさん話すが得点に結びつく共通点が出てこなかった。
	・情報の符号化が弱い	・6と9，12と21の区別がうまくつかない。	〈数唱〉では、順唱が3桁，逆唱が練習問題までだった。逆唱では、記憶が難しい様子だった。
	・注意集中が弱い	・黒板を写すなどの視写が正しくできない。	〈絵画完成〉では、見てはいるが細部まで注意が向けられていなかった。
統合・貯蔵	・継次処理や系列化が弱い	・赤と青の漢字を正しく書けない。 ・黒板を写すなどの視写が正しくできない。	〈数唱〉では、順唱が3桁，逆唱が練習問題までだった。逆唱では、記憶が難しい様子だった。 〈符号〉では、手本を見て一つ一つ慎重に書き込みをしていた。
	・短期記憶が弱い	・遠足や特別教室の場所など、みんなが覚えていることを忘れてしまう。	〈数唱〉では、順唱が3桁，逆唱が練習問題までだった。逆唱では、記憶が難しい様子だった。 〈符号〉では、手本を見て一つ一つ慎重に書き込みをしていた。
	・抽象的言語概念の操作が弱い	・本の読み聞かせを聞いて、登場人物の気持ちを考えて答えることが難しい。	〈類似〉では、たくさん話すが得点に結びつく共通の概念についての理解が難しかった。
出力	・概念形成が弱い	・会話はスムーズでも、それを文章や絵で表現させようとすると違うことをかいてしまう。 ・日常生活では、指示が理解できず行動にちぐはぐな面が見られる。	〈類似〉では、たくさん話すが得点に結びつく共通の概念についての理解が難しかった。 〈単語〉では、その語を用いた言い回しや状況を話していた。 〈積木模様〉では、手本の絵のサイコロの仕切り線がなくなると誤答が続いた。

影響因	・不安	・一日の予定を「覚えていられないな。」と担任に話す。	〈数唱〉では、順唱が3桁、逆唱が練習問題までだった。逆唱では、記憶が難しい様子だった。
	・被転導性	・集会などで、突然関係のないことを大きな声で話したり、歌の指揮を真似て行ったりする。	〈数唱〉では、順唱が3桁、逆唱が練習問題までだった。逆唱では、記憶が難しい様子だった。

3 指導の計画

(1) 教科および単元における全体的な指導計画

① ねらい

全体的な指導の場面で、本児の行動特性である「わからない」「覚えていられない」「行動のコントロールが難しい」ことに対して、視覚的な手がかりや具体物を用いる等で「どのようにすればよいか」を理解できる支援を行う。

② 全体的なつまづきやすさ、必要な指導方法、指導形態について

ア 本児の被転導性、抽象的言語概念の操作の苦手さ、記憶の苦手さ、継次処理の苦手さからくる行動特性を理解する。

イ 言語理解および注意記憶の発達への支援を視覚的な手がかり、具体物の使用、実践などをおして行っていく。

ウ 学習の展開の基本パターンを決めておく。

(2) 支援方法の工夫について

① 本児の特性から有効と考えられる学習面への支援

ア 見本の活用

イ 注意を向けさせることを主に考えて、話を聞くときの約束や言語指示を簡潔に伝える。

ウ ゆっくり間を置く話し方で、注意を向けさせる。

エ 学習の順番を提示して、見通しをもたせる。

② 本児の特性から有効と考えられる行動面への支援

ア 記憶に止めさせて行動化させることを主に考えて、話を聞くときの約束や言語指示を簡潔に伝える。

イ ゆっくり間を置く話し方で、記憶に止めさせて行動化させる。

ウ 記憶に止めさせて行動を定着させることを考えて、忘れたら見てよいヒントカードなどを活用する。

エ 行動の順番を提示して、見通しをもたせる。

③ 指導形態の基本的な工夫

ア 学習の展開の基本パターンを決めておく。

本時の学習 → 課題 → 考察 → まとめや次時の学習

イ 学習展開時に、順次、項目カードを貼付する。

ウ 「見るとき」「聞くととき」「話すとき」のルールを決めておく。

エ 順次、ルールカードを貼付する。

4 実践編・事例⑦ 特別支援学校のセンター的機能の活用

④ 授業における支援計画

表2 個別の指導計画 (抜粋)

対象児	小学1年○組 名前 ○○ ○○	実施 期間	平成19年○月○日 ～ △月△日	記載者	担任 △△ △△
-----	--------------------	----------	---------------------	-----	----------

本児の 実態	○被転導性や抽象的言語概念の理解・記憶・継次処理の苦手さから、自分が今「どのようにすればよいか」を理解することが難しく、適切な行動に結びつかないことがある。				
-----------	--	--	--	--	--

学習場面	単元名	本児の目標	具体的な手だて	経過	手だての評価
全体		指示や説明を理解して、適切な行動ができる。	指示や説明を適切に理解できるように、話の簡潔さと視覚的教材を合わせて伝える。	調理室と体育館のトイレの説明で配置図を使って説明したところ、一人で行くことができるようになった。	○

学習場面	単元名	本児の目標	具体的な手だて	経過	手だての評価
国語	くじらぐも	くじらぐもを読んだ感想をまとめることができる。	くじらぐもの感想をまとめるために、自分の体育時の様子と結びつける。	ジャングルジムにのって実体験をしたところ、感想を話して文章にできた。	○
体育	サーキットトレーニングをしよう	順番や運動のルールを理解して、サーキットトレーニングができる。	ルールを理解して運動するために、説明と絵カードの提示を合わせて行う。	周回数が増してくると順番が曖昧になることがあった。その時は、順番カードを見るように言葉かけをした。	△ 友達に勝ちたい意識が先行

生活					
図工					
音楽					

4 授業の実践

- (1) 教科 体育
- (2) 単元名 サーキットトレーニングをしよう (走る→跳び越す→渡る→転がる)

- (3) 本児の目標 ○ 跳び箱，平均台，マット運動のルールを守ることができる。
○ 数字カードの順にサーキットを行うことができる。

(4) 展 開

誰もが安心して参加できる授業の工夫	
一人一人の違いを認め合う集団作りの工夫	わかりやすい学習環境やルールの明示
<ul style="list-style-type: none"> ・ 賞賛的な授業の進め方 ・ 子どもの発言に耳を傾けて答える。 ・ わからない，困ったと言える雰囲気作り ・ いろいろな答えや考え方があってよいという雰囲気作り ・ 一人一人が活動できる場面の導入 ・ 子ども同士で学び合う，助け合う場面の導入 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童が見通しをもちやすい授業の工夫 ・ 授業の流れの明示，進行状況の明示 ・ 授業の準備，片付けのルール作り ・ 発表や質問のルール作り

