

通常の学級における発達に課題のある児童への合理的配慮提供の推進 — 時間サンプリング法を用いたアセスメントを通して —

Promote Provision of Reasonable Accommodations for Children with Developmental Challenges in Regular Classes — Through Assessment using the Time Sampling Method —

鶴 貴美子

納 富 恵 子

Kimiko TSURU

Keiko NOTOMI

糸島市立引津小学校

福岡教育大学教職実践ユニット

(令和2年9月30日受付, 令和2年12月10日受理)

本研究では、通常の学級に在籍する発達に課題のある児童への合理的配慮提供を校内で推進していくために、全職員を対象とした校内研修を実施し、介入学級において具現化を行うことで、抽出児童と学級全体の学校適応感の向上を検証した。また、介入学級担任と報告者として合理的配慮提供を授業づくりの中で行うことで、通常の学級担任の指導力向上を図った。第1研究では、支援を要する児童について、報告者と学級担任とで児童の直接観察を行いながら、時間サンプリング法の活用を通して、支援の必要な場面や有効な支援方法を検討した。第2研究では、合理的配慮提供のプロセスを具体化するために、介入学級に時間サンプリング法を活用したアセスメントの結果から、合理的配慮観点項目を決定し、その合理的配慮観点項目に合わせたUDLガイドラインチェック項目を活用して、授業のユニバーサルデザイン化を図った。合理的配慮提供とともに、授業をユニバーサルデザイン化し、支援を要する児童への配慮を全ての児童にも適用させたことによって、支援を要する児童を含む全ての児童の学校適応感が向上することが示唆された。

キーワード：通常の学級, 合理的配慮, 時間サンプリング, アセスメント, 意思の表明

I 問題と目的

『発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン』（文部科学省, 2017）では、学校教育法第81条第1項について、「必ずしも医師による障害の診断がないと特別支援教育を行えないというものではなく、児童等の教育的ニーズを踏まえ、校内委員会等により、障害による困難があると判断された児童等に対しては、適切な指導や必要な支援を行う必要がある」と述べられている。

D小学校では、201X年度において、全校児童593名のうち、通常の学級に在籍する児童の中に

学習上の困難や生活上の困難を抱えている97名について、個別の支援計画・個別の指導計画が作成されている。このうち43名は、就学相談や発達検査等により、発達に課題が見られることが明らかになっており、配慮事項の決定の際に、保護者との合意形成が図られている。しかし、57名の要配慮児童については、本人の課題を保護者や本人に説明することが困難な状況にあり、本人や保護者と配慮事項について合意形成が図られていない。配慮を要する児童の実態としては、文字の獲得や空間認知等に課題があるため、学習に困難を抱えている児童も多い。動作性に課題のある児童については、学習用具を正しく使えないため

に、学習への意欲や集中力が低下してしまうなどの実態もみられる。

このような課題を解決したいという思いをもっているが、具体的な支援の方法がわからずに悩みを抱えている職員も多い。また、発達に課題がある児童について、本人や保護者への説明に困難を感じている職員も少なくない。

福岡県教育センターの「インクルーシブ教育システム構築にむけた通常の学級における学びを支える方途」(2018)では、本人や保護者と配慮事項について合意形成を図られていない場合において、本人にとって必要と思われる配慮の検討を校内で行い、本人や保護者との建設的対話をすすめていくことが示された。そのために、配慮を必要としている児童の行動を観察し、具体的な場面から必要な配慮を検討していく必要がある。

本研究では、発達検査等によって合理的配慮提供が必要とされている児童と、合理的配慮提供のプロセスが確立されていない児童を抽出し、それぞれの行動を報告者が直接観察し、その結果を学級担任と共有するとともに具体的な支援の方法を検討し、その実践の効果を明らかにする。

直接観察においては、抽出児童の授業参加を困難とする要因を把握することによって、その要因に対し、どのようにアプローチするかを検討していく。そのため、授業参加が困難な状況での抽出児童の行動とその前後の行動を記録し分析する際に行動分析を用いることとした。

行動分析 (behavior analysis) について、杉山 (2005) は、「人間や人間以外の動物の行動には、それをさせる原因があるのであり、行動分析は、その原因を解明し、行動に関する法則を見いだそうとする科学なのである」と述べている。このことから、抽出児童の学習参加が困難となる状況の前後の行動を分析し要因を取り除くための支援を検討することで、児童の教育的ニーズの一端を把握できるのではないかと考えた。

Albert P.A. & Troutman A.C. (2004) は、「行動」について、観察可能で測定可能でなければならぬとし、直接観察されたものを意味あるものにするためには、行動を定量的な言葉で測定する必要があると述べている。また、検証の可能性を行動論的説明のエッセンスとしており、行動の変容に焦点をあてることを強調している。そこで、最初に1単位時間内で抽出児童の学習参加が困難になりやすい場面を把握し、その場面をさらに細かく記録することによって、授業参加を困難にする要因を分析した。分析には、時間サンプリング

(Albert P.A. & Troutman A.C., 2004) を用い、その分析結果をもとに具体的な支援方法を検討していく。抽出児童にとって必要と思われる支援の検討や合理的配慮の決定については、報告者と学級担任による共同コンサルテーションによって行うこととした。加藤 (2012) は児童の不適切行動について機能的アセスメントに基づいた支援方略をたて、その実施をコンサルティに求めること目的を、専門的な知識や技能の正確な伝達と実行への促しであると述べている。抽出児童を全教育活動の中で観察している学級担任と、児童支援部担当である報告者とで、抽出児童の教育的ニーズを共有し、報告者が教育計画の立案や実践を具体的に提示することで、担任の支援実施を可能なものにする必要があると考えられる。

合理的配慮提供にあたっては、本人・保護者との合意形成が図られている場合には、「合理的配慮の決定について」(文部科学省, 2016) に基づいて、①意思の表明、②調整、③提供・決定、④評価、⑤見直しのプロセスを確立させていく必要がある。このプロセスの中でも、「意思の表明」ができるようになるためには、本人が「どのように学びたいか」を自己決定できなければならない。そのためには、支援を検討する際に、合理的配慮や必要と思われる支援を、本人に具体的に伝えていく必要がある。湯澤・湯澤 (2015) は、「社会に出たときに、自らの認知特性を踏まえつつ労働環境を構成していく力を身に付けること」を社会的自立の重要性として述べている。抽出児童が自分に合った学び方を身につけるために、報告者と担任による共同コンサルテーションに加え、抽出児童の意思を確認しながら合理的配慮事項や必要と思われる支援を検討していく必要がある。

