

特別支援教育

発達障害の特性を有する中学生が通常の学級で周囲の生徒と共に学ぶための支援の在り方

— 「ともまなびガイド」の作成と活用の提言を通して —

平成30年度	特別支援教育研究グループ		
専門研究員	涌谷町立涌谷中学校	和賀	智之
	宮城県立角田支援学校	鈴木	宏明
	宮城県立古川支援学校	瀬川	由美子
指導主事	特別支援教育班	江寄	博子
	特別支援教育班	菅原	信治

概要

共生社会の形成に向けて法整備がなされ、インクルーシブ教育システムの構築には特別支援教育の推進が不可欠であるとされている。本県でも、インクルーシブ教育の理念を基に「共に学ぶ教育推進モデル事業」を展開している。

中学校では、発達障害の特性についての理解が進んできているが、一方で、生徒の気になる行動と思春期の特徴や本人の怠惰、問題行動などとの見極めが難しく、生徒の特性に応じた指導に至らないこともある。

本研究では、発達障害の特性を有する中学生が、通常の学級において周囲の生徒と共に学ぶために必要な配慮や支援の手立てについてまとめた「ともまなびガイド」を作成した。さらに、中学校現場に適切な支援の在り方を提言し、共に学ぶ教育を推進することを目指す。

〈キーワード〉 発達障害の特性を有する中学生 共に学ぶ ともまなびガイド

1 主題設定の理由

1.1 特別支援教育の動向から

我が国では、平成26年1月「障害者の権利に関する条約」を批准し、「共生社会の形成」を積極的に取り組むべき重要な課題としている。そこで、文部科学省は共生社会の形成に向けた方策の一つとして、「インクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進」を掲げている。

本県においても、平成27年2月に「宮城県特別支援教育将来構想」が策定されるとともに、平成27年度から平成29年度にかけて「共に学ぶ教育推進モデル事業」が県内の小・中・高等学校モデル校で実施され、インクルーシブ教育の理念に基づいた実践を通して、障害の有無によらず、共に学び、生きる力を培う教育の在り方を探求している。その第I期成果報告書では、共に学ぶ教育の課題として、「障害のある児童生徒からの検証のみではなく、通常の学級からの検証」や「幼・小・中・高の一貫した切れ目ない支援体制の構築」などを挙げている。

平成28年4月に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」によって、行政機関等では、「不当な差別的取扱い」の禁止や「合理的配慮」の提供が法的義務となった。これにより、公立学校の設置者及び公立学校は、障害のある子供と障害のない子供が共に学ぶための取組として、合理的配慮を提供しなければならない。また、合理的配慮を提供する上で、基礎的環境整備の充実を欠かすことはできない。

「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」¹（以下、平成24年中教審報告）では、「合理的配慮の観点を踏まえ、合理的配慮について可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましく、その内容を個別の教育支援計画に明記することが望ましい。また、個別の指導計画にも活用されることが望ましい」とある。そのため、教育現場では従前から行ってきた配慮²を合理的配慮の3観点11項目と基礎的環境整備の8項目（表1）で捉え直し、合理的配慮の提供の手順を正しく理解する必要がある。

1. 2 教育現場の現状から

1. 2. 1 通常の学級に在籍する発達障害の特性を有する生徒について

「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」（以下、平成24年文部科学省調査）では、「通常の学級において知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒」が6.5%在籍していると推定されている。その後の補足調査³によると、この6.5%の児童生徒以外にも何らかの困難さを示し、教育的支援が必要な児童生徒がいる可能性が高いと感じる教師が多いことが明らかにされている。

さらに、平成26年独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の「発達障害のある児童生徒の指導等に関する全国実態調査」によると、中学校で発達障害の「診断・判断がある」及び「可能性のある」生徒の指導の場について、「通常の学級に在籍し通級による指導を受けていない」生徒の割合は49.0%と推定されている（図1）。また、「宮城県特別支援教育関係資料」から、小学校第6学年で通級による指導（LD、ADHD等）を受けた児童数と、翌年の中学校第1学年で通級による指導（LD、ADHD等）を受けた生徒数を比較すると、中学校第1学年では大きく減少していることが分かる（図2）。

これらのことから、発達障害の特性を有する生徒の多くが、中学校の通常の学級のみで授業を受けていると考えられる。

中学校学習指導要領解説総則編（平成29年告示）では、「障害者の権利に関する条約」に掲げられている教育の理念の実現に向けて「通常の学級にも、障害のある生徒のみならず、教育上特別の支援を必要とする生徒が在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特

表1 合理的配慮の3観点11項目と基礎的環境整備の8項目
（「平成24年中教審報告」より）

学校における合理的配慮の観点（3観点11項目）	
① 教育内容・方法	
①-1 教育内容	
①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮	
①-1-2 学習内容の変更・調整	
①-2 教育方法	
①-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮	
①-2-2 学習機会や体験の確保	
①-2-3 心理面・健康面の配慮	
② 支援体制	
②-1 専門性のある指導体制の整備	
②-2 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮	
②-3 災害時等の支援体制の整備	
③ 施設・設備	
③-1 校内環境のバリアフリー化	
③-2 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮	
③-3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮	
基礎的環境整備（8項目）	
① ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用	
② 専門性のある指導体制の確保	
③ 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導	
④ 教材の確保	
⑤ 施設・設備の整備	
⑥ 専門性のある教員、支援員等の人的配置	
⑦ 個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導	
⑧ 交流及び共同学習の推進	

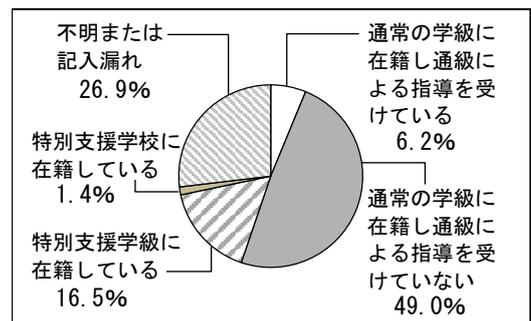


図1 発達障害の「診断・判断がある」及び「可能性のある」生徒の指導の場の調査
（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「発達障害のある児童生徒の指導等に関する全国実態調査」より）

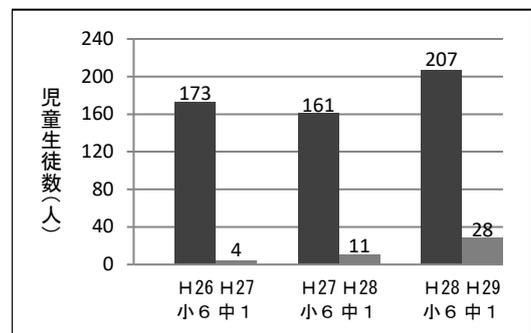


図2 宮城県の市町村立小学校第6学年の通級による指導（LD、ADHD等）を受けた児童数と翌年の中学校第1学年の通級による指導（LD、ADHD等）を受けた生徒数の比較（仙台市を除く）
（「宮城県特別支援教育関係資料」より）

1 平成24年7月文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会の報告。

2 教育基本法第4条2を基に行われてきた「情報の保障」「環境等の配慮」「心理面の配慮」「教育指導における配慮」等のこと。

3 平成25年6月に独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が行った調査。

別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠である」と示されている。

以上のことから、通常の学級に在籍する発達障害の特性を有する生徒が、周囲の生徒と共に学ぶためには、教師が生徒の学習の困難さや認知特性を正しく理解し、一人一人の教育的ニーズに応えながら授業を進めることが望ましいと考える。

1. 2. 2 発達障害の特性を有する生徒への指導について

中学生は、思春期を迎えて様々な葛藤が生じたり、将来に対して不安を抱いたりする年代である。その中で、特に発達障害の特性を有する生徒は、自分と周囲の生徒との違いや二次性徴に悩んだり、戸惑ったりしている。学習の困難さも、周囲からは本人の怠惰や問題行動と捉えられ、理解されずに注意や叱責を受けることもある。学習課題を解決できないことから生じる劣等感や周囲からの叱責は自己肯定感を低下させる要因になり、不登校や行為障害などの二次障害につながる場合がある。このように、発達障害の特性を有する生徒の気になる行動の背景には様々な要因が絡み合っているため、教師が、生徒の学習の困難さを見極めにくい場合がある。

そこで、中学校では、教科担任制の利点を生かし、多くの教師の目で生徒を多角的に捉え、学習の困難さや認知特性について見極めていくことが重要になる。その上で、教師間で共通理解を図り、一貫性のある配慮や支援を行うことは、発達障害の特性を有する生徒の学習の困難さを軽減するとともに、生徒が「できた」や「分かった」を実感する一助になると考える。また、小学校で行われてきた配慮や支援を可能な限り中学校でも継続するほか、有効な手立てを蓄積して高等学校へ引継ぎ、切れ目ない支援を行うことも大切になると考える。

