

生徒自身が活動しやすいように環境や状況に対する判断や調整をする力を育む指導の在り方

— 自己理解を深める自立活動と新学習指導要領における「困難さに応じた指導の工夫」の具現化を通して —

東広島市立志和中学校 池田 恵子

研究の要約

本研究は、自己理解を深める自立活動と新学習指導要領における「困難さに応じた指導の工夫」の具現化を通して、自閉スペクトラム症のある生徒自身が、活動しやすいように環境や状況に対する判断や調整をする力を育む指導の在り方について追究したものである。所属校自閉症・情緒障害特別支援学級在籍の生徒は、学習上の困難さに対して自ら工夫したり支援を依頼したりすることが少ない実態がある。文献研究では、障害のある生徒が、自分の困難さの実態を把握し、目標を見据えて指導者と振り返りながら自己理解を深め、自立と社会参加につなげていく必要があることが分かった。そこで、「困難さに応じた指導の手立て」を整理して作成した「チェックリスト」の実施を通して実態を把握し、自己理解に関する内容を自立活動及び各教科等の授業で関連させながら実施した。その結果、生徒が自分の特性への理解を深め、学びやすくするために、自ら工夫をしたり他者に相談したりする姿が見られた。このことから、自己理解を深める自立活動と「困難さに応じた指導の工夫」を具現化した指導・支援は、生徒自身が環境や状況を判断し、調整をする力を育むことに有効であることが分かった。

I 主題設定の理由

中学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編（以下、「総則編」とする。）（平成30年）では、特別支援学級における特別の教育課程の編成に係る基本的な考え方について、「障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること。」¹⁾と新たに示され、特別支援学級における自立活動の指導が明記された。

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）（以下、「自立活動編」とする。）（平成30年）では、「発達障害を含めた障害のある児童生徒等が、特別支援学校だけではなく小・中学校等においても学んでいることから、特別支援学級、通級による指導においても、児童生徒等の多様な障害の種類や状態等に応じたきめ細かな自立活動の指導の充実が求められている。」²⁾と示されている。

「総則編」では、各教科等における指導において、「障害の種類や程度を的確に把握した上で、障害のある生徒などの『困難さ』に対する『指導上の工夫の意図』を理解し、個に応じた様々な『手立て』を検討し、指導に当たっていく必要がある。」³⁾と示されており、生徒自身が、学習上又は生活上の困難を改善・克服するだけでなく、個に応じた指導・支援

の充実を図ることが求められている。

所属校の自閉症・情緒障害特別支援学級には、自閉スペクトラム症のある生徒が在籍している。その生徒に対して、教科担当者は、板書をノートに写す量を調整したり、学習の順序をナンバリングしたりするなど、生徒の困難さに応じた指導・支援をしている。生徒は、「書きづらさから、ノートに書く量を調整したり、マス目を大きくしたりしていること」「優先順位を付けるのが苦手なことから、ナンバリングをしていること」などといった指導・支援を、与えてもらうものと捉えて、学習上の困難さを克服するために、自ら困難さに応じて工夫したり、支援を依頼したりすることが少ない状態である。

静岡大学教育学部附属特別支援学校（2013）は、障害のある児童生徒が、社会の一員として参画し、自己の実現に向けて積極的に生きていくためには、様々な環境下において自分から周囲と関わる力や、自分と向き合い、自己実現に向けて積極的に自分を変革していく力が必要不可欠であり、社会参加に向けた重要な要素であると述べている。

これらのことから、自閉症・情緒障害特別支援学級において、生徒自身が活動しやすいように環境や状況に対する判断や調整をする力を育む自立活動の充実及び各教科等における指導・支援が必要であると考え、本主題を設定した。

Ⅱ 研究の基本的な考え方

1 環境や状況に対する判断や調整をする力

「自立活動編」は、合理的配慮と自立活動との関係において、自己が活動しやすいように主体的に環境や状況を整える態度を養うことが大切であると、自分が活動しにくい環境や状況にあることを認識していること、自分が求める環境や状況に対する判断や調整のための依頼の仕方を学ぶことの必要性を示している。

また、「自立活動編」において、今回の改訂で新設された「1 健康の保持(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること。」は、「自己の障害にどのような特性があるのか理解し、それらが及ぼす学習上又は生活上の困難についての理解を深め、その状況に応じて、自己の行動や感情を調整したり、他者に対して主体的に働きかけたりして、より学習や生活をしやすい環境にしていくことを意味している。」⁴⁾と示されている。この項目について、宮田愛(平成31年)は、「自己理解を深め、自分にとって必要な支援を理解し、援助要求ができること、そして合理的配慮の提供を受けながら自立と社会参加を果たすことを目指す」⁵⁾ことの大切さを述べている。

高橋あつ子(2004)は、中学校における環境の変化について、小学校と違う教科担任制による様々な学習形態や、関わる教員集団の広がり、部活動の先輩・後輩といった人間関係の広がりを挙げている。また、小学校では担任から一貫した配慮を受けることで、スムーズに学校生活を過ごせていた生徒も、中学校では同様にはいかななくなることがあるため、支援を必要としている生徒の中には、自分を理解してもらうための努力をしないといけない場合があると述べている。さらに、中学校では、自分で考え、自分で決めていく態度をより多くの機会に求められると述べている。

これらのことから、本研究における環境や状況に対する判断や調整をする力とは、生徒が、自分の特性を理解し、学習上又は生活上において、困難な状況を判断し、活動しやすいように、他者に援助の依頼をしたり、自ら調整したりして、自ら環境や状況を整えていく力であると考ええる。

2 自閉症のある生徒に対する自己理解を深める自立活動

(1) 自己理解を深める自立活動

中央教育審議会「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及び必要な方策等について(答申)」(以下、「28年答申」とする。)(平成28年)において、自立活動について「自己の理解を深め、自己肯定感を高めるとともに、得意不得意等に係る意思を表明する力を育み、主体的に学ぶ意欲を一層伸長するなど、発達の段階を踏まえて自立活動の内容を改善・充実することが必要である。」⁶⁾と示している。

「自立活動編」では、「児童生徒自身が活動しやすいように環境や状況に対する判断や調整をする力を育むことが重要であることから、小学部及び中学部においては、『個々の児童又は生徒に対し、自己選択・自己決定する機会を設けることによって、思考・判断・表現する力を高めることができるような指導内容を取り上げること。』」⁷⁾と示されている。

このことに関して岡田克己(2017)は、「自己理解を促す指導・支援とは、社会で生きていくうえで、自分が必要としているものについて考えることができ、信頼できる他者に相談し、問題を解決することができることを目標としている。」⁸⁾と述べている。

また、小島道生・片岡美華(平成26年)は、自己理解は、“過去—現在—未来”という時間軸のつながりの中で、振り返り、今の己を知り、将来につなげていく営みであると述べ、肯定的な自己のイメージをもつ際にも、過去の成功体験が大変重要であると述べている。

これらのことから、自立活動において、障害の特性に応じて、自己選択、自己決定をする場を設定し、自分に合った方法を試したり、人に相談したりして、課題を解決し、成功体験を得ることで、将来の自立と社会参加につなげていくことが重要であると考ええる。

(2) 自閉症のある生徒に対する自己理解を深める指導・支援

滝吉美知香・田中真理(2011)は、思春期・青年期における広汎性発達障害者は、定型発達者と比べると、自己から他者あるいは他者から自己へのどちらか一方的関係の中で自己を理解する割合が多いと述べている。

小島(2017)は、発達障害のある子供の相談する力について、「そもそも自分が何にどう困っているのかわからない、苦手なことが的確にわかっていないことがある。周囲の人からは困っていると思われているものの、本人は『困っていない』と語るなど認識のずれが見られ、客観的な自己理解が難しい生徒に遭遇することもある。また、わからないことや

