

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業作り

— 国語科における実践から —

加藤 悦子^[1] 植草学園大学発達教育学部
庭野 公恵^[2] 柏市教育委員会

2012年7月に文部科学省から発表された“共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）”¹²⁾の中で、特別な教育支援を必要とする児童生徒の多くは通常の学級で学んでおり、これらの児童生徒への対応が早急に求められていると述べられている。それを踏まえた効果的な支援を一層推進していくことが必要であり、推進のための一つの方策として、教科教育と特別支援教育の融合を目指すユニバーサルデザインの授業が各地で行われ始めている。しかし、まだ新しい試みであり、その効果は十分には検証されているとは言えない。本研究では、通常の学級において、ユニバーサルデザインの手法を導入した国語の授業を行い、すべての児童を包含する授業について考察した。

キーワード：授業のユニバーサルデザイン、国語の授業、個に応じた配慮、教材・教具の工夫

1. 研究の目的

2012年7月に文部科学省から発表された“共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）”¹⁰⁾では、特別な教育支援を必要とする児童生徒の多くは通常の学級で学んでおり、これらの児童生徒への対応が早急に求められていると述べられている。単に同じ場で共に学ぶことを追求するだけでなく、障害のある子どもも障害のない子どもも、「授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身につけているかどうか」が最も重要」と指摘されている。

今、学校では、「ユニバーサルデザイン」の考え方を教育活動に取り入れるという試みが急速に広まってきている。

「ユニバーサルデザイン」とは、元来、建築や製品のデザインに使われてきた言葉であり、「誰にとっても便利なデザイン」のことである。特定の人だけでなく、できるだけ多くの人が使いやすいデザ

インをユニバーサルデザインと呼ぶのである。

授業のユニバーサルデザイン研究会（2015年度より日本授業UD学会）では、監修している書籍（桂・廣瀬，2012）⁶⁾や学会ホームページにおいて、国語授業のユニバーサルデザインについて「学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず、すべての子どもが楽しく『わかる・できる』を目指して工夫・配慮する通常学級における国語授業のデザイン」と定義している。

桂（2010）²⁾は、「授業とは、全員が共通のねらいを設定し、全員が同じ教材を使い、学級担任が全員に働きかけをする一斉授業のことである」と述べている。さらに「授業のユニバーサルデザイン」として、国語教育と特別支援教育の融合による授業改善を提唱している。これまでの授業を見直し、その上で、「個別のケースに対応する配慮を蓄積していく」と述べているのである。

これは、授業内容を易しくするというのではなく、授業をより本質的で楽しいものにするというものであり、「わかる・できる」国語の授業を目指し

[1] 著者連絡先：加藤 悦子

[2] 著者連絡先：庭野 公恵

たものということができる。桂は、国語という教科において、「焦点化・視覚化・共有化」の視点から工夫すれば、ユニバーサルデザインの考えに基づいた一斉授業が実現できると考え、「国語の授業づくりの工夫」としたのである。教材をいかに解釈し、その内容に迫るかということは、教科指導の要である。そこに「個別のケースに対応する配慮」を併せることで、全員が「わかる・できる」授業づくりをすることを「国語授業のユニバーサルデザイン」として提唱している。

佐藤(2010)¹⁰⁾は、通常学級のユニバーサルデザインは「LD等の子どもにはないと困る支援であり、どの子にもあると便利な支援である」と述べている。個別に必要な配慮を全体にも示し、個別の支援が全体への支援となり、それが全員の「わかる・できる」ことにつながるとしているのである。これは、今までの授業に個別の配慮を加え、それを全体への支援と発展させた学習活動を展開し、授業をつくるというものと考えられることができる。

これらを受け、本研究では、次の2つの試みに基づき、A市立B小学校の3年生の通常の学級において、国語科の授業を行う。学習指導案を作成し、それに則った授業を行い、児童の変容、指導者の変容等を中心に分析し、その成果を検討する。

