

K小学校におけるURAWSSとICTを活用した実践

佐野 将大 ・ 坂井 聡
(教育学部研究科発達支援コース) (特別支援教育)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

URAWSS Survey and Practice Using ICT at Elementary School

Syoudai Sano and Satoshi Sakai

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1, Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要 旨 公立の小学校の通常学級には、読み書きが困難な児童が一定数在籍しており、ICTを活用した支援が有効な児童も一定数在籍していると考えられる。そのような児童への継続的な支援のためには、学校の中に客観的で持続可能な仕組みが必要となる。そこで、K小学校の通常学級児童を対象にURAWSSの検査を実施し、その結果に基づいた実践を行った。これらについて、客観的で持続可能な仕組み作りを目指した際に必要な支援の在り方について考察を行った。

キーワード 通常学級 特別な支援 URAWSS ICT 実践

I. 目的

文部科学省(2019)は、全国的にICT機器の環境整備を進めるため、GIGAスクール実現推進本部を設置した。そこでは、ICT機器の環境整備の目標の一つとして、「多様な子どもたちを誰一人取り残すことのない、公正に個別最適化された学びを持続的に実現させる」こととしている。ここで言う「多様な」という言葉のなかには、学習面で困難を示す子どもたちも含まれると考えられるが、文部科学省(2012)は、通常学級内での「学習面で著しい困難を示す」児童生徒の割合を4.5%と推定している。他の調査からも、通常学級内に読み書き困難児が一定数いることが明らかになっているが、このような状況で「公正に個別最適化された学び」を持続的に実現していくためには、学校のなかに客観的で持続可能な、支援のための仕組みが必要になってくると考えられる。

また、ICTの利活用という点から見てみると、学習面で困難を示す子どもたちに対する個別の支援事例は多く見られるようになってきているが、学校規模での取り組みはまだ少ない。

そこで、本研究では、読み書きに困難をもつ可能性のある子どもたちにICTの利活用を視野に入れながら、公正に個別最適化された学びを実現していくための方法について検討する。これが本研究の主たる目的である。また、個別に介入していく場面の決定のあり方を検討するため、K小学校の通常学級に在籍している児童を対象に、URAWSSの検査を実施し、その結果を基に学校と協議し、具体的な支援を検討した。この過程を通して具体的な支援の在り方を議論する際の材料を得ることとした。これが本研究の二つ目の目的である。

II. 方法

1. URAWSSの実施

20XX年7月16日、K大学教育学部の学生の協力を得て、K小学校の当日欠席を除く402名(男子211名、女子191名)を対象にURAWSSの検査を実施した。学年別、性別の児童数をTable 1に示す。

2. 分析

URAWSSで測定した1分間の書字数について、課題（有意味文、無意味文）、学年（1～6年）、性（男、女）を要因とする3要因分散分析を、1分間の読字数について、学年（1～6年）、性（男、女）を要因とする2要因分散分析を行い、その結果の傾向について河野（2008）のデータのもつ傾向と比較した。

URAWSSの判定結果については、学年別の分布の状況を見て、介入学年決定のための資料とした。

3. 介入学年の決定と評価

分析の結果をもとに、学校との協議を行い、介入学年を決定した。大学生3名（ICT活用が専門で特別支援学校勤務経験あり1名、保育所勤務経験あり1名、現場経験なし1名）が、1年生の児童の学習時の様子について、参与観察を行った。

4. 協議と実践

参与観察の結果を踏まえ、担任、副担任、支援員、

大学院生が支援について協議し、実践の大まかな計画を立案し、その計画に従って実践を行った。

III. 結果

1. 一分間書字数

URAWSSで測定した、課題別、学年別、男女別の1分間平均書字数をTable 2に示す。

K小学校児童における、1分間の書字数について、課題（有意味文、無意味文）、学年（1～6年）、性（男、女）を要因とする3要因分散分析を行った。その結果、学年に主効果が認められ（学年 $F_{(5,778)} = 122.6$, $p < .001$ ）、課題の主効果は有意傾向であり（課題 $F_{(1,778)} = 2.98$, $p < .1$ ）、課題と学年の間のみ交互作用が認められた（ $F_{(5,778)} = 2.46$, $p < .05$ ）であった。

課題と学年の交互作用について単純主効果を検定した結果、5年生のみ有意味文課題の方が無意味文課題よりも書字数が有意に多かった（5年 $F_{(1,778)} = 13.448$, $p < .001$ ）。他の学年では課題別の書字数に有意な差は見られなかった。課題別にみると、有意味文課題、無意味文課題とも学年間に有意差があり（有意味文課題 $F_{(5,778)} = 61.935$, $p < .001$ 、無意味文課題 $F_{(5,778)} = 61.935$, $p < .001$ ）、Tukey-KramerのHSD検定を行ったところ、3年と5年のみ平均書字数に差が無く、その他の学年同士の平均書字数に有意な差が認められた（ $MS_{error} = 57.76$, $p < .05$ ）。

