

# 「学び方」の多様な児童への指導・支援 —実態把握のツールを活用した教師の気づきと授業づくりの一考察—

学校構想サブプログラム 21AE052

塩崎 貴裕

【指導教員】 馬場 久志 磯田 三津子

【キーワード】 学び方 多様 実態把握 気づき 授業づくり

## 1. 問題の所在と目的

特別支援教育が本格実施された 2007 年から 14 年が経過した。その間に特別支援教育をめぐる状況は大きく変化してきている。「障害者差別解消法成立」などインクルーシブ教育システムの構築が叫ばれてもいる。特別支援教育における主体的・対話的で深い学びの視点を踏まえた指導実践に取り組んでいる中で実態把握に基づいた環境設定や先生方の経験を問わず幅広く活用できることが重要であるとしている(埼玉県総合教育センター, 2019)。しかし、特別支援学校や通級指導教室、特別支援学級だけでなく、教師は通常学級の中でも特別支援教育が必要であることを求められている。学習指導要領が本格実施となり『令和の日本型教育』では「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体を目指している。教師は学習者側である児童・生徒のニーズに寄り添った指導・支援が喫緊の課題である。

### 1.1 学び方の多様性

近年学習者の多様な学びに対応した、学びのユニバーサルデザイン(Universal Design for Learning: 以下, UDL)米国の民間の教育研究開発組織である CAST(the Center for Applied Special Technology)が提唱し推進した考え方をもとにした研究が日本でも進められている。UDL では、カリキュラムの中に存在する、学習を阻害する隠れた障壁を特定し、すべての学習者が学びのエキスパートになれるよう、それらの障壁を軽減。調整した学びのデザインを提供することを目指している。つまり、すべての学習者とは身体上のハンディキャップの有無、知的能力や使用言語、家庭環境・文化、学習スタイルなど違いに関わらず、個別の状況に応じたカリキュラムを提供しようとするものである。国内では、桂らによる「授業のユニバーサルデザイン研究会」では特別支援教育の考え方を通常学級の教科の授業づくりに生かし、すべての子どもが楽しく「わかる・できる」授業を目指して実践研究を積み重ねている。そのための指導の工夫として、

- ・ 授業を焦点化する(シンプルにする)

ねらいや活動を絞ること

- ・ 授業を視覚化する
- ・ 視覚的な手がかりを重視して授業を構成すること
- ・ 授業で共有化する
- ・ 話し合い活動をスモールステップで組織することを 3 つの要件に挙げている。また、花熊(2011)は
- ・ 教室環境と学習環境の整備
- ・ 見通しがもてる授業
- ・ 学習と行動のルール of 明示
- ・ 個の違いに対応できる授業づくり

を特別支援教育の観点に立った通常学級の授業づくり・学級づくりでのポイントに挙げている。ここで述べる学習者の学び方の多様性とは個々の認知面、学習面、生活面の 3 つの多角的な側面で捉える。認知面は人がもつもともとの脳のはたらきとし、学習面は基礎学力を数値化したもの、生活面は学校生活での児童同士の関係性として考えることを定義とする。つまり、学習に関する多様な個別のニーズと限定する。特に認知特性に合わせた学びを集団と個別で他者と上手にかかわりながら自分の目標を考え、方法を考えることは喫緊の課題だといえる。

### 1.2 実態把握の実際

発達障害や外国にルーツのある等の児童・生徒への支援については、個別の支援だけでなく学級全体を視野に入れたクラスワイドな支援の必要性が強調されてきており(関戸・安田 2011)、個別の支援に加えて学級全体への支援も視野に入れた相互関心的な授業づくり、学級経営の実践と成果が科学的根拠とともに報告されている、深沢・河村、2017)。海外、例えばアメリカでは、教育現場で科学的根拠のある実践を行うべきである(エビデンスに基づく Evidence Based Education 以下 EBE)という考え方が広がりつつある。日本でも GIGA スクール構想の一環で証拠に基づく政策立案である EBPM(Evidence Based Policy Making)を進めている(内閣府)。子供たちの多様な学び方に対応するために実態把握を的確に行った上で指導することは重要である。

では、実際に子供たちの何に視点をもって児童・生

徒を多面的に把握しているのかを確かめるために所属校の教職員にアンケートをとってみた。すると、集める情報として、①学習成果物(テストやノート、作品など)、②行動観察(休み時間の様子など)、③本人や保護者、同僚からの聞き取り(資料①を参照)を挙げている。これまでの教師の経験と勘でできることを主な根拠にしており、科学的根拠を活用している言葉はほとんど挙がってこなかった。教師の経験や勘だけでなく、そこに科学的根拠を加えた実態把握をすることで、学び方の多様な児童への適切な指導・支援に結び付くのではないだろうか。

