

特別支援教育の視点を取り入れた授業の意義 —学習指導案の分析—

青山 新吾*

The Significance of the Class Incorporating the Viewpoint of Special Needs Education :
Analysis of the Teaching Plan

Shingo AOYAMA

In Japan, after legislation on special needs education was passed in 2007, in order to focus on individual educational needs, we are expanding the range of approaches to include a group approach incorporating the point of special needs education. As a representative approach to that, incorporating universal design or universal design concept has been included to lessons. In this research, we examined the teaching plan, and aimed to clarify the point of view of special needs education and the point of the initiatives. As a result, we were able to point out three critical points : the importance of recognizing the tendency of the classroom group and clarify the basis of approach to the group as a whole; the necessity of considering the fundamental structure of the class in order to pursue not only the betterment of the group but also to facilitate the learning of the individual; and the importance of responding to the diversity of students from the perspective of an inclusive education.

Keywords : Special needs education, Teaching plan, Universal design education

1 問題と目的

2007年の学校教育法の一部改正によって法的に位置付けられた特別支援教育は、個の教育的ニーズに応じた指導・支援を実現するために、特別支援教育の視点を取り入れた集団へのアプローチに取り組みの幅を広げている。その代表的なアプローチとして、授業のユニバーサルデザイン化やユニバーサルデザインの考え方を取り入れた

学級づくり等があげられる。

山元(2016)は、その研究動向を概観している。そこでは、小貫・日野市教育委員会による包み込むモデルと環境調整等のスタンダード、阿部・授業のユニバーサルデザイン研究会湘南支部(2014)による「授業のユニバーサルデザイン」の考え方を取り入れた各教科の授業づくり、佐藤(2008)による通常の学級におけるユニバーサルデザイン7つの原則(導入の工夫、学習への

キーワード：特別支援教育，学習指導案，ユニバーサルデザイン教育

※ 本学人間生活学部児童学科

見通し、明確なルールや約束、多様な感覚を生かして学べる場、教師の指示や発問、友達との学びの場や選択場面の設定、板書やワークシート)、花熊・高槻市立五領小学校(2011)による授業づくり12のポイントの指摘がなされている。これ以外にも田中(2015)による実践報告や上條(2012)による学びのしかけ、西川(2008)による『学び合い』や原田(2017)の国語科授業づくり、涌井(2015)のマルチ知能の考え方を基盤とした「学び方を学ぶ」取組の提案など、多様な取組、報告が行われている現状がある。

山元(2016)は、更にCiNiiで「ユニバーサルデザイン」「授業」をキーワードに検索した論文125本を分析し、その実践の取り組み内容を整理している。その内容は表1のとおりである。

表1 実践の取組内容

取組内容	%
授業の焦点化・視覚化・共有化	28.1%
集団における個別の支援	16.7%
授業の基礎技術	16.7%
CAST (UDLの原則)	9.4%
SST	8.3%
学校で独自に開発したデザイン	8.3%
学級環境の調整	6.3%
協同学習	4.2%
PAS理論に基づく授業づくり	2.0%
その他	4.2%

このように、様々な実践が行われている状況に対して、その課題を指摘する声も多い。田上・猪狩(2017)は、ユニバーサルデザイン教育をめぐる研究動向を整理したうえで、「ユニバーサルデザイン＝特別支援教育」とみられている傾向を指摘している。また片岡(2015)は特別支援教育で求められる、個のニーズに応じた追加的な支

援の必要性は、普遍化されたユニバーサルデザイン教育で解消されない点に留意するよう述べている。窪島(2014)はユニバーサルデザイン教育について、学習内容への視点が希薄という指摘を行うとともに、だれでも、どこでも、いつでも」同じ指導を行うという教師側のユニバーサル(平準化)デザインであると批判している。加茂(2018)はユニバーサルデザインの考え方を学校全体で取り入れ実施する流れの中で「UDチェックリスト」が広がっていることを指摘している。更に、その「UDチェックリスト」の単純明瞭さが、多忙化した学校現場の状況と重なって驚くほどのスピードで広がっていると述べている。その上で、全国どこでも同じようなルールとしてのUDをつくるよりも、地域において、学級においての当事者からスタートした、その地域、その学級特有のデザインであるローカルデザインの必要性を主張している。また田上・猪狩(2017)は、これまでの我が国で実践されてきた多様な教育的ニーズを有する子どもたちとともに創られてきた実践・研究を検討する必要性を指摘している。

