

通常学級における認知特性を考慮した授業実践の指導効果

— 実態把握の確立と成績による比較分析 —

学習開発分野(1522910)村 山 美 沙 姫

通常学級に在籍する5年生の児童に対し、認知特性を簡易的に調査し、認知群に対しては認知特性を考慮した授業を、統制群に対しては通常の授業を国語科の漢字学習を中心に行った。その結果、認知特性を考慮した授業は、既習内容の学習には適用が難しいが、新規の学習内容においては短時間でも指導効果が明らかとなった。このことから、この授業実践の早期段階からの適応と児童の学習のスタイルに応じた教師の多様な指導方法獲得の重要性が示唆された。

[キーワード] 認知特性、一斉授業、漢字学習、通常学級

1 問題の所在

近年、通常学級において特別な支援を必要とする児童の割合が増えている。文部科学省(2012)の調査によって、通常学級の中で学習面又は行動面で著しい困難を示す児童の割合が約6.5%であるということが明らかとなった。このうち学習面に困難を示す割合は約4.5%と一番大きい割合を占め、通常学級の中で学習面に困難を抱えている児童は少なからず存在していることが確認された。山形県教育委員会(2015)は、『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への支援状況調査』を行った。その中で、担任教師が支援の際に困難に感じていることとして最も大きな割合を占めた項目は「学習の遅れ」であった。この結果は、決して山形県だけではない。全国連合小学校長特別支援教育委員会(2011)が、全国の小学校831校を対象に行った発達障害のある児童に関する調査でも、指導上の困難点の第一位に学習困難の問題があげられている。

その一方で、玉村・片岡・小山・宮地(2009)は、「通常学級の担任教師の教育実践では対応に苦慮し、離席や授業の文脈に関わりのない行動や発言をし、こだわりをもつ児童への注意が傾けられる。しかし、そのような現状の一方で、授業に参加しながらも、読み書きに障害があり、学習上に困難を抱える児童への対応は後回しにされる傾向がある」と指摘している。つまり、通常学級の中では、学習面に困難を抱えている児童が存在しているにもかかわらず、表面的に問題を捉えやすい多動

性・衝動性の課題をもつ児童への対応と支援に追われると同時に、学習面の指導・支援の困難さから適切な指導に繋がっていないと考えられる。

(1) 学習に困難を抱える児童の認知特性

学習に困難を抱える児童は、認知処理様式がアンバランスに発達していることが多く、得意な能力と不得意な能力がはっきりとしていると言われている。認知処理様式とは、人間が外界から情報をインプットし、脳の中枢でその情報を認知的に処理しアウトプットする過程のスタイルである。その認知処理様式には継次処理様式(以下;継次処理)と同時処理様式(以下;同時処理)の2種類あることがLuriaの高次精神機能の神経心理学的モデルやDasの研究、Kaufmanの研究などによって示されている(藤田, 2000)。継次処理とは情報を1つ1つ順番に理解していく処理様式であり、同時処理とは情報を全体として捉え、部分同士を関連づけて理解していく処理様式である。学校では書き順や九九といった継次処理の指導が多く見られる。その場合、認知処理様式に偏りがあり、継次処理が著しく苦手な児童は理解できず学習の定着に繋がらないことが多い。このような学習に困難をもつ児童に対しては、知能検査を実施し認知処理様式の特徴を把握した上で指導・支援することが有効であると言われ、これまで、多くの事例でその教育的効果が報告されている(青山・仲間, 2013; 後藤, 2015; 佐藤・八幡, 2016 など)。しかし、これらの実践は通級指導教室や特別支援学級等の場において個別指導の形態で行われている

ことが多く、集団や一斉授業における実践は極めて少ない。その一方で、現場の実態を見れば、通常学級に在籍し通級指導に通うまでに至らない児童が、様々な学習上の困難を強いられていることが多く、一斉授業において担任教師が認知特性を把握し個に応じた指導・支援が行うことが必要である。