Table 1 対象児童数

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
男	37	35	38	32	39	30	211
女	31	32	29	36	27	36	191
計	68	67	67	68	66	66	402

Table 2 課題別学年別男女別平均書字数（1分間の文字数）

		1年		2年		3年		4年		5年		6年	
		書字数	SD	書字数	SD	書字数	SD	書字数	SD	書字数	SD	書字数	SD
有意味文課題	男	16.75	7.00	19.70	7.03	27.75	6.53	33.13	9.36	30.75	8.82	35.66	9.02
	女	16.99	4.96	23.43	6.61	27.59	9.24	31.69	6.69	29.75	6.73	37.16	7.93
	全体	16.86	6.10	21.48	7.08	27.68	7.82	32.36	8.09	30.34	8.05	36.68	8.60
無意味文課題	男	15.15	6.30	20.96	6.26	27.90	6.53	31.04	9.71	25.38	6.24	36.81	9.15
	女	15.37	4.17	23.49	6.58	28.22	7.94	31.60	7.50	25.63	7.46	37.50	9.15
	全体	15.25	5.46	22.17	6.54	28.04	7.18	31.34	8.62	25.48	6.77	37.37	9.22

Table 3 学年別男女別平均読字数（1分間の読字数）

		1年		2年		3年		4年		5年		6年	
		書字数	SD	書字数	SD	書字数	SD	書字数	SD	書字数	SD	書字数	SD
読み課題	男	511.74	344.85	500.23	244.43	726.95	264.58	897.94	285.21	649.85	248.8	817.60	232.45
	女	627.00	378.99	529.13	219.33	608.69	239.52	851.00	251.6	648.44	203.92	904.00	206.59
	全体	562.59	364.83	514.03	233.22	675.76	260.71	873.09	268.97	649.27	231.49	864.73	222.91

3. 一分間読字数

URAWSSで測定した、学年別、男女別の1分間平均書字数をTable 3に示す。

K小学校児童における、1分間の読字数について、学年（1～6年）、性（男、女）を要因とする2要因分散分析を行った。その結果、学年に主効果が認められ（学年 $F_{(5,388)} = 20.11, p < .001$ ）、交互作用は認められなかった。学年別にみると、2年～4年では学年進行で有意に読字数が増加していた（ $p < .001$ ）が、5年

は4年・6年よりも有意に読字数が少なく（ $p < .001$ ）、4年と6年の読字数に有意な差は見られなかった。

4. URAWSSの判定結果

URAWSSでは、標準化された平均点より1SD以上遅い児童についてはB判定（要観察）、1.5SD以上遅い児童についてはC判定（要支援）と評価される。URAWSSの判定について、課題別、学年別、男女別の人数をTable 4に示す。課題別、学年別の分布をFig

Table 4 課題別学年別男女別URAWSS 判定児童数（名）

		1年			2年			3年			4年			5年			6年		
		A判定	B判定	C判定	A判定	B判定	C判定	A判定	B判定	C判定	A判定	B判定	C判定	A判定	B判定	C判定	A判定	B判定	C判定
有意味文 視写課題	男	36	2	1	29	6	0	37	1	0	30	2	0	34	2	3	28	1	1
	女	30	1	0	32	0	0	26	3	0	34	2	0	24	1	2	35	1	0
	全体	66	3	1	61	6	0	63	4	0	64	4	0	58	3	5	63	2	1
無意味文 視写課題	男	38	1	0	34	1	0	38	0	0	32	0	0	36	1	2	29	1	0
	女	30	1	0	32	0	0	29	0	0	36	0	0	24	2	1	35	1	0
	全体	68	2	0	66	1	0	67	0	0	68	0	0	60	3	3	64	2	0
読み課題	男	31	0	8	33	1	1	38	0	0	31	1	0	37	1	1	30	0	0
	女	27	2	2	31	1	0	29	0	0	36	0	0	27	0	0	36	0	0
	全体	58	2	10	64	2	1	67	0	0	67	1	0	64	1	1	66	0	0

