

## 研究3 中学校における支援に関する研究

### 1. 中学校における支援について－問題の背景と本章の目的－

国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2009）がまとめた調査によると、「学校で好きな授業がありますか」といった質問に対し、「そう思う」と回答した割合が、小学校6年生では75.8%であったのに対し、中学校3年生では49.5%と26.3ポイントも低下していた。また、「国語の授業の内容はよく分かりますか」について「当てはまる」と回答したのが、小学校6年生では31.4%、一方、中学校3年生では19.3%と12.1ポイント低下していた。同様に、「算数・数学の授業の内容はよく分かりますか」について「当てはまる」と回答した割合は、小学校6年生では43.2%であったのに対し、中学校3年生では27.5%と、15.7ポイント低くなっている。中学校段階に入るにつれ、「授業」や「学習」に対して、肯定的な見解および内容の理解面について、いずれも低下している実態が示されている。このように、中学校における授業や学習に対する生徒側からの評価の実態をみると中学校段階は殊に厳しい状況にあることがわかり、何らかの手だてを講じる必要性があると考えられる。

そこで、本研究の先行研究においても、学級担任がクラスの多様な子どものニーズにあわせて授業づくりを進めていくことをサポートするため、学級サポートプラン／あ・つ・みファイル（以後、あ・つ・みファイルと略す）を開発してきた（涌井・玉木・海津・伊藤、2010）。しかしこれらの結果は、対象となる学校、教員や生徒を変えても同様に得られるとは限らない。そこで、本研究では、より適用性や汎用性を高めていくため、中学校2校に2年間に渡って介入し、効果の検証および課題の整理を行った。

さらに、先行研究として取り組んできた試験における配慮（海津・伊藤・玉木、涌井、2010）についても研究を継続している。この背景には、授業において発達障害等、特別な教育的ニーズのある子どもへの配慮については研究報告が蓄積されつつある一方で（例えば、玉木・海津・佐藤・小林、2007）、評価（例：試験）においては、公平性を重視するあまり、発達障害のある子ども等、特別な教育的ニーズを有する子どもが、時として力を発揮しにくい状況にあることも否めない。そして、こうした現状が、子どもの自己評価の低下につながっていることも容易に推測できる。

そこで、テストの様式や、内容、実施の手続きを変更することで、公平に、かつ適切な評価実現をめざす手だて・配慮のことを、「テスト・アコモデーション（Testing Accommodations）」と呼び、これまでも検討してきた。特に、中学校においては、定期試験が果たす役割は大きい。そこで、本研究では、中学校における定期試験を取り上げ、テスト・アコモデーション、いわゆる定期試験における「個への配慮」の観点による検討と同時に、誰にとってもアクセスしやすいテストの在り方とは何かについても重要なテーマとして捉え、定期試験における「全体への配慮」の観点からも考察を行うことを目的とする

## 【文献】

- 海津亜希子・伊藤由美・玉木宗久・涌井恵(2010)テスト・アコモデーションの検討.  
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(編) 小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究. 国立特別支援教育総合研究所重点推進研究成果報告書, 187-234.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2009)生徒指導資料第1集(改訂版)性と指導上の諸問題の推移とこれからの生徒指導—データに見る生徒指導の課題と展望—
- 玉木宗久・海津亜希子・佐藤克敏・小林倫代(2007)通常の学級におけるインストラクショナル・アダプテーションの実施可能性—小学校学級担任の見解—LD研究, **16**(1), 62-72.
- 涌井恵・玉木宗久・海津亜希子・伊藤由美(2010)学級サポートプランⅡ(あ・つ・みプラン). 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(編) 小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究. 国立特別支援教育総合研究所重点推進研究成果報告書, 68-85.

(海津亜希子)

## 2. 「学級サポートプラン／あ・つ・みファイル」による授業改善の効果

### (1) はじめに

一昨年度、我々は、学級担任がクラスの多様な子どものニーズにあわせて授業づくりを進めていくことをサポートするために、学級サポートプラン／あ・つ・みファイル（以後、あ・つ・みファイルと略す）を開発した（涌井・玉木・海津・伊藤、2010）。これは、著者らが提案する「あわせよう」、「つたえよう」、「みとめよう」の授業の3つの基本姿勢（あ・つ・みポリシー）を組み込んだセルフチェックツールであることから、そのような名前と呼んでいる。

あ・つ・みファイルは、セルフチェックにより学級担任が一人でも活用できる。玉木・涌井・海津・伊藤（2010）は、ある中学校の教員2名において、その授業改善の効果を検証した。授業に対するコンサルテーションを可能な限り控え、学級担任一人での実践を求めたところ、a)教員の行動や意識が改善され、子どものニーズを捉えた機能的な支援が増えた、b) 授業に対する生徒の評価が改善された、c)特別な教育的ニーズのある子どもの学習や行動の支援にも一定の効果があった。また、負担が少なく、支援計画を立てやすいといった教員の意見から現場で実用可能なことも示唆された。ただし、これらの結果は、対象となる学校、教員や生徒を変えても同様に得られるとは限らない。

そこで、本研究では、中学校でのあ・つ・みファイルの適用性や汎用性を高めていくために、先行研究とは異なる学校において、玉木ら（2010）が示した授業改善の効果を調べた。また、玉木ら（2010）のような個々の教員レベルでの取組みが、学校レベルでの取組みにどう影響するかについても検討を加えた。

### (2) 目的

本研究では、先行研究とは異なる学校において、あ・つ・みファイルの授業改善の効果を調べる。また、個々の教員レベルでのあ・つ・みファイルの取組みが、学校レベルでの取組みにどう影響するかについて検討する。

### (3) 方法

#### ①学校

都市部の落ち着いた住宅地にある。1年3クラス（85名）、2年5クラス（180名）、3年4クラス（144名）。一昨年度までのあ・つ・みファイルに関する講演を耳にし、本校でも実践してみたいとの強い要望があり研究協力校となった。通級指導教室や特別支援学級はなく、通常級のみであるが、特別支援教育コーディネーターを中心に校内委員会を毎週開催したり、個別の指導計画も作成したりするなど、特別支援教育への関心も高い。

#### ②あ・つ・みファイルへの参加教員及び、担当学級と生徒

対象としたクラスは3つ（1年生国語、2年生数学、3年生理科）。1年のクラスは、生徒数29名（男子19名、女子10名）。クラスの20.7～24.1%の生徒に学習面での課題

(読み、書き、数学の領域)が認められ、行動面では 27.6%の生徒に不注意が認められた。中でも、担任教員から特に配慮が必要として挙げられた生徒は、特別な教育的ニーズを有する 1 名、学習面で配慮の必要とされる生徒 2 名、心理的な面で配慮が必要とされる生徒 1 名。担任 (A) は、教職歴 6 年 (中学校国語 1 種、高等学校国語 1 種免許所有)。生徒に対しては、はっきり、ゆったりと、時折ユーモアを交えながら語りかけ、生徒からも人気がある。2 年のクラスは、生徒数 36 名 (男子 22 名、女子 14 名)。学習面ではクラスの 16.7%の生徒に学習面での課題 (数学の領域)が認められ、行動面では 25%の生徒に不注意が認められた。また、特に担任教師から配慮が必要と挙げられた生徒は、学習面で配慮の必要とされる生徒 3 名、行動面で課題のある生徒が 2 名いた。担任 (B) は、教職歴 3 年 (数学、情報 1 種免許所有)。誠実に生徒に接しており、授業で私語をする生徒は殆ど見られない。3 年のクラスは、生徒数 35 名 (男子 18 名、女子 17 名)。クラスの 22.9~28.6%の生徒に学習面での課題 (聞く、計算するの領域)が認められ、行動面では 20%の生徒に不注意が指摘された。また、特に担任教師から配慮が必要とあげられた生徒は、学習面で配慮の必要とされる生徒 4 名、行動面で課題のある生徒が 5 名。(副)担任 (C) は、教職歴 13 年 (中学校理科 1 種、高等学校理科 1 種免許所有)。研究主任を務めており、若手の教員からも信頼されている。

### ③研究デザイン

研究期間は 2 年間。1 年目に上記の 3 名の教員を対象として、あ・つ・みファイルの授業改善の効果を検討した。各教員は 2 学期 9 月からの 4~5 ヶ月間、あ・つ・みファイルを使った。その実践前との比較において、授業や授業に対する教員や生徒の意識にどのような変化がみられるかを調べた。2 年目に、学校が主体となってあ・つ・みファイルの観点を取入れた授業研究を行った。「学校による実践」を記述するという観点で、その経過を観察しながら、あ・つ・みファイルが学校レベルでの取組みにどう影響するかを検討した。

### ④あ・つ・みファイルの構成

あ・つ・みファイルには、以下のシートが含まれる：a)アセスメントシート 1：先生の授業づくりのチェックリスト、b)アセスメントシート 2：子どものつまずきチェックリスト、c)あ・つ・みプランの記録シート。なお、あ・つ・みファイルの詳細は、涌井ら (2010) や 玉木ら (2010) を参照してほしい

(<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/403/c-83.pdf>)。

### ⑤あ・つ・みファイルの手続き

夏季休業日中に各教員に対して、あ・つ・みファイルの趣旨と特徴、及び手続きの説明をした。各教員はあ・つ・みファイルの「先生の授業づくりのチェックリスト」と「子どものつまずきチェックリスト」により、自分の授業の特性、及び学級や生徒のつまずきの特性について確認した。また、それらの結果を参照しながら、支援を選択する方法—あ・つ・みプランの作成方法—を学習した。各教員は 2 学期の第 1~2 週目から開始し、図 1 の 3 つのステージを 1 週間のスパンで繰り返した。

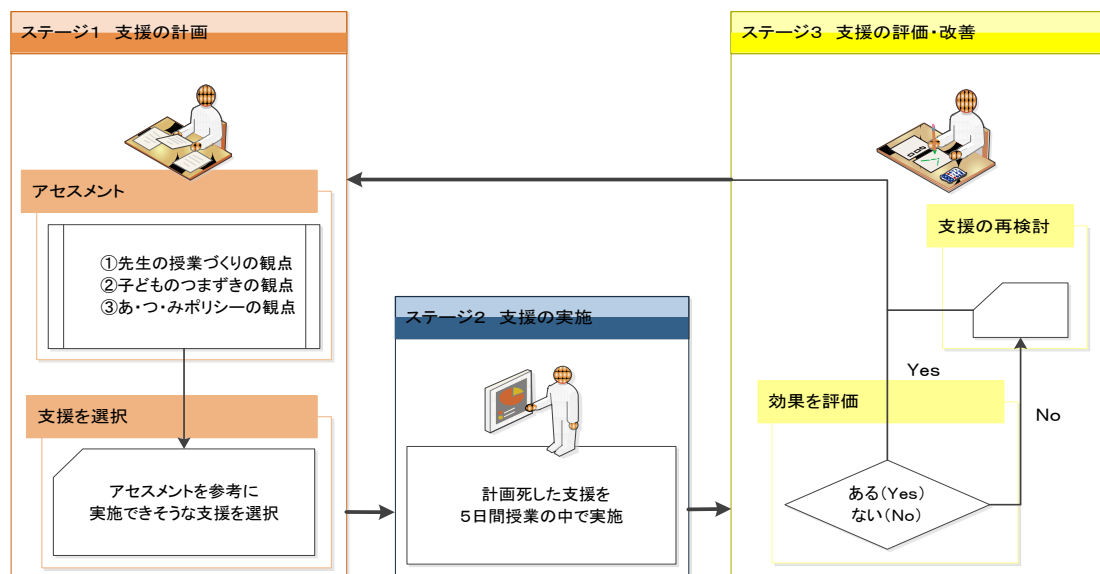


図1 あ・つ・みプランの3つのステージ

- a. ステージ1 支援の計画： a)あ・つ・みポリシー、b)先生の授業づくり、c) 子どものつまずきの3つの観点を考慮しながら、あ・つ・みプラン記録シートの項目から実施可能な支援を選択する。
- b. ステージ2 支援の実施： 1週間（月～金）の間、あ・つ・みプランを意識して授業を行う。
- c. ステージ3 支援の評価・改善： 1週間の授業のいずれか1回を選択し、その評価を行う。「とても効果があった」が「◎」、「わりと効果があった」が「○」、「あまり効果がなかった」が「△」、「まったく効果がなかった」が「×」、「実施しなかった」が「－」。

#### ⑥測定指標

玉木ら（2010）と同じ以下のような測定指標を用いた。

##### a. 授業の変化：授業の支援得点

1年目の6月～翌年2月に、月に1回の割合で授業の観察記録を行った（7～8回）。あ・つ・みプランの166の支援リストを利用して、著者ら2名が各教員の授業を評価した。評価が一致した項目を1点としてカウントし、「授業の支援得点」と名付けた。

##### b. 授業づくりに対する教員の自己評価

実践の前後に「先生の授業づくりのチェックリスト」による評価を依頼した。授業作りの7つの観点、及び、あ・つ・みポリシーの3つの観点別に平均得点を算出した（0-3点）。

##### c. 授業に対する生徒の評価

実践の前後に授業に関するアンケートを実施した。質問は「授業はわかりやすかったですか」、「質問にいていねいに答えてくれましたか」、「黒板にかかれてあることは見やすかったですか」、「がんばっていることを認めてくれましたか」の4問で、回答は

4 件法（そう思うーそう思わない）とした。

#### e. 教員に対するインタビュー

実践終了後、インタビューを各教員別々に実施した。

#### （4）結果

ここでは、まず、教員 3 名によるあ・つ・みファイルの授業改善の取組みの結果（結果①～②、個々の教員のレベルでの取組み）について述べ、次に、それが学校で進める授業研究にどう影響したか（結果③、学校レベルでの取組み）を述べる。

#### 個々の教員のレベルでの取組み（あ・つ・みファイルによる授業改善の実践）

##### ① あ・つ・みプランの記録

15～18 週分の記録を得た。支援の選択の仕方は各教員で異なっていた。教員 A は、「先生の授業づくりのチェックリスト」の事前評価で得点が低かった領域から選択する傾向が伺えた（図 3）。すなわち、「授業の構成・教具」の得点が低かった教員 A は、その領域の支援を 12 回と最も多く選択し、次いで、「学級経営」5 回、「学習形態」2 回、「教室環境」、「指示の出し方」、「テストの配慮・学習の評価」各 1 回選択した。一方で、事前評価で、各観点にほとんど差がなかった教員 B は「授業の構成・教具」と「指示の出し方」の支援を各 30 回選択した。また、教員 C は、比較的得点の高かった「授業の構成・教具」（16 回）、「指示の出し方」（4 回）、「板書・ノート指導・プリント指導」（1 回）から選択した。

表 1 あ・つ・みプランの記録例

内容	具体的な手だて	効果	評価日の様子	評価日以外の様子
4) 一斉学習だけでなく、子どもの習熟度や学習のねらいに合わせた学習形態を考える	一斉授業では目が届かないところがあるため、グループ学習を設定し、教え合いの場面を多く作るようにする。	△	勉強よりも雑談の場面が目立った。	一斉授業では静かだが勉強しない。
4) 一斉学習だけでなく、子どもの習熟度や学習のねらいに合わせた学習形態を考える	グループ学習に少しゲームの要素を加えてみる	○	グループのメンバーに引張られる形で、学習に参加し、全体の中で答えることもできた。	一斉授業では静かだが勉強しないまだ前向きにはなれず。
4) 教科書以外の機器や教材を積極的に活用する	決まった国語のノートがない生徒にはノートを渡し、毎回預かることで、ノートがない状態にしない。シャーペンが壊れていて、いつもノートを取らない生徒には鉛筆と消しゴムを渡して学習環境を整える	-	ノートを渡した生徒は喜んでいった。鉛筆を渡した生徒は戸惑っていた。	ノートについては、保護者からもお礼を言われ、親に報告していたことがわかり、そのことがうれしかった。
4) 教科書以外の機器や教材を積極的に活用する	漢字の小テストやプリント授業内での発問に対する回答など、よかったところをしっかりとほめる	◎	ノートを渡した生徒が、板書を一部写していたので、そのことを授業終了後ほめた。	漢字の小テストでずっと 0 点だった生徒が初めて 1 点とつたことをほめた。
14) 少しでも書けていることを認めてほめ、最後まで取り組み続けられるように励ます		○		

注：教員 A の 23 の記録のうち 5 回分を抜粋して整理した。

表 1 には、あ・つ・みプランの記録例を示した。教員 A は 23 回の評価のうち◎が 2 回、○が 9 回、△が 4 回、- が 8 回、教員 B は 60 回のうち◎が 0 回、○が 30 回、△が 30 回、教員 C は 21 回の評価のうち◎が 0 回、○が 13 回、△が 5 回、×が 3 回であった。約 4～6 割の記録でプラスの評価が得られた。

## ②あ・つ・みファイルの効果

### a. 授業の支援得点

図2には、授業の支援得点を示した。各図にはあ・つ・みポリシーごとに集計した得点とそれらの合計得点を示した。実践前後で比較すると、いずれの教員も実践前よりも実践中で得点が高かった。

実践後の観察記録には、a)視覚的な手がかりを使う、b)図や具体物を使う、c)授業の見通しをもたせる、d)グループ学習を導入する、e)机間指導による声かけ、f)簡潔な指示や説明、g)復習の時間、h)ほめる・みとめる、などの支援がより多く認められるようになった。

