

小学校通常学級におけるユニバーサルデザイン による取り組みの実施状況

—A 県内公立小学校の通常学級担任を対象とした調査を通して—

宮木 秀雄

Survey of the Universal Design at Regular Class in “A” Prefectural Public Elementary School

Hideo MIYAKI

要約

本研究の目的は、小学校通常学級におけるユニバーサルデザインによる取り組みの実施状況を明らかにするとともに、教員のキャリアや学級環境の影響についても検討することであった。A 県内公立小学校の通常学級担任を対象に調査を行った結果、まず、教室の掲示物や座席、時間等についての配慮は多くの教員がすでに実施していることが示された。また、ユニバーサルデザインによる取り組みと諸要因との関係についても明らかになった。

キーワード

小学校、通常学級、ユニバーサルデザイン、特別支援教育

I. 問題

文部科学省（2012）は、全国調査により学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒は、通常学級に6.5%在籍していることを明らかにしている。その上で、「学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒を取り出して支援するだけでなく、それらの児童生徒も含めた学級全体に対する指導をどのように行うのかを考えていく必要がある。例えば、（中略）学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒が理解しやすいよう配慮した授業改善を行うなどの対応を進めていくべきと考える。」と指摘している（文部科学省，2012）。現在、わが国では、障害者権利条約の批准を受け、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ「インクルーシブ教育システム」の構築に向けて様々な取り組みの必要性が指摘されている（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）。こうした流れの中で、発達障害をはじめとした特別な教育的ニーズのある児童生徒も含めた通常学級における授業の充実が喫緊の課題となっている。

そこで、近年注目されているのが「ユニバーサルデザイン」という考え方である。ユニバーサルデザインとは、「調整又は特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲ですべての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計」である（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）。現在では、この考え方が学校教育にも反映され、例えば、佐藤（2014）は、

通常学級におけるユニバーサルデザインを「学級経営や授業づくりの計画段階から、発達障害等のある配慮を要する子どもも包括する支援をあらかじめデザインする事前対応の理念・方法論」と定義している。そして、発達障害のある子どもには「ないと困る支援」であり、どの子どもにも「あると便利な支援」を増やすことであると指摘している。また、米国のCAST (Center for Applied Special Technology) (2011) は、「学びのユニバーサルデザイン」の原則として、「提示に関する多様な方法の提供」「行動と表出に関する多様な方法の提供」「取り組みに関する多様な方法の提供」を挙げ、学習者に対して画一的な方法ではなく様々なオプションを用意することの重要性を指摘している。

では、ユニバーサルデザインによる取り組みとこれまで一般的に行われてきた指導の工夫とはどのような関係にあるのだろうか。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) は、「すべての子にとって、参加しやすい学校を作り、分かりやすい授業をする」というユニバーサルデザインの発想は、通常学級の担任が教師としてのスタートを切った時から堅持してきた姿勢であり、ユニバーサルデザインは、今までの教育姿勢を新たに意識的に行うことだけで達成可能なものであると述べている。つまり、ユニバーサルデザインは、必ずしも新しい指導方法を導入しようとするものではなく、これまで教員が行ってきた様々な指導の工夫のうち、「すべての子どもにとって学びやすい環境や指導方法をあらかじめ準備する」という理念に合致するものも含んでいると考えられる。

