

<知的障がい教育部小学部の実践>

1 はじめに

小学部の算数科の指導は、担任が作成した個別の指導計画を基に児童一人一人の実態に応じた教材を工夫しながら各学級で取り組んでいる。研究テーマを受け2年目は年間計画に基づいた授業の実施と計画の見直しや授業改善を重点に置き、児童の実態に応じた指導をするために学習内容表¹⁾を活用し、個別の指導計画を作成して計画的に授業を行うことに取り組んだ。そして、お互いの授業を共有し合う場として、指導者全員が一人一授業を行い、公開授業研究会では、学部の代表として4年1組が授業を行った。

1) 学習内容表：研究概要 p 2 参照。

2 実践

(1) 取り組みの経過

4月～7月		7・8月	9月～2月	3月
学習状況の把握	R5年度 年間指導計画（案） の作成	実施記録	授業づくり ・一人一授業 ・公開授業	R6年度 年間指導計画（案） の作成

4月から7月は、9月から取り組む授業づくりに向け、学習内容表を使って児童一人一人の学習状況を確認した。7月から8月は、学年ごとグループに分かれて実施記録²⁾を基に担当児童の学習状況を共有し、その話し合いを受けて年間指導計画の見直しを行った。そして、9月からは一人一授業の実践と公開授業研究会に向けた授業づくりを行うと同時にその授業で使用した教材を昨年度から作成している教材一覧表（表1）にまとめていった。以下に、取り組みの内容について経過に沿って述べていく。

2) 実施記録：年度初めに担任が作成した「個別の指導計画」の中の年間指導計画に、実施した内容と児童がどこまでできるようになったかを記入するもの。

表1. 教材一覧表

酒田特別支援学校知的小学部 算数I段階				
具体物に気付いて指を差したり、つかもうとしたり、目で追ったりすること。				
	腕にはめた靴下を蛇に見立て、児童にかかわる。児童に靴下をとってもらう。	粘土板に貼られたビニールテープをはがす	2台のタブレットに表示された画像に視線を向けて、自分が見たい映像を伝える。	
目の前で隠された物を探したり、身近にあるものや人の名を聞いて指を差したりすること。				
	中に入っている玉が見える状態で提示する。児童に玉をとってもらう。	児童の前で玉を隠す。玉が見えなくなった状態で、児童が探すようにする。		
ものともを対応させて配ること。				

①学習状況の把握

新担任は、4～5月に昨年度の学びの履歴シート³⁾を見て算数の学習状況を確認しながら授業を行い、今年度は学習内容表を使って改めて学習状況の把握を行った。

3) 学びの履歴シート：研究概要 p 2 参照。

②年間指導計画（案）の作成

学習内容表で学習状況を確認した後に、年間指導計画の作成を行った（表2）。作成する際は、学習内容表のチェックを参考にしながら内容を選択するようにした。また、担任以外の先生が見ても、内容が分かりやすいように、学習内容表の文言を使用して年間指導計画を書くこととした。

表2. 年度初めに作成した年間指導計画

4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
A数と計算											
かずをくらべてみよう1～3			5まで		10まで		なんばんめ 5まで				
いくつといくつ4まで、5、6、7			いくつといくつ		10はいくつといくつ						
B図形											
三角や四角ではたをつくらう			かたちづくり		四角をつくらってみよう、三角をつくらってみよう						
C測定											
「ながい・みじかい」感覚、直接比較			「たかい・ひくい」感覚、直接比較			「おもい・かるい」感覚、直接比較					
Dデータの活用											
なかま分け②物 色			なかま分け②物 用途			ひょうの丸印で比べてみよう					

③実施記録

学期に1回ずつの計3回、実施記録を作成した（表3）。児童とのかかわりが多い、個別の指導計画の評価を見合うグループ（主に学年の指導者が中心）に分かれて、担当する児童の学習内容とその評価や今後の指導計画について共有した。その話し合いを受けて指導計画に変更があれば各自変更した。

表3. 算数科実施記録

新学年	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月				
算数	A数と計算。 いくつといくつ10まで。 計算しましょうの10までの数の足し算。 差が5までの減法の計算。 B図形。 三角や四角ではたをつくらう。 C測定。 「おおきい・ちいさい」感覚、直接比較。 「ながい・みじかい」感覚、直接比較。 Dデータの活用。 なかま分けの物 色。				A数と計算。 10よりおおきいかずをしらう。 10といくつ。 20までのかずの大小。 B図形。 かたちあそび 四角をつくってみましょう。 C測定。 「たかい・ひくい」感覚、直接比較。 「おもい・かるい」感覚 Dデータの活用。 なかま分けの物 用途。				A数と計算。 2ずつ、5ずつ、10ずつ かぞえましょう。 .. B図形。 .. C測定。 「おもい・かるい」直接比較。 .. Dデータの活用。 あたったら、はずれたら。				A数と計算。 20までのかずのたしざん（1位数と1位数の繰り上がり）。 .. B図形。 三角をつくってみましょう。 Dデータの活用。 ひよりの丸印で比べてみよう。			
	3A 数と計算。 ◇いくつといくつ（10まで）：○。 ◇数の大小（10まで）：○。 ◇加法の計算。 ・和が7まで：○（手掛かりなしで）。 ・和が10まで：△（○を書くことができる）。 ◇減法の計算。 ・差が5まで：○（手掛かりなしで）。 ・差が10まで：△（ブロックを使うとできる）。 ◇何番目：△（意味が分かっていない）。 2B 図形。 ◇身の回りにあるものの絵カードを、○△□に分ける：○。 ◇はたづくり（△の色カードを使って、口をつくってみる）：○。 1C 測定。 ◇多い、少ないの○（少ない方はどっち？はとでも不安そうだが合っている）。 2C 測定。 ◇「ながい・みじかい」感覚（2本の紐）：△。				3A 数と計算。 ◇10よりおおきいかずをしらう：○。 （20までの数を数唱することができる）。 ◇10といくつとの○（☆本の教材○）。 ◇10より大きい数：○（☆本の教材○）。 ◇20までのかずの大小「かずの大きいほうに丸をつけましょう」：○。 （☆本の教材○）。 1C 測定。 ◇多い・少ないの○。 （2重を比べて、どちらが多いか、少ないかを答えることができる）。 2C 測定。 ◇「ながい・みじかい」感覚：○、直接比較：○。 ◇「おもい・かるい」感覚：○、直接比較：○。 ◇「たかい・ひくい」感覚：○。 3C 測定。 ◇かまをくらべましょう：一部○。 ・同じ容器に入った2重の比較：○。 ・同じ容器に入った3重の比較：○。 ・容器に付けられた印ちょうどに水を入れる：○。				1年のまとめ。 3A 数と計算。 ◇20までの数の大小。 .. 3B 図形。 ◇かたちあそび。 .. 2C 測定。 ◇どっちがあつて、どっちがうすい。							


④授業づくり

ア) 一人一授業

授業者は、算数の授業を受け持つ児童から1名を抽出し、指導案を作成した。指導案では、教材について丁寧に書くことを大切にし、教材の一つずつに学習段階を書くことで、学習指導要領を意識した授業づくりができるようにした。また、評価規準を明確にすることで、指導者が児童の小さな伸びに気付けるようにした。写真を載せたり、やり方を書いたりして、読み手が自分の授業にも取り入れやすいようにした（表4）。勤務時間が限られている中で、十分な時間を取って事後研究会ができない現状を鑑み、参観者は、個々で時間を見つけて指導案と授業映像を見て、Google Jamboard⁴⁾に、「いいところさがし」をキーワードに、授業の「いいところ」を書き込むようにして、授業者にかえるようにした。

