

I1-01

高等学校における発達障害のある生徒の支援に関する研究

研究の概要

高等学校における発達障害のある生徒への支援の充実に向けて、次の三つの側面から研究テーマを設定した。一つ目は生徒が自己形成をすることを支援する側面、二つ目は生徒が分かる授業を目指すための授業づくりに関する側面、三つ目は生徒の最も身近な存在であり支援者である保護者を支える側面である。

それぞれのテーマにおいて、実践や聞き取りから支援の意義や支援のための視点について言及する。

キーワード

高等学校, 発達障害, 自己形成, 授業づくり, 保護者

目 次

高等学校における発達障害のある生徒の支援に関する研究	1
高等学校における発達障害のある生徒が自己形成をするための支援に関する研究	5
高等学校における特別支援教育の理念に基づいた授業づくりに関する研究	27
高等学校における発達障害のある生徒の保護者への支援に関する研究	45

岡山県総合教育センター

指導主事 堀 部 淑 恵
指導主事 山 本 章 雄
指導主事 片 岡 一 公

高等学校における発達障害のある生徒の支援に関する研究

三つの研究テーマ

高等学校における発達障害のある生徒が自己形成をするための支援に関する研究

ー自己理解に関する支援ー

- ・自分自身を肯定的に理解するための支援
- ・自己理解の基盤となる支援

生徒

保護者

教師

高等学校における特別支援教育の理念に基づいた授業づくりに関する研究
ー生徒が分かる授業づくりのための視点ー

- ・生徒の情報処理の仕方に着目して実態把握を行うという視点
- ・生徒にとって必要な情報を分かりやすく提供する支援を行うという視点

高等学校における発達障害のある生徒の保護者への支援に関する研究
ー支援のための視点ー

- ・保護者が教師に信頼を寄せるようになるための支援の視点
- ・保護者自身のストレスを軽減するための支援の視点

高等学校における発達障害のある生徒の支援に関する研究

I 共同研究の趣旨

平成19年4月から特別支援教育が学校教育法に位置付けられ、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒が在籍するすべての学校において実施されることとなった。

高等学校の教育は、教科学習の深まりと多様で複雑な人間関係、卒業後の進学や就労に向けた内容に特徴があると考えられる。

生徒にとって中学校から高等学校にかけてのこの時期は、自分ほどのような人間なのか、将来どんな職業に就きたいのか、そのためにはどのような進路が適しているのかなどを考え始め、少しずつ自己を形成していく時期といえる。

このような時期において、高等学校段階で発達障害のある生徒が主体的な生活を送るためには、生徒自身が障害に起因する困難さを適切に理解し、それを踏まえて学習や生活に主体的に取り組む姿勢と具体的な技法が求められる。したがって、学習面・生活面において生徒を支援する教師の役割は重要である。

一方で、発達障害のある生徒にとって最も身近な存在であり、本人を支える立場にある保護者は、発達障害の特性についての分かりにくさから子育ての中で様々な不安やストレスを抱え、苦しい状況に置かれる場合があると考えられる。

そこで、本研究では高等学校における発達障害のある生徒の支援の充実に向けて、次の三つの側面から取り組むことにした。

一つ目は生徒自身が自己形成をしていくことを支援する側面、二つ目は生徒が分かる授業を目指すための授業づくりに関する側面、三つ目は生徒の最も身近な存在であり支援者である保護者を支える側面である。

それぞれの側面から取り組んだ研究のテーマと研究の対象、研究の成果について次に述べる。

1 研究テーマ

- 高等学校における発達障害のある生徒が自己形成をするための支援に関する研究－自己理解に関する支援－
- 高等学校における特別支援教育の理念に基づいた授業づくりに関する研究
- 高等学校における発達障害のある生徒の保護者への支援に関する研究

2 研究の対象

平成16年12月に成立し、翌年4月に施行された発達障害者支援法第二条第一項において、発達障害は「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう」と定義され、知的障害を含まない内容となっている¹⁾。

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課が平成19年3月15日付けで示した「発達障害の用語

の使用について」において、発達障害の用語の示す障害の範囲は、発達障害者支援法の定義によっている。一方、学術上の発達障害には、一般に知能発達の障害を中心とする知的発達障害が含まれている。

本研究においては、発達障害の診断を受けている生徒だけではなく、従来の学術上の発達障害に含まれている知的障害、さらに、診断を受けてはいないが、特別な教育的ニーズがあると教師が感じている生徒についても対象とする。

II 本研究の成果

1 「高等学校における発達障害のある生徒が自己形成をするための支援に関する研究 —自己理解に関する支援—」

(1) 自己理解に関する支援とその意義

三つの高等学校における自己理解に関する支援を行った結果、いずれの場合も対象生徒の自己理解が進み、自分自身についての理解を今後の生活に生かそうとする姿勢、目標に向かって努力しようとする姿勢など、学習や生活に主体的に取り組む姿が見られるようになり、自己理解に関する支援の意義を明らかにすることができた。

行われた自己理解に関する支援は、次のとおりである。

○自分自身を肯定的に理解するための支援

○自己理解の基盤となる支援

- ・本人に分かりやすい具体的なアドバイスなどの教師のかかわり
- ・障害特性を理解した環境整備

○具体的な支援方法

- ・自己理解につなげるための振り返り・目標設定・自己評価の観点の提示
- ・高等学校という発達段階を生かした言語活動によるかかわり

(2) 自己理解に関する取り組みを通して得られた成果

○自己効力感につながった自己理解と目標設定に関する支援

○他者の言動を肯定的に説明する支援

2 高等学校における特別支援教育の理念に基づいた授業づくりに関する研究

発達障害の診断のある生徒、あるいは特別な教育的支援が必要だと教師が気付きを持っている生徒が在籍する学級における授業実践を通して、分かる授業づくりのための視点として次のことが明らかになった。

○生徒の情報処理の仕方に着目して実態把握を行うという視点

○生徒にとって必要な情報を分かりやすく提供する支援を行うという視点

- ・各学習活動における課題を生徒が自分で解決するためには、どのような支援が必要か、困難さを軽減するためにはどのような支援が必要かという視点
- ・生徒が支援を活用することができるように提示するという視点

3 高等学校における発達障害のある生徒の保護者への支援に関する研究

高等学校の教育現場における保護者支援の視点を、「保護者との信頼関係の構築」「生徒の有する困難さの軽減」「保護者のストレスの軽減」という3点から分析した結果、次のことが明らかになった。

(1) 保護者が教師に信頼を寄せるようになるための支援の視点

○教師と生徒との関係を良好にするための視点

- ・教師が生徒を肯定的に受け入れていること

- ・生徒の有する困難さを軽減すること
- 生徒と周囲の生徒との関係を良好にするための視点
- 教師と保護者との関係を良好にするための視点
 - ・保護者の悩みや不安を受容し，共感的に接すること
 - ・保護者の相談内容を解決する答えを示すこと
- (2) 保護者自身のストレスを軽減するための支援の視点
 - 専門的な助言を得られる専門機関につないでいく視点
 - 保護者同士のつながりを支援する視点

最後に，本研究を進めるに当たり，御指導・御助言をいただいた岡山大学准教授 大竹喜久先生，御協力をいただいた協力委員の先生方をはじめ，アンケート調査及び聴き取り調査に御協力いただいた保護者の皆様や先生方に対して，心から感謝を申し上げます。

○引用文献

- 1) 柘植雅義 (2008) 「特別支援教育の新たな展開」，勁草書房

高等学校における発達障害のある生徒が自己形成をするための支援に関する研究

－ 自己理解に関する支援 －

研究の概要

高等学校における発達障害のある生徒の自己形成に着目し、本研究への協力が得られた高等学校の自己理解に関する支援を分析して、その意義をまとめた。そして、生徒が自分自身を肯定的に理解するための支援、自己理解の基盤となる支援の手がかりについて言及した。

キーワード

高等学校, 発達障害, 自己形成, 自己理解, 障害特性, 生活年齢

目次

I はじめに	5	IV まとめ	20
II 研究の目的	5	1 自己理解に関する支援について	20
III 研究の内容	6	(1) 生徒の変容という側面から見た自己理解に関する支援の意義	20
1 研究の方法	6	(2) 自分自身を肯定的に理解するための支援	20
2 自己理解に関する取り組み	6	(3) 自己理解の基盤となる支援	22
(1) 授業を通して自分を振り返ることを大切に した取り組み	6	(4) 具体的な支援方法	23
(2) 担任との交換ノートを通して自己理 解を支援する取り組み	11	2 自己理解に関する取り組みを通して 得られた成果	23
(3) 具体的なアドバイスと評価による支 援	16	(1) 自己効力感につながった自己理解と 目標設定に関する支援	23
(4) 安心できる環境を整え、自己理解と 自己コントロールをする力につなげた 支援	18	(2) 他者の言動を肯定的に説明する支援	23
		V おわりに	24
資料 「産業社会と人間」振り返りワークシート	26		

岡山県総合教育センター

指導主事 堀部 淑恵

高等学校における発達障害のある生徒が自己形成をするための支援に関する研究

— 自己理解に関する支援 —

研究の目的

高等学校における発達障害のある生徒への自己理解に関する支援を分析することを通して、自己理解に関する支援の意義を明らかにするとともに、生徒が自分を肯定的に理解するための支援の手がかりを示す。

研究の内容

自己理解に関する取り組み

- ◆授業を通して自分を振り返ることを大切にしたりした取り組み
- ◆担任との交換ノートを通して自己理解を支援する取り組み
- ◆具体的なアドバイスと評価による支援
- ◆安心できる環境を整え、自己理解と自己コントロールをする力につなげた支援

