

外国語活動における主体的に学ぶ児童を育成するための学習支援 — 学びのユニバーサルデザイン(UDL)を活用した授業づくりを通して —

Learning Support to Train Children Independently on Foreign Language Activities
Through Making the Lessons Based on Universal Design for Learning Guidelines

佐 藤 博 子

納 富 恵 子

Hiroko SATO

Keiko NOTOMI

福岡教育大学大学院
教育学研究科教職実践専攻
生徒指導・教育相談リーダーコース
／福津市立津屋崎中学校

福岡教育大学教職実践講座

(平成29年10月2日受理)

本研究では、小学校外国語活動で主体的に学ぶ児童を育成するための学習支援を行う授業づくりに UDL を活用し、児童の外国語活動に対する意欲喚起を目的とした。5 年生 112 名を対象に、通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童への学習支援の工夫を整理した結果、他の児童への興味・関心をも引き起こし、授業直後の児童による自己評価で、英語を聞く、使えるようになりたい児童が、学級の約 90% を占めた。このことは、UDL を活用した授業づくりが特別な教育的ニーズのある児童だけでなくすべての児童の外国語活動の意欲喚起に有効であることを示唆した。

キーワード：外国語活動, 主体的に学ぶ児童, 学びのユニバーサルデザイン (UDL), UDL ガイドライン, 授業づくり

問題と目的

近年、経済を中心とするグローバル化や情報化が急速に進み、身近なところでは外国籍の児童が入学してくるなど児童の生活の中でも英語を必要とする場面が急増し、早期英語教育の必要性が再燃している。英語教育の在り方に関する有識者会議 (2014) の「今後の英語教育の改善・充実方策について報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」の中で、小学校外国語活動が大きな変革の時にきたことを示している。「小学校では、これまでの実践を踏まえながら、中学年から『外国語活動』を開始し、音声に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養

う。高学年では身近なことについて基本的な表現によって『聞く』『話す』に加え、積極的に『読む』『書く』の態度の育成を含めたコミュニケーション能力の基礎を養う。そのため、学習の系統性を持たせる観点から、教科として外国語教育を行うことが適当である。」つまり、慣れ親しむ外国語活動から、定着を図る外国語科へと目標転換がはかられたことを意味する。

これを受けて、平成 29 年文部科学省より学習指導要領の一部改正案が次期学習指導要領として出され、外国語活動の目的が提示されて、小学校にも英語が『外国語科』という教科として導入される。その目標は、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語に

よる聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を次の通り育成することを目指す。」(文部科学省, 2017)とあり、さらに、第5学年及び第6学年については、「第3学年及び第4学年において外国語活動を履修する際に取り扱った語を含む600～700語程度の語」や連語、慣用句も取り扱い、評価をする必要が出てきた。このような状況の中で、中学校進学前の児童に、外国語活動が楽しく有意義なものになり、授業にすべての児童が主体的に参加できるような方法を取り入れたいと考えた。

外国語活動における「主体的に学ぶ」とは、「将来予測が困難になっている今の時代を生きる児童にとって、変化に対応したり、未来への活路を見出したりする原動力となる学び」(中央教育審議会, 2012)のことであり、「主体的に学ぶ児童」とは、主体的な学びにつながる「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」(文部科学省, 2016)を高く持った児童のことである。つまり、ペア・グループ活動で意欲的に発言する、自分の生活に結び付けて考えるなど、学習者が見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる、自分の将来を見据えて学び続けていく児童を意味する。

文部科学省(2012)は、「第2期教育振興基本計画」の中で、「児童一人一人の教育的ニーズに応じた指導の充実」を、特別支援学級や特別支援学校に在籍する児童だけでなく、「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」にまで広げた。これを受けて福岡県教育委員会(2016)は、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」を施行し、特別支援学級、通級指導教室における指導の充実、つまり、一人一人の障害に応じた教育課程編成・実施の充実、また、「個別的教育支援計画」・「個別の指導計画」に基づいた指導の充実を訴えた経緯があった。