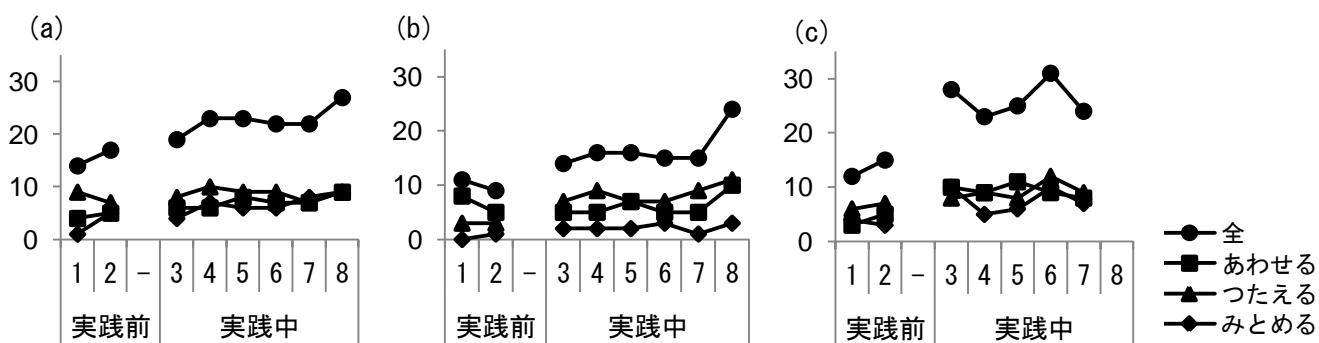


図2 授業の支援得点の変化 (a) 教員A、(b) 教員B、(c) 教員C

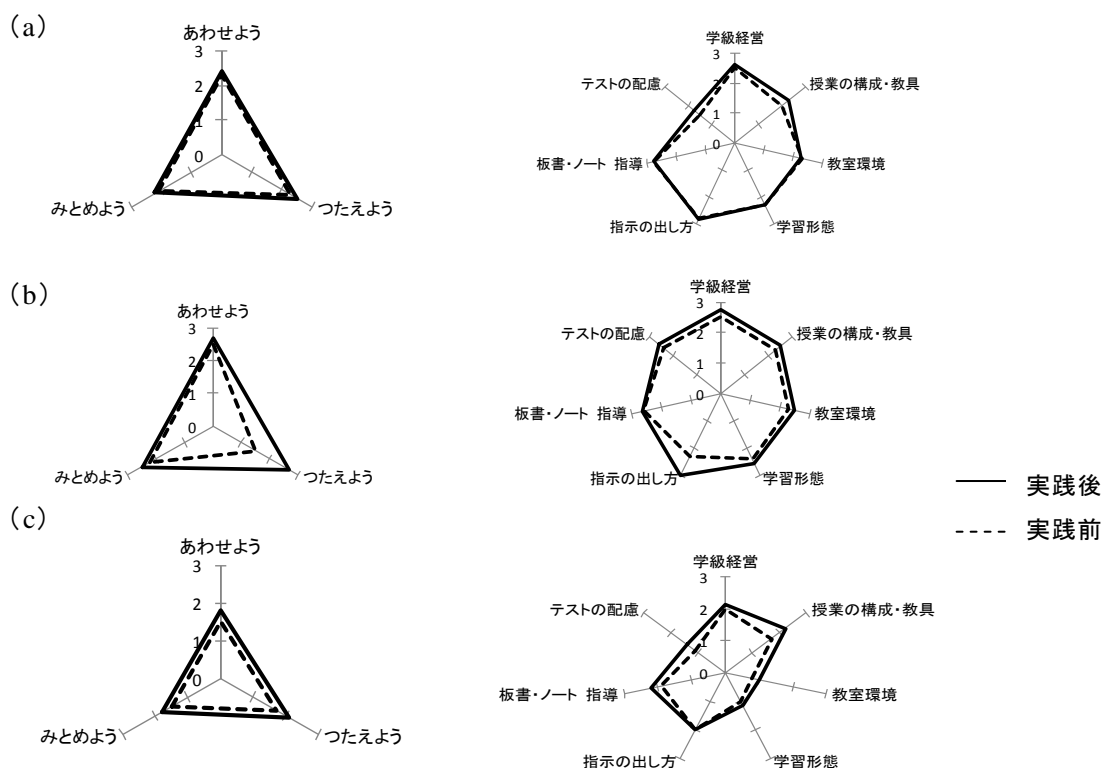


図3 教員の授業作りに対する自己評価 (a) 教員A、(b) 教員B、(c) 教員C。左にあ・つ・みポリシーの観点別チャート、右に授業作りの観点別のチャートを示した。

## b. 授業作りに対する教員の自己評価

図3には、授業作りに対する各教員の自己評価を示した。あ・つ・みファイルの実践前後で自己評価を比較すると、いずれの教員も実践後に得点が高くなった。教員Aは、実践前に比較的得点が低かった「授業の構成・教具」の領域で最も得点が伸びた（0.3点以上）。これらの領域は、教員Aがあ・つ・みプランで選択した領域と一致していた（結果1参照）。教員Bは「指示の出し方」で最も高い得点の伸びを示した（0.7点）。この領域は教員Bがあ・つ・みプランで選択した領域と一致していた（結果1参照）。また、あ・つ・みポリシー別のチャート（図3左列）をみると、実践前に得点の低かった「つたえよう」の得点が最も伸びていた。教員Cは、「授業の構成・教具」の領域で最も得点が伸びた（0.5点）。この領域は、教員Cが支援の計画で選択した領域と一致していた（結果1参照）。

## c. 授業に対する生徒の評価

表2には各教員の授業に対する生徒の評価を示した。いずれの教員の授業も実践前と実践後の両方で、多くの生徒（62～100%）からプラスの回答（「そう思う」、「だいたいそう思う」）を得た。実践前と実践後の評価を比較すると、特に、授業の支援得点の伸び（結果②. a）が最も良かった教員Cにおいては、「授業はわかりやすかったですか」の質問で、「そう思う」の回答の割合は減少したものの、「そう思う」と「だいたいそう思う」を合わせた肯定的な回答の全体の割合は、実践後に約12ポイント増加した。また、「質問にいてねいに答えてくれましたか」の質問では、肯定的な回答の割合が実践後に約15ポイント増加した。一方で、教員Aは実践前後でほとんど差がなかった。また、教員Bは実践後に肯定的な回答が減少した。

一方、「1学期と2学期とを比べて、担任の先生の授業で変わったと思うことがあったら教えてください」の質問に対する自由記述の結果では、数こそ異なるがいずれの教員の授業についても、「時間をゆるやかにしてくれた」「黒板の字がみえやすくなった」「わかりやすくなった」「おもしろくなった」「ノートが書きやすかった」「わかりやすい図を用いていた」など、教員の授業の工夫を肯定的に評価する回答をした生徒がみられた。

表2 授業に対する生徒の自己評価

		教員A				教員B				教員C			
		そう思わ ない	あまりそう 思わない	だいたい そう 思う	そう 思う	そう思わ ない	あまりそう 思わない	だいたい そう 思う	そう 思う	そう思わ ない	あまりそう 思わない	だいたい そう 思う	そう 思う
①授業はわかりやすかったですか													
実践前	人数	0	0	4	24	0	3	11	18	0	7	10	16
	割合	0.0	0.0	14.3	85.7	0.0	9.4	34.4	56.3	0.0	21.2	30.3	48.5
実践後	人数	0	0	10	18	3	5	12	12	1	2	19	11
	割合	0.0	0.0	35.7	64.3	9.4	15.6	37.5	37.5	3.0	6.1	57.6	33.3
②質問にいてねいに答えてくれましたか													
実践前	人数	0	2	5	21	0	1	11	20	3	5	12	13
	割合	0.0	7.1	17.9	75.0	0.0	3.1	34.4	62.5	9.1	15.2	36.4	39.4
実践後	人数	0	1	12	15	1	6	12	13	0	3	16	14
	割合	0.0	3.6	42.9	53.6	3.1	18.8	37.5	40.6	0.0	9.1	48.5	42.4
③黒板に書かれてあることは見やすかったですか													
実践前	人数	0	0	1	27	0	0	10	22	0	3	11	19
	割合	0.0	0.0	3.6	96.4	0.0	0.0	31.3	68.8	0.0	9.1	33.3	57.6
実践後	人数	0	0	6	22	1	2	6	23	0	1	13	19
	割合	0.0	0.0	21.4	78.6	3.1	6.3	18.8	71.9	0.0	3.0	39.4	57.6
④がんばっていることを認めてくれましたか													
実践前	人数	0	3	7	18	0	6	16	10	2	8	16	7
	割合	0.0	10.7	25.0	64.3	0.0	18.8	50.0	31.3	6.1	24.2	48.5	21.2
実践後	人数	0	3	14	11	1	11	11	9	2	7	17	7
	割合	0.0	10.7	50.0	39.3	3.1	34.4	34.4	28.1	6.1	21.2	51.5	21.2

註：生徒数 教員A  $n = 28$ ；教員B  $n = 32$ 、教員C  $n = 33$



#### d. インタビューの結果

いずれの教員もあ・つ・みファイルの実践に対して好意的な意見や態度を示した。教員Aからは「自分の授業を見つめ直すことができた」「継続的に行えたこともよかった」「自分自身の意識が変わった—最初は、できないのは、きかない生徒が悪いと思っていたが、それでは難しい子どももいると感じた」の回答があげられた。教員Bからは「チェックリストをつけることで、普段していなかったことを意識的に行うようになったことがよかった」という回答、教員Cからは「日頃、意識せずにやっていたことの目的や意図がはっきりしてきた」「予定がみえることで、子どもたちの授業へのモチベーションが下がると思っていたが、予定を示すとかえって子どもたちが落ち着いて行動できたように思う」「子どもの様子を確認でき、声をかけることができるようになった」などの回答があげられた。

実用性に関して教員Aから「初めは週1度評価することが重いと感じたが、やってみてそれだけの価値があった」「チェック項目が具体的であったことがよかった。項目が具体的であることで取組がやりやすかった」といった報告がされた。教員BとCからも類似の意見をきくことができた。

#### e. 気になる子どもについて

気になる子どもの支援について、「声掛けやグループ学習をすることで、細かい部分が変わった」「グループの効果が実感できた」「漢字テストなどでがんばりがみられるようになった」「認めてあげることで変わっていくことがあった」「(生徒が)自分のペースで出来ることを探したい」「机間指導により効果があった」「評価して認めてあげることで効果があった」などの回答があった。他方、何人かの生徒については、「学習への取組みが大きくは変わらなかった」「あまり効果がみられなかった」「効果があったかどうか判断が難しい」という意見があり、さらなる改善の必要性が指摘された。

#### 学校レベルでの取組み（あ・つ・みファイルの観点を取り入れた授業研究の実践）

##### ③授業研究の実践

あ・つ・みファイルの観点を取り入れた授業研究を学校が主体となって行った。テーマは「学力向上～全ての生徒にわかる授業、魅力ある授業を目指して～」である。

教科担任制である中学校の授業改善の取組みは、これまで伝統的に、教科ごとの専門性に依拠するものがほとんどであった（浦野、2009）。しかし、そのような取組みは「教科や授業技術」の話が多く、子どもの学びのニーズに焦点化した議論がしにくい、「教科の壁」を超えた学校全体としての取組みが難しい、さらに、十分な成果が得られないといった指摘がある（岡田、2008；大塚、2009；佐藤・佐藤、2003；浦野、2009）。このような中学校の課題を踏まえ、教科の枠を越えて教員全員が参加できるより効果的な授業研究を行うための手がかりとして、あ・つ・みファイルの観点（例えば、子どもの多様な学びのニーズに焦点をあてている点や教科の専門性に関係なくすべての教員の授業に関係する内容で構成されている点）や成果（有用かつ実用的な授業改善ツールである）が着目された。

あ・つ・みファイルとの関連で特に重要と思われる授業研究の取組みを以下に述べる。なお、取組の詳細については学校の研究紀要「学力向上～全ての生徒にわかる授業、魅力ある授業を目指して～」を参照してほしい。

a. A中ファイル

あ・つ・みファイルの観点を参考に学校オリジナルの「A中ファイル」(学校名がファイル名に入っている)が作成された。A中ファイルは、a)授業の基本的姿勢をおさえる、b)アセスメントを行う、c)セルフチェックにより継続的に取り組む、といった点ではあ・つ・みファイルと共通したツールになっている。しかし、その内容は、より中学校の実情にあうように変更が加えられた。たとえば、あ・つ・みファイルの「あわせよう」「つたえよう」「みとめよう」は、A中ファイルでは、より子どもの主体性に焦点をあてるために「準備する」「動かす」「見つける」としている。A中ファイルの作成にあたっては、次のことが配慮されている：a)「教科の枠を超えて日常の授業の中で取り組める」、b)「負担感が少ない」、c)「全体を見る視点と個を見る視点の両面を大切にする」、d)「教師自身のふりかえりを大切にする」。

研究2年目にA中ファイルを用いて全教員が授業改善を試みた。この手続きは、あ・つ・みファイルとほぼ同じで、支援の計画→実施→評価・改善のサイクルで行われた(2週に1回)。また、提案授業や公開授業の指導案にもA中ファイルの内容を反映させている。

A中ファイルの取組みから、以下のような成果が考察されている：a)各自で授業の改善ポイントを意識して日々の授業に取り組めた、b)共通の目標を設定することにより、教科を越えた教員間の情報交換や話し合いが活発となった、c)ベテラン教員の実践結果が、若手教員の授業づくりのヒントとなった、d)2週に1回の記録作業は適量であった。

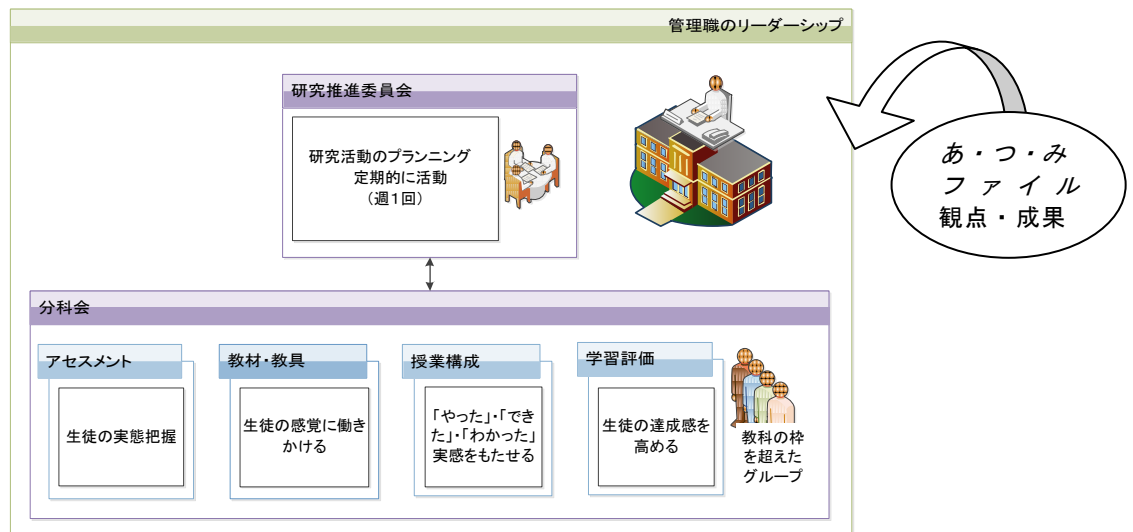


図4 研究組織 学校の研究紀要の図を一部改編して作成した。

b. 研究体制の整備

図4に、研究組織の概略を示した。あ・つ・みファイルを参考に、教科に関係なくすべての教員に共通する次の4つのテーマが選択された：a)アセスメント(実態把握)、b)教材・教具、c)授業構成、d)学習評価。すべての教員は、いずれかの分科会に入り、分科会ごとに共通の目標を設定して、授業づくりの提案を行った。このような組織を

管理職のリーダーシップ、研究推進委員会が先導していくことで、教科の枠を超えた議論や情報交換が促されているようであった。

#### c. 研究協議・授業参観の工夫

分科会を利用した研究協議が行われた。これは、授業参観時もしくは終了後に気づいたことを付箋紙に記し、分科会ごとに集まり、その付箋紙をB4判用紙（あるいは模造紙）に張り出しながら、授業改善の意見を出し合い、最後に各分科会が集合して、その用紙をもとに全員に報告するというようなものである。また、これとは別に、授業参観週間を位置づけ、分科会を中心として授業を参観し合い、授業の良かった点を授業者にフィードバックすることを行った。

このような研究協議や授業参観の成果としては、a)教科の内容ではなく、授業の展開に焦点化ができる、b)各自の発言が容易で平等化している、c)議論が活性化している、d)教科の枠を越えて学びがある、e)問題を視覚的にとらえかつ議論の様子を模造紙上に保存できる、f)満足度が高いなど、先行研究と同様の結果（浦野、2009）を伺うことができた。

#### （4）考察

本研究では、まず、教員3名を対象として、あ・つ・みファイルの授業改善の効果を調べた。玉木ら（2010）が対象とした教員2名については、教職歴が5年で、担当教科が国語と数学であったが、それに比べると、今回の対象者は、教職歴がそれぞれ3、6、13年で、その範囲は広く、また、担当教科も国語と数学に加え、理科が加わっている。しかし、このような違いがあるにもかかわらず、結果は、授業がより良く改善されることを示した玉木ら（2010）の結果とほぼ一致していた。すなわち、本研究においても a)教員の行動や意識が改善され、子どものニーズを捉えた機能的な支援が増えた、b)授業に対する生徒の評価にも改善されたと考えられる部分があった、c)インタビューの結果から、特別な教育的ニーズのある子どもの学習や行動の支援にも一定の効果があったことが推測された。また、本研究では、あ・つ・みファイルの実用性に関して「項目が具体的であることで取組がやりやすかった」といった意見が聞かれたが、これも「項目数の多さはマイナスの評価につながっておらず・・・具体的な支援方策が細かく明記される」セルフチェックツールの方が活用しやすいことを示唆した玉木ら（2010）の見解を支持するものと考えられる。ただし、上記c)については、いずれの教員も自由記述において生徒から授業の工夫に対するいくつかの肯定的な評価を得たものの、必ずしも生徒の評価の学級全体の結果には結びついていなかったことに留意する必要がある。この要因としては、次の2つのことが考えられる。第一に、実践前の評価にみられるように、もともとの授業が、多くの生徒（62～100%）から既に肯定的な評価が得られるような一定の高いレベルのものであったことである。そのため、実践後の教員の意識や支援の変化が、生徒の意識として反映しにくい状態になっていた可能性がある。第二に、生徒の自由記述の中に授業そのものには関連のない要望や願いがみられたことを考慮すると、授業以外の要因が授業自体に対する評価にも影響を及ぼしていたことが考えられる。いずれにせよ、授業に対する教員の意識や支援の変化は、生徒にとっては必ずしも授業のみを対象に評価されるわけではな

く、より複合的な要因が影響することも示唆された。そこで、今後の研究においては、授業自体を純粋に評価する指標の在り方を探るとともに、授業自体の評価を高めるためのその他の要因についても丁寧に考察していくことが重要と考える。

他方で、本研究では、このようなあ・つ・みファイルの観点や成果を、学校が主体となって行う授業研究に取り入れた実践について報告した。この実践では、玉木ら（2010）のように、授業改善の効果を個々の教員のレベルで細かく評価しているわけではない。しかし、学校オリジナルのA中ファイルによる授業改善の中で、各教員が「授業の改善ポイントを意識して日々の授業に取り組めた」ように、学校レベルでもあ・つ・みファイルを活用できる可能性を示せた。また、実践の全容を眺めると、あ・つ・みファイルの観点を学校全体で共有することは、教科の枠や専門性に関係なく、すべての教員が主体的に授業改善に参加していくことにつながっていることも伺えた。

教科担任制である中学校の授業改善の取組みは、これまで伝統的に、教科ごとの専門性に依拠するものがほとんどであった（浦野、2009）。しかし、そのような取組みは「教科や授業技術」の話が多く、子どもの学びのニーズに焦点化した議論がしにくい、「教科の壁」を超えた学校全体としての取組みが難しい、さらに、十分な成果が得られないといったことが指摘されている（岡田、2008；大塚、2009；佐藤・佐藤、2003；浦野、2009）。本研究の結果は、あ・つ・みファイルによる授業改善が、このような中学校の課題に取り組むための手掛かりを与えてくれることを示唆するものである。

#### 【文献】

岡田正和（2008）「授業で勝負！」教科の枠を越えた研究体制の定着．中等教育資料、88-92.