まとめ

考察

自分自身を肯定的に理解するための支援

- ・本人の言動を肯定的に受け止め、肯定的に評価して伝える
- ・本人の言動を肯定的に意味付ける
- ・自分のよさを認め、自分が短所と思っているところを肯定的に受け止めるように伝える
- ・将来の姿を描き、目標設定と自己評価をする中で自己理解を進めるための取り組み
- ・本人の言動を他者がどのように受け止めているかを伝える
- ・集団の中で、生徒が互いに認めることを通して自己理解を進める

具体的な支援方法

- ・自己理解につなげるための振り返り・目標設定・自己評価の観点の提示
- ・高等学校という発達段階を生かした言語活動によるかかわり

自己理解の基盤となる支援

- ・本人に分かりやすい具体的なアドバイスなどの教師のかかわり
- ・障害特性を理解した環境整備

取り組みを通して得られた成果

- ・自己効力感につながった支援
- ・他者の言動を肯定的に説明する支援

高等学校における特別支援教育の理念に基づいた 授業づくりに関する研究

研究の概要

現在、高等学校においても学習面における困難さのある生徒が在籍しており、特別支援教育が行われる必要がある。

そこで本研究では、生徒の学習上のニーズを把握し、持てる力を高め、発揮することができる授業を特別支援教育の理念に基づいた授業づくりととらえ、授業実践を通して実態把握やその結果を支援にどう生かしたかに着目して考察し、生徒が分かる授業づくりの視点について明らかにした。

キーワード

高等学校、特別支援教育の理念、実態把握、支援、授業づくりの視点

目 次

I はじめに.....	27	V 総合考察	43
II 研究の目的.....	27	1 生徒の情報処理の仕方に着目して 実態把握を行うという視点	43
III 研究の進め方.....	27	2 生徒にとって必要な情報を分かり やすく提供する支援を行うという視 点	43
IV 研究の内容.....	28	VI おわりに	44
1 研究の対象.....	28		
2 事例と考察.....	28		
(1) 事例1	28		
(2) 事例2	33		
(3) 事例3	38		

岡山県総合教育センター

指導主事 山本章雄

高等学校における特別支援教育の理念に基づいた授業づくりに関する研究

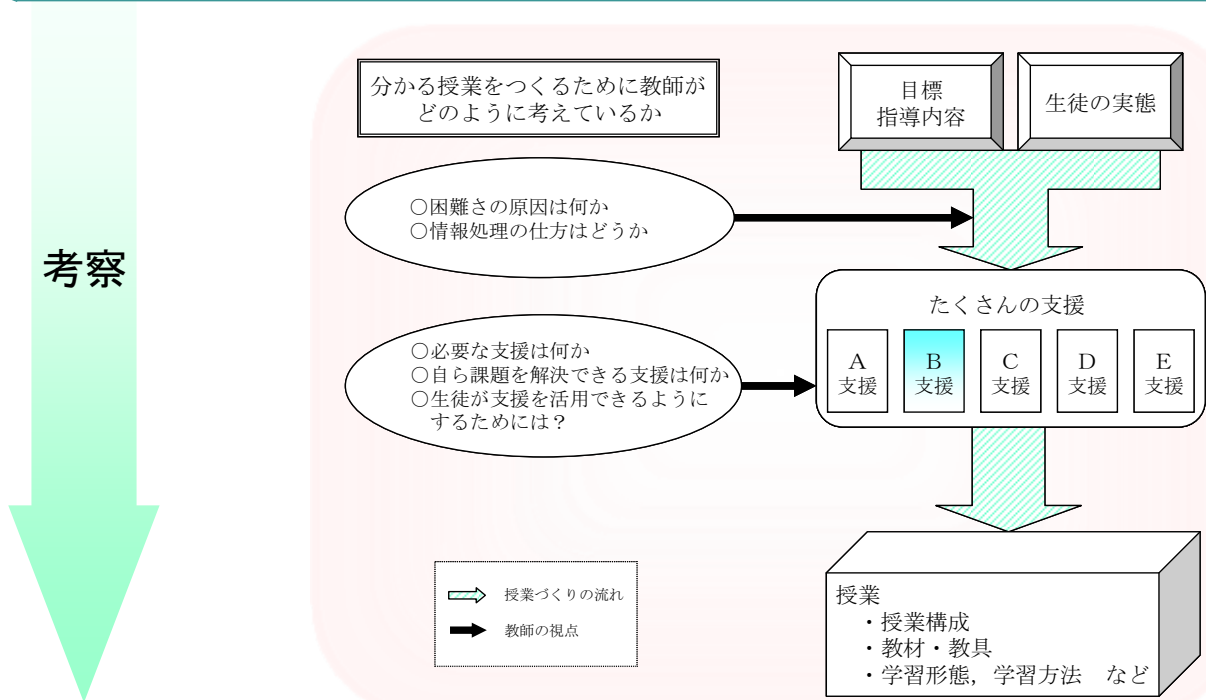
研究の目的

高等学校における授業実践を通して特別支援教育の理念に基づいた分かる授業づくりの視点を明らかにする

研究の内容

生徒が分かる授業づくり(三つの実践事例)

- ◆見えにくい事象を具体的に想像して理解しやすいようにする取り組み
- ◆ワークシートの工夫を中心とした支援を取り入れた、内容を理解しやすくする取り組み
- ◆体験を通して学習したことを知識と結びつける取り組み



まとめ

生徒が分かる授業づくりのための視点

- ・生徒の情報処理の仕方に着目して実態把握を行うという視点
- ・生徒にとって必要な情報を分かりやすく提供する支援を行うという視点

高等学校における特別支援教育の理念に 基づいた授業づくりに関する研究

I はじめに

文部科学省「特別支援教育の推進について」（通知）には、「特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである」とある¹⁾。平成14年に文部科学省が調査研究会に委嘱して実施された「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の全国実態調査」の結果において、約6%の割合で通常の学級に在籍している可能性があることが示された「LD、ADHD、高機能自閉症を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒」が、現在高等学校にも進学していると考えられる。

平成17・18年度の岡山県教育センター個人研究「特別支援教育における中・高等学校連携に関する調査研究」における実態調査の結果や自由記述から、高等学校に在籍する発達障害のある生徒の困難さと教師の気付きについて次のようなことが読み取れる。生徒の困難さには、集団適応・対人関係での困難さとともに、学習面における困難さがある。教師は、発達障害の特性を理解した上で、授業展開や学習形態の工夫など、具体的な支援が必要だという気付きを持っている。

平成19年度に出された全国LD親の会が高等学校相当年齢の当事者を対象に調査を実施した「LD等の発達障害のある高校生の実態調査報告書（全国LD親の会・会員調査）」によると、37%に及ぶ生徒が「授業の内容が分からないことが多い」と感じている。他にも「授業中、集中力がとぎれやすい」（約51%）、「黒板に書いてあることをノートに写すのが遅い」（約40%）、「考えたことを説明するのが苦手である」（71%）と学習面での困難さを感じている生徒が多いことを示す結果が見られた。

授業は生徒の学校生活の多くの部分を占めている。学習上の困難さがあると、学業成績や自己肯定感の低下につながり、生徒が自己実現を達成していく上で妨げになると考えられる。したがって生徒の学習上の困難さを支援し、分かる授業づくりを行うことが必要である。学習上の困難さに配慮し、分かる授業を行うためには生徒一人一人の教育的ニーズを把握することが重要である。特別支援教育の理念とは「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う」というものである²⁾。本研究においては、生徒の学習上のニーズを把握し、持てる力を高め、発揮することができる授業づくりを特別支援教育の理念に基づいた授業づくりととらえ、授業実践を通して、生徒が分かる授業づくりのための視点を明らかにすることを目的に取り組む。

II 研究の目的

高等学校における授業実践を通して特別支援教育の理念に基づいた分かる授業づくりの視点を明らかにする。

III 研究の進め方

高等学校の授業実践の取り組みについて、次のような流れで研究を進めていく。

- ・教師がどのような観点から実態把握をしているかを整理する。

- ・教師が実態把握の結果をもとにどのような視点から支援を組み立て、授業づくりに生かしているかを整理する。
- ・実態把握と支援とを関連させて整理し、特別支援教育の理念に基づいた分かる授業づくりについての視点を導き出す。

IV 研究の内容

1 研究の対象

本研究においては高等学校の発達障害の診断のある生徒、あるいは特別な教育的支援が必要だと教師が気付きを持っている生徒が在籍する学級を対象とする。

2 事例と考察

本項では本研究への協力が得られた高等学校3校の授業実践の事例について考察する。

(1) 事例1

A高等学校の理科選択授業、単元「プレートテクトニクスの成立」における取り組みを、分かる授業をつくるための教師の視点に着目して整理し、考察する。

ア 理科の地学分野における学習上の困難さ

今回の取り組みにおける「プレートテクトニクス」とは「地震活動や火山活動、造山活動などの地殻変動を、プレートとよぶ岩板の相対運動によって統一的に説明する仮説」のことで、地学分野の学習内容である³⁾。地学分野で扱う地球や天文についての内容は実際に見ることができにくく実験室の中で再現することが難しい。そのため、資料等を手がかりに事象を具体的に想像できにくい生徒にとってはその学習内容を理解することが困難となる。