「学びのユニバーサルデザイン(Universal Design for Learning, 以下UDL)」とは、すべての人に効果的な教育の目標、方法、教材教具、評価を作るための青写真を提供する。それはある一つのものであったり、全ての人に一つのを合わせるような解決方法だったりというのではなく、一人一人のニーズに合わせて変更(カスタマイズ)や調整が可能な、柔軟なアプローチを指す。この柔軟性を生み出しているのは、この原則が脳科学に基づいて、「提示」・「行動と表出」・

「取り組み」の三原則を指針とし、ガイドラインの基礎となる枠組みをつくっているからである(CAST, 2011)。原則Ⅰ取り組みのための多様な方法の提供(“なぜ”学ぶのか)、原則Ⅱ提示のための多様な方法の提供(“何を”学ぶのか)、原則Ⅲ行動と表出のための多様な方法の提供(“どのように”学ぶのか)を、UDLガイドラインに位置付け、学習者が主体的に学ぶカリキュラム作りや授業づくりに生かせると考えた。この原則を、小学校外国語活動で学習支援として活用し、授業を作るということは、「UDLを通常の教育カリキュラムへ導入することによって、障害のある子どもだけでなく、特別な才能のある子どもや、英語を母国語としない子ども等、多様なニーズのある子ども一人一人の学習の機会を最大限に広げようとしていること」(齊藤, 2009)につながるとも考えた。

しかし、児童の主体的な学びの育成と外国語活動を、教師の経験値でなく科学的に検証した小学校における実践は少なく、効果的な教育の目標、方法、教材教具、評価を兼ね備えた実践研究はまだ発展途上である。しかも、通常学級には約6.5%の割合で、特別な教育的ニーズのある児童が在籍していることも明らかになっている(文部科学省, 2012)。先行研究では、内田(2016)は中学校国語科・理科での特別な教育的ニーズのある生徒を含む学級全体の学習意欲達成と学業達成を測る研究においての有効性を明らかにした。千々和・納富(2012)は、小学校算数科での特別な教育的ニーズのある対象児及び学級全体の児童の学業達成の有効性を示した。この実践には、いずれもUDLの概念が活用されていた。

在籍中学校に進級する校区内の小学校は2校しかなく、毎年学年約120名中の約110名は1校から進級してくる。進級直後の中学校1年生の課題テストではすでに英語の成績の二極化が始まっており、小学校の特別支援学級も4クラスから6クラスに増え、通常学級でも特別な教育的ニーズの可能性のある児童がおり、学級経営が困難になってきていた。しかも学習面で課題のある児童への対応は、夏休みや放課後の短時間の補充学習や、各学級担任の指導力に任されており、個別的教育支援計画の活用も今年度から本格的に始まったばかりだった。そこで、この小学校を研究対象校として選び、UDLを活用した授業づくりを、中学校英語科専門の報告者が小学校学級担任と行い、外国語活動を主体的に学ぶ児童を育成することを目指した。

以上のことから、本研究の目的は、中学校英語教師である報告者が、小学校5年生児童に対して、UDLガイドラインに基づく外国語活動の授業デザインを作ることで、通常学級に所属する特別な教育的ニーズのある児童だけでなく、学級全体の児童の主体的な学びを促進し、すべての児童が外国語活動の授業に意欲的に参加することを目指す。

方法

1. 実施期間

平成X年9月～平成X年12月

2. 対象

5年生3クラスの児童112名（そのうち特別な教育的ニーズのある児童11名）と、学級担任3名（学級X：20代男性、学級Y：40代女性、学級Z：30代女性）が参加した。

3. 手続き

計画に際して、学校長と学校教育目標との関連や学校が抱える課題改善へ向けて話し合いを行い、実践についての承諾を得た。同時に、特別支援教育コーディネーターとも話し合い、特別な教育的ニーズのある児童の実態を把握し、特別支援教育部会に参加することで学級課題も把握した。

