

特別支援教育

平成 31 年度 (2019 年度)

教育研究員研究報告書

発達障害等教育

東京都教育委員会

目 次

I	研究主題設定の理由	1
II	研究構想図	2
III	研究の視点	3
	1 読み書きアセスメントを通じた、児童・生徒の実態把握	3
	2 特性や発達段階に応じた、援助要請スキルの獲得・向上を目的とする授業づくり	3
IV	研究仮説	3
V	検証方法	3
VI	研究内容	4
	1 基礎研究	
	(1) 新学習指導要領の分析	
	ア 児童・生徒の発達段階に応じた指導方法の工夫	4
	イ 「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」における自己理解や 意思表出	5
	(2) 発達段階に応じたキャリア教育についての研究	6
	(3) 各校種の学習指導要領「国語科」の発達段階における「話すこと・ 聞くこと」の指導	6
	(4) 「読み書きアセスメント」を含めた児童・生徒の実態把握	7
	2 実践研究	
	(1) 各校における事例の検証	
	事例 1	7
	事例 2	8
	事例 3	9
	(2) 検証授業	
	検証授業 1	10
	検証授業 2	13
VII	研究の成果	15
VIII	研究の課題	16

研究主題

発達障害のある児童・生徒の「課題に対応する能力」を育てる授業づくり

I 研究主題設定の理由

小学校学習指導要領（平成 29 年 3 月）（以下、「小学校学習指導要領」と表記。）、中学校学習指導要領（平成 29 年 3 月）（以下、「中学校学習指導要領」と表記。）、高等学校学習指導要領（平成 30 年 3 月）（以下、「高等学校学習指導要領」と表記。）の総則において、特別支援学校学習指導要領（小・中学部 平成 29 年 4 月、高等部 平成 31 年 2 月）（以下、「特別支援学校学習指導要領」と表記。）の自立活動の内容を参考として、障害のある児童・生徒に対する具体的な目標や内容を定めた指導を行うことが示された。

東京都では、平成 30 年度に都内の全公立小学校に特別支援教室を設置し、都内の公立中学校でも令和 3 年度までに全校設置予定である。また、高等学校における通級による指導が都立高等学校 1 校をパイロット校として実施されるようになった。それらに伴い、全ての校種において、発達障害のある児童・生徒に対してより充実した指導が期待されている。

本研究に携わる教員の所属する小学校・中学校の通常の学級、高等学校には、発達障害のある児童・生徒が一定数在籍している。その中にはその障害の特性により、学習面や生活面において、基礎的なコミュニケーションや自己の客観的理解に困難や課題を抱え、「できた」という達成感や「うまくいった」という成功体験を積むことが難しい児童・生徒がいる。このような児童・生徒は、困難や課題を解決しようとする意欲や自信をもちづらく、また困難や課題を解決するための具体的な方法を身に付けることが難しいという現状がある。

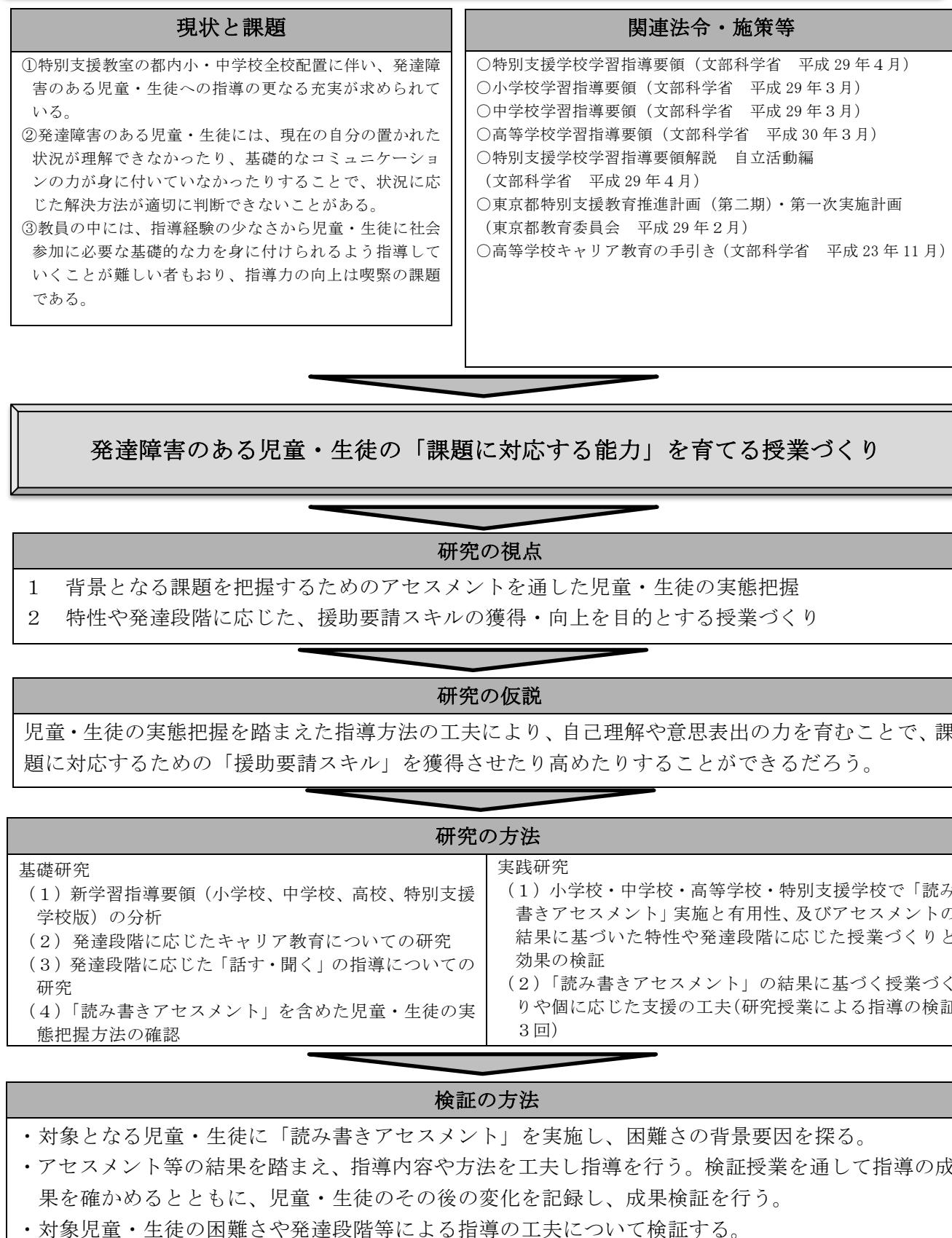
そこで、発達障害のある児童・生徒が、直面する課題に適切に対応するために、自分自身について客観的に知ること、分からないことやできないことがあった際に情報を自分で収集すること、自分の思いを伝えるための意思表示の力を段階的に育むこと等の、「課題に対応する能力」の育成が重要と考え、小学校から高等学校までの全校種において、「課題に対応する能力」を育成する授業づくりを目指すこととした。

