

研究論文

特別支援教育の手だてを取り入れた授業づくり

—通級指導教室の経験をふまえた視点からの考察—

創価大学教職大学院 教職研究科教職専攻

堀 内 寿美香

はじめに

本年創価教育は80周年を迎えた。創立者池田大作先生は教育提言（池田，2001）¹⁾の中で次のように述べている。

「……牧口常三郎初代会長の大著『創価教育学体系』も、社会の混迷に翻弄される子どもたちを憂えた牧口会長の、“1千万の児童や生徒が修羅の巷に喘いでいる現代の悩みを、次代に持ち越させたくない”との悲願から生まれたものでした。子どもたちが、社会の犠牲になることなく、その可能性を無限に広げ、一人も残らず、幸福な人生を歩み通してほしい—このやむにやまれぬ願いこそが創価教育学の一切の根幹を成すものです。」

ここから、学校教育の中で教師として“一人も残らず”幸福な人生を歩み通すとはどのようなことなのか、特に特別支援教育の分野でどのような実践ができるのか日々考察してきた。結果として、インクルーシブの理念とユニバーサルデザインの精神を取り入れた授業づくりの視点を重視する教育研究によって可能となるのではないかと考えた。

特別支援教育を、中央審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（平成17年12月）²⁾では、「……一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。」と定義する。この理念から、特別支援教室での手だてとは、一人ひとりのアセスメントをもとに個人の特性に合った支援を行うことであると考え。特別支援教育も「理解、啓発」のステージから「実行と充実」のステージへと移りつつある（日本LD学会企画シンポジウム，2010）³⁾。そして、特別なニーズのある児童生徒に対する理解と対応の進展は次第に広がりを見せている。東京都は、特別支援教育第三次実施計画⁴⁾を立案した。その中でも、

キーワード：特別支援教育，通級指導教室，学びのユニバーサルデザイン

「……小学校、中学校、高等学校に在籍する発達障害のある児童・生徒に対する適切な指導と支援の体制整備が急務であることから、通常の学級や情緒障害等通級指導学級等の現状と課題を踏まえてこれからの都における特別支援教育のあり方を展望し、小学校、中学校や高等学校における特別支援教育の推進に関する新たな施策を展開していく。」

と、通常学級に在籍する児童生徒への支援にも力を入れている。また、特別な教育的ニーズを持つ児童が在籍する通常学級での指導として、「ユニバーサルデザイン型」の指導実践が注目されてきている。ユニバーサルデザイン型の授業は、学びの多様性を活かす授業づくりが前提となって成立するものである。

本研究は、アメリカ合衆国の「学びのユニバーサルデザイン」⁵⁾を参考にし、通級指導教室の経験を踏まえ、通常学級でのユニバーサルデザインを意識して実践された授業の考察を行ったものである。本稿では、Ⅰでアメリカの「学びのユニバーサルデザイン」の視点について紹介する。Ⅱでは、通級指導教室のアセスメントの視点について示す。Ⅲでは、「学びのユニバーサルデザイン」の視点と通級指導教室のアセスメントの視点をすり合わせて実施した授業実践について述べる。Ⅳでは、結論として授業の成果と見通されてきた課題を示す。

Ⅰ 学びのユニバーサルデザインの視点

特別支援教育が本格的に実施され、通常学級にいる「特別なニーズを要する児童」を含むすべての子どもの学力向上を保証する授業づくりが求められている。教科学習に、学習のユニバーサルデザインの観点を導入する試みが注目されている。ユニバーサルデザインの定義はアメリカ合衆国における UDL (Universal Design for Learning) 「学びのユニバーサルデザイン」にあり、UDL は CAST (the Center for Applied Special Technology) が提唱するものである。石橋の研究⁶⁾によると、CAST は1984年に設立され、当初は障害のある子どもも含め、すべての子どものための教育を改善するため、コンピューターテクノロジーを改善する組織であったが、後にユニバーサルデザインの原則をカリキュラムに応用し、UDL の原則を提唱するに至った (Bremer ら、2002)。CAST の UDL 3 原則とガイドラインの要約 (金子、2010)⁷⁾を以下に示す。

