

特別なニーズのある児童への学習支援に関する研究

—構成力に課題のある児童に対する作文指導を通して—

布本 肇*・青木由美子**・荒川 哲郎***

作文をうまく書くことができない小学校6年生の広汎性発達障害の児童に、WISC-ⅢとITPAを用いてアセスメントを行った結果、文章を構成したり、全体を構造的にとらえたりすることに課題があると推測された。そこで、アセスメントの結果を基に、本児の特別なニーズに応えるため、視覚情報を提示する、会話を取り入れた支援をする、部分を全体に組み立てる手だてを工夫するという支援方針を決定した。そして、写真や作文メモを用い、書き始める前に内容について話し合うなどの支援を行いながら作文指導を行った。その結果、順序がバラバラになっていたり、事実を羅列するだけだった作文が、内容を絞ることができたり、場面の様子や感じたこと思ったことが詳しく表現されるようになったりした。写真や作文メモの活用や作文メモを用いた話し合い活動という手だてでは有効であった。また、支援方針も妥当であったということが検証された。

キーワード：特別なニーズ、アセスメント、広汎性発達障害、作文指導

1. はじめに～問題と目的～

特別支援教育とは特別なニーズのある児童生徒に対し、そのニーズに応じた支援を展開する教育である。しかし、教育現場は、校内の特別支援教育に関わるシステム作りを含め、その方向性を模索しているにとどまっている現状にあるところが多い。そのため、特別なニーズのある児童生徒の発見が遅れたり、適切な支援がなされなかったりすることもあり、児童生徒が混乱したり、十分に学力を身につけることができなかつたりしているケースもある。

学習支援の必要な児童生徒に関しては、放課後の時間を利用した補習や個別授業、通級指導教室での学習によって支援がなされている。しかしながら、人的な環境整備がなされていないこともあり十分な支援がなされているとは言い難いところがある。したがって、今後の特別支援教育には、教室で担任ができる学習支援が望まれる。そこで、児童生徒のつまずきに応じた支援をいかに展開していくかに考察を加えることは意義のあることであると考えられる。

特別なニーズのある児童生徒の学習支援には、そのつまずきの分析が最優先される。できなきの原因をしっかりと見極めるのと同時に、その児童生徒の強い力を見つけていることが重要である。そのためにアセスメントが必要となる。アセスメントとは、子どもに関する量的質的な情報を総合的に意味づけ解釈することであり、学習支援は、アセスメントを基にしその児童生徒の強い能力を活用し

たり、弱い能力を補ったりしながら進めていかなければならない。

ここでは、認知特性の偏りによって作文をうまく書けない児童を対象に、特性をアセスメントし、つまずきに応じた支援を行い、その有効性を検証する。

2. 方 法

小学校の通常学級において、作文がうまく書けない広汎性発達障害の児童に、WISC-Ⅲ、ITPAを用いたアセスメントを行い、その特性に応じた支援方針を立てた。そして、それに基づいた作文指導を行い、本児の変容から、作文指導の有効性を検証した。

作文指導については、複数の機会をとらえ児童の実態に応じながら、手だてを修正して取り組むことにした。また、指導形態は個別授業で行うものとした。

3. 結 果

(1) 対象児について【対象児A：小学校6年生 女子】
広汎性発達障害の診断を受けている。

学校での様子は、日常的な受け答えができ、読み書きについては特に大きな問題となることはない。問題によっては、読み取りもできることもあるが、友達が怒っていても、その理由がわからないことがある。作文については、文を羅列する傾向があり、文と文との関係を捉えることは難しいところがある。

(2) アセスメント結果

① WISC-Ⅲの結果より（表1参照）

(FIQ=55、VIQ=66、PIQ=53)

* 三重大学教育学部附属養護学校

** 津市立高野尾小学校

*** 三重大学教育学部

FIQ=55 に比べ VIQ=66 であるため、会話から受ける印象が知的なレベル以上に受け取られる。

PIQ=53 という事より、視覚的な情報をうまく処理し切れていない可能性がある。

群指数においては、知覚統合が 53 で、他の指数より有意に低い値である。このことにより、物と物の関係をとらえたり、断片を一つにまとめたりする能力が弱いことが推測される。つまり、視覚情報の意味をうまくとらえ切れていないことが考えられる。

