

I1-01

小・中学校の通常の学級における特別支援教育の 観点を取り入れた授業づくりに関する研究Ⅱ

－ アセスメントシートの検証を中心に －

研究の概要

本研究では、小・中学校の通常の学級における児童生徒の実態把握の一つの方法であるアセスメントシートの得点配分から標準値と信頼性についての検討を行った。その結果、各学年毎の平均値、標準偏差を得て、測定値に誤差がないことが認められた。

また、通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた単元構想、授業展開例を示し、ブックレットには、児童生徒の実態把握を大切にしたい授業づくりの実践例を紹介した。

キーワード

通常の学級、アセスメントシート、特別支援教育の観点、授業づくり

目		次	
I	はじめに	1	
II	研究の目的	1	
III	研究の内容	2	
1	実態把握のためのアセスメントシートの検討	2	
(1)	アセスメントシートについて	2	
(2)	標本の抽出	3	
(3)	得点の標準値の検討	3	
(4)	測定の信頼性	5	
(5)	今後の課題	5	
2	実態把握を踏まえた授業づくりの考え方	5	
			(1) 教材分析と実態を踏まえた単元構想
			6
			(2) 学習に対する理解の仕方に注目した授業展開
			9
			IV 総合考察
			11
			1 アセスメントシートの活用にあたって
			11
			2 特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりについて
			11
			3 今後の課題
			11
			V おわりに
			12

岡山県総合教育センター

特別支援教育部長 高橋 章 二
指導主事 北川 和美
指導主事 定久 照美
指導主事 村上 直也

小・中学校の通常の学級における特別支援教育の 観点を取り入れた授業づくりに関する研究Ⅱ —アセスメントシートの検証を中心に—

目的

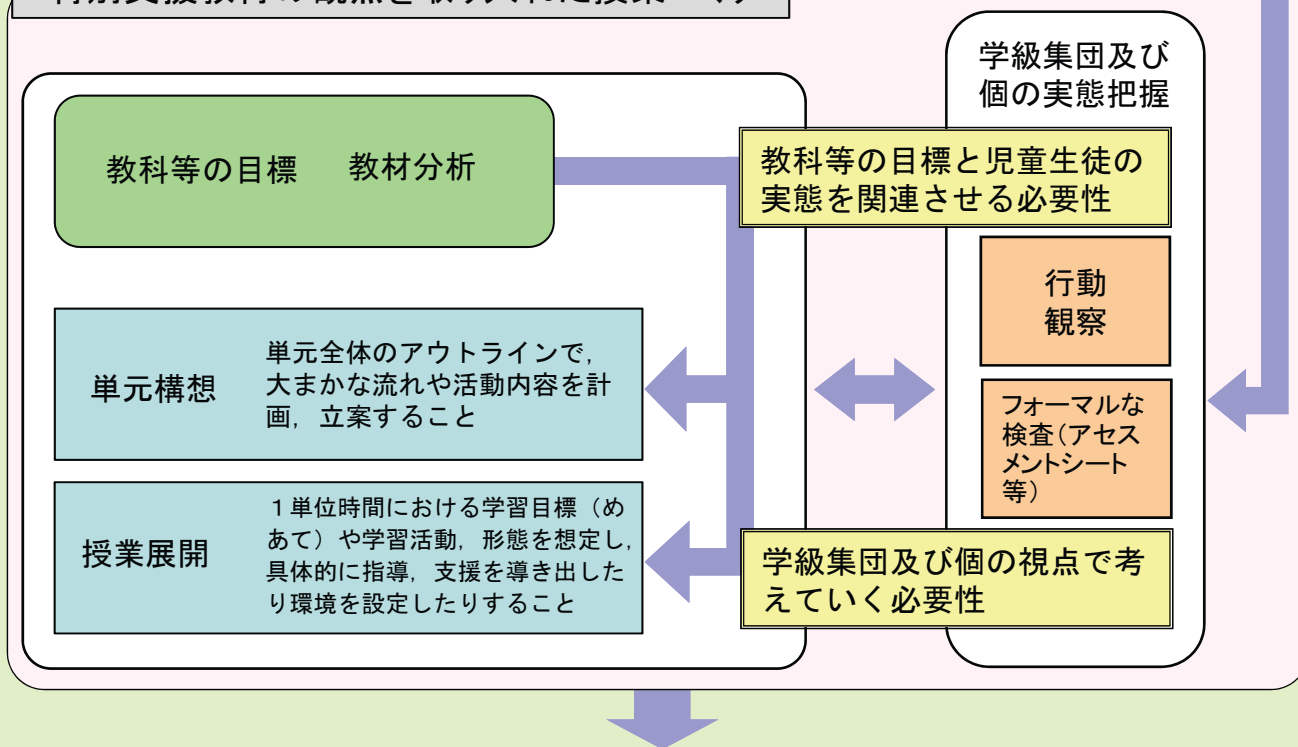
小・中学校の通常の学級における授業において、児童生徒の認知機能等から実態把握するアセスメントシートの客観性を検証するとともに、特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりの考え方、その授業実践例を紹介することを目的とする。

内容及び結果

アセスメントシートの検証

アセスメントシートの得点配分を標準値と信頼性という視点から検討した結果、どの学校でも同じように利用できる客観性を得ることができた。

特別支援教育の観点を取り入れた授業づくり



ブックレット：児童生徒の実態把握を大切にした授業づくり

小・中学校の通常の学級における 特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりに関する研究Ⅱ

－アセスメントシートの検証を中心に－

I はじめに

近年、通常の学級においても発達障害等を含めた学習に困難のある児童生徒が在籍しており、その特性の理解に基づいた授業づくりをどのように進めていくかが検討課題となっている。国立特別支援教育総合研究所（2010）では、発達障害児を含めた通常の学級における授業づくりの在り方について検討を行い、その一つの成果として、学習に困難のある児童生徒に対して授業の中で行うことができる配慮や手だてを報告している。廣瀬ら（2009）は、「どの児童生徒にも配慮や手だてが役立つ」という視点に基づいた授業づくりについて、通常の学級で行われている国語科や算数科という教科の中で特別支援教育の観点をどのように生かすことができるかを検討し、「焦点化」「視覚化」「共有化」という三つの要件を挙げ、その授業づくりについて報告している。また、佐藤（2008）は、どの授業でも共通して必要である教室環境や授業展開等を報告している。