試行事例Ⅰ：焦点化・視覚化・共有化を意識した授業作り

試行事例Ⅱ：個に応じた配慮

2. 研究協力校について

A市立B小学校は、ターミナル駅から近く都市部にあるが、古くからある公団の団地が学区になっているため児童数は少なく、単学級の学年もある。学力は全体的に低く、個人差も大きい。知的特別支援学級も設置されているが、通常の学級にも、学力が低い児童、LDやADHDを含む発達障害の児童が複数在籍している。黒板や教科書を使用するだけの一斉授業では、学習理解が進まない児童も多い。

研究教科は国語で「言葉のみがき、心をゆたかに～物語文を手がかりにして～」を研究主題にして、文学作品の読解の授業を研究している。

本研究では、「全員が楽しく学び、わかる」授業

にも併せて取り組むことを提案し、3年生の通常学級に授業協力をいただいた。

3. 試行事例Ⅰ：焦点化・視覚化・共有化を意識した授業作り

3.1 試行事例Ⅰの方法

筆者(授業者)が、焦点化・視覚化・共有化を意識した「消しゴムころりん」の国語科学習指導案を作成し、指導案に則って、授業を行う。授業は、校内授業研究会に位置付け、先生方からも意見を聞く。焦点化・視覚化・共有化等のユニバーサルデザインの手法が適切であったか検討する。

3.2 指導案

指導案は、授業を構想する際の設計図であり、授業を行う際の進行表となり、実施後は授業や学習指導の記録、次への構想の準備となるものである。

本研究では、従来の一般的な指導案に加え、全体への支援と個に応じた支援の欄を設け記載した。

全体への支援は、授業のユニバーサルデザイン化を図るため、焦点化、視覚化、共有化の3つの視点から考えた。

焦点化として取り組んだのは次の5点である。

- ・学習の内容や活動を絞り込む。
- ・授業展開の指導過程を構造化する。
- ・学習に見通しや区切りを持たせる。
- ・発問を精選し、短くわかりやすくする。
- ・板書する内容を精選し、学習内容や流れがわかるように板書を構造化する。

視覚化として取り組んだのは、次の4点である。

- ・視覚に訴えて、理解を深める。
- ・言葉で話す言葉は記憶に留まらないことも多いので、見てわかるようにする。
- ・論理や想像しにくいイメージを「目に見える形」にする。
- ・ICTを活用する。

共有化として取り組んだのは、次の2点である。

- ・全員が参加できる話し合いの場を意図的に設定する。
- ・全員が表現する活動を小刻みに授業の中入れ込む。

これらを意識して作成した指導案は、次の通りである。指導案上は、焦点化、視覚化、共有化という言葉は使用していないが、この3つの視点を盛り込んで作成している。

表1 学習指導案

第3学年1組国語科学習指導案

1. 単元名 思いを想像して読む

教材名 消しゴムころりん

2. 教材観 (略)

本教材は、小学校学習指導要領、「C読むこと」の目標「目的に応じ、内容の中心をとらえたり段落相互の関係を考えたりしながら読む能力を身につけさせるとともに、幅広く読書しようとする態度を育てる」に基づき、内容ウの「場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて叙述を基に想像して読むこと」を受け設定されている。

この作品は文・絵ともに岡田淳である。作者は「ぼくは小学校で図工の先生をしていますが、小学校というところは、あちらこちらに不思議を感じさせるものがあると思っています。物語を感じさせる、といったほうがいいかもしれません。」と語っている。そのような作者の思いが、やわらかな雰囲気絵と内言を示す改行やダッシュ等の文章表現を用いて表現されているファンタジー作品である。

自分の気持ちになかなか素直になれない「さおり」が、やもりのくれた不思議な消しゴムの力で、隣の席の「ゆきひろ」に対する本当の自分の気持ちに気づいていくという物語である。素直になれないために、自分の気持ちと違う言動をとってしまうことは、中学年以降の児童に多く見られる。児童は、自分と重ね合わせながら読むことで、その複雑な心情に気づき人間性やものの見方を深めていくことができる。