活動内容	一人一人の違いに対応できる授業の工夫		
	注意や集中を促す支援	理解を促す支援	個に対応した支援
1 並ぶ。	1 ミッキーマウスマーチが流れる。 【聴覚教材】		
2 準備運動をする。	2 体育係が前に出て行う。【動作化】		2 本児の動きを妨げないリード。 【動きの誘発】
3 本時の学習を知る。 ・ 目標を確認する。		3 本児の目標について，体育活動ボードで説明する。 【言葉と絵の組み合わせ】	3 絵カードを1枚ずつ貼付しながら説明する。【言葉と絵の組み合わせ】
4 サーキットトレーニングをする。	4 サーキットの順番に数字カードを置き児童は声を出して読む。【視覚教材と音声化】	4 体育係が手本を示す。【手本】	4 ルールや順番がわかりにくくなったときは体育活動ボードを見るように話す。 【活動のヒント】
5 並ぶ。	5 ミッキーマウスマーチが流れる。 【聴覚教材】		
6 振り返り ・ 目標が達成できたか確認する。		6 本時の目標を確認して，チャンピオンカードで賞賛する。【視覚教材】	
7 整理運動をする。	7 体育係が前に出て行う。【動作化】		7 本児の動きを妨げないリード。 【動きの誘発】


5 授業の評価

- (1) 単元が変わっても体育の授業の展開の基本的なパターンは変えていないので、ミッキーマウスマーチが流れたら並び、準備運動をすることは主体的にできている。
- (2) 本時の活動を説明するときの体育活動ボードも毎時使用しており、基本的な活用については児童が見通しをもつことができている。本時の課題を意識して聞く上で、効果的な補助教材になっている。


① 体育活動ボード

サーキットトレーニング

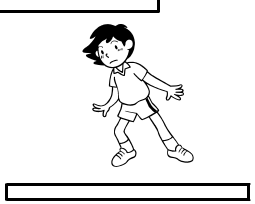
3
サーキットトレーニング



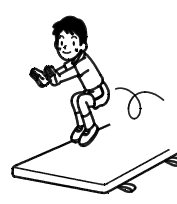
①



②



③



④

4
 ならぶ

5
ふりかえり

② チャンピオンカード

チャンピオンカード					
NO	なまえ	とびぼこ	へいきんだい	マット	サーキットトレーニング
1	A				
2	B				
17	Q				

6 成果と今後の課題

(1) 年間の見通しをもった特別支援教育の取組を実施

- 第1回：対象児童の教育相談
- 第2回：対象児童の授業参観，検査実施
- 第3回：対象児童の検査結果報告，校内研修会（特別支援教育の動向）
- 第4回：今後の指導について
授業づくり，支援方法の工夫
- 第5回：今後の指導について
個別の指導計画作成
- 第6回：次年度に向けて，取組の成果と反省

(2) 年間の見通しをもった特別支援教育の取組の成果

- ① 児童の発達のバランス（背景的要因）に目を向けて行動を理解する機会になった。
- ② 職員の特別支援教育への意識の変容（要因と行動との関係の理解）が見られた。
- ③ 校内支援体制の整備，発達検査の実施，結果の報告と授業作りの連携協力，授業参観，更に再度校内支援体制の整備の見直しがなされた。

(3) 教育支援を配した授業の取組の成果

- ① 本人と学級の変容
 - ア 視覚的に項目カードやルールカードを活用したことにより、「今，自分はどうするべきか」を考える意識や行動の変容につながった。
 - イ 学習の展開の基本パターンの活用により、「次は，どうするべきか」という，学習の見通しをもって主体的に取り組むようになった。
 - ウ 周囲の影響に左右されることなく，自ら気づいて又は相互に注意しあって行動する学級になった。
- ② 担当教師の変容
 - ア 児童の発達のバランス（背景的要因）に目を向けて行動を理解できたことで，本児を学級の大切な構成員として学級作りを考える意識の変容が大きかった。
 - イ 教育支援のアドバイスをカードなどの教材作成やルール作り，学習展開のパターン作りに即実践したことで得た反応を更に深めていった。

(4) まとめと今後の課題

対象児童の実態把握を行ったあと，計画的に個別の指導計画作成，授業づくりが進められたことで今後の課題が更に明確になった。

- ① 学習指導略案の支援の手だてを項目化した。そのため，手だての目的が明確になり，授業の構成が視覚的にとらえられた。それにより教材の修正，教師の立ち位置，話し方・内容等学習環境の工夫が具体的になされた。
- ② ティーム・ティーチングを行う場合に，授業の目的を共有化する資料となった。
- ③ 学習活動の実態把握を実施することで，活動上のグルーピングが明確になった。
- ④ 授業の評価が具体的になり，指導内容・方法・形態の改善や工夫が明確になった。
- ⑤ 実態把握→学習の構成（学習環境）→効果を客観的に捉えていくことで，複線的な授業作り・複線的な支援が通常学級の中でも可能ではないかと考えた。
- ⑥ 授業作りについては，校内の支援体制の一つとして取り組む必要があると考える。

<コラムⅢ>

～特別支援学校のセンター的機能の活用について～

特別支援学校に期待されるセンター的機能の内容については、平成17年12月の中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」で6項目について例示されています。その中の、特別支援学校を活用する一つの例として、「小・中学校等の教員への支援機能」を取り上げ、どのように活用できるかを考えてみました。

今回の研究では、事前のアンケート調査を行いました。その中で通常の学級担任・教科担任向けの調査の結果に「配慮を必要とする児童生徒」のいる授業で困難さとして感じることに、各学校では発達障害等の理解に関する研修は広く行われているが、授業の中で具体的にどのように対応すればよいかについては多くの担任が困難さを感じていることが示されていました。そのような時には、特別支援学校のセンター的機能の「相談、支援」「研修協力」を利用して、特別支援学校の授業を参観したり、教材・教具を見たりすることが有効です。直接通常の学級で使えることは少ないかもしれませんが、何かのヒントになると思います。また、特別支援学校の立場からの話を聞いてみると、少し違う方向から指導を考えるきっかけになるかもしれません。その他に県内の特別支援学校のセンター的機能には以下のような内容があります。

- | | | |
|-------------|-----------|---------------|
| ・ 相談、支援 | ・ 研修会の実施 | ・ 教材等の貸し出し |
| ・ 情報提供 | ・ 研修協力 | ・ 発達検査の実施 |
| ・ 検査用具の貸し出し | ・ 施設設備の提供 | ・ 早期教育相談（就学前） |

これらは、各特別支援学校のホームページから、センター的機能に関係すると思われる内容を抜き出したものです。このようにセンター的機能には、多岐にわたる内容が考えられます。各特別支援学校の情報については、それぞれホームページがあるので、是非一度見てはどうでしょうか。中には、e-mailでの相談を受け付けている学校もあります。実際には、顔を合わせて話をするのがベストだと思いますが、そのきっかけとして利用するのも良いと思います。

また、特別支援学校にどんな相談が寄せられているのか知ると、相談しやすいかもしれません。平成20年9月に、文部科学省より「平成19年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について」の結果が出されています。特別支援学校におけるセンター的機能の取組の中で、相談の対象となった子どもの状況は、LD・ADHD・高機能自閉症等の相談を扱った学校が最も多く、調査に回答した学校の8割にのぼっています。相談の内容についてみると、指導・支援について、障害の状況の実態把握等について、就学や転学等について、進路や就労について、他機関への橋渡しについて、個別の指導計画の作成についての順になっています。「どこに相談すればよいかわからない」、「どのように相談すればよいかわからない」という場合も、相談していただければ、他の機関につなぐこともできます。全てを特別支援学校の中で解決するのではなく、他機関との連携のコーディネートも行っています。