また、就学時健診での行動観察と発達検査、幼稚園・保育園や保護者からの情報を総合的に判断し1年生の学級編成を「見通し優先型」「思考じっくり型」に分けた経験知がある。その上での担任教師にはそれぞれ特別支援の配慮を要する児童を含む、全体指導と個別指導のエッセンスをそれぞれに特別支援コーディネーターであった報告者が担任教諭と相談しながら学習指導に取り組んだ。「見通し優先型」にはスモールステップでの学習展開の工夫を。「思考じっくり型」には、学習課題の量の調整を。1学期のみ介入した。1学期での支援スタイルを継続できた「思考じっくり型」は1年間を通じて学習の伸びや教師と児童、児童同士の関係性も良好であった。しかし「見通し優先型」は児童の認知特性に比較的合うであろう方略を行うことが減り、教師側主体で授業を展開し、学習の伸びがほとんど見られない状態となった。このことから、学習者である児童に寄り添い、担任教師も一緒になって児童同士の関係性を大切にしたい教師の姿勢とその教師と連携等をし続ける同僚の在り方が示唆された。

### 1.3 教師の気付き

教育実践において教師の思考が生起する場面や時は様々なところにある。教師の思考は①授業構想とのズレや予想外の応答②意図的視点による問題状況に生起し、③実践についての省察の過程においても再構成される(佐々木 2012)。担任教諭として意識していなかったことに新たに気付きを与えることで実践者として気付きの再構成が行われる。経験や勘で行われていた情報収集に科学的根拠を加えることで、実践者自身が行った省察に対する省察から学習者に寄り添った学びのファシリテーションにつながるであろう。

### 1.4 課題研究の目的

本課題研究は、専門家ではない教員ができる実態把握のツールの使用と結果の分析を根拠にすることで、学習者に合わせた指導・支援につながる妥当性の考察を目的とする。また、特別支援教育を学んでいる教員が(ここでは、心理検査などの専門的な資格を有していない者とする。)授業コンサルテーション(報告者と担任教諭1名)を通して気付きの既知を再構成しながら指導・支援していく過程の妥当性を明らかにする。

### 1.5 仮説

学び方の多様な児童の実態を捉えるには、特に認知的側面と生活的側面を把握することである。クラスワイドな支援(関戸, 2017)でアセスメントアプローチを行い、集団の特性を知る(図1)。通常の学級では1つの学級集団が大きく、その中で個別の支援が多くなることはいうまでもない。その上で集団の配慮だけでは足りない個別の支援を行う。指導・支援に際し、教師は気付きを繰り返し、気付きの再構成が循環されると考え、学習者に寄り添った指導・支援がなされるだろう。

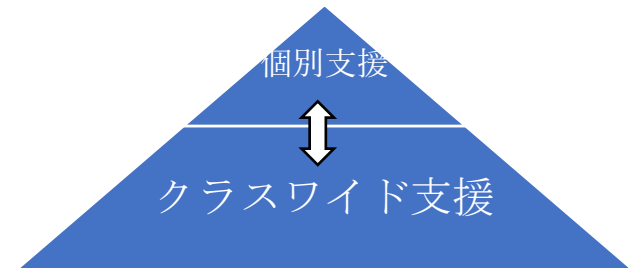


図1 「クラスワイドアプローチと個別支援の往還」

#### 仮説モデル①「気付きのサイクル」

気付きは「実態把握⇒言語化⇒実践没頭⇒共同評価⇒省察」(図2)のサイクルで自己の気づきが再構成され新たな気づきを循環しながら指導と支援の改善を図っていく。しかし、教師は「実態把握」を軸にしながら他場面との双方向の省察を繰り返すことで集団と個の指導と支援が適切になされるだろう。

#### 仮説モデル②「実態把握から授業づくりのプロセスモデル」

実態把握は「行動観察」を皮切りに、学級集団をASSESSの学校適応感(鶴・納富 2020)の一因子である学習の適応感を重点項目とし、岡山県が作成したアセスメント分析パッケージ(岡山県総合教育センター, 2016)では認知の特性、集団と個人の得意・不得意を把握できる。2つのツールを使用したクロスバッテリーと授業コンサルテーションまでの手続き(図3)を行うことで継続した効果的な指導・支援を検討する。

表1 「アセスメント分析パッケージ観点項目」

観点項目
①語を視覚的まとめ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見た内容を少しの間記憶しておく力
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
⑤絵に書かれた状況を理解する力
⑥平面図形を見て、その構成を理解し、かき写す力
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
⑧聞いた内容を少しの間記憶しておく力