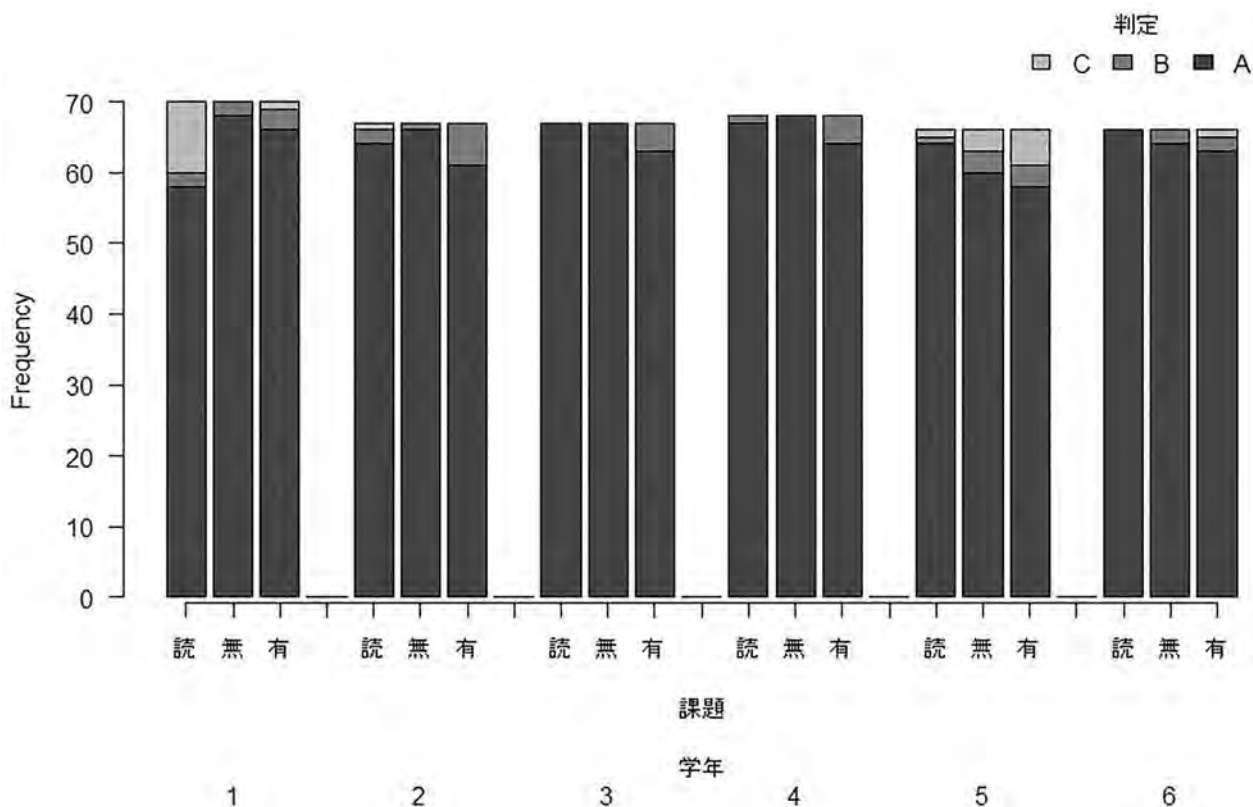


Fig 1 課題別学年別URAWSS判定児童の分布

読…読み課題、無…無意味文視写課題、有…有意味文視写課題 C…C判定、B…B判定、A…A判定

1に示す。

全体児童のなかでのC判定（要支援）児童の割合は4.2%（うち、読み課題C判定児童は2.4%、視写課題C判定児童は1.7%）、B判定（要観察）児童の割合は6.5%（うち、読み課題B判定児童は1.5%、視写課題B判定児童は4.9%）、読み書きにおいて経過観察が必要な児童はA、B判定を合わせると10.7%という結果となった。

5. 介入学年の決定

URAWSSの結果から、判定児童の学年別分布、学級ごとの傾向を資料とし、学校と協議を行った。その結果、早期発見・早期介入という観点も加えて、1年生が介入学年として決定された。

6. 実践

(1) 参与観察による評価と協議

評価の観点を大学院生1名による事前の行動観察記

録から抽出し、それぞれの観点について「全く思わない、少し思わない、少しそう思う、そう思う」の4件法に加えて「わからない」「その場面が無かった」の項目を加え評価用紙を作成した。その後、大学院生3名（ICT活用が専門で特別支援学校勤務経験あり1名、保育所勤務経験あり1名、現場経験なし1名）が、1年生の児童の学習時の様子について参与観察を行い、評価を実施した。評価後3人で協議した。

その結果、URAWSSでは判定が出ていない児童のなかにも読み書きについて支援が必要な児童を1名発見した。また、判定児童のなかでも、読み書き以外に気になる行動特徴を示す児童（学習時の不安傾向が見られる2名、算数での困難さが見られる2名、学習に遅れている1名）を見い出した。いずれも、大学院生の複数観察で、評価が一致している。

(2) 担当者間での協議

1年生は、読み課題C判定児童が複数在籍している。このことを踏まえ、大学院生が20XX年10月29日

Table 5 URAWSS のデータ、行動観察をもとに協議した内容

URAWSSのデータや行動観察をもとに協議した内容	
知識に関すること	介入しながら困難さを見極めていくことについて 音韻処理が困難とはどういうことか 動きを説明する言葉の理解の困難さがあるということはどういうことか 注意が逸れやすい児童の捉え方と支援の考え方について 「言葉や文字を使って、イメージを想起する」ということについて 「教師の説明」「必要な個所への注目」「内容への思考」の結びつきについて
集団の支援に関すること	読み上げの支援 具体的な活動に入るときの注意の促し方 「聞くこと」「見ること」「目で読むこと」「声に出すこと」「書くこと」 の時間を分け個別のペースに配慮する支援 書くことの困難さ軽減のための「話してから書く」支援 困難さを示す児童の学習量の調整 学習における到達目標の個別化、個別の指導計画への記載 音読の宿題の工夫 個別のICTの利用時における本人、周りの子、保護者の心情についての配慮
個別の支援に関すること	算数の具体的な支援方法について 国語のノートを書くときの支援について 読むことの支援について 漢字の学習について 支援員の先生がiPadを用いて支援することについて 全体の活動のスピードに追い付けなかったときの具体的支援について 電卓の活用について 学年が進むことへの見通しについて 個別の児童の実態について

