

読み書きに困難のある児童生徒への支援

ICTを活用した読み書きに困難のある児童生徒への支援に関するナレッジベースの作成までの8年間の研究まとめ

特別支援教育部	部長	千 種 朋 子
	主任研究主事兼指導主事	長谷川 法 子
	研究員	辰 巳 大 雅
	教師力向上アドバイザー	酒 井 弘
	教師力向上アドバイザー	下 野 恵 子
地域教育支援部	研究主事兼指導主事	森 本 尚 之

要約

本研究は、平成28年度から、学校における合理的配慮の提供を推進することを目的として、読み書きに困難のある児童生徒を対象に、「印刷物を読む」「筆記用具で書く」ことにこだわらず、その代替手段としてのICTを活用した指導・支援の在り方を明らかにするための実践研究に取り組んできた。小中学校の通級指導教室を軸にした実践を、通常の学級へと拡大し、府内の特別支援学校のセンター的機能を活用しつつ、ICTを活用した授業、家庭学習、試験（小テスト等含む）、学習評価等における合理的配慮の提供の充実を目指した。ICTを活用した指導・支援を通して、読み書きに困難のある児童生徒の学習意欲を高め、当事者である児童生徒自身のセルフアドボカシー（自己権利擁護）を支えることが必要である。また、本質的な学びのゴールに向かって子どもたちと教師が試行錯誤できるよう、「教師と学校を孤立させない」ための地域や自治体によるバックアップ支援体制の構築が重要である。

キーワード：学習障害、ICTの活用、学びの本質、合理的配慮、セルフアドボカシー

1 はじめに

平成28年4月1日に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（以下、「障害者差別解消法」という。）」は、障害者への不当な差別的取り扱いを禁止し、合理的配慮の提供を求めた。同法律は令和3年5月改正、令和6年4月に施行され、公営・民間を問わず全ての事業所での合理的配慮の提供は義務となり、国公立・私立の全ての学校（園）においても同様である。

学習障害とは、『全般的に知的発達に遅れはないが、「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のうち、一つないし複数の特定の能力についてなかなか習得できなかったり、うまく発揮することができなかったりすることによって、学习上、様々な困難に直面している状態¹⁾を指す。学習障害の中でも、特に読み書きに困難な状態は学校の教室内では目立たず、気付かれにくい傾向がある。その困難さは、本人の単なる苦手さとして理解され、本人の努力不足や知的な遅れと捉えられることがある。読み書きの困難は顕在化しにくいこともあり²⁾、学校の教室内での担任等教師の気付きが早期の支援につながる。また、通級による指導（以下、「通級」という。）での読み書きのアセスメントに基づいた適切な指導・支援は、通常の学級内での読み書きに困難のある児童生徒の学びの向上に結びつく。

文部科学省（2022）によれば、知的に遅れはないものの学習面で著しい困難を示す児童生徒は小中学校全体で6.5%、そのうち「読む」又は「書く」に著しい困難を示す割合は3.5%と報告された。令和5年度の義務教育段階の全児童生徒数は約941万人であることから、約33万人の「読む」又は「書く」に著しい困難を示す児童生徒が通常の学級に在籍していると推測される。本調査は、一部質問項目等が異

なるため平成 14 年、24 年調査との単純比較はできないとされているが、困難さを示す児童生徒の割合は増加している。また、著しい困難の基準には達していないものの、基準近くに分布している児童生徒も一定数存在することから、通常の学級には他にも学習面で困難さを感じ、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が在籍している。このことを念頭においた授業づくりや授業改善が求められている。

特に、読み書きスキルの習得は、就学後の教科学習の土台となる。印刷物を読むことや筆記具で書くといった「標準」とされてきた指導方法にこだわらず、その代替手段として I C T を活用することが重要である。これにより、読み書きに困難のある児童生徒が他の子どもたちと同じスタートラインに立ち、自分に合った学びの方法を獲得し、自立的な学習者となることを支援することができる。

2 研究の目的

本研究は、平成 28 年の障害者差別解消法の施行と同時期に、学校における合理的配慮の提供を推進するため、読み書きに困難のある児童生徒を対象に 8 年にわたって、公募による府内の複数の小・中・義務教育学校及び高等学校の協力を得て進めてきた。通級での実践を軸として着手し、通常の学級での学びの在り方へと研究を拡充させながら、「印刷物を読む」「筆記具で書く」ことにこだわらず、その代替手段として I C T を活用した、一人ひとりに応じた学び方を実現することを目指した。

本稿では、読み書きに困難のある児童生徒の I C T を活用した個別最適な学びの実践として進めてきた取組を軸に、デジタルテクノロジーの力で児童生徒のリアルな学びを組織的に支え、自律的な学びを支援する物理的・人的な環境整備、学びの本質と適切な合理的配慮の提供において明らかになったことについて考察する。

