

発達障害のある子どもの特性に基づいた

ユニバーサルデザインの授業づくり

高知大学大学院総合人間自然科学研究科 教育学専攻 特別支援教育コース 指導教員 鈴木 恵太
四万十市立具同小学校 教諭 吉岡 身佳

1 はじめに

2014年1月、日本は「障害者の権利に関する条約」を批准し、2016年4月から「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」が施行される。この法律によって、国・地方公共団体等においては合理的配慮の提供が法的義務となる。障害のある子どもと障害のない子どもが共に教育を受けるというインクルーシブ教育が推進されていく中で、教育現場においても合理的配慮の提供が必要とされ、より一層一人ひとりのニーズに応える授業を行うことが求められる。

実際の教育現場においては、通常学級に在籍する発達障害等のある子どもへの指導や支援に苦慮し、授業が成立しない、学級経営がうまくいかない、その結果学級崩壊につながってしまうといった問題が指摘されている。小学校では、30人以上の児童の学習指導、生活指導を担当一人が行わなければならないが、学級の中には発達障害等の他にも何らかの配慮を要する子どもが存在しており、すべての子どもの学び方に対応した個別の支援を行うには限界もある。このような課題に対して、教師は教育的支援を必要とする子どもへの個別の支援だけではなく、学級全体への指導をどのように行うのかという視点での授業づくりや学級づくりを求められている。つまり通常学級の集団指導において、支援が必要な子どもも、そうでない子どもも、全員が分かる効果的な「ユニバーサルデザイン（UD）化された授業」を行うことが重要であり、その必要性が高まっている。

高知県教育委員会が作成した『すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック』（2013）では、授業づくりにおいて「教員が全体指導の中で個別に支援を行っていくことには限界があるため、一人ひとりの実態を把握し、共通項目を見出し、一斉指導で工夫や配慮を実施していくという視点が重要になる」と指摘し、UDに基づく授業づくりを推進している。しかしながら、その方略を形式的に取り入れた実践の場合、求める効果が十分に現れない可能性もある。その学級の実態を把握し、学級や個人の特性を踏まえたUDの授業づくりが必要であるが、それら具体的な指導方法に関する知見の集積は未だ十分とは言えない。

2 研究目的

集団指導の中で、発達障害のある子どもだけではなく、すべての子どもに有効な支援方略とその教育効果について検討することを目的とした。具体的には、発達障害など特別な支援を要する児童を含む学級のアセスメントを行い、その学級全体の特性に応じた授業改善に向け、UDの視点に基づいた学習環境や指導方法、授業の進め方の検討を行った。

3 研究内容

(1) 方法

ア 対象

対象は、A小学校第2学年、児童数23名（男子10名、女子13名）であり、発達障害のある児童も含まれている。学校の中でも特に支援を必要とする児童の割合が高い学年であった。4月の学級の様子は、授業中であっても教室外へ出て行く児童が4～5人おり、教室内をうろうろ立ち歩く、けんかが始まる、思い通りにならなくて大声で泣き叫ぶ、おしゃべりを続ける、暴言を吐く、机や

給食台に寝そべる等の不適切行動が頻発する状態で、授業が成立していない状況であった。

イ 研究計画

研究は、大きく、実態把握（4月～6月）、指導Ⅰ期（5月～7月）、指導Ⅱ期（9月～11月）、事後評価（12月）に分かれた。実態把握を基に支援案①を作成、提案をして、指導Ⅰ期の授業実践を行った。そして、その授業実践の反省を基に支援案②を考察し、指導Ⅱ期の授業実践を行った。最後に研究全体の事後評価を行った。4月～11月まで、週2回訪問して実践を行った。

ウ 実態把握

実態把握では、SDQ（Strengths and Difficulties Questionnaire）、ユニバーサルデザインに基づいた授業づくりチェックシート（UDチェックリスト）、Q-U（Questionnaire-Utilities）の評価法に加えて、授業場面の行動観察を行い、学級全体および個別に支援が必要な児童を評価した。

