

通常学級へのコンサルテーション ～軽度発達障害児及び健常児への教育的効果～

(課題番号 19330215)

平成19年度～21年度 科学研究費補助金
(基盤研究 (B)) 研究成果報告書

平成22年 3 月

研究代表者 藤井 茂樹
研究分担者 齊藤 由美子

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

ま え が き

特別支援教育は、2000 年からモデル学校での支援体制の構築に始まり、2003 年からはモデル地域の構築へと広がり、2008 年より全ての小中学校等において支援体制の構築へと推進されてきた。通常の学級に在籍する 6.3 %の発達障害児（LD・ADHD・高機能自閉症）を含む障害のある児童生徒の指導についての体制づくり、つまり、個別の教育支援計画の作成・実施・評価、特別支援教育コーディネーターの役割の設定、校内システムの組織化が進められてきた。しかし、通常の学級における発達障害児等への指導・支援には多くの問題点があった。40 人学級で他の子ども達の活動と平行してどのように実施するのか、不登校・いじめ、虐待等様々な支援を必要とする子どもが通常の学級に多数存在する中でどのように対応するのか等である。また、発達障害児等の支援の提案は「配慮」の域を出ず、対象児がほとんどの時間を過ごす教科学習の中での「指導」についても十分な究明がなされていない現状である。

アメリカ合衆国では、「一人も落ちこぼれを出さない教育法（2001）」によって、州のスタンダードカリキュラムとスタンダードテストの導入による障害児を含めた学校ぐるみの学力向上への取り組みが行われている。通常の学級において、学習のユニバーサルデザイン化による教育支援の様々な方法が提唱され、それが障害のある子どものみならず学級の多くの子どもに有効であると証明されている。

本研究では、特別支援教育の推進に際し学習のユニバーサルデザインの視点を通常の学級に取り入れることを提案し、そのための効果的・効率的なコンサルテーションの方法と内容を実証的に研究することを目的としている。本報告書は、学級の子どもすべての学力向上をめざした授業づくり、学級の子どもすべての居心地よくやる気のある学級集団づくりから、特別支援教育を推進することの重要性をまとめたものである。本報告書によって、今後の特別支援教育の推進には、学校全体で取り組む通常教育と特別支援教育のシステムの再構築が必要であることが理解されるものと考ええる。

平成 22 年 3 月

研究代表者 藤井茂樹

目 次

研究組織

第Ⅰ章 日本における軽度の発達障害の子どもの教育（指導・支援）の現状	1
------------------------------------	---

第Ⅱ章 研究の背景となる理論的枠組み

1. 「学校全体で取り組むモデル」の提案	11
2. 日本において「学校全体で取り組むモデル」を機能させる視点	18

第Ⅲ章 研究の目的、及び方法

1. 研究の目的	23
2. 研究の方法	24

第Ⅳ章 結果

1. 研究1 授業、及び学級経営についての自己チェックリストの開発と 活用の仕方の検討	27
2. 研究2 自己チェックリスト及びコンサルテーションを活用した 授業改善と学級づくり	37
3. 研究3 巡回相談における活用	91

第Ⅴ章 研究のまとめ	125
------------	-----

資料

1. 授業についての自己チェックリスト 学級経営についての自己チェックリスト	131
2. 米国における教育のシステムチェンジの試み	143
3. 通常のカリキュラムのアクセスとそこでの向上	157
4. 学会発表資料	167

研 究 組 織

研究代表者：藤井茂樹（独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 総括研究員）

研究分担者：齊藤由美子（独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 研究員）

研究協力者：北脇三知也（栗東市巡回相談員） 平成 19.20.21 年度

外儀やよひ（徳島県海陽町立穴喰小学校 校長） 平成 19.20.21 年度

安岡 寛（滋賀県栗東市立葉山東小学校） 平成 19.20.21 年度

横井久美香（滋賀県栗東市立葉山小学校） 平成 19.20.21 年度

吉田美佐（滋賀県栗東市立治田小学校） 平成 21 年度

涌嶋真里（滋賀県栗東市立治田小学校） 平成 21 年度

山田朋子（滋賀県栗東市立栗東西中学校） 平成 21 年度

黒川里美（滋賀県栗東市立治田小学校） 平成 19.20.21 年度

黒川俊文（滋賀県栗東市立治田小学校） 平成 19.20 年度

平尾光子（滋賀県栗東市立治田東小学校） 平成 19.20 年度

友清裕子（滋賀県栗東市立治田東小学校） 平成 21 年度

小野澤祐子（滋賀県栗東市立治田西小学校） 平成 19.20 年度

池本温子（滋賀県栗東市立治田西小学校） 平成 21 年度

山川夏子（滋賀県栗東市立金勝小学校） 平成 19.20 年度

森あゆみ（滋賀県栗東市立金勝小学校） 平成 21 年度

西村裕美（滋賀県栗東市立大宝小学校） 平成 19.20 年度

内堀紀子（滋賀県栗東市立大宝小学校） 平成 21 年度

森 紀人（滋賀県栗東市立大宝西小学校） 平成 19.20.21 年度

海下えり子（滋賀県栗東市立大宝東小学校） 平成 19.20.21 年度

伊庭裕美（滋賀県栗東市立葉山中学校） 平成 21 年度

伴野茂次（滋賀県栗東市立栗東中学校） 平成 21 年度

研究協力機関：栗東市教育委員会 平成 19.20.21 年度

滋賀県栗東市立葉山東小学校 平成 19 年度

徳島県海陽町立穴喰小学校 平成 19 年度

滋賀県栗東市立葉山小学校 平成 20 年度

滋賀県栗東市立治田小学校 平成 21 年度

滋賀県栗東市立栗東西中学校 平成 21 年度

I 章

I. 日本における軽度の発達障害の子どもの教育（指導・支援）の現状

本章では、特殊教育から特別支援教育に転換されていった経過を、文部科学省の施策を通して概観していく。平成 19 年度は、教育基本法をはじめ関係の法律の改正が整い、特別支援教育元年とされ現在に至っている。この経過の中で出てきている課題を明らかにしたい。

1. 特殊教育から特別支援教育への転換

日本において、学習者の多様なニーズに対応する教育施策がここ 10 年間展開されてきた。その経過を振り返り、軽度の発達障害の子どもへの対応の現状を概観する。

21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議が 2001 年 1 月に最終報告を出した。この報告では、障害のある児童生徒等の視点に立って一人一人のニーズを把握し、必要な支援を行うことの必要性が提示された。2003 年 3 月には、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」において、障害の程度等に応じ特別な場で指導を行う「特殊教育」から、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」の転換を図るという基本的方向が明示された。つまり、「障害の種類と程度」から「一人一人の特別な教育的ニーズ」への転換である。報告の中で特別支援教育とは、「従来の特殊教育の対象の障害だけではなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行う」と定義づけたのである。この特別支援教育を推進する上での学校の在り方については、次の 2 点があげられている。1 点目は、盲・聾・養護学校から特別支援学校へ（障害の重複化や多様化を踏まえ、障害種にとらわれない学校設置を制度上可能にすること、小中学校等への教育上の支援を行う地域の特別支援教育のセンター的役割を担う「特別支援学校」の制度に改める）である。2 点目は、小中学校における特殊学級から学校としての全体的・総合的な対応へである。つまり、LD、ADHD 等を含めすべての障害のある子どもについて教育的支援の目標や基本的な内容等からなる「個別的教育支援計画」の策定とすべての学校に特別支援教育コーディネーターを置くことの必要性とともに、特殊学級や通級による指導の制度を、通常の学級に在籍した上で必要な時間のみ「特別支援教室（仮称）」の場で指導を受けることを可能とする制度に一本化することの検討である。

以下、転換による経過をみていく。

（1）今後の施策の在り方や教育の在り方の検討今後の施策の在り方や教育の在り方の検討のための基礎資料調査（2002）

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（学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能自閉症等）の実態を明らかにし、今後の施策や教育のあり方の検討の基礎資料とするため、全国調査を 2002 年に実施した。

知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を持っていると担任教師が回答した児童生徒の割合が 6.3 %であった。その内訳は、学習面で著しい困難を示す場合が 4.5 %、行動面で著しい困難を示す場合が 2.9 %、学習面と行動面とともに著しい困難を示す場合が 1.2 %であった。

この調査は、担任教師による回答に基づくもので、LDの専門家チームの判断や医師の診断によるものではないので、その結果が、実際に診断されたLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒の割合を示すものではない。

（２）支援体制の構築のためのガイドラインを作成

小中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育的支援体制の整備のためガイドライン（2004）

2003年3月の「今後の特別支援教育の在り方（最終報告）」と2002年12月14日に閣議決定された「障害者基本計画」に基づき決定された「重点施策5か年計画」により、このガイドラインが策定された。このガイドラインは、全国の小中学校においてLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒の支援体制の構築に役立てるために作成したものである。ガイドラインは、概論、教育行政担当者用、学校用、専門家用、保護者・本人用の5部構成になっている。学校用（小・中学校）においては、校長用・特別支援教育コーディネーター用・教員用に分けて記述されている。

（３）モデル学校での支援体制の構築からモデル地域の構築へ

① 学習障害児（LD）に対する指導体制の充実事業（2000～2002）

2000年は一部の地域指定で、さらに2001年からはすべての都道府県で研究指定校となった小・中学校において、校内委員会を設置、教育委員会には専門家チームを設置し、専門家による巡回相談を行うという取り組みからその有効性を検証した。また、LDの実態把握・判断基準（試案）の試行と有効性の検討を行うと共に、LDの児童生徒への指導方法を明らかにしようとした。

② 特別支援教育推進体制モデル事業（2003～2007）

LD・ADHD・高機能自閉症等の発達障害を含め、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じて、乳幼児期から就労に至るまで一貫した計画的な支援体制の充実を図ることを目的としている。（委嘱先数：47都道府県）

この事業を通じ、各地域や学校においては、医療・保健、福祉、労働等の関係機関と連携した総合的な支援体制の整備を進めた。なお、2005年からは、発達障害者支援法の施行も踏まえ、厚生労働省との連携を強化し、乳幼児期から就労に至るまでの一貫した支援体制の整備を図るため、事業対象を幼稚園及び高等学校へ拡大した。2007年においては、これまでの事業内容に加え、障害のある子どもに対する支援体制の一層の充実を図るため、学生支援員を活用した支援を行った。また、一般の教員に対する研修の実施を推進することにより、特別支援教育の理解・啓発を進め、通常の授業における支援の一層の充実を図ることとした。

（４）全ての小中学校において支援体制の構築へ

発達障害等支援・特別支援教育総合事業（2008～）

発達障害を含む全ての障害のある幼児児童生徒の支援のため、外部専門家による巡回指導、各種教員研修、学生支援員の活用などを実施することにより、特別支援教育を総合的に推進することを目的としている。（委嘱先数：47都道府県）

（５）特別支援教育の定着に向けての指針

特別支援教育の推進について（通知）2007年4月

特別支援教育が法的に位置づけられた改正学校教育法が施行されるにあたり、2007 年 4 月、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校において行う特別支援教育について、基本的な考え方、留意事項をまとめ、都道府県・指定都市教育委員会等に対し特別支援教育の一層の推進を図るように通知した。特筆すべきことは、校長の責務を取り上げ、特別支援教育実施の責任者として、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深めるとともに、リーダーシップを発揮しつつ、特別支援教育体制整備を行い、組織として十分に機能するよう教職員を指導することが重要であるとしたことである。

特別支援教育を実施するため、各学校において以下の体制整備と取り組みを行うとした。校内委員会の設置、実態把握、特別支援教育コーディネーターの指名、関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用、「個別の指導計画」の作成、教員の専門性の向上である。

2. 軽度の発達障害の子どもの特性

文部科学省は、LD・ADHD・高機能自閉症の一人一人の特別な教育的ニーズを的確に把握し適切に対応するために、LD・ADHD・高機能自閉症のそれぞれについて定義と判断基準を示した。LDについては、「学習障害児に対する指導について（報告）」（1999 年 7 月）、ADHDと高機能自閉症については、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（2003 年 3 月）によるものである。

1995 年 3 月に、学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議が、学習障害の定義、実態把握の方法、指導等について中間報告を公表した。学校関係者からは中間報告で示した学習障害の定義があいまいで、理解することが難しいという指摘があった。また、識者等が学習障害を語るときも、必ずしも同一の対象が想定されていない状況であった。そのため、1999 年の報告では、定義等の明確化を図ったのである。しかし、学習障害の原因や、他の障害や環境的要因との重複、行動の自己調整・対人関係の問題等整理はされたが、教育と医療関係者との十分な共通理解までには至らなかったように思われる。文部科学省が出した定義は、あくまで教育定義であるということ、障害の種類や程度だけに注目するのではなく、一人一人の教育的ニーズを把握しそれに基づいて適切に対応するための定義と判断基準であるということを忘れてはならない。

学習障害の定義

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、推論するなどの特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す、様々な障害を指すものである。

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、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

ADHDの定義

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の機能に支障をきたすものである。また、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。

高機能自閉症の定義

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③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いう。
また、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。

（１）教育用語と医学用語としての学習障害

文部科学省が定義した学習障害は、医学用語の学習障害とコミュニケーション障害と一部の広汎性発達障害が包括される可能性をもったものである。医学が定義している学習障害は、DSM-IVやICD 10では、読字の障害・書字の障害・計算の障害を取り上げている。イギリスやオーストラリア、ニュージーランドは学習障害を子どもが課題に直面した際に経験する困難さ、学習不振全般を指す包括的な用語として学習困難（Learning Difficulties）という表記を用いている。このことは、細かく医学的な障害によって分類するより特別な教育的ニーズを見極め、それに対応していこうとする姿勢の表れともいえる。また、学習障害を学び方の違う子（Lerning Differences）という表現で、個々の情報処理の仕方に違いがあるという意味で、個人差に焦点を当てて用いられる場合がある。

医学用語としての学習障害では症状記述を明確にしたものではあるが、発達障害としてのこれらの近接概念の診断基準が流動的で疾病分類学上の妥当性についても不明さが残る（上野 2001）。教育における学習障害の判断も、医学的診断基準の動向から多くのことを学び、定義的な曖昧さや重複性を乗り越え、具体的な教育的支援を提供しなくてはならない。上野（2001）は、学校教育という立場から主体的に支援を前提とする教育診断の意味があるという。

その中で、田中（2008）がいう学習障害への対応は、教育現場で有効に活用できるものと思われる。すなわち、学習障害を十分な配慮と支援が必要な個性という理念で Lerning Differences で子どもを見つめ、この状態を抱えている子どもと養育者、関係者に対応する場合、子どもにある Learning Difficulties に注目し、Learning Difficulties とそのほかの要因とを鑑別し、学習過程（認知情報処理過程）のつまずきを評価すべきであるということである。

この考え方を受けて、本研究においては学習障害を含む発達障害への対応を、Learning Difficulties とそのほかの要因とを鑑別し、学習過程（認知情報処理過程）のつまずきから評価、支援するという立場をとる。

3. 現状における課題

（１）特別支援教育体制整備等状況調査

文部科学省は、平成 20 年度、幼稚園、小中学校、高等学校に対して「特別支援教育体制整備等状況調査」を実施した（表 6）。その結果の概要は以下の通りである。

- ①公立幼・小・中・高等学校については、比較できる全ての調査項目で平成 19 年度を上回っており、全体として体制整備が進んでいる状況がうかがえる。
- ②小・中学校に比べ、幼稚園・高等学校は依然として体制整備に遅れが見られる。公立小・中学校においては、「校内委員会の設置」、「特別支援教育コーディネーターの指名

といった基礎的な支援体制はほぼ整備されており、「個別の指導計画の作成」、「個別の教育支援計画の作成」についても、大きな進捗が見られた。

- ③国公立別で比較すると、全体的に私立学校の体制整備に遅れが見られる。「校内委員会の設置」、「特別支援教育コーディネーターの指名」といった基礎的な支援体制も十分とは言えない。

幼稚園、小・中学校、高等学校の状況

- 公立幼・小・中・高等学校については、比較できる全ての調査項目で平成19年度を上回っており、全体として体制整備が進んでいる状況がうかがえる。
- 小・中学校に比べ、幼稚園・高等学校は依然として体制整備に遅れが見られる。
- 公立小・中学校においては、「校内委員会の設置」、「特別支援教育コーディネーターの指名」といった基礎的な支援体制はほぼ整備されており、「個別の指導計画の作成」、「個別の教育支援計画の作成」についても、大きな進捗が見られた。また、公立高等学校においては、基礎的な支援体制の整備が進み、平成19年度に比べ、地域による差が小さくなりつつある。

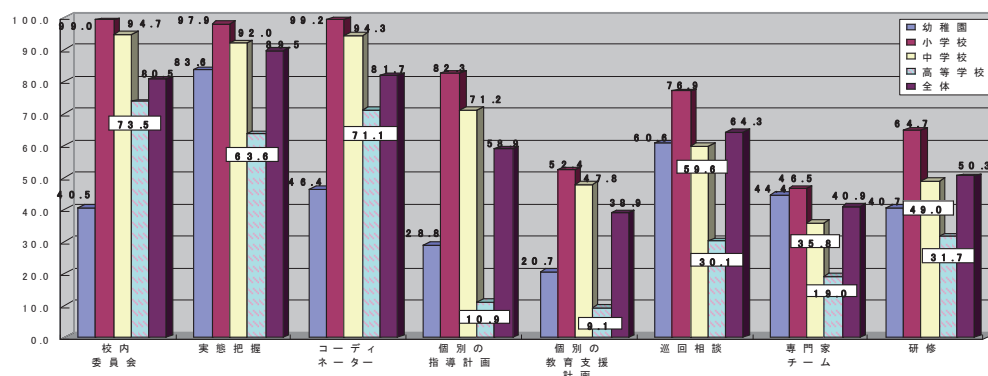


図1 平成20年度特別支援教育体制整備状況調査結果主要グラフ

(2) 通常の学級での取り組みと課題

特別支援教育はスタートしたが、通常の学級の一斉指導で、特別な支援をどのようにしていくのか、発達障害のある子どもの支援も大切だが、まわりの子ども達も一人一人大切であり、どのようにすれば発達障害のある子どもを生かした学級経営ができるのか等、現場教員の悩みは大きい。ここ最近、教室の勉強についていけなくなる、離席する、集団になじめずトラブルを起こすなどの子どもがいたり、まず本人のアセスメントから入り、取り出し指導の必要性を検討する学校も多い。学校には、本人を取り巻く環境を調整しながら支援する余裕がない。このことは、クラスの中に配慮を要する児童生徒の多さから、教師の子どもへの対応の困難さが生じていると考えられる。以下、通常学級における取り組みと課題を示す研究を概観する。

①特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組に関する調査（2007）

国立特別支援教育研究所は、2004年からの特別支援教育体制整備が始まって4年が経過し、2007年改正学校教育法が施行されたことにより、各小・中学校が特別支援教育の理解と充実に向けてどのように取り組んでいるかを調査した。調査校は、全国の小中学校34000校から1000校を無作為抽出した。その結果から、特別支援教育の実態をみていく。

ア 特別支援教育の進捗状況

「校内の対象となる児童生徒の状況が把握され共通理解が図れるようになった」という回答は、小学校87%、中学校75%あった。「校内職員の特別支援教育に対する理解が進み、その必要性が認識されるようになってきた」は、小学校75%、中学校67%であった。それに対して、「特別支援教育に対応した授業改善の取り組み」については、小学校32%、

中学校 26 %が実施しているのみである。「保護者の理解」は、小学校 23 %、中学校 16 %に留まっており、特別支援教育の理解啓発が進んでいない状況である。

イ 支援の対象児童生徒と支援の場

支援の対象となる児童生徒は、小中学校とも発達障害及びその傾向のある児童生徒であり、小学校 82 %、中学校 76 %を占めている。続いて多いのが学習上の課題がある児童生徒であり、小学校 69 %、中学校 58 %であった。彼らの個別的な支援の場は、小中学校とも、学級担任（教科担任）が授業で配慮したり、指導を行っており、小学校では 90 %、中学校では 80 %であった。

小・中学校において、配慮を要する児童生徒の個別的な支援の場は、80 %以上が通常の授業の中で学級担任もしくは教科担任が行っている。授業の中でT Tや習熟度指導、少人数、学習支援員の活用等が行われているが、担任に任されている状況ともいえる。

ウ 特別支援教育を進める課題

小中学校が課題としてあげたことは、配慮を要する児童生徒への個別的な支援を行うための人的配置である。小学校 78 %、中学校 70 %がこの課題をあげている。次の課題は、児童生徒への指導内容や方法であり、小学校 61 %、中学校 59 %であった。このことは、発達障害を含む配慮を要する児童生徒への対応に苦慮している現状があり、喫緊の課題としてまず個別対応ができる学校体制を望んでいるように思われる。対象となる児童生徒の保護者の特別支援教育の理解についても、難しさを感じている学校が多い。小学校 53 %、中学校 50 %がこのことの難しさを示している。あわせて、校内の児童生徒の保護者の特別支援教育の理解の必要性も述べている。

②学級経営上の困難さ

福島県養護教育センターの調査（2007）から、小学校通常学級担任があげる発達障害を含む配慮を要する児童への指導の困難な内容を次のようにあげている。集団、一斉指導の中での指導 64 %、算数的学習内容に困難を抱える児童の指導 46 %、国語的学習内容に困難を抱える児童の指導 43 %である。教科や学習内容を問わず、集団・一斉指導の困難さの大きさを示している。

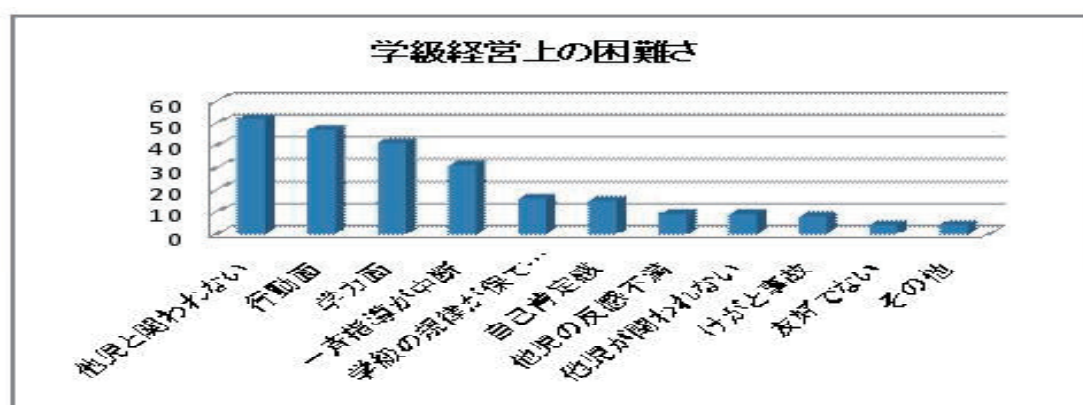


図2 学級経営上の困難さ

村田（2007）の福島県内の小学校教員へのアンケート調査結果（図2）から、通常の学級担任が学級経営上苦勞している内容は、配慮を要する児童が「他児とうまく関われない」52 %、「行動面の問題」47 %、「一斉指導での活動が中断されることが多い」31 %であっ

た。つまり、配慮を要する児童の問題行動により一斉指導が阻害されたり、他児とのトラブルが起きることで、円滑な学級経営が進まない状況が伺える。

③特別支援学級在籍児童の増加と通級による指導での発達障害児の増加

特別支援学級在籍児童生徒数の1998年から10年間の推移を見ると、小学校で1.8倍、中学校で1.7倍の増加である（図3）。障害種別でみていくと、知的障害特別支援学級 小学校47,062人（14,143学級）、中学校24,202人（6,996学級）、自閉症・情緒障害特別支援学級 小学校32,132人（9,817学級）、中学校11,570人（4,035学級）（2008年統計）であり、知的障害が全体の57%、自閉症・情緒障害が35%を占めている。2006年研究所が実施した情緒障害特別支援学級調査結果からは、自閉症または自閉的な傾向児童生徒の割合は、小学校53.9%、中学校46.9%であり、高機能自閉症、アスペルガー症候群は小学校20.6%、中学校13.1%であった。自閉症・情緒障害・LD・ADHD通級指導教室調査（2006）からは、小学校（高機能自閉症27%、広汎性発達障害18%、LD9%、ADHD16%自閉症6% 76%が発達障害）中学校（高機能自閉症20%、広汎性発達障害11%、LD13%、ADHD11%、自閉症4%、59%が発達障害）が通級している。

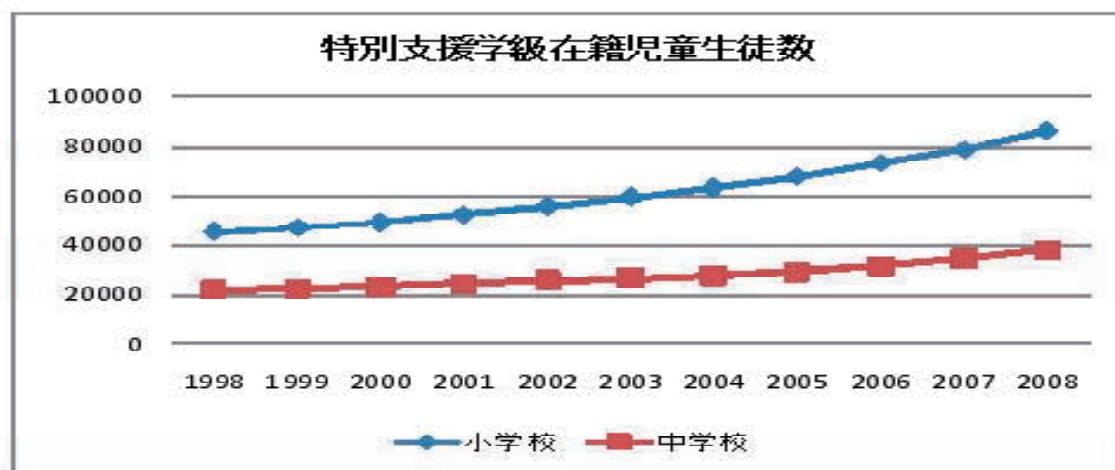


図3 特別支援学級在籍児童生徒数

2006年研究所が実施した「全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」では、発達障害の児童生徒が多く通級している。図4は診断のある発達障害児童生徒数であり、小学校低学年ではADHDと広汎性発達障害の診断を受けている子どもが多くなっている。小学校高学年においてもADHDの子どもは多く通っている。

診断はされていないが担当者が評価している子どもについては図5に示した。小学校低学年及び高学年で学習障害が多く、次いで小学校低学年ではADHDと広汎性発達障害が多い。2001年の調査では、特定の障害について診断を受けている児童生徒は1,328人であり、調査対象の児童生徒数の5.2%であった。2006年調査では、診断を受けている児童生徒数は2,698人であり、調査対象の10.7%にあたる。診断はされていないが、担当者が評価している児童生徒数を合わせると6,119人になり24.3%となる。

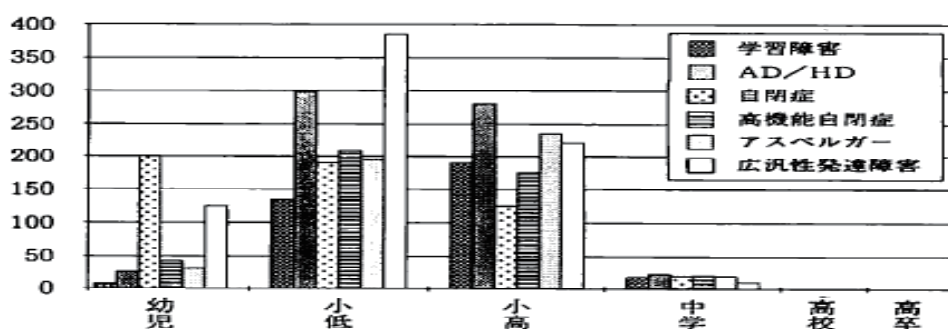


図4 発達障害について（診断あり）

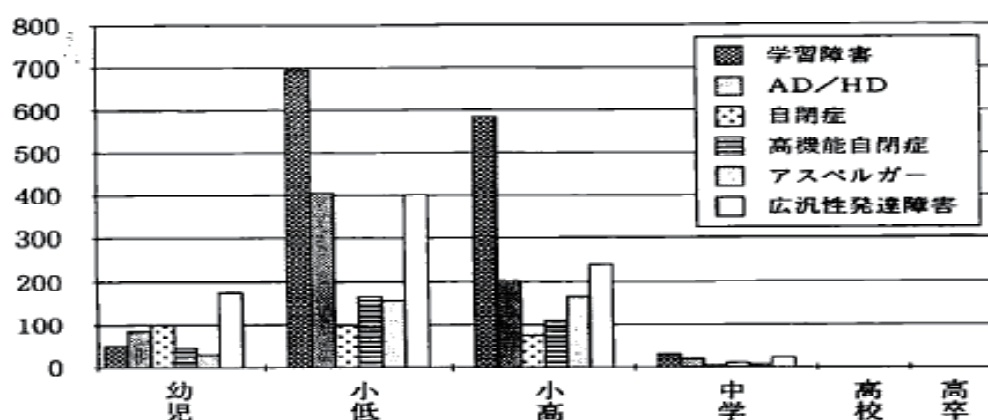


図5 発達障害について（担当者の評価）

④通常の学級での配慮の実態に関する調査（国立特殊教育総合研究所 2005）

通常の学級にいるLD・ADHD・高機能自閉症等の子どもに実施されている配慮の内容を整理し、小学校の学級担任を対象に(a)学級担任が感じている配慮の実施の容易さ(b)配慮の実施状況(c)配慮を実施するための要件を明らかにすることを目的とした調査である。学級担任が実施しやすい配慮の内容は、学級の活動に対する動機付けを高めたり、適切な行動を促したりするものであった。また、それは全ての児童を対象として、あるいは学級全体に対して行われるようなものであった。実施が難しい内容は、新しい教材の準備や設備／備品、支援の個別化を必要とするものであった。配慮の実施が容易と感じている学級担任は、多くの配慮項目を個別にではなく、全ての児童を対象として実施していた。配慮の実施が難しいと感じている人も多く、物的条件、時間的條件、人的条件、あるいは共通理解の条件のいずれかの条件が整えば、通常の学級の中での配慮を実施することができることが示された。この調査から次の2点の検討の必要性を述べている。1点目は、学級全体に対して行われるような配慮は、LD等の子どもの個々のニーズに対してどの程度効果的であるか、2点目は、学級担任が困難と感じている配慮を実施していくために、新しい教材の準備時間や設備／備品、支援の個別化、あるいはそのための学級担任の知識やスキルをどのように確保していくかである。

⑤子どもの実態

河村（2007）は数字から見えてくる学校の課題、今子どもに必要なこと、家庭・地域で必要なことを提示している。その中で、今の子ども達は心理・社会的発達がうまく進まず、自己の確立が難しいことと、その子ども達の中に発達障害のある子ども達が通常の学級と一緒に教育を受けており、その状況が厳しい状況であるという。特に以下の3点の課題が挙げられている。

ア 友達関係

何でも話せる友達は2～5人という小グループが主流であるが、苦手とだと思える友達も2～5人いる状況である。つまり、学級では同じ相手とだけ集まっている様子が浮かんでくる。

イ 学習意欲

小学生の学習意欲をみると、75 %の児童の意欲が高い。しかし、中学生になると学習意欲の高い生徒は36 %となり、かなり落ちてしまう。学習意欲が高ければ、学力の定着もよい状況をみると、中学校での学習意欲を高める取り組みが求められる。

ウ 規範意識

規範意識を聞いた質問、「先生の言うことを聞く」に「とてもそう思う」と答えた小学生は49 %であり、中学生になると19 %になる。「少しそう思う」を含めると、小学生82 %、中学生64 %である。決まりを守るに対しては、「とてもそう思う」は小学生43 %、中学生38 %であり、頑固たる気持ちで決まりを守っている子が半数に満たない状況である。このような通常学級の状態の中に、発達障害等の児童生徒がいた場合、安心して学校生活を送れるのであろうか。教師からみて気になる子とは、一斉指導だけで済ませるのではなく、その子だけの個別的な指導や対応が必要と感じる子である。小学校40人学級で6～7人、中学校で8人程度の割合でいる。一斉指導が難しい、ルールに従えない、キレやすい、攻撃性が高い、友人関係が持てないという発達障害の子が持っている特徴をあげている。

特別支援教育が2007年に完全実施され3年が経過しようとしている。小・中学校の特別支援教育の現状となると、教員の理解は進んではきたが、発達障害を含む配慮を要する児童生徒の指導・支援となると難しい状況である。学習面や行動面に著しい困難を持っている児童生徒6.3 %の指導内容や方法の理解が不十分であり、指導・支援するには専門の教員が不足しているという現場の認識である。つまり、配慮を要する児童生徒は、取り出して専門の教員が指導すべきであるという意識が強い。

小・中学校とも学級の中に様々なタイプの児童生徒がおり、発達障害のある児童生徒まで支援が行き届かない状況といえる。特別支援教育は、「特別」とついているので、発達障害の児童生徒も特別な子であり、通常の学級の担任が対応するのではなく、特別支援学級や通級による指導の担当者が中心に行うべきであるという教員の意識も強い。そのことが、発達障害を含む配慮を要する児童生徒が、通常の学級で安心して居心地よく学習したり友達と行動したりできないのではないかと筆者は危惧している。

文献

- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2007）全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査結果報告書
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2007）プロジェクト研究 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
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2008）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
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2008）プロジェクト研究 小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究
- 福島県養護教育センター（2007）特別支援教育の推進に関する調査
- 文部省（1999）学習障害児に対する指導について（報告）．学習障害児及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導法に関する調査協力者会議．
- 文部科学省（2001）21世紀の特殊教育の在り方（最終報告）．21世紀の特殊教育の在り方に関する調査協力者会議．
- 文部科学省（2003）今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）．特別支援教育の在り方に関する調査協力者会議．
- 文部科学省（2004）小中学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症の児童生徒への教育的支援体制のためのガイドライン．
- 村田朱音（2007）通常学級における特別に支援が必要な児童への支援の在り方と課題ー望ましい学級経営と学級担任の役割ー 福島大学大学院教育学研究科修士論文．
- 田中康雄（2008）軽度発達障害 繋がりがあって生きる 金剛出版．
- 特別支援教育に関する調査研究会（2002）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調査．
- 上野一彦、牟田悦子、小貫悟（2001）LDの教育：学校におけるLDの判断と指導，日本文化科学社．

II 章

Ⅱ． 研究の背景となる理論的枠組み

第Ⅰ章では、日本における軽度の発達障害のある子どもの教育（指導・支援）の現状について概観した。文部科学省の主導により「障害のある子どもの教育をいかに行うか」という視点から特別支援教育の体制作りが推進されており、小中学校においてその体制整備は進んできているものの、それらがうまく機能していない、という現実が垣間見える。その理由は、通常の教育における特別支援教育の位置づけについて、依然として明確なモデルが存在せず、教員の意識の上でも、特別支援教育が「特別な教育」であり「従来行ってきた教育実践に付け加えて行うべきもの」として捉えられているためではないだろうか。

第Ⅱ章では、上記の課題を解決するための方策として、この研究の背景となる理論的枠組みを提案する。まず、米国においてエビデンスに基づいた教育実践として進められている、「SAM: School-wide Application Model（直訳では、「学校全体に应用するモデル」、以後 SAM と表記）」を紹介する。SAM は、特殊教育 (special education) と通常の教育 (general education) の枠組みを一本化して再構築しようという、学校のシステム改革が目指すモデルの一つである。本研究チームでは、SAM を参考にしながら、日本の現状に適用することが可能な「学校全体で取り組むモデル」を作成した。本研究チームでは、この「学校全体で取り組むモデル」を日本の現状において、発達障害のある子どもの教育の位置づけを考える際に考慮すべきモデルととらえている。さらに、日本において、このモデルを成立させるために必要ないくつかの視点についての解説を加え、この研究が基づく理論的な枠組みを提案したい。

1. 「学校全体で取り組むモデル」の提案

(1) 「学校全体で取り組むモデル」とは？

SAM は、カンザス大学の Sailor 博士らを中心に開発された学校のシステム改革の一つのモデルであり、従来の特殊教育と通常教育を統合した教育システムを学校ぐるみで構築し、全ての児童生徒一人一人の学力の向上と社会性の発達を保障する教育実践を目指すものである (Sailor & Roger, 2005)。このモデルに基づいた教育実践を行っている学校の多くは、大都市近郊の経済的貧困層が居住する地域に立地するなど、教育的環境としては、大変厳しい条件が重なっている地域の学校であるにもかかわらず、児童生徒の学力と社会性の二つの側面の向上について実証的な成果を挙げることに成功している。これらの成果は、「一人の落ちこぼれも出さない」と法律で謳った (No Child Left Behind Act, 2001) アメリカ合衆国の教育改革の流れの中で大きな注目を集めている。

SAM が開発された歴史的経緯、及びその実践内容については、米国カリフォルニア州の SAM を実施している学校区を調査訪問し、その論考を資料 2 として掲載したので参照いただきたい (齊藤・藤井, 2009)。本研究では、日本の教育現場の現状において、通常教育と特別支援教育の位置づけを説明するモデルとして、SAM を参考にしながら、「学校全体で

組むモデル」作成した（図1）。次に、このモデルについて解説する。

（２）「学校全体で取り組むモデル」の解説

本研究では、日本の教育現場の現状において、通常教育における特別支援教育の位置づけを考える際のモデルとして、「学校全体で取り組むモデル」提案する（図1）。

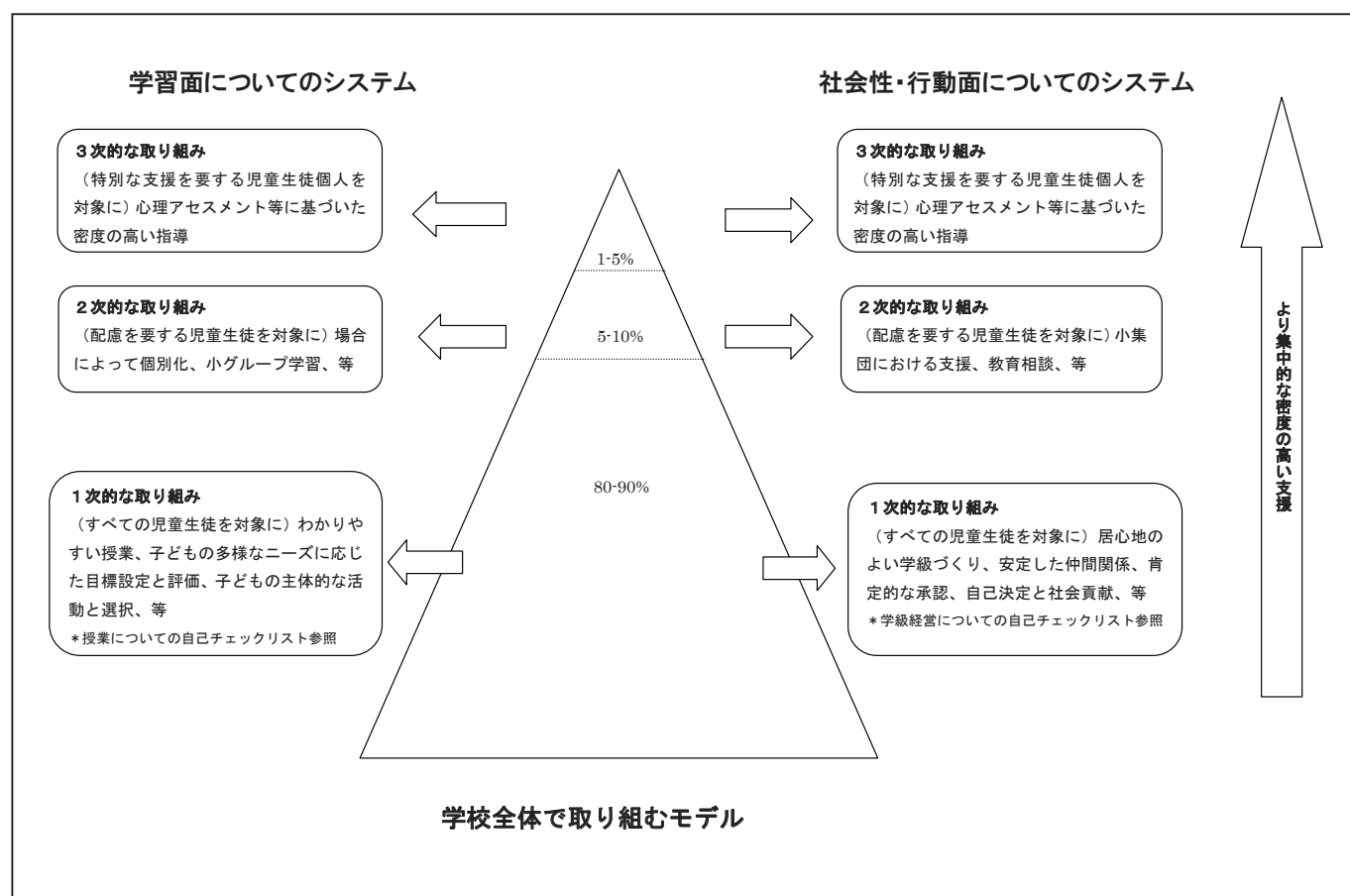


図1 学校全体で取り組むモデル

① 学校全体で取り組むモデルの特徴

ここで提案する「学校全体で取り組むモデル」には3つの特徴がある。特徴の1点目は、教育的取り組みを、「学習面について」、及び「社会性・行動面について」のシステムの2つのシステムに分けて検討することである。通常学級に行動上の課題がある子どもがいる場合、教員の意識はその子どもの行動面の課題にどう対応するかに終始してしまい、その子どもの学習面での課題には目が向いていない、というケースがしばしば見受けられる。このモデルでは、2つのシステムを考慮することで、学校にいるすべての児童生徒一人一人の学力の向上の側面と、社会性の発達の側面の双方を保障する。

2点目の特徴は、教育的取り組みを1次的な取り組み、2次的な取り組み、3次的な取り組みと三層構造に分けて検討することである。図1のイメージに見られるように、1次的な取り組みの土台の上に、2次的な取り組み、その上に3次的な取り組みが上に積みあがる構造となる。1次から2次、3次と上方に向かうに従って、支援はより集中的で、密度の濃いものとなる。1次的取り組みのレベルでは、「すべての児童生徒を対象」に、学習面のシステムにおいては「わかりやすい授業」、社会性・行動面のシステムにおいては「居心地のよい学級づくり」を目指した取り組みを行う。1次的な取り組みで全体の80%~90%の児童生徒の学力保障と社会性の発達を保障することを目指す。2次的な取り組みのレベルでは、1次的な取り組みだけでは望ましい効果をあげるに至らなかった「配慮を要する児童生徒を対象」に、ニーズに応じて課題を個別化したり、小グループでの支援を行ったりするなどの取り組みを行う。2次的な取り組みでは、全体の5%~10%の児童生徒の学力と社会性を保障する。そして、最終の3次的な取り組みのレベルでは、1次的、2次的な取り組みのみでは望ましい効果をあげるに至らない残りの1%~5%の「特別な支援を要する児童生徒個人を対象」に、心理アセスメント等に基づいた密度の高い指導や支援を行い、この子どもたちの学力と社会性の発達を保障する。このように、このモデルは、大多数の児童生徒にとっての学習を保障するユニバーサルな学習・指導環境の構築と、子どもにとって望ましい学習の成果を出すために必要に応じて支援の度合いが高まる階層的な学習・指導環境の工夫を三層構造で求めている。

3点目の特徴は、このモデルが一人の教員、一つのクラスで完結する取り組みではなく「学校全体で取り組む」モデルであるということである。学校のすべての児童生徒一人一人の学力の向上と社会性の発達を保障するため、学校全体でどのように1次的・2次的、3次的取り組みを運営し、職員が役割分担と協働をいかに行うのかが大きな鍵となる。

②モデル理解にあたっての留意点

このモデルを理解するにあたって、留意すべき点が3つある。1つ目の留意点は、図1の1次的取り組み、2次的取り組み、3次的取り組みに示されている子どものパーセンテージはあくまで目安であり、子どもたちの状況や、効果的な取り組みが行われているかどうかによってこのパーセンテージは変わってくるということである。効果的な1次的取り組みによって、80%~90%より多くの子どもたちの学力や社会性の保障ができることはあり得るし、逆に1次的とりくみがあまり効果的でない場合、この部分でカバーできる子どもたちが全体の半分に満たないこともあり得る。SAMのモデル(Sailor, 2009)では、1次的取り組みを充実させることによって、できるだけ下方の取り組みで(3次的より2次的取り組みで、2次的より1次的取り組みで)カバーできる子どものパーセンテージを増やすことを目指すとされている。2つめの留意点は、三層構造の上部の二つのレベルが、必ずしも取り出し指導を意味しているわけではない、ということである。2次的、3次的な集中的な密度の高い支援を、通常学級の授業の中で受けることも十分想定される。3つめの留意点は、この3層の構造を仕切る線は必ずしもはっきりと分けられるものでなく、子どもの

ニーズによって境目はグラデーションとして考えられることであるということである。「この子どもは 2 次支援の対象」と固定的に決定されるわけではなく、子どもの学習の成果に応じて「この教科のみ 2 次的取り組みが必要」とか、「この単元では必要」と判断される。

（３）SAM が基づく米国法律上の 2 つの規定

ここでは、米国の障害のある子どもの教育の法律である IDEA (Individuals with Disabilities Education Act, 2004) の 2 つの規定について、簡単に解説を加えておきたい。それは、SAM がこの 2 つの規定に基づいたモデルであり、また、この 2 つの規定が、後に論ずる日本の特別支援教育が目指すべき方向性を考える上での参考になると思われるためである。2 つの法律上の規定とは、「Access to and progress in general education curriculum : 通常の教育カリキュラムへのアクセスとそこでの向上」、及び「RTI(Response to Intervention) : 教育的介入への子どもの反応」である。

①通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの向上

アメリカ合衆国における現行の障害のある人の教育法、Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) 2004 では、障害のある子どもが通常の教育カリキュラムにアクセスし、参加し、通常の教育カリキュラムの中で向上（進歩）することを規定している。1997 年の IDEA 改正時に設けられた「障害のある子どもも基本的には障害のない子どもと同じ通常の教育カリキュラムで学習する」というアクセス条項によって、障害のある子どもが享受する教育の機会や教育の目指す方向性が本質的に変化した。また、通常の教育カリキュラムへの「アクセス」「参加」「向上（進歩）」を実現するための、様々なアプローチや方法についての研究や開発が加速化することとなった(Hitchcock, Meyer, Rose,& Jackson, 2002; Lee, Amos, Gragoudas, Lee, Shogren, Theoharis, & Wehmeyer, 2006; Turnbull, Turnbull, Shank,& Smith, 2004; Wehmeyer, Lance,& Bashinski, 2002)。

障害のある子どものカリキュラムの変遷についての詳細は、米国における障害のある子どものカリキュラムの概念の変遷について資料 3 に掲載したので参照いただきたい（齊藤, 2010）。ここでは、障害のある子どもが通常の学級で障害のない子どもたちと一緒に学習活動を行う際に必要な、アコモデーション及びモディフィケーションの考え方、学習のユニバーサルデザインの考え方について解説する。

1) アコモデーションとモディフィケーションについて

アコモデーション (accommodation) とは障害のある子どもが内容を理解したり与えられた課題に取り組んだりするために、学習環境、内容のフォーマット、支援機器などに変更を加えることを指す。例えば、聴覚障害の子どもに手話通訳をつけること、視覚障害やディスレクシアの子どもにテキストを読み上げるコンピューターを用いること、運動障害、学習障害の子どもたちのテスト時間の延長など。アコモデーションでは基本的に教える内容の変更は行わない。一方、モディフィケーション (modification) とは、教えている全ての内容を理解することが難しい子どものために、カリキュラムを変えること指す。例えば、

通常学級にいる理解がゆっくりしている知的障害のある子どものために、宿題の数を減らしたり、内容を単純化したりすることなどがモディフィケーションにあたる。

2) 学習のユニバーサルデザインについて

学習のユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning: UDL) という考え方は、従来建築分野で実践されていた概念を教育分野に応用したものである (Orkwis & McLane, 1998)。教育に関する応用テクノロジーの研究機関である CAST(Center for Applied Special Technology) は、UDL に関するナショナルセンターを設置し、学習のユニバーサルデザインの普及に大きく貢献している (National Center on Universal Design for Learning, 2009)。学習のユニバーサルデザインのアプローチは、人々の能力や学習スタイル、及び好みなどの多様性を前提として、全ての人々に平等の学ぶ機会を提供することを目的に設計されている (CAST, 2009)。CAST が提唱する学習のユニバーサルデザインには 3 つの基本原則がある。それは、多様な提示の方法を提供すること、多様な表現の手段を提供すること、多様な関与の手段を提供すること、である。以下、簡単にその原則を説明する。

原則Ⅰ：多様な提示の手段を提供すること

これは、「何を学習するのか」の保障である。提供された情報を知覚し理解する方法は子どもによって異なる。例えば、感覚障害（視覚障害、聴覚障害など）のある子ども、学習障害（ディスレクシアなど）のある子ども、言葉や文化の違う子ども、などは、学習内容にアプローチするための別々の方法が必要である。文字が印刷された教科書よりも、視覚的、聴覚的な方法で、情報を簡単に捉えることができる子どももいる。現実には、ある一つのタイプの提示の方法が全ての子どもにとって最適、ということはありません。多様な提示の仕方が提供されていることは重要である。

原則Ⅱ：多様な表現の手段を提供すること

これは、「いかにして学習するのか」の保障である。自分の学習環境を操作でき、また自分が何を知っているかを表現できる方法は、子どもによって異なる。例えば、重度の運動障害のある子ども（脳性まひなど）、計画立てて実行することや構成することが難しい子ども（実行機能障害、ADHD など）また、言葉の壁がある子ども、などは、課題へのアプローチの方法や、習得したことを表現する方法が異なる。言葉で話すのではなく書くことで自分のことを表現できる子どももいれば、その逆もある。現実には、ある一つの表現の方法が全ての子どもにとって最適、ということはありません。多様な表現の仕方が提供されていることは重要である。

原則Ⅲ：多様な関与の手段を提供すること

これは、「なぜ学習するのか」の保障である。学習への関与の仕方やモチベーションは、子どもによってそれぞれ異なる。自発性や新規性によって、学習への取り組みが高まる子どももいれば、これらのアプローチでは学習に取り組めないばかりか不安になってしまうため、型に基づいて学習することを好む子どももいる。現実には、ある一つの関与の仕方が全ての子どもにとって最適、ということはありません。多様な学習への関

与の仕方が提供されていることは重要である。

学習のユニバーサルデザインのナショナルセンターでは、これらの原則についてのガイドラインを作成している（National Center on Universal Design for Learning, 2009）。このガイドラインはいわゆる“処方箋”ではなく、柔軟なものであり、“存在する多くのカリキュラムのバリアを克服するストラテジーのセット”として、適宜、使用するカリキュラムに合わせて用いるよう作成されている。

②教育的介入への子どもの反応（RTI）

2 つめの IDEA 上の規定は、教育的介入への子どもの反応（Response to Intervention : RTI、以後 RTI と表記）である。現在の IDEA（2004）では、学習につまずきのある子どもが、特異的学習障害として特殊教育の対象となるのかどうか（IEP が必要かどうか）を判定するのに RTI（Response to Intervention）モデルを用いることが明記されている。米国では特殊教育対象となる子どもが全体の 12%にも達し、またその対象者の 40%以上を学習障害の子どもが占める。この RTI モデルは、ある子どもの学業不振の原因が、学習・指導環境の不適切さからくるのか、それとも特異的な学習障害が原因なのかを判断し、「学習障害」として判定される子どもの数を減少させると共に、子どもにあった適切な指導環境の改善を行うことを目的としている。

具体的には、通常の学習・指導環境から段階的により支援の度合いを高めていった学習・指導環境において対象となる子どもの反応（学習ができていくかどうか）をモニターし、その子どもにとって最適な学習・指導環境を決定する。特殊教育の対象かどうかの判定を行うプロセスとして、教師や学校は全ての子どもの学習の進捗状況をモニターすること、学習につまずいている子どもがいた場合は、現在の学習環境が適切かどうかを検討し、適切でない場合はその改善を試みること、また、どのような学習・指導環境の改善や支援が効果的であったか（なかったか）等を記録することが求められており、これらの情報が、その子どもに特異的学習障害があり IEP を作成すべき特殊教育の対象者となるかどうかの判定の材料となる。

Sailor（2009）は、この RTI の定義について、単なる法律上の定義から運用上は進化していることについて述べ、RTI の定義の変遷の 3 つの段階を解説している。

- ①プロトコル RTI : 特異的 LD の判定を行い特殊教育の対象者を決定するための定義
- ②（行動上の）問題を解決する RTI : 学習上の課題に加えて行動上の問題を含めた定義
- ③学校全体の RTI : 子どもの持つ様々な課題について学校全体でどのように解決を図っていくのか、子どもの課題と環境との関係性で課題解決を図るための定義。

このように、RTI モデルの考え方は、IDEA に規定される特異的学習障害の判定モデルとしての定義から、児童生徒にとっての学習を保障するユニバーサルな学習・指導環境の構築、及び、支援の度合いの高まる階層的・組織的な学習・指導環境の工夫を教師や学校に求めるものとして解釈されている。SAM は、進化を遂げたこの第 3 段階の定義に基づいたモデルである。

（４）日本の特別支援教育の目指すべき方向性への示唆

上記の米国における「通常の教育カリキュラムへのアクセスとそこでの向上」、及び「RTI：教育的介入への子どもの反応」の法律規定にまつわる動向は、米国において 1997 年 IDEA 改正までは別々であった特殊教育（special education）と通常の教育（general education）の枠組みを一本化して再構築しようという、学校のシステム改革の試みを推し進めている。このことは日本の特別支援教育が目指すべき方向性について、どのような示唆をもたらすであろうか。

日本においては平成 19 年（2007 年）に、特殊教育から特別支援教育への転換を遂げ、通常学級に在籍する発達障害の子どもが新たに特別支援教育の対象者として焦点化された。また、障害者の権利に関する条約の批准に向けての準備が進められ、障害のある人がインクルーシブな環境で生活や学習をするための合理的な配慮（reasonable accommodation）をどのように保障するのか、について議論が深まりつつある。

しかしながら、これらの新たな特別支援教育の対象者となった子どもたちの学習面・社会性の面の発達をどのような教育のシステムで保障していくのか、ということについては、第 1 章で概観したように、未だ明確な答えが出ていないといえる。これまで通常学級で学習していた発達障害のある子どもたちに対して、いわゆる「取り出し指導」が増加していることは、知的障害特別支援学校の増加要因の一因となっていると考えられ、障害者の権利条約に基づくインクルーシブな教育を推進する上での大きな課題となっている。

このような日本の特別支援教育の状況を踏まえこれからの方向性を考える上で、米国における、通常のカリキュラムへのアクセス、学習のユニバーサルデザイン、学校全体で行う RTI 等の考え方は、教育全体における特別支援教育の位置づけの一つの在り方を提示しているであろう。

（５）「学校全体で取り組むモデル」と本研究の仮説

先に紹介した「学校全体で取り組むモデル」は、その方向性を具現化するために本研究で提案したモデルである。この研究では、このモデルを実践することによって、以下の仮説の検証を試みるものである。

このモデルの考え方に従えば、通常の学校における特別支援教育を考える視点は、このモデルの 3 層構造の基底部をなす 1 次的取り組みのレベルを充実させることであると考えられる。この 1 次的レベルでは、「すべての児童生徒を対象」に、学習面のシステムにおいては「わかりやすい授業」、社会性・行動面のシステムにおいては「居心地のよい学級づくり」を目指した取り組みを行う。この 1 次的な取り組みで全体の 80%～90%の児童生徒の学力保障と社会性の発達を保障することを目指す。その充実があって初めて、2 次的支援の必要な子どもとその支援の内容、3 次的支援の個別対象となる子どもとその支援の内容が見えてくる。本研究は、このような仮説に基づき、まず、1 次的支援の充実を行い、モデル

導入のプロセスにおける効果と課題を検証する。

2. 日本において「学校全体で取り組むモデル」を機能させる視点

それでは、この「学校全体で取り組むモデル」を日本の通常の学校に導入するにあたり、効果的に機能させるための視点は何かであろうか。米国の通常の学校において学校改革などの革新的な取り組みの変化を分析した Fullan (2001) の研究が注目されている。この研究によると、学校の革新的な改革は、①導入期、②実行期、③組織化・定着期の 3 つの過程に分けられ、教員の意識が改革の実行に大きな役割を担うことを報告している。この過程を促進する要因として、①教員としての専門性を磨き積み上げること、②改革の実行過程を子どもの成果と絡めながら細やかにモニタリングすること、③校長をはじめ共に働く教員間の同僚関係の質の高さ、を挙げている。

この Fullan の研究の成果を鑑みながら、本研究では以下の 6 点を導入の際に考慮すべき視点として取り上げる。

(1) 日本の文化に適したモデルの必要性

特別支援教育の領域において、欧米で開発された理論や指導法を日本の教育現場に導入することが、特に近年頻繁に行われているが、日本の文化に適した形でモデルを導入することは大変重要な視点である。Ohtake と Wehmeyer (2004) は、自国の文化と異なる文化において開発された理論や指導法を自国に導入する際、その価値観を吟味し、必要な調整を行うことの必要性を主張している。本研究におけるモデルの導入にあたっては、現場の教員の意見を仰ぎ、共に検討をすすめることが必要である。

(2) 学習のユニバーサルデザインの視点の導入

「学校全体で取り組むモデル」の基底部である 1 次的支援を充実させるために欠かせないのが、学習のユニバーサルデザインの視点の導入である。支援や配慮の必要な子どものニーズに適切に対応することを、計画の段階から入れ込んだ授業を実践・展開することが教員に求められる。学級にいる子どもの必要に応じたアコモデーションやモディフィケーションを、日本の集団を基本とする授業の中でどのように行うのか、ということも重要な検討課題である。

日本においても近年、通常学級の授業に学習のユニバーサルデザインを取り入れる試みが行われ始めている。特に、教科教育と特別支援教育それぞれの立場から、通常教育における教科学習の在り方を追求する日本初のコラボレーション研究会である、授業のユニバーサルデザイン研究会 (2010) の動向等は注目される。

2009 年の日本 LD 学会においても、学習のユニバーサルデザインをいかに通常学級の授業に取り入れるかという研究が目立った (小林・古田島・長澤、2009; 藤塚・長澤、2009 等)。これらの研究において、学習のユニバーサルデザインの導入にあたっては、チェック

リストを用いた教員によるセルフマネジメントの方法や、教員が自分で用いるツールキット等が用いられている。学習のユニバーサルデザインの導入は、集団学習を基本とする日本の学校においてはかなり革新的な試みといえるが、Fullan(2001)が挙げた、革新的な取り組みの導入を促進する要因を検討するとき、教員のセルフマネジメントという方法のみで、この革新的な取り組みを実行し組織化・定着化をはかることが可能かどうかについては、大きな疑問が残る。

（３）コンサルテーションの活用

子どもの課題に教育現場で対応するために新たな視点を導入し、チームで問題解決をはかる方法としてコンサルテーションがある（石隈、1999 など）。通常学級において、発達障害児の認知特性を考慮したコンサルテーションを実施し、一斉指導と調和した個人への支援をサポートした取り組み等が報告されている（今津・宇野、2009）。Fullan（2001）の研究では、革新的取り組みを効果的に進める要因として、細やかなモニタリングの重要性と教員の専門性の向上が指摘されていた。この二つを同時に機能させる方法として、本研究ではこのコンサルテーションの手法を活用することとする。

（４）教員の主体性の重要性

Fullan(2001)の研究で指摘されたように、改革の実行には教員の意識が大きな役割を担う。通常学級の教員が学級における 1 次的支援の充実についていかに主体的に実践することができるかは、クリアすべき大きな課題である。

教員の主体性を考えるにあたり、Schön（1983）の「反省的実践家」（reflective practitioner）という専門家像は参考になる。子どもに関わる教員等の仕事に求められる専門的資質の特質に着目した概念である。子どもに関わる教員の仕事は、旧来の技術的合理性を基礎とする「技術的熟練者」（technical expert）モデルでは説明できない。不確実な予測しがたい問題状況に対して、それとの絶えざる対話を通して、自己の経験から蓄積した実践知を用いて探りを入れ、そうした活動過程への省察（reflection）を基本にして自己の専門的力量を開発していく専門職のことを、Schön は反省的実践家と呼んだのである。

コンサルテーションでは、教員に対して単なる技術の獲得を目指すのではなく、対話によって教員自身の省察をサポートしながら、教員自身が革新的な取り組みについて主体的な役割を担うことを目指す。

（５）日本の授業における集団の重要性について

先に述べたように、日本の教育文化と欧米の教育文化の違いを認識することは重要であると考えられる。日本の教育現場が何を大事に継承してきたのかという視点を持つことは、モデルの導入をする基盤の理解として欠かせない。佐藤（2008）は、日本の授業研究の特徴として、「導入・展開・まとめ」という段階で授業を構成する枠組みや、発問研究を中心に

行う方式を紹介している。学習のユニバーサルデザインは個人主義を基盤とする米国の文化で開発された概念であるが、日本における授業と授業研究の歴史（稲垣・佐藤、1996）についての理解を深め、日本における授業の文化に積み上げる形でモデルを導入したり、コンサルテーションを行うことは重要であると考ええる。

（６）学校全体で取り組むことの意義

Fullan(2001)の研究では、新しい取り組みを進める要因として、校長をはじめ共に働く教員間の同僚関係の質の高さを挙げていた。改革の導入、実行、組織化・定着化をはかるために、学校全体で取り組むことの意義を確認することは、大変重要な視点である。

米国において SAM を導入している学校は、困難な教育的課題を抱える学校であり、学校全体で取り組むことで、めざましい効果を上げその効果を持続させていた。日本においても、同和地区の子どもたちの荒れの背景にある低学力問題を認識し、教師集団が団結して学校ぐるみで学級経営、授業改革に取り組んだ小学校の事例等が報告されている（中野・長尾、1999）。本研究では、学校長の役割や、学年集団での協力連携、研修会の活用など、学校全体で新しい改革にどのように取り組むのかを、重要な視点として掲げる。

文献

Center for Applied Special Technology (CAST)(2009).What is universal design for learning?

