

# 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

平成20～21年度 研究成果報告書  
平成22年3月

## はじめに

新しい小学校及び中学校学習指導要領では、「第1章 総則 第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」において、障害のある児童（中学校は生徒）について、「障害のある児童（生徒）などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。」と書かれている。

さらに、小学校及び中学校学習指導要領解説編では、「小学校には、特別支援学級や通級による指導を受ける障害のある児童（生徒）とともに、通常の学級にもLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、自閉症などの障害のある児童（生徒）が在籍していることがあり、これらの児童（生徒）については、障害の状態等に即した適切な指導を行わなければならない。」と示されている。小学校、中学校の通常の学級においても、個別の指導計画、個別の教育支援計画に基づき、個々の児童（生徒）の障害の状態等に応じた指導の工夫を計画的、組織的に行う必要があるということである。

LD、ADHD、高機能自閉症やアスペルガー症候群等の発達障害のある児童生徒は、通常の学級において特別な支援がないままに教育を受けている場合が多い。教科指導を視野に入れた、小学校、中学校等の通常の学級における発達障害のある児童生徒のへ教育的支援の在り方については、制度的な面も含め、具体的な指導法、支援体制に関するより実際的な研究が求められる。

発達障害のある児童生徒にとって、教科学習をはじめとした学習面のつまずきへの支援は、行動面、対人関係面への支援とともに、その障害特性に応じた対応が求められる大きな課題であり、学習への不全感や自己評価の低下を招き、不登校などの二次的障害につながる場合も多く、その予防的な対応の意味合いも含んでいる。通常の学級における指導の在り方については、これまで現場レベルで多く報告されている指導法等を教科指導やアコモデーション等と関連付けて整理する必要がある。

本研究では、これらの現状を踏まえて、教育現場で喫緊の課題である小・中学校等における発達障害のある子どもの通常の学級における教科教育等の支援の在り方について研究を行った。特別な教員による特別な実践ではなく、より多くの教員が日常の授業や学級経営の中でできる配慮や支援にどう取り組めばよいか、その手がかりとなる支援ツールを教育現場に提供することを目的とした。通常の学級の担任が専門家からコンサルテーションを受ける機会はあまり多くはないことから、教員自身が、学級全体や子どものアセスメントから具体的な支援につなげることを意図しており、校内体制あるいは学年体制での活用を想定している。

平成22年3月

研究代表者 笹森 洋樹

# 目次

はじめに

## 第1章 問題と目的

第1節 問題（背景）	3
1 発達障害のある子どもの特性と教科学習の難しさ	3
2 通常の学級における学級づくり、授業づくり	11
3 特色のある取組をしている学校事例から学ぶ	14
4 通常の学級における支援の実際	22
第2節 本研究の目的	
1 研究の目的	29
2 研究の方法	30

## 第2章 実践研究

第1節 学級サポートプランの作成	33
第2節 研究協力校による実践	86
第3節 学級サポートプランのまとめ	160

## 第3章 幼稚園・保育所における配慮・支援の工夫

165

## 第4章 通級による指導と通常の学級の連携

177

## 第5章 テスト・アコモデーションの検討

189

## 第6章 総合考察

237

## 研究体制

研究代表者	笹森 洋樹（発達障害教育情報センター総括研究員）
研究分担者	久保山茂樹（企画部主任研究員）※研究副代表 梅田 真理（発達障害教育情報センター総括研究員） 大城 政之（発達障害教育情報センター主任研究員） 海津亜希子（発達障害教育情報センター主任研究員） 渥美 義賢（発達障害教育情報センター上席総括研究員） 伊藤 由美（発達障害教育情報センター研究員） 藤井 茂樹（教育相談部総括研究員） 小林 倫代（教育相談部総括研究員） 廣瀬由美子（教育支援部総括研究員） 玉木 宗久（教育支援部主任研究員） 涌井 恵（教育支援部研究員） 小松 幸恵（企画部総括研究員）※21年度
所内協力者	太田 容次（発達障害教育情報センター主任研究員） 植木田 潤（教育相談部研究員） 小澤 至賢（教育支援部主任研究員）※20年度 大崎 博史（教育研修情報部主任研究員）※20年度
研究研修員	高橋 拓（岩手県立松園養護学校）※20年度
研究協力者	樋口 一宗（文部科学省特別支援教育課調査官） 長澤 正樹（新潟大学准教授） 笹田 哲（神奈川県立保健福祉大学准教授） 塩崎 政江（前橋市立岩神小学校校長）※前群馬県幼児教育センター長 手塚 健太（仙台市立袋原中学校校長）※前仙台市教育委員会指導主事 和氣由美子（栃木県矢板市立矢板中学校沢分校教頭）
研究協力機関	埼玉県教育委員会 横須賀市教育委員会 相模原市立富士見小学校 横浜市立宮谷小学校 横浜市立寺尾小学校 高知市立三里小学校 世田谷区立桜木中学校 横須賀市立常葉中学校 熊谷市立富士見中学校



# 第1章 問題と目的



# 第1章 問題と目的

## 第1節 問題（背景）

### 1. 発達障害のある子どもの特性と教科学習の難しさ

LD（学習障害、以下LD）、ADHD（注意欠陥多動性障害、以下ADHD）高機能自閉症やアスペルガー症候群などの発達障害の特性のある子どもたちの多くは、小、中学校の通常の学級に在籍している。発達障害の特性は、認知機能の問題、行動面の問題、そして対人関係や社会性の問題を含んでおり、落ち着ける環境が保障され、自分に合ったペースであれば学べることも、まわりの状況や全体の学習のペースなどにも影響され、一斉指導の中で集団に合わせて学習していくことが難しい。以下に、LD、ADHD、高機能自閉症及びアスペルガー症候群の文部科学省における教育的定義と想定される学習上の困難について述べる。典型的な障害特性による学習上の困難が見られる場合もあるが、学校における学習場面では、障害別に示した以下の困難が重なって見られる場合も多い。

#### （1）発達障害の特性と学習上の困難

##### ① LDと学習上の困難

---

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態をさすものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害等の障害や、環境的な要因が直接的な原因となるものではない。（H11.7「学習障害児に対する指導について（報告）」より）

---

LDの特性のある子どもは、知的発達に遅れはないにもかかわらず、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」、「計算する」などの能力の習得と使用に困難がある。「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」は学習の基本的な能力であり、すべての教科の学習に影響する。学習への取り組みが難しく、失敗経験ばかりが積み重なり、なかなか成就感や達成感が得られなければ、自信がなくなるばかりでなく学習意欲そのものも減退しかねない。LDの特性のある子どもの中には、話すことは得意だが読むことが難しい、考える力はあるが書くことは難しいなど、能力的な偏りがある子どももいる。そのような「できること」と「できないこと」のギャップがあることをまわりが理解できないため、「できるのにやらない」などとやる気の問題や努力不足と見られてしまうことも多い。適切な支援がないままに、できるはずと困難なことを無理強いされたり、失敗から学ぶと称したただ失敗経験だけが積み重なったりして、さらなる適応困難を示している子どもたちがいる。うまく取り組めないことが積み重なれば、誰でも自信や意欲を失いやすい。苦手なことに注目して指導するという観点だけでなく、できていること、得意なことを認め、成功経験を重ねることで、学習意欲を高めることが大切になってくる。



## ② ADHDと学習上の困難

---

ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業に支障をきたすものをいう。また、症状は7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。(H15.3「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」より)

---

ADHDの特性のある子どもは、自分の気持ちや行動をコントロールしきれずに、無意識にとった行動が、結果として問題となる行動につながってしまう。学習面においても、注目や注意の集中、持続が難しく、重要な情報を見落としてしまい、不注意な誤りや早合点によるミスがとて多くなる。落ち着いて考えればできることでも、うっかりミスをしてしまうために、本人なりに一生懸命取り組んでいることが、なかなか学習の成果や成績に反映されないことになる。集団行動や一斉指導にのりにくい行動面の特徴は、修正を求めるためにどうしても注意や叱責を受けることが多くなり、結果として自己有能感がもてず、自己評価が下がってしまいがちになりやすい。一度に並行して複数の活動を求めることは難しいという前提に立ち、一つ一つ今取り組むべきことを具体的に指示し、取り組めたことはその都度こまめに認めていくことで定着を図ることが大切である。

## ③ 自閉症(高機能自閉症、アスペルガー症候群)と学習上の困難

---

自閉症とは、3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である。自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものを高機能自閉症という。中枢神経系に何らかの機能不全があると推定される。

アスペルガー症候群については、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の遅れを伴わないものをいう。

(H15.3「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」より)

---

高機能自閉症やアスペルガー症候群の子どもは、知的な遅れは見られないが、対人関係やコミュニケーションの問題、こだわりの強さなどのいわゆる自閉症の特性があり、学習上、生活上に様々な困難さを抱えている。知的な能力の高さから、自分のペースや学び方であれば、理解力もあり、学年相応の学習を習得する力はあると思われるが、集団学習の流れに合わせて学ぶことに難しさが見られる場合が多い。毎日そして毎時間、学習内容や活動が変わっていくのが学校生活である。変化に対する臨機応変の対応が難しい高機能自閉症やアスペルガー症候群の子どもたちにとって、先の見通しが持ちにくい学校生活は、とても不安感を伴いやすい環境となる。また、認知面や情報処理などにも自分なりの学び方の方略を持っている場合もあり、教師にとっては一斉指導が困難になる。心の理論や感情認知などの社会的認知の問題、中枢性統合や関係づけの難しさの問題、感覚知覚の過敏性の問題なども学校における集団生活の適応困難に結びついていく。情緒的な安定に関する配慮を優先し、学習環境を整え、活動の見通しが持てるように具体的にわかりやすい指示・教示に心がけることなどの支援が必要になる。

#### ④ 障害特性による教科学習の難しさ－算数の例－

特に教科学習においては、様々な発達上の特性が影響し、困難を示すことになる。例えば、認知機能の問題、言語理解の問題、関係概念の理解の問題、情報処理の問題、注意記憶の問題、また、運動協応、巧緻性などの運動機能の問題やこだわり、衝動性、過敏性、学習意欲などの問題も考えられる。

算数を例に挙げて、これらの障害特性による教科学習の難しさについて考えてみる。

##### ・視覚認知、聴覚認知などの認知機能の問題

視覚認知に問題があると、見たものを正確に捉えることが難しく、文字や図形の形がとりにくくなる。文字や数字の見誤りや書き誤り、図形の見取りや作図などに困難が見られることが多くなる。また、聴覚認知に問題があると、ことばを聞き取ることに難しさが出てくる。指示を最後まで聞けない、似たことばを聞き誤るなど、課題そのものを理解していないために対応できなくなってしまう。

##### ・言語理解の問題

算数には日常生活ではあまり使わないさまざまな用語や記号がある。一つ一つの利用や記号の意味を理解していなければ、文章問題、計算問題で問われていることがわからず問題を解くことができない。基本的な言語理解と意味理解の能力が必要である。

##### ・数量概念、空間関係などの概念理解の問題

数式の立て方、小数や分数の表し方、量や長さを表す単位などは、数字や記号の意味を理解するとともに数量関係の概念がわからなければならない。図形に関する課題や表やグラフの読み取りなどには空間関係の概念理解が必要になる。2つ以上のものを関係づけたり、まとまりとして捉えたり、ある条件に従い整理して考えるなど抽象化して把握する能力である。

##### ・同時処理、継次処理などの情報処理の問題

同時処理は、全体像としてとらえて関係づけしていく能力で、主として視覚的な情報処理に関連する。また、継次処理は、物事を時系列に沿って処理していく能力で、聴覚的な情報処理と関わる。2つの能力に差が大きく見られるほど情報処理は困難になる。

##### ・長期記憶、短期記憶、ワーキングメモリー、注意力などの注意記憶の問題

学習内容を理解し知識として蓄積していくためには、記憶力や注意力の問題は大きい。エピソード記憶など長期間保存される長期記憶、約20秒ほどの短時間保持される短期記憶、認知課題中に情報を一時的に保持し操作するためのワーキングメモリーも重要な役割を担う。

注意の問題には、持続の問題、選択の問題、転導性の問題、配分の問題などがある。

##### ・運動協応、巧緻性などの運動機能の問題

身体の協応や巧緻性の問題は、運動や作業において協応の拙さや不器用さが見られるだけでなく、姿勢の保持や運筆の仕方などが課題への集中や読み書き等にも影響する場合がある。運動機能の問題は、目立ちやすい問題でもあるので、失敗に対する配慮も大切である。

学校や学級は、集団で生活し活動する場である。そこではたくさんの教師と子どもたちがいて、集団のペースでさまざまな活動が行われる、とても刺激が多い環境である。発達障害のある子どもが落ち着いて安心して取り組める学習環境をどう考えていけばよいのだろうか。失敗経験や不安の多い環境は、生活しづらい場所であり、学習意欲は低下する。どこに注目し、何をどのよう

に取り組みばよいのか具体的に示す、ねらいや活動を事前に示し見通しを持たせる、聞く・話す・書く・考えるなどの活動を区切り授業を構成する、わかりやすいことばで指示する、話の聞き方や発言の仕方等のルールを決める、扱いやすい教材・教具を準備するなどの支援が重要となる。

## (2) 教科学習の難しさの現状

実際の授業場面の中で、発達障害のある子どもにはどのような学習の難しさがあるのか現状を把握するに当たり、小学校、中学校の通常の学級の担任及び教科担任に対し、聞き取り調査及びアンケート調査を実施した。

対象：通常の学級担任及び教科担任教員 188 人（小学校教員 163 人、中学校教員 35 人）

方法：聞き取り調査、アンケート調査

内容：これまで経験した発達障害の特性のある子どもの教科学習の難しさについて

時期：2008 年 8 ～ 11 月

以下は、小学校、中学校別に各教科ごとに内容を整理したものである。

### <小学校>

国語	<p>話の要点に気をつけて聞くことができない 筋道を立てて話すことが難しい 学年相応の教科書をすらすら読めない 場面の移り変わりや情景を想像しながら読むことが難しい 漢字を覚えられない、正しく書けない 送りがなに注意して書くことが難しい メモ（あらまし）を書けない 文法の理解ができない 接続詞のある文章の理解が難しい。文章が書けない。 敬体と常体の区別ができない 自分の考えをまとめて書くことが難しい 登場人物の性格や気落ちの変化について想像することが難しい 作文が書けない 体験したことや思ったことを話したり書いたりするときテーマが絞れない 物語文を読むことに興味がない 国語辞典から調べたい単語を見つけることができない ローマ字表記の読み書きが難しい</p>
算数	<p>足し算の繰り上がり、引き算の繰り下がり間違えやすい 筆算の位どりの誤りが多い 割り算の筆算で商の見当をつけることが難しい 九九が覚えられない 文章問題を理解し、立式することが難しい 少数や分数の表し方を覚えられない 長さ、かさ、広さなどの大小比較ができない 位置や空間を表す言葉の理解が難しい</p>

数学	<p>時刻と時間の計算ができない  単位の意味がわかり計算することが難しい  単位の換算ができない  定規の目盛りが読めない  基本的な図形を弁別する、特徴を理解することが難しい  図形の模写、展開図、見取り図が書けない  コンパス・定規などの扱いが不器用で測定や描画が難しい  資料を分類整理し、表やグラフで表したり読み取ったりする</p>
社会	<p>地図や資料などの中から必要なことを読み取り、考察する  見学してきたこと、調べてことをまとめる、表現する  調べ学習に最後まで集中して取り組む  必要な資料を選択する  社会事象と地理的環境など相互の関連の理解が難しい  グラフの見方がわからない  地図の見方がわからない</p>
理科	<p>観察記録をとることができない  必要以上にさわり破損するなど実験器具の扱いが難しい  実験結果を表やグラフにまとめられない  観察しても気づくべきことに気づかない  実験や観察の結果からわかることをまとめる  見通しを持って観察、実験する  自然現象や科学的事柄などを関連づけて考えることが難しい  試験管をもって温めるなどの細かい操作ができない  最後まで集中して観察や実験ができない</p>
音楽	<p>リコーダーの指使いが不器用でできない  楽譜が読めない  リズムに合わせて楽器を演奏する、歌を歌う  自分の感じたことを言葉や楽器で表現する（鑑賞・創作）  正しくリズムを打つ  表現を工夫し思いや意図を持って歌ったり演奏したりする  無理のない歌い方で声を合わせて歌う（必要以上に大声で歌ってしまう）  互いの楽器の音を聞いて音を合わせて演奏する</p>
図画工作	<p>材料を課題以外のものに使い遊んでしまう  道具をなくす、こわす、忘れる  立体作品の出来上がりを予想することが難しい  実物を見て、自分の創造で絵を描く  彫刻刀を安全面に気をつけて扱うことが難しい  切ったり、貼ったりなど手先を使った細かい作業が難しい</p>
体育	<p>見通しを持ち、計画的に作業を進めることが難しい  何を描いたりつくったりすればよいのか題材が決まらない  ルールを守って球技ができない</p>

<p>体育</p>	<p>ゲームのルール理解が難しい  器械運動（マット、鉄棒、跳び箱、平均台）で動きがぎこちない  ボール運動（ドリブル、ねらったところに投げる、受け取る、蹴る）  場や用具の安全に気をつけることへの意識が弱い  ゲームの勝敗を受け入れることが難しい  ダンスを覚えられない  地無の仲間と共に作戦を立てることが難しい  協応運動、バランス運動がスムーズにできない</p>
<p>家庭</p>	<p>手先に集中して取り組むことが難しい  手先を使った細かい作業が難しい  グループで分担して作業を行うことが難しい  調理の段取りなど見通しを持って適切に行うことが難しい  調理実習の際、不安が強く刃物が扱えない  班の活動に合わせられない</p>

<中学校>

<p>国語</p>	<p>学年相応の漢字を書く、読むことが難しい  学年相応の教科書の文章を読み、内容を要約することが難しい  文法事項（ことばのまとまりと文の組み立て）を理解できない  長文の読解が難しい  修飾語の理解が難しい  敬語の適切な使用の仕方が理解できない  説明文の論旨が理解できない  目的や必要に応じて要約したり要旨を捉えたりする  登場人物の微妙な心の変化が読みとれない  相手にわかりやすい語句を選択し、相手や場に応じた言葉遣いで話せない  相手の意見を踏まえながら話し合いをすることができない  古典の単語・文法・かな使いが難しい</p>
<p>数学</p>	<p>四則計算が定着していない  負の数の概念理解・計算が難しい  関数の表している意味を理解する  連立方程式など答えを得るためにいくつかの手続きを踏むことができない  代入の意味が理解できない  XやYを使った式を解くことが難しい  ルートの概念がわからない。計算ができない  単位の換算ができない  比例に関する計算ができない  公式・定理を覚えられない  平面の図形から立体図形をイメージすることが難しい  表やグラフに整理し資料の傾向を読み取ることが難しい  座標を正確に表せない  証明問題を論理的に説明できない</p>

社会	<p>国名・地名・人名・年号などが覚えられない  歴史の因果関係が理解できない  地図から位置関係をつかむことが難しい  歴史の流れを社会の変化と共に理解できない  資料の中から必要な情報を取り出し、考察することが難しい  社会的事象に関心がない  因果関係を踏まえて歴史的事実を覚えることができない  事象間の関連を説明したり、課題を設けて追求したり意見交換したりする  調べた情報や資料を整理したりまとめたりすることが難しい  政治的な仕組み、内容について理解できない</p>
理科	<p>実験器具を必要以上にさわり破損させる  天気図を見て実際と照らし合わせることが難しい  事前に目的に応じた準備をし、実験することができない  実験や観察の結果をまとめ、考察することが難しい  時間と天体（太陽や月、星）の動きの関係がわからない  事物や現象を日常生活や社会と関連付けることができない  目に見えない事象を想定することができない  科学的事象に関心がない  元素記号、化学反応式が覚えられない  物理の法則性や公式を理解できない  計算が必要な課題で読み取りや計算ができない  元素記号を覚える</p>
英語	<p>アルファベットを正確に読む、書くことが難しい  似たような文字を読み間違える  単語のスペルを間違える  単語や文章の区切りがわからない  音と文字の対応が理解できない  英語と日本語が対応できない  概要や要点を適切に聞き取ることができない  大文字・小文字・筆記体などの書き方を覚えられない  過去形や3人称のsなどの使い方が覚えられない  英単語の正しい発音、発音記号の理解が難しい  英文法が理解できない</p>
音楽	<p>合唱で自分のパートの音程が取れない  楽譜を見ながら、リコーダーの指使いが難しい  リズムに合わせて楽器を演奏する、歌を歌う</p>
美術	<p>音楽を聴き、感じたことを表現する  正しい音程がとれない  音楽に対する基礎的な知識が覚えられない  表現を工夫しながら合わせて歌ったり演奏したりする  発想や構想をもとに作品に表現することが難しい</p>

美術	彫刻刀がうまく扱えない 目的や条件などをもとに美的感覚を働かせることが難しい 美術鑑賞のポイントが理解できない デッサンができない 意図に応じて材料や用具の活かし方を考え創意工夫することができない 制作の順序などを考え見通しを持って制作することが難しい 初めての画材や素材、手法を用いた作品づくりが難しい
保健体育	持久走が難しい ルールを理解して球技ができない 倒立前転を怖がりできない 器械運動が全般に苦手である 球技における基本的な技能が習得しにくい 仲間との連携した動きが難しい 水泳の手・足・呼吸のバランスが悪い 得手、不得手の技能の差がはっきりしている 健康・安全に関する知識を日常生活に関連付けて理解することが難しい
技術家庭	調理実習などグループで仕事分担することが難しい 野菜などの材料を目的にあった切り方ができない 目的にあった縫い方で作品を仕上げる 計画を立てそれにもとづいて制作することができない ものを効率よく組み立てていく順番がわからない コンピューターの操作はできるが情報のもつ役割まで考えが及ばない 衣・食・住を自分の生活に関連付けて理解することが難しい 不器用さがあり細かい作業が難しい

全体を見てわかることは、確かに発達障害のある子どもの認知特性が取り組みの難しさに影響していると思われる学習内容や活動もあるが、各教科の学習への取り組みの難しい子どもたちがつまずきやすいところも多く挙げられている。各教科における学習への取り組みの難しい子どもたちの一般的なつまずきと、発達障害のある子どもがつまずきやすいところには重なる面が多いということである。

通常の学級において、教科学習に困難さのある子どもたちへのつまずきやすい内容や活動への支援を、学級全体への支援として工夫することは、発達障害のある子どもにとっても有効である可能性が高いということであり、また、発達障害のある子どものための個別的な支援の工夫が、同じような学習のつまずきのある他の子どもたちにとっても、有効な支援になることが考えられるということでもある。

## 2 通常の学級における学級づくり、授業づくり

通常の学級において、発達障害のある子どもへの個別的な配慮や支援を行うためには、どのような学習環境で学んでいるのか、学級集団の在り方も含めて考える必要がある。学級集団全体が落ち着いて学ぶことの難しい集団であれば、一人一人の子どもにとっても学ぶことが難しい学習環境ということになる。学級集団全体へのわかりやすい支援が発達障害のある子どもにとってもわかりやすい支援になり、また、発達障害のある子どもへの個別的な支援が学級全体へのていねいな支援になると考えられることから、通常の学級における特別支援教育を推進して行くに当たっては、授業づくりや学級づくりが基盤になると考えられる。

### (1) 支持的雰囲気のある学級づくり

小学校、中学校における学級集団は、同じ地域の同一年齢の子どもたちにより構成され、基本的に一人の担任教師（小学校の場合は学級担任、中学校は教科担任）による一斉指導の授業が行われ、子どもたちが授業を中心に学習していくことを目的としている。また、子どもたちは集団生活を共にすることで、地域社会の集団生活のモデルが形成され、様々な社会的な能力を身に付けていく場でもある。担任教師と子どもたちの関係はほとんどの場合一年間継続される。学級集団は、教師と子ども、子ども同士の関係で成り立ち、相互に影響し合うことで学級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ためには、構成員である個々の子どもを理解する必要がある。近年、一般社会でも生活の個人化が進み、子ども社会の中にも私的な価値観が優先するような影響が見られ、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、学級崩壊の問題など、人間関係を基盤とした学級としての機能が成立しにくい状況が多く見られている。学級を子どもたちが自治的集団として発展させていく教育活動である学級づくりが、学校現場にとって大きな課題になっている。

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、学級づくりを進める上では学級の雰囲気を掌握していくことがとても重要になってくる。学級の雰囲気を表す言葉として、「学級風土」という言葉が使われることあるが、学級風土とは、学級の子どもたちが感じる教室の雰囲気を指し、学級集団の雰囲気とほぼ同義に用いられている。

学級風土は、拒否的、攻撃的、対立的な「防衛的風土」と、親和的、許容的、安定的な「支持的風土」の2つに分けられ、支持的風土の環境を整えていくことが望ましいといわれている。学級づくりには、学級の雰囲気や学級風土をどう客観的にとらえるかという視点が重要になると思われる。最近の学級風土や学級の雰囲気に関連する研究には、伊藤ら（2001）、河村（1998）の研究がある。伊藤ら（2001）は、欧米の主力な学級風土質問紙（CES・LEI・CAS）を参考に質問紙を作成し、学級の分析を行っている。下位尺度として、「学級活動への関与」「生徒間の親しさ」「学級内の不和」「学級への満足感」「自然な自己開示」「学習への志向性」「規律正しさ」「学級内の公平さ」の8尺度が挙げられている。また、河村（1998）は、「楽しい学校生活を送るためのQ-U」を開発し、「学校生活満足群」「学校生活不満足群」「侵害行為認知群」「非承認群」に生徒を分類、学級のタイプ分けをして学級崩壊等への支援を提案している。いずれも児童生徒が調査票にチェックするものである。学級崩壊や不登校対策等から学級経営や学級づくりの参考資料として教育委員会でもチェックリスト等が作成されている。例えば、群馬県総合教育センター(2007)



「学級の雰囲気と自己肯定感を把握する質問紙（C&S 質問紙）」、千葉市教育センター（1999）「集団規範測定テスト SIGNAL」、横浜市教育委員会（2008）「Y-P アセスメントシート」など、現場への普及が図られている。

「小学校学習指導要領解説 特別活動編」には、児童の発達の段階や特性あるいはそれぞれの集団の編成の時期などによって捉えられなくてはならないとした上で、望ましい集団活動は一般的に以下のような条件をもつものと考えられるとしている。

- ・活動の目標を全員でつくり、その目標について全員が共通の理解をもっていること。
- ・活動の目標を達成するための方法や手段などを全員で考え、話し合い、それを協力して実践できること。
- ・一人一人が役割を分担し、その役割を全員が共通に理解し、自分の役割や責任を果たすとともに、活動の目標について振り返り、生かすことができること。
- ・一人一人の自発的な思いや願いが尊重され、互いの心理的な結びつきが強いこと。
- ・成員相互の間に所属感や所属意識、連帯感や連帯意識があること。
- ・集団の中で、互いのよさを認め合うことができ、自由な意見交換や相互の関係が助長されるようになっていること。

目標に関する共通理解、協力する姿勢、役割分担と責任感、心理的な結びつき、所属感・連帯感、認め合える人間関係など、これらの点は、親和的、許容的、安定的な支持的雰囲気のある学級づくりにも通じる重要な視点である。学級の規範意識や学習規律が教師のリーダーシップにより維持されるのではなく、学級が子どもたちの自治的集団に成長していくことが大切である。そこには、指導する教師と子どもたちの間に信頼関係があることが基本あり、信頼関係があってはじめて規範意識や学習規律が成り立っていくということである。

## （2）わかる授業づくり

学校の生活時間のほとんどは授業の時間である。授業の内容が理解できるかどうかは、子どもの学校生活での適応状態を大きく左右することになる。学級の多くの子どもたちにとって、授業がわかりにくく、達成感や成就感が得られにくい学習環境であれば、拒否的、攻撃的、対立的な防衛的風土になりやすく、親和的、許容的、安定的な支持的風土のある学級にはならない。教室が違えば学び方も変わり、子どもが違えば指導方法も異なる。授業は行う場や時間によっても変化し、文脈依存的なところがある。わかる授業づくりは、子どもたちの学びを保障するために、常に子どもの学びの状況を意識して、創意工夫に取り組みねばならない課題である。

授業を構成する要素について、田中（2007）は、1. 教育目標、2. 教材・教具、3. 教授行為・学習形態、4. 教育評価の4つを重要なものとして挙げている。教師に求められるものは、子ども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て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、子ども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、子ども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必要があるということである。

学習の目標やねらいが事前に示されていない、示されていても子どもの実態に合わない、評価がしづらい設定になっている場合などは、子どもたちは学習の目的意識をもつことができない。

目標やねらいが示されていることで、学習の方向性も定まり、子どもも評価を受ける内容について学ぶ姿勢をとることができる。指導と評価は一体化していることが望ましい。

授業の成否は、教材研究にどれだけ時間を費やしたかにかかっているといわれることがある。教材研究とは、授業や指導に当たってあらかじめ教授する内容について理解を深めるということである。教材とは、教科内容を教えるために、直接に学習の対象となる事物・事象である。そして、教材を教える具体的な手段や物が教具になる。教材をどう調理するか、そのためにどのような教具を活用するかは、子どもの実態に合わせた十分な教材研究が必要になる。教師側から見れば効果的と思われる教具も、子どもにとって理解しやすいものか、扱いやすいものか等の視点から見ると必ずしも適当でない場合もある。

一単位時間の授業は、一般的に「導入」－「展開」－「まとめ」の3段階の区切りで構成される。導入では、課題や学習内容をわかりやすく提示し、活動の見通しを持たせる。子ども一人一人に問題意識を持たせることで、学習活動への関心を高める必要がある。展開は、授業の山場であり、子どもたちに考えさせ、意見交換をさせ、また、話し合いをさせることより、学習内容の理解、本質に迫る過程である。まとめの段階では、その授業における学習のプロセスを振り返り、到達目標を確認し、子どもの意識を次回の学習へとつないでいく。授業の流れや学習活動の流れが黒板等に示されていることで、子どもたちは見通しを持ち授業に参加することができる。学習の流れを事前に示すことができるためには、授業計画を事前にしっかり作成しておく必要がある。

授業は、教師と子ども、子ども同士のやりとり、コミュニケーション活動により成り立っている。教師から子どもへの働きかけには、発問、説明、指示、助言などがある。例えば、わかりやすさを意識して丁寧に説明していても、長すぎる説明は子どもの集中できる時間を超えてしまい、内容が伝わらないことにもなりかねない。特に集団全体に対する教師の働きかけは、指名による特定の個人に向けられた働きかけとは異なり、子どもたちが自分のことと意識していない場合も多い。働きかけをする前に、まず、注目や傾聴できる体勢をとらせる必要がある。

授業への集中については学習環境の問題も大きい。注目すべき黒板の周辺に授業には関係のない掲示物や資料がたくさん貼ってある、掃除用具入れやロッカーから物が出ていて教室が散らかっているなど、教室には子どもの注意が逸れやすい余分な刺激が多いことに意外と教師は気づいていない。時間配分も重要である。小学校は45分、中学校は50分の授業時間が基本的に示されているが、その時の子どもの状態や実態に応じて、子どもの集中を持続させる柔軟な、弾力的な工夫も大切である。例えば、活動内容に応じて15分程度のユニットに分ける、細かく分けた基本単位（20分のモジュール）を設定するなどの方法もある。

板書とノート指導も授業には不可欠な要素である。板書は意図的に見通しを持って書いていくように事前に板書計画を立てる。一時間の授業が終わった後に見ても、授業の流れがわかるような板書は、計画的でわかりやすい授業が展開されたことが推測される。板書は視覚情報であるので、わかりやすく構造化する工夫が可能である。書体や文字の大きさの工夫、色チョークの活用、四角や丸囲みや下線、矢印、記号なども目的別に分けて約束を決めておけばわかりやすい。板書の書式とノートやワークシートの書式を揃えておくことで、書くことが苦手な子どもにも取り組みやすくなる場合もある。説明を聞きながら板書を写すことは、聴覚情報処理と視覚情報処理を同時に求めていることになるので難しい。話を聞く、板書を写すなど時間を保障し、活動は一つずつにするようにする。板書を補助する短冊黒板や小黒板、拡大コピー、パソコンのプレゼンテーションなども組み合わせると注目、集中度は高まる。

一斉指導、集団学習において、集団が同じ方向を向いて学習を進めていくためには、共通認識としての合意形成が必要になる。そこには、話の聞き方、発言の仕方などの学習のルールを設けることが大切であり、授業秩序の保持という視点から学習規律の意識づけが重要になる。学習規律がなければ、個々の子どもに自分の欲求が優先された言動が多くなり、学級全体を荒れた雰囲気にすることも考えられる。学習規律は、教師からの外的な秩序保持ではなく、子ども同士が相互援助的に自主的に秩序を保つ集団に発展することを意図した学級づくりとして取り組んでいくようにする。

個に応じた指導について、加藤・安藤(1985)は、学習内容は共通で指導方法が一人一人異なる「指導の個別化」と、学習内容も指導方法も一人一人に違えていく「学習の個別化」という2つの考え方があるとしている。障害の重い子どもの場合は、一人一人のペースや適性に合わせて学習内容も到達すべき目標も個別化する必要があることから「学習の個別化」が考えられるが、発達障害のある子どもの場合には、指導方法や授業改善により共通の目標に到達させる「指導の個別化」が期待される。

40人の子どもが在籍する学級において、一人の教員が授業を行ういまの学校の教授スタイルでは、一人一人に十分な個別指導をすることは難しい。しかし、子ども一人一人の実態を把握し、そこから共通項を見出し、それを学級全体への指導と関連づけて個別的な配慮や支援を検討していくことは重要である。担任が一人でできる配慮や支援、複数の教員による指導形態の工夫、個別指導の場の活用など、今後の特別支援教育の校内体制づくりとも関係してくる。

授業づくりは、大学の教職課程の座学で学ぶことよりも、学校現場において実際に体験、経験しながら学んでいくことの方がはるかに多い。自分の授業の特徴について客観的にとらえることが、授業力の向上のための第1歩となる。教師がお互いに授業を見合い、気づいたことを話し合い、授業を工夫・改善していく授業研究は指導力を高める絶好の機会となる。

### 3. 特色のある取組をしている学校事例から学ぶ

小学校、中学校の通常の学級における発達障害のある子どもの教科教育等の支援について、その現状を把握するため、全国各地の小学校、中学校を訪問し、授業の参観をするとともに学級担任等に聞き取り調査を行った。(2008年5月～7月)

訪問した学校は、いずれも県もしくは市町村の教育委員会等から特別支援教育の視点で通常の学級においても先進的な取組をしていると推薦を受けた小学校、中学校である。特に発達障害と思われる児童生徒が在籍している学級を中心に授業場面等を参観した。

以下は、訪問した学校及びその他の特色のある取組をしている学校の訪問記録及び学校の資料等から、主に通常の学級における支援の特色ある取り組みについて抜粋したものである。

#### **大阪府高槻市立五領小学校**

##### (1) 特別支援教室構想の実施

- ・文部科学省の研究開発にかかる研究を3年間実施した。その際、特色となる取組は、4つあった特別支援学級を特別支援教室と位置づけ、支援が必要な児童のレベルに応じて教室での

指導を決定する方法を実施した。

- ・学校全体の特別な支援が必要な児童の実態把握を4段階に分けて実施し、支援の量や個別の支援時間数等を決定するため、校内委員会で協議を重ねている。結果として、支援レベルは3段階に分かれ、支援レベルAは通常の教育課程における通常の学級で担任等が配慮するレベル、レベルBは通常の教育課程を中心として特別の教育課程による指導が少ないレベル、レベルCは特別の教育課程を中心として、通常の教育課程による指導が少ないレベルに分け、支援レベルBとCの児童に特別支援教室において特別の指導を実施している（文科省の研究開発であったため、現行の教育課程を超えて研究が可能）。
- ・従前の特別支援学級4つを全て特別支援教室と位置づけ、支援レベルによって教室を利用する児童の指導時間や指導内容を決定し、個別の指導計画にそって指導を行っている。

## (2) 通常の学級に在籍している児童を含めた個別の指導計画の作成

- ・個別の指導計画は、支援レベルA～Cの児童全てに作成している。校内委員会の組織にもあるように、役割として個別の指導計画に関与・作成・調整する担当部署があり、作成手順においても、支援レベルによって異なっている。
- ・支援レベルBとCの特別支援教室における指導は、教科指導、領域教科を合わせた指導、自立活動を中心に、通常の学級での指導も含めて個別の指導計画に位置づけて実施している。
- ・個別の指導計画にそって指導を実施する際、個々の指導計画に評価規準と評価基準を位置づけ、その達成をPDCAサイクルにそって評価し修正等を実施している。

## (3) 通常の学級における配慮指導

- ・支援レベルAは特別支援教室を利用しない児童であるが、学級担任による配慮や個別支援が必要な児童である。そのため、校内委員会の担当部署である事例検討・研修が中心になって、配慮指導の在り方について研修等を積み重ねている。
- ・その結果、通常の学級担任による学級づくりや授業づくりへの意識が変わり、特に授業においては分かる授業づくりを目指したことで、結果的に、学力テストが大阪府の平均以上になっている現状がある。

# 松江市立母衣小学校

## (1) 『授業づくりのための母衣小スタイル(案)』の実践

導入：★学習課題を明確にする（ゴールの見える授業）

★学習の流れを知らせる

展開：★児童の実態に合わせて授業構成する

★学習の場の設定を工夫する

★時間の見通しをもたせる

終末：★達成感や次時の学習への意欲が生まれる学習のおわり方を工夫する

## (2) 教科の授業研究に支援を要する子どもへの視点を加える

指導案の「展開」に「学級全体への支援・評価」と「支援のニーズのある児童への支援・評価」（一人一人について）を区分して記載。

授業研究の際、教科教育の視点と特別支援教育の視点で協議を行う。

全職員で共有できる教材（職員室に教材棚を設置）。

### （3）授業参観から

#### ①学習環境

- ・机、いすの足に吸音材が装着されている。静かな教室。
- ・全員の机にデスクマットがある。筆圧の弱い子どもに有効。ものが落ちにくい。
- ・黒板周辺に不要な掲示物がない。
- ・次時の開始時刻を模型の時計で示す。次時の準備物を黒板に明記する。

#### ②わかりやすい視覚的提示

- ・1時間の授業の見通しを黒板に記し、進行状況（現在地）をマーク（☆）で示す。
- ・手を使った活動では色つきの手袋をし、左右を明示。
- ・いつでも見られるヒント（繰り上がりなど重要なポイント）を廊下側に常に掲示。

#### ③「楽しい授業」の工夫

- ・歌遊びを使った10の補数の学習（児童のリクエストでテンポ設定）。
- ・沢山のほめことば。ほめる時は大きな声で、個別支援は小さな声で。

## 横浜市立大曽根小学校

### （1）授業の進め方の工夫について

- ・「ノートを開いてください」「線は定規で引いてください」など、何をするか明確にするため1つずつ声を掛け、指示を出していくという工夫。
- ・板書の際、大事な部分を色チョークで囲って確認をすることで、児童の視線を向けさせる工夫。
- ・板書を取る必要のある個所は「今からノートを取ってください」と指示を出し、黒板を見る時間とノートを書く時間とをきちんと分けるといった工夫。
- ・板書をしながら、口頭でもポイントを確認するという工夫。
- ・板書の流れにそって黒板を直線で仕切り板書をすることで、整然としていて視覚的に混乱を少なくする工夫。
- ・「きかれていること」「分かっていること」を必ず確認する方法として、児童の耳に残りやすい語（例「わっきー」）を考えたり、問題を解く考え方を色々なパターンの図や説明で伝えたりと子どもを引き付ける工夫。
- ・事前に授業の進め方を板書し、課題が終わるごとに線で消して確認をしていく工夫。

### （2）発表時の配慮について

- ・発表している子どもが途中で解答に困った時、別の子どもに解かせるのではなく、別の子どもからヒントをもらうことで、最後まで解かせることで、「自分は答えられなかった」という気持ちを子どもに抱かせないような工夫。
- ・発表のルールとして、隣の席の児童と2人1組で発表させることで、少人数で自分の意見を伝えられる場を設け、意見をまとめ、発表させるといった流れを体験できるような工夫。

### （3）教室内の整備について

- ・掲示物は整然と貼り、掲示物を多くしないような工夫。
- ・時間割・持ち物・宿題・連絡が黒板とは別のホワイトボードに書くことで見通しが持ちやす

くする工夫。

## 新潟市立潟東東小学校

### (1) 「みんなにやさしい授業」の工夫

特別支援学級の授業を参考にしながら、通常の学級における有効な指導法を探る。

#### ① 授業の流れ（学習スケジュール）の明示

授業の流れ（学習スケジュール）を明示しその都度流れを確認する。

#### ② 発問・課題の明確化

短い言葉で的確に伝わるように配慮する。

作業途中での付け足しの発問はできるだけ避ける。

色チョークや拡大して示す等、板書を工夫する。

#### ③ 視覚に訴える資料提示（視覚支援）の工夫

拡大図や写真、紙芝居、プロジェクター等の視覚的に訴える情報を活用する。

#### ④ 個別支援の工夫

机間指導による声かけやヒントカード等を活用する。

授業研究では特別支援が必要な児童の支援に、どの場面でどのような支援を行うか、どのように見取るかを指導案に示す。

#### ⑤ 考えを伝え合う場の設定

考えを検討する場として、チャンスタイム（自分考えに自信がもてない場合、自由に席を動いて友達に相談できる）や隣同士の意見交換、グループ発表、実物投影機を使った発表など、考えを伝え合う場面を工夫する。

### (2) 研究授業による授業改善

全学年が2回の研究授業を行い、事前検討、授業観察、研究協議を通して評価を行う。

#### ① 「算数科の全校公開授業」

② 「+0.5の公開授業」授業力向上を目的に得意な教科・領域で授業公開を行う。

### (3) 児童意識調査の実施（年2回実施）

学習に対しての児童の意識調査を行い、実態把握と指導及び授業改善に活かす。

### (4) 学力テストの結果分析と考察

NR T学力テスト、全国学力テスト等の結果を分析し指導及び授業改善に活かす。

## 犬山市立楽田小学校

### (1) 「自ら学ぶ力」を育むための工夫

#### ① 「自ら学ぶ力」を培う条件整備

- ・ 学校裁量による30人程度の学級編成
- ・ 少人数授業、T・T指導の充実・発展（算数、理科を中心として）
- ・ 授業コーディネーターの活用（指導力のある退職教員を週12時間、学級担任の授業改善

のために活用)

## ②「自ら学ぶ力」の評価

- ・「あゆみ」カードによる振り返り

これは子どもたち一人一人が自己の学習を客観的に振り返り、「どんなことが分かったか」「どこまで分かっているか」等を振り返り、自分自身の課題や取組の方向性を見つけ、次の学習への意欲を高めることが重要であると考え、以下のねらいをもって作成したものである。また、カードは各学年の発達段階を考慮しつつ、学年の系統性をもたせて作成、改善してきた。

ア：単元全体の学習計画をつかむと共に、1時間の学習内容について見通しをもたせる。

イ：1時間の学習や単元での取組を子どもたち一人一人が振り返り、学習内容がどれだけ理解できたか、どんな姿勢で学習に取り組んだかを自己評価する。

ウ：自己評価した結果から、子どもたち自身が自らの課題や学習の方向性を見いだす。

エ：教師が毎授業後に内容を点検しながら励ましの言葉を記入することで、次の学習への意欲を高める。

オ：学習状況を保護者に伝え、授業での成果や課題を共有する。

- ・保護者、子ども、教師によるアンケート

学校目標でもある「目指す子ども像」に対応した質問紙を作成し、子どもや保護者の意識調査を行った。

## (2) 授業づくりの工夫

### ①「学び合う城山っ子学習のめあて」の検討

学習に向かう姿として、話すときや聞くときに気をつけること、話すときのルールを、学年の発達段階や特性を考えながら、学年間に系統性をもたせるよう検討を行い、各学年で統一しためあてを作成し、教室の前面に掲示した。子どもたちが意識して学習に臨み、どの子どもも「聞き名人（話し名人）」になれるよう指導に当たっている。

### ②授業形態の工夫

学級全体の場面では、自分の思ったことや考えをなかなか発表できない子どもたちがいる。そこで、学習の形態を、ペア、トリオ、4人グループなど工夫し、低学年の時期から友達と話すことへの自信を持つことができるようにしている。

また、特に4人グループで行う学習を「リレー学習」と名付け、4人が活動（作業）を分担し、それぞれの役割や責任を果たしながら学び合うことができるようにしている。どのように説明すればよいか分からない児童には、話し方の雛形を示し、発表できるように工夫している。この学習は1年から6年まで、主に算数科を中心として継続的に行っている。

## 岡山県津山市立西小学校

### (1) 達成感を持って意欲につなげる

#### ①授業のパターン化

- ・パターン化した授業を続けると、教師が指示しなくても子どもたちが自発的に次の活動に移れる。始業のチャイムも守るようになり、すぐに授業が始まる。

## ②振り返りカード

- ・支援の必要な児童に対し、一時間の中で一つでもよいところがあったらほめていく。
- ・意思気づけるために振り返りカードにシールを貼るようにする。

## (2) わかりやすく伝える

### ①並び方の工夫

- ・全校で集まるときはいつも同じ並び方をする。一年生の横には六年生が並び、良い見本を見せるという高学年の自覚を促す。

### ②見てわかるものを用意

- ・目当てや注目して欲しいことは、絵や表、写真、キーワードなどを書いたものを用意したり、劇や実演をしたりして視覚的に訴えるようにする。

### ③教室でのルール

- ・みんなのルールとして確認する。
- ・具体的で取り組みやすく、短時間で解決できるルールにする。
- ・守りたいルールを掲示して、見えるようにしておく。
- ・期間を区切って取り組む。よくなってきたら次のルールに変える。

### ④見通しを持たせる板書の工夫

- ・授業の活動の内容、活動の流れを事前に板書する。
- ・活動の内容を絵と文字で書いたカードを黒板に貼る。
- ・色チョークの約束を決めてノート指導と連動させる。

## (3) 空白の時間をなくす

- ①トラブルが頻発しやすい給食の時間の過ごし方のシステムを考える。
- ②個人用の掃除当番カードを使う、掃除の手順表を掲示する。
- ③教師の目や手を入れ遊びの時間の失敗経験を減らす。

## 横浜市立太田小学校

特別支援教育を基盤としたスタンダードづくり

登校時から下校時までの生活・学習場面で、全校児童が揃えて活動する基本的な約束事を決め、全職員で徹底化を図る。

- 登校時
- ・ランドセル（6年間使用）
  - ・持ち物約束事 学校に余計な物は持ってこない
  - ・おはよう当番の方に自分から挨拶
  - ・地区班をきちんと守る、班を崩さない
  - ・門当番の先生に自分から挨拶
  - ・赤い道を通る
  - ・上履き、外履き、傘の始末
  - ・外遊び

○門当番以外の先生は、教室で「You're welcome」の気持ちで迎える

読書タイム

- ・図書部より提案の通り
- 先生も一緒に読書する

朝の会

- ・今月の歌 立って机に手をつかずに歌う

- ・めあての意識 学級のめあて、今日のめあて（スピーチの取り組み）

1・2校時 学習のスタンダード

- ・基礎基本 各学年のおさえ
- ・ノート指導 学年指定 使い方の約束



- ・机上の配置 ・シャーペンを使わない ・話す、聞くの約束を意識
- ・書く ポートフォリオ、振り返り、記録を取る
- ・漢字スキルの全学年取り組み 漢字ノートによる補助指導
- ・体育時 決められた身支度
- 中休み ・外遊びによる体力の向上 ・異学年交流の体現
  - 外遊びを勧める声かけ、一緒に遊ぶなど
- 3・4校時 学習のスタンダード（1・2校時に同じ）
- 給食 ・マスクの着用、整列、身支度 ・あいさつ ・準備・片づけ
  - ・完食をめざす ・歯磨き体操 ・食缶、食器の運び方 ・配膳の仕方
  - ・こぼした時の対処
- 清掃 ・清掃手順（保健部より提案） ・隅々をしっかりと
  - ・流し場、廊下、階段の美化を強化 ・自分の活動の振り返り
  - 分担場所の指導
- スキルタイム 週案により計画的に実施、ブロック基本の交換指導
- 5・6校時 学習のスタンダード（1・2校時に同じ）
- 帰りの会 ・一日の振り返り ・人とのかかわりを認める場とする
  - ・戸締まり、電気消し、ゴミ拾い、机・椅子の整頓 習慣化する
- 下校時 ・あいさつ ・赤い道を通る ・通学路を守る

## 川崎市立南原小学校

### （1）全職員の共通理解

- |                  |                      |
|------------------|----------------------|
| ①コーディネーターの時間確保   | ⑥担任以外も児童の困難さに気づく感性   |
| ②定例及び臨時の校内委員会の開催 | ⑦的確な見取りと支援のできる専門性の向上 |
| ③柔軟な教職員の配置       | ⑧教科指導の専門性の向上         |
| ④教育相談の充実         | ⑨担任の指導への協力           |
| ⑤環境の整備           |                      |

### （2）柔軟な教職員の配置例

- ・特別支援学級担任A 個別指導、要支援児の少人数指導、交流級のT Tによる指導など
- ・特別支援学級担任B 個別指導、交流級の教科指導、T Tによる指導など
- ・少人数担当 4～6年の少人数指導、5・6年のT Tによる指導
- ・教頭、教務主任 担当学年の教科指導、必要に応じてT Tによる指導

### （3）学習環境の整備

- ・タイムタイマー、表情カード、ホワイトボードを各教室に配備
- ・朝会等で話をするときには、絵カード、文字カードを用意
- ・係活動や当番活動、学級の約束事などを具体的に文字や絵にして各教室に掲示
- ・表情ポスターを掲示し、表情カードと二行作文で一日の振り返り

### （4）教育相談の充実

- ・毎週一日、教育相談日を設定。毎年、年間80件以上の相談実施

- ・保護者と担任、保護者とコーディネーター、保護者と校長・教頭

## (5) 認知特性を生かした指導の工夫

- ・児童の実態把握 得意な認知スタイル、刺激に対する反応、行動面、対人面、運動面（粗大・微細運動）、教科の定着度
- ・教科における課題 教科の特性、教科・単元のねらい、達成するために必要な能力、教材・教具の開発
- ・教授法の自覚 教師の持っている情報量、得意とする認知処理様式
- ・児童に「私の得意な学習スタイル」アンケートを実施
- ・認知の特性を生かした個票を用意
- ・朝自習を行う5・6年生の言語活動

## 西郷村立西郷第二中学校

### (1) 学校課題を解決するための対応策としての「個別支援教育」

前項1「特別支援教育に関する取組」で述べたように、学力低下と不登校傾向の生徒増加という学校課題の解決に向けて、以下のような取組を始めた。

- ① 国語、数学、英語の3教科の教科担任による個別指導（時間割の工夫）
- ② 個別支援学級での指導
- ③ メンタルフレンド（福島大学総合教育センターよりの派遣）
- ④ 生徒指導部による「気になる生徒」の情報交換会（月2回）

### (2) 特別支援教育の視点を手がかりとした生徒理解

「一人一人」という視点を見失うことの内容に配慮しつつ、特に「気になる生徒」を実践の対象にして進める中で、特別支援教育に長く携わってきた専門の教員の助言や指導を受けることが、課題解決の手がかりになると考えた。また、その上で課題の究明には授業を通して実際の場면을観察していく手法が有効と考え、各学年で授業事例検討会を各学年、年間7回程度実施し、スーパーバイザーとして西郷養護学校教員や指導主事が出席した。

中心となる研究の視点は以下の通りである。

- ① 特別支援教育の視点を取り入れた授業研究
  - ・情報提示（教師の発問、板書、指示、説明、ワークシートなど）の工夫を行う。
- ② 事例検討会用個別支援メモの活用
  - ・時間の関係で話し合いが十分にとれないという意見があり、授業を参観し気づいたことをすぐメモできる形式を検討した。メモは、「学習、運動、社会性、生活、集中」の5項目について、「気づき」（具体的な事項の記入）、「こういう見方をしてみると…」（視点を変えて問題を検討してみる）、「支援と経過」（実際に行われている支援等について記入）を書き込み、話し合いに参加するものである。この活用により、様々な情報が集まり、その結果として生徒の実態把握が容易にできるようになった。
- ③ 個別支援計画の作成
  - ・「気になる生徒」についての個に応じた支援計画票を作成する。

### (3) 特別支援教育に携わる教員の知識や指導技術について学ぶ

年間数回研修会をもち、生徒理解や授業づくりに大きな意識変革をもたらした。また、全校で研修を受けることにより、障害となる問題点について、早めに検討し、職員間の共通理解と共通実践に結びつけることができた。

## 4. 通常の学級における支援の実際

通常の学級で実際に行われている支援の工夫について、A県内の教職15年以上の通常の学級の担任88名にアンケート調査を行った。(2008年10月)

アンケート調査及び特色のある取組をしている学校への訪問における聞き取り調査で得られた支援の工夫を、教室環境、集団づくり、授業といった視点で項目を挙げ、主に学級全体への支援の工夫としてまとめたものが次表である。

(1) 教室環境	学級全体への支援の工夫
①学級の雰囲気	<ul style="list-style-type: none"> <li>・声にメリハリ、穏やかで優しい調子で話す。</li> <li>・注意するときも大声で「怒る」ことはなく「ちょっと騒がしくなってきたね」等の声かけで全体が静かになる。</li> <li>・姿勢が崩れていたり、注意がそれたりしているときには、背中にそっと手を置くなど落ち着かせる工夫をしている。</li> </ul>
②教室の掲示物	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教室内の掲示物はほとんどない。特に前面、黒板上など子どもの目につく場所には何も貼らない。(学校全体での取り組み)</li> <li>・黒板周囲には余計な刺激(掲示物等)がない。</li> <li>・毎時間後黒板はきれいに消す。</li> <li>・教室入り口外側に「おはようスイッチ」、内側に「あいさつのひびきあい」との掲示あり。その真下には立ち止まるように床に足形が貼り付けてある。</li> <li>・教室前面、黒板上など子どもの目につく場所の掲示物は、小さな学年目標と時間割、クリーン大作戦の表のみ。</li> <li>・左右の壁に学習パネルが掲示されている。</li> </ul>
③座席配置	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「気になる子」やASP児は、最前列、2列目におり担任がさりげなく声かけしている。</li> <li>・PDD疑いの児童は一番後ろ隅に配置。他の児がPDD児の動きを見ると落ち着かなくなるための配慮。</li> <li>・「気になる子」はほぼ最前列におり、担任がさりげなく声かけしたり視線で応えたりしている。</li> <li>・配慮の必要な子は近い場所に置いている。</li> </ul>

④ 予定の表示	<ul style="list-style-type: none"> <li>今日の時間割、週間行事を書き込むミニ黒板が右脇に設置。授業で使う黒板とは別にしてある。</li> <li>当日の予定は黒板の左端にきちんと掲示。当日の時間割も手書きで示す。</li> <li>今日の時間割は黒板右側に示し、黒板左側にはテストについての連絡や持ち物が示される。</li> <li>週予定と当日の予定は教室内、廊下側の掲示板にそれぞれきちんと掲示。その他に黒板左脇に、当日の日程を手書きで示す。</li> </ul>
(2) 学級集団	学級全体への支援の工夫
① 子ども同士の かかわり、集 団づくり	<ul style="list-style-type: none"> <li>掃除について全学年を 30 グループに分け、縦割りで行っている。</li> <li>分からないときは自然に教えあう雰囲気をつくる。</li> <li>授業の途中で騒がしくなると、教師は話をやめ、静かに数をカウントする。「7」位で静かになる。</li> <li>対象児が混乱したり、他児との間でトラブルがおきたりしたときの記録を取りどうしてそうなったかなど周囲の子どもたちへもきちんと説明をしている。</li> <li>授業の途中でグループ学習やインタビュー活動を取り入れ、各自がかかわらなければ授業が進まないような工夫をする。</li> </ul>
② 対象児とのか かわり	<ul style="list-style-type: none"> <li>「気になる子」の中には動きの大きな子もいたが、特に排斥する雰囲気はな くかかっている。</li> <li>「気になる子」の中には、かなりリアクションの大きな目立つ子もいたが、 特に排斥する雰囲気はなくさりげなく気遣ったり受け止めたりしている。 (普通のかかわりに見える)</li> <li>注意が外へ向くと、さっとカーテンを閉めるなど気を配っている。</li> <li>対象児はうるさいが、よい意味で周囲が無視しており騒ぎにはならない。</li> <li>隣席の児童は、話しかけられると軽く答えることもあり。さりげなく声 がけもしている。</li> <li>4人グループでのカード取りの場面では、周囲の子どもが気遣ってカード を多く取らせるなどの配慮。その結果、本人も周りを気遣い残ったカード を他児に配るような面も見られる。</li> </ul>
(3) 授業	学級全体への支援の工夫
① 学習の準備	<ul style="list-style-type: none"> <li>前の時間の最後に次の時間の準備を予告している。</li> <li>休み時間に準備をさせる。</li> <li>授業のはじめに机上に必要なものだけが乗っているか確認している。</li> <li>置き場所を紙に書いて示す。</li> <li>同じものを用意し、見せながら準備させる。</li> <li>机上を片付けさせてから、必要なものを準備させる。</li> </ul>

<p>②授業の構成</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業を時間通りに始め、終わらせている。</li> <li>・授業のはじめに学習内容（ねらい）について伝え、板書する。</li> <li>・授業の流れをルーティン化する。</li> <li>・特に導入時に注意を引くような視覚的な提示やゲームなどをする。</li> <li>・授業の始まりに緊張感をもたせている（あいさつなど）。</li> <li>・どこまで取り組むのか、終わりをしっかり知らせる。</li> <li>・あと何題、あと何分などゴールを伝える。</li> <li>・1時間の流れを小黒板やカードで示している。</li> <li>・理科では「問題」「予想」「用具」などのカードを用いる。</li> <li>・カードや矢印で順番を示す。</li> <li>・授業を学年に応じた短いユニットに分けている。</li> <li>・授業の中にいろいろな活動を取り入れている。</li> <li>・複数の課題を用意し、選択できるよう心がけている。</li> <li>・全体への課題が終わった後の発展できる課題を準備している。</li> <li>・授業の途中で、何度か課題の達成率を確認する。</li> <li>・まとめの時間を確保している。</li> <li>・最後に分かったことを言わせたり書かせたりする。</li> <li>・熟語カードは上下できれいに色分けしている。</li> <li>・始まりと終わりは分かりやすく伝える。</li> <li>・今日の課題や作業の進め方を板書で示す。</li> <li>・授業の構成は「ドリルワーク→斉授業→グループ学習→確認→インタビュー活動→まとめ」という形で、どの子も参加しやすいよう工夫する。課題もカード等で示す。</li> <li>・英語の授業の導入は、毎回同じやりとりから入る。6つの同じQ &amp; Aで、学習したことを少しずつ入れていく。興味をもてるように少しずつ何度も繰り返して指導。</li> </ul>
<p>③学習のルール</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・分からないときは黙って挙手し 教師を待つように指示する。</li> <li>・教師が来るまでは、できる他の課題をして待つよう指示する。</li> <li>・授業中に教師と話すときは、ひそひそ声で話すよう指示する。</li> <li>・話している児童を見るようにさせる。</li> <li>・人の話は最後まで聞くようルールを徹底させる。</li> <li>・挙手してから発言し、「はい」は1回。</li> <li>・発表の仕方を黒板に書いて示す。</li> <li>・聞き方の「あいうえお」を指導する。相手を見て、一生懸命に、うなずいて、笑顔で、終わりまで。</li> <li>・話す時間と聞く時間を分ける。</li> <li>・発言の仕方のルールを教室内に掲示する。</li> <li>・聞きたいことを質問する時間を必ず作る。グループ毎の発表数をメモするホームランカードがあり、発表が多いグループはシールがもらえる。</li> <li>・発表の種類（質問、意見など）を知らせる、ゲーチャョキパールールあり。</li> </ul>

④板書・ノート	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教室前面に「禁句」として使ってはいけない言葉を明示。また、主に授業中困ったときの対処の仕方を「もがき方を知っておこう」として掲示。</li> <li>・テストの終了の時間をタイマーの音で知らせる。</li> <li>・白以外のチョークを工夫して使い大事なところを示す。</li> <li>・マークやアンダーライン、囲み線を使い、大事なところを示す。</li> <li>・ノートをとる必要のない箇所を色チョークで明示する。</li> <li>・ノートを取る箇所は「ノート」と書いたマグネットを貼る。</li> <li>・書く部分を声に出しながら板書する。</li> <li>・大きくはっきり書く。文字の大きさや、色などの情報を整理する。</li> <li>・説明している部分分かるように、板書に矢印を付ける。</li> <li>・教科書のページなども板書する。</li> <li>・終わった箇所はどんどん消し、注目しやすい工夫をする。</li> <li>・マス目（行のある）黒板の使用。</li> <li>・黒板に不要なものを貼らない。</li> <li>・黒板を分割して使い、授業の流れが分かるようにする。</li> <li>・小黒板やプロジェクター等を使い、補助的な板書を行う。（がんばっている人の評価、問題の解き方の図式化など）</li> <li>・一目見れば授業の流れが分かるような板書をする。板書はカードを多く用い、視覚的に訴えるものを多くする。</li> <li>・ノートはほとんど使わず、黒板での分類作業を中心にする。</li> <li>・学習の流れを掲示。（算数の授業では、どの学年も同じ流れで授業を進める）</li> <li>・板書の中で「分かること＝直線の下線」「聞かれていること＝波線の下線」というルールを徹底する。</li> <li>・視写する部分は指示して明確にしてから書かせる。</li> <li>・文字の大きさに配慮し、後ろからでも見やすい大きさで書く。</li> <li>・ワークシートの活用。（ワークシート用の保存袋を準備）</li> <li>・板書はカードを多く用い、視覚的に訴えるものを多くする。</li> <li>・ノートはほとんど使わず、プリントへの記入を中心に、書く量を少なくする。</li> <li>・新たな課題は線を引いて区別したり、今行っている問題を「P107, 例1」等と示したりし、分かりやすく板書する。</li> <li>・色チョークを使い、着目すべき点を分かりやすく示す。</li> </ul>
⑤教材・教具	<ul style="list-style-type: none"> <li>・タイムタイマーをすべての学級の黒板横に設置。</li> <li>・イラストやカード類、視聴覚機器等を利用する。</li> <li>・見て（視覚）→読んで（聴覚）→書く（動作）等の方法で情報を入力する。</li> <li>・必要に応じて、電卓、デジカメ、ボイスレコーダー等を使わせる。</li> <li>・短冊黒板を活用する。</li> <li>・習熟を図るプリントは優しいものから難しいものまで数種類準備する。</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 作文用紙のマス目は、大きさの違うものを3種類準備する。</li> <li>・ 大きめに印刷したプリントを準備する。小さい定規を使い、常にきちんとした線を引かせるようにする。</li> <li>・ 子どもたちの興味を引くように工夫する。</li> <li>・ 100玉算盤を使って計算を見せるようにする。音を大きく立てることで子どもの注目を引くようにする。</li> <li>・ 考え方を発表する際の補助カードが何種類か準備し、発表の際子どもが選んで使えるようにする。</li> <li>・ よくできる子ども向けの「難問プリント」が準備し、問題練習の際は自由に挑戦できるようにする。</li> <li>・ 机上にデスクマットを置き、大切なプリントは挟むなど活用する。</li> <li>・ 文型・単語カード等の使い方が工夫されており（「If」が通常の文型カードから引き出せるようになっている等）、担任も使い方に慣れている。</li> <li>・ カード類はまとめて手提げカゴに準備されている。</li> <li>・ 英語ではアルファベットを教えるのではなく、単語を使った分かりやすいゲーム等を取り入れる。</li> </ul>
⑥指示・教示	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 一回の指示は、一文一動詞（動作）である。</li> <li>・ 抽象語を少なく、具体的で短い指示を出す。</li> <li>・ 言葉の指示だけでなく視覚的な手がかりも与える。</li> <li>・ 課題に取り組む時間は「今から〇分」とタイムタイマーを回して具体的に時間が減るのを見せる。</li> <li>・ 実際にやって見せて説明する。</li> <li>・ 「お話を3つします」のように聞く準備をさせる。</li> <li>・ 作業や活動を止めさせてから指示する。</li> <li>・ 追加指示はしない。（最後まで指示を出してから、動かしている）</li> <li>・ 全体に出す指示と個別に出す指示を区別している。</li> <li>・ はじめからプリント類を配らず、黒板に集中させる。</li> <li>・ 指示には否定的な表現ではなく、肯定的な表現を使っている。</li> <li>・ 不適切な行動には、質問で追い込まず、求める（こうしてほしい）行動を伝える。</li> <li>・ 指示の語調に変化を付ける。</li> <li>・ 声の大きさ、トーンの工夫。</li> <li>・ 指示は、作業や私語を止め全員が集中してから出す。</li> <li>・ 余計な刺激を避ける位置に立って指示を出す。</li> <li>・ 指名が偏らないように注意する。</li> <li>・ 図工などでは必ず試作品を示す。</li> <li>・ 子どもたちが静かになるのを待って話す。</li> <li>・ 穏やかな話口調。</li> <li>・ 机間巡視を積極的に行う。</li> <li>・ 全体指導の後は丁寧に机間巡視をして指導する。</li> <li>・ 注目させたい課題には指差しマークあり。</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・プリントの書き方も実物を示しながら説明する。</li> <li>・授業のまとめもプリントを使って整理する。</li> </ul>
⑦学習形態	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習活動の方法や内容にあう学習形態を工夫する。</li> <li>・作業動作を取り入れて、集中力を高める。</li> <li>・作業を取り入れるときは、人間関係に配慮する。</li> <li>・TTによる指導を行う。</li> <li>・個人での課題解決型だが、隣同士で確認をさせる。</li> <li>・発表をペアでさせるように配慮し、教えあうような工夫をする。</li> <li>・1時間の中で「自分で、ペアで、みんなで、練習」と工夫する。</li> <li>・グループ学習、インタビュー活動など変化があり、その後の子どもの参加意欲が増すような工夫を行う。</li> <li>・インタビュー活動では、より多くインタビューできた生徒は、その後の人数発表等で賞賛を受ける場面が用意されている。</li> <li>・習熟度別に「基礎クラス」「標準クラス」に分け指導。生徒に丁寧に説明を行い自己選択させる。担当者は期間を決めてローテーションする。</li> </ul>
⑧学習の評価 ほめる・認める	<ul style="list-style-type: none"> <li>・注意より賞賛することを心がけている。</li> <li>・適切な行動は全員の前で賞賛し、何がよかったか伝える。</li> <li>・よい活動にはシール、学期末にはメッセージカードを使う。</li> <li>・○の付け方の工夫。二重丸から五重丸まで使う。</li> <li>・こまめにほめる。</li> <li>・帰りの会で一日を振り返り、友達のよかったことを発表する時間を設ける。</li> <li>・どんな小さなことでもよかったことは学級全体へ返す。</li> <li>・机間指導の際に認める点を見つける。よい発言や態度などをさりげなくすぐほめる。</li> <li>・対象児にも「お待たせしました」（何回も手を挙げるので）と指名する。</li> <li>・こまめに声がけし、励ます。</li> <li>・一人一人の発言を復唱し、「よい考えだね」等認める。</li> <li>・よい発言には拍手でほめる。</li> <li>・子どものよい発言は必ずほめ、「気になる子」の発言等には視線を合わせてうなずくなどの配慮を行う。</li> <li>・グループ学習やインタビュー活動時には机間巡視をし、「気になる子」への個別の声がけ、頭を撫でる等の賞賛を行う。</li> <li>・発表した子や音読をした子にはシールを与え、シールがたまると好きな席を選べるなどの褒美がある。</li> <li>・課題に取り組めたときはポイントカードを与え成績に反映させる。</li> </ul>
⑨その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どの学級にもヘルプカードが準備されている。</li> <li>・質問がうまくできない子には「お助けマンカード」が渡されており、教師への質問に使っている。</li> </ul>



- ・教師用の「授業研究シート」があり、自分の授業について振り返ることができる。
- ・プリントは決められたファイルに綴じ込む。綴じる時間を確保する。また、プリントはあらかじめ綴じるための穴を開けられておく。
- ・活動場面ではBGMを流し、雰囲気作りをする。
- ・日本語が難しい生徒のために、定期テストはルビ付きを準備。不登校の生徒については別室受験を配慮している。

## 第2節 本研究の目的

### 1 研究の目的

発達障害のある子どもは、その認知特性や注意の問題、行動面の特徴などから、通常の学級における教科学習等において困難が見られることが少なくない。学習への不全感は自己評価の低下を招き、様々な二次的障害による不適応の原因につながる場合も多い。

わが国の通常の学級における教育は、授業を行う教員が一人で40人の集団に対して一斉指導を行うことを原則としている。集団で学ぶことが難しい発達障害のある子どもへの支援・指導については、教員一人一人の経験や力量に任されている現状にある。集団指導における指導計画、指導方法に個々の発達障害等の子どものニーズに応じた支援や配慮をどう考え、取り入れていくかは喫緊の課題となっている。

発達障害のある子どもへの支援にあたっては、教育委員会等に設置された専門家チームや巡回相談員、あるいは地域のセンター的機能として特別支援学校の教員が、その専門的な立場から相談支援を行うシステムが各地で構築されてきている。しかし、このような外部の専門家から指導・助言を受ける機会をたびたび設けることはできないことから、毎日の様々な課題に対する対応は教員に委ねられることになる。

通常の学級において、発達障害のある子どもへの個別的な配慮や支援を行うためには、学級集団の在り方も含めて考える必要がある。学級集団が落ち着いて学ぶことが難しい集団であれば、一人一人の子どもにとっても学ぶことが難しい学習環境ということになる。学級集団へのわかりやすい支援が発達障害のある子どもにとってもわかりやすい支援になり、また、発達障害のある子どもへの個別的な支援が学級全体へのていねいな支援になると考えられることから、通常の学級における授業づくりや学級づくりは特別支援教育の大きな基盤になる。

そこで本研究では、これらの現状を踏まえて、教育現場で喫緊の課題である、小・中学校等における発達障害のある子どもの通常の学級における教科教育等の支援の在り方について研究を行った。特別支援教育の経験がある教員、特別支援教育についてある程度力量のある教員等による特別な指導の在り方ではなく、より多くの教員が日常の授業や学級経営の中で、大きな負担感なく、学級全体や発達障害等の個別的な配慮を必要とする子どもに対する具体的な配慮や支援のに取り組むことができるように、その在り方を検討し、教育現場に参考となる支援ツール（以下、学級サポートプラン）を提供することを目的としている。

また、研究を進めるにあたっては、発達障害のある子どもを専門的な立場から支援する通級による指導と通常の学級との連携の在り方、海外の先進諸国におけるアコモデーションの現状から特にテストにおける配慮の在り方、小学校の就学後につながる幼稚園・保育園における配慮・指導の工夫について、学級サポートプランと関連付け調査・研究を進めてきた。

## 2 研究の方法

第一年次は、通常の学級における支援に関する文献や論文等の先行研究の調査、特色のある取り組みを行っている学校への訪問調査、支援の工夫に関する教員へのアンケート調査を実施し、学級サポートプランの素案づくりを行った。

第二年次は、研究協力校において学級サポートプランを活用した支援の実践研究を行い、より効果的な学級サポートプランの検討を行った。

並行して、通級による指導と通常の学級との連携の在り方、テストにおける配慮の在り方、幼稚園・保育所における配慮・支援の工夫と小学校へのつながりについて、研究内容を学級サポートプランに反映させるとともに、それぞれの研究成果としてまとめた。

### < 第一年次 >

- ・ 通常の学級における支援に関する先行研究・文献調査
- ・ 特色ある取り組みをしている学校への訪問調査
- ・ 発達障害のある子どもの教科学習の難しさに関する調査
- ・ 通常の学級における支援の工夫についてアンケート調査
- ・ 学級サポートプランの素案作成

### < 第二年次 >

- ・ 研究協力校による学級サポートプランを活用した実践
- ・ 効果的な学級サポートプランの作成・提案

### < 関連研究 >

- ・ 幼稚園・保育所における配慮・支援の工夫
- ・ 通級による指導と通常の学級との連携の在り方
- ・ テスト・アコモデーションの検討

### 研究協力校 7校

高知市立三里小学校

熊谷市立富士見中学校

相模原市立富士見小学校

世田谷区立桜木中学校

横浜市立寺尾小学校

横須賀市立常葉中学校

横浜市立宮谷小学校

### 研究協力機関 2機関

埼玉県教育委員会

横須賀市教育委員会

## 第2章 实践研究



## 第2章 実践研究

### 第1節 学級サポートプランの作成

#### 1. 学級サポートプランの作成

小学校、中学校における発達障害のある子どもへの教科の学習への支援については、特別支援教育の体制づくりとともに、全国で様々な取り組みが進んできている。本研究においても特色ある取り組みをしている学校について訪問調査を実施し、第1章にまとめている。

通常の学級における授業改善、TTによる指導や少人数指導の実施、特別支援学級や通級指導教室の弾力的な運用、支援員や学生ボランティア等による個別指導の場の確保など、学校の実態、子どもの実態に応じて指導方法、指導形態等の工夫がなされている。

具体的な指導については、校内支援体制の整備が整ってきている学校では、校内委員会等の事例検討で話し合わせ、必要に応じて個別の指導計画を作成して、担当教員の情報の共有化を図っている。また、専門家チームや巡回相談員等から指導・助言を受けて、進めている学校も増えてきてはいるが、こうした外部の専門家からのコンサルテーションをうまく活用している学校はまだ少ないと思われる。しかし、現実的には、外部の専門からのコンサルテーションを日常の指導について、頻回に受けることは難しく、また、校内の人的配置の限界もあり、学級指導を常に複数の教員で対応することは考えにくい。

そこで、特別支援教育の専門家ではない通常の学級の担任でも、できるだけ簡単・簡便にセルフチェックしながら、学級における支援を「計画 (Plan) →実践 (Do) →評価 (Check) →改善 (Action)」していくプロセスを援助する支援ツールとして、学級サポートプランについて検討し、作成することとした。

なお、支援ツールの開発の条件として、次の4つを設定した。(a) ユニバーサルな支援を見つけられるツールにする。(b) 全体を見る視点と個を見る視点の双方を大切にする。(c) 教師自身のふりかえりによって、授業改善が可能になるよう手がかりを示す。(d) 教師の多忙感へ配慮し、できるだけ負担感なく簡単・簡便に実施できるものにする。

小学校4校、中学校3校の研究協力校の学級担任、教科担任とともに、素案の段階から学級サポートプランを活用した支援の実践と話し合いを積み重ね、より効果的な学級サポートプランの作成に向けて検討を行った。

本研究においては、2種類の学級サポートプラン (I・II) を作成した。特別支援教育についての知識・経験がない教員でも、できるだけ簡単・簡便に支援に取り組めることがコンセプトである。学級サポートプランIは、学年体制や校内委員会、特別支援教育コーディネーターと協働しながら、通常の学級担任の授業づくりや授業改善を支援するものである。また、学級サポートプランIIは、あ・つ・みポリシーを参照することにより、限られた校内資源の中でも教員が独力で授業改善につなげることができるような設計になっている。

第2節では、学級サポートプランIについてA～F校の実践、学級サポートプランIIについてG校の実践を紹介している。

## <学級サポートプラン I >

### (1) 学級サポートプラン I のチェックシート

学級サポートプランは、学級における支援を、「計画 (Plan) →実践 (Do) →評価 (Check) →改善 (Action)」していくプロセスを援助する支援ツールである。「学級全体の学びの特性についての把握」、「学級全体の雰囲気についての把握」、「発達障害等のある気になる児童生徒の学びの特性についての把握」、「気になる児童生徒の教科学習の状況」「学級担任、教科担任による授業の自己チェック」の5種類の実態把握シートをもとに、アセスメントを行い、具体的な支援を実践し、評価後の改善につながるように考えた。

#### ① 学級全体の学習面－行動面チェックシート (資料1)

発達障害のある子どもに個別的な支援を行うためには、学級全体が落ち着いて学習に取り組める集団であることが望まれる。第1章で述べたように、発達障害のある子どもの教科学習における難しさは、各教科における学習への取り組みの難しい子どもたちの一般的なつまずきと重なる面が多いということがわかった。通常の学級において、教科学習に困難さのある子どもたちへのつまずきやすい内容や活動への支援を、学級全体への支援として工夫することは、発達障害のある子どもにとっても有効であると思われることから、学級全体の学びの特性を把握することが重要であると考えた。

「学習全体の学習面－行動面のチェックシート」は、文部科学省が2002年に実施した、「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に関する全国実態調査」の調査項目を参考に、教科の学習に影響が大きいと思われる項目を50項目選んだ。領域は、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」、「計算する」、「推論する」、「不注意」、「多動－衝動性」、「こだわり・コミュニケーション」、「対人・社会性」の10領域に整理した。

#### ② 学級の雰囲気チェック票 (資料2)

集団学習は学級全体の雰囲気にも影響されやすい。学級担任は、学級経営において親和的、許容的、安定的な支持的雰囲気のある学級づくりを目指していく必要があることから、学級の雰囲気についてのチェック票も加えることとした。

作成に当たっては、伊藤ら(2001)の学級風土質問紙、河村(1998)の「楽しい学校生活を送るためのQ-Uアンケート」、群馬県総合教育センター「学級の雰囲気と自己肯定感を把握する質問紙(C&S質問紙)」、千葉市教育センター(1999)「集団規範測定テスト SIGNAL」、横浜市教育委員会(2008)「Y-Pアセスメントシート」などを参考とした。