また、指導経験が少なく、発達障害のある児童・生徒への指導に関する専門性が十分でないため、児童・生徒の十分な実態把握をすることが難しい教員もいる。そのため、実態把握に基づく発達段階に応じた指導方法の工夫を、児童・生徒の自立を目指し、一人一人の能力を最大限に伸ばして、社会に参加、貢献できる人間の育成へとつなげていくことが大切である。

以上のことから、発達障害のある児童・生徒の社会的自立に向けて、「課題に対応する能力」を育てる授業づくりを目指し、本主題を設定した。

Ⅱ 研究構想図

共通研究テーマ：「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善



Ⅲ 研究の視点

本研究では、発達障害のある児童・生徒の「課題に対応する能力」を高めることができる授業づくりをするために、以下に示す二つの視点から研究を進めた。

1 読み書きアセスメントを通じた、児童・生徒の実態把握

児童・生徒一人一人の特性に応じた指導を行うには、実態把握が不可欠である。そこで本研究においては、児童・生徒の実態把握をするにあたり、「『読めた』『わかった』『できた』読み書きアセスメント」（東京都教育委員会 平成 29 年 3 月）（以下、「読み書きアセスメント（小学校版）」と表記。）、「『読めた』『わかった』『できた』読み書きアセスメント（中学校版）」（東京都教育委員会 平成 30 年 3 月）（以下、「読み書きアセスメント（中学校版）」と表記。）を用いることとした。このアセスメントにおける概略については、基礎研究において後述する。なお、読み書きアセスメント（小学校版）、読み書きアセスメント（中学校版）を総称して使用する際は、「読み書きアセスメント」と表記する。

2 特性や発達段階に応じた、援助要請スキルの獲得・向上を目的とする授業づくり

研究主題設定の理由でも触れたように、発達障害のある児童・生徒が社会的自立を目指すためには、「課題に対応する能力」の育成が必要である。そこで本研究では、実態把握に基づき、自己理解を深めさせるとともに、状況に応じて適切に周囲に対して援助を求めることができる力を獲得・向上させる授業づくりを目指すこととした。ここで、児童・生徒が支援や援助を求めるための行動のことを、本研究では「援助要請スキル」と表現する。

また、本研究における発達障害とは、発達障害者支援法（平成 16 年 12 月）の定義による「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害（以下、「LD」と表記。）、注意欠陥多動性障害（以下、「ADHD」と表記。）」を指す。また、「精神障害の診断と統計マニュアル第 5 版（DMS-5）（アメリカ精神医学会，2013 年）」では、「自閉症、アスペルガー症候群、広汎性発達障害」の診断カテゴリーが整理され、「自閉症スペクトラム障害（公益社団法人日本精神医学学会訳）（以下、「ASD」と表記。）」という用語が示されており、本研究では「ASD」も扱うこととした。

Ⅳ 研究仮説

児童・生徒の実態把握を踏まえた指導方法の工夫を行うことにより、自己理解や意思表出の力を育むことで、課題に対応するための「援助要請スキル」を獲得させたり高めたりすることができるだろう。

Ⅴ 検証方法

基礎研究及び実践研究によって仮説を検証する。

基礎研究においては、以下の点について研究する。

- (1) 新学習指導要領（小学校・中学校・高等学校・特別支援学校版）の分析
- (2) 発達段階に応じたキャリア教育についての研究
- (3) 発達段階に応じた「話すこと・聞くこと」の指導についての研究
- (4) 「読み書きアセスメント」を含めた児童・生徒の実態把握

実践研究においては、以下の点について研究し、検証授業を実施する。

- ・ 各校種における「読み書きアセスメント」実施と有用性の検証
- ・ 児童・生徒の実態把握を踏まえ、特性や発達段階に応じた授業づくり
- ・ 援助要請スキルの獲得・向上に向けた指導と評価方法の検証及び児童・生徒の変容
- ・ 特別支援教室で指導を受ける児童・生徒の通常の学級における指導・支援の工夫

VI 研究内容

1 基礎研究

(1) 新学習指導要領の分析

ア 児童・生徒の障害の特性に応じた指導方法の工夫

まず、児童・生徒一人一人の特性や発達段階に応じた様々な指導方法の工夫について、「小学校学習指導要領」、「中学校学習指導要領」、「高等学校学習指導要領」、「特別支援学校学習指導要領」や「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）」（平成30年3月）（以下、「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」と表記。）において、どのように示されているかを調査した。

「小学校学習指導要領」、「中学校学習指導要領」、「高等学校学習指導要領」の各総則では、障害のある児童・生徒などへの配慮事項について「障害のある児童（生徒）などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、個々の児童（生徒）の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。」と共通して示されている。