さらに、検査ごとの評価点を分析すると、本児の強い能力と弱い能力は以下のように推測される。

強い能力	弱い能力
視覚記憶 非本質と本質の区別	長い問題文の理解・推理 組み立て・流動性知能

表 1 WISC- IIIの結果

検査	知識	類似	算数	単語	理解	数唱
評価点	5	6	3	6	3	8
絵画完成	符号	絵画配列	積木模様	組合せ	記号探し	迷路
	6	4	3	1	2	6

言語理解 70 知覚統合 54 注意記憶 73 処理速度 72

② ITPA の結果より (表 2 参照)

言語学習年齢=7歳3ヶ月【12歳1ヶ月実施】

得点の高い尺度は、「言語理解」「絵の理解」「絵の類推」「動作の表現」であった。このことから、具体物や生活経験から獲得した言語についてはよく理解できていると考えられる。逆に得点の低い尺度は「言葉の類推」「言葉の表現」「文の構成」「絵さがし」であった。また、「言葉の類推」における誤答例を見てみると、「太陽は昼、星は(きらきら)」「大根は長い、すいかは(短い)」のように言語理解はできているが、関係づけがうまくできていないことがわかる。また、「絵さがし」からは、部分から全体を推測することの弱さが推測される。また、「言葉の表現」からは、語彙不足による表現力の弱さを感じる。

表 2 ITPA の結果

下位検査	対応年齢	下位検査	対応年齢
ことばの理解	9-8	ことばの類推	8-2
絵の理解	8-6	絵さがし	6-4
形の記憶	7-4	ことばの表現	5-4
ことばの類推	7-0	文の構成	6-5
数の記憶	7-6	動作の表現	9-6

以上のことから、情報を操作する段階では組み立てや関係づけをすることが難しことが推測される。さらに、抽象言語の概念形成に不十分さがあるものと考えられる。

③ 総合解釈

知的にはやや低いレベルにあるが、簡単な日常会話に

ついては問題なくできる。

生活経験からの力は獲得でき、具体的な思考もよくできる。しかし、情報量が多くなると一部分にこだわってしまい、全体としての理解が進まない、いくつかの情報をまとめ上げ構成する力が弱いという現状であると推測される。

(3) 支援方針

総合解釈を基に以下のような支援方針を立てた。

- ①思考をしやすくするための、意味のある視覚的な情報などの具体的な手がかりを用いる。
- ②強い能力である会話を活用する。
- ③部分を全体に組み立てるための手だてを工夫する。
- ④基本となる国語力の底上げを行う。(語彙の獲得・正しい言葉の使い方の練習)

(4) 作文指導の手だて

- ①写真を活用し、状況を具体的に思い出す。
- ②インタビュー形式で行い、見たことや楽しかったことを振り返る。(会話の録音)
- ③録音をききながら、短冊に作文メモを書く。
- ④作文メモを順番に並べる。作文メモに書かれたことについて話し合い、内容をふくらませる。
- ⑤文章に書き表す。読み直し。

(5) 実践

【参考資料】「ディズニーランド」1回目(資料1)

ディズニーランドにいったこと
今日は、天気は晴れでした。スリルマンテンのアトラクションやショーも見ました。一番最初に、プーさんのハニーハントに乗りました。とくにおもしろかったのは、とらのテイガーが、とびはねたり、ゾウとひいたちらが、まわったりです。次は、スプラッシュマウンテンでは、キャラクターたちが、うたをうたったり、はなしたりできます。あのまつさがきもちよかったです。スペースマウンテンに乗りました。星がきれいでした。次は、マーク・トウェイン号にのりました。アメリカのインディアンが、出ていたのにびっくりしました。次は、お昼ごはんをレストランで食べました。はくりよくが、あつてた2人で乗りました。