しかし、児童生徒の実態からどのような配慮や手だてを考えるのか、さらには本時を含めた単元計画をどのように構想するかについては、廣瀬（2012）らが報告しているが、他の研究では、ほとんど触れられていないのが現状である。

岡山県総合教育センターでも、「小・中学校の通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりに関する研究」（2011）（以下「先行研究」という。）を報告した。この先行研究においては、学級集団に対応した授業を設計するために、児童生徒の実態を、集団及び個の学習に関わる認知機能等から把握するためのアセスメントシートを提案し、その結果から得られた情報を基に授業実践例を示した。また、アセスメントシートの結果から導き出される授業設計に必要な手だてリストも併せて報告した。

しかし、アセスメントシートの検査問題の内容自体の有効性は示唆することができたものの、アセスメントシートの適切な得点配分の設定、アセスメントシートを含めた実態把握を単元構想、授業展開等といった具体的な授業づくりにどのように生かせばよいかという課題が残された。

以上のことから、今回の研究では大きく二つの内容を取り上げる。一つ目は、アセスメントシートの適切な得点配分を設定するために得点の標準値の検討を行う。二つ目は、実態を踏まえた授業づくりの考え方について提案する。

なお、本研究においては、特別支援教育の観点を「一人一人の学習に対する理解の仕方に注目していくこと」と定義する。

II 研究の目的

小・中学校の通常の学級における児童生徒の実態を、集団及び個の学習に関わる認知機能等から把握することができるアセスメントシートの客観性を検証する。また、特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりの考え方について、授業実践例を通して提案する。

Ⅲ 研究の内容

1 実態把握のためのアセスメントシートの検討

(1) アセスメントシートについて

アセスメントシートは、表 1 に示すように、八つの問題から構成されており、発達段階によって小学校低学年用（第 1 学年～第 3 学年）、小学校高学年用（第 4 学年～第 6 学年）、中学校用の 3 種類がある。それぞれの問題において測定したい力は同じであるが、検査問題の難易度については発達段階に応じて異なる。また、検査の実施手順は、学級集団に対して一斉に実施する方法をとり、約 1 単位時間（45～50分）で終了する。実施後は担任等が採点を行い、その結果を所定の得点表に入力することによって、結果に応じて得点入力欄に色分け（標準得点 60 以上の項目には青色、40 以下の項目には赤色）がなされ、学級及び個人の傾向が把握できるようになっている。つまり、標準得点 60 以上は得意な力を、標準得点 40 以下は困難さを推測するものとする。

また、アセスメントシートの実施後は、できるだけ短い時間で、簡便に教師が採点できることを考慮して基準が作られている。

教師は、日常観察による実態把握とそれらの結果とを総合しながら、前述した手だてリスト等を参考にして、通常の学級における授業づくりに生かしていくことが可能である。実際にアセスメントシートを活用した教師からは「見えない部分の情報が得られた」「授業を進める上で配慮すべきことが明らかになった」等の評価を得ている。

しかし、先行研究におけるアセスメントシートは、実施結果の得点の評価が学級または学校を単位とした相対的なものであったため、十分に客観性があるとはいえなかった。

そこで、アセスメントシートをより多くの学校で活用することができるようにするためには、学年ごとに得点の標準値を明らかにしておく必要があると考える。また、仮にその標準値の基準を設定したとしても、測定値に誤差が混入しては意味がないため、信頼性の検証を行う必要があると考える。

表 1 アセスメントシートの概要（小学校高学年用）

問題名	測定したい力	検査方法
1 「ことばを見つけよう」	・語を視覚的なまとまりとして素早く認識できる力	・四つの言葉が縦に続けて書いてある平仮名や漢字の文字列の中から、素早く語のまとまりを見付け、語と語の間を線で区切る。(満点12点)
2 「書き写そう」	・文章を見て書き写す力	・提示された文章を見て、解答用紙に視写する。(満点88点)
3 「見た数を答えよう」	・見た内容を少しの間記憶しておく力	・提示された複数の数字を 3 秒間記憶し、提示された順序どおりに解答用紙に書く。(満点 8 点)
4 「説明を聞いて答えよう」	・聞いた内容を理解し、記憶しておいて、必要とされる情報を取り出す力	・教師が読み上げた短い文章に関する三つの質問を聞き、その答えを解答用紙に書く。(満点 3 点)
5 「何の絵でしょう」	・（絵に描かれた）場の状況を理解する力	・提示された絵を見て、絵のテーマを四つの選択肢から一つ選び、番号に「○」を付ける。(満点12点)
6 「形を写そう」	・平面または立体図形を見て、その構成を理解し、描き写す力	・一方のページに示された図形を見て、もう一方のページの枠の中に描き写す。(満点 3 点)
7 「ひらがなを見つけよう」	・注意を持続し、指定された視覚的情報の中から、必要とされる情報を選択する力	・指定された平仮名（「ほ」）を文字列の中から探し出し、「○」を付ける。(満点60点)
8 「聞いた数を答えよう」	・聞いた内容を少しの間記憶しておく力	・教師が読み上げた数字列を記憶し、数字の順序どおりに解答用紙に書く。(満点 6 点)

(2) 標本の抽出

基礎資料として、学年ごとに100名を目安にデータを収集した。地域性等を考慮して、3校以上から収集することにした。収集されたデータは、学級数や学校規模が適度にばらついており、標本の偏りはないと考えた。最終的な対象者数を表2に示す。

表2 標本の各学年の対象者数(名)

校種	学 年	対象者数
小 学 校	第1学年	143
	第2学年	130
	第3学年	226
	第4学年	112
	第5学年	190
	第6学年	157
中 学 校	第1学年	184
	第2学年	177
	第3学年	231

(3) 得点の標準値の検討

図1, 図2, 図3はそれぞれ小学校低学年, 小学校高学年, 中学校それぞれの問題ごとに得点の平均値と標準偏差を示している。つまり, 学年毎の標準値を得ることができた。

図2, 図3の問題5及び図1, 図3の問題6を除けば, その他の問題は全て学年進行に伴い得点は増加していることから, 検査が測定している能力が学年とともに向上していくことが分かる。

学年進行に伴い得点が大きく変化しない問題5は本来, 正答であるか誤答であるかという得点分布が予想されるものであり, 得点配分を変えても得点は伸びない状態である。また, 問題6は採点の基準を, 3点満点のうち大部分が2点になるように設定したため, 得点分布が偏った。

そこで, 全ての問題は満点が異なるので, 得点を比較できるようにするために, 平均値を50, 1標準偏差を10とする標準得点に換算することにした。その結果, どの問題においても標準得点が40以下になることを確認したので, つまづきを把握するものとして活用できると考える。