SDQは、Goodman（1997）によって開発され、子どもが示す行動面の長所と短所の両面から評価できる点が特徴である。全25項目からなり5つのサブカテゴリー（行為、多動不注意、情緒、仲間関係、向社会性）とTDS（Total Difficulties Score）で評価し、その領域における支援の必要性を「Low need：ほとんどない」、「Some need：ややある」、「High need：おおいにある」の3つに分類する。SDQでは、向社会性尺度のみ低得点ほど支援のニーズが高く、他の尺度および総合的困難度（TDS）は、高得点ほど支援のニーズが高いと判断される。UDチェックリストは、高知大学で作成されたアンケート（2015）で、全20項目からなり5つのカテゴリー（環境の工夫、情報伝達の工夫、活動内容の工夫、教材・教具の工夫、評価の工夫）で設定される。各項目は5段階（かなりできている、少しできている、どちらともいえない、あまりできていない、全くできていない）で評価する。

実態把握から見えた学級全体の特性として、多動不注意の傾向を示す児童が多いことが示された。授業中の行動では授業に集中できない、指示が聞き取れていない、課題が分からなかったり、空白の時間があつたりすると授業逸脱行動（離席・課題放棄・私語・暴言・手遊び等）を起こすといった傾向がみられた。また、学習面・生活面での学級のルールが確立していないためのトラブルや友だちとの関わり方がうまくできないためのトラブルも多く、仲間関係の希薄さもみられた。さらに教師側の課題としては、指示の出し方や授業にメリハリをつけるための活動内容の工夫に弱さがみられた。

(2) 指導手続き

研究の全体像を Fig. 1 に示す。

	課題		指導期	UD指導のポイント
	SDQからみえた課題	行動観察からみえた課題		
実態把握 (介入前)	多動不注意 仲間関係 情緒 行為			
指導Ⅰ期	↓	離席行動	介入Ⅰ(全体)	【環境】
		↓	介入Ⅱ(個別)	【活動】
指導Ⅱ期	↓	取りかかりの遅さ 課題放棄	介入Ⅲ(全体)	【情報】
		↓	介入Ⅳ(全体)	【活動】
事後評価 (介入後)				

Fig. 1. 研究の全体像

指導Ⅰ期（介入Ⅰ、介入Ⅱ）は、まず喫緊の課題であった離席行動を減少させるための介入を行った。離席行動の背景分析と手立てについて Table 1 に示す。まず介入Ⅰ期では、学習環境を整えることや学習のルールを明示するなどの手立てを取り入れ、介入Ⅱ期では、離席行動の目立つ児童（R、H）の個別の問題に介入した。授業の進め方や指示の出し方に離席行動を引き起こす原因があると考

えられたことから、空白の時間を作らないことをポイントに授業展開を工夫する手立てを取り入れた。手立てが有効であるか検証するために、「授業内容とは関係のない離席行動」について離席回数を記録した。

Table 1. 離席行動の背景分析と手立て

	介入Ⅰ期	介入Ⅱ期
背景分析	<ul style="list-style-type: none"> ・離席が自由にできる ・離席をしてやらなかった課題をしなくてもいい ・課題が終わって時間を持て余す ・指示が聞けておらず何をすべきか分かっていない ・課題に飽きたり分からなかったりする 	離席行動が多い児童(R、H) <ul style="list-style-type: none"> ・時間を持て余す ・指示が聞けていない ・友だちへのチェックや注意をしたい ・先生に注目してもらいたい 教師側の課題 <ul style="list-style-type: none"> ・授業の進め方や指示の出し方
取り入れた手立て	<ol style="list-style-type: none"> ①学習の流れを掲示する ②めあてとまとめを書く ③座席を配慮する ④「授業中に取り組んでいない課題は休み時間や放課後にする」というルールを明示する ⑤学力に応じた教材を提供する ⑥席を立つ時の約束を決める ⑦時間を持て余さないような活動内容を工夫する ⑧授業の進め方をパターン化する 	<ol style="list-style-type: none"> ①間延びをしない授業展開に配慮する <ul style="list-style-type: none"> ・「空白の時間を作らない」がポイント ②「注意やチェックをするのは先生」であると引き取る