本教材は、「いつ」「だれが」「なぜ」「どのように変化したのか」をわかりやすく表現している。地の文や会話文からも登場人物の性格や気持ちをとらえることができる。叙述をもとに場面の移り変わりや登場人物の気持ちを想像しながら読むのに適している教材なので、物語から受けた印象や感動を言語化し、それを友達と交流することで、互いの感じ方や考え方の違いがあることに気づかせることができる。それぞれのよさを認めつつ、個人の読みや考え方を深めていくことができる教材と考える。

3. 児童観 (略)

4. 指導観

消しゴムの大きさや形、やもり等のイメージをしっかりと持たせるために、中学年の授業ではあるが、具体物や写真を使っていきたい。同じ大きさや形でも、少し汚れたさおりの消しゴム、真っ白いやもりからもらった消しゴムやよもりの写真は教室側面に掲示しておく。

意見交換するためには、しっかりと読み取ることが必要である。そのために、児童が主体的に読み深めることができるような課題を設定する。たとえば、矛盾を含む課題、意表をつく課題などである。そして、叙述に即して読んでいく際に、挿絵や文章を大きく映して、登場人物の表情や気持ちわかる文章を焦点化する。サイドラインを引き、根拠を明らかにし、地の文や会話文から登場人物の性格や気持ちをとらえられるようにする。そうすれば、児童は、登場人物の気持ちを豊かに想像することができ、それを自分の言葉で文章に書き表すことができるものと考えられる。ノートに書く際に吹き出しを用いれば、自分の考えを書きやすくなることが想定される。

自分の意見と比べながら友達の意見を聞くということに関しては未熟だと思われるので、教師が復唱したり、要点を板書したりして、友達の意見をとりえられるようにする。そのような支援をしながら、人物の気持ちについて話し合っていく中で、互いの感じ方や考え方に違いがあることに気づかせたい。根拠となる部分が同じであったとしても、感じ方は人それぞれである。それぞれの感じ方や考え方のよさを認めつつ、個人の読みや考え方を深めていきたい。

個別対応としては、黒板と距離感を感じてしまう児童もいると思われるので、教科書の挿絵をコピーして登場人物の気持ちを自由に書き込めるようにする。視覚刺激を軽減するために、挿絵の注目させたい部分だけに見えるように他の部分を隠しながら見せていく。必要に応じて、ヒントカードも活用していきたい。

5. 単元の目標 (略)

6. 指導計画（全7時間）

時	学習内容
1	○教師の音読を聞き，感想を述べ合う。 ○場面分けをする。
2	○①の場面を読み，さおりの人柄とゆきひろへの気持ちを読み取る。 ○消しゴムの大きさや形を体感する。
3	○②, ③の場面を読み，さおりとやもりのやりとりの場面を読み取る。 ○やもりについて知る。
4	○④の場面を読み，ゆきひろと目を合わせた時のさおりの様子や気持ちを読み取る。
5（本時）	○⑤の場面を読み，消しゴムで字を消したときのさおりの様子や気持ちを読み取る。
6	○⑥の場面を読み，ゆきひろと話しているときのさおりの様子や気持ちを読み取る。 ○さおりの気持ちの変化を確認する。
7	○やもりやゆきひろの立場で文章を書き，意見交流する。