原則Ⅰ 提示に関する多様な方法の提供

ガイドライン 1：認知のためのオプションを提供する

- ・情報の表示方法をカスタマイズするオプション
- ・聴覚情報の代替手段を提供するオプション
- ・視覚情報の代替手段を提供するオプション

ガイドライン 2：言語と記号のためのオプションを提供する

- ・語彙と記号を定義つけるオプション
- ・構文や構造をわかりやすくするオプション
- ・文や数式の読解のためのオプション
- ・別の言語で理解を促すオプション
- ・重要概念を非言語で図解するオプション

ガイドライン3：理解のためのオプションを提供する

- ・背景となる知識を提供または活性化させるオプション
- ・重要事項、全体像、関係を目立たせるオプション
- ・情報処理過程を導くオプション
- ・記憶と（学習の）転移を支援するオプション

原則Ⅱ 行動と表出に関する多様な方法の提供

ガイドライン4：身体動作のためのオプションを提供する

- ・身体的な応答様式のオプション
- ・学習を進める方法のオプション
- ・教具や支援テクノロジーのオプション

ガイドライン5：表出スキルや流暢さに関するオプションを提供する

- ・コミュニケーション手段のオプション
- ・制作や問題を解くツールのオプション
- ・練習やパフォーマンスのための足場（scaffold）となるオプション

ガイドライン6：実行機能のためのオプションを提供する

- ・効果的な目標設定に導くオプション
- ・プランニングと方略の発達を支援するためのオプション
- ・情報や資料の管理をしやすくするオプション
- ・進捗をモニタリングする力を高めるためのオプション

原則Ⅲ 取り組みに関する多様な方法を提供する

ガイドライン7：興味の引き方のオプションを提供する

- ・個々人の選択や自主自立性を増やすオプション
- ・（課題の）自分との関連性・価値・真実味を高めるオプション
- ・不安材料や気を散らすものを軽減させるオプション

ガイドライン8：努力やがんばりを継続させるためのオプションを提供する

- ・目標や目的を目立たせるようなオプション
- ・いろいろなレベルのチャレンジとサポートのオプション
- ・協同とコミュニケーションを育むオプション
- ・習熟を助けるフィードバックを増大させるオプション

ガイドライン9：自己調整のためのオプションを提供する

- ・個人の目標設定と見通しを導くオプション

- ・対処スキルと方略の足場（scaffold）となるオプション
- ・自己評価と内省を伸ばすためのオプション

以上のように、CASTは「テクノロジー等を利用しカリキュラムにあるバリアを取り除くことから、すべての学習者を効果的に支援し、学習をよりアクセス可能なものにするような柔軟なカリキュラムを開発するという方向にシフトしていった（Bremerら、2002）」のである。これらの原則を実態に応じ柔軟に適用することが求められている⁸⁾（石橋、2010）。そこで、教育実践として、通常学級の中でこれらの3原則をどのように展開できるかという視点での授業づくりを行うこととした。

Ⅱ 通級指導教室の視点

1 通級指導教室のアセスメントの視点

通級による指導は、平成5（1993）年4月から実施された。各教科等の指導は主として通常の学級で行いつつ、個々の障害の状態に応じた特別の指導（「自立活動」及び「各教科の補充指導」）を特別の指導の場（通級指導教室）で行う特別支援教育の形態である。平成18年4月1日より施行された「学校教育施行規則の一部を改正する省令」により、通級による指導の対象は、言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、肢体不自由、病弱・身体虚弱の児童生徒となった。おもに心理的な安定、コミュニケーション、環境の把握等の個々の実態や特性を踏まえた教育的ニーズをもとに、内容を選定し指導にあたる。そこで、重要になるのがアセスメントである。

教育で行うアセスメントは、子どもを様々な角度から把握した情報を基に、その子どもの教育的課題を明らかにし、有効な指導・支援の手立てを勘案することを目的とし、進められるプロセスである。通級指導教室では、子どもの状態や特性およびニーズを把握し、一人ひとりに合った支援の方向性、教育目標、指導方法を導き出すために、さまざまな情報を多面的・総合的に理解しようと努めている。それらの情報の領域は以下の7つにまとめることができる。

- 1 基礎情報（主訴や問題の概要、ニーズ）
- 2 背景の情報（家庭環境・成育歴・既往症など）
- 3 全般的な知的水準（知能検査等の心理検査）
- 4 認知能力の特性（心理検査など）
- 5 学習面の特性（標準学力検査、各教科のノート、作文、日記、観察など）
- 6 運動面の特性（運動能力検査、観察など）
- 7 行動面の特性（行動観察、面接など）