指導Ⅱ期(介入Ⅲ、介入Ⅳ)では、指導Ⅰ期の実態把握を通して見えた課題を整理し、UDの5つのポイント(【環境の工夫】、【情報伝達の工夫】、【活動内容の工夫】、【教材・教具の工夫】、【評価の工夫】)を基にした支援案を提案した(Table 2)。離席行動は減少したものの、取りかかりが遅く課題放棄が多かったことから、これらを減少させることを目的にした介入を行った。背景分析及び手立てについてTable 3に示す。すべきことをはっきりわかりやすく伝えるために【情報伝達の工夫】に焦点化した指導、動きを取り入れたり学習形態を変化させたり、注意の切り替えを行いながらメリハリをつけた授業を行うために【活動内容の工夫】に焦点化した指導を取り入れた。「教師から指示が出されて1分経過しても課題に取りかかっていない回数」と「教師から課題が出されても取り組まない回数」を記録しながら授業観察を行い、それぞれの延べ人数を指示が出された場面数、課題が出された場面数で割り、平均人数を算出した。

Table 2. ユニバーサルデザインの授業づくり支援案

ユニバーサルポイント	取り組み内容
I 環境の工夫	①教室のルール <ul style="list-style-type: none"> ・学習姿勢に気を付けるように、具体的に指示する。
II 情報伝達の工夫	①先生に注目するくせをつける。 <ul style="list-style-type: none"> ・全員の顔が上がってから話す、目が合ってから話す など ②指示の工夫 <ul style="list-style-type: none"> ・具体的で明確な指示を意識し行う。 ・言語指示だけでなく、視覚的な指示も活用する。 ・活動の途中で指示を出す時は、活動を止めてから話をする。 ・子どもの方を向いて、動きを止めてから指示を出す。
III 活動内容の工夫	①活動の工夫 <ul style="list-style-type: none"> ・「動」と「静」の活動を組み合わせて、授業にメリハリをつける。 ②学習形態の工夫 <ul style="list-style-type: none"> ・ペア学習など児童同士が関わり合い、学び合い、教え合う場を設定する。 ・発表の仕方(話す、聞く、反応、声の大きさ)
IV 教材・教具の工夫	①タイマーを使い、時間の見通しをもてるようにする。活動を時間で区切ってメリハリをつける。
V 評価の工夫	①適切な行動と結びつくように、行動の直後に評価を行う等、賞賛や注意のタイミングをはかる。 ②適切な行動、不適切な行動を具体的に伝える。

Table 3. 取りかかりの遅さ・課題放棄の背景分析及び手立て

目的	背景分析	取り入れた手立て	
		【情報伝達の工夫】	【活動内容の工夫】
取りかかりの遅さ	<ul style="list-style-type: none"> ・指示が聞けていない ・指示があいまい ・一度にたくさん指示が出るため忘れてしまう・混乱する ・先生のほうを見ていない ・言葉だけの指示で伝わっていない ・学習道具の準備ができていない ・活動の見通しが持てない 	(介入Ⅲ期) <ul style="list-style-type: none"> ・具体的指示 ・指示の視覚化 ・注意の引き付け (介入Ⅳ期) <ul style="list-style-type: none"> ・活動の途中で指示を出さない ・指示を出す前に注目させる ・指示内容を板書する ・指示や発問は明確に1回で行う ・指示をしたら全員が分かっているか確認まで徹底する ・子どもの方を向いて聞いているか確認(アイコンタクト)しながら発問する 	(介入Ⅲ期) <ul style="list-style-type: none"> ・活動に動きを入れ、注意の切り替えを行う ・時間の見通しをつける ・活動のパターン化 (介入Ⅳ期) <ul style="list-style-type: none"> ・ペア学習の仕方を決める ・発表の仕方、聞き方、反応の仕方、声の大きさについて良いモデルを示しながら繰り返し教え評価を入れる ・児童の活動を増やす ・指名の仕方を工夫する
課題放棄	<ul style="list-style-type: none"> ・何をすべきか分かっていない ・自力解決ができない ・ノートの取り方が分からない ・口頭だけの確認でついていけない ・課題以外のことをしても許される 		