のしいです。次は、アリスの国のホームパーティーに行きました。コーヒーカーップがぐるぐるまわってききました。グルグル。次は、ホールデットマンションに行きました。999人のゴーストたちがいて、うらないしややしきの中や、しょうぞうがや、あるじのしょうぞうが、うつりかわりが、ありました。さらに、パーティというか、王室のゆうれいや、すてきな男の人や、きれいな女の人のゆうれいや、おどっていました。次は、パレードしよに行きました。グーフィーのはつめいしたやつがこわれたみずしぶきがありました。

特に支援の手だては講じずに書いた。「どんな乗り物に乗った」と尋ねるといくつか答えたので「じゃあ、そのことを書いてみようか」と投げかけると「うん、書く」と言って書き始めた。

支援者はあまり口をはさまず、本児が話しかけてきた時は応答するようにし、本児が集中して書けるようにした。「楽しかったもん」「こんなに書けた」と満足そうな様子であった。

＜作文の評価＞

乗ったものや行ったところが順に羅列して書かれていた。順序も正確でないところがあった。

【実践1】「ディズニーランド」2回目（資料2）

ディズニーランド
8月1日の夜、お父さんの車に乗って旅行に行きました。東京ディズニーランドです。特に思い出に残った乗り物が2つあります。まず1つ目は、スプラッシュマウンテンです。スペースマウンテンの次に乗りました。一番前に乗ったのでスリルがあつて最高です。シューッと登って落ちる乗り物です。最初は山のところと出てまた落ちます。その後登ったり落ちたりがあります。お父さんと私は高いところが好きです。だから楽しくておもしろかったです。こわくありませんでした。ビチョビチョにむれました。暑かったからつめたい水がきもちよかったです。最後に歌声が聞こえます。ジツパディの歌です。
マークトウエイン号に乗った後、お昼ご飯を食べに行きました。その次にアリスのコーヒークップに乗りました。お母さんは、グルグル

回るのが大の苦手です。だから、お父さんと一緒に乗りました。ジリジリとベルの音が聞こえると、私はいきなりグルグルとハンドルを回しました。もげるくらい回しませんでした。外から見ているお母さんが、一瞬で見えなくなつたくらい早かったです。すぐくはくはりよくありました。お父さんが「早いなー」と言いました。
夕方にディズニーランドを出ました。夜にはエレクトリックパレードがあつたし、花火もあつたから夜までいたかったです。楽しかったり、スリルがあつたり、きれいなものもあつたりして、いい思い出ができました。

つめたい水がきもちよかったです。

実際の作文メモ
大きさはB4の
1/4の大きさ

作文を書くことについて前向きな様子が見えたと、その姿を大切にしながら計画した支援方針に基づき取り組んだ。

写真（違う場面の写真）を5枚用意した。写真を見ながら、その時の様子をインタビュー形式で会話をした。5枚の写真のうち、作文には特に楽しかったスプラッシュマウンテンと、アリスのコーヒークップのことを書いていくことになった。

作文メモに、「お母さんもグルグルきらい」「ぬれた」「つめたい水できもちよかった」等短い文で次々に書いていった。支援者とともに「暑かったから、つめたい水

がきもちよかった」のように言葉を補いながら時間の経過にそって並べ替え、それをもとに作文に書き表した。

＜作文の評価＞

話題が絞られたこともあり、「一番前に乗ったのでスリルがあつて最高です」「こわくありませんでした」等、場面の様子や感じたこと思ったことが詳しく表現された。「シューッシューッ」「ビチョビチョ」「グルグル」「ジリジリー」といった擬音語や擬態語、お父さんの「早いなー」という会話文も書かれていた。

＜成果と課題＞

写真の活用

旅行に行ってからおよそ1ヶ月が経過していることから、本児にとって特に楽しかったと思われる写真を用意した。意味のある視覚的情報を用意することにより、その時のことを思い出し状況や気持ち呼び起こす手だてとなった。