さて、ユニバーサルデザインによる取り組みについて、これまで通常学級における授業や学級経営の視点から多くの実践が報告されている。例えば、授業については、国語科や算数科をはじめとした様々な教科で「どの子もわかる・できる授業」を目指した実践事例が報告されており (花熊, 2011; 授業のユニバーサルデザイン研究会, 2010; 授業のユニバーサルデザイン研究会・桂・廣瀬, 2010, 2011, 2012a, 2012b; 授業のユニバーサルデザイン研究会・桂・石塚, 2013)、授業のユニバーサルデザインを「参加」「理解」「習得」「活用」という階層で捉えるモデルも提案されている (小貫・桂, 2014)。また、学級経営については、松久 (2009) や桂・川上・村田 (2014) が、学級のルール作りや環境整備などについてのアイデアを紹介している。さらに、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) は、「個別的配慮」「指導方法」「学級環境」「学校環境」「地域環境」といった幅広い視点からユニバーサルデザインに向けた取り組みをまとめており、教師のためのチェックリストも作成している。通常学級におけるユニバーサルデザインの有効性について、柳橋・佐藤 (2014) は、小学校1年生の算数科の授業において「指示・説明の工夫 (支援の複線化)」「学習のユニット化」「学習時差への対応」「視覚化」「動作化」「称賛の工夫とその機会を増やすこと」の6つの視点から授業改善を行い、授業のビデオ分析と児童への質問紙調査により授業改善の成果を分析した。その結果、児童の授業参加度とともに、学級生活全般への満足度も高まったことを報告している。

このように現在、通常学級におけるユニバーサルデザインによる取り組みは、学校現場において徐々に広がっており、その有効性も検証され始めている。しかし、実際に通常学級におけるユニバーサルデザインによる取り組みがどの程度行われているのかといった実態を示す客観的なデータは示されていない。また、ユニバーサルデザインによる取り組みは、教員のキャリアや学

級環境等によって影響を受けることが予想される。例えば、渡邊・大久保・岡本・古川（2015）は、公立小学校の通常学級担任と専科担当教員を対象に調査を行い、特別な支援を必要とする児童に対する配慮の程度は、教職経験年数や特別支援教育に関する研修の受講経験等によって異なることを明らかにしている。また、国立特殊教育総合研究所（2006）は、小学校の通常学級担任を対象に調査を行い、学級の在籍児童数が多いほど、児童の特性に応じた配慮が実施されていないことを明らかにしている。

以上より、本研究では、小学校に焦点を絞り、通常学級におけるユニバーサルデザインによる取り組みの実施状況を明らかにするとともに、教員のキャリアや学級環境の影響についても検討することを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 対象者

A 県内の公立小学校（199 校）に勤務する通常学級担任（597 名）を対象に調査を行った。調査の結果、167 名（28.0%）から回答があり、分析対象項目に欠損値のあるものを除いた 150 名（25.1%）の回答を有効回答とした。

2. 調査項目

（1）フェイスシート

フェイスシートでは、勤務校について①在籍児童数、②ユニバーサルデザインが校内研究のテーマになったことがあるか否か（校内研究のテーマ設定歴）を、回答者本人について①性別、②教職経験年数、③担任学年、④担任学級の在籍児童数、⑤担任学級に発達障害のある児童（疑いのある児童も含む）が在籍しているか否かを尋ねた。回答者の概要を Table 1 に示す。

（2）ユニバーサルデザインによる取り組みの実施状況

通常学級におけるユニバーサルデザインによる取り組みについては、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）が作成したチェックリスト（小学校用）のうち「学級環境」と「授業における指導方法」に関する項目を使用した（Table 2）。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）は、「学校環境」「学級環境」「授業における指導方法」「個別的配慮」の 4 つの視点からチェックリストを作成しているが、本研究では、通常学級における授業や学級経営等に関する取り組みに焦点を当てるという趣旨から「学校環境」に関する項目は除外した。また、通級による指導を受けている児童が在籍しているか否か等、在籍する児童の実態によっては回答が困難な項目が含まれている「個別的配慮」に関する項目も除外した。なお、回答のしやすさを考慮し、「～していますか」という語尾を「～する」に修正するなど一部表現を変更した。質問項目は「学級環境」14 項目、「授業における指導方法」14 項目の全 28 項目で、各項目について「かなりやっている（4 点）」—「やっている（3 点）」—「たまにやっている（2 点）」—「ほとんどやっていない（1 点）」の 4 件法で回答を求めた。

