

通常学級におけるユニバーサルデザインを活用した国語科の授業 実践について

—1st ステージ、2nd ステージで行う ICT の活用方法—

宗石千佳¹⁾、是永かな子²⁾、岩城裕之³⁾

1) 高知県内小学校

2) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻・高知ギルバーグ発達神経精神医学センター

3) 高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門

Universal Design Japanese Lessons for Regular Class

-The Way of Utilize ICT at 1st and 2nd Stage -

Chika Muneishi¹⁾, Kanako Korenaga²⁾, Hiroyuki Iwaki³⁾

1) Elementary school in Kochi Prefecture

2) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Professional Schools for Teacher Education, Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

3) Kochi University Research and Education Faculty Humanities and Social Science Cluster Education Unit

要約

本研究では、G 小学校の通常学級におけるユニバーサルデザインを活用した国語科の授業実践について考察した。具体的には、第一に、段階的支援としての全員を対象とした 1st ステージ支援および一部の子どもを対象とした 2nd ステージ支援の必要性について、子どもの実態把握を行い、支援内容を検討した。第二に、1st ステージ支援対象、2nd ステージ支援対象の子どもが達成感が持てることを目指して授業改善を行った。また、SDQ アンケートや UD チェックリスト、児童用授業評価アンケート、QU などを実施・分析し、教員や子どもの変容を考察した。例えば、1st ステージ支援としては全員が 1 台タブレットを持ち、個々に教材を配信したり、電子黒板を用いて学習結果を共有させたりした。2nd ステージ対象児には個に応じたアプリを用いた加力指導、ノートではなくタブレットによる書字活動、個別の評価機会の設定などを行った。結果としてユニバーサルデザインの授業改善を行うことで、1st ステージ支援対象の子どもの困難性の減少と 2nd ステージ支援対象児の「できた・分かった」の達成感保障につながったと考察した。

キーワード：通常学級 ユニバーサルデザイン 国語科 ICT 段階的支援

1. 問題の所在

高知県における発達障害等特別な教育的支援を必要とする児童の在籍率¹⁾は、10.3%と報告されており、その割合は年々増加傾向にある。また低学年では学習面や行動面の問題が見えやすいため、学習面・生活面での支援を必要

とする児童の割合が中学年、高学年よりも高いという結果が示されている²。よって通常学級に在籍する支援を必要とする児童の特性を把握し、低学年から適切な指導、支援を行うことが必要であると考え。

通常学級の中でも、発達障害等のある児童は、学力面や学習態度など、様々な問題を抱えているため、担任一人で個々の特性に配慮した指導や支援を行うことは難しい。また、担任がこれまで積み重ねてきた経験と知識をすべて活用して子どもに対応しても、子どもの問題行動が改善されず、自分の指導力に自信が持てなくなってしまうことも少なくない。担任の指導力だけではなく、子どもの理解と状況について、これまでとは違った視点で対応を考えることが求められている³。

発達障害等のある子どもに「分かる」を追求する授業づくりを徹底することは、他の子どもにとってもわかりやすい授業につながると考える。なぜなら子どもの一人ひとりの特性を踏まえたユニバーサルデザインの視点に立った誰にとってもわかりやすい授業づくりを推進することは、子どもの学力向上にもつながっているからである⁴。だからこそ、すべての子どもが「わかる」「できる」ように工夫、配慮されたユニバーサルデザインに基づいた授業を実施することが、今、必要になっている⁵。

日本授業UD(ユニバーサルデザイン、以下UD)学会の代表である桂聖は、授業ユニバーサルデザインの定義を「特別な支援が必要な子を含めて、通常学級の全員の子が、楽しく学び合い『わかる・できる』ことを目指す授業デザイン」としている。また、「論理(つながりや関係の意味を持つ)」を授業の目標にして、「授業を焦点化する」、「授業を視覚化する」、「授業を共有化する」の3つの条件で授業を組み立てていくことの重要性を示している⁶。

東京都日野市⁷は、「特別支援教育の充実」を掲げ、「バリアフリー」という理念とともに、特別でない「支援教育」という視点から「ユニバーサルデザイン」の授業づくりに取り組んでいる。「ひのスタンダード」を作成し、日野市内の小中学校の通常学級で実際に行う特別支援教育の内容と基準を具体的に提示している。

高知県では、2011年より、一人ひとりの特性を踏まえたユニバーサルデザインの授業づくりを推進している⁸。高知県のユニバーサルデザインの5つの柱である①環境の工夫、②情報伝達の工夫、③活動内容の工夫、④教材・教具の工夫、⑤評価の工夫は、個別に支援を必要とする児童への早期な手立てである。また、2013年⁹と2015年¹⁰に、「すべての子どもが『分かる』『できる』授業づくり」のガイドブックを作成し、ユニバーサルデザインに基づく授業実践を推進している。