苦手なことを理解できていても、どのように相手に助けを求めるのかわからないといったスキル不足が原因で、実際には相談できないこともある。」⁹⁾と述べている。

本田秀夫(2018)は、自閉症のある人たちが適切な支援によって身に付けることのできるスキルについて、次のように整理している。

【自律スキル】

自分にできることは意欲的に言い、できないことは「できない」と判断できるスキル

【ソーシャルスキル】

できないことを他の人に相談するスキルと、自分に理解できる範囲でルールを守るスキル

自閉症のある人たちが適切な支援によって身に付けることのできるスキル

柳澤亜希子(2017)は、自閉症のある生徒に対する自立活動の指導上の留意点を、「学習の定着や一般化が難しいとされる自閉症のある児童生徒においては、単発的な指導や指導の意図が不明確な活動は、彼らの学びの定着に結びつきにくい。そのため、自閉症のある児童生徒の指導では、明確な目標を見据えて、そこに至るまでにどういった指導を積み上げていくことが必要かを考えることが大切である。」¹⁰⁾と述べている。

李熙馥・田中真理(平成31年)は、自閉スペクトラム症児の自己理解の発達につなげていくための支援について、自閉スペクトラム症児が自分の経験を振り返るように大人が場を設定し、大人とともに振り返り、意味付けることを行うことが必要であると述べている。

霜田浩信(2018)は、自閉症のある生徒の学習面において、情報を提示する際に音声言語のみならず視覚的な情報(文字・写真・絵・ワークシート・実物)で提示することや情報をどのように関連付けて捉えれば良いかを教えていくことの必要性を述べている。

これらのことから、自閉症のある生徒に対する自己理解を深める指導・支援において、明確な目標を立て、自分の経験を指導者とともに振り返り、視覚的に意味付けしながら、できることとできないことなどの理解を促す工夫が必要であると考ええる。

3 新学習指導要領における「困難さに応じた指導の工夫」の具現化

(1) 新学習指導要領解説に示された「困難さに応じた指導の工夫」の整理

中央教育審議会「次期学習指導要領等に向けたこ

れまでの審議のまとめ(報告)」(平成28年)において、資質・能力の育成、各教科等の目標の実現を目指し、児童生徒が十分な学びが実現できるよう、学びの過程で考えられる【困難さの状態】に対する【指導上の工夫の意図】【手立て】の例を全ての教科等別に示された。これにより、小・中・高等学校学習指導要領(平成29年・平成30年告示)の各教科等の解説に、配慮の例が記載された。文部科学省「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説社会編」(以下、「社会編」とする。)(平成30年)に示された例の一部を次に示す。

地図等の資料から必要な情報を見付け出したり、読み取ったりすることが困難な場合には、

読み取りやすくするために、

地図等の情報を拡大したり、見る範囲を限定したりして、掲載されている情報を精選し、視点を明確にするなどの配慮をする。¹¹⁾

社会科における配慮の例(下線は困難さの状態、二重線は指導上の工夫の意図、点線は手立てを示す。)

このことに関して、田中裕一(2017)は、教科ごとに学習上の「困難さに応じた指導の工夫」の例が提示されたことについて、「教科や学校種別を問わず、応用することが可能」¹²⁾と述べている。

また、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」(平成22年)においては、学びの過程の困難さについて「聞く」「話す」「読む」などに分けて整理し、「個人チェック票」や「支援の手立てリスト」を作成している。領域に分けることで、学びの特性から支援の手立てとして参考となる内容を見付けることができるようになっている。

これらのことから、各校種及び各教科等で示されている「困難さに応じた指導の工夫」について、「聞く」「書く」などの学習活動ごとに、困難さ、指導の工夫の意図、手立てを整理していくことで、個々の生徒の教育的ニーズに応じた指導の工夫をしていくことができると考える。

(2) 社会科における「困難さに応じた指導の工夫」の整理

中尾教子(2018)は、新学習指導要領における学習過程を小学校の国語科・算数科・社会科・理科で比較した結果について、概ね次の四つの段階に分かれると述べている。

- (1) 課題を把握する段階
- (2) 課題を追究する段階
- (3) 課題を解決する段階
- (4) 振り返って新たな課題に向かう段階

四つの学習過程

「社会編」では、課題を追究したり解決したりする活動を通して資質・能力を育成することとし、「ここでは、主体的・対話的で深い学びが実現されるよう、生徒が社会的事象等から学習課題を見だし、課題解決の見通しをもって他者と協働的に追究し、追究結果をまとめ、自分の学びを振り返ったり新たな問いを見いだしたりする方向で充実を図っていくことが大切である。」¹³⁾と示されている。

このことから、社会科の学習過程に沿って「困難さに応じた指導の工夫」を整理することで他教科の学習にも活用できると考える。

(3) 他教科等での活用

塩川真弓・中山充雄（平成29年）は、特別支援学級の教育課程編成について困っていることのアンケート結果について、中学校で多かった回答は「職員間の連携・支援体制」「個に応じた教育課程の編成」「教育的ニーズに応じた指導や支援」となっていると述べている。

所属校においても、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する生徒について、教科担当者間での指導・支援に関する情報を共有することが難しく、個々の生徒に対しての一貫した指導・支援に課題がある。

これらのことから、社会科の学習の過程に沿って整理した「困難さに応じた指導の工夫」を、さらに、自閉症の特性から考えられる困難さに応じたものにするすることで、どの教科においても一貫した手立てを行うことにつながると考える。

(4) 自立活動と「困難さに応じた指導の工夫」の具現化

田中裕一・中村大介（2020）は、自閉症・情緒障害特別支援学級の対象となる児童生徒に対する指導について、自閉症やそれに類するものによる適応不全の改善を目指すことが中心となり、円滑に集団に適応していくことなどができるようにするために、多様な状態に応じた指導が大切であると述べている。

青山新吾（2020）は、自閉症・情緒障害特別支援学級における教科指導と自立活動の内容と指導の工夫について、各教科と自立活動の指導を密接に関連付ける工夫が必要であり、その工夫が自閉症・情緒障害特別支援学級ならではの各教科の授業につなが

っていくと述べている。教科の授業での、学びの見通しをもった学習の工夫は、教科の目標を達成すると同時に、環境の把握や心理的な安定を中心とする自立活動の指導としても機能すると考えられることを例に挙げ、各教科の授業と自立活動の「融合」の工夫は不可欠であると述べている。

これらのことから、自閉症・情緒障害特別支援学級における指導について、生徒の個々の実態に応じて、各教科と自立活動の指導を密接に関連付ける場を設定することなどが重要であると考ええる。

このように、3 (1) (2) で述べた、「困難さに応じた指導の工夫」を整理したものを基に、3 (3) のように、各教科等においてそれを具現化し授業に取り入れることで、生徒は、自立活動の時間で学習した、自分にとって学習しやすい環境を認識することができると考える。さらに、生徒は自分が学びにくい環境に対して、各教科担当者に環境の調整を依頼することの大切さを実感することもでき、生徒自身が活動しやすいように環境や状況を判断したり調整したりする力を高めることができると考える。

III 研究の仮説

自己理解を深める自立活動と新学習指導要領における「困難さに応じた指導の工夫」を具現化した指導・支援を行えば、生徒自身が自分の特性を理解し、自分が活動しやすいように環境や状況に対する判断や調整をする力を育むことができるだろう。

IV 研究の内容及び方法

1 研究の計画

本研究では、次のことを実施する。

- ・新学習指導要領における『「困難さに応じた指導の手立て」表（試案）』の作成
- ・自立活動と各教科等との関連を図る指導計画の作成
- ・自立活動及び関連する他教科等の授業の実施

研究の計画

2 「「困難さに応じた指導の手立て」表（試案）」の作成

(1) 学習活動に応じた整理

小学校及び中学校学習指導要領（平成29年告示）解説の各教科等に示されている全ての「困難さに応じた指導の工夫」を参考に、それぞれの困難さが主にどのような学習活動において見られるのかという視点で、関連するものをまとめた。このことから、