つまり、我が国のユニバーサルデザイン教育は、本来の個の教育的ニーズに応じるという視点に関しての課題を有するとともに、当事者の実態から始まる本来の特別支援教育のかたちから遊離している可能性が示唆されるのである。

ここまで、特別支援教育の視点を取り入れた取り組みとして、ユニバーサルデザイン教育を取り上げ、その現状を概観してきた。しかし、その中では、それらの取組における学習指導案についての指摘がなされていない。これは、不思議なことである。ユニバーサルデザイン教育の取組の中で、様々な学習指導案が作成されているはずである。

池永(2015)は、教育実習指導の効果を

高める研究の中で「授業のUD化」すなわち特別支援教育の知見を積極的に通常学級の授業に取り入れようとする視点を指導案に取り入れた試みを報告している。そこでは、学生が指導案を作成する際に欠けている改善事項の視点を見つけ出すことに効果的であると述べられているものの、学習指導案そのものについて言及されているわけではない。また廣瀬・桂・坪田（2009）は特別支援教育の視点を取り入れた教科指導の検討の中で「本時の」活動を遂行するためのAさんへの支援・配慮」という欄を設定した学習指導案の作成について提案を行っている。この考え方はその後の我が国の授業のUD化といった実践、研究における学習指導案の書き方に影響を及ぼしていった感がある。

これらの指摘は、学習指導案の「本時案」の部分を対象としているものである。しかし、学習指導案の構成そのものに、取組に対する考え方、在り方が反映している可能性があるだろう。学習指導案の「本時案」には支援、配慮のテクニカルな内容、方法論が見えやすく、全体構成には、その考え方が見えやすいのではないか。本研究において、敢えて学習指導案の構成に着目してみたい理由がここにある。

2 研究の目的と方法

(1) 研究の目的

そこで本研究では、筆者が直接かわりをもった特別支援教育の視点を取り入れた授業づくりに取り組んだ研究指定校が作成した学習指導案を検討することで、学習指導案に見られる特別支援教育の視点及びその取組のポイントを明らかにすることを目的とする。

(2) 研究の方法

文部科学省の研究指定校であった小学校及び政令指定都市の研究指定校であった中

学校の最終研究発表時の学習指導案を分析対象とする。本研究では、学習指導案全体的内容ではなく、特別支援にかかわる部分の構成を扱うこととした。両校の学習指導案の選定理由及び扱い方については、結果の中に合わせて記述すると共に、両校の学習指導案を抜粋して示し、その構成及び記述内容について検討する。

3 結果

～学習指導案の構成～

(1) 小学校の場合

この学習指導案は、平成26、27年度に取り組まれた文部科学省の委託事業である「発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業」の一環として行われた授業のものである。この事業の委託を受けた赤磐市立桜が丘小学校は、その研究テーマを「すべてのこどもが『わかった』『できた』と感じる授業づくり—授業のユニバーサルデザインの考え方を採り入れた効果的な一斉指導と個に応じた支援の在り方についての研究—」と設定した。2か年にわたる研究において、1年目は全教科、全領域を研究対象とし、2年目は国語科に、それも説明的文章の指導に特化して実施された研究であった。この学習指導案は、その2年目に行われた研究発表会で行われた2本の授業のうちの1本である。この2本の授業共に学習指導案の構成は同一である。本研究においては、学習指導案の内容ではなく、特別支援にかかわる部分の構成に着目するため、1本の学習指導案のみを分析対象としても差し支えないと判断した。また、2年間にわたる研究の集大成とも言える公開研究会での授業における学習指導案は、その研究の結果を象徴的に示したものであると考えられるため、分析対象として適切であると考えた。なお、本研究では、本時案の内容は分析対象としない

ため、本時案は示さないこととする。本時案を含む学習指導案の構成及び、特別支援教育あるいは授業のユニバーサルデザイン

に関連する内容を表2に示す。ただし、個人の実態に関する記述は、実際の学習指導案とは違えて記述した。

表2 授業のユニバーサルデザインを取り入れた授業の指導案例
(小学校4年生 国語)

- 1 単元名 段落どうしの関係をとらえ、説明のしかたについて考えよう
(教材名) アップとルーズで伝える
- 2 単元の目標 省略
- 3 単元の評価基準 省略
- 4 指導と評価の計画 (全7時間)
省略
- 5 指導上の立場
(1) 単元について 省略