(2) 通常学級における認知特性を考慮した授業

後藤(2013)は、通常学級に在籍する3年生の児童に対し、PASS理論に基づきクラス全体の平均的な認知特性を把握した上で授業を行った。その結果、支援を要する児童だけでなくどの子も学習意欲が向上し、授業のユニバーサルデザイン化による効果が示唆された。しかし、この実践では児童の学習意欲や態度の変化のみ示され、学力の向上についての検討はされていなかった。そこで、川村・三浦(2014)は、通常学級に在籍する6年生の児童に対し、認知処理様式の特性を簡易的に把握し、それに応じて特性を考慮した授業を行うことで学習の向上が見られるかについて検討した。その結果、認知特性を考慮して学習指導したクラス児童は考慮せずに学習指導したクラスの児童に比べてテストの成績が高く、学習効果が明らかとなった。しかし、川村ら(2014)の研究においては、2クラスの授業者が異なり、授業の流れや活動内容の影響が考えられ、さらに認知処理様式の把握を児童の自己選択に基づき決定したため、実態把握の的確性と簡易的な把握方法に課題が残った。さらに、認知特性を考慮した授業実践はこの1件のみであり、他学年・他教科でも可能か研究を重ねる必要がある。

そこで、本研究では、通常学級で認知処理様式を一定の客観的指標に基づいて把握し、その認知特性に対応した授業実践を同じ授業者で行い、指導効果が見られることを明らかにする。

2 目的

本研究の目的は、通常学級に在籍する児童に対し、認知処理様式を一定の客観的指標に基づいて把握し、その認知特性に対応した授業実践を同じ授業者で行った場合にも、指導効果が見られるのかを明らかにする。

3 方法

(1) 対象児

対象は、Y小学校の通常学級に在籍する5年生67名である。A組は男子19名、女子14名の計33名、B組は男子19名、女子14名の計33名である。本研究では、A組を認知特性を考慮した授業を行う「認知群」とし、B組を「統制群」とした。

(2) 実態調査

実態調査は、先行研究からPASS評定尺度を参考に認知処理様式を把握するためのアンケートを作成した。PASS評定尺度は継次処理、同時処理、プランニング、注意の4領域の項目があるが、授業で活用する継次処理と同時処理の2領域の項目を用いた。PASS評定尺度の項目内容は児童自身が答えることができるように、難しい言葉は一部変更した。表1には、質問項目を示した。児童には「得意なことを見つけるアンケート」として答えてもらった。各項目は「よくある・ある・たまにある・ない」の4段階評定とし、合計点の高い領域を得意な認知処理様式とした。なお、アンケート結果で両領域において同点だった児童(認知群5人、統制群2人)は分析からは除外した。表2には、2クラスの認知処理様式の内訳を示した。

表1 認知処理様式を把握するためのアンケート

1	地図を見たり、図形の問題を解くのが得意である。
2	漢字や文章、図形などの形で似ているところを見つけて仲間分けするのが得意である。
3	問題を見たり読んだりするときに全体像を理解することが得意である。
4	口で色々と指示されてもうまく理解できる。
5	お手本があると、それを見ながらうまく取り組むことができる。
6	テレビやビデオでの視覚教材や図などで示される学習が分かりやすい。
7	九九を順番に覚えたりマット運動の動きを自分で考えて動くことができる。
8	説明書通りにおもちゃを組み立てたり、手順通り作業したりするのが得意である。
9	朝起きて学校に来るまでにしたことなど、自分のしたことを正しく順番に思い出すことができる。
10	計算を順番通りにやったり漢字を書き順を元に覚えたりする。
11	聞いたことを順番に正しく繰り返すことができる。
12	計算ドリルの次に、漢字ドリルをして、最後に本を読むという先生の口だけの指示を覚えて、順番通りにすることができる。

