

重点課題研究

通常の学級における多様な教育的ニーズのある 子供の教科指導上の配慮に関する研究

(令和3年度～令和4年度)

研究成果報告書

令和5年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

我が国においては、「障害者の権利に関する条約（以下「障害者権利条約」という。）」に掲げられている教育の理念の実現に向けて、特別支援教育が推進されている。近年、特別支援教育に関する理解や認識の高まり等により、通常の学級で学んでいる発達障害の可能性のある子供を含む障害のある子供が増えてきている。

本研究期間である令和4年には、文部科学省による「通常の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に関する調査」が、平成14年、平成24年に続き実施された。また、令和4年6月から令和5年3月にかけて、同省による「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議」が開催されるなど、通常の学級における特別支援教育の充実に向けた検討が行われている。

通常の学級における指導や支援については、これまでも学習環境にも配慮した「集団における指導」や、特性や困難さに応じた「個別的な指導」の両面からの支援の充実が求められてきた。また、「わかりやすい授業」としての授業のユニバーサルデザインや、「互いに認め合い、支え合える学級集団」としての支持的な風土の醸成、「安心して意見が出せる雰囲気」としての心理的安全性の確保といった、学びに向かう集団を形成する取組が重要視されてきた。

教科指導上の配慮については、これまでに小学校・中学校（平成29年改訂）・高等学校（平成30年改訂）学習指導要領解説各教科編（以下、「平成29・30年改訂学習指導要領各教科編」という。）において、学習活動を行う場合に生じる「困難さ」に対する「指導の工夫の意図」「手立て」を明確にすることの重要性が示された。さらに、令和3年の中央教育審議会答申「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」においては、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実という観点から授業改善の重要性が示された。

本研究では、特別な教育的ニーズのある子供に焦点を当てながら教科指導を整理し、通常の学級に在籍する「多様な教育的ニーズのある子供の教科指導上の配慮（以下、「教科指導上の配慮」という。）」の考え方や、個に応じた配慮の例を資料として提案する。また、通常の学級における個と集団を意識した環境づくりや、子供の思いや願いを踏まえた実践を紹介する。本研究は、小学校・中学校・高等学校等の通常の学級における教科指導の充実や、子供への支援の充実を促すと共に、インクルーシブ教育システムの構築・充実に資することを期待する。

研究代表者 発達障害教育推進センター 総括研究員 井上 秀和

目次

はじめに

1. 背景と目的	1
2. 方法	4
2-1 研究の概要	4
2-2 研究の経過	5
(1) 平成 29・30 年改訂学習指導要領各教科編に示されている配慮事項	5
(2) 過去の実践・文献等の整理	6
(3) 研究協力校等との協議	7
(4) 研究協議会の開催	8
3. 「教科指導上の配慮」の検討に必要な観点	9
(1) どの子にもわかりやすい授業	9
(2) 互いに認め合い、支え合える学級集団	13
(3) 多様な教育的ニーズのある子供の実態把握	14
(4) 合理的配慮とその基礎となる環境整備	15
(5) 集団全体への指導・支援と個に応じた指導・支援	17
(6) 子供の思いや願いの受け止め	19
4. 「多様な教育的ニーズのある子供の教科指導上の配慮」の検討	21
(1) 研究協力校、研究協力機関との協議	21
(2) 研究チームでの整理・検討	24
(3) 参考となる取組	27
5. 「多様な教育的ニーズのある子供の教科指導上の個に応じた配慮」の考え方	29
(1) 「教科指導上の個に応じた配慮」を考える流れ	29
(2) 「教科指導上の個に応じた配慮」の例	31
小学校〔国語〕	32
小学校〔社会〕	38
小学校〔算数〕	47
小学校〔理科〕	52
小学校〔外国語活動〕	56
中学校・高等学校〔国語〕	60
中学校〔社会〕・高等学校〔地理歴史・公民〕	65
中学校・高等学校〔数学〕	74
中学校・高等学校〔理科〕	78
中学校・高等学校〔外国語〕	82
(3) 学校での実践例	87
6. 子供の思いや願いを踏まえた実践	90
(1) 子供との対話を通して「教科指導上の個に応じた配慮」を検討（小学校）	90
(2) 子供が担任の指導や支援に関わる実践	92

7. 考察	94
(1) 通常の学級における「教科指導上の配慮」について	94
(2) 「教科指導上の個に応じた配慮」を考えるためには	97
(3) 「教科指導上の個に応じた配慮」を充実させるために	97
8. 参考資料	99
9. 研究体制	100
おわりに	101

1. 背景と目的

2012年（平成24年）中央教育審議会報告「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）」（以下、「平成24年中教審報告」という。）には、インクルーシブ教育システムの基本的な方向性が次のように示されている。

- インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校等における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。
- 基本的な方向性としては、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。その場合には、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。

※下線は筆者が追記

これまで、通常の学級における指導・支援は、学習環境にも配慮した「集団における指導」や、特性や困難さに応じた「個別的な指導」の両面からの支援の充実が求められている。さらに、「教科指導上の配慮」については、平成29・30年改訂学習指導要領各教科編において、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、組織的に行うため、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、手立てが例示された。

令和3年の中央教育審議会答申「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（以下、「令和3年答申」という。）では、目指すべき新しい時代の学校教育の姿として「全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」が提言された。

○個別最適な学び

令和3年答申では以下のとおり、「個別最適な学び」について、「指導の個別化」と「学習の個性化」に整理されており、児童生徒が自己調整しながら学習を進めていくことができるよう指導することの重要性が以下のとおり指摘されている。

- ・ 全ての子供に基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させ、思考力・判断力・表現力等や、自ら学習を調整しながら粘り強く学習に取り組む態度等を育成するためには、教師が支援の必要な子供により重点的な指導を行うことなどで効果的な指導を実現することや、子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことなどの「指導の個別化」が必要である。
- ・ 基礎的・基本的な知識・技能等や、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力等を土台として、幼児期からの様々な場を通じての体験活動から得た子供の興味・関心・キャリア形成の方向性等に応じ、探究において課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現を行う等、教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう調整する「学習の個性化」も必要である。

※下線は筆者が追記

令和3年3月にまとめられた「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料(以下、「令和3年参考資料」という。)」では、『「指導の個別化」と「学習の個性化」を学習者視点から整理した概念が「個別最適な学び」であり、これを教師視点から整理した概念が「個に応じた指導」である。また、「個に応じた指導」に当たっては、「指導の個別化」と「学習の個性化」という二つの側面を踏まえるとともに、ICTの活用も含め、児童生徒が主体的に学習を進められるよう、それぞれの児童生徒が自分にふさわしい学習方法を模索するような態度を育てることが大切である』と示されている。

○「協働的な学び」

令和3年答申教育課程部会における審議のまとめでは「協働的な学び」について以下のとおり記載されている。

- ・ 探究的な学習や体験活動などを通じ、子供同士で、あるいは地域の方々をはじめ多様な他者と協働しながら、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、様々な社会的な変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となることができるよう、必要な資質・能力を育成する「協働的な学び」を充実することも重要である。

※下線は筆者が追記

また、令和3年参考資料では、「協働的な学び」について、「日本の学校教育がこれまで非常に大切にしてきた、同じ空間で時間を共にすることで、お互いの感性や考え方等に触れ刺激し合うことの重要性について改めて認識する必要がある。人間同士の実際の関係づくりは社会を形成していく上で不可欠であり、知・徳・体を一体的に育むためには、教師と児童生徒の関わり合いや児童生徒同士の関わり合い、自分の感覚や行為を通して理解する実習・実験、地域社会での体験活動、専門家との交流などの場面で実体験を通じて学ぶことが重要である」ことが示されている。

○個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実

実際の学校における授業づくりに当たっては、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の要素が組み合わさって実現されていくことが多いと考えられる。例えば授業の中で「個別最適な学び」の成果を「協働的な学び」に生かし、更にその成果を「個別最適な学び」に還元するなど、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実していくことが大切である。その際には、児童生徒の資質・能力育成のため、各教科等の特質に応じ、地域・学校や児童生徒の実情を踏まえながら、ICT を活用した新たな教材や学習活動等も積極的に取り入れつつ、それにより実現される新しい学習活動について、「個別最適な学び」や「協働的な学び」の充実に効果を上げているか確認しながら、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善につなげていくことが期待される。

以上から、本研究では、小学校、中学校及び高等学校等の通常の学級における教科指導において、多様な教育的ニーズに応じた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実をめざした教育の保障という観点から、個に応じた配慮について検討し、「多様な教育的ニーズのある子供の教科指導上の配慮」の考え方をまとめることを目的とする。また、個と集団を意識した環境や、子供の思いや願いを踏まえた実践についても注目することとした。

本研究は、令和3年度から4年度にかけて取り組んだが、令和4年12月には文部科学省による「通常の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に関する調査」の結果が公表された。調査結果では、質問項目に対して小学校・中学校の学級担任等が回答した内容から、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合が、小学校・中学校においては推定値8.8%、今回初めて調査した高等学校においては推定値2.2%であった。平成24年に行った調査では小学校・中学校の推定値は6.5%であり、その割合は増えている。但し、同調査は、対象地域や一部質問項目等が異なるため、過去と現在の結果を単純比較することはできないことに留意が必要である。

同調査結果の考察によると、行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒数の割合(4.7%)より、学習面で著しい困難を示すとされた児童生徒数の割合(6.5%)の方が高くなっており、前回の調査結果(平成24年)と同じ傾向となっている。さらに、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされる基準には達していないものの、同様の困難さを抱えている児童生徒も一定数いることが結果に示されている。

同調査結果からも、通常の学級において学習面に困難さを抱える児童生徒への学級担任等の気づきが高まっていることが想定されるが、個々の教育的ニーズに応じた指導・支援については喫緊の課題となっていることがわかる。本研究による「教科指導上の個に応じた配慮」の検討は、教育現場の課題の解決の一助につながることが期待される。

2. 方法

本研究は、令和3年度から4年度の2年間で行った。特別な教育的ニーズのある子供に焦点を当てながら教科指導を整理し、「多様な教育的ニーズのある子供の教科指導上の配慮」の考え方や、個に応じた配慮の例を資料として提案する。また、通常の学級における個と集団を意識した環境や、子供の思いや願いを踏まえた実践を紹介する。なお、本稿では、学級全体を対象とした配慮を含む場合には、「教科指導上の配慮」、個々の子供を対象とした配慮の場合には、「教科指導上の個に応じた配慮」と表記する。

以下、研究の概要（図2-1）、研究の経過、研究協力校等との協議等を紹介する。

2-1 研究の概要

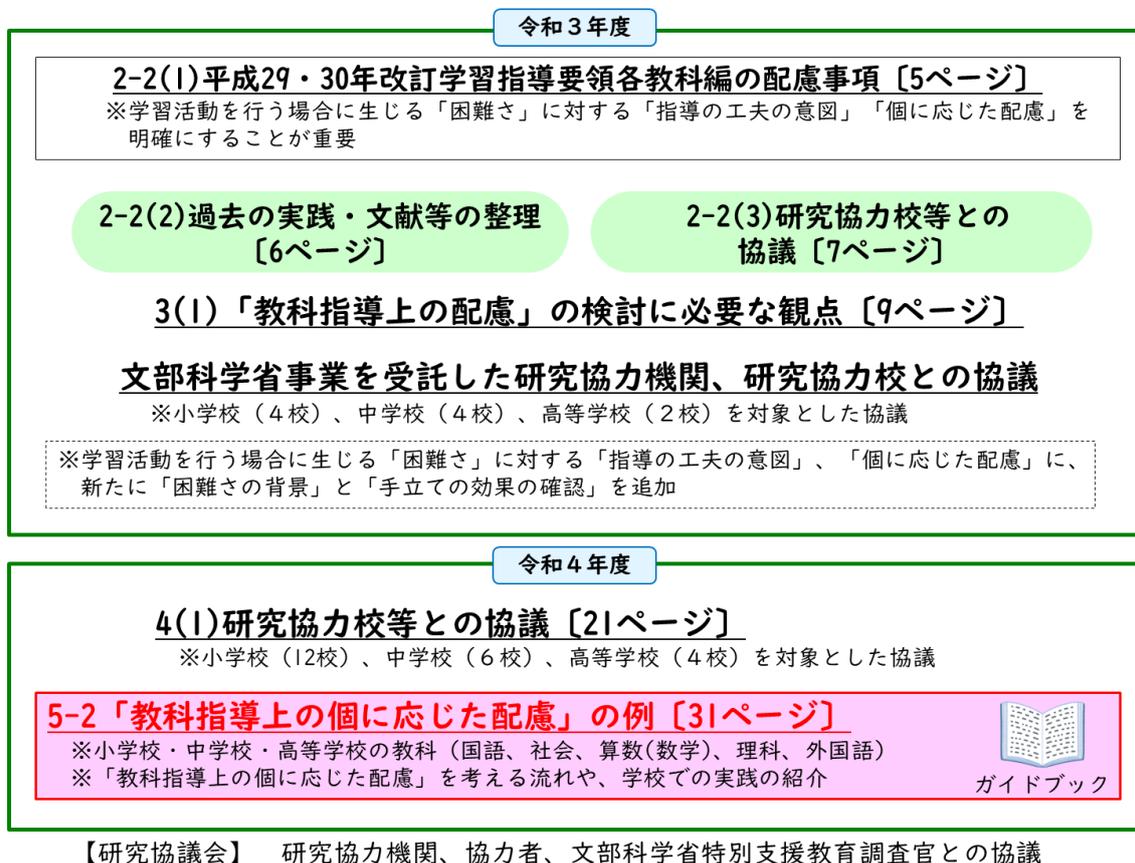


図2-1 本研究の概要と報告書の対応するページ数

令和3年度は、平成29・30年改訂学習指導要領各教科編の配慮事項に示されている学習活動を行う場合に生じる「困難さ」に対する「指導の工夫の意図」、「手立て」を参考に、過去の実践・文献等の整理や、研究協力校等との協議により、「教科指導上の配慮」に関する情報収集を行った。また、各自治体が作成しているガイドブックや学校での実践等から、

特別な教育的ニーズのある子供に焦点を当てながら教科指導を整理し、「教科指導上の配慮の検討に必要な観点」をまとめ、「教科指導上の個に応じた配慮」を整理した。本研究が個と集団を意識した環境や、子供の思いや願いを踏まえた実践についても注目していることから、これらについても情報収集や協議を行った。

令和4年度は、研究協力校等との協議をとおして、「教科指導上の個に応じた配慮」の例を検討し、「教科指導上の個に応じた配慮」を考える流れとあわせて、資料としてまとめた。作成した資料は、後日、ガイドブックとしてまとめる予定である。

2-2 研究の経過

(1) 平成29・30年改訂学習指導要領各教科編に示されている配慮事項

学習活動を行う場合に生じる困難さとして次のように整理されている。下線部は、学習上の困難さとして整理された内容となる。

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、一人一人の教育的ニーズに応じたきめ細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、手立てを明確にすることが重要である。

これを踏まえ、今回の改訂では、障害のある児童（生徒）などの指導に当たっては、個々の児童（生徒）によって、見えにくさ、聞こえにくさ、道具の操作の困難さ、移動上の制約、健康面や安全面での制約、発音のしにくさ、心理的な不安定、人間関係形成の困難さ、読み書きや計算等の困難さ、注意の集中を持続することが苦手であることなど、学習活動を行う場合に生じる困難さが異なることに留意し、個々の児童の困難さに応じた指導内容や指導方法を工夫することを、各教科等において示している。

※下線は筆者が追記

以下、小学校、中学校、高等学校の国語の学習活動を行う場合に生じる困難さとして記載されている内容の一部を紹介する。

○平成29年改訂小学校学習指導要領解説国語編

例えば、国語科における配慮として、次のようなものが考えられる。

- ・文章を目で追いながら音読することが困難な場合（困難さ）には、自分がどこを読むのかが分かるように（指導の工夫の意図）、教科書の文を指等で押さえながら読むように促すこと、行間を空けるために拡大コピーをしたものを用意すること、語のまとまりや区切りが分かるように分かち書きされたものを用意すること、読む部分だけが見える自助具（スリット等）を活用するなどの配慮をする（個に応じた手立て）。

（以下、省略）

※括弧内、下線は筆者が追記

○平成 29 年改訂中学校学習指導要領解説国語編

例えば、国語科における配慮として、次のようなものが考えられる。

- ・自分の立場以外の視点で考えたり他者の感情を理解したりするのが困難な場合に (困難さ) は、生徒が身近に感じられる文章（例えば、同年代の主人公の物語など）を取り上げ、文章に表れている心情やその変化等が分かるよう (指導の工夫の意図)、行動の描写や会話文に含まれている気持ちがよく伝わってくる語句等に気付かせたり、心情の移り変わりが分かる文章の中のキーワードを示したり、心情の変化を図や矢印などで視覚的に分かるように示してから言葉で表現させたりするなどの配慮をする (個に応じた手立て)。

(以下、省略)

※括弧内、下線は筆者が追記

○平成 30 年改訂高等学校学習指導要領解説国語編

例えば、国語科における配慮として、次のようなものが考えられる。

- ・自分の立場以外の視点で考えたり他者の感情を理解したりするのが困難な場合 (困難さ) には、生徒が身近に感じられる文章（例えば、同年代の主人公の物語など）を取り上げ、文章に表れている心情やその変化等が分かるよう (指導の工夫の意図)、行動の描写や会話文に含まれている気持ちがよく伝わってくる語句等に気付かせたり、心情の移り変わりが分かる文章の中のキーワードを示したり、心情の変化を図や矢印などで視覚的に分かるように示してから言葉で表現させたりするなどの配慮をする (個に応じた手立て)。

(以下、省略)

※括弧内、下線は筆者が追記

(2) 過去の実践・文献等の整理

①文部科学省実施事業

本研究では、これまで文部科学省が実施した教科指導や合理的配慮の提供、ICT を活用した事業の成果報告書等の確認を行った。また、同事業を受託した県教育委員会と「子供の集団を対象とした指導・支援」「個々の子供を対象とした指導・支援」に関する情報交換を行った。

- 発達障害の可能性のある児童生徒等に対する教科指導法研究事業

福井県（平成 29～令和元年度）、滋賀県（平成 28～30 年度）、
山口県（平成 29～30 年度）

- 発達障害の可能性のある児童生徒の多様な特性に応じた合理的配慮研究事業

福井県（平成 30～令和 2 年度）、山口県（平成 30～令和元年度）、
鹿児島県（平成 30～令和 2 年度）

- 学習上の支援機器等教材活用評価研究事業

福井県（令和元年）、山口県（平成 30～令和元年度）

②教育センターが作成しているガイドブックや実践事例集等

全国の都道府県及び政令指定都市の教育センターや教育委員会等が作成しているガイドブック等の資料について、情報収集・整理を行った。特に、本研究の参考となる通常の学級における教科指導に関連する内容として、「通常の学級に関すること」(104件)、「障害特性指導・支援に関すること」(224件)、「合理的配慮に関すること」(75件)、「交流及び共同学習に関すること」(69件)、「個別の指導計画に関すること」(117件)、「授業のユニバーサルデザインに関すること」(44件)、合計633件に注目した。

さらに、通常の学級における教科指導上の配慮の観点から、記載内容についてカテゴリーに分けてその内容を確認した上で、研究協力者や研究協力機関との協議も踏まえ、本研究で「教科指導上の配慮」を検討するにあたり、おさえておくべき観点を整理した。

③文献検索

教科指導法や合理的配慮の提供、ICT機器を活用した教科指導に関する実践について文献検索を行った。また、本研究が学校での指導や支援を検討する際に、子供の思いや願いを取り入れた実践にも注目していることから、米国で作成されているIEP(Individualized Education Program)に関する文献も参考にした。

(3) 研究協力校等との協議

「教科指導上の配慮」を検討するために教育現場の現状把握や、課題の整理が必要となることから、研究協力機関や研究協力校等との協議を行った。研究協力機関は、文部科学省実施事業の受託経験がある都道府県や、通常の学級における教科指導に関する研究に取り組んでいる都道府県等から選定した。また、研究協力校は、発達段階(小学校・中学校・高等学校等)や背景となる特性、障害等を考慮しながら、研究協力機関から紹介のあった学校や、年間を通して通常の学級における教科指導に関する校内研究に取り組んでいる学校から選定した。なお、研究協力校等への聴き取りについては、国立特別支援教育総合研究所の倫理審査により承認を受けており、聴き取りに際して、個人や機関が特定されない形で結果を公表することを伝え、承認を得ている。

(質問内容)

- ・「教科指導上の個に応じた配慮」を考える際に、まず、「困難さ」「困難さの背景」「指導の工夫の意図」「個に応じた手立て」「手立ての効果の確認」のどこに注目すると考えやすいか。
- ・研究チームで作成した「教科指導上の個に応じた配慮」について、自身の実践と共通する内容や、異なる内容があるか。また、加筆修正した方が良い内容があるか。
- ・このほか、合理的配慮の提供の状況や、ICT活用等に関する実践について情報交換を行った。

<研究協力機関>

福井県教育委員会（令和3年度から4年度） 滋賀県教育委員会（令和3年度） 山口県教育委員会（令和3年度から4年度） 鹿児島県教育委員会（令和3年度から4年度） 静岡県教育委員会（令和4年度） 御前崎市教育委員会（令和4年度） 鳥取市教育委員会（令和4年度）
--

<研究協力校>

【小学校（15校）】

宮城県（2校）、神奈川県（7校）、新潟県（1校）、福井県（1校）、静岡県（1校）、滋賀県（1校）、山口県（1校）、福岡県（1校）

【中学校（7校）】

宮城県（1校）、埼玉県（1校）、神奈川県（1校）、福井県（1校）、鳥取県（1校）、山口県（1校）、鹿児島県（1校）

【高等学校（6校）】

群馬県（1校）、神奈川県（1校）、兵庫県（1校）、山口県（1校）、宮崎県（2校）

（4）研究協議会の開催

本研究で行った「教科指導上の配慮」に関する情報収集・整理、検討内容を基に、研究協力機関、研究協力者の実践を踏まえた協議を行い、研究の方向性を検討した。

3. 「教科指導上の配慮」の検討に必要な観点

「教科指導上の配慮」について検討するにあたり、文部科学省実施事業、全国の都道府県及び政令指定都市の教育センター等が作成しているガイドブック等の資料について情報収集を行い、各自治体が通常の学級における多様な教育的ニーズのある子供の指導・支援について多くの自治体が共通に学校現場への情報提供において重要視している内容について整理した。対象としたガイドブック等は633件である。内訳は、「通常の学級に関すること」(104件)、「障害特性指導・支援に関すること」(224件)、「合理的配慮に関すること」(75件)、「交流及び共同学習に関すること」(69件)、「個別の指導計画に関すること」(117件)、「授業のユニバーサルデザインに関すること」(44件)である。

