

自閉スペクトラム症の傾向のある児童の学習参加を意図した 心情理解の授業のユニバーサルデザイン —「一つの花」の実践事例を通して—

曾谷 敦子*・石橋由紀子**

本研究では、物語の心情理解における国語授業のユニバーサルデザインの指導を展開し、ASD傾向のある児童の物語文の心情理解への効果を検証した。指導の計画にあたっては、桂（2011）の国語授業のユニバーサルデザインの3つの要件（焦点化・視覚化・共有化）を柱とし、ASD傾向のある対象児への配慮と、国語の授業としての質の担保に留意した。その結果、対象児の授業参加率が増加し、対象児、クラス全体の児童の心情理解が質的に深まる傾向が見られた。これは、児童にとって、「焦点化」で読み取りに必要な情報選択が明確になったこと、「視覚化」によってイメージ化につながったこと、「共有化」によってそれぞれの考えを表現する場が保障されたことが心情理解への効果となった、と考えられた。

キーワード：授業のユニバーサルデザイン、ASD、心情理解

I 問題と目的

特別支援教育が始まり、通常学級における支援の方法として「授業のユニバーサルデザイン化（以下、授業UD）」が提唱され、全国的に展開されてきた。授業UDは実践レベルにおいて広く浸透し、関連する研究も学会などで報告され、その有効性が着実に認識されつつある（柘植，2014）。また、菊池（2020）は授業UDの議論を総括し、「授業UDの根底にあるのは、多様な児童生徒の違いを活かしつつ、学び合いをとおして学習を深化させようとするところにある」としており、インクルーシブ教育の実現に向けても、授業UDはますます大切な視点になることが予想される。

しかし、授業UDは広がりを見せる一方で、エビデンスに基づいた研究は多くはなく、効果検証が求められる（伊藤，2016；太田，2020；菊池，2020）。授業UDの研究動向を探ると、本研究の対象とする国語科物語文の心情理解に関する研究や実践報告の数は極めて少ない。

物語文の心情理解は、「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編」における「読むこと」

の指導の中の、文学的文章の解釈の指導の主要な部分である。しかし、通常学級の授業において心情理解を困難とする児童がおり、特に、自閉スペクトラム症（以下、ASDとする）のある児童は、物語文の登場人物の気持ちを読み取ること、つまり心情理解につまずきやすいことが指摘されている（宇野，2013）。同様の実態は、ASD者の学齢期における文章理解困難に関する後方視的な質問紙調査からも明らかにされている（綿貫・大伴，2015）。こうした児童が、一斉授業において心情理解を進めていくためには、どのような方法があるのだろうか。国語教材の読み取りについて、授業UDを生かした研究として、UDのチェックリストを活用し、授業実践に授業UDが貫かれているかを検証し、学級及びニーズのある児童への効果を検証した森山・伊藤（2015）、UDの視点を取り入れた授業を実践した鈴木・笹山（2012）、小貫（2014）による授業UDのキーワード（「時間の構造化」「情報伝達の工夫」「参加の促進」「展開の構造化」）を授業に組み込んだ大谷・生越（2018）等が挙げられる。これらの報告は、いずれも授業方法の工夫として示唆に富むものである。ただ、なぜその手立てを対象学級に実施したのか、その手立ての効果はどの児童にとってどのように

* 猪名川町立猪名川小学校

** 兵庫教育大学

有効であったのか、国語科の目標にどこまで迫れたのかという点が十分とは言えない。

授業UDにより「心情理解」「心情の読み取り方」を目指す授業を提案した論者に桂(2011)がいる。桂(2011)は、「国語授業のユニバーサルデザイン」を、「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・できる』ように工夫・配慮された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(2011)は国語授業づくりの「工夫」と「個別の配慮」という2つのアプローチを示している。国語授業づくりの「工夫」は、ねらいや活動をしぼる「焦点化」、視覚的な手がかりを効果的に活用する「視覚化」、話し合い活動を組織化する「共有化」の3つの要件による授業デザインである。

ここで大切なことは、一斉指導において心情理解に至るまでの全ての授業展開を分かりやすくすれば良いというわけではなく、国語科としての質を担保した上で、「個と集団のニーズの調和を図った指導」(宇野, 2010)を行うことである。視覚化を例に挙げると、なんら工夫のない授業においてニーズのある児童が置き去りにされる授業は適切ではないが、行き過ぎた手立てによって児童が考え、想像する余地を奪ってはならないし、さらに国語の物語文の読み取りとして教科のねらいを達成できるものでなければならない。国語科としての授業の質を担保しつつ、どの地点がニーズのある児童と学級全体の児童にとって最適なのかを考えて実践することが大切である。

