

## 特別な支援を要する児童の授業参加の分析

### － 授業ユニバーサルデザインを取り入れた授業実践における関わり合いに着目して －

学習開発分野 (22821808) 鈴木 淳 心

本稿は、授業ユニバーサルデザインを取り入れた授業実践において、特別な支援を要する児童の授業参加が可能になった事例を取り上げ、分析を行った。その結果、特別な支援を要する児童の困り方やタイミングに応じた支援が必要であること、そのような児童に対する周りの児童の受容的な関わりが必要であることが示された。

[キーワード] 特別支援教育, 授業ユニバーサルデザイン, 関わり合い, 関係性

#### 1 はじめに

##### (1) 研究の主題

「発達障害等の特性等を踏まえた授業づくり」の取り組みの一つに、「授業ユニバーサルデザイン(以後、授業UD)」がある。これは、「発達障害の可能性のある子を含めて、全ての子が楽しく学び合い『わかる・できる』ことを目指す通常学級の授業デザイン」であると定義されている(桂・小貫, 2021)。30人以上の児童に対し1人の担任が対応する必要がある通常学級では、できるだけ多くの児童が特別な支援がなくとも学びに向かえるようになることが望ましい。現在、「全ての教師」に対して「発達障害等の特性等を踏まえた学級経営・授業づくり」の「研鑽」が求められていること(新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 2022)とも合致する。そのような点で「授業UD」に魅力を感じ、その授業改善の視点を取り入れた実践を行った。すると、個人における活動場面(以下、個人場面)以上に、児童同士の関わり合い場面(以下、関わり合い場面)の中で特別な支援を要する子どもの学びを保障している場面と出会った。

そこで本研究では、上記の場面を取り上げ、どのようにして特別な支援を要する児童の授業参加が可能になったのかを明らかにし、また、児童同士の関係がどのように「授業UD」の機能を補完していたのかを検証することを目的とする。

##### (2) 先行研究の検討

通常学級における特別な支援を要する児童に対する指導理念の1つとして「授業UD」の重要性が指摘されてきた。様々な研究の中で「授業UD」の有効性は認められているものの、課題も指摘され

ている。松戸(2022)は、日本の教育現場で広く知られている「授業UD」が、型として普及し、指導の画一化を招く傾向にあることを指摘している。

桂・小貫(2021)では、「授業UD」の原則として視覚化、構造化などの13個を提示している。その中でも第1に掲げられているのは「学級内における特別な支援を要する事態への理解の広がり」である。しかし、第1の原則として掲げられているにもかかわらず、この点の言及についてはほとんどなされておらず、課題を残している。

「つなぐ支援」に関する議論は、その点で示唆的である。井上・窪島(2009)は、通常学級に特別な支援を必要とする児童がいた際に、担任がその児童を変えることに目を向けがちであると指摘している。他の児童が対象児を含めたさまざまな仲間にかかわっていけるようにするための「つなぐ支援」が必要であることを示唆している。「授業UD」の研究は、教師対集団、教師対子ども個人については言及されているものの、子ども同士のつながり、すなわち協同性による「つなぐ支援」の重要性に着目していない。本研究は、子ども同士の協同性により発揮される「つなぐ支援」が「授業UD」が本来目指してきた理念を達成するために欠かせないものであると考え、実践を検討する。

##### (3) 研究の方法

本研究で対象とした事例は、教職専門実習Ⅱ(2022年10月24日～2022年11月14日)において、A小学校5年生の授業である。

#### 2 実践で行った授業について

##### (1) 授業を行った単元について

小学5年生国語の「固有種が教えてくれること」

という説明文を取り扱った単元である。単元の内容としては、図や表などの資料を用いた文章を読み取る学習や資料を用いて文章を書く学習を行う。(2)授業において取り入れた授業UDについて