<http://www.cast.org/research/udl/index.html>（アクセス日，2009-10-04）

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

藤塚仁志・長澤正樹（2009）． Universal Design for Learning に基づく授業構成ツール JLP（Japanese Lesson Planner）の開発(1)．日本特殊教育学会第47回大会発表論文集．

Hitchcock,C.,Meyer,A.,Rose,D.,& Jackson,R.(2002). *Technical brief: access, participation, and progress in the general curriculum*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_techbrief.html（アクセス日，2009-10-04）

今津・宇野（2009）．リーダーシップタイプを考慮した担任コンサルテーション：通常の学級の学級経営と広汎性発達障害児の認知特性をふまえて．LD研究，18，

稲垣忠彦・佐藤学(1996)．授業研究入門．岩波書店．

石隈利紀(1999)．学校心理学：教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス．誠信書房．

授業のユニバーサルデザイン研究会編著(2010)．授業のユニバーサルデザイン：全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくり．東洋館出版．

- 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. *日本特殊教育学会第47回大会発表論文集*.
- Lee, S., Amos, B.A., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, K.A., Theoharis, R., & Wehmeyer, M.L.(2006).Curriculum augmentation and adaptation strategies to promote access to the general curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 41, 119-212.
- 中野睦夫・長尾彰夫編著(1999). 21 世紀への学びの発信：松原市立布忍小学校. 解放出版社
- National Center on Universal Design for Learning (2009).
- UDL Guidelines. <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines> (アクセス日, 2009-10-04)
- Orkwis,R.,& McLane,K.(1998).A curriculum every student can use: Design principles for student access. Reston,VA: ERIC Clearing House on Disabilities and Gifted Education.
- Ohtake,& Wehmeyer, M.L.(2004). Applying the self-determination theory to Japanese special education contexts: A four-step model. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1, 169-178.
- Sailor, W.(2009). Making RTI work: How smart schools are reforming education through schoolwide response-to-intervention. San Francisco, CA.:Jossay-Bass
- Sailor, W. & Roger, B. (2005).Rethinking inclusion: Schoolwide applications. *Phi Delta Kappan*, 86,503-509.
- 齊藤由美子(2010). 通常のカリキュラムのアクセスとそこでの向上ーアメリカ合衆国における障害のある子どものカリキュラムについての概念の変遷と現在の取り組み. *世界の特別支援教育*, 24, 53-65. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.
- 齊藤由美子・藤井茂樹(2009). 米国における教育のシステムチェンジの試み〜カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル (School-wide Application Model: SAM)」の実践. *世界の特別支援教育*, 23,57-69. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.
- 佐藤学(2008). 日本の授業研究の歴史的重層性について. *授業の研究：教師の学習*. 秋田喜代美・キャサリン・ルイス編著, 明石書店.
- Schön, D.A.(1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic books. (日本語の部分訳：佐藤学・秋田喜代美訳 [2001]. 『専門家の知恵：反省的実践家は行為しながら考える』 ゆみる出版)
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S. J. (2004). *Exceptional lives: Special education in today's school* (4th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Wehmeyer,M.L.,Lance,G.D.,& Bashinski,S.(2002). Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi-level model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 223-234.

III 章

Ⅲ. 研究の目的、及び方法

1. 研究の目的

本研究は、第2章で提示した「学校全体で取り組むモデル」(図1-1参照)によって教育全体における特別支援教育を位置づけ、発達障害のある子どもへの支援が3次的な取り組みからではなく、1次的な取り組みの充実から出発することを提案している。本研究では、1次的な取り組みを充実させるために、「通常の学級の教員へのコンサルテーションを通して学習のユニバーサルデザインの視点を授業、及び学級経営に導入する」という手法を用いる。本研究の目的は、コンサルテーションを通して学習のユニバーサルデザインの視点を通常学級に導入し、「すべての子どもにわかりやすい授業」「すべての子どもにとって居心地のよい学級づくり」を目指すことを様々な角度から質的に分析し、教員及び子どもにもたらす効果と課題について検証することである。

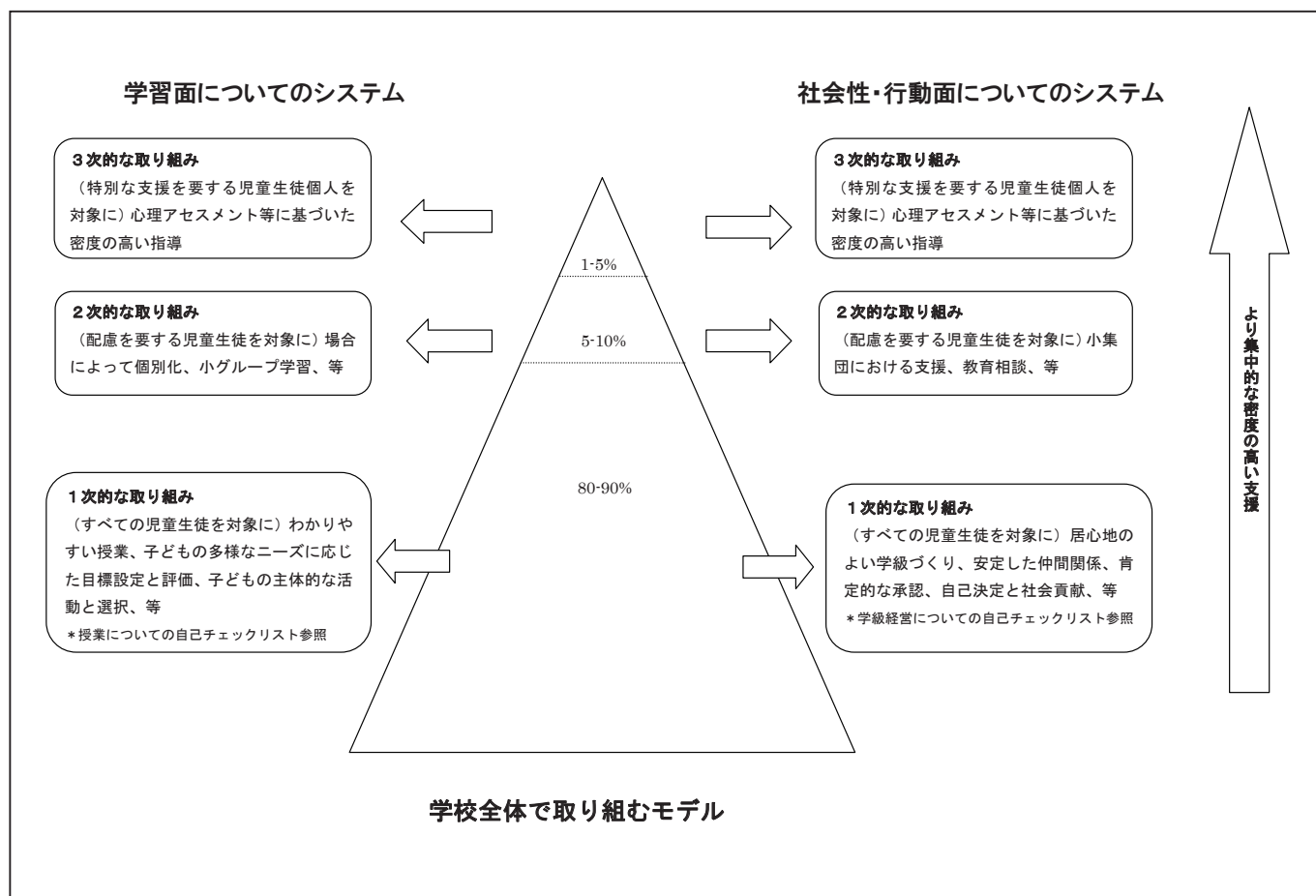


図1 学校全体で取り組むモデル

本研究によって中心的に検証・検討すべき事項として、以下の3点を掲げる。

- 教員の授業・学級経営における行動や意識への影響
- 学級における配慮を要する子ども、気になる子ども、その他の子どもの行動・意識・学習等への影響
- 学習のユニバーサルデザインの視点の導入の促進、及び阻害に関わる要因と課題

2. 研究の方法

(1) 研究の方法論

上記の研究の目的と、第2章で掲げた「日本において『学校全体で取り組むモデル』を機能させる視点」としてあげた6つの視点を鑑み、本研究では研究の方法論（アプローチ）として、①質的ケーススタディ、及び②参加型アクション・リサーチを採り入れる。

① 質的ケーススタディ

本研究では、通常の学級の教員へのコンサルテーションを通して学習のユニバーサルデザインの視点を授業、及び学級経営に導入することの結果とともに、プロセスの質的な分析に焦点をあてる。その理由は、「学習のユニバーサルデザイン」が日本の多くの通常学級の教員にとってあまりなじみがない概念であるためである。特に、集団での活動を基本とする日本の授業文化に、個人を基本とする文化の中で開発された概念を適応する場合には、そこで起きる現象の質的な変化を継続的に分析することが必要であると考えためである。ここでは、質的ケーススタディアプローチ（Merriam, 1998; Yin, 1994）の手法を用いてこの検証を行う。Merriam(1998)は、質的ケーススタディについて、「ある事項や現象を集中的、包括的に記述し分析するアプローチ」であり、特にプロセスに焦点をあてた分析に適した研究デザインであると述べている。さらに、質的ケーススタディの特徴は、出来事や計画したプロジェクトのプロセスの理解を助けるだけでなく、そのプロセスが起きた文脈の特徴に光をあてることができることである、と解説している。

これらの理由から、質的ケーススタディアプローチは、本研究の目的や明らかにしたい問いに適した研究手法であるといえる。

② 参加型アクション・リサーチ（Participatory Action Research）

本研究で取り入れるもう一つの手法は、参加型アクション・リサーチと呼ばれる、研究者と現場との協働関係によって推進される研究方法（藤井, 2006）である。参加型アクション・リサーチにおいては、研究に参加する人々について近代科学に客観的・数量的な分析の対象として見るのではなく、「目の前の課題がある場合に当事者が自身の置かれた状況に気づき、問題を自覚し、自らの生活の調整と改善を図る力をつけることを目指す」エンパワメントの対象としていることが大きな特徴である。特に、参加型アクション・リサーチに参加する、教師や看護師やソーシャルワーカーなどの実践家について、Schön（1983）は、新しい専門家像である、反省的実践家（reflective practitioner）の概念を提唱し、活

動過程への省察（reflection）を基本にして自己の専門的力量を開発していく専門職として捉えている（佐藤・秋田訳、2001）。この意味で、研究者と教員の関係は対等である。Kemmis と McTaggart (2005) は、参加型アクション・リサーチの主要な特徴として、自己省察的な循環のらせんを指摘している。変化を計画し、行為して変化の過程と結果を観察する。これらの過程と結果を省察し、再び計画を立て、行為して観察、さらに新たな省察をして次のらせんへ移行する。この参加型アクション・リサーチのらせんにおいて重要なのは、研究者と参加者が共に協働で自己省察を行うことであると述べている。本研究で行うコンサルテーションは、教員と研究者の協働の自己省察的な循環のらせんを進め、教員のエンパワメントを目指す機会として位置づける。

（２）研究の全体構成と研究方法の概略

本研究は、連続する３つのパート研究で構成されている。ここでは、研究の全体的な構成、及びそれぞれのパート研究の概略について述べる（それぞれのパートの研究方法の詳細については第４章において説明）。なお、それぞれのパート研究毎に小考察を行い、最後に研究の総合考察を行う全体構成となっている。

＜研究１＞授業、及び学級経営についての自己チェックリストの開発と活用の仕方の検討

研究１は、授業及び学級経営について学習のユニバーサルデザインの視点を通常学級に導入するための自己チェックリストを開発し、その活用の仕方について検討することを目的としている。第１のパート研究は、以下の方法・手順で行う。

- １）文献研究等をベースに学習のユニバーサルデザインの視点を採り入れたチェックリストの原案作成
- ２）通常学校の教員で構成されるフォーカスグループによるチェックリスト原案の検討
- ３）チェックリストの活用の仕方についての検討

＜研究２＞自己チェックリスト及びコンサルテーションを活用した授業改善と学級づくり

研究２は、研究者が教員へのコンサルテーションを行い、自己チェックリストを活用しながら学習のユニバーサルデザインを通常学級に導入するプロセスを分析し、その有効性と課題について検証することを目的としている。第２のパート研究は、以下の方法、手順で行う。

- １）コンサルテーション対象の学級（教員）の選定
 - ２）教員による自己チェックリスト記入と研究者との協議による教員の目標設定
 - ３）コンサルテーション期間（２ヶ月）における教員の目標をめざした授業のモニタリングと研究者によるコンサルテーションの実施
 - ４）コンサルテーションのプロセスに関する質的データの収集及び分析
- 以上を、３ケースの学級及び教員（チーム）について、継時的に実施する。

＜研究３＞巡回相談における活用

研究３は、巡回相談等のシステムを用いて、巡回相談担当者が教員に対して自己チェックリストを活用したコンサルテーションを行い、そのプロセスを分析する。研究２で得られた知見をベースとしながらも、コンサルテーションの方法や内容については研究協力者である巡回相談員に委ねる。研究３では、現存する特別支援教育をサポートする仕組みを用いて、自己チェックリストを活用したコンサルテーションを行った場合の有効性と課題についての検証を行うことを目的としている。

本研究全体を通して参加型アクション・リサーチの手法を用い、研究協力者である現場の学校の教員、管理職、教育委員会の担当者、巡回相談員と協働しながら研究活動を進める。また、質的ケーススタディアプローチを用いて「学校全体で取り組むモデル」を日本の通常の学校に導入することの輻輳する意味、有効性、実施上の条件や課題等についての検証と検討を行う。

文献

- 藤井達也 (2006). 参加型アクションリサーチ: ソーシャルワーク実践と知識創造のために. *社会問題研究*, 55, 45-64.
- Kemmis, S., & McTaggart, R.(2005). Participatory action research Communicative action and the public sphere." In K. Denzin and Y.S. Lincoln, eds., *The Sage Handbook of Qualitative Research (3rd ed.)*. Thousand Oak:Sage.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Yin, R. K.(1994). *Case study research: Design and methods (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schön, D.A.(1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books. (日本語の部分訳: 佐藤学・秋田喜代美訳 [2001]. 『専門家の知恵: 反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版).

IV 章

＜研究１＞ 授業、及び学級経営についての自己チェックリストの開発と活用 の仕方の検討

１．研究の目的

本研究全体の目的は、通常学級の教員へのコンサルテーションによって「すべての子どもにとってわかりやすい授業」「すべての子どもにとって居心地のよい学級づくり」をめざすプロセスにおいて、教員及び子どもにもたらす効果と課題について検証することである。通常の学級には、軽度の発達障害の子どもをはじめ、あらゆるニーズのある子どもたちが共に学習している。本研究では、「学校全体で取り組むモデル」（第２章参照）に示された、すべて子どもたちの学習と社会性の発達を保障する１次的な取り組みを充実させることが、特別支援教育の第一歩であるという視点に立つ。

研究１の主たる目的は、教員が「すべての子どもにとってわかりやすい授業」「すべての子どもにとって居心地のよい学級づくり」を考えるためのツールとして、学習のユニバーサルデザインの視点を採り入れた自己チェックリスト（授業について、及び、学級経営についての２種類）を開発することである。また、研究の第２の目的は、コンサルテーションのプロセスでこの自己チェックリストを用いることを前提に、有効な活用の仕方を検討し提案することである。

２．自己チェックリストの開発と活用にあたっての考慮事項

授業について、及び、学級経営についての自己チェックリストを開発し活用の仕方を検討するにあたり、考慮すべき事項として以下の６点を掲げる。これらは、第２章で掲げた「学校全体で取り組むモデル」を日本において機能させるための視点として取り上げた事項に照らし合わせたものである（詳細については第２章を参照）。

（１）日本の文化に適したチェックリストの開発の必要性

学習のユニバーサルデザインの概念は多くの日本の通常学級の教員にとって新しい考え方である。個人を中心とする欧米の文化で様々なツールが開発され実践されているが、教育文化の異なる日本においては、その導入にあたって現場の教員の意見を十分に採り入れた検討が必要である。本研究では、自己チェックリストの開発の過程で、その内容と使い方について、研究協力者である現場の教員のフォーカスグループの意見を反映する。

（２）学習のユニバーサルデザインの視点の導入

上述したように、２種類の自己チェックリストは、学級の子どもたちの様々なニーズに対応することを計画の段階から想定した学習のユニバーサルデザインの視点を導入する。自己チェックリストの内容の原案は、学習のユニバーサルデザインに関する研究が進んでいる米国の文献を参考にするが、日本の教育文化において大事にしている視点を採り入れることについても検討する。

（３）コンサルテーションの活用

2種類の自己チェックリストは、教員のセルフマネジメントのツールするのではなく、コンサルテーションと組み合わせて活用することを念頭に置いている。第2章で述べたように、Fullan(2001)の研究では、学校において革新的な取り組みを行う過程を促進する要因として、専門性の積み上げ、モニタリングの必要性、同僚関係の質の高さが挙げられている。本研究では、教員のセルフマネジメントのみで学習のユニバーサルデザインの導入という新たな取り組みを実施することは課題が多く、また学校全体への定着が難しい、という立場に立つ。また、(4)の「教員の主体性」とも関連して、コンサルテーションは、教員に対して単なる技術の獲得を目指すのではなく、対話によって教員自身の省察をサポートしながら、教員自身が主体的な役割を担うことを目指すものである。

研究を始めるにあたって、まずは研究者によるコンサルテーションを通して自己チェックリストを活用することを計画しているが、実用的レベルではコンサルタントは研究者ではなく、既存の教員支援の仕組み（巡回相談および校内研修など）を通してチェックリストを活用することを念頭に置いて、研究を進める。

(4) 教員の主体性の重要性

Fullan(2001)の研究において明らかになったように、改革の実行には教員の意識が大きな役割を担う。通常学級の教員が主体的に実践することが大きな鍵である。2章では Schön (1983) の「反省的実践家」(reflective practitioner) という専門家像を紹介したが、この自己チェックリストは、教員が自身の活動過程を省察することをサポートするツールとして位置づけ、活用の仕方を検討する。具体的には、教員自身が、a) 自分の授業のスタイルを把握すること、b) 学習のユニバーサルデザインの視点に基づいて自分が高めたい授業の技術を目標として明確にすること、c) 授業後のコンサルテーションを通じた自己フィードバックを次の授業に生かすこと、をサポートする仕組みとして、自己チェックリスト、及びコンサルテーションを位置づける。

(5) 日本の授業における集団の重要性について

先に述べたように、日本の教育文化と欧米の教育文化の違いを認識することは大切である。日本の教育現場が何を大事に継承してきたのかという視点に立って、集団学習の意義を再考することが必要である。集団学習の良さを生かしながら、個人の学習保障に焦点をあてた学習のユニバーサルデザインの視点をいかに導入するかは、チェックリスト項目、及び活用の方法の検討においても考慮される課題である。

(6) 学校全体で取り組むことの意義

Fullan(2001)の研究では、新しい取り組みを進める要因として、校長をはじめ共に働く教員間の同僚関係の質の高さを挙げていた。改革の導入、実行、組織化・定着化をはかるために、学校全体で取り組むことの意義を確認することは、大変重要な視点である。

研究を始めるにあたって、まずは研究者が、特定の学級の教員とともに自己チェックリストを用いるが、実用的レベルではチェックリストを学校内での教員支援や学年集団での協力連携、研修会等で活用するなどの方向性も検討する。

3. 「授業について」及び「学級経営について」の自己チェックリストの作成経過

以下、自己チェックリストの作成の経過について報告する。

(1) 文献をもとにして「授業についての自己チェックリスト」を試作

まず、学習のユニバーサルデザインの視点に基づいて、教員が自分の授業を見直す「授業についての自己チェックリスト」を試作した。このチェックリストの内容については、Dymond ら(2006)が米国における学習のユニバーサルデザインに関する過去の文献をもとに作成し、高校段階でのユニバーサルデザインの導入に活用した「学習のユニバーサルデザインに関する質問リスト」を参考にした。日本の学校文化や小学校段階における活用に配慮した項目内容の選択を行い、教師の授業技術の熟達レベルを意識できるような項目の配列を行った。

(2) 教員のフォーカスグループによる「授業についての自己チェックリスト」の検討

試作された「授業についての自己チェックリスト」について、滋賀県栗東市の10名の小学校教員により構成されるフォーカスグループによって検証を行った。この10名のメンバーは、栗東市内9つの小学校の校長からこの研究への協力者として指名されたメンバーであった。このフォーカスグループディスカッションにおける検討の結果、項目の削除や追加、語句等の変更が行われた。また、項目の配列についてはこのグループディスカッションの意見を取り入れ、教員自身が授業技術の熟達レベルを意識する配列から、学習のユニバーサルデザインの視点を内容ごとに意識しやすい項目の配列に変更した。

(3) 「授業における自己チェックリスト」の活用の仕方の検討

研究協力校である小学校において、対象学級の教員2名に、この「授業についての自己チェックリスト」を活用した授業のコンサルテーションを2ヶ月間継続して行った。この過程で、チェックリストやワークシート等の活用の方法やコンサルテーションの進め方の手順を検討した。

(4) 「学級経営についての自己チェックリスト」の試作と検討

次に、「授業についての自己チェックリスト」と同様の手順で、「学級経営についての自己チェックリスト」を作成した。「学級経営について」では、河村ら(2004)のQ・Uの考え方に基づく学級づくりの視点を参考にしながら項目の検討を行い、滋賀県栗東市の9名の小学校教員により構成されるフォーカスグループによって検証を行った。また、研究協力校において対象学級教員1名に「授業について」と合わせて「学級経営についての自己チェックリスト」を活用した学級経営のコンサルテーションを半年間継続して行い、活用の方法を検討した。

4. 「授業について」及び「学級経営について」の自己チェックリストとこれらを活用したコンサルテーションの進め方について

作成した「授業についての自己チェックリスト」及び「学級経営についての自己チェックリスト」をそれぞれ表1、表2に掲げる。

表1 授業についての自己チェックリスト

学校名 _____ 氏名 _____ 記入日 ____ 年 ____ 月 ____ 日

授業についての自己チェックリスト	実施	評価	必要度
I 授業の土台づくり			
① 子どもを教師に注目させるための工夫をしている			
② 子どもが話を聞くとときや発表するときのルールがある			
③ 姿勢保持に関する注意と配慮がなされている			
④ 子どもの興味をひきつける発問を工夫している			
⑤ 板書の仕方を工夫している			
⑥ 子どもが質問したいときに質問しやすい人間関係ができている			
⑦ 子どもに対する肯定的な承認を行っている			
II カリキュラム			
① 単元の中での授業の位置づけが明確である			
② 授業のなかで、他の教科の学習内容を取り入れている			
③ 授業や単元が、学校の外の家庭や地域での生活に結びつくことを意識している			
III 目標の設定			
① 授業や単元で目指している一般的な到達目標がはっきりしている			
② 子どもの多様な学習ニーズに応じて様々な段階の目標設定をしている			
IV 学習内容やスキルの提示			
① 教える内容を様々な方法で提示している			
② 子どもが活動的に学習に取り組むための操作学習などを行っている			
③ 中心となる概念の理解やスキルについて反復練習の機会を用意している			
④ 子どもの状況にあった学習の方略（解き方・記憶の仕方等）を提示している			
V 教材			
① ワークシートなど個別の学習を用意している			
② 子どもが最大限に学べるようにするために支援機器を使っている			
③ 学習内容を理解するための教材や教具を工夫している			
④ 子どもの状況にあった補助的教材や教具を工夫している			
VI 子どもの積極的参加			
① 子どもたちが考えるための時間を確保している			
② 子どもたちが理由を考えたり、問題解決したりする場面を用意している			
③ 子どもたちが活動的に取り組めるペア学習やグループ学習等を活用している			
④ 用いる教材や学習の仕方について、子どもたち自身が選択をする場面がある			
VII スタッフの役割と子どものサポート			
① 子どもに関わるスタッフのそれぞれの役割と責任の分担ができている			
② スタッフの連携で能力に幅のある子どもたちに適切な支援を用意している			
VIII 評価			
① 内容の理解や学習の定着を確認する場면을授業の中で複数回用意している			
② 子どもが学んだ内容を様々な方法で表現する場面がある			
③ 継続的な評価を行って次の授業に生かしている			
④ それぞれの子どもの目標に対する学習到達度が明確になっている			

「実施」の欄・・・現在、先生が授業の中で実施している項目を選んで○をつけてください。

「評価」の欄・・・「実施」で○をつけた項目について、「うまくいっている」と思う項目に○、「実施しているがうまくいっていない」と思う項目に△を記入してください。

「必要度」の欄・・・現在のクラスの状況と先生ご自身の授業を振り返って全ての項目にチェックをしてください。必要度が高いと思う項目に◎、必要度が中位と思う項目に○、必要度が低いと思う項目に△を記入してください。

表2 学級経営についての自己チェックリスト

学校名 _____ 氏名 _____ 記入日 _____ 年 月 日

学級経営についての自己チェックリスト	実施	評価	必要度
I 情緒的安定・意欲の喚起			
① 子どもとのふれあいの時間を用意している			
② 子ども一人一人の思いを把握する方法と場がある			
③ みんながリラックスできる息抜きの時間を用意している			
④ 一日を振り返る時間と場がある			
II 子ども同士の関係作り			
① 子ども一人一人が認められる場がある			
② 子どもが自分の気持ちや意見を表現する場がある			
③ 子どもたち相互の関係が深まるような工夫をしている			
④ 体験を通じた自己理解、他者理解の学習の場がある			
III 自己決定と社会的貢献			
① 子ども一人一人が自分のやりたいことや得意なことを意識する場がある			
② 子ども一人一人が自分の目標を立てて取り組む場がある			
③ 子ども一人一人が自分にできることで学級等に貢献する場がある			
④ 集団での目標設定とそれにかかわる一人一人の役割分担がある			
IV スケジュールの管理			
① 時間割やその日の予定はわかりやすく見えるようにしている			
② 予定の変更は子どもがわかりやすい形で知らせている			
③ 1週間のスケジュールに基づいて計画的に過ごすように促している			
④ 行事等で子どもが自分のスケジュールを意識したり計画したりする場がある			
V ルールを守る			
① 学級の目標や決まりが掲示されている			
② 正しいこと、よくないことが、具体的に掲示（説明）されている			
③ ルールを守ることについて自己評価ができるように促している			
④ ルールを守ることについて話し合う場がある			
VI 教室環境の設営			
① 子どもにとって機能的でわかりやすい掲示をしている			
② ロッカーなど、子どもが持ち物の整理がしやすい工夫をしている			
③ それぞれの足跡が残るような展示の工夫をしている			
④ ペア学習やグループ学習など、学習の目的にあった座席の工夫をしている			
VII 保護者や地域との連携			
① 学級の状況を保護者に知らせ、協力が得られるようにしている			
② 基本的な生活習慣が確立できるよう保護者に働きかけている			
③ 学級通信や保護者会等様々な活動を通じて、特別支援教育の啓発をしている			
④ 教育活動において、保護者や地域からの協力が得られるよう働きかけている			

「実施」の欄・・・現在、先生が授業の中で実施している項目を選んで○をつけてください。

「評価」の欄・・・「実施」の欄で○をつけた項目についてチェックしてください。「うまくいっている」と思う項目に○、「実施しているがうまくいっていない」と思う項目に△を記入してください。

「必要度」の欄・・・現在のクラスの状況と先生ご自身の授業を振り返って、全ての項目にチェックをしてください。現在必要度が高いと思う項目に◎、必要度が中位と思う項目に○、必要度が低いと思う項目に△を記入してください。

(1) 授業についての自己チェックリストを活用したコンサルテーションの進め方

授業についてのチェックリストを活用したコンサルテーションは、図1のフローチャートで示される7つの段階について順を追って行われる。それぞれの段階で教員、及びコンサルタントが記入するワークシートを用意した（巻末の資料1に掲載）。

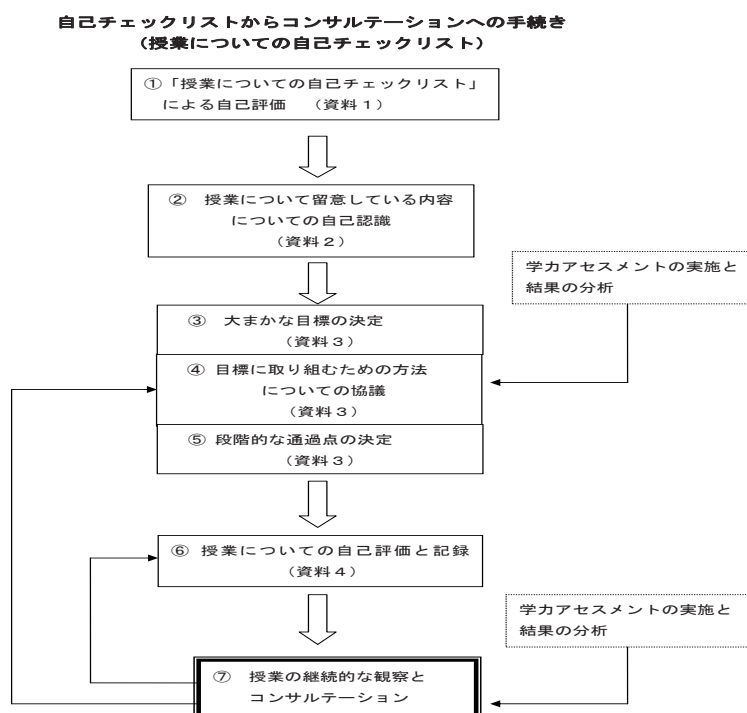


図1 授業についての自己チェックリストを活用したコンサルテーションの進め方

- ①表1のチェックリスト項目について、実施しているか、いる場合はその評価、必要と
感じる度合いについて教員自身が記入する。
- ②授業について特に留意している具体的内容を教員自身が記述する。
- ③コンサルテーションでは上記の情報を参考にして、教員が期間中に取り組みたい大ま
かな目標を設定する。
- ④教員が目標に取り組む方法について、QU や学力検査等のデータ、配慮の必要な児童の
情報、教員が現在留意している事項も踏まえながら、話し合いの中で方針を決める。
- ⑤方針を踏まえて段階的に目標に到達できるように、実現しやすい目標へのステップ
(Goal Attainment Scale: GAS) を設定する (Roach & Elliot, 2005)。
- ⑥毎回の授業で、それぞれのステップまで取り組めたかを教師自身が自己評価する。
- ⑦コンサルタントは定期的・継続的な観察を行い（本研究では2ヶ月間）、教師の目標へ
の取り組みが順調に進んでいるかを確認し、また困った状況があればその対応の仕方
を含めてコンサルテーションを行う。

（２）学級経営についての自己チェックリスト

学級経営についての自己チェックリストを活用したコンサルテーションは、図２のフローチャートで示される５つの段階について順を追って行われる。それぞれの段階で教員、及びコンサルタントが記入するワークシートを用意した（巻末の資料１に掲載）。

自己チェックリストからコンサルテーションへの手続き （学級経営についての自己チェックリスト）

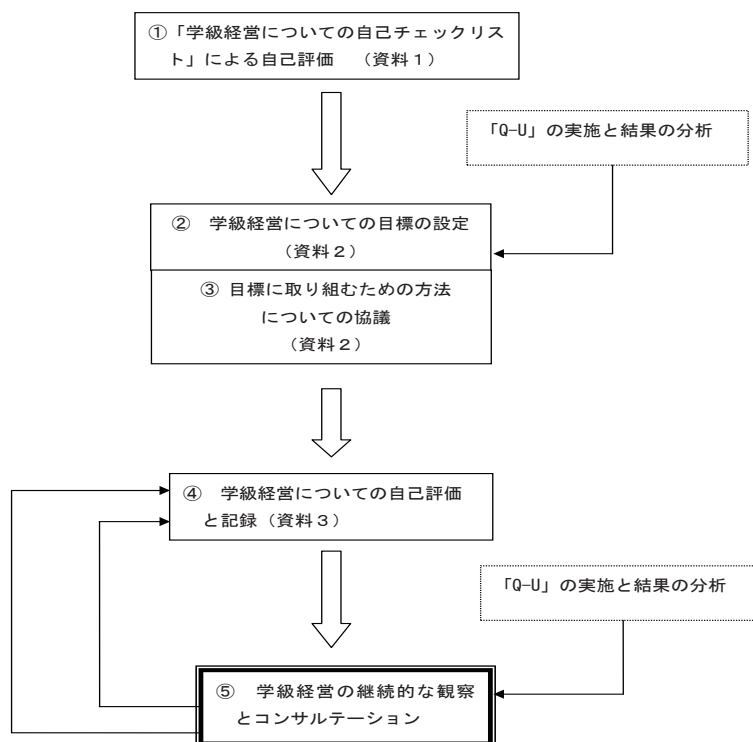


図２ 学級経営についての自己チェックリストを活用したコンサルテーションの進め方

- ①チェックリスト項目（表２）について、実施しているか、いる場合はその評価、必要と感じる度合いについて教員自身が記入する。
- ②学級の状態について教員自身が振り返り、チェックリスト項目の中から取り組んでみたい目標を設定する。
- ③目標に取り組むための方法と実施期日についてコンサルタントと協議する。
- ④継続的なコンサルテーションを受けながら年３回程度の自己評価と記録を行う。可能であればＱ－Ｕ検査を行い、その結果を目標設定や自己評価の参考とする。

(3) Q-U (QUESTIONNAIRE-UTILITIES) (楽しい学校生活を送るためのアンケート

Q-U)

Q-U (河村、2006) は2つの心理検査、「ここのよいクラスにするためのアンケート (学級満足度尺度)」と「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート (学校生活満足度)」から構成されている。この心理テストから、教師は子どもたち一人一人についての理解と対応方法、学級集団の状態と今後の学級経営の方針をつかむことができる。たとえば、「学級満足度尺度」の結果からは、早急に支援すべき学級内の子どもは誰かということ、学級集団の状態が悪い方向にっていないか把握することができる。その結果に「学校生活意欲尺度」の結果を組み合わせると、友達関係、学習の問題、学級活動の問題など、学校生活のどの領域に教師が対応すべきか具体的に絞り込むことができる。

Q-U を実施して基本的にわかることは、以下の3点である。

① 個人についての情報

- ・ 一人一人の子どもの学級生活の満足感
- ・ 一人一人の子どもの学校生活における満足感

② 学級集団についての情報

- ・ 学級集団としての成熟の状態 (子どもたちの満足感の分布状況)
- ・ 学級集団の雰囲気 (子どもたちの意欲の分布状況)

③ 学級集団における子どもたちの相対的位置

- ・ 学級生活の満足感に関する子どもたちの相対的位置
- ・ 学級生活の意欲に関する子どもたちの相対的位置

このQ-U検査結果と学級経営についての自己チェックリストを比べながら、学級経営の在り方について検討していく。

(4) 教員の主体的な取り組みを支援する工夫

この研究の重要な視点である教員の主体的な取り組みを支えるために、自己チェックリストの活用とコンサルテーションにおいて以下のプロセスを重視した。教員が、a) 自分の授業のスタイルを把握すること、b) 学習のユニバーサルデザインの視点に基づいて自分が高めたい授業の技術を目指として明確にすること、c) 授業後のコンサルテーションを通じた自己フィードバックを次の授業に生かすこと。このため、自己チェックリストは、それぞれの項目について「できているかどうか」を確認する目的よりも、自分の授業のスタイルを把握し、学習のユニバーサルデザインの視点について知る目的で用いられた。また、コンサルタントも、自己チェックリストとワークシートに基づいた話し合いによって、教員の授業スタイルを知り、教員が重要と感じている取り組みをベースにコンサルテーションの計画を立てるようにした。

自分が高めたい授業の技術を目指として明確にしてステップを設定し、モニタリングす

る方法として、Goal Attainment Scale (GAS) (Roach & Elliot, 2005) を用いている（巻末資料 1 の「授業 6－1」目標へのステップ、「授業 6－2」記入事例を参照）。GAS は、米国の学校においてよく使われる到達度を評価するアプローチであり、主に、子どもの学習や社会的行動に関わる変化を記録するために用いられている。本研究ではこの GAS のアプローチを、教員自身が授業技術に関する自己目標やステップを明確に意識し、また変容を記録するために応用している。具体的なステップの設定のプロセスは以下の通りである。

①チェックリストの項目を参考にしながら、教員が目標としたい授業技術の目標を設定する（いくつかの項目を組み合わせて作ることもある）。教員が授業の中で重要と感じて実施していることを発展させる形で目標を設定すると取り組みやすい。

②その目標に到るまでの 5 つのステップについて設定する。教員が一度に授業のスタイルを変更することは困難であるため、取り組みやすい基本的なことから少しずつ手だてを導入し、教員がその重要性を実感できるようになってから次の手だてを導入するようなステップの刻み方を工夫する必要がある。ステップ 2 が現在多く観察される状態、ステップ 1 はそれより授業技術としては少し後退した状態、ステップ 4 が現実的な目標として目指す状態、ステップ 5 を目標としていた授業技術より高度な状態に設定すると、変化を意識しやすい。

③観察した授業について、どこのステップまで到達できたかを評価し記録したものがそのままグラフとなる。変化が認められにくい場合は、目標やステップの設定の仕方について再度検討する。

巻末の資料 1 に、学校・教員配布用のチェックリストと活用の仕方についての簡単な説明を載せた。研究 2 では、これらの自己チェックリストを活用して研究者がコンサルテーションを行った 3 つのケースを報告する（ケース 1、ケース 2 では「授業についての自己チェックリスト」のみ使用。）また、研究 3 では、既存の巡回相談のシステムのなかで、これらの自己チェックリストを活用して巡回相談員がコンサルテーションを行った事例を報告する。

文献

- Dymond, S.K., Renzaglia, A., Rosenstein, A., Chun, E.J., Banks, R.A., Niswander, V., & Gilson, C.L.(2006). Using participatory action research approach to create a universally designed inclusive high school science course: a case study. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 293-308.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change (3rd ed.)*. New York, NY: Teachers College Press.

河村茂雄（2006）学級づくりのための Q-U 入門 図書文化

Roach, A.T. & Elliot, S. N.(2005). Goal Attainment Scaling: An efficient and effective approach to monitoring student progress. *Teaching Exceptional Children*, 37, 8-17.

Schön, D.A.(1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books.（日本語の部分訳：佐藤学・秋田喜代美訳〔2001〕.『専門家の知恵：反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版）

＜研究２＞ 自己チェックリスト及びコンサルテーションを活用した授業改善と学級づくり

１．研究の目的

研究２では、通常学級の教員を対象に、研究１で開発した「授業についての自己チェックリスト」及び「学級経営についての自己チェックリスト」を活用し、研究者によるコンサルテーションを通して「すべての子どもにとってわかりやすい授業」「すべての子どもにとって居心地のよい学級づくり」をめざす。研究２の目的は、このチェックリストと教員へのコンサルテーションによって学習のユニバーサルデザインの視点を通常学級に導入することによる、教員及び子どもにもたらす効果と課題について検証することである。

集団で行う授業を基本としてきた日本の学校文化に、個の学習を保障する学習のユニバーサルデザインの視点を導入することについては、様々な葛藤や困難さが伴うものと考えられる。中でも、授業の実施者である教員が、学習のユニバーサルデザインの観点やその効果について理解し主体的に授業に取り入れることができるかどうかは、重要な課題である。さらに、教員の意識や授業スタイルの変化が、子どもの学習や行動にどのような影響を及ぼすかについての分析も必要である。

このような、新しい取り組みの導入による変容や効果、課題等を明らかにするために、この報告では質的分析の手法を用いて、教員の意識と授業スタイルの変容過程、また子どもの学習や行動への影響を検証する。

２．方法

研究２では、教員による自己チェックリストの活用と研究者による教員へのコンサルテーションを通して、学習のユニバーサルデザインの観点を小学校低学年の算数の授業に導入する試みを行った。

（１）対象

本報告では３つのケースを分析の対象とする。

- ・ケース１：Ａ小学校（小規模校）３年生クラスのＴＴ（級外教員Ｔ１と担任Ｔ２）の授業
「授業についての自己チェックリスト」のみの活用
- ・ケース１：Ａ小学校（小規模校）１年生クラスのＴＴ（級外教員Ｔ１と担任Ｔ２）の授業
「授業についての自己チェックリスト」のみの活用
- ・ケース２：Ｂ小学校（中規模校）３年生クラスの担任による授業
「授業についての自己チェックリスト」及び「学級経営についての自己チェックリスト」の活用

（２）介入の内容と方法

ベースライン期、研究者は授業観察を行い教員への事前インタビューを行う。教員は学

習のユニバーサルデザインの観点を網羅した「授業についての自己チェックリスト」を記入し、研究者と話し合いの上、自分が達成したい目標、及び目標達成に向けてのステップを設定する。2ヶ月間のコンサルテーション期間中、研究者は8回の算数の授業を観察し(直接観察またはビデオ観察)、教員の目標(ステップ)達成に向けてのコンサルテーションを行う。教員は振り返りを反映しながら次の授業を計画・実施する。期間終了後、研究者は授業観察と事後インタビューを行い、教員は自己チェックリストを再度記入する。

(3) データの収集と分析の方法

①教員に関するデータ

教員の意識や授業スタイルの変容などを検証するために、ベースライン期、介入期、フォローアップ期に渡って以下のデータが収集された；事前・事後の教員へのインタビュー、教員が記入した自己チェックリスト、コンサルテーション内容の記録、授業の観察記録、及び目標達成に向けてのステップのモニタリング記録(GAS)など。

②子どもに関するデータ

教員の意識・授業スタイル等の変容に伴う子どもの学習面や行動面の変化を間接的に検証するために、以下のデータが収集された；年度初め、年度末の学力テスト及びQ-Uの結果、ベースライン期・介入期・フォローアップ期に渡っての授業のビデオ記録に見られる子どもの行動、プリントなどの学習成果。

収集されたデータについては、質的研究の内容分析(Merriam, 1999)の手法を用いてカテゴリーとコードが抽出されそれらに基づくケースの概要が作成された。分析のプロセスと結果について、メンバーチェックと複数の研究者による確認がなされた。それぞれのケースの概要毎にケースの考察を行い、その後、複数のケースを比較した考察、及び総合考察を行っている。

研究ケース 1 A 小学校 3 年生クラス

研究ケース 1 である A 小学校 3 年生の算数の授業へのコンサルテーションを、2007 年 10 月～12 月の 3 ヶ月間実施した。以下、研究ケース 1 のコンサルテーション期間、その前後の観察期間に、教員の授業行動や意識及び児童に生じた変化について、分析の結果を示す。

1. 学校の概要

A 小学校は、海・山の自然に囲まれた漁業中心の町にある児童数 155 名の小規模校である。1 年生から 6 年生まで 1 クラスずつ、特別支援学級が 1 クラス（知的障害、情緒障害、病弱各 1 名）のほか、LD の通級指導教室が設けられている。また、学習の遅れのある子どものために週 2 回 45 分の放課後指導のシステムを運営するなど学校ぐるみで取り組んでいる。職員数は 19 名で、通常学級には学級担任 9 名の他、少人数加配の教員が配当されている。学校長は、特別支援学校の免許及び特別支援教育士スーパーバイザーの資格を持ち、「特別支援教育の理念を学校全体で」をスローガンに意欲的な取り組みを行っている学校である。

2. 学級の概要、及びベースライン期の授業の様子

（1）学級の概要と気になる児童の状況

研究ケース 1 の対象となった 3 年生クラスは、30 人学級である。8 名の児童が放課後支援の対象となっており、特別支援学級在籍児が 1 名いる。コンサルテーションの対象となる算数の時間については、2 人の教員で担当し、女性の級外の教員がメインティーチャー（以後 T 1）、男性の学級担任がサブティーチャー（以後 T 2）を務めている。T 1、T 2 とも 40 代後半～50 代前半、小学校教員の経験が長く、特別支援教育の免許は持っていない。T 1 については特別支援学級担当を経験している。

担任は、コンサルテーション前に気になる児童として 9 名の児童の名前のリストを挙げたが、この 9 名の中で上記の放課後支援対象児童は 3 名のみで、それ以外に 6 名の子どもがリストに含まれている。気になる点の内容は「知識が定着しにくい」「手遊びが多い」「動作がスロー」「LD の診断あり」「学習に積極的に参加できない」などであり、それに対する当初の担任の支援は「机間巡視中の個別指導」であった。

（2）ベースライン期の授業の様子

ベースライン期間、筆者らの観察時に、休み時間中にこのクラスの児童の間でトラブルがあり、担任が介入して授業の開始が少し遅れることがあった。担任の話では「することがなくなると騒ぐ子たち。うちは休み時間がない。」との表現があり、集団の中での行動上の課題がある児童が少なくないことがうかがわれた。コンサルテーション前に研究スタッフが授業の参観を申し出たところ、T 1 ではなく、T 2 による授業が参観できた。授業は

オーソドックスなスタイルで展開された。まず教科書を使ってT 2による概念の説明が行われ、その後、指された子どもが一人ずつT 2の問いに答える形でクラス全体での概念の確認がなされた。その後、用意されたプリントの練習問題が配られ、それぞれの児童が各自で練習問題を解いた。この間、T 1、T 2が机間を巡回し、理解が難しい子どもに個別に説明をしたり、解き方を解説したりした。最後に全体でT 2に注目する時間が持たれ、T 2に指された子どもが自分の答えを発表し、正解かどうかをT 2が答える形で練習問題の答え合わせがなされていた。

（３）ベースライン期のＱ－Ｕによるプロフィール

コンサルテーション前のこの学級の状況をＱ－Ｕ（楽しい学校生活を送るためのアンケート）で確認した（図１Ｑ－Ｕによる学級のプロフィールを参照）。検査実施日は、ベースライン期間中の２００７年５月３０日である。

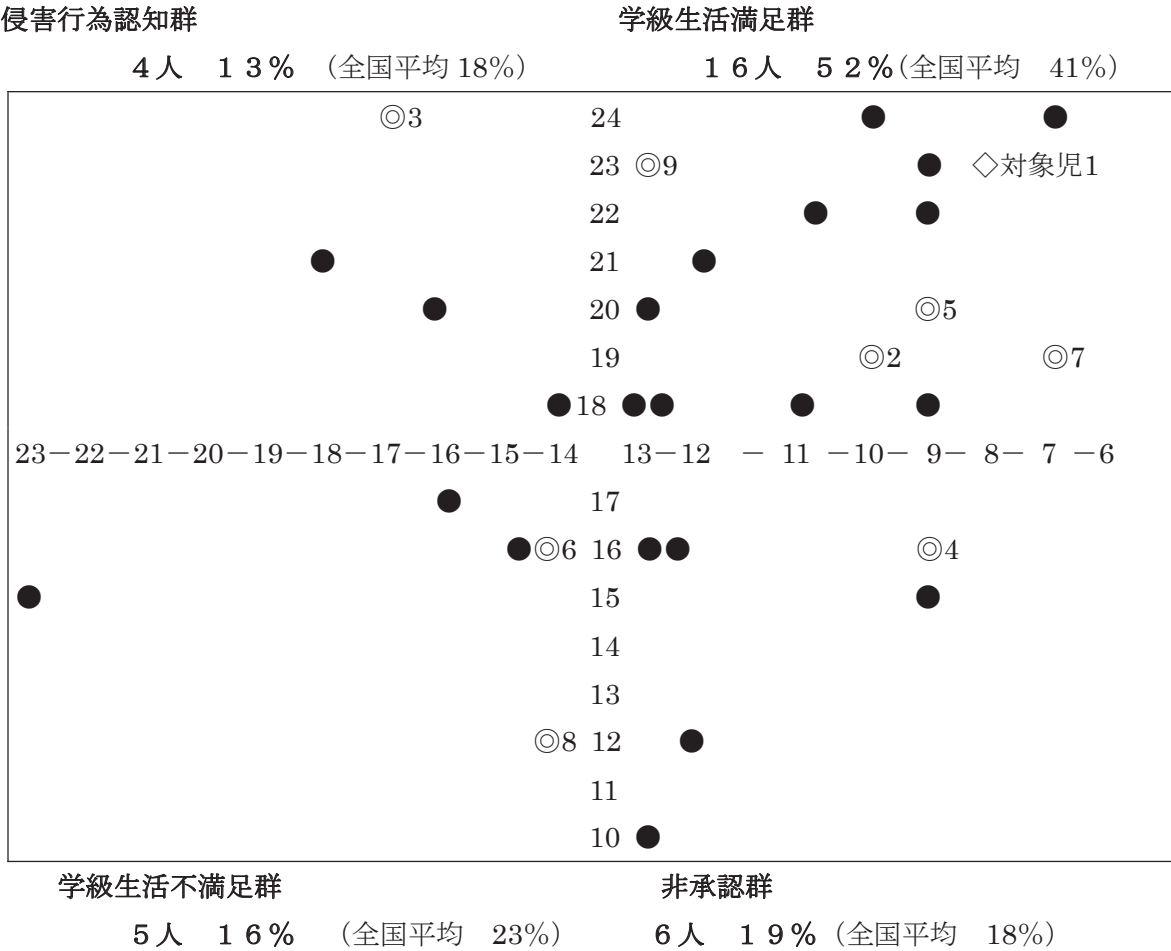


図１ Ｑ－Ｕによる学級のプロフィール（ベースライン期）

学校生活満足群児童が半数いるが、不満足群５名、非承認群６名、侵害行為認知群４名おり、拡散している雰囲気学級といえた。学級担任が配慮を要する児童としてあげた１

から9の児童のうち2名が不満足群にあり、きめ細やかな支援の必要性が示唆された。学校生活意欲プロフィールでは、学級における友達関係・学習意欲・学級の雰囲気は全国平均を上回り、この3つの要素はほぼ平均的な状況であった。しかし、個々の児童をみると、この3つの要素全部が低い又はバランスのよくない児童が8名おり、そのうち3名は担任が配慮を要する児童と一致した。

3. 「授業について自己チェックリスト」の記入と目標設定

コンサルテーションを実施する2週間前にT1、T2によって記入された「授業についての自己チェックリスト」を表1に掲げる。

表1 授業についての自己チェックリスト（研究ケース1ー事前）

コンサルテーション期間前

授業についての自己チェックリスト	実施	評価	必要度
I 授業の土台づくり			
① 子どもを教師に注目させるための工夫をしている	○	○	◎
② 子どもが話を聞くときや発表するときのルールがある	○	○	◎
③ 姿勢保持に関する注意と配慮がなされている	○	○	◎
④ 子どもの興味をひきつける発問を工夫している	○	△	◎
⑤ 板書の仕方を工夫している	○	△	◎
⑥ 子どもが質問したいときに質問しやすい人間関係ができています	○	○	◎
⑦ 子どもに対する肯定的な承認を行っている	○	○	◎
II カリキュラム			
① 単元の中での授業の位置づけが明確である			?
② 授業のなかで、他の教科の学習内容を取り入れている			?
③ 授業や単元が、学校の外の家庭や地域での生活に結びつくことを意識している	○	○	◎
III 目標の設定			
① 授業や単元で目指している一般的な到達目標がはっきりしている	○	○	◎
② 子どもの多様な学習ニーズに応じて様々な段階の目標設定をしている	○	△	◎
IV 学習内容やスキルの提示			
① 教える内容を様々な方法で提示している	○	○	◎
② 子どもが活動的に学習に取り組むための操作学習などを行っている	○	○	◎
③ 中心となる概念の理解やスキルについて反復練習の機会を用意している	○	○	◎
④ 子どもの状況にあった学習の方略（解き方・記憶の仕方等）を提示している	○	○	◎
V 教材			
① ワークシートなど個別の学習を用意している	○	○	◎
② 子どもが最大限に学べるようにするために支援機器を使っている	○	○	◎
③ 学習内容を理解するための教材や教具を工夫している	○	△	◎
④ 子どもの状況にあった補助的教材や教具を工夫している	○	△	◎
VI 子どもの積極的参加			
① 子どもたちが考えるための時間を確保している	○	○	◎
② 子どもたちが理由を考えたり、問題解決したりする場面を用意している	○	○	◎
③ 子どもたちが活動的に取り組めるペア学習やグループ学習等を活用している	○	○	◎
④ 用いる教材や学習の仕方について、子どもたち自身が選択をする場面がある	○	○	◎
VII スタッフの役割と子どものサポート			
① 子どもに関わるスタッフのそれぞれの役割と責任の分担ができています	○	○	◎
② スタッフの連携で能力に幅のある子どもたちに適切な支援を用意している	○	△	◎
VIII 評価			
① 内容の理解や学習の定着を確認する場面を授業の中で複数回用意している	○	○	◎
② 子どもが学んだ内容を様々な方法で表現する場面がある	○	○	◎
③ 継続的な評価を行って次の授業に生かしている	○	○	◎
④ それぞれの子どもの目標に対する学習到達度が明確になっている			◎

また、教員による「授業について留意している内容」の記入事項から、担当教員がコンサルテーション前の時点で特に留意しながら実施している事項は、以下の通りであった。

- ・Ⅱ③「授業や単元が学校の外の過程や地域での生活に結びつくことを意識している」
- ・Ⅳ③「反復学習をして知識を定着できるように意識している」
- ・Ⅴ④「子どもの関心をひきつけるような教材を工夫している」
- ・Ⅵ①「間違いを大切にすることを考えることができるようにしている」

これらの情報をもとに、担当教員が2カ月のコンサルテーションでどのような授業技術を目指にするかが担当教員2名、校長、研究スタッフ2名で話し合われた。T1は必要度が高く、実施がうまくいっていない項目である「Ⅲ②多様なニーズに応じた目標設定」「Ⅶ②スタッフの連携による適切な支援」「Ⅷ④それぞれの子どもに対する学習到達度の明確化」をあげたが、校長からは、現在行っていることをベースにした「Ⅴ③学習内容を理解するための教材教具の工夫」及び「Ⅶ②スタッフの連携による適切な支援」がやりやすいのでは？という提案があった。「教材教具の工夫」はT1、T2が留意している内容でもあること、このT1、T2の組み合わせが初めてでお互いが持っているものから学びあいたいという意欲を持っていることから以下の2項目に決定した。さらに、GASのステップが研究スタッフとの話し合いで決定された。

目標1「学習内容を理解するための教材教具を工夫している」のステップ

- ⑤ 教材の工夫によって全ての子ども理解が達成されている
- ④ 子どもの理解の程度に応じて教材を工夫している（理解の難しい子どもを支援）
- ③ 子どもの理解の状況を把握したうえで教材を工夫している（全体で一つの教材）
- ② 全体で一つの教材を使って説明している
- ① 学習内容を言葉のみで説明している

目標2「スタッフの連携で能力に幅のある子どもたちに適切な支援を用意している」のステップ

- ⑤ 連携による支援によって子どもたち全員の理解が達成され、確認されている
- ④ 連携によって気になる子どもたちの理解程度やプロセスが確認され支援されている
- ③ 連携によって理解に時間を要する子どもに授業時間中何らかの支援が行われている
- ② 役割分担を確認したうえで連携した動きがとれている
- ① 連携した動きが取れていない（お互いに何をすることが確認できていない）

（3）コンサルテーションの方針

ベースライン期の授業の様子、教員による自己チェックリストの記入事項、その後の打ち合わせの情報を参考にしながら、研究者2名の間でコンサルテーションの方針が話し合

われた。T 1・T 2の授業観察からは、オーソドックスな一斉授業のスタイルが観察された。T 1には授業の際に緊張感が感じられ、子どもの発言に受け答えするときの少し自信のなさそうな言動も気になった。担任であるT 2はクラスの子どもたちから信頼される関係ができており、T 2は子どもへの対応についてT 1を頼りにしている様子が見えた。また、T 1記入のチェックリストの実施欄、評価欄の記述からは、研究者が観察したT 1の授業技術に比べて、自己評価の高さが注目された。

T 1へのコンサルテーションについては、自信のない部分についてT 1のよい取り組みを評価しながらサポートすることの必要性を確認した。また、行動上配慮を要する子どもはT 2が中心に対応し、T 1は授業に専念できるような役割分担をサポートすること、T 1が普段留意している教材教具の工夫をベースにしながらその工夫を子どものニーズに応じて深めること、授業の構成などの授業の土台となる部分の安定に注意を払うこと、等が研究者の間で確認された。

4. コンサルテーション期間における教員の目標への取り組みの状況

コンサルテーション期間中には8回の授業について分析を行った。それぞれの単元と授業内容・主なめあては以下のとおりである。

表2 単元と授業内容・主なめあて

回	日付	単元	授業の主なめあて
①	10/21	割り算	余りのある割り算の概念を理解して文章問題を解く
②	10/31	足し算引き算の暗算	繰り下がりのある2桁の引き算が暗算できる
③	11/7	あいだの数	あいだの数の概念を線分図を使って理解する
④	11/19	長方形	長方形の特徴を理解する
⑤	11/22	文章問題	文章問題の概念を理解し掛け算、割り算を使って解く
⑥	11/30	かけ算の筆算	文章題で一あたりの数の概念を理解する
⑦	12/6	かけ算の筆算	1の位、10の位の繰り上がりがある筆算を解く
⑧	12/14	大きな数	億、兆の数を読む

コンサルテーション前、コンサルテーション期間、コンサルテーション後の授業について、上記の目標へのステップに基づいてモニターしたGAS結果は、以下のようであった。

目標 1（学習内容を理解するための教材教具を工夫している）

※コンサルテーション実施期間（10/31～12/13）は●、 事前事後の期間は○で示す

目標へのステップ	9/21	10/19	10/31	11/7	11/14	11/22	11/30	12/6	12/13	1/18	2/22
⑤ 教材の工夫によってすべての子どもの理解が達成されている											
④ 子どもの理解の程度に応じ教材を工夫している（理解の難しい子どもを支援）			●				●	●	●		
③ 子どもの理解の状況を把握した上で教材を工夫している（全体で一つの教材）				●	●	●					
② 全体で一つの教材を使って説明している	○	○								○	○
① 学習内容を言葉のみで説明している											

図 2 GAS 目標 1：目標へのステップの記録（研究ケース 1）

目標 2（スタッフの連携で能力に幅のある子どもたちに適切な支援を用意している）

※コンサルテーション実施期間（10/31～12/13）は●、 事前事後の期間は○で示す

目標へのステップ	9/21	10/19	10/31	11/7	11/14	11/22	11/30	12/6	12/13	1/18	2/22
⑤ 連携による支援によって子どもたち全員の理解が達成され、確認されている											
④ 連携によって気になる子どもたちの理解の程度やプロセスが確認され、支援されている			●				●	●	●		
③ 連携によって理解に時間のかかる子どもたちに授業時間の中で何らかの支援を行っている				●	●	●					
② 役割分担を確認したうえで連携した動きが取れている	○	○								○	○
① 連携した動きが取れていない（お互いに何をするか確認できていない）											

図 3 GAS 目標 2：目標へのステップの記録（研究ケース 1）

5. コンサルテーション期間中、及び期間後の教員の目標への取り組みと意識の変化

上記のコンサルテーション期間の教員の目標への取り組み状況、及び意識の変化について、授業観察記録、教員との文書のやり取り、訪問時の会話等から質的研究の手法を用いた内容分析を行った結果は以下のとおりである。コンサルテーション期間の教員の目標への取り組み状況、及び意識は、質的に大きく3つの期間に分けることができた。以下、それぞれの期間ごとに、内容分析で抽出された項目ごとに分析結果を示す。

<第1期（第1回～第2回）「スタートダッシュ」>

第1期は目標を決めた直後であり、T1、T2とも教材の工夫を行ったり、意識して連携のための話し合いを持ったりしている様子、また、それらの変化を肯定的に捉えている

様子がコメントからうかがえた。

①授業の構成

授業のはじめに前時の復習を行い、間違えた箇所について丁寧に時間をかけて行う T 1 の授業のスタイルが観察された。T 1 が子どもの発言に引っ張られて時間が足りなくなったり、T 1 のコメントなどに少し自信がなさそうな様子が観察される場面もあったが、②で述べる教材の工夫によって子どもの興味が引きつけられ、授業にメリハリが観察された。

②教材、指導法の工夫

コンサルテーション前の授業には見られなかった様々な教材の工夫を行っている様子がうかがえた。例えば、学級全体への説明の際、T 2 は得意なパソコンを用いてパワーポイントで作成した教材をプロジェクターで示し、子どもの興味関心を引き付ける工夫を行った。さらに、T 1 は、前の時間の確認で子どもが間違いやすかった問題の解説をする場面や新しい概念の説明の場面で、子どもが親しみを持つキャラクターを設定してそのキャラクターとのやりとりの中で解説を行うなど、大部分の子どもたちが意欲的に参加し、理解を助ける工夫を行っていた。また確認プリントでは、通常のコースの他に、ゆっくりと理解に時間をかけるコース、理解ができている子どもがさらに難易度を高めるコース、と 3 種類のコース別プリントを用意し子どもたち自身に選択させる工夫を行い、子どもの理解の進度の違いへの配慮を行っていた。

③スタッフの連携

T 1 は、授業の最後にノートを提出させ（使用したプリントは添付して）、次の時間までに、間違いの多い問題をピックアップしたり、それぞれの理解の程度をチェックしたりしていた。配慮の必要な子どもは名簿にチェックし、T 2 に授業前に相談したり、メモを手渡したりすることを行っていた。この時期、T 1 は T 2 との連携について、以下のようにコメントしている。

スタッフの連携を考えるようになって、T 2 との会話も増えてきています。T 1 が見えないことも T 2 から情報として伝えてもらえるようになっていきます。さらに面白い連携ができるようになればと思います。

T 2 がこのクラスの担任であることから、子どもたちと多くの時間を過ごす担任であるからこそ見える情報が T 1 に共有されていると考えられる。

T 1、T 2 の役割分担は、基本的に T 1 が一斉の授業を主導し、T 2 が配慮の必要な子どもに個別に説明を行う役割を担っていたが、T 2 は機器を使った教材づくりを分担しており、その部分の授業は T 2 が主導し T 1 が個別のサポートを行う様子が見られた。

<第 2 期（第 3 回～第 5 回）「自分のペースを見失いバランスを崩しかけている」>

第 2 期には、コンサルテーションでフィードバックされた内容について T 1 が意欲的に授業に盛り込もうとする反面、学校行事等の忙しさが重なって、T 1 からのコメントには、「予定していたけれどもできなかったことへの説明」が多く見られるようになった。

①授業の構成

T 1 の教材の工夫にともなって丁寧な説明が行われるのに付随して、前時からの復習事項に時間をかけすぎて授業のポイントが絞りきれなくなるなど、全体の授業構成や時間配分に課題が見られる場面があり、コンサルテーションの中でも時間配分が話題になるようになった。

②教材、指導法の工夫

コンサルタントの提案を率直に受け止めて授業に反映させようとする姿勢が見られた。例えば、前時のコンサルテーションで「理解の遅い子どもにヒントカードを使ったらどうか」というコンサルタントの提案に対して、次の授業でT 1 はヒントカードを用意したが、個別の習熟の段階で用いるべきカードを、全体の概念理解のところで用いてしまい、有効的な活用ができていない場面があった。①の授業の構成が、特に話題に上るようになったのもこの頃である。この頃の授業を振り返ったT 1 からはこのようなコメントがあった。

ビデオや授業のご指導をいただくと「なるほど」と納得することが多く、しんどさを抱えている子どもたちへの配慮の大切さを痛感しております。ところが、提言を意識するあまり、最近では自分のペースを見失いバランスを崩しかけているのではないかと内心危惧する点もあります。

③スタッフの連携

学校行事等で忙しくなり、授業直前の話し合いしか持てない日が多くなった。T 2 のプロジェクターを用いた教材を用いているものの、使い方についてはあまりT 1 と連携できていない様子。T 2 の役割は、配慮を必要とする子どもへの個別の指導が主な役割と見受けられた。

<第3期（第6回～第8回）「自分のペースで」>

第3期には、子どものニーズにあわせた補助教材の工夫などが観察され、T 1 の表情が明るくなり、子どもとのやりとりにも自信が見られるようになった。T 1 が全体の授業を進行する間、T 2 が細やかに個々に対応するなどの役割分担も明確になっていった。T 1 は、6回目のコンサルテーションで「自分のペースでやるしかない」とコメントしている。

①授業の構成

復習の時間を含め、導入・展開・般化の時間配分に自然に留意する様子が観察された。全体で確認すべき内容と個人での反復練習が必要な内容がしっかり整理されていた。

②教材、指導法の工夫

紙タイルを切って表に貼り付ける教材、かけ算に自信のない子どものための九九の下敷き、大きな数が読みやすい単位早わかり器などの、補助的な教材の工夫が見られた。また、操作学習や隣の人と問題の解き方の確認をするペア学習を取り入れるなど、子ども自身が主体的に参加する活動が増えた。子どもたちの授業への基本的な参加態度も積極的になるなど変化が見られ、T 1 のコメントに対する不規則的な発言がほとんど見られなくなった。

③スタッフの連携

T2の動きについて、大きな数の読み方で戸惑っている子どもに対して、単位早わかり器を手元のノートに書いて一緒に操作しながら説明するなど、理解の遅い子どもに対する細やかな配慮が見られるようになった。

＜コンサルテーション後のフォローアップ期＞

コンサルテーション期間が終わった1月にクラスを訪問して授業を見学した際、「今日もやるんですか？」という少し戸惑ったT1の質問があった。授業は、教科書の問題を順番に解いていくベースライン期のオーソドックスな状態に戻ってしまい、目標へのステップ4を達成した授業技術をコンサルテーション後は維持できなかった。