特別支援学校のセンター的機能が始まって約3年が過ぎました。まだまだうまく連携がとれない場合もありますが、地域の特別支援学校の教師と一緒に、児童生徒への支援を考えてみてはどうでしょうか。指導の仕方やかかわり方については、一人一人違ってくるので、詳しいことは地域の特別支援学校へ相談すると良いと思います。

5 研究の成果と今後の課題

(1) 研究の成果

① アンケート調査結果について

平成19年度に実施した小・中学校の特別支援教育コーディネーター及び通常の学級の担任（教科担任）に対して実施したアンケート調査の結果から、小・中学校の通常の学級の担任（教科担任）の9割以上が、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒の授業を担当した経験をもっていることが明らかになった。また、ほぼ全ての学級に特別な教育的ニーズをもつ児童生徒がおり、教師はその多様な児童生徒に対して日々工夫を重ねながら授業を行っている様子も明らかにされた。

さらに、担任が困っていることとして最も多く挙げられたことは、人的、時間的不足により、十分な支援ができないことであり、担任は、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への支援には「特別な」「個別的な」支援が必要であることを強く感じていた。この通常の学級の状況に対して、まずは、LD・ADHD・高機能自閉症等の特別な教育的ニーズをもつ児童生徒に対する理解を深める研修等を実施していくことが必要である。同時に、担任が実際の授業の中で工夫できる支援方法を具体的に提供していくことも必要であると考えられる。

一方、実際に特別な教育的ニーズをもつ児童生徒を担当している教師の多くが、これらの児童生徒への支援が、他の全ての児童生徒のわかりやすさや学力の向上につながっていると感じていた。これは、日々授業の中で工夫している実践から感じられた実感であり、今後、特別支援教育を拡充していく上での、大切な視点であると考えられる。

なお、本調査の詳細については、「特別支援教育における授業の実際と評価」の中間報告として、茨城県教育研修センターWebページに掲載した。

② 理論編（Q&A）の作成について

アンケート調査の結果や研究協力員と行ったブレインストーミング等の結果から、通常の学級の担任が、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒のいる学級での授業づくりを行う場合に、困っていること、知りたいことは何かを想定してQ&A形式でまとめた。

アンケート調査の結果から、通常の学級の担任は、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒に対して、授業の中で「特別な」「個別的な」支援が必要であると感じていたが、担任が一人で行える支援の範囲は限られている。担任の役割は、まずは、周囲の教師に相談すること、そして、児童生徒が安心して参加できる学級集団づくり、授業づくりであることを基本に考えた。

通常の学級の担任は、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒に対する理解が深まり、一人一人のつまずき方や学び方の違いに気づいていく過程を通して、自分の授業を振り返り、改善していくことが可能になると考えられる。できれば、一人ではなく、授業研究やケース会議などの研修の中で、お互いに、気づき合い、学び合い、共有できる場があると、学校全体で、多様な教育的ニーズをもつ児童生徒に対応した授業を行う力を高めることができると考えられる。

各学校における通常の学級の普段の授業研究の中で、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒への対応についても検討され、全ての児童生徒にとって、安心して参加できるわかりやすい授業づくりがなされるために、このQ&Aが活用されることを期待したい。

5 研究の成果と今後の課題

③ 実践編（実践研究）について

学校全体で取り組む授業づくり，授業研究の取組を中心に，通常の学級の担任一人で行える支援，校内資源の活用による支援，校外の専門機関である特別支援学校のセンター的機能を活用した支援と，学年や教科，学習指導の形態等についてできる限り多様な支援の実践事例を取り上げた。

多様な支援の実践事例から，改めて感じることは，一人一人の違いを認め合える集団づくりや，わかりやすい学習環境やルールの明示等の「安心して参加できる授業の工夫」が，授業づくりの基盤となることである。

さらに，多様な教育的ニーズをもつ児童生徒に対して，多様かつ柔軟な指導方法を工夫していくためには，学校全体が，児童生徒にとっても教師にとっても「安心できる」場になっていることが重要である。まずは，特別支援教育に対する管理職の理解や授業づくりに対する研究主任のリーダーシップ等がその基盤になると考えられる。そして，児童生徒一人一人の違いに全ての教師の目が向けられ，教師それぞれの授業を改善していこうとする工夫が積極的に実践される学校づくりが求められている。

また，特別支援学校のセンター的機能の事例も取り上げたが，今後，通常の学級の授業づくりへの支援が要請される機会も増えてくることが予想される。多様な教育的ニーズに対応する授業づくりは，本来，特別支援学校や特別支援学級の授業づくりの基本でもあり，これまでに培った専門性を生かした支援がさらに充実していくことが期待される。

(2) 今後の課題

今回の研究では，アンケート調査及び，事例研究に基づいて，通常の学級の担任が授業づくりを行うための基本的な考えを提案することができたと考える。さらに，今回得られた知見を基に，授業づくり，授業研究を中心とした授業改善の取組を計画的，継続的に実施し，検証していくことが必要であると考えられる。今回提案した授業づくりのワークシートや支援リスト等については，改善の余地が多分に残されており，実際の授業づくりの取組の中で活用することで，より使いやすいものへと修正されていくことが期待される。

また，小学校から中学校までの年齢段階や，各教科の系統性を重視した授業の基本的な計画の重要性を指摘したが，今回の研究においては，いくつかの事例を提示することにとどまった。さらに，各教科教育の専門的な知見と合わせて，特別な教育的ニーズをもつ児童生徒のいる授業の在り方を検討し，授業づくりの実践を通して具体的に検証していくことが必要と考えられる。

同様に，学び合い・教え合いを中心とした指導方法の有効性についてもいくつかの事例を提案することはできたが，その具体的な実践のモデルを提示することは十分ではなかった。各教科における指導方法等の先行研究の成果と合わせて，さらに検討し，新たな取組が提案され，実践により検証されることが期待される。

(3) まとめにかえて ～学力形成と特別支援教育～

国立大学法人茨城大学 准教授 新井 英靖

主に小・中学校において特別支援教育の体制整備が進んでくると、特別支援教育をどのように実践していくかが問われるようになってくる。こうした中では、今後、通常の学級における学力形成と特別支援教育の関連性を検討することが必要となってくるのではないかと考える。

学力形成と特別支援教育の関連性について、これまで日本では、あまり議論されてこなかった。そもそも、特別支援学級や特別支援学校の児童生徒は学力調査をもとに授業を見つめなおすといったことが難しい特徴をもっていることもあって、教育現場では学力向上に関する取り組みと特別支援教育とは切り離されている感があるように思われる。しかし、学習の遅れのある子どもが授業の内容をよりよく理解するという点から考えると、特別支援教育の分野で大切にされてきた授業づくりのノウハウは、通常の学級における授業に応用することができるものであり、かつ、学力形成に大いに役立つものではないだろうか。

たとえば、知的障害児の国語の授業では、教師が本を読み聞かせたときに、子どもたちに内容を理解できたかどうかを聞くだけでなく、その内容を劇にして生徒たちで表現するなどという授業が頻繁に行われている。読んだ話を劇にする際に、教師が「こういう場面はどんなセリフが良いと思う？」などと子どもに問いかけ、本の内容をベースにして、脚本づくりを一部、子どもに担わせるといった授業も展開されている。