同じような困難さであっても、指導上の工夫の意図により手立てが違うことに注目でき、安易に手立てを選択するのではなく、どのような意図で指導上の

工夫を行っていくのかについてより意識することにつながると考える。学習活動における困難さとして整理したもの（一部抜粋）を表1に示す。

表 1 「困難さに応じた指導の手立て」表（各教科の学習に関連するもの）（試案）（一部抜粋）

学習活動	困難さの状態	指導の工夫の意図	手立て	記載教科等
予想する・調べる・推論する・比べる・まとめる	方向付けの場面において、予想を立てることが困難である。	見通しをもてるようにする。	ヒントになる事実をカード等に整理して示し、学習順序を考えられるようにする。	社会
	情報収集や考察、まとめの場面において、考える際の視点や観点を定めることが難しい。		見本やヒントを示したワークシートを用意する。	
	自分の経験を文章にしたり、考えをまとめたりすることが困難である。	どのように考えればよいのか、具体的なイメージを想起しやすいようにする。	考える項目や順序を示したプリントを準備する。 事前に自分の考えたことを言葉や動作で表現してから文章を書かせるようにする。	生活
	様々な事象を調べたり、得られた情報をまとめたりすることが困難である。	必要な事象や情報を選択して整理できるようにする。	着目する点や調べる内容、まとめる手順や調べ方について具体的に提示する。	総合的な学習の時間
	様々な情報の中から、必要な事柄を選択して比べることが難しい。	具体的なイメージをもって比較することができるようにする。	比べる視点の焦点を明確にしたり、より具体化して提示したりする。	
	データを目的に応じてグラフに表すことが難しい。	目的に応じたグラフの表し方があることを理解したり、よりよい表し方に気付いたりできるようにする。	同じデータについて折れ線グラフの縦軸の幅を変えたグラフに表したり、棒グラフや折れ線グラフ、帯グラフなど違うグラフに表したりして見比べる。	算数
	新たなプログラムを設計することが難しい。	生徒が考えやすいようにする。	あらかじめ用意した幾つかの見本となるプログラムをデータとして準備し、一部を自分なりに改良できるようにするなど、難易度の調整や、段階的な指導をする。	技術・家庭
書く	音楽を聴くことによって自分の内面に生まれる様々なイメージや感情を言語化することが難しい。	表現したい言葉を思い出すきっかけとなるようにする。	イメージや感情を表す形容詞などのキーワードを示し、選択できるようにする。	音楽(中)
	比較的に長い文章を書くなど、一定量の文字を書くことが難しい。	文字を書く負担を軽減する。	手書きだけではなく、ICT機器を使って文章を書くことができるようにする。	国語(中)

(2) 社会科の学習の過程に応じた整理

「28 年答申」別添資料 3－6 及び「社会編」では、社会科における学習過程の例が示されている。これらを基に「課題把握」「課題追究」「課題解決・新たな課題」の段階で学習過程のイメージを整理した。資質・能力の育成や目標の実現を目指した指導を構

成していくために、2 (1)で整理したものから、社会科の学習過程の中で考えられる困難さを選び、まとめていく。学習過程の例を図 1 に、社会科の学習に関連する「困難さに応じた指導の手立て」(一部抜粋)を次頁表 2 に示す。

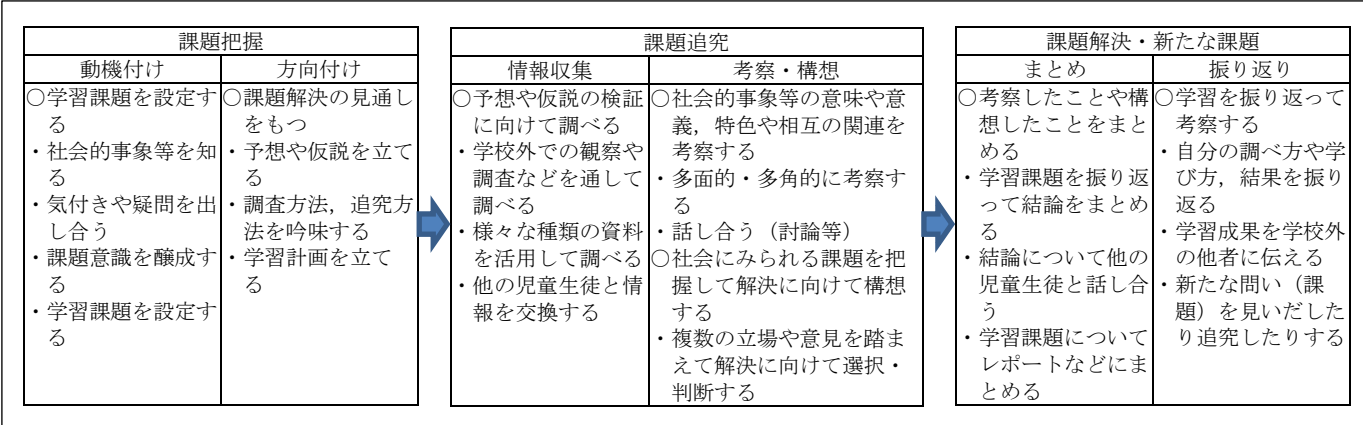


図 1 社会科における学習過程のイメージ（「28 年答申」別添資料 3－6，「社会編」を基に稿者が整理したもの）

表2 「困難さに応じた指導の手立て」表（社会科の学習に関連するもの）（試案）（一部抜粋）

学習過程			学習活動	困難さの状態	指導の工夫の意図	手立て
①	②	③				
			予想する・調べる・推論する・比べる・まとめる	方向付けの場面において、予想を立てることが難しい。	見通しをもてるようにする。	ヒントになる事実をカード等に整理して示し、学習順序を考えられるようにする。
				情報収集や考察、まとめの場面において、考える際の視点や観点を定めることが難しい。		見本やヒントを示したワークシートを用意する。
				自分の経験を文章にしたり、考えをまとめたりすることが困難である。	どのように考えればよいのか、具体的なイメージを想起しやすいようにする。	考える項目や順序を示したプリントを準備する。
				様々な事象を調べたり、得られた情報をまとめたりすることが困難である。	必要な事象や情報を選択して整理できるようにする。	事前に自分の考えたことを言葉や動作で表現してから文章を書かせるようにする。
				様々な情報の中から、必要な事柄を選択して比べることが難しい。	具体的なイメージをもって比較することができるようにする。	着目する点や調べる内容、まとめる手順や調べ方について具体的に提示する。
				データを目的に応じてグラフに表すことが難しい。	目的に応じたグラフの表し方があることを理解したり、よりよい表し方に気付いたりできるようにする。	同じデータについて折れ線グラフの縦軸の幅を変えたグラフに表したり、棒グラフや折れ線グラフ、帯グラフなど違うグラフに表したりして見比べる。
			書く	比較的長い文章を書くなど、一定量の文字を書くことが難しい。	文字を書く負担を軽減する。	手書きだけでなく、ICT機器を使って文章を書くことができるようにする。

（①課題把握 ②課題追究 ③課題解決・新たな課題を示し、当てはまる部分を■で示す。）

（3）自閉症の特性に応じた指導の整理

田中裕一（平成29年）は、「手立ての内容は、あくまでも例示であり、幼児児童生徒一人一人の障害の状態や特性、心身の発達の段階等の実態把握や学習状況を踏まえ、困難さの状態を把握し、必要な手立てを考え、工夫していくことが重要である。」¹⁴⁾と述べている。

そこで、生徒の実態から指導の工夫の意図に応じて様々な手立てが検討できるよう、「自立活動編」を参考に、自閉症の特性から考えられる困難さに関する項目を選んだ。さらに、具体的な手立てを追加して、「困難さに応じた指導の手立て表」（社会科の学習及び自閉症の特性に関連するもの）（試案）（以下「自閉症の特性に関連する指導の手立て表」とする。）を作成した¹⁾。追加した手立ての一部を次に示す。

- ・大切な箇所を枠囲みするなどして分かりやすく示す。
- ・図等を使って因果関係を分かりやすく説明する。
- ・書く作業を減らせるように、ワークシートを構成する。
- ・板書計画のメモを活用して、写したり、ノートに貼ったりしてよいことにする。
- ・そのまま書き写せば、分かりやすいノートになるような板書の書式にする。
- ・書く分量を調整する。

追加した手立ての一部

3 チェックリストの作成

「自閉症の特性に関連する指導の手立て表」を基に対象生徒の実態に応じた指導の手立てを選定するために「自分を知り、なりた姿を目指そう」チェックリスト（試案）（以下、「チェックリスト」とする。）を作成した。