7. 本時の指導（5／7）

(1) 目標

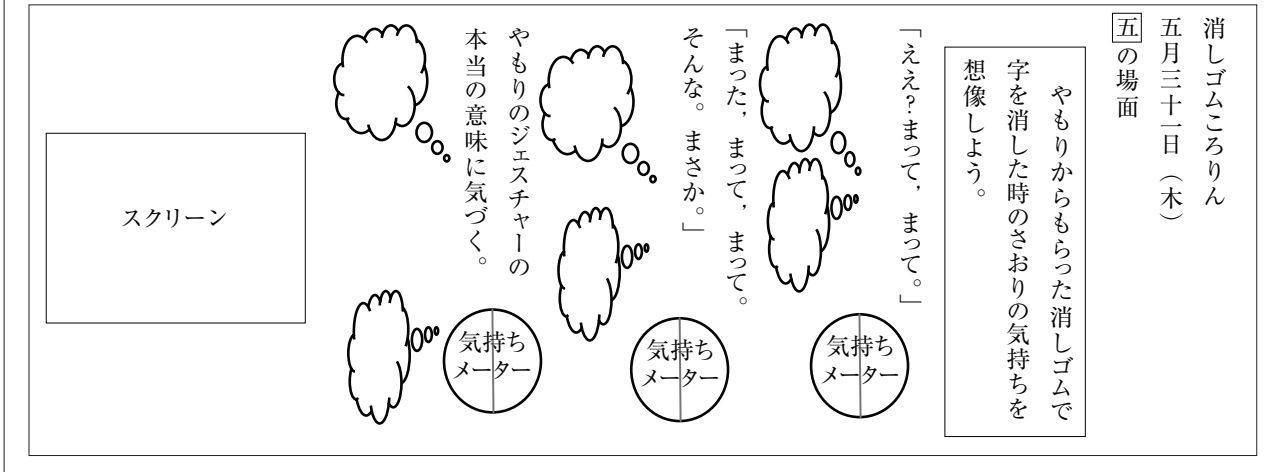
○登場人物の様子や気持ちの変化について，叙述を基に想像して読むことができる。（読むこと…C（1）ウ）

○⑤の場面を読み，感想を述べ合うことができる。（学指 読むこと…C（2）ア）

(2) 展開

学習活動	・全体への支援○評価	個に応じた支援	備考
○④の場面のさおりの様子や気持ちを確認する。 ○学習問題を確認する。	・掲示物や気持ちメーターを見せながら確認する。 ・声に出しながら板書する。	・掲示物を指示棒で指し集中を促す。 ・書き始める所を示す	・掲示物 ・気持ちメーター
やもりからももらった消しゴムで字を消した時のさおりの気持ちを想像しよう。			
○本時の流れを確認する。 ○⑤の場面を音読する。 ⑧さおりの様子や気持ちかわかるように音読しよう。 ○⑤の場面のあらすじを確認する。 ○さおりの気持ちを読み取る。 ⑧「ええ？まって、まって。」と言った時のさおりの気持ちを吹き出しに書こう。 ・吹き出しに書いたことを隣の席の友達と伝え合う。 ・書いたことを発表する。	・小黒板を活用し，視覚に訴える。 ・声を合わせられるよう教師も一緒に読む。 ・さおりがしたことを実際に行う。 ・本文に戻って確認する。 ・見本を板書して示す。 ・ヒントカードを活用してもよいことを伝えておく。 ・友達の見意見を付け加えてもよいことを伝えておく。 ・ノートを実物提示装置で映す。 ⑨友達との相違点や共通点に気づくことができたか。	・小黒板を指す。 ・教科書の文章を指で追うよう促す。 ・本文を指示棒で指す。 ・書く場所を指で示す。 ・ヒントカードを使うよう促す。 ・友達の見意見に耳を傾けるよう促す。	・小黒板 ・実物提示装置 ・ヒントカード ・実物提示装置
○⑤の場面を音読する。 ⑧さおりの気持ちの移り変わりが伝わるように音読しよう。 ○次時の予告をする。	⑨登場人物の様子や気持ちが伝わるように音読することができたか。（読む） ・掲示物を指し，つながりを意識できるようにする。	・教師は大きな声で読まずタイミングをとる。 ・掲示物を指示棒で指し，集中を促す。	・掲示物

