

# 通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある

## 児童生徒に対する支援の在り方

— 「個」への支援を生かした、学び合う「学級集団」づくり—

特別支援教育研究会議

伊藤 琢也<sup>1</sup>

小久保 裕之<sup>2</sup>

中村 由記子<sup>3</sup>

西川 友子<sup>4</sup>

### 要 約

児童生徒の支援について考える時に、困り感を抱える「個」への支援を生かしていく一方で、特別な教育的ニーズのある児童生徒を受容する「学級集団」について考えていくことも大切である。本研究では、困り感を抱える児童生徒に寄り添う視点として、「わからない」といえる授業づくりについて検討した。次に、一人一人の認知の特性に合わせた学び方の多様性を「学習のユニバーサルデザイン」で授業の再構成をおこなった。さらに、児童生徒がかかわりながら聴き合い、学び合う「協同的な学習」を授業に取り入れていくことで、学習課題を通じて児童生徒同士がつながり、互いに認め合い支え合っていく、学び合う集団をはぐくんでいくことの効果を検証した。

検証の場を小学校6年の算数と中学校1年の数学の授業に設定し、以下の手続きで研究を進めた。1) 学級集団の実態を把握 2) 支援が必要と思われる児童生徒の見立て 3) 「わからない」といえる授業づくりの視点と「学習のユニバーサルデザイン」による授業の再構成 4) 「協同的な学習」でかかわり合いながら学ぶことの喜びを通して、成功体験の積み重ね 5) 学級集団や支援が必要と思われる児童生徒の見立てを修正して授業を再構成

これらの検証の結果、学習活動の主体的な参加、学習課題の達成と成就感の獲得、学級集団の凝集性やスキルの向上などの結果がもたらされることが明らかになった。

キーワード: 共生社会、「わからない」といえる授業、学習のユニバーサルデザイン、協同的な学習

### 目 次

I 主題設定の理由	126	5 研究の実際	132
1 研究の背景	126	[研究1 小学校]	132
2 特別支援教育の現状	126	[研究2 中学校]	135
3 研究の目的	126	6 研究の結果及び考察	137
4 特別支援教育の本質	127	III 研究のまとめ	142
II 研究の内容	127	1 研究から見えてきたこと	142
1 研究の仮説	127	(1) 仮説の検証	142
2 研究の手順	127	(2) 「わからない」といえる授業づくり	142
3 学級及び児童生徒の実態把握	127	(3) 学習のユニバーサルデザインを通じて	142
4 学び合う「学級集団」づくり	128	(4) 協同的な学習を通じて	143
(1) 「わからない」といえる授業づくり	128	「安心できる依存関係」をはぐくむ	143
(2) 学習のユニバーサルデザイン	129	2 今後の課題	143
(3) 協同的な学習	130	(1) 自分だけ違っていても大丈夫	143
(4) 子どもたちに寄り添う		(2) 教師の役割と評価の在り方	143
授業づくりのチェックリスト	131	(3) チームで行う	143
(5) 3つの視点及び手立てを		「学級づくり」「授業づくり」	143
取り入れた指導案づくり	131	参考文献	144
		指導助言者	144
		研究協力者	144

<sup>1</sup>川崎市立南菅中学校教諭（長期研究員）

<sup>2</sup>川崎市立金程小学校総括教諭（研究員）

<sup>3</sup>川崎市立東生田小学校教諭（研究員）

<sup>4</sup>川崎市立生田中学校教諭（研究員）

# I 主題設定の理由

## 1 研究の背景

第 61 回国連総会において採択された「障害者権利条約」<sup>1)</sup>第 24 条 1 では、「締約国は、障害者を包容する教育制度(an inclusive education system)及び生涯学習を確保する」と定義している。このインクルーシブ教育<sup>2)</sup>を実施することは、当該国の状況に応じて、様々な障害を抱える幼児児童生徒への指導に対して、すべての教育関係機関が責任を負うことを示している。また、同条約前文において、障害とは、「障害者と障害者に対する態度及び環境による障壁との間の相互作用」であるとして、障害についての概念を改めて定義した。この概念を学校に置き換えてみると、

「障害とは、何らかの障害のある児童生徒に対する態度及び学校環境による障壁との間の相互作用であって、障害のある児童生徒が周りの児童生徒と学校生活に参加することを妨げるものによって生じること。」

と解釈することができる。つまり、障害そのものが困り感ではなく、それらの特別な教育的ニーズ(以下 教育的ニーズ)を受容できない学校や個人との相互作用であって、同等に学校生活に参加することを困難にするものであるといえる。これらの障壁との間の相互作用によって生じる困り感を取り除く、もしくは軽減していくことは、共に育ち、共に学ぶ「共生社会」の実現につながる。これからの特別支援教育の将来的なビジョンは、共生社会を学校に実現していくことである。

## 2 特別支援教育の現状

通常の学級での教育的ニーズのある児童生徒への支援形態は、個別の指導が中心である。しかし、授業への参加は、依然として受動的な傾向にある。学級担任や教科担任による一斉指導の中では、周りの児童生徒とかかわりながら学習する場面は少なく、達成感や成就感を感じる事が難しい。また、思春期前期をむかえる小学校高学年代から中学校年代頃まで、アイデンティティの形成における「集団同一性」という発達課題に位置し、「みんなと同じことで安心」という指向が強い。その結果、在籍する学級から離れ、特設の場での個別の指導や、授業の中で個別の配慮指導をすることでかえって、児童生徒の自尊感情を低下させてしまうことも少なくない。

特別支援教育としてできることは、個別の指導だけではない。教育的ニーズのある児童生徒も学級の一員であるという認識の中で、学級づくりや授業づくりの在り方を再検討していく必要がある。

これらのことから本研究では、通常の学級に在籍する教育的ニーズのある児童生徒に対する支援を学級集団の一員としての学級及び授業支援の在り方を探っていくことを研究主題に設定した。

### 研究主題

通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する支援の在り方

## 3 研究の目的

これまで、教育的ニーズに応じた授業中の支援は、「個別の指導計画」に基づいて、個別の支援を工夫してきた。しかし、それらの支援の多くは、児童生徒の困り感やつまづきが大きくなってから行う「対処型の支援」<sup>3)</sup>が中心であった。

<sup>1)</sup>「障害者権利条約」(Convention on the Rights of Persons with Disabilities)は、21 世紀では初の国際人権法に基づく人権条約である。2006 年 12 月 13 日に第 61 回国連総会において採択された。日本は、2007 年 9 月 28 日に署名した。「外務省 HP 障害者の権利に関する条約和文テキスト(仮訳文)[http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/shomei\\_32b.html](http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/shomei_32b.html) (2010 年 9 月 1 日)

<sup>2)</sup>インクルーシブ教育とは、inclusive「包含する、含まれる」の意味であり、様々な子どもたちと、共に生き、共に学ぶという教育の在り方を示す。困り感を抱える子ども、日本語を母国語としない子ども、様々な文化や環境のすべてを包み込み、共に育ち、共に学ぶ教育環境である。

<sup>3)</sup>平成 20・21 年度武蔵野市教育委員会教育課題研究開発校 武蔵野市立千川小学校「通常の学級における特別支援教育の視点を生かした教科指導の充実～国語科の指導を通して～ 対処型の支援と対応型の支援はどう違うのか」2009 年 <http://www.musashino-city.ed.jp/~gakkou012/kenkyu/091106kaisai.pdf> (2010 年 9 月 1 日)

今後の特別支援教育では、障害の有無にかかわらず多様なニーズを積極的に取り入れた「対応型の支援」を展開していくことが必要である。つまり、学級の中で支援が必要な児童生徒を念頭に置きながら、誰もが「わかりやすい」授業づくりと誰もが「安心できる」学級づくりを同時に考えていくことが求められている(図1)。

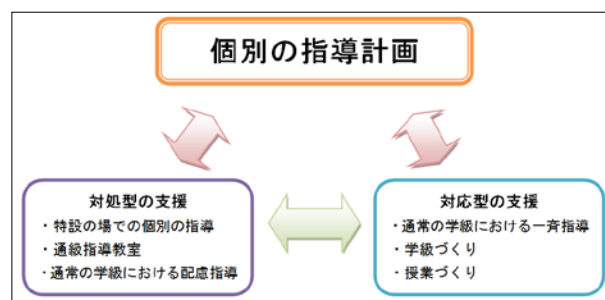


図1 「対応型の支援」と「対応型の支援」  
(本研究会議作成)

#### 4 特別支援教育の本質

教師が、悩んでいる児童生徒に寄り添い、困り感を抱えている児童生徒に「大丈夫ですか」と声をかけることだけが支援ではない。困り感を抱えている児童生徒が学んでいく中で、児童生徒同士とのつながりを広げることも支援の大きな柱の一つである。つながっていくことで、学びが深くなり、互いに認め合うこと、その経験を積み重ねることによって学級が安心できる居場所になること、それが特別支援教育の本質である。

これらの理由から、これまで行われてきた個別の支援を生かした学級集団での支援を具体化し、教育的ニーズのある児童生徒を包括する「集団づくり」による「個」への変化を検証していく研究副主題を設定した。

**研究副主題**  
「個」への支援を生かした、学び合う「学級集団」づくり

検証の場を、[研究1 小学校][研究2 中学校]として検証を進めた。検証授業は、算数・数学の授業で行う。算数・数学の「学習内容の構造や系統性がわかりやすいこと」「繰り返しの学習が可能なこと」「つまずきの要因や手立てが見えやすいこと」という特質を生かした。

## II 研究の内容

### 1 研究の仮説

**研究仮説1**  
「わからない」といえる雰囲気をつくり、学習のユニバーサルデザインや協同的な学習により、児童生徒が自信をもって学習活動に取り組む姿勢や意欲を育てることで、学習課題を達成できる。

**研究仮説2**  
授業で児童生徒一人一人が自分の考えを伝え、互いに認め合う場面をつくることで、学級の凝集性が高まり、教育的ニーズのある児童生徒を含めた学級全体の自尊感情が向上する。

### 2 研究の手順

表1 研究の手順(本研究会議作成)

(1) 学級及び児童生徒の実態把握[研究1 小学校][研究2 中学校]  
①学級目標 ②学級担任の思い ③学級の様子と「かわさき共生\*共育プログラム」効果測定の結果 ④教育的ニーズが必要な児童生徒の様子(チェックリスト、学級担任、特別支援教育コーディネーターより聞き取り) ⑤「楽しく」「わかりやすい」授業のためのアンケートの実施

(2) 学び合う「学級集団」づくりの検討  
①「わからない」といえる授業づくり ②学習のユニバーサルデザイン ③協同的な学習 ④子どもたちに寄り添う授業づくりのチェックリストの実施 ⑤3つの視点及び手立てを取り入れた指導案づくり

(3) 研究の実際[研究1 小学校][研究2 中学校]  
①学級及び児童生徒の実態把握 ②研究員による授業観察 ③3つの視点及び手立てを取り入れた指導案づくり ④検証授業 ⑤算数・数学 授業振り返りシート ⑥教育的ニーズのある児童生徒の授業中の積極的参加行動 ⑦3つの視点からの考察

### 3 学級及び児童生徒の実態把握

学級担任や特別支援教育コーディネーターと相談しながら、学級及び児童生徒の実態把握をおこな

った。「かわさき共生\*共育プログラム」<sup>4)</sup>効果測定による学級集団のアセスメントやチェックリストによる教育的ニーズのある児童生徒のアセスメント<sup>5)</sup>を実施した。

