

支援が必要な児童への効果的な支援方法

-通常学級における支援が必要な児童への効果的な支援方法の検討-

高知大学大学院 総合人間自然科学研究科 教職実践高度化専攻 指導教官 松本 秀彦
須崎市立須崎小学校 教諭 島崎 やよい

【研究の概要】

本研究は、高知県における教育課題である教員の特別支援教育の専門性の向上を目的とするもので、実習校の若年教員を対象に自分自身がコーディネーター役となり研究を進めた。特別な支援ニーズがある児童への効果的な支援を構築するために以下の実践研究を行なった。

(1) 実態把握をもとにした支援方針の立案：授業UD化自己評価およびSDQなどのアセスメントテストによる実態把握をもとに支援方法について話し合うことで指導者側の支援に対する意識改革が起こり、児童の変容に繋がった。

(2) 支援ニーズのある児童が在籍する学級における授業UD化による効果的な支援方法の実践：授業UD化に基づく授業づくりは担任（授業者）の指導行動を変化させ、支援が必要な児童の授業への参加が促進された。また学級児童全体の理解度が上がった。

【キーワード】

特別支援教育 通常の学級 授業のユニバーサルデザイン化

1. 問題と目的

平成 29 年の高知県における通常の学級及び特別支援学級において、学習障害（LD）・注意欠陥多動性障害（ADHD）・自閉症スペクトラム等の児童生徒の在籍率は、小学校で 10.3%、中学校で 7.1%を占めており、発達障害等特別な支援が必要な子どもの増加や障害の状態の多様化が見られる中、高知県では、第3期教育振興基本計画において、個々の状況に応じた適切な指導・支援の充実、教員の特別支援教育の専門性の向上や、より早期からの指導・支援体制づくりが求められている。小貫（2014）は、特別支援の

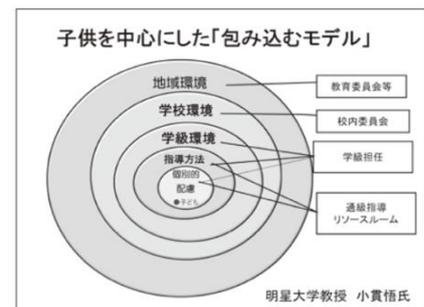


図1 包み込むモデル

「包み込むモデル」（図1）において通常学級での特別支援教育という視点では、子どもを包み込む環境として、子どもの最も近くにある「個別配慮」として一人ひとりの教育的ニーズに配慮・対応していくことだけでは不十分だと述べている。個別配慮という、いわばその子へのオーダーメイド的な対応は、担任を中心とするすべての子に対する「指導方法」という枠に抱えられ、さらにこの「指導方法」は、「学級環境」に抱えられて成立するとしている。この「学級環境」には、教室という物理的な環境、学級を構成する子ども、そして保護者も含まれるとし、これらの環境がしっかりあって、担任の「指導方法」も「個別配慮」も生きてくると述べている。そこで本研究では、特別な支援ニーズがある児童への効果的な支援方法の構築を①学級担任のUDの視点の獲得と安心できる学級づくり、②通常学級において学習面につまずきのある児童への原因に応じた授業内での効果的な支援方法の2つの柱で構成し、研究実践者が特別支援教育コーディネーターの立場で児童個々の支援ニーズ分析と適切な指導方法立案、授業UD化を基本とした、参加・活動・理解できる授業実践を若年教員育成という視点で実践研究を行った。

2. 研究 I : 実態把握をもとにした支援方針の立案

2-1 目的

通常の学級において特別な支援が必要な児童の支援を行う際に、支援方法を立案するための必要な情報が何であるか検討することを目的とし、学級担任の授業のUD化についての知識と実践していること（包み込むモデル）、学級全体の児童の心理（Q-U）、学級全体の文字読みの能力の水準（MIM-PM）、支援ニーズある児童の認知特性と行動特徴（SDQ および授業中の行動観察）について実態把握を行い、担任と現職派遣院生（以下実習生）が改善点を話し合い支援方針を立案した。半年後の実践終了後に変容を再度確認した。