通常の学級における教科指導上の配慮の観点から、記載内容について「通常の学級」「分かる授業」「学級づくり」「障害特性」「実態把握」「個別の指導計画」「階層的な支援」「合理的配慮」「教師の専門性」等のカテゴリーに分けてその内容を確認した。その上で、研究協力者や研究協力校・機関との協議も踏まえ、本研究で「教科指導上の配慮」を検討するにあたり、おさえておくべき観点として以下の6つの観点に整理し、その内容を共有した。

「教科指導上の配慮」の検討に必要な観点

- (1) どの子にもわかりやすい授業
- (2) 互いに認め合い、支え合える学級集団
- (3) 多様な教育的ニーズのある子供の実態把握
- (4) 合理的配慮とその基礎となる環境整備
- (5) 集団全体への指導・支援と個に応じた指導・支援
- (6) 子供の思いや願いの受け止め

(1) どの子にもわかりやすい授業

誰もが分かる授業づくりは、子供たちの学びを保障するために、常に子供の学びの状況を意識して、創意工夫に取り組まなければならない課題である。授業を構成する要素には、「目標設定」、「教材・教具」、「教授・学習方法」、「学習形態」、「学習評価」などが重要なものとして挙げられる。子供に学習の目標やねらいが具体的にそして明確に示されているか、どのような教具を用い、何を教材として教えるのか、指導計画・準備が事前に十分できているか、子供の実態に応じて指導方法にどのような工夫がなされているか、そして、目標やねらいに照らして、子供の学習の状況をどのように評価し、定着を図っていくか等を意識して授業を行うということである。

国立特別支援教育総合研究所(2010)は、わかりやすい授業の基本としておさえておきたい項目を「目標・ねらい」、「授業の構成」、「学習のルール」、「指示の出し方」、「教材・教具」、「板書の工夫」、「ノート指導」、「学習の評価」、「学習形態」、「テスト配慮」、「学習

環境」、「教師の姿勢」の12項目にまとめた自己チェックシートと、子供に「あわせる」「つたえる」「みとめる」の3観点からなる授業づくりチェックリストを作成している。

近年、学校教育においても、障害のあるなしにかかわらず、全ての子供が最適な教育を受けられることを目的として、授業のユニバーサルデザインの概念が入ってきており、教育委員会でもリーフレットやガイドブックを作成するなど多くの教育現場で取組がなされている。授業のユニバーサルデザインについては、いろいろな考え方があり、自治体が作成しているガイドブック等の内容も様々である。

授業のユニバーサルデザインについては日本授業UD学会も組織され、特別支援教育の考え方を生かした教科教育と特別支援教育のコラボレーション研究が取り組まれている。日本授業UD学会では、授業のユニバーサルデザインを以下のようにまとめている。授業のユニバーサルデザインとは、特別な支援が必要な子を含めて、通常学級におけるすべての子が楽しく学び合い『わかる・できる』ことを目指す授業デザインであり、決まった指導方法があるわけではない。例えば、「焦点化・視覚化・共有化」の視点で授業をつくることで、全体指導の効果が上がることもあるが、すべての子供に対応できるわけではなく一人一人の学び方に応じた個別指導も重要であり、子供一人一人が、自分に合った学び方を選べる学習環境を教師が整えることも大切である。授業のユニバーサルデザインの実現には、「教科教育」「特別支援教育」「学級経営」、これら3つの教師の専門性を高めることが必要である。

仙台市教育委員会(2019)では、全教職員用リーフレットに「焦点化・視覚化・共有化」の視点について、以下のようにまとめている。

- | | |
|-------|------------------------------|
| 「焦点化」 | シンプルにする(ねらいや活動をしぼる)。 |
| 「視覚化」 | ビジュアル化する(視覚的な情報で見てわかるようにする)。 |
| 「共有化」 | シェアする(ペアやグループの話し合いで理解をそろえる)。 |

高知県教育委員会(2015)では、ユニバーサルデザインに基づく授業づくりで大切にしたいポイントを5つにまとめている。

- | |
|---|
| I 環境の工夫 |
| ・学習の目標やねらいをわかりやすく示す。 |
| ・教室の前面を意識的にすっきりさせる。 |
| II 情報伝達の工夫 |
| ・授業の流れが分かる板書にする。 |
| ・ポイントを明示する等の板書の構造化を図る。 |
| III 活動内容の工夫 |
| ・学習のめあてや授業の流れを視覚的に提示する。 |
| ・ペア学習、グループ学習を取り入れるなど、児童生徒同士がかかわり合い、学び合い、教え合う場を設定する。 |
| IV 教材・教具の工夫 |
| ・問題解決学習の過程に合わせたヒントカード等を利用する。 |
| ・タイマーを使い、時間の見通しをもてるようにする。 |
| V 評価の工夫 |
| ・子どもが自分で活動のチェックができるものを用意する。 |

・適切な行動と結び付くように、行動の直後に評価を行う等、賞賛や注意のタイミングをはかる。

また、さいたま市教育委員会（2019）（図3-1）や山形県教育センター（2011）（図3-2）では、学級づくり、授業づくりという観点からポイントや視点として具体的な内容を示している。特に山形県教育センターでは、教師自ら振り返りができるようなシートに整理している。

【ユニバーサルデザインの考えを取り入れた授業づくりのポイント】	
S・U・教・師	<p>◎安心できる・居場所のある学級</p> <ul style="list-style-type: none"> ・所属感がある ・全員が活躍できる場がある ・一人ひとりの違いを認め合える ・分からない、困っていると言える雰囲気がある <p>◎整理された環境</p> <ul style="list-style-type: none"> ・何をどこにおけばよいか分かる環境をつくる ・生活の見通しがもてる環境をつくる（先のスケジュールや1日の流れなどの見通し等） ・視覚的・聴覚的に刺激の調整された環境をつくる（黒板周辺のすっきり化・整理されカテゴリー化された掲示・教師の言語量の調整等） <p>◎明確なルール</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ミニマムスタンダードを統一する ・暗黙の了解を分かりやすく提示する ・生活のルール、学習のルールを明確にし、守る経験を積み重ねる
S・U・業・技	<p>◎授業構成の工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> ・導入の工夫で意欲や集中を高める ・見通しを示す ・何を学ぶのかを明確にする（焦点化） ・学習を構造化し、集中の持続を図る（ユニット化、動作化、作業化、一定化した授業の流れ 等） ・はじまりと終わりを明確にする ・全員が活動できる、学び合える場を工夫する（ペア学習で全員が発表する機会をつくる・グループで意見を交換する等） <p>◎情報伝達の工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> ・指示・発問・説明を工夫する（前置きして指示を出す・指示を短く・声のトーンや話のスピードを変化させる等） ・非言語指示を工夫する（刺激の除去にもつながる、OKサイン・アイコンタクト・サイレントサイン・ヘルプカード 等） ・視覚的な情報を提示する（ICTの活用・板書の工夫・タイマーの活用・思考の視覚化 等） <p>◎一人ひとりの学びへの対応</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の力を発揮して課題を遂行できるような支援を工夫する（複数のプリントの用意、ワークシートやヒントカード、チャレンジ課題の用意 等） ・学び方の違いへの対応を工夫する（動作化・具体物の活用・視覚情報と聴覚情報の提示・ICTの活用 等）

◎学習や活動への意欲の持続

- ・ほめる・認める機会をつくる（できているときに認める・ほめる、結果だけでなく過程を認める・ほめる等）
- ・頑張ったことの蓄積が見える評価を工夫する（がんばりカード、自己評価カード 等）

◎学習や活動の振り返り

- ・課題を明確にして、その成果を振り返る（スモールステップの目標設定、できたかどうか分かる具体的な目標、どうしたら上手いくのかを考える 等）
- ・児童生徒に伝わる評価をする（「〇〇がよかった」「〇〇したほうがよい」等具体的に）
- ・子ども同士がよいところを認め合える場をつくる（相互評価の工夫）

図3-1 ユニバーサルデザインの考え方を取り入れた授業づくりのポイント

(さいたま市教育委員会(2019))

「ユニバーサルデザインの考えを取り入れた授業づくりガイドブック」より)

ユニバーサルデザイン(UD)の7つの視点一覧表

小・中・高 共通

複写可 本ページをコピーして、日常・単元・本時における学級づくりや授業づくりについて振り返ってみましょう。

学級づくり	1 教室環境	日常	単元	本時
	■学級担任			
	① 教室の整理整頓の仕方を決めて指導している。(学級のもの・個人のもの)			
	② 児童生徒の実態に合わせた座席の位置を決めて指導している。			
	③ 学習時の視覚刺激の量に配慮している。(前面の黒板とその周囲、壁面の掲示物の精選など)			
	④ 一週間や一日の予定などのスケジュールを見やすく掲示して指導している。			
	⑤ 急な連絡や予定の変更は、視覚的にわかりやすく伝えている。			
	■教科担任			
	② 児童生徒の実態に合わせた座席の位置を決めて指導している。			
	③ 学習時の視覚刺激の量に配慮している。(前面の黒板とその周囲、壁面の掲示物の精選など)			
2 学習や生活のきまり	日常	単元	本時	
■学級担任				
① 学習活動のきまりをわかりやすく定めて指導している。([聞くこと]、[話すこと]、[書くこと]など)				
② 学級生活のきまりをわかりやすく定めて指導している。(時間のきまり、清掃や昼食時のきまりなど)				
③ ①②について、児童生徒の実態を振り返り、必要に応じて見直しを図りながら指導している。				
■教科担任				
④ 担当教科の学習活動のきまりは、学級・学年・学校のきまりを踏まえて、わかりやすく定めて指導している。				
3 関係づくり	日常	単元	本時	
■学級担任				
① 児童生徒の理解、児童生徒同士の関係の把握のために、観察・記録を大切にしている。				
② 児童生徒同士が学級のことや友だちのことについて話し合える場をつくるなど、かかわり合える工夫をしている。				
③ 時・場・相手などに応じたコミュニケーションの仕方について指導している。				
④ 児童生徒の問題やトラブルについて、本人又は保護者との相談を通し、その望ましい在り方を指導している。				
■教科担任				
⑤ 教科のねらいを達成するために、学級ごとの特性を把握して指導している。				
授業づくり	4 授業の構成	日常	単元	本時
	■学級担任 ■教科担任 共通			
	① 単元や本時の初めに、学習の流れを提示し、見通しを持って取り組めるようにしている。			
	② 教科書、ノートやファイル、学習用具の準備について指導している。			
	③ 導入では、興味・関心を高め、動機づけを図る工夫をしている。			
	④ わかりやすく主体的に取り組めるような課題設定を行い、自力解決のための思考の手がかりを持たせている。			
	⑤ 展開では、主体的な学びを保障するための学習活動の時間配分を工夫している。			
	⑥ ペア学習、グループ学習、一斉学習など、ねらいに応じて様々な学習の形態を工夫している。			
	⑦ 集中力を高めたり気分を切り替えたりする活動を取り入れるなどの工夫をしている。			
	⑧ まとめでは、「わかった」、「できた」という満足感・達成感を実感できる活動を工夫している。			
5 教師の話し方、発問や指示	日常	単元	本時	
■学級担任 ■教科担任 共通				
① 児童生徒の頑張りを認め、肯定的な表現で話しかけている。				
② 話し始める前に、興味を引く工夫をしている。(タイミング、立つ位置、前置きなど)				
③ 全体への発問や指示、個別の声かけや確認などの支援の仕方を工夫している。				
④ 児童生徒にわかりやすい発問や指示になるように工夫している。				
6 板書、ノートやファイル	日常	単元	本時	
■学級担任 ■教科担任 共通				
① 授業の流れや内容がわかるように板書の構成を工夫している。				
② 教室の後ろの児童生徒からも見えるような文字の大きさ、行間にしていく。				
③ 大事なところがわかるように工夫して示している。(チョークの色、ラインや囲み、矢印や記号、掲示物の活用など)				
④ ノートに取りやすい板書の仕方を工夫している。(スピード、タイミング、間など)				
⑤ ノートの取り方やファイルの整理の仕方を指導している。				
7 教材・教具	日常	単元	本時	
■学級担任 ■教科担任 共通				
① 提示する内容をよりわかりやすくするための教材・教具を工夫している。(具体物・写真・絵・動画、ICT(視聴覚)機器など)				
② 児童生徒の発達段階に応じて、材料、道具、用具を準備して活用している。				
③ 学習で使うプリントやワークシートは、読みやすく書きやすいように工夫している。				
④ 児童生徒の実態に合わせた対応ができるような教材を準備している。(基礎や応用、発展など)				

図3-2 ユニバーサルデザイン(UD)の7つの視点一覧表

(山形県教育センター(2011)「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりハンドブック」より)

教育委員会の主導や学校の研究の取組の中で、特別な教育的ニーズのある子供に焦点を当てた授業研究会を実施している学校も多く見られるようになってきた。例えば、学習指導案の中に対象となる特定の配慮の必要な子供の実態を示した上で、個別の配慮の手立てを書き込んだり、研究会においても配慮の必要な子供への個別の支援についての話し合いの時間を確保したりしている。中学校や高等学校では、子供の学習意欲や自己肯定感を高めるために、各教科における授業研究だけでなく、教科を超えた共通の視点として、①環境づくり、②展開の構造化、③学習のスモールステップ化、④情報伝達の工夫、⑤協働化(子供同士の学び合い)等について研究を進め、全ての子供たちにとって分かりやすい授業実践を実行している学校もある。こうした授業実践等を通して、授業改善を考えていく取組が広がっていくとよいと思われる。

(2) 互いに認め合い、支え合える学級集団

小学校、中学校における学級集団は、多くの場合同じ地域の同一年齢の子供たちにより構成され、基本的に一人の教師による一斉指導の授業を中心に学習していく。集団での学校生活を共に過ごすことで、地域社会における集団生活のモデルが形成され、その中で様々な社会的な能力を身につけていくことになる。学級集団は、教師と子供、子供同士の関係で成り立ち、相互に影響し合うことで集団の雰囲気というものが形成されていく。集団の構成員は個であり、学級集団を理解するには、構成員である個々の子供を理解する必要がある。近年、一般社会では生活の個人化が進み、子供社会においても私的な価値観が優先するような状況が見られ、集団生活における規範や規律に対する意識が希薄になってきている。また、学校では、いじめや不登校の問題などの人間関係を基盤とした課題が見られる。学級は子供たち自らが自治的集団として発展させていくことを目指す教育活動が望まれるが、このような人間関係を基盤とした課題が、近年の大きな課題の一つになっている。

各学級にはそれぞれ、その構成員や相互の人間関係等により独特の雰囲気があり、教育活動を進める上では学級全体の雰囲気を良好なものにしていくことがとても重要になってくる。平成29年改訂小学校学習指導要領解説総則編では、第4節児童の発達の支援の学級経営、児童の発達の支援の解説部分において、「相手の身になって考え、相手のよさを見付けようと努める学級、互いに協力し合い、自分の力を学級全体のために役立てようとする学級、言い換えれば、児童相互の好ましい人間関係を育て児童の発達の支援していく上で、学級の風土を支持的な風土につくり変えていくことが大切である。」ことが示されている。

新潟市教育委員会(2019)では、学校向けの通信において支持的風土づくりをシリーズで取り上げている。「傾聴・受容」「支援」「自律」の3つを支持的風土の理念としている。また、福岡県教育センターでは、小中高学びを支える3つの要素として、「合理的配慮・適切と思われる配慮」「ユニバーサルデザイン(UD)の視点」「学級の支持的風土」を挙げている。

誰もが分かる授業を実践するに当たっても、学級の雰囲気や学級風土を支持的なものにして、授業の改善に生かしていくという視点が重要になる。授業の内容が理解できるかどうかは、子供の学校生活での適応状態を大きく左右することから、子供たちにとって、授業がわかりにくく、達成感や成就感が得られにくい環境では、支持的風土も醸成しにくい。学校や学級における支持的風土の醸成は、障害者の権利に関する条約の理念でもある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の実現にもつながっている。

（３）多様な教育的ニーズのある子供の実態把握

子供の教育的ニーズを把握するためには、学校生活、家庭生活における子供の実態を把握しておく必要がある。知的な発達や学習の状況、身体機能、コミュニケーションなどの能力的な側面、性格や興味関心あるいは悩みなどの心理的な側面、そして生活環境や基本的生活習慣、友人関係などできるだけ多面的に把握することが望まれる。文部科学省「障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～」(令和3年6月)には、以下のように子供の障害の状態をどのような観点から把握すればよいか示されている。

【視覚障害の状態等の把握】

○医学的側面からの把握

- ・ 障害に関する基礎的な情報の把握
- ・ 障害の状態等の把握に当たっての留意点

○心理学的、教育的側面からの把握

- ・ 発達の状態等に関すること
- ・ 本人の障害の状態等に関すること
- ・ 諸検査等の実施及び留意点
- ・ 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握

子供が学校生活のどのような場面でどのような課題があるのか、日々の行動観察から子供の特性を把握することが望まれる。子供の教育的ニーズへの気付きは、担任だけでなく同学年や他学年を担当する教師、養護教諭などの場合もある。担任だけが子供の課題に向き合うのではなく、日常的に教職員間で話題にできる職場環境が大切である。

子供の教育的ニーズに関する情報を実態把握のためのシート等へ書き込み、教職員間で共有している学校がある。本人、保護者とも共有化することにより家庭とも連携した具体的な支援につながっていく。また、対象となる子供の実態だけでなく、学級集団の実態、教師と子供の関係、子供同士の関係等の情報も整理し、学級経営や生徒指導、授業改善等に役立っている学校がある。学級全体の学習の状況について、チェックシートなどを活用して授業づくりの工夫に取り組んでいる学校もある。

自治体が作成しているガイドブック、指導事例集等では、大分県教育委員会（2019）のように、個別の指導計画の作成と活用のプロセスとして、実態把握についても掲載している自治体が多い（図3-3）。

【実態把握の視点(例)】

	実態把握の視点	具体的な視点
①	健康状態、身体機能	障がいの状態
②	感覚・運動機能	姿勢の保持、細かな手の使用、移動、感覚過敏の有無など
③	情緒の安定	ストレス・危機への対処など
④	性格・行動特性	行動の特徴など
⑤	基本的な生活習慣	食事や体調の管理、更衣、健康の維持など
⑥	生活態度(社会生活能力)	買い物、調理、衣服や衣類の洗濯と乾燥など
⑦	人間関係(コミュニケーション)	一般的な対人関係、社会的ルールに従った対人関係など
⑧	知的発達程度	発達検査の結果、読む・書く・計算など
⑨	学習態度(意欲・関心等)	注意して視ること・聞くこと、注意を集中することなど
⑩	生育歴や家庭環境	受診歴、家族構成など
⑪	進路希望	進学先、就職希望先など

図3-3 実態把握の観点例

(大分県教育委員会(2019)「個別の指導計画作成・活用マニュアル」より)

(4) 合理的配慮とその基礎となる環境整備

平成28年4月に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(障害者差別解消法)が施行され、特別な支援が必要な児童生徒に対し、合理的配慮を提供することが定められたことにより、それに前後して教育委員会等でも合理的配慮の提供に関するガイドブック等が作成され、各校に配布されている。合理的配慮が適切に提供されるためには、学校・設置者と特別な支援が必要な子供本人や保護者がお互いの意向と事情を尊重し、相互理解を深めながら建設的対話により「合意形成」を図ること、相談・申し出から内容の協議・決定、合理的配慮の提供、評価、見直しといった「PDCAサイクル」を意識して取り組むことが大切であることなどが共通に示されている。

合理的配慮は、「障害者の権利に関する条約」において、「障害者が他の者と平等に全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。」と示されている。障害者から社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合は、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益の侵害とならないよう、社会的障壁の除去の実施について、合理的配慮を行わなければならない。

意思の表明については、本人からの表明が困難な場合には、家族等のコミュニケーションを支援する者が本人を補佐して行うことも含んでいる。また、意思の表明がない場合でも、社会的障壁が明白な場合には合理的配慮が提供されることが望まれる。意思の表明とは、障害のある子供が自分の特性がわかり、必要な配慮について自ら表明するということ

である。本人が自分の困難さに対して必要な配慮を提供されることにより、学習や生活の状況が改善されているという実感と認識が持てることが自ら学ぶ意欲を高めていく。

合理的配慮を提供するためには、その基盤となる環境整備が重要になる。合理的配慮は、基礎的な環境整備を基に個別に決定されるものであり、環境整備の状況によって提供される合理的配慮も変わってくる(図3-5)。子供たちの教育を十分に保障するための基盤となる環境がきちんと整備されていない場合には、合理的配慮の成果がなかなか見えてこないことも考えられる。合理的配慮は、障害の状態や教育的ニーズ等に応じた学びやすい授業づくり、支え合う集団づくりのもとで提供されることが望まれる。

合理的配慮は一人一人の障害の状態や教育的ニーズに応じて決定されるものであり、設置者・学校と本人・保護者により、発達の段階を考慮しつつ、図3-4に示した合理的配慮の観点を踏まえ、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れる。合理的配慮は発達の程度や適応の状態等によっても変わり得るものであり、柔軟に見直しを図る必要があり、子供に十分な教育が受けられるように合理的配慮が提供できているかという観点から評価することが重要になる。個別の教育支援計画、個別の指導計画に基づき実行した結果を評価して、定期的に見直していくことが求められる。

「合理的配慮」	「基礎的環境整備」
<p>＜合理的配慮の観点①教育内容・方法＞</p> <p>＜①-1 教育内容＞</p> <p>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</p> <p>①-1-2 学習内容の変更・調整</p> <p>＜①-2 教育方法＞</p> <p>①-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮</p> <p>①-2-2 学習機会や体験の確保</p> <p>①-2-3 心理面・健康面の配慮</p> <p>＜合理的配慮の観点②支援体制＞</p> <p>②-1 専門性のある指導体制の整備</p> <p>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</p> <p>②-3 災害時等の支援体制の整備</p> <p>＜合理的配慮の観点③施設・設備＞</p> <p>③-1 校内環境のバリアフリー化</p> <p>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</p> <p>③-3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮</p>	<p>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</p> <p>②専門性のある指導体制の確保</p> <p>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</p> <p>④教材の確保</p> <p>⑤施設・設備の整備</p> <p>⑥専門性のある教員、支援員等の人的配置</p> <p>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</p> <p>⑧交流及び共同学習の推進</p>

図3-4 合理的配慮と基礎的環境整備の観点

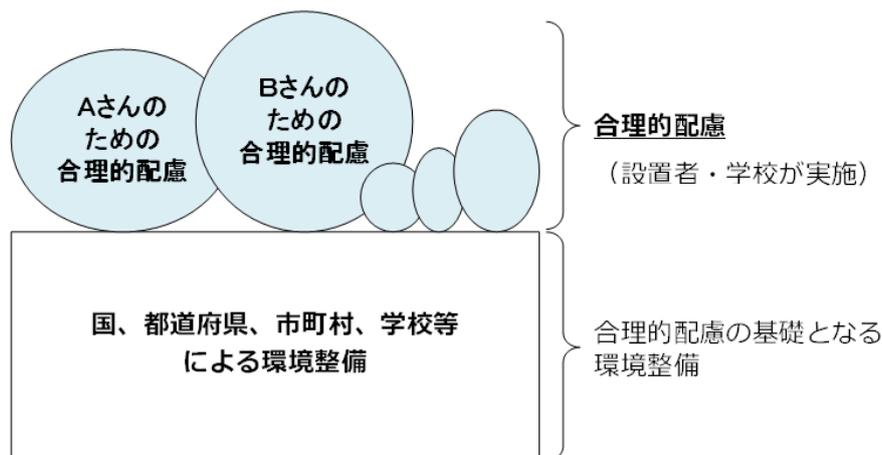


図3-5 合理的配慮と基礎的環境整備の関係

(中央教育審議会初等中等教育分科会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会
合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告」より)