## 4 学び合う「学級集団」づくり

### (1)「わからない」といえる授業づくり

#### ①授業のカウンセリングマインド

教師はしばしば、「みんなわかりましたか」「わからない人いますか」と児童生徒に問いかける。しかし、「ここがわからない」「これができない」といえるというのは、実はわかっているということで、本当にわからない児童生徒は、そう聞かれてもどこを質問してよいか、戸惑っているのではないだろうか(表2)。また、教師は、本時のねらいに即した「期待した答え」を順番になぞるような授業をおこなっていないだろうか。そのようなやりとりの陰に、つまずいていても「わからない」と言い出せない児童生徒が少なからずいるのではないかと考えられる。

教育的ニーズのある児童生徒は、これまでの成長過程で数々の「失敗経験」を重ねてきている。失敗や間違いを繰り返し、「わからないこと」「できない」ことで、自尊感情をもてずにいると考えられる。授業中の困り感と失敗経験への恐れが、学習への取組をより受動的にしていると考えられる。

また、「わからない」と言えないのは、教育的ニーズのある児童生徒だけではない。「わからない」といえる雰囲気や学級にはぐくむことは、つまずいている児童生徒にとってはもちろん、すべての児童生徒が質問しやすくなり、「わかりやすい授業」づくりの原点といえる。

これからは、「わかりやすい授業」や「安心できる学級」をめざしていくために、「できない」「わからない」と感じる児童生徒が孤立感や疎外感を感じないように、教師はすべての児童生徒に寄り添うカウンセリングマインドをもつことが必要である(表3)。

#### ②聴く姿勢と話す姿勢を一緒に育てていく

児童生徒が自分たちの言葉を使って、意思や考え方を伝え合う言語活動の充実が求められている。そのためには、学級づくりの中で互いの話を聴き合うことを習慣にすることが大切である。そこで、まず教師が児童生徒の身体的傾聴モデルとなることである。そして、「アイコンタクト」「身体的表現」などの非言語コミュニケーションのスキルから言語的コミュニケーションスキルを育てていくことで、心が通う聴き合いへと変わっていくのではないだろうか。

熊谷(2009)は、「話す子どもは、『聞き手を意識する』ようになり、聞く子どもは、『集中して』聞くようになる。」<sup>6)</sup>ことを述べている。つまり、コミュニケーション能力を育てるために、話すことと聴

表2 「わからない」ということ(本研究会議作成)

- |    |                          |
|----|--------------------------|
| ア) | 「わかからないところ」はわかるが、言えない    |
| イ) | 「どこがわからないか」も、わからない       |
| ウ) | みんなの前で、間違えたくない           |
| エ) | 恥ずかしい。目立ちたくない            |
| オ) | わかっているが、誰も発言しない中では発言しにくい |

表3 授業のカウンセリングマインドの例(本研究会議作成)

- |    |                                      |
|----|--------------------------------------|
| ア) | 教師はいつも「笑顔で」                          |
| イ) | 「わからないこと」への受容的、肯定的、共感的態度             |
| ウ) | 児童生徒の発言を、受容し共感しながら聴く(教師が身体的傾聴モデルとなる) |
| エ) | 肯定的な表現「～してはいけません」より「～しましょう」          |
| オ) | 児童生徒の考えやひらめきを価値づけする                  |
| カ) | 「できる」ことより、「わかろうとする」活動を褒める            |
| キ) | 注意の喚起、アイスブレイクやユーモア                   |

<sup>4)</sup>「かわさき共生\*共育プログラム」子どもたちのよりよい人間関係をめざして、川崎市教育委員会が独自に開発したプログラムである。平成22年度より、市内市立学校で実施されている。年間6時間を標準として様々なグループワークトレーニングを通して、「社会性」をはぐくむプログラムと標準化された効果測定を行い、学級経営や日常の指導の工夫・改善に生かしていく。

<sup>5)</sup>「ほんとうのわたしを見つけて Ver.2(認知・行動評価表)」(平成11年3月埼玉県立南教育センター)は、学校種別や生活年齢、担任制の違いに応じたチェックが可能である。この点を考慮して一部改編してアセスメントに利用した。

<sup>6)</sup>熊谷純『算数授業を変える教師の力—子どもたちが「わかった!」「できた!」を実感できる指導の秘訣』東洋館出版社 2009年 pp.60-96

くことを別々に考えるのではなく、話し手の伝えたい思いがあり、聴いてくれる人を意識することで、対話が成立するからである。つまり、話し手と聞き手を同時に育てていくのである。本研究では、授業を通じて、非言語コミュニケーションのスキルとして、以下のような指導を取り入れた。

話を聴いて、わかったら「うなずく」。わからなかったら、「首をかしげる」。

### ③「わからない」といえる発問の工夫

授業中の児童生徒の心理として、「わかりたい」「できるようになりたい」「聴いてみよう」という気持ちよりも、「恥ずかしい」「間違えたくない」という気持ちが先に立つことがある。また、わからなくてもその場をやり過ごす、わかったふりをして周りの児童生徒と同じことを繰り返すこともある。

教師が「わからない人いますか」と尋ねても、教師と生徒の信頼関係が深くないと、児童生徒はなかなか口を開かないのではないだろうか。教師は、児童生徒の心理的負担を軽減する雰囲気づくりをすることが大切である。熊谷(2009)は、「児童生徒に寄り添った発問の工夫」<sup>6)</sup>として、

ア)「今、先生に『説明してくれますか』と、言われたら困る人どのくらいいますか」  
イ)「こんなふうに考えた〇〇さんの気持ちがわかりますか」

という発問の工夫について述べている。このように、「わからない」といえる雰囲気をはぐくみ、つまりから学ぶ授業になれば、すべての児童生徒の学びを保証できるのではないだろうか。

## (2) 学習のユニバーサルデザイン

教育的ニーズの多様化により、すべての児童生徒が、一斉指導で教育を受けること(one-size-fits-all approach to education)は難しくなっている。近年、通常の学級における教育的ニーズのある児童生徒にとって必要な支援が、個別の配慮指導としてだけでなく、どの児童生徒にとっても便利な支援ととらえる学習のユニバーサルデザイン(Universal Design For Learning(UDL))の研究や実践が行われている。

ただし、学習のユニバーサルデザインは、周りの児童生徒が学習課題や指導方法を教育的ニーズのある児童生徒に合わせるものではない。大人でも子どもでも、認知の特性に得意不得意がある。すべての児童生徒が必要な視覚情報・聴覚情報等を自由に選択でき、課題や意欲をもって学習できるようにする。つまり、児童生徒が自分に合った学び方を必要に応じていつでも利用できるように、教師が授業の展開や指示・提示の仕方、学習活動の目標や手段を工夫することである。

表4 学習のユニバーサルデザインを取り入れた授業づくりの手立て

(Center of Applied Special Technology(CAST)『Universal Design For Learning(UDL) Guidelines Version 1.0. Wakefield, MA: Author.』(2008)を参考に本研究会議で作成)

I. Representation 多様な指示・提示方法の使用	II. Action and Expression 多様な表現方法の使用	III. Engagement 多様な参加方法の使用
①授業・板書・ノートの構造化 (パターン化) ②聴覚情報の可視化(ビジュアルに) ③視覚情報の言語化(バーバルに) ④課題の焦点化(シンプルに) ⑤情報の共有化(シェアして)	①口頭で話すこと ②文字や式などで書くこと ③図やグラフなどで書くこと ④絵などで描写すること ⑤身体的表現(表情、ジェスチャー、うなずく、首をかしげる等)	①考えや意見が必ず認められること ②必要な時に友達に依存できること ③一人・ペア・班・学級で参加 ④興味をひく学習課題 ⑤注意の喚起・集中の保持・気持ちの切りかえ ⑥スモールステップ

本研究では、学習のユニバーサルデザインを、金子(2007)「認知の弱さをつまずきに変えない手段」<sup>7)</sup>ととらえて、学び方の多様性を一斉指導に生かしていくこととした。また、学級及び児童生徒の実態把握からつまずきの背景を探り、学習のユニバーサルデザインの「指示・提示方法」「表現方法」「参加方法」の3つの理念から授業づくりの手立てを検討した(表4)。

<sup>7)</sup>金子晴恵 日本LD学会第18回大会 教育講演a「LD教育における授業のユニバーサルデザイン」2009年

### (3) 協同的な学習<sup>8)</sup>

#### ①子どもをつなぐ授業づくり

教師が教育的ニーズのある児童生徒への個別の配慮指導を行うことで、周りの児童生徒とのかかわりを遮ってしまうことは考えられないだろうか。周りの児童生徒からみれば、「あの子は、先生がみてるからかかわらなくてよい」という印象を与えてしまうこともあると思われる。

通常の学級で、学び方の多様性を一斉指導に生かしていくためには、「教師が何を教えるのか」という授業から、児童生徒が「何を(課題)」「どうやって(方法)」「どうすればよいのか(目標)」を学ぶ授業へと転換し、すべての児童生徒同士が互いの考えを聴き合う授業形態「協同的な学習」とすることで、学び方の多様性を認め合う関係が築けるのではないかと考えた。

「協同的な学習」における教師の役割は、個別の配慮指導よりも先に、児童生徒同士をつなげることとした。さらに、「わからないことがあったら、友達に聞こう」と、授業中の自然なつぶやきや聴き合いを積極的に認めていくようにした。そして、学級に、自然に聴き合い、学び合う学級風土をはぐくむことができるように、学級担任と相談しながら、キャッチフレーズや教師の思いとして適宜児童生徒に伝えていくようにした(表5)。

#### ②教師の役割

児童生徒同志が聴き合い、学び合う授業づくりの中で、活動場面に応じた教師の役割を明確にして、児童生徒をつなぎ、互いの考えを聴き合うように工夫した。

##### ア) コーディネーター的役割

自力思考・集団思考の活動では、教師は、児童生徒同士をつなぐ役割として、原則として個別の配慮指導は行わない。児童生徒の学習課題への取組状況を観察し、児童生徒の学習の進捗状況を言語化・可視化しながら提供し、学級全体で情報を共有する(表6)。

##### イ) ファシリテーター的役割

練り上げの活動では、教師が教示したり、まとめたりしない。児童生徒の言葉を引き出し、要約させたり、言い換えさせたり、補足させたりしながら、学習課題の解決の方略を示唆していく(表6)。

#### ③授業中の積極的参加行動<sup>9)</sup>


表5 協同的な学習のキャッチフレーズ  
(本研究会議作成)

「みんなのわ」  
わからなかったら、友達に聴こう  
困っていたら、わかりやすく教えよう  
わきあいあい  
みんなで、わかち合おう

表6 教師のコーディネーター的役割とファシリテーター的役割  
(熊谷(2009)を参考に、本研究会議作成)


ア) コーディネーター的役割 (一人一人の学び方を学級全体に伝える)

①児童生徒のひらめきや考えを価値づけし、可視化・言語化する



「おもしろい考え方をしていますよ！みなさん、〇〇さんに聴いてみてください。」

②つまづいている児童生徒の困り感を可視化・言語化する



「〇〇さんは、・・・で困っているみたいです。誰かヒントを教えてくださいかな。」

イ) ファシリテーター的役割 (児童生徒のひらめきや考えを引き出し、別の児童生徒につなげていく)


















①予想「〇〇さんの考えの続きが言えますか」  
②言い換え「〇〇さんの考えを自分の言葉で話してくれますか」  
③要約「〇〇さんの言いたかった事は何ですか」  
④共感「〇〇さんの考えのすばらしいところはどこですか」