(3) 結果

ア 授業逸脱行動

離席行動の回数の変化を Fig. 2 に示す。介入Ⅰ期では、教室外への離席行動は見られなかった。5月21日に22回と増加し、その後徐々に減少していった。介入Ⅰ期、介入Ⅱ期、指導Ⅱ期の比較をするために Kruskal Wallis 検定を行ったところ、有意な差が認められた(介入Ⅰ期, $Mean=18.5, SD=1.73$; 介入Ⅱ期, $Mean=6.5, SD=2.17$; 指導Ⅱ期, $Mean=0.15, SD=0.38$) ($\chi^2=17.1, df=2, p<0.001$)。多重比較(U検定)を行ったところ、介入Ⅰ期、介入Ⅱ期、指導Ⅱ期のすべての組み合わせで有意な差異が認められた。

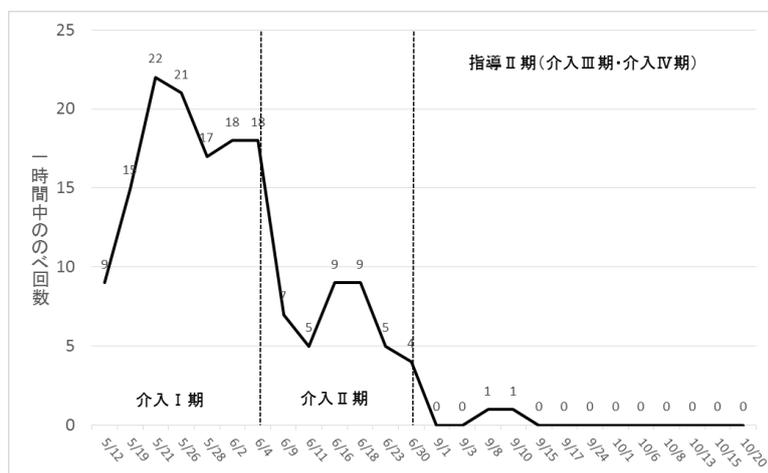


Fig. 2. 離席行動の変化

指導Ⅱ期における「取りかかりの遅さ」と「課題放棄」の授業逸脱行動の平均人数の変化を Fig. 3 及び Fig. 4 に示す。取りかかりの遅さについて、介入Ⅲ期では、9月8日に平均2.3人であったが、9月15日には平均0.8人に減少した。介入Ⅳ期では、5日間平均0.1人~0.25人が続いた。介入Ⅲ期と介入Ⅳ期の比較をするために U検定を行ったところ、有意な差が認められた。(介入Ⅲ期, $Mean=1.37, SD=0.81$; 介入Ⅳ期, $Mean=0.15, SD=0.07$) ($Z=-2.29, p=0.02$)

課題放棄について、介入Ⅲ期では、9月8日に平均3人だったが、9月15日には平均1.4人と

減少した。介入Ⅳ期では介入直後大きく減少し、その後も減少を続けた。課題放棄する児童がいなくなり、安定した状態で授業が成立するようになったため、行動観察は10月15日をもって終了した。介入Ⅲ期と介入Ⅳ期の比較をするためにU検定を行ったところ、有意な差が認められた。(介入Ⅲ期, $Mean=2.07, SD=0.83$; 介入Ⅳ期, $Mean=0.08, SD=0.13$) ($Z=-2.29, p=0.02$)