今回の実践では、桂・小貫(2021)の「授業UD」の視点を参考に授業を行った。取り入れた「授業UD」の視点は、以下の6点である。

#### ①時間の構造化

時間の構造化は、授業内で行う活動や現在行っている活動を視覚的に提示するものである。自閉スペクトラム症(以下、ASD)又はその傾向がみられる児童の中には、見通しがもてないと不安になる児童がいる。そのような児童が見通しをもち、安心して授業に向かえるようにするために時間の構造化を行う。また、自分がすべきことがわからなくなった児童にとっては、活動に戻る手掛かりになる。実践では、単元の最初の授業で単元の目標や学ぶ内容、今後の活動予定等を提示したり、毎時間の活動内容を示したプリントを配ったりした。

#### ②視覚化

視覚化は、認知特性において視覚優位の児童に対して、情報を文字や図などを用いて「見える」ようにし、情報伝達をスムーズにするための工夫である。実践では、パワーポイントでの説明や、活動内容を示したプリントの配布、自分の考えを視覚化するワークシートの配布等の工夫を行った。

#### ③焦点化

焦点化は、授業の目標や活動を絞り、児童がそこに意識を向け、集中できるようにするものである。発達障害がある児童の中には、多くの情報の中から重要なものを取り出すことが難しい児童がいるため、焦点化を行う必要がある。焦点化により他の児童も重要な内容に着目し、集中して考えられるようになる。実践では、「固有種が教えてくれること」の文章が「初め」と「終わり」に筆者の主張が繰り返して出てくる構造になっている。そのため、筆者の主張を読み取る場面で、「初め」と「終わり」の部分のみを取り扱って授業を行った。

#### ④ルールの明確化

ルールの明確化は、暗黙の了解として取り扱われることを、明確にルールとして示すものである。ASDがある児童の中には、暗黙の了解として取り扱われる内容やルールを理解することが難しい児童がいる。そのような児童が授業で扱われるルールを認識することができるようにするために、ル

ールを明確にする必要がある。実践においては、グループ活動において意見を出す時や意見をまとめる時に、主張・理由・根拠を明確にして意見を出すことを提案したり、要約文を書くときの書式を提示したりした。

#### ⑤スモールステップ化

スモールステップ化は、できるだけ細やかな段階を踏んである事柄の達成がしやすいようにするものである。実践においては、段落ごとに小見出しを考える場面で、選択肢と自由発想で考えることができる欄をワークシートに準備し、小見出しのつけ方を選択できるようにした。また、要約文の内容構成を決める際、入れるべき内容を整理し、各順番を決めてから要約文を書くことで段階を踏んだ。

#### ⑥共有化

共有化は、ペアやグループで子供同士の相互のやりとりをするものである。共有化を行うことで、理解がゆっくりな児童でも他の児童の意見を聞きながら理解を進めるチャンスになる。また、理解が早い児童にとっても、他の児童に説明することによってより深い理解に繋がると考えられる。実践においては、ペアで話す時間をもったり、グループで考えたことを出し合う時間をとったりした。(3)対象児について

Nさんは、個人で作業をする場面において、教師が細かく丁寧に指示を出していても、いざ活動に入ると手が止まってしまう姿が多く見られる児童である。次の活動への見通しがもてないためか、周りをチラチラ見ていることがあった。授業中の言葉の表出もあまりなく、わからないことを聞くことも難しい様子であった。そのため、教師がフォローに入る姿も頻繁に見られた。

### 3 結果と考察

#### (1)個人場面でのNさんの様子

授業UDを取り入れた実践では、活動内容が書かれたプリントを見てもすぐには活動に入れず、担任や筆者、周りの児童が活動する様子等をチラチラ見て、しばらくしてから活動に入る様子が見られた。Nさんにとっては、活動内容が書かれたプリントとワークシート、教科書と見るべきものが多くて焦点化しづらく、他の児童が活動している姿や教師からのフォローがあつて初めて活動内容が分かったと考える。

#### (2)関わり合い場面について

単元の 5 時間目に行った関わり合い場面の様子を分析した。この場面では、前の時間に各自で考えた段落の内容を示す小見出し(主張)を共有し、教科書のどの部分(根拠)を見て、その小見出しを考えたのか(理由)をグループでまとめる活動を行った。授業の冒頭に、本時の目標、グループ活動の進め方、話し合いの仕方をパワーポイントで説明した。