2-2 方法

(1) 期間・対象

20XX 年 5 月～2 月・高知県 A 小学校 1 年生～4 年生の児童とその担任であった。授業 UD 化の基本となる学級づくりの検討は「Q-U アンケート（5 月実施）」の結果をもとに RV-PDCA シートを 8 月に作成をした。個別の支援シートは SDQ と行動観察に基づいて 6 月と 9 月に作成した。

(2) 学級担任のUD化視点の向上

学級担任の授業での全体への指導方法の課題を「包み込むモデル」チェックリスト（通常学級での特別支援教育のスタンダード、自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方、東京都日野市 公立小中学校全教師・教育委員会 with 小貫悟）を 6 月と 2 月に実施し、UD の知識と実践状況から検討した。「学級環境」「授業における指導法」「個別配慮」の 3 領域全 47 項目の質問に、「4 : かなりやっている、3 : やっている、2 : たまにやっている、1 : ほとんどやっていない」の 4 件法で回答した。

(3) 学習のつまずきの原因に応じた支援

個別の支援ニーズに応じた配慮の検討には「包み込むモデル」、「子どもの強さと困難さアンケート（以下 SDQ）（8 月・2 月実施）」および「MIM-PM（月 1 回実施）」の結果を用いて行った。SDQ は各学年の担任に全児童を対象にチェックを依頼した。学習のつまずきを把握するために学習の基盤となる文字読み流暢性を MIM-PM で検査した。実施回数は、1 年生（24 名）は 7 回実施し、その内 2 回はコロナウイルス対策の休校とひらがなの読みの習得途中であることを考慮しテスト時間を 10 分間とした。2 年生（24 名）は 5 回、3 年生（22 名）と 4 年生（31 名）は 2 回ずつ実施した。安心できる学級、学び合うための学級集団づくりのために学校が年 2 回（6 月・11 月）実施している Q-U アンケートのデータを活用し、RV-PDCA シートを作成した。作成にあたっては、学級担任だけでなく、それぞれの学級に関わりのある学習支援員も参加し、アンケートの分析から具体的な取組まで話し合った。

学級担任が学級の中で支援ニーズが高いと思われる児童について、高知県教育センターチェックリストの「聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する」「不注意、多動性-衝動性、対人関係やこだわり」についてチェックを行い、その結果をもとに校内支援委員会で支援方法を検討した。また、支援が必要な児童の授業内の行動観察とその行動背景要因を推測し、関係する教職員で支援シートを作成し支援方法を検討した。

2-3 結果

(1) 学級担任のUD化視点の向上：UD化自己評価「包み込むモデル」の活用とSDQアンケートの活用

学級担任に実施したUD化視点の自己評価の「包み込むモデル」の結果（表 1-1）とSDQの平均点の結果をもとに、担任、学習支援員及び実習生でUD化視点改善表（表 1-2）を作成した。UD化視点自己評価6月の結果は、2年生担任は全体的に低く、1年担任は「個別配慮」以外が低かった。2月の結果では、2年担任は「個別配慮」を除き自己評価が高くなった。1年担任は全体的に高くなった。UD化視点の自己評価とSDQの結果も踏まえた学級の児童の様子を照らし合わせ改善点を話し合った結果、「学級環境」において教室内の掲示物の配慮をすること、「授業の指導法」においてタイマーの活用や

授業の見通しの提示を視覚化して伝えることなどに取り組んだ。その結果、児童が落ち着いて学習に取り組めるようになった。

(2) 学習のつまずきの原因に応じた支援

ア 学級のアセスメントと実践後の変化

SDQ アンケートの結果、全体的に「多動／不注意」の平均得点が高かった。また、社交性を表す「向社会的」の平均得点が高かった。1年生は、全体的に平均得点が高かった。2年生は「多動／不注意」が6月よりも2月の方が低くなった。Q-U においては2・3・4年生は6月よりも2月の方が「学級生活満足群」の児童が増え、1、2年生は約9割以上、3年生は約6割、4年生は約7割の児童が位置した。「要支援群」はどの学年も0%だった。