<sup>8)</sup> 涌井恵(2006)は、「学習障害児の多くは、学習上の問題と共に仲間とのトラブルなど社会性の問題も有している。(中略)そこで、仲間との相互協力的な関係の組み込まれた協同学習によって、学業成績のみならず、仲間との相互交渉を促進し、学習障害児の社会的適応を改善するための支援プログラムである」と述べ、学習効果と社会性をはぐくむプログラムであるとしている。

<sup>9)</sup> 安藤史高 他(2008)「授業に対する動機付けが積極的参加行動に及ぼす影響—自己決定理論に基づいて—」教育心理学研究 第56巻第2号「積極的授業参加行動の下位尺度項目」を参考に、本研究会議で内容を検討し作成した。

本研究では、授業中の児童生徒の学びの活動主体を、「教材とのかかわり」「教師とのかかわり」「学級集団とのかかわり」「児童生徒とのかかわり」の4つの視点でとらえ(表7)、抽出した教育的ニーズのある児童生徒の一単元時間のかかわりについて分析した。離席、または着席しているが授業にかかわっていない状態を「かかわりなし」とし、①「教材・学習課題とのかかわり」を中心に、教師や学級集団、児童生徒とのかかわりと学習課題の達成との関係性を分析した。<sup>10)</sup>

表7 授業中の積極的参加行動の分析(本研究会議作成)

授業中の学びの活動主体	授業中の活動及び様子
かかわりなし 	・よそ見している・注意が散漫・寝ている・手遊びする・筆箱などをいじる ・他人にちょっかいを出す(かかわりなしと判断) など
① 教材・学習課題とのかかわり 児童生徒  → 教材 	・教科書やノートを用意する・教科書やノートを見る・教科書を読む・教科書に印をつける・ノートに書く・ワークシートをノートに貼る など
② 教師とのかかわり1 児童生徒  → 教師 	・教師の方を注目する・教師の話にうなづく・教師の話に相槌をうつ・「わからないので、教えて」と言う など
③ 教師とのかかわり2 教師  → 児童生徒 	・注意の喚起・児童生徒を見る・児童生徒に声をかける・助言する・質問する・褒める など
④ 集団とのかかわり1 児童生徒  → 集団 	・挙手する・考えを話す、発表する・わからないことを質問する など
⑤ 集団とのかかわり2 集団  → 児童生徒 	・注意の喚起をうける・児童生徒を見られる・児童生徒に声をかけられる・助言してもらい・質問される・褒められる など
⑥ 児童生徒とのかかわり1 児童生徒  → 児童生徒 	・声をかける・教える・「わからないので、教えて」と言う・褒める など
⑦ 児童生徒とのかかわり2 児童生徒  → 児童生徒 	・声をかけられる・わからないところを教えてもらう・「わからないので、教えて」と言われる・褒められる など
⑧ 児童生徒同士のかわり3 子ども  ⇄ 子ども 	・違いを見つける・同じを見つける・意見を交換する・共感する・感謝する・聴き合う・伝え合う・話し合う・学び合う など

#### (4) 子どもたちに寄り添う授業づくりのチェックリストの実施

児童生徒に寄り添う授業づくりができるように、セルフチェックリストを作成した。このリストを使用し、教師自身が授業改善へのめあてとなるように工夫した。3つの視点及び手だてを取り入れた項目を教師自身が確認することにより、指導の傾向についての特徴を把握し、授業改善の目安とした(図2)。

子どもたちに寄り添う授業づくりチェックリスト		氏名	記入日	年	月	日
項目	内容	実施	評価	必要度		
学習環境	①黒板(こは、授業と関係ないことは書いていない(貼っていない)					
見通し	①授業のはじめに、1時間の授業スケジュールと終了時間を提示している					
	②授業のはじめに、この授業の目標(ゴール)を示している					
	③1時間の授業を、5分～15分程度の活動で構成し、それぞれの活動の「何を(課題)」、「どうやって(方法)」、「どうすればよいのか(目標)」がはっきりしている					
学習活動	①本時の学習のねらいが、子どもにとってわかりやすいように工夫している					
	②「読む・書く・聞く・話し合う」活動のバランス					
	③基本的学習内容の確認・問題解決的活動・演習活動・反復活動等のバランス					
興味関心	①授業の導入や学習課題に、学ぶ楽しさを実感できる工夫をしている					
	②子どもたちから、学習課題への問い(動機)を引き出している					
子どもの理解	①一人ひとりの能力に応じて、子どもを肯定的に受け止め、適宜ほめるように心がけている					
	②明るい表情で、子どもたちに接している					

図2 子どもたちに寄り添うチェックリスト(本研究会議作成)

#### (5) 3つの視点及び手立てを取り入れた指導案づくり

3つの視点及び手立てを取り入れた指導案づくりについて検討した(表8)。検証授業では、学習のユニバーサルデザインの「Ⅰ 多様な指示・提示方法の使用」を取り入れた、構造化(パターン化)・可視化(ビジュアルに)・言語化(バーバルに)・焦点化(シンプルに)・共有化(シェアして)された授業展開・構成とした。そして、学習のユニバーサルデザイン「Ⅱ 多様な表現方法の使用」「Ⅲ 多様

<sup>10)</sup>分析方法は、固定カメラによりビデオ撮影した。時間サンプリング法を用い、授業開始2分後から終了時までの積極的参加行動(表7)の出現をチェックし、授業時間における積極的参加行動の割合を求める。行動の観察期間を等しいインターバルに分け、インターバルの終わりに標的行動が生じたか(+), 生じなかったか(-)を観察し、行動が生じたインターバルのパーセンテージで表す方法。時間のインターバルは2分とする。2名の観察者で観察を行い、共に積極的参加行動が見られると見解が一致した場面をカウントする。また得られたデータの信頼性は観察者間一致度の計算式、一致率÷サンプル総数×100=一致率(%)で検証することとする。一致率についての詳細は、後で述べる。

な参加方法の使用」を最大限に生かしていくために、一単元時間の授業の中心に協同的な学習を据えて、児童生徒の多様な表現方法や多様な参加方法を積極的に取り入れた授業を構成した。

一つ一つの学習活動では、児童生徒が「何を(課題)」、「どうやって(方法)」、「どうすればよいのか(目標)」を指示・提示していくことで、学習の見通しをもち、取り組みやすいものとした。

また、授業中の学習活動は、「聴く」「見る」「書く」「考える」「話し合う」「発表する」「ふりかえる」など、形態の異なる活動を5～10分で行うことで、注意集中が持続できるように工夫した。

授業の全体構成は、本市算数研究会の指導案を参考にして、①「導入」②「学習課題の提示」③「学習のめあてを引き出す」、④「自力思考～集団思考」、⑤「練り上げ」⑥「今日のふりかえり」の流れで、授業づくりをおこなった(表 12・18)。

表 8 指導案に取り入れた3つの視点及び手立て(本研究会議作成)

「わからない」といえる授業づくり	学習のユニバーサルデザイン	協同的な学習
<p>1. 授業のカウンセリングマインド</p> <p>①教師はいつも「笑顔で」 ②「わからないこと」への受容的、肯定的、共感的態度 ③児童生徒の発言を受容し共感しながら、傾聴する(教師が身体的傾聴のモデルとなる) ④肯定的な表現「～してはいけません」より「～しましょう」 ⑤ 児童生徒の考えやひらめきを価値づけする ⑥「できる」ことより、「わかろうとする」活動を褒める ⑦注意の喚起、アイスブレイクやユーモア</p> <p>2. 聴く姿勢と話す姿勢を一緒に育てていく</p> <p>「話を聴いて、わかったら「うなずく」。わからなかったら、首をかしげる。」</p> <p>3. 「わかったふり」から「わからない」といえる雰囲気づくり</p> <p>①「今、先生に『説明してくれますか』と、言われたら困る人どのくらいいますか」②「こんなふうに考えた〇〇さんの気持ちわかりますか」</p>	<p>1. 「多様な指示・提示方法の使用」</p> <p>①授業・板書・ノートの構造化 ②聴覚情報の可視化 ③視覚情報の言語化 ④課題の焦点化 ⑤情報の共有化</p> <p>2. 「多様な表現方法の使用」</p> <p>①口頭で話すこと ②文字や式などで書くこと ③図やグラフなどで書くこと ④絵などで描写すること ⑤身体的表現(表情、ジェスチャー、うなずく、首をかしげる)</p> <p>3. 「多様な参加方法の使用」</p> <p>①考えや意見が必ず認められること ②必要な時に友達に依存できる ③一人で・ペアで・班で・学級で ④興味をひく学習課題 ⑤注意の喚起・集中の保持・気持ちの切りかえ ⑥スモールステップで</p>	<p>1. 教師の思い</p> <p>「わからないことは、友達に聴こう」</p> <p>2. 場の設定</p> <p>①コの字型 ②前向き型 ③生活班</p> <p>3. 教師の役割</p> <p>①コーディネーター的役割 ②ファシリテーター的役割</p> <p>【学びの活動主体】</p> <p>①「教材とのかかわり」 ②「教師とのかかわり」 ③「児童生徒とのかかわり」 ④「学級集団とのかかわり」</p>

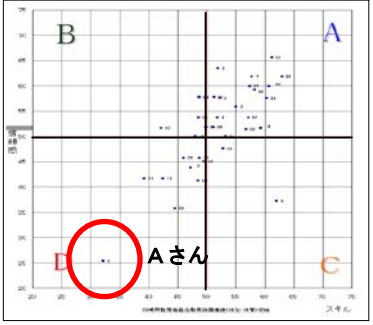
## 5 研究の実際

### 【研究1 小学校】 川崎市立小学校6年(35名)

(1) 学級及び児童の実態把握 ※課題となるエピソードに下線を記した。

ア)学級目標、イ)学級担任の思い、ウ)学級の様子と効果測定の結果、エ)教育的ニーズのある児童生徒の様子、オ)「楽しく」「わかりやすい」授業のためのアンケートの結果から実態把握を行った。

表 9 学級及び支援が必要と思われる児童の様子[研究1 小学校](本研究会議作成)

<p>ア) 学級目標「明るく 楽しく 元気よく」</p> <p>イ) 学級担任の思い (1)児童が自分の言葉で、思いや考えを発信できるような学級環境を整えたい。(2)友達の悩みも自分の悩みのように考え、解決していくような、みんなで支え合っていくクラスにしたい。(3)失敗を恐れず、どんなことにも挑戦していくようにしたい。(4)誰もが居場所のある学級にしたい。</p> <p>ウ) 学級の様子(6月)と「かわさき共生*共育プログラム」効果測定の結果</p> <p>全体的に男女仲よく、お互いをニックネームで呼び合い、明るく過ごしている。運動会でも、男女お互いの競技を応援する様子が見られる。また、お手伝い好きで進んで行動をする児童や、他の児童が困っていると進んで手を差し伸べてくれる児童が多い。係活動では、進んで取り組み、みんなを喜ばそうとする姿も見られる。しかし、相手の気持ちをあまり考えずに、冷たい言葉を発してしまうこともある。学習に関しては、自分で調べたり、考えたりすることがしっかりとできている。しかし、自分でしっかりとした考えがあるにもかかわらず、進んで発言することができない。</p> <p>「かわさき共生*共育プログラム」効果測定の結果から、スキル・信頼感とも高く、まとまりのある学級であると推測できる。一方、C群やD群に属している支援が必要な児童も見られる。(図3)</p> <p>エ) 教育的ニーズのある児童の様子(Aさん 男児)</p>	 <p>図3 「かわさき共生*共育プログラム」効果測定 (本研究会議作成)</p>
---	--