(3) 板書計画



3.3 試行事例 I の結果

指導案に全体への支援、個に応じた支援を盛り込んだことで、一斉授業の中でも、個別の支援が全体への支援となり、それが全員の「わかる」ことにつながるようになった。

実際の授業において得られた結果は以下のとおりである。

3.3.1 焦点化

焦点化については、次の結果が得られた。

- ・学習活動を絞り、「さおり」の気持ちの変化を読み取ることを学習の中心にした。児童は、「さおり」の気持ちの変化を考えればよいので、学習活動がスムーズになった。児童は、自分のノートや掲示物からも「さおり」の変化を継続して追うことができる。「さおり」は「あきひろ」が嫌いなのでなく、本当は好きなのだという、揺れ動く「さおり」の気持ちを理解しやすくなった。
- ・単元の学習計画を教室に掲示したので、やもりやゆきひろの立場で文章を書き、意見交流するというゴールまでの見通しを持つことができた(写真1)。今日は何を学習するのか、教師が改めて伝

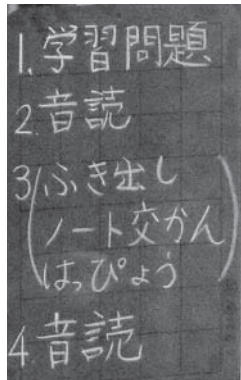


写真1 (本時の流れを示した小黒板)

えなくても、児童はそれらを見て学習活動がわかるので、スムーズに学習活動に参加することができた。

- ・本時の展開の部分に主発問、板書計画を記載したことで、発問や板書が言葉の洪水にならないように精選することができ、児童にとって焦点を絞ったわかりやすい授業展開となったと考えられる。

3.3.2 視覚化

視覚化については、次の結果が得られた。

- ・実物投影機を使い、「パチンコ玉」「やもりの消しゴム」「さおりの消しゴム」等の小さい具体物ややもりの写真を大きくして見せた。具体物を提示する効果は大きいですが、今回の具体物はとても小さいので、まず、拡大して見せ、その後、教室提示した(写真2)。児童は、具体物に興味を引き付けられたようで、壁に掲示してからもよく見たりさわったりしていた。
- ・発表する際、児童のノートも大きく映し出すことで、耳から聞くだけでなく、目でも確認することができた。
- ・気持ちという目に見えないものを想像することが難しい児童もいるので、「気

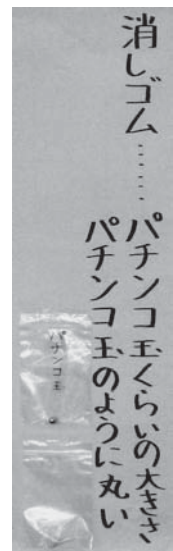


写真2 教室掲示した消しゴム

持ちメーター」も活用し、可視化を図った。白い画用紙に切り込みを入れ、「好き」という気持ちをピンクの扇形で表す。その割合は自由に変えることができる（写真3）。揺れ動くわかりづらいさおりの気持ちを「気持ちメーター」を使ってわかりやすく友達に伝えることができ、気持ちを言語化する際の有効な手だてとなった。

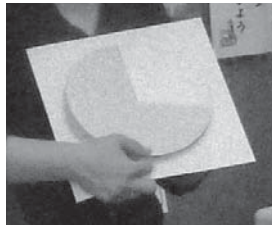


写真3
気持ちメーター

・厚紙で他の部分を隠し、実物投影機で映し出された本文の見せたい部分だけを見せるようにした。さらに、その文中の大切な言葉を丸で囲んで焦点化したことで、気持ちの読み取りの深化が図られたと思われる。

・ラミネート加工した原稿用紙（写真4）に、油性ペンや水性ペンを使って文字を書く様子を、実物投影機を使って映し見せた。水性ペンで書いた文字は消えるが、油性ペンで書いた文字は消えない。本文を読みながらさおりがしたことを順に確認した。児童は、「なんで消えるの?」「消えないのはどうして?」と驚きながらも、やもりにももらった消しゴムで消したのか、さおりの消しゴムで消したのか、本文の記述を正確に理解することができた。本文の文字情報だけではさおりの行動や「消える」「消えない」が理解しにくいですが、実物投影機で実演することでわかりやすくなった。読み取りの苦手な児童はよりイメージ化しやすくなったと思われる。



写真4
ラミネートした
原稿用紙

・実物投影機を使って、児童のノートを拡大して提示した。始めのうちは指名されないと発表しなかったが、発表したがる児童が増えていった。発表に対する児童の意欲も高まったと思われる。