イ 読み流暢性に配慮した授業改善

MIM-PM の結果は、1年生においては児童の30%が3rdステージのままであった。2年生は2月時点で40%の児童が3rdステージだった。3年生においても3rdステージが30～40%だった。MIM-PM の結果をうけて読み流暢性に配慮した1、3年生の授業の工夫改善点話し合った結果(表1-3)、1年は授業のパターン化、短い指示、視覚指示で、3年生は板書量と発話量を少なくすることおよび机間指導で肯定的言葉掛けを増やすこととした。その結果、1年生は見通しを持って取り組めるようになり、3年生は授業の取り掛かりが早くなり、自分の考えを書く児童が増えた。

ウ 「個」への支援：支援シート作成

授業観察・SDQ アンケート・MIM-PM・Q-U アンケート等の結果をもとに、対象児童を抽出し、個別の支援シートを作成して支援にあたった。シートの作成や教材の作成には、その学年に関わる学習支援員も参加し、具体的な支援方法とその効果を検証した(表1-4)。児童の課題の背景を考えると発達障害の特性、例えば「感覚過敏」「見通しのなさへの不安」「学習障害の特徴」「こだわり」を考慮した。その上で支援方法を考え実践した結果、ほぼ課題は改善した。

2-4 考察

(1) 学級担任のUD化視点の向上

UD 自己評価「包み込むモデル」について2年担任は「個別配慮」を除いて高くなり、1年担任は全体的に高くなった。このことは、1年担任が優先して取り組むことを、児童の集中力の弱さ、急な変更への対応の苦手さを踏まえ、「学級環境」のⅡ刺激量の調節、「授業における指導法」Ⅰ時間の構造化とし継続的に実践したことが効果があったものと考えられる。2年生担任のような初任者には「学級環境」「授業における指導法」の2つの領域が取り組みやすかったものと考えられ、学級の安定が児童の行動の多動・不注意を軽減したことにつながることが明らかになった。

(2) 安心できる学級・学び合うための学級集団づくり

6月よりも11月の方が「学級生活満足群」の児童が増え「要支援群」が0%になったことから、RV-PDCA シートを使った支援検討方法が効果的だったと考えられる。ただし、「侵略行為認知群」は1～2名の児童がおり、要支援ではないが学級生活への不安を感じていることから、良いところを見つけて褒めたり、肯定的な声かけや評価を行ったりするようにした。4年生については「非承認群」が増えており、学級は安心できるが不満があるという児童が増えていると考えられ、教員が児童をほめること、友人間の肯定的な評価の機会を増やす必要がある。

(3) 学習のつまずきの原因に応じた支援

ア 読み流暢性に配慮した授業改善 :MIM-PM の結果から読み流暢性が低い児童が多い実態がわかり、踏まえて授業での配慮を実施したところ、変容が見られた。このことから、読みが遅い子が多い場合には授業での全体への配慮が必要だということがわかった。たとえば、3rdステージに位置する児童は、授業への取り掛かりが遅い、全体指導になると指示や質問の意味が理解できない、学習に対して

自信がないという状態にあるのではないかと考えられるからである。残された課題は、2nd、3rd ステージ指導が必要である。

イ「個」への支援: 支援の結果の児童の変容を記載した。行動の課題だけでなく、その背景も話し合うことで、「個」の理解を深め、より「個」に応じた支援方法を立案することができたと考える。その結果、支援実施後に児童の行動にプラスの変容が見られるようになった。また、学級に関わる学習支援員も一緒に支援ニーズのある児童の実態把握や行動の背景、支援方法を話し合うことで指導のズレがなく、一貫性のある支援を実施することができた。

表 1-1: 「包み込むモデル」自己評価の変化 (200X年 6月・2月)

	1年担任 (3年次)		2年担任 (初任者)		3年担任 (3年次)		4年担任 (2年次)	
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
学級環境	2.1	3.1	2.0	2.7	3.0	2.8	2.6	3.1
授業における指導法	2.1	3.2	1.5	2.5	3.0	2.6	2.5	3.0
個別配慮	2.4	3.2	1.4	2.0	3.0	2.6	2.8	2.9