イ 学級の生徒の実態

学力差が大きく、特別な教育的支援が必要な生徒がおり、学習面で様々な困難さがある。一斉授業の中で、直接見ることのできない事象を想像することが難しいこと、模式図など図式化されたものを見てもその意味が理解できにくいこと、言葉だけの指示や説明を理解できにくいために、今何をしているのか、どんな活動をすればよいのかといった学習の見通しを持ちにくいことなどが見られる。また、多くの文字を書くことが難しく、どこに書けばよいのか分かりにくいこと、適切に文字間、行間を空けたり改行や字下げをしたりして文字を書くことや適切な大きさで図を描くことが難しいこと、多くの情報のどこに注目すればよいのかポイントが分かりにくいこと、授業中じっとしていることが難しく集中できにくいこと、ノートなど授業の準備物がそろいにくいこと、学習意欲が乏しく学習活動に参加しにくいことなどが見られる。

学級集団としては、お互いを認め合い、支え合うことができ、安心して意見交換ができる集団である。

ウ 授業づくりの方針

想像のしにくさ、言葉だけの説明による理解の難しさ、学習活動への見通しの持ちにくさなどに配慮し、操作活動やグループ活動といった学習方法、複数の学習形態を取り入れた授業構成の工夫や模型やワークシートなどの視覚的な教材・教具の工夫によって、一人一人が主体的に取り組むことができるような、どの生徒にも分かりやすい授業づくりを行う。

エ 支援

(ア) 授業構成の工夫

表1は、授業の流れ、学習形態、学習方法、生徒の思考の流れをまとめたものである。

a 集中しにくい生徒や、説明を聞いて理解することができにくい生徒が集中して取り組むことができる授業構成

考える、話し合う、発表する、調べる、操作して確かめる、説明を聞いて理解するという多様

な学習方法と個，グループ，全体という学習形態とを組み合わせた授業構成にする（表 1 - ii, iii）。

b 生徒の思考の流れを大切にした授業の流れ

学習内容が分かりやすいように，生徒の思考の流れ（表 1 - iv）を考慮して学習方法を設定する（表 1 - iii）。

表 1 授業の流れ

目標 ウェゲナーの大陸移動説について理解する				
	i 学習活動	ii 学習形態	iii 学習方法	iv 生徒の思考の流れ
1	大陸の形を見て気付いたことをグループで話し合い発表する（個人で記入→グループで話し合い→発表）	個 グループ 全体	考える，疑問を持つ 話し合う（教え合い） 発表し，共有する	①「大陸の海岸線の形が似ているのでは？」など
2	地球が内部エネルギーによって活動していることを知る（説明）	全体	説明を聞いて理解する	②「地球は内部エネルギーで活動している」
3	地殻変動が地球の内部エネルギーによるものであることを理解する（質問をしながら説明）	全体	質問に対し考え答える 説明を聞いて理解する	③「それによって地殻変動が起こる」
4	地球の内部構造を知る（模型による説明）	全体	模型を見ながら説明を聞いて理解する	④「地球内部はこうなっている」
5	地殻変動の仕組みを理解する（模型による説明）	全体	模型を見ながら説明を聞いて理解する	⑤「地殻変動はこのようにして起こる」
6	大陸移動説について理解する（個人で大陸移動の証拠を調べる→グループで話し合いまとめる→全体場で共有し，個人で確かめる）	個 グループ 全体	調べる 話し合い，まとめる（教え合い） 確かめる，気付く （白地図を用いた操作活動）	⑥「大陸移動説という」「証拠を調べてみよう」「確かめてみよう」「海岸線の形が一致した。実際に大陸が移動している」

(i) 内容を理解しやすくし，困難さを軽減するための教材の工夫

a 想像力を補うための支援

(a) 説明内容を分かりやすくするための模型による支援

表 1 の学習活動 1 では，大陸の海岸線の形の類似について生徒の意見を取り上げる際に，大陸同士の位置関係をとらえやすいように，地球儀を用いて大陸の位置を確認する。

表 1 の学習活動 4，5 では，実際には見ることができない地球内部の断面の状態を立体的に想像しやすいように，地球内部の構造の模型提示による視覚的支援を行う。模型は地殻，マントル，外核，内核の層をそれぞれ異なる色で着色した小麦粉粘土を使って作成し，丸い地球の形の模型を二つに切り分けて提示する（図 1）。

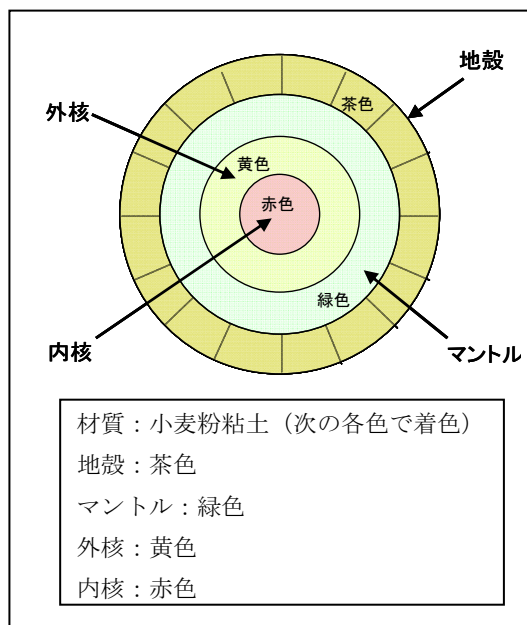


図 1 地球内部の構造を表した模型の断面図

(b) 生徒自身が気づき、理解するための支援

表 1 の学習活動 6 では、生徒自身が大陸の海岸線の形が一致することに気づき、大陸が移動したことが分かるように、白地図を色分けしたり、大陸の形に沿って切り離して再度組み合わせたりする操作活動を取り入れる。

b 学習内容のポイントを焦点化し、学習に見通しを持ちやすくするための支援

図 2 のようなワークシートによる支援を行う。学習に見通しを持ちやすいように教科書のページや学習活動、主な発問などを記載し、授業の流れが分かる項目を示す。また、授業のポイントが分かりやすいようにキーワードを穴埋めできるようにする。

c 書くことの困難さを軽減するための支援

図 2 のワークシートは生徒がノートにはり付けたり、ファイルにつぶったりしてノート代わりにしてよいこととする。適切に文字間、行間を空けたり、改行や字下げをしたりして文字を書くことや適切な大きさで図を描くことが難しい生徒が、どこに何を書（描）けばよいのか、どのような配置で書（描）けばよいのかを分かりやすく示すとともにキーワードのみを書けばよいように、キーワードを穴埋めできるようにする。

<h1 style="font-size: 2em; margin: 0;">理科</h1> <p style="margin: 0;">No.9</p> <p style="margin: 0;">年 組 番 氏名</p> <p style="margin: 0;">第 5 章 宇宙・地球を探る</p> <p style="margin: 0;">山脈の形成 (P108～)</p> <p style="margin: 0;">◇世界地図をながめよう</p> <p style="margin: 0;">→気づいたこと・感想</p>	<p style="margin: 0;">大陸移動説 (P108～)</p> <p style="margin: 0;">ドイツの気象学者 ()</p> <p style="margin: 0;">()</p> <p style="margin: 0;">証拠</p> <p style="margin: 0;">① () 大陸の東海岸線と () 大陸の西海岸線の類似</p> <p style="margin: 0;">②</p> <p style="margin: 0;">③</p> <p style="margin: 0;">④</p>
<p style="margin: 0;">*地球は () により活動している。</p> <p style="margin: 0;">・現在の地球の活動を () や () で知る ことができる。</p> <p style="margin: 0;">・過去の地球の活動を知る手がかりは？</p> <p style="margin: 0;">() ()</p> <p style="margin: 0;">() ()</p> <p style="margin: 0;">これらは地球の内部エネルギーが地球表層を動かしたことによるものである。これを () という。</p>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <p style="margin: 0;">地球の内部構造</p> </div>	

図 2 ワークシート

(ウ) 生徒が主体的に学習するための学習形態の工夫

表 1 の学習活動 1 及び 6 では、内容が理解できにくい生徒や学習活動に見通しを持ちにくい生徒も活動しやすいうようにグループ活動を取り入れ、教え合いができるようにする。教え合いによって生徒の理解が促進されたり、他の生徒に説明する際に本人の理解度がより高まったりするようにする。

オ 授業実践の結果

(ア) 生徒の感想等

表2に示す項目から成るアンケートを授業後に行っている。ほとんどの生徒が1, 2の項目に対して、大陸移動説を学習したことや地球の内部構造について記述していた。4の項目に対しては、「地球の内部がどうなっているのか、粘土での説明が分かりやすかった」「地球儀の方が平面の地図よりつながっていた感があった分、分かりやすかった」などの記述が見られた。

表2 アンケート項目

1	今日の授業で勉強したことは何ですか？
2	今日の授業で分かったことは何ですか？
3	今日の授業で分かりにくかったことは何ですか？
4	先生が見せたものや例、話題などで、さらに理解が深まったものがありましたか？
5	その他・感想など

(イ) 教師から見た結果

教師は今回の実践における生徒の反応について、普段は興味関心を持ちにくい生徒も意欲的に授業に参加していたと手ごたえを感じている。具体的には、活動の意欲が見られず実験の際に活動内容を指示しても取り組みにくい生徒が、ワークシートにすべて記入したり、グループ活動へも比較的スムーズに加わったりする姿が見られた。また、普段は集中できにくい生徒が疑問や意見を積極的に発表して、グループでの活動が活性化する場面も見られた。

「ウェゲナーの大陸移動説について理解する」という目標について、教師はアンケートの記述などからおおむね理解できたと感じている。

また、熱心にアンケートを記入しており、中には授業時間内で書き切れず、後で仕上げて放課後に直接手渡しをしてきた生徒もいた。このことから、教師は生徒が今回の授業に真剣に取り組んでいたと感じている。