3 研究の方法

(1) 各時期の概要

実施時期		研究体制	概要
第 1 期	平成28年度～平成30年度	通級指導教室担当、研究助言者、総合教育センター	・通級指導教室における読み書きに困難がある児童生徒のアセスメントと I C T を活用した個別の指導の実践 ・読み書きに困難のある児童生徒への指導の実態を把握するアンケート調査による実態把握 ・通級指導教室における I C T 機器活用の可能性や有効な実践の在り方 ・通級指導教室での I C T 活用による学習支援を、通常の学級での活用につなぐ
第 2 期	平成31年度～令和2年度	研究指定の小学校、府立特別支援学校、研究助言者、総合教育センター	・文部科学省「2019年度 学習上の支援機器等教材活用評価研究事業」の委託を受け、通常の学級に在籍する読み書きに困難のある児童を対象に、I C T 機器等を活用した指導・支援について研究
第 3 期	令和3年度～令和5年度	小中義務教育学校及び高等学校、府立特別支援学校、研究助言者、総合教育センター	・通常の学級に在籍する読み書きに困難のある児童生徒の I C T を活用した学習の一連の取組(授業や家庭学習、テスト、学習評価) ・大学と連携した単元末テスト等の教材のデジタル化とその活用による学びの支援(～令和7年度) ・I C T 活用による合理的配慮を含む授業改善
第 4 期	令和6年度	総合教育センター	・本研究で蓄積された情報や実践事例のナレッジベースの作成と読み書きに困難のある児童生徒についての理解と支援の普及

図 1. プロジェクト研究 8 年間の経過

本研究は、8 年間で延べ 67 校（小学校 44 校、中学校 13 校、義務教育学校 2 校、高等学校 8 校）の研究参加校の協力を得て、実践研究として進めてきた。研究を進めるに当たり、指導助言者として当初より、東京大学先端科学技術研究センターの近藤武夫教授、令和 4 年度より、京都教育大学の相澤雅文教

授の協力を得ている。平成 28 年度より開始した 8 年間の「読み書き支援への ICT 活用プロジェクト」は、第 1 期から第 4 期に整理できる(図 1)。

(2) 各時期の方法と内容

第 1 期(平成 28 年度～平成 30 年度)は、通級指導教室を対象に実施した。通級指導教室での自立活動としての ICT やタブレット等の支援機器を活用した指導に取り組むことから、学校における合理的配慮提供の推進に向けた通常の学級と通級との連携、ICT 機器を活用した場合の学習評価、小学校から中学校、さらにはその先の進路への移行支援等について取り組んだ^{3) 4) 5)}。

読み書きに困難があると思われる複数の小中学校の通級指導教室を利用している児童生徒を対象とした。その対象児童生徒については、東京大学先端科学技術研究センター(以下、「先端研」という。)の協力による読み書きに関するアセスメントや、希望教科の教科書デジタルデータ、Word の読み上げソフト「和太鼓」及び先端研作成の漢字指導教材(PowerPoint)をインストールしたタブレット端末の貸与、研究プロジェクト会議の開催や、随時、先端研に相談できる仕組みを整えた。

第 2 期(平成 31 年度～令和 2 年度)は、文部科学省「2019 年度学習上の支援機器等教材活用評価研究事業」の委託を受け、指定校 2 校の協力を得て、通常の学級に在籍する読み書きに困難のある児童を対象に、ICT 機器等を活用した指導・支援の考え方やポイントを明らかにした。

先述した通り、読み書きの障害は発達障害の中でも顕在化されにくい面があり、小中学校段階では、読み書きの困難さが発見されていないことが少なくない状況もある。二次障害に至る前の早期発見・早期支援が重要である。標準化された検査を実施しアセスメントを行うことは、複合的な要因から通常の学級の担任にとっては難しい。

そこで、通常の学級の担任が児童生徒の困難さに気付き、校内委員会等へつなぐための「気付きのチェックリスト」を作成した(図 2)。このチェックリストは、校内委員会等での検討に活用し、専門家への相談や代読、ICT 等の支援機器の試行といった具体的な支援の検討に役立てた。また、通級指導教室を軸に、ICT を活用した学習方法を学び、通常の学級の授業や試験での活用へと広げた。

進学・進級後も合理的配慮を提供することで、対象児童生徒が学びや

京都府総合教育センター特別支援教育部

～学びの困難さに気付き～ 気付きのチェックリスト

記入日: 年 月 日 ()

児 童	(年)	記入者	(関係:)
-----	-------	-----	--------

子どもが示す学習面・行動面の困難さの背景には、読み書きの困難さが影響していることもあります。
このチェックリストは、子どもの読み書きの側面からその困難さに気付くためのものとして作成しました。

■記入後の活用 ○ 次ページ「気付きのチェックリストを活用するための流れの例」を参照
・子どもが主体的に学習に向かえるよう、校内委員会等で支援や配慮の必要性を協議しましょう。
・気付きのチェックリストは、個別の指導計画・教育支援計画とともに**必ず保管**しましょう。