以上のことから、発達障害の特性を有する生徒の学習の困難さや認知特性に応じた具体的な配慮や支援の在り方を示すことは、教師の手助けになるものと考えられる。

2 主題・副題について

2. 1 「発達障害の特性を有する中学生」について

平成24年文部科学省調査やその後の補足調査から、通常の学級において、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難さを示すとされた生徒以外にも、学習面や行動面で何らかの困難さを示す生徒がいると教師が捉えていることが示唆されている。このような発達障害の診断のない生徒に対しても、学習の困難さや認知特性に応じた配慮や支援を行うことで、多くの生徒が安心して学習に取り組むことができると考える。

そこで、本研究では、発達障害の特性を有する中学生を「発達障害の診断のある生徒」と「診断はなくても、学習面で困難さを示すと教師が見立てた生徒」と定義する(図3)。生徒を見立てる際には、生徒の授業中に見られる言動や、宮城県教育委員会が作成した「特別な教育的支援を必要とする児童生徒のチェックリスト」(以下、チェックリストABC)を参考に、一人の教師の主観のみで判断せずに、複数の教師で慎重に行うことが大切である。

2. 2 「共に学ぶ」について

文部科学省は、平成24年中教審報告の中で、共生社会の形成に向けた基本的な方向性を「障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである」とし、その場合に「それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である」としている。

この方向性に従い、発達障害の特性を有する生徒が周囲と関わりながら学び、互いの特性を理解して成長していくためには、教師による意図的・具体的な手立てが必須である。同じ空間で共に学ぶ環

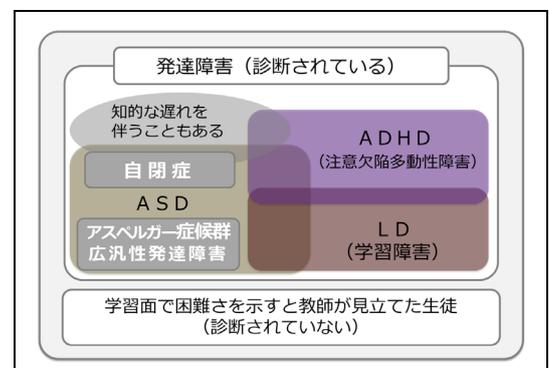


図3 発達障害の特性を有する中学生

境づくりが進むことによって、個々の違いを受容し、互いに認め合う気持ちが養われることが期待される。つまり、教師による意図的・具体的な手立ては、配慮や支援を直接的に受ける発達障害の特性を有する生徒のみならず、周囲で共に学ぶ生徒にとっても有益と言える。このような取組は学年や学校全体で共有することが望ましく、その後は地域へ広がり、やがて共生社会の形成につながることを期待できる。

そこで、本研究では「共に学ぶ」を、発達障害の特性を有する生徒が、通常の学級の授業で周囲の生徒と関わり合いながら学習に取り組み、「できた」や「分かった」を実感できることと定義する。

2. 3 「ともまなびガイド」について

教育現場では、特別支援教育の理念に基づき、教科指導に特別支援教育の視点を取り入れた、「授業のユニバーサルデザイン」⁴（以下、授業UD）を展開することで、全ての生徒が授業に参加し、知識や技能を深めたり、思考力・判断力・表現力を高めたりするための学びの工夫の必要性が高まっている。平成24年中教審報告には「『基礎的環境整備』を進めるに当たっては、ユニバーサルデザインの考え方も考慮しつつ進めていくことが重要である」とある。また、共に学ぶ教育推進モデル事業の第Ⅰ期成果報告書では、通常の学級で共に学ぶ教育を推進するための視点の一つに「個が生きる授業づくり、学級づくり（ユニバーサルデザイン）」を挙げていることから、今後の教育にユニバーサルデザインの考え方を取り入れていくことがいかに重要であるかが分かる。

そこで、通常の学級で授業UDを展開するには、在籍する生徒の認知特性やつまずきの要因を把握し、支援策を取り入れて授業を構成していくことが大切になる。

なお、発達障害の特性を有する生徒は、認知特性に偏りがあるため、授業UDだけでは授業に参加したり、知識や技能を習得したりすることが難しい場合がある。その場合、教師は、発達障害の特性を有する生徒の学習の困難さや認知特性に応じた合理的配慮の提供について検討する必要がある。

以上のことから、教師が通常の学級の授業の中で、発達障害の特性を有する生徒の学習の困難さや認知特性に応じた配慮や支援を効果的に提供するために参考となる手立てや知識について、授業UDや合理的配慮の視点でまとめた「ともまなびガイド」を作成する。

3 研究目標

発達障害の特性を有する中学生の学習の困難さや認知特性を捉え、適切な配慮や支援を提供するために、中学校現場で参考となる「ともまなびガイド」を作成する。その活用の提言を通して、発達障害の特性を有する中学生が、通常の学級の授業で周囲の生徒と共に学ぶ教育の推進を目指す。

4 研究の方法

4. 1 文献研究

発達障害の特性を有する中学生が自分の認知特性を生かし、通常の学級で周囲の生徒と共に学ぶための配慮や支援の在り方を探る。

- (1) 認知特性の傾向や偏りに応じた配慮や支援の手立てについて先行研究を調べる。
- (2) 授業UDに基づく授業デザインについて先行研究を調べる。

4. 2 「ともまなびガイド」の作成

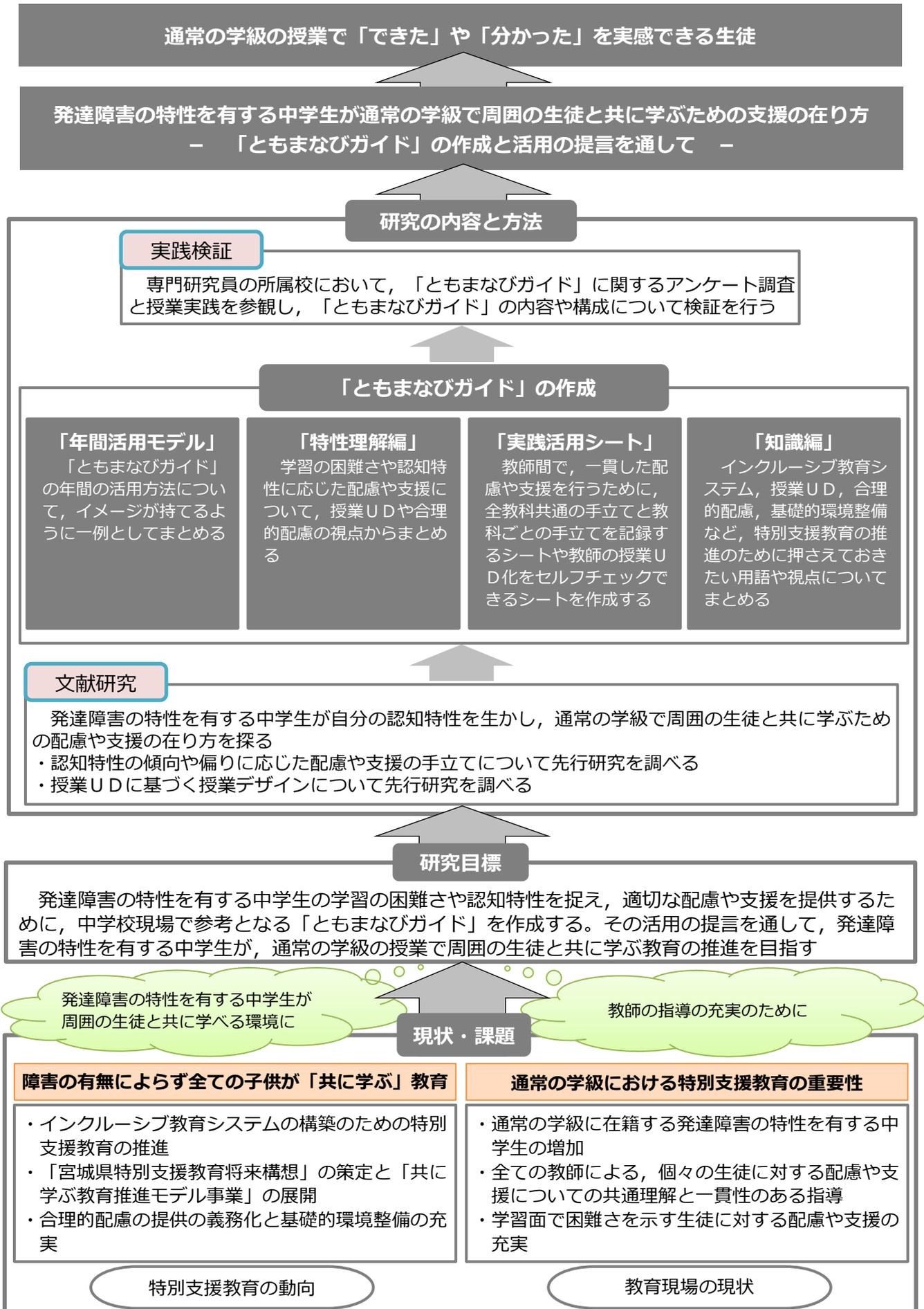
発達障害の特性を有する生徒に対する配慮や支援について「年間活用モデル」「特性理解編」「実践活用シート」「知識編」の4つの内容でまとめた「ともまなびガイド」を作成する。