(5) 集団全体への指導・支援と個に応じた指導・支援

通常の学級において多様な教育的ニーズのある子供への配慮や支援を行うためには、個々の子供の特性に関する実態把握だけでなく、どのような集団のどのような人間関係の中で学んでいるのか、授業や学習活動への参加の状況はどうかなど、学習環境の視点から子供の実態を把握することも重要である。学級全体へのわかりやすい支援が特別な教育的ニーズのある子供にとってもわかりやすい支援になり、また特別な教育的ニーズのある子供への個別的な支援が学級全体へのわかりやすい支援にもつながっていくことも考えられる。通常の学級において多様な教育的ニーズのある子供への配慮や支援を行うためには、特別支援教育の推進に当たっては、学級全体も視野に入れた授業づくりや集団づくりが基盤になると考えられる。

中央教育審議会(2012)「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)」には、「障害のある子どもが通常の学級で学ぶことができるよう、可能な限り配慮していくことが重要である。他方、子供の実態に応じた適切な指導と必要な支援を受けられるようにするためには、本人及び保護者の理解を得ながら、必ずしも通常の学級ですべての教育を行うのではなく、通級による指導など多様な学びの場を活用した指導を柔軟に行うことも必要なことと考えられる。」と示されている。通常の学級においては、支援員を配置したり、個別指導、少人数指導や複数教員による指導などの工夫をしたりすることが考えられる。また、自校で通級による指導を受けられる機会を増やすことや、特別支援学級と通常の学級間の交流及び共同学習の充実を図っていくことなど、子供一人一人の学習権を保障する観点から、多様な学びの場として、通常の学級、

通級による指導、特別支援学級、特別支援学校それぞれの環境整備の充実を図っていくことが必要である。

子供の学力、行動などの様々な側面を一次的支援、二次的支援、三次的支援の多層支援でサポートする取組として、米国で提唱された多層的支援システム（MTSS）がある。一次的支援とは、すべての児童生徒を対象とする学校全体、クラス全体での予防的取組を指す。二次的支援とは、一次的支援で対応しきれない少数の児童生徒、例えば発達障害、不登校、孤立、いじめ、貧困、マルトリートメントなど配慮を要する子どもを対象とする少人数プログラムなどを指す。二次的支援でも効果が認められない場合に、多職種によるアセスメントや保護者との話し合いなどを経て最も手厚い個別支援を開始する。

通常の学級において多様な教育的ニーズのある子供への配慮や支援を行うにあたっては、集団全体への指導・支援と個に応じた指導・支援の考え方が重要である。例として滋賀県教育委員会（2019）がガイドブックに掲載しているものを示す（図3-6）。第1層では、すべての児童生徒を対象とする学級全体の指導・支援（授業の工夫・ユニバーサルデザイン化）である。第2層は、一斉指導中に行う個に応じた指導（個への配慮・個に特化した指導）である。そして第3層は、個別指導の場における指導・支援の工夫（通級による指導等）である。わかりやすい授業づくり（授業のユニバーサルデザイン）、認め合い、支え合う学級づくりなど、まず学級全体への指導や支援からはじめる。学級全体への指導や支援だけでは不十分な場合は、学級の中で担任の配慮指導、TTによる指導、少人数制指導などを行う。さらに個別的な指導や支援を必要とする場合は、特別支援学級や通級による指導などの校内のリソースを活用する。これらの階層構造の指導や支援は、それぞれ独立して行われるのではなく、つながりがあることが重要である。

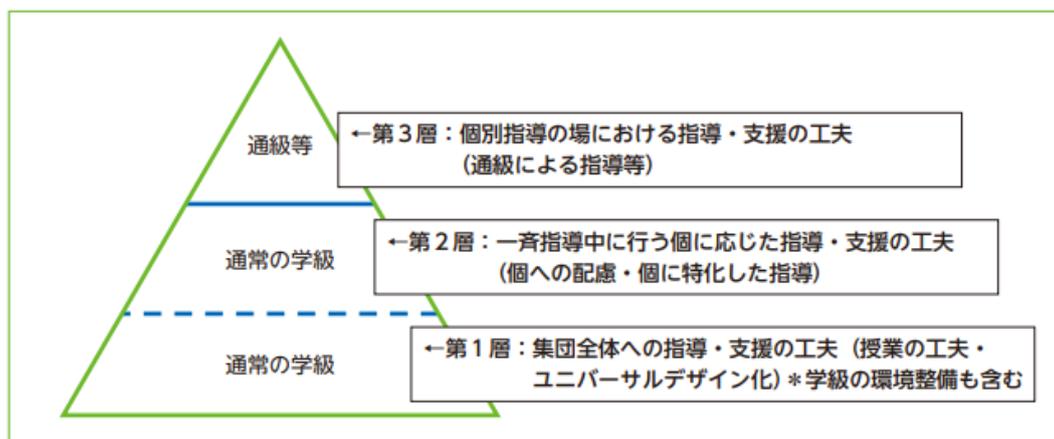


図3-6 集団全体への指導・支援と個に応じた指導・支援
（滋賀県教育委員会（2019）「特別支援教育の視点を生かした授業づくりヒント集」より）

（６）子供の思いや願いの受け止め

「児童の権利に関する条約」（以下、子どもの権利条約）は、子どもの基本的人権を国際的に保障するために定められた条約である。18歳未満の人たちを子供と定義し、世界のすべての子供たちに、自らが権利を持つ主体であることを約束している。日本は1994年に批准している。子どもの権利条約には、4つの権利と4つの原則がある。4つの権利は、「生きる権利」、「育つ権利」、「守られる権利」、「参加する権利」である。4つの原則は、「命を守られ成長できること」「子どもにとって最もよいこと」「意見を表明し参加できること」「差別のないこと」である。また、「障害者の権利に関する条約」では、障害者から社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合は、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益の侵害とならないよう、社会的障壁の除去の実施について、合理的配慮を行わなければならないとされている。子供や障害者が自分の意思を表明する、表明できる機会や環境を整えていくことも重要である。

子供は成長していく段階において、身近な大人との関係や友達関係あるいは様々な自分の経験を通して、抱える課題に対する自己解決能力を高めていく。しかし、子供によっては、不安や悩みを身近な人にうまく伝えて理解してもらうことや、課題解決のために他者に援助を求めること、過去の経験を振り返り自分なりの工夫を試みること等がうまくできない子供もいる。子供の悩みや抱えている問題を把握するに当たり、子供自身から現状を聞き取り把握することは重要であるが、本人もうまく取り組めていない状況は認識していても、悩んでいることや困っていることは何かと問われても、うまく説明できない場合が多い。子供の気持ちを受け止め、思いを十分に汲み取り、現状からその要因や背景になることについて子供と一緒に整理していくことが大切である。

学習のつまずきは適応状態に大きなウエイトを占める。学習につまずきのある子供への対応は、「できていないこと」「取り組めていないこと」に焦点が当たりがちになる。苦手なことにも意欲を高めていくためには、まず「できていること」を認め、「得意な面」を活用して指導や支援を行うことが大切になる。決して焦らずに、落ち着いて前向きに学習に参加できる方法を見つけていく。特に、多様な教育的ニーズのある子供の学び方の特性は一人一人異なっている。子供に分かりやすい授業とはどのようなものか、子供と一緒に考える必要がある。また、授業の中での個別的な配慮や支援は、プライド、自尊感情にも配慮する必要がある。配慮や支援のための一人だけの特別な対応が、逆に心の痛手にならないように、本人と十分に話し合い、納得の上で進めていく必要がある。

島根県教育センターでは、子どもへの指導・支援を行うためには、その子どもをよく知ること、適切に理解(実態把握)することが不可欠であるとして、教師の視点だけでなく子供の視点でみつめるリーフレットを作成している。

【参考資料】

- 国立特別支援教育総合研究所（2010）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
- 日本授業UD学会（2022）UD Q&A（<http://www.udjapan.org/index.html>）[2022年2月5日閲覧]
- 仙台市教育委員会（2019）発達に特性のある子供たちへの自己肯定感を大切にしたいかかわり
- 高知県教育委員会（2015）すべての子供が「分かる」「できる」授業づくりガイドブック
- さいたま市教育委員会（2019）ユニバーサルデザインの考えを取り入れた授業づくりガイドブック
- 山形県教育センター（2011）ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりハンドブック
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領解説総則編
- 新潟市教育委員会学校支援課支持的風土チーム（2019）「テロワール」第3号
- 福岡県教育センター研究紀要（2019）インクルーシブ教育システム構築に向けた通常の学級における学びを支える方途 小中高学びを支える3つの要素
- 文部科学省（2021）障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～
- 障害のある児童生徒等の就学先決定の仕組みに関する学校教育法施行令の改正（2013）
- 大分県教育委員会（2019）個別の指導計画作成・活用マニュアル
- 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）（2016）
- 中央教育審議会（2012）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）」
- McIntosh, K., & Goodman, S.（2016）. Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS. New York: Guilford Press.
- 滋賀県教育委員会（2019）特別支援教育の視点を生かした授業づくりヒント集国際連合（1990）児童の権利に関する条約(子どもの権利条約)
- 島根県教育センター（2019）子どもをみつめる
- 中央教育審議会（2021）『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」

4. 「多様な教育的ニーズのある子供の教科指導上の配慮」の検討

本研究では、過去の実践や文献、各自治体が作成しているガイドブック等を参考に、特別な教育的ニーズのある子供に焦点を当てながら教科指導を整理し、「教科指導上の配慮の検討に必要な観点」をまとめた。また、平成29・30年改訂学習指導要領各教科編に示された学習活動を行う場合に生じる困難さへの配慮を踏まえて、「教科指導上の配慮」について、研究協力校等との協議を参考として、研究チームで整理・検討を行い、「教科指導上の個に応じた配慮の例」を作成した。

(1) 研究協力校、研究協力機関との協議

本研究では、小学校15校、中学校7校、高等学校6校、研究協力機関7自治体と「教科指導上の配慮」に関する協議を行った。

新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から、オンラインによる情報交換を行い、研究協力校等への訪問も必要最小限になるよう配慮した。オンラインでは、研究の趣旨等を確認し、各学校の基本情報（在籍者数、学級数、特別支援学級、通級による指導の状況等）や、「教科指導上の配慮」に関する実践、通常の学級に在籍している特別な配慮を要する子供の状況、合理的配慮の提供、子供の思いや願いを踏まえた実践等について情報交換を行った。訪問による協議では、教育委員会の担当者と共に授業を参観し、通常の学級の担任が「教科指導上の配慮」を考えるために必要なことなどについて、通常の学級の担任をはじめ、管理職や特別支援教育コーディネーター、通級担当者等と協議をした。

令和3年度は、平成29・30年改訂学習指導要領各教科編に示された学習活動を行う場合に生じる「困難さ」に対する「指導の工夫の意図」や「個に応じた手立て」について例示された内容を参考に、どのような実践ができるかということについて協議を行った。なお、協議の対象とした学校は、文部科学省事業を受託した研究協力機関（福井県教育委員会、滋賀県教育委員会、山口県教育委員会、鹿児島県教育委員会）から紹介のあった学校とした。また、研究協力機関との協議は、小学校・中学校・高等学校等の特別支援教育に関する取組や、文部科学省事業を受託した際の状況、事業内容、成果、課題、その後の状況について話題にした。

令和4年度は、研究チームが令和3年度にまとめた「教科指導上の個に応じた配慮の例」の内容に関する意見交換や、各学校において教師が個に応じた配慮を検討するためには、どのように取り組めばよいか等について協議等を行った。なお、協議の対象は、研究協力機関から紹介のあった学校や、継続的に教科指導上の配慮に関する取組を行っている学校とした。また、特定の障害種のみが対象とならないよう留意した。

研究協力校等とのオンラインや訪問による意見交換のほか、以下のような機会も活用して協議を行った。

「授業研究会」：研究協力校のA小学校とB中学校は、定期的（毎月、学期に数回程度）に「授業研究会」を実施していた。「授業研究会」には、研究チームの研究員も参加し、授業を参観後、「教科指導上の個に応じた配慮」に関する意見交換を行った。さらに、授業研究会に参加した教育委員会の担当者と意見交換を行った。

「研究校の授業公開」：C中学校は、特別支援教育に関する地域の研究拠点校で、校外の教員を対象とした『授業公開』を行った。授業公開に続き、研究協議が行われ、その際、授業担当者等と「教科指導上の個に応じた配慮」に関する意見交換を行った。

「校内研修（授業研究）」：D高等学校は、各教科の代表となる教師が「わかりやすい授業」に関する授業公開を行い、後日、全ての教師が同様に授業を公開するという校内研修を行っていた。その際、同校の職員と共に授業を参観し、「教科指導上の個に応じた配慮」に関する意見交換を行った。

「校内研修の講師」：E中学校及びF高等学校では、「教科指導上の個に応じた配慮の例」をテーマとした校内研修会を開催した。校内研修の講師として、研究チームの研究員が参加し、各教科担当が独自に作成した個に応じた配慮について、考える流れや配慮の内容等を確認した。

<主な協議内容>

- ・「教科指導上の個に応じた配慮」を考える際に、はじめに、「困難さ」「困難さの背景」「指導の工夫の意図」「個に応じた手立て」「手立ての効果の確認」の何に注目すると考えやすいか。
- ・研究チームが作成した「教科指導上の個に応じた配慮の例」について、自身の実践と共通する又は、異なる内容があるか。また、加筆修正した方が良い内容があるか。
- ・通常の学級に在籍している子供の合理的配慮の提供、子供の思いや願いを踏まえた実践として、どのようなことに取り組んでいるか。

<主な意見>

- ①担任だけで個々の子供の困難さの背景を考えることに限界がある
 - ・子供の困難さに気づき、手立てを検討・提供している教師
 - ・子供や保護者からの発信がなく、子供の困難さに気付いていない教師
- ②学校によって「教科指導上の個に応じた配慮」を考える流れが異なる
 - ・気になる子供の「困難さ」から考える学校
 - ・普段から行っている学級全体への「手立て」から考える学校
 - ・発達障害等の診断のある子供の「困難さ・困難さの背景」から考える学校
- ③子供に手立ての効果等を確認することは大切である
 - ・考えていた以上に効果があった
 - ・あまり違いがなかった
 - ・子供が困難さを意識していなかった

①担任だけで個々の子供の困難さの背景を考えることに限界がある

通常の学級の担任には、周囲の子供との様子の違いや独特な学び方をする子供もいることから、子供の困難さに気付き、具体的な手立てを検討・実践している教師がいる一方で、子供や保護者からの発信がないため、子供の困難さに気付いていない教師が一定数いることが話題になった。また、特別な配慮を必要とする子供が増加する中で、一斉指導において、担任だけで個々の子供の困難さの背景を考えることが難しいことについて、次のような意見があった。

- ・集団における個々の子供の「特性や教育的ニーズ」の把握が難しい。
- ・集団の中で学ぶ困難さと、個々の学びの困難さとの違いの判断が難しい。
- ・現在の学びの困難さが、既習事項の理解不足や生活経験の不足による場合がある。

このようなことから、管理職や校内委員会、特別支援教育コーディネーター、学年・校内の同僚といった通常の学級の担当者を支える体制や、外部の関係機関との連携の必要性が話題となった。

②学校によって「教科指導上の個に応じた配慮」を考える流れが異なる

研究協力校等との協議では、学校の実践の積み重ねの違い等によって、「教科指導上の個に応じた配慮」を考える流れが異なった。例えば、気になる子供の「困難さ」から考える学校もあれば、普段から行っている学級全体への「手立て」から考える学校、発達障害等の診断のある子供の「困難さ」「困難さの背景」から考える学校があった。また、「教科指導上の配慮」に関する意見交換では、次のような意見があった。

- ・多くの子供に有効であった配慮を行っており、特に整理して考えたことがない。
- ・手立ては、教科に共通するものもあれば、教科ならではのものもある。
- ・手立ての効果の確認は、方法や内容が多岐にわたる。
- ・手立ての効果の確認は、各教科の学習評価との関係を明確にしておく必要がある。

③子供に手立ての効果等を確認することは大切である

これまでも指導や支援に子供の思いや願いを踏まえることの重要性が指摘されていたが、研究協力校等との協議において、実際に手立ての効果等を子供に確認している学校は少なかった。そこで、配慮に対する手立ての効果の確認を依頼したところ、「考えていた以上に効果があった」「あまり違いがなかった」「子供が困難さを意識していなかった」などの状況があった。手立ての効果を確認した教師からは、授業中の子供の様子を観察しながら指導や支援を行っていたが、教師の思いや願いと違うことがあることに驚いたという感想もあった。

(2) 研究チームでの整理・検討

研究チームでは、「多様な教育的ニーズのある子供が、通常の学級での授業の内容が分かり、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すにはどうしたらよいのか」、「通常の学級を担当している教員が多様な教育的ニーズのある子供の指導や支援を行うには、どのような視点が大切になるか」ということに焦点を当てながら協議を重ねた。研究協力校等との協議を踏まえ、次のような内容について整理・検討した。

①個と集団を意識した環境

- ・学びに向かう集団を形成するための環境と個に応じた配慮

②「教科指導上の配慮」の整理・検討

- ・学習活動への「参加」と学習内容の「理解」

③「教科指導上の個に応じた配慮」を考える流れ

④子供の思いや願いを踏まえること

①個と集団を意識した環境について

研究協力校等の多くの学校で「わかりやすい授業」の実践をしながら、「互いに認め合い、支え合える学級集団」や「安心して意見が出せる雰囲気」を意識するなど、学びに向かう集団を形成するための環境づくりが重要視されていた。これらは、子供が安心して学習活動に参加でき、学習内容を理解することを促すものであり、個に応じた配慮の基礎となる環境として有効であると考えた。このため、教科指導における個と集団を意識した環境づくりを図のように整理した。(図4-1)

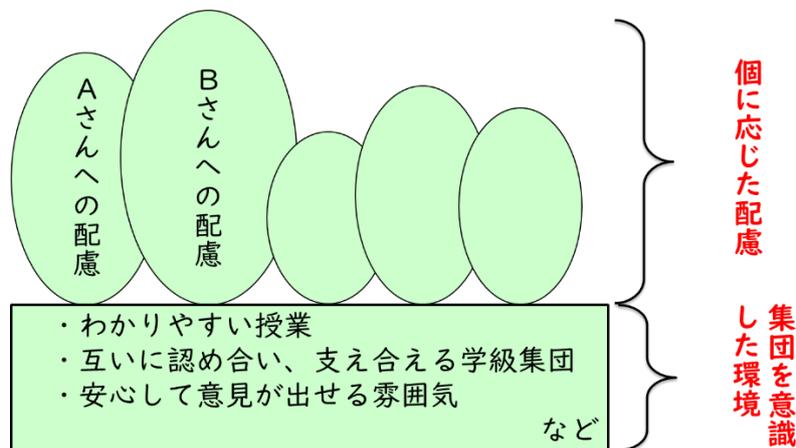


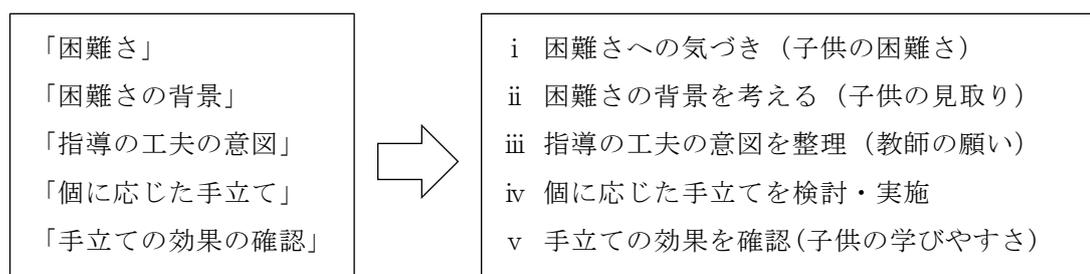
図4-1 教科指導における個と集団を意識した環境づくりのイメージ

②「教科指導上の配慮」の整理・検討

研究協力校等との協議において、学習活動を行う場合に生じる「困難さ」に対する「指導の工夫の意図」や「個に応じた手立て」は、「困難さの背景」により異なると考えると、配慮の内容がより子供の実態に合ったものになり、指導や支援の充実が図れるという見解が一致した。また、「教科指導における個に応じた配慮」は、手立てを講じる前だけではなく、講じた後に「子供の思いや願いを踏まえる」ことで、個に応じた「手立て」がより効果的になるという見解も一致した。このようなことから、本研究で検討する「教科指導上の個に応じた配慮」の視点として、平成 29・30 年改訂学習指導要領各教科編に示された視点に、新たに「困難さの背景」と「手立ての効果の確認」を加え、「教科指導上の個に応じた配慮の例」を資料としてまとめた。資料をまとめるに当たり、「困難さの背景」については、研究チームの個々の研究員が所属する障害種別研究班の知見等も参考とした。また、当初は、音楽や体育、図工、美術、技術・家庭等の実技を伴う教科についても対象としたが、小学校・中学校・高等学校に共通性の高い教科である国語、算数（数学）、社会、理科、外国語に注目することとした。

③「教科指導上の個に応じた配慮」を考える流れ

研究協力校等との協議において、学校の実践の違いにより、「教科指導上の個に応じた配慮」を考える流れが異なった。例えば、気になる子供の「困難さ」から考える学校もあれば、普段から行っている学級全体への「手立て」から考える学校、発達障害等の診断のある子供の「困難さ」や「困難さの背景」から考える学校などがあった。そこで、「教科指導上の個に応じた配慮」について、担任が検討しやすくなるように配慮を考えるための流れを以下のように整理した。



図は、上から下に流れるフローチャートで検討したが、学校の実践の積み重ねにより配慮を考える流れが異なることから、上から下に流れる途中から出発することがあり、研究協力校等との協議においても違和感があるという意見が目立った。このため、どこからでも出発できるような図（図 4-2）としてまとめたところ、多くの学校で賛同が得られた。また、「担任だけで困難さの背景を考えることに限界がある」という研究協力校等の意見も踏まえ、校内での連携や、保護者、関係機関との連携も図に含めた。