(2) 児童の実態と単元を通しての支援

① これまでの学習状況より

本単元は、4年生になって二つ目の説明的文章の学習である。二学期までの学習で、「中心となる語や文を捉え、段落どうしの関係を考えながら読む」活動、「写真と文章を対応させて読む」活動を行ってきた。それぞれの定着度は下記の通りであった。

既習事項	定着度 (%)
中心となる語や文を捉え、段落どうしの関係を考えながら読む	71
写真や文章を対応させて読む	82

② 教研式標準学力検査 NRT (平成〇〇年〇月実施分) の結果より

偏差値	人数 (計〇〇名)	備考
56以上	8人	偏差値が最も高い児童は〇〇、最も低い児童は〇〇で、国語の定着に大きく幅があることがわかった。領域別では「読む能力」「話すこと・聞くこと」に課題が見られた。
55～45	11人	
44以下	8人	

③ アセスメントシート (平成〇〇年〇月実施分) の結果より

シートの読み取りでは、学級の傾向として、視覚的短期記憶力の結果から、板書をノートに転記する際に時間がかかったり、正確にできなかつたりする児童が多く、板書に示す情報は小出しにして短くまとめておく必要があるという指摘を受けた。

本単元における配慮を要する個別の児童チェックリスト（△は標準得点 40 以下）

	視覚的短期記憶力	聴覚的理解力	聴覚的短期記憶力	聴覚的理解力	注意集中力
	・板書をノートに転記する際に時間がかかる。正確に書けない。	・教科書や資料から素早く情報を読みとることが難しい。	・簡単な提示や説明、発問などの音声情報の記憶が難しい。	・複雑な音声情報の理解が難しい。	・文章を読む際、細部まで注意を払うことが苦手である。
A児	△			△	
B児	△	△	△		
C児				△	
D児			△		△
E児	△				△
F児					△
G児	△	△			
H児	△		△		

（△の記述は個人情報保護の観点から、実際の指導案の記述とは違って掲載している）

④ 前単元（物語文）で行った授業後の児童アンケート結果より

めあての達成の様子（計 28 人）	児童のコメント
できた → 21 人	<ul style="list-style-type: none"> ・グループでの話し合いが楽しかった。 ・黒板の文章が色分けされていて分かりやすかった。 ・音読の仕方が面白かった。
まあまあできた → 6 人	
あまりできなかった → 1 人	<ul style="list-style-type: none"> ・まとめに何を書いたらいいのかわからなかった。
できなかった → 0 人	

上記①②③④の実態から、本単元で行うべき支援の内容は、次の通りである。

支援 1：「できそう」「分かりやすい」と思えるように、学習活動を焦点化する。

支援 2：音読方法を工夫することで、全員が正確に内容を捉えられるようにする。

支援 3：必要に応じて、ペア学習やグループ学習を行い共有化を図る。

支援 4：キーワードを板書の中で強調することで、まとめを書きやすくする。

(3) 研究テーマとのかかわりと本時の工夫

本時は第四段落～第六段落の内容を、写真と対応させながら読むことを通して、段落相互の関係を捉え、筆者の説明の工夫を見付けることをねらいとしている。

(中略)

本文の内容を正確に捉えられるようにするために、第四段落と第五段落を一文毎に区切ったセンテンスカードを用意しておき、カードめくりゲームを行うことで「分かる」と「分からない」という言葉に着目させる。さらに、「ある・ない読み」を行い、「分かること」の事例を本文から見つける活動を通して、アップとルーズそれぞれについて、伝えられることと伝えられないことがあることを確認できるようにする。

また、視覚的支援として、黒板に提示したセンテンスカードを色分けし、アップとルーズの「伝えられること」「伝えられないこと」が一目でわかるように板書を構造化する。更に共有化の場面では、板書と同じ構造のワークシートを用いて、グループでの話し合いを行い、説明の仕方について捉えやすくする。

上記のような、音読の工夫、色分けしたセンテンスカードでの視覚化、グループ学習による学びの共有化を取り入れること、また、下記の抽出児童への配慮を行うことで、研究テーマ「すべての子どもが『わかった』『できた』と感じる授業づくり ～授業のユニバーサルデザインの考え方を取り入れた効果的な一斉指導と個に応じた支援の在り方についての研究～」に迫りたい。

本時における抽出児童への配慮 (○児：NRT検査「国語科」偏差値：○○)