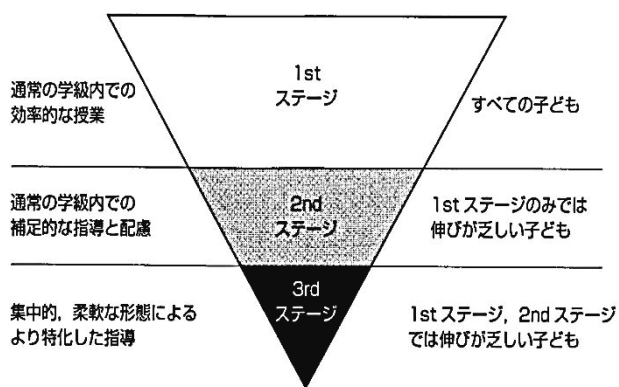


図1 通常学級における多層指導モデル(MIM)の構造
 海津亜希子,平木こゆみ,田沼実敏,伊藤由美,Sharon Vaughn(2008)読みにつまづく危険性のある子どもに対する早期把握・早期支援の可能性: Multilayer Instruction Model-Progress Monitoring の開発『LD研究』17(3), pp.341-353.

高知県は、通常の学級において学習につまずきのある子どもへの対応として図1に示す多層指導モデル(以下、MIM)を参考にしている¹¹。これは、異なる学力層の子どものニーズに対応した指導・支援を提供するモデルであり、特に子どもが学習につまずく前に、また、つまづきが重篤化する前に指導・支援を行うことを目指すものである。まず1stステージでは、通常の授業の中で質の高い指導を全ての子どもに実施する。2ndステージでは、1stステージのみでは伸びが十分でない子どもに対して、通常の授業に加え、その他の時間帯等も使いながら、補足的な指導を行う。その子ども向けの教材、その子どもに向けての指示等、通常の学級内での補足的な指導ととらえる。3rdステージでは、1stステージ、2ndステージの指導を行ってもなお、伸びが乏しい子どもに対し、より個に特化した集中的な指導を実施する。補足的、集中的に柔軟な形態での特化した指導を目指している。指導の場としては通常の学級内にとどまらず、通級指導教室等での指導も示されている。また、子どもの支援ニーズに合った指導・支援を可視化することで、指導者も理解が明確になると考えられる。

以上を踏まえて本研究では、通常学級における学力面や発達障害等で支援を必要としている子どもへの支援や配

慮を行うことで、学級全体の子どもも「わかる」「できる」授業づくりを目指す。具体的には、基礎教科である国語科に注目し、通常学級の1stステージ、2ndステージの子どもも達成感が持てるユニバーサルデザインを取り入れた授業改善を行い、効果を検証する。

2. 研究の目的と方法

2.1 研究の目的

本研究では、通常学級において支援を要する児童が「わかる」喜びや「もっと学びたい」という意欲を持って取り組めるユニバーサルデザインを活用した国語科の授業づくりについて検討する。具体的には、国語科の基礎・基本の定着を図るため、通常学級で子どもの学習への意欲づけができる教材開発を行う。その際に1stステージ、2ndステージを意識してICTやMIMを活用し、高知県のユニバーサルデザインの5つの柱である①環境の工夫、②情報伝達の工夫、③活動内容の工夫、④教材・教具の工夫、⑤評価の工夫を取り入れた授業実践について検証する。また、UD授業チェックリストやSDQ(Strengths and Difficulties Questionnaire)アンケート¹²等のアセスメントを行い、教員や子どもの変容について考察する。

2.2 分析の視点と方法

分析の視点は、ユニバーサルデザインの5つの柱を取り入れた授業づくりにおける1stステージ、2ndステージでの支援とし、以下の4点について検討する。

第一に、研究協力校であるG小学校の現状を把握し、G小学校1年22名(以下、H学級)で年度当初の授業観察を行う。また、SDQ、Q-U¹³、高知県のユニバーサルデザインガイドブックを参考に作成した全20項目の授業チェックリスト、50音が読めているかを確認するためのひらがな読み書きテスト等のアセスメントを行い、実態を把握する。

第二に、G小学校H学級の国語科の学習で活用する教材・教具に注目した授業研究やユニバーサルデザインを取り入れた授業づくりを中心とした介入や評価を行う。

第三に、再度実施したSDQ、Q-U、授業チェックリストと国語科のテスト等の結果からユニバーサルデザインを取り入れた授業実践の効果を検証する。アンケート等はプレテストを201X年5月に実施し、201X年6月から11月を介入期間として、ポストテストを201X年11月に実施した。