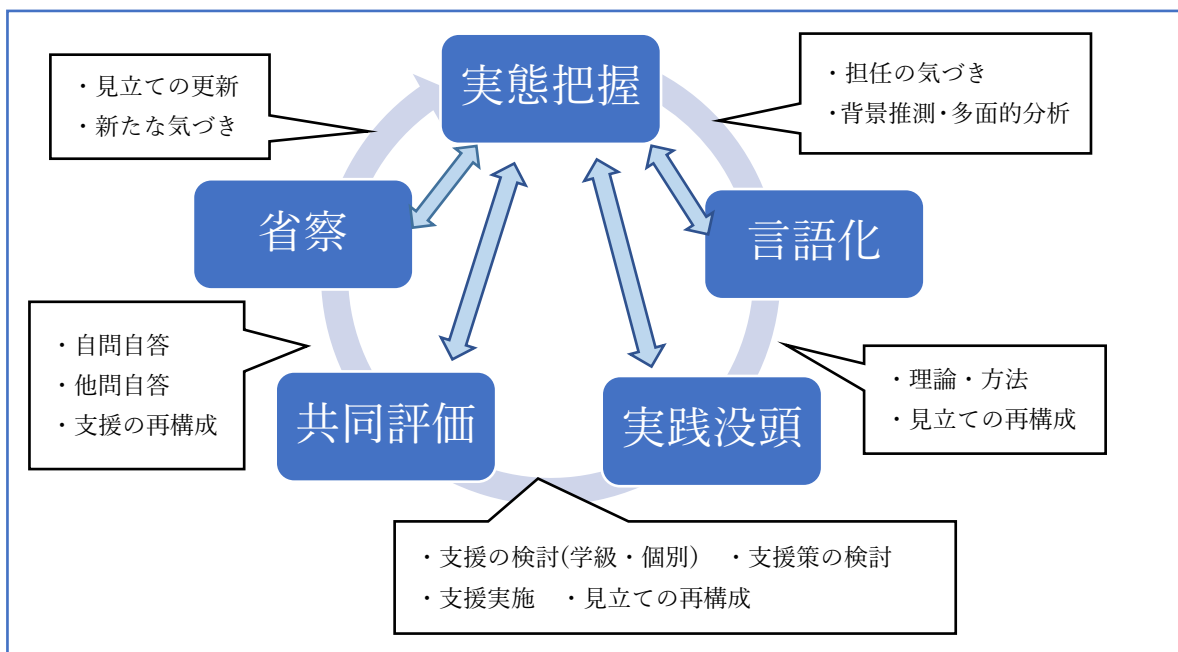


図2 「気づきのサイクル」

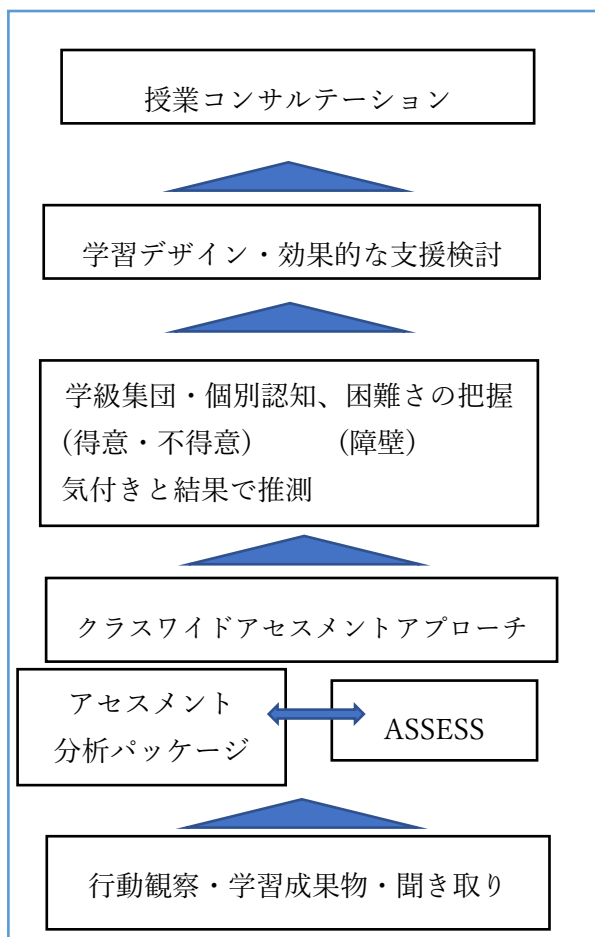


図3 「実態把握から授業づくりのプロセス」

## 2. 研究の方法

### 2.1 研究期間

令和X年7月～令和X年12月

報告者が担任教師（以下、コンサルティ）と共に2つのツールを使用し、視覚化された情報をもとに授業コンサルテーションを行うこととした。

### 2.2 研究対象

A小学校第1学年B組（24名）のうち、担任教諭αと学級集団24名、抽出児童3名（児童a, 児童b, 児童c）を対象とした。

### 2.3 研究対象及び報告者の属性

コンサルタントは通常学級10年、特別支援学級5年で特別支援コーディネーターの経験の報告者である長期研修教員。コンサルティは通常学級のみ9年の経験で特別支援学校教諭の免許はない担任教諭α。

### 2.4 効果測定

教諭αには、自由記述でのアンケートと非構造化インタビューをコンサルタント介入前と介入後の2回行った。単元の授業では報告者が授業を観察し、授業後にビデオ分析で振り返りを行った。

学級集団と児童の検証には、「学校適応感尺度」（以下、ASSESS(栗原・井上, 2010)を使い、介入前の7月とコンサルタント介入後の12月の2回実施した。結果は、6因子中の「対人的適応」「学習的適応」の2因子で考察を行う。ASSESSは小学校3年生以上を対象として標準化された検査であるため、参考値での解釈とした。

### 2.5 実践の具体

2つのツールを使用し、クロスバッテリーで視覚化

された情報をもとに、学級集団と個別の実態から指導と支援内容を検討した。

