

II-01

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

—児童生徒を理解するためのアセスメントに焦点を当てて—

研究の概要

本研究では、小・中学校の通常の学級において、発達障害等の学習に困難のある児童生徒の実態に応じた授業づくりを行うためのアセスメントシートを考案した。アセスメントシート作成に当たっては、特別支援教育において有効な実態把握の観点である認知機能に着目し、八つの観点から測定できる検査構成を行った。ブックレットには、アセスメントシートの結果に基づいた授業実践例を掲載した。

キーワード

小・中学校、通常の学級、アセスメントシート、特別支援教育、授業づくり、認知特性

目次

I はじめに……………1	1 予備調査……………3
1 研究の背景……………1	2 アセスメントシート（試案）の実施 結果及び修正……………6
2 学級集団アセスメントの現状と課題 ……………2	3 アセスメントシート調査結果から授 業設計に至るまでの実際……………7
II 研究の目的……………2	V 考察……………10
III 研究の方法……………2	1 アセスメントシート考案の過程を振 り返って……………10
1 予備調査……………2	2 授業設計の過程を振り返って……………10
2 アセスメントシート（試案）の実施 結果及び修正……………3	3 今後の研究課題について……………11
3 アセスメントシート調査結果から授 業設計に至るまでの実際……………3	VI おわりに……………11
IV 研究の結果……………3	

岡山県総合教育センター

特別支援教育部長 高橋 章 二
指導主事 北川 和美
指導主事 片岡 一 公
指導主事 村上 直 也
指導主事 定久 照 美

研究番号 10-03

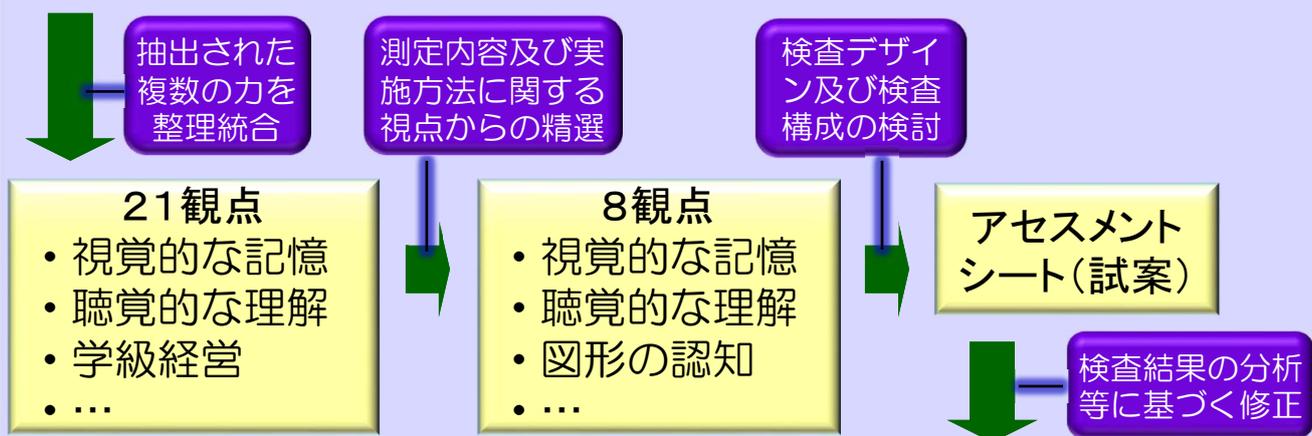
小・中学校の通常の学級における特別支援教育の観点 を取り入れた授業づくりに関する研究 —児童生徒を理解するためのアセスメントに焦点を当てて—

研究の目的

小・中学校の通常の学級において、発達障害等の認知に困難がある児童生徒を含んだ学級集団に対応した授業を設計するために、児童生徒の実態を、集団及び個の学習にかかわる認知機能等から把握することができるアセスメントシートを考案する。

研究の結果

研究協力委員会での協議を通して、小・中学校の通常の学級の
一斉授業において児童生徒に必要であると想定される力の抽出



アセスメントシート(改訂版)

- | | | |
|----------------|---------------|--------------|
| ① 「ことばを見つけよう」 | ② 「書き写そう」 | ③ 「見た数を答えよう」 |
| ④ 「説明を聞いて答えよう」 | ⑤ 「何の絵でしょう」 | ⑥ 「形を写そう」 |
| ⑦ 「ひらがなを見つけよう」 | ⑧ 「聞いた数を答えよう」 | |

