

特別な支援を要する生徒への対応に視点をおいた授業展開の工夫  
 ～国語科の授業実践を通して～

(金) 第29時	○	視点のうつりが かりをみづか	—	—	○
7月9日 (土) 第32時	○	筆者の考えが わかった	—	2	○
7月12日 (月) 第33時	○	工夫がわかった	美し	1	○
7月13日 (火) 第35時	○	効果音が わかった	—	0	○
7月16日 (金) 第36時	○	フラスコで	—	1	○
7月22日 (木) 第37時	○	楽しかった	—	—	○

単元を終えての感想  
 わかりやすかった！ これからがんばりたい



那覇市立松島中学校教諭  
 高良 奈緒子

# 目次

## I 研究テーマ設定の理由

## II 研究目標

## III 研究仮説

- 1 基本仮説
- 2 作業仮説

## IV 研究構想図

## V 研究内容

### 1 特別支援教育の捉え方

- (1) ADHDと高機能自閉症の定義と判断基準
- (2) 特別な支援を要する生徒の学習上の困難について

### 2 特別な支援を要する生徒の学習しやすい環境について

### 3 「安心できる学習環境づくり」のための手だて

- (1) 物質的側面の「学習環境づくり」
- (2) 人的側面の「学習環境づくり」
- (3) 構造的側面の「学習環境づくり」
  - ① 学習活動の細分化
  - ② 学習の構造化
  - ③ 情報の視覚化（視覚への働きかけ）

### 4 個別の手だてについて

## VI 授業実践

- 1 生徒観・教材観
- 2 本時の計画と授業展開の一部

## VII 結果と考察

- 1 検証1の結果と考察
- 2 検証2の結果と考察

## VIII 研究の成果と課題

- 1 成果
- 2 課題

《主な参考文献並びに引用文献》

《資料》

《特別支援》

## 研究テーマ 特別な支援を要する生徒への対応に視点をとおいた 授業展開の工夫

～国語科の授業実践を通して～

那覇市立松島中学校教諭 高良奈緒子

### I 研究テーマ設定理由

現在多くの通常学級には、LD、ADHD、高機能自閉症等の発達障害を抱えている生徒や学習・療育上何らかの困難を抱え、教育的支援を要する生徒が在籍している。平成19年に県教育委員会が実施した実態調査によると、県内小中学校において、通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の数は5055人で、全体の3.4%を占めると報告されている。また、その他特別支援学級からの通級で授業に参加する生徒がいることも鑑みれば、それぞれの通常学級に2人から3人の特別な支援を要する生徒が在籍し、授業を受けていると考えられる。

このような生徒に多く見られる授業中の様子として、集中が持続しない、じっと座れない、課題に取り組めないといった特徴が挙げられる。本校においても同じような特徴を持つ生徒が見受けられる。このような困難を有する生徒が学習活動に取り組めるように、絶えず教師が側に付いて声かけ等の個別の支援を行えるのであれば良いが、他の生徒への指導も行いながらの授業では難しいのが現状である。このような支援を要する生徒に対応するために、ヘルパー等の支援員が学習支援を行う体制も整えられつつあるが、すべての学級においてこのような体制が整えられない現状においては、特別な支援を要する生徒への支援方法の工夫・改善が教師に求められている。また、『特別支援教育を推進するための制度の在り方 平成17年、12月答申』に「これらの幼児児童生徒については障害に関する医学的診断の確定にこだわらず、常に教育的ニーズを把握し、それに対応した指導等を行う必要がある」との記述がある。このことから、障害の有無に関わらず、学習・療育上、特別な支援を要する生徒への適切な対応が喫緊の課題と考えることができる。

このような生徒たちは、それぞれの有する特性のために、一斉授業における学習活動が困難な状況に置かれている。学習上、何らかの困難を抱えている生徒に対して、教育課程改訂の基本方針で示される「生きる力」を支える「読み書き等の基礎・基本を身に付ける」ためには、まず、これらの生徒が抱える困難が軽減される学習環境に整えることが重要である。その整えられた環境の中で、個々の特性に対応した支援を行うことが、特別な支援を要する生徒への適切な対応と考える。

本研究では、特別な支援を要する生徒の学習上の困難さを理解し、個々の特性に応じて行う手立てと学習しやすい環境づくりを工夫する。また、特別な支援を要する生徒への配慮や支援の工夫を行うことで、国語科の授業の充実にもつなげることができると考え、本テーマを設定した。