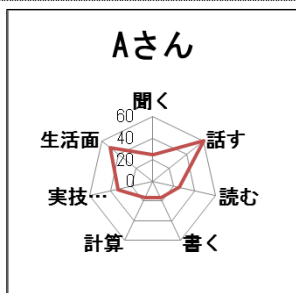


図4 Aさんアセスメント

担任との信頼関係は深くなってきた。学習面では、文章題は苦手だが計算は得意。授業中は、机の下に入り込んでしまうことが多い。最近、球技大会でクラスの仲間に認められて、自分からクラスの仲間とかかわるようになってきた。昼休みに自分から仲間に入れてもらい、ドロ警をして遊んでいる。Aさんとグループとを取り持ってくれる児童がいる。その児童がいない時は、担任のところに遊びに来る。クラスの中で声をかけてくれる児童も多い。自校献立の給食の時は、自由な班で食べるが、「一緒に食べよう」と声をかけてくれる児童がいる。声をかけてもらえると笑顔で嬉しそうにしているが、特別扱いを受けている気持ちや自信がもてないことなどから、素直に好意を受け取ることができず、担任と食事することが多い。何かきっかけを見つけて、周囲とのかかわりを自然にもてるようにしたい。「かわさき共生\*共有プログラム」効果測定の結果では、要支援群に位置している。(図3)

オ) 「楽しく」「わかりやすい」授業のためのアンケートの結果 ※質問内容は、研究1・2共通

質問1 算数・数学は、好きですか。

質問2 算数・数学の授業で、「楽しい」「わかりやすい」と思う時は、どんな時ですか(複数回答可)。

- 1 「時間を守る・話し方・聞き方・発言の順番など」ルールが守れている時 2 みんながていねいな(やさしい)言葉で話している時 3 授業中、けじめをもって参加している時 4 クラスの仲間と助け合い、思いやる時 5 自分のやり方や考え方に、自信がもてた時 6 話し合い、教え合う時 7 授業の内容に、興味ももてた時 8 授業の内容が、わかった時

質問3 算数・数学の授業で、「楽しくない」「難しい」と思う時は、どんな活動ですか。

- 1 発表すること 2 質問すること 3 書くこと 4 聴くこと 5 考えること

○算数・数学の授業で、先生に、質問や要望があったら自由に書いてみましょう(記述)

【結果・考察】

質問1 「好きではない」9%、「どちらかという好きではない」12%と、学級の約4分の1の児童が算数に苦手意識をもっていると考えられる。「大好き」13%、「どちらかという好き」28%と肯定的な児童は、41%であった。

質問2 「授業の内容がわかったとき」32%、「授業に興味ももてたとき」18%、「話し合ったり、教えあっているとき」17%、「自分のやり方や考え方に、自信ももてたとき」10%、「クラスの仲間と助け合ったり、思い合ったりするとき」12%

質問3 「考えること」32%、「発表すること」32%、「質問すること」15%

○児童からの質問や要望(記述)

・もっと楽しく授業したい(多数)・先生は、算数が好きですか。算数が好きになる方法を教えてください。・最近、塾に通っているから、いろいろな算数を出してください。・個別の指導をしてほしい(多数)。

## (2) 研究員による授業観察

6月に、研究員による授業観察を実施した。①「わからない」といえる授業づくり②「学習のユニバーサルデザイン」③「協同的な学習」の3つの視点から実態把握の考察を行った。学級及び児童生徒の実態把握と支援が必要と思われる児童生徒の把握、学習への取組などの情報の収集をした。

表10 研究員による授業観察 6月8日(火)[研究1 小学校](本研究会議作成)

【研究1 小学校 考察】

- ①「わからない」といえる授業づくり 一部の児童が挙手、発言、一斉授業の中での個別の配慮指導  
 ②学習のユニバーサルデザイン 教師の聴覚情報が多い、ワークシートを配布し、板書での書字を軽減  
 ③協同的な学習 教師と一部の児童との「発問・回答」で授業を構成、児童同士の対話はなかった

## (3) 3つの視点及び手立てを取り入れた授業づくり[研究1 小学校]

学級及び児童生徒の実態把握及び授業観察から、手立ての重点を検討した(表11・17)。

表11 手立ての重点[研究1 小学校](本研究会議作成)

「わからない」といえる授業づくり	学習のユニバーサルデザイン	協同的な学習
1. 授業のカウンセリングマインド	1. 「多様な指示・提示の使用」 2. 「多様な表現方法の使用」 3. 「多様な参加方法の使用」	1. 教師の思い 2. 場の設定 ①コの字型 ③生活班 3. 教師の役割

表12 小学校 指導事例[研究1 小学校](本研究会議作成)※表8 指導案に取り入れた3つの視点及び手立てを参照

学習活動	「わからない」といえる授業づくり	学習のユニバーサルデザイン	協同的な学習
1. あいさつ	・注意の喚起1-⑦	・注意の喚起3-⑤	・座席をコの字型にする2-①
2. 本時の学習活動の流れ(導入) ・諸連絡 ・前時の復習	・語りかけるように話す1-①~④	・授業の見通しをもつ1-① ・スモールステップ3-⑥	

3. 学習課題の提示 ・ワークシートの配布 ・赤いチョークで学習課題を枠取り		・興味をひく学習課題 3-④ ・学習課題を大きく提示・音読 1-②③ ・書字の軽減、ノートの構造化 1-①	【学びの活動主体】①
4. 学習のめあてを引き出す ・黄色のチョークで吹出し		・児童の言葉を引き出し、価値づけする 1-②、3-①	
5. 自力思考から生活班での集団思考	・注意の喚起、アイスブレイクやユーモア 1-⑦	・各班の学習の進捗状況を観察し、可視化・言語化・共有化する 1-②③⑤ ・活動時間を板書し、口頭で伝える 1-①⑤ ・得意な方法で表現できる 2-①から⑥ ・班の友達に聞く 3-①②	【学びの活動主体】③ ・座席を生活班にする 2-② ・わからないことは、友達に聴こう 1 ・教師のコーディネーター的役割として、児童同士をつなぐ 3-①
6. 集団思考(練り上げ) ・緑のチョークで吹出し	・「わからないこと」への受容的、肯定的、共感的態度 1-② ・児童の発言を受容し共感しながら、傾聴する 1-③ ・児童の考えやひらめきを価値づけする 1-⑤⑥	・画用紙やホワイトボードを活用し、考えや方略を可視化できる 2-①～⑥ ・児童の言葉を引き出し、価値づけする 3-①	【学びの活動主体】②④ ・教師のファシリテーター的役割として、一部の児童が全部発言せずに、多くの児童が発言できるように工夫する 3-②
7. 今日のふりかえり ・ふりかえりをノート記入	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> <p>( ) で考えると、( ) 解くことができる。</p> </div>	・本時の学習のねらいをまとめる 1-④⑤	
8. あいさつ・連絡		・気持ちの切りかえ 3-⑤	

「はやく ・かたんに ・せいかくに ・わかりやすく」で本時の学習を要約していく

#### (4) 検証授業[研究1 小学校]

表 13 検証授業の経緯[研究1 小学校]

① 9月9日(木) 単元「分数と整数のかけ算・わり算」 学習課題「お好み焼きを1枚作るのに、小麦粉を2/7kg使います。このお好み焼きを3枚作るには、小麦粉を何g必要でしょう。」 めあて「分数と整数のかけ算のやり方がわかる」	主な手立て・工夫 ・コの字型 ・わからなかったら、友達に聞こう！ ・書字の軽減、板書・ノートの構造化 ・授業の構造化、指示、提示の焦点化
考察 ①一部の児童の発表になってしまった(×) ②Aさんが、適応問題で発表する機会があり、成功体験が増えた(○)	
② 9月22日(水) 単元「単位量あたりの大きさ(速さ)」 学習課題「先生が3人で走りました。一番速いのは誰でしょう。」 めあて「一番速いのは、誰でしょうか。わかりやすい比べ方を考えよう」	主な手立て・工夫 ・興味をひく学習課題 ・各班に画用紙を配付
考察 ①Aさんとかかわりは生まれなかったが、同じ班の発表場面で画用紙を持つ発表の手伝いをした(△) ②班ごとに考え方を画用紙にきれいに書き上げようとしたため、発表に時間がかかってしまった(×)	
③ 10月22日(金) 単元「分数のかけ算」 学習課題「 $\frac{3}{4} \times \frac{2}{5} \times \frac{1}{3}$ を計算しよう。」(3口の分数のかけ算) めあて「より正確に解ける方法を考えよう」	主な手立て・工夫 ・各班にホワイトボードを配付 ・コの字型～4人班へ机を移動～黒板の前に座る ・「練り上げ」活動の工夫(情報の共有化・教師のファシリテーター的役割)
考察 ①ホワイトボードで、考え方をメモするようにした。また、意思表示のツールとして、算数タワーを使用した。意思表示が難しい児童には、他の児童とかかわりのツールとして役に立つ。一方で、こうしたツールによって、児童同士が言葉によって、かかわり、つながる場面が減ってしまうことも考えられる。(△) ②共有の場面で、児童同士のやり取りではなく、担任とのやり取りになってしまった。(×) ③Aさんと同じ班の児童が、声をかけ始めた。(○)	

#### (5) [研究1 小学校]の3つの視点からの考察

表 14 の3つの視点からの考察[研究1 小学校]

①「わからない」といえる授業づくり 「練り上げ」活動での場の設定が難しかった。「自力思考～集団思考」の活動場面で、学級全体を観察することを忘れてしまい、個別の配慮指導をおこなってしまうことがあった。児童をつなげるコーディネーター的役割をもっと意識したかった。(×)
②学習のユニバーサルデザイン 授業・板書・ノートは構造化され、授業に取り組みやすくなった。(○)
③協同的な学習 生活班でおこなったが、班のメンバー構成によって聴き合い、学び合うことが難しいこともあった。また、画用紙やホワイトボードを活用し、児童の考えた方略を伝える有効な手段であったが、児童はきれいに書き上げようとしたため、時間がかかってしまうこともあった。(△)

**[研究2 中学校] 川崎市立中学校1年(33名)**

**(1) 学級及び生徒の実態把握** ※課題となるエピソードに下線を記した。

表15 学級及び支援が必要と思われる生徒の様子[研究2 中学校](本研究会議作成)

<p>ア) 学級目標「Star～一人一人が輝くクラス～」</p>	
<p>イ) 学級担任の思い 色々な個性をもった生徒がいるので、お互いが認め合えるクラスになって欲しい。秋に体育祭と文化祭があるので、行事毎に学級全体が一つにまとまり、成長してほしい。</p>	
<p>ウ) 学級の様子(6月)と「かわさき共生*共育プログラム」効果測定の結果 「入学した当初の緊張した雰囲気はなく、学習活動にも意欲的に取り組む。中学校生活にも慣れてきて、ほとんどの生徒たちはとても落ち着いて学習に取り組んでいるが、落ち着きのない生徒も目立つようになってきた。周りの生徒と違う行動をしてしまう困り感を抱える生徒に、つい厳しい言い方をしてしまう生徒もいる。しかし、学級担任から「こういうふうに接してほしい」と話すと、素直にその生徒を一度受け入れてくれる思いやりのある生徒も少なくない。秋には体育祭があるので、学級全体で盛り上がる一方で、競技でつい熱くなってしまうことが心配である。困り感を抱える生徒に対して、「集中できない」「体の不器用さ」などを肯定的に受け止めてくれるようになってほしい。」 「かわさき共生*共育プログラム」効果測定の結果から、まとまりのある学級であると推測できるが、B群、C群やD群に属している支援が必要な生徒も見られる。要支援群に2名の生徒が位置している。(図5)</p>	