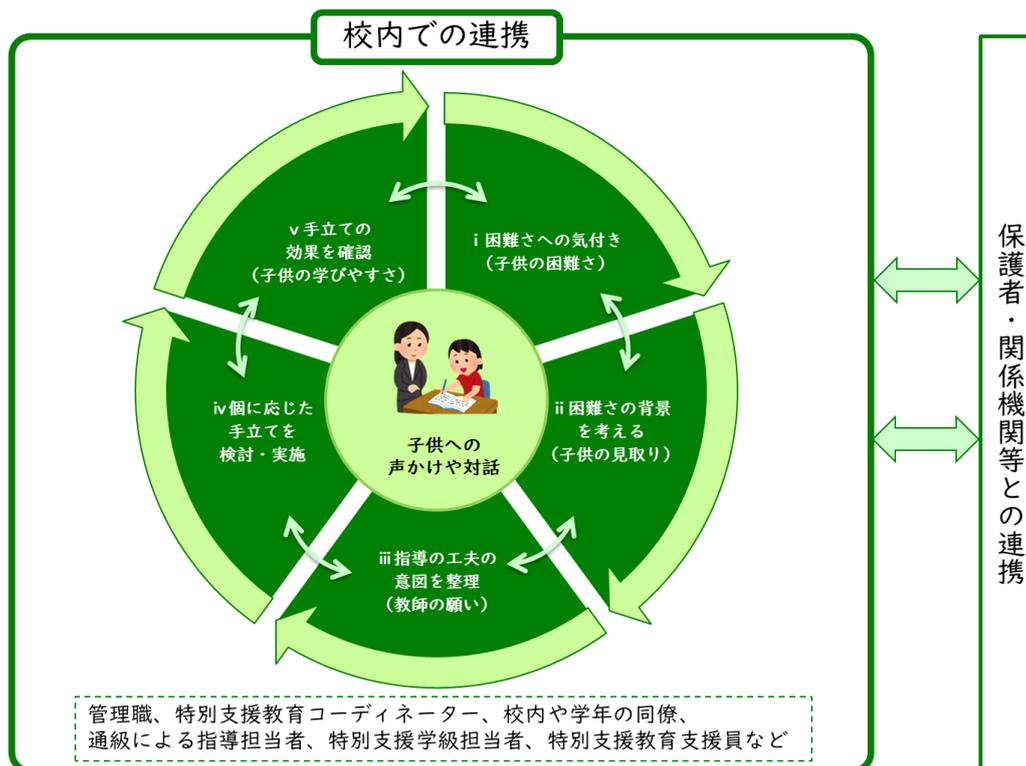


図4-2 「教科指導上の個に応じた配慮」を考える流れ

④子供の思いや願いを踏まえることが大切である

研究協力校との協議では、配慮に対する手立ての効果の確認について、担任による指導の工夫が子供の学びに十分につながっていないという課題があった。このため、教科指導上の個に応じた配慮の例をまとめる際に、「手立ての効果の確認(例)」として、確認する内容を明記することとした。

また、研究協力校等との協議では、子供への声かけや対話を通して「教科指導上の個に応じた配慮」を検討している小学校や、ケース会議に子供が関わる小学校、生徒自身が自分に合った学び方を考える中学校の実践の紹介があった。いずれの実践においても、教師からの声かけや、教師の指導や支援に子供が関わることで、学習に対する意欲やモチベーションの向上、主体的な学びに発展する可能性があることなどが確認された。また、このような教師の姿勢が、子供にとって大きな安心感につながり、学校生活全体に好影響があることが確認された。

(3) 参考となる取組

研究協力校等との協議では、訪問前に研究チームで作成した「教科指導上の個に応じた配慮の例」を送付し、事前に研究協力校に見てもらった上で協議を行った。その際、小学校2校、中学校1校、高等学校1校については、研究チームで作成した「教科指導上の個に応じた配慮の例」を参考に学校が独自に作成した「教科指導上の個に応じた配慮」の内容について協議した。また、教育委員会が主催する研修会において、「教科指導上の個に応じた配慮」の内容を検討した資料を紹介した。

①訪問前にG中学校（理科）で作成された「教科指導上の個に応じた配慮の例」

G中学校を訪問した際、研究チームで提供した資料を参考に資料が作成されていた。G中学校では、これまで学校全体でわかりやすい授業に取り組んでいたこともあり、普段行っている「個に応じた手立て」から個に応じた配慮を検討したということであった。国語等の複数の教科について同様に作成されており、その資料の作成の方法や内容等について協議した。ここでは、理科における個に応じた配慮として次の資料を紹介する。

	指導内容、 学習活動	困難さ	困難さ の背景	個に応じた 手立て	手立ての 効果の確認
知識・ 技能	自然の事象・ 現象について の理解を深め る。	・力の働き、密度、 濃度、電流、化学 変化の規則性、速 さなどにおける 計算ができない、 計算に時間がか かる。	・計算する ことが 困難 である。	・公式と実際の計算との 関係を確認する ・公式を文字ではなく、 語句で覚えさせる。 (例) $V = IR$ は、 電圧 = 電流 × 抵抗	・時間はかかるが、 繰り返すことによ って、解き方を パターン化して 解法を見につけ ることができた。
思考力・ 判断力・ 表現力等	問題を見出し、 見通しを持っ て観察、実験 などを行い、 科学的に探究 する力を養う。	・観察レポートな ど、書いてまと めることができ ない。	・書くこと が困難 である。	・タブレット端末等の ICT機器を使って レポートを作成 させる。	・タブレット端末 等を使用するこ とで、書くこと の苦手が軽減し 、結果をレポート などにまとめる ことができた。
学びに 向かう力・ 人間性等	自然の事物・ 現象に進んで 関わり、科学 的に探究しよ うとする態度 を養う	・学習活動に粘り 強く取り組むこ とができず、途 中であきらめて しまう。	・不注意や 多動性・ 衝動性 がある。	・結果や成果物の善し悪 しではなく、やり 遂げたり、協力 できたりした ことを認め褒 める。	・やり遂げる経験 を積むことで自 己肯定感が高ま り、次の活動へ の意欲につなが った。

同様な資料について、H中学校では、学級全体への配慮と特定の生徒に対する配慮を明確にするため、資料に【個・集団】といった欄を設け、手立てや配慮の対象を明確にする工夫もあった。

②教育委員会主催研修会で作成された「教科指導上の個に応じた配慮」

I市教育委員会が主催した通級による指導担当者及び特別支援教育コーディネーターを対象とした研修では、事前に各学校（小学校・中学校）が独自に作成した「教科指導上の個に応じた配慮」について、グループ別に意見交換を行い、全体で共有された（図4-3）。後日、各学校が作成した資料や、「教科指導上の個に応じた配慮」の内容等について、参加者の意見を踏まえて、I市教育委員会の担当者と協議を行った。

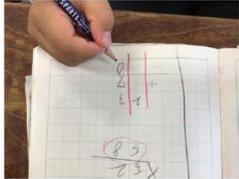
学年・教科および具体的な場面	困難さの背景	支援の実際	評価
2年生・算数 見ることが苦手で、細かいところまで意識して見ることができない。形が捉えづらいため、筆算の位がずれてしまい、どこを計算したら良いのかわからなくなる。また、板書を写すのに時間がかかる。	視覚認識の困難さがあり、どこに焦点をあてたらよいのかわからない。	○計算をする箇所以外を隠し、 見える部分を少なくする 。 ○筆算にたての線を引き、位を意識させる。	○ミスが少なくなり、正確に計算できるようになってきた。

筆算の計算

$23 + 7$



見える部分を少なくする



位が分かるように線を引く

図4-3 I市教育委員会主催研修会で参加者（小学校）が作成した「教科指導上の個に応じた配慮」

5. 「多様な教育的ニーズのある子供の教科指導上の個に応じた配慮」の考え方

ここでは、「教科指導上の配慮」の検討において、学校の実践の積み重ね等の違いにより、配慮を考える流れが異なる状況があったことから、「教科指導上の個に応じた配慮を考える流れ」（図5-1）を示した上で、「教科指導上の個に応じた配慮の例」を整理した。さらに、子供への声かけや対話を通して「教科指導上の配慮」を検討した実践や、教師の指導や支援に子供が関わった実践を紹介する。

（1）「教科指導上の個に応じた配慮」を考える流れ

本研究で検討した「教科指導上の個に応じた配慮」を考える流れは、配慮を考える全体像をとらえてもらうために作成している。i から v の数字については、説明のために付記したもので、順序性を示すものではない。また、それぞれの項目について、一方的に流れるものではなく、それぞれが行き来しながら検討することを前提としている。

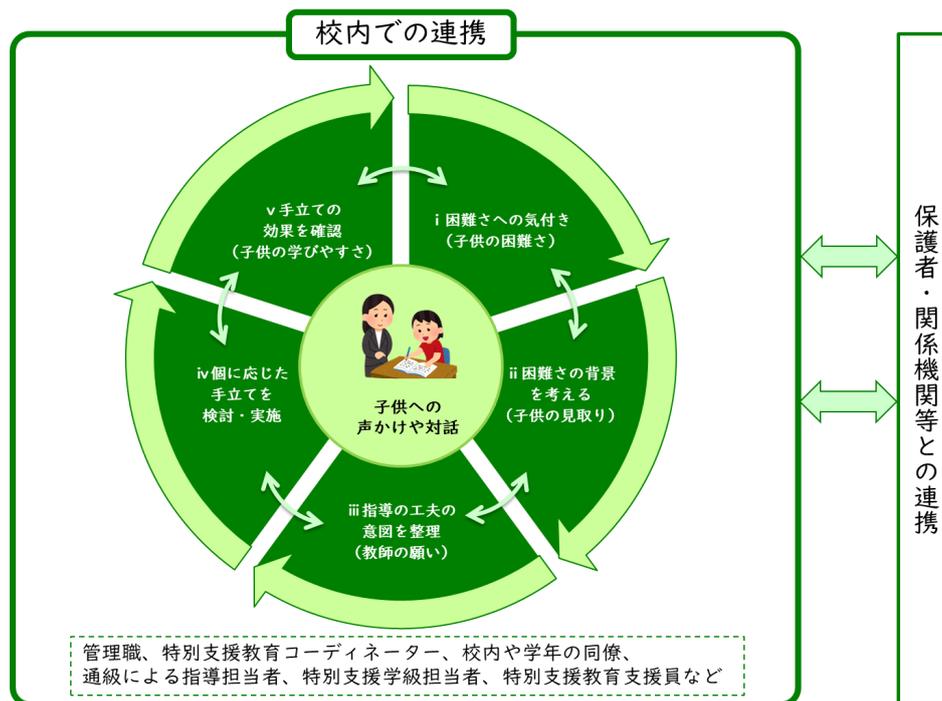


図5-1 「教科指導上の個に応じた配慮」を考える流れ（図4-2再掲）

i 困難さへの気付き（子供の困難さ）

通常の学級では、多くの場合、子供が同じ流れで学ぶよう指導しているが、その中で個々の子供たちの学習の様子を観察し、学習活動に「参加」することが困難な子供や、

教師の指示どおりに学んでいない子供、独自の学び方等をしている子供の存在に気付くことが重要である。ほかの子供とは明らかに様子が異なる場合や、担任が経験的にあまり出会っていないと感じる子供たちの中には、「教科指導上の個に応じた配慮」を必要とする子供が含まれている可能性がある。また、教師が困難さへの配慮を検討したとしても、子供自身に困難さの自覚がない場合や、苦手なことに対して過度な不安を抱いている子供もいる。このため、子供への声かけ等を通して、子供が自ら学びの困難さに気付いていくことが重要である。平成 29・30 年改訂学習指導要領各教科編には、学習活動を行う場合に生じる困難さが、次のように示されている。

今回の改訂では、障害のある児童（生徒）などの指導に当たっては、個々の児童（生徒）によって、見えにくさ、聞こえにくさ、道具の操作の困難さ、移動上の制約、健康面や安全面での制約、発音のしにくさ、心理的な不安定、人間関係形成の困難さ、読み書きや計算等の困難さ、注意の集中を持続することが苦手であることなど、学習活動を行う場合に生じる困難さが異なることに留意し、個々の児童の困難さに応じた指導内容や指導方法を工夫することを、各教科等において示している。

ii 困難さの背景を考える（子供の見取り）

困難さがある子供について、その困難さの背景を考えることで、適切な指導や必要な支援につながる。困難さの背景を考えるためには、子供の様子を観察したり、本人・保護者との面談等による情報収集を行ったり、必要に応じて学年会や校内委員会で協議することなどが考えられる。さらに、著しい困難さが疑われる場合には、保護者や外部の専門機関との連携により検査等を活用することも考えられる。

iii 指導の工夫の意図を整理（教師の願い）

学習指導要領には、小学校・中学校・高等学校等ごとに、それぞれの教科等の目標や大まかな教育内容が示されている。これら教科等の目標の達成や学習内容の理解に向けて、教師が個々の子供の実態（得意なことや苦手なこと、特性）を踏まえた、指導目標に対する指導の工夫の意図を整理することが必要である。

iv 個に応じた手立ての検討・実施

個に応じた手立ては、個々の困難さの背景によって変わる。手立てを検討する際、子供の学びやすさに注目しながら手立てを検討・実施することが求められる。また、個々の子供の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法や教材、学習時間等を柔軟に検討・実施することが重要である。さらに、子供の自尊感情に配慮しながら手立ての必要性や内容、方法等を提案し、合意形成を図りながら決定する必要がある。

小学校〔国語〕

<困難さ>

自分の立場以外の視点で考えたり、他者の感情を理解したりすることが難しい
(学習指導要領解説の記載あり)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 相手の気持ちの理解やそれに寄り添った言動が苦手であるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の考え以外の感情があることに気付かせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 絵や吹き出しを用いて気持ちや考えを書き出し、同じ場面や状況でもいろいろな感情があることを教える。  <ul style="list-style-type: none"> ロールプレイや劇遊びを通して、他者の立場を演じてみる。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 同じ場面でも違う感情があることが分かるかを確認する。 絵やロールプレイが考えやすかったかを確認する。 		
<ul style="list-style-type: none"> 病気による心理的な不安定さや、人間関係形成の困難さがあるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 他者の感情を理解する。 	<ul style="list-style-type: none"> ロールプレイを行い、役割を担った人(他者)の感情を考える。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 他者の気持ちや感情として、感じたことや考えたことを確認する。 		

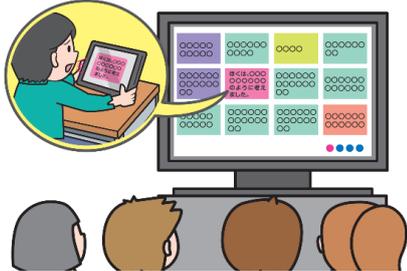
<困難さ>

声を出して発表することが難しかったり、人前で話すことへの不安を抱いたりする
(学習指導要領解説の記載あり)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none">緊張や不安があり、声を出して発表することが難しいため。	<ul style="list-style-type: none">緊張や不安を解消する。	<ul style="list-style-type: none">無理に声を出して発表しなくても良いことを伝える。筆談や音声出力を活用したり、事前に紙に書いたり、ICT機器を活用したり、ビデオ録画したりするなど、発表の仕方を工夫する。 

子供と共に行う手立ての効果の確認(例)

- 声を出して発表することへの不安を軽減できたかを確認する。
- どのような発表方法が発表しやすかったかを確認する。

<ul style="list-style-type: none">発音が上手くできなく、人前で話すことへの不安を抱いているため。	<ul style="list-style-type: none">声を出すこと以外の方法も含めて人前で話す方法を考える。	<ul style="list-style-type: none">VOCA や ICT 機器等を活用して人前で話す。 
---	---	--

子供と共に行う手立ての効果の確認(例)

- 人前で話すことへの不安を軽減できたかを確認する。
- VOCA や ICT 機器等を活用した発表方法はどうかを確認する。

<p><困難さ> 文章を目で追いながら、音読することが難しい (学習指導要領解説の記載あり)</p>		
<p>困難さの背景</p>	<p>指導の工夫の意図</p>	<p>個に応じた手立て</p>
<ul style="list-style-type: none"> 文章を読む際、どこを読んでいるのかわからなくなるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分が読んでいるところが分かるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 文字を指で押さえながら読む。 スリットを用意する。 教科書の文を指等で押さえながら読むよう促す。 行間を空けるために拡大コピーをしたものを用意する。 語のまとまりや区切りが分かるように分かち書きされたものを用意する。 読む部分だけが見える自助具（スリットやミニ定規等）を活用する。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p> <ul style="list-style-type: none"> 文書を正しく、最後まで読むことができたかを子供に聞いたり、教師が見たりして確認する。 スリット等を用いることで、読みやすくなったかを子供に聞いて確認する。 		
<ul style="list-style-type: none"> 視力の低さや視野の狭さがあるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 文字が見えやすい環境を整える。 	<ul style="list-style-type: none"> 子供の視力や視野に応じた拡大率、行間、字間、コントラストの文字や図で作成された教材を用意する。 適切な明るさを確保する。 書見台や弱視レンズ、等の視覚補助具を使用する。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p> <ul style="list-style-type: none"> 教材に書かれた文字の見えやすさなどを子供に聞いて確認する。 弱視レンズや拡大読書器等の視覚補助具を適切に使用することができるかを教師が見て確認する。 		

<ul style="list-style-type: none"> ・眼球の動き、首の動きの制限があるため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・文章を目で追えるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・書見台等を活用して、本人が文章を目で追うことができる位置に教科書等を設置する。 
--	---	--

子供と共に行う手立ての効果の確認（例）

- ・文章を目で追えたかを確認する。
- ・教科書等を設置した位置はどうであったかを確認する。

<困難さ>

言葉の意味理解が難しい

(学習指導要領解説の記載なし)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・相手の気持ちをくみとることが苦手であったり、語彙力不足していたりするため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・場面や状況に応じた言葉が分かるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・図や絵などを用いて、場面や状況にあった言葉を教える。 ・言葉の意味が理解できていない場合は、本人が理解できる言葉で言い換えて教える。 ・学習や生活の中で意図的に場面や状況を設定し、理解できていない言葉を使うようにする。 

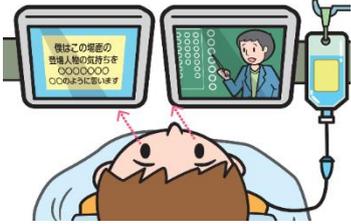
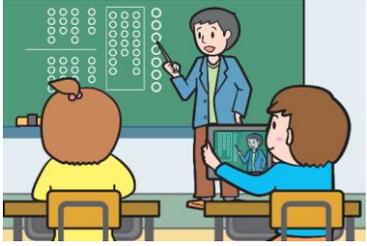
子供と共に行う手立ての効果の確認（例）

- ・場面や状況に応じた言葉が使えているかどうかを確認する。

<困難さ>

文字や文章を書くことが難しい

(学習指導要領解説の記載なし)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 手指や腕の動きの制限があるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 筆記具を使用して文字や文章を書けるようにする。 パソコンやタブレット端末等を活用し、代替手段で文字を書けるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 筆記具が握れるように、シリコン樹脂等で本人の指に合わせた補助具を使用する。  <ul style="list-style-type: none"> パソコンやタブレット端末等を活用して文字や文章を打ち込んで作成できるようにする。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 筆記具を握って文字や文章が書けたか、使いやすさを確認する。 パソコンやタブレット端末等を活用して文字や文章を打ち込む方法はどうかを確認する。 		
<ul style="list-style-type: none"> 短期記憶が苦手であったり、縦読みが苦手であったりするため。 	<ul style="list-style-type: none"> 時間内に書き写せるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 文字の大きさや余白など見やすく板書する。 書く時間を十分に確保する。 書き写す量を調整する。  <ul style="list-style-type: none"> 板書を撮影して、手元で確認しながら書き写すことを認める。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 書き取れた内容や量について確認する。 		

<ul style="list-style-type: none"> ・ 音声が聞こえにくいため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 主担当以外の教師が、要約筆記をパソコンで行い、要約筆記用タブレット端末で教師の話を伝え、必要なことを書けるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 黒板や要約筆記を見ながら、板書や必要なことをノートに書けるようにする。 
--	---	--

子供と共に行う手立ての効果の確認（例）

- ・ 黒板や要約筆記を活用しながら、ノートに書くことについて、学習しやすいかどうかを確認する。

小学校〔社会〕

<p>＜困難さ＞</p> <p>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難しい (学習指導要領解説の記載あり)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 読み取る範囲が広く、必要な情報を捉えることが苦手であるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 必要な情報を捉える際に必要な視点を理解させる。 必要な情報を読み取る段階を明示する。 	<ul style="list-style-type: none"> 見る範囲を限定したり、掲載されている情報を精選したりして、視点を明確にする。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p> <ul style="list-style-type: none"> ワークシート等の成果物から、どの段階でつまづいているかを確認する。 机間指導などの際に、視点や範囲を指示した状態で、必要な情報をどの程度見つけ出せるかを見とる。 		
<ul style="list-style-type: none"> 文字や記号が小さくて見えにくいいため。 	<ul style="list-style-type: none"> 文字を読みやすくする。 	<ul style="list-style-type: none"> 読み取りやすくするために、地図等の情報を拡大する。 <div style="text-align: center;">  </div>
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p> <ul style="list-style-type: none"> 文字の見えやすさなどを児童に聞いて確認する。 		

<p>＜困難さ＞</p> <p>社会的事象に興味・関心をもつことが難しい (学習指導要領解説の記載あり)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 身近な生活とのつながりが分からないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 取り扱う社会的事象が身近な生活や自身の経験と結びついていることを理解させる。 	<ul style="list-style-type: none"> その社会的事象の意味を理解しやすくするため、社会の営みと身近な生活がつながっていることを実感できるよう、特別活動などとの関連付けなどを通して、具体的な体験や作業などを取り入れ、学習の順序を分かりやすく説明し、安心して学習できるよう配慮する。

子供と共に行う手立ての効果の確認（例）

- ・興味・関心を持たせるための教材や発問に対する個人的な経験や解釈などの意見が得られるかどうかを確認する。
- ・授業や単元の終わりなどに振り返りの時間を設定し、取り扱った社会的事象について、どのような興味や関心を持って学習に臨んだかを尋ねる。

・経験や体験等の不足により、実感がもてないため。

・経験や体験の不足を補う。

・ゲストスピーカーを招いたり関係者の体験を記録した教材を用いたりして、児童の経験を補い、児童同士で感想を伝え合わせたり、記述させたりする。



子供と共に行う手立ての効果の確認（例）

- ・児童が意見交換に参加しているか、感想の記述に取り組んでいるかどうか様子を確認する。

<困難さ>

社会的事象についての学習問題に気付くことが難しい

(学習指導要領解説の記載あり)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・問われている学習問題の意味がわからないため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習問題の意味を理解させ、動機付けさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会的事象を読み取りやすくするために、写真などの資料や発問を工夫する。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p>		
<ul style="list-style-type: none"> ・資料提示や発問をした直後の学習態度に注目する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習問題を焦点化する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題に対してどのように取り組むことが今求められているかを発問する。 ・学習テーマに関わる問題の当事者の立場になって考えさせる。
<ul style="list-style-type: none"> ・学習問題を焦点化することが苦手であるため。 		