これらの領域において、その子どもにとって最も負担が少なく、かつ最適な方法を選択しながら、担当者が連携して必要な情報を集める。3の全般的な知的水準につい

では、WISC-Ⅲと K-ABC がよく用いられている。検査の観点を以下に示す。

1) WISC-Ⅲの群指数で測定される主な能力

言語理解：言語意味理解，言語知識，言語的推理，言語表現

注意記憶：注意の範囲，聴覚的な短期記憶，聴覚的な系列化，継次処理

知覚統合：知覚刺激の統合，非言語的思考，非言語的推理，同時処理

処理速度：反応の速さ，視覚的短期記憶，視覚的情報の記号化

2) K-ABC の認知処理過程尺度

継次処理：情報を1つずつ時間的な順序で，連続的に処理していくこと

同時処理：一度に与えられた多くの情報を空間的，全体的に統合し，処理して課題を解決する方法

これらの情報をもとに，個々の障害の克服・改善と毎日生活している環境への適応を目標として，一人一人の能力や状態に応じて「個別の指導計画」を立て指導が行われる。

2 個別の指導計画作成の視点

個別の指導計画とは，「障害のある子どもの状態像に応じ，的確な指導・支援の提供が実現できるよう，学校における教育課程等をふまえ，目標，指導，支援内容，評価等の観点を含んだものである（海津，2007）⁹⁾。平成11（1999）年に告示され，平成14（2002）年度より完全実施されている盲学校・聾学校及び養護学校の学習指導要領において，自立活動や重複障害の教育について作成が義務化された。平成21年3月の学習指導要領改訂では，障害の状態が重度・重複化，多様化している幼児・児童・生徒の実態に即した指導をいっそう推進するため，各教科にわたり個別の指導計画を作成することとなった。

通級指導教室では，「自立活動」の内容を中心に，必要に応じて「各教科の補充指導」を小集団または個別の形態で行っている。小集団指導では，人との関わり方やコミュニケーションの取り方，集団のルール理解，場面や状況に合わせた行動のコントロール等，社会的な能力に関する指導を行う。個別指導では，認知能力や学習に関わるスキルの習得が中心となる。その際に，一人ひとりに合った支援を行うために，個別の指導計画を作成する（資料1）。上記の領域の子どもの現在の状態とニーズ等の実態把握を行い，その結果を活かして指導の目標とその方向性を決定する。続いて，その目標を達成するための具体的な計画を立て，どの目標からとりかかるか，指導する際の手立てをどうするか等の検討を行う。そして，実際に子どもを前にした指導にのぞむ。このとき，立てた計画を日々の実践と照らし合わせ，適切かどうかの評価を行う。具体的には，目標は妥当であるか（高すぎないか，低すぎないか），課題内容や課題の順序は適切か，手だての量や質は適切か等，あらゆる面から評価を行って，必要に応じて計画の修正を柔軟に行う。

Ⅲ 2つの視点と授業実践

1 授業づくりの視点

学びのユニバーサルデザインにおける学びの多様性を活かす視点と、通級指導教室での個別支援の経験を生かすという視点から授業づくりを行った。図1に授業づくりの流れを示す。

学びの多様性を活かす視点とは、視覚、聴覚、触覚の3つの感覚を使って学んでいることを意識し、どの感覚からも学びができるように、提示方法、表現方法、参加方法を工夫するUDLの視点である。通級指導教室の支援の視点とは、アセスメントにより教育的ニーズを把握し、認知特性に合った支援方法を探り、個別支援計画を立てる視点である。

2つの視点をすり合わせ、以下の3つの視点から授業づくりを行った。その際、言葉の理解の様子、記憶の様子、視覚能力の様子、不器用さ、眼球運動の様子などから困難さを探り、どのような支援が必要かを考えた。