### II 研究目標

特別な支援を要する生徒への対応に視点をとおいた、国語科の授業における授業展開を研究する。

### Ⅲ 研究仮説

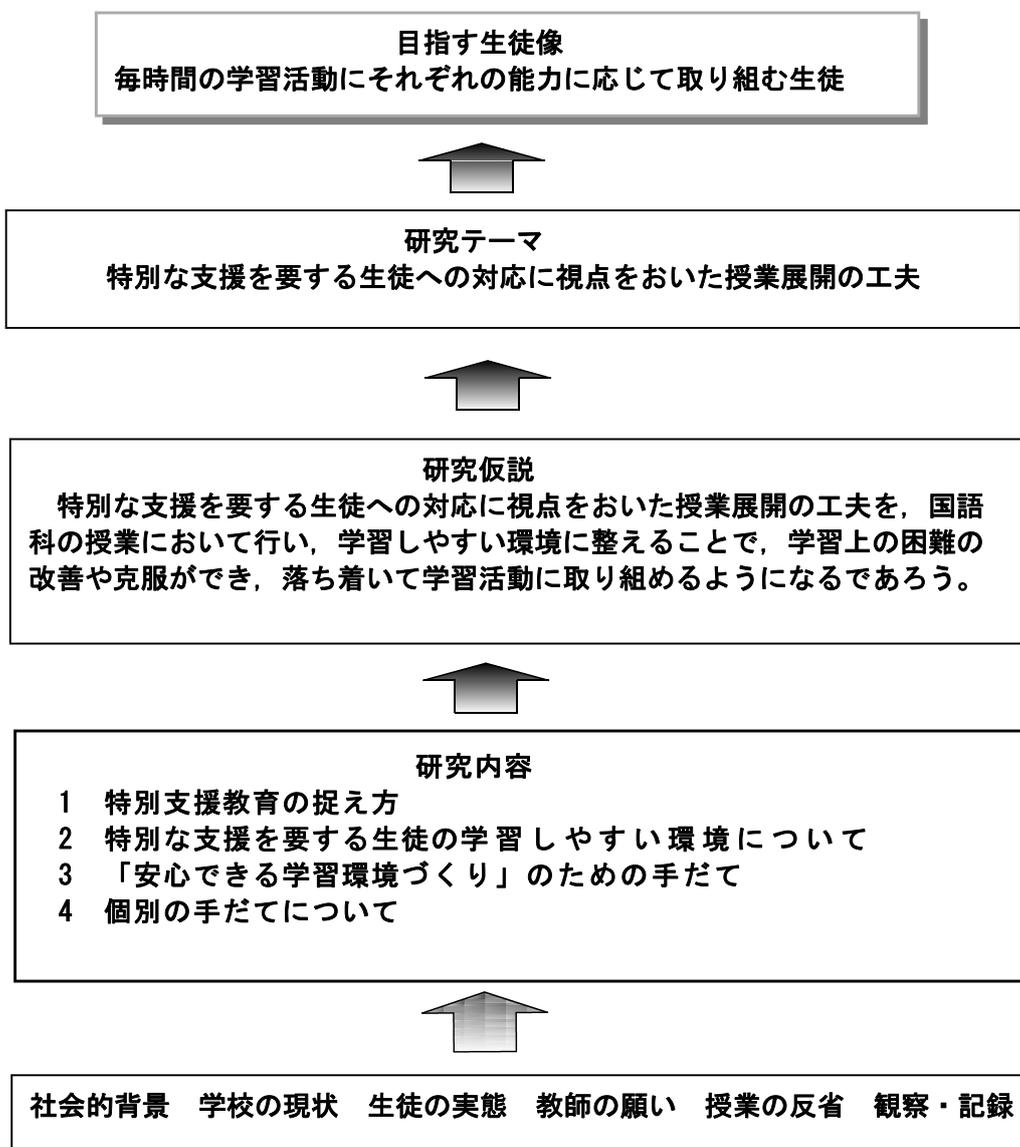
#### 1 基本仮説

特別な支援を要する生徒への対応に視点をおいた授業展開の工夫を、国語科の授業において行い、学習しやすい環境に整えることで、学習上の困難の改善や克服ができ、落ち着いて学習活動に取り組めるようになるであろう。

#### 2 作業仮説

- (1) 授業の目標を達成するための学習活動を細分化し、その都度分かりやすい評価をすることで、学習内容や課題がわかり、学習へ取り組む意欲を喚起できるであろう。
- (2) 教師の指示や学習活動・内容を視覚で確認させることで、「今何をするのか」「どのようにすれば良いのか」がイメージしやすくなり、学習活動に取り組みやすくなるであろう。

### Ⅳ 研究構想図



## V 研究内容

### 1 特別支援教育の捉え方

学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒数について、文部科学省が平成14年に実施した全国実態調査の結果では、約6%程度の割合で通常の学級に在籍している可能性が示された。

このような結果を踏まえて、「障害の種類や程度に応じ、特別の場で指導を行う「特殊教育」から、通常の学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒も含め、障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図るとともに、その推進体制を整備すること『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）』が提言された。ここから、「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、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものと捉えられていることが窺える。

#### (1) 特別な支援を必要とする生徒とは（発達障害の定義・判断基準）

「特別な支援を必要とする生徒」の代表的な存在として「発達障害」の生徒を挙げることが多い。「発達障害」とは、学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等、を表すのが一般的である。ここでは、本校の生徒に見られる、ADHDと高機能自閉症の定義と判断基準について、『今後の特別支援教育の在り方（最終報告）』より抜粋し以下の表に表した。なお、判断基準については、「以下の基準に該当する場合は、教育的、心理学的、医学的な観点からの詳細な調査が必要である。」と前置きされている。

定義と判断基準	
<b>ADHD</b> （注意欠陥/ 多動性障害）	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>《定義》年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。」とし「7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。</p> </div> <p>《判断基準》</p> <p>A. 課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい、日々の活動で忘れっぽいなどの「不注意」、座っているべきときに席を離れてしまう、じっとしていないなどの「多動性」、順番を待つのが難しいなどの「衝動性」に関する設問に該当する項目が多く、少なくともその状態が6ヶ月以上続いている。</p> <p>B. 「不注意」「多動性」「衝動性」のうちのいくつか7歳以前に存在し、社会生活や学校生活を営む上で支障がある。</p> <p>C. 著しい不適応が学校や家庭などの複数の場面で認められる。</p> <p>D. 知的障害（軽度を除く）、自閉症などが認められない。</p>
<b>高機能自閉症</b> 「相互的な社会関係とコミュニケーションのパターン	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>《定義》3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く、特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。</p> </div>