そこで、本研究では、国語科教材「一つの花」について、桂(2011)の国語授業のユニバーサルデザインの3つの要件を、①ニーズのある児童と全体への支援のバランス、②国語科としての授業の質の担保の2点に留意した授業を計画して実践し、ASD傾向のある対象児の授業参加、及び対象児と学級全体の心情理解への効果を検証した。

II 方法

1. 対象

1) 対象学級

(1) 学級

公立A小学校の4年生、19名である。なお欠席のため分析対象としたのは18名である。明るく活発なクラスであるが、理解が進みにくい児童や気が散りやすい児童、こだわりが強い児童が複数在籍しており、授業中に集中が持続しにくいという課題があった。担任は50代女性教諭で、国語科の授業研究に熱心に取り組み、特別支援学級の担任経験もあった。

(2) 国語の授業観察

国語の授業観察から、多くの児童が物語を聴くことが好きで、図書の時間、担任や司書教諭による読み聞かせを楽しみにしていた。しかし、心情理解の学習では、語彙の少なさが原因でどの児童も叙述理解ができない場面が多くあった。

2) 対象児

対象とする児童は通常学級に在籍するB児である。医療機関にかかったことはなかったが、こだわりの強さやコミュニケーションの苦手が顕著で、校内支援委員会で支援の必要な児童として名前が挙がっていた。

(1) 心理検査の結果

WISC-IIIの結果は、全検査IQ80、言語性IQ75、動作性IQ90、言語理解79、知覚統合90、注意記憶79、処理速度108であり、全体的な知的水準は平均の下域と推定された。言語能力に比べて空間能力が高く、言語能力は境界線域であった。K-ABCの結果は、継次処理96、同時処理94、認知処理94、習得度75であった。習得度尺度の標準得点は認知処理過程尺度の標準得点に比べて1%水準で有意に低くなっていた。絵画語い発達検査の結果は、評価点5、生活年齢9歳1月、語い年齢7歳3月であった。LDI-Rの結果は、話す、読む、推論するにつまずきの疑いが見られた。

(2) 心情理解の状態

気持ちを表すことばの学習の課題では、「どきどき」、「わくわく」、「くよくよ」といった比較的良好に耳にする言葉の理解はできているが、「そわそわ」、「めめめそ」、「おろおろ」、「むかむか」などの言葉がどのような気持ちを表すかはイメージできない

状態であった。感想文はあらすじを抜き出した叙述が中心であった。物語文で人物の心情を問う問題は、「わからない」と答えることがほとんどであった。

(3) 国語授業についての聞き取り及び授業観察

担任からの聞き取りでは、特に国語の授業でB児の集中が持続しにくいという主訴があった。読めない漢字が多い、逐次読みで単語をままとりとしてとらえにくい、伝えたい内容を整理して言葉にしにくく、発言の内容が掴みにくいことが多く、ことばの意味や、副詞など抽象的な表現がわからない、気持ちの理解が苦手な時系列や状況のとらえも難しいことが多いとのことであった。会話の中では、自分の言いたいことや相手に尋ねたいことを主張することが主で、相手の言いたいことや思いを自分から尋ねたり、考えたりする様子はほとんど見られないとのことであった。

国語の授業観察では、B児が小さな声でストーリーを唱えながら鉛筆や消しゴムを何かに見立てて手遊びしている様子が多く見られ、プリント学習の際は設問の意味がわからないためか、「いやー」などの大きな声を出すことが度々あった。しかし、一緒に問題文を読むなどの個別の配慮があると、課題に向かおうとする様子が見られた。

2. 手続き

1) 期間

X年6月であり、授業時数は全9時間のうち、研究対象授業は6時間目であった。

2) 筆者の立場

第一筆者が、授業前の個別指導と研究対象授業の指導計画の立案を行った。なお、一斉授業の授業者は担任に依頼した。

3) 教材

教材は「一つの花」今西祐行・作（光村図書4年）。戦争に行くお父さんが別れ際にプラットホームで我が子に一輪のコスモスの花を手渡し、去っていくという話である。

4) 授業計画

指導書（光村図書）に基づき、五つの場面に分

け、お父さんの思いが込められている「四の場面」を研究対象授業に設定した。なお、「四の場面」以外は、通常どおりの授業を展開してもらうよう依頼した。「四の場面」では、児童のニーズを踏まえ、国語のユニバーサルデザインの手法を取り入れた指導計画案を筆者が作成し、授業展開の流れや支援方法について担任と検討を行った。