この「チェックリスト」は、「自閉症の特性に関連する指導の手立て表」の手立ての部分を生徒に分かりやすい表現で示したものである。生徒は、「支援してほしいもの」「支援してもらっているもの」「自分自身で工夫しているもの」について回答する。また、教科担当者は、同じ「チェックリスト」について、対象生徒に「必要な支援だと思うもの」「今、支援しているもの」「今後、支援できるもの」について回答する。チェックがついたものを照らし合わせることで、より個に応じた手立てを選定することができる。と考える。

また、「チェックリスト」の生徒の回答結果と教科担当者の回答結果を比較することで、本人の思いと周囲の認識の違いから自己理解を深める自立活動の学習内容に生かすことができると考える。さらに、教科担当者には、対象生徒に必要な支援を知らせることができると考える。作成した生徒用の「チェックリスト」の項目を次頁図2に示す。

学習活動	手立て	学習活動	手立て
A. 聞くとき	1 活動の流れを黒板に書いてほしい。	I. 振り返りを するとき	34 学習してきた内容を文章やイラスト、写真等で視覚的に示すなどして、思い出すための手掛かりを得られるようにしてほしい。
	2 正確に聞き取れるように一度に一つの指示にしてほしい。		35 きまりについて、時と場合に応じて具体的に教えてほしい。
B. 声に出して 発表するとき	3 紙やホワイトボードに書いたものを提示して発表するなど、多様な表現方法を選べるようにしてほしい。	J. 人と一緒に 活動する とき	36 準備や役割分担を視覚的に知りた。
	4 選択肢があると発表しやすい。		37 できる役割から段階的に取り組ませてほしい。
	5 しぐさ、あいづち、アイコンタクトや自分を認めてくれるような言葉遣いがあると安心して発表できる。		38 他の生徒と協力する具体的な内容を明確にして役割分担したい。
	6 友だちと同じ意見も賛成の意見として発言してもよいことにしてほしい。		39 役割が実行できたかを振り返る時間がほしい。
	7 事前に発言や質問する際のタイミングなどについて具体的に教えてほしい。		40 グループ編成に配慮してほしい。
	8 発表する内容について紙面に整理し、その紙面を見ながら発表できるようにしてほしい。	K. 感情のコン トロールにつ いて	41 ルールを具体的に文章に示してほしい。
C. 情報を読み 取るとき	9 ICT 機器（電子黒板やタブレット）を使った発表をしたい。		42 感情のコントロールのため、事前に見通しを立てるようにしてほしい。
	10 必要な情報を大きく示してほしい。		43 感情のコントロールのため、勝ったときや負けたとき等の感情の表し方について事前に確認したい。
	11 理解を助ける挿絵等がほしい。		44 思い通りにならないときの感情のコントロールする方法を考え、対応を事前に一緒に確認しておきたい。
D. 視点を換え たり感情を読 み取ったりす るとき	12 写真などの資料や質問を工夫してほしい。	L. 学習への関 心をもつため	45 勝ち負けへの抵抗感を和らげる方法を教えてほしい。
	13 注目するところをカードにしたり色分けしたりしてほしい。		46 約束や注意点、手順等を視覚的に捉えられる掲示物やカードで示してほしい。
	14 役割を交代して動作化や劇化して相手の気持ちを考えさせてほしい。		47 体感できる教材・教具を使いたい。
	15 分かりやすい場面に置き換えて示してほしい。		48 授業を短いまとまりに分けてほしい。
E. 見たり読んだり してイメージ化 するとき	16 人の心情はイラスト等で視覚的に示してほしい。		49 特別活動などと関連させたり、具体的な体験や作業、実際の体験を取り入れたりしてほしい。
	17 相手の言葉や表情などから、相手の意図を推測する学習をしてほしい。		50 安心して学習できるよう、学習の順序を分かりやすく説明してほしい。
F. 観察する とき	18 抽象的な言葉は興味・関心や生活経験に関連させて、習った言葉や分かる言葉に置き換えてほしい。	M. 学習に集中 するため	51 現在関心を持っていることと関連させてほしい。
	19 観察するポイントを示してほしい。		52 学習で使用する道具や材料は必要最小限にしてほしい。
G. 予想する・ 調べる・ 推察する・ 比べる・ まとめるとき	20 ICT 教材を使いたい。		53 整理・整頓された学習環境で学習したい。
	21 予想を立てるときは、学習順序を考えるためにヒントになる事実をカード等に整理してほしい。		54 授業前に明るさなどの刺激の量を調整したい。
	22 考えるときの視点や観点を定めるときは、見本やヒントを示したワークシートを用意してほしい。		55 座席に配慮してほしい。
	23 考えるときの視点や観点を定めるときは、大切な箇所を枠囲みするなどして分かりやすく示してほしい。		56 活動時間は「〇分間」や「〇分まで」のように具体的に示してほしい。
	24 考えるときの視点や観点を定めるときは、図等を使って因果関係を分かりやすく説明してほしい。		57 練習問題等は、異なる難易度から自分にあった課題を選ぶようにしてほしい。
	25 経験を文章にしたり、考えをまとめたりするとき、考える項目や順序を示したプリントがほしい。		58 答えを間違えても、考え方など良かったところを評価してほしい。
	26 経験を文章にしたり、考えをまとめたりするとき、事前に自分の考えたことを言葉や動作で表現したい。		59 活動の始めと終わりははっきりしてほしい。
	27 物事を調べたり、情報をまとめたりするとき、着目する点や調べる内容、まとめる手順や調べ方について具体的に示してほしい。		60 あらかじめ話し合って、達成可能な目標を設定したい。
	28 様々な情報の中から必要なものを選択して比べるときは、比べる視点を明確にしたり、より具体的に提示したりしてほしい。	N. 新しい 学習のとき	61 挑戦することを認め合う雰囲気にしてほしい。
H. 書くとき	29 手書きだけではなく、ICT 機器を使って文章を書きたい。		62 ルールを場合によっては変更できるようにしてほしい。
	30 書く作業量を減らせるような、ワークシートを作してほしい。		63 場面設定を簡単にしてほしい。
	31 板書計画のメモを写したりノートに貼ったりしてよいことにしてほしい。		64 実習の手順や方法を視覚的に示してほしい。
	32 そのまま書き写せば、分かりやすいノートになるような板書にしてほしい。		65 一つ一つの技能を個別に教えてほしい。
	33 書く分量を調整してほしい。		

図2 「チェックリスト」の項目

V 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表3に示す。

表3 検証の視点と方法

	検証の視点	検証の方法
1	生徒自身が、活動しやすいような環境や状況を判断することができたか。	○「チェックリスト」 (生徒・教科担当者) ○授業における生徒の発言・振り返り等
2	生徒自身が、活動しやすいように環境や状況を調整することができたか。	○事前、事後アンケート (生徒・教科担当者) ○授業における生徒の発言・振り返り等 ○行動観察

アンケートについては、「チェックリスト」実施時に、必要な支援、取り組みたいこと及びできるようになったこと等について自由記述で回答後、聞き取りを行うものとする。

VI 「チェックリスト」の実施及び研究授業

1 「チェックリスト」の実施

- 調査日
 - ・事前調査 令和2年9月25日
 - ・事後調査 令和2年12月9日

- 対 象 自閉症・情緒障害特別支援学級
第3学年 生徒1名
教科担当者10名
- 生徒の実態 対象生徒の実態を次に示す。

- ・自閉スペクトラム症がある。
- ・見えづらさがあり、明るさや見る角度を自分なりに調整しているが、図形はゆがんで見える。
- ・書くことに時間が掛かるので、ノートにまとめる分量について、教科担当者の調整が必要である。
- ・宿題などの課題がたまってしまう。

生徒の実態

- 「チェックリスト」(事前調査)の回答

生徒が自分にとって必要で「支援してほしい」と回答した手立ては65項目中36項目であり、学習をするときに不自由さを感じていることが分かった。回答は、「B. 声に出して発表するとき」「G. 予想する・調べる・推論する・比べる・まとめるとき」「H. 書くとき」「J. 人と一緒に活動するとき」「M. 学習に集中するため」に多く見られた。生徒は、ICT機器の使用など、多様な表現手段を試したいと思っていることが分かった。