### 2.5.1 クラスワイドアセスメントアプローチ

1学年 B 組 2 4 名に 4 5 分間×2 の授業時間を使って、ASSESS とアセスメント分析パッケージとで調査をした。

#### 【ASSESS】

学校適応感尺度の 6 尺度のうち「対人的適応」と「学習的適応」に着目し実態を確かめた。特に「学習的適応」因子に対して 40 以下の児童が 3 名おり課題「授業がよくわからないことが多い」「勉強のやり方がよくわからない」「勉強の問題が難しいとすぐにあきらめてしまう」などを示していた。

#### 【アセスメント分析パッケージ】(p2 の表を参照)

まず「学級集団」の傾向を確認した。得意・不得意について普段の学級での様子を踏まえて実態を把握した。比較的得意な力として「文章を見て書き写す力」「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」の二つが挙げられた。一方、「聞いた内容を少しの間記憶しておく力」「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」の二点に困難が多く見られた。(図 4・図 5) 次に「個」の理解を同様に行った。

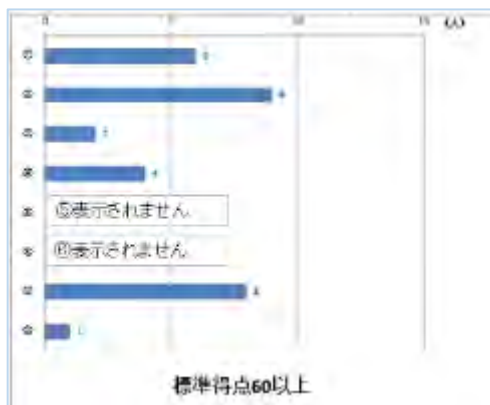


図 4 「得意面の学級の傾向」

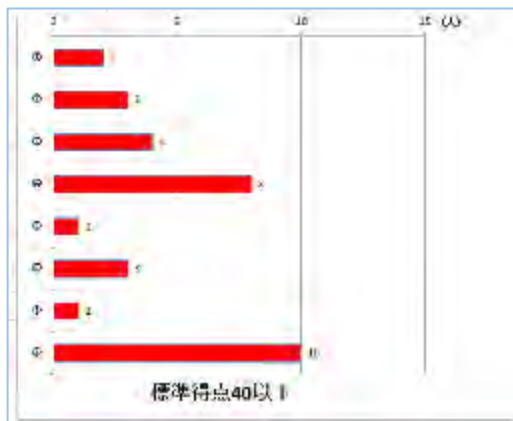


図 5 「不得意面の学級の傾向」

### 2.5.2 認知の得意・不得意の把握と支援内容の決定

2 つのツール結果を基に報告者とコンサルティとで学級集団と個別の指導・支援内容を検討した(点線内)。学習に関する得意・不得意の傾向と児童同士の関係性の両面から把握し、特に認知の不得意な面を軽減できるように支援内容を検討した。

