

普通学級に在籍する発達障害の特性がある生徒が 学び方を選ぶことができる授業づくり

西村 和浩（京都市総合教育センター研究課 研究員）

Key Words : 特別支援、総合育成支援、合理的配慮、ユニバーサルデザイン

普通学級に在籍する発達障害等の特性のある生徒を含めたすべての生徒が自らのもてる力を最大限発揮するために、一人一人の子どもの障害の状態、特性、発達の段階、課題等について十分理解を深めたうえで、子どもの姿から目標を設定し、教科等の目標や内容を踏まえた授業づくりが求められている。本研究では生徒の認知特性や認知処理特性に注目し、生徒が学び方を選ぶことができる授業づくりについて講ずる。

学び方を選ぶことができる授業づくりをするために「授業UD化」に依拠した指導者の工夫と「学びのユニバーサルデザイン」に依拠した学習者が選べる選択肢づくりを同時に行う。本研究ではこのように多様性を許容する授業をDISC（Diversity Inclusion System Class）と名付け、実践校において筆者自身が授業者となり実践を行った。

学び方を選ぶことができる授業では、指導者の工夫によりUD化された授業の中で、学習者が「本時の目標に対応したMy Goal」「学びやすい学習相手」「学びやすい学習場所」「学びやすい教材」を選択できる授業を展開した。それにより焦点化した生徒はDISCの授業に安心して参加することができるようになり、自分自身ができることを増やそうと努力する姿も見られるようになった。DISCは発達障害等の特性のある生徒を含む多くの生徒に効果があった。そして、より効果を発揮するために、授業での生徒の観察やワークシートへの記述等からのアセスメントが重要であることがわかった。

目 次

第1章 生徒の多様な学び方を受容する授業の在り方

- (1) 普通学級に在籍する発達障害の特性がある生徒の現状……………4
 - ①特別な教育的支援が必要であるとされる生徒
 - ②学習者の困りと指導者の作用
- (2) 学び方を選べる授業の実践に向けて……………8
 - ①授業UD
 - ②UDL（学びのユニバーサルデザイン）
- (3) 多様な学び方を受容する授業（DISC）づくり……………9
 - ①多様性を受容する授業（DISC）
 - ②実践の概要

第2章 多様な学び方を受容する授業の具体

- (1) 目標の設定・自己評価……………11
- (2) 視覚優位・聴覚優位・言語優位の生徒のもてる力を活かす授業づくり…13
- (3) 同時処理優位、または継次処理優位な生徒のもてる力を活かした
授業づくり……………15

第3章 成果と課題

- (1) 焦点化した生徒の様子……………11
- (2) アンケートから見られる生徒の様子……………15
- (3) 教職員の様子……………
- (4) まとめと考察……………

第1章 生徒の多様な学び方を受容する授業の在り方

(1) 普通学級に在籍する発達障害の特性がある生徒の現状

①特別な教育的支援が必要であると観察される生徒

令和4年12月に実施された通常の学級（以下、普通学級）に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査によると、全国の小・中学校において「知的に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す」(1)とされた児童生徒の割合は全体の8.8%であり、校種別の集計では、小学校が10.4%、中学校では5.6%であった。

現在の勤務校においても令和5年度に同様の調査を普通学級の学級担任（19名）を対象に行った調査ところ、その割合は11%であった。平均すると1年生と2年生では40人学級内に4～5人、3年生では30人学級内に3～4人が学習面または行動面で特別な教育的支援が必要であると観察されている。

②学習者の困りと指導者の作用

学習面、または行動面に困りを示す生徒の多くは、授業で、教科書の内容や板書を読むこと、板書を視写すること、指導者の音声による説明を聞くこと、ペアワークやグループワークでの意見交流や発表の場面で話すことなど、授業毎に行われる活動のいずれか、または複数の活動に苦手意識をもっている。識字障害（ディスレクシア）、書字障害（ディスグラフィア）といった、指導者の視点からは障害が子どもにあると理解されることが多いかもしれないが、本研究では、学習者の視点から、授業の在り方のどこかに子どもにとっての障害となるものがあるものと捉える。

「認知の特性」には「認知特性」と「認知処理特性」があるとされている(2)。認知特性には、絵図や画像、動画などを見ることで情報を取得しやすい「視覚優位」、授業者や他の学習者の音声による指示や説明を聞くことで情報を取得しやすい「聴覚優位」、文字による情報を読むことで情報を取得しやすい「言語優位」の3つがある。認知処理特性には、情報を1つずつ時間的な順序によって処理する「継次処理」の特性と、複数の情報とその関連性に着目して全体的に処理する「同時処理」の2つがある。学習者と指導者の認知特性や認知処理特性が合致していれば学習者の困りは生じにくいはずであるが、普通学級に在籍する全員の特性と指導者の特性が合致するとは考えにくい。さらに発達障害の特性がある生徒は認知の特性に加えて、ASD、ADHD、LDなどの特性を併せもつことが多い。学習者の認知特性と指導者の認知特性が合致しない場合は、例えば、確実に伝えようとして指導者の音声による説明が長くなればなるほど生徒の困りは増すといったことが考えられる。

(2) 学び方を選べる授業の実践に向けて

①授業UD

授業UDは日本授業UD学会が示す、普通学級に在籍する「発達障害など特別な支援を必要とする児童生徒を念頭に、一斉授業の中に様々な配慮をしていくこと」(3)である。また授業UDはLD等の子どもには「ないと困る」支援であり、同時にどの子どもにも「あると便利」な支援であると表現されている。図1-1は令和5年度の実践に関わって、筆者がもとの図を一部改変したものである。今年度もこれを、実践方法を考える際に依拠するものの一つとして捉える。

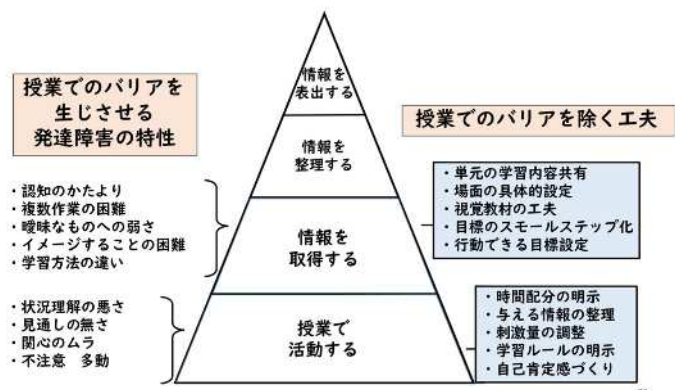


図1-1 授業UDの構造図（日本授業UD学会を筆者が一部編集）

②UDL（学びのユニバーサルデザイン）

UDLは、「教育者がさまざまなニーズに対応できるような柔軟な学習の目標、方法、教材、教具、評価の方法を提供し、学習者の個人差に対処する」(4)ようにデザインされた枠組である。UDLガイドラインにはUDLの原則として3つが提示されている。1つ目が「取組のための多様な方法を提供すること」、2つ目が「提示（理解）のための多様な方法を提供すること」、そして3つ目が「行動と表出のための多様な方法を提供すること」である。

本研究ではUDLの原則を依拠するもののもう一つとし、表1-1に示すUDLガイドラインを参考にしつつ、学習者が目指す授業の目標達成への過程と、それぞれの学習者の特性を考慮したうえで、学習者に多様なオプションを提示する授業づくりを目指す。

表1-1 本研究におけるUDLガイドラインと授業の目標達成への過程の関連(UDLガイドラインを参考に筆者が編集)