・大事な言葉に線を引いたり、丸で囲んだりすることで、注目が促されたと思われる。

3.3.3 共有化

共有化については次の結果が得られた。

・ノートを実物投影機で映して見せながら発表することで、耳から聞くだけでは流れてしまう情報も、目で見えて読み返し、理解することができる。これは、全員が同じものを見たり聞いたりして、感じる、考えるという共有化にもつながる。

・さおりの気持ちを想像する際に、ノートのマスに沿って書くのではなく、マンガで気持ちや心内語を表す時に使われる「ふわふわ吹き出し」を使ったので、書くことが苦手な児童も、気持ちを想像して書くことができたと考えられる。また、友達とノートを見合い、気持ちマークも描いている友達のノートを参考に、自分のノートにも表情マークや絵を書き加える児童もいた（写真5）。

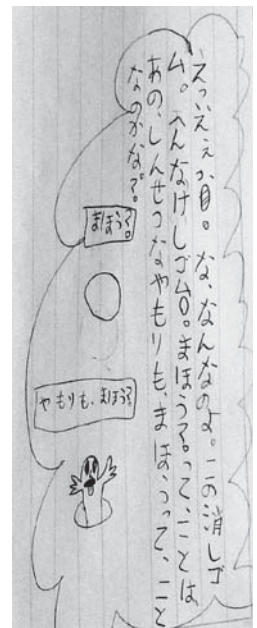


写真5
児童のノート

・毎時間、継続して、「ふわふわ吹き出し」にさおりの気持ちを想像して書いたもので、それを順に見ていけば、さおりの気持ちの変化について発表した児童が、どのように考えていたのかを知ることができる。

・自分のノートを友達に見てもらうこと、友達のノートを見ることに楽しさを感じ、授業後も積極的に交流や意見交換をしていた。

・お互いの意見を聞き合う活動によって、児童は友達の意見を聞いたり、友達のノートを見たりして、「へえ、そんなに悔しかったのか〜。」「そこまで怒っていなかったと思うけど……。」等、友達の意見に共感したり、友達の意見と自分の意見を比べたりしていた。これらが、自分の考えを深めることにつながった。

4. 試行事例Ⅱ：個に応じた配慮

4.1 試行事例Ⅱの方法

- ・一斉指導の中で、支援を必要とする児童に、見るところを指し示したり、目で合図を送ったり等、さりげなく指導や支援を行う。
- ・使いたい児童が自由に使えるように、ヒントカードを用意する。ヒントカードとは、自分の力で学習を進めることができるよう、教師が児童のつまづきを予想してあらかじめ準備しておくものである。ヒントカードを使って学習することにより、主体的な課題解決につながる。教師が与えるのではなく、使いたい児童が自由に持っていくという形で使用する。

4.2 試行事例Ⅱの結果

- ・従来、学習支援が必要な児童に対し、個別指導しようとする、その場に長く留まり時間をかけてしまうことも多かったが、一斉指導の中であっても、さりげなく繰り返し指導や支援を行うことで、特別な支援を必要とする児童も本時の目標に迫ることができるようになった。
- ・ヒントカードは、ほぼ毎時間用意した。さおりの顔と「ふわふわ吹き出し」が書いてあるもの、そこに書き出しの文を書き足したものの2種類である。このヒントカードは、日頃、読み慣れているマンガと同じような形なので、気持ちを想像することが難しく、文章表現が苦手な児童も、顔の表情を契機にさおりの気持ちが想像しやすくなり、文章表現につながったと思われる。第1時は1／3位の児童がヒントカードを使い、さおりの気持ちを吹き出しに書いていた。「先生に教えてもらわなくても、一人でできた。」「ヒントカードを使うと、書けた。」という児童もいた。第2時以降もヒントカードを用意し、数人の児童はそれを使ってさおりの気持ちを吹き出しに書いていた。ヒントカードがあると取り掛かりがスムーズになり、手が止まる児童が減ってきた。回を重ねるにつれ、ヒントカードを使わなくてもさおりの気持ちを想像して書くことができるようになってきた。本時は第5時で、一人しかヒントカードを使わな