大塚美穂（2009）組織的な授業改善を図る校内研究の在り方．福岡市教育センター研究紀要．

大田区立大森第十中学校（2011）学力向上—全ての生徒にわかる授業、魅力ある授業を目指して—．平成22・23年度大田区教育委員会教育研究推進校研究紀要．

佐藤雅彰・佐藤学（2003）公立学校の挑戦—授業を変える学校が変わる．ぎょうせい

玉木宗久・涌井恵・海津亜希子・伊藤由美（2010）学級サポートプランⅡ「あ・つ・みファイル」による実践．独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（編）小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究．国立特別支援教育総合研究所重点推進研究成果報告書，146-159.

浦野弘（2009）公立中学校における校内授業研修会の持ち方に関する意識の調査．秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要，31，143-150.

涌井恵・玉木宗久・海津亜希子・伊藤由美（2010）学級サポートプランⅡ（あ・つ・みプラン）．独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（編）小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究．国立特別支援教育総合研究所重点推進研究成果報告書，68-85.

（玉木宗久、海津亜希子）

### 3. 学年全体への広がりを目指した「学級サポートプラン／あ・つ・みファイル」の活用と課題

#### (1) 目的

中学校でのあ・つ・みファイルの適用性や汎用性を高めていくために、学年全体への活用の広がりを目指し、あ・つ・みファイルによる授業改善の効果を調べた。

#### (2) 方法

##### ①学校

全校生徒数は約 450 名。学級数は 1 学年 4 クラス、2 年 4 クラス、3 年 5 クラスで、特別支援学級が 2 クラスの計 15 クラスの中規模校である。駅から歩いて 10 分ほどの場所にあり、商店街に隣接している。生徒は、勉強、部活動に積極的に参加し、また学校行事も盛んである。近年、一人ひとりを大切にしたい学校づくりのために、授業研究を通して、授業の工夫や特別支援体制を整備し、支援や配慮の必要な生徒へも目を向けた取組を行おうと努力している。

##### ②対象

対象とした第 2 学年は、生徒指導上の課題を抱える生徒が多く在籍し、また発達障害やその疑いがあり支援が必要な生徒も数名いた。また母語が日本語でない生徒も数名いた。対象学年が 1 年生の時には、授業中の離席や私語も多く、授業中に物が飛んだり、友だち同士の諍いが起き授業が中断する等のエピソードがあった学年である。

第 2 学年の担当教員は 7 名であった。第 2 学年全体で、より良い授業改善に向けて取り組んだ。生徒の変容および教師の支援の工夫について、主に、発達障害等により特別な支援が必要な生徒が在籍している中学 2 年の 2 つのクラス（Ⅰ組、Ⅱ組）の授業観察およびデータの収集を行った。本報告では、主に、定期的に一定数の授業データを収集することができた国語と理科の様子について報告した。

なお、対象となったⅠ組は、男子 18 名女子 17 名の計 35 名の学級であった。発達障害等により特別な支援が必要な生徒は 3 名いた。

もう一方のⅡ組は、男子 18 名、女子 17 名計 35 名の学級であった。発達障害等により特別な支援が必要な生徒は 3 名いた。その内 LDI のチェックにより発達障害の疑われる男子生徒が 2 名いた。この 2 名の男子は音読が流暢にいかず、勝手読みがあるなどの学習上の課題の他、生活上も教師の注意を受け入れられずに大声を上げたり、友だちとのトラブルが目立つ状態にあった。

##### ③あ・つ・みファイルについて

本実践で活用したあ・つ・みファイルの概要は、前項「学級サポートプラン／あ・つ・みファイル」による授業改善の効果の報告と同じである。

##### ④研究デザイン

6 月に対象学級と対象教員のあ・つ・みプラン導入前の授業の観察を行った。その後、6 月に行われた校内研究会において、あ・つ・みファイルの説明を全校職員に行った。その後、学級のアセスメントとして「子どものつまずきチェックリスト」の評定を依頼した。また、6 月から 11 月にかけて原則として月に 1 回程度、著者らが対象

学級の授業を観察し、授業改善の実態と生徒の様子についてデータの収集を行った（学校の時間割の関係上、観察授業の教科はさまざまであった）。また、後半に、2週間（11月後半）の実践に関してあ・つ・みプランのふりかえりを行う記録週間を設定し、学年主任から学年全体へ指導記録をとることを積極的に促した。この他、前学期と後学期に1回ずつ、あ・つ・みファイルについて学年での話し合いの時間をもった。

### ⑤データの収集と結果の整理方法

#### a.学級の実態についてのアセスメント

「子どものつまずきチェックリスト」を学級担任及び国語と数学、英語、理科の担任と学年主任の合議によって評定した。

#### b.授業における支援の工夫：授業の支援得点

あ・つ・みプラン記録シートにある支援リスト 166 項目を利用して、著者ら 2 名または 1 名が授業を評定した。実施されており一定の効果が見られたと判断された項目を 1 点、実施しているが効果はあまりが感じられないと判断された項目を 0.5 点としてカウントし、「授業の支援得点」を算出した。評定者の判断が一致しない場合は合議によって判断した。

#### c.授業づくりに対する教員の自己評定

あ・つ・みファイル導入の前後に学年の教員全員に「先生の授業づくりのチェックリスト」による評定を依頼した。授業づくりの 7 つの観点および、あ・つ・みポリシーの 3 つの観点別に平均得点を算出した。

#### d.あ・つ・みプランのふりかえり記録

11 月後半の 2 週間の実践について、実施した指導の工夫の内容とそのふりかえりについて対象学年の教員数名の記録を整理した。

#### e.教員に対するインタビュー

あ・つ・みファイルによる実践終了後に、学年会においてあ・つ・みファイルの活用と課題についてインタビューを実施した。

## （3）結果と考察

### ①学級の実態についてのアセスメント

「子どものつまずきチェックリスト」を学級担任及び国語と数学の担任によって評定したところ、対象学級の特徴は以下の通りであった。

I 組は、「聞く」の得点が一番高く、「聞く」ことに対する課題のある者がクラスで一番多かった。次いで「書く」「計算する」「注意」の得点が高かった。

II 組も「聞く」の得点が一番高く、「聞く」ことに対する課題のある者がクラスで一番多かった。次に高かったのが「計算する」、その次は「読み」であった。

中学校では、教科担任制のため「読み」「書き」「計算」に関わる項目は学級担任だけでは判断できず、国語や数学等の教員の協力が必要となる。複数で子どもの実態について話し合えるという利点もある一方で、結果の算出まで時間がかかるといった課題があった。

### ②授業改善の工夫

#### a. I 組の授業（国語科）と生徒の様子の変化について

あ・つ・みファイル導入前に観察した授業は、作文の授業であった。授業のめあてを一番最初におさえ、常時示しておく、「ノート、のり（プリントを貼るため）、筆記具だけ出すように」と指示し作業しやすいようにさせる、キッチンタイマーを活用して作業時間を明確にする、ふりかえりのための授業カルテにポイント制を導入しているなどの工夫が図られていた。生徒の様子として、特別な支援の必要な男子生徒は、口頭による指示へ注目することはあまりなく、のりで手遊びをしたり、指示に対する動作がワテンポ遅く、指示の聞き逃しがみられた。

あ・つ・みファイル導入後の担当教員 A による授業における支援を得点化（授業の支援得点）したところ、図 1 の通りであった。6 月某日に比べ、10 月某日の得点数の方がさらに高くなっている。

6 月某日の授業では、「みとめる」の項目の一つである『良いところを見つけたらすぐほめる』[例「すごいよ。〇〇君なんかもうシャーペン握って書く気満々だからね。」（ノート提出に対して）「〇〇さん早い」など] や、特別な支援の必要な生徒への個別の声かけなどが行われ、それが授業への参加につながっていた。

10 月某日の授業では、発問に関わる文章の貼付け教材を活用したり、文章内容に関わって日本地図を書くなど視覚的な手がかりを示す、できていない生徒へ個別に声かけをする等の支援が行われた。生徒の発言や課題への取組をさりげなく賞賛したり、みとめる言動が随所であり、生徒達の挙手や発言も多く、積極的な授業参加へつながっていた。特別支援の必要な生徒も手遊びは見られず、積極的に参加していた。また、教室には、掃除の手順表が貼ってあったり、SHR の開始時刻が短冊で掲示されていたり、クラスの MVP の表彰が掲示されていたりなど、授業外にも「あわせる、つたえる、みとめる」支援の工夫がされていた。

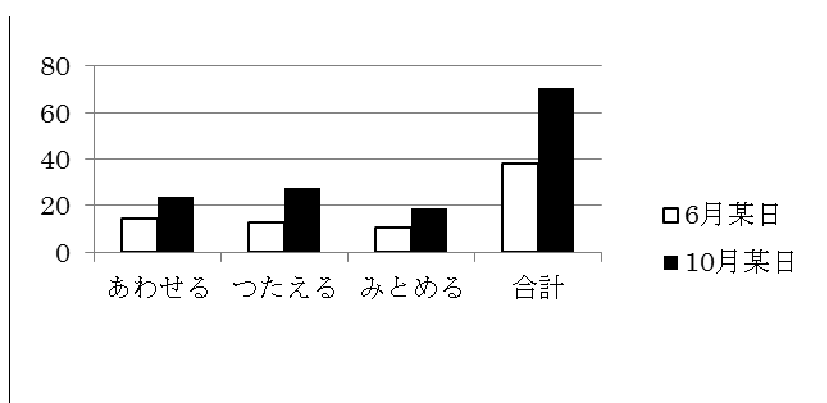


図 1 あ・つ・みファイル導入後の担当教員 A による授業の工夫（授業の支援得点）の変化

b. II 組の授業（理科）と生徒の様子の変化について

あ・つ・みファイル導入前に観察した授業は、理科の実験「電流とその利用」の授業であった。今日の流れが黒板に示され、班毎に作業に取り組んだ。特別支援の必要な生徒 2 名は同じ班であったが、二人でおしゃべりをしたり、手遊びをしたりでしば

らく作業に取りかからなかった。各班の進度はバラバラで教師が一つずつ巡回し電線の配線等の指導をした。班同士で見合ったり、教え合ったりする様子は見られなかった。

あ・つ・みファイル導入後の担当教員 B による授業の工夫(授業の支援得点)は図 2 の通りであった。「あわせる」の得点が若干 9 月某日よりも 10 月某日の方が低い、それ以外の項目と合計得点は 9 月某日に比べ、10 月某日の得点数の方が高くなっている。

9 月某日の授業では、プリント教材の問題を解く場面で、「解答を導くための手がかりを伝える」、小テストの時間延長などの支援の工夫が図られていた。また、子どもの発言をできるだけ広い、認めようとする姿がみられた。特別支援の必要な生徒は、おしゃべりしたり伏せている時間もあったものの、少し課題に取り組む様子も見られた。

10 月某日の授業では、あ・つ・みファイル導入後、観察した授業は、理科第 2 分野「オオカナダとヒトの細胞を観察する」の授業であった。授業の工夫として、授業開始時に黒板に教科書のページとテーマを板書し、今日の授業について説明を行っていた。授業の導入部では、既習事項(実験の振り返り)について質問し、学習ノートに書き込みをさせる際にキッチンタイマーを利用して時間内に済ませる方法を取り、生徒も意識して学習ノートに書き込む様子が見られた。また、板書事項で重要箇所を赤チョークで既述して、生徒へも「黒板の字、赤は見えにくいですか。」と確認を取り、細胞の図を描いて、視覚的な情報提示を図っていた。学習ノートへ書き込む時間では、机間巡視を行いながら支援の必要な生徒へ個別に指導していた。また、教示をする際には、「書けたら、鉛筆を置いてください。」と伝え、説明を行っていた。課題を済んだ生徒には、次の課題を板書して、見通しをもって活動できるよう教示していた。

10 月某日の授業観察から、あ・つ・みファイル導入後、「あわせる」「つたえる」「みとめる」ともに前期に比べ、大きな変容をみせていた。実際の授業場面では、生徒に注目させる教示や板書の配慮、机間巡視による生徒の学習習得状況の確認など、生徒の様子を観察しながら授業を展開している工夫が多く見られるようになった。

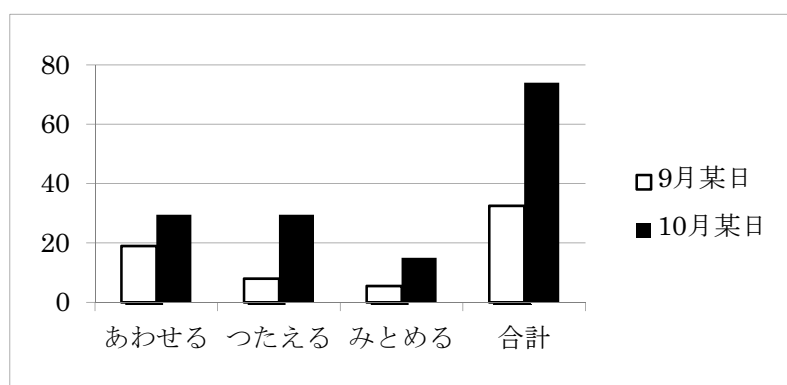


図 2 あ・つ・みファイル導入後の担当教員 B による授業の工夫(授業の支援得点)の変化



### c. その他の変化

学校全体であ・つ・みプランの支援項目を意識して、掲示物の整理や、時間割や持ち物の掲示を行うという取組が得られた。どのクラスも時間割を掲示する場所が一定の場所に決めてあり、構造化されていた。

対象校では教育課程の編成上の都合により、週毎に時間割が変わるので、発達障害等の支援の必要な生徒だけでなく、一般の生徒にとっても生活の見通しが立ち、役立つ工夫となったと考えられる。

#### ③授業づくりに対する教員の自己評価

実践の前後に「先生の授業づくりのチェックリスト」による評価を学年担当の教員全員に依頼した。本報告では、事例として担当教員 A と担当教員 B の授業づくりの 7 つの観点および、あ・つ・みポリシーの 3 つの観点別に平均得点を算出した結果を図 3-6 に示した。担当教員 A の場合は実践前の方が全般的に得点が高く、授業改善が進むにつれ、自己評価が厳しくなっていくことが示された。担当教員 B の場合は実践終了後の方が全般的に得点が高かった。実際の行動観察の結果（図 1 と 2 の授業の支援得点）からは、実践が進むほど授業改善が示されており、このチェックリストをつけ、あ・つ・みポリシーを意識するだけでも、授業改善を積極的に図ることができると考えられる。

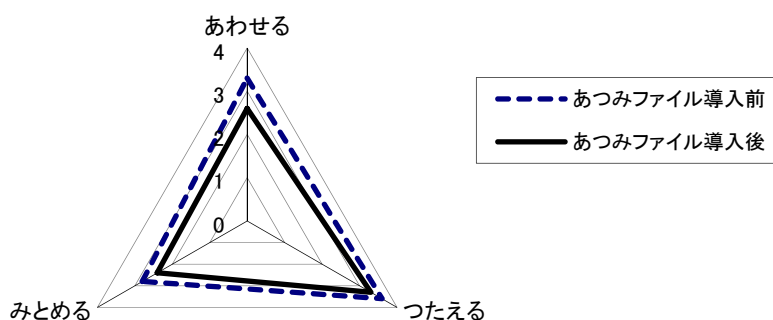
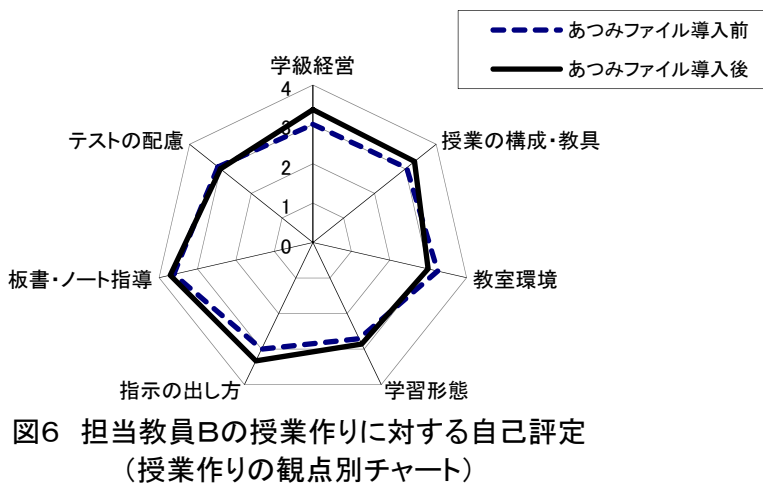
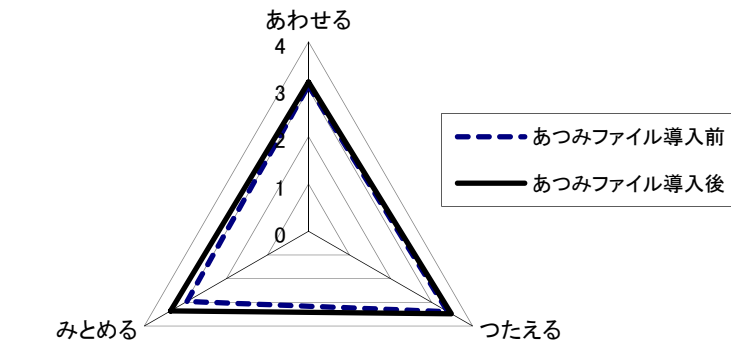
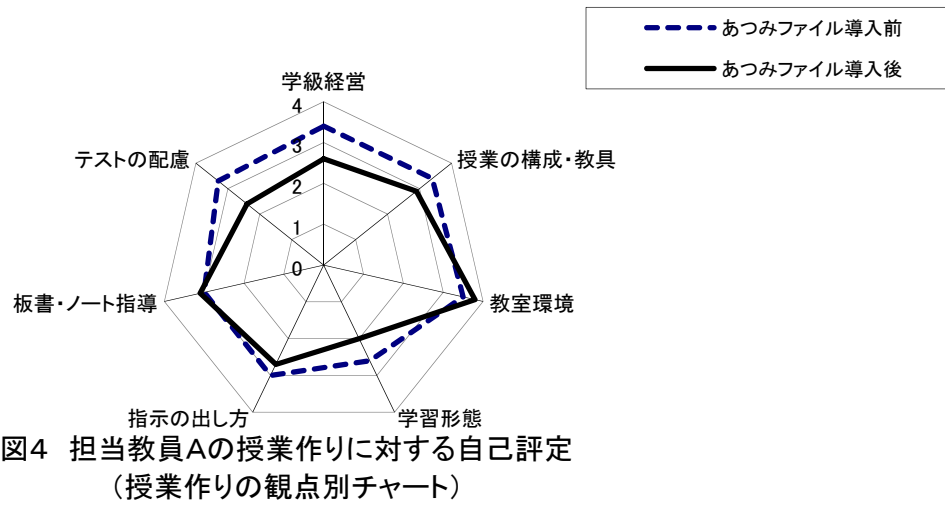