4. 3 実践検証

専門研究員の所属校において、「ともまなびガイド」に関するアンケート調査と授業実践を参観し、「ともまなびガイド」の内容や構成について検証を行う。

4 日本授業UD学会が定義した「学力の優劣や発達障害の有無に関わらず、すべての子どもが楽しく学び合い『わかる・できる』ように、工夫・配慮された通常学級における授業」のこと。

4. 4 研究構想図



5 研究の実際

5.1 文献研究の概要

発達障害の特性を有する中学生が自分の認知特性を生かし、通常の学級で周囲の生徒と共に学ぶための配慮や支援の在り方について文献を調査し、「ともまなびガイド」の基礎資料とした。以下に、その概要についてまとめる。

(1) 認知特性の傾向や偏りに対応した配慮や支援の手立てについて

本田⁵は認知特性を、見た情報を処理するのが得意な「視覚優位者」、聞いた情報を処理するのが得意な「聴覚優位者」、読んだ情報を処理するのが得意な「言語優位者」の3つに分類した。

また、藤田ら⁶は「発達障害のある子供や学習につまずきを示す子供の中には、認知特性に偏りがある子供がおり、そのような場合は、本人の得意な認知特性に応じた支援を行うことが効果的である」とし、カウフマン夫妻⁷が提唱した継次処理と同時処理の認知特性に基づく指導方略として、継次処理が得意な子供と同時処理が得意な子供の認知特性に応じた具体的な手立てを示した(表2)。

これらのことから、教師が、通常の学級で授業を行う際には、発達障害の特性を有する生徒はもちろん、誰しも認知の仕方に得意不得意があることを理解し、それぞれが得意な学び方で学習ができるように、配慮や支援の手立てを事前に準備しておくことが重要になると言える。

(2) 授業UDに基づく授業デザインについて

小貫⁸は、主体的・対話的で深い学びについて、授業UDの技法を整理する視点として提唱してきた「授業UDの階層モデル」の枠組みに当てはめて示し(図4)、主体的・対話的で深い学びを実践する際に、発達障害の子供に起きることが想定される授業内のつまずきを4点挙げている(表3)。このつまずきについて、小貫は、どの子供にも起こりうるとし、「つまずきを乗り越える手立てを授業UDの視点で示すことが、主体的で対話的な深い学びの達成につながる」と述べている。

表2 得意な認知特性に応じた指導方略
(「長所活用型指導で子どもが変わるPart2」より)

	継次処理が得意な子供	同時処理が得意な子供
指導方略	<ul style="list-style-type: none"> ・段階的な教え方 ・部分から全体への方向性を踏まえた教え方 ・順序性を踏まえた教え方 ・聴覚的、言語的の手掛かりの重視 ・時間的、分析的要因の重視 	<ul style="list-style-type: none"> ・全体を踏まえた教え方 ・全体から部分への方向性を踏まえた教え方 ・関連性を踏まえた教え方 ・視覚的、運動的の手掛かりの重視 ・空間的、統合的要因の重視

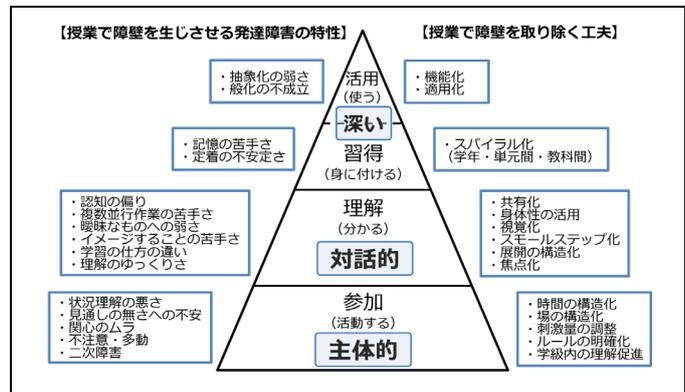


図4 授業UDの階層モデルと主体的・対話的な深い学びの関連
(「アクティブ・ラーニングと授業のユニバーサルデザイン -アクティブ・ラーニング自体をUD化するための〈視点モデル〉と〈授業設計基本フレーム〉の提案-」より)

表3 主体的・対話的で深い学びの中で発達障害の子供に起きることが想定される授業内のつまずき
(「アクティブ・ラーニングと授業のユニバーサルデザイン -アクティブ・ラーニング自体をUD化するための〈視点モデル〉と〈授業設計基本フレーム〉の提案-」より)

	想定される授業内のつまずき
主体的な学び	・授業の出だしでつまずく
対話的な学び	・大事なことを聞くまで集中を続けられない
深い学び	<ul style="list-style-type: none"> ・授業内容を関連付けて理解できない ・得た知識を活用できない

5 「得意がわかれば自分が伸びる40問テスト」(本田真美著:2015)

6 「長所活用型指導で子どもが変わるPart2」(監修 藤田和弘・編著 熊谷恵子・青山真二:2000)

7 カウフマン夫妻(A. S. Kaufman & N. L. Kaufman, エール大学, 1983)は、「K-ABC 心理・教育アセスメントバッテリー」を作成した。

8 「アクティブ・ラーニングと授業のユニバーサルデザイン -アクティブ・ラーニング自体をUD化するための〈視点モデル〉と〈授業設計基本フレーム〉の提案-」(小貫悟:2016)

京極⁹は、授業UD化の実施状況と主体的・対話的で深い学びの実現状況を比較する調査研究を行い、「授業のユニバーサルデザイン化は、『主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善』を行う上で、有効な考え方・進め方のひとつである」と分析している。

これらのことから、授業で生じる学習の困難さは、生徒一人一人の認知特性に違いがあることを考えると、発達障害の特性を有する生徒だけでなく、全ての生徒に多少なりとも生じる可能性があると言える。そこで、授業UDで、学習の困難さを取り除くために配慮や支援を行うことは、発達障害の特性を有する生徒はもとより、周囲の生徒にとっても主体的・対話的で深い学びの中で、新しい時代に求められる資質・能力¹⁰を育むことにつながると考える。

5. 2 「ともまなびガイド」の作成と活用

5. 2. 1 「ともまなびガイド」の概要

「ともまなびガイド」作成のねらいは、教師が発達障害の特性を有する生徒の学習の困難さを認知特性や背景要因から捉え、通常の授業で効果的な配慮や支援を行えるようにすることである。そこで、「ともまなびガイド」は、「ともまなびガイド」の年間の活用方法をイメージするための「年間活用モデル」、学習の困難さや認知特性ごとに配慮や支援の手立てが分かる「特性理解編」、発達障害の特性を有する生徒について教師間で一貫性のある配慮や支援を行ったり、教師が授業のUD化をチェックしたりできる「実践活用シート」、特別支援教育の推進のために押さえておきたい知識を確認する「知識編」の4つの内容で構成する(表4)。

このような「ともまなびガイド」を作成し、活用について提言することで、発達障害の特性を有する中学生が、通常の学級で共に学ぶ教育の推進を目指したい。

表4 「ともまなびガイド」の構成とねらい

構 成		ねらい	
年間活用モデル	「ともまなびガイド」の年間の活用方法についてイメージする。		
特性理解編	認知特性と授業	1 認知特性とは	生徒それぞれに優位な認知特性と得意な認知処理があることを理解する。その上で認知特性を意識した授業での配慮について確認する。
		2 情報処理過程とは	
		3 認知処理様式とは	
		4 認知特性を意識した板書例(数学編)	
		5 認知特性を意識したワークシート例(保健体育編)	
	学習の困難さごとの配慮や支援の手立て	1 学習の困難さを示す生徒の姿	発達障害の特性を有する生徒の学習の困難さや認知特性をチェックする。
		2 「聞く」ことに困難さを示す生徒	
		3 「話す」ことに困難さを示す生徒	
		4 「読む」ことに困難さを示す生徒	
		5 「書く」ことに困難さを示す生徒	
		6 「計算する・推論する」ことに困難さを示す生徒	
		7 「不注意」に関する困難さを示す生徒	
		8 「多動性・衝動性」に関する困難さを示す生徒	
		9 「対人関係・こだわり」に関する困難さを示す生徒	
	適切な評価を行うためのワークシートや定期考査、小テストの工夫	1 ワークシートや定期考査に取り組むときの情報処理過程	発達障害の特性に配慮した考査問題の作成や採点基準の例、受験時の配慮などについて確認する。
2 ワークシートや問題、解答の作成と採点の配慮			
3 個別の配慮や支援の例			