(1) 研究対象授業のねらい

「ゆみ子のにぎっている一つの花を見つめながら戦争に行ってしまったお父さんの気持ち」を考えることをねらいとし、コスモスの花に込められたお父さんの心情に迫る。

(2) 対象児への授業前の個別支援

「一つの花」の授業前に、B児が授業に参加する上で必要と考えられる支援を、第一筆者が放課後に個別指導として二回（一回15分程度）実施した。B児が逐次読みであるため、あらすじを捉えることが困難になると予想されたことから、授業前に音読ができるよう支援を行った。まず、B児と教材文と一緒に読み、読めない漢字にルビを打ち、文節ごとに線を入れた。次に、担任に音読の宿題の出し方の提案を行い、それぞれの場面の授業前に一度の宿題で一つの場面を複数回読ませた。また、B児の時系列を捉えることの苦手さをふまえ、戦中、戦後の場面を確認した。その際、時系列を直線で示した時に、どちらが過去でどちらが未来か、時間の経過が板書で右から左へと流れていることが理解できているかを確認した。

(3) 授業計画の立案

まず、中心人物を「お父さん」に設定した。前時を想起した後、本時の学習のめあてを確認し、本時は「汽車が入ってくる」ところから「お父さんが汽車に乗っていってしまう」ところまでの話であることを捉えさせた。次に、「中心人物の変化から心情をとらえる」（桂，2011）のために、「お母さんがゆみ子を一生けんめいあやしているうちに、お父さんがぶいといなくなってしまう」というお父さんの行動の変化に焦点化し、この行動の変化からお父さんの心情を捉えさせることとした。しかし、B児にとって「ぶいと」という表

現は、意味内容や状況がわかりにくいと考えられた。そこで、「お別れのときが直前に迫っているのにどうしていなくなってしまったのだろう」という問いをクラス全体に投げかけ、「ぷいと」いなくなってしまった根拠をさぐり心情理解につなげようと考えた。

そして、「お父さんがぷいとなくなった」根拠を考える段階で、共有化の活動を取り入れた。ここでは、国語の観点から叙述を基に根拠を見つけるといふねらいがあったが、B児が自分の考えを伝えることは難しいと予想された。そこで、特別支援教育の観点から、B児と話し合いでペアになる児童を自分の考えを出しながらも人の話をじっくり聴いて受け止めるC児にした。さらに、話し合いの際、B児の「長い文章を読むことが苦手」ということに配慮し、「理由がわかる文やことばに線を引いてみよう。形式段落⑱から㉔の間でさがそう。」という具合に、考える範囲と答え方を限定し、教示の仕方を工夫した。

また、お父さんの一連の動きを視覚化できるように工夫した。まず、四の場面の時系列を捉えさせるために、「いよいよ汽車が入ってくるというとき」から「お父さんは乗って行ってしまいました」という時点までの出来事であることを、本文を掲示したものの上方にプラットホームの図を示し、本文と汽車の位置をマッチングさせて表示し確認できるようにした(図1)。本文とプラットホームの図を対応させた掲示の仕方は、国語の観点から、本文の叙述を基に登場人物の位置を構造的にとらえられるようにというねらいを持って構成したものである。また、どの児童も時代背景にふさわしいプラットホームをイメージすることが難しいと予想されることから、プラットホームのモノクロ写真を一枚用意した。この図をもとにして、B児の具体物の理解の段階に合わせた、「お父さん、お母さん、ゆみ子」、そして「一輪のコスモスの花の写真」をマグネットに貼り付けたものを用意し、お父さんの動きに着目して具体操作できるようにした。その際、特別支援教育の観点から、視覚化した具体物がB児にとって理解につながる手

だてになっているかということと同時に、国語の観点から、他の児童にとってイメージを限定するものになっていないかを検討し、視覚化するものを限定し、具体から抽象の程度、大きさ、色などを決めた。抽象の程度は、B児の実態に合わせ、人物の絵に文字を重ねて貼ることにした。また、貼り付ける色画用紙の色は彩度を落とした色を使い、遠くから見ても、文字が強調されるように配慮した。大きさは、操作しやすいように、四年生の児童の手に収まるくらいの大きさ(15cm×10cm程度)にし、黒板に掲示したときに教室の後ろからでも見える大きさにした。