ア) 視覚支援 プロジェクターとスクリーンを使用して拡大提示

写真の活用、大きく表せる板書の工夫

色使いの工夫

イ) 操作活動 具体物、反具体物の操作活動

ウ) スモールステップ 通級指導での個別支援時の課題提示方法

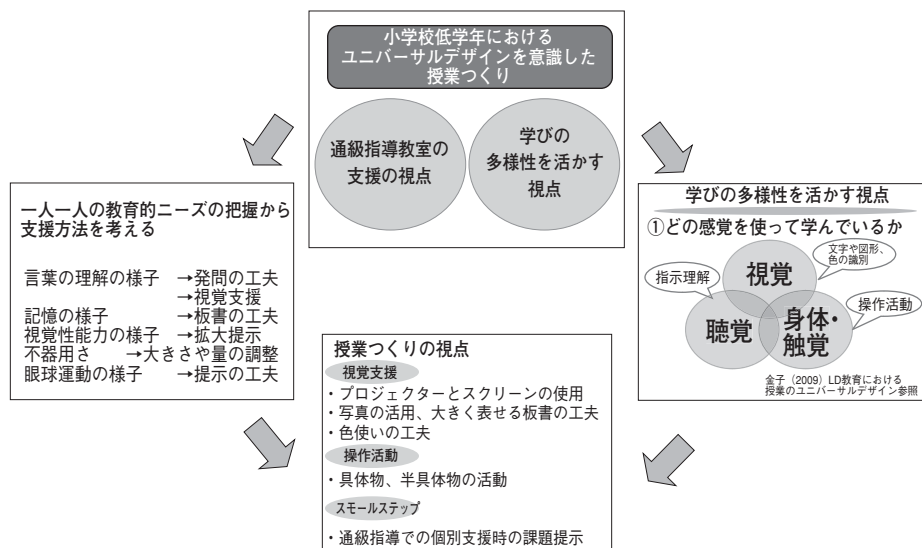


図1 授業づくりの流れ（第19回日本LD学会発表ポスター¹⁰⁾より改作）

2 アセスメント

学校におけるアセスメントでは教職員の気づきを促すことに基本的な目的があり、障害種別の判断をするものではなく、学習面、行動・生活面での教育的な支援の必要性を判断するためのものであるとされている（文部科学省，2004）。「一人ひとりを大切に」するために、アセスメントの実施を重要視した。その際、高橋¹¹⁾を参考に、最初に「学習面、行動面、対人関係面」のどこに支援のニーズがあるか把握した。次に、座席表を用いた学級アセスメントを行った。アセスメントシートを示す（図2左）。通級指導教室でのアセスメントの領域の中でも、今回は認知の特性、学習面の特性、行動面の特性のアセスメントを通常学級の授業づくりに活かしたいと考え、WISC-Ⅲ 知能検査、K-ABC 知能検査の観点を参考にした行動観察を行った（図2右）。

行動観察は最初全員行い、気になる児童については更に詳しく記録した。それらの記録をもとに、指導計画を立てる際にどのような支援が必要かを考えた。観点を定めたアセスメントシートを用いることによって、「何となく支援が必要な子」という理解から、「～特性がある」「～弱さがある」「～強みもある」という見立てを絞りこんでいくことができた。観点を絞った行動観察ができ、毎日続けることによって、児童の苦手な課題と得意な課題、どこに苦手さを感じているのかななどを把握しやすくなった。



図2 アセスメントシート（左）と観察の観点（右）

3 授業づくり① 1年生算数「20より大きい数」

授業は通常学級で、T.T指導により行った。

ここに述べる算数の内容の一部は、第19回日本LD学会ポスター発表をもとにして
いる¹²⁾。

(1) 指導計画

- 第1時 多さ比べ
- 第2時 正しく数を数えよう
- 第3時 数を変身させよう①
- 第4時 数を変身させよう②
- 第5時 100をつくろう

本稿では、主に第3時までの取り組みについて報告する。

第1時の活動のなかで、数え方のアセスメントを行った。あめの数を数える問題を、スクリーンを使用して提示した後、同じ問題のワークシートを配布し、数を数える活動を行った。数え方は指示しなかった。数え方には5つのパターンが認められた。

印をつけながら数える	6名
番号をつけながら数える	4名
10で囲んで数える	16名
番号をつけて10で囲んで数える	3名
10以外の数で囲んで数える	3名

(2) 児童の変容

1) 第1時 多さ比べ

個人でワークシート上のあめの数を数えた後、グループごとに具体物（クリップ、おはじき、ストロー）を数える活動を行った。本活動は、10ずつ数える良さに気付くことをねらいとした。数え方の発表の際、各班の数え方をデジタルカメラで写真に撮り（図3）、スクリーンに映して、全体で共有できるようにした。授業後、アセスメント時に10ずつ数えていなかった児童の感想に、「写真で見ると、10ずつ数えるといいことがわかった。」とあった。具体物操作と視覚的支援は有効であった。