ブックレット

解釈・分析

「支援の手だてリスト(案)」

学級集団及び個の認知特性に応じた授業づくり

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

－児童生徒を理解するためのアセスメントに焦点を当てて－

I はじめに

1 研究の背景

平成19年4月より特殊教育から特別支援教育へと転換がなされ、LD、ADHD、高機能自閉症、アスペルガー症候群等の知的な遅れを伴わない発達障害（以下「発達障害」という。）のある幼児児童生徒が新たな対象者として位置付けられた。また、平成20年に告示された小学校（中学校）学習指導要領解説総則編には、「小学校（中学校）には、特別支援学級や通級による指導を受ける障害のある児童（生徒）とともに、通常の学級にもLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、自閉症などの障害のある児童（生徒）が在籍していることがあり、これらの児童（生徒）については、障害の状態等に即した適切な指導を行わなければならない」「なお、学習上の配慮を要する児童（生徒）については、児童（生徒）の実態に応じたきめ細かな指導をするよう配慮する必要がある」¹⁾とあり、通常の学級において、発達障害等、学習に困難のある児童生徒の実態に対応しながら適切な指導及び必要な支援を構想し、それらに基づいて授業を設計していくことが求められている。

そこで、本研究では、通常の学級において、発達障害等、学習に困難のある児童生徒を含む学級集団に対応した授業設計について検討を進めていく。

まず、通常の学級の授業における現状を振り返り、通常の学級において学習に困難のある児童生徒に対応する際の課題について述べる。

(1) 学習内容が学習指導要領によって規定されていること

通常の学級における授業は、学年という枠組みごとに学習内容が規定されていることに特徴がある。したがって、発達障害のある児童生徒の認知等に困難があっても、通常の学級に在籍している限り、当該学年の学習内容を学ばなければならない。つまり、通常の学級では、学習内容を量的に調節することによって、認知等に困難のある児童生徒を援助するアプローチには限界があるといえる。

そこで、通常の学級において授業を設計していく場合においては、学習内容を量的に調節するという視点ではなく、指導・支援方法に着目し、それを児童生徒が学びやすいものに工夫するという視点が必要となる。

(2) 単元や題材の特性から授業設計がなされること

知的障害のある児童生徒を教育する特別支援学校における学習指導案を例にとると、児童生徒の実態が先に記述され、実態把握に基づいて単元や題材が選定されるという構造になっている。一方、通常の学級においては、単元目標や教材観等が先にあり、それに対応して児童生徒の実態を記述する構造となっていることが多い。つまり、授業の設計図である学習指導案の構造から考えても、通常の学級では、児童生徒の実態から指導内容を組み立てるという発想がなされづらいといえる。しかし、発達障害のある児童生徒の実態は様々であり、その実態を考慮することなく、試行錯誤的に指導・支援方法を適用しても十分な効果を得ることは難しい。

つまり、授業において有効な指導・支援方法を導き出すためには、通常の学級においても、児童生徒の実態把握からスタートして授業を設計していくことが大切である。

(3) 一斉指導を前提としたかかわりが基本であること

通常の学級における授業は、児童生徒を学級という集団にとらえ、一斉に指導するスタイルが基本である。実態把握が大切であるとはいえ、基本的に、通常の学級の中で、児童生徒の多様な実態にすべて個別に対応することは難しい。つまり、通常の学級においては一斉指導を行うという前提を除外することはできづらく、授業を設計するに当たっても、一斉指導の中で可能な指導・支援方法を構想していく必要がある。

したがって、実態把握を行うに当たっては、個の実態を把握するという視点の他に、集団としての実態を把握するという視点が必要になる。

以上の内容を整理すると、通常の学級において、発達障害を含めた学習に困難のある児童生徒に対応した授業を設計するに当たっては、集団及び個の実態を把握することからスタートし、それに基づいて授業における指導・支援方法を導き出すことが大切であるということになる。

そこで、本研究では、通常の学級における授業を設計するに当たって、実態把握から指導・支援方法を導き出すアセスメントの段階に焦点を当てて研究を進める。その際に、特別支援教育において有効な実態把握の観点である認知機能に着目し、個別式心理発達検査等の内容を参考にしながら、実態把握の観点について検討していく。

2 学級集団アセスメントの現状と課題

認知機能を把握するための心理発達検査は、既に標準化されており、学校現場においても有効なアセスメント手段として使用されている。しかし、これらの検査は個別式であり、通常の学級においてそのまま一斉に実施することは困難である。

また、集団式の知能検査も学校において実施されているが、IQの数値のみがクローズアップされることが多く、必ずしも検査結果から授業における指導・支援につながっているとはいえない現状がある。その理由の一つに、知能という学習機能の基底にあるものを測定しているため、具体的な学習場面と結び付きにくく、検査結果を指導・支援に生かし切ることができていないことが挙げられる。

さらに、認知機能を測定する心理発達検査は個別式である上に、所要時間が1時間を超えるものが多く、小・中学校で実施するに当たっては、教師及び児童生徒に負担が大きいと推察される。

その他、実態把握の方法としては、教師によるチェックリストタイプのものもある。これは、教師が児童生徒の状態像を想起しながら項目ごとにチェックするため、児童生徒に負担をかけることなく、実態を把握することが可能である。しかし、教師の印象に左右されることが多く、児童生徒の困難が見逃されることも予想される。