4) Google Jamboard：スマートディスプレイであり、ホワイトボードのように使用できるもの。

表4. 一人一授業指導案（使用する教材について）の一部

教材	領域と段階・教材について・やり方	評価について
3分割パズル① 	【数量の基礎】 <目標達成に向けて> ・ピースを置く場所が分かるように、パズルと同じ大きさのホワイトボードにピースを貼るようにする。 <やり方> ・机上にミニホワイトボードとばらばらにしたピースを提示する。	<input type="checkbox"/> Tの指差しを受けて、ピースを正しい位置に置くことができる。 <input type="checkbox"/> Tの言葉掛け「くるっ。」を受けて、ピースを正しい向きにすることができる。 <input type="checkbox"/> 一人でパズルを完成させることができる。

イ) 小学部における公開授業研究会に向けた授業づくり

4年1組の授業づくりは、担任が作成した学習内容表や年間計画、個別の指導計画、指導案等を基に学部指導者全員で考えることとし、指導者それぞれが行っている一人一授業の授業づくりにも活かすことができるようにした。小学部の指導者を学級の児童数に合わせて5グループに分け、児童の実態に合った授業づくりをするために、担当児童の実態把握や教材について話し合いを行った。担任は、児童グループには属さず、各児童グループの意見を取り入れながら、計画や学習内容の修正を行いながら授業づくりを行っていった。その取り組みの中から二つを紹介する。

一つ目は、4年1組の実態について話し合いを行ったことである。担任が作成した学習内容表と個別の指導計画を照らし合わせながら、日常の様子(朝の会、ダンス、給食)や算数の授業の映像を見て「児童について新たに発見したこと」「児童の学びの様子や算数の授業づくりについて気付いたこと」の二つの視点で話し合いを行った。話し合いの記録(1児童分)を表にまとめ、○よい姿、△気になる姿、★今後の可能性、授業づくりに生きるヒントという視点で分類した(表5)。

二つ目は、公開授業に向けて、児童役を置いて模擬授業を行ったことである。学部全員で、よかったところや気付いたことをJamboard上で出し合い、授業改善に役立てた(図1)。水の色やものの提示の仕方など、児童が水を入れたり、かさを比べたりするための手立てを考え直した。単元終了後も同じように、各自授業を見て、よかったところや気付いたことを共有し、単元のまとめとした。

表5. 実態についての話し合いの記録

児童	児童について新たに発見したこと	児童の学びの様子や算数の授業づくりについて気付いたこと
A 児	<p>★顔をあげてよく話を聞いているように見えるが、本当に理解できているのか。<u>丁寧に伝える</u>ことで力がついていきそう。</p> <p>△朝の会の途中から集中力が切れているように見える。</p> <p>○天気を発表を頑張っている。</p> <p>★ラジカセ系の活躍で<u>褒められて自信と</u>なっていくとよい。</p> <p>○好きな物(カレー)には意欲的で嬉しそう。スプーン等の持ち方もよい。</p> <p>★ダンス上手だが、朝の会の歌の身振りはあまりやらないのはなぜ?</p>	<p>○話を聞く態度。</p> <p>○指導者の指示を聞いて、「立つ。」「気を付け。」呼名など、すぐ行動できる。</p> <p>★<u>仲間分け(色)の習得に向けて、Tとのやりとりをする学習に、色の問題を取り入れてもよい。</u></p> <p>★<u>形の仲間分け(1段階)ができるため、身の回りの形(2段階)に取り組めるとよい。</u></p>

○よい姿、△気になる姿、★今後の可能性、授業づくりに生きるヒント

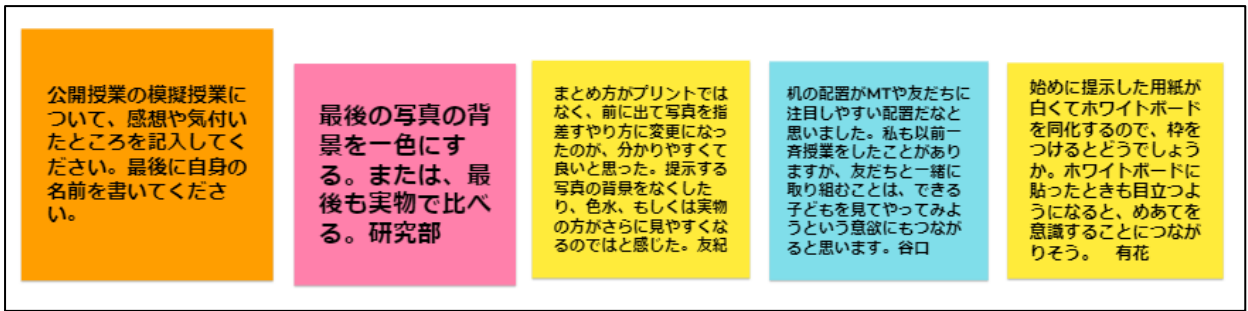


図1. Jamboard (公開授業の改善)

3 実践を振り返って

(1) 学習状況の把握について

学習内容表を活用していくにあたって、小学部研究部としては、学びの履歴シートを参考にして、習得・実施中・未実施という項目で取り組んだが、児童のできること・できないことには凸凹があること、評価が担任次第になっていること、指導者が全ての項目を網羅しなければならないと誤解していないかということに気付いたため、項目の検討が必要であると考えている。また、学習内容表は、その児童に応じた指導をするため、指導計画を立てるためのものだという捉えを共通理解していきたい。

(2) 実施記録の作成と年間指導計画について

年3回の評価と改善における、年間指導計画の内容の変化と先生方への聞き取りから、計画の見直しにつながったかや、実態に合った学習になったかを検証した。年間指導計画の内容の変化とは、例えば、1学期の学習状況から、二つの量を比べて、どちらの量が大きいかを少しずつ理解してきたA児について、2学期以降、学習期間を長くとするような学習計画に変更した。また、B児は、3までのいくつといくつの内容について、1学期でブロックを使って答えることができるようになったが、ブロックを使わずに頭で考えて正確に答えられるように2学期以降も継続的に学習に取り組む計画に変更した。表1と6を見比べてみると、実施記録を書いて指導の見直しを行ったことで年間指導計画に変更が加えられ、児童の実態に合った学習につながったと考える。

表6. 見直し後の年間指導計画

4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
A数と計算 いくつといくつ10まで 計算しよう④10までの数の足し算 差が5までの減法の計算 B図形 三角や四角ではたをつくらう C測定 「おおきい・ちいさい」感覚、直接比較 「ながい・みじかい」感覚、直接比較 Dデータの活用 なかま分け②物 色				A数と計算 10よりおおきいかずをしろ 10といくつ 20までのかずの大小 B図形 かたちあそび 四角をつくらう C測定 「たかい・ひくい」感覚、直接比較 「おもい・かるい」感覚 Dデータの活用 なかま分け②物 用途			A数と計算 2ずつ、5ずつ、10ずつ かぞえよう B図形 C測定 「おもい・かるい」直接比較 Dデータの活用 あたったら、はずれたら		A数と計算 20までの数の大小 B図形 かたちあそび C測定 どっちがあつい、どっちがうすい Dデータの活用 ひょうの丸印で比べてみよう		

先生方へ実施記録の作成と年間指導計画についてのアンケートを行った。学習内容表

を確認してから年間指導計画を書くと、具体的に計画を立てることができてよかったという成果が挙げられた。

実施記録を書いたのち、それ以降の計画を変更したか。それは以下のうちどれかという質問（図2）に対して、「学習内容」が64.3%、指導する「時期」が21.4%、「変更していない」が21.4%、「変更していないが学習内容を具体的に書き直した」が14.3%であった。主な理由として、年度初めと実際にかかわってみてからの実態に差があり、より児童の興味関心に沿った学習にしようと考えたから。予想よりも定着に時間がかかったまたは、早く定着したからなどである。