3. 結果

3.1 実態把握



H学級で201X年5月にユニバーサルデザインに基づく授業づくりチェックリストを実施した。その結果、「環境の工夫」と「活動内容の工夫」が低い結果となり、授業の流れを可視化することや板書での学習の見通しが見える形で示すことが不十分であることが明確になった。

次にSDQアンケート結果では、多動不注意の領域は、保護者3名がHigh Needsと回答しているのに対して、教師側がHigh Needsと回答している児童は13名もいた。これは授業中学習態度や学力面で支援を必要とする児童が数名おり、落ち着いて学習に取り組むことが難しい児童への支援について担任が日々試行錯誤していたためと考察した。201X年度1学期の授業観察と担任との協議の経過では、研究対象の1年H組の児童の中で、就学前の発達障害の診断や平仮名の習得状況、201X年4月の授業観察や担任からの聞き取りを行ったうえで、A・B・C・D児の支援が特に必要ということが明らかになった。他にも平仮名46文字を書けない児童が22名中6名おり、2学期からの介入で、学力面で課題の多い児童たちへの支援を具体的にやっていくこととした。また、学習への集中力が続かない児童もいることから、ユニバーサルデザインの5つの柱を取り入れた授業づくりが課題であった。201X年5月以降はA・B・C・D児を2ndステージ対象とし、通常学級での支援の必要な2ndステージの児童も達成感が持てる授業改善に取り組んでいくこととした。

3.2 ユニバーサルデザインの視点からの授業改善

実態把握結果をもとに、高知県教育委員会発行の『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』を参照し、提示されている5つの観点から取組内容を検討した。具体的な取組内容を以下に示す。

授業実践に向けての具体的な手立て

環境の工夫	情報伝達の工夫	評価の工夫
 <p>教室の前面に何も掲示しない</p>	 <p>指示は短い言葉と写真やイラストで示す</p>	 <p>頑張りカードで子どものやる気を促す</p>
 <p>時間の構造化。どこを学習しているか示す</p>	 <p>書字活動の姿勢や鉛筆の持ち方を可視化</p>	 <p>その子の強みをみんなの前で褒める</p>
 <p>声掛けがしやすく、隣の子の頑張りが刺激になる座席</p>	 <p>ペア学習カードを活用し学び合いの視覚化</p>	 <p>赤丸やシールで頑張りを認める</p>

2学期からの介入授業に向けて、ユニバーサルデザインの「活動内容の工夫」「教材・教具の工夫」に着目し、タブレットを活用した授業づくりを行うことを提案した。タブレットを活用すると、1st ステージ対象の子どもは思考を可視化して、伝え合うことができると考えた。H学級の子どもは、これまでもタブレットを活用し、自分の好きな場所をカメラで撮り、みんなで紹介し合うことを学習している。自分の考えや友だちの考えをすぐに視覚的に確認でき、伝え合うことの楽しさや分かりやすさを子どもたちは感じていると推測した。また、「書くこと」に抵抗のある2nd ステージ対象児にとって、タブレットは簡単に「書くこと」「消すこと」ができるメリットもある。授業に集中できない児童にとっても、タブレットを活用し自分の考えを伝える学習は、興味関心を持って取り組める。さらに、ユニバーサルデザインの「評価の工夫」にも着目し、タブレットを活用する授業の中で、個々の頑張り(ワークシートなど)を電子黒板に写すことで、教師だけの評価ではなく、児童同士が評価し合う場も設定できると考えた。

G小学校は50台ほどのタブレットが常備されており、全てのタブレットに授業支援アプリ「ロイロノート・スクール」がインストールされている。G小学校では主に高学年の児童が「ロイロノート・スクール」を授業で活用していたが、1学期から少しずつH学級の子どももタブレットを使った学習(国語科・算数科)を実施し、タブレットの操作も自分たちで行うことができるようになってきているため、低学年でも「ロイロノート・スクール」を活用し、ユニバーサルデザインを取り入れた国語科の授業づくりを行うことができると考えた。まずH学級担任と著者で介入授業国語科単元「ことばあそびうた」の指導書と研究書を元に、「ロイロノート・スクール」の1st ステージ、2nd ステージでの有効な活用方法について教材研究を行った。ユニバーサルデザインだけを中心に授業づくりを行うのではなく、単元「ことばあそびうた」の評価基準を軸にした子どもにつけたい力はなにかを、担任と著者が共通認識しながら協議を行った。