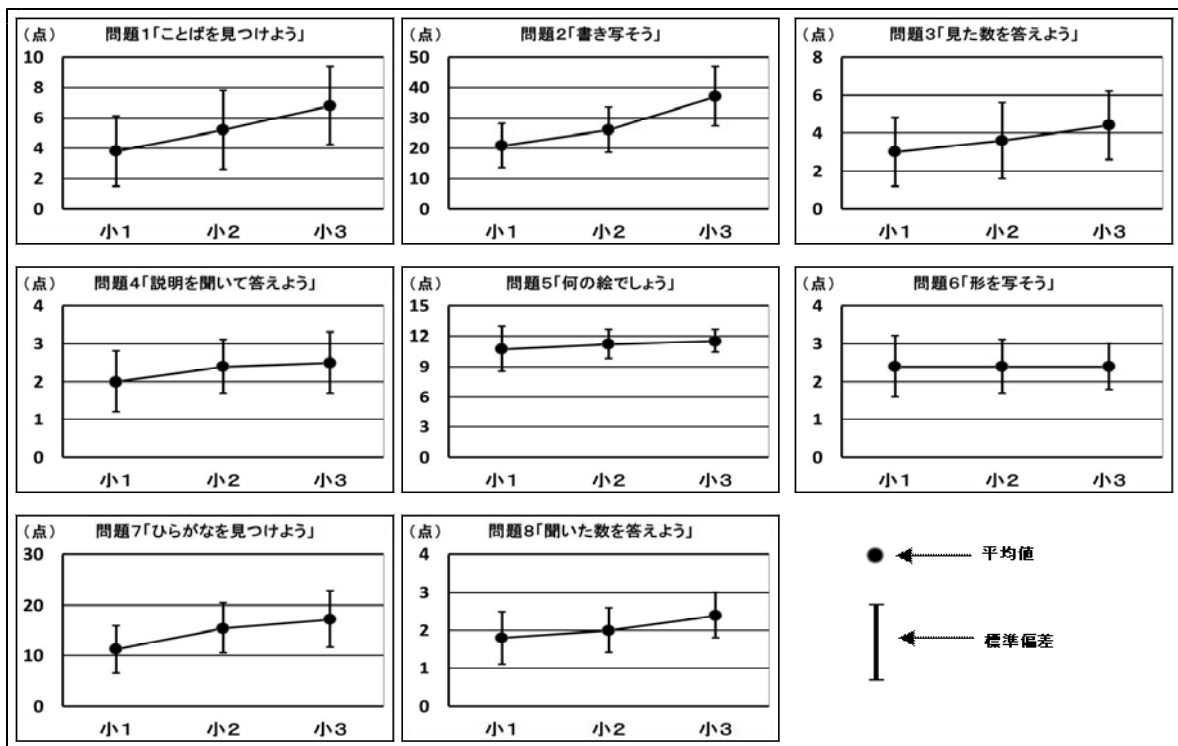


図1 小学校低学年における問題の平均値と標準偏差

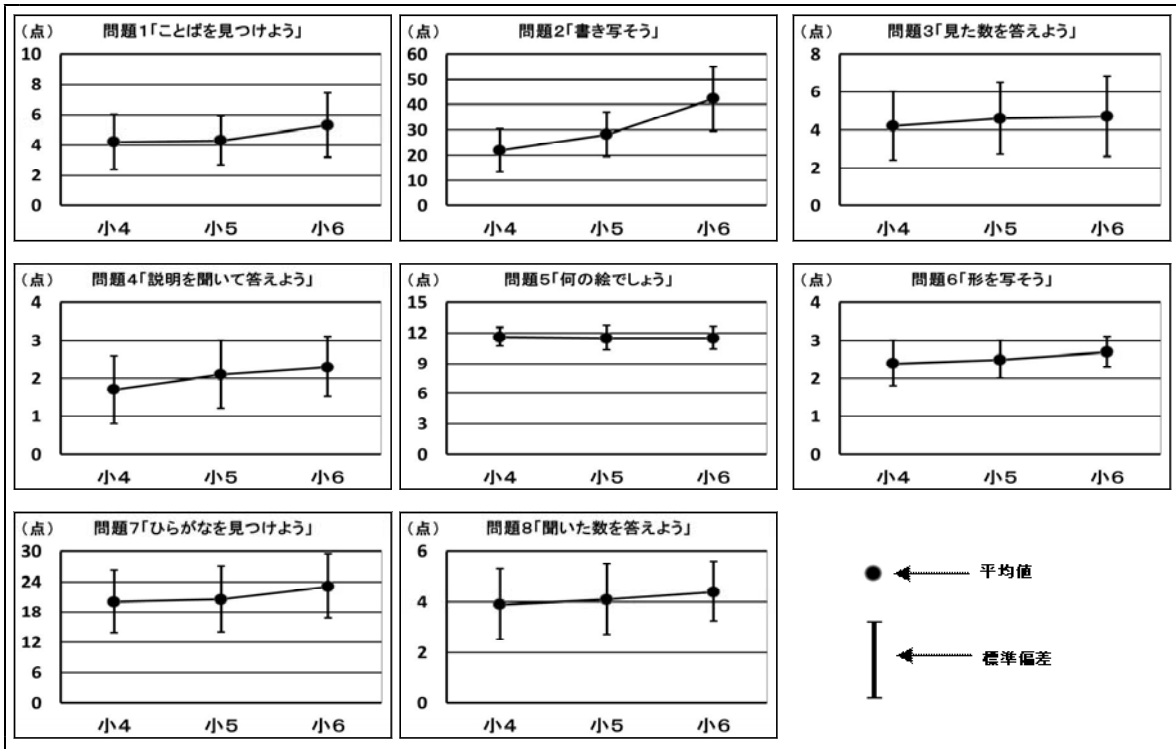


図2 小学校高学年における問題の平均値と標準偏差

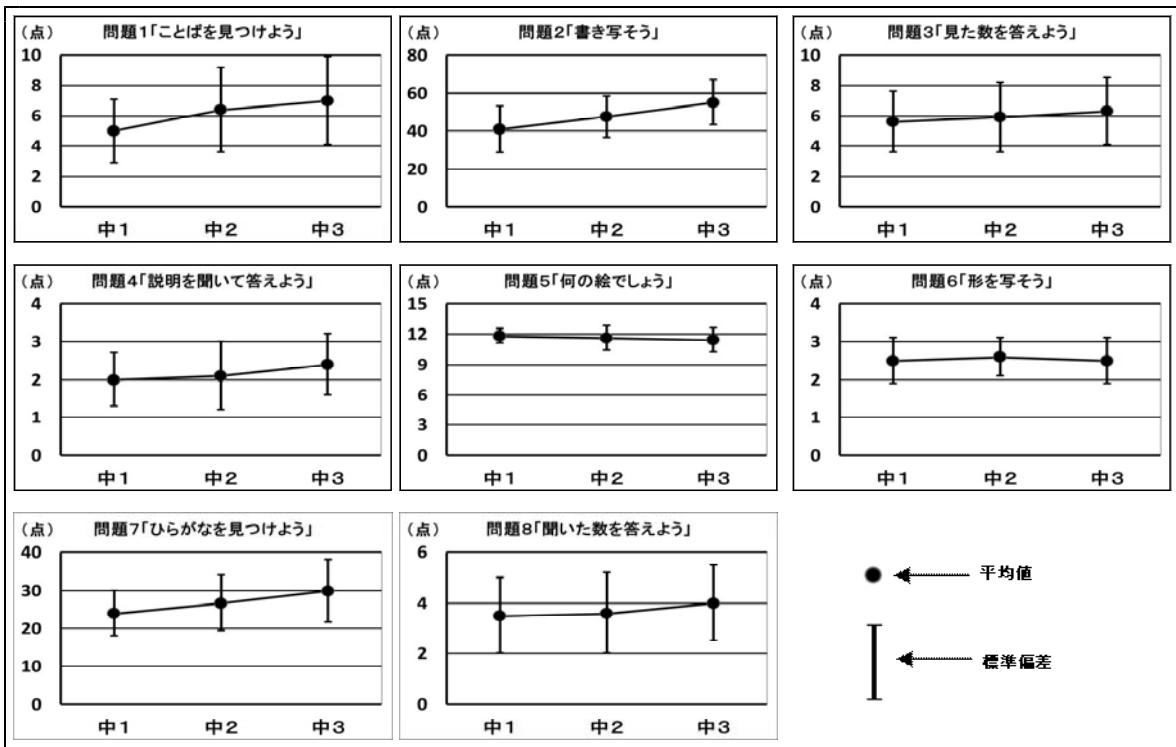


図3 中学校における問題の平均値と標準偏差

(4) 測定の信頼性

ある小学校の25名を対象に高学年用シートを用いて再検査信頼性の検討を行った。最初の測定は4月に行い、2回目の測定は10か月が経過した翌年2月に行った。測定時の学年、担任教師はいずれも同じである。

1回目の検査得点と2回目の検査得点の相関関係に注目して信頼性係数を算出した。信頼性係数とは、同一個人に同一の条件で同一の検査を行った場合、同一の結果がでるかを表す係数で1に近い程、信頼性が高くなることを示す。問題1、2、6、7、8の五つの問題については、満足すべき水準であった(表3)。信頼性係数が低かった問題は3、4、5、の三つであることが明らかになった。いずれも満点が低得点であり、得点の分布が小さいため、結果的に高い信頼性係数が得られなかったものと考えられる。

問題3、4、5については、1回目と2回目の検査得点がどの程度一致しているかという観点から一致率を算出した(表4)。一致率とは、例えば、問題4では、1回目と2回目の検査得点と同じ者が16名であり、総数が25名であるので、一致率=16名/25名×100で求められる。この結果、問題4は64%、問題5は72%と高い値を示し、信頼性については保証されている。しかし、問題3は信頼性が低いと考える。

(5) 今後の課題

問題3の信頼性については、相関係数と一致率ともに低い値となった。問題3は、3秒間というごくわずかな時間に遂行する必要がある。さらには、問題用紙を裏返すといった動作も要求される。これは、実施マニュアルを作成しているものの、実施する教師によって説明の仕方や実施時間に微妙な差が生じていると予想される。そのため、信頼性を上げるために問題3だけではなく、全問題に対して、音声CDを作成し、誰が行っても同じ説明、同じ実施時間になるようにし、安定した得点が算出されるように改善した。また、小学校第3学年の問題3において標準得点60以上が得られなかった。この点については、得点配分を変えても得点は伸びない状態であるため、提示する数字を8桁に改善した。今後、低学年用の問題3については標準値を検討していきたい。