学習活動	予想されるつまづき	支援
1	個人的な内容のため 省略	個人的な内容のため 省略
2		
3		
4		

本時案 省略

(2) 中学校の場合

この学習指導案は、平成 27、28 年度に取組みされた岡山市教育委員会の「特別支援教育の視点を生かした授業づくり」研究推進校として岡山市立操南中学校で取組みされたものである。岡山市立操南中学校は、その研究テーマを「自分の考えを持ち、表現しあえる生徒の育成～特別支援教育の視点を生かして～」と設定した。この学習指導案は、研究 2 年目の公開授業日に行われた 3 本の授業のうちの 1 本である。この 3 本の授業は第 1 学年の音楽、第 2 学年の国語、第 3 学年の理科と、異なる教科であった。学年も違い、当然のごとくその授業内

容は全く違っていたが、学習指導案の全体構成についてはほぼ同一のものであった。本研究においては、学習指導案の内容ではなく、特別支援にかかわる部分の構成に着目するため、1 本の学習指導案のみを分析対象としても差し支えないと判断した。また、2 年間にわたる研究の集大成とも言える公開授業における学習指導案は、その研究の結果を象徴的に示したものであると考えられるため、分析対象として適切であると考えた。なお、本研究では、本時案の内容は分析対象としないため、本時案は示さないこととする。本時案を含む学習指導案の構成及び、特別支援教育あるいは授業の

ユニバーサルデザイン化に関連する内容を記述は、実際の学習指導案とは違って記述表3に示す。ただし、個人の実態に関する記述は、実際の学習指導案とは違って記述した。

表3 授業のユニバーサルデザインを取り入れた授業の指導案例
(中学校1年生 音楽)

1 単元名 中学生の音楽1 「魔王」 シューベルト作曲

2 単元目標

○詩の内容と曲想とのかかわりに関心を持ち、意欲的に鑑賞しようとしている。

【関心・意欲・態度】

○旋律や伴奏の変化や声色の変化を感じとることができる。【表現の感受】

○音楽の要素に基づいて、楽曲の生み出す雰囲気を文章表現することができる。【鑑賞】

3 指導と評価の計画(全4時間) 省略

4 指導上の立場(男子○○名 女子○○名 計○○名)

本学級の生徒は、リーダーシップをとれる生徒が複数おり、どの場面でも積極的に参加することのできる生徒が多い。一方で自分の考えを持ってはいるが、それを表現することが苦手な生徒や、班活動で他人任せになる生徒もいる。清掃や係り活動などの学級活動では周りへの声かけも最初に比べると増えてはきているが、まだまだ少ないように感じる。

アルトリコーダーの授業では、運指やタンギング苦手意識を持つ生徒が多く、全体が消極的な雰囲気になることがあった。しかし、歌唱の授業ではしっかりと声を出して歌い、ほめる場面も多く、積極的に取り組む雰囲気を作ることができた。中学校での音楽鑑賞は本教材で2回目である。対話的な鑑賞の授業の成立を目指し、生徒の発言を引き出せる雰囲気作りにも気をつけていきたい。

〈アセスメントシートに見る実態〉

測定する力	Aグループ	人数	Bグループ	人数
①語を視覚的なまとまりとして素早く認識する力	◆○	2	○○	2
②文章を見て書き写す力	○○○	3	○○○○	4
③見た内容を少しの間記憶しておく力	★○○○	4	○○○	3
④聞いた内容を記憶して、必要な情報を取り出す力	◆○○○	4	表示されない	
⑤(絵に描かれた)場の状況を理解する力	○○○	3	表示されない	
⑥図形を見て、その構成を理解し選択する力	◆★○	3	表示されない	
⑦注意を持続し、必要とされる情報を選択する力	◆○○○○○	6	○○	2
⑧聞いた内容を少しの間記憶しておく力	★◆○○○○○	6	○○	2

* Aグループは、本学級において学習上の困難があることが予想される生徒。Bグループは、本学級において学習活動に十分適応していることが予想される生徒。その他は概ね学習に適応していることが予想される生徒。

(◆、★の記述は個人情報保護の観点から、実際の指導案の記述とは違って掲載している)

以上から本学級は、⑦注意を持続し、必要とされる情報を選択する力、⑧聞いた内容を少しの間記憶しておく力が弱い。学級活動でも、言葉のみで伝えると、時間が経つにつれ指示されたことを忘れてしまい、質問をして作業が滞ることが多い。よって、黒板に指示