Table 1 回答者の概要

項 目		回答者数 (人)	割合 (%)
勤務校について		100 名未満	46 (30.7)
		100 ～ 299 名	55 (36.7)
	在籍児童数	300 ～ 499 名	14 (9.3)
		500 ～ 699 名	20 (13.3)
		700 名以上	13 (8.7)
		無回答	2 (1.3)
校内研究のテーマ設定歴	あり	14 (9.3)	
	なし	136 (90.7)	
回答者本人について	性別	男性	46 (30.7)
		女性	103 (68.7)
		無回答	1 (0.7)
	教職経験年数	10 年未満	53 (35.3)
		10 ～ 19 年	27 (18.0)
		20 ～ 29 年	52 (34.7)
		30 年以上	18 (12.0)
	担任学年	1 年	27 (18.0)
		2 年	22 (14.7)
		3 年	21 (14.0)
		4 年	25 (16.7)
		5 年	20 (13.3)
		6 年	26 (17.3)
		1・2 年 (複式)	3 (2.0)
		3・4 年 (複式)	3 (2.0)
5・6 年 (複式)	3 (2.0)		
担任学級の人数	10 名未満	19 (12.7)	
	10 ～ 19 名	40 (26.7)	
	20 ～ 29 名	42 (28.0)	
	30 名以上	49 (32.7)	
発達障害のある児童の在籍 (疑いのある児童も含む)	あり	116 (77.3)	
	なし	34 (22.7)	

Table 2 ユニバーサルデザインに関する取り組みの実施状況 (M: 平均値, SD: 標準偏差)