特別支援教育の対象児は、単に情報を受け取るだけの授業では、理解が表面的なものにとどまってしまうので、理解したことを楽しい劇活動にし、表現しながら、本の内容理解を深めていくことが必要である。こうした理由から上記のような授業展開を多く取り入れているが、通常の国語の授業においても小学校低学年などは、ペープサートなどを用いて劇化する授業はやはりある。

もちろん、こうした授業展開がPISA調査などで問われている「読解力」とどのように関連性があるかについては、特別支援教育の分野ではほとんど論じられてこなかったし、通常の学級における国語の授業で用いられている劇化の効果についても、今後の検証が必要である。また、特別支援教育の対象児は活動的な学習をしても、障害による制限があるために通常の学級の子どもたちに比べると理解力や読解力は劣っていることが多い。しかし、学習上の困難を抱えた子どもたちほど、こうした方法を用いて、理解と表現を一体的に指導していくことが必要であると考えられるなら、やはり通常の学級の学力形成と特別支援教育の実践には大きな関連性があると考えられる。

以上のように考えると、特別支援教育のノウハウをもちいて「すべての子ども」の学力形成に寄与する方法を検討することは、今後の通常の学級の授業づくりの課題となるのではないだろうか。特に、授業展開の方法や教材開発、あるいは学級集団の学びあいなど、これまで通常の学級が蓄積してきた成果の上に立ち、特別支援教育のエッセンスを混ぜ合わせて「効果的な学習指導の方法」を確立していくことが研究課題となるのではないかと考える。

6 資料編

(1) 多様な教育的ニーズに対応した授業づくりワークシート

1 授業のねらい（指導観・教材観）

(1) 授業のねらい
(2) 指導の重点ポイント
(3) 指導の重点ポイントのための工夫（わかりやすい教材・教具，指導方法等）

2 学級集団の実態の確認（児童観）

(1) 集団の雰囲気 (授業への参加態度・意欲)	
(2) 学力面の実態 ① 学力面の全体的な傾向と学力差，学習スタイル等の特徴	
② 補充的内容が必要な児童生徒の実態	[人数] 約（ ）人 [実態]
③ 発展的内容が必要な児童生徒の実態	[人数] 約（ ）人 [実態]
(3) 授業において特別な教育的ニーズをもつ児童生徒の実態 【本授業において特別な教育的ニーズをもつ児童生徒3～5名程度まで】	<ul style="list-style-type: none"> ・学習面での配慮が必要（ ）人 ([] 児の実態：) ([] 児の実態：) ・行動面での配慮が必要（ ）人 ([] 児の実態：) ([] 児の実態：) ・対人関係・こだわり面（ ）人 ([] 児の実態：) ([] 児の実態：) ・その他の特別な教育的ニーズをもつ児童生徒の人数と実態 ([] 児の実態：) ([] 児の実態：) ([] 児の実態：) ・個別の指導計画作成児童生徒（通常の学級在籍） [] 児, [] 児, [] 児

(4) 特別支援学級在籍 の児童生徒 (交流及び共同学習)	<ul style="list-style-type: none"> ・人数 () 人 ・障害名等 () ・本授業の特別支援学級担任によるTT支援 (有・一部・無) ・本授業の支援員による支援 (有・無) ・通常の学級担任による支援のポイント [個別の指導計画等より] <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div>
(5) 児童生徒間の関係	<p>[学習面で活用できること]</p> <p>[配慮・注意すべきこと]</p>

3 指導の形態の工夫 4 授業の計画

(1) 指導の形態の工夫	<p>[本授業での導入の有無]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・チーム・ティーチング (有・無) (T2担当者:) ・支援員による支援 (有・無) ・少人数指導 (有・無) (習熟度別・課題別・等質・その他 []) ・グループ学習 (有・無) ・体験的学習 (有・無) ・作業的学習 (有・無) ・その他 <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div>
(2) チーム・ティーチングにおける役割分担と連携	<p>[T2の役割]</p> <p>[共通理解すべき事項]</p>
(3) 支援員の役割と連携	<p>[支援員の役割]</p> <p>[共通理解すべき事項]</p>
(4) 少人数指導・グループ学習における配慮事項	

4 授業の計画

<p>(1) 児童生徒の学力差に対応できる指導課題の準備</p> <p>【授業の展開の中から1～2場面を設定】</p>	<p><学力差に対応する課題を用意する場面①></p> <p>[補充的課題の内容]</p> <p>[発展的課題の内容]</p> <hr/> <p><学力差による課題を用意する場面②></p> <p>[補充的課題の内容]</p> <p>[発展的課題の内容]</p>
<p>(2) 安心して参加できる授業の工夫</p> <p>【集団の実態から特に必要な支援内容を選択し内容を簡単に記述】</p>	<p>① 一人一人の違いを認め合う集団づくりの工夫</p> <p>[ア 賞賛的な進め方, イ 発言・質問しやすい雰囲気, ウ いろいろな考え方や学び方を認め合う, エ 一人一人が活躍できる場面設定, オ 学び合いや助け合いの場面設定, カ その他]</p> <hr/> <p>② わかりやすい学習環境やルールづくりの工夫</p> <p>[ア 見通しのもてる授業構成, イ 授業の流れ, 進行状況の明示, ウ 準備や片付けのルール, エ 発表や質問のルール, オ その他]</p>
<p>(3) 一人一人の違いに対応できる授業の工夫</p> <p>【集団の実態から特に必要な支援内容を選択し内容を簡単に記述】</p>	<p>① 授業への注目や集中を促す支援</p> <p>[ア 教室環境の整備(掲示物の整理), イ アイコンタクトや身体接触, ウ 言葉かけの工夫(姿勢・イメージ・タイミング), エ 声の抑揚やスピードの工夫, カ 具体物・フラッシュカード, キ 短時間ユニットの授業構成, ク 静と動の組み合わせ, ケ その他]</p>

<p>【集団の実態から特に必要な支援内容を選択し内容を簡単に記述】</p>	<p>② 学習スタイルの違いへの複線的な支援 <u>視覚優位（聞くことが苦手）な子どもを意識した支援</u> [ア 視覚支援の導入（流れやまとめの板書・課題や約束のカード提示・プロジェクターやパソコンの活用・図や記号を使った支援）、イ 空書等の身体の動きを使った指導、ウ 簡潔な指示や指示語や抽象語を使わない具体的指示、エ その他]</p> <p><u>聴覚優位（見ることが苦手）、書くことが苦手な子どもを意識した支援</u> [ア 板書・教科書の音読や図表の説明、イ 言葉による順序立てた説明やマニュアル等の活用、ウ 板書の工夫（計画的板書・大きさ、色、行間の工夫・小黑板等の活用）、オ 板書に代わるプリントやワークシートの準備、カ その他]</p> <hr/> <p>③ 個別に対応しやすい授業構成の工夫 [ア 机間支援しやすい席順の工夫、イ 机間支援の時間の設定（作業的課題等）、ウ 学習内容の選択場面の導入（プリント・ヒントカード等）、エ 学習コーナーの設定（ヒント・確認・質問）、オ グループ学習による学び合いの場面の設定、カ その他]</p>
<p>(4) 通常の学級の担任による障害の特性に応じた個別支援の工夫</p> <p>【主要な3人まで】</p>	<p>[児]</p> <hr/> <p>[児]</p> <hr/> <p>[児]</p>