における質的障害、および限局的な関心と活動の幅によって特徴づけられる一群の障害」(ICD-10 より抜粋)	<p>《判断基準》</p> <p>A. 知的発達の遅れが認められないこと。</p> <p>B. 下記の項目に多く該当する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・目と目で見つめ合ったり、身振りなどの多彩な非言語的な行動が困難、同年齢の仲間関係をつくることが困難であるなど、人への反応やかかわりの乏しさ、社会的関係形成の困難さが見られること。</li> <li>・話し言葉の遅れがある、他人と会話を開始し、継続する能力に明らかな困難性があるなどの、言葉の発達の遅れが見られる。</li> <li>・興味や関心が狭く特定のものにこだわること</li> <li>・常識的な判断が難しかったり、動作やジェスチャーがぎこちないなどの特徴がある。</li> </ul> <p>C. 社会生活や学校生活に不適応が認められること。</p>
---	--

上記のような定義や判断基準はあるものの、各学校において、その生徒の特性を理解した対応が十分に行われていないという状況も見られる。本研究では、発達障害を有する生徒や、障害の有無に関わらず、学習や生活の面で困難を抱える生徒のそれぞれの特性を理解した支援の工夫はもとより、国語科の授業の改善にも視点を置いて研究を進めたい。

## (2) 特別な支援を要する生徒の学習上の困難について

特別な支援を要する生徒への支援を考える際に、このような生徒たちの特性と学習上の困難がどのように関連しているのかを考える必要がある。前項で取り上げたADHDと高機能自閉症の生徒の判断基準を参考に、生徒の特性と、教師が改善可能な生徒の困難事項について、いくつかの資料を参考にしながらまとめた。以下、その一例である。

(主に『米国精神医学会DSM-IV』と『LD・ADHD・高機能自閉症 就学&学習支援』を参照。)

特性	教師が改善可能な生徒の困難事項
言葉の発達の遅れ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・具体的な指示がなく、学習活動が分かりづらい</li> <li>・学習活動自体が難しい</li> <li>・教師の指示が曖昧で、理解できない</li> </ul>
集中を持続させるのが難しい	<ul style="list-style-type: none"> <li>・何をすればいいかわからない時間(空白の時間)がある</li> <li>・課題が難しいため、取り組み時間が長く、集中力が続かない</li> </ul>
人への反応や関わり の乏しさ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どのように話し合いをしたらよいかわからない</li> <li>・活動内容がわかりにくく、どう取り組めばよいかわからない</li> <li>・同時進行する活動が多すぎて、何から先に取り組んだら良いのか等要領よく取り組めない</li> </ul>

## 2 特別な支援を要する生徒の学習しやすい環境について

木村(2006)は、近年ICF(人と環境との相互作用モデル)への関心が高まっていることに触れ、「発達障害」の子どもについても「学習環境」に着目したアプローチを行うことが大切で、そのためには、「子どものつまずきと環境との関係において、何がどのように影響し合っているのかを検討する必要がある」と述べている。

特別な支援を要する生徒は、得意なことがある反面、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」があるために、不安な気持ちを持っていることが多いと考えられる。その「不安を軽減させる」すなわち「安心できる」ことが学習環境づくりの重要な要素となる。さらに木村は、特別な支援を要する子どものための、学習環境づくりを具現化する場合、次に挙げる三つの側面において検討が必要であるとしている。

- i 物質的側面・・・担任が個別の支援を行いやすい机の配置や教室内の様々な刺激のコントロール、また、学習の苦手な面を補う教材・教具の作成などがこれにあたる。
- ii 人的側面・・・努力を認め、次の目標が持てるようにする促し等、子どものセルフエスティーム（自己肯定感）を低下させない教師の関わりや、困ったときに適切なヘルプの表現ができるような関係作りなど、教師や子どもとの関係において生じるつまずきへの配慮がこれにあたる。
- iii 構造的側面・・・子どもの主体的な学習への取り組みや困難さの解決のために子どもが活用できる一貫した手だてのまとめ。子どもの得意な面が生かされる活動内容や学習方法、表示の仕方やルール設定などがこれにあたる。（『特別支援教育の実践情報 2006. 参照』）

特別な支援を要する生徒の支援を考えると、子どもの実態を捉え、上記の三つの側面から学習環境をどのように整えれば、子どもの困難やつまずきを軽減することができるのかを考え、工夫することが「安心できる学習環境」につながると考える。

### 3 「安心できる学習環境づくり」のための手だて

佐藤（2004）は「教育の現場では診断名の違いによって支援の方法が異なることは少ない。共通した手だての方が豊富にある。」と述べている。本項では「共通する手だてによる安心できる環境づくり」について「物質的側面」「人的側面」「構造的側面」という三つの観点から述べる。

#### (1) 物質的側面の「環境づくり」

視覚が過敏すぎる生徒は、目に入る情報全て（例えば黒板近くの学級目標や時間割表など）が気になったり、他の生徒の動きが気になったり、集中できない傾向がある。また、指示が理解しづらい生徒については、音声による指示だけでは理解が困難なため、教師の個別の支援ができる体制が必要である。異なった困難さではあるが、どちらも座席を前方にするという物質的な配慮をすることで困難さの軽減ができる。