しかし、写真が5枚と多く、進めるのにかなり時間がかかった。そのため、写真を使う場合は2枚程度に絞ることとした。

会話の活用

写真を見ながら、「これはどこかな」「こわかった」「ぬれたの」のように支援者がインタビューをし、本児が尋ねられたことに答える一問一答の形で進んだ。会話を通して、本児はその時の状況や気持ちを思い出し、話し言葉に表現していくことができた。話題も絞られた。過去のことを再認識し、言語化していく支援の手だてとして有効であった。

作文メモの活用

短冊に作文メモを書いていく活動は、短い文（言葉）をどんどん書き進めていくうちに、作文の材料が蓄積されていく利点があった。また、支援者とともに作文メモに言葉を補ったり、表現を手直ししたり、順序を入れ替えたりすることにより、全体の組み立てがつかみにくい本児が、どのような作文を書いていくのかというイメージをもちやすくなった。

会話の録音

会話を録音することについては、レコーダーから聞こえる自分の声に違和感があるようで、心情的に合わないようであった。そのため、次回から録音は見合わせることにした。

作文のふり返り

支援者が作文に赤で添削を入れると、自分の作品が直されたと思い、意欲が減退することがあった。

しかし、作文を読み直して内容をふり返ることは、次へのめあてや意欲を持つためには大切な学習であると考えた。その支援の手だてとして、「見たこと」「聞いたこと」「言ったこと」「思ったこと」を表す記号をつけたシールを活用していくこととした。

【実践2】「がんばった運動会」(資料3)

がんばった運動会
 九月〇日土曜日ドキドキしていた運動会がありました。私は、六年生だから最後の運動会でした。とくにがんばったのが、組み立て体操です。
 まずは、ピラミッドです。私は、一番下で○さんの左です。地めんが雨でしめつていました。土が手にくいこんできたからザラザラで、きもちわるかったです。重たかったけどふんばったからいたくはありませんでした。とくに重たかったのは、2番目の△さんと□さんです。でも、みんなをしんじり力があったからできました。△さんが、「ふんばれ」とか、□さんが、「△ちゃんがんばれ」と言ってくれました。私は、「りょうかい」と言いました。みんながそろえたからがんばれたとそう思いました。
 次の、三段の塔です。私は、ささえる役をしました。りょう手を広げて支えました。両

手をかたにおきました。内側にむかって支えていました。バランスがくずれている子を助けました。バランスのくずれた子がたおれないように支えました。私は、◎さんの、「クーツ」という言葉が聞こえました。◎さんが「立った」と言ったときに、私はホッとしました。「よかった、よかった」と言う気持ちになりました。◎さんが、「いっしょうけん命だから、私もいっしょうけん命です。◎さんが上にたつたときに、私は、練習したかいがあった」と思いました。
 そして、三段の塔が終わった後、ボンボンをもっておどりました。おどっている時は「エイエイ」という気分でした。楽しくダンスをおどりました。心のこもったダンスで、「よかった」という気持ちと、「がんばった」という気持ちを笑顔で表現しました。全部成功したから、笑顔が出たと思います。自分の役割を果たせたので、達成感がありました。

題材は、小学校最後の運動会において練習を積み重ね、努力もした組み立て体操を選び、その中でも「三段の塔」を中心においた。「ピラミッド」や「三段の塔」の写真を見ながらの会話では、一番下で土が手にくいこんで気持ち悪かったことや、友だちの様子や言動も詳しく覚えていて話をした。友だちと力を合わせて達成したことへの喜びが大きかったようであった。表現上の間違いや言葉を補った方がよいところは作文メモの段階で修正をした。「雨でしめつていた」「土が手にくいこんできたからザラザラできもちわるかった」と、その時の感覚を作文の表現に生かすことができた。

<作文の評価>

本番まで成功するかどうかわからなかった「三段の塔」については、様子を詳しく思い出して作文に書くことができた。塔のバランスがくずれないよう支えたことや、友だちの「クーツ」という声や「立った」という言葉が印象深かったようである。「いっしょうけん命」支えたという気持ちが強く出ていた。