2 実態把握を踏まえた授業づくりの考え方

近年、通常の学級における授業づくりに関しての研究報告がされるようになってきた。その報告の多くが特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する支援の在り方という視点から認知の特性に配慮した支援を提案している。

先行研究では、先ほど述べたアセスメントシートを活用しながら、その実態に応じた手だてリストを活用して授業展開における配慮や手だてを提案した。しかし、その後のアセスメントシートを活用した学校での実践において、配慮や手だてを優先するあまり、例えば、児童生徒が思考したり、作業したりする機会を限定し、教科等の目標を十分に達成することができていない授業があるケース等が報告された。重要な点は、その教科等の目標に応じた授業展開がされることである。つまり、授業を設計していく際には、配慮や手だてと、本来の教科等の目標を遊離させる

表3 1回目と2回目の検査得点の信頼性係数

問題	信頼性係数
1	0.878
2	0.751
3	0.342
4	0.183
5	0.299
6	0.638
7	0.698
8	0.622

表4 1回目と2回目の検査得点の一致率

問題	一致率 (%)
3	8
4	64
5	72

ことなく、何のための配慮や手だてなのかを常に確認しておくことが必要である。

茨城県教育研修センター（2011）は「特別な教育的ニーズをもつ児童生徒に対する教科指導」というテーマで研究に取り組んでおり、算数・数学の授業づくりに焦点を当てている。この研究においても、算数・数学に必要とされる力を分析し、その分析から算数・数学の授業だけでなくどの授業にも適応できる授業づくりの支援リストや支援の内容とポイントを提案している。しかし、実態把握を踏まえた上でどのように単元構想、授業展開をしていくのかといった点については述べられていない。

そこで、本研究では、教科等の目標と実態把握、両方の視点を重視しながら授業を設計していく過程を実践事例を通して報告する。なお、単元構想を「単元全体のアウトラインで、大まかな流れや活動内容を計画、立案すること」、授業展開を「1単位時間における学習目標（めあて）や学習活動、形態を想定し、具体的に指導、支援を導き出したり環境を設定したりすること」と定義する。