より、週に1回の追加の参与観察を実施した。観察の結果も踏まえ、Table 5のような内容について、学年主任、担任、副担任、支援員、大学院生が協議した。参与観察は合計10回であった。

協議の結果、1年1組については、学習定着度と支援の有効性を検討するための「読み上げ再テスト」を実施する計画を立てることにした。1年2組については、抽出児1名に対して、ICTを活用した支援を検討していくこととした。

(3) 読み上げ再テストの実施

対象とした学級（1年1組）には、読み課題C判定児童が複数在籍しているが、参与観察の結果、大きく学習活動に遅れが出ている児童は見い出されなかった。しかし、今後、学年が進むにしたがって学習活動に遅れが出てくる可能性もある。早期発見、予防的介入という観点から、現在の学習の理解の様子や、仮に支援を入れてみたときの効果についても把握する必要があると考えた。そこで、これらの条件を満たすものとして、1組では、「読み上げ再テスト」を実施し、学級の支援方針を検討することにした。

実施したテストは、1年生国語下、テスト3「すきなもののクイズをしよう、ことばあそびうたをつくろう、いろいろなおはなしをよもう おとうとねずみチロ」である。

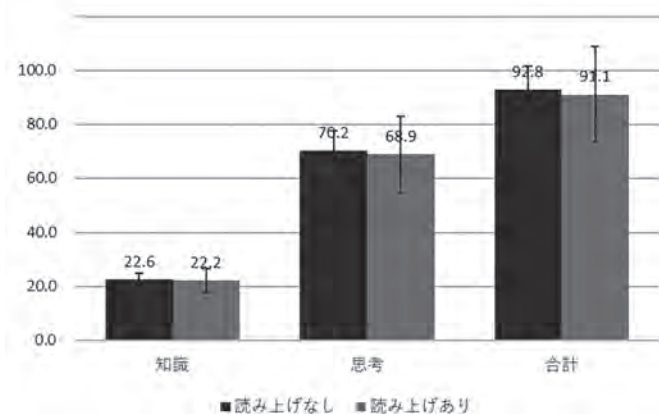


Fig 2 観点別の平均点と標準偏差

2019年12月17日に、指示されている通常の方法で欠席児童を除く児童33名がテストを受けた。2日後の19日に、今度は担任が、問題文、例文、選択肢の全てを読み上げる条件で再テストを実施した。テストは全く同じものを使用した。

読み上げの支援があったとしても、学級としての平均点はほぼ変わらなかった（読み上げなし92.8、読み上げあり91.1）。支援の有無における平均点について、観点別（知識、思考）に示したものをFig 2に示す。

支援の有無によって、テストの点が大きく変動しない児童が大半であった（±5点以内の変動におさまった児童25名、±10点以内の児童29名、±10点以上の変動が見られた児童4名）。URAWSSの判定が見られた児童8名（A～H児）、参与観察において支援が必要と判断された児童1名（I児）のテストの結果をTable 6に示す。

URAWSSの読み課題においてC判定が出ているがテストの点が高く読み上げ支援の影響が±5点以内の変動におさまっている3名（A児、B児、C児）は、この結果からは急ぎの支援が必要とされるとは言えないが経過観察が必要と判断した。

URAWSSの読み課題においてC判定でありかつテストの点数が比較的 low 読み上げ支援の影響が±10点以上出ている児童2名（D児、E児）と、URAWSSの判定結果は出ていないが参与観察で支援が必要と判断され読み上げ支援の影響が±10点以上出ている児童1名（I児）は、担任が集団に対して授業を行う際、学習理解の状況について日常的に観察する必要があると考えられることから、支援の優先度が高い児童であると判断した。

読み課題C判定の児童であり読み上げ支援によって点数が+10点以上変動した2名（D児、E児）は、日常の支援においても読み上げの支援が有効である可能性が高いと判断した。

大きな減点がみられた1名（I児）について、誤答の様子を詳細に確認してみた結果、回答について複雑

Table 6 抽出児童の、通常テストと読み上げ再テストの結果

	A児*	B児*	C児*	D児*	E児*	F児**	G児**	H児**	I児***
通常テスト	95	92	95	72	64	97	89	76	77
読み上げ再テスト	97	92	100	85	81	95	84	77	57
変動点数	2	0	5	13	17	-2	-5	1	-20