図3 授業で使用した児童の数え方の写真



図4 数え棒

2) 第2時 正しく数をかぞえよう

身近な具体物を数える活動の次に、算数教材の「数え棒」を個人で数える活動を行った（図4）。その際「どのように置いたら、数がわかりやすいか考えて数える」ことを指示した。本時は、3名の教師でのT.T（ティーム・ティーチング）が可能であったため、児童が具体物を操作する活動を丁寧に見る時間を作ることができた。「数を数える時に、多いものを数える時にはどのような方法が良いと思いますか？」とのワークシートの間に、全員が「10ずつ数えるといい」と答えた。数え棒を「10のかたまり」と端数に分けて数える操作活動は、有効であった。

3) 第3時 数を変身させよう

スモールステップの課題設定として、数を数字で表す前段階に具体物（数え棒）から半具体物（ブロック）に置き換える操作活動を取り入れた。最初に、前時に実際に

数えた「数え棒」の図を大きく黒板に貼り提示し（図5A）、置き換えの方法を検討、練習し、やり方を確認した。その際、視覚的支援として、色分けした「位取りの部屋」（図5B）を黒板に貼り、その上に「数え棒」を置いた。個人に同じものを配布し、机上でも同じ操作ができるようにした。その次に、数え棒をブロック（図5C）に置き換える活動を行った。



図5A 数え棒の拡大提示

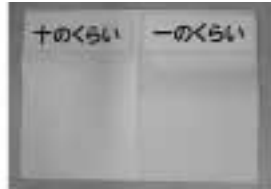


図5B 「位取りの部屋」

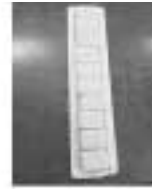


図5C ブロック

最初の例題でやり方を黒板で示し、1問目は一斉に行い、黒板で具体物を操作しながら答え合わせを行った。その結果、全員が支援なしで具体物（数え棒）を半具体物（ブロック）に置き換え、数字を半具体物（ブロック）に置き換えることができた。スモールステップの課題設定は有効であった。

(3) まとめ

学習に困難さを感じていると思われる児童にどのような手立てができるのか、通級指導での個別学習の視点と、その支援が全体への支援となるようユニバーサルデザインの視点からの授業づくりを模索した。UDLの3原則（提示方法、表現方法、参加方法）を考える際に、視覚、聴覚、触覚からの情報の出し入れを意識することにより、認知特性に考慮した授業を計画しやすかった。視覚的支援、スモールステップの課題設定、操作活動を多く取り入れた授業は、数の理解に有効であった（第2時、第3時）。しかし、第4時の数字を「10が□こ」と表す練習問題では、「よくわからなかった。」と感想を書いていた児童と、「たのしかった。」「かんたんでした。もっとむずかしくしてください。」と書いた児童がいた。具体物を操作した活動の時間をもっと必要とする児童と、そうでない児童がいるのが教室である。

今後の課題として、一斉授業の時間に、児童が自力解決できるための手だてや、個別のニーズに応じた補助教材の選択・活用、支援員との連携などが必要となる。

4 授業づくり② 2年生作文

授業は通常学級で一斉指導で行った。

2年生になると、長い文章を書くことが得意な児童と、苦手な児童がいる。作文を書くことが苦手な児童にどのような支援を行うと良いか、通級指導学級での個別学習の経験を踏まえて授業を行った。上記と同じクラスで、授業は全2時間で行った。本単元は、まず、「いつ」「どこで」「だれが」「なにをした」「きもち」のキーワードを