そして、小学校・中学校の学習指導要領総則では「障害のある児童（生徒）などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。」、高等学校学習指導要領総則では、「学習の遅れがちな生徒、障害のある生徒などについては、各教科・科目等の選択、その内容の取扱いなどについて必要な配慮を行い、生徒の実態に応じ、指導内容や指導方法を工夫すること」とある。また、「特別支援学校学習指導要領」の総則では、「各学校において、児童・生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を的確に把握し、これに応じた適切な教育を展開できるよう、十分配慮することが必要である」と示されている。

総則編における障害者の特性に関する記述に加え、各教科の学習指導要領解説「障害のある児童への配慮についての事項」には、「障害者の権利に関する条約に揚げられたインクルーシブ教育システムの構築を目指し、児童（生徒）の自立と社会参加を一層推進していくためには、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校において、児童（生徒）の十分な学びを確保し、一人一人の児童（生徒）の障害の状態や発達の段階に応じた指導や支援を一層充実させていく必要がある。」と明記されている。

さらに、「通常の学級においても、発達障害を含む障害のある児童（生徒）が在籍している可能性があることを前提に、全ての教科等において、一人一人の教育ニーズに応じたきめ細やかな指導や支援ができるよう、障害種別の指導の工夫のみならず、各教科等の学びの過程において考えられる困難さに対する指導の工夫の意図、手だてを明確にすることが重要である。」と記述され、学習の過程で考えられる困難さに応じた学習内容や指導方

法の工夫が例示されている。このことは、全ての学びの場において、障害のある児童・生徒の指導について、個々の障害の状態等を的確に把握した上で、「困難さ」に対する「指導上の工夫」をこらし、様々な「手だて」を準備して、指導にあたることが重要であることを示している。また、児童・生徒の十分な学びの実現のためには、児童や生徒の障害の状態や困難さ、発達段階を的確に把握するために、実態把握（アセスメント）を丁寧に行い、困難さの背景を探ることが必須であると言える。

イ 「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」における自己理解や意思表出

「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」において、自立活動の目標は「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識・技能・態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。」と示されている。今回新たに、「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。」、「個々の児童又は生徒が、自立活動における学習の意味を将来の自立や社会参加に必要な資質・能力との関係において理解し、取り組めるような指導内容を取り上げること。」が示された。

そこで、児童・生徒の「自己の特性を理解すること」、「自己が活動しやすいように主体的に環境や状況を認識すること」、「他者に援助を求めること」に関する指導の記述を「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」から調査した。

「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」の項目では、「自己の障害にどのような特性があるかを理解し、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、よりよい学習や生活をしやすい環境にしていこう」とある。

「4 環境の把握（2）感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること」では、「障害のある児童・生徒一人一人の感覚や認知の特性を踏まえ、自分に入ってくる情報を適切に処理できるようにするとともに、特に自己の感覚の過敏さや認知の偏りなどの特性について理解し、適切に対応できるようにすること」、「4 環境の把握（4）感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関すること」では、「情報を収集したり、環境の状況を把握したりして、的確な判断や行動ができるようにすること」の項目が示されている。ここから、「自己の障害の特性を理解すること」、「自分が求める環境や状況に対する判断や調整のために情報を収集すること」や「他者への働きかけの仕方を学ぶこと」を必要とする児童・生徒に着目することが大切であると考えられる。

また同様に、「2 心理の安定（2）状況の理解と変化に関すること」には、「自らが必要な情報を得るために身近な人に対して的確な援助を依頼する力などを身に付ける」、「3 人間関係の形成（1）他者とのかかわりの基礎に関すること」には、「自分でできること、補助的な手段を活用すればできること、他の人に依頼して援助を受けることなどについて実際の体験を通して理解を促すことが必要」と示されており、援助を依頼する力を育成するための指導を必要とする児童・生徒に着目することが大切であると考えられる。

(2) 発達段階に応じたキャリア教育についての研究

「課題に対応する能力」の育成について、キャリア教育の視点から発達段階や社会的・職業的自立に必要な力との関連を調査した。

小学校学習指導要領総則では「児童の発達の支援」、中学校、高等学校の学習指導要領総則では「生徒の発達の支援」が今回の改訂で新たに設けられた。そこではキャリア教育についても触れられており、小学校を例にとると「児童が、学ぶことと自己の将来のつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。」とある。ここから、児童・生徒の社会的・職業的自立に向け、小学校段階からキャリア教育の充実が求められていると言える。

キャリア教育を進める上で、各校種におけるキャリア発達の指標となるものが、「高等学校キャリア教育の手引き」（文部科学省 平成 23 年 11 月）に挙げられている。例えば「自己理解」について、小学校では「自己及び他者への積極的関心の形成・発展」と示されていたものが、中学校では「肯定的自己理解と自己有用感の獲得」、高校では「自己理解の深化と自己受容」と徐々に高まっていくよう示されており、小学校段階から計画的・系統的にキャリア発達を支援していく必要があると分かる。

発達障害のある子供たちの中にはその特性から自己理解やコミュニケーション能力に困難さがあり、情報を効果的に活用したり、課題の本質を理解したりすることを苦手としやすい者もいる。そのような子供たちは、課題に対して適切に対応したり、自分の配慮して欲しいことを伝えたりすることにつまずき、社会生活に困難を抱える場合がある。発達障害のある子供たちの社会的・職業的自立を実現させていくためにも、小学校段階から児童・生徒が自己理解をした上で援助要請できる態度を形成することが大切であり、課題に対応できる能力を身に付けていく授業づくりが必要である。