今回、実践事例として小学校第6学年の国語科「やまなし」（2010、宮沢賢治『国語 六 創造』光村図書出版）（以下「やまなし」という。）を取り上げるが、本来の国語科の授業づくりにおいては、言語活動の充実を目指した単元を構想することが求められている。具体的には学習指導要領に基づいて「身に付けさせたい言語能力（指導事項）」を明確にして「それにふさわしい学習活動（言語活動）」を選定し、単元を貫く言語活動を位置付けた単元構想を行う必要がある。しかし、今回の実践事例においては、実践した教師が日頃行っている授業に基づいて、特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりの考え方で実践を行っていることをお断りしておきたい。

(1) 教材分析と実態把握を踏まえた単元構想

今回はA小学校の「やまなし」の実践において、B教諭が単元構想を進めていく上で大切にしたい視点を聞き取りによって報告する。この学級は、日常観察やアセスメントシートの結果から、記憶しておくことが苦手で、以前に習得していたことが定着していなかったり、普段の生活からも物事を覚えておくことが難しかったりする実態がみられる。また、学習に対して集中して取り組む時間が短い。

ア 単元構想の検討について

単元構想については、学習指導要領の内容を踏まえて、B教諭が行った。

イ 単元構想に関わる聞き取り調査

単元構想に関わる教師の意識を確認するために、単元の学習が終了した後で聞き取り調査を行った。その聞き取り調査の手続きは以下のとおりである。

聞き取り調査の対象者はB教諭である。今回紹介する「やまなし」の授業者であり、5年以上の教職経験を有している。特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりについては、学校全体で研究に取り組んでいる。

非構造化面接を用い、聞き取り調査の目的を「実態把握が単元構想に及ぼす影響について明らかにしたい」と設定し、「単元構想するに当たって3回の修正を行ったが、その際のB教諭の意識を尋ねたい」という趣旨を説明した。B教諭から同意が得られて聞き取り調査を進めた。

聞き取り調査の分析方法については、逐語録を作成し、内容の確認を行った。それに基づき、2名の研究委員である指導主事が教材分析の観点と特別支援教育の観点で語られている文を抜き出した。なお、主観に捉われないように研究委員2名が、それぞれに文を抜き出す作業を行い、照合した。今回は、要点をまとめて掲載する。

質問の開始として「1回目の単元構想を作成した後、どのような過程を経て、4回目の単元構想に至ったのか、その経緯を教えてほしい」と伝えた。その後、文脈の確認が必要である場合を除いて、B教諭に自由に語ってもらった。

B教諭からの聞き取った内容を4回の単元構想に分けて報告する。単元構想については、主な学習活動の流れのみを示す。

(ア) 第1期 教材分析を踏まえた単元構想

1回目の単元構想を表5に示す。

表5 1回目の単元構想

次	時	主な学習活動	次	時	主な学習活動
一	1	「五月」、「十二月」がもつ自然のイメージをまとめ、やまなしの世界が少し違うことを感じながら、初発の感想を紹介し合う。	二	3	似た情景描写を見つけ、「五月」と「十二月」での印象の違いを感じ取る。
				4	資料「イーハトーブの夢」を読み、宮沢賢治の理想や生き方をまとめる。
				5	「やまなし」の主題を考える。
二	2	「五月」と「十二月」の幻灯の違いに目を向け、それぞれを絵や言葉で模造紙にまとめる。	三	1	宮沢賢治の他の作品を「やまなし」と比較して読む。
				2	幾つかの作品を比較して読み、宮沢賢治の理想について感想をもつ。
二	1	色彩描写を手がかりに、「五月」と「十二月」の印象の違いを感じ取る。	二	2	「カワセミ」と「やまなし」に関わる描写を手がかりに、「五月」と「十二月」の印象の違いを感じ取る。

B教諭が、第1期で大切にしたい視点

- ・「やまなし」の「五月」と「十二月」を比べることによって読む。そのための効果的な読み方は全文を読んで比較するという方法である。
- ・文章の量が非常に多いので、読む観点や比較する観点を絞って読み進めていく。
- ・主題に迫るための支援に関しては学級全体でワークシートを活用する。その他の支援に関しては、各児童の困難さに対応していく。

この単元では、目的に応じて、本や文章を比べて読むなど効果的な読み方を工夫するという目標を設定し、それに従って、「五月」と「十二月」を一度に対比しようとして構想したことがうかがえる。ただし、主題に迫るための配慮や手だてでは学級全体でワークシートの活用を考えているが、個については、現時点で具体的な配慮や手だては明確でないことが分かる。この第1期は実態把握に応じて、配慮や手だてをしなければいけないことは考慮されつつもまだ曖昧である。

(イ) 第2期 児童の実態を踏まえた単元構想

改善した2回目の単元構想を表6に示す。

第一次と第三次では大きな変更がないため、第二次のみを示す。

B教諭が、第2期で大切にしたい視点

- ・アセスメントシートの結果や日常生活の様子から感じられる児童の実態から「やまなし」の全文を読んで対比させるのは負担であると考えられたため、「五月」の前半、「五月」の後半、「十二月」の前半、「十二月」の後半という場面に分けて読む方が学級の実態に合うかもしれない。
- ・最初に考えていたワークシート1枚の情報量が少なくなり、内容も精選ができる。
- ・ただ、五月と十二月を比べながら読まない主題には迫れない。

ここでの大きな変化は、1回目の検討の結果から、「五月」前半の世界、「五月」後半の世界、「十二月」前半の世界、「十二月」後半の世界と部分に分けて読み取るという構想をしていることである。B教諭は、アセスメントシートの結果や日常生活の様子から場面に分けて読む方が合

うと語っているように、児童の実態に基づいてこの単元構想がよいと考えている。その一方で、「ただ、『五月』と『十二月』を比べながら読まない主題に迫れない」と語っているように、場面を細分化することによって目標に迫ることができないのではないかと考えている。このことから児童の実態を考慮することに主眼を置きながら単元を構想しているといえる。

(ウ) 第3期 教材分析と児童の実態との整合を目指した単元構想

B教諭が改善した3回目の単元構想を表7に示す。

表7 3回目の単元構想

次	時	主な学習活動
二	1	資料「イーハトーブの夢」を読み、宮沢賢治の理想や生き方をまとめる。
	2	「五月」前半の世界を読み取る。
	3	「五月」後半の世界を読み取る。
	4	「十二月」前半の世界を読み取る。
	5	「十二月」後半の世界を読み取る。
	6	「やまなし」の主題を考える。