カ 考察

分かる授業をつくるために、教師がどのような視点から考えているかについて分析・考察する。

(ア) 実態を多面的、分析的に把握する

表3 実態把握の観点及び困難さの原因 (A高等学校)

実 態	実態把握の観点
①言葉による説明のみでは理解できにくい ②模式図、図式化されたものの意味理解が難しい	○理解 ・言語理解 (聴覚情報, 書字情報) ・視覚情報に対する理解
③言葉だけの指示や説明を理解できないために、ここではどんな活動をすればよいという見通しや、学習活動の流れについての見通しを持ちにくい	○見通し ・学習内容の見通し ・学習活動の流れの見通し
実 態	困難さの原因
④集中できにくい ⑤適切に文字間、行間を空けて書くことができにくい、適切な大きさに図を描くことができにくい ⑥多くの文字を書くことが難しく、どこに書けばよいのか分かりにくい ⑦多くの情報のどこに注目すればよいのかポイントが分かりにくい ⑧準備物がそろいにくい	・注意集中のできにくさ ・位置関係のとらえにくさなど ・情報を焦点化してとらえにくい ・忘れやすい (手順が整理できない)

a 実態把握の観点について

表3は教師が把握した生徒の実態と困難さに基づいて整理した実態把握の観点と困難さの原因をまとめたものである。この表に示すように、教師は理解、見通しという観点から生徒の実態を

とらえている。

(a) 観点「理解」について

教師の「言葉による説明のみでは理解できにくい」という記述（表3-①）から、教師は理解に関する実態を把握する際に、言語理解という観点で実態を見ている。その際に、話し言葉や書き言葉でどの程度理解できているかという観点で生徒の「理解」についての実態を把握している。

教師の「模式図、図式化されたものの意味理解が難しい」という記述（表3-②）より、視覚情報に関する理解という観点から実態を見ていることが分かる。視覚情報には写真や絵、文字等様々なものが考えられる。例えば、写真と特徴をとらえたマークでは生徒の理解の程度は異なってくるであろう。「模式図、図式化」の部分に着目すると、教師は、視覚情報による支援ではどのような情報が分かりやすくどのような情報が分かりにくいのかという観点から、実態把握をしていることが分かる。

(b) 観点「見通し」について

見通しに関する実態把握をする際に、学習内容の見通しと学習活動の流れの見通しの二つの観点で見ていることが分かる（表3-③）。

ワークシート（図2）の中に学習の目標となる「大陸移動説」などを□で囲み、学習内容をおおまかに示していることから、教師が学習内容の見通しという観点から実態を見ていることが分かる。また、教科書のページや学習活動、主な発問を記載していることから、学習活動の流れの見通しの観点から実態を見ていることが分かる。

b 困難さの原因を探る

教師は文字、図が書きにくいという困難さの実態について、より具体的に見ている。「多くの文字を書くことが難しい」「どこに書けばよいか分かりにくい」「適切に文字間、行間を空けて書くことができにくい」「適切な大きさで図を描くことができにくい」（表3-⑤⑥）などといった生徒の実態を把握している。このことは実は、位置関係がとらえにくいという空間認知の困難さとも考えられる。つまり、教師は生徒の困難さの原因は何かという点に着目していることが分かる。だからこそ、書くことの困難さを軽減するための具体的な支援として、ワークシート（図2）の中でどこに書けばよいか分かるように穴埋め式の空欄や図を描く枠を設けている。

(i) 実態把握の結果を授業づくりに生かすための視点

a 情報処理の仕方に着目し、理解するために必要な支援を選択するという視点

地球の内部構造が分かるようにするために、内部構造を色分けした地球の模型を小麦粉粘土で作成して提示した支援を例に考察する。

教師は、地学分野における学習上の困難さ（実際に見ることができにくく、想像することが必要とされる）から考えたとき、「言葉による説明のみでは理解できにくい」という実態（表3-①）から、地球の内部構造を理解するために視覚情報による支援が必要だと考えている。しかし、「模式図、図式化されたものの意味理解が難しい」という実態（表3-②）から、抽象化された視覚情報では理解が難しいと考えている。さらに「集中できにくい」（表3-④）、「多くの情報のどこに注目すればよいかポイントが分かりにくい」（表3-⑦）という実態から写真やDVDの映像では必要な情報を取り出すことが難しいと考えている。この結果、より実物に近い地球の模型を用いている。

このように教師は、地球の内部構造を理解しやすいように視覚情報を提示するという支援を行うに当たって、教科の特性や実態把握の結果を基に生徒にとってどのような情報提供をすれば内容を理解できるか、そして必要な情報としてはどのようなことがあるかを整理した上で教材の工夫を行っている。言い換えれば、教師は、具体的支援を考える際に、実態把握した観点を基に、たくさんある支援の中から生徒が学習目標に向けて理解を進めていくために必要な支援を選択するという視点で、授業づくりを行っていることが分かる。

授業の中で、普段は興味関心を持ちにくく学習活動に取り組みにくい生徒がワークシートにす

べて記入していたり、グループ活動にスムーズに参加したりしていた。また、集中できにくい生徒が疑問や意見を積極的に発表した結果、グループでの活動が活発化する様子やグループの中で教え合い、学び合う姿が見られた。アンケートには、本時で学習したことや分かったことについて、大陸移動説や地球の内部構造に関する記述が見られた。このような姿や記述は、上記のような視点で授業をつくったことにより見られたのではないかと考える。

(2) 事例 2

B 高等学校の英語科、単元「Reading 1 On a Stormy Night」及び「Lesson 4 What's in a Name?」における取り組みを、分かる授業をつくるための教師の視点に着目して整理し、考察する。

今回の授業実践の取り組みの中心となる「Lesson 4 What's in a Name?」のセクション 1 の授業の流れを表 4 に示す。

表 4 授業の流れ

Lesson 4 What's in a name? Section 1		
学習内容・学習活動	指導方法・留意点	支援
目標 ○題材面 ・世界一高いエベレスト山について場所を確認する ・エベレスト山には他に二つ呼び名があることを知る ・他の二つの呼び名の意味を理解する ○言語材料面 ・現在完了形の用法（継続）を理解する		
1 題材について知る	・タイトルを板書し、意味を尋ねる。「名前には何があるか」つまり、名前の意味を考える課であることを理解させる	
2 新出単語の意味を確認しながら、発音する	・新出単語の意味を確認しながら発音練習をさせる ・予習を基に意味を板書させ、ノートが取りやすいようにする	
3 本文の CD を聞く	・「世界で一番高い山は？」と発問し「エベレスト」であることを確認させる 「そのエベレストには呼び方が他に 2 つある。それを聞いてみよう」と聞き取りのポイントを示す ・聞いた後、その二つの名前を生徒に発問し確認する	・エベレストの呼び名についての板書
4 Section1 の概要をつかむ	・二つの名前の意味を読み取らせる 「それぞれ、どんな意味があるか、本文から探してみよう」 ・生徒に発表させる。日本語でわからない場合は、英語のまま抜き出して発表させる	
5 現在完了形を理解する	・本時の言語材料の目標の現在完了形を理解させる ・生徒もよく知っていると思われる現在形や過去形で英文を作らせ、比較しながら現在完了形を学ばせる	・現在完了形についての板書 ・本文ワークシート
6 和訳し、本文の内容を理解する	・予習を基に本文を一文ずつ和訳していく。重要語句や表現は説明、板書する	・本文ワークシート ・穴埋めワークシート
7 練習問題を行う	・練習問題に取り組み、学習内容を確認できるようにする	

ア 英語科における学習上の困難さと単元について

(ア) 英語科における学習上の困難さ

英語科においては、外国の言語や文化についての内容が多く取り扱われる。外国の文化を取り上げた内容を学習する場合、日本語に訳しても、内容や状況を適切に理解しにくいことがある。また、例えば現在完了形のように日本語の時制にはなじみにくい概念を学習する場合、その意味を理解しにくいことがある。

(イ) 単元について

a 単元「Reading 1 On a Stormy Night」について

○学習のねらい

- ・「あらしのよるに」を基にした、食うか食われるかという関係であるヤギとオオカミがお互いの素性も知らずに親しくなっていくという物語を読み、英語で書かれた文学作品の鑑賞をする。

○言語材料

- ・ SVO (O=that 節)
- ・ 不定詞の3用法の確認
- ・ look like each other, be scared of～などの表現を学ぶ

b 単元「Lesson 4 What's in a Name?」について

○学習のねらい

- ・ 世界地図の地名を原語名へ変更する動きや、ローマ字表記における日本人の姓名の順序の変化について学び、名前とアイデンティティについて考える。

○言語材料

- ・ 現在完了形 (復習)
- ・ 過去完了形

イ 生徒の実態

(ア) 学級の生徒の実態

落ち着いて授業に取り組むことができるが、一部には次のような学習上の困難さのある生徒が見られる。英文を意味のまとまりごとに分けることができにくいいため、和訳をすることが難しい生徒、英文を一文ずつ和訳する活動では、指名されても自分から訳すことができにくい生徒、教師の説明を聞いて和訳を書き取ったり、板書の説明を書き取ったりすることが追いつかず、授業後に板書を写す生徒、言葉による説明を聞いてその内容を理解することが難しい生徒などである。

(イ) 生徒Dの実態

生徒Dは日本語の文字や文章を書くこと自体に時間がかかり、ノートを取ることに、特に教師が説明する和訳を聞きながら書くことが難しい。また、言葉による説明を聞いて理解することが難しいため、授業のスピードについていけず、途中からぼんやりすることが多い。これらの困難さは他の生徒にも見られるが、教師は、生徒Dは特に困難さがあり、支援が必要だと考えている。

ウ 授業づくりの方針

生徒Dの困難さにも視点を当てながら、ワークシートを中心とした教材を工夫することによって、他の生徒にとっても内容が理解しやすく主体的に取り組みやすい授業づくりを行う。

エ 支援

(ア) ワークシートの工夫による支援

～する時

p. 50 ①When you compare new world maps / with old ones, // you notice / that some of the place names / were changed. ～に気づく

②Look at the maps / on the next page.