II 研究の目的

小・中学校の通常の学級において、発達障害等の認知に困難がある児童生徒を含んだ学級集団に対応した授業を設計するために、児童生徒の実態を、集団及び個の学習にかかわる認知機能等から把握し、より適切な指導・支援を導き出すための紙筆型による認知機能の測定用シート（以下「アセスメントシート」という。）を考案する。

III 研究の方法

1 予備調査

(1) 研究協力委員会での協議を通して、通常の学級の一斉授業において児童生徒に必要であると想定される力を、アセスメントシートの測定観点として抽出する。

- (2) 抽出した測定観点を整理し、学習にかかわる力として重要な観点を選択するとともに、集団で一斉に実施可能であること、比較的簡便に行うことができること等、実施上の手続きや児童生徒への負担も考慮し、最終的な測定観点を決定する。
- (3) 決定した観点を測定することができる検査構成を探り、アセスメントシート（試案）を作成する。

2 アセスメントシート（試案）の実施結果及び修正

研究協力委員の評価及び統計的处理を通してアセスメントシート（試案）を修正し、アセスメントシート改訂版を作成する。

3 アセスメントシート調査結果から授業設計に至るまでの実際

- (1) 研究協力委員の担当する学級において、アセスメントシート改訂版を実施し、結果を分析する。
- (2) 結果の分析を基に、研究協力委員が適切な指導や必要な支援を構想し、授業を設計する。
- (3) アセスメントシートを実施した効果について考察を行う。

IV 研究の結果

1 予備調査

(1) アセスメントシートの測定観点の抽出

研究協力委員会での協議を通して、通常の学級の一斉授業において児童生徒に必要であると想定される力を、アセスメントシートの測定観点として抽出した。抽出するに当たっては、次のような手続きを取った。

ア 研究協力委員の選定

研究協力委員選定の条件は次のとおりである（表1）。

- ① 小・中学校の通常の学級を担任したり、教科を担当したりした経験を複数年有し、通常の学級における教科指導に精通している。
- ② ①の条件を満たし、かつ、特別支援学校または特別支援学級、通級指導教室を担当した経験を複数年有し、障害のある児童生徒の教育に精通しているとともに、心理発達検査等の知識を有している。
- ③ 研究協力委員会全体の構成に条件の偏りが生じないように留意する。

以上の条件を考慮して、7名で構成する研究協力委員会を組織した。

イ ブレーンストーミングによる観点の抽出

小・中学校の通常の学級における一斉授業が展開されるに当たって、児童生徒に必要とされる力を付せん紙に書き出し、KJ法により分類、整理した。その結果、表2に示した観点が抽出された（表中の「具体的な内容」は代表的な意見のみ）。

表1 研究協力委員の有する特別支援教育に関する経験

種別 \ 委員	A	B	C	D	E	F	G
小学校通常の学級	○	○	○	○			
中学校通常の学級					○	○	○
特別支援学校						○	○
特別支援学級	○	○	○		○		
通級指導教室				○			
特別支援教育行政			○	○	○		○

表2 研究協力委員会で抽出された観点

観点	具体的な内容	観点	具体的な内容
a 視覚的な記憶	・見たことを覚えて行動に移す。 ・見たものをしばらく記憶する。	l 時間配分・時系列・手順	・ある決まった時間内に作業する。 ・順番に示された説明・指示に従って実行する。
b 視覚的な理解	・写真を見てその特徴に気付く。 ・記号を見て意味を理解する。	m 思考・感情の柔軟性	・ノートに書く際に手順などにこだわらずに取り組む。
c 視写	・ある一定の時間内にまとまった文字を書く。 ・板書を正確にノートに書き写す。	n 思考・推論	・筋道立てて考える。 ・資料の中にある事象に気付く。 ・発問の答えを考える。
d 図形の認知	・文字や図を（空間的に）認知する。 ・図形を全体としてとらえる。 ・字を整えて書く。	o 数の概念	・量の多少を直感的にとらえる。 ・10までの数を具体物に頼らずに計算する。 ・学年相応の計算問題を解く。
e 平仮名・漢字の読み書き	・平仮名を読んだり書いたりする。 ・漢字を読んだり書いたりする。 ・特殊音節を読んだり書いたりする。	p 整理整頓	・机の中等を整理整頓する。 ・学習用具を机上に整えて準備する。
f 必要な情報の検索	・副教材の使い方（調べ方）が分かる。 ・教科書や資料の中から必要な情報を調べる。	q 音読	・学年相応の教科書を音読する。 ・あるまとまった語群を大きく滞ることなく読む。
g 聴覚的な記憶	・聞いた指示を覚えて行動に移す。 ・聞いた内容をしばらく覚えておく。	r 読解	・文章を読んで内容を理解する。 ・文章の内容を把握しながら読む。
h 聴覚的な理解	・聞いて自分の考えと比べる。 ・指示を聞いて理解する。 ・指示・説明の内容を具体的にイメージする。	s 用具の扱い	・物差し、コンパス、はさみなどの用具を適切に扱う。 ・定規を使って線を真っすぐに引く。
i コミュニケーション	・自分の意思を相手に伝達する。 ・グループで会話したり話し合ったりする。	t 関係性	・児童生徒同士の関係が良好である。 ・教師と児童生徒との関係が良好である。
j 他者理解・状況理解	・分担して作業する。 ・心情を推し量る。 ・相手の立場を考える。 ・友達の意見を肯定的に受け入れる。 ・何の活動をしているかを理解する。	u 健康管理	・心身の健康な状態を保つ。
k 注意・集中	・同じ主題について継続して考える。 ・1単位時間、着座して学習する。 ・ある一定の時間、活動に集中する。 ・集中を持続させて話を聞く。		