子供と共に行う手立ての効果の確認（例）

- ・ 課題への取り組み方について正しい理解が得られているかどうか確認する。
- ・ ロールプレイ等において問われている問題が表現できているかを見取る。
- ・ 授業の終わりに振り返りの時間を設け、課題への取り組みやすさ、自身の学習意欲やその要因について記述させる。

<困難さ>

社会的事象に関わる学習問題について予想を立てることが難しい

(学習指導要領解説の記載あり)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習の見通しがもてないため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習の今後の見通しを立てられるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 見通しがもてるよう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。

子供と共に行う手立ての効果の確認（例）

- ・ 学習順序について直接意見を聞いたり、ペアやグループで意見交換をさせたりして、提示した学習順序がその児童にとって意味をなしているか確認する。

<ul style="list-style-type: none"> ・ 経験や体験等の不足により、予想を立てることが難しいため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 予想を立てる上で必要な情報が何か理解させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 予想を立てさせる際に、これまで学習した内容や自分の経験を話し合わせる時間を設ける。 
--	--	--

子供と共に行う手立ての効果の確認（例）

- ・ 予想を立て記述させる時間を設け、注目する児童がどのような問いの際に予想を立てるのが困難あるいは容易になるかを確認する。

<p><困難さ> 情報収集や考察、まとめの場面において、考える際の視点を定めるのが難しい (学習指導要領解説の記載あり)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 考え方の見通しがもてないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 情報収集や考察、まとめの場面において適切な視点を選び取る経験をさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 見本を示したワークシートを作成する。 必要な視点やキーワードなどについて児童同士の意見交換などを通して考えさせる。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 情報収集や考察、まとめに至るまでに有効だった視点やヒントについて振り返らせる。 意見交換の中で確認できたキーワードを使って表現できているかを確認する。 		

<p><困難さ> 社会見学の際に移動が難しい (学習指導要領解説の記載なし)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 車椅子のため、移動が困難であるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 他の児童と同様の学習内容をできる限り保障する。 	<ul style="list-style-type: none"> 社会見学の様子の映像や写真を同時あるいは事後に共有する。  <ul style="list-style-type: none"> 社会見学で得て欲しい情報についてワークシートなどに記述する。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 映像、写真、ワークシートなどの支援した情報が役立ったか、あるいは感想などを聞き取る。 		

<p><困難さ> 資料を元に問題文に解答することが難しい (学習指導要領解説の記載なし)</p>		
<p>困難さの背景</p>	<p>指導の工夫の意図</p>	<p>個に応じた手立て</p>
<ul style="list-style-type: none"> 問題文が求めている解答を予測できないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 問題文が求めている大まかな解答内容の予想をさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 問題文を要素に分解したり、「どのように」「なぜ」などの特定のキーワードに着目したりさせる。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 教師の補助やワークシートの工夫のどこが効果的だったのかを児童に振り返らせたり評価させたりする。 		
<ul style="list-style-type: none"> 資料から適切な情報を読み取れないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 資料から適切な情報を読み取らせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 資料一つひとつから読み取れること、複数の資料を合わせて読み取れることについて話し合わせる。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 話し合いの様子から、どのような資料あるいはどのような発問を苦手としているか推測したり、聞き取ったりする。 		
<ul style="list-style-type: none"> 問題文や資料の読み取りはできるが、適切な形で解答することに困難があるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 問題文に対して適切な回答の形式について理解させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 模範解答を提示し、解答の仕方や解答の構造を分析させる。 解答に含まれるキーワードを提示して解答を作らせる、あるいは模範解答の一部だけを空欄にして、空欄に入る語句を考えさせる。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 解答の仕方や解答の構造を分析したことがどの程度役立ちそうか振り返らせる。 キーワードの提示や空欄補充による設問など教師が採用した設問の形が、自由記述など他の解答形式と比べて効果的だったか評価させる。 		

<p><困難さ> 社会的事象などについての周囲との意見交換が難しい (学習指導要領解説の記載なし)</p>		
<p>困難さの背景</p> <ul style="list-style-type: none"> 社会的事象などについての意見交換の際に、自分の考えに自信を持たないため。 	<p>指導の工夫の意図</p> <ul style="list-style-type: none"> 意見の妥当性について自信を持たせる。 	<p>個に応じた手立て</p> <ul style="list-style-type: none"> 教師が机間指導中に児童の意見を聞き取り、応答をし、児童の意見に自信を持たせる。あるいは児童同士の意見交換の時間を設け、様子を観察する。 学校での既習事項を振り返るのか、児童のこれまでの経験から振り返ってほしいのか等、補助的な指示をする。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 意見交換の際に教師自身が児童の様子を観察したり、周囲の児童から意見交換の様子についての感想を聞き取ったりする。 		
<p>自分の興味関心や文化的背景から、自分の意見に過剰にこだわるため。</p>	<p>意見が変容すること自体を前向きに捉えさせる。</p>	<p>自分の意見の譲れるところ、譲れないところについて自己省察をさせる。 他者の意見を踏まえて意見を変容させた児童を積極的に評価する雰囲気を作る。</p> 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 意見の変容が起きたかどうか、意見交換の後の記述や振り返りから確認する。 		
<p>他の児童に対して攻撃的になるため。</p>	<p>意見交換のためのルールを学ばせる。</p>	<p>意見交換のためのルールについて話し合いをさせる。</p>
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 意見交換の際の話し合いが上手くいったとき、上手くいかないときについて振り返る時間を設け、ワークシートや口頭で意見交換についての感想を確認する。 		

<p><困難さ> 授業中に取り扱う用語や概念の意味を捉えることが難しい (学習指導要領解説の記載なし)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 社会科の用語などについて、漢字が読めないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 漢字の読みでつまづかないようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 必要に応じてワークシート等にルビを振っておく。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> ルビが役立っているかを見童に確認する。 		
<ul style="list-style-type: none"> 外来語などの意味が分からないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 外来語の意味や用法が分かるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 漢字が読めないとき、あるいは外来語の意味が分からないときに周囲の見童に聞けるような雰囲気づくりをしておく。 その言葉の現代的な使われ方などを取り上げ、元々の意味との共通点を探らせる。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 言葉でつまづく様子がないか確認する。 		
<ul style="list-style-type: none"> 既習事項だが見童に定着していないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 既習事項についての理解を確かめる。 	<ul style="list-style-type: none"> 既習事項について口頭やワークシートで問いかける。あるいは見童同士で教え合うように指示する。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 既習事項の知識を用いた学習課題を設定し、どの程度解答できるかを確認する。 		

<p><困難さ> 単元を通して取り組む大きな問いや、学習課題に対して見通しが持つのが難しい (学習指導要領解説の記載なし)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 単元を通して扱う問いが大きすぎるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 問いに対してどのような事柄を理解すれば良いのかの見通しを持たせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 大きな問いに答えるための補助的な問いを用意する。必要に応じて補助的な問いをワークシートなどに示す。

<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p> <ul style="list-style-type: none"> 単元を通して扱う問いに答える上で、補助的な問いが役立っているかどうかを考えさせ、意見を求める。 		
<ul style="list-style-type: none"> 問いの抽象度が高すぎるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 抽象的な知識を問う問いを具体的な経験と結びつけたり、単純な問いに置き換えさせたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> 個人の経験と繋がりを持たせられるような問いにする。あるいは問いに答えるための情報の範囲を限定して示す。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p> <ul style="list-style-type: none"> 教師側の声かけや問いの工夫は実感できたか聞き取る。 		
<ul style="list-style-type: none"> 単元を通した問いと、そのための補助的な問いや作業の対応関係が分からない。 	<ul style="list-style-type: none"> 単元を通した問いに対して設定された補助的な問いや作業の意味を理解させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 設定した補助的な問いや作業は単元を通した問いを明らかにするのにどの程度役立つかについて意見を述べさせる。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p> <ul style="list-style-type: none"> 補助的な問いや作業が役立つかの意見を聞くことを通して、補助的な問いや作業についての児童の理解を教師が吟味する。 大きな問いに対して自分だったらどのような問いを設定するかを考えさせる。 		
<p><困難さ></p> <p>社会的事象・社会問題などを取り上げたパフォーマンス課題に取り組むことが難しい。</p> <p style="text-align: right;">(学習指導要領解説の記載なし)</p>		
<p>困難さの背景</p> <ul style="list-style-type: none"> 課題の意味を理解することに困難があるため。 	<p>指導の工夫の意図</p> <ul style="list-style-type: none"> 課題の理解でのつまずきを見つける。 	<p>個に応じた手立て</p> <ul style="list-style-type: none"> 課題文の中で分からないところを意見交換させ、質問を促す。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p> <ul style="list-style-type: none"> 課題の意味について自分なりに解釈したところや分からないところなどについて意見交換をさせ、課題についての理解を確認する。 		
<ul style="list-style-type: none"> 課題に取り組む意欲が湧かないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 課題の内容と実社会とのつながりを理解させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 課題に取り組むことが実社会でどのように役立つかを考えさせたり、あるいは教師が説明したりする。 

子供と共に進む手立ての効果の確認（例）

- ・ 教師が設定した課題にどの程度取り組む価値があるかどうか、どのような価値があるかについて意見交換をさせて様子を見とる。

・ 課題に対してどのような方向性で取り組めば良いか分からないため。

・ 課題の評価基準を理解させる。

・ 課題の評価基準を共有した上で、課題に取り組んだ例を提示し、児童に評価をさせる。



子供と共に進む手立ての効果の確認（例）

- ・ 作品例への評価について、周囲や教師の下す評価と、その児童の下す評価の間に大きなズレがないかに着目する。

小学校〔算数〕

<困難さ>

「商」「等しい」など、児童が日頃使用することが少なく、抽象度の高い言葉の理解が難しい

(学習指導要領解説の記載あり)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・加減乗除などの言葉の意味と実際の学習活動との結びつきが十分でないため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・体験的な活動を通して視覚的・具体的なイメージをもてるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の興味・関心や生活経験に関連の深い教材を取り上げて、既習の言葉や分かりやすい言葉に置き換えて、イメージをもてるようにする。

子供と共に行う手立ての効果の確認(例)

- ・言葉の意味を理解し、学習ができているかを確認する。

<困難さ>

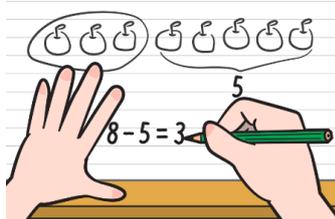
文章を読み取り、数量の関係を式を用いて表すことが難しい

(学習指導要領解説の記載あり)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・推論することが難しく、数量の関係を具体的にイメージできないため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・数量の関係に対する具体的なイメージをもち、数式などをたてることができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の経験に基づいた場面や興味ある題材を取り上げる。 ・具体物を用いて場面の動作化・ブロックや積み木などの触覚教材を用いた操作活動をさせる。  <ul style="list-style-type: none"> ・解決に必要な情報に注目できるように文章を一部分ごと示したり、図式化したりする。

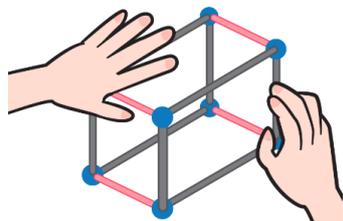
子供と共に行う手立ての効果の確認(例)

- ・文章題を読み取り、正しく数式などがたてられているかを確認する。

<ul style="list-style-type: none"> 文章題の言葉の理解が難しく、文章題で問われていることが理解できないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 文章で問われている内容を理解できるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 文章題に書かれている内容について、絵に描かせたり、言葉で状況を説明させたりして具体的なイメージをもたせる。 
--	---	--

子供と共に行う手立ての効果の確認（例）

- 類似した文章題を解かせ、理解して解答できるかどうかを確認する。

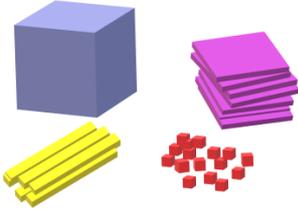
<p><困難さ> 空間図形のもつ性質を理解することが難しい (学習指導要領解説の記載あり)</p>		
<p>困難さの背景</p> <ul style="list-style-type: none"> 視力の低さや視野の狭さなどから、空間的なイメージができないため。 	<p>指導の工夫の意図</p> <ul style="list-style-type: none"> 直線や平面の位置関係をイメージできるようにする。 	<p>個に応じた手立て</p> <ul style="list-style-type: none"> 立体模型を触らせるなどしながら、言葉で特徴を説明したり、見取り図や展開図と見比べて位置関係を把握したりする。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p> <ul style="list-style-type: none"> 直線や平面の位置関係のイメージができているかを確認する。 		
<ul style="list-style-type: none"> 位置や空間を表す言葉の意味が理解できないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 基点を明確にすることで、位置や空間を表す言葉を正しく理解できるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分を基点にし、体験を通して、位置関係の言葉を具体的に理解させる。 基点を明確にし、向きを矢印で示すなど視覚的な手がかりを用いる。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p> <ul style="list-style-type: none"> 位置や空間を表す言葉を正しく理解できているかを確認する。 		

<困難さ>

データを目的に応じてグラフに表すことが難しい

(学習指導要領解説の記載あり)

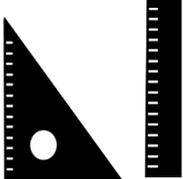
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 視力の低さや視野の狭さなどから、自分の作図の過程や結果を視覚的に確認しにくいため。 	<ul style="list-style-type: none"> 見えにくい状態を軽減させ、大枠のイメージがつかめるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> グラフを大きくしたり、作図しようとしているグラフ全体の形を言葉で説明したりして、グラフのイメージをもたせる。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p>		
<ul style="list-style-type: none"> 作図しようとしているグラフを言葉で説明させ、実際に作図したグラフが意図した物になっているかを確認する。 		
<ul style="list-style-type: none"> 必要なデータや複数のグラフの構造を捉えにくく、目的に応じたグラフに表すことができないため。 	<ul style="list-style-type: none"> グラフの種類や目的に応じたグラフの表し方があることを理解できるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 同じデータを棒グラフや折れ線グラフなど違うグラフに表して見比べることを通して、よりよい表し方に気付かせる。  <ul style="list-style-type: none"> 縦軸・横軸の意味理解と座標の感覚を将棋などのゲームを通して理解させる。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p>		
<ul style="list-style-type: none"> 作図しようとしているグラフを言葉で説明させ、実際に作図したグラフが意図した物になっているか確認する。 		

<p><困難さ> 大きな数の概念や小数の計算をするのが難しい (学習指導要領解説の記載なし)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・ 繰り上がりや繰り下がりの手続きなど十進法位取りができないため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 十進法位取りが正しくできるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 10のまとまりを捉えられるような図や位取り表を使用する。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 位取り表の1マスに1つの数字が入り、十進法位取りについて理解できているかを確認する。 		
<ul style="list-style-type: none"> ・ 具体的なものと抽象的なものを結びつけにくく、大きな数や小数などのイメージができないため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大きな数や小数のイメージが正しく持てるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 具体物や図で視覚的に捉えたり、身近なものに置き換えたりする。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ いくつかの大きな数や小数について、大小を判別したり、言葉で説明したりできるかを確認する。 		

<p><困難さ> 面積や体積について、既習を基に立式することが難しい (学習指導要領解説の記載なし)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・ 底辺や円周率など、図形と言葉を結び付けにくく、公式の意味が理解できないため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 公式を使い、面積や体積を求めることができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 式と図形を対応させた色をつけるなど注目してほしいところを強調して、公式と図形の間関係を結びつける。 ・ 具体物を用いて、見たり、触ったり、回転させたりしながら違いを確認する。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 公式が表しているものを言葉で説明させ、正しく図と結びついているかを確認する。 		

<困難さ>

用具を用いて測定したり、線を引いたり、図形を描いたりすることが難しい
(学習指導要領解説の記載なし)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 手指や腕の動きの制限があるため、コンパス・定規などが上手く扱えず、正確な作図や測定ができないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 使いやすい筆記具などを工夫することにより、作図や測定ができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 筆記具が握れるようにシリコン樹脂等で本人の指に合わせた補助具を使用する。  書見台等を活用して図形を描くノート等の位置を調整する。 
<ul style="list-style-type: none"> 視空間認知に弱さがあり、正確な作図や測定ができないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 筆記具の使い方などを工夫することにより、作図や測定ができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 目盛りや数値がはっきりと書かれている（白黒反転）ものや、大きく書かれている定規や分度器を使う。  パソコンやタブレット端末を活用する。（アプリの活用など）  定規やコンパスの軸が動かないように固定したり、定規等の測定の基点に印をつけたりする。 作図については、正確さを厳密に求めないようにする。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p> <ul style="list-style-type: none"> 文房具の工夫などにより、測定や作図の困難さが軽減されたかを確認する 		

小学校〔理科〕

<困難さ>

実験を行う活動において、実験の手順や方法を理解することが困難で、見通したもてなかつたりして、学習活動に参加することが難しい

(学習指導要領解説の記載あり)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・手順や器具が多いため、必要な情報を捉えることが難しいため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習の見通しがもてるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・実験・観察の目的を明示したり、操作手順を具体的に示したり、扱いやすい実験道具を用いる。
<ul style="list-style-type: none"> ・難聴のため、口頭だけの指示では分かりにくいいため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・指示が伝わりやすくする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・方法を視覚的に表したプリントを掲示したり、配付したりする。
<ul style="list-style-type: none"> ・視力の低さのために操作方法を把握できないため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・見えにくさを解消する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・実験・観察の手順や方法が見やすいプリントを手元に置く。
<ul style="list-style-type: none"> ・病気による学習空白のため、経験や体験等の不足し、使い方や方法について理解していないため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・経験不足を補う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・経験していない内容を事前に伝える。
子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)		
<ul style="list-style-type: none"> ・実験・観察を手順通りに、最後まで行えたか確認する。 		

<困難さ>

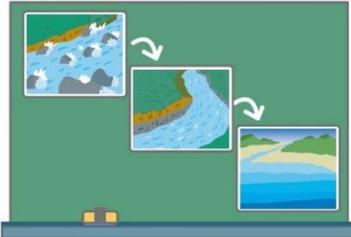
燃焼実験のように危険を伴う学習活動において、危険に気が付きにくいいため、安全に実施することが難しい

(学習指導要領解説の記載あり)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 手順が多いため、気が散ってしまい、考えたことをすぐに行動してしまうため。 	<ul style="list-style-type: none"> 児童を危険な状態にしないようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師が確実に様子を把握できる場所で活動できるように配慮する。 危険なポイントを示し、なぜ危険なのかを伝える。 整理された学習環境で取り組めるように工夫する。 <div data-bbox="986 837 1342 1077" data-label="Image"> </div>
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p>		
<ul style="list-style-type: none"> 実験・観察中に危険なく行えているか確認する。 		
<ul style="list-style-type: none"> 車椅子移動や手指の動きの制限があったり、不器用であったりするため、危険への対応が遅れてしまうため。 	<ul style="list-style-type: none"> 車椅子や補助具の操作、手指の動き等が上達するようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 学習内容に応じた動きができるように、操作方法や動きを練習する。 <div data-bbox="986 1364 1342 1608" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="943 1637 1369 1711">※理科室で車いすの練習をしている様子</p>
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p>		
<ul style="list-style-type: none"> 車椅子、補助具の使いやすさや手指の動きを確認する。 		

<p><困難さ> 自然の事物・現象を観察する活動において、時間をかけて実験や観察をすることが難しい</p> <p style="text-align: right;">(学習指導要領解説の記載あり)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 学習の見通しがもてず、気が散ってしまうため。 	<ul style="list-style-type: none"> 学習の見通しをもち、実験・観察の内容に着目しやすくする。 	<ul style="list-style-type: none"> 実験・観察の手順や方法を視覚的に表したものを掲示したり、ICT教材を活用したりして、注目するポイントを示す。 
<ul style="list-style-type: none"> 視力が低いため、遠いものや動くものを見て観察することが難しいため。 	<ul style="list-style-type: none"> 視力を補って、観察できるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 観察できるものを手元に置き、触って確認できるようにする。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 実験・観察に集中して行えているか確認する。 		
<ul style="list-style-type: none"> 病気や障害等により体力が少ないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 休みながら行えるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 休憩できるスペースを設ける。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 授業中に体調不良になっていないか確認する。 		

<p><困難さ> 実験・観察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難しい (学習指導要領解説の記載なし)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 手順や器具が多いため、必要な情報を捉えることが難しいため。 	<ul style="list-style-type: none"> 情報を精選し、視点を明確にするなどの配慮をする。 	<ul style="list-style-type: none"> 読みとったり、把握しやすくするために、必要な部分を拡大したり、限定したりする。
<ul style="list-style-type: none"> 視力の低さのために実験の変化を把握したり、器具の目盛りを読み取ったりすることが難しいため。 	<ul style="list-style-type: none"> 見えにくさを解消する。 	
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> ワークシートなどに記入させることから、読み取れているか確認する。 		

<p><困難さ> 実験や観察について予想を立てることや、考える際の視点を定めることが難しい (学習指導要領解説の記載なし)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> これまでに学習した内容を組み合わせたり、順序立てたりして考えることが苦手なため。 	<ul style="list-style-type: none"> 学習した内容を順序立てて考えられるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 見通しがもてるよう、これまでに学習した内容についてヒントになる事項を図やカード等に整理して示す。 これまでに実験・観察した内容の違いが比較できるように黒板に図を並べて示す。
		
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> ワークシートなどに記入させることから、予想できているか確認する。 		

小学校〔外国語活動〕

<困難さ>

音声を聞き取ることが難しい

(学習指導要領解説の記載あり)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 外国語と日本語の音声やリズムの違いを認識することに課題があるため。 音声を聞き取ることが難しく、活動の流れを理解できないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 音声を聞き取れるようにする。 リズムやイントネーションを理解できるようにする。 本時の活動の流れが分かるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 外国語と日本語の音声やリズムの違いに気付くことができるよう、リズムやイントネーションを、教師が手拍子を打つ、音の強弱について手を上下に動かして表すなどの配慮をする。 発音の音量を大きくする。 口形をはっきり示す。  <ul style="list-style-type: none"> 本時の流れが分かるように、本時の活動の流れを文字で黒板に記載する。

子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)

- 外国語と日本語の音声やリズムの違いに気付くことができるようになったかを確認する。
- 本時の流れが分かり、活動に参加できているかを確認する。

<困難さ>

1 単語当たりの文字数が多い単語や、文などの文字情報になると、読む手掛かりをつかんだり、細部に注意を向けたりするのが難しい

(学習指導要領解説の記載あり)

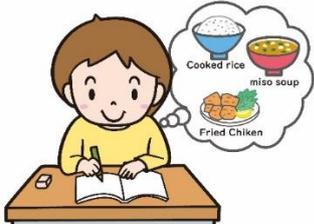
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 語のまとまりを認識することに課題があるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 文字を読む手がかりをつかめるようにする。 板書に貼られたカードから語彙や表現を理解できるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 語のまとまりや文の構成を見て、そろえやすくするよう、外国語の文字を提示する際に字体をそろえたり、線上に文字を書いたりする。 語彙・表現などを記したカードなどを黒板に貼る際には、貼る際には、貼る位置や順番などに配慮する。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 文字や単語を読む手がかりをつかめたかを確認する。 		