B教諭が、第3期で大切にしたい視点

- ・「五月」前半の世界を読み取った後で、「五月」後半の世界を読み取るというように、同じ流れで進めていくために見通しをもつことができる。
- ・主題に迫っていくことができるように毎時の授業展開を考えましたが、どのように「五月」と「十二月」を比べたらよいか分からなかった。
- ・ワークシートを横に置きそれを見ながら比べることがよいのか、今までの読みを黒板に掲示することによって比べることがよいのか吟味を行った。
- ・覚えることが難しいということから場面に分けて読むという方法をとったが、場面を細分化したために、かえって思い出す作業が増えてしまい、見通しをもちにくくしてしまうのではないかと考えた。
- ・「やまなし」の学習を終えた後に「イーハトーブの夢」を読むと、それぞれの学習を想起する必要があるため記憶に頼った授業になっていると思った。「イーハトーブの夢」を読んでから「やまなし」の学習に入った方がよいと考え、「イーハトーブの夢」を前にした。

B教諭は単元構想が明確になったと考えていたが、授業展開を考えると主題に迫ることができなかったと語っている。この学級は記憶に困難さのある児童が存在するにも関わらず、記憶に頼った授業展開になってしまうと考えている。主題に迫ることができないことについては、まず、比べるための基準を示すために資料「イーハトーブの夢」を先に読み、そこで得られた視点を基にそれぞれの世界を比べようとしていることが分かる。児童の実態から単元構想をしたが、そうすると教材分析で考えたことに迫ることができない、実態把握から得られた困難のみに主眼を置いた授業展開になってしまうと考えている。児童の実態と教材分析の両面をどのように整合をもたせるかを考えているといえる。

(エ) 第4期 教材分析と児童の実態を踏まえ教師の手だてを工夫した単元構想

改善した4回目の単元構想を表8に示す。

表8 4回目の単元構想

次	時	主な学習活動
二	1	「五月」前半の世界を読み取る。
	2	「五月」後半の世界を読み取る。
	3	「十二月」前半の世界を読み取る。
	4	「十二月」後半の世界を読み取る。
	5	資料「イーハトーブの夢」を読み、宮沢賢治の理想や生き方をまとめる。
	6	「やまなし」の主題を考える。

B教諭が、第4期で大切にしたい視点

- ・当初考えたワークシートは対比させて読むために、情報量を少なくするというところだけを重視していた。
- ・ワークシートを見直し、毎時間の学習の足跡を残して比べながら読むことが大切であるということに気付いた。
- ・結果的には2回目の単元構想と同じものになったが、自分の意識の中では、元に戻ったとい

うより新しいものになったと捉えている。

- ・ これまでに単元構想がいろいろと変化しているが、その背景には自分の考え方に変容があった。その背景にはアセスメントシートの存在があった。アセスメントシートがないと変わらなかった。1回目の単元構想で大丈夫だと思った。

「ワークシートを見直し、毎時間の学習の足跡を残して比べながら読むことが大切であるということに気付いた」と語っているように、もう一度、教師の手だてを単元構想に応じてどのように組み立てていくのかを見直している。つまり教材分析と児童の実態の両方を踏まえながら単元構想を考えているといえる。この段階をもって単元構想の検討は終了した。

ウ 単元構想全体を通して

授業者のB教諭は教材分析と児童の実態を常に考えながら単元構想を行ったことが分かる。単元構想を行うときには、常に教材分析と児童の実態を対比しながら構想することが必要である。また、児童の実態を考えるあまり、教材分析で考えていたことが十分に達成できない構想になってしまうこともあった。実態把握を考慮することはとても大切なことではあるが、同時に教科等の目標、つまり、その単元で児童に身に付けさせたい力は何かということを大切にすることが必要である。

(2) 学習に対する理解の仕方に注目した授業展開

ここでは、先に紹介した4回目の単元構想の実践事例の第二次第4時で行われた授業展開について紹介する。なお、今回、紹介する実践事例の本時案や配慮や手だての意味等についてはブックレット『通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりⅡー児童生徒の実態把握を大切にした授業づくりー』に掲載しているので参考にしていきたい。ここでは、集団と個の視点から整理する。

ア 集団の視点

B教諭は、学級集団の実態を踏まえながら以下の視点で授業展開を考えた。

- ① 授業の流れを一定にして、授業に見通しをもたせる。
- ② 一つの活動に集中できる時間を考え、活動を切り替え、展開する。
- ③ 学習のめあてを絞り、何をするのかを児童に伝える。
- ④ 学習のめあての中で、普段、授業に参加しづらい児童が参加できる場面とその際の配慮や手だてを考える。
- ⑤ 文章から情景を読み取り、それを伝える配慮や手だてを考える。

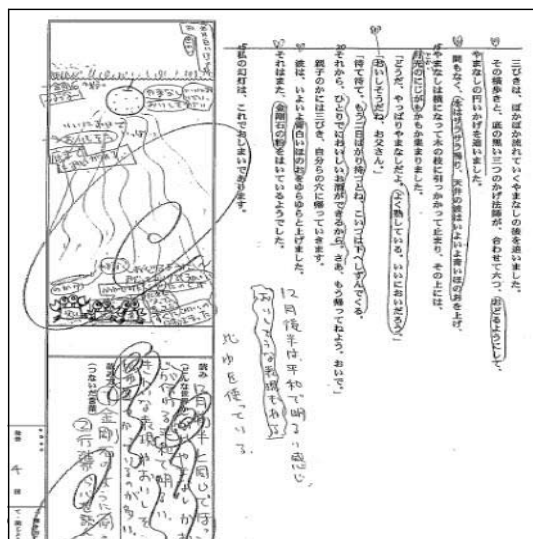


図4 ワークシート

①～④は、どの授業においても大切にしなければならないことである。⑤については『十二月』後半の世界はどんな感じか自分の方法で表現しよう」というめあてに基づき、一人一人が感じたことを文章でも絵でも書き込めるワークシートを考えた(図4)。ワークシートは「五月」前半の世界で1枚というように、場面ごとに1枚ずつ用意した。一枚の中には、文章を読む箇所、その文章を読んで自由に記述する箇所、文章を読んで感じたことを絵に表す箇所から構成されている。そして、前時で書いたことを振り返ったり、ワークシートに書き込んだりする時間にも配慮しながら、授業展開を考えた。