図1 本文と対応させたプラットホームの図

3. 評価

1) 評価方法

(1) 「B児の不注意行動の時間と挙手数」と「授業参加の様子」

カメラ3台を使用し、前方左右から「クラス全体」、「対象児」、後方から「指導者と板書」の3つに視点を当てて記録した。ビデオ記録から「B児の不注意行動の時間と挙手数」、「クラス全体の授業参加の様子」を分析した。不注意行動は、手遊び、落書きとし、不注意行動の時間(秒)を計測し5分ごとに集計した。挙手数は、一度の発問で挙手した数を一回とカウントした。また、学習終了後、担任に20分間インタビューを行い、授業の様子を振り返ってもらった。

(2) 「心情理解の度合い」

表1 心情理解の3つの段階

直観の段階	自分の経験則などから中心人物の心情を直観的に捉えている 例:「おわかれだからコスモスの花をあげた」というように直観的、表層的に捉えている
叙述把握の段階	叙述に基づいて状況を理解し中心人物の心情を捉えている 例:「もう戦争に行かないといけいから、最後に一つだけあげよう」という別れの状況を把握した上で心情を捉えている
相互関係把握の段階	叙述に基づいて相互関係的に状況を理解し中心人物の心情を捉えている 例:「一つの花を大事に、元気でやさしい子に育ててね」というように、父親が我が子の将来への思いを一つの花に重ねている、親子の相互関係を捉えている

B児の心情理解の度合いは、「二、三、四の場面」で、それぞれ授業後お父さんの気持ちを尋ねたワークシートの記述をもとに評価した。クラス全体の児童の心情理解の度合いは、事前の評価は研究対象授業の導入部で、「お父さんは、なぜ、ゆみ子の顔でなく一つの花を見つめながら行ってしまったのか」を記述したメモ（普段から自分の考えを書き記すために使用しているB6サイズで縦枠が記されたもの）の記述によることとした。事後の評価は、場面ごとに、授業後お父さんの気持ちを尋ねたワークシートの記述をもとにした。

心情理解の度合いは、水川（1987）による評価の観点を参考にした3段階（「直観の段階」、「叙述把握の段階」、「相互関係把握の段階」）で評価した。3段階の分類は、次の通りである。水川（1987）の「言語・言語作品の認識（創造）過程」の4つの段階（直観の段階、分析の段階、総合の段階、発展の段階）のうち、2つの段階（直観の段階、分析の段階）が、言語作品の認識の過程の中で、心情理解の認識の評価に値すると判断した。そこで、この2段階を参考に、子ども達の心情の読み取りの過程を考慮し、筆者がさらに「分析の段階」を「叙述把握の段階」、「相互関係把握の段階」に二分することにした。「細部を個別的に」把握できる段階と「相互関係的に」把握できる2段階である。この3段階の枠組みを用いて（表1）、心情理解の質的深まりを評価した。

III 結果

1. B児の不注意行動の時間と挙手数

ビデオ記録より、授業中のB児の不注意行動の時間と挙手数を場面ごとに比べ、教示活動との時間関係を示した（図2）。教示活動は、3つの要件の工夫やその他の工夫、配慮（音読、メモ、ワークシートなど）をとり上げた。なお、その他の部分（白の部分）は、全体での話し合い活動で聴き理解中心の部分である。

不注意行動の時間は、一の場面（17分54秒）、二の場面（15分）、三の場面（22分14秒）、四の場面（4分30秒）、五の場面（10分10秒）であった。挙手の回数は、一の場面（1回）、二の場面（0回）、三の場面（3回）、四の場面（10回）、五の場面（5回）であった（図2）。

2. B児の授業参加と心情理解

1) B児の授業参加の様子

(1) 導入の場面

ビデオ記録から、前時の想起では、学習の要点がまとめられた教室側面の掲示物に体をむけて聴いている様子が見られた。時系列を捉えさせる場面で、黒板に掲示した本文とプラットフォームの図を担任が対応させて、「本文のこぼを伏せている部分に当てはまることばは何か」を問いかけた時に、B児が挙手し、「乗って行ってしまいました」と発表した。場面の最初と最後の汽車の位置を確認するための問いにも挙手し、視覚化を中心にし