を書いておくなど、視覚的なもので支援が必要である。ただし、必要とされる情報を選び取る力が弱いので、必要なものを精選し、提示したり、取り外したりするタイミングなども工夫したい。また、★◆の生徒は個別支援が必要になってくる。全体への支援を行っても、取り組みが遅かったり、理解しづらかったりする傾向があるため、机間巡視や生徒同士で教え合える雰囲気を作っていきたい。

(1) 単元について 省略

(2) 研究主題に関する指導上の工夫

〈学級全体に対する指導上の工夫〉

以上の実態から、全体への支援として次の2点を考えた。1つはアセスメントシート⑦の実態を受け、視覚的なものを活用することや聴覚的に変化を感じさせることで注意力を持続し、内容をつかみ取ることができるようにしていきたい。詩の内容を言葉のみで説明してもなかなかイメージがしにくいいため、紙芝居で詩の流れをつかみとるようにする。そのときも、どのセリフがどの登場人物のセリフかわかるように声色に変化をつけるなど工夫していきたい。また、曲を数回聴かせる際は、1度目は感じるままに聴かせ、率直な感想を書かせる。2度目以降に聴く時は、どこを意識して聴けばよいのかを指示する。例えば、登場人物と伴奏を分けて聴くように声をかけることで、それぞれの登場人物の気持ちや情景の変化を感じとらせたい。

もう1つは、アセスメントシート⑧の実態を受け、記憶が保持できるようにしていく。与えられた学習課題に対し、覚えておくことが苦手なので、作業手順をワークシートに記載しておくことや、黒板に示しておくことで、わからなくなったときに自分で振り返りができるようにしていきたい。また、アセスメントシートからはとらえることができない学習に乗りにくい生徒に対し、作業に取り組む際、いきなり個人で取り組むのではなく、全員で1つ例を取り上げることで、これから何をすればよいのかを明確にさせて、作業に取り組みやすくするように支援していきたい。

〈個に対する指導上の工夫〉

生徒名	実 態	アセスメントシートの結果から必要とされる力	支 援
A	個人的な内容のため省略		
B	個人的な内容のため省略		
C	個人的な内容のため省略		

小学校、中学校における2本の学習指導案の構成を見ると、以下のようになっていた。

小学校の学習指導案の構成は表4に、中学校の学習指導案の構成は表5に示した通りである。

**表4 小学校の学習指導案における
特別支援にかかわる内容の構成**

1) 学級の児童全体の実態を把握すること
・これまでの学習状況
・同一領域の前単元のめあて達成傾向
・標準学力検査の結果傾向
・アセスメントシート
2) 個別の実態把握
・アセスメントシート
3) 集団全体へのアプローチ
・音読の工夫
・視覚化
・共有化
4) 個別のアプローチ…本時案には明記しない
・抽出児童への配慮

**表5 中学校の学習指導案における
特別支援にかかわる内容の構成**

1) 学級の生徒全体の実態を把握すること
・アセスメントシート
2) 個別の実態把握
・アセスメントシート
3) 集団全体へのアプローチ
・視覚化
・協同的な学習
・その他
4) 個別のアプローチ…本時案には明記しない
・抽出生徒への支援

表6 中学校の学習指導案における集団全体へのアプローチ

・視覚化
☆登場人物の声の特徴を思い出すために、1グループお芝居を発表する。
☆音楽の要素（和音、音の形、低い、高い、単調、長調、弾むようなリズム、なめらかな旋律、テンポ）について提示しながら説明する。
☆指示を思い出せるように、作業手順とキーワード（音楽の要素）を黒板に掲示しておく。
・協同的な学習
☆課題達成の意欲を持続させるため、各班へ1つずつ「ミッション」を与える。
・その他
☆何をどうすればよいか手順がわからない生徒が出ないように、最初の1つの課題を全員で取り組む。

ここに示したように、2本の学習指導案は、小学校、中学校の違い、教科の違いがありながらも、その大まかな構成は同一であった。

また、中学校の学習指導案においては、集団全体へのアプローチについて、本時案の中に☆印で示して、その内容を明記していたことに特色があった。☆印で示されていた内容を表6に示す。

4 考察

(1) 学級集団全体の傾向を把握する

この2本の学習指導案には、共に学級全体の傾向を把握しようとする内容が記述されている。小学校の学習指導案は、これまでの学習状況、教研式標準学力検査、アセスメントシート（岡山県総合教育センター、2016）、児童のアンケートと多様な方法でその把握に努めている。それに対して中学校は、岡山県総合教育センターが開発したアセスメントシートを用いた実態把握の結果を示している。