また、個別の支援を中心とした合理的配慮だけではなく、学級全体を視野に入れた包括的な支援の必要性も強調されるようになってきており (村田・松崎, 2010)、対象児童への支援を中心とした学級全体への学びやすさを視野に入れた授業づくりが必要であると考えられる。通常の学級でつまづきのある児童だけに特化した支援を行うことは時間的、人間的な制約があるため非常に厳しく、個別的な支援は周囲の児童の目には「特別扱い」と移ることもあるということに配慮が必要とされている (阿部, 2017)。そのため、合理的配慮提供や必要と思われる支援の実施にあたっては、クラスワイドな取組を中心として行うことが必要であると考えられる。鶴・納富 (2019) は、

通常の学級における合理的配慮提供を学級全体の中で行ったことの結果として、支援の必要な児童の、標準学力テストにおける算数科の「数学的な考え方」や、国語科の「話す・聞く」領域の著しい伸びが見られたことや、学級全体の学校環境適応感の上昇を示した。

支援システムの整備として、個人と環境の相互作用の視点から、どの児童にもわかりやすい授業づくりを行うためには、授業をユニバーサルデザイン化していくことが必要であると考えられる。支援を必要とする児童だけではなく、どの児童にとっても多様な学び方を保障していくことによって、平等に学ぶ機会を保障していくことが必要である。平等に学ぶ機会を確保するためには、支援を必要とする児童への個別のケースに対応する配慮を学級全体に適応させていくことが望まれる。近年、通常の学級の授業にユニバーサルデザインの視点を取り入れることが注目されている。授業のユニバーサルデザインについて、桂(2011)は、学力の優劣や発達障害の有無に関わらず、すべての子どもがわかる・できるように工夫・配慮された授業デザインであると定義している。CAST (The Center for Applied Special Technology) によって考案された「学びのユニバーサルデザイン (以下、UDL)」は、通常の学級における学びのユニバーサルデザインを基本原則とし、①多様な「提示」の手段の提供、②多様な「表現」の手段の提供、③多様な「関与」の手段の提供を示している (CAST, 2018)。支援を必要とする児童のニーズの優先度をこの3つの原則から選択して授業づくりに生かすことで、支援を必要とする児童だけではなく、すべての児童の授業参加を促進できるのではないかと考えられる。「個」への支援と、学びやすい授業づくりが行われる「環境」の双方を整備していくことが望まれる。

そこで研究 I では、抽出児童の行動を測定可能にしたアセスメントを通して、具体的な支援方法を検討することを目的とする。通常の学級に児童支援部の特別支援教育担当である報告者が3学級に介入し、抽出児童のアセスメントを通じた支援方法の決定を、担任との共同コンサルテーションによって行う。個別の教育支援計画や担任への聞き取り調査によって、各学級1名の抽出児童を決定し、抽出児童の学習参加の様子についてアセスメントを実施する。

II 研究 I

1 目的

支援の必要な児童の授業参加への行動を直接観察することによって、客観的なデータを作成し、授業参加を困難にする要因の分析結果から、授業参加を促進するための具体的な支援方法について報告者が提案し担任と実践を行う手続きを明らかにし、その効果を検証することを目的とする。

2 方法

(1) 手続き

201X+1年3月にD小学校校長に研究の概要を説明し、D学校内で今後、特別支援教育の視点をもたせた生徒指導、授業研究、学年経営を担っていく教員を3名決定してもらい、3名の教員が担任する通常の学級3学級に介入した。

アセスメントを行うにあたっては、まず、担任への聞き取りや1単位時間の全体を通じた抽出児童の様子を観察し、どの段階で授業参加が困難になりやすいかを把握した。さらに、抽出児童それぞれの授業の参加が可能な行動をオンタスク、授業参加が困難な行動をオフタスクとして定義し、時間サンプリング法を用いてオンタスクとオフタスクの回数を一定時間で測定することで行動の変容を数値化した。行動の変容の前後から、変容を起こした条件、変容後の条件を報告者と担任とで分析し、支援方法の決定を行った。発達検査歴がある児童については、合理的配慮事項の検討を行った。本人や保護者との建設的対話が困難である児童については、必要と思われる支援を検討した。

(2) 期間

201X+1年6月から201X+1年9月に実施した。

(3) 対象

介入する3学級の個別の教育支援計画を調査し、発達検査や就学前教育相談歴等の有無や担任からの聞き取りによって、各学級1名ずつ抽出児童を決定した。生活面での合理的配慮提供が必要な児童、学習面での合理的配慮提供が必要な児童、合理的配慮提供のプロセスが確立されておらず、必要と思われる支援の検討が必要な児童の3名を抽出児童とした。抽出児童をそれぞれA児、B児、C児とした。

○生活面での合理的配慮提供が必要なA児

通常の学級に在籍する4年生の児童である。就学前に発達検査と教育相談を受けている。主に、人とのコミュニケーションの場面において、支援が必要であることが個別の教育支援計画によって

引き継ぎされていた。

○学習面での合理的配慮提供が必要な B 児

通常の学級に在籍する 5 年生の児童である。就学前に発達検査と教育相談を受けていた。主に、国語科の読み取りや、語彙の獲得に困難が見られ、集中して授業に参加することが困難であることが、個別の教育支援計画によって引き継ぎされていた。就学前の教育相談の記録によると、聴覚による情報処理の能力よりも、視覚による情報処理の能力が優位であることが記されている。

○合理的配慮提供のプロセスが確立されておらず、必要と思われる支援の検討が必要な C 児

通常の学級に在籍する 6 年生の児童である。担任からの聞き取りによると、授業の導入段階において、学習内容に関心がなかったり、前時までの学習内容が理解できていなかったりすると、学習に参加できないなどの困難が見られた。個別の教育支援計画の作成については、5 年生で途切れていた。アセスメントを行い、学習参加を困難にする要因等を明らかにし、通常の学級における特別支援教育の対象児童として、個別の指導計画を策定するとともに、中学校進学に向けて自分の学習方略を身につけ、意思の表明ができる力をつけていく必要があると考えられた。

(4) 実践の具体

① 直接観察による抽出児童の行動の定義

報告者が 6 月の第 3 週と第 4 週に 1 時間ずつ T2 として授業に入り、抽出児童の行動を直接観察した。その中で、授業参加が可能な行動をオンタスク行動、授業参加不可能となる行動をオフタスク行動として記録し、それぞれのオンタスク行動とオフタスク行動の定義付けを行った(表 1)。その中で、主に 1 単位時間の導入、展開、終末のどの段階でオフタスク行動が起きやすいかを把握した。

