

ユニバーサルデザインを取り入れた国語科授業づくり

～特別支援教育と教科教育の融合～

鈴木 亜沙美（長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻）

笹山 龍太郎（長崎大学大学院教育学研究科）

第1章 問題と目的

第1節 特殊教育から特別支援教育への転換

特殊教育から特別支援教育への制度転換における障害児教育の方向性や制度の在り方は、2003年に報告された文部科学省の有識者会議報告「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」、それを受け2005年に提出された中央教育審議会の「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）」等を経て具体化されてきた。「今後の特別支援教育の在り方について」では、知的発達に遅れはないものの学習面・行動面で著しい困難を持っている児童・生徒が小・中学校の通常学級に6.3%在籍しているであることを明らかにした。2007年には学校教育法の改正に合わせ、文部科学省から「特別支援教育の推進について（通知）」が出され、特別支援教育はこれまでの特殊教育の対象とされてきた障害のある幼児、児童、生徒だけでなく、知的な遅れのない発達障害等も含めて、特別な支援を必要とする幼児、児童、生徒が在籍する全ての学校・学級において実施されるものであり、特別支援学校、または特別支援学級の教員のみでなく、全ての学校の教員には、特別支援教育を行うことが求められていることが述べられた。

第2節 特別な教育的支援の必要な児童生徒の在籍する小・中学校通常学級の現状

文部科学省は、平成22年度特別支援教育体制整備状況調査の結果から、今後の課題として障害のある児童生徒一人一人に対する支援の質を一層充実させることをあげている。

櫻井・佐久間（2007）は通常学級の教師について、その多くは特別支援教育についての専門性を持ち合わせていないこと、集団をどう向上させているかという集団指導を中心に教育実践を積み重ねてきたため、個に応じた支援という考えにも慣れていないこと、児童に個別に関わる時間も人員も十分に確保されていないことを指摘している。村田・松崎（2008）は学級全体への支援の重要性が着目されている一方で、学級担任は、特別支援児への個別の支援を実践していることが推測され、学級担任は学級全体に目を向けたいと考えながらも、どうしても特別支援児に集中して支援を行ってしまうことが多いという現状を示唆した。また、村田・松崎（2008）は特別支援児が在籍する通常学級における課題として、特別支援児のつまずきに配慮した一斉指導の必要性を明らかにし、これまで重視されてきたような「特別支援児」への個別的な支援でなく、「他児」や「学級全体」それぞれの実態に即した「包括的な学級支援」が必要とした。通常学級での授業は、学級全員を対象にした一斉指導が基本となり、通常学級の担任はその指導のほとんどを集団指導中心に行っている。個別指導も重要なことであるが、特別支援教育も個への支援のみでなく、学

級全体やクラス全体に役立つ授業づくりが臨まれており（花岡，2007），武藤（2007）によれば，特別支援教育で得られた知見は，程度の違いこそあれ，通常学級に在籍する同質の児童・生徒にも有効的であるとされている。このような「個」だけではなく，「学級全体」への意識へ向けた授業づくりの方向性として，「授業のユニバーサルデザイン化」が，今，注目されている。

第3節 ユニバーサルデザインを取り入れた授業

（1）ユニバーサルデザインを取り入れた授業の必要性

ユニバーサルデザイン(Ronald L. Mace, 1985)とは，元々は建築物などに使用されている用語であり，「できるだけ多くの人が利用可能であるようなデザインにすること」を基本コンセプトとした，差異，障害・能力の如何を問わずに利用することができる施設・製品・情報の設計をいう。近年，この「ユニバーサルデザイン（以下 UD）」の考え方を通常学級での授業づくりに生かす活動が盛んになっている。その授業の UD 化において，CAST（Center for Applied Special Technology）は UDL（Universal Design for Learning）を確立している。これは，アメリカにおける発達障害や言語といった子どもたちの学習の格差が背景になっており，同一のやり方に合わせて指導が困難になったため，UDL の概念が導入されるに至っている。（井上・窪島 2009）UDL は学びの UD の3原則を提唱している（表1）。CAST は当初，障害のある子に対して，通常の授業に合わせて障害を克服させること，治すことに焦点を当てていたが，やがて障害があるのはカリキュラムの方だと考えるようになった。適応させるための負担は，子どもではなくカリキュラム（教育）の方が負うべきだと，カリキュラムの調整の方に視点を移していった。