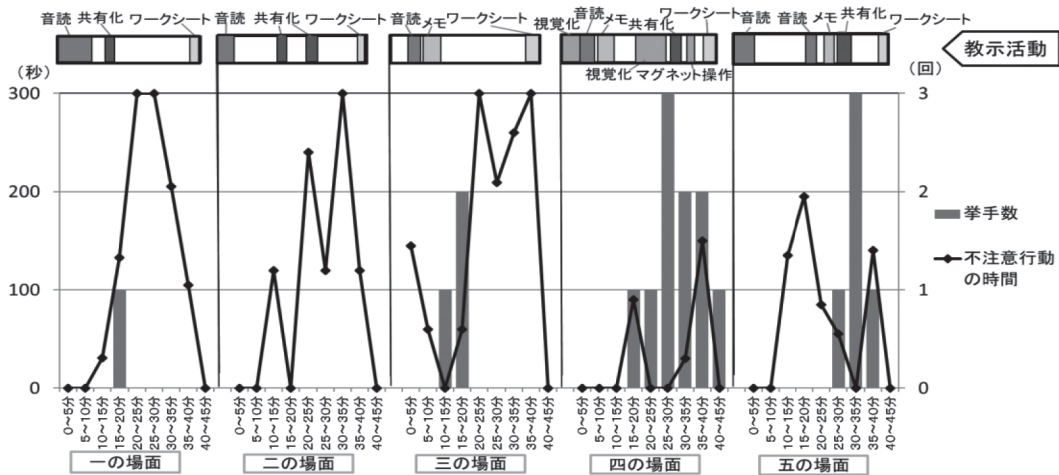


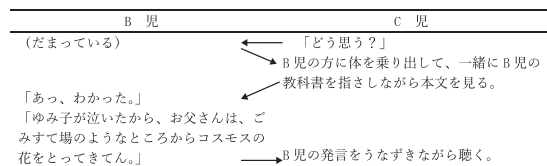
図2 B児の不注意行動と挙手数

た時系列の捉えの場面での集中が続いた。しかし、展開に入る前に、お父さんの気持ちをメモに書くように言われた時には、B児は「？」と記述した。

(2) 展開の場面

まず、「おとうさんは ぶいと いなくなってしまうました。」という文に焦点化して、お父さんの気持ちを考えることを授業のねらいとして示した。その際、担任が、鉛筆を筆箱にしまいクラス全員の児童が次の学習に向かう準備ができているかを、一人ずつ「できているね」とほめて確認しながら机間巡視し、板書に向かった。B児も、担任が近づくと素早く準備できた。その流れで、担任が「さあ、前に、きょうの場面があります。」と全員の注意を向けたので、B児も座り直して、背筋をのばし、板書の本文を見ていた。その後、B児は、板書を見ながら、担任の「きょうのめあて」の話をじっと聴く様子が見られた。次に、ペアで「ぶいといなくなった」原因を見つけた。B児は、C児との関わりの中から自分で文中から原因を見つけ、C児に伝えた(表2)。

表2 B児とC児の共有化のやりとり



このペア学習での読み取りをもとに、お父さんの動きをマグネット操作させた。先に操作した児童の動きがモデルになるように、B児は二番目に指名された。この時、B児は最初に指名された児童の操作をちらちら顔を上げて見ながらも、すぐに下を向き、手遊び、落書きを続けていた。しかし、マグネット操作に指名されると、にこにこしながらさっと立ち上がり、前に出た。担任が「(先に操作した児童との) 操作の違いがあるかな？みんな、よく見ていてよ。」と全体の児童に投げかけると、B児は、ゆっくりと、プラットホームの位置にあるお父さんのマグネットを手にしなが、コスモスをとりに行き、コスモスを手にしてゆみ子とおかあさんのところへ動き、お父さんとコスモスのマグネットを貼る操作をした。このとき、

C児がにこにこしてB児の動きを見る様子が見られた。

その後、「おとうさんは ぶいと いなくなってしまうました。」という焦点化した文に戻り、お父さんの行動から心情を考えさせた。担任教師が、B児と同じように具体操作した他の児童の動きを比べて、「さっきの動かし方は、ゆっくりと急いでいるのとどちらがいいか」と尋ねると、B児が挙手し、「ぶいととは、はやくっていうこと」「ゆっくり歩いていたらお母さんやゆみ子にも見えていた」と文中のこぼれを用いて発言した。

3. B児の心情理解の度合い(二、三、四の場面)

ワークシートの記述からB児の心情理解の度合いをみた。「二の場面」「三の場面」では「高い高いしてうれしい」「わかれるのがかなしい」といった部分的な文脈の捉えからの記述であり、直観の段階であったが、「四の場面」ではお父さんの行動を叙述に沿って捉えた記述となり、叙述把握の段階であった(表3)。