5 授業の実施と授業の振り返り（授業研究反省会等）

<p>(1) 指導方法の振り返り</p> <p>(参考)</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 指導の重点ポイントの指導方法や学力差への対応の工夫 ② 安心して参加できる授業の工夫 ③ 一人一人の違いに対応できる授業の工夫 ④ 通常の学級担任による個別支援の工夫 ⑤ その他 	
<p>(2) 児童生徒のつまずきや学び方への新たな気づき</p> <p>【授業者及び参観者等による客観的な事実を記入】</p>	
<p>(3) グループ学習等における学び合いの様子への気づき</p> <p>【授業者及び参観者等による客観的な事実を記入】</p>	

6 次の授業・単元の計画へのアイデア（改善点）

<p>(4) 通常の学級の担任 (教科担任)ができそう な支援のアイデア</p> <p>【全ての児童生徒のわかり やすさにつながるかどう か、通常の学級の担任が 日常的に導入しやすい支 援かどうかの視点を含め る】</p>	<p>[指導の重点ポイントの指導や学力差への対応のアイデア] (重点ポイントの捉え方, 教材・教具の工夫, 補充的・発展的課 題の設定の工夫, 指導の形態の工夫等)</p> <hr/> <p>[安心して参加できる授業づくりの工夫のアイデア] (環境づくり・集団づくり)</p> <hr/> <p>[一人一人の違いに対応できる授業づくりのアイデア] (注意を促す支援・学習スタイルへの複線的な支援・授業構成の工夫)</p> <hr/> <p>[通常の学級の担任による個別支援のアイデア]</p>
<p>(5) 校内資源・校外資源 を活用した支援のアイ デア</p>	<p>[校内資源の活用のアイデア]</p> <hr/> <p>[校外資源の活用のアイデア]</p>

(2) 多様な教育的ニーズに対応する授業づくりの支援リスト

授業づくりにおいて、通常の学級の担任が一人で工夫できる支援、全ての児童生徒への学習面や行動面での支援につながる支援を中心に一覧にしました。

多様な教育的ニーズに対応する授業づくりの支援リスト一覧

A 基本的な 授業の計画	1 授業のねらいの確認・実態把握・指導の形態の工夫	
	2 学習課題の複線化 ・児童生徒の学力差の実態に応じて、中心的課題に対する補足的課題、発展的課題を想定して、教材・教具や指導方法を検討する。	
B 安心して 参加できる 授業の工夫	1 一人一人の違いを認め合う集団づくりの工夫 ・賞賛的な授業の進め方 ・誰もが発言・質問しやすい(わからない、困ったといえる)雰囲気づくり ・いろいろな答えや考え方があってよいという雰囲気づくり ・一人一人が活躍できる場面の導入・子ども同士で学び合う・助け合う場面の導入	
	2 わかりやすい学習環境やルールの明示 ・児童生徒が見通しをもちやすい授業の構成の工夫 ・授業の流れの明示、進行状況の板書 ・授業の準備・片付けのルールづくりと明示 ・発表や質問のルールづくりと明示	
C 一人一人の 違いに対応 できる授業 の工夫	1 授業への注意や集中を促す支援 ・黒板や教師に集中しやすい教室環境の整備(掲示物の整理、席順) ・アイコンタクトや身体接触・身体(姿勢)の意識化・声の抑揚、スピードの変化 ・具体物やフラッシュカードの提示・授業の構成の工夫(短時間のユニット) ・イメージ化しやすい言葉かけ・静かな時間の導入	
	2 学習スタイルの違いへの複線的な支援	
	○視覚優位(●聞くことが苦手)	□聴覚優位(■見るのが苦手)
	○授業の流れ・まとめの計画的板書 ○カード等で課題や約束等を示す ○プロジェクター・パソコン等による提示 ○動作化(空書等)、体験的な学習 ○図表や記号を使ったヒント ●簡潔な指示 ●具体的な指示	□板書・教科書を音読する □一つ一つ言葉で説明する □順序立てて考えられる手順のヒント ■板書文字の大きさ・色・行間の工夫 ■計画的な板書(黒板の分割) ■板書の補助になるプリント準備
3 個別に対応しやすい授業構成の工夫 ・プリント学習や作業課題の導入による机間支援による個別支援 ・机間支援しやすい席順 ・選択場面の導入(内容、プリントのマス目の大きさ、ヒントカード等) ・ヒントコーナー、確認コーナー、質問コーナー等の設置 ・グループ学習(学びあい)の活用		
D 授業の評価 の工夫	1 授業の評価の工夫 教師の指導方法等の評価、児童生徒の自己評価の活用、多様なつまづき方や学び方への気づき、学習形態の改善・工夫、校内外の資源の活用の検討	

A 基本的な授業の計画（授業の準備・計画）

支援項目	支援の内容とポイント
A-1 授業のねらいの確認・実態把握・学習指導の形態の工夫	
① 授業のねらいの確認	<ul style="list-style-type: none"> 学習指導要領，教科書等を参考に，授業の中心になる課題を明らかにする。
② 学級の集団の実態把握	<ul style="list-style-type: none"> チェックリストの活用や行動観察等から，学級集団の特徴や児童生徒の一人一人の特性を把握する。 既存のチェックリスト等を活用するが，専門的な判断を必要とする場合は，特別支援教育コーディネーターや特別支援学級の担任に相談する。
③ 学習指導の形態の工夫	<ul style="list-style-type: none"> 授業の中心的課題や集団の実態から，可能な学習指導の形態を検討する。 少人数指導，チーム・ティーチング，グループ学習等の検討。
④ 教材・教具の工夫	<ul style="list-style-type: none"> 授業の中心的課題について，つまずきやすいポイントをおさえ，わかりやすい教材・教具，指導方法を検討する。 これまでの授業研究等で出された改善策やアイデアを活用する。
A-2 学習課題の複線化	
① 発展的な学習課題や補充的な学習課題を準備し，指導方法を検討する。	<ul style="list-style-type: none"> 授業の中心的課題について，さらに深めていく方法を検討し，集団の実態から発展的な課題や補充的な課題を準備する必要とする児童生徒への課題内容を検討する。

B 安心して参加できる授業の工夫（集団づくり・環境整備）

支援項目	支援の内容とポイント
B-1 一人一人の違いを認め合う集団づくり	
① 学級の雰囲気づくり	<ul style="list-style-type: none"> 教師が全ての児童生徒一人一人を大切に思っていることを伝える 間違えることや，わからないことは，悪いこと，恥ずかしいことではない雰囲気づくり。 許可を求める表現，教えて欲しいと要求する表現を教える。 物事の感じ方や考え方は一人一人違ってよいことを伝える。
② 教師の表情や声	<ul style="list-style-type: none"> 教師が笑顔，穏やかな表情でいることや，落ちついた声で話すことで，安心感を与える。 声の大きさだけで，叱られていると勘違いする児童生徒への配慮。