UDLガイドライン	授業の目標達成への過程	関連する特性	特性の詳細
取組のための多様な方法を提供すること	自己理解と目標設定	認知特性の違い	視覚優位・聴覚優位・言語優位
		情報処理の違い	継次処理・同時処理・バランス型
提示（理解）のための多様な方法を提供すること	知識や技能の取得	認知特性の違い	視覚優位・聴覚優位・言語優位
		学習面の困り	LDの特性（読むことの困難・聞くことの困難）
		行動面の困り	ASDの特性（こだわりの強さ） ADHDの特性（注意欠如・過集中や多動の傾向）
	得た知識や技能の整理	情報処理の違い	継次処理・同時処理・バランス型
		学習面の困り	LDの特性（読む・書く・聞く・話すことの困難）
		行動面の困り	ASDの特性（こだわりの強さ） ADHDの特性（情報整理の困難）
行動と表出のための多様な方法を提供すること	整理した知識や技能の表現	学習面の困り	LDの特性（話すことの困難・書くことの困難）
		行動面の困り	ASDの特性（社会性・コミュニケーションの特性） ADHDの特性（注意欠如・過集中や多動の傾向）

(3) 多様な学び方を受容する授業（DISC）づくり

①多様性を受容する授業（DISC）

一斉授業に「授業のUD化」と「学びのユニバーサルデザイン（UDL）」を組み合わせることで、発達障害の特性のある生徒を含む全ての生徒が自らのもてる力を発揮できると考え、「多様性を受容する授業（DISC）」を提案する。DISCはDiversity Inclusion System Class（多様性を受容するシステムの授業）の略であり、授業で学習者が目標、方法、教材、教具を選べることを目指すものである。授業での学習者の活動とDISCの具体を図1-2に表す。

DISCでは授業の中で選択できることを増やし、学習者がより主体的に学習を進めることを目指す。ただし、安易に選択肢を増やすことは生徒に混乱を与えるため、授業で生徒が選ぶことができる方法を「提供型」と「認可型」に分けて考える。提供型での選択肢は、あらかじめ授業者が複数準備しておき、学習者が準備されたものの中から、自分に適するものを選択できるようにするものである。本時の目標に基づいた個人の「目標の設定」と授業内活動終了時に確認する「目標の達成」の自己評価のように、導入時と、終末時に提供型の選択肢を提示するのがこれにあたる。認可型での選択肢は、構想図内の学習のプロセス図内にあるそれぞれの認知特性（視覚優位・聴覚優位・言語優位）や認知処理特性（同時処理・継次処理・バラ

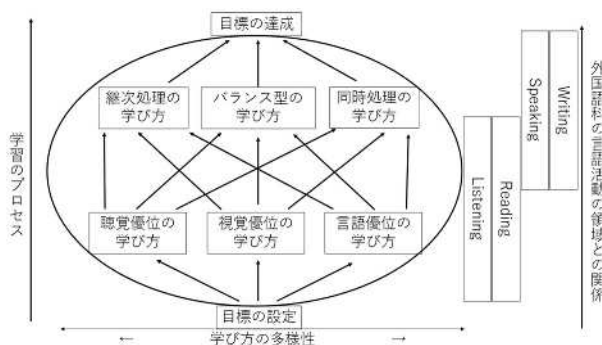


図1-2 研究構想図

型) のいずれの特性を併せ持つ生徒であっても学びやすくなるよう、あらかじめ授業者が準備しているもの以外で生徒が要望したことやものが、合理的であった場合にそれを認めるようにする。

②実践の概要

実践は、勤務校の中学2年の5学級において筆者自身の担当教科である英語科の授業で行った。実践に向けて中学校学習指導要領(平成29年告示)外国語編にある外国語科の「外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動」(4)に焦点をあて、4つの技能を学ぶ際に困りを示す生徒に対応するための授業を継続して実施した。さらに、校内で研究授業を行い、英語科以外での学習や学校生活でも、発達障害の特性のある生徒を含めたすべての生徒が、方法を選ぶことで自らの力を発揮することができる場面について考察を進めた。

ただし本稿においては、外国語科の「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」の技能に関する活動と、第1章(1)②で述べた「指導者の音声による説明を聞くこと、ペアワークやグループワークでの意見交流や発表の場面で話すこと」や識字障害、書字障害のように表現される「読むこと、書くこと」との混同を避けるため、図1-3の研究構想図でも示す通り外国語科の言語活動の領域に関わる技能をListening, Reading, Speaking, Writingと表し、生徒が示す困りに関わる行動を「聞くこと、読むこと、話すこと、書くこと」のように表すこととする。

また、研究実践を通した生徒の変容を確かめるために、6名の生徒を特に焦点化した。焦点化した生徒についての簡単なアセスメントを表1-4の通り示す。

表1-4 本研究における焦点化生徒の一覧

焦点化生徒	特性	個別の指導計画
生徒ア	<ul style="list-style-type: none"> 授業中立ち歩きや大声での発話が観察される。 全ての授業で支援員がついている。 内言の多くが外言となり、授業中も頻繁に声が出る。 	あり
生徒イ	<ul style="list-style-type: none"> 指示が伝わりにくい。(音声・視覚の両方) 集中力が続かない。 読むことや書くことにも困りを示している。 	なし
生徒ウ	<ul style="list-style-type: none"> 音声での指示を勘違いして解釈することが多い。 学習に対する自信がない。 視覚的な指示は伝わりやすい。 	なし
生徒エ	<ul style="list-style-type: none"> 整理整頓が苦手である。 机の上に全教科の教科書が載っていることがある。 途中までしかできていない物は提出しないことがある。 	なし
生徒オ	<ul style="list-style-type: none"> 指示をする前から自分なりの解釈で作業を進める。 学習面や行動面において周囲に良い影響を与える。 理解力が高く、応用力もある。 	なし
生徒カ	<ul style="list-style-type: none"> 周囲との協調が難しく、単独行動が多い。 整理が苦手で、配付されたものをよく無くす。 活動を理解できず一人だけ違う活動をすることがある。 	なし

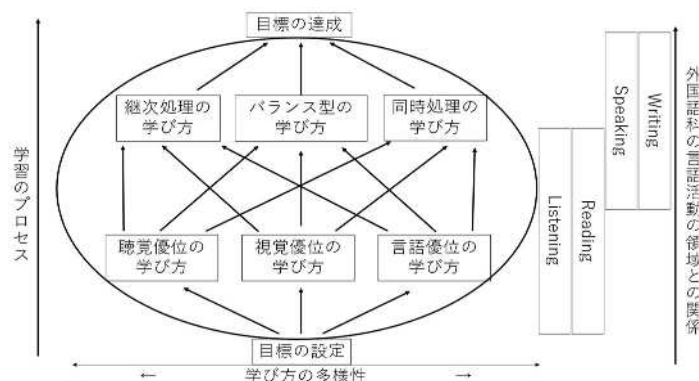


図1-3 研究構想 (外国語科の言語活動と学び方を選べる授業の関連)

6名の焦点化生徒は、ある1つの学級に在籍する生徒から抽出している。同じ条件下で、様々な特性や拘りのある生徒が「自分が学びやすいと感じる学習方法」を選択することで、どのように変容するかを考察するためである。なお、授業者の指示や学習方法を自分で選択する授業による変容を見取るために、生徒アの補助を行う支援員には英語科の授業時に、生徒アが教室外へ出る場合や他の生徒の学習の大きな妨げになる様子が見られる場合を除いては、学習補助は行わず、あくまでも安全に関わる突発的な行動面に関する事柄の補助、指導のみを行うことを確認している。

DISCの流れは、本時の目標に対応する自己目標の設定に始まり、それぞれの生徒の認知特性や認知処理特性の違いに応じて生徒自身が選択して学ぶことができる時間が設けられている。授業の終末には自己評価を行い、次時の自己目標の設定につなげさせる。図1-5には授業の流れと、学び方を選べる具体、授業UDとの繋がり等を表す。