(3) 各校種の学習指導要領「国語科」の発達段階における「話すこと・聞くこと」の指導

児童・生徒が実生活で出会う様々な情報の収集や、言語による自己表現の手段として、学習指導要領の「国語」に示された内容は、コミュニケーション能力の基盤ともいえる。小学校学習指導要領の「第 2 章 各教科 第 1 節 国語」の目標に、「日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う」ことが示されている。また、内容として、「相手に伝わるように、行動したことや経験したことに基づいて、話す事柄の順序を考えること」とある。「特別支援学校 各教科の目標と内容：国語」における、児童・生徒の「聞くこと・話すこと」の目標によると、小学部では、日常生活における人との関わりの中で「伝え合い、自分の思いをもつことができるようにする」、中学部では、「自分の思いや考えをまとめることができるようにする」、高等部 2 段階では、「自分の思いや考えを広げることができるようにする」と示されている。

このように、「国語科」においても児童・生徒の、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を育成することが求められている。援助要請スキルを高めるためにも、まずは「自分の思いをもつこと」、そして人との関わりの中で「相手に伝わるように話すこと」の技術的スキルの獲得が必要であると考えた。

(4) 「読み書きアセスメント」を含めた児童・生徒の実態把握

「読み書きアセスメント」は、児童・生徒のつまずきを読み書きの視点で捉えるために、東京都教育委員会が作成した実態把握のためのツールである。内容は、「通常の学級における支援」と「通級による指導における支援」の二部構成になっていて、それぞれ「学習場面における行動のチェックリスト」と「読み書き達成テスト」がある。「読み書き達成テスト」では、アセスメント結果を踏まえた支援方法や学習支援教材が示されている。他の発達検査と異なり、特定の資格を有する者でなくても、児童・生徒の実態把握ができる汎用性の高さが挙げられる。また、結果を踏まえ、「読み書き」に関する支援の方法がそのまま学習支援教材として収集できることも挙げられる。さらに、「学習場面における行動のチェックリスト」を使用することで、児童・生徒の行動特性を知り、日々の指導に役立てることができる。

上記の利点を生かし、通常の学級でも特別支援教室でも活用でき、一斉指導において適切な児童・生徒の実態把握が行える「読み書きアセスメント」を本研究の基礎として、実態把握のために活用した。

2 実践研究

(1) 各校における事例の検証

本研究員が勤務する小学校・中学校・高等学校・特別支援学校で、児童・生徒への「読み書きアセスメント」を実施し、アセスメント結果に基づく児童・生徒の特性や発達段階に応じた授業づくりと効果の検証を行った。ここで、イ、ウにおける括弧〔 〕内の文言は、アの読み書きアセスメントにより把握した当該児童・生徒の実態であり、これらの実態に基づいた指導の工夫や支援方法を記載している。

事例1 特別支援教室 小学校第3学年児童

ア 読み書きアセスメント（小学校版）の実施とその結果

特別支援教室で2回に分けて実施した。

(ア) 学習面における行動のチェックリストの結果

不注意・気持ちの切り替えで「困難さがある」に該当した。

(イ) 読み書き達成テストの結果

良好な項目：特殊音節・音韻分解抽出・漢字部品・視覚記憶

困難な項目：二文字・四文字の正誤判断、漢字の読み、順唱

イ 児童・生徒の実態把握を踏まえ、特性や発達段階に応じた、援助要請スキルの獲得・向上に向けた指導の工夫

(ア) 特性や発達段階に応じた指導の工夫

授業を行う際には必ず板書を行い『視覚記憶の強さ』、その板書を見せながら『二文字・四文字の正誤判断・順唱の弱さ』説明をすることを心掛けた。漢字の覚え方として、漢字をパーツごとに分けて覚える方法『漢字部品・視覚記憶の強さ』に取り組んだ。ア

セスメントの結果『視覚優位＞聴覚優位など』を本人にも伝え、自己理解へとつなげた。

(イ) 援助要請スキルの獲得・向上に向けて

本人は、不注意から指示を聞き逃してしまうことがあることを自覚していた。そのため教室で指示を聞き逃してしまったときにどうすればいいのか一緒に作戦を考え、何をしていいか分からなくなったときは、①周りを参照する、②隣の友達や先生に「どうすればいいですか。」などと尋ねることにし、練習を行った。

ウ 通常の学級における対象児童への指導・支援の工夫

- ・複数の指示を出すときには、黒板に板書をして伝える。『聴覚的な短期記憶の弱さ』
- ・本児から援助要請が出たときはすぐに対応し、前向きな気持ちをもたせる。

エ 対象児童の通常の学級における適応状況と行動の変容

特性を知ったことで、困った状況にも前向きに向き合えるようになってきている。授業中指示が聞き取れていないときも、周りを見て判断したり、周りの友達や先生に「今、何をすればよいですか。」「分かりません。」と伝えたりすることができるようになった。漢字テストに関しても、自分に合った覚え方を習得し意欲的に取り組んでいる。

事例2 特別支援教室 ASDとADHDの傾向がある小学校第3学年児童

ア 読み書きアセスメント（小学校版）の実施とその結果

特別支援教室で3回に分けて実施した。

(ア) 学習面における行動のチェックリストの結果

注意行動、社会的行動、情動の調整の全ての項目で「困難さがある」に該当した。

(イ) 読み書き達成テスト

良好な項目：特殊音節・漢字の読み・漢字部品

低成績の項目：順唱・漢字の書き・二文字・四文字の正誤判断

イ 児童・生徒の実態を踏まえ、特性や発達段階に応じた、援助要請スキルの獲得・向上に向けた指導の工夫

(ア) 特性や発達段階に応じた指導の工夫

授業を行う際には、指示は簡潔に短くし『聴覚的な短期記憶の弱さ』、見通しをもたせるために活動の流れや内容を視覚的に示した。手先の不器用さから、板書が苦手を書くことに疲れやすく、平仮名や片仮名などが入り混じった文を書くときには、文字の想起が遅くなった。そこで「書く」課題のときには、ポイントを絞って書くようにしたり、キーワードカードを並べ替えたりするなどして、書くことへの苦手意識を減らせるようにした『漢字の書きの弱さ』。また、気持ちの切り替えができずに学習意欲が低下しないよう、本人の体調や気持ちの状態から、時間や課題の量などを調整するなどして、活動に落ち着いて取り組める環境づくりを行った。