#### 「学級集団支援」について (一部)

C: 今回の国語の学習で障壁になりそうなものは?  
 T: 自動車の名前。イメージできないとか、児童の経験や知識の差。がある気がします。  
 C: ツールの結果から見えてきたものは?  
 T: 聴覚が弱いし、視覚が強いから写真を使おうかと。  
 C: 映像だけだと・・・?  
 T: 記憶が弱い。残せるようにしたいかな。消えずに残せるような支援をしたい。  
 C: 全体としては、イメージと記憶かな?  
 T: そうですね。言語が弱い子にも言葉を補おうかなと。伝わりやすい言い方にしたり動作にしてみたり。

#### 「個別支援」について (一部)

C: 抽出児童について考えてみましょうか。  
 T: そうですね。a さんは普段の音読とか日記とか・・・とにかく文章が得意ではない。聴覚的記憶よりも視覚的記憶の方がやや強いようだからそちらでうまくひきつけたいですね。b さんは記憶することが苦手なのでそこはフォローしたいなど。丁寧に振り返ったり、したことをメモするなどの方法も支援したいなど。自信なさそうにするときもあるので。c さんは、表現とかは得意ですね。動作にしたりとか。飽きやすいところもあるから注意が持続するように選択肢とか用意してあげたいなど。選択肢なので支援カードやワークシートのプリントも工夫したいと考えています。

C: 報告者, T: 教諭 α

#### 【学級集団への支援】

- ① 視覚情報の多用 (写真や図、映像)  
⇒ 注意喚起や持続をするのに効果的だと考えられるため。
- ② 聴覚情報提示の精選と学習状況の可視化  
⇒ 一度に取り込める情報が少ないと考えられるため。
- ③ 自己選択・自己決定の場の設定  
(メンバー、ワークシート)  
⇒ 勉強のやり方や課題が困難でも自分に合ったもので取り組める時間を確保するため。
- ④ 単元課題の選択肢の拡大  
⇒ 教科書に記載の学習テーマをアレンジして児童の関心にできる限り沿うようにするため。

#### 【個別への支援】

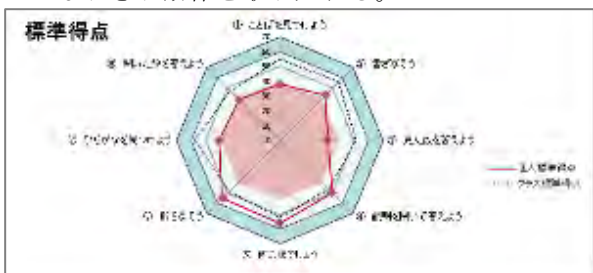
##### 抽出児童の決定

学び方の多様な児童への指導・支援の対象児童の抽

出にあたっては、①教師αの日頃の観察で気になる②保護者の懸念③アセスメント分析パッケージ及びASSESS「学習的適応感」に課題を示す児童のうち、2つ以上が当てはまる児童を選び、対象とした。

**【a 児への支援】**

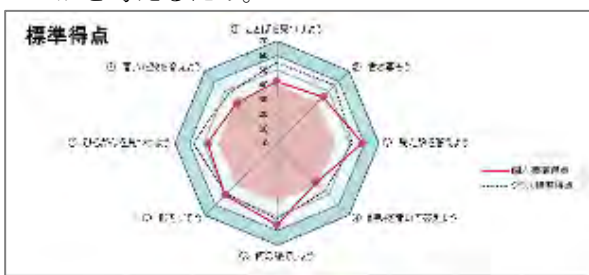
- ①活動の場面ごとに近くで声をかける。  
⇒学習への不安を軽減するため。
- ②色やイラスト、映像で興味をひく。  
⇒小分けに提示し、注意を持続するため。
- ③プリントの種類の選択  
⇒3種類から自分に合うものを選べる。必要なときは教師が支援する。
- ④動作化や体験をする。  
⇒なりきり動作を取り入れる。



「a 児のアセスメント分析パッケージの結果」

**【b 児への支援】**

- ①活動の場面ごとに声をかける。  
⇒学習不安の軽減のため。
- ②意見の共有に選択肢を与える。  
⇒一人で考えをまとめることに限定せず、回答不安の軽減のため。
- ③体感覚を使った学び方  
⇒指追いで文を読み、照応する方法が適切ではないかと考えるため。



「b 児のアセスメント分析パッケージの結果」

**【c 児への支援】**

- ①学習プリントの選択肢。  
⇒自ら選び主体的に取り組めるようにする。
- ②動作表現の承認  
⇒ジェスチャー表現を好むため。
- ③学習場所の自由化  
⇒教室の課題解決時の離席や友達との意見共有で主体的に取り組むやすいため。



「c 児のアセスメント分析パッケージの結果」

**2.5.3 学習デザイン**

小学校1年生の国語科において実態把握を活かした実践デザインにつなげていく。学習デザインは、教師αの意向も引き出しながら(点線枠内)作成していく。作成したデザインは表2の通りである。