6. 児童の変化

クラス全体の様子として、第1期、子どもの興味をひく教材を用意したりするなどの工夫はあったが、T1の言葉を捉えて不規則な発言をする子どもが目立った。授業後の懇談で、T1は「元気のいい子どもたちにどう自分が返していけるかが課題」と答えていた。第3期には、不規則発言をしていた子どもたちが落ち着いて参加し、授業に関連して「できたよ」「やった！あたり」など、わかることへの喜びの発言が多く見られるようになっていた。しかしながら、コンサルテーション後のフォローアップ期、教師の授業行動がコンサルテーション前の状態に戻ったのに伴って、子どもたちからの発言が少ない、静かな印象の授業風景と変化が見られた。

2回目のQ-Uの実施は、このフォローアップ期、コンサルテーション終了から2カ月が過ぎた2月下旬に行われている。

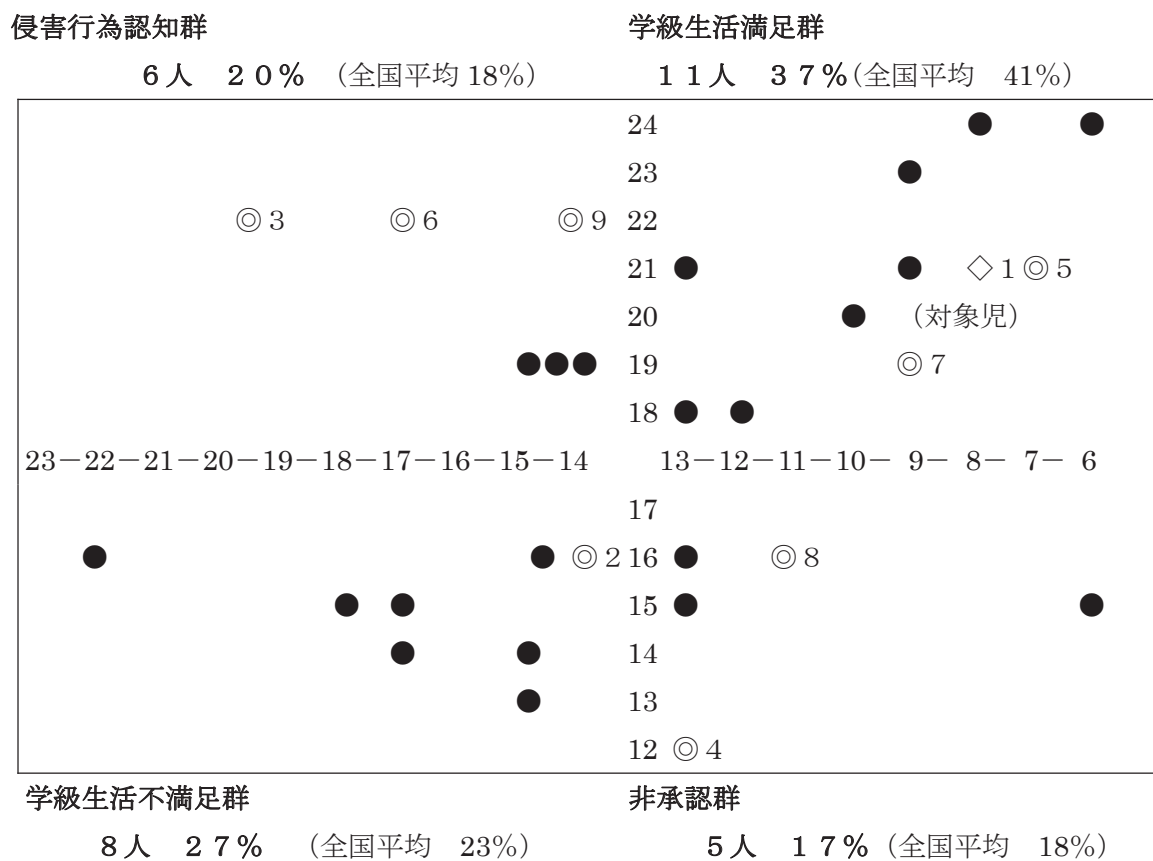


図4 Q-Uによる学級のプロフィール

Q-U結果から、この時期の学級は前回と比較すると学校生活満足群が16名から11名に減少し、不満足群が5名から8名に増加した。全体的に以前より拡散が大きくなりバラバラな学級の様相を呈していた。学校生活意欲プロフィールは、学習意欲・友達関係・学級の雰囲気3要素全てが少し低くなっていた。学級担任が特に配慮を要する児童としてあげた1の対象児は学習の意欲が高くなり、全体的に安定した生活振りが伺えた。しかし、極端に不安定になっていった児童も3名おり、学級の状況が厳しいことを示唆していた。

7. 教員のコンサルテーション後の感想、及びチェックリストの変化

(1) コンサルテーション後の感想

T1は、コンサルテーションの効果について次のように述べている。

日ごろあまり考えなかったことを考えるきっかけになった。今まで自分でやり過ごしていたことも気がつくようなきっかけとなった。

その反面、週1回の授業のビデオ撮影とコンサルテーションが、緊張感とプレッシャーを感じていたことについてもコメントしていた。途中、混乱していた時期から自分のペースに転換したことについては、

いっぱい言われたことがあったのだが、自分の中では混沌としていて・・・これは

自分のペースで行った方がいいのかなと開き直ったことが良かったかも。それ以上のことはできないと・・・

と、第2期から第3期がT1の意識の上でも意図的な転換期であったことを述べていた。

T2はコンサルテーションの効果について、このようにコメントしている。

自分たちがきっちりと目標を持つようになって、子どもたちの理解のしやすさにつながったのではないか。子どもたちはわかりやすくなったと言っている

特にT2は、教材の工夫について明確な目標へのステップがあったことが役に立ったと感じていた。

また、ベースライン期に不規則発言をしていた子どもがいなくなり、「まともな応答」が増えたことについては、T1T2ともコンサルテーション期間に授業の工夫が深まった成果として受け止めていた。

担任がT2、級外担当がT1として算数の授業を担当したことについては、T2は「T2として回ることで子どもがよく見えるようになったこと」、T1はT2への信頼感をコメントしていた。コンサルテーションをきっかけとして、T1T2で子どもの状態や変化についてよく話すようになったという。

(2) 自己チェックリストの変化

T1にはコンサルテーション終了後に再度、教員に自己チェックリストの記入を依頼した。コンサルテーション前と後の変化は以下の通りである。

表7 授業についての自己チェックリストの事前・事後の比較

コンサルテーション期間前
コンサルテーション期間後

授業についての自己チェックリスト	実施	評価	必要度	実施	評価	必要度
I 授業の土台づくり						
① 子どもを教師に注目させるための工夫をしている	○	○	◎	○	○	◎
② 子どもが話を聞くとときや発表するときのルールがある	○	○	◎	○	○	◎
③ 姿勢保持に関する注意と配慮がなされている	○	○	◎	○	○	◎
④ 子どもの興味をひきつける発問を工夫している	○	△	◎	○	○	◎
⑤ 板書の仕方を工夫している	○	△	◎	○	○	◎
⑥ 子どもが質問したいときに質問しやすい人間関係ができている	○	○	◎	○	○	◎
⑦ 子どもに対する肯定的な承認を行っている	○	○	◎	○	○	◎
II カリキュラム						
① 単元の中での授業の位置づけが明確である			?	○	○	◎
② 授業のなかで、他の教科の学習内容を取り入れている			?	○	△	◎
③ 授業や単元が、学校の外の家庭や地域での生活に結びつくことを意識している	○	○	◎	○	○	◎
III 目標の設定						
① 授業や単元で目指している一般的な到達目標がはっきりしている	○	○	◎	○	○	◎
② 子どもの多様な学習ニーズに応じて様々な段階の目標設定をしている	○	△	◎			◎
IV 学習内容やスキルの提示						
① 教える内容を様々な方法で提示している	○	○	◎	○	○	◎
② 子どもが活動的に学習に取り組むための操作学習などを行っている	○	○	◎	○	○	◎
③ 中心となる概念の理解やスキルについて反復練習の機会を用意している	○	○	◎	○	○	◎
④ 子どもの状況にあった学習の方略（解き方・記憶の仕方等）を提示している	○	○	◎	○	○	◎
V 教材						
① ワークシートなど個別の学習を用意している	○	○	◎	○	○	◎
② 子どもが最大限に学べるようにするために支援機器を使っている	○	○	◎	○	○	◎
③ 学習内容を理解するための教材や教具を工夫している	○	△	◎	○	○	◎
④ 子どもの状況にあった補助的教材や教具を工夫している	○	△	◎	○	△	◎
VI 子どもの積極的参加						
① 子どもたちが考えるための時間を確保している	○	○	◎	○	○	◎
② 子どもたちが理由を考えたり、問題解決したりする場面を用意している	○	○	◎	○	○	◎
③ 子どもたちが活動的に取り組めるペア学習やグループ学習等を活用している	○	○	◎			◎
④ 用いる教材や学習の仕方について、子どもたち自身が選択をする場面がある	○	○	◎	○	△	◎
VII スタッフの役割と子どものサポート						
① 子どもに関わるスタッフのそれぞれの役割と責任の分担ができている	○	○	◎	○	○	◎
② スタッフの連携で能力に幅のある子どもたちに適切な支援を用意している	○	△	◎	○	△	◎
VIII 評価						
① 内容の理解や学習の定着を確認する場면을授業の中で複数回用意している	○	○	◎	○	○	○
② 子どもが学んだ内容を様々な方法で表現する場面がある	○	○	◎	○	△	○
③ 継続的な評価を行って次の授業に生かしている	○	○	◎	○	△	◎
④ それぞれの子どもの目標に対する学習到達度が明確になっている			◎			◎

事前、事後の自己チェックを比較して、「I 授業の土台作り」について、事後にはすべての項目で自己評価が○になったこと、「II カリキュラム」について、すべての項目で必要度を感じるようになったこと、「V 教材」について「③学習内容を理解するための教材の工夫」の自己評価が△から○になったことなどが評価が高くなった項目であった。T 1 が具体的

に実践したことで自信を持って理解したことについては自己評価も高まっていると考えられる。

しかしながら、「Ⅲ目標の設定」では「②多様な学習ニーズに様々な段階の目標設定すること」が実施されなくなったり、「Ⅴ教材」の「④子どもの状況にあった補助教材の工夫」の自己評価が依然として△であったり、「Ⅷ評価」では「③継続的な評価を次の授業に活かしている」の自己評価が○から△に後退している。T 1にコンサルテーションでもたらされた様々な情報に「混沌としてしまった」というコメントがあったが、学習のユニバーサルデザインの視点に基づく項目の中でも具体的に理解できなかったことについては、必要度や評価が低くなってしまったことが考えられる。

8. 研究ケース 1 についての考察

コンサルテーション期間中のT 1の意識と授業スタイルは、第1期のスタートダッシュ期、第2期の混乱期を経て、第3期の自分のペースで取り組む時期へと変容し、第3期には授業技術も目標に向けての高まりを見せ、教員の表情には自信が見られるようになった。コンサルテーション期間中、T 1は緊張感を感じながらも精一杯の努力をしていたように見受けられる。しかし、フォローアップ期には授業技術はベースライン期の状態に戻ってしまったことから、この介入は、教員の意識や授業スタイルには変化を与えなかったと言える。子どもたちの様子からは、コンサルテーション第3期に向けて授業への集中力の高まりや、わかることへの喜びが観察できたが、フォローアップ期には、教員の授業技術と共にベースライン期と同様の状態になった。

また、研究者はT 1から、校内で3次的支援を受けている児童についての相談をたびたび受けた。T 1はこの児童個人に学級内でどう対応するかという対処療法的なアドバイスを求めているように見受けられた。「1次的支援の充実を学習のユニバーサルデザインの導入によって目指す」という研究者の意図は、このコンサルテーション期間にはT 1に伝わるのが難しかったのではないかという思いが残る。

このケースのT 1のような、生真面目さや自信のなさをどのようにサポートするかは大きな課題である。また、教員のパフォーマンスの安定につながる介入の在り方も検討事項であろう。今回行った研究者による2ヶ月の介入では、T 1には、新しい取り組みに対する手応えを伴った理解が得られなかった。コンサルタントは研究者のような外部者ではなく、緊張感を感じずに相談できる学校内の同僚が行う等の工夫が考えられる。また、週1回2ヶ月間といった早いペースではなく、コンサルテーションの期間を長くにとって、教員自身が自分の新しい授業実践に「納得する」というプロセスが必要であると思われる。

研究ケース1では、教員の変容についてはそのプロセスを追うことができたが、配慮の必要な子どもへの教育的な関わりや子ども自身の変容を個として追いかけることができなかった。学習のユニバーサルデザインの視点を取り入れる学級における、子ども個人への研究アプローチは、今後の課題である。

研究ケース 2 A 小学校 1 年生クラス

研究ケース 2 である A 小学校 1 年生の算数の授業へのコンサルテーションを、研究ケース 1 の 3 年生のコンサルテーション期間が終了した後、2007 年 1 月～2 月の 2 ヶ月間実施した。以下、研究ケース 2 のコンサルテーション期、その前後の観察期間に、授業行動、教員の意識及び児童に生じた変化について、分析の結果を示す。

1. 学校の概要

学校は、研究ケース 1 と同様 A 小学校である。海・山の自然に囲まれた漁業中心の町にある児童数 155 名の小規模校である。1 年生から 6 年生まで 1 クラスずつ、特別支援学級が 1 クラス（知的障害、情緒障害、病弱各 1 名）のほか、LD の通級指導教室が設けられている。また、学習の遅れのある子どものために週 2 回 45 分の放課後指導のシステムを運営するなど学校ぐるみで取り組んでいる。職員数は 19 名で、通常学級には学級担任 9 名の他、少人数加配の教員が配当されている。学校長は、特別支援学校の免許及び特別支援教育士スーパーバイザーの資格を持ち、「特別支援教育の理念を学校全体で」をスローガンに意欲的な取り組みを行っている学校である。

2. 学級の概要、及びベースライン期の授業の様子

（1）学級の概要と気になる児童の状況

研究ケース 2 の対象となった 1 年生クラスは、27 人の学級である。入学時に就学指導委員会でスクリーニングされた子どもが 7 名在籍しており、通級支援対象の子どもたちが 7 名、特別支援学級在籍児が 1 名いる。コンサルテーションの対象となる算数の時間については、2 人の教員で担当し、級外の教員がメインティーチャー（以後 T 1）、学級担任がサブティーチャー（以後 T 2）を務めている。T 1 は 30 代前半、特別支援学校の免許を有し特別支援学級の担任経験がある。T 2 は 40 代前半、特別支援教育の免許は持っていない。

担任は、コンサルテーション前に気になる児童として 12 名の名前を挙げた。気になる点の内容は「一斉指導の中では話が聞けない、理解がしにくい」「一人でプリントを読んでできにくい（左右の認識）」「7、8 の概念が不十分」「わかりません、とよく言う。いつもできないことに不安」「発問の意味が理解できにくい」「集中できにくい、注意散漫」「常に体が動いている。落ち着いて学習ができにくい」「文字が苦手、動きがぎこちない」などであった。理解がしにくい子どもへの当初の担任の支援は「放課後の個別指導」「スモールステップのプリントを使用」「机間巡視をしながら声かけをする」であった。

（2）ベースライン期の授業の様子

ベースライン期間の算数の授業では、クラスの半分近くの子どもの何らかの支援が必要であることを意識した、細やかな配慮が観察された。発表するときのルールや机上の道具の並べ方などの授業の土台づくりを徹底したり、操作学習を数多く取り入れたり、T 1・

T 2 で分担して子どもたちの理解を確認したりなど、子どもたち一人一人の学習への取り組みや理解を一つ一つ確認しながら進めている様子がうかがえた。また、T 1・T 2 で寸劇を行って子どもたちの興味を引き付け、内容の理解を促すなどの工夫が数多くみられた。T 1・T 2 からは、理解がゆっくりしている子どもに合わせているため、授業の進み方があまりにも遅くなっていること、能力間格差にどのように対応するかについて苦慮していること、等の声が聞かれた。

(3) ベースライン期のQ-Uによるプロフィール

コンサルテーション前のこの学級の状況を、Q-U（楽しい学校生活を送るためのアンケート）で確認した（図1 Q-Uによる学級のプロフィールを参照）。検査実施の期日は、担任の判断で、初めて学校生活を始めた子どもたちがアンケートの質問の意味を理解し、クラス内の仲間意識ができた時期を見計らって、ベースライン期間中の2007年12月3日に実施された。

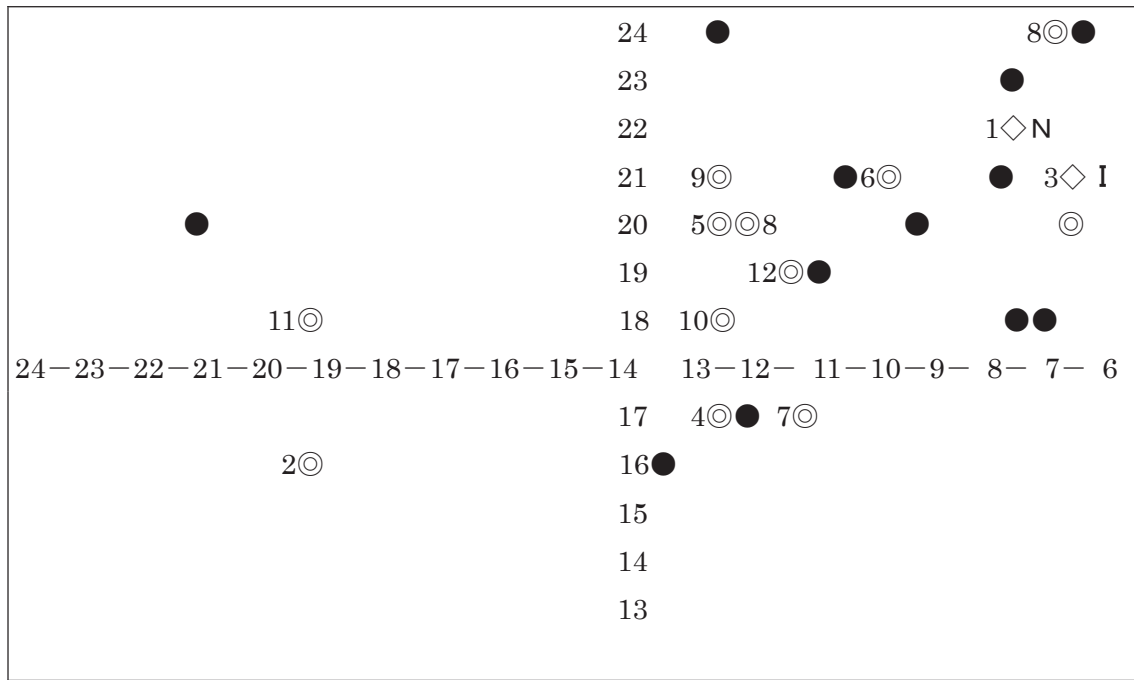
A小学校 1年生 2007. 12. 3

侵害行為認知群

2人 8%（全国平均 18%）

学級生活満足群

19人 73%（全国平均 41%）



学級生活不満足群

1人 4%（全国平均 23%）

非承認群

4人 15%（全国平均 18%）

図1 Q-Uによる学級のプロフィール（ベースライン期）

学級生活満足群の児童が70%いるクラスである。担任は配慮を要する児童を12名あげているが、そのうち8名の児童は生活満足群であり、生活不満足群の児童は1名である。多

くの児童にとって居心地がよく、まとまりのある学級である。

担任は特に気になる児童として I 児、N 児をあげている。

I 児：一斉指導の中では話が聞けない。算数では、7 以上の数になるとわからなくなる。

理解するのに時間がかかり、何度も説明するようにしている。

N 児：一斉指導の中では、話が聞けない。理解するのに時間がかかる。机間巡視をしながら声かけをしている。

以下、担任が特に気になる児童である I 児、N 児についての学校生活意欲プロフィールを掲げる。

表 1 学級・I 児、N 児の学校生活意欲プロフィール

	1 年生	全国平均	I 児	N 児
学級	32.0	29.7		
学習意欲	10.9	9.8	9	8
学級の雰囲気	11.3	10.2	12	11
友達関係	9.9	9.7	8	10

学級における学校生活意欲は全国平均を大きく上回り、学級の雰囲気のよい状況が伺える。配慮を要する I 児、N 児とも学級の雰囲気はよいと感じているが、学習意欲の面で N 児が友達関係で I 児が不安を感じている。

3. 「授業について自己チェックリスト」の記入と目標設定

(1) 教員によるチェックリストの記入

コンサルテーションを実施する直前に、T 1 によって記入された「授業についての自己チェックリスト」を表 2 に掲げる。

表2 授業についての自己チェックリスト（事前）

コンサルテーション期間前

授業についての自己チェックリスト	実施	評価	必要度
I 授業の土台づくり			
① 子どもを教師に注目させるための工夫をしている	○	○	◎
② 子どもが話を聞くとときや発表するときのルールがある	○	○	◎
③ 姿勢保持に関する注意と配慮がなされている	○	△	○
④ 子どもの興味をひきつける発問を工夫している			◎
⑤ 板書の仕方を工夫している			◎
⑥ 子どもが質問したいときに質問しやすい人間関係ができています	○	○	◎
⑦ 子どもに対する肯定的な承認を行っている	○	○	◎
II カリキュラム			
① 単元の中での授業の位置づけが明確である	○	○	◎
② 授業のなかで、他の教科の学習内容を取り入れている	○	△	○
③ 授業や単元が、学校の外の家庭や地域での生活に結びつくことを意識している	○	△	○
III 目標の設定			
① 授業や単元で目指している一般的な到達目標がはっきりしている	○	○	◎
② 子どもの多様な学習ニーズに応じて様々な段階の目標設定をしている			○
IV 学習内容やスキルの提示			
① 教える内容を様々な方法で提示している			○
② 子どもが活動的に学習に取り組むための操作学習などを行っている	○	△	○
③ 中心となる概念の理解やスキルについて反復練習の機会を用意している	○	○	◎
④ 子どもの状況にあった学習の方略（解き方・記憶の仕方等）を提示している	○	○	◎
V 教材			
① ワークシートなど個別の学習を用意している			△
② 子どもが最大限に学べるようにするために支援機器を使っている			△
③ 学習内容を理解するための教材や教具を工夫している	○	○	◎
④ 子どもの状況にあった補助的教材や教具を工夫している			◎
VI 子どもの積極的参加			
① 子どもたちが考えるための時間を確保している	○	○	◎
② 子どもたちが理由を考えたり、問題解決したりする場面を用意している	○	○	◎
③ 子どもたちが活動的に取り組めるペア学習やグループ学習等を活用している	○	△	○
④ 用いる教材や学習の仕方について、子どもたち自身が選択をする場面がある			◎
VII スタッフの役割と子どものサポート			
① 子どもに関わるスタッフのそれぞれの役割と責任の分担ができています	○	○	◎
② スタッフの連携で能力に幅のある子どもたちに適切な支援を用意している	○	○	◎
VIII 評価			
① 内容の理解や学習の定着を確認する場面を授業の中で複数回用意している			△
② 子どもが学んだ内容を様々な方法で表現する場面がある			○
③ 継続的な評価を行って次の授業に生かしている	○	○	◎
④ それぞれの子どもの目標に対する学習到達度が明確になっている			◎

自己チェックリストの記入内容によると、T1自身が実施していないが必要度を高く感じている項目として、「I④子どもの興味を引きつける発問」、「I⑤板書の仕方の工夫」、「V④子どもの状況にあった補助教材の工夫」、「VI④子どもたち自身による選択」、「VIII④それぞれの子どもの目標に対する学習到達度の明確化」が挙げられた。一方、「V①ワークシー

トなど個別の学習の用意」「Ⅴ②支援機器の活用」「Ⅷ①内容理解や学習定着の確認場面を授業の中で複数回用意」の項目については、必要度が低いと答えていた。

さらに、教員による「授業について留意している内容」の記入事項より、担当教員がベースライン期に特に留意しながら実施している項目が示された。「Ⅰ授業の土台づくり」の領域から3つの項目、「Ⅱカリキュラム」、「Ⅲ目標設定」、「Ⅳ学習内容やスキルの提示」、「Ⅴ教材」、「Ⅵ子どもの積極的参加」、「Ⅶスタッフの役割と子どものサポート」、「Ⅷ評価」の各領域から1項目ずつ、全ての8領域に渡って挙げられた。具体的には、「子どもが話を聞くときや発表するときのルール」、「多方面からの子どものがんばりを見つけてみんなに知らせること」、「今日の授業のめあての確認」、「毎時間の復習プリントによる反復練習」、「タイル等の教材教具の工夫」、「T1・T2の役割と責任の分担」、「継続的な評価から自分の授業を反省し次の授業改善に活かすこと」、等を留意している内容として挙げていた。

（２）目標設定と達成までのステップ

これらの情報をもとに、担当教員が何を2カ月のコンサルテーションで目標にするかがT1・T2、校長、研究スタッフ2名で話し合われた。T1は「集団の中で能力差にどのように対応していくかをどうするかが課題」という明確な課題意識を持っていた。話し合いの結果、「Ⅲ②子どもの多様な学習ニーズに応じた目標設定」、「Ⅴ④子どもの状況にあった補助教材や教具の工夫」、「Ⅳ④教材や学習の仕方の子どもによる選択」、「Ⅷ④それぞれの子どもの目標に対する学習到達度の明確化」を組み合わせ、一つの目標を設定することとした。コンサルテーション前に設定された目標とGASのステップは以下の通りである。

目標「子どもの状況にあった教材や学習方略が用意され、それを子どもが自分で選択して使うことができる」

- ⑤ 子どもが必要な時に必要な補助教材とストラテジーを自分で選んで使う
- ④ 補助教材やストラテジーを子どもが選べるように教室の中に用意されている
- ③ 支援の必要な子どもについて、教師から補助教材やストラテジーが提供される
- ② 全体で1つの教材やストラテジーを使って説明や支援が行われている
- ①「教材やストラテジーと子どものニーズがあっていない

なお、このGASのステップについては、コンサルテーション期間中に教員の授業技術や子どもの学習状況などを考慮して見直しを行い、以下のように変更している。

目標「子どもの状況にあった教材や学習方略が用意され、それを子どもが自分で選択して使うことができる」

- ⑤ 階層的に用意された教材とストラテジーを子どもが選択して使いこなしている
- ④ ニーズに応じた教材とストラテジーが階層的に用意され、子どもが選択している
- ③ ニーズに応じた教材が階層的に用意され、子どもが選択している

- ② 全体で1つの教材やストラテジーを使ってわかりやすい説明が行われている
- ① 全体で1つの教材やストラテジーが使われているが、わかりにくい

(3) コンサルテーションの方針

ベースライン期の授業の様子、教員による自己チェックリストの記入事項、その後の打ち合わせの情報を参考にしながら、研究者2名の間でコンサルテーションの方針が話し合われた。T1・T2の授業観察からは、支援の必要な児童がクラスの約半分を占める学級の状態に細やかに対応する工夫が行われている。しかし、T1・T2が進度の遅さと能力差への対応を懸念していたように、理解の早い児童についてどう対応するのか、また、理解に時間のかかる児童が前に戻りたいときに戻ることができる仕組みづくりをどのようにするか、などについては、T1・T2の今後の工夫の余地があると考えた。話し合いで取り上げた項目である「Ⅲ②子どもの多様な学習ニーズに応じた目標設定」、「V④子どもの状況にあった補助教材や教具の工夫」、「IV④教材や学習の仕方の子どもによる選択」、「Ⅷ④それぞれの子どもの目標に対する学習到達度の明確化」を具体的に考えることによって、学級内の能力間格差への対応が可能になると考えられた。T1・T2が留意している事項である、わかりやすい教材の工夫、反復練習の徹底、継続的な評価の次授業への活用などは、授業の中で能力間格差に対応する仕組みを作る大きな基盤になると考えられた。

なお、客観的に見ると（また校長の評価からも）、T1は「力のある教師」であり配慮の行き届いた「うまい授業」を行っているにもかかわらず、自己チェックリストの記入事項から見られるT1自身の授業に対する自己評価は低い。自分自身の仕事に対する目標の高さと厳しさをうかがわせる。T1へのコンサルテーションについては、教員自身も気づいていないかもしれないよい部分を積極的に取り上げてその理由を明確に挙げることで、また、T1が取り組むべき課題を明確にすることによって少し困難な課題にチャレンジし達成感を持っていただくことを、研究者の間で確認した。

4. コンサルテーション期間における教員の目標への取り組みの状況

コンサルテーション期間中には8回の授業について分析を行った。それぞれの単元と授業内容・主なめあては以下のとおりである。

表3 単元と授業の主なめあて

回	日付	単元	授業の主なめあて
①	1/10	大きな数	100までの数について10のかたまりを作って数える
②	1/18	大きな数	100までの数について読む、書く
③	1/24	大きな数	100までの数についてどちらが大きい数かわかる
④	1/31	2桁の足し算	2桁の足し算を筆算で行う
⑤	2/7	100からの引き算	100円からのお釣りの計算ができるようになる
⑥	2/15	文章問題	文章を読んで正しく絵を書いて計算を考える
⑦	2/22	文章問題	文章を読んで正しく絵を書いて答えを出す
⑧	2/28	文章問題のまとめ	自分で文章題のプリントを選んで学習を進める

コンサルテーション前、コンサルテーション期間、コンサルテーション後の授業について、上記の目標へのステップに基づいてモニターしたGAS結果は、以下のものであった。

目標1（子どもの状況にあった教材や学習の方略が用意され、それを子どもが自分で選択して使うことができる）

※コンサルテーション実施期間（1/10～2/28）は●、事前事後の期間は○で示す

目標へのステップ	11/22	12/14	1/10	1/18	1/24	1/31	2/7	2/15	2/22	2/28	3/14
⑤ 階層的に用意された教材及びストラテジーを子どもが使いこなしている											○
④ 子どものニーズに応じた教材及びストラテジーが階層的に用意されている			●						●	●	
③ 子どものニーズに応じた教材が階層的に用意されている					●			●			
② 全体で一つの教材やストラテジーを使ってわかりやすい説明が行われている	○	○		●		●	●				
① 全体で一つの教材やストラテジーが使われているがわかりにくい											

図2 GAS 目標へのステップの記録

5. コンサルテーション期間中、及び期間後の教員の目標への取り組みと意識の変化

上記のコンサルテーション期間の教員の目標への取り組み状況、及び意識の変化について、授業観察記録、教員との文書のやり取り、訪問時の会話等から質的研究の手法を用いた内容分析を行った結果は以下のとおりである。コンサルテーション期間の教員の目標への取り組み状況、及び意識は、質的に大きく3つの期間に分けることができた。以下、それぞれの期間ごとに、内容分析で抽出された項目ごとに分析結果を示す。ケース2において設定された目標から、ここでの分析の視点は、「教材とストラテジーの階層性」「子どもによる選択」「友だちとの学習」の3点を取り上げる。

<第1期（第1回）提案の実行期>

第 1 期は目標を決めた直後の第 1 回の授業であり、目標設定の際に研究者より提案された事項について、T 1 T 2 が積極的に授業に取り入れようとする様子が観察された。

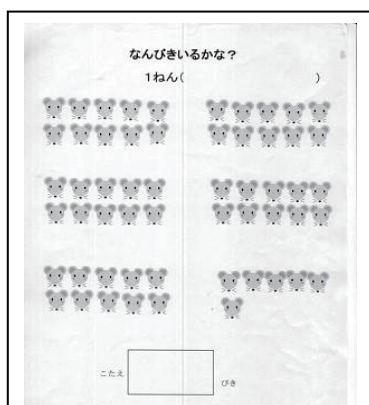
①教材とストラテジーの階層性

ベースライン期からタイルなどの分かりやすい全体教材や全体で用いるストラテジーの工夫がなされていたが、コンサルテーションを始めるにあたって、子どもの理解に合わせた補助的な教材・補助的なストラテジーを意識的に用意することが提案されていた。第 1 回の授業は 100 までの数を数えるために 10 のまとまりを作ることが目標であった。教材の階層性については、10 のまとまりの作りやすさの程度を 3 段階に考慮した 3 種類のプリントが用意され、子ども自身が選ぶ形で提示された（③子どもによる選択参照）。また、支援やストラテジーの階層性については、「10 でまとめる」方法がわかりにくい子どもについて、棒を数えるグループ学習、基石を数える個別の操作学習の中で、教員から個別に支援が行われていた。

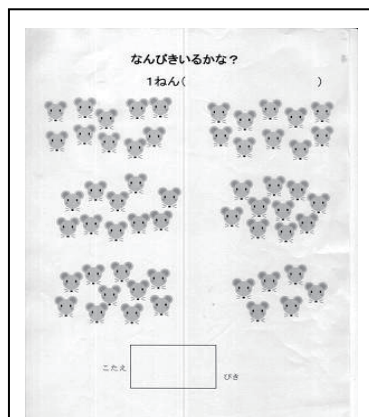
②子どもによる選択

ベースライン期においては、反復練習のためのプリントの枚数が子どもによって異なることはあったが、コンサルテーション期に初めて取り入れたのは「難易度の異なるプリントを子ども自身が選択する」学習の仕方であった。用意された 3 種類のプリントは、10 のかたまりの作りやすさの難易度を 3 段階に考慮して作られている（写真 1、2、3）。このプリントを用意した理由として、T 1・T 2 は「前時の学習で、10 でまとまりを作って線で囲むことが難しい子どもが何人かいた」ためであり、「前時に間違えた子どもは図形の認知等に課題のある子。この授業のめあては『10 でまとめる』ということなので、図形の認知に難しさのある子でも、授業のめあてに沿ったプリントを用意した」と述べている。

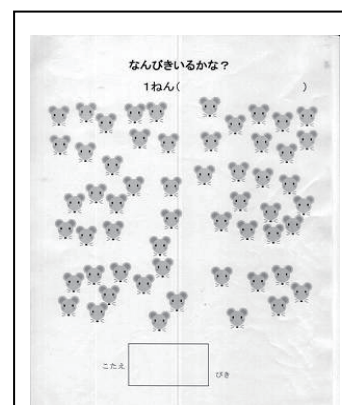
この初めての選択の試みで、T 1・T 2 が驚き、また安堵したことは、子どもたちが自分で選択したプリントが、T 1・T 2 の予想した通りだったことである。ケース 2 で個別に焦点をあてて取り上げている I 児、N 児は一番難易度の低いプリントを選んでいった。T 2 は「前に時間に、教科書の図を囲むことにとても苦勞していた子どもは、その経験を踏まえて選んだと思う」と述べている。



(写真 1：難易度低)



(写真 2：難易度中)



(写真 3：難易度高)

③友だちとの学習

授業の最初に 100 までの数を全員が一人ずつリレー式に言っていく学習活動を行っていた。その際、全体でかかった秒数を測り、黒板に書かれたこれまでの記録より早いことに子どもたちが大喜びしていた。毎時間の取り組みの中で子ども全員が記録更新にチャレンジしている様子がうかがえた。一人一人が発表する中でつかえてしまう子もいたが、隣の子どもが「〇〇くん、がんばれ」とさりげなく声をかけている様子が観察された。学級担任である T 2 は次のように述べている。

普段、〇〇君ばかりが間違うのでなく、日替わりでいろんな子が間違うので、間違えることをみんなあまり気にしません。『あの子が、この子が』とは一切言うことはありません。

また、第 1 回の授業では「4 人グループで、机に配ったたくさんの棒を 10 でまとめて数える」という活動を行ったが、ペア学習より人数の多いグループでの学習については、この授業で初めて取り入れて行ったとのことだった。

<第 2 期（第 2 ～ 6 回）教材の階層性の定着とストラテジーの階層性の模索期>

第 2 期はコンサルテーションの第 2 回から第 6 回までの 5 回の授業であり、ケース 2 で一番長くかかったのがこの模索の期間であった。第 2 期では、教材の階層性を授業の中で用意することが定着してくる一方で、理解に時間のかかる子どもへの支援やストラテジーをどのように授業の構成の中に取り入れていくか、ということへの模索が続いた。

①教材とストラテジーの階層性

この時期、教材の階層性について、難易度の異なるプリントを用意することがほぼ定着した。授業内容によって用いなかったり（全体での確認が中心となる授業など）、プリントを用意していても時間が足りず授業中に使わなかったりする回もあったが、子どもによるプリントの選択（②を参照）と教材の階層性をセットで考えるようになってきた。

一方、模索が続いたのは、理解に支援の必要な児童への補助的な教材やストラテジーを授業の中で導入する仕組みをいかに作るか、という課題である。全体で一つのストラテジーや教材を用いてわかりやすく説明することについては T 1・T 2 はかなり意欲的に行っており、支援の必要な子どもには個別の指導の場面で個々に説明や支援をしている。この時期に、コンサルテーションで毎回話題になった内容は「理解に支援の必要な子どもが以前学んだストラテジーや教材に立ち戻りたいときに自分で立ち戻れるような仕組みや、自分の学習のスタイルに合わせてストラテジーを選べる仕組みを授業の中にいかに導入できるか」ということであった。T 1・T 2 が確立している授業のスタイルを大事にしながら、支援やストラテジーの階層性をどのように組み込んでいけるか、ということが、焦点をあてるべき重要な課題として、研究者、T 1・T 2、校長の間で共有された。

②子どもによる選択

学習内容の反復練習や定着の場面で「難易度の異なるプリントを用意して、子どもが自分に合ったものを選ぶ」という方法が定着した。例えば、「数の大きさ比べ」のプリントでは2つの数を比べるプリント、3つの数を比べるプリント、その両方のプリントの3種類が用意され、子どもたちがそれぞれ自分の力や学習スタイルに応じて選んでいた。T1・T2はその方法に効果を感じ、安心して子ども一人一人の選択を見守る様子が観察された。T1の次のコメントは、それぞれの子どもがプリントを選択した理由の考察である。

怠けて少ない問題の数のプリントを選ぶ子はいません。〇〇ちゃんは絶対間違わないという目標を立てているから問題数の少ないものを選んでいきます。〇〇くんはたくさん問題があるものを選びたいタイプなので、こっちを選んでいきます。

このように、T1・T2は選択の様子から子どもの学習スタイルについての洞察し、理解を深めている様子がうかがえた。

③友だちとの学習

配慮の必要なI児が黒板前で回答する場面で、学級の児童全員でI児の回答を温かく見守る様子、I児が正しく回答したときに他の児童から自然に拍手があり、I児もそれに対して「ありがとう」と答える様子が観察された。コンサルテーションでは、この場面について「一人一人の違いやがんばりをみんなで認めあう学級経営の成果」として高く評価をしている。

また、T1・T2の授業のスタイルとして、児童一人一人が理解できているかどうかの確認は二人で分担して丁寧に時間をかけて行っていたが、理解の早い子どもがこの時間に退屈してしまうなどの課題があった。コンサルテーションでは、理解できているかどうかの確認に、ペア学習を活用することについての提案が行われた。

<第3期（第7～8回）ストラテジーの階層性の定着期>

第3期はコンサルテーションの第7回～8回の2回の授業である。この期間には、教材の階層性ととも「理解に時間のかかる子どもや理解の早い子どもへの支援やストラテジーの階層性をどのように用意し、授業の構成の中に取り入れていくか」ということについて、T1・T2なりに自分たちの授業のスタイルに合わせた答えを出し、それが定着した時期であった。

①教材とストラテジーの階層性

この時期、難易度の異なるプリントを用意し、子どもが選択して学習する活動は持続しさらなる発展を見せた（②を参照）。

一方、第2期に模索が続いた「支援やストラテジーの階層性を授業の中で導入する仕組みをいかに作るか」という課題については、T1・T2が確立している授業のスタイルに組み入れる形でT1・T2の答えが出された。学級全体でローラー式に一つの学習活動に取り組み、全員が理解していることを細やかに確認していくスタイルが、この学級におけるT1・T2の授業の特徴であった。たまたま、第7回はT2が出張で、T1が一人で

う「前から何番目？」を考えさせる授業となった。この学習活動において何回か練習問題を全体で繰り返す際に、最初は手がかりや支援の多いやり方でストラテジーを提示し、だんだんと考える機会が増えるストラテジーを提示することで、支援やストラテジーの階層性を全体に提示する様子が観察された。その仕組みを用いることで、支援がより必要な子どもは最初に提示されたストラテジーを使って何度も反復練習ができ、理解の早い子どもは新たに提示されるストラテジーを用いてより深く考える機会にチャレンジできる、という学習活動の階層性を実現していた。

さらに、支援の必要なI児やN児には、個別に反復練習をする場面において、計算がわからないときに以前使っていたタイルを使ったり、「0から1はひけません」という手振りを使ったりする、補助教材や補助的ストラテジーの活用が定着している様子が観察された。

②子どもによる選択

コンサルテーション期の最後、8回目の授業では、1年生の学習の総集編として「何番目？何人？」「多い、少ない」「ものと人の数」に関連する文章問題のまとめを行った。児童に対するめあては「自分でプリントを選んで学習しよう」であった。

授業では、まずそれぞれの文章問題の解き方について全体で復習した後、プリントを選ぶ前のオリエンテーションを行った。T1はオリエンテーションの中で、どのプリントを選ぶのか、自分はどのようにしてそのプリントを選ぶのか、を子どもたちに考えさせて、子どもたち自身の言葉で答えさせていた。また、「わかったとき、心配なときにどうすればいいか」というガイダンス、「プリントの枚数を増やすことが目標ではなく、終わったときに一人一人が頑張ったぞ・できたぞという気持ちになって欲しい」という目標の確認、理解の早い子どもに対するスペシャル問題の用意など、T1のオリエンテーションの内容には子どもたちが自分で学習を進めるための細やかな配慮があった。

1時間を子どもが選んだプリントで学習活動を行うことについて、T1はこのようなコメントを述べている。

今まで行ったことがない学習方法だったので（教員は）不安がいっぱいでしたが、子どもたちは喜んでプリントに挑戦していました。子どもたちは常に自分の力を試したいという気持ちがあるのだということを再確認しました。

授業の終了後、子どもたちは、特に気になる児童であるI児、N児を含め、授業を撮影しているカメラに向かって、口々に「頑張ったぞ」「わかったぞ」と大きな声で達成感を表現していた。

③友だちとの学習

第7回の授業では、「前から何番目」という課題で、児童が前に出てその並び方が具体的な問題となり、隠れている友だちの数が具体的な答えになる、という学習活動が展開された。コンサルテーションでは、この活動について「算数の学習を離れて、子どもたちの仲間意識をさらに育む学習活動」として評価している。

上記の②でプリントを選択する授業で、「どうしてそのプリントを選んだの？」とT1に

尋ねられて、ある子どもは手を挙げて「自分でできるかどうかを確かめるためです。」と答えていた。選択の場面では、導入前に懸念されたように「他の友だちが何を選ぶか」を気にすることなく、子どもたちが自分なりの理由付けでプリントを選んでいる様子が観察された。友だちとの協力を大切にする学習場面、自分なりの理由を確立する場面の違いを、子どもたち自身がきちんと判断している様子が伺えた。

＜コンサルテーション後のフォローアップ期＞

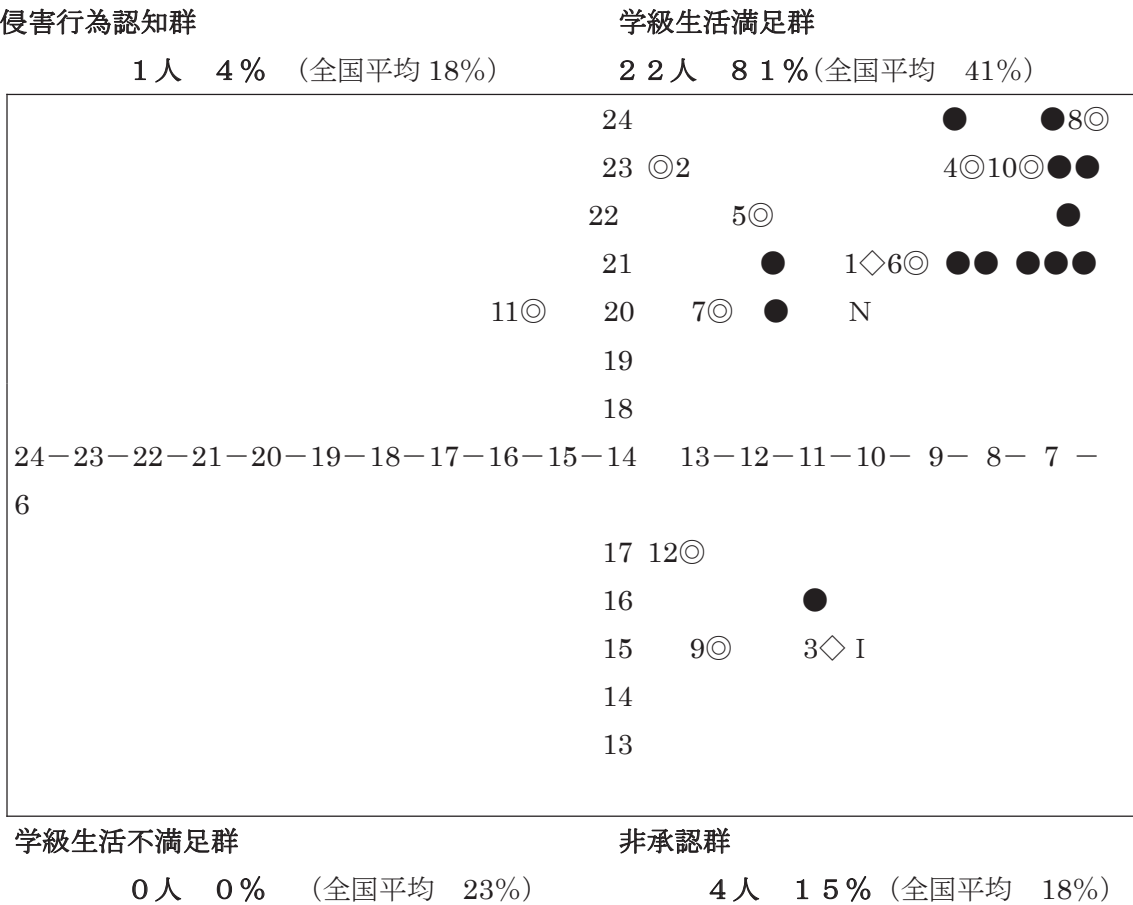
フォローアップ期の授業観察では、「ぼくもわたしもけいさんはかせ」と題した一年間の計算の総まとめを発表する学習活動が展開された。9までの足し算、9までの引き算、繰り下がりのある引き算の中から自分でやりたいジャンルを選んで、教員の提示するフラッシュカードの問題の答えを言う活動、子ども一人一人が自分で解けると思う計算問題をプリントに自作し、一人ずつ自作の問題の答えを全員の前で発表する学習活動など、教材とストラテジーの階層性を子どもたち自身が使いこなしている様子が観察された。

6. 児童の変化

(1) Q-Uおよび学力検査より

コンサルテーション終了後のこの学級の状況を、Q-U（楽しい学校生活を送るためのアンケート）で確認した（図 Q-Uによる学級のプロフィールを参照）。Q-Uは前回の実施から3ヶ月後、フォローアップ期間中の2008年3月3日に実施された。

A小学校1年生 2008. 3. 3



学級生活満足群の児童が19名より22名に増え、学級生活不満足群にいた児童が満足群に入り、前回以上に居心地のいいまとまりのある学級といえる。担任が配慮を要する児童としてあげた1名が侵害行為認知群に、3名が非承認群に入っている。対象児3のI児が、満足群から非承認群に変わっている。このことについて、対象児は学習面での伸びがみられてきていることから、周りの友達の関係に目がいくようになってきたのではないかな。その時に、周りの友達が自分に関わる様子から、自分と他児との違いに気づき始めたからなのではないかと考える。

表4 学級・I児、N児の学校生活意欲プロフィール

	1年生	前回	I児	N児
学級	33.5	29.7		
学習意欲	11.4	10.9	11 ← 9	8 ← 10
学級の雰囲気	11.6	11.3	10 ← 12	11 ← 10
友達関係	10.5	9.9	10 ← 8	10 ← 7

学級の生活意欲プロフィールは全ての項目で伸びがみられ、より安定した学級になっている。I 児は学習の意欲が高まり、友達関係の改善が見られ、N児においては学級の雰囲気はよくなり友達関係もよくなっている。

表 5 学力検査結果 (2008. 3. 3)

	I 児	N児	学級平均	全国平均
算数への関心・意欲・態度	8 3	1 0 0	9 7. 1	8 5. 8
数学的な考え方	6 6	8 0	9 1. 6	8 4. 1
数量や図形についての表現・処理	7 2	1 0 0	9 6. 7	9 1. 2
数量や図形についての知識・表現	9 4	9 4	9 8. 5	9 0. 0
3 観点の平均得点率	7 7	9 1	9 5. 6	8 8. 4

3 観点の平均得点率が I 児のみ 7 7 点であり、他の児童は全員 9 0 点以上である。全観点評価は I 児含めて全員 3 である。8 名の児童が通級学級に通う学級であったのが、最終的に 1 年生の終了段階で全員 3 観点評価が 3 であったことは、授業改善の効果が大きかったのではないかと考えられる。

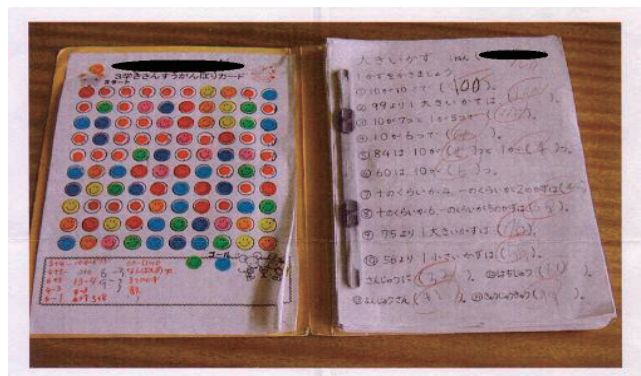
(2) 学習の成果物より

特に気になる児童の一人であった I 児の学習上の進歩や成長について、T 1 のレポートの内容を一部抜粋する。

I さんは入学当初 1～10 まで順に声に出して数えることはできました。でも、1 が何を表し、何を意味するのかは理解できていませんでした。特に 7 と 8 の数字のちがいは時間がかかり、まちがえなくなったのは 3 学期に入ってからです。しかし、現在は (筆者注: 3 月末)、1 年生で学習する計算はほとんどできるようになりました。特に、9 までのたし算とくり下がりひき算が得意です。フラッシュカードを使って、全部の計算を確認しましたが、間違えても、もう一度考え直し、すべて答えることができました。(中略) 3 学期に入り、自分で選んでプリントをしたり、計算に取り組んだりするようになってからは、やる気も出てきました。100 問の計算のプリントを選んで途中で「無理!」といって投げ出してしまう時もありましたが、それからは自分でできるプリントを選ぶようにもなりました。筆算のよさを理解してからは、 $20+40$ や $70-40$ などの計算もわからなければ空いているところで筆算でし、答えを出すようにもなりました。この 1 年間で本当に著しい成長を見せてくれました。(中略) I さんの成長を一緒に喜んでいただければ幸いです。

I 児の成長の記録は、子ども全員が毎時間の学習内容を確認するプリント類を綴じた「さんすうがんばりつづり」(写真 4) で確認できた。この記録帳には、子ども自身が、自分の

がんばりの記録を確認できるようにシールを貼ったり、もう一度確認の必要な問題を下に書き出したりするなどの工夫が見られた。



(写真4 I児のさんすうがんばりつづり)

7. 教員のコンサルテーション後の感想、及びチェックリストの変化

(1) コンサルテーション後の感想

コンサルテーションで学んだこととして、T1は、「(コンサルテーション前は) 全員にわかってもらおうという意識はあったが、選択という視点はなかった」と述べている。

コンサルテーションを受けて授業のスタイルを工夫するようになってから、T1・T2は子どもたちについて、次のような変化を感じていた。

○選択制を導入してから、子どもたちのやる気が出てきた。

○1年生でも自分の力を知っていることに気づいた。間違っただけをどこかを発表してという、あわてたとか、たすとひくを間違っただとか・・・

さらに、特に気になる児童であるI児、N児についてはこのような変化を述べた。

○最近、N児、I児が「わかりません、教えてください、タイルください」と言うようになった。

○I児は、抽象的な言葉だと「わからない」と言いながらも、友だちの言葉で理解できることが多い・・・

さらに、話題になったのはTTのよさである。T1は「TTのやり方、2人でどのように動いたらよいか、よく考えるようになった」、T2は「給食前の時間などある時間を習熟に使うこと、ステップアップするたびにチェックすること等、T1のやり方から学んだ」と述べている。T1・T2とも、お互いから学ぶことが多かったと述べていた。

コンサルテーションそのものについて、T1は次のような点がよかったと述べている。

○日々の授業に追われ、今まで自分の授業をじっくり振り返ることができなかったが、今回振り返ることで勉強になることが多かった

○具体的に認めてくれる言葉に救われたこと

○課題についてはやんわりと投げかけてくれたこと

○ビデオを見直して自分が想像した以上に見たくない自分の姿に落ち込んだが、いつ

も良さを見つけて励ましてくれたことでまた頑張る気持ちになった（筆者注：ビデオの見直しは、研究者から依頼したのではなくT1が独自に行った）

コンサルテーションによって自分の授業スタイルが変わったことをT1自身が強く意識しており、それは、「みんないっしょでなくていいんだ、わかる方法はいろいろあるんだ」ということを「教師も子どもも気づいていく過程」だった、と述べている。

（２）自己チェックリストの変化

T1にはコンサルテーション終了後に再度、教員に自己チェックリストの記入を依頼した。コンサルテーション前と後の変化は以下の通りである。

表6 授業についての自己チェックリストの事前・事後の比較

授業についての自己チェックリスト				実施	評価	必要度
Ⅰ 授業の土台づくり						
①	子どもを教師に注目させるための工夫をしている	○	○	◎		
②	子どもが話を聞くとときや発表するときのルールがある	○	○	◎		
③	姿勢保持に関する注意と配慮がなされている	○	△	○		
④	子どもの興味をひきつける発問を工夫している			◎		
⑤	板書の仕方を工夫している			◎		
⑥	子どもが質問したいときに質問しやすい人間関係ができています	○	○	◎		
⑦	子どもに対する肯定的な承認を行っている	○	○	◎		
Ⅱ カリキュラム						
①	単元の中での授業の位置づけが明確である	○	○	◎		
②	授業のなかで、他の教科の学習内容を取り入れている	○	△	○		
③	授業や単元が、学校の外の家庭や地域での生活に結びつくことを意識している	○	△	○		
Ⅲ 目標の設定						
①	授業や単元で目指している一般的な到達目標がはっきりしている	○	○	◎		
②	子どもの多様な学習ニーズに応じて様々な段階の目標設定をしている			○		
Ⅳ 学習内容やスキルの提示						
①	教える内容を様々な方法で提示している			○		
②	子どもが活動的に学習に取り組むための操作学習などを行っている	○	△	○		
③	中心となる概念の理解やスキルについて反復練習の機会を用意している	○	○	◎		
④	子どもの状況にあった学習の方略（解き方・記憶の仕方等）を提示している	○	○	◎		
Ⅴ 教材						
①	ワークシートなど個別の学習を用意している			△		
②	子どもが最大限に学べるようにするために支援機器を使っている			△		
③	学習内容を理解するための教材や教具を工夫している	○	○	◎		
④	子どもの状況にあった補助的教材や教具を工夫している			◎		
Ⅵ 子どもの積極的参加						
①	子どもたちが考えるための時間を確保している	○	○	◎		
②	子どもたちが理由を考えたり、問題解決したりする場面を用意している	○	○	◎		
③	子どもたちが活動的に取り組めるペア学習やグループ学習等を活用している	○	△	○		
④	用いる教材や学習の仕方について、子どもたち自身が選択をする場面がある			◎		
Ⅶ スタッフの役割と子どものサポート						
①	子どもに関わるスタッフのそれぞれの役割と責任の分担ができています	○	○	◎		
②	スタッフの連携で能力に幅のある子どもたちに適切な支援を用意している	○	○	◎		
Ⅷ 評価						
①	内容の理解や学習の定着を確認する場面を授業の中で複数回用意している			△		
②	子どもが学んだ内容を様々な方法で表現する場面がある			○		
③	継続的な評価を行って次の授業に生かしている	○	○	◎		
④	それぞれの子どもの目標に対する学習到達度が明確になっている			◎		

授業についての自己チェックリスト				実施	評価	必要度
Ⅰ 授業の土台づくり						
①	子どもを教師に注目させるための工夫をしている	○	○	◎		
②	子どもが話を聞くとときや発表するときのルールがある	○	○	◎		
③	姿勢保持に関する注意と配慮がなされている	○	○	◎		
④	子どもの興味をひきつける発問を工夫している	○	○	◎		
⑤	板書の仕方を工夫している	○	○	◎		
⑥	子どもが質問したいときに質問しやすい人間関係ができています	○	○	◎		
⑦	子どもに対する肯定的な承認を行っている	○	○	◎		
Ⅱ カリキュラム						
①	単元の中での授業の位置づけが明確である	○	○	◎		
②	授業のなかで、他の教科の学習内容を取り入れている					
③	授業や単元が、学校の外の家庭や地域での生活に結びつくことを意識している					
Ⅲ 目標の設定						
①	授業や単元で目指している一般的な到達目標がはっきりしている	○	○	◎		
②	子どもの多様な学習ニーズに応じて様々な段階の目標設定をしている	○	○	◎		
Ⅳ 学習内容やスキルの提示						
①	教える内容を様々な方法で提示している	○	○	◎		
②	子どもが活動的に学習に取り組むための操作学習などを行っている	○	○	◎		
③	中心となる概念の理解やスキルについて反復練習の機会を用意している	○	○	◎		
④	子どもの状況にあった学習の方略（解き方・記憶の仕方等）を提示している	○	○	◎		
Ⅴ 教材						
①	ワークシートなど個別の学習を用意している	○	○	◎		
②	子どもが最大限に学べるようにするために支援機器を使っている					
③	学習内容を理解するための教材や教具を工夫している	○	○	◎		
④	子どもの状況にあった補助的教材や教具を工夫している	○	○	◎		
Ⅵ 子どもの積極的参加						
①	子どもたちが考えるための時間を確保している	○	○	◎		
②	子どもたちが理由を考えたり、問題解決したりする場面を用意している	○	○	◎		
③	子どもたちが活動的に取り組めるペア学習やグループ学習等を活用している	○	○	◎		
④	用いる教材や学習の仕方について、子どもたち自身が選択をする場面がある	○	○	◎		
Ⅶ スタッフの役割と子どものサポート						
①	子どもに関わるスタッフのそれぞれの役割と責任の分担ができています	○	○	◎		
②	スタッフの連携で能力に幅のある子どもたちに適切な支援を用意している	○	○	◎		
Ⅷ 評価						
①	内容の理解や学習の定着を確認する場面を授業の中で複数回用意している	○	○	◎		
②	子どもが学んだ内容を様々な方法で表現する場面がある					
③	継続的な評価を行って次の授業に生かしている	○	○	◎		
④	それぞれの子どもの目標に対する学習到達度が明確になっている	○	○	◎		

事前、事後の変化で特徴的なことは、事後のチェックリストでは、T 1 が実施している項目は、すべて必要度が高いと感じている項目であり、それらの項目ではすべて自己評価が高くなった、ということである。反対に、必要度を感じていない項目については実施していない（注：自己チェックリストのマニュアルではすべての項目について必要度をチェックすることになっているが、このときT 1 は必要度を感じる項目のみ記入したと見られる）。

授業スタイルの変化に関連して特徴的だったのは、「Ⅰ授業の土台作り」についてすべての項目が実施され自己評価も高くなったことである。また、「Ⅲ目標の設定」については「②子どもの多様な学習ニーズに応じた目標設定」、「Ⅳ学習内容やスキルの表示」については「①教える内容を様々な方法で提示している」と「②子どもの操作学習」、「Ⅴ教材」については「①ワークシートなどの個別学習」と「④子どもの状況にあった補助教材や教具」、「Ⅵ子どもの積極的参加」については「③ペア学習やグループ学習」「④子どもたち自身の選択」、「Ⅷ評価」については「①学習の定着を確認する場面の用意」「④それぞれの子どもの目標に対する学習到達度が明確」の項目で、必要度が◎になったり自己評価が△から○へと高くなったりしている。これらの項目は、コンサルテーションの第3期、及びフォローアップ期に、T 1、T 2の授業の中で観察された授業技術であり、T 1においては、授業スタイルと共に意識の変容があったことが伺われる。

8. 研究ケース2についての考察

コンサルテーション期間中のT 1・T 2の意識と授業スタイルは、第1期の「提案の実行期」、第2期の「教材の階層性の定着とストラテジーの階層性の模索期」を経て、第3期の「ストラテジーの階層性の定着期」へと変容した。フォローアップ期には、研究者が想像していた以上のさらなる授業技術の高まりと子どもへの成果が観察された。T 1の意識の変容は、事前・事後の自己チェックリストの変化からも伺えた。

研究ケース2については、ベースライン期の時点でT 1・T 2の持つ授業技術が高いことが観察されたため、このケースのコンサルテーションは、日本の学校文化である集団を基本とする授業スタイルの中に、学習のユニバーサルデザインの視点をどのような方法で取り込むことができるのかを、教員と研究者が共に連携しながら模索し、挑戦する試みであったといえる。研究ケース2は、「学習のユニバーサルデザインの視点の集団学習への導入の可能性」という観点から考察したい。

1点目は、集団における教材・ストラテジーの階層性の導入の方法である。ベースライン期、T 1・T 2は「子どもたちがみんなと一緒に丁寧に確認しながら学ぶ」授業スタイルを確立していた。しかし、理解に時間がかかる子どもとすぐに理解してしまう子どもと一緒に学習している状況を何とかしたいと考えていた。元の授業スタイルをベースにしながらT 1・T 2が見いだした解決法は、難易度の異なるプリントを子どもが選択する方法（選択については後で考察する）、及び、全体で一つの教材を用いてその使い方の難易度を

次第に上げながら提示する方法であった。この、ローラー式の学習方法においては、理解の早い子どもたちは難易度を上げながら学習でき、理解に時間のかかる子どもたちは自分がやりやすい方法で3～4回の反復学習ができる。この方法は、多様な学習ニーズのある子どもたちが集団のよさを活かしながら学習する際の一つの工夫として参考にできるであろう。このローラー式の学習方法は、この学級が入学したばかりの1年生であり、配慮の必要な児童が多いクラスであったことを考慮すると適切な学習方法であったといえる。しかしながら、3年生～4年生になって子どもたちの学習内容に抽象化思考が入り、理解の差が大きくなってきたときにこの方法が通用するかどうかについては、検討が必要である。

2点目は、子どもによる選択の導入である。子どもに選択をさせることについては、T1・T2にとって新しい視点であったにもかかわらず、次々に様々な工夫をしながら活用していった背景には、子どもたちのやる気や学習成果に手応えを感じたためであることがコメントから伺えた。また、子どもが自分の学習スタイルにあったプリントを選択することや、必要なときに「タイルください」と言えることは、子どもが自分の興味やニーズを知り、主体的に学習を進めるための大切な力であるといえる。「1年生でも自分の力を知っていることに気づいた。間違ったのはどこかを発表してという、あわてたとか、たずとひくを間違ったとか・・・」というT1のコメントは、これまであまり学校では教えてこなかったメタ認知的な学習の機会を子どもたちに提供している。