表 1-2: UD 自己評価と SDQ から担任、支援員および実習生が 6月・8月に考えた UD 視点改善表

	低かった項目	学級の児童の様子 (SDQ も踏まえた)	担任が改善点として取り組んだこと
一年生	【学級環境】「II 刺激量の調節」 ・教室内の掲示物の配慮	集中の持続困難と課題の取り掛かりの遅さ で課題が時間内に終わらない。	児童の視覚に入るところに視覚刺激を 少なくする工夫
	【授業の指導方法】「I 時間の構造化」 ・時間割変更の早期伝達 ・タイマーの活用で作業時間を区切る	A S Dのある児童、こだわりが強い児童が おり、変更への対応に時間がかかる。 見通しを持つことが苦手な児童がおり、作 業の切り替えに時間がかかる。	変更点はすぐに必ず伝える。 タイマーを必ず使う。
	【学級環境】「II 刺激量の調節」 ・教室内の掲示物の配慮	集中の持続困難と課題の取り掛かりの遅さ で課題が時間内に終わらない。	児童の視覚に入るところに視覚刺激を 少なくする工夫
二年生	【授業の指導方法】「I 時間の構造化」 ・授業の始めに内容と進め方の見通しを提示 ・時間割変更の早期伝達	課題の取り掛かりが遅い児童への対応に時 間をとられることがある。 こだわりが強い児童がおり、変更への対応 に時間がかかる	授業の初めに学習内容と進め方を視覚 化して伝える。 変更点はすぐに必ず伝える。

表 1-3 MIM-PM をもとにした授業改善実践例: 1・3年生 (9月以降)

	実態	改善点	変容
一年生	・授業への取り掛かりが遅い。 ・集中力が続かない。 ・ひらがなの習得が不十分な児童が数名い る。 ・全体指導になると指示や質問の意味が理解 できない。	授業準備や片付けの時間を設定し、授業 のパターン化を図ることにした。また、指 示は短く、指導者側の発話を少なくするこ と、視覚指示をするようにした。授業の中 で必ず 1回は全員に机間指導を行い、肯定 的評価を入れるようにした。	・授業のパターン化を図ることによ り、児童が見通しを持って取り組む ことができるようになった。 ・机間指導において肯定的評価をする ことで学習意欲の向上と集中力の持続 に繋がった。
三年生	・学習への取り掛かりが遅い児童がいる。 ・学習に対して自信のない児童が多く、自 分の考えを書いたり発表したりする児童 が少ない。	MIM-PM の 1 回目実施後、文字読みに弱さ のある児童が多いことがわかり、板書量や担 任の発話の量を減らすこと、机間指導の回 数を増やし、1 時間の授業の中で必ず 1 回 は肯定的評価を全員にするようにした。ま た、自分の考えを持たせるために回答の選 択肢を与えるといった問いかけの工夫を取 り入れた。	・担任が問題文を言葉のまとまりで読 みながら板書し、それと同時にノー トテイクをさせることで児童の取 り掛かりが早くなった。 ・机間指導において肯定的評価をする ことで、自分の考えを書く児童が増 えた。

表 1-4 200x 年度 7月・9月・10月に関係教員の話し合いで作成した支援シートと支援効果

支援シート			支援実施後の効果
行動の課題	行動背景 (発達障害の特性を考慮した検討)	支援方法	
・じっとして椅子に座れ ない (1名)	・感覚過敏の可能性	・滑り止めマット、人工芝生の使用	・まだ定着とまではいかないが、 姿勢が崩れることが少なくなった。
・離席が目立つ (少数)	・見通しが持てない ・書くことが苦手 ・指示が分かっていない ・絵を描きたい	・活動の流れを視覚提示する。 ・書く量を少なくする。 ・個別に指示を出す。 ・課題が終われば絵を描く時間を設定	・離席はほとんどなくなった。
・ノートテイクやプリン ト学習に時間がかか る。(少数)	・ひらがなの習得が十分にで きていない。	・ひらがなのなぞり書きや、ひらがな表を常 に準備し、見て写すよう指示 ・課題の量を減らす。	・なぞり書きをすることで徐々に 筆圧が強くなった。 ・ノートテイクのスピードが上がり 自分で写せる分量が増えた。
・文章の内容が理解でき ず、問題が解けない。 (少数)	・文章が逐次読みになってい るため、意味が理解できて ない。	・言葉のまとまりでスラッシュを入れ、意味 を考えながら読ませる。 ・日々の本読みの宿題でも国語の教科書にス	・逐次読みが改善しつつある。 今後は読むスピードも意識させ ながら取り組んでいきたい。