内容は、学級担任等が学級づくりの参考として、学級の雰囲気を大まかに捉えることを目的とし、以下の8項目とした。

「失敗や誤りを認め合う雰囲気がある。(認め合い)」

「仲間意識や連帯感がある。(連帯感)」

「集団のルールを守ろうとする姿勢がある。(ルール遵守)」

「係活動など与えられた役割を意欲的に果たそうとする。(責任感)」

「何でも話しやすい雰囲気がある。(安心感)」

「他者を思いやる行動が自然に見られる。(共感性)」

「学級の問題を話し合いで解決していこうという雰囲気がある。(合意形成)」

「学習活動に積極的に取り組んでいる。(学習意欲)」

### ③ 気になる子どもの学習面－行動面チェックシート (資料3)

発達障害等の気になる子どもの学習面－行動面の個人チェックシートについても、文部科学省2002年の調査項目を参考に作成した。学級全体の学習面－行動面チェックシートとの整合性を図るために同じように50項目に整理し、個人チェック票の場合は、その頻度についても、「0:ない」、「1:まれにある」、「1:ときどきある」、「2:よくある」の4段でチェックするようにした。

### ④ 気になる子どもの学習面の様子の観察記録 (資料4)

発達障害等の気になる子どもの各教科ごとの学習の様子について、学級担任、教科担任の日頃の行動観察から記録する用紙である。自由記述とし、授業場面での具体的なつまづきや子どもの課題について意識して観察して見ることを目的としている。

### ⑤ 教師の授業の自己チェック票 (資料5)

授業は基本的に1人の教師が集団の子どもたちを教授するスタイルであるため、自分の授業の特徴について、客観的に振り返る機会はあまりない。研究授業等の参観の視点として、また、新任教師の授業づくりの観点として、教育委員会等でもわかる授業づくりのチェックリストが作られている。文部科学省2002年の実態調査では、通常の学級には6.3%の割合で発達障害等の児童生徒が在籍しているということから、新任の学級にも発達障害等の気になる児童生徒が在籍していることになる。新任者にも活用できることを念頭に、東京都教職員センター等の新任教員向けのチェックリスト、本研究において調査した通常の学級における支援の実地で挙げられた支援の内容から3項目ずつ12観点、全体を36項目に整理した。

12観点は、「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」である。

### ⑥ アセスメントシート (資料6)

5つのチェック及び観察記録は、アセスメントシートに整理される。アセスメントシートの上半分は学級に関するアセスメントから支援の手だてを、そして下半分は気になる子どものアセスメントから支援の手だてを記入するようになっているシートである。

「学級全体の学習面－行動面のチェック」、「学級の雰囲気チェック」、「授業の自己チェック」の3つのチェックから、結果をレーダーチャートグラフに書き込み、結果から読みとれることを参考にして、学級全体への支援の手だてについて記入する。「気になる子どもの学習面－行動面のチェック」「気になる子どもの学習面の様子の観察記録」から、個別的な支援について具体的な手だてを記入する。アセスメントシートは、個別の指導計画に関連づけられるような項目立てをしている。

### ⑦ 支援の手だてリスト一覧、支援の手だてリスト (資料7、資料8)



チェックによる実態把握からアセスメントシートに記入ができて、すぐに具体的な支援の手だてが考えられるわけではない。支援の手だてについての手がかりとなるツールとして、「支援の手だてリスト」を作成した。リスト作成に当たっては、本研究で実施した通常の学級における支援の工夫についてのアンケート調査、特色のある取り組みをしている学校の実践及び国立特別支援教育総合研究所の小・中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究（2006）の「通常の学級における配慮リスト」を参考に、できるだけ簡便に、学級担任が負担感なく取り組めることを考慮し、73の内容にまとめた。

73の支援内容は、横軸に「学習面－行動面のチェック」の8領域、縦軸に「授業の自己チェック」の12観点の支援の手だてリスト一覧マトリクス表に整理し、学級全体や気になる子の学びの特性と授業改善の観点との関連づけから、支援の手だてとして参考となる内容を見つけていることができるようになっている。例えば、「読む」ことが難しい子どもの多い学級では、「指示の出し方」としては、32) せかさずに最後まで読ませる、33) 読む量を調整する という内容が示されている。

支援の手だてリストには、73の支援内容について、さらに具体的な支援の手だてを掲載している。学級全体に対する支援とより個別的な支援の欄を設けている。支援の手だてには限りがあるものではなく、工夫により広がっていくものである。実践により効果があった支援内容は、リストに加わえていくことで、学校独自のリストに作りかえていけるものと考えている。

## （2）学級サポートプランの活用の仕方

5つのチェックリスト及び観察記録をもとに、「計画（Plan）→実践（Do）→評価（Check）→改善（Action）」に従い、「実態把握のためのチェック」、「アセスメントシートの作成」、「支援の手だてリストを活用した支援」、「支援の評価・見直し」の行程で進めていく。

教師によるセルフチェックをもとに、特別支援教育コーディネーターや校内委員会、学年体制で話し合いながら進めていくことを意図している。必要に応じて、外部の専門家からの指導・助言により、指導計画や具体的な支援の内容について見直しができることが望まれる。

### 「実態把握のためのチェック」

#### ①学級全体の学習面－行動面のチェック

- ・「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」「不注意」「多動－衝動性」「こだわり・コミュニケーション」「対人・社会性」の10領域50項目の特性について、学級の在籍児童生徒全員のチェックを行う。
- ・チェックの多い領域や項目から、学級全体の学びの特性を把握する。

#### ②学級の雰囲気チェック

- ・「認め合い」「連帯感」「ルール遵守」「責任感」「安心感」「共感性」「合意形成」「学習意欲」の8つの観点からチェックを行い、学級集団の雰囲気（風土）を把握する。

#### ③気になる子どもの学習面－行動面のチェック

- ・学級全体の学習面－行動面のチェック（①）でチェック項目の多い児童生徒について、また、学習面で気になる児童生徒について、個人チェックを行う。
- ・個人チェック票は、各項目について頻度別4択になっており、特性がより明らかになる。

#### ④気になる子どもの学習の様子を観察記録の記入

- ・各教科における学習の様子について記録する。
- ・個人チェック票のチェック項目について、学習場面との関連性を見る。

#### ⑤教師による授業の自己チェック

- ・わかりやすい授業づくりに関する 12 区分 36 項目を自己チェックすることにより、自分の指導傾向についての特徴をつかむ。
- ・自分の指導について得意なところ苦手なところを知り、授業改善や学級経営の見直しの参考にする。

実態把握のためのチェックは、年度の初め 1～2 か月ほど経過し、学級担任がある程度学級の子どもの様子を掌握できてきた時点で行うようにする。

### 「アセスメントシートの作成」(資料 6)

実態把握のためのチェックから得られた結果をアセスメントシートに記入し、学級全体への支援の手だてと気になる子どもへの個別的な支援の手だてについて検討する。

支援の手だての検討に当たっては、「支援の手だてリスト一覧表」(資料 7)「支援の手だてリスト」(資料 8)を参考にしていく。

#### ①学級全体の支援の手だての検討

- ・「学級全体の学習面－行動面」、「学級の雰囲気」のチェックの結果をアセスメントシートにリーダーチャートにして記載する。
- ・結果から読みとれること、日頃の行動観察から考えられることについて記述する。
- ・「支援の手だてリスト一覧表」を活用し、学級全体の学びの特性と「教師による授業の自己チェック」のわかりやすい授業づくりに関する 1 2 区分を関連づけて、「支援の手だてリスト」を参考にし、具体的な支援の手だてを検討する。

#### ②気になる子どもへの支援の手だての検討

- ・「学習面－行動面」の結果、「学習の様子を観察記録」をアセスメントシートに記載する。
- ・結果から読みとれること、行動観察から考えられることについて記述する。
- ・「支援の手だてリスト一覧表」を活用し、子どもの学びの特性と、「教師による授業の自己チェック」のわかりやすい授業づくりに関する 1 2 区分を関連づけて、「支援の手だてリスト」を参考にし、具体的な支援の手だてを検討する。

「支援の手だてリスト」を参考にしアセスメントシートに記載された、学級全体への支援の手だて、気になる子どもへの支援の手だては、個別の指導計画の指導目標や支援内容にも関連付けられるものであり、各学校の書式に合わせて転記することで個別の指導計画の作成が容易になる。

## 「支援の手だてリストを活用した支援の実際」

具体的な支援の手だてについては、「支援の手だてリスト一覧表」、「支援の手だてリスト」を参考に実施していく。わかりやすい授業づくりに関する12区分に関連付けることにより、支援を工夫することが、授業改善につながっていくことになる。(資料7)(資料8)

あてはまる項目が多い場合には、多くの支援の工夫が必要になるが、一度にたくさんの支援を実践することは難しい。負担感が増すほど継続性が難しくなることから、取り組むべき支援にも優先順位をつけ、授業の中で無理のない取り組みをすることが大切である。優先順位をつけるに当たっては、課題の緊急度を検討するなど、学年体制や校内委員会において事例検討することも必要になると思われる。

## 「支援についての評価、見直し」

はじめは2～3項目を週1～2回、1か月単位程度の期間から実施し、指導の評価と子どもの変容についての評価をきちんと記録していくことが重要である。(資料9)

2～3か月の期間を区切り、特別支援教育コーディネーターや校内委員会で支援内容や個別の指導計画について話し合い、評価・修正を行っていく。

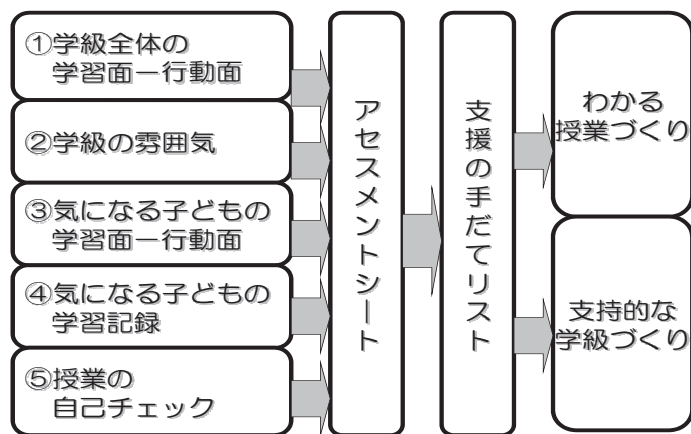


図 授業づくり、学級づくりの流れ



以下は、学級経営の参考となる学級の雰囲気チェック票です。  
 わかりやすい授業を成立させるためには、土台となる学級づくりがとても大切です。

(4-ある 3-少しはある 2-あまり感じられない 1-感じられない)

1. 失敗や誤りを認め合う雰囲気がある。	(認め合い)	4-3-2-1
2. 仲間意識や連帯感がある。	(連帯感)	4-3-2-1
3. 集団のルールを守ろうとする姿勢がある。	(ルール遵守)	4-3-2-1
4. 係活動など与えられた役割を意欲的に果たそうとする。	(責任感)	4-3-2-1
5. 何でも話しやすい雰囲気がある。	(安心感)	4-3-2-1
6. 他者を思いやる行動が自然に見られる。	(共感性)	4-3-2-1
7. 学級の問題を話し合いで解決していこうという雰囲気がある。(合意形成)		4-3-2-1
8. 学習活動に積極的に取り組んでいる。	(学習意欲)	4-3-2-1

チェック票③ 気になる子どもの学習面－行動面のチェックリスト

資料3

名前 ( )

0：ない、1：まれにある、2：ときどきある、3：よくある

領域	番号	質問事項		領域の合計点
聞く	1	聞き間違いがある（「知った」を「行った」と聞き間違える）	0・1・2・3	
	2	聞きもらしがある	0・1・2・3	
	3	個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい	0・1・2・3	
	4	指示の理解が難しい	0・1・2・3	
	5	話し合いが難しい（話し合いの流れが理解できず、ついていけない）	0・1・2・3	
話す	6	適切な速さで話すことが難しい（たどたどしく話す。とても早口である）	0・1・2・3	
	7	ことばにつまったりする	0・1・2・3	
	8	単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする	0・1・2・3	
	9	思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい	0・1・2・3	
	10	内容をわかりやすく伝えることが難しい	0・1・2・3	
読む	11	初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える	0・1・2・3	
	12	文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返して読んだりする	0・1・2・3	
	13	音読が遅い	0・1・2・3	
	14	勝手読みがある（「いきました」を「いました」と読む）	0・1・2・3	
	15	文章の要点を正しく読みとることが難しい	0・1・2・3	
書く	16	読みにくい字を書く（字の形や大きさが整っていない。まっすぐに書けない）	0・1・2・3	
	17	独特の筆順で書く	0・1・2・3	
	18	漢字の細かい部分を書き間違える	0・1・2・3	
	19	句読点が抜けたり、正しく打つことができない	0・1・2・3	
	20	限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書かない	0・1・2・3	
計算する	21	学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい（三千四十七を300047や347と書く。分母の大きい方が分数の値として大きいと思っている）	0・1・2・3	
	22	簡単な計算が暗算でできない	0・1・2・3	
	23	計算をするのにとても時間がかかる	0・1・2・3	
	24	答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい（四則混合の計算。2つの立式を必要とする計算）	0・1・2・3	
	25	学年相応の文章題を解くのが難しい	0・1・2・3	
推論する	26	学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい（長さやかさの比較。「15cmは150mm」ということ）	0・1・2・3	
	27	学年相応の図形を描くことが難しい（丸やひし形などの図形の模写。見取り図や展開図）	0・1・2・3	
	28	事物の因果関係を理解することが難しい	0・1・2・3	
	29	目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい	0・1・2・3	
	30	早合点や、飛躍した考えをする	0・1・2・3	
不注意	31	学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする	0・1・2・3	
	32	課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい	0・1・2・3	
	33	指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げられない	0・1・2・3	
	34	学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい	0・1・2・3	
	35	学習課題や活動に必要な物をなくしてしまう	0・1・2・3	
多動・衝動性	36	手足をそわそわ動かしたり、着席していても、もじもじしたりする	0・1・2・3	
	37	授業中や座っているべき時に席を離れてしまう	0・1・2・3	
	38	質問が終わらない内に出し抜けて答えてしまう	0・1・2・3	
	39	順番を待つのが難しい	0・1・2・3	
	40	他の人がしていることをさえぎったり、じゃましたりする	0・1・2・3	
コミュニケーション	41	他の子どもは興味を持たないものに興味があり、自分だけの知識世界を持っている	0・1・2・3	
	42	特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんとは理解していない	0・1・2・3	
	43	会話が形式的で抑揚なく話したり、間合いがとれなかったりする	0・1・2・3	
	44	ある行動や考えに強くこだわり、簡単な日常の活動ができなくなることがある	0・1・2・3	
	45	自分なりに独特な日課や手順があり変更や変化を嫌がる	0・1・2・3	
対人・社会性	46	とても得意なことがある一方で極端に不得手なものがある。	0・1・2・3	
	47	いろいろな事話す、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない	0・1・2・3	
	48	友達と仲良くなりたいという気持ちはあるが関係をうまく築けない	0・1・2・3	
	49	仲の良い友達がいない	0・1・2・3	
	50	球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない	0・1・2・3	

氏名		( 年 組)	記入者
教科	関心・意欲・態度		学習内容の習得状況
国語			
算数 数学			
社会			
理科			
英語			
音楽			
図工 美術			
技術 家庭			
保健 体育			
その他			

<授業改善について>

以下は、わかりやすい授業の基本としておさえておきたい項目です。

担任による自己チェックとともに参観者によるチェックを行い、授業改善のための参考とします。

(3：できている 2：少しはできている 1：あまりできていない)

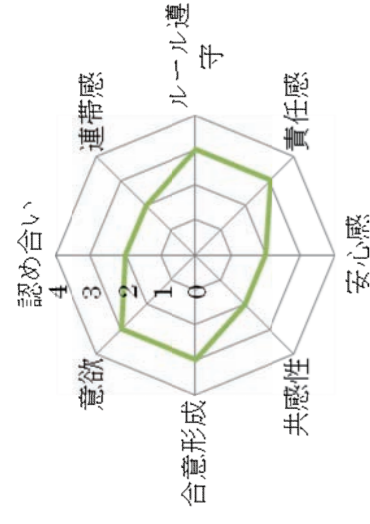
目標・ねらい	1. 個々の子どもの特性に応じた学習の目標やねらいになっている。 2. 子どもに目標やねらいがわかりやすく示されている。 3. 測定や観察が可能な具体的な目標やねらいになっている。	3・2・1 3・2・1 3・2・1
授業の構成	4. 導入・展開・まとめの流れがきちんとつくられている。 5. 学習に変化あり子どもたちが集中しやすい工夫がある。 6. 子どもに学習の見通しを持たせている。	3・2・1 3・2・1 3・2・1
学習のルール	7. 授業の始まりと終わりをきちんと意識づけている。 8. 話の聞き方、発言の仕方についてのルールが決められている 9. 話し合いの仕方を指導している	3・2・1 3・2・1 3・2・1
指示の出し方	10. 適切な声量で、間をとり、ゆっくり話している。 11. 簡潔でわかりやすい言葉遣いで指示している。 12. 子どもの反応を見ながら話している	3・2・1 3・2・1 3・2・1
教材・教具	13. 教材研究を十分にしている 14. 視聴覚機器や教具を積極的に活用している。 15. 子どもの実態に合わせて教材・教具を工夫している。	3・2・1 3・2・1 3・2・1
板書の工夫	16. 板書の文字の大きさ、文字量が適当である。 17. 授業の流れがわかる板書になっている。 18. ノートをとる箇所が明確に示されている。	3・2・1 3・2・1 3・2・1
ノート指導	19. 何をどのように書くか具体的に指示している。 20. 書くタイミングを示し時間を十分に確保している。 21. ノートのとり方について指導している。(○を付ける、赤ペンを入れる等)	3・2・1 3・2・1 3・2・1
学習の評価	22. 授業中、積極的に子どもの良いところを見つけてほめている。 23. 机間支援を行い、一人一人にいていないに助言したり認めたりしている。 24. 子どもにわかりやすい具体的な評価をしている。	3・2・1 3・2・1 3・2・1
学習形態	25. 一斉学習だけでなく学習形態をいろいろと工夫している。 26. 習熟度や学習のねらいなど、目的を明確にして学習形態を変えている。 27. 複数の教師で指導を行う場合は、教師間の連携が十分にとれている。	3・2・1 3・2・1 3・2・1
テスト配慮	28. 時間を十分に確保している。 29. 解答しやすい工夫をしている。(文字の大きさ、解答欄のわかりやすさ等) 30. 習熟度別に課題の量を調整している。	3・2・1 3・2・1 3・2・1
学習環境	31. 掲示物が見やすく整理されている。 32. 学級目標や日課表、当番表など子どもに必要な情報が掲示されている。 33. 掃除用具やロッカーなどの整理の仕方がわかりやすく示されている。	3・2・1 3・2・1 3・2・1
教師の姿勢	34. 子どもの話にじっくり耳を傾け、話しやすい雰囲気をつくっている。 35. 教師が適切な見本(モデル)を示している。 36. 信頼関係が築けるよう子どもと誠実に向き合うようにしている。	3・2・1 3・2・1 3・2・1



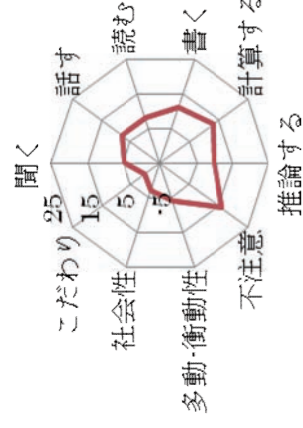
アセスメントシート

学級の傾向

学級の雰囲気



学習面一行動面



<学級の雰囲気>

- ・全体としては、明るく素直で学習にも意欲的に取り組む雰囲気があり、集団のルールを守ろうという姿勢や係活動などの役割を果たそうという気持ちはあるが、連帯感や思いやりという点にやや欠ける。
- ・話をよく聞いていない、聞き間違いが多い。
- ・全体的に学力は中程度。学習意欲はある。

<学習面一行動面>

- ・「不注意」が最も高い。特に多いのは「31学校の勉強で、細かいところまで 注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする」の項目 (11人)
- ・次に多いのは「計算する」で「23計算をするのにも時間も時間がかかる」が7人。
- ・3番目に多い「書く」では「18漢字の細かい部分を書き間違える」が5人。

担任の指導傾向

<自分の指導スタイル>



- ・学習ルールはかなり意識して徹底している。全体ができるまで待つ、待たせることも多い。そのことで学級全体がざわつかないように指導している。自分でも「厳しい」と感じている。その分意識して奮めよう心がけている。
- ・指示は簡潔に明確に出すように意識している。
- ・板書はノート指導と結びつけながら、マス目黒板を使い写す範囲を分かりやすくしている。
- ・授業では考える場面、活動する場面を交互に取り入れるようになっている。(飽きないように)

学級全体への支援の手立て

①「チェックリスト」では不注意の得点が低い。

- ・注意集中がそれやすく、話を聞き間違えたりする場面が多いので、声かけし意識を向けさせてから指示を出すようにしたい。
- ・大切なことは黒板に書き、いつでも分かるように示すようにしたい。聞き逃しても黒板を見れば分かるようにしておく。
- ・視覚的な補助(具体物や映像など)も使い、注意を引きつけるようにしたい。

配慮を要する子どもの様子と支援の手立て

児童名	A<くん	B<くん
チェックリスト		
学習	・課題への集中が難しい。声かけをすればまじめに取り組む。意欲はあるが処理速度や知識の蓄積に課題がある。	・音読は目で追えない。漢字の定着が難しい。読み取りが難しい。課題の理解に時間がかかる。繰り上がり、繰り下がりが難しい。
行動	・まとまった動きは難しい。筋の通った話をするのが難しい。	・指示を聞いて自分から活動することが難しい。身体を動かすことは好きだが協調運動が良くない。
情緒	・不安の強さがやや見られる。	・感情の起伏が激しい。
個別のアセスメント		
指導目標		
具体的な手立て		

支援の手立てリスト一覧（観点・領域別）								資料7
観点\領域	聞く	話す	読む	書く	計算・推論	不注意	多動-衝動性	社会性・コミュニケーション
目標・ねらい 学習の評価	1) 活動がわかりやすい目標にする 2) 子どもにわかるように提示する 3) 授業のふりかえりをする	1) 活動がわかりやすい目標にする 2) 子どもにわかるように提示する 3) 授業のふりかえりをする	1) 活動がわかりやすい目標にする 2) 子どもにわかるように提示する 3) 授業のふりかえりをする	1) 活動がわかりやすい目標にする 2) 子どもにわかるように提示する 3) 授業のふりかえりをする	1) 活動がわかりやすい目標にする 2) 子どもにわかるように提示する 3) 授業のふりかえりをする	1) 活動がわかりやすい目標にする 2) 子どもにわかるように提示する 3) 授業のふりかえりをする	1) 活動がわかりやすい目標にする 2) 子どもにわかるように提示する 3) 授業のふりかえりをする	1) 活動がわかりやすい目標にする 2) 子どもにわかるように提示する 3) 授業のふりかえりをする
授業の構成	4) 学習の流れを明示し見通しを持たせる 5) 理解できているか確認する	6) 話の途中で適切なことばを補う 7) 話のポイントを整理し確認する	8) 読む時間を十分にとる	9) 文字を書くときは言語化して書かせる 10) 空書を行う 11) 書くときの手がかりを用意する	12) 計算する、考える時間を十分に確保する 13) 問題の意味を分かりやすく説明する	4) 学習の流れを明示し見通しを持たせる 14) 導入で興味をもてるような工夫をする 15) 授業を短いユニットに分ける	4) 学習の流れを明示し見通しを持たせる 16) メリハリのある構成にする 14) 導入で興味をもてるような工夫をする 15) 授業を短いユニットに分ける	4) 学習の流れを明示し見通しを持たせる 17) 授業の流れをある程度パターン化する
学習のルール	18) 静かに話を聞く姿勢をとらせる 19) わからないときのルールを決める	19) わからないときのルールを決める 20) 聞き手を意識して話をさせる	19) わからないときのルールを決める 21) 読むときの約束決める	19) わからないときのルールを決める 22) 書く時の姿勢や筆記用具の使い方を教える	19) わからないときのルールを決める 22) 書く時の姿勢や筆記用具の使い方を教える	19) わからないときのルールを決める 23) 話す時、聞く時のルールを明確にする 24) 授業の準備を意識させる 25) 活動のはじめと終わりをはっきり示す	19) わからないときのルールを決める 23) 話す時、聞く時のルールを明確にする 24) 授業の準備を意識させる 25) 活動のはじめと終わりをはっきり示す	19) わからないときのルールを決める 23) 話す時、聞く時のルールを明確にする 26) 最小限のルールから提示する
指示の出し方	27) 注目させてから指示する 28) 短いことばで簡潔に指示する 29) 大切な指示は文字で示す	30) せかさずに最後まで話をさせる 31) 発表の仕方を提示する	32) せかさずに最後まで読ませる 33) 読む量を調整する	34) 活動の手順をわかりやすく示す	34) 活動の手順をわかりやすく示す	27) 注目させてから指示する 28) 短いことばで簡潔に指示する 29) 大切な指示は文字で示す 35) 指示が聞けているか確認する 36) 活動の途中でもこまめに声をかける	28) 短いことばで簡潔に指示する 29) 大切な指示は文字で示す	28) 短いことばで簡潔に指示する 29) 大切な指示は文字で示す 37) 一斉指示の後、個別にも指示する
教材・教具	38) 具体物や絵を使い説明する	39) 視聴覚機器を活用する 40) 具体物や絵を使い話をさせる	41) 理解を補助する絵などを使う 42) 読みを補助する教材教具などを利用する 43) 文字の大きさや字体などを工夫する	44) 扱いやすい道具を使わせる 45) 書字の負担を軽減するための配慮をする	44) 扱いやすい道具を使わせる 46) 視覚的手がかりを使う 47) ワークシート等を活用する	48) 活動時間を具体的に示す 49) 忘れ物に配慮する	48) 活動時間を具体的に示す	46) 視覚的手がかりを使う 48) 活動時間を具体的に示す
板書の工夫 ノート指導	50) 話を聞かるとき、書くときは時間を分ける 51) 聞き間違いをしやすいことばは板書する	52) 発言を板書で補う	53) 字の大きさ、余白に配慮する 54) 枠で囲むなど読みやすい工夫をする 55) マス目黒板を活用する 56) 板書の書式を工夫する 57) 短い文章で書く	53) 字の大きさ、余白に配慮する 55) マス目黒板を活用する 56) 板書の書式を工夫する 58) 書かせる量を調整する 59) ノートの使い方を指導する 60) 書く時間を十分に確保する	55) マス目黒板を活用する 59) ノートの使い方を指導する 61) 大切な箇所をわかりやすくする	56) 板書の書式を工夫する 59) ノートの使い方を指導する	61) 大切な箇所をわかりやすくする	56) 板書の書式を工夫する 61) 大切な箇所をわかりやすくする
学習形態		62) ペア、グループを活用する	62) ペア、グループを活用する				63) グループ編成に配慮する	63) グループ編成に配慮する
テストの配慮			64) プリント類の文字の大きさ、余白に配慮する 65) 読んで理解できる時間を確保する	66) 解答欄を書きやすく工夫する	64) プリント類の文字の大きさ、余白に配慮する 66) 解答欄を書きやすく工夫する 67) 計算用の用紙を用意する。 68) 問題量を調整する。	64) プリント類の文字の大きさ、余白に配慮する 66) 解答欄を書きやすく工夫する 68) 問題量を調整する。	64) プリント類の文字の大きさ、余白に配慮する 66) 解答欄を書きやすく工夫する	69) テストのやり方を説明する 66) 解答欄を書きやすく工夫する 68) 問題量を調整する。
学習環境	70) 静かな環境をつくる 72) 座席を配慮する			72) 座席を配慮する		71) 集中しやすい環境をつくる 72) 座席を配慮する	72) 座席を配慮する 73) 整理整頓された教室にする	70) 静かな環境をつくる 72) 座席を配慮する

「 聞 く 」		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・聞き間違いがある（「知った」を「行った」と聞き間違える）</li> <li>・聞きもちがある</li> <li>・個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい</li> <li>・指示の理解が難しい</li> <li>・話し合いが難しい（話し合いの流れが理解できず、ついていけない）</li> </ul>		
	学級全体への支援	個別的な支援（教材の工夫など）
目標 評価	<p>1) 活動がわかりやすい目標にする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・活動内容を具体的に示す。</li> <li>・子どもを主語にして「～する」「～できる」という表現にする。</li> <li>・1つの目標には2つ以上の内容を入れない。</li> <li>・約束が守れたり、望ましい行動がとれたりしたときはすぐにほめる。</li> </ul> <p>2) こどもにわかるように提示する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・板書や紙に書くなどして、子どもが見てわかるように提示する。</li> </ul> <p>3) 授業のふりかえりをする</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・まとめの時間に授業のふりかえりを必ず行う。</li> <li>・子ども同士が互いを認め合う機会を設ける。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・振り返りシート等を活用し、目標やねらいについての自己評価をさせる。</li> <li>・言語化が難しい子どもの場合は、項目を示し、○×でチェックさせる。</li> <li>・シールなどによるポイント制を利用する。</li> </ul>
授業 の 構 成	<p>4) 学習の流れを明示し見通しを持たせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業のはじめに学習内容を板書する。</li> <li>・話の見通しを持たせるためにあらかじめ要点をあげる。</li> <li>・授業中も「教科書の○ページ」のように活動の手がかりとなる板書をする。</li> </ul> <p>5) 理解できているか確認する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・指示や話の内容について子どもに復唱させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の流れを示したカードをあらかじめ用意しておく。</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 教科書を読む</li> <li>2 一人で問題を解く</li> <li>3 グループの話し合い</li> <li>4 グループの発表</li> <li>5 まとめ</li> </ol>
学習 の ル ー ル	<p>18) 静かに話を聞く姿勢をとらせる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・静かに聞く姿勢を指示してから話をする。</li> <li>・「相手を見て話す」、「相手を見て聞く」等を学級のルールとして掲示して意識させる。</li> </ul> <p>19) わからないときのルールを決める</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「聞いてください」と言ってから話す、聞き漏らしたら「もう一度言ってください」と言う等、学級のルールとして決めておく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級のルールは文章で示すだけでなく、イラスト等が入っているとわかりやすい。</li> <li>・話が聞き取れない子どもには近くの子どもが教えるような支持的関係をつくる。</li> </ul>

指示の出し方	<p>27) 注目させてから指示する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・注目させるときの合図を決めておく。</li> <li>・全員が注目しているのを確認してから指示を出す。</li> <li>・必要な子どもには全体指示の後、個別に指示する。</li> </ul> <p>28) 短いことばで簡潔に指示する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・一つの指示で一つの活動にする。</li> <li>・声の大きさ、抑揚、速さに気をつける。</li> <li>・指示代名詞はできるだけ使わない。</li> <li>・「要点を3つ話します」のように聞きやすい工夫をする。</li> </ul> <p>29) 大切な指示は文字で示す</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・必ず聞いて欲しいことは、板書するなど見える形で指示を示す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師が手を叩いたら、カウントダウンを始めたら等、注目させるときの合図を学級のルールとして決めておく。</li> <li>・声の大きさを数値やグラフで表すような図表を活用する。(声のものさし)</li> <li>・聞き誤りや聞き逃しの多い子どもの場合は、側に行き注目させてから指示を出す。</li> </ul>
教材・教具	<p>38) 具体物や絵を使って説明する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・わかりにくい内容のものは、必要に応じて具体物や絵を使って説明する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集中して聞くことを意識させるために、録音した声や音を聞かせる。</li> </ul>
板書・ノート	<p>50) 話を聞くとき、書くときは時間を分ける</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・板書や指示を出しながらノートをとらせない。</li> <li>・書く時間を十分に確保する。</li> </ul> <p>51) 聞き間違いをしやすいことばは板書する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・発音の似ていることばなど聞き誤りやすいことばは板書して確認する。</li> </ul>	
学習環境	<p>70) 静かな環境をつくる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教室内に余分な音刺激がないように配慮する。</li> </ul> <p>72) 座席を配慮する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・聞くことが苦手な子どもの座席を配慮する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・聞くことが苦手な子どもに、何がうるさいか、何の音が気になるか等を確認する。</li> </ul>

## 支援の手立てリスト

「話す」		
<ul style="list-style-type: none"> <li>適切な速さで話すことが難しい（たどたどしく話す、とても早口である）</li> <li>ことばにつまったりする</li> <li>単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をする</li> <li>思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい</li> <li>内容をわかりやすく伝えることが難しい</li> </ul>		
	学級全体への支援	より個別的な支援（教材等の工夫）
目標・評価	1) 活動がわかりやすい目標にする。 <ul style="list-style-type: none"> <li>活動内容を具体的に示す。</li> <li>子どもを主語にして「～する」「～できる」という表現にする。</li> <li>1つの目標には2つ以上の内容を入れない。</li> </ul> 2) こどもにわかるように提示する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>板書や紙に書くなどして、子どもが見てわかるように提示する。</li> </ul> 3) 授業のふりかえりをする <ul style="list-style-type: none"> <li>まとめの時間に授業のふりかえりを必ず行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>振り返りシート等を活用し、目標やねらいについての自己評価をさせる。</li> <li>言語化が難しい子どもの場合は、項目を示し、○×でチェックさせる。</li> <li>シールなどによるポイント制を利用する。</li> </ul>
授業の構成	6) 話の途中で適切なことばを補う <ul style="list-style-type: none"> <li>あいづちをうつ等して促し話しやすくする。</li> <li>子どもが話そうとしていることを適切なことばで表現したり、補ったりする。</li> <li>話しやすいように選択肢を提示する。</li> </ul> 7) 話のポイントを整理して確認する <ul style="list-style-type: none"> <li>「いつ」「だれが」「どこで」など5W1Hを手がかりに話をさせる。</li> <li>「はじめに」「つぎに」などの接続詞を使い、話の順序をわかりやすくする。</li> <li>話した内容についてポイントを整理して確認する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「いつ」「だれが」「どこで」など、5W1Hを書いたカードを用意したり、掲示したりする。</li> </ul>

学習のルール	<p>19) わからないときのルールを決める。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・うまく話せないときの合図を学級のルールとして決めておく。</li> </ul> <p>20) 聞き手を意識して話をさせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・聞き手の方を見て話をさせる</li> <li>・適切な声量や速さで話をさせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・途中で話せなくなったときに、「手を挙げる」、「おたすけカード」を出すなどの合図を決める。</li> </ul>
指示の出し方	<p>30) せかさずに最後まで話をさせる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・話す時間を保障する。</li> <li>・途中で話を遮らない。</li> </ul> <p>31) 発表の仕方を提示する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・事前に話す内容をメモさせ、メモを見ながら発表させる。</li> <li>・発表の仕方のパターンを具体的に示す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「これから～について発表します。」など発表のシナリオを決め紙に書いて提示する。</li> <li>・声が小さい子どもにはマイクを活用し声の調整ができるようにする。</li> </ul>
教材・教具	<p>39) 視聴覚機器を活用する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・パソコン、VTRを使いながら話をさせる。</li> </ul> <p>40) 具体物や絵などを活用する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・絵や写真などを提示しながら話をさせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の宝物を紹介するなど話しやすい場面設定をする。</li> </ul>
板書	<p>52) 発言を板書で補う</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・黒板に話の内容に関する言葉を書くことで話しやすくする。</li> </ul>	
学習形態	<p>62) ペア、グループを活用する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・少人数で話しやすい雰囲気をつくる。</li> <li>・支持的に教え合う雰囲気をつくる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ペアやグループで交互に話す、順番に話すなど話すことへの負担感を少なくする。</li> </ul>

## 支援の手立てリスト

「読む」		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える</li> <li>・文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読んだりする</li> <li>・音読が難しい</li> <li>・勝手読みがある（「いきました」を「いました」と読む）</li> <li>・文章の要点を正しく読みとることが難しい</li> </ul>		
	学級全体への支援	より個別的な支援（教材等の工夫）
目標・評価	1) 活動がわかりやすい目標にする。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・活動内容を具体的に示す。</li> <li>・子どもを主語にして「～する」「～できる」という表現にする。</li> <li>・1つの目標には2つ以上の内容を入れない。</li> </ul> 2) こどもにわかるように提示する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・板書や紙に書くなどして、子どもが見てわかるように提示する。</li> </ul> 3) 授業のふりかえりをする <ul style="list-style-type: none"> <li>・まとめの時間に授業のふりかえりを必ず行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・振り返りシート等を活用し、目標やねらいについての自己評価をさせる。</li> <li>・言語化が難しい子どもの場合は、項目を示し、○×でチェックさせる。</li> <li>・シールなどによるポイント制を利用する。</li> </ul>
授業の構成	8) 読む時間を十分にとる <ul style="list-style-type: none"> <li>・音読の時間を十分にとる。</li> <li>・教師が音読の手本を示す。</li> <li>・黙読はできるだけ避ける。</li> <li>・読んだ内容についてていねいに確認する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・読むことに一生懸命で内容が理解できていない場合がある。読んだことの意味をていねいに理解させる。</li> </ul>
学習のルール	19) わからないときのルールを決める <ul style="list-style-type: none"> <li>・うまく話せないときの合図を学級のルールとして決めておく。</li> </ul> 21) 読むときの約束を決める <ul style="list-style-type: none"> <li>・本の持ち方、読むときの姿勢を指導する。</li> <li>・「、」「。」で一息入れて読ませる。</li> <li>・適当な声の大きさと読ませる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・途中で読めなくなったときに、「手を挙げる」、「おたすけカード」を出すなどの合図を決める。</li> <li>・友達が途中で読めなくなったときにすぐに教え合える支持的な関係をつくる。</li> </ul>

指示の出し方	<p>32) せかぎずに最後まで読ませる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・読めなくなったらことばをフォローし最後まで読むことができるようにする。</li> <li>・ゆっくり時間がかかってもせかさない。</li> </ul> <p>33) 読む量を調整する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・一人に長い文章を読ませるのではなく、短い文章をたくさん読ませる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの読む力に応じて読ませる量を調整し、読むことへの苦手意識を軽減する。</li> <li>・読み間違いやすい語句を取り上げ、読み方の確認をする。</li> </ul>
教材・教具	<p>41) 内容の理解を補助する具体物や絵などを活用する</p> <p>42) 読みを補助する教材・教具などを利用する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・語句の区切りがわかるよう線を入れる。</li> <li>・指でなぞりながら読ませたり、定規をあてて行を見やすくしたりする。</li> </ul> <p>43) 文字の大きさや字体などを工夫する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・視聴覚機器を活用し、文字の大きさや字体を変えたりして読みやすい工夫をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1行だけ見えるように切り抜いた板目紙を活用する。</li> <li>・漢字にふりがなをふる。</li> <li>・文字を拡大した教科書を使う。</li> <li>・範読CDを活用する</li> </ul>
板書・ノート	<p>53) 板書では文字の大きさ、余白に配慮する</p> <p>54) 枠で囲むなど読みやすい工夫をする</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・枠や色チョーク、アンダーライン等を活用し大事なところは強調する。</li> </ul> <p>55) マス目の黒板を活用する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・マス目の黒板や小黒板を活用し、重要なポイントを取り出す。</li> </ul> <p>56) 板書の書式を工夫する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の流れがわかりやすい板書をする。</li> <li>・同じ教科ではある程度パターン化した板書にする。</li> </ul> <p>57) 短い文章で書く</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・漢字の偏とりくりや部首を色チョークで色分けする。</li> <li>・指し棒やポインターを使い注目させる。</li> <li>・パソコンやプロジェクターを活用し、大事なところに注目しやすい工夫をする。</li> </ul>
学習形態	<p>62) ペア、グループを活用する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・少人数で読みやすい雰囲気をつくる。</li> <li>・支持的に教え合う雰囲気をつくる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ペアやグループで交互に読む、分担して読むなど読むことへの負担感を少なくする。</li> </ul>
テスト	<p>64) プリントの文字の大きさ、余白に配慮する</p> <p>65) 読んで理解する時間を十分に確保する</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・時間内に問題文を読んで理解することが難しい場合は、読み聞かせる。</li> </ul>



## 支援の手立てリスト

「書 く」		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 読みにくい字を書く（字の形や大きさが整っていない、まっすぐに書けない）</li> <li>・ 独特の筆順で書く</li> <li>・ 漢字の細かい部分を書き間違える</li> <li>・ 句読点が抜けたり、正しく打つことができない</li> <li>・ 限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書けない</li> </ul>		
	学級全体への支援	より個別的な支援（教材等の工夫）
目標・評価	1) 活動がわかりやすい目標にする。 ・ 活動内容を具体的に示す。 ・ 子どもを主語にして「～する」「～できる」という表現にする。 ・ 1つの目標には2つ以上の内容を入れない。  2) こどもにわかるように提示する。 ・ 板書や紙に書くなどして、子どもが見てわかるように提示する。  3) 授業のふりかえりをする ・ まとめの時間に授業のふりかえりを必ず行う。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 振り返りシート等を活用し、目標やねらいについての自己評価をさせる。</li> <li>・ 言語化が難しい子どもの場合は、項目を示し、○×でチェックさせる。</li> <li>・ シールなどによるポイント制を利用する。</li> </ul>
授業の構成	9) 文字を書くときは言語化して書かせる ・ 「タテタテヨコヨコ」など言語化して書かせる。  10) 空書を行う  11) 作文を書くときの手がかりを用意する ・ 「いつ」「だれが」「どこで」など5W1Hを手がかりに書かせる。 ・ 「はじめに」「つぎに」などの接続詞を使い、話の順序をわかりやすく書かせる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「いつ」「だれが」「どこで」など作文の手がかりとなる5W1Hをあらかじめ記入されたカードやワークシートを用意する。</li> </ul>
学習のルール	19) わからないときのルールを決める ・ うまく書けないときの合図を学級のルールとして決めておく。 ・ 友達から書けない合図が出たときはすぐに教え合える支持的な関係をつくる。  22) 書く時の姿勢や筆記用具の使い方を教える ・ 書くときの良い姿勢や鉛筆の持ち方などを絵などでわかりやすく提示する。	

指示の出し方	<p>34) 活動の手順をわかりやすく示す</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・話を聞くとき、書くときなどの活動を明確に示す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話を聞きながらノートをとることがとても難しい子どもがいるので、できるだけ聞くとき、書くときの活動時間を明確に分ける。</li> </ul>
教材・教具	<p>44) 扱いやすい道具を使わせる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・鉛筆の濃さ、太さなど合うものを使わせる。</li> <li>・書きやすいペンや鉛筆、消しやすい消しゴムを利用させる。</li> </ul> <p>45) 書字の負担を軽減する配慮を行う</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・板書と同じプリントを用意する。</li> <li>・ワークシートやワープロ等を活用する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・三角形の鉛筆や鉛筆にはめるツール、指にはめるツール等、書きやすくするための支援ツールを活用する。</li> </ul>
板書・ノート	<p>53) 文字の大きさ、余白に配慮する</p> <p>55) マス目の黒板を活用する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・マス目ノートと併用することにより、マス目の中にきちんと書くことを意識させる。</li> </ul> <p>56) 板書の書式を工夫する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の流れがわかりやすい板書をする。</li> <li>・同じ教科ではある程度パターン化した板書にする。</li> <li>・ノートをとるところをわかりやすく示す。</li> </ul> <p>58) 書かせる量を調整する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の中で書く活動の時間に配慮する。</li> <li>・板書をすべて書かせずに必要なところだけ書かせるようにする。</li> <li>・書かせるところは囲むなど強調する。</li> </ul> <p>59) ノートの使い方を指導する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・日付、見出し、囲み、下線、記号などノートのとりかたについて共通にしておく。</li> <li>・漢字の偏とつくりへの意識、文字の重なりを防ぐためにマス目を活用する。</li> </ul> <p>60) 書く時間を十分に確保する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・話を聞きながら書くのではなく、書くだけの時間を十分に確保する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・漢字の偏とつくりや部首を色チョーク等で色分けする。</li> <li>・指し棒やポインターを使い注目させる。</li> <li>・パソコンやプロジェクターを活用し、大事なところに注目しやすい工夫をする。</li> </ul>
テスト	<p>66) 解答欄を書きやすく工夫する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・四角やかっこの等の空欄ではなく、学年に応じてマス目や野線のある解答欄にする。</li> </ul>	
学習環境	<p>72) 座席を配慮する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・書くことが苦手な子どもの座席に配慮する。</li> </ul>	

## 支援の手立てリスト

「計算する・推論する」		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい</li> <li>・簡単な計算が暗算でできない</li> <li>・計算をするのにとても時間がかかる</li> <li>・答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい</li> <li>・学年相応の文章題を解くのが難しい</li> <li>・学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい</li> <li>・学年相応の図形を描くことが難しい</li> <li>・事物の因果関係を理解することが難しい</li> <li>・目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい</li> <li>・早合点や、飛躍した考えをする</li> </ul>		
	学級全体への支援	より個別的な支援（教材等の工夫）
目標・評価	1) 活動がわかりやすい目標にする。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・活動内容を具体的に示す。</li> <li>・子どもを主語にして「～する」「～できる」という表現にする。</li> <li>・1つの目標には2つ以上の内容を入れない。</li> </ul> 2) こどもにわかるように提示する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・板書や紙に書くなどして、子どもが見てわかるように提示する。</li> </ul> 3) 授業のふりかえりをする <ul style="list-style-type: none"> <li>・まとめの時間に授業のふりかえりを必ず行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・振り返りシート等を活用し、目標やねらいについての自己評価をさせる。</li> <li>・言語化が難しい子どもの場合は、項目を示し、○×でチェックさせる。</li> <li>・シールなどによるポイント制を利用する。</li> </ul>
授業の構成	12) 計算する、考える時間を十分に確保する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・問題を聞いたり読んだりする時間と計算したり考えたりする時間を分ける。</li> <li>・問題の量を段階を分けるなどして調整する。</li> </ul> 13) 問題の意味を分かりやすく説明する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚的な手がかりや具体物を使って説明する。</li> <li>・形の特徴や位置の関係などをできるだけ言葉で説明する。</li> <li>・算数の記号（＋、－など）は言葉でも説明し補う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「チャレンジタイム」（計算する時間）等を設定する。</li> <li>・年間を通して同じ説明シートを使う。個人持ちシートを活用する。</li> </ul>
学習のルール	19) 分からない時のルールを決める。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・合図や質問の仕方を決めておく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「お助けカード」「OKカード」を活用する。</li> </ul>

指示の出し方	<p>34) 活動の手順を分かりやすく伝える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 計算や作図などの作業では、手順を文字で示したり、視覚的な手がかりを使ったりし、示す。</li> <li>・ 作業を段階に分け、1段階ずつ示す。</li> <li>・ 計算の仕方を示す「合わせて」「どちらがどれだけ～」等の言葉にアンダーラインを引かせ、具体物の操作などを通して意味を説明する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「解き方カード」(全体用、個人用)</li> </ul>
教材・教具	<p>44) 扱いやすい道具を使わせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 持つ部分の太いペン、立体的で押さえやすい定規、大きめのコンパスなど使いやすい道具を使わせる。</li> <li>・ 目盛りの読みやすい定規を使わせる。</li> </ul> <p>46) 視覚的な手がかりを使う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 説明の際には具体物や写真、図などの手がかりを使い分かりやすく説明する。</li> </ul> <p>47) ワークシート等の活用</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 考え方や立式の仕方が分かるようなワークシートを準備し使わせる。</li> <li>・ ワークシートを使って同様の問題を練習させ、習熟を図る。</li> <li>・ 何種類かの習熟度別のワークシートを準備しておく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 拡大定規での目盛りの読み方指導</li> <li>・ 実物の写真、おはじき、ブロック等の半具体物、PPT等の活用</li> </ul>
板書・ノート	<p>55) マス目黒板を活用する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ マス目黒板等を使い、ノートに書く位置を指導する。</li> <li>・ 正しく位取りができるよう指導する。</li> </ul> <p>59) ノートの使い方を指導する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 筆算を書く位置、問題と答えの書き方など、学級で統一した書き方を、分かりやすい言葉で指導する。</li> <li>・ 方眼あるいは白抜きのマス目ノートを使い、桁がずれないように気をつけさせる。</li> </ul> <p>61) 大切な箇所を分かりやすくする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 色チョークや囲み、下線などで大切な部分を目立たせ、分かりやすくする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 位毎に線を引くなどし、位を分かりやすく示す。</li> <li>・ 計算を書く範囲を赤枠で示す。</li> <li>・ 繰り上がったたり繰り下がったたりした数の記入場所を決める。</li> </ul>

<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">テストの配慮</p>	<p>64) プリントの文字の大きさ、余白に配慮する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 文字の大きさや余白の幅の違うプリントを数種類準備し、使いやすいものを使えるようにする。</li> </ul> <p>66) 解答欄を書きやすく工夫する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ マス目や罫線を入れる、書き込む部分を広く取るなどし、書き込みやすくする。</li> </ul> <p>67) 計算用の用紙を用意する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 計算に使う用紙を別に準備する。</li> </ul> <p>68) 問題量を調整する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 問題を分割したプリントや少なくしたプリントを準備し、使いやすいものを使わせるようにする。</li> </ul>	
---	--	--

## 支援の手立てリスト

「不注意」	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする</li> <li>・ 課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい</li> <li>・ 指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げられない</li> <li>・ 学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい</li> <li>・ 学習課題や活動に必要な物をなくしてしまう</li> </ul>	
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span>学級全体への支援</span> <span>より個別的な支援（教材等の工夫）</span> </div>	
目標・評価	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) 活動がわかりやすい目標にする。               <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 活動内容を具体的に示す。</li> <li>・ 子どもを主語にして「～する」「～できる」という表現にする。</li> <li>・ 1つの目標には2つ以上の内容を入れない。</li> </ul> </li> <li>2) こどもにわかるように提示する。               <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 板書や紙に書くなどして、子どもが見てわかるように提示する。</li> </ul> </li> <li>3) 授業のふりかえりをする               <ul style="list-style-type: none"> <li>・ まとめの時間に授業のふりかえりを必ず行う。</li> </ul> </li> </ol>
授業の構成	<ul style="list-style-type: none"> <li>4) 学習の流れを明示し見通しを持たせる               <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業の課題、作業の進め方、流れを小黒板やカード等で提示する。</li> <li>・ 学習の流れを一覧にし、今どこを習っているかを矢印で示す。</li> <li>・ 学習の始まりと終わりを明確に提示する。</li> </ul> </li> <li>14) 導入で興味をもてるような工夫をする               <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 注意を引くような視覚的な提示やゲームなどをする。</li> </ul> </li> <li>15) 授業を短いユニットに分ける               <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 1時間の授業を短い時間ごとに（ユニット）に分けて構成する。</li> </ul> </li> </ul>

学習のルール	<p>19) わからないときのルールを決める</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・合図や質問の仕方を決めておく。</li> <li>・聞きたいことを質問する時間を必ず作る。</li> </ul> <p>23) 話す時、聞く時のルールを明確にする</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・話す時間と聞く時間を分けて明確にする。</li> <li>・話す時・聞く時のルールを教室内に掲示する。</li> <li>・発言の仕方を教室内に掲示する。</li> <li>・話している人を見るようにさせる。</li> <li>・人の話を最後まで聞くようにする。</li> <li>・聞く時の合図を決めておく。</li> <li>・聞き方「あいうえお」をルールにする。</li> </ul> <p>24) 授業の準備を意識させる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・休み時間に次の授業で使う物を準備する。</li> </ul> <p>チャイムが鳴ったら席に着く</p> <p>25) 活動のはじめと終わりをはっきり示す</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習の流れを一覧にし、今どこを習っているかを矢印で示す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・注目させる合図（サイン）を決めておく。</li> <li>・聞き方の「あいうえお」→（あ）相手を見て、（い）一生懸命に、（う）うなずいて、（え）笑顔で、（お）終わりまで。</li> <li>・教科によって準備する物を絵カードにして、準備しやすくする。</li> <li>・聞く姿勢、話す姿勢の絵や写真を提示する。</li> <li>・グループ毎の発表数をメモするホームランカードがあり、発表が多いとグループはシールがもらえる。</li> <li>・発表の種類（質問→グー）（意見→チョコキ）を知らせるルールを作る。</li> <li>・「何を、どこまで取り組んだら終わり」、「あと何題、あと何分」などゴールを伝える。</li> <li>・授業の流れ図で・タイムタイマーで終わりの時間を視覚的に提示する。</li> </ul>
指示の出し方	<p>27) 注目させてから指示する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・注目させる場所、人、物を指さしや図等を使って明確に示す。</li> <li>・注目させることばを決めて提示する。</li> </ul> <p>28) 短いことばで簡潔に指示する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・抽象語を少なくし、具体的な短い支持を出す。</li> <li>・一回の指示は、一動作</li> <li>・作業や活動を止めさせてから指示する</li> </ul> <p>29) 大切な指示は文字で示す</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・黒板に指示を書いたり、文字カードを準備して提示する。</li> </ul> <p>35) 指示を聞いているか確認する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の途中で、何度か課題の達成率を確認する。</li> </ul> <p>36) 活動の途中でもこまめに声をかける</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・机間巡視をしながら、何の課題に取り組み、どこまで取り組んでいるかを確認して、必要なアドバイスや指示を与える。</li> <li>・がんばっていることを見つけ、褒める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「パンパン注目」→手をたたき「注目！」</li> <li>・追加の指示は出さないで。作業や活動を止めさせてから指示を出す。</li> <li>・全体に出す指示と個別に出す指示を区別して伝える。</li> <li>・視覚的な図表、写真等を提示してイメージを持たせる。</li> </ul>

教材・教具	<p>48) 活動時間を具体的に示す</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習活動にかかるおおよその時間を板書して示し、時計やタイムタイマー等を使って見通しを持たせる。</li> </ul> <p>49) 忘れ物に配慮する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・あらかじめ準備する道具の予備を準備しておく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動ごとの絵カードを準備し、それぞれにかかる時間（時刻や時計の図等）を提示する。</li> <li>・前日に持ってくる物のメモを渡して確認する。</li> <li>・持ってくる物を図示し、こどもにチェックさせる。</li> </ul>
板書・ノート	<p>56) 板書の書式を工夫する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習内容を要点化した板書計画を立てる。</li> <li>・教科により、縦書き（右側から）、横書き（左側から）を固定する。</li> <li>・大事な個所を四角で囲んだり、チョークの色を変えたり工夫する。</li> </ul> <p>59) ノートの使い方を指導する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教科毎にノートの書き込み方（パターンを決めて、定着させる。</li> <li>・子どもがノートに書き込みやすいようにノートスペースを考慮して板書する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ねらい、発問、答え等を要点を絞って板書できるようにする。</li> <li>・ノートへの書き込みと同じような板書の書き方を工夫する。</li> <li>・ノートを書く時間を確保する。</li> <li>・ノートの書き方カードを用いて、そのつど気をつける所を示す。</li> </ul>
テスト配慮	<p>64) プリントの文字の大きさ、余白に配慮する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの読みやすさ、書きやすさを念頭に置いてプリントを作成する。</li> </ul> <p>66) 解答欄を書きやすく工夫する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・一問一答形式で、解答欄を設ける。</li> <li>・問題とはっきり区別できる解答欄を作成する。</li> </ul> <p>68) 問題量を調整する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・1枚のプリントに掲載する問題数を少なくする。</li> <li>・習熟を図るプリントは易しいものから難しいのまで数種類準備する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもが見やすい字体、サイズ、余白（空間）、色を確認する。</li> <li>・解答欄がはっきりわかるように矢印等をつけておく。</li> <li>・子どもと相談し、少問プリントを何枚やるか相談して決め、約束通りにプリント課題に取り組ませる。</li> </ul>



学習形態	<p>71) 集中しやすい環境をつくる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・静かにする合図（声かけ、サイン、図など）決める。</li> <li>・イスの脚にゴム等の消音できる物を利用する。</li> <li>・教室前面、黒板上などの子どもの目につく場には、できるだけ掲示物を避ける。</li> <li>・掲示物を一時的に隠すためにカーテンなどを用する。</li> </ul> <p>72) 座席を配慮する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・気になる子には、声かけや注意喚起しやすいを考える。</li> <li>・隣りに座る子どもやグループの構成に配慮する。</li> </ul> <p>73) 整理整頓された教室にする</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・黒板の周囲、棚の整理、掃除道具入れ、水場などをいつもきれいに整理整頓する。</li> <li>・きれいに片づける方の写真や絵を準備して、づけることを援助する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・黒板周囲には余計な刺激（掲示物など）を設置しない。</li> <li>・毎時間、黒板はきれいに消されている。</li> <li>・気になる子は、最前列、2列目に座席を決め、担任がさりげなく声かけがしたり、視線で応えたりできるようにする。</li> </ul>
------	---	---

## 支援の手立てリスト

「多動一衝動性」		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・手足をそわそわ動かしたり、着席していても、もじもじしたりする</li> <li>・授業中や座っているべき時に席を離れてしまう</li> <li>・質問が終わらない内に出し抜けに答えてしまう</li> <li>・順番を待つのが難しい</li> <li>・他の人がしていることをさえぎったり、じゃましたりする</li> </ul>		
	学級全体への支援	より個別的な支援
目標・評価	1) 活動がわかりやすい目標にする。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・活動内容を具体的に示す。</li> <li>・子どもを主語にして「～する」「～できる」という表現にする。</li> <li>・1つの目標には2つ以上の内容を入れない。</li> </ul> 2) こどもにわかるように提示する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・板書や紙に書くなどして、子どもが見てわかるように提示する。</li> </ul> 3) 授業のふりかえりをする <ul style="list-style-type: none"> <li>・まとめの時間に授業のふりかえりを必ず行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・振り返りシート等を活用し、目標やねらいについての自己評価をさせる。</li> <li>・言語化が難しい子どもの場合は、項目を示し、○×でチェックさせる。</li> <li>・シールなどによるポイント制を利用する。</li> </ul>
授業の構成	4) 学習の流れを明示し見通しを持たせる <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の課題、作業の進め方、流れを小黒板やカード等で提示する。</li> <li>・学習の流れを一覧にし、今どこを習っているかを矢印で示す。</li> <li>・学習の始まりと終わりを明確に提示する。</li> </ul> 14) 導入で興味をもてるような工夫をする <ul style="list-style-type: none"> <li>・注意を引くような視覚的な提示やゲームなどをする。</li> <li>・始まりのあいさつに緊張感を持たせる。</li> </ul> 15) 授業を短いユニットに分ける <ul style="list-style-type: none"> <li>・1時間の授業を短い時間ごとに（ユニット）に分けて構成する。24) 話す時、聞く時のルールを明確にする</li> </ul> 16) 静と動のメリハリのある構成にする	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習の流れを示したカードを準備し、確認させながら授業にのぞませる。</li> <li>・学習の変わり目の際に、声かけをして注意を喚起する。</li> <li>・「ここまでがんばったら終わりだよ」と声かけをして最後まで取り組ませる。</li> <li>・具体物、挿絵、写真等を提示して、「おもしろいな」「早く学習したいな」と子どもに思わせるような発問を考える。</li> <li>・「授業のねらいを伝える（5分）」→「みんな德音読（5分）」→「説明（8分）」→「ノートに書き込み（10分）」→「発表の時間（8分）」→「授業のまとめ（9分）」とユニットに分けて授業を進める。</li> <li>・ユニットのパターンを繰り返すことで、活動の見通しを持たせる。</li> <li>・授業の構成は「ドリルワーク→一斉授業→グループ学習→確認→質問タイム→まとめ」という形で変化があり、どの子も参加しやすい工夫をする。</li> </ul>

学習のルール	<p>19) わからないときのルールを決める</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・合図や質問の仕方を決めておく。</li> <li>・聞きたいことを質問する時間を必ず作る。</li> </ul> <p>23) 話す時、聞く時のルールを明確にする</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・話す時間と聞く時間を分けて明確にする。</li> <li>・話す時・聞く時のルールを教室内に掲示する。</li> <li>・発言の仕方を教室内に掲示する。</li> <li>・話している人を見るようにさせる。</li> <li>・人の話を最後まで聞くようにする。</li> <li>・聞く時の合図を決めておく。</li> <li>・聞き方「あいうえお」をルールにする。</li> </ul> <p>24) 授業の準備を意識させる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・休み時間に次の授業で使う物を準備する。</li> <li>・チャイムが鳴ったら席に着くルールを決める。</li> </ul> <p>25) 活動のはじめと終わりをはっきり示す</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループ毎の発表数をメモするホームランカードがあり、発表が多いとグループはシールがもらえる。</li> <li>・発表の種類（質問→ゲー）（意見→チョコキ）を知らせるルールを作る。</li> <li>・教科によって準備するものを絵カードにして、準備しやすくする。</li> <li>・「何を、どこまで取り組んだら終わり」、「あと何題、あと何分」などゴールを伝える。</li> <li>・授業の流れ図で</li> <li>・タイムタイマーで終わりの時間を視覚的に提示する。</li> </ul>
指示の出し方	<p>28) 短いことばで簡潔に指示する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・抽象語を少なくし、具体的な短い支持を出す。</li> </ul> <p>29) 大切な指示は文字で示す</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・黒板に大切な（重要な）指示を書いたり、文字カードを準備して提示する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚的な図表、写真等を提示してイメージを持たせる。</li> </ul>
教材・教具	<p>48) 活動時間を具体的に示す</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習活動にかかるおおよその時間を示し、時計やタイムタイマー等を使って見通しを持たせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動ごとの絵カードを準備し、それぞれにかかる時間（時刻や時計の図等）を提示する。</li> </ul>
板書・ノート	<p>61) 大切な箇所をわかりやすくする</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・白以外のチョークを工夫して使い大事なところを示す。</li> <li>・大事な箇所が明確わかる工夫をする。</li> <li>・説明している部分や大事な箇所がわかるように、板書に矢印をつける。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・マークやアンダーライン、囲み線を使い、大事なところを示す。</li> <li>・「ノート」を取る箇所は、「ノート」と書いたマグネットを貼る。</li> </ul>

学習形態	<p>63) グループ編成に配慮する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・人間関係を考慮して、グループの構成を考える。</li> <li>・学びあいができる雰囲気を作り、隣同士で教えあうような工夫をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の中で、「自分で、ペアで、みんなで、練習」と工夫する。</li> </ul>
テスト配慮	<p>64) プリントの文字の大きさ、余白に配慮する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの読みやすさ、書きやすさを念頭に置いてプリントを作成する。</li> </ul> <p>66) 解答欄を書きやすく工夫する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・一問一答形式で、解答欄を設ける。</li> <li>・問題とはっきり区別できる解答欄を作成する。</li> </ul> <p>68) 問題量を調整する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・1枚のプリントに掲載する問題数を少なくする。</li> <li>・習熟を図るプリントは易しいものから難しいものまで数種類準備する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもが見やすい字体、サイズ、余白（空間）、色を確認する。</li> <li>・解答欄がはっきりわかるように矢印等をつけておく。</li> <li>・子どもと相談し、少問プリントを何枚やるか相談して決め、約束通りにプリント課題に取り組ませる。</li> </ul>
学習環境	<p>72) 座席を配慮する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・気になる子には、声かけや注意喚起しやすいを考える。</li> <li>・隣りに座る子どもやグループの構成に配慮する。</li> </ul> <p>73) 整理整頓された教室にする</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・黒板の周囲、棚の整理、掃除道具入れ、水場などをいつもきれいに整理整頓する。</li> <li>・きれいに片づける方の写真や絵を準備して、づけることを援助する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気になる子は、最前列、2列目に座席を決め、担任がさりげなく声かけがしたり、視線で応えたりできるようにする。</li> </ul>

## 支援の手立てリスト

「社会性・コミュニケーション」		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の子どもは興味を持たないものに興味があり、自分だけの知識世界を持っている</li> <li>・特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんとは理解していない</li> <li>・会話が形式的で抑揚なく話したり、間合いがとれなかったりする</li> <li>・ある行動や考えに強くこだわり、簡単な日常の活動ができなくなることがある</li> <li>・自分なりに独特な日課や手順があり変更や変化を嫌がる</li> <li>・とても得意なことがある一方で極端に不得手なものがある。</li> <li>・いろいろな事を話すが、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない</li> <li>・友達と仲良くなりたいという気持ちはあるが関係をうまく築けない</li> <li>・仲の良い友達がない</li> <li>・球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない</li> </ul>		
	学級全体への支援	より個別的な支援
目標・評価	1) 活動がわかりやすい目標にする。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・活動内容を具体的に示す。</li> <li>・子どもを主語にして「～する」「～できる」という表現にする。</li> <li>・1つの目標には2つ以上の内容を入れない。</li> </ul> 2) こどもにわかるように提示する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・板書や紙に書くなどして、子どもが見てわかるように提示する。</li> </ul> 3) 授業のふりかえりをする <ul style="list-style-type: none"> <li>・まとめの時間に授業のふりかえりを必ず行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・振り返りシート等を活用し、目標やねらいについての自己評価をさせる。</li> <li>・言語化が難しい子どもの場合は、項目を示し、○×でチェックさせる。</li> <li>・シールなどによるポイント制を利用する。</li> </ul>
授業の構成	4) 学習の流れを明示し、見通しをもたせる。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習の流れを文字や図などを用いて視覚的にとらえられるようにする。</li> <li>・今どの活動をしているのかが分かるよう、マグネットや印で示す。</li> </ul> 17) 授業の流れをある程度パターン化する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・「導入、課題の提示、説明、各自で考える、発表」等の展開を教科によって決めておき、同じ流れで授業を進めるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・黒板脇に学習の流れを書いて示す。その横に、マグネット等を置き、今どこをやっているか分かるようにしていく。</li> <li>・学習毎の「流れカード」を活用する。</li> </ul>

<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">学習のルール</p>	<p>19) 分からない時のルールを決める。          ・合図や質問の仕方を決めておく。</p> <p>23) 話す時、聞く時のルールを明確にする。          ・「〇〇くんに意見なんですが」「賛成です」等話し手、聞き手が分かるような発言のルールを決めておく。          ・聞く時は話している人の方を見て聞くようにさせる。          ・話している話題が常に分かるよう文字等で提示したり、言葉で説明したりする。          ・「〇〇くんが意見を言うよ」など話し手等を意識させる声がけをする。</p> <p>26) 最小限のルールから提示する。          ・一度の全てのルールを提示せず、段階を追って提示していく。          ・守ることが簡単なものから順を追って提示する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「SOS カード」「OK カード」の活用</li> <li>・話題をカードにし、手に持って示したり黒板に貼ったりして提示する。</li> <li>・質問や意見の際の手の挙げ方(グー、チョキなど)を決めておく。</li> <li>・質問カード、意見カードを利用する。</li> <li>・そばに行き身体にそっと触れるなどし、聞く姿勢を取れるように促す。</li> <li>・個人用のルールカードを活用する。</li> </ul>
<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">指示の出し方</p>	<p>26) 短い言葉で簡潔に指示する。          ・具体的な短い単語を使い、ひとつずつ指示し、追加指示はしない。          ・1回の指示ではひとつの動作(活動)のみ指示する。          ・実際に動作や写真等を見せて指示する。          ・作業や私語を止め、「これから3つ説明をします」のように聞く準備をさせる。          ・穏やかな口調、声のトーンで話す。</p> <p>29) 大切な指示は文字で示す。          ・徹底したい指示は文字や写真、図等で表し、提示する。</p> <p>37) 一斉指示の後、個別にも指示する。          ・徹底したい指示は、全体に告げた後個別にそばに行き指示する。          ・毎日繰り返し行う指示はカード等にし、そばに行き指さす等する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・毎日行う指示はカード化しておく。写真や図も活用する。</li> <li>・そばに行き身体にそっと触れるなどし、指示を伝える。</li> </ul>

教材・教具	<p>46) 視覚的手がかり等を使う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・説明の際には具体物や写真、図などの手がかりを使い分かりやすく説明する。</li> </ul> <p>48) 活動時間を具体的に示す。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・残り時間や終わりの時間が分かるように、文字や時計の図などを使って提示する。</li> <li>・活動の流れに合わせ、活動時間も明示する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実際の物やカード、映像などを活用する。</li> <li>・タイムタイマーの活用。</li> </ul>
板書の工夫	<p>56) 板書の書式を工夫する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教科毎に板書の仕方をパターン化する。</li> </ul> <p>61) 大切な箇所を分かりやすくする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・大切なことは色チョーク(色は決めておく)で囲む、下線を引く等する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・囲みや下線は意味毎に同じ色で強調する。</li> </ul>
学習形態	<p>63) グループ編成に配慮する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・動きの多い子や社会性に困難のある子などと同じグループにならないよう配慮する。</li> <li>・話しやすい人数のグループにする。</li> </ul>	
テスト形態	<p>69) テストのやり方を説明する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・分かるところから始めてよいこと、分からない問題は飛ばしてよいこと等を納得できるよう説明しておく。</li> </ul>	
学習環境	<p>70) 静かな環境を作る。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・集中して聞いたり考えたりできるよう、私語の少ない学級にする。</li> <li>・気がそれるような掲示物は貼らない。</li> <li>・整理整頓を心がける。</li> </ul> <p>72) 座席を配慮する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・気がそれにくい座席(最前列、前から2列目など)にする。</li> <li>・教師が声がけしやすい座席にする。</li> <li>・隣になる子どもがさりげない世話をしてくれる子、説明を嫌がらない子であるなど配慮する。</li> </ul>	

資料9：取り組んでみようシート

項目	年 組			担任
	日付	年	組	
取り組んでみようシート	/	/	/	/
教科等				
	実施の様子	実施の様子	実施の様子	実施の様子
＜実施後の子どもの様子等＞				
※同じ教科で4回取り組んでみた後、学級全体の様子、特別な支援が必要な子どもの様子を書いて下さい。				



## <学級サポートプランⅡ（あ・つ・みプラン）>

### （１）学級サポートプランⅡ（あ・つ・みプラン）の特徴

通常の学級担任の全てが特別支援教育や発達障害の対応を熟知しているわけではなく、手探りで苦戦している教員も多い。また、専門家による小中学校へのコンサルテーションなども盛んになってきてはいるが、日本全国の小中学校をまかなうことは不可能であろう。また仮に、専門家のコンサルテーションが可能であっても、校内の全教員の日常の授業のレベルまでカバーするには人的・時間的資源に限りがあり、現実的ではない。

そこで、特別支援教育の専門家でない通常の学級担任でも、専門家のコンサルテーション無しで、できるだけ簡単・簡便に、クラスでの支援を「計画→実践→評価→改善」していくプロセスを援助するセルフ授業改善ツールとして、「あ・つ・みファイル」を開発した。この「あ・つ・みファイル」を活用して作成された授業プランが学級サポートプランⅡ（あ・つ・みプラン）となる。学級サポートプランⅡ（あ・つ・みプラン）は通常の学級担任が日常的に気軽に独力でユニバーサルな授業づくりや授業改善ができることをねらいとしている。

学級サポートプランⅡ（あ・つ・みプラン）の一番の特徴は、「あ・つ・み ポリシー ～授業づくりのあり方～」という、ユニバーサルデザインの授業、指導における基本的なポリシーや子どもへの姿勢をシンプルに概念化して示していることである。これは、①子どもに（多様な方法で）“あわせよう”、②子どもに（わかりやすく）“つたえよう”、③子どもを（あらゆる面で）“みとめよう”の3つからなり、“あわせよう”、“つたえよう”、“みとめよう”の頭文字をとって「あ・つ・み ポリシー」と名付けたものである。授業や指導におけるポリシーをおさえることで、通常学級担任が、専門家の援助がない場合でも、具体例を超えて応用やアレンジを考えることができるように設計されている。

### （２）セルフ授業改善ツール（「あ・つ・みファイル」）の具体的内容

今回開発したセルフ授業改善ツール（「あ・つ・みファイル」）には、①先生の授業づくりチェックリスト、②子どものつまずきチェックリスト、③先生の授業づくりと子どものつまずき対応表、④あ・つ・み プラン記録用紙の4つが綴じられている。図1に「あ・つ・みファイル」に綴じられているものについて示した。

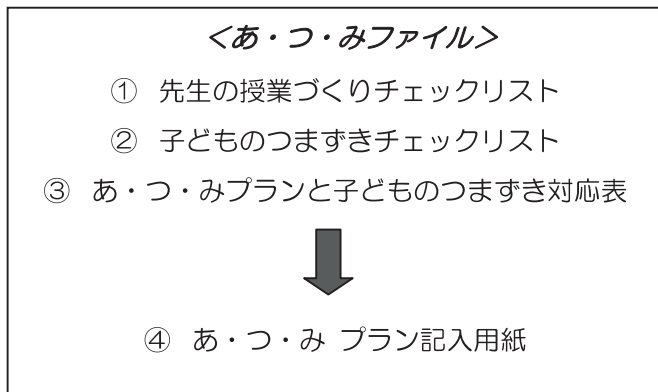


図1 「あ・つ・みファイル」に綴じられているもの

あ・つ・み プランは、「あ・つ・みポリシー（授業づくりのあり方）」、「先生の授業づくりの観点」「子どものつまずきの領域」の3つを柱（図2）に、授業づくりについて考え、チェック用紙等（資料10:先生の授業づくりチェックリスト、資料3:子どものつまずきチェックリスト、図3および資料11:先生の授業づくりと子どものつまずき対応表を参照）をチェックしていくと、具体的な支援の方策（図4）を見出すことができるようになっている。

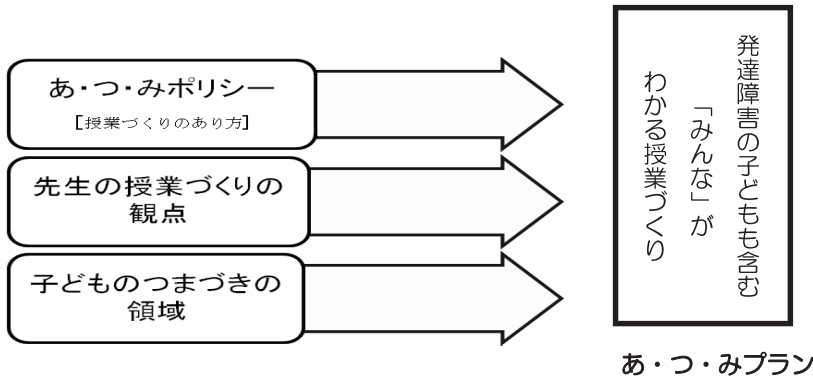


図2 授業づくりにおける3つの柱

あつみプランと子どものつまずきの対応表

ページ1 先生の授業づくりの観点	子どもにあわせる										分かりやすくつたえる									
	項目					子どものつまずきの領域					項目					子どものつまずきの領域				
I 学級経営	1) 一貫した対応をする										2) 混乱した時の対応の仕方伝える(困った時は周囲の人に頼む、かっとしたら先生の顔を覗くなど)									
	a) 困った行動への対応法を決めておく										3) 共通しがもてるように予定を伝える									
											4) 授業の始めと終わりを明確に伝える									
											4) 字級の中のルールをわかりやすく伝える									
II 授業の構成・教材数員	1) 子どもの実態に合わせ、適切な目標やねらいを設定する(状態を把握し、たすい程度や数値が可能な目標を設定する)										5) 用意するものを伝える									
	2) 活動内容や課題の難易度を子どもに合わせて段階別活用し、子どもが理解できるようにする										6) 設定した目標やねらいをわかりやすく伝える									
	a) 子どもに合わせて問題や問題の量を加減する										7) 授業で使うノート、教材、文房具など必要なものを授業前に用意するように伝える									
	3) 子どもにあわせて授業の構成を工夫する										8) 短い言葉で伝える									
	a) 導入一瞬間一まための流れを作る										b) 視覚的に提示する									
	b) 授業が始まる前に、前回学んだことについて復習する時間を作る										7) 子どもに学習の流れを伝える									
	c) 授業の流れや活動にメリハリをつける										8) 授業に取組むように準備しておくことを伝える									
	d) 気分転換できるように、授業の途中で運動や休憩をとりながら、紙を貼ったプリント配りなどの役割をさせ										a) 課題の難しさを、授業の途中で、子どもがわかるように伝える									
	e) 子どもが自ら考える課題を用意する										b) 事前に練習ところを伝え、家で練習しておくよう学習を促す									
	f) 課題の時間を十分に確保する										c) 作文の課題を事前に予告し、資料などの準備させる									
4) 教科書以外の機器や教材を積極的に活用する										d) 発表が苦手な子どもには、事前に話すことを書いてから発表させるようにする										
5) 子どもにあわせて教材を用意する。										9) 単語や教材の使い方を子どもにわかるように示す										
										a) 漢字の構成を理解しやすくするために漢字の構成表(かんじつくり)を色分けして示したり、部首の羅列										
										b) 不器用な子どもには手を添えて道具の使い方を教える										

図3 「先生の授業づくりと子どものつまずき対応表」の一部

A 表面

B 裏面

領域	支援の例	1週目		2週目		3週目		4週目	
		計画	効果	計画	効果	計画	効果	計画	効果
あつみポリシー	1) 一貫した対応をする								
	a) 困った行動への対応法を決めておく								
あつみポリシー	2) 混乱した時の対応の仕方伝える(困った時は周囲の人に頼む、カッとなったらその場を離れるなど)								
	3) 見通しがもてるように予定を伝える								
	a) 授業の始めと終わりを明確に伝える								
	b) 予定を変更する場合は、変更後の予定を事前に伝えたり、視覚的に確認できるようにする								
	4) 学級の中のルールをわかりやすく伝える								
あつみポリシー	a) 発言の仕方、話の聞き方等のルールを分かりやすく伝える								
	5) 用意するものを伝える								
	a) 授業で使うノート、教材、文房具など必要なものだけを前上に用意するように伝える								
あつみポリシー	6) 子どもどうしが互いの良さを認め合う機会をつくる								
	7) 大声を出す、席を離れるなど、子どもの行動の意味を伝える(例えば、注目してほしい、指示がわかりづらい)								
	8) 質問しやすい雰囲気を作る								

週	具体的な手立て(計画)	子どもの様子(効果)
1週目		チェック日( / / )の様子
		チェック日以外の様子
2週目		チェック日( / / )の様子
		チェック日以外の様子
3週目		チェック日( / / )の様子
		チェック日以外の様子
4週目		チェック日( / / )の様子
		チェック日以外の様子
4週目の振り返り		

図4 「あつみプラン」～I. 学級経営のシートの例～

以下では「あ・つ・みポリシー」、「あ・つ・みプランと子どものつまずきの対応表」、「先生の授業づくりチェックリスト」、「子どものつまずきチェックリスト」、「あ・つ・みプラン」の順に、具体的内容について説明することとする。

ア. 「あ・つ・みポリシー(授業づくりのあり方)」について

「あ・つ・みポリシー(授業づくりのあり方)」は、授業づくりのあり方について、学びのユニバーサルデザイン3原則(CAST, 2008)や、米国の通常の学級における読みの効果的な実践の研究エビデンスについてまとめたNational Reading Panel(2000)やカウンセリングマインドの考え方を主に参考にして、基本的な授業、指導におけるポリシーや子どもへの姿勢を、シンプルに概念化したものである。これは、①子どもに(多様な方法で)“あわせよう”、②子どもに(わかりやすく)“つたえよう”、③子どもを(あらゆる面で)“みとめよう”の3つからなり、“あわせよう”、“つたえよう”、“みとめよう”の頭文字をとって「あ・つ・みポリシー」と名付けたものである。

授業や指導におけるポリシーをおさえることで、具体例として挙げられた支援方策という単純なハウツーに走る前に、教師が担当する子どもそれぞれに合わせて、具体例を超えて応用やアレンジを考えられるようになることをねらっている。

「あ・つ・みポリシー」と学びのユニバーサルデザイン3原則(CAST, 2008)との対応関係は

図5のようになっているが、その前に、学びのユニバーサルデザイン3原則（CAST，2008）について説明する。

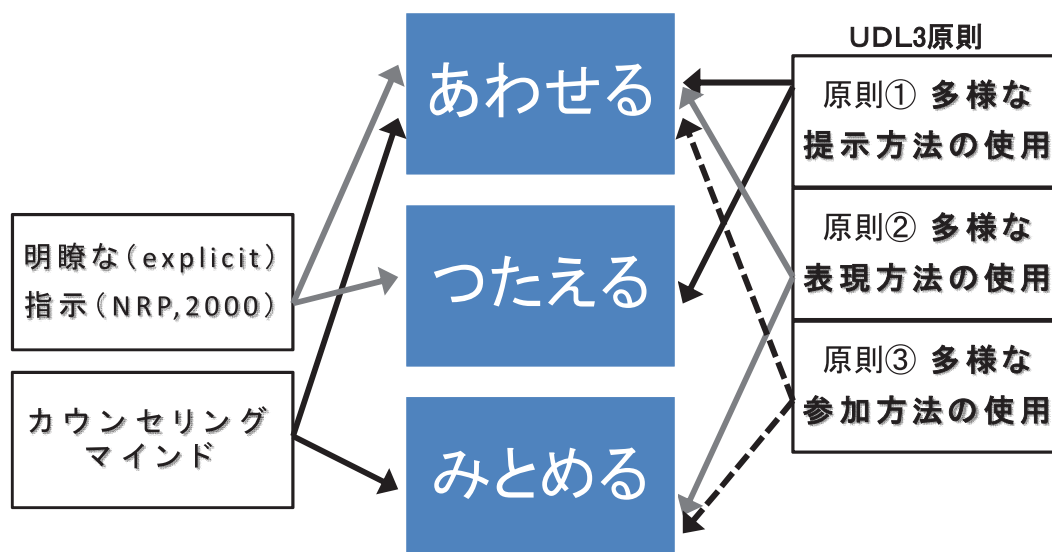


図5 “あ・つ・み”とUDL 3原則（CAST、2008）等との対応関係

学びのユニバーサルデザイン3原則（CAST，2008）とは、様々な障害のある子どもも、障害のない子どもも、どんな子どもでも学びやすくするための原則を説いたもので、①多様な提示方法を使用すること、②多様な表現方法の使用を子どもにみとめること、③課題に取り組み続け参加するための多様な方法を使用することの3つの原則が挙げられている（図6）。CAST(2008)は、ユニバーサルとは、みんなに効果のある“1つの”方法だけを示しているのではないとし、様々な選択肢を用意することで、様々な個性を持つ一人一人の多様性に合わせた対応ができるならば、それもユニバーサルな支援であると主張している。したがって、それぞれの原則にすべて子どもに“あわせて”多様な工夫（選択肢）を用意することが推奨されている。

## I. 提示

### 多様な提示方法の使用

- 1. 提示の選択肢**
  - 情報の並べ方を個々に合わせる
  - 聴覚刺激の代替えを用意する
  - 視覚情報の代替えを用意する
- 2. 言語やシンボルの選択肢**
  - 語彙やシンボルマークの定義を示す
  - 文法や構文をはっきりさせる
  - 文や数学的な記号を解説しやすいよう工夫する
  - 他言語相互間の理解を促進する（母語が異なる子どものため）
  - 重要概念を非言語的に図解で説明する

- 3. 理解のための選択肢**

- 背景となる知識を提供または活性化させる
- 決定的な特徴や重要な考え (big idea)、関係性を際立たせる
- 情報処理の過程をガイドする
- 記憶や転移を助けるよう工夫する

## II. 表現

### 多様な表現方法の使用

- 4. 身体的行為（表現）の選択肢**
  - いろいろな身体的な反応のモードを許容する
  - 平等に情報や課題を扱えるよう身体面で工夫する
  - IT支援機器を利用する
- 5. 表現スキルや流暢性のための選択肢**
  - さまざまなコミュニケーションの伝達手段を使用する
  - 作文や問題解決のためのツールを用意する
  - 練習や遂行のための足場作り (Scaffolds) に関する工夫をする
- 6. 実行機能のための選択肢**
  - 効果的な目標設定をガイドする
  - プランニングや方略の発展を支援する
  - 自分で情報やリソースのマネジメントができるよう促すための工夫をする
  - 進捗状況をモニタリングするための能力を高められるよう工夫する

## III. 参加

### 多様な参加の方法の使用

- 7. 興味を引くための選択肢**
  - 自己選択や自律性 (autonomy) を増大させる
  - 課題のねらいや興味との関連性や、課題二取り組むことに価値を見出し、課題の本物らしさ (authenticity) を高めるような工夫をする
  - 不安や注意散漫を減じるような選択肢
- 8. ねばり強く努力し続けるための選択肢**
  - 目標や目的の要点を強調する
  - 多様なレベルのチャレンジや支援を用意する
  - 協働とコミュニケーションを育てる工夫をする
  - 習得に向けたたフォードバックを増大させる
- 9. 自己調整のための選択肢**
  - 個人的な目標設定をガイドする
  - 対処スキルと方略の足場 (Scaffold) をつくる工夫をする
  - 自己評価と内省を促進させるような工夫をする

図6 学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン

[CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Author.]