このような手だてを「物質的側面の共通の手だて」と考え、以下の表に示す。

困難さの種類	物質的側面の「学習環境づくり」
・視覚が過敏 ・指示を理解しづらい	①教室前面の掲示物をなくす。 ← 掲示物などの余計な情報が目に入らないようにする。 ②前方の席に座る。 ← 他の生徒の姿や動きなどが目に入らないようにする。教師の支援がすぐに行える。
・身の回りの整理整頓が困難 ・ものをなくす	①端の席や、ロッカーのすぐ側の席にする。 ← 教科書等を入れておくカゴを置きやすい。ロッカーにすぐ整理でき、また探しやすい。
・急な予定変更に対応できず、パニックを起こす	①黒板の横に1日のスケジュールを掲示する（または書く）。 ← 1日の流れを把握しやすいようにするため。変更がある場合は、事前に知らせてから示す。 ②教室から出やすい場所に座らせる。 ← クールダウンできる場所を作り、その場所に近いところに座らせる。
・じっとすることができず、立ち歩く	①廊下側の後ろの座席にする。 ← 教師がすぐに支援しやすく、かつ、離席が他の生徒からあまり見えないよう配慮。「イライラする」等の理由でどうしても室内で落ち着けない生徒の場合、外出も可。その代わり行く先がわかるようにするなど、勝手に出て行かないようなルールづくりなども必要。

## (2) 人的側面の「学習環境づくり」(自己肯定感を育む, 即時的・具体的な評価)

特別な支援を必要とする生徒は, 自己の持つ特性のために, 失敗体験がその他の生徒より多くある。このような生徒を学習活動に取り組みさせるためには, まず, 「自己肯定感を低下させない教師の関わりが重要(木村 2006)」である。そのためには「的確に評価」することが大切である。「ここが違う。こうしてみよう。」というような失敗した際の適切な助言も含め, 「何についてほめているのかが明確でなければならない(佐藤 2004)」。また, 後で行うのではなく, その場ですぐ評価することが生徒の「わかった」につながる。生徒が明確に理解出来る課題と, その場ですぐ(即時的)に行う, 課題に対して明確な(具体的な)評価が, 「自己肯定感を高める」学習環境づくりにつながる。

## (3) 構造的側面の「環境づくり」

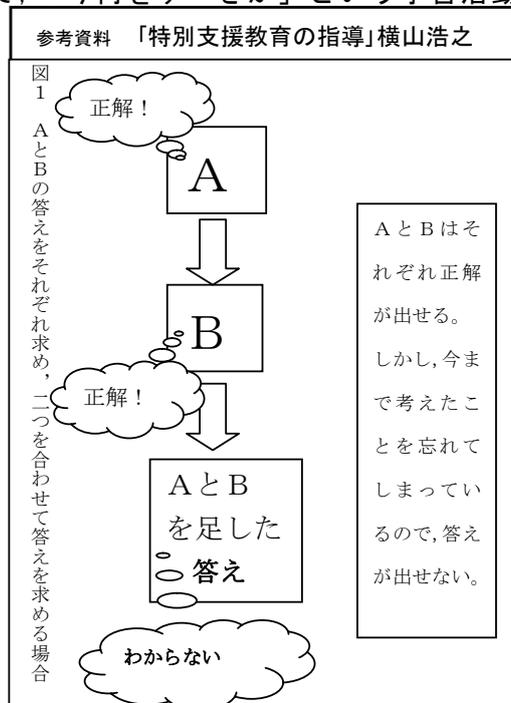
私たちは, 「自分は今, どこで何をどれだけすることが期待されているのか。また, それが終われば次に何をすることが期待されているのか, この「あたりまえ」を分かってこそ, 毎日を平穩に過ごせる(佐藤 2004)」。この「あたりまえ」を理解することが苦手なために, 活動に不安を抱える特別な支援を要する生徒(特に自閉症の生徒)に, 有効と考えられる手だてを以下に挙げる。

### ① 学習の細分化(スモールステップの学習活動)

多くの授業において, 毎時間達成すべき「目標」を立てて, その目標達成のための学習活動を行う。しかしながら, 特別な支援を要する生徒にとって, それぞれの抱える困難さによって, この目標に達することが困難であることが多い。そこで有効になる手だてとして, 「学習活動の細分化」が挙げられる。学習活動を細かく設定し, それぞれ学習活動を比較的短時間で行えるようにする。そうすることで, 「今何をすべきか」という学習活動の内容が理解しやすくなり, 一つの課題をやり遂げるまで集中力を切らさず取り組むことができるようになると思われる。

### ② 学習の構造化

「ワーキングメモリー(図1)」に困難を抱えると言われる発達障害の子どもたちによく見られる特性として, 「急な予定の変更に対応できずにパニックに陥る」ことが挙げられる。これは, 本来ならば自然に, 既に学習した知識や経験を通して対応していくことにも, 「ワーキングメモリー」が未熟なため, 既に学習した知識や経験をどのように生かせば(活用すれば)良いのか判断ができず, そのため, 大きな不安を抱え, パニックに陥っていると考えることができる。物事を関連づけて思考することを困難にしている「ワーキングメモリーの未熟さ」に対する手だてとして, 「学習の構造化」が有効であると考えられる。「学習の構造化」とは, 「本時は何の力をつける学習で, そのためにどんな学習活動をし, どこまで達成できればいいのか」という学習の流れが明快な「見通しのある」学習である。生徒自身が学習に「見通し」が持てることで, 次にどうすればいいのかがわかりやすくな



り、学習活動にスムーズに取り組めるようになると考えられる。

### ③ 情報の視覚化

「音（耳）からの情報の理解」について困難がある生徒は、言葉の持つ意味を理解したり、イメージしたり等の認知理解の側面に困難を抱えていると言われる。これは、学習活動に限ったことではなく、一日の生活においても、「今は何をして、この後何をする」という「イメージ化」が困難であることを意味する。そこで、聴覚だけでなく視覚にも同時に訴える支援が有効になる。例えば、一時間の学習活動（内容）を文字や絵、図なども用いながら黒板に書く（掲示する）ことは、学習の流れ（学習の構造）をイメージしやすくし、理解を助ける支援となる。