		<ul style="list-style-type: none"> ラッシュを入れて取り組ませた。 デジタルMIMの活用 	
<ul style="list-style-type: none"> 運動会の練習に参加しにくい。(2名) 	<ul style="list-style-type: none"> 運動が苦手 見通しが立たないことへの不安感が大きい。 	<ul style="list-style-type: none"> 1ヶ月の練習計画を作成し、いつでも確認できるようにした。 整列の際、自分の並ぶ位置がわかるカードを作成した。 自分で行動できた日はシールを貼って評価の「見える化」を図った。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分で行動できることが増え、競技へのやる気にも繋がった。

3. 研究Ⅱ：支援ニーズのある児童が在籍する学級における算数の授業のUD化による効果的な指導方法の検証

3-1 目的

特別な支援ニーズのある児童が多いクラスにおける授業において「参加」、「活動」、「理解」ができる授業改善実践を、授業UD化モデル(図2)に基づいて行った。また実習校の教員年齢構成は若年教員が多いため、若年教員育成の視点も取り入れた。そこで、学級担任の授業UD化について持っている知識と実践度を確認し、授業改善実践ののちに再確認することとした。対象教科は算数科の「数と計算」の領域の単元とした。授業実践の効果は、行動観察と授業時間最後に実施される小テストの回答率によって検討した。

3-2 方法

(1) 期間・対象

20XX+1年5月～11月・高知県A小学校2・3年生の児童とその担任を対象とした。

(2) 学級担任のUD化視点の向上

担任のユニバーサルデザインの知識と実践状況を把握するため、東京都日野市の「包み込むモデル」のチェックリストを実施した(研究I 2-2-(2))。また、授業UD化実施状況を把握するため、BL期、改善期の毎時間の授業をUD化チェックリスト(京極、2018)、全14項目について「1:やっている、0:やっていない」の2件法で実習生がチェックした。

(3) 授業改善

昨年度の算数科の標準学力テストで正答率が一番低かった「数と計算」の領域に設定した。

ア 期間と内容：ベースライン期(以下BL期)は5～6月とし、担任が実践する授業を観察し、教師の授業行動、児童の行動およびUD化の実践度を評価した。また、授業理解度を把握するために小テストを実施した。2年「ひき算のしかたを考えよう」(授業記録6時間)、3年「大きい数の筆算を考えよう」(授業記録7時間)であった。授業改善期(以下改善期)は9～10月とし、実習生と担任が協力して授業改善を行い、BL期と同様の観察を行った。2年「ひっ算のしかたを考えよう」(授業記録7時間)、3年「大きい数のかけ算のしかたを考えよう」(授業記録6時間)であった。

イ データの分析

(7) 行動観察

授業中の担任、児童、支援が必要な児童4名の以下の行動を直接観察とビデオ観察によって行い、1エポック2分として行動の種類が出現したかどうかチェックした。担任の行動は、「説明、発問、板書、机間指導」とした。説明とは学習活動の事前の説明、解き方の確認の説明で、発問とは学習内容に関して児童に回答や反応を求める質問をすることである。児童の行動は、「聞く、見る、書く、考える、反応する、挙手する、ペア・グループ活動」とし、支援が必要な児童4名は「児童の行動のペア・グループ活動以外の行動」を対象とした。



図2 授業のUD化モデル

(イ) UD化授業チェックリスト（京極澄、2018）

毎時間、実習生がチェックを行った。改善期には担任も自身の授業についてチェックした。

(ウ) 小テスト

毎時間、練習問題を実施し、児童の本時の学習内容の理解度の把握を行った。1回に行う練習問題の問題数を2～4問に設定し、0～100点の得点で採点をした。

3-3 結果

(1) 学級担任のUD化視点の向上

BL期前のpre期では2年担任（初任者）は全体的に自己評価が低く（1.2～1.6）、3年担任（3年次）は全体的に自己評価が高かった（2.6～2.8）。授業改善修了後のpost期では、2年担任は「授業における指導法」が1.5から2.1と高くなった。3年担任は「学級環境」が2.6から3.1と高くなった。授業のUD化実施状況については実習生が授業観察した結果、2年担任は、特に「視覚化」「共有化」「個別の配慮」が大きく上がった。3年担任は、「動作化・作業化」「しかけ」が大きく上がった。