<成果と課題>

会話の活用

今回の題材は、その時の状況や友だちの言ったこと、会話等の記憶も鮮明であった。そのため、写真を見ながらの支援者との話し合いにおいても、一問一答ではなく、

問いかけをきっかけに自分から話し出すことがあった。小学校最後の運動会を成功させようと、力を出し切ったという思いが強かった。本児にとって大切な意味のある題材をとりあげ、その思いにそって会話を活用することにより、話し言葉により豊かな表現を引き出せることとなった。

一方で、会話においてはさまざまなことを話すのであるが、文章に書き表す時には「楽しかった」「うれしかった」「がんばりたい」といった数種類の表現の中から、その時の自分の気持ちに近いと思われる言葉を選んで使うといった傾向も見られた。そのため、会話の段階でなるべく豊かな感情表現を引き出し、作文メモに生かすことが重要である。

作文のふり返り

作文をふり返る時の支援の手だてとして、「見たこと」「聞いたこと」「言ったこと」「思ったこと」を表す記号を色別のシールに書いたものを貼ることとした。本児も意欲的に読み直し、シールを貼るところを見つけようとしていた。[思ったこと]のシールがたくさん貼れたことについては、満足そうであった。一方、「見たこと」のシールは貼れなかったことにも気がついた。この活動を取り入れることにより、視覚的にわかりやすく内容をふり返ることができた。

【実践3】「バザー」の作文(資料4)

総合的な学習において、本児は1学期から友達とともに、グループの一員として商品のキャンドルを作ってきた。まつり当日は、お客さんに大きな声で呼びかけをするというめあてをもって臨んでいた。

写真をもとに作文メモを作る段階では、自分の店当番のときのことを思い出し、次々と作文メモを書いていった。お客さんと交わした会話や、その時の自分の気持ちもはっきりと覚えていた。作文メモをもとに順番を考え、原稿用紙に書いていく時には、「シールがたくさんはれるといいな」ということと、「つなぎ言葉を使ってわかりやすく書きたい」ということを意識していた。

<作文の評価>

商品の販売にあたって、お金の計算を間違えないということ意識していたが、実際の場面ではおつりを間違えそうになってしまい、友だちに言われて正しくわたすことができたことを書いた。また、午後になっても商品が売れるかどうか心配した気持ちも素直に表現した。最後に完売して写真を撮ったとき「みんなが笑顔でした」と自分だけでなく周囲の様子も客観的に見ることができた。これは、本児が作文という場において、その時の自分の姿や気持ち、周囲の様子を再認識し表現できるようになったものと考えられる。それだけこの体験が本児にとっても印象の強いものであったのであろう。

(資料4)「バザー」の作文

まつりバザーでのキャンドルの販売
 まつりバザー！当日のビューティフルキャン
 ドルの私の当番は、午前中にありました。フ
 ローラル、レモン、ローズの香りのするキャン
 ドルと、コースターを売りました。たくさ
 ん売って少しも多量の子供たちへお金
 をおくれるようにがんばりました。私たち
 作ったキャンドルや、コースターを売しまし
 た。お金をもらった時は、計算をまちがえな
 ないようにがんばりました。けれども、と中で、
 二十円わたさなければならぬのを、まちが
 えて、二百円をわたしてしまいました。
 その時〇〇さんが、
 「ちがうよ。」
 と言ってくれたので、私は、
 「すいません。」
 と言って二十円をわたしました。そのお客さ
 んは、親子連れの感じの人でした。私は、
 「ありがとうございます。」

と云って、ペコリと頭を下げました。
 販売の午後の部に、かんばんがでていまし
 た。このかんばんは、お店がしゅうりょうし
 たという意味です。午後の部は、野菜当番だ
 ったので、会社を心配してしまいました。少し
 か売れていなかったのが大変だったけれど、
 ほかの会社の人がかびかきをしてくれました。
 そして、お客さんが多くきてくれました。私
 達の会社は、完売するのが最後だったけれど
 も、がんばりました。買ってもらう人や、売
 っている人がいて、まるで本物の会社よう
 でした。がんばって成功させたので、「よかつ
 た」という気持ちになりました。うれなかつ
 たら、どうしようという不安な気持ちもあり
 ました。
 完売した時に写真をとりました。みんなが
 笑顔でした。これは、買ってもらったたくさ
 んの人への「ありがとうございます」という気持ちの
 笑顔です。