9 「『主体的・対話的で深い学び』の実現に対する『授業のUD化』の有効性と課題」(京極澄子:2018)

10 中学校学習指導要領解説総則編(平成29年7月)に示されている、「知識、技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」のこと。

実践活用シート	1 個別の配慮・支援シート	発達障害の特性を有する生徒への配慮や支援を記入し、教師間で共通理解して、一貫性のある指導を行うことや、進級、進学の見継ぎ資料として活用する。	
	2 授業UDチェックシート	学習環境や授業のUD化について、教師が自分自身の授業をチェックしたり、教員間で相互にチェックしたりして活用する。	
知識編	インクルーシブ教育システムの構築について	1 インクルーシブ教育システム構築に向けて	インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育の推進について理解する。
		2 インクルーシブ教育システムとは	
		3 インクルーシブ教育と特別支援教育の関係	
		4 多様な学びの場とは	
	ユニバーサルデザインの考え方を取り入れた授業について	1 授業UDとは	ユニバーサルデザインの定義やその視点での学習環境整備について理解する。
		2 授業を支える環境づくり	
	合理的配慮について	1 合理的配慮とは	合理的配慮の定義や合理的配慮の提供までのプロセスなどについて理解する。
		2 合理的配慮の観点	
3 合理的配慮の提供に向けて			
4 合理的配慮Q&A			
基礎的環境整備について	1 基礎的環境整備とは	基礎的環境整備の定義、合理的配慮と基礎的環境整備の関係性について理解する。	
	2 合理的配慮と基礎的環境整備の関係		

5. 2. 2 「年間活用モデル」の作成と活用について

「年間活用モデル」は、「特性理解編」「実践活用シート」「知識編」を誰が、どのように活用するのかイメージが持てるようにするために、1年間の流れを例示する。なお、活用時期や取り入れる内容の選択は、学校や生徒の実態に応じて変更することを提案したい。

5. 2. 3 「特性理解編」の作成と活用について

「特性理解編」は、「認知特性と授業」「学習の困難さごとの配慮や支援の手立て」「適切な評価を行うためのワークシートや定期考査、小テストの工夫」の3つで構成する。

「認知特性と授業」では、人にはそれぞれ優位な認知特性と認知処理様式があることをまとめる。さらに、認知特性を意識した板書やワークシートについて解説する。

「学習の困難さごとの配慮や支援の手立て」では、発達障害の特性を有する生徒の学習の困難さを、チェックリストABCを参考に、「聞く」こと、「話す」こと、「読む」こと、「書く」こと、「計算する・推論する」こと、「不注意」「多動性・衝動性」「対人関係・こだわり」の8つに分類し、困難さごとの配慮や支援の手立てを授業UDや合理的配慮の視点で示す。手立てを示す際にはイラストを用いて見やすくする工夫を行う。また、生徒を見立てる視点として、平成29年度の特別支援教育研究グループの成果物「サカナの目」を取り入れ、目に見える生徒の様子だけでなく、背景要因まで考慮した配慮や支援の方法を考えることの大切さにも触れる(図5)。

「適切な評価を行うためのワークシートや定期考査、小

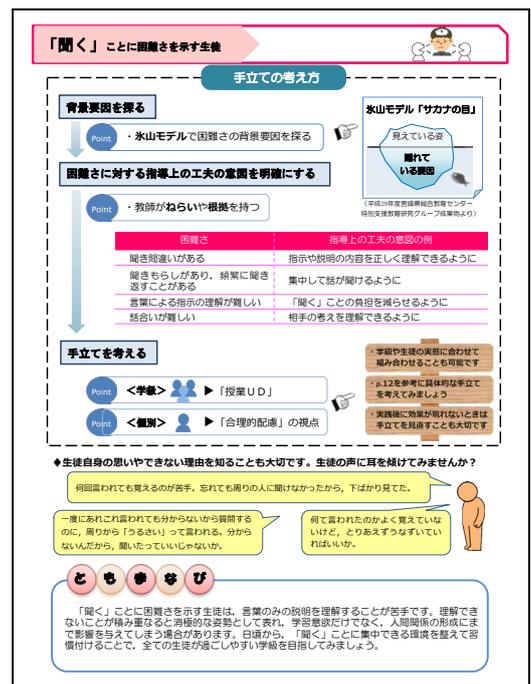


図5 「聞く」ことに困難さを示す生徒への配慮や支援の考え方

テストの工夫」では、教師が測ろうとする能力や生徒の到達度が、定期考査等の結果へ、より適切に反映できるよう、問題作成や採点などで、発達障害の特性の影響を軽減するための配慮について例示する。

活用については、最初に認知特性や認知処理様式を理解し、認知特性を意識した授業のイメージを持てるようにすること、次に発達障害の特性を有する生徒の学習の困難さを把握し、学習の困難さごとの配慮や支援のページに移り、具体的な配慮や支援の手立てを確認することを提案したい。

5. 2. 4 「実践活用シート」の作成と活用について

「実践活用シート」は、「個別の配慮・支援シート」「授業UDチェックシート」の2つで構成する。

「個別の配慮・支援シート」は、発達障害の特性を有する生徒について、教師間で共通理解を図り、一貫性のある配慮や支援を行うことを目的に作成する。目に見える様子と「サカナの目」で捉えた背景要因から、「特性理解編」の学習の困難さごとの配慮や支援の手立てを基に、全教科で共通

【学級担任や学年所属の教師、特別支援教育コーディネーターなど、複数の教師で検討して記入します】
 普段の授業の様子や「特別な教育的支援を必要とする児童生徒のチェックリスト」などで確認した生徒の学習の困難さや背景要因について検討し、記入します。背景要因を検討することで、生徒の優位な認知特性(強み)を見付けることもできます。

見えている姿(学習の困難さ)
 隠れている要因(認知特性、心身の状態)

・複数の情報から、必要な情報を取り出すことが苦手
 ・いろいろな情報に目が行って注意力が散漫になっているのかも
 ・複数の課題を同時に処理できないのかも

【全教科で共通して行う配慮や支援の具体的な手立て】
 ・定期考査の問題用紙はA3に拡大して配付する
 ・学習課題は事前に紹介し、事前に全教科で共通した
 ・課題

【学級担任や学年所属の教師、特別支援教育コーディネーターなどで検討して記入します】
 生徒の学習の困難さや背景要因から、全教科で共通して行う配慮や支援について学年で検討し、記入します。特に定期考査や授業内の小テストなど、評価に関する配慮や支援は確実に検討し、記入するようにしてください。
 ・また、小学校での配慮や支援の内容がある場合は記入するようにしてください。
 ・1回の指示に1つの内容で伝えるようにしている
 ・戸棚の窓にラシヤ紙を貼って中を見えなくする

【教科担任や特別支援教育コーディネーターが授業の様子を観察し、必要に応じて記入します】
 全ての教科で記入するのではなく、指導内容や指導方法に配慮や支援が必要な教科について記入します。
 最初は支援が必要ないと感じた教科でも、学期途中や2学期になってから配慮や支援が必要となれば、記入するようにしてください。

教科	担当者	授業での実施【できている：○】【できていない：▲】	実施する配慮や支援の具体的な手立て	手立ての有効性◎・△
国語				
社会		○主な地図記号を覚えることができていない ▲地形図の中の地図記号を見付けることができない	課題の解決に必要な地図記号をあらかじめあわせて暗記カードを配付する	△
数学		○簡単な計算はできる ▲文字式や方程式など移項を伴う計算ができない	移項を伴う計算をする際には、必ず必要な作業を併せて手順を確認する	◎
保健				
音楽		○いろいろな切りや千切りなど調理の技能に身に付いていない ▲調理の手順が分からない	調理の手順を書いたプリントに写真も加えて視覚化してメモールアップ化する	◎
英語				

図6 「個別の配慮・支援シート」の記入例

ごとに行う配慮や支援を確認し、記録できるように構成する。また、PDCAサイクルの視点で各学期に作成し、単元や分野別の配慮や支援の手立てを蓄積していくものにする。さらに、記入例を示すことで、実際に使用するイメージをつかめるようにする(図6)。

「授業UDチェックシート」は、互いに認め合える人間関係づくりや安心して授業に参加できる環境など「授業を支える環境づくり」のUD化と、授業の視覚化、焦点化、共有化、スパイラル化など「授業をつくる視点(障壁を取り除く工夫)」のUD化の2つの視点で、教師自身や教師間で互いの授業UD化の状況をチェックできるように構成する。そのため、学級担任だけでなく、全ての教師がチェックすることを提案したい。