■チェック項目
小学校の低学年・知的障害のない子どもを想定して作成しました。

■記入者
担任が学級内の子どもに対してチェックを行うことを想定しています。

■チェックする上での視点
・読み書きの困難さが「日常的に(いつも)」「繰り返して」見られるかどうか。
・他の児童や該当学年に求められる状態と比較してどうか。

～当てはまる項目に✓をしてください。特記事項があれば記述してください。～

読 み	☐	ひらがなで読めない文字がある。	特記事項
	☐	カタカナで読めない文字がある。	
	☐	読めない漢字が多い。(音読みと訓読みの間違いも含む)	
	☐	特殊音節(例:「しゃ」、「っ」、「のぼす音」等)を間違える。	
	☐	形の似た字をよく間違える。(例:「ぬ」と「め」、「わ」と「れ」等)	
	☐	逐次読みがある。(一文字ずつ読む)	
	☐	勝手読みがある。(例:「いきました」を「いまして」と読む)	
	☐	語句や行を抜かしたり、同じところを読んだりする。	
	☐	授業中や宿題で音読を嫌がる。	
	☐	文を読んでもあまり意味を理解していない。	
☐	読むことが遅い。		

書 き	☐	ひらがなで書けない文字がある。	特記事項
	☐	カタカナで書けない文字がある。	
	☐	読めるが書けない漢字が多い。	
	☐	特殊音節(例:「しゃ」、「っ」、「のぼす音」等)を間違える。	
	☐	(筆順を含め)正しく書けない文字が多い。(例:「ツ」、「シ」等)	
	☐	枠や線からはみ出すことが多い。	
	☐	文字を思い出すために止まることがある。	
	☐	文を書く時、漢字を使わずひらがなばかりで書く。	
	☐	助詞の間違いが多い。(例:「へ」と「え」、「は」と「わ」等)	
	☐	書くことを嫌がる。(例:板書、漢字の宿題等)	
☐	書くことが遅い。		

作成協力: 京都府立丹波支援学校地域支援センター

図 2. 気付きのチェックリスト

すい環境を整える必要がある。そのために、学習評価の方法や個々の教育的ニーズに合った多様な学び方を認め合い、学び合うことができる安心・安全な学級経営や理解教育を実施した。

第3期（令和3年度～令和5年度）は、第1期、第2期の研究成果と課題を受けて、小・中・義務教育学校及び令和4年度からは高等学校にも協力を得て実施した。通常の学級に在籍する読み書きに困難さがある児童生徒を対象とし、「学びの機会を保障するためのICT活用を広げること」に軸を置いた。具体的には、①学習評価の在り方や移行支援の方策、②通常の学級と通級との連携、③通常の学級でのICT活用の更なる推進、④ICTを活用した合理的配慮を含む授業や試験の在り方、⑤教科教育を中心とした授業におけるICT活用、⑥移行支援、⑦大学連携による教材のデジタル化の取組を行った⁶⁾⁷⁾⁸⁾。研究協力校の教員へ必要に応じた支援ができるようプロジェクトチームを設置し、体制を整えた。日常的にMicrosoft Teams等を活用し、プロジェクトチームと指導助言者間での質問や実践、情報の交流を行った。