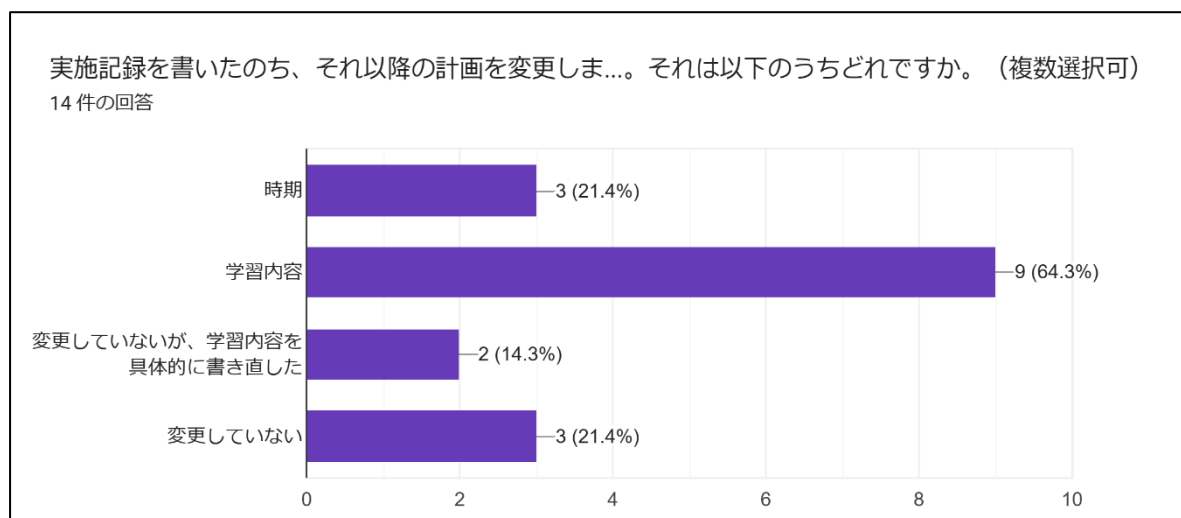


図2. 実施記録を書いたのち、計画を変更したかについての回答

実施記録を書いたことで、年間計画の見直しにつながったと思うかという質問（図3）に対して、「はい」が92.9%、「いいえ」が7.1%であった。主な理由として、年度途中に実施記録を使って評価したことで、「ここまではできそうだ。」「もう少しこの単元は時間が必要だ。」と考え直すことができたから。児童ができるようになったことを振り返り、その後の学習をどのように進めると効果的なのかを考えることができたから。単元とその他の学習の関連を考え、そのときに必要と感じる内容を追加したからなどである。

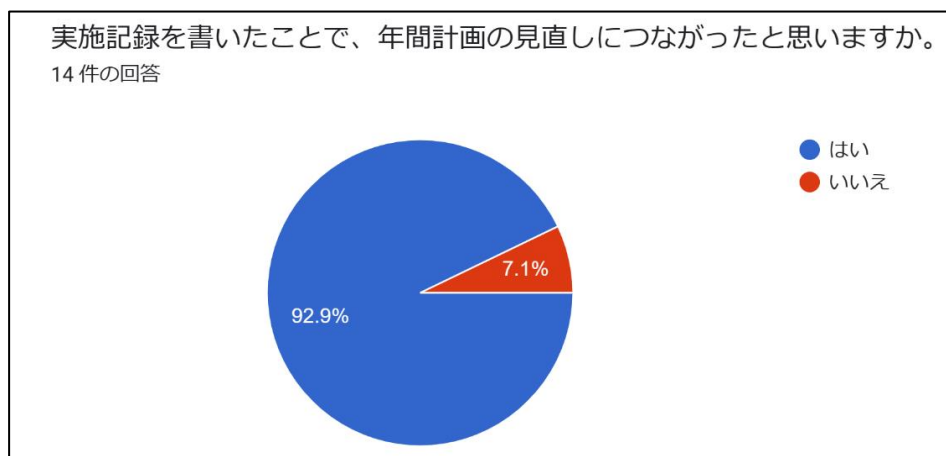


図3. 年間計画の見直しにつながったかについての回答

実施記録を書いたことで、より実態に合った学習になったと思うかという質問（図4）に対して、「はい」が92.9%、「いいえ」が7.1%であった。主な理由として、年度初めは実態把握が不十分なところがあり、取り組んでみての進捗や学習内容を見直し、教材を工夫でき、研究学部会で実施記録を共有したときに先生方からアイデアをもらって参考になったから。自分では実態に合わせて授業を行っているつもりだが、妥当なのかの助言をもらいたい。実施記録は次年度への引継ぎ資料として有効だから。児童の実態を可視化して整理することができたからなどである。

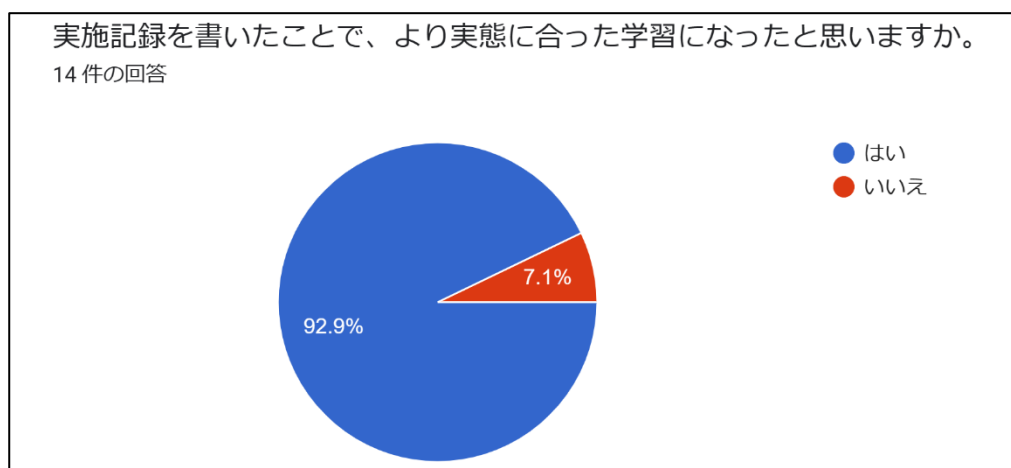


図4. 実態に合った学習になったかについての回答

これらのことから、年度途中で実施記録を書くことで計画の見直しや実態に合った学習ができたと言える。それは、児童の評価や授業の評価と改善を複数回繰り返すことができたからだと考える。これまでも小学部は、実施記録を書いていたが、時期が年度終わりの1回のみであった。しかし、児童の実態に合った計画と授業づくりを行うには、学期に1回などの短いスパンで評価・改善をすることが大事であると考えられる。

(3) 授業づくりについて

一人一授業を行ったことで、授業を考えるにあたって、学習指導要領や星本教科書（以下、星本）の授業を見ることで、教材のアイデアを得たり、児童への言葉掛けが参考になったりした。また、教材一覧表の昨年度教材がなかった学習項目に教材を追加することができ、教材のバリエーションを増やすことができた。改めて授業を丁寧に考えるいい機会となり、小学部全体の授業力の向上につながっていくと考える。

一人一授業で使用した教材をまとめた教材一覧表は昨年度からの取り組みであり、児童の実態を捉えやすい段階シートを作成することをねらいとし、段階と領域ごとにまとめた。教材一覧表を作成して気付いたことは、題材が同じでも、学習する児童によって教材が異なることである。同じ題材が多くあったのは、今年度から星本をもとに作成した学習内容表を使って学習状況を確認したり、年間指導計画に星本の目次の文言を使用したりしたことにより、先生方が星本を目にする機会が増えたことが考えられる。しかし、教材がまったく同じということはなく、児童の実態に応じて教材を変えていた。目標を

達成するために自作教材を作るということの大切さを感じた。今年度使用した教材も追加し、先生方が児童の実態に合った教材を提示したり、児童の姿を算数的な視点で評価したりするときには役立つ参考資料にしていきたいと考えている。