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 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 ガイドライン3：理解のためのオプションを提供する
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：身体動作のためオプションを提供する 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 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
原則Ⅲ. 行動と表出に関する多様な方法の提供	ガイドライン7：興味のひき方のオプションを提供する 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 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

（表1）学びのユニバーサルデザイン3原則 http://harue.no-blog.jp/UDICAST/blog_index.html 参考

日本でも，本格的な特別支援教育の実施に伴い，発達障害等を含む特別な教育的ニーズを持つ児童・生徒が在籍する通常学級での指導に注目が集まり，UD型授業の指導実践が文献等で紹介されている。佐藤ら（2004）は，UD化された授業について「どの子にも主体的に取り組むUDの授業を」と提唱しており，特別支援教育におけるUDを「障害の有無に関わらず行われている授業の工夫，改善等が，全ての児童生徒にとって有益な環境整備であり，結果としてLD等を含む障害のある児童生徒にとっても学校生活を送る上で重要な環境整備」としている。また，UDの授業の中で行われる支援を，LD等の子には「なくて

はならない支援」どの子にも「あると便利な支援」が展開できるとしている(佐藤 2007)。

(2) ユニバーサルデザインを取り入れた授業づくりの実践

桂(2010)は、教科教育の視点と特別支援教育の視点をもって、小学校国語科の授業のUDを実践している。桂は授業のUD化について「学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず、全員の子どもが、楽しくわかるように工夫・配慮された通常学級における授業デザイン」と提唱している。「工夫」とは「指導の工夫」であり、これまで行われてきた国語授業の授業改善をし、教科教育の視点からアプローチをする。また、「配慮」とは特別支援教育からの視点で、子どもの様々な事例に応じた配慮に関する知見を授業に活かしていくことである。桂は国語授業のUDにおいて教科教育の視点から「授業の焦点化・視覚化・共有化」の3つの要件による授業デザインを提案している。焦点化とは授業をシンプルにすること、ねらいや活動を絞ること、視覚化とは授業を見える形にすること(図式化、動作化)、共有化とは授業をシェアすることである。

筆者は本研究における教科を国語科に絞った。国語は言語の教育である。平成20年に改正された新学習指導要領においても、学習活動の基盤となる言語に関する能力を育成することが一層求められている。国語改訂の趣旨でも、国語科については、言語の教育としての立場を一層重視し、国語に対する関心を高め、国語を尊重する態度を育てるとともに、実生活で生きてはたらし、各教科等の学習の基本ともなる国語の能力を身につけることに重点を置いて内容の改善を図るとされている。日常生活に必要な国語を理解し、表現する力は、他教科等とも大きく関連し、学習の基本となるものである。そのため、児童の学習におけるつまづきは、国語に関することに起因すると考える。国語における授業のUD化を行うことは、他教科等の授業のUD化を行う際にも役立つだろう。よって、筆者は教科を国語に絞って研究を行った。

第2章 ユニバーサルデザインを取り入れた国語科授業の実践

第1節 ユニバーサルデザインを取り入れた国語科授業づくりの構想

(1) 本研究における授業のユニバーサルデザイン

第1章でCASTは学びのUDの3原則を述べたが、本研究では特に1つ目の「子どもにわかりやすい多様な手段による情報の提供」に重点をおく。UDを取り入れた授業は、これまで行われてきた教科教育に特別支援教育の視点を活かす、教科教育と特別支援教育の融合を図った授業といえよう。

そこで筆者は、本研究における授業のUDを次のように定義して研究を行う。

教科の目標を達成するために、支援を必要としている子どもへの配慮から学んだ支援の方法をできるだけ目立たない形で取り入れた学級全体のための一斉授業のデザイン

自分が特別な支援を受けているということに抵抗を感じ、周りの友人の目を気にする児童は少なくない。そこで一斉指導に焦点を当て、研究を行った。

教科の目標を達成するために、児童の学習面や行動におけるつまづきや認知特性を理解し、それに配慮した支援を授業の中に自然と組み込んだ一斉授業を行うことにより、障害のある児童に加え、障害はないが困難を感じている児童も含めた学級全体の理解につながる