<困難さ>

活字体で書かれた文字を見て、どの文字であるのかを識別することが難しい

(学習指導要領解説の記載なし)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 単語のまとまりを認識することが難しく、活字体で書かれた文字を識別することに課題があるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 活字体で書かれた文字を識別し、読めるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 文節をはっきりさせ、単語のまとまりを○で囲む等して、単語を意識できるようにする。 身近な場所にある看板や持ち物に記されている活字体で書かれた文字に意識を向けさせるようにする。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 活字体で書かれた単語を識別できるようになったかを確認する。 		

<p><困難さ> 単語や文章を話すことが難しい</p> <p style="text-align: right;">(学習指導要領解説の記載なし)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・話すときに、単語や文章が頭に思い浮かばないため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・単語や文章を話すことができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・話す内容を頭の中で整理できるように、紙に書く等の工夫をする。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・話す内容を話すことができるようになったかを確認する。 		

<p><困難さ> 発声等でコミュニケーションをとることが難しい</p> <p style="text-align: right;">(学習指導要領解説の記載なし)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・発音の明瞭度が低く、相手とのコミュニケーションに課題があるため。 ・構音がうまくできず、相手に分かるように発音することが難しいため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・相手と会話し、コミュニケーションを取れるようにする。 ・構音がうまくできるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・発音の模倣等を示す等、相手とコミュニケーションがとれるようにする。 ・口形や発音の模倣等を示す等、コミュニケーションがとれるようにする。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・はっきりと発音して、相手とコミュニケーションをとることができたかを確認する。 ・正しく構音して、コミュニケーションをとることができたかを確認する。 		

<困難さ>

人前で実物やイラスト、写真などを見せながら話すことが難しい

(学習指導要領解説の記載なし)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 活動の見通しがもてなく、緊張や不安があり、声を出して発表することが難しいため。 	<ul style="list-style-type: none"> 活動に見通しがもてるようにする。 人前で話すことへの不安を解消する。 	<ul style="list-style-type: none"> 最終活動の見通しがもてるように、最終活動となるモデルを示し、活動のイメージをもたせる。  <ul style="list-style-type: none"> 自信をもって発表できるように肯定的に児童の発表を支援する。

子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)

・人前で話すことへの不安・緊張が解消されたかどうかを確認する。

<困難さ>

大文字と小文字の正しいか書き分けや、符号を適切に使って書くことが難しい

(学習指導要領解説の記載なし)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 大文字と小文字の正しいか書き分けや、符号を適切に使って書くことに困難があるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 大文字と小文字の正しいか書き分けや、符号を適切に使って書くことができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 単語等に着目し、大文字と小文字の正しいか書き分けや、符号を適切に使って書くことができるように、大文字や符号を強調して示すようにする。 

子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)

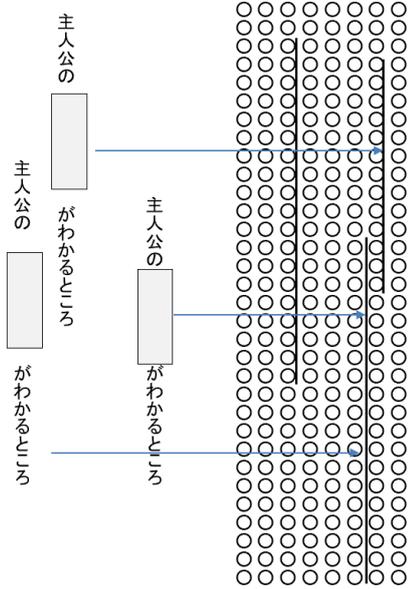
・大文字と小文字の正しいか書き分けや、符号を適切に使って書くことができたかを確認する。

中学校・高等学校〔国語〕

<困難さ>

自分の立場以外の視点で考えたり、他者の感情を理解したりすることが難しい

(学習指導要領解説の記載あり)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 相手の意図を理解できなかつたり、相手の表情から感情を読みとったりすることが難しいため。 病気による心理的な不安定さや、人間関係形成の困難さがあるため。 人間関係形成が困難であるという特性があるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 他者の感情を理解させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 生徒が身近に感じられる文章（例えば、同年代の主人公の物語など）を取り上げ、文章に表れている心情やその変化等が分かるよう、行動の描写や会話文に含まれている気持ちがよく伝わってくる語句等に気付かせたり、心情の移り変わりが分かる文章の中のキーワードを示したり、心情の変化を図や矢印などで視覚的に分かるように示してから言葉で表現させたりするなどの配慮をする。 

子供と共に行う手立ての効果の確認（例）

- 他者の気持ちや感情が分かるキーワードを抜き出せているかを確認する。

<困難さ>

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

(学習指導要領解説の記載あり)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none">・読み書きに困難さがあり、書き写すことに時間がかかるため。・手指や腕の動きの制限があるため、文字や文章を書くことが難しいため。	<ul style="list-style-type: none">・手で書くこと以外の方法も提示する。	<ul style="list-style-type: none">・文字を書く負担を軽減するため、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などの配慮をする。 <div data-bbox="1050 734 1353 1205" data-label="Image">An illustration of a young boy with black hair, wearing a dark blue school uniform, sitting at a wooden desk. He is looking at a laptop computer. On the desk, there is an open book and a small blue object. The background is plain white.</div> <ul style="list-style-type: none">・写真撮影したものをノートに貼らせる。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none">・代替え手段で記録したとしても、授業内容は理解できているか確かめる。		

<p><困難さ> 声を出して発表することが難しかったり、人前で話すことへの不安を抱いていたりする</p> <p style="text-align: right;">(学習指導要領解説の記載あり)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・難聴のため、発音の明瞭度が低く、相手とのコミュニケーションが難しいため。 ・構音がうまくできず、相手に分かるように発音することが難しいため。 ・緊張や不安があり、声を出して発表することが難しいため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・声を出す以外の発表方法について提示する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・紙やホワイトボードに書いたものを提示したり ICT 機器を活用したりして発表するなど、多様な表現方法が選択できるように工夫し、自分の考えを表すことに対する自信がもてるような配慮をする。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・代替え手段で発表することに抵抗感がなくなったかどうかを確認する。 		

<p><困難さ> 言葉の意味理解が難しい</p> <p style="text-align: right;">(学習指導要領解説の記載なし)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・手指や腕の動きの制限があるため、文字や文章を書くことが難しいため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・筆記具を使用して文字や文章を書けるようにする。 ・筆記以外の文字や文章を書く方法を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・筆記具が握れるように、シリコン樹脂等で本人の指に合わせた補助具を使用する。  <ul style="list-style-type: none"> ・書見台等を活用して、文字や文章を書くノート等の位置を調整する。 ・パソコンやタブレット端末等を活用して文字や文章を打ち込んで作成できるようにする。

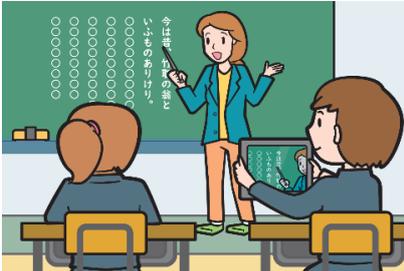
子供と共に進む手立ての効果の確認（例）

- ・筆記具を握って文字や文章が書けたかを教師が見て確認する。
- ・ノート等を設置した位置が適当であったかを生徒に聞いて確認する。
- ・パソコンやタブレット端末等を活用して文字や文章を打ち込む方法はどうか生徒に聞いて確認する。
- ・補助具の使いやすさを生徒に聞いて確認する。

<困難さ>

板書をノートに正しく書き写すことが難しい

（学習指導要領解説の記載なし）

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・読み書きに困難さがあり、書き写すことに時間がかかるため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・時間内に書き写せるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・文字の大きさや余白など見やすく板書する。 ・書く時間を十分に確保する。 ・書き写す量を調整する。 ・板書を撮影して、手元で確認しながら書き写すことを認める。 

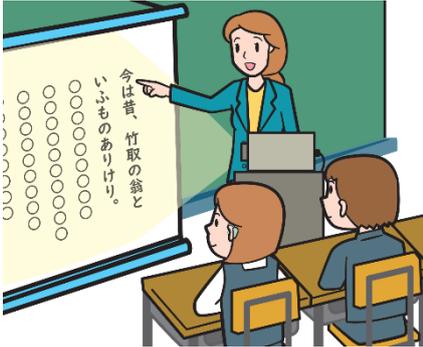
子供と共に進む手立ての効果の確認（例）

- ・書き取れた内容や量について確認する。
- ・時間内で書き写せたかを確認する。

<困難さ>

教科書や資料を見ながら、説明を聞くことが難しい

(学習指導要領解説の記載なし)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none">・ 聞くことと見ることが同時にすることが難しいため。	<ul style="list-style-type: none">・ 教科書や資料を見ながら説明を聞けるようにする。	<ul style="list-style-type: none">・ 大型ディスプレイや拡大コピーで教科書や資料を大きく提示し、その近くで説明する。  <ul style="list-style-type: none">・ 見る時間と聞く時間を分ける。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none">・ 内容が正しく聞き取れたかを確認する。		

中学校〔社会〕・高等学校〔地理歴史・公民〕

<p><困難さ> 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難しい (学習指導要領解説の記載あり)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 読み取る範囲が広く、必要な情報を捉えることが苦手であるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 必要な情報を捉える際に必要な視点を理解させる。 必要な情報を読み取る段階を明示する。 	<ul style="list-style-type: none"> 見る範囲を限定したり、掲載されている情報を精選したりして、視点を明確にする。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> ワークシート等の成果物から、どの段階でつまづいているかを確認する。 机間指導などの際に、視点や範囲を指示した状態で、必要な情報をどの程度見つけ出せるかを見とる。 		
<ul style="list-style-type: none"> 文字や記号が小さくて見えにくい。 	<ul style="list-style-type: none"> 文字を読みやすくする。 	<ul style="list-style-type: none"> 読み取りやすくするために、地図等の情報を拡大する。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 文字の見えやすさなどを生徒に聞いて確認する。 		

<p><困難さ> 社会的事象に興味・関心をもつことが難しい (学習指導要領解説の記載あり)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 身近な生活とのつながりが分からないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 取り扱う社会的事象が身近な生活や自身の経験と結びついていることを理解させる。 	<ul style="list-style-type: none"> その社会的事象の意味を理解しやすくするため、社会の営みと身近な生活がつながっていることを実感できるように、特別活動などとの関連付けなどを通して、具体的な体験や作業などを取り入れ、学習の順序を分かりやすく説明し、安心して学習できるように配慮する。

子供と共に行う手立ての効果の確認（例）

- ・興味・関心を持たせるための教材や発問に対する個人的な経験や解釈などの意見が得られるかどうかを確認する。
- ・授業や単元の終わりなどに振り返りの時間を設定し、取り扱った社会的事象について、どのような興味や関心を持って学習に臨んだかを尋ねる。

・経験や体験等の不足により、実感がもてないため。

・経験や体験の不足を補う。

・ゲストスピーカーを招いたり関係者の体験を記録した教材を用いたりして、生徒の経験を補い、生徒同士で感想を伝え合わせたり、記述させたりする。



子供と共に行う手立ての効果の確認（例）

- ・生徒が意見交換に参加しているか、感想の記述に取り組んでいるかどうか様子を確認する。

<困難さ>

社会的事象についての学習上の課題に気付くことが難しい

（学習指導要領解説の記載あり）

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
・問われている学習上の課題の意味がわからないため。	・学習上の課題の意味を理解させ、動機付けさせる。	・社会的事象を読み取りやすくするために、写真などの資料や発問を工夫すること。

子供と共に行う手立ての効果の確認（例）

- ・資料提示や発問をした直後の学習態度に注目する。

・学習上の課題を焦点化することが苦手であるため。

・学習上の課題を焦点化する。

・課題に対してどのように取り組むことが今求められているかを発問する。
・学習テーマに関わる問題の当事者の立場になって考えさせる。

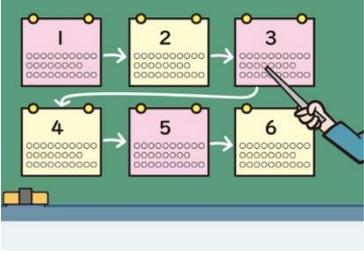
子供と共に行う手立ての効果の確認（例）

- ・課題への取り組み方について正しい理解が得られているかどうか確認する。
- ・ロールプレイ等において問われている問題が表現できているかを見取る。
- ・授業の終わりに振り返りの時間を設け、課題への取り組みやすさ、自身の学習意欲やその要因について記述させる。

< 困難さ >

社会的事象に関わる学習上の課題について予想を立てることが難しい

(学習指導要領解説の記載あり)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 学習の見通しがもてないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 学習の今後の見通しを立てられるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 見通しがもてるよう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。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p>		
<ul style="list-style-type: none"> 学習順序について直接意見を聞いたり、ペアやグループで意見交換をさせたりして、提示した学習順序がその生徒にとって意味をなしているか確認する。 		
<ul style="list-style-type: none"> 経験や体験等の不足により、予想を立てることが難しかったため。 	<ul style="list-style-type: none"> 予想を立てる上で必要な情報が何か理解させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 予想を立てさせる際に、これまで学習した内容や自分の経験を話し合わせる時間を設ける。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p>		
<ul style="list-style-type: none"> 予想を立て記述させる時間を設け、注目する生徒がどのような問いの際に予想を立てるのが困難あるいは容易になるかを見とる。 		

<p><困難さ> 情報収集や考察、まとめの場面において、どの観点で考えるのか難しい (学習指導要領解説の記載あり)</p>		
<p>困難さの背景</p> <ul style="list-style-type: none"> 考え方の見通しがもてないため。 	<p>指導の工夫の意図</p> <ul style="list-style-type: none"> 情報収集や考察、まとめの場面において適切な観点を選び取る経験をさせる。 	<p>個に応じた手立て</p> <ul style="list-style-type: none"> 見本を示したワークシートを作成する。 必要な観点やキーワードなどについて生徒同士の意見交換などを通して考えさせる。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 情報収集や考察、まとめに至るまでに有効だった視点やヒントについて振り返らせる。 意見交換の中で確認できたキーワードを使って表現できているかを確認する。 		

<p><困難さ> 社会見学の際に移動が難しい (学習指導要領解説の記載なし)</p>		
<p>困難さの背景</p> <ul style="list-style-type: none"> 車椅子のため、移動が困難であるため。 	<p>指導の工夫の意図</p> <ul style="list-style-type: none"> 他の生徒と同様の学習内容をできる限り保障する。 	<p>個に応じた手立て</p> <ul style="list-style-type: none"> 社会見学の様子の映像や写真を同時あるいは事後に共有する。  <ul style="list-style-type: none"> 社会見学で得て欲しい情報についてワークシートなどに記述する。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 映像、写真、ワークシートなどの支援した情報が役立ったか、あるいは感想などを聞き取る。 		

<p><困難さ> 資料を元に問題文に解答することが難しい (学習指導要領解説の記載なし)</p>		
<p>困難さの背景</p>	<p>指導の工夫の意図</p>	<p>個に応じた手立て</p>
<ul style="list-style-type: none"> 問題文が求めている解答を予測できないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 問題文が求めている大まかな解答内容の予想をさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 問題文を要素に分解したり、「どのように」「なぜ」など特定のキーワードに着目したりさせる。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 教師の補助やワークシートの工夫のどこが効果的だったのかを生徒に振り返らせたり評価させたりする。 		
<ul style="list-style-type: none"> 資料から適切な情報を読み取れないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 資料から適切な情報を読み取らせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 資料一つひとつから読み取れること、複数の資料を合わせて読み取れることについて話し合わせる。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 話し合いの様子から、どのような資料あるいはどのような発問を苦手としているか推測したり、聞き取ったりする。 		
<ul style="list-style-type: none"> 問題文や資料の読み取りはできるが、適切な形で解答することに困難があるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 問題文に対して適切な回答の形式について理解させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 模範解答を提示し、解答の仕方や解答の構造を分析させる。 解答に含まれるキーワードを提示して解答を作らせる、あるいは模範解答の一部だけを空欄にして、空欄に入る語句を考えさせる。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 解答の仕方や解答の構造を分析したことがどの程度役立ちそうか振り返らせる。 キーワードの提示や空欄補充による設問など教師が採用した設問の形が、自由記述など他の解答形式と比べて効果的だったか評価させる。 		

<p><困難さ> 社会的事象などについての周囲との意見交換が難しい (学習指導要領解説の記載なし)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 社会的事象などについての意見交換の際に、自分の考えに自信を持たないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 意見の妥当性について自信を持たせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師が机間指導中に生徒の意見を聞き取り、応答をし、生徒の意見に自信を持たせる。あるいは生徒同士の意見交換の時間を設け、様子を観察する。 学校での既習事項を振り返るのか、生徒のこれまでの経験から振り返ってほしいのか等、補助的な指示をする。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 意見交換の際に教師自身が生徒の様子を観察したり、周囲の生徒から意見交換の様子についての感想を聞き取ったりする。 		
<ul style="list-style-type: none"> 自分の興味関心や文化的背景から、自分の意見に過剰にこだわるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 意見が変容すること自体を前向きに捉えさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の意見の譲れるところ、譲れないところについて自己省察させる。 他者の意見を踏まえて意見を変容させた生徒を積極的に評価する雰囲気を作る。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 意見の変容が起きたかどうか、意見交換の後の記述や振り返りから確認する。 		
<ul style="list-style-type: none"> 他の生徒に対して攻撃的になるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 意見交換のためのルールを学ばせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 意見交換のためのルールについて話し合いをさせる。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 意見交換の際の話し合いが上手くいったとき、上手くいかないときについて振り返る時間を設け、ワークシートや口頭で意見交換についての感想を確認する。 		

<p><困難さ> 授業中に取り扱う用語や概念の意味を捉えることが難しい (学習指導要領解説の記載なし)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 社会科の用語などについて、漢字が読めないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 漢字の読みでつまずかないようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 必要に応じてワークシート等にルビを振っておく。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> ルビが役立っているかを生徒に確認する。 		
<ul style="list-style-type: none"> 外来語などの意味が分からないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 外来語の意味や用法が分かるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 漢字が読めないとき、あるいは外来語の意味が分からないときに周囲の生徒に聞けるような雰囲気づくりをしておく。 その言葉の現代的な使われ方などを取り上げ、元々の意味との共通点を探らせる。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 言葉でつまずく様子がないか確認する。 		
<ul style="list-style-type: none"> 既習事項だが生徒に定着していないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 既習事項についての理解を確かめる。 	<ul style="list-style-type: none"> 既習事項について口頭やワークシートで問いかける。あるいは生徒同士で教え合うように指示する。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 既習事項の知識を用いた学習課題を設定し、どの程度解答できるかを確認する。 		

<p><困難さ> 単元を通して取り組む大きな問いや学習課題に対して見通しを持つことが難しい (学習指導要領解説の記載なし)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 単元を通して扱う問いが大きすぎるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 問いに対してどのような事柄を理解すれば良いのかの見通しを持たせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 大きな問いに答えるための補助的な問いを用意する。必要に応じて補助的な問いをワークシートなどに示す。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 単元を通して扱う問いに答える上で、補助的な問いが役立っているかどうかを考えさせ、意見を求める。 		

<ul style="list-style-type: none"> 問いの抽象度が高すぎるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 抽象的な知識を問う問いを具体的な経験と結びつけたり、単純な問いに置き換えさせたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> 個人の経験と繋がりを持たせられるような問いにする。あるいは問いに答えるための情報の範囲を限定して示す。
子供と共に行う手立ての効果の確認（例） <ul style="list-style-type: none"> 教師側の声かけや問いの工夫は実感できたか聞き取る。 		
<ul style="list-style-type: none"> 単元を通した問いと、そのための補助的な問いや作業の対応関係が分からないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 単元を通した問いに対して設定された補助的な問いや作業の意味を理解させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 設定した補助的な問いや作業は単元を通した問いを明らかにするのにどの程度役立つかについて意見を述べさせる。
子供と共に行う手立ての効果の確認（例） <ul style="list-style-type: none"> 補助的な問いや作業が役立つかの意見を聞くことを通して、補助的な問いや作業についての生徒の理解を教師が吟味する。 大きな問いに対して自分だったらどのような問いを設定するかを考えさせる。 		

<困難さ> 社会的事象・社会問題などを取り上げたパフォーマンス課題に取り組むのが難しい (学習指導要領解説の記載なし)		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 課題の意味を理解することに困難があるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 課題の理解でのつまずきを見つける。 	<ul style="list-style-type: none"> 課題文の中で分からないところを意見交換させ、質問を促す。
子供と共に行う手立ての効果の確認（例） <ul style="list-style-type: none"> 課題の意味について自分なりに解釈したところや分からないところなどについて意見交換をさせ、課題についての理解を見とる。 		
<ul style="list-style-type: none"> 課題に取り組む意欲が湧かないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 課題の内容と実社会とのつながりを理解させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 課題に取り組むことが実社会でどのように役立つかを考えさせたり、あるいは教師が説明したりする。
		

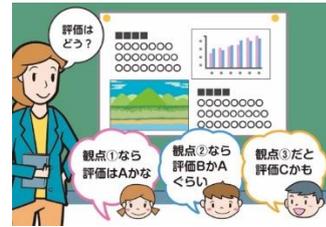
子供と共に行う手立ての効果の確認（例）

- ・ 教師が設定した課題にどの程度取り組む価値があるかどうか、どのような価値があるかについて意見交換をさせて様子を見とる。

・ 課題に対してどのような方向性で取り組めば良いか分からないため。

・ 課題の評価基準を理解させる。

・ 課題の評価基準を共有した上で、課題に取り組んだ例を提示し、生徒に評価をさせる。



子供と共に行う手立ての効果の確認（例）

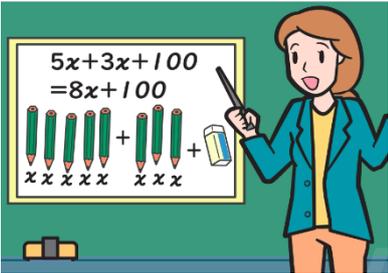
- ・ 作品例への評価について、周囲や教師の下す評価と、その生徒の下す評価の間に大きなズレがないかに着目する。