かったが、全員がふわふわ吹き出しにさおりの気持ちを書くことができていた。このように工夫したカードの導入で、主体的な取り組みが見られるようになった。

5. 考察

5.1 成果

- ・本研究で授業実践した学級は、発達障害の疑いのある児童を含め、学級内の個人差がとても大きい。「全体への支援」と「個に応じた支援」の支援の両方が必要である。指導案に両方明記したことにより、一斉指導の中でも、個への配慮をさりげなく行うことができることが明らかとなった。教科目標の達成を目指しながら、個への配慮を行うことで、全員が「わかる」「できる」授業の展開の可能性が見えてきたといえる。
- ・一斉指導の中で「個」の対応を行うことや教師の発問を精選することで、児童は授業に参加しやすくなり理解が深まっていく。焦点化、視覚化、共有化という授業のユニバーサルデザインに対する3つの視点を意識した授業を展開することにより、教師は、何を教えるかではなく、どのように学ばせるかに授業の視点をおいて進めるように意識が変容しつつある。授業後の教師のアンケートには、「わかるまで言葉を尽くして教えようと思ってきたが、児童が主体的に考える方が、学習が深まることがわかった。児童が考えられるように学習問題を工夫しようと思う。」「ヒントカードを毎回用意するのは大変だが、児童が自力解決できるようになるので使っていきたい。」「友達意見を聞いたり、友達ノートを見たりすることで、学習が深まる。他の教科でもやっていきたい。」等と書かれていた。教師の意識が変わることで授業が変わり、児童が主体的に学び合う姿が見られるようになった。
- ・実物や写真、挿絵、気持ちメーター、ICT機器の活用等の視覚に訴える教材や教具は、児童の理解を深めるために有効である。
- ・特別な支援を必要とする児童も、ヒントカード

の使用，ノートのみな型を示す等の個に配慮した支援を行うことにより，自力解決できるようになった。

5.2 課題

- ・「個に応じた配慮」は大切だが，毎回，ノートのひな型を示したり，ヒントカードを用意したりすることは難しい。そこで，より簡便に，日常的に支援できる方法を探る必要がある。
- ・一斉授業の中で行うことができる個別の指導や支援には，限りがある。全員が「わかる」授業を実施するためには，個別の指導や支援を別枠で行うことも検討する必要がある。
- ・授業を焦点化，視覚化することにより，視覚刺激や聴覚刺激の軽減が図られるようになり，本時の予定も明示することで，見通しを持って学習に取り組めるようになったが，パターン化してしまう可能性もある。
- ・ICT機器は便利であるがセットするのに時間がかかったり，即座に起動しなかったりすることもある。ICT機器をさらに活用するためには，操作の習熟を図る必要がある。
- ・本研究の書式による指導案作成には，個々の児童の実態の把握，それに応じた手立てなど，従来の一斉指導だけではない視点が必要であり，桂が²⁾述べているように，「個別のケースに対応する配慮の蓄積」が必要である。この蓄積のために，教員間での児童に関する情報の共有が必須となる。

5.3 まとめ

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた国語科の授業作りの効果について，2つの試みに基づき，授業実践し，児童の学習への意欲，授業への参加，表現活動の面で，一定の成果を得ることができた。

目的において，国語のユニバーサルデザインは，「学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず，すべての子どもが楽しく『わかる・できる』を目指して工夫・配慮する」⁶⁾のものであると述べたが，今回の報告のように，学力差が大きいクラスで，特別な支援を必要とする児童も含むすべての子どもに成果を得ることができたことの意味は大きいと考える。

音声言語を使って思考を深めることが多い国語の授業において，言語の発達が年齢相応でなければ，友だちや教師のことばを聞いて理解を深めることは困難であろう。従来の，発問→回答の連続で展開される授業では，作業としてのノート筆記，音読ができたとしても，自分の思考を自分のことばで語ることは難しい。