＜成果と課題＞

会話の活用

自分がお客さんに応対している写真を見ながら、支援者があまり質問をしなくてもどんどん話をした。1学期からがんばってきた学習のまとめであったので、思い入れは強かったのであろう。題材の重要性が今回も感じられた。また、本児の会話の力を生かしていくことが、作文における言語表現にも有効であることが捉えられた。

作文のふり返り

書き終わった後読み返しなが、前回と同じ記号のシールと、本児がめあてにあげたつなぎ言葉の金色のシールを貼った。「言ったこと」「聞いたこと」「思ったこと」のシールとつなぎ言葉のシールがたくさん貼れ、満足そうであった。また、「まるで本物の会社ようでした」のたとえの表現については、シールがなかったので支援者が「はなまる」をつけた。作文を直すより、よいところを評価しほめていくことが次への意欲につながることを伺えた。

今後についてどのように作文を書いていきたいか尋ねたところ、「一つのシールがいっぱいあるより、いろんなシールがある作文にしたい」と答えた。シールの活用により、作文の内容をふり返り次の作文を書く際のめあてを意識することにつながった。

【実践まとめ】

以上の実践より、回を重ねるごとに、作文を書くことへの自信と意欲がでてきた。途中で終わることなく、一つひとつ作品として最後まで仕上げることができたのが大きかったようである。量的に、原稿用紙2枚という量を書けるようになったことも自信をもった。以前は、文と文との関係がとらえにくく、適切な接続語を用いてつながりを考えた文章を書くことが難しかったが、最後の作文になってそのことも考えながら書くようになってきた。

4. 考 察

(1) 作文指導の手だての有効性について

① 写真の活用について

本児がその時の状況呼び出ししたり、再認識したりできるという点で有効である。一時的に自分自身を過去のその時点に戻すことが可能になる。

写真の枚数については、作文の全体量にも関わってくるが、数が多くなる程焦点が絞りにくくなったり、情報量が多すぎて処理しきれなくなったりするので、2枚程度の写真を用いて内容をふくらませる方が、詳しく書くことにつながる。

② 会話の有効性について

写真を見ることによってできた漠然としたイメージを、「話し言葉」で表現するための時間である。初めは、インタビュー方式で支援者の問いかけの一つひとつに答える形で進めたが、次第に写真を見たり問いかけをきっかけにしたりして、自らさまざまなことを話すようになっていった。つまり、会話を繰り返すことで、何を話せばよいのかがわかってきたものと考えられる。

問いかける内容は、まずは状況の説明から始め、徐々に思いや感情に広げていくのが効果的である。

③ 作文メモについて

作文メモは、思い浮かんだことを思い浮かんだ順に書いていけるという点で活用しやすい。会話で一度言語化することにより、より書きやすくなる。

作文メモを作成するということは、「話し言葉」で言語化されたものを「書き言葉」に変換する作業である。「話し言葉」を精選することで「書き言葉」になる。しかし、会話の中で話したことを作文メモに書き表すことが難しい場合には、会話の内容をふり返る手だてとして、録音したものを聞くことが有効となる。

④ 作文メモの推敲、並べ替え

原稿用紙に書く段階では、書き直すことを嫌がったので、作文メモの段階で順番を考えたり、付け加えや修正等を行うようにした。初めから文章全体の内容を考えて

書くのは難しくても、まず作文メモに書き、順序を考えて並べ替え、それを生かして書いていけばよいのだという見通しをもつことができ、自信をもって書き進めることができた。