	学習活動	学び方を選べる具体	授業UDとの関わり
導入前	<ul style="list-style-type: none"> 本時の目標提示 本時の目標に対するMy Goalの設定 	<ul style="list-style-type: none"> 本時の目標に対応するMy Goal 	<ul style="list-style-type: none"> 時間配分の明示 与える情報の精選 学習ルールの明示
導入 ↓ 展開	<p>【導入】</p> <ul style="list-style-type: none"> 帯活動（ペアワーク） <p>【展開】</p> <ul style="list-style-type: none"> 学び方を選べる活動 (認知特性の違いを受容した学び方) (認知処理特性の違いを受容した学び方) 	<ul style="list-style-type: none"> 本時の目標に対応するMy Goal 学ぶ場所 学ぶ相手 学ぶ順番 目標達成度の自己評価 	<ul style="list-style-type: none"> 時間配分の明示 行動できる目標設定 目標のスマールステップ化 視覚教材の工夫
終末時	<ul style="list-style-type: none"> My Goalの自己評価 (<input checked="" type="checkbox"/>Check)の選択 	<ul style="list-style-type: none"> My Goalの自己評価 (<input checked="" type="checkbox"/>Check) 	<ul style="list-style-type: none"> 時間配分の明示 学習ルールの明示

図1-5 DISCの1時間の授業のおよその流れ・学び方を選べる取組の具体・授業UDとの繋がり

○「自己目標」「自己評価」

My Goal

My Goalは、生徒が自分自身の特性や課題に応じて決めることができる授業での自己の到達目標である。授業の初めに、本時の目標に対応する到達目標を5段階で設定し、生徒はどれを目指すのかを自分自身で決めて授業に臨むことができる。授業開始時にMy Goalを選択できるシートを提示し、選択させる。

Check

My Goalに照らした学習活動の自己評価であると同時に、次の授業でMy Goalを選択するときの手がかりにできるように、学習活動のポイントを示したワークシートの中に Check という項目を設ける。Checkは、その授業での達成状況を振り返る役割を果たすと同時に、生徒が授業の終末に何項目のCheckを達成したかを確認することにより成就感につなげることもできる。

○認知特性の違いを受容する学び方

生徒の特性や拘りなどに関するアセスメントを経たうえで、視覚優位、聴覚優位、言語優位、それぞれの生徒に対応した授業づくりを、授業UDの視点とUDLの視点の両方から行う。特に情報を取得する際に必要な「聞くこと」「読むこと」に関する特性は、生徒によって優位差が大きい。特に発達障害の特性をもつ生徒については優位性が偏っていることが多いため、それぞれにとって学びやすく、自分の特性にあった学び方ができる授業づくりを行い、困りを示す生徒それぞれが自らの力を最大限発揮できる授業を目指す。

○認知処理特性の違いを受容する学び方

継次処理優位、同時処理優位、バランス型のそれぞれのタイプの生徒が対応しやすいように、特に書くことや話すことへ向かうためのプロセスにおいて、生徒自身が自分に理解しやすい方法を選択できるように授業をデザインする。

ただし、これまでの一斉授業では授業中に「学習方法を選ぶ」ということを期待していなかった生徒に、「学習方法を選ぶ」ことを基本とした授業展開を行うため、実践初期においては「選び方がわからない」「選ぶことが負担になる」ことが考えられる。これは発達障害の特性のある生徒においては特に顕著となる可能性がある。負担感や新たな困りを生徒が内面に留めておくことがないよう、普段の生徒との関わりから「自己決定の場を与えること」「共感的な人間関係を育成すること」に特に留意する。その上で DISC において生徒が自分に適した学習方法を選択することへの認めを求められることができるような指導者と学習者の関係構築も必要である。

- (1) 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果
(2022 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課)
- (2) 増田謙太郎『学びのユニバーサルデザインUDLと個別最適な学び』2022 p. 206～208 (一部編集)
- (3) 菊池哲平『授業UD新論』2024 p. 109
- (4) UDLガイドライン
- (5) 中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語編 p. 10

第2章 多様な学び方を受容する授業の具体

DISCの実践

DISCにおけるアセスメントの目的は、毎回の授業で指導者が用意した教材や活動に対して生徒が見せる反応から、困りを見取り、次回以降の授業での指示の文言や教材の示し方、時間の割り振りを改善していくことである。本実践において筆者は、各学級で個別の指導計画を有する生徒が示す授業での困りを、生徒の観察やワークシートへの記入、My Goalで選択している選択肢から読み取り、多様性を認める授業づくりにつなげた。

学習者が学習方法を選ぶために欠かせないのが自己指導能力である。生徒指導提要においては、自己指導能力を「深い自己理解に基づき、『何をしたいのか』、『何をすべきか』、主体的に問題や課題を発見し、自己の目標を選択、設定して、この目標の達成のため、自発的、自律的に自らの行動を決断し、実行する力」であるとしている。DISCでは、これまでの一斉授業では「学習方法を選ぶ」という機会が与えられてこなかった生徒に、「学習方法を選ぶ」ことを基本とした授業展開を行うのであるから、実践初期においては「選び方がわからない」「選ぶことが授業の負担になる」ことが考えられる。これは発達障害の特性のある生徒においては特に負担となる可能性がある。このため普通の生徒との関わりから「自己決定の場を与えること」「共感的な人間関係を育成すること」に特に留意し、DISCにおいて生徒が自分に適した学習方法について相談したり許可を求めたりしやすい指導者との関係構築を心掛けた。

(1) 目標の設定・自己評価

My Goal

My Goalを設定する際に最も重要な視点は、学習指導要領に記載されている教科の目標に準ずる目標になっていることである。実践では、5つのMy Goalはどれもが「本時の目標」に対応していて、どれを選択しても本時の目標が達成されるようにMy Goalを設定する必要がある。

実践初期はGIGA端末を使ってMy Goalを生徒全員に送付し、選択したものを授業者に返信させていたが、授業内に行う作業が増え、時間を要したり、目標提出から主な活動への切り替えができなかったりする姿が見られたことから、主な活動で用いるワークシート内でMy Goal(図2-1)を選択できる方式に変更した。

Check

Check(図2-2)の項目を作成するポイントはMy Goalで選択した目標を振り返り、自分の達成を確認することができることと、毎授業の各項目を達成していくこと(□欄に✓ができること)が単元を通した教科の学習目標達成につながることを生徒にわかるようにすることである。そのため、My GoalとCheck

の両方で、単元の授業全ての分を、まとめて作り綴じて単元の初めに提供するようにした。例えば、英語科2年Unit6の単元では学習時間9時間のうち、単元末課題へつながる5時間分のMy GoalとCheckをまとめて作成し、ワークシートを冊子にして単元の学習が始まる時点でまとめて学習者に配付するのである。そうすることで、生徒が単元の学習目標を達成に向かえるよう期待感や見通しを持たせた。