## 4 個別の手だてについて

これまで、特別な支援を要する生徒の「学習環境づくり」を「共通の手だて」に視点を置いて述べてきた。しかし実際は、特別な支援を要する生徒の特性は千差万別で、これまで述べてきたような共通する手だてでは、軽減できない困難さがあることも事実である。つまり生徒をよりスムーズに学習活動に取り組ませるためには、共通する手だてを補完する「個別の手だて（個別支援）」の視点も必要となる。そこで、個別の手だてに視点を置いて、諸実践の中から授業の中で有効と考えられる手だてを、一部、表にまとめた。

学習活動	個別の手だてが必要な学習上の困難さ	共通する手だてを補完する教師による個別の手だて
・本を読む	<ul style="list-style-type: none"> <li>漢字を読むのが苦手（読み間違いが多い）</li> <li>1行1行順を追って読むのが苦手</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>事前に、読み仮名をふらせておく。</li> <li>読む行に付箋紙を貼り、読む行に移動させる。</li> <li>文字（行）の側に、鉛筆で薄く線を引きながら読ませる。</li> <li>OHPシートのような教科書と重ねても、下の文字が読めるようなシートにふりがなをつけ、読ませる。</li> </ul>
・板書をうつす（ノートをまとめる）	<ul style="list-style-type: none"> <li>板書を要領よく写せない。</li> <li>ノートの字が読みづらい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>黒板と同じ色を使って書かせる。</li> <li>「ここまで書いたら確認する」というポイントを数行単位で設け、その都度チェックする。</li> <li>ポイントを絞って書かせる。</li> <li>ここだけは丁寧に書くという部分を示す。</li> </ul>
・集中して授業を受ける（課題に取り組む）	<ul style="list-style-type: none"> <li>おしゃべりが多い</li> <li>離席が多い</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習活動を与える。(例「この問題が出来たら合図してね」)</li> <li>時間を決めて活動させる。(例「〇時〇分までは、この問題をやろう。時間になったら〇〇をしていいよ。」「少し休もう。」)</li> </ul>

上記のような個別の手だては、生徒の数だけ方法があると言ってもよい。まず、目の前にいる特別な支援を要する生徒がどのような困難を抱えていて、どのような支援が必要なのかを的確に捉えることが大切である。そして、教師側のほんの少しの工夫（手だて）によって、その困難は軽減されることが多い。

本研究では、それぞれの持つ特性のために、学習活動が困難な状況にある生徒の困難が軽

減され、積極的とは言わずとも、学習に取り組む状態が生じることを「能動的」な学習と捉える。そして、特別な支援を要する生徒の困難を理解し、その困難さを軽減した「学習環境」に整えることで、生徒たちのそれぞれの能力に応じた「能動的」な学習活動につながると考え、研究を進めた。

## VI 授業実践

### 1 生徒観・教材観

国語の学習活動に対する意識を調査するための事前アンケートでは、74.2%と高い割合の生徒が国語は苦手な教科と答えており、国語に対する意欲が低いクラスである。また、一部の生徒に授業中の私語やちょっかい、突然大声を上げる等の行動が見られるため、雰囲気は乱されることがある。また、始業時の準備（教科書等の準備、ベル席など）ができない生徒も多く、授業へ取り組む態度が不安定なクラスでもある。国語への苦手意識を克服させることと、学習へなかなか取り組めない生徒へ適切に対応していくことがクラスの授業への取り組みを安定させることにつながると思われる。

『神奈川沖浪裏』は葛飾北斎の浮世絵「富嶽三十六景」の作品の中の一つである「神奈川沖浪裏」など迫力ある絵や写真の魅力を文章で伝えようと試みている。内容の難易に関わらず、小説や物語を好む中学生にとって、敷居が高く、難関な作品と捉えられやすい作品だと思われる。また、この作品の「擬音・擬態語」の多用や、筆者の視点の移動を理解することは、特別な支援を要する生徒の学習理解を困難にする要因になると考えられる。例えば、様子を理解したり、説明したりすることに困難を有する生徒にとっては、様子（音）をことばに置き換えた語句「擬音語・擬態語」の理解が困難であることが予想される。ことばのつながりや文脈を理解することに困難さのある生徒にとっては、筆者の視点の移動を文脈に沿って理解していくことに困難さがあると予想される。しかし、影像（絵）を題材にしている本教材は、視覚から情報を得ることができるため、この特徴を活かしながら授業を展開していくことが、特別な支援を要する生徒の学習活動をスムーズにすると考えられる。また、筆者の文体の工夫にも気付かせ、筆者の工夫を参考に、絵をことばで「表現する」学習活動を行うことにより、作文への苦手意識のある生徒たちに、自分の考えを書いたり、相手にわかりやすく伝えたりすることを意識させる態度を育み、意欲を高めると考える。

#### (1) 共通の手だて

##### ① 物質的側面の環境づくり

・余計な雑音（授業に直接関係ない目や耳からの情報など）の入りにくい状態をつくる、座席の配慮、カーテンの設置、教室全面の掲示物の精選等、教室環境の整備。

##### ② 人的側面の環境づくり

- a 評価・・・生徒の活動に対して適切に評価したり、チェックカードへの適切なコメントの記入等により、生徒のできる・わかる体験を増やし、生徒との信頼関係をつくる。
- b ルールづくり・・・「わからないことを大切に、授業の準備をする」等、授業に参加するためのルールをつくる。
- c 生徒への対応・・・生徒を刺激し、興奮させないようにするため、突然の大声等には過剰反応しない。