さて、原則①は、教師の指示や教材の提示方法を、聞くことが苦手な子どもであっても、課題理解ができるよう聴覚刺激（話し言葉など）だけでなく絵や図を利用したり、あるいは見るのが苦手な子どもであっても理解できるように、視覚情報だけでなく言葉での説明を加えたり、実際に触れることができる具体物を利用したりする等の、多様な工夫を用意することによって、どんな子どもも学びやすくなるということを意味している。また、原則①には、数学的な記号や言語理解を促進するための支援や、課題の背景知識を活性化させたり、記憶や転移を助ける工夫なども挙げられている。次に、原則②は、子どもの反応に言及したもので、学習したことを子どもが表現する際に、言語的な応答だけでなく、作文、描画、作詩、歌による表現や身体表現など多様な表現方法をみとめることを提唱している。また、この原則②には、例えば計算の正確さではなく式を立てることがねらいの場合に、計算機を利用するなど、問題解決に様々なツールを使用することや実行機能への支援を用意することなども含まれている。最後の原則③は、子どもが課題に取り組み続けるために、様々な工夫を用意することを説いたものである。子どもの興味を引くよう自分で選ぶことを課題に組み入れたり、粘り強く努力し続けるために多様なレベルの目標や支援の選択肢を与えたり、友達同士で協力して作業したりすること、さらに自己調整に関する支援が挙げられている。

学びのユニバーサルデザイン（CAST, 2008）はアメリカにおける教育現場での活用を目途に作成されたものであるが、上述の説明のとおり、専門的な心理学用語が多用されており、このままでは現場の教師には理解が難しいと考えられた。そこで、より柔らかく、日常的な言葉へ置き換え、また授業者（教師）の視点に立って考え出したのが、「あ・つ・み」の標語である。

「あ・つ・みポリシー」の(a)子どもに（多様な方法で）“あわせよう”は、学びのユニバーサルデザイン3原則全てに対応している。(b)子どもに（わかりやすく）“つたえよう”は原則①、(c)子どもを（あらゆる面で）“みとめよう”は原則②と③に対応している。また、(b)の“つたえよう”には、読みの指導において効果的と実証された「明瞭な（explicit）」指示（National Reading Panel, 2000）も含むこととした。また、(c)子どもを（あらゆる面で）“みとめよう”には、原則②や③の他に、子どもへの共感や受容といったカウンセリングマインドの考え方も含むこととした。

## イ. 具体的な支援方策リスト（あ・つ・みプランと子どものつまずきの対応表）の作成

最初に、ア. の項で説明したあつみポリシーの考え方に則って、具体的な支援方策のリストの作成（以下、「あつみプラン」）を行った。

まず、通常学級での配慮に関する調査研究（小林・佐藤・玉木・海津, 2006; 玉木・海津・佐藤・小林, 2007）において示された具体的な配慮 68 項目について、あつみポリシーのどれに当てはまるか分類を行った。まず、著者ら 4 名の発達障害に関する専門家一人一人が独立して分類を行ったのち、4 名の回答を照合した。そのうち、一致しなかったものについて協議によって分類を決定した。また、中学校での授業観察の後、この 68 項目以外に必要と考えられる支援の具体例について前述の 4 名でブレインストーミングを行い、項目を追加した。

次に、これらの具体的な支援項目を、先生の授業づくりに関する 7 つ観点に対応させて分類した。また同時に、子どものつまずきに関する 9 領域と学級のどの子ども全体にも有用と思われるユニバーサルな支援（領域名は「全体」）の計 10 領域に対して分類し、先生の授業づくりの観点と子どものつまずきの領域とあつみポリシーの 3 軸が交差する「あつみプランと子どものつまず

きの対応表」(図3および資料11参照)を作成した。

### ウ. アセスメントツールの作成ー「先生の授業づくりチェックリスト」と「子どものつまづきチェックリスト」

教師自身の授業づくりの特徴を把握するためのツールとして、「先生の授業づくりチェックリスト」を作成した。これは、「あ・つ・みポリシー」と先生の授業づくりの観点をクロスさせたチェックリストで、資料10のようになっている。各項目について、いつもしているなら3点、時々しているなら2点、あまりしていないなら1点、全くしていないなら0点を与え、それぞれのカテゴリー毎に合計得点を出し、「あ・つ・みポリシー」と授業づくり観点のそれぞれのレーダーチャートに図示することで、各々の傾向をつかむことができる。また、学級の子どものつまづきの実態把握を行うために、「子どものつまづきチェックリスト」(資料3)を作成した。これは、文部科学省のチェックリストの50項目を縦軸、クラス全員を横軸にした表で、この表にクラス全員の評定結果を記入する。これを、「読む」「書く」・・・などのカテゴリー毎に合計得点を算出し、どの得点が多いかによって、その学級の苦手の大まかな傾向をつかむようにした。なお、「こだわり・コミュニケーション」の項目は「対人・社会性」の項目と合算して「社会」とした。

### エ. 授業づくり・授業改善のための「あ・つ・みプラン」

必要な支援方策を「あ・つ・みプランと子どものつまづき対応表(図3および資料11)」から選択したり、「あ・つ・みポリシー」に基づいて独自に支援を考え出して授業の計画を立て、授業実践を記録し、さらにその効果についてふりかえるためのツールとして、「あ・つ・みプラン記入用紙」(図4)を作成した。計画段階に記入する「具体的な手だて」欄と、1週間に1度チェック日を設けて○×等の記号で支援の効果について評価を記入する欄、また、その評価の根拠となる子どものエピソードについて数行程度記録する欄などが設けてある。できるだけ記録への負担を軽減するために、記号での記入を採用し、チェック日も1週間(5日間)に一度とした。1週間の様子としてしまうと、複数の授業の様子が混在して記入され、また授業直後の記録とはならないため曖昧な記録になる恐れがあったため、チェック日を設けた。

### (3)「あ・つ・みファイル」の使い方マニュアル

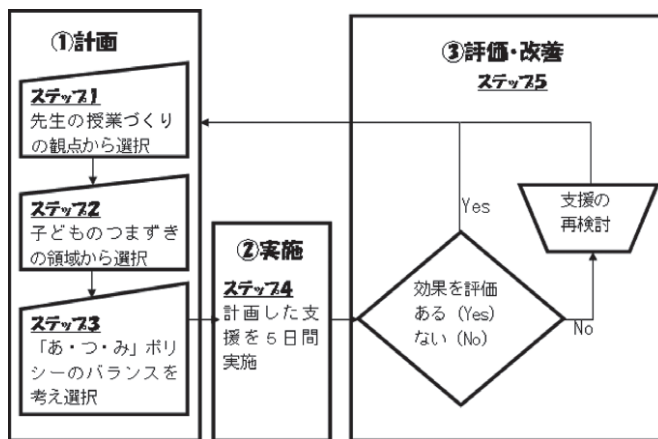


図7 あ・つ・みファイルを利用した支援のプロセス

あ・つ・みファイルを利用した支援のプロセスは、図7のようになっている。「あ・つ・みファイル」の使い方について、わかりやすく、簡単な表現によるマニュアルを作成した。

あ・つ・みファイルの具体的な使い方については、資料12「マニュアル:あ・つ・みファイルの使い方」を参照していただきたい。

(涌井恵・玉木宗久・海津亜希子・伊藤由美)





先生の授業作りチェックリスト

( いつもしている=4 ときどきしている=3 あまりしていない=2 まったくしていない=1 )

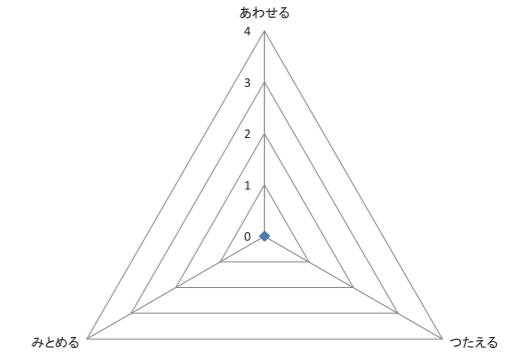
月 日 名前 ( )

	子どもにあわせる	評価	分かりやすくつたえる	評価	子どもをみとめる	評価
I 学級経営	1) 一貫した対応をする		2) 混乱した時の対応の仕方を伝える (困った時は周囲の人に頼む、かっとしたらその場を離れるなど)		6) 子どもどうしが互いの良さを認め合う機会をつくる	
			3) 見通しがもてるように予定を伝える		7) 大声を出す、席を離れるなど、子どもの行動の意味を考える (例えば、注目してほしい、指示がわかりづらい)	
			4) 学級の中のルールをわかりやすく伝える		8) 質問しやすい雰囲気を作る	
			5) 用意するものを伝える		9)	
						I 得点 ÷ 8 =
II 授業の構成・教具	1) 子どもの実態に合わせ、達成可能な目標やねらいを設定する (状態を把握しやすい観察や測定が可能な目標を設定する)		6) 設定した目標やねらいを分かりやすく伝える		12) 伸びる力に目を向ける	
	2) 活動内容や課題の難易度を子どもに合わせて数種類用意し、子どもが選択できるようにする		7) 子どもに学習の流れを伝える		13) 説明中心でなく、子どもが取り組みたいと思う学習場面を作る	
	3) 子どもにあわせて授業の構成を工夫する		8) 授業に取組やすいように準備しておくことを伝える		14) 子どもどうしが互いの良さを認め合う機会をつくる	
	4) 教科書以外の機器や教材を積極的に活用する		9) 機器や教材の使い方を子どもに分かるように示す		15) 約束ごとが守れたり、望ましい行動をとれたりしたときには、すぐにほめる	
	5) 子どもにあわせた教材を用意する。		10) 個々の子どもの様子を把握するため机間指導をする		16) できていることを認めたり、ほめることができるように、教材を工夫する。	
			11) 解答を導くための手がかりを伝える		17) 好奇心ややる気をそそる教材を作成する	
					18) 子ども同士の学習内容のふりかえりの機会を設定する	
					19) 子どもが自分の学習内容をふりかえれる機会を設定する	
					20) 子どもの特性を認める	
					21) 積極的に子どもの良いところを見つけてほめる	
					22) 良いことを見つけた際には、その場ですぐにほめる	
				23) 取り組めるよう、はげます		
					II 得点 ÷ 23 =	
III 教室環境	1) 子どもの状態にあわせて環境 (刺激) を調整する		3) 掲示物を整理して、必要な情報のみを伝える		4) 子どもが成就感を感じられる展示を工夫する	
	2) 座席の配慮					III 得点 ÷ 4 =
IV 学習形態	1) 子どもの特性を踏まえて役割を決める		5) グループのねらいをわかりやすく伝える		6) 子どもどうしが互いの良さを認め合う場面を設定する	
	2) メンバーに留意してグループを決める				7) グループわけを肯定的な意味づけで行う	
	3) 複数の教師で指導を行う場合、教師間の連携をとっている					
	4) 一斉学習だけでなく、子どもの習熟度や学習のねらいに合わせた学習形態を考える					IV 得点 ÷ 7 =
V 指示の出し方・話し方	1) 作業や課題は達成可能な量になるよう、小さなまとまりに分ける		3) 適切な声量で、間をとり、ゆっくり話す		5) 子どもが話そうとしていることを適切なことばで表現したり、補ったりする	
	2) 子どもにあわせた指示の出し方や話し方をする		4) 簡潔で分かりやすい言葉づかいで伝える		6) 好奇心ややる気をそそる発問を工夫する	
VI 板書・ノート指導・プリント指導	1) 子どもに分かりやすい文字の大きさを書く		7) 板書の書式 (左から右へ書くなど) を決めて伝える		13) 必要なことが書けていることをほめる	
	2) 文字を詰めず、子どもに分かりやすい文字量にする		8) ノートをとる必要のある箇所をはっきりさせる		14) 少しでも書けていることを認めてほめ、最後まで取り組み続けられるように、はげます	
	3) 子どもに分かりやすいレイアウトにする		9) 黒板に指示内容を書く			
	4) 教師の板書の時間を短くする		10) ノートやプリントに書く内容と書き方を具体的に伝える			
	5) プリントは見やすいレイアウトにする		11) ノートの取り方を指導する (赤ペンの使い方)			
	6) ノートを取る時間を十分に確保する		12) 「〇〇分まで」と終わりの時間を黒板に書いて伝える			
					VI 得点 ÷ 14 =	
VII テストの配慮・学習の評価	1) いろいろな評価を用意する (評価の多様性)		7) テストの際、何をすべきか (実施要領や目的) を明確に伝える		10) テストの際、どういった配慮が必要か子どもと話しあう	
	2) テストやレポート提出等の時間の調節をする		8) 事前にテストのやり方を伝えておく		11) 評価の際、積極的に子どもの良いところを見つけてほめる	
	3) テスト用紙の工夫をする		9) テストで何が求められているか、具体的な言葉で伝える		12) 子どもの進歩を分かち合う	
	4) 問題の出し方や答え方に選択の幅をもたせる					
	5) テストの受け方に選択の幅を持たせる					
	6) テストの解答において、本筋でないところで減点せず、許容度を広げる					
					VII 得点 ÷ 12 =	

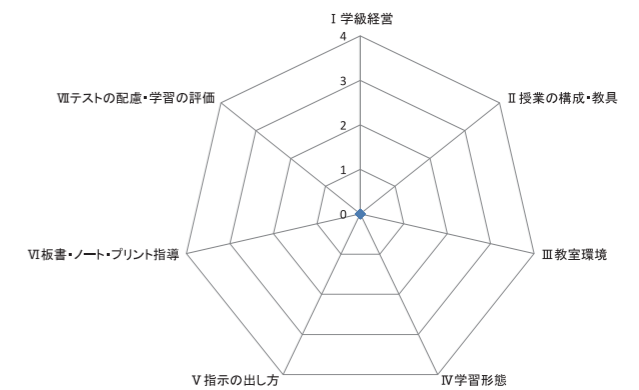
「あわせる」得点 ÷ 26 =

「つたえる」得点 ÷ 23 =

「みとめる」得点 ÷ 25 =



あつみポリシーの傾向



授業づくりの傾向

あつみプランと子どものつまずきの対応表

ページ1 先生の授業作りの 観点	子どもにあわせる										分かりやすくつたえる										子どもをみとめる																							
	項目					子どものつまずきの領域					項目					子どものつまずきの領域					項目					子どものつまずきの領域																		
I 学級経営	1) 一貫した対応をする										2) 混乱した時の対応の仕方伝える(困った時は周囲の人に頼む、かっとしたらその場を離れるなど)					6) 子どもどうしが互いの良さを認め合う機会をつくる					7) 大声を出さず、席を離れるなど、子どもの行動の意味を考える(例えば、注目してほしい、指示がわかりやすい)					8) 質問しやすい雰囲気をつくる																		
	a) 困った行動への対応法を決めておく										3) 見通しがもてるように予定を伝える					a) 授業の始りと終わりを明確に伝える					b) 予定を変更する場合は、変更後の予定を事前に伝えたり、視覚的に確認できるようにする																							
											4) 学級の中のルールをわかりやすく伝える					a) 発言の仕方、話の聞き方等のルールを分かりやすく伝える																												
											5) 用意するものを伝える					a) 授業で使うノート、教材、文房具など必要なものだけを机上に用意するように伝える																												
											7) 設定した目標やねらいを分かりやすく伝える					a) 短い言葉で伝える					b) 視覚的に提示する																							
																8) 子どもに学習の流れを伝える					9) 授業に取組やすいように準備しておくことを伝える					a) 課題の手順、作業の終了、約束事、必要な物などについて、文字や絵などでリストを作成し、随時確認できたり、ふり返りできるようにする					b) 事前に読むところを伝え、家で練習しておくよう予習を促す					c) 作文の課題を事前に予告し、資料などの準備させる					d) 発表が苦手な子どもには、事前に話すことを書いてから発表させるようにする			
II 授業の構成・教材教具	1) 子どもの実態に合わせ、達成可能な目標やねらいを設定する(状態を把握しやすい観察や測定が可能な目標を設定)										2) 活動内容や課題の難易度を子どもに合わせて数種類用意し、子どもが選択できるようにする					3) 子どもにあわせて授業の構成を工夫する					4) 内容が理解できているか複数回確認する					5) 教科書以外の機器や教材を積極的に活用する					6) 子どもにあわせた多様な教材を用意する。													
	a) 子どもに合わせて問題や宿題の量を加減する										a) 導入→展開→まとめの流れを作る					b) 授業が始まる前に、前回学んだことについて復習する時間を作る					c) 授業の流れや活動にメリハリをつける					d) 気分転換できるように、授業の途中で運動や休憩をいれたり、板書消しやプリント配りなどの役割を与える					e) 子どもが自ら考える課題を用意する					f) 課題の時間を十分に確保する								
III 教室環境	1) 子どもの状態にあわせて環境(刺激)を調整する										4) 掲示物を整理して、必要な情報のみを伝える					5) 子どもが成就感を感じられる展示を工夫する					6) 子どもどうしが互いの良さを認め合う場面を設定する					7) グループわけを肯定的な意味づけで行う																		
	a) 注意が奪われないように掲示物を調整する										a) 学習のヒントを掲示する					a) 作品を展示する					a) 各自の役割がどのようにうまくできたか、グループでふりかえる																							
	b) 混乱を引き起こす原因(大きな音や声、ざわざわした雰囲気)は可能な限り取り除く										b) 約束やルール、日課表、当番表など子どもに必要な情報を掲示する					b) がんばり表を利用する																												
	c) 可能であれば、混乱したときに落ち着ける空間を準備する																																											
	2) 座席の配慮																																											
	a) 教師の側や、落ち着いた子どもの間にするなど座席の位置を工夫する																																											
IV 学習形態	3) 学習しやすい環境作り										5) グループのねらいをわかりやすく伝える																																	
	a) 学習マットを用意する																																											
	b) 忘れものが多い場合、メモをとらせ、なくさないように置き場所をきめる																																											
	1) 子どもの特性を踏まえて役割を決める																																											
2) メンバーに留意してグループを決める																																												
3) 複数の教師で指導を行う場合、教師間の連携をとっている																																												
4) 一斉学習だけでなく、子どもの習熟度や学習のねらいに合わせた学習形態を考える																																												
a) 少人数(ペアやグループ学習など)の時間を設ける																																												



## 1. あ・つ・みファイルとは？

先生方が支援を計画→実践→評価→改善していくプロセスを援助するツールとして開発しているものです。支援の具体例に加え、必要な支援を効率よくみつけるための3つの手がかりを用意しています。

## 2. 3つの手がかり

### (1) 「あ・つ・み」 policy

授業・指導における基本的な子どもへの姿勢—「子どもに（多様な方法で）あわせよう」「子どもに（わかりやすく）つたえよう」「子どもを（あらゆる面で）みとめよう」—から支援を整理しています。

3つの観点の支援がバランスよく行われるようにしていきます。

### (2) 先生の授業作りの観点

先生の授業作りの観点から支援を整理しています。以下の7つの観点があります。「先生の授業作りチェックリスト」の得点を参考にして、これまで「あまりしていない」や「まったくしていない」ところの支援を選択します。

I	学級経営
II	授業の構成・教具
III	教室環境
IV	学習形態
V	呈示の仕方・話し方
VI	板書・ノート指導・プリント指導
VII	テストの配慮・学習評価

### **(3) 子どものつまずきの領域**

子どものつまずきの領域から支援を整理しています。以下の10の領域があります。

「子どものつまずきチェックリスト」の得点を参考にして、支援の必要性が高い領域から選択します。

1	聞く	「聞く」のつまずきの支援
2	話す	「話す」のつまずきの支援
3	読む	「読む」のつまずきの支援
4	書く	「書く」のつまずきの支援
5	計算	「計算する」のつまずきの支援
6	推論	「推論する」のつまずきの支援
7	注意	「注意」のつまずき（不注意）の支援
8	多動	「多動・衝動性」のつまずきの支援
9	社会	「社会性」のつまずきの支援
10	全体	「学級全体」のつまずきにかかわる支援

### **3. あ・つ・みファイルの利用手続き**

#### **(1) 準備物**

次のものを準備します。

- あ・つ・みファイル
  - 先生の授業作りチェックリスト
  - 子どものつまずきチェックリスト
  - あつみプラン
  - あつみプランと子どものつまずきの対応表
- 一週間内に行われる授業の指導案（必要に応じて用意）

## (2) 5つのステップ

図1のような5つのステップにより、支援の計画→実施→評価→改善のサイクルを繰り返し行います。1つのサイクルは1週間で、1カ月（4サイクル）経過した時点で、実践の総括を行います。

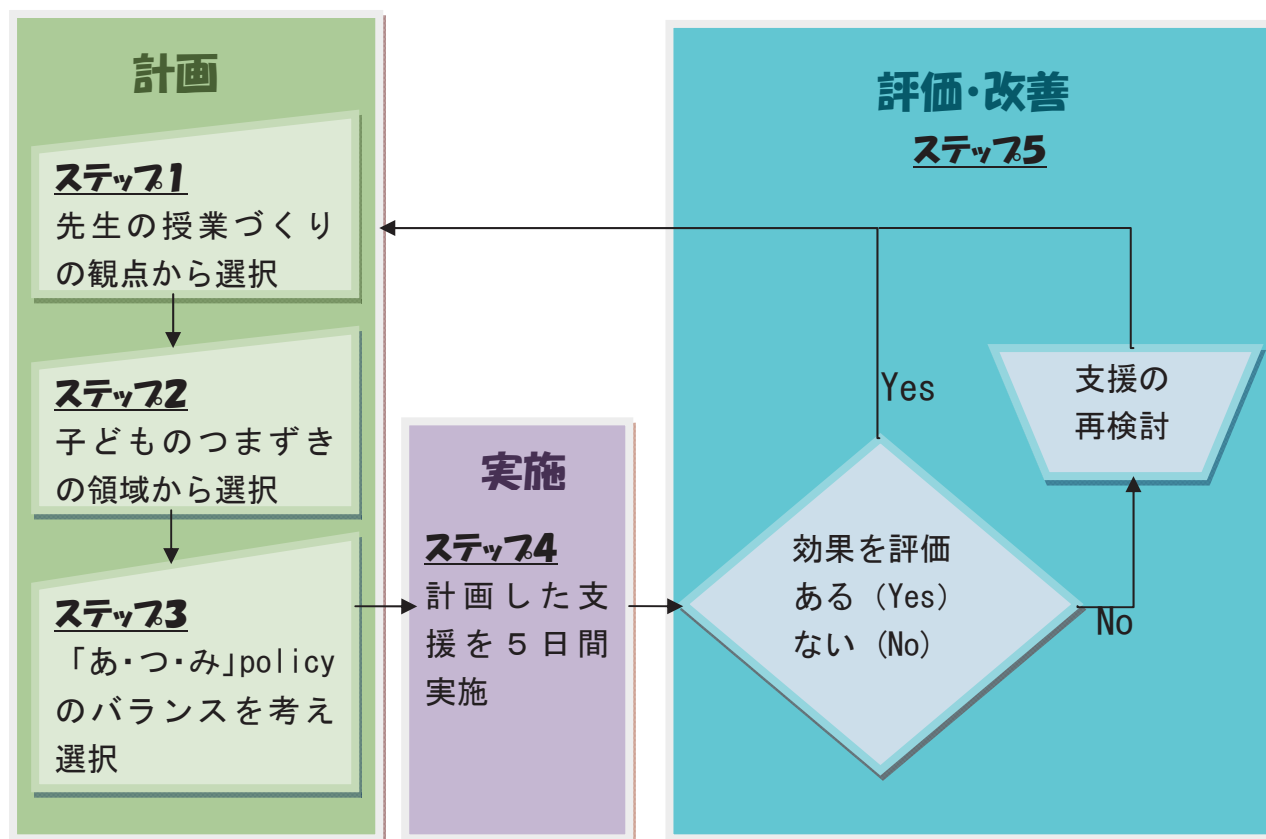


図1. あ・つ・みファイルを利用した支援のプロセス

### **ステップ1：** 先生の授業作りの観点から支援を選ぶ。

#### ① 「先生の授業作りチェックリスト」を使って、授業作りの特徴をチェックする。

「先生の授業作りチェックリスト」のそれぞれの支援について、「いつもしている」＝4点、「ときどきしている」＝3点、「あまりしていない」＝2点、「まったくしていない」＝1点の4段階で得点化します。

レーダー・チャートを使って、授業作りの観点のうち、すでに行っているものはどれか、また、行っていないものはどれかについて確かめます。

#### ② 今後、取り組んでみたい授業作りの観点を選ぶ。

「先生の授業作りチェックリスト」の得点を参考にして、「まだ十分にできていない」ところや、「これからもっとより良くしていきたい」ところなど、今後取り組んでみたい授業作りの観点を選びます。選択する観点は1つでも、複数でもかまいません。

③「あつみプラン」から実施できそうな支援を選択し、「計画」欄にチェックする。

②で選択した授業作りの観点別に、実施できそうな支援を選択します。

あつみプランでは、色つきタグを使って授業作りの観点別に支援を分類しています。選択した観点のタグのページを開くと、図2のようなシートが入っています。

また、あつみプランは「(子どもに) あわせる」「(分かりやすく) つたえる」「(子どもを) みとめる」の3つの観点から支援を色分けして分類しています(図2-A)。さらに、より抽象度の高い内容を大項目(番号[1)、2)、3)、...]で整理)、より具体的な例を小項目(アルファベット[a)、b)、c)、...]で整理)として示しています(図2-A)。

支援を選択する時は、以下の点に留意します：a) これまでに実施したことがない支援、b) すでに実施していたが改善の余地がある支援、c) 支援することで効果が期待できる支援、d) 実施可能な範囲内の支援(たくさん選択する必要はありません)。

あつみプランにない支援を考案して、それを空欄に記入してもかまいません。あつみプランに載せてある内容は、あくまで事例(典型例)の一部であって、すべてを網羅しているわけではありません。

I. 学級経営

A 表面

B 裏面

領域	支援の例	1週目		2週目		3週目		4週目	
		計画	効果	計画	効果	計画	効果	計画	効果
あつみプランの あわせる	1) 一貫した対応をする a) 困った行動への対応法を決めておく								
	2) 混乱した時の対応の仕方伝える(困った時は周 围の人に頼む、カッとになったらその場を離れるなど)								
あつみプランの つたえる	3) 見通しがもてるように予定を伝える a) 授業の始めと終わりを明確に伝える b) 予定を変更する場合は、変更後の予定を事前 に伝えたり、視覚的に確認できるようにする								
	4) 学級の中のルールをわかりやすく伝える a) 発言の仕方、話の聞き方等のルールを分かり やすく伝える								
	5) 用意するものを伝える a) 授業で使うノート、教材、文房具など必要な ものだけを机の上に用意するように伝える								
あつみプランの みとめる	6) 子どもどうしが互いの良さを認め合う機会をつ くる a) 大声を出す、席を離れるなど、子どもの行動の 裏を告げる(例えば、注目してほしい、指示がわかり づらい)								
	8) 質問しやすい雰囲気を作る								

週	具体的な手立て(計画)	子どもの様子(効果)
1週目		チェック日( / )の様子 チェック日以外の様子
2週目		チェック日( / )の様子 チェック日以外の様子
3週目		チェック日( / )の様子 チェック日以外の様子
4週目		チェック日( / )の様子 チェック日以外の様子
あつみプランの あわせる		

図2. あつみプランI. 学級経営のシート





選択されているかを確認します。

また、ステップ1-①の「先生の授業作りチェックリスト」のレーダーチャートを見て、「あわせる」、「つたえる」、「みとめる」の支援がバランスよく行われていたかどうかを確認します。

**②あつみ policy の3つの支援がバランスよく行われるよう必要な支援を選択し、「計画」欄にチェックする。**

※ステップ1-3で選択した支援について

**③あつみプランの「具体的な手だて（計画）」欄（図2-B）に、具体的な支援の手立てや留意点などを必要に応じて記述する。**

#### **ステップ4： 計画した支援を実施する。**

**①あつみファイルの「計画」欄にチェックした支援を、授業（あるいはその他の場面）において実施する。**

できるだけ意識して実施するように心掛けます。1回の計画につき、実施期間(サイクル)は1週間（月～金の5日間）です。

#### **ステップ5： 実施した支援の効果を評価し、改善する。**

実施期間中のいずれかの日に1度だけ、その日の実践について評価を行います。

**①実施した支援の効果をあつみファイルの「効果」欄（図2-A）に記入する。**

効果は以下の基準で評価します。ここでは、特に「支援が子どもの学習にいかにか機能したか」という観点をもって評価します。

効果の基準	記入の記号
とても効果があった	◎
わりと効果があった	○
あまり効果がなかった	△
まったく効果がなかった	×
実施しなかった	—

**②あつみファイルの「子どもの様子（効果）」欄（図2-B）に、評価の根拠等について記入する。**

支援を実施した状況、子どもの様子などについて出来るだけ正確に振り返ります。

### ③支援を再検討する。

すべてのステップが終了したらステップ1に戻って、再び支援の計画を行います。ステップ5の評価で効果が得られなかった支援については、次の計画において除くか、または、やり方を変えてみます。時間や労力などの負担も加味し、実施できそうな支援を選択していきます。

以上のステップ1～ステップ5までのサイクルを4回実施して1カ月が経過したときに、それまでの実践の総括を行います（図2-B）。

## 第2節 研究協力校による実践

### 学級サポートプランⅠの活用の実践 A校の実践

#### 1 学校の概要

A小学校は、平成21年5月現在で、児童数は855名、各学年4学級、特別支援学級が1学級設置されている。

平成20年度に校長が提示した「困っている子ども」に該当する児童が40名近くあがった。そのうち、発達障害と診断されていた児童は8名であった。学区内には市営住宅があり、児童全体の2～3割が就学奨励費支給を受け、就学補助（約150名）、生活補助（約20名）、一人親家庭（約130件）、外国籍の児童（約10名）というように、児童の生活環境が厳しく、指導上の課題が大きい児童も多数在籍している。

A小学校は、市の委託による平成20・21年度の特別支援教育の推進校であり、「子どもの学びを創る～学び合い高め合う授業の創造～」を研究主題として校内研究を行っている。学校経営の中では、校内研究と絡めて、授業改善と学級経営を大切にしている。校舎の特徴として学年ごとのオープンスペースであり、学年ごとのつながりは強い。平成21年度からは、コーディネーターを複数配置して校内研究との関連も深めている。

A小学校の特徴としては、オープンスペースの教室を生かして、1年生の4月はクラスを決めずに、生まれ月によって4グループを編成し、一人ひとりの児童の個性を大切に5月からクラスを編成する（SSTプラン）取り組みを行っている。

#### 2 授業づくり、学級づくりの取組（校内研究の成果）

上述したようにA小学校では「子どもの学びを創る～学び合い高め合う授業の創造」という校内研究の主題を設定しており、子どもの「考える力」や「表現する力」を伸ばすことを目標としている。集団で学ぶことにより自分が気づかない発見をしたり、表現することで他者と考えを比較し、さらに自分の考えを発展させたりすることを重視している。また、この思考力や表現力を伸ばすためには、子ども一人一人の実態をきめ細かく捉え、支援教育の手法を取り入れる中で、より一人一人がわかる授業をめざしていきたいと考えている。

平成20年度の校内研究では、学習形態を工夫したり、視覚化に訴えたり、作業のハードルを下げることなどの手だてが有効であることが明らかになった。わかりやすい授業を行うことで、子どもを、わかる→思考する→より深くわかる→さらに思考する→表現したい・みんなに伝えたいという方向に持っていき、思考力・表現力を育てたいと考えている。平成21年度の対象とする教科は、これまでの研究の継続性と発展性を考慮して平成20年度に引き続き理科・生活科で行っている。

## (1) 分かりやすさの追究

### ① 教材・教具の工夫

理科の場合、教材との出会いが重要である。子どもが、「何でだろう?」と興味を持ち「調べてみたい!」という意欲を喚起するような導入を考える。また、課題や実験方法をより分かりやすくするために、教材の提示については視覚に訴えるような工夫をする。

### ② 学習カード・ノート工夫

学習の課題・自分の予想・結果・考察・次時の課題・振り返りなど問題解決学習の流れに沿った物とする。形式については、学年の発達段階に即したものを考える。

〈低学年〉観点を明確にしたカードを用いる

理科の導入となる低学年の生活科では、学習課題を見いだしたり意鼓したりするきっかけとなる「気づき」の、量と質の向上を目指す。「どのくらいの大きさ」「どんなにおい」「さわってみると」「どんなあじ」など観点を明確にしたカードを用い書くことに慣れさせる。

〈中学年〉基本的な問題解決の流れに沿ったカードを用い実験方法や考察が書けるようにする

初めて理科を学ぶ中学年では、最初は、実験方法を考えたり考察を書いたりというのは難しいと思われる。部分的な穴埋め形式のカードを用いたり、みんなで考えたりしながら型に慣れさせる。

〈高学年〉自力で実験方法を考え、考察が書けるようにする

制御する条件を見いだしながら実験方法を考え、既習の内容と関連づけながら考察が書けることを目指す。高学年においてはノートに書けるようにする。

### ③ 学習形態の工夫

平成20年度の研究でも、場を工夫することにより子どもの集中力が増すことや、場面に応じて形態(全体・グループなど)を変えることで子どもたちが意見を出しやすくなることが明らかになった。今年度も引き続き活動に集中できたり、話し合いが活発になったりするための場や形態の工夫に取り組みこととする。

## (2) 授業展開における支援

①授業に至るまで：一人ひとりの考えや意見が尊重され、協同的な学びが出来る学級作り

②授業の単元の始めには：授業や単元全体に見通しを持たせる工夫、手順の明示と視覚化

③展開時には：十分に一人ひとりが活動・実験・体験できる時間の確保、個に応じた指導と助言

④終わりには：次の時間の活動に見通しを持たせる工夫

## (3) 校内研究の課題と成果

これまでの校内研究の積み重ねで、理科・生活科が好きになり時間を忘れて実験に没頭する子どもや、授業時間終了後も質問にくる子ども等、次々に沸いてくる疑問を解決しようとする姿が見えるようになってきた。

さらに、今までなかなか自分の思いを表現できなかった子どもが、書く観点を明確にするワークシートの工夫により、自分の思いを表現し進んで発表できる姿も見られるようになった。遅々とした歩みではあるが着実に研究の成果が授業場面に表れており、子どもたちが授業に集中して熱心に学習活動に取り組む姿が多く見られるようになった。

また、一人ひとりの子どもが自ら課題を作ったり、その課題が解決したりできるように実験器具を数多く準備する、現象や結果が捉えやすくするために必要なパーツだけを与える、教材としておたまじゃくしやビオトープ・地域の池の水といった子どもにとって身近な物を使うなどの「教材教具の工夫」や、一時間の授業時間の中で〈個で学ぶ〉→〈グループで学ぶ〉→〈全体で学ぶ〉→〈個で学ぶ〉など「学習形態の工夫」をすることにより子どもたちの意欲が持続し、生き生きと学ぶ姿もいろいろな場面で見られた。

一方、授業研究を通じて、児童から出された意見をクラス全体的話し合い活動を通して、深め（練り上げ）まとめていくことの重要性が指摘された。教師が児童の実態を見取り、単元のねらいと照らし合わせながら、的確に児童の思いや考えを捉え、他の児童と結びつけて話し合いを活性化させ内容を深めていくことは、研究主題である「学び合い高め合う授業の創造」に他ならない。

### 3 学級サポートプランの活用

上述のように特別支援教育を視野に入れた校内研究をすすめている学校であり、研究スタッフがどの学年にかかわってもよかったが、研究全体のバランスを考え、主に第2学年にかかわることとした。かかわり方としては、以下のようなSTEP 1から5の手順ですすめた。

【STEP 1】学級集団及び気になる子どもの学びの特性の把握

【STEP 2】学級全体及び気になる子どもの特性に応じた支援についての検討

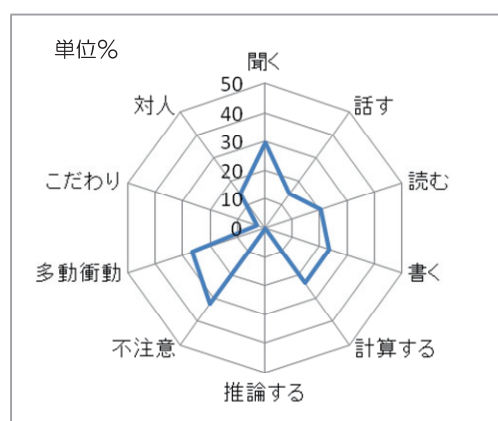
【STEP 3】支援リストを活用した支援の実践

【STEP 4】支援リストのまとめ

【STEP 5】サポートプランについての活用の仕方まとめと支援の評価

#### (1) 1組 (34名)

##### ① 学級全体の学びの特性・授業づくりのチェック (H21年6月実施)



〈学級全体の学習面－行動面のチェック〉

・学級全体としては、「不注意」「聞く」の項目にチェック数が多く、「推論する」「こだわり」については学級で課題になっていない。

・「不注意」に11名、「聞く」に10名、「多動衝動」に9名の児童にチェックがあり、クラスの3割弱の児童にそれらの傾向があることになる。このうち、2名の児童は「不注意」「聞く」の全ての項目にチェックがある。

・「不注意」の下位項目では、「課題や遊びの途中で活動を集中し続けることができない」「学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい」は、同一の10名の児童にチェックがある。

・「聞く」の下位項目では、「個別に言われると聞き取れるが集団場面では難しい」「聞きもらしがある」に7名の児童にチェックがある。

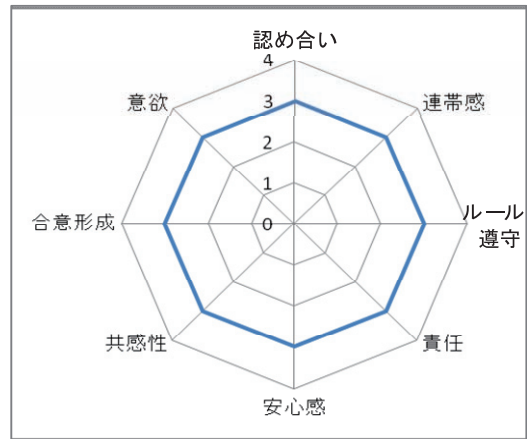
・学級内の特定の児童にチェックが偏っている傾向がある。

＜学級の雰囲気チェック＞

・学級経営の参考となる学級の雰囲気としては、「失敗や誤りを認めあう雰囲気」「仲間意識や連帯感」「集団のルールを守ろうとする姿勢」「役割を意欲的に果たす」「何でも話しやすい雰囲気」「思いやる行動」「話し合いで解決」「学習への積極性」の全ての項目で「少しはある」と回答があり、学級は平均的にまとまっていると思われる。

＜授業の自己チェック＞

担任による自己チェックでは、以下のような結果である。



・「学習のルール」の項目の「授業の始まりと終わりをきちんと意識づけている」と「テストの配慮」の項目の「時間を十分に確保している」が「できている」と自己評価している。

・「目標・ねらいの明確化」と「教材教具の活用」があまりできていないと自己評価している。

・「目標・ねらいの明確化」では、下位項目「個々の子どもの特性に応じた学習の目標やねらい」「測定や観察が可能な具体的な目標やねらい」が明確にされていないと判断している。

・「教材・教具の活用」では、下位項目「十分な教材研究」「視聴覚機器の積極的な活用」などがあまりできていないと自己評価している。

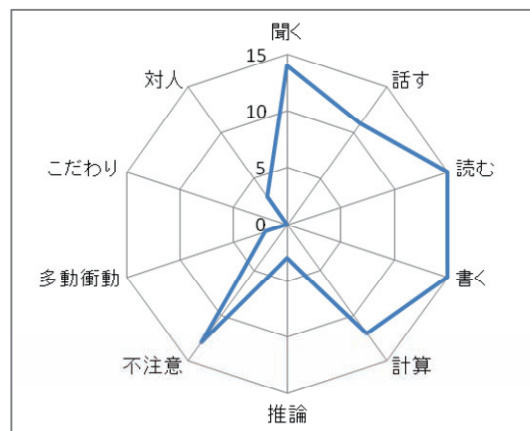
② 気になる子どもの学びの特性の把握

担任がクラスで気になる子どもとしては、下図の1名が挙げられた。

・学習面では、取り組みは意欲的だが内容の定着、確実性を欠く。漢字の形がきちんとならず、認知的な偏りが想定される。チェックリストからも「聞く」「読む」「書く」に課題があることが分かる。

・行動面や生活面では特に目立たないが、家庭であまり見てもらえていない様子がうかがえる。

・情緒的には比較的安定している。チェックリストからも「こだわり」や「対人関係」には課題が見られない。



③ 学級全体及び気になる子どもの特性に応じた支援についての検討

「① 学級全体の学びの特性・授業づくりのチェック」で「聞く」と「不注意」が学級の課題であることを踏まえて、学級担任は、以下のような学級全体への支援を考えた。

- ・聞く時間、話す時間、書く時間、考える時間等、1時間内に活動を多く取り入れ、集中力を保たせる。
- ・指示は短い言葉でわかりやすくする。
- ・友達の話に耳を傾けられるように話し手の方に身体を向ける等、話しやすい雰囲気をつくる。

また、「② 気になる子どもの学びの特性の把握」から、対象とした子どもに対しては、「課題の量は少なくしても最後まで時間内の取り組む意識を持たせる。」ことを目標とした。特に12月上旬には、支援の手だてリスト一覧の「書く」の中から「書くときの手がかりを用意する」「文字を書くときは言語化して書かせる」の2項目を選択して「取り組んでみようシート」を活用して実践した。

#### ④ 支援リストを活用した支援の実践と評価

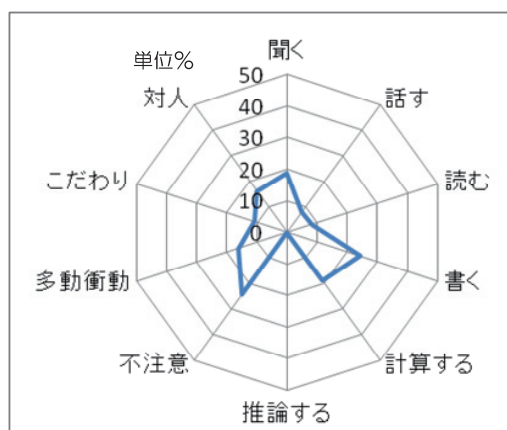
支援リストを参考に、学級全体には、「10分程度の活動を区切りにしたり、活動の始めと終わりを伝えたりして、学習活動にメリハリを持たせる。」「必ず注目させてから指示を出し、短い言葉で簡潔に指示する。」ことを実践した。「不注意」や「聞くこと」が苦手な子どもが多かったが、改善が見られてきている。

また、特に支援が必要な子どもについては、「作文を書くときに手がかりを用意する。」「文字を書くときは言語化して書かせる。」ことを実践した。作文の授業では、「はじめにしたこと」、「次にしたこと」、「最後にしたこと」を一緒に話しながら思い出し、メモに残すことで、主語と述語がつながった文章を書くことができた。また、文字を書かせる時に、違う発音で覚えている言葉や生活上使っているのに抜け落ちている言葉などに新たに気づくことができた。

## (2) 2組 (37名)

### ① 学級全体の学びの特性・授業づくりのチェック (H21年6月実施)

<学級全体の学習面－行動面のチェック>



・学級全体としては、「不注意」にチェック数が多く、「書く」「聞く」にもチェックが多い。

・「不注意」では「学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする」項目に6名、「書く」では「読みにくい字を書く」の項目に5名がチェックされている。「聞く」の項目の「聞きもらしがある」5名、対人の項目の「仲の良い友達がない」と「多動衝動」の項目「手足をそわそわ動かしたり、着席していてもみじみじしたりする」にそれぞれ5名のチェックがある。

・学級内の個別の児童の結果を見ると、特定の児童に「不注意」や「聞く」の各項目のチェックが多い。

<学級の雰囲気チェック>

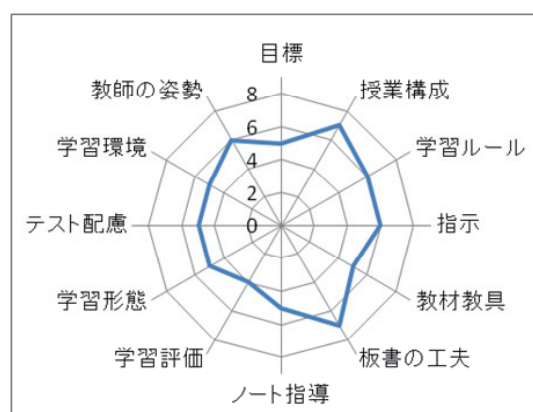
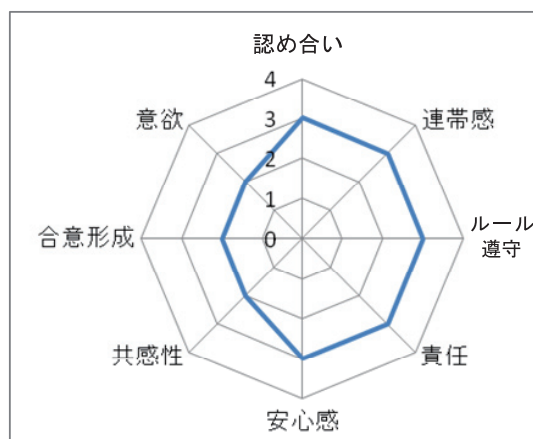
・学級経営の参考となる学級の雰囲気としては、「思いやる行動」「話し合いで解決」「学習への積極性」があまり感じられないという評価であるが、「失敗や誤りを認めあう雰囲気」「仲間意識

や連帯感」「集団のルールを守ろうとする姿勢」「役割を意欲的に果たす」「何でも話しやすい雰囲気」は、「少しはある」と感じている。

<授業の自己チェック>

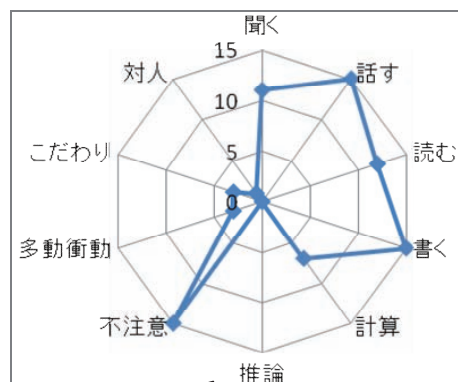
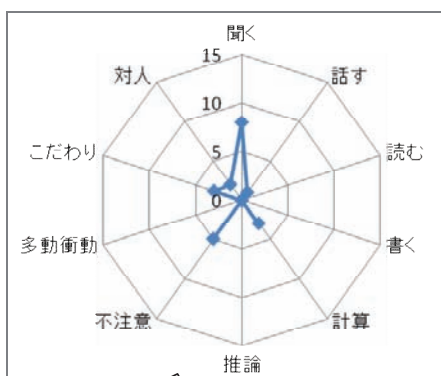
担任による自己チェックでは、以下のような結果である。

- ・「授業の構成」と「板書の工夫」で自己評価が高い。
- ・一方、「目標・ねらいの明確化」の項目で「個々の子どもの特性に応じた学習の目標やねらい」、「教材・教具の活用」の項目で「視聴覚機器の積極的な活用」、「ノート指導」の項目で「何をどのように書くか具体的に指示」、「学習環境」の項目で「掃除用具やロッカーなどの整理の仕方がわかりやすく示されている」に「あまりできていない」と評価している。



② 気になる子どもの学びの特性の把握

担任がクラスで気になる子どもとして、下図の2名が挙げられた。



・学習面:授業は聞いているが書くことが遅い。漢字が苦手。計算はできるが、文章題には取り組まないことが多い。

・行動面:能力はあると思われるが意欲がない。

・情緒面:母子分離不安があり、本人の意思で学校も休みがち。

・本児にとっては「聞く」ことが苦手であり、視覚的な支援の必要性が推測された。

・学習面:手遊びが多く、集中できない。計算はできるが、言語の習得が難しい。鍵盤は苦手。絵や造形も雑。

・行動面:指示理解、内容の理解が難しい。ノートに関係のないことを書いていることが多い。

・情緒面:ぎこちなさ、落ち着きのなさが目立つ。

・本児は「話す」「書く」「不注意」に課題が多く、「聞く」「読む」にも課題がある。高学年に進むにつれて学習の遅れが心配された。



### ③ 学級全体及び気になる子どもの特性に応じた支援についての検討

「① 学級全体の学びの特性・授業づくりのチェック」を踏まえて、学級担任は、以下のような学級全体への支援を考えた。

- ・一つ一つの子どもの反応に左右されず、わかりやすく理路整然と授業を進める。
- ・落ち着きのない子どもの座席配置を工夫する。
- ・机上には必要のないものは置かないようにする。
- ・朝の会などをパターン化し、子どもたちの活動をルーティン化する。

また、「② 気になる子どもの学びの特性の把握」から、対象とした子どもに対しては、支援の手だてリスト一覧の「不注意」への支援を参考にした。

### ④ 支援リストを活用した支援の実践と評価

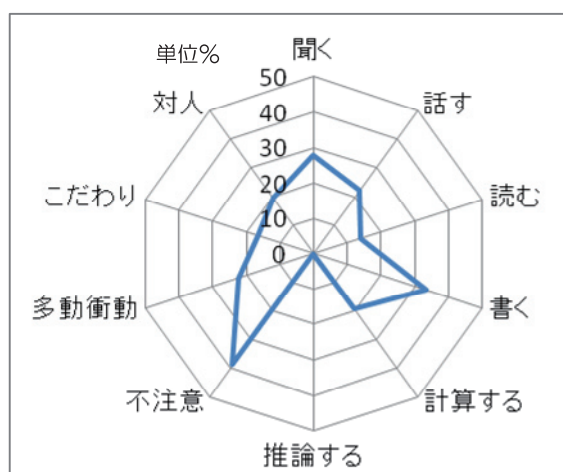
支援リストを参考に、学級全体へは、「子どもにわかりやすいように1つの目標に2つ以上の内容は入れない。」「板書や紙に書くなどして見てわかるように提示する。」ことを意識して指導することとした。

特に支援の必要な子どもについては、「学習の変わり目に声をかけ、注意を喚起する。」「近くの子どもが教えるような支持的関係をつくる。」ことを実践した。声かけは教科や指導内容により効果に差はあるが、全体的に集中できる時間は増えた。また、まわりの支持的なサポートにより活動できる場面も増えた。

## (3) 3組 (36名)

### ① 学級全体の学びの特性・授業づくりのチェック (H21年6月実施)

<学級全体の学習面－行動面のチェック>

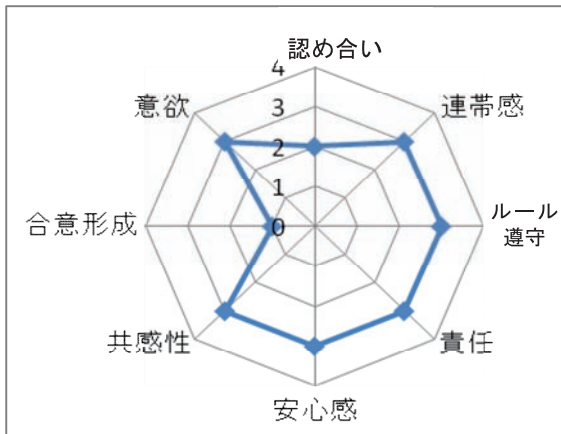


・学級全体としては、「不注意」にチェック数が多く、「書く」にもチェックが多い。

・「不注意」の項目で「学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする」11名、「聞く」の項目で「聞きもらしがある」10名、「書く」の項目で「読みにくい字を書く」「限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書かない」9名にチェックがある。

・学級内の特定の児童にチェックが偏っている傾向がある。

<学級の雰囲気チェック>



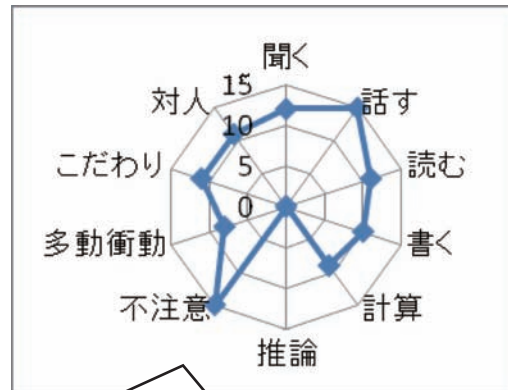
- ・学級経営の参考となる学級の雰囲気としては、「話し合いで解決」が「感じられない」という評価であり、「失敗や誤りを認めあう雰囲気」が「あまり感じられない」評価である。
- ・上記以外の「仲間意識や連帯感」「集団のルールを守ろうとする姿勢」「役割を意欲的に果たす」「何でも話しやすい雰囲気」「思いやる行動」「学習への積極性」については、「少しはある」と感じている。

<授業の自己チェック>



- ・担任による自己チェックでは、以下のような結果である。
- ・「学習のルール」「ノート指導」「テストの配慮」「学習環境」「教師の姿勢」などに気をつけているようである。
- ・一方、「目標・ねらいの明確化」「指示の出し方」「教材教具の活用」「板書の工夫」「学習の評価」は「あまりできていない」と自己評価している。

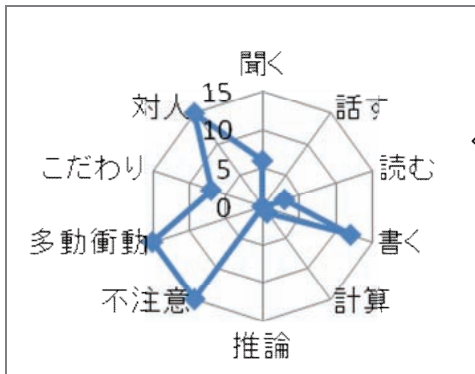
② 気になる子どもの学びの特性の把握



- ・学習面:課題を最後まで取り組むことが難しい。1対1であれば取り組めるものもある。
- ・行動面:グループ活動が難しい。基本的な生活習慣が身につけてない。
- ・情緒面:授業中、寝てしまうことがある。
- ・チェックリストからは、「聞く」「話す」「読む」「不注意」「多動衝動」「対人」にすべて課題があり、「書く」「計算」「こだわり」にも課題がみられる。
- ・本児は、多くの面に課題があり、今後の学校生活の上での対応が課題となる。

- ・学習面:個別の声かけを必要とする。音読はたどたどしい。計算は時間がかかるが何とかできる。
- ・行動面:一度にたくさんの情報量があると対応が難しい。取りかかりの遅さが課題。
- ・情緒面:環境的な要因が大きいのか? 母親が厳しい。ほめて育てたい。
- ・チェックリストからは「不注意」「話す」に大きな課題があり、「聞く」「読む」「書く」にも課題があるので、今後の学習面の対応が重要になる。

担任がクラスで気になる子どもとして、下図の3名が挙げられた。



- ・学習面:音読はどこを読むのか目で追えない。漢字が定着しない。読み取りが難しい。繰り返しが難しい。理解に時間がかかる。
- ・行動面:指示を聞いて自分から活動することが難しい。身体を動かすことは好きだが協調運動が良くない。
- ・情緒面:安定していない
- ・本児は、「不注意」「多動衝動性」に課題があり、「書く」「対人関係」にも課題がある。まずは、情緒面での安定を図る対応が必要であろう。

### ③ 学級全体及び気になる子どもの特性に応じた支援についての検討

「① 学級全体の学びの特性・授業づくりのチェック」を踏まえて、学級担任は、以下のような学級全体への支援を考えた。

- ・学級全体がざわつかないように今は何をするのかを確認する。
- ・まじめに取り組めた場合には必ず認める。
- ・ノート指導ではマス目黒板を利用し、わかりやすく提示する。
- ・話しやすい雰囲気をつくり、間違いの中から学ぶことの大切さを伝える。

また、「② 気になる子どもの学びの特性の把握」から、対象とした子どもに対しては、「自分から学習の準備をし、授業に参加する。」「相手の話を聞く姿勢をとる。」「苦手な課題でも声かけにより取り組む。」等を目指して指導を行った。特に12月上旬には、支援の手だてリスト一覧の「多動－衝動性」「不注意」「話す」「社会性」への支援項目の中から、A児には「活動の始めと終わりをはっきり示す」「授業の準備を意識させる」、B児には「授業の準備を意識させる」、C児には「活動の始めと終わりをはっきり示す」「活動が分かりやすい目標にする」の項目を選択し「取り組んでみようシート」を活用して指導した。

### ④ 支援リストを活用した支援の実践と評価

支援リストを参考に、学級全体には、「10分程度の活動を区切りにしたり、活動のはじめと終わりを伝えたりして、学習にメリハリを持たせる。」「書く時間を確保し、最後まで仕上げるようにして自信を持たせる。」などの指導に心がけた。

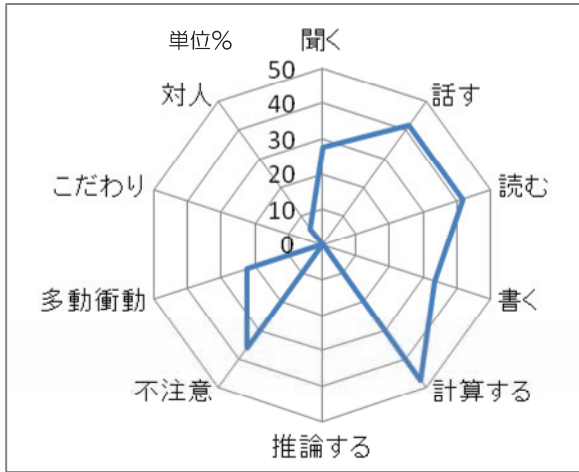
また、特に支援の必要な子どものA児については、休み時間に鉛筆を削る要に指示をしたところ、削るようになってきている。B児では、持ち物のメモを活用することにより、忘れ物が減り、授業前に準備ができるようになった。C児では、「プリントができれば休み時間」というように見通しを持たせると最後の10分は集中して取り組む様子が見られた。また、連絡帳にシールを貼り、保護者へがんばったことを伝えるととてもうれしそうであった。

このように、先の見通しをもたせることで、子どもたちの授業へ集中する時間が増えた。特に授業への参加が難しかった子どもについては、がんばった時にシール等で評価したり、参加できたときにすぐに認めたりすることが効果的であった。

#### (4) 4組 (36名)

##### ① 学級全体の学びの特性・授業づくりのチェック (H21年6月実施)

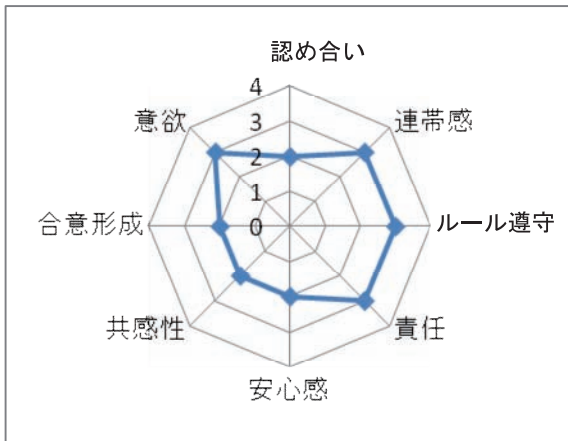
###### <学級全体の学習面－行動面のチェック>



- ・学級全体としては、「計算する」「話す」「読む」に課題のある児童が多く、「不注意」の児童も多い。
- ・「読む」の項目では「初めて出てきた語や、普段あまり使わない語などを読み間違える」14名、「計算する」の項目では「学年相応の文章題を解くことが難しい」13名、「簡単な計算や暗算ができない」12名である。
- ・学習面での課題のある児童は3割程いるが、「こだわり」や「対人」でチェックのある児童は少ない。

- ・学級内の特定の児童にチェックが偏っている傾向がある。

###### <学級の雰囲気チェック>



- ・学級経営の参考となる学級の雰囲気としては、「仲間意識や連帯感」「集団のルールを守ろうとする姿勢」「役割を意欲的に果たす」「学習への積極性」が「少しはある」と感じている。
- ・「失敗や誤りを認め合う雰囲気」「何でも話しやすい雰囲気」「他者を思いやる行動」「学級の問題を話し合いで解決していこう」という雰囲気などは、「あまり感じられない」と評価している。

###### <授業の自己チェック>

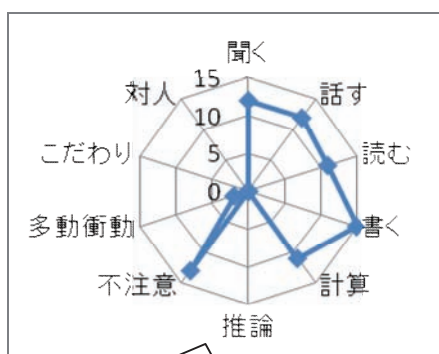


担任による自己チェックでは、以下のような結果である。

- ・「ノート指導」について最も気をつけているようである。
- ・一方、「目標・ねらいの明確化」「学習のルール」「学習の評価」は「あまりできていない」と自己評価している。

## ② 気になる子どもの学びの特性の把握

担任がクラスで気になる子どもは、下図の2名が挙げられた。



・学習面:漢字の定着が難しい。読み取りが難しい。筆算の計算ミスが多い。  
 ・行動面:不注意なことが多く、指示が聞いていない。物の扱いが粗い。運動協応もぎこちない。  
 ・本児は、「書く」「不注意」「聞く」「話す」「計算する」の順にチェックが多い。視覚認知の問題、記憶の問題も想定される。今後の学習面での対応が重要である。



・学習面:音読は目で追えない。漢字の定着が難しい。読み取りが難しい。課題の理解に時間がかかる。繰り返し、繰り返し下がり  
 が難しい。  
 ・行動面:身体を動かすことは楽しめるが、協調運動は難しい。指示を聞いて自分から活動することが難しい。  
 ・本児は、「書く」「計算する」「読む」「聞く」「不注意」に課題がある。今後の学習面での対応が重要である。

## ③ 学級全体及び気になる子どもの特性に応じた支援についての検討

「① 学級全体の学びの特性・授業づくりのチェック」を踏まえて、学級担任は、以下のような学級全体への支援を考えた。

- ・活動がわかりやすい目標にする。
- ・学習の流れを明示し、見通しを持たせる。
- ・集中が持続するように、話の順序を考える要点をおさえるなどして、だらだら話さないようにする。

また、「② 気になる子どもの学びの特性の把握」から、A児には支援の手だてリスト一覧の「書く」への支援の中から「書かせる量を調整する」「書く時間を十分に確保する」「座席を配慮する」、B児には「計算・推論」への支援の中から「計算する、考える時間を十分に確保する」「大切な箇所を分かりやすくする」の項目を選択し「取り組んでみようシート」を活用して指導した。

## ④ 支援リストを活用した支援の実践と評価

学級全体への支援では、「大切な箇所をわかりやすく提示する。」「分からないときに手を挙げる、カードを使うなどのルールを決める。」を参考に実践した。

特に支援が必要な子どもについて、A児には「必要のところだけ書かせる。」「書く時間、計算する時間を確保する。」「座席を配慮する。」を実践した。B児には「書く時間、計算する時間を確保する。」「色チョークや囲み、下線などで大切な部分をわかりやすく示す。」を実践した。座席の配置や必要ところを強調して意識させることは効果的であった。書く姿勢が身についてき

ている。時間の確保は内容により取組に差が見られた。

#### 4 まとめ

学級サポートプランを活用して4名の学級担任及び学校長から以下のような意見が寄せられた。

- ・チェックの結果がグラフで示されることは、傾向がわかりやすい。
- ・学級全体のチェックと授業のチェックは、学級全体への支援の必要性を意識することになり、どのような支援を行えばよいかの参考になる。
- ・支援リストがあると支援の手立てを具体化する参考になる。
- ・個々の子どものチェックにより学びの傾向がわかるが、例えば認知的な偏りについて専門的な対応が必要なのかどうかの判断が難しい。
- ・学級全体への支援と個々の支援が必要な子どもの支援について、共通性もあるが一人一人異なる面もあり、関連づけて指導することに難しい面もある。
- ・新しく学級担任になった者は、チェックからアセスメントシートを完成させるのに1学期間位かかるかもしれない。

A小学校は、市の委託による平成20・21年度の特別支援教育の推進校であり、「子どもの学びを創る～学び合い高め合う授業の創造～」を研究主題として校内研究を行っている。その校内研究と絡めて、本研究に参画してもらった。第2学年すべての学級に学級サポートプランを活用し、支援の手だてリストから実践できそうな内容を選択して実践をすすめてきた。担任独自のやり方で実践してきたが、それぞれに成果がみられた。このような実践現場での取り組みは条件が統制できないため、成果がこの学級サポートプランによるものと断定することは難しい。子どもたち自身の成長、教師の意識の持ちよう、学校行事の有無など、様々な要因が関係していると考えられる。したがって成果が学級サポートプランとは直接に結びつくとは限らないものの、3学期に入ってから授業参観を行うと学級の雰囲気は落ち着き、授業への集中が高まったことも事実である。寄せられた意見にもあるように、学級サポートプランは、学級全体の学びに向けて担任への支援となり、効果があったと考えられる。

また、A小学校での実践を通して、課題も明らかになった。「学級全体の学習面－行動面のチェック」「学級経営のチェック」「授業の自己チェック」「気になる子どもの学びの特性の把握」は、すべて実態把握のためのアセスメントである。これらのアセスメントを一つずつ分析するだけでなく、有機的に関連づけて検討する視点を考えていくことが必要である。

さらに、支援として取り組む支援リストの内容は、授業の内容や学年によっても異なってくるものが考えられる。今後、教科や学年による支援の方策についてもさらに検討していく課題である。

(小林倫代・笹森洋樹)

# 学級サポートプランⅠ の活用の実践

## B校の実践

### 1 学校の概要

B校は、市の南東の海沿いに位置している。学校区には、第一次産業に従事する家庭の子どもが多く、児童養護施設から通学する児童もいる。また、近くには医療センターがあり、院内学級も設置されている。

学年構成は、各学年2クラス、特別支援学級4クラス（うち1クラスは院内学級）の計16クラスであり、平成21年4月現在、336名の児童が在籍している。学校には、学級担任の他に、T-Tとして指導に当たる教員も2名おり、子どもの支援・指導に携わっている。また、県内の大学生数名がチューターとして支援に当たっている。

こうした環境の中、平成16年度より学校の教育方針及び教育目標の中に、「子どもと子ども、子どもと教師において、こまやかなふれ合いを大切にし、愛情豊かな指導をし、限りない可能性を信じて教育をすすめる。」「特別支援教育の全校的な体制づくりと充実をすすめる。」という特別支援教育の充実を掲げ、学校全体で取り組んでいる。

また、長年「主体的に取り組み、かかわりあい、学びあう力を育てる」を研究主題に設定し、地域にある豊かな自然や校区の人材を生かした総合的な学習の研究にも力をいれている。

### 2 授業づくり、学級づくりの取り組み

B校では、前項で述べたように5年前から特別支援教育の研究が進められてきた。その中で、各学級において気になる児童が複数在籍していることに学級担任自身が気づき始めた。しかし、少ない教員数で全ての児童に個別の支援を行うことは難しく、一斉授業の中でどのような工夫をすれば、全ての児童が学習に参加し、「わかる」「できる喜びを感じる」ことができるかということが重要な課題であった。そこで、平成17年度より、研究主題に「特別支援教育の視点を根底においた基礎学力の定着を目指して」というサブテーマを掲げ、一人ひとりの困難さをふまえた上で手立てを工夫した授業づくりと、励まし合い支え合う集団・仲間づくりを行うことを目指して、教科にこだわらない研究を推進してきた。さらに、「教師と子ども」「教師と教材」「子どもと教材」「教師同士」が、いかにかかわり合っていくか、学び合っていくかが授業づくりにおいて重要であると考え、互いの実践交流・学び合いの場として全教員が公開授業を行うこととした。

こうした中、平成19年度は「日々の授業の中での丁寧な指導方法」について、学び合いながら研究を進めた。また、「学習を支える体づくり」にも視点をあて、体育の授業や遊びの中での子どもたちの体づくりの支援方法についての研修も行った。

B校の研究に関する取り組みをまとめると以下のようなになる。

#### (1) 重点内容

##### ① 児童の実態把握

実態把握においては、特別支援教育の手法や視点を手がかりに、「困っている児童に気づく」ことを目的として、以下のような内容を全児童について毎年行い、その結果を総合的に分析し、学級目標の設定や実際の支援に結びつけている。

- ・森田－愛媛式読み書き検査と図形検査（2～6年で実施）：読み書きの困難さについて検討。
- ・Q-U検査（2～6年で実施）：年2回実施。プロット図を公開し、職員研修会で分析。
- ・学力到達度調査（CRTテスト）：夏期校内研修会で分析し、協議。
- ・チェックリストを用いたLD、ADHD、高機能自閉症の可能性の把握
- ・就学時検診、一日入学等での観察

#### ② 学習内容を受け止め、理解しやすくするための授業づくり

授業づくりについては、先に挙げたような全教員による公開授業を通して、理解しやすい授業にするための方法等の検討が行われている。具体的なポイントを以下に挙げる。

- ・学習内容を見やすくし、見通しをもたせる

学習内容を視覚的に受け止めやすくするために、板書を整理し見やすく工夫する、見通しをもたせるための手順を示す、残り時間をタイムタイマー等の支援機器を使い示す等の工夫がされている。

- ・指示を聞きやすくする

座席の位置の配慮や、話す内容、話し方の工夫がなされている。

- ・集中力を高める

教材教具の作成・活用や体験活動の重視、授業展開の工夫等で魅力ある授業になるよう取り組んでいる。また、集中を促すために、教室の前面、側面には掲示物を置かない、整理整頓するなど、環境の整備にも力を入れている。

③ 発達障害のある子どもにとっても、学びやすい・暮らしやすい学校であるための支援  
どの児童にとっても学びやすく暮らしやすい学校であるために、学校での生活全体が分かりやすいものになるよう以下のような工夫がされている。

- ・活動のマニュアル化

進級し担任が替わっても児童が混乱せず6年間を過ごせるように、清掃、給食の片付け、図書室の使い方、あいさつ、職員室への入退室の仕方など全校で行うことは同じやり方をする。また、担当委員会でマニュアルビデオや手引きを作り、全校で視聴、確認し定着を図っている。

- ・活動の組織化

一週間のタイムテーブルの中に学習支援の場を組み込み、全職員で継続して支援に取り組む。

「B校タイム」：全ての児童を対象に、月、木、金の8:30～8:40、水曜日の5校時を、学級毎に計算、漢字、個別指導にあてる。

「学習ルーム」：月、木、金の放課後16:00～16:30に4年生以上の児童を対象とし自主学習の場を設置。担当教員として5名+学生チューター2名が在席し、児童の求めに応じ指導にあたる。