*URAWSS読み課題C判定児童 **URAWSS書き課題B判定児童 ***参与観察で要支援と判断された児童

な変更が見られることが明らかになった。その他の児童では「ケアレスミス」「似たような回答のどちらかで迷った」など、減点の理由がシンプルなものばかりであったが、I児については、回答結果からのみでは、減点の原因を特定することが困難であった。I児のノートには、文字の書き飛ばしが複数観察されている。このことも合わせて考えると、視覚認知や音韻処理の困難さが背景にある可能性もあるため、経過観察や追加の支援を検討する必要があると判断した。

(4) 抽出時1名に対する支援

対象とした学級（1年2組）では、担任からの聞き取りやURAWSSと行動観察の結果から、すぐに支援を要する児童がいることが明らかであった。そこで、抽出児を1名決めて（以下J児）、学級の支援方針を検討していく手法を採用した。

J児のURAWSSの結果は、視写課題A判定（境界域）、読み課題C判定であった。文字を書く学習場面で、濁音の「ん」を書く場所で悩んでいる様子、「さ」「き」などの平仮名の書き順がJ児ならではの様子、「車」という漢字のパーツについての書き間違えの様子がみられるなど、形や構成が捉えづらいことが原因であるような行動が観察された。数字を扱う学習場面では、二桁以上になると数の大小が捉えられない様子も観察された。また、気持ちの面では、支援を受ける一部の場面で抵抗を示す様子が複数回観察された。教師が集団に対して行う説明と、手元の文字情報を一致させることに努力と時間を要し、学習場面では全般的に遅れがちになっていた。支援員との関係は良好で、J児も頼りにしている様子が見られた。

このような行動観察結果から特に、「教師が集団に対して行う説明と手元の文字情報を一致させることに努力と時間を要する」ことに着目し、それに対する日常的な支援方法を考えることとした。なぜなら、このことについてはその時その場で支援を受けなければ、授業そのものについていけなくなる可能性があるからである。例えば、算数の問題で、J児が苦手としている二桁以上の数字を扱う問題が出たとする。このようなときに、以下のような流れ（Table 7）で対応するように支援員に依頼した。このとき使用したのはiPad用カメラアプリ「カメラ」「office lens」、標準機能「スクリーンショット」を用いての画面への書き込み機能である。

20XX年12月にiPadを活用した上記の支援が提案され、20XX+1年1月から支援員とJ児の間で活用が始

Table 7 J児への支援方法

依頼した支援方法
①支援員がiPadで板書を撮影。
②写真に書き込めるよう設定。
③児童の横で、先生の説明と板書に書かれてあることを対応させながら説明。
④時には、理解を促すためにiPadの画面に書き込みながら説明。

まった。また、大学院生も週に1回のペースで参与観察を行い、その場でアプリの紹介や活用方法を具体的に示せるなどの支援を行った。休み時間を活用し支援員や副担任・担任と情報交換を行い、簡単な記録についても依頼を行った。また、場合によっては支援方法の提案、教える内容や目標についての提案、具体的配慮事項についての提案も行うようにした。

支援員への聞き取りによると、時間割によってはiPadを活用しない日もあるが、1日に2～3回、主に集団学習に追いついていない状況で活用されていた。教科別に見てみると、20XX+1年1月、2月の段階では、算数の場面での使用が最も多く、次いで国語などでのノートテイクの場面で使用されていた。算数では、問題文の意図の理解に困難を示す学習場面で、iPad上で問題の意味を可視化して説明するために、ノートテイクの場面では、ノートテイクの見本を写真や書き込み機能で作成し、J児のノートのすぐそばに提示するために活用されていた。

支援員による記録からは、これらの支援があっても、J児の学習に対する不安を示すような行動は継続して観察されてはいたが、それでも時折、支援を受けた後すぐに挙手をして発表をしていたり、「久しぶりに引き算ができた」などとコメントしたりするなど理解できることへの喜びがうかがえる行動についても複数回観察された。

20XX+1年1月14日に訪問した際の算数「大きなかずをかぞえてかこう」の授業では、十の位と一の位の捉え方と書き方を扱っていたが、担任は教科書に掲載されている数え棒などの図をiPhoneで撮影し、教室のテレビに投影させて説明をしていた。さらにその場で書き込み機能を用いて注目すべき点にマークを入れたり答えとなる数字を書き込んだりしながら説明を行っていた。また、教科書の説明が終わり、黒板に数え棒を用いて「この場合はどうなりますか」という活動に展開した場面では、支援員がiPadで板書を撮影し