今回の授業の中で，特に「視覚化」は，このような子どもたちにとって自分で考える際の手がかりとして有効であったと考える。またそうして考えたことを，表現し共有し合える場面を設定したことにより，さらに表現への意欲を喚起できたと考える。

これらの工夫は，指導技術に優れた教師によってこれまで実践されていたものも含まれるものと考えられる。経験豊かな教員が大量に退職し，若い世代へと学校現場が変化していく昨今，再度，このような導入しやすい工夫の意味をユニバーサルデザインの授業作りの枠組みで整理し，他教科，他学年でも実践し，検討していくことが，共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築を推進するための一助になると考える。

今後は，ユニバーサルデザインの授業の視点を取り入れた授業をどの学校でも，どのような経験の教師でも実践できるように，授業実践した学校から発信をし，地域の学校で共有し，教科，学校種を超えた取り組みに広げていくことが必要である。

6. 倫理的配慮

本論では，児童の作品や授業の様子を撮影した写真など，研究目的のみに使用することを，保護者の承諾を得て掲載し，個人が特定されないようにした。

7. 謝辞

本研究に協力いただいたA市立B小学校の先生方，子どもたちに感謝申し上げます。

8. 文献

- 1) 廣瀬由美子・桂聖・坪田耕三(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5 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」東京：東洋館出版.
- 2) 授業のユニバーサルデザイン研究会 (2010). 「教科教育に特別支援教育の視点を取り入れる 授業のユニバーサルデザイン Vol. 1～6 全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくり」東京：東洋館出版.
- 3) 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」東京：東洋館出版.
- 4) 桂聖・考える音読の会 (2011). 「論理が身につく『考える音読』の授業—文学アイデア50—」東京：東洋館出版.
- 5) 桂聖 (2013). 「教材に「しかけ」をつくる国語授業 10の方法 文学アイデア50」東京：東洋館出版.
- 6) 桂聖・廣瀬由美子 (2012). 「授業のユニバーサルデザインを目指す国語授業の全時間指導ガイド 1年～6年」東京：東洋館出版.
- 7) 太田正己 (2009). 「特別支援教育の教師のための授業づくり—5つの具体的原則を学ぶ—」愛知：黎明書房.
- 8) 真城知己 (2003). 「特別な教育的ニーズ論 その基礎と応用」東京：文理閣.
- 9) 佐藤慎二 (2008). 「通常学級の特別支援—今日からできる40の提案—」東京：日本文化科学社.
- 10) 佐藤慎二 (2010). 「通常学級の特別支援セカンドステージ—6つの提言と実践のアイデア50—」東京：日本文化科学社.
- 11) 佐藤慎二・漆澤恭子 (2010). 「通常学級の授業ユニバーサルデザイン—“特別”ではない支援教育のために—」東京：日本文化科学社.
- 12) 中央教育審議会初頭中等教育分科会 (2012). 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)」東京：文部科学省.

Lesson Planning that Incorporates Universal Design Perspectives: Implementation in Japanese Language Classes

Etusko KATO^[1] Faculty of Child Development and Education, Uekusa Gakuen University
Kimie NIWANO^[2] Kashiwa City Board of Education

In “Promotion of Special Needs Education to Build an Inclusive Education System Directed at Forming a Cohesive Society,” 10 published by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in July 2012, it was stated that most students who require special education support are studying in conventional classes, and there is an urgent need to take measures with regard to such students. On this basis, there is also a need for more effective support to be promoted, and one such policy that has been initiated throughout Japan is Universal Design for learning that aim to combine curriculum-based education with special needs education. However, as it is still in the stage of a new trial, the effects have not yet been fully verified. In this study, by implementing Universal Design methods (UDM) in Japanese language lessons in conventional classes. We explored the effectiveness of UDM in the inclusional classrooms.

Keywords: Universal design for learning, Japanese language lessons, individual considerations, materials and tools planning

[1] Etusko KATO

[2] Kimie NIWANO