#### ④ 困り感の大きい児童への手だて・支援体制

校内研究とリンクした支援体制の構築を目指し、教師一人一人が特別支援教育についてきちんと理解することを重視した。そのために、年3～4回の研修、毎月の職員会議において校内児童についての情報交換、年間3回「個別の指導計画」に基づいた児童理解の会議を行っている。また、校内には、ア) 校内委員会、イ) 特別支援教育コーディネーターチーム会、ウ) 支援会、を置き、定期あるいは随時に話し合いの場をもち、連携して支援に当たるようにしている。

#### ⑤ 「学びを支える体づくり」の研究



授業に集中し、意欲的に取り組むことができるためには、体づくりも大切な要素と考え、全校で取り組んでいる。様々な基本運動を用いた準備運動をマニュアル化し、いつでも子どもが運動できるようなサーキットトレーニングの場の設置、座り方、立ち方、バランス等の指導や簡単な運動を取り入れた体育集会の実施、使いやすい道具の作成（縄跳び用ジャンプ板等）や用具の整理などに力を入れて取り組んでいる。

## （２）学び合える授業研究・実践交流・共通理解

授業研究や検討会等を通して、お互いに学び合える教師集団となることを目指し、以下のような取り組みを行っている。

- ① 児童の実態を把握し、実態に即した学級経営目標を立てる。また、学級毎に日常的な取り組みの方針や授業の中での支援方法を織り込んだ指導案の作成をめざしている。
- ② 全員公開授業
- ③ 全校での授業研究は各学年ひとつとし、他は公開授業。どの授業研究も必ず事後検討会を行い、全員で意見交換をする。
- ④ 教科は問わないが、研究主題に向けた教師の願いや取り組みが分かるような授業にする。
- ⑤ 年間２回、日々の生活や授業の中での支援グッズ・支援方法を紹介し合う場を設定する。（夏期休業中、年度末）

## ３ 「学級サポートプラン」の利用

B校では前項で述べたように、学校全体で特別支援教育の理解を深め、その視点を生かした研究に取り組んでいたが、様々な実態把握の結果を総合的に判断し、個別の指導計画や授業づくりに活かすという点では課題が残っていた。そこで、実態把握の一つに、本研究チームで検討した学級サポートプランの一部（チェックリスト）を組み込んで使い、サポートプランの３行程、「実態把握のためのチェック」「アセスメントシート票への整理」「支援の手だてリストを活用した支援」を通して、実態把握と個別の指導計画、授業づくりが結びついていくことを目指し、共同の実践研究を行った。

本研究の実施にあたっては、学校長を始め全職員の理解と協力が得られ、全学級担任にチェックリストを実施してもらうことができた。また、１、２、４、５年の各学級と共同で児童の実態把握やアセスメントシート票への整理、個別の指導計画の検討等を実施することもできた。それぞれの学年には、各学級２～６名の「支援の必要な児童」がおり、その中には数名医療機関等で診断を受けた児童もいた。特に４年には、授業に参加できない児童が数名おり、学級担任や特別支援教育コーディネーター、管理職等と共に学級経営や授業についても毎回検討を行った。

ここでは、学級サポートプランの利用と、研究チームとのかかわりがどのように進んだかを報告する。

### （１）学級サポートプランの導入

平成 21 年 5 月の初回訪問時に、学級サポートプランの概要を説明した。学校長をはじめ、教頭、研究主任、コーディネーターの理解と協力を得て、全学級で「実態把握のためのチェック」を行うことになった。6、7月の訪問では、協力学年（1年をのぞく）の学年検討会に参加し、学校独自の実態把握とチェックリストの結果をあわせ、さらに細かく個別の実態把握を行う必要のある

児童をリストアップした。この段階では、学級全体のチェックリストでチェックの多い児童であっても、学級担任が「支援が必要」と意識していないケースもあったが、児童のニーズを見逃さないためのツールとして学級サポートプランが利用され、これにより、前年度からリストアップされている児童に加え、各学級1～4人が、新たに詳しい実態把握が必要な児童と判断された。

## (2) 学級サポートプランの活用

第4回、8月の訪問では、各学年の（実態）分析会に参加し、学級担任が作成した個別の指導計画について、「実態把握のためのチェック」の中の、学級全体のチェックリスト、個々の児童のチェックリストを基に支援の必要性や目標の適切さについて検討した。ここでは、各チェックリストをアセスメントシート票に整理したものを提示し、レーダーチャートを見ながら、「聞くことが弱い傾向にある」など学級全体の傾向をつかんだ。また、各項目でチェックの多い児童について、さらに詳しい検査等が必要かどうかについて話し合った。

B小の場合、独自で詳細な実態把握を行っているが、それらで低い得点の出ている児童でも、学級担任に「この子は大丈夫」という思いがあれば個別の指導計画作成に至っていないこともあった。今回学級サポートプランを利用したことでより気づきが促され、コーディネーター等からも「この子はチェックが多いので、もう少し詳しく見てみよう」という意見が出しやすくなった。

また、個別の指導計画と個々のチェックリストの結果のレーダーチャート等を見比べながら、目標や手だての妥当性についても検討することができた。

## (3) 授業研究での活用

第5回9月の訪問では、協力学年の授業を参観し、個別の支援等について検討した後、10月の授業研究について指導案の検討を行った。10月の授業研究は、特に支援の必要な児童の多い4年の学級であったため、前回のアセスメントシート票をもとに、「指導にあたって」の「児童の実態」欄に、現在の学級の状態と学級担任として目指す児童像について書き加えてもらった。第6回、10月にはその指導案に基づいた国語の授業研究に参加、事後検討にも加わった。学級担任は、書き加えた部分をかなり意識して授業に臨んでいた。

以後第7回、第8回訪問では5年算数、2年合同体育の授業研究に参加した。それぞれの指導案には、実態把握に基づき「指導にあたって」の欄に、4年生と同様に現在の学級の状態と目指す児童像、単元での目標等が書き込まれた。

5年の授業研究では、教師自身の指導傾向を見ることができる「授業の自己チェック票」を、参観した他教員にもチェックしてもらい、自分自身の思いと他者の評価との違いを把握することを試みた。結果としては自己評価と他者評価でずれがあることが分かり、今後の指導に役立つものとなった。(図1)

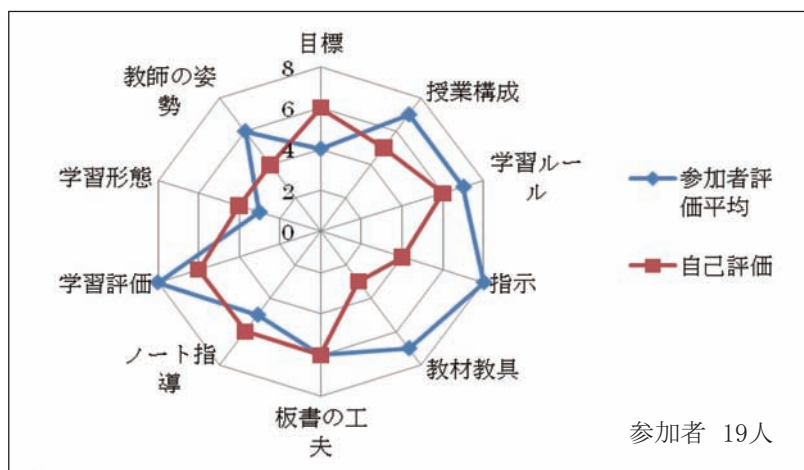


図1 授業改善・学級経営のチェックリスト 他者評価との比較

3回の授業研究に参加し、事後検討会や特別支援教育コーディネーター、研究主任、校長らとの話し合いの中で、チェックリストを含めた個々の児童の実態把握が、指導案の中に十分に反映されていないのではないか、という反省があった。それぞれの教師の意識には「気をつけたいこと」としてあっても、具体的な支援の手だてとして記載され、できたかどうかをチェックすることが必要であり、その結果をふまえてよりよい支援を考えていくことが大切であると話し合った。そこで、次回以降の授業研究に、「支援の手だてリスト」を活用し、「指導過程」の中に個別の支援内容を記載することを目指した。

第9回1月の訪問では、指導案の「指導にあたって」の部分にアセスメントシート等による学級の現状や課題を書き込むことの他に、「支援の手だてリスト」を活用し、「指導過程」の中に「個別の手だて」として気になる児童への支援を明記した1年の授業研究に参加した。(図2矢印部分)担任からは、「指導案に書き込んだので、いつもより意識して支援に取り組めた。とてもよかった」との感想が聞かれた。その後2月にも理科専科の教員が、「支援の手だてリスト」を活用した授業研究を行った。「支援の言葉がたくさんはいつているので指導案が書きやすい」とのことであった。

このような実践を踏まえ、次年度はアセスメントシートと個別の指導計画の作成を連動させ、さらにそれらを授業に活かすことができるよう研究を進めていくことを確認した。

学習活動	教師の支援 (○)・評価 (●)	個別の手立て (★)
1 前時の学習を思い出す。 2 教科書p62を読む。 3 学習課題をつかむ。	○ 教科書をもとに、じゃんけんの勝ち負けの関係やその理由について思い出させる。 ● 最後まで声を出して読んでいたか。	・教科書を開いているか確かめる。 ・近くに行き様子を見る。
インドネシアのじゃんけんについてかんがえよう。		
4 インドネシアのじゃんけんについて読み取る。 ・手の形 ・あらわしているもの ・勝ち負けの仕組み	○ 手の形とあらわしているものを挿絵と対照させながら読み取らせる。 ● 手の形とあらわしているものが理解できたか。 ○ 文型「○○は△△にかちます。」をおさえさせる。	・発表がしやすい場面なので、意図的に指名し意欲づけをする。 ・絵を一つ一つ指しながら確認していく。
6 インドネシアのじゃんけんをして楽しむ。	○ 勝ち負けについて再度確認する。	・手形と勝ち負けが理解できているか確認する。

新たに  
加わった  
部分

図2 「支援の手だてリスト」を活用した指導過程（1年）

## 4 実践の様子

### (1) 4年の取り組み

4年については、訪問当初より課題の大きな児童が各学級2～3名おり、その児童が騒ぐこと

でそれにつられてしまう児童が3～4名いて、常に学級の1/3が騒がしいという状況であった。他の2/3の児童は騒ぎにつられず、授業に参加しているが、大人しく意思を表現することが少ない児童が多かった。また、学力に課題がある児童も数名おり、落ち着かない環境の中で学習指導を充実させることにはかなりの困難があった。

このような現状であったため、2名の学級担任はどちらも積極的に研究に参加し、支援の在り方を検討したいと考えていた。そこで2学級とは、毎回の訪問時に授業参観と担任との協議を行い、学級経営や授業の構成等について検討を行った。また、個別の支援の在り方についても児童の実態に応じて検討し、実施後の評価・修正を続けた。

学年の分析会では、アセスメントシート票を活用して分析を行い、その後の訪問時に、各担任が作成した個別の指導計画につながる形に修正し、再提案した。(図3、図4)

児童の実態、諸検査の結果等を記入

長期・短期目標や手だてを記入

○年 ○組		① 学級の傾向		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>・「聞く」：30が最も高い。1～4の項目のチェックが6～7ある。飛び抜けて高い項目はないが、特定の4名の子どもが4～5チェックが入っている。</li> <li>・次に高いものが「不注意」：29であるが、特に高い項目があるわけではなく、特定の6名に子どものチェックが4～5と多い。</li> <li>・また「社会性・コミュニケーション」：26も多いが、これは「46 友達と仲良くなりたいたい」という気持ちはあるが、うまく関係を築けない」が12名と最も多い。</li> <li>・&lt;参観して&gt;行動上の課題の大きい児童が2名おり、授業中でも騒ぐ、友達にちょっかいを出す等勝手な行動を取る。そこにつられる児童も3～4名いる。また、学力の課題が大きい児童も4名ほどいる。学級は29名であるが2/3の児童は何とか集中して授業に参加することができ、意欲もあるが大人しい。学年は全体的に学力が低めである。</li> </ul>		
		② 個人の傾向		
児童名	A	B	C	
②チェックリスト				
③個別テストの結果	到達度：国語22、算数57.1 読写：12、視写：51 聞き取り：2、読み取り：1 図形：問題なし、CPT：問題なし	到達度：国語26、算数40 読写：11、視写：37 聞き取り：4、読み取り：1 図形：難しい、CPT：不注意	到達度：国語52、算数37.1 読写：28、視写：41 聞き取り：3、読み取り：6 図形：難しい、CPT：問題なし	
④Q-U	・非承認群に位置する。自主的に活動することが少なく、意欲が低い。個別の配慮が必要。	・不適応感はなく、学級生活には満足している。	・非承認群に位置する。自主的に活動することが少なく、意欲が低い。個別の配慮が必要。	
実態把握 (①～④のまとめ)	・不注意はあるが、理解力の低さの方が課題。因果関係の理解や読解なども難しい。 ・WISC-IIIの結果：知的には高いが、辞書的な意味理解に強く、感情や社会的意味の理解は難しい。丁寧に最後まで行うことへのこだわりあり。	・若干不注意さがあるが、行動面での課題にはなっていない。指示が聞けないことについては、理解力の問題の方が大きいと思われる。 ・話すことには大きな課題はないが、読み書き、計算等学習面での課題は大きい。WISC-IIIの結果も軽い知的な遅れの範囲にあり、理解力の低さがある。	・不注意。多動-衝動性が高く、集中力の持続困難や忘れ物が多いなどの課題あり。理解力は低くないが、相手の気持ちを理解することは難しく、友達とのトラブルも多い。 ・学習では書字の困難さあり。読み間違いや勝手読みもある。	
		担任の指導傾向		
		手立て		
長期目標	・苦手なことにも取り組み、最後までやろうとする。 ・困った時の対処方法を身につける。	・苦手なことにも取り組み、最後までやる。 ・友達に流されず、善悪の判断を身につけようとする。	・学級のルールを守ろうとする。 ・自分の気持ちの表現の仕方を身につける。 ・学習面での達成感を味わう。	
短期目標	・難しくなったら、気持ちを切り替えて取り組む。	・あきらめず、最後まで取り組む。	・決めたルールを守ろうとする。できなかった時はどうしてできなかったかを考える。	
具体的な手立て	・固まってしまった時は、時間を変えて再度チャレンジさせる。できるだけ自分で気持ちを切り替えられるよう、さりげなく声をかける。 ・課題の量が多い時は、順に示し、ひとつずつやり遂げられるよう配慮する。	・達成感をもたせるよう、終わらなかつた課題は休み時間や放課後を利用して終わらせるようにする。できた時は大いに誉める。 ・学習意欲が継続するよう、励ます。	・本人が納得できるルールを作る。 ・自分の思いを伝え、分かてもらえたという経験をさせる。 ・学級内での居場所づくり。	

図4 アセスメントシート票 (4年)

B 小学校作成の個別の指導計画

記入年月日	平成 21 年 月 日	記入者	〇〇〇〇			
ふりがな 児童氏名・性別	□□□	平成 年 月 日生	①男・女			
学年・組・担任氏名	4年	担任氏名	〇〇〇〇			
実態・様子	<ul style="list-style-type: none"> <li>・整理整頓が難しい。</li> <li>・本読みが苦手で、一斉に読むとどこを読んでいるか分からなくなる。</li> <li>・人前で話すことが苦手。</li> <li>・課題が時間内に終わらない。</li> <li>・文字が丁寧で、気に入ったことは最後まで根気強く行うことができる。</li> </ul>					
チェックリスト						
諸 検 査 結 果	到達度	国語	27	算数	60	
	読み書き検査	視写	聴写	読み取り	聞き取り	図形
			△△ (困難)	△△ (困難)	△ (やや困難)	
Q-U アンケート	第1回 〇月 〇日		第2回			
保護者の願い	勉強が遅れないように、		この部分が、アセスメントシート票の「手だて」欄とつながる。			
本人の願い						
長期目標 (1年間)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・苦手なことにも取り組もう</li> <li>・困った時の対処方法を身に付ける。</li> </ul>					
短期目標	1学期	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題が難しくなったら、気持ちを切り替えて取り組む。</li> </ul>				
手だて 課題	いつ・誰が・どこで(どんな場面で)・何を・どのように			評価		
課題を最後までやろうとする	<ul style="list-style-type: none"> <li>・固まってしまった時は、時間を変えて再度チャレンジさせる。できるだけ自分で気持ちを切り替えられるように、さりげなく声かけをする。</li> <li>・課題の量が多い時は、に示し、一つずつやり遂げられるよう配慮する。</li> </ul>			時間を変えると、気分も変わり、課題を最後までやり遂げることができるようになった。		
効果的だった 支援方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・時間を変える。</li> </ul>					

図5 個別の指導計画(4年)

この内容を確認しながら、2学期、3学期と指導を継続した。10月の学芸会では、学年合同での練習で、数名の課題のある児童が騒いでしまうという場面もあったが、学級担任を始め管理職や他の教員も共通理解し、一貫した方針で支援を続けた結果、2学期末には学級全体が徐々に落ち着き始めた。

1月の訪問時には、大人しかった2/3の児童が、非常に明るい表情で授業に取り組み、課題の大きかった児童も、授業の大半を落ち着いて着席し参加していた。授業後に学級担任と協議の時間を持ち、「多くの子どもが生き生きと授業に参加していたし、非常に明るい雰囲気であった」「先生方の笑顔も多かった」等伝え、学級担任からも、「冗談を言う余裕が出てきた」「とても穏やかな気持ちで授業に臨んでいる」との感想が聞かれた。そこで、再度学級全体のチェックリストを行ってもらい、その結果を最初のものと比較した。(図6)当初気になった部分のチェックは減り、「社会性」「不注意」など行動面で大きな改善があったことがよく分かる。また、それに伴い、落ち着いて「聞く」「話す」ことができるようになったことも分かる。一方で、学習態度が落ち着いてきたためか、「読む」「推論する」など、学習能力にかかわる部分で気になる面が見え始め、チェックが増えていることが分かる。今後は学習指導をどうすすめるか、授業の中で全体、又は個へどのような支援をしていくかについて、授業づくりという観点での検討が必要であろう。

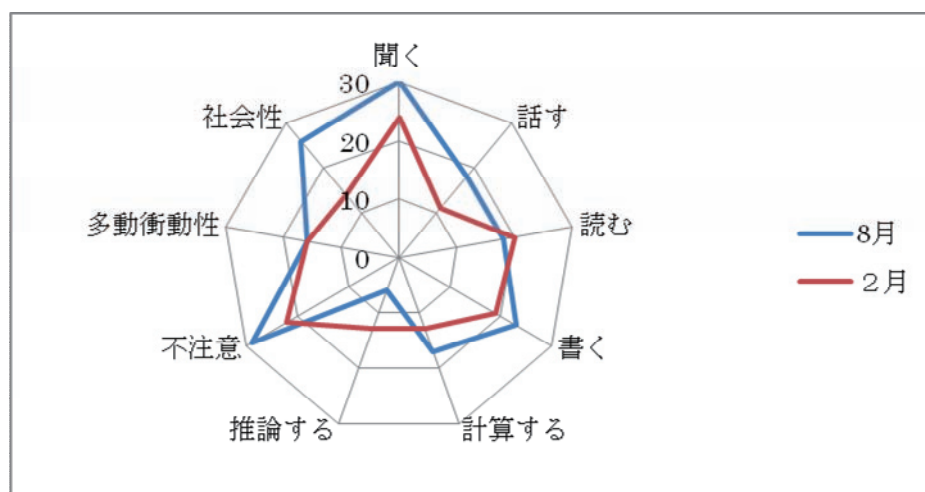


図6 学級のチェックリスト 比較 (4年)

## 5 まとめ

### (1) 学校としての成果と課題

第8回12月の訪問時に、校長、研究主任、特別支援教育コーディネーターらと今後の研究の進め方について話し合う時間をもった。その際に、校長から学校としての成果や課題について、以下のようなコメントがあった。

「本校での特別支援教育の取り組みは、6年前に対人関係で支援を必要とする児童への対応をどのようにすればよいかという、目の前の切実な課題意識として始まった。自発的な、いわば草の根の研究推進であった。特別支援教育が本格的に実施され、様々な情報が入る中で、有効と思われるものは何でもやってみようという姿勢で取り組みを続けてきた結果、2年が過ぎる頃から、『子どもが変わってきた』『学校が落ち着いてきた』『集会での聞く態度がよくなった』などの変化が見られ、翌年からは学力調査や学校評価などにおいて、数値としての向上が見られるようになった。

昨年度より本研究に取り組んだことで、学校全体でこれまでの取り組みを見直し、整理する大きなきっかけとなった。担任らからは、『学級経営への具体的なアドバイスや保護者への子どもの様子の伝え方などを聞くことができ、参考になった』『授業を見てもらい、気づいてないことを指摘してもらえた』『自分の指導について安心感をもつことができた』などの感想が出された。また、研究推進の面では、アセスメントに添った具体的な支援を様々な場面や項目毎に整理できたこと、授業研究の進め方や授業案の様式を変えたこと等が成果として挙げられる。

今後の課題としては、きめ細かな支援を行うためには、今まで以上に一人ひとりの教師が授業力を付けることが必要であり、そのためには、教科指導とリンクした授業研究が必要と考える。」これを受け、次年度は学級サポートプランを活用した授業実践を、さらに進めていきたいと考える。

また話し合いの中では、授業研究が頻繁に行われ、教師同士が積極的に意見交換を行う中でも、目の前の問題への対応など短期的な指導の仕方についての検討が中心となり、対象児童への長期的な支援や、在籍する学級全体に目を向けた支援にまで広げて検討をすることは難しいという課題も浮かび上がった。現状として困っている児童への支援を考えることは重要であるが、児童の将来を含めた長期的な見通しを掲げた上で、何をどのように積み上げていくかについては、今後さらなる検討が必要である。

### (2) 学級サポートプランをめぐる課題

今回は、研究協力を依頼し、アセスメントシートを提示する前に、個別の指導計画が作成されていたことという経過があり、アセスメントシートの記載方法、個別の指導計画への活かし方、学級サポートプランの利用効果を検証することは難しい。

しかし、研究を進める中で、今後、アセスメントシート・学級サポートプランを使用することで、さらに支援が充実していく可能性が考えられた。

例えば、「3 学級サポートプランの利用」で述べたように、児童理解のために現在学校で行われている複数の評価が、結果をまとめ、課題の多少を確認する段階にはあるが、その後の個別の指導計画や実際の授業に活かすまでには至っていない。現在は個別指導を担当している研究主任と特別支援コーディネーターが、評価のまとめ、分析を一手に担っているが、今後この形が継

続できるのか、個々の教師が自分で評価結果を分析できるようにするための方法等については検討が必要である。

このため、今後学級サポートプランを利用することで、個々の児童に行っている複数の実態把握資料を1枚のシートに整理することができ、且つ個別の指導計画の短期目標、支援の手だてにつなげることができるということは、それぞれの教師が評価結果を自分で整理、分析し、個別の指導計画作成に活かすことにつながり、現在の課題を解決する一つの方法となるのではないかと考える。

さらに一歩進めて考えると、アセスメントシート票が個別の指導計画につながり、そこから具体的な支援の手だてを考え、それを日々の授業の中でどう活かすかの検討も必要である。授業の構成の工夫や教師の授業に向かう姿勢はもちろんのこと、指導過程の中でどのような支援をどこで行うか、またそれらをどんな形で記載するかなどについて、今後さらなる検討が必要であろう。

(梅田真理、伊藤由美)



# 学級サポートプランⅠ の活用の実践 C校の実践

## 1. 学校の概要

研究協力校であるC校は、創立50周年を超えた歴史を有し、住宅街の中にある落ち着いた雰囲気の小学校である。児童数は600人以上の中規模校であり、通常の学級は20学級、特別支援学級が3学級、通級による指導も行われている学校である。

特別支援教育の推進にあたっては、市内のモデル校的な存在であり、校内全体で支援体制を整え、通常の学級と特別支援学級や通級による指導などの連携も効果的に機能し、発達障害のある児童への対応は全職員で行っている様子が見える。

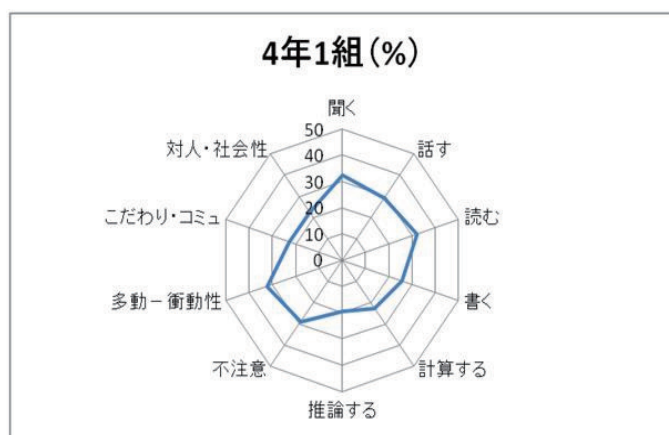
本研究の実施にあたっては、学校長のご理解と4年の先生方のご協力が得られ、研究対象として4年の3学級の担任と共同での実践研究を実施することができた。対象学年として4年になった経緯は、各学級に在籍している発達障害のある児童やその周辺域の児童の実態から、4年の先生方が対応に苦慮していたことが背景にあると想定される。3学級とも、発達障害と診断された児童やその傾向が推定される児童が複数名在籍しているが、特に1学級は、医療機関等の専門機関との連携が必要と思われる児童が複数在籍している状況で、担任一人では対応が厳しいと推測された学級である。

そこで、本研究においては、教育の範疇で対応が可能と思われる2学級を中心としながら、授業見学及びスタッフによる授業観察、その後4年の担任全員と協議を行いながら、コンサルテーションを実施した。学校訪問は、平成21年度に合計6回実施している。本稿では、その経緯を実態調査の変容と実際の授業場面の变容から報告していく。

## 2. 学級サポートプランの活用

### (1) 学級の傾向（「学級集団の学習面・行動面のチェックシート」から）

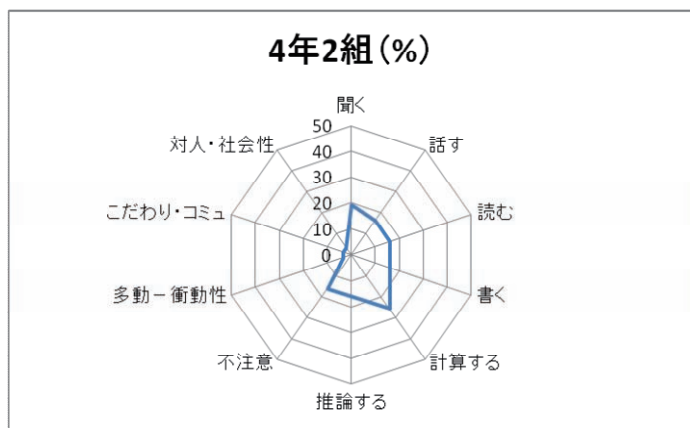
本研究においては、事前に作成したアセスメントシートを活用している。初回の学級訪問の際4年の担任に評定してもらった学級の傾向は以下に示す通りである。



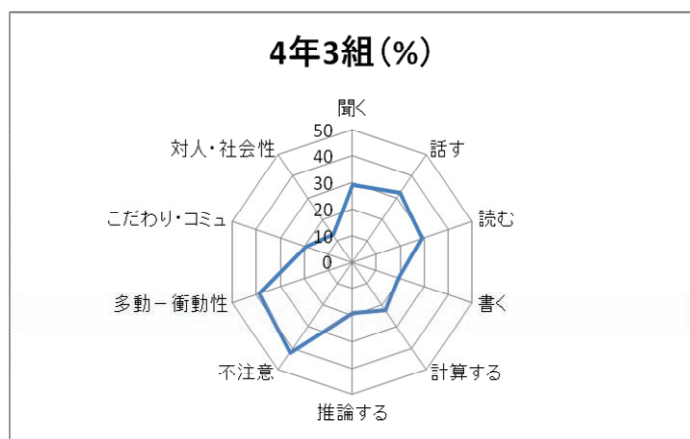
4年1組の児童は31名の在籍である。学級全体の傾向としては、「聞く」、「話す」、「読む」、「不注意」、「多動-衝動性」などの項目が比較的高く、「対人関係・社会性」や「こだわり・コミュニケーション」の項目は低い傾向であった。

このチェックから想定される児童の様子は、授業場面での学習態勢が十分でないということであろう。初めて学級訪問をさせて貰った際は、学級全体が落ちつ

かず担任の指示が全体に伝わりにくい状況であると思われた。特に多動や衝動性の高い児童が数名いるため、スタッフはその感じを強くもった。



4年2組は、在籍児童31名の学級である。チェックリストの結果では、他の学級と比較してもチェックした項目数は少なく、行動上の課題というよりは、「計算する」、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」といった学習の課題があると想定された。

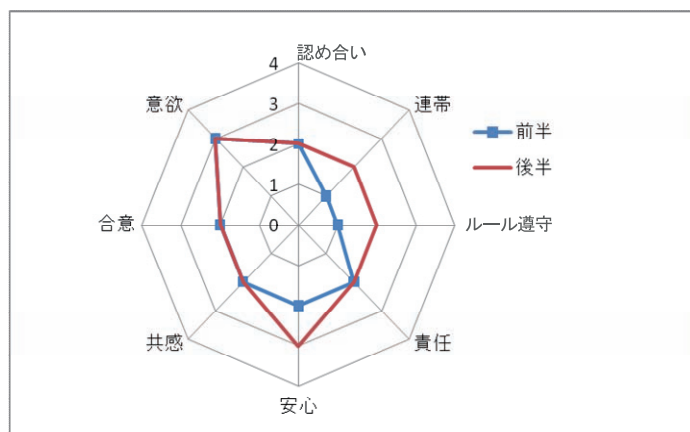


4年3組は、在籍児童32名の学級である。チェックリストの項目では、「不注意」、「多動-衝動性」などの行動上の課題と、「読む」、「話す」、「聞く」などの学習上の課題が想定された。

1組と同様に、初めての学級訪問の際は、授業中勝手に離席する児童などもいて、学級全体の雰囲気はざわつきが感じられた。

## (2) 学級の雰囲気（「学級経営チェックシート」から）

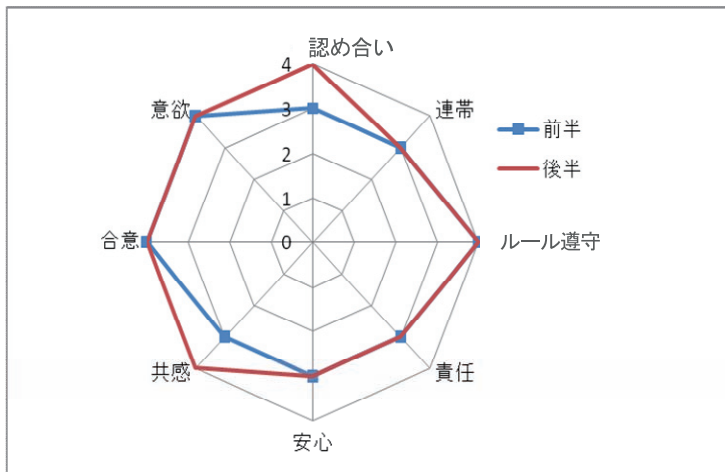
初回の学級訪問の際に、各学級の先生方に、「授業改善・学級経営のチェックシート」も記録してもらっている。以下のグラフは、6月の初回訪問と1月の最終訪問で評定したものをグラフに示したものである。



4年1学級の雰囲気

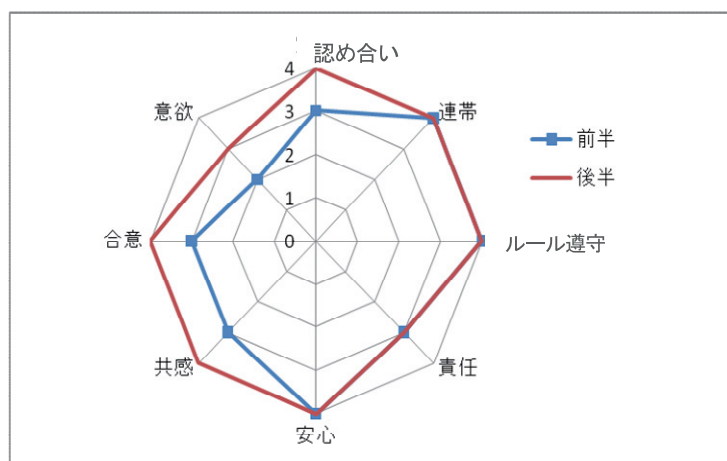
結果の見方は、外側のレーダーがよりそのような雰囲気があるということである。初回の評定では、児童の仲間意識や、集団のルールを守るといった意識、何でも話しやすい雰囲気が希薄であるといった様相を示していた。

しかし、最終訪問で評定してもらった結果では「連帯感」、「ルール遵守」、「安心感」といった項目において、学級の雰囲気が変容していると担任は認識していた



4年2組の学級の雰囲気

4年2組では、初回の評定においても1組より高い評定で担任は学級の雰囲気を感じていたが、この研究を通して、他の児童の失敗や誤りを認め合う雰囲気（「認め合い」）や、他者を思いやる行動が自然に見られる雰囲気（「共感」）などが、最終チェックによって高まったことがうかがえた。



4年3組の学級の雰囲気

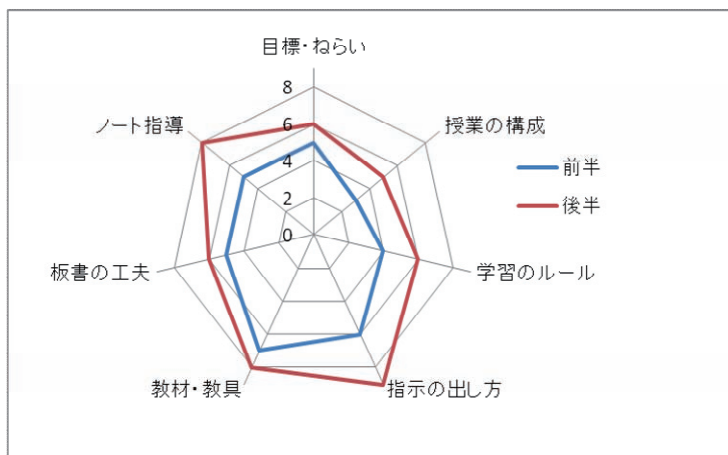
4年3組では、初回の評定より最終での評定が上がった内容は、係活動など与えられた役割を意欲的に果たそうとする雰囲気（「意欲」）や「共感」、学級の問題を話し合って解決しようとする雰囲気（「合意」）などが高まったことがうかがえた。

### (3) 授業改善（「授業改善チェックシート」から）

授業改善チェックシートは、学級担任が日々の授業において、どのような視点をもって臨んでいるかを評定することが目的である。本研究においては、わかりやすい授業を実施するための、担任の意識や現状を映し出していると想定される。

チェックシートは12のカテゴリーから全部で36項目を作成している。このチェックシートにおいても、6月の初回訪問と最終回の1月の2回にわたって評定して貰っている。

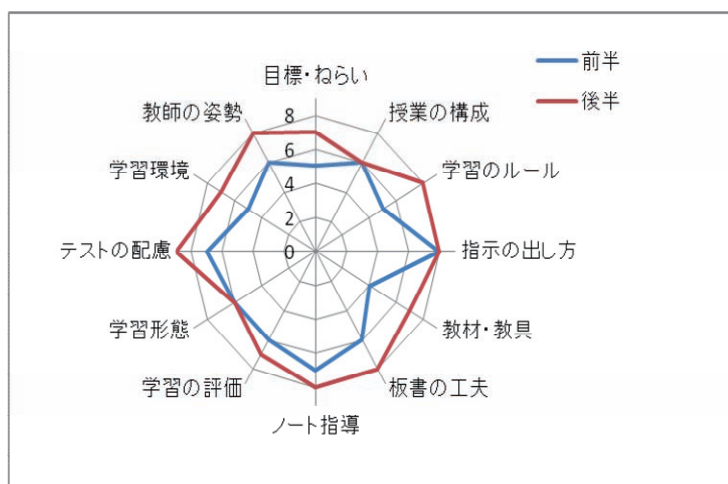
以下は、3学級の担任の授業改善に関する実態である。



4年1組の授業改善

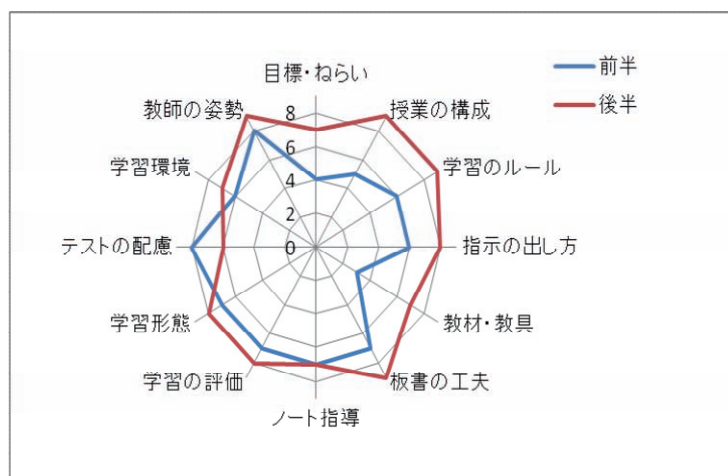
4年1組の担任は、どの項目においても最終回の評定が高くなっている。特に「何をどのように書くか具体的に指示している」、「書くタイミングを示し時間を十分に確保している」、「ノートの取り方について指導している」といった「ノート指導」の項目が大きく変化していた。さらに、「適切な音量で間をとり、ゆっくり話している」、「簡潔で分かりやすい言葉遣いで指示している」、「子どもの反応を見ながら話している」

といった「指示の出し方」の項目についても変化が見られている。



4年2組の授業改善

4年2組も、1組同様に、全ての項目における評定が高くなっている。特に、「授業の始まりと終わりをきちんと意識づけている」、「話の聞き方、発表のルールが決められている」、「話し合いの仕方を指導している」といった「学習のルール」に関する項目が大きく変化している。



4年3組の授業改善

4年3組においても、各項目が大きく伸びていることが分かる。特に「導入・展開・まとめの流れがきちんとつくられている」、「学習に変化があり子どもたちが集中しやすい工夫がある」、「子どもに学習の見通しを持たせている」といった「授業の構成」や、「学習のルール」、さらに「教材研究を十分にしている」、「視聴覚機器や教具を積極的に活用している」、「子どもの実態に合わせて教材教具を工夫

している」といった「教材・教具」の項目においても、評定が高くなって変化していることが分かる。

### 3. 授業における変容

#### (1) 経過

学校訪問は、平成 21 年度に 6 回実施している。以下に見学した授業と協議の概要を記述する。

##### ・第 1 回目 (6/21)

初めての学校訪問。1 組は社会とテスト勉強、2 組は特別活動、3 組は算数であった。

3 学級とも学級全体が落ち着かずざわついた雰囲気であった。研究の概要や趣旨を説明し、各アセスメントシートの評定を依頼する。

##### ・第 2 回目 (7/29)

3 校時は、1 組は社会、2 組は特別活動、3 組も特別活動、4 校時は学年全体による特別活動であった。この回は、4 年の宿泊学習を控えてしおり作りや歌の練習などを行っていた。

3 学級とも授業中の離席、勝手な私語が多く、授業全体が落ち着かず担任も宿泊行事の準備等で、授業の準備も十分でなかった感があった。先生方の時間の都合で協議は未実施。

##### ・第 3 回目 (9/3)

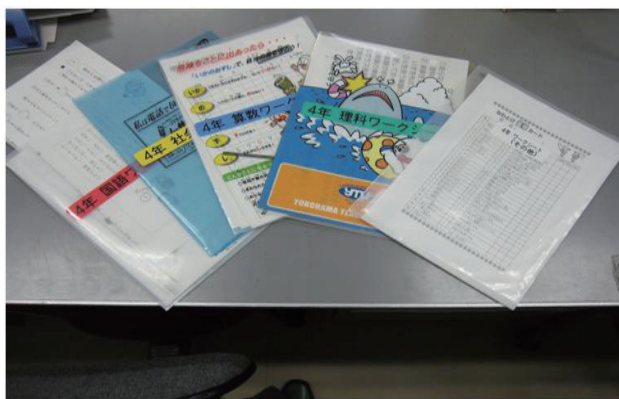
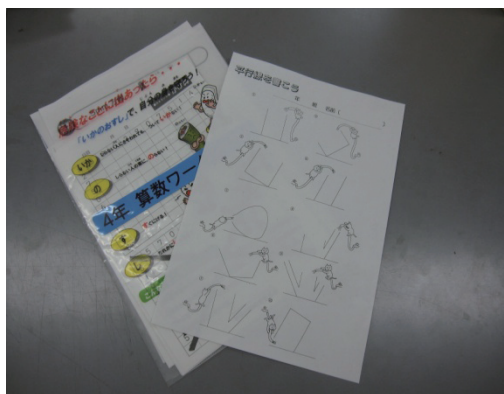
1 組は担任不在のため自習、2 組と 3 組は国語であった。1 組は担任不在ということであったが、自習は思った以上に落ち着いて実施していた。担任の自習プリントが児童の興味を引く

ゲーム形式で作成されていたからと推測する。2 組と 3 組は、担任が指示したことや教示したこと、説明などが一部の児童の行動で、途切れることが多くあった。また、1 組の様子を覗くため、授業を中断せざるをえなかったことで、余計に落ち着きを感じられなかった。先生方の都合で協議時間がとれなかったため、スタッフのみで協議した内容（良かった点やより良くするために）や授業記録等を文書にして郵送。次回からは 2 組と 3 組を中心に授業見学をする。

##### ・第 4 回目 (11/26)

2 組は国語、3 組は算数。算数は少人数指導を実施しているのので、2 グループに分け、担任は半数の児童の指導を実施。授業終了後、時間をかけて協議を実施。先生方から出された思いは、日々の授業の準備に時間をかけられず、授業研究や教材研究が十分にできないこと、また学級の特別な支援が必要な児童によって授業が落ち着いてできない悩みも出された。

そこで、学級担任が各自で作成している教材等や、授業構成、授業の発問等に関して情報を共有することを勧めてみた。その結果、先生方はすぐに各学級で使用している教材等を持ち寄り、ファイルに綴じ込んで互いに共有することを実施した。



##### ・第 5 回目 (12/16)

2 組 3 組とも国語の授業。見違えるくらい学級が落ち着いていて、先生方の板書構成や指示の

出し方が非常に分かりやすいものであった。また、授業のねらいやめあても明確になっていて、児童が学習活動をする際の手順も明確に示されていた。

5回目の協議においては、前回の協議を受けて担任が努力した点を示して貰い、その結果授業がどうであったかといった感想などを共有した。さらに、分かりやすい授業を目指すにあたり、工夫できる点を協議し、教室の掲示物などにも注意を向けて貰った。

#### ・第6回目 (1/13)

年明けての学級訪問であった。前回以上に、学級が落ち着いていて一人一人が集中して活動に取り組んでいたことには目を見張るものがあった。教室の環境も整えられていて、前方や側方にヒラヒラとはためくような掲示物は取り除かれていた。

協議では、今現在、授業や学級経営で気をつけている点、努力している点を中心に協議を進め、本研究を通じた感想を共有した。



## 4 まとめ

C小学校のコンサルテーションを通して理解できたことや、本研究の関連についてまとめてみると、授業や学級経営が格段に分かりやすくなったことは、実態把握シートからも明らかである。その要因は、まず先生方の意識改善であったと思われる。学級に複数名在籍している発達障害のある児童や、特別な支援が必要な児童が存在することで、授業そのものも苦戦していたと思われるが、やはり分かる授業を意識して取り組んだことで、事前の教材研究が深まり、授業構成を見直し、さらに板書や発問、ノート指導ときめ細やかな対応につながったと想定される。学校現場は多忙であり、先生方は雑務に追われているのも事実である。そこで各学級での取組や教材教具の情報を共有することで、その時間を短縮することも可能であり、他の学級でうまくいかなかった授業内容を情報提供することで、新しく実施する学級はそんな点を踏まえて授業づくりも可能となる。最終回の感想では、授業を実施する際、授業改善のチェックリストを意識するようになったとの声もあった。また、学習ルールの徹底や、褒める行為によって適切な行動を促すようになったこと、前時の授業や過去の活動も手がかりとして準備するなど、分かりやすい授業への配慮を心がけるようになったとの感想もあった。最終回の写真は、分かりやすい授業づくりの板書として、あるいは児童が落ち着いて学習を行っている様子は、先生方の努力を物語っていると思われる。

(廣瀬由美子・小林倫代・小松幸恵)

## 学級サポートプランⅠ の活用の実践 D校の実践

### 1. 学校の概要

D校は、ターミナル駅から徒歩15分のところに位置し、児童数916名、教職員数57名、29学級の大規模な学校である。学区は、駅前の繁華街と下町の風情が残る住宅地、その周辺に点在するマンション、社宅からなっている。D校は、長年にわたり体育や保健、給食などを柱とした心身ともに健康な子の育成に教職員が一丸となって取り組んできた。健康教育を発展させ、「食・心・体」の三領域を中心とした健康科を設立し、継続して取り組んでいる。

### 2. 授業づくり、学級づくりの取組

授業の質的向上をめざす。日々の授業に直結する授業研究会を通し、教師同士が学びあい授業力の向上に努め、個人差に応じた指導（算数科T T・少人数、アシスタントティーチャー、6年生の教科担任制等）に取り組む。基礎基本を大切に学習と問題解決学習の二つを根幹においた学習活動を展開し、子ども同士の学び合いを大切にする。また、授業のねらいを明確にした週計画の立案と授業実践の振り返りを行っている。教師は、一人ひとりの子どもをみとり、個に応じたきめ細やかな支援を行う姿勢を持ち授業に望んでいる。

### 3. 学級サポートプランの活用

学級のサポートプランを1年生で取り組み、発達障害を含む気になる子どもの指導・支援にどのように反映されていくかを検討した。1年生は5学級あり、担当教諭の経験年数は2年から20数年と、経験幅の広い教師集団の学年である。

#### 学年の児童の実態：

課題を持っている児童は何人かはいるが、全体としては落ち着いている。子ども達は幼稚園や保育園の経験をしており、成長過程に見合った小集団で遊ぶ姿が見られる。しかし、遊びに限らず行動や思考において、自己中心的な面が見られ、自分と外界とを客観的に分けられない状況である。学年全体で配慮を要する児童7名をあげ、学年の共通理解のもと指導・支援を行っている。

#### 指導の方法：

集団生活に慣れさせ、所属感や連帯感を高め、よりよい人間関係の基礎を築き楽しい学校生活をさせる。学習面では、各教科の特質や特性を生かし多彩な学習活動をさせるとともに、基礎的な学習能力と学習態度を身につけさせる。生活面では、道徳、特別活動と関連づけて生活指導の定着を図るとともに、よいことは進んで実践できる態度を育てる。

#### 学年研究会の運営方針：

各担任の意志の疎通をよくし、担任それぞれの優れた面が学年全体に反映するよう協力体制を確立していく。学年研究会を中心に、授業研究会、学習指導、生活指導、学校行事などの計画、分担、反省などを具体的に行う。学校、学年、学級経営についても十分話し合い、各担任の意向が学校、学年経営に反映されるように配慮する。基礎的な部分での指導や方針が各クラスでまちまちならないように、学級相互の連携を密にする。

#### 学級サポートプランの活用方法：

以下のSTEP 1からSTEP 3までを、1組から5組までのクラスで取り組んだ。

- STEP 1 学級集団及び気になる子どものチェック・授業づくりのチェック
- STEP 2 学級集団へ及び気になる子どもへの支援の方法・計画  
学級全体への支援の工夫の検討（授業改善）  
気になる子どもへの個別的な支援の工夫
- STEP 3 リストを活用した授業の工夫・個別的な支援の工夫  
学級全体の学びの特性に応じた授業の工夫（支援リストA）  
学習場面における気になる子どもの特性に応じた個別的な支援  
（支援リストB）

筆者ら研究スタッフは、1組から5組までの授業参観を行い、各担任に学級集団及び気になる子どもの特性の把握（学級集団、気になる子どもの学習面—行動面のチェック、授業改善・学級経営のためのチェック）を依頼した。

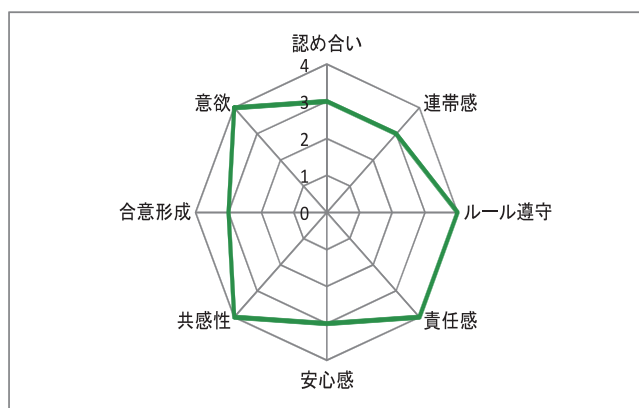
以下に各STEPにおける、1組から5組までのチェックリスト結果と学級経営案から学級の状況と気になる児童の状況を報告する。

## (1) 1組 36名

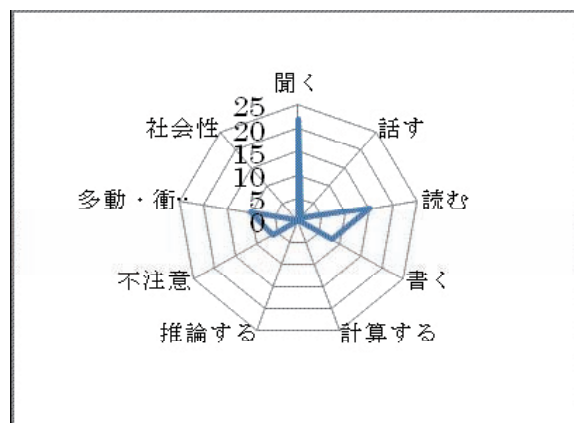
### ①学級の様子

とても素直で明るい学級である。男女の区別なく仲がよい。どの学習にも喜んで取り組み、興味関心が高い。体を動かしたり謳うことも好きである。間違えたり失敗を恐れて遠慮してしまう児童も数名いる。クラスに個別学級に在籍している児童がいることもあり、思いやりのある優しい児童に育っている。

学級の雰囲気チェック



学級集団の学習面—行動面チェック

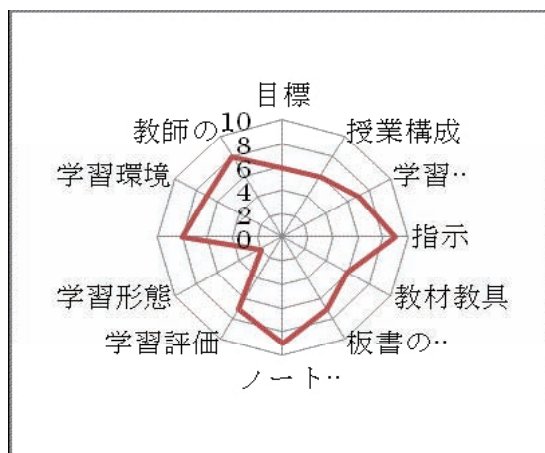


6月の段階で担任が見る1組の学級の雰囲気は、規律があり、他者を思いやる行動が自然と見られ、学習活動に積極的に取り組んでいる学級である。

「聞く」ことの課題のある児童が7名「読む」ことの課題のある児童は5名いる。学級全体が聞くことや読むことに課題があるのではなく、数人の児童に偏っている状況である。



## ② 学級担任の指導傾向



授業の中では特に指示の出し方に配慮をし、ノート指導に力を入れている。テストでは個々の児童の実態に応じた配慮を行い、一人ひとりを大事にする授業に取り組んでいる。

## ③ 気になる児童

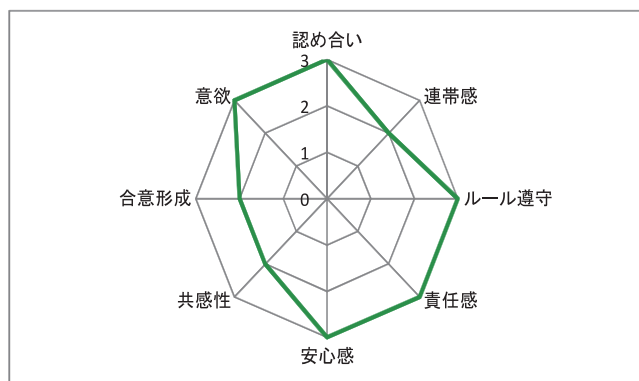
気になる児童が6月になって5人に増えた。幼児期に外国にいたため、日本語の習得状況が気になる児童、授業中話が聞けない児童、多動で落ち着きのない児童、思い込みが激しく、授業中話が聞けない児童である。

## (2) 2組 36名

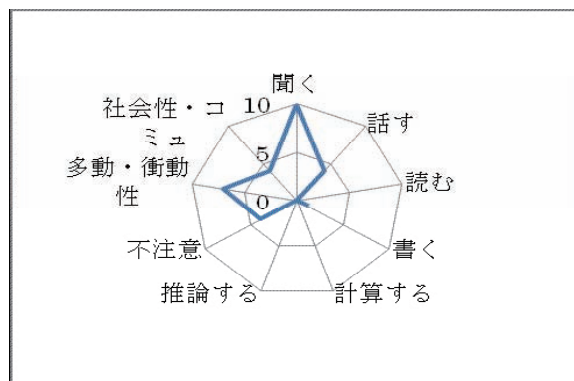
### ① 学級の様子

明るく元気いっぱいの子どもの多く、素直に自分を表現する姿が見られる。子ども達の中には発言する際、とても小さな声で発表する子どもや全く発言できない子どもがいるが、自分なりの自己表現はできている。外遊びを好み、休み時間は校庭でボール遊びや遊具遊びをする子どもが多い。7、8名の子どもは教室で過ごすことを好み、折り紙や自由帳などをして遊ぶ姿が見られる。

学級の雰囲気チェック



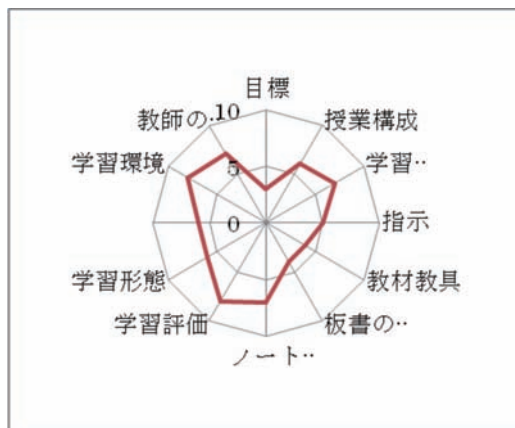
学級集団の学習面—行動面チェック



6月段階で、担任は学級づくりにおいてまだ十分ではないと感じている。仲間意識や連帯感、他者を思いやる行動等においてである。

多動、衝動傾向の児童が多くいて、「聞く」ことが十分できない雰囲気の学級である。一部の子どもの中に不注意傾向の子どもが多くいる。

## ② 学級担任の指導傾向



学習環境を整え、授業の始まりと終わりをきちんと意識づけ、子どもに学習の見通しを持たせるようにしている。配慮を要する児童が数人いることもあり、子どもとの信頼関係を築くため誠実に向き合っている。

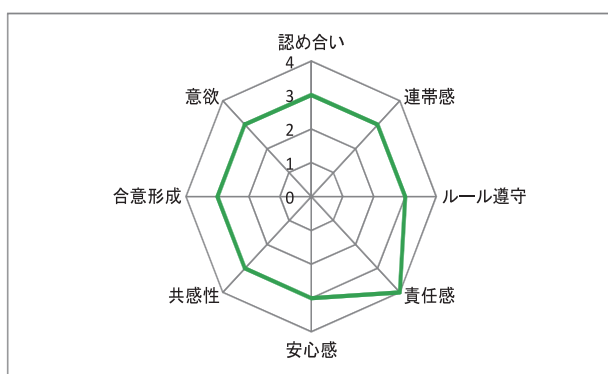
## ③ 気になる児童

気になる児童は5名いる。その中に発達障害の特性のある児童がおり、クラスの中での対応に苦慮している。社会性・コミュニケーションに課題があり、多動衝動性がみられ、不注意傾向がある。

### (3) 3組 34名

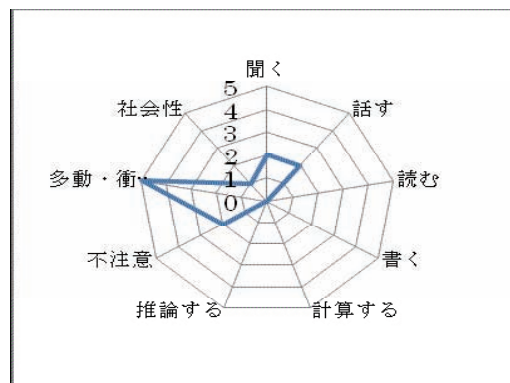
#### ①学級の様子

学級の雰囲気チェック



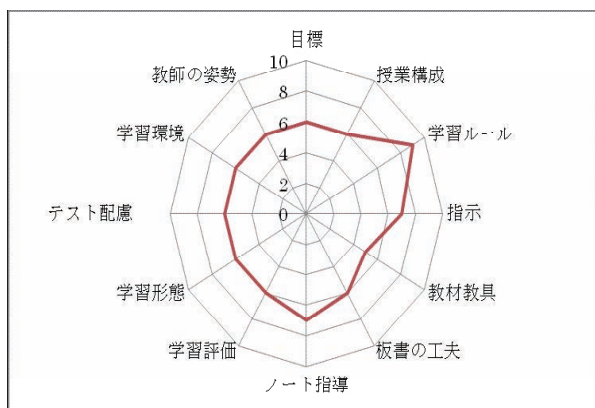
6月段階で、担任は何でも話しやすい雰囲気があり学級全体は落ち着いていると感じている。集団ルールは守ろうとしているし、仲間意識や連帯感が芽生えており、学習活動に積極的に参加しようとしている。

学級集団の学習面—行動面チェック



数人の児童の中に、多動・衝動性、不注意傾向があり、聞くことの難しさをもっている。ほとんどの児童においては、担任は大きな課題はないと感じている。

## ② 学級担任の指導傾向



学習のルールをしっかり守らせている。子どもの反応をみながら話をしている。ノートの取り方についてはいつも指導している。全体的にバランス感覚のある指導に努めている。

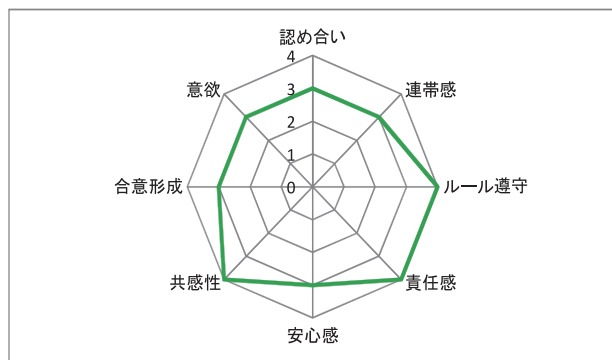
## ③ 気になる児童

気になる児童は5名いる。不注意、多動・衝動性があり、聞く・書く・計算することに困難な児童がいる。また、順番を待つのが難しく、他の子がしていることをさえぎったり、聞きもらしがありことばに詰まってしまう児童もいる。

## (4) 4組 36名

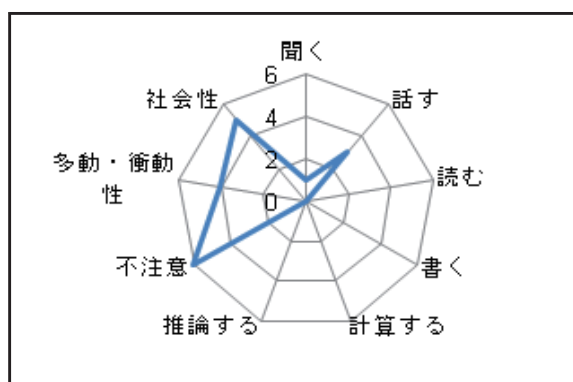
### ① 学級の様子

学級の雰囲気チェック



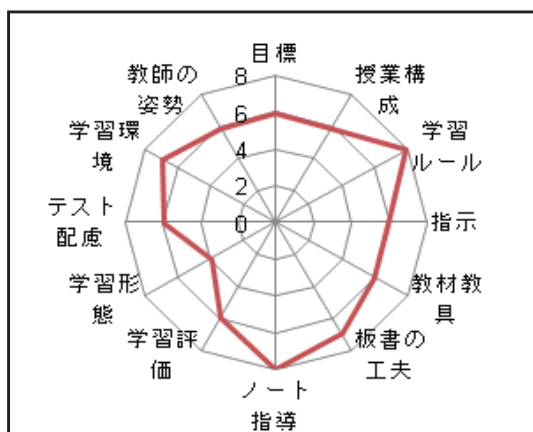
6月段階で、集団ルールは守られており、係活動等、役割を果たそうとするクラスである。他者を思いやる行動が自然と見られる。

学級集団の学習面—行動面チェック



多動・衝動があり不注意傾向のある児童が数名いる。このうち1名の児童が、聞く・話すことに関しても課題を持っている。

### ①学級担任の指導傾向



学習のルールについてはきっちり決められており、学習の態度形成に力を入れている。板書の工夫もし、ノートの取り方も丁寧に指導している。様々な面に於いて、配慮しながら指導に当たっている。

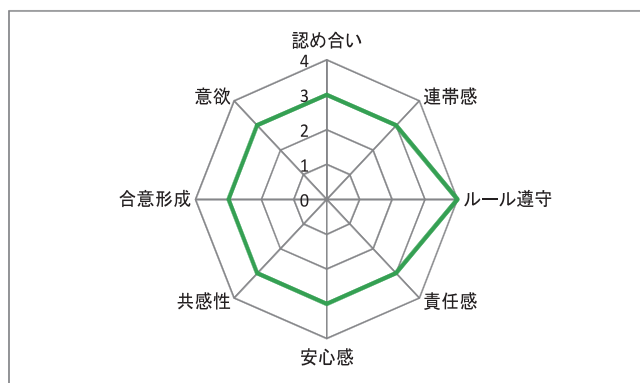
### ③気になる児童

担任は、気になる児童を最初は2名あげていたが、児童と関わるにつれて5名に増えている。集団行動が苦手であり、まわりの刺激にすぐ反応してしまう。取りかかりが遅くマイペースである。友達と仲良くなろうという気持ちはあるが関係をうまく繋げられない。思いつくままに話し、筋道の通った話しをするのが難しく、またわかりやすく伝えられない。話し合いの流れが理解できず、ついていけない。

## (5) 5組 34名

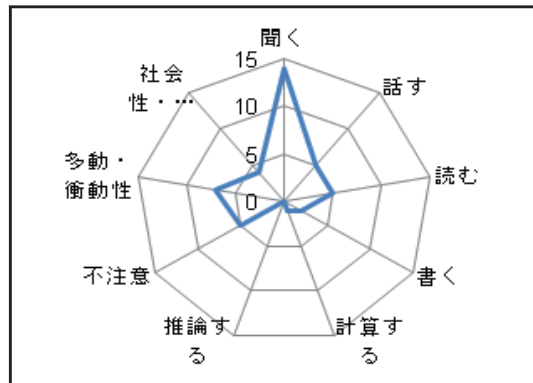
### ①学級の様子

学級の雰囲気チェック



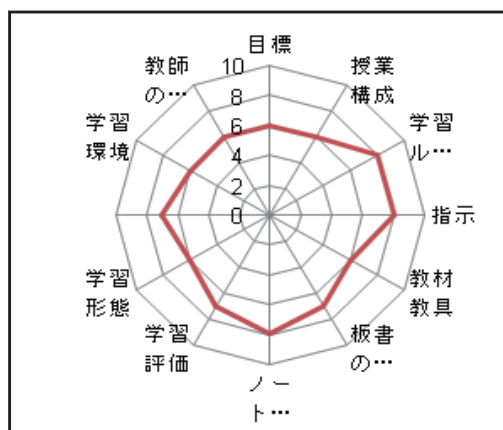
集団のルールが守られているクラスである。仲間意識を育て、互いに失敗や誤りを認めあう雰囲気を作ろうとしている。学習活動に積極的に参加している。

学級集団の学習面—行動面チェック



多動・衝動があり不注意傾向のある児童が数名いる。このうち1名の児童が、聞く・話すことに関しても課題を持っている。

## ②学級担任の指導傾向



学習の構えがしっかりできるように授業が工夫されている。子どもと話すときは、子どもの反応を見ながら話そうとしている。ノート指導に力を入れており、ノートをとる箇所を明確に示し、何をどのように書くのか具体的に指示している。書くための時間の確保を行い、テストにおいても時間を十分に確保しようとしている。

## ③気になる児童

気になる児童は3名あげられている。生活態度に大きな波があり、集中しているときとやる気が起こらないときがある。どちらの場面も、担任を気にしている様子であり、みんなからや担任から見てほしい気持ちが強いように思われる。椅子に座れず、授業中奇声をあげ、悪ふざけをする児童がいる。また、外国籍のため日本語がうまく伝わらず、学習にしっかり取り組めない児童もいる。

## 4. 支援の実践

各クラスの実態、学級の傾向、担任の指導傾向、個々の子ども様子をレーダーチャートで表し（4で報告した内容）、各担任に7月当時の学級の様子、12月の学級の様子、今後取り組みたいことを記入してもらった。次に今後取り組みたいことを具体化するため、支援の手立てシート（学級全体への支援、個別的な支援を実践する際の参考例）と支援の手立てリスト一覧（観点・領域別）を提示した。各担任は、支援手立てシートから取り組んで見ようと思う項目をいくつか取り上げ、同じ教科、もしくは数教科で4回取り組むこととした。実施の様子と実施後の子どもの様子を記入した内容から、各担任の取り組みを見ていきたい。

### (1) 1組の実践

#### ①取り組んだこと

取り組む項目を、領域の「聞く」、観点の「指示の出し方」に決めた。具体的には、注目させてから指示する、短いことばで簡潔に指示する、大切な指示は文字で示すを、国語の時間に取り組んだ。

## ②取り組んだ後の振り返り

・授業の課題や大切なしたいことを文字で示したことで、聞き漏らしやすい児童も安心して課題の確認ができた。

・特別な支援が必要な児童にとっては、文字を見るのが難しい、文字を見ても理解できないという場合もあり、他の方法が必要と感じた。

・「聞く」項目は、国語の時間に限らず、他の場面でも意識して取り組んだので、成果が出るのが早かったと思う。

2度目の取り組みは、「話す」ことから「聞く」ことに、「ペアグループの活用」の2点に焦点を当てた。聞き手を意識して話す指導の中で、教師自身の立つ位置を工夫すると、児童の話す態度に変化があらわれた。教師自身が自然な形で上手な話ができるように心がけていくなど、教師自身の振り返りと工夫が、子どもによい面の影響を与えていった。授業中発言しにくい子どもも、ペアグループを取り入れることにより自然に話せるようになり活動にも意欲的になっていった。

## (2) 2組の実践

### ①取り組んだこと

取り組む項目を「多動・衝動性」「不注意」「社会性・コミュニケーション」に決めた。具体的には、「活動が分かるように提示する、授業の振り返りをする」「学習の流れを明示し、見通しを持たせる・導入の工夫、興味が持てるようにする」「活動が分かりやすい目標にする・子どもが分かるように提示する」を、算数・国語、体育で取り組んだ。

### ②取り組んだ後の振り返り

・算数では毎時間、振り返りカードを活用した。③とてもがんばった②いつもと変わらなかった①少しがんばりが足らなかったの3段階で○をつけさせた。導入段階で子ども達の反応がよい場合は、8割以上の子どもが③に○をつけた。逆に発言などができなかった時は①についている。

・カードの活用は身に付いてきているので素早くできるようになっているが、特にコメント欄もないので絵を描き始める子が数名いる。

・体育ではカードの活用と、さらに話し合いでの振り返りを行っているので、ルール、場の工夫など意見を出すことができている。友達の良いさに気づく子どもが数名いる。

・やることについて、①②③と黒板に書いて示すが、書いていないときに不安になる子どももいる。

2度目の取り組みは、「学習の流れを明示し見通しを持たせる」「グループ編成での活動を増やす」である。取り組みの結果、早く活動が終わった子どもも含めて、次に何をするか考えて行動できる子どもが増えていった。また、5校時終了時になると、自然と片付けができる子どもが数名出てきたのである。グループ活動では、子ども自身が考える場面では意欲的であり、どの子ども話し合いの場面に参加し、発表するようになったのである。

## (3) 3組の実践

### ①取り組んだこと

取り組む項目を、領域の「聞く」、観点の「学習の評価」「授業の構成」「学習のルール」「教材・教具」「板書の工夫」に決めた。具体的には、算数科において「子どもに分かるように提示する」

「理解できているか確認する」「静かに話を聞く姿勢をとらせる」「具体物や絵を使い説明する」「話を聞くとき書くときの時間を分ける」に取り組んだ。

#### ②取り組んだ後の振り返り

- ・取り上げた項目は日常でも気をつけている項目であった。
- ・児童の中には聞くにしても、ただ静かに聞いてるふりをする場合もある。聞いてなさそうでも聞いている子もいる。その所を担当がきちんと把握し、適切な指示、支援をしていく必要がある。

2度目の取り組みでは、社会性・コミュニケーションに焦点を当てた。「活動には分かりやすい目標を設定する」「学習の流れを明示し見通しを持たせる」「話す時・聞く時のルールを明確にする」「大切な指示は文字で示す」である。子どもの授業への取り組みに変化が見え、子どもの見通しをもった行動が見られるようになった。グループ学習も取り入れていったが、個々の子どもの意識が強くトラブルがよく起こった。しかし、このトラブルを通して、物事を解決していく力をつけていく必要があるので、些細なことでもきちんと対処できるよう働きかけてきた。

### (4) 4組の実践

#### ①取り組んだこと

取り組む項目を、領域の「聞く」、観点の「指示の出し方」に決めた。具体的には、図工・国語・体育科の中で、「注目させてから指示する」「短いことばで簡潔に指示する」「大切な指示は文字で示す」に取り組んだ。

#### ②取り組んだ後の振り返り

- ・効果が得られることもあるが、そのときの子ども達の様子によって効果が得られないこともあった。
- ・「一つの指示で一つの活動」「大切な指示は文字で示す」「3つの話をしますというふうに聞きやすい工夫をする」の項目は指示が通りやすかった。

2度目の取り組みは、「聞く」「指示の出し方」である。「注目させるときの合図を決めておく」「全員が注目しているのを確認してから指示を出す」「大切な指示は文字で示す」に取り組んだ。いろいろな方法で子どもが注目できるようにすると、子ども達の気持ちを切り替えることに繋がるのが分かった。

### (5) 5組の実践

#### ①取り組んだこと

「子どもが分かりやすいように具体的に目当てを示す」「授業の振り返りをし、その活動における価値を全体化する」「活動におけるルールの必要性に気づかせる」の3つの項目に取り組むこととした。演技を見合う会、2年生との交流、音楽朝会、なかよしタイムの4つの集団活動の場で取り組んだ。

#### ②取り組んだ後の振り返り

- ・学校全体での行事でのルールや態度に気づくことができ、必要性が分かっている子もいる。
- ・他学年との交流を通し、クラスの友達だけではなく、他の学年の子とも仲良くなる良さを感じはじめた。

- ・活動前は抵抗があった子もいるが、活動後は楽しかったと他学年と交流することに関心を持ち始めた。
- ・特に大人の目を気にする子への支援をしていきたい。

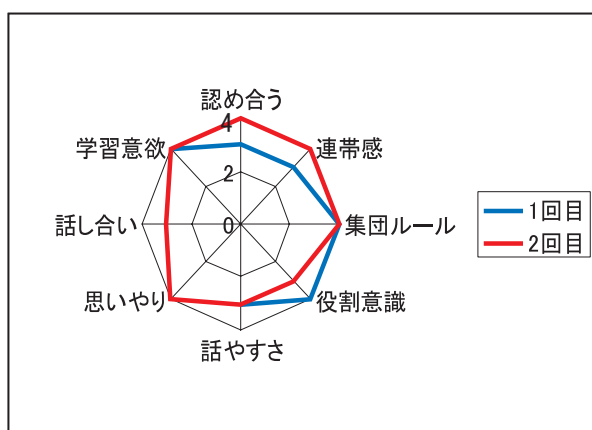
2度目は、社会性・コミュニケーションである。「授業の時間の価値を振り返り互いに共有する」「学習の流れを明示し課題を確認する」「子どもの経験差に応じたグループ分けを工夫する」「話し合っていることを整理し提示する」に取り組んだ。支援が必要な子どもに対し、「授業中生かせるポイント」が見つかり、教師の指導がしやすくなり、彼らが授業中手持ちぶさたになることもなくなっていったのである。

## 5. 教師の変容

各担任が、「学級経営について」と「授業改善について」のチェックを、平成21年6月、平成22年2月の2回実施した。その結果と、研究員の授業参観、担任へのコンサルテーションの結果から、教師の変容が学級経営や児童支援に及ぼした影響を検討する。

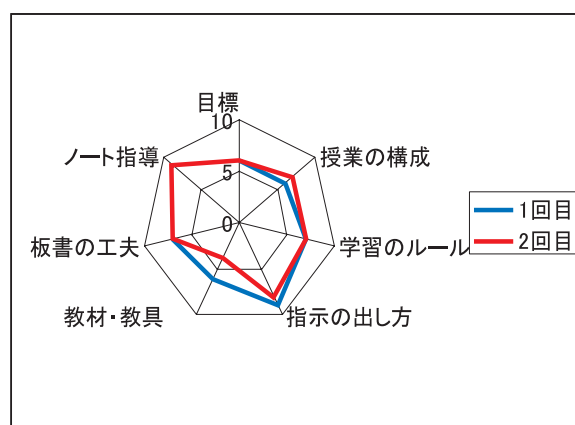
### (1) 1組

学級の雰囲気の変化



規律があり、他者を思いやるクラスに、互いに認めあい、連帯感が加わったクラスになってきている

担任の指導傾向の変化



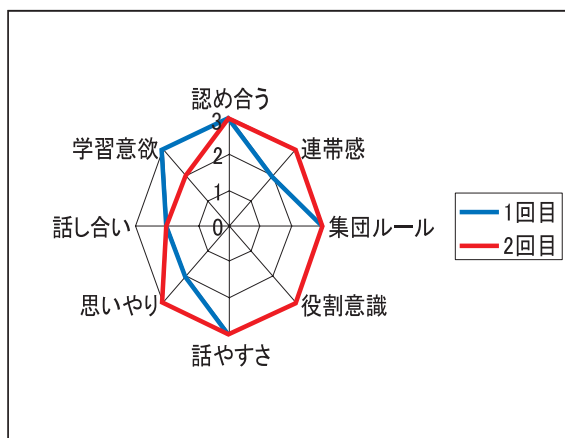
授業の構成について意識するようになり、より一層指示の出し方に注意を払い授業に取り組んでいる。

研究員の定期的な授業参観と参観後の授業や学級経営についてのコンサルテーションが、担任の授業についての自己の振り返りをスムーズにしていったと考えられる。個々の担任と別々に話し合っていたのではなく、1年生の学年団(5名)と一緒に話し合っていたことが、担任同士の学びの場ともなっていく、より一層自己の振り返りを可能にしていったのである。チェック票の自己評価からは、連帯感があり互いに認め合う学級の雰囲気あり、授業についても意識的に工夫されていった。2月の授業参観からは、堅さの見られた教師と子どもとの関係が、互いの信頼関係によって繋がった教師と子どもとの暖かい関係を基盤とした雰囲気となっていた。その中に、気になる子どもが楽しく授業に参加していたのである。

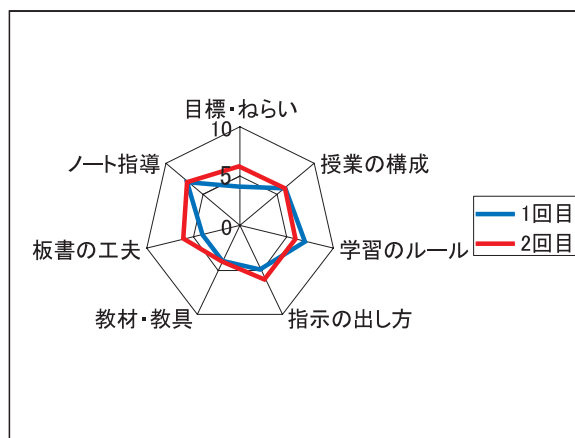


(2) 2組

学級の雰囲気の変化



担任の指導傾向の変化



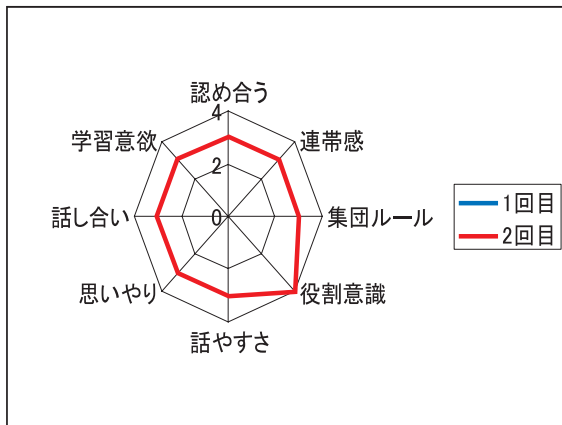
前回に比べ、連帯感や思いやりのあるクラスになってきている。学級の問題を話し合いで解決していこうとする雰囲気はまだ育っていない。