「ゴール設定」の話し合い(一部)

C: 「くちばし」と「うみのかくれんぼ」でのゴールはどのようにしたのですか。

T: くちばしずかんやうみのかくれんぼずかんですね。教師がいくつか動物をピックアップしてまとめるようにしました。

C: 例えば、くちばしの学習のときに「鳥以外がいいなあ。」と考えていた児童はいましたか。

T: いましたね。でも、しませんでした。

C: それは、どうしてですか。

T: 必要な情報を取り出すことが難しい児童がいて…。あ!でも、くちばしだから鳥、海だから海のいきものと限定しないこともいいですね。海のかくれんぼだから、海のことという意識しなかった。今回はじどうしゃだけど、じどうしゃに絞らなくてもいいの。

C: 国語としての目標を達成できるように支援していけるといいですね。

「ゴールでの表出と評価について」(一部)

C: 発表をゴールにしたいということでした。相手は保護者ということで。事前に友達にも聞いてもらおう。

T: 『うみのかくれんぼ』では文章に対するコメントをしようことをしていました。プリントに文章とイラストで。

C: このように書きなさい、というようなモデルがあった。

T: そうです。ゴールのモデルを示しました。表現の幅を広げて字でなくてもいいよ。とは言っていないですね。そのほうが取り組みやすい子もいるかもしれません。やってみようかな。

C: 評価のことですね。目標から逆算していくとどうでしょう。

T: 文だけでも絵だけでもいいと思う。今回は話すこと・聞くことなので。

C: 報告者 T: 教諭α

表2 「学習デザイン」

時数	学習内容
1	「のりもの」クイズと初発の感想
2	題名読みと「何を」学ぶのかを話し合う。
3	バスや乗用車のしごととつくりを考える。
4	トラックのしごととつくりを考える。
5	クレーン車のしごととつくりを考える。
6	相手に伝わりやすい文章を話し合う。
7	のりものについて調べて図鑑にする。
8	推敲し、のりもの図鑑を完成する。

#### 2.5.4 授業コンサルテーション（以下、コンサル）

対象授業 実施8月～12月

報告者と担任教諭αで検討し、1年生の国語科の説明的文章「じどうしゃくらべ」とした。単元内容全体の授業づくりでは、単元の学習課題として「じどうしゃくらべ」のまとめを「のりものしらべ」（表2）としてパンフレットにまとめる門戸を広げた。また、単元の見通しをもたせるように「ガイダンス資料」を作成し、子供たちに学習の目標や評価などの見通しをもたせた。コンサルは授業後に授業記録を報告者から担任教師にフィードバックを繰り返した。記録内容は「学級全体への支援」と「抽出児童への支援」とで分けたものを、記録したビデオとともに振り返った。

### 3. 実践の結果

児童に関しては、介入前後で実施したASSESSを比較したところ変容が見られた。（表3、表4、表5、表6）教諭αに関しては、支援の生起（表7）と実態把握ツール使用前後の授業コンサルで気づきの変容が見られた（表8）。

#### 3.1 学級全体について

学習前後のASSESSによる比較では「学習的適応」については12ポイントの上昇、「対人的適応」については、7ポイントの上昇が認められた。授業の様子では、ワークシートの選択肢を学習時間で変えたり戻したりと調整する姿が見られた。一人で学習、友だちと意見を共有し合う場を承認したことで学び方の自由度が上がり主体的な様子が見られた。また、今回の学習時以降、子供たちから「今日も友だちと話し合っているね。」「○○さんはこっちの方法が合っているね。」「まとめ方はこっちがいいなあ。」などの様子が他単元、他教科でも見られ始めていますと担任教諭αから報告を受けている。自分のことだけでなく、友だちの得意な面にも気づき合いながらかかわり合うことが示唆されたといえる。

表3 対人的適応と学習的適応の変容(学級)

	学習前	学習後	差
対人的適応	68	75	+7
学習的適応	61	73	+12

#### 3.2 抽出児童aについて

学習前後のASSESSによる比較では「学習的適応」については51ポイントの上昇が認められ、「対人的適応」については、変化がみられなかった。また、授業の様子では、単元の3限目で選んだワークシートの種類でできた経験を得た。そこから継続して同じ種類のシートを選び、友だちとも意見交流をする様子が見られるようになってきた。

表4 対人的適応と学習的適応の変容(a児)