るだろうと仮定し、本研究を進める。

ユニバーサルデザインを取り入れた国語科授業づくりの流れ（教材：物語文）

- ①支援が必要な児童のつまずきや認知特性を探る。
- ②物語の読解に必要な要素を探る。
- ③学級の児童の実態を把握する。
- ④桂の提唱する三つの要件（焦点化・視覚化・共有化）を柱に授業を構成する。

（２）特別な支援が必要な児童の国語科におけるつまずき

UDを取り入れた授業を考える際には、特別な支援を必要とする児童のつまずきの特徴や認知特性を理解した上で、それを配慮して授業の中に組み立ていく必要がある。そこで、通常学級に在籍している特別な支援が必要な児童には、国語の授業においてどのようなつまずきが見られるのか、発達障害の特徴や認知特性について、国語に関わると思われるものについて把握した（主にLD、ADHD、自閉症、広汎性発達障害）。

（３）物語文の読解に必要な要素

小学校学習指導要領国語編の第3章第1節第1学年及び第2学年の「C読むこと」の目標は、「書かれてある事柄の順序や場面の様子などに気づいたり、想像を広げたりしながら読む能力を身につけさせるとともに、楽しんで読書しようとする態度を育てる」とされている。また、指導事項には「場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。」とある。物語などを読む場合には、時間や順序、問題状況などの設定、情景や場面の様子の変化、主人公などの登場人物、登場人物の性格や行動、会話及び心情の変化、事件の展開と解決などの基本的な構成要素を理解していくことが必要である。

また、Gorlsworthy.C(2003)は、物語文は、一般的に場面設定(Setting)、問題(Problem)、行為の順序(Order of Action)、話の結末(Tail End)から構成されており、それらの4つをおさえて物語をもう一度話す方略の読みの指導に関する指導として、SPOT法を紹介している。これは、学習指導要領で述べられていることと一致する。これら4点を授業で児童が物語文の学習で押さえるべきこととし、授業を構成する。

（４）対象学級の児童の実態

実践実習は、長崎市立X小学校2学年a組の男児7名・女児14名の計21名（実践実習Ⅱは女児15名の計22名）を対象に授業を行った。授業中の様子やノートの記述などの観察から学級児童の実態把握を行い、特に国語科の学習においてつまずきが見られる児童9名（実践授業Ⅱでは10名）を抽出した。この児童への支援が、他の児童の理解のためにもなり、学級全体の理解につながると考える。

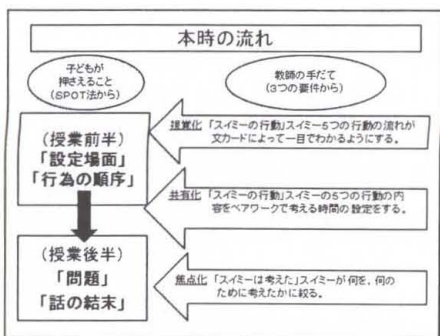
第2節 実践実習Ⅰ～第2学年国語科「スイミー」の授業実践～

実践実習Ⅰでは、小学校第2学年国語科の物語教材「スイミー」の授業実践を行った（5/10時間目）。

（１）授業の構成

本時は、スイミーがまぐろを追い出す方法を考え、それを仲間に教える場面である。前半

は SPOT 法でいう「場面設定」の理解として①スイミーがしたことを表す記述に線を引く（教科書）、②スイミーがしたことが書かれてある文カードを順番に並べ替える（「行為の順序」の理解）、③文カードをもとにスイミーの行動の内容にあたる記述を、スイミーの行動と一致するようにペアで考え、後半は「問題」の理解として④「スイミーは考えた」ことに着目し、スイミーが何のために何を考えたの