項目群	回答者数 (割合)				M	SD	M + SD	M - SD	
	かなり やっている	やっている	たまに やっている	ほとんど やっていない					
学級環境 (M=3.02, SD=0.41)									
1	教室内の物については、一つ一つ置く位置を決める	48 (32.0)	83 (55.3)	15 (10.0)	4 (2.7)	3.17	0.71	3.88	2.46
2	教材の場所や置き方などが一目でわかるように整理する	30 (20.0)	81 (54.0)	34 (22.7)	5 (3.3)	2.91	0.74	3.65	2.16
3	座席の位置は個々の特徴に合わせたものにする	63 (42.0)	57 (38.0)	23 (15.3)	7 (4.7)	3.17	0.86	4.03	2.32
4	教室内の掲示物によって気がそれたりしないように配慮する	67 (44.7)	70 (46.7)	10 (6.7)	3 (2.0)	3.34	0.69	4.03	2.65
5	教室の前面の壁の掲示物は必要最小限なものに絞る	86 (57.3)	54 (36.0)	9 (6.0)	1 (0.7)	3.50	0.64	4.14	2.86
6	教室の棚等には目隠しをするなど、余計な刺激にならないようにする	38 (25.3)	47 (31.3)	38 (25.3)	27 (18.0)	2.64	1.05	3.69	1.59
7	教室内、教室外から刺激となるような騒音 (例: 水槽、机、廊下等) が入らないようにする	31 (20.7)	68 (45.3)	36 (24.0)	15 (10.0)	2.77	0.89	3.66	1.87
8	ちょっかいを出す、話しかけるなどの刺激し合う子をお互いに離れるような座席位置にする	77 (51.3)	58 (38.7)	13 (8.7)	2 (1.3)	3.40	0.70	4.10	2.70
9	クラス内のルールはシンプルで誰もが実行できるものに設定する	33 (22.0)	105 (70.0)	10 (6.7)	2 (1.3)	3.13	0.57	3.70	2.56
10	クラス内での役割 (例: 当番、係) について行動の手順・仕方などがわからなくなった時、実際に参照できる工夫 (例: 手順表、マニュアル) がある	20 (13.3)	49 (32.7)	56 (37.3)	25 (16.7)	2.43	0.92	3.35	1.50
11	担任からクラス内のルールについての確認、評価を適切なタイミングで行う	27 (18.0)	100 (66.7)	21 (14.0)	2 (1.3)	3.01	0.61	3.63	2.40
12	一人一人の目標について明確にし、本人に伝え、それについて一貫した指導を行う	21 (14.0)	78 (52.0)	45 (30.0)	6 (4.0)	2.76	0.74	3.50	2.02
13	助け合ったり、協力したりする場面を意図的に設定する	48 (32.0)	85 (56.7)	16 (10.7)	1 (0.7)	3.20	0.65	3.85	2.55
14	クラスの状況や方向性について、保護者会などで理解が得られるような説明をする	24 (16.0)	89 (59.3)	35 (23.3)	2 (1.3)	2.90	0.66	3.56	2.24
授業における指導方法 (M=3.00, SD=0.42)									
15	授業の初めに内容の進め方について全体的な見通しを提示する	34 (22.7)	82 (54.7)	33 (22.0)	1 (0.7)	2.99	0.69	3.68	2.30
16	授業の流れの中で、今、何が行われているかがわかる工夫をする	22 (14.7)	89 (59.3)	35 (23.3)	4 (2.7)	2.86	0.69	3.55	2.17
17	時間割の変更などについてはできるだけ早く伝える工夫をする	45 (30.0)	84 (56.0)	19 (12.7)	2 (1.3)	3.15	0.68	3.83	2.47
18	(タイマーなどを活用して) 作業などの時間の区切りが分かるように工夫する	76 (50.7)	57 (38.0)	11 (7.3)	6 (4.0)	3.35	0.79	4.14	2.57
19	指示・伝達事項は聴覚的 (言語) にだけでなく、視覚的 (板書) に提示する	56 (37.3)	70 (46.7)	23 (15.3)	1 (0.7)	3.21	0.72	3.92	2.49
20	抽象的な表現、あいまいな表現をできるだけ避け、具体的な表現に置き換える工夫をする	28 (18.7)	98 (65.3)	24 (16.0)	0 (0.0)	3.03	0.59	3.62	2.44
21	大事なことはメモさせる、メモを渡すなど、記憶に負担がかからない方法を工夫する	13 (8.7)	78 (52.0)	48 (32.0)	11 (7.3)	2.62	0.75	3.37	1.87
22	分からないことがあった児童が、担任からの助言を受けやすくする工夫をする	13 (8.7)	86 (57.3)	46 (30.7)	5 (3.3)	2.71	0.67	3.38	2.04
23	どの児童も発表できる機会をもてるように工夫する	51 (34.0)	87 (58.0)	11 (7.3)	1 (0.7)	3.25	0.62	3.87	2.64
24	1つの課題が終わったら、次にするべきことが常に用意されている	31 (20.7)	97 (64.7)	21 (14.0)	1 (0.7)	3.05	0.61	3.66	2.44
25	集中の持続が可能なように、課題の内容や取り組み方に少しずつ変化をもたせる。	16 (10.7)	88 (58.7)	42 (28.0)	4 (2.7)	2.77	0.67	3.44	2.11
26	(ワークシートなどを活用して) 学習の進め方、段取りが分かりやすくなるような工夫をする	22 (14.7)	87 (58.0)	40 (26.7)	1 (0.7)	2.87	0.65	3.52	2.21
27	課題についてできる限り学習内容を細分化 (スモールステップ化) する	18 (12.0)	98 (65.3)	32 (21.3)	2 (1.3)	2.88	0.61	3.49	2.27
28	授業がスムーズになるように毎回の進め方にある程度パターンを導入する	45 (30.0)	96 (64.0)	9 (6.0)	0 (0.0)	3.24	0.55	3.79	2.69

平均値は「かなりやっている (4点)」「やっている (3点)」「たまにやっている (2点)」「ほとんどやっていない (1点)」で計算した。

3. 手続き

調査の手続きを以下に示す。

- ① A 県内の全公立小学校 484 校から地域（市区町）ごとの層化抽出（比例配分）により、公立小学校 199 校を抽出した。
- ②各調査校には、調査依頼文 1 部、返信用封筒 3 部、質問紙 3 部を送付した。
- ③各調査校の通常学級担任 3 名（校長による抽出）に回答および回答済みの質問紙を返信用封筒にて返信するよう依頼した。