指導計画は次のようなものである。また、ICTをどのように活用したのかをあわせて示した。

表1 授業単元全5時間（とくに介入授業の3時間1次から3次について記述）

次	主な学習活動	評価基準	ICTによる手立て
1次	言葉遊び歌を作って友達と読み合うという学習課題を知り、みんなで言葉遊び歌を読んだり考えたりする。	言葉遊び歌を音読して、言葉遊びのおもしろさや楽しさを感じながら、進んで活動しようとしている【国語への関心・意欲・態度】	○ICT活用コンテンツ→「ロイロノート」 ・児童全員がタブレットを活用し、数種類のワークシートを短時間で学習できる。 ・児童全員が作成した「ことばあそびうた」を「ロイロノート」を活用して画面に表示し、みんなで評価し合う。
2次	言葉遊び歌を作るために、音や様子を言葉にして、伝え合う。	言葉遊び歌を作るために、音や様子を表す言葉を集めている【国語への関心・意欲・態度】 擬声語や擬態語を集めて、語と語の続き方に注意して言葉をつなげ、言葉遊び歌を作っている。【書く能力】	・ICT（パワーポイント）を活用して、実際の音や様子を音声や動画で見せることで、音や様子を言葉にすることが難しい児童への視覚支援を行う。 ・子どもが考えた擬態語擬声語をタブレットカメラで撮る(担任)。 ・子どもが考えた擬態語擬声語をモニター画面で写しながら、擬声語と擬態語の違いを捉える。
3次	擬声語・擬態語を入れて、自分の好きな題材の言葉遊び歌を作る。	擬声語や擬態語を使い、語と語の続き方に注意して言葉遊び歌を作っている。【書く能力】 言葉には、意味による語句のまとまりがあることに気づいて、言葉遊びを作っている。【言語についての知識・理解・技能】	・自分の書いた「言葉遊び歌」をロイロノートのカメラで撮影し、全員の「言葉遊び歌」を画面に順に表示して、評価し合う。 ・画面に表示された友だちの「言葉遊び歌」をみんなで楽しく読む。 ・書字活動に抵抗感のある児童は、タブレットで書く活動を行い、書く、消すの作業の負担を減らす。



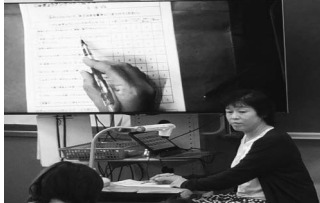
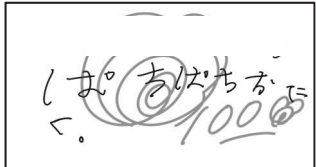
「読む」「書く」「聞く」「話す」ことは国語で育成すべき能力であるが、このうち本授業では「書く」ことへの支援にICTが活用された。文字の大きさの調整ができにくかったり、何度も書いたり消したりする児童の場合、紙のワークシートが負担になることがある。その点で、本来の「書く」作業に集中することができるような手立てとして、タブレットの活用が有効であると考えた。また、本授業では「擬声語」と「擬態語」の違いを理解することが重要なポイントであった。音と結びつく擬声語と、様子を表す擬態語の違いを、実際にパワーポイントで提示することも、児童が擬声語と擬態語の違いを理解することに役立ったと考えられる。

なお、ICT活用とは直接関わらないために表には示さなかったが、1次で行った音読の際、音読する行を一行ずつ見ることができるような支援や、立って読む、座って読むなどの児童に合わせた読み方を選択できるような支援も実施した。これは「読む」ことの支援の一つの形として有効であると考えられる。

介入授業でのICTを活用した 1stステージ支援



介入授業でのICTを活用した 2ndステージ支援

 <p>【教材・教具の工夫】 タブレット活用で「書く」「消す」作業が簡単にでき、2ndステージの子どものも授業に参加</p>	 <p>【活動内容の工夫】 書写活動では代表の子どもがお手本役として書画カメラのある席へ</p>	 <p>【情報伝達の工夫】 実物を投影して伝える。「なにを」「どこへ」書くのか視覚的配慮。</p>	 <p>【評価の工夫】 2ndステージの子どもの頑張りを画面上で評価し全体に伝える。</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4. 実践の評価

4.1 SDQ アンケートによる担任の評価の変化

201X年5月に実施した教師のSDQアンケート(プレテスト)の結果と201X年11月に実施した教師のSDQアンケート(ポストテスト)の結果を比較し、2学期から介入したユニバーサルデザインの5つの柱を取り入れた授業づくりの評価を考察する。