(イ) 援助要請スキルの獲得・向上に向けて

失敗を恐れたり、自分なりのやり方にこだわったりするなど気持ちを切り替えること

が苦手なため、あらかじめ決めている気持ちの切り替えの言葉「次がんばればよい。」
「分からない問題は後から考える。」などを使って課題に取り組むようにした。また、
気持ちを表すスケールを用いて、イライラや疲れの状態を数値化して報告できるように
した。

指示を聞き漏らしたときには、①周囲を見る、②「もう一度言ってください。」と伝
える、の２点で確認できるように指導した。指示された内容の意味が分からないときに
は、「どういう意味ですか。」「例えば、どうしたらいいですか。」など具体的に説明
をしてもらえるように尋ねる方法を練習した。また、時間内に課題が終わらない場合の、
「もう少し時間をください。」「少し考えさせてください。」等の具体的な言葉の掛け
方の話型を示して指導した。

ウ 通常の学級における対象児童への指導・支援の工夫

- ・ 注意を促して指示をした後に、個別に内容を理解できているかを確認する。〔聴覚記憶の弱さ〕
- ・ 活動できる時間を示し、課題の量を調整する。できなかったことは別の対応策をあらかじめ伝える。
- ・ 本児から援助要請がでたときはすぐに反応することで、気持ちを切り替えるまでの時間を短くしていく。〔情動の調整の困難さ〕

エ 対象児童の通常の学級における適応状況と行動の変容

自分の得意なことと苦手なことが分かったことで、イライラした感情が減り、分からないことは話型を用いて言葉で伝えることが増えた。書くことへの抵抗感も減ってきている。

事例 3 特別支援学校 知的障害特別支援学校 高等部第 1 学年生徒

ア 読み書きアセスメント（小学校版）の実施とその結果

漢字の読み書きの習得状況から小学校第 3 学年のテストを用いて国語の授業内で実施した。

(7) 学習面における行動のチェックリストの結果

一斉指示では、不注意に関する項目が「困難さがある」に該当した。

(4) 読み書き達成テスト

良好な項目：読み書きの基礎スキル・漢字読み/書き【高心像】・視覚記憶

低成績の項目：漢字読み/書き【低心像】・順唱・昇順

イ 児童・生徒の実態把握を踏まえ、特性や発達段階に応じた、援助要請スキルの獲得・向上に向けた指導の工夫

(7) 特性や発達段階に応じた指導の工夫

読み書きアセスメント（小学校版）付属の支援教材を、生徒の実態に合わせて工夫して活用している指導例を参考にした。授業では、話を聞いているが説明を覚えておくことが苦手であった。活動内容や学習課題の説明では、手元で確認できるプリント教材を準備し、見て確認すること〔視覚記憶の強さ〕や、声に出して読みながら確認すること、

説明のポイントを枠で囲むこと〔注意に関する困難さ〕を行った。漢字の単語学習では、漢字の説明と内容を表すイラストや例文を用いて、漢字の読み/書き指導を行い、視覚的イメージを高めた〔視覚記憶の強さ〕指導を行った。アセスメントの結果を「分かりやすい勉強方法」と「苦手と覚えること」として、本人に伝え自己理解へとつなげた。

(イ) 援助要請スキルの獲得・向上に向けて

普段の様子では、分からない状況での回避方法として、「指示を聞いていなかったことをごまかす」、「周りをキョロキョロ見る」ことがあったため、進路指導で学習している「仕事をする上で大切な言葉」を活用し、授業の中で分からないときには「教えてください」という言葉を使うことを、本人に合わせた「援助要請スキル」とした。教科学習、職業教育、日常生活の指導場面で繰り返し指導を行った。

ウ 対象生徒の適応状況と行動の変容

「分かりやすい勉強方法」を教師と生徒が共有し、工夫したことで、生徒は学習に意欲的に取り組むようになった。教師間で生徒の実態を共有し指導の連携を図り、生徒が「教えてください」と援助要請ができたときに、適切に評価することを継続した。そのことで、授業時に自ら援助要請する場面が増えた。援助要請するだけでなく、自分で確かめるなど積極的な解決行動が増えた。

以上の例から、読み書きアセスメントによる実態把握に基づいた授業改善により、児童・生徒の「課題に対応する力」の向上が見られたといえる。

(2) 検証授業

これまでの検証の結果を踏まえ、「読み書きアセスメント」等からの実態把握に基づき、特性や発達段階に応じた援助要請スキルの獲得、向上を目的とした授業研究を行い、個に応じた指導・支援の工夫を検討し、その成果について検証した。

検証授業1 小学校特別支援教室（第1～4学年） 自立活動（小集団指導）

ア 児童の実態

(ア) 抽出児童について

第4学年児童で、ASDとADHDの診断がある。特別支援教室での指導開始時は、失敗への不安や自信のなさから、常に大人に確認してから答えたり行動したりする様子が目立った。①考えを言葉で表現することに困難が見られ、挙手するものの言葉が出ずに戸惑うことが多い。個別学習で、自分の経験や考え・意見を話す場面でも、②教師の言葉掛けや働き掛けによる誘導をかなり必要とする。

在籍学級では、文を書くこと、漢字を覚えることが苦手で、九九もなかなか覚えられない。③話を聞く姿勢や最後まで取り組む姿勢にも課題がある。「できるようになりたい」という気持ちはあるがうまくいかずに④失敗体験を重ねてしまうことから、自己肯定感が低くなり、在籍学級での学習への意欲をなくしている。在籍学級での授業では、①難しい学習になっても「難しい。」などと気持ちを言葉にしたり助けを求めたりすることができないために、⑤物に当たるなどの行動で表すことがある。また、カッとしたりイライラし