③ ポジティブな表現での切り返し	<ul style="list-style-type: none"> 自己肯定感が低い児童生徒の否定的な表現を受けとめた上で、「○○はきっとできるよ」「○○のようないいところもあるね」とポジティブな表現で切り返す。
④ 教師がモデルを示す	<ul style="list-style-type: none"> 特別な教育的ニーズをもつ児童生徒ができるようになったこと、努力していることを周囲の児童生徒に伝える。 周囲の児童生徒に、教師が、かかわり方のモデルを見せる。
⑤ 友達モデル	<ul style="list-style-type: none"> してほしい行動をする友達に気づくような支援を行う。 モデルになる友達が、授業中に視覚に入るような席順を工夫する。
⑥ 活躍できる場面、活動の用意	<ul style="list-style-type: none"> 授業の中で、活躍できる役割を与えて、賞賛する。 係活動などで一人一人に役割をもたせる。
⑦ 賞賛	<ul style="list-style-type: none"> できている子を賞賛。タイミング良く賞賛する。サインや表情、声での賞賛を行う。 賞賛はみんなの前で、注意はそっと。 できていない子を注意するより、できている子をほめる。
⑧ 肯定的な表現	<ul style="list-style-type: none"> 「××しない」ではなく「○○しよう」と指示する。してほしいことをわかりやすく言葉にする。 「××できなかつたら□□はなし」ではなく「○○できたら□□ができる」と、前向きになる表現で。何をすればよいかを伝える。
⑨ してほしい行動への対応	<ul style="list-style-type: none"> してほしい行動は、さりげなく無視する。子どもを無視するのではなく、その行動を無視する。
⑩ 落ち着ける場所、部屋の用意	<ul style="list-style-type: none"> 一人で落ち着くことのできる場所（図書室・空き教室）などを用意して、興奮したとき、落ち着かないときに誰でも利用できるようにしておく。
⑪ 宿題の工夫 家庭との連携	<ul style="list-style-type: none"> 宿題の分量や内容を増減させる。 一人一人が違う内容、分量でもよいルール、雰囲気をつくる。 予定表等を用意して家庭でも事前に準備・練習をすることを願う。
⑫ 忘れ物への準備	<ul style="list-style-type: none"> 忘れ物をした場合の、ノートや消しゴム、鉛筆など、代替りの物を用意しておく（線やマス目は同じ方ものを用意しておく）。 「○○がないからできない。」を少なくし、授業に参加できる安心感を育てる。
⑬ 教え合い、助け合いの場面の導入	<ul style="list-style-type: none"> 学級活動の中で、積極的にグループ活動を取り入れる。 児童生徒間で、教え合ったり、助け合ったりする活動を授業の中に日常的に導入することで、自然に教え合う状況を作っていく。 グループのリーダーとなる児童生徒を育てる。 コの字型など、顔の見える座席配置の工夫をする。

B-2 わかりやすい学習環境やルールの明示

① 机の上の整理整頓	<ul style="list-style-type: none"> イラスト等で、机の上の教科書、ノート、鉛筆等学習に必要な物の配置を明示しておく。どこに何を置くかを決めておく。
② ルールの設定	<ul style="list-style-type: none"> 何をどのように、どのくらい、どこまで行うかを決め、わかりやすくする。学校全体に適用するとよい。 発表や質問の仕方、声の大きさ等のルールを教える。 しっかりと叱ることで、教師への信頼感、安心感を高めることもある。わかるように叱ることが重要。
③ 授業のパターンをつくる。	<ul style="list-style-type: none"> 見通しをもたせることで安心感をもたせる。 集団の流れを安定させ、視覚化することで、何をすればよいかをわかりやすくする。
④ ルールや授業の流れの理解への視覚的手がかりの活用	<ul style="list-style-type: none"> 授業の流れやルールを視覚化しておく。 スケジュールや変更点を視覚化する。 一日の流れを、小黒板に貼っておく。言葉で言ったことを、視覚でも訴える。 カードや写真を使用する。 教科書のページ等の進行状況を板書しておく。
⑤ 終わりの明確化	<ul style="list-style-type: none"> いつ、どのくらいで終わるか。何をしたら終わるのか。具体的に明示する。 掃除では、誰がどこを、どのような手順で、どのくらいまできれいにするかを明示する。

C 一人一人の違いに対応できる授業の工夫（授業の進め方）

支援項目	支援の内容とポイント
C-1 授業への注意や集中を促す支援	
① 教室正面の整理整頓	<ul style="list-style-type: none"> 黒板や正面壁面の不必要な情報を取り除く。 黒板には授業に関することのみを書く。正面の壁面は、授業中は無地のカーテン等で覆うなどの工夫をする。
② 導入の工夫	<ul style="list-style-type: none"> 前時の内容の確認に〇×クイズ、フラッシュカード等を使用する。 頭や目の体操なども効果的。覚醒・集中を促し、スムーズに授業に入る。
③ 姿勢の工夫	<ul style="list-style-type: none"> 授業に集中しやすいよい姿勢について、「背中をピンと伸ばしてみよう」、「だれがよい姿勢だと思いますか？」など、姿勢を意識させる。 良い姿勢を図にして表して明示する。

④ 座席の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教師の近くや一番前の席を集中しやすい特別な席にしておいて、集中の難しい児童生徒やがんばりたい児童生徒が座れるようにしておく。
⑤ 授業のテンポと間合い、声の抑揚	<ul style="list-style-type: none"> ・ 集団としての授業の流れのテンポを維持していくことで注意を持続させていく。 ・ 学習内容によっては、思考を促すための間合いをいれることも必要。 ・ 声の抑揚の変化で注意を促す。
⑥ 静かな時間の導入	<ul style="list-style-type: none"> ・ 騒然とした中では、授業にならない。 ・ 教師の「黙りなさい」「静かにしなさい」もうるさい音の一つ。静かになるために、「音のない時間」をカウントダウンで始める。終わりの静かな言葉で。
⑦ 授業の流れの一定化とユニット化	<ul style="list-style-type: none"> ・ 同一教科（単元・題材）であれば、45分をいくつかのユニット（10～15分）に分け、一定の流れを作る。 【例：国語】 音読→話し合い→書く→発表→まとめ ・ 静と動の組み合わせも有効。
⑧ 動ける時間の導入	<ul style="list-style-type: none"> ・ プリント配り、〇〇係として、授業中に動く場面を作る。動きたくなる気持ちをリセットすることで、再び集中する事ができる。 ・ 授業途中での、気分転換。低学年であれば歌遊びや、手遊び。高学年であれば、クイズや体操を導入する。
⑨ 列指名の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・ 指名する順番を明確にすることで、発言のルールを守ることができる。 ・ 発問は、多様な発言ができるものにする。どの列から答えさせるかを工夫する。 ・ 周囲の児童生徒や教師がヒントを与えることも有効。
⑩ クラス全体に話をするとき（アイコンタクトや身体接触の活用）	<ul style="list-style-type: none"> ・ 全体への話しかけが、自分に話しかけられていると思うことができないこともあるのでアイコンタクトや身体接触を活用する。 ・ 話すときには、「〇〇さん・・・」と始める。 ・ 話すときには、目をあわせてから始める。 ・ 話すときは、肩に手を置くなど、注意を喚起してから始める。

C-2 学習スタイルの違いへの複線的な支援

① 板書の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・ きれいな黒板を心がける。必要のない情報は書かない。 ・ 形式を一定に。子どものノートのマス目と一行に書く字数を同じにするとよい。 ・ 板書の文字の大きさ、色、行間を全員が読みやすいように工夫する。
---------	--