	学習前	学習後	差
対人的適応	76	76	±0
学習的適応	32	83	+51

#### 3.3 抽出児童bについて

学習前後のASSESSによる比較では「学習的適応」については44ポイント、「対人的適応」については21ポイントの上昇が認められた。また、授業の様子では、ジェスチャーを交えて説明したり教科書をワークシートで照らし合わせたりする際に、両指を使って確認する様子が見られた。意見交流の際は、二人で学んだり四人で話し合ったりと聴きたい目的に合わせて学ぶ相手を変える様子も見られ始めていた。

表5 対人的適応と学習的適応の変容(b児)

	学習前	学習後	差
対人的適応	62	83	+21
学習的適応	39	83	+44

#### 3.4 抽出児童cについて

学習前後のASSESSによる比較では「学習的適応」については10ポイント、「対人的適応」については8ポイントの上昇が認められた。また、授業の様子では、聞き手に伝わりやすいようにのりものの動きを体で表現する、選んだワークシートを変えながら学び直しをするなどの自己調整する姿が多く見られるようになった。

表6 対人的適応と学習的適応の変容(c児)

	学習前	学習後	差
対人的適応	54	62	+8
学習的適応	51	61	+10

#### 3.5 担任教師αについて

教諭αの国語科における支援行動の生起状況を示した（表7）。報告者との授業コンサルテーションを重ねる度に学級集団支援及び個別支援が増加してきている。また、実態把握ツール前後で3つの質問項目による記述内容の比較では、子どもの実態把握を行うにあたり、子どもに寄り添う意識が多面的に見られるようになってきている。対個人、対保護者での実態把握の在り方から、子ども同士の関係性・同僚性・数値的根拠についてもふれている。ツールを通して子どもの実態把握に新たな気づきが生まれている。（表8）

表7 コンサルティイ(教諭α)の国語の授業におけるクラスワイドな支援と個別支援の生起状況 ☐…生起した

支援内容	β…学級全体を対象とした支援	γ…対象児 a, b, c への個別支援	第1時	2	3	4	5	6	7	8
β	①授業開始前に準備する用具を確認する。			○	○	○	○	○	○	○
	②授業の準備状況を確認し、児童への賞賛や支援をする。	○		○	○	○	○	○	○	○
	③学習展開を示す。			○		○	○	○	○	○
	④課題やめあて、ゴールを示す。	○		○	○	○	○	○	○	○
	⑤ICT(デジタル黒板など)を取り入れる。	○		○	○	○	○	○	○	○
	⑥多様な表現方法で取り組ませる。(動作、図、口頭など)			○	○	○	○	○	○	○
	⑦多様な対話方法に取り組ませる。(一人、ペア、グループなど)					○	○	○	○	○
	⑧多様な解決方法に取り組ませる。(教科書、図書、プリントなど)				○	○	○	○	○	○
	⑨自己選択・自己決定の場面を取り入れる。				○	○	○	○	○	○
	⑩学習する場所(教室内)に選択の幅を設定する。				○	○	○	○	○	○
γ	⑪学習過程がある程度パターン化されている。				○	○	○	○	○	○
	⑫指示・説明・発問を具体的かつ簡潔にする。	○		○	○	○	○	○	○	○
	⑬児童が学習の成果を振り返る機会をもつ。	○		○	○	○	○	○	○	○
	⑭児童の考えを視覚化する。(板書など)	○		○	○	○	○	○	○	○
	a) 音読方法の支援や自己選択する機会を設定する。				○	○	○	○	○	○
	a) 多様な解決方法の自己選択と称賛をする。(活動変更時)					○	○	○	○	○
	b) 多様な対話・表現方法の賞賛や支援をする。(活動変更時)					○	○	○	○	○
	b) 振り返り方の支援をする。(解決時・まとめ時)					○	○	○	○	○
	c) 多様な表現方法(ジェスチャーなど)を称賛する。(振り返り時)	○		○		○	○	○	○	○
	c) 多様な解決方法を称賛する。(解決時)				○	○	○	○	○	○

※1 支援方法は、学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン(ver.2.0)(CAST,2011;バーンズ亀山・金子(訳))を参考に、コンサルタン(報告者)とコンサルティイ(教諭α)との授業コンサルテーションを通して作成した。