(図1) スイミーの授業の流れ

かを読み取るというめあてをつかむ、⑤スイミーが何を考えていたのか、スイミーが何のために考えたのか、ワークシートをもとに考える、とした。また、授業実施前にアセスメントとして、児童に登場人物（設定場面）について問うものと、物語の流れ（行為の順序）を問うものを作成した事前テストを行った。授業後も、同一のものを実施し事後テストとして行った。

(2) 考察

本時の課題は、発問の焦点化であった。「スイミーが何のために、何を考えたのか」という発問に対し、どちらにも「まぐろを追い出すために」「まぐろ追い出すことを考えた」と書かれているものが多く、発問の焦点化ができていなかったことが考えられる。同時に2つのことを問う発問であり、それによって児童が混乱したと考える。スイミーの行動の中の「考えた」にしぼるという内容の焦点化はできていたが、児童が内容について考えるためには、発問の焦点化を行うことが必要であった。

また、支援や配慮が明確化していなかったことも課題としてあげられる。児童の実態把握により考えた支援を、授業のどの場面で組み込んでいるか明確ではなかった。そこで、つまずきのある児童の様態に対して考えられる支援を整理し、種類別に分けた。その結果、主に以下の4つに分類することができた。

- ①視覚的情報を提示する。(板書、ワークシートなど)
- ②活動の見通しをもたせる。
- ③活動を整理する。(しぼる、1つずつ伝える、など)
- ④発言できる場の設定。

更にこの4つの支援を桂の提唱する3つの要件と照らし合わせると、それぞれ、②③は焦点化、①は視覚化、④は共有化の場面で行うことができると考えられる。実践実習Ⅱの授業はこの配慮を明確にし、授業を実施した。

第3節 実践実習Ⅱ～第2学年国語科「お手紙」の授業実践～

実践実習Ⅱでは、小学校第2学年国語科の物語教材「お手紙」の2回の授業実践(6, 7/10時間目)を実施した。

本単元は、単元の最後の時間に音読劇を行うということを単元のめあてにしており、筆者が担当する2時間は、第3場面（全3場面構成）であり、今までお手紙をもらったことがないがまくんが、かえるくんがまくん宛てにお手紙を書いたということを知り、二人とも幸せな気持ちでお手紙が届くの待つという場面である。その場面を2時間で行うために、以下のように授業を構成した。

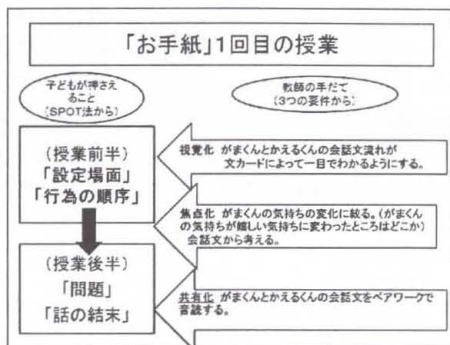
6/10 時間目…会話文から、がまくんの気持ちを読み取る。

7/10 時間目…地の文から、かえるくんの気持ちを読み取る。

(1) 6/10 時間目の授業の構成

本時はがまくんが嬉しい気持ちに変わった会話文はどれかということに焦点をあてた。前半に①本時の設定場面を確認する、②がまくんとかえるくんに分かれて音読する、③教師の提示する会話文が誰のものか確認することをし、後半では④がまくんの気持ちの変化を会話文をもとに確認する、⑤がまくんの会話文から、がまくんが嬉しくなったとわかる会話文を

1つ選びその理由をワークシートに記入する、⑥ペアで音読する、ということを行った。



(図2) お手紙 (6/10 時間目) の授業の流れ

(2) 考察

成果は、焦点化を行った場面で児童の集中・注目が見られたことである。本時における焦点化の場面は、本時の見通しを持たせた場面、本文を会話文だけにしぼった文カードを見せた場面、中心発問を行った場面である。この場面では、注意集中が苦手な児童を含め、学級全員が教師に注目し、話を聞いていた。