研究校の学校長との話し合いで、対象とする学年と学級を決定した。外国語活動の実践ということで高学年、また二年間の検証実践ということで5年生を対象とすることになり、若年教師の学級で検証を行うことで協力を得た。研究校の児童の実態は、学校長の協力もあり、「全国学力・学習状況調査」（国立教育政策研究所、2016）と「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」（河村、2006）から分析した。「全国学力・学習状況調査」の生活実態アンケートによると、国語や算数に対する意欲は、全国・福岡県の平均以上であるが、今回の結果では全国平均を下回った。また、研究校で6月に行われたQ-Uの「学校生活意欲アンケート」の「学習意欲」項目から、5年生児童の学習に対する意識を見た。質問項目「よい成績をとったり勉強ができるように努力している」には70%以上が肯定的な回答をした。「授業中に質問に答えたり発言したりするのは好きですか」には約60%が肯定的な回答をし、残り40%が否定的な回答をした。このことから、学習への意欲はあるが、成績を上げるための具体的な行動

にはつながっていないことが分かった。さらに、外国語活動の実態は、夏季校内研修会での報告から、市教育委員会派遣のALT主体の授業で、ALTがT1、学級担任がT2として毎週一回年間35時間行われていた。教師へは実態アンケートも作成して把握した。この質問項目は、日本児童英語教育学会（JASTEC）第32回全国大会での「ベネッセ2006年調査と2010年調査の結果」（吉田他、2010）を基にし、4件法（「そう思う」、「まあ思う」、「あまり思わない」、「そう思わない」）で測った。ここでは外国語活動の授業がある高学年学級担任6名に対して、外国語活動に対する意識について尋ね、「英語が苦手である」と思っている教師は「そう思う」「まあ思う」を合わせて約50%に上り、「自信を持って指導している」教師は約65%に留まり、外国語活動指導歴に至っては、2年未満が約30%を占めていた。この実態から、外国語活動でALT主導の授業となっていたことが明らかになった。

報告者自身もこれまでの中学校英語科授業を、UDLガイドラインを理解する目的で活用し、振り返りを行った。これまでの経験の中で学習支援として工夫してきたことが、脳科学に基づいた概念にあてはまる工夫であったことが驚きであったが、その一方ですべてがUDLガイドラインに基づいたものではなく、不足していた部分もあった。特に、表出の部分では学習支援の取り組みが少なく、報告者自身の授業改善も必要であることが明らかになった。

はじめに、UDLを活用した授業づくりを行うために、事前に特別な教育的ニーズのある児童をアセスメントにより抽出した。5年生112名のうち7名は特別支援学級に在籍し、外国語活動の授業には通常学級で他の児童と一緒に参加した。3クラスとも元気よく発言でき、自分の意見を理由も含めて説明できる児童が多いが、その反面、学習に苦手意識を持ち、学習支援が必要な児童も多かった。そこで、5年生すべての児童に対して、学籍の記録、個別的教育支援計画、個別の指導計画、hyper-QUの結果、全国学力・学習調査の結果など、研究校にすでにある児童のデータを収集し、学級の実態を把握した。さらに、Hyper-QUで「学級生活満足度」を、「学校環境適応感尺度（ASSESS）」（栗原・井上、2013）で「学習的適応」を測り、特別な教育的ニーズのある児童を抽出した結果、対象となる児童は11名であった。その11名の抽出児に対して、報告者は学級担任に「児童の学習と行動のチェックリスト（小学校

3・4・5・6 学年用)」（東京都教育委員会，2009）を用いての測定を依頼した。また，同じ抽出児に対して，報告者は学級担任に，「得意な学び方チェックリスト」（内田，2015）を用いた児童の自己評価を求め，その結果を受けた報告者が一人一人に適切な学習支援方法を探ることとした。

夏休みの夏季校内研修会で，小学校の学級担任すべてに，UDL の概念を理解してもらうため，学校長の許可を得て，半日の研究校全教師参加の「UDL 研修会」を実施した。講師は指導教授に依頼し，学年ごとにグループを作成し，UDL ガイドラインに，日頃の学級担任や特別支援学級担任の学習支援をあてはめて，特別な教育的ニーズのある児童にも活用できるものがあることや，脳科学に基づいた学習支援を行っていた事実を知り，活発な発言が生まれる研修会となった。研修会後の感想では，UDL すべての概念が全教師に伝わったわけではないが，UDL がこれまでまったく行われていなかったのではなく，その一部を学級担任も知らずに行っていたということが，UDL 理解への第一歩となった。