3点目は集団で行う学習の意義である。ベースライン期、T1が授業で特に留意している事項に「多方面からの子どものがんばりを見つけてみんなに知らせること」があり、一人一人の違いや努力をみんなで認めあうT2を中心とした学級経営の成果が伺えた。みんなで作る楽しさ、友だちに認めてもらうことを、配慮の必要な子どもも含めてすべての子どもが感じているように見受けられた。また、I児について、「抽象的な言葉だと『わからない』と言いながらも、友だちの言葉で理解できることが多い・・・」というT1の観察からは、配慮を必要とする子どもの集団における学びの意義が、社会性の面だけでなく、学習面にもあることがわかる。一概に取り出し指導を行うことより、1次的支援の充実によって学ぶことの重要性を改めて認識した。

コンサルテーションは「みんないっしょでなくていいんだ、わかる方法はいろいろあるんだ」ということを「教師も子どもも気づいていく過程」だったというT1のコメントに、これらの考察の視点が凝縮されているように思う。

9. 研究ケース1と研究ケース2を対比した考察

最後に、先に行った研究ケース1と研究ケース2を対比し、この2つのケースから見えてくる事項について考察したい。

1点目は教員の自己省察力とそれを支えるコンサルテーションの在り方である。ベースライン期における教員の客観的に見える基本的な授業技術には差があったが、さらに大きな違いは、教員の自己を振り返る自己省察力の差であったように思える。ベースライン期

の自己チェックリストでは、研究ケース１のＴ１の方が客観的な観察よりも自己評価が高く、研究ケース２のＴ１の自己評価には謙虚さが目立った。しかし、研究ケース１のＴ１は自分の授業スタイルに自信がなく、研究ケース２のＴ１はこれまでの自分が積み上げた授業スタイルに自信を持っていた。研究者による２週間のコンサルテーションは、自己省察力の高い研究ケース２の教員には適切な振り返りの機会をもたらし、このような、教員の基本的な授業技術や自己省察力の違いに対応した、適切なコンサルテーションの在り方を検討する必要がある。

２点目はＴＴ方式の様々な在り方である。研究ケース１では、Ｔ１が主として授業を行い、Ｔ２が配慮の必要な子どもを個別にサポートする方法が基本であった。研究ケース２では、ベースライン期からＴ１・Ｔ２が掛け合う芝居仕立てで学習内容を提示したり、２人で役割を分担してすべての子どもの理解を確認したりするなどの工夫が見られた。ＴＴがどんなスタイルをとるかは、教員の授業スタイルや教員同士の関係性で決まってくるものであると思われるが、お互いを認め支え合う同僚性は重要な観点であり、この同僚性がうまく機能していれば、学習のユニバーサルデザインの導入にとって大きな力になると思われる。しかしながら、現在の日本の学校においては、一人の担任で教える授業がまだ大半であることを考えると、ＴＴ方式を用いない学習のユニバーサルデザインの導入の在り方の検証も必要であろう。

３点目、２つのケースは共に、特別支援教育に理解のある校長の強いリーダーシップの元に行われた事例であることを念頭に置かなければならない。Ａ小学校は校長が「学校全体で取り組むモデル」の１次的支援、２次的支援、３次的支援の考え方を理解し、既にそれに近い形を実践している学校であった。研究ケース２のＴ１・Ｔ２が用いていたストラテジーを学校全体で共有するための研修会なども開かれていた。しかしながら、また日本では特別支援教育が「特別」と認識される現状を考えると、「学校全体で取り組むモデル」の概念がない学校にはじめから導入する場合の検証が必要であろう。

研究ケース3 B 小学校3年生クラス

研究ケース3であるB小学校3年生の算数の授業へのコンサルテーションを、研究ケース1、研究ケース2の次年度、2008年10月～11月の2ヶ月間実施した。以下、研究ケース3のコンサルテーション期、その前後の観察期間に、授業行動、教員の意識及び児童に生じた変化について、分析の結果を示す。

1. 学校の概要

B小学校は大都市近郊にあり、児童数387名、学級数16クラス、職員数25名規模の学校である。町の地域開発に伴い新興住宅地ができ人口の増加が著しい地域にある。日本語を話さない外国人児童も多数在籍している。学習の基礎基本の定着を図るために、朝の時間をスキルタイムと位置づけ、漢字・計算・読書などを行う活動に全校で取り組んでいる。校長は特別支援教育の免許を保有しないが、子ども一人一人を大事にする教育を大切にする学校運営を行っている。

2. 学級の概要、及びベースライン期の授業の様子

(1) 学級の概要と気になる児童の状況

研究ケース3の対象となったB小学校3年生クラスは、32人の学級である。ADHD、LDの診断の診断がある子どもが2名、外国人で日本語を習得中の子どもが1名在籍する。担任は40代前半、特別支援教育の免許を有する。コンサルテーションの対象となる算数の授業については、担任が一人に対応する。

担任はコンサルテーション前に気になる子どもとして5人の名前を挙げた。気になる点の内容は「学習への取りかかりが悪く、集中しづらい」「言動が突発的で、まわりとのトラブルが多い」「新しい課題に対して理解が不十分である」などであった。理解がしにくい子どもへの担任の支援方法は、机間巡視をしながらの個別指導であった。

(2) ベースライン期の授業の様子

ベースライン期の算数の授業は、操作学習や実際に身体を動かしたりする活動を取り入れ、子ども自身に考えさせることを意識する授業スタイルをとっていた。子どもは授業中に意見や感想を口々に述べ、担任がそれをにこやかに受け止めている様子が観察された。子どもたちがのびのびとしている印象がある半面、授業で焦点をあてる学習の目標が子どもにとってはっきりしていない印象も残った。

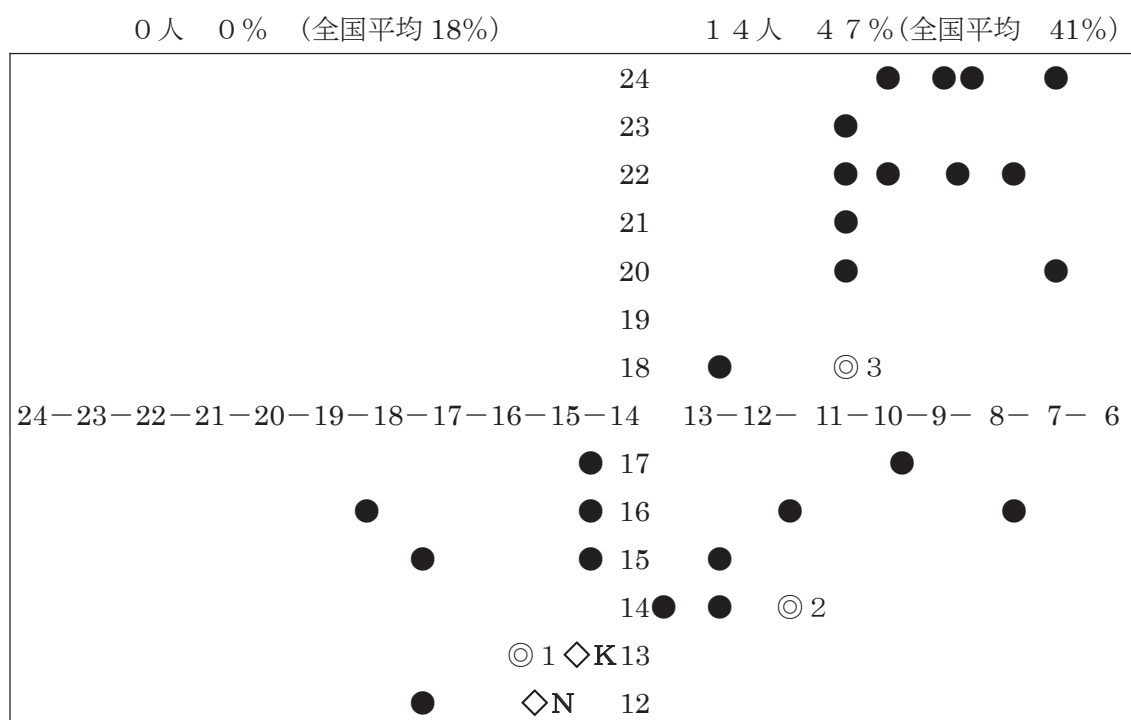
(3) ベースライン期のQ-Uによるプロフィール

コンサルテーション前のこの学級の状況を、Q-U（楽しい学校生活を送るためのアンケート）で確認した（図1 Q-Uによる学級のプロフィールを参照）。検査実施の期日は、ベースライン期間中の2008年6月11日に実施された。

B小学校 3年生 2008.6.11

侵害行為認知群

学級生活満足群



学級生活不満足群

非承認群

9人 30% (全国平均 23%)

7人 23% (全国平均 18%)

図1 Q-Uによる学級のプロフィール

斜めに伸びた分布状況を示す学級である。不適応になっている可能性の高い児童が30%、学級内で認められることが少なく、意欲の低い児童が23%いる。ルールとリレーションの確立が共に低い状況といえる。担任が気になる児童5名中3名が不満足群の中にいる。

表1 学級・K児・N児の学校生活意欲プロフィール

	学級平均	全国平均	K児	N児
学級	29.5	29.7		
学習意欲	9.5	9.8	8	6
学級の雰囲気	10.1	10.2	11	6
友達関係	9.9	9.7	7	7

学級の学校生活意欲プロフィールは、全国平均であり少し学習意欲が弱い傾向にある。担任が特に気になるK児、N児は友達関係に課題があり、N児は学級の中で不適応感を持っている状況であった。

K児：学習への取りかかりが悪く、集中しづらい。日によって、学習によって気分のむらがあり、意欲に差がある。取りかかりが悪い。話を最後まで聞けず、集中力がない。姿勢保持ができない。文字が雑で、ノートに写すときは個別指導が必要である。

N児：気分の盛り上がりには差があり、落ち着きがない。相手の気持ちを察することが苦手なトラブルも多い。

3. 「授業についての自己チェックリスト」及び「学級経営についての自己チェックリスト」の記入と目標設定

（1）教員によるチェックリストの記入

コンサルテーションを実施する直前に、教員によって記入された「授業についての自己チェックリスト」を表2に掲げる。

表2 授業についての自己チェックリスト

コンサルテーション期間前

授業についての自己チェックリスト	実施	評価	必要度
I 授業の土台づくり			
① 子どもを教師に注目させるための工夫をしている	○	○	◎
② 子どもが話を聞くとときや発表するときのルールがある	○	○	◎
③ 姿勢保持に関する注意と配慮がなされている	○	○	◎
④ 子どもの興味をひきつける発問を工夫している	○	○	◎
⑤ 板書の仕方を工夫している	○	○	◎
⑥ 子どもが質問したいときに質問しやすい人間関係ができています	○	○	◎
⑦ 子どもに対する肯定的な承認を行っている	○	○	◎
II カリキュラム			
① 単元の中での授業の位置づけが明確である	○	○	○
② 授業のなかで、他の教科の学習内容を取り入れている	○	○	○
③ 授業や単元が、学校の外の家庭や地域での生活に結びつくことを意識している	○	○	◎
III 目標の設定			
① 授業や単元で目指している一般的な到達目標がはっきりしている	○	○	○
② 子どもの多様な学習ニーズに応じて様々な段階の目標設定をしている	○	△	◎
IV 学習内容やスキルの提示			
① 教える内容を様々な方法で提示している	○	△	◎
② 子どもが活動的に学習に取り組むための操作学習などを行っている	○	○	◎
③ 中心となる概念の理解やスキルについて反復練習の機会を用意している	○	○	◎
④ 子どもの状況にあった学習の方略（解き方・記憶の仕方等）を提示している	○	○	◎
V 教材			
① ワークシートなど個別の学習を用意している	○	○	◎
② 子どもが最大限に学べるようにするために支援機器を使っている	○	△	○
③ 学習内容を理解するための教材や教具を工夫している	○	○	◎
④ 子どもの状況にあった補助的教材や教具を工夫している	○	△	○
VI 子どもの積極的参加			
① 子どもたちが考えるための時間を確保している	○	○	○
② 子どもたちが理由を考えたり、問題解決したりする場面を用意している	○	○	◎
③ 子どもたちが活動的に取り組めるペア学習やグループ学習等を活用している	○	○	◎
④ 用いる教材や学習の仕方について、子どもたち自身が選択をする場面がある	○	○	◎
VII スタッフの役割と子どものサポート			
① 子どもに関わるスタッフのそれぞれの役割と責任の分担ができています	○	○	○
② スタッフの連携で能力に幅のある子どもたちに適切な支援を用意している	○	△	◎
VIII 評価			
① 内容の理解や学習の定着を確認する場面を授業の中で複数回用意している	○	○	○
② 子どもが学んだ内容を様々な方法で表現する場面がある	○	△	○
③ 継続的な評価を行って次の授業に生かしている	○	○	○
④ それぞれの子どもの目標に対する学習到達度が明確になっている			○

研究ケース3の教員による自己チェックリストで特徴的なのは、「I 授業の土台作り」を全て実施し自己評価も高く、必要度が高いと感じていることである。「VI 子どもの積極的参加」についても（問題解決、グループ学習、選択など）比較的高い自己評価と必要度の認識が見られた。一方、「V 教材」では、「学習内容を理解するための教材教具の工夫」については自己評価及び必要度が高かったが、「子どもの状況にあった補助教材」については自己評価が低く、必要度も中程度であった。「VIII 評価」に関する項目については、必要度の認識は全て中程度であった。

教員が授業において留意している事項は「I 学級の土台づくり」にかかわる項目への配慮が大半であり、自己チェックリストの結果と共に、教員が授業で何を大事にしているの

かを知る手がかりとなった。

さらに、研究ケース 3 では前年度に新たに開発した「学級経営についての自己チェックリスト」を導入した。表 3 は、教員が記入した学級経営についての自己評価である。

表 3 学級経営についての自己チェックリスト

コンサルテーション期間前

学級経営についての自己チェックリスト	実施	評価	必要度
I 情緒的安定・意欲の喚起			
① 子どもとのふれあいの時間を用意している	○	○	◎
② 子ども一人一人の思いを把握する方法と場がある	○	○	◎
③ みんながリラックスできる息抜きの時間を用意している	○	○	○
④ 一日を振り返る時間と場がある	○	○	◎
II 子ども同士の関係作り			
① 子ども一人一人が認められる場がある	○	○	◎
② 子どもが自分の気持ちや意見を表現する場がある	○	○	◎
③ 子どもたち相互の関係が深まるような工夫をしている	○	○	◎
④ 体験を通じた自己理解、他者理解の学習の場がある	○	△	◎
III 自己決定と社会的貢献			
① 子ども一人一人が自分のやりたいことや得意なことを意識する場がある	○	○	◎
② 子ども一人一人が自分の目標を立てて取り組む場がある	○	○	◎
③ 子ども一人一人が自分にできることで学級等に貢献する場がある	○	○	◎
④ 集団での目標設定とそれにかかわる一人一人の役割分担がある	○	○	◎
IV スケジュールの管理			
① 時間割やその日の予定はわかりやすく見えるようにしている	○	○	◎
② 予定の変更は子どもがわかりやすい形で知らせている	○	○	○
③ 1 週間のスケジュールに基づいて計画的に過ごすように促している	○	○	◎
④ 行事等で子どもが自分のスケジュールを意識したり計画したりする場がある			○
V ルールを守る			
① 学級の目標や決まりが掲示されている	○	○	◎
② 正しいこと、よくないことが、具体的に掲示（説明）されている	○	△	◎
③ ルールを守ることについて自己評価ができるように促している	○	○	◎
④ ルールを守ることについて話し合う場がある	○	○	○
VI 教室環境の設営			
① 子どもにとって機能的でわかりやすい掲示をしている	○	○	○
② ロッカーなど、子どもが持ち物の整理がしやすい工夫をしている	○	○	◎
③ それぞれの足跡が残るような展示の工夫をしている	○	△	○
④ ペア学習やグループ学習など、学習の目的にあった座席の工夫をしている	○	○	◎
VII 保護者や地域との連携			
① 学級の状況を保護者に知らせ、協力が得られるようにしている	○	○	◎
② 基本的な生活習慣が確立できるよう保護者に働きかけている	○	○	◎
③ 学級通信や保護者会等様々な活動を通じて、特別支援教育の啓発をしている	○	△	◎
④ 教育活動において、保護者や地域からの協力が得られるよう働きかけている	○	○	◎

（２）目標設定と達成までのステップ

これらの情報をもとに、教員が 2 カ月のコンサルテーションで何を目標にするかが教員、校長、研究スタッフ 2 名で話し合われた。教員は様々なニーズへの対応が課題としながらも「一人でやることの限界を感じている」と述べた。また「あまり高度なことを目標にして追いつけないと困るので、土台をしっかりとしないと・・・」と、I の部分での目標設定の希望を口にした。これに対して研究者の側から、「優秀な先生にはもっとやってもらいた

い。」と、これからの課題と考えている新たな領域にチャレンジして欲しい希望を伝え、校長もその意見に同意した。それを受けて、教員が選択した2つの項目は、「Ⅲ②子どもの多様な学習ニーズに応じて様々な段階の目標をしている」と「Ⅴ④子どもの状況にあった補助教材や教具を工夫している」であった。

「様々な段階の目標設定」について、教員は現在の取り組みと今後の目標を次のように述べている。

今は、苦手な人、真ん中の人、できる人と3つぐらいに分けて考えているが、もっと細分化できるといい。ちょっとしんどい人が難しい。できていると思っていたらできていなかったり・・・

また、「子どもの状況にあった補助教材」について、教員は「子どもの状況にあった、というところが難しい。」と述べている。これに対して研究者は、「子どもが必要なときに、必要な補助教材を自分の力に応じて使える力があるとよいのでは。」との提案を行った。

コンサルテーション前に設定された目標とGASのステップは以下の通りである。

目標1「子どもの多様なニーズに応じて様々な段階の目標設定をしている」

- ⑤ 理解の早い子どもを含め全ての子どもに、ニーズに応じた目標設定をしている
- ④ 少し気になる子どものニーズを把握し目標設定をしている
- ③ 配慮を必要とする子どものニーズにあった目標設定をしている
- ② 一律の目標設定でうまくいかない子どもに何らかのフォローをしている
- ① 一律の目標設定がなされている

目標2「子どもの状況にあった補助教材や教具を工夫している」

- ⑤ 全ての子どもが必要なときに必要な補助教材を選んで使うシステムがある
- ④ 子ども自身が補助教材を使うかどうかを選択する
- ③ 気になる子どもがわかりにくいときに補助的な教材教具を提示している
- ② 配慮を必要とする子どもにニーズにあった補助的な教材教具を提示している
- ① 一律の教材・教具が用いられている

(3) コンサルテーションの方針

ベースライン期の授業の様子、教員による自己チェックリストの記入事項、その後の打ち合わせの情報を参考にしながら、研究者2名の間でコンサルテーションの方針が話し合われた。教員は、子ども自身に考えさせることを大事にした授業スタイルを確立していた。子どもたちは授業中に意見や感想を口々に述べるなどのびのびとしている印象があり、それをにこやかに受け止める担任と子どもたちとが安定した関係を築いていることがうかがわれた。授業についての自己チェックリストで「Ⅰ学級の土台づくり」についての項目の必要度、及び自己評価が高かったことや、学級経営についての自己チェックリストで「Ⅰ

情緒的安定」「Ⅱ子ども同士の関係づくり」や「Ⅲ自己決定と社会的貢献」でほとんどの項目で必要度が高く実施していることから、子ども自身の考えを大事にしながら安定した学級の基盤を作っている様子がうかがわれる。しかし、教員は、子どもたちの様々なニーズに対応するには、当時の自分の授業スタイルでは限界があることも感じていた。コンサルテーション期の目標として掲げた「様々な段階の目標設定」や「子どもの状況にあった補助教材と教具」は、教員の感じている限界を超え、新たな視野をもたらすものと考えられた。客観的に見て、研究ケース3の教員には基本的な授業技術を確立しており、その上に新しい試みを取り入れることについても教員の混乱は少ないものと予想された。

「あまり高度なことを目標にできない」などのコメントからは、教員の謙虚さが感じられた。コンサルテーションでは、教員が自分の今まで確立した授業技術に自信を持てるよう評価をしながら、「一人でやることの限界」をどう突破するのかを一緒に考えサポートすることとした。具体的には、前回の研究ケース2から学んだ支援の階層性や子どもの選択は、初めから取り入れることを提案することとした。

コンサルテーションの方法としては、使ったプリント教材などもビデオと一緒に起こっていただくこと、毎回の授業のビデオ観察の後、コメントをメールで送ったうえで電話で教員と直接話すこと等を今回取り入れ、教員の不安や疑問に細やかに対応できるよう心がけた。

4. コンサルテーション期間における教員の目標への取り組みの状況

コンサルテーション期間中には8回の授業について分析を行った。それぞれの単元と授業内容・主なめあては以下のとおりである。

表4 単元、授業の主なめあて

回	日付	単元	授業の主なめあて
①	10/9	かけ算の筆算	九九を使って11の段、12の段を書く
②	10/16	かけ算の筆算	繰り上がりのあるかけ算の筆算ができる
③	10/24	かけ算の復習	計算マスター（復習）のプリント問題を解く
④	10/31	表とグラフ	3年3組の好きな果物を調べよう
⑤	11/6	棒グラフ	棒グラフを読もう
⑥	11/14	表と棒グラフまとめ	表と棒グラフの力だめしプリントをしよう
⑦	11/20	大きな数	大きな数を読もう書こう
⑧	2/28	大きな数	大きな数の大きさを知ろう

コンサルテーション前、コンサルテーション期間、コンサルテーション後の授業について、上記の目標へのステップに基づいてモニターしたGAS結果は、以下のようであった。

目標 1（子どもの多様な学習ニーズに応じて様々な段階の目標設定をしている）

※コンサルテーション実施期間（10/9～11/28）は●、事前事後の期間は○で示す

目標へのステップ	6/27	7/16	9/12	10/9	10/16	10/24	10/31	11/6	11/14	11/20	11/28	12/12	2/27
⑤ 理解の早い子どもを含め全ての子どもに、それぞれのニーズに応じた目標設定をしている									●	●	●	○	○
④ 少し気になる子どものニーズを把握し目標設定をしている						●		●					
③ 配慮を必要とする子どものニーズに合った目標設定をしている					●		●						
② 一律の目標設定でうまくいかない子どもに何らかのフォローをしている		○	○	●									
① 一律の目標設定がなされている	○												

図 2 GAS 目標へのステップの記録

目標 2（子どもの状況にあった補助的教材や教具を工夫している）

※コンサルテーション実施期間（10/9～11/28）は●、事前事後の期間は○で示す

目標へのステップ	6/27	7/16	9/12	10/9	10/16	10/24	10/31	11/6	11/14	11/20	11/28	12/12	1/27
⑤ 全ての子どもが必要な時に必要な補助教材を選んで使うシステムがある									●	●	●	○	○
④ 子ども自身が補助教材を使うかどうかを選択する						●							
③ 気になる子どもがわかりにくい時に補助的な教材教具を提示している							●	●					
② 配慮を必要とする子どもにニーズにあった補助的な教材教具を提示している			○		●								
① 一律の教材・教具が用いられている	○	○		●									

図 3 GAS 目標へのステップの記録

5. コンサルテーション期間中、及び期間後の教員の目標への取り組みと意識の変化

上記のコンサルテーション期間の教員の目標への取り組み状況、及び意識の変化について、授業観察記録、教員との文書のやり取り、訪問時の会話等から質的研究の手法を用いた内容分析を行った結果は以下のとおりである。コンサルテーション期間の教員の目標への取り組み状況、及び意識は、質的に大きく3つの期間に分けることができた。「第1期（第1～2回）教員自身の目標のステップの理解期」、「第2期（3～5回）評価に基づく目標の設定、補助教材の導入期」「第3期（3～5回）子ども自身が進める学習への展開期」である。以下、それぞれの期間ごとに、内容分析で抽出された項目ごとに分析結果を示す。ここで

の分析の視点として、「評価に基づく目標の設定」「補助教材を用いた支援の階層性」「子ども自身が進める学習」の3点を取り上げる。

＜第1期（第1～2回）教員自身の目標のステップの理解期＞

第1期は目標を決めた後の第1回～2回の2回の授業である。教員の中で子どもの理解度にあわせた目標の設定の必要性や、補助教材の考え方などの理解が不十分であったため、授業にはなかなか反映されない時期であった。この点について、授業後のコンサルテーションにおいては時間をかけて説明を行った。

①評価に基づく目標の設定

第1回の授業は、導入でかけ算九九の復唱を行い、今までに習ったことを使って11の段、12の段を計算する学習活動であった。この時、かけ算の学習は3年生で初めてであり、途中で復唱できなくなって黒板に提示した九九の表を頼りにする子どもも何人かいた。この時期のコンサルテーションの中で、教員は子ども一人一人がかけ算をマスターしていたかどうかについては、この授業の事前には特に把握していなかったことがわかった。教員が行っていた評価の戦略は、単元の終わりにプリントを用い、単元をひとまとめにして習熟を把握するやり方であった。また、毎時間の授業の中で学習している概念の理解ができているかどうかについて、教員は「めばしい人はマスターのプリントにたどり着くまでに机間巡視で回っているつもり。でも一人では追いつけなくて葛藤がある。」と答えていた。この状況について研究者は、「子どもに差がつくところまで行ってから能力間の格差に応じるより、初めから評価を行って把握し対応した方がよいのではないか」という提案を行った。

②補助教材を用いた支援の階層性

第2回の授業では、かけ算の筆算を全体で確認する時に、マス目を書いた黒板が用意され説明が行われた。しかし「抽象化思考はクラス全員できている」という教員の判断から、手元で操作するタイプの教材は使われていなかった。練習問題のプリントには1時間で行う学習内容が全て網羅されて、1種類のみ作成されていた。

コンサルテーションでは、補助教材の考え方に悩む教員に対して「思考の手助けをする道具として考えて欲しい。マス目の用紙は手元にあった方が安心な子どももいる。プリントも1時間で学習する内容全てを網羅するのではなく、内容の違い毎にプリントを分割して作っておくと、子どもが間違ったところに自分で戻れる補助教材になる」などの説明と提案を行った。

③子ども自身が進める学習

第2回の授業では、筆算のやり方を、子ども同士で隣の人と見比べて確認する活動が行われた。練習問題のプリントは、終わったら一人ずつ教卓に持ってきて、教員が丸をつけて返す方法で行っていた。コンサルテーションの中で、プリント学習に子ども自身が選択する活動を取り入れることを提案したところ、教員は「選択はできると思うが早さだけを

求めるかもしれない」と慎重な姿勢を見せた。

＜第2期（第3～5回）評価に基づく目標の設定、補助教材の導入期＞

第2期はコンサルテーションの第3回～5回までの3回の授業である。評価に基づく目標の設定や補助教材の導入を行った効果を教員が理解し、工夫が深まっていった時期であった。

①評価に基づく目標の設定

第3回の授業は子ども自身が好きなプリントを何枚か選んで復習をする、という活動を行った（③子ども自身が進める学習参照）。プリント学習による評価を単元の途中で入れたことについて、教員は次のような感想を述べていた；「今までは単元の最後に確認、評価をしていたが、途中でやってみて、どこで誰が引っかかっているかがよくわかったし、できる子はどんどん前に進める。やってみて良かった」。

また、その後の表とグラフの授業では、気になる子どもがきちんと理解できているかどうかを、要所所で教員がチェックする様子が観察された。さらにこの時期より、その時間で何を学習するのか、子どもにわかりやすい学習のめあてを黒板に書いて、全体で確認することを行うようになった。しかし、進度の速い子どもについての目標については設定できず、今後の課題として残った。

②補助教材を用いた支援の階層性

第3回の授業は、子ども自身が復習のプリント問題を選んで解く学習が行われた。九九が不安な子どものために九九の表を用意する、文章問題が難しい子どものためにヒントカードを用意するなどの工夫があった。

また、その後の表とグラフの授業では、子どもがイメージしやすい果物の絵を補助教材として用いたり、棒グラフの目盛りを読みやすくする補助教材を「目盛りお助けグッズ」と命名して欲しい子どもに配ったりすることを行っていた。

この「目盛りお助けグッズ」については「20個用意したが欲しがる子が多くて後から作った。以前はそんなの要らないという子でも欲しがる子がいた。」とのことだった。学級の中で、思考の手助けをする補助教材を使いたいときに使う、というシステムが自然なこととして定着してきている様子がうかがえた。

③子ども自身が進める学習

第3回のプリント学習では子ども自身が好きなプリントを何枚か選んで復習をする、という活動を行った。教員は、授業の初めに「速さやプリントの枚数ではなく正確さが大切」という確認を全体で行った。また、プリントの答え合わせは子ども自身が前に置いてある答えで確認する、間違ったときだけ教員のところに来て指導を受けるというシステムで、子ども自身が進める学習を行った。子どもたちが嬉々としてプリントを選ぶ取り組む姿に、教員からは「不安だったがやってみて良かった。」という感想があった。

＜第3期（第6～8回）子ども自身が進める学習への展開期＞

第3期はコンサルテーションの第6回～8回までの3回の授業である。この期間には、評価に基づく目標の設定、補助教材を用いた支援の階層性が、子ども自身が進める学習へと展開し、それが教員のこの学級における算数の授業のスタイルとして定着した時期であった。

①評価に基づく目標の設定

第6回の授業では、表と棒グラフの単元についてまとめのプリント学習が行われた。この授業については、配慮の必要な子ども、気になる子ども、進度の早い子どもなど、特定の6名の子どもに対して、それぞれの目標が設定され達成されていた。例えば、配慮の必要なKくんには自信を持って問題を解くことが目標として設定されていたが、教員は授業後「最初のプリントが良くできていなかったの、次には自信が持てる問題をやらせた。昔の自分だったら、Kくんにできない問題を続けてやらせていたと思う」と述べていた。

このプリント学習後のコンサルテーションでは、「今日のめあてとして、全体の目標、個人の目標を確認したら？また、時間をとってその目標が達成できたかどうかを、子どもなりの自己の振り返りができるといいのでは？」という提案を行った。

続く大きな数の授業では、プレテストで2年までの復習を行い間違いやすかった問題を復習してから、新しい単元にはいる様子が観察された。また「大きな数を読もう書こう」等、全体の学習のめあての確認を授業の最初に行うことを取り入れるようになった。さらに授業の最後に、「漢字で書くのが得意です」「数字で書くのが得意です」「両方得意です」「両方心配です」など、子ども自身に学習の評価と振り返りをさせる活動を行うようになった。

②補助教材を用いた支援の階層性

上述のまとめのプリント学習では、プリントがねらいや観点別に5種類用意されていた。最初に力だめしのプリントをやった後、自分が間違った箇所に応じて次のプリントを選ぶ、というシステムで行われ、ニーズに応じた階層的な支援が工夫されていた。また、目盛りを読む「目盛りお助けグッズ」や大きな数を読む「位取り表」が用意され、教員が「ここにおくよ」と場所を示すと、必要な子どもが必要なときに取りに来る様子が観察された。

③子ども自身が進める学習

上述のまとめのプリント学習は、子ども自身が自分の得意、不得意を理解してプリントを選ぶ形で行われた。また、大きな数の単元では、二人組でじゃんけんをして勝った子どもが大きな数をつくりもう一人がそれを読むなど、ゲーム的要素を取り入れた反復学習をいくつか取り入れていた。

大きな数の単元で練習問題の反復練習では、子どもが持ってきたプリントを教員が確認し、できている子どもについては次のプリントを選び、間違えた子どもについては自主的に黒板に貼ってあるお金の模型を使って操作しながら自分で確かめる、など、子ども自身が自分のペースで進める学習のスタイルが定着するようになっていた。このように子ども

自身が自分のペースで学習を進められることは、評価に基づく細やかな目標設定に基づいた教材の準備と、補助教材を必要なときに使えるシステムの定着によって成立していることが伺えた。

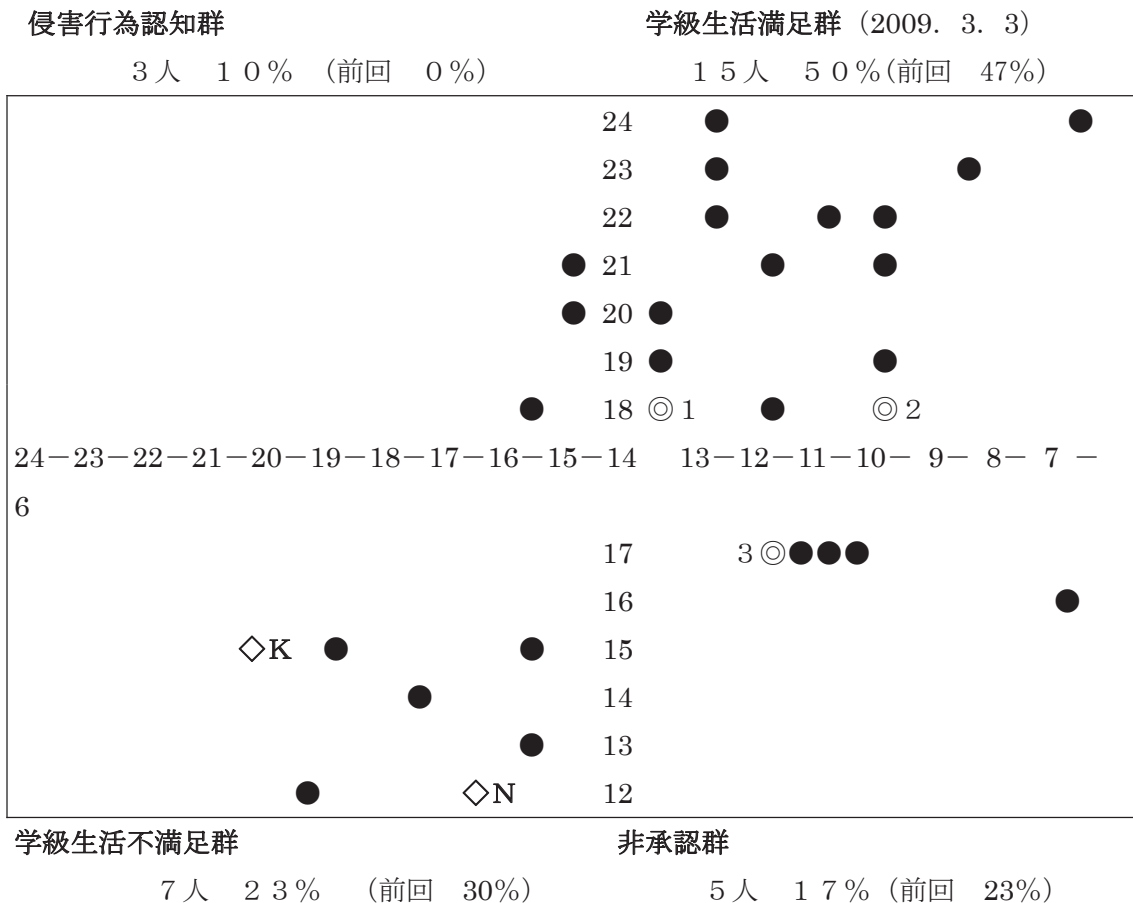
＜コンサルテーション後のフォローアップ期＞

コンサルテーション終了後、12月と2月に2回のフォローアップを行った。どちらの授業においても、評価に基づく目標の設定、必要な際に補助教材を選んで使うシステムが維持されていると共に、子ども自身が自分の目標を決めて学習活動に取り組み、授業の終わりに振り返るスタイルが定着していた。

6. 児童の変化

(1) Q-Uおよび学力検査より

コンサルテーション終了後のこの学級の状況を、Q-U（楽しい学校生活を送るためのアンケート）で確認した（図 Q-Uによる学級のプロフィールを参照）。Q-Uはフォローアップ期間中の2009年3月3日に実施された。



斜めに伸びていた分布が、満足群にまとまっていく群と、不満足群 7 人との 2 つの集まりに分けられた。ルール確立とリレーションとのバランスが取れるようになってきた。侵害行為認知群の 3 名は自己評価の厳しい子どもであり、学校生活における状況は良好であった。担任が特に配慮の必要性があったとした K 児、N 児においては依然として不満足群に入っていたが、生活意欲プロフィールでは、K 児は学習意欲・友達関係で向上が見られた。N 児においては変化が見られなかった。学級全体の状況は、友達関係において変化が見られた。

表 5 学級・K 児・N 児の学校生活意欲プロフィール

	学級平均	前 回	K 児	N 児
学級	29.6	29.5		
学習意欲	9.5	9.5	10 ← 8	6 ← 6
学級の雰囲気	10.0	10.1	10 ← 11	6 ← 6
友達関係	10.1	9.9	11 ← 7	7 ← 7

表 6 学力検査結果

	2008.7.10		2009.3.4	
	学級	K 児	学級	K 児
算数への関心・意欲・態度	66.7	66	62.3	41
数学的な考え方	61.1	8	68.9	43
数量や図形についての表現・処理	89.0	39	83.3	50
数量や図形についての知識・表現	81.7	28	77.4	52
3 観点の平均得点率	77.3	25	76.5	48

学力検査結果らは、学級全体の変化は見られないが、K 児においては大きい変化が見られた。数学的な考え方、表現、知識の 3 項目での伸びがみられ、平均得点率も向上が見られた。N 児においては、検査日に風邪をひき欠席のため、学力検査が受けられていない。

(2) 教員の観察より

教員は、コンサルテーション期以降の学級全体の変化として、次の 3 点を挙げている。

- ① 選択する場があることで、安心して課題に取り組めるようになった。「これならできる」という自信がついていった。
- ② 教材をよりよく提示することを心がけるので、どの子も理解しやすくなった。
- ③ 意欲的に学習に取り組む児童が多くなった。

また特に K 児、N 児について、Q—U と学力テストではあまり大きな変化がなかったが、単元の小テストでは理解が進んでおり、2 人が「できる」ことに自信を持ててきたことが

伺えた。K児とI児について、教員は、

2人のものの考え方はすごくマイナス思考。思いこみが激しく、人から指摘されることを嫌がる。でも、授業の中でできることわかることも増えた。N児、表情が出てきて、先生に話しに来ることが増えた。変わってきたので期待しながらQUをやったが、あまり変わらなかった・・・

と、検査の変化が見られなかったことを残念がっている様子であった。また、2人の学習面と行動面の関係の関係については、このようにコメントしている。

最初は学力ありきと思っている。授業がわからないとふてくされるし、他の子どもにもちょっかい出すし。できない人にどれくらい自信をつけさせるか。できない子のイライラ感を理解することが大切。

教員の観察から2人の行動上には明らかなプラスの変化が見られていることがわかった。

7. 教員のコンサルテーション後の感想

ケース3の教員について、コンサルテーション後にこの期間に学んだことについてのインタビューを行った。教員が設定したテーマ毎に、その概要をまとめる。

(1) 様々な段階の目標設定について

一斉指導に限界があることはここ数年感じていたが、どうしていいのかわからなかった。以前は一人ずつ見ることは無理で、3つの段階に分けて考えていた。支援が必要な子、支援がなくてもやるが間違う子、一人でどんどん行ける子。コンサルテーションによって、個人によって目標の設定が変わっていいんだ、とわかった。選択の幅を持たせることが大切だと知った。これまではできる子どもがほったらかしになっていたが、今では「できる子どもならここまで行くだろう」と予測が立つようになった。気になる子どもにも目がいくようになったのは事実。目標を持つことによって対応の仕方、作戦が立てられるようになり、ここだ、というところでピンポイントで関わるようになった。子どもの自己評価にもなる。新たなものの提案もできる。自分の中の引き出しが増やせた。

(2) 評価について

途中で評価を入れたことで、自分の中で、この子はつかなくてもいい、この子はしっかりつこうと対応の仕方がはっきりしてきた。

(3) 子どもがわかることと自信を持つことについて

以前は、授業を組み立てるのに、わからない子がいたら、休み時間にやればいいや、という意識があった。この研究で1時間の中でできない子にもわかったという声が大変だと思った。その1時間にわかったという思いをさせたいと思った。

(4) コンサルテーションの進め方について

授業を見られることに慣れていなかった。授業を毎週送ることによって、完成したパーフェクトな授業ではなくて、そのまま。「だめ」とは否定されず、「いいですよ」

といわれたことが自分の自信になった。進むべき方向性がわかりやすかった。

8. 教員による自己チェックリストの変化

コンサルテーション終了後、教員に再度授業についてと学級経営についての自己チェックリストの記入をお願いした。教員が記入したコンサルテーション前とコンサルテーション後の変化は以下のようであった。

表7 授業についての自己チェックリストの事前事後の比較

コンサルテーション期間前 コンサルテーション期間後

授業についての自己チェックリスト	実施	評価	必要度	実施	評価	必要度
I 授業の土台づくり						
① 子どもを教師に注目させるための工夫をしている	○	○	◎	○	○	◎
② 子どもが話を聞くときや発表するときのルールがある	○	○	◎	○	○	◎
③ 姿勢保持に関する注意と配慮がなされている	○	○	◎	○	△	◎
④ 子どもの興味をひきつける発問を工夫している	○	○	◎	○	△	◎
⑤ 板書の仕方を工夫している	○	○	◎	○	△	◎
⑥ 子どもが質問したいときに質問しやすい人間関係ができています	○	○	◎	○	○	◎
⑦ 子どもに対する肯定的な承認を行っている	○	○	◎	○	○	◎
II カリキュラム						
① 単元の中での授業の位置づけが明確である	○	○	○	○	○	○
② 授業のなかで、他の教科の学習内容を取り入れている	○	○	○			○
③ 授業や単元が、学校の外の家庭や地域での生活に結びつくことを意識している	○	○	◎	○	△	○
III 目標の設定						
① 授業や単元で目指している一般的な到達目標がはっきりしている	○	○	○	○	○	○
② 子どもの多様な学習ニーズに応じて様々な段階の目標設定をしている	○	△	◎	○	△	◎
IV 学習内容やスキルの提示						
① 教える内容を様々な方法で提示している	○	△	◎	○	△	○
② 子どもが活動的に学習に取り組むための操作学習などを行っている	○	○	◎	○	○	◎
③ 中心となる概念の理解やスキルについて反復練習の機会を用意している	○	○	◎	○	○	◎
④ 子どもの状況にあった学習の方略（解き方・記憶の仕方等）を提示している	○	○	◎	○	○	◎
V 教材						
① ワークシートなど個別の学習を用意している	○	○	◎	○	○	◎
② 子どもが最大限に学べるようにするために支援機器を使っている	○	△	○			○
③ 学習内容を理解するための教材や教具を工夫している	○	○	◎	○	○	◎
④ 子どもの状況にあった補助的教材や教具を工夫している	○	△	○	○	△	◎
VI 子どもの積極的参加						
① 子どもたちが考えるための時間を確保している	○	○	○	○	○	◎
② 子どもたちが理由を考えたり、問題解決したりする場面を用意している	○	○	◎	○	○	◎
③ 子どもたちが活動的に取り組めるペア学習やグループ学習等を活用している	○	○	◎	○	○	◎
④ 用いる教材や学習の仕方について、子どもたち自身が選択をする場面がある	○	○	◎	○	○	◎
VII スタッフの役割と子どものサポート						
① 子どもに関わるスタッフのそれぞれの役割と責任の分担ができています	○	○	○			○
② スタッフの連携で能力に幅のある子どもたちに適切な支援を用意している	○	△	◎	○	△	○
VIII 評価						
① 内容の理解や学習の定着を確認する場面を授業の中で複数回用意している	○	○	○	○	○	◎
② 子どもが学んだ内容を様々な方法で表現する場面がある	○	△	○			○
③ 継続的な評価を行って次の授業に生かしている	○	○	○	○	○	◎
④ それぞれの子どもの目標に対する学習到達度が明確になっている			○	○	△	◎

また、学級経営の自己チェックリストについては以下のような変化が見られた。

表8 学級経営についての自己チェックリストの事前・事後の比較

コンサルテーション期間前 ナルテーション期間後

学級経営についての自己チェックリスト	実施	評価	必要度	実施	評価	必要度
I 情緒的安定・意欲の喚起						
① 子どもとのふれあいの時間を用意している	○	○	◎	○	○	◎
② 子ども一人一人の思いを把握する方法と場がある	○	○	◎	○	○	◎
③ みんながリラックスできる息抜きの時間を用意している	○	○	○	○	○	◎
④ 一日を振り返る時間と場がある	○	○	◎	○	○	○
II 子ども同士の関係作り						
① 子ども一人一人が認められる場がある	○	○	◎	○	○	◎
② 子どもが自分の気持ちや意見を表現する場がある	○	○	◎	○	○	◎
③ 子どもたち相互の関係が深まるような工夫をしている	○	○	◎	○	○	◎
④ 体験を通じた自己理解、他者理解の学習の場がある	○	△	◎	○	○	◎
III 自己決定と社会的貢献						
① 子ども一人一人が自分のやりたいことや得意なことを意識する場がある	○	○	◎	○	○	◎
② 子ども一人一人が自分の目標を立てて取り組む場がある	○	○	◎	○	△	◎
③ 子ども一人一人が自分にできることで学級等へ貢献する場がある	○	○	◎	○	○	◎
④ 集団での目標設定とそれにかかわる一人一人の役割分担がある	○	○	◎	○	○	◎
IV スケジュールの管理						
① 時間割やその日の予定はわかりやすく見えるようにしている	○	○	◎	○	○	◎
② 予定の変更は子どもがわかりやすい形で知らせている	○	○	○	○	○	◎
③ 1週間のスケジュールに基づいて計画的に過ごすように促している	○	○	◎	○	○	◎
④ 行事等で子どもが自分のスケジュールを意識したり計画したりする場がある			○	○	○	◎
V ルールを守る						
① 学級の目標や決まりが掲示されている	○	○	◎	○	△	○
② 正しいこと、よくないことが、具体的に掲示（説明）されている	○	△	◎			○
③ ルールを守ることにについて自己評価ができるように促している	○	○	◎	○	○	○
④ ルールを守ることにについて話し合う場がある	○	○	○			△
VI 教室環境の設営						
① 子どもにとって機能的でわかりやすい掲示をしている	○	○	○	○	△	○
② ロッカーなど、子どもが持ち物の整理がしやすい工夫をしている	○	○	◎	○	○	◎
③ それぞれの足跡が残るような展示の工夫をしている	○	△	○			○
④ ペア学習やグループ学習など、学習の目的にあった座席の工夫をしている	○	○	◎	○	○	◎
VII 保護者や地域との連携						
① 学級の状況を保護者に知らせ、協力が得られるようにしている	○	○	◎	○	○	◎
② 基本的な生活習慣が確立できるよう保護者に働きかけている	○	○	◎	○	△	◎
③ 学級通信や保護者会等様々な活動を通じて、特別支援教育の啓発をしている	○	△	◎			◎
④ 教育活動において、保護者や地域からの協力が得られるよう働きかけている	○	○	◎	○	○	◎

(1) 授業についての自己チェックリストの変化

事前、事後の変化で特徴的なことは、事前のチェックリストでは全ての項目で必要度の意識が低かった「Ⅷ評価」について事後のチェックリストでは、必要度の意識が上がったことである。教員も「自分の意識の中で評価のところが大きく変わった。単元末でいいかと思っていたが、その考え方が変わった。この子は前時できていなかったのを確認するなど、その時間の中で学習できるように変わっていった。できた人できなかった人ではなくて、返し方がうまくできればいいと思った」と述べている。事前チェックリストで自己評

価が高かった「Ⅰ授業の土台づくり」の３つの項目において、教員の自己評価は○から△に低くなった。このことについて教員は「自分に対する評価がきつくなったかも・・・」と述べている。また、コンサルテーション期の目標とした「子どもの多様なニーズに応じた目標設定」「子どもの状況にあった補助的教材や教具の工夫」については、客観的に見て授業技術が向上しているが、教員の自己評価は△のままであった。このことについて教員は「自分に対する目標値が上がった。もっとできるはずと思って・・・」と説明した。

（２）学級経営についての自己チェックリストの変化

事前、事後の変化で特徴的なことは、事前のチェックリストでは教員が実施していなかった「Ⅳスケジュールの管理」の「④行事等で子どもが自分でスケジュールを意識したり計画したりする場がある」について、事後では実施し自己評価も高いことである。この点について教員は「以前高学年を持っていた時はやっていたが、３年生には気にしていなかった。でも学習面、イベントの見通しがわかりやすいような取り組みをやってみた。その学年にあった取り組みがあるなと思い改善した」と述べた。また、「Ⅴルールを守る」についての必要度が低くなったことが特徴的だが、これは、教員がこの学級で自己理解と他者理解などを基本とした学級経営への意識が高まり、「ルールを守ること」を基本とする学級経営の意識が低くなったためと考えられる。教員は「子ども同士の体験、体験を通した自己理解、他者理解、自分をわかる力、見れる力をつけさせたいと思ったので、全体の場合のほめ方も考えて、相手も見れるようなことを意識してやった」とコメントしている。「Ⅲ自己決定と社会的貢献」の「②子ども一人ひとりが自分の目標を立てて取り組む場がある」が○から△に自己評価が下がっているが、客観的にはこのような場面は授業の中で増えている。これも授業技術に関する目標と同様に、教員の中で、「もっとできるはず」という意識が働いていると考えられる。

９． 研究ケース３への取り組みから、校長の感想

研究ケース３のコンサルテーションの取り組みについて、校長よりコメントをいただいた。

- （１）若い担任にとっては、チェックリストをもとに目標設定をすることは、分かりやすいと思います。ただ、目標達成にとらわれすぎて、苦しくなる教員もいるので、多少の融通がきくかたちでやれるとよい。
- （２）チェックリストを作成することで、自分を振り返ることができ、指導法の改善に繋がっていったと思う。ただ、チェックリストはやったが、次にどうすればよいかわからない教員がいるなど、担任一人では全てをやりこなせないと思う。
- （３）特別支援教育に重点を置いた学校経営を打ち出してきた。一斉授業ではついていけない子どもに、取り出し授業をしたり、個に応じた課題設定をしたりすることが通常となった。保護者啓発も行い、個別に話をして理解を得るようにしている。また、最近は保護者からの相談もある。

特別支援教育は特別なものではなく、個々の子に応じた教育だと思う。今は、LDとか高機能自閉症とか、発達障害の子どもたちを対象にスポットをあてているが、ボーダーにいる子どもやたちや、理解や作業の速い子どもたちに対しても、個に応じた支援をしていかななくてはならない。したがって、個別の指導計画は、クラス全員の子どもにあって当然だと思う（現実には非常に難しいが）。そうになると、40人を担任一人で指導することは無理が生じてくる。また、発達や能力に応じたクラス編成ができるとよいと思う。

- (4) 特別支援教育の必要性は分かっているが、制度指導や目先の対応に追われ、全体のものに十分なれなかったと思われる。少しずつ教職員の気持ちがまとまってきているので、これからもう一度やれば、効果が出てきて担任にとって手応えを感じると思う。

10. 研究ケース3についての考察

コンサルテーション期間中の教員の意識と授業スタイルは、第1期の「教員自身の目標のステップの理解期」、第2期の「評価に基づく目標の設定、補助教材の導入期」、第3期の「子ども自身が進める学習への展開期」へと変容した。フォローアップ期には、達成した目標の授業技術を維持し、さらに教材の工夫や子どもたち自身で進める学習の方法を実践していた。教員の意識の変容は、事前・事後の自己チェックリストの変化からも伺えた。研究ケース3からは、4つの点を考察したい。

1点目は、研究ケース3で教員が身につけた授業スタイルは、日本の集団授業における学習のユニバーサルデザインの視点の導入の仕方として提案できる一つの形ではないかということである。この授業スタイルは、「学級全体で、まず授業で学ぶ目当てを確認し、学ぶ内容や概念を集団のダイナミズムを用いて理解した後、定着のための反復練習を行う。ここでは、子どものニーズに応じて理解を助ける補助教材を工夫し、その教材を使いたいときに使えるようなシステムを作り、子ども自身が自分で必要と思ったものを選択して学習する」という、補助教材の活用と子ども自身の選択を取り入れたスタイルであった。また、この授業スタイルからは、発展的に、子ども自身が自分の目標を設定し自分で進める学習のスタイルを推進することとなった。この授業スタイルの汎用性についての検証が求められる。

2点目は、上記の新しい授業スタイルを取り入れるための前提条件としての、授業の土台や学級経営の基盤の重要性である。研究ケース3の教員については、子どもに考えさせ、子どもの気持ちを大切にしたい授業スタイルや学級経営が基盤にあり、関係性が安定していた。学習のユニバーサルデザインの視点として取り入れた子どもによる選択について、教員には当初「速さを競うのではないか」という懸念があった。しかし結果的に「自分の得意、不得意を理解してプリントを選ぶ」等の子ども自身が自分を知らながら進める学習スタイルを確立できたのは、授業の土台や学級経営の基盤がしっかりと安定していたことが大きかった。

たと思われる。

3点目は、教員の意識における大きな変化であった、「評価に基づく目標設定の重要性」への気づきである。学習のユニバーサルデザインの視点に基づく1点目で述べた授業スタイルを行うためには、毎時の評価とそれに基づく目標設定や教材の準備の必要性が大きくクローズアップされた。

4点目は、学習面と社会性・行動面の関係である。2人の配慮を要する子どもの学習面と行動面の関係について、教員は「最初は学力ありきと思っている。授業がわからないとふてくされるし、他の子どもにもちょっかい出すし。できない人にどれくらい自信をつけさせるか。できない子のイライラ感を理解することが大切」とコメントしており、授業がわかることが行動面のプラスの変化につながることを実感していた。これは、学習面と社会性の面の二つの側面が大きく関わり合っていることを意味している。学習のユニバーサルデザインの視点の導入において、授業についての自己チェックリストに加えて、学級経営についての自己チェックリストの活用をさらに検討していきたい。

1.1. 研究ケース1と研究ケース2及び、研究ケース3を対比した考察

ここでは研究2のまとめとして、3つの研究ケースを対比した考察を行う。

1点目、3つの研究ケースでは、研究ケース2と3においては学習のユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業スタイルや意識の変容が見られたが、研究ケース1においては困難であった。この違いは、教員が自分の実践を振り返り、次の実践に積み重ねていく自己省察ができたかどうかの違いが大きかったのではないだろうか。チェックリストの活用の仕方やコンサルテーションの方法が、教員の自己省察へのサポートとなっていたかどうかの反省が必要であろう。研究ケース1と2では、研究者はビデオを見た後にフィードバックのレポートをメールで送るが、様々な事情から直接話をするのは月一回の学校訪問時のみであった。研究ケース3では、研究者が授業ビデオを見た後にフィードバックレポートをメールで送り、その後直接電話で教員と話をすることができた。もし、研究ケース1の教員とも気軽に電話で相談を受けられる状況や関係性があつたら、結果は異なったかもしれない。コンサルテーションを行う場合、コンサルティーである教員の経験や性格、自己省察の力などの違いによって、適切なサポートの方法を検討する必要がある。

2点目は、学習のユニバーサルデザインの視点から選んだ目標を達成し、教員の意識と授業スタイルに変容が見られた研究ケース2と研究ケース3の比較である。様々な子どものニーズに応じた教材やストラテジーの階層性を導入するのに、研究ケース2ではローラー式に難易度の異なる教材の使い方をを行い、研究ケース3では自分で必要なときに必要な教材にアクセスできるシステムづくりを行った。これらの授業スタイルの違いは、学年の違い（入学したての1年生と、既に理解力に差が付いている3年生）、クラスの子どものためのニーズの違い、元々持っている教員の授業スタイルの違い、などの影響が考えられる。どちらの研究ケースにも共通していたのは、授業の土台作りの安定、評価と一体になった

多様な目標設定、子どものニーズにあった教材の工夫、子どもが自分を知ることを大事にした選択、仲間意識を育てる工夫等であった。これらの中で特に「多様な目標設定」、「選択」、「ニーズにあった教材」という個人の成果に焦点をあてる要素が、集団のダイナミズムを大事にする日本の学校文化においても、授業のスタイルとして定着することが可能であることが、この2つのケースから検証できた。

3点目は、学校全体への波及である。研究ケース1と研究ケース2は、同じ小規模校のケースであり、「学校全体で取り組むモデル」の導入に意欲的な校長のリーダーシップの元に実践された。研究ケース3は、大都市近郊の大きな学校で行われ、校長、教員にも「学校全体で取り組むモデル」についての事前の知識はなかった。コンサルテーション終了後、校長のコメントには以下のような認識があった。

特別支援教育は特別なものではなく、個々の子に応じた教育だと思う。今は、LDとか高機能自閉症とか、発達障害の子どもたちを対象にスポットをあてているが、ボーダーにいる子どもやたちや、理解や作業の速い子どもたちに対しても、個に応じた支援をしていかななくてはならない。したがって、個別の指導計画は、クラス全員の子どもにあって当然だと思う（現実には非常に難しいが）。そうすると、40人を担任一人で指導することは無理が生じてくる・・・。

この校長の認識は、正に、「学校全体で取り組むモデル」の必要性を理解する出発点である。この難しい課題を解決するために「学校全体で取り組むモデル」を学校にどのように導入するかが、今後の課題となろう。研究ケース3の教員は、学年集団で教材を共有しあったり、子どものサポートについて協力連携をしたりするなどに取り組んでいた。また、研究に参加した翌年度には、同じ校長の下、生徒指導主任として学校全体の課題に取り組む立場となった。学校全体で問題解決をするモデルづくりの第1歩である。

＜研究３＞ 巡回相談における活用

１．研究の目的

研究２では、研究者の教員へのコンサルテーションにより、授業・学級経営についての自己チェックリストを活用し学習のユニバーサルデザインの視点を通常学級に導入することの実証を行った。研究３では、研究者が定期的に学校を訪問し学校の人的資源を活用したコンサルテーションと、市の巡回相談員によるコンサルテーションからの学習のユニバーサルデザインの導入に取り組んだ。

特別支援教育の体制整備においては、学校への巡回相談員による支援が位置づけられている。この巡回のシステムを活用することによって、学習のユニバーサルデザインの視点の導入が図れないかどうかの検討を行った。また、学校全体で取り組むことの意義についても検証する。

２．方法

研究３では、教員による自己チェックリストの活用と巡回相談による教員へのコンサルテーションを通して、学習のユニバーサルデザインの観点の導入を、小学校と中学校で取り組んだ。

（１）対象

本報告では２つの巡回相談の立場を活用した取り組みを報告する。

活用１ 校内に設置されている通級指導教室担当者によるコンサルテーション

C 小学校（中規模校）５年

活用２ 市の巡回相談員によるコンサルテーション

E 小学校

N 中学校

市内の小学校における授業研究会

（２）巡回相談員のプロフィール

活用１ 通級指導教室担当者

通常学級、情緒障害特別支援学級の担当をした後、市の教育委員会の指導主事を経験する。教育委員会では小中学校における特別支援教育と、不登校児支援を担当していた。通級指導教室を担当し３年目になる。この３年間、市の巡回相談員として、市内の小中学校支援にあたっている。

活用２ 市の巡回相談員

通常学級、知的障害特別支援学級を担当後、市教育研究所、県教育委員会で勤務し、大学付属特別支援学校副校長後、市の小中学校の校長を歴任する。退職後は、市の巡回相談員として市内の小中学校の支援にあたっている。あわせて、市教育

委員会の特別支援教育推進について顧問として関わっている。

（３）介入の内容と方法

活用１ 研究者が定期的に C 学校を訪問し、通級指導教室担当者に自己チェックリストを活用したコンサルテーション方法について話し合う。訪問時には、５年と４年の授業参観を行い、参観後研究者による４年学級担任へのコンサルテーションを通級指導教室担当者と学校長同席のもと行う。コンサルテーション後、学校長と４・５年の学年主任、通級指導教室担当者と、学習のユニバーサルデザインの視点での授業改善と学級経営の在り方についてを話し合う。

活用２ 市の巡回相談員が E 小学校に訪問し、４年担任への自己チェックリストを活用したコンサルテーションを２ヶ月間行う。巡回相談員は８回の国語の授業を参観し、教員の目標達成に向けたコンサルテーションを行い、教員は振り返りを反映しながら次の授業を計画・実施する。

市の巡回相談員が N 中学校に訪問し、１年生２クラスの学級担任と学年団へのコンサルテーションを行う。授業改善、学級経営の在り方の検討と、個別の指導計画をもとに教科別支援シートの作成について検討する。

市の巡回相談員が、授業研究会を開催される１週間～１０日前に小学校へ巡回相談にいき、個別の指導計画、指導案、学級経営案に関してのコンサルテーションを行う。授業研究会において、行ったコンサルテーションの内容を検証する。

（４）報告の視点

活用１ 通級指導教室担当者によるコンサルテーションから、５年担任の自己の振り返りによる意識の変容を中心にまとめ、そのことから学級が落ち着き、特別支援対象児の成長をみていく。

活用２ 市の巡回相談員の立場から、小中学校において自己チェックリストを活用したコンサルテーションの在り方を考察する。

巡回相談における活用 1

(巡回ケース 1)

C 小学校 5 年 1 組へのコンサルテーションを振り返って

R 市特別支援教育巡回相談員

C 小学校通級指導教室担当

涌嶋 真理

巡回相談員として C 小学校 5 年 1 組に関わっていくことになる。担任の Y 先生は、採用されて 3 年目、初めて高学年を担当する。学級には、特別支援教育の対象として、通級指導教室に通級している児童、A 児（広汎性発達障害の診断）、B 児（広汎性発達障害の疑い）の 2 名と、C 児（11 月に ADHD の診断）、D 児（ADD の診断）の 2 名の計 4 名がいる。

算数科の授業を通したコンサルテーションにあたっては、私が自校に設置された通級指導教室担当教諭であることを最大限に生かしながら、『巡回相談』という特別な設定の日だけでなく、休憩時間に出会ったとき、放課後の職員室など、時間を見つけてたくさん話すようにした。

Y 先生は、いろいろな助言をたくさん受けても、その中から自分で実感できたものでなければ取り入れにくいというタイプというのが印象である。しかし、後で振り返り、「あれは、こういうことだったのか」と思ったときには、その時点で自分に取り入れ実践する。つまり、Y 先生には、自分で少しずつ消化していきながら、自分で取り入れていくというスタイルがよい。初めのうちは、私も何か適切な助言をしなければと気負っていたような気がする。しかし、それでは何かしら空回りをしてしまうと感じた。そこで、私の役割としては、常に自分を振り返り、今後の方向を定めたり修正していくという作業をていねいに一緒にするというを中心にしていくことにした。話すことで、Y 先生自身も自分の考えが整理できていったようである。これは、回数や期日が限定された外部からの巡回相談では、難しいであろう。

これから、相談（話）の記録(丸ゴシック体の部分)から、大きく四期に分けて、吉田先生の変容を振り返っていくこととする。

【第 I 期】何とかしなくては…

○ 4 月、5 月

Y 先生は、4 月担任当初から、「学級が落ち着かない」ということが最大の課題と感じていた。学級集団としてのルールが定着していないことが大きな原因の一つである。この学年は、Y 先生が 3 年生の時に担任していた学年であり、先生にとっては、2 度目の出会いである子ども達がいる。そのため、子ども達との間に大きな距離を感じてはいないが、高学年になって変わっている現在の様子とのギャップを感じているように見受けられた。

学級の実態として、次のようなことを挙げていた。

- ・チャイムが鳴っても座らない。授業が始められない。
- ・授業中、平気で立ち歩いて、自分のしたいことをする。

(例)鉛筆を削る、本やノートを取りに行く、誰かに話をしに行く…

- ・手を挙げて発言をするというルールが定着していないので勝手に発言する。

話を聞いていると、「5年生なのに、これでいいのだろうか、もっと“ビシッとした”学級にしなくては」という担任の思いが強く伝わってくる。しかし、注意してもなかなか思うようにならない、といったところである。

担任としては何とかしたいことがたくさんあり、いろいろなことに話が及んだが、まず、重点目標の一つ決めて取り組みましようということにした。そこで、チェックリストを振り返って、『チャイムとともに授業を始めて、チャイムとともに授業を終わる』を重点目標とした。