中学校・高等学校〔数学〕

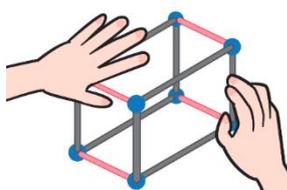
<困難さ>

文章を読み取り、数量の関係を文字式を用いて表すことが難しい

(学習指導要領解説の記載あり)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 文章題で問われていることが理解できず、文字式との関係がわからないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 必要な情報に注目し、数量と文字式の間をイメージできるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 生徒の経験に基づいた場面や興味のある題材を取り上げる。 解決に必要な情報に印をつけさせたり図式化したりして、注目してほしいところを強調する。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p>		
<ul style="list-style-type: none"> 類似した文章問題を解かせ、理解して解答できるかどうかを確認する。 		
<ul style="list-style-type: none"> 具体的場面を想像できず、数字を文字に置き換えることの意味がわからないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 数字を文字などに書き換えることができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 具体的場面を示しながら、数字→記号→文字と文字に置き換える過程を丁寧に説明する。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p>		
<ul style="list-style-type: none"> いくつかの問題で、文字式をつくらせ、置き換えることができているかを確認する。 		
<ul style="list-style-type: none"> 文字の入った計算ができないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 文字式の意味が分かり、計算ができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 式が表している問題場面を図式化したり、簡単な数値で考えさせたりする。  <p>The illustration shows a female teacher with brown hair, wearing a blue jacket and orange pants, pointing with a black pen at a whiteboard. The whiteboard displays the equation $5x + 3x + 100 = 8x + 100$. Below the equation, there are two groups of pencil icons: the first group has five pencils labeled 'x', and the second group has three pencils labeled 'x'. A plus sign is between the two groups. To the right of the pencils is a small blue box with a white dot. Below the whiteboard, there are two small orange blocks.</p> <ul style="list-style-type: none"> 文字式のきまりの一覧などを見て確かめられるようにしておく。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認(例)</p>		
<ul style="list-style-type: none"> 図式化したものをもとに、正しく計算できているかを確認する。 文字式のきまりが守れているかを確認する。 		

<p><困難さ> 生徒が日頃使用することが少なく、抽象度の高い言葉の理解が難しい (学習指導要領解説の記載なし)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 言葉の意味と実際の学習活動との結びつきが十分でないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 体験的な活動を通して視覚的・具体的なイメージをもてるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 生徒の興味・関心や生活経験に関連の深い教材を取り上げて、既習の言葉や分かりやすい言葉に置き換える。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 言葉の意味を理解し、学習ができていないかを確認する。 		

<p><困難さ> 空間図形のもつ性質を理解することが難しい (学習指導要領解説の記載あり)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 視力の低さや視野の狭さなどから、空間的なイメージができないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 直線や平面の位置関係をイメージできるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 立体模型で特徴のある部分に触らせるなどしながら、言葉でその特徴を説明する。  <ul style="list-style-type: none"> 見取り図や展開図と見比べて位置関係を把握する。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 直線や平面の位置関係のイメージができていないかを確認する。 		
<ul style="list-style-type: none"> 空間的な把握が難しく、向きや方向、大きさ等が異なるとイメージができないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 向きや方向、大きさの違いをイメージできるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 具体物やタブレット端末等を用いて、見たり、触ったり、回転させたりして確認する。  <ul style="list-style-type: none"> 基点となる点や辺などに印をつける。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 言葉で説明させ、向きや方向、大きさの違いを正しくイメージできているかを確認する。 		

<p><困難さ> データを目的に応じてグラフに表すことが難しい (学習指導要領解説の記載なし)</p>		
<p>困難さの背景</p>	<p>指導の工夫の意図</p>	<p>個に応じた手立て</p>
<ul style="list-style-type: none"> 視力の低さや視野の狭さなどから、自分の作図の過程や結果を視覚的に確認しにくいいため。 	<ul style="list-style-type: none"> 見えにくい状態を軽減させ、大枠のイメージをつかめるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> グラフを大きくしたり、作図しようとしているグラフ全体の形を言葉で説明したりして、グラフのイメージをもたせる。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p> <ul style="list-style-type: none"> 作図しようとしているグラフを言葉で説明させ、実際に作図したグラフが意図した物になっているかを確認する。 		
<ul style="list-style-type: none"> 必要なデータや複数のグラフの構造を捉えにくく、目的に応じたグラフに表すことができないため。 	<ul style="list-style-type: none"> グラフの種類や目的に応じたグラフの表し方があることを理解させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 同じデータを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、見比べることを通して、よりよい表し方に気付くことができるようにする。 縦軸・横軸の意味理解と座標の感覚を将棋などのゲームを通して理解できるようにする。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p> <ul style="list-style-type: none"> 作図しようとしているグラフを言葉で説明させ、実際に作図したグラフが意図した物になっているかを確認する。 		

<困難さ>

面積や体積について、既習をもとに立式することが難しい

(学習指導要領解説の記載なし)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none">三角錐や球など、図形と言葉を結び付けにくく、公式の意味が理解できないため。	<ul style="list-style-type: none">公式を使い、面積や体積を求めることができるようにする。	<ul style="list-style-type: none">式と図形を対応させた色をつけるなど注目してほしいところを強調して、公式と図形の関係を結びつける。具体物を用いて、見たり、触ったり、回転させたりしながら違いを確認する。 <div data-bbox="981 763 1321 999" style="text-align: center;"></div> <ul style="list-style-type: none">パソコンやタブレット端末を活用する。(アプリの活用など)
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none">公式が表しているものを言葉で説明させ、正しく図と結びついているかを確認する。		

中学校・高等学校〔理科〕

＜困難さ＞

実験を行う活動において、実験の手順や方法を理解することが難しかったり、見通しがもたもてなかったりして、学習活動に参加することが難しい

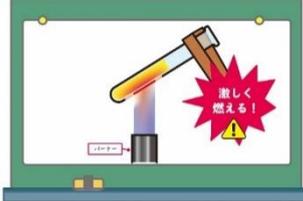
(学習指導要領解説の記載あり)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 手順や器具が多いため、必要な情報をとらえることが難しいため。 	<ul style="list-style-type: none"> 学習の見通しがもてるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 実験・観察の目的を明示したり、操作手順を具体的に示したり、扱いやすい実験道具を用いる。
<ul style="list-style-type: none"> 難聴のため、口頭だけのだけの指示では分かりにくいいため。 	<ul style="list-style-type: none"> 指示が伝わりやすくする。 	<ul style="list-style-type: none"> 方法を視覚的に表したプリントを掲示したり、配付したりする。
<ul style="list-style-type: none"> 視力の低さのために操作方法を把握できないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 見えにくさを解消する。 	<ul style="list-style-type: none"> 実験・実験の手順や方法が見やすいプリントを手元に置く。
<ul style="list-style-type: none"> 病気による学習空白のため、経験や体験等が不足し、使い方や方法について理解していないため。 	<ul style="list-style-type: none"> 経験不足を補う。 	<ul style="list-style-type: none"> 経験していない内容を事前に伝える。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p> <ul style="list-style-type: none"> 実験を手順通りに、最後まで行えたか確認する。 		

<困難さ>

燃焼実験のように危険を伴う学習活動において、危険に気付きにくいいため、安全に実施することが難しい

(学習指導要領解説の記載あり)

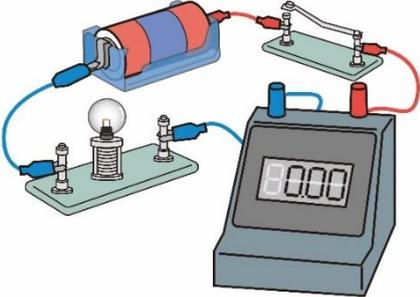
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 手順が多いため、気が散ってしまい、考えたことをすぐに行動してしまうため。 	<ul style="list-style-type: none"> 児童を危険な状態にしないようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師が確実に様子を把握できる場所で活動できるように配慮する。 危険なポイントを示し、なぜ危険なのかを伝える。 整理された学習環境で取り組めるように工夫する。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p>		
<ul style="list-style-type: none"> 実験・観察中に危険なく行えているか確認する。 		
<ul style="list-style-type: none"> 車椅子移動や手指の動きの制限があったり、不器用であったりするため、危険への対応が遅れてしまうため。 	<ul style="list-style-type: none"> 車椅子や補助具の操作、手指の動き等が上達するようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 学習内容に応じた動きができるように、操作方法や動きを練習する。  <p>※理科室で車いすの練習をしている様子</p>
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p>		
<ul style="list-style-type: none"> 車椅子、補助具の使いやすさや手指の動きを確認する。 		

<困難さ>

自然の事物・現象を観察する活動において、時間をかけて実験や観察をすることが難しい

(学習指導要領解説の記載なし)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・学習の見通しがもてず、気が散ってしまうため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習の見通しをもち、実験・観察の内容に着目しやすくする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・実験・観察の手順や方法を視覚的に表したものを掲示したり、ICT教材を活用したりして、注目するポイントを示す。 <div data-bbox="954 1070 1390 1377" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="938 1384 1374 1467">※顕微鏡で観察するものを投影している様子</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・視力が低いため、遠いものや動くものを見て観察することが難しいため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・視力を補って、観察できるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・観察できるものを手元に置き、触って確認できるようにする。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・観察・実験に集中して行えているか確認するため。 		
<ul style="list-style-type: none"> ・病気により体力が少ないため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・休みながら行えるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・休憩できるスペースを設ける。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p>		

<ul style="list-style-type: none"> ・体調不良になっていないか確認するため。 		
<p><困難さ></p> <p>実験・観察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難しい (学習指導要領解説の記載なし)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・手順や器具が多いため、必要な情報をとらえることが難しいため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・情報を精選し、視点を明確にするなどの配慮をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・読みとったり、把握しやすくするために、必要な部分を拡大したり、限定したりする。
<ul style="list-style-type: none"> ・視力の低さのために実験の変化を把握したり、器具の目盛りを読み取ったりすることが難しいため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・見えにくさを解消する。 	 <p>※表示が大きく、見やすいデジタルの電流計を使用している様子</p>
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートなどに記入させることから、読み取れているか確認する。 		

<p><困難さ></p> <p>実験・観察について予想を立てることや考える際の視点を定めることが難しい (学習指導要領解説の記載なし)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・これまでに学習した内容を組み合わせたり、順序立てたりして考えることが苦手なため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習した内容を順序立てて考えられるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・見通しがもてるよう、これまでに学習した内容についてヒントになる事項を図やカード等に整理して示す。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートなどに記入させることから、予想できているか確認する。 		

中学校・高等学校〔外国語〕

<困難さ>

英語の語には、発音と綴りの関係に必ずしも規則性があるとは限らないものが多く、明確な規則にこだわって強い不安や抵抗感を抱いてしまう

(学習指導要領解説の記載あり)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・ 特定のものにこだわったり、規則性にこだわったりする特性があるため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 規則性があるとは限らない英語の発音と綴りに関する学習に、安心して取り組ませる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 英語を書いたり、発音したりする活動では、その場で書いたり、発音することを求めず、他のクラスメートの解答を見たり聞いたりしてから取り組んでも良いこととする。 ・ 似た規則の英語を選んで扱い参考にさせる。

子供と共に行う手立ての効果の確認(例)

- ・ 授業中すぐにできなくても、他のクラスメートの解答や似た規則の発音等を参考にし、正しい綴りで書けたり、正しい発音で言えていたりするかを確認する。
- ・ 安心して学習に臨めているか、生徒の表情を確認する。

<困難さ>

音声を聞き取ることが難しい

(学習指導要領解説の記載なし)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・ 外国語と日本語の音声やリズムの違いを認識することに課題があるため。 ・ 音声を聞き取ることが難しく、活動の流れを理解できないため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 音声を聞き取れるようにする。 ・ リズムやイントネーションを理解できるようにする。 ・ 本時の活動の流れが分かるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 外国語と日本語の音声やリズムの違いに気付くことができるよう、リズムやイントネーションを、教員が手拍子を打つ、音の強弱については手を上下に動かして表すなどの配慮をする。 ・ 発音の音量を大きくする。 ・ 口形をはっきり示す。 ・ 本時の流れが分かるように、本時の活動の流れを文字で黒板に記載する。

子供と共に行う手立ての効果の確認(例)

- ・ 外国語と日本語の音声やリズムの違いに気付くことができるようになったかを確認する。
- ・ 本時の流れが分かり、活動に参加できているかを確認する。

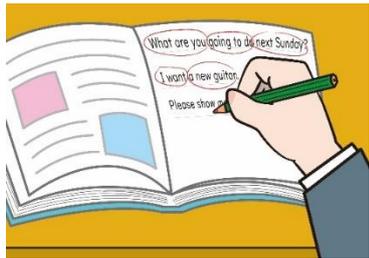
<困難さ>

1 単語当たりの文字数が多い単語や、文などの文字情報になると、読む手掛かりをつかんだり、細部に注意を向けたりするのが難しい

(学習指導要領解説の記載なし)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none">語のまとまりを認識することに課題があるため。	<ul style="list-style-type: none">文字を読む手がかりをつかめるようにする。 板書に貼られたカードから語彙や表現を理解できるようにする。	<ul style="list-style-type: none">語のまとまりや文の構成を見てそろえやすくするよう、外国語の文字を提示する際に字体をそろえたり、線上に文字を書いたりする。  <ul style="list-style-type: none">語彙・表現などを記したカードなどを黒板に貼る際には、貼る際には、貼る位置や順番などに配慮する。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none">文字や単語を読む手がかりをつかめたかを確認する。		

<p><困難さ> 日常的な話題や社会的な話題を聞いて、話の概要をとらえることが難しい (学習指導要領解説の記載なし)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 日常的な話題や社会的な話題を聞くことに課題があるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 話題で話されていること全体の大まかな内容を捉えられるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 必要な情報を把握できるように、話題の重要な部分に関しては、ゆっくり、口形をはっきり示し、強調して大きな声で話すようにする。 興味・関心を示すような身の回りの物を題材として扱うようにする。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 日常的な話題や社会的な話題を聞き取ることができるようになったかを確認する。 		

<p><困難さ> 簡単な語句や文で書かれた文章を見て、文章の概要や要点をとらえることが難しい (学習指導要領解説の記載なし)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 語句や文章のまとまりを認識することが難しく、語句や文章のまとまりを識別することに課題があるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 語句や文章のまとまりを識別し、読めるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 語句や文章のまとまりを○で囲む等して、語句や文章を意識できるようにする。 
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> 語句や文章のまとまりを識別できるようになったかを確認する。 		

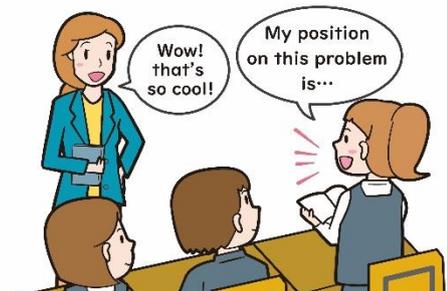
<p><困難さ> 語や文章を話すことが難しい</p> <p style="text-align: right;">(学習指導要領解説の記載なし)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・話すときに、単語や文章が頭に思い浮かばないため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・単語や文章を話すことができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・話す内容を頭の中で整理できるように、紙に書く等の工夫をする。
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・話す内容を話すことができるようになったかを確認する。 		

<p><困難さ> 日常的、社会的な話題等について、自分の気持ちや考えたことを伝えることが難しい</p> <p style="text-align: right;">(学習指導要領解説の記載なし)</p>		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちや考えたことを伝えることに課題があるため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちや考えたことを伝えることができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・予め、自分の気持ちや考えたことをメモ等に整理して準備し、相手に伝えることができるようにする。 <div style="text-align: center;">  </div>
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちや考えを伝えることができたかを確認する。 		

<困難さ>

日常的、社会的な話題等について、自分の気持ちや考えたことを整理し、話すことが難しい

(学習指導要領解説の記載なし)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 自分の気持ちや考えたことを話す、発表することに課題があるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の気持ちや考えたことを話す、発表することができるようにする。 人前で話すことへの不安を解消する。 	<ul style="list-style-type: none"> 予め、自分の気持ちや考えたことをメモ等に整理して準備し、話す、発表ができるようにする。 自信をもって発表できるように肯定的に生徒の発表を支援する。 

子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)

- 自分の気持ちや考えを話す、発表することができたかを確認する。
- 人前で話すことへの不安・緊張が解消されたかどうかを確認する。

<困難さ>

文構造や文法事項を正しく用いて、正しい語順で文を構成することが難しい

(学習指導要領解説の記載なし)

困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
<ul style="list-style-type: none"> 書くにあたり、文構造や文法事項を正しく用いて、正しい語順で文を構成することに困難があるため。 	<ul style="list-style-type: none"> 文構造や文法事項を正しく用いて、正しい語順で文を構成することができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 文の構造や文法に着目し、構文等を強調して示すようにする。 

子供と共に行う手立ての効果の確認 (例)

- 文構造や文法事項を正しく用いて、正しい語順で文を構成することができるようになったかを確認する。

(3) 学校での実践例

「教科指導上の個に応じた配慮」を考える流れ（図5-3）を参考にした学校の実践を紹介する。今回は、複数の教科に共通する配慮の例を紹介する。

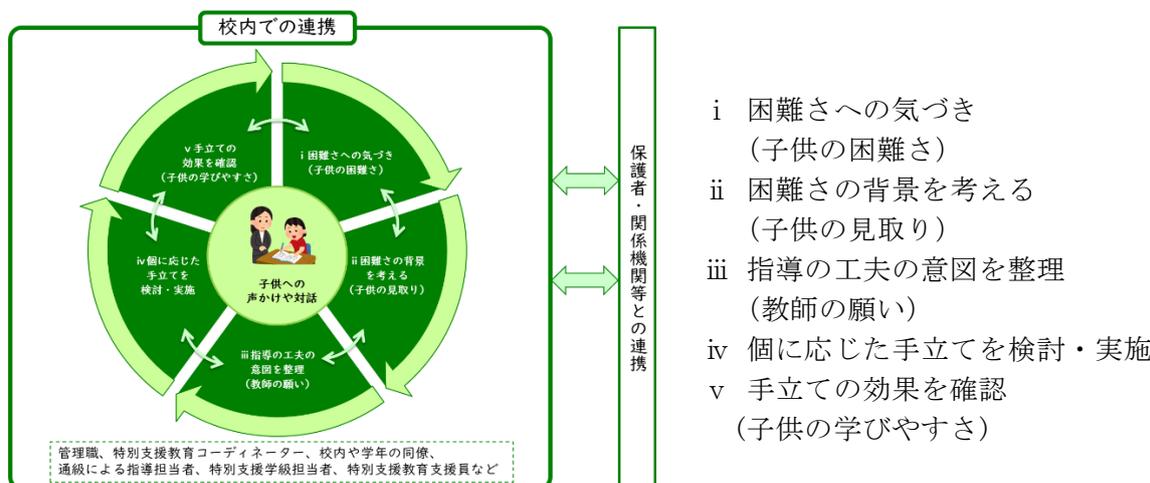


図5-3 「教科指導上の個に応じた配慮」を考える流れ（図4-2再掲）

【実践①】学級の気になる子供の「困難さ」から考えた学校

通常の学級担任のJ先生は、文章を音読する際に文章の行を読み飛ばすKさんがいることに気付いた（困難さへの気づき）。

J先生は、特別支援教育コーディネーターの先生に相談して、授業参観や、Kさん・保護者と面談、検査を実施するなど、Kさんの実態を把握した。その結果、Kさんには、眼球運動の制御に困難さの背景があることがわかった（困難さの背景を考える）。そこで、Kさんがどこを読んでいるのかが分かるように（指導の工夫の意図）、教科書の文字を指等で押さえながら読むように促した（個に応じた手立て）。また、授業中に、机間指導をしながらKさんに個別に音読するよう促したり（手立ての効果の確認）、周囲の目が気にならないかなどの確認をしたりした。

<p><困難さ> 文章を目で追いながら音読することが困難</p>		
<p>困難さの背景</p> <p>・眼球運動に困難さがあるため。</p>	<p>指導の工夫の意図</p> <p>・自分がどこを読むのかが分かるようにする。</p>	<p>個に応じた手立て</p> <p>・教科書の文字を指等で押さえながら読むように促す。</p>
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p> <p>・机間指導の際に、音読できているかを確認する。</p>		

【実践②】教師が日頃から提供している「手立て」から考えた学校

通常の学級のL先生が所属する学校では、わかりやすい授業として、授業中に音読する際、教室にある大型モニターに教科書を投影して、読んでいる場所を視覚的に指示する配慮を行っている（わかりやすい授業）。ある時、このような配慮をしているものの、音読ができていないMさんがいることに気付いた（困難さへの気付き）。

L先生は、通級指導教室のN先生に相談して、授業参観や、Mさん・保護者と面談、検査を実施するなど、Mさんの実態を把握した。その結果、Mさんには、語のまとまりをとらえるなど、文章を読むことに困難があることがわかった（困難さの背景を考える）。C先生は、Mさんが語のまとまりや区切りが分かるように（指導の工夫の意図）、分ち書きされたプリントを用意した（個に応じた手立て）。また、単元の終わりにMさんへ個別的に音読するよう促したり、周囲の目が気にならないかなどの確認をしたりした（手立ての効果の確認）。

後日、Mさんは、通級指導教室に通うこととなり、分ち書きした教科書を音読する指導を受けるなど、通常の学級での学びに生かすこととなった。

<困難さ> 文章を目で追いながら音読することが困難		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
・語のまとまりをとらえることが難しいため。	・語のまとまりや区切りが分かるようにする。	・分ち書きされたものを用意する。
子供と共に行う手立ての効果の確認（例） ・毎月1回程度、実際に音読できているかを確認する。 ・分ち書き（手立て）が、読みやすさにつながっているか確認する。		

【実践③】発達障害や視覚障害等の「困難さ」「困難さの背景」から考えた学校

通常の学級のO先生の学級には、弱視の通級指導教室に通うPさんが在籍している。Pさんが入学する際、Pさんの視力や見え方に関する引き継ぎが行われた（困難さへの気付き、困難さの背景）。

学級全体で文章を音読する場合、O先生は、Pさんが文章を音読することができるように（指導の工夫の意図）、書見台を使用しながら授業に参加できるよう、教材等の準備をしている（個に応じた手立て）。O先生は、授業中、Pさんに個別的に音読するよう促したり（手立ての効果の確認）、周囲の目が気にならないかなどの確認をしたりした。また、学期ごとに、書見台の高さや角度の調整の必要性を確認するようにしている。

<p><困難さ> 文章を目で追いながら音読することが困難</p>		
<p>困難さの背景</p>	<p>指導の工夫の意図</p>	<p>個に応じた手立て</p>
<p>・弱視により小さな文字が見えにくい ため。</p>	<p>・自分がどこを読むのかが分かる。</p>	<p>・書見台を用いて音読するよう促す。</p>
<p>子供と共に行う手立ての効果の確認（例）</p> <p>・授業中に音読できているかを確認する。</p>		

6. 子供の思いや願いを踏まえた実践

令和3年答申では、「個別最適な学び」について「指導の個別化」と「学習の個性化」に整理されており、子供が自己調整しながら学習を進めていくことができるよう指導することの重要性が指摘されている。また、研究協力校等との協議においても担任と子供の思いや願いの違いへの対応として、教師による声かけや、子供との対話の重要性が再確認された。以下、本研究において情報収集した、子供の思いや願いを踏まえた実践を紹介する。