目標やねらいを明確にし、指示の出し方や板書の仕方を工夫するようになった。

発達障害の特性のある児童が在籍し、また数名配慮を要する児童がいるため、担任はクラスづくりに苦慮していた。1回目、2回目の自己チェックでは、「ある」にはつけられず、「少しはある」「あまり感じられない」にチェックされている。このことは、学級経営がうまくいっていないと担任がいつも感じているのである。授業についても、社会性・コミュニケーションに焦点をあて様々な工夫をしているが、「できている」は21項目中2つであり、ほとんどが「少しはできている」であり、「あまりできていない」は3項目ある。その中で、担任はいつも元気で前向きに取り組み、子どもとの関係もよく、暖かい関係の中での授業が進められているので、発達障害の特性のある児童は、6月と2月では見違えるほど落ち着いていたのであった。

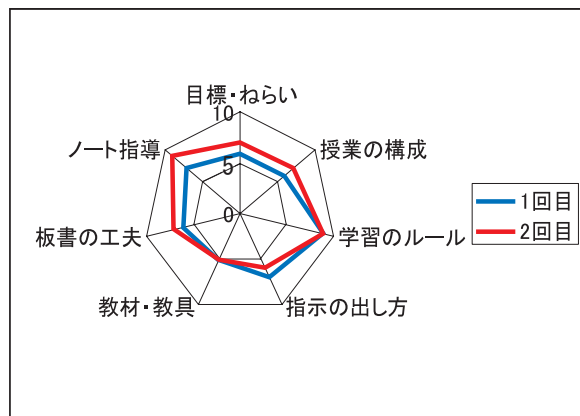
### (3) 3組

学級の雰囲気の変化



学級の雰囲気は前回と同様である。

担任の指導傾向の変化

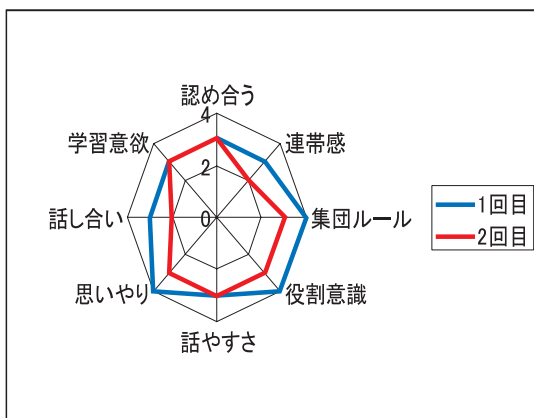


指導傾向は、前回と比べると多くの面で工夫されている。授業の目標・ねらいを明確にし、指示の出し方や板書の工夫がなされ、ノートの指導もきめ細かくしてしている。

担任の自己チェックからは、学級の雰囲気には変化はないという結果であった。授業については多くの面で工夫され、授業改善に取り組んだ。教員経験が20数年あり、授業もうまく学級経営もきっちりされていた。今回の研究を通し、ベテラン教師である3組の担任が、児童の実態から授業についての自己の振り返りに取り組んだことにより、授業そのものに変化が見られた。配慮を要する児童だけではなく、クラスの児童一人ひとりへの対応がきめ細やかにされ、授業中の子どものほめ方もうまい。2月の授業参観では、多くの児童が積極的に発言し、主体的に授業に参加していた。担任はいつも笑顔であり、子どもを受け止めていく余裕と暖かさを感じさせる授業であった。教師自身の振り返りの重要性を、強く印象づけた授業であった。

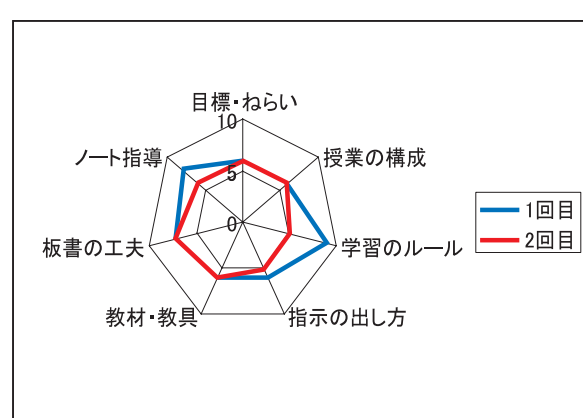
### (4) 4組

学級の雰囲気の変化



学級の雰囲気は、1回目に比べて2回目はどうも機能していない状況である。連帯感が持ちにくく、集団のルールも定着しにくい状況である。

担任の指導傾向の変化

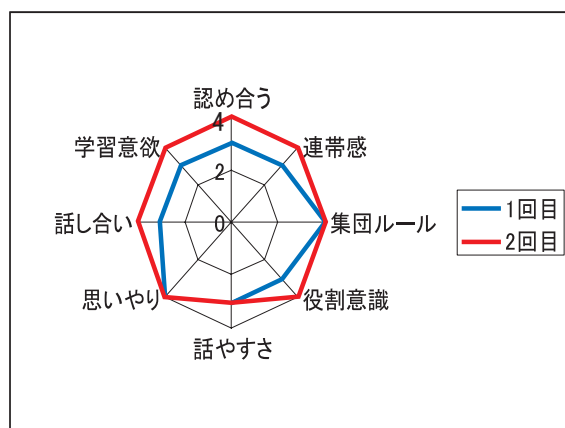


授業の構成を変え、指示の出し方や板書の工夫、教材教具の工夫を行うのだが、子どもとの関わりがうまくいかない状況であった。

授業・学級経営について、いろいろと工夫をするのだが、なかなか効果が見られない状況であった。自己のチェックを行い、支援リストを活用しながら取り組むのだが、子どもとの関係がしっくりいっていないため、教材とかの工夫をしても2月の授業参観の印象は、子ども一人ひとりが「僕のこと分かって」と言っているようにも見えた。自己の振り返りの内容を学年で共有していくため、少しずつではあるが、担任の気持ちにも余裕が見られていくのである。形から指導に入るのではなく、一人ひとりの子どもにきっちり寄り添う関係から、集団作りがなされていくことを求めているクラスであった。担任に笑顔はあるのだが長続きせず、すぐ怖い顔をして注意してしまうのである。若い教師の場合、自己の振り返りを共有できる教師集団が必要であり、同じ学年の教師集団の重要性が示唆された。また、様々な経験年数の教師の授業力をあげていくためには、授業研究会の在り方をもう一度検討していく必要がある。

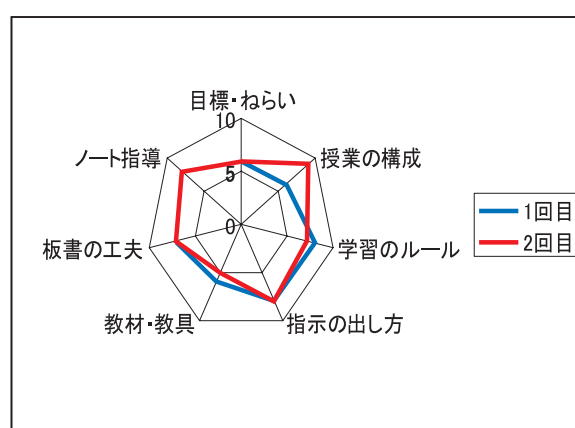
## (5) 5組

学級の雰囲気の変化



学級の雰囲気は、1回目に比べると2回目は大きな変化が見られる。連帯感があり、役割意識がきっちりもてており、学習への意欲も高まっていくのである。

担任の指導傾向の変化



授業の構成に工夫が見られ、学習ルールの明確化、に変化が見られている。

学級、授業についての自己チェックにおいて、両方とも大きく変化したクラスである。5組の担任は、もともと授業がうまく学級作りについても同様にうまく、雰囲気のある教師である。1年生児童にとっての教室環境の整備が不十分であったとしても、担任が子どもとの関係をうまく調整したりできると、教室の環境整備がなされなくても、居心地のいい教室のなかでうまく適応していくのである。5組の担任は、子どもとの関わりもうまく、教師としての資質は高いと考えられる。この担任の授業力や学級経営力を、学校全体で学べる場を作っていく必要があると考えられた。

## 6. まとめ

どのクラスにも発達障害を含む、配慮を要する子どもがいる。個々の子ども一人ひとりに対応していかななくてはならないのだが、クラスの集団の中での対応であることを意識しないと、クラスそのものが成立しなくなってしまうのである。学級経営、授業改善の視点から、個々の子ども

の障害特性を適正に把握し、それに応じた指導を実践していくことの重要性を、D校の教師の実践から多くの示唆が得られ、またその難しさも見えてきた。

### **(1) 学級の安定と居心地の良さ**

4月当初は落ち着きもなく、クラスの集団としてはまとまっていないのだが、5月の下旬になるとクラスとしてのまとまりと学習への取り組む姿勢ができていく。D校の1年生では、このクラスとしてのまとまり（集団づくり）で、スムーズにいった5組となかなかまとまっていけない4組の違いはどこからくるのか。今回、授業と学級経営について自己の振り返りを行い実践していく過程で、担任と子どもとの関係づくりにポイントがあるように思われた。子どもが出してくる様々なサインを、担任がどう捉えどう返していくかが重要である。個人への返しだけでなく、集団の中で認められる自分、やりきれる自分があることを実感できるクラスづくりが必要なのである。このことが、5組と4組との違いに表れたのではないだろうか。2組もクラスのまとまりという視点からすると厳しい面があった。アスペルガー症候群の子どもが在籍し、そのまわりに気がかりな子どもが数名いる中での対応であるため、子どもをしかる場面も多い。しかし、個々の子どもへの寄り添いがしっかりできていると、クラスの中での個々の子どもの居心地はいいのである。2組は、4組とは違ったクラスの雰囲気があり、担任とのしっかりした信頼関係の中での学習がなされていた。クラスが落ち着いていくと、発達障害を含む配慮を要する子ども達の行動も徐々に落ち着き、学習態度も意欲的になっていったのである。

### **(2) 教師自身の振り返りからの授業と学級の変化**

3組の担任は、教師経験が豊富で授業や学級経営はうまくなされていた。その中で、様々な子どもに対し授業を進めていくには難しさも多く見られた。今回の研究において、授業と学級経営の自己チェックを行っていくにつれ、担任自身が持っていた授業力がパワーアップした場面を多く見ることができた。担任の笑顔は一段と多くなり、理解の弱い子どもや落ち着きのない子どもへの対応はよりきめ細やかに、体全体で受け止め子どもに返していったのである。そのことにより、少しざわついた感じのするクラスであるが、とても居心地がよく年配の教員が持つ安定感とゆとりによって子どもが落ち着いていった。1組の担任は教員経験が数年であり、落ち着きはあるが少し自分の感情を抑えながらの子どもへの関わりであった。自己の振り返りから、研究者が授業を参観していても笑顔を増やし、子どもに寄り添う姿勢が多く見られるようになったのである。

(藤井茂樹、久保山茂樹)

## E校の実践

### 1 学校の概要

E校は、生徒数874名（平成21年5月1日現在）、教職員数60名を超える大規模校である。通常の学級23学級、特別支援学級3学級、その他に通級指導教室が設置されている。学区には、市役所や文化センターなど様々な公共施設があり市の中心部に位置している。

平成19～21年度文部科学省指定研究開発学校（特別支援教育）を受け、「発達障害を含む障害のある生徒や学校生活に不応を示す生徒一人一人の教育的ニーズに応じた教育課程の編成及び指導の在り方に関する実践的な研究開発」を研究課題として、主に中学校における特別支援教室構想の具現化に向けた提案を中心に研究に取り組んでいる。

特別支援学級は、個別の指導計画に基づき、小集団によるきめ細かな指導・支援の実践を重ね、通常の学級との交流及び共同学習も積極的に進めてきている。また、平成10年度より不登校生徒が急増したため、教育相談・不登校対策に継続して組織的に取り組んできており、成果を上げている。

研究開発学校の研究は、すべての生徒が通常の学級に在籍し、それぞれの教育的ニーズに応じた個別の指導計画のもとに、通常の学級や特別支援教室で、生徒の自立や社会参加に向けた主体的な活動をすべての教師が支援していく取組である。

研究の推進にあたり、以下の3つの柱を設定し、全職員で実践を進めている。

- I すべての生徒が通常の学級に在籍した上で、特別な教育的ニーズのある生徒に対し必要な指導や支援をするために、通常の学級や「特別支援教室A・B・C」において、個に応じた教育課程を編成する「個別支援」の推進。
- II 通常の学級をすべての生徒にとって「いごちのよい」安心・安全な環境とし、特別支援教室と円滑な接続を図る「いごちのよい集団づくり」の推進。
- III すべての授業の中で、個に応じた支援ができるよう教員の指導力を高め、すべての生徒に確かな学力をはぐくむために、指導方法の工夫・改善を行う「わかる授業づくり」の推進。

### 2 授業づくり、学級づくりの取組

「いごちのよい集団づくり」では、ルールとリレーションを確立する。様々な特性を持った生徒が共に生き生きと暮らし、一人一人が自己実現を図るために、集団の安心・安全が確保され、集団内の円滑な人間関係が図られた環境づくりを基盤とする。

「わかる授業づくり」では、多様な教育的ニーズを持つ生徒が在籍する通常の学級の授業で、特別支援教育の視点から支援や指導方法を工夫し、個別の配慮を明確にした授業づくりを行うことにより、すべての生徒が授業に参加し、わかったと実感できる授業づくりを追求している。

#### (1) わかる授業づくり

多様な教育的ニーズのある生徒が在籍する通常の学級で、特別支援教育の視点から支援や指導方法を工夫し、個別の配慮を明確にした授業づくりを行うことにより、すべての生徒が授業に参加し、わかったと実感できる授業づくりに努力する。

「わかる授業」を行うためには、授業内容の明確化と指導方法の工夫が必要である。各教科の

指導において工夫している点をまとめたところ、いくつかの共通した項目が挙げられた。それらの共通点を全教科で同じように取り組むことにより、理解へのより高い効果が期待できると考え、以下の4つの取組を実践している。

・授業の流れを板書

授業のはじめに1時間の流れを板書する。生徒は見通しを持つことで、安心して授業を受け、学習活動に集中して取り組める。

・重要部分の示し方を全教科で統一

重要部分の表現を色チョークで書き、さらに四角で囲むなどを全教科で共通とし、生徒がどの教科でも確認できるようにする。

・記述式の自己評価カードの利用

1時間の授業を振り返ることを習慣化する。記述された一人一人の疑問点やつまづきを教師が次時に意図的に取り上げることにより、一人一人のフォローを行う。

・学習規律の徹底

学習に向かう姿勢が学力の向上につながると考え、生徒がわかる言葉で「学習の心構え」を示す。特別な支援を必要とする生徒には、順番を示す方法が効果的であるため、数字で順序を示す掲示方法にする。

## (2) 学習指導案の形式の工夫

学習指導案の形式を統一化し、指導のポイントや配慮点などがわかりやすいものにする。支援対象の生徒についての特性と支援のタイプの記入欄を設け、その授業での支援内容をわかりやすく簡潔に明記し、どの生徒にどのような支援を行っているのかを明確化する。

「わかる授業づくりのために」という項目を設けて、授業で大切にしたいことを示すようにする。また、時系列の中に、特別な配慮を要する生徒への支援の手だてを明記することで、生徒の学習状況の把握と支援のための手だてを明らかにする。

・一斉指導における支援の工夫

授業の中で生徒全員が「わかった」と実感できるための指導方法の工夫点を明記する。

・一斉指導において理解の難しい生徒への対応

生徒の理解の困難な箇所を予想し、その生徒の理解を助ける助言や支援を用意する。支援の具体的な手だてを明確にし、個々のニーズに対応した支援を行う。

・配慮を要する生徒について

特別な配慮を要する生徒に対する支援を具体的に示し、指導の中で確実に支援できるように準備する。

・個別の指導計画との関連

特別な配慮を要する生徒の指導における注意点等を個別の指導計画と関連させて明記し、支援を行う際の留意点等をまとめる。

・特別な配慮を要する生徒への手だて

机間指導を行う中で、特別な配慮を要する生徒に対して、達成目標を明確にし、具体的な手だてを準備しておく。

## 第〇学年△組 □□科 学習指導案

日 時：平成 年 月 日（ ）

場 所：第〇学年△組 教室

指導者：〇〇〇〇

1 単元名(題材名)

2 単元(題材)の計画

その子の特性や支援のタイプ、その授業での支援内容をわかりやすく簡潔に明記し、どの生徒にどのような支援を行っているのかを明確にした。

授業で大切にしたいことを記載する

対象生徒	支援のタイプ
Aさん	タイプ I-a
特 性	
㉗	
授業の支援内容	

3 わかる授業づくりのために

主題：「一人一人の教育的ニーズをみたま指導・支援の在り方とその評価」

(1) わかる授業への工夫

主に一斉指導における指導の工夫

(2) 生徒個々への働きかけ

主に一斉指導において理解の難しい生徒への個別対応を  
また、興味関心や意欲、理解進度の速い生徒に対する発展的対応を

(3) 配慮を要する生徒について

㉘ 配慮を要する生徒に関する内容を記述していく

4 個別の指導計画との関連(Aさん)

㉙ (特別支援教室との連携 個別の指導計画との関連)

### (3) 教材等の工夫

個別の支援の対象者には、教科の補充として生徒一人一人の認知特性を考慮した個別プリントを作成する。学習したプリントはノートに貼ることにより、生徒は達成感を感じ、自信につながる。個別プリントは以下のような視点で作成している。

- ・プリントにはルビを振る
- ・文字の大きさ、色、フォントを工夫する
- ・問題数はプリント1枚に1問にする。
- ・視写プリントを多く作る。

#### ①学習プリント

ヒントのある何種類かのプリントを用意し、必要に応じて、生徒に配布する。両面印刷にすることで、解答を確認しながら学習を進めることができる。また、空欄を埋める形式にすると、前後の言葉を手がかりに解答を見つけやすくなる。家庭学習にも活用できる。

#### ②ノートづくり

全生徒にノートの取り方について説明し、ノートづくりに統一化を図る。ノートの形式を統一化することで、ノートテイクが苦手な生徒も集中して板書を書き写すことができる。

#### ③支援マニュアル

教育的ニーズに応じた指導を行うために、生徒の特性を把握し、それに対応した指導の工夫点をマニュアル形式でまとめる。これにより、支援を必要とする生徒に対して、どの教科でも同じように指導を行うことができる。

生徒支援マニュアル 誰もが「わかる授業づくり」にむけて

## 抽象的なことばや状況の理解が難しい生徒

### 生徒の実態

- ・情報の処理能力に対して情報量が多すぎると混乱するという特徴や聴覚過敏が認められる。
- ・一斉指導の場面での指示理解は大変難しい状況である。

### 学びにくさ

- ・話を集中して聞くこと。
- ・一斉指導での情報を適切に処理すること。
- ・班員とのコミュニケーション

### 指導の工夫

- ・目に見えない様々な情報を理解しやすいように視覚化する。
- ・授業の流れが見えるように机の隅に「本日の授業の流れ」一覧表を置き、確認できるようにする。

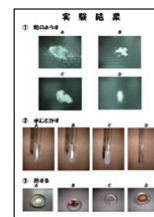
### 使用した教材等

#### 「物質の性質」

**砂糖**  
水にとける  
熱するとこげる

**食塩**  
水にとける  
粒が立方体

**デンブン**  
水にとけない  
熱するとこげる



#### 実験器具名



- 今日の授業の流れ
- 前回の授業の確認
  - 授業の確認
  - 砂糖
  - 食塩
  - 熱のようす
  - つかず
  - 加える
  - 片付ける
  - プリント記入
  - まとめ
  - 次の授業の確認

学習支援部



#### (4) 各教科の指導の工夫

通級指導教室や特別支援学級の担任から指導方法や教材について助言を受け、各教科ごとに指導の工夫についてまとめている。主なものを例に挙げる。

##### ①国語

- ・生徒個々の理解度に応じたヒントプリントを用意する。
- ・プリント、ワークシートにはすべて漢字にルビを入れる。
- ・ノートの取り方の書式を統一する。
- ・おさえない語句や段落内容のまとめに小黒板を利用する。
- ・書くことが苦手な生徒には色別マーカーで示したところだけ写させる。

##### ②社会

- ・調べ学習の際は、教科書や資料集等のページを板書する。
- ・文章化できない生徒にはキーワードを探させる。
- ・色チョーク（赤：年代時代、黄：重要、白：他）を工夫する。
- ・見開き2ページのノートづくりを統一化する。
- ・毎時間プリントを使用、社会科ファイルに綴じ込ませる。

##### ③数学

- ・前時の学習の想起のために小テストを行う。
- ・身近なものを教材に導入課題を設定する。
- ・ワーク、プリント類を複数用意し、難易度別に解かせる。
- ・机間指導を行い、全員に1回以上○をつけられるようにする。
- ・ヒントカードを用意する。

##### ④理科

- ・単元の終了ごとに単元テストを実施、テスト実施後に復習を行う。
- ・単元のシラバスを作成・配布する。
- ・観察・実験において、教材を三段階に分けて用意する。
- ・視覚的に図などを多めにしたプリントを活用する。
- ・授業開始時に復習用の一問一答カードを実施する。

##### ⑤音楽

- ・各自のレベルに合わせ、複数のリズムパターンを提示し、選択させる。
- ・ギター等の指でおさえるポジションにシールを貼る。
- ・個人評価カードを活用する。

##### ⑥美術

- ・制作手順を模造紙に書いて説明する。
- ・各個人にも制作手順を示したプリントを用意する。

##### ⑦保健体育

- ・言葉の指示だけでなく目で見て確認できるホワイトボードで説明する。
- ・がんばったこと、今後の課題についての学習カードを活用する。
- ・能力別に応じたアドバイスカードを活用する。
- ・保健の授業でも教科書だけでなく、体験学習をさせる。

### ⑧技術・家庭

- ・実習グループに見本となるキーパーソンの生徒を配分する。
- ・発表による共有化を図る。
- ・個の能力に応じた作品制作にする。

### ⑨英語

- ・プリント類を実態に応じて複数用意する。
- ・英語の読み方をカタカナで書いてあるヒントプリントを用意する。
- ・発音が難しい生徒には、読みかな（ルビ）をふり負担感を軽くする。

## 3. 学級サポートプランの活用

### (1) 学級サポートプランの活用

学級サポートプランは、対象となる生徒及び学級集団のアセスメントから得られた情報を学級経営の工夫、授業改善に活かしていくものである。ホームルーム担任による学級経営の工夫と各教科担任の授業改善の手がかりとなるツールとして活用された。

生徒の実態把握のために、「学級集団の学習面－行動面のチェック票」を各教科の担任の話し合いのもとで、学級担任がまとめて項目ごとのチェックを行った。特に気になる生徒については、各教科担任により教科ごとの学習の様子を記録をとるようにした。

学級全体への支援、個別的な支援に当たっては、通級指導教室や特別支援学級の担任から助言を受けるとともに、支援の手立てリストを参考にわかる授業づくりを進めてきている。

### (2) わかる授業づくりの授業研究会

わかる授業づくりのための工夫と、特別な配慮を要する生徒への支援の在り方について、検討することを目的として、研究チームが関わる授業研究会を5回実施した。

学校が毎回、違う教科の授業の研究会を設定してくれたため、教科ごとの特性も考慮しながらの話し合いを進めることができた。教科が違っていても、「授業の流れを板書する」、「重要部分の板書での示し方を全教科で統一する」、「自己評価カードで授業を振り返る」、「学習規律を徹底する」の4つの取り組みが、全校で意思統一されており、生徒にとっては何をすればよいかわかりやすい設定になっている。

指導案の工夫と指導方法については、教科の違いもあるが、授業者による違いもあり、丁寧さにはやや粗密が見られた。教材等の工夫については、各教科の担当者間で検討されており、生徒の実態に応じて数種類のプリント類が用意されるなど工夫がうかがえた。

以下は、授業研究会の話し合いの中から、各教科における学級全体への支援、個別的な支援の工夫について、理科、国語、数学の授業の様子を例に挙げる。

#### ①理科（学級全体への支援について）

- ・指導内容に対して多くの伏線が用意してある。生徒の行動を予想し準備している。
- ・材料を多く準備し、失敗した生徒には新しいもので再チャレンジさせていた。最終的にできあがらない生徒に対して、教師が準備したものを手渡せる準備がしてある。

- ・授業の流れが黒板に板書してあることが中学では珍しい良い取り組みである。さらに、今回の授業ではそれが各班にも配られ、チェックできる工夫もしてある。
- ・作業が学習の中心であったため、個人の器用さを他教科（技家や美術等）から情報を得たことが支援につながる。
- ・チョークの色分けで何が重要かがよくわかる授業である。
- ・教師の声かけがタイムリーで説明と活動にメリハリがある。
- ・すべての生徒に聞かせるために待つ時間があり、具体物を使って説明をすることでわかりやすい。
- ・途中で流れを確認しており、流れの修正等ができています。
- ・机間巡視の中で支援だけでなく、誉めることも行われている。

## ②国語（支援の必要な生徒の指導について）

- ・板書のための頭の上下運動が多いことから視覚短期記憶が弱いことが予想される。
  - ・電子辞書の使用では上下運動が少ないことから黒板までの距離に配慮が必要である。
  - ・板書をすべて写させるのか、どこまでできればOKとするかを決めることも重要である。
  - ・手だてとして板書計画を事前に渡したり、板書計画に沿ったプリントを使用するなど工夫があるとよい。
- ・一斉指導の中で、支援に必要な生徒への目配りが多くできている。また、担任が無意識に個別指導もできている。
- ・ヒントカード（3種類）が的確に使用されており、学級の状態をよく把握している。
- ・子どもがイメージしやすいように、必要に応じてヒントカードをうまく利用している。
- ・国語ノートの活用方法がルールとして徹底している。
- ・ノートと板書の流れが縦書きと横書きの違いで思考の途切れにならないようにしたい。
- ・一斉指導の中での配慮として、褒める、確認する、笑顔でOKサイン等がされている。

## ③数学（学級全体への支援について）

- ・数学が苦手な生徒たちの対応として、解ける問題を用意し「できた」を実感させている。
- ・問題の途中でも結果を気にするため、机間指導で確認しながら声かけを行う。
- ・授業の活動の流れをある程度パターン化している。
- ・解答の流れ（手順）を視覚的に示し、見通しを持たせている。
- ・説明が長いと集中が続かないため、情報量をコントロールする必要がある。
- ・板書がそのままノートの書式になっていて、工夫されている。
- ・必ず書くこと、憶えればよいこと、ラインを引けば良いことなどを分けると良い。
- ・説明を聞きながら、ノートをとりながら、考えて答えを出すことが難しい生徒が多いので、生徒の活動を細かく分けていけると良い。
- ・間をとるために、教師が待つことも必要（苦手な生徒たちには特に）である。
- ・「できているね」という声かけは良い。生徒が安心するが、全体の前で声かけすると、できていない子が焦る場合がある。
- ・机間指導の際の一人一人に対する声かけは、丸つけ程度でも良い。

## 4. まとめ

教科担任制である中学校においても、基本的な授業のスタイルは、どの教科でも共通の観点で支援を工夫することができると思われる。具体的な教材やプリント類等の工夫については、教科ごとあるいは単元ごとに工夫のしやすさに違いがある。

中学生になるとどの生徒も教科学習に得意、不得意が顕著に見られてくる。発達障害等のある生徒は特に、教科による取り組み意欲の差が大きいと思われる。どの生徒にもわかりやすい授業づくりをすることで、学級全体が落ち着いて学習に取り組めること、そして、教科の担当者同士で支援の手だてについて共通理解が図られることで、教師自身にも安心感が生まれることが、特別な配慮が必要な生徒への個別的な指導にも少し余裕を持って臨めるように思われる。

( 笹森洋樹、廣瀬由美子、大城政之 )

# 学級サポートプランⅠ の活用の実践

## F校の実践

### 1 学校の概要

全校の生徒数は、約450名。学級数は1年5クラス、2年4クラス、3年4クラスで、特別支援学級が2クラス、合計15クラスの中規模学校である。駅から歩いて10分ほどの場所であり、商店街に隣接している。生徒は、勉強、部活動に積極的に参加し生き生きと規則正しく学校生活を送っている。学校行事が盛んで、互いに助け合いながら日常生活の成果を発揮すべく積極的に取り組み、互いに学習や日常の力を高めている。一方で、全体の動きについていけず積極的に行事や授業に参加できなかつたり、それらをきっかけに学校に登校しづらくなつたりしている生徒もいる。最近では、1人1人を大切にしたい学校づくりのために、授業研究での授業の工夫や、特別支援体制を整備し、支援や配慮の必要な生徒へも目をむけた取り組みを行おうと努力をしている。

### 2 授業づくり、学級づくりの取り組み

#### (1) 平成21年度の研究課題設定の経緯

F校では、2年間「指導と評価の一体化」を中心に研究を重ねてきた。その中で明らかになった課題の一つとして、F校の教育課程全般を視野に入れた教師一人ひとりの授業力向上をより確かなものにすることがあげられる。

とりわけ、F校では学力の二極化がみられるようになっている。家庭等で学習方法を身につけている生徒がいる一方、さまざまな支援を必要としているために一斉授業についていけない生徒や日常の学校生活の中でも問題を抱えている生徒も多い。そうした生徒も参加できるような授業を構築することがとりもなおさずF校の「確かな学力の向上」につながるはずである。

これを基本に据えて、今年度のカリキュラム開発の全体目標を下記のように整理している。

- ① 学ぶ意欲を高める授業力向上のための指導と評価の研究
  - ・指導技術向上のための学び合い、評価計画、評価基準の整備と活用
- ② 学びを成立させるための教材化と支援のあり方を具現化する
  - ・より充実した教材研究のための研修
  - ・支援の実態把握と、具体的な対応・対策（支援教育担当と連携しつつ）

#### (2) 取り組みの内容と成果

今年度より新指導要領の移行期間が始まった。そこには、「学力」の概念として以下の3つを挙げている。

- ・基礎的・基本的な知識技能の活用
- ・知識技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力
- ・学習意欲

さらに、「生きる力」を「これからいかに社会が変化しようとも自ら学び、自ら考え、主体的に判断しよりよく問題解決をする資質や能力・豊かな人間性・たくましい体力である」ととらえ、定義づけている。

これは、「状況に応じて必要な知識を選び出してそれらを結合させる力」、また「足りない知識

を手に入れるための手段を見つけ出す力」などの陳腐化しない根本的な力をつけさせることにつながるような教育が求められるようになったのである。もちろん、知識の引き出しの量を増やす努力は継続しなければならないが、今後の「学力向上」の取り組みはこれらを意識して進めなければならない。

F校では前年度までに「指導と評価の一体化」の研究を行った。「形成的評価」に取り組み、「総括的評価」にいたるまでのさまざまな段階で教師・生徒が立ち止まって現状をチェックし軌道修正しながら授業を進めていく方法である。これらは、両者が学力向上のために明確な目標を持ちその自己評価ができるようにすることにもつながった。本年度前期の授業研究、および校内研修ではこうした昨年までの取組をふまえ、教職員全員が授業公開を実施して研鑽を深めた。

#### ① 前期の取り組み（研究授業及び校内研修会の開催）

F校では、6月29日から7月10日の一週間を「授業見学週間」と設定し、全教職員が研究グループを作り、各専門教科の研究授業を実施した。

##### ア 取り組み手順

- a 全体を3つのグループに分け、グループ内での先生方の授業を見学する。
- b 指導略案を作成し全体に配布する（その授業を行うすべてのクラスの日時を明記し、期間内いつでも見学ができるようにする）※ ただし、期間内に指導略案「本時の流れ」以外の授業内容公開になることも可とする。
- c 見学者は期間内に2コマ以上の授業を見学し、見学シートに記入する。※一コマは他教科の授業見学となるようにする。
- d 見学授業は予めグループ内で最低ラインを調整する。  
※「その日」に見るのではなく期間内に「顔を出す」ことを優先するので、見学者の一覧表は作成しない。
- e 研修会では見学シートをもとに、まずグループ協議、そして全体会を行う。
- f 今回の研修会を基に後期に向けての方向性を決定する。
- g 支援級については指導案でなく、週間授業計画を示していただく。
- h 期間内の道徳の授業についても積極的に参観する。
- i 研修会のプログラム等については後日配布する。

##### イ 研究授業後の感想

- a 授業を参観して学んだこと取り入れたいと思ったこと。
  - ・ホワイトボードでの授業を取り入れるなど視覚的に訴えることの効果。
  - ・子ども同士での教え合いは重要かつ必要。
  - ・授業での声の大きさが必要。授業の規律を守らせるため、指示をしっかりとするためにも声が大き（教室全体に聞こえる）ということは必要。
  - ・TTはやはり有効。支援を要する生徒のケアにもつながる。
  - ・観察/実験など、生徒の活動が主となるものは細かい指導・指示が必要であると思う。
  - ・身近な話題を取り入れられるということは本当にいい。メリハリのある指導、生徒が発言する場面、知識を確かめる、深めるという時間をそれぞれもつことは必要。
  - ・授業の雰囲気を作るのは教師であり、生徒である。生徒の様子を細かく見ながら授業を進め、学びやすい雰囲気づくりにつとめる必要がある。

- ・生徒を的確そして積極的に褒めながらコミュニケーションとっていくことが大切。
  - ・プロジェクターなど視覚的に訴えるものは大変有効。
  - ・工夫されたワークシートによっても授業が活性化する。
- b 後期の取り組みにむけて（研究授業の視点としたい項目）
- 【生徒の現状からみえてきたこと】**
- ・助け合い学習を自然にできるように（支援の必要な生徒も含めて）
  - ・授業規律、集中して学習できる教室、環境作り。
  - ・支援の必要な生徒（他の生徒と行動がそろわない）への環境づくり
  - ・聞く、考える、書くなどの活動をひとつずつ分けて授業を構成する。
  - ・間違えることを怖がっている生徒がいる
  - ・個別支援の必要な生徒が多い
  - ・受動的生徒（自分で気づいて動けない生徒）
  - ・聞き取る力が弱い・落ち着かない（集中できない、指示通り動けない）
- 【教師に求められる授業改善】**
- ・自尊感情を高めるための評価・その場でのほめ方、こどもをよく見たことばかけ。良い活動へのヒントを教師が与える。達成できたらその場で適切にほめる。
  - ・支援の必要な生徒を視野に入れた授業案づくり。
  - ・授業に向けての教材等の周到な準備
  - ・生徒の現状分析（アセスメント）から個別の指導計画に反映させ、状況に応じて変更を弾力的に行う。
  - ・自尊感情を高めるための評価・その場でのほめ方こどもをよく見た言葉かけ。
  - ・一斉の中でも要個別支援の子と一緒に取り組める展開づくり。
- c 校内研修会での教師の感想
- 【研修の中で学んだこと（今後役に立たいと思ったこと）】**
- ・授業のパターン化（確かに子供たちにゴールを見せると取り組み方が変わる）自己効力感を高める支援の必要性
  - ・支援級からの交流生徒に対する指導に役だったと思いました。発達障害の生徒に対する指導を目的とした研究授業をやるべきだと思います。
  - ・過去の授業を進めていった中での自分の判断の良かった点や悪かった点が明確にわかった。特別支援教育を進める上での基本姿勢についてよく理解できた。
  - ・生徒の背顔を見るために支援をすることを根底にいろいろな角度から支援すること。共通理解で一丸となって取り組むこと。
  - ・授業をつくるためには、学級作り→学校作り やさしい授業をするためには、「なるほど」「もっと知りたい」「もっとやってみたい」また、穏やかな教室、時間を 守る授業に向かう力
  - ・通常級における特別支援教育は「特別」ではない。
  - ・授業のパターンを示す（教科書を読む→説明を聞く→黒板を写す など）
  - ・ノートの指導→黒板の工夫→教材の工夫→特性の理解（2次障害を見逃さない）不登校にも理由がありそれを解決してあげることが必要
  - ・支援の基本として学習規律と生活規律を定着させ、生徒が安心して授業に入るための学

級作りを図り。確かな授業作りを心がける。

- ・個々の生徒のいろいろな情報を認識して広い心を持って対応していくこと。
- ・板書の工夫、特に縦線を入れて整理することが良いのか悪いのか。子供の特徴（子供の特性）の側から生徒理解の糸口がほんの少しわかったような気がした。
- ・わかる授業＝誰にもやさしい授業
  - @初心に戻って授業作りにとりくまねば…と思いました。
  - @ことばを選び短くはっきり話す。繰り返しは話さない。
  - @早口に気をつけたい。躓きに気付いてその生徒にあったことばかけができるようになりたい。その生徒にあった支援、学習方法を教えられるようになりたい。
- ・教員同士の共通理解を持ち共有していくことが大切だと感じました。成果のあった事例を財産としていけるといいと思いました。
- ・教室環境の整備の中で図などを入れていただきとても具体的に何をしたらいいのかがわかりました。自分の授業を振り返りどう改善していったらいいのかがわかりました。板書の仕方に悩むところもありましたがどうすれば生徒にわかりやすい授業なのかがわかりました。9月からの授業に役立てたいと思います。
- ・発達障害の特性を知る→対応

#### ウ 後期につなげる課題

前期の取り組みをとおして、「新たな課題」として、「支援の必要な生徒へのアプローチ」であった。そこで後期の目標は「支援の必要な生徒にもやさしい授業づくり」とし取り組みをすすめることを確認した。

#### ②後期の取り組み（研究授業及び校内研修会の開催）

前期の取り組みから得られた新たな課題を解決していくために、以下の観点を整理した。

- a 各教科にて具体的な授業での支援のあり方・ポイントなどをまとめる。

※支援の視点（表1）

- b 授業研修会及び全体研修（グループ研修含む）の実施

- ・「授業業構成（指示の出し方も含め）のなかで意識すべきこと」
- ・「板書の仕方で工夫すべきこと（教材・教具も含む）」。
- ・「その他で工夫すべきこと（提出物・ノート・テストなど）」

について具体的な取り組み方法を用紙に沿ってまとめ授業の中で実践していく。

- c 「支援の必要な生徒にもやさしい授業づくり」のための各教科の実践目標



表1 各教科の実践目標

	授業構成（指示の出し方）	板書・教材・教具	その他 （提出物・ノート・テスト）
国語	<ul style="list-style-type: none"> <li>・よりわかりやすい目標の設定（A基準、B基準を具体的に）</li> <li>・ベル学習→スピーチ→目標の説明 →本題→まとめ（カルテ書き）の パターン化</li> <li>・授業形態（個人・ペア・班・全体）の工夫</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・プリントを使つての授業が多いため「書くことが遅い」「書けない」生徒 がそのままにならないように、記入状況を班などで確認して進める。</li> <li>・国語の授業での効果的な板書の仕方 の検討（ご示唆ください）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業で指導した内容の習熟状況が実際 の評価とリンクしていることを実感できるように心がける。</li> <li>・授業の中で又カルテのコメントの中で 意識して「褒め」たり「励まし」たりしながら支援する。（形成的評価）</li> </ul>
社会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・導入を重視し、生徒の関心意欲を高める工夫をする。</li> <li>・企業の柱を明確にし、それを意識した課題を設定する。</li> <li>・視聴覚教材や実物教材を活用し、生徒の五感に訴えながら生徒に具体的なイメージを持たせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・色チョークを活用し生徒が大切なポイントを把握しやすいような板書の工夫をする。（板書のルールの徹底）</li> <li>・単元の流れに沿った授業プリントを作成する。その際は各課題に観点を明確にする。</li> <li>・コンピュータやプロジェクタを有効活用する自主 作成の教材ソフトの作成）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・意図的計画的な授業案を事前に準備するが、授業当日は生徒の意見を大切に受け止めながら生徒とともに授業をつくることを最大限に意識する。</li> <li>・基本的に授業プリント、自己評価カードは毎時間回収し、生徒の活動を評価に反映させる。</li> <li>・ベル学習を重視し、生徒の知識定着を継続的にめざす。</li> </ul>
数学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・机間指導の充実</li> <li>・質問発言しやすい雰囲気作り</li> <li>・仲間どうしで教えあう場面をつくる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・できるだけ大きな字で丁寧に心をかけている。</li> <li>・はじめに「今日のめあて」を設定する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・取り組みやすいワークシートの活用</li> </ul>
理科	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人の生徒の躓きをカバーできるように全体に指示する（意図、安全のため）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・フルカラーは見やすいのかは疑問。（テストでは白黒印刷なので図の理解（見方）は日頃から意識して取り組ませたい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業で取り組んだ「科思」はテストでは「知理」になってしまう。</li> </ul>
英語	<ul style="list-style-type: none"> <li>・四技能（読む・聞く・話す・書く）を取り入れていく。できるだけ英語で授業しながら考えて行く場面も増やす。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大きな字で書く</li> <li>・音声だけでなくジェスチャーも入れる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>誰もが必ずできる課題を出す（全員にやらせることができるもの）</li> </ul>
音楽	<ul style="list-style-type: none"> <li>・導入・展開・まとめのパターンの流れを生徒にもわかりやすく示す。</li> <li>・展開内では指示がわかりやすくなるように発問の仕方に注意する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ノートに書いたときに、わかりやすいように整理して板書する。カード（グネット付き）を使用、内容により文字の色分けをする。</li> <li>・リコーダーの指導では、運指表（掲示用拡大版）を使用して指示する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・テストでは行間が狭すぎると読みづらいので、行間設定に気をつける。短時間で解かなければならないので見やすいテストを心がける。</li> </ul>

美術	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「本日のメニュー」フルコース(デザート)の学習カード記入は毎週は出しません)授業(45分又は50分で準備→制作→片付けの流れを頭入れさせ自立できるように題材別に支援する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教室(美術室)は広いので大きな字で短めに指示。</li> <li>・質問があったものは図や絵で描い見せる。必要であれば数人呼んで個指導を前席で行う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・提出物は授業数残り5回目から学年別、クラス別にカウントダウン式に黒板上段に示しておく。</li> <li>・忘れ物がないように授業の挨拶(終わり)の時に次回授業のものを伝えておく特に重大な忘れは翌朝提出するように約束させる。</li> </ul>
体育	<ul style="list-style-type: none"> <li>・評価基準の明確化(基準を視覚的に示す)</li> <li>・授業展開を単元ごとに一定にする</li> <li>・道具の置く場所なども一定にするなど配慮する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・評価のポイントを書き示す。</li> <li>・授業の流れを大まかに書く(文字の色遣いに配慮する)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業カードで形成的評価を行う。</li> </ul>
技術・家庭科	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全体への指示のあとに個別に声を掛ける。特に実習を行う祭は安全面などについての指示が大切になってくるのでわかりやすく伝える。</li> <li>・具体物を多く利用してわかりやすく伝えられるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・パターンに当てはめた板書を工夫する。プリント等も同じ。内容のレベルアップができるように工夫する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークシートはその場で回収し、次の授業で返却する。</li> <li>・テストでは設問の工夫。</li> </ul>
特別支援学校	<ul style="list-style-type: none"> <li>・聞く力は弱い生徒が多いので、聞いているかどうか、確かめながら進むこと。</li> <li>また「聞くこと」に意識を向けられるような工夫(聞いて資料にチェックする等)をする。</li> <li>・1時間が単調にならないように「聞く」「作業する」「テスト形式やゲーム形式」など工夫し、1時間の中でいろいろな活動が入るように心がける。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・字は大きく</li> <li>・色を効果的に使う</li> <li>・表形式はわかりやすく</li> <li>・「説明だけではわかりにくい」と感じたら紙やマグネット、鉛筆など使ったものに置き換えたり、紙に書いたりして伝える(特に国・数)・上記のことを行うため、おはじき、紙・マグネット、トランプ、カードなどを常に用意しておく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ひらがなの読み書きができるようになった位の生徒には音読の課題が有効なので宿題として毎日10回本に数字(1~10)を書き自分で○をつけながら練習させる。</li> <li>・調理では包丁やピーラーのテストを必ず入れるが家庭にも連絡して事前に練習に取り組みさせる。</li> </ul>

#### d 授業研究後の教職員の感想

- ・ベル学習が徹底されている。知識はこのベル学習の「相互学習」のなかで補っている。また、プリントで知識の総整理を行っている。
- ・予習は強制ではないが、八割程度の生徒が行っている現状である。
- ・支援の必要な生徒には、今学習していることを「指さして」指示するとか、机間指導での「つぶやき」を拾うなどしている。
- ・「机間指導」は(理科の実験などにおいては特に)安全に留意することが大切。全員が準備できているかを確認してから進めるようにしている。
- ・支援の必要な生徒にはモデルを示すことが大切。「教えあい」を積極的に取り入れる工夫をしたい。

### 3 学級サポートプランについて

#### (1) 授業改善に向けての現状チェック

「授業改善のためのチェックリスト」を活用し、全職員を対象（各学年ごと）に現状の求められる授業改善の把握を行った。結果は、以下の図1のようになった。

この結果から、本校では「時間のけじめをつけさせること」「生徒の反応を見ながら話をすること」「生徒の良いところを見つけそれを褒めること」「授業の内容に合わせ学習形態を工夫すること」「生徒一人一人と誠実に向き合うようにすること」「聞き方、発言の仕方のルールの徹底をすること」などが意識して取り組まれていることがわかる。今年度の研修もさることながら「落ち着いた環境での授業」を大切にしてきた本校での授業づくりの一端がうかがえる。

逆に課題となっているのは、「生徒にもわかりやすい目標の設定」「視聴覚教材の活用」「習熟度別の課題の量の調節」「話し合いの仕方の指導」などである。つまり授業づくりにおけるハード面については整っているがソフト面についてはまだまだ研究の途上である。

#### (2) 生徒を対象とした「学校診断」の実施

全校生徒を対象に教師が行う授業に関する質問を行い、生徒が捉える授業（学校診断）をまとめると表2のようになった。

表2 生徒が捉える授業（学校診断）

質問項目		昨年度平均 (%)		今年度平均 (%)	
		A+B	C+D	A+B	C+D
【選択肢】 A→そう思う                      B→ややそう思う C→あまりそう思わない        D→思わない					
1	全体的に授業は分かりやすく、興味が持てるように工夫されている	67	32	72	28
2	授業を聞くだけでなく、自分の考えをまとめたり発表したりする場面がある。	59	41	69	31
3	授業で分からないことについて、質問しやすい雰囲気がある	47	53	50	50
4	評価や評定についていろいろな場面で説明がなされている	76	23	77	23

※無回答や%の関係で合計が100%になっていないものもある。

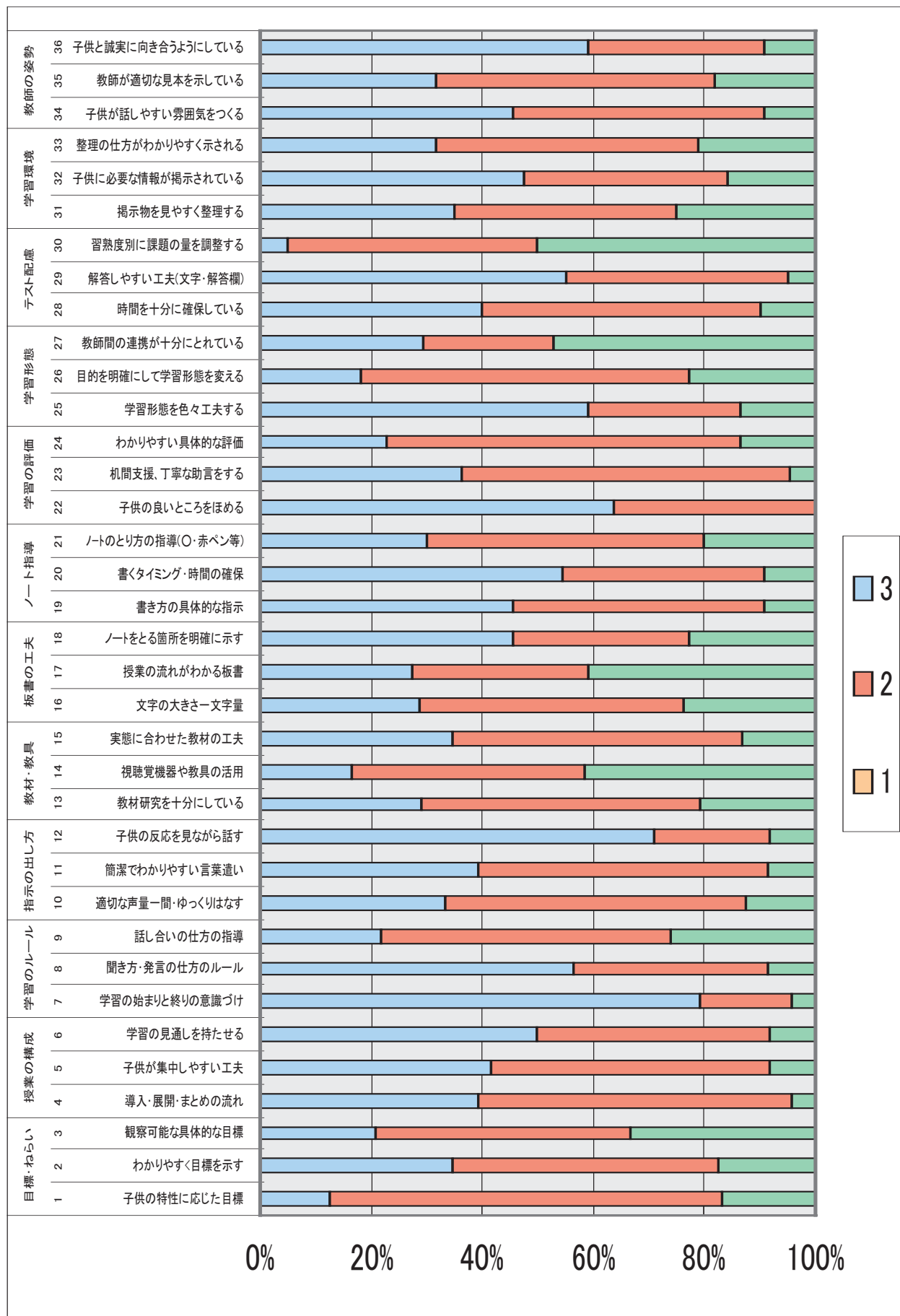


図1 授業改善チェックリストの結果

### (3) 生徒の学習面—行動面の実態把握

「支援の必要な生徒にもやさしい授業づくり」を取り組みの目標として、授業実践を図ってきたが、生徒らの学習面、行動面の実態を多面的に捉えるため、国立特別支援教育総合研究所が提供する「学習面—行動面のチェックリスト」を活用し、学年ごとの状態像と学校全体の状態像を整理した。図2に第1学年、図3に第2学年、図4に第3学年、そして、図5に学校全体の結果を示した。

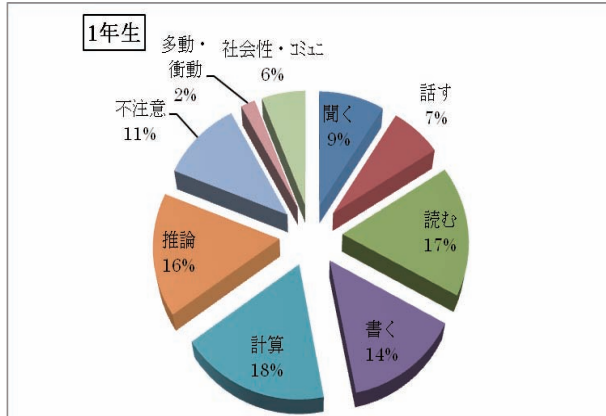


図2 第1学年

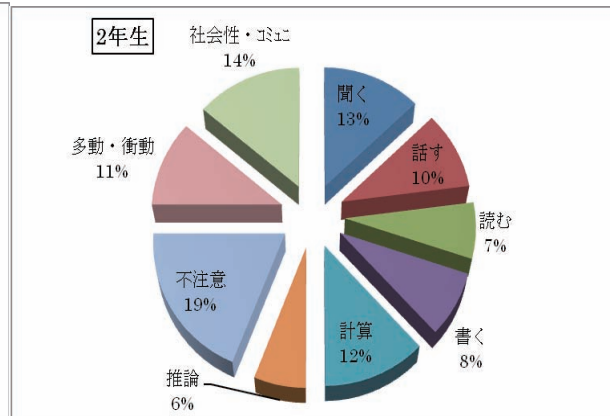


図3 第2学年

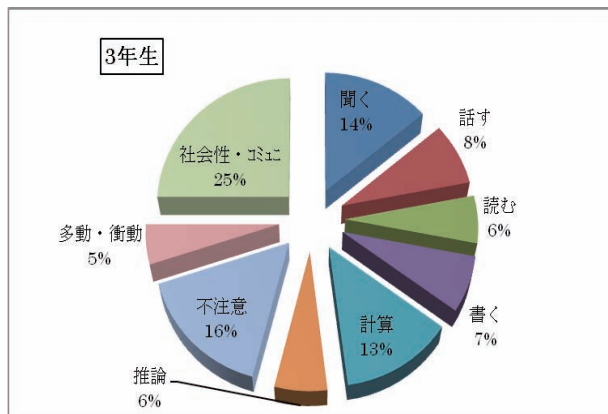


図4 第3学年

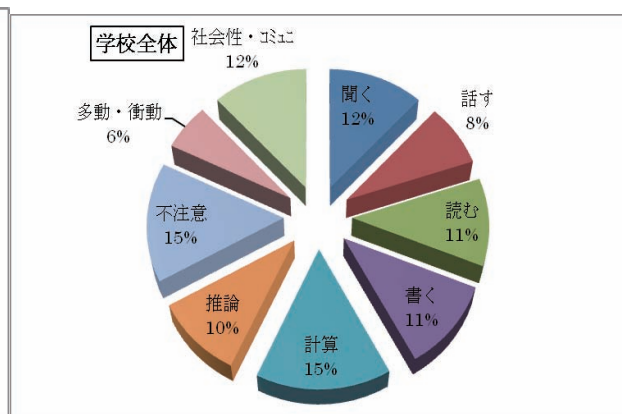


図5 学校全体

## 4 まとめ

F校ではここ数年、校内の定期テストの結果を示すグラフが多くの教科で二極化する傾向にある。これは家庭環境によるところも大きいですが、「外国籍の生徒」や「発達障害」など教室で一斉授業を受けている生徒のなかにも、教師側の指示や説明がうまく聞き取れなかったり、理解が不十分のまま進んでしまったりした結果も考えられる。

上記の教師自らの授業改善を図るために実施したチェックリスト（「学校教育診断」）の結果は、本年度のF校の全体目標である「授業力の向上」と「学びを成立させるための支援の具現化」の妥当性とその取り組みの結果の現れであると考えられる。

次年度以降も特別支援教育担当と連携しながら「支援の必要な生徒」にもやさしい授業づくり、

学級づくりを進めていくことが全体的な学力向上にもつながると考えている。

また、生徒らの学習面（聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する）と行動面（不注意、多動性、衝動性、社会性・コミュニケーション）について、各クラス担任が1人1人をチェックした（一部教科担任が評価した）。その結果が図2から図5に示された。中学校が教科担任制ということもあり、担任のみでの評価には難しさがああり、十分に評価できない部分がみられた。今後は、チェック項目によっては、複数教師で合議しながら評価を実施した方が良いものと考えられ、より適切なチェックが実施できる方法について今後の検討が待たれる。

教師自身の授業の振り返りと生徒の実態を照らし合わせて指導や支援の方法を工夫すれば、わかりやすい授業作りにつながっていくと考える。また、学級経営案を作成する際の学級の実態把握としても活用できるので、学習面だけではなく生活指導面での指導にも有効である。実態把握が学校全体で生徒を指導していく上で必要な要素となるので、今後も生徒の学習面－行動面のアセスメントと教師の授業改善のためのチェックリストの有効活用を図り、生徒一人一人のニーズに応じた指導・支援の充実を図っていくことが重要である。

（大城政之）

# 学級サポートプランⅡ「あ・つ・みファイル」による実践 G校の実践

## 1. 学校の概要

都会の住宅地にある学校で、私学中学校への進学者が多い地区である。1学年2学級の小規模校である。また、情緒障害の通級指導教室が1学級設置されている。現在校舎の立て替え中で、仮のプレハブ校舎で授業を行っている。

## 2. 「あ・つ・みファイル」を使った授業づくりの実践研究

### (1) 目的

G中学校における実践では、「あ・つ・みファイル」の開発、及びその効果の検証を第一の目的とした。「あ・つ・みファイル」とは、通常の学級担任がセルフチェックしながら、一人で行う授業改善のためのツールのことである。このファイルの特徴、及び具体的内容については、第1章第1節〈学級サポートプランⅡ（あ・つ・みプラン）P.68〉の中で述べている。

なお、この実践では、授業の中で行われたアコモデーションが、定期テストや授業中の小テストなどにおけるテスト・アコモデーションへと般化されるかどうかについても検証することを目的としていたが、これについては第5章P.189に記述した。

### (2) 方法

#### ①参加教師及び、担当学級と生徒について

2名の教員がこの実践に参加した。教員Aは、担当教科が国語（中学校1種、高等学校1種免許所有）、教職歴は5年。教員Bは、担当教科が数学（中学校1種、高等学校1種免許所有）、教職歴が6年であった。両名とも各学年の担任経験があるが、特別支援教育の経験はなかった。現在は、教員Aが1年生（学級A）、教員Bが3年生（学級B）の学級の担任をしており、本研究では、これらの2つの担当学級の授業を分析対象とした。各学級の生徒数は、学級Aが22名（男子9名、女子13名）、学級Bが35名（男子22名、女子13名）であった。なお、3年生の数学の授業は、習熟度別（+希望選択制）の少人数制（2クラス）をとっており、一定期間経過後にクラス替えが繰り返し行われた。教員Bはそのいずれか一方のクラスの授業を担当した。

学級の中で「担当教科の授業で特に気になる生徒」がいるか各教員に尋ねた結果、学級Aでは5名、学級Bでは4名の生徒が挙げられた。担任のLDI（上野・篁・海津、2008）の回答によると、学級Aの5名中4名は「LDの可能性が高い」、1名は「LDの可能性はある」、学級Bの4名中1名は「LDの可能性が高い」、3名は「LDの可能性はある」であった。いずれの学級においても、特別な教育的ニーズのある生徒の存在が示唆された。

なお、2名の教員は1学期5月に学校の管理職から推薦を受け、この実践に参加した。研究開

始前に、それぞれの教員から実践参加への了解を得た。

## ②研究デザイン

研究期間は某年5月からその翌年の3月までであった。「あ・つ・みファイル」を使った授業づくり（以下「あ・つ・みファイル」と略す）の効果を検証するために、2学期の9～11月の3ヶ月間、各教員に対して「あ・つ・みファイル」の実践を依頼し、その実践前（1学期6～9月始め）との比較において、実際の授業や、授業に対する教員や生徒の意識、また、生徒の学習面／行動面のつまずきにどのような変化がみられるかを調べた。また、実践終了後の12月末に、各教員に対してこの研究に関するインタビューを行い、その効果の質的な側面について検討した。（さらに「あ・つ・みファイル」の効用の般化を検討するために、3学期3月に授業のフォローアップ観察を実施する予定である。）

以下には本研究で収集した各指標と、「あ・つ・みファイル」の手続の詳細について述べる。

## ③収集指標

### ア. 授業の観察記録：「授業の支援得点」

実際の授業の変化を調べるために6～11月の間、およそ月に1～2回の割合で（夏期休暇の8月は除く）授業の観察記録を実施した（「あ・つ・みファイル」実践前2回、実践後4回）。これは、著者ら2～4名が、各教員の授業1時間を「あ・つ・みプラン」の166の支援リストを利用して評定するものである。評定の基準はリストの中にある各支援について「教員がそれを実施しており、かつ、その支援が機能しているかどうか」を判断することとした。

観察記録終了後、観察者によるミーティングをもち、その日の授業を分析、講評すると共に、それぞれの評定結果を照合して得点化を行った。得点化の基準は、妥当性と信頼性を確保するために観察者4名中3名の高い一致率が認められた項目（観察者が2～3名の場合、全員が一致した項目）を1点としてカウントした。本研究では、「あ・つ・みプラン」の大項目76について得点を集計し、それを「授業の支援得点」と名付け、授業の観察記録の指標とした。

### イ. 授業づくりに対する教員の自己評定

授業づくりに対する教員の意識の変化を調べるために、「あ・つ・みファイル」の実践前と実践後に「先生の授業づくりのチェックリスト」による評定（第1節＜学級サポートプランⅡ（あ・つ・みプラン）＞（2）－ウ、P.74を参照）を依頼した。評定結果に基づいて、授業づくりの7つの観点、及び「あ・つ・み」ポリシーの3つの観点別に平均得点を算出し（0-3点）、それらを教員の自己評定の指標とした。

### ウ. 授業に対する生徒の評定

担任の授業に対する生徒の意識の変化を調べるために、「あ・つ・みファイル」の実践前（2学期の始め）と実践終了後（2学期の終わり）に、それまでの授業、及び定期テストに関するアンケートを実施した。

質問は全部で12問あり、そのうち授業に関する質問は「授業はわかりやすかったですか」、「質



問にていねいに答えてくれましたか」、「黒板にかかれてあることは見やすかったですか」、「がんばっていることを認めてくれましたか」の4問で、本研究ではこれを分析対象とした（定期テストの質問の結果については、第4章で報告している）

回答は「そう思う」「だいたいそう思う」「あまりそう思わない」「そう思わない」の4つのカテゴリーから選択するもので、それぞれのカテゴリーの回答度数を算出し、これを分析の指標とした。

なお、生徒の回答にバイアスがかからないように、アンケートの配布、回収は担任以外の職員が行った。

## エ. 生徒の学習面／行動面のつまずきの変化

生徒の学習面／行動面のつまずきの変化をみるために、「あ・つ・みファイル」の実践前と実践後に「子どものつまずきチェックリスト」による評定（第1節＜学級サポートプランⅡ（あ・つ・みプラン）＞（2）ーウ、P.74を参照）を各教員に依頼した。学級ごとに、それぞれの領域で、つまずきのある生徒の数（つまり、1つの項目でもチェックがついた生徒の数）と、つまずきの総数を算出し、これらを指標として用いた。（\*データ収集中のため、結果については今回の報告では省略する。）

## オ. 教員に対するインタビュー

「あ・つ・みファイル」の効果を質的に検討するために、実践終了後、半構造化面接法によるインタビューを各教員別々に実施した。インタビューの主な質問内容の構成は、a)「あ・つ・みファイル」の実践に参加して気づいたことや感じたこと、b)「あ・つ・みポリシー」について、c)「あ・つ・みプラン」について、d) LDIでチェックした気になる子どもについての4つであった。

### ④「あ・つ・みファイル」の手続き

夏期休暇中（2学期開始直前8月末）に、著者らが各教員に対して「あ・つ・みファイル」の趣旨と特徴、及び手続きの説明をした。説明ではマニュアルを用意し、各教員が「あ・つ・みファイル」の内容や手続きについて随時確認できるように工夫した（資料12、P.79）。

説明後、各教員は「あ・つ・みファイル」の中の「先生の授業づくりのチェックリスト」と「子どものつまずきチェックリスト」による評定を行い、自分自身の授業の特性、及び学級や生徒のつまずきの特性について確認した。また、それらの評定により得られた「あ・つ・みポリシー」、授業づくりの観点、生徒の学習面／行動面のつまずきの3つの観点を参照しながら、実際に行う支援を選択する方法—つまり、「あ・つ・みプラン」による支援の計画の方法—の練習を行った。

各教員は2学期の第2週目から「あ・つ・みファイル」の実践を開始した。これは、各教員が自己管理して、次の3つのステージを1週間のスパンで繰り返し行うものとした（図1）：

- 1) 支援の計画：「あ・つ・みプラン」により支援の計画を作成する（第1節＜学級サポートプランⅡ（あ・つ・みプラン）＞（2）ーエ、P.74を参照）。実施する支援を選ぶ時には、a)「あ・つ・みポリシー」、授業づくりの観点、生徒の学習面／行動面のつまずきの3つの観定の評定結果を参照すること、b) これまでに実施したことがない支援、すでに実施して

いたが改善の余地がある支援、あるいは、それをすることで効果が期待できる支援を選択すること、また、c) 実施可能な範囲を考え、必ずしも多くの支援を選択する必要がないこと、を教示した。また、d) 「あ・つ・みプラン」の項目にない支援を自分で考案して、それを空欄に記入して実施してもよく、支援の内容には自由度があることも伝えた。

実施する支援が決まったら、該当欄にチェックを入れて、加えて、その支援の具体的な手立てや留意点などを必要に応じて記述するように求めた（第1節＜学級サポートプランⅡ（あ・つ・みプラン）＞（2）－図4、P.70参照）。

2) 支援の実施：各教員は1週間（月～金の5日間）の間、「あ・つ・みプラン」を意識して授業を行う。

3) 支援の評価・改善:「あ・つ・みプラン」の1週間の授業の中で、いずれか1回の授業を選択し、評価を行う。これは評価回数が1回のため教員の負担を軽減でき、また1週間の授業をまとめて評価する場合と比べて1回の授業を対象にした方が評価結果の曖昧さがなくなると考えたからである。評価の時、支援を実施できたかどうかではなく、支援が子どもの学習にいかに関与したかという点に留意し、「とても効果があった」場合が「◎」、「わりと効果があった」が「○」、「あまり効果がなかった」が「△」、「まったく効果がなかった」が「×」、「実施しなかった」が「－」のスケールで効果を判断するように教示した。その後、その判断の根拠を明確にするために、支援を実施した時の子どもの反応や様子、文脈などを記述するように求めた。また、必要に応じて、1週間の取り組みの様子やその中で気づいた点も記述するように伝えた（第1節＜学級サポートプランⅡ（あ・つ・みプラン）＞（2）－図4、P.70参照）。

評価終了後、各教員は再びステージ1に戻って支援の計画を行う。評価で効果が得られなかった支援については、次の計画において除くか、または、やり方を改善して再度実施するように伝えた。

「あ・つ・みファイル」の実践中、著者らは、その効果の検証に必要なデータ（上記各指標を参照）を収集するために、各教員に対して簡単なインタビューを行ったり、定期的に授業観察を行ったりした。また、実践から1カ月経過した時点で「あ・つ・みファイル」が正しく進行できているかをチェックし、「あ・つ・みプラン」の書き方などについてアドバイスをを行った。しかし、「あ・つ・みファイル」の実践は基本的には各教員の自己管理に委ね、そのセルフチェックツールの機能が保証されるように配慮した。著者らがコンサルテーションを行ったり研究結果をフィードバックしたりして、各教員の授業づくりに積極的に関与することはなかった。

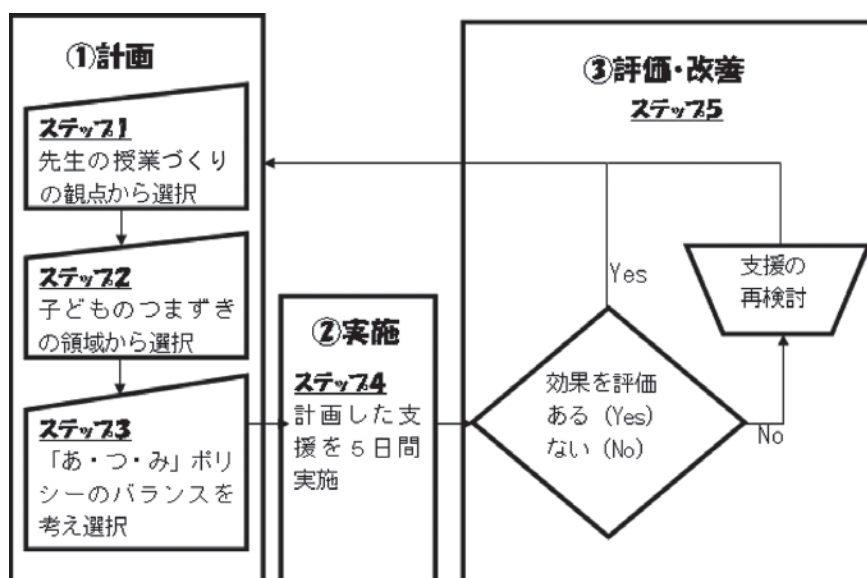


図1. 「あ・つ・みプラン」の3つのステージ（資料12のマニュアルの図を転載）

### （3）結果・考察

#### ①「あ・つ・みプラン」の記録

実践期間3ヶ月の間に11回の記録（11週間分）が得られた。各教員が計画した支援は「あ・つ・みプラン」の記録を開始する前に行った「先生の授業づくりのチェックリスト」の評定得点の低い領域から選択されている傾向が伺えた。すなわち、記録前の評定で「学習形態」や「教室環境」の得点が低かった教員Aは、「学習形態」の支援を4回と最も多く選択しており、次いで、「授業の構成・教具」を3回、「教室環境」を2回、「学級経営」を1回、「提示の仕方・話し方」を1回選択した（図3（a）参照）。また、「授業の構成・教具」や「テストの配慮・学習の評価」の得点が低い教員Bは、「授業の構成・教具」の支援の選択が6回と最も多く、次いで「テストの配慮・学習の評価」が2回、「板書・ノート指導プリント指導」が2回、「学習形態」が1回選択された（図3（b）参照）。これは、各教員がアセスメントに基づいて、それまでの授業づくりであまり意識されていなかった領域から支援を計画しようとしたことを示唆するものである。

表1には「あ・つ・みプラン」の記録例を示した。表の左側の「計画」-「領域」と「内容」の欄には、「あ・つ・みプラン」から教員が選択した支援項目を示し、「具体的な手だて」の欄には、授業の中でその支援項目をどのように実施するかについて教員が考えた手立てを示した。表の右側の「評価」の欄には、「効果」の評価、「その評価日の子どもの様子」、及び、「評価日以外の子どもの様子」の記録を示した。11回の実践の評価の結果をみると、教員Aでは「とても効果があった（◎）」が0回、「わりと効果があった（○）」が4回、「あまり効果がなかった（△）」が2回、「まったく効果なかった（×）」が2回、「評価なし」が3回、教員Bでは「とても効果があった（◎）」が0回、「わりと効果があった（○）」が3回、「あまり効果がなかった（△）」が3回、「まったく効果なかった（×）」が1回、「評価なし」が4回であった。いずれの教員もおよそ3分の1の記録でプラスの評価を示した。

表1. 「あ・つ・みプラン」の記録例

計画			評価		
領域	内容	具体的手だて	効果	評価日の様子	評価日以外の様子
Ⅱ. 授業の構成・教具	21) 積極的に子どもの良いところを見つけほめる	解答できなくても、小さい事でも良いので見つけたらほめる。良いところを見つけるために、机間指導を多く設ける。	×	板書をしっかり写していたが、ほめることができなかった。	解答が途中までしか出来ていなかった。そこまで出来たことをほめられなかった。
Ⅶ. テストの配慮・学習の評価	6)-d) 解答用紙への転記で誤っていても、計算の過程であれば良いことにする	転記で誤っていても、余白に正しい答えが記入してあれば、得点を与える。(正解ではないので、返却の際に個別に注意を促す) 全く理解出来ていない訳ではないので、得点を与えることで、やる気を失わないようにする。	△	バツにはなっていないので、減点されても納得している様子だった。	模範解答の仕方を質問にくる生徒がいて解答の仕方にも関心をもっていた。
Ⅱ. 授業の構成・教具	3)-b) 授業が始まる前に、前回学んだことについて復習する時間をつくる	図を書いて視覚的にも分かりやすく復習をする。指名をして質問をして既習事項の確認をする。(4人)	○	授業の最初の復習が定着してきた。前に注目して集中して取り組んだ。	授業の中で初めて挙手して発表した。

註：教員Bの11回の記録のうち3回分を抜粋して整理した。

## ② 「あ・つ・みファイル」の効果

### ア. 授業の観察記録、及び「授業の支援得点」

図2には、授業の観察記録から得られた「授業の支援得点」の変化を示した。(a)は教員A、(b)は教員Bの結果である。それぞれの図には「あ・つ・みポリシー」ごとに集計した得点とそれらの合計得点を示してある。

「あ・つ・みファイル」の実践前後で得点を比較すると、両教員とも実践前よりも実践後で得点が高かった。これは「あ・つ・みファイル」の実践を通して、各教員の授業の中に機能的な支援がより多く見られるようになったことを示唆している。

実際、「あ・つ・みファイル」の実践後に、各教員の授業は明らかに変わった。例えば、教員Aの国語においては、a)「変わる動物園」の説明文の導入のところ、これまでほとんど見られなかった視覚的な手掛かり(動物の写真など)が利用された。また、古典(「竹取物語」など)の学習では、b)全体、個別、グループの様々な学習形態を利用する、c)グループ学習では女子が男子を引っ張っていけるように、意図的に女子2名、男子1名の3人のグループを組む、d)グループで紙芝居を作成して古文を表現させる、e)学級のみんなで短冊を並べて、古文を完成させるなど、それぞれの生徒が積極的に参加し、またお互いに協力しあって行う活動が多く取り入れられるようになった。

また、教員Bの数学においては、a)「二次関数」の学習において、子どもの学習進度に合わせていくつかのワークシートを用意する、b)ワークシートやテストは回答欄がすべて問題ごとに分けられ、生徒が記入しやすいように工夫する(第5章、P.189を参照)、c)「合同条件」や「相似条件」などの学習では、授業の初めに前回習ったことの復習を徹底して行う、d)教科書やワークシートの問題を拡大した用紙を黒板に掲示する、などの支援の様子が観察できるようになった。

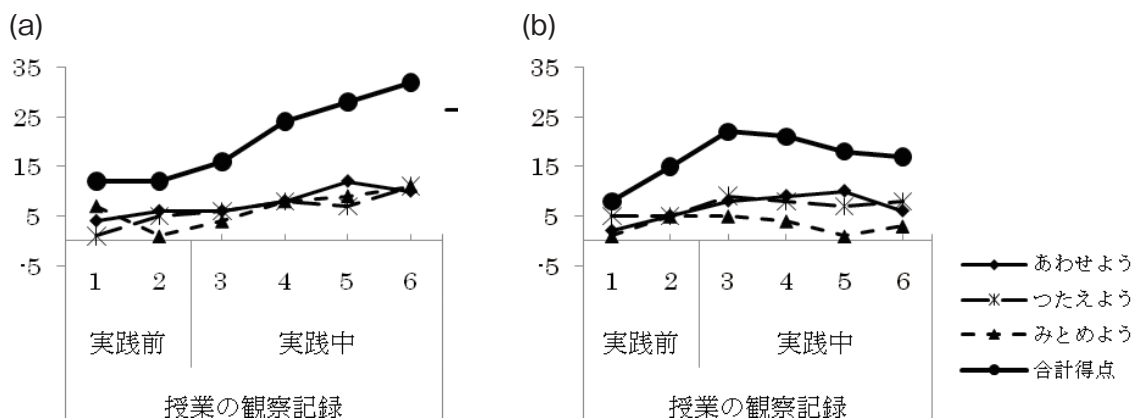


図2 「あ・つ・みファイル」の実践前、及び実践中の授業の観察記録：授業の支援得点の変化。

(a) 教員A、(b) 教員B

他方で、教員Aと教員Bでは、実践後の得点の伸びに若干の違いが認められた。教員Aは実践後に徐々に得点が上昇し、6回目の観察の合計得点は、実践前の2.7倍にも及んだ。また、「あ・つ・みポリシー」ごとの得点をみても、バランスよく3つの得点が伸びていた。それに対し、教員Bの5、6回目の観察の得点は、実践前の平均得点よりは5～6点高かったものの、教員Aほどの高い伸び率の変化ではなかった。また、「あ・つ・みポリシー」の得点でみると、特に「みとめよう」の得点が低かった。これは、a) 教員AとBの担当教科や学年の違いや、b) 各教員が計画した支援のタイプによる違い—教員Aが多用した学習形態やグループ学習の工夫がより効果的に機能した可能性がある—を反映しているかもしれない。また、c) 教員Bは「積極的に子どもの良いところをみつけてほめる」や「少しでも書けていることを認めほめ、最後まで取り組み続けられるようにはげます」など「みとめよう」のポリシーに関わる支援を3回計画に取り入れたが、自己評価は「まったく効果なかった(×)」が1回、無回答が2回であった。実践を通して教員Bは「みとめよう」の実践が思いのほか「できなていなかった」ことに気づいたことを報告しており、これが「授業の支援得点」にも大きく反映されたことが示唆される。

## イ. 授業づくりに対する教員の自己評定

図3には、授業づくりに対する各教員の自己評定の結果を示した。(a)は教員A、(b)は教員Bの結果で、それぞれ授業づくりの観点、及び「あ・つ・みポリシー」の観点から作成したチャートを示している。

「あ・つ・みファイル」の実践前後で自己評定の結果を比較すると、教員Aは、実践前に得点が低かった「教室環境」、「学習形態」の領域で最も得点が伸びた(0.4点以上)。また、これらの領域は、教員Aが「あ・つ・みプラン」の計画で選択した領域と一致するものであった((3)結果・考察①を参照)。全領域の得点をあわせた全平均得点を比較すると、実践前が2.16点、実践後が2.15点とほとんど差はなかったが、それまでの授業であまり意識されていなかった領域の支援が計画・実施されるようになり((3)結果・考察①を参照)、その結果、授業づくりの各領域の得点分布がよりバランス良くなったことが推測される。また、同様の得点分布のバランスの良さは、「あ・つ・みポリシー」のチャートにも見る事ができた。