図5 「かわさき共生\*共育プログラム」効果測定 (本研究会議作成)

<p>エ) 教育的ニーズのある生徒の様子(Bさん 男子)</p>	<p>「教室からふらっといなくなることもある」と小学校から申し送りがあった。入学してからは、授業も学級活動もみんなと一緒に取り組むことが増えてきた。しかし、学校生活が落ち着き始めた6月頃から、やや不安定になり教室を出て行くことも増えてきた。教室を出て行ってしまう理由としては、<u>自信をなくしていると思われる</u>。理由を聞くと「クラスの仲間に〇〇と言われて、もう自分はいらないと感じた。」と言う。よく事情を聞くと、「クラスの生徒は、<u>肯定的に〇〇と言ったのだけれど、Bさんは否定的に受け取ってしまった。</u>」ということが多く、周りの生徒は、積極的に様々な活動に参加できるようになっている。一方で、学校行事などでBさんに対して、「早くしろよ!」「ちゃんとやれよ!」と言ってしまふ場面が増えてきた。「かわさき共生*共育プログラム」効果測定の結果では、<u>要支援群に位置している</u>。(図5)</p>
----------------------------------	---

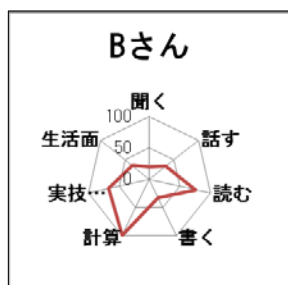


図6 Bさんアセスメント

<p>オ) 「楽しく」「わかりやすい」授業のためのアンケート ※質問内容は、研究1・2共通(表9 オ))</p> <p><b>【結果・考察】</b>          質問1「好きではない」7%、「どちらかという好きではない」18%と、学級の約4分の1の生徒が数学に苦手意識をもっていると考えられる。「大好き」11%、「どちらかという好き」32%と肯定的な児童は、43%であった。          質問2「授業の内容がわかったとき」31%、「授業に興味をもてたとき」18%、「話し合ったり、教え合っているとき」15%、「自分のやり方や考え方に、自信がもてたとき」17%、「クラスの仲間と助け合ったり、思い合ったりするとき」12%と、中学校の生徒の方が、小学校に較べて自分の考えに自信をもちたいと考えている。          質問3「考えること」27%、「発表すること」34%、「書くこと」21%で、間違えたくないことや人前で話すことへの抵抗感も見られる。また、中学校では、授業中の板書が増えることも楽しくないと感じられている。  <b>○生徒からの質問や要望(記述)</b>          ・授業の進むスピードが速くて、わからない。          ・わからない時にあてられると、どうすればよいかわからないし、その時ドキドキする(多数)。          ・わからないのに、発表するのは恥ずかしい(多数)。          ・個別指導をしてほしい(多数)。</p>
---

**(2) 研究員による授業観察**

表16 研究員による授業観察 6月30日(水)[研究2 中学校](本研究会議作成)

<p>①「わからない」といえる授業づくり 一部の生徒が挙手、発言、T2による個別の配慮指導          ②学習のユニバーサルデザイン 教師の聴覚情報が多い、板書が多い、聴きながら書く作業、進度が速い          ③協同的な学習 教師と一部の生徒との「発問・回答」で授業を構成、生徒同士の対話はなかった</p>
--

**(3) 3つの視点及び手立てを取り入れた授業づくり**

表17 手立ての重点[研究2 中学校](本研究会議作成)

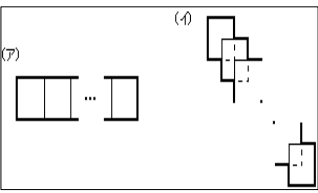
「わからない」といえる授業づくり	学習のユニバーサルデザイン	協同的な学習
2. 聴く姿勢と話す姿勢を一緒に育てていく 3. 「わかったふり」から「わからない」といえる雰囲気づくり	1. 「多様な指示・提示の使用」 2. 「多様な表現方法の使用」 3. 「多様な参加方法の使用」	1. 教師の思い 2. 場の設定 ②前向き型 3. 教師の役割

表 18 中学校 指導案例 [研究 2 中学校] (本研究会議作成) ※表 8 指導案に取り入れた 3 つの視点及び手立て参照

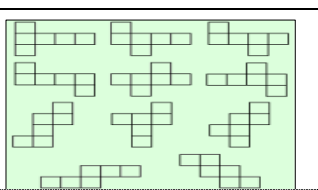
学習活動	「わからない」といえる授業づくり	学習のユニバーサルデザイン	協同的な学習
1. あいさつ		・注意の喚起 3-⑤	・座席は前向き型 2-②
2. 本時の学習活動の流れ(導入) ・諸連絡 ・前時の復習	・リラックスした雰囲気 1-①	・授業の見通しをもつ 1-①	
3. 学習課題の提示 ・ワークシートの配布		・学習課題の焦点化 1-④ ・教材の視覚化 1-②③	【学びの活動主体】①
4. 学習のめあてを引き出す	・「できる」ことより、「わかろうとする」活動を褒める 1-⑥	・生徒の言葉を引き出し、価値づけする 1-②、3-①	
5. 自力思考から学級での集団思考	・「わからないこと」への受容的、肯定的、共感的態度	・各班の学習の進捗状況を観察し、可視化・言語化・共有化する 1-②③⑤ ・活動時間を板書きし、口頭で伝える 1-①⑤ ・得意な方法で表現できる 2-①から⑥ ・学級の友達に自由に聞く、教える 3-①② ・自分の学習ペースや参加方法を選択できる 3-③⑥	【学びの活動主体】③ ・つぶやきやささやきを大切に 1-③ ・答えを教えるのではなく、わかるようなヒントを伝えていく 1-①③ ・教師のコーディネーター的役割 3-②
6. 集団思考(練り上げ)	・「わからないこと」への受容的、肯定的、共感的態度 1-② ・生徒の発言を受容し共感しながら、傾聴する 1-③ ・生徒の考えやひらめきを価値づけする 1-⑤⑥	・黒板を開放する 2-①から④	【学びの活動主体】②④ ・教師のファシリテーター的役割として、一部の生徒が全部発言せずに、多くの生徒が発言できるように工夫する 3-②
7. 今日のふりかえり ・ふりかえりシートの配布・回収		・本時の学習のねらいをまとめる 1-④⑤ ・いろいろな考え方や解き方のよさに気づく 3-①	
8. あいさつ・連絡		・気持ちの切りかえ 3-⑤	

(4) 検証授業

表 19 検証授業の経緯 [研究 2 中学校] (本研究会議作成)

<p>① 9月27日(月) 単元「方程式(導入)」 学習課題<sup>1)</sup>「周囲の長さが40cmになるとき、(ア)、(イ)それぞれの色紙は何枚ですか。いろいろなやり方で、クラス全員が説明できる。」 めあて「周囲の長さが40cmになるとき、(ア)、(イ)それぞれの色紙は何枚ですか。いろいろなやり方で、クラス全員が説明できるようにしましょう。」</p>		<p>主な手立て・工夫 ・前向きの座席配列 ・わからなかったら、友達に聞こう！ ・みんなが、わかるように ・書字の軽減、視覚的教材と具体的操作 ・授業の構造化、指示、提示の焦点化 ・興味をひく学習課題</p>
<p>考察 ①生徒は、聴き合う学習に戸惑いながらも、予想以上に自由に動いて、わからないことは聴き合い、意見を伝えていた(○) ②Bさんへのかかわりは生まれなかった(×) ③多くの生徒が集中して取り組み、私語が目立たなくなった(○)</p>		
<p>② 11月8日(月) 単元「方程式の文章題(復習)」 学習課題「ある学校の1年生148人が調べ学習のため、パソコン室と図書室を利用することになりました。パソコン室の定員は40人、図書室の定員は120人なので、利用前に希望をとったところ、図書室を希望する人数はパソコン室を希望する人数の2倍より7人多かったです。パソコン室と図書室を希望した人数をそれぞれ求めなさい。また、最低何人移動しなければならぬかを答えなさい。」 めあて「求めたい数をxとする」</p>		<p>主な手立て・工夫 ・文章題を音読 ・学習課題を黒板に大きく掲示 ・学習課題のワークシートを配付 ・教師のコーディネーター的役割</p>
<p>考察 ①やさしい課題ではなかったが、よく取り組んでいた(○) ②聴き合いは、よりわかりやすく、より丁寧に伝え合おうという工夫が見られた(○) ③わからなかった生徒がわかるようになり、Bさんに教えてくれていた(○)</p>		

<sup>1)</sup>「達成感と充実感を味わう課題学習」名古屋市立山田東中学校 平林俊幸 新興出版社啓林館 HP を参考にした。  
[www.shinko-keirin.co.jp/j-kadaimath/0209/index.htm](http://www.shinko-keirin.co.jp/j-kadaimath/0209/index.htm) (2010年9月1日)

<p>③ 12月6日(月) 単元「空間図形」 学習課題<sup>12)</sup>「立方体の展開図を考えよう」 めあて「立方体の確認・・・どんな形か、 何面か」</p>		<p>主な手立て・工夫 ・わかりやすく伝えよう ・視覚教材・具 体物の提示 ・教師のコーディネーター的 役割 ・教師のファシリテーター的役割</p>
<p><b>考察</b> ①自力思考で考えた展開図を、自分の言葉で説明するのはやや難しかった。しかし、自分で描いた展開図を見せなくて、着目点などを言葉で表現しようと工夫が見られた(○) ②Bさんに3人の生徒が、丁寧に教える姿が見られた。そのため、Bさんの授業の参加行動が増えた。とても表情が明るかった(○)</p>		

## (5) [研究2 中学校]の3つの視点からの考察

表20 3つの視点からの考察 [研究2 中学校] (本研究会議作成)

<p>①「わからない」といえる授業づくり 生徒に「全員がわかるような授業をしたい」ということを絶えず伝えていった。その結果、学級の全員が協力し合い、聴き合い、学び合う姿が育まれた。(○)</p>
<p>②学習のユニバーサルデザイン 授業を構造化したため、取り組みやすくなった。(○)また、視覚教材を用いたため、イメージをもちにくい生徒も学習課題を把握しやすくなった。(○)</p>
<p>③協同的な学習 生徒が予想以上に主体的に行動したため生徒同士はつながったが、生徒の意見を引き出し、学びをより深めていくために、教師がコーディネーター的役割とファシリテーター的役割をもっと意識していく必要があった。(×)</p>

## 6 研究の結果及び考察

### (1) 算数・数学 授業振り返りシートの実施

算数・数学の検証授業後に、児童生徒に授業の振り返りをおこなった。仮説1・2への到達度やスキルの向上を見とれるように、「かわさき共生\*共育プログラム効果測定」をもとに質問紙を作成した(表21)。

表21 算数・数学 授業振り返りシート(本研究会議作成)