公開授業に向けた授業づくりでは、対象学級についての映像を見る際に、前もって話し合う内容を示して視聴することで見る視点ができること、また、まとめる際にも視点ごとでまとめたことで、授業づくりに活かせる話し合いになった。Jamboard の活用は、時間のなかで意見や改善案をもらう上では有効なやり方であったと捉えている。付箋に書き込むような形で記入できるため、文字数が極端に多くなりすぎないため、受け取る側にとっても見やすく参考にしやすいものであった。まとめる際にも、パソコン上で操作できるため使い方が分かると活用しやすいものであると思われた。

授業づくりを通して、算数は普段の生活と密接にかかわっていると思った。指導内容の具体化を図ったり、日常生活の中でも経験させたり、指導者が段階間の系統性を理解したりすることが大事だと感じた。また、耳から学習に関連する言葉を聞くことも必要な学習である。そのためには、指導者が次の指導内容を知っておき、常にアンテナを巡らせておくことが大事であるため、今後のまとめとして、指導者間で共有していきたい。

4 おわりに

学習内容表を活用したことで、児童一人一人の学習状況を把握しやすくなっていると感じている。今後も実施記録も並行して使いながら、児童の実態に合った年間指導計画の作成に取り組んでいきたい。指導助言にあるように、教科学習においては、目標は同じでも内容や教材を変えながら繰り返し行うことで学習の定着を図ることができることや、その時々季節に応じた教材を選び、児童が楽しみながら学べるような授業にすることを意識することでよりよい計画になると考える。

2年間の取り組みから、授業づくりをする指導者が、一人一人の年間計画から3年間程度を見通し、つながりを意識した学習計画案が作成できるようになっていけばよいと感じている。

【引用文献】

文部科学省(2020)さんすう☆さんすう☆☆さんすう☆☆☆教科書解説, 教育出版株式会社.

授業実践 知的部小学部算数科「どれがおおい ～水のかさ～」

日 時 令和5年12月8日(金)
3校時(10:40~11:25)
場 所 知的小学部4年1組教室
指導者 T1 佐藤佳那 T2 石本ゆかり

1 目 標

- (1) 容器の印まで水を入れることが分かり、指定された量の水を入れる。(知識・技能)
- (2) 2量以上の水のかさを比べて、どれが多いかを答える。(思考・判断・表現)
- (3) 器具の操作を通して、水のかさの違いに関心をもって比べようとする。
(学びに向かう力・人間性)

2 指導にあたって

(1) 児童について

本学級は、男児5名の単一障がい学級である。これまでに、長さや重さなどについて、2つの量を比べて、「こっちが長い(短い。)」や「こっちが重い(軽い。)」という見方をすることができるようになってきた。児童の中には、極端に大きさが違うものを比べて、大きい方と小さい方を選べるようになってきた児童、長さや高さを比べることができる児童がいる。歯磨きのときに、こぼれない量の水をコップに入れる様子や、給食場面で、異なる量のみそ汁を入れた器を提示すると、どの児童もみそ汁が多く入った器を摂る様子が見られた。こういった様子から自分なりの量感をもっている児童たちであると捉えている。

(2) 単元について

本単元は、水のかさの「多い」「少ない」を比べて、2量以上のものからどれが多いか答えることをねらう。この単元を通して、2量や3量の大きさについて、基準によって量を比べ、1番量の多いものが分かるようにしていきたい。水は測定として児童が扱うのが難しい物質であるが、日常生活の様々な場面に登場し、児童の生活に身近なものの1つである。併せて、2つのものを比べて量の大きい方が分かるようになってきたこの時期に、児童の関心の高い水のかさを扱う学習に挑戦することで、2つの量の違いに注目するという基礎的な力をより確実に身に付けることができるのではないかと考えた。また、容器の印まで水を入れることや指定した水の量を入れるといった操作を行い、任意単位を用いた次の段階に向けての事前学習としていきたい。そして、本単元が長さの直接比較や間接比較を用いたかさ比べの学習につなげていきたいと考えている。

(3) 指導について

体験的な学習をクラス全体で行う場面を設定して進める。教材は、身の回りにあるペットボトルやプラスチックカップといった材料を使用する。カップは、はじめは児童が持ちやすい大きさのものにして、だんだん大きなものを使用する。カップを机に置いて水を入れることもあるので、カップの内側に磁石をつけ、磁石が張り付く学習板を用意する。カップにつける印は、児童が見やすいように1cm程度の線にする。

ペットボトルは、児童が持ちやすい大きさのものを用意したり、蓋に穴を開けてこぼれにくいようにしたりする。また、移し入れる水の量も児童の実態に合わせて、水が多く入っているペットボトルや、カップの印までの量が入っているものを用意する。

3 単元計画

(1) 単元計画 (8時間計画 本時4 / 8)

次	時数	主な活動内容	学習指導要領における位置付け
1	1	・ペットボトルの水をミニカップや大きなカップに入れる。	【知識・技能「測定」2ア】 【知識・技能「測定」3ア】 【思考・判断・表現「測定」2イ】 【学びに向かう力・人間性「測定」2ウ】
	2	・ミニカップの水をバケツに移し入れる。	
	3	・ミニカップを持って水を入れたり、ミニカップを置いて水を入れたりする。	
2	4 (本時)	・ミニカップの印まで水を入れる。	
	5	・2量を比べて、水のかさはどちらが多いか考える。	
	6	・ミニカップの2つの印のうち、下の印まで水を入れる。 ・3量を比べて、水のかさはどれが多いか考える。	
3	7	・大きなカップやバケツといった容器の印まで水を入れる。	
	8	・5量を比べて、水のかさはどれが多いか考える。	

(2) 個別の実態と単元目標

児童	個別の実態	単元目標
A (4年) (男)	<ul style="list-style-type: none"> ・ペットボトルの水をこぼさないように、少しずつ小さな容器に移し入れる。 ・極端に大きさの異なる2つのボールを比べて、大きい方と小さい方を正しく指差して答えることができる。多少を比べることはまだ難しい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・容器の印まで水を入れることが分かり、指定された量の水を入れる。 (知・技) ・2量以上の水のかさを比べて、水が一番多く入っている容器を選ぶ。 (思・判・表) ・器具の操作を通して、水のかさの違いに関心をもって比べようとする。 (学び)
B (4年) (男)	<ul style="list-style-type: none"> ・ペットボトルの水をこぼさないように、移し入れる容器に手を添えて水を入れる。 ・長さや重さ、高さについて2量を比べて、量の大きい方や小さい方を答えることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・容器の印まで水を入れることが分かり、指定された量の水を入れる。 (知・技) ・2量以上の水のかさを比べて、どれが多いかを答える。(思・判・表)

		<ul style="list-style-type: none"> 器具の操作を通して、水のかさの違いに関心をもって比べようとする。(学び)
C (4年) (男)	<ul style="list-style-type: none"> ペットボトルの水をこぼさないように、容器に手を添えて水を入れる。容器を水で満たそうとする。 水への興味関心が強い。 長さや重さ、高さについて2量を比べて、量の大きい方や小さい方を答えることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 容器の印まで水を入れることが分かり、指定された量の水を入れる。(知・技) 2量以上の水のかさを比べて、どれが多いかを答える。(思・判・表) 器具の操作を通して、水のかさの違いに関心をもって比べようとする。(学び)
D (4年) (男)	<ul style="list-style-type: none"> 右目を近づけて物を見ることが多く、ペットボトルの口を容器の真上に位置させて水を入れることが難しかったが、だんだんできるようになってきた。 長さや重さについて、長い方や重い方を正しく指差して答える。多少を比べることはまだ難しい。 	<ul style="list-style-type: none"> 容器の印まで水を入れることが分かり、ペットボトルの水をこぼさず入れる。(知・技) 2量の水のかさを比べて、多い方がどちらか答える。(思・判・表) 器具の操作を通して、水のかさの違いに関心をもって比べようとする。(学び)
E (4年) (男)	<ul style="list-style-type: none"> 異なる量の水が入った容器から、1番多く水の入っている容器を選ぶ。 ペットボトルに入っている水を、大きめのカップに全て移し入れることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 指導者と一緒に、ペットボトルの水を入れる。(知・技) 2量以上の水のかさを比べて、水が1番多く入っている容器を選ぶ。(思・判・表) 器具の操作を通して、水のかさの違いに関心をもつ。(学び)