表2 A組とB組の認知処理様式の内訳

群(組)	継次処理優位者数	同時処理優位者数
認知群(A)	20	8
統制群(B)	22	9

(3) 手続き

①指導期間

20XX 年 10 月～20XX 年 11 月の 3 週間

②指導教科と単元及び指導時間

授業実践は、国語科の単元Ⅰ「漢字の読み方と使い方」(2 時間扱い)と、単元Ⅱ「同じ読み方の漢字」(2 時間扱い)を両群とも同日に授業を行った。

表 3 認知特性を考慮した指導方略

継次処理型指導方略	同時処理型指導方略
段階的な教え方	全体を踏まえた教え方
部分から全体へ	全体から部分へ
順序性の重視	関連性の重視
聴覚的・言語的手がかり	視覚的・運動的手がかり
時間的・分析的	空間的・統合的

表 4 認知群に対する単元Ⅰと単元Ⅱの指導目標・指導内容・指導方法

単元	指導目標	指導内容	継次処理型への指導方法	同時処理型への指導方法
単元Ⅰ 漢字の読み方と使い方	複数の音を持つ漢字の読み方を理解し、漢字パズルを作ることができ	<ul style="list-style-type: none"> ・漢字パズルを解く ・漢字パズルを作る 	<ul style="list-style-type: none"> ・コの字シートで読まない漢字を隠し部分的に提示する ・パズルを分解して縦に並べる ・プリントにやり方を時系列で並べる 	<ul style="list-style-type: none"> ・パズルを全体的に示し統合して考える ・プリントにパズルの見本を提示する
	特別な読み方をする漢字に興味を持ち、読むことができる	<ul style="list-style-type: none"> ・特別な読み方の漢字を教科書で確認する ・教科書以外の特別な読み方をする漢字について調べ読み方を知る 	<ul style="list-style-type: none"> ・漢字に含まれる言葉を使い唱えて覚える 	<ul style="list-style-type: none"> ・パワーポイントでイラストや写真と漢字を同時に提示する
単元Ⅱ 同じ読み方の漢字	同音異義語について知り、国語辞典を使って漢字の意味を知り正しく文を作ることができる	<ul style="list-style-type: none"> ・ダウトゲームで同音異義語を見つけ正しく直す 	<ul style="list-style-type: none"> ・「熱・厚・暑」について、意味を口頭で確認する 	<ul style="list-style-type: none"> ・「熱・厚・暑」について、パワーポイントに言葉とイラストを提示し視覚的に捉える
	同じ読み方をする漢字の問題を作り、同音異義語の使い方が分かる	<ul style="list-style-type: none"> ・同じ読み方をする漢字を調べ、問題を作る 	<ul style="list-style-type: none"> ・問題の作り方を段階的に示す 	<ul style="list-style-type: none"> ・見本となる問題を示し、ゴールのイメージを持たせる

③指導方法

本研究では認知群に認知特性を考慮した授業を行い、統制群には通常の授業を行う。表 3 に示したように、認知群に対する授業では、「継次処理型 5 原則」「同時処理型 5 原則」に基づいた指導方略で授業を行う。指導の際には、どの児が継次処理・同時処理なのか分かるように、児

童の机の端にシールをつけた。授業は一斉授業であるため、全体に向ける指示や板書では、両処理の指導方法を用いる。個別の学習では、継次処理用プリントと同時処理用プリントを用意し、児童は自分の処理タイプ用のプリントを使用した。なお、プリントは学習内容を変えず、提示方法や若干の情報量を変えた。また、指導

の流れは、児童が使用している教科書の教師用指導書を参考に両群の学習過程・学習内容に差が生じないようにした。表4には、認知群に対して行った指導目標・指導内容・指導方法を示した。統制群の授業は、表4に示す継次処理型・同時処理型への指導方法を用いていないものである。

④評価方法

両群には、2つの単元において、指導前にプレテスト、指導後に評価テストを行った。なお、プレテストと評価テストは同じものを用いた。単元Ⅰは100点満点、単元Ⅱは130点満点のテストである。