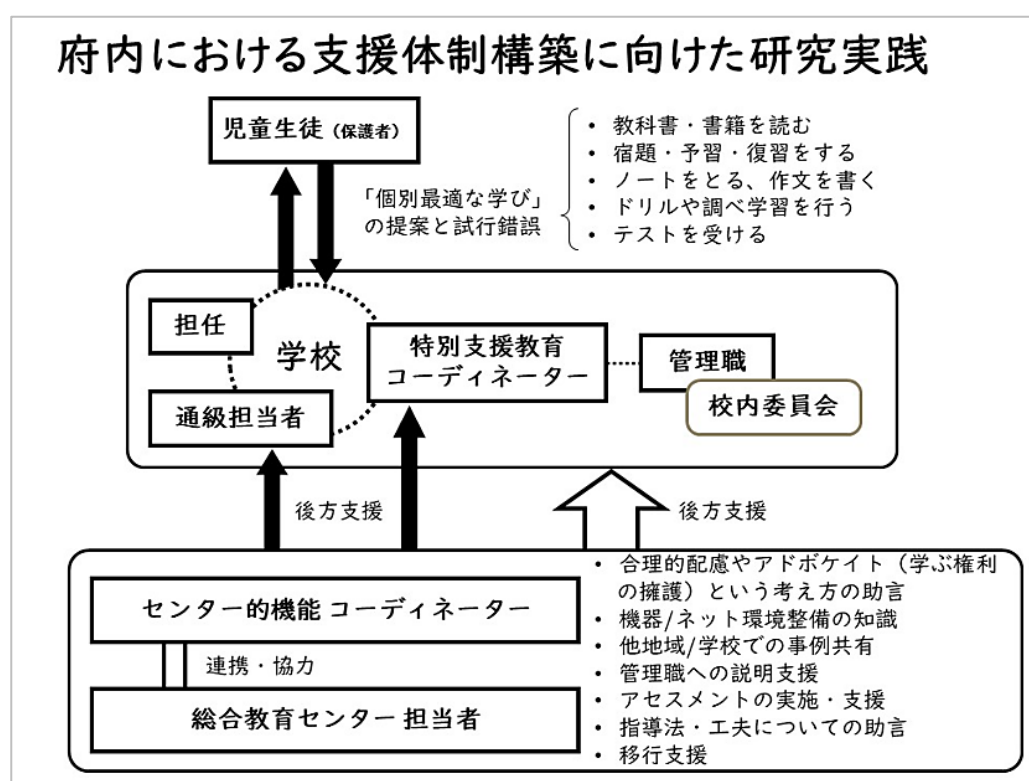


図3. 府内における支援体制構築に向けた研究実践

第4期（令和6年度）は、過去の研究で蓄積された事例や情報に容易にアクセスできるよう、閲覧しやすいナレッジベースの形で取りまとめることとした。研究協力校では、読み書きに困難のある児童生徒についての理解や支援が広がり、該当校を中心にその地域の中でも、読み書き支援やICTを活用した合理的配慮の提供も少しずつ増えてきている。就学期以降に顕在化する読み書きの困難さに対する指導・支援や、効果的に実施するための環境整備については、さらに、全ての校種の学校で、気づきや理解を増やしていく必要がある。

また本研究では、本府の特別支援学校のセンター的機能を活用し、読み書き支援に関する支援体制のモデル構築にも取り組んできた（図3）。読み書き支援を、該当の児童生徒が在籍する学級担任が一人で奮闘するのではなく、その教員の実践を支える校内外の仕組みや、活用できるリソース等の必要な情報を、容易に入手できる知識と情報のデータベースとして提供し、府内の教員を支えることを目指した。

4 結果と考察

(1) ICTを活用した合理的配慮の提供

本研究を開始した平成28年頃は(図4)、GIGAスクール構想以前であり、通常の学級の中で「友達と違うことはしたくない。」と自分だけ特別な方法を用いることの心理的ハードルは高かった。しかし、近年のICT活用環境の変化や「個別最適な学び」の推進により、読み書き支援におけるICTの利用に対する心理的ハードルは低くなってきている。教育ICTとしてのインフラ整備は、有事の際の学びの継続を可能とし、デジタル技術による学びの幅が広がることで、児童生徒の学習意欲や学びの可能性を高めることにもつながる。

研究実践では、読みの困難さをも

つ小学4年生の児童が、端末による音声読み上げ機能を活用し、算数科の教科書の内容が理解しやすくなることで授業が分かる実感を得た事例があった。また別の事例では、自読・他読とも文章の内容理解がかなり困難な小学6年生の児童が、授業で端末による音声読み上げ機能を活用し、テストの際に、その機能の活用もしくは教員の代読による合理的配慮の提供を受けた。個別の教育支援計画に、小学校で行っていた授業やテストにおける指導や合理的配慮について記述し、中学校への引き継ぎ資料を作成した。そのことにより、小・中学校間での移行が円滑に進み、進学先の中学校での合理的配慮の提供へとつながった。

令和4年度、研究に参加した児童生徒を対象に意識調査アンケートを前期と後期の2回実施した⁹⁾。「タブレットを使ったら、学校や家で勉強がしやすくなってきた」という質問に、前期は70%、後期は85%がICT活用の効果を実感していることが分かった。ある高校生は「文字を書く負担が格段と減ってストレスが減った。」と回答した。代読や読み上げ機能を利用し、音声を聞いてテストを受けた小学生は、「テストがはやくできてうれしい。読むことに疲れない。」と答えた。字形が整わないので音声入力や端末入力をしていた小学生は、「これが言いたかったんや。」と、ICTを活用した方法で自分の思いを綴れる喜びを語った。

近藤(2019)は、「読み書きに関する発達障害とそれに類する特異的な学習上の困難をもつ児童生徒には、ICTの活用が効果的です。もちろん、すべてのケースにおいて必ず効果的ではありません。しかし個別の教育支援計画や指導計画を考慮する上で、”ICTの活用をまったく考慮しない”ことは、こうした児童生徒の主体的で自立的な学習に対して、不利益を生むことに繋がる可能性があります。」と指摘する。

ICTを活用した個別最適な学び方に加え、児童生徒が直面する困難を教師や関係者が共有し、児童生徒と教師が共に試行錯誤できる関係性を築くことも重要である。そして、読み書きに困難さのある児童生徒が、自分に合った学び方を身に付け、進級や進学後も自ら環境を調整できるようになるためには、学校に在籍している間にICTを活用し、自分の学び方や状況がどのように変わるかを肯定的に体験することが極めて大切である。