③The map above / is an old map, // and the one below / is a new one.

④The new map was printed / in 1998. ⑤You see the name of 'Bombay' / on the old map.

⑥The map makers / had used that name / until 1997.

⑦But since 1998 / they have used 'Mumbai' too.

気をつけよう！
— は熟語
— は受動態 (受身)
□ は完了形

図3 本文ワークシートの一部

READING 1 On a Stormy Night	
p.41①It was a stormy night.	①_____でした。
②A goat was walking in a forest.	②1匹の_____が_____を歩いていました。
③He was completely wet from the rain.	③ヤギは雨で_____。

図4 穴埋めワークシートの一部

a 学習に見通しを持ちやすくするためのワークシートの工夫と活用

図3, 図4のワークシートは事前に全員に配付しているが, その利用については「使いたい生徒は使う」という扱いにしている。

(a) 和訳や文法の理解の手順や考え方を理解しやすくするためのワークシートの工夫

図3はLesson4セクション3の授業で, 和訳及び文法内容の説明の際に使用する本文ワークシートである。和訳の際に意味のまとまりを分かりやすくし, 英文の意味を理解しやすくするために, 文節に区切りを付けて示す。また, 文法内容の説明の際に意味のまとまりや注目すべき箇所が分かりやすいように熟語や構文に印をつけて示す。

(b) ワークシートを有効に活用する授業構成の工夫

授業では, 学習活動に見通しが持ちやすいよう, 単元の中の一つのセクションの授業構成は基本的には毎回同じ構成にする(表5)。加えて, 学習に主体的に取り組むことができるよう, 新出単語, 熟語, 和訳を予習してくるようにする。本文ワークシート(図3)及び穴埋めワークシート(図4)を事前に配付し, 予習にも使用できるようにする。

表5 授業構成

①	新出単語
②	リスニング
③	文法
④	和訳
⑤	内容確認

また, ①調べてきた新出単語・熟語の意味や読みを発表し, 確認する, ②リスニングで英文を聞いて概要をつかむ, ③文法内容を学習する(本文ワークシートを参照する), ④調べてきた和訳を発表, 確認する(本文ワークシートを参照する), ⑤内容の理解ができているか確認する, といった学習活動の流れにすることで, ワークシートを活用して自分で調べてきた内容を確認したり生かしたりすることができるような場を設定し, 予習が生かされ, 学習の見通しが持ちやすい授業構成の工夫をする(表5)。

b キーワードを分かりやすくするための支援

図4の穴埋めワークシートは教師が説明する和訳を聞いて意味を確認して書き取る際に使用する。このワークシートは生徒Dの困難さに視点を当て, 作成したものである。和訳を聞きながら書くことが難しい生徒Dの困難さが軽減されるように, キーワードとなる語句のみを書くことができるようにする。また, 言葉による説明を聞いてその内容を理解することが難しい生徒Dの困難さに配慮し, 英語とそれに対応する日本語を並べて記載し, 両者を対比して視覚的に分かりやすくとらえることができるようにする。

(i) 理解の困難さを軽減するための板書の工夫による支援

Lesson4では内容の理解のための支援として, 概要及び文法的言語材料の内容を視覚的に理解しやすいように, 図を取り入れた板書による支援を行う。

a 英文が表す状況を理解しやすくするための支援

図5は, エベレストの別の二つの呼び方について, 英文で表されている状況が理解しやすいように図を取り入れた板書である。英文を聞いて概要をつかむ学習活動の過程で, 聞き取ったエベレスト山の他の二つの呼び名を質問しながら確認し, それを図にまとめて板書し, 理解しやすい

ようにする。

- b 日本語の時制にはなじみにくい概念の意味を理解しやすくするための支援

文法内容の学習過程で、日本語の時制にはなじみにくい概念である「現在完了形」が過去と現在とのつながりを表すということを理解しやすいように、過去だけを表す「過去形」及び現在だけを表す「現在形」と対比しながら、それぞれの時制が表す内容を図式化して板書にまとめて示す(図6)。

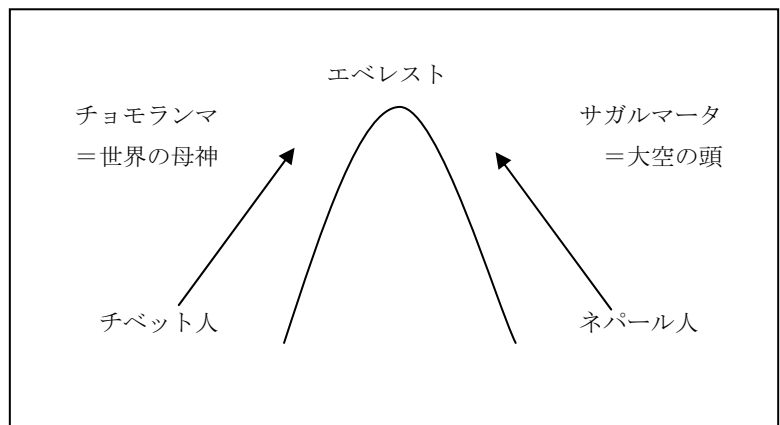


図5 板書

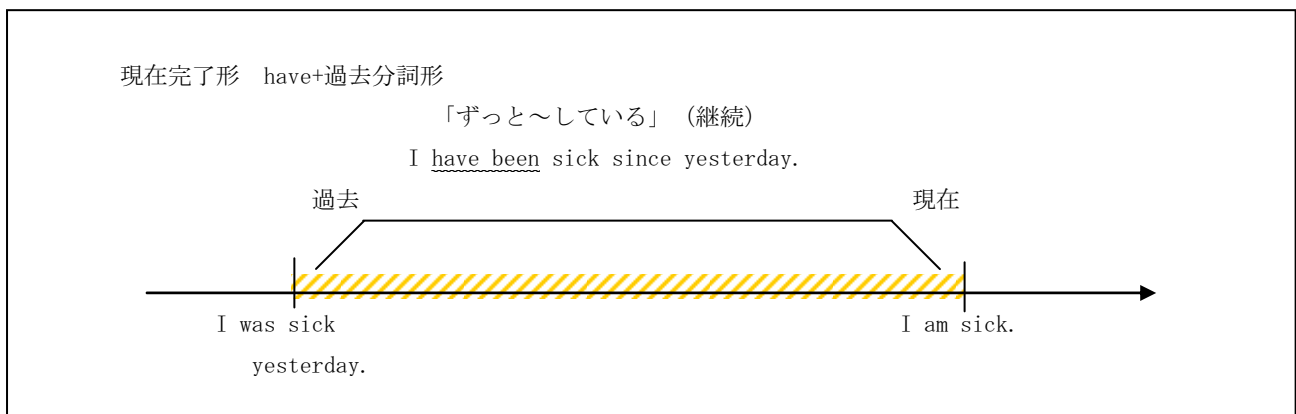


図6 板書

オ 授業実践の結果

(ア) 結果

a 生徒Dについて

生徒Dは穴埋めワークシートを利用した後、「毎回ワークシートを使ってもう少しゆっくり進めてほしい」という感想を書いていた。教師は、授業中の観察を通して生徒Dがノート(ワークシート)をすべて記入し、内容を理解して取り組む様子が見られ、ぼんやりしている時間が少なかったと感じている。

b 学級の生徒について

学級の生徒の多くも本文ワークシート、穴埋めワークシートを利用している。ワークシートを使う前には自分から訳すことが難しかった生徒が「訳して答えようとする」姿が見られるようになった。

生徒の中には、穴埋めワークシートを利用することによって、時間に余裕が生まれている者もいる。余裕を持って和訳の確認や説明を聞き、理解ができている生徒と、時間に余裕ができ過ぎている生徒が見られる。

カ 考察

分かる授業をつくるために、教師がどのような視点から考えているかについて分析・考察する。

(ア) 実態を多面的、分析的に把握する

表6は教師が把握した生徒の実態と困難さに基づいて整理した実態把握の観点と困難さの原因

をまとめたものである。

表6 実態把握の観点及び困難さの原因（B高等学校）

実 態	実態把握の観点
①言葉による説明では内容を理解することができにくい ②文化の違いから状況理解が難しい ③日本語の時制にはなじみにくい概念の理解が難しい	○理解 ・言語理解（聴覚情報，視覚情報） ・教科の特性（外国の文化の理解，現在完了形などの理解）
実 態	困難さの原因
④書くことに時間がかかる ⑤ノートを取ることが難しい ⑥和訳を聞き取って書くことができにくい（生徒D）	・位置関係のとらえにくさ，視覚情報の記憶の困難さ ・同時並行で情報を処理することの困難さ，書字困難
⑦和訳が難しい	・英文の意味のまとまりに分けにくい

a 実態把握の観点「理解」について

表6-①，②，③の実態の記述に着目すると，教師が「理解」という観点から実態を把握していることが分かる。

そして，表6-①の「言葉による説明が理解できにくい」という実態の記述より，聴覚情報を理解することの困難さに教師が気付いており，聴覚情報や視覚情報についての理解がどうかという観点で実態を把握していると考えられる。