また、授業では、ノート指導を中心にしたいということであった。毎時間必ず、板書をノートに写すということから始めていく。全員がこれだけは同じようにする。担任が一つの姿勢を貫いていると、“何とかなる時間”も増えてきたようだ。

【第Ⅱ期】うまくいっていることとうまくいっていないことが見えてくる

○6月

それまで、B児とC児は、授業中の逸脱行動が特に多く、Y先生は、この2人を授業に参加させる、あるいは、授業の妨げにならないようにさせるということに、力を入れていた。学級全体にも、注意する（要するに怒る）ことも多かったようだ。

しかし、6月の算数(小数のかけ算わり算)の授業の後、Y先生自身が授業のDVDを見ながら次のように振り返っている。

- ・とりたてて、特に変わっためずらしいものを用意していたわけではなかった。しかし、それにもかかわらず、子どもたちは、授業がおもしろい、楽しいと感じてやっていた。
- ・子どもにわかりやすい授業ができたと思う。“わかった”“できた”という楽しさだったのだと思う。

更に、

- ・今まで、目先のことに目が行っているとわかった。

例えば、B児がこちらを向くかどうか、C児が座っているかどうか

- ・どういう提示をすれば、この2人がどうなるのか、そればかりを追っていた。
- ・これでよかったのか！？と思った。
- ・「こういう力をつけたい」という考えを持って、今どうするのかを考えればよかったと思う。
- ・授業がわかる、内容が充実していると、授業のルールもうまく浸透しているように思えた。反面、教師の準備不足の時には、授業のルールもあやふやになる、ということに気づいた。

以前から、学年主任も交えて授業の話をするときなど、“おもしろい”授業については、話題に挙がっていた。しかし、このときに私達とY先生の考える“おもしろい”授業に違いがあったことに気づかされる。それまで、Y先生が“おもしろい”授業にあまり積極的でない、と感じていた理由がわかった。

- ・授業の善し悪し、おもしろさに左右されて子どもがきちんとするかどうかが変わるな

んて…と思っていた。

- ・ “おもしろさ” の意味をはき違えていた。とびつくような、ただおもしろい目先だけのもの、という印象だった。
- ・ 今は、“おもしろい” ≠いつもと違うイベント的なもの ということに気づいた。というのである。

この時期に、Y先生が『授業の大切さ』に気づき始めることになる。まず、自分の課題として、授業のテンポが遅いことを挙げる。ノートも、すべてを写させるというスタイルでは、更に時間がかかる。今の段階では、自分の中に「絶対これを！」というものが無いので、何か工夫をしても“手段におぼれている”と感じる、という。そこで、方向を定めよう、ということになった。例えば、

- ・ 今後もノート指導を中心にし、「写す」から工夫したノートに発展させていく。
- ・ または、他の手法で 例えば、授業がおもしろい、考えさせる授業の工夫 等。

学年主任からも、2人組やグループでの活動を取り入れた授業の工夫の例が提案される。しかしこの時、Y先生にはまだ、子ども達は話も聞けないのに、聞くという土台もできていないのに授業になるのだろうか…という思いもあった。そのため、今ひとつはしっかりとした方向が定まりきらずにいた。ノート指導は、今後も続けていく。

〇7月

この頃、A児とB児との間にトラブルが頻繁に起こり、A児が教室にいられない、出て行くということがよくあった。この2人の指導にも追われるようになる。A児、B児への対応については、それぞれ通級指導教室でも保護者と連携をとりながら進めていく。その都度、すぐに担任に報告や相談ができるので、連携がとりやすい。

そんな中で、自分なりに工夫した授業にチャレンジしてみるものの、うまくいったという実感はなかったようである。図形の学習で、チョークで板書することが中心の授業から、色画用紙で作った図形等を使ったり、ゲームを取り入れたりしたものであった。担任の振り返りとして、

- ・ 教材研究が甘かった。小手先のことで子どもをだまそうとしていたという気がする。
- ・ グループ活動も、A児とB児が不安定だったので、避けていた。トラブルが起こることはあっても、うまく成立するとは思えないので、取り入れられなかった。
- ・ しかし、これではいけない。もう逃げたくないと思う。今なら、それでもグループ活動をさせていきたいと思う。
- ・ 個人ばかりを追っていると、まじめにしていた子どもたちも、どんどんこちらを向かなくなってくる。
- ・ 8割の子が満足してこそという話が今は納得できる。

以前、F研究員から受けた、特別支援対象の子どもを特にどうするということが先ではなく、学級の8割の子ども達が“わかった” “できた” と思える授業をして初めて、それだけでは十分ではない子ども達にさらなる支援をするのだというアドバイスも、このとき納得できたようである。

○夏休み 呪縛から解き放たれる

7月の終わりに、ゆっくりと夏までの様子を一緒に振り返った。そこで、自分の授業について変わったところとして、次のようなことを挙げている。

- ・春は、“授業を授業らしく見せる”ことをしてきた気がする。「工夫」というよりも、きちんと座るとか、単に「わかる」ことを主としていた。ひたすら単調な授業をしていた気がする。
- ・夏(今)は、もっとおもしろい授業をしたいと思うようになった。小手先だけの授業では、子どもたちもおもしろくないだろうなと思う。もう少し、アカデミックなことに入りたい。

そして、8月、夏期研修等を通して、更に自分自身を見つめる機会になったようである。

- ・教師自身の自分の「力」を正しく評価しなければならない、と強く思う。
- ・今までは、様々な実践を見聞きすると、あれもこれもやってみたい、と思っていた。自分の力量がわかり、それに見合った実践をすべきだと思う。
- ・「3年目だからなんて、言ってはいけない!」と力が入っていた。しかし、夏休みにいろいろな先生の話が聞けて、少し力が抜けた。
- ・「教師というのは、子どもにいうことをきかせなければならない」という呪縛から解き放たれたという感じがする。
- ・「たいへんな学年を“抑えろ”」と言われていた、と感じていたように思う。
- ・そのせいか、B児が人と違うことをすると、春は、なかなか受け入れられなかった。今なら違う受け入れ方ができると思う。

6月にどうしても納得しきれなかった原因が、ここにあったことがわかる。昨年度末から課題のある学年として引き継がれ、この子達を“私が”何とかしなければという思いが強かったこと、Y先生自信がイメージしていた、子どもを(力で押さえて)落ち着かせることができる高学年担任の像が、自分のスタイルとは一致しないこと、これらから解き放たれ、これからやっと、改めて自分なりの授業や学級経営に取り組めるというところにたどり着いた。

【自己チェックリスト】

(資料1) 学校名 _____ 氏名 _____ 記入日 21年8月 日

授業についての自己チェックリスト		実施	評価	必要度
I 授業の土台づくり				
①	子どもを教師に注目させるための工夫をしている	○	○	◎
②	子どもが話を聞くときや発表するときのルールがある	○	○	◎
③	姿勢保持に関する注意と配慮がなされている	○	○	◎
④	子どもの興味をひきつける発問を工夫している	○	○	◎
⑤	板書の仕方を工夫している	○	○	◎
⑥	子どもが質問したいときに質問しやすい人間関係ができています	○	○	◎
⑦	子どもに対する肯定的な承認を行っている	○	△	◎
II カリキュラム				
①	単元の中での授業の位置づけが明確である	○	△	◎
②	授業のなかで、他の教科の学習内容を取り入れている	○	○	◎
③	授業や単元が、学校の外の家庭や地域での生活に結びつくことを意識している	○	△	◎
III 目標の設定				
①	授業や単元で目指している一般的な到達目標ははっきりしている	○	△	◎
②	子どもの多様な学習ニーズに応じて様々な段階の目標設定をしている	○	○	◎
IV 学習内容やスキルの提示				
①	教える内容を様々な方法で提示している	○	○	◎
②	子どもが活動的に学習に取り組むための操作学習などを行っている	○	○	◎
③	中心となる概念の理解やスキルについて反復練習の機会を用意している	○	○	◎
④	子どもの状況にあった学習の方略(解き方・記憶の仕方等)を提示している	○	○	◎
V 教材				
①	ワークシートなど個別の学習を用意している	○	○	◎
②	子どもが最大限に学べるようにするために支援機器を使っている	○	○	◎
③	学習内容を理解するための教材や教具を工夫している	○	○	◎
④	子どもの状況にあった補助的教材や教具を工夫している	○	△	◎
VI 子どもの積極的参加				
①	子どもたちが考えるための時間を確保している	○	○	◎
②	子どもたちが理由を考えたり、問題解決したりする場面を用意している	○	△	◎
③	子どもたちが活動的に取り組めるペア学習やグループ学習等を活用している	○	○	△
④	用いる教材や学習の仕方について、子どもたち自身が選択をする場面がある	○	○	◎
VII スタッフの役割と子どものサポート				
①	子どもに関わるスタッフのそれぞれの役割と責任の分担ができています	○	○	◎
②	スタッフの連携で能力に幅のある子どもたちに適切な支援を用意している	○	○	◎
VIII 評価				
①	内容の理解や学習の定着を確認する場面を授業の中で複数回用意している	○	○	◎
②	子どもが学んだ内容を様々な方法で表現する場面がある	○	○	◎
③	継続的な評価を行って次の授業に生かしている	○	○	◎
④	それぞれの子どもが目標に対する学習到達度が明確になっている	○	○	◎

学級経営についての自己チェックリスト		実施	評価	必要度
I 情緒的安定・意欲の喚起				
①	子どもとのふれあいの時間を用意している	○	○	◎
②	子どもが自分の気持ちを表現する方法と場がある	○	○	◎
③	みんながリラックスできる息抜きの時間を用意している	○	○	◎
④	一日を振り返る時間と場がある	○	○	◎
II 子ども同士の関係作り				
①	子ども一人一人が認められる場がある	○	△	◎
②	子どもが自分の気持ちや意見を表現する場がある	○	△	◎
③	子どもたち相互の関係が深まるような工夫をしている	○	○	◎
④	体験を通して自己理解、他者理解の学習の場がある	○	○	◎
III 自己決定と社会的貢献				
①	子ども一人一人が自分のやりたいことや得意なことを意識する場がある	○	○	◎
②	子ども一人一人が自分の目標を立てて取り組む場がある	○	△	◎
③	子ども一人一人が自分でできることで学級等に貢献する場がある	○	○	◎
④	集団での目標設定とそれにかかわる一人一人の役割分担がある	○	○	◎
IV スケジュールの管理				
①	時間割やその日の予定はわかりやすく見えるようにしている	○	○	◎
②	予定の変更は子どもがわかりやすい形で知らせている	○	○	◎
③	1週間のスケジュールに基づいて計画的に過ごすように促している	○	○	◎
④	行事等で子どもが自分のスケジュールを意識したり計画したりする場がある	○	△	△
V ルールを守る				
①	学級の目標や決まりが提示されている	○	○	◎
②	正しいこと、よくないことが、具体的に提示(説明)されている	○	△	◎
③	ルールを守ることに自己評価ができるように促している	○	○	◎
④	ルールを守ることに話し合う場がある	○	○	◎
VI 教室環境の整頓				
①	子どもにとって機能的でわかりやすい提示をしている	○	○	◎
②	ロッカーなど、子どもが持ち物の整理がしやすい工夫をしている	○	○	◎
③	それぞれの足跡が残るような展示の工夫をしている	○	○	◎
④	ペア学習やグループ学習など、学習の目的にあった座席の工夫をしている	○	○	◎
VII 保護者や地域との連携				
①	学級の状況を保護者に知らせ、協力が得られるようにしている	○	○	◎
②	基本的な生活習慣が確立できるよう保護者に働きかけている	○	△	◎
③	学級通信や保護者会等様々な活動を通じて、特別支援教育の啓蒙をしている	○	○	◎
④	教育活動において、保護者や地域からの協力が得られるよう働きかけている	○	○	◎

今回、自己チェックリストが、迷ったときの常に変わらない指針のような役目もしていた。自分で気になっていることばかりについて考えてしまっているときには、チェックリストで広い視点で振り返ることができた。また、同じ学校ということで、先生とも子どもたちとも距離が近い分、二人で話をしていると、いつの間にか目の前の一つのことに入り込んでしまうときもある。チェックリストを見直すと、「あ、こんな視点も忘れてはいけないな」と気づくこともあった。チェックする教師自身にとっては、特に経験の浅い場合など、「こんな項目は意識していなかった。」ということもある。Y先生の場合も、8月のチェックリストにそれが表れている。何について自己を振り返ればよいのか、普段、どんなことを意識しながら授業や学級経営を考えていけばよいのかがわかりやすい。

【第Ⅲ期】先生も子どもも お互いに手応えを感じる

○9月

運動会の練習の合間に勉強をしているということになりがちなこの時期、日によって、また、時間によって授業の手応えが違うという。しかし、以前のように一喜一憂するという感じではない。子ども達のコンディションがわかり、Y先生が力を入れるところと少し抜くところがある。「最近、“締め方”のコツがわかってきた。」という。

授業について

- ・授業中に緊張感がある日とそうでない日がわかる。
- ・今まで、一つ一つの話題が長すぎる、授業のテンポが遅いとは自分でも感じていた。今は、「このことを絶対に子どもに伝えたい」ということが、はっきりしているので、どこに時間をかけたいかがわかる。
- ・1時間に1回は、考えさせる時間を持つと思っている。
- ・前は、何をしたいのかがわからないままで、授業もうまくいかない、という状態だった。今は、うまくいなくても、何が失敗なのかがわかる。
- ・学年主任に言われたこと(グループ活動の例など)が、ほど遠いものと思わなくなってきた。
- ・ノート指導も、以前は、“子どもたちを静めるため”の板書を写すこと中心のノート指導だったが、毎時間今日の授業を振り返って自己評価をさせることにしている。今では、子どもが今日の先生の授業を評価してくれることにもつながっている。評価は、今は決まったスタイルはなく、子どもが自分自身の方法でノートに書くことにしている。
- ・授業の見通しを持つため、授業の計画をたて、ファイルにとじている。

学級経営について

- ・9月になって、子ども一人一人との関係が変わってきた。表面的なことをなだらかにしようとするのではなく、「この子を ～ するためには、どうしなければならないのかな」と感じるようになってきた。
- ・毎日放課後に、今までのように「A君が…B君が…」と思うのではなく、「明日の授業をどうしようか」と思うようになってきた。
- ・まだまだへたくそだけれど、自信を持って子どもの前に立てるようになってきたと感

じる。それを子どもも感じていると思う。闇雲に怒らなくなった。

- ・子ども達がすり抜けていることも、見つけられるようになった。子ども達が、「おい、おれらのしてること、先生、わかってるぞ。」と言う。実際、今までは気づいていなかった。今は、見えるようになった。だから、遠くから注意する方が効果がある。
- ・他の子が、それをわかって安心している。「先生の手の内だぞ」と思っているようだ。
- ・E児（生徒指導上の課題のある児童）が、前よりも反抗しなくなった。まだ、100%指導が入るわけではないが、“話せる”ようになった。後で、「あれはあかんかったやろ」という話ができる。
- ・給食の準備にも時間がかからなくなってきた。集団としての機能ができてきたように感じる。
- ・そうじもおこったり注意したりして「やらせる」ことはしていない。ひたすら子どもと一緒にそうじをしている。「範を見せる」—このスタイルでいっている。
- ・「私は私の“よさ”でやっていこう”と思えるようになってきた。たとえば、子どもと歳が近くてしゃべりやすい…など。怖い先生だけが値打ちではない。

Y先生らしさってなんだろうということを話していった。先生に気負いが無くなると共に、見通しが持てるようになり、学級として少しずつ変化が見られるようになってきた。しかし、B児が学習に少しずつ参加するようになる一方、A児は、不安傾向がどんどん強くなり、ちょっとしたことで泣いたり怒ったりということが増えてきた。B児も、A児と距離を置くことができるようになってきたものの、A児に関わらないではいられない。通級指導教室でA児の話を聞いても、「Bがいるから、もう学校には来ない！学校なんて消えて無くなればいい！！」と大泣きする。A児には、B児や学級から少し離れ、安心できる場を確保し、通級指導教室も最大限に利用しながら、自分で気持ちを建て直す方法を少しずつ身につけていくという方針でいくことにした。

更に、C児は、夏休みのことばの教室での保護者相談を経て医療受診を勧め、保護者も希望されたので、秋に受診のはこびとなる（その後ADHDの診断、コンサータ服用の方向で）。

〇10月

算数(分数)の授業で

- ・ブレテストを初めてしてみた。子ども達の理解度がつかめる。D児は0点に近かった。治田っ子タイムに45分間、反復練習を一緒にやったら、80点とれた。
- ・授業の構成（時間配分）を考えた。今までは、練習問題をする時間が余り残らなかったが、練習問題をたくさんする時間を確保するようにした。効果があった。これは続けたいなあと思う。
- ・8枚綴りのミニ練習プリントを用意した。わかっていない子が(誰か)よくわかったので、次の日に声をかけられた。
- ・算数は、どの子もやる気が出てきた。

子ども達の理解の度合いを把握するということが、授業の構成や発問の工夫、個への声かけや支援をどうしていくか、ということにつながった。ただ、この時点でのY先生は、まだ、できる子にもできない子にも、それぞれ別々のプリント、別々の声かけ、別々の教え方を用意することが『個に応じた指導』であるという考えにあることが後で明らかになる。

【QUと学力テスト】

この頃から、QUと学力テストの結果を一覧にして、それぞれの子どもについて担任がコメントを描き込む欄と合わせて、子どもたちの座席表とした。Y先生の場合、コメントが、学習面だけでなく、特に友達との関わり、先生との関係、その時の気持ちの安定状態、学級でのその子のポジション…など、どちらかという和生活面重視のコメントが多い傾向があった。落ち着きが無く、学級集団としてのルールが定着していないという印象でスタートした学級で、子どもたちを理解し、子どもたちとの関係を少しずつ築いていこうという担任としての思いがわかる。参観する際、そのコメントによって、その時に担任が何を大切にしようとしているのかを掴むことができる。また、QUで「要支援群」「学級生活不満足群」の子どもを特に意識することができ、学力テストで評価が1の子どもについても、授業への参加や理解の様子をチェックすることができる。

座席表の一部

座席表				5年 2組				前			
名前				担任				名前			
指	指	指	指	指	指	指	指	指	指	指	指
Q	指	指	指	Q	指	指	指	Q	指	指	指

- ・それまでは、とにかく個が満足することが大切だと思っていた。
- ・今、みんなで同じ本を読んでいる、同じ話をしている、というのが、楽しくてたまらない。それに伴って、「「静かにしなさい！」」の意味合いが変わった。「やっぱり、みんなで一緒にしようとするからには、静かにすることが大切だから、静かにしなさい。」と言える。
- ・やっと、一斉授業っておもしろいと思えるようになってきた。
- ・“この子の活かし方が大切！”と考えるようになった。
- ・先輩の先生に借りた子どものノートも、今もう一度見たら、思うところが違う。
- ・静かにさせるために始めたノート指導も、黙らせることから、今は1つのことをみんなで解決するための手段になってきている。自分なりにノートの書き方を工夫できる子が増えてきた。ノートの値打ちは、自分で作れることである。

ノートに、評価や感想だけでなく、生活のことを書いたり、先生へのメッセージや相談などを書く子も出てきている。ノートが、学習だけでなく、生活面でも子どもと先生をつなぐツールとなってきている。

また、学年主任から、「個別指導」と「個に応じた指導」とは、別のものである。学校は、“学び合う”ところ。チームプレーは個人では味わえない。“解き明かす”課題は一つで、そこに一人一人の乗り越え方があるということ。という話を聞き、Y先生は、一斉指導について、より考えていくことになる。

○11月中旬

- ・今はまだ、子どもが「おもしろい」と思えるような授業をするのは、正直に言って余裕がない。とにかく、「わかった」と思える授業で精一杯である。
- ・ただ、子どものノートが変わってきたことは確実に感じられる。ノートによる子どもとのつながりを感じる。ノートが唯一の“積み重ねた”感があるものである。
- ・「指導というのは、継続すると効果がある」ということを強く感じる。

これまで、Y先生の授業は、8割の子どもがわかったと思って終われる授業に徹してきている。それゆえ、シンプルで教師主導の授業ではあるが、何を学習するかがはっきりしている。授業に参加しないという子どもは確実に減った。その中で、子どもたちは自分でノートを工夫するようにもなっている。

当初の、まず、学級を落ち着かせるということはクリアできている。あとは、どのあたりで、深みのある、しかもみんながわかる授業に先生が踏み出すか、が課題である。

そこで、とにかくよい授業のイメージを持とう！と、週に1・2回、学年主任のの授業を参観することを提案した。すぐに次週から実践する。

○11月下旬

- ・学年主任の授業を参観した。話を聞くだけではイメージできなかったことも、やはり、実際に見るとよくわかる。
- ・最近、さりげないことで、何か一つのことみんなが向かっているということを感じ

る。

- ・また、B児は、相変わらず何かしらのトラブルはあるが、よい面もいろいろと見えてきた。帰りの会で、なかなか静かにならなかったとき、B児の一言で、静かになった。他の子どもたちにも、「キミに言われたくないわ」のようなことをいう子はいない。
- ・しかし、学級として進歩しているのだろうか…と考えてしまうこともある。

他の先生の授業を参観することは、今後も続けていくように伝える。学級の成長は、春からのことを振り返ってみれば、確実であること、何より、Y先生自身の考え方が大きく変わってきていることを確認した。

〇12月

- ・ノート指導がすっかり定着し、先生が見るもの(評価する)ものだという前提で、ノートを工夫する子どもが増えてきた。
- ・子どもの算数ノートは、毎時間集めて、評価をすると共にコメントを書いて返している。ノートのいいところは、一人一人に声をかける場になるということである。それを続けてきたことで、「先生は見ているんだな」と感じる子が増えて、指示が通りやすくなった。
- ・たとえば、子どもが感想を書いていなくても、ノートでその子の調子がわかる。生活面で調子の悪い子は、ノートも荒れる。子どもの様子がわかると、子どもの見方・声のかけ方が変わってくる。4月当初には、ノートがとれるようになるとはとても思えなかったF児もノートをとれるようになった。算数が嫌いで苦手なG児も、ノートの書き方は上手になった。ほめ続けていると、苦手な算数であっても、「今日はわかりやすかった」という感想を書く日も出てきた。
- ・そろそろ発問や授業をもう一度、工夫してみようかなと思うようになった。
- ・配慮を要する子どもへの教材を用意しようと思うと、個々が自分の作業ができるようになっていなければ効果がない。教師に授業の組み立てがしっかり無ければ、教材を用意しても出すこともできない。

〇1月

2月の研究授業に向け、算数が得意な子も苦手な子も、配慮を要する子も、一斉授業の中で“できた”“わかった”と思って、そして、“おもしろかった”と思って終われる授業に踏み出すことになる。これまでの教師主導の授業から、子どもと子どもの意見をつなぐ授業、“1つの課題をみんなで学び合う”授業への変換の第一歩である。今回は、特別なものを用意するというより、Y先生の言うところの“この子の活かし方”にスポットを当てたものになる。先生が全部説明をするのではなく、わからない子はわからないと言え、いかに子ども同士でわからない子にもわかるような説明ができるか。そのためには、教師がどんな考えを引き出し、どの意見を取り上げ、どの考えとつなげていくのか、「活かし方」である。まさに一斉授業でなくてはできない。

【自己チェックリスト】

ここで、この時期に記入した自己チェックリストを見てみると、明らかに8月の時とは、どんなことを意識しているのか、またそれが必要だと考える度合いが大きく変化しているのがわかる。授業や学級経営について、意識していることの範囲が広がっている。

(資料1) 学校名 _____ 氏名 _____ 記入日 2022年 2月 日			
授業についての自己チェックリスト			
	実施	評価	必要度
I 授業の土台づくり			
① 子どもを教師に注目させるための工夫をしている	○	○	○
② 子どもが話を聞くときや発表するときのルールがある	○	△	○
③ 姿勢保持に関する注意と配慮がなされている	○	△	○
④ 子どもの興味をひきつける発問を工夫している			○
⑤ 板書の仕方を工夫している	○	○	○
⑥ 子どもが質問したいときに質問しやれい人間関係ができていく	○	○	○
⑦ 子どもに対する肯定的な承認を行っている	○	○	○
II カリキュラム			
① 単元の中での授業の位置づけが明確である	○	○	○
② 授業のなかで、他の教科の学習内容を取り入れている	○	○	○
③ 授業や単元が、学校の外の家庭や地域での生活に結びつくことを意識している	○	○	○
III 目標の設定			
① 授業や単元で目指している一般的な到達目標がはっきりしている	○	○	○
② 子どもの多様な学習ニーズに応じて様々な段階の目標設定をしている			○
IV 学習内容やスキルの提示			
① 教える内容を様々な方法で提示している			○
② 子どもが活動的に学習に取り組むための操作学習などを行っている	○	○	○
③ 中心となる概念の理解やスキルについて反復練習の機会を用意している	○	○	○
④ 子どもの状況にあった学習の方略（解き方・記憶の仕方等）を提示している			○
V 教材			
① ワークシートなど個別の学習を用意している	○	○	○
② 子どもが最大限に学べるようにするために支援機器を使っている			○
③ 学習内容を理解するための教材や教員を工夫している	○	○	○
④ 子どもの状況にあった補助的教材や教員を工夫している	○	△	○
VI 子どもの積極的参加			
① 子どもたちが考えるための時間を確保している	○	○	○
② 子どもたちが理由を考えたり、問題解決したりする場面を用意している	○	○	○
③ 子どもたちが活動的に取り組めるペア学習やグループ学習等を活用している			○
④ 用いる教材や学習の仕方について、子どもたち自身が選択をする場面がある			○
VII スタッフの役割と子どものサポート			
① 子どもに関わるスタッフのそれぞれの役割と責任の分担ができていく	○	○	○
② スタッフの連携で能力に幅のある子どもたちに適切な支援を用意している	○	○	○
VIII 評価			
① 内容の理解や学習の定着を確認する場面を授業の中で複数回用意している	○	○	○
② 子どもが学んだ内容を様々な方法で表現する場面がある			○
③ 継続的な評価を行って次の授業に生かしている	○	○	○
④ それぞれの子どもが目標に対する学習到達度が明確になっている			○

学級経営についての自己チェックリスト			
	実施	評価	必要度
I 情緒的安定・意欲の喚起			
① 子どもとふれあいの時間を用意している	○	○	○
② 子ども一人一人の思いを把握する方法と場がある	○	○	○
③ みんながリラックスできる息抜きの時間を用意している			○
④ 一日を振り返る時間と場がある	○	△	○
II 子ども同士の関係作り			
① 子ども一人一人が認められる場がある	○	○	○
② 子どもが自分の気持ちや意見表現する場がある	○	○	○
③ 子どもたち相互の関係が深まるような工夫をしている	○	△	○
④ 体験を通して自己理解、他者理解の学習の場がある			○
III 自己決定と社会的貢献			
① 子ども一人一人が自分のやりたいことや得意なことを意識する場がある			○
② 子ども一人一人が自分の目標を立てて取り組む場がある	○	△	○
③ 子ども一人一人が自分でできることで学級等に貢献する場がある			○
④ 集団での目標設定とそれにかかわる一人一人の役割分担がある	○	○	○
IV スケジュールの管理			
① 時間割やその日の予定はわかりやすく見えるようにしている	○	○	○
② 予定の変更は子どもがわかりやすい形で知らせている	○	○	○
③ 1週間のスケジュールに基づいて計画的に進めようとしている	○	○	○
④ 行事等で子どもが自分のスケジュールを意識したり計画したりする場がある	○	○	○
V ルールを守る			
① 学級の目標や決まりが提示されている	○	○	○
② 正しいこと、よくないことが、具体的に提示（説明）されている			○
③ ルールを守ることについて自己評価ができるように促している			○
④ ルールを守ることについて話し合う場がある	○	○	○
VI 教室環境の設置			
① 子どもにとって機能的でわかりやすい提示をしている	○	○	○
② ロッカーなど、子どもが持ち物の整理しやすい工夫をしている	○	○	○
③ それぞれの足跡が残るような展示の工夫をしている			○
④ ペア学習やグループ学習など、学習の目的にあった座席の工夫をしている			○
VII 保護者や地域との連携			
① 学級の状況を保護者に知らせ、協力が得られるようにしている	○	○	○
② 基本的な生活習慣が確立できるよう保護者に働きかけている	○	○	○
③ 学級通信や保護者会等様々な活動を通じて、特別支援教育の啓発をしている			○
④ 教育活動において、保護者や地域からの協力が得られるよう働きかけている	○	○	○

また、コンサルテーションをしていて感じたことは、同じテーマについて話していても人によってとらえ方が違うことがあるということである。コンサルテーションをする際には、時々すりあわせをしなければ、互いに意図が伝わっていないことがある。しかし、自己チェックリストがあると、なぜこの項目にチェックを入れたのか、例えばどんなエピソードを基に○や△と判断したのか等、具体的に話すことができる。また、どのエピソードを聞いていても、共通する担任の思いのようなものが次第にはっきりしてくる。いつも同じ項目で話せるのでわかりやすかった。

【Q Uと学力テスト】

今回、最初に実施したQ Uでは、全体的には『荒れ始め型学級』の様子を示す結果であった。担任の感じていた状況ともほぼ一致していた。また、「要支援群」「学級生活不満足群」に位置する子どもについても、以前から担任が気になると感じていた子どもであった。担任は、「やっぱり、この子達は満足できていないんだな。」と再確認でき、特に後期からは、ルールと規律をはっきりさせること、子どもたちの満足度をアップするために、わかる・できるという達成感を小さなステップで味わわせることをめあてとして設定した。そこで、8割の子どもたちがわかったと思える授業を目指しながら、これらの子どもたちにどうアプローチするかが大きなテーマとなる。結果、“できる”授業を積み重ねながら、

ノート指導を通してこれらの子どもたちとのつながりを深めていくことになった。

QU 結果	学級満足	非承認群	侵害行為 認知群	不満足群	要支援群
6月実施	9人	3人	7人	8人	3人
12月実施	11人	3人	4人	9人	2人

12月に再度実施したQUでは、6月「要支援群」の3人の内2人は、「要支援群」ではなくなったが、別の児童1人が「要支援群」となった。担任としては、以前から気になって配慮していた児童であることと、QU実施日の直前に大きなトラブルがありこの結果は納得できるとのことであった。「要支援群」の2人については、結果が届く前から校内委員会等で検討され、教育相談や保護者との相談が進められていたところであった。全体的には『荒れ始め型学級』の様子を示すことに大きな変化はないが、担任が、個や学級の課題がわかっているのも、今すぐ“荒れる”ということも無いように感じられる。

更に、QUを学年全体で実施したので、他の学級の結果や実態と具体的に比較して担任同士で話ができただけのも、Y先生にとっては、「それでは自分の学級はどうか、どうすればいいのか」を具体的にイメージしやすかったのではないかな。

コンサルテーションを振り返って

【全体を通して】

記録を改めて整理していくと、Y先生が自分自身で気づき、試し、修正しながら進んでいく過程がよくわかる。私の役割は、その気づきの手助けをするということが大きかったように思う。Y先生は、随分迷いながら進んできたと思う。

Y先生のタイプということもあるが、今年初めての高学年で、かなり一生懸命毎日を過ごしていて、新しいことにどんどんチャレンジしていくという気持ちになるのは、やや難しかったようである。しかし、「まず学級経営がしっかりしていなければ授業なんて成り立たない」ということは当然言えるのであるが、「授業で、できた→わかったを確実にしていくことによって学級経営が進めやすくなる」ということも実際に成立することがわかった。やはり、授業と学級経営は、車の両輪である。

Y学級では、ルールが定着せず落ち着かない学級を、授業の中で“できた”を通して“わかった”と思えることを徹底し、ノートで子どもたちとのつながりを少しずつ太くしていきながら、集団としてまとめていった。今後は、授業の中で、子どもたちが考えを互いに深め合いながら、本当に“わかった”と思える授業にしていけるのである。今、Y先生は、狭い意味での特別な支援から、結局、教育の基本にたどり着いたということである。それ無しに、(更に)特別な支援をすることは、あまり意味がないような気がする。ここからスタートである。

2月の座席表の一部

座席表				※QU上段は6月実施、下 段は12月実施				前				5 年 2			
名前				名前				名前				名前			
学号 ■■■■	氏名 ■■■■	学年 ■■■■	性別 ■■■■	学号 ■■■■	氏名 ■■■■	学年 ■■■■	性別 ■■■■	学号 ■■■■	氏名 ■■■■	学年 ■■■■	性別 ■■■■	学号 ■■■■	氏名 ■■■■	学年 ■■■■	性別 ■■■■
QU ■■■■	友朋 ■■■■	学歴 ■■■■	学籍 ■■■■	QU ■■■■	友朋 ■■■■	学歴 ■■■■	学籍 ■■■■	QU ■■■■	友朋 ■■■■	学歴 ■■■■	学籍 ■■■■	QU ■■■■	友朋 ■■■■	学歴 ■■■■	学籍 ■■■■
QU ■■■■	友朋 ■■■■	学歴 ■■■■	学籍 ■■■■	QU ■■■■	友朋 ■■■■	学歴 ■■■■	学籍 ■■■■	QU ■■■■	友朋 ■■■■	学歴 ■■■■	学籍 ■■■■	QU ■■■■	友朋 ■■■■	学歴 ■■■■	学籍 ■■■■
名前				名前				名前				名前			
学号 ■■■■	氏名 ■■■■	学年 ■■■■	性別 ■■■■	学号 ■■■■	氏名 ■■■■	学年 ■■■■	性別 ■■■■	学号 ■■■■	氏名 ■■■■	学年 ■■■■	性別 ■■■■	学号 ■■■■	氏名 ■■■■	学年 ■■■■	性別 ■■■■
QU ■■■■	友朋 ■■■■	学歴 ■■■■	学籍 ■■■■	QU ■■■■	友朋 ■■■■	学歴 ■■■■	学籍 ■■■■	QU ■■■■	友朋 ■■■■	学歴 ■■■■	学籍 ■■■■	QU ■■■■	友朋 ■■■■	学歴 ■■■■	学籍 ■■■■
QU ■■■■	友朋 ■■■■	学歴 ■■■■	学籍 ■■■■	QU ■■■■	友朋 ■■■■	学歴 ■■■■	学籍 ■■■■	QU ■■■■	友朋 ■■■■	学歴 ■■■■	学籍 ■■■■	QU ■■■■	友朋 ■■■■	学歴 ■■■■	学籍 ■■■■
満足				非承				優認				不満			
学級生活 満足群				被承認群				侵害行為 認知群				学級生活 不満足群			
・学級内に自分の居場所があり、学校生活を主体的に選んでいる児童				・いじめや悪ふざけを受けてはいないが、学級内で認められることが少ない児童				・いじめや悪ふざけを受けているか、他の児童とトラブルがある可能性が高い児童				・罰えられないいじめや悪ふざけを受けられているか、非常に不安傾向が強い児童			
												・罰えられないいじめや悪ふざけを受けられているか、不安傾向がさらに強い児童			
								要支							
								要支援群							
								太田 友恵関係 中野 宇智恵次 伊藤の賢児兄							

【研究者による付記】

なお、涌嶋先生によるY先生へのコンサルテーション終了後、C小学校の校長からは、以下のようなコメントをいただいている。

1 特別支援教育についての考えの変化

○特別支援教育の捉え方が大きく変わりました。

昨年度に6年生のクラスが特別支援の必要な子どもへの担任の関わり方をひいきだと捉える子どもたちにより、子どもたちが担任への不信感を募らせ、学級が上手く機能しない状態がありました。その折りに、子どもたちに特別支援の必要な子どもを理解するように論じたとしても非常に難しいことであると学びました。

現在の学校での様子から同じようなことが他の学級でも起こりうることであり、このような学級崩壊を二度と繰り返さないために、校長としてどのように学校を運営したらいいか考えておりました。そのような中で今回の研究協力依頼は、千載一遇の機会であるというように感じさせてもらいました。今までは、特別支援教育は特別支援の必要な子どもだけへの特別な対応というイメージでした。そうではなく、学級の中の80%の子どもたちの満足を図ることが大切なことである、という言葉は、まさに目から鱗でした。

2 「チェックリストを用いて、教員自身の目標を決め、その目標についてコンサルテーションを行う」というやり方について

○学級経営・授業改善の重要性はどの先生方にも理解できていますが、子どもたちを前にして日々の経営に浸り込むと、自分の学級経営や授業について振り返ることができなかつたり、子どもの示す個々の事象に目を奪われて、客観的に自分自身の学級経営や授業を振り替えれないことが多いと思います。そのようなときに、チェックリストを用いて自分の経営を振り返り目標を設定することは、大変わかりやすい指標になると思われます。また、学年での話し合いについてもより具体的な方策が見えやすく、効果的であると思います。

3 学校の先生方に何か変化があったか。

○なかなか全体のものにはならなかったです。コンサルテーションを受けている担任には、大きな変化があったと思います。全員の先生方が、「チェックリストを用いて、自分自身の目標を決めて」という取り組みを進めれば、また違った変化があったと思います。

4 本研究の学校としてのメリット

うまく機能していない学級の担任が、コンサルテーションを通して大きく成長し、学級がうまく機能するようになったこと。通級指導教室の涌嶋先生のコンサルテーションの力が高められたことです。

巡回相談員による活用 2

(巡回ケース 2)

巡回相談員の立場からのツールの活用の有効性と課題

R市巡回相談員 北脇 三知也

I 小学校における活用

「授業についての自己チェックリスト」がいくつかの修正のあとに完成を見た平成 20 年の 1 月、このチェックリストの実践的な活用方法を探ることになり、E 小学校の 4 年生を担当する Y 教諭の協力を得て、授業改善ステップアップに取り組んだ。以下は、その概要である。

1 学級の概要

(1) 学級の概要

4 月当初、理科の観察で屋外に出れば、遊具で遊んで帰ってこない子、授業中に床に寝転んで本を読んでいるといった光景が毎日のように見られた。3 学期になり、「授業中は学習する」というあたり前のことがやっとできるようになり、落ち着きが見られるようになってきた。子どもたちは自分の気持ちを正直に表している。興味のあるものを示すと、こちらが驚くほどくいついてくる。しかし、負荷のある課題を出したときやしっかりと教材研究ができていないときには、「わからない」「おもしろくない」とやる気を示さない。

(2) Q-U から見た学級の状態

「満足群」の子どもは、全 34 名中 13 名の 41%、「不満足群」は 11 名で 34%、「要支援群」にいる子も 5 名いる。斜めに延びた分布は年度初めの傾向と同じである。担任としては子どもが変わってきたことに手ごたえを感じているものの、依然として予断を許さない学級の状態であることを認識して、学級経営に取り組まねばならないと感じていた。

(3) 気になる子どもの状況

特別支援対象児は 2 名在籍している。A 男は、ADHD と診断されているが、徐々に多動は治まっている。書くことを苦にしている。しかし、「これくらいいいか」と自分で低いハードルを設定してしまいがちで、いかにすれば書く気持ちを持続することができるかが課題である。

もうひとりの M 男は、高機能広汎性発達障害である。表記に関する課題はない。しかし、「なにを書けばいいか」を決めるのに時間がかかり、どうしてよいかを表現するのに、かみ合わない会話をしたり、ふらふら動いたりしている。助言しても、なかなか彼の心の中まで届かず、書けないことが多い。しかし、いったん書き始めるとユニークな表現をするし、書く力は十分持っているとしている。

(4) 目標設定

書くことに焦点を当てた授業

今回の巡回相談員によるコンサルテーションは、願ってもない機会なので、自分がもっとも苦手としている「書くこと」焦点を当てた単元（全 8 時間）を設定することにし、学習を進めるに当たり、次のことを考えた。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">① 表記の面と書き方(なにを、どのように書くか)の両面をおさえる。② 1 単位時間（45 分）の活動内容をパターン化する。③ 子どもの興味を引きつける題材を選び、書こうとする気にさせる。④ 作品主義から脱却する。取材し、推敲し、清書してつくりあげる作文ではなく、1 単位時間でできる短作文を積み上げることで力をつける。⑤ 子ども達は五感を使って書けば、自分の思いが伝わることを、これまでの学習でつか |
|---|

みはじめている。

- ⑥ 第5次は、擬態語(「どんなふうに」を表すことば)を使って、物が落ちる様子をことばにさせたい。
- ⑦ 子どもによっては、「三つ見つけてごらん」とか、「たくさん見つけると詩になるよ」と働きかけることにする。

(5) 5時間目(全8時間の内)の授業内容

①学習展開

ア 3通りの歩き方を実演する。

- ・すたすた歩いてくる
- ・抜き足差し足で歩いてくる
- ・ゆっくり歩いてくる

イ 擬態語を使って「落ちる」という題で詩を作る。

- ・A男には、彼が見つけた擬態語を発表させ、認めることでやる気を起こさせる。
- ・M男には、意味の繋がらない内容の発表をしても、発表したこと自体を認めるようにする。
- ・子どものつぶやきを拾うことに心がける。多様な発言を認めていく。
- ・「ゆらゆら」「ふわふわ」「ひらひら」「ひゅう」「しゅう」など。

ウ ティッシュペーパーが高いところから落ちるのを見て、その様子を擬態語で表す。

エ 画用紙が落ちるのを見て、その様子を擬態語で表す。

オ しおりが落ちるのを見て、その様子を擬態語で表す。

カ 擬態語を使って詩を作る。

◇留意事項

- ・ティッシュペーパー、画用紙、しおりはいくつか用意しておき、子どもが自由に使えるようにする。
- ・原稿用紙だけでなく、白い紙や枠入りの用紙も準備し、子どもに選ばせるようにする。
- ・書くことの苦手な子には、書き方のパターンを示し、それに当てはめれば完成できるワークシートを使用させる。
- ・友達の作品のよさを認められることばをかけていく。

②この授業へのコンサルテーション

Y 教諭の授業計画には、これまでの作文指導の反省を踏まえた上で、どのように切り込んでいけば、子ども達は抵抗なく作文が書けるようになるかと深く考察している。私の役割りは、特別支援教育の立場からコンサルテーションを行い、授業改善のステップアップを図ることであった。

では、どのように実施していったかを述べよう。まず、方針を次のように立てた。

ア 全体指導では、ユニバーサルデザイン化の徹底を図ること。

イ 個別指導では、特別支援対象児の学習特性を踏まえた計画的な対応。

ウ 両者の融合を図る。

(6) Y 教諭のステップアップ計画

この方針を受け入れたY教諭は、3項目を努力目標にし、それぞれに項目でステップアップ計画を立てた。

ア Ⅲの②「子どもの多様なニーズに応じた様々な段階の目標設定をしている」

Step 1：一般的な目標を示している。

Step 2：一般目標に加えて、特別支援児に目標設定している。

Step 3：特別支援児の目標設定では、現在の到達度や学習特性を配慮している。

Step 4：多様な学習ニーズに合わせて特別支援児だけでなく、一人一人の子どもが目標を立てるよう促している。

Step 5：子ども一人一人が立てた目標を吟味し、到達のためのガイダンスを行っている。

(7) Y 教諭の反省から

この授業は、このあと5時間続けられた。Yさんは次のように総括している。

- ① 先ずは、子ども達にどのような力をつけるかをイメージすることができた。国語科の立場では、4年生の作文指導で求められている内容の構造化に向けてのステップが見えてきた。K指導主事(注1)の助言で、**Step 1**：一般的な目標を示すことができるようになった。

- ② 特別支援教育の立場では、「書くことが苦手な子」「全く書けない子」が書けるようになるために、どのような支援や言葉かけをしていくのかを考え、実施できるようになった。

Step 2：一般目標に加えて、特別支援児に目標設定がクリアできた。

- ③ コンサルテーションを受けて、目標を具体的に設定することができるようになった。

Step 3：特別支援児の目標設定では、現在の到達度や学習特性を配慮することで、焦らずに、ステップアップ計画を立てて取り組むことができるようになった。

- ④ **Step 4**や**Step 5**には到達できていない。いま、自分に必要なことは、子ども一人ひとりに合わず(内面を見抜く)業(わざ)ではないか。

このように、授業のさらなるステップアップには、授業技術や構想力(授業のプランニング)、あるいは、徹底した個別配慮などが求められるが、これは簡単なことではなかった。

(8) Y 教諭との取組を通して、

- ① 授業の改善のためには、授業者の不断の努力が前提になる。
- ② 藤井・斉藤が提唱している「授業についての自己チェックリスト」は、授業改善のためのツールとして、有効に活用できることが実証できた。
- ③ 授業力のステップアップには、適切なコンサルテーションがあれば、うまく進めることができる。
- ④ このとき、特別支援教育の立場と教科教育の立場の双方からのコンサルテーションが求められること

などが判明した。すぐさま、この条件をすべての学校で満たすことは難しいが、ぜひとも、この実現に向けて取り組みたいと願っている。

<注1>この研究にはR市教育委員会のK指導主事が常に同行し、国語科教育専門の立場から、適切な助言が得られた。

Ⅱ 中学校における活用

1 N中学校の取組

市教育委員会の推薦でN中学校を研究協力校に委嘱することになった。N中学校では、①1年生2組、8組を研究協力学級にすること ②第1学年部が全面的に取り組むこと ③校内研究とリンクすること等 学校としての研究協力態勢を整えた。以下は、第1回巡回相談(平成21年5月28日)の記録である。

(1) 授業参観

- ① 研究協力学級の2組(国語科)8組(社会科)の授業では、私語や立ち歩きはなく、まずまずの状態が保たれていた。新1年生は大変な子が沢山いると聞いていただけに、予想に反して授業が成立している。
- ② 授業者・国語科のF教諭は、「国語辞典を活用しよう」で、ことばがどの順で並んでいるかを丁寧に説明し、板書をしていた。また、ワークシートを用意し、「手を焼く」を辞書で調べさせ、引き方を指導していた。授業の工夫が窺がえたが、メリハリのある授業の構成や展開の工夫などがこれから課題にして取り組んでほしいと思った。
社会科のT教諭は、国名調べをしていた。クイズ形式を用いて生徒の興味を引きつけるように配慮したり、6人グループの座席で活動させたり工夫が見られた。しかし、指示の仕方や説明方法の基本的なことが踏まえられていなかった。今後、どれほど改善に向けて取り組んでもらえるか、楽しみである。

(2) 特別支援対象の生徒

- ① 2組のO男、8組のN男とM男があげられている。
- ② 授業場面では、3人ともそれなりに活動していた。授業参加ができない状態ではない。この3人の症状理解は、あとの協議でだんだんと明らかになっていったが、授業場面では、一般的な配慮の域にとどまっていた。
- ③ 授業場面以外での課題について、協議の場で語られた。

(3) 研究協議

- ① 14:30～16:30 3ケースの症状理解を深めるのがねらいであった。あわせて、特総研の研究協力での具体的な展望が少しでも持てればと考えて、臨んだ。
- ② 学校側の参加者は13名、関係教諭はほぼ出席していた。
- ③ 資料は、
 - ア 個別の教育支援計画(A4版2つ折)
 - イ 本人の教科の実態と課題(ピンク色、①に挟み込め)(教科の実態では授業場面での行動上の課題のみが書かれていた、学習到達レベルなど、本人の学習内容についても記入すること。)
 - ウ WISC検査のプロフィールや所見
 - エ 授業参観の記録用紙(授業者はあらかじめ本時の活動内容や対象生徒への支援等が記入されている。これに合わせて、参加者が書き込む欄が設けられている。(この用紙の書式を検討すれば共同研究に活かせる面白いものができる。))

(4) ケース検討

- ① 小学校時代の情報が、I巡回相談員、K指導主事からその都度語られ、充実した内容であった。
- ② O男、読み書きの課題のあるLD。
各教科での学習状況について語られたが、この子の課題がきちんと踏まえられているようには思えなかった。個別の指導計画の目標、指導の手立てを早急に立て、これを各教科におろし、上記「教科別の実態と課題」に反映させること。これは、N男においてもM男においても同様である。
- ③ N男、小学校3年生時、専門病院でアスペルガー障害と診断されている。4年生の頃から、だんだんと落ち着きを見せ始め、学校場面での適応状態が増えてきているが、まだまだ課題は

多い。現在でも、ちょっとした違いがあるとパニックになる。段階的、継続的にソーシャルスキルを指導していかなければならない。

- ④ M男、全般的な知能レベルは平均のやや下であるが、アンバランスな状況を示し、プロフィールはLDを示している。これまでは、家庭環境から来る課題が大きいと、生徒指導上の問題として捉えられていた。知能検査を実施することで、本人のしんどさの部分が見えてきたので、今後は、検査所見をきちんと踏まえた対応を進めていくこと。特に、注意の集中持続に向けた効果的な指導を充実させること。

(5) 本研究の協力にむけて

① 授業改善への取組

ア 今回は2人の授業を参観したが、改善に向けて、どのような態度をとってくれるかにかかっている。まずは「授業についての自己チェックリスト」を記入し、改善に向けての取組をスタートさせたい。

イ 到達度の学力検査の結果が届き次第、座席表に特に配慮が必要な生徒に関しては、それぞれの課題を記号で書き込む。各教科では、それをみて、個に応じた活かし方を工夫する。

ウ 校内研究の集団づくり研究グループの研究とリンクできるようにする。

② 学級経営の改善に向けての取り組み

ア Q-Uの結果をもとに、現在の学級経営状況について評価し、今後、どのように経営するか、既に提出した学級経営案の見直しをする。

イ 「学級経営についての自己チェックリスト」を記入し、学級経営改善にむけての取組をはじめると。

ウ このとき、校内研究の学級作り研究グループとリンクできるようにする。学級経営改善の取組は、学級の実態に合わせた段階的継続的のものであることから、どの時点でチェックを入れるか、年間計画に取り込みたい。

(6) コーディネーターへのコンサルテーション

授業の改善や学級経営の見直しを進める研究を中学校で行うには、小学校のように一人の研究協力員から順次全校に広げていくという方略ではだめだろうと予測できた。一つのクラスに9名もの教科担当者が入って授業を行っているのだから、かなりの共通理解の上に立って授業改善に向かわねばならないことが予想できたからである。学級経営にしても、小学校のように学級を単独で取り上げることは難しいのではないかと。学年としてのまとまりの中での経営が基本になっているからである。第1回巡回相談の結果を踏まえ、どのようにすれば中学校での効果的なコンサルテーションが可能かとさまざまな方略を考えていたが、予期せぬ機会が巡ってきた。N中学校が6月に実施したヒューマンタイムの授業研究会である。この授業を足場にすれば、本研究を軌道に乗せることができるのではないかと、特別支援教育コーディネーターに対して、以下のコンサルテーションを行った。

◇学習指導案について

① よく吟味された指導案である。

② 生徒の実態と主題設定の理由では、各学級別の書き込みが欲しかった。発達障害のある子どもなど(疑いのある子も含めて)の実態を浮き彫りにすることで、この授業の意義がさらにはっきりとしたのではないかと。

③ 学習のねらいでは、この授業でめざす「聞く・話す」のレベルを明らかにする必要があるのではないかと。

仲良しグループでの平素の会話のレベルではない。

といって、授業場面でのフォーマルなレベルでもない。ちょうどその中間のレベルを目指しているのではないかと。

◇5校時の展開について

- ① 「TとATによるロールプレー」は、効果的だった。(先行授業の反省からか?)
- ② 授業のポイントになることばを貼り出し、途中でもそのことばに注目させ、意識化を図っていた。
- ③ 節目の場面ごとにワークシート1～3を配布し、短時間に記入させる。授業の終わりに回収。
- ④ 「聞」と「聴」の比較・・・しっかりと聞くことの意識づけに有効であった。
- ⑤ 3人組の組み分け・・・初めてのことで、組み分けや机の異動に時間がかかった。
- ⑥ 3人の役割がはっきりしていた。特に「チェックをする人」を設けることで、緊張感を保つことができた。
- ⑦ 役割をローテーションすることで、全ての体験をすることができた。

◇6校時の展開について

- ① ペアを作るためのジャンケンゲームをする
- ② ペアが決まり、向かい合って座る。(男女のペアはぎこちない)
- ③ ペア相手の紹介のための取材・・・ワークシートがあり、時間設定(2分)がされている。なにを・どうするかがはっきりしている。
- ④ 交代する。
- ⑤ 2グループに分けて、ペア相手の紹介をする。発表の仕方・聞き方について、前時のカードを出し、意識化を図っている。2グループに分けた理由は?
- ⑥ グループでの発表が終わると代表者を選び、全体での発表。
- ⑦ ワークシート④の配布。記入。
- ⑧ まとめの講話 普段の授業でも「聞く・話す」の大事さを強調。

◇授業を参観して

- ① 授業改善のためのモデルを見た感じである。今後、この授業のやり方を、各教科でどのように活かせるかが課題となるのではないか。
- ② 各教科に活かすためのポイントとして、つぎ各項が重要であると考える。
 - ・ 本時の目標をカードにして貼り出し、意識化を図る。
 - ・ 1時間の流れが一色でなく、バリエーションを考える。
 - ・ 授業のポイント、重要事項を、あらかじめ用紙に記入しておき、貼り出す。
 - ・ ワークシートを用意し、必要な時間を与えて記入させる。
 - ・ 学習活動ごとに時間設定をし、効率よく学ぶことを促す。
 - ・ 学習ごとに、活動組織を考えて、実施する。(一斉か・ペアか・グループか)
 - ・ 活動単位ごとに、細やかな配慮事項を考える。特に、ペア・グループ活動では役割分担や、活動のねらいを明確に意識できるようにする。
 - ・ すべての生徒が学習に参加できるような場面設定をする。
- ③ 学級集団づくりに関しても参考になることが多い。
 - ・ ペアやグループ活動では誰と誰とを組み合わせるかが重要になる。それぞれの生徒の課題にあわせた組み合わせを考慮することになる。
 - ・ 男女間の理解と協力の進め方が大きな課題。
 - ・ 今回とり上げられたアサーションをもとにした集団づくりに進めればと思う。
- ④ その他
 - ・ いま、なぜこの授業か?をはっきりさせるためにも、1の②に記述が欲しかった。
 - ・ 聞く・話すことの指導は、単に技術に留まるものではない。どんな内容で話せるか・聞けるかが重要。ペア相手の紹介では、好きな食べ物や好きな色など、小学2・3年生と変わらないレベルでのとり上げ方に終始していた。中学生としての関心事を広げる働きかけも必要だったのではないか。

◇授業の改善に向けて

上記４の②・③がもとになって、特別支援対象の生徒をしっかりと受け止めが授業の改善や、学級経営の改善が図られるのだと考える。

コーディネーターのＹさんは、上記のコンサルテーション内容を印刷配布し、本研究の実践方向を示している。このようにして研究の足場が確保することができたのである。

（７）個別の指導計画をもとに教科別支援シートの作成演習

中学校での授業改善がなかなか進まない原因の一つとして、せっかく作成されている個別の指導計画が授業場面で活かされていないことがあげられる。中学校の授業は教科担任制の下で行われているから、当然のことながら教科別にどのように支援するかが工夫されていなければならない。にもかかわらず、このことにきちんと取り組めていなかったことを反省し、〇男（２組の特別支援対象生徒）のケースをもとに、教科別支援シートの作成演習を計画実施したのである。

① 基礎情報

ア 主訴：漢字が覚えられない。学習したことが積み上がっていかない。

語彙が乏しく友だちとの意思疎通がうまくいかないことがある。

授業中に集中に欠けることが多い。

イ 学級での様子

男女を問わず話ができるが、親しい友達に限られている。

当番活動や、清掃など、やるべきことはきちんとできる。

ウ WISC-Ⅲ検査の結果

言語性 IQ＝６８、動作性 IQ＝１００、全検査 IQ＝８２

相当なアンバランスである。

視覚的な処理や絵や図の理解や操作は得意であるが、聴覚記憶やことばの理解や操作は苦手である。特に習得知識の落ち込みが大きい。

この結果を受け、取り出し指導をしてほしいという要望があり、特別指導室（学校裁量で設置している）での指導を週に３時間受けることになった。

エ 興味・強い面

- ・運動能力は高い。小学生の頃は少年サッカーチームに所属していた。

- ・仕事には一生懸命取り組むことが多い。

- ・飼い犬を可愛がっている。

オ 行動・社会性

- ・遊んでいるときのテンションは高い。

- ・ことばでのコミュニケーションは苦手である。

- ・善悪の判断があまく、まわりに流されやすい。

② 教科別支援シートの作成

教科	実 態	課 題	手 立 て
国 語	・集中力が弱く、板書をノートにとることや音読では持続できない。		
社 会	・配布されているプリントを忘れてくる。集中して作業の取り組む時間が短い。		
理 科	実験では意欲的である。観察で外に出たときはふざけて歌をうたったりする。		
英 語	カードを媒体にした活動には乗		

	ることができる。		
美術	やり方がわかると丁寧に進めることができる。	作成手順や時間割に従って、作品を仕上げるようになる。	毎時間の計画や反省を記入するノートを持たせ、構成する力を評価する。
体育	もともと運動は苦手ではない。マラソンはよく頑張っていた。	毎時間の目標に従って活動し、運動能力を鍛える。	到達すべき姿をイメージしやすいように、VTRで示す。スモールステップでチェック

- ・ノートを取る場面では、大切なところを赤で囲ませるなどして、成績向上につながるようにする。
- ・授業の途中で1回でも名前を呼んでの個別対応をしていく。
- ・単語での受け答えには、きちっとした会話の体系を教える。
- ・コミュニケーション能力を高めるために、声かけを心がける。
- ・各教科担任がばらばらの対応をするのではなく、指導計画に沿って同一歩調で指導を小目標の設定の仕方を工夫する。

深めるため、つぎの申し合わせを行った。

しかし、国語、社会、数学、理科、英語の5教科では、課題や手立ての欄にはありきたりの内容しか出てこなかった。この欄がO男の障害をしっかりと踏まえて記述できるようになるには、まだまだ研修が必要であった。O男のWISC検査から、漢字が覚えられないのは、形態の弁別がうまくいっていないのではなく、漢字には意味があることがわかっていないのではないかと分析から、漢字の象形に注目させる指導を重点的に行うことにした。これが一定の成果をあげるようになってから、5教科での課題や手立てが見え始めたのである。すなわち、読めない漢字にルビを打つだけでなく、その漢字の意味を横に書く。（訓読みをすれば、意味がある程度推測できる）これらを手がかりに、それぞれの教科での小目標の設定を工夫することができるようになってきた。これに対して、言語活動を中心にしない音楽、美術、体育、技術家庭科の4教科では、少し工夫すれば適切な対応が編み出された。先の表に記入した通りである。

（8）教科別支援シートから指導案の作成へ

支援シートの内容の一部を取り出し指導ではなく、通常の教科指導で実施するための指導案の作成演習も実施した。

◇指導案例（社会科）

① 単元の目標

- ・世界にはやく190の国があることを知る。
- ・世界が6つの州に分けられることを理解する。
- ・世界の各州がさらに細かい地域に区分できることを理解する。

② 本時の目標

- ・貨幣や紙幣を通して、世界にはいろいろな国貨があることを知る。
- ・ゲーム形式で学習を行うことで、子ども相互の意見交流を図る。

③ 本時の学習指導過程

	教師の働きかけ	学 習 活 動	特別支援の視点	備 考
導 入	これまで学習した国について振り返る。	○×式のクイズで、国や地域の復習する。		それぞれの得点を記入させる
展 開	班活動を支持する。 (6班に分かれる)	・10種類のコインや紙幣を用意し、班ごとに順次回覧していく。 ・各班は、どこの国のお金かを話し合う。	描かれている絵に注目させて、発表させる。(国花、国鳥、有名な建造物など)	どこを手がかりにすればよいか。
ま と め	紙幣について、補足説明をする。	・班毎にワークシートにまとめ、代表者が発表する。	機会をみて、発言を求める。	紙幣はその国の顔である。

このように、授業改善に向けての取り組みは少しずつ動き始めた。しかし、チェックリストを活用し、自分の授業改善に役立てようとする教員はまだまだ少数であった。

(9) 授業についての自己チェックリストの活用

チェックリストを授業の中で、どのように意識しているかの調査を7月に実施した。

●授業のなかで意識していないと応えた項目ワースト5

- 第1位：子どもが最大限に学べるようにするための支援機器の使用（Ⅴ教材の②）・・・85%
の教員が意識していないと答えている。
- 第2位：子どもに関わるスタッフのそれぞれの役割と責任の分担（Ⅶスタッフの役割とサポートの①）・・・75%
- 第3位：スタッフの連携で能力に幅のある子どもたちに適切な支援の用意（スタッフの役割とサポートの②）・・・75%
- 第4位：それぞれの子どもの目標に対する学習到達度の明確さ（Ⅷ評価の④）・・・70%
- 第5位：子どもの多様な学習ニーズに応じて様々な段階の目標設定（Ⅲ目標の設定②）・・・65%

◎授業の中でよく意識していると応えた項目ベスト5

- 第1位：注目させるための工夫（Ⅰの①）・・・85%
- 第2位：授業や単元の達成目標をはっきりさせる（Ⅲの①）・・・80%
- 第3位：Ⅰ 興味をひきつける発問の工夫（Ⅰの④）・・・75%
- 第4位：ペア学習やグループ学習などを活用（Ⅵの③）・・・70%
- 第5位：姿勢保持に関する注意と配慮（Ⅰの③）・・・65%

以上の結果からもわかるように、授業中でよく意識している項目のベスト5は、Ⅰ授業の土台づくりや目標設定の基本に係わるものばかりである。第4位の「ペア学習やグループ学習などを活用」は、平成19年度の調査では、52%であったのが急上昇している。校内研究の集団づくりへの取組の成果が表れている。

一方、ワースト5としてあがってきたのは、特別支援教育の推進で重視しなければならない項目ばかりである。N中学校の特別支援教育は他の中学校と比べて、かなり進んでいると見ていたが、この調査の結果は必ずしもそうではないことを示している。

特に2位3位でスタッフの役割りと子どものサポートが、日常的に意識して実践されていないことは、大きな反省点である。

（１０）学級経営についての自己チェックリストの活用

学級経営に関しての年度当初の研究計画では、

- ① 自己チェックリストを適宜行い、中学校でも適用が可能かを吟味し、改定案をまとめる。
 - ② Q-U 検査を実施し、生徒の「居心地感」をもとに学級経営の見直しを行う。
 - ③ 各教科の授業では、学力テストや Q-U 検査の結果を記入してある座席表を活用し、個別指導の充実を図る。
- を推進するよう提案している。
- 年度末を向かえ進捗状況を評価すると、

- ① に関しては、改定案の提案は出てこなかった。まだまだ、チェックリストを用いて学級経営を振り返る担任は少なかった。中学校の場合は単独で学級経営を行うというより、学年経営の中で学級を動かしているウエイトがはるかに大きいからである。そのような事情を踏まえ、改定案を次のように示したが、まだ結論を得るところまでに至っていない

<改定案>

I 情緒的安定・意欲の喚起～Ⅶ保護者や地域との連携の各領域に⑤を追加する。

「⑤ 上記①～④については学年部会で協議し共通理解を図っている。」

- ② に関しては、Q-U 検査を実施したことで、客観的な視点からの実態把握が可能になり、藤井・齊藤の指導によって、自分の学級経営の見直しや今後の方略が明確になった。一定の前進があった。
- ③ 学力到達度の分析考察から、授業改善の重点課題を明らかにすることができたが、座席表の日常的な活用は学校全体として定着せず、授業の改善や学級経営の見直しには進まなかった。

2 本研究の取組から、校長の立場で見えてきたこと

- ① 本校では、新しい人事評価制度(試行)を行っている。教員との面談により、PDCAの視点で、目標シートを書き、それについてアドバイスをを行っている。その際に授業について・学級経営についての自己チェックリストを管理職としても意識して面談できればと思った。
- ② 変化が見られない教員が多い。研修後の感想を呼んでいると、授業改善の必要性は十分に感じているようだが、具体的な取組にいたっていないのが現状と思う。
- ③ 教員への授業参観後のアドバイスをを行う際の参考になった。
- ④ 前任校は附属であったため、特別支援教育の認識が不十分であったと自覚させられた。