(2) 観点の精選

抽出された観点をアセスメントシートに反映させるには、観点そのものの重要度とともに、実施するに当たっての負担等も考慮しながら観点を絞り込んでいく必要がある。そこで、次のような視点に基づいて、抽出された観点を見直し、2段階に分けて精選を行った。

ア 測定内容に関する視点からの精選

第1段階では、実施にかかわる負担を考慮するとともに、観点そのものの重要度にかかわる次のような視点から精選を行った。

- ① 原則として小学校の学習においても中学校の学習においても必要な観点であること
- ② 測定内容の妥当性を保証するために既存の検査を参考にすること

その結果、「a 視覚的な記憶」「b 視覚的な理解」「c 視写」「d 図形の認知」「e 平仮名・漢字

の読み書き」「g 聴覚的な記憶」「h 聴覚的な理解」「i コミュニケーション」「j 他者理解・状況理解」「k 注意・集中」「l 時間配分・時系列・手順」の11観点を採用することにした。

イ 実施方法に関する視点からの精選

第2段階では、第1段階で精選した観点を、実施にかかわる実務的な負担を考慮する次のような視点を中心としながら、実際の検査構成や検査デザインも想定しつつ精選を行った。

- ① 学級集団において一斉実施による測定が可能であること
- ② 児童生徒及び教師への負担を考慮し、1単位時間での実施が可能であること
- ③ 実施後の処理が煩雑になりすぎないこと

その結果「i コミュニケーション」「l 時間配分・時系列・手順」を除外し、表3に示す9観点をアセスメントシートの測定観点とした。

表3 第2段階の精選後採用した観点

採用した観点	作成する検査デザインで測定しようとする力
a 視覚的な記憶	見た内容を少しの間記憶しておく力
b 視覚的な理解	語を視覚的なまとまりとして素早く認識できる力
c 視写	文章を見て書き写す力
d 図形の認知	平面または立体図形を見て、その構成を理解し、描き写す力
e 平仮名の読み書き	特殊音節を表記する力
g 聴覚的な記憶	聞いた内容を少しの間記憶しておく力
h 聴覚的な理解	聞いた内容を理解し記憶しておいて、必要とされる情報を取り出す力
j 他者理解・状況理解	他者の視点から物事を考えたり、場の状況を理解したりする力
k 注意・集中	注意を持続し、指定された視覚的情報の中から、必要とされる情報を選択する力

(3) 検査の構成

決定した観点を測定することができる検査構成を探り、以下の点に留意して、表4に示すアセスメントシート（試案）を作成した。

- ① 既存の妥当性のある個別式心理発達検査を参考にし、概念的妥当性の得られる検査デザインや検査構成を設定すること
- ② 通常の学級において一斉実施が可能な方法を取ることに
- ③ 発達段階に応じるために、小学校第1～3学年版、小学校第4～6学年版、中学校版の3種類のシートを考案すること
- ④ 児童生徒及び教師への負担を考慮し、1単位時間での実施が可能であること
- ⑤ 児童生徒の集中が途切れないような実施順序を設定すること
- ⑥ 実施後の処理が可能な限り簡便であること

特に①に関しては、次のような個別式心理発達検査や発達障害に関する文献を参考にしながら、検査構成や検査デザインを考案した。

- ・ 「a 視覚的な記憶」については、K-ABC (1983) において視覚的短期記憶等を測定するための検査項目「位置さがし」を参考にした。
- ・ 「b 視覚的な理解」については、海津 (2010) のMIM-PMにおいて、語を視覚的なまとまりとして素早く認識できる力を測定するための検査項目「3つのことばをみつけよう」を参考にした。
- ・ 「c 視写」については、森田-^{ひめ}媛式読み書き検査 (改訂版) (2005) において、書き写す

力を測定するための検査項目「視写」を参考にした。

- ・ 「d 図形の認知」については、田中ビネー知能検査V（2003）において、図形を模写する力を測定するための検査項目「三角形模写」「ひし形模写」を参考にした。
- ・ 「e 平仮名の読み書き」については、海津（2010）による、特殊音節が読みにおいて基本となるという指摘に基づき、特殊音節を表記する力を測定する検査を作成した。
- ・ 「g 聴覚的な記憶」については、WISC-III（1998）において、聴覚的短期記憶等を測定するための検査項目「数唱」を参考にした。
- ・ 「h 聴覚的な理解」についても、森田一愛媛式読み書き検査（改訂版）（2005）において、聞いて理解する力を測定するための検査項目「聞き取り」を参考にした。
- ・ 「j 他者理解・状況理解」については、鳥居（2009）による、PDD（広汎性発達障害）の人は視覚的に一度にとらえられるものの範囲が狭いという指摘に基づき、絵に描かれた状況を理解する力を測定する検査を作成した。
- ・ 「k 注意・集中」については、東京大学医学部附属脳研究所（1973）が開発した精神作業及び注意力を評価する東大脳研式ブルドン抹消テストを参考にした。