質問	分類		項目・内容
質問1 やくそくを守って、勉強できましたか	A 自己の成長	社会性 スキル	①解決スキル 相手とのかかわりや人間関係を作り上げていく
質問2 自分が伝えたいことを、わかりやすく伝えることができましたか			②言語的スキル あいさつ、感謝、謝罪、意見の尊重、意見をつなげる
質問3 けじめをもって参加できましたか			③感情統制スキル 感情のコントロール
質問4 クラスの仲間と助け合ったり、思いやりできましたか	B 友達 仲間づくり	所属感 凝集性	④気遣い・サポートスキル 認め合う、支え合う、思いやり
質問5 聴き合い、学び合う学習では、クラスの仲間を助け、頼りにすることができましたか(記述含)			⑤他者理解 友人や他者に対する信頼感、クラスのまとまり
質問6 自分のやり方や考え方に、自信がもてましたか	C 授業参加・ 理解	知識 技能 表現	⑥自己理解 自尊感情
質問7 今日の授業は、興味をもって勉強することができましたか			⑦興味・関心 学習課題に関する興味・関心・意欲
質問8 今日の授業は、わかりましたか(記述含)			⑧知識・理解 学習課題への理解

### (2) 算数・数学 授業振り返りシート結果及び考察

#### ①算数・数学 授業振り返りシート結果

[研究1 小学校][研究2 中学校]で、それぞれ検証授業後に振り返りシートを実施した。単元ごとの学習課題の取り組みやすさなどもあるが、良好な回答を得ることができた。

質問7「今日の授業は、興味をもって勉強することができましたか」、質問8「今日の授業はわかりましたか」の項目では、5「よくできた」4「どちらかというときできた」と7～9割の児童生徒が回答している。

この結果から、教育的ニーズのある児童生徒を含むすべての児童生徒の一単元時間における興味・関心の高まりや学習課題の達成がみられたと考えられる(図7・8)。

<sup>12)</sup>「数学切り抜き帳 ペンソリノから展開図へ」花園学園大学教授 岩井齊良 新興出版社啓林館 HP を参考にした。  
<http://www.shinko-keirin.co.jp/kosu/mathematics/kirinuki/kirinuki24.html> (2010年12月1日)

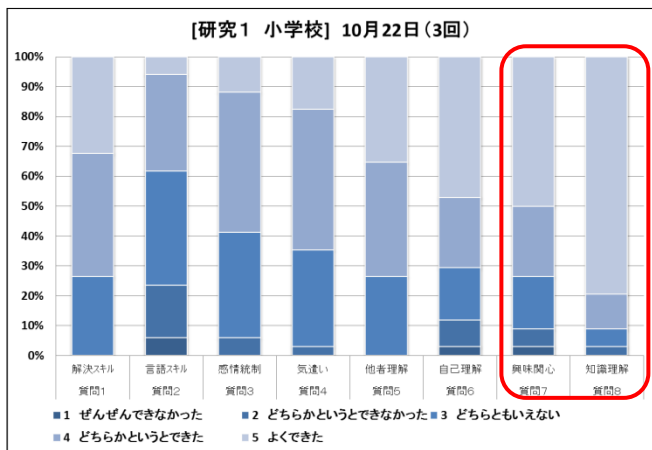


図7 算数 授業振り返りシート結果[研究1 小学校](本研究会議作成)

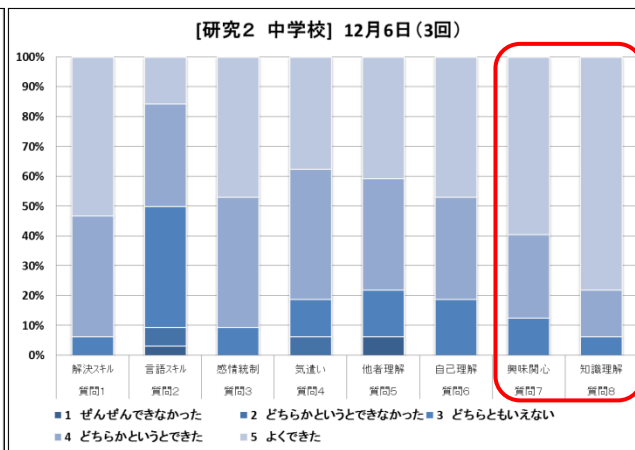


図8 数学 授業振り返りシート結果[研究2 中学校](本研究会議作成)

しかし、[研究1 小学校]では、質問2の言語スキル、質問6の自己理解を中心に、期待したスキルの向上はみられなかった。要因としては、9月・11月の約2か月間の検証だったため、授業の中で聴き合う文化が育まれる時間が不足していたと考えられる(図7)。

一方、[研究2 中学校]では、9月から12月の約4か月間の検証であったので、教師から生徒への継続的な働きかけができた。生徒同士が聴き合うことから始め、学び合う文化が育まれ、ほとんどの質問項目で5「よくできた」、4「どちらかというときできた」に回答しているという結果を示した(図8)。授業規律にあたる質問1・3の自己の成長においても、高い数値を示している。また、質問4・5・6の「仲間づくり・友達づくり」の項目では、時系列での変化を読み取ることができた。これは、協同的な学習の導入によって、学習課題にかかわらず、友達を助けたり、助けられたりという相互協力的な関係がはぐくまれていったと考えられる。児童生徒からの記述でも、肯定的な回答も多く、教育的ニーズの有無に関わらず多くの児童生徒が授業に主体的に参加したといえる(表22)。

表22 振り返りシート 質問5・8 記述回答(本研究会議作成)

質問5 聴き合い、学び合う学習では、クラスの仲間を助け、頼りにすることができましたか(記述回答)	
[研究1 小学校] ・わかりやすかったです。・4人に聞きました。・「これであってるよ」といってくれた。・〇〇さんの円グラフをつかった説明がわかりやすかった。	[研究2 中学校] ・図や表を描いて説明してくれた。・答えではなく、例を出して説明してくれた。・優しい言葉で丁寧に教えてくれた。・ヒントをくれた。・何度も説明してくれた。
質問8 今日の授業は、わかりましたか(記述回答)	
[研究1 小学校] ・いろいろな計算方法があって、面白かったです。・どれが自分にとってやりやすいか、やりにくいかわかった。・わかったつもりだったけど、発表してみるとうまく話せなかった。・算数の授業をもっと増やして!・分数の割り算は、逆数にする理由がわかった。・友達のわかりやすい説明を聴いて、すごいと思いました。・友達がヒントをくれたので、よくわかりました。	[研究2 中学校] ・始めはよくわからなかったけど、教えてもらっていくうちに、やり方がわかってきた。また、友達に教えてもらったのを他の友達に教えられたのでよかったです。・課題は、あまりわからなかったけど、クラスの友達に「教えてくれ〜」と言ったりしてアピールできました。・もう少し自分の言葉にして、うまく伝えられるようになればよかったです。・数学は、嫌いから苦手にかわりました!!

## ②言語スキルと自己理解の低位

[研究1 小学校]、[研究2 中学校]の振り返りシート全体を通じて、質問2「自分が伝えたいことを、わかりやすく伝えることができましたか(言語スキル)」と質問6「自分のやり方や考え方に、自信がもてましたか(自己理解)」の2項目の質問紙について自己評価が他の項目に比べて特に低いことがわかった(図9)。

この結果は、6月に実施した「楽しく」「わかりやすい」授業のためのアンケート(表9・15オ)の質問4「算数・数学の授業で、「楽しくない」「難しい」と思う時はどんな時か」という項目の回答

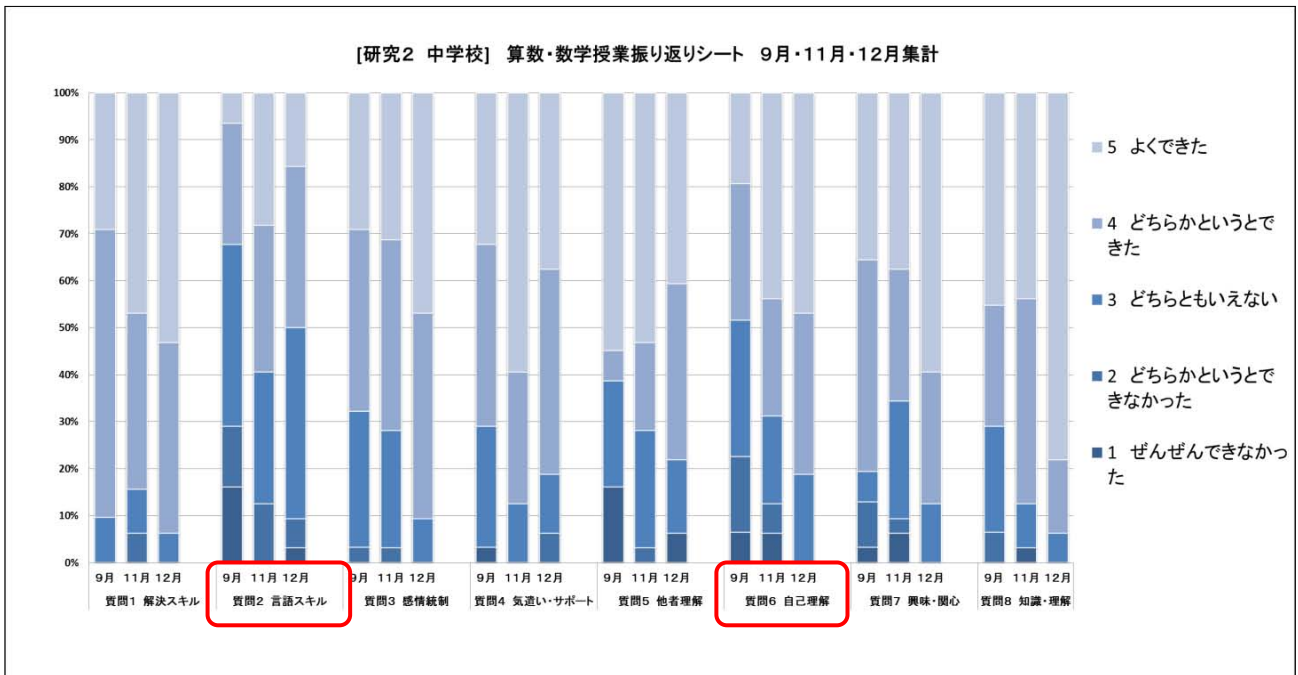


図9 算数・数学振り返りシート(集計)[研究2中学校] (本研究会議作成)

の中で「発表すること」が約30%あったことと関係が見られる。

また、記述回答の中で、「わからない時に、あてないでほしい。」「わからない時に、いつあてられるのかドキドキする」などの記述回答が多かった点からも、児童生徒は、授業の中で自分の考えに自信がもてないために、発表することや伝えることを躊躇している様子を表していると考えられる。

### ③わからない生徒のわかりたい気持ち

[研究2 中学校]の振り返りシートの質問8「今日の授業は、わかりましたか」の項目で、2「どちらかというとわからなかった」と選択した生徒の質問3(感情統制)、問4(気遣い)、質問5(他者理解)の平均値を分析した(図10 赤線)。

一単元時間での知識・理解では、理解が不十分なまま授業を終えてしまった生徒である。しかし、授業では、質問3「はじめをもって参加できましたか」、質問4「クラスの仲間と助け合ったり、思いやったりできましたか」や質問5「聴き合いの学習では、クラスの仲間を助けたり、頼りにすることができましたか」の自己評価が高く、主体的に学習活動に取り組み、周りの生徒へより多くかかわっていることがわかる。

聴き合い、学び合う習慣が定着し始めると、自分からわかりやすい生徒に進んで、「教えて」と声をかけるようになり、学習課題を理解しようという様子がみられた。また、これらの生徒が「わかった」時には、わかったことを誰かに伝えたいという気持ちが強く、積極的に教える側となっていることもわかった。