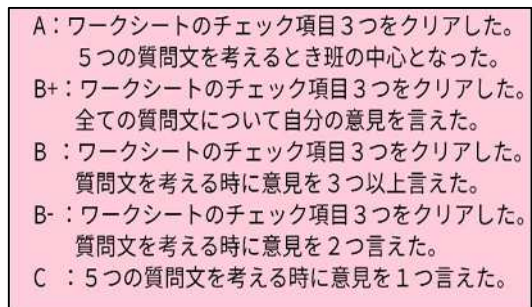


図2-1 Checkと関連付けたMy Goalの一例

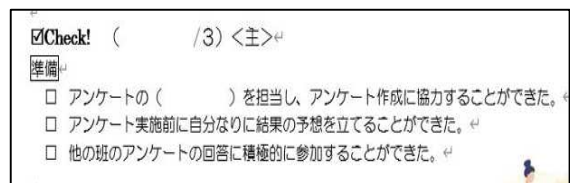


図2-2 「My Goal(図2-1)」に対応したCheck

○実際の指導場面で

実際の授業では毎時間最初に行う帯活動のあとに、本時の目標を提示する場面で My Goal の選択をさせた。My Goal はその日の学習で学習者が主に使用する教材に設定する箇所を設けた。主な設定箇所としては、その日使用するワークシートと GIGA 端末で使用する学習アプリケーション（京都市ではロイロノートを使用）内の個人のノートに送付する教材の2つに分類される。実践を行った2年生英語科の授業において、例えば Unit 6 では、表 2-1 の通りである。

表 2-1 2 年生英語 Unit6 での各時限の My Goal と Check の提示方法とその選択方法

時限	My Goal	Check	観点・領域（英語科）
1	TV画面で提示しワークシートに選択した記号を記入	ワークシートの「振り返り」欄	知 Speaking 知 Listening
2	TV画面で提示しワークシートに選択した記号を記入	ワークシートの「振り返り」欄	知 Reading
3	ロイロノートで提示・選択	ロイロノート上で提出	知 Reading
4	ロイロノートで提示・選択	ロイロノート上で提出	知 Reading
5	TV画面で提示しワークシートに選択した記号を記入	ワークシートの「振り返り」欄	思 Listening
6	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>※第5時以降は単元末目標へ向けたつながりのある活動を行ったため、 ワークシートは冊子にしており、毎時間回収・配付を行った。</p> </div>		思 Reading
7			思 Writing
8			特性に応じて
9			知 Speaking
			思 Speaking

授業時数は単元ごとに違うが、学習プロセスは変えずに単元の前半では聞くことや読むことを通した知識技能の定着、単元の後半では書くことや話すことを通した思考力・判断力・表現力の向上を目指した。学習のプロセスが定まっていることで、生徒は授業ごとの活動で見通しを持ち、そこで選ぶ学習方法に見通しをもつことができた。また選んだ My Goal が自分に合っていなかった場合、その経験を生かして次時以降の My Goal を選択することも可能となった。My Goal を選択する生徒の様子は、授業づくりに関する箇所でも後述する。

（2）視覚優位・聴覚優位・言語優位の生徒のもてる力を活かす授業づくり

「聞くことに困りを示す生徒」「読むことに困りを示す生徒」の困りに着目し、それらの生徒が授業内でもてる力を最大限発揮するためには、授業で指導者が学習者に与える情報の、提示の方法を「視覚優位」「聴覚優位」「言語優位」のそれぞれの生徒にとって受け入れやすいものにする工夫を行った。授業内の指示や教材の与え方に選択肢をつくり、生徒自身が情報を受け取りやすい方法を選択することができるように行った実践を以下の通り示す。

○授業UDの視点

聞くことに困りを示す生徒が学習活動に参加するきっかけをつくる支援として、指示の内容を音声だけでなくワークシート上に文字で示すことと、テレビやタブレット上でも文字で示すことを毎授業行った。さらに授業中の一定時間を、学習者が自由に質問したり練習したりすることができる時間を毎時間設けた。その時間中、学習者は教室内で個の力に応じて立ち歩くことと話し合うことを認めることにより、自分がわからないことや聞き逃した指示を指導者や友達と確認することができる。

読むことに困りを示す生徒が学習活動に参加するきっかけをつくる支援として、活動に関する指示は、音声情報、文字情報とともに図や画像などを示すことを心掛けた。また、ワークシート等では行間をできる限り確保することや、文字の強調、フォントの工夫などを行い、認知負荷の軽減に

常に留意した。アルファベットは、一様にUDフォントでワークシートを作成すると、京都市で使用している英語科の教科書(New Horizon English Course)の2年生以降の本文で使用されているCenturyの字体と異なることになり、読むことに困りを示す生徒にとっては負担となることになるため、アルファベットは教科書に合わせてCenturyを採用し、読むことに困りを示す生徒には、読みにくいと考えられるアルファベットを個別に指導することに留意した。

○UDLの視点

教科の学習活動において、音声教材を聞くという行動は「聞くこと」に困りを示す生徒には負荷のかかるものである。DISCの授業では音声教材を生徒全員に配付し、ヘッドセットを使って何度も聞き直すことができるよう教材を用意した。音声教材には、文字情報や、画像がついており、視覚優位、言語優位の生徒が学びやすいよう工夫がされている。また音声が進めると同時に、読まれている部分の色が変わるため、文字と音を自分にあったペースで学ぶことができる。

聞き直しができる活動は、自分にあったペースで音声や画像を使って学ぶことができるため、聞くことに困りを示す生徒だけでなく、読むことに困りを示す生徒にも有効であると考えられる。また、読むことに困りがある生徒に対応するため配付する音声教材は拡大・縮小が可能なものとした。

○生徒の様子

生徒の様子を示す具体の一例として、前述したMy Goalの取組の生徒の様子(表2-2)で示した英語科のReadingの授業を紹介する。本授業は表2-1では3時限目と4時限目に行った授業であり、英語科だけではなくどの教科でも行う「教科書を読んで内容を理解すること」を目標にした授業である。

この授業ではロイロノートを活用し、生徒のノートに図2-3で示すようにMy Goalに加え6種類のシートを送付し、生徒はMy Goalを選択した後に約30分間をその6種類のシートを自分自身で活用して学習活動を進める。この学習時間中は、教室内であれば、学習場所や学習相手を選ぶことができ、生徒は教室内の任意の場所で学習することができる。

図で表したシートのうち「教科書本文お手本」には音声が入っており、生徒はヘッドセットを活用することで音声を自分が聞き取りやすい速度に変更しながら、自分の学習ペースで何度も聞きなおし、音声に合わせて個人で練習することができる。学習活動中、音声を捉えることが苦手な生徒は、再生速度を変えても発音が分からない時に、指導者に助けを求め、発音の仕方を質問する姿が見られた。また、発音があっているかどうかの確認や、英語特有の単語と単語の音のつながりがあるかどうかを、学習者同士で確認する姿も見られた。図で表した①～③のシートは教科書本文が書かれたシートである。①のシートには原文が書かれており、②は新出単語が隠されてその単語の日本語訳が書かれたもの、③は新出文法が隠されてその部分の日本語訳が書かれたものとなっている。学習者はお手本のシートで練習を重ねたのち、①～③のシートを音読し、その音声をロイロノートの收音機能を使ってヘッドセットを通してタブレットに録音をする。自分で收音した音声は聞き直すことができるため、学習者はお手本の音声と聞き比べ、間違いに気づいたときには練習をし直して、再録音することができる。④のシートは本文を日本語で要約した内容が書かれている。学習者は教科書を活用したり、お手本のシートなど任意の教材を活用したりすることで、日本語での要約を英語に言い換えて録音を行う。また⑤のシートは教科書のストーリーが描かれたスライドであり、生徒は教科書を参考にしてその場面の文生成を行い、スライドの場面を英語で説明した音声を録音する。今回の実践のUnit6の録音では理解力が