また，表6-②の「文化の違いから」という実態の記述より，外国の文化の理解がどうかという観点で実態を把握していることが分かる。

表6-③の「日本語の時制にはなじみにくい概念の理解」という実態の記述より，例えば，現在完了形の表す時制の理解はどうかという観点から実態を把握していることが分かる。

b 困難さの原因を探る

表6-⑥の「和訳を聞き取って書くことができにくい」という実態の記述より，同時並行で情報を処理すること（聞くこと，書くこと）の困難さが考えられる。表6-④の「書くことに時間がかかる」という実態の記述より，位置関係のとらえにくさ，視覚情報の記憶の困難さが考えられる。教師は，生徒Dの「和訳を聞き取って書くことができにくい」という困難さに対して，図4のような穴埋め式のワークシートを準備した。キーワードとなる語句のみを穴埋めすることによって，和訳を聞きながら書くことの困難さを軽減した。このような支援から，教師は生徒Dの困難さの原因に着目して支援の内容を考えていることが分かる。

表6-⑦の「和訳が難しい」という実態に配慮し，教師は本文ワークシート（図3）で英文の意味を分かりやすくするために，文節に区切りを付けて示した。この支援から教師は，和訳が難しいという原因を「英文の意味のまとまりに分けにくいこと」ととらえていることが分かる。つまり教師は生徒の困難さの原因に着目して支援の内容を考えているといえる。

(イ) 実態把握の結果を授業づくりに生かすための視点

a ワークシートによる支援から

(a) 和訳ができるための方法に気付くための支援という視点

自分から訳すことができにくい生徒が，和訳して答えようとする姿が見られるようになった。

生徒にとって分かりやすくするという点から，教師は，生徒の「この時間ではがんばる目標」として，一つの英文を最初から訳すというのではなく，文節ごとに訳していき，最後に一つの英文の和訳ができるように工夫している。区切る所と訳す所の両方を生徒が自分で行うのではなく，区切る所は教師が提示し支援する。区切られた所の和訳は生徒が自分で解決すべきこと（目標＝生徒に身に付けさせたいもの）として生徒が行う。このように，教師が支援をする所，生徒が自

分で解決する所を明確化している。和訳のときの目標を明確にしている＝文節を区切っている所を和訳する、それをつないでいくと全文が和訳できるようにする方法に気付く支援をしようと考えていると推察できる。

(b) 個への支援を全体に活用できるようにする視点

生徒Dは授業の感想に「毎回ワークシートを使ってほしい」と記述し、内容を理解して取り組むことができた。このワークシートを活用することが、学級の生徒にとっても主体的に取り組む、分かることにつながったことは前述しているとおりである。

教師は、生徒Dに作成したワークシートを他のどの生徒にも活用できるよう提示している。そのことによって、他の生徒もこのワークシートを活用し和訳に自分から取り組もうとする姿勢が見られるようになった。個への支援を全体に活用できるようにする視点と「自分だけが特別な支援を受けている」ということを感じさせない配慮の視点は、この教師から学ぶべき大切な視点である。

授業の中で、普段はノートを取りにくくぼんやりしている時間が多い生徒がすべてワークシートに記入し、内容を理解して取り組む様子や、自分から訳すことができにくい生徒が和訳に取り組もうとする姿は、上記のような視点で授業をつくったことにより見られたのではないかと考える。

(3) 事例3

C高等学校の理科，題材「アジの解剖」における取り組みを，分かる授業をつくるための教師の視点に着目して整理し，考察する。

ア 理科の生物分野について

この取り組みは理科の生物分野の内容である。生物分野では，観察・実験を通して自然事象を理解し，人間と自然とのかかわりについて考察することが目標に含まれる。

イ 学級の生徒の実態

生活経験の個人差が大きく，中学校までの学校生活においても行事等を含めて経験が少ない生徒が多いことから，学習内容を経験によって得られた知識と結び付けながら理解することができにくい。

特別な教育的支援が必要な生徒がおり，学習面で様々な困難さがある。継続的学習ができていないため，学力の積み上げが十分ではないこと，想像すること，類推することなどに困難さがあり抽象的な言葉による説明が理解できにくいこと，鏡文字になるなど書字が難しいこと，ノートを準備して計画的に使うことができにくいこと，板書を写す際に何をどこに書けばよいか分からずノートが取りにくいことなどである。

自然，科学，物理などの理科の学習内容への興味関心の低さが見られ，学習内容が定着しにくく理解が深まりにくい。

ウ 授業づくりの方針

人間と自然とのかかわりについて考察するという目標や理科の学習内容への興味関心が低いという実態を踏まえ，経験の少ない生徒たちが人間と自然とのかかわりを意識することができやすいように，「自然」を扱う理科の解剖・観察実習と人間の「生活」を扱う家庭科の調理実習とを連続して行う時間設定をする。その際，生徒にとって身近で分かりやすい題材を設定する。授業の中で，五感を使って実際に自ら解剖，観察する学習活動を通して，学習したことを知識へと結び付けることができるような授業構成や教材の工夫による支援を行う。

エ 支援

(ア) 学習内容を実感を伴って理解できるようにするための支援

表7は「アジの解剖」の授業の流れを示したものである。

a 学習活動を通して確かめ，理解するための支援（授業構成）

高等学校で魚類などの解剖・観察実習を行う場合，一般的に，解剖の手順や観察のポイントを

体の構造や部位の名称の図とともに示した実習書を用いて行う。授業構成としては、1時間の実習の中で、実習書を基に教師の説明によって知識的な理解を図った後、生徒が実習書等を参照しながら解剖・観察実習を通して確認していく活動を行うことが多い。

本実践では、言葉による説明を聞いて理解したり類推したりすることが難しい生徒がアジの体の構造と働きについて、実習・解剖という学習活動を通して自分で気づき、確認して理解しやすいように、次のような授業構成とする。

- ①五感を使いながら、座学で学習した知識を確認し、実際に解剖・観察実習を行う（表7－展開1，2）
- ②解剖・観察実習を通して理解したことと既習の知識を照合し、自分の気づきや理解内容をワークシートに記入し確認する（表7－まとめ）

表7 授業の流れ

題材	アジの解剖	
目標	<ul style="list-style-type: none"> ・マアジの観察・解剖を通して魚類の体の構造を理解する ・人間と自然との関係について考えることができる 	
	学 習 活 動	支 援 等
導入	1 座学で学習した魚類の体の外部構造について確認する ○ 胸びれ・腹びれ・尻びれ・尾びれ・背びれ・せいごといった各名称や、マアジの生活様式と体色の関係などについて、前時までの内容を確認する ○ せいごがアジの大きな特徴であることを再確認する	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートを教材提示装置で提示しながら、各部分の名称を確認できるようにする
展開1	2 マアジの実物を用いて、体の外部構造を観察する ○ 導入の再確認を基に、実物のひれの形や働きについて観察する ○ 流線型、丸い断面、収納式のひれなど、体全体の形に注目し、外洋を泳ぐマアジの生活様式と体のつくりの関連について考える	<ul style="list-style-type: none"> ・実物のアジを提示しながら、発問を介して観察の観点や考える視点を示し、観察したり考えたりできやすいようにする
家庭科教員の指導の下、調理実習(アジフライ)を行う		
展開2	3 調理実習後、残ったアジの頭部と内臓、背骨の解剖・観察実習を行う ○ 大きな肝臓や感触の硬い胃、腸、白い精巣、薄いピンク色の卵巣、血の色が濃い心臓等、内臓の形や色、感触などの特徴に注目しながら、五感を使いながら観察する ○ 胃の内容物についても確認し、アジも食物連鎖の一部であることを再確認する ○ 背骨の中から ^{せきずい} 脊髄や血管を取り出し、人の体との比較をする。特に体を支持する背骨の役割と、その中に脊髄や太い血管が通っていることの意味について考える ○ 頭部の解剖を行い、えさをこし取るための ^{さいは} 鰓耙や、ガス交換を行う ^{さいべん} 鰓弁の構造、えさを確実に取り込むための口の構造等について観察する ○ えさを捕るための器官、呼吸のための器官、口の開き方など、特に普段気にとめない部分の観察を行う	<ul style="list-style-type: none"> ・解剖・観察の内容ごとに、教材提示装置で手順や観察のポイントを示しながら進める
まとめ	4 実習のまとめをする ○ マアジを解剖したことで気が付いたことや感じたことをワークシートにまとめる ○ 次時の予告を聞く	<ul style="list-style-type: none"> ・何について書くのかを分かりやすい言葉でワークシートに示しておく

～ アジの解剖～

質問 「あなたは解剖をしたいですか？ したくないですか？ それはなぜですか？」

マアジ
Trachurus japonicus (Temminck & Schlegel)

<ひれの構造>
ひれの形やはたらきについて、「ハエ〜」とか「ほお〜」とか「なるほど!」と思ったことを、できるだけたくさん書きなさい。

<内臓や神経などのつくり>
これまでの授業で内臓の色や感触などを説明したが、実際の内臓の色や感触はどうだったか。できるだけたくさん書きなさい。

<アジの頭の解剖>
えらの構造や、口の構造、目の構造など、アジの頭を解剖して「ハエ〜」とか「ほお〜」とか「なるほど!」と思ったことを、できるだけたくさん書きなさい。