J児の手元に置いて説明の補足を行っていた。

1月21日の算数「大きなかずをつかって計算しよう」の授業では、硬貨を使って計算を考える内容を扱っていた。J児が苦手とする内容であるため、全体の学習活動が次に進む前に、必要に応じてこの板書の写真を使ってJ児に説明できるように、支援員がiPadで板書を撮影して残していた。「34円あります。4円減るとなん円になりますか。」の問題では、J児が困っている様子が観察されたため、筆者が支援員にiPadを使って支援する方法を提案した。iPadに書き込むペンをJ児に渡し、まずは10円4枚、1円4枚の絵を書いてもらい、4円無くなる部分に赤字で斜線を引く、ということで答えまで行き着けるようにする、という方法である。このとき活用したのは「office lens」と標準機能「スクリーンショット」を用いた画面への書き込み機能である。J児にはタブレット端末用の電子ペンを手渡した。このように、問題を解くためのメモ書きを自分でできるように教えていくことも重要であることを支援員に伝えた。

1月28日に訪問した際には、算数のワークに取り組んでいた。「78-70」という問題では、支援員が位に着目して考えられるように、問題をiPadのカメラアプリで撮影しスクリーンショット機能を用いて画面に書き込めるようにしたうえで、タブレット端末の電子ペンを利用し、一の位にはオレンジ色、十の位には黄色、などと色を変えて着目する点を伝えながら支援を行っていた。その後に取り組んだ文章問題「40円あります。8円もらすと、なん円になるでしょう」では、支援員は他児の支援のためA児のもとを離れていたうえに、「できない」という意思表示があったため、筆者が直接支援を行った。文章問題については、iPadの写真機能とトリミング機能を使い教科書の「どこからどこまで」が問題であるかを筆者がJ児に伝え、文章問題を読み上げながら「録音機能」を使って録音した。読み上げの支援が有効か、またどのような読み上げ方であればJ児にとって理解しやすいかをより客観的に観察するためである。録音した筆者の音声聞き直している様子を観察したところ、「どこからどこまでを読み上げるかを説明した後ゆっくりとした音声で説明すること」が重要であった。J児はその音声を聞くことで立式をする前に「48円」と答えを言うことができた。答えの欄に書くように促したうえで、式を考えるように促すと、最後まで解くこともできた。また、この後にはJ児から「がんばったけん今日はここでやめ

たい」という発言も観察された。このときの支援内容は指導後に休み時間を用いて支援員に報告した。

2月18日の算数は、数え棒を用いて「40+30は、10の束が4つと10の束が3つを合わせたものである」ということを扱う授業であった。「僕10の束使って考えてないし」と涙ぐむ場面が見られた。「十のまとめり」に対する視覚的・操作的なイメージをJ児がもてていない可能性があったため、支援員にそのことを伝えた。支援員からは、二桁の計算は、位に着目させて一桁と一桁の計算として支援しているとの情報を得た。また、放課後の時間を使って取り組んでいる学習内容についても教えてもらった。100までの数字の数唱についても未定着であることから、1から100までの数字表を用いて数唱してみたり、数字表を見て数の大きさを考えたりする学習に取り組んでいた。後日、筆者が支援員と担任に、授業中においては計算するという課題と文章問題の意味を理解するという課題に分け、どちらを優先するかを場面に応じて判断するのも良いのではないかと提案した。文章問題の意味を理解するという課題に重点的に取り組むときには、「電卓の活用」も視野に入れても良いかもしれないと伝えた。

2月25日に参観したときには、「87-6」などの計算に対して、数字の1つずつに注目しながら解いていく方法に慣れている様子が観察された。担任の先生が注目すべき数字を指さすと、それに従ってスムーズに答えを導き出すことができる場面が見られた。「図を書いて、なん個になるか説明しよう」では、「子どもが3人います。みかんを2個ずつあげます。みかんは何個ありますか」という問題が出た。J児はこの問題の「何個ずつ」の表現から具体的イメージがもてず、支援者の説明を嫌がる様子も見せたが、支援員と筆者で話をして「何個ずつ、という絵を書く体験ができたらこの場面は良しとする」という目標を設定して取り組んだ。この際にはJ児がiPadにタブレット端末用電子ペンを用いて自分で書き込みながら活動に取り組んだ。支援員と一緒に、色を変えたり、見本を書いてももらったり、自分で書き直したりして学習活動に取り組んでいる様子が観察された。

IV. 考察

(1) URAWSSの活用について

URAWSSを活用することで、読み書きの困難を示す可能性があり支援や観察が必要な児童がK小学校に4.2%から10.7%いることが明らかになった。この数字

は文部科学省が推定する「学習に著しい困難を示す児童」の割合4.5%とほぼ一致する。実際に学校にどれぐらいの割合で支援が必要な児童が在籍している可能性があるのかということを実感的にはなくアセスメントを通して把握することは、具体的な方針を決定していく出発点として重要であろう。今回の実践では、大まかであっても学年別の傾向が可視化できたこと (Fig 1) が重要であった。この情報があることで、どの学年から具体的な支援をスタートさせていくのかという協議がしやすくなる。その上で、追加の観察を行ったことが支援を要する児童を特定するのに有効であった。URAWSSの判定児童以外にも、支援が必要な児童が発見されたり、URAWSSの判定児童であっても読み書き以外の支援の必要性が発見されたりした。URAWSSの検査が比較的簡単に実施できることから、このようなプロセスは他の小学校でも有効に使えると考えられる。ただ、今回の実践では追加の観察のための観点は実践者の行動記録を基に作ったものであるため、今後このプロセスの中で、どのような観点を準備すれば支援が必要な児童を効果的に発見しすぐに支援につなぐことができるかを検討していくことが必要である。