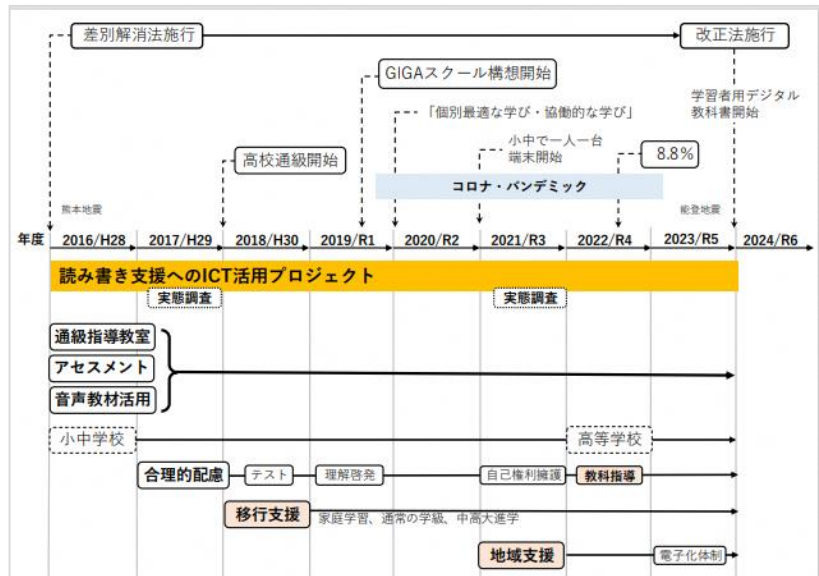


図4. 近藤(2023). 読み書きに特別支援ニーズのある児童生徒へのICT活用と体制整備より

研究に参加した児童生徒は、「私は、こういう方法だったら学べる。」「これで学びたい。これがあつたらわかる。」と語っている。子どもたち自身の意思決定に基づき、子ども本人が「必要だと考えることを周囲の人に対してセルフ・アドボカシー（自己権利擁護）していくこと」を教師たちは尊重していく、これこそが目指すべき関係性の形ではないかと児童生徒たちの姿から重要な洞察が得られた。

「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針(一部改正、令和6年4月1日から施行)」では、読み・書き等に困難のある児童生徒の授業や試験でのタブレット端末活用が合理的配慮の一例として挙げられている。また、「4 合理的配慮の提供義務違反に該当すると考えられる例」として、「入学試験や検定試験等において、筆記が困難なためデジタル機器の使用を求める申出があった場合に、「デジタル機器の使用を認めた前例がない」という理由で、必要な調整を行うことなく、一律に対応を断ること。」と示している¹⁰⁾。

学校における合理的配慮とは、障害のある児童生徒が、他の児童生徒と平等な学びの機会に参加できるよう環境等を変更・調整することである。学校現場での合理的配慮の理解は、少しずつ深まってきている。今後は各教科の指導において、各教科ならではの「見方・考え方」を育成することを軸に、様々な学び方を試行錯誤しながら、一人ひとりに合った学びのプロセスや方法を探すことが求められている。障害による学びにくさのある児童生徒が授業や試験等において十分に力を発揮するためには、どのような合理的配慮が必要かを考えることが重要である。

(2) 本質的な学びを目指して

本研究では、ICTを活用した学び方を習得した児童生徒の「学びの意欲」が向上した事例が複数報告されている。櫻井(2016)によると、自律的な学習意欲(自ら学ぶ意欲)は、「内発的な学習意欲」と「自己実現のための学習意欲」に分けられる¹¹⁾(図5)。

内発的な学習意欲の理由としては、以下の項目が挙げられる。①興味・関心があるから、②テキストや教材がおもしろいから、③内容を理解できると楽しいから、④好きだから、一方、自己実現のための学習意欲の理由としては、①あこがれの仕事につきたいから、②自分の将来に役立つから、③自分らしい人生を送りたいから、④社会や他者のために役立ちたいから、と項目を挙げている。

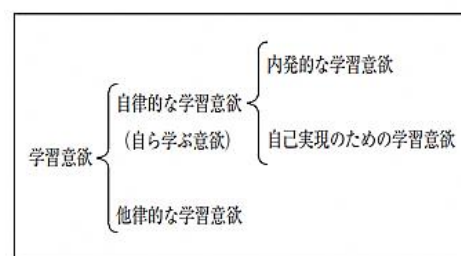


図5. 櫻井(2016) 学習意欲の分類

令和4年度は、教科教育(国語科)での授業研究を行い、参加した児童生徒を対象にアンケート調査¹²⁾を実施した。「国語の勉強は、大事だと思う」という質問に対して、前期では90%、後期では95%が当てはまると回答した。その理由として、後期調査では、「社会に出て人と関わりをうまくできるように、あと敬語で話せたら社会に入れたりすることができるから(小学生)」「敬語や相手と話す時には必要な力だから(中学校)」「語彙力や自分の意見や考えをもつことができるから(高校生)」等の回答があった。前期後期ともに「漢字や文章が読めるように」「書けるように」という記述が多く見られたが、後期になるとより具体的に自身の思考や対人関係に関する回答が増えた。自己実現のための学習理由として「将来に役立つ」と考える面もあれば、他律的な学習理由(他者からの指示)として「将来に役立つ」と回答する面も見られた。国語が大事かという質問に対して、多くの児童生徒が「漢字」を挙げており、国語科として身に付けたい力の一端に焦点を当てていることが分かった。