N さんは、M さん、W さん、X さん、Y さんの 4 人と同じグループであった。この班では、授業冒頭の説明を基に、一人ひとり順番に小見出しやその根拠について話していた。話し合いの始め、N さんは、話し合いの様子を見てはいるものの参加はできておらず、ソワソワしている様子であった。表 1 は、N さんが小見出しを共有する番になった時の N さん及びその周りの児童の様子について記録したものである。なお、X さんはビデオ記録に映っていなかったため、今回は省略した。以下に、その詳しい内容と考察を示す。

(3) N さんにとって必要な焦点化を補う W さん

①の N さんの様子は、話し合われている小見出しが教科書のどの部分のものであるのか分からず、迷っている様子であると考えられる。授業 UD における授業改善の視点で見ると、教科書やワークシ

ートによって話し合いに必要な情報の視覚化はされている。しかし、教科書やワークシートには、この場面の話し合いには必要のない情報も書かれている。そのため、N さんは自分で話し合いに必要な部分に焦点をあてられず困っている。N さんの隣に座っていた W さんは、N さんの迷いを感じ取ったのか、②において話し合いをしている教科書の段落を指差し、その後 N さんのワークシートの話し合いをしている小見出しを指差して示している。これを見た N さんは、③でもう一度自分でも話し合いがされている教科書の文章を指でなぞるようにして、教科書の段落を確認していた。ここから、N さんに必要であった焦点化・視覚化が、W さんの指差しによって補われたことが分かる。

(4) N さんの考えを理解しようとする W さん

④、⑤において、N さんが考えた小見出しの根拠を聞き出す時、W さんは「どこを見て、この小見出しを考えたの?」と問いかけている。これは、授業冒頭に筆者が説明した話し合いの仕方の中で、「どの文章を読んで(根拠)、どのように考えたから(理由)、この小見出しを考えた(主張)、と共有する」とい。というものを使っている。同時に、N さんが Yes/No や指差しで答えることができる質問をしている。それにより、⑥のような、N さん

表 1 N さんが小見出しを共有する場面の文字おこし記録

M さん	N さん	W さん	Y さん
N くんどうぞ。 このプリント…。		(N さんの方を見て、少し近づく。)	
(N さんの机の上に出してあったノートにワークシートがないか探す。)	(机の中の引き出しを出し、ワークシートを探し始める。)	(N さんの教科書をめくり、ワークシートが挟まってないか探している様子。)	(自分の席を立ち、N さんの席に近づいてくる。)
これじゃね? これだよ。	(引き出しをしまい、席に座り直す。)	(M さんの手元の方を見る。)	(N さんのワークシートを目で追っている。)
		(N さんのワークシート手に取り、開く。)	
		(話し合いをしている小見出しの部分指差し、N さんに渡す。)	
	(自分のワークシートを受け取り、見ている。)	(N さんに寄り添うように、ワークシートを見ている。)	(N さんに近づき、子左手を自分の腰に当てて、N さんの頭上からワークシートを見ている。)
	①(目を触りながらワークシートと教科書を交互に見る。)		
		②(話し合いをしている教科書の段落の番号を指差し、ワークシートの話し合いをしている小見出しの部分指差し、何か話している。)	
	③(話し合いがされている段落の文章を指で追っている。)	④(N さんが指をさしている教科書の方を見て。どこを見て	(N さんの後ろから、N さんが指をさしている教科書の方を見ている。)
		⑤(N さんの小見出しを指さしながら)この小見出しを付けたの?	
	⑥(小見出しの根拠となる教科書の文章を指さす。)		
	(W さんが指を指すと同時に小さく頷く。)	⑦(N さんが指さしている部分と同じところを指差しながら)「野生動物の分布」	⑧野生動物の分布をもとに…。
⑨って思ったから、「野生動物の分布」にしたのね。		(M さんの話に合わせてワークシートの小見出しを指さす。)	
	(目を触りながらこくんと頷く。)		
はい。		(N さんがうなづくのと同時に何度か頷いて自分の席に戻る。)	(自分の席に戻っていく。)