3 特別支援教育コーディネーターから見た成果と課題

- ① 特別支援教育だけの推進を図るのではなく、校内研究活動や学年経営とリンクすることで、成果が上がることを確認できた。
- ② 中学校では、学級づくりを学級担任だけに委ねるのではなく、教科からのアプローチが必要であり、特別支援教育はそのための基盤になる話し込みができることが分かった。
- ③ 2つの自己チェックリストは、最初小学校版を使用していたが、意識の高まりと共に中学校バージョンが作成され、より有効な活用方法が工夫された。

Ⅲ 授業研究会等でのコンサルテーション

1 事前協議や授業研究会でのコンサルテーション

授業研究会が開催される1週間前～10日前には、巡回相談を実施した。ここでは、①個別の指導計画に関して、②授業案に関して、③学級経営案に関しての3点からコンサルテーションを行った。授業研究会は、①～③の内容を検証する場となった。

(1) 個別の指導計画に関してコンサルテーション

すべての学校で、個別指導計画が作成済みであることから、ここでのコンサルテーションでは、これらの点検吟味が中心になった。

7月に実施したN教諭の指導案では、特別支援対象児に関しての記述に、次のような深まりがでてきた。

学習面	・キラリフルチャレンジテスト（1年生の内容） 漢字32点、計算40点。 ・1年生の時から継続し、2年生も5月より毎週金曜日は昼休み後に早退し、ことばの教室に通う。 ・毎週水曜日2時間目は、ぬくもり教室で算数の筆算（くり上がり・くり下がり5～8問）や漢字を学習している。楽しみにしていて、行事でぬけた時は、自ら別の日にしてほしいと伝えにくる。 ・日常生活での話し言葉はよく出てくる。ひらがな・カタカナがぱっと出てこない時がある。漢字の読み書きが習熟しにくい。1年生の漢字の書きプリントを宿題練習し、小テストをしている。2年生の漢字は読みを中心に音読練習している。宿題は1年生の漢字と音読、算数ノートに書いた問題やプリント。 ・算数の計算は、5以上の数のたしざん・ひきざんは指でゆっくり数える。 ・国語や算数の学習の準備に時間がかかる。（教科書を開く・ノートを開いて黒板の字を写すなどの作業が進んでとりかかりにくい。苦手意識がある）
生活面	・整理整とんが上手である。ランドセル・机の中にきれいに学習用具を入れる。 ・うまくいかずいらいらした時に、トラブルになりやすい。落ち着いたら、思ったことをくわしく話し、相手の話も聞き、悪かったことは素直に認め、謝ることができる。困った時にも言いに来ることができる。
総合所見	・3月生まれでもあり、全体的に発達そのものの遅れ（3才8ヶ月時、発達検査で運動面・言語面に1年ほどの遅れがあると言われてから、ことばの教室に通い、毎年発達検査を受けている）を配慮する。昨年のWISCⅢ検査により、文字の覚えにくさ（視覚的な情報をとりこみ、各部分を相互に関連づけ全体として意味あるものへまとめあげる能力）に特に支援が必要であることがわかった。
重点領域と指導目標	「学習面」 ・文字や数に対する興味・関心の幅を広げる学習活動を意識的に仕組む。 ・相手に伝えたい思いをもたせる書く活動で文字の読み書きを使わ

	せていく機会を多く設ける。（手紙・ありがとうカード） ・1年の漢字が書ける。2年の漢字が読める。くり上がりのたしざん・くり下がりのひきざんの筆算の仕方がわかり、計算ができる ・友だちとの関係を深めるためからだを使った遊びや運動を多く取り入れる。感情を共有する経験を積み重ね、相手の思いや意図に気づいていけるようにする。身体イメージや運動調節能力を高める。 「行動面」 ・基本的な社会スキルを身につける。（話を聞き、場に応じたことばや行動を身につける）
指導の手だて	・学習の見通しを持たせ、終わりを告げる。 ・漢字がんばりカード（2年漢字の読み・1年漢字の書き） ・音読カード（読む範囲を少なくして取り組む） ・計算練習問題や宿題は、ノートに問題を書いたり、プリントを用意したりし、どれにするか、量はどれくらいにするかを相談して決める。（家庭との連絡） ・形や長さの学習では、めあてを意識させ、操作活動をしながら、経験を増やし、体感させる。 ・ぬくもり教室での学習では「いっぽいっぽ」ファイルに使用したプリントなどをとじ、目当てを達成したらシールをはっていく。 ・ゆっくりだが、焦らず、ひとつできたらいっしょに喜ぶ。

② 指導案では、①の対象児が通常の授業に参加できるための工夫が、さまざまになされている。

学習活動(考える場の設定部分◎)	考える力を育てる手だて(教師の支援・評価など) ☆K児への手だて
1, 教師の劇を見る。(二人で役割演技) Aは、家に帰って、明日の図工の作品づくりで「同じ長さのリボンを切って持っていこう。」と、Bと約束していたことを思い出した。そこで、Bに電話をした。 A「長さはどうしますか？」 B「消しゴム3個分の長さにしましょう。」 A「そうしましょう。」 ところが・・・！ 次の日。 AB「あれ、長さがちがう！！どうして？」 A「わたしは、消しゴム3個分の長さ」 リボンと消しゴムを黒板にはり、消しゴムを動かす。 B「わたしも、消しゴム3個分の長さ」 リボンと消しゴムを黒板にはり、消しゴムを動かす。 AB「あれっ、長さがちがうよ。どうしてだろう？」 ・めあてをいっしょに読む。 2, ◎プリントに自分の考えを書き、発表	・子どもが長さの普遍単位が必要であることに自然に気づくようにするため、劇を導入で行う。 ・二人のリボンを比べて見せる。 ☆ AとBの消しゴムを見せて実際に黒板でそれぞれの消しゴム3個分の長さを測って見せる。(10倍に拡大したテープや消しゴムを示す) ・今日の学習のめあてを黒板に示す。 ・「どうしてだろう？」を学級の共通の問題として意識させる。プリントを配る。 ☆そばへ行って、プリントのどこに何を書くかなど

する。 ・AとBのけしごむの長さが、ちがうから。 ・同じもので、はかっているから。 ・同じもので、はかることが必要であることに気づく。 ・家から同じ長さのリボンを持って来るには、どうしたらよかったかを考え、発表する。 ・同じものではかればいい。 ・同じ消しゴムではかればいい。 ・ものさしを使えばいい。 3, テープの1めもり(長さの普遍単位)を使って、プリントのAとBのリボンの長さをはかる。 ・いっしょにめもりを読む。 Aのリボン・・・9こぶん Bのリボン・・・6こぶん ・1めもりの長さを1cmということをおさえる。 1めもり分に赤色をぬる。 Aのリボン・・・9こぶん 9cm Bのリボン・・・6こぶん 6cm ・9cm、6cmと一緒に声を出して読む。 4, AとBは、同じ長さのリボンをもって行けるかどうか教師の劇を見る。 A「長さはどうしますか？」 B「9cmの長さにしましょう。」 A「そうしましょう。」 実際にはかって、リボンを合わせる。 A,B「同じ長さになったね。よかった。」 5. プリントではかる練習をする。 ・テープものさしで長さをはかる活動をする。 ・プリントがおわったら、身近にあるものを測ることから長さに興味をもち、さらに小さい単位	確認する。 ・(考)任意単位による測定の限界と普遍単位の必要性に気づく。(プリント・発言) ・どちらの家にも同じ消しゴムがあるのか考えさせる ・どこでも、いつでも、だれが測っても同じ長さを表すために、長さの普遍単位であるものさしの1めもりにつなげていく。 ・ものさしの1めもり分が、いくつあるかではかればいいことをおさえる。拡大ものさしを提示する。 ・準備しておいた教科書から切り取ったテープものさしとプリントを配る。 ・テープものさしの置き方、目盛りの数え方を指示する。拡大ものさしに目盛りの数字を書きこむ ・テープものさしの置き方、目盛りの数え方理解できているか確認する。 ☆目盛りの数字が書いたテープものさしも用意しておく。 ・答えを確認する。 ☆拡大ものさしの1めもりぶんを示し、テープものさしの1めもりは、1センチメートルと読み、cmと書くことをおさえる。1cmに赤色を示す。 ・9こぶんは、9cm ・6こぶんは、6cmを確かめる。 ・拡大ものさしを使って、二人がリボンの長さを測って切り、長さが同じになることを見せる。 ・プリントを配る。 ☆テープものさしの置き方、目盛りの数え方理解できているかを確認する。 ・プリントがおわったら、机の中のものの長さをい
---	---

mmが必要になることに気づく。 ・答え合わせをする。	ろいろ測る活動をするよう指示し、答え合わせの時刻を告げる。☆黒板にすることを示しておく。
-------------------------------	--

2 「授業についての自己チェックリスト」の活用

(1) N 教諭は、つぎの3項目を意識して授業を組み立てることにしたとは述べている。

IVの②：子どもが活動的に学習に取り組めるための操作学習などを行っている。

IVの③：中心となる概念の理解やスキルについての反復学習の機会を用意している。

VIの②：子どもたちが理由を考えたり、問題解決したりする場面を用意している。

確かに授業案では、この3項目を意識した展開になっている。

IVの②の項目は、学習活動の3「テープの1めもりを使って、AとBのリボンの長さを測る。」で行おうとしている。また、IVの③の項目は学習活動の4で、VIの②は、学習活動の2で実施しようとしているとは、じゅうぶんに読み取ることができる。

(2) それぞれの項目のステップアップ構想

IVの②「子どもが活動的に学習に取り組めるための操作学習などを行っている。」を例に説明しよう。

Step 1：全般的な操作学習を行っているだけ。

Step 2：特別支援対象児に困難が見られたとき、その都度声かけをしている。

Step 3：特別支援対象児の学習特性を踏まえ、操作の方略を工夫している。

Step 4：うまく操作できないときには、自分から打開するよう促している。

Step 5：子ども一人一人が自分にあった操作の方略を身につけようとしている。

以上のようなステップアップ構想を示し、具体的な方法を助言することになったが、この面での成果はすぐさまは表れなかった。授業研究会を重ねるごとに少しずつ改善されていくのであった。

(3) 10月の授業研究会では、E 教諭は授業について留意している内容を次のように示している。

Iの⑦：子どもに対する肯定的な承認を行っている。

ほんの小さいできごとであっても、その子にとっての成長が感じられるときには、認めるようにしている。

IVの③：中心となる概念の理解やスキルについて反復練習の機会を用意している。

学んだことを定着させるため、できるだけ毎時間、計算や漢字の小テストを行っている。

毎時間の初めに実施することで、その後の授業にも集中できる。

Vの④：子どもの状況にあった補助教材や教具を工夫している

算数科の文章題、工作の手順などでは、どのような状態になるかを具体的に想像することが困難な子が数名いるので、一つ一つ段階をおって示す必要がある。具体物を示したり、実物投影機を用いたりしている。

授業改善のステップアップは、この内容を手がかりにして進めることができた。7月段階でのステップアップ構想（前項のイ）では、なかなか具体化することが難しかったが、今回のコンサルテーションでは、次のステップを授業者と共に、より具体化することができたのである。

Iの⑦の次のステップ：その子がめざしてほしいことについて、ノートなどに書いて伝えるようにする。

Ⅳの③の次のステップ：小テストの結果を踏まえ、その子に合った反復練習のやり方を示す。

Ⅴの④の次のステップ：補助教材をいく通りか用意し、本人に選ばせるようにする。

このように、次のステップではなにをめざせばよいかは、比較的容易につかむことができ、授業者と共に努力することができたのであるが、ステップアップの全体像が見えるまでには至らなかった。

3 学級経営の改善に向けて

(1) 「学級経営についての自己チェックリスト」を活用する

12月にもたれた授業研究会では、D小学校のH教諭は学級経営に関して、次のように記している。

チェックリスト項目	目標に取り組むための場面と方法	いつまでに
Ⅱの③	道徳・学級活動：ソーシャルスキルを取り入れたゲームやお楽しみ会などのイベントを通じて、いろいろな友だちとふれあい、相互理解ができるようにする。	3月
Ⅳの④	学校行事：6年生を送る会や卒業式の準備など、高学年としての役割りを果たせるように、自分たちでスケジュールを考えて行動できるようにする。	2月中旬
Ⅶの①、②	個別懇談会・教育相談週間：基本的な生活習慣（宿題をする、忘れ物をしないなど）、自己管理ができるように、家庭でも声をかけてもらう。	1月

「学級経営についての自己チェックリスト」のⅦ領域28項目の中から、この4項目を選び、努力の方向を明らかにした。このチェックリストでは、努力項目に関して、「具体的手立て」と「目標への取り組み・達成状況」を記述するようになっているが、授業研究会以後のフォローアップができておらず、経過は不明である。

4 その他のコンサルテーション

授業改善に向けての学校現場との共同研究は、私にとって実に楽しいものであった。授業づくりに関してのさまざまな工夫に付き合うことになったからである。それぞれの教員が「授業についての自己チェックリスト」によって、自分が努力すべき方向を見つけ、それに向かっての研鑽が始まった。

第1回授業研究会（6月12日） K教諭は1年生の算数の授業で「あわせていくつ・ふえるといくつ」を理解させるために、金魚の絵とブロックの1対1の対応を工夫している。具体物と半具体物の対応から、「あわせる」「ふえる」の概念をしっかりとませようとしている。

第2回授業研究会（7月9日） N教諭は2年生の算数の授業で、導入段階にT1とT2で劇を行い、子ども達を引きつけている。

第3回授業研究会（10月24日） E教諭は4年生の道徳の授業で、バス停の絵に取り外しができる登場人物を掲示することで、子ども達の考えを深める工夫をしている。

第4回授業研究会（12月5日） H教諭は5年生の国語の授業で、4コマ漫画を教材にして「読み手を意識した作文」の指導を展開している。

第5回授業研究会（1月16日） Y教諭は1年生の算数の授業で、文章問題を解く手順をパターン化することで、どの子どもが解答できる工夫をしている。Y教諭は次のように述べている。

「子ども達が立式する場合、問題文を読んだだけでできる子もいれば、絵や図を描いたり、ブ

ロックを操作したりする活動が必要な子もいる。そこで、子どもが立式できる補助アイテムを選択できるようにした。また、問題の意味を理解することが難しい子にはくおたすけプリント＞を用意した」と。

第6回授業研究会（2月4日） M教諭は1年生の国語の授業で、読解を深めるために班活動での劇化を試みている。「はるのゆきだるま」に登場する小動物のセリフを手がかりに演技をすることで、子どもたちはさまざまな学びを獲得している。

これらの創意工夫は、特別支援対象の子どもにとって、どのような意義があったかをコメントすることは、ある程度可能であったが、教科専門の立場からのコンサルテーションになっていたかと振り返ると、忸怩たるものがある。

例えば、第4回の授業研究会では4コマ漫画が取り上げられた。特別支援教育の立場からは、「漫画という視覚的支援が得られることで、学習に興味を持つことができる。」「漫画を並び替えるとか、吹き出しの部分にことばを入れる活動では、楽しんで学習に参加できる」などを指摘することができた。

しかし、4コマ漫画に含まれる「起承転結」の意味を学ぶ時期として5年生が相応しいのかどうかは、私にはわからない。また、作文の指導で起承転結を取り上げるとするなら、前段階でどのような指導が必要なのかも私には、わかっていない。幸い、この授業研究にはR市のK指導主事が同行して適切な指導助言を行ったから破綻がなかったものの、私一人では限界があることを感じた。チェックリストの効果的な活用では、特別支援教育の立場から助言できる者と教科専門の立場から助言できる者とが協働して取り組むことが重要であることを体験したのであった。

第2年次の取り組みで、もう一つ指摘しておかねばならないことがある。授業研究会では、回を重ねるたびにチェックリストの有効な活用方法が見えてきたことは、先に述べた通りである。しかし、授業を担当した教員に対してのフォローができていないため、チェックリストを活用してのその後のステップアップの状況をつかむことができなかった。巡回相談で、このチェックリストを使ってコンサルテーションを実施しようとするなら、単発での授業研究では限界がある。少なくとも同じ学校に対して年間3回以上のコンサルテーションができるようにしなければならない。できれば、1校につき5回の巡回ができる計画であって欲しい。

IV まとめと今後の課題

特別支援教育の巡回相談事業を活用して、授業や学級経営の改善をめざしている学校はまだまだ少ない。そのような中で、巡回相談員の立場からこの研究に取り組んでいった3カ年間で総括し、今後の課題を整理しよう。

1 「授業についての自己チェックリストの活用」について

- (1) このチェックリストは、自分の授業に満足せず、改善を心がけている教員にとっては、努力すべき方向を明らかにすることができ、すこぶる有効であった。しかし、授業改善についてやる気のない教員には、無縁のものであった。一部の教員には、いくら働きかけても進展が見られなかった。
- (2) このチェックリストを使って、授業改善のステップアップをめざす場合、巡回相談員の適切なコンサルテーションがあれば、よりよい成果が得られた。巡回相談員がいない校内研究の場で、教員相互の意見交換でもそれなりの進展が見られたが、段階的計画的なステップアップでは、やはり巡回相談員の果たす役割が大きかった。
- (3) 授業改善のための段階的計画的なステップアップでは、最低3回（できれば5回）のコンサルテーションが必要である。単発でもたれる授業研究会では深まりが得られなかった。
- (4) 特定の教科の授業改善に取り組む場合、特別支援教育の立場からのコンサルテーションに加えて、教科指導の専門家の指導助言が不可欠である。巡回相談員に両方の専門力量

を期待することはできない。

- (5) 中学校で、このチェックリストの活用を図ろうとするなら、特別支援教育がめざす授業のあり方についての共通理解が大切である。この前提条件を確保するために、相当は時間が必要であった。小学校のように、一人の目覚めた教員からスタートし、徐々にその輪を広げるという方略は通用しない。学年部の理解協力が得られることが最低の条件であった。
- (6) 中学校では、これまで生徒指導などの困難な教育課題に立ち向かうためのノウハウの積み上げがある。N 中学校の場合は人権教育の取り組みが一定進んでいる。ヒューマンタイムのすばらしい授業がそのことを示している。しかし、この授業のノウハウが日ごろの教科指導に活かされていない。「あれはあれ、これはこれ」と割り切っているのだろうか。残念なことである。

2 「学級経営についての自己チェックリスト」の活用について

- (1) 日々の雑務に忙殺されている学級担任には、なかなか自分の学級経営を振り返る余裕がない。そんな時、このチェックリストは、短時間で実施でき、総計 28 の視点からの振り返りが可能なことから、多くの教員の賛同が得られた。
- (2) しかし、学級経営の改善に向けての取り組みにおいては、授業改善に向けてのステップアップと同様の実践にまでは至らなかった。学級担任にすれば、自分の学級経営で、「いま、なにを課題にしなければならぬか」に気づくことができ、それに向かっての取り組みを強化することで精一杯の状態であった。したがって、課題解決のために、どのようにステップを刻み、計画的に取り組んでいけばよいかにはまでは、考えなかったのである。今後、どのように学級担任に寄り添いながら、この面での実践を深めるかが課題として残った。
- (3) 中学校では、学年経営の中で学級が動いている事情を踏まえ、チェックリストの改定案を考えた。

I ～VII の各領域に⑤を追加する。

「⑤ 上記①～④については学年部会で協議し共通理解を図っている。」

これによって、中学校での学年経営が一步前進することを期待している。

3 その他の課題

中学校における特別支援教育の進め方やコンサルテーションのあり方が見え始めてきた

- (1) 通常学級にいる発達障害児への特別支援では、個別の指導計画をもとに作成する「教科別の支援シート」がいること。
- (2) このシートの作成では、対象生徒の学習特性をきちんと踏まえたものにするため、巡回相談を活用すること。
- (3) 学習面に困難をもつ生徒やよくできる生徒をしっかりと視野に入れた授業づくりを進めること。そのためにも、生徒相互の学び合いを取り入れること。
- (4) 特別支援教育ではとりわけ、音楽、美術、保健体育、技術家庭の 4 教科が重要である。特別支援対象生徒の課題の克服において、この 4 教科が担う重点指導項目を明らかにして取り組むこと。
- (5) 普段から授業の工夫をし、学級によって進め方を変えるなどの研究的実践を行うこと。
- (6) 1 時間 1 時間の教科の授業が学級経営に繋がっているとの意識から、この時間、「学級経営についてのチェックリスト」の 28 項目から見たら、どのようなことがあったかをエピソードで学級担任に伝えようにすること。

IV 考察

1 活用1の考察

研究者によるコンサルテーションから、同じ学校内の教員（通級指導教室担当）による学習のユニバーサルデザインの視点のコンサルテーションを行った。この通級指導教室担当者に対しては、定期的に研究者が学校を訪問し、コンサルテーション方法等について話しあった。5年生の学級担任は、いろいろな助言をたくさん受けても、その中から実感できたものでなければ、自分の中に取り入れられないタイプと考えられた。しかし、今回は、特別な設定のみのコンサルテーションではなく、同じ学校内の教員によるものであったため、休憩時間に出会ったときや放課後の職員室など時間を見つけてはたくさん話しをしたことにより、よりタイムリーな担任支援ができていったと考えられる。また、コンサルテーションの中に学年主任の参加を求めたことも、学級担任の授業技術の向上にも大いに役立った。

5年の学級には、特別支援対象児が4名おり、その子どもたちを学級集団の中でどのように関わるかが難しかった。この4名の子どもの内、2名が通級指導教室に通っていたため、通級指導教室担当者は個別支援と集団の中での支援とをバランスよく学級担任に提示することができた。つまり、通級指導教室担当者自身が3次支援を行い、コンサルテーションを通して学級担任が1次支援、2次支援を行ったのである。この取り組みを、通級指導教室担当は校内研修会で報告し、研究者は「授業についての自己チェックリスト」、「学級経営についての自己チェックリスト」の説明を行い、授業改善と学級経営から取り組むことの重要性の共通理解を図った。学級経営については、Q-Uテストを実施するため、Q-Uに関する研修会をも実施した。以上のように、学校全体での取り組みとして進めていった。

5年の担任は、自己省察力が高く、絶えず自分の授業を振り返りながら、集団指導の中での個への支援を行った。5年担任と通級指導教室担当者は、授業でできた、わかったを確実にしていくことにより、学級経営が進めやすくなることを実感した。つまり、授業と学級経営は両輪であるということである。

研究者が実施するコンサルテーションから、校内の人的資源である通級指導教室担当者によるコンサルテーションを行った。様々なタイプの教員に対して、通級指導教室担当者がいつもうまくコンサルテーションができるとは限らない。今回、研究者が通級指導教室担当者を支援する形で取り組んだことは、有効であったと思われる。それは、通級指導教室担当者の悩みや5年担任へのコンサルテーションの方向性を、研究者と一緒に考えていったことにより、通級指導教室担当者が自信を持って学級担任にコンサルテーションできていったからである。巡回ケース2の巡回相談員がどの地域や学校にいるわけでもない現状からは、コンサルタントを支える仕組みは必要と考えられた。

2 活用2の考察

専門性が高く、特別支援教育の経験が深い巡回相談員の取り組みである。県教育委員会での勤務や小中学校の校長経験もあることにより、学校長としての特別支援教育の推進の在り方も含めてコンサルテーションできる相談員であった。

「授業についての自己チェックリスト」は、教員自身の授業の考え方や授業改善を心にかけているかどうかに影響を受けた。コンサルテーションを行うことにより、教員の自己の振り返りを援助でき、次にすることの方向性が見いだせるのである。しかし、授業改善についてやる気のない教員にはこの自己チェックリストは無縁のものであり、また一部の教員にはいくら働きかけても進展が見られなかった。力量のある巡回相談員であっても、以上のような困難さがあった。しかし、巡回ケース1のように、コンサルタントを支えながら教員支援を行うことが、教員自身の振り返りから授業や学級経営の改善を行いやすくしていったと考えられた。

特定の教科の授業改善から取り組む場合、特別支援教育からのコンサルテーションに加えて、教科指導の専門家の指導助言が不可欠である。活用2の力量のある巡回相談員であっても両方の専門性は難しいと思われた。

中学校での取り組みでは、教員間において特別支援教育がめざす授業の在り方についての共通理解と、特に学年部の理解協力が得られることが最低条件であった。通常学級にいる発達障害児への支援では、個別の指導計画をもとに作成する「教科別の支援シート」が必要である。このシート作成では、対象生徒の学習特性を踏まえたものとするため、巡回相談員を活用することが必要である。学習面に困難をもつ生徒や理解のよい生徒をも視野に入れた授業づくりを進め、生徒相互の学び合いを取り入れるのである。

学校全体で取り組む場合、特別支援教育の研究ができる組織運営に切り替える必要があり、推進していくうえでの校長のリーダーシップが不可欠である、

V 章

V. 研究のまとめ

本研究では、通常学級における1次的な取り組みを充実させることを目指し、教員へのコンサルテーションを通して、学習のユニバーサルデザインの視点を授業、及び学級経営に導入する試みを行った。研究1では、コンサルテーションを行う際に活用する自己チェックリストの開発、及びその活用の仕方についての検討を行った。研究2では、研究者によるコンサルテーションを行った3ケースについて、質的ケース研究の手法を用いて分析した。研究3では、巡回相談担当者が教員に対してコンサルテーションを行いそのプロセスを分析した。本研究によって中心的に検証すべき事項として以下の3点を掲げていた。

○教員の授業・学級経営におけるスタイルや意識への影響

○学級における配慮を要する子ども、気になる子ども、その他の子どもの行動・意識・学習等への影響

○学習のユニバーサルデザインの視点の導入の促進、及び阻害に関わる要因と課題
以下、これらの事項に関連して考察を行う。

(1) 教員の授業・学級経営におけるスタイルや意識への影響

研究ケース1では、教員の授業スタイルや意識の変化はコンサルテーションの期間のみ観察できたが、コンサルテーション期間後にも継続する変容とはならなかった。しかし、研究ケース2、研究ケース3、巡回ケース1の個別ケースでは、教員の授業スタイルや意識の変容が見られ、教員が学習のユニバーサルデザインの視点を自分の授業スタイルに取り込んでいく様子が観察された。

研究ケース2及び研究ケース3では、授業の土台づくりや学級経営は安定しているものの、学級の子どもの学習スタイルや理解のスピードの違いにいかに対応するかが課題であった。この解決のために、研究ケース2では、教員が、すべての子どもに一つの教材を用いながら難易度の異なる方法を段階的に提示するやり方、研究ケース3では自分で必要なときに必要な教材にアクセスできるやり方を授業技術として取り入れ、それが新たな授業スタイルとして定着した。2つの研究ケースにおける教員の授業スタイルの違いは、学年の違い、集団を構成する子どもの特質の違い、元々持っている教員の授業スタイルの違いなどが考えられた。2つのケースに共通して、授業の土台づくりの安定、評価と一体になった多様な目標設定、子どものニーズにあった教材の工夫、子どもが自分を知ることが大事にした選択、仲間意識を育てる工夫等が特徴的であった。「みんな同じ目標でなくていいんだ、学ぶ方法はいろいろあるんだ、ということがわかった」という教員の意識の変化は印象的であった。

巡回ケース1の場合は、当初学級が安定せず落ち着いて学習できない状況があり、特に特別支援対象の子どもへの対応に苦慮していた。「高学年では、教師の力で押さえていくことが必要」という教員のイメージがあったが、その意識はコンサルテーションにより解き放たれていった。同じ学校の通級指導教室担当教員（巡回相談員）によるコンサルテーションの経過の中で「特別支援教育対象の子どもを特にどうするかということが先ではなく、学級の8割の子ども達が『わかった』『できた』と思える授業をして初めて、支援の

必要な子どもへの対応ができていくことが納得できた」という、教員の意識の変化のプロセスが確認できた。巡回ケース1においては、3学期に入ってから、それまでの教員主導の授業スタイルから、子どもと子どもの意見を繋ぐ授業、1つの課題をみんなで学び合う授業という、子ども主体の授業スタイルへの転換が観察されている。

（２）学級における配慮を要する子ども、気になる子ども、その他の子どもの行動・意識・学習等への影響

教員の授業スタイルや意識の変容が見られた3つの個別ケース（研究ケース2・3、巡回ケース1）については、学級の子どもの行動や意識、学習への影響が観察された。研究ケース2・3については「選択を導入してから、子どもたちのやる気が出てきた」という教員の印象を裏付ける、子どもたちの積極的な行動が観察されている。また、研究ケース2の教員は子どもの選択を取り入れたことによって「1年生でも自分の力や自分に必要なものを知っている」というメタ認知の力の育ちを見出していることは特筆したい。研究ケース3では、特に配慮を要する子どもの変容について、学習面で「わかる」ことが、プラスの行動面や社会性の面の変化につながっていくことが観察された。巡回ケース1においては、教員の授業や関わりのスタイルの変化と、学級や人間関係が安定していったプロセスがリンクしていることが観察される。特に、教員がノートの指導を通して、子どもたち一人一人と細やかに向き合っていく過程で、子どもたちの意識にも前向きな変化が見られたことを特筆しておきたい。

これらの3つの個別ケースでは、子どもたちの行動観察や、毎時間のノート・プリントなどの成果物、教員の印象からは子どものプラスの学習面、行動面の変化が読み取れるものの、それらの変化が必ずしも、標準化された学力テストや、Q-Uに反映されるとは限らない、ということが、本研究の課題として残った。子どもの変化については、行動観察、成果物を含めた多角的な視点から、総合的に判断することが必要であろう。

（３）学習のユニバーサルデザインの視点の導入の促進及び阻害に関わる要因と課題

それでは、教員の授業スタイルや意識に変容が観察されず、したがって子どもへの大きな変化が観察できなかった研究ケース1と、変容が観察されたその他の個別ケースの違いは何だったのであろうか。筆者らは、「コンサルテーションの方法や自己チェックリストの活用の仕方が、その教員なりの自己省察をサポートできたかどうかの違いであった」と考える。また、通常学級への学習のユニバーサルデザインの視点の導入の課題としては、集団学習における個別の目標や支援の導入、学校全体での取り組みなどが考えられる。以下、これらの点について考察する。

① 教員の自己省察をサポートするコンサルテーションの在り方

研究ケース2、研究ケース3においては、授業の土台づくりや、学級の人間関係が安定していること、教員の自己省察の力が高かったこと等によって、学習のユニバーサルデザインの視点を導入しやすかったといえる。その点において、研究ケース1、及び、巡回ケース1においては、これらに課題があり、学習のユニバーサルデザインの視点の導入の仕方に工夫が必要であった。結果に違いが出たのは、巡回ケース1では、教員の自己省察の

力をサポートする形でコンサルテーションと自己チェックリストを活用することができた一方で、研究ケース1ではそれができなかったことによると思われる。

コンサルテーションを行う場合、コンサルティである教員の経験や性格、自己省察の力などの違いによって、必要なサポートの仕方が変わってくると考えられる。研究者によるコンサルテーションが効果をもたらした研究ケース2の教員は、自己の振り返りが厳しく、もっとうまくやらなくてはという意識が強く見られた。また、研究ケース3の教員は、自己の振り返りを通して研究者のコメントをうまく自分のスタイルに取り入れ、授業に反映することができていた。このような教員にとっては、研究者による期間を区切ったコンサルテーションによっても、自己省察しつつ学習のユニバーサルデザインの視点を導入することが可能であった。しかし、研究者によるコンサルテーションが効果をもたらさなかった研究ケース1の場合、教員は振り返りにおいて自分の行動を高く評価する傾向があり、正しく現状分析ができにくい場面が多く見られた。しかしながら、研究ケース1のコンサルテーションの方法は、レポート中心でフィードバックを行い、顔を合わせて話ができるのは月1回の学校訪問での話し合いのみであった。授業づくりの土台が安定していない教員にとっては、コンサルタントである研究者の提案を全部行おうとして余裕がなくなっていったと考えられる。巡回ケース1の教員においても授業の土台づくりが課題であったが、同僚である校内の通級指導教室担当者（巡回相談担当者）がコンサルテーションを行い、休憩時間や放課後などの時間を使って、必要があるときに適宜話し合いを持つことが可能であった。このコンサルテーションの方法によって教員の自己省察をサポートし、次のステップにうまく繋げていくことができたと考えられる。また、校長へのインタビューからは、巡回ケース1の通級指導教室担当者のコンサルテーション力が高まったという。コンサルティである教員側だけでなく、コンサルタントの側にも自己省察は起こりうるということが伺える。

以上のように、コンサルタントが教員の経験や自己省察の状況をどれだけの確に把握し、どのような方法でコンサルテーションを行うかで、教員の自己省察を適切にサポートできるかどうかが決まる。この要因が今回の学習のユニバーサルデザインの視点の導入に大きく影響を及ぼすと考えられた。

② 教員の自己省察をサポートする自己チェックリストの活用

研究1で開発した自己チェックリストは、教員のセルフマネジメントのツールではなく、コンサルテーションと組み合わせて活用した。本研究では、教員のセルフマネジメントのみで学習のユニバーサルデザインの導入という新しい取り組みを実施するには課題が多く、学校全体への定着がむずかしいと考えたためである。

GASのアプローチによって、教員自身が授業技術に関する目標に向かうステップを明確に意識できるようにし、自分が何に取り組めばよいのかという内容を具体化したことについては、コンサルティである多くの教員が「やりやすかった」と答えた。しかしながら、コンサルタントである巡回相談員からは「GASのステップの組み立て方が難しい」との声もあり、広く普及するためには、コンサルテーションを行う担当者へのステップを組むための解説やトレーニングの必要性がある。さらに、授業スタイルや意識の変容がみられた

教員は、自己チェックリストの各項目について、自分の授業スタイルを知るための自己省察に活用していることが観察された。中でも、研究ケース2の教員については、コンサルテーション前よりコンサルテーション後の方が明らかに授業技術は上がっているにも関わらず、自己評価が低くなっていたことが特筆される。これについて教員は「もっとできるかも、と欲が出てきた。」と答えており、コンサルテーション期間中、自己省察の力が高まったことが伺われた。

③ 集団学習における個別の目標や支援の導入

本研究は、日本の学校文化である集団を基本とする授業スタイルの中に、学習のユニバーサルデザインの視点をどのような方法で取り込むか、教員と研究者がその可能性を追求した研究であるとも言える。第1章で、現在の通常学級の担任にとって、個別の教材や個別の支援を集団学習に導入することの難しさが論じられていたが、この研究ではその解決のヒントを見いだすことができた。

研究ケース2において教員が身につけた授業スタイルは、集団における教材・ストラテジーの階層性が導入である。難易度の異なるプリントを子どもが選択する方法、全体で一つの教材を用いてその使い方の難易度を次第に上げながら提示する方法である。このローラー式の学習方法は、理解の早い子ども達には難易度を上げながら学習でき、時間のかかる子ども達には自分でやりやすい方法で3～4回の反復練習ができる。多様なニーズのある子ども達が、集団を活かしながら学習する際の一つの工夫といえる。また、子どもによる選択の導入は、子どものやる気や学習成果に教員自身が手応えを感じ、子どもたちが主体的に学習を進める方法へと展開していった。

研究ケース3において教員が身につけた授業スタイルは、まず学級全体で学ぶ目当てを確認し、学ぶ内容や概念を集団のダイナミズムを用いて理解した後、定着のための個に応じた反復練習を行う方法である。子どものニーズに応じて理解を助ける補助教材を工夫し、その教材を使いたいときに使えるシステムを作り、子ども自身が自分で必要と思ったものを選択して学習するという授業スタイルが定着した。これらのケースから、集団学習を基本とする日本の学校文化においても、様々な学習スタイルや理解のスピードの違いに対応して、必要な個別の支援や理解の早い子どもへの対応ができる授業スタイルを確立することが可能であることが検証できた。

巡回ケース1においては、安定した学級経営と授業の土台づくりができていない段階では、新しい授業スタイルの導入は困難であった。コンサルテーションを通じて、教員が自分なりの授業スタイルを確立し、学級が安定して授業の土台が築き上げられたのは3学期の時期であった。この時期から、教員の新しい授業スタイルへの挑戦が始まった、といえる。新しい授業スタイルを教員が取り入れる前提条件として、授業の土台づくりや学級経営の基盤、自分自身の授業スタイルの確立の重要性がある、といえる。

④ 学校全体での取り組み

最後は、新しい取り組みが学校全体でサポートされているか、また、学校全体に波及するか、という課題である。研究ケース1と研究ケース2は、同じ小規模校のケースであり、

「学校全体で取り組むモデル」の導入に意欲的な校長のリーダーシップの元に実践された。研究ケース3の実施校にはこのモデルについての事前の知識はなかったが、コンサルテーション終了後、校長はこの学校全体で取り組むモデルの必要性を次のように述べている：「特別支援教育は特別なものではなく、個々の子に応じた教育である。個別の指導計画は、クラス全員の子どもにあって当然だと思うが、担任一人では困難である」。この発言に、学校全体で取り組むべき理由と意義がある。巡回ケース1の学校では、特別な支援の必要な子どもへの担任の関わりが「ひいき」とであると捉える子どもにより崩壊していった学級があった。学級の子どもの間で特別な支援の必要な子どもの理解ができていなかったことが理由として考えられる。巡回ケース1の研究を進めていく中、校長自身の考えは、「特別支援教育は特別な支援の必要な子どもだけの特別な対応」という認識から、「学級にいるすべての子ども達の満足を図ることから始めることである」という認識に変わっていった。校長は、学級担任がコンサルテーションを通して大きく成長していったこと、特別な支援の必要な子どもが落ち着き、学級全体がうまく機能するようになったプロセスを見ていたことから、このような認識の変化がもたらされたと考える。

巡回ケース2の中学校での取り組みからは、特別支援教育だけの推進を図るのではなく、学校全体で取り組む校内研究会活動や学年経営とリンクすることの重要性をあげている。また、各教科からのアプローチも必要であるという提案がなされた。学校長はこの研究を通して「自分自身の特別支援教育の認識が不十分であった」と述べている。この研究に参加した中学校の教員は、授業についての自己チェックリストを活用しながら授業改善に取り組むことについて必要性は十分に感じているようだが、まだ具体的な取り組みには至っていない。次年度は、集団づくりを中心に校内研究会を通して特別支援教育に取り組みたいということであった。

今後の研究は、「学校全体で取り組むモデル」に基づいて、学校全体で1次的取り組み、2次的取り組み、3次的取り組みをどのように運営していくかが大きな課題である。単元毎の評価基準とともに子ども一人一人の達成度やニーズをどのように把握するか、学校のシステムの中でどのような役割分担と協働を行うか、教員同士がお互いに学び合い省察を深める話し合いや研修をいかに進めるかなど、今後取り組むべき課題は多い。しかしながら、すべての子どもにとって「わかりやすい授業」と「居心地のよい学級づくり」からスタートする特別支援教育の試みは、今、学校が抱えている課題を解決するための第一歩であることが、この研究によって検証できたと考える。

資料

- 1 授業についての自己チェックリスト
学級経営についての自己チェックリスト
- 2 米国における教育のシステムチェンジの試み
- 3 通常のカリキュラムのアクセスとそこでの向上
- 4 学会発表資料

資料 1 授業についての自己チェックリスト
 学級経営についての自己チェックリスト

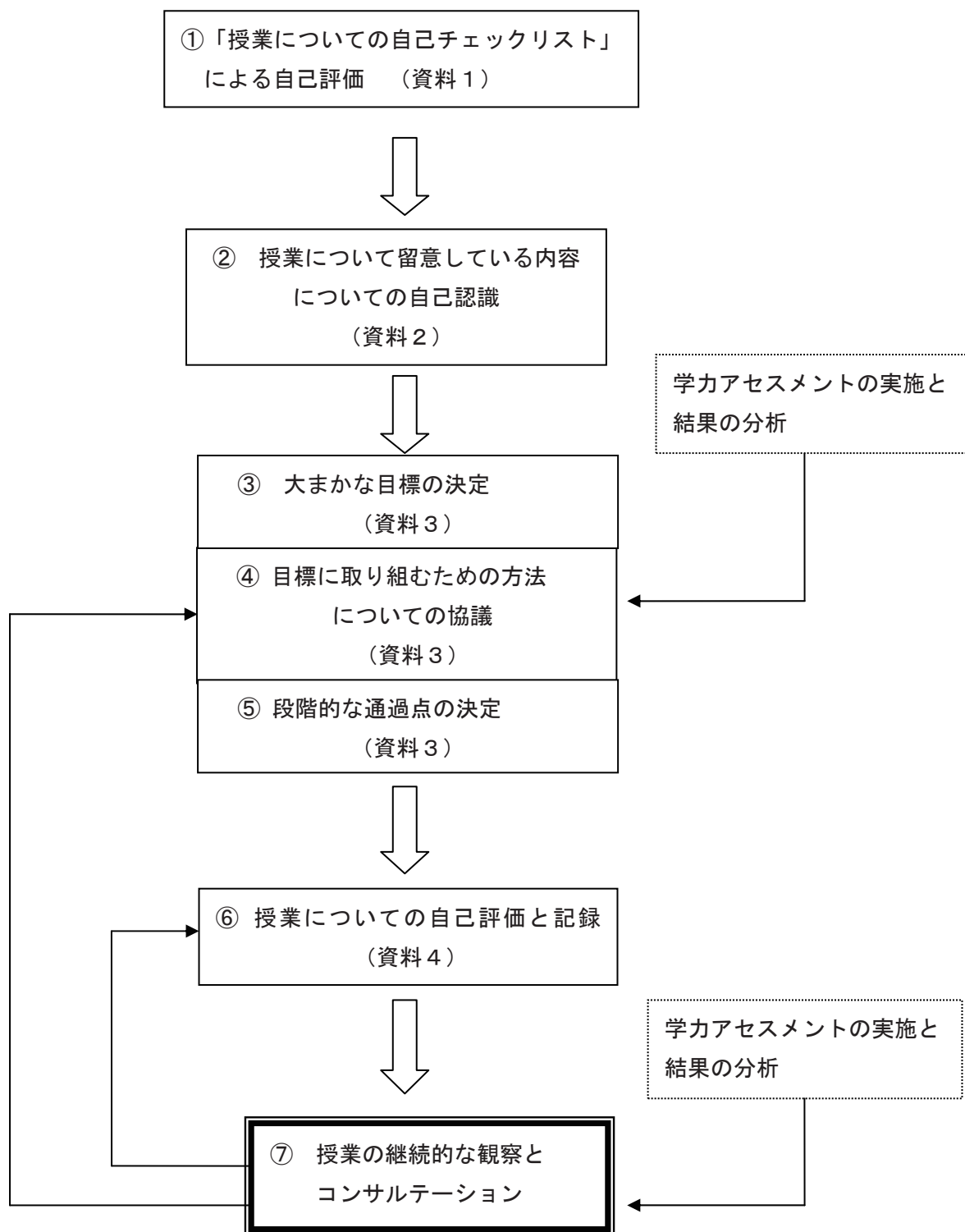
「授業についての自己チェックリスト」の活用について

この「授業についての自己チェックリスト」は、コンサルテーションの方針を先生方と一緒に決めさせていただく上での参考となるものです。この自己評価の結果からどのようにコンサルテーションを進めていくかについてご説明します。資料－授業 2 のフローチャートをご参照ください。

- ① 「授業についての自己チェックリスト」の自己評価・・・チェックリストに挙げた授業の視点、観点をベースにして先生ご自身に自己評価をしていただきます。それぞれの項目について、現在実施しているかどうか、実施している場合はその評価、その項目への取り組みが必要と感じる度合いについて、先生方ご自身でチェックしてください。（資料－授業 3）
- ② 授業について留意している内容・・・①で「実施」と記入していただいた項目の中で、特に留意しながら実施している項目について、その内容を記入してください（資料－授業 4）。
- ③ 大まかな目標を決める・・・「自己評価チェック」の結果と「留意している内容」を見せていただきながら、2 ヶ月間で先生方に取り組んでいただく大まかな目標を決めます。基本的には、自己評価で先生方が「必要度が高い」とチェックされた項目で、実施されていない、あるいは実施しているがうまくいっていない、という項目を中心に目標を設定します。この際、いくつかの項目を組み合わせる目標設定をする場合もあります（資料－授業 5）。
- ④ 目標に取り組むための方法について話し合う・・・先生方がどのような方法で、設定された目標に取り組んでいくのかについて相談させていただきます。このとき、QU や学力検査、配慮の必要な子どものデータなども踏まえながら、先生方が現在留意されている内容を活用して、方針を決めます（資料－授業 5）。
- ⑤ 段階的な通過点を決める・・・方針を踏まえて、段階的に目標に到達できるように、実現しやすいいくつかのステップを設定します。先生方がステップを意識しながら実践できるように、いつごろまでに行うかなどについても話し合います（資料－授業 5）。
- ⑥ 授業の自己評価と記録・・・毎回の授業で、それぞれの目標について、どのステップまで取り組めたかを振り返ってみてください（資料－授業 6）。
- ⑦ 授業の継続的な観察とコンサルテーション・・・巡回相談では、先生方の目標への取り組みが順調に進んでいるかを確認し、また、困った状況があればその対応の仕方等も含めてコンサルテーションをさせていただきます。

授業 2

自己チェックリストからコンサルテーションへの手続き (授業についての自己チェックリスト)



授業 3

学校名

氏名

記入日 年 月 日

授業についての自己チェックリスト	実施	評価	必要度
I 授業の土台づくり			
① 子どもを教師に注目させるための工夫をしている			
② 子どもが話を聞くときや発表するときのルールがある			
③ 姿勢保持に関する注意と配慮がなされている			
④ 子どもの興味をひきつける発問を工夫している			
⑤ 板書の仕方を工夫している			
⑥ 子どもが質問したいときに質問しやすい人間関係ができています			
⑦ 子どもに対する肯定的な承認を行っている			
II カリキュラム			
① 単元の中での授業の位置づけが明確である			
② 授業のなかで、他の教科の学習内容を取り入れている			
③ 授業や単元が、学校の外の家庭や地域での生活に結びつくことを意識している			
III 目標の設定			
① 授業や単元で目指している一般的な到達目標がはっきりしている			
② 子どもの多様な学習ニーズに応じて様々な段階の目標設定をしている			
IV 学習内容やスキルの提示			
① 教える内容を様々な方法で提示している			
② 子どもが活動的に学習に取り組むための操作学習などを行っている			
③ 中心となる概念の理解やスキルについて反復練習の機会を用意している			
④ 子どもの状況にあった学習の方略（解き方・記憶の仕方等）を提示している			
V 教材			
① ワークシートなど個別の学習を用意している			
② 子どもが最大限に学べるようにするために支援機器を使っている			
③ 学習内容を理解するための教材や教具を工夫している			
④ 子どもの状況にあった補助的教材や教具を工夫している			
VI 子どもの積極的参加			
① 子どもたちが考えるための時間を確保している			
② 子どもたちが理由を考えたり、問題解決したりする場面を用意している			
③ 子どもたちが活動的に取り組めるペア学習やグループ学習等を活用している			
④ 用いる教材や学習の仕方について、子どもたち自身が選択をする場面がある			
VII スタッフの役割と子どものサポート			
① 子どもに関わるスタッフのそれぞれの役割と責任の分担ができています			
② スタッフの連携で能力に幅のある子どもたちに適切な支援を用意している			
VIII 評価			
① 内容の理解や学習の定着を確認する場面を授業の中で複数回用意している			
② 子どもが学んだ内容を様々な方法で表現する場面がある			
③ 継続的な評価を行って次の授業に生かしている			
④ それぞれの子どもの目標に対する学習到達度が明確になっている			

「実施」の欄・・・現在、先生が授業の中で実施している項目を選んで○をつけてください。

「評価」の欄・・・「実施」で○をつけた項目について、「うまくいっている」と思う項目に○、「実施しているがうまくいっていない」と思う項目に△を記入してください。

「必要度」の欄・・・現在のクラスの状況と先生ご自身の授業を振り返って全ての項目にチェックをしてください。必要度が高いと思う項目に◎、必要度が中位と思う項目に○、必要度が低いと思う項目に△を記入してください。

授業 4

学校名 _____ 氏名 _____ 記入日 _____ 年 _____ 月 _____ 日

授業について留意している内容

授業について、特に留意しながら実施している項目を、30 項目の中から 10 項目以内で選び、その内容について記述してください。

チェックリスト項目番号	留 意 し て い る 内 容

目標設定表

学校名

氏名

記入日

年 月 日

目標にしたい項目	目標に取り組むための具体的な手立て		ステップ1	ステップ2	ステップ3	備考
	担任					
	巡回					
	担任					
	巡回					
	担任					
	巡回					

授業 6-1

目標へのステップの記録

[illegible]

氏名

（ 聖徳太子）

目標へのステップ						
⑤						
④						
③						
②						
①						
	コメント					

目標 1 教える内容を様々な方法で提示している

目標へのステップ	10/29	10/31	11/2	11/4	11/8	11/10				
⑤理解の早い子どもが自分の興味関心を追求できるように内容の提示をしている										
④理解に時間がかかる子どもの状態に応じた教材を使って提示している						●				
③複数の教材を使って提示している				●	●					
②全体で一つの教材を使って提示している	●		●							
① 言葉だけで提示している		●								
コメント										

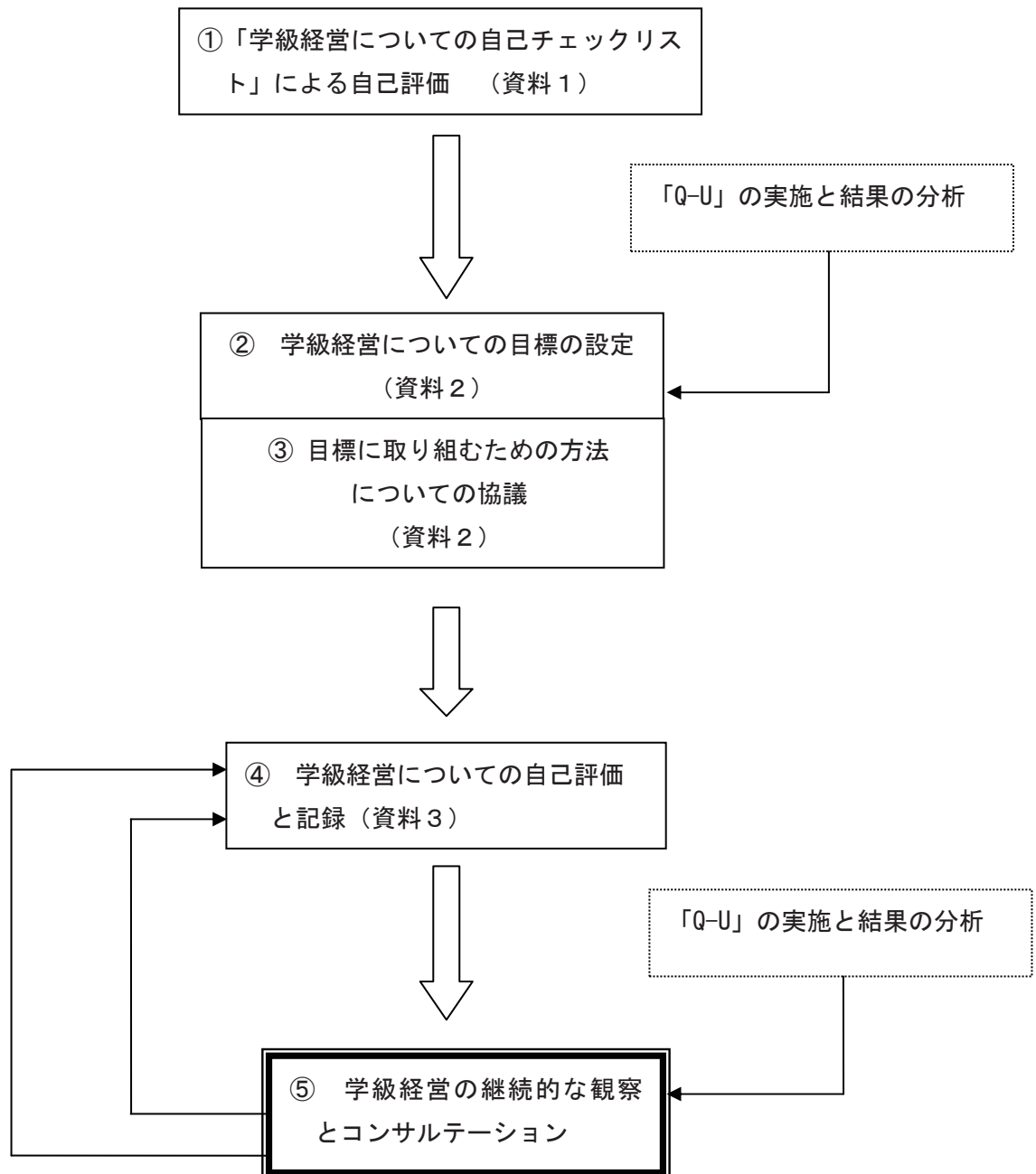
「学級経営についての自己チェックリスト」の活用について

この「学級経営についての自己チェックリスト」は、コンサルテーションの方針を先生方と一緒に決めさせていただく上での参考となるものです。この自己評価の結果からどのようにコンサルテーションを進めていくかについてご説明します。資料一学級経営 2 のフローチャートをご参照ください。

- ① 「学級経営についての自己チェックリスト」の自己評価・・・チェックリストに挙げた学級経営の視点、観点をベースにして先生ご自身に自己評価をしていただきます。それぞれの項目について、現在実施しているかどうか、実施している場合はその評価、その項目への取り組みが必要と感じる度合いについて、先生方ご自身でチェックしてください。（資料一学級経営 3）
- ② 学級経営の現状と課題について・・・学級経営の目標を設定するにあたり、まず、ご自身の学級経営の状態や課題となっている事項を簡単に挙げてください（資料一学級経営 4）。
- ③ 大まかな目標を決める・・・「自己評価チェック」の結果と「学級経営の状態と課題」を見せていただきながら、先生方に取り組んでいただく大まかな目標を決めます。基本的には、自己評価で先生方が「必要度が高い」とチェックされた項目で、実施されていない、あるいは実施しているがうまくいっていない、という項目を中心に目標を設定します。この際、いくつかの項目を組み合わせる目標設定をする場合もあります（資料一学級経営 4）。
- ④ 目標に取り組むための方法について話し合う・・・先生方がどのような方法で、設定された目標に取り組んでいくのかについて相談させていただきます。このとき、QU や配慮の必要な子どものデータなども踏まえながら方針を決めます。実施できそうな具体的な場面と方法を挙げ、いつまでに実施するのか、大まかな目安も決めます。（資料一学級経営 4）
- ⑤ 学級経営の自己評価と記録・・・それぞれの目標項目について、年 3 回の見直しを行います。それぞれの目標について、どのステップまで取り組めたかを振り返ってみてください。学級経営の状態や課題について、変化や特筆することがあったらそれも記入してください（資料一学級経営 5）。
- ⑥ 学級経営の継続的な観察とコンサルテーション・・・巡回相談では、先生方の目標への取り組みが順調に進んでいるかを確認し、また、困った状況があればその対応の仕方等も含めてコンサルテーションをさせていただきます。

学級経営 2

自己チェックリストからコンサルテーションへの手続き (学級経営についての自己チェックリスト)



学級経営 3

学校名

氏名

記入日

年

月

日

学級経営についての自己チェックリスト	実施	評価	必要度
I 情緒的安定・意欲の喚起			
① 子どもとのふれあいの時間を用意している			
② 子ども一人一人の思いを把握する方法と場がある			
③ みんながリラックスできる息抜きの時間を用意している			
④ 一日を振り返る時間と場がある			
II 子ども同士の関係作り			
① 子ども一人一人が認められる場がある			
② 子どもが自分の気持ちや意見を表現する場がある			
③ 子どもたち相互の関係が深まるような工夫をしている			
④ 体験を通した自己理解、他者理解の学習の場がある			
III 自己決定と社会的貢献			
① 子ども一人一人が自分のやりたいことや得意なことを意識する場がある			
② 子ども一人一人が自分の目標を立てて取り組む場がある			
③ 子ども一人一人が自分にできることで学級等に貢献する場がある			
④ 集団での目標設定とそれにかかわる一人一人の役割分担がある			
IV スケジュールの管理			
① 時間割やその日の予定はわかりやすく見えるようにしている			
② 予定の変更は子どもがわかりやすい形で知らせている			
③ 1週間のスケジュールに基づいて計画的に過ごすように促している			
④ 行事等で子どもが自分のスケジュールを意識したり計画したりする場がある			
V ルールを守る			
① 学級の目標や決まりが掲示されている			
② 正しいこと、よくないことが、具体的に掲示（説明）されている			
③ ルールを守ることについて自己評価ができるように促している			
④ ルールを守ることについて話し合う場がある			
VI 教室環境の設営			
① 子どもにとって機能的でわかりやすい掲示をしている			
② ロッカーなど、子どもが持ち物の整理がしやすい工夫をしている			
③ それぞれの足跡が残るような展示の工夫をしている			
④ ペア学習やグループ学習など、学習の目的にあった座席の工夫をしている			
VII 保護者や地域との連携			
① 学級の状況を保護者に知らせ、協力が得られるようにしている			
② 基本的な生活習慣が確立できるよう保護者に働きかけている			
③ 学級通信や保護者会等様々な活動を通じて、特別支援教育の啓発をしている			
④ 教育活動において、保護者や地域からの協力が得られるよう働きかけている			

「実施」の欄・・・現在、先生が授業の中で実施している項目を選んで○をつけてください。

「評価」の欄・・・「実施」の欄で○をつけた項目についてチェックしてください。「うまくいっている」と思う項目に○、「実施しているがうまくいっていない」と思う項目に△を記入してください。

「必要度」の欄・・・現在のクラスの状況と先生ご自身の授業を振り返って、全ての項目にチェックをしてください。現在必要度が高いと思う項目に◎、必要度が中位と思う項目に○、必要度が低いと思う項目に△を記入してください。

学級経営 4

学校名 _____ 氏名 _____ 記入日 _____ 年 _____ 月 _____

学級経営の目標設定表

1. あなたの学級の学級経営の状態や課題となっていることを記入してください。

--

2. 学級経営についてのチェックリストから目標としたい項目を挙げ、その目標に取り組むための具体的な場面と方法、目標とする期日を決めましょう。

チェックリスト項目	目標に取り組むための具体的な場面と方法	いつまでに？

目標項目	具体的な手立て	目標への取り組み・達成状況					
		年	月	日	年	月	日
学級経営の状態や課題について、変化や特筆することがあったら記入してください。→							

資料2 米国における教育のシステムチェンジの試み

米国における教育のシステムチェンジの試み

～カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル (School-wide Application Model: SAM)」の実践～

齊 藤 由美子・藤 井 茂 樹

(教育研修情報部)

(教育相談部)

要旨：本稿では、米国カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル」(School-wide Application Model: SAM) の実践を紹介する。SAMは、カンザス大学のSailor博士らを中心に開発された従来の通常教育と特殊教育を統合した教育システムを学校ぐるみで構築しようとする、学校のシステム改革の一つのモデルである。この新しいシステムにおいては、通常教育が全ての児童生徒の学習の基準となり、従前の特殊教育では障害のある児童生徒に特化されていた指導方法やストラテジーが、全ての児童生徒の学力の向上と社会性の発達を保障するために用いられる。SAMが提唱する6つの基本的指針に沿って、7つの学校で視察した具体的な指導場面や教育的アプローチについて概説する。

キーワード：教育のシステムチェンジ 学校全体で取り組むモデル (SAM) 通常のカリキュラム
学力の向上 社会性の発達

I. はじめに

現在、日本の小・中学校においては、「一人一人の特別なニーズに応じた教育」の推進を目指した特別支援教育の体制作りが進められている。しかしながら、実際に通常学級で学んでいる子どもたちのニーズは多種多様であり、学校が対応すべき課題は、単に特別支援教育の対象となる「障害」のある子どもの課題に限られているものではない。学習へのモチベーションが低い子ども、理解に時間のかかる子ども、行動上の課題がある子ども、仲間関係に悩む子ども、不登校の子ども、日本語を母国語としない子ども等、様々なニーズのある子ども達への支援が、「障害」のある子どもへの特別支援教育による支援と並列的に試みられているのが多くの小・中学校における現実であろう。

このような日本の通常教育の学校の現状に示唆的な観点をもたらすものとして、米国カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル」(School-wide Application Model 以降、本稿ではSAMと表記) の実践を紹介する。SAMは、カンザス大学のSailor博士らを中心に開発された学校のシステムチェンジ(システム改革)の一つのモデルであり、従来の特殊教育と通常教育を統合した教育システムを学校ぐるみで構築し、全ての児童生徒一人一人の学力の向上と社会性の発達を保障する教育実践を目指すものである(Sailor & Roger, 2005)。このSAMに基づいた教育実践を行っている学校の多くは、

本稿で紹介するサンフランシスコ近郊のラベンズウッドシティ学校区をはじめとして、大都市近郊の経済的貧困層が居住する地域に立地している。教育的環境としては、大変厳しい条件が重なっている地域の学校であるにもかかわらず、児童生徒の学力と社会性の二つの側面の向上について実証的な成果を挙げることに成功している。これらの成果は、「一人の落ちこぼれも出さない」と謳った米国の教育改革の流れの中で大きな注目を集めている。

2008年4月14日から17日の4日間、筆者等は、ラベンズウッドシティ学校区におけるSAMの実践及びその実践を支える教育システムを視察し、多くの知見を得た。この視察は、学習のユニバーサルデザインに基づいた学校実践の調査として、科学研究費補助金による研究の一環として行われた。調査チームは、研究分担者である本稿の筆者2名に加え、研究協力者である現役の小学校校長、市教委派遣の巡回相談員(退職した中学校校長)の計4名であった。

本稿では、まず、ラベンズウッド学校区が実践しているSAMの取り組みの歴史的・理論的背景について説明する。調査の報告に先立ち、米国で何故このSAMの取り組みが注目されてきているのか、その背景について整理しておきたい。次に、調査内容の報告として、SAMが提唱する6つの基本的な指針の項目に沿って全体の視察内容を整理した形で報告する。

なお、報告のもとになっているのは、筆者らが訪問調査した際に得た学校パンフレットやDVD等の資料、学校視

察の内容や関係者への聞き取りを記録したフィールドノート、SAMや学習のユニバーサルデザインに関する論文及びSAMの取り組みを紹介した市販のビデオ資料（Forum on Education,2004）等である。また、本稿で紹介する写真等については、訪問した学校、教育事務所及びSAMコーディネーターの承諾を得て使用している。

II. SAMの理論的・歴史的背景

まず、SAMの取り組みが開発された背景となる米国の特殊教育（special education）の制度や歴史を説明したい。ここでは、米国の特殊教育に関する法律に定められた「最も制約の少ない環境での教育（LRE: Least Restrictive Environment）」という基本理念の展開、2001年より始まった「教育のスタンダードに基づく改革（Standard-based Reform）」、そして、これらの流れを受けて特殊教育と通常教育を一つにした教育システムを創ろうという「教育のシステムチェンジ（Systems change）」という動向について述べる。

1. 最も制約の少ない環境での教育(LRE: Least Restrictive Environment)