② 授業の中で の視覚的教材 の活用	<ul style="list-style-type: none"> ・ 言葉だけでは、イメージがわからない児童生徒のために。 ・ 参考作品や準備物の具体物や写真を提示する。 ・ プロジェクター、実物投影機、パソコン等を活用する。 ・ 約束や課題の提示にカード等を書いて示す。
③ 授業のポイ ントの複線的 支援	<ul style="list-style-type: none"> ・ 重要な部分は板書して、しっかりと音読する。 ・ 大切なことは、<u>言葉</u>、<u>文字</u>、<u>イラスト</u>を有効に使い、<u>見る・読む</u>・<u>書く</u>ことで、複線的に確認する。
④ 図や記号を 使ったヒント	<ul style="list-style-type: none"> ・ 言葉で説明するだけでなく、問題を解く場面では、図表や矢印などの記号を使ってヒントを出す。
⑤ 順序を意識 したヒント	<ul style="list-style-type: none"> ・ 問題を解く場面では、①〇〇をする→②△△を書く→③□□をするのように順序立てて考えられるマニュアル等を用意する。
⑥ 一時一作業 一文一動詞(動 作)	<ul style="list-style-type: none"> ・ ノートを取るとき、作業をしているときに、他の説明や情報を入れない。 ・ 一回の指示で、二つの指示はさける。
⑦ 指示・説明 は簡潔に	<ul style="list-style-type: none"> ・ 集中時間が短いことが考えられるので、要点を絞り簡潔に短く話す。視覚的な補充もする。
⑧ 結論を先に 話す	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「〇〇について、三つすることを話します。一つめは…、二つめは…」のように結論を先に話す。
⑨ 具体的に話 す	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「あれ」「これ」「それ」「だいたい」「もう少し」「ちゃんと」などを具体的に話す。量や数値、具体的な指示をする。 ・ 図や式などで書かれているものを一つ一つ言葉でも説明する。
⑩ 言葉のイメ ージカ	<ul style="list-style-type: none"> ・ たとえを上手に使う。「〇〇のように〇〇しましょう」など、言葉だけの指示でも、イメージがふくらみ分かりやすい。
⑪ 実際の動作 や体験的学習 の導入	<ul style="list-style-type: none"> ・ 文字を書く前に、空書を全員で行うなど、身体を使った動作を取り入れる。 ・ 実際に具体物を操作する体験的な学習を取り入れる。
⑫ ノートやプ リントの工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・ 本人に合ったマス目のノートや、プリントを選べるようにしておく。 ・ 書くことが苦手な児童生徒のために板書と同じプリントを用意しておく。
C-3 個別に対応しやすい授業構成の工夫	
① 席順の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・ 担任が机間支援しやすい席順にする。

② プリント学習や作業的課題の導入（同一課題の中で内容を変える）	<ul style="list-style-type: none"> ・ プリント学習や作業的な学習の場면을意図的に計画して、個別支援を行う。難易度の異なる複数の課題（プリント）を用意しておく。 ・ 自分にあった課題，プリント，ヒントカード等を選択できるようにする。
③ ヒントコーナー，確認コーナー，質問コーナーの設置	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業の中で，プリント学習や作業的な学習の時間のときに，ヒントコーナー，確認コーナー，質問コーナー等を設置して，自分に合った学習内容を選択することができるようにする。
④ グループ学習の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童生徒同士で教え合ったり，助け合う場면을導入する。 ・ 適宜，教師による個別支援も導入する。話し合いの進め方等をわかりやすく示しておくことが必要。 ・ 継続的に行う中でグループのリーダーとなる児童生徒を育てることも重要。

D 授業の評価の工夫

支援項目	支援の内容とポイント
D-1 授業の評価の工夫	
① 評価規準による学習の到達度等の評価	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業のねらいに基づいて評価を行う。毎授業行うことが難しい場合は，単元単位程度で評価を行う。 ・ 客観的なテスト，観察，自己評価等の多様な評価方法を組み合わせる。 ・ 個別の指導計画を作成している児童生徒については，個人目標に対する評価を行う。
② 教師の指導計画及び指導方法の反省	<ul style="list-style-type: none"> ・ 毎回の授業でも行うが，授業研究等を積極的に活用して，複数の教師で評価し合う。 ・ 「基本的な授業の計画」「安心して参加できる授業の工夫」「一人一人の違いに対応できる授業の工夫」について，有効であったこと，改善点を評価する。
③ 全ての児童生徒のつまずき方や学び方の違いへの気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・ 特別な教育的ニーズをもつ児童生徒やその他の児童生徒のつまずき方や学び方の特徴を観察する ・ 複数の職員（サポートティーチャーを含む）で観察することで，担任だけでは気づきにくい部分の情報を得る。 ・ 職員間で共有することで，児童生徒理解の力を高める。
④ グループ学習等の学び合いの様子への気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童生徒同士の学び合いの様子を観察し，コミュニケーション面についての実態について観察する。 ・ 複数の職員で観察し，担任だけでは気づきにくい部分を観察する。 ・ 学び合い，教え合いを充実させるための工夫点について検討する。
⑤ 校内外の資源の活用の上での必要性の検討	<ul style="list-style-type: none"> ・ チーム・ティーチングや少人数指導等の学習指導の形態の工夫専門機関等との連携の必要性等について検討する。 ・ 通常の学級が一人で悩むことのないような，校内支援体制，相談体制を整備する。

(3) 参考文献

- 新井 英靖 「気になる子ども」の教育相談ケース・ファイル ミネルヴァ書房
平成20年
- 茨城県教育研修センター 「特殊教育諸学校におけるティーム・ティーチングの在り方に関する研究」 平成13年
- 岩手県立総合教育センター 「授業改善を図るための校内授業研究の進め方に関する研究ー「校内授業研究の進め方ガイドブック」の作成と活用をとおしてー校内授業研究の進め方ガイドブックー平成19年度版ー」 平成20年
- 梅田真理, 奥山文子 「通常学級における特別支援ー「あると便利」ユニバーサルデザインー 提案(1): どの子にも分かりやすい授業を目指す!ー視覚情報, 作業課題を効果的に利用してー 提案(2): 視覚情報や作業課題・運動動作の活用を!」 月刊 特別支援教育研究2月号 平成20年
- 漆澤恭子 「通常学級における特別支援ー「あると便利」ユニバーサルデザインー 提案: 国語科の授業を例にして 授業構成の工夫をー導入・展開・まとめのアイデア①」 月刊 特別支援教育研究5月号 平成19年
- 漆澤恭子, 佐藤瑞穂 「通常学級における特別支援ー「あると便利」ユニバーサルデザインー 提案(1): 指示・説明・発問等ー教師の話を工夫して 提案(2): 聞かせる工夫」 月刊 特別支援教育研究9月号 平成19年
- 漆澤恭子, 綱島園子 「通常学級における特別支援ー「あると便利」ユニバーサルデザインー 提案(1): どの子も生きる机間支援とどの子にも優しい板書の工夫 提案(2): 板書と掲示物の工夫」 月刊特別支援教育研究11月号 平成19年
- 漆澤恭子, 岸本友宏 「通常学級における特別支援ー「あると便利」ユニバーサルデザインー 提案(1): 視覚情報や運動動作の活用を 提案(2): 視覚情報の利用で授業展開をスムーズに」 月刊 特別支援教育研究1月号 平成20年
- 海津亜希子 「個別の指導計画作成ハンドブック LD、学習のつまずきへのハイクオリティな支援」 日本文化科学社 平成19年
- 神奈川県立総合教育センター 「高等学校版 授業改善のための授業分析ガイドブック」 平成20年
- 上條晴夫監修 「特別支援教育 学級担任のための教育技術」 学事出版 平成19年
- 河村茂雄 「シリーズ教室で行う特別支援教育1 ここがポイント学級担任の特別支援教育 個別支援と一斉指導を一体化する学級経営」 図書文化社 平成17年
- 河村茂雄・品田笑子・藤村一夫編著 「学級ソーシャルスキル」 図書文化社 平成19年
- 北九州市教育委員会 「小・中学校における通常の学級担任のための指導のアイデアー特別な教育的支援が必要な子どもへの指導・支援の工夫ー」 平成17年
- 黒川君江編著 <教室で気になる子> LD、ADHD、高機能自閉症児への手だてとヒント 小学館 平成17年
- 国分康孝監修 「エンカウンターで学級が変わるーショートエクササイズ集」 図書文化社 平成11年
- 小林祐子, 谷 俊子 「通常学級における特別支援ー「あると便利」ユニバーサルデザインー 提案(1): 授業づくりのアイデア 提案(2): 楽しく学習に取り組むためのアイデア」 月刊 特別支援教育研究8月号 平成19年
- 小貫悟・名越斉子・三和彩著 「LD・ADHDへのソーシャルスキルトレーニング」 日本文化科学社 平成16年