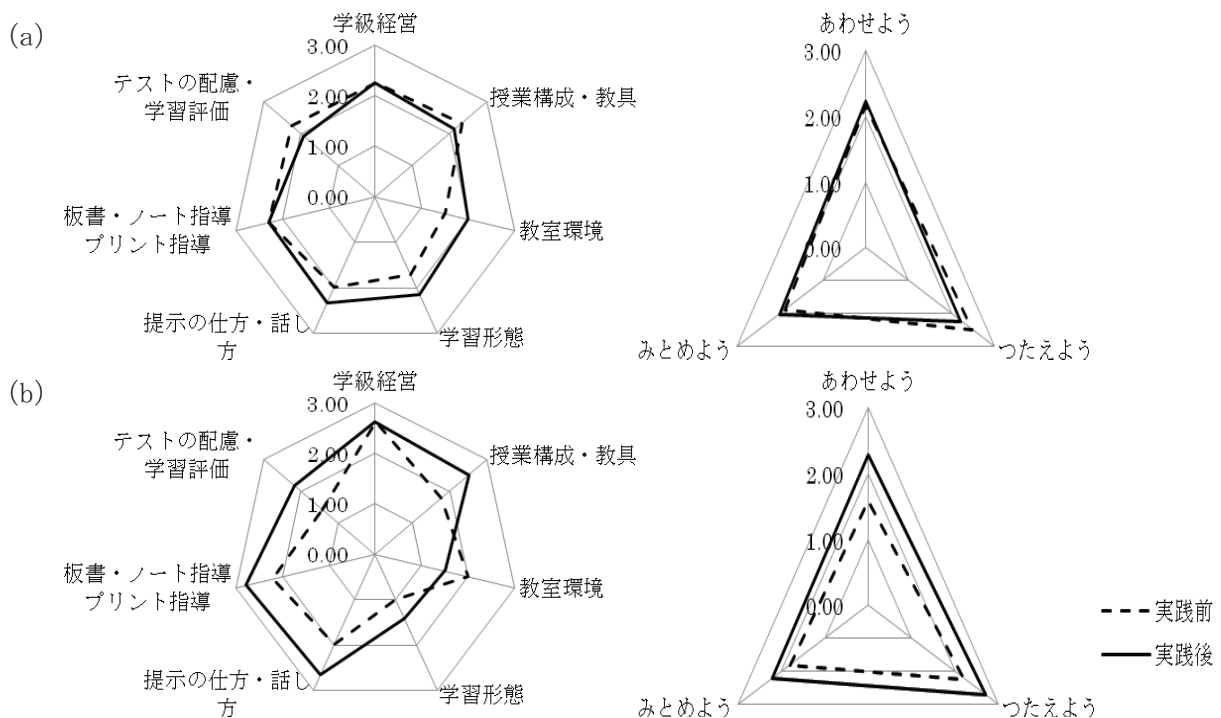


図3 「あ・つ・みファイル」の実践前後における教員の授業づくりに対する自己評定。(a) 教員Aの記録、(b) 教員Bの記録。左列に授業作りの観点別のチャート、右列に「あ・つ・み」ポリシーの観点別のチャートを示した。

教員Bは、実践前に得点の低かった「授業構成・教具」や「テストの配慮・学習評価」に加え、比較的得点が高かった「提示の仕方・話し方」、「板書・ノート指導プリント指導」でも高い得点の伸びを示した(0.5以上)。また、これらの領域は、教員Bが支援の計画で選択した領域とほとんど一致するものであった((3)結果・考察①を参照)。全平均得点をみると、実践前が1.85点、実践後が2.38点で、全体的に教員Bの評定はプラスの方向へ大きく変化した。これは「あ・つ・みポリシー」のチャートにおいても認めることができた。

各教員の授業づくりに対する評定は、上記のようにそれぞれ特徴があるが、「あ・つ・みプラン」で計画・実施した支援の領域で実践後に得点が伸びたという点は両教員で共通していたといえる。

## ウ. 授業に対する生徒の評定

表2には各教員の授業に対する生徒の評定結果を示した。両教員の授業とも「あ・つ・みファイル」の実践前、実践後の両方において生徒から高い評定を得ていた。いずれの質問に対する評定でも80%以上(81~100%)の生徒がポジティブな回答(「そう思う」、「だいたいそう思う」)を示しており、実践後においてもこの傾向は維持された。

一方で、生徒の回答を細かくみていくと、教員Aの授業については「授業はわかりやすかったですか」の質問に対する「そう思う」の回答の割合が「あ・つ・みファイル」の実践後におよそ20%増加した。また、「あ・つ・みファイル」実践後に尋ねた「1学期と2学期とを比べて、担任の先生の授業で変わったなと思うことがあったら教えてください」の自由記述の質問に対して、教員Aの学級の生徒4名が「授業がわかりやすくなった」と回答した。これは自由記述で得られた9名の回答の中で最も多い回答であった。教員Aの授業は、(3)結果・考察②ーアで示したように実践前に比べて、実践後に大きく変容したと推測できるが、これが生徒の授業に対する

意識にもわずかに反映されたことが示唆される。

表2. 授業に対する生徒の自己評定

		教員A				教員B			
		そう 思わない	あまりそう 思わない	だいたい そう思う	そう思う	そう 思わない	あまりそう 思わない	だいたい そう思う	そう思う
授業はわかりやすかったですか									
実践前	人数	0	1	14	6	0	1	14	16
	割合	0.0	4.8	66.7	28.6	0.0	3.2	45.2	51.6
実践後	人数	0	1	10	10	2	0	18	13
	割合	0.0	4.8	47.6	47.6	6.1	0.0	54.5	39.4
質問にいてねいに答えてくれましたか									
実践前	人数	0	3	12	6	0	2	14	15
	割合	0.0	14.3	57.1	28.6	0.0	6.5	45.2	48.4
実践後	人数	1	3	13	4	0	6	17	10
	割合	4.8	14.3	61.9	19.0	0.0	18.2	51.5	30.3
黒板に書かれてあることは見やすかったですか									
実践前	人数	0	2	5	14	0	0	15	16
	割合	0.0	9.5	23.8	66.7	0.0	0.0	48.4	51.6
実践後	人数	0	1	5	15	2	1	14	16
	割合	0.0	4.8	23.8	71.4	6.06	3.03	42.42	48.48
がんばっていることを認めてくれますか									
実践前	人数	1	2	9	9	0	6	12	13
	割合	4.8	9.5	42.9	42.9	0.0	19.4	38.7	41.9
実践後	人数	0	0	11	10	2	4	19	8
	割合	0.0	0.0	52.4	47.6	6.1	12.1	57.6	24.2

注：教員Aの学級の生徒数  $n = 21$ ；教員Bの学級の生徒数 実践前  $n = 31$ 、実践後  $n = 33$ ；生徒数は調査日の欠席者の数により異なる。

## エ. 教員に対するインタビューの回答

### a) 「あ・つ・みファイル」の実践に参加して気づいたことや感じたこと

両教員とも「あ・つ・みファイル」の実践に対して好意的な意見や態度を示した。教員Aの回答においては、例えば、「子どもたちの特性がみえてきて、やりやすくなった」、「子どもの特性に配慮しながら進められるようになった」など、生徒の実態把握に役立つことや、また「リストに載っている項目について“ああ、こういう視点があるよね”と、これまであまり意識されなかった支援に対する気づきにつながったことが述べられた。さらに「今までは、漠然と生徒や授業についてふり返ったり、分析したりしていたが、今回リスト（「あ・つ・みプラン」）などを使って自分のことを客観的にみることで、自分の中で整理がやりやすく、自分の分析もよくできた」のように、「あ・つ・みファイル」の実践が授業の客観的な分析や整理に役立つことが述べられた。

教員Bの回答では、「最初はこの記録をつけて何がわかるのだろうとと思っていたが、最後に、こうして自分の記録（(3) 結果・考察-②-イの授業づくりに対する自己評定）をみて授業が変わったんだと思う」といった「あ・つ・みファイル」の効果に対する実感や「実際、ちょっとしたことに気をつけられるようになったと感じる。例えば、以前はやっていなかった“授業の流れを伝える”、“復習をする”など」教員Aと同様に、それまでの支援で意識されなかった部分への気づきの機能が述べられた。

## b) 「あ・つ・みポリシー」について

「あ・つ・みポリシー」については、両教員とも普段の授業の中で多少なりとも意識していたことが述べられた。教員Aにおいては、「特に国語では“聞き取る”力を育てることも重要なので、どこまで伝えたら（あわせたら）いいのか、常に意識した」ことや、「実践をやっていくうちに徐々に、その境界線みたいなものがわかってきた」こと、あるいは「子どもによってあわせ方が違う」ことがわかってきたという意見が得られた。

教員Bにおいては、「あ・つ・みポリシー」を意識することで「変わった部分があると思う。例えば、今までは、どこか自分のペースで授業をやっていたけど、子どもの全体の様子をみて、あわせようという気持ちになった」ことや「レベルをあわせるのではなくて、授業のレベルを上げたり、下げたりするのではなくて、子どものペースとか、感じ方にあわせるということを感じた」など、教員Aと同様、「あわせる」ということの意味についてより理解が深められたことが述べられた。また、教員Bは「生徒のことが見えていたと思っていたが、「あ・つ・み」を意識することで、まだまだわかっていない、できていない所もあったと感じた。特に「みとめよう」の部分はまだまだだなと実感した」と述べており、自己の授業づくりにおける特性や基本的姿勢の実態把握に役立つことが示唆された。

## c) 「あ・つ・みプラン」について

「あ・つ・みプラン」については実践前の最初の印象と、利用後の印象が異なるようであった。例えば、教員Bにおいては「最初見た目が煩雑で取組にくいなと思った、たくさんの項目の中からどれを選んでいいのかわからなかったが、慣れてくると細かい方がやりやすかった」ことが述べられた。また、教員Bからは「チェックリストの1つ1つの項目が具体的なので取り組みやすかった」ことや、教員Aからも同様に「今回のリストはポイントが細かく、計画、評価、まとめがやりやすく、結果も受け入れやすい」という意見が出された。加えて、教員Aからは「研究授業等のように単発で行われる場合、評価が部分的なものになることが多いが、今回のように長期スパンでみていけると、自分でもその評価が受け入れやすい」ことが述べられた。

「あ・つ・みプラン」のように項目数の多いチェックリストは、はじめに煩雑な印象を与えるが、実際にセルフチェックツールとして利用する場合、項目の内容がより具体的で細かく分類されており、また長期スパンで総合的に自分の授業を分析できるものの方が使いやすく、機能的であることが示唆された。

## d) LDIでチェックした気になる子どもについて

教員Aの学級の気になる子ども5名中3名、また、教員Bの学級の気になる子ども4名中3名の課題について、1学期から2学期にかけての様子が良い方向に変化したと報告された。例えば、教員Aの回答では、それぞれの子どもに対して「グループ指導を取り入れたことで、その場面では集中力があがった。グループ指導の効果は大きかったと思う」、「以前よりもやるべきことをやってくれるようになった。発言もしっかりしてきた。一学期はあきらめていたことも。コツコツやれるようになった」、「確実にできることはやれている、がんばる姿勢も継続させてみせてくれている」などの様子が述べられた。また、教員Bの回答では、それぞれの子どもに対して「（「あ・つ・みプラン」で計画したように）声かけでかわり、以前に比べたら書けるようになった、ルーブリーフなどを自分で用意できるようになった」、「手をあげたりして積極的に取り組もう、がんばろ



うとする姿勢もみられる、以前は問題を解いて終わりだったけど、今は、“これあっている”ときいて自分から確認するようになった」、「以前はほとんど課題にとり組まなかったが、最近は取り組むようになった」などの様子が述べられた。「あ・つ・みプラン」で計画された支援は、気になる子どもの半数以上の生徒に対しても直接、あるいは間接的に機能していたことが推察される。

### 3. まとめ

本研究では、通常の学級担任がセルフチェックしながら、一人でもできる授業改善のためのツールとして「あ・つ・みファイル」を開発し、G中学校2名の教員を対象にそれを使った授業づくりの実践の効果を検証した。

その結果、著者らが行った授業の観察記録において、「あ・つ・みファイル」の実践中、両教員の授業に機能的な支援がより多く認められることがわかった。また、授業づくりに対する教員の評定結果を見ると、各教員は実践前のアセスメントに基づいて、それまであまり意識されていなかった領域の支援を実践後に多く取り入れていたことも明らかとなった。さらに、授業に対する生徒の評定結果において、特に授業改善がより進んだと考えられる教員Aの生徒で、より「授業がわかりやすくなった」ことや、教員に対するインタビューにおいて、この実践が気になる生徒の学習支援においても効果があることが示された。これらのことは、本研究で開発した「あ・つ・みファイル」の実践が、中学校の授業（国語、数学）をより良いものに改善していき、また、それが生徒個人々の学習支援にも効果的に機能することを示唆している。

通常の学級における授業改善の取組についてはすでに様々なものがあるが、特別支援教育の視点からの研究には、コンサルテーションを活用した取組がいくつか認められる（飯島、2008；藤井・齋藤、2009）。一方で、小林・古田島・長澤（2009）の研究は、本研究と同じようにセルフチェックツールを開発し、その授業改善の効果（特別なニーズのある子どもの問題行動の改善効果を含む）を確かめている。しかし、この研究は、セルフチェックの他にモデル教員のビデオも利用しており、ビデオを通してコンサルテーションと類似の機能がもたらされた可能性もある。これに対して、本研究では、データ収集に必要な行為を除いて、コンサルテーションや研究結果のフィードバック等、授業に関与する活動は行わなかった。また「あ・つ・みファイル」の実践は、ほとんど各教員の自主管理に委ねられた。従って、本研究によって検証した効果は、先行研究のそれと比較して、授業改善に寄与するセルフチェックの機能をより強く反映していると思われる。

「あ・つ・みファイル」がセルフチェックツールとしてより良く機能していくように、本研究ではいくつかの工夫を行った。最も大きな特徴は、「あ・つ・みポリシー」、「先生の授業づくりの観点」、「子どものつまずきの領域」の3つの柱を作り、それぞれの軸で、事前に収集した支援方策を分類、整理したことである。これにより教員は、自分の授業や学級の特性をアセスメントでき、また、その手がかりに基づいて自発的に支援を計画することが可能となると考えた。結果として、本研究では、「あ・つ・みプラン」の作成において、両教員ともアセスメントの結果に対応した支援を自分一人で選択することができた。また、インタビューの回答では「今回リスト（あ・つ・みプラン）などを使って自分のことを客観的にみることで、自分の中で整理がやりや

すく、自分の分析もよくできた」など、3つの柱の手がかりが、計画や分析における客観性や利便性をもたらすとする声を聞くことができた。

他方で、3つの柱の1つである「あ・つ・みポリシー」は、今回、我々が独自に考案したものであった。これは、学びのユニバーサルデザインの原則（CAST, 2008）や米国の National Reading Panel（2000）による指導の考え方、さらに、カウンセリングマインドの考え方を参考にして、基本的な授業、指導におけるポリシーを概念化したものである。このようなポリシーをおさえることで、単純なハウツーに走る前に、教師が担当する子どもそれぞれの特性にあわせて支援のアレンジを考えられるようになることをねらった。予想したとおり、「あ・つ・みポリシー」は各教員の実践や意識の側面により良い影響を及ぼしたことが伺えた。例えば、著者らが行った観察記録においては、各教員が計画した支援だけでなく、計画していない支援も多く示すようになった。これは、「あ・つ・みポリシー」をおさえることで、1つの計画した支援が応用され、授業全体に波及したと解釈することができる。また、インタビューの結果においては、各教員が多少なりとも実践中に「あ・つ・みポリシー」を意識していたことが示された。さらに、両教員は、そのポリシーを意識することで「どこまであわせたらいいのか、実践をやっていくうちに徐々に、その境界線みたいなものがわかってきた」や「レベルをあわせるのではなくて、子どものペースとか、感じ方にあわせるということを感じた」など、「あわせる」ことの意味についてより理解が深められたようであった。これは、「あ・つ・みポリシー」が支援の本質を見極める手がかりとなり、教員の授業改善に対する態度をポジティブな方向へ動かしていく働きがあることを示唆するものといえよう。

「あ・つ・みファイル」の開発においても一つ留意したことは、教師の負担感であった。本研究では、幅広い領域の支援方策を具体的に提示するため166に細分化された支援リスト作成したが、一方でこれは、項目数の多さによる煩雑感を教師に与える可能性があった。そこで、本研究では、支援リストの項目数は動かさずに、「あつみプ・ラ・ン」の手続きの中にa) 1週間に1回だけ計画を立てる、b) 多くの支援を計画する必要はない、c) 1週間に1度だけ正確な評価を行う、などの簡便さを取り入れることにした。結果は、始めは「見た目が煩雑で取組にくい」、「たくさん項目の中からどれを選んでいいのかわからない」との意見が出されたが、最終的には「細かい方がやりやすい」、「1つ1つの項目が具体的なので取組みやすい」、「今回のリストはポイントが細かく、計画、評価、まとめがやりやすい、結果も受け入れやすい」などの声が両教員から共通して聞かれた。つまり、意外にも、項目数の多さはマイナスの評価につながってはならず、むしろ、多少項目数が多くとも、より具体的な支援方策が細かく明記され、さらにその上で、それを負担なく利用できることが、セルフチェックをより機能させるためのカギとなることが示された。

以上のように、本研究では、通常の学級担任が一人でも授業改善を推進できるように、a) 学級での支援を自己計画、自己分析していくためのアセスメントの観点とツール、b) 基本的な授業、指導における姿勢を自己学習により身につけていくためのポリシー、そしてc) 具体的な支援方策により簡便にアクセスし、それを実践の計画、分析に活用していくための支援リストなど、いくつかの仕掛けを「あ・つ・みファイル」の中に組み込んだ。そして、今回の結果を全体を通して眺めてみると、これらの仕掛けが、「あ・つ・みファイル」の実践がもたらした様々な効果と少なからず関係していると推測することは妥当であると思われる。

ところで、通常の学級における授業改善や特別支援教育の取組は、小学校を対象にした研究や

実践が多く報告されているが（藤井・齋藤、2009；飯島、2008；小林・古田島・長澤，2009；海津、2009）、それに比べると中学校を対象としたものは少ない。今回の参加者は2名とも中学校の教員であり、本研究は、数少ない中学校の実践のサンプルを提供できたという意味において意義があると思われる。また、参加した教員は、2名とも教職歴（5～6年）、特別支援教育の経験（無）において同程度であり、このような経験のやや浅い両教員が、コンサルテーションのない状況下でセルフチェックにより授業に対する意識や実践そのものをも改善できたという今回の結果は、「あ・つ・みファイル」の実践が、特殊な事例だけに適用できるというのではなく、中学校のいずれの教員にも応用でき、また、それを広く普及できる可能性があることを暗示しているといえよう。

一方で、今回の「あ・つ・みファイル」の実践、及びその効果については、いくつか留意する点があることを述べておくことは重要である。ここでは次の2つに絞って述べる。1つ目は、2名の教員の間でその効果の現れ方に若干の違いがあったことである。とりわけ、教員Bは客観的な指標である授業の観察記録において「授業の支援得点」の増分が少なかった。この理由としては、主に教員Bが「あ・つ・みポリシー」の「みとめよう」の実践について思いのほか「できていなかった（教員Bの報告）」ことが反映されたと考えられる。しかし、それ以外にも、担当教科や学習内容の違いが大きく影響していた可能性もある。というのも、本研究の支援リストには、どの教員にも活用できるようにより汎用性の高い内容を多く盛り込んでいるが、実際の授業を観察すると、それよりも、各教科や学習内容にあわせてより細かく区分して具体例を示したり、内容に優先順位をつけたりした方がより使いやすく、また、効果も得られやすい場合もあるように感じたからである。特に、教員Bの学年は3年生であり、内容もより専門性の高いものとなっているため、より多くの効果を得るためには、その部分に特化した具体的な支援方策がもっと必要であったのかもしれない。海津（2009）は小学校の読み・書きの指導において、その領域に限定したセルフチェックシートを作成し、その有効性を確かめている。中学校においても、そのような教科の専門性や学習内容の違いを考慮したセルフチェックシートが今後整理されていくと、より効率的で多様性のある実践へと結びついていくと思われる。

二つ目は、特別な教育的ニーズのある子どもへの影響である。今回、各教員の学級には、担当教科において特に気になる子どもが4～5名認められた。LDIによると、これらの生徒はいずれも「LDの可能性が高い」、あるいは「LDの可能性はある」と判定され、学習面、あるいは行動面で何らかの特別なニーズがあることが推察される。インタビューの回答によると、今回の「あ・つ・みファイル」の実践は、これらの生徒に少なからずプラスの影響を与えようであった。特に、学級Aにおいては5名中3名で、学級Bにおいては4名中3名で、学習や行動面の課題に改善があったことが報告された。また、それらの改善の効果は「あ・つ・みプラン」の記録（授業の計画や評価）のいくつかに反映されており、さらに、著者らが行った授業の観察記録においてもその様子の一部を伺うことができた。これらのことは、「あ・つ・みファイル」による授業づくりの実践が、特別な教育的ニーズのある子ども個人への支援にもつながっていくことを示唆するものである。これは、今回著者らが「あ・つ・みファイル」の開発において目指したユニバーサルな視点と個を見る視点の双方を大切にすることに通じるものといえよう。

ただし、今回の研究では、主にセルフチェックによる教師の授業づくりという側面に焦点を当てたため、「あ・つ・みファイル」の実践が特別な教育的ニーズのある子どもに対して、具体的にどう影響しているのかについて十分なデータを得られなかったことは、課題として残っている。

「あ・つ・みファイル」の実践の中に特別な教育的ニーズのある個々人の支援をどのように組み込んでいくのか、また「あ・つ・みファイル」の実践の後に、あるいは、それと併用してどのような取組みが求められるのかなどについて今後より詳細な検討が必要と思われる。

(玉木宗久・涌井 恵・海津巫希子・伊藤由美)

### 第3節 学級サポートプランのまとめ

学級サポートプランは、教員のセルフチェックにより、できるだけ簡便にそして負担感なく授業改善や学級経営の見直しを行うための支援ツールである。学級における支援を「計画 (Plan) →実践 (Do) →評価 (Check) →改善 (Action)」していくプロセスを援助するものとして考えている。研究協力校には、はじめに趣旨とチェックリスト等の利用の仕方を説明した後、学年単位で取り組んでもらう以外は学校の実情に応じて活用してもらうこととした。学級担任、教科担任の主体性に委ねているため、学校体制やコンサルテーションの活用、研究体制による授業研究の実施などによる教師の指導力の向上、子どもたち自身の成長なども一年間の学級経営や授業改善の影響因として考えられるので、学級サポートプランの直接的な成果を測ることはできないが、

協力してもらったすべての学級で子どもたちの状態は落ち着いていた。また、研究協力校で共通に述べられていたことは、教職員の意識が変わったということである。

以下、研究協力校各校の成果と課題について簡単に整理してみる。

A校では、担任等から学級全体のチェック、授業の自己チェックがグラフで示されるため傾向が読み取りやすい、支援リストがあるため具体的な目標を立てやすい等の意見が挙げられた。対象となった2年生4学級はいずれも年度当初よりも子どもたちが落ち着いて授業を受けられるようになったが、5つのチェックを関連づけてアセスメントを行い、指導に役立てることの難しさ、学級全体への支援を個別的な支援につなげるかが課題となった。

B校では、特別支援教育の研究推進に際し、学級サポートプランもツールの一つとして活用してもらった形になった。アセスメントに添った具体的な支援を項目毎に整理できたこと、授業改善に向けての授業研究の進め方や授業案の様式を変えたこと等の成果が挙げられた。課題としては、研究主任とコーディネーターが評価のまとめや分析を一手に担っており、個々の教師が自分で評価できるようにしていくことが必要であるということであった。

C校では、わかる授業を教師が意識して取り組んだことで、事前の教材研究が深まり、授業構成を見直したり、板書や発問、ノート指導において細やかな対応につながったりしたことが成果である。はじめのうちは教師のセルフチェックだけで進めることが難しく、支援についての具体的なコンサルテーションを必要としたことが課題である。

D校では、授業と学級経営についてチェックを行うことで、自己のふり返りができ、教師自身が持っていた授業力が向上している。特に担任と子どもの関係づくりがうまくいったことが述べられている。対象学年が1年生ということもあり、わかる授業づくりとともに一年間かけた学級づくりでは、教師と子どもとの関係づくりがポイントになっていく。

E校は、特別支援教育の研究推進にあたり、授業づくりと学級づくりを研究の柱にして取り組んでいる。教科担任制の中学校では、教科毎に子どもの学習の様子が異なることから、学級サポートプランの実態把握は、複数の教師で実施し共通理解を図っている。全教科に共通のわかる授業の視点と各教科における視点の両面から支援を工夫していくことは、中学校では重要になる。

F校では、確かな学力の向上をめざして、特別支援教育の視点での授業づくり、学級づくりに取り組んでいる。学習面－行動面のチェックを学年毎に実施し、学校全体の学びの特徴と各学年の学びの特徴を整理し、わかる授業づくりの資料としている。授業改善はまだ個々の教員のレベ

ルで止まっており、今後の継続した取り組みの必要性が述べられている。

G校では、学級サポートプランⅡーセルフ授業改善ツールを利用することにより、担任が一人で自らの授業スタイルを確認し、改善することに取り組んだ。その結果、生徒にとってよりわかりやすい授業づくりができることが示されると共に、気になる子どもたちの学習支援に対してもかなり効果的であることが示唆された。「あ・つ・みプラン」にある支援項目数は、多いほど授業改善しやすいとの教員の意見もあり、これについてはさらに検討することが今後の課題である。

実態把握のためのチェックは、簡便にとはいっても必要な情報を得たいことから、内容も項目の数もどうしてもある程度多くなる。研究協力校の教員もはじめは負担感を感じながらチェックをしていたようであるが、学級の全員をチェックすることで、子ども一人一人の状態を改めてていねいに見る機会になったようである。

学校現場でも、さまざまな実態把握のためのチェックリストが活用されている。情報が多くなればなるほど整理が難しくなり、かえって子どもの重要な情報を的確に抑えることができなくなり、支援の方向性が定まらない可能性も出てくる。本研究では、複数の情報をまとめ、支援の方向性のある程度決めていくためのアセスメントシートを作成した。学級全体への支援と気になる子どもへの支援を関連づけて考えるようにした。チェックの結果がデータとして見えることは、客観的に捉えやすいという意見をもらった。

学級づくりには、担任と子どもの関係づくりがポイントであり、子どもが出しているサインを担任がどう捉え、返していくかが重要になる。子ども個人を認めるだけでなく、集団の中で認められる経験が必要であり、そのための支持的な雰囲気のある学級づくりが求められる。

チェックは教員の主観に委ねられるので、客観性に欠ける面はある。子どもを見る観点で、教職経験や特別支援教育の経験にも左右される可能性もある。また、セルフチェックに自信のない教員もいることも考えられる。特に新任者の場合は、学年体制の協力の下で複数の教員の目で少し時間をかけて行うことも必要と思われる。専門的な視点からちょっとした助言が入ると、子ども見方も変わっていく。節目節目で外部の専門家によりコンサルテーションを受けながら進めていくことができればより効果的である。

学級に複数の特別な支援の必要な子どもが在籍していると、担任は目の前のことで精一杯になり、日々対症療法的な対応に追われてしまう。学年体制で協力し、わかる授業を意識して、授業の見直しに取り組んだことが結果的に子どもの状態を改善した学校もある。各学級の有効な取り組みやうまくいかなかった情報の共通理解、効果的な教材・教具の共有化も大切である。学級サポートプランは、教員によるセルフチェックで進めていくものであるが、学年体制、学校体制など校内の支援体制の構築とともに活用していくことが望まれる。

授業のチェックは、自分の指導について得意なところ、苦手なところを見ることになるが、主観的なチェックになりがちである。授業研究の機会を利用して、複数の教員によるチェックも参考にできるとより客観的な情報となると思われる。ただし、自分に対する厳しい評価は誰でも受け止めづらいところもあることから、教員の自分の授業を見直そうという積極的な姿勢と、お互いに授業を見合うことで指導力を高め合うという学校全体の意識の高まりが必要である。研究協力校では、授業のチェックにより自分の指導の傾向を客観的に見ることができ、どこを見直せばよいのか整理しやすく、分析もしやすいと述べた教員が多かった。

支援の手だてについては、リストがあることで具体的なものが立てやすいという学校が多かつ

た。しかし、これまで取り組んでいないことを毎時間意識して取り組むことは負担感も大きいことから、週1時間程度意識して実践し、一定期間の実施により評価するような取り組み方がよいように思われる。支援の内容は、学年や教科によっても変わってくる。特に中学校の場合は、細かい部分の支援については各教科における工夫が重要になる。どの教科にも共通の基本的な授業スタイルをある程度統一化を図ることは、授業を受ける子どもたちにとってはわかりやすい支援になる。また、各教科において、教科の担当者同士で支援の手だてを検討し、共通理解することは教師一人が支援を考えるとという負担感がなく、安心感から子どもに対する余裕も生まれてくる。

最後に支援の実践と評価の課題がある。研究協力校では、確かにどの学級も子どもたちが落ち着き、授業参加の姿勢が変わってきている。担任の授業づくりや学級づくりの意識も確実に変わったことも感じられる。指導と評価の一体化は、学習指導要領にもうたわれていることであるが、特別な取り組みによる教育効果はなかなか目に見えにくい。学級サポートプランの有効性は、チェックのしやすさ、利用のしやすさだけでなく、教育効果に表れなくては意味がない。授業改善、学級経営の見直しは、発達障害のある子どもたちのとっても教育的効果があり、学級全体の学力向上につながるという評価の指標を検討していく必要がある。

### 第3章 幼稚園・保育所における配慮・支援の工夫





## 第3章 幼稚園・保育所における配慮・支援の工夫

### －『幼稚園・保育所における特別な配慮に関する調査』の結果から－

#### 1. 趣旨及び目的

現在、幼児期における環境を通して行う遊びを中心とした学習と小学校における教科学習との連続性が検討されてきている（文部科学省・厚生労働省：2009）。しかし配慮を要する子どもに対する幼稚園・保育所と小学校との支援の連続性については、その重要性についての指摘は多いものの（例えば、国立特別支援教育総合研究所：2008）具体的な資料が少ないのが現状である。一人ひとりの子どもの障害の特性を踏まえた指導内容や方法等の工夫を進めていくには、幼稚園・保育所における保育の工夫や支援を知り、可能な限りそれを小学校においても行っていくことが大切である。

そこで本研究では、関連研究として、幼稚園・保育所の5歳児クラスにおいて、配慮を要する子どもの集団への参加等の行動特徴とそれに対する保育の工夫や配慮の実際、また配慮を要する幼児が在籍するクラスの運営上の工夫や配慮について明らかにすることを目的とする調査研究を実施することにした。

#### 2. 方法

##### （1）調査対象

全国5都市の幼稚園・保育所を調査対象とした。総数は252で、公立幼稚園62、私立幼稚園63、公立保育所59、私立保育所68であった。

##### （2）調査内容

上記252の幼稚園・保育所の5歳児クラス担任に対して、自分のクラスに在籍する幼児のうち、「来年度、通常の学級に就学する予定で、就学後に学級担任による特別な配慮が必要になると考えられる」かつ「視覚障害、聴覚障害、肢体不自由が見られない」の2条件を共に満たす幼児（以下「配慮を要する幼児」と記す）を挙げるよう求めた。

これらの幼児一人ひとりについて、筆者らが設定した17の行動特徴の中からあてはまるものを全て選択するよう求めた。次に、選択した行動特徴に対して日々の保育で行っている工夫や配慮について自由記述で回答を求めた。

さらに、これらの幼児が在籍することでクラス運営上どのような工夫や配慮をしているかを自由記述で回答を求めた。

##### （3）手続き

調査は質問紙法とし、対象の幼稚園・保育所に直接郵送し直接返送を依頼した。調査用紙は2009年6月に発送し、同年7月に回収した。

### 3. 結果

#### (1) 全体の回収率等

有効回答は118の幼稚園・保育所からあり、回収率46.8%であった。内訳は公立幼稚園40、私立幼稚園30、公立保育所23、私立保育所25であった(表1)。このうち幼保連携型認定子ども園が2園あり、幼稚園、保育所に分けて計数した。

表1 回答があった幼稚園・保育所の内訳

	公立	私立	合計
幼稚園	40	30	70
保育所	23	25	48
合計	63	55	118

表2 回答があったクラスの規模

在籍幼児数	クラス数
10名以下	8
11～20名	35
21～30名	68
31～40名	30
合計	141

118の幼稚園・保育所から5歳児クラスとして141クラスの回答があった。これらを規模別に整理すると、10名以下が8クラス、11名から20名が35クラス、21名から30名が68クラス、31名から40名が30クラスであり、40名以上のクラスはなかった(表2)。

これら5歳児クラスに在籍する幼児は合計3,510名で、そのうち「配慮を要する幼児」として挙げられたのは合計182名であり、在籍率は5.2%であった。

#### (2) 「配慮を要する幼児」の行動特徴について

182名の「配慮を要する幼児」について、17の選択肢中「あてはまる」と回答された件数の合計を回答数の多い順に整理したものを図1に示した。

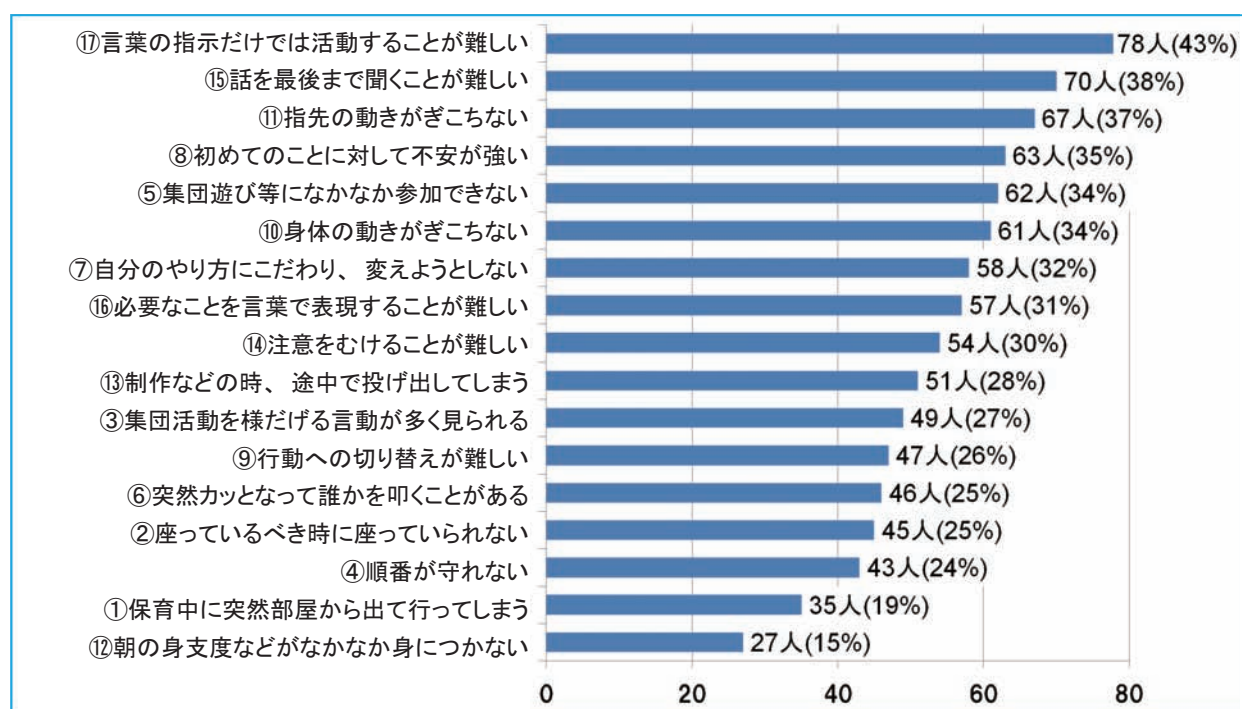


図1 選択肢に示した行動特徴が見られる幼児数(カッコ内の%は182名に対する割合)

回答数が多かった選択肢を上位5位まで挙げると、最も回答数が多かったのは「ことばの指示だけでは活動することが難しい」で78人(43%)の幼児に対して選択された。以下「話を最後まで聞くことが難しい」70人(38%)、「指先の動きがぎこちない」67人(37%)、「初めてのことに對して不安が強い」63人(35%)、「集団遊び等になかなか参加できない」62名(34%)の順であった。

一方、回答数が少なかった選択肢を下位から5位まで挙げると、最も回答数が少なかったのは「朝の身支度などがなかなか身につかない」で27名(15%)、ついで「保育中に突然部屋から出て行ってしまう」35名(19%)、「順番が守れない」43名(24%)、「座っているべき時に座ってられない」45名(25%)、「突然カッとなって誰かをたたくことがある」46名(25%)の順であった。

### (3) 「配慮を要する幼児」の行動特徴に対する工夫や配慮

図1に示した17の行動特徴に対する工夫や配慮についての自由記述を分類し、キーワードで整理した。このうち、回答の多かった5つの選択肢について以下に結果を示す。

#### ① 【ことばの指示だけでは活動することが難しい】 ことへの工夫や配慮

この行動特徴に対する工夫や配慮については122件の回答があった。記述数の多い順に「個別の声かけ」「視覚情報の利用」「保育者が一緒に」「理解の確認」「他児の活用」「ほめる・認める」のキーワードで整理された。各キーワードの記述例を表3に示した。

表3 【ことばの指示だけでは活動することが難しい】 ことへの工夫や配慮

キーワード	記述例
個別の声かけ	個別に指示の内容を確認する
	全体に伝えた後個人的に伝える
	クラス全体に言う前に先に言葉をかける
視覚情報の利用	実物、見本、身振り手振り、絵カードなどで提示する
	1日の予定について見通しが持てるように黒板に絵を描く
保育者が一緒に	教師と一緒にやってみる事でやり方を知らせる
	保育士が傍につき、実際に活動を通して説明している
	実際にその子の手をとりながら進める
理解の確認	「今、何て言ったかな?」「わかったかな」等、声をかけたり、問いかけながら理解できているか確認をその都度している
	保育者が伝えた事を復唱してもらうなどして確認する
他児の活用	他児の動きを真似てできることが多い
	他児の姿を見せてから、取組を始めるようにしている
ほめる・認める	ほめ、認めて自信をつけられるようにする
	「わからない」と言えた事を認める

#### ② 【話を最後まで聞くことが難しい】 ことへの工夫や配慮

この行動特徴に対する工夫や配慮については94件の回答があった。記述数の多い順に「個別の声かけ」「聞き方のルール」「話し方の工夫」「座席の位置の工夫」「理解の確認」「視線を合わ

せる」「ほめる」「視覚情報の活用」「保育者が近くに」のキーワードで整理された。各キーワードの記述例を表4に示した。

表4 【話を最後まで聞くことが難しい】ことへの工夫や配慮

キーワード	記述例
個別の声かけ	話す人に注目するよう声掛けする
	話の際中に名前を呼ぶ
聞き方のルール	「今はお話を聞く時です」「まだお話は終わっていません」など個別に声をかける
	「先生のお話が終わってから聞くから待っててね」と話す
話し方の工夫	ポイントをしばって話す
	わかりやすい言葉を使う
	できるだけ静かに話し雰囲気を作る
座席の位置の工夫	保育士の近くに座らせる
	周囲に座る幼児に配慮する
理解の確認	どこまで理解出来ているか確かめる
	理解できたか行動を見守る
視線を合わせる	きちんと向き合って目を見て話しをする様にしている
ほめる	最後まで聞ける人誰かな？
	〇〇くんすごいと誉めながら話す
視覚情報の活用	話をする時にホワイトボードに流れや図を示す
保育者が近くに	肩をトントンとしてから話す      そばに保育士がついて話す

### ③【指先の動きがぎこちない】ことへの工夫や配慮

この行動特徴に対する工夫や配慮については91件の回答があった。記述数の多い順に「方法を教える」「保育者が一緒に」「経験を積ませる」「無理をさせない」「遊びに取り入れる」「個別の声かけ」「家庭等との連携」「保育者が近くに」「ほめる」「内容の工夫」のキーワードで整理された。各キーワードの記述例を表5に示した。

### ④【初めてのことに對して不安が強い】ことへの工夫や配慮

この行動特徴に対する工夫や配慮については90件の回答があった。記述数の多い順に「事前に伝える」「保育者が一緒に」「見せる」「方法を教える」「他児と一緒に」「励ます声かけ」「無理をしない」のキーワードで整理された。各キーワードの記述例を表6に示した。

### ⑤【集団遊びやグループになかなか参加できない】ことへの工夫や配慮

この行動特徴に対する工夫や配慮については74件の回答があった。記述数の多い順に「保育者が仲介する」「遊び方を教える」「本児の好きな遊びに他児を誘う」「無理をしない」「他児から誘う」「見せる」「ほめる」のキーワードで整理された。各キーワードの記述例を表7に示した。

表5 【指先の動きがぎこちない】ことへの工夫や配慮

キーワード	記述例
方法を教える	見せるだけでなく言葉で説明を加えながら取り組ませる
	その子が出来やすい方法を伝える
	個別の関わりをしている
保育者が一緒に	必要な所までは補助する
	手を添えたり励ましたりしている
経験を積ませる	体や指先を使う機会をつくるようにする
	指先を使う活動を多く取り入れ体験量を増やして行く
無理をさせない	無理はせず取り組むチャンスをうかがっている
	できるだけゆとりをもち、取り組める環境を作る
遊びに取り入れる	指先を使う様な遊びを日常的に取り入れ巧緻性を高める
個別の声かけ	はさみ等の使い方に注意し、すぐ声をかけられるようにしている
家庭等との連携	家庭と共に折り紙やはさみを使う機会を多く持つようにしている
	作業療法でやっていることを園でもやってみる
保育者が近くに	できる限り保育者が近くで活動する
ほめる	できるようになった部分をほめ、次への意欲につなげるようにしている
内容の工夫	まず、本人の好きな様に用具を使用させ慣れさせる
	切る活動では線を太くする

表6 【初めてのことに對して不安が強い】ことへの工夫や配慮

キーワード	記述例
事前に伝える	事前に写真や絵などで視覚的に分かりやすく見通しを持たせる
	スケジュール等で見通しを持たせる
	先行経験を数人で行う
保育者が一緒に	そばにいて安心して参加できる様にしている
	寄り添い、不安が解消できるまで丁寧にかかわる
見せる	本人が納得するまで様子を見せ、警戒心をとく
方法を教える	本人なりに納得のいく参加の仕方を提示する
	一つ一つ丁寧に確認しながら援助する
他児と一緒に	好きな友達と一緒に居る事で安心するので一緒に行動できるようにする
励ます声かけ	「先生も手伝うよ」等の言葉で取り組む時もある
無理をしない	本人が興味を持てる事に部分的に参加させる

表7 【集団遊びやグループになかなか参加できない】ことへの工夫や配慮

キーワード	記述例
保育者が仲介する	教師ができるだけ本児と遊びを共にし、その中でいろいろな
	友達と関わりが持てるよう援助している
遊び方を教える	ルールの理解が難しい時は、言葉をかみくだいて1対1で伝える
本児の好きな遊びに他児を誘う	本児の好きな遊びから集団遊びへ展開する事で楽しさが味わえるようにしている
無理をしない	気分をみて、無理強いしないようにしに参加できる時に参加させる
他児から誘う	クラスメートが声をかけると参加できる事もある
見せる	友達を楽しんでいる様子を見せる事で、興味を持てるようにする
ほめる	やろうとする姿勢を大いにほめる

#### (4) クラス運営上の工夫や配慮に関する全体結果

幼稚園・保育所における5歳児クラスの運営上の配慮や工夫としての回答を整理すると、【対象児への対応】【周囲の子どもに対する対応】【幼稚園・保育所の体制】の3つの観点が挙げられた。

##### ①. 対象児への対応

クラスの中で、配慮が必要な幼児をどのように対応しているかについて回答している内容である。回答が多かった順に「個別に対応する」「座席の配慮」「自信をつけたり気持ちの安定を図る」「視覚的な手がかり」のキーワードで整理された。各キーワードの記述例を表8に示した。

表8 対象児への対応

キーワード	記述例
個別に対応する	個別に確認をする      個別に声をかける      個別に伝える
	個別に説明する      一人ひとりのペースに合わせる
座席の配慮	保育者のそばにする
	保育者の目の届くところにする
	見本となるような子どもの近くに座らせる
	本児が分かりやすい位置にする
自信をつけさせたり、気持ちの安定を図る	得意なことを取り入れる      得意なことを認める
	好きな遊びを取り入れる
	本人の思いを受け止め大切にする
視覚的な手がかり	絵カードやボードを活用して視覚的に伝える
	視覚に訴える教材を利用する
	予告する      手順を示す
	1日の流れを知らせる

## ②周囲の子どもへの対応

配慮が必要な幼児を取り巻く周囲の子どもに対して、クラスの中でどのように対応するかについて回答している内容である。回答が多かった順に「本児の良いところを伝える」「学級の雰囲気作り」「対象児が集団に入れるような配慮」のキーワードで整理された。各キーワードの記述例を表9に示した。

表9 周囲の子どもへの対応

キーワード	記述例
本児の良いところを伝える	良いところは、みんなの前でほめる
	がんばっている姿を知らせている
	本児の良さや出来る事を伝える
	本児が成長した面を伝える
学級の雰囲気作り	違いを認め助け合い、誘い合う学級作り
	個性を認める学級作り
	助け合う雰囲気をつくる
	応援する気持ちを持てるように
	他の子が本児を（学級の一員として）受け入れられるように担任が言葉掛け等に配慮する
	その子が問題児という認識にならないように、その子が目立たないように心掛けている
	周囲から注意される子と見られないような注意の方法を工夫している
苦手なことや困っている場面を見逃さないようにしている	
対象児が集団に入れるような配慮	グループ活動の構成員に配慮
	担任が仲立ちになる
	本児との接し方を教える
	本児の苦手なことを伝える
	他の子どもも巻き込んでいく
	気の合う友達に声をかけてもらう

## ③幼稚園・保育所の体制

配慮が必要な幼児を取り巻く幼稚園・保育所の体制に関する回答である。多くの回答は、人的配置を行うなど、園内の体制を整えている状況が推測された。記述例は以下の通りである。

- ・指導員と協力している
- ・複数体制で対応している
- ・担任のうち一人がそばにつく
- ・職員全体で動きを確認している
- ・他に担当者がいる
- ・補助をつけている

このような園では、情報の共有を図っている状況が以下のような記述から推測された。

- ・職員間の情報交換
- ・約束事を統一する



・職員間・補助員等との連携を密に対応が異ならないようにする

上記以外に、「家庭（母親）との連携」や「専門機関との連携」の記述もあり、園内だけでなく、家庭や地域と連携をとりながら、支援をすすめていることも推測された。

以上の「対象児への対応」「周囲の子どもへの対応」「幼稚園・保育所体制」の3つの観点の内容は、小学校と共通するものであり、5歳児クラスの運営上の配慮や工夫については、幼稚園・保育所と小学校では類似していると推察される。

#### **(5) クラス運営上の工夫や配慮に関する設置母体別の結果**

クラスの運営上の配慮や工夫の特徴について、幼稚園・保育所の設置母体の公私別で整理、検討した結果は、両者に大きな違いは見られなかった。

しかし、「特別なことはしていない」と回答をした幼稚園・保育所の割合は、公私別で、違いが見られた。公立幼稚園・保育所では4.8%、私立幼稚園・保育所では21.8%であり、私立幼稚園・保育所での回答割合が高い結果であった。特に私立幼稚園の場合は30%とその割合は高くなっている。

「特別なことはしていない」の回答は、「皆と同じよう行動し、話も理解できるので（集団生活にも馴染んでいるので）特別な工夫や配慮はしていない」「特にクラスでは工夫や配慮をしません。その子に対して直接、言葉掛けや援助をして周りの子ども達と同じ様に過ごせるようにしています」というものであった。

私立幼稚園における対象となる子どもの状態は、入園の際の選考基準との関係や、園の経営方針とも関係があると推測された。

#### **(6) クラス運営上の工夫や配慮に関する幼稚園・保育所別の結果**

クラスの運営上の配慮や工夫の特徴を、幼稚園と保育所で整理、検討した結果は、両者に大きな違いは見られなかった。

しかし、保育所の回答の中には、対象児に対して「保育者が一緒になり、遊びを楽しむ」「時間的な余裕を持つ」という記述が見られた。幼稚園に比べると保育所の方が1日の日課の縛りが比較的緩やかであることが推測され、保育所の特徴と考えられた。

### **4. 考 察**

#### **(1) 調査結果から**

本調査では、小学校の通常の学級に入学する予定の5歳児について行動特徴や保育上の工夫と配慮について検討した。5歳児クラス担当の保育者は、就学後に配慮を要すると考える幼児の行動特徴として、話を聞いたり、理解したりすることの難しさや、指先の動きのぎこちなさなどを挙げており、小学校での学習のレディネスを強く意識しているものと考えられる。

一方、朝の身支度が身につかない、部屋から出て行く、順番が守れないなどの行動特徴については回答が少なかった。その理由として、これらの行動特徴が5歳児までに解消している子どもが多い、あるいは、5歳児になってもこれらの行動特徴が見られる子どもは通常の学級よりも配慮や支援が受けやすい教育環境が必要であると保育者が考えているのいずれかであると考えられ

る。しかし、本調査では明らかにできなかった。

保育上の配慮や工夫について見ると、就学を控えた5歳児クラスでは、個別の声かけや保育者がそばにつくなど個別のかかわりをできる限り丁寧に行おうとしていることがわかった。加えて、友達の様子を見せる、他児の力を借りるなど、集団の利点を活用した工夫や配慮がなされていることが明らかになった。工夫や配慮には個に対するものもあるが、視覚情報の利用、聞き方のルール作りや話し方の工夫など全ての幼児にも有効なものも見られた。

このような集団の利点を活用することは、クラス運営上にも生かされており、さらに配慮を要する子どもがクラスの一員として受け入れられるように気をつけていることが明らかになった。また、職員間の情報交換を密にするなど、幼稚園・保育所内での支援体制を整えている状況があり、これらの取り組みは、小学校における工夫や配慮と共通するものである。

## (2) 学級サポートプランとの関連

本研究で提案している学級サポートプランは、小中学校を対象に考えられているので、幼稚園・保育所の実践とは、直接結びつかないものではある。しかし本調査の結果からは、共通する内容が見いだされている。それは、支援の手だてリストの観点の中の「指示の出し方」である。11項目ある「指示の出し方」のうち「注目させてから指示する」「短いことばで簡潔に指示する」「手順をわかりやすく示す」「指示が聞けているか確認する」「活動の途中でもこまめに声をかける」「一斉指示の後、個別にも指示する」の6項目が共通の内容である。共通にならなかった5項目は読み書きが加わった内容である。このようにみると、集団活動の際に個別に配慮や工夫する内容は、幼稚園・保育所と小学校とで共通しているものが多い。そして子どもの成長に伴い、学習する内容が変わってくることにより、さらに配慮や工夫の内容や手段が広がっていくと考えられる。

また、学級経営に関しては、8項目ある「学級の雰囲気チェック票」のうち、「失敗や誤りを認め合う雰囲気がある」「仲間意識や連帯感がある」「何でも話しやすい雰囲気がある」「他者を思いやる行動が自然にみられる」の4項目は、クラス運営上の工夫と配慮に示された「周囲の子どもに対する対応」と関連深い内容だと考えられる。もちろん子どもの年齢による発達課題の違いはあるが、配慮を要する子どもを集団の中で育てていく内容は、幼稚園・保育所でも小学校でも共通しているものが多いと考えられる。

## (3) 今後の課題

上述したように、幼稚園・保育所における配慮・支援の工夫は、小学校と共通している内容が多くみられた。今後の課題としては、これらの共通した配慮や支援の内容が子どもの成長に伴ってどのように異なるのか、幼稚園・保育所と小学校での子どもの過ごし方の違いにより支援内容がどのように異なるのか等を探り、幼稚園・保育所と小学校との支援の連続性を検討していくことである。

## <付 記>

本稿の要旨は、日本発達心理学会第21回大会（2010年3月、神戸）で発表した（「配慮を要する5歳児への支援の実際（1）－行動特徴と支援内容」「配慮を要する5歳児への支援の実際（2）－クラス運営上の工夫や配慮－」）。

（久保山茂樹・小林倫代・笹森洋樹）



## 第4章 通級による指導と通常の学級との連携



## 第4章 通級による指導と通常の学級との連携

－発達障害のある児童生徒が通う通級指導教室における教科教育等の在り方を考える－

### I はじめに

#### 1 研究目的

平成20～21年度の重点推進研究「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の在り方に関する研究」では、小・中学校の通常の学級において、発達障害のある子どもに対して多くの教員が取り組みやすい指導・支援の工夫について検討を進めている。

本報告では、その中でも発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に向けた一つの方策として、学校のリソースとしての「通級指導教室」が果たす役割について焦点を絞った。特に、通級指導教室で展開されている指導が、児童生徒の在籍学級（通常の学級）でどのように活かされているのか、また、通常の学級での教科指導を充実させるために、通級指導教室ではどのように連携を図っているのか、課題を整理し、状況を把握する必要がある。

そこで、国内で先進的な取り組みを進めている通級指導教室の事例を調査し、通級指導教室で展開されている教科教育等へのアプローチが対象児童生徒の在籍する通常の学級においてどのように教科教育等への支援につながっているかを検討することを目的とした。

#### 2 発達障害に関わる通級指導教室の現状

平成18年4月の学校教育法施行規則の一部を改正する省令により、自閉症と情緒障害が分けられるとともに、新たにLD、ADHDが通級の対象となった。留意事項として、担当する教員の力量がある場合は、指導の類似性から複数の障害種に対応することができるとしている。それを受けて、各地方自治体では、新たにLD、ADHDを対象とした通級指導教室を立ち上げたところもあれば、既存の言語障害、情緒障害の通級指導教室の対象の枠を拡げて、LD、ADHDに対応しているところもある。また、発達障害のある子どもについては、これまでも言語障害もしくは情緒障害の通級指導教室において指導が行われていた経緯がある。

平成19年度の文部科学省の調査によれば、小・中学校において、通級による指導を受けている児童生徒数は、4万5千人を超えている。しかし、その内訳は小学校が約95%、中学校はわずかに5%である。また、言語障害が全体の65%を占めており、通級による指導は言語障害通級指導教室を中心に、そのほとんどが小学生を対象に実施されている現状にある。通級による指導には、障害の特性に応じた指導により、在籍学級での適応状態を改善していくことや、学力保障とともに失っている自信や意欲の回復、学級担任や保護者への支援等が期待されている。さらに、通級指導教室がすべての学校に設置されていないことを考えれば、これからは地域の専門的な相談機関としての役割も担うことが期待される。

通級による指導では、週または月の限られた時間に在籍学級を離れ特別な指導を受けるが、こ

の形は他の特別支援学校や特別支援学級の教育形態とも異なり、新しく担当となった者にとっては、教育課程の編成や学級経営そのものについても大きな課題となる。また、言語障害や情緒障害の通級指導教室において発達障害の指導を担当してきたベテラン教員にとっても、LD、ADHD等の特性に応じた指導内容、教育課程の編成については戸惑いがあり、在籍学級での教科指導への支援は、試行錯誤の状況にあることを多く耳にする。地域に参考となる先進校は少ないため、担当者への情報提供は全国規模で考えていかなければならない。

### 3 先行研究から

本研究所の平成19年度課題別研究「小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究－情緒障害特別支援学級の実態調査及び自閉症、情緒障害、LD、ADHD通級指導教室の実態調査から－」（2008）では、情緒障害及びLD等通級指導教室を対象として調査を行い、通級指導教室での指導内容等について以下のようにまとめている。

自立活動の主な内容としては、基本的な生活習慣や学習態度の形成、集団生活のルールを理解、場面理解や状況判断、問題解決学習等もねらいとして含めたソーシャルスキルの指導、人との適切な関わりをねらいとした対人関係の指導、気持ちの伝え方や会話の相互性を高めるコミュニケーションの指導、視覚的認知や聴覚的認知、空間関係の把握等の認知能力に関する指導等が挙げられている。問題を改善するための指導だけでなく、情緒の安定をはかり、学習意欲や自信を持たせることを意識した指導も多く行われている。中学校では特に、計画性やスケジュール管理など社会的な自立を意識した指導や、自己表現力を高めたり、自己理解、障害受容を促したりするための指導が行われている。また、趣味や余暇活動へのつながりを意識した指導も挙げられている。

教科の補充指導については、小学校では、国語と算数を中心に補充指導が行われている。子どもの状態に応じて、教材教具、プリント類も工夫されており、国語、算数以外では、音楽の鍵盤ハーモニカやリコーダー、絵の具や習字用具等、楽器や道具の使い方の練習、宿題を通して理科や社会を指導する場合もある。中学校の場合には、国語、数学に加え、英語が加わる。簡単な学習から自信を持たせる、苦手分野の勉強の仕方を教える等、学習への取り組み方や意欲を育てる工夫が見られる。また、定期試験対策や受験対策が必要となる時期には、国語、数学、英語以外の教科も指導が行われている。

また、本研究所の平成18年度課題別研究「全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」においても、言語障害通級指導教室における発達障害のある児童生徒への支援についての現状が報告されている。

上記の先行研究から、今後は、通級指導教室における指導が、通常の学級での教科教育等どのように活かされ、どのような連携を図るべきかを模索することが課題として残されている。

## Ⅱ 通級指導教室と通常の学級との連携に関する調査

### 1 研究目的

本研究では、発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に向けた一つの方策として、学校のリソースとしての「通級指導教室」が果たす役割について焦点を絞った。特に、通級指導教室で展開されている指導が、児童生徒の在籍学級（通常の学級）でどのように活かされているのか、また、通常の学級での教科指導を充実させるために、通級指導教室ではどのように連携を図っているのか、状況を把握し、課題を整理する必要がある。

そこで、発達障害のある児童生徒を受け入れているLD等通級指導教室等を対象に調査及び訪問調査を実施し、通級指導教室で展開されている教科教育等へのアプローチが対象児童生徒の在籍する通常の学級においてどのように教科教育等への支援につながっているかを検討することを目的とした。

### 2 調査対象

- (1) 先行研究等を通して本研究所で把握している先進的取り組みを進めている通級指導教室
- (2) 発達障害のある児童生徒を受け入れているLD等通級指導教室等を中心に、全都道府県市から無作為抽出した通級指導教室（314教室）。なお、LD等通級指導教室が未設置のところでは、情緒障害通級指導教室及び言語障害通級指導教室も対象に入れている。

### 3 調査内容

調査では、通級指導教室での指導内容・方法やかかわり方についての工夫、通常の学級との連携で感じていること、考えていることについて調査を行った。

### 4 調査方法

- (1) 調査票による調査（資料1参照）（調査実施期間：平成21年6月～7月）
- (2) 訪問による授業参観及び聴取

### 5 調査結果

#### (1) 調査票の結果

調査表による回答のあった教室は198校（回収率63%）であった。

得られた回答を整理すると以下のことが明らかにされた。

#### ①通級指導教室での指導内容・方法やかかわり方等の工夫（表1参照）

国語科、社会科、理科等の学習指導に向けては、まず「読み・書き」に対応した指導が挙げられる。特に、漢字が読めない、書けない状況に対して、ふりがなをつけての指導、漢字カードを利用した指導、書き順を映像で示す等、教材・教具の工夫やかかわり方の工夫が通級指導教室



で行われている。

②通級指導教室担当者が通常の学級における教科教育等への支援について感じていること、考えていること（表2参照）

表1 通級指導教室での指導内容・方法及び関わり方等の工夫一覧（一部）

	子どもの特性 (障害名)	学年	通級指導教室での指導内容・方法、 かかわり方等の工夫	指導 形態	対応する 教科等
1	漢字がなかなかうまく 書けない 黒板の模写が困難	小5 年	・漢字カードを単元毎に自分で作成させる。 ・手元に置くことで正しく書くように指導。	個 別	国語、社会、 理科
2	カタカナが覚えられな い	小1 年	・カタカナの50音表を常に用意して単語カ ードづくりや絵カードとのマッチングをさせ る。	個 別	国語を主に 全教科で
3	小さい文字が書けない。 漢字のバランスがとれ ない。	小1 年～ 6年	・リード線のあるマス目ノートを高学年でも 使用させる。 ・書きやすいノートを選ばせる。	個 別	全教科

表2 通級による指導の視点から、通常の学級への支援について  
感じる事、考えている事（一部）

<p>○得手、不得手の特性については、諸検査でアセスメントを行い、確かな実態をもとにして、通常の学級での教科指導、家庭学習等の支援にも結びつけていけたらと思っている。</p> <p>○通級担当者がそのための専門的技術や指導力をつけていく必要性をととも強く感じている。</p> <p>○特に教科指導の基になる読み書きについては、教材・教具・指導法の工夫等を通級指導で丁寧に行っている。そのノウハウを通常の学級へも提供できるように努めている。</p>
<p>○学級担任との日常の連絡は、連絡票（連絡内容を記述する用紙で、発信・返信の1回分がA5版1枚分）と学習に用いた課題プリントなど、限られたスペースと情報量で行っているため、自ずと限界がある。支援会議などの場で、会って話し合いながら情報交換することが、より望ましい。</p>
<p>○特別支援対象児童への配慮ある授業や教材教具の工夫</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもが自信を持って仕上げられる教材の準備</li> <li>・説明の簡潔さ。視覚教材。対象児の活動の場が多い授業づくり。</li> <li>・座席やグループ、当番活動への配慮。</li> <li>・授業の流れを図示する。</li> </ul>
<p>○通信表など評価に用いられる通常の学級の評価基準では、発達障害のある児童の成長を捉え、表すことが難しく、個に応じた評価基準やそれを表わし伝える通信表が必要だと思う。このことにより自己肯定感が高まっていくものと思われる。</p>

通級指導教室担当者が通常の学級における教科教育等への支援について感じていること、考えていることについて、得られた回答から、通級指導教室と通常の学級との連携を図る上で必要なこととして、以下の2点に整理することができた。

- ア 子どもの特性をふまえた教材・教具の工夫について
  - 教材の一貫性（子どもの実態に応じた教材のレベルに一貫性を持たせる）
  - 教材の共有（通級指導教室で活用している教材を通常の学級でも活用する）
  - 自信をつけさせるために子どもの力で完遂できる教材の工夫
- イ 指導法、かかわり方の工夫について
  - 教示方法の一貫性（掲示の方法、教示することばかけ等）
  - かかわり方の一貫性（子どもの特性をふまえた声かけ等）
  - 環境の整備（掲示物、座席の配置 等）への助言

## （2）訪問調査の結果（小学校2校、中学校1校）

### ① 長岡市立大島小学校（LD等通級指導教室）

#### ＜教室の概要＞

- ・長岡市には2つの発達障害のある子どもを対象とした通級があり、その一つが大島小学校。
- ・現在は1名のみが校内通級で、他はすべて校外通級である。
- ・長岡市では各校へ「支援員」を配置しており、大島小では5名の介助員（通常の学級3名、特別支援級2名）と、教員免許をもった2名の教育補助員が配置されている。
- ・特別支援級は「情緒・知的・病弱」の3学級、通級指導教室は「ことば・発達障害」の2教室設置。

#### ＜LD等通級指導教室（発達障害通級指導教室）での取り組み＞

- ・通級してくる子どもたちは、行動面の問題を訴え通級してくるが、行動がある程度落ち着いても学習面での問題が改善しないと、在籍学級で落ち着くまでになかなか至らない。現在は行動面での問題改善とともに、学習面で力を伸ばすことに重点を置き指導している。
- ・「授業が分かる」ということがとても大切で、そのことが自己肯定感につながるととらえている。
- ・行動上の問題の他に、読み書きの問題を抱えている子どもが多く、個別の指導の必要性を強く感じている。
- ・主に午後は小集団でのSST指導が多い。

#### ＜教材の工夫＞

- 自己評価カード：自分の行動を振り返り評価する。学級担任の記載もあり、本人の評価と併せてグラフ化し提示。それを見ながら、どんなときに調子がよかったか、悪かったか等話し合う。
- 状況絵カード（DLM）3枚組を見せ、それを説明させる。ワークシート（自作）に話した内容を書き込ませる。
- 作文ワークシート：文章がばらばらに表示されているもので、読んで内容の順に並べ替える。

状況絵カードのワークとの関連で、「はじめに」「つぎに」「おわりに」の言葉がキーポイントになっている。

- 「3分で読める江戸の笑い話」「1分で読める江戸の笑い話」:子どもが好きな方の本を選び、音読。教師と交互に読み、負担を減らしていた。
- 「漢字イラストカード」「漢字九九」:視覚的に提示し、九九で唱えて意味のつながりを教え、苦手な漢字を覚えさせる。子どもは結構楽しんで行っていた。
- 助詞プリント（自作）:助詞の部分が抜けており、近くの箱から適切な助詞を選んで入れるもの。「これ嫌い」と子どもは言っていたが、それほど抵抗はしていなかった。
- カタカナ練習シート（自作）:ポケモンのキャラクター名を書くシート。子どもの興味を中心に作成。

#### <在籍校への支援>

通級である程度改善しても、在籍校での支援体制ができなければ本当の改善は望めない。そこで各校へ出向き、学校コンサルテーションを行い、在籍校での支援体制構築に努めている。

- ・支援委員会:基本的に在籍校で開催してもらう。支援方針等は学級担任だけでなく保護者も入る。支援の量や方法を決める部分には(高学年の場合)、子どもも入ることあり。
- ・評価会議:保護者、支援員、学級担任、本人、担当者が入り行う。評価データを提示し、皆で評価について検討する。次年度の通級の必要性についても検討する。
- ・「学級でできる支援についてのチェックリスト」を用いた学校への介入

ユニバーサルデザインとして、「誰でも分かる授業」を目指し、学級への介入を始めている。事前に学校全体への主旨説明やチェックリストの説明、学習ルールがどの程度徹底されているかのチェックを行う。

- ・学級担任が自分で力を入れていきたい項目を選んで実践する。
- ・モデル提示のための出前授業の実施。(ルールの入れ直し)主として半日単位で行い、1校時にモデル授業を見せ、2、3校時はサポート教師として授業に参加し、子どもへのルールの徹底を図る。
- ・期間を設けて実施した後、学級担任の成果を評価する。嫌悪的にならないよう、よいところを中心に評価する。

## ② 三鷹市立連雀学園南浦小学校 (情緒障害通級指導教室)

### <教室の概要>

- ・三鷹市全体を6つの中学校区に分け、小・中が一貫した教育ができるよう「学園」を構築。その中で、中学教員は兼務として、小学校へ授業に出られるような体制を取っている。(三鷹市教育プラン参照)
- ・小中一貫教育の中で、中学校の特別支援学級がセンター的役割を果たせるよう、計画的に6中学校へ学級を設置している。
- ・各小・中学校に「教育支援コーディネーター」を置き、子どものニーズに応じた教育ができるよう配慮している。
- ・小・中の連携のみでなく、幼・小の連携がとれるよう「就学支援シート」などを使い、相談に応じている。

#### <ことばの教室での取り組み>

- ・平成2年に設置される。三鷹市には1カ所しかなく、全市より70名の通級児童あり。うち言語発達遅滞は37名。
- ・構音障害中心であるが、発達障害を併せもっている子どもや行動上の問題の大きな子どもも増えてきている。
- ・基本的には個別指導であるが、必要に応じてグループ指導をすることもある。

#### <情緒障害通級指導教室でのとりくみ>

- ・三鷹市内に2つ設置。本学級へは53人通級。情緒障害の固定学級はない。
- ・主な問題は、授業中の離席や社会性のなさ。
- ・指導は、「個別」「小集団（体育・SST・作業）」を組み合わせている。教科の指導は個別中心。
- ・SSTの授業は「むつみタイム」とし、発表の仕方（話形を示して）、話の聞き方（返事の仕方）、指示をよく聞く（旗上げゲーム）、目を使う（「鏡になろう」ゲーム）などを行っている。ゲームでは「勝敗にこだわらない」という目標を決めている。
- ・作業は、畑作業（手の汚れることを嫌う子どもには手袋を貸す）、手作業（ハサミ、ノリの使い方）、製作（見本のまねも可としており、目標を決めて行っている）などを行っている。

#### <教材の工夫>

- 5センチ四方程度に切ったアクリル板に、漢字の偏と旁を書き、組み合わせるゲーム。偏、旁は除光液で消し、その子どもにあわせた漢字を準備する。
- 状況絵カードを見せ、それを説明させる。
- 「さいころトーク」主語6個、述語6個になるような絵が書いているさいころを準備。題名を決め、文型を示してその番号に当てはめて、文を言わせる。
- 箇条書きで作文をさせ、書き上げたら見直させる。

### ③ 三鷹市立東三鷹学園第六中学校（情緒障害通級指導教室）

#### <教室の概要>

- ・三鷹市内には他に1つ中学、情緒障害の通級があり、本教室は市内5～6校をカバーしている。
- ・現在29名通級、教育相談中が1名で計30名が対象。内訳は自校16名、他校14名。
- ・スーパーバイザー（顧問：大学教員）に指導を受けている。
- ・通級は週2回8時間程度が基本。

#### <情緒障害通級指導教室での取り組み>

- ・基本的に学習の遅れのない子どもが多く、「教室に行けるようになりたい」という願いをもっている子供が多いので、教科書に沿った内容を学習している。ただ、二次障害から不登校傾向になっている子どももおり、通級しても「今日は一人で勉強する」という場合もある。
- ・中学では、発達障害についての理解は進んでおらず、生徒指導が中心。今年度より、職員会議で5分程度のミニ講座をもつようにし、発達障害の理解啓発に努めている。職員の評判もよい。
- ・担任4名のうち1名が教育支援コーディネーターで、校内委員会も開いている。
- ・小学校の情緒学級にも、情報収集に出かける。
- ・基本的に授業では書く量を少なくし、子どもの反応をきちんと見るために、事前にカード等

を準備し使うようにしている。これは、授業改善の一環であり、発達障害に特化したことではない。

- ・本人の得意なことを活かして授業を構成するよう心がけている。
  - ・コミュニケーションについて：大切だと考えており、様々な教材を使い指導している。
- ・「夏休みを振り返ってみよう」：ワークシートを使い、チェックしたものを中心に発表し、質問を受ける。できるだけこの流れはパターン化させる。
- ・「体育祭作文メモ」：チェック→メモ→発表→質問
- ・「持ち物リスト」：忘れ物をしないように、翌日の持ち物に丸印をつける。
- ・さいころトーク：「昨日の夕ご飯」「今僕がはまっているもの」など題名を決めて話す。教員が必ず入るようにする。
- ・お話しごろく：「親友」「好きな動物」等言えるようにする。
- ・食べ物ビンゴ：3×3マスの用紙を使い、皆で好きなものを決めてそれをビンゴで使うようにする。
- ・「これ常識？非常識？」ゲーム：判断をさせ理由を言わせる。意見を言い合うようにさせる。木桶湯をきちんともたせる。（「人の意見を聞こう」「意見を言おう」など）

### Ⅲ 考察

調査結果を基に、通級指導教室で展開されている指導が、児童生徒の在籍学級（通常の学級）でどのように活かされているのか。また、通常の学級での教科指導を充実させるために、通級指導教室ではどのように連携を図っているのかを探ってきた。その状況を整理した上で、以下の2点について考察する。

#### 1 通級指導教室での指導内容・方法及び関わり方等の工夫

多くの通級指導教室において、通級する児童生徒の特性を把握した上で、指導内容・方法を選択し、円滑に児童生徒が習得できるための教材・教具を活用している。そして、できる限りその指導されたことが通常の学級で広げられることを期待している。

本来、通級指導教室において、個別の指導あるいは小集団による指導が主流であり、個の特性に応じた指導が展開されている。そのため、教材の見やすさ、使いやすさ、気づきやすさを考慮した工夫が見られる。特に、「読み」「書き」「社会性」に対応した指導が中心となり、絵カード等の視覚的な教材を多く工夫していた。聴取した訪問校の事例でも具体的な指導内容・方法このような、個の特性に応じた指導内容・方法、教材・教具等が通常の学級でどのように活かされているのかが問われている。指導の連続性を考えると、通級指導教室で活用された指導内容・方法や教材・教具が通常の学級の中でも活用されることが望まれることは周知のことである。しかし、通常の学級における教科学習の中では、そのまま活用されているものと十分に活用されていないものがあった。

この状況を通級指導教室担当者がどのように感じ、考えているのかが問われてくる。

#### 2 通級による指導の視点から、通常の学級への支援について感じる事、考えていること

調査結果を整理する中で、通級指導教室と通常の学級との連携を図る上で必要なことを3点にまとめることができた。

一つ目は、児童生徒の実態に応じた教材のレベルを通級指導教室と通常の学級で一貫性を持たせる必要があること（教材の一貫性）が示唆される。通級指導教室で工夫された教材・教具を通常の学級の教科学習等においてもできる限り使用し、児童生徒の学習を円滑に進めていくことが求められており、実際の調査結果からも具体的な（教材の共有化）が図られている。また、児童生徒の実態から、児童生徒に自信をつけさせるための工夫として、準備・作成される教材等をスモールステップで「達成感」「成就感」を味わわせるような工夫が求められていることも挙げることができる。

二つ目は、連携を図る上での、通級指導教室担当者と通常の学級担任との指導方針や児童生徒の特性の共通理解を図ることが求められているが、実際には、会議や調整の時間を確保することが困難なことを多数挙げている。特に、他校通級してくる児童生徒に関しては、連絡ノート等の相互のやり取りのみに終始し、時間をかけた話し合いの時間が十分とれていないことを担当者は強く感じている。計画的に話し合いの時間を設定し、連絡を図る手段の工夫が求められている。

三つ目として、児童生徒の特性に配慮した、環境の整備やかかわり方の一貫性について通級指導教室担当が通常の学級への連続性を考える時に重視していることが挙げられる。人とのかかわりが苦手な児童生徒へは具体的なソーシャルスキルを獲得させる取り組みが通級指導教室で図られ、そのスキルを通常の学級で実際に対応していけるためにも、担当者同士がお互いにかかわり方の一貫性を持たせること大切であると認識している。しかし、担当者間で情報の共有するための話し合いの時間が確保しづらい状況の中で、かかわり方の一貫性を持たせることの困難さを示していることも今回の調査で明らかにされた。

#### IV まとめ

本研究では、発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に向けた一つの方策として、学校のリソースとしての「通級指導教室」が果たす役割について焦点を絞った。特に、通級指導教室で展開されている指導が、児童生徒の在籍学級（通常の学級）でどのように活かされているのか、また、通常の学級での教科指導を充実させるために、通級指導教室ではどのように連携を図っているのか、状況を把握し、課題を整理する目的で調査を実施した。

本調査を通して、通級指導教室における子どもの特性をふまえた教材・教具の工夫や指導方法、かかわり方等についての情報ができる限り連続性を持たせるために、通常の学級における教科教育等への支援につなげる配慮が図られていることがわかる。しかし一方で、円滑な情報の共有や指導や支援の連続性を図っていくための具体的な手立てについては、試行錯誤を繰り返している状況にあることも明らかにされた。

今後、通常の学級における発達障害のある子どもへの教科教育等への工夫と併せて、支援・指導の連続性を図る上での通級指導教室が果たせる役割や通常の学級との円滑な連携について具体的な手立てについて整理していくことが求められる。

(大城政之・笹森洋樹・小林倫代・久保山茂樹・梅田真理)

## 資料1【調査票】

1. 通級指導教室で日々行っている指導内容・方法等が、通常の学級の指導で活かされている具体例を教えてください。

子どもの特性 (*障害名)	学年	通級指導教室での指導内容・方法、関わり方等の工夫	指導形態	通常の学級の指導等で活かされている具体例 (通常学級で担任が行う工夫)	どのような場面で
例： 筆圧が弱い (LD)	1年	Aさんの使いやすい鉛筆(太さ、長さ、芯のとり方等)を準備し、書き方の練習を行った。	・個別 ・小集団	大きいマス目のノートを準備し、児童の書きやすい鉛筆の使用を認め、書字でも担任が書き始めの箇所を目印をつけて書かせた。	国語を主に、全教科の授業で
			・個別 ・小集団		
			・個別 ・小集団		
			・個別 ・小集団		
			・個別 ・小集団		

\* (障害名) : 診断名のある児童生徒のみ記入

2. 通級による指導の視点から、通常学級における教科教育等への支援について感じていること、考えていることを教えてください。


## 第5章 テスト・アコモデーションの検討





## 第5章 テスト・アコモデーションの検討

### 1 問題の所在と本節の構成

玉木・海津・佐藤・小林(2007)は、通常の学級におけるアコモデーションについてまとめている(論文中では、アダプテーションという用語を用いているが、本稿では、アコモデーションとした。本稿の論旨においては、双方に差異はないと判断したためである)。アコモデーションとは、特に、障害のある子どもの教育的ニーズに合わせ、支援方法や環境を弾力的に調整していく過程を意味し、配慮と呼ぶこともあるとする。その中では、テスト実施の際のアコモデーションについても項目が挙がっている。具体的には、「テストの時に、読むことが苦手な子どもに対して問題文を読み聞かせ内容を伝える」、「テスト時間を長くしたり短くしたりして調節する」、「テストの回答に代筆者やテープレコーダー、パソコンなどの使用を認める」等である。これらの項目に対し、学級担任が実施可能か否かを判断した得点結果では、実施が容易であるほど得点が高いと定義しているが、配慮への実施可能性得点は必ずしも高いものとは言えなかった。

しかし、通常の授業の中で適切な配慮が提供されたとしても、そうした学習内容の習得具合をみるテストにおいて仮に配慮が提供されないとすれば、結局は、その子どもの評価へとつながらず、子どもの自己評価の低下を招くことも理解に難くない。

一方、わが国においても、障害がある場合、拡大文字や時間延長、代筆執筆等の配慮を申請することができる(例えば、独立行政法人大学入試センター適性試験課)。しかし、そこで挙げられる障害種は、聴覚障害、視覚障害、肢体不自由、病弱、その他となっており、通常の学級で特別な教育的配慮を必要とし、特別支援教育の対象となってもない発達障害への対応などは明言化されていない。例えば、発達障害に含まれるLD(学習障害)については、「学習障害者と中途失明者の受験を可能にする大学入試センター試験用音声問題出題システムの開発」(藤芳・堀江・藤芳・石崎, 2006)とした研究報告があるが、藤芳ら(2006)はその中で、先進各国では、点字問題と同様、音声でも問題が常に準備されているが、わが国においては、音声問題が用意されておらず、文字の認知障害を有する一部の学習障害者は、センター試験の受験が困難であることを指摘している。このように、発達障害へのテストの配慮については、未だ研究段階であり、実施の際のガイドライン等、具体的手続きに関する公的見解はみられない現状にある。