米国において、「障害のある児童生徒が、障害のない児童生徒と共に学ぶ」という考え方は、アメリカ公民権運動の流れを汲むものであり、すでに30年以上前の全障害児教育法（EHA: the Education for the Handicapped Act,1975; 現在は、障害をもつ人の教育法IDEA: Individuals with Disabilities Education Act, 2004）の中で提唱されている。それは、「障害のある子どもはできる限り最も制約の少ない環境（LRE: Least Restrictive Environment）で教育を受ける」という基本方針である。このLREの基本方針をどうすれば保障できるのかというのが、アメリカの特殊教育が長年取り組んできた大きなテーマの一つであった。1975年以来、この「最も制約の少ない環境」での学習を保障する取り組みは、その理論的な焦点を発展させながら段階的な変遷を遂げてきた。すなわち、①障害のある児童生徒のプログラムと障害のない児童生徒のプログラムを統合して同じ場所で教育を行うこと（インテグレーション）、②障害のある児童生徒のプログラムを障害のない児童生徒のプログラム（主流）に近づけ合流させること（メインストリーミング）、③通常学級の中で個々の障害のある児童生徒の個別教育プログラム（IEP: Individualized Education Plan, 以降IEPと表記）の目標に対する指導と学習が保障されること（インクルージョン）という変遷である（Turnbull, Turnbull, Shank & Smith,2004）。現在では、さらに発展した④の段階として、「通常カリキュラムへのアクセ

スと其中で進捗」(Access to and progress in general education curriculum) という用語が用いられる。この用語は、2004年に改正された障害をもつ人の教育法IDEA（以降IDEAと表記）に記されており、障害のある児童生徒のIEPの目標は、可能な限り通常教育のカリキュラムに関連して設定され、通常のカリキュラムの中での学習の進捗が確認されることになっている。IEPには、障害のある児童生徒が通常のカリキュラムにおいて学習を進めるために、どのような合理的配慮（reasonable accommodation）が必要なのかが記される。また、障害のない児童生徒と離れた場での学習が行われる場合は、その理由が明記されなければならない。

LREに関する取り組みの変遷過程で研究によって明らかになってきたのは、子どもを取り巻く学習環境の重要性と通常学級におけるその効果的な活用である。従来、「障害のある児童生徒に対して通常学級の中で個別教育プログラムに基づいた指導が行われる」という取り組みが実際の教育現場で行われた場合、LREの考え方から乖離した望ましくない結果になってしまうこともあった。すなわち、障害のある児童生徒と補助教師が、一番後ろの席でクラス全体の学習と関係ない個別の学習を行っていたり、付き添う補助教師の存在が障害のある児童生徒と他の児童生徒との自然な友だち関係を妨げていたりというケースがしばしば見られたのである。そのような指導の形態は“boy in the bubble（無菌室の中に隔離された子ども）”という表現で批判されるようになった（McDonnell,1998）。

このような状況に対して、McDonnell（1998）は、通常学級における効果的な指導法への新しい視点を提案している。それは、従来のように障害のある児童生徒や学習につまずきのある児童生徒に対する特別な指導プログラムを実施して、「教室内隔離」のような状態を作るのではなく、「児童生徒の学習を学級における教育環境の運営システムそのものの成果として見なす」（McDonnell,1998,p.201）という考え方である。教師にとっては、障害のある児童生徒の固有のニーズに焦点をあてた指導だけでなく、望ましい成果を作り出す環境、また、その成果を受け入れる環境への働きかけが実践的な取り組みの重要な要素となる。McDonnellの視点は、特殊教育の分野で開発され、効果が認められてきた指導法を通常学級の学習に応用することで、全ての児童・生徒の学習をサポートする環境的な基盤を作ることを目指すものである。そのための基本となるストラテジーとして、「学習課題や年齢等が異質の児童生徒の集団編成」、「協同学習（Cooperative learning）」、そして「ピア・チュータリング（Peer tutoring）」等があげられている（McDonnell,1998）。ちなみに、これらのストラテジーは、SAMを実践する学校の学習環境において日

表1. 小学校レベルにふさわしい教育のリフォーム (Salisbury & Strieker, 2004)

リフォームの特徴	教室の中での実践例
<i>Student-centered</i> (児童中心・児童主体の)	児童が自分で読む本や作文のトピックを選んだり、研究のパートナー等を友達同士で話し合って決めたりする
<i>Authentic</i> (実際の・本物の)	生活の中の出来事や事項を教材に用いる；テストやグレードに補足して児童の実際のパフォーマンスを記述する
<i>Challenging</i> (やりがい、手応えのある)	教師は、全ての児童が、州が設定した「学習のスタンダード」を達成することができるという高い目標と期待をもつ
<i>Constructivist</i> (構成主義的な)	少ないトピックについて深める学習をする
<i>Developmental</i> (発達の)	児童一人一人の認知的、情緒的な特徴や学習スタイルの違いに配慮する
<i>Cognitive</i> (認知的な)	鍵となる概念や原理、スキルを学ぶためにメタ認知的な思考を強調する
<i>Democratic</i> (民主的な)	障害のある子どもをはじめ、様々な能力やニーズをもつ子どものグループ (同質な集団ではない) を編成し、民主的に運営する
<i>Collaborative</i> (協力的な)	協同学習等のストラテジーを用い、クラス全体を相互に助け合うユニットにする
<i>Reflective</i> (思慮的な)	児童は自己調整的で、自分の学習を自分でマネジメントする
<i>Holistic</i> (総合的・全体的な)	教科の内容は、統合単位の中で教えられる
<i>Social, active learning</i> (社会的で活動的な学習活動)	教室は活動的にぎやかである

常的によく用いられている。

さらに、SalisburyとStrieker (2004) は、教師の指導法やクラスの学習活動の構造が「応答的 (responsive)」であることが、障害のある児童の学習を通常学級で保障するための大変重要なポイントであると述べている。この「応答的な環境」という考え方は、障害のある子どもだけでなく「すべての子どもの学習を保障する」という後述する通常教育の改革で求められている要素とも一致している。表1は、SalisburyとStrieker (2004) による小学校レベルにふさわしい教育改革の重要なポイントであるが、これらはSAMを実践する学校の学習場面にも認められる要素である。

2. 教育のスタンダードに基づく改革 (Standard-based Reform)

米国における教育全般に関連する法律としては、2001年にNo Child Left Behind Act (NCLB: 一人もおちこぼれを出さない教育法) が制定され、教育のスタンダードに基づく改革 (Standard-based Reform) が強力に推し進められている。改革の背景には、これまで各州や地方の教育機関には明文化したカリキュラムが存在せず、現場の教員の裁量に任される部分が大きかったため、すべての児童生徒の学習ニーズに応えきれていなかったという反省があった。また、障害のある児童生徒のカリキュラムについては、個別のニーズから計画されたIEPをもとに作られていたことで、通常学級の子どものたちの学習内容と全く関係のないものになったり、子どもの実際の能力が低く見積もら

れた目標設定になったりしがちであったという反省があった (Turnbull, Turnbull, Shank, & Smith, 2004)。

この法律 (NCLB) によって、国は州に教科内容のスタンダードとそれに基づいた通常教育カリキュラムを作成すること、児童生徒が学習すべき基準を作成し、それを基に児童生徒の学習の進捗を明らかにすることを義務づけた。さらに、州に学力アセスメントの実施を義務づけ、学力アセスメントの結果を改善させることをもって学力向上への州のアカウンタビリティ (責任) を高めることを目指した。

先に触れたように、これらのスタンダードは障害のある児童生徒にも適用されることになっているが、知的障害が重度である児童生徒には、州の学力アセスメントの代わりに代替アセスメント (alternative assessment) が行われる。この代替アセスメントは、基本的には、IEPの目標に対しての達成状況を様々な方法で確認する形で行われる。ちなみに、この代替アセスメントを受ける児童生徒の割合は、全児童生徒の約2%までに制限されている。

この政策を理解するためには、アメリカと日本では「障害」といわれる状態に違いがあることを考慮しなければならない。現在、米国全域で障害があると診断されて特殊教育の対象となっている児童生徒の割合は、学齢期の児童生徒全体の12%に及び、その対象者の70%近くの障害カテゴリーは学習障害と言語障害である。これに対して日本では、平成19年度に特別支援学校、特別支援学級に在籍、または通級による指導を受ける義務教育段階の児童生徒の比率は2.0%であり、加えてこれから特別支援教育で対象と

なる通常学級に在籍する特別な支援を必要とする発達障害のある児童・生徒の割合は、6.3%とされている。したがって、日本の状況に置き換えると、米国で重度の障害があると認められ、代替アセスメントを受ける児童生徒の割合(2%)は、日本では現在、特別支援学校と特別支援学級に在籍する児童生徒及び通級による指導の対象となっている児童生徒の割合と同程度である。日本では、通常学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等の「発達障害」があるとされる児童生徒のグループに関しては、米国ではそのほとんどが必要な合理的配慮(reasonable accommodation)を受けながら通常の教育カリキュラムで学び、州の学力アセスメントを受けているということになる。

この教育のスタンダードに基づく改革によって、米国では、各学校各学年の何パーセントの児童生徒が各教科で学ぶべき基準を達成したのかという情報が、その学校の実績として公表されるようになった。このため、各学校には、障害の有無に関わらず、全ての児童生徒の学習を保障するための努力が期待されている。

3. 教育のシステムチェンジ(systems change)

前述した政策の流れを受けて、米国の特殊教育領域において研究が盛んになっている研究分野のひとつが、「教育のシステムチェンジ」(systems change)であり、これは特殊教育と通常教育を一つにした新たな教育システムを作ろうという動向である。本稿で紹介するラベンズウッド学区の各学校が実践しているSAMもこのシステムチェンジの取り組みの一つである(Sailor & Roger, 2005)。ここでは、SAMが開発された歴史的背景についてSailorとRogerの論文(2005)を参考に説明する。

米国における初期の特殊教育は、現代医学の診断的な性格を取り入れたもので障害は病理としてみなされた。過去には、30以上の障害カテゴリーが存在し(例えば、学習障害、行動障害、自閉症等)、さらにその障害名が分化して治療教育を行うための特別のカテゴリーが作られることもあった。また、心理学とテスト業界が組むことによって、特殊教育の対象となる児童生徒が“仕分け”されたうえで障害の診断が下され、通常教育とは別コースの高度に専門分化された治療教育を受けるようになっていった。

1980年代に、米国教育省は、特殊教育への措置に関して障害カテゴリーの分化を制限するように政策を改めた。この政策転換の背景には、障害のある児童生徒が通常学級で一緒に学習する統合的な教育実践が効果をあげているという研究報告が増加したこと、また、障害のある児童生徒のみの分離クラスでの学習や通常学級から取り出された個別の学習の形態では、教育的効果があまりあがらなかったという研究報告が増加したことという事情があげられてい

る(Sailor & Roger, 2005)。

先にも述べたように、現在、アメリカの教育現場では、全児童・生徒の12%が何らかの「障害」があるとされるが、この割合の大きさは、通常学級の児童生徒に学習面や社会性の面で何らかの問題があった場合に「障害」名が与えられ、彼らが高度に専門分化された特殊教育の対象となっていた結果であるともいえる。この現象は、治療教育としての特殊教育の教師の専門性を高める一方で、通常学級の教師が障害のある児童生徒の学習を専門家任せにして自分の担当の仕事として考えないという弊害を生むことにもなった。また、障害はないものの社会性の面で課題があるアフリカ系の子どもたちや、異なる文化をもっていたり英語を母国語としなかったりするメキシコからの移民の子ども達の中で比較的多くの割合の子どもが「障害がある」と誤認されてしまっているという問題も明らかになってきた。実際に、現実的な教育的課題に取り組む際、子ども自身のもつ課題と環境要因からの課題が複雑に絡み合っているため「障害」の境界もあいまいになり、「悪いところを治す」という治療教育的な考え方だけでは対処できないという状況が認識されるようになってきた。

現在のIDEA(2004)では、学習につまずきのある子どもが、学習障害等、特殊教育の対象となるのかどうか(IEPが必要かどうか)を判定するのにRTI(Response to Intervention)モデルを用いることが明記されている。「(教育的)介入への反応」という意味のこのモデルでは、通常の学習・指導環境から段階的により支援の度合いを高めていった学習・指導環境において対象となる子どもの反応(学習ができているかどうか)をモニターし、その子どもにとって最適な学習・指導環境を決定する。特殊教育の対象かどうかの判定を行うプロセスとして、教師や学校は全ての子どもの学習の進捗状況をモニターすること、学習につまずいている子どもがいた場合は、現在の学習環境が適切かどうかを検討し、適切でない場合はその改善を試みることで、また、どのような学習・指導環境の改善や支援が効果的であったか(なかったか)等を記録することが求められており、これらの情報が、子ども自身へのアセスメントと共に学習障害等があるとしてIEPを作成する対象となるかどうかの判定の材料となる。さらに、このRTIモデルの考え方は、大多数の児童生徒にとっての学習を保障するユニバーサルな学習・指導環境の構築、及び支援の度合いの高まる階層的・組織的な学習・指導環境の工夫を教師や学校に求めるものである。

SAMは、RTIモデルに基づいた学校の教育システムの改革である。すなわち特殊教育と通常教育という二本立ての構造を白紙に戻して、障害の有無に関わらず全ての児童・生徒の学習を保障する新しい教育の体制を学校ぐるみで構

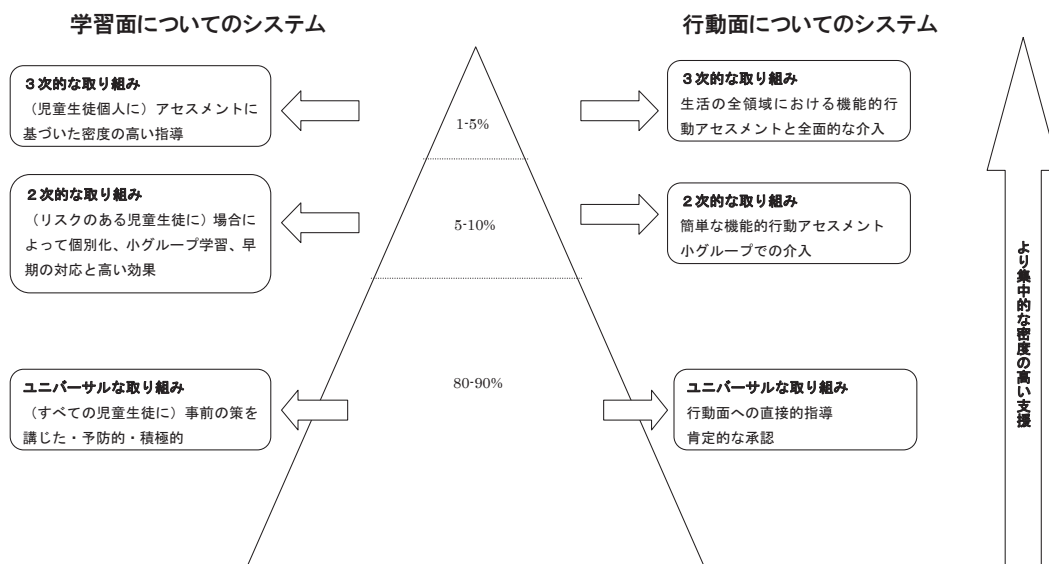


図1. 児童生徒を成功に導くための学校全体で取り組むシステムづくり

築しようとする試みである。この新しいシステムにおいては、従前の特殊教育では障害のある児童生徒に特化されていた指導や支援の方法やストラテジーが、全ての子どもたちの学力向上や社会性の発達を保障するために用いられる。図1は、SAMによる学校全体で取り組むシステムの図式化であり、全ての児童生徒の学習面の進歩と社会性の面の発達を保障するために、三段階の学習・指導環境が考慮されている（図1）。

ラベンズウッドシティ学校区の学校でも、SAMを導入する以前は、「障害のある児童生徒の教育」、「環境的リスクにある児童生徒への読み・書きの補習教育」、「英語を母国語としない児童生徒への教育」等、プログラム別に予算が付いていたため分離された教室で別々の教育プログラムが行われていたという。現在では、これらのプログラムが統合されて再編成され、学校の限りある資源をいかにアレンジするかについて日々創造的な工夫が行われている。

Ⅲ. ラベンズウッド学校区におけるSAMの実践

今回の視察では、ラベンズウッドシティ学校区教育事務所及び学校区内の7つの学校を訪問したほか、学校区のコーディネーターの学習会や校長先生方の会議等、教育活動のみでなくSAMを実践する教育システムを支える様々な取り組みを見学することができた。ここでは、まず、ラベンズウッドシティ学校区の概要について説明する。そして、実際に調査した内容については訪問先ごとの報告ではなく、SAMが提唱する6つの指針に沿って視察から得た知見や入手した資料全体から得られた情報を整理した形で報告する。

1. ラベンズウッドシティ学校区の概要

カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区は、サンフランシスコの中心部から車で南に1時間程度の場所に位置し、イーストパロアルト地区、イーストメンローパーク地区という二つのコミュニティを有している。これらのコミュニティには、都市部に働く貧しい労働者の家族が数多く居住しており、この学校区に通う子どもたちはメキシコからの移民であるヒスパニック系（70%）、アフリカ系（20%）、太平洋の島々系（9%）と文化的に多彩である。アメリカの大都市周辺のこのような地域では、貧困レベルにある家庭の多さ、地域の治安の悪さ、10代のシングルマザーの問題、保護者自身の教育レベルの低さ、英語以外の言語を母国語とする家庭の増加等々、教育サービスを提供する上での様々な困難な課題を抱えている。

実際に、10年前のラベンズウッドシティ学校区にあるコミュニティは、米国内でも犯罪率が高い地域として悪名高く、学校は荒れ果てた状態であったという。SAM導入のきっかけは、この学校区における教育の危機的状況の打開策としてであった。1996年、ラベンズウッドシティ学校区は、特殊教育に使うべき予算を正当に使っていないとして保護者から裁判に訴えられたのである。学校区は、教育システムの立て直しを行うために学校区内の全ての学校に段階的にSAMを導入し、学校と共に一致団結して新たな教育システムづくりを行うことになった。

現在のラベンズウッドシティ学校区には、7つの学校と5つのチャータースクール¹⁾があり、キンダーガーデン（5歳児教育）²⁾の子どもから8年生まで4,500人の子ども達に教育サービスを提供している（7年生・8年生はそれぞれ日本の中学1年生・2年生に相当）。SAMの導入を始めてからこの学校区の児童生徒は、州の学力アセスメ

ントではカリフォルニア州の平均を大きく上回る実績を上げている。さらに、この学校区の中には、SAMの導入後、州の学力アセスメントで児童生徒の学力向上に高い成果を実証し、米国教育省から「教育的に不利益の多い環境にありながら大きな学力向上を達成した学校」としてブルーリボン賞を受賞している学校もある。

私たち視察チームが、2008年4月に訪れたラベンズウッドシティ学校区のコミュニティは、貧しいながらも明るく落ち着いた印象で治安の悪さは感じられなかった。また、コミュニティの活性化に学校が大きな役割を果たしている様子をもうかがうことができた。

2. SAMの基本的な指針とそれを実践するための取り組み

ラベンズウッドシティ学校区において、私たちが訪問した学校は以下の7校である（カッコ内は、その学校で教育を行う学年区分。Kは、キンダーガーデン）。

Edison Brentwood Academy (Charter) (K-4)

Cesar Chavez Academy (5-8)

Green Oaks Academy (K-4)

Belle Heaven Elementary (K-8)

Costano Elementary (K-8)

Willow Oaks Elementary (K-8)

East Palo Alto Charter School (K-8)

学校の規模は様々だが、一クラスの児童生徒の人数はいずれの学校においても、キンダーガーデンから3年生までは20名前後、4年生以上になると30名前後であった。

今回の学校訪問については、SAMコーディネーターの肩書をもつBlair Rogerさんが同行してくださったおかげで、私たちが教室で観察した内容についてSAMの視点に基づいた解説をしていただくことができた。SailorとRoger (2005) は、SAMの「6つの基本的指針」と「15の重要な特徴」を提示しているが、ここでは「6つの基本的指針」に沿ってこれら7つの学校において私たちが観察した具体的な指導場面や教育システムについて紹介したい。

<指針1. 通常教育が全ての児童生徒の学習基準となる>

この指針に基づく「SAMの重要な特徴」には、「通常教育の教師が全ての児童生徒に対して責任をもつ」、「全ての児童生徒が通常教育のカリキュラムに基づいて指導を受ける」等がある。この、通常教育の教師が、障害のある児童生徒を含めて責任をもつというシステムは、専門性が細分化されている米国の学校では大変珍しい。訪問した学校では、障害のある児童生徒だけでなく、スペイン語を母国語とする児童生徒等、全ての児童生徒が通常教育のカリキュラムに基づいて指導を受けることを前提としており、「学級担任教師」がその責任をもっていた。特別支援教育の資

格をもつ教師は、「特殊教育教師」ではなく「サポート教師」と呼ばれ、学級担任教師と協力して障害のある子どものみでなく他の様々なニーズのある児童生徒の指導にあたっていた。

写真1は、キンダーガーデンのクラスである。キンダーガーデンクラスでは、遊び的な要素を取り入れながら前教科的な学習が行われるが、このクラスではメキシコからの移民であるヒスパニック系の子どもたちが8割以上を占めていた。教師は、スペイン語、英語の両方を話す。教師のリードで子ども達はさまざまな国のあいさつの歌を歌ったり、学校のルールをラップ調で身振りを付けて歌ったりしていた。



写真1 キンダーガーデン

このキンダーガーデンクラスをはじめ筆者らが見学をしたどのクラスにも、特殊教育の対象となってIEPが作成されている児童生徒が1割はいるということだったが、それがどの子どもなのかは学習場面の観察だけでは判断できなかった。同行してくれたRogerさんや校長先生に「このクラスで障害があるのはどの子どもですか？」と尋ねると、「あの子はIEPをもっている子で、今はとても落ち着いているけど、ここに来たばかりの頃は気に入らないことがあると怒ってばかりいたの」と小声で教えてくれた。また、「今は、学習場面を見て、どの子どもがIEPのある子どもなのかかわからないでしょう？それは、私たちの実践がうまくいっているということだから、とてもうれしいです」と誇らしげに語ってくれた。

SAMを実践する多くの学校では、子どもの障害カテゴリーを表す言葉は使われない。訪問したある学校でIEPをもっている児童生徒たちの障害名について質問すると、校長が「この学校には、知的障害、精神障害、認知障害、ADHD、肢体不自由、自閉症、アスペルガー、視覚障害、聴覚障害等の障害のある子どもたちがいます」と教えてくれた。しかし、実際には、教師たちは障害の名前や障害の存在よりも、子どもの持つニーズを把握し、そのニーズに

応じて教育サービスをどう提供するかを検討している。この障害名を用いないという方針について、SAMの紹介ビデオの中である教師は、「障害名は、私達にこの子がどういう子どもであるかということは何も教えてくれません。それよりは、保護者や前の担任にどんな手段を使えばこの子どもの学習がうまくいくのかという話を聞いたり、チームの中でブレインストーミングしたりすることが大事です」と述べている。

前述したように、SAMを実施する学校の児童生徒には、「障害」からもたらされるニーズ以外にも様々なニーズがある。当然のことながら、子どものニーズや学習スタイル等の実態の把握は、障害の有無に関わらず全ての子どもに対して行われている。児童生徒は障害の有無に関わらず、ニーズに応じて様々な学習グループや指導体制を経験する。筆者が見学した4年生のクラスでは、教師が教室前方のグループ席に6人の児童を円形に座らせて単語の読みや意味の確認をしたり、単語を書いたり、読み方の練習をしたりという活動を行っていた（写真2）。教師が6人の児童一人一人と丁寧なやり取りを行っている間、クラスの他の児童は、個人の学習テーマに従ってそれぞれの学習活動を行っていた。この6人グループの学習が終わった後、教師は次の6人グループを前方のグループ席に呼び、同様の活動を始めた。このような学習のグループ編成は、基本的にその児童が必要としている課題別に編成されるが、習熟度を見る頻繁な小テストの結果によって度々この編成は変わるという。



写真2 教師の小グループ指導

また、あるクラスの「読みの学習」の時間では、担任教師が同様の小グループ指導を行っている時間、サポート教師が個別的な指導を行っていた（写真3）。さらに、アメリカの小学校では教室の中に「読書コーナー」、「サイエンスコーナー」、「パソコンコーナー」等が設けてある場合が多いが、この「読みの学習」の時間、この読書コーナーで寝そべて熱心に読書に取り組んでいる児童もいた（写真4）。



写真3 読みの学習風景



写真4 読書コーナー

あるクラスでは、何かのポイントがたまるとそのご褒美にパソコンで学習できるシステムになっている。筆者が見学したときにパソコンで学習していたのは、たまたまIEPのある子どもだった（写真5）。彼にとってモチベーションの高いパソコンを使った学習の機会を利用して、教師は彼にとって反復練習が必要である内容を彼のパソコンを使った学習課題として設定していた。



写真5 パソコンを使った反復練習

このように、全ての児童生徒が通常教育のカリキュラムに基づいて学習するために、スケジュールや学習グループの編成の仕方、教師の配置や動きなどに柔軟で創造的な対応が行われている。先に図1で紹介したSAMの学習・指

導環境の三つの段階が、1時間の授業の中でも必要に応じて何度となく転換している様子が見られた。ビデオの中で、ある教師はSAM導入後の仕事の変化についてこう述べている。「SAMを導入してから私たち教師の仕事は変わりました。それまでは20人の子どもについて私一人で見れていたけど、今ではそのような意識はありません。教師同士がお互いに協力し合って子どもを見ているという意識があります。一人一人の学習を保障するために、時間や場所や人のやりくりをするのは大変だけど皆で創造的に知恵を出し合って使えるものはみんな使っています」

＜指針2. 全ての学校の資源(resource)は全ての児童生徒のために用いられる＞

この指針に基づく「SAMの重要な特徴」には、「全ての児童生徒が全ての学校活動に参加する」、「学校の全ての資源が全ての児童生徒のために使われる」、「児童生徒自身も学習指導プロセスの一部に組み入れられる」等がある。

学校の限られた資源、特に学校スタッフは、教師以外にも児童生徒の学習活動をサポートするためにできること協力しあって行っている。例えば、スピーチセラピストは、基本的にIEPでスピーチセラピーのサービスが必要とされる児童生徒のために学校に定期的に派遣されるが、その児童の“LRE：できるだけ制約の少ない環境”での学習をサポートするという考え方で指導を行っている。そのため、スピーチセラピストもサポート教師として対象児童のいるグループ学習を定期的に指導している。写真6は、スピーチセラピストが、対象児童を含んでスペイン語を母国語とする子どもたちの指導を通常の学習活動の中で行っている場面である。このような取り組みによって、スピーチセラピストのもつ知識や技術から障害のある子どもだけではなく、他のニーズのある子ども達も恩恵を受けることができる。この学校では、スピーチセラピストの部屋はあったが、普段はセラピストが通常の教室に出かけて行って支援をするのが当たり前で「取り出し」の指導はやっていないということであった。



写真6 スピーチセラピストの小グループの指導

また、ある学校のリソースルームと呼ばれる教室には、特殊教育の修士号のあるサポート教師がいる。この部屋には、このサポート教師と一緒に学習したい子どもは、障害の有無に限らず誰でも来て良いことになっている。ここでは、自閉症のある児童の読み書きや特別なニーズのある児童生徒の読みのグループ等も行うが、特に課題のない子どもも一緒に教えているという。SAMを実施する学校では、“学習のセンター（Learning center）”というストラテジーを用いて個別の指導が行える柔軟なスペースを学校内に設けて、そこに時間を決めてサポート教師を配置しているところが多い。障害の有無に関わらず宿題の手助けをしたり、欠席した日の学習を取り戻したり等、児童生徒のニーズをサポートしているシステムをつくっている。

事務やその他の業務に携わる学校スタッフも、子ども達の学習にかかわる重要なスタッフである。学校見学中、庭の手入れをする業務員さんが、教室から興奮して飛び出てきた男の子と並んで花壇に座って、その子どもが落ち着くまで一緒に話をしている場面にも遭遇した。

職員のみでなく、児童生徒自身も学校内の指導と学習のプロセスに組み入れられている。先に述べたように、日常的に小さいグループでの学習や学習のペアを作るアレンジメントが行われ、協同学習やピアチュータリングなどのストラテジーが用いられている。写真7は重度の知的障害のある高学年の生徒の学習活動にクラスの友だちが関わって、色や手指機能等の学習を行っている場面である。



写真7 ペグさし学習のサポート

ビデオの中である教師はこう述べている。「この学校では、子ども達自身も教えるプロセスに参加しています。サポートの必要な子どもに教えることは、高度な学びの形態です。」

＜指針3. 学校は社会性と市民性の発達を直接にサポートする＞

この指針に基づく「重要な特徴」は、「学校は望ましい行動の支援（PBS：Positive Behavior Support）³⁾を個人、

グループ、学校の全てのレベルで行う」ということである。PBSは、もともと行動障害のある児童生徒の社会性の発達を促すために開発された指導・支援の方法であった。しかし、その後、PBSは全ての児童生徒に効果的であること、特に地域環境や家庭環境が原因で社会性を身につけることが困難であった子どもたちが多数いるような学校で有効であることが証明されてきた。SAMを実践する学校では、学校ぐるみのPBSを実践し、障害の有無に関わらず全ての児童の社会性と市民性の発達をサポートする取り組みが行われている。

ある教師は、PBSの重要性をこう説明している。「この学校に來ている児童のほとんどは、とても貧しい家庭から來ていて、正しい行動規範を親が教えてくれない場合が多いのです。また、家でもびくびくして気が休まらなかったり、家庭生活のパターンに一貫性がなかったりするケースも多く、学校が唯一安心できる安定した環境だという子どももいます。学校で安定した人との関わりを経験して自分自身に自信を持てるようなサポートをしたり、望ましい行動規範を学校の人間関係の中で教えたりしていく事はとても大切です」

筆者らが見学した学校では、「学校で守るべき3つのルール」がわかりやすく掲示してあるところが多かったが、その内容はとてもシンプルであった。

- 1) 安全に過ごしましょう (Be Safe)
- 2) お互いを尊敬しましょう (Be Respectful)
- 3) 自分のすることに責任をもちましょう (Be Responsible)

これらの3つのルールが、その年齢レベルの子どもがわかりやすい方法で具体的に掲示されていた。写真8は、キンダーガーデんクラスに貼り出してあった3つのルールの具体的な内容である。廊下、教室、トイレ、ランチルーム等、学校内の具体的な場所で、この3つのルールの観点から何をすべきかが写真や絵を使って掲示されていた。

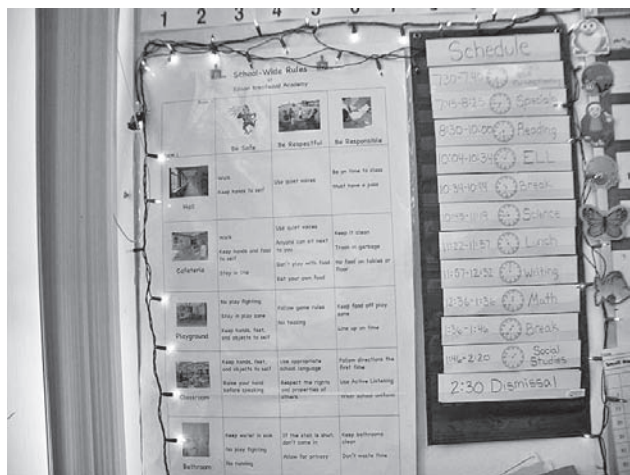


写真8 学校で守るべき3つのルールの掲示

このPBSについては、「新しい学校にSAMを導入する際に、まず手をつける」ということであった。ある校長は、「SAMを導入すると、まず行動上の効果が形になって見えてきた後に、学力への効果が見えてくる」と語っていた。SAMを導入する学校の全ての教師達は、PBSについて研修を受けたり、教師同士で話し合って問題解決を図ったりする機会を数多くもっている。「悪い行動をなくす」ことより「よい行動を増やす」ことに焦点をおいた取り組みは、学校ぐるみで行われている。

日常生活場面や学習場面における児童生徒同士の関わりにおいても、社会性と市民性の発達は重要なテーマである。筆者らの見学した学習場面では、隣り合った子ども同士でわからないことを質問したり、教えあったりする姿が何度も見られた。ビデオの中で、ある教師はこうのように述べている。「この学校の取り組みの大きな要素は、子ども達がお互いに教えあうことです。障害のある子どもにとって友だちの存在は、学年レベルの学習内容を教えたり、ソーシャルスキルのモデルとなったりするだけではありません。その障害のある子どもが“自分はこのクラスの一員なのだ”と自分自身で感じられるように友だちが手助けをしています。お気づきのように、この学校の校舎のいたるところで子ども同士の助け合いの姿が見られ、私たちもそれを支援しています。この点では、助けられているのは障害のある子どもだけでなく援助を必要とする全ての子どもです。教師に手助けを頼む前に、子どもたちは自分たちで助け合おうとします。「他の子どもに教える」というのは、学習のもっとも高度な形態です。この学校の地域では、ソーシャルスキルが欠けている住民が多いのです。この理由から、ソーシャルスキルについて教える機会は、障害のある子どもだけでなく全ての子どもが恩恵を受けるように、毎日の活動の中に盛り込まれることが大切です。共感や同情、葛藤を解決することは、とても大切です。この子ども達は、学校の外では相手から自分が弱く見られないように、いつも自分の権利を主張して大きな声を出していますから。私達は、この子ども達の教育を通じて子どもの行動に変化をもたらし、この地域の社会問題にも一石を投じようとしているのです。

＜指針4. 学校は民主主義的に組織され、データに基づいて動き、また問題解決を図るシステムである＞

この指針に基づく「SAMの重要な特徴」は、「学校は、データに基づいてチームの協議プロセスを用いる」、「全ての学校スタッフが、指導と学習のプロセスに関わる」、「学校は現地のリーダーシップチームによって運営される」等である。

ある学校では、IEPのある子どもへの支援を話し合う早

朝の支援会議を見学する機会を得た。この支援会議には、対象となっている子どもに関わる担任教師、サポート教師、セラピスト、校長等の関係者が集まり、様々な学習場面におけるあらゆる角度からデータに基づいた情報交換を行い、次に行うべき支援とそれぞれの参加者の役割を具体的に決定していった。SAMを導入する以前には、このような支援会議には通常学級の担任教師は入っていなかったという。始めはとまどっていた担任教師も、現在ではIEPをもつ児童についても「自分達がチームで担当する子ども」という意識をもち、問題解決のプロセスをチームでの学び合いのプロセスと捉えている（写真9）。



写真9 IEPのある子どもへの支援会議

学校見学している筆者らの目を引いたのは、教室の中に掲示してある様々なグラフやチェックリストであった。読み、計算等の課題について、児童生徒は自分で自分の目標を決めて、月ごとの達成の成果が目に見えるような掲示を行っているクラスが多かった。児童生徒が、自身の学習をマネジメントし、自己決定の力を高める取り組みが多く見られた（写真10）。

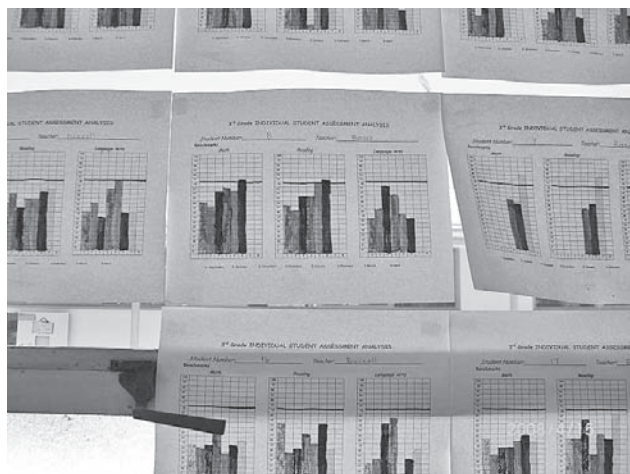


写真10 読み、計算に関する達成グラフ

これらの写真は、児童生徒自身によってチェックされた学習の進捗であるが、SAMを実践する学校では、教師の日々の教育実践の中で、障害の有無に関わらず全ての児童生徒の学習進捗と社会性のスキルが把握されている。そのデータに基づく話し合いによって、支援の必要な児童生徒への学習機会や学校が力を入れるべき方向性が決定される。例えばある学校では、算数の成績が伸び悩んでいたときに、チームでの話し合いによって、週2回、放課後に算数の補習グループを実施することになった。これが学校全体の算数の学力向上という大きな成果を上げるようになったという。

SAMを実施する学校で学校運営について最高の決定権をもつのは、校長ではなく、このような「リーダーシップチーム」と呼ばれる学校スタッフの代表者から成るチームである。ある学校では、3つのリーダーシップチームが設定されていた。

- 1) クールリーダーシップチーム：各学年の教師の代表、担任教師の代表、サポート教師の代表、学習を教えるスタッフ 以外からの代表等、学校のスタッフ全員がこのリーダーシップチームにかかわる。スケジュールやテキストブックの選択や学習への用い方、教師の協力体制、放課後教室の運営等、学校全体の学習にかかわる内容についての検討を行う。
- 2) PBSチーム：学校のルールの見直し、グループや個別のケースのサポートの仕方等の検討、教員の研修等、学校全体の児童生徒の望ましい行動のサポートについての検討を行う。
- 3) 保護者のリーダーシップチーム：保護者や地域住民の意見を学校の運営に反映する。

この学校の校長は、「ある問題が起こった場合、私が自分で答えを出すのではなく、リーダーシップチームにどのような方法があるかを問いかけたり、一緒に話し合って考えたりしながら、みんなで解決方法を見出す。3つのリーダーシップチームをいかに上手に機能させて、子どもたちにとってのより良いサービスを学校として提供するかが校長としての自分の仕事です」と語っていた。

<指針5. 学校は家族やコミュニティに対して開かれている>

この指針に基づく「SAMの重要な特徴」は、「学校が児童生徒の家族と生きたパートナーシップを保持している」、「学校は地域のビジネスやサービスの提供者と生きたパートナーシップを保持している」等である。SAMは、これまで保護者が経験したことのないユニークな教育のシステムであるため、保護者にはSAMの実施についての十分な説明がなされる。ある学校では、保護者向けのDVDを作成・配布し、学校の取り組みを理解してもらおうという試

表2. SAMの15の重要な特徴

1. 学校はすべての児童生徒にサービスを提供する。
2. 学校のすべての児童生徒は、通常教育の児童生徒とみなされる。
3. 通常教育の教師が、学校のすべての児童生徒に対して責任をもつ。
4. 学校はすべての学校の機能について、すべての児童生徒を包含している (inclusive)。
5. 学校は、できるだけ多くの児童生徒が恩恵を受けられるようにアコモデーション（配慮）を提供するよう組織される。
6. すべての児童生徒は、通常のカリキュラムに従って教えられる。
7. 学校は、学校ぐるみで3段階のPBSプログラムを活用している。
8. 学校は、データに基づいて集団で問題解決を図る学習組織であり、チームのプロセスによって学校の主要な機能が動く。
9. 学校は、すべての学習環境において、支援の必要な児童生徒の指導に通常教育の児童生徒を効果的に活用する。
10. 学校のすべてのスタッフは、教えること・学ぶことのプロセスに参加し、児童生徒の学習面や社会性面の成果に寄与する大切なスタッフとして尊重される。
11. 学校のスタッフは、スタッフや教えること・学ぶことの機能を説明するのに、共通に統一された障害カテゴリーを用いない言葉を用いる。
12. 学校は、学校及び学校区によって権限を与えられたリーダーシップチームを確立している。
13. 学校は、児童生徒の家族と実質的なパートナーシップを結んでいる。
14. 学校は、地域のビジネスやサービスの提供者と実質的なパートナーシップを結んでいる。
15. 学校区は、学校現場でSAMを行っていることをよく理解し、サポートを行っている。

みを行っていた。このDVDには、この学校で学ぶ子どもたち自身が多数出演し、自分がこの学校で学ぶことの喜びやいかに自分の学校を誇りに思っているか、自分の将来の夢等を語っている。多くの保護者は、子ども達の良い変化を目のあたりにすることでSAMの教育システムについて納得し、「私たちの地域の学校」という意識で協力的になってくるとのことである。

先にも述べたが、この学校区は経済的に貧しく、教育レベルが低かったり、英語が話せなかったりする保護者が多い地域である。それは、「支援を必要とする子ども」だけではなく、「支援を必要とする家族」が多いということである。見学した学校の中には、公的な機関として学校の敷地内にファミリーサポートセンターが設置されているところもあった。このセンターではスペイン語しか話せない保護者のニーズに対応したり、医療的なサポートを行ったり、ソーシャルワーカーが無料で家族の相談をうけて福祉的なサービスにつないだりというように家族に対する支援を行っていた。学校という場所が、地域の誰もが足を運びやすい場所として機能し、この地域における家族の安心できる暮らしを築く拠点となっていることを感じた。

もう一つ、学校が家族やコミュニティに向けて発信しているメッセージに「教育の重要性」がある。ある学校では、高学年の生徒の教室の入り口に、それぞれの担任教師の出身大学の旗が掲げてあった。生徒達の中には、自分の担任教師の出身大学を誇りに思い、「大学に行く」ことを目標にする者も多数出てきたということである。SAM導入以前には、6年生までにドロップアウトしてしまう子どもの多かったこの学校区で、生徒達が大学を目指すように

なることの意味は大きい。学校が、コミュニティの健全化や活性化の核になっていることに感銘を受けた。

<指針6. 学校はシステムチェンジの努力に対して州や学校区からのサポートを得る>

この指針に基づく「SAMの重要な特徴」は、「学校のシステムチェンジの努力に対して州や学校区からのサポートを得る」ことである。学校訪問のアレンジして下さったRogerさんは、SAMのコーディネーターとして、このラベンズウッドシティ学校区に雇用されている。学校区の教育コーディネーターや学校スタッフと緊密に連携をとりながら、SAMの基本的指針を学校区内の学校に導入することが仕事である。彼女は、今回訪問した一つ一つの教室に、どんな担任やどんな支援の必要な児童生徒がいて、どのような学習活動の展開の仕方をしているのかをよく把握していた。Rogerさんは、SAMを導入している学校区の全ての学校において年2回、基本的指針に基づいた「SAMの15の重要な特徴」について適切に実施されているかどうか、観察と聞き取りによるアセスメントを行っている。そして困った状況があれば、校長や学校スタッフと一緒に解決策を考えたり、改善へのアドバイスをしたりというサポートを行う。これらの「SAMの15の重要な特徴」については、改めて表2に掲げた（表2）。

ラベンズウッドシティ学校区では、米国教育省から「教育的に不利益の多い環境にありながら大きな学力向上を達成した学校」としてブルーリボン賞を受賞している学校もあると先に述べた。これは、「教育のスタンダードに基づく改革」としてのこの学校の努力を国から認められたもの

と言えるだろう。

今回の訪問では、学校以外にも学校区の教育コーディネーターの学習会や学校長の会議等を見学させていただいた。参加している一人一人の地域の教育にかける熱い思いが伝わってきた。SAM導入以前のこの学校区では、教師の確保も難しく、荒れた学校の状況に着任後3日で辞めてしまった教師もいたという。現在では、他の学校区と比べて教師の給料が安いにもかかわらず、「SAMの実践をやりたい」と希望を出してこの学校区に移ってくる教師が増えているとRogerさんは誇らしげに教えてくれた。「SAMは、私の夢(dream)なのです」とRogerさんは語った。学校スタッフ、子ども達、保護者、地域の人々を含めて、その夢を共有する人々の輪の確実な広がりを感じることでできたラベンズウッドシティ学校区の訪問であった。

IV. おわりに

本稿では、米国において特殊教育と通常教育の枠組みを超えた新しい教育システムを構築した例として、カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル」(School-wide Application Model: SAM)の実践を紹介した。大都市の貧困地域にあって多くの教育問題を抱えるこの学校区において、学習面や社会性の面での困難さを抱えるのは、障害のある児童生徒だけではなく、多くの児童生徒に共通した教育の課題としてとらえられていたことが、SAMの取り組みの出発点であった。通常教育をベースとして、全ての児童生徒のニーズにあった教育活動が学校ぐるみで展開されている様子を、7校もの学校で見学できたことで、調査チームにとってのSAMの理解はより深まったように思う。いずれの学校でも、SAMの「6つの基本的指針」や「15の重要な特徴」が意識されているが、実際の取り組みについてはそれぞれの学校独自のカラーが色濃く、人的・物的資源、地域性、学校の歴史等、各学校の実情に応じて様々な工夫が行われていた。それは、SAMの指針を柱にしながらも、それぞれの学校で「学習のコミュニティー」という文化を構築しようとする試みであったと思う。保護者や地域や学校区に支えられた学校の文化として定着することで、これらのユニークな実践の持続性(sustainability)も期待できるであろう。

日本の通常学校における「一人一人の特別なニーズにこだわる」という特別支援教育の視点は、学校という「学習のコミュニティー」の再構築を促す視点として捉えることができるのではないだろうか。そのように考えたとき、SAMの6つの基本的指針は、興味深い示唆を与えてくれるように思う。

脚注

- ¹⁾ チャータースクール：アメリカで1990年代から増えている公設民間運営校。保護者、地域住民、教師、市民運動家等が、その地域で新しいタイプの学校の設立を希望し、その運営のための教員やスタッフを集め、その学校の特徴や設立数年後の到達目標を定めて設立の申請を行う。認可された場合、公的な資金の援助を受けて学校が設立される。運営は、設立申請を行った民間のグループが担当する。
- ²⁾ キンダーガーデン：アメリカでは州によって教育システムが異なるが、カリフォルニア州では、5歳(キンダーガーデン)から18歳(ハイスクールの12年生)までの13年間を義務教育として定めている。
- ³⁾ PBS (Positive behavior support)：日本ではまだ訳語が定まっておらず、「積極的行動支援」、「ポジティブな行動支援」、「プラス的行動支援」等いろいろな訳されているが、これらと同義で用いている。

文献

- Forum on Education (2004). Creating a unified system: Integrating general and special education for the benefit of all students [motion picture]. (Available from the Forum on Education at Indiana University, SRE 182, 2805 E. 10th st, Bloomington, IN, 47408)
- McDonnell, J.(1998). Instruction for students with severe disabilities in general education settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 199-215.
- National Center on Response to Intervention Home page (2008). Retrieved on November 28 from <http://www.rti4success.org/>
- Ravenswood City School District Home page (2008). Retrieved on November 28 from <http://www.ravenswood.k12.ca.us/>
- Sailor, W. & Roger, B(2005).Rethinking Inclusion: Schoolwide applications. *Phi Delta Kappan*,86,503-509.
- Salisbury, C., & Strieker, T. (2004). Elementary school. In C. Kennedy, & E. Horn, (Eds). *Inclusion of students with severe disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S. J. (2004). *Exceptional lives: Special education in today's school (4th ed)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

謝辞

この報告をまとめるにあたり、調査を行った

Ravenswood City School DistrictのSAMコーディネーター、Blair Rogerさんをはじめ、この学校区の学校スタッフの皆様、教育事務所のスタッフの皆様に多大なるご協力をいただき、多くの知見を得ることができました。ま

た、University of Kansas のWayne Sailor 博士には、SAMの理論的な背景についてご教示いただきました。ここに深く感謝申し上げます。

Practical Efforts to Achieve Educational Systems Change in the U.S.: Implementation of School -wide Application Model (SAM) in Ravenswood City School District

SAITO Yumiko

(Department of Teacher Training and Information)

FUJII Shigeki

(Department of Counseling and Consultation for Persons with Special Needs)

Summary

The purpose of this paper is to introduce School-wide Application Model (SAM.), which is implemented in Ravenswood City school district, California. SAM has been developed by a research team of Dr. Sailor at the University of Kansas, and is one of the models that focusing on educational system change which tries to construct new school-wide educational system through integrating former general education and special education. In the new system, general education guides all students learning, and previously specialized adaptations and strategies for students with disabilities are used to enhance the learning and social development of all students. In this paper, 6 guiding principles of SAM will be outlined, along with illustrating instructional practices and educational approaches observed at 7 SAM schools.

Key Words: educationalsystems change, School-wide Approach Model (SAM), general education curriculum, enhancement of learning, social development

資料3 通常のカリキュラムのアクセスとそこでの向上

通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの向上 ーアメリカ合衆国における障害のある子どものカリキュラムについての 概念の変遷と現在の取り組みー

Access to and Progress in General Education Curriculum:
Conceptual Transition and Current Challenges in Implementation of Curriculum for Children
with Disabilities in the United States

齊 藤 由美子

SAITO Yumiko

(教育研修情報部)

(Department of Teacher Training and Information)

要旨：アメリカ合衆国における現行の障害のある人の教育法（IDEA）（2004）では、「障害のある子どもが通常の教育カリキュラムにアクセスし、参加し、そこで向上（進歩）すること」を規定している。本稿では、アメリカ合衆国の障害のある子どもの教育を推進するこのコンセプトを概観し、その具現化のための取り組みを紹介することを目的とする。まず、IDEA（1997,2004）に規定されるアクセス条項について「アクセス」、「参加」、「向上（進歩）」が指す意味を整理する。また、障害のある子どものカリキュラムについて、特別なカリキュラムからユニバーサルデザインカリキュラムに至る展開を概観する。さらに、特に知的障害のある子どもについて、通常のカリキュラムと固有の教育的ニーズの双方を考慮しながら教育プログラムを決定する、カリキュラムの三層モデルについて概説する。これらを踏まえて、日本の特別支援教育の今後の方向性を考える上で示唆されるいくつかの視点を考察する。

キーワード：通常のカリキュラム、アクセスと向上、学習のユニバーサルデザイン、カリキュラムの三層モデル

Key Words: general education curriculum, access and progress, universal design for learning, a multi-level model of curriculum

I はじめに

アメリカ合衆国における現行の障害のある人の教育法、Individuals with Disabilities Education Act（IDEA）2004では、障害のある子どもが通常のカリキュラムにアクセスし、参加し、通常のカリキュラムの中で向上（進歩）することを規定している。1997年のIDEA改正時に設けられたこのアクセス条項は、障害のある子どもの教育についての考え方の大きな転換を反映しており、この条項によって、障害のある子どもが享受する教育の機会や教育の目指す方向性が本質的に変化した。また、通常のカリキュラムへの「アクセス」「参加」「向上（進歩）」を実現するための、様々なアプローチや方法についての研究や開発が加速化することとなった（Hitchcock, Meyer, Rose,& Jackson, 2002; Lee, Amos, Gragoudas,

Lee, Shogren, Theoharis, & Wehmeyer, 2006; Turnbull, Turnbull, Shank,& Smith, 2004; Wehmeyer, Lance,& Bashinski, 2002)。

本稿では、アメリカ合衆国の障害のある子どもの教育を推進する「通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの向上（進歩）」というコンセプトを概観し、その具現化のための取り組みについて紹介することを目的とする。まず、IDEA（1997, 2004）に規定されるアクセス条項について、そのキーワードである「アクセス」、「参加」、「向上（進歩）」が指す意味を、歴史的な経緯を踏まえて整理する。次に、障害のある子どものカリキュラムについて、特別なカリキュラムからユニバーサルデザインカリキュラムに至る展開を概観する。さらに、特に知的障害のある子どもについて、通常のカリキュラムと固有の教育的ニーズの双方を考慮しながら教育プログラムを決定する、カリキュラムの三層モデルについて概説する。これらを踏

まえて、日本の特別支援教育の今後の方向性を考える上で示唆されるいくつかの視点を考察したい。

1. アクセス条項とその背景

障害のある子どもが通常の教育カリキュラムにアクセスし、通常カリキュラムにおいて向上（進歩）することを規定したことは、1997年のIDEA改正における最も重要な変更点の一つであった（Karger & Hitchcock, 2003; Turnbull, Turnbull, Shank, & Smith, 2004）。この新しい法律により、障害のある子どもについて、①通常教育のカリキュラムに「アクセス」すること;②通常教育カリキュラムに「参加」すること;③通常教育カリキュラムの中で「向上（進歩）」すること、が保障されることとなった。まず、これらのキーワードが具体的に何を意味するのかをKarger & Hitchcock（2003）、Hitchcockら（2002）の論説を中心に整理したい。なお、この政策を日本の状況と比較しながら理解するためには、アメリカと日本では「障害」といわれる状態に違いがあることを考慮しなければならない。現在、アメリカ合衆国全域で障害があると診断されIDEAに規定する特殊教育の対象となっている子どもの割合は、学齢期の子ども全体の12%に及び、その対象者の70%近くの障害カテゴリーは学習障害と言語障害である。通常教育カリキュラムへのアクセスとそこでの向上（進歩）が課題となるのは、この全体の12%の子どもである。

(1)「アクセス」の意味とその背景

IDEAの前身である全障害児教育法（the Education for the Handicapped Act: EHA, 1975）が制定された当時、連邦議会はおおよそ100万人の障害のある子どもたちが公的教育を受けることができていない、と推定していた。その背景から、1975年のこの法律の目的は、障害のある子どもに対して、「障害に特化したニーズについて個別に設計された公的教育を受ける権利を与えること」であった。この最初の法律がさすところのアクセスとは、「特殊教育サービスへのアクセス」であり、「学校の建物への物理的なアクセス」であった。全障害児教育法（1975）には、「できるだけ制約の少ない環境（Least Restrictive Environment: LRE）」すなわち、障害のある子どもが、可能な限り、障害のない子どもたちと同じ学習の場で教育を受けることが

規定されていたが、障害のある子どもに学校が提供する教育のレベルについては規定していなかった。そのため、この頃すでにメインストリームやインクルージョンの考え方はあったものの、その多くは「障害のある子どもを物理的に通常学級にいれる」ことを意味しており、必要な補助機器やサービス、アコモデーション：accommodation^{〔脚注①〕}、モディフィケーション：modification^{〔脚注②〕}や支援にはあまり注意が払われていなかったという（Karger & Hitchcock, 2003）。

1997年に改正されたIDEAで規定される「アクセス」は、この初期のアクセスとは意味合いが異なり、「メインストリーミングやインクルージョンという概念よりも進んだ意味を持つもの」（Karger & Hitchcock, 2003）として説明されている。彼らによると、IDEA（1997）の下では、障害を持つ子どもが通常教育カリキュラムに参加しそのカリキュラムの中で向上（進歩）することを子どもの持つ権利として位置付けていること、通常教育カリキュラムへのアクセスは最初の一步でしかなく、通常教育カリキュラムに参加し、そこで向上（進歩）することこそ、アクセスの成果として詳細に検討されなければならないこと、が新たな「アクセス」の意味である（Karger & Hitchcock, 2003）。

ここでIDEAが指すところの通常教育カリキュラムとは、「障害のない子どものために定められたものと同じカリキュラム」（Hitchcock, et al., 2002）と考えてよい。通常教育カリキュラムについては、障害のある子どもの教育の改革より少し早い時期から、州ごとの詳細な検討が行われてきていた。通常教育の領域では、法的には2001年に「一人もおちこぼれを出さない教育法（No Child Left Behind Act: NCLB）」が制定され、教育のスタンダードに基づく改革（Standard-based Reform）が強力に推し進められた。この法律（NCLB）によって各州には、通常教育カリキュラムと、それに基づいて各学年で何を教えるべきかを精査した教科内容のスタンダード（基準）を作成することが義務付けられたのである（Turnbull, et al., 2004）。

ここで重要なのは、この通常教育の大きな改革は、障害を持つ子どもの通常教育カリキュラムへの「アクセス」

①アコモデーション（accommodation）

障害のある子どもが内容を理解したり与えられた課題に取り組んだりするために、学習環境、内容のフォーマット、支援機器等に変更を加えることを指す。例えば、聴覚障害の子どもに手話通訳をつけること、視覚障害やディスレクシアの子どもにテキストを読み上げるコンピューターを用いること、運動障害、学習障害の子どもたちのテスト時間の延長等。アコモデーションでは基本的に教える内容の変更は行わない。

②モディフィケーション（modification）

教えている全ての内容を理解することが難しい子どものために、カリキュラムを変えること指す。例えば、通常学級に在籍している理解がゆっくりしている知的障害のある子どものために、宿題の数を減らしたり、内容を単純化したりすること等。

とリンクして包括的に行われたものである、ということである。2004年のIDEAの改正では、IDEAとNCLBとの間のさらなる法的な整合性が図られている。

(2) 通常の教育カリキュラムへの「参加」

障害のある子どもの通常の教育カリキュラムへの「参加」を実現するために重要な役割を担っているのが、個別教育プログラム（Individualized Education Program: IEP）である。1997年に改正されたIDEAでは、この「参加」を促すために、IEPに次の3点の記載を義務付けている（Karger & Hitchcock, 2003）。

- ①子どもの障害が、通常の教育カリキュラムへの参加とそこでの向上（進歩）にどのような影響を与えるのかを記述し、IEPの目標については通常の教育カリキュラムへの参加とそこでの向上（進歩）をめざす目標とすること。
- ②子どものIEPに、特殊教育と関連サービス^{〔脚注③〕}、適切な補助機器とサービスを特定し、また、通常の教育カリキュラムに参加しそこでの向上（進歩）を可能にするための、アコモデーション、プログラムのモディフィケーション、さらに、学校のスタッフへの必要な支援について記述すること。
- ③子どもが通常学級で学習することが難しい場合は、IEPになぜ通常学級の学習への参加が困難なのか、その理由を記載すること。その際「アコモデーションやモディフィケーションが困難である」というだけでは、その子どもと同年齢の通常学級に参加できない理由になりえない。通常学級に参加しない場合でも、その子どものIEPの目標は、通常の教育カリキュラムを念頭に置いて設定すること。

このように、IEPは「参加」の具体的な推進を進めるものであるが、1997年のIDEAでは、IEPチームのメンバーとして、その子どもの通常学級の担任及び通常の教育カリキュラムをよく知る地域の教育事務所スタッフを加えることを義務付けており、このことも通常の教育カリキュラムへの「参加」を促す重要な条件づくりとなっている。

(3) 通常の教育カリキュラムの中での向上（進歩）

IDEAは、通常の教育カリキュラムへの「参加」に加え、

障害のある子どもが通常の教育カリキュラムの中で向上（進歩）することを義務づけている。これは、先に述べたNCLB法による通常教育全般の改革を受けて、障害のない子どもたちと同様に行われるものである。

この法律（NCLB）によって、連邦政府が州に義務付けたのは、先に述べた通常の教育カリキュラムとそれに基づいたスタンダード（基準）の作成だけではない。さらに、スタンダード（基準）を物差しにして子ども一人一人の学習の進捗を明らかにすること、学力アセスメントを実施することを州に義務付け、学力アセスメントの結果を改善させることをもって、学力向上への州のアカウンタビリティ（責任）を高めることを図ったのである（Turnbull, et al., 2004）。

それでは、障害のある子どもの通常の教育カリキュラムの中での向上（進歩）は、どのように達成されるのだろうか。次の三点が挙げられている（Karger & Hitchcock, 2003）。

- ①IDEAは、子どもがIEPの目標を達成できるよう、学校の努力を求めている。子どもの進歩を確認するために、IEPの目標は測定可能である必要がある。さらに、IEPでは、IEPの目標への進歩をどのように測るのか、定期的な保護者への子どもの進歩の報告をどのように行うのか、を記載することになっている。
- ②IDEAは障害のある子どもも、適切なアコモデーションやモディフィケーションを得ながら、州や地区全体の学力アセスメントを受けることを義務付けている。IEPには、州や地区の学力アセスメントを受ける際に必要なアコモデーションやモディフィケーションを記載する。アコモデーションやモディフィケーションを用いても学力アセスメントを受けることが難しい場合には、代替アセスメントを受けることになる。その場合、IEPには、学力アセスメントがその子どもに適切でない理由と、学力アセスメント以外のどのような方法で進歩を測るのか、が記載されることになる。代替アセスメントは、学力アセスメントとは別の方法で子どもの学習の進歩を測るものであり、例えば、子どもの取り組んだ課題をつづった

③関連サービス（related services）

障害のある子どもの個々の特別なニーズを満たすためには、多くの場合、特殊教育に加えて関連サービス（related services）によって教育的な指導を補うことが必要となる。この関連サービスとは、“特殊教育の恩恵を受けるために、子どもが必要とする補足的なサービス”と定義され、OT, PT, ST, 各種カウンセリング, 補助テクノロジー, 医療的サービス, 移動の手段等が含まれる。

④代替アセスメントを受ける子どもの割合（2%）

この2%という代替アセスメントを受ける米国の子どもの割合は、日本で現在、特別支援学校と特別支援学級に在籍する子ども及び通級による指導の対象となっている子どもの割合と同程度である。日本では通常学級に在籍するLD, ADHD, 高機能自閉症等の「発達障害」があるとされる子どものグループに関しては、米国においては、そのほとんどが、子どもに必要なアコモデーションやモディフィケーションを受けながら通常の教育カリキュラムで学び、州の学力アセスメントを受けている、ということになる。

ポートフォリオを評価するポートフォリオアセスメント等がある (Turnbull, et al., 2004)。この、代替アセスメントを受ける子どもの割合は、全体の2%までと決められている (US Department of Education, 2009) ^{〔脚注4〕}。

③州の教育事務所は、障害のある子どもについて、障害のない子どもと同じような行動目標を設定する。また、この行動目標への達成の度合いを測定可能にする行動指標を作成する (卒業した子どもの割合、退学率、アセスメントの結果を含む)。州は、二年に一回、障害のある子どもたちが行動目標に沿ってどれくらい進歩したかを、教育省長官と国民に報告する。

以上、通常の教育カリキュラムへの「アクセス」「参加」「向上 (進歩)」について、それぞれが具体的に何を意味するのか、歴史的な経緯とIDEAに規定された具体的な文言から整理した。この施策を実現するためには、「障害のある子どもの向上を保障する通常の教育カリキュラムの在り方」が鍵となる。次に障害のある子どもの教育のカリキュラムをどのように考えるか、歴史的な変遷の経過を述べたい。

2. 特別なカリキュラムからユニバーサルデザインカリキュラムへ

カリキュラムとは「学校や学校システムによって採用されている、指導のための包括的な計画。その目的は指導的活動を導くことであり、期待される事柄、内容、方法、結果に一貫性を提供することである」とされる (Hitchcock, et al., 2002)。また、カリキュラムの4つの基本的要素として、「目標」「方法」「教材」「評価」が挙げられている (CAST, 2009)。障害のある子どもの教育のカリキュラムについての考え方は、時代背景とともに、以下のような変遷を遂げている。Hitchcockら (2002) の論説を中心に概説する。

(1) 特別なカリキュラム

1975年に障害のある子どもの教育を保障した最初法律である全障害児教育法が施行された当時、通常の教育カリキュラムは、障害のある子どもたちが集団の中に存在することを想定せず、「均質な力を持つ子どもの集団」を仮定しターゲットにした「一つのサイズをすべての子どもにあてはめる」目標、方法、教材及び評価が用いられていた。その当時の時代背景においては、全障害児教育法が義務付けた「子ども一人一人のニーズを満たすように計画された、特殊教育と関連サービスに焦点をおいた無料の適切な公教育」は大きな前進であった。しかし、この法律では「子どもの個別のニーズに応じる必要がある」ことを強調するだけで、どのようなカリキュラムを用いるのか、については明確に特定されなかった。存在する通常の教育

カリキュラムに子どもの多様性を受け入れる柔軟性がなかったため、教育者やカリキュラム開発者が、障害のある子どもたちの教育のために「特別なカリキュラム」を作成することになったのは、自然な流れであったと言える (Hitchcock, et al., 2002)。

この特別なカリキュラムの発展によって、多くの障害のある子どもたちが恩恵を受けることとなった。視覚障害、聴覚障害、重度の知的障害等「低発生頻度」と呼ばれる障害のある子どもたちにとっては、学校への物理的アクセスが可能になり、学習を支援する教材が開発され、個々のニーズに焦点をあてたきめ細かい教育が受けられるようになった。学習障害やADHDといった「高発生頻度」と呼ばれる障害のある子どもたちにとっては、それまで「怠けている」とか「やる気がない」と見られがちであったが、適切な評価によって個人の学習のスタイルが理解されるようになり、彼らの学習のニーズにあった新たな指導法や教材が開発されていった (Hitchcock, et al., 2002)。