⑤分析方法

評価テスト平均点とプレテスト平均点の差を学習の「伸び」として算出した。なお、いずれかのテストを欠席した場合は、分析から除いた。単元Ⅰと単元Ⅱにおける認知群と統制群の伸びを、被験者間要因として、群(認知群・統制群)、被験者内要因として、単元(Ⅰ・Ⅱ)を用いた2要因分散分析を行った。

4 結果

(1) アンケートを用いた実態調査について

本研究において、認知処理様式をアンケートによって一定の指標に基づき把握し実践を行った。アンケートを行った結果は、授業実践を行う前に児童に継次処理と同時処理について分かりやすく説明をした。継次処理は、漢字を書き順通りに覚えたり、聞いて記憶したりすることが得意であること、ものを作る時には説明書通りにすることが多いことなどを示した。同時処理は、視覚的に示された方が分かりやすく、ものを作る時には、全体をイメージしてから作っていくことなどを示した。すると、児童は真剣な様子で聞き、「そうそう！そうやって覚えている！」と自分の学び方を客観的に捉え、納得する様子が見られた。

(2) 2群間と群・単元間における結果

分析の結果、認知群と統制群の間には、有意傾向が認められた($F=[1, 53]=3.145, p=0.082, \eta^2 p=0.056$)。さらに、群と単元の間、交互作用が認められた($F=[1, 53]=3.406, p=0.071, \eta^2 p=0.060$)。

(3) 単元Ⅰでの指導結果

群と単元に交互作用が認められたことから、さらに下位検定を行ったところ、単元Ⅰにおいて認知群と統制群間に有意差が認められた($p=0.011$)。

表5には、単元Ⅰにおけるテスト結果を示した。プレテストにおいて認知群は平均62.03点(100点満点中、以下同じ)、統制群は平均67.83点で統制群が認知群に比べて5.8点高い。しかし、評価テストでは、認知群が平均81.11点、統制群が平均76.83点で認知群が統制群より4.28点高い結果となった。さらに、指導前後の伸びでは、統制群の9.13点に対して認知群が19.23点で、認知群が10.1点差で高い結果が得られた。

表5 単元Ⅰにおけるテスト結果

群	N	プレテスト		評価テスト		伸び
		平均点	正答率	平均点	正答率	
認知	26	62.03 (17.8)	62.0	81.11 (13.1)	81.1	19.23 (15.7)
統制	29	67.83 (18.0)	67.0	76.83 (16.0)	76.8	9.13 (12.5)

() : 標準偏差

(4) 単元Ⅱの指導結果

表6には、単元Ⅱのテスト結果を示した。プレテストにおいて認知群は平均108.84点(130点満点中、以下同じ)、統制群は平均111.03点で統制群が認知群に比べて2.19点高かった。評価テストでは、認知群が平均116.92点、統制群が平均118.62点となり2群間の差は1.70点に縮まったが、指導後も統制群が認知群より高い結果となった。検定の結果、2群間に有意差は認められなかった($p=0.905$)。

表6 単元Ⅱにおけるテスト結果

群	N	プレテスト		評価テスト		伸び
		平均点	正答率	平均点	正答率	
認知	26	108.84 (18.4)	83.7	116.92 (8.84)	89.9	8.07 (16.0)
統制	29	111.03 (14.7)	85.4	118.62 (10.5)	91.2	7.58 (14.3)

() : 標準偏差

(5) 本実践での指導効果

図1には、2群間における単元Ⅰと単元Ⅱの指導効果の比較を示した。単元Ⅰでは、認知群の指導効果(伸び)が19.23に対して、統制群は9.13であった。2群間の間に10.1の差が生まれ有意傾向が示された。一方、単元Ⅱは、認知群の指導効果(伸び)が8.07に対し、統制群は7.58という結果であった。2群間の差は0.49に留まり有意差は示されなかった。これらから、単元によって指導効果には差異が生まれていた。