本児のように完成したものに手を加えられることに抵抗のある場合は、特に有効である。

⑤ 書き直し、読み直し

書き直すことについては、作文メモをつなぐ活動になるが、つなぎ言葉など文法的な学習とリンクしながら進める必要がある。

読み直しについては、シールの活用が効果的であった。色分けしたシールを自分で貼ることは、作文と肯定的に向き合え、次の作文への意欲がもてるのと同時にめあてにもつなげることができる。

⑥ 会話を録音することについて

録音については、聞こえてくる自分の声に違和感を感じたようであった。作文メモ作成には必要なことではあるが、支援者が聞き取り書き留めておくことでもよい。

以上のことから本児の作文を書くプロセスは表3のようにまとめられた

表3 本児の作文を書くプロセス

- ①写真を見る。(過去の呼び起こしと再認識)
- ②会話をする。(過去のイメージを話し言葉に)
- ③作文メモを作成する。(話し言葉を書き言葉に)
- ④作文メモの推敲と並べ替えをする。(内容の吟味)
- ⑤作文を書く、読み直す。(評価と次回のめあて)

(2) 支援の方向性について

アセスメントに基づき支援の方向性を決定した。本児は、部分を全体として構成する力に弱さが認められたため、写真や作文メモを情報整理の手がかりとして活用し成果を上げることができた。

作文には、情報の整理、文の想起、語句や漢字の同定、文の構成、文法など総合的な能力が必要である。本児は、部分にこだわり全体を見通すという能力に弱さがあり、これらの複数のことを同時に処理することに課題があり、作文をうまく書けないでいた。しかし、写真や作文メモを使うことや、さらにその際に、本児の強い能力である会話を取り入れることにより、部分的に内容をふくらませることができた。それが、メモという形で整理されたことにより、作文を書く手順が順を追って一つずつ消化されていくことにつながったのではないであろうか。それが繰り返されることにより、作文を書くことの見通しにつながり、自信をもって作文に取り組めるようになったものと考えられる。

5. まとめと今後の課題

(1) 児童生徒が安心して取り組める授業を

児童生徒が安心して授業に取り組むには、大事なポイントが2つある。一つは活動全体の見通しがもてること、もう一つはそれぞれの活動において、「何を」「どうすればいいのか」がはっきりしていることである。本研究においては、毎回同じ流れで作文を書くことにより、プロセスがわかるようになり、活動全体の見通しがもてるようになった。また、それぞれのプロセスで支援者とやりとりしながら活動することにより、「何を」「どうすればいいのか」がわかりやすかったのであろう。その結果、本児は安心して活動でき、さらに自信をもって作文に取り組むことができるようになったものと考えられる。

(2) すべての児童生徒にとってわかりやすい授業作り

ここでは、認知に偏りのある児童に作文を書く指導を行い成果を上げることができた。個別授業の形態で、児童と支援者が1対1という条件であったためできたことなのかもしれない。しかし、ここでの取り組みをうまく教室に持ち込むことができれば、他にもいる作文を書くことに課題のある児童に対する有効な支援になりうる可能性がある。

今後、特別支援教育を進めて行くのは、教室での取り組みが基本となってくる。特別なニーズのある児童への取り組みは、全ての児童にとってもわかりやすくなる取り組みにつながる。多くの特別なニーズのある児童生徒への取り組みを構築し、すべての児童生徒にとってわかりやすい授業作りをそれぞれの教室で模索していく必要がある。

(3) 特別支援教育にかかわる時間の確保

会議や行事、日々のノートの点検等多忙を極める中、アセスメントから支援方針を策定し、教材の準備までの時間を捻出するのはかなり厳しい状況にあると思われる。そこで、会議や学校行事の精選をし、児童生徒とゆっくりに向き合ったり、特別支援教育にかかわる研修を進めていたりする時間を確保していく必要がある。

6. 文 献

- 藤田 和弘 2004 アセスメント再考 LD&ADHG 10, 6-7
- 西出弓枝・布本肇 2006 特別支援教育に関わる教師の意識および児童の実態とニーズに対する支援について 三重大学教育学部実践総合センター紀要 26, 7-12.