ただし、「j 他者理解・状況理解」観点の「他者理解」については、検査デザインに反映させることが難しく、「状況理解」の力を測定するための検査デザインに人物を用いることで、近似値をとることとした。

表4 アセスメントシート（試案）

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

2 アセスメントシート（試案）の実施結果及び修正

研究協力委員の学級においてアセスメントシート（試案）を実施し、実施後の研究協力委員の

評価から、説明文の曖昧さや問題提示の煩雑さ等、実施上の手続きにおける課題が指摘された。また、実施結果を数値化し、得られたデータを分析することを通して、検査問題によっては、難易度や分量等、内容面についての課題があることが明らかになった。

そこで、課題について再検討した後、実施順序を変更するなど、次のような修正・改善を加え、アセスメントシート（改訂版）を作成した。測定観点の本質にかかわるような変更点は次の3点である。

- (1) 「見た数を答えよう」において、教師が数字カードを順に提示する場面が煩雑な上に、正確な提示がしづらいという報告がなされた。そのため、問題用紙に記載された複数桁の数字列を一定時間見て記憶させ、それを解答用紙に書かせるという実施手順に変更した。
- (2) 「聞いた数を答えよう」については、試案段階の実施結果において、中学校の通過率が想定以上に高く、困難のある生徒をチェックしづらいことが明らかになった。そこで、試案段階の設定を見直し、数字列の桁数を増やすことで難易度を高く設定した。
- (3) 上記の(1)(2)の変更を踏まえ、検査全体の実施順を見直し、①「ことばを見つけよう」、②「書き写そう」、③「見た数を答えよう」、④「説明を聞いて答えよう」、⑤「何の絵でしょう」、⑥「形を写そう」、⑦「ひらがなを見つけよう」、⑧「聞いた数を答えよう」という実施順にした。

個々の児童生徒の成績については、8種類の検査ごとに学級内での平均点を基に標準得点化(平均値50、標準偏差10に換算)し、個人間の比較のみならず、個人内の比較もできるようにした。なお、学級内での平均点を基に標準得点化を行ったのは、現時点では、学級内において困難のある児童生徒として標準得点40（1標準偏差）以下に着目することを基本として、授業を設計するためである。

3 アセスメントシート調査結果から授業設計に至るまでの実際

本項では、改訂されたアセスメントシートを活用して研究協力委員が授業設計を行った事例を示す。

(1) A協力委員の事例

ア アセスメントシート調査結果の分析

小学校第3学年（児童数24名）通常の学級を担当するA協力委員は、アセスメントシートの結果を、標準得点40（1標準偏差）以下の児童に着目して分析した。表5に、各観点の標準得点40以下の児童数（「○」及び「●」の合計数は該当する児童数を示し、「●」は特に教師が注目した児童を示している）である。

表5 A協力委員が担任する学級のアセスメント結果

測定した力	標準得点40以下の児童数
①語を視覚的なまとまりとして素早く認識できる力	●○○ 3
②文章を見て書き写す力・特殊音節を表記する力	○○○○○ 5
③見た内容を少しの間記憶しておく力	○○○○○○○ 7
④聞いた内容を理解し記憶しておいて、必要とされる情報を取り出す力	○○ 2
⑤（絵に描かれた）場の状況を理解する力	○○○○ 4
⑥平面図形を見て、その構成を理解し、描き写す力	0
⑦注意を持続し、指定された視覚的情報の中から、必要とされる情報を選択する力	○ 1
⑧聞いた内容を少しの間記憶しておく力	● 1

A協力委員は分析内容について、学習指導案の中で、「全体的な傾向として、特に、短時間で注意して見ることや正しく文字を認識すること、すべてを見て総合的に判断することに困難さのある児童が多い傾向にあることが推測される」と記述し、学級集団の認知特性を把握している。

また、アセスメントシートを実施する以前から抱いていた自分自身の印象と比較しながら、「①日常場面で感じられている児童の活動のしづらさが得点の傾向に顕著に表れていること。(取り組むべき課題には集中しづらく、周りの話題や友だちの様子等に注意がそれやすい児童が多い傾向や書き写したり、言葉を正しく認識したりすることに困難さのある児童が多い傾向がはっきりと数値化されたこと)②様々な活動に困難さを伴う児童が、明らかに多くの観点で他の児童に比べて顕著な差があること。③無難に学習場面をこなしているように感じられていた児童にも、学習のしづらさにつながる原因となる状況が見られたこと」と記述し、教師による行動観察と分析結果とを総合させ、より確かなアセスメントを行っている。特に、③で述べているように、これまで教師の印象評価では支援の必要性を感じていなかった●児には、個別に配慮を行うなど、集団と個の両面からアセスメントを行い、次項に示すような指導・支援方針を導き出している。