野田・伊藤ら¹⁴は、子どもの行動的・情緒的問題を効果的に把握・支援していくためには、信頼性と妥当性が高いアセスメントツールの開発が必須であると述べている。児童・生徒の行動的・情緒的問題を把握する際に学校現場で使用できる、比較的簡便な尺度としてSDQアンケートを行った。

H学級教師のSDQのt検定の結果を示す。

表2 H学級 教師SDQ得点平均値と標準偏差 (N=22)

H学級教師 (N=22)	1回目(プレ)5月		2回目(ポスト)11月		t値	P値
	平均値	標準偏差値	平均値	標準偏差値		
総合困難得点(TDS)	11.1	6.42	7.09	5.4	2.41	0.02*
行為面得点	2	2.58	1.27	2.07	2.82	0.01**
多動・不注意得点	5.86	2.86	4.36	2.75	-0.26	0.79
情緒面得点	1.86	1.64	0.5	0.8	2.9	0.008***
仲間関係得点	1.36	1.73	0.95	1.73	1.91	0.06
向社会的得点	5.72	3.08	6.4	3.27	0.7	0.49

注) 高得点=困難性大 向社会的のみ低得点困難性大 *P<0.05, **P<0.01

表2は、H学級教師のSDQ得点を1回目(プレ)と2回目(ポスト)の平均値と標準偏差を示したものである。t検定の結果、「総合困難得点(TDS)」項目において(t=2.41 df=21 p=0.02)で有意な差が、「行為面得点」項目において(t=2.28 df=21

p=0, 01)で有意な差が、「情緒面得点」項目において(t=2.9 df=21 p=0, 008)で有意な差が見られた。「多動・不注意得点」においては、1回目 5.86 ポイントから2回目 4.36 ポイントに下がっている。

1st ステージでの ICT 活用として、授業の導入にパワーポイントで作成した「平仮名」や「カタカナ」などの教材を活用し、子どもに視覚的に伝えたり、子どものタブレットに課題やワークシートを一斉送信し課題共有を図り、自力解決活動にすぐに取り組みせたりしたことが有効であったと考える。しかし、プレテストとポストテストともに「多動・不注意得点」が他の項目より高い得点であることから、低学年では、落ち着きのない行動がみられる子どもが目立つと推測されるため、今後も継続して支援を行っていく必要がある。

「仲間関係得点」では、1回目 1.36 ポイントから2回目 0.95 ポイントに下がっており、教師の困難性が下がっていることが明らかになった。さらに、「向社会性得点」では、1回目 5.72 ポイントから2回目 6.4 ポイントに上がった。「向社会性」は得点が高くなっており、困難性が下がったといえる。国語科や算数科で自分のタブレット内の解答や考えをモニター画面に示すことで、自分の考えをわかりやすく他者に伝えることができたり、子どもの考えを可視化できたりするため、評価や感想を伝え合う学習活動に取り組んだことで、仲間関係や向社会性の向上につながったと考察される。また、H 学級の子どもの実態を把握するためアセスメントを実施し、支援の必要な子どもたちへの手立てを早期から行ったことが、H 学級のすべての子どもたちにも有効な実践であることが明確になったと考えられる。

4.2 SDQ アンケートによる保護者の評価と変化

201X 年 5 月に実施した保護者の SDQ アンケート(プレテスト)の結果と 11 月に実施した保護者の SDQ アンケート(ポストテスト)の結果を考察する。

以下に、H 学級 SDQ(保護者)の t 検定の結果を示す。

表 3 H 学級 保護者 SDQ 得点平均値と標準偏差 (N=22)

H学級保護者 N=22)	1回目(プレ)5月		2回目(ポスト)11月		t 値	P 値
	平均値	標準偏差値	平均値	標準偏差値		
総合困難得点(TDS)	10.1	4.01	10.2	5.058	-0.1	0.9
行為面得点	2.5	1.92	2.41	1.94	0.22	0.8
多動・不注意得点	3.64	1.98	4.23	2.34	-1.5	0.1
情緒面得点	2	1.3	1.64	1.78	0.72	0.5
仲間関係得点	1.95	1.83	1.91	1.5	0.16	0.9
向社会性得点	6.59	2.19	6.91	1.92	-0.8	0.4

表 3 は、H 学級保護者の SDQ 得点を 1 回目と 2 回目の平均値と標準偏差を示したものである。t 検定の結果、すべての項目において有意な差は見られなかった。しかし、「行為面得点」では 1 回目 2.5 ポイントから 2 回目 2.41 ポイントに、「情緒面得点」では 1 回目 2 ポイントか 2 回