図2-3 学び方を選べる授業で配付する教材の一例

高いとアセスメントした生徒オを含め、39人学級内の10人が⑤のシートに挑戦した。また10人のうち、生徒オを含む5人が制限時間より5分以上早く録音を済ませ、学級内で録音に困っている生徒を見つけて、学習のサポートをする姿が見られた。My Goalの設定は、①のシートに録音ができればC、①～③まで録音ができればB-、①～③まで録音して発音も間違えずに読めればB、④まで録音ができればB+、⑤まで全て録音ができればAとして生徒に選択をさせた。焦点化生徒がUnit6第3時と第4時のReadingの授業で選択したMy Goal、Check、指導者からの評価、Unit2～6までの同一のReadingの授業で選択したMy Goal、Check、指導者からの評価を表2-2の通り示す。

表2-2 焦点化生徒6名のMy Goal、Checkとその評価（同種類の学習活動における変遷）

生徒ア	Unit2 第1回	Unit2 第2回	Unit3 第3回	Unit3 第4回	Unit4 第5回	Unit4 第6回	Unit5 第7回	Unit5 第8回	Unit6 第9回	Unit6 第10回
My Goal	B	B	C	C	C	C	C	C	C	C
<input checked="" type="checkbox"/> Check	B	B	C	C	C	C	C	C	C	C
評 価	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C

生徒イ	Unit2 第1回	Unit2 第2回	Unit3 第3回	Unit3 第4回	Unit4 第5回	Unit4 第6回	Unit5 第7回	Unit5 第8回	Unit6 第9回	Unit6 第10回
My Goal	B	B	B-	B-	B-	C	C	C	C	B-
<input checked="" type="checkbox"/> Check	C	C	C	授業後に 提出	授業後に 提出	C	授業後に 提出	授業後に 提出	C	B-
評 価	C	C	C	提出	提出	C	提出	提出	C	B-

生徒ウ	Unit2 第1回	Unit2 第2回	Unit3 第3回	Unit3 第4回	Unit4 第5回	Unit4 第6回	Unit5 第7回	Unit5 第8回	Unit6 第9回	Unit6 第10回
My Goal	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
<input checked="" type="checkbox"/> Check	B	C	授業後に 提出	授業後に 提出	授業後に 提出	B	B-	B	B	B
評 価	B	C	提出	提出	提出	B-	B-	B	B	B

生徒エ	Unit2 第1回	Unit2 第2回	Unit3 第3回	Unit3 第4回	Unit4 第5回	Unit4 第6回	Unit5 第7回	Unit5 第8回	Unit6 第9回	Unit6 第10回
My Goal	B	B	C	C	C	C	C	C	C	C
<input checked="" type="checkbox"/> Check	授業後に 提出	授業後に 提出	C	C	授業後に 提出	C	授業後に 提出	授業後に 提出	C	C
評 価	提出	提出	C	C	提出	C	提出	提出	C	C

生徒オ	Unit2 第1回	Unit2 第2回	Unit3 第3回	Unit3 第4回	Unit4 第5回	Unit4 第6回	Unit5 第7回	Unit5 第8回	Unit6 第9回	Unit6 第10回
My Goal	B	B+	B+	B+	B+	A	A	A	B	B
<input checked="" type="checkbox"/> Check	B+	B+	B+	B+	B+	A	A	A	B	B+
評 価	B+	B+	B+	B+	B+	A	A	B	B	B+

生徒カ	Unit2 第1回	Unit2 第2回	Unit3 第3回	Unit3 第4回	Unit4 第5回	Unit4 第6回	Unit5 第7回	Unit5 第8回	Unit6 第9回	Unit6 第10回
My Goal	欠席	B	欠席	B	B	欠席	欠席	B	欠席	欠席
<input checked="" type="checkbox"/> Check		C		C	C			B		
評 価		C		C	C			C		

焦点化生徒6名ほどの生徒も、取組当初は中央値であるBのMy Goalを選択している。取組を続けていくことで、学習活動の概要や求められていること、活動中の時間配分などがわかるようになり、徐々に選択に変化が見られる。

個別にMy Goalと☑Checkの変容を見てみると、生徒アは学習のパターンが同じであり、選べるMy GoalもUnitごとに文言が大きく変わることがないため、本形式の授業中は落ち着いて学習活動に参加することができている。生徒イはロイロノートによる指示をしたことにより、視覚的に活動内容を捉えることができ、第1回から自分のペースで学習に参加することができた。生徒ウはこの活動では一定の目標を掲げており、毎授業でその達成のために自分のペースで黙々と学ぶ姿が見られる。生徒エはタブレットを使用する学習の際、机の上にタブレットだけを準備する指示をすれば、スムーズに学習に臨める。しかし前時が移動教室などで、整理が追い付かない場合には、作業開始が遅れてしまい提出ができないこともあった。ただし、全ての未提出が同じ要因ではなく表のとおり生徒イと生徒エは時間内の未提出が目立つが、この多くが授業に参加できていないのではなく、自分の選んだ目標を達成するために自分のペースで丁寧に作業を続けたことで、締め切り時間を超えてしまったことによるものである。生徒オにとっても、目標を選んで授業に臨むことが良い影響を与えており、徐々に活動に自信をつけ、Aの目標を設定し時間内に達成する姿も見られた。欠席の多い生徒カも目標を決めることで、授業内活動に見通しをもってスムーズに授業に参加することができている。

(3) 同時処理優位、または継次処理優位な生徒のもてる力を活かした授業づくり

「話すことに困りを示す生徒」「書くことに困りを示す生徒」の困りに着目し指導学年の生徒をアセスメントした。すると「得た情報を基にして自分が話すことや書くことを考え文生成すること」となどの情報処理に関する困りと、発話や書字を通しての表出行動そのものに関する困りが見受けられた。実践では、情報処理の方法については同時処理、継次処理、バランス型、の3種類のどれに優位性がある生徒にとっても受け入れやすい教材づくりを行い、発話や書字そのものに困りを示す生徒へは、それぞれの特性に合わせた支援を行うこととした。この実践では、同時処理優位の生徒も継次処理優位の生徒もどちらもが受け入れやすい教材を用意し、学習者がそれを選んで学ぶことで、もてる力を発揮することができる授業をつくと同時に、一斉に教室内の生徒が自分にとって学びやすい方法で学習する中で、指導者が机間巡視を行った際、表出そのものに困りを示して作業が止まっている生徒を見つけやすくなることも期待した。以下に実践の概要を示す。

○授業UDの視点

話すことや書くことを伴う授業で困りを示している生徒が力を発揮するためには、人的環境⁽⁶⁾を整え、誰もが学習しやすい学習集団を目指すことが必要であると考えた。実践を行う学級ではその素地として「自己決定の場を与えること」「共感的な人間関係を育成すること」を念頭に置いたアプローチを学級担任が日頃から行っている。特に話すことや書くことなどの表出に関わる学習を行う上では、本学級で取り組まれている「班長・副班長制」の班づくりがうまく作用した。「班長・副班長制」は学級で選出された6名の班長と、学級委員長生徒と学級担任が、座席を決める話し合いを行い、その話し合いの最初に、班長を学習面でも学校生活面でもサポートすることができる副班長を6名選出することを指す。話し合いで決められた座席を学級で報告する際に、副班長は各班長から指名され、副班長は本学級の6～7人で構成される「生活・学習班」で班長と共に学習・生活のリーダーの一員として過ごすことになる。話すことや書くことの活動を行う際、ペアや小グループを形成すれば、学習の中心となることができる班長と副班長が教室中に点在しており、焦点化生徒を含む学習面で困りを示す生徒が安心して学習に取り組める素地となっている。