表 1 抽出児童のオンタスク行動とオフタスク行動

	A児の主な行動	B児の主な行動	C児の主な行動
オンタスク	うなずき・つぶやき・関わり・発表	書く・読める・聞く・発表する	つぶやき・書く・読める・聞く・発表する
オフタスク	左右にゆれる・爪かみ・鼻歌	爪かみ・手遊び・私語	伏せる・唇を鳴らす・寝る

② 時間サンプリングを用いたアセスメント

1 単位時間 45 分のうち、抽出児童のオフタスク行動が起きやすい 15 分間を選定して、さらにその 15 分を 3 分ごとに区切り、オンタスク行動とオフタスク行動の回数を記録した。オンタスク

行動からオフタスク行動が起きるには、オフタスク行動が起きた要因を授業中の指示や情報の提示、活動内容から分析を行った。オフタスク行動が続く場合には、その状況に応じて支援を行い、どのような刺激が条件となってオンタスク行動が起きやすいのかを分析した。

○A 児への時間サンプリングを行う場面

A 児については、友達とのコミュニケーションに困難が見られやすい。終末段階での振り返りでは、相手意識をもった振り返りが見られず、友達の考えに対する関心が低い傾向がある。そのため、主に学習の振り返りが行われる授業の終末段階の 15 分で時間サンプリングを用いたアセスメントを行った。

○B 児への時間サンプリングを行う場面

B 児については、国語科や算数科の授業において、自力解決を行う展開場面での授業参加が困難になることが多かった。また、個別の教育支援計画では、視覚による情報処理が優位であることが引き継がれていたため、授業の展開場面で、具体的にどのような視覚支援が条件となってオンタスク行動が起きやすいのかを支援と観察によって分析することにした。

○C 児への時間サンプリングを行う場面

C 児については、担任への聞き取り調査から、どの教科においても、最初の導入段階で授業に関心を示さないときや、前時までの既習事項がわかっていないときには、終始授業参加が困難であることがわかった。しかし、自分の考えを話すことは得意であるため、授業参加が可能になるとオンタスク行動が積極的に行われる。担任は、導入段階での視覚による情報提示や既習事項の振り返りを、導入段階において意識的に行っている。導入段階での視覚情報の提示などの支援の効果がどのくらいの時間継続するのかについてアセスメントを行った。

3 結果

時間サンプリングの結果についてグラフを作成した(図 1, 図 2, 図 3)。そのグラフから、オンタスク行動とオフタスク行動が著しく変化した部分を「結果」として捉え、その「結果」の前に起こったことを、「先行条件」、「結果」のあとに起こったことを「結果条件」として分析した。「先行条件」がオンタスクであり、「結果」がオフタスクである場合には、「先行条件」を学習参加が困難となる要因として捉え、その要因を取り除くための支援を検討した。また、「先行条件」がオフタスクであり、「結果」がオンタスクの場合には、

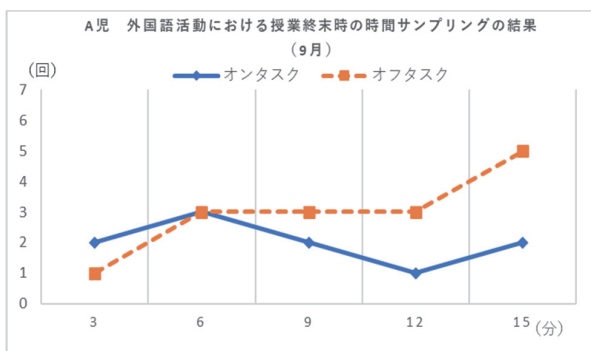


図1 A児 外国語活動における時間サンプリングの結果 (支援前)

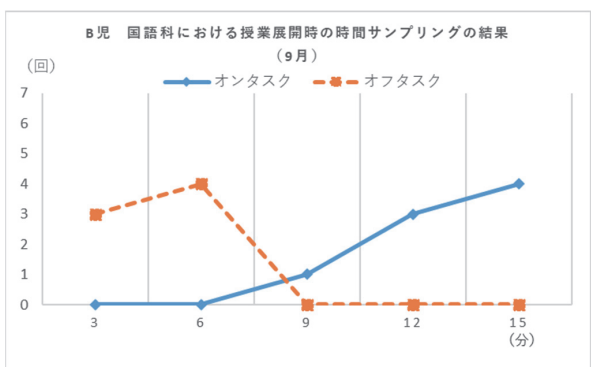


図2 B児 国語科における時間サンプリングの結果 (支援前)

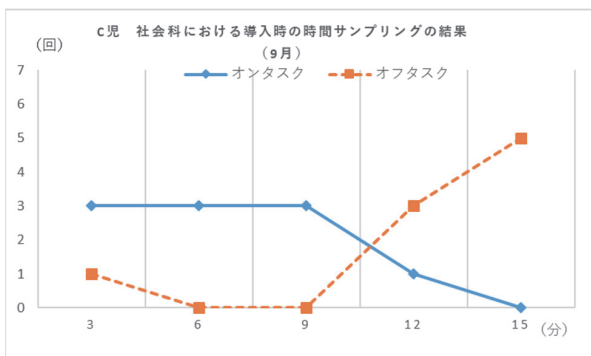


図3 C児 社会科における時間サンプリングの結果 (支援前)

「結果条件」から抽出児童にとって有効であった支援を、どのように強化したり継続したりしていくかについて検討した。

支援方法あたっては、A児とB児の合理的配慮観点項目の決定や、C児への必要と思われる支援の検討を、時間サンプリングの資料から報告者が行い、学級担任に提案した。学級担任が授業の中でどのように支援を具体化について研究Ⅱへとつなげた。

図1は、外国語活動の終末場面における時間サンプリングを用いたA児のアセスメントの結果である。観察開始から6分間は、アルファベットのビンゴゲームに夢中になり、ペアの児童との関わりが積極的に見られたが(先行条件)、6分後あたりで自分がビンゴを1本取ったことにより、満足感が得られたためか、ペアと関わりがなく、鼻歌を歌い始めた(結果)。その後もペアとの関わりは見られず、鼻歌が続きオンタスク行動は減っていった(結果条件)。最後に振り返りを行う際に挙手による発表が見られたが、友達との関わりに関する発表内容は含まれなかった。

このことから、A児には、合理的配慮①-1-1(学習機会や体験の確保)を中心に支援を行って行く必要があると考えられた。外国語活動においては、お互いの活動が持続するような活動に変更していく必要があることを報告者が担任に提案した。