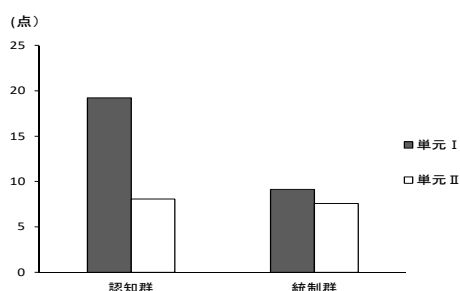


図1 2群間における単元Ⅰと単元Ⅱの指導効果の比較

5 考察

(1) 認知特性を考慮した授業の効果

①単元ごとの指導効果

単元Ⅰでは、プレテストでは認知群が統制群に比べて5.80点低かったのに対して、指導後の評価テストでは平均点が4.28点上回る結果となった。さらに、認知群の学習の伸びに有意傾向が示されたことにより、単元Ⅰにおいては認知特性を考慮した授業は効果があったと考えられる。

一方、単元Ⅱにおいては、プレテストと評価テストにおいてどちらも認知群は統制群に比べ平均点が低かった。学習の伸びも認知群は8.07点、統制群は7.58点で、両者に有意な差は認められなかった。そのため、単元Ⅱにおいては、認知特性を考慮した授業の効果はそれほど見られなかったと推測される。

②単元による差異の要因

上記に示したように、単元Ⅰ・Ⅱ間において指導効果に差が出た要因について2点述べる。

1点目は、問題形式の要因である。単元Ⅰの問題形式は、特別な読み方をする言葉の読み方を書いたり漢字パズルの形式で二字熟語が完成

するための漢字を考え書いたりするといった、学習した内容を一から思い出して答える問題が多かった。それに対し、単元Ⅱの問題形式は「荷物の重さを」という文章に「量る・測る」という選択肢が用意されており、選んで答えるという選択形式の問題が多くあった。単元Ⅰに比べ単元Ⅱは、児童自身が記憶から想起する負担が少ない。これにより、単元Ⅱの問題形式は答えやすく、プレテスト段階において実際は分からなくても、どちらかに印をつければ、当たってしまうという現象が起きた可能性がある。加えて、認知群内で単元Ⅰプレテストでは正答率62.0%に対して、単元Ⅱプレテストでは正答率83.7%であった。プレテスト段階から正答率が8割を超えているために、それ以上の伸びも期待できなかったと考える。

2点目は、単元内容の質的要因である。単元Ⅰは漢字パズルを作ったり、特別な読み方を学習したりするといった児童にとっては新規な内容であった。対して、単元Ⅱは、同音異義語の学習であり、これまで習得した漢字の蓄積量が問われる内容となった。単元Ⅱの1時間目は誤った同音異義語の漢字を含んだ文章を見せ、間違っている漢字を正しい漢字に変換するダウトゲームを行った。このとき、文章内の漢字は既習漢字を使用している。授業の中で、普段から漢字の習得が一定程度できている児童は、間違っている漢字に気づいて直したり、漢字の使い方に違和感をもち、辞書で調べて直したりする姿が見られた。しかし、漢字習得が難しい児童は、どれが間違っている漢字なのか気づく段階から手が止まり、学習が停滞している様子があった。正しい漢字かどうかを検討するには、多くの漢字が頭の中に蓄積され、その中から適切な漢字を見つけていく必要がある。さらには、同音異義語は、発音が同じであるのに、意味が異なる組み合わせであるため、文脈を読み取りそれに合う漢字を選ばなければならない。

以上のことから、単元Ⅱの学習内容は、既習漢字の蓄積量と文脈を読み取り正しい漢字を選択する力が要求されることから学習の伸びには繋がりにくかったと考えられる。

③本実践の指導効果

上記の内容を総合すると、認知特性を考慮した授業は、既習内容を活用して学習する授業内

容には適さないが、新規内容には学習効果があると解釈できるのではないか。認知特性を考慮した授業の有効性を示した川村ら(2014)の実践でも、新規内容の学習(社会科の歴史)であったことから支持されるものである。