このアセスメントシートは、学級全体の児童生徒に対して実施するものであり、個人的な結果はもちろんのこと、学級全体の傾向についてもデータ化して示せるように設計されているところに特色がある。いずれにしても、個人の実態把握に留まらず、

学級集団の傾向を把握しようとする取組には大きな意味があると考えられる。それは、基本的に従来の一斉授業スタイルを基盤とした授業が前提になっている以上、教員の意識は個人の前に、集団に向きやすいからである。その際、集団の傾向の違いを意識することは、多くの教員にとって理解しやすく腑に落ちやすい。現に、この学校の研究過程においても、アセスメントシートの結果を使って教員全体で話し合う場面において

「それで、この学年の生徒にことばだけで説明しても覚えられない生徒が多いのか」といった発言や

「それで、この学年の生徒にことばで丁寧に説明しても分からない生徒がとても多いのか」

といった発言があったのである。これらは、今まで聴いていない子どもが悪いといった捉え方をしがちであった教員に、その要因は子どもの認知特性（ということばは使用していないが）にある可能性があること、そしてそれらが複数在籍していると学級の状態として分かりにくい、集中しにくい状況になることがあるのだと気付くきっかけになっていることを示しているのである。

特別支援教育の視点を取り入れた取組において、学級集団の全体の傾向を把握する取組は重要である。そのためのいくつかの方法が提案されているところに、赤磐市立桜が丘小学校の学習指導案の素晴らしさがある。また、中学校の現状を鑑みて、シンプルな方法で教員集団の意識に変化を生んだ岡山市立操南中学校の取組も素晴らしいものである。

(2) 個別の実態を把握する

児童生徒の個別の実態把握については、両校共にアセスメントシートの結果を使用して記述している。アセスメントシートは、

簡単なテストを元に、個人の認知特性を測定しているものである。もちろん、心理検査ではないので、細かな個人の特性を測定はできない。あくまで大まかな傾向を掴んでいるということである。

しかしよく考えてみれば、学級集団全体の傾向は、個別の傾向の集積である。従って、個別の実態把握の先に学級集団全体の傾向を見るのが本来であろうが、小・中学校の教員は、現時点では集団として子ども達を見る方が得意ではないかと思われる。従って、先に学級集団全体の傾向を掴むことで、その先に一人一人の個別の実態を掴んでいく方が、分かりやすいのかもしれない。

(3) 集団へのアプローチを明確化する

青山・堀 (2018) は通常の学級における特別支援教育を進める際に、集団へのアプローチと個別へのアプローチの両面が必要であり、そのバランスが重要であると指摘している。本研究においても、2校共にこの両面からのアプローチを学習指導案に記述している。

特に中学校の学習指導案では、アセスメントシートから学級全体の傾向を「注意を持続し、必要とされる情報を選択する力」「聞いた内容を少しの間記憶しておく力が弱い」の2点と分析し、その2点に対して学級全体へのアプローチを構想するという流れになっている。例えば、視覚的なものを活用することや聴覚的に変化を感じさせることで注意を持続し、内容をつかみ取ることができるようにしていること、また作業手順をワークシートに記載しておくことや、黒板に示しておくことで、わからなくなったときに自分で振り返りができるようにしていくことがあげられている。このような支援はアイディアレベルではよく見られるものであるが、ここではアセスメン

トシートの結果を根拠とした学級集団の傾向に合わせた指導を行っているということである。このように、根拠を明確にした上で指導を構想していく姿勢が重要なのである。

(4) 個に応じた支援をどのように行うか

本研究対象の2校の指導案では、基本的に、集団へのアプローチが個にとっても支援になることを想定して実践されていると考えられる。しかし、学習内容の理解レベルによっては、集団へのアプローチレベルでは学習に乘れない児童生徒は当然存在する。本稿では、個人情報の関係で扱わないが、学習指導案上は「本時における抽出児童への配慮」や「個に対する指導上の工夫」といった表現で、個に特化した支援内容が記述されている。また、中学校の学習指導案に示されているように、アセスメントシートからはとらえることができない学習に乗りにくい生徒に対し、作業に取り組む際、いきなり個人で取り組むのではなく、全員で1つ例を取り上げることで、これから何をすればよいのかを明確にさせて、作業に取り組みやすくように支援していることがある。これは非常に重要な指摘である。アセスメントシートで傾向を計測できるものは認知の偏りが中心であり、そこでは見つけられない個の学びにくさが当然存在するからである。つまり、アセスメントシートの結果だけに頼らないで、日常の観察によって児童生徒の個別の実態を把握することが重要になるのである。