たりしたときに、周囲との関係がうまくいかなることがあるが、⑥その時の気持ちや行動を言語で振り返ることが難しい。こうした課題に対応するために必要なスキルを、発達段階に合わせて積み重ねていく指導と日々の課題への即応的な指導とを組み合わせた指導が必要である。

(イ) 読み書きアセスメント（小学校版）との関連性

抽出児童について、読み書き達成テストを行ったところ、イメージ性の高い漢字の読みや、視覚記憶が良好で、支援に活用できそうであることが分かった。また、指示語や接続詞といった言葉の理解や、文章の要点把握、漢字の書きについて困難さがみられ、配慮を要することが分かった。学習面における行動のチェックリストからは、注意行動や情動の調整に弱さがみられた。発達検査等を含めた実態と併せ、本児にとって、まずは自分の感じたことや思ったことを表す言葉を知って語彙を増やし、自ら表現したことが周囲に伝わる良さを実感することが必要であると考え、以下のような授業を設定した。

イ 授業の概要と援助要請スキルとの関連性

(7) 題材名 「感覚の言葉」

○触った感じを言葉で伝えよう。

*数字は児童の実態との関連

心理的な安定	(1) 情緒の安定に関すること ②③④
人間関係の形成	(3) 自己の理解と行動の調整に関すること ③⑤
環境の把握	(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること⑤
コミュニケーション	(2) 言語の受容と表出 ①③
	(3) 言語の形成と活用 ①⑥⑤

(イ) 題材について

今回の検証授業で取り上げたのは、「感覚の言葉」の学習である。特別支援教室に通う児童に、「課題に対応する力」としての「援助要請スキル」を身に付けさせるにあたって、自己理解や他者理解を深め、人と円滑に関わる力を育てる必要があると考える。

そのためには、具体的なスキルの学習とともに、①自分の感覚や感情への気付きと言語化、②他者の感情への気付きと言語化、③他者に関わる良さへの気付きや円滑なやり取りの仕方の習得、というように、発達段階に合わせた学習を順に積み重ねていくことが必要である。そうした学習によって自己肯定感を高めるとともに、自分の困難さや問題点を知り、困った状況となったときに、適切な発信ができるようにさせたい。

自分の諸感覚を使う体験をするこの題材は、続いて行う「感情の言葉」の学習と併せ、まずは自分の感じたことや思ったことを素直に言葉で表現することをねらいとしている。小集団で学習することで、感じ方や考え方は人それぞれ違うということに気付いたり、他者との「感覚の共有」ができたりするメリットがある。言葉にできたことを受け入れてもらえることは、行動調整や、次に目指したい「他者の感情への気付きや理解」の学習につながり、それが、在籍学級での学習に自信や安心感をもって取り組むこと（般化）につながると考えた。

ウ 授業展開

(7) 本時の目標 「感覚の言葉① 触覚」

・ 手で触って感じるということに意識を向ける体験をする。
・ 感じたことを自分の言葉で表す。
・ 友達の言葉を聞き、感覚を表す言葉や感じ方の相違に気づき、受け入れる。

(4) 本時の展開 ※ 導入、まとめ部分は省略

※ 表の中の下線部は、抽出児童への支援を示す

	学習活動	指導上の留意点・配慮事項	評価
展開	「どんな感じ？」 ・ 袋の中の物を触り、物の名前ではなくどんな感じがしたかを言葉で言う。 ・ 触った物を目で見ながら再度触り、感触を確かめる。	・ 使うのは「手」であることを伝え、袋の中を見ないことをルールとする。 ・ 触ることに不安がある場合は無理強いせず、まずは友達の様子を見たり聞いたりするよう促す。 ・ <u>発言は肯定的に聞き、板書する。</u> 極端に違う表現をしている児童には、一般的な表現（ふわふわ、ちくちく、柔らかい、固いなど）を教えたり気付かせたりする。 ・ <u>言葉が出にくい場合は、例を挙げて選択させたり誘導して言葉にさせたりする。</u> また、好きな感触か嫌いな感触かを答えるのもよいこととする。 ・ <u>自分の言葉だけでなく、友達から出た言葉が当てはまるかを体感させる。</u> ・ <u>好きな感触か嫌いな感触かも考えさせる。</u> ・ <u>似た感触のものがあるか、考えさせたり絵や写真を見せたりしてイメージをつなげさせる。</u> （・必要に応じて個別学習でも扱い、深めさせる。）	・ ルールを守って活動し、手に意識を向ける。 ・ 触った感じを自分の言葉で表す。 ・ 教わった表現やヒントを受け入れて表してみる。 ・ 自分が好きな感触か嫌いな感触かに気付く。 ・ いろいろな言葉で表すことができることを知る。 ・ 学んだ言葉を自分の経験や身の回りにあるものと結び付けてみる。

エ 成果と課題

(7) 成果

○ 抽出児童の変容について

- ・ 自分の感じたことを表す言葉を知り、共感される経験を重ねることで、発言が増えた。
- ・ 言葉がすぐに想起できないときでも、諦めてしまうことなく、「何て言ったらいいかわからない。」などと言えるようになってきた。
- ・ アセスメント等を通して、絵など視覚的なものを活用すると考えやすいことや、漢字や九九を覚えることの困難さに本児自身が気付いてきたことで、具体的な場面での活用の仕方や対策を考える学習に取り組むことができるようになった。

○ 抽出児童の在籍学級での変容について

- ・ 苦手なこと全てではないが、逃げずに取り組んだり努力したりすることが増えた。
- ・ 友達との間でカッとしたりイライラしたりすることはまだあるが、行動ではなく、言葉で言い返すにとどまるようになってきた。
- ・ 作文やまとめの記述など、言葉の使い方は未熟だが、自分なりに書いてみるできるようになった。

(イ) 課題

- ・ 自分が何に困難さを感じているのか、また、どんなことが得意なのかがまだ曖昧な部分も多く、援助要請の必要性を感じていないところがある。引き続き、自己理解や援助の求め方についての学習を重ねていくこととともに、「助けをもらったらうまくいった」という経験を積ませることが必要であると考えます。