注) 高得点=困難性大 向社会性のみ低得点困難性大 *P<0.05, **P<0.01
目 1.64 ポイントに、「仲間関係得点」では 1.95 ポイントから 2 回目 1.91 ポイントに困難性が下がった。「向社会性」では 1 回目 6.59 ポイントから 2 回目 6.91 ポイントに上がっており、困難性が下がったことが明らかになった。「総合困難得点 (TDS)」では 1 回目 10.1 ポイントから 2 回目 10.2 ポイントに、「多動・不注意得点」では 1 回目 3.64 ポイントから 2 回目 4.23 ポイント困難性が大きくなっていった。

尾崎, 是永¹⁵⁾は、保護者評価と教師評価の差について、集団を見る教師の視点と個を見る保護者の視点の違いから生まれるものではないかと考察している。H 学級の教師と保護者の評価にも、差がみられる項目がある。学校ではユニバーサルデザインを取り入れた授業づくりを学級全体で取り組み、個々への支援も丁寧に行った結果、落ち着いた学級に変容したと評価したが、保護者は、家庭での子どもの様子から困り感を持っていることが示された。これからも保護者との連携を意識しながら子どもの支援を行っていかなければならない。

4.3 個別の支援を要する児童の変容

次に 2nd ステージ対象であった 4 名の個別の支援を要する児童の変容についてみる。

表4 SDQ アンケートによるH学級2nd対象A・B・C・D児における教師評価の各因子の点数比較(N=4)

	T行爲		T多動不注意		T情緒		T仲間		T向社会性(高いほどよい)		T-TDS	
	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
A児	8 High	2 Some↓	10 High	7 High	2 Some	1 Low↑	1 Low	0 Low	0 High	7 Low↑	21 High	10 Some↓
B児	2 Low	2 Some↓	8 High	8 High	2 Some	0 Low↑	0 Low	1 Low	5 Some	1 High↓	12 High	10 Some↓
C児	2 Low	1 Low	8 High	7 High	2 Some	2 Some	4 High	2 Some↑	3 High	2 High	16 High	12 High
D児	3 Low	0 Low	8 High	5 Some↓	6 High	0 Low↑	4 High	0 Low↑	8 Low	8 Low	19 High	6 Low↑

表4から、A児については3つの項目で困難性が下がっており、「TDS」が11ポイント下がっている。ICTを活用したA児への支援として、A児の学習状況を把握し、A児に合ったワークシートや教材をA児のタブレットに配信した。それによりA児が授業に参加できる時間

が増え、友だちから「認められた」、自分自身も「できた」という感情につながったと考える。また、特殊音節の語の習得に課題のあるA児は書字活動が苦手なため、「書く」「消す」作業が簡単にできるタブレットを活用することは、有効であった。さらに、休み時間や放課後など、「平仮名」や「カタカナ」などのアプリをタブレットにダウンロードして加力学習を行った。A児はタブレットでの学習を家庭でもしているためタブレットの操作も慣れており、集中して加力学習に取り組めたこともA児のやる気を引き出せたと考えられる。A児に対して、ユニバーサルデザインの教材・教具の工夫や活動内容の工夫として、ICTを取り入れた支援を継続して行ったことが、A児の授業中の態度改善や情緒面に落ち着きがみられることにつながり、教師が指導にも自信がもてたと推察される。

B児については「情緒」で2ポイント、「TDS」で2ポイント下がっている。ICTを活用したB児への支援として、B児が良い姿勢で書字活動をしていたり、集中して学習に参加したりしている姿を教師がその場でタブレットのカメラ機能を活用して映した。目に見えるかたちでB児を評価しながら「どこがよかったか」を具体的に褒め、自分のよい言動に気づかせ、自己肯定感を高める支援も行った手立てが、B児の授業中の落ち着きのある態度が増えたことにつながったと考えられる。また、B児とアイコンタクトをとりながら授業を進めたり、B児への支援と評価を常時できるような机の配置をしたりなど、細かい支援を続けることの有効性が示された。

C児については「仲間」で2ポイント下がっている。周りから「早く、早く」と言われることが多いC児に対して、C児が興味・関心を持てる楽しいキャラクターを用いた「タイムタイマーアプリ」をモニター画面にうつし、友だちと一緒に作業をスタートさせて、一緒に終わらせることができるようにした。時間内に課題が終わったときは全体の場で褒めて周りの子どもにもC児の頑張りを知らせ一緒に喜ぶなどを行った。1学期は、「早くせんといかんで。」「まだ?」と友だちから言われることが多かったC児だったが、2学期以降、H学級の子どもがC児の頑張りを認める言動が多くなっていった。「みんなと一緒にできた」「友だちに褒められた」ことがC児の自信になったと考える。また、C児のWISCの結果(201X年6月実施)から言語能力が強いことが把握できたため、国語科デジタル教科書の「平仮名」「カタカナ」の学習で文字の特徴や言葉づくりを発表する活動で意図的にC児の活躍できる場を設けた。C児がモニター画面を指さしながら、みんなに文字の特徴などを上手に伝えることができ、それをみんなから評価してもらうことで、C児のやる気を引き出す一つの手立てになったと考察した。