課題は、視覚化における板書である。本時の板書は会話文の流れと、がまくんの気持ちの変化の流れが統一されていない板書であった。流れが統一されていないために、児童が会話文とがまくんの気持ちを結びつけて考えることが出来にくい状況を作ってしまったと考えられる。発問に該当する会話文を選択した児童は2名であった。流れを統一すれば、がまくんの気持ちが「いや」から「嬉しい」に変わる過程に、怒りや驚きがあることを会話文の流れと気持ちの流れから理解できたと考える。

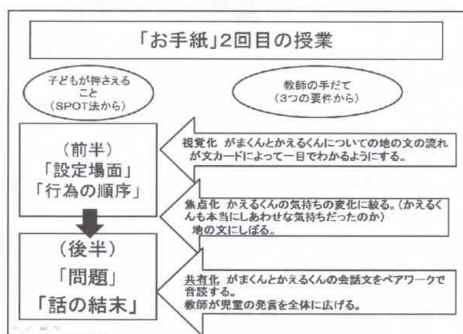


(写真1)「お手紙」6/10時間目の板書

さらに、発問の焦点化についても課題があるといえる。「がまくんの会話文」に焦点をあてた発問を進める途中で、「かえるくんの会話文」に関することを聞いた。1つの課題を解決する前に、更に発問を加えたことにより、結果的に児童に2つのことを同時に考えさせる場面を作ってしまった。指示は1つずつ、課題は1つずつ解決していくという配慮を活かしていなかった。

(3) 7/10時間目の授業の構成

本時は、かえるくんも最後には「しあわせ」になるが、本当に幸せなのか、ということに焦点をあてて、かえるくんの気持ちの読み取りを行った。前半に①本時の設定場面を確認する、②地の文を音読する、③教師の提示する地の文が誰のものか確認することをし、後半では④かえるくんの気持ちの変化を確認する、⑤かえるくんも「しあわせな気持ち」になった理由として、お手紙を待つかえるくんの気持ちをワークシートに記入する、⑥ペアで音読する、ということを行った。



(図2) お手紙 (6/10時間目) の授業の流れ

(4) 考察

本時は、視覚化に関する板書について成果が見られた。地の文の流れと気持ちの変化の流れを統一した板書の構造にしたことにより、児童が考えを整理しながら授業に参加できたと考えられる。ワークシートでは、21名がかえるくんの気持ちを書くことができ、支援の必要としている児童も全員がかえるくんの気持ちを書くことができた。



(写真2)「お手紙」7/10時間目の板書

また、前時と同様で焦点化を図った場面で児童の集中・注目が見られた。地の文だけの文カードを提示した場面、かえるくんの初めの気持ちを考える場面、かえるくんが幸せになった最後の場面では、注意集中が苦手な児童を含め、学級全員が教師に注目し、話を聞いていた。

発問の焦点化ができていたことも成果にあげられる。導入の「かえるくんの気持ちを考える」という見通しから段階を追ってかえるくんの初めの気持ちに関する発問から、中心発問である最後の気持ちにしぼった発問をすることにより、前時は特定の児童の挙手しか見られなかったが、本時では支援の必要な児童の挙手も見られた。発問の焦点化が行われていなかった前時は変化後のがまくんの気持ちのみ考えていたことに対し、焦点化が行われた本時は変化前と変化後のかえるくんの気持ちを考えることにより、気持ちの対比ができた。

第3章 成果と課題

(1) 成果

実践授業Ⅰの課題を踏まえて実施した実践授業Ⅱにより、成果として次のことが考えられる。

- ①焦点化をされた場面では、児童が集中する。(焦点化)
- ②発問は段階をふみ焦点化していくにより、児童が考えやすくなる。(焦点化)
- ③板書の流れを統一にすることにより、児童が考えやすくなる。(視覚化)

授業を構成する際に焦点化を行った場面では、2回の授業のどちらともで児童の集中・

注目が見られた。UD化が行われていない通常の国語科の授業では、授業中に教師の話をお聞きせずに注意される児童や、指示された活動とは違う活動を行っている児童が見られるが、焦点化を行ったUD化された授業では、そういった支援を必要とする児童を含めた学級全員が集中・注目する場面が見られた。多くの情報から特定の情報を抽出するよりも、限定された情報を提示された方が、児童はより注目できると考えられる。