「国語の勉強で、先生の問いかけに対して、意見や感想などを自分で考えている」という質問に対して、前期では45%、後期では30%が「あまり当てはまらない」と回答している。これは、読み書きに困難があるために思考の段階までたどり着けていないのか、そもそも授業中に思考する機会が少ないのか等、さらに検討・整理すべき視点が得られたことを示している。また、「国語の勉強では、わからないことなどを質問しやすい」という質問には、前期30%、後期40%が「あまり当てはまらない」と回答し

ている。これらの結果から、児童生徒が授業中に積極的に質問する機会や、自分の意見を表現する場が十分に提供されているのかどうか、または、読み書きに困難があるために質問や意見を発信することが難しい環境や状況があることも考えられる。これらの点についても検討・整理が必要である。

ある研究協力校では、板書はノートに書き写すものというこれまでの当たり前について考えることから、児童にとっての板書の意味を問い直した。板書は授業の見通しや内容、児童の思考等を示したもので、思考の補助や深化、記録として活用されるという目的について確認し、書き写すことが授業のゴールとならない、国語科の本質を踏まえた魅力ある授業改善に取り組んだ。授業の最後に教師が板書を撮影し、書きに困難のある児童だけではなく、授業支援システムを活用して全員に撮影した板書データを配付した。また、児童がしやすい方法で、板書の写真に授業の振り返りを入力して提出できる工夫や、特別な教育的ニーズのある児童だけ違うやり方をするのではなく、みんなと同じ環境や状況を整えたことで、ICTを活用する心理的なハードルは軽減した。授業環境の改善をとおして、全児童が表出方法（フリック入力、タイピング、音声、手書き等）を自分で選ぶ、自分に合った学び方を知る機会となった。思考を深める授業の改善により、児童が考える時間が拡大し、授業内容の理解が深まった。何より、教師が授業においてICTを使用する機会が増えたことで、教師のICTへの抵抗感が下がり、ICTを活用した合理的配慮の提供へと結びついた。

特定の教科に限らず、発言や質問がしやすい授業環境づくりや、各教科の本質を踏まえた合理的配慮の提供を含む授業改善、そして、それらによって児童生徒に自己実現の学習意欲が生まれるような授業づくりの必要性が考察された。当然のように思われる学習活動であっても、何のための活動なのか、どのような資質・能力の獲得を目指しているのかについて問い直してみる視点は大切である。

自律的な学習意欲の育ちは、乳幼児期（誕生から小学校入学前まで）における安定したアタッチメント（愛着）を形成することや基本的な生活習慣を獲得することから始まり、児童期（小学校時代）では、①体系的な学習に適応すること、②安心して学べる環境を形成すること、③優越欲求の充足と成長欲求という考え方を受容すること、④等身大の自己有能感を形成することである。青年期初期・中期（中学校・高等学校時代）には、児童期の②③④の他、①自己理解に基づく将来目標を設定すること、②自己調整学習能力を形成することだと、櫻井は指摘している。

読みに困難のある小学生へ音声化したテストを用いた教育環境づくりの実践では、「あなたは思う？」「どうしたいの？」と対象児童へ聞き続けた。児童自身が「私はどうしたいのか」を考え、児童の言葉（思い）に教師は耳を傾けた。対話を重ねながら、児童と教師が信頼できる関係性を築き、児童が必要な支援を伝えるようになった^{12) 13)}。音声化したデジタルテストを活用している児童は、担当教師から「読めないわけじゃないから、読んでやってみようと言われたらどう？」と尋ねられると、「デジタルテストがないと、絶対困る、って言う。何度でも、繰り返し聞くことができるから便利。こっち（デジタルテスト）でしたいって自分で伝える。」と答えた。

学習意欲の向上が見られた事例に共通することは、安心して学べる環境としての学級基盤があること、そして級友、教師等との良好な関係性の上に、「等身大の自己有能感の形成」である「これがあったら私は学べる」という自己理解に基づく自己選択、自己決定、本人の意思の尊重がなされる機会があることだと考える。

文部科学省（2022）の調査では、「読む」又は「書く」に著しい困難を示す割合は3.5%であるが、本研究平成28年度アンケート調査では、「校内に読み書きに困難（課題）がある児童生徒はいるか」との質問に、96%が「いる」と回答し、小中学校のほとんどの学校に在籍しており、その人数は全体の約4.1%であった。読み書きに困難がある児童生徒への通級による指導としては、音読練習や特殊音節、漢字の読み書きなど本人の苦手さに視点を当てた個に応じた手立てや予習など、通常の学級の学習につないでいく視点を持って指導を行っていた。しかし全体としては、苦手とする読み書きを治療的に指導する内

容の回答数が多かった。一方で、作文指導でのメモアプリを使用した記録やコンピューター入力、キーボード入力等の機能代替の指導を行っている教室もあったが、本研究においては、ICTを代替機能として活用している通級指導の実施数としては少なかった。ICT活用の実施数は少ない状況ではあったが、効果的な使用法や今後活用したいや活用方法を知りたいという、通級担当者の積極的な意見は多かった。