(2) 授業改善

ア 行動観察

1時間の授業における担任の行動観察の記録と児童の行動の記録を表2-1、支援が必要な児童4名の行動の記録を表2-2に示した。担任の行動観察の結果、2年生担任は「説明」「板書」「机間指導」の割合が減り、t検定の結果、「板書」が有意に減少し、3年生担任は、「説明」「板書」「机間指導」の割合が減り、t検定の結果、「説明」と「机間指導」が有意に減少した。2年生児童は、「書く」が有意に減少し、3年生は「書く」「考える」が有意に減少した。支援が必要な児童は、2年生4名は「聞く」「見る」「考える」「反応」の割合が大きくアップした。3年生は、4名中3名の「聞く」「見る」「考える」「反応」の割合が高くなった。

表2-1 1時間の授業において担任の4つの行動及び児童の7つの活動内容が占める割合（期間平均）(SD)
pre:200x+1年度5、6月 post:9、10月

2年担任				2年児童								
説明	発問	板書	机間指導	聞く	見る	書く	考える	反応	挙手	ペア・グループ活動		
BL期	.48(.14)	.28(.09)	.44(.17)	.29(.19)	BL期	.57(.12)	.50(.19)	.60(.14)	.37(.10)	.22(.07)	.17(.06)	.06(.09)
改善期	.41(.12)	.36(.13)	.26(.06)	.20(.06)	改善期	.57(.06)	.72(.09)	.35(.08)	.33(.08)	.16(.04)	.13(.05)	.05(.03)
t(11)	0.89	-1.18	2.52*	1.08	t(11)	0.00	-2.54	3.59*	0.84	1.90	1.39	0.03

3年担任				3年児童								
説明	発問	板書	机間指導	聞く	見る	書く	考える	反応	挙手	ペア・グループ活動		
BL期	.60(.15)	.39(.15)	.52(.13)	.32(.06)	BL期	.62(.11)	.67(.15)	.53(.09)	.57(.12)	.22(.17)	.15(.13)	.03(.07)
改善期	.24(.09)	.47(.10)	.48(.10)	.21(.05)	改善期	.56(.10)	.83(.12)	.40(.06)	.40(.05)	.21(.06)	.19(.07)	.08(.06)
t(11)	4.88*	-1.04	0.67	3.47*	t(11)	0.89	-2.01	2.69*	3.03	0.13	-0.62	-1.19

表2-2：1時間の授業において児童の6つの活動内容（表2-1児童の7つの活動）に対して支援が必要な児童の6つの行動が占める割合（期間平均）pre:200x+1年度5、6月 post:9、10月

2年生	A児		B児		C児		D児		3年生	A児		B児		C児		D児	
	BL	授業改善	BL	授業改善	BL	授業改善	BL	授業改善		BL	授業改善	BL	授業改善	BL	授業改善	BL	授業改善
聞く	.43	.84	.15	.73	.16	.71	.13	.60	聞く	.61	.95	.56	.69	.51	.83	.48	.85
見る	.46	.93	.23	.79	.35	.80	.20	.67	見る	.64	.96	.54	.59	.56	.88	.55	.88
書く	.54	1.0	.36	.95	.33	.85	.36	.74	書く	.55	1.0	.35	.47	.55	.99	.48	1.03
考える	.13	.73	.09	.72	.03	.45	.13	.61	考える	.23	.71	.12	.28	.22	.58	.17	.65
反応	.07	.38	.06	.37	.03	.37	.09	.42	反応	.00	.34	.00	.13	.00	.26	.00	.26
挙手	.11	.31	.04	.18	.03	.27	.03	.05	挙手	.24	.41	.03	.10	.07	.18	.09	.27

イ 練習問題の変化

学級全体と支援が必要な児童の練習問題の正答率の結果（図2-1）から、両学年とも正答率は高く

なり、2年生の学級全体の正答率はBL期よりも改善期の方が有意に高かった ($t(48) = -2.25, p < .05$)。また3年生の学級全体の正答率については有意傾向が見られた ($t(44) = -1.79, p < .1$)。支援が必要な児童の結果は、2年生はA児以外の正答率が高くなり、3年生はA児、B児の正答率が高くなった。特に2年生B児の正答率に有意な差が見られた。 ($t(12) = -2.76, p < .05$)。特に学力検査中位層の児童に対して効果が見られた。