4 本時の指導

(1) 本時の目標

- 水の量を調節して、ミニカップの印まで水を入れる。(知識・技能)
- 2つの同じ容器に入った水のかさを比べて、どちらが多いか答える。(思考・判断・表現)
- 印に注目したり、水のかさの違いに関心をもって比べようとしたりする。(学びに向かう力・人間性)

(2) 本時の個別の目標

児童	本時の目標	個別の手立て
A (4年) (男)	<ul style="list-style-type: none"> 水の量を調節して、ミニカップの印まで水を入れる。(知・技) 2つの同じ容器に入った水のかさを見て、水が多く入っている容器を選ぶ。(思・判・表) 	<ul style="list-style-type: none"> ミニカップを渡すときに、印を指差して「ここまで入れるよ。」と言葉掛けする。

	<ul style="list-style-type: none"> ・印に注目したり、水のかさの違いに関心をもって比べようとしたりする。 (学び) 	<ul style="list-style-type: none"> ・水のかさの多少を比べることが難しい場合には、「多い」方と「少ない」方を伝える。「多い」ということが本人に伝わるように、「いっぱい」という言葉でも伝えるようにする。
<p>B</p> <p>(4年)</p> <p>(男)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・水の量を調節して、ミニカップの印まで水を入れる。 (知・技) ・2つの同じ容器に入った水のかさを比べて、どちらが多いか答える。 (思・判・表) ・印に注目したり、水のかさの違いに関心をもって比べようとしたりする。 (学び) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ミニカップを渡すときに、印を指差して「ここまで入れるよ。」と言葉掛けする。 ・水のかさを比べる前に、「多い」「少ない」という言葉で表すことを伝える。
<p>C</p> <p>(4年)</p> <p>(男)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・水の量を調節して、ミニカップの印まで水を入れる。 (知・技) ・2つの同じ容器に入った水のかさを比べて、どちらが多いか答える。 (思・判・表) ・印に注目したり、水のかさの違いに関心をもって比べようとしたりする。 (学び) 	<ul style="list-style-type: none"> ・印に注目できるように、本人の好きな虫の画像を指示棒につけて、指導者がミニカップの印を指す。 ・水のかさを比べる前に、「多い」「少ない」という言葉で表すことを伝える。
<p>D</p> <p>(4年)</p> <p>(男)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ペットボトルに入った水を容器にこぼさずに入れる。 (知・技) ・2つの同じ容器に入った水のかさを比べて、どちらが多いか答える。 (思・判・表) ・印に注目したり、水のかさの違いに関心をもって比べようとしたりする。 (学び) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ペットボトルには、ミニカップの印までの水を入れておく。 ・水のかさの多少を比べることが難しい場合には、「多い」方と「少ない」方を伝える。「多い」ということが本人に伝わるように、「いっぱい」という言葉でも伝えるようにする。
<p>E</p> <p>(4年)</p> <p>(男)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・指導者と一緒にペットボトルを握って、水をミニカップに入れる。 (知・技) ・2つの同じ容器に入った水のかさを見て、水が多く入っている容器を選ぶ。 (思・判・表) ・ミニカップに注目して、自分から水を移し入れようとする。 (学び) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ペットボトルにはミニカップの印までの水を入れておき、水を少しずつ出せるように、蓋に穴を開ける。 ・児童がペットボトルをつかんだことを確認してから、ペットボトルの口先をミニカップに向ける。

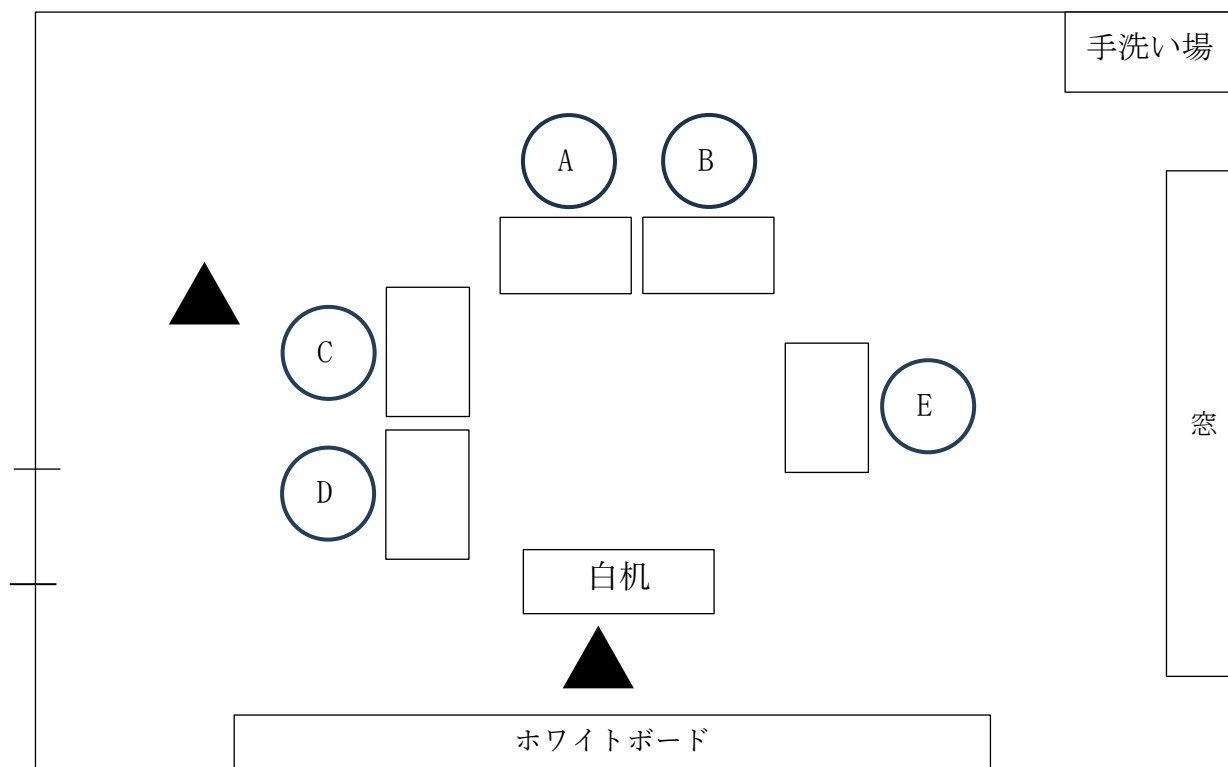
(3) 本時の流れ

時間	学習内容	・指導者の動き ○発問 ◇期待する児童の言動	備考 (教材・教具)
導入 10分	1 本時の学習内容を知る	<ul style="list-style-type: none"> ・本時は、2つのカップを比べてどちらのカップの水が多いか答えることを伝える。 ・ペットボトルに入った水と1本の印のあるミニカップを提示し、ミニカップの印まで水を入れることを伝え、手本を示す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ペットボトル ・印1本のミニカップ
展開 25分	2 水を印まで入れる 3 どちらの水が多いかを比べる	<ul style="list-style-type: none"> ○水を、印まで入れましょう。 ・入れ終わったら、指導者に伝えるように促す。 ・児童にペットボトルとミニカップを取りに来るように、伝える。 ◇A児、B児、C児は水の量を印まで調節しながら入れる。 ◇D児は、ペットボトルに入った水を全て入れる。 ◇E児はT1と一緒に水を入れる。 ・児童が入れた水の量が印までの量と異なる時は、他の児童にも問い掛けて、印までの量にするにはどうしたら良いか考える。 ・早くできた児童には、別のカップにも印まで水を入れるように伝える。 ○みんなが入れた水と、先生が持っている水は、どちらが多いかな？ ◇多い水の方を指差す。 ・児童 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習板5つ ・ペットボトル3本 ・ペットボトル(印ちょうどの水)1本 ・大きめのペットボトル(蓋に穴)1本 ・印の半分の水が入ったミニカップ
まとめ 10分	4 本時の振り返りと次時に向けて	<ul style="list-style-type: none"> ・学習で使用したミニカップを見て、どちらが多かったか全体で確認する。 ・2本の印のあるミニカップを見せて、次は下の印まで水を入れることを伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ミニカップ2つ ・印2本のミニカップ1つ