通級担当者を対象とした平成29年度及び令和2年度アンケート調査では、「通常の学級におけるICT機器を利用した場合の評価」について質問した。調査時点ではICT利用を学習評価まで連動させている割合は少なかったが、平成29年度と比較すると、学習評価として扱う率は少し増加した。しかし、調査時点において、通常の学級で学習や試験にICTを利用している割合は依然として低い。通級指導教室でのICTを活用した有効な指導を通常の学級での活用につなげることは、今後期待したい点である。通級指導教室でのICT活用は、児童生徒の本質的な学びを支える可能性があり、これが通常の学級における合理的配慮の提供を促進することにつながると考える。

(3) 研究においてチャレンジしたこと

近藤（2023）によると、本研究は、①「学校が修学を支援すること」と、②「学校が差別禁止と合理的配慮により教育機会を保障すること」にチャレンジしてきたと、整理される。

①の修学を支援するとは、児童生徒の個々の学びのスタイルに合った学習やその試行錯誤の支援と個別のニーズに合う学習方法の提案、そして対象の児童生徒本人が自発的に達成目標に向かうコーチング（伴走支援）を行うことである。②の差別禁止と合理的配慮による教育機会を保障するとは、授業や試験での合理的配慮の提供とそれを円滑化する体制整備の実施、本人がニーズを理解し自己決定や自己権利擁護といったソフトスキルを学ぶ機会の提供や、当事者である児童生徒本人と教師・学校との建設的に対話ができる校内体制の整備のことである。これらを実現するため、本府における府立特別支援学校のセンター的機能も活用した府内における支援体制構築に向けた研究（図3）にも併せて取り組んできた。

次期学習指導要領の改訂に向けた検討の中でも、デジタル学習基盤を前提とした新たな時代にふさわしい学びや教師の指導性の在り方等、多様な子供たちを包摂する柔軟な教育課程や教員養成等の在り方を審議事項としている。

テクノロジーを活用した学びの基礎的環境整備は進んできている。本研究に参加した読み書き支援が必要な子ども達は、その子に合った違う学び方を取り入れることで、学級の他の子どもたちと同じように、学びのスタートラインに立つことができた。研究協力校の先生たちがその子と共に試行錯誤し、その子に合った学び方を提供し、試行していくことで、子どもの方から意欲的な姿が表現されるようになった。

このような実践が生まれた背景には、教師が子どもと一緒に考えることは当たり前という感覚をもっていたこと、そして、答えをもっているのは子ども自身であるという視点の転換を教師が図り、全ての子どもたち一人ひとりの中の「学びたい」「知りたい」という願いを一緒に実現していくという見方で、実践に向き合ったからであろう。

相澤（2023）は、「Special Needs Educationは特別支援教育と邦訳されます。「特別」なことを、と考えますと敷居が高くなりますね。しかし「特別」なことではなく、一人ひとりの個別のニーズに気づき、理解し、その児童生徒に何が必要なのかを考えていくことではないか」、とシンプルに考えることだと言う。子どもと向き合い、見取り、子どもにとっての必要なことを考えること、それは、特別支援教育という前に、教師の本分そのものだとも言える。

研究協力校の教員が児童生徒の望みを理解し、本人との対話を通じて思いや言葉を聞き、学びの本質

に即した多様な学びの在り方を柔軟に試行錯誤したことは、自校での実践を考える際の参考になる。近藤は、教師や学校が「表面的な利害の衝突（障壁）を解消することで、目指す本質はどこにあるのかに注目し合い、立場を超えた〈私〉として本質を話し合えるようになり、同じ課題を共に見つめられる〈当事者〉となることで、児童生徒と教師の対話は深まる」、と指摘している（図6）。