4. 調査時期

2014 年 10 月

Ⅲ. 結果

1. ユニバーサルデザインによる取り組みの実施状況

ユニバーサルデザインによる取り組みの実施状況について明らかにするため、各項目の回答分布と割合、平均値と標準偏差を算出した（Table 2）。その結果、「3. 座席の位置は個々の特徴に合わせたものにする」、「4. 教室内の掲示物によって気がそれたりしないように配慮する」、「5. 教室の前面の壁の掲示物は必要最小限なものに絞る」、「8. ちょっかいを出す、話しかけるなどの刺激し合う子をお互いに離れるような座席位置にする」、「18.（タイマーなどを活用して）作業などの時間の区切りが分かるように工夫する」の 5 項目で天井効果（（平均値 + 標準偏差） \geq 4.00）がみられた。

2. ユニバーサルデザインによる取り組みと諸要因との関係

（1）校内研究のテーマ設定歴との関係

ユニバーサルデザインによる取り組みと校内研究のテーマ設定歴との関係を明らかにするため、校内研究のテーマ設定歴によって回答者を「あり群（ $N=14$ ）」と「なし群（ $N=136$ ）」に分け、ユニバーサルデザインによる取り組みの各項目群について対応のない t 検定を行った（Table 3）。その結果、「授業における指導方法」において有意差がみられ、設定歴あり群がなし群より高いことが示された（ $t(148) = 2.25, p < .05$ ）。

（2）教職経験年数との関係

ユニバーサルデザインによる取り組みと教職経験年数との関係を明らかにするため、ユニバーサルデザインによる取り組みの各項目群について Pearson の積率相関係数を算出した（Table 4）。その結果、「学級環境」と教職経験年数との弱い正の相関がみられた（ $r = .21, p < .05$ ）。

（3）担任学年との関係

ユニバーサルデザインによる取り組みと担任学年との関係を明らかにするため、担任学年によって回答者を「低学年（1・2 年）（ $N=52$ ）」「中学年（3・4 年）（ $N=49$ ）」「高学年（5・6 年）（ $N=49$ ）」の 3 群に分け、ユニバーサルデザインによる取り組みの各項目群について 1 要因分散分析を行った（Table 5）。その結果、担任学年による有意差はいずれの項目群においてもみられなかった。

(4) 担任学級の在籍児童数との関係

ユニバーサルデザインによる取り組みと担任学級の在籍児童数との関係を明らかにするため、ユニバーサルデザインによる取り組みの各項目群について Pearson の積率相関係数を算出した (Table 4)。その結果、いずれの項目群においても担任学級の在籍児童数との有意な相関はみられなかった。

(5) 発達障害のある児童の在籍の有無との関係

ユニバーサルデザインによる取り組みと発達障害のある児童の在籍の有無との関係を明らかにするため、担任学級に発達障害のある児童 (疑いのある児童も含む) が在籍しているか否かによって回答者を「あり群 (N=116)」と「なし群 (N=34)」に分け、ユニバーサルデザインによる取り組みの各因子について対応のない t 検定を行った (Table 6)。その結果、発達障害のある児童の在籍の有無による有意差はいずれの項目群においてもみられなかった。