(4) 本時の評価

- ・水の量を調節して、ミニカップの印まで水を入れることができたか。(知識・技能)
- ・2つの同じ容器に入った水のかさを比べて、多い方を答えることができたか。
(思考・判断・表現)
- ・印に注目したり、水のかさの違いに関心をもって比べようとしたりする。
(主体的に学習に取り組む態度)

(5) 場の設定



・学習内容表 算数科1段階 測定領域 (網掛け：11月の見直しでの変更箇所)

※授業に関する一部のみを記載。

◎実施済み ○継続して取り組む内容 ▲未実施

A児

D.測定	
おなじ・ちがう	◎
おおきい・ちいさい①	○
ちがうおおきさを おなじにしよう (おおきい・ちいさい②)	○
おおい・すくない	○
おおい・すくない かさ	○
ながい・みじかい 棒差し	▲

B児

D.測定	
おなじ・ちがう	◎
おおきい・ちいさい	◎
ちがうおおきさを おなじにしよう	◎
おおい・すくない	◎
おおい・すくない かさ	◎
ながい・みじかい 棒差し	◎

C児

D.測定	
おなじ・ちがう	◎
おおきい・ちいさい	◎
ちがうおおきさを おなじにしよう	◎
おおい・すくない	◎
おおい・すくない かさ	○
ながい・みじかい 棒差し	○

D児

D.測定	
おなじ・ちがう	◎
おおきい・ちいさい	◎
ちがうおおきさを おなじにしよう	◎
おおい・すくない	○
おおい・すくない かさ	○
ながい・みじかい 棒差し	◎

E児

D.測定	
おなじ・ちがう	◎
おおきい・ちいさい	▲
ちがうおおきさを おなじにしよう	▲
おおい・すくない	○
おおい・すくない かさ	○
ながい・みじかい 棒差し	▲

公開授業について

1 児童について

児童一人一人に合った教材を使用し、発問を工夫したことから全員が目標を達成することができた。身近なものを使った教材であるがゆえに本来学びから逸れてしまった場面があったが、題材や教材に興味を示し、自分から取り組むことができた。

2 授業について

教材の作成で工夫したことは、使用する教材はプラスチックカップやペットボトルなど、児童の身近にあるものにしたことである。ただし、プラスチックは軽くて不安定さがあるため、カップが安定するように、中に磁石を付けることで、鉄の板が入った学習板に張り付くよう工夫した。また、カップは子どもの手のサイズを考えて、持ちやすいように、小さめのものを使った。ミニカップにつけた印は、はじめは、ぐるっと1周させてつけることを考えたが、見る方向によっては、二重に見えることもあると思い、幅1.5cm程度の印に留めた。水に、色を付けるかどうか検討したうえで、子どもたちの水の操作が思った以上に上手だったことから、余計な要素を減らして水を扱うことができるように透明のままで行った。本時は、単元の1時間目であったため、初めて提示した教材があり、児童の様子を全体を把握することが難しい状況が続いた。しかし、「水のかさ」という単元で、一斉授業に挑戦したいということや、1時間目の新鮮な児童の反応を公開授業研究会で共有したいという思いから、本時の授業を設定した。公開授業研究会で挑戦しなければ見えなかった子どもの姿がたくさんあったため、難しくも楽しく授業を進めることができた。単元の最後には、子どもたちが算数の授業を「できた・わかった」という思いで終えることができるようにしたい。

3 単元を振り返って

(1) 児童の姿

本単元を通して、水の多少の判断が分かるようになってきたのがB児、C児、D児である。また、A児も間違えることもあるが、指導者の「どっちが多い？」という問い掛けに正しく答えることが多くなった。

また、ペットボトルの水をカップに入れる操作については、単元が進むにつれて全員が慣れてきた様子が見られた。はじめは操作が難しかったD児もペットボトルの口をカップに直接つけて入れるようになり、工夫が見られた。

本単元で大切にしたい目標の1つである「印に注目して水を入れる」ことについて、A児、B児、C児が1本の印に注目して水を入れることができた。B児、C児は2本の印のうち、どちらか1本に注目して水を入れることもできるようになった。

2学期振り返りの生単の中で、「みんなでジュースを飲もう」という活動を行った。印をつけた透明なカップを渡したところ、A児、B児、C児はジュースを印まで入れることができていた。水だけでなく、色のついているジュースに置き換えても、できること

が分かった。

(2) 授業づくりについて

単元の内容を考え始めたとき、4年生という段階の中で、子どもたちの生活に結びつく学習にしたいというところからスタートした。4年1組の1学期までの実態から、だんだんと2つの量を比べてどちらの量が大きいかを分かっている様子があったこと、また、量の中でも水は、子どもたちが日常で毎日扱うものの1つであり、興味・関心の高いものであると考えた。

そこで、水のかさについての学習内容を考え始めた。4年生という学年を算数の2段階レベルと考えて、「水のかさ」について星本を見ていくと、1段階で「多い・少ない」の学習があり、3段階になると「水のかさ」という内容が出てくるが、2段階には「重い・軽い」はあるが、「多い・少ない」や「水のかさ」に直接かかわる学習内容はない。3段階の「水のかさ」の内容になると、いきなり難易度が上がってかさの間接比較になり、4年1組の子どもたちには合っていない印象を受けた。そこで、3段階の「水のかさ」の学習を見据えた授業を考えた。2つの量を比べてどちらが多いか確実に分かること、それだけでなく、カップの印まで水を入れることができるという技能面も今後必要な力だと考えた。この2点を今回の単元の大きな目標とした。

今後、または来年度に向けての計画は、長さの直接比較や間接比較を行うことを考えている。今回使用したカップを横にすると底面から印までを長さで捉えることができ、学習板を使って縦と横の長さの間接比較をすることもできる。今回の授業がつながって長さの比較にいき、その後、水のかさの学習に取り組む計画を立てられると良いと考えている。

1 今日の授業について

(1) 発問や児童のかかわりについて

- ・ T 1 の言語指示が明確で声の大きさや児童にしっかりと伝わる言葉掛けをしていたこと、そして児童をほめることも、忘れずにしていたところがよかった。
- ・ 4年生として、学習内容だけでなく、今後に生かす取り組みにとして、①人（指導者や友だち）の話の聞き方、②静の活動と動の活動の区別、③発言をするときの約束、④友だちがするときにはみんなが注目する、といった点を意識してもらいたい。
- ・ そのために、みんなが座って T 1 に注目してから指示をする。特に、はじまり、学習の切り替わり、おわりに、メリハリをつけるといったことが大事である。

(2) 教材の工夫について

- ・ 手作りの学習板や使用するコップが倒れないように磁石を付けるという工夫は良かった。印まで水を入れてもらうためのコップの印は、分かりやすくこちらの意図に注目してもらえるように、印を大きくする、色テープで立体的に目立たせてもよかった。
- ・ 自閉症スペクトラム障がいがある児童は、空間認知障がいを併せ持つことがあるため、配慮していきたいところである。

(3) 学習内容について

教科の学習を考えると、通常学級ならば教科書通りに行うというのが鉄則である。一方、特別支援学校の場合、教科書として最近星本を使うことが主になっているが、星本では、1 ページ目から順番に行うとはされていない。では、学習内容をどのように定めて行っていくのが良いのか。