(1) 子供との対話を通して「教科指導上の個に応じた配慮」を検討（小学校）

この小学校では、通常の学級に在籍している教育的ニーズのある児童について本人の思いや願いを生かした支援プランの作成を行った。学級担任が、これまでの授業の様子や単元のレディネステストの結果から、教育的ニーズがあるものの、支援が行き届いていないと思われた児童から、本人の強みや困り、願いを聞き取り、共に支援の方法を検討・共有した。支援プランは児童の支援が必要とされる教科の1単元について5つのステップで行った。

【支援プラン作成の流れ】

ステップ1	困難さのある児童への気付き
ステップ2	学年部会でのミニ支援会議
ステップ3	児童の思いや願いを聞き取る支援プラン会議
ステップ4	ニーズにあった支援のある授業実践
ステップ5	本人との振り返り

①児童1

児童の実態	<ul style="list-style-type: none">書くスピードがゆっくりで、ノートの字が整わない。授業についていけず、集中がきれてしまうことが多い。自分の困りを周りに伝える力が弱い。
思いや願いを聞き取る支援プラン会議	<ul style="list-style-type: none">昼休みに15分間、教室の近くにある別室で行った。担任から、最近の児童1の頑張りを価値づけ、「頑張る気持ちを応援するために、勉強の仕方を先生と一緒に相談しよう」と声をかけた。児童からは、「すぐに忘れて書けない」「書く時間がほしい」「時間があれば書ける」という発言があり、担任は「授業中に書く時間を確保する」児童は「時間が足りない時は伝える」ことを確認した。
授業後の様子と成果	<ul style="list-style-type: none">担任が書く時間を確保したことと担任が板書の言葉を簡潔に書く配慮をしたことで、児童1が授業中に、書ききることができるようになった。授業についていけず、集中が切れることも減った。

	<ul style="list-style-type: none"> ・振り返りでは、児童1は、「書けるようになった」「話を聞けるようになった」と実感している。 ・実践後も授業中、必要に応じて、児童1から担任に時間が欲しいことを伝えられるようになった。
--	--

②児童2

児童の実態	<ul style="list-style-type: none"> ・学習意欲はあるが、算数での既習事項の定着と計算に困難さがあり、既習事項が思い出せず、学年の算数の内容の理解が難しい。 ・少人数での学習では、友達の意見を聞くばかりで、自分の意見を言わないことが多い。
思いや願いを聞き取る支援プラン会議	<ul style="list-style-type: none"> ・昼休みに15分間、教室の近くにある別室で行った。 ・担任から、最近の児童2に対して「どのように学ぶのがあなたの助けになるのか一緒に相談しよう」と声をかけた。 ・児童は、担任からの支援の提案に意欲的で「ヒントカード」の支援を共有した。
授業後の様子と成果	<ul style="list-style-type: none"> ・児童2は、問題が提示されてからヒントカードをもとに、まずは自分で考えるようになった。 ・ノートに自分の考えを書いてから、友達と確認するようになった。 ・過去のヒントカードを必要な時に使いながら学習を進めた。

③児童3

児童の実態	<ul style="list-style-type: none"> ・他教科に比べ、算数での既習事項の定着と計算に困難さがあり、既習事項が思い出せず、学年の算数の内容の理解が難しい。 ・対人関係に苦手さがあり、わからないことを言えずに、黙って座っている。担任からの声掛けにも反応が薄い。 ・休み時間もタブレット端末を使用して一人でいることが多い。
思いや願いを聞き取る支援プラン会議	<ul style="list-style-type: none"> ・昼休みに15分間、教室の近くにある別室で行った。 ・担任から、「どのように学ぶのがあなたの助けになるのか一緒に相談しよう」と声をかけた。 ・担任からの支援の提案を受けて、児童3からは「ヒントカードをレベル別にしてほしい」と希望があった。
授業後の様子と成果	<ul style="list-style-type: none"> ・授業が進むにつれて、支援として提供されたヒントカードの使用頻度を自分で調整するようになった。 ・一人で問題解決ができるようになり、児童自身が、分かる問題は、発表できるようになりたいと思うようになった。

(2) 子供が担任の指導や支援に関わった実践

①本人参加型ケース会（小学校）

この小学校では、自分自身を理解し、集団の中でよい経験を積めるように、短期的な目標と支援の手立てを本人と一緒に考えるためのケース会議を定期的で開催した。

児童の実態	<ul style="list-style-type: none"> 感情のコントロールが難しい。 周囲とのトラブルが多い。
会議のねらい	<ul style="list-style-type: none"> 児童の学びの意識を高める。 (個別の指導計画の作成につなげる)
会議の内容	<ul style="list-style-type: none"> 児童のよいところや、困っていること、なりたい自分、そのために必要なことなどを確認する。
準備	<ul style="list-style-type: none"> 保護者の了解 参加者の確定（児童が参加者を決める）
方法	<ul style="list-style-type: none"> 放課後の時間 学期に1回程度（1回15分程度）
児童の変容と成果	<ul style="list-style-type: none"> 回を重ねるにつれ、めあてに焦点を当てた話ができる。 自分の頑張りを素直に認められるようになった。 朝、教室にランドセルを置きに行くこともできるようになった。 学年が上がると、教室での学習に参加、係活動にも取り組めるようになった。

また、本人が自分の意見を話すことが難しい場合に、次のようなやりとりを意識することで、子供の発言を促した。

やりとり	備考
「これはどう？」	1つのことに対する意思の表出
「どっちがいい？」	2つの選択
「どれがいい？」	3つ以上の選択
「どうしたい」「どう思う？」	選択肢なし
「これはどう？」	提案への同意、拒否
「どうしてそう思う？」	自分の気持ちの表出

②自分に合った学び方を考える「学びのカルテ」の活用（中学校）

この中学校では、生徒の多様な学び方を支える取組として、生徒が保護者や担任、通級担任と教科指導に関する「学びのカルテ」を作成し、活用する取組を行った。

カルテのねらい	・学習意欲の喚起、卒業後の生活に向けた準備
カルテの内容	・各教科で配慮してもらいたい内容をまとめ、担任に依頼する。 (例)「急に指名しないでほしい」「忘れ物が多いので声かけをお願いしたい」など
通級担当とのやりとり	・自分の学びの特性を知る（生徒の認知特性について） ・専門家からのアドバイス（得意なこと、苦手なこと） ・先生方をお願いしたいこと（勉強のこと、生活のこと、部活のこと） ・希望する座席について ・子どもの権利条約について
工夫や成果	・本人、保護者、教員が「学びのカルテ」の作成にかかわる。 ・本人の希望を優先する。 ・生徒一人一人に学びの特性を説明する。 ・生徒が自分の思いや考えを、担任に伝えることができるようになった。 ・中学校を卒業後、合理的配慮の提供を自分の言葉で要請できるようになった。

③授業やテスト、教材に対して生徒の感想等を聴取（中学校）

この中学校では、定期的に教科指導の方法や教材等について、学習支援アプリのアンケート機能を活用して、在籍する全ての生徒の意見を集約し、授業改善に役立てている。授業の進め方や、テストの解答時間や難易度、教材の使い勝手について、生徒からは、「～が役に立った」「このやり方だと苦手なことが楽になった」というような感想や、「○○（他教科）のような資料や教材が欲しい」「～もう少し早いタイミングで教材を提供してもらいたい」というような意見が寄せられた。また、「教科指導上の配慮」についても意見を募集しており、「挙手をして質問することに不安があるため、違う方法でも受け付けてもらいたい」という生徒の意見があった。

7. 考察

近年、子供たちを取り巻く環境が大きく変化する中、通常の学級において、いじめや不登校の問題などの人間関係を基盤とした課題を有する子供や、障害のある子供、外国につながる子供など、特別な配慮を必要とする子供が在籍している。研究協力校等においても、個々の子供の課題が複雑化するなど、同様な課題が共通して挙がっており、全ての子供たちを対象とした基盤となる教育の充実に向けた取組として、特別な教育的ニーズのある子供に焦点を当てた実践が行われていた。

本研究は、小学校・中学校・高等学校等の通常の学級における教科指導において、多様な教育的ニーズに応じた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実にめざした教育の保障という観点から、個に応じた配慮について検討し、「多様な教育的ニーズのある子供の教科指導上の配慮」の考え方をまとめることを目的としている。また、個と集団を意識した環境づくりや、子供の思いや願いを踏まえた実践についても注目した。

2022年（令和4年）の文部科学省「通常の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に関する調査結果」によると、小学校、中学校ともそれぞれ学年が上がるにつれて、学習面、各行動面で著しい困難を示すとされた子供の割合は低くなる傾向にあり、著しい困難を示すとされた子供の割合は、学年が上がるにつれて小さくなる傾向が学習面において特に顕著であった。

本研究で示している「教科指導上の個に応じた配慮」は、当初、音楽や体育、図工、美術、技術・家庭等の実技を伴う教科についても対象としたが、小学校・中学校・高等学校に共通性の高い教科として、国語、算数（数学）、社会、理科、外国語に注目することとした。また、対象となる子供の「困難さの背景」については、研究チームの個々の研究員が所属する障害種別研究の知見等を参考とした。

（1）通常の学級における「教科指導上の配慮」について

本研究では、過去の実践や文献、自治体が作成しているガイドブック等を参考に、特別な教育的ニーズのある子供に焦点を当てながら教科指導を整理し、「教科指導上の配慮の検討に必要な観点」として整理した。

【「教科指導上の配慮」の検討に必要な観点】

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">① どの子にもわかりやすい授業② 互いに認め合い、支え合える学級集団③ 多様な教育的ニーズのある子供の実態把握④ 合理的配慮とその基礎となる環境整備⑤ 集団全体への指導・支援と個に応じた指導・支援⑥ 子供の思いや願いの受け止め |
|--|

通常の学級を支援するガイドブックや、過去の実践や文献では、学級全体を対象とした取組として、「どの子にもわかりやすい授業」「互いに認め合い、支え合える学級集団」が重要視されていた。これらは、研究協力校での多くの実践に共通するものであった。また、どの子供も「安心して意見が出せる雰囲気」として、教科学習の際の子供の発表時に同意や賞賛の意思を示すなど、一斉指導の中で、個々の子供への配慮が行われていた。このような状況から、個に応じた配慮は、集団における指導・支援（集団を意識した環境）が基盤となると考えた。

本研究では、平成 29・30 年改訂学習指導要領各教科編に示された学習活動を行う場合に生じる「困難さ」に対する「指導の工夫の意図」や「個に応じた手立て」について、これらが「困難さの背景」により異なり、「子供の思いや願いを踏まえる」ことで、「個に応じた手立て」がより効果的になると考え、新たに「困難さの背景」と「手立ての効果の確認」の視点を加え、整理・検討した。研究協力校等との協議において課題として挙げた内容については、以下のように整理した。

○「困難さへの気付き」や「困難さの背景」を考えることについて

特別支援教育においては、個々の子供の実態把握から指導・支援を検討することが重要視されるが、通常の学級においても、個々の子供の「困難さへの気付き」や「困難さの背景を考える」ことが重要である。しかし、研究協力校等との協議においては、このことが大きな課題として挙げると共に、子供の「学びの困難さ」と教師による「指導の困難さ」が混在しながら協議されることがあった。通常の学級に在籍する個々の子供の課題が複雑化していることから、「教科指導上の個に応じた配慮」を検討する過程において、様々な人間関係を基盤とした問題なのか、本人の特性や障害等によるものか、集団の中で学ぶことに対する不安、既習事項の理解不足や生活経験の不足によるものかといった、多くの要因の中から困難さを明らかにしていく必要がある。さらに、子供の「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」といった学習に必要な基礎的な能力や、認知特性の面からの実態把握や、手立ての検討が必要となる。

子供の「困難さへの気付き」や「困難さの背景」を考えることについては、本研究では、学習活動への「参加」と学習内容の「理解」と整理しながら、「教科指導上の個に応じた配慮」を検討した。様々な人間関係を基盤とした課題による学習活動への意欲の低下や、既習事項の理解不足や生活経験の不足については、学習活動への「参加」が課題となると考えた。また、学習活動に「参加」しているものの、個々の特性や障害等により学習活動に困難さを有している子供に対しては、学習内容の「理解」に課題があると考えた。これらについては、全て明確に分けることができるものではないが、困難な状況を整理する上では、多くの学校において有効であった。既に同様な整理をしながら実践を行っている学校もあった。

通常の学級の担任を支える体制としては、管理職や特別支援教育コーディネーター等のリーダーシップのもと、校内での連携や、保護者、関係機関との連携体制の構築・充実が

必要となる。特に、研究協力機関との協議において、このような体制を構築していくかという話題が多く挙がった。この課題の解決に向けて、研究協力機関の中には、通常の学級での指導や支援の助言を担当するアドバイザーを任命し、担当地域の学校を巡回する取組を行う自治体もあった。

○「指導の工夫の意図」を整理することについて

平成 29・30 年改訂学習指導要領では、各教科等の目標及び内容が、育成を目指す資質・能力の三つの柱（「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」）に沿って再整理され、各教科等でどのような資質・能力の育成を目指すのかが明確化された。これにより、教師が「子供たちにどのような力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善を図る、「指導と評価の一体化」が実現されやすくなることが期待される。担任による「指導の工夫の意図」の整理は、学習評価を適切に行うための手立てとして注目されていた。

多様な教育的ニーズのある子供の各教科等における学びについては、個々の特性や障害等により学習活動に困難さを有していることから、学習評価を適切に行うこととは分けて考える必要がある。対象となる子供の得意なことや、苦手なこと、特性等を踏まえ、教科学習における到達目標を教師の願いとして整理する必要がある。

○「個に応じた手立てを検討・実施」することについて

通常の学級の担任は、日頃から多くの手立てや教材の工夫を行っている。しかし、全ての子供に対して同じ流れで授業を行っているため、どの子供にも一律で等しい手立てとなってしまう傾向にある。多様な学び方を支えるために複数の方法や教材を用意することも考えることができ、GIGAスクール構想の推進によるICTを活用した教材も増えている。研究協力校等を訪問した際、障害や特性に対する支援機器としての活用や、既習事項の確認等としての辞書的な活用など、新たな教材として積極的に取り入れられていた。

○「手立ての効果を確認」することについて

これまでも指導や支援に子供の思いや願いを踏まえることの重要性が指摘されていたが、「手立ての効果を確認」することを通して、子供と教師がそれぞれの思いや願いを知ることにつながり、指導や支援の充実が期待される。研究協力校等での実践において、子供の学習に対する意欲やモチベーションの向上、主体的な学びに発展することなどが確認された。また、このような教師による子供への関わりが、子供にとって大きな安心感となり、学校生活全体に好影響があることも確認された。

（２）「教科指導上の個に応じた配慮」を考えるためには

研究協力校等との協議において、学校の実践の積み重ねの違いにより、配慮を考える流れが異なった。例えば、集団の中の気になる子供の「困難さ」から考える学校もあれば、普段から行っている学級全体への「手立て」から考える学校、発達障害等の診断のある子供の「困難さ」「困難さの背景」から考える学校があった。「教科指導上の配慮」を計画的に行うためには、客観的な手順や手続きが求められることから、本研究において「教科指導上の個に応じた配慮」を考える流れについて、どこからでも配慮の検討が開始できるような図としてまとめた。

また、各教科の「教科指導上の配慮」は、これまで授業改善として、多くの取組や様々な教材・教具の開発・活用が行われている。研究協力校等との協議においても「多くの子供に有効であると判断される配慮を優先して行っており、特に整理して考えたことがない」という意見も多く挙がった。しかし、これらの配慮は、一律に提供されており、学級全体に対する指導の効果の確認は行われているものの、個々の子供に注目した効果の確認は、あまり行われていなかった。このことについて、本研究で示している「教科指導上の個に応じた配慮」の例を参考に実践されることを期待したい。

（３）「教科指導上の個に応じた配慮」を充実させるために

令和３年答申において、個別最適な学びは、「指導の個別化」と「学習の個性化」を学習者の視点から整理した概念であり、授業の中で「個別最適な学び」の成果を「協働的な学び」に生かし、更にその成果を「個別最適な学び」に還元するなど、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実していくことが大切であると指摘している。

通常の学級を支援するガイドブックや、過去の実践や文献、研究協力校等の実践においても「どの子にもわかりやすい授業」や、「互いに認め合い、支え合える学級集団」「安心して意見が出せる雰囲気」など、子供の集団を対象とした取組が重要視されていた。集団の構成員は個であり、学級集団を理解するには、構成員である個々の子供を理解する必要がある。このことを集団における一斉指導と個々の子供への指導の充実と捉え、研究協力校等の実践を鑑みると、全ての子供たちを対象とした基盤となる教育の充実に向けた取組として、特別な教育的ニーズのある子供に焦点を当てた実践が求められる。本研究では、特別な教育的ニーズのある子供に焦点を当てながら教科指導を整理し、「教科指導上の配慮の検討に必要な観点」としてまとめた。これにより、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実するための個と集団の考え方の整理ができた。指導の個別化として、教師が支援の必要な子供により重点的な指導を行うためには、集団を意識した環境を整えることで、効果的な指導が実現できると考える。なお、集団を意識した環境として「わかりやすい授業」に取り組んでいる学校が多く、学校や学年等で一律に取り組まれている実践が散見され、一律な配慮になじまない子供の存在もあった。このような子供に対して個別的な配慮を検討する必要がある、日頃から周囲の教師の指導の工夫や教材等を共有できるような機会が求められる。

最後に、本研究において、通級による指導の実践が話題になることが多くあった。通級による指導は、ほとんどの授業を通常の学級で受けながら、障害の状態等に応じた特別の指導を特別な場で行う指導形態である。また、通常の学級における「個に応じた指導」や、子供にとっての「個別最適な学び」の基盤づくりができる「学びの場」であり、子供の思いや願いを踏まえた指導や支援に向けた対話ができる「学びの場」である。今後、通常の学級と通級による指導との連携の充実が、通常の学級での教育の更なる充実につながることを期待される。

8. 参考資料

中央教育審議会（2012）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）」

中央教育審議会（2021）「令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）」

文部科学省（2017）小学校学習指導要領解説総則編・各教科編（国語編、社会編、算数編、理科編、外国語活動・外国語編）

文部科学省（2017）中学校学習指導要領解説総則編・各教科編（国語編、社会編、数学編、理科編、外国語編）

文部科学省（2018）高等学校学習指導要領解説総則編（国語編、地理歴史編、公民編、理科編 理数編、数学編 理数編、外国語編 英語編）

文部科学省（2018）特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）

文部科学省（2019）特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（知的障害者教科等編（上）（高等部）、知的障害者教科等編（下）（高等部））

文部科学省（2021）障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～」

文部科学省（2021）学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料（令和3年3月版）

文部科学省（2022）通常の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に関する調査結果について

国立特別支援教育総合研究所（2010）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

国立特別支援教育総合研究所（2017）聴覚障害教育における教科指導等の充実に資する教材活用に関する調査報告書

国立特別支援教育総合研究所（2014）LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド 東洋館出版社

国立特別支援教育総合研究所（2020）特別支援教育の基礎・基本 ジアース教育新社

筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2008）肢体不自由のある子供の教科指導Q&A～見えにくさ・とらえにくさをふまえた確かな実践～ ジアース教育新社

全国特別支援学校病弱教育校長会（2015）病弱教育における各教科等の指導 合理的配慮の観点から各教科等の指導と配慮を考える ジアース教育新社

9. 研究体制

1. 研究代表者

井上 秀和（発達障害教育推進センター 総括研究員）

2. 研究分担者

笹森 洋樹（発達障害教育推進センター 上席総括研究員）

山本 晃（情報・支援部 上席総括研究員）

大崎 博史（情報・支援部 総括研究員）

土屋 忠之（インクルーシブ教育推進センター 主任研究員）

西村 崇宏（研修事業部 主任研究員）

鉦 悠介（西日本ブランチ広島オフィス 研究補佐員）

埴淵かおり（御前崎市立第一小学校 特別研究員）

（令和3年度）

海津亜希子（インクルーシブ教育推進センター 主任研究員）

則武 良英（西日本ブランチ広島オフィス 研究補佐員）

本田 篤（横浜市立瀬谷さくら小学校 特別研究員）

3. 研究協力者

加藤 典子（文部科学省 特別支援教育調査官）

深草 瑞世（文部科学省 特別支援教育調査官）

藤平 敦（日本大学文理学部 教授）

長澤 正樹（新潟大学大学院教育実践学研究所 教授）

萩原 規彦（横浜市立鶴ヶ峯小学校 校長）

三富 貴子（熊谷市立富士見中学校 教諭）

慶長 諭（神奈川県立横浜修悠館高等学校 教諭）

道本ゆかり（宮崎県立みやざき中央支援学校 指導教諭）

（令和3年度）

冢田三枝子（横浜市立仏向小学校 校長）

4. 研究協力機関

福井県教育庁高校教育課特別支援教育室

山口県教育庁特別支援教育推進室

鹿児島県教育庁義務教育課特別支援教育室

静岡県教育委員会義務教育課

御前崎市教育委員会学校教育課

鳥取市教育委員会事務局学校教育課

（令和3年度）

滋賀県教育委員会事務局特別支援教育課

おわりに

令和3年から4年度の研究期間においては、新型コロナウイルス感染症拡大の状況から、研究活動の制約も余儀なくされたが、限られた機会でも多くの学校を訪問することができた。本研究は、小学校15校、中学校7校、高等学校6校、合計27校にご協力いただいた。実際に学校を訪問して、授業参観や協議を行う中で、通常の学級の担任が日々子供たちのために様々な手立てや教材等の工夫を検討していることや、そのために葛藤している様子を目の当たりにして、改めて、この研究の意義を感じることもできた。また、GIGAスクール構想の推進により、ICTを積極的に活用した実践が展開されており、多様な教育的ニーズのある子供への支援の充実の可能性が広がっていることがうかがえた。

平成24年中教審報告において、インクルーシブ教育システムの基本的な方向性として、「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り、その場合には、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」ことが示されている。子供たちにとって一日の大半を過ごす学校について、教科学習の内容がわからないことは、学校生活全体に大きな影響を与える。全ての子供の能力を最大限に伸ばす教育の実現に向けて、本研究を参考として、多様な教育的ニーズのある子供への教育の充実が図られると共に、通常の学級の担任を支える体制の構築・充実が図られることを期待したい。

おわりに、研究協力校をはじめ、研究協力機関、研究協力者の皆さまとの協議等が本研究の基盤となっています。本研究に情報提供や実践を紹介していただいた全ての関係者の皆さまに感謝申し上げます。

研究代表者 発達障害教育推進センター 総括研究員 井上 秀和



友だち追加で
特総研の情報を LINE でお届け！
<https://page.line.me/126vsvuc>



NISE メールマガジン

https://www.nise.go.jp/nc/about_nise/mail_mag



重点課題研究

通常の学級における多様な教育的ニーズのある子供の
教科指導上の配慮に関する研究

令和3年度～令和4年度

研究成果報告書

研究代表者 井上 秀和

令和5年3月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>