IV. 考察

1. ユニバーサルデザインによる取り組みの実施状況について

分析の結果、「3. 座席の位置は個々の特徴に合わせたものにする」、「4. 教室内の掲示物によって気がそれたりしないように配慮する」、「5. 教室の前面の壁の掲示物は必要最小限なものに絞る」、「8. ちょっかいを出す、話しかけるなどの刺激し合う子をお互いに離れるような座席位置にする」、「18. (タイマーなどを活用して) 作業などの時間の区切りが分かるように工夫する」の5項目で天井効果がみられた。つまり、教室の掲示物や座席、時間等についての配慮は多くの教員がすでに実施していることが示唆される。上記のような取り組みを行っている教員の中には、ユニバーサルデザインという考え方をもとに新たな取り組みとして始めた者と、もともと行っていた取り組みが結果的にユニバーサルデザインの理念と合致した者とがいて考えられる。国立特殊教育総合研究所 (2006) が小学校の通常学級担任を対象に行った調査によると、「教師のそばの座席にしたり、落ち着いた子どもの間にするなど座席の位置を工夫する」といった支援は、容易度が高く、個別の配慮として多くの教師が行っている。また、教室の掲示物や座席の配慮については、多くの書籍等で紹介されており (上野・月森, 2010; 安部・諏訪, 2009; 国立特別支援教育総合研究所, 2013)、地域の教育センターが校内・教室内の環境づくりについてのリーフレットを作成し、各学校に啓発を行っている事例もある (大阪市教育センター, 2014)。こうしたことから、教室の掲示物や座席の配慮については、もともと多くの教員が取り組んでいた上に、ユニバーサルデザインという考え方の広がりにより、さらに学校現場で取り組まれるようになったと考えられる。

2. ユニバーサルデザインによる取り組みと諸要因との関係について

(1) 校内研究のテーマとの関係について

分析の結果、「授業における指導方法」において、設定歴あり群がなし群より高いことが示された。この結果について、まずユニバーサルデザインを校内研究のテーマとすることは「授業における指導方法」に関する取り組みを推進する可能性が示唆される。この点については、花熊

Table 3 校内研究のテーマ設定歴ごとの平均得点と対応のない *t* 検定の結果

項目群	テーマ設定歴	平均得点	<i>t</i> 値
学級環境	あり	3.19 (0.32)	1.50
	なし	3.01 (0.42)	
授業における 指導方法	あり	3.23 (0.29)	2.25 *
	なし	2.97 (0.42)	

あり：N=14, なし：N=136
() 内は標準偏差
**p*<.05

Table 4 教職経験年数および担任学級の在籍児童数とユニバーサルデザインに関する取り組みとの相関係数

	項目群	
	学級環境	授業における指導方法
教職経験年数	.21 *	.11
担任学級の在籍児童数	-.01	-.14

**p*<.05

Table 5 学年ごとの平均得点と 1 要因分散分析の結果

項目群	学年	平均得点	<i>F</i> 値
学級環境	低学年	3.05 (0.39)	2.01
	中学年	3.09 (0.47)	
	高学年	2.93 (0.36)	
授業における 指導方法	低学年	3.07 (0.38)	2.06
	中学年	3.01 (0.42)	
	高学年	2.91 (0.44)	

低学年：N=52, 中学年：N=49, 高学年：N=49
() 内は標準偏差

Table 6 発達障害のある児童の在籍の有無ごとの平均得点と対応のない *t* 検定の結果

項目群	在籍	平均得点	<i>t</i> 値
学級環境	あり	3.05 (0.39)	1.25
	なし	2.95 (0.47)	
授業における 指導方法	あり	3.03 (0.39)	1.87
	なし	2.88 (0.48)	

あり：N=116, なし：N=34
() 内は標準偏差

(2014) もユニバーサルデザインの視点に立った全校的な授業研究の必要性を指摘しており、ユニバーサルデザインの意義を教員全員が共通理解し、学校全体で取り組むことが大切であると述べている(花熊, 2011)。

一方で、ユニバーサルデザインを校内研究のテーマとすることで、これまで各教員が取り組んできた様々な実践がユニバーサルデザインの視点から捉え直され、意識化されるとも考えられる。先にも述べたように、ユニバーサルデザインは、今までの教育姿勢を新たに意識的に行うことだけで達成可能であるとの指摘もある(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)。

いずれにせよユニバーサルデザインを校内研究のテーマとすることは、授業における指導方法について、「すべての子どもにとって学びやすい」というユニバーサルデザインの視点で検討するきっかけとなるであろう。