<感じたこと、思ったこと>
実際に解剖をしてみて、感じたことをできるだけたくさん書きなさい。

2年 番 氏名 _____

図7 ワークシート

マアジの図の出典 『釣り魚図典』小学館刊

b 見通しを持って主体的に取り組むことができるようになるための支援

本実践では言葉での説明を理解することや類推することが難しい生徒が見通しを持って主体的に実習を進めることができるように、内臓、頭部といった観察する対象のまとまりごとに解剖や観察を行う。さらに、実習に先立って教師が次のような方法で手順や解剖・観察のポイントを示す。カメラの角度を自由に変えられるようになっている教材提示装置を用いて、アジの内臓をモニター画面で提示しながら教師が説明し、解剖・観察のポイントを分かりやすく示す。その際、「えらが4枚ある」など、具体的に短く分かりやすい言葉で説明をする。ワークシート(図7)にも、観察のポイントの手がかりとなる項目をおおまかに示す。

c 学習したことを振り返り、確認するための支援

実習後に、学習した内容を自分で振り返り、ワークシート(図7)に記述することで、学習活動を通して分かったことを確認できるようにする。その際、何について記述すればよいのかを平易な分かりやすい言葉で示し、個々の気づきや思いを表現しやすいようにする。

(4) 授業のポイントを焦点化するための支援

学習内容の定着を図るために、授業の中で、復習する時間を設定したり、ポイントとなる語句を繰り返して取り上げて確認したりする。今回の実践では、既に座学で学習した魚類の体の構造に関して、調理実習に入る前に穴埋め式のワークシート（図7）を使って生徒に質問しながら「背びれ」「腹びれ」などの基本的な語句を復習する。

このワークシートは、授業のポイントとなる基本的語句が生徒に分かりやすいように穴埋め形式にしている。穴埋め形式にすることで書字やノートをとることが難しい生徒への支援を行う。併せて、（ ）に入る語句は教材提示装置で教師が直接ワークシートに記入しながら提示する。生徒がどこにその語句を書けばよいのか分かりやすく示すことによって、基本的語句を正確に記入できるようにし、学習内容の定着を図る。

オ 授業実践の結果

(7) 生徒の記述

表8のような記述が見られた（ワークシート（図7）の記述より一部抜粋）。

表8 ワークシートの記述

i 気持ちや意欲関心に関する記述	<ul style="list-style-type: none">・楽しかった・またやりたい・気持ち悪かった・くさかった・身がおいしそうだった・海でどういう生活をしているのかもっと知りたい
ii 理解した事実や五感で感じ取ったことに関する記述	<ul style="list-style-type: none">・泳ぐときに背びれが収納されるということがなるほどと思った・せいごの部分は痛かった・口の中のえらは4枚あった・目の中はレンズがあった・内蔵はぬるぬるべとべととしていた・内蔵は柔らかかった・魚の体の構造がよく分かった
iii 学習内容を自然や人間の生活と結び付けた内容に関する記述	<ul style="list-style-type: none">・食べ物に感謝しないといけないと思った・命は大切だと感じた・生物のことを知るの大切なんだなと思った・アジの内臓の中にエビやタコが入っているのを見て、消化したものと消化してないものがあるのを初めて知った

(4) 教師から見た結果

教師は、授業中の観察を通して、調理実習と連続した時間設定で五感を使いながら解剖・観察を行うことで、普段より活発に活動できていたと感じている。また、時間が経過した後も生徒が実習内容について記憶している姿が見られ、学習内容が定着しやすかったととらえている。

カ 考察

分かる授業をつくるために、教師がどのような視点から考えているかについて分析・考察する。

(7) 実態を多面的、分析的に把握する

表9は教師が把握した生徒の実態と困難さに基づいて整理した実態把握の観点と困難さの原因をまとめたものである。

表9 実態把握の観点及び困難さの原因（C高等学校）

実 態	実態把握の観点
①学習内容が定着しにくい ②理解が深まりにくい ③抽象的な言葉による説明では理解ができにくい ④想像すること、類推することが難しい	○理解 ・言語理解 ・理解語彙の程度 ・概念の理解
実 態	困難さの原因
⑤興味関心が低い ⑥学習の積み上げができにくい ⑦学習内容を経験によって得られた知識と結び付けて理解しにくい ⑧自然と人間の生活を結び付けることが難しい	・学習内容の意味付けができにくい ・視覚情報、聴覚情報を記憶することが難しい ・未学習、経験の少なさ
⑨鏡文字になるなど、書字が難しい ⑩何をどこに書けばよいか分からない ⑪ノートなどの準備、計画的な使用ができにくい	・位置関係のとらえにくさ、視覚情報の記憶の困難さ ・整理のできにくさ、理解のできにくさ

a 実態把握の観点「理解」について

表9-③の「抽象的な言葉による説明では理解できにくい」という実態の記述に着目すると、教師が理解語彙、概念の理解はどうかという観点から実態を把握していることが分かる。

表9-④の「想像すること、類推することが難しい」という記述から、生徒が教師から聞いたことや教科書で見たこと等をどのように関係付けているかに教師が着目し、視覚情報や聴覚情報の処理の仕方はどうかという観点から実態を把握していることが分かる。

b 困難さの原因を探る

表9-⑦の「学習内容を経験によって得られた知識と結び付けて理解しにくい」という実態の記述より、その原因としては、学習内容が理解できていないこと、学習内容を記憶しておくための意味付けができにくいこと、視覚情報や聴覚情報を記憶することが難しいこと、経験の少なさなどが考えられる。

教師は、解剖・観察実習の学習活動を行う際に、理科的知識と生徒が感じる、触れる、におう、見るなどの五感を使って得たこととを結び付けることができるように、内蔵の色や形、感触などに注目させる支援を行っている。このような支援は、学習内容を記憶しておくための意味付けができにくいこと、記憶の困難さ、経験の少なさという原因に着目した支援であると考えられる。このように、教師は困難さの原因に着目して支援を考えたということが出来る。

(イ) 実態把握の結果を授業づくりに生かすための視点

a 自分で意味付けて知識として身に付けることができるような支援という視点

「泳ぐときには、背びれが収納されるということがなるほどと思った」「内臓はぬるぬるべとべととしていた」「せいごの部分は痛かった」等の生徒の記述(表8)から、生徒が知識と感覚(見たこと、触ったこと、におったこと等)とを結び付けることができたと考えられる。

教師は、視覚や聴覚などの五感を通して印象に残ったことを生徒の知っている知識と結び付けるために、解剖・観察実習後に実習を通して分かったことについて個々の気付きや思いを言語化して表現できるような支援を取り入れることで、自分で意味付けて知識として身に付ける支援を考えているといえる。こうした支援を行うことによって、五感を使い、自分で意味付ける、つまりは自分で分かる学習へ導いていることがこの授業づくりの視点であると考えられる。

V 総合考察

生徒が自分の持っている力を発揮して課題を解決するには、生徒が自力で解決する場合と教師の支援を活用して解決する場合があると考えられる。本研究の事例においては、操作して確かめるための白地図の提示や意味のまとまりが分かりやすいように文節で区切った英文の提示などの支援を生徒が活用して課題を解決している。教師は、学習面で特別な教育的支援を必要とする生徒が支援を活用して主体的に課題を解決することを想定して授業づくりを行っているといえる。また、一つの授業の中で講義形式の授業でなく、個、グループ学習などの形態を取り入れた場合、教え合うことで気付いたり、友達に説明することを通して自分の考えを整理したりするなど、教師が設定した状況や支援は一つであっても、その場が生徒一人一人にとっての学びの場になっているということが事例を通して見えてきた。このことは、一人一人のニーズに対応した支援であり、授業づくりであるといえよう。

分かる授業づくりのための視点について、三つの事例から明らかになったことを述べる。

図8は教師が授業づくりに当たって考えた筋道である。

1 生徒の情報処理の仕方に着目して実態把握を行うという視点

どの事例からも教師が生徒の実態や教科の特性を多面的、分析的に見ることによって生徒が分かる授業づくりのための支援へと導くことができていることが分かる。このことは栃木県教育委員会が「複数の方法を組み合わせる多角的・多面的に実態を把握できるよう工夫することが必要」と述べているように、小学校や中学校でもすでになされており、授業づくりとしては大切な視点とされている⁴⁾。

3校の実践においてどのように実態把握を行ったかということに着目する。そこに見いだされる共通点は、生徒の情報処理の仕方

に着目して、生徒の理解の仕方や困難さの原因について分析していることである(図8-a-1)。例えば、A高等学校の模型を用いた支援が導き出される過程で、教師は実態把握に際して、言葉による説明のみでは内容を理解しにくいことから、聴覚情報を処理することの困難さに着目した。そして、視覚情報を提示した場合の内容の理解はどうかということについて生徒の実態を把握した。その結果、視覚的支援である図式化された情報の場合は、それが表す内容を理解することが難しいことを把握した。このように生徒の情報処理の仕方に着目して実態把握を行うことにより、生徒が理解しやすい支援が導き出されていると考えられる。