5. 2. 5 「知識編」の作成と活用について

「知識編」は、特別支援教育の推進のために押さえておきたい用語や視点などを「インクルーシブ教育システムの構築について」「ユニバーサルデザインの考え方を取り入れた授業について」「合理的配慮について」「基礎的環境整備について」の4つに焦点化して構成する。図説やQ&A形式などを取り入れることで、定義や関連法令などを分かりやすく解説する。また、コラム欄を設け、通常の学校で特別支援教育を実践するためのヒントとなる情報を記載することで「ともまなびガイド」を手にした教師が特別支援教育についての知識を深められるようにする(図7)。

さらに、特別支援教育の推進や保護者、生徒から合理的

1 インクルーシブ教育システム構築に向けて

我が国は、平成26年1月「障害者の権利に関する条約」を批准し、「共生社会の形成」を最も積極的に取り組むべき重要な課題としています。
 さらに、文部科学省は「共生社会の形成」に向けた方策の一つとして、「インクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進」を掲げています。

「共生社会」
 これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害のある人が、積極的に参加・貢献していくことができる社会をいいます。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える「全員参加型の社会」とも言えます。

インクルーシブ教育システム構築に関連する法令等

- 障害者の権利に関する条約に署名(平成19年9月)
 - 第24条(教育部分)
締結国は、教育についての障害者の権利を認める。(中略) 障害者を包摂するあらゆる段階の教育制度(inclusive education system)及び生涯学習を確保する。
- ・障害者基本法の一部改正(平成23年8月)
 - 第16条(教育部分)
障害者が(中略)十分な教育が受けられるようにするために、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、(中略)必要な施策を講じなければならない。
- ・障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律の成立(平成25年6月)
 1. 不当な差別的取り扱いの禁止
 2. 合理的配慮の不提供の禁止
- ・学校教育法施行令の一部改正(平成25年8月)
 - 障害のある児童生徒の就学に関する事項の改正
- 障害者の権利に関する条約を批准(平成26年1月)
 - ・障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律の施行(平成28年4月)

図7 「インクルーシブ教育システム構築」の解説

配慮提供の意思の表明があった場合に向けて、校内の全教師が一貫性のある配慮や支援を実践するために、年度始めや教育相談、家庭訪問などの前に行う校内研修、校内委員会での研修資料として使用することを提案したい。

6 実践検証

6. 1 実践検証の概要

「ともまなびガイド」の内容や構成を検証するため、専門研究員の所属校において、事前に研究の概要や成果物の作成の意図などの説明を行った。その上で、所属校の教員に「ともまなびガイド」の内容や構成についてアンケート調査を実施した。また、第1学年の英語科、第2学年の技術・家庭科の技術分野（以下、第2学年技術分野）、第3学年の数学科（TT）において、「特性理解編」を活用した授業実践を参観した。その際に、授業者が発達障害の特性を有すると捉えた生徒を中心に観察とVTR撮影を行い、授業者が行った配慮や支援について分析と考察を行った。授業後に検討会を開き、3名の授業者に対して聞き取り調査を行った（表5）。

表5 実践検証の概要

実施日	学校名（生徒数）	アンケート調査	授業実践及び聞き取り調査
平成30年 11月8日	涌谷町立涌谷中学校 (全校生徒383名)	回答者：教員27名 (教諭21名、養護教諭1名、講師5名)	授業者：教諭3名

6. 2 アンケート調査の分析と考察

図8から図12は、「ともまなびガイド」についての教員へのアンケート調査の結果である。設問は、「ともまなびガイド」の構成ごとに、内容や活用などについて設定した。設問に対して、「とても思う」4点、「そう思う」3点、「あまり思わない」2点、「思わない」1点とし、各設問の得点を平均値でまとめた。最大値は4.00点である。

「年間活用モデル」についての結果から、「年間活用モデル」は、「ともまなびガイド」の活用の時期や個別の配慮・支援シートの活用の流れについてのイメージを持つのに有用な構成になっていると推察できる（図8）。しかし、アンケートの自由記述には「校内体制で動くイメージは持ちにくかったが、学年で動くイメージなら持つことができる」「学校として取り組む際に生徒理解、連携などで課題が多いため、体制が示されていても実行できないこともある」といった記述が見られた。このことから、調査校のような中規模の中学校では、生徒への配慮や支援が、全校体制で行われるというよりは、学級担任を中心とした学年単位で行われていると推察できる。そこで、「年間活用モデル」について、全校体制での活用だけではなく、学年単位での活用のイメージが持てるように改善していく。

「特性理解編」については、その内容について、有用性があると捉えている教員が多いことが推察できる（図9）。アンケートの自由記述には、「視覚情報を意識した授業は行ってきたが、聴覚情報

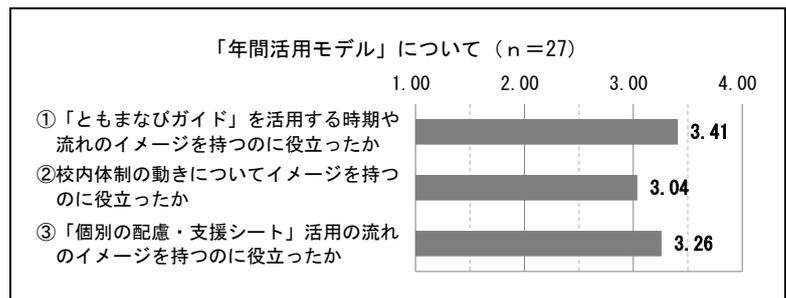


図8 「年間活用モデル」についての調査結果

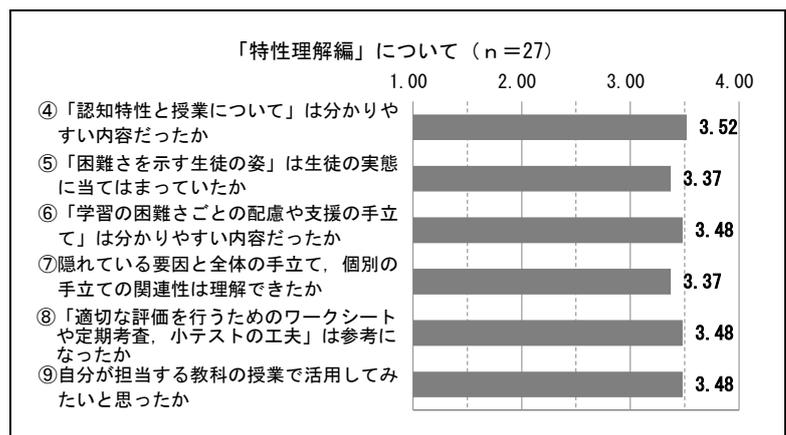


図9 「特性理解編」についての調査結果

が分かりやすい生徒や文字情報が分かりやすい生徒もいることが理解できたので、いろいろなプロセスから学ばせていくことを実践していきたい」「生徒の困難さを把握し、解決できるように日々の授業実践でできることを考えるために有効だと思った」などの記述が見られた。

また、「これまでの授業で取り入れていた手法や工夫について、『ともまなびガイド』を読むことで、困難さを示す生徒に有効なものということが分かり、方向性に間違いがなかったと感じたので、さらに研鑽を積んで、より多くの手立てを活用できるようになりたい」との記述から、「ともまなびガイド」は、教師がこれまでの授業実践で培ってきた配慮や支援の有効性の裏付けや根拠を確認することにも活用できることが分かった。

一方で、「個別の配慮や支援の手立てにICTの例がいくつかあるが、ICT機器そのもののハード面やアプリなどのソフト面の準備が追いついていない学校ではどうしたらいいのか分からないと思う」との記述があることから、基礎的環境整備の差を考慮して配慮や手立てを提示する必要がある。

「実践活用シート」についての結果から、「個別の配慮・支援シート」について、生徒の実態を把握し、教員間で共通理解を図るために有効だと感じた教員が多いことが推察できる(図10)。アンケートの自由記述には、「項目が見やすく、情報も整理されているので、生徒の実態や背景要因を教師間で共通理解を図るために必要なシートだと感じた」との記述がある一方で、「引継ぎ内容だけで生徒の様子を予想して記入するには神経を使うと思った」「有効だと思うが、シートを見ただけでは共通理解することは難しいと感じた」などの記述も見られた。また、調査校においては、特別支援学級の生徒だけではなく、通常の学級に在籍する発達障害の特性を有する生徒についても、個別の指導計画が作成されている。そのため、「個別の配慮・支援シート」の作成は二重の負担になると感じた教員がいたと推察される。このように、既に個別の指導計画の様式が整備されている中学校については、個別の指導計画の作成時に、「個別の配慮・支援シート」で参考になる項目について活用してもらうことを、「年間活用モデル」や「個別の配慮・支援シート」の記入例の中に示したい。