また、生徒は自由記述で、「自分の意見や思いをちゃんと他の人に伝えられるように少し手伝ってほしい。」と答えた。聞き取りをしたところ、自分の内面にある思いや考えを適切な言葉で人に伝えることや伝え方を判断することに困難さを感じており、「自分の意見を正しく伝えられるようになりたい。」という

思いをもっていることが分かった。

教科担当者においては、半数以上が回答した項目を調べたところ、65項目中22項目で半数以上の教科担当者が「支援している」と回答した。

2 研究授業の実施

(1) 研究授業の概要

- 期 間 令和2年10月20日～12月2日
- 対 象 自閉症・情緒障害特別支援学級
第3学年 生徒1名
- 教科等 自立活動
- 題材名 「自分を知り、なりた姿を目指そう」
- 目 標
 - ・自分のことについて様々な面から振り返ったり、他者からみた自己の特性との相違点を整理したりすることで、自己理解を深める。…(ア)
 - ・自分の特性を理解して、自分の困難さを補う方法を「チェックリスト」を参考に、他者と相談しながら考えて試すことで、環境を調整する良さに気付く。…(イ)
 - ・設定した場において環境や状況を調整する力を身に付け、他の場面でも環境や状況を調整してこうとする意欲を養う。…(ウ)
- 指導計画 (全7時間)
指導計画を図3に示す。

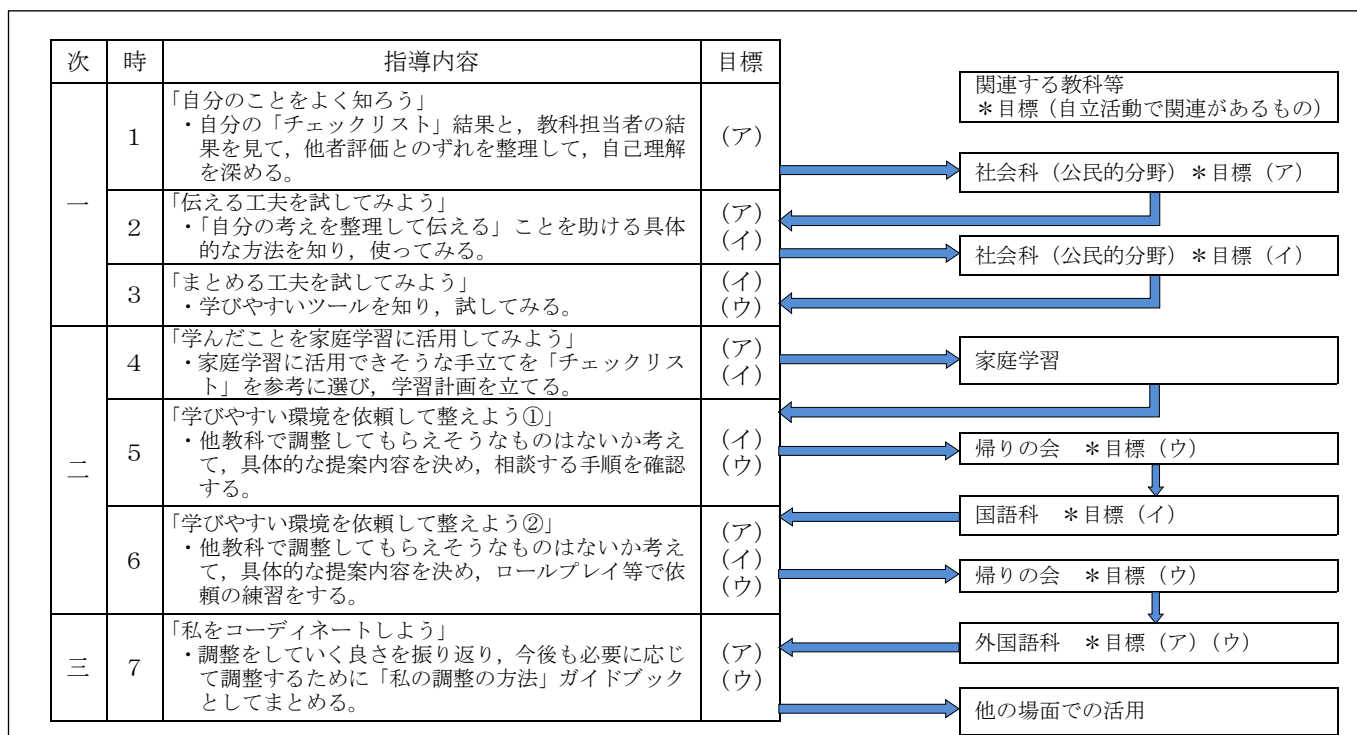


図3 指導計画

(2) 自立活動の授業及び教科等との関連の実際

第一次は、生徒自身が活動しやすいような環境や状況を判断させるために、まず、自立活動の学習では、自己理解を深めさせた。「チェックリスト」の回答内容を「ジョハリの窓」を使って整理させ、「本人の回答」と「教師の回答」が一致しなかったものから、「自分が感じている自己」だけではない自己の姿に気付かせた。また、生徒が「支援してほしい」と回答した手立てを中心に社会科の授業で具現化し、生徒に学びやすい状況であったかを振り返らせた。さらに、生徒自身が身に付けてしまえば自分で工夫できるような手立てについては自立活動の時間で扱った。

第二次は、生徒自身が活動しやすいように環境や状況を調整することを促すために、第一次で学習したことを意図的に活用させていく機会として、始めに「定期テストにむけての家庭学習」を設定した。

「チェックリスト」から自分自身の学び方として工夫できるものを指導者と話し合っ選させ、試させることで、自分に合った学び方をすれば学習しやすいことを実感させた。次に、自分の学びやすい環境を社会科以外でも求めていけるように、他者への相談スキルをロールプレイで確認させた。そして、国語科と外国語科の教科担当者に学びやすい環境について相談させ、教科の授業で実践し、実践後に振り返りをさせた。

第一次・第二次を通して、生徒自身が克服したい課題としている「自分の思いを適切に表現する」ことに関連させて、自立活動の時間では、毎時間の終末時に「学習のまとめ」をパソコンで作成させた。感想や学習内容を文字入力させたり、写真データを貼り付けさせたりした。また、「チェックリスト」から、生徒が「支援してほしい」と回答したものを中心に抜粋して一枚の用紙にまとめ、学習の進め方に困ったときにすぐ見ることができるようにした。

第三次は、第一次・第二次で毎時間入力した「学習のまとめ」を使って、これまでの学習を振り返らせ、冊子を作成させた。

Ⅶ 授業の結果と考察

1 生徒自身が活動しやすいような環境や状況を判断することができたか

(1) 「チェックリスト」回答の変容

対象生徒の「チェックリスト」の結果について集計した。「支援してほしい」と回答した学習活動につ

いて表4に示す。

表4 「支援してほしい」と回答した学習活動

学習活動	事前	事後	差
A. 聞くとき	1/2項目	2/2項目	+1
B. 声に出して発表するとき	5/7項目	6/7項目	+1
C. 情報を読み取るとき	2/4項目	1/4項目	-1
D. 視点を変えたり感情を読み取ったりするとき	2/4項目	1/4項目	-1
E. 見たり読んだりしてイメージ化するとき	0/1項目	1/1項目	+1
F. 観察するとき	2/2項目	2/2項目	±0
G. 予想する・調べる・推論する・比べる・まとめるとき	4/8項目	7/8項目	+3
H. 書くとき	5/5項目	5/5項目	±0
I. 振り返りをするとき	1/1項目	1/1項目	±0
J. 人と一緒に活動するとき	4/7項目	5/7項目	+1
K. 感情のコントロールについて	0/4項目	0/4項目	±0
L. 学習への関心をもつため	2/6項目	6/6項目	+4
M. 学習に集中するため	7/9項目	7/9項目	±0
N. 新しい学習のとき	1/5項目	4/5項目	+3