既習内容を活用する学習は、児童のそれまでの学習に関する知識量が必要となる。また、持っている知識を想起し活用するという力も必要となり認知特性を考慮するだけでは難しいのではないかと考える。仮に、既習内容を活用する学習において認知特性を考慮する授業を行うとしても、児童の持っている基礎知識を一定にするための時間数の確保が必要であろう。

本研究では、2時間という短い時間数であったため、既習内容を一定基準まで引き上げることができなかったことから、特に漢字習得が難しい児童にとっては伸びに繋がりにくい内容であったと思われる。しかし、裏を返せば単元Ⅰの新規内容の学習が、短時間の中で指導効果が表れたことは、大きな成果である。先行研究の後藤(2013)の実践や川村ら(2014)の実践では、授業時間数が5時間から11時間であった。本実践では、先行研究の指導時間を下回ったことにより、認知特性を考慮した授業は、より実践的な場面での応用が期待できると考えられる。

(2) 認知特性を考慮した授業について

①認知特性の把握について

本研究において、認知処理様式をアンケートによって一定の指標に基づき把握し実践を行った。その結果、児童の様子から実態調査の有用性が示され、その実態調査を基に授業実践を行ったところ、指導効果も示された。このことから、児童の認知特性を把握する上で、PASS尺度を参考とした「得意なことを見つけるアンケート」は有効な手段の1つと考えられる。もちろん、学習に著しい遅れがある場合や認知面に大きな偏りが見受けられる場合は、標準化された個別検査を行う必要がある。しかし、個別検査には専門的な知識と時間が必須となるため、児童一人一人に実施することは難しい。その中で、本研究でのアンケートによる実態調査は客観的指標で作成されたものを参考としており、正確性が保たれると同時に、簡易的に計測することが可能なため、実施も容易である。これにより、PASS尺度を基にしたアンケートによる実態把

握は、通常学級において担任教師が児童の認知特性を把握する方法として有用であるといえる。

実態調査の結果について、児童にフィードバックする際には、児童が否定的に受け止めたり、混乱したりしないか危惧していた。しかし、継次処理と同時処理について説明を行うと、児童同士で「漢字を覚えるときは書き順で覚えるより部首の組み合わせで覚えているんだよね」と自分の学習の仕方について話す姿が見られた。また、児童は占いの「～タイプ」を聞くように、実態調査の結果に、興味をもって聞いていた。熊上・船山・池上・新井・後藤・熊谷(2015)は、学習に困難を示す生徒が在籍する高校において、KABC-IIをクラス単位で実施し、そこから生徒の得意な認知方略について、生徒自身へフィードバックを行った。その際、生徒は結果を好意的に受け止め、生徒同士で自分の認知処理型について談笑する場面が見られたと報告している。この報告は、本実践と同様の結果であり、児童にとって、自分の認知特性を知ることが自己理解が促されるとともに、自分に合った学習法を知ることができるため、受け入れやすいと考えられる。また、筆者が実態調査の結果を児童に伝える前に注意したことは、継次処理型と同時処理型の間に優位性はないこと、処理方法は自分の得意な学習法を表すことである。これらを前提としておいたため、児童たちの間には、否定的な見方や差別的に捉えることはなかったと考える。認知特性のフィードバックに関して、熊上ら(2015)は、「短所指摘、改善」ではなく「長所発見、認知方略の伝達」を意識することが重要であると指摘している。結果を伝える際には、児童に、認知特性を知ることによって自分の得意な方法によって、学習をスムーズに進められることを念頭に置くことが重要である。

②早期段階からの活用

本研究では、漢字の学習場面で認知特性を考慮した授業を行ったところ、新規内容においては短時間でも指導効果が表れることが明らかとなった。このことにより、認知特性を考慮した授業はより低学年から行うことが重要ではないかと考える。