図2は、国語科の展開場面における時間サンプリングを用いたB児のアセスメントの結果である。「漢語と和語」の言語事項の単元で漢語と和語に分類する活動において、観察開始から6分後までは爪かみや顔を伏せるなどのオフタスク行動が続いたため(先行条件)、板書に示された語句の色分けと同じ色を報告者がB児の教科書に色分けすると、6分後から色を手がかりに、問題の語句を分類し始めた(結果)。その後も、積極的に自分で色分けをしながら語句の分類に自力で取り組み、12分後からは自分の考えを挙手によって発表した(結果条件)。

このことから、B児には、合理的配慮①-2-1(情報・コミュニケーション及び教材の配慮)を中心に支援を行って行く必要があると考えられた。語句の分類を色分けしたり、意味理解を促すための写真やイラストを板書とB児の手元の両方に準備したりするなどの支援方法を報告者が担任に提案した。

図3は、社会科の導入時における時間サンプリングを用いたC児のアセスメントの結果である。小単元「人々のくらしと身分」において、観察開始から9分後までは、担任による紙芝居の読み聞かせを聞き、問いかけ等には頷きやつぶやきなどの反応が見られたが、語句の説明が始まるとあくびなどが増えていった(先行条件)。9分後から12分後は、唇をならすなどのオフタスク行動が見られるようになり(結果)、最後は机に顔を伏せて授業に全く参加できない状態が続いた(結果条件)。

このことから、C児には、授業の内容の見直しをもたせておくことや、授業の中で使われる語句等を事前に提示しておくなどの支援を行うことを担任に提案した。また、教科書の語句を読むことができていないことや、国語科の漢字の習得に困難が見られることなどから、漢字の習得に向けた支援を個別に報告者が行うことを担任に提案した。

C児は合理的配慮提供のプロセスが確立されておらず、保護者との建設的対話を実施することが困難であるため、C児自身が学習方略を身につけ、自分の、学び方について意思の表明ができるようにするために、支援方法については、本人との合意形成を図りながらすすめていく必要があると考えられた。本人が身につけた学習方略について、その方法と結果を客観的資料にまとめ、中学校への引き継ぎを行うことを担任と特別支援教育コーディネーターに提案した。

4 考察

研究 I では、個別の教育支援計画の調査によって児童の全体像をとらえ抽出児童を決定し、授業場面で時間サンプリング法を用いて、オンタスク行動とオフタスク行動を数値化することによってアセスメントを実施した。その過程において、授業参加を困難にする要因を直接観察によって捉え、報告者が検討した支援方法を、担任に提案した。

時間サンプリングについて、Albert P.A. & Troutman A.C. (2004) は、記録する行動についての極めて限定した結論しか導くことができないとし、大きな欠点として、観察者が行動を記録しようとする直前あるいは直後に行動が生じ、観察しているときに生じなければ、結果的に行動が生じなかったと記録されることを挙げている。本研究で時間サンプリング法を用いたアセスメントを行うにあたっては、事前に1単位時間を通して抽出児童を観察したり、担任から日常の抽出児童の様子を聞き取ったりしたことを手がかりに、どの場面で時間サンプリングを用いるかを検討してから実施した。また、オフタスクが続く場合には支援を試行することで、刺激による行動の変容を起し、その支援が有効であるについても時間サンプリングから検討することができた。

このような時間サンプリングの活用の仕方については、抽出児童の行動をよく知る担任や校内の職員にとっては、有効なアセスメントの方法の一つであると言える。個に対する支援の方法を、環

境から捉えることで、個と集団に対する情報の視覚化や、言語理解の促進などに対する支援の方法を検討することができたと考えられる。

Ⅲ 研究Ⅱ

1 目的

報告者による、抽出児童のアセスメントを通して、検討した支援方法を、学級全体への包括的な支援として汎用させるために、UDLの授業を担任が実践することによって、抽出児童と学級全体の児童の学校適応感への効果を検証することを目的とした。

2 方法

決定した抽出児童への具体的な支援方法をもとに、授業をユニバーサルデザイン化するために、合理的配慮観点項目とUDLガイドラインチェック項目を適合させた授業デザインシートを作成し(参考:佐藤, 2015)、UDLの授業づくりを実践した。抽出児童への支援をクラスワイドで包括的に行うことで、抽出児童の授業参加と学級全体の学校適応感への効果を検証した。

発達検査歴がなく、合理的配慮提供のプロセスが確立できていない抽出児童については、意思の表明ができるようになることを目的とし、必要と思われる支援を実施しながら、本人へ学び方を選択させる機会をもたせることによって、学習方略の獲得を目指し、学び方について、本人が意思の表明をできるようになることを目指した。

効果測定については、抽出児童の支援実施前と実施後の時間サンプリングの比較によって行った。また、必要と思われる支援を実施する児童には、学習方略使用尺度(佐藤・新井, 1998)を用いた。UDLの授業実践を行う介入学級全体の児童には、「学校環境適応感尺度」(以下、ASSESS)(栗原・井上, 2010)を用い、学校生活への適応の変化を測った。

(1) 期間

201X+1年9月から201X+1年11月に実施した。

(2) 対象

研究 I で抽出した児童3名と抽出児童が在籍する通常の学級の全児童を対象とする。介入学級3学級における抽出児童と全児童
・4年X組(32名)と抽出児童A児
・5年Y組(29名)と抽出児童B児
・6年Z組(31名)と抽出児童C児

(3) 効果測定

介入学級の全児童と抽出児童の授業参加への態度に関する量的な検証には、ASSESSを使い、支援開始の5月と学級担任による授業実践後の11月の2回実施した。

結果は、中心となる支援方法が異なる3学級のそれぞれの全因子について、分析を行う。なお、分析には、HAD（清水，2016）を用いた対応のあるt検定を行った。

抽出児童の量的な変化については、授業中のオンタスク行動を直接観察で時間サンプリング（Albert P.A. & Troutman A.C.,2004）を用いて行った。

C児については、学習方略使用尺度（佐藤・新井，1998）を支援開始時の7月と12月の2回実施する。また、漢字の個別指導の結果については、獲得した漢字の数の変化を測定した。

(4) 実践の具体

抽出児童への合理的配慮提供や必要と思われる個別の支援に加え、全員にわかりやすい授業づくりをすすめるため、佐藤（2015）を参考に作成した授業デザインシートを活用し、担任が授業計画を立て、報告者が必要な教材を作成した。担任が合理的配慮提供とUDLの授業を実施した。授業デザインシートには、抽出児童の予想されるつまづきに対する具体的な合理的配慮事項を記入し、その支援を学級全体へ視覚情報の提示や、教材の選択などの包括的な支援にするために、合理的配慮観点項目に適合したUDLガイドラインチェック項目を選択し、授業計画を担当が行った。報告者が、教材を作成し、担任が抽出児童や支援を必要とする他の児童への指導に活用した。他の児童については、自己決定により、教材の活用を選択できるようにした。