図3 担当教員Aの授業作りに対する自己評価  
(あ・つ・みポリシーの観点別チャート)



#### ④教員によるふりかえり記録

あ・つ・みファイルでは1週間単位での記録を目安としているが、記録を定期的にとることは難しかった。生徒指導等の課題を抱える対象学年では全教員が空き時間の無い状態で、放課後も部活動の他、問題を起こした生徒の個別指導などもあり多忙を極めていた。このような中で、期間を限定した「記録週間」を学年主任より働きかけたところ、表1のような記録結果が得られた。対象教員の学年全員の教員から記録がよせられ、あ・つ・みポリシーを意識した実践の広まりが見られた。どの教師も、クラス毎ではなく全クラスを対象とした記録内容になっていた。教師の思考スタイルとして、同じ教科の同じ単元の授業を各クラス毎に分けて考える必要性はあまり感じられなかったようである。

表1 あ・つ・みプランのふりかえり記録の例

		授業で工夫したあ・つ・みのポイント	ふりかえり
担当 教員 A	1 週 目	授業の構成17 授業カルテの利用 教室環境 秀作選の掲示	(目標を達成したときにもらえる)シールを意識し、書く内容に方向性がでてくる。
	2 週 目	授業の構成17 授業カルテの利用(コメントに対する返事を書く、授業で紹介する。 教室環境 秀作選の掲示	質問や疑問を書く生徒が出てくる  こまめな張り替えが必要
	担当 教員 B	1 週 目	3-b) 前時の復習 3-f) 課題取り組み時間の確保 板書9) 指示内容を書く
2 週 目	2-c) レポート提出期限の延長	授業中、一生懸命取り組んでいたのに、レポートを仕上げるために「良い物を完成させよう」と指示し、提出率が上がった。	
担当 教員 C	1 週 目	板書の工夫	・できるだけおおきく見やすい字で ・色の使い方の工夫とルールの徹底 ・1項目を1板書でまとめられるようにした
	2 週 目	重要項目を繰り返し言う工夫	・数学の「スパイラル」的要素も意識しながら重要項目について、強調することと、何度も繰り返し言うことを意識した。
担当 教員 D	1 週 目	課題の取組時間を〇〇分までと終わり時間を黒板に書いて伝える。	緊張感の中で取り組めた。
	2 週 目	取り組むよう励ます	・手つかずの生徒の中で一人はつけた。

担当 教員 F	1 週 目	ルールの徹底 *一つずつ出していく	守れない生徒に対して、事前にルールを言っておくと、指導に入るとき、言わなかった時より話が入りやすい。
	2 週 目	個々の認め合い 班ごとにその日ごとの良かった点を評価していく	普段見えていない部分に目を向けることで、生徒間の距離は縮んだが、問題傾向にある生徒については、大きな変化がなかった。
担当 教員 G	1 週 目	グループのねらいをわかりやすく伝える。 説明中心ではなく、子どもが取り組みたいと思う学習場面をつくる。	グループの活動がより活発化した。 生徒が能動的な学習活動になった。
	2 週 目	作業や課題は達成可能な量になるよう、小さなまとまりにわけるとする。	段階的に活動を行うことでより学習を深めることができた
担当 教員 H	1 週 目	拡大コピーを利用し、わかりやすく表示。 グループごとに分け、計画を立てていく。	テスト前ということもあり静かに取り組んでいる。 うるさい生徒がいても安心して課題に取り組めた。
	2 週 目	全体の流れを意識づけた後は、グループに分かれ進めていく。	遅れがちな生徒をグループリーダーが助けて、グループ全体のまとまりが強くなった。

### ⑤教員に対するインタビュー：学年全体への広がりや課題について

実践終了後に、学年会においてあ・つ・みファイルの活用と課題についてインタビューを行ったところ、以下のような意見や感想を得た。

- ・ 「あ・つ・みポリシー」を意識した授業づくりは常に行っていて、自分のふりかえりの視点になっている。ただ、日中も放課後も空き時間なく生徒指導等にかかり切りであり、多忙さから記録の時間がなかなか取れない。
- ・ 学年全体で授業の観点として意識はしていた。
- ・ 支援のリストがあるので、大変参考になる。
- ・ 学年の担当教員全員で、授業の中で取り組むあ・つ・みのポイントの一つ抽出しと記録の時期をしばって実施するスタイルだったらできるかもしれないという意見もあった（例えば「先生の授業づくりのチェックリスト」の2授業の構成・教具の“みとめる”項目にある「子ども同士が互いの良さを認め合う機会をつくる」を抽出し、学年担当教員全員が各教科の中で気をつけるべき授業改善のポイントとして1週間取り組み、記録を取るなど）。
- ・ 「先生の授業づくりのチェックリスト」にある支援項目は、どの教科でも比較的共通に使える項目である。
- ・ 校長、教頭とも「あ・つ・みファイル」のについて肯定的で、できれば全職員に広めたいと考えている。

以上のように、全体としてあ・つ・みポリシーを活用した授業改善に肯定的な意見が得られた。

前述（3）の②で示されたように、本実践ではあ・つ・みポリシーを意識するだけでも授業に変容がみられていることから、多忙な学校においては、4つ目の意見に挙げられているように授業改善の項目や記録期間を絞って学年で取り組んだり、「先生の授業づくりのチェックリスト」を3ヶ月おきなどにチェックすることから取り組むという負担軽減案も考えられる。

#### （4）まとめ

本実践では、学年全体への広がりには焦点を当てて、あ・つ・みファイルによる授業改善の効果やあ・つ・みファイルの活用の課題について探った。その結果、「先生の授業づくりのチェックリスト」への記入等により、あ・つ・みポリシーを意識して授業改善に取り組むだけでも一定の授業の改善が見られた。あ・つ・みファイルでは1週間毎の記録を基本としているが、生徒指導等で緊急の対応が日々求められとても多忙な学校や学年の場合、まずは「先生の授業づくりのチェックリスト」への記入を学期に一回行うだけでも効果があることが示唆された。

本実践の対象学年では、学年全体であ・つ・みポリシーの考え方を共有できており、各教科の担当の違いを超えて授業の話ができるというのは、中学校段階では特に珍しいだろう。子どもを中心に据えた話し合いは、参加する者の条件を問わずにできる。教科担任制の中学校のみならず、同様に教科担任制を採る高等学校においても示唆的である。今後さらにこのような取組が広まっていくことを期待したい。

（涌井恵・大城政之）

付記：本研究実践については、個人情報保護のため、内容に差障りのない範囲で対象児等の情報を改変している。

#### 4. どの子どもにもアクセスしやすいテスト作成に関する研究 －発達障害のある子どもへのテスト・アコモデーションをめざして－

##### (1) 問題の背景と目的

###### ①テスト・アコモデーションとは

これまで、特別な教育的ニーズを有する子どもがテストを受検するにあたり、テストの様式や、内容、実施の手続きを変更することで、子どもにとって、公平に、かつ妥当な評価実現をめざすアコモデーションについて「テスト・アコモデーション (Testing Accommodations)」と呼び、検討してきた(海津・伊藤・玉木・涌井、2010)。

具体的には、テスト・アコモデーションに関する諸外国の法的整備やテスト・アコモデーション適用の状況についての整理、わが国の通常の学級におけるテスト・アコモデーションの現状、中学校で行った定期試験に関する実践研究であった。

そもそも試験における配慮を行う目的は、信頼性と妥当性のある結果を保障するために、テストにおいて、例えば障害のある子どもの過剰な労力を減少させることにある。しかしながら、全ての障害のある子どもに必要なわけではなく、標準的なテスト実施下では、主としてその子どもの特性(障害の特性)が、結果的にテストの成績に不利な影響を与えてしまうような場合において計画されるものといえる。

つまり、テストの結果には、「障害による特性」が反映されるべきではなく、「(測ろうとしている)能力や到達度」が反映されるようにすべきであるといった考え方が、テスト・アコモデーションの背景にはある。そこで、テスト・アコモデーションを実施する際の考慮点として、Goh (2004) は、a)子どものニーズに合うように個別化されること、b)全ての子どもにとって公平なやり方が用いられること、c)診断目的の場合は行わないことといった3点を挙げている。

こうした目的と照らし合わせた結果、テスト・アコモデーションを提供することが決定されれば、表1のようなカテゴリーでの検討が必要となる。

表1 テスト・アコモデーションの主なカテゴリー  
(海津・伊藤・玉木・涌井、2010)

テスト・アコモデーションの主なカテゴリー	例
環境の修正	(小集団でのテスト, 座席の配慮)
呈示の仕方の修正	(口頭での呈示, プリントの拡大)
答え方の修正	(代筆, 選択式)
時間とスケジュールの修正	(時間延長, 途中休憩)

上記のように、テスト・アコモデーションを提供する際には、「子どものニーズに合うように、個別化されること」といった考慮点が挙げられるが、テスト・アコモデーションを個別化する際には、いくつかのプロセスを経る必要があると考えられる。

Goh(2004)は、学校が、該当する子どもに対して、どのようなテスト・アコモデーションを提供するかを決定する際には、学校の中での十分な検討を経てなされるべきであるとしている。話し合いの過程では、子どもの独自のニーズを鑑み、情報を整理しながら、テスト・アコモデーションを決定していくことになる。情報収集に際しては、「テストの目的」、「子どもの特性(障害の状態)」、「利用できるアコモデーション」、「テストの得点に及ぼすテスト・アコモデーションの効果」、「該当するテスト・アコモデーションに関する先行経験(過去にどのような効果が得られたか)」といった様々な要因を考慮する必要があるとする。

このように、テスト・アコモデーションを決定するにあたっては、子どもの特性を考えながら、過去に行ったテスト・アコモデーションにおけるエビデンスの検証が不可欠であり、こうしたプロセスを経ながら、個別的に考慮していくものといえる。

テスト・アコモデーションが教育の場において認知されていくためには、本来テストが測定しようとしている内容と照らし合わせながら、どうしてテスト・アコモデーションが必要なのかについて、用いる側が明確にしておくこと、テスト・アコモデーションの効果について多角的に分析することが必須であると考えられる。

## ②テストにおける2つのアプローチ

テスト・アコモデーションとは、先述したように、特別な教育的ニーズを有する子どもがテストを受検するにあたり、テストの様式や、内容、実施の手続きを変更することを指す。しかしながら現状として、特定の子どもにテスト・アコモデーションを行うことは、学校内での目的の共有化や実施手続きの不明確さ等の要因もあり、依然多くはみられない(海津ら、2010)。そこで、テスト・アコモデーションの実施の前に(または同時に)、そもそも、テストというものが、どの子にとってもアクセスしやすいものになっているのであろうかといった視点を持つことにより、子どもへの正当な評価を考える上で必要不可欠なテスト・アコモデーションへとつながっていくと考える。

このように、テストを含めた通常の学級における支援を考える際に、大きく2つのアプローチがあると考えられる(図1)。一つは、全体に対する効果的な支援を行うことで、その結果、真に特別な教育的ニーズを有する子どもへの支援の必要性が明確になり、個への特化した支援へとつながっていく場合である。つまり、テストについて当てはめるならば、全ての子どもにとってアクセスしやすいテスト作りを意識した結果、特別な教育的ニーズのある子どもへのテスト・アコモデーションの目的、実施方法が明確になるといった場合である。

もう一つは、特別な教育的ニーズのある子どもへの支援が課題となっているクラスでは、その子どもへの対応のあり方を考えていくうち、結果として全体をも含む支援へと広がっていくという場合もあろう。この考え方は、テストについては適用しにくいかもしれない。しかし、ある子どもへの支援の検討を行っているうちに、教員自身が行っている情報の提示方法等の再考(振り返り)が促され、それが日々の授業だけでなく、テスト形式にまで影響を及ぼすことは十分に考えられよう。

このように、これらのアプローチをたとえ同時的に行うことができなくても、まず

はいずれかの視点に焦点を置きつつ、段階的にもう一方方向へとシフトしていくことにより、テストを含む通常の学級における効果的な支援への実現性が増すのではないだろうか。

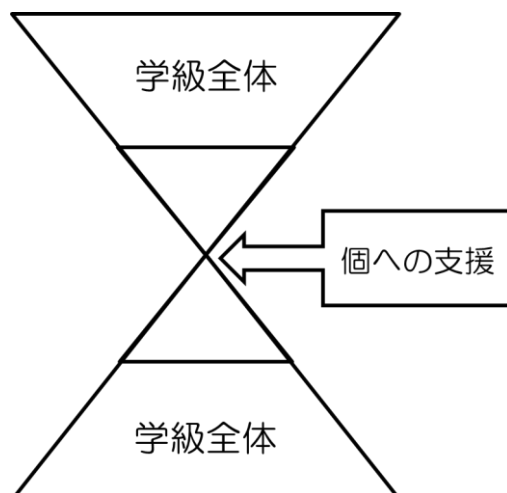


図1 全体への支援と個への支援

例えば、該当する年齢の全ての子どもが受験対象である英国における National curriculum assessments(2008)では、子どものニーズに応じてアコモデーションが行われている一方で、標準的な試験方法の中にも配慮が感じられる部分が見られている。ある学年群では、算数では解答用紙を別途用意せず、全ての子どもに対して問題冊子に直接解答を記入するように指示されていたり、英語（writing）でも解答は問題冊子に直接記入することになっていたりする。さらに長文問題では、文章を読み解くことが課題であるため、スペリングの間違いは評価の対象とされていない。その他にも、文の構成を考えたり、メモをすることを前提に、英語の問題冊子の中に白紙の用紙が用意されていたり、数学では問題の内容によって計算機の利用も認められている。

このように「何をアセスメントするのか」ということを明確にし、その達成度をできるだけ正確に知るために、問題と解答欄の不一致を避けたり、達成度を測るために必要としない知識については評価の対象としない等といった配慮は、まさしく全体をも含めた視点での配慮といえよう。

### ③本研究の目的

これまでのテスト・アコモデーションに関する研究（海津・伊藤・玉木・涌井、2010）においても、小学校2校、中学校1校のデータからテスト・アコモデーション適用の状況および2名の中学校教員の定期試験の形式に関する事例研究を行ってきた。しかしながら、数的にも、また内容的にも、十分でなく、更なる検討が必要と考えられた。

そこで本研究では、これまでの研究知見を補うべく、よりテストが日々の学校生活で重要な位置を占める中学校にしぼって、テスト・アコモデーション実施の現状について、「全体への配慮」と「個への配慮」に関するアンケート調査から明らかにする。



もう一つは、試験における「全体への配慮」の視点に焦点をあて、実際に用いられている中学校での定期試験の形式を分析し、テストを作成する際の配慮点を整理する。そして、この配慮点を念頭におくことで、どのように試験の形式が変化するか、試験形式の変化に対する生徒の見解も含めて検討することを目的とする。

## (2) 方法

### ①中学校におけるテスト・アコモデーション実施の現状について

3都県の中学校3校の教員に対して、テスト・アコモデーションについての質問紙「試験における配慮に関する調査」を行った。この調査は、学校の定期試験において、どのような配慮が、どのように実施されているかを調べるものである。実施時期は、2011年8～11月である。

### ②中学校定期試験における全体への配慮について

#### a. 対象

公立A中学校、3名の教員である。内訳は、中学校3年生を担当している国語科のA教員（教職経験1年で、特別支援教育の経験は無し）と中学校2年生を担当している理科のB教員（教職経験1年で、特別支援教育の経験は無し）、および中学校2年生を担当している数学科のC教員（教職年数2年目で、特別支援教育の経験は無し）。

#### b. 手続き

定期試験における「全体への配慮」を促すことを目的に介入を行った。介入前の情報として、まずは、各教員に対して上記①の調査で用いた質問項目について尋ねた。あわせて、生徒に対しても、「試験の時に、あったらいいなと思うもの」として、「漢字にふりがながついているといいな」「時間がもっとあったらいいな」「計算やメモをする紙があったらいいな」「問題用紙と解答用紙が一緒の方がいいな」という4項目について「はい」か「いいえ」の2件法で尋ねた。実施時期は、2011年7月である。

介入の内容としては、夏休みに各教員から1学期末の定期試験を収集し、筆者らで試験にみられる課題点を整理した。そして、それらをまとめて「定期試験作成における留意点」を作成し、これを基に8月中に各教員と協議する時間をもった。さらに、1学期に生徒に対して行った「試験の時に、あったらいいなと思うもの」の結果も渡した。協議の時間は各教員に対し約15分である。

こうした介入に関する効果検証の判断としては、その後の定期試験が項目に沿って改善されること、生徒らに実施するアンケート結果において判断することとした。生徒へのアンケートは、2学期の定期試験が終了した時点（12月）で管理職の教員が行った。