○UDLの視点

話したり書いたりするまでの手順は特性によって入口やプロセスが様々である。本研究では聞い

たり読んだりした情報を複数時限にまたがって整理し、話したり書いたりするための一連の学習の流れを冊子型のワークシートにすることで、どの生徒にも学習の流れをイメージしやすいように工夫した。また、焦点化生徒それぞれの特性を考慮すると、音声と視覚の両方で指示が伝わりにくい生徒イや指示された内容を勘違いすることのある生徒ウのように指示の内容が理解できれば作業に取り掛かることができる生徒がいる一方、立ち歩きなどが見られる生徒アや一人で活動を行うと、ねらいや指示と異なる活動をするところがある生徒カなどは、周囲の生徒との協働の他に指導者からの言葉掛けを含む個別の指導も重要であると考えた。そのためグループワークでの協働学習を行うことを主とし、その中で学習方法を生徒がそれぞれ選択できるように My Goal の設定と Check の項目設定を行った。表 2-1 にある Unit 6 の第 5 時から第 9 時までの Speaking に関する活動を例として、話したり書いたりすることに関する DISC と生徒の学習の様子を以下に記述する。

○生徒の様子

「話すこと」「書くこと」に困りを示す生徒は、前述の通り表出行動そのものに困りを示す場合もあったが、焦点化生徒の様子を観察する中で、大きな声は出せるが自分の考えを表現することが難しく、指導者や周囲の学習者が話す言葉のオウム返しになる生徒アや、途中までしかできていないものを表出することを好まず、情報の表出に至らないところがある生徒エのように情報処理に関する困りを観察することができた。つまり、第 1 章の生徒の様子にも記述した通り「聞くこと」や「読むこと」に関する困りが起因して、情報処理に関する困りを伴い、何を話したり書いたりすればよいのか、どのように話したり書いたりすればよいのかに見通しが持てないことで、話すことや書くことに困りを示していると考えた。そこで本単元の指導では、単元の最後に英語での発表 (Speaking) を行うために、学習班で見通しを持ちながら活動することができるよう「Free Time」を設けた。

「Free Time」は本時の目標達成に向けた認知特性や認知処理特性の違いを許容するために設ける時間である。個人または学習班での学習活動において、視覚情報、聴覚情報、言語情報のそれぞれを与え、なおかつ継次処理優位の学習者が学びやすいよう学習の順序を示し、同時処理優位の学習者が学びやすいように学習のゴールを示す。焦点化生徒の周辺には、その生徒と学習を行うことで双方に良い影響があると考えられる学習の中心となることができる生徒が存在する。その座席配置の特性を生かして、本学級では 1 つの班が 4～5 名となる 9 つの班を指導者主導で編成した。以下に単元第 5 時から第 9 時の発表までの一連の流れと、その過程で生徒が学習の仕方を選びながら学び続けた様子を示す。

表 2-3 Unit6 第 5 時～第 9 時までの単元指導事項 (☆は本時の目標)

5	<p>☆モデルを見て World Café の要点をつかみ、テーマに沿ったアンケート内容を考えることができる。</p> <p>支援：第 5 時～第 9 時までの予定を教室に掲示し、全ての生徒が活動に見通しを持つことができるようにする。 また、第 5 時～第 9 時までのワークシートは 1 つの冊子として配付する。 発表テーマは 【Topics】 Food / Hobby / Music / Sweets / Language / Book / Animal / Future Dream Sightseeing Spots in Kyoto / Going abroad</p>
6	<p>☆「班で協力して、アンケートを作成・実施するとともに、他の班の調査に協力することができる。</p> <p>支援：前時に班で作成したアンケートは添削して、班の中心となってほしい生徒のワークシートにヒントを載せて返している。それをもとに、タブレットでアンケートを作成する。 アンケートの質問文は教科書や帯活動ワークシートを参考に作成しているため、答えやすいものとなっているが、理解することが難しい場合は指導者や班のメンバーに質問しても良い。</p>
7	<p>☆班で協力し、発表原稿とスライドを作成することができる。</p> <p>支援：原稿作成にあたっては 4～5 人班で 1 つの発表原稿を考える。原稿作成・スライド作成・伝わる表現への書替えをこの授業のみで行うため、進捗状況を確認しながら授業を進める。他班で出てきた良いまとめ方の工夫やアイデアは、進捗状況の確認とともにシェアする。</p>

8	<p>☆原稿やスライドを用いて発表に向けて練習をし、課題を見つけたり、よりよい発表に向け工夫を考えることができる。</p> <p>支援：練習では特性や拘りによって、やりやすい方法が人それぞれであることを考慮し、あらゆるやり方を許可する。自己目標に合わせて練習を行うが、本単元で目指したい力が「原稿に頼ることなくスライドを使って他者に理解してもらえ発表を行うこと」だということを伝える必要がある。</p>
9	<p>☆聞き手を意識して発表をしたり、他者の発表を聞き適切なフィードバックをしたりすることができる。</p> <p>作成したメモをもとに、タブレット端末で作成したアンケート調査結果のスライドを使用して発表に取り組む。うまく伝えられなかったことを共有したり、いい事例を共有したりすることで、発表で活用できる表現を示す。</p> <p>支援：発表時は、自らが設定した自身の到達目標の達成に向けて発表を行う。聞く側にも、発表者の選んだ到達目標は共有し、発表者がグループ内で安心して自分のもてる力を発揮することができる雰囲気をつくる。発表をすることに抵抗がある場合は、事前に録音したものを流しても良いこととする。</p>

生徒アは実践当初の5月時点ではグループでの学習に参加することができず、班編成を行うと、教室から出てクールダウンする様子が見られた。この活動では、単元末課題でスピーチ発表があり発表時のグループはA～Dの4グループに分かれるため、4人班の生徒は全員が違うグループに行き一人で発表を行う。5人班であれば1名の生徒は発表の補助に回ることができるため、5月～10月までは生徒アの学習への負担を考慮し、補助に回ることを選ぶことができる5人編成の班に生徒アが入るように設定をしていた。しかし9月以降、本活動に慣れ、活動への見通しが持てるようになると、「発表します。」「見てほしい。」と希望するようになった。そこで、生徒アも4人班に入るように班編成を行い、この学習を行ったところ、以降2回の単元末活動で、自分が言えることを、原稿を見ながら発表することができる姿が見られた。

生徒イにとっては同じ学習班にいた学習の中心となることができる生徒が作用した。生徒イが指導者の指示を認識することができておらず、作業を始められていない姿を見つけた生徒が、声をかけ、活動の概要を伝えたのち、スライドの作成を依頼する場面があった。生徒イは、発表の内容を班員に質問しながらスライドを作成していた。また、単元第8時に練習する時間を確保した際には、班員全員が生徒イの発表のために、英単語の発音を教える姿や、生徒イの発表練習に対する評価を行う場面があった。発表当日は発表途中でつまってしまい、最後まで発表することはできなかったが、発表原稿を見ると、自分なりに英語での発表の仕方を考えて練習をした跡が見られた。また、本単元が終了した後の授業のワークシートでも同様に、自分なりの英語を話すための工夫をしている様子が見られた。

生徒ウは活動の発表へ向けた活動の第1時に、活動の目的と目標が正しく持てれば、自分の力を発揮して班の中でも良い役割ができると考え、第1時の時点で班の中心となれるよう、指導者側で意図して、本生徒のワークシートに班全体へのヒントを書いた。すると、代表としてヒントが書かれていることに気付いた生徒ウは班の中で主体的に活動に参加するようになり、その後は単元末の発表まで班の中心として授業に臨み続けた。発表が終了した後は満足そうな様子を見せており、振り返りとして「読み方がわからない単語が多く班の人に教えてもらって大切なことはどこなのか、話し合えました。発表してあそこに立った時、ちょっと緊張したけど大切ところは言えたとし、ジェスチャーも付けられました。」と自分のもてる力を最大限発揮した様子も書いていた。