検証授業2 中学校特別支援教室（第2学年） 自立活動（個別指導）

ア 生徒の実態

(ア) 抽出生徒について

抽出生徒のこれまでの記録には、①多動行動がみられ、学校を歩き回ることが何度もあったとされていた。ADHDと②LD（書き障害）の診断があり、②文字をうまく書くことや漢字を書くことが非常に苦手である。また③不注意傾向が強く、授業中も落ち着きが見られない。語彙は豊富で、言葉による質問にも答えることが得意である。しかし当初は、④困ったことがあると行動できなくなってしまう場面が何度もあり、その都度、通級指導学級で話を聞いていた。また、⑤困った状況に陥ると、大きな声で笑う傾向があり、ふざけているのではないかと誤解を受けることがあった。

(イ) 読み書きアセスメント（中学校版）との関連性

抽出生徒について、読み書き達成テストを行ったところ、文章読解課題では低い成績を示したが、文と文の関係を判断するのに必要なマクロルール（削除・一般化・構成）の理解は良好であった。また、漢字の読み書きについて困難さがみられた。数唱の順唱課題は、低い成績ではなかったが、逆唱では困難を示していた。視覚スキルテストは、良好であった。学習方法として、視覚的なイメージを手掛かりとして、聴覚的な刺激を使い学習していくことが有効だと考えられる。

イ 授業の概要と援助要請スキルとの関連性

(ア) 題材名 「自分の得意な考え方を活用しよう！」

- 自己を理解し、困った状況を解決する方法を考えよう。（生活の振り返り・課題解決）
- 自分の得意な学習スタイルを考えよう。（漢字の覚え方）

* 数字は生徒の実態との関連

心理的な安定	(1) 情緒の安定に関すること。①④
環境の把握	(2) 認知の特性についての理解と対応に関すること。①②③⑤
	(3) 補助及び代行手段の活用に関すること。①②③④

(イ) 題材について

授業を行う際、まず大切にしているのは、生徒の心理状態を把握し、心を安定させた状態で授業に入れるようにして、信頼関係を築くことである。その上で、指導内容と方法を工夫し学習を進めることが必要であると考え。特に重点を置いているのは、認知特性に応じた得意な学習・生活方略を使用することで、それにより成功体験へとつながり、自己理解が深められると考える。そのため、得意なことを活かして課題をやり遂げられるよう支援を行う。困難さを改善・克服するためには、使いやすい文具やＩＣＴ機器効果的に活用する等の代替手段も大切である。また、刺激を統制した環境で、必要なことに意識を向けながら、自分に合った集中の仕方や、課題への取組を身に付けられるようにすることが大切である。このように、安心できる環境で、生徒の長所を活用した授業を行うことにより、生徒が自主的に課題に対応することができる能力を育てていく。

ウ 授業展開

(ア) 本時の目標 「自分の得意な考え方を活用しよう！」

・楽しい気持ちや不安な気持ちを言葉で表現でき、一人で解決できない課題には、解決に向けて一緒に考えることができる。
・自分の得意な学習スタイルを知り、主体的に学習に参加できる。

(イ) 本時の展開 ※ 導入、まとめ部分は省略

時	学習活動	☆評価 ○支援 ・留意点
展開 「生活」 「漢字の覚え方」	2 生活を振り返る 「うっとりさん・がっかりさん」を使用し、心の数値を図る。 *生活の中で困ったことが起きているときは、課題解決の方法を一緒に考える。 3 漢字の覚え方を考える。 (読みの確認・画数が多い漢字、本人が覚えにくい漢字を取り上げる。) *自分でできる習慣をつくるため、毎時間行う。	○本人から聞き取った内容をノートに書きとり、本人に見せ、伝えたいことの整理を促す。 (*「うっとりさん・がっかりさん」とは、感情を数値で表現するための振り返り教材である。) ○前回の授業で確認した漢字の覚え方ノートを見せ、リマインドを容易にする。 ○リーディングトラッカー・筆順アプリ・タブレットやデジタル教科書、音声ペンなどを必要に応じて使用させる。 ☆自分の得意な学習スタイルを知り、自ら支援用具を使えるようになる。

エ 成果と課題

(ア) 成果

○ 抽出生徒の変容について

- ・ 安心できる環境で話を聞くことにより、生徒が自分の気持ちを整理できた。
- ・ 漢字の覚え方においては、長所を活用し自らが学びやすい方法を見付けていくことで、生徒本人が成果を感じ自信をつけ始めている。
- ・ 家庭では、代替手段としてタブレットなどを積極的に利用し、一人で学べるようになった。

また、家庭で漢字学習を行えなかったときには休み時間に覚えたり、短時間で自らが学びやすい方法を見つけたりと、実行機能も働かせられるようになってきた。

○ 抽出生徒の在籍学級での変容について

- ・ 通常の学級で動けなくなったり、学校に行くのを嫌がったりすることがなくなった。
- ・ リーディングトラッカーの使用により、段落を間違えて読んでしまう回数が減った。

(イ) 課題

- ・ 話合いの活動において、語彙力の高さを活かしてはいるが、意見を主張しすぎてしまうところがあり、自分の特性について理解が十分には進んでいない。
- ・ 読み書きアセスメント（中学校版）の視覚スキルは良好であったが、他の検査からは視覚機能の弱さが見られた。よって、教師のケース会議等を通じて実態を多面的に考えていく必要がある。
- ・ 自ら援助要請できる場面を増やしていく。