表3 場面ごとのB児の心情理解の度合い

場面	ワークシートの記述	分析	心情理解の段階
二の場面	お父さんは、ゆみ子に高い高いしてうれしかったと思います。	他に何をしてやることもできないという状況まで理解できず、「うれしい」と捉えていた。	直観の段階
三の場面	お父さんは、ゆみ子とわかれるのが、かなしいと思いました。	別れが悲しいという気持ちは理解できていたが、「ゆみ子を泣かせたくなかった」という父の心情理解には至らなかった。	直観の段階
四の場面	お父さんは、ゆみ子が「一つだけ」といったからお父さんはいなくなって、「一つだけちょうだい」といってプラットホームのごみすて場についてコスモスがあって ゆみ子にあげたと思います。	学習の内容に沿った心情理解に迫るお父さんの動きの叙述を拾い出させていた。しかし、ゆみ子への直接的な気持ちの表現は書かれていなかった。	叙述把握の段階

4. クラス全体の授業参加と心情理解

1) クラス全体の授業参加の様子

(1) 導入の場面

ビデオ記録から、教室側面に提示した掲示物を見ながら前時を振り返る場面、18人全員の体の動きが静止し、視線が一つに集中している様子が見られた。これは、担任からの聴き取りでも、「普段、内容理解が難しく視線が向きにくい児童が、体を乗り出して見ていた」との発言とも一致していた。

(2) 展開の場面

プラットホームの図から時系列や状況を理解する場面でも、18人全員の体の動きが静止し、視線が一つに集中している様子が見られた。担任からの聴き取りからも、「『視覚化』のマグネットの具体物を提示した瞬間に、クラス全体の児童の視線が自分の方に、ぱっと集中するのがわかった」と述べられた。また、モノクロのプラットホームの写真から、汽車が入ってくる様子をイメージし、「今は、もうすぐ電車が入ってくるアナウンスがあるけれど、このときには汽車が入ってくるのを自分の目で確かめるしかなかった」という児童の発言があり、汽車がプラットホームの直前まで迫っていたことが確認された。また、お父さんが急にいなくなった根拠を「共有化」で話し合う場面では、クラス全体の前では発言しにくい児童が、ペアの児童に自分の考えを話すことができていた。

5. クラス全体の児童の心情理解の度合い

表4 クラス全体の心情理解の記述例と度合い

	授業前	授業後
記述なし	・「？」【B児】 5名(28%)	0名(0%)
直観の段階	・「その花がきれいだから」 ・「ちゃんと大事にするか心配だったから」 7名(39%)	・「ゆみ子、さようなら」 2名(11%)
叙述把握の段階	・「ゆみ子の顔を見たら悲しくなる」 ・「ゆみ子におぼえてほしいから」 5名(28%)	・「ゆみ子が『一つだけちょうだい』と言ったから、コスモスを見つけて、ゆみ子にわたして、それを見つめながら戦争に行つたと思いました」【B児】 ・「もう戦争に行かないといけないから、最後に一つだけあげよう」 10名(56%)
相互関係把握の段階	・「ゆみ子が花をいっぱいさかせることをそぞうした」 1名(6%)	・「一つの花を大事にするんだよ、元気でいて」 ・「おかあさんと二人でがんばるんだぞ」 6名(33%)

前述した3段階により評価した結果を表4に示す。研究対象授業の初めの記述では、「記述なし」が5名(28%)、「直観の段階」が7名(39%)、「叙述把握の段階」が5名(28%)、「相互関係把握の段階」が1名(6%)であった。授業の終わりの記述では、「記述なし」が0名(0%)、「直観の段階」が2名(11%)、「叙述把握の段階」が10名(56%)、「相互関係把握の段階」が6名(33%)であった。また、授業の初めには、B児を含め5名の児童が「？」(わからない)としていたり、「ゆみ子のお家のまわりにコスモスの種をまいていったから」と読み違いしたりしてい

る児童がいたが、授業の終わりには、「わからない」という児童や読み違いしている児童はいなかった。同時に、「一つの花を大事に」という、お父さんが「一つの花」に込めたゆみ子への思いが現れた記述がみられるようになった。

IV 考察

本研究では、国語科教材「一つの花」について、桂(2011)の国語授業のユニバーサルデザインの3つの要件を、①ニーズのある児童と全体への支援のバランス、②国語科としての授業の質の担保の2点に留意した授業を計画して実践し、ASD傾向のある対象児の授業参加、及び対象児及び学級全体の心情理解への効果を検証した。

授業を計画する段階において、対象児のつまづきを予想し物語文の心情理解の授業を受ける前段階の支援として、音読や時系列のとらえの支援を行い、一斉授業においては、中心人物「お父さん」の心情に迫るため、焦点化した文「ぷいといなくなってしまった」の根拠を探る一連の活動において、授業のユニバーサルデザインの工夫を取り入れた。