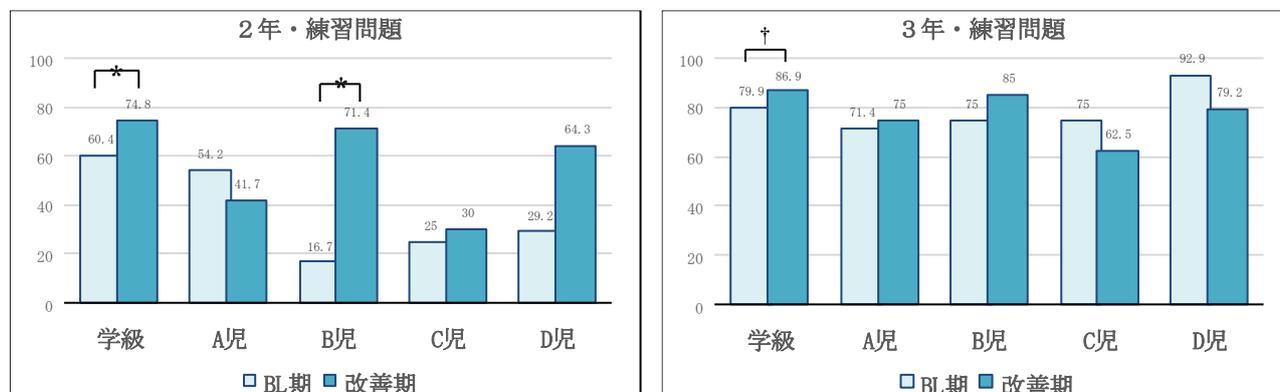


図 2-1 授業内容の理解度：学級全体と支援が必要な児童の練習問題の正答率

3-4 考察

(1) 学級担任のUD化視点の向上

2年生担任のUD化視点の自己評価は、「授業における指導法」が高くなったことは、UD化に基づいた授業づくりに取り組んだ成果だといえる。3年担任については、継続した取り組みをするのが難しい「学級環境」の評価が高くなっていることから十分に意識化し取り組まれたことがわかった。また、三つの領域の得点が3点に近いことから「包み込むモデル」によるUD化の項目をほぼ実施していると考えられ、UD化の視点がかかなり向上したと言える。BL期の授業UD化実施状況と行動観察から、児童の行動の「聞く」「見る」「書く」の割合が高くなっていた要因は担任の行動の「説明」の割合が高いことと、2年担任は「発問の焦点化」「共有化」、3年担任は「しかけ」「動作化・作業化」の授業UD化の実施率が低かったことが関係していると考えた。そこで、改善期では支援が必要な児童も「考えなくなる授業」と「動きのある授業」を目指すために、授業UD化の14の項目を意識した授業案を担任と実習生で作成した。結果、2年担任は特に「視覚化」「共有化」「個別の配慮」が大きく上がり、3年担任は「動作化・作業化」「しかけ」が大きく上がったと考えられる。

(2) 授業改善

ア 行動観察

BL期では、両学年とも担任（授業者）の発話数の多さによって児童の「聞く」「見る」時間が長かったこと、反応や挙手の活動が少なかった。このことは授業が児童にとって受動的だったと考えられた。また授業者の説明や発問の焦点化が不十分だったため、支援が必要な児童の考える時間が少なく、理解につながらなかったことが考えられた。そこで、授業改善の介入期では、支援が必要な児童も考えなくなる学習課題の設定、学習課題の焦点化、発問の焦点化、しかけを入れた動きのある授業形態を目指した。2年生担任の行動の「板書」に有意差が見られたのは板書やノートテイクの精選を行い、書くことが苦手な支援が必要な児童も他の児童と同じように活動できる工夫も取り入れたことによるものであると考えられる。3年生の担任の行動の「説明」と「机間指導」に有意差が見られたのは、BL期における担任の発話数の多さを改善するため、説明が長くならないように「課題の焦点化」や「発問の焦点化」に取り組んだことによるものと考えられる。「机間指導」については、児童全員への肯定的評価と児童の問題解決の進行度の把握をすることを目的として行ったためであると考えられる。あまり変化が見られなかった児童1名については、学習面の課題よりも情緒面の課題が考えられる。今