### (3) 結果

#### ① 中学校におけるテスト・アコモデーション実施の現状について

##### a. 定期試験における全体への配慮

3 都県 3 校 31 名への調査の結果、14 名（約 45%）の教員が定期試験において「全体への配慮」を行っている」と解答していた（図 2）。

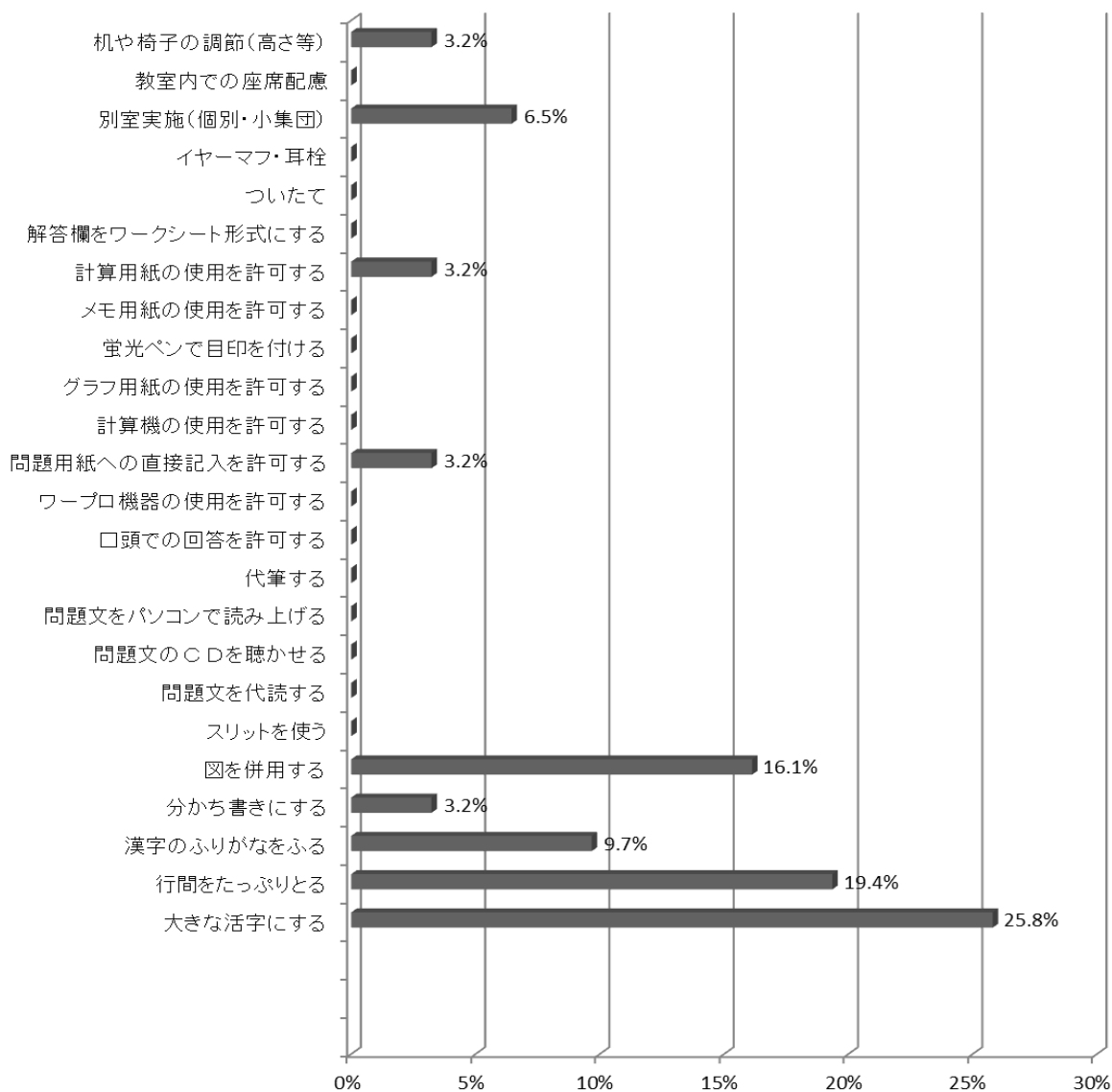


図 2 定期試験における全体への配慮の状況

実施された「全体への配慮」の中で、実施者が 10%を超えていた項目について、具体的な効果について図示した（図 3～5）。「大きな活字にしたことによる効果」および「行間をたっぷりとしたことによる効果」については、「問題の理解につながった」「安心して取り組めた」等が挙げられ、「効果なし」と回答した人はいなかった。

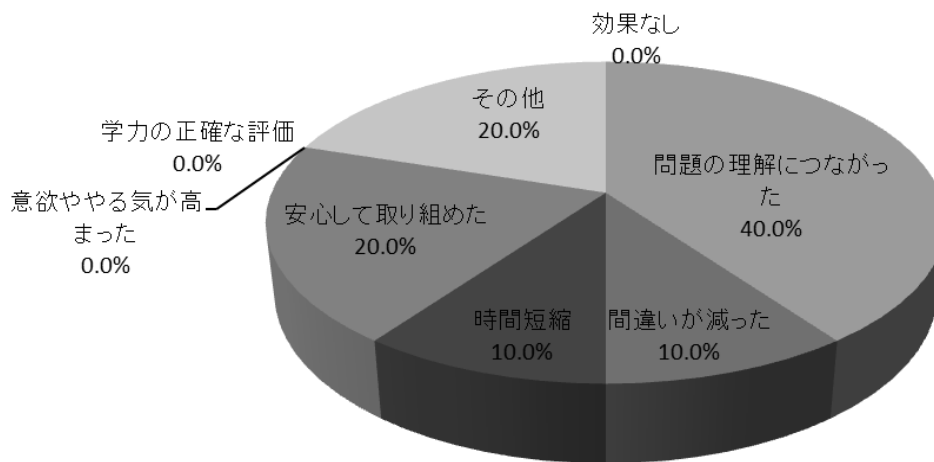


図3 全体への配慮として大きな活字にしたことによる効果

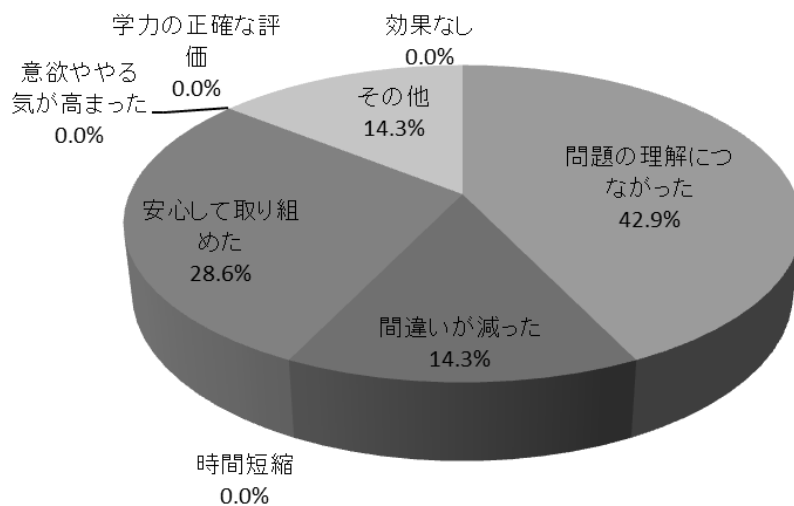


図4 全体への配慮として行間をたっぷりとしたことによる効果

「図の併用」については、「問題の理解につながった」が半数を超え、さらに、「間違いが減った」「時間が短縮につながった」「学力の正確な評価」等も 14.3%であったがみられた。

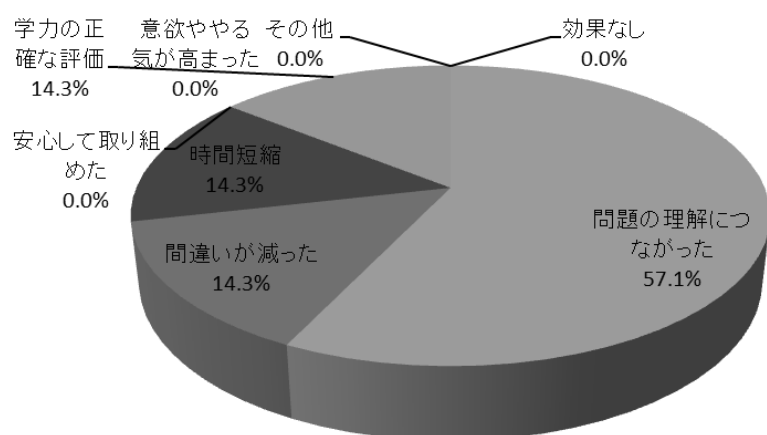


図5 全体への配慮として図を併用したことによる効果

一方、定期試験における全体への配慮を行っていない理由としては、「対象者がいない」と回答したのが全体の約26%にのぼった（図6）。

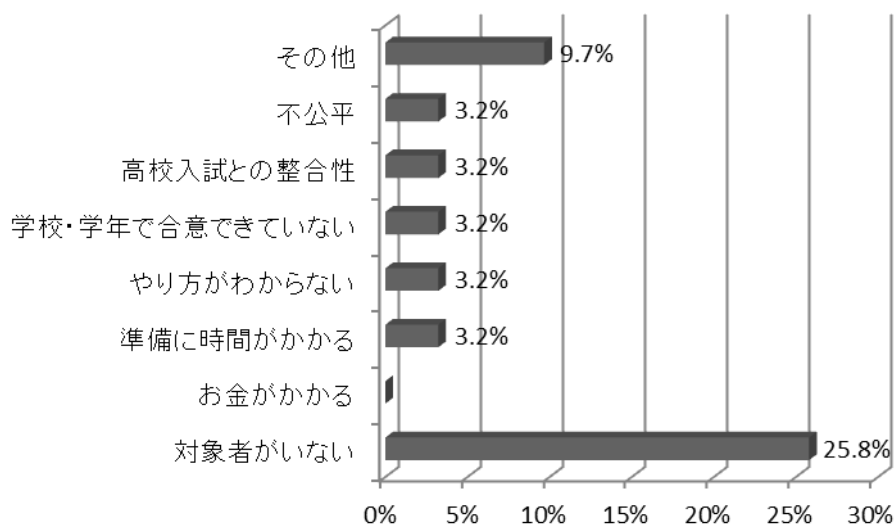


図6 定期試験における全体への配慮を行っていない理由

#### b. 定期試験における個への配慮

3都県3校への調査の結果、31名中13名（約35%）の教員が定期試験における「個への配慮」を行っている」と解答していた。

配慮を行っている対象の内訳（図7）では、発達障害のある生徒への配慮のケースは1件であった。最も多かったのは、日本語の面で特別な教育的ニーズのある生徒への配慮であった。定期試験における「個への配慮」の具体については図7に示した。尚、発達障害のあるケースに対して行われていた配慮は、「漢字にふりがなをふる」のみであった（図8）。

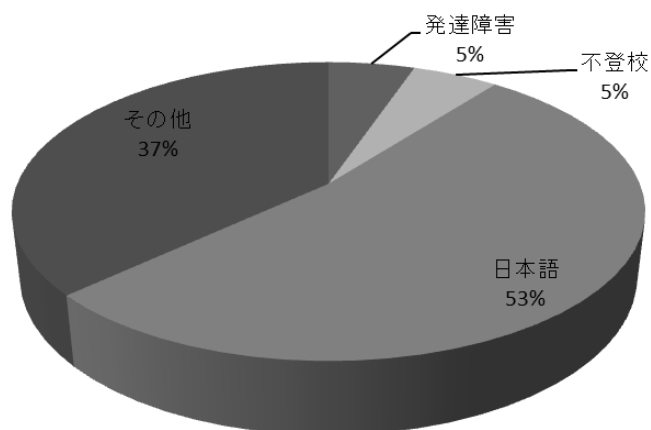


図7 定期試験における個への配慮の対象

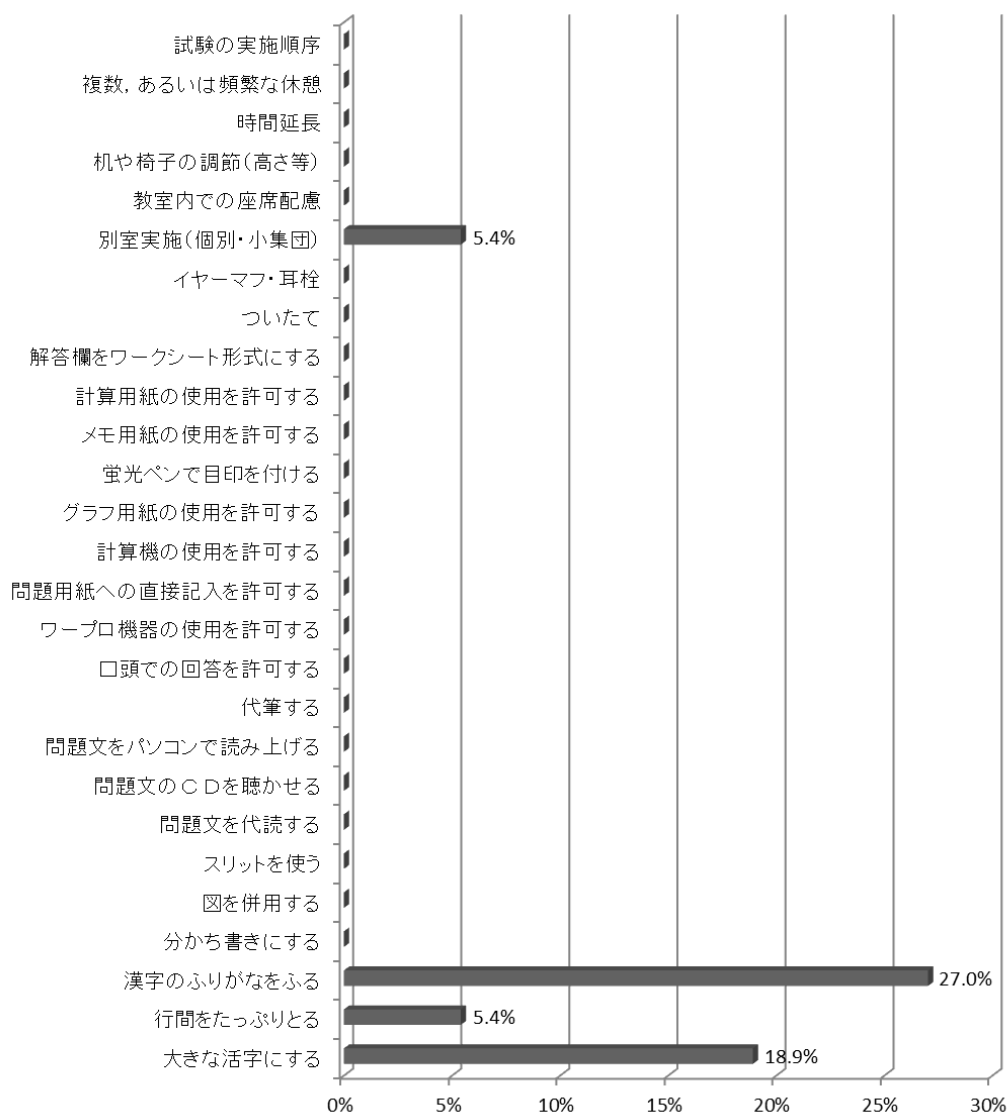


図8 定期試験における個への配慮

実施された「個への配慮」の中で、実施者が10%を超えていた項目について、具体的な効果を見てみると、「大きな活字にしたことによる効果」では、「安心して取り組めた」が50%、「問題の理解につながった」が約38%であった（図9）。

「漢字にふりがなをつけたことによる効果」では、「問題の理解につながった」が約55%で最も高かったが、「効果なし」も約36%であった（図10）。

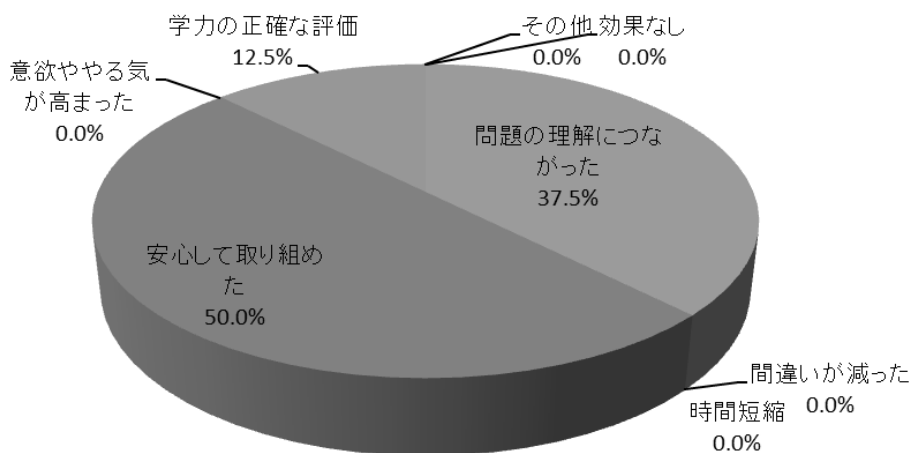


図9 個への配慮として大きな活字にしたことによる効果

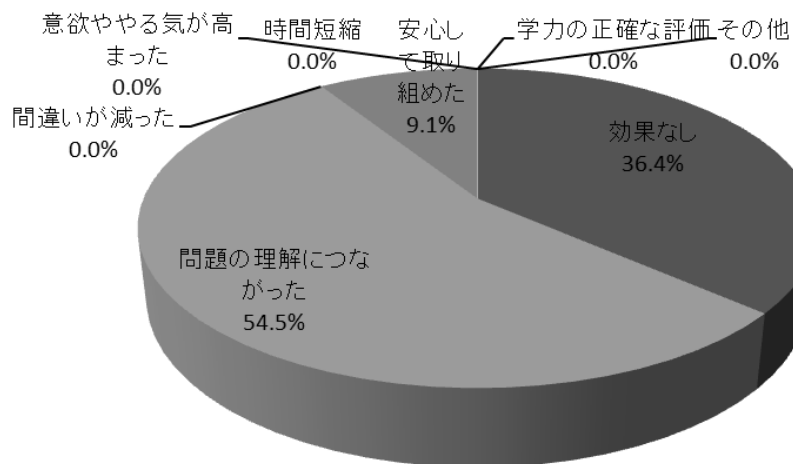


図10 個への配慮として漢字にふりがなをつけたことによる効果

定期試験における「個への配慮」を行っていなかった理由としては、「対象者がいない」が約33%、「不公平」についても約10%みられた（図11）。

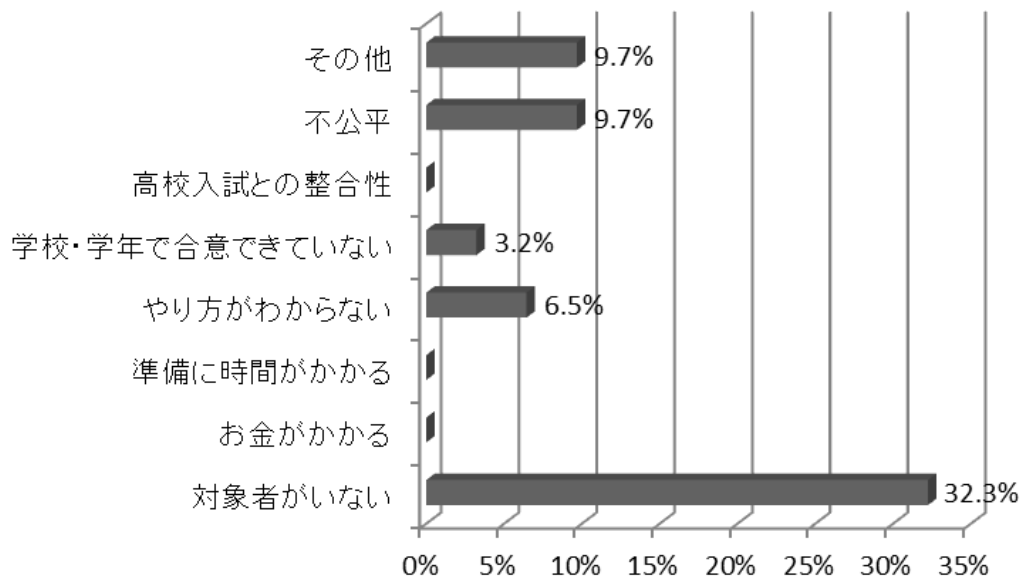


図 11 定期試験における個への配慮を行っていない理由

## ②中学校定期試験における全体への配慮について

### a. 教員 3 名が介入前に行っていた定期試験における「全体への配慮」

国語科 A 教員は「全体への配慮」として「ない」と回答していたが、理科 B 教員は、「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」「図を併用する」といった視覚提示を「全体への配慮」として行っていると回答していた。数学科 C 教員は、同じく「視覚提示」の中の「大きな活字にする」「図を併用する」を行っていると回答していた。