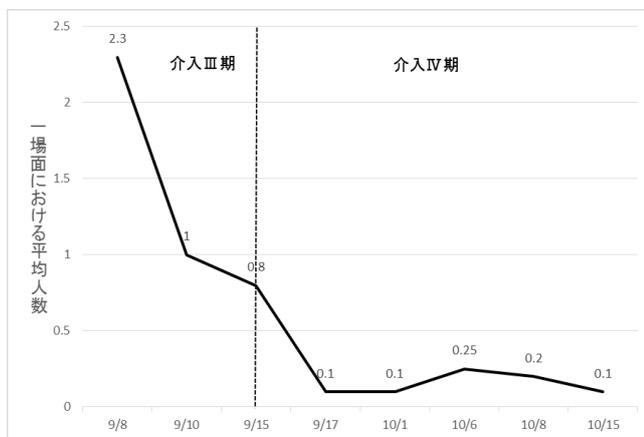


Fig. 3. 取りかかりの遅さの変化

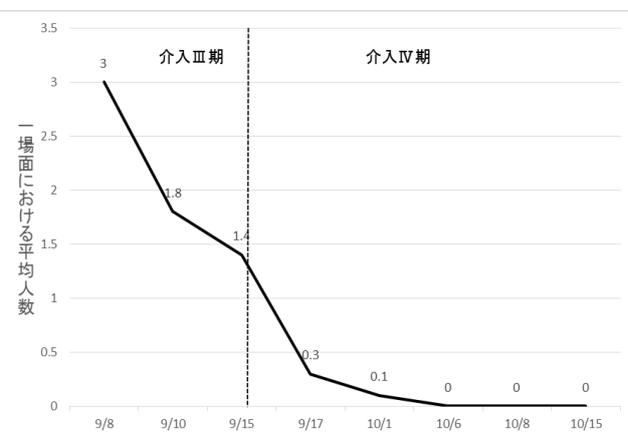


Fig. 4. 課題放棄の変化

イ SDQ尺度における教師の介入前、介入後の比較

SDQ各尺度得点(教師)の平均値と標準偏差をFig. 5に示す。t検定を行ったところ、行為尺度、多動不注意尺度、仲間関係尺度、向社会性尺度、TDSで有意な差が認められた。

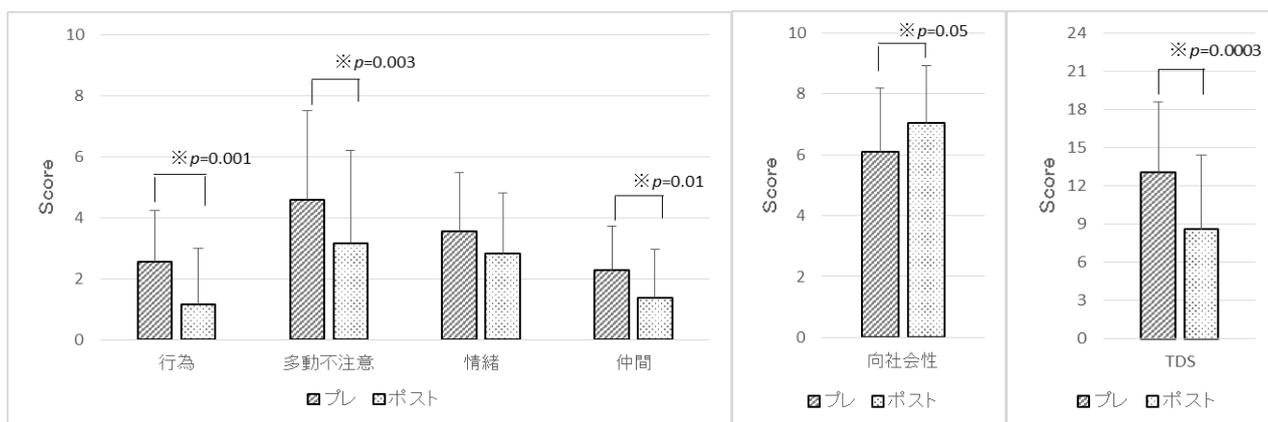


Fig. 5. SDQ尺度における教師の介入前、介入後の比較

ウ Q-Uにおける介入前、介入後の比較

6月と11月に実施したQ-Uの結果、学級生活満足群は5人から9人へと増加し、不満足群は9人から6人へと減少した。

エ UDチェックリストの介入前、介入後の比較

6月に実施したチェックリストで肯定的評価が低く、授業実践で重点をおいた項目の結果をFig. 6に示す。肯定的評価の割合が、【情報伝達の工夫】の項目では43%から90%、【活動内容の工夫】の項目では、45%から80%にそれぞれ上昇した。