B児の不注意行動の時間と挙手数の結果から、研究対象授業以外の授業と比較して、研究対象授業(四の場面)では不注意行動が少なく、挙手数も多かったことから、本授業はB児の積極的な授業参加につながったと言える。特に研究対象授業以外の授業においては、授業の中盤において不注意行動が多くみられたが、本授業においては中盤においてもほとんど見られず、挙手数も増加した。

このようなB児の授業参加は二、三、四の場面における心情理解の度合いとも合致する。各場面における心情理解の度合いを比べると、二、三の場面では「直観の段階」であったのに対し、四の場面では「叙述把握の段階」と評価された。

四の場面における授業参加と心情理解の度合いには、授業において実施した工夫が寄与したと考えられる。具体的には、最初の時系列の捉えの工夫の際に、B児が連続して挙手し積極的に発言しており、時系列のとらえに戸惑うことなく学習が

進められたことから、視覚化の工夫がB児にとって状況把握の助けになったと考えられた。また、B児はペアの児童の関わりから、焦点化した文の根拠を「ゆみ子が泣き出してコスモスの花を見つけたから」という答えを見つけ、相手の児童に伝えることができた。これには、教師が答えをさがす段落を指定するという限定した教示の仕方、及びペアになった児童との組み合わせが奏功したと考える。さらに、お父さんの動きをマグネット操作する際には、ペア学習でお父さんの動きを把握できていたことで具体的な操作ができ、お父さんの様子をイメージ化できたことがうかがわれた。この際、指名される直前まで手遊びしていたB児であるが、指名されるとすぐ前に出て操作し始めた。手遊びしながらも、先に指名された児童が前に出て具体操作している様子をちらちら見ており、先の児童の動きがモデルになっていたと考えられた。その後、教師の発問により、B児自らが「ぷいと」を拾い出し、別れの直前に急いでコスモスの花をとりに行ったお父さんの様子を發表したことから、行動の根拠を含め状況をイメージしお父さんの気持ちを想像することができたと考えられた。つまり、焦点化した文に沿って共有化、視覚化の工夫を重ねたことで、B児の集中の持続が認められ、お父さんの視点から状況をとらえ心情を考えることにつながったと推測される。

また、クラス全体の児童の心情理解の度合いは、感想分析の結果、研究対象授業の初めの記述では、「記述なし」が5名(28%)、「直観の段階」が7名(39%)、「叙述把握の段階」が5名(28%)、「相互関係把握の段階」が1名(6%)であったのが、授業の終わりの記述では、「記述なし」が0名(0%)、「直観の段階」が2名(11%)、「叙述把握の段階」が10名(56%)、「相互関係把握の段階」が6名(33%)となり、クラス全体としても心情理解が質的に深まった。研究対象授業前より授業後に「直観の段階」から「叙述把握の段階」へ、「叙述把握の段階」から「相互関係把握の段階」へと深まる傾向が見られ、クラス全体への心情理解の学びも促されたと言える。

一方で、「何を焦点化するのか」ということが授業のユニバーサルデザインの質に関わる大きな課題であった。国語科の観点から心情理解のねらいに迫れるかという点と、特別支援教育の観点から読み取りに課題がある児童にとってわかりやすいかという点で、この焦点化させた文が妥当であるかを熟考した。「焦点化」でしぼる内容は、心情理解をうながす上で最も重要になると考えられるが、国語科と特別支援教育の両視点からの判断が追究される点であった。これは、「視覚化」においても同様であり、視覚化によってイメージ化しやすくなるという結果が見られたが、「見える化」を進めれば進めるほど、イメージを限定してしまうということが危惧された。「その指導・支援は誰にとっても最良か」という柘植(2011)の指摘にあるように、この授業における工夫が目前の児童にとって必要な支援であるかということや、心情理解への効果を高めることを目指して組み入れる上で欠かせないものであるかを精査することが重要である。授業の工夫を具体化していく際に、対象の児童の特性を捉えた上で個と全体のニーズをいかに調整していくかの視点(宇野, 2010)を持つことの重要性を認識すると同時に、その適切な具体化の形が問われるものであった。

付記

本研究は、兵庫教育大学大学院学校教育研究科に提出した修士論文の一部を大幅に加筆・修正したものである。また、本研究の一部を、日本LD学会第25回大会及び日本特別ニーズ教育学会第27回研究大会において発表した。

なお、本研究の実施前に、学校長、対象児童の保護者には研究の主旨を説明し同意を得た。さらに、本研究発表に際し、学校長の承諾を得、対象児童の保護者より書面にて同意を得た。

文献

伊藤 良子 (2016) 「インクルーシブ教育におけるユニバーサルデザインとは？」『東京学芸大学教職大学院年報』4, 13-23.