しかし、一方で、特別なカリキュラムの発展は、時代とともに様々なマイナス面も生み出すこととなった。Hitchcockら (2002) は、「障害のある子どもの特別なカリキュラムは『両刃の剣』であった」と述べる。90年代になると、障害のある子どもたちと障害のない子どもたちとのギャップがますます広がり、修復不能になるというマイナスの側面がクローズアップされるようになった (Karger & Hitchcock, 2003)。例えば、IEPの目標は個人の文脈の中だけで完結してしまい、同年代の障害のない子どもの進歩と関連付けたり、実際社会でどのように機能するかということに関連付けたりして障害のある子どもの進歩が測られているわけではない。障害のある子どもにとっての評価は、IEPの個別目標に沿った進歩を見る評価であって、特に教科学習等における評価については「障害のある子どもが蚊帳の外である」ということが、特別なカリキュラムの課題として認識されてきたのである (Hitchcock, et al., 2002)。さらに、「障害のある子どもが通常学級と一緒に学習する統合的な教育実践が効果をあげている」という研究報告が増加し、一方で、「障害のある子どものみの分離クラスでの学習や通常学級から取り出された個別の学習の形態では、教育的効果があまりあがらなかった」という研究報告が増加したこと (Sailor & Roger, 2005)、通常とは別のカリキュラムで教育を受けることによって、通常教育の教師が子どもの本来の力を過小評価する場合が多くみられたこと (Turnbull, et al., 2004)、カリキュラムごとに高度に専門性を持つようになった特殊教育のコストが莫大になったこと (Hitchcock, et al., 2002)、また、子どもの障害や特性別に高度に分化した特別なカリキュラムの根拠が治療モデルに基づいていることへの批判

(Sailor & Roger, 2005) 等、障害のある子どもが特別なカリキュラムで教育を受ける上での、様々な課題が認識されるようになったのである。

(2) メインストリームカリキュラム

このような課題を解決するために、1997年改正のIDEAでは、障害のある子どもを通常教育に組み入れ通常の教育カリキュラムへの参加と通常教育のスタンダード（基準）に基づく評価を義務付けた。存在する通常の教育カリキュラムそのものは、多様性を念頭に設計されたものではないので、教育者は、カリキュラムそのものを変えることなく、目的、教材、指導法、評価を、障害のある子どもたちの様々なニーズを満たすことができるように変えていく必要があった。これは「メインストリームカリキュラム」と呼ばれる（Hitchcock, et al., 2002）。

メインストリームカリキュラムでは、通常教育の教師と特殊教育の教師が緊密に連携して仕事をしなければならない場面が増えることとなった。文字を印刷した教科書の「代替バージョン」として、点字や拡大教科書、教科書を音声として吹き込んだテープ、低いレベルの読解力に合わせて内容を単純にした教科書等が用意され、さらに、子どもがわかるように教材の変更を工夫すること、補助機器を用いること、概念マップ等子どもの認知特性を考慮した様々なストラテジーを用いて教えること、ペア学習やグループ学習を行うこと等、障害のある子どもの進歩(向上)を通常の教育カリキュラムにおいて支えるために、様々なアコモデーションやモディフィケーションが工夫された（Hitchcock, et al., 2002）。

Hitchcockら（2002）は、このメインストリームカリキュラムにおいて一番重要な出来事は「教育者の間に、“変わることが必要なのは子どもではなく、カリキュラムの方である”という考え方の転換が起こったことである」と述べている。

(3) ユニバーサルデザインカリキュラム

メインストリームカリキュラムでは、障害のある子どものニーズを満たすための様々な工夫がなされたが、その基になる通常の教育カリキュラムは、本来均一な集団を想定してつくられたものであり、内容を伝達する手段は依然として紙媒体が中心であった。コアとなる集団以外の子どもたち、例えば、障害のある子ども、特別な才能のある子どもや、英語を母国語としない子ども等、多様なニーズのある子ども一人一人に対応できるカリキュラムとはどのようなものなのか、研究がすすめられた。

学習のユニバーサルデザイン（Universal Design for Learning: UDL）という考え方は、従来建築分野で実践されていた概念を教育分野に応用したものである（Orkwis & McLane, 1998）。教育に関する応用テクノロ

ジーの研究機関であるCAST（Center for Applied Special Technology）は、UDLに関するナショナルセンターを設置し、UDLの普及に大きく貢献している（National Center on Universal Design for Learning, 2009）。UDLのアプローチは、人々の能力や学習スタイル及び好み等の多様性を前提として、全ての人々に平等の学ぶ機会を提供することを目的に設計されている（CAST, 2009）。従来の「均質な力を持つ子どもの集団」を仮定しターゲットにしたカリキュラムについては、「誰に対して教えるのか、何を教えるのか、いかに教えるのかが特定されてしまい、多くの多様性に応えることのできないカリキュラムである」として「カリキュラムに“障害がある”（disabled）」と論じている（National Center on Universal Design for Learning, 2009）。

CASTが提唱する学習のユニバーサルデザインには3つの基本原則がある。それは、多様な提示の方法を提供すること、多様な表現の手段を提供すること、多様な関与の手段を提供することである。

①原則Ⅰ：多様な提示の手段を提供すること

これは、「何を学習するのか」の保障である。提供された情報を知覚し理解する方法は、子どもによって異なる。例えば、感覚障害(視覚障害、聴覚障害等)のある子ども、学習障害(ディスレクシア等)のある子ども、言葉や文化の違う子ども等は、学習内容にアプローチするための別々の方法が必要である。文字が印刷された教科書よりも、視覚的、聴覚的な方法で、情報を簡単に捉えることができる子どももいる。現実には、ある一つのタイプの提示の方法が全ての子どもにとって最適、ということはある得ないため、提示の仕方に選択肢が提供されていることは重要である。

②原則Ⅱ：多様な表現の手段を提供すること

これは、「いかにして学習するのか」の保障である。自分の学習環境を操作でき、また自分が何を知っているかを表現できる方法は、子どもによって異なる。例えば、重度の運動障害のある子ども（脳性まひ等）、計画立てて実行することや構成することが難しい子ども（実行機能障害、ADHD等）また、言葉の壁がある子ども等は、課題へのアプローチの方法や、習得したことを表現する方法が異なる。言葉で話すのでなく書くことで自分のことを表現できる子どももいれば、その逆もある。現実には、ある一つの表現の方法が全ての子どもにとって最適ということはある得ないため、表現の仕方に選択肢が提供されていることは重要である。

③原則Ⅲ：多様な関与の手段を提供すること

これは、「なぜ学習するのか」の保障である。学習への関与の仕方やモチベーションは、子どもによってそれぞれ

表1. 学習のユニバーサルデザインの3つの基本原則とガイドラインの構造（チェックポイントの大項目）

原則Ⅰ： 多様な提示の手段を提供すること	原則Ⅱ： 多様な活動と表現の手段を提供すること	原則Ⅲ： 多様な関与の手段を提供すること
知覚	物理的な活動の手段	興味関心を引き出すこと
言語とシンボル	表現のスキルと流暢さ	努力を維持し持続すること
理解	実行機能	自己調整

異なる。自発性や新規性によって、学習への取り組みが高まる子どももいれば、これらのアプローチでは学習に取り組めないばかりか不安になってしまうため、型に基づいて学習することを好む子どももいる。現実には、ある一つの関与の仕方が全ての子どもにとって最適ということはありません。学習への関与の仕方に選択肢が提供されていることは重要である。

UDLのナショナルセンターでは、これらの原則についてのガイドラインを作成している（National Center on Universal Design for Learning, 2009）。表1にUDLの3つの基本原則とガイドラインの構造を示す。それぞれの項目に3～4のチェックポイントと具体例が記される構造になっている。このガイドラインはいわゆる“処方箋”ではなく、柔軟なものであり、“存在する多くのカリキュラムのバリアを克服する戦略のセット”として、適宜、使用するカリキュラムに合わせて用いるよう作成されている。

以上、現在の米国における障害のある子どものカリキュラムの考え方を概観すると、学習のユニバーサルデザインを通常の教育カリキュラムへ導入することによって、障害のある子どもだけでなく、特別な才能のある子どもや、英語を母国語としない子ども等、多様なニーズのある子ども一人一人の学習の機会を最大限に広げようとしていることが理解できる。しかしながら、通常の教育カリキュラムにおけるアコモデーションやモディフィケーションのみでは、障害の特性から生じる子どもの多様なニーズに応えられない場合も多々あることは想像に難くない。

次の項では、通常のカリキュラムへのアクセスを考慮しながらも、障害のある子どもの多様なニーズに応えるべく、適切な教育プログラムを決定するプロセスを示すモデルを紹介する。

3. 障害のある子どもの通常のカリキュラムへのアクセスモデル

通常の教育カリキュラムに学習のユニバーサルデザインの視点が導入されたとしても、障害の特性から生じる子どもの多様なニーズに応えるカリキュラムが必要であることには疑問の余地がない。例えば、視覚障害のある子どものカリキュラムには、通常のカリキュラムと同じ内容のコアカリキュラム（英語と他の言語に関する科目、数学・自然科学、健康・体育、美術・社会学、経済教育、職業教育等）に加えて、視覚障害のある子どもに特有の教育的ニーズに応える“拡大した（expanded）コアカリキュラム”として、以下の教育の内容が掲げられている（American Foundation for the Blind, 2009）；コミュニケーションのモードを含む補償的・機能的教科スキル、方向定位とモビリティ、社会的交流のスキル、自立生活のスキル、レクリエーションと余暇のスキル、キャリア教育、支援機器の活用、感覚の効率的活用に関するスキル、自己決定。同様に、聴覚障害のある子どものカリキュラムにおいても“拡大したコアカリキュラム”の考え方が存在する。

このように、感覚障害系の教育においては、通常の教育に通じるコアカリキュラムと障害の特性から生じるニーズに応えるカリキュラムを併用することは、比較的理解しやすい。しかし、特に知的障害のある子どもについては、通常のカリキュラムへのアクセスが提唱される際、知的障害に起因する特有の教育的ニーズへの対応が軽んじられがちであったことが指摘されている（Wehmeyer, L. M., & Kozleski, 2002）。

Wehmeyerら（2001, 2002）は、IEPチームが知的障害のある子どもの教育プログラムを決定する際に、通常のカリキュラムと、障害に起因する子どもの学習上のニーズの双方を考慮する、カリキュラムの三層モデルを提案している。

（1）カリキュラムの三層モデル

Wehmeyer, Sands, KnowltonとKozleski（2002）は障

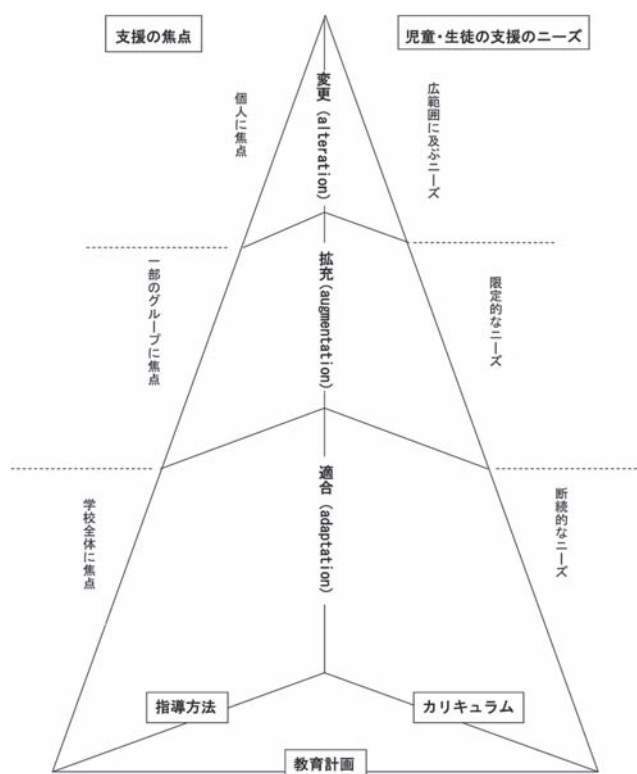


図1 通常の教育カリキュラムへのアクセスのモデル
(Whemeyer, Sands, et al., 2002)

害のある子どもの通常の教育カリキュラムへのアクセスを上下三層の構造からなる三角錐のモデルで説明している(図1)。

このモデルによると、三角錐の3つの側面であるカリキュラム (Curriculum)、指導方法 (Instruction)、教育計画 (Planning) は互いに緊密に連携しあっている。この三層モデルの最下層のブロックではカリキュラムの適合 (Adaptation)、中層のブロックではカリキュラムの拡充 (Augmentation)、最上層のブロックではカリキュラムの変更 (Alteration) が行われる。下層ほどサポートの頻度は少なく、また多くの子どもが通常の教育カリキュラムを共有しながら学習し、上層ほどよりサポートが集中的に必要で、個別化された指導や支援が要求されることを示している。

カリキュラムの適合 (Adaptation)、拡充 (Augmentation)、そして変更 (Alteration) の意味は、それぞれ以下のとおりである。

①カリキュラムの適合 (Adaptation)

カリキュラムの適合 (Adaptation) とは、UDLの原則に基づいて、カリキュラムの提示の手段、表現の手段 (モード)、学習への関与の手段を子どものニーズに応じて適合させることであり、学校で学習する全ての子どもを対象に、三層モデルを底部で支える土台として位置づく。提

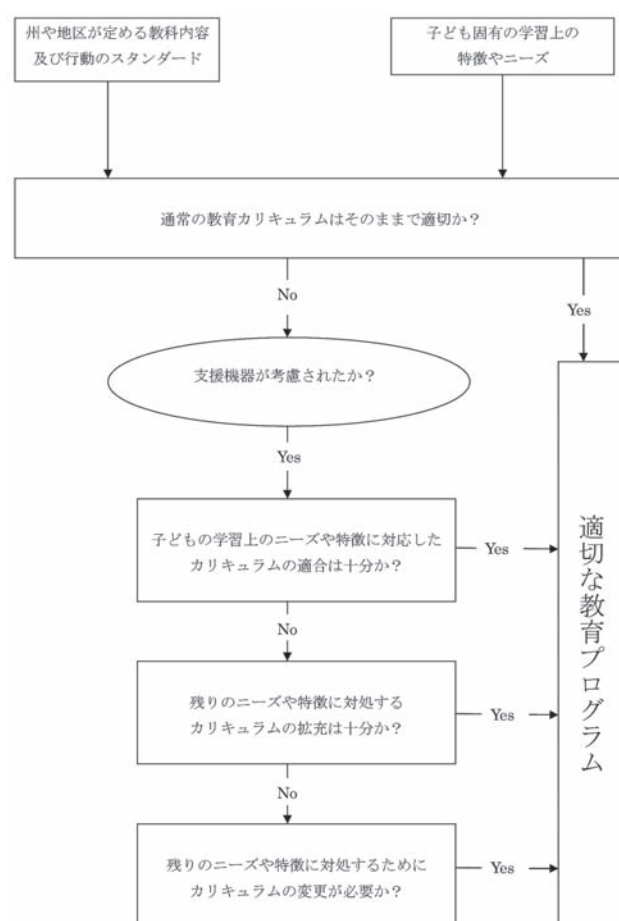


図2 通常の教育と子ども固有のニーズの双方を考慮した個別教育プログラムのプロセス
(Whemeyer, Lattin, et al., 2001)

示の手段としては、子どものニーズや特性に応じて、文字の大きさや図を変える、手話、点字、オーディオテープ、ウェブ情報を用いる等、様々な方法で学習内容を提示すること；表現の手段としては、子どもが自分の知識や考えを表現できる手段として、文字で書く、言葉で言う、絵を描く、ドラマで表現する等、様々な表現の手段を用いること；様々な関与の手段としては、子どもが学習に自主的に取り組む手段として、選択を取り入れたり、一人一人の子どもの力に合わせて学習へのチャレンジと支援を組み合わせたりする等、子どもが興味関心をもち、学習持続するような様々な関与の手段を用いること。先に触れたアコモデーションを用いながら、通常の教育カリキュラムで学習する場合はこの部分にあたる。

②カリキュラムの拡充 (Augmentation)

カリキュラムの拡充 (Augmentation) とは、通常の教育カリキュラム自体に変更を行うのではなく、通常の教育カリキュラムに加えて、障害のある子どもが学習を達成できるように、メタ認知的なストラテジーを学んだり、カリ

キュラムを理解しやすくしたりすることであり、対象となるのは学校の一部のグループである。知的障害のある子どもについては、ノートの取り方のスキル、社会的交流のためのスキルの獲得や、自分で目標や計画を立てて自分のペースで進める学習ストラテジー、問題解決や自己調節などのストラテジー等は、それを身につけることで通常の教育カリキュラムにおいて向上（進歩）するための大変重要な要素である（Wehmeyer, Sandsら, 2002）。カリキュラムの拡充については、感覚障害のある子どもの教育における“拡大したコアカリキュラム”との間に、一部概念的な共通性があるように思われる。

③カリキュラムの変更（Alteration）

カリキュラムの変更（Alteration）とは、通常のカリキュラムに変更を加えることであり、子ども個人に焦点をあてて、三角錐の最上段に位置づく。カリキュラムの変更（Alteration）は、従来、重度の障害のある子どもに用いられてきた機能的（functional）カリキュラムと呼ばれるものであり、自立する力や、生活の質を高めるために必要な知識やスキルを獲得するものである。Wehmeyer, Sandsら（2002）は、特に知的な障害の重い子どもの障害の特性に応じた“適切な教育”を保障するためにはこのカリキュラムの変更（Alteration）が必要であることを認めながらも、その変更の実施にあたっては、“インクルーシブな環境で行うべき”という留意点を述べている。

“ほとんどの変更（Alteration）カリキュラムはユニバーサルデザインの基本原則に則っていないので、通常のカリキュラムへのアクセスの妨げとなるともいわれる。…アクセスの妨げにならないために、変更（Alteration）を行う場合にも、その子どもの年齢相応の、インクルーシブな環境において行うことが望ましい”（p.54）。

この考え方には、「特別なカリキュラムのみを展開することが通常教育のカリキュラムで学ぶ子どもたちとのギャップを広げてきた」という過去の政策評価への反省が反映していると思われる。

（2）通常のカリキュラムと個別のニーズの双方を踏まえた教育プログラムの決定プロセス

それでは、このカリキュラムの三層モデルを用いて、通常のカリキュラムと子どもの障害に起因した個別のニーズの双方を考慮した教育プログラムは、どのように決定されるのだろうか。図2はその教育プログラムを決定するプロセスをフローチャートで図示したものである（Wehmeyer, Sands, ら, 2002）。

プログラムを考慮する際には、まず、子どもの家族や周囲の人々からの情報及びアセスメントから得られた情報等をもとに合意された個別の学習ニーズと、州や地域で設定された学習内容と行動のスタンダード（基準）の二つを念

頭に置く。その上で、個別の学習ニーズに応えるために通常のカリキュラムが手をいれずにそのまま使えるかどうかを検討する。もし、通常のカリキュラムがそのままでは個別のニーズに応えられないと判断した場合には、コミュニケーションや学習活動に必要な支援機器を導入することで解決できる課題なのかどうかを検討する。

支援機器を導入することでも個別のニーズに応えきれない場合には、まず、カリキュラムの適合（Adaptation）の部分で、必要なアコモデーションが適切に行われているかどうかを検討する。もし、適切なアコモデーションを行うことで個別のニーズに応えられたら、それがその子どもの適切な教育プログラムとなる。

カリキュラムの適合（Adaptation）の部分で応えられなかった個別のニーズがある場合には、それらの残りのニーズについて、次に、カリキュラムの拡充（Augmentation）を考慮する。もし、拡充したカリキュラムの内容で個のニーズに対応できた場合、カリキュラムの適合（Adaptation）に加えて、その拡充した（Augmentation）カリキュラムが、その子どもにとっての適切な教育プログラムとなる。

さらに、上記のプロセスを経ても、応じることが困難な子どもの個別のニーズが残っている場合に初めて、カリキュラムの適合（Adaptation）及び拡充（Augmentation）に加えて、カリキュラムの変更（Alteration）を検討することになる。

（3）通常のカリキュラムに関連づけたカリキュラムの拡充と変更

ここで注意したいことは、先にWehmeyer, Sandsら（2002）の言葉を紹介したように、カリキュラムの拡充（Augmentation）及びカリキュラムの変更（Alteration）を行う場合の当該の子ども学習の場については、もちろん通常学級以外の場所で行うこともあるが、必ずしも通常学級からの取り出しを意味していないことである。先にWehmeyer, Sandsら（2002）が述べたように、ある子どものカリキュラムの変更（Alteration）を行った場合でも、その学習機会はモディフィケーションという形で通常の学級において提供され、そこでの向上（進歩）が図られることは頻繁に行われている。2008年4月に調査訪問を行ったカリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル」（School-wide Application Model: SAM）の実践では、通常の教室における授業の中で、学習障害のある子どものニーズに応じたカリキュラムの適合（Adaptation）（写真1）、言語障害や英語を母国語としない子どものニーズに応じたカリキュラムの拡充（Augmentation）（写真2）、重度の知的障害のある子どものニーズに応じたカリキュラムの変更（Alteration）（写真



写真1. 学習障害のある子どものパソコンを使った反復練習
(カリキュラムの適合)



写真2. 言語障害のある子どもと英語を母国語としない子どものスピーチセラピストによる小グループ指導(カリキュラムの拡充)



写真3. 重度の知的障害のある子どものペグさし学習と仲間からのサポート (カリキュラムの変更)

3) が子どもの必要に応じて適宜行われながら、それぞれの向上(進歩)が図られている場面を観察できた(齊藤・藤井, 2009)。

以上, Wehmeyer ら(2001,2002)のグループの論説を参考に、「通常の教育カリキュラムへのアクセス」と「障害のある子ども固有の学習上のニーズ」の双方を考慮したうえで教育プログラムを決定するカリキュラムの三層モデルの活用を紹介した。障害のある子どものカリキュラムについての考え方は、1975年の全障害児教育法によって権利として提供されることになった「特別なカリキュラム」から、1997年及び2004年のIDEAに規定された「通常教育へのアクセスとそこでの向上(進歩)」を具現化する「ユニバーサルデザインカリキュラム」に至る現在まで、大きな変遷を遂げてきた。アメリカ合衆国における現行のカリキュラムについての考え方は、「通常教育」及び「障害のある子どもの教育」の双方について、その時々の方針に

ついで時代の变化に対応した評価と、カリキュラムの意味の問い直しを重ねた結果であるという視点が、この小論によって提示されたと考える。

Ⅱ. 終わりに

アメリカ合衆国のIDEAに規定された「通常の教育カリキュラムとそこでの向上」の意味と、その歴史的な経緯は、障害者の権利に関する条約の批准に向けて「日本型のインクルーシブ教育」を模索する日本の現状に対して、多くの示唆を与えるものであると思われる。

「発達障害」の子ども、理解力の高い特別な才能のある子ども、また、情緒的側面の支援が必要な子ども等、多様なニーズのある子どもたちが在籍する通常の学級において、「学習の場をみんなで共有する」だけでなく、「通常のカリキュラムの中でいかに一人一人の子どもたちがその子どもなりの向上(進歩)を図っていくのか」という視点をもつことは、一歩踏み込んだ質の高いインクルージョンを進める上で大きな課題であろう。また、障害のある子どものカリキュラムについての三層モデルの視点は、特別支援学級や特別支援学校で学習する障害のある子どもについて、教科学習と自立活動との関係を含めた教育プログラムについて概念的に整理し、子どもがどこで何を学ぶべきかを精査するための示唆に富むものである。

今日、日本においても、学習のユニバーサルデザインについての実践や研究が報告されるようになってきた。この小論で紹介したアメリカ合衆国におけるカリキュラムの考え方の変遷と、場を共有するインクルージョンから一歩踏み込んだ全ての子どもの進歩(向上)を通常教育のカリキュラムの中で保障していく取り組みへの理解が、日本に

おける実践や研究を理論的に裏付けるものになることを望みたい。

文 献

American Foundation for the Blind (2009) The expanded core curriculum for Blind and VI children and youth. <http://www.afb.org/Section.asp?SectionID=44&TopicID=395&DocumentID=2117> (ア ク セ ス 日, 2009-10-04)

Center for Applied Special Technology (CAST)(2009) What is universal design for learning? <http://www.cast.org/research/udl/index.html> (ア ク セ ス 日, 2009-10-04)

Hitchcock,C.,Meyer,A.,Rose,D.,& Jackson,R. (2002) Technical brief: access, participation, and progress in the general curriculum. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_techbrief.html (ア ク セ ス 日, 2009-10-04)

Karger,J., & Hitchcock,C. (2003) Access to the general curriculum for students with disabilities: a brief for parents and teachers. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_accessparents.html (ア ク セ ス 日, 2009-10-04)

Lee, S., Amos, B.A., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, K.A., Theoharis, R., & Wehmeyer, M.L. (2006) Curriculum augmentation and adaptation strategies to promote access to the general curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 41, 119-212.

National Center on Universal Design for Learning (2009) UDL Guidelines. <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>

(ア ク セ ス 日, 2009-10-04)

Orkwis,R.,& McLane,K. (1998) A curriculum every student can use: Design principles for student access. Reston,VA: ERIC Clearing House on Disabilities and Gifted Education.

Sailor,W.& Roger,B (2005) Rethinking Inclusion: School-wide applications. *Phi Delta Kappan*, 86, 503-509.

齊藤由美子, 藤井茂樹 (2009) 米国における教育のシステムチェンジの試み〜カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル (School-wide Application Model: SAM)」の実践. *世界の特別支援教育*, 23, 57-69. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S. J. (2004) *Exceptional lives: Special education in today's school* (4th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

U.S. Department of Education (2009) *Raising achievement: alternate assessments for students with disabilities*.

<http://www.ed.gov/policy/elsec/guid/raising/alt-assess-long.html> (ア ク セ ス 日, 2009-10-04)

Wehmeyer,M.L.,Lance,G.D.,& Bashinski,S. (2002) Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi-level model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 223-234.

Wehmeyer,M.L.,Lattin,D.,& Agran (2001) Achieving access to general curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision making model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 327-342.

Wehmeyer, M.L., Sands, D.J., Knowlton, H.E., and Kozleski, E.B. (2002) *Teaching students with mental retardation: Providing access to the general curriculum*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

資料4 学会発表資料

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（1） ～学習のユニバーサルデザイン導入に向けての授業チェックリスト等の作成と活用～

○齊藤由美子（国立特別支援教育総合研究所）・藤井茂樹（国立特別支援教育総合研究所）

1. 研究の目的とこの報告の位置づけ

本研究は、通常学級において発達障害児を含むすべての子どもの学習を保障するために、教師が学習のユニバーサルデザインの視点を授業に導入することを、コンサルテーションによって支援することを目指すものである。コンサルテーションの過程においては、コンサルティーである教師自身が、a) 自分の授業のスタイルを把握すること、b) 学習のユニバーサルデザインの視点に基づいて自分が高めたい授業の技術を目標として明確にすること、c) 授業後の自己フィードバックを次の授業に生かすこと、という3つの要素が含まれることが重要であると考え、コンサルタントはそれを支援する役割を果たすことを前提にツールの検討を進めた。この報告では、学習のユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業チェックリスト等の作成の経過と、実際に作成されたチェックリストを活用したコンサルテーションの進め方について紹介する。

2. チェックリスト等作成の経過

1) 文献をもとにした授業のチェックリスト試作

まず、学習のユニバーサルデザインの視点に基づいて、教師が自分の授業を見直すチェックリストを試作した。このチェックリストの内容については、Dymondら(2006)が米国における学習のユニバーサルデザインに関する過去の文献をもとに作成し、高校段階でのユニバーサルデザインの導入に活用した「学習のユニバーサルデザインに関する質問リスト」を参考にした。日本の学校文化や小学校段階における活用に配慮した項目内容の選択を行い、教師の授業技術の熟達レベルを意識できるような項目の配列を行った。

2) 教師のフォーカスグループによるチェックリストの検討

試作された授業のチェックリストについて、滋賀県栗東市の10名の小学校教師により構成されるフォーカスグループによって検証を行った。この10名のメンバーは、栗東市内9つの小学校の校長からこの研究への協力者として指名されたメンバーであった。このフォーカスグループディスカッションにおける検討の結果、項目の削除や追加、語句等の変更が行われた。また、項目の配列についてはこのグループディスカッションの意見を取り入れ、教師自身が授業技術の熟達レベルを意識する配列から、学習のユニバーサルデザインの視点を内容ごとに意識しやすい項目の配列に変更した。

3) コンサルテーションにおけるチェックリスト活用の検討

徳島県海陽町立宍喰小学校において、対象学級の教師2名に、このチェックリストを活用した授業のコンサルテーションを2ヶ月間継続して行った。この過程で、チェックリストやワークシート等の活用の方法やコンサルテーションの進め方の手順を検討した。

3. 授業についてのチェックリストを活用したコンサルテーションの進め方

授業についてのチェックリストを活用したコンサルテーションは、以下の7つの段階を順を追って行われる。それぞれの段階で教師、及びコンサルタントが記入するワークシートを用意したが、この報告では、段階①の教師が自己評価を行う「授業についてのチェックリスト」を表1、段階⑥の「目標へのステップの記録」を表2に掲げる。

授業についてのチェックリスト				実施	評価	必要度
I 授業の土台づくり						
①	子どもを教師に注目させるための工夫をしている					
②	子どもが話を聞くとときや発表するときのルールがある					
③	姿勢保持に関する注意と配慮がなされている					
④	子どもの興味をひきつける発問を工夫している					
⑤	板書の仕方を工夫している					
⑥	子どもが質問したいときに質問しやすい人間関係ができています					
⑦	子どもに対する肯定的な承認を行っている					
II カリキュラム						
①	単元の中での授業の位置づけが明確である					
②	授業のなかで、他の教科の学習内容を取り入れている					
③	授業や単元が、学校の外の家庭や地域での生活に結びつくことを意識している					
III 目標の設定						
①	授業や単元で目指している一般的な到達目標がはっきりしている					
②	子どもの多様な学習ニーズに応じて様々な段階の目標設定をしている					
IV 学習内容やスキルの提示						
①	教える内容を様々な方法で提示している					
②	子どもが活動的に学習に取り組むための操作学習などを行っている					
③	中心となる概念の理解やスキルについて反復練習の機会を用意している					
④	子どもの状況にあった学習の方路（解き方・記憶の仕方等）を提示している					
V 教材						
①	ワークシートなど個別の学習を用意している					
②	子どもが最大限に学べるようにするために支援機器を使っている					
③	学習内容を理解するための教材や教具を工夫している					
④	子どもの状況にあった補助的教材や教具を工夫している					
VI 子どもの積極的参加						
①	子どもたちが考えるための時間を確保している					
②	子どもたちが理由を考えたり、問題解決したりする場面を用意している					
③	子どもたちが活動的に取り組めるペア学習やグループ学習等を活用している					
④	用いる教材や学習の仕方について、子どもたち自身が選択をする場面がある					
VII スタッフの役割と子どものサポート						
①	子どもに関わるスタッフのそれぞれの役割と責任の分担ができています					
②	スタッフの連携で能力に幅のある子どもたちに適切な支援を用意している					
VIII 評価						
①	内容の理解や学習の定着を確認する場面を授業の中で複数回用意している					
②	子どもが学んだ内容を様々な方法で表現する場面がある					
③	継続的な評価を行って次の授業に生かしている					
④	それぞれの子どもに対する学習到達度が明確になっている					

表1 授業についてのチェックリスト（教師の自己評価による）

めたかを教師自身が自己評価する。⑦コンサルタントは定期的・継続的な観察を行い（本研究では2ヶ月間）、教師の目標への取り組みが順調に進んでいるかを確認し、また困った状況があればその対応の仕方を含めてコンサルテーションを行う。

目標1（子どもの状況にあった教材や学習の方路が用意され、それを子どもが自分で選択して使うことができる）

目標へのステップ	1/10	1/18	1/24	1/31	2/7	2/15	2/22	2/28	3/14	
⑤ 子どもが必要なときに必要な補助教材とストラテジーを自分で選んで使う										
④ 補助教材やストラテジーを子どもが選べるように教室の中に用意されている										
③ 支援の必要な子どもについて、教師から補助教材が提供される										
② 全体で一つの教材やストラテジーを使って説明や支援が行われている										
① 教材やストラテジーと子どものニーズが合っていない										
コメント										

表2 目標へのステップの記録（教師自身の自己評価及びコンサルタントの評価による）

以上、コンサルテーションの進め方について概説した。⑥で用いる表2「目標のステップの記録」の項目欄には⑤で設定した段階的なステップが記述されている。この記録は、コンサルタントも教師の取り組みの評価に使い、最後に教師の自己評価と照らし合わせた。具体的なチェックリストの活用とコンサルテーションによる教師支援の概要、及び教員の授業技術の変容と児童への影響の分析結果については、報告（2）を参照されたい。

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（２）

—授業についてのチェックリストの活用と教師支援—

○藤井茂樹（国立特別支援教育総合研究所） 齊藤由美子（国立特別支援教育総合研究所）

1. 目的

本研究では学習のユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業改善を目指して、小学校通常学級の教師へのコンサルテーションを実施した。本報告では、この経過における教員の意識や、授業技術の変容を質的に分析した。また、発達障害児及び健常児に及ぼした効果について、間接的な検証を行った。

2. 方法

小学校低学年の単級 2 学級の算数の授業を対象に、教師に対して授業改善へのコンサルテーションを 2 ヶ月間継続して行った。この過程で活用した「授業についてのチェックリスト」及びコンサルテーションの進め方については、本研究の報告（１）を参照されたい。コンサルテーションを行った期間の授業の VTR を、教師自身が設定した目標へのステップに沿って分析し、教師の授業技術の変容を明らかにした。また、話し合いの内容や教師への聞き取り等から、コンサルテーション期間中の教師の意識の変容を質的に分析した。さらに、この授業改善の取り組みによる児童への影響を間接的に把握するために、児童の学力と児童の意欲・学級への満足度の変化を、学力テストと QU 検査から分析した。

3. 結果

（１）１年クラス 児童数 27 名、T 1 を情緒障害児学級担任・T 2 を学級担任が実施。

授業のチェックリストを用いた自己の授業チェックと振り返りで、1 年生の教師は教材・教具の工夫がまだ不十分と考え、授業改善の目標として設定した。教材・教具の工夫は、支援のステップを以下の 5 段階とした：①教材やストラテジーと子どものニーズがあっていない②全体で一つの教材やストラテジーを使って説明や支援が行われている③支援の必要な子どもについて、教師から補助教材が提供される④補助教材やストラテジーを子どもが選べるように教室の中に用意されている⑤子どもが必要なときに補助教材とストラテジーを自分で選んで使う。教師は具体的な教材・教具の工夫として、全体指導でのタイルの活用、ペア学習におけるカードを使った反復学習ゲーム、等を取り入れた授業を展開した。経過の中で、コンサルタンは、これらの工夫の中に、「課題及び配慮の階層性」、つまり個々の児童の能力間格差に応じた支援としてのさらなる工夫が必要と考え、個のニーズに応じる支援の階層性の工夫検討を提案した。そのことにより教師は全体指導の中での個に応じた支援を考えていった。例えば、計算する際、「手振り」や「タイルの動かし方を言語化する」等のストラテジーを全員に教え、必要な子どもはその方法を使い続けるなどが観察された。また、同じ課題でも難易度の異なるプリントを数種類用意し、児童が自分でプリントを選んで学ぶ工夫をした。どうしてそのプリントを選ぶのか考えさせたりする事も行った。

表 1 に教師の授業技術の変容を示す。

表 1 教師の授業技術の変容

目標の ステップ	1 10	1 18	1/ 24	1/ 31	2/ 7	2/ 15	2/ 22	2/ 28	3/ 14
⑤									・
④	・					・	・	・	
③			・						
②		・		・	・				
①									

表 2 Q-U 検査結果

総合	3 2. 0	3 3. 5
学習意欲	1 0. 9	1 1. 4
学級の雰囲気	1 1. 3	1 1. 6
友達関係	9. 9	1 0. 5

12 月

3 月

表3 学力テスト結果とW児の算数の理解の経過

段階	人数	領域	平均点	対象児	8月	12月	1月	3月
3	27人	数と計算	96.2	W児	30/62 → 62/62		48/62 → 58/62	
2	0人	量と測定	90.4	認知	(加法計算の理解達成)		(減法計算の理解達成)	
1	0人	図形	96.2	78	回答数／問題数 たしざん・ひきざんの計算テスト			

また、このコンサルテーション期間の前後のQU検査の結果では、児童の学習意欲、学級の雰囲気、友達関係全てに得点の向上がみられた(表2)。入学時に7名の要配慮児がいたが、年度末の学力到達度テストでは、クラスの児童全員が理解到達段階に達していた。

(2) 3年生クラス 児童数31名 T1を専科教員、T2は学級担任が実施。

授業のチェックリストを用いた自己の授業チェックと振り返りの結果、3年生の教師は教材・教具の工夫とスタッフの連携による能力に幅のある児童の支援、ノートの使用における工夫の3点を目標に授業改善に取り組んだ。パワーポイント、折り紙、箱の絵の図解、箱形の教材、タイル、九九の下敷き、単位分り器等、T2の得意な情報機器とT1の手作り教材とをうまく組み合わせて教材教具の工夫に取り組んだ。T1・T2の配慮児への支援内容の共有化、T2の机間巡視による個の支援等、個人の能力格差への支援を行った。途中、教師からの聞き取りで「コンサルテーションで提案された内容を意識するあまり、自分のペースを失いかけている」という言葉もあったが、その後自分の授業スタイルは護りつつ授業の技術は増やしていくという様子が観察された。表4に教師の授業技術の変容、表5に学力テストの結果を示す。教師自身が設定した目標のステップに沿った授業技術の

表3 教師の授業技術の変容

目標の ステップ	10 19	10 31	11 7	11 14	11 22	11 30	12 6	12 14	1 18
⑤									
④		・				・	・	・	
③			・	・	・				
②	・								・
①									

表4 学力テスト結果

段階	人数	領域	平均点
3	23 → 15	数と計算	84.9 → 74.5
2	7 → 11	量と測定	75.3 → 70.2
1	0 → 4	図形	69.7 → 84.8
		数量関係	55.3

変容においては向上が見られたが、コンサルテーションの前後で実施した児童の学力テストの結果については得点が下がっており、厳しい状況であった。

4. まとめ

1年、3年の教師の2ヶ月間の授業改善を質的に分析すると、次の3つの時期に分けられた。第1期は両学年とも、「コンサルタントの意見を取り入れ、授業技術を模索する」段階である。第2期は、1年は「学習のユニバーサルデザインの視点の意味を考える、考察・内省」段階、3年は「自分のスタイルの中で技術的に取り入れるものは取り入れる」段階、第3期は、1年は「自分の授業スタイルに、学習のユニバーサルデザインの視点が入る」段階、3年生は、「技術としては手変え品を変える」段階であった。この1年と3年の教員の質的な差はどこからくるのかは、教師がArgyri(1999)の唱える「反省的思考」を行っているかどうかという視点から説明できよう。1年生の教師(T1,T2)は一つの行為を遂行していく(ここでは学習のユニバーサルデザインの導入)為に既存の前提や枠組みから検討する(自分の授業スタイルの前提を再検討する)、つまり反省的思考を行っていたと考えられる。今後の課題として、教師のタイプに見合ったコンサルテーションの方法を見いだすと共に、学習のユニバーサルデザインを実施した際の、児童の学力及び心理面への影響をより客観的に検証する必要がある。

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(3)～すべての子どもにとって居心地のよい学級づくりを目指す「学級経営についての自己チェックリスト」の開発～

齊藤由美子

藤井茂樹

(国立特別支援教育総合研究所)

1. 研究の目的と本報告の位置づけ

通常学級においては、発達障害児を含むすべての子どもの学習の保障と、すべての子どもにとって居心地のよい学級づくりが課題である。本研究では、教員へのコンサルテーションを通して、学習のユニバーサルデザインの視点を授業や学級経営に導入することを支援するモデルを開発している。ここでは、昨年報告した「授業についての自己チェックリスト」に続き、「学級経営についての自己チェックリスト」の作成の過程と活用の仕方について紹介する。

2. チェックリスト等作成の経過

1) 文献をもとにしたチェックリストの試作

まず、学習のユニバーサルデザインの視点に基づいて、教員が自分の学級経営を見直すチェックリストを試作した。このチェックリストの内容については、河村ら(2004)のQ・Uの考え方に基づく学級づくりの視点を参考にしながら行った。教員の学級経営技術の熟達レベルが意識される項目の配列を行った。

2) 教員のフォーカスグループによる検討

試作された「学級経営の自己のチェックリスト」について、滋賀県栗東市の9名の小学校教員で構成されるフォーカスグループによって検証を行った。この9名のメンバーは、栗東市内9つの小学校の校長からこの研究への協力者として指名されたメンバーであった。このフォーカスグループディスカッションにおける検討の結果、教員にとって実行することがイメージしやすく、学校文化になじみやすい語句や言葉遣い等の変更が行われた。また、項目の配列については、教員自身が自己の技術の熟達レベルを意識するような配列から、学級経営にとって重要と思われる視点を内容ごとにまとまりとして意識しやすい配列に変更した。

3. 「学級経営についての自己チェックリスト」を活用したコンサルテーションの進め方

チェックリストを活用したコンサルテーションは、以下の段階を経る。それぞれの段階で教員が記入するワークシートを用意した。表1に段階①で教師が

自己評価を行う「学級経営についての自己チェックリスト」を掲げる。

①チェックリスト項目(表1)について、実施しているか、いる場合はその評価、必要と感じる度合いについて教員自身が記入する。②学級の状態について振り返り、チェックリスト項目の中から取り組んでみたい目標を設定する。③目標に取り組むための方法と実施期日について協議する。④継続的なコンサルテーションを受けながら年3回程度の自己評価と記録を行う。可能であればQ-U検査を行い、その結果を目標設定や自己評価の参考とする。

学級経営についての自己チェックリスト	
I 情緒的安定・意欲の喚起	
①	子どもとのふれあいの時間を用意している
②	子ども一人一人の思いを把握する方法と場がある
③	みんながリラックスできる息抜きの時間を用意している
④	一日を振り返る時間と場がある
II 子ども同士の関係作り	
①	子ども一人一人が認められる場がある
②	子どもが自分の気持ちや意見を表現する場がある
③	子どもたち相互の関係が深まるような工夫をしている
④	体験を通じた自己理解、他者理解の学習の場がある
III 自己決定と社会的貢献	
①	子ども一人一人が自分のやりたいことや得意なことを意識する場がある
②	子ども一人一人が自分の目標を立てて取り組む場がある
③	子ども一人一人が自分にできることで学級等に貢献する場がある
④	集団での目標設定とそれにかかわる一人一人の役割分担がある
IV スケジュールの管理	
①	時間割やその日の予定はわかりやすく見えるようにしている
②	予定の変更は子どもがわかりやすい形で知らせている
③	1週間のスケジュールに基づいて計画的に過ごすように促している
④	行事等で子どもが自分のスケジュールを意識したり計画したりする場がある
V ルールを守る	
①	学級の目標や決まりが掲示されている
②	正しいこと、よくないことが、具体的に掲示(説明)されている
③	ルールを守ることについて自己評価ができるように促している
④	ルールを守ることについて話し合う場がある
VI 教室環境の設営	
①	子どもにとって機能的でわかりやすい掲示をしている
②	ロッカーなど、子どもが持ち物の整理がしやすい工夫をしている
③	それぞれの足跡が残るような展示の工夫をしている
④	ペア学習やグループ学習など、学習の目的にあった座席の工夫をしている
VII 保護者や地域との連携	
①	学級の状況を保護者に知らせ、協力が得られるようにしている
②	基本的な生活習慣が確立できるよう保護者に働きかけている
③	学級通信や保護者会等様々な活動を通じて、特別支援教育の啓発をしている
④	教育活動において、保護者や地域からの協力が得られるよう働きかけている

表1 学級経営についての自己チェックリスト

なお、本研究で提案するモデルにおいて、「授業」と「学級経営」は2つの大きな柱であり、コンサルテーションにおいてはこれらの2つのチェックリストの併用が前提であることを付しておきたい。

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～

藤井茂樹

齊藤由美子

（国立特別支援教育総合研究所）

１．目的

本研究では、授業づくりについては「授業についての自己チェックリスト」、学級集団づくりについては「学級経営についての自己チェックリスト」を作成し、コンサルテーションを通して段階的に導入していった。本報告では、この２つの自己チェックリストを活用し取り組んだ実践を報告する。

２．方法

小学校３年生の算数の授業を対象に、教員に対して授業改善と学級経営へのコンサルテーションを２ヶ月間継続して行った。コンサルテーションを行った期間の授業のＶＴＲを、教員自身が設定した目標へのステップに沿って分析し、教師の授業技術の変容を明らかにした。さらに、授業改善の目標について、文書によるフィードバック、及び電話による相談等から、教員の意識の変容を質的に分析した。授業改善と学級経営の取り組みによる児童へ影響を間接的に把握するため、児童の学力と児童の意欲・学級への満足度の変化を、学力テスト、単元テスト、ＱＵ検査から分析した。

３．結果

３年生、児童数３０名、発達障害の疑いのある児童１名、配慮を要する児童５名
「授業についての自己チェックリスト」を活用し、「子どもの多様な学習ニーズに応じて目標設定をしている」及び「子どもの状況にあった補助教材や教具を工夫している」という二つの目標を設定して、算数の授業に取り組んだ。それぞれの目標には支援のステップを５段階に分け、授業技術の変容や教員の意識の変化をコンサルテーションを通してフィードバックした（表１）。また、「学級経営についての自己チェックリスト」を記入し、教員自身の学級経営のスタイルや、学級経営上の重要と考えている事項を確認した。

コンサルテーションを始めた当初は、担任は学級全体で一つの教材を用い、一つのストラテジーを提示する授業スタイルであった。担任は理解力に幅のある子どもたちを前にして、その限界を感じている様子であった。コンサルテーションを続

けていくなかで、我々の提案を受けて担任は以下の工夫をしていった。①補助教材を導入し、それを使うかどうかを児童に自己選択させること、②前時の授業で使用した補助教材を教室の中に用意し、必要なときに使えるようにしたこと、③単元の終わりだけでなく、頻回に理解の程度の確認を行い、次の授業でのフィードバックを行ったこと、等である。この取り組みを行った単元では、発達障害及び配慮を要する子どもの内容理解に向上が見られた（表２）。また、学習意欲の高まりに伴って、社会性の面でのポジティブな変化も観察された。

表１ 目標（子どもの多様なニーズに応じて様々な目標設定を行っている）

目標のステップ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
⑤全ての子どもたちのニーズに応じた目標設定											
④理解の早い子の目標設定											
③少し気になる子の目標設定											
②配慮を必要とする子の目標設定											
①一律の目標設定											

表２ 発達障害の疑いのある児童・配慮児童のＱＵと学習の変化

	学級満足度	学力テスト算数得点
A	不満足→不満足	25→48
B	不満足→満足	43→71
C	不満足→満足	82→76
D	満足→満足	80→90
E	不満足→不満足	82→78
F	不満足→不満足	65→70

学校生活意欲

A	友達関係 7→11	学習意欲 8→11
E	友達関係 12→11	学習意欲 11→9
F	友達関係 7→7	学習意欲 6→7

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（１） —授業改善を通しての発達障害児支援の在り方—

企 画：藤井茂樹（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
齊藤由美子（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
司 会：藤井茂樹（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者：北脇三知也（滋賀LD教育研究会）
：外儀やよひ（徳島県海陽町立穴喰小学校）
：齊藤由美子（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
：藤井茂樹（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
指定討論者：花熊 暁（国立大学法人愛媛大学）

〈企画趣旨〉

昨年度より我々は、特別支援教育の導入に際して学習のユニバーサルデザインの視点を通常の学級に取り入れることを提案し、そのための効果的・効率的なコンサルテーションの方法と内容の実証的研究に取り組んでいる。つまり、学級の子ども全ての学力向上を目指した授業づくりと学級の子ども全てが居心地よくやる気のでる学級集団づくりである。

本シンポジウムでは、昨年度取り組んだ実践の報告と我々の実践研究の視点から調査・分析した内容を報告する。実践報告の一つは、学習のユニバーサルデザインのコンテンツの一つとして作成した「授業についてのチェックリスト」を活用し、学校全体で授業改善に取り組んだ小学校の実践、もう一つは２ヶ月間集中的に巡回相談員がコンサルテーションに入り、授業改善から学級経営と学力向上に取り組んだ実践である。調査・分析報告は、通常教育と障害児教育の枠組みをはずし両者の資源を互いに共有し合うという「教育のシステムチェンジ」による取組から、障害児を含む学校全体の学力や社会性の発達に効果を上げているアメリカ・カリフォルニア州ラベンズウッド教育委員会での実践と人権教育における授業改革からの学力保障の取組の紹介である。

以上のことから、全ての子どもに教育効果を出す学級づくり、授業づくりの取組から教員支援の在り方と、発達障害児等への集団の中における支援について協議を進めたい。

「学校全体で取り組んだ授業改善と学級経営からの特別支援教育」

徳島県海陽町立穴喰小学校 外儀やよひ

本校は１学年１クラスで、小学校から中学校まで同じ人間関係が続くことになる。良い人間関係が保たれると一生の財産になるが、９年間のうちにはうまくいかない場合もあるだろう。うまくいかない背景としては発達障害への支援が必要なきも考えられるが、いかなる場合も仲間作りを基本に捉えた学級経営は不可欠である。そのうえに楽しくわかる授業を組み合わせることで、長い学校生活をより良い人間関係で過ごせると考えた。

そこで、特別支援教育を特定の子どものことと捉えないで、「さりげない支援が当たり前に行える学校」を目指して取り組んでいる。そのことが、国立特別支援教育総合研究所の藤井・齊藤研究員の科研「学級の子ども全ての学力向上を目指した授業づくりと学級の子ども全てが居心地よくやる気のでる学級集団づくりと特別支援教育の推進」はまさに本校が目指すものを一致していた。

本シンポジウムでは、学校全体が取り組んだ授業改善と学級経営から、特別支援教育の在り方を検討したい。

「巡回相談員によるコンサルテーションからの授業改善と学級経営の取組」

滋賀LD研究会 北脇三知也

- 1 巡回相談員による、学級担任へのコンサルテーションの目的
学級担任がこれまでの教職経験の中で培ってきた学級経営や授業のノウハウを、特別支援教育の視点で自ら再構成していくのをサポートする。
- 2 「授業についてのチェックリスト」の活用方法
 - ① 授業改善のステップアッププランの作成。ユニバーサルデザインによる授業設計と授業展開過程での一斉指導と個別指導の一体化をめざす。
 - ② 学級担任それぞれが持っている授業に対する構えに揺さぶりをかける。
- 3 「学級経営改善のためのチェックリスト」の活用・・・研究的実践としての学級経営のあり方を探る。
- 4 ステップアップの状況
- 5 短期集中型のコンサルテーション・・・今後の巡回相談のあり方を探る一つの試み

「カリフォルニア州 ラベンズウッド教育委員会の『学校全体で取り組むモデル』の視点」

国立特別支援教育総合研究所 齊藤由美子

サンフランシスコ郊外のラベンズウッド学校区には、都市部に働くブルーカラーの労働者が数多く居住しており、この小中学校ではメキシコ系移民などのいわゆる“白人”以外の子どもたちが 8 割近くを占める。アメリカにおける大都市周辺のこのような地域では、貧困レベルにある家庭の多さと治安の悪さ、保護者自身の教育レベルの低さ、英語以外の言語を母国語とする家族の増加など、教育サービスを提供する上で様々な課題を抱えている。このような状況の中で障害のある子どもへの教育も行われている。この学校区では、様々な課題への取り組みとして、通常教育と障害児教育との壁を取り払った「学校全体で取り組むモデル（SAM）」（Sailor & Roger, 2005）を推進し、障害の有無や家庭の状況にかかわらず、全ての子どもたちの社会性の育成や学力の向上に大きな成果を上げている。

我々のグループは 2008 年 4 月にこの学校区を訪れ、小中学校 9 校と教育委員会による学校・教師支援の実態を視察した。この報告では SAM が掲げる 6 つの指針に沿ってこれらの取り組みを紹介すると共に、日本の特別支援教育の展開と通ずる視点について考察したい。

「人権教育における授業改善の取組からの発達障害児支援の在り方」

国立特別支援教育総合研究所 藤井茂樹

調査報告「学力低下」の実態（荻谷等 2002）から、学力低下や格差の拡大を克服した学校があった。地域的・家庭的にはそれほど恵まれた状況にあるとは考えられないものの、子どもたちの学習態度は意欲にあふれており、その基礎学力の水準はきわめて高かった学校である。その A 小学校の取組が、我々は発達障害を含む支援の必要な子どもへの支援と重なるのではないかと考えた。それは、斎藤が報告するラベンズウッド教育委員会における取組と一致する内容が多かったからである。また、同じく人権教育に取り組む B 小学校が、エフエクトイブ・スクール論（Edmonds 1986 による）にある「効果のある学校」を目指して授業改革に取り組んだ結果、学力の向上にめざましい効果が見られた。この 2 つの小学校の実践を紹介し、今、全国の小中学校で取り組む特別支援教育の在り方について検討したい。特に、通常の学級における授業改善と学級経営をである。

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（２） ー授業改善と学級経営の視点によるコンサルテーションー

企 画：藤井茂樹（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
齊藤由美子（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
司 会：藤井茂樹（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
話題提供者：齊藤由美子（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）
：外儀やよひ（徳島県海陽町立穴喰小学校）
：横井久美香（滋賀県栗東市立葉山小学校）
：北脇三知也（滋賀LD教育研究会）
：安岡 寛（滋賀県栗東市立葉山東小学校）
指定討論者：花熊 暁（国立大学法人愛媛大学）

〈企画趣旨〉

昨年度の学会ポスター発表では、特別支援教育の導入に際して学習のユニバーサルデザインの視点を通常の学級に取り入れることを提案し、そのための効果的なコンサルテーションの実証的研究について報告した。コンサルテーションによって目指すのは、学級の子ども全ての学力向上を目指した授業づくりと学級の子ども全てが居心地よくやる気のでる学級集団づくりである。

本研究において、授業づくりについては「授業についての自己チェックリスト」、学級集団づくりについては「学級経営についての自己チェックリスト」を作成し、コンサルテーションを通して段階的に導入していった。最終的には、これらのチェックリストが巡回相談員によるコンサルテーションのツールとして活用可能となることを目指している。

LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒への指導支援は、集団の中での学びにおける対応が基本であり、必要に応じて個別の場面で対応するべきと考えている。通常の学級には、診断名のあるケース以外にも、様々な教育的ニーズのある児童生徒が在籍している。全ての子どもに成長を保証をする学級づくり、授業づくりの取り組みを通じた教員支援が、特別支援教育の出発点ではないだろうか。

本シンポジウムでは、研究の概要と経過について報告し、1年目、2年目の研究協力者及び共同研究者からの段階的な取り組みを報告する。全ての子どもに成長を保証する学習のユニバーサルデザインの在り方について論議を深めていきたいと考えている。

「授業改善と学級経営の視点から進める特別支援教育～学習のユニバーサルデザイン」

国立特別支援教育総合研究所 齊藤由美子
通常学級に在籍する発達障害のある児童・生徒の指導・支援を可能にするインクルーシブな教育環境の整備は大きな課題である。障害理解の啓蒙が行われ、障害に特化した指導法の情報が溢れる中、「通常学級においてそれらを実践することは難しい」と考える教員は多い。学習の進度や教育的ニーズに幅のある子どもたちが通常学級で共に学びながら、全ての子どもの成長を保証するモデルをどのように考えるのか、また、そのモデルを教員が意識化・具体化するための効果的な方法はどのようなものか。ここでは、アメリカにおける研究動向も踏まえつつ、本研究の基盤となる考え方と、研究活動の展開について報告する。

全ての子どもの成長を保証するモデル：

- *学習のユニバーサルデザインと二次的支援
 - *学習と社会性の二つの視点からのアプローチ
- #### モデルを意識化・具体化するための効果的方法：
- *教員の意識化を促す自己チェックリスト（授業および学級経営）の活用
 - *巡回相談によるコンサルテーション

研究活動の展開

- 1年目：小規模校における、研究者による「授業」のコンサルテーション（校長のリーダーシップ、複数教員による指導）
- 2年目：中規模校における、研究者による「授業」「学級経営」のコンサルテーション（担任1名による授業、配慮の必要な児童への二次的支援）
- 3年目：市教育委員会の巡回相談員による「授業」「学級経営」のコンサルテーション（巡回相談員、学年部でのサポート、学校体制における位置づけ）

「授業についての自己チェックリスト」を活用した小学校1年生の算数の授業の実践報告

徳島県海陽町立穴喰小学校 外磯やよひ

本校は、全ての学年が単級の小規模校である。配慮を要する児童が多い1年生のクラスにおいて、「授業についての自己チェックリスト」を活用しながら、2ヶ月間のコンサルテーションを受けて取り組んだ経過を報告する。対象となった1年生27名中、8名が就学指導員会で検討された児童であった。これらの児童についてはWISC、K-ABC検査等が実施されており、うち7名は学校で実施した放課後指導の対象となっていた。通常学級の授業において、学習のユニバーサルデザインの要素を導入し、配慮を要する児童を含め、全員がわかる授業を目指した取り組みを行った。対象となった算数の教科指導は、2名のチームティーチングで行われた。教員の目標として、「子どもの状況にあった教材や学習の方略が用意され、それを子どもが自分で選択して使うことができる」を掲げ、目標に到達する段階的なステップを意識しながら授業改善に取り組んだ。

この実践の中で教員にとって大きな挑戦となったのは、7名の配慮児等を含む学級全体における「課題及び配慮の階層性」、つまり能力間格差に応じた支援の工夫であった。教員自身の振り返り、複数教員の連携、児童の状況に応じた柔軟性のある授業の展開、個のニーズに応じた教材教具の工夫等の取り組みの経過を、教員の授業に対する意識の変化を踏まえながら報告したい。

「授業改善と学級経営の視点で取り組んだ小学3年生の算数の授業の実践報告」

滋賀県栗東市立葉山小学校 横井久美香

本校は、地域的に、家庭環境への配慮や生徒指導上の支援が必要な児童が多数在籍する中規模校である。この学級は児童数30名中、発達障害の疑いのある児童と「気になる」児童数名が在籍し、年度初めに行ったQ-U検査では、学級生活不満足群が9名、非承認群が7名、学級生活満足群が14名という結果であった。

2ヶ月のコンサルテーションの始めに「授業についての自己チェックリスト」を活用し、「子どもの多様な学習ニーズに応じて目標設定をしている」及び「子どもの状況にあった補助教材や教具を工夫している」という二つの目標を設定して、算数の授業改善に取り組んだ。また、「学級経営についての自己チェックリスト」を記入し、教員自身の学級経営のスタイルや、学級経営上重要と

考えている事項を確認した。

毎週1回、算数の授業を撮影したテープを元にコンサルテーションが行われた。授業改善の目標について、文書によるフィードバック、及び、電話による相談を受けることができた。

コンサルテーションを受け始めた当初は、学級全体で一つの教材を用い、一つのストラテジーを提示する授業スタイルであったが、理解力に幅のある子どもたちを前にして、その限界も感じていた。取り組みを進めるなかで、提案を受けて工夫したことは、①補助教材を導入し、それを使うかどうかを児童に自己選択させること、②前時の授業で使用了補助教材を教室の中に用意し、必要なときに使えるようにしたこと、③単元の終わりだけでなく、頻回に理解の程度の確認を行い、次の授業でのフィードバックを行ったこと、等である。この取り組みを行った単元では、発達障害及び気になる子どもの内容理解に向上が見られた。また、学習意欲の高まりに伴って、社会性の面でのポジティブな変化も観察された。

「巡回相談員のコンサルテーションによる授業改善と学級経営の視点での4年生の実践報告」

滋賀LD研究会 北脇三知也

栗東市立葉山東小学校 安岡 寛

巡回相談員は、「発達障害児がいる通常の学級の授業や学級経営について、どのようにすれば効果的なコンサルテーションが実施できるか」との課題に取り組んだ3か年間の報告である。

1. コンサルテーションのツールとしての教員によるチェックリストの妥当性と有効性の検証
～安岡学級における第1年次の取り組み～

- ・授業改善における教科専門の立場からのコンサルテーション

- ・授業改善のためのステップアップ・・・授業者と巡回相談員との協同的取り組み

2. 発達障害児がいる通常学級での授業づくり
～第2年次の取り組み～

- ・全市9小学校での授業研究
- ・チェックリストによる学級経営の見直し・・・
- ・もう一つのツール
- ・授業力の向上

3. 中学校での展開
～第3年次の取り組み～

- ・学年経営とリンクする
- ・校内研究とリンクする
- ・個別の指導計画において「教科別支援シート」を作成して取り組む

あ と が き

特別支援教育が全ての学校で実施されて3年が経つ。本研究を開始した平成19年度においては、特別支援教育における学習のユニバーサルデザインの研究はほとんどなかったが、この3年間に多くの研究者や教育現場で実践されるようになってきた。ここ数年の間、教育現場で支援を受ける発達障害の子ども達の数が増えてきている。通級による指導や放課後指導等、個別の取り出し指導が多くなされてきてはいるが、通常の学級での指導・支援となると難しい状況である。通常の学級は担任だけでは対応できず、学年やチームで支援する学校も多い。授業そのものが成立しにくくなっている状況もある。本研究では、様々な子どもがいる通常の学級が安定し居心地のいい空間でなければ、発達障害を含む配慮を要する子どもの支援は難しいことを実証してきた。この居心地のいい学級を作ろうとする教員が、今、疲れている。様々な子どもへの対応、保護者対応、学力向上等、忙しい現状の中で何ができるといえば、それは、教員の同僚性を生かし、授業で勝負することをもう一度再確認することではないだろうか。本研究における教員へのコンサルテーションを通して、疲れている教員、自信をなくしている教員等が、目の前の子どもと向かい合う授業から、学級経営から元気になっていく。教員が元気になると子どもも元気になる。様々な子どもにゆとりを持って関われるので、子どもが見えてくる。配慮を要する子どもに適切な対応ができる。この循環が、特別支援教育の推進に重要なことだと考える。つまり、今必要なことは、教員を支える仕組み、学校を支える仕組みではないだろうか。

学校全体で取り組む通常教育と特別支援教育のシステムを再構築することが求められる。通常の教科学習の視点と子どものニーズや特性に基づく重層的支援、互いに学びあい認め合う学級のコミュニティーをつくることである。このことを学校全体で取り組むならば、発達障害を含む配慮を要する子どもの支援は充実し、全ての子どもが互いに認め合いながら支え合うことを学び、互いに切磋琢磨していくと考える。

研究代表者 藤井茂樹

謝 辞

本研究を進めるにあたり、多くの方々のお力添えをいただきました。栗東市教育委員会教育長 岩崎洋子先生には、特別支援教育を全市で取り組むための一貫として、多くの面で協力いただきました。授業についての自己チェックリスト、学級経営についての自己チェックリスト作成においては、栗東市内小学校の先生方に研究協力員として検討していただきました。この自己チェックリストを活用したコンサルテーション実施においては、徳島県海陽町立穴喰小学校、栗東市立葉山小学校、栗東市立治田小学校、栗東市立栗東西中学校には、それぞれの学校に1年間入らせていただき協力いただきました。

研究協力員である北脇三知也先生には、障害児教育の大先輩として、また教育現場での校長経験を活かしたコンサルテーションを実施していただきました。また、穴喰小学校長外儀やよひ先生には、現職校長として学校全体で取り組むことの意義について多くの示唆をいただきました。

多くの現場の先生方の協力があつてこそ、本研究を進めていくことができました。今後、本研究で得た知見を多くの教育現場で実践されていくことを願っています。

本研究にご協力いただいた皆様に、心より感謝申し上げます。

研究代表 藤井茂樹