### ③ 構造的側面の環境づくり

- a 学習の細分化・学習活動を具体的にするため細分化し、その都度評価して、次のステップに進む段階的な活動（スモールステップ）により、「空白の（何をすれば良いかわからない）時間」を減らし、集中を持続させる。
- b 学習の構造化・目標を意識させることにより、生徒に見通しを立てさせる。
- c 情報の視覚化・黒板の使い方の工夫（チョークは、白と黄色のみ使用、板書事項はできるだけ短文で書く）、板書のきまり（重要ポイントやこれからする学習活動は黄色で書き必ず写す等）をつくるなど、視覚に訴える工夫をする。

### (2) 学習上の困難を抱える生徒の特性と具体的な個別の手だて

	聴覚情報の整理が困難な生徒	学習に取り組む姿勢が整えられない生徒	集中が持続しない生徒（私語やちよっかいが多い）	書字、読字が困難な生徒
特性 様子・傾向など	<p>①一斉による指示が理解しにくい。</p> <p>②周囲の音が気になり、遠くの話し声でも聞こえると、自分のことだと思ってイライラしたり、怒り出したりすることもある。</p> <p>③教師の声掛けを嫌がることもある。</p>	<p>①学習する準備が整えられない。</p> <p>②静かにすべき場所で突然大声を出すなど、場の空気を読まない行動が見られる。そのため、学習する雰囲気や乱して注意を受けることも多く、ストレスを感じている様子も窺える。</p>	<p>①集中が持続せず、ノートやプリントにいたずら書きをするなど、終始落ち着かない。</p> <p>②少し出来ないことがあると、いじけて泣き出したり、怒り出したりすることもあり、感情面が不安定である。</p>	<p>①教科書を読むのに時間がかかるため、苦手意識があり、取り組みが鈍い。</p> <p>②書字が読み取りにくく、ノートまとめが乱雑。</p>
具体的な個別の手だて	<p>①一斉指示の後、個別に作業する箇所を示す。そこが終わったらすぐ評価する。</p> <p>②周囲の音が聞こえにくい座席にする。（窓側・前方列）</p> <p>③頻繁に声掛けせず、机間指導の際に短い言葉で支援する。</p>	<p>①忘れ物は貸し出す等の対応をして、準備を整えさせる。</p> <p>②「何をすればよいか分からない時間」を減らすため、5～10分で終わらせられる課題をさせ、終わったらずちに適切に評価する。</p>	<p>①-1 活動を5～10分のできる範囲で短めに設定する。</p> <p>①-2 学習に集中できるように、机上にできるだけ不要なものは置かせない。</p> <p>②課題が出来たらすぐに適切な評価を行う。</p>	<p>①本文を読みやすくする教具の使用。</p> <p>②板書のノートへの写し方や、書くポイントを色やマークで示す。また、書く時間にゆとりを持たせる。</p>
留意点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚情報を補う</li> <li>・個別の声掛けの仕方やタイミング</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習に見通しをたてるための目標の把握。</li> <li>・スモールステップ</li> <li>・具体的・即時的評価</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スモールステップ</li> <li>・具体的・即時的評価</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科書を読みやすくする教具の使用</li> <li>・色チョークで示す</li> <li>・書く時間を与える</li> </ul>

2 本時の計画・指導案（一部抜粋）

	学習目標	主な学習活動	教師の手だて	個に対応した支援	評価基準
第四時（本時）	・筆者の文章の工夫を自分の鑑賞文に活かし、絵をわかりやすく伝える。（下書き）	・筆者の文章の工夫を自分の鑑賞文に活かしながら書く。	・絵に描かれているもの一つ一つワークシート抜き出させ、それぞれについて、色や形など具体的に説明させる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一緒に絵の中に描かれているものを整理していく。</li> <li>・様子を詳しく表すことばを使えるよう支援。</li> </ul>	・筆者の文体の工夫を活かして、絵をわかりやすく伝えることができる。

	学習活動と主な発問	予想される生徒の思考過程	教師の手だて	評価基準	特別な支援を要する生徒への視点		
					予想される生徒の困難	生徒の困難への教師の支援・対応	構造化に基づいた評価基準
第四時  展開部	②絵をわかりやすく伝える文章を書くために、みなさんの選んだ絵をよく味わいましょう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・何が書かれている？</li> <li>・これは何？</li> <li>・どうしてこれがこんな所にあるのかな？</li> </ul>	・目に見えないことでも、絵から感じたことがあれば、自由に書けることを伝える。	②自分の選んだ絵をいろいろな角度から味わおうとしている。	<ul style="list-style-type: none"> <li>→何が書かれているのかわからない。</li> <li>→絵を味わえない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・最初に見えたものは何か、印をつけながら絵を見せる。</li> </ul>	ステップ②-1 ・目に入ったものから、視点を移動させて絵を見ることができる。
	③絵をみて、気づいたことや感じたことをワークシートに記入します。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・こんなものが書かれていたんだ。</li> <li>・楽しそうな雰囲気の絵だな。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・描かれているものから、イメージすることを意識させる。</li> <li>・暗い色が多い→寂しそう。怖い。など</li> </ul>	③絵を見て気づいたことや感じたことを詳しく書き出せる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>→気付くことがない。</li> <li>→何を書いているのかわからない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・目に入ったものを順序よくワークシートに抜き出させる。</li> <li>・それぞれの部分の色や描かれているものの様子を考える。</li> </ul>	ステップ③-1 ・絵に描かれたものの色や形、様子を書き出せる。 ステップ③-2 ・描かれているものの様子から、感じたことを抜き出すことができる。