もとに全員が文型に当てはめて、文章を書くことができることをねらいとした。

(1) 指導計画

第1時 文章を「いつ」「どこで」「だれが」「なにをした」「きもち」に分ける

第2時 「いつ」「どこで」「だれが」「なにをした」「きもち」を使った文章をつくる

(2) 児童の実態

何も指示をしないで、5分間作文を行った際の日記では、以下のような傾向であった。

表1 アセスメント時の作文（2年生33名）

キーワード	いつ	どこで	だれが	何をした	気持ち
人数（名）	27	13	20	28	23

(3) 児童の変容

1) 第1時

文章をつくるときに大事なことを確認するために、写真の出来事を文章に表し、黒板に掲示した（図6）。その後、「いつ」「どこで」「だれが」「なにをした」「きもち」がこの短い文章の中に含まれていることを気付くことができるように色分けしたカードでキーワードを示した。次に、操作活動を取り入れた学習が展開できるよう、カードを数種類用意し、児童が並べ替えて文章をつくることができるようにした（図7）。聴覚だけでなく、視覚でとらえられるよう、黒板に大きく提示した。ワークシートでは、①ならべかえ②絵を文章に表す、というスモールステップの課題を設定した（図8）。



図6 黒板提示



図7 キーワードカード



図8 ワークシート

2) 第2時

カードを提示しながら、文章を書くときのキーワードを確認した後、ワークシートに下書きを行った。その際に、作文にはいろいろな種類があるが、第2時では「キーワード」を入れた短い文章でニュースをつくることを伝えた。ワークシートでは①メモをつくる、②文章にする、というスモールステップの課題を設定した。

清書用紙は、作文への抵抗感を少なくし、清書への意欲がわくよう、それぞれ特徴のある行数や枠の形の違う4種類の用紙を準備した。その際、空白のスペースを設

け、絵を描いても罫線を増やして字を書いても良いことにした。用いたワークシートの一部を図9に示す。



図9 ワークシート

(4) 作文を書くことに困難を感じている児童の変容

構成メモをつくることによって、全員が「キーワード」の入った文章を書くことができた。

表2 授業後の作文（2年生33名）

キーワード	いつ	どこで	だれが	何をした	気持ち
人数（名）	33	33	33	33	33

アセスメント時に、1行書いて5分間じっとしていた児童が、支援なしで、一人で1枚書くことができた。また、アセスメント時は、1行であったが児童が、キーワードを意識する授業を行った後に、アセスメント時と同じ題材で書き、詳しく書くことができた。欄外にも、授業で使用している博士のキャラクターに「教えてくれてありがとう」と、お礼の気持ちを述べている。特に文章に変化が見られた児童の2例を以下示す。児童のプライバシーに配慮し、文字に打ちかえた。

●A児

アセスメント時

「春休みサマーランドいきました。」

授業時

「5月2日 さていーにおかあさんとおねえちゃんといきました。たのしかったです。」

●B児

アセスメント時

「10時におきました。」

授業時

「おやすみのとき、ぐっすりねむっていました。ままがおきなさいといったので、もうすこしねかせて、といいました。でも、むりやりおこされてねむかったです。」

（以上 原文ママ）

(5) まとめ

UDL 3 原則を意識した授業づくりの視点の中から、今回は特に、視覚支援とスモールステップの課題設定を取り入れて、作文を書くことが苦手な児童への手だてを考えた。文型を用いて、構成メモをつくることによって、全員が1時間の授業の中で文章を書くことができた。作文が得意な児童は今後、構成や気持ちをふくらませて、書くことがねらいとなるが、作文が苦手な児童には、まずこのキーワードを意識することにより、文章化する手だてとなったのではないかと考えられる。

Ⅳ 成果と課題

通級指導教室では個に応じた指導ができるよう様々な工夫を行っている。その工夫を一斉指導の授業に取り入れることにより、学習に困難を感じている児童への有効な支援となる。

本研究では、「学びのユニバーサルデザイン」における学びの多様性を活かす視点と、通級指導教室の支援の視点から、算数科と国語科の授業づくりを行った。授業では、言葉の理解の様子、記憶の様子、視覚性能力の様子、不器用さ、眼球運動の様子などから子どものかかえる困難さを探り、個別に有効な支援を行った。結果、アセスメントをもとにスモールステップの課題設定を行うことにより、支援が必要な児童の学習の変容が認められた。算数では、10でまとめる活動において、具体物操作→半具体物操作→数字と変換することができ、作文では1行しか書けなかった児童が時間内に1枚書くことができた。また、視覚・聴覚・操作活動からの支援を考えることにより、認知特性に合わせた授業を構成しやすくなった。