イ 個の視点

(7) 対象児（以下「C児」とする。）

学年が進行するとともに、どの授業にも参加が難しい状況にある。アセスメントシートの結果や日常観察から、言葉で伝える力・記憶しておく力・聞く力・見る力などに困難さがある。

(4) 授業展開に対するC児の実態と教師の手だて

B教諭は、同一のワークシートを学級全体として活用することを考えたが、C児にとっても活用できるかどうかを検討した。「十二月」後半の世界について感じたことを自分なりに表現する活動では、C児は言葉で説明することが難しく、自分で感じたことを線や絵で表現することならできると考え、学級全体に用意したワークシートを活用することにした。さらに、それを基にグループでの話し合いや全体の発表につながり、周囲の肯定的な評価も得ながら活動ができるのではないかと考えた。

(5) C児の学習活動の実際

B教諭は「『十二月』後半の世界はどんな感じか」という発問をした。合わせて、「その感じを絵で描いてもいいし、文字で書いてもいいし、自分で感じていることを書きましょう」と付け加えた。言葉で感じたことを書いた児童もいたが、C児を含めた数名の児童は感じたことを絵に描き、それぞれの実態に応じて「十二月後半の世界はどんな感じか」を考えて深めることができた。また、全体発表では、C児が指名された。黒板にはワークシートと同じものが掲示されており、C児は、少し考えながらも自分のワークシートと同様の絵を描き発表することができた。周囲からも拍手で賞賛を得た。その描いた絵をきっかけに、B教諭はさらに数名を指名し、絵を付け加えたり、言葉で書いたりしながら学級全体で「十二月」後半の世界を読み進めることができた。

後日、研究委員会においてB教諭からB児の学習活動の振り返りが報告された。その一部を紹介する。

- ・ C児は普段机に伏せていることが多く、C児を授業に参加させるためにはどのような配慮や手だてがよいか、C児の実態を何度も考えた。
- ・ 日常観察やアセスメントシートの結果等から、言葉で伝える力・聞く力・見る力に困難さがあると分かったので、C児がどのようにすれば授業に参加できるかも考えて、全体で使用するワークシートを再度見直した。
- ・ 読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりするという内容もあり、C児のみに特化した手だてを考えることは難しい。
- ・ 以前は、なぜできないのだろうかと思っていたが、C児も含めて、数名の児童を思い浮かべながら、どうすれば授業に参加でき、目標としている力を身に付けることができるかという視点で自分の指導や手だてを考えるようになった。
- ・ 今回、絵で描いた児童も、言葉で書いた児童もいた。自分で、選択できたのはよかった。その絵を基に、グループで話し合っ、更に読みが深まった児童もいた。

ウ 授業展開を通して

B教諭は、学級集団の実態を踏まえながら全体に対する配慮や手だてを考え、その中で、C児という個が授業に参加するためにはどうすればよいかを再度、学びの困難さに戻りながら考えている。また、振り返りの報告から「読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりするという内容もあり」と語っているように、教科等の目標を踏まえながら配慮や手だてを考えていることが分かる。

先行研究においてもアセスメントシートの結果、つまり、実態把握をした後、授業においてどのように授業の配慮や手だてを行えばよいかの参考となるツールとして「手だてリスト」を作成した。ただし、アセスメントシートの結果からすぐに個の配慮や手だてを考えるのではなく、まずは、教科等の目標で身に付けさせたい力を踏まえ、集団と個という視点の中で配慮や手だてを

考えていくことが大切である。

近年、特別支援教育が推進される中で多くの配慮や手だてが紹介され、活用されている。何のために授業の中で配慮や手だてを行うのかといえば、教科等の目標を達成するためである。また、配慮や手だてを用意すれば全ての児童に有効かという点、そうではないこともある。なぜなら、学習に対する理解の仕方が一人一人異なり、その配慮や手だてが異なることもあるからである。そうした意味で、普段から集団や個に用意されている配慮や手だてが、それぞれの児童の実態に応じているかを、もう一度考えておく必要があるといえる。

IV 総合考察

1 アセスメントシートの活用にあたって

本研究では、アセスメントシートの得点配分についての客観性を示すことができた。その一方で、アセスメントシートは一人一人の学習に対する理解の仕方という認知特性を把握するという側面と、評価得点として把握できる側面で構成されているため、実態把握の範囲に限界があるということである。例えば、アセスメントシートの結果だけで、学級の実態はこうであるとはいえないということである。つまり、普段の授業の様子とアセスメントシートの結果を含めて、総合的に学級の実態把握をする必要があると考える。

実態把握の際に、アセスメントシートを活用する意義は、学級集団の中でもそれぞれの一人一人の学び方があり、その学習に対する理解の仕方を簡便に担任が把握し、授業づくりの一助となることである。

2 特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりについて

本研究では、実態把握を踏まえた授業づくりとして単元構想、授業展開についての考え方を提案した。特別支援教育の観点を「一人一人の学習に対する理解の仕方に注目する」と定義したが、その側面のみで授業づくりをするのではなく、教科等の目標を必ず踏まえることが重要である。そうした意味で、実態把握をすることによって単元構想も変化しうる可能性が報告できたことは意義があると考えられる。

今まで特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりといえば、個々の児童の認知特性や障害特性を踏まえた上で手だてを中心に考える研究が多かった。今回の研究では、それだけでなく、教科等の目標も追求することが必要であることが明らかになった。花熊（2011）は、「通常の学級における授業づくりで今後必要な取り組みとして、授業の質を高めるためには、特別支援教育の観点に加えて、教科教育法の観点からの検討が不可欠である」と報告している。今後、教科教育の観点と特別支援教育の観点という両方の観点から、さらなる実践を蓄積していく必要があるといえる。

3 今後の課題

近年、「特別支援教育の観点」「特別な教育的なニーズのある児童」「配慮を要する児童の支援」等とあわせて、「ユニバーサルデザイン」という用語を用いることが多い。ユニバーサルデザインの授業については、例えば、花熊（2011）は「学級の子どもたち全員が『楽しく、わかる、できる』授業を行い、つまずきのある子には『なくてはならない支援』であると同時に、学級の他の子どもたちにとっても『あると便利な支援』をめざす¹⁾」としている。

検討の視点としては、手だてが、ある児童生徒には役に立っているが、その他の児童生徒には不必要な手だてとなっていないか、あるいは、教師が考えた手だてをどのように児童生徒が主体的に活用しているか等の視点から検討する必要がある。そのためには、まず、一人一人の学習に対する理解の仕方に応じた授業づくりについての実践を蓄積しながら有効性と限界性を示すこと