- 佐藤慎二 「通常学級の特別支援 今日からできる！40の提案」 日本文化科学社
平成20年
- 佐藤慎二 「通常学級における特別支援ー「あると便利」ユニバーサルデザインー
提言：ユニバーサルデザインの授業づくりのために」 月刊 特別支援教育
教育研究4月号 平成19年
- 千川 隆編著 「通常の学級にいる気になる子への支援 校内支援体制と支援の可能性」
「特別支援教育」ライブラリー1 明治図書 平成17年
- 高橋あつ子, 海老原紀奈子 「LD、ADHDなどの子どもへのアセスメント&サポ
ートガイド」 ほんの森出版 平成19年
- 高橋あつ子 「一から始める特別支援教育「校内研修」ハンドブック 明治図書
平成19年
- 高畑英樹, 佐藤正文 「通常学級における特別支援ー「あると便利」ユニバーサルデ
ザインー 提案(1)：算数をより楽しく意欲的に取り組むために 提案(2)
：通常学級担任として留意していること」 月刊 特別支援教育研究7月
号 平成19年
- 月森久江編 「シリーズ教室で行う特別支援教育3 教室でできる特別支援教育のアイ
デア172 小学校編」 図書文化社 平成17年
- 月森久江編 「シリーズ教室で行う特別支援教育4 教室でできる特別支援教育のアイ
デア 中学校編」 図書文化社 平成18年
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 「今後の特別支援教育の在り方
について(最終報告)」 平成15年
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 「小・中学校に在籍する特別な配慮を必要と
する児童生徒の指導に関する研究ーLD, ADHD等の指導法を中心にー
研究年度平成15年度~17年度」プロジェクト研究報告書 平成18年
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの
指導ガイド」 東洋館出版社 平成17年
- 長谷知佐子, 松久真実 「通常学級における特別支援ー「あると便利」ユニバーサル
デザインー 提案(1)：安心感のある構造化された話し方の工夫 提案(2)
：教室を静かにして集中力をアップさせるアイデア」 月刊 特別支援教育
教育研究10月号 平成19年
- 花熊 暁, 柘植雅義 「通常学級における特別支援ー「あると便利」ユニバーサルデ
ザインー まとめと提言(1)：ユニバーサルデザインの学級経営と授業を
目指して まとめと提言(2)：特別支援教育の視点なしで質の高い通常学
級の授業を実現できるか？」 月刊 特別支援教育研究3月号 平成20年
- 藤田和弘監修 「小学校中学年以上・中学校用 長所活用型指導で子どもが変わる
Part3ー認知処理様式を生かす各教科・ソーシャルスキルの指導ー」図書
文化社 平成20年
- 松久真実, 相澤雅文 「通常学級における特別支援ー「あると便利」ユニバーサルデ
ザインー 提案(1)：板書で教室が変わる 提案(2)：情報提供の工夫と環
境づくりに関する提言」 月刊 特別支援教育研究12月号 平成19年
- 湯浅恭正編 「よくわかる特別支援教育」 ミネルヴァ書房 平成20年
- 吉田昌義・河村 久・吉川光子・柘植雅義編著 「通常の学級におけるLD・ADH
D・高機能自閉症の指導 つまづきのある子の学習支援と学級経営」 東
洋館出版社 平成15年
- 米田和子, 藤井良江 「通常学級における特別支援ー「あると便利」ユニバーサルデ
ザインー 提案(1)：授業構成の工夫 提案(2)：学習の環境づくり」 月
刊 特別支援教育研究6月号 平成19年

「特別支援教育における授業の実際と評価」

- 1 研究助言者
国立大学法人茨城大学教育学部 准教授 新井 英 靖
- 2 研究協力員
- | | | | |
|-------------|----|-----|-----|
| 茨城町立長岡小学校 | 教諭 | 角 田 | 有美子 |
| 常陸太田市立機初小学校 | 教諭 | 白 土 | 進 吾 |
| 神栖市立明神小学校 | 教諭 | 須 田 | 正 憲 |
| 取手市立取手小学校 | 教諭 | 齋 藤 | 輝 行 |
| 筑西市立鳥羽小学校 | 教諭 | 水 越 | 節 子 |
| 笠間市立笠間中学校 | 教諭 | 大 高 | 雅 子 |
| つくば市立荃崎中学校 | 教諭 | 五月女 | 悦 子 |
| 県立内原養護学校 | 教諭 | 秋 葉 | 学 |
| 県立大子養護学校 | 教諭 | 菊 池 | 登茂子 |
- 3 茨城県教育研修センター
- | | | | |
|------------|--|-----|--------------|
| 所 長 | | 中 村 | 一 夫 |
| 特別支援教育課 課長 | | 大 谷 | 尚 之 |
| 指導主事 | | 齋 藤 | 享 |
| 指導主事 | | 羽 成 | 裕 明 |
| 指導主事 | | 木 原 | 利 憲 |
| 指導主事 | | 藤 森 | 幸 子 |
| 指導主事 | | 本 橋 | 源 己 |
| 指導主事 | | 椎 木 | 久 夫 (平成19年度) |
| 指導主事 | | 谷田部 | 孝 子 (平成19年度) |

研究報告書第68号

特別支援教育に関する研究

特別支援教育における授業の実際と評価

—通常の学級の授業における多様な教育的ニーズに応じた指導方法の工夫—

平成19・20年度

平成21年3月

編集 茨城県教育研修センター特別支援教育課

〒309-1722

茨城県笠間市平町1410

TEL 0296(78)4437 (特別支援教育課)

FAX 0296(78)2122

URL <http://www.center.ibk.ed.jp/>