後は情緒面のアプローチが必要になる。支援が必要な児童の行動の結果からは、BL期と比べて改善期は授業への参加率が高くなっていること、また、「考える」割合が高くなっていることから支援が必要な児童も考えたい授業が展開されていたと考えられる。

イ 練習問題の実施

両学年とも学級の平均正答率が上がった。これは、UD化された授業を実施した成果だといえる。特に2年生B児は平均正答率が大きくアップした。B児はBL期では担任の指示を聞いて自分から行動することが少なく、担任からの声かけがないと活動に参加できなかった。改善期では、UD化された授業形態である「動作化」や「選択肢」などの工夫を取り入れたことにより、B児が授業に参加しやすくなったこと、また課題や発問の焦点化をしたことにより思考場面で何をすべきかわかりやすかったのではないかと考える。

4. 総合考察：成果と今後の課題

研究Ⅰでは、学級担任のUD化の視点や学級及び児童個々の実態把握から改善点を見出し、具体的な支援方法とその効果の検証を行った結果、支援が必要な児童の学習態度にプラスの変容が見られるようになった。このような変容が見られるようになった要因は、学級担任が「包み込むモデル」のチェックリストを参考に指導改善を行ったり、学級や個々の実態把握から多面的に捉えることができるようになったりなど、指導者側の意識改革が児童の変容に繋がったと考えられる。研究Ⅱでは、UD化に基づいた授業づくりにより、担任（授業者）の授業内の行動が変化することで支援が必要な児童の授業への参加が促進された。支援が必要な児童の6つの行動観察の割合がBL期には5割に満たなかったが、改善期には大きくアップし、中でも「聞く」「見る」「書く」は9割以上に達した児童もいた。特に2年生児童1名については、1年生のMIM-PMの結果では3rdステージに位置し、読み書きに課題が見られ学習に対して消極的だったが、UD化された授業では、他の児童と同じように活動することができ、自主的に活動する姿が見られ、練習問題の正答率も高くなった。また、学級全体の練習問題の正答率が高くなったことから、UD化に基づいた授業づくりが「参加」「活動」「理解」できる授業であると考えられる。特に、学力検査中位層の児童に対して効果が見られた。一方で、支援が必要な児童の理解度は練習問題の正答率の結果から効果は大きくなかった。効果が見られなかった児童については個別的な指導の必要性があるため、つまずきの原因を捉え、個に応じた支援を早期に実施する必要がある。以上のことから、通常学級における支援が必要な児童への効果的な支援方法の構築には、①学級担任や学級全体の児童、支援が必要な児童の実態把握をした上で、実態に応じた支援方法を考え実施すること、②わかりやすい指導・授業づくりを行うことの2つが必要であると考えられる。本研究で支援が必要な児童の実態把握だけでなく、学級担任のUDの実践状況や学級全体の実態も把握し、その上で支援方法を考えることが効果的な支援に繋がることがわかった。また、学級担任のUD化の視点の向上や、UD化された授業は支援が必要な児童の授業への参加率を上げ、学級全体の学習の理解度を上げることがわかった。また、学習効果が低い児童を早期に見つけ出すこともできることがわかった。今後の課題は、「個に特化した指導」である。授業への参加率は高くなったが、理解まで十分に至っていない児童もいる。理解に繋がるための「個に特化した指導」を今後実践していく必要がある。

【引用・参考文献】

- ・高知県教育委員会（2021）。「令和3年度 高知県の特別支援教育資料」「第3期 高知県教育振興基本計画 改訂版」
- ・東京都日野市 公立小中学校全教師・教育委員会 with 小貫悟（2019）. 通常学級での特別支援教育のスタンダード. 自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方.
- ・小貫悟 桂聖（2014）. 「授業のユニバーサルデザイン入門 どの子ども楽しくわかる・できる授業の作り方」『東洋館出版社』.

- ・京極澄子(2018). 「主体的・対話的で深い学び」の実現に対する「授業のUD化」の有効性と課題『明星大学発達支援研究センター紀要』. No. 3、pp. 67-81.