「知識編」については、特別支援教育の推進のために必要な用語や視点などを理解するために有用な構成になっていると推察される(図11)。同様に「ともまなびガイド」全体を通して、「ともまなびガイド」の有用性を感じ、活用したいと感じた教員が多いことが推察される(図12)。しかし、自由記述に、「『ともまなびガイド』を渡されただけでは、読み込んで実践しようと思わない教員もいると思うので、授業を行うときに指導案に配慮や支援を関連させて実践していくとガイドがより活用されると思う」「経験年数が少ない自分にとって、内容が盛りだくさんで、短時間では理解ができなかったり、イメージがつかめなかったりした」などの記述が見られたことから、「ともまなびガイド」の更なる改善と活用方法について研究を進める必要がある。

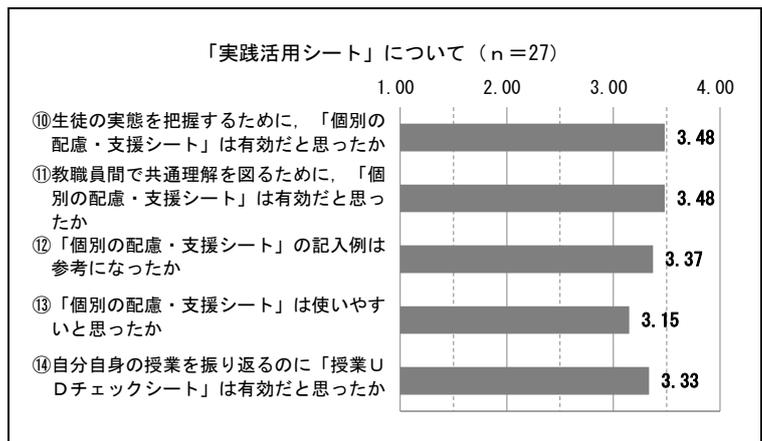


図10 「実践活用シート」についての調査結果

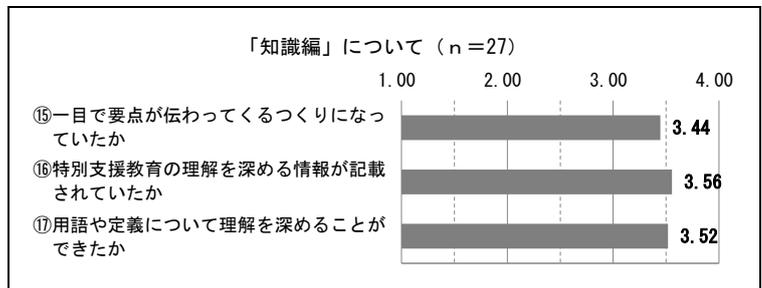


図11 「知識編」についての調査結果

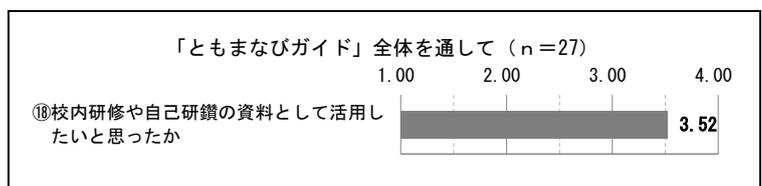


図12 「ともまなびガイド」全体を通しての調査結果

6. 3 授業実践の分析と考察

6. 3. 1 第1学年英語科

(1) 「ともまなびガイド」の活用

授業者は、第1学期末に学年の教師間で行ったチェックリストABCの結果から、学級の発達障害の特性を有する生徒2名について、「学習の困難さを示す生徒の姿」のページで当てはまる困難さを確認した。その上で、「聞く」ことに困難さを示す生徒、「多動性・衝動性」に関する困難さを示す生徒のページを参考に、生徒への配慮や支援の手立てを考えて授業を構成した。また、授業者は、これまでの授業で、口頭での指示だけで動けない生徒が多いことから、学級に視覚優位者が多いと推測し、「認知特性とは」「情報処理過程とは」のページを参考に、聴覚情報の視覚化を意識して授業を構成し、実践を行った(表6, 図13, 図14, 図15)。

表6 授業者が「特性理解編」を参考にして実施した配慮や支援(第1学年英語科)

「聞く」ことに困難さを示す生徒への配慮や支援	<ul style="list-style-type: none"> モデル文入りのワークシートを作成し、活動内容の焦点化と聴覚情報の視覚化を行って、活動に最後まで取り組めるようにした(図13)。
「多動性・衝動性」に関する困難さを示す生徒への配慮や支援	<ul style="list-style-type: none"> 会話活動で、時間を区切って相手を入れ替えて取り組ませることで集中力を維持できるようにした(図14)。
学級への配慮や支援	<ul style="list-style-type: none"> 前時に学習した会話のモデル文をあらかじめ板書し、言語情報の視覚化を行い、導入時の会話の活動をスムーズにできるようにした。 ワークシートの裏面に、教科書の内容の確認問題を作成し、本時の学習内容の振り返りができるようにした。問題は定期考査の出題を意識して作成した(図15)。

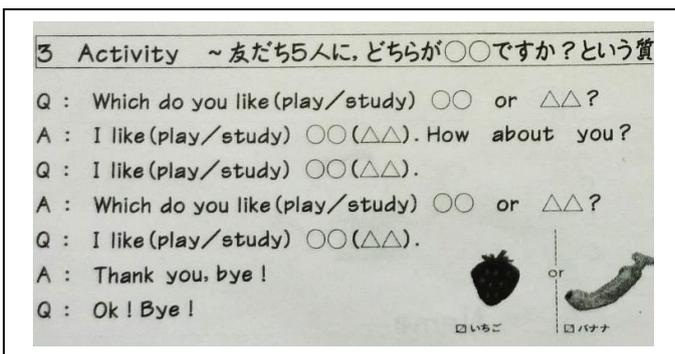


図13 モデル文入りのワークシート(一部抜粋)



図14 ペア学習の様子

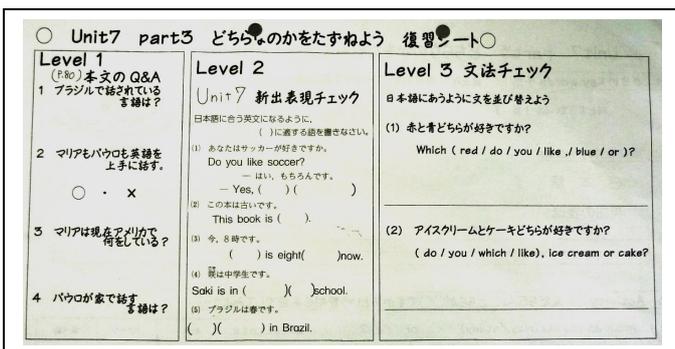


図15 ワークシート裏面(教科書の内容の確認問題)

(2) 実施した配慮や支援の分析と考察

授業者が「聞く」ことに困難さを示すと捉えた生徒は、モデル文入りのワークシートを活用し、活動内容を理解して会話の内容に適切に回答していた。また、全ての生徒にモデル文入りのワークシートを配付したことは、周囲の生徒にも活動内容の理解を促し、安心して活動することにつながったと考える。

授業者が「多動性・衝動性」に関する困難さを示すと捉えていた生徒は、時間を区切って相手を入れ替えるペア学習を取り入れたことで、落ち着いて活動していた。また、授業者がその生徒に直

接助言しなくても、周囲の生徒が次の相手を教えるなどのサポートをしながら活動していた。これは、授業者が、日頃から困っている級友を手助けし、協力して生活していく学級を目指して指導している成果が本時でも発揮されたと考える。

授業を参観した学級にはいなかったが、「書く」ことに困難さを示す生徒がいた場合、ワークシート裏面の確認問題の出題量や解答欄の大きさなどを調整して作成する必要があると考える。

6. 3. 2 第2学年技術分野

(1) 「ともまなびガイド」の活用

授業者は、第1学期末に学年の教師間で行ったチェックリストABCの結果から、学級の発達障害の特性を有する生徒1名について、特に「聞く」ことに困難さを示すと捉えていた。この生徒以外にも、授業中に教師の説明を聞き漏らす生徒が複数いるという実態を基に、「聞く」ことに困難さを示す生徒のページを参考にして学級と個別の配慮や支援の手立てを考えて授業を構成し、実践を行った(表7, 図16, 図17, 図18)。

表7 授業者が「特性理解編」を参考にして実施した配慮や支援(第2学年技術分野)