(2) URAWSSの結果について

URAWSSの結果について、今回の実践ではそのデータの傾向を課題別、学年別、判定別で見てみた。それらの分析が、支援が必要な児童に具体的な支援を提供するのに有効であったかを考察する。

一分間書字数を課題別に見た結果、5年生のみ有意味文課題の方が無意味文課題よりも書字数が有意に多いという結果が得られた。しかし、その結果から5年生に対する支援の方針を導き出すことはできなかった。課題別の有意差が出た場合、どのように扱えば具体的な支援方法を導き出せるか検討する必要がある。

また、URAWSS II では、「書きの介入課題を導入したため、負担を軽減するために無意味課題を削除した」と河野 (2017) が説明している。今後持続してK小学校でURAWSSを実施していくならば、経年比較のために無意味課題を実施するのか、それともURAWSS II を参考に書きの介入課題を導入するか、その際の負担軽減のために無意味課題を実施しないようにするのか検討する必要がある。

一分間書字数を学年別に見た結果、5年生と3年生の書字数が近い結果となっており、他の学年と比べると5年生のデータが落ち込んでいるようにも見える。

しかし、河野 (2008) のデータを見てみると有意味文視写課題5年生1分間平均書字数は29.28、無意味文視写課題5年生1分間平均書字数は24.59となっており、K小学校の5年生のデータが標準に近いということが分かる。今回実践したK小学校のなかでは書字速度が遅い学年かもしれないが、他の学年の書字速度が平均よりも早いことからそのように見える結果となっている可能性があるということである。このように、それぞれの学校の特徴がデータに表れてくる可能性があるが、このことをどのように読み解くかの検討が今後必要である。また、どうして5年生にこのような傾向が見られたのかということ明らかにするための実践や、この傾向を生かして支援方法を導き出すような実践は今回実施できなかった。この点についても、今後の検討が必要である。

一分間読字数の学年別の分散分析の結果からは、5年生が前後の学年と比べて有意に平均値が低いという結果となった。しかしこの結果についても、河野 (2008) の平均読字数 (444.0) よりK小学校の5年生の平均読字数が高い。そうであれば、K小学校の学年別読字数の特徴は、5年生がゆっくりと文字を読んでいる傾向はみられるものの、すべての学年が標準のデータよりも上回っていると読み取ることができる。しかし、書字数のデータと同様に本研究ではこの結果を直接的な実践に結び付けることができなかった。読字数の学年別データから支援のヒントを得るための方法についての検討が必要である。また、URAWSS II の説明において河野 (2017) が「集団実施にすると、読み速度が個別実施よりも早くなる傾向が明らかになった」とし、URAWSS II では読み課題の扱いが「基本的に個別実施」という形に改訂されている。このようなことも考慮に入れ、読字課題の今後の実施方法について検討が必要である。

URAWSSの判定結果における判定児童の分布の様子から、書字課題では、2年生・3年生・4年生にはC判定児童がいないこと、1年生と6年生にはC判定児童が1名いること、5年生にはC判定児童が5名いること、が明らかになった。読字課題では、3年生・4年生・6年生にはC判定児童がいないこと、2年生と5年生で1人ずつC判定児童がいること、1年生で10人のC判定児童がいることが分かった。判定児童の数の多い少ないが、支援の必要性の優先度を表しているわけではないが、書字課題C判定が5人も在籍する5年生と、読字課題C判定が10人も在籍する1年生に

支援が必要ということは明らかであり、本研究において、具体的な支援を考えるとときにこれらの判定結果の数は有効に活用できたと考えている。本研究では、C判定児童が学年で1名の2年生6年生や、C判定児童が1名もいなかった3年生4年生には、学級担任を主体とした支援での対応を想定し、URAWSSの結果の資料提供に留めた。そして、小学校との協議の結果も踏まえ1年生への介入が実施された。本研究のように、URAWSSの検査の実施後、たくさんの介入計画を立てることが難しい実践の場合、このようなプロセスは今後も重要であろう。URAWSSの判定結果の課題別学年別の分布の様子は、集団実施の結果から個別への介入を考えていく上で有用なデータであることが示唆されたと考えている。

(3) 読み上げ再テストの実践について

読み上げ再テストを行った結果、有意差は見られなかったものの学級としては平均点が下がることとなった。これは、もともとテストの点が高い集団であることを考慮に入れて考える必要があるが、支援の有無によってテストの点が大きく変動しない児童が大半であったことと関係しているのだろう。また、URAWSSの判定によって支援が必要とされた児童であっても、書き課題B判定児童と、読み課題C判定でも高得点が出ていた児童（A・B・C児）については、得点の大きな差が見られなかった。