イ 分析に基づいた指導・支援方針

A協力委員は、前項で述べた分析に基づき、授業における指導・支援方針の観点を4点挙げている。

- ① 児童が何をどのようにするのかを理解できるための支援の観点 (何をどのように)
- ② 児童が正しく書き写したり、練習したりできるための支援の観点 (書き写す・練習)
- ③ 特定の児童が自分がすべきことは何なのかを理解できるための支援の観点 (すべきこと)
- ④ 児童がスムーズに授業の流れに参加できるための支援の観点 (流れをスムーズに)

ウ アセスメントシートによる調査結果についての考察

A協力委員は、アセスメントシートを実施したことによる意義を「今まで感じられていた児童の学習場面でのつまずきがどんなことについてなのかが、かなり簡単にはっきり分かる。また、ある児童が理解しづらさを抱えているにもかかわらず、見落としがちだったことについて、つまずきの基をどんなところに持っているのかを指導者があらかじめ知って、授業づくりに生かすことができる」と述べ、実践を通して、シートの分析結果を授業設計に有効に生かすことができると報告している。つまり、A協力委員は、アセスメントシートを用いることによって、授業における手だてが、学級集団及び配慮の必要な児童のどの弱さを支えているのかを一層明確にしながら支援を行うことができたといえる。

(2) B協力委員の事例

ア アセスメントシート調査結果の分析

小学校第5学年(児童数29名)通常の学級を担当するB協力委員も、アセスメントシートの結果を、標準得点40(1標準偏差)以下の児童に着目して分析した。表6に各観点の標準得点40以下の児童数(「○」及び「●」「▲」の合計数は該当する児童数を示し、「●」「▲」は特に教師が注目した児童を示している)を示す。

表6 B協力委員が担任する学級のアセスメント結果

測定した力	標準得点40以下の児童数
①語を視覚的なまとまりとして素早く認識できる力	●○○○○ 5
②文章を見て書き写す力	●▲○○○ 5
③見た内容を少しの間記憶しておく力	○○○ 3
④聞いた内容を理解し記憶しておいて、必要とされる情報を取り出す力	▲○ 2
⑤(絵に描かれた)場の状況を理解する力	0

⑥立体図形を見て、その構成を理解し、描き写す力	●▲○○○○○	7
⑦注意を持続し、指定された視覚的情報の中から、必要とされる情報を選択する力	●○○○○	5
⑧聞いた内容を少しの間記憶しておく力	●▲○	3

表7 ●児のアセスメント結果

	0	40	60	(標準得点)
①	24.9			
②	31.1			
③	42.8			
④	57.9			
⑤	※通過			
⑥	35.6			
⑦	38.1			
⑧	26.9			
(観点)				

表8 ▲児のアセスメント結果

	0	40	60	(標準得点)
①	46.1			
②	32.1			
③	42.8			
④	26.2			
⑤	※通過			
⑥	35.6			
⑦	54.5			
⑧	26.9			
(観点)				

B協力委員は分析の内容を学習指導案の中で、「アセスメントシートの結果から、次の4点について困難さを抱えている児童がいることが分かった。特に●児と▲児は顕著である」と記述し(表7・表8)、学級集団及び配慮すべき2名の児童の認知特性として次の4点を挙げている。

- ① 語を視覚的なまとまりとして素早く認識できる力
- ② 文章を見て書き写す力
- ③ 平面または立体図形を見て、その構成を理解し、描き写す力
- ④ 注意を持続し、指定された視覚的情報の中から、必要とされる情報を選択する力

そして、特に●児と▲児については、「集中力が持続しづらく、教師や友達の言葉に注意を向けることが難しい。また、文字を正しく書いたり視写したりすることが苦手である」と日常の学習の様子と結び付けながら実態について記述している。B協力委員は、以上のような実態把握から、次項に示すような指導・支援方針を導き出している。

イ 分析に基づいた指導・支援方針

B協力委員は、学習指導案の中で、「普段の授業」における手だてと「本単元(国語)」における手だてとを分けて記述している。以下は、「本単元」における記述内容をまとめたものである。

- ① 文字情報や文章内容を理解したり、分かりやすく発表したりするために、解き方の手順や発表の話型を児童と一緒に作成し、それをパターン化する。そして、その手順や話型は教室に掲示するとともに、支援の必要な児童には、手元に置いて常時意識できるようにする。
- ② 問題を解く際にはヒントカードを用意しておき、支援の必要な児童の一助とする。
- ③ 問題は難易度に応じたものを複数用意しておき、選択できるようにしておく。
- ④ 視写の困難さを支援するために、ワークシートを使用し、記述量の軽減を図る。
- ⑤ 注意集中して学習に取り組むために、単元を通してめあてを明確にし、一時間の流れを示したり、学習の流れをパターン化したりして授業の見通しを持たせる。
- ⑥ バランスよく文字を書くために、ワークシートに枠を作るなど文字を書き込みやすくする。また、手元に国語辞典と漢字辞典を置いて、分からない漢字をすぐに確認できるようにする。