課題は、具体物操作の時間をもっと必要とする児童とそうでない児童への対応、作文が得意な児童への発展的な指導など、より、個に対応するための手立てができなかったことである。一斉指導の工夫に加え、個に対応した教材の工夫や支援員との連携が必要である。具体的には以下の、

- ・学びのユニバーサルデザインの更なる研究
- ・児童が自己解決するための手立てや補助教材の工夫
- ・誰がどのように支援していくのか、具体的に指導計画に入れていくこと
- ・通級指導などの個別支援との一層の連携

である。子どもにとって、最大の教育環境は教師自身であると言われている。今後も一人ひとりに寄り添う支援が行えるよう、学級における一斉指導の中での手だてと、通級指導などの個別支援との一層の連携、支援員との連携について、さらに研究していきたい。

引用文献

- 1) 池田大作（2001年9月）：21世紀開幕記念「教育提言」教育力の復権へ 内なる「精神性」の輝きを
- 2) 中央審議会（平成17年12月）：特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申），p.5
- 3) 日本LD学会第19回大会学会企画シンポジウム「特別支援教育の今後の在り方を探る」，日本LD学会発表論文集，pp.130-131
- 4) 東京都教育委員会（平成22年12月）：東京都特別支援教育推進計画 第三次実施計画―すべての学校における特別支援教育の推進を目指して―
- 5) Universal Design for Learning Guidelines by CAST NATIONAL CENTER ON UNIVERSAL DESIGN for LEARNING
- 6) 石橋由紀子：アメリカ合衆国における学習のユニバーサルデザイン～カリキュラムの特徴に焦点を当てて～，日本LD学会第19回大会発表論文集，pp.582-583
- 7) 金子晴枝（2010）年：学びのユニバーサルデザイン（UDL cast）をご一緒に
<http://harue.no-blog.jp/udlcast/>
- 8) 石橋由紀子：前掲6)
- 9) 海津亜希子（2007）年：個別の指導計画作成ハンドブック，日本文化科学社
- 10) 堀内寿美香：ユニバーサルデザインを意識した授業づくり～通級指導教室の経験をふまえた視点からの考察～，日本LD学会第19回大会発表論文集，pp.590-591
- 11) 高橋，海老原（2007）年：LD, ADHD などの子どもへのアセスメント&サポートガイド―教室での観察を活かす，ほんの森出版社
- 12) 前掲10)

参考文献

- i) 上野，海津，服部（2005）年：軽度発達障害の心理アセスメント―WISC-Ⅲの上手な利用と事例，日本文化科学社
- ii) 箕倫子（2007）年：特別支援教育を進めるために―学校で活かせるアセスメント，明治図書
- iii) 文部科学省（2006）年「改訂版通級による指導の手引き」第一法規

資料1 個別指導計画の一例

作成年月日 平成 年 月 日		個別指導計画（ 学期用）		立 学校
児童・生徒名		性別	在籍学級	年 組
			担任氏名	
本人・保護者の願い				
本人				
保護者				
児童・生徒の実態と目標		支援のヒント	指導の手だてと評価	
学 習				
全 身 運 動 ・ 手 指 の 動 作				
生 活				
対 人 関 係				
学 級 経 営				
学 期 の 目 標				

A class design through means of special needs education : Consideration through viewpoint based on experience of resource room

Sumika HORIUCHI

(Graduate Student, Soka Graduate School of Teacher Education)

In the spot of the Special Needs Education, various methods to have the guidance corresponding to the individual are taken in the resource rooms. By taking in the methods for a mainstream classroom, effective support to a child feeling difficulty for learning will be possible. In this study, based on the two viewpoints of making use of variety of the learning in “Universal Design for Learning” and the experience of support in the resource rooms, arithmetic and language arts classes are designed and carried out. By the class, from the result observed understanding of words, memory, sight-related ability, awkwardness and ocular movement, assessment for some difficulty was done that the children had and effective support was performed individually. As a result, improvement of the learning of the children needed support was confirmed by performing the problem setting of the small step by the assessment. In the arithmetic activities that children compile concrete object by 10's, children improved them by following process operation of the concrete object→operation of the half-concrete object→numbers. In the composition, only one sentence of one line increased to one page. And thinking about the support from the activity using sight, hearing, operation, we are easy to constitute a class based on a cognitive characteristic.

Keywords : Special Needs Education, resource room, Universal Design for Learning