やはり、酒特の研究の通り、まずは、習得状況を探ることが大事である。知的障がいのある児童の多くは、机上で一回学習しただけでは、学習内容が定着しないという傾向がある。学習した内容を実際の生活場面で繰り返し使用していくことで、身に付けていく。つまり、知的障がいのある児童は、テストのための学習ではなく、生きるため、社会で活用するための学習を日々行っているといえる。

今回の学習で言うと、測定が終わったから、次は計算ではなく、測定を繰り返し、いろいろなものを使って行っていくことが大切である。今回は水だったが、次はジュース、透明なコップだったが色の付いたコップなど、目標は同じでも内容や教材を変えて行っていく。結果、どのような物や道具でも、学校以外でも家でも、できた、分かったのならば、その内容を習得したといっても良いのではないのか。

(4) 年間計画について

次に考えていきたいのが学習計画である。例えば、測定だけを一年間することは現実的ではないので、ある一定期間測定をしたら図形をするというように、年間計画で計画

する。その単元期間は、学習している学級もしくはグループの児童の実態による。ここでのポイントは、決して全員ができるようになるまでする必要はないということ。

個別の教育支援計画と併せながら3年くらいで見直しをしながら取り組むとよいのではないか。

教科と合わせた指導との関係は難しいものだが、教科が基礎で合わせた指導が実践場面という考え方も反対である。どちらも同じ学習内容をいかに行うかという点が異なるだけである。教科でも、遊びの活動をしながら教科の目標をしっかりと踏まえた学習を行う。合わせた指導でも同じである。〇〇ランドであそぼうという単元で、楽しく遊びながら教科の目標を踏まえた学習を行う。楽しく遊ぶことが目標と勘違いする方が多数いるが、あくまでも教科の学習を行うための一つの手段である。

年間計画との関連でまとめる。測定を例にすると、算数で夏に測定をするならば、水遊びを通して行うのも一つである。冬ならば、雪だるまの大きさなど。その時々季節に応じた教材を選び、児童が楽しみながら学べるようにする。雪だるまの大きさ比べをしたら、家に帰っても自分から学習したことをやるかもしれない。それが自主的な姿である。

2 学部研究との関連から

(1) どのような授業が求められているのか

現在の学習指導要領は、児童生徒に確かな学力、豊かな心、健やかな体を育むことを目指す「生きる力」※1の育成という教育の目標を、各学校の特色を生かした教育課程の編成(カリキュラムマネジメント)により具体化され、教育課程に基づく個々の教育活動が、児童生徒一人一人に、社会の変化に受け身で対応するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、自らの可能性を發揮し多様な他者と協働しながら、よりよい社会と幸福な人生を切り拓き、未来の創り手となるために必要な力を育むことに効果的につながっていくようにすることを目指している。

そして、「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を、

ア「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）

イ「理解していること・できることをどう使うか（道の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」

ウ「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」

の三つの柱に整理されている。

同時に、全ての教科等の目標及び内容も「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」の三つの柱で整理されている。

一方、この資質・能力を育むための教育として、教師には、主体的な学び、対話的な学び、深い学び（「アクティブラーニング」の視点※2）の三つを意識した授業づくりをすることが求められている。

※1 「生きる力」・・・変化の激しいこれからの社会を生きる子どもたちに身に付けさせたい「確かな学力」「豊かな人間性」「健康と体力」の三つの要素からなる力→知・徳・体

※2 「主体的な学び」・・・学びに興味関心を持って向かい、次の学びにつなげること。
「対話的な学び」・・・さまざまな考えに触れることで自らの考えを広げること。
「深い学び」・・・身につけている知識をつないで、理解を深めたり、情報を取捨選択して新たな考えを持つたりすること。

(2) 教育課程と指導形態

①知的障がい児童の知的障がいの特徴とは

知的障がいとは、知的機能の発達に明らかな遅れと、適応行動の困難性を伴う状態が、発達期に起こるものを言う。

「知的機能の発達に明らかな遅れ」がある状態とは、認知や言語などにかかわる精神機能のうち、情緒面とは区別される知的面に、同年齢の児童生徒と比較して平均的水準より優位な遅れが明らかな状態である。「適応行動の困難性」とは、他人との意思疎通、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについて、その年齢段階に標準的に要求されるまでには至っていないことであり、適応行動の習得や習熟に困難があるために、実際の生活において支障をきたしている状態である。「伴う状態」とは、「知的機能の発達に明らかな遅れ」と「適応行動の困難性」の両方が、同時に存在する状態を意味している。知的機能の発達の遅れの原因は、概括的に言えば、中枢神経系の機能障害であり、適応行動の困難性の背景は、周囲の要求水準の問題などの心理的、社会的、環境的要因等が関係している。「発達期に起こる」とは、この障がいの多くは、胎児期、出生時及び出生後の比較的早期に起こることを表している。発達期の規定の仕方は、必ずしも一定しないが、成長期（おおむね18歳）までとすることが一般的である。（特別支援教育学習指導要領解説 各教科等編 P20）

②特別支援学校の小学部の教育課程とは

学校教育法施行規則においては、知的障がい者である児童を教育する場合は、生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の各教科、道徳科、特別活動並びに自立活動によって教育課程を編成することとされている。ただし、必要がある場合には、外国語活動を加えて教育課程を編成することができる。（特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編 P160）

③指導の形態について

知的障がい児童へ教育を行う場合、基本、上記の教育課程を基本とするが、実際には指導形態を工夫することで児童に応じた教育活動を行う。（特別支援教育学習指導要領解説 各教科等編 P28～30参照）

ア) 「教科別の指導」・・・教科ごとの時間を設けて指導を行う場合

イ) 「道徳科、外国語活動、特別活動、自立活動の時間を設けて指導を行う場合・・・従前は「領域別に指導を行う場合」と示していたが、特別の教科道徳（道徳科）が位置

付いたことや小学部において、児童や学校の実態に考慮して外国語活動を設けることができるようにしたことからこのような示し方となった。

ウ)「各教科等を合わせて指導を行う場合」・・・各教科、道徳科、特別活動、自立活動及び小学部においては外国語活動の一部又は全部を合わせて指導を行うこと。知的障がい者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、児童生徒の学校での生活を基盤として学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的であることから、従前から、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習などとして実施されてきており、それらは「各教科等を合わせた指導」と呼ばれている。

Point 1 ここで初めて、「各教科等を合わせた指導」として、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習などの名称が出てくる。実際には、学校教育法施行規則第130条第2項で特別支援学校において「知的障がい者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳科、特別活動、自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる」という記述が根拠となる。

Point 2 私たちが押さえておきたいのは、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習などが、指導形態の一つであるということである。それらの学習内容は、各教科、道徳科、特別活動、自立活動及び小学部においては、外国語活動の一部又は全部を、程度の差こそあれ、組み入れながら行っていくということである。そして、結果的には各教科等の目標を達成していくことにつながるため、目指す目標の資質・能力を明確にして指導計画を立てることになる。そのためには、ベースとなる児童の知的障がいの状態、生活年齢、学習状況や経験等を把握することが重要となる。

(3) 教科別の指導と各教科等を合わせて行う指導

①教科別の指導が行われるようになったのは

最近、教科別の指導を教育課程に置く学校が増えている。これまで、教科の学習内容をしてこなかったのかと言われると、決してそうではない。各教科等を合わせた指導のなかで、しっかり国語や算数の学習内容を行っていた（行っていたはずである）。しかし、これまで、生活単元学習を行う際、国語の内容や算数の内容など、教科の学習内容を意識して単元計画を作成し学習をすすめていただろうか。教科の内容として評価を行っていたらどうか。本来、生活単元学習は、教科の学習内容を指導するうえでの一つの指導形態だったはずが、あたかも生活単元学習という教科学習があるかのように錯覚されていた感じがする。そうした状況を整理し、指導すべきことはしっかり系統的に計画的に学習活動として行う流れが現在の風潮のように感じている。