事後の「チェックリスト」では、生徒自身が「支援してほしい」と回答した項目は36項目から48項目に増えた。「支援してほしい」と回答した項目を、学習活動別にみると、事前に多かったB, G, H, J, Mに関する回答に加えて、事後では、L, Nへの回答も増加した。これは事前に多かった、B, G, H, Mに関する手立てを社会科の授業で具現化し、Jについては、学習形態上、社会科の授業では取り入れることができなかったため、自立活動の時間で扱い、生徒自身に学習しやすい方法を考えさせたことにより、生徒に、どのような環境や状況であれば学習しやすいのか理解させることができたからだと考える。さらに、学習そのものへの意欲を高めさせることができ、L, Nの項目の回答が増えたと考える。

「支援してほしい」と回答をしなくなった項目について表5に示す。(小計に差がないMや小計上では増加しているJの内容も含む。)

表5 「支援してほしい」と回答しなくなったもの

項目	理由
・必要な情報を大きく示してほしい。(C)	・「自分で工夫している」の欄に回答。
・分かりやすい場面に置き換えて示してほしい。(D)	・「自分なりにやり方が分かったから。」と説明。
・考えときの視点や観点を定めるときは、図等を使って因果関係を分かりやすく説明してほしい。(G)	・「この工夫よりも、『見本やヒントを示したワークシートを用意する』や『大切な箇所を枠囲みしてもらう』が自分に合っていると思う。」と説明。

・グループ編成に配慮してほしい。(J)	・「自分で工夫している」の欄に回答。
・授業前に明るさなどの刺激の量を調整したい。(M)	・「自分で工夫している」の欄に回答。
・座席に配慮してほしい。(M)	・「支援してもらわなくても自分で相談できるようになったから。」と説明。

(())は「チェックリスト」の学習活動を示す。以下、同様。)

「自分で解決できる。」と生徒が判断した項目については、「支援する回数が減ったと思う。」との気付きが教科担当者(数学科)からあった。座席の配置などは、交流及び共同学習の授業で実際に相談をしている姿も見られた。これは、自立活動の時間で毎回作成させた「学習のまとめ」を随時読み返させたり、自分が実践してみた工夫を振り返らせたりしたことで、現在の状態を踏まえた自分の姿の判断につながったためと考える。

次に、生徒が「支援してもらっている」と回答したもののについて表6に示す。

表6 「支援してもらっている」と回答したもの

学習活動	事前	事後	差
A. 聞くとき	0/2項目	2/2項目	+2
B. 声に出して発表するとき	0/7項目	1/7項目	+1
F. 観察するとき	0/2項目	1/2項目	+1
G. 予想する・調べる・推論する・比べる・まとめるとき	1/8項目	1/8項目	±0
H. 書くとき	2/5項目	4/5項目	+2
J. 人と一緒に活動するとき	1/7項目	2/7項目	+1
L. 学習への関心をもつため	1/6項目	3/6項目	+2
M. 学習に集中するため	0/9項目	4/9項目	+4
N. 新しい学習のとき	0/5項目	4/5項目	+4

「支援してもらっている」の回答については、5項目から22項目に増加した。これは、自分にとって学びやすい状況について、指導者と共に各教科の授業の様子について振り返らせたことで、社会科以外の学習においても、支援してもらっている場面について具体的に気付かせることができたと考える。特に、事前調査時から「支援してほしい」の回答が多く、事後調査で「支援してもらっている」の回答が増加した活動Mについて、聞き取りを行い、生徒の認識を確認した。その結果を表7に示す。

表7 「支援してもらっている」に変容した「M. 学習に集中するため」の項目に対する生徒の発言

チェックリストの項目	生徒の発言
52 学習で使用する道具や材料は必要最小限にしたい。	・ごちゃごちゃしない方が集中できると思う。

53	整理・整頓された学習環境で学習したい。	・プリントを整理するよう声を掛けてもらって、自分でも気を付けようと思う。
56	活動時間は「〇分間」や「〇分まで」のように具体的に示してほしい。	・時間を意識するためだったと分かった。
60	あらかじめ話し合っ、達成可能な目標を設定したい。	・自分のためになるのは何かを考えられる。

「時間を意識するためだったと分かった。」など、自分にとっての必要性と結び付けて、発言していることが分かる。これらの発言から、「支援してもらっている」の項目が増えたことは、生徒が、自分にとって必要な支援を認識していることであり、自分にとって学びやすい状態を判断できていることだと考えられる。

これらのことから、生徒は自分に必要な環境や状況を判断する力が高まったと考える。

(2) 授業における生徒の発言・振り返りなど

ア 自立活動の時間における取組による変容

自分の思いをまとめて伝える方法に取り組んだ際の発言等の変容を表8に示す。

表8 自分の思いをまとめて伝える方法に取り組んだ際の生徒の様子・発言の変容

	取組前	取組後
様子	自分の好きな本を紹介する説明文が、途中までしか書けなかった。	社会科の授業では、自分の考えについてキーワード化しながら、文章を記述した。
発言	「思っていることが、沢山ありすぎて、言葉が選べない。」	「今度困ったら、キーワードを決めて箇条書きにしたい。」

生徒は、「キーワードを決める」など自分にとっての「考えをまとめて伝える方法」を確認することができた。これは、自立活動の時間に、「本の紹介文」を作成する学習の中で、生徒が難しいと感じているまとめることや相手に伝えることについて、指導者が「チェックリスト」「G. 予想する・調べる・推論する・比べる・まとめるとき」「H. 書くとき」を参考に表9に示すような支援を行ったことが有効であったからと考える。

表9 教師による具体的な支援

学習活動	支援
G. 予想する・調べる・推論する・比べる・まとめるとき	・伝えたいことをキーワードとして厳選させる。 ・手順を「文章のまとめ方」として整理させ、他の場面で活用できるようにする。
H. 書くとき	・キーワードをパソコンに入力させて適切な言葉が吟味させる。

生徒は、自分の思いをまとめて伝える方法について

てまとめ、このような学習を通して、自分にとって学びやすい方法を理解することができた。そのことが、社会科において自分の考えをまとめさせることにつながったと考える。

I C T機器の使用についての発言の変容を表10に示す。

表10 I C T機器の使用に関する生徒の発言の変容

	取組前	取組後
発言	「手書きだと、何度も消したり書いたりするのが面倒だから I C T機器を使いたい。」	「私がパソコンを使いたいのには、自分の言葉を手で伝えるため。パソコンを使うことで、適切な言葉を選ぶことに集中できる。」

授業前、生徒は、「チェックリスト」から、I C T機器を使ってみたいと考えていたが、自分にとっての必要性まで説明できなかった。しかし、自己の特性について、認識を深めたり新たな気づきを得たりすることができるようになった発言に変容した。これは、自立活動の時間で、自分の知識や思いを言葉にして、指導者とともに振り返って意味付けしたためであると考え。具体的な支援を表11に示す。

表11 教師による具体的な支援

学習活動	支援
D. 視点を変えたり感情を読み取ったりするとき	・「面倒だから」では、自分の状態は伝わらないことをロールプレイで考えさせた。
H. 書くとき	・生徒が困っている内容について理解を深めさせた。

イ 社会科の時間における取組による変容

次に、社会科の授業で具現化した主な支援とその支援について自立活動の時間に振り返らせたときの内容を表12に示す。

表12 社会科の授業で具現化した主な支援と生徒の振り返り

学習活動	具現化した主な支援	生徒の振り返り
B. 声に出して発表するとき	・考えが正しく伝わるように、事前にメモをさせたり、発表方法を選ばせたりする。	・メモを基に発表したので言いやすくなった。
G. 予想する・調べる・推論する・比べる・まとめるとき	・考えを整理させるために、キーワードに線を引く、矢印で言葉をつなぐなど文章を作る具体的な方法を示す。	・「キーワード」「箇条書き」「矢印」が活用できる。自分で考えた手順は、社会科でも参考にできた。他の場面でも使えそう。
H. 書くとき	・書く負担を減らすために、ワークシートを作ったり、板書内容を精選したりする。	・スライドの資料をノートに貼り必要なことを書きこめたことが良かった。
M. 学習に集中するため	・見えやすくさせるために、光の量や黒板の見え方を事前に調整するよう声掛けをする。	・見え方は自分でも調整するようにしている。