<p>「聞く」ことに困難さを示す生徒への配慮や支援</p>	<ul style="list-style-type: none"> 「今日取り組むことは3つあります」と見出しを付けて説明するようにした。また「ホワイトボードを見ます」と短い言葉で伝え、説明している部分を指示棒で示すことで注意喚起し、活動内容を理解できるようにした(図16)。 生徒のPC画面を教師用に切り替え、操作手順を分割して例示し、スモールステップで理解できるようにした。
<p>学級への配慮や支援</p>	<ul style="list-style-type: none"> 板書とワークシートの構成を同じになるように意識して作成し、活動内容を確認しやすくした。 机間指導では、PC操作の苦手な生徒に操作方法を教えている生徒に対し「ありがとう」と伝え、生徒間で解決できないところに行き個別の指導を行うようにした(図17)。 ホワイトボードの左側に本時の流れ、右側に本時の活動で作成するプレゼンテーション資料の例を示して、見通しを持って取り組めるようにした(図18)。



図16 指示棒を活用した説明



図17 個別の指導の様子

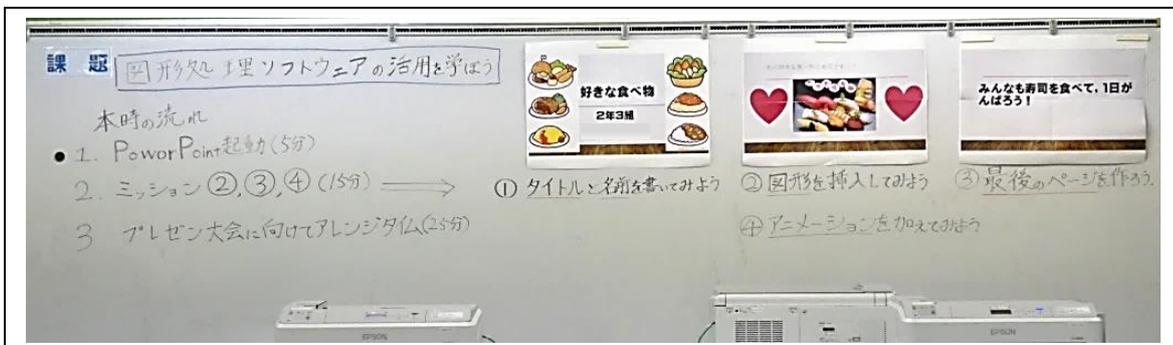


図18 授業の流れと作成するプレゼンテーション資料を例示した板書

(2) 実施した配慮や支援の分析と考察

授業者が「聞く」ことに困難さを示すと捉えた生徒は、授業者が「ホワイトボードを見ます」と

短い言葉で指示を出したり、ホワイトボードで説明している部分に指示棒を当てたりすることで、授業者が理解させたいと考えた部分に視線を向けていた。指示棒で注意喚起したことは、「聞く」ことに困難さを示すと捉えた生徒だけでなく、視覚優位の生徒が本時の活動内容を理解する手助けになっていたと考える。

授業者はスモールステップで理解させることを意識して、PC操作の手順を分割して示した。しかし、PC操作の苦手の複数の生徒は、教師用の画面が生徒用の画面に何度も切り替わって投影されることで、PC操作の手順が追いつかず、授業者に対して操作方法を質問していた。スクリーンに操作手順の動画を投影するなどの手立てを講じることで、一度の説明で理解できなかった生徒や同時処理が得意な生徒も、何度も動画を見ることで理解できたと考える。

本授業では、授業者は、PC操作が得意な生徒に「周りで困っている人がいたら教えてあげて」と指示を出し、得意な生徒が困っている生徒に操作手順を教えることで解決していた。その際、授業者は教えてくれた生徒に対し「ありがとう」と伝え、特に作業が遅れている生徒に対して個別の指導を行っていた。

本時の流れや作業時間を板書し、生徒が見通しを持って作業できるようにしたが、作業時間を書くだけではなく、タイムタイマーでの提示や時刻で示すなどの視覚化や「残り何分」といった注意喚起を行うなど、複数の手立てを意識することができれば、より多くの生徒が時間を意識して活動できたと考える。

6. 3. 3 第3学年数学科 (TT)

(1) 「ともまなびガイド」の活用

T1は、第1学期末に学年の教師間で行ったチェックリストABCの結果から、学級の発達障害の特性を有する生徒4名について、「学習の困難さを示す生徒の姿」のページで当てはまる困難さを確認した。また、これまでの図形の単元における周囲の生徒の実態を基に、「書く」ことに困難さを示す生徒、「計算する・推論する」ことに困難さを示す生徒、「不注意」に関する困難さを示す生徒のページを参考に、学級と個別の配慮や支援の手立てを考えた。さらに、「認知特性とは」と「認知特性を意識した板書例(数学編)」のページを参考に、視覚情報と聴覚情報を組み合わせた配慮や支援の手立てや板書内容を考えて実践を行った(表8, 図19, 図20, 図21)。

表8 授業者が「特性理解編」を参考にして実施した配慮や支援(第3学年数学科)

「書く」ことに困難さを示す生徒への配慮や支援	・ 問題文や図形を入れたワークシートを作成し、生徒が板書内容を書き写すための時間を減らして、課題に取り組む時間を確保した(図19)。
「計算する・推論する」ことに困難さを示す生徒への配慮や支援	・ 一斉指導の説明では、理解できない生徒に対して、T1やT2が個別の指導を行って課題の解決に取り組ませた(図20)。
「不注意」に関する困難さを示す生徒への配慮や支援	・ 板書した図形で説明をする際に、教師が言葉で説明するだけではなく、図に記号を書き加えたり、色分けしたりしながら視覚化して説明した(図21)。
学級への配慮や支援	・ 本時の課題を板書した後で、チョークで囲み、ゴールを明確に示した。また、中点連結定理を板書することで、課題解決のヒントとした。

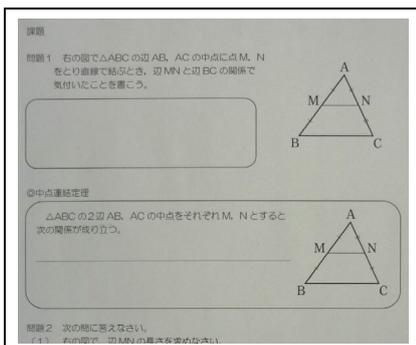


図19 問題文や図形を入れたワークシート(一部抜粋)

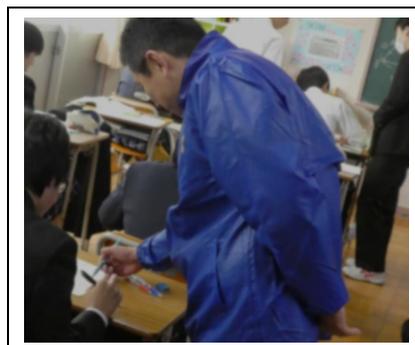


図20 T2による個別の指導(手前)と生徒同士の教え合い(奥)

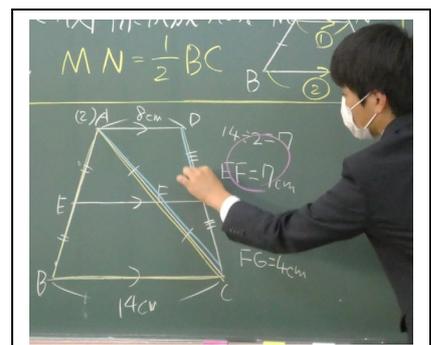


図21 図形の説明

(2) 実施した配慮や支援の分析と考察

T1が「書く」ことに困難さを示すと捉えた生徒は、ワークシートに問題文や図形が入っていたことで、板書内容を書き写すことに時間を取られず、課題にじっくり取り組むことができていた。

T1が「不注意」に関する困難さを示すと捉えた生徒は、図形の特徴を捉える場面で、T1が口頭での説明と同時に、板書した図形に「並行」や「線分の長さが等しい」を意味する記号を書き加えたり、図形を色分けしたりしたことで、課題の解決に必要な情報を見付けることができていた。

これらのことから、課題の文章化（言語情報）や口頭での説明（聴覚情報）、図形への記号の書き込み（視覚情報）など、3つの認知特性を意識した配慮や支援の手立てを取り入れることは、発達障害の特性を有する生徒だけでなく、周囲の生徒にも有効な手立てになっていたと考える。

授業の展開の場面では、T1が特に「計算する・推論する」ことに困難さを示すと捉えた生徒に対して、T2が個別の指導を行い、T1は、机間指導で他の生徒の解答の添削を行った。この時、T1が「計算する・推論する」ことに困難さを示すと捉えた別の生徒や数学に苦手意識を持つ生徒は、課題を先に解き終えた周囲の生徒に、解き方が分からないことを自分から伝えて助けを求めている。質問された生徒は、単に答えを教えるのではなく、解き方についてワークシートの図に書き込みながら説明し、解き方を理解した生徒が「そうか」「解けた」などうれしそうに発言していた。これは、T1が、日頃から生徒同士で助け合って課題を解決する指導を行っている成果が本時でも発揮されたと考える。このような指導は、発達障害の特性を有する生徒と周囲の生徒が共に学ぶための重要な要因になると考える。