さらに、OECDが実施している国際学習到達度調査(Programme for International Student Assessment, PISA)にあっても、特別なニーズを必要とする生徒の学習改善プロジェクト(Special Education Needs with Disabilities, Difficulties & Disadvantages; SENDDD)会議の報告では、「障害のある生徒に提供される配慮がPISAの結果に及ぼす影響についての実証的研究の案が具体的に提案され」、「新たな検討課題として、障害のある生徒のPISAへの参加と、インクルージョン指標の開発が提起されている」段階にある(保立・中澤, 2008)など、明確かつ統一した見解は得られていない。

したがって、今後、日本国内での整備は勿論のこと、国際的にも、日本として新たな提案を行っていくことが求められているといえよう。

そこで、本稿では、特に発達障害のある子どもに焦点をあて、テストの様式や、内容、実施の

手続きを変更することで、公平に、かつ妥当な評価実現をめざすアコモデーションについて検討する。尚、このようなアコモデーションのことを、本研究では「テスト・アコモデーション(Testing Accommodations)」と呼ぶこととする。

本稿では、図1に示すように、まず、テスト・アコモデーションについて考える際に参考となる、諸外国の法的整備やテスト・アコモデーション適用の状況について整理する。続いて、わが国の通常の学級におけるテスト・アコモデーションの現状として、小学校、中学校数校にアンケート調査を行った結果を記す。さらに、ある中学校で行ったテスト・アコモデーションに関する生徒へのアンケート調査と、教員による実際のテスト・アコモデーションの変化を実践研究として整理する。そして、最終的には、こうした文献研究や調査、実践研究を受け作成した「テスト・アコモデーションガイドライン」を示す。

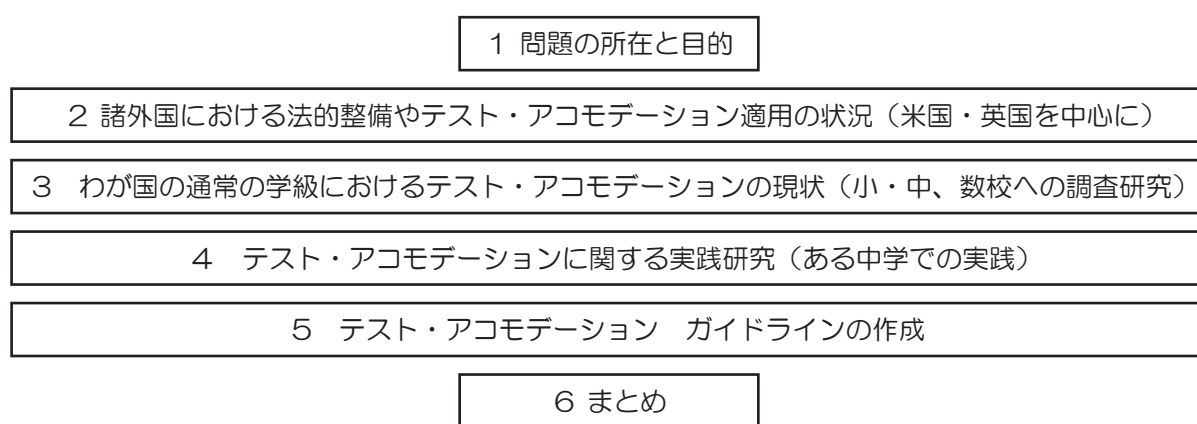


図1 本研究の構成

## 2 諸外国におけるテスト・アコモデーションの現状 —米国・英国を中心に—

### (1) アコモデーションの用語について

アコモデーション (accommodations) は、障害のある人が障害のない人と同じように教育や労働に参加することを目指す概念の1つである。オクスフォード新英英辞典 (2003) によれば、用語「アコモデーション」には「人や物を調整するプロセス (the process of adapting or adjusting to someone or something)」という意味が含まれており、ここでのアコモデーションとは、人や物を含む環境を調整することで障害のある人のニーズに応えることを意味している。

アコモデーションの用語は、しばしば障害者の差別を禁止する各国の法律の中で認めることができる。例えば、アメリカ、ニュージーランド、アイルランド、カナダ、フィリピン、南アフリカ、ジンバブエ、ヨーロッパ連合の法律においては、リーズナブル・アコモデーション (reasonable accommodation) という用語が記載されており、また、オーストラリア、イスラエル、イギリス、スペインの法律においては、アコモデーションの用語ではないが、同様の意味を指すリーズナブル・アジャストメント (reasonable adjustments : 調整) という用語が利用されている (玉村、2006)。

各国の法律で規定されるリーズナブル・アコモデーションやリーズナブル・アジャストメント

については（単にアコモデーションという場合の意味に比べると）、その内容に制約があることに留意する必要がある。例えば、2006年に採択された障害者権利条約をみると「リーズナブル・アコモデーション（reasonable accommodations；合理的配慮と訳される）とは、障害者が他の者と平等にすべ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（日本政府仮訳、2007）」と定義されている。つまり、リーズナブル・アコモデーションは、障害者の権利及び尊厳を実質的に保証する方策として定義される一方で、その内容は、アコモデーションの実施に関わる人の負担を考慮した妥当で合理的（リーズナブル）なものである必要があるということである（玉村、2006）。ただし、何が「均衡を失した又は過度の負担」なのかについては、それぞれの国の事情（例えば、必要なコスト、授業や活動の内容、場所や構造、規模、経済状況）や法律、個々のケースによって異なってくるため厳密にそれを定義することは難しい。

アコモデーションの類似の用語には、前述のアジャストメントの他に、アダプテーション（adaptations：適用）やモデフィケーション（modifications：修正）などが数多くの文献で確認できる。これらの類似語は、必ずしも明確な定義に基づいて区別して利用されているわけではないが、米国における Polloway, et al. (2003) の報告やコロラド州教育省（Cantrell, 2000）のように、それらを分類する試みもある。例えば、Polloway, et al. (2003) のテスト・アコモデーションの定義では（a）アコモデーションとは指導と学習における入力と出力過程を変更する；テスト項目や内容そのものは変更しない、（b）モデフィケーションとは内容や評価基準を変更する；課題やテストそのものを変更する、（c）アダプテーションとはアコモデーションとモデフィケーションをあわせたものである、として区別しており、コロラド州教育省（2000）でもほぼ同様の分類をしている。

このような分類の背景には、米国のリーズナブル・アコモデーションの内容が関係しているかもしれない。例えば、高等教育機関の学生支援においては、先述の「過度の負担」のあるものに加え、ファンダメンタル・オルタネーション（Fundamental Alternation）、つまり、履修内容、授業、活動、評価基準など内容の本質を変えてしまうような調整を、リーズナブル・アコモデーションとして法律上認めていない（渡部、2007）。このような法律上の制約を考慮すれば、Polloway, et al. (2003) やコロラド州教育省（2000）の分類は、米国におけるアコモデーションをより明確に整理していると捉えることもできる。

## **（2）米国におけるアコモデーションの基盤となる法的根拠：リハビリテーション法 504 項と ADA**

米国における障害のある人に対するアコモデーションは、主にリハビリテーション法（Rehabilitation Act）の 504 項と ADA（Americans with Disabilities Act：障害者のあるアメリカ人法）によって規定されている。

リハビリテーション法は、1973年に障害のある人の差別の禁止をはじめて明示した法律であり、その 504 項の主な内容は、連邦政府の助成金を受けるすべての事業での障害に基づく差別を禁止するというものである。この事業には、福祉、医療、住宅や公共交通などと共に教育の事業も含まれている（国立特別支援教育総合研究所、2004）。一方で ADA は、504 項で対象とされていなかった連邦政府の助成金を受けていない事業（e.g. 民間企業・団体）を含め、包括的に市

民生活全体の差別を禁止するものであり、いわば 504 項の発展型として 1990 年に成立している (Miller & Newbill, 2006)。

リハビリテーション法と ADA は共に障害者の差別を禁止する公民法であり、この場合の障害者とは「ハンディキャップのある人 (individual with a handicap)」として幅広く定義される。ハンディキャップのある人とは、年齢に関係なく以下のいずれかの項目に当てはまる人である：(a) 身体的または精神的な障害があり、その障害が明らかに 1 つ以上の主たる日常生活活動 (身辺整理、歩行、見る、聞く、話す、呼吸、仕事、学習など) に支障をきたす人、(b) そのような障害が以前にあった記録がある人、(c) そのような障害があるとみなされる人 (Miller & Newbill, 2006)。

同じ障害者施策に関係する法律で、よく知られたものに IDEA (individual with Disabilities Education Act: 個別障害者教育法) があるが、504 項や ADA は IDEA とは異なる性質を有している。表 1 に Miller & Newbill (2006) や吉利 (2006) を参考にして 504 項と IDEA の相違点をまとめた。歴史的な観点からみると、1990 年より以前における米国の障害児教育の施策は、主に 1975 年に成文化された全障害児教育法 (All Handicapped Children Act) やその後継法として成立した IDEA に依存するところが大きかった。これらの法律では、特別教育補助金の助成が行われ、13 のカテゴリーに該当する 0 ～ 21 才までの子どもに対して、IEP (Individualized Education Program: 個別の教育計画) を作成し、無償で適切な教育を提供することを保証した。しかし、1990 年以降インクルーシブな教育が広がってくると、IDEA の資格に該当しないが特別なニーズがある人の存在が、通常の学級において数多く認知されるようになった。特に、その代表である LD や ADHD に対してほとんど法的なサービスが提供できなかったという事実は、それまでの IDEA を中心とした施策に限界があることを気づかせる契機となった。こうして、障害のある人の教育においてすべての人を救済する新たな枠組みの必要性が高まり、その法的根拠として注目を集めるようになっていったのが 504 項や ADA である (Miller & Newbill, 2006)。

現在、公立・私立を含め初等・中等教育のほとんどの学校においては、基本的に連邦政府からの助成金を受けており (e. g. 学校給食プログラム、IDEA、交通助成金、補習プログラム、天才教育など)、IDEA の資格の有無に関係なく 504 項に該当する子どもに対しては、学校区や学校の責任でアコモデーションを提供することになっている。(Miller & Newbill, 2006)。また、このことは、高等教育機関においても同様であり、ここでは 504 項に加え、ADA も適用されることがある (渡部、2007)。

テスト・アコモデーションは、このような 504 項や ADA により規定される内容の 1 つであり、米国においては、主にこの 2 つの法律により、試験や評価場面での障害に基づく差別を禁止している (表 1)。

表 1 IDEA と Section504 の比較

項目	IDEA	Section504
一般的な目的	障害のある子どもへの適切なサービスを保証するために、州に助成金を提供することを目的とした連邦政府助成法(教育法)。	米国教育局による連邦政府助成金を受けたプログラム・活動にハンディキャップのある人が参加することを守る公民法の一つ。
対象	法律によって定められた特定の症状カテゴリーのうち、一つ以上のカテゴリーに当てはまるすべての学齢児。	法律によって定められたハンディキャップの定義に当てはまるすべての学齢児; 主要な生活活動を制限する身体的、あるいは精神的障害(1)ある、(2)あった、あるいは(3)他者からハンディキャップがあると見なされる人; 主要な生活活動には、歩行、学習、聞く、話す、呼吸、見る、仕事、自助活動、作業などが含まれる。対象の資格を得るためには、ハンディキャップの症状として、主要な生活活動に何らかの制限があることが求められる。
	両方の法律は、資格のある子どもに対して、個別に計画された指導などを含む、自由で、適切な公教育を提供することを要求する。	同左
自由で、適切な公教育を提供する責任 (FAPE)	特定の専門家に参加した IEP ミーティングに基づいて、特定の内容を記した IEP 文書を要求する。	IEP のように文書を必要とするのではなく、計画を要求する。それぞれの地域においては、子どものことをよく知る人のグループで協議を行い、そのグループの合意に基づくサービスを実施することが推奨されている。
	「適切な教育」とは、「教育効果 (educational benefit)」をあげるために計画されたプログラムを意味する。	「適切な」とはハンディキャップのない子どもの教育に匹敵する教育を意味しており、これは、合理的な配慮の実施を要求する。合理的な配慮は、IDEA に基づく特別な教育サービスとは独立している。
特別教育と一般教育	資格のある生徒だけが IDEA のサービスを受けることができる。多専門家チーム (multidisciplinary team) により、一つ以上の特定の障害があり、教育効果を得るために特別に計画された指導が必要であると判断されたとき、IDEA のサービスの資格が得られる。	ハンディキャップの定義にあえば、サービスの資格を得ることができる。これは、ハンディキャップが教育パフォーマンスに悪影響を与えている状況や特別な教育を必要としている状況に関係なく要求できる。
助成金	資格のある子どもに対して付加的な助成金が提供される。	付加的な助成金は提供されない。IDEA の助成金は、504 項のサービスには利用できない。
アクセシビリティ	もし、自由で適切な公教育のために必要であれば、修正される必要がある。	建物やプログラムに関する規定があり、それは合理的な配慮の実施を要求する。
	両法律は、認定、評価、措置に関する親や保護者に対する通知を要求する。	同左
手続き上の保護	文書による通知を必要とする。	文書による通知を必要としないが、学区においてはそうすることが望ましい。
	文書では、特定の要素を記述する必要がある。	文書は要求するものではなく、良質な専門的な実践として捉えられる。
	措置に関する何らかの変化がある場合は文書による通知を必要とする。	措置における「重要な変化」がある場合は、通知を必要とする。
評価	包括的な評価—想定される困難のすべての領域—を要求する。多専門家チームによって評価される。	関連領域の様々な情報を調べる: 決定は、子ども、評価データ、措置オプションについての知識のあるグループによって実施される。
	評価を実施する前にインフォームド・コンセントを必要とする。	通知のみで同意を必要としない。しかし、良好な専門的実践においてはインフォームド・コンセントを行う。
	少なくとも 3 年おきの再評価を要求する。	周期的な再評価を要求する。

表1 IDEAとSection504の比較（続き）

項目	IDEA	Section504
	再評価は措置における重大な変更の前に必要としないが、進捗のモニタリングを含む現状のレビューを実施することは強く推奨されている。	措置における重大な決定の前に要求される。
評価（続き）	学校によって得られた評価に対して親が不服とする場合、または公聴会職員によって指示された場合、学区の費用での独自の教育評価が提供される。	学区の費用による独自の評価はないが、学区は、このような評価の実施を考慮すべきである。
	評価データを解釈し、措置決定を行うとき、両方の法律は、学区に次のことを求める。	
措置手続き	<p>a.様々な情報を集める。</p> <p>b.すべての情報は検証される。</p> <p>c.子ども、及びその評価データや措置選択について良く知っている人のグループによって資格の決定がなされる。</p> <p>d.最大限、ハンディキャップのない人と教育を受ける。</p>	同左
	IEPレビュー会議が、何らかの措置の変更があるとき必要とされる。	会議は、措置における何らかの変更のために必要とされない。
苦情手続き	苦情手続き、あるいは、特別監査責任者の派遣ともに求められていない。	15名以上従業員のいる区においては504項を遵守する責任者を一名任命し、保護者、子ども、従業員に対して苦情手続きを提供する。
	認定、評価、及び措置決定に関して異議のある親や保護者に対して公聴会を提供することを要求する。	同左
適正手続き	具体的な必要事項があげられている。	保護者の参加、及び弁護士による代弁を要求する。詳細は、地方学区に依存している。政策宣言において具体的事項が明らかにされるべきである。
徹底究明	裁判所において救済を求める前に、公聴会を行うことを親、あるいは保護者に要求する。	公聴会はOCR (Office of Civil Rights) の関与、裁判活動の前に必要とされない。
施行機関	特別教育プログラムによって実施される。遵守決議は州教育省と特別教育プログラムによって監督される。	OCRによって実施される。州教育省は監督、遵守決議、助成金に関与しない。

### (3) テスト・アコモデーションの目的と主な種類

#### ①テスト・アコモデーションの目的

テスト・アコモデーションを行う目的は、信頼性と妥当性のある結果を保障するために、テストにおいて、例えば障害のある子どもの過剰な労力を減少させることにある (Goh, 2004)。しかしながら、全ての障害のある子どもに必要なわけではなく、標準的なテスト実施下では、主としてその子どもの特性 (障害の特性) が、結果的にテストの成績に不利な影響を与えてしまうような場合において計画されるものといえる。つまり、テスト結果には、「障害による特性」が反映されるべきではなく、「(測ろうとしている)能力や到達度」が反映されるようにすべきである (Goh, 2004) といった考え方が、テスト・アコモデーションの背景にはある。

そこで、テスト・アコモデーションを実施する際の考慮点として、Goh (2004) は、

- a) 子どものニーズに合うように個別化されること
- b) 全ての子どもにとって公平なやり方が用いられること
- c) 診断目的の場合は行わないこと

といった3点を挙げている。

#### ②テスト・アコモデーションを考える上での主な4つのカテゴリー

それでは、テスト・アコモデーションを用いる際、どのような視点で、こういったアコモデーションを用いていったらよいだろうか。下記に、Goh (2004) のまとめた「テスト・アコモデーション」におけるカテゴリーを参考に、4つのカテゴリーとして再編した (表2)。

表2 テスト・アコモデーションの主なカテゴリー

テスト・アコモデーションの主なカテゴリー	例
環境の修正	(小集団でのテスト, 座席の配慮)
呈示の仕方の修正	(口頭での呈示, プリントの拡大)
答え方の修正	(代筆, 選択式)
時間とスケジュールの修正	(時間延長, 途中休憩)

#### ③テスト・アコモデーション実施の条件

多様な学習者に対して、テスト・アコモデーションを実施する際には、「子どものニーズに合うように、個別化されること」(Goh, 2004) といった考慮点が挙げられるが、このようにテスト・アコモデーションを個別化するには、いくつかのプロセスを経る必要がある。

Goh (2004) は、学校が、該当する子どもに対して、どのようなテスト・アコモデーションを提供するかを決定する際には、学校の中の専門家チームでの検討を経てなされるべきであるという。チームの専門家は、子どもの独自のニーズを鑑み、情報を整理しながら、テスト・アコモデーションを決定していくことになる。情報収集に際しては、「テストの目的」、「子どもの特性 (障害の状態)」、「利用できるアコモデーション」、「テストの得点に及ぼすテスト・アコモデーション



の効果」、「該当するテスト・アコモデーションに関する先行経験（過去にどのような効果が得られたか）」といった様々な要因を考慮する必要があるとする。

このように、テスト・アコモデーションを決定するにあたっては、子どもの特性を考えながら、過去に行ったテスト・アコモデーションにおけるエビデンスの検証が不可欠であり、こうしたプロセスを経ながら、個別的に考慮していくものといえる。

#### （４） 米国におけるテスト・アコモデーションの研究的動向

Thurlow (2007) は、米国内で、どのようなテスト・アコモデーションに関する研究がなされているかについてまとめている（表3）。それによると、2005～2006年において、最も多い研究が「時間延長」、続いて「口述実施」という結果であった。

表3 テスト・アコモデーションに関する研究の数（Thurlow, 2007）

典型的なアコモデーションに関する研究			
方法		研究の数	
		2002-2004	2005-2006
呈示の仕方の修正	口述実施	11	5
	コンピューターによる実施	5	3
	ビデオ	2	0
	スクロールとページング	0	1
	拡大印刷	1	0
	辞書の使用	1	0
	点字	1	0
時間とスケジュールの修正	時間延長	7	7
	複数日程	1	1
	個別対応	0	1
答え方の修正	解答の口述	1	0
	計算機	1	0
環境の修正	小グループ	0	1
支援機器		2	0
多様なアコモデーション		11	0
N/A（その他）		5	19

このような上位2つ（口述実施と時間延長）のテスト・アコモデーションに関する研究結果をまとめたもの（Thurlow, 2007）を以下に示した（表4、5）。

表4 口述実施に関するテスト・アコモデーションの研究結果 (Thurlow, 2007)

口述実施に関するテスト・アコモデーションの研究結果	
著者	結果
Barton(2002)	この研究結果では、障害の有無に関わらず、通常の方法で受けた学生の間で、類似した構成概念が測定されたことを示唆した。また、結果では、口述実施の場合でも、障害の有無に関わらず、類似した構成概念が測定されたことを示唆した。
Barton & Huynh (2003)	この研究では、熟達の特性を調べるもうひとつの因子として、誤答を取り上げた際、読みの構成概念が、障害のあるグループにおいて、わずかに変化したとしている。これらのグループに対し、異なったアコモデーションの実施下でテストを行ったとき、テスト得点に関して同じ意味を適用することができるとしている。
Bolt & Bielinski (2002)	音読というアコモデーションは、障害のない学生との比較において、読みに障害のある学生の得点の向上を示すには至らなかった。さらに、アコモデーションを受けていなかった学生よりも、受けていた学生の方が、差異項目機能 (DIF: 項目の成績に現象として集団差が認められること) が認められた。
Helwig, Rozek-Tedesco & Tindal (2002)	障害のある小学生の児童は、音読がなされ場合の方が、良い結果であった。一般の小学生の児童については、これと類似した結果は得られなかった。中学生では、有意な相互作用はみられなかった。
Huynh, Mayer & Gallant (2004)	3つのグループ間で、テストの構成概念については、むしろ固定的であることがわかった。生徒の背景情報の変数を統制した場合、口述により試験が行われた障害のある学生の方がこのようなアコモデーションを受けていない学生よりも、良い結果であった。アコモデーションを受けないことで、障害のある学生が、通常の教育を受けている学生に比べ、ますます悪い状況に置かれていると言える。
Janson (2002)	最初にアコモデーションの許可を得て、1年間特別支援教育のサービスやアコモデーションを受けていた学生は、科学と社会科の得点が上がったことを経験した。最初にアコモデーションを受けた学生は、2000年には科学と社会科で成績が上がり、2001年には社会科と算数で成績が上がっている。
McKevitt & Elliott (2003)	音読によるアコモデーションでは、どちらの学生のグループも有意なテスト得点の向上は見られなかった。あるグループの教員らは、テストとアコモデーションについて中立的な態度を示していた。
Meloy, Deville & Frisbie (2002)	音読によるアコモデーションを受けた2つのグループ(LDとLDでない学生)の学生は、共にテストの得点が上がったことが、分析により明らかになった。
Tndal (2002)	小学校においては、児童の分類とテストの実施の両方で、主効果がみられた。低学力の児童は、IEPのある児童よりも優れており、これら2つのグループともに、ビデオテープによるテストの実施で成果を上げた。中学校の生徒については、生徒の分類において主効果がみられたが、テストの実施においては主効果はみられなかった(ビデオと標準の方法において)。
Weston(2003)	異なるテスト内容と2つの学生グループについて統計的に比較して明らかにしている。読みの苦手なLDの学生たちは音読のアコモデーションを受けることで最も得点が高くなった。さらに、アコモデーションを受けた結果は、学生の数学の力に対する教員の評価とより高く一致することを示した。
Woods(2004)	この研究では、代読者が必要な低学力の生徒にとって、読み年齢と、自分自身で予測できる力は、このニーズを測定するものとして信頼性がないことが明らかになった。
Dolan et al.(2005)	1段落 100語以上の文において、コンピューターで処理された口述試験の得点紙によるものより著しく上がっていた。
Fletcher et al.(2006)	アコモデーションによって利益を得た障害のある学生についてのみで、平均得点の上昇および通過率の上昇がみられた。この結果は、相互作用についての仮説を支持している。
Huynh & Barton (2006)	主な背景情報の変数を統制した後、口述によるテストを受けた障害のある学生と、通常の方法でテストを受けた障害のない学生とを比較した。HSEEテストの内的構造では、障害の有無に関わらず、安定したものであった。
Schnirman (2006)	障害のある学生とない学生の結果には有意な差は見られなかった。

表5 時間延長に関するテスト・アコモデーションの研究結果 (Thurlow, 2007)

時間延長に関するテスト・アコモデーションの研究結果	
著者	結果
Bridgeman, Cline & Hessinger (2004)	延長時間によって、言語的な得点に7点と、量的な得点に7点を加える結果となった。アコモデーションは、能力的に厳しい被験者の量的得点に大きく影響していた。
Buehler (2002)	研究結果は、LDの学生は、たとえ選択肢があったとしても、CAT/5において時間延長を利用しないことを指摘している。障害のある学生は、時間延長というアコモデーションの利用から、恩恵を得ていない。そこには、時間延長というアコモデーションによる信頼性において、差はなかったが、CAT/5の妥当性は、時間延長を受けたLDの学生にとって、低いものとなった。CTOPPはCAT/5において時間延長から得られる恩恵が、学生にとって役立つものだという事は、得られなかった。
Cahalan, Mandinach & Camara (2002)	改訂されたSATは時間延長してテストを受けているLDのある学生にとってFGPAと正の相関があった。SATの得点は、LDのある学生のFGPAをかなり正確に予測していた。多くの場合、HSGPAがSATと共に利用された場合、FGPAの予測の妥当性は高くなった。
Dempsey (2003)	言語理解指標は、LSATの結果を最も正確に予測もするものであった。この研究により、アコモデーションにより得た得点は、標準の条件下で得た得点よりも、高くなることが明らかになった。
Elliott (2003)	障害のある学生の成績は、障害のない学生との比較において、標準的な時間でも、時間延長をした場合にも、非常に類似していた。概して、時間延長というアコモデーションの提供がなされても、障害のある学生の数学のテストでは、有意な改善はみられなかった。
Elliott (2004)	全てのグループにおいて、時間延長での得点は、標準状況下で得た得点よりも高かった。しかながら、障害のある学生の得点は、障害のない学生が時間延長をした場合に比べ、有意な改善はみられなかった。3グループ全てを通して参加した学生の殆どが、時間延長について賛成していた。
Thornton, Reese, Pashley & Calessandro (2002)	概して、標準的でない時間条件下で得たLSATの得点は、標準的な時間条件下で得たLSATの得点と類似していた。個々のグループの結果は、全体のグループの結果とも一貫していた。
Antalek (2005)	時間延長をした対象の大多数は、有意に課題の得点が向上した。LDと時間が設定されている学習課題との関連について示唆した。
Baker (2006)	時間延長のアコモデーションを受けたグループはアコモデーションを使用しなかったグループと比べGPA (Grade Point Average) が年平均0.39ポイント高かった。
Bolt & Ysseldyke (2006)	音読によるアコモデーションと時間延長は、音読のみを利用した場合と比較して、差異項目機能 (DIF: 項目の成績に現象として集団差が認められること) が同程度のレベルであることが明らかになった。こうした結果は、読みと数学において共通していた。
Cohen, Gregg & Deng (2005)	アコモデーション状況下において、いくつかの項目が差異項目機能 (DIF) を表したが、学生に対して、異なって機能した項目は、アコモデーションによっては、正確に特徴づけられず、むしろ内容的な知識によって特徴づけられていた。
Leseux, Pearson & Segal (2006)	設定時間の状況により、障害のある学生と障害のない学生の成果には著しい違いが見られた。障害のある全ての学生は、時間延長による恩恵を受けた。一方、障害のない学生は、時間延長の有無による差はみられなかった。また、障害がある (重度ではない) 学生は、時間制限のない状況において、障害のない学生と、同様の成績であった。
Mandinach, Bridgeman Cahalan-Laitusis & Trapani (2005)	研究結果は、時間を分割されながら、1.5倍の時間延長で受けた場合、障害の有無に関わらず、恩恵を受けたことがわかった。しかし、時間延長の中には、成績が改善できる場合もあれば、不利益を被る場合もある。時間延長は、中程度もしくは高い能力を持つ学生にとっては恩恵となったが、能力的に厳しい学生にとっては、わずかもしくはほとんど効果はなかった。

## (5) 米国における全米学力調査 NAEP にみるテスト・アコモデーション

次に、米国における全米学力調査 (National Assessment of Educational Progress : NAEP) についてみていく。この全国調査は、全米からのサンプリング調査であり、公私立学校 4、8、12 学年の子どもを対象に実施され、教育施策の根拠となる教育指標として活用されている (荒井・倉元, 2008)。サンプリング調査なので、個人々人へテストの結果をフィードバックする義務はない。しかし、この調査に障害のある子どもが選出された際、どのようにすべきかについては、“NAEP Inclusion Policy” としてまとめられている (National center for educational statistics, n. d.)。下記に “NAEP Inclusion Policy” について紹介する。

### ① NAEP Inclusion Policy の歴史

1996 年の頃には、許可されていなかったアコモデーションが、今ではできるだけ多くの子どもを参加させようと、許容されるアコモデーションの数も増えてきている。1997 年に、IDEA が改正され、改めて州や地区は、障害のある子の能力を正確で、公正に評価するために、アコモデーションを求める障害のある子どもの多さを認識した。

研究に関して言えば、1996 年の NAEP からアコモデーションの効果に関する研究が開始され、公式レポートにも、アコモデーションによって受験した子どもの数も含まれるようになった。

### ②現在の政策

NAEP の対象となった全ての学校では、障害のある子の必要性に応じて、アコモデーションを提供する。アコモデーションは、IEP のある子どもが利用できる。ここでは、可能な限り多くの子どもを参加させようとしている。学校のスタッフは、これらの子どもたちを参加させるかどうか、どこにアコモデーションを行うかの決定を下す。テストを受ける子どもは、ランダムに選択されるため、もし障害のある子どもが選ばれば、その子どもに詳しいスタッフが、アセスメントに参加すべきかどうか、どういうアコモデーションを必要としているかについて、議論することになる。そして、(a) 受ける教科において、通常の状態テストを受けられる、または、(b) NAEP が許可したアコモデーションが提供されれば受験できる、といった視点から参加および不参加が判断される。

## (6) 英国における特別な教育的ニーズの流れとアセスメント

米国におけるアコモデーションの基盤となる法的根拠や研究動向、アコモデーションの現状について述べてきたが、ここでは英国における特別な教育的ニーズの流れとアセスメントについて見ていきたい。

英国で 1978 年に出されたウォーノック報告の中で Special Educational Needs (以下、SEN) という概念が初めて示され、この概念は、1970 年代後半から 80 年代にかけてのインテグレーション、また 90 年代以降のインクルージョンといった世界的な流れの基盤となっている。また、SEN は概念として整理されただけでなく、1981 年には教育法 (Education Act 1981) の中で「Special Needs Education」として制度化されている。その後、Education Act 1996 の中では「ある子どもが“学習上の困難”をもつため、特別な教育上の配慮の提供を必要とする場合、そ

の子どもには本法に定める“特別な教育的ニーズ”があるものとする」と記され（玉木、2008）、Special Education Needs and Disability Act 2001 の中でも「判定書のある子どもは、保護者の意志または他の子どもに対する効率的な教育の提供に反しない限り通常の学級で教育を受けること」と定めている（大城ら、2002）。こうした流れの中、現在、SENでは、医療、福祉、教育、心理といった専門家による評価をもとにステートメントが作成され、子どもの持つ困難さに応じた特別な教育の手立てをアレンジできるような体制が整えられている。こうしたことから、英国は特別なニーズを持つ子どもたちが通常の学級の中で学ぶこと、さらに学習への困難さに応じた支援を行うことについて、推進的に取り組んできた国の1つといえる。

英国ではSENのステートメントをもとに、学校の授業体制やカリキュラムについて子どもに合わせたアレンジが行われているが、子どもの学習の達成度を明らかにし、さらにその結果が学校評価の材料となるNational curriculum assessmentsにおいても、障害の状態に応じたアコモデーションが行われている。

吉田（2007）によると、National curriculum assessmentsは、義務教育の11年間を4つのKEY STAGEに分け（KEY STAGE1は初等学校1～2年、KEY STAGE2は初等学校3～6年、KEY STAGE3は中等学校1～3年、KEY STAGE4は中等学校4～5年）、最終学年にあたる初等学校2年生と6年生、中等学校3年生の全ての子どもに行われるものである。また、中等学校5年生にはこのアセスメントの代わりに中等学校修了資格試験（GCSE）を受けることが求められている。次に、英国のNational curriculum assessmentsで行われているアコモデーションの方法について示す。

## （7）英国におけるNational curriculum assessmentsにみるアコモデーション

該当する年齢の全ての子どもがNational curriculum assessmentsの受験対象となっていることから、子どものニーズに応じてアコモデーションが行われている。その一方で、標準的な試験方法の中にも配慮が感じられる部分も示されている。まず、アセスメントの取り組みとして、KEY STAGE 2と3では、英語（writing、spelling、reading）、算数・数学、理科の試験方法の手続きが詳細にガイドブックに示されており、監督者となる教員に周知されている。また解答方法の例として、KEY STAGE 2の算数では解答用紙を別途用意せず、全ての子どもに対して問題冊子に直接解答を記入するように指示されていることが挙げられる。KEY STAGE 3の英語（writing）でも解答は問題冊子に直接記入することになっており、さらに長文問題では、文章を読み解くことが課題であるため、スペリングの間違いは評価の対象とされていない。その他にも、文の構成を考えたりメモをすることを前提に英語の問題冊子の中に白紙が用意されていたり、数学では問題の内容によって計算機の利用も認められている。「何をアセスメントするのか」ということを明確にし、その達成度をできるだけ正確に知るために、問題と解答欄の不一致を避ける、達成度を測るために必要としない知識について評価の対象としない等といった配慮は、ユニバーサルな視点でテスト・アコモデーションを考えていくには参考になるであろう。

特別なニーズを持つ子どもの場合は、さらに子どもの状態に応じた配慮がされることになっている。その対象は、聴覚障害と視覚障害のある子どもとなっており、該当する教科は先に挙げたものと同様、英語、算数・数学、理科となっている。具体的なアコモデーションの内容として、例えば、KEY STAGE 2の聴覚障害のある子どもの場合、数学と理科、一般的なインストラクショ

ンに限り手話通訳やコミュニケーターを利用することができたり、KEYSTAGE 3の視覚障害のある子どもの場合、サポートスタッフが図形の外郭を明確にしたり、子ども自身が操作ができる場合には、試験科目により読書機の利用が許可されるなどである。さらに英語のreadingでは、最大100%の時間延長が許可されるなど、その方法は細かくガイドブックに明記されている。

## (8) 米国と英国のテスト・アコモデーションの比較

ここでは、米国と英国のテスト・アコモデーションの比較を表6に示した。米国については、NAEP Inclusion Policy (National center for educational statistics, n.d.)を基に、英国については、2008年にQualifications and Curriculum Authorityから発行されたNational curriculum assessments English, mathematics and science Test administrators' guideを基に整理した。テスト・アコモデーションの種類ならびに教科は、表2の「テスト・アコモデーションの主なカテゴリー」を適用した。尚、英国については、対象となっている「読み」、「書き」、「算数」「科学」のみ記載した。

表6 米国と英国のテスト・アコモデーションの比較

		米国						英国				
テスト・アコモデーションの種類/教科		読み	書き	算数	科学	社会	音楽	美術	読み	書き	算数	科学
環境の修正	少人数 (5人数)	○	○	○	○	○	○	○			○	○
	個別	○	○	○	○	○	○	○			○	○
	個人用閲覧室	○	○	○	○	○	○	○				
	特別な家具や照明	○	○	○	○	○	○	○			○	○
	よく知っている人の付き添い	○	○	○	○	○	○	○			○	○
時間とタイム ングの修正	時間延長	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○
	途中休憩	○	○	○	○	○	○	○			○	
	複数日に分ける											
提示の仕方の修正	読み上げ・繰り返し	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○
	手話 (もしくはサイン) による指示	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○
	手話 (もしくはサイン) によるテスト項目の伝達		○	○	○	○		○		○	○	○
	特別な名詞や句の読み上げ		○	○	○	○	○	○		○	○	
	全てもしくは大部分の読み上げ		○	○	○	○	○	○		○	○	
	点字	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○
	拡大文字	○	○	○	○	○	○				○	
	拡大装置	○	○	○	○	○	○	○		○		
	CDの使用 (手話にない数学用語のアシストとして)										○	○
	絵の利用 (慎重な判断の上点字利用者には)								○			
	図表理解のためアウトラインや影をつけるサポート										○	

表6 米国と英国のテスト・アコモデーションの比較（続き）

テスト・アコモデーションの種類／教科		米国						英国				
		読み	書き	算数	科学	社会	音楽	美術	読み	書き	算数	科学
反応の仕方の修正	手話	○	×	○	○	○	○				○	○
	点字タイプライター	○	○	○	○	○	○					
	ポインティングもしくは口頭による回答	○	×	○	○	○	○	○				
	テープレコーダーによる回答											
	コンピューター等を使ったスペル・文法チェック	○	○	○	○	○	○	○				
	テンプレートの使用	○	○	○	○	○	○	○				
	特別な筆記具	○	○	○	○	○	○	○				
	ブックレットへの直接記入	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	計算機の使用										○	
	算盤やグラフの使用											
	辞書の使用											
	追加の解答用紙をもらう										○	

注) ○は、テスト・アコモデーションがなされていることを示す。

## (9) LDやADHDのある子どもへのテスト・アコモデーション

### ①LDのある子どもへのテスト・アコモデーション

LDと一口に言っても、その状態像は個々に異なる。彼（彼女）らの有する認知特性が学習面での得手・不得手を生じさせる場合、標準化されたテストでは、彼（彼女）らのもつ学力や学習スキルを正確に表すことが困難なことがある。

この場合、例えば、米国では、IEPやセクション504プランに基づいてテスト・アコモデーションを申請することになるが、これらだけでは、テスト・アコモデーションの必要性を示す十分な書類にはならない（Goh, 2004）。テスト・アコモデーションの申請においては、LDによって学校での生活に制約があることを示す必要がある。そして、テスト・アコモデーションの根拠は、子どもが現在、クラスの中での指導やテストで、似たようなアコモデーションを受けることにより、メリットがあることで支持される（Goh, 2004）。

### ②LDのある子どもへの具体的なテスト・アコモデーションの方法

Goh(2004)によれば、米国の学校においては、多くのLDが、テスト・アコモデーションを要求するIEPをもっている。最もよくみられるアコモデーションは、時間延長と別室受験である。同じような要求をもつ子どもを少人数にしてテストを行うといったこともよくみられる。しかし一方で、このような取り組みがLDのある子どものテスト結果に、成果として表れたかを検証する研究はまだ少ないという。

また、その他のアコモデーションについては、テスト結果の妥当性、信頼性といった観点からも、

より議論があると Goh(2004) は指摘する。具体的には、テスト項目を声に出して読むこと、算数の問題で計算機を使用すること、作文のテストで、口頭で表現すること等がそれにあたる。

こうした議論も依然残っているが、以下に示すのは、指導上、またはテストにおいて考え得る主なテスト・アコモデーションの例である (Goh, 2004)。尚、これらは、前掲表 2 の主なテスト・アコモデーションのカテゴリーに従った。

#### **a) 環境の修正**

別の場所で個別または小集団でテストを受ける。多くの子どもとともにテストを受けるということは、環境的な刺激に対し、敏感になったり、阻害されたりする可能性があるからである。視覚的、聴覚的な混乱を防ぐためでもある。

#### **b) 時間とスケジュールの修正**

時間延長や、テストの間に休憩をとる。時間延長では、指示を繰り返す場合や、口頭でテスト項目を提示することが要求される場合、付加的な時間が必要になることが反映されている。また、途中休憩は、集中の持続を考慮したものである。IEP やセクション 504 プランにおいては、どのくらい時間延長を必要とするかについて特記する必要がある。

#### **c) 呈示の仕方の修正**

LD のある子どもの中には、解釈（理解）することにつまずきをもっていたり、要求されたことを覚えておくことに困難をもつ場合がある。そこで、指示を簡単な言葉で言い換えたり、指示におけるキーワードに線を引いたり、それぞれのページの上に指示をまとめたりといったことが考えられる。

ある子どもは、テストの指示やテスト全体を、試験官に読んでもらったり、テープにレコーディングされているものを聞いたりするかもしれない。情報処理の遅さや、継次的な記憶、不注意といった学習のつまずきによっては、指示への聞き返しが許可される場合がある。また、視覚的な処理に困難（遅さ）がある場合、文字の拡大や、少ない行、行間を広くするといったことがなされることがある。

こうしたアコモデーションを行うことで、子どもにとっては、励みにもなり、また自分自身、適切なペースで取り組むことを思い出し、取り組む意欲を向上させることにもなる。

#### **d) 答え方の修正**

問題と解答用紙が別々ではなく、テストの冊子に直接書き込む。また、LD のある子どもの多くは、書き言葉よりも、口頭で表現する方が優れているため、書き言葉で答えるよりも、口頭で反応する方がよい場合がある。そこで、代筆者、ワープロの使用、ノートテーカー、スペルチェッカーは、とりわけ、書くことや、短期記憶の弱さのある子どもの支援となる。こうしたアコモデーションにより、子どものモチベーションを高め、不安を軽減するといった効果が得られると考えられる。

### **③ ADHD のある子どもへのテスト・アコモデーション**

ADHD のある子どもは、注意の持続困難等のつまずきをもつため、行動面だけでなく、学習面でのつまずきを引き起こし、子どもの知識や能力を低下してしまうおそれがある。そこで、こうした子どもへのテスト・アコモデーションでは、不注意や、多動、衝動性の影響を低める必要がある (Goh, 2004)。



ADHDも、先のLDと同様、テスト・アコモデーションを受けるには、IEPやセクション504プランが必要であるが、これだけでは十分ではない。ADHDが子どもの学校生活へどのような制約をもたらしているのか、そして、現在、学校で行われている指導やクラスでのテスト・アコモデーションにおいて、どのような効果が現れているかについて根拠を示す必要がある。

#### ④ ADHDのある子どもへの具体的なテスト・アコモデーションの方法

ADHDについては、最近までテスト・アコモデーションについての共通した適用がなされていなかったが、下記に示したのは、ADHDのある子どもへ、指導上、またはテストにおいて考え得るアコモデーションである（Goh、2004）。尚、LDの場合と同様、前掲表2のテスト・アコモデーションの主なカテゴリーに沿って、例を挙げた。

##### a) 環境の修正

別室受験の許可である。テストの場所に関しては、物理的に整然としていない所や、視覚、聴覚的な刺激によって注意が阻害されないよう配慮する。

##### b) 時間とスケジュールの修正

注意を持続させることが困難な場合も多いため、途中休憩を入れる。休憩の時には、運動したり、歩いたり、会話をしたりする。こうした休憩のサイクルについては、事前に子どもに説明し、どういう目的で行っているかの認識を促す。途中休憩を入れると、結果的に時間延長を必要とすることになる場合もある。

##### c) 呈示の仕方の修正

ADHDのある子どもは、要求されたことを統合したり、保持したりすることに困難をもつ子どもがいる。そこで、簡単な言葉で指示を言い返したり、指示のキーワードに線を引いたり、指示をページの上にまとめて提示したりする。

また、テストへの関与を高めるために、休憩が必要なことを決めたり、課題をチェック（見直し）するような言葉がけをしたり、続けるように声かけをしたり、努力を賞賛したりする。

##### d) 答え方の修正

問題文と解答用紙が別々になっているよりも、直接、問題の冊子に書き込むようにする。

注意に困難のある子どもは、セルフモニタリングや、ケアレスミスを起こしやすい。別紙の解答用紙では、とぼしてしまったり、行を間違えて書いてしまったりする割合を高めてしまう恐れがある。試験官は、見直すように促すこともある。

ADHDのある子どもで、学習面においてもつまずきを示している子どもの中には、LDの項でも述べたように、口頭言語の方が書字言語よりも優れている場合がある。そうした場合は、口頭で解答できることで本来有する能力を発揮できる可能性をもつ。また、代筆者等も同様の理由から有益であろう。子どもがモチベーションを高めるために、また不安を軽減するためにも、子どもの好む反応様式をサポートすることは重要である。

#### (10) テスト・アコモデーションと学びのユニバーサルデザイン（UDL）の関係

全米の各州における障害のある児童生徒のためのアコモデーションの効果・影響についての研究概観を行った Thurlow（2007）は、評価（アセスメント）をよりよいものにし、アクセシビ

ティをより高めるために、テストを最初に設計する際に、ユニバーサルデザインの概念にもっと注意を向け、それについて探求していくことが重要であると提言している。そうすれば、妥当性のある測度による評価（アセスメント）を受けるために、アコモデーションの必要な児童生徒はもっと少なくなるだろうと述べている。

NPO 法人 CAST (Center for Applied Special Technology) は、学びのユニバーサルデザイン (UDL: Universal Design for Learning;) についての研究や啓発活動を行っており、その普及に大きく貢献している。CAST のホームページにある学びのユニバーサルデザイン (UDL) に関する説明 (CAST, 2009) では、「学びのユニバーサルデザイン (UDL) は、学習者の個人差に配慮した柔軟性のある目標、方法、教材、評価を編み出すための青写真を提供してくれるものであること」、「ユニバーサルとは、皆にとって最適な 1 つの解決方法を意味するのではなく、多様な学習者のニーズを満たすための、複数のアプローチであること」「障害のある人を支援するような観点が、結局は、全ての子どもにとっても有益であること」を述べている。

また、ユニバーサルデザインにおいて 3 つの主要ガイドラインが作られている。この 3 つとは、①情報と知識を習得する様々な方法を学習者に与えるための多様な呈示方法の使用、②学習者が知っていることを示すための代替手段を提供するための多様な表現方法の使用、③学習者が興味をもったり、チャレンジするように適切に軽く後押しし、学ぼうと動機づけさせるための多様な課題従事方法の使用である。これらは、Goh (2004) の挙げたテスト・アコモデーションの下位カテゴリー（場面の修正や呈示形式の修正等）と類似する面もある一方で、③の動機づけを重視したカテゴリーは独自性を有する。

概して、いかに正当な評価、妥当な評価を行っていくかを考える際には、障害のある子どもへのテスト・アコモデーションだけでなく、全ての子どもにとってわかりやすいテストの呈示、実施方法など、テストにおけるユニバーサルデザインという観点も視野に入れていく必要がある。

### 3 わが国の通常の学級におけるテスト・アコモデーションの現状 (小・中学校、数校へのパイロット的調査研究)

わが国の通常の学級におけるテスト・アコモデーションの実態調査について述べる。

#### (1) 目的

わが国におけるテスト・アコモデーションの現状について把握するために、小学校、中学校の教員が、普段行っているテスト・アコモデーションにはどのようなものがあるか、パイロット的調査研究を行う。ここでいうパイロット的調査研究とは、将来的にテスト・アコモデーションに関する大規模調査を実施し数量的分析を行うことを視野に、まずは、事例的に、質的調査を行うことを表している。

#### (2) 方法

2都県の小学校2校、中学校1校の教員に対して、テスト・アコモデーションについての質問紙調査を行う。参加者は、小学校教員12名、中学校教員9名である。

尚、テスト・アコモデーションの現状についての調査票では、第2章(8)のLDやADHDのある子どもへのテスト・アコモデーションの例を参考にした。具体的には、まず、テストの実施を「作成過程」「実施過程」「評価過程」の3つに分けた。更に、「作成過程」の項目として5項目(①テスト用紙の拡大②計算スペースの設置③マス目のあるプリント④解答を直接記入⑤問題にふりがな)、「実施過程」の項目として6項目(①問題文の代読②解答の代筆③口頭での解答④別室受験⑤少人数受験⑥計算機・辞書の使用⑦時間延長⑧課題提出期限の延長)、「評価過程」として4項目(①漢字のトメ・ハネ等、厳密に要求しない②平仮名で書いていけばよいことにする③単位が無くても誤答としない④計算過程が合っていればよい)とした。

これらの項目に対して、「実施の有無」「実施の有無にかかわる理由」「支援対象が学級全体か、対象児のみか」「(配慮をする際)担任以外の支援者はいたか」「(実施してみても)効果の有無」「(配慮に対する)効果と課題」について尋ねた。小学校については、学年ごとに、中学校については、教科ごとにまとめた。

#### (3) 結果

調査結果を以下に示した。なお、小学校の表中にある数値は、実施校数である。

表7-a 小学校教員のテスト・アコモデーションに関する見解（作成）

領域	配慮の内容	学年	実施校数	実施の有無にかかわる理由	支援対象		担任以外の支援者	効果の有無	効果と課題	
					学級全体	対象児のみ				
作成	テスト用紙の拡大	1								
		2	2	視力障害の児童がいた為。	1	1		1	安心して取り組める。	
		3								
		4								
		5								
		6	1		見やすくするため。		1			読み間違いが減った。
	計算のスペース設置	1	1		筆算も学習していないので。	1				
		2	2		ケタの間違いを無くす為。見直しをしやすいように。	1	1		1	間違いが減少する。
		3	2			1	1			
		4								
		5	1				1			検算等、誤答をしないう配慮。
		6	1		計算ミスをなくすため。	1				ミスが少なく、丁寧にできた。
	マス目のあるプリント	1	1			1				
		2	1		マスがずれると全部消す必要がないよう適宜。	1			1	
		3	2			1	1		1	・計算では桁をずらすずらすでできる。 ・位取りの間違いが少なくなった。
		4								
		5								
		6								
	回答を直接記入	1	2		もともとそうになっている。	2			1	・書くスピードに差があるので、授業でも必要に応じて行っている ・転記の誤りがなくて良い
		2	1			1			1	
		3	2		解答欄が別々にあるとそれだけで書き間違いがえる児童がいるから。	1	1			書き間違いが少なくなった。
		4								
		5	1			1				
		6	1		写し間違いがないようにするため。	1				写し間違いが少なくなった。
問題にふりがな	1	1				1			問題の意味がわかる。意欲が高まる。	
	2	1				1			他の子と同じようにできるという達成感を得られる。	
	3	1				1				
	4									
	5	1				1			教科の知識・理解力を把握できる。	
	6									

はじめに、小学校の教員に対する調査についてであるが、「テスト作成過程」においては、テスト・アコモデーションの実施は1～3学年で実施されていることが多くみられた。具体的には、「テスト用紙の拡大」以外のテスト・アコモデーションについては、1～3学年に限り、最低1校では実施がみられた。

また、「計算スペースの設置」や「マス目のあるプリント」、「回答を直接記入」は学級全体を対象に実施されていることが多い一方、「問題にふりがな」は、対象の児童にのみなされているといった現状であった。

「用紙拡大」「計算スペース」「マス目のあるプリント」「回答を直接記入」といったアコモデーションでは、読み間違い、計算間違い、書き間違い等、間違いの減少が教員が捉える効果として挙げられた。一方、対象となる児童に対して行われることの多い「問題にふりがな」では、意欲の高まりや達成感といったことが効果として挙げられていた。

表7-b 小学校教員のテスト・アコモデーションに関する見解（実施）

領域	配慮の内容	学年	実施校数	実施の有無にかかわる理由	支援対象		担任以外の支援者	効果の有無	効果と課題
					学級全体	対象児のみ			
実施	問題文の代読	1	2	自力で読みすすめないため、すぐ止まる。		2		1	・読んであげれば答えられるものも多い。 ・問題の要旨がつかみやすい。
		2	2	・漢字が読めない為に問題の意味が分からない子がいた。読めると少しは答えがわかるから。 ・耳からの情報処理が目からより入りやすい子がいた為。	1	1			他の子と同じようにできるという達成感を得られる。
		3	2			2	1	1	「読めばわかる」と自信がつく。しかし、他の児童からは特別扱いとなり不満もある。
		4	1	自力で問題文を読めないため。		1			文字を読んで分分からなくても口頭で読むと分かる。
		5	1			1			
		6	1		1			1	テストへの意欲があがる。すぐあきらめずにとりくめる。問題文が読めない。
	回答の代筆	1	1			1			時間がかかる人には余裕ができる。
		2	1	どうしても間に合わないとき。		1	1	1	
		3							
		4							
		5							
		6							
	口頭での解答	1	1			1			
		2	1			1		1	
		3							
		4							
		5							
		6							
	別室受験	1	1			1			集中力が高まる。
		2	1	放課後等の場合、他の子が気になるので。		1		1	
		3	1	他の子の行動が気になり、集中できないから。		1			落ち着いて試験が受けられた。
		4							
		5							
		6							
	少人数受験	1	1			1			集中力が高まる。
		2							
		3							
		4	1			1			早くおわる子がふえると遅い子はあせってしまうので、場合によって使い分けが必要。
		5							
		6							
計算機、辞書の使用	1	1			1			意欲が下がらない。	
	2								
	3								
	4	1							
	5	1			1			問題の要旨がつかみやすい。	
	6	1	教科書で計算機の使用が可能な場合。		1			計算の苦手な子が安心して問題に取り組めるようになった。	
時間延長	1	2			1	1	1	処理作業に時間のかかる児童への配慮。	
	2	2	・足並みを揃えるため。 ・こだわりが強く次ぎに進めない子がいた為。	1	1		1	慎重に最後まで取り組む。	
	3	2	・納得いくまでやらせたい。 ・一定時間では最後までいきつけない児童もいるため。	1	1		1	・時間がかかる子、慎重な子は安心してできるようだ。途中であきらめなくなってきた。 ・児童が最後まで問題を解くことができ、落ち着いて試験にのぞめた。	
	4	2	集中力が持続しないため。	1	1			最後まで問題が解ける。	
	5	1			1			処理作業に時間のかかる児童への配慮。	
	6	2	問題文を読み解く時間が長いので。	1	1		1	・ゆっくり落ち着いてできるが、疲れてしまう。 ・安心して最後までできた。	
課題提出期限の延長	1	1				1		意欲のフォローが課題。	
	2	1				2	1		
	3								
	4	1				2			
	5								
	6	1	個人の取組の差があるため。	1	1			居残りやることがなくなった。	

「実施過程」では、「時間延長」以外は、対象児に対してのみ、テスト・アコモデーションが実施されている場合多かった（「時間延長」についても対象となる児童に対してのみなされる場合もみられた）。

「問題文の代読」、「時間延長」、「課題提出期限の延長」は、対象となる児童に対してではあったが、多くの学年で実施されていたのに対し、「代筆」「口頭での解答」「別室受験」については、低学年段階での実施のみであった。

効果については、「問題文の代読」によって、答えることができたり、テストへの意欲が上がったといったことがみられた一方で、他の児童からは特別扱いという不満があがったとの回答もあった。

低学年で実施されていた「別室受験」や「少人数受験」では、集中力が高まる、落ち着いて試験が受けられたといった意見がみられた。

表7-c 小学校教員のテスト・アコモデーションに関する見解（評価）

領域	配慮の内容	学年	実施校数	実施の有無にかかわる理由	支援対象		担任以外の支援者	効果の有無	効果と課題
					学級全体	対象児のみ			
評価	漢字のトメ、ハネ等、厳密に要求しない	1							
		2	2	漢字、文字の形がとれない。枠に入りきれない児童がいた為（字は覚えているのに細部まで気をつけることができない）。		2		1	漢字を覚える意欲につながる。
		3	2	・児童によっては、細部に渡って評価すると全く点にならなくなってしまふ。 ・書く力が充分でなく、厳しく採点すると本人の意欲がなくなるから。	1	1		1	・対象児には良いが、他の子も字が雑になりがち。丁寧なら+α有りとして意欲を高めている。 ・児童の自信をそこなうことをやわらげることができた。全体との整合性が課題。
		4	2	・漢字を形としてとらえており、文字の流れはあまり理解できていないため。 ・細部まで注意が払えないため。	1	1			・間違いをそのつど指摘していくことで少しずつ効果があった。 ・本人の意欲につながる。漢字の正しい形が覚えられないのが課題。
		5	2	漢字を覚えることが大変。	2	1		1	多少はあるが、大きな効果はない。しかし、書ける数が増えていく実感をもたせることはできた。意欲につながる。
		6	2	・全て×になってしまうので。 ・個人差があるため。		1			漢字への苦手意識が少なくなった。
	平仮名で書いていけば良いことにする	1	1			1			得点上がり、励みになる。
		2	1	内容が大事だから。		1		1	
		3	2			1	1		
		4	2			2			
		5	2			1	1		得点につながり励みになる。
		6	2	・全て漢字ではなく、なるべく漢字でわからない場合は書くようにする。 ・個人差があるため。	1	1		1	・書く意欲に繋がる。安心感がある。作文では個別にみてあげて漢字を教えながら書く。 ・テストの点が取れるようになった。
	単位がなくても誤答としない	1							
		2							
		3							
		4	1				1		
		5							
		6							
	計算過程が合っていれば良い	1							
		2	1			1			1
		3	2	少しでも部分点があげられるように。意欲を失わせないように。	1	1			
		4	1						
		5	2			2			誤った所が明確になる。
		6							

「評価過程」では、「漢字のトメ、ハネ等、厳密に要求しない」「平仮名で書いていけば良いことにする」「計算過程が合っていれば良い」については、4つ以上の学年で実施されていた。実施に際しては、学級全体、対象児のみ、いずれの場合もみられた。

「漢字のトメ、ハネ等、厳密に要求しない」といったテスト・アコモデーションの効果としては、意欲の高まりや苦手意識の減少を挙げていたが、一方、こうした評価の許容度を広げたことで、対象児以外の子どもの書字が雑になるといった課題も同時に挙げられていた。

表 8 - a 中学校教員のテスト・アコモデーションに関する見解（作成）

領域	配慮の内容	教科	実施の有無	実施の有無にかかわる理由	支援対象		担任以外の支援者	効果の有無	効果と課題
					学級全体	対象児のみ			
作成	テスト用紙の拡大	国語	×	入試対応					
		社会	○	読みやすくすることで、より集中しやすくする為（紙のスペースが許す範囲）	○			○	社会科の場合、あまり大きくすると問題用紙の枚数が増えてしまい、最後までやる気をなくす生徒もいる為バランスの配慮が必要
		英語	○	アルファベットに慣れていない時期にはフォントサイズを大きくし、活字に慣れるにつれ縮小する	○				
		数学	×	入試対応					
			×	小さくならないようにしている					
		理科	○	見やすくする為	○			?	
		技術	○	弱視の生徒対象			○	○	拡大鏡を使わずにすむ
		保健体育	×	必要性がない					特になし
		×							
	計算のスペース設置	国語	△	計算問題無し					
		社会							
		英語	×						
		数学	○	途中経過を見たい為				○	
			○	問題間の幅をとるようにしている	○			△	スペースが足りない生徒もいるよう
		理科	○					○	あるべきもの
		技術	△						
		保健体育	×	必要性がない					特になし
	マス目のあるプリント	国語	○	作文問題・文字数がわかるように	○				
		社会	×	解答欄は大きめにしている					
		英語	○	文字の位置、大きさを覚える迄は4線を施して意識させる	○				
		数学	×	入試対応					
			×		○				
		理科	×	解答に制限がかかり、字数にあわせて解答するのに時間がかかるため				×	解答が一つではないことがある（乾暖計、乾湿度計、乾湿度温度計など）
		技術	△						
		保健体育	×	必要性がない					特になし
	回答を直接記入	国語	×	入試対応、（授業では有り）					
		社会	×						
		英語	○	課題試験では解答用紙を分けずに解答欄と問題を近づける。学習途中である場合、負担を減らす	○			△	解答結果に有意性はみられなかった
		数学	○	途中経過を見るため					
			○	考え方の過程がみられる、転記ミスが減る	○			○	回答の書き間違えが減った（迷わない）
理科		×	現在は解答と書き込みの区別が困難、ページが増える、入試のための練習				△	作成、丸つけに時間がかかる、全体量が見通せないで不評だった、途中までの生徒が増えた、図表の配置が難しい	
技術		○	試みて実施	○			△	特に効果は見られない（主要教科ではないので勉強の量の問題か？）	
保健体育		×	必要性がない					特になし	
問題にふりがな	国語	×	国語科として授業で学習済み						
	社会	×	漢字の読み書きができる力を身に付けるのも教科の特色と考える						
	英語	○	国外で生活し、日本語を十分に習得していない生徒へ補助として定期考査の問題文について振った	○			△	漢字よりも意味理解が困難である場合が多かった	
	数学	×	入試対応						
		×	教科書レベルの漢字しか使わない						
	理科	△	対象生徒がいる場合		○		○		
	技術	○	外国籍の生徒対象		○		△	ふりがなだけでは理解できなかった	
	保健体育	○	外国人のため		○				
	×	必要性がない					特になし		

注) 中学の場合は1校だったため、実施校数でなく、該当の教科担当教員（複数の場合もあり）が実施しているか否かによって○×をつけた。



「作成過程」では、実施されているアコモデーションの数は、国語、社会、保健体育で1つ、数学、理科で2つ、技術で3つ、英語で4つであった。最も多かった英語においては、教科に関係のない「計算スペースの設置」以外は全て行われていた。支援対象としては、行われていたアコモデーションの殆どが、全体へ向けてのものであった。特定の対象となる生徒に対して行われていたものは、「テスト用紙の拡大」が弱視のある生徒へ、「問題にふりがな」が外国籍の生徒へといった特別な教育的ニーズを有する生徒に限ったものであった。

各々のテスト・アコモデーションに関する効果については、数学では「回答を直接記入」によって、書き間違いが減ったという記述がみられた。一方、社会の「テスト用紙の拡大」では、「問題用紙の枚数が増えてやる気をなくす生徒もいる」、理科では、「全体量が見通せないので不評」「(作成する側として) 図表の配置が難しく、作成、丸つけに時間がかかる」といったことを課題に挙げているものもみられた。

表 8 - b - 1 中学校教員のテスト・アコモデーションに関する見解（実施①）

領域	配慮の内容	教科	実施の有無	実施の有無にかかわる理由	支援対象		担任以外の支援者	効果の有無	効果と課題	
					学級全体	対象児のみ				
実施	問題文の代読	国語	×	読む力を育むため						
		社会	×							
		英語	△	放送問題に関してのみ実施	○					
		数学	×	入試対応						
			×							
		理科	×	対象とする生徒がいない						
		技術	△							
	保健体育	×								
		×	必要性がない						特になし	
	回答の代筆	国語	×	書く力を育むため						
		社会	×							
		英語	×	書く力（表現の能力）を見る為。その他の問題では選択肢の番号、記号を答えさせる。						
		数学	×	入試対応				○		保健室にて、きき手骨折etcの時のみ
			×							
		理科	×	対象とする生徒がいない						
		技術	○	障害のある生徒対象			○	○	△	生徒の母親（回答が進むが、答えを誘導してしまうことがあった）
	保健体育	×								
		×	必要性がない							特になし
	口頭での解答	国語	×	書く力を育むため						
		社会	×							
		英語	○	聴く力（理解の能力）、話す力（表現の力）を見る為、面接による試験を実施	○					
		数学	×	入試対応						
			×							
		理科	×	対象とする生徒がいない						
		技術	△							
	保健体育	×								
		×	必要性がない							特になし
	別室受験	国語	×	入試対応						
		社会	○	不登校の生徒などに必要に応じて実施している		○		○		学年や学校として取り組んでいる、成果は上がると思う
		英語	○	面接試験では別室試験を原則とする	○					
		数学	○	特定の生徒（なんらかの理由で届け出がある者に対し）		○				
			○	受けたい気持ちを大切にしたい		○	○	○		学年や保健の先生の協力で実施した。全教科ではないが受けることができた。
		理科	×	対象とする生徒がいない						
		技術	△	不登校生徒のみあり						
	保健体育	×								
		×	必要性がない							特になし
少人数受験	国語	×	入試対応							
	社会	○	不登校の生徒などに必要に応じて実施している		○		○		学年や学校として取り組んでいる、成果は上がると思う	
	英語	○	発表や面接では1名～4名を基準としている	○						
	数学	×	入試対応							
		×								
	理科	△	対象とする生徒がいる場合	○						
	技術	△	小規模校では実施可能です							
保健体育	×									
	×	必要性がない							特になし	

表 8 - b - 2 中学校教員のテスト・アコモデーションに関する見解（実施②）

領域	配慮の内容	教科	実施の有無	実施の有無にかかわる理由	支援対象		担任以外の支援者	効果の有無	効果と課題
					学級全体	対象児のみ			
実施	計算機、辞書の使用	国語	×	入試対応					
		社会	×						
		英語	×	語彙、文法の定着を測る為					
		数学	×	入試対応					データ活用の場面で、小テスト等で使用したことあり
			×						
		理科	×	対象とする生徒がいらない					
		技術	△						
	保健体育	×							
		×	必要性がない						特になし
	時間延長	国語	×	各学年でのその時間で学習できるようにしているため					
		社会	×						
		英語	△	怪我人、体調不良で別室受験の場合		○	○		
		数学	×						
			×						
		理科	×	対象とする生徒がいらない					
		技術	○	障害のある生徒対象			○		別室にて実施、余裕は出てくる
	保健体育	×	必要性がない						特になし
		×							
	途中休憩	国語	×	1時間集中することの大切にするため					
		社会	×						
		英語	△	怪我人、体調不良で別室受験の場合		○	○		
		数学	×	入試対応					
			×						
		理科	×	対象とする生徒がいらない					
		技術	△	給食等を考えると不可能です					
	保健体育	×							
		×	必要性がない						特になし
	課題提出期限の延長	国語	×	期限を守ることの大切さを学ばせるため					
		社会	○	考慮し提出出来るようにアドバイスする		○		△	評価の公平を考え、同じ得点には出来ない
		英語	×	或程度の期間を配慮して期限を設けている					
数学		○	様々な理由で1度提出したものを更に丁寧に行いたいという申し出があった時のみ。このことをあえて言わないが		○			○	
		○	表では期限を設けるが、やりきれない生徒もいるので提出してもらう為		○	○		○	声をかけてあげ続ければ出すようになる
理科		○	チャンスを与えるため		○			○	その時、その気がなくても、頑張ろうと思った時に取り組むことができる。
技術		△							
保健体育	×								
	×	△切は余裕を持って伝える						特になし	

「実施過程」においては、「別室受験」が社会、英語、数学で、「少人数受験」が社会、英語、理科で実施（または該当者がいれば実施）、「時間延長」が英語と技術、「課題提出期限の延長」は社会、数学、理科で実施があった。技術でみられた「代筆」や「時間延長」、社会でみられた「別室受験」や「少人数受験」については、対象となる生徒にのみ行われているが、その理由として「不登校の生徒」「障害のある生徒」といったことが挙げられていた。

効果については、「別室受験」や「少人数受験」を行った教員からは効果があるとされていた。また「時間延長」「課題提出期限の延長」においても、気持ちの余裕や、意欲などの面で効果がみられたとの記述があった。

表 8 - c 中学校教員のテスト・アコモデーションに関する見解 ( 評価 )

領域	配慮の内容	教科	実施の有無	実施の有無にかかわる理由	支援対象		担任以外の支援者	効果の有無	効果と課題
					学級全体	対象児のみ			
評価	漢字のトメ、ハネ等厳密に要求しない	国語	×	1画の大切さを学ばせるため					
		社会	△	半分、加点する。全体に対して説明する	○				
		英語	△	判定、評価に影響しない限り不問。但し、アルファベットの学習初期段階では正確さを問う	○				
		数学	×	数学のテスト上で問題視する必要はない					
		数学	○		○			○	
		理科	○	直して丸	○				
		技術	△						
	保健体育	○		○			○	国語科の担当ではないので、○にしているが日頃から正しく書くよう指導している。	
	平仮名で書いていけば良いことにする	国語	×	漢字の学習は指導要領に記載されているため					
		社会	△	半分、加点する	○			△	学年全体としては、漢字を覚えさせたいので同じ扱いの評価は難しい
		英語	○	日本語で解答する問題について	○				
		数学	×	数学のテスト上で問題視する必要はない					
		数学	○		○			○	
		理科	△	漢字指定のものは×	○				都立の採点基準に準じて
		技術	○		○			○	得点はあがるが、能力が向上するとは異なると思う
	保健体育	○	外国人のため		○				
	保健体育	○		○			○	効果はあるが、出来るだけ漢字を使用するよう日頃から指導している。	
	単位がなくても誤答としない	国語	×	大切なことだから					
		社会							
		英語	×						
		数学	×	数量を学ぶ上で重要。習慣化のため					
		理科	△	問題文にあるときは○ 答えさせる必要が有るときはどのように問題をつくる。その解答の値を必要とする場合、間違っただけを代入してあてはまれば○とする。①の答えが3のところ4で×の時②の答えが①の3倍であれば本来9で○だが12で○とする。					
		技術	△						
		保健体育	×						
	保健体育	×	単位があいまいであることは、全たく別の解答となるため				○	必要とする単位をつけて解答できるようになっている。	
	計算過程が合っていれば良い	国語	△	計算問題無し					
		社会							
英語		×							
数学		×	入試、習慣化のため						
数学		△					△	計算過程をきちんと書く	
理科		○							
技術		△							
保健体育	×								
保健体育	×	指示通りの解答でない場合は、誤答とするため				○	生徒は正しい答えを書く努力をしている。		

「評価過程」においては、「漢字のトメ、ハネ等、厳密に要求しない」「平仮名で書いていけば良いことにする」は、国語以外のほぼ全ての教科で、学級全体を対象に実施されていた。但し、効果については、実施した教員の約半数が認めたのみに留まった。

#### (4) 考察

今回の調査では、今後の大規模調査実施へのパイロット的調査研究として、小学校2校、中学校1校という事例的なデータであったため、量的な分析ではなく、おおよその傾向を把握することしかできなかった。そうした限界を鑑みながら、考察する。

小学校段階では、「作成過程」「実施過程」「評価過程」いずれの段階においても、テスト・アコモデーションの実施がみられた。そのような中でも、特に、小学校1～3学年で実施されていることが多くみられた。テスト・アコモデーションを実施する際、対象となる児童に対してのみ行われることも多いため、年齢の低い段階では実施が容易であるが、年齢段階が上がるにつれ、「代読」「代筆」「口頭での解答」「別室受験」といったアコモデーションをいかに通常の学級において実施していくかについては難しさもあると推察する。特に、教員からの回答にもみられたが、「他児への説明」といった点は、今後検討していかなければならない点である。一方、「評価過程」においては、教員裁量の余地が高く、他児への説明といった必要もないことから、学年を通して実施されている様子が窺えた。

こうしたテスト・アコモデーションの効果については、「読み間違い」「計算間違い」「書き間違い」といったスキルや能力面での効果とともに、対象となる児童の「意欲の高まり」や「苦手意識の減少」等の心理面での効果もみられ、スキルや能力面と同時に心理面での効果が、教員によるテスト・アコモデーション実施の要因の一つであると推察された。

中学校段階では、教科による差がみられた。ただし、この結果が、教科の特性によるものであるのか、教科を担当する教員の特性によるものなのかについては、今回1校のみの結果からでは判断できない。今後、更なるデータ収集、分析の必要があろう。

そこで、全体での傾向として考察すると、テスト・アコモデーションを実施していない場合の理由として「必要性がない」といった回答や、複数の教科において「入試対応」といった回答がみられた。また、特定の生徒に対して、テスト・アコモデーションを実施するケースもみられるが、その対象は、弱視や、外国籍、不登校等の生徒であり、LDやADHD等の発達障害を対象としたテスト・アコモデーションはみられなかった。

こうしたテスト・アコモデーションの効果については、小学校段階とは異なり、スキルや能力面での効果について言及している例は少なく、対象となる児童の「意欲の高まり」や「苦手意識の減少」等の心理面での効果が主だった。スキルや能力面においては、何をもって効果とみなすかについて明確でないこと、またそれ以上に、テスト・アコモデーションを行わないことで、更なるスキルや能力の習得を促したいといった記述が、「評価過程」の欄で教科の枠を超えて、多くみられた。

## 4 テスト・アコモデーションに関する実践研究（中学校での実践）

ここでは、中学校でのテスト・アコモデーションに関する実践研究について報告する。

### （1）目的

教員が、テスト・アコモデーションを行うことに対して、どのような意識をもっているかを把握するとともに、実際のテスト形式を分析し、テスト・アコモデーションについての重要性を指摘することで、教員の意識やテスト形式にどのような変化が生じるかについて検討する。さらに、子どもに対しても調査を行い、現状のテストをどのように捉えているか、現状のテストに対する要望についても把握することを目的とする。

### （2）方法

対象：都内 A 中学校の教員 2 名。内訳は、中学校 1 年生を担当している国語科の教員（教職経験 5 年で、特別支援教育の経験は無し）と中学校 3 年生を担当している数学科の教員（教職経験 6 年で、特別支援教育の経験は無し）。

各教員が担任している学級の生徒。内訳は、中学校 1 年生 22 名、中学校 3 年生が 35 名。

手続き：

#### ①生徒が捉える定期テストに関する見解：

生徒に対して、定期テストに関する質問紙調査を実施した。実施時期は、2009 年 9 月初頭と 12 月中旬。2 回とも同内容の質問紙を用いて行った。質問紙の実施は、担任ではない教員（校長）が行った。項目は「担任の先生の定期試験を思うい浮かべながら、あなたの思う番号に○をつけてください」として「文字の大きさは見やすかったですか」「問題の意味はわかりやすかったですか」「答えをどこに書けばよいか、わかりやすかったですか」「答えを書く欄の大きさは、ちょうどよかったですか」に対して、「そう思う」～「そう思わない」までの 4 件法で行った。

また、2009 年 9 月初頭には、「試験の時に、あったらいいなと思うものには、『はい』に○をつけ、なくてもよいものには、『いいえ』に○をつけてください」とし、「漢字にふりがながつけてあるといいな」「時間がもっとあったらいいな」「計算やメモをする紙があったらいいな」「問題用紙と解答用紙が一緒の方がいいな」という 4 項目についても尋ねた。

尚、生徒への質問紙には、教員が読み上げるとともに、漢字に振り仮名を付した。

#### ②教員が捉えるテストにおける見解の変化

##### a) テスト・アコモデーションに関する教員の見解

2009 年 8 月と 12 月に、2 名の教員に対して、「テストの際の配慮、学習の評価」についての意識を尋ねた。これらの項目に対し、いつもしている（4）、ときどきしている（3）、あまりしていない（2）、まったくしていない（1）の 4 件法で尋ねた。項目については、以下に示した。尚、2 度とも同様の指標を用いた。

<子どもの特性にあわせた項目>

「いろいろな評価を用意する（評価の多様性）」

「テストやレポート提出等の時間の調節をする」

「テスト用紙の工夫をする」

「問題の出し方や答え方に選択の幅をもたせる」

「テストの受け方に選択の幅を持たせる」

「テストの解答において、本筋でないところで減点せずに、許容度を広げる」

<子どもにテストの意味についてわかりやすく伝えることを意図した項目>

「テストの際、何をすべきか（実施要領や目的）を明確に伝える」

「事前にテストのやり方を伝えておく」

「テストで何が求められているか、具体的な言葉で伝える」

<子どもを認めることを意図した項目>

「テストの際、どういう配慮が必要か子どもと話しあう」

「評価の際、積極的に子どもの良いところを見つけてほめる」

「子どもの進歩を分かち合う」

## **b) 教員が作成する定期テストの形式の変化**

2009年7月、これら2名の教員から実際に用いた1学期末の定期試験の用紙を得た。それを基に筆者らが協議し、考え得るテスト形式変更案を作成、教員に提案した。このような協議やテスト形式変更案の提案を通して、2学期の定期試験の形式や教員の意識に変化がみられるかについて検証した。

## **(3) 結果**

### **①生徒が捉える定期テストに関する見解について**

生徒に対して、2009年9月初頭と12月中旬に実施した定期テストに関する質問紙調査の結果をクラスごとに以下に示した（表9、10、図2、3）。

表9 中学1年生担任（国語科）生徒による現状のテストへの見解（n=22）

定期試験について				
	そう 思わない	あまりそう思 わない	だいたい そう思う	そう思う
文字の大きさはみやすかったですか(%)				
9月	0.0	14.3	42.9	42.9
12月	0.0	10.0	45.0	45.0
問題の意味はわかりやすかったですか(%)				
9月	4.8	19.0	57.1	19.0
12月	0.0	28.6	57.1	14.3
答えをどこに書けばよいか、わかりやすかったですか(%)				
9月	0.0	9.5	42.9	47.6
12月	4.8	9.5	47.6	38.1
答えを書く欄の大きさは、ちょうどよかったですか(%)				
9月	4.8	14.3	38.1	42.9
12月	4.8	23.8	28.6	42.9

中学1年生の生徒による国語科の定期試験に対する見解では、特に「問題の意味はわかりやすかったか」「答えを書く欄の大きさはちょうどよかったか」については、9月、12月ともに、クラスの約20～30%生徒が「そう思わない」または「あまり思わない」と回答していた。



表 10 中学3年生担任（数学科）生徒による現状のテストへの見解（n=35）

定期試験について				
文字の大きさはみやすかったですか(%)				
9月	0.0	3.2	29.0	67.7
12月	0.0	6.1	45.5	48.5
問題の意味はわかりやすかったですか(%)				
9月	0.0	35.5	35.5	29.0
12月	0.0	15.2	57.6	27.3
答えをどこに書けばよいか、わかりやすかったですか				
9月	3.2	12.9	51.6	32.3
12月	0.0	9.1	60.6	30.3
答えを書く欄の大きさは、ちょうどよかったですか(%)				
9月	0.0	6.5	61.3	32.3
12月	0.0	18.2	54.5	27.3

中学3年生の生徒による数学科の定期試験に対する見解では、9月時点では「問題の意味はわかりやすかったか」「答えをどこにかけばよいか、わかりやすかったか」について、約15～35%、12月時点では、「答えを書く欄の大きさはちょうどよかったか」について、クラスの約20%が、「そう思わない」または「あまり思わない」と回答していた（表10）。