(2) 教職経験年数との関係について

分析の結果、「学級環境」と教職経験年数との弱い正の相関がみられた。先にも述べたように、ユニバーサルデザインは、必ずしも新しい指導方法を導入しようとするものではなく、これまで教員が行ってきた様々な指導の工夫のうち、「すべての子どもにとって学びやすい環境や指導方法をあらかじめ準備する」という理念に合致するものも含まれていると考えられる。つまり、「学級環境」に関する取り組みの中には、ベテラン教員が長年の経験をもとにすでに実践しているものが多く含まれていると推測される。したがって、ベテラン教員が自身の「学級環境」に関する取り組みを若手教員に伝えていくことも、ユニバーサルデザインによる取り組みを推進するひとつの方法であると考えられる。

(3) 担任学年および担任学級の在籍児童数との関係について

分析の結果、担任学年による有意差はいずれの項目群においてもみられなかった。また、いずれの項目群においても担任学級の在籍児童数との有意な相関はみられなかった。つまり、ユニバーサルデザインによる取り組みは、学年や学級規模に関係なく行われていると言える。阿部(2014)はユニバーサルデザインには「こうあるべき」といったものはなく、児童生徒の実態に応じて変化し得るものであると指摘している。つまり、学年や学級規模に関係なく、児童の実態に応じた取り組みが重要であり、本研究の結果はこうした考え方を反映しているのものであるとも捉えられる。

(4) 発達障害のある児童の在籍の有無との関係について

分析の結果、発達障害のある児童の在籍の有無による有意差はいずれの項目群においてもみられなかった。つまり、ユニバーサルデザインによる取り組みは、発達障害のある児童が在籍している学級でも、在籍していない学級でも行われていると言える。近年LDを判定する新たなモデルとして注目されているRTI(Response to Intervention / Instruction)モデル(海津, 2005)や学校心理学において提唱されている3段階の心理教育的援助サービス(石隈, 1999)においては、まず、第一段階として学級のすべての児童に対して質の高い指導を提供することが大切であるとされている。そして、石隈(2012)も指摘するように、ユニバーサルデザインによる取り組みはまさにRTIモデルや心理教育的援助サービスの第一段階に当たるのものであると考えられる。

つまり、ユニバーサルデザインによる取り組みは、発達障害をはじめとした特別な支援が必要な児童のためにのみ行うものではなく、すべての児童に対して行われるものであり、こうした意識が教員にも広がっていると予想される。

3. 今後の課題

本研究では、小学校通常学級におけるユニバーサルデザインによる取り組みの実施状況、並びに諸要因との関係について明らかになった。しかし、本研究にはいくつかの課題も残された。

まず、本研究で行った調査の回収率は28.0%と低い値であった。また、A県という一部の地域の結果でもあることから、本研究の結果を安易に一般化することはできない。今後は、調査地域や校種を拡大することにより、地域間や校種間の差についても分析し、ユニバーサルデザインの実態をより詳細に明らかにする必要がある。また、本研究では、ユニバーサルデザインによる取り組みの実施状況について調査を行ったが、今後はその効果を客観的に検証するような事例研究や調査研究の蓄積が必要であろう。

謝辞

本研究に快くご協力いただいた小学校の先生方に心より感謝申し上げます。

文献

- 阿部利彦（2014）ユニバーサルデザイン教育を非日常から日常へ—形骸化を防ぐ取り組みを—。 柘植雅義（編著）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。
- 安部陽子・諏訪利明（編）（2009）こんなときどうする？発達障害のある子への支援 [小学校]。ミネルヴァ書房。
- CAST（2011）Universal Design for Learning Guidelines version2.0. Wakefield, MA: Author.（バーンズ亀山静子・金子晴恵（訳）（2011）学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン ver.2.0. <http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_JAN2011_Japanese.pdf>（2017年1月17日）。）
- 中央教育審議会初等中等教育分科会（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）。
- 花熊暁（2014）学校全体で取り組むユニバーサルデザインとは。柘植雅義（編著）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。
- 花熊暁（編著）（2011）〈小学校〉ユニバーサルデザインの授業づくり・学級づくり。明治図書。
- 石隈利紀（1999）学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス—。誠信書房。
- 石隈利紀（2012）みんなの援助が一人の援助—どのように一次的援助サービスが二次的援助サービス・三次的援助サービスの土台になるか—。学校心理学研究, 12, 73-82。