常時絵を掲載し、視覚情報を補う。

通常の生徒の③の活動に、取り組みやすくするために、短時間で出来る量の課題に分ける。



個別支援の時間

## Ⅶ 結果と考察

検証授業では、共通の手だてを中心に、個別の手だても支援として行ったが、今回は共通の手だてに焦点をあてて検証を行う。

**【検証1】授業の目標を達成するための学習活動を細分化し、その都度分かりやすい評価をすることで、学習内容や課題がわかり、学習へ取り組む意欲を喚起できるであろう。**

### 【結果】

生徒の学習活動への取り組み方と持続性を検証する。以下、その結果である。

検証方法		授業者・参観者による観察法，授業後の生徒のノートやプリント						
評価		◎・・・意欲的に取り組む		○・・・活動に取り組める				
		△・・・活動しようとしている		×・・・活動に取り組めない				
教師の支援・対応 (共通の手だてと個別の手だて)				聴覚情報の整理が困難な生徒	学習に取り組む姿勢が整えられない生徒	集中が持続しない生徒(私語やちよっかが多い)	書字・読字が困難な生徒	
困難さの種類	困難さへの手だて(対応)	生徒の様子						
共通の手だて	学習の見通し	学習活動を把握させるための板書	取り組み	○	◎	◎	○	
		活動時間の設定	持続性	△	○	○	○	
			取り組み	○	○	○	○	
		持続性	○	○	○	○		
	学習活動の細分化	学習内容のスマールステップ化	取り組み	△	◎	◎	○	
			持続性	△	○	◎	○	
		即時的具体的な評価	課題終了後の適切な声掛け	取り組み	×	◎	◎	◎
			持続性	×	○	◎	◎	
	チェックカードの記入	取り組み	○	◎	◎	○		
		持続性	△	△	◎	○		
	個別の手だて	集中が続かない	個の特性に応じた学習課題	取り組み	○	◎	◎	○
			量の設定	持続性	△	○	◎	△
ものをなくす		忘れ物の貸し出し	取り組み		◎			
			持続性		○			
読字が苦手		本読みシートの貸し出し	取り組み				◎	
			持続性				○	
視覚(聴覚)が過敏		座席配置の工夫	取り組み	○	◎	◎		
			持続性	○	○	○		
		目隠しのためのカーテンの設置	取り組み	○	○	○	○	
			持続性	○	○	○	○	

上記のように、困難さへの手だてを講じた結果、ほとんどの生徒が学習活動に持続的に取り組むことが出来るようになった。聴覚情報の整理に困難のある生徒に関しては、共通の手

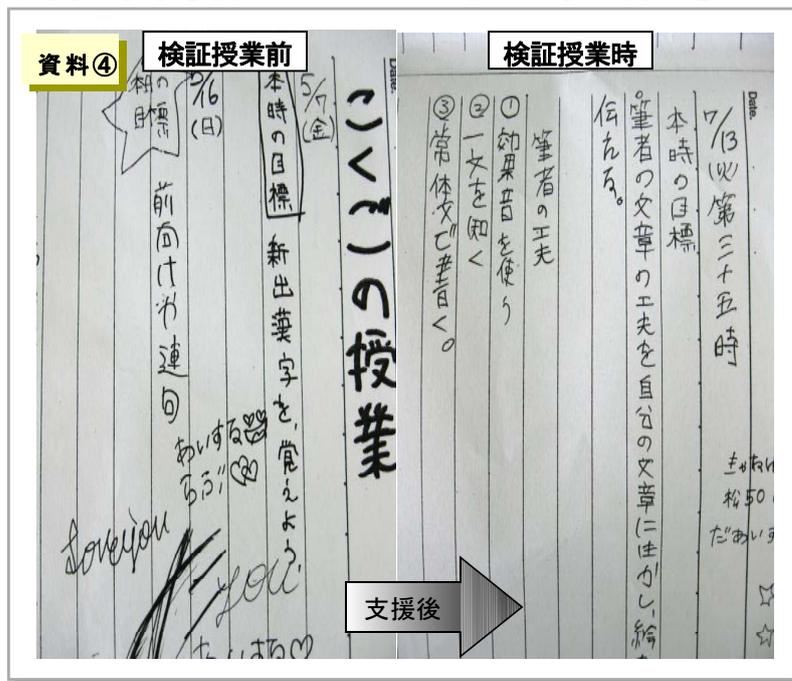


## 【考察】

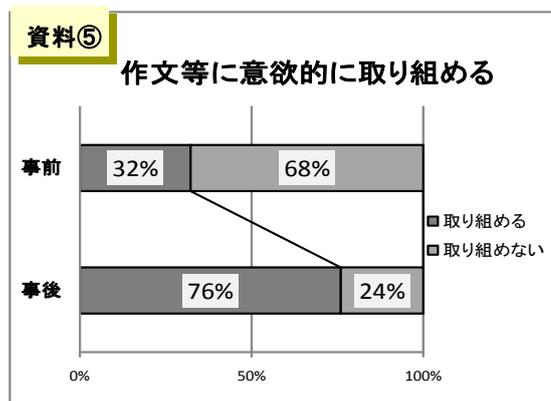
授業内容に関わる絵を常時黒板に掲示する支援について、「本文は難しかったけど、絵を見ながらだと筆者の視点の移り変わりが理解しやすかった」という感想があった。掲示した絵は教科書本文に掲載されている絵ではあったが、多くの生徒が黒板の絵を見ながら課題に取り組んでいたことから、黒板に拡大して掲示することで、全体像が把握しやすかったことが生徒のわかりやすさにつながったと考える。また、「黒板の絵を見てもいい？」と許可を求め、友達と一緒に絵の前で指さししながら、考える様子も見られた。このことから、生徒が自らの思考や情報を整理するために拡大して掲示した絵が有効であったと考えられる。