ウ アセスメントシートによる調査結果についての考察

B協力委員の授業は漢字の意味や読みを扱い、発表することによって意見を伝え合うという内容が含まれていた。その学習内容に必要な力とアセスメントシートで明らかになった学級集団及び配慮を要する児童の困難さとを丁寧に照合させることによって、必然性のある支援が導き出されている。授業における一つ一つの支援の必然性が明確になることがアセスメントシートを実施したことによる意義だといえる。

※ 授業実践に関する詳細についてはブックレット『通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりーアセスメントシートを活用してー』に記載しているので、参照されたい。

V 考察

本研究は、小・中学校の通常の学級において、発達障害等の認知に困難がある児童生徒を含めた学級集団に対応した授業を設計するために、児童生徒の実態を、集団及び個の学習にかかわる認知機能等から把握し、より適切な指導・支援を導き出すためのアセスメントシートを考案した。考案の過程と研究協力委員による授業実践とを振り返り、次の三つの観点から考察を行う。

1 アセスメントシート考案の過程を振り返って

本研究では、研究協力委員会において、通常の学級における授業で児童生徒に必要とされる力を測定するというコンセプトで測定の観点を抽出した。そのため、視覚及び聴覚入力にかかわる観点の他に、注意集中、状況理解といった観点を取り上げる**ほん**ことができた。

一方で、アセスメントシートを考案する過程において、汎用性という視点で考えると、測定内容の綿密さのみに力点を置くことが必ずしも適切であるとはいえず、実施方法の簡便さとのバランスを取る難しさがあった。したがって、他のアセスメント情報と関連を持たせながら、次に述べるように総合的に児童生徒の実態を把握することが大切になる。

(1) 学級経営や教師・児童生徒間の関係性

今回の研究において取り上げることはできなかったが、教師と児童生徒及び児童生徒同士の関係性といった学級経営にかかわる観点は、研究協力委員会においても重要な観点として活発に議論された。学級の満足度を調査する指標にはQ-Uテスト等の優れた検査があり、学級経営や関係性に関する情報も得た上で、より有効な指導・支援方法を導き出すことが大切である。

(2) 日常の学習・生活にかかわる情報

研究協力委員会においては、最終的に取り上げた8観点の他に、数の概念、音読、読解などの学習にかかわる観点、また、整理整頓や健康管理といった生活にかかわる観点も抽出された。これらの観点は、日頃の教科の学習や生活の様子に注意を払うことで把握することも可能であり、学習中の様子やテストの結果、あるいは生活習慣等から必要な情報を得ることによってアセスメントシートを補完し、適切な指導・支援方法を導き出していく必要がある。

2 授業設計の過程を振り返って

アセスメントシートの結果に基づき授業設計を行った研究協力委員の実践を通して、学級集団及び個という二つの視点から、アセスメントシートを実施した意義を述べる。

(1) 学級集団のアセスメント

通常の学級における授業は一斉指導が基本であり、教師が教室で行う指導・支援は基本的に集団に対するものとなる。そのために、学級集団をアセスメントするという視点が重要になり、集団としての認知機能を測定するというコンセプトは有効であったと考える。研究協力委員による授業実践からも、授業づくりの指針になったことが示唆されている。

(2) 個のアセスメント

研究協力委員の授業設計においては、学級集団のアセスメントのみならず、気になる個へのアセスメントがなされている。アセスメントシートは、教師が普段から感じている児童生徒の困難の背景要因を明確にしたり、教師の印象では困難が気付かれなかった児童生徒の存在を指摘したりするなどの役割を果たしており、学級集団の中で配慮すべき個に対する指導・支援方針を教師に示すことができるといえる。

3 今後の研究課題について

本研究において考案したアセスメントシートが小・中学校の通常の学級において有効なアセスメントの一助となるためには、アセスメントシート実施のサンプル数を増やし、標準化を目指すなど、分析結果を解釈するための精度を高めていくことが必要である。その他、今後の研究において、次のような点について検討していきたい。

(1) アセスメントシートの観点の再吟味

今回考案したアセスメントシートでは8観点を測定の観点として設定した。今後、データを収集する中で、必要に応じて観点の精選及び追加を行いたい。また、観点間の相関を更に分析し、8観点の中から関連のある複数の観点をグループ化することができれば、アセスメントシートの部分実施が可能となり、学校における実施のバリエーションが広がると考えられる。

(2) スコアリングの精度の向上

スコアリングの方法によってアセスメントシートの結果分析に対する意味付けが変わってくる。シートそれぞれの観点において、検査が測ろうとしている力を忠実に反映できるスコアリングの在り方を探っていきたい。