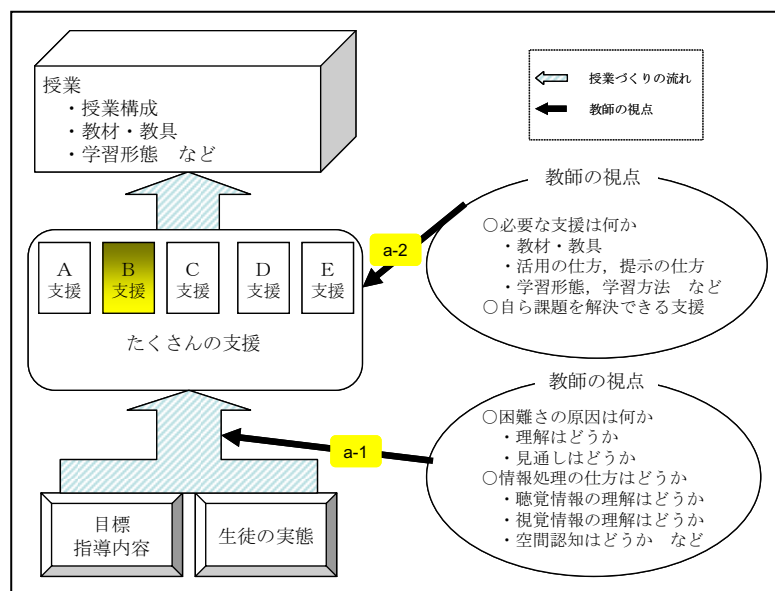


図8 授業づくりの筋道

2 生徒にとって必要な情報を分かりやすく提供する支援を行うという視点

三つの事例を通して、各学習活動における課題を生徒が自分で解決するためには、どのような支援が必要か、困難さを軽減するためにはどのような支援が必要かという視点で教材・教具を選択し工夫する、そして、生徒がそれらを活用することができるように学習形態等と関連させなが

ら提示するという視点で授業づくりを行っていることが分かる（図8-a-2）。

このことをA高等学校の白地図を使った支援を例に、アフリカ大陸と南アメリカ大陸の海岸線が一致し、大陸が移動したということを理解するという学習活動について考えてみると次のようになる。

教師は、見えにくいものを想像しにくいという困難さを既に把握している。その困難さをどのように軽減していくかを、大陸同士の位置関係をとらえにくいという情報処理の仕方に着目して考える。そこから、大陸の形に沿って白地図を色分けして切り離し、切り離した白地図上の大陸の海岸線を組み合わせる操作活動によって自分で課題を解決できるような支援を選択する。その支援を生徒が活用できるように、個で考える場面やグループで教え合う場面、そして全体で共有して確かめる場面で提示する。

このように、困難さを軽減するためにはどのような支援が必要か、生徒が課題を自分で解決するためにはどのような支援が必要か、生徒がその支援を活用できるようにするためにはどのような学習形態等が必要かを考え、生徒にとって必要な情報を分かりやすく提供する支援を行うという視点で支援を導き出している。

VI おわりに

今回の研究では、本研究への協力が得られた県内高等学校に授業実践をお願いした。これから特別支援教育が充実していく段階にあると考えられる高等学校において、事例に見られるようなすばらしい取り組みが実践されていることは大変心強く意義深いと考える。高等学校における特別支援教育の授業づくりの視点の一つとして、本研究が少しでも役立つことを期待したい。

○引用文献

- 1) 文部科学省（2007）「特別支援教育の推進について（通知）」
- 2) 前掲載 1)
- 3) 高橋哲郎他（2003）高等学校教科書「理科基礎」実教出版
- 4) 栃木県教育委員会（2007）「指導資料・とちぎの子どもたちの学力向上のために」

○参考文献

- ・ 文部科学省（1999）高等学校学習指導要領
- ・ 米国学術研究推進会議（2002）「授業を変える－認知心理学のさらなる挑戦」北大路書房
- ・ 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2005）「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」東洋館出版社
- ・ 橋本創一ら（2006）「特別支援教育の基礎知識」明治図書
- ・ 月森久江ら（2006）「教室でできる特別支援教育のアイデア中学校編」図書文化社
- ・ 柘植雅義ら（2007）「中学・高校におけるLD・ADHD／高機能自閉症等の指導－自立をめざす生徒の学習・メンタル・進路指導－」東洋館出版社
- ・ 海野行晴（2007）岡山県教育センター個人研究「特別支援教育における中・高等学校連携に関する調査研究」
- ・ 全国LD親の会（2007）「LD等の発達障害のある高校生の実態調査報告書（全国LD親の会・会員調査）」
- ・ 藤田和弘ら（2008）「長所活用型指導で子どもが変わる Part 3」図書文化社

高等学校における発達障害のある生徒の 保護者への支援に関する研究

研究の概要

本研究は、保護者支援がうまく機能していると考えられる保護者及び教師に聞き取り調査を行って得られた結果を「保護者との信頼関係の構築」「生徒の有する困難さの軽減」「保護者のストレスの軽減」という3点から分析し、高等学校における発達障害のある生徒の保護者への支援を行う視点について考察した。その結果、保護者支援が機能している背景には、保護者が教師に対して信頼を寄せ、自分自身のストレスを軽減している状況があり、その状態に導くためには五つの支援の視点が必要であることが明らかになった。

キーワード

保護者支援, 高等学校, ストレス軽減, 聞き取り調査, 信頼関係

目次

I はじめに……………45	3 事例3……………53
II 研究の目的……………45	4 事例4……………56
III 研究の進め方……………45	5 事例5……………58
1 保護者支援の在り方を明らかにする 観点の設定……………45	V 総合考察……………59
2 研究の手順……………46	1 保護者が教師に信頼を寄せるよう になるための支援の視点……………60
3 調査結果の整理……………48	2 保護者自身のストレスを軽減する ための支援の視点……………61
IV 聞き取り調査の実際……………48	VI おわりに……………62
1 事例1……………48	
2 事例2……………51	

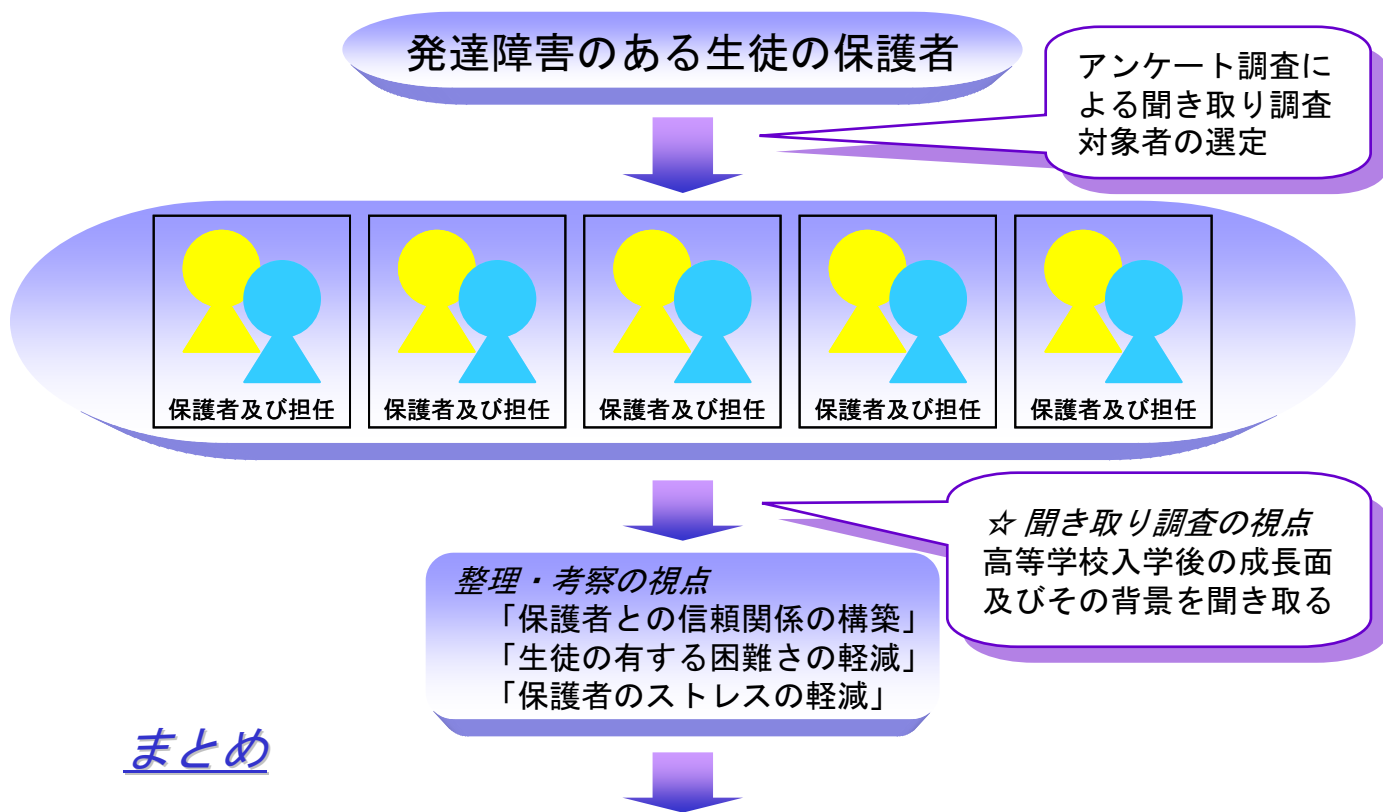
資料 「青年期の発達障害のある子どもを持つ保護者の方々へのアンケート」

高等学校における発達障害のある生徒の 保護者への支援に関する研究

研究の目的

保護者支援がうまく機能していると考えられる保護者及び教師に聞き取り調査を行うことで、高等学校における生徒の保護者への支援を行う際に求められる視点を、「保護者との信頼関係の構築」「生徒の有する困難さの軽減」「保護者のストレスの軽減」という3点から分析し、明らかにする。

研究の内容



まとめ

総合考察「高等学校における保護者支援の視点」

- 1 保護者が教師に信頼を寄せるようになるための支援の視点
 - (1) 教師と生徒との関係を良好にするための視点
 - (2) 生徒と周囲の生徒との関係を良好にするための視点
 - (3) 教師と保護者との関係を良好にするための視点
- 2 保護者自身のストレスを軽減するための支援の視点
 - (1) 専門的な助言を得られる専門機関につないでいく視点
 - (2) 保護者同士のつながりを支援する視点