しかし、その反対に読み上げ支援がテストの点数を大きく向上させた児童も発見できた。読み課題C判定でかつ読み上げ支援なしのテストの点数が比較的低かったD・E児である。読み課題C判定で、テストの得点が支援なしの状況でも高かったA・B・C児に対して読み上げの支援が必要な無いとまでは言い切れず今後の経過観察は必要であると思われるが、少なくともD・E児に関しては読み上げの支援が有効であることが「読み上げ再テスト」という実践で明らかになったと言える。より具体的に支援の必要性について特定できたことが重要だろう。

また、I児はURAWSSの判定児童ではなく参与観察で抽出児となった児童であるが、読み上げ支援後に大きく減点するという結果が得られた。読み書き以外での困難さが影響している可能性が考えられるため、学習状況の観察や追加の支援内容の検討などが必要である。I児のように、得点に大きな変動が出た場合に、どのように支援を検討していくのが良いかについて今後の検討が必要である。

これらのことは、URAWSSの結果や参与観察の結果に加えて、このような介入型の実践の必要性が示唆された結果であると考えている。介入型の実践をするためにアセスメントのための特別な方法を導入したということではなく、実際のテストで行ったということにも意味がある。今回の実践の結果は、担任と協議を行う際、成績評定を考える際に支援ありのテストの点数をどのように参考にするか、という学習評価の在り方に関する議論のきっかけとなった。今後、教科指導の考え方との間で議論も生じてくるかもしれないが、このような実際のテストを用いた介入ということも、URAWSSを用いた具体的な支援方法を考えていく際の選択肢の一つと捉えても良いのではないかと考えている。

(4) 抽出児1名に対する支援について

具体的に行ったJ児への介入実践から、実践の要素を抽出すると以下ようになる。具体的な支援方法の提案、ICTの活用方法についての提案、iPadのアプリの紹介・体験、実際に操作の様子を見本として見せる、支援員や副担任・担任との情報交換、支援員への簡単な記録の依頼、具体的な困った場面に対する対応の提案、場面によって直接の支援の実施、どのようなことを教えるかの提案、どのような場面で配慮を行うかの提案、である。

URAWSSや参与観察の結果、また協議の結果を具体的な場面につないでいくには、その場での説明が有効であったと考えている。資料で一度提案していることであっても、再度支援員の前で、児童の前で説明し、具体的に見本を見せるということを行う必要があった。また、具体的に見本を見せる中で、実際場面に即して少し変更しながら提案した内容もあった。このようなやりとりの積み重ねが、結果にあるような対象児童の行動を引き出したのではないかと考えている。J児が録音した問題文の音声を聞き直している様子や、何度か書き直しながら学習活動に取り組んでいる様子を引き出したのは、ここまでのプロセス、つまりURAWSSを実施し参与観察を行い、「具体的な支援方法の提案」「ICTの活用方法についての提案」「iPadのアプリの紹介・体験」「実際に操作の様子を見本として見せる」「支援員や副担任・担任との情報交換」「支援員への簡単な記録の依頼」の結果であると考えている。また、「具体的な困った場面に対する対応の提案」「場面によって直接の支援の実施」「どのようなことを教えるかの提案」「どのような場面で配慮を行うかの

提案」は、対象児の学ぶ環境や、支援員や副担任・担任との関係性にも配慮して提案した事柄であることも事実であり、複数回訪問しながら支援する機会の保障や、ICTの知識だけではなく対象児の特徴を把握するための知識が支援者側に必要なことであると考えられる。支援が必要な児童に対して直接支援を行う支援員のような立場の人に対して、その場で具体的に相談やアドバイスを提供する仕組みが必要であるということであろう。しかし、このようなことを継続的に実現できるICTコーディネーターのような仕組みは現在存在しない。ICTの活用を支援し多様な学び方の保障に向けての支援方法やそれを提供するということが、本研究からもICTの知識のみでは難しいということが分かる。ICTの活用が多様な学び方を支援するための一助となり、継続的な支援が実現できる仕組み作りについて今後検討していく必要がある。

引用・参考文献

- 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支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について、文部科学省HP，2012.12.5.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm（2020年1月31日参照）.
- 文部科学省（2019）GIGAスクール実現推進本部について，文部科学省HP，2020.12.19.
https://www.mext.go.jp/a_menu/other/1413144_00001.htm（2020年3月5日参照）.
- 河野俊寛（2008）子どもの書字と発達 検査と支援のための基礎分析，福村出版株式会社，東京.
- 河野俊寛・平林ルミ・中邑賢龍（2013）小学生の読み書きの理解. atacLab.
- 河野俊寛（2015），読み書き支援へのICT利用に関する研究の動向，金沢星稜大学人間科学研究 Kanazawa Seiryō University human sciences 1882-4668，金沢星稜大学人間科学会 2015-09/9，pp.55-60
- 河野俊寛・平林ルミ・中邑賢龍（2017）小中学生の読み書きの理解. atacLab.