生徒エは情報の整理が得意ではないと観察をしたため、個別の声掛けで机上の整理を促すことや、在籍している班全体へ向けては、活動中10分ごとに現在の進捗状況を確認することを活動中続けた。確認の際には、生徒エを含めて班の全員に「班全員で進めていること」と「個人で作業していること」のそれぞれを尋ね、生徒エが今何をしているのかを、自分自身で確認し他の班員と共有することができる機会を設けた。発表の練習ではスライドを操作しながら原稿読んで発表することを望んだため、「話すこと」の目標は達成することができなかったが、他の人の発表を聞き、単語とジェスチャーを交えながら質問をすることができていた。

生徒オは、予想通り班の中心として活動していた。また、自分以外の班員に役割を振り、班全員が活動に意欲的に取り組めるようにしていた。発表時は生徒アと同じグループになり、生徒アが発表しやすい雰囲気づくりにも努めていた。

第3章 成果と課題

(1) 焦点化した生徒の様子

4月から実践を行った学級の生徒について、授業での My Goal の選択の変容、ワークシートへの取り組み方の変容、学習への取り組み方の変容、学習の達成度の変容について記述する。

○焦点化生徒の様子

ここでは本研究で焦点化した生徒のうち特に授業中に困りを示す生徒ア、生徒イについて記述や授業で行った活動に関するデータなどの資料を交えて4月からの変容を記述する。

生徒ア

年度当初の授業での様子や生徒アのワークシートへの記述などから生徒アは、聴覚優位と継次処理優位の特性があると見取った。生徒アは図 3-1 のように目標の達成へ向かうことができると考えたため指導者が行う音声による指示や説明は、生徒アが理解できるよう意識した授業を行った。生徒アは文字情報で My Goal を理解することが難しく、指導者が My Goal を読み上げることで内容を理解し、自分自身の目標を選択していた。また、授業で行う活動が事前にわかることで、活動に参加しやすくなったり、自分自身が参加できそうになると判断した活動は、参加せず自分自身ができる他の学習活動を行ったりすることで落ち着く姿が見られる。できる活動は徐々に増えており、友人の助けを受けることで、2学期以降には「書く活動」「読む活動」「話す活動」「聞く活動」のそれぞれに参加する姿が見られた。落ち着かず教室から出てクールダウンする回数には変化がないが、指導者が「クールダウンしますか？」と促す前に、自分自身の判断でクールダウンのための部屋へ移動することを決め、指導者に「ちょっと外出てくる。」「戻りました。」などの報告もできるようになった。学習面では、本市で実施している学習確認プログラムテストでは、これまで記号問題のみを答えていたが、1月に実施されたテストでは、英作文の記述式の課題に解答することができており部分点も獲得できていた。

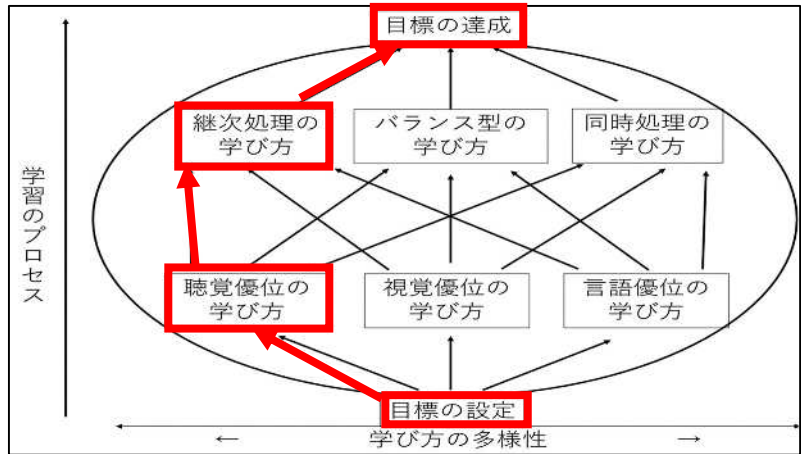


図 3-1 生徒アの学び方の特性

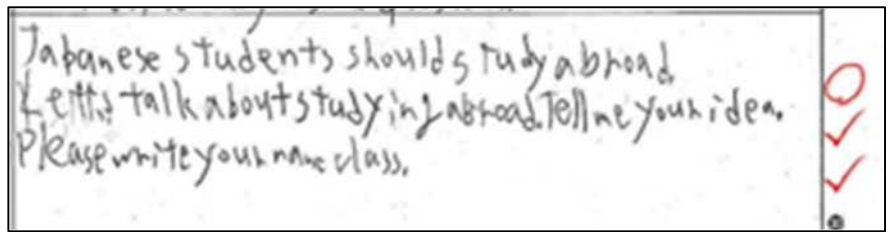


図 3-1 生徒アが書いた記述問題への解答

生徒アが周囲の生徒と協働的に学ぶことができ、周囲も生徒アがいることで学びの深まる機会を作り出すためには、今後 DISC の授業を重ねることで My Goal の内容を精選し、生徒アにとっても、そのほかの認知特性がある生徒にとっても学びやすい教材の工夫を行う必要がある。生徒アは現在「頑張っている自分ができることをふやしたい」と願い、家庭学習にも積極的に取り組むようになっていく。このように自分自身で学習の進め方を考えるようになったことから、生徒アにとっては、授業で学び方を選ぶことができたことは、生徒アのもてる力を発揮できる契機や土台となったといえるのではないだろうか。

生徒イ

年度当初の授業での様子や生徒アのワークシートへの記述などから、生徒イは視覚優位、同時処理優位の特性があると見取った。生徒イは図 3-2 のように目標の達成へ向かうことができると考えたため指導者が行う視覚情報による指示や説明は、生徒イが理解できるよう意識した授業を行った。生徒イは My Goal の内容が、具体的な行動を示す動詞を含むとイメージしやすく、スムーズに学習を行える様子を見せていた。本生徒は毎時間授業の最初に行う、ペアでの単語練習や会話練習への参加の仕方に変容が見られる。表 3-3 は本生徒が毎時間のペアワークで設定した自己目標(My Goal)と、活動後に達成度の確認として記入した☑Check での自己評価において、5 を最高値として 1 ～ 5 の 5 段階で数値化し学期ごとの平均である。

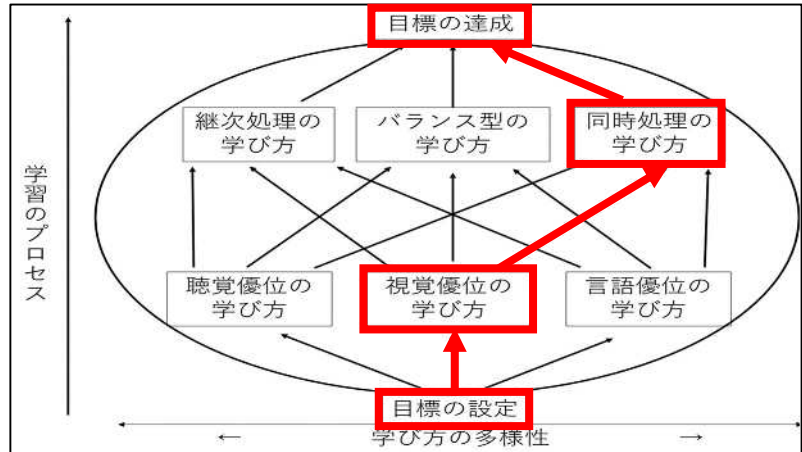


図 3-2 生徒イの学び方の特性

表 3-3 毎時間行うペアワークで生徒イが選択した MyGoal と☑Check を数値化したものの学期ごとの平均値

		1 学期	2 学期	3 学期
単語練習	My Goal	1.0	1.0	3.0
	☑Check	1.0	1.0	2.8
日常表現	My Goal	2.0	2.5	2.0
	☑Check	2.2	2.8	2.0
QandA	My Goal	1.0	1.0	3.0
	☑Check	1.0	1.0	3.0