も必要である。

V おわりに

今回は詳細に報告できなかったが、アセスメントシートを実施した教師に複数問の自由記述式のアンケートを行った。アセスメントシート活用後の所感について尋ねた質問項目の回答で、「普段気が付かなかった児童生徒がアセスメントシートの結果から困っていることに気が付いた」「今までは、なぜできないのかと児童生徒側の責任にしていたが、指導を見直すきっかけになった」「アセスメントシートの結果と自分の見立てが違っていたが、改めて、その児童を含めて学級の実態を見直すきっかけになった」「アセスメントシートをすることによって、なぜできないのではなく、どうしたら児童生徒が分かるようになるのだろうと考えるようになった」といった意見が寄せられ、児童生徒に対する教師の意識が変容していることが読み取れた。これは、アセスメントシートの結果が教師の見立てと一致しているかいないかに関わらず、もう一度児童生徒の実態を見直す契機になっているということである。今回、授業実践例で紹介したB教諭も「今までは、授業が流れないから教師が困るという意識であったが、アセスメントシートをすることによって児童の実態をもう一度見直すきっかけになった」と、アセスメントシートを実施することによって、教師が改めて児童生徒の実態を見直し、できないことを児童生徒側に求めるのではなく、自分の指導を振り返る契機になったと語っている。つまり、アセスメントシートを実施したり、改めて一人一人の学習に対する理解の仕方を検討したりしていくことが、児童生徒の実態の捉え方をより肯定的なものに変えていく契機になっていることがうかがえる。しかし、どのように変容したのかということについては、今後の検討課題として挙げておきたい。

本研究では、アセスメントシートの得点配分の客観性、特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりの考え方について報告を行った。通常の学級においても、アセスメントシートを行うことによって子どもたちに多様な学び方があることに気付く一助となり、それぞれの授業においてより質の高い学びを支える指導、支援がなされていくことを願っている。そして、通常の学級において、特別支援教育の観点を取り入れた授業が当たり前になり、特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりという言葉がやがてなくなっていくことを願い、この研究を終えることにしたい。

○引用文献

- 1) 花熊暁 (2011) 「学校全体で取り組む授業ユニバーサルデザイン」、『特別支援教育研究』12月号, 東洋館出版社, p. 7

○参考文献

- ・ David Wechsler (1998) 『日本版WISC-III知能検査法』日本文化科学社
- ・ 佐藤慎二 (2008) 『通常学級の特別支援—今日からできる! 40の提案—』日本文化科学社
- ・ 高山恵子編著松久真実・米田和子著 (2009) 『発達障害の子どもとあったかクラスづくり—通常の学級で無理なくできるユニバーサルデザイン—』明治図書
- ・ 廣瀬由美子・桂聖・坪田耕三 (2009) 『通常の学級担任がつくる授業のユニバーサルデザイン—国語・算数授業に特別支援教育の視点を取り入れた「わかる授業づくり」—』東洋館出版社
- ・ 岡山県総合教育センター (2009) 『通常学級における特別支援教育の観点から見た学級経営・授業づくり』
- ・ 岡山県教育委員会 (2010) 『“通常の学級における”「特別支援教育」の視点を取り入れた授業づくり』
- ・ 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』
- ・ 授業のユニバーサルデザイン研究会編著 (2010) 『授業のユニバーサルデザインVol. 1 全員が

楽しく「わかる・できる」国語授業づくり』東洋館出版社

- ・ 授業のユニバーサルデザイン研究会編著（2010）『授業のユニバーサルデザインVol. 2 「全員参加」の国語授業づくり』東洋館出版社
- ・ 全日本特別支援教育研究連盟（2010）『通常学級の授業ユニバーサルデザインー「特別」ではない支援教育のためにー』日本文化科学社
- ・ 東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会With小貫悟（2010）『通常学級での特別支援教育のスタンダードー自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方ー』東京書籍
- ・ 茨城県教育研修センター（2011）『特別な教育的ニーズをもつ児童生徒に対する教科指導ー通常の学級における算数・数学の授業づくりの実際ー』
- ・ 岡山県総合教育センター（2011）『通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた授業づくり』、『岡山県総合教育センター研究紀要第4号』
- ・ 桂聖（2011）『国語授業のユニバーサルデザインー全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくりー』東洋館出版社
- ・ 川崎市総合教育センター（2011）『通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する支援の在り方ー「個」への支援を生かした、学び合う「学級集団」づくりー』
- ・ 授業のユニバーサルデザイン研究会編著（2011）『授業のユニバーサルデザインVol. 3 「全員参加」の国語・算数の授業づくり』東洋館出版社
- ・ 花熊暁編著高槻市立五領小学校（2011）『<小学校>ユニバーサルデザインの授業づくり・学級づくり』明治図書
- ・ 埼玉県総合教育センター（2012）『平成23年度調査研究報告書小中高等学校におけるユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業実践に関する調査研究（中間報告）』
- ・ 授業のユニバーサルデザイン研究会編著（2012）『授業のユニバーサルデザインVol. 4』東洋館出版社
- ・ 授業のユニバーサルデザイン研究会編著（2012）『授業のユニバーサルデザインVol. 5』東洋館出版社

平成23・24年度岡山県総合教育センター所員研究
(共同研究；特別支援教育)

「小・中学校の通常の学級における特別支援教育
の観点を取り入れた授業づくりに関する研究Ⅱ」

研究委員会

指導助言者

柳原 正文 岡山大学大学院教育学研究科教授

協力委員

岡山県内公立小・中学校教員 5名

協力校

岡山県内公立小・中学校 3校

研究委員

高橋 章二 岡山県総合教育センター特別支援教育部長

北川 和美 岡山県総合教育センター特別支援教育部指導主事

定久 照美 岡山県総合教育センター特別支援教育部指導主事

村上 直也 岡山県総合教育センター特別支援教育部指導主事

平成25年2月発行

岡山県総合教育センター 研究紀要 第6号

研究番号12-06

小・中学校の通常の学級における特別支援教育の
観点を取り入れた授業づくりに関する研究Ⅱ

編集兼発行所 岡山県総合教育センター

〒716-1241 岡山県加賀郡吉備中央町吉川7545-11

TEL (0866)56-9101 FAX (0866)56-9121

URL <http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/>

E-MAIL kyoikuse@pref.okayama.lg.jp

Copyright © 2013 Okayama Prefectural Education Center