### b. 生徒が答える「試験の時に、あったらいいなと思うもの」

どの教科（教員）に対しても「時間がほしい」が約 50%であった。その他、「メモする紙がほしい」については、国語では約 25%、理科では約 27%の対し、数学では約 42%の生徒が「はい」と答えていた。「問題と解答用紙が一緒」については、国語では約 15%であったが、理科と数学では、ともに「はい」が 35%を超えていた。「漢字に振り仮名をつけてほしい」については、国語で約 35%、理科でも 35%を超えていた（図 12～14）。

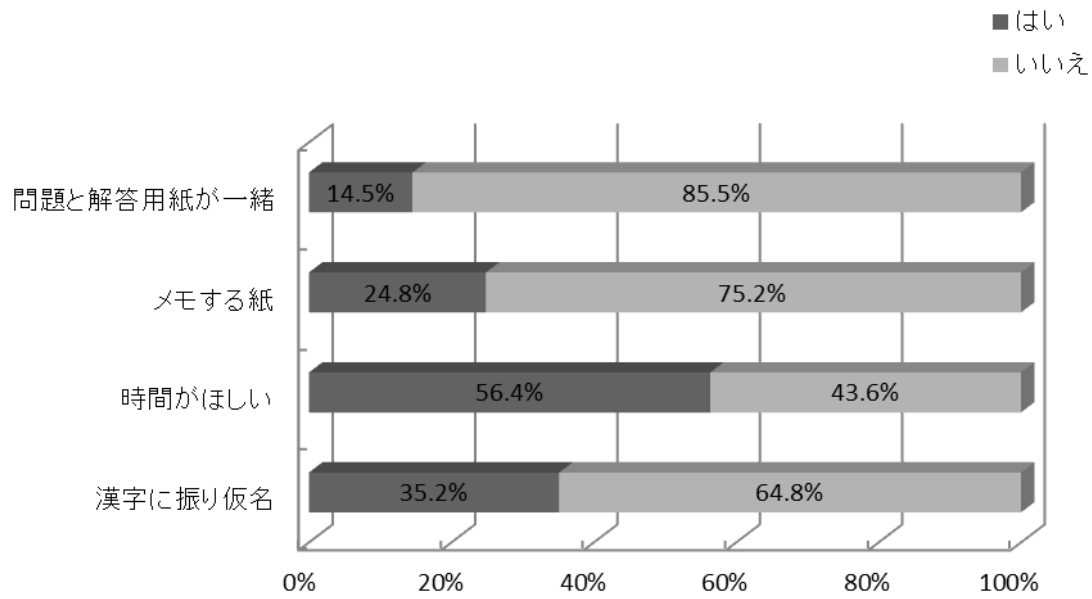


図 12 国語科の A 教員の定期試験に関する生徒(中学校 3 年生)の要望 (n=165)

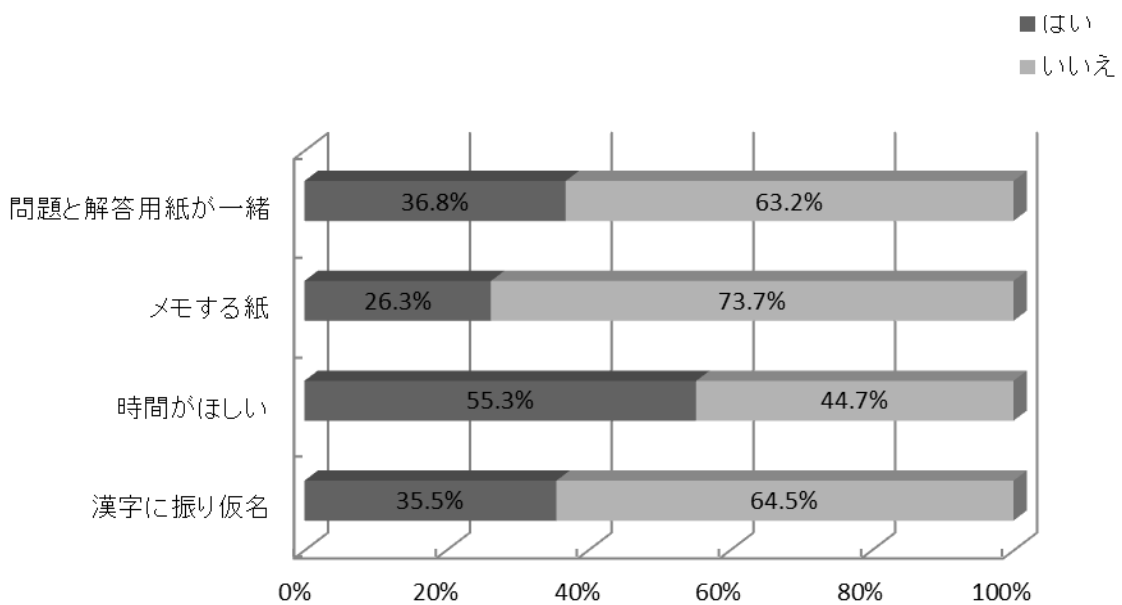


図 13 理科の教員の定期試験に関する生徒 (中学校 2 年生) の要望 (n=76)



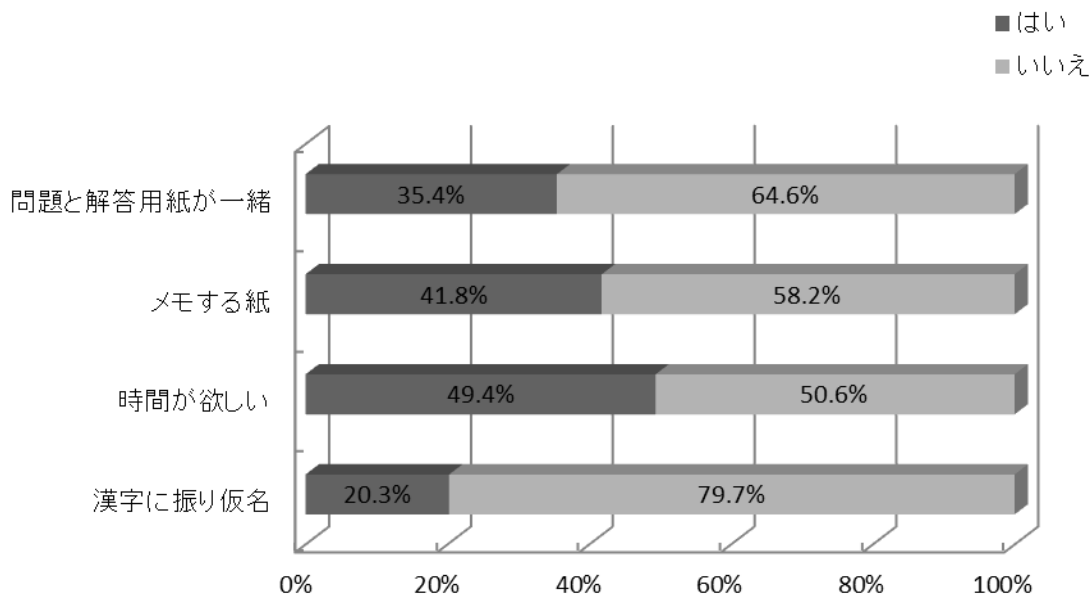


図 14 数学科の教員の定期試験に関する生徒（中学校2年生）の要望（n=79）

c. 介入前の3名の教員の定期試験と、これらにみられる課題点の整理

まず、各教員の1学期末の定期試験におけるテストの形式について示した（図 15～17）。

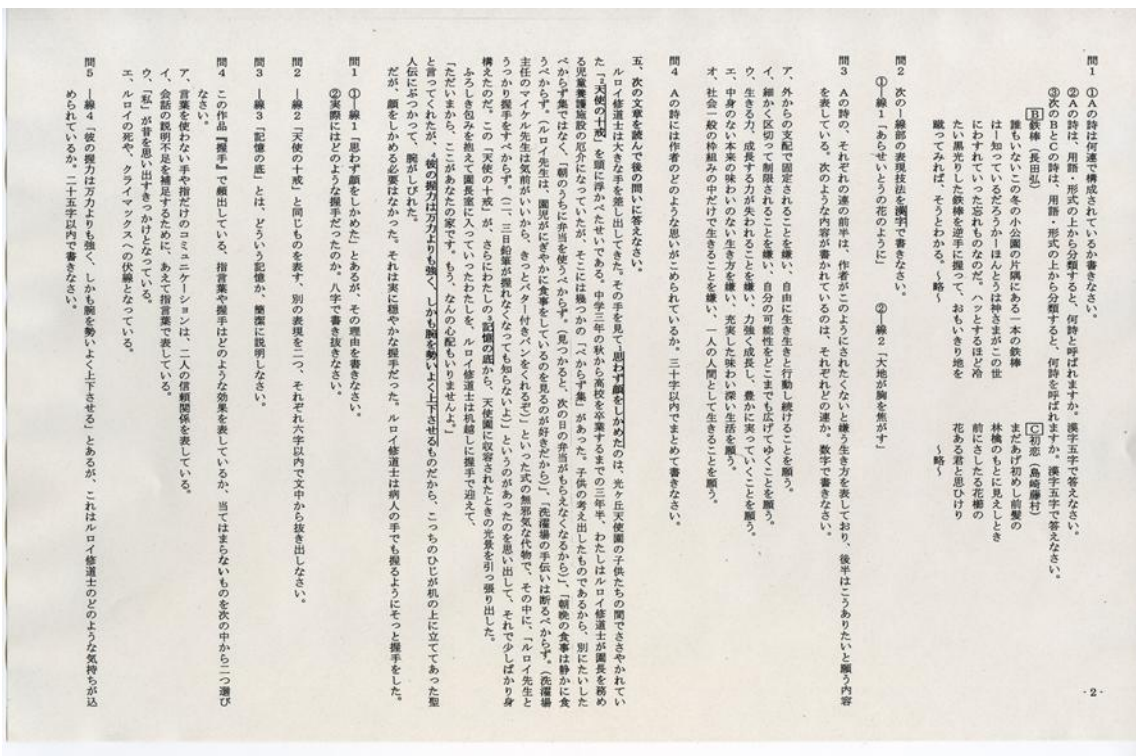


図 15 国語科 A 教員の介入前の定期試験（問題用紙）

**1** 動物は食物のとり方によって、2種類に分けることができる。

図1は、その2種類の動物の頭の骨を示したものである。次の問いに答えなさい。

(1) A、Bはそれぞれ何動物の頭の骨か。  
 (2) 広い範囲を見渡せる目のつき方をしているのはA、Bどちらの骨か  
 (3) ア～エの歯の名前をそれぞれ書け。  
 (4) 獲物をとらえたり、肉を引き裂くのに適している歯は、ア～エのどれか。  
 (5) かたい草をすりつぶすのに適している歯は、ア～エのどれか。

**2** 右の図1はヒトの目のつくりを、図2はカメラのつくりを表したものである。次の問いに答えなさい。

(1) A～Dの部分はそれぞれ何というか。  
 (2) 視細胞があり、像が映り、光の刺激を受けとるのはどこか。A～Dの記号で選べ。  
 (3) 目に入る光の量を調節するのはどこか。A～Dの記号で選べ。  
 (4) 図2のカメラにおいて、(2)、(3)と同じはたらきをする部分はどれか。それぞれ図中の名称で書け。

**3** 右の図は、ヒトの耳のつくりを表したものである。次の問いに答えなさい。

(1) 図のAは、耳にはいつてきた音波で振動する膜である。この名前を書け。  
 (2) (1)から伝わってきた振動を大きくするのはどこか。A～Dの記号で答えよ。  
 (3) 音の刺激を受けとる細胞がある器官はどこか。A～Dの記号で答えよ。

理科用紙は、教科書で漢字のものは漢字で書くこと。

**1**

(1) A	B	(2)	(3) ア	イ
ウ	エ	(4)	(5)	1 [知・理]

**2**

(1) A	B	C	D
(2)	(3)	(4) (2)と同じ	(5)と同じ

2 [科・思]

**3**

(1)	(2)	(3)
-----	-----	-----

3 [知・理]

**4**

(1)	(2) A	B	(3)
(4) 刺激→( )→ →( )→ →( )→	4 [科・思]		
(5) 刺激→( )→ →( )→ →筋肉	( )		
(6)	(7)	L→B→筋肉	

**5**

(1)	(2)	(3)
-----	-----	-----

5 [科・理]

**6**

(1)	(2) A	B	C
(3) D	E	F	(4)
(5)	6 [実・技]		

順	No.	氏名	科・思	実・技	知・理	合計
			2.6	1.1	1.3	/5.0

—以下空白—

図16 理科B教員の介入前の定期試験（問題用紙と解答用紙）

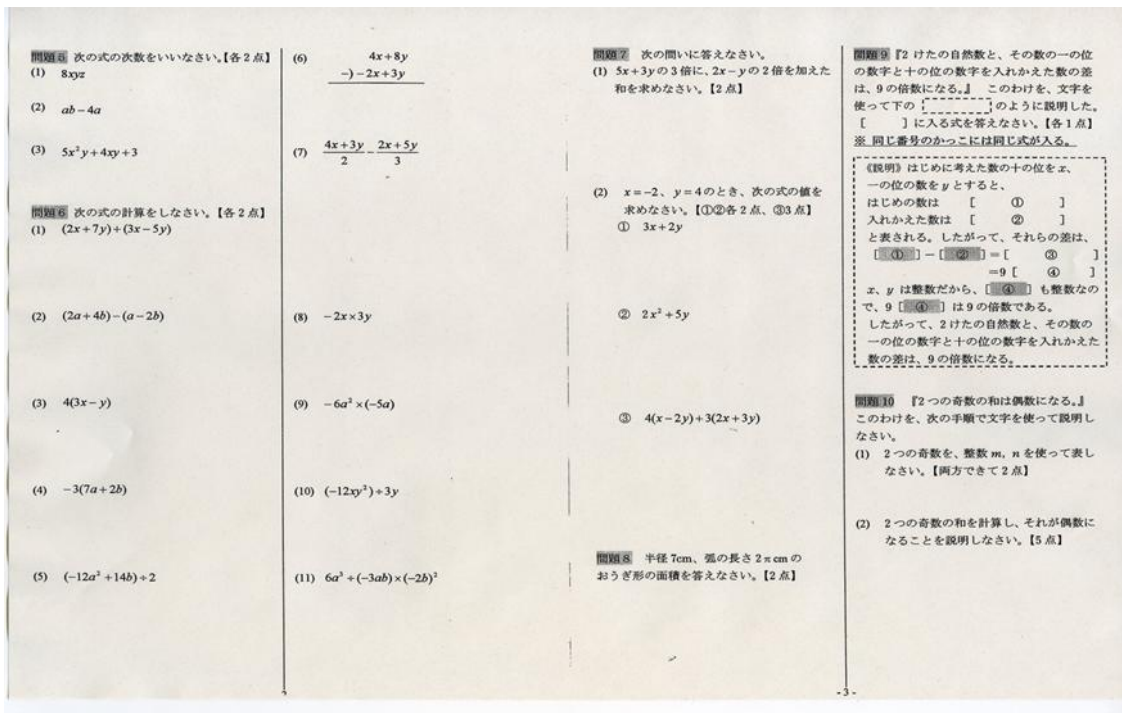


図 17 数学科 C 教員の介入前の定期試験（問題用紙）

これらのテスト形式について筆者らで課題の検討を行った。

国語のテスト（図 15）については、「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」「レイアウトを工夫する（文字装飾、段下げ、囲み、名前を書く位置等）」「用語の明確化・統一化をはかる」といった点が課題点と考えられた。特に、問題文と設問が別ページに配置されていること、問題と設問の区別がレイアウト的にも見づらい点について挙げた。

理科のテスト（図 16）については、「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」「レイアウトを工夫する（文字装飾、段下げ、囲み、名前を書く位置等）」「漢字にふりがなをふる」「用語の明確化・統一化をはかる」といった点が課題として考えられた。特に、問題用紙では、行頭がそろっておらず、各問題に設問がいくつあるのかについての見通しがつきづらいこと、名前を書く位置が最後に配置されており名前の書き忘れを招いてしまう恐れがあること等を挙げた。

数学のテスト（図 17）については、生徒からの要望が 4 割を超えていた「メモ用紙、計算用紙の使用を許可する」「問題用紙への直接記入を許可する」点を挙げた。特に、1 学期末のテストでは、問題用紙と解答用紙が別であり、解答用紙には解答のみを求めていたため、生徒の解答に至るまでのプロセスが見えないこと、解答の転記によるミス（書く位置の誤り、転記する際の数値の誤り等）を招く恐れがあったため、問題用紙への直接記入を提案することとした。

そこで、各教科のテストにみられた課題点をあわせ、さらには海津ら（2010）のテ

スト・アコモデーションにおけるガイドラインからの項目も加え、「定期試験作成における留意点」として以下のようにまとめた（図 18）。これを各教員に渡しなが、それぞれのテストの課題点および2学期以降のテストで取り組みそうな項目について協議を行った。

<p>定期試験作成における留意点</p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> 大きな活字にする</li><li><input type="checkbox"/> 行間をたっぷりとる</li><li><input type="checkbox"/> レイアウトを工夫する (文字装飾、段下げ、囲み、名前を書く位置、など)</li><li><input type="checkbox"/> 漢字のふりがなをふる</li><li><input type="checkbox"/> 問題用紙への直接記入を許可する</li><li><input type="checkbox"/> メモ用紙、計算用紙の使用を許可する</li><li><input type="checkbox"/> 記述量を減らすために、回答欄を ワークシート形式にする</li><li><input type="checkbox"/> 注意事項を記入する</li><li><input type="checkbox"/> 用語の明確化・統一化をはかる</li></ul>
--

図 18 定期試験作成における留意点

d. 介入後の3名の教員の定期試験と、これらにみられる改善点

3名の教員の介入後の定期試験を以下に示した（図 19～21）。国語、理科、数学全ての教科で、介入前には B4 用紙が用いられていたが、「定期試験作成における留意点」の中の「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」を実現するため、A3 用紙に変更されていた。