D児については「行爲」、「多動・不注意」、「情緒」、「仲間」で困難性が下がっており、「TDS」が13ポイント下がっている。授業支援アプリ「ロイロノート・スクール」を活用した授業展開をパターン化し、D児が安心して学習活動に参加できるようにした。また、A児と同様に、学習アプリを使ったタブレットでの加力学習を行った。D児は加力学習にいつも意欲的に参加し、集中して学習できていた。学習内容ではなく、学習意欲のあるD児の態度を褒め、D児が「できた」「もっとできる」という達成感を感じられるICTの活用方法が有効であったと考える。さらに、D児の真面目さ素直さが、教師の評価を自信につなげていったと考察する。これらの支援の成果として、支援レベルが下がったと考える。

5. まとめ

本研究で明らかにしたことを、以下に総括する。

第一に G 小学校では、年度当初から子どもが自ら考え、進んで表現できるように、ICT を活用して伝え合い、学び合う場を工夫した学習をすすめる授業実践を行うことを全教職員が共通理解して取り組んでいこうとする学校体制があった。G 小学校 H 学級は 1 年生であるが、低学年でもできる「子どもが ICT を活用して伝え合い、学び合うことができる授業づくり」が必要であると考えた。SDQ、Q-U、ユニバーサルデザイン授業チェックリスト、ひらがな読み書きテスト等を実施した結果からは、「環境の工夫」と「活動内容の工夫」を今後の課題として意識するよう提案した。また、研究対象の 1 年 H 学級の児童の中でひらがなのアセスメント、201X 年 4 月の授業観察や担任からの聞き取りを行ったうえで、A・B・C・D 児(201X 年 5 月以降は 2nd ステージ対象)の支援が特に必要ということが明らかになった。介入した H 学級担任との協議では、授業の振り返りを行い、情報交換をすることで、1st ステージ、2nd ステージでの具体的な支援や授業の改善点について一緒に考え、共通認識を形成した。SDQ アンケート結果からは、学力面だけでなく、学習態度に支援が必要な児童を把握することができたため、ユニバーサルデザインの 5 つの柱を取り入れた授業づくりをいかに改善するかという課題も明らかになった。

第二に、G 小学校 H 学級での国語科授業で活用する教材・教具に注目した授業研究やユニバーサルデザインを取り入れた授業づくりを中心とした介入授業の実践、授業評価アンケート結果からユニバーサルデザイン授業の成果と課題を考察した。国語科の教材研究では、ICT を取り入れた国語科の授業づくりのための教材研究の重要性とユニバーサルデザインの活動内容の工夫として、ICT を活用する有効性について示した。学習指導案の作成では、指導案の中でユニバーサルポイントを集団や個別に支援が必要な児童への手立てとして記入することで、授業者や参観者にもわかりやすく示した。

第三に、再度実施した SDQ、Q-U、ユニバーサルデザイン授業チェックリストと国語科のテスト等の結果から、ユニバーサルデザインを取り入れた授業実践の効果を検証した。担任の SDQ アンケートの 1 回目と 2 回目の評価の比較検討の結果は、ポストの SDQ アンケートでは、「行為」「多動不注意」「情緒」「仲間」すべてにおいて得点が低くなっていた。「向社会性」では、得点平均値が上がっており、「TDS」での支援の必要な子どもの割合も全体的に低下した。SDQ や Q-U 等から、支援が必要な子どもの実態を把握することができたため、介入授業での子どものつまづきを予想し、ユニバーサルデザインを取り入れた授業づくりによる具体的な手立てや個々に応じた学習活動の工夫を実践した一定の成果であると考察した。SDQ による保護者の 1 回目と 2 回目の評価の比較検討の結果、「行為」「情緒」「仲間」では、わずかではあるが得点平均値が下がっていた。また、「向社会性」は得点平均値が上がっていた。しかし「多動不注意」では得点平均値が上がっており、その結果、「TDS」での支援の必要な子どもの割合も上がった。小学校に入学し約八ヶ月が経ち、保護者は子どもが落ち着いた学校生活を送っていると感じている反面、家庭での子どもの様子や、小学生になった子どもの学力面等で不安を感じていることが明らかになった。特に学校で支援を要する子どもの保護者は、困り感が大きいことが示された。