- 桂 聖 (2011) 『授業のUDBooks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」国語授業づくりー』 東洋館出版社.
- 菊池 哲平 (2020) 「インクルーシブ教育システムにおける授業のユニバーサルデザイン化の意義に関する理論的検討」『熊本大学教育学部紀要』 69, 47-56.
- 菊池 哲平 (2020) 「学術的な視点で授業UDを研究する」『授業UD研究』 9, 56-63.
- 小貫 悟 (2014) 「指導方法をユニバーサルデザイン化する」小貫悟・桂聖編著『授業のUD Books 授業のユニバーサルデザイン入門ーどの子どもも楽しく「わかる・できる」授業のつくり方ー』 東洋館出版社, 39-67.
- 水川 隆夫 (1987) 「第1章3-3 認識形成過程の仮説について」『国語科授業の新展開44 国語科基本的指導事項の到達度評価』 明治図書, 27.
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 国語編』 東洋館出版社, 36-39.
- 森山 真由美・伊藤 良子 (2015) 「ユニバーサルデザインの視点を活かした授業づくりー小学校国語科における文学教材の指導からー」『東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要』 11, 139-144.
- 太田 研 (2020) 「授業UDに基づくエビデンスを蓄積するためのシングルケースデザイン」『授業UD研究』 10, 62-69.
- 大谷 智恵美・生越 達 (2018) 「読むこと的能力を高める指導の在り方ーユニバーサルデザインの視点を取り入れた, どの子どもも参加できる授業ー」『茨城大学教育学部紀要 (教育科学)』 67, 735-752.
- 鈴木 亜沙美・笹山 龍太郎 (2012) 「ユニバーサルデザインを取り入れた国語科授業づくりー特別支援教育と教科教育の融合ー」『長崎大学教育実践総合センター紀要』 11, 279-288.
- 柘植 雅義 (2011) 「通常学級における授業ユニバーサルデザインーその有効性と限界を巡ってー」『特別支援教育研究』 652, 4-6.
- 柘植 雅義 (2014) 『ユニバーサルデザインの視点を活かした指導と学級づくり』 金子書房.
- 宇野 宏幸 (2010) 「第7章2-3 クラス全体のニーズとの調和」宇野宏幸・井澤信三・小島道生編著『発達障害研究から考える通常学級の授業づくりー心理学、脳科学の視点による新しい教育実践』 金子書房, 131-132.
- 宇野 宏幸 (2013) 「第4章2-4 実践事例④ (自閉症スペクトラムのある子どもの満足感を高める物語文の指導) の解説」宇野宏幸編著『特別支援教育から考える通常学級の授業づくり・学級経営・コンサルテーションの実践』 金子書房, 110-111.
- 綿貫 愛子・大伴 潔 (2015) 「自閉症スペクトラム障害者の学齢期における文章理解困難の実態ー後方視的な質問紙調査による検討ー」『東京学芸大学紀要.総合教育科学系Ⅱ』 66, 489-506.

Universal design for lessons on emotional comprehension intended to increase the learning engagement of children with autistic tendencies: a case study using the story *One Flower*

Atsuko Sotani*, Yukiko Ishibashi**

*Inagawa Municipal Inagawa Elementary School

**Hyogo University of Teacher Education

This study describes the development of lesson plans related to the emotional comprehension of a story at a Japanese elementary school based on principles of universal design for Japanese language education. This study also describes the effects of the lessons on the ability of children with autistic spectrum disorder (ASD) tendencies to understand emotions in narrative texts. Lesson plans were underpinned by the three core requirements of universal design for Japanese language education established by Katsura (2011): *Focusing*, *Visualizing*, and *Sharing*. This design accounted for the tendencies of autistic children while maintaining the essential qualities of Japanese language lessons. The classroom engagement of children with ASD was found to increase as a result of these considerations and both the children and the classroom as a whole showed signs of qualitatively deeper emotional comprehension. These findings suggested that the core principles of universal design had positive effects on children's emotional comprehension, namely, by explicitly highlighting which information was necessary to interpret texts (*focusing*), helping them to form mental images (*visualizing*), and providing them with a setting to express their various thoughts (*sharing*).

Key Words : Universal design for lessons, autism spectrum disorder, emotional comprehension