○ A児への支援と4年X組での授業実践の例 (合理的配慮) ①-1-1

図4は、A児が振り返りの際に、友達の考えを意識しながら発表できるように作成したカードである。このカードを机の上に置いておくことを促すことで、学習の交流場面等において相手との適切な距離を保たせることをねらいとして、報告者が作成した。このカードの活用については、他の児童にも自己決定によって選択させたところ、全員が活用を望んだため、全員に配布した。

図5は、A児が友達と接する際に、相手との距離が近すぎるため、適度な距離を視覚的に示すために報告者が作成したカードである。A児が

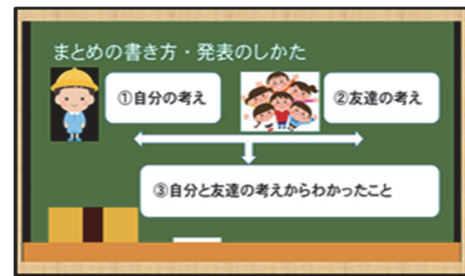


図4 相手意識をもたせるためのカード



図5 相手との適度な距離を示すカード

友達に近づき過ぎた時には、「片手の距離」を合言葉にしながら、担任が気付きを与える支援を行った。

(UDLの授業実践)

A児への合理的配慮観点項目①-1-1（学習機会や体験の確保）に適合するUDLガイドラインチェック項目8-3（協働と仲間意識を育む）を重視した授業づくりを担当が行った。友達との考えの交流や、ペア活動を重視した授業の実践を中心に行なった。その例として、外国語活動では、「ペアでカードがなくなったらゴール」「ペアで～を完成させたらゴール」などのルールを工夫し、協働の機会を学級全体の中で確保できる授業を実践した。この授業実践は、A児のコミュニケーションを円滑にするためのソーシャルスキルトレーニングにもつながると考えられる。コミュニケーション活動が一方的なものにならないような活動を他の教科でも担任が汎用させ、支援を継続して行った。

○ B児への支援と5年Y組での授業実践の例 (合理的配慮) ①-2-1

図6は、国語科の「同じ読み方の漢字（同音異義語）」の学習で活用した意味理解を促すための教材である。「はかる」を正しく漢字で表記するために、重さ・長さ・時間などを示す視覚教材（写真やイラスト）を板書用とB児の手元用に準



図6 意味理解を促す板書用の写真・手元用カード



図7 学習内容に見通しをもたせるための板書計画と一致させたカード

備し、「測る」「計る」「量る」を意味から選択できるようにした。その際、書いた後に誤答を消すという心理的な負担を軽減するために、語句を書いたシールを用意し、答えが合っていたらカードに語句シールを貼り、そのシールに書かれた漢字を見ながら書かせるようにした。図7のカード以外にも、「ものさし・巻き尺」「時計・ストップウォッチ」のカードを準備し、3種類のカードを色分けして、適切な語句を同じ色で囲ませることによって、分類しやすくした。このカードは、他の児童にも自己決定によって活用を選択させ、提供した。ノート整理に活用する児童や、漢字で正しく表記するための練習用カードとして活用する児童など様々な学び方が見られた。

(UDLの授業実践)

B児への合理的配慮観点項目①-2-1(情報・コミュニケーション及び教材の配慮)に適合するUDLガイドラインチェック項目3-3(情報処理・視覚化・操作の過程をガイドする)を重視した授業づくりを担当が行った。「同じ読み方の漢字」では、写真やイラストの提示とともに、「暑い」「熱い」「暑い」の使い分では、言葉の意味を身体で表現させながら文字を提示することによって、意味理解を促した。情報の提示の仕方の一つに身

体表現を取り入れることができることを担任が学習方略の一つとして提示することができ、これらの支援から、児童が指し示しや身体表現などによって、自分の考えを使って伝える方法を習得できた。

身体表現については、友達の表現を見ることによって、視覚的に理解できた児童もいた。担任はこのような情報の提示をどの教科にも汎用させ、授業のユニバーサルデザイン化を図った。

○C児への支援と6年Z組での授業実践の例(C児への必要と思われる支援の実施)

・学習への見通しをもたせる支援

図7は、社会科の「長く続いた戦争と人々のくらし」の学習における支援で活用した教材である。板書計画をカードにして単元分準備し、授業の前に学習内容に見通しをもたせることによって、授業の導入時から授業への関心をもたせる支援を行った。読みが難しい漢字には読み仮名を付けた。また、社会的事象の背景がわかるように矢印で流れを示した。

・漢字の習得を目指した個別支援

C児は中学年で習う漢字の読み書きに困難が見られた。そこで、報告者がC児への漢字の個別支援を実施した。画数が多い漢字の書き取りを苦手とするため、漢字を部分ごとに色分けして書くように支援した。読みについては、タブレットを活用し、中学年までに習う漢字と読み方を一致させる支援を行った。

(UDLの授業実践)

C児には学習内容への見通しをもたせる支援が必要であるため、授業の導入段階において、学習参加に必要な知識をわかりやすく提示するために、UDLガイドラインチェック項目3-1(背景となる知識を活性化または提供する)を重視した授業づくりを担当が行った。導入段階において、既習事項の確認を写真等で提示したり、児童の生活経験を想起させたりすることで、全員に学習内容への見通しや関心をもたせる支援を行った。また、高学年の学習内容が抽象的なものであることから、UDLガイドラインチェック項目3-2(パターン・重要事項・全体像・関係を目立たせる)にも着目し、社会科においては社会的事象の背景や関係の流れ図にしたり、矢印でつないだりして全体像を捉えやすくした。また、吹き出しを板書に示し、当時の人々の思いを想像させることで、現在と昔の人々の生き方の共通点や相違点に気づくことができるように工夫した。C児を含む学級

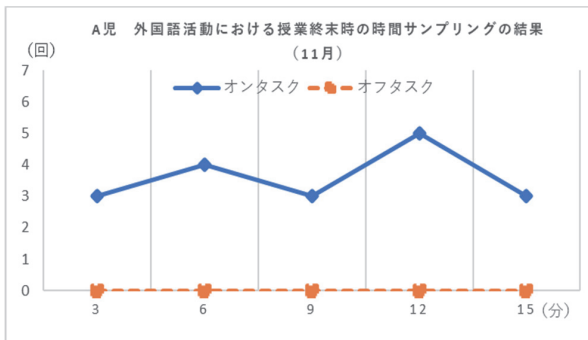


図8 A児 外国語活動における時間サンプリングの結果 (支援時)