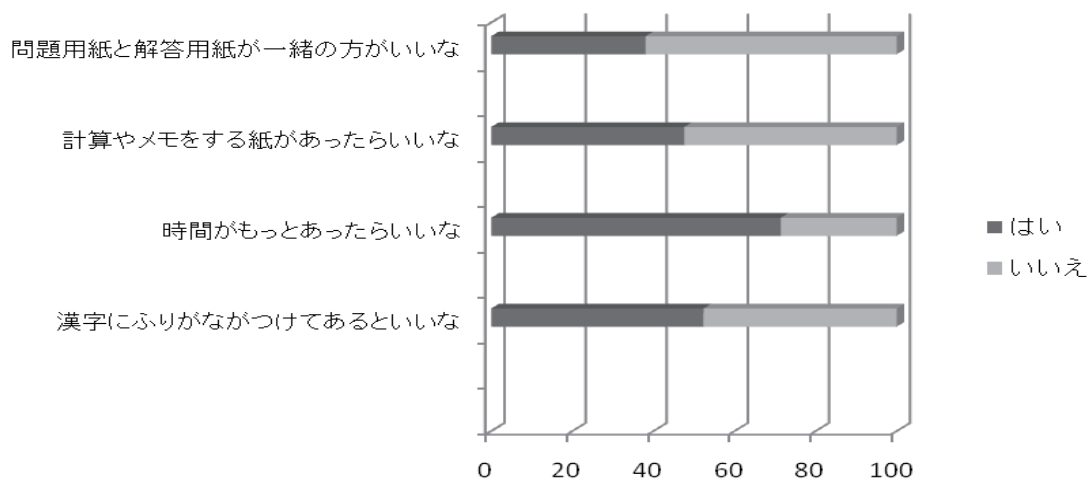


図2 中学1年生担任（国語科）生徒によるテストへの要望（%）

次に、試験への要望について9月に回答を求めた。中学1年生の生徒による国語科の定期試験については、要望が最も低かった項目（「問題用紙と解答用紙が一緒の方がいい」）でも約40%の割合で要望がみられ、最も高かった項目（「時間がもっとあったらいいな」）に至っては、約70%の割合で「はい」と回答していた（図2）。

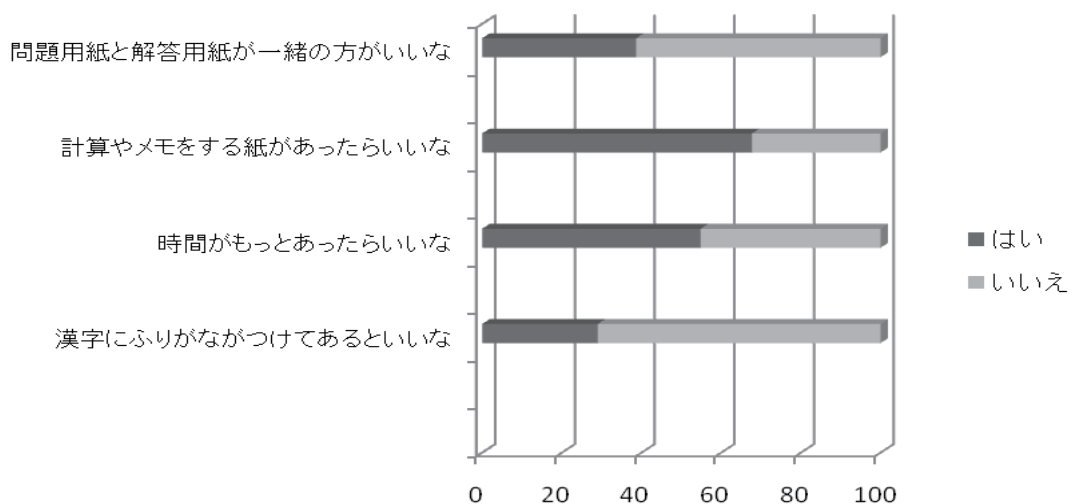


図3 中学3年生担任（数学科）生徒によるテストへの要望（%）

同様に、中学3年生の生徒による数学科の定期試験については、「問題用紙と解答用紙が一緒の方がいい」が約40%、最も高かった「計算やメモをする紙があったらいい」においては、60%をこえる生徒の要望がみられた（図3）。

## ②教員のテスト・アコモデーションに関する見解について

### a) 教員が捉えるテスト・アコモデーションに関する見解の変化

各担任のテストや評価に対する見解を以下に示した。中学1年担任（国語科）については（図4）、テスト・アコモデーションに関する協議や、テスト形式変更案の提示を行う前の8月の時点においても、多くの項目が3（ときどきしている）以上であった。その中で、「テストの際、どういう配慮が必要か子どもと話し合う」「テストの解答において、本筋でないところで減点せずに、許容度を広げる」においては2（あまりしていない）であった。テスト・アコモデーションに関する話し合いや、テスト形式変更案の提示を行った後の12月では、4つの項目で4（いつもしている）から3（ときどきしている）へ、「テストの受け方に選択の幅を設ける」については、3（ときどきしている）から2（あまりしていない）へと低下がみられた。

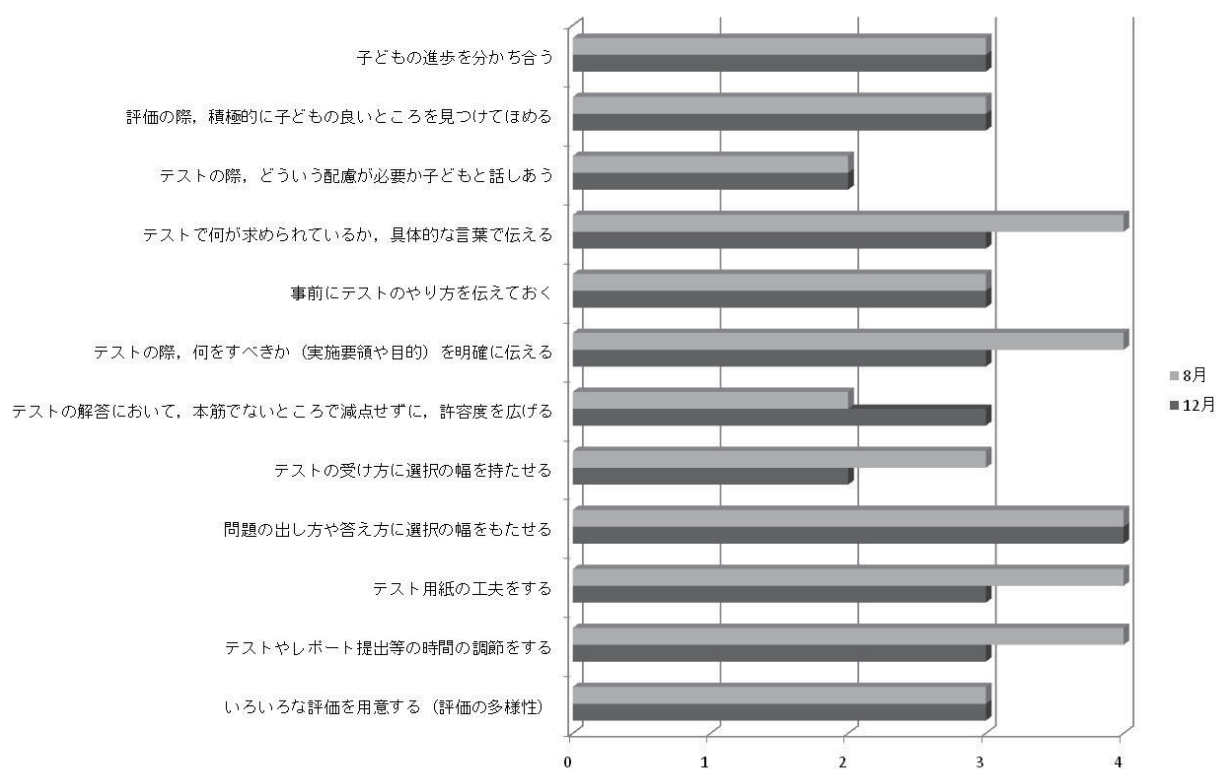


図4 教員が捉えるテスト・アコモデーションにおける見解の変化（中学1年担任：国語科）

中学3年担任（数学科）については（図5）、テスト・アコモデーションに関する話し合いや、テスト形式変更案の提示を行う前の8月の時点において12項目中9項目で、2（あまりしていない）といった評価であった。特に、「テストの際、どういう配慮が必要か子どもと話し合う」については、1（まったくしていない）と回答していた。それが、テスト・アコモデーションに関する話し合いや、テスト形式変更案の提示を行った後の12月では、12項目全てにおいて、3（ときどきしている）以上の評価となった。特に、「テスト用紙の工夫をする」「テストやレポートの提出等の時間の調整をする」については、2（あまりしていない）から4（いつもしている）へと上昇がみられた。

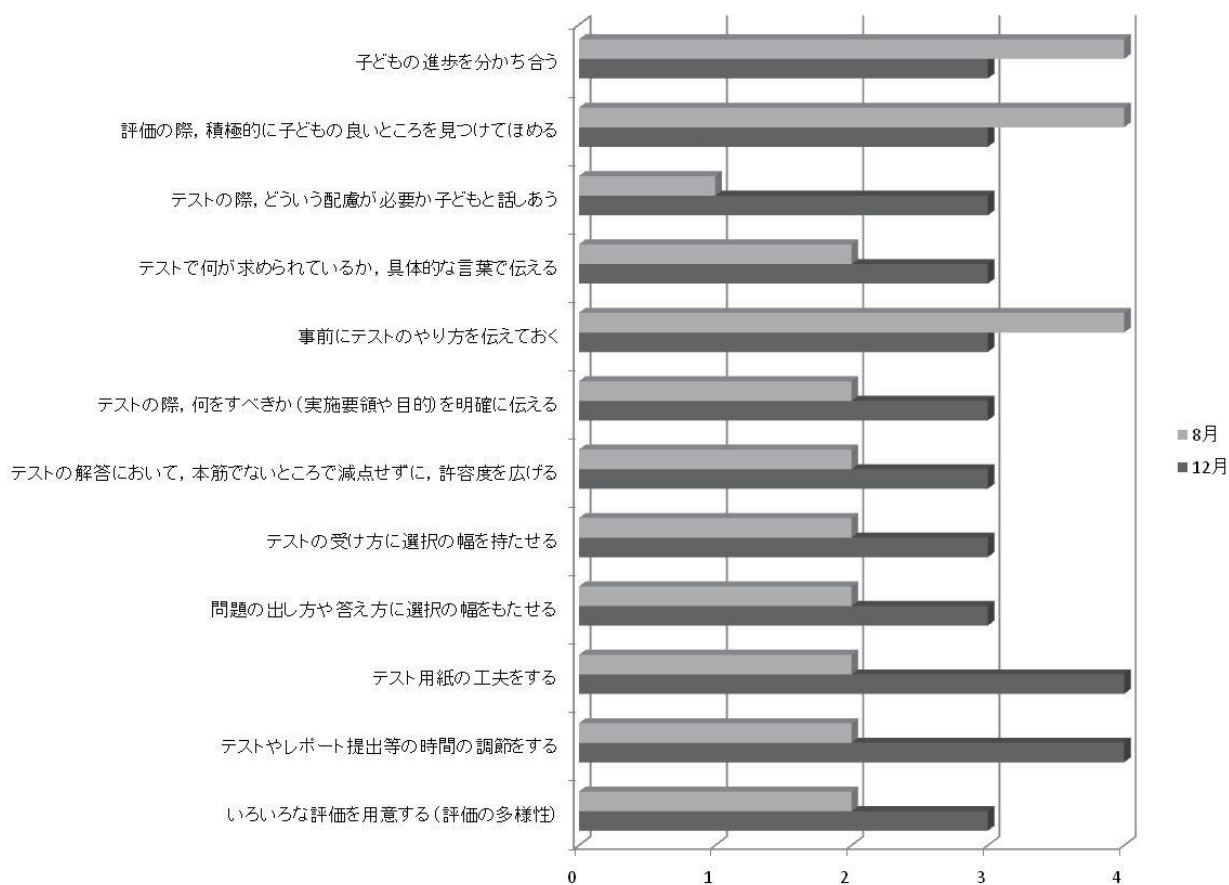


図5 教員が捉えるテスト・アコモデーションにおける見解の変化（中学3年担任：数学科）

## b) 教員が作成する定期テストの形式の変化

それぞれの教員から1学期に作成した定期試験の提出を求めた。それを参考に、筆者らが課題点を協議し、変更点を加え、テスト形式変更案を示した。尚、テスト形式変更案を検討する際には、生徒のアンケート結果も考慮した。

具体的には、「どこに解答を書くのかがはっきりしている（できれば、問題の横、または下に回答欄が欲しい）」「テスト時に注意することが最初に明記されている」「それぞれの問題の区切りがはっきりしている（問題番号を白抜きにしてある。問題ごとに点線がふつてある）」「質問の文（表現）を可能な限り、統一したものにしようとしている（例えば、「言いますか」「答えなさい」「書き換えなさい」といった表現の不一致を控える）」といった点を盛り込んだ。

中学1年担任国語科の教員の1学期の定期試験が図6である。枠で囲った部分を境に、ページ途中で、問題文と設問とが分かれていたが、テスト・アコモデーションに関する協議等を経た2学期には、定期試験（図7）の形式が、ページの上下で問題文と設問とに分かれていた。また、これ以外にも、筆者ら4人の統一見解として「設問間の行間が空き、設問のまとまりが明確になった」ことも変化として挙げられた。

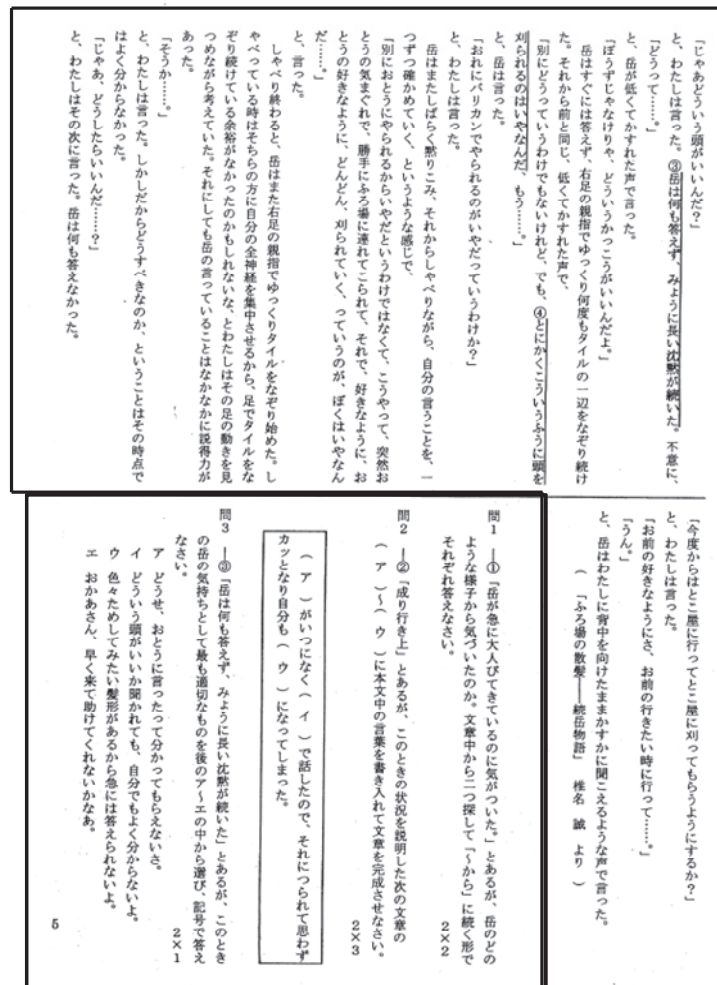


図6 中学1年担任の国語科の教員による1学期の定期試験

観察することができます。我が国では、日本人が観しんできたこんなふうな動物の生息地をつくり出すという方法で無脊椎動物の生息地の展示が進められています。自然の風景をつくり出すだけではなく、サインと呼ばれるグラフィックの解説板を通じて、今、動物の生息地が置かれているようきよや、そこにかかわる人々の動物に対するさまざまな考え方を示すとしています。ニューヨークのブロンクス動物園の新しい「鳥の世界」の展示では、ニューヨーク郊外の森林が展示されていますが、森林が植物と鳥だけではなく、その土地が分譲中であることを示す看板が展示の中にかかげられ、鳥の生息地である森林が分譲地のただ中にある現実が示されています。それは野生の鳥類にとつては、生息地がこわされるだけでなく、イヌやネコという新たな捕食者が登場するものであることをサインが知らせます。

同じブロンクス動物園のヒマラヤ高地の展示では、ヒマラヤの高地に入りこんだような風景の中で、岩場からユキヒヨウをながめた後、かれらが絶滅の危機にひんしていること、データを示す研究者、その一方で財産のヤギのほとんどをユキヒヨウにおそわれた農民の嘆きや保護区での密猟者を追う管理官の苦勞など、さまざまな立場の人間の主張を示すサインが表れます。

これまで動物園は生物学を学ぶ場と考えられてきましたが、生息地の展示は生物学から、さらに人間と自然の関係を考える場へと舞台を広げています。もちろん生息地の展示だけがこれからの展示の方向ではありませんが、この展示は大きな可能性を秘めているのです。記憶に残る具体的な分りやすい展示の場面や体験を紹介して、人間と自然のさまざまな側面に光を当てることが出来るからです。人間と動物にはさまざまな関係があります。食物、美の対象、共に暮らすのか、かてとして、動物に対する見方や接し方も時代によって変わってきます。創造的な生息地の展示は、動物の生きる権利や自然の価値、そして人間と動物の関係を考えるきっかけを生み出すことになるでしょう。

(一) 変わる動物園 若生謙一より

- 問1 (一) ①に当てはまる語句を後のア～エの中から選び記号で答えなさい。 2×1
- ア そのため      イ そして      ウ だから      エ ところが
- 問2 ①②「動物を理解する」とあるが、そのために必要なことを本文から三十七字で探し出し、初めと終わりの五字をそれぞれ書き抜きなさい。 2×1
- 問3 ①「これらの動き」とあるが、「これら」が具体的に示されている文章を探し、初めと終わりの五字をそれぞれ書き抜きなさい。 2×1
- 問4 ①④「このような単位」とあるが、生息地の展示はどのような単位を用いているか、本文中から探し書き抜きなさい。 2×1
- 問5 ①⑤「重要な生活の場」とあるが、動物たちにとって何が重要な生活の場なのか、本文中から探し出して書き抜きなさい。 2×1
- 問6 ①⑥「我が国」とあるが、我が国日本で現在進められている生息地の展示として最もふさわしいものを次のア～エの中から選び記号で答えなさい。 2×1
- ア 鳥類の展示  
イ 脊椎動物の展示  
ウ 無脊椎動物の展示  
エ サバンの展示
- 問7 ①の「新たな試み」とはどのような試みか説明しなさい。 4×1

図7 中学1年担任の国語科の教員による2学期の定期試験

中学3年担任の数学科の教員が作成した1学期の定期試験が図8である。ここでは、設問と解答欄とが分離していたため、9月初頭に図9のようなテスト形式変更案を教員に提示した。テスト・アコモデーションに関する協議やテスト形式変更案の提示を経て、2学期の定期試験として教員が作成したテストが、図10である。2学期の定期試験では、問題のすぐ下や横に、解答欄が付されていた。

第1学年 数学 1学期中間考査  
平成21年5月29日(金)

\*答えはすべて解答欄に、途中式等は余白(問題下のあいているスペース)に記入しなさい。ていねいにはっきり書きなさい。

1. 次の各問に答えなさい。

(1) 図1の①～④に入る言葉を下の説明を読み、答えなさい。  
 ①図1に書いてあるすべての数字  
 ②+1, +2, +3...のような数字  
 ③-1, -2, -3...のような数字  
 ④②を別な言葉で言い表す

(2) 数直線で左の方向を何と書くか答えなさい。

(3) 次の数の大小を不等号を使って表しなさい。  
 ① 0, -10    ② +5, -6    ③  $-\frac{1}{3}$ , -0.3

(4)  $(+5) - (-2)$  の読み方を最初から書きなさい。

(5)  $5 - 3$  を和の式に変えなさい。

(6) 次の式について各問に答えなさい。  
 $4 + (+3) - (-2) - (+1)$   
 ① 加法だけの式にしなさい。  
 ② 正の項と負の項をそれぞれ書きなさい。

(7) 次の式を累乗の指数を使わない式に書き換えなさい。  
 ①  $(-4)^2$     ②  $\frac{2^*}{3}$

(8) 次の数について各問に答えなさい。

$-2, -0.1, +\frac{1}{3}, 0, -1.2, 3$   
 $+\frac{6}{5}, -0.3, -10$

① 絶対値が一番大きい数を書きなさい。  
 ② 負の小数の中で一番小さい数を書きなさい。  
 ③ 絶対値が同じ数を書きなさい。

1年組 番氏名

(9) 以下のように計算をした。次の各問に答えなさい。

$$\begin{aligned} & (+3) + (-5) + (-3) && \text{①7の算形で利用した計算法則の名前を答え} \\ & = (-5) + (+3) + (-3) && \text{なさい。} \\ & = \frac{7}{1} + \frac{(-3)}{1} && \text{②} \{ (-5) + (+3) \} + (-3) \text{と} \{ \text{等} \\ & = -5 && \text{しい} \text{ということの理由になる計算法則の名} \\ & \text{1.} && \text{前を答えなさい。} \end{aligned}$$

(1)	①	②
	③	④
(2)		(3) ①
		②
(4)		③
(5)		
(6)	①	② 正の項
		負の項
(7)	①	②
(8)	①	(9) ①
	②	②
	③	知識・理解 点

2. 次の各問に答えなさい。

(1) 右の数直線上の点A～Cに対応する数を書きなさい。

(2) 解答欄の数直線上に次の①～③の数に対応する点をとって問題番号も書きなさい。

① -4    ② +4.5    ③  $-\frac{3}{2}$

図8 中学校数学科の1学期の定期テスト

1年 \_\_\_\_\_ 組 \_\_\_\_\_ 番 名前 \_\_\_\_\_

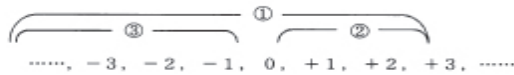
点
---

**テストで注意すること!**

- ・名前が書いてあるか確認する。
- ・ていねいにはっきり書く。
- ・答は問題の右側にある  の中に書く。

【問題1】 次の(1)~(9)の問いに答えなさい。

(1) 下の図を見て、①~④の問いに答えなさい。



- ① 図の中に書かれている全ての数字を何と言いますか。
- ② +1, +2, +3...のような数字を何と言いますか。
- ③ -1, -2, -3...のような数字を何と言いますか。
- ④ ②を別の言葉で何と言いますか。


(2) 数直線上で0より左の方向を何と言いますか。



--

(3) □に中のは何が入りますか。次の2つの数の大・小を不等号で表しなさい。

- ① 0 □ -10
- ② +5 □ -6
- ③  $-\frac{1}{3}$  □ 0.3


(4)  $(+5)-(-2)$ の読み方を答えなさい。

--

(5)  $5-3$ の式を和の式に書き換えなさい。

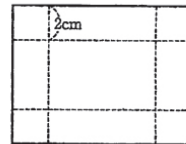
--

図9 教員へ提示されたテスト形式変更案



10. 連続する3つの自然数があり、最も大きい数と最も小さい数の和の5倍に24を加えると、中央の数の平方に等しくなる。このとき、3つの自然数を求めなさい。

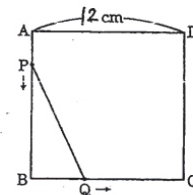
11. 横が縦よりも2cm長い長方形の紙がある。この4すみから1辺が2cmの正方形を切り取り、直方体の容器を作ったら、容積が $48\text{cm}^3$ になった。このとき次の各問いに答えなさい。



- (1) もとの紙の縦の長さを  $x\text{cm}$  として方程式を作りなさい。  
 (2)  $x$  の変域を求めなさい。  
 (3) もとの紙の縦の長さ と 横の長さを求めなさい。

(1)	
(2)	
(3)	

12. 右図のような1辺が12cmの正方形ABCDで、点Pは辺AB上をAからBまで毎秒1cmの速さで動き、点QはBからCまで毎秒2cmの速さで動く。点P、Qが同時に出発するとき、 $x$ 秒後の図形の面積について考えた。次の各問いに答えなさい。



- (1) PB と BQ の長さを  $x$  を用いて表しなさい。

PB	BQ
----	----

- (2)  $\triangle PDQ$  の面積が  $67\text{cm}^2$  になるのは何秒後か。方程式を作って求めなさい。

図10 中学校数学科2学期末定期テスト

## (4) 考察

### ①生徒のテスト・アコモデーションに関する見解

生徒へ尋ねたテストに関する見解からは、中学1年生、3年生といった学年、国語、数学といった教科を超えて、「時間がもっとあったらいいな」「計算やメモをする紙があったらいいな」「問題用紙と解答用紙が一緒の方がいいな」に対して、通常の学級に在籍する生徒の約40%が「はい」と回答したことがわかった。このことから、特別な教育的ニーズの有無にかかわらず、テストの内容とは別の形式的なところで、改善を図ることのできる観点が存在するとが示唆された。つまり、「計算やメモをする紙があったらいいな」「問題用紙と解答用紙が一緒の方がいいな」等は、問題の質とは関係しないが、このようなテスト・アコモデーションを行うことで、全ての生徒にわかりやすいテスト形式になることが窺えた。

### ②教員のテスト・アコモデーションに関する見解

次に教員のテストに対する見解について、事例ごとに検討する。中学1年生を担当している国語科の教員は、もともと8月の時点でも、テスト・アコモデーションに関する取り組みを尋ねる項目において、12項目中9項目においては「ときどきしている」または「いつもしている」との評価であった。この傾向は、協議やテスト形式変更案を提示した後の12月においても変化はなかった。

また、2学期定期試験での変化について、この国語科教員と協議したところ、「定期試験を作成する際には、1年生段階であっても、公立高校受験のことを視野に、その形式を踏襲するようにしている。テスト・アコモデーションをするにも限界がある」といった内容が聞かれた。こうした発言からも、テスト形式を変更するのは容易ではなく、そうした形式変更の難しさを補うためもあって、「テストの解答において、本筋でないところでは減点せずに、許容度を広げる」といった項目で、8月には「あまりしていない」との回答から12月には「ときどきしている」との回答へと変化したことが推察された。

一方で、生徒のテストへの見解では、「文字の大きさはみやすかったですか」以外の、「問題の意味はわかりやすかったですか」「答えをどこに書けばよいか、わかりやすかったですか」「答えを書く欄の大きさは、ちょうどよかったですか」において、1学期の定期試験時よりも「そう思わない」「あまりそう思わない」といった肯定的でない見解の割合が増えていた。

次に中学3年担任数学科の教員について考察する。この数学科の教員については、テスト・アコモデーションに関する協議や、テスト形式変更案の提示を行う前後で、テスト・アコモデーションの取り組みに関する見解で変化がみられた。8月時点では、12項目中9項目で、「あまりしていない」といった評価であったのが、12月時点では、12項目全てにおいて、「ときどきしている」以上の評価となった。特に、「テスト用紙の工夫をする」「テストやレポートの提出等の時間の調整をする」については、「あまりしていない」から「いつもしている」へと上昇がみられた。現に、1学期定期試験(図8)と2学期定式試験(図10)とを比較しても、解答欄の配置で大きな差がみられ、作成した教員自身も「今までと異なる形式なので、テスト問題全てにこの形式を採用するのは躊躇されたが、問題の一部に取り入れてみた。設問の横に解答欄を配置した方が、生徒は、わかりやすいと思う。また、生徒たちから要望が多かった『計算やメモをする紙があったらいいな』についても応えたいと思ったが、数学科は他にも教員がいるため足並みを揃えるこ

とに課題が残った」との意見が聞かれた。

生徒の評価においては、「問題の意味はわかりやすかったですか」「答えをどこに書けばよいか」が、わかりやすかったですか」において、1学期定期試験への評価では、「問題の意味」については64.5%の生徒が、「答えをどこに書けばよいか」については83.9%の生徒が、「だいたいそう思う」「そう思う」と評価していたのに対し、2学期定期試験では、「問題の意味」については84.9%の生徒が、「答えをどこに書けばよいか」については90.9%の生徒が、「だいたいそう思う」「そう思う」と肯定的に評価しており、テスト形式の変更、特に、設問と解答欄とを対応させて配置したことが、生徒にとっても「答えをどこに書けばよいか」がわかりやすかった」として認識されたのではないかと考える。

今回、テスト・アコモデーションの現状について、生徒と教員の見解といった視点から分析した。しかし生徒にとっては、テストを難しいと思うか否かは形式のみの問題ではなく、内容とも大きくかかわっていることが予測される。そのため、今回の結果が、テスト・アコモデーションに関する教員の見解やテスト形式の変化と直結しているとは言い難い。この点については、調査項目や調査内容の更なる検討が必要であろう。

一方、教員のテスト・アコモデーションに関する見解であるが、テスト・アコモデーションについては重要と考えていても、実際には、高校受験を視野に入れたり、同じ教科を担当する他の教員とのコンセンサスを得る必要があったりと、実際に適用する上での課題があると推察された。

但し、例えば、今回の国語科教員の試験のように、小学校卒業直後の中学1年生1学期の段階から、高校受験を視野に入れて試験を作成する必要性の有無等については検討されるべき点であろう。つまり、将来の受験を見据えて、練習という意味合いをテスト（「評価」）に盛り込むべきか、あるいは、子どもの現時点での能力を正當に評価するために形式を含め「評価」に柔軟性をもたせていくかについては、今後議論していく余地があると考えられる。

また、2009年8月の「高等学校における特別支援教育の推進について」（文部科学省、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議、高等学校ワーキング・グループ）の報告においては、「高等学校入学試験における配慮や支援等」という章を設け、「発達障害のある生徒については、問題回答に係る潜在的な力はあるものの、障害の状態による通常の入試方法においてはその力が十分発揮できずに不合格となる場合や、受験そのものを断念せざるを得ない場合がある」こと、「発達障害のある生徒の高等学校への適切な進学機会を確保するため、各学校において、このような配慮や支援に積極的に取り組む」こと、また、そのためには、「各都道府県教育委員会において毎年度の入学者選抜の方針等に配慮や支援について明確に示すこと等が求められる」こと等が提言されている。このように入試を実施する高校側の意識の向上や整備の拡充はもちろんのこと、あわせて、行政においても、こうしたテスト・アコモデーションの選択が用意されていることについて、生徒自身、保護者、中学校へと広く、確実に伝えていく必要がある。

特に、発達障害の場合、どのようなテスト・アコモデーションが必要か、そもそもそうしたアコモデーションを受ける資格を有するのか等、検討すべき課題も多い。このように、アコモデーションが必要かといった妥当性に関する判断を、従来受けていた中学校でのアコモデーションの有無やその効果に求められることも十分考えられよう。したがって、その点からも、小・中学校段階でのテスト・アコモデーションの意義はますます大きくなると推察する。

## 5 テスト・アコモデーションガイドラインの作成

先行研究およびこれまでのパイロット的調査研究や実践（事例）研究をもとに、「わかりやすいテスト、子どもに合わせた評価実現のためのテスト・アコモデーションガイドライン」を作成した（図 11）。

作成編	テスト用紙の工夫をする（呈示の仕方の修正）
	・ テスト用紙（文字）を拡大する
	・ 計算をするスペースを設ける
	・ マス目のあるプリントにする（書きやすいように）
	・ 問題用紙に直接答えを書き込めるようにする
実施編	・ 問題にふりがなをふる
	問題の出し方や答え方に幅を持たせる（答え方の修正）
	・ 問題文を読み聞かせる
	テストの受け方に幅を持たせる（環境の修正）
	・ 落ち着つける部屋（別室）でテストを受けられるようにする
	・ 少人数でテストを受けられるようにする
	・ 計算機の使用や，辞書の使用を認める
	テストや提出物の時間（期限）を調節する（時間やスケジュールの修正）
・ テストの時間を延長する（例：1. 3倍にする）	
・ 途中で休憩を入れる	
・ 提出物の提出期間を延長する	
評価編	本筋でないところで減点せずに，許容度を広げる
	・ 漢字のトメ，ハネ等，厳密に要求しない
	・ 平仮名で書けていれば良いことにする
	・ 単位がなくても（cm等が上手に書けていなくても）誤答としない
・ 解答への転記で誤っていても計算過程が合っていれば良いことにする	

図 11 わかりやすいテスト・子どもに合わせた評価実現のための  
テスト・アコモデーションガイドライン

## 6 まとめ

本章では、文献研究ならびに調査・実践研究をもとに、「テスト・アコモデーション」について検討してきた。

はじめに、海外のテスト・アコモデーションについて整理し、わが国における発達障害へのテスト・アコモデーションの在り方について整理した。文献研究によって明らかになったことは、「発達障害のある子どもへのアコモデーションについては、国内的にも、明確な指針等が確立されていないこと」、「発達障害のある子どもへのテスト・アコモデーションについての研究では、テスト・アコモデーションを実施することについての妥当性や効果といった観点からも、依然議論が多いこと」、「発達障害のある子どもに妥当なテスト・アコモデーションの在り方を考えるとともに、ユニバーサルデザインといった観点からも、テストや評価について考えていく必要があること」が窺えた。

次に、今後の大規模調査実施へのパイロット的調査研究として実施した、小学校2校、中学校1校とへの「テスト・アコモデーションに関する現状」についての調査研究では、小学校の中でも、低学年と高学年、さらには、小学校と中学校という学年による実施の差がみられた。テストの「作成過程」「実施過程」「評価過程」と広範囲でテスト・アコモデーションの実施がみられたのは、小学校低学年段階であった。この背景には、テスト・アコモデーション（「代読」「代筆」「口頭での解答」「別室受験」等）を実施する際、対象となる児童に対してのみ行われることも多いが、年齢段階が上がるにつれ、通常の学級において「他児への説明の必要性」が増し、実施の面で困難さが増すことが背景にあると推察された。一方で、「評価過程」においては、教員裁量の余地が高く、他児への説明といった必要も少ないことから、学年を通して実施しやすいアコモデーションであることが結果から示唆された。

「評価に際して許容度を広げること」については、仮に「評価基準自体を（障害のある子どもに対して）変更する」場合、厳密に言えば、アコモデーションというより、モディフィケーションに近くなる（第5章2（1）参照）。その場合には、テストの妥当性、公平性の面からも、どこまでを障害に起因した困難さと捉え、配慮していくかについては、深く検討していく必要がある。一方、ここで「評価におけるアコモデーション」として取り上げたのは、「本筋でないところで減点せずに、許容度を広げる」ということであった。例えば、その一つとして、理科や社会で問われる内容について、概念理解がなされていることが確認できれば、漢字で解答できていなくても良いといったことがその一例として挙げられよう。こうした「評価におけるアコモデーション」については、「本筋か、それとも本筋でないか」といった点について予め、具体的に検討していく必要があると考える。

次に、中学校段階では、テスト・アコモデーションを実施していない場合の理由として「必要性がない」といった回答や、複数の教科において「入試対応」といった回答がみられた。また、特定の生徒に対して、テスト・アコモデーションを実施するケースもみられるが、その対象は、弱視や、外国籍、不登校等の生徒であり、LDやADHD等の発達障害を対象としたテスト・アコモデーションはみられなかった。このように、中学校では、義務教育終了段階であり、高校受験が控えていることもあって、定期試験という評価の場を、高校受験への備えとして位置づけている様子が窺えた。

調査の中で、こうしたテスト・アコモデーションの効果についての見解では、小学校段階では、テスト・アコモデーションによって、子どもの能力やスキルが発揮できたとの見解がみられる一方、中学校段階では、能力面やスキル面での効果について言及している例は少なく、対象となる児童の「意欲の高まり」や「苦手意識の減少」等の心理面での効果が主だった。これには、スキルや能力面においては、何をもって効果とみなすかについて明確でないこと、また、テスト・アコモデーションを行わないことで、更なるスキルや能力の習得を促したいと考えていることが記述から窺えた。

ただし今回は、大規模調査実施に向けたパイロット的調査研究であり、限られたデータ数であるため、こうした結果が、学年や教科の特性として一貫したものであるのか、個々の教員の特性によるものなのかについては定かではない。今後、更なるデータ収集、分析の必要がある。

さらに、実践研究として、2名の中学校教員と担任するクラスの生徒らに対して調査を実施、教員らとは、テスト・アコモデーションに関して、いかに実践の中で取り入れていくかについて検討してきた。

生徒らに実施したテストに関する調査結果では、中学1年生、3年生といった学年、さらには、国語、数学といった教科を超えて、「時間がもっとあったらいいな」「計算やメモをする紙があったらいいな」「問題用紙と解答用紙が一緒の方がいいな」という項目に対し、通常の学級に在籍する生徒の約40%が「はい」と回答したことがわかった。このような結果から、特別な教育的ニーズの有無にかかわらず、テストの内容とは別の形式的なところで、改善を図ることのできる観点が存在することが示唆された。つまり、「計算やメモをする紙があったらいいな」「問題用紙と解答用紙が一緒の方がいいな」等は、問題の内容とは関係しないが、こうしたテスト・アコモデーションを行うことで、全ての生徒にわかりやすいテスト形式になるのではないかと考える。

また、教員との実践研究の中では、先のパイロット的調査研究と同様、「定期試験を作成する際には、1年生段階であっても、公立高校受験を視野に、その形式を踏襲するようにしている。テスト・アコモデーションをするにも限界がある」といった内容も聞かれた。

一方、テスト・アコモデーションに関する協議や、筆者らが作成したテスト形式変更案の提示をはさんで、テスト・アコモデーションの取り組みに関する見解に変化（多くが「あまりしていない」から「ときどきしている」へと変化）があった教員は、1学期定期試験と2学期定式試験との比較で、設問と解答欄の配置に大きな差がみられた。これに呼応して、2学期末に実施された生徒への調査では、「答えをどこに書けばよいか」については90%を超える生徒が、「だいたいそう思う」「そう思う」と肯定的に評価しており、テスト形式の変更、特に、設問と解答欄とを対応させて配置したことが、生徒にとっても「答えをどこに書けばよいか」がわかりやすかった」として認識された一因ではないかと推察された。

今回の結果から、生徒によるテスト・アコモデーションへの高評価が推察される一方、教員の側にとっては、高校受験をも視野に入れた定期試験の位置づけ、同じ教科を担当する他の教員とのコンセンサスの必要性、アコモデーションが伸び得る能力を阻んでしまうのではないかといった懸念も言動から窺われた。しかしながら、小学校卒業直後の中学1年生1学期段階から、高校受験を視野に入れて試験を作成する必要性の有無については議論の余地があろう。さらには、アコモデーションに関する認識、つまり、そもそも障害によって支障をきたしていることに対して、アコモデーションを実施することで、公平に、かつ妥当に本来の評価が子どもに対して実施でき

るという認識を、教育の場においては深めていく必要があると考える。

今回、文献研究や調査研究、実践研究等を基に、「わかりやすいテスト、子どもに合わせた評価実現のためのテスト・アコモデーションガイドライン」を作成した。こうしたテスト・アコモデーションが教育の場において認知されていくためには、本来テストが測定しようとしている内容と照らし合わせながら、どうしてテスト・アコモデーションが必要なのかについて、用いる側が明確にしておくこと、テスト・アコモデーションの効果について多角的に分析することが必須であると考えます。

(海津亜希子、伊藤由美、玉木宗久、涌井恵)

## 第6章 総合考察





## 第6章 総合考察

### 1. 発達障害のある子どもへの教育の現状

LD、ADHD、高機能自閉症やアスペルガー症候群等の発達障害のある子どもは、知的な障害がないために、通常の学級において特別な支援がないままに教育を受けている場合が多い。教科指導を視野に入れた、小学校、中学校、高等学校等の通常の学級における発達障害のある子どもへの教育的支援の在り方については、教育現場にとって喫緊の課題であり、制度的な面も含め、具体的な指導法、支援体制に関するより実証的な研究が求められる。

発達障害のある子どもは、学習活動において他の子どもたちと同様の取り組みが難しい面が見られることが多い。しかし、子どもによっては、学級の多くの子どもたちと同等かあるいはそれ以上にうまく取り組んでいる面も見られるため、能力的な遅れや偏りがあるのかどうか、特別な教育的支援が果たして必要なのかどうかを、学級担任が一人で判断することはとても難しい。取り組めないことが「努力不足」や「わがまま」に起因するものと受け止められがちであり、適切な対応がなされないままにつまずきや失敗経験だけが積み重なっていく。学習への不全感から自信や意欲の喪失、自己評価の低下、二次的な障害としての不適応行動がさらに増えてしまうことも多い。

発達障害の特性は、認知機能の問題、行動面の問題、そして対人関係や社会性の問題を含んでおり、集中して学習できる環境が保障され、自分に合ったペースであれば学べることも、まわりの状況や全体の学習のペースなどにも影響され、一斉指導の中で集団に合わせて学習していくことが難しい特性である。発達障害のある子どもにとって、教科学習をはじめとした学習面のつまずきへの支援は、行動面、対人関係面への支援とともに、その障害特性に応じた対応が求められる大きな課題であり、さらなる適応困難に対する予防的な対応の意味合いも含んでいる。「いつ」「どこで」「どのようなときに」「どのようなつまずきや困難さがあるのか」等、子どもの実態を日頃の行動観察から十分に把握し、授業中の態度や友達関係などからも子どもが出している小さなサインをキャッチできる目を教師には求められている。

本研究では、発達障害のある子どもの教科学習における困難について、現場の教師にアンケート調査を実施し、整理した。結果からわかったことは、各教科における取り組みの難しい子どもたちに見られる多くの一般的なつまずきと、発達障害のある子どもがつまずきやすいところには共通点が多いということであった。教科学習に困難さのある子どもたちのつまずきやすい面を把握し、その支援を学級全体への支援として工夫することは、わかりやすい授業づくりにつながっていく。そして、それは発達障害のある子どもにとっても有効である場合が多いということが推測される。また、発達障害のある子どものための個別的な支援を工夫することは、同じような学習のつまずきのある他の子どもたちにとっても、有効な支援になる可能性があるということである。

## 2. 担任の負担感を考慮した支援の視点

文部科学省が2002年に実施した「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に関する全国実態調査」によれば、通常の学級において発達障害等の特別な支援が必要な子どもは6.3%在籍していることになり、40人学級では2～3人、30人学級でも1～2人は在籍している割合になる。通常の学級には発達障害だけでなく様々な障害のある子どもが在籍している。また、家庭環境の問題、虐待の問題、不登校の問題などにより、個別的な支援が必要な子どもたちが複数存在している学級も多く、担任が一人一人の子どもに対して個別的な指導を行うことはとても難しい現状があることから、通常の学級の担任の負担感はとても大きい。

特別支援教育の体制整備に伴い、特別支援学級や通級による指導の弾力的運用、特別支援教室構想の実践、また、支援員や学生ボランティアの活用など、本研究で訪問した学校をはじめとして全校各地でも様々な工夫した支援の取組が行われてきている。とはいえ、それらの取組はまだ研究指定校などの先進校における実践の段階であり、人的物的資源の制限のある中で、多くの学校に広く普及するまでには至っていない。

学級は、基本的に同じ地域の同一年齢の子どもたちにより構成され、一人の教師が学級担任となり、授業や学級経営を行う。授業は、TTによる指導や少人数指導など複数の教師により行われる指導形態もあるが、多くの場合は一人の担当教師が集団に対する一斉指導の形式で行われる。通常の学級における学級経営と授業は、原則として一人の教師にすべてを任されているのが現状である。

本研究では、こうした現状から、通常の学級の担任が、できるだけ簡便にそして負担感なく授業改善や学級経営の見直しができることを念頭に置き、研究を進めてきた。国立特別支援教育総合研究所「小中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究」(2006)で実施した通常の学級における配慮についての調査では、特化した教材等の準備や設備、個別的な労力をかなり要する支援については、実施の活用度が低いと判断されており、当然のことであるが、容易度が低く、負担感が大きい支援は、多くの教師が取り組むことは難しく、また、長続きしないものになってしまうと思われる。

## 3. 学級全体への支援の視点

発達障害のある子どもの抱える行動面や対人関係の問題は、集団生活の難しさにつながることも多い。コミュニケーション上のすれ違いから、時には友達同士のトラブルにも発展することもある。学校生活は集団生活で成り立っていることから、通常の学級において、発達障害のある子どもへの個別的な配慮や支援を行うためには、学級集団の在り方が大いに関係してくる。互いに認め合い、教え合う支持的な雰囲気がある学級、授業がわかりやすく、成就感や達成感を味わうことで学習意欲が高まる学級であれば、子どもたちにとって毎日が充実感のある集団生活の場となり、発達障害の子どもにとっても落ち着いて過ごしやすい場となる。

小学校、中学校等の通常の学級には様々な課題を抱えている子どもが複数在籍している現状を述べた。支援を必要とする子どもは一部の子どもとは限らないということである。学級担任による支援は、子どもの実態に応じて、様々なニーズに応じた対応が必要になる。発達障害等の診断

もあり、学習面や行動面あるいは対人関係において目立った困難を抱える子どもには比較的気づきやすい。学級担任がまず個別的な支援の対象とする子どもたちである。このような子どもたちは、校内の事例検討等にも話題として挙がりやすい。しかし、学級には、こうした担任が常に気を配っておかなければならない子どもたちの他に、場面や状況に応じて、ちょっとした配慮を必要とする子どもたちもいる。

最近よく話題になる学級崩壊を例に挙げて考えてみる。友達とのトラブルが多く、学級での適応に困難が見られる発達障害のある子どもがいることで、学級が落ち着かなくなり、対人関係にも緊張感が生まれてしまうことはあると思われる。しかし、そのことが直接のきっかけとなり、学級崩壊にまで陥るといことは考えにくい。日頃から学級担任は、その発達障害の子どもには気を配っているからである。むしろきっかけとなるのは、場面や状況に応じてちょっと配慮しなければならない子どもたちである。実はこうした子どもたちも学校生活の中で、学習面や友達関係等において何らかの難しさを抱えている場合が多い。個別的な支援を必要としている場面があるにもかかわらず、担任が特定の子どもの支援で精一杯の状況にあれば、ちょっとした配慮を必要とする子どもたちの支援ニーズに応じられないことが増えてくる。このような状態が続くと、子どもたちの中では不平、不満がたまってきてしまうことになる。たまった不平や不満が、いつも担任が個別に対応している発達障害のある子どもへのいじめに発展することは可能性として考えられることである。特別支援教育の推進の過程で、個別的な支援にばかり目を向けるあまり、学級全体の子どもの実態が見えなくなってしまう危険性もはらんでいる。

近年、一般社会でも生活の個人化が進み、子ども社会の中にも私的な価値観が優先するような影響が見られてきており、人間関係を基盤とした学級集団としての機能が成立しにくくなってきているといわれている。学級集団にはそれぞれ、その構成員や相互の人間関係等により、学級集団ごとに独特の雰囲気があり、学級経営をうまく進めるためには学級集団の雰囲気を掌握することがとても重要になってくる。親和的、許容的、安定的な支持的雰囲気のある学級づくりを心がけることが重要になる。本研究においても、個別的な支援を行うためには学級全体への支援が基盤となることから、学級全体の学習面－行動面のチェックと学級の雰囲気のチェックをアセスメントの重要なポイントとして考えた。

#### 4. 学級サポートプランについて

学級サポートプランは、教員のセルフチェックにより、できるだけ簡便にそして負担感なく授業改善や学級経営の見直しを行うための支援ツールである。「計画 (Plan) → 実践 (Do) → 評価 (Check) → 改善 (Action)」に従って、効果的な支援を実施していくためのプロセスを援助するものとして考えている。

研究協力校では、一年間の経過を追ってみると、確かに子どもたちの授業参加の姿勢などは変わり、落ち着いて授業を受けている様子が見られてきている。そこには、様々な要因が影響していると思われるが、研究チームがかかわり、学級サポートプランの導入を試みたことで、研究協力校で共通に話題となったのは、教師の意識の変容であった。

実態把握のためのチェックを学級の子どもたち全員に実施することで、これまでの観点とは違う角度から子どもを見ることができ、改めて一人一人についてのいねいな見取りが出たようで

ある。前述したが、学級の子どもには一人一人様々な支援ニーズがある。担任としてはすべての子どもに気を配っているようでも、均等に意識して対応することは難しい。どうしても学習面や行動面、あるいは対人関係の面での問題が目立つ子どもに注目してしまうことは否めないことであろう。学級のすべての子どもについてチェックするという作業は、日頃はあまり意識していなかった子どもへの気づきという意味でも重要であると思われる。

学校現場において、授業は基本的に一人の教師により行われるので、自分の授業や指導のスタイルについて改めて考え、見直してみる機会は少ない。自分の授業を客観的にチェックする経験そのものが少ないことから、それを授業改善に活用することには意外にハードルが高いと思われた。できれば学年体制の中で授業を見合い、学級サポートプランの授業チェックを参考に、自分の指導に関する長所や短所を見極め、授業改善を図るツールとしての活用できるものとするを考えている。学校現場では、研究授業の時以外には、日常的に他の教師の授業を見る機会はあまりない。研究授業はどちらかといえば発表会的な色合いが強く、事前の指導案検討や教材研究が十分になされ、ある意味で良い授業としての完成形を目指すような授業になる。研究会においても、その授業における教科ごとの単元や題材の取り扱い、授業の展開や教材の活用などについて協議され、講師から指導助言を仰ぐような形式がよくみられる授業研究会である。普段からの授業づくりや授業改善ということが話題になることはあまりない。日頃から教員同士がお互いの授業を見合い、授業改善を図っていくような取り組みとは目的が異なってくる。最近では、特別支援教育の視点を入れた授業研究会を実施している学校も見られるようになってきている。学習指導案の中に特別支援の視点での支援の手立てを入れ込んだり、研究会においても配慮の必要な子どもへの個別的な支援についての話し合いの時間を確保したりしている。本研究の研究協力校の中にはこうした取り組みをしている学校もあり、指導案の作成や授業研究会に学級サポートプランを活用してもらった。授業研究等を活用して授業づくりや授業改善を考えていく取り組みが広がっていくことを望みたい。

学級サポートプランは、教師のセルフチェックにより進められるものであり、教師の主観にもかなり委ねられる可能性がある。教師自らが進めるサポートプランではあるが、より客観性をもたせるためには、複数の教師によるチェックもできると良いと思われる。子どもの見方・捉え方は、これまでの教職経験や特別支援教育の経験によっても影響される。特別支援教育の体制整備のもと学年体制、学校体制による組織としての取り組みが望まれる。今回の研究協力校には、できるだけ学年体制での協力をお願いした。各学級の有効な取り組みやうまくいかなかった情報の共通理解、効果的な教材・教具の共有化も大切であると考えたからである。せっかくの効果的な支援も継続しなければ意味がない。支援の手だてについては、リストの具体例があることで、参考にして立てやすいという学校が多かった。しかし、授業の準備はもとより、これまで取り組んだことのない支援の工夫を意識して取り組むことには、やはり教師の負担感は大きい。毎日ではなく週何時間と決める、特定の教科で実践するなど、頻度や期間、場面なども考慮しながら、継続できることを第一に考えていく必要がある。中学校における実践では、全教科で統一した授業のアウトラインと、教科ごとに検討された支援の工夫という両面からの実践が見られた。小学校の学年体制とは異なり、中学校では同じ教科担当の教員が協力体制することにより、より支援の具体化を図ることができる。

学級集団へのわかりやすい支援が発達障害のある子どもにとってもわかりやすい支援になり、また、発達障害のある子どもへの個別的な支援が学級全体へのていねいな支援になるという仮説

のもと、研究協力校と共にツールを活用した支援の実践、検討を重ねてきた。研究協力校では、学級の子ども一人一人に対するていねいな見取り、自分の授業スタイルの振り返りにより、学級全体への支援と個に応じた支援に対する教員の意識が高まり、授業力の向上も見られた。また、授業改善や学級経営の見直しという学級全体への支援を教員が意識して行うことで、学級全体が落ち着き、子どもたちの授業の参加態度もよくなることがわかり、発達障害等への個別的な指導が可能なることが示された。簡便で負担感の少ない授業改善や学級経営の見直しのための支援ツールは教育現場での有用性は高いと思われることから、本研究で作成した学級サポートプランをさらに検証し、教育現場で活用しやすい、より効率的、効果的なツールを検討する必要があると考えている。と同時にツールは使い方によりその有用性は大きく左右されてしまう。基本的な使い方は示すとしても、学級の状況や支援の必要な子どもの様子、そして教師の教育観などによっても活用の仕方は様々であることが予想され、実態に応じた柔軟性が求められる。そして、学級をサポートするためのツールを考えるとときには、ただシートを作成すればすぐに支援ができるという簡単なものではないことを十分に考慮し、教師によるセルフチェックを支える校内支援体制、そして客観的な立場からちょっとした助言を行う外部の支援者によるコンサルテーション等の在り方も含めた、支援を支えるパッケージとしてツールを考えていくことが重要であると思われる。

## 5. 幼稚園・保育所における5歳児への配慮・支援について

幼稚園や保育所においても、集団生活に適応困難を示している子どもたちが増えてきており、教育委員会等が開催する特別支援教育に関する研修に対するニーズもとても高い。保育の担当者は発達障害等の可能性のある子どもへの気づきはあるが、対応に苦慮している現状を多く耳にする。本研究では関連研究として、幼稚園・保育所の就学前の5歳児に焦点を当て、5歳児クラスにおいて、配慮を要する子どもの集団への参加等の行動特徴とそれに対する保育の工夫や配慮の実際、また配慮を要する幼児が在籍するクラスの運営上の工夫や配慮について明らかにすることを目的とする調査研究を実施した。

幼稚園や保育所では必ずしも、小学校の就学を想定して日々の保育を行っているわけではない。発達段階に応じて、身につけておくべき内容について、基本的に個別的な支援を工夫している。本研究において調査を行った5歳児クラスを担当する保育者は、話を聞いたり、理解したりすることの難しさや、主として文字を書くための指先の動きのぎこちなさなどを挙げており、小学校での学習のレディネスを強く意識していることがわかった。また、友達の様子を見せる、他の子どもの力を借りるなど、子ども同士のかかわりも多くすることにより、集団の利点を生かした工夫や配慮がなされている。発達段階に応じた保育が、結果的に

小学校就学後の子どもの姿につながっていく。工夫や配慮には個に対するものもあるが、視覚情報の利用、聞き方のルール作りや話し方の工夫など全ての幼児にも有効なものも見られ、集団を意識した活動につながっていく。このような集団の利点を活用することは、クラス運営上にも生かされており、さらに配慮を要する子どもがクラスの一員として受け入れられるように気をつけている。また、職員間の情報交換を密にするなど、幼稚園・保育所内での支援体制を整えている状況があり、これらの取り組みは、小学校における工夫や配慮と共通するものであった。

本研究で提案している学級サポートプランの支援内容に関しても、例えば「指示の出し方」な

ど幼稚園、保育所にも共通する内容が見いだされた。集団活動の際に個別に配慮や工夫する内容は、幼稚園・保育所と小学校とで共通しているものが多く、子どもの成長に伴い、学習する内容が増えてくることにより、配慮や工夫の内容や手段もまたは広がっていくと考えられる。今回は5歳に焦点をあて、小学校における支援とのつながりについて検討した。幼稚園・保育所における配慮・支援の工夫は、小学校と共通している内容が多くみられたことから、幼稚園や保育所における配慮や支援を、小学校にも引き継いでいくための工夫が重要であると考えられる。幼・保・小連携協議会など、連携を図る取組はこれまでもなされてきているが、子どもの情報をどう引き継いでいくかは、個別の教育支援計画の活用との関連も深く、より効率的なシステムを考えていく必要がある。

幼稚園、保育所も公立、私立があり、地域差も大きいため、一括りに考えることはできないところに幼児期の支援の在り方を検討する際の難しさがある。大都市圏では、比較的私立が多く、幼稚園よりも保育所に通っている子どもが多い。一方、地方都市によっては、公立幼稚園が多いところもあり、小学校と併設されているところもあり、園長と校長が兼務している。併設されているところは引き継ぎもしやすい。また、引き継ぎの際には、幼稚園、保育所と小学校での子どもの成長段階や生活の過ごし方の違いにより、支援内容がどのように異なるのか等も考慮し、具体的な支援の連続性を検討していくことも重要である。本研究でも、就学前の5歳児になると集団を意識した活動が増えてくることがわかったが、幼稚園、保育所と小学校の活動や生活面において、大きく違うところの一つとして集団参加への対応がある。幼稚園、保育所では集団参加が難しい子どもに対しては、はじめから参加を無理強いせず、担任以外の保育者が側について、少しずつ集団参加を促していく場合が多い。これに対して小学校入学後は、基本的に担任教師が一人で学級経営を行うことから、集団からできるだけ外れないようにする指導が中心となる。

小一プロブレムが話題になっている。幼稚園、保育所と小学校の活動や生活面の違いを考えれば、移行をスムーズにするために配慮・支援の工夫が少し必要であるということである。今回調査を行った幼稚園、保育所では、5歳児クラスで就学後の集団を意識した活動を行っていた。小学校でも一年生の年度当初は、幼稚園や保育所の雰囲気を取り入れた集団づくり、学級づくりなどの取組がもっと実践されると良いように思う。

## 6. 通級による指導と通常の学級における指導の連携について

LD、ADHDが新たに通級の対象となった平成18年以降、各地で発達障害を対象とする通級指導教室が開設されている。既存の通級指導教室の拡充も含め、通級による指導を受けている発達障害のある児童生徒は急増している。通級による指導は、その障害特性により学級での適応が難しい児童生徒に対して、特性に応じた専門的な指導を行う指導形態である。目的は、在籍している学級、学校における適応状態の改善にあり、通級による指導がいかに通常の学級における指導に般化できるかが通級指導教室に科せられた課題でもある。本研究では関連研究として、通級による指導が通常の学級における教科の指導とどのような連携が図られているのかについて、発達障害を対象とする通級指導教室へのアンケート調査により検討した。

通級指導教室では、子どもの特性を十分に把握した上で、特性に応じた指導内容・方法を選択し、子どもが円滑に習得できるための教材・教具なども工夫している。通級指導教室では個に応

じた指導が展開されるため、教材もかなり個人の特性に応じて、見やすさ、使いやすさ、気づきやすさなどを考慮して工夫されている。通級による指導は、自立活動の指導を中心に行い、教科の補充的指導は必要に応じて指導することになっており、教科書を使った学年相応の学習内容を教えるいわゆる教科学習は行わない。ただし、「読み」、「書き」など学習の基礎的な能力に関する指導を必要とするLD等の子どもに対しては、教科指導に類似した指導を行うことも考えられる。その場合にも、絵カード等の視覚的な教材や読み書きを補助する教具などを工夫して指導が行われている。個別的な指導の場で、個々の特性に応じた指導方法や教材・教具を工夫していることが多いため、指導の有効性が高いとしても、必ずしも通常の学級における集団指導の場面では活用できるものとは限らない。

今回の調査では、通級指導教室と通常の学級との連携を図る上で重要なことは次の3点にまとめられた。一つ目は、子どもの実態に応じた教材のレベルを通級指導教室と通常の学級で一貫性を持たせる必要があることである。通級指導教室で活用する教材、通級指導教室と通常の学級で共に活用する教材などの視点で考える必要がある。二つ目は、通級指導教室担当者と通常の学級担任との指導方針や子どもの特性の共通理解を図ることである。特に、他校通級してくる子どもに関しては、話し合いの時間が十分とれていないことを担当者は強く感じている。計画的に話し合いの時間を設定し、連絡を図る手段の工夫が求められている。そして、三つ目が、子どもの特性に配慮した、環境の整備やかかわり方の一貫性である。学びやすい環境を整備すること、教師や友達との関係を調整すること、これらは学級づくり、集団づくりへの支援とも関連してくる。

通級指導教室には、通常の学級での適応が難しい子どもたちが通ってくる。通級による指導の目的は、通常の学級での適応力を高めていくことにある。通級する子どもたちにとって、わかりやすい指導を行う通級指導教室は安心できる居場所となる。一方で、通常の学級はうまく取り組めないことが多く安定できる場所にならないということでは、通級による指導の本来の目的は果たせない。居場所である通級指導教室から巣立っていくことができるためにも、通級による指導が通常の学級における指導と連動していかなければならない。

## 7. テスト・アコモデーション

2006年12月に国連で採択された障害者の権利に関する条約では、リーズナブル・アコモデーション（合理的配慮）という概念が盛り込まれている。権利条約においてリーズナブル・アコモデーション（合理的配慮）とは、「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享受し、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、均衡を失った又は過度の負担を課さないもの」（第2条）と定義されている。米国、フランス及びドイツにおいては、障害の有無のみならず障害の種類や程度を理由とした差別についても禁止している。わが国においても、障害者基本法において、「障害者に対して、障害を理由として、差別することその他の権利利益を侵害する行為をしてはならない」（第3条第3項）ことが規定されているが、わが国における合理的配慮を法的整備も含めてどう位置づけるかが検討課題となっている。

リーズナブル・アコモデーション（合理的配慮）のポイントは、前述の「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、均衡を失った又は過度



の負担を課さないもの」という点にある。教育に置き換えて考えると、学習内容や目標そのものを変えてしまうこと、教師の経費や労力などの負担の大きいもの、特定の個人だけを対象とした配慮・支援等は、該当しないことになる。本研究では、関連研究として、テストにおけるアコモデーションについての調査研究を行った。

海外の文献研究等により発達障害のある子どもへのテスト・アコモデーションについてわかったことは、「発達障害のある子どもへのアコモデーションについては、国内的にも、明確な指針等が確立されていないこと」、「発達障害のある子どもへのテスト・アコモデーションについての研究では、テスト・アコモデーションを実施することについての妥当性や効果といった観点からも、依然議論が多いこと」、「発達障害のある子どもに妥当なテスト・アコモデーションの在り方を考えるとともに、ユニバーサルデザインといった観点からも、テストや評価について考えていく必要があること」である。

本研究においてテスト・アコモデーションに関する調査を教師及び生徒等に行った。テスト・アコモデーションに関する現状については、小学校の低学年と高学年、さらには、小学校と中学校で学年による実施の差がみられた。小学校低学年では、テストの「作成過程」「実施過程」「評価過程」と広範囲でテスト・アコモデーションの実施がみられるが、高学年では、テスト・アコモデーション（「代読」「代筆」「口頭での解答」「別室受験」等）を実施する際、他の児童へいかに説明を行うかという実施面での困難さが増すことがあると推察された。一方で、「評価過程」においては、教員裁量の余地が高く、他児への説明も不用なため、実施しやすいアコモデーションであると考えられるが、評価に際して許容度を広げることは、テストの妥当性、公平性の面からも課題となってくる。中学校で実施していない理由としては、「必要性がない」「入試対応」が挙げられた。中学校では、高校受験を控えているため、定期試験と関連づけて考えていることがうかがえる。テスト・アコモデーションを実施する対象者は、弱視、外国籍、不登校等の生徒であり、LDやADHD等の発達障害を対象としたテスト・アコモデーションはみられなかった。効果については、小学校段階では子どもの能力やスキルが発揮できたとの見解がみられる一方、中学校段階では、意欲の高まりや苦手意識の減少等の心理面での効果は指摘され、中学校ではテスト・アコモデーションを行わないことでスキルや能力の習得を促したいと考えていることが予想され、ここでも小学校と中学校の違いが見られる。中学1年生、3年生の生徒への調査では、時間延長、計算用紙やメモ用紙の配布、問題用紙と解答用紙と一緒に通常の学級に在籍する生徒の約40%が「はい」と回答したことから、特別な教育的ニーズの有無に関係なく、テスト・アコモデーションを行うことで、全ての生徒にわかりやすいテスト形式になることが示唆された。

教員にとっては、高校受験をも視野に入れた定期試験の位置づけ、同じ教科を担当する他の教員とのコンセンサスの必要性、アコモデーションが伸び得る能力を害してしまうのではないかとといった懸念もうかがわれた。アコモデーションに関する認識、つまり、そもそも障害によって支障をきたしていることに対して、アコモデーションを実施することで、公平に、かつ妥当に本来の評価が子どもに対して実施できるということも、教育の場において深めていく必要があると考える。

大学入試センターにおいて、これまでの視覚障害や聴覚障害等の試験実施上の配慮に加えて、発達障害の関する配慮についても検討されている。義務教育終了後の高校入試、大学入試において発達障害の特性に応じた配慮がなされることは、進学・進路選択に大きく門戸が開かれることになる。小学校では問題の下に解答を書き込む1枚のテスト用紙が、中学校では、高校入試を意

識して問題用紙と解答用紙を分けている学校がほとんどである。LD等の認知特性のある子どもにとっては、解答欄に答えを書き込む作業自体が高いハードルになってしまう場合もある。学習内容の習得状況が、テスト結果による評価には必ずしも反映されていないということである。入試制度も含め、試験による評価の公平性という問題を改めて考える必要がある。また、こうしたアコモデーションは入学試験のみならず、入学後にも継続していかなければ意味がない。いずれにしても、わが国の教育制度に応じたリーズナブル・アコモデーション（合理的配慮）の在り方を早急に検討していく必要がある。

## 8. 今後の課題

最後に、学級サポートプランを活用した、通常の学級における発達障害のある子どもへの教育的支援に関する今後の課題を述べる。学校現場にも様々な子どもの実態把握のためのチェックリスト等が導入されている。情報が多いほど整理は難しくなり、指導の方向性が見えなくなってしまう。セルフチェックによるアセスメントから、具体的な支援にどうつなげていけばよいか、通常の学級の担任だけに委ねることは難しい。校内体制、学年体制による複数の教員のかかわり、外部の専門家からのコンサルテーションの必要性も出てくる。

実態把握のためのアセスメントは重要であるが、アセスメントをどう具体的な支援に活かしていくか、支援による効果をどう評価していくかが大きな課題である。研究協力校では、

わかりやすい授業の工夫により、学級全体の子どもたちの授業への参加態度などに変容が見られたが、教育的な効果はなかなかすぐには目に見えにくい。学級サポートプランの有効性は、チェックのしやすさ、利用のしやすさは、教育的な効果に表れることが前提になくは意味がない。学級全体へのわかりやすい授業の改善、学級経営の見直し、発達障害のある子どもたちにとっても教育的な効果があり、学級全体の学力向上にもつながっているという評価の指標を検討していく必要がある。評価の観点として、結果を見る総括的評価だけでなく、プロセスである形成的評価をどう行うかも重要である。

発達障害のある子どもが通常の学級で学ぶためには、授業や学級経営に対する教師の姿勢が改めて問われてくる。集団で学ぶことが苦手な子どもが、はじめから集団でうまく学ぶことは難しいということであり、終局的にも他の子どもたちとまったく同じように学べるレベルには至らないであろうことを認識し、教育的支援を工夫していくことが重要である。

わかる授業づくりや支持的な学級づくりを目指し、学級全体への支援を工夫することは、すべての子どもたちにとって学びやすい、生活しやすい学習環境を整えることになる。教師による一方的な教授だけでなく、子ども同士が支え合い、教え合い、そして認め合うことで学ぶ力も高まっていくと思われる。学級全体が落ち着いていることで、発達障害等の子どもへの個別的な指導に取り組む余裕も生まれてくる。はじめから集団の一員として同じように学ぶことを期待するのではなく、個別的な配慮の必要な子どもの実態把握を十分に行い、個別の指導計画を作成して指導に取り組む中で、集団の中で可能な個別的な支援と、集団の中では難しい支援についても見えてくると思われる。言い換えれば、共通の目標に到達するために指導方法や授業改善で対応できるのか、それとも指導方法だけでなく目標までも個別化する必要があるのか、その場合に集団における指導で可能なのかということである。教師一人の一斉指導では難しい場合に、現行の教

育制度の中での工夫を考えることになる。学級内で行うTTによる指導や少人数制指導、支援員や学習ボランティアの活用、学級以外の場を利用する個別的な指導の場の設定や特別支援学級、通級指導教室の弾力的運用などである。

発達障害等の個別的な配慮の必要は子どもの教育は、学級の中だけで担任が行う教育から、学級を中心にしながらもいろいろな場を活用した教育という発想の転換も今後必要になってくる。

基本的に一人の教師が集団の子どもたちに教授するわが国の教育形態において、授業改善のためのセルフチェックにより指導スタイルをどこまで変えられるだろうか。これまでの自分の指導スタイルを変えてみようと思うためには、学級で苦戦している子どもを何とかしたいという気持ち、効果のありそうなことは試してみようというチャレンジ精神、データの結果や他者からの助言を真摯に受け止める姿勢、経験に基づく固定観念を新たに見直すことができる柔軟性などが求められる。そして、支援の工夫による効果という成功経験の積み重ねがまた次の動機付けとなっていく。

特別支援教育は、様々な障害や困難を抱えている子どもに対し、個の特性に応じた支援の工夫していくバリアフリー的対応と、みんながわかりやすい授業のユニバーサルデザインのあり方という視点から考えていく必要がある。授業のユニバーサルデザインとは、すべての子どもにわかりやすく、そしてすべての教師が実践することができることが大切である。授業を単純にパターン化し、誰もが同じような授業をすることを意味してはいない。授業には教師と子どもとの人間関係がベースにある。全体の雰囲気が違う学級、配慮の必要な子どもの状態が違う学級において、毎回同じパターンで授業を行うことはありえない。授業には技術性と芸術性があり、技術性という観点から共通の授業のデザインを創り上げ、教師の技量や特性を生かした芸術性のある授業を行う。そこでは、子どもの反応やその時々状況に応じて、臨機応変に、柔軟に教師の教育的タクトが振られ授業が展開していく。指導力、授業力において足りないところを補うという観点だけでなく、個々の教師のもっている特性、持ち味をどう生かすかという観点も大切にしたい。

## 引用・参考文献

- 天野正輝 (2006) 重要用語 300 の基礎知識教育課程. 明治図書
- Cantrell, G. J. (2000) Accommodation: The critical element in academic success for students at-risk. USA: Dissertation.com.
- CAST (2008) Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Author.
- 独立行政法人大学入試センター適性試験課 (n. d.) 受験特別措置関係書類. [http://www.dnc.ac.jp/houka/20/pdf/shinsei\\_A.pdf](http://www.dnc.ac.jp/houka/20/pdf/shinsei_A.pdf) (2009.01.27 確認).
- 藤井茂樹・齋藤由美子 (2009) 通常学級へのコンサルテーション: 発達障害児及び健常児への教育的効果 (4) ～「授業についての自己チェックリスト」と「学級経営についての自己チェックリスト」の活用～. 日本LD学会第18回大会論文集、345.
- 藤芳衛・堀江祥仙・藤芳明生・石崎喜晴 (2006) テストのユニバーサル・デザイン: 学習障害者と中途失明者の受験を可能にする大学入試センター試験用音声問題出題システムの開発. 電子情報通信学会技術研究報告, 105(684), 1-6.
- Goh, D. S. (2004) Assessment Accommodations for Diverse Learners. Boston, MA: Pearson Education.
- Goh, D. S. (2004) Assessment Accommodations for Diverse Learners. Boston, MA: Pearson Education.
- 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. 東洋館出版社
- 飯島知子 (2008) 小学校通常学級における発達障害の特性を活かした授業改善に関する研究—特別支援教育コーディネーターの行う「校内研修会」と「担任への支援」からの検討 (概要). 特別支援教育コーディネーター研究 (3) 13-17.
- 伊藤亜矢子・松井 仁 (2001) 学級風土質問紙の作成. 教育心理学研究. 第49巻. 第4号
- 海津亜希子・玉木宗久・伊藤由美・涌井恵 (2009) 発達障害のある子どもへのテスト・アコモデーションの検討. 国立特別支援教育総合研究所 重点推進研究: 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 中間報告資料.
- 海津亜希子 (2009) 通常の学級における学習につまずきのある子どもへの多層指導モデル (MIM) 開発に関する研究. 平成18～20年度若手研究 (A) 課題番号18683008
- 河村茂雄 (1998) たのしい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック (小学校編. 中・高等学校編). 図書文化
- 加藤孝次・安藤 慧 (1993) 個別化・個性化教育の理論. 黎明書房
- 小林浩子・古田島恵津子・長澤正樹 (2009) 通常学級における学習のユニバーサルデザイン化の有効性～教師の指導行動の変容による学級集団と特別なニーズのある児童の問題行動の改善について～. 第47回日本特殊教育学会大会論文集、490.
- 小林倫代・佐藤克敏・玉木宗久・海津亜希子 (2006) 通常の学級における配慮を必要とする子どもたちへの支援. H15-17年度プロジェクト研究報告書: 小・中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究—LD, ADHD等の指導法を中心に—. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所. 34-78.

- 国立特殊教育総合研究所（編）（2004）発達障害のある学生支援ガイドブック．（東京）ジアース教育新社．
- 厚生労働省（2008）労働・雇用分野における障害者権利条約への対応の在り方に関する研究会（第1回）資料．我が国における「合理的配慮」のあり方について（論点整理）
- 熊谷市立富士見中学校（2009）文部科学省研究開発実施報告書
- Miller, L., & Newbill, C. (2006) Section 504: In the classroom. How to design and implement accommodation plans. Austin: PRO-ED.
- 文部科学省（2009）小学校学習指導要領解説 特別活動編
- 文部科学省（2009）「高等学校における特別支援教育の推進について」，特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議、高等学校ワーキング・グループ．
- National Reading Panel(2000) Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- National center for education statistics (n.d.) NAEP Inclusion Policy. <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/inclusion.asp> (2008. 01. 27 確認)
- 日本政府仮訳（2007）障害者権利条約. <http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/rights/rightsig.html> (2009/1/27 確認)
- 新潟市立潟東東小学校（2008）研究発表会資料
- 岡山県津山市立西小学校（2008）学校で取り組む特別支援教育のヒント．明治図書  
<http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.cfm> (July 2, 2007)
- 大城英名・石塚謙二・徳永豊・土谷良巳・川住隆一・菅井裕行（2002）主要国における特別な教育的ニーズを有する子どもの指導について－英国における特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査．科学研究費補助金特別研究促進費報告書（研究代表者：千田耕基）
- オックスフォード新英英辞典（2003）Oxford University Press
- Polloway, E. A., Epstein, M. H., & Bursuck, W. D. (2003) Testing adaptations in the general education classroom: Challenges and direction. *Reading and Writing Quarterly*, 19,1-4.
- Qualifications and Curriculum Authority(2008) National curriculum assessments English, mathematics and science Test administrators' guide 2008 KEY STAGE 3
- Qualifications and Curriculum Authority(2008) Modifies test administrators' guide - Tests for pupils with hearing impairment and pupils who use sign language 2008 KEY STAGE 2
- Qualifications and Curriculum Authority(2008) Modifies test administrators' guide - Tests for pupils with hearing impairment and pupils who use sign language 2008 KEY STAGE 3
- Qualifications and Curriculum Authority(2008) Modifies test administrators' guide - Modified large print and Braille tests for pupils with visual impairment 2008 KEY STAGE 3
- Qualifications and Curriculum Authority(2008) National curriculum assessments English, mathematics and science Test administrators' guide 2008 KEY STAGE 2
- 笹森洋樹・佐藤慎二・渡部匡隆（2009）明日からできる教室での特別支援教育．別冊教育技術 8

月号. 小学館

障害を持つアメリカ人法 (ADA) とは.

[http://www32.ocn.ne.jp/~everydayimpress/New\\_Folder/explain4.htm](http://www32.ocn.ne.jp/~everydayimpress/New_Folder/explain4.htm) (2009/1/27 確認)

恒吉宏典・深澤広明 (2007) 重要用語 300 の基礎知識. 明治図書

玉木宗久 (2008) イギリスにおける特別な教育的ニーズのある子どもの早期支援について. プロジェクト研究 (平成 18・19 年度) 発達障害のある子どもの早期からの総合的支援システムに関する研究. 研究報告書「発達障害支援グランドデザインの提案」. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 119-130

玉木宗久・海津亜希子・佐藤克敏・小林倫代 (2007) 通常の学級におけるインストラクショナル・アダプテーションの実施可能性—小学校学級担任の見解— LD 研究, 16(1), 62-72.

玉村公二彦 (2006) 国連・障害者権利条約における「合理的配慮」規定の推移とその性格. 障害者問題研究, 第 34 卷, 11-21.

Thurlow, M. L. (2007) Research Impact on State Accommodation Policies for Students with Disabilities

田中耕治 (2007) よくわかる授業論. ミネルヴァ書房

恒吉宏典・深澤広明 (2007) 重要用語 300 の基礎知識. 明治図書

上野一彦・篁倫子・海津亜希子 (2008) LDI. 日本文化科学社.

文部科学省・厚生労働省 (2009) 保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2008) 発達障害支援グランドデザインの提案

ADA (障害をもつアメリカ人法) 10 年の歩みと日本における障害者権利法 (JDA) の方向性 (その 2). [http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n230/n230\\_07-01.html](http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n230/n230_07-01.html) 2009/1/29 確認)

保立有希子・中澤恵江 (2008) 2007 年に開催された OECD における SENDDD (障害・困難、社会的不利を有する生徒) にかかる各国代表者会議報告. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 世界の特別支援教育, 22, 87-91.

渡部テイラー美香 (2007) 目に見えない障害のある大学生の就学支援: アメリカモンタナ大学の事例. <http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/resource/ld/dss.html> (2009/1/27 確認)

吉田多美子 (2007) フィンランド及び英国における義務教育の評価制度の比較—学力テスト、学校評価を中心に—. レファレンス. 国立国会図書館調査及び立法考査局, 95-109

吉利宗久 (2004) アメリカ合衆国におけるインクルージョンの支援システムと教育的対応. (広島) 溪水社.

重点推進研究

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  
平成20年度～21年度

研究成果報告書

---

平成22年3月

研究代表者 笹森 洋樹

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

〒289-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1

TEL: 046-839-6803

FAX: 046-839-6918

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

---