学習に困難を示す児童は、学年が上がるにつれて学力の困難性に加え、自己肯定感の低下、学校不適応や問題行動の増加などの二次障害の

問題が指摘されている。これは、根本的な問題が学習の難しさであるにもかかわらず、その困難性が続くため自分はできない人間だと思い込み学校へ行かなくなる、授業に消極的になる、対人関係のトラブルが多くなるといった問題が生じるのである(上野, 2003)。下学年での学習は国語科でいえば平仮名・カタカナの読み書き、算数科でいえば数概念や足し算、引き算などといった基礎スキルの習得が大きなウエイトを占める。その段階で学習につまずき、さらにはそれを修正することができなければ、その後の学習も困難を強いられることになる。それゆえ、早期的な段階での支援・指導が求められる。さらには、新規内容を取り扱う授業の場合には、認知特性を考慮した授業を行うことで、特に認知の偏りが大きい児童にとっては自分の特性に合った学習法の中で様々なスキルを学ぶことができる考える。

③「学習スタイル」を知ることの重要性

小学校教育の中で、教師が学習内容だけでなく学習の仕方や覚え方をも教えることがしばしばみられる。例えば、漢字は書き順通りに繰り返し書いて覚えること、九九は唱えて覚えること、計算は手順通りに進めることなどである。しかし、これらの順序性を重視した学習法は継次処理的要素が強く、同時処理能力が強い児童にとっては苦難を強いられる。前者の学習法は、教師が得意とする教え方もしくは自分が教えやすい指導法である可能性があり、全ての児童に学習効果があるとは限らない。児童一人ひとりに「分かり方」の学習スタイルがある。教師は、経験に基づいた指導法を行うだけではなく、学級内の児童に合わせた多様な学習スタイルの指導法を身に付けていく必要があるだろう。

教育実習中に教師が多様な学習スタイルの指導法を用意していることで、児童が自分の特性に応じた学習法を選択している様子を見ることができた。学級に実態調査のアンケート結果から同時処理優位であるZ児がいた。担任教師による漢字学習の時間に、1つの漢字を黒板に書いた後、全体で空書する場面があった。その時、Z児は「俺、書き順は分かんないんだよな」とつぶやきながら、しぶしぶ空書をしていた。全体的に関係性を捉えながら処理することが得意な同時処理タイプにとっては、書き順という順

序重視の方法は苦手な方法であった。しかし、担任教師は空書のための指導法で終わらず、多様な指導法が見られた。例えば、「張」の漢字は「弓」と「長」の部首ごとに分けて捉えさせたり間違えやすそうな漢字の書き方を書いて比較させたり、漢字ドリルに示されている漢字の意味を絵で表したものに解説を加えるといった方法である。これらは、同時処理的要素が多く含まれており、Z児にとって習得しやすい方法となった。また、その指導法と同時に「弓を長く張る」といった語呂合わせを唱えて覚える方法や書き順を黒板に示して順序よく覚える方法を示し、継次処理を得意とする児童に合わせた指導もみられた。教師が多様な指導方法を持っていることで、児童は自分に合った学習法を選択しながら学んでいくことができる。別府・熊田・高田・藤田(2001)は、「小学校段階において学習困難児童の『わかり方』に配慮したきめこまかな指導と認め合う学級経営が、その後の自我確立に与える影響は大きい」と述べている。自分の得意な力は何か、自分が覚えやすい方法はどの方法かを知り、学習法を獲得していくことで自らの力で学んでいくことができると考える。そのため、教師は1つの教え方に固執せず、様々な指導法を持ち合わせていることが重要であると言える。

6 今後の課題

本研究において今後の課題は、2点である。

1 点目は、他教科での実践を行い、どのような教科や学習内容に適しているのかを明らかにしていくことである。本研究では、国語科の漢字学習を中心に授業実践を行った。国語科の中でも、漢字学習の他に、文書読解や俳句や詩の理解など様々な内容がある。それらの内容に対しても一斉授業の中で、認知特性を考慮した指導法を考え実践することができるのか、そして効果が得られるのか検討する必要がある。また、算数や理科といった理数科目に対しても認知特性を考慮した授業は可能なのか明らかにしていくことが必要である。