また、板書事項については「黒板は大切なことや活動内容を書く場所」であることを意識させ、特に「大切なことは黄色チョークで書く」という約束をして授業を進めたことで、これまでノートまとめになかなか取り組めなかった生徒が、黄色のチョークの部分はず書きようになった（資料④）。授業後のアンケートでも色チョークの使い方がわかりやすかったと答えており、板書事項の

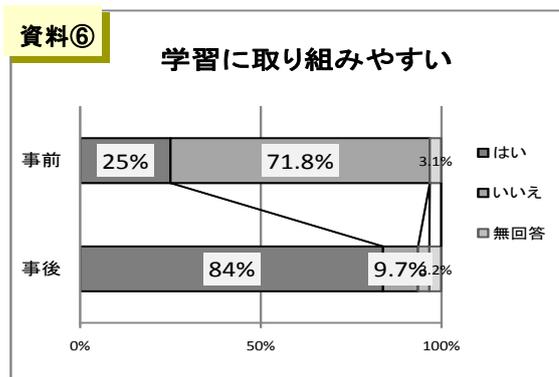
ポイントが理解でき、ノートまとめがしやすくなったことが窺える。更に、学習活動を口頭での指示に加え、板書においても指示することで、一斉の指示による学習活動が困難であった生徒も、「次何をするの？」といった質問が減り、自ら活動に取り組む様子が見られるようになった。文字や影像、色を使用して視覚に働きかけながら情報を与えることは、聴覚情報の整理に困難さを抱え、音声だけでは活動や学習内容を理解しにくい生徒に情報を整理しやすくさせ、「今は何をすべきか」を理解しやすくさせたと考えられる。また、学習活動がわかりやすくなることで「何をすればよいのかわからない」時間が減ることにつながったと考えられる。視覚的な情報を補いながら授業を進めることは、学習活動へ取り組みやすくするために有効であると言える。



「国語科の授業の充実」という観点における、検証結果と考察である。資料⑤⑥は、授業への意欲と取り組みやすさについてのアンケート結果である。検証前は、検証授業の主な学習活動となる感想文や生活文、意見文などを書くことに「意欲的に取り組める」と答えた生徒は32%と少なく、「意欲的になれない」生徒の主な理由は、「書き方がわからない・楽しくない・意欲がわからない」であった



が、1単元6時間の検証授業後は、「意欲的に取り組めた」と答えた生徒が76%と増加した（資料⑤）。その理由として、「作文がスラスラ書けるようになった」「書き方がわかった」と答えている。生徒の「できた」「わかった」体験が、学習意欲の高まりにつながったと考えられる。また、学習に取り組みやすい（取り組めるようになった）と答えた生徒が、25%から84%に増加した（資料⑥）ことから、スモールステップの活動や、目標達成を意識させた毎時間の即時的・具体的評価や自己評価が、「今何をすればよいのか」「次に何を頑張ればよいのか」をわかりやすくし、学習へ取り組みやすくしたと考えられる。



特別な支援を要する生徒の困難さを軽減するための、見通しのあるスモールステップの学習と、即時的・具体的評価に視点を置いて授業展開の工夫を行うことは、特別な支援を要する生徒だけでなく、同じ教室に学ぶ他の生徒の学習活動への取り組みやすさやわかりやすさにもつながり、学習への意欲を喚起することに有効と考えられる。

## Ⅷ 研究の成果と課題

### 1 成果

- (1) 授業目標を達成するための学習活動に、取り組みやすいようスモールステップにし、その都度、具体的な評価をすることで、特別な支援を要する生徒だけでなく、他の生徒の学習活動への取り組みやすさにつながり、意欲も高まった。
- (2) 教師の指示や学習活動等の情報が音声だけでなく、文字や絵、写真等により、視覚で確認できることで、「今何をするのか」「どのようにすれば良いのか」が理解しやすくなり、特別な支援を要する生徒が落ち着いて学習活動に取り組めるようになった。

### 2 課題

- (1) 特別な支援を要する生徒への手だてを講じながら、通常の生徒の思考過程を活かし、学習意欲に応じていく授業展開の更なる工夫。
- (2) 学習目標を把握しながら学習活動に取り組ませるための、視覚的教材の更なる工夫と効果的な使用方法。

#### 《主な参考文献並びに引用文献》

- 『これならできる“LD・ADHD・高機能自閉症への対応”』 柘植雅義 教育開発研究所 2006年  
「つまずきのある子の学習支援と学級経営」 河村久・吉川光子・吉田昌義・柘植雅義 編著 東洋館出版社 2003年  
障害者問題研究 第30巻第2号 2002年  
T O S S 特別支援教育の指導 M L 指導小辞典 横山浩之 明治図書 2003年  
特別支援教育の実践情報 2006年 10月 西村優紀美・木村宣孝 明治図書  
見てわかる困り感に寄り添う支援の実際 佐藤暁 学研 2006年  
教職研修 2006年7月増刊 教育開発研究所  
特別支援教育における授業の実際と評価 茨城県教育研修センター特別支援教育課研究報告 2009年3月