2nd 対象 A・B・C・D 児の SDQ アンケートによる教師の 1 回目と 2 回目の評価を比較し考察を行った結果、2nd 対象児 4 名の支援ニーズが下がっていた。ユニバーサルデザインの授業実践により、子どもの支援ニーズの変化を教師自身が日々の授業の中で実感できた結果が表れていると考える。

以上の SDQ アンケートの実施から、H 学級でのユニバーサルデザイン授業実践が一定の成果をあげたと考察したが、教師と保護者の支援ニーズの差が明らかになった。今後はさらに学校と保護者が子どもの実態を共通理解し、具体的な支援方法を学校と家庭で行っていくことが必要であると考えられる。

また、今回は「書くこと」と「言語についての知識・理解・技能」についての支援が中心となったが、国語という教科の観点か、「読むこと」「書くこと」「聞くこと」「話すこと」などの観点それぞれに応じた支援の形を模索することが求められよう。例えば、タブレットに記入した内容を一覧として提示できることを利用し、これらをもとにした話し合い活動を行えば、「話すこと」の指導にも生かすことができそうである。

すべての教科に共通する支援と、教科の特性に合わせた支援の二種類の支援を位置づけていくことも、今後の課題である。

註・引用文献

- 1 高知県教育委員会(2018)『平成 30 年度 高知県の特別支援教育資料』 p.9.
- 2 文部科学省調査(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』 pp.1-19. www.mext.go.jp/.../afielddfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2018 年 1 月 4 日参照).
- 3 井上賞子,杉本陽子(2008)『特別支援教育はじめのいっぽ』学研教育みらい,pp.8-12.
- 4 高知県教育委員会(2011)『発達障害等のある幼児児童生徒の指導及び支援の充実に関する指針』 pp.2-6.
- 5 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～』
www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/guide.html(2018 年 1 月 5 日参照),高知県教育委員会(2015)『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、すべての子どもにもあると有効な支援～実践事例集 Vol.1』
www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/files/2013050800313/file_201546112464_1.pdf(2018 年 1 月 5 日参照).
- 6 桂聖(2011)『国語授業のユニバーサルデザイン～全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくり～国語授業のユニバーサルデザイン～』東洋館出版社,pp.1-24.
- 7 東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会 with 小貫悟(2010)『通常学級での特別支援教育のスタンダード自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方』東京書籍,pp.4-23.
- 8 前掲 9,高知県教育委員会(2011)pp.6-7.
- 9 前掲 10,高知県教育委員会(2013).
- 10 高知県教育委員会(2015)『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～実践事例集』 pp.1-31.
- 11 海津亜希子(2016)『アセスメントと連動した効果的な読みの指導「多層指導モデル MIM」』学研教育みらい,pp.15-19.
- 12 Strengths and Difficulties Questionnaire の略称。「子どもの強さと困難さアンケート」と訳される。2 歳から 4 歳を対象とした保護者質問紙、4 歳から 10 歳を対象とした保護者・教員質問紙、11 歳から 17 歳を対象とした保護者・教員・本人質問紙、18 歳以上を対象とした本人質問紙から構成される、行為、多動と不注意、情緒、仲間関係の 4 つの困難さと、向社会性の 1 つの強さの 5 つのサブスケールに当てはめられた 25 の質問項目がある。領域それぞれについての支援の必要性が「ほとんどない (Low Need)」「ややある (Some Need)」「おおいにある (High Need)」のどのレベルであるか示す。イギリスの児童精神科 Robert N. Goodman によって開発され、ヨーロッパ諸国で広く用いられており、2018 年 10 月現在、日本語を含めて 87 の言語に翻訳されている。
<http://www.sdqinfo.com/>(2018 年 10 月 28 日参照)
- 13 楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U(Questionnaire-Utilities)は、学校生活意欲と学級満足度の 2 つの尺度で構成された質問紙である。小学校 1 年から高校 3 年を対象にしている。
- 14 野田航・伊藤大幸・中島俊思・大嶽さと子・高柳伸哉・染木史緒(2013)小・中学生を対象とした日本語版 Strengths and Difficulties Questionnaire 教師評定フォームの標準化と心理測定学的特徴の検討—単一市内全校調査を用いて—『臨床精神医学』42(2)pp.247-255.
- 15 尾崎有梨菜・是永かな子(2014)通常学級における SDQ を用いた個別の指導計画の作成—教師、児童、保護者の多角的分析視点の導入—『高知大学教育学部研究報告』第 74 号,pp.53-61.