支援することで「学びやすくなった。」「次回も活用したい。」のように自分に合わない環境や状況において、自分が必要としているものが理解できるようになった。これは、支援する際、その意図を生徒に伝え、後の自立活動の時間において、授業の写真を提示してそれらの支援を視覚的に振り返らせ、自分に役に立ったか評価させたためであると考え。

ウ 授業全体の取組における変容

授業全体を通じた変容として、教科担当者が行っている支援に対する生徒の発言の変容を表13に示す。

表13 教科担当者の支援に対する生徒の発言の変容

	取組前	取組後
発言	「『学習の順序を分かりやすく説明する』ことと学びやすさの関係があるように思えない。なくてもいい。」	「やることの全体が分かった方が課題に取り組みやすかった。だから先生は授業の始めに『今日の流れ』を書いてくれているんだ。」

必要性を感じていなかった教師の支援について、その意図と支援があることによって学びやすくなったことを理解した。これは、研究授業開始時、教師の支援の意図を説明しても、自分への必要性や学びやすさに否定的だったものについて、「チェックリスト」の手立てを参考に、研究授業全体を通じて表14に示す支援を行ったことが有効だったと考える。

表14 教師による具体的な支援

学習活動	支援
A. 聞くとき	・活動の流れを視覚的に提示する。
M. 学習に集中するため	・話し合って目標設定や時間設定をする。

学習の全体像を意識させて主体的に目標などを設定させるようにしたことで、学習に見通しをもつことで学びやすくなることを理解させ、発言が変容したと考える。

これらの考察と「チェックリスト」の変容で、自分にとって、学びやすくするために必要なものが分かる様子がみられたことから、生徒自身が活動しやすいような環境や状況を判断することができたと考え。

2 生徒自身が活動しやすいように環境や状況を調整することができたか

(1) アンケートの内容

事後のアンケートでは、「道徳などで、自分の意見をまとめるのが得意になってきた気がする。自立活動で自分の苦手なことを知れて、相談して、時間を取ってもらって悩みを改善してもらった。」の記述があった。「チェックリスト」では、「自

分で工夫している」と回答した項目は、3項目から12項目に増えていた。増えた項目について、具体的に聞き取りをしたところ、次のように答えた。

- ・発言するタイミングを、早く言いたい気持ちよりも相手の表情を優先して考えている。
- ・考えたり話したりするときの順番を、自立活動の時間にまとめたことを思い出して考えている。

生徒が自分自身で工夫していること

これらのことから、生徒は、自分の苦手なことについて自ら教師に相談したこと、学習したことを本題材で扱った教科以外の場でも実践したことが分かる。これは、「自分の思い」を伝えることで問題を解決できた「相談する良さ」を味わう経験を積ませたことが、自分自身で環境を調整したり、他者に援助の依頼をしたりして、環境や状況を整えていくことにつながったためと考える。

(2) 授業における生徒の発言・振り返りなど

自分に合った方法を自ら調整していくことについての生徒の変容を、家庭学習への取組に関するものを表15に示す。

表15 家庭学習への取組に関する生徒の様子・発言の変容		
	取組前	取組後
様子	課題に取り組めていない。	社会科だけでなく、国語科の課題に取り組む、提出した。
発言	「いつもはやる気が出なくてテスト勉強ができない。」	「やり方と集中できる場所が分かったので、がんばった。国語も自分で計画を立てて取り組めた。」

(下線部は生徒が調整した様子を示す。以下、同様。)

家庭学習について、授業で指導者と計画を立てた以外に、自ら取り組む内容を決めて実行していた。これは、自立活動の時間で、これまでの家庭学習を振り返らせて、改善したい点と理想とするイメージを明らかにさせ、「チェックリスト」にある必要な手立てを参考にしながら指導を行ったことが有効であったと考える。自立活動で行った支援について表16に示す。

表16 教師による具体的な支援	
学習活動	支援
C. 情報を読み取るとき	・自分が得意な理解の方法について考えさせ、取り組む事柄を決めさせた。
L. 学習への関心をもつため	・「これを見ればやるのが分かる」というように、計画表やメモを視覚情報にまとめさせた。
M. 学習に集中するため	・自分が集中できる環境を考えさせた。 ・やるべきことを決めさせて、時間と分量に見通しをもたせた。

生徒にとって理解しやすい手立てを複数提示し、自分に合う学習方法を取捨選択させながら、計画を

立てさせたことで、家庭学習という場でも、生徒が納得できる方法で取り組む事や、さらに社会科だけでなく国語科においても、自ら課題への取り組み方を調整したことにつながったと考える。

外国語科の学習への取組に関するものを表17に示す。

表17 外国語科の学習への取組に関する生徒の様子・発言の変容		
	取組前	取組後
様子	授業では学習内容が良く分かるが、一人では問題が解きにくいと思っている。	困っていることを、整理して、担当者に相談し、ノート書き方やまとめ方について、改善に取り組んだ。
発言	「自分のノートを見直したときに、読みにくいと思うけど・・・」	「相談できて良かった。色々工夫して試すことができて、悩みを解決できた。」

困っていることに対して担当者に相談する中でどうすれば学びやすくなるのかに気付き、自ら改善に取り組んだことが分かる。これは、生徒が、自立活動の時間に、学習上の困難さを克服するために、現在の姿を振り返り、「チェックリスト」を見て、自分が工夫できそうなことを考えたためであると考え。

生徒が考えて教科担当者に相談した内容を表18に示す。

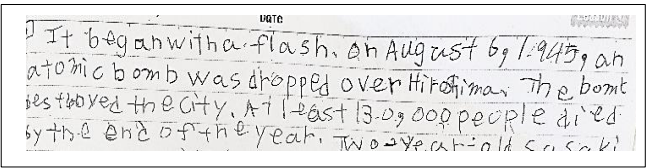
表18 生徒が相談した内容	
学習活動	内容
H. 書くとき	・後から読みやすい大きさとで文字を書きたい。 ・注目するところを色分けしてノートを書きたい。
M. 学習に集中するため	・時間を意識して学習したい。

生徒から相談を受けた教科担当者が行った支援を表19に示す。

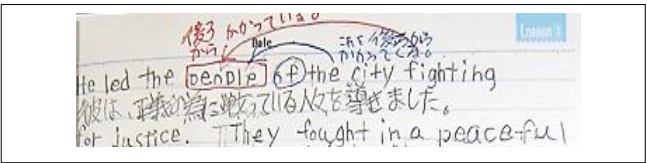
表19 教師による具体的な支援	
学習活動	支援
H. 書くとき	・語句と語句の間隔の取り方が分かるお手本を用意して、ノートの書き方の参考にさせた。
M. 学習に集中するため	・時計を机のそばにおいて、時間を意識させた。

生徒は、学びやすい工夫を相談しながら試し、結果を振り返る取組を、自立活動・外国語科の授業・放課後等に複数回継続して行った結果、「見返した時に読みづらい」と思っていた自分のノートの書き方について「語句と語句の間隔の設け方」や「新出事項が見やすい色ペンの使い方を工夫する」など、困っている状況を調整していくことにつなげていくこと

ができた。授業ノートの変容を次に示す。



取組前の授業ノート



取組後の授業ノート

これらのことから、生徒は、学習上の困難さを克服するために、「チェックリスト」を参考にしたり、教科担当者に相談したりして、自ら学びやすいように工夫しようとしていることが分かった。これは、これまでに「チェックリスト」をもとに、自分に合った学びやすさに気付かせ、学び方を自ら工夫したり、相談することを通して他者に支援してもらったりすることができる経験をさせてきたことが、さらに環境を調整しようとする意欲につながったと考えられる。

これらのことから、生徒自身が活動しやすいように環境や状況を調整することができたと考える。

(3) 研究授業後の様子

研究授業後、生徒がどのように環境や状況を調整していったのかについて、教科担当者による行動観察について表20に示す。

表20 教科担当者による行動観察でみられた生徒の変容

	事前	事後
社会科	・発言は多いがそれを文章にできずに、途中で止まる。	・自分の意見を最後まで記述できるように、先に大切だと思ふことを箇条書きする等工夫をするようになってきた。
外国語科	・英文を単語のまとまりで捉えて写すことが苦手である。指示や説明が長いと、問題を解く事をあきらめてしまうことがある。	・ノート作成以外にも、課題を自分なりに工夫し、本人が学習に対して満足感をもって取り組む様子が見られた。積極的に学習するようになった。
家庭科・技術	・困っていそうなことには、声を掛けて支援をしている。	・半田付けの際、「出来ない」と判断して本人から支援を依頼してきた。