(3) アセスメントシートの結果と教師の行動観察との不一致に関する解釈

アセスメントシートの結果と教師の行動観察との不一致に関して、研究協力委員の実践においては、教師の日常の行動観察では気付くことができなかつた点をアセスメントシートが指摘していたという報告がなされている。しかし、不一致を示す状況が、検査（内容・得点化）によるものなのか、教師の側の見立てによるものなのかについてはまだ明確ではなく、今後、それを見極めるための検討を行っていきたい。

(4) 授業設計との接続部分に関する提案

アセスメントシートから得られた結果を分析し、授業設計に反映させるためには、児童生徒の認知特性に適合した支援プランを示す等の工夫が必要であると考えられる。そこで、今後の研究において、支援プランの提案を充実させ、教師の授業づくりの一翼を担いたい。

VI おわりに

本研究では、小・中学校の通常の学級における授業づくりを考えるに当たって、アセスメントに必要な情報を得るためのシートを考案した。本研究において最も大切にしたいのは、教師が学習に困難のある児童生徒に気づき、その背景にどのような要因があるかに目を向けることによって、その困難さが軽減されることであった。したがって、その趣旨を理解されないままアセスメントシートのみが切り離されて使用されることは本意ではない。アセスメントシートによる調査結果から、より適切な指導・支援を導き出す過程を掲載したブックレット『通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた授業づくりーアセスメントシートを活用してー』も併せて御参照いただき、本研究の意図を御理解いただきたいと思います。

本研究が、様々な認知特性を示す児童生徒の学習の一助となり、小・中学校の通常の学級における授業づくりの際の参考となれば幸いである。

※集録した事例は実際にあった事例を改変し、所属校や個人が特定できないように再構成したのですが、取扱いには十分留意して下さるようお願いいたします。

○引用文献

- 1) 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説総則編』 pp. 64-66
文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説総則編』 pp. 65-67

○参考文献

- ・ 東京大学医学部附属脳研究所 (1973) 『東大脳研式ブルドン末梢テスト』 株式会社医学出版社
- ・ Kaufman, A. S・Kaufman, N. L. (1983) 『K-A B C心理・教育アセスメントバッテリー解釈マニュアル』 丸善メイツ
- ・ 松本三紀雄・安藤信義 (1997) 『精神障害者のブルドン抹消テストに関する研究』 法政大学体育研究センター紀要
- ・ David Wechsler (1998) 『日本版W I S C - III知能検査法』 日本文化科学社
- ・ 河村茂雄 (1998) 『たのしい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック (小学校編)』 図書文化
- ・ 柳原正文・則次優香 (2000) 『読み書き遅滞児の臨床症状に基づく下位分類の試み』 岡山大学教育学部研究集録第114号
- ・ 愛媛LD研究会 (2002) 『森田-愛媛式読み書き検査 (試行版)』
- ・ 柳原正文・塩谷裕香・島田恭仁 (2002) 『選択的注意課題における知的障害児の自動的処理と意識的処理に関する研究』 岡山大学教育学部研究集録第121号
- ・ 中村淳子・大川一郎・野原理恵・芹澤奈菜美 (2003) 『田中ビネー知能検査V』 田研出版
- ・ 上野一彦・篁倫子・海津亜希子 (2005) 『LD I - R - LD判断のための調査票-』 日本文化科学社
- ・ 山田啓子 (2005) 『学習に困難を示す児童への支援のあり方 -読み書きのつまずきを中心に-』 高知県教育センター高知県教育公務員長期研修生研究報告
- ・ J. P. Das・Jack. A. Naglieri (2007) 『DN-C A S 認知評価システム』 日本文化科学社
- ・ ハワード・ガードナー (2008) 『MI : 個性を生かす多重知能の理論』 新曜社
- ・ 海津亜希子 (2009) 『通常の学級における学習につまずきのある子どもへの多層指導モデル (MI M) 開発に関する研究』 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
- ・ 鳥居深雪 (2009) 『脳からわかる発達障害』 中央法規
- ・ 藤代昇丈・宮地功 (2009) 『ブレンド型授業による英語の音読力と自由発話力に及ぼす効果』 日本教育工学会論文誌

平成21・22年度岡山県総合教育センター所員研究（共同研究）
「小・中学校の通常の学級における特別支援教育の観点を取り入れた
授業づくりに関する研究
－児童生徒を理解するためのアセスメントに焦点を当てて－」
研究協力委員会

指導助言者

柳原 正文 岡山大学教授

研究協力委員

岡山県内公立学校教諭 4名

高橋 章二	岡山県総合教育センター特別支援教育部部長
北川 和美	岡山県総合教育センター特別支援教育部指導主事
片岡 一公	岡山県総合教育センター特別支援教育部指導主事
村上 直也	岡山県総合教育センター特別支援教育部指導主事（平成22年度）
定久 照美	岡山県総合教育センター特別支援教育部指導主事（平成22年度）
山本 章雄	岡山県総合教育センター特別支援教育部指導主事（平成21年度） （現 岡山県立岡山支援学校教諭）