(5) 今後の展望

(i)今できていること、今後取り組んでいきたいこと

本研究対象の2校の研究指定校は、できるだけ多くの子も違がつまずきそうなポイントに対して、アセスメントシート等の

実態把握によって、集団へのアプローチを試みたといえるだろう。つまり2校の研究指定校は、あくまで授業のユニバーサルデザイン化の取組を「学校全体」で行おうとしたのである。とすれば、学習指導案はそれが可視化されるものである必要があった。しかし、それまでの研究指定校は、授業のユニバーサルデザイン化の取組であるはずにもかかわらず、その指導案には「特別な支援を必要とする児童生徒」が色濃く登場し、それに対して行う手立てを詳細に書き込んでいた場合もあったと思われる。これにより、特別支援の視点を取り入れた授業とは、授業中に個別の支援をできるだけたくさん行うものであるというメッセージを送ることになった可能性があると考えられる。その混乱を整理したという点で、上記の研究指定校の取組は重要な意味を有したのである。

しかし、本来の特別支援として考えれば、取組が授業のユニバーサルデザイン化で終わってよいはずはないのである。そこに今後の課題を見ることができる。例えば、授業のなかの個のつまずきの検討が必要である。これは本来的な特別支援だと言える。そのためには、授業の中での個の学びについて焦点化した検討を行っていくことが重要になるだろう。そのためには、例えば青山(2014)が述べたエピソードの記述等による「個の物語」の検討等、今後の取組が必要である。また、本研究では、そもそも従来通りの一斉授業を前提とした検討を行ってきたが、岩瀬・中川(2015)が提案している单元内自由進度の取組などを行う「自立チャレンジタイム」等による授業スタイルの根本的な検討による個の学びやすさの追究が今後の課題だと考えられる。一斉授業以外の形態における個の学びやすさについては、その検討が始まったばかりであり、根本のかたちを変えることで、その

学びにくさが不変なのかどうかは分からないからである。これは、先述した窪島(2014)の指摘通りであり、教師の側のスタイルが大きく変化することで児童生徒の実態がどうなるのかについて検討する必要がある。また田上・猪狩(2017)の指摘にあった様に、これまで既に行われてきた多様な実態の子ども達と共につくった教育実践を細かく検討する意味でも岩瀬・中川(2015)の実践や石川(2012)が報告している国語科の授業などの検討が必要だと考えられる。同時に赤木(2017)が報告しているアメリカニューヨーク州シラキュースにおける取組やトレイシー・E・ホール、アン・マイヤー(2018)による学びのユニバーサルデザインの提案など、我が国以外の文化性の中で取り組まれているシステム、その考え方を検討することも必要である。もちろん、それはアイデアレベルでの取り入れではなく、システムとその考え方、哲学まで包括的に捉えた上でのことである。

(ii)インクルーシブな教育を目指す上での現在の立ち位置

ここまで、2本の学習指導案を検討することによって、特別支援教育の視点やその在り方について考察を行ってきた。しかし時代はインクルーシブな社会を形成するための教育を指向している。最後に、筆者が現時点で考えるインクルーシブな教育を行うための考え方、すなわちインクルーシブ発想(青山、2016)を整理した上で、本研

究指定校の取組が、どのような意味を持っていたのかについて述べる。

筆者はインクルーシブ発想について表7のようなステップで考えている。

この考えに立てば、本研究で扱った研究指定校の取組は、通常の学級において児童生徒の「多様性」に応じるのだという基本的な考え方の共有につながっているかが重要な問題となる。そして、本研究の学習指導案に見られた集団や個の実態を捉えて、そこから授業を構想しようとする姿勢が、「多様性」に応じるという考え方を教職員間で共有していくプロセスになったと考えられた。そして、それを個人の教員レベルではなくて、学校レベルで共有していこうとしたところに、大きな可能性を見ることができた。

本研究はインクルーシブ発想の教育を進めていく一助であったとは言えるだろう。しかし、今、学校現場には地道な「考え方の共有」が重要であり、わたしたちは常に、自身の実践の意味をメタ的に検討し続ける必要がある。また、日常の授業だけを考えるのではなく、意識改革と取組のステップを意識することが必要なのである。