※2 支援の生起状況は、授業観察及びビデオ記録に基づき、国語の授業1単位時間のコンサルティイ(教諭α)の支援の生起の有無を記録した。

表8 子どもの実態把握に関するアンケート コンサルティの個人内比較

質問項目	7月（事前）	12月（事後）
①子どもの実態把握をしている中で、どのようなことをしていますか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子供との個別面談</li> <li>・保護者とこまめな連絡</li> <li>・教育書を読む</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもに直接困り感を聞く。</li> <li>・日記を通して、子どもの思いを知る。</li> <li>・休み時間一緒に遊ぶことで、本来の姿や友達関係を知る。</li> <li>・できたときに、なぜできたのか、何を意識したのかを質問する。</li> <li>・保護者に褒める電話をして、そこで子どもの様子や思いを聞く。</li> </ul>
②子どもの実態把握をする上で、困っていることや不安なことは、どのようなことですか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・なんとなく感覚であり、数値として出ない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一斉授業ではあまり困り感が見られない、目立たない子が、実はこちらが思っている以上に困り感をもっていることがある。しかし、現在の実態把握は、教師の感覚頼りなところが多分にあるということ。</li> </ul>
③実態把握をする上で、必要な、足りないと思うことは何ですか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援を要する児童への対応、知識</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・数値で子供たちの実態が示されること。教師の感覚だけでは、同じ子だとしても教員の経験年数や性格等によって大きく捉え方が変わる場合がある。しかし、数値で示されるのであれば、教員間でも同じように捉え、対応していくことができる。</li> </ul>

#### 4 考察と今後の課題

##### 4.1 本実践における担任教師αについて

大きな変化は、教師側の視点で捉えていた気づきを、ツールや同僚との対話を通して、学習者である子どもを多面的に捉え直し、子ども中心の見方へ変容したことである。その変化の要因として、これまでの教師の経験や勘だけでなく、科学的根拠と研修の契機の外的要因が挙げられる。それらを通して自身の成功の学びと子どもとの信頼関係、子供同士のつながり、教職員同士の関係性などの内的要因もあった。これらの要因に担任教師αが積極的に取り組んで得られた結果に意味を見出していたことで変化が起きたといえる。実践を通して変化した後、子どもに関心を向け続け、自分自身を振り返り、さらなるステップアップを目指していることもわかった。

同様に新たな気づきで子どもへの見方を変容させるケースは教職員生活の中で他にも見られる。異動や年度毎の同僚との見方の違い、児童や保護者、外部研修での新たな知識獲得や出会いなどが挙げられる。今回のコンサルは、内部にいる教員が行ったことにも価値を見出している。特別支援教育の知見のある教員が内部にいることは、継続した児童支援のしやすさがある。外部だけに頼らず内部でのコンサルの重要性と必要性を問うことができるのではないだろうか。

##### 4.2 手続きの妥当性

今回の手続きの妥当性はサンプル数も1学級であり妥当だということはいえない。しかし、学び方の多様な児童へ指導・支援する教師の一助となるだろう。信頼性の高い心理検査は専門的な研修を受け、個別に実施する検査がほとんどである。それでは、経験や勘を主とした実態把握の現状を打破しにくい。結果の即効性を求める教師には手続きに負担感が少なく、一人で抱え込まずに取り組める本手続きは有効だといえる。教師のこれまでの経験と日々の児童観察に新たに

科学的根拠とその学びを得る契機、同僚や他教師との連携をすることで自己調整する子どもの姿が見られるようになったことが事実である。

最後に今後の課題を述べたい。本課題研究は、無料かつ専門的資格が無くても同僚等の複数の教師で実態を分析することに価値を見出した。しかしながら、ASSESSのように対象外の年齢では明確な結果は得られにくい場合もある。他のツールとのクロスバタリーの検討が求められる。また、教師も1名と限定した。教師だけでなくコンサルタントの専門性や同僚性等、教職員の経験年数や校種経験の差による見立てや活用の負担感などは検証していないため、その点をふまえたスクールワイド（学校全体）での研究が求められる。学級集団を軸にしながらも認知面の傾向だけでなく、発達の遅れや外国にルーツのある児童・生徒等へのさらなる個別支援の在り方などについては今後の検討課題である。

##### 主な引用・参考文献

- 関戸英紀・安田知枝子(2011)通常学級に在籍する5名の授業参加に困難を示す児童に対する支援—クラスワイドな支援から個別支援へ—
- 深沢和彦・河村茂雄(2017)特別支援学級児が在籍する学級における非対象児の学級状態の違いが特別支援対象児の学級適応感に与える影響の検討—特別支援対象児と非対象児の比較から—、学級経営心理学研究、6、111-123
- 関戸英紀(2017)問題行動!クラスワイドな支援から個別支援へ—インクルーシブ教育システムの構築に向けて、川島書店、1-9
- 鶴・納富(2020)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—児童の学校適応感の向上を目指して— 福岡教育大学紀要、第69号、第4分冊、151-161
- 瀬戸(2014)通常学級における「気になる子ども」のアセスメントの視点、三重大学教育学部研究紀要 第65巻、教育科学、297-301頁