②知的に障がいのある児童生徒には

特別支援教育では、「できることを活かして、さらにできるようにしていく」という、児童生徒の長所活用型の学習が行われている。これは、健常の児童生徒と知的に障がいのある児童生徒の学習活動を考える際の大きな違いだと思っている。

健常の児童生徒は、できないことも、自己の目標をもって取り組むことができる。例

例えば、分からないことを分かるようになりたい。テストでいい点を取りたい。いい高校入りたい。などなど。しかし、知的に障がいのある児童生徒は、分からないことを提示したとき、多くの場合、自分から分かろうとすることは少なく、学習から離れようとする。そこで、新しい学習をするときには、できること、分かることをまずは提示し、「できた」「わかった」「もっとやってみたい」という気持ちの変動を促して学習を進めていく。

(4) 障がいのある児童生徒が増えているのか

最近の傾向ですが、特別支援教育の対象となる児童生徒数が全国的に増加している。令和5年現在、特別支援学校に在籍する児童生徒数は僅かに減少しているが、小学校中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒数は増加している。特に、知的と情緒学級に在籍する児童生徒数で増加している。また、通常学級に在籍する発達障がいと言われる児童生徒数も増加している。

こうした背景には何があるのだろうか。そして、こうした特別支援学級で学んだ児童生徒が途中で特別支援学校にくることも珍しくない。それゆえに、特別支援学校の児童生徒であっても、知的の程度に大きな幅が出てきているのも現実の状況である。以下に、発達障がいについて記す。これはあくまでも補助的な内容だが、この発達障がいの診断内容は、私たち特別支援教育に携わる教員が知っておくべき内容だと感じている。

①発達障がいとは？

- ・発達障がいという診断名はない。医学用語ではなく行政用語。医学用語では、神経発達症という。
- ・症状が幼少期にはじまる。大人になっていきなり発症することはない。(時々、成人の方が発達障がいであると診断されることがある。しかし、それは分からなかっただけで、以前からその兆候はあったとみるべき。)
- ・神経発達に遅れがある。(運動の遅れ、物の捉えなど)
- ・急に悪くなったり良くなったりしない。
- ・脳と神経の発達の未熟さがベースになる。
- ・特徴が一つだけでなく、ASDの特徴とADHDの特徴の両方をもつ子が多数いる。

②発達障がいの主な症状3点

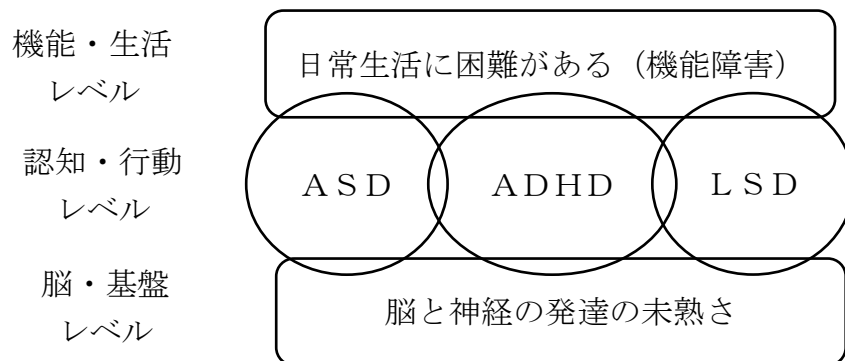
	自閉スペクトラム症 (ASD)	注意欠陥・多動性症 (ADHD)	限局性学習症 (SLD)
発症率	2～3%	5～10%	5%～
顕在する時期※1	乳児期 幼児期 学童期	幼児期 学童期	学童期
特徴	社会性の障がい 反復的な行動	不注意 多動・衝動性	読字障がい 書字障がい

			算数障がい
薬物療法の効果	主たる症状には無効 部分的に有効※2	かなり有効	無効

※1 それぞれの発症時期の特定は難しいため、症状が一番顕著に出る時期

※2 ASDの特徴に対しては、薬の効果はない。興奮や不安に対しては薬の効果はあり。

③発達障がいと診断されるには



上記の図の三つのレベルが全てそろって、はじめて発達障がいと診断される。

通常、医学的な診断は、症状があれば診断名がつく（例：せきや鼻水が出るので、風邪と診断）が、発達障がいは、症状だけではなく、日常生活の困難さ、つまり日々の生活に困り感があるかどうかも重要なファクターになる。

④発達障がいの方は増えているのか

平成24年12月

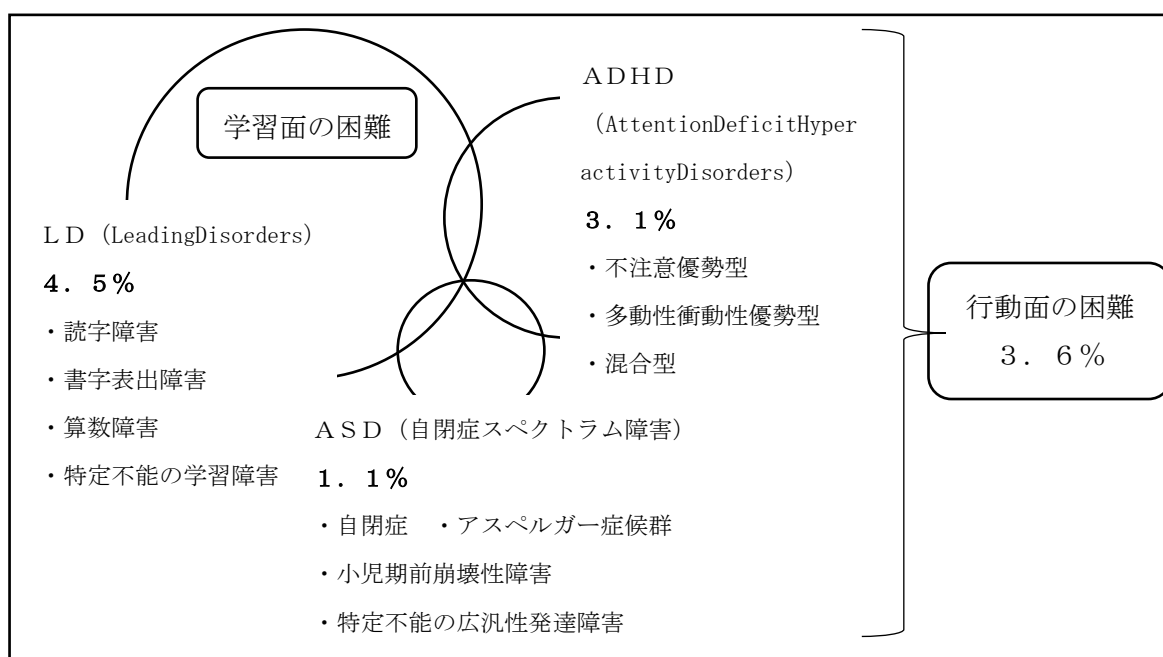
「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」(文科省)の結果

6.5%

令和4年12月

の結果

8.8%



平成24年の調査では、通常の学級に在籍する発達障がいの可能性のある児童生徒は、6.5%だったが、令和4年の調査では8.8%になっている。児童生徒の総数が減っているが、発達障がいの可能性のある児童生徒は増えていると思われる。では、実際にどうして増えているのか。どうやら、その答えは、発達障がいの診断をする際の三つのレベルに原因があるように感じている。

発達障がいについては、上記で、機能・生活レベル、認知・行動レベル、脳・基盤レベルの三つがそろっていることで診断されると記した。なかでも、認知・行動レベル、脳・基盤レベルは、先天的なものなので変わることはないが、認知・行動レベル、つまり日常生活の困難さは時代や人々の考え方、社会によって変わるものである。つまり、この部分が以前よりも変わった(世の中や社会)ことで、発達障がいの可能性のある児童生徒の数が増えていると言われるのではないか。

逆に、この部分が改善されれば、現在、発達障がいと言われている児童生徒も、言われなくなるということもある。障がいが治ったという話につながっていると思う。