国語のテスト（図 19）については、「行間をたっぷりとる」「レイアウトを工夫する（文字装飾、段下げ、囲み、名前を書く位置等）」点について改善がみられた。特に、問題文の部分を□で囲み、設問部分との区別をはっきりとさせたこと、「問 1」「問 2」などを一文字分高く配置することで、各問題文に対してどれくらいの設問が用意されているのかが、一瞬で捉えられるようになっていた。

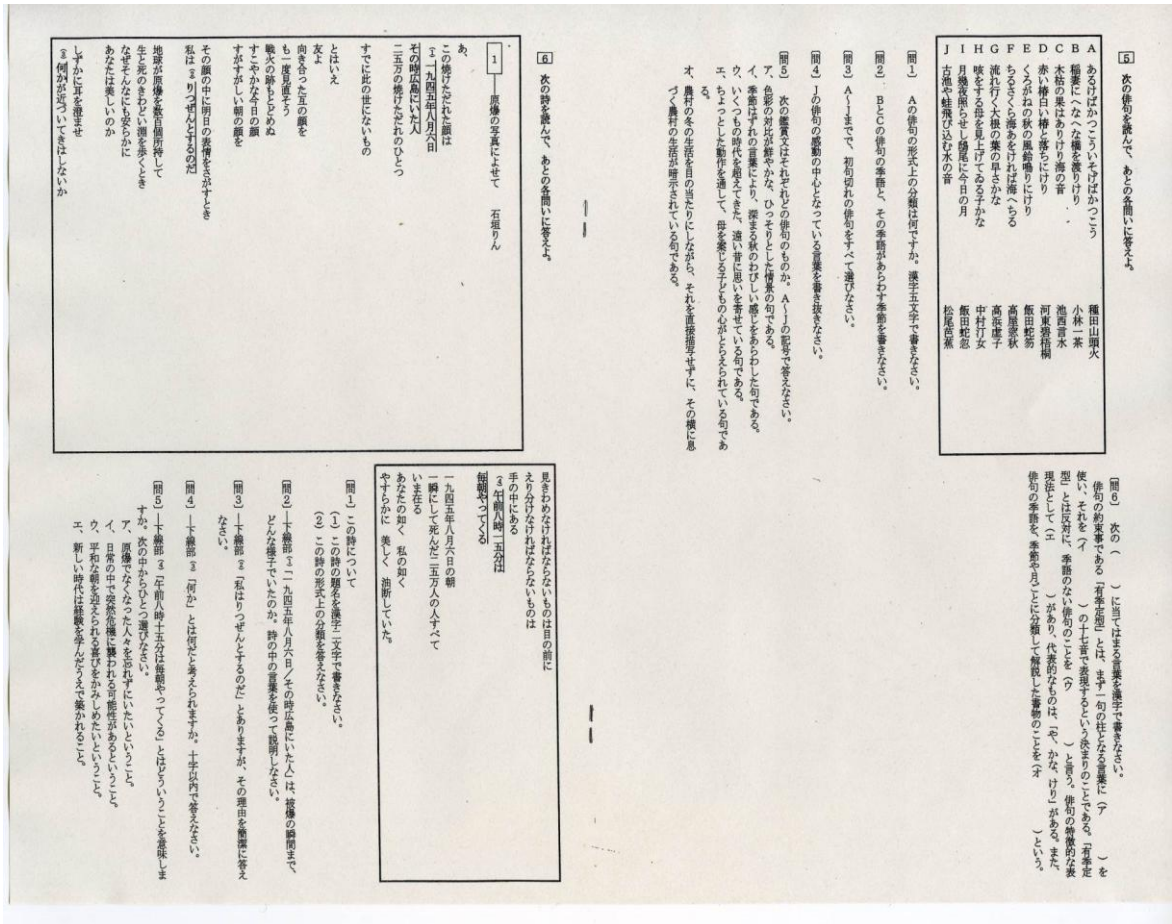
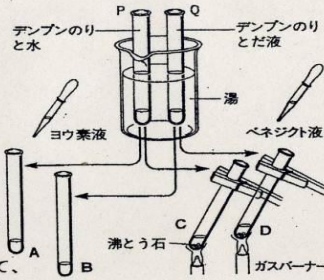


図 19 国語科 A 教員の介入後の定期試験

理科のテスト（図 20）については、やはり A3 の用紙が用いられたことで、「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」が実現されていた。また、国語と同様、設問の数字を一文字分高くしたことにより、各問題にどれだけの設問が用意されているかがすぐにわかるようになっていた。さらに、「具体的」「拡大」「模式図」等、設問を読み解く上で難しいと考えられる表現で、かつ解答内容には直接関わらない表現については、漢字にふりがなを振っていた。解答用紙についても、名前を書く位置が先頭に配置されるようになった。

### 3

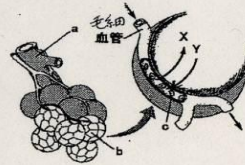
右の図のように、試験管P、Qの液をお湯に入れて10分間ほど反応させてから、試験管A～Dに分け、ヨウ素液とベネジクト液を加えた。これについて、次の問いに答えよ。



- (1) 試験管A～Dの結果を、それぞれ次のア～ウから選べ。  
ア：青紫色になる。 イ：赤かっ色の沈殿ができる。  
ウ：変化なし。
- (2) この実験から、デンプンはだ液のはたらきによって、何に変化したことがわかるか。
- (3) (2)のように変化するものは、もう少し具体的に言うと、だ液中に含まれている何という消化酵素によるものか。
- (4) お湯を40℃くらいにしておくのはなぜか。
- (5) 水を入れたPの試験管でも実験したのはなぜか。簡単に述べよ。

### 4

右の図は、ヒトの肺の一部を拡大した模式図である。次の問いに答えなさい。



- (1) 気管が枝分かれしたaを何というのか。
- (2) aの先についた小さな嚢bを何というのか。
- (3) X、Yは、血液と肺に取り入れられた空気の間で交換される気体である。それぞれ何という気体か。
- (4) 毛細血管の中を流れている、丸く中央がくぼんだものcを何というのか。
- (5) 具体的には、気体Xは、血液中の何に溶けて肺まで運ばれてくるか。
- (6) 具体的には、気体Yは、cの中の何という物質に結合して全身の細胞へ運ばれていくか。
- (7) 鼻や口から肺に空気を出し入れするために必要な「膜」を何というのか。

図 20 理科 B 教員の介入後の定期試験

数学のテスト（図 21）については、「問題用紙への直接記入を許可する」を採用し、1 学期末のテストでは見られなかった生徒の解答に至るまでのプロセスが見えるよう配慮していた。また、「メモ用紙、計算用紙の使用を許可する」についても採用されていた。

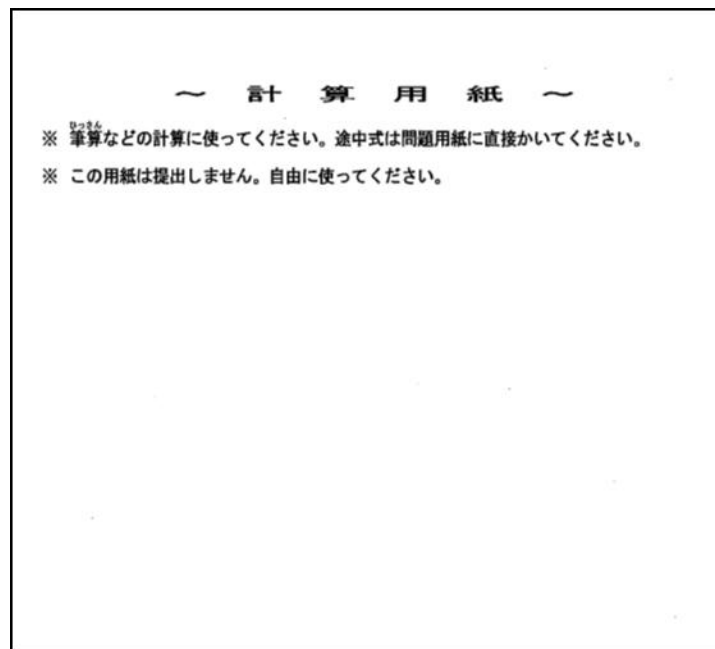
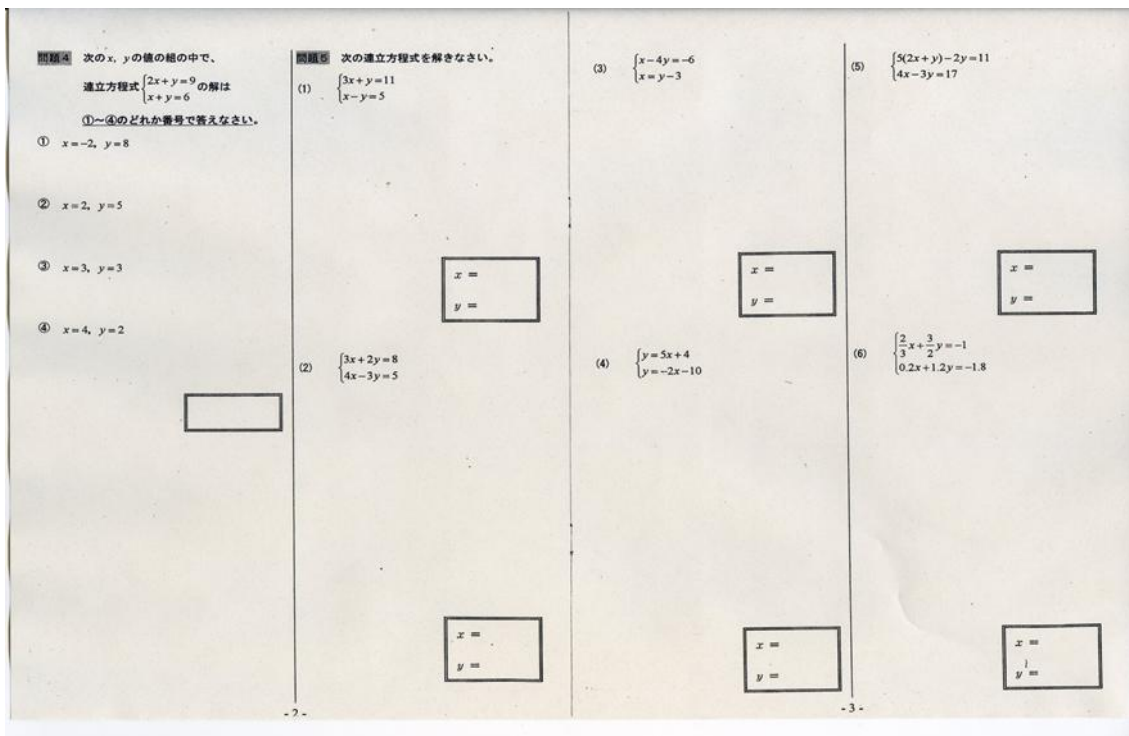


図 21 数学科 C 教員の介入後の定期試験

e. テスト試験形式を変更しての教員のコメント

教員に対して、今回の変更点に関する感想と、介入の際に提示した「定期試験作成における配慮点」が有益であったかについてインタビューを行った。

まず、今回の変更点についての感想であるが、「学年による違いはあると思うが、今後もこのスタイルでやっていこうと思う」「直接記入に変えるという変更が大きい。ど

ここに答えを書くかがわかりやすくなった」「何を聞いているかがわかるように、下線や波線をいれたり、漢字にふりがなをふってみたりしてみた」「文字は明らかに大きくした。具体的には、10.5ポイントを11ポイントにした」「感想をつけた」「計算用紙をつけた（早く終わって退屈な子どもにも役に立つ）」「解答欄を大きくしたので、学力に関係なく、字の大きい子はやりやすいのではないか」「(数学で)問題用紙と解答用紙を一緒にしたことで、途中点などが与えられるようになった。答えが誤っていても、式や考え方が合っていた場合には△にした。こうした配慮はこれまではできていなかった」

次に、介入の際に提示した「定期試験作成における配慮点」については、「チェックリストや話し合いは役にたった。改めてチェックできるので良い」「チェックリストや話し合いは参考になった。それがなかったら変更できなかった」といった意見が聞かれた。

#### f. 介入後の定期試験に対する生徒の見解

介入後の定期試験実施後、生徒に対して1学期と2学期の定期試験を比較してどちらが「解答が書きやすかったか」「文字の大きさや配置など、見やすかったか」そして、定期試験に付随して「授業が工夫されていたか」について、2学期の方が優っていれば「はい」と、優っていなければ「いいえ」と答えるよう求めた。

国語（図22）については、「(1学期に比べ2学期の方が) 解答が書きやすかった」が約70%、「文字の大きさや配置など、見やすかった」が約72%、そして「授業が工夫されていた」についても約70%になっていた。また自由記述欄でも、「1学期よりも、問題用紙が見やすかった」「テストの問題用紙がホッチキスでとめてあって見やすかった(A3を2つに折る冊子式に成っていたことに対して)」「前回よりは問題が分かりやすかった」といった意見がみられた。

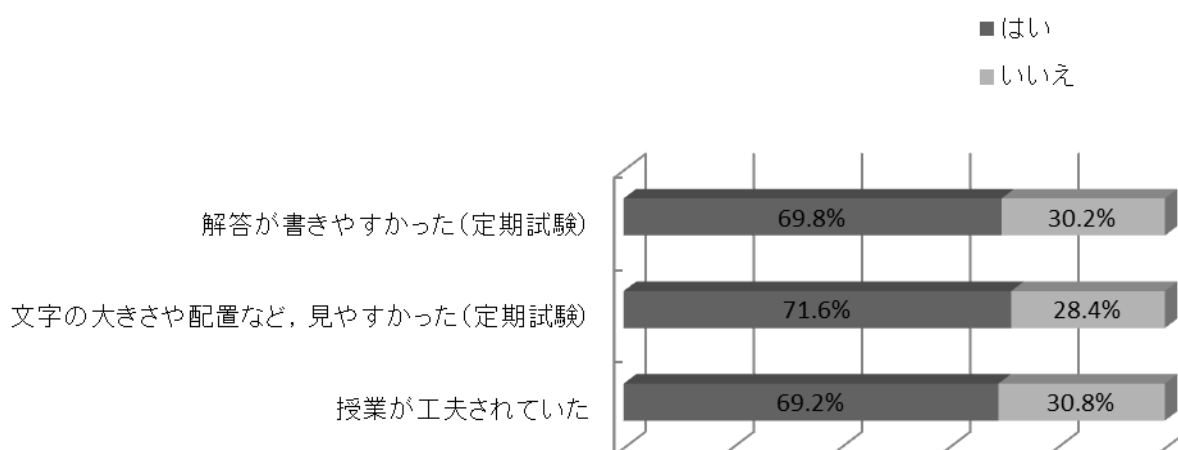


図 22 1学期と2学期の比較（国語）

註) 2学期の方が優っていれば「はい」、優っていなければ「いいえ」



理科(図 23)については、「(1学期に比べ2学期の方が) 解答が書きやすかった」が約 76%、「文字の大きさや配置など、見やすかった」が約 84%、そして「授業が工夫されていた」についても約 66%になっていた。自由記述欄では「答えの書く欄が分かりやすい」「問題が分かりやすくなった」といった意見がみられた。

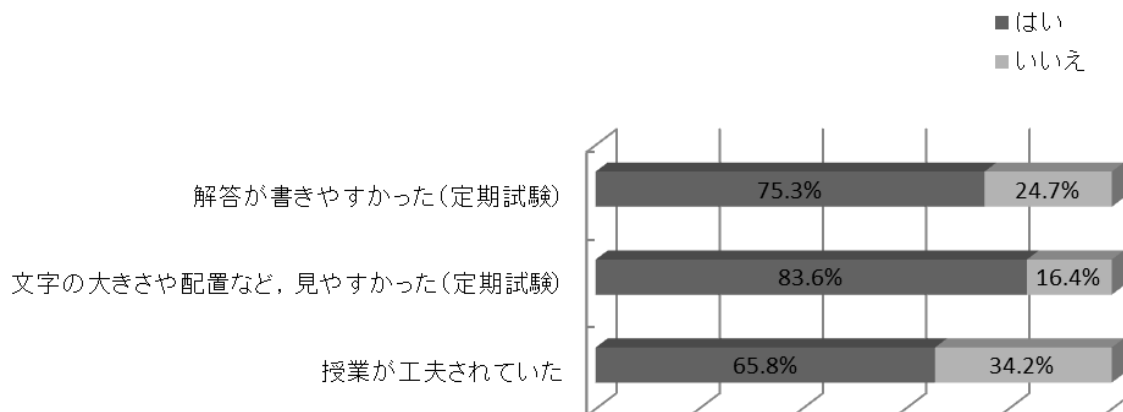


図 23 1学期と2学期の比較(理科)

註) 2学期の方が優っていれば「はい」、優っていなければ「いいえ」

数学(図 24)については、「(1学期に比べ2学期の方が) 解答が書きやすかった」が約 92%、「文字の大きさや配置など、見やすかった」が約 89%、そして「授業が工夫されていた」についても約 78%になっていた。自由記述欄では「問題用紙と解答用紙が一緒になったのが良かった」「メモ用紙があったのでやりやすかった」といった意見がみられた。

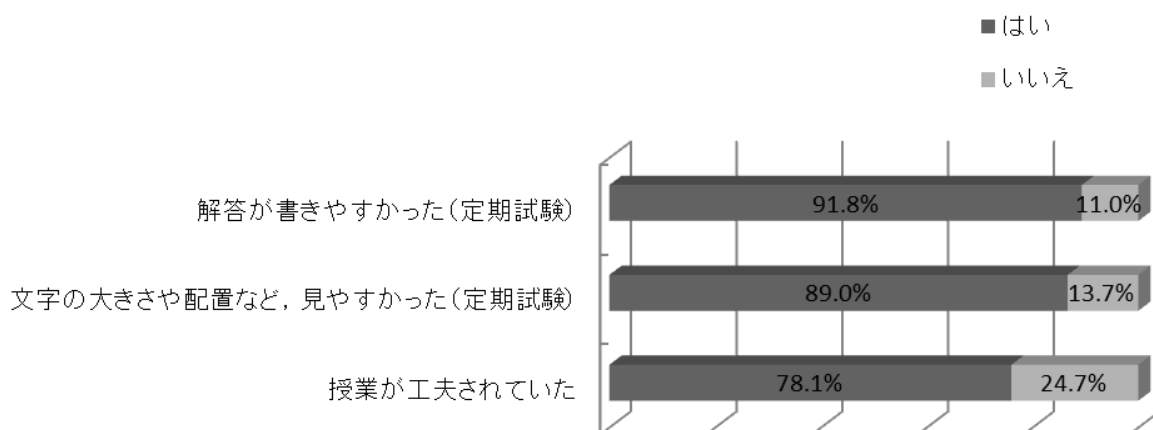


図 24 1学期と2学期の比較(数学)