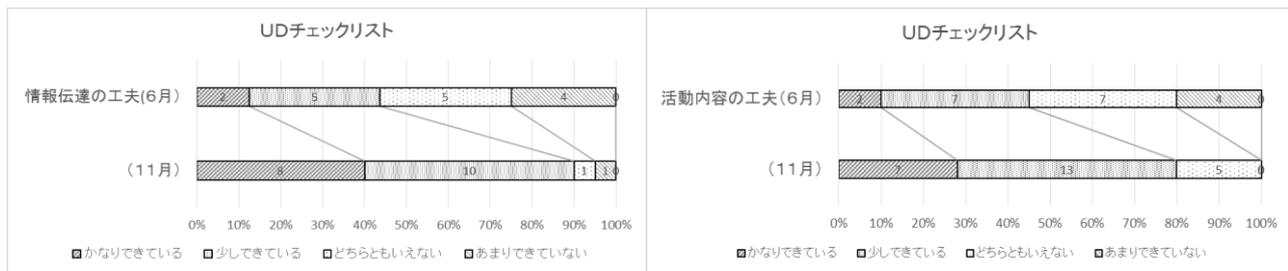


Fig. 6. 【情報伝達の工夫】【活動内容の工夫】の評価の介入前・介入後の比較

オ 単元テストの介入前、介入後の比較

1学期と2学期に行った単元テストの結果において、各観点における到達率の学級平均は、「考え方」で77点から80点、「技能」で83点から90点と上昇した。「知識・理解」では85点から変化がみられなかった。

(4) 考察

授業実践の結果、課題であった授業逸脱行動が減少し、落ち着いて学習に取り組めるようになった。友だち同士のトラブルも減り、プラスの声かけや誘い合って遊ぶ姿も見られるようになるなど、良好な仲間関係が築かれた。SDQ及びQ-Uの介入前後の比較からも児童の行動の肯定的な変化が認められた。また、UDチェックリスト及び単元テストの結果から、教師の授業力の向上と児童の学力の全体的な向上も窺えた。以上から、本研究の授業実践は一定の成果を上げたと考えられる。

本研究において成果が示された要因は、大きく3つ考えられる。1つ目は、指導と評価のサイクルを重視して実践を行ったことである。介入前の実態把握と事後評価の大きなサイクルの他にも、指導Ⅰ期、指導Ⅱ期の中において常に行動観察をし、放課後は担任・支援員と話し合いを持ちながら支援案を細かく修正していった。このような細かいサイクルの指導と評価も組み合わせることが成果を上げる上で重要であったと考えられる。榎本・佐藤(2014)は、UDの視点をふまえた授業づくりの研究において、「ユニバーサルデザインとは授業の計画段階から展開されてこそ、その有用性が発揮される」と指摘しPDCAサイクルの重要性を示している。つまり、本研究においてもPDCAサイクル(Plan 計画→Do 実行→Check 評価→Action 改善)にのっとって実践を進めていったことが成果をもたらしたと言えるであろう。

2つ目は、学級全体や個々の特性に応じて、UDのポイントに基づく焦点化した支援を講じたことである。実践学級は、多動不注意傾向の児童が多く、落ち着いて学習することに課題があり、授業逸脱行動を起こす主な要因として「指示が伝わっていないこと」、「空白の時間があること」の2つが考えられた。そこで、指示の具体化・視覚化・明確化をするなど情報伝達の工夫に焦点化した指導を行った結果、活動内容や目的がしっかり伝わるようになったことで混乱がなくなり活動のスタートラインを揃えることに繋がった。また、空白の時間をなくすために活動内容の工夫に焦点化した指導を行った。授業をパターン化することでテンポをつけ、動きを取り入れたり学習形態に変化を持たせたりするなど活動にメリハリをつけることで集中できる時間を増やすことを意図した。このように、多動不注意の特性に応じて【情報伝達の工夫】と【活動内容の工夫】に焦点化した指導を取り入れることが学習への全員参加と理解に繋がったと考えられる。加えて、学習の土台づくりとして、環境を整えることや学習規律を徹底させること、認め合える学級づくりをすることなど【環境の工夫】の指導を継続して行った結果、落ち着いた環境や個別の支援が自然にできる環境が整い、全員が学習に参加できるようになった。これら学習の土台がしっかりできていることが「分かる」「できる」授業を有効にするための根底にあるものだと考える。UD化された授業を実践するにあたって、例えば、学習の流れを掲示すればよい、指示を具体的にすればよい、ペア学習をすればよいというように、ただ方略のみを形式的に取り入れても十分な効果は得られない。学級や児童個人の特性あるいは支援の必