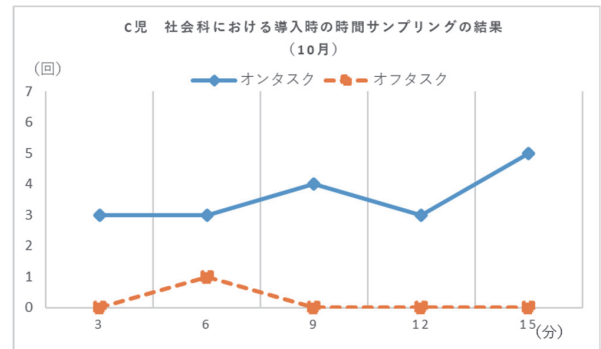


図10 B児 社会科における時間サンプリングの結果 (支援時)

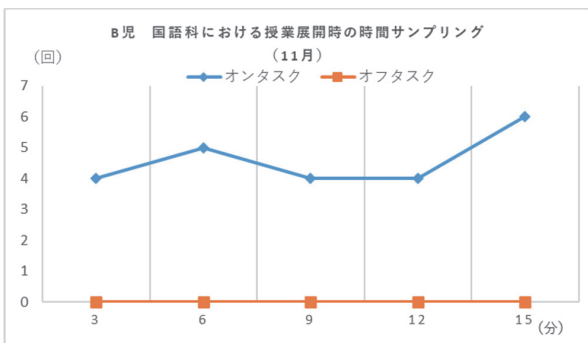


図9 B児 国語科における時間サンプリングの結果 (支援時)

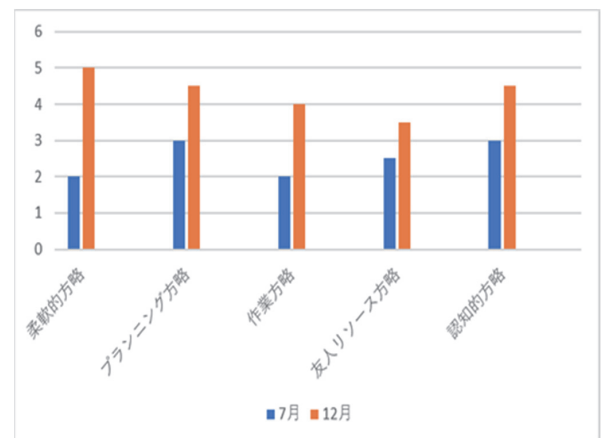


図11 C児の学習方略使用尺度の結果

の児童が活発に考えを出し合う姿が見られた。

3 結果

① 抽出児童の時間サンプリングの結果

図8は、A児の時間サンプリングの結果である。11月に行った外国語活動のカードゲームでは、「ペアでカードがなくなったらゴール」という協働した活動を取り入れたところ、A児はコミュニケーションが途切れることなく、相手意識をもった活動を持続させることができた。

図9は、B児の時間サンプリングの結果である。11月に行った国語科の言語活動「同じ読み方の漢字」(同音異義語)では、黒板に貼られたイラストと同じものをB児の手元に置き、語句の意味理解をイラストと合わせて支援したところ、積極的に課題に取り組み、2回発表することができた。

図10は、C児の時間サンプリングの結果である。10月に行った社会科の「長く続いた戦争と人々の暮らし」では、出来事の流れを事前に見通すことができるカードを提供したことで、

自分で学習のめあてを立て、調べ学習を根気よく行ったり、自分の考えを発表したりすることができた。

② C児の学習方略使用尺度の結果

図11は、C児の学習方略使用尺度の結果である。支援実施前の7月と比べて、支援実施後の12月には、「柔軟的方略」「プランニング方略」「作業方略」「友人リソース方略」「認知方略」の全ての項目において上昇が見られた。

③ C児への漢字の個別支援の結果

図12は、C児の漢字の読みに対するタブレット学習を通じた個別支援の結果である。支援開始時と比べて、支援実施後は正しく読むことができた漢字の数は12文字から33文字に増えた。

図13は、C児の漢字の書き取りに対する個別支援の結果である。支援は、漢字の成り立ちに着目し、部分ごとに色分けをしながら実施した。支

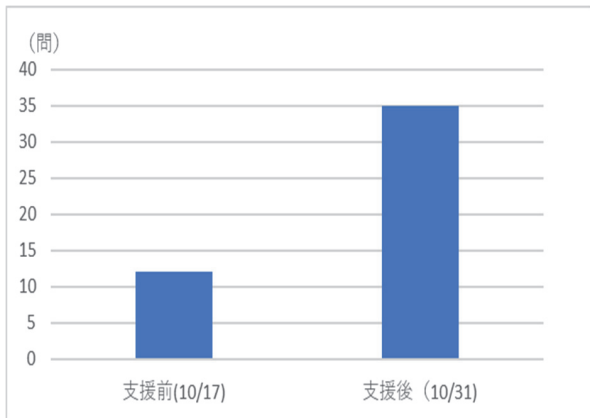


図 12 C 児への漢字の読みに関する支援の結果

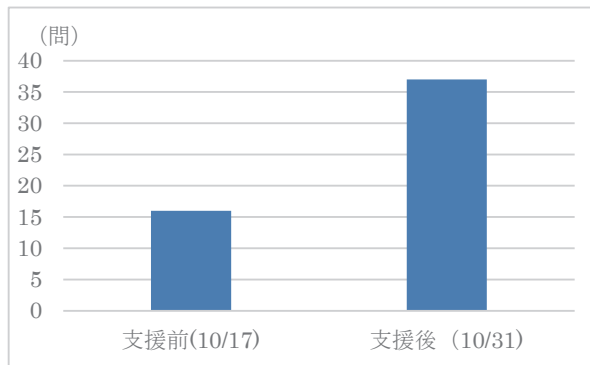


図 13 C 児への漢字の書き取りに関する支援の結果

援開始時と比べて、支援実施後は正しく読むことができた漢字の数は 16 文字から 38 文字に増えた。

④ 抽出児童の ASSESS による因子得点の結果 (支援実施前と実施後)

図 14, 図 15, 図 16 は、抽出児童の支援実施前と支援実施後の ASSESS の因子得点の結果である。抽出児童 B 児と C 児の ASSESS の結果から、合理的配慮提供と UDL の授業実施により、「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」の数値に上昇が見られ、A 児と C 児の「学習的適応」の数値に上昇が見られたが、3 名とも「非侵害的関係」の数値が下降した。

⑤ 介入学級の ASSESS の結果 (UDL の授業実施前と実施後)