註) 2学期の方が優っていれば「はい」、優っていなければ「いいえ」

#### (4) 考察

##### ①中学校におけるテスト・アコモデーション実施の現状について

これまでのテスト・アコモデーションに関する研究(海津・伊藤・玉木・涌井、2010)の追試および発展として、本研究では、テストが日々の学校生活で重要な位置を占める中学校にしぼって、テスト・アコモデーションに関する研究を行ってきた。

3校31名の教員に対して行った試験での「全体への配慮」と「個への配慮」に関するアンケート調査の結果、「全体への配慮」は、31名中14名(約45%)の教員が実施していると回答していた。実施された「全体への配慮」の中で、実施者が10%を超えていた項目は、「大きな活字にした」「行間をたっぷりとした」といったように、いずれも視覚提示に関する項目であり、聴覚提示や解答の配慮、環境設定上の配慮、時間の配慮については殆どみられなかった。

尚、実施者が10%を超えていた項目についての教員の意見としては、「問題の理解につながった」「安心して取り組めた」等の効果が指摘され、「効果なし」と回答した人はいなかった。「図の併用」については、「問題の理解につながった」が半数を超え、さらに、「間違いが減った」「時間短縮につながった」「学力の正確な評価」等も14.3%であったがみられた。このように、実際に配慮を実施してみると、教員も効果を感じ取ることができる様子が窺えた。一方、定期試験における「全体への配慮」を行っていない理由としては、「対象者がいない(配慮を必要とする人がいない)」と回答した割合が全体の約26%にのぼっていた。

次に、「個への配慮」についても同様に尋ねたところ、全体への配慮よりも10%低い約35%の教員が実施していた。そして、この配慮を行っている対象の内訳で、最も多かったのは日本語の面で特別な教育的ニーズのある生徒への配慮であり、発達障害のある生徒への配慮が報告されていたのは1件のみであった。発達障害のある生徒への配慮をみると「漢字にふりがなをふる」という配慮のみであった。

全体への配慮と同様、「個への配慮」の中で、実施者が10%を超えていた項目をみると、「大きな活字にしたこと」「漢字にふりがなをつけた」が挙げられ、「個への配慮」においても、視覚提示における配慮が主であった。教員が指摘するこれらの配慮に対する効果については、「安心して取り組めた」が50%、「問題の理解につながった」が約38%であった。尚、「漢字にふりがなをつけたことによる効果」では、「問題の理解につながった」が約55%で最も高かったが、「効果なし」も約36%みられた。一方、定期試験における「個への配慮」を行っていない理由としては、「対象者がいない」が約33%、「不公平」についても約10%みられた。

先行研究(海津ら、2010)においても、中学校段階では、「全体および個への配慮」を実施していない理由として「必要性がない」といった回答や、「入試対応との整合性(の面で相違があるため実施できない)」といった回答がみられた。また、対象についても、本研究と同様、弱視や、外国籍、不登校等の生徒であり、発達障害を対象とした配慮はみられていなかった。

先行研究においても配慮を行ったことによる効果を尋ねているが、能力面やスキル面での効果について言及している例は少なく、対象となる児童の「意欲の高まり」や

「苦手意識の減少」等の心理面での効果が主だった。本研究においては「問題の理解につながった」といった能力面への効果が窺える一方で「安心して取り組めた」といった心理面での効果がそれに続いていた。やはり、スキルや能力面においては、何をもちいて効果とみなすかについて明確でないことが、効果として認識されにくい要因ではないかと考えられた。

総じて、「全体への配慮」については約45%の教員が、「個への配慮」については約35%の教員が実施していると回答していたが、その内容は、「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」といった視覚提示に関するものが多く、解答の配慮、環境設定上の配慮、時間の配慮等、多様な配慮はみられなかった。こうした多様な配慮を少しでも取り入れられるよう、やり方の例など具体的に示していく必要があると考える。

さらに、「個への配慮」については、約33%の教師が、「(配慮を必要とする)対象者がいない」と回答していたが、発達障害のような状態を有する児童・生徒が6.3%存在すること(文科省、2003)を考えると、少なくとも40名学級で2～3名在籍していることが推測され、「対象者がいない」と判断するのは実態に反すると思われた。

生徒にとって、「なぜ」テスト・アコモデーションが必要なのか、「どのような」テスト・アコモデーションが必要なのかについて、日頃の学習の様子と照らし合わせることで、生徒への聴き取り等も行いながら、より子どもが本来有している力を発揮できるよう、環境を整え、受検の際の選択肢を増やしていく必要がある。

## ②中学校定期試験における全体への配慮について

教員3名の定期試験に対する介入を行った。特にこうした介入が試験における「全体への配慮」に影響を及ぼすかについて検討した。

介入前には、国語科A教員は「全体への配慮」を「ない」と回答していたが、理科B教員は、「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」「図を併用する」を、数学科のC教員も「大きな活字にする」「図を併用する」と回答しており、①にみられる結果と同様の傾向を示していた。つまり、試験における「全体への配慮」については、視覚提示といった「提示」方法の変更はなされや易いが、多様な配慮はみられにくい現状が窺えた。

生徒に「試験の時に、あったらいいなと思うもの」を尋ねたところ、どの教科(教員)に対しても「時間がほしい」が約50%であった他、「メモする紙がほしい」については、数学では約42%の生徒が、「問題と解答用紙が一緒」については、理科と数学で35%を超えていた。「漢字に振り仮名をつけてほしい」については、国語で約35%、理科でも35%を超えていた。

教員の介入前のテスト形式について筆者らで課題の検討を行い、これら一覧をまとめて「定期試験作成における留意点」とした。具体的には、「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」「レイアウトを工夫する(文字装飾、段下げ、囲み、名前を書く位置、など)」「漢字にふりがなをふる」「問題用紙への直接記入を許可する」「メモ用紙、計算用紙の使用を許可する」「記述量を減らすために、回答欄をワークシート形式にする」「注意事項を記入する」「用語の明確化・統一化をはかる」であった。これを基に、それぞれのテストの課題点および2学期以降のテストで取り組みそうな項目について

協議を行った。

介入後の定期試験では、国語、理科、数学全ての教科で、介入前には B4 用紙が用いられていたが、「定期試験作成における留意点」の中の「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」を実現するため、A3 用紙が用いられていた。

それぞれの教科について具体的にみると、国語については、「行間をたっぷりとる」「レイアウトを工夫する（文字装飾、段下げ、囲み、名前を書く位置等）」点について改善がみられた。特に、問題文の部分は□で囲み、設問部分との区別をはっきりとさせたこと、「問 1」「問 2」などを一文字分高く配置することで、各問題文に対してどれくらいの設問が用意されているのかが、一瞬で捉えられるようになっていた。

理科のテストでは、やはり A3 の用紙が用いられたことで、「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」が実現されていた。また、国語と同様、設問の数字を一文字分高く配置したことにより、各問題にどれだけの設問が用意されているかがすぐにわかるようになっていた。さらに、「具体的」「拡大」「模式図」等、設問を読み解く上で難しいと考えられる表現で、かつ解答内容には直接関わらない表現については、漢字にふりがなを振っていた。解答用紙についても、名前を書く位置が先頭に配置されるようになった。

数学のテストでは、「問題用紙への直接記入を許可する」を採用し、1 学期末のテストでは見られなかった生徒の解答に至るまでのプロセスが見えるようになっていた。また、生徒からの要望が高かった「メモ用紙、計算用紙の使用を許可する」についても採用されていた。

教員に対して、今回の変更点に関する感想と、介入の際に提示した「定期試験作成における配慮点」についてインタビューを行ったところ、「学年による違いはあると思うが、今後もこのスタイルでやっていこうと思う」「直接記入に変えるという変更が大きい。どこに答えを書くかがわかりやすくなった」「計算用紙をつけた（早く終わって退屈な子どもにも役に立つ）」「解答欄を大きくしたので、学力に関係なく、字の大きい子はやりやすいのではないか」「(数学で) 問題用紙と解答用紙を一緒にしたことで、途中点などが与えられるようになった。答えが誤っていても、式や考え方が合っていた場合には△にした。こうした配慮はこれまではできていなかった」等の意見が聞かれた。介入の際に提示した「定期試験作成における配慮点」の有効性については、「チェックリストや話し合いは役にたった。改めてチェックできるので良い」「チェックリストや話し合いは参考になった。それがなかったら変更できなかった」といった意見が聞かれた。

介入後の定期試験実施後、生徒に対して 1 学期と 2 学期の定期試験を比較してどちらが「解答が書きやすかったか」「文字の大きさや配置など、見やすかったか」そして、定期試験に付随して「授業が工夫されていたか」について尋ねたところ、全ての教科で、1 学期よりも 2 学期の方が優れているといった結果であった。また、生徒の自由記述の中には、教員が行った変更点について評価している表現が多く見られた。

尚、今回、全ての教員が B4 の用紙から A3 の用紙にテスト用紙を変更していた。この背景には、学校の設備として B4 の折り機は従前からあったが、A3 には対応できず、結果的に手で折らなくてはならず、A3 の用紙の採用に踏み切れなかったといった

意見が出されていた。しかしこの学校では、2学期にA3の折り機が導入されたことで、「今後もこのようなスタイルを続けていきたい」との教師の意見に少なからず影響を与えたのではないかと考える。こうした設備によって、全ての生徒への配慮が実施できるのであれば、ハード面の検討も重要であると思われる。

総じて、3名の教員への介入の様子から、介入前は、本研究で行った調査結果と同様、「全体への配慮」として行われていたのは「視覚提示」のみであった。しかし、介入前のテスト形式から課題を分析し、それらを「定期試験作成における留意点」として一覧にして示したことで、その後のテストにおいては、「解答の負担軽減」「解答を支援するための道具」といった「解答の配慮」もみられるようになった。

また、これらの教員へ介入後のテストについて尋ねたところ、「定期試験作成における留意点」の有効性が指摘され、「このスタイルを続けていきたい」といった意見も聞かれた。「定期試験作成における留意点」が評価された理由としては、9項目のみに絞られていること、実際の定期試験をもとに課題を整理したため、有する課題点と改善するポイントとが直結し、イメージしやすかったことがあったと思われる。

本研究における調査でも「全体への配慮」および「個への配慮」で「やり方がわからない」といった回答がみられたことから、こうした具体的項目を提示していくことが今後重要になる。

あわせて、先行研究と同様、教員が行った配慮における改善点は、生徒の側でも認識し得ることから、配慮を実施すれば、「生徒にとってはわかりやすくなる」、「能力を発揮しやすくなる」という根拠を示すことにより、教員の定期試験における配慮を行うことへのモチベーションを高めることも重要である。

大学入試センター試験において、発達障害のある生徒への特別措置が2010年度から認められている。特別措置への申請に際しては、高校における定期試験での配慮の状況や認められる効果についても記述が求められている（大学入試センター、2012）。このように、高校における定期試験での変革が早急に求められている中、その前段階である中学校における定期試験においても、遅からず意識改革の波が押し寄せてくることは想像に難くない。

最後になるが、特別な教育的ニーズを抱える子どもに対して、配慮を行わないという実態こそが、正当に、かつ、公平に子どもの能力を評価することに反しているのではないかとといった子どもの視点に立った多角的な考察が求められていると考える。

## 【文献】

大学入試センター（2012）平成24年度大学入学者選抜大学入試センター試験受験案内（別冊）〔受験特別措置申請者用〕. Retrieved January 23, 2012, from

[http://www.dnc.ac.jp/modules/center\\_exam/content0443.html](http://www.dnc.ac.jp/modules/center_exam/content0443.html)

Goh, D. S. (2004) *Assessment Accommodations for Diverse Learners*. Boston, MA: Pearson Education.

海津亜希子・伊藤由美・玉木宗久・涌井恵(2010)テスト・アコモデーションの検討。

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（編）小・中学校等における発達障害の

ある子どもへの教科教育等の支援に関する研究. 国立特別支援教育総合研究所重点  
推進研究成果報告書, 187-234.

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研究協力者会議.

Qualifications and Curriculum Authority(2008) National curriculum assessments English,  
mathematics and science Test administrators' guide 2008 KEY STAGE 3.

Qualifications and Curriculum Authority(2008) Modifies test administrators' guide - Tests for  
pupils with hearing impairment and pupils who use sign language 2008 KEY STAGE 2.

Qualifications and Curriculum Authority(2008) Modifies test administrators' guide - Tests for  
pupils with hearing impairment and pupils who use sign language 2008 KEY STAGE 3.

Qualifications and Curriculum Authority(2008) Modifies test administrators' guide - Modified  
large print and Braille tests for pupils with visual impairment 2008 KEY STAGE 3.

Qualifications and Curriculum Authority(2008) National curriculum assessments English,  
mathematics and science Test administrators' guide 2008 KEY STAGE 2.

(海津亜希子・玉木宗久・伊藤由美・涌井恵・大城政之)

## 5. 中学校における支援に関する研究のまとめ

本研究においてはまず「学級サポートプラン／あ・つ・みファイル」の中学校における適用性および汎用性を高めるため、2つの学校に介入を行ってきた。そこで、成果と課題について挙げてみたい。

例えば、一つの学校では、「学級サポートプラン／あ・つ・みファイル」による授業改善の効果が、教職歴も担当教科も異なる教員間でみられ、本研究においても先行研究（玉木・涌井・海津・伊藤、2010）と同様、授業がより良く改善されたことが示されていた。すなわち、このファイルによる授業改善の効果とは、「教員の行動や意識が改善され、子どものニーズを捉えた機能的な支援が増えたこと」「授業に対する生徒の評価が改善されたこと」「特別な教育的ニーズのある子どもの学習や行動の支援にも一定の効果があったこと」で確かめられた。特に、「教員の行動や意識が改善され、子どものニーズを捉えた機能的な支援が増えたこと」、「特別な教育的ニーズのある子どもの学習や行動の支援にも一定の効果があったこと」は、「学級サポートプラン／あ・つ・みファイル」の活用によって、2つの学校に同様にみられた効果と言ってよいであろう。

さらに、このような「学級サポートプラン／あ・つ・みファイル」の観点や成果を、2年目には、学校が主体となって授業研究や授業改善に取り入れていった試みもみられた。このように、「学級サポートプラン／あ・つ・みファイル」の観点を学校全体で共有することによって、教科の枠や専門性にとらわれることなく、すべての教員が互いに協議しながら、主体的に授業改善に参加していくことにつながっていった。

つまり、両校の結果から、もともとはセルフチェックを目的とした「学級サポートプラン／あ・つ・みファイル」が、次第に教員間で共有されるようになり、教科の枠を超えた共通の視点となって、授業研究・授業改善に活かされていった点は注目に値する。子どもを中心に据えた議論には、参加する者の条件を問わない。そのことが、議論を活発化し、互いの授業というものを高め合う一つのきっかけになることが推察された。こうした知見は、教科の専門性を重視する高校においても示唆に富むものと考えられる。

一方、課題もある。この「学級サポートプラン／あ・つ・みファイル」の要素として、セルフチェックをする側面があるが、上記のような効果が認められるものの、日々の時間の中から、なかなか継続的に実施するのは難しい状況も窺えた。そこで、実践校からの提案のように、セルフチェックの記録をする時期をしばって実施したり、全ての項目でなく、必要と思われる項目のみをピックアップして行ったり等の工夫も考えられよう。重要なのは、子どもの視点に立っての授業づくりであり、そこへ向かうためのきっかけとして、どのような活用の仕方であれ、こうした考え方をまずは教員に知ってもらおうということが必要であると考えられる。

中学校における定期試験の在り方に関する研究では、3校31名の教員に対して行った試験における「全体への配慮」と「個への配慮」に関するアンケート調査の結果、「全体への配慮」については約45%の教員が、「個への配慮」については約35%の教員が

実施していると回答していた。しかし、その内容は、「大きな活字にする」「行間をたっぷりとる」といった視覚提示に関するものが多く、解答の配慮、環境設定上の配慮、時間の配慮など、多様な配慮の実施はみられなかった。そこで今後の課題として、こうした多様な配慮を少しでも教員が取り入れやすいよう、具体例などを示していきながら、定期試験における配慮の手続きを示していく必要がある。

さらに、「個への配慮」については、約 33%の教師が、「(配慮を必要とする)対象者がいない」と回答していた。しかし、発達障害のような状態を有する児童・生徒が 6.3%存在すること(文科省、2003)を考えると、少なくとも 40 名学級で 2～3 名在籍していることが推測され、「対象者がいない」と判断するのは実態とそぐわないような印象を受ける。生徒が、こうした定期試験における「個への配慮」、いわゆるテスト・アコモデーションをなぜ必要としているのか、どのような場面で必要なかを今一度、普段の学習の様子や、生徒自身への聴き取り等から整理していくことが重要である。そして、子どもが本来有している力を発揮できるよう、環境を整え、受検の際の選択肢を増やしていくことが必要であろう。

中学校定期試験における「全体への配慮」の検討を行った教員 3 名への事例研究では、介入前は、調査結果と同様、「全体への配慮」として行われていたのは「視覚提示」のみであった。しかし、介入前の各教員の定期試験から課題を分析し、改善点を一覧にした「定期試験作成における留意点」を示し、協議したことで、その後の定期試験においては、「視覚提示」に加え、「解答の負担軽減」「解答を支援するための道具」といった「解答の配慮」もみられるようになった。

大学入試センター試験(2012)においても、発達障害の生徒への特別措置が 2010 年度から認められている昨今、特別措置の受諾条件に伴って、高校における定期試験での変革、発達障害等の生徒へのテスト・アコモデーションの検討が早急に求められている。そこで、前段階である中学校における定期試験にも遅からず意識改革の波が押し寄せてくることは想像に難くない。

特別な教育的ニーズを抱える子どもに対して、配慮を行わないという実態こそが、正当に、かつ、公平に子どもの能力を評価することに反しているのではないかと考えた子どもの視点に立った多角的な検討が求められているのではないかと考える。

## 【文献】

大学入試センター (2012) 平成 24 年度大学入学者選抜大学入試センター試験受験案内 (別冊) [受験特別措置申請者用]. Retrieved January 23, 2012, from

[http://www.dnc.ac.jp/modules/center\\_exam/content0443.html](http://www.dnc.ac.jp/modules/center_exam/content0443.html)

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研究協力者会議.

玉木宗久・涌井恵・海津亜希子・伊藤由美 (2010) 学級サポートプランⅡ「あ・つ・みファイル」による実践. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (編) 小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究. 国立特別支援教育総合研究所重点推進研究成果報告書, 146-159.

(海津亜希子)