以上本研究では、2本の学習指導案の特別支援にかかわる部分の構成を検討することで、学級集団の傾向を把握し、集団全体へのアプローチの根拠を明確にする重要性、今後は個の学びやすさを追究するために、授業の根本的なかたちを検討する必要

表7 インクルーシブ発想の教育 そのステップ

-
- ・ 通常学級における「多様性」に応じるという基本的な考え方の共有
 - ・ 人と人の関係性を基盤とした教育の共有=学級づくり
 - ・ 学校レベルでの取組の共有=学校づくり
 - ・ 地域レベルでの取組の共有



将来につなげる

- ・ キャリア発達の視点での取組
 - ・ 就労モデルの構築
-

性、そして、インクルーシブな教育を構築する視点に立った際に、授業のユニバーサルデザイン化などの取組が児童生徒の多様性に応じるといえる考え方の共有につながる重要性の3点を指摘した。

引用文献

青山新吾 (2014) 個と周囲との関係を描き出す～多面的なエピソードを記述する～, 授業づくりネットワーク NO15, 学事出版
 青山新吾 (編著) (2016) インクルーシブ教育ってどんな教育?, 学事出版
 青山新吾・堀裕嗣 (編著) (2018) 特別支援教育すきまスキル, 明治図書
 赤木和重 (2017) 貧困地区の公立学校から超インクルーシブ教育まで アメリカの教室に入ってみた, ひとなる書房
 阿部利彦・授業のユニバーサルデザイン研究会湘南支部 (2014) 通常学級のユニバーサルデザイン プラン Zero, 東洋館出版社
 花熊暁・高槻市立五領小学校 (2011) 小学校ユニバーサルデザインの授業づくり・学級づくり, 明治図書
 原田大介 (2017) インクルーシブな国語科授業づくり, 明治図書
 廣瀬由美子・桂聖・坪田耕三 (2008) 通常の学級担任がつくる授業のユニバーサルデザインー国語・算数授業に特別支援教育の視点を取り入れた「分かる授業」づくりー, 東洋館出版
 池永真義 (2015) 教育実習指導の効果を高める教育方法 (第 I 報) 一図画工作科における「授業のUD化」を意識した学習指導案の指導過程を通してー, 大阪教育大学紀要 第V部門 63巻第2号, 41-64.
 石川晋 (2012) 対話がクラスにあふれる! 国語授業言語活動アイデア 42, 明治図書
 岩瀬直樹・中川綾 (2015) 子どもが学ぶ, 先生も学ぶみんなのきょうしつ, 学事出版

片岡美華 (2015) ユニバーサルデザイン教育と特別支援教育の関係性についての一考察, 鹿児島大学教育学部研究紀要, 教育科学編, 66, 21-32.

上條晴夫 (2012) 何が子どもの〈学びやすさ〉を創り出すか, 授業づくりネットワーク NO.6, 4-17, 学事出版

加茂勇 (2018) スタンダード化するユニバーサルデザイン, 教育 872号, 45-51, かもがわ出版

窪島努 (2014) 特別ニーズ教育の今日的課題と「インクルーシブ」教育論の方法的検討, SNS ジャーナル Vor20.No1, 75-88.

西川純 (2008) 気になる子の指導に悩むあなたへ 学び合う特別支援教育, 東洋館出版社

岡山県総合教育センター (2016) 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 (アセスメント分析パッケージの活用)

佐藤慎二 (2008) 通常学級の特別支援ー今日からできる! 40の提案, 日本文化科学社

田上美由紀・猪狩恵美子 (2017) 日本におけるユニバーサルデザイン教育をめぐる研究動向ーインクルーシブ教育の実現を目指した通常学級改革の視点からー, 福岡女学院大学大学院紀要 発達教育学第3号, 19-26.

田中博司 (2015) 通常の学級 特別支援教育の極意, 明治図書

涌井恵他 (2015) 学び方にはコツがある! その子にあった学び方支援, 明治図書

トレイシー・E・ホール, アン・マイヤー, デイビッド・H・ローズ (2018) UDL 学びのユニバーサルデザイン, 東洋館出版社

山元薫 (2016) 特別支援教育における授業のユニバーサルデザイン化の意義, 静岡大学教育学部研究報告 (教科教育学編) 第47号, 67-76