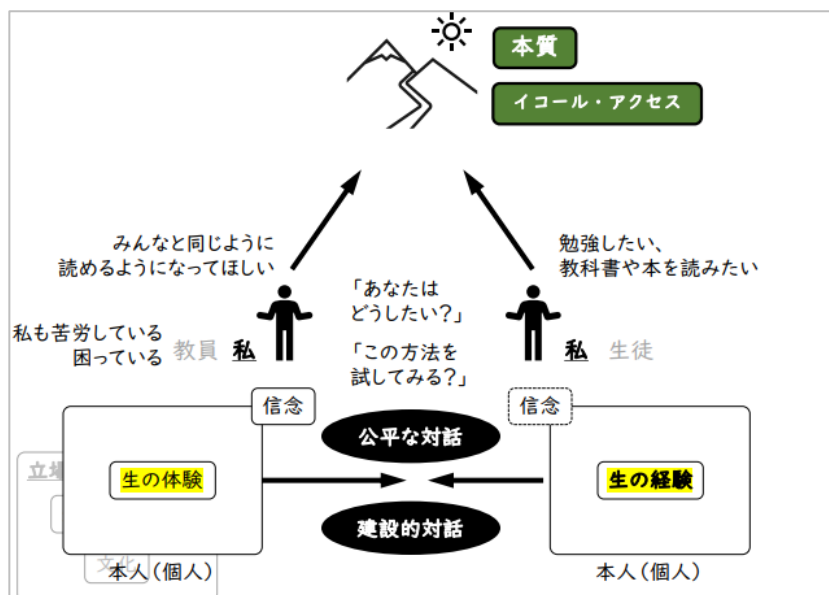


図6. 近藤（2023）. 読み書きに特別支援ニーズのある児童生徒へのICT活用と体制整備より

授業、試験、学習評価の場面において、合理的配慮として他と異なる方法をどの程度認めるべきかについて悩む教師や学校は多い。本研究においても、研究協力校は学校組織全体で悩みながら、本質的な教育目標を損なわないように工夫し、検討してきた。研究協力校の継続的な取組の中で、読み書きに困難のある児童生徒が、自分の強みを生かす道具としてICTと出会い、「これがあれば学べる」「この方法で学びたい」と、自立した学習者として成長していく姿が見られた。通常の学級における学びの参加に障壁がある場合、テクノロジーを含む合理的配慮を提供することが重要である。本研究では、研究協力校を中心に、これを少しずつ浸透させてきた。また、その際に、一人の教師や一つの学校を支える地域支援の体制を構築してきたことも本研究の成果である。

現在、多様な子どもたちを包摂する教育の在り方が問われている。特別な教育的ニーズのある子どもたちが当たり前で学ぶことができる学校や教室、機会について考える際、「学びの本質」に目を向けることが非常に重要である。学びの本質を考えることが、適切な合理的配慮の提供の端緒を開く。

本研究から得られた知見をナレッジベースとして普及させ、通常の学級における特別な教育的ニーズのある児童生徒の合理的配慮の提供を推進し、自立的な学習者の育成を今後も目指していく。さらに、児童生徒と教師・学校が学びの本質を踏まえ、建設的で公平な対話を通して考える支援や指導の在り方についての調査・研究を進め、今後の学校教育活動に役立つ方策を検討したいと考える。

謝辞

8年間に渡るプロジェクト研究に御参加いただいた児童生徒と保護者の皆様、ともに読み書きに困難のある児童生徒の学びの研究を試行錯誤し、チャレンジし続けた全ての研究協力校及び関係機関の皆様に感謝いたします。

そして、本研究に御指導や御助言をいただいた、東京大学先端科学技術研究センター 近藤 武夫先生、京都教育大学 相澤 雅文 先生に、心より深く感謝申し上げます。

<注釈>

- 1) 文部科学省. 特別支援教育について 4. 障害に配慮した教育 (8) 学習障害
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/mext_00808.html (参照 2025-01-29)
- 2) 特定非営利活動法人全国 LD 親の会 (2019). 発達障害者の顕在化されにくい「読み書き困難」についての実態調査. 厚生労働省平成 30 年度障害者総合福祉推進事業
- 3) 京都府総合教育センター (2017). ICT を活用した個に応じた指導法の研究～合理的配慮の提供の推進を目指して～、通級指導教室における読み書きに困難のある児童生徒への ICT 活用研究報告
- 4) 京都府総合教育センター (2018). ICT を活用した個に応じた指導法の研究 (2)～合理的配慮の提供と通級指導教室の実践の在り方について～
- 5) 京都府総合教育センター (2019). ICT を活用した個に応じた指導法の研究 (3)～読み書きに困難のある児童生徒への ICT 活用による学習支援～
- 6) 京都府総合教育センター (2021). 通常の学級に在籍する読み書きに困難のある児童生徒の ICT を活用した学びの研究. 令和 3 年度研究報告
- 7) 京都府総合教育センター (2022). 通常の学級に在籍する読み書きに困難のある児童生徒の ICT を活用した学びの研究. 令和 4 年度研究報告
- 8) 京都府総合教育センター (2023). 通常の学級に在籍する読み書きに困難のある児童生徒の ICT 活用を含む授業改善研究. 令和 5 年度研究報告
- 9) 前掲 7), 13-14.
- 10) 文部科学省. 文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針について (通知). 令和 6 年 1 月 17 日
- 11) 櫻井茂雄 (2016). これからの子どもに必要な「学習意欲」とは. 研究紀要, 日本教材文化研究財団
- 12) 前掲 7)
- 13) 学校図書館等における読書バリアフリーコンソーシアム, 事例で学ぶ: 東京大学先端科学技術研究センター近藤武夫研究室. <https://accessreading.org/conso/> (参照 2025-02-03)

<参考文献>

- ・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 (令和 4 年)
- ・近藤武夫 (2023). 合理的配慮の先にあるもの～読み書きの特別支援ニーズに対する ICT 活用を通じてみてきたこと～. 京都府総合教育センター特別支援教育部プロジェクト研究令和 5 年度研究報告書
- ・相澤雅文 (2023). 学びの多様性への対応. 京都府総合教育センター特別支援教育部プロジェクト研究令和 5 年度研究報告書
- ・櫻井茂雄 (2023). 子どもの意欲をはぐくむ. 指導と評価, 8-11. 日本図書文化
- ・文部科学省 (2023). 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報告
- ・宇野彰 (2016). 発達性読み書き障害. 高次脳機能研究, 第 36 巻第 2 号, 170-176
- ・上野一彦 (2023). 特別支援教育の「これまで」と「これから」. LD 研究, Vol32 No. 3, 128-138