2 点目は、どの学年まで認知特性を考慮した授業実践が可能なのか検討することである。川村ら(2014)の先行研究と本研究の成果により、小学校の高学年においては、認知特性を把握し、

授業実践することが可能であり、その指導効果も示された。今後は、低学年においても実践し指導効果を明らかにしていくことである。

7 謝辞

昨年度から教職専門実習の授業実践にご協力頂きましたY小学校の児童と先生方に、この場を借りて深く感謝申し上げます。

引用文献

- 青山眞二・仲間泰子(2013)「KABC-IIの結果に基づくADHD児の指導ー読み・書き・計算課題の個別指導を通じた学習態度の形成ー」,『K-ABC アセスメント研究』, Vol. 15, 81-89
- 別府悦子・熊田正俊・高田美恵子・藤田由紀子(2001)「通常学級における学習困難をもつ児童の特別支援と学校体制についてー「特別なわかり方」を必要とする事例を中心にー」,『中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要』, 第4号, 33-45.
- 藤田和弘(2000)「認知処理様式と長所活用型指導」, 熊谷恵子・青山眞二(編著), 『長所活用型指導で子どもが変わる Part2ー国語・算数・遊び・日常生活のつまずきの指導ー』, 図書文化社, Pp12.
- 後藤勝弘(2015)「日本語の習得が遅れている同時処理優位の中2男子への指導ー国語の教科書を用いた語彙指導ー」, 『K-ABC アセスメント研究』, Vol. 17, 33-39.
- 後藤有紀(2013)「PASS理論に基づく「児童理解」と「手立て」を活かした「授業のユニバーサルデザイン化」」, 『大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要』, 第31巻, 73-88.
- 川村修弘・三浦光哉(2014)「認知処理様式の特徴を活用した学習の効果ー通常学級の社会科学学習におけるテストの成績の比較ー」, 『宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要』, 第10号, 75-82.
- 熊上崇・船山紀子・池上雅子・新井里依・後藤琢磨・熊谷恵子(2015)「公立高校1年生の数学学習熟度別クラスにおけるKABC-IIの実施とフィードバック」, 『K-ABC アセスメント研究』, Vol. 17, 23-32.
- 文部科学省(2012)「通常の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結果について」, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf(最終閲覧日 2016年12月8日)

- 佐藤公子・八幡ゆかり(2016)「認知処理の特性および誤書字の特徴に応じた効果的な漢字書字指導の検討ー空欄が多く漢字書字の習得に困難を示す児童を対象にー」, 『LD研究』, 第25巻, 第2号, 230-240.
- 玉村公二彦・片岡美華・小山ありさ・宮地里味(2009)「書字障害のある子どものアセスメントと教育支援ー漢字学習に困難をもつ子どもへの教育相談の事例検討ー」, 『奈良教育大学紀要人文・社会科学』, 第18巻, 57-67.
- 上野一彦(2003)「第六章 LD・ADHDへの対応ー個性とのつきあい方」『LD(学習障害)とADHD(注意欠陥多動性障害)』, Pp124-130, 講談社.
- 山形県教育委員会(2015)「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への支援状況調査 報告書」, Pp. 2-4
- 全国連合小学校長特別支援教育会(2011)「自立を施し社会の一員としての資質を育てる特別支援教育の推進」, 『全国連合小学校長会平成23年度研究紀要』, 75-76.

参考資料

- J. A. ナグリエリ, E. B. ピカリング, 前川久男・中村健・岡崎慎治(訳)(2010)『DN-CASによる子どもの学習支援ーPASS理論を指導に活かす49のアイディアー』, 日本文化科学社.
- 文部科学省検定教科書(2014), 『国語 五 銀河』, 教師用指導書, 光村図書出版.

Effects of Teaching Based on Characteristics of Cognitive in Regular Classes : To Actual Conditions and Comparative Analysis by Test Result
Misaki MURAYAMA