### ④検証授業の学力別の自己評価

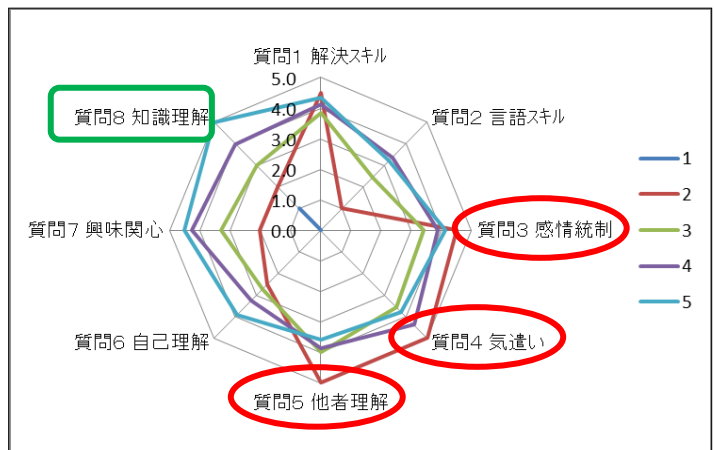


図10 質問8と質問3、質問4、質問5との関係 [研究2中学校] 9月(本研究会議作成)

[研究2 中学校]の9月から11月の振り返りシートを生徒の学力別に集計した。教科担任に依頼して、学力を「低位層」「中位層」「上位層」に分けて、自己評価の変化を分析した。その結果、[研究2 中学校]の検証授業を通じて、質問1から質問8のすべてのスキルで向上が見られた。特に学力が高位層の生徒はもちろん、学力が低位層の生徒に顕著な向上が見られた(図11)。

このことから、教育的ニーズのある生徒にとっての授業づくりの視点や協同的な学習が、学習につまづいている生徒だけでなく、すべての生徒に有効であったといえる。わからないといえる授業づくりの視点で、わからないことから授業づくりを考えたことで、教室に安心感が保たれ、生徒同士が互いに聴き合い、学び合うことを自然に育てることができた結果であると考えられる。生徒の記述からも「いろいろな解き方や考え方がわかるようになった。」「〇〇さんが答えではなく、ヒントを教えてくれた。」「〇〇さんは、図や表に書いてやさしく教えてくれた。」「〇〇さんはゆっくり丁寧に教えてくれる。」などの回答が多数あった。教えた生徒からは、「わかりやすく教えようとする」と、もう一度考え方の整理ができる。」「思いつかなかった別の解き方を思いついた」などの記述があった(表22)。

### (3) 協同的な学習の結果及び考察

#### ①「教える」「教えられる」の関係について

協同的な学習を取り入れると、「教える側」と「教わる側」、つまり「能動—受動」「上—下」の関係が固定されてしまうのではないかということが考えられた。しかし、実際は、聴き合い、学び合う場面が見られた。協同的な学習は、教える側と教わる側の双方にメリットがあると考えられる。

[研究1 小学校]では、協同的な学習の場の設定を生活班でおこなった。班のメンバーによって、聴き合い、学び合いが盛んになる場合とやむなく教師が介入しなければならない班があった。児童から、「他の班の児童と聴き合いたい」という意見もあった。また、座席や生活班が短期間で変更したため、一人一人の役割や個性が十分に活かされなかったのではないかと考えられた。

[研究2 中学校]では、生活班に限定せずに、生徒の多くの生徒とかがわり合い、聴き合い、学び

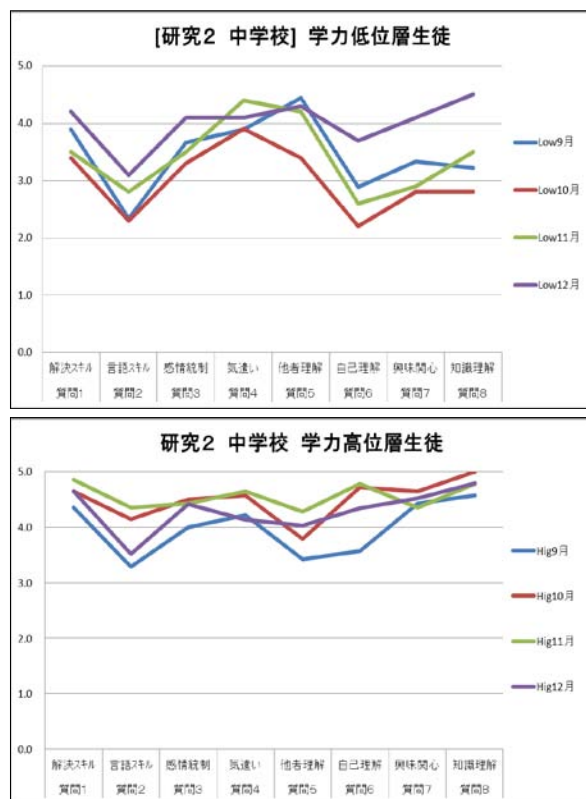


図11 学力別振り返りシート 学力低位層・高位層の結果[研究2 中学校] (本研究会議作成)

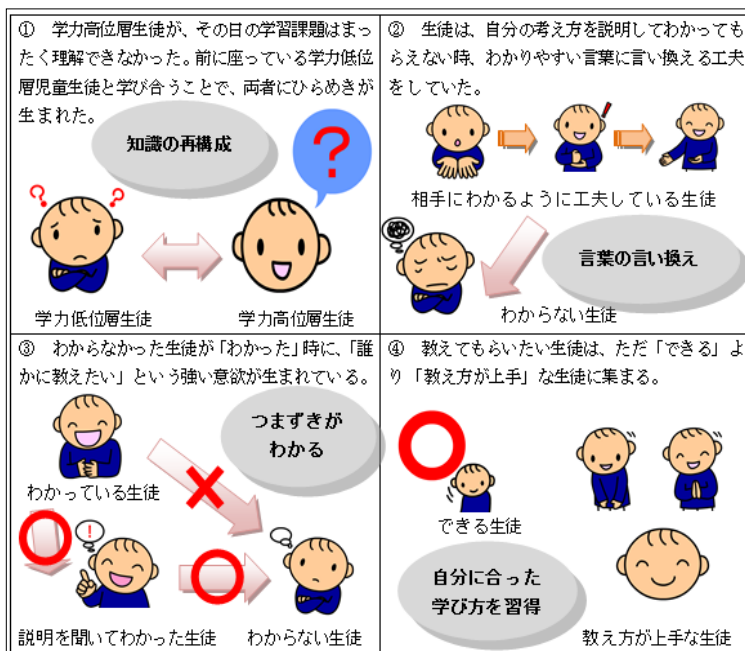


図12 「教える」「教えられる」の関係例 [研究2 中学校]の結果から(本研究会議作成)



合う姿が検証できた(図 12)。教科担任が、「みんながわかるように、みんなで協力し合うこと」を繰り返し伝えていったことで、学級の生徒が全員で協力して、一つの学習課題について探求することができた。その結果、生徒同士の相互協力的な関係「集団随伴性(group-oriented contingency)」<sup>13)</sup>が生じ、学習課題の達成だけでなく、生徒同士のかかわりを促進し、「算数・数学 振り返りアンケート」(表 21)の質問 1 から 6 のスキルの向上につながったと考えられる(図 9)。

## ②[研究 1 小学校] A さん、[研究 2 中学校] B さんの積極的参加行動<sup>14)</sup>

抽出した教育的ニーズのある児童生徒の中から、A さん、B さんの授業中の参加行動を分析した。9 月以降の検証授業では、学級全体への指導と学習課題を通じて児童生徒同士をつなぐことを考慮して、基本的に担任・教科担任による個別の配慮指導は行わなかった。

### ア) A さんの積極的参加行動(図 13)

A さんは、6 月 14 日の観察授業では、一斉指導の中で丁寧に個別の配慮指導を受けていた。

9 月 9 日、22 日の検証授業では、3 つの視点及び手立てを取り入れた授業づくりにより、①教材とのかかわりは(約 40%)と変化は見られなかったが、かかわりなし(約 27%→約 19%)が減少し、②教師や④⑤集団、⑥⑦⑧他の児童のかかわり(約 41%)は増加した。指名された A さんが、適応問題の解答を発表する場面も見られた。10 月 22 日の検証授業では、協同的な学習の後、一部の児童だけが発表にしないための工夫をした。何人かの児童に、ホワイトボードに考え方を書いてもらい黒板に掲示して、児童が見やすいように、黒板の前に集めて考え方の共有化をおこなった。学級全体で聴き合うという点ではよい工夫だったが、A さんが一番遠い位置に座ることになり、他の児童の話に注意して聴くことができなかつたため、かかわりなし(約 40%)が増加し、②教材とのかかわり(約 31%)が減少したと考えられる。それらのことから、教育的ニーズのある児童生徒の授業への積極的参加は、適切な場の設定が重要であると考えられる。活動場面に応じて、教師や児童生徒の話が聞きやすく、板書や提示物が見やすい場の調整を適宜していく必要がある。

イ) B さんの積極的参加行動(図 14)

### イ) B さんの積極的参加行動(図 14)

B さんは、6 月 30 日の観察授業では、T 2 の教師が個別の配慮指導をおこなっていた。そのため、教師による注意の喚起や助言などより、教師とのかかわり(②約 16% ③約 31%)は多い割に、②教材とのかかわり(約 16%)や他の生徒とかかわる場面(④約 1% ⑥約 2% ⑦約 2% ⑧約 2%)は少なかった。9 月 27 日の授業では、3 つの視点及び手立てを取り入れた授業づくりにより、かかわりなしが約 6%、①教材とのかかわりが(約 30 から 40%)と増加した。また、挙手などの④集団へのかかわりが約 11%も

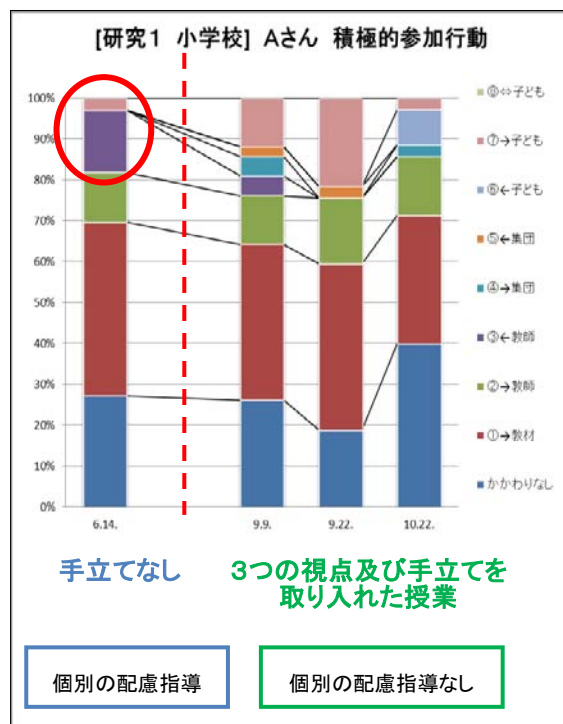


図 13 A さんの授業中の積極的参加行動 (6 月・9 月(2 回)・10 月)(本研究協議作成)