授業の終結の適用問題に取り組む場面で、T1が授業前半の板書内容を消し、生徒に解答を板書させたため、授業内容の振り返りに教師が板書した視覚情報や言語情報を活用しにくくなった。

このことから、板書を活用して振り返りを行うためには、授業の終わりの場面から逆算して板書計画を立てることに加えて、ICTを活用して生徒がいつでも学習内容を確認できるようにすることも有効な手段であると考えられる。

6. 4 授業者への聞き取り調査の分析と考察

3名の授業者に対して、「ともまなびガイド」の内容や授業での生徒の様子について聞き取り調査を行った（表9）。

表9 授業者への聞き取り調査の設問と回答

設問	授業者の回答
①「ともまなびガイド」の「学習の困難さを示す生徒の姿」は、実際に困難さを示している生徒の姿に当てはまっていたか。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「ともまなびガイド」にある生徒の姿は、実際の生徒の姿に当てはまっていた。仮に実際の生徒の姿に当てはまらなくても、「もしかしたら」という視点を持つことができて、多様な支援の手立てを考えることにつながると思う。（英語科） ・ 授業をしていると、「ともまなびガイド」にある生徒の姿と同じような生徒が実際にいる。（技術分野） ・ 各学級に「ともまなびガイド」にある生徒の姿に当てはまる生徒がいる。特に「聞く」ことに困難さを示す生徒が多いと感じる。（数学科）
②「ともまなびガイド」を参考にして配慮や支援を行ったことで、生徒の様子に変容はあったか。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 普段は学習活動に集中できずに飽きてしまう生徒や聞き間違い、聞き漏らしをして最後まで課題に取り組めない生徒が、最後まで活動に参加してワークシートにも記入できていた。（英語科） ・ 聞き漏らしがある生徒や指示の内容が理解できない生徒も顔を上げて、指示棒で示している部分を見ながら説明を聞いていた。（技術分野） ・ 普段は板書内容を書き写さなかったり、ワークシートに記入しなかったりする生徒が、きちんと書き写すことができていた。課題にも自ら取り組もうという姿勢が見られた。（数学科）
③「ともまなびガイド」を活用してみte気になった点はあったか。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「認知特性とは」の解説で、生徒の認知特性を把握し、学習課題の提示の仕方について、複数の手立てを準備することの大切さに気付くことができた。（英語科） ・ 「ともまなびガイド」があるだけでは実際に活用しない教員もいると思う。授業づくりについての校内研修を行って、活用方法を理解できるようにするとよい。（技術分野） ・ 普段実践している手立てが載っていたので、これまでの自分の取組を振り返ることができた。また、自分では気付かなかった手立てや視点もあったので、参考にしていきたい。（数学科）

設問①の回答から、「ともまなびガイド」で示した「学習の困難さを示す生徒の姿」について、授業者は実際に困難さを示している生徒の姿に当てはまる部分が多いと感じていることが推察できる。また、「実際の生徒の姿に当てはまらなくても、『もしかしたら』という視点を持つことができ、多様な支援の手立てを考えることにつながる」との考えもあることから、困難さを示す姿とそれに対する配慮や支援の手立ての例を複数提案することは、教師が授業内での配慮や支援を考える際の手助けになることや生徒理解の新たな視点を持つことにもつながると考える。

設問②の回答から、生徒の変容については、授業者の視点では、よい変容が見られたと感じていることから、「ともまなびガイド」で示した配慮や支援が有用だったことが推察できる。

設問③の回答から、「ともまなびガイド」は、学習の困難さを示す生徒の姿や配慮や支援の例から手立てを考えて活用するだけでなく、認知特性の視点からも配慮や手立てを考えて活用できることや今までの実践の有効性について、理論的な裏付けを示すなど、多様な活用方法があることが分かった。一方で、「『ともまなびガイド』があるだけでは実際に活用しない教員もいると思うので、授業づくりについての校内研修を行って、活用方法を理解できるようにするとよい」とする授業者もいることから、「ともまなびガイド」の活用を校内で広めていく方法について検討する必要がある。

7 研究のまとめ

7. 1 研究の成果

- (1) 文献研究を基に、発達障害の特性を有する生徒はもちろん、周囲の生徒もそれぞれが得意な学び方で学習ができるための配慮や支援の手立てについて、「特性理解編」にまとめることができた。
- (2) 発達障害の特性を有する生徒の実態を把握し、教師間で共通理解を図り、一貫性のある配慮や支援を行うための「個別の配慮・支援シート」を提案することができた。
- (3) 通常の学級での特別支援教育の推進のために必要な用語や視点などについて、「知識編」としてまとめることができた。また、実践検証のアンケート調査から、「知識編」は、教師が理解を深める際に有効になることが確認できた。
- (4) 実践検証の授業実践から、「特性理解編」で学習の困難さを示す生徒の姿と困難さを解消するための配慮や支援の例を複数設定して提示したことは、実際に通常の学級に在籍する発達障害の特性を有する生徒への配慮や支援の手立てを考える際に有効になることが確認できた。
- (5) 実践検証によって、「ともまなびガイド」を教師が活用することは、中学校の通常の学級における共に学ぶ教育の推進の一助になることを明らかにできた。

7. 2 今後の課題

- (1) 本研究で示した「ともまなびガイド」を教師が活用することで、発達障害の特性を有する生徒が授業内容について「できた」や「分かった」を実感できているか、生徒の視点と教師の視点で長期的に検証する必要がある。
- (2) 発達障害の特性を有する生徒に対して、一貫性のある配慮や支援を行うための校内体制づくりや「ともまなびガイド」を活用した授業づくりについて、校内研修等で教師の理解を深める働き掛けを行う必要がある。
- (3) 本研究を県内の中学校に広めるために、特別支援学校のセンター的機能を生かし、区域内の中学校と連携して「ともまなびガイド」を活用した特別支援教育の推進を実践していく必要がある。

主な参考文献		「*」はWeb上の資料
[1]	外務省：「障害者の権利に関する条約」 https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf	* 2007
[2]	宮城県教育委員会：「宮城県特別支援教育将来構想」 http://www.pref.miyagi.jp/site/kyouiku/syouraikousou.html	* 2015
[3]	宮城県教育庁特別支援教育室：「共に学ぶ教育推進モデル事業 第I期成果報告書 ～障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が『共に学ぶ』インクルーシブ教育システム構築に向けて～」 https://www.pref.miyagi.jp/uploaded/like/992365_1132857_misc.pdf	* 2018
[4]	内閣府：「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」 http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65.html	* 2013
[5]	文部科学省：「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm	* 2012
[6]	文部科学省：「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm	* 2012
[7]	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の補足調査 http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7412/20140520-153502.pdf	* 2014
[8]	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：「発達障害のある児童生徒の指導等に関する全国実態調査」 http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/12372/saika9_2.pdf	* 2014
[9]	宮城県教育委員会：「宮城県特別支援教育関係資料」（平成26年度～平成29年度）	
[10]	文部科学省：「中学校学習指導要領解説 総則編」（平成29年7月） http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387016.htm	* 2017
[11]	宮城県教育庁特別支援教育室：「特別な教育的支援を必要とする児童生徒のチェックリスト」 https://www.pref.miyagi.jp/soshiki/tokusi/data3.html	*
[12]	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：「小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究」 http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-83.pdf	* 2010
[13]	本田真美：「得意がわかれば自分が伸びる 40問テスト」 自由国民社	2015
[14]	藤田和弘，熊谷恵子，青山真二：「長所活用型指導で子どもが変わるPart 2」 図書文化	2000
[15]	小貫悟：「アクティブ・ラーニングと授業のユニバーサルデザインーアクティブ・ラーニング自体をUD化するための〈視点モデル〉と〈授業設計基本フレーム〉の提案ー」 LD研究第25巻第4号 日本LD学会	2016
[16]	京極澄子：「『主体的・対話的で深い学び』の実現に対する『授業のUD化』の有効性と課題」 明星大学発達支援研究センター研究紀要 MISSION 2018 https://meisei.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=1508&item_no=1&page_id=13&block_id=67	* 2018
[17]	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：「発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際研究ー幼児教育から後期中等教育への支援の連続性ー」 http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7058/seika81.pdf	* 2012

図表等の許諾について

図14，図16，図17，図20には，学習活動に取り組む生徒の様子が掲載されている。「個人が特定できないようにして使用する」との条件で，所属校校長から使用許諾を得た。