が自分の考えた小見出しの根拠となる教科書の文章を指差す姿が見られた。ここから、Nさんの考えを理解するために、Wさんが必要に応じて授業UDを活用していたことが分かる。また、Wさんは、言葉の表出が少ないNさんの考えを、言葉以外の方法で理解しようとしていたことが分かる。

#### (5) グループ全体の関わり合いに波及した場面

⑥でNさんが考えの根拠となる教科書の文章を指で示すと、Wさん以外の周りの児童もそれぞれに反応を見せるようになった。⑦のように、WさんはNさんと同じ文章を指差し、『『野生生物の分布』…』と小さな声で読んでいる様子が見られた。Nさんと同じ文章を指差すことで、Wさんもそこに焦点をあてると同時に、Nさんが根拠とした文章をWさんが認識したことを視覚的にも示している。

Yさんは、Nさんの後ろに立ってNさんとWさんのやりとりを見ていたが、⑥が見られると⑧のように『『野生生物の分布をもとに』…』と小さな声で読んでいた。これは、指差しによって視覚的に示されたNさんの考えを読み取り、受け止めようとしていると見ることができる。

Mさんは⑨において、⑥、⑦のようにNさんやWさんの指差しで示された文章を見て、「って思ったから、『野生生物の分布』にしたのね。」と言っている。この時Mさんは、筆者が説明した話し合いの仕方(主張・理由・根拠)を基に、Nさんの考えを捉えようとしている。また、Yes/Noで答えられる質問をしながら、指差しで示されたNさんの考えを受け止めようとしている姿が見られる。

ここから、言葉の表出が少ないNさんの考えを、言葉以外の方法で受け止めようとする関わりを、Wさんのみならず、MさんやYさんもしていたことが分かる。

## 4 おわりに

本研究では、どのようにして特別な支援を要する児童の授業参加が可能になったのかを明らかにし、児童同士の関係がどのように「授業UD」の機能を補完していたのかを検証することを目的として分析を行った。本研究の成果は2点ある。

1点目は、特別な支援を要する児童に対する支援は、その児童の困り方やタイミングに合わせてその都度なされる必要があるということである。今回の事例では、Nさんの迷いに応じてWさんが指差しを行ったり、返答可能な質問をしたりして

いた。30人以上の児童を1人の担任が対応する通常学級では、特別な支援を要する児童の困り方やタイミングに合わせて支援をするのが難しい。そのため、近くにいる児童同士での支え合いによってそれを補うことが有効であることが分かる。

2点目は、特別な支援を要する児童の授業参加には、周りの児童の受容的な関わりが必要だということである。今回の事例では、言葉の表出が少ないNさんに対して、その考えを言葉以外の方法で理解しようと働きかけたり、受け止めたりする姿が見られた。「授業UD」の授業改善の視点の一つに、「クラス内の理解促進」というものがある。これは、クラス内の児童が発達障害のある子を適切に理解できるように促すというものである。しかし、児童同士が互いに関わり、支え合っていくことが重要であると読み替える必要がある。

今回の実践で、「授業UD」を取り入れながら授業を行ったが、筆者が行った授業UDの取り組みは十分な実践であるとは言い難いものであった。今後は、授業UDそのものの質の向上をはかる必要がある。また、今回得られた成果を学級全体に波及するなど、さらなる発展的な研究が必要だ。

## 引用・参考文献

- 井上善之・窪島務(2009)「小学校の通常学級担任に対する支援の在り方に関する研究-特別な支援を必要とする児童への指導と学級経営について-」、『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』, No. 59, pp. 23-32.
- 松戸結佳(2022)「「学びのユニバーサルデザイン」と「授業のユニバーサルデザイン」の関係性」、『早稲田大学 教育・総合科学学術院(人文科学・社会科学編)』, 第70号, pp. 69-89.
- 文部科学省(2022)「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告」, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/154/mext\\_00644.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/154/mext_00644.html) (最終閲覧日 2023年1月29日)
- 桂聖・小貫悟(2021)『授業UDを目指す「全時間授業パッケージ」国語 5年』, 東洋館出版社.

*Analysis of the Participation of Children with Special Needs in Class : Focusing on involvement in class that incorporates universal design of class Atsumi SUZUKI*