VII 研究の成果

1 「読み書きアセスメント」を活用した児童・生徒の実態把握について

- ・ 「読み書きアセスメント」により、児童・生徒の得意な部分と苦手な部分、つまずきの背景等の実態把握をし、児童・生徒の特性に即した授業づくりができた。また、アセスメント実施時の行動観察や「学習場面における行動のチェックリスト」の結果を丁寧に分析することで、読み書き以外の側面における本人の特性等を考察する一助となった。
- ・ 小学校版、中学校版として作成されているが、実態に応じて高等学校、特別支援学校高等部でも活用することができた。教師が「読み書きアセスメント」の目的や使用方法を理解して実施することで、児童・生徒のつまずきの傾向を知ることができた。
- ・ 教師の行動観察による見立てと、アセスメントの結果が一致した場合、関係者への説明に客観的かつ説得力のある根拠をもたせることができ、共通理解を図るのに役立った。
- ・ 単に「漢字が書けない」だけではなく、「イメージしにくい漢字の書きが苦手」など、つまずいている点が明確になり、指導の必要な課題がより具体的になったことで指導が充実した。

2 援助要請スキル獲得に向けた、自己理解と意思表出の力の育成について

- ・ 実態把握に基づいて児童・生徒の発達特性や発達段階に合わせた授業改善をし、援助要請スキルが必要とされる場面を意図的に設定することで、児童・生徒が助けを求める疑似体験を重ねることができた。また、児童・生徒が学習を通じて充実感や達成感を得ることで、自己肯定感の向上につながり、日常生活にも般化できるようになってきた。
- ・ 言葉選びには十分に配慮する必要があるが、アセスメント結果について児童・生徒に説明することで、児童・生徒自身の自己理解と周囲からの理解が深まった。
- ・ 自分が何に困っているのかを実感できるようにする、自分の感じたことや気持ちを言語化する、などの自己認知やコミュニケーションの力を高める指導により、児童・生徒自身が自分の状況や感情に気づき、意思表出の能力を段階的に高めていくことができた。
- ・ 「読み書きアセスメント」の結果に基づく指導例や指導ポイントを参考にすることで、

教材を、より児童・生徒の実態に合わせて工夫することができた。

- ・ 実態把握を通じて、困難さを補うだけではなく、強みを活かした指導方法を工夫することで、学習への意欲が高まった。漢字の書きが苦手な児童が、漢字の形を自分なりの覚え方を見つけることができ、漢字学習への取組が意欲的になった。「聴覚記憶の弱さ」が顕著に表れた児童に関しては、「周りを参照する」「友達や担任に援助要請を行う」ことで困難さを補うことができた。

VIII 研究の課題

1 「読み書きアセスメント」を活用した児童・生徒の実態把握について

- ・ 結果で「低成績」「困難」と結果が出たとしても、その能力に低さがあるのか、あるいは、検査を受けることに対する意欲不足や与えられた問題や指示に対する理解の不足等によるものなのかは、結果からだけでは判断ができない。実態把握を行う場合は、関係者からの聞き取りも含めた日常の様子や必要に応じて他の検査結果等も参照し、社会性・コミュニケーション能力の課題も含めて多角的に判断することが大切である。
- ・ 読み取りの問題における想像性の課題や、完璧主義からくる、テストを受けること自体への拒否感については、児童・生徒に合わせて実施方法を工夫するとよい。

2 援助要請スキル獲得に向けた、自己理解と意思表示の力の育成について

- ・ 児童・生徒が援助要請をするためには、良好な人間関係が不可欠であり、日々の生活で関係づくりを行っていく必要がある。自分に全く自信がなく、自己理解が十分でない児童・生徒もいるので、援助要請できる段階に向けて、まずは安心して授業に臨める環境づくりが大切であり、そのためにも実態把握は欠かせない。
- ・ 援助要請には「できないことを依頼する」「聞き逃したことをもう一度聞く」「合っているのかを確認する」等、様々な内容があり、パターン化された方法では本来の援助要請スキルの獲得につながらないことが分かった。状況に応じて、「いつ・誰に・どのように」伝えたらよいかを、人との関わりの中で経験できる指導計画が必要である。
- ・ 「読み書きアセスメント」にある支援教材が全ての児童・生徒の実態に対応しているわけではないため、対象児童・生徒の実態に基づいた教材を教師が自ら工夫する必要がある。効果的な支援のためには、教師間での情報交換やOJT、自己研鑽による専門性の向上などにより、実態把握の結果から実際の指導内容を選定できる力を身に付けることが求められる。

最後に、本研究においては、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校と様々な校種において、同じツールを使って実態把握を行い、目指す児童・生徒像を共有できることが分かったことが意義深い。児童・生徒の社会的・職業的自立に向けて、各発達段階で身に付けるべき資質・能力を明確にし、実態把握に基づく児童・生徒の特性に即した授業づくりの研究はこれからより一層求められる。今後も、様々な検査結果や日々の生活での十分な行動観察から把握した児童・生徒の実態を、授業改善に生かしていくことの重要性を教員に伝えていくとともに、児童・生徒の実態に即した授業実践の普及に貢献していきたい。

平成 31 年度(2019 年度) 教育研究員名簿

特別支援教育・発達障害等教育部会

学 校 名	職 名	氏 名
世 田 谷 区 立 京 西 小 学 校	主任教諭	高 麗 裕 太
中 野 区 立 塔 山 小 学 校	主任教諭	○末 永 三 枝
府 中 市 立 府 中 第 八 小 学 校	主任教諭	南 波 扶佐子
調 布 市 立 飛 田 給 小 学 校	主任教諭	北 嶋 理 恵
国 立 市 立 国 立 第 二 中 学 校	主任教諭	菊 岡 典 代
東 京 都 立 五 日 市 高 等 学 校	主任教諭	◎蓮 見 周 平
東 京 都 立 七 生 特 別 支 援 学 校	主任教諭	外 川 卓
東 京 都 立 南 大 沢 学 園	主任教諭	堀 越 利 征

◎ 世話人 ○ 副世話人

〔担当〕 東京都教育庁指導部特別支援教育指導課
指導主事 後藤 眞里

平成 31 年度(2019 年度)
教育研究員研究報告書
特別支援教育・発達障害等教育

令和 2 年 3 月

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