- 授業のユニバーサルデザイン研究会（編著）（2010） 授業のユニバーサルデザイン Vol. 1—全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくり—。東洋館出版社。
- 授業のユニバーサルデザイン研究会・桂聖・廣瀬由美子（編著）（2010） 授業のユニバーサルデザイン Vol. 2—「全員参加」の国語授業づくり—。東洋館出版社。
- 授業のユニバーサルデザイン研究会・桂聖・廣瀬由美子（編著）（2011） 授業のユニバーサルデザイン Vol. 3—「全員参加」の国語・算数の授業づくり—。東洋館出版社。
- 授業のユニバーサルデザイン研究会・桂聖・廣瀬由美子（編著）（2012a） 授業のユニバーサルデザイン Vol. 4—「全員活動」の説明文の授業づくり—。東洋館出版社。
- 授業のユニバーサルデザイン研究会・桂聖・廣瀬由美子（編著）（2012b） 授業のユニバーサルデザイン Vol. 5—「全員活動」の文学の授業づくり—。東洋館出版社。
- 授業のユニバーサルデザイン研究会・桂聖・石塚謙二（編著）（2013） 授業のユニバーサルデザイン Vol. 6—校内研修・授業研究の進め方 & 算数授業のユニバーサルデザインを考える—。東洋館出版社。
- 海津亜希子（2005） 米国でのLD判定にみられる大きな変化—RTIモデルへの期待と課題—。LD研究, 14(3), 348-357.
- 桂聖・川上康則・村田辰明（編著）（2014） 授業のユニバーサルデザインを目指す「安心」「刺激」でつくる学級経営マニュアル—すべての子どもを支える教師の1日—。東洋館出版社。
- 国立特別支援教育総合研究所（2013） LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド。東洋館出版社。
- 国立特殊教育総合研究所（2006） 小中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究—LD, ADHD等の指導法を中心に—。平成15年度～平成17年度プロジェクト研究。 <http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-57.html>（2017年1月17日）。
- 小貫悟・桂聖（2014） 授業のユニバーサルデザイン入門—どの子どもも楽しく「わかる・できる」授業のつくり方—。東洋館出版社。
- 松久真実（2009） あったかクラス大作戦—明日から無理なくできる20の取り組み—。高山恵子（編） 発達障害の子どもとあったかクラスづくり—通常の学級で無理なくできるユニバーサルデザイン—。明治図書。
- 文部科学省（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。
- 大阪市教育センター（2014） 特別支援教育の視点を取り入れた校内・教室内の環境づくり。 <http://www.ocec.jp/center/_resources/content/11996/20140423-144355.pdf>（2017年1月17日）。
- 佐藤慎二（2014） 実践 通常学級ユニバーサルデザイン—学級づくりのポイントと問題行動への対応—。東洋館出版社。
- 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。

- 上野一彦・月森久江（2010） ケース別発達障害のある子へのサポート事例集小学校編. ナツメ社.
- 渡邊健治・大久保賢一・岡本啓子・古川恵美（2015） 特別な配慮を必要とする児童への小学校における取り組みに関する調査. 畿央大学紀要, 12(2), 1-22.
- 柳橋知佳子・佐藤愼二（2014） 通常学級における授業のユニバーサルデザインの有用性に関する実証的検討—小学校1年生「算数科」を通じた授業改善を通して—. 植草学園短期大学研究紀要, 15, 49-56.