要性に応じた「意図を持った支援」が指導効果を最大化するものと思われる。

3つ目は、実践協力者である担任の受容性が高かったことが挙げられる。「はじめは躊躇することもあった」ようだが、「変わるチャンス」であると捉えて積極的に取り組んだ結果、子どもの変容からUD化の効果を感じ、次の実践に前向きに取り組むといったプラスのサイクルが生まれたようであった。このような教師の肯定的変容がUDチェックリストの結果からも示されたように、教師の授業力向上とクラスの変容をもたらしたと考えられる。

近藤・岩田(2014)は、小学校においてUDを念頭に置いた教育実践が根付いているとは言えないことを明らかにし、この背景には「教員の特別支援教育に関する知識・経験や問題意識等によって差がある」と指摘している。UD化した授業は何か新しく特別なことを取り入れるわけではなく、5つの視点の内容については、これまでも学校現場では授業の中に取り入れられてきたものである。重要なのは、それらの視点をどれだけ意識して授業を行うか、学級全体及び発達障害のある子どもの特性に応じてどの点を重視して取り組むかなのであろう。また、担任が一人で取り組むことに加えて、管理職や特別支援教育コーディネーター、研究主任など第三者が客観的にアドバイスをしたり相談に乗ったりするなどのコンサルテーションを行うことや必要に応じて外部の専門機関と連携を取るなど、学級担任を支える支援体制を整えることも必要だと思われる。さらに、学年を引き継いだ支援を可能にするためにも学校全体で取り組み、特別支援教育の推進を図っていくことが重要である。

4 まとめ

本研究において、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業改善を行うことにより、授業中の逸脱行動が減少し、全員が授業に参加できるようになった。参加できるようになったことで、児童の望ましい学習活動が増え学習効果も上がったことから、「分かる」「できる」の前提に「参加できる」ことを保障したことの効果や有用性が示されたと考えられる。また、通常学級で個に応じた支援を提供するためには、それを認め合える学級集団でなければ効果は発揮されない。そのためには、授業づくりと学級づくりのバランスが重要であり、この2つが相互に機能することによって、より良い効果をもたらすことができるであろう。ユニバーサルデザインの授業づくりには、正確な児童の実態把握と教師側の指導の改善点を明確にすることや意図を持った支援・指導をすることが重要であると考えられる。さらに、授業実践を行うにあたっては、教師の指導方法の多様さが求められると思われる。今後は、子どもの特性に応じた効果的な介入に関する具体的な事例の検討を行い、知見の集積をしながら実践を進めていくことが必要であろう。

<引用・参考文献>

- 榎本恵子・佐藤慎二(2014). 通常の学級に在籍する読字・書字困難を抱える児童を包括する国語の授業づくり—ユニバーサルデザインの視点をふまえた授業の可能性と課題—. 植草学園短期大学研究紀要,15,41-48.
- 高知県教育委員会(2013). すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにあると有効な支援～.
- 近藤友樹・岩田吉生(2014). 小学校における特別支援教育の教育実践に関する調査研究—教員の自己の授業の振り返りとユニバーサルデザインの導入に関する基礎研究—. 障害者教育・福祉学研究,10,7-13
- 内閣府(2013). 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(平成二十五年法律第六十五号).
http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65.html