<sup>13)</sup> 小島恵・氏森英亜(2001)『集団随伴性による発達障害児集団内の相互交渉促進に関する研究—知的障害児と自閉症児の比較から—』国立特殊教育総合研究所紀要によると、発達障害児の仲間同士の相互交渉促進の中で、「他人(と自分)の行動によって、自分に対する強化が影響を受ける」という集団随伴性(Bandura(1969)が“group-oriented contingency”(集団に方向付けられた随伴性)という語で提唱した)について定義している。

<sup>14)</sup> 2 観察者間の一致率は 94%であった。P. A. アルバート・A. C. トルーマン著 佐久間 徹・谷晋二・大野裕史訳 『はじめての応用行動分析』二瓶社(2004)では、90%程度以上の一致率で信頼性があるとされている。今回の積極的参加行動の割合の数値は妥当なものだと判断できると考える。

見られた。11月18日の検証授業では、ある生徒がBさんに教える場面が見られ、その結果、かかわりなしが約8%と減少し、①教材へのかかわりが約31%と授業中の参加行動が大幅に改善されたといえる。12月6日の検証授業では、かかわりなしが約6%とさらに減少し、①教材へのかかわりが約40%と増加した。Bさんから周りの生徒へ声をかけることはなかったが、3人の生徒がBさんのところに集まり、教える場面が見られた。

### Ⅲ 研究のまとめ

#### 1 研究から見えてきたこと

##### (1) 仮説の検証

###### ①研究仮説1

3つの視点及び手立てを取り入れた授業づくりの結果、一単元時間の学習課題を多くの児童生徒が達成できたといえる。学び合う学級集団をはぐくむことで、教育的ニーズのある児童生徒に安心感と自信を与え、学習課題の達成につながったと考えられる。検証の結果、本研究の手立ては有効であったといえる。

###### ②研究仮説2

学習課題を通じて児童生徒がつながり、互いに認め合い、高め合うことが検証できた。また、[研究1 小学校]では、短期間の検証だったため十分な検証結果が得られなかったが、[研究2 中学校]の結果から、算数・数学 授業振り返りシートの質問5・6の結果(表22・図7～11)から、授業中の学級への所属感・凝集性の向上がみられたと考えられる。

##### (2) 「わからない」といえる学級づくり

大人と同じように、児童生徒たちも大勢の前で発表し、間違い、失敗したくないのである。「わからない」といえる雰囲気をはぐくまれ、「つまずき」から学ぶことができれば、児童生徒にとって授業は、学校生活の中で一番楽しい活動になるのではないだろうか。また、授業の中で、一人一人の児童生徒に「安心できる場所・場面・役割」が保障できれば、生きる力がはぐくまれるといえると考えられる。

##### (3) 学習のユニバーサルデザインを通じて

###### ①知識の習得から、「学び方を学ぶ授業」へ

CASTは、UDL Guidelines - Version 1.0: Introductionの冒頭で、このように述べている。

The goal of education in the 21<sup>st</sup> century is not simply the mastery of knowledge. It is the mastery of learning. 「21世紀の教育の目標は、単に知識を習得することだけではない。それは、学び方を習得することである。」  
『Universal Design For Learning(UDL) Guidelines Version 1.0. Wakefield, MA: Author.』p3 (本研究会議訳)

通常の学級の授業では、一人一人の「多様性」に応えられる唯一の方法などはない。学習のユニバーサルデザインを取り入れた授業づくりで最も大切なことは、児童生徒の情報入力と情報表出の幅を広げ、それらの手段を児童生徒がいつでも自由に選択できることである。例えば、授業の取組についても、検証授業の中で児童生徒は、学習課題や一人一人の能力に応じて、「一人で取り組む場合」と「仲間と一緒に学ぶ場合」とを適切に選択していることがわかった。

このように教師は、児童生徒が自分に合った学習方法や参加方法を必要に応じて選べるように学習環境を調整することが大切である。

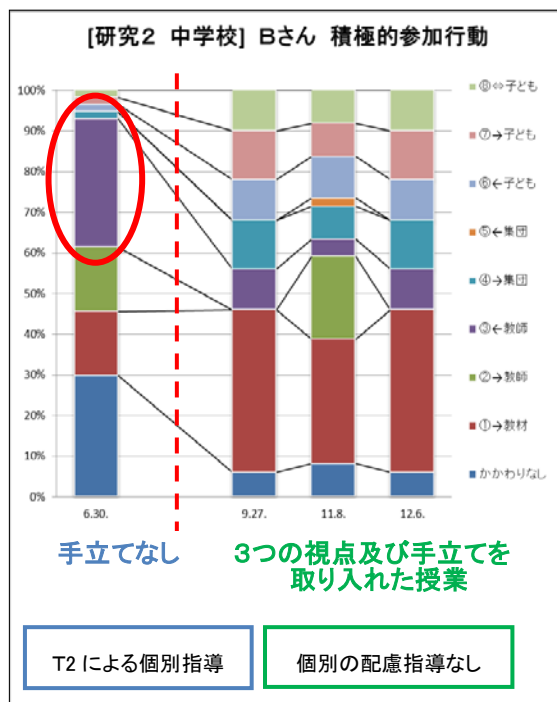


図14 Bさんの授業中の積極的参加行動 (6月・9月・11月・12月)(本研究会議作成)

## ②公平な配慮指導から合理的配慮<sup>15)</sup>へ

障害者権利条約の中で、「特別な教育的ニーズ(special educational needs)」に代わって頻繁に用いられている言葉に「合理的配慮(reasonable accommodation)」がある。「合理的配慮」とは、一人一人が豊かに生きるための権利である。学校生活における「合理的配慮」を考えると、児童生徒が学校生活を豊かに過ごすための権利であり、「困り感をもたない同年代の児童生徒と同等な学校生活ができるように、学校生活で経験する様々な経験(失敗経験を含める)を奪わないためになされる配慮や調整」と考えることができる。

教師は、すべての児童生徒に「公平」に指導していくことが求められている。しかし、学習のユニバーサルデザインを取り入れ、すべての児童生徒に同じ配慮や支援をすることが公平なのではない。大切なことは、児童生徒がそれぞれの目標を達成することができるように、教師が学習環境を調整していくことが本当の意味での「公平」に指導・支援していくことだと考えられる。

### (4) 協同的な学習を通じて「安心できる依存関係」をはぐくむ

教育的ニーズのある児童生徒にとって、授業の中で知識や技能を獲得することと同じように、コミュニケーション能力や対人関係、社会性をはぐくむことが課題となる。つまり、自立して学校生活を過ごせるようになることである。一般的に自立に対立する概念は、依存することと考えられてきたが、児童生徒が安心できる依存関係が成立してこそ、初めて自立ができるのではないだろうか。

「わからないことは、友達に聴こう」という投げかけから、学習課題を通じて児童生徒同士が互いに依存し合うことで、教育的ニーズのある児童生徒と受容する児童生徒側の双方に、内面的な変化が生じたと考えられる。児童生徒は、「わからない」というつまづきを「わかりたい」「知りたい」という動機に転化し、「伝えたい」という意思を「言語コミュニケーション」への動機へと昇華させることができるようになってきた。人は社会的な存在であり、一人では絶対に生きられない。主体的に人に頼り支えを受けながら、自己実現をしていくことが、本当の児童生徒の「自立」の姿ではないだろうか。

## 2 今後の課題

### (1) 自分だけ違っても大丈夫

中学校年代後半から思春期後期「個の同一性」、つまり「同世代と違うが、自分はあるという意識」「他の人と違う部分をもつ自分の受容」「違う部分をもつ他の人の受容」という発達課題をむかえる。

今後、これまで行われてきた特設の場での「個別の指導」や通常の学級における「個別の配慮指導」を生かしていくために、教育的ニーズのある児童生徒とその学級の児童生徒同士が、一人一人の学び方の違いを認め合い、相互協力的な関係づくりをはぐくんでいくことが大切である。共生社会を学校生活に実現するために、学校生活のすべての場面で組織的に取り組んでいくことが今後の課題となる。

### (2) 教師の役割と評価の在り方

協同的な学習における教師の役割として、コーディネーター的役割、ファシリテーター的役割について検討したが、十分な検証ができなかった。児童生徒が学習活動の主体となるが、教師の役割は不可欠である。また、教科、単元、学習活動に応じた「個」と「集団」の両面からの指導と評価の在り方、つまり、協同的な学習における「指導と評価の一体化」は、今後の課題となる。

### (3) チームで行う「学級づくり」「授業づくり」

今まで、児童生徒に何かトラブルがあると、児童生徒指導担当、特別支援教育コーディネーター、スクールカウンセラーなど、「専門家」に任せてしまうことが少なくない。多様化する教育的ニーズに対

<sup>15)</sup>「障害者権利条約」で初めて用いられた概念で、障害のある人が他の人と同様の基本的人権と自由を享受できるように、物事の本質を変えてしまったり、多大な負担を強いたりしない限りにおいて、配慮や調整を行うことである。

して、これからの「学級づくり」「授業づくり」は、児童生徒の指導を一人の教師に委ねるのではなく、児童生徒にかかわる複数の教師の視点、つまりチームで課題解決を図ることが必要になる。

また、平成22年度より川崎市が全市で取り組んでいる「かわさき共生＊共育プログラム及び効果測定」を学級集団のアセスメントのツールとして、有効に活用していくことも今後の課題となる。

最後に、本研究を進めるに当たりご協力いただきました先生、ご支援ご助言をくださいました講師の先生方、また校長先生をはじめ学校教職員の皆様に、心より感謝し厚くお礼申し上げます。

#### 【参考文献】

- 佐藤 学『「学び」から逃走する子どもたち』岩波書店 2000年
- 涌井 恵 他『協同学習による学習障害児支援プログラムの開発に関する研究  
一学力と社会性と仲間関係の促進の観点から一』国立特殊教育総合研究所 2006年
- 金子 晴恵『先生が明日からできること。』杉並けやき出版 2007年
- 品川 裕香『輝きMAX！すべての子どもが伸びる特別支援教育』金子書房 2007年
- Center of Applied Special Technology (CAST)  
『Universal Design For Learning(UDL) Guidelines Version 1.0. Wakefield, MA: Author.』 2008年
- 熊谷 純『算数授業を変える教師の力  
一子どもたちが「わかった!」「できた!」を実感できる指導の秘訣』東洋館出版社 2009年
- 佐藤 暁・守田 暁美 『子どもをつなぐ学級づくり』東洋館出版社 2009年
- 廣瀬 由美子・桂 聖・坪田 耕三編著『通常の学級担任がつくる  
授業のユニバーサルデザイン』東洋館出版社 2009年
- 笹森 洋樹 他『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 2010年
- 佐藤 暁『子どもも教師も元気が出る授業づくりの実践ライブ』学研 2010年
- 西川 純『クラスが元気になる！「学び合い」スタートブック』学陽書房 2010年
- 三崎 隆『「学び合い」入門』大学教育出版 2010年

#### 【指導助言者】

- 群馬大学教育学部准教授(川崎市総合教育センター専門員) 霜田 浩信
- 川崎市立小学校特別支援教育研究会長(川崎市立真福寺小学校長) 前田純一郎
- 川崎市立中学校教育研究会特別支援教育部会長(川崎市立王禅寺中央中学校長) 小池 優一
- 川崎市教育委員会総務部教育改革推進担当共生・共育担当指導主事 小川 俊哉
- 川崎市総合教育センター指導主事 榎原 真也
- 川崎市総合教育センター指導主事 片山 純子

#### 【研究協力者】

- 川崎市内小学校教諭 堀田 剛史
- 川崎市内中学校教諭 和田 慶子
- 川崎市内小学校教諭 庄野 大輔