また、授業内容の焦点化だけでなく、発問も焦点化することにより、児童の思考が整理されていくと考えられる。通常の授業では自発的な発表がほとんど見られない児童3名が、UD化された授業を重ねるにつれ、自ら挙手する姿が見られた。いつもはワークシートに記入ができない児童や、机間指導で個別に説明を加えないと書くことのできない児童も、UD化された授業では一斉指導の指示のみで自分で記入することができた。

そして、流れを統一した板書により、児童の思考の流れが整理されたことも言えるだろう。板書の構造の工夫を重ねるにつれ、通常の授業中に発言する特定の児童以外の児童の発言も多く見られるようになった。

今回の実践は物語文での授業のみ行ったが、この3点は他の国語科の学習においても言えるのではないだろうか。説明文や詩の学習では、物語の理解とはまた別の要素が必要であるが、内容の焦点化、発問の焦点化、流れが統一された板書にすることで、特性上、支援が必要な児童のみならず、他の理解が難しい児童も含めた学級全体の児童の理解につながる授業が展開できると考える。

(2) 課題

今回、共有化の場面でいう支援として考えていたことが、発表の苦手な児童が発言できる場面を設定し、全体で共有ができるようにすること、発言したい児童の発言できる場としてペアワークを設定すること、児童の発言を教師が全体に広げることであった。しかし、これは共有化のために児童が人前で意見を述べることのできる状況を作る、共有化の前提条件であったと考えられる。桂(2010)の提唱する「共有化」とは、児童が思考の結果でなく思考過程を共有していくというものだ。今回の研究では焦点化・視覚化において成果を出すことが出来たが、共有化は図れていない。今後の課題は、前提条件を踏まえ、児童が思考過程を児童同士で発言しあえる場面を作ることである。

計3回の実践授業を通して、多くの人の意見を頂きながらUD化された授業を改善していくことにより児童の発言が活発になり、支援が必要な児童がワークシートに記入できるようになった姿も見られたが、まだ学級全員が活発に授業に参加したとは言えなかった。今回は実習生ということで授業時間等に制限があったが、現場に出た際には、学級経営と連動して支援が必要な児童のみならず、他の理解が難しい児童も含めた学級全体の理解を図ることのできるUDを取り入れた授業づくりに取り組みたい。

参考・引用文献

- ・授業のユニバーサルデザイン研究会（2010）：授業のユニバーサルデザイン vol.1ー全員が楽しく「わかる・できる」国語授業作りー
- ・全日本特別支援教育研究連盟（2011）：特別支援教育研究N o.652ー保存版・通常学級の授業ユニバーサルデザインー
- ・桂聖（2011：）国語授業のユニバーサルデザインー全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくり
- ・小野次朗・上野一彦・藤田継道（2010）：よくわかる発達障害〔第2版〕
- ・廣瀬由美子・桂聖（2009）：通常の学級担任がつくる授業のユニバーサルデザインー国語・算数授業に特別支援教育の視点を取り入れた「わかる授業づくり」ー
- ・CAST（2008）：学びのユニバーサルデザインガイドライン version1.0（日本語翻訳：金子晴恵・バーンズ亀山静子）
- ・小林浩子（2009）：通常学級における学習のユニバーサルデザイン化の有効性～教師の指導行動の変容による学級集団及び特別なニーズのある児童の問題行動の改善について，新潟大学特別支援教育専修年報，1，61ー64
- ・村田朱音・松崎博文（2008）：特別支援児が在籍する通常学級における包括的な学級支援（2）ー雑誌及びアンケート調査にみる実践例の分析からー，福島大学総合研究センター研究紀要，5，55ー61
- ・村田朱音・松崎博文（2008）：特別支援児が在籍する通常学級における包括的な学級支援（3）ー小学校におけるの分析からー，福島大学総合研究センター研究紀要，6，25ー32
- ・Goldsworthy C.L.（2003）：developmental Reading Disabilities:A Language Based Treatment Approach.2ed.ed