社会科では、研究授業後、担当、単元が変わっても、同じ支援を継続した。このことで、生徒は「自分の考えを文章化する」工夫を試す場が多く保障され、より学びやすい方法に調整することが可能にな

ったと考えられる。外国語科については、「チェックリスト」を使い、生徒の「困っていること」を自立活動の時間に把握したことをきっかけに、相談する内容や方法を生徒の言葉で整理させて学び方の調整に向けて取り組ませた。このような経験により、外国語科の学習全体に対する意欲も増したと考えられる。交流及び共同学習である技術・家庭科においては、できないことを「できない」と判断して教科担当者に個別に技能を教えてもらえるよう依頼したことが分かる。自立活動で「相談するタイミング」や「伝え方」について整理させたことで、他の場面でも活用できたためと考えられる。

また、授業以外の場でも、自分が解決したいと思ったことについて、自ら行動に移した様子について次に示す。

- ・委員会で、図書新聞の記事を作成する際、図書館司書に内容や分量を質問したり、添削を依頼したりして活動に見通しをもって最後まで取り組んだ。
- ・眩しさが見え方に大きく関係することをふまえて、交流学級での座席について教師に相談した。
- ・デジタル時計の方が、アナログ時計よりも時間の感覚が分かりやすいことを教師に伝えて、デジタル時計も表示してもらった。

生徒が自ら行動に移した様子

高等学校の先生が来校したとき、中学校卒業後の生活をイメージするために学習の様子などについて質問すると同時に、現在の自分のことについて説明する様子が見られた。生徒は、新しい環境となる高等学校進学後も、周囲の人に自分のことを理解してほしいと思っていることが分かった。学習上の困難さを克服するために、自ら困難さに応じた工夫をしたり、周囲に支援を依頼したりした経験により、「〇〇すれば、□□できる。」といった自己理解を深めて将来につなげていこうとしている。

以上のことから、生徒自身が活動しやすいように環境や状況を調整することができたと考える。

VIII 研究のまとめ

1 研究の成果

- 新学習指導要領における「困難さに応じた指導の手立て」を整理して作成した「チェックリスト」を用いて、自己理解を深める自立活動と「困難さに応じた指導の工夫」を具現化した指導・支援を行うことは、生徒自身が自己理解を深め、活動しやすいように環境や状況に対する判断や調整をする力を育むことにつながることが分かった。

- 研究授業の期間中、校内研修（2回）及び該当学級で行う教科の授業参観を実施した際に、教科担当者と「チェックリスト」を共通の指標として活用したことにより、情報の共有化や、指導に関する連携が行いやすくなった。また、「困難さに応じた指導の手立て」表も併せて活用することで、支援の意図を確認しながら手立てを具現化できることが分かった。

2 研究の課題

- 本研究では、自立活動を国語科・社会科・外国語科と関連付けたが、その他の教科等での授業実践を行うことで、さらに汎用性を高める必要があると考える。
- 通常の学級に在籍する生徒に対する困難さに応じた支援を検討する際に、「チェックリスト」を活用しやすいよう、構成について改善する必要があると考える。

【注】

- (1) 「自閉症の特性に関連する指導の手立て表」は、文部科学省（平成30年a）：『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚園・小学部・中学部）』開隆堂出版、岡山県総合教育センター（平成27年）：『高等学校ハンドブック自分らしくかがやく～発達障害のある高校生のための指導・支援～』、千葉県総合教育センター（平成27年）：『ユニバーサルデザインの考え方に学ぶどの子も「わかる」「できる」をめざす支援の工夫ヒント集』、東京都教育委員会（平成30年）：『「読めた」「わかった」「できた」読み書きアセスメント～中学校版～活用&支援マニュアル編』、富山県教育委員会（平成28年）：『特別支援教育学びQ&A（指導事例集）』、広島県教育委員会（平成30年）：『気になる生徒の支援につなげるチェックリスト—個別の指導計画作成ファーストステップ—』を基に稿者が作成した。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成30年b）：『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』東山書房p. 106
- 2) 文部科学省（平成30年a）：前掲書pp. 17-18
- 3) 文部科学省（平成30年b）：前掲書p. 105
- 4) 文部科学省（平成30年a）：前掲書p. 57
- 5) 宮田愛（平成31年）：『教師のための対人関係トレーニングサポート集T T S T 発達障害のある子供への対人関係トレーニングに取り組む教師を支援』ジエース教育新社 p. 13
- 6) 中央教育審議会（平成28年a）：『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及び必要な方策等について（答申）』 pp. 114-115 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_ics/Files/afildfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（最終アクセス令和3年2月7日）
- 7) 文部科学省（平成30年a）：前掲書p. 19
- 8) 岡田克己（2017）：「発達障害のある人の自己理解と相談」『月刊実践障害児教育3月号第44巻第9号通巻525号』学研

プラスp. 13

- 9) 小島道生（2017）：「子どもの相談する力を育て支える」『月刊実践障害児教育3月号第44巻第9号通巻525号』学研プラスp. 10
- 10) 柳澤亜希子（2017）：「特別支援学級における自立活動の指導上の課題と授業を組み立てるうえでの要点」『月刊実践障害児教育5月号第45巻第5号通巻527号』学研プラスp. 14
- 11) 文部科学省（平成30年c）：『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編』東洋館出版社p. 174
- 12) 田中裕一（2017）：「新学習指導要領が求める通常の学級で学ぶ子どもへの配慮と手だて」『月刊実践障害児教育10月号第45巻第10号通巻532号』学研プラスp. 13
- 13) 文部科学省（平成30年c）：前掲書p. 24
- 14) 田中裕一（平成29年）：「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領総則等における特別支援教育に係る改訂の要点」『特別支援教育No. 66』東洋館出版社p. 49

【参考文献】

- 静岡大学教育学部附属特別支援学校（2013）：『第40回研究協議会&研究フォーラム2013（報告）』静岡大学教育学部附属特別支援学校
- 文部科学省（平成30年a）：前掲書
- 高橋あつ子（2004）：『LD, ADHDなどの子どもへの場面別サポートガイド通常の学級の先生のための特別支援教育』ほんの森出版
- 小島道生・片岡美華（平成26年）：『発達障害・知的障害のある児童生徒の豊かな自己理解を育むキャリア教育～内面世界を大切に授業プログラム45～』ジエース教育新社
- 滝吉美知香・田中真理（2011）：「思春期・青年期の広汎性発達障害者における自己理解」『発達心理学研究第22巻第3号』
- 本田秀夫（2018）：「自閉スペクトラム症の理解と支援」『特別支援教育研究10月号第734号』東洋館出版社
- 李熙馥・田中真理（平成31年）：「自閉スペクトラム症児が語る自分の経験に関するナラティブの特徴」『国立特別支援教育総合研究所研究紀要第46巻』
- 霜田浩信（2018）：「自閉スペクトラム症の児童生徒一人一人に対応した指導と教育的配慮」『特別支援教育研究10月号第734号』東洋館出版社
- 中央教育審議会（平成28年b）：『次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）』
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（平成22年）：『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』
- 中尾教子（2018）：『「主体的・対話的で深い学び」を実現するための教師の手立てとICT活用（vol. 2）』東北大学大学院情報科学研究科×内田洋行教育総合研究所共同研究
- 塩川真弓・中山充雄（平成29年）：『特別支援学級における教育課程編成の現状と課題—教育課程編成に関するアンケート調査を通して—』沖縄県立総合教育センター
- 田中裕一・中村大介（2020）：「自閉症・情緒障害特別支援学級の現状と課題」『特別支援教育研究2月号第750号』東洋館出版社
- 青山新吾（2020）：「自閉症・情緒障害特別支援学級の特別的教育課程」『特別支援教育研究2月号第750号』東洋館出版社
- 中央教育審議会（平成28年a）：前掲書
- 文部科学省（平成30年c）：前掲書