1 学期はペアワークに抵抗があり、My Goal の選択場面では、選択することもできなかったが、3 学期にはペアワークを行うときには自分自身の My Goal を少しでも高いものにしようとしている。また、ペアになった生徒に「もっと挑戦できると思うよ」と言われた時には、より高い目標を設定する姿が見られた。My Goal を設定し続けたことによって、自身が設定している自己目標を他者に開示し、自分自身ができそうな範囲を知ってもらうことにより、周囲の学習者や指導者から適切な支援が得られるようになった生徒イの姿から、DISC では、学び方を選ぶことで、学習者が自分自身のもてる力を授業中に発揮することができる機会を得たといっているのではないだろうか。

(2) アンケートから見られる生徒の様子

本研究では 4 月と 1 月に指導学級の生徒を対象にアンケート調査を行った。ここではその結果をもとに生徒の変容について考察する。表 3-1 は 4 月と 1 月のそれぞれに指導学級の生徒が答えた「自分に合っていると思う授業」として選択したものを表したものである。

表 3-1 学習者が 4 月と 1 月に回答した「自分に合っていると思う授業」

	指導者の説明を聞いて個人でプリントやノートにまとめて理解する授業	指導者の説明をもとにしてペアやグループで考えて理解する授業	指導者の説明がほとんどなく与えられた課題を自分で考えて理解する授業
4 月 n=38	28	8	2
1 月 n=38	15	19	4

4月当初、学習方法を選択することに慣れておらず、指導者の説明を聞いて個人で学ぶことが自分にとって合う授業であると考えていた生徒が多かった。学び方を選ぶことができる授業を行ったことで、ペアやグループで考えることや、与えられた課題を自分で考えて理解することを選び、それらが自分自身にとって適していると考えer生徒が増えたことがわかる。また指導者の説明と学習者の活動的な時間の割合に着目した表3-2の「力が付くと考える授業」についてのアンケートからは、DISCを行った学級では、学び方を選ぶことが授業の基盤となっており、指導者の説明を聞いたうえで活動時間が長く確保されていることによって力が付くと考える学習者が増えていることが分かる。またDISCでMy Goalが選択できたことについては、学級内の全員が「本時の目標に対する自己目標を選択できたことは自分自身の学習にとって良いことであった」と回答しており、学び方を選ぶ授業を行ったことで、生徒が自分自身に適した学び方を考えることができ、学習方法のよりよい選択ができるようになってきている。これらのデータから、本研究で学び方を選択することができたことは、学級全体にとって効果があったと考えることができる。

表3-2 学習者が4月と1月に回答した「力が付くと考える授業」

	指導者の説明が多い授業	活動の時間や実技の時間の方が多い授業
4月 n=38	21	17
1月 n=34	8	26

一方で学び方を選択することについてに関して、指導学級内での聞き取りでは「自分で選ぶのではなく、先生が考える最良の方法で学びたい」といった、「学び方を選ばない」方が自分に適していると答える生徒の声もあった。学び方を選ばずに、指導者から与えられる情報を受け取り、指導者が勧める方法で習得、活用したいと考えることも選択の一つであり、学び方を選ぶということは「選びたくない」という選択肢もあると言えるようである。

(3) 教職員の様子

学年会や日常の打ち合わせでの学年教職員による生徒のアセスメントは年度当時には「生徒の困り」という言葉で行っていた。この言葉から読み取れるように、生徒にのみその原因があるかのように捉えられていた。しかし、年度末には「生徒の困り」という言葉が変わって「生徒の苦手な学び方」「生徒にとって合っていない目標」という言葉が使われるようになってきた。ただし、今年度の研究では、変容を確かめる対象を生徒と定めていたため、教職員の変容を確認するデータは採取していない。今後、自身がDISCを継続して実践するうえで、教職員の変容に関する調査も行いたいと考えている。

(4) まとめと考察

ここまでで本研究を通じた生徒の様子と学年の教職員の様子を述べてきた。今後、実践を継続するにあたって改善すべき点はあるが、全体としては学習者が授業中に自身の可能性を發揮できるようになってきたと感じている。最後に、本研究の実践者である筆者自身の授業づくりについて考察を行う。

筆者の自己省察による自身の特性は図3-2の通りである。このことから筆者自身の指導者としての授業の作り方は、視覚優位かつ同時処理特性と継次処理特性のバランス型の学習者にとって力を發揮

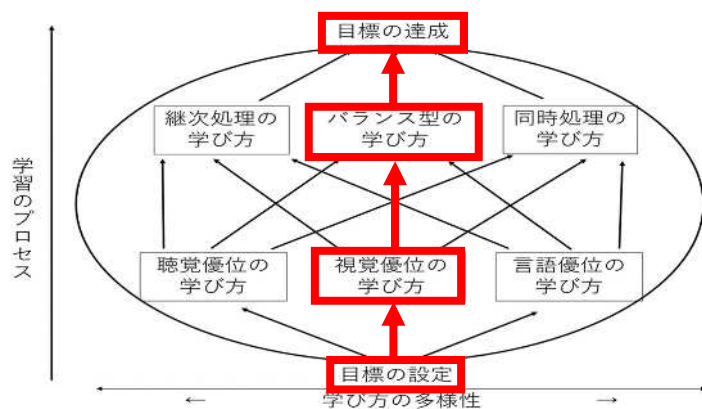


図3-2 筆者の自己省察による自身の学び方の特性

しやすいものであると推測される。すなわち、筆者自身が授業づくりにおいて意図的に聴覚優位、言語優位の学習者の立場に立った授業づくりを行わなければ、そのような学習者にとっては授業での困りが生じてしまうと言えよう。今年度の研究は、実践中に試行錯誤を重ねることで徐々に形を変えながら進めた。研究実践当初の授業を振り返ると、そのいくつかは、認知特性によって理解度に偏りが出ても致し方ないものであったと言える。それが原因となって生徒アや生徒イをはじめとする学習者は授業内にバリアを感じ、自分の特性を生かした学習ができていなかった時期があったと筆者自身は反省している。研究を実践しながら授業の在り方を改善していったことで生徒の記述からは以下のような授業の振り返りを徐々にみることができるようになった。

- ・今回のリーディングテストは得意なやつだったので少しはできたけど、もっと覚えて半分は読めるようにしたい。(生徒イ リーディングテストの振り返り)
- ・文がわからなかったから先生に聞いて一緒にできた。あとは読み方をわかって覚えられるように頑張る(生徒ウ 英作文の課題での振り返り)
- ・最後まで読み終えるという目標は達成した。見たことある単語に何かが付け加えられているものが多く考えたらなんとなくいけそうなものが何個かありました。(生徒ウ 音読の振り返り)
- ・自分的には話せたと思うけれど、もう少し頑張りたいです。次の機会ではもっと楽しく面白く話せられたらいいと思います。あと英語の発音をよくしたいです。(生徒カ 話すテストの振り返り)

生徒アは1年次から継続して振り返り欄や感想欄には「がんばった」と一言だけ書いて提出することを続けており、ワークシートの記述に変化は見られない。しかし、毎朝職員室に来室して、その日の授業内容を確認したり、終学活時に1日の授業での自分の様子を振り返ったりするルーティーンができています。

生徒が自身の学び方についてこのような振り返りができることから、学び方を選ぶことができる授業はあらゆる生徒にとって効果があると言えよう。生徒たちが今後、自分にとって学びやすい方法を確立できるよう、指導者ができる授業づくりは進化し続けていくであろう。