図 17, 図 18, 図 19 は、介入学級の ASSESS の結果である。中心となる支援方法が異なるそれぞれの学級ごとに、支援実施前 (事前) と実施後

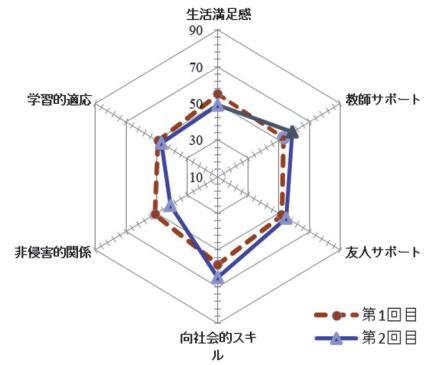


図 14 A 児 ASSESS による因子得点の結果

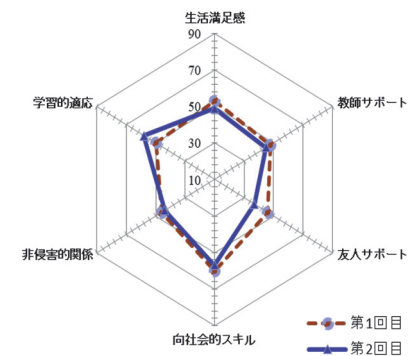


図 15 B 児 ASSESS による因子得点の結果

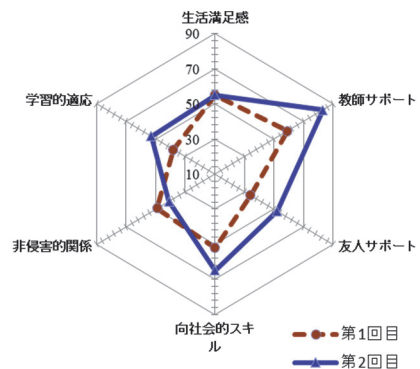


図 16 C 児 ASSESS による因子得点の結果

(事後) の ASSESS の結果について、対応のある t 検定を行い、結果をグラフに示した。

支援実施後の ASSESS の結果は、支援実施前と比べて、「学習的適応」の数値が、3 学級中 2 学級で有意に上昇した。「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「向社会スキル」「対人

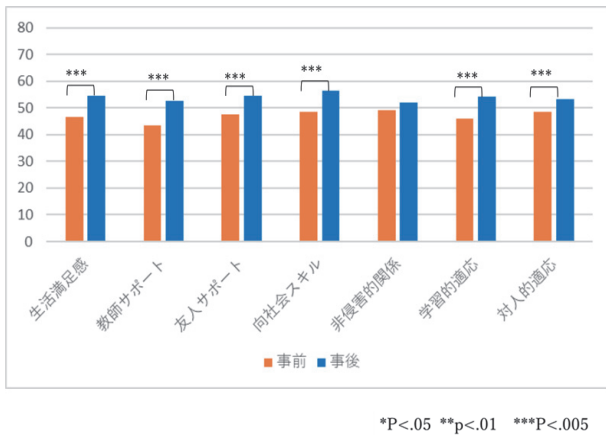


図17 4年X組のASSESSの結果

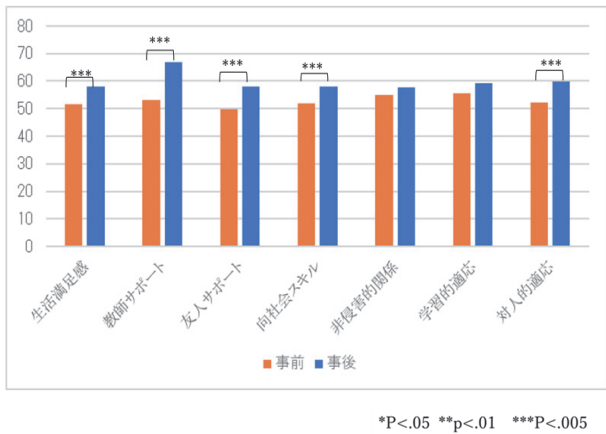


図18 5年Y組のASSESSの結果

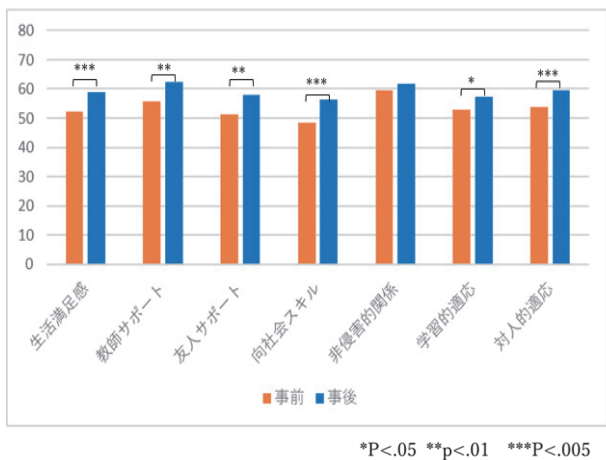


図19 6年Z組のASSESSの結果

的適応」の5因子については、3学級ともに有意に上昇した。「非侵害的關係」については、有意な上昇は見られなかったが、数値は上昇した。

4 考察

時間サンプリングの結果から、抽出児童の学習参加の状況を直接観察することによって、学習参加を困難にする要因を具体的に把握し、その要因に特化した支援を実施することで、抽出児童の授業参加を促進させることができると言える。

ASSESSの結果からは、抽出児童の授業参加に対する困難に特化した支援を、学級全体の児童にもUDLガイドラインチェック項目に対応させて、授業をユニバーサルデザイン化することで、抽出児童を含む学級全体の「教師サポート」「友人サポート」「学習的適応」「対人的適応」「向社会スキル」にも、よい効果をもたらすことが示唆された。しかし、抽出児童の3名ともに、「非侵害的關係」の数値が下降している。このことについては、抽出児童が非侵害行為に非侵害行為を受けやすい要因がないかを細かく観察し、特別支援委員会において改善の方策を立てていく必要がある。

C児については、合理的配慮提供のプロセスが確立されておらず、保護者との建設的対話を実施することが困難であるため、学び方を具体的に示し、自分に合った学習方略を身につけることによって、意志の表明ができるようになることを目指した。支援後のC自身の振り返りを聞き取ったところ、C児は「漢字は部分で分けると見えやすいから、だんだん色分けしなくても書けるようになった。難しい漢字だけ自分で色分けしてみる」と話した。また、「社会は、習うことをカードで先に見ておいたら、発表しやすくなった。自分で最初に教科書を読んでおけば、カードがなくても大丈夫」と話している。このことから、必要な支援を具体的な場面から検討し、支援の必要性を本人に確認することによって、意思の表明ができるようになってきていると考えられる。必要な支援を自分で依頼したり、自分に必要ではなくなった支援については、自分の意思で外したりすることができるようになってきている。佐々木(2018)は、「セルフアドヴォカシー」について、権利を訴える行為を誰かにやってもらうのではなく、権利の主体である自分自身が行う行為であり、自身の障害特性を肯定的に受け入れ、支援のニーズを明確化した上で他人に自分自身を説明していく力が必要であると述べている。C児は合理

的配慮提供のプロセスが確立されていないが、自ら支援を受けることについて、C児自身が自己決定できるようになったときに、このような小学校での支援に基づく学習経験が、自分の具体的な支援のニーズを他人に説明するための基盤になるのではないかと考えられる。

Ⅳ 総合考察

本研究では、研究Ⅰにおいて、通常の学級に在籍する発達に課題のある児童への合理的配慮を確立させるために、必要と思われる支援を、個別の教育支援計画やデータベース等を活用して検討するとともに、支援を必要とする児童を含む学級全体の児童への包括的な支援を行うために、UDLガイドラインを活用した授業づくりについてショートタイムでの職員研修を行った。さらに研究Ⅱでは、報告者が介入した3学級の中から抽出したそれぞれの児童について、報告者が時間サンプリング法を用いたアセスメントを行い、抽出児童の授業参加が困難となる要因を、学級担任と報告者が分析することで、合理的配慮観点項目に適合するUDLガイドラインチェック項目を設定し、授業のユニバーサルデザイン化の具体化につなげた。その結果、抽出児童の授業参加が促進されるとともに、学級全体の学校生活適応感が上昇した。このことから、支援の必要な児童の認知や発達特性から生じる学習参加への困難な場면을具体的に把握し、その困難を克服するための合理的配慮提供及び必要と思われる支援を行うと同時に、情報の視覚化や言語理解の促進を中心とした柔軟な授業をデザインすることで、全ての児童の学びやすさや過ごしやすさを保障できると考えられる。

櫻井(2014)は、「UDLチェックリスト」を活用した巡回相談に見立てた支援を行う中で、UDLの授業づくりを担当に提供することで、特化した配慮の必要な子どもたちの授業中の態度面の改善と学級全体の単元末評価テスト平均点の有意な上昇を示している。本研究で用いた時間サンプリング法による直接観察は、オンタスクとオフタスクを数値化し、グラフに示すことによって、抽出児童の授業参加の状況を客観的な資料として活用することにつながった。このことから、今後、校内での巡回による観察を行う際にも、本研究で活用した時間サンプリングを、有効なツールの1つとして取り入れることが可能ではないかと考えられる。浜中(2006)は、巡回相談につい

て、「アセスメントの重視」と「教師が主体的な相談への関与と実行可能な介入の重視」を原則に挙げている。直接観察によって、児童の授業参加における行動を数量化できる時間サンプリング法は、児童の学習参加が困難となる場면을具体的に担任に示すことができ、実行可能な支援方法を、担任と検討することに有効であったと言える。しかし、中規模校であるA小学校内において、人的資源や校内の支援体制などの観点からは、時間サンプリング法を活用したアセスメントが、必ずしも継続可能なものになったとは言えず、さらに、その他の学校現場でも汎用が可能なものにするには至らなかった。

今後は、通常の学級に在籍する発達に課題のある児童について、学校内で誰がどのような立場でアセスメントを行い、担任と協働して支援方法を検討していくかなどについて、支援体制の見直ししていくことが課題である。そのためには、特別支援教育コーディネーターを中心とした複数コーディネーターの配置を確立させ、機能的な校内支援体制の整備をさらにすすめていくことも必要であると考えられる。

引用文献

- 阿部利彦(2017) 授業のユニバーサルデザインと合理的配慮 金子書房
- Albert P.A. & Troutman A.C. Behavior Analysis for Teacher: アルバート・トールマン A.C. (2004) はじめての応用行動分析第二版 日本語版 佐久間徹・谷晋二・大野裕史 訳 二瓶社)
- CAST (2018) *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Author, 金子晴恵・バーンズ亀山静子訳
- 福岡県教育センター(2018) インクルーシブ教育システム構築にむけた通常の学級における学びを支える方途
- 浜中直人(2006) 小学校通常学級における巡回相談による軽度発達障害児等の教育実践への支援モデル 教育心理学研究, 54, 395-407
- 浜谷直人(2010) 指定討論: 通常学級において、インクルージョンが実現されるために(通常学級における特別支援教育-集団の中での子どもの育ちを考える-研究委員会シンポジウム, I 日本心理学会第51回総会概要. 教育心理学会年報, 49, 39-40
- 栗原慎二・井上弥(2016) アセスの使い方・活か

- し方 学級全体と児童生徒個人のアセスメント
ソフト本の森出版
- 加藤哲文 (2012) 「学校への行動コンサルテーション」の特集にあたって 行動療法研究, 38 (2), 101-103
- 桂聖 (2013) 「国語授業のユニバーサルデザイン 全員が「わかる・できる」国語授業づくり」東洋館出版
- 小泉令三・山田洋平 (2011) 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の進め方 小学校編 ミネルヴァ書房
- 村田朱音・松崎博文 (2010) 特別支援児が在籍する通常学級における包括的な学級支援 (3), 福島大学総合教育研究センター紀要, 8, 65-72
- 文部科学省 (2017) 発達障害を含む障害のある児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン
- 櫻井秀樹 (2014) 巡回相談における UDL の視点を活かした授業づくり支援の手順化—養育環境に問題が想定されるなど特化した配慮の必要性を感じる子どもの在籍を想定して—大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要 (32), 81-96
- 佐々木創 (2018) 『学びのユニバーサルデザイン』を活用した学びやすい環境の調整—「CAST」の提唱を踏まえて—東北女子大学紀要, 57, 32-42
- 佐藤純・新井邦二郎 (1998) 学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係 筑波大学心理学研究, 20, 115-124
- 佐藤慎二 (2018) 通常学級 ユニバーサル 授業づくりのポイントと実践的展開 ジアース教育新社
- 杉山尚子 (2005) 行動分析学入門—ヒトの行動の思いがけない理由 集英社
- 湯沢正通・湯沢美紀 (2015) ワーキングメモリ理論と発達障害 教育心理学年報 第54集 194-201

謝辞

本研究に際し、A 小学校の校長先生をはじめ、関係の先生方に多大なるご協力をいただき、深く感謝申し上げます。