外国語活動が行われるのは5年生の教室ではなく，図工室とパーティションされた多目的ホールで，外国語活動があるとき以外は，椅子や机がない全学年が活用できる場所になっている。そのため，外国語活動授業の時は，ホールを予約し，児童は授業前にホールに椅子を並べなくてはならなかった。周囲には掲示板があるだけだったので，学校長の許可をもらい，外国語活動の場所にふさわしく，絵カードや対話シートなど，英語に多く触れる学習環境を，報告者が整えた。

外国語活動のアセスメントとして，報告者は，週一回の外国語活動がある日には5年生3クラスに入り，各学級の抽出児と学級環境の適応の様相観察を行い，翌日は若年教師の学級に入り，抽出児の様相観察を行った。UDL ガイドラインに基づく授業のアセスメントについては，自作の「外国語活動児童用実態アンケート」により，UDL 授業導入前，UDL 授業実施直後，そしてUDL 授業実施から2週間後のUDL を活用していない授業の3回，児童の変容を測った。質問項目のうち，「あなたは外国語活動が好きですか」，「あなたは，英語が使えるようになりたいですか」は外国語活動の主体的に学ぶ学習者の意欲面を抽出するものである。

「外国語活動学習指導案（試行）」については，まずアセスメントで判明した特別な教育的ニーズのある抽出児を含む学級の実態に合わせて，報告

表1 特別な教育的支援を必要とする児童

Hyper-QU	ASSESS	学習と行動の特徴
		学習的適応
A 児	38	書く話す推論が苦手
B 児 非承認群	39	読む書く計算注意が苦手
C 児	38	運動が得意，他は苦手
D 児	39	読む話す推論が苦手
E 児 非承認群	35	書く話す注意が苦手
F 児	35	注意が苦手
G 児	38	家庭での悩みあり
H 児 非承認群	39	読む書く聞く話すが苦手
I 児 非承認群	38	計算が苦手小2から欠席多
J 児	31	聞く話す計算が苦手
K 児 非承認群	35	書く計算が苦手

者がUDL ガイドラインに基づく学習支援を精選した。そのうち，報告者は，従来の中学校英語科における学習指導案に，授業者がとりわけしなければならないこととして，判明した抽出児の実態に合わせて授業の中に取り入れるUDL ガイドラインに基づく学習支援を指導案の中に反映させた。学級全体に効果のありそうな学習支援はUDL ガイドラインチェックポイントの番号をそのまま記載し，とりわけ特別な教育的ニーズのある抽出児を念頭に置いた学習支援は，チェックポイントの番号を枠で囲み，授業者に注意を促すとともに，「指導上の留意点」の欄に個別の学習支援の詳細を文章で記載した。それをもとに，ALT と事前に個別の支援が必要な抽出児のUDL ガイドラインに基づいた学習支援をもらさないよう，学級担任とも役割分担をして授業に臨んだ。

授業の実際について，導入段階では，めあてを提示する前に，本時の授業の流れを黒板に示し，展開段階では，電子黒板や絵カードを活用して発音練習を繰り返し，基本表現を黒板に拡大シートではって児童の注意を促した。終末段階では，本時の表現がどの程度定着したかを，「外国語活動ふりかえりカード」で，児童に自己評価させた。主な活動は，単元 Lesson 7 What's this? のクイズ大会を活用して，授業者のヒントで，ある動物をジェスチャーで表現し，ジェスチャーをした児童が What's this? と聞いていた児童に尋ねると，他の児童が手を挙げて It's a penguin! と英語で言い当てるクイズをするものだった。これは学級

Xに在籍する抽出児が、注意集中が苦手1名、運動が得意1名、話すことが苦手1名という実態があったため、UDLガイドラインに基づいて報告者が工夫した学習支援だった。

さらに、UDL授業実施直後には、児童の外国語活動の自己評価として、自由記述を含む自作の「外国語活動ふりかえりカード」を用いて、UDLガイドラインに基づく学習支援の工夫を行うとともに、その工夫に対する効果を測った。このふりかえりカードは、高知県教育委員会（2013）が作成した外国語活動のアンケートを一部参考にしたものである。UDLガイドラインに基づいた「外国語活動学習指導案（試行）」の中にある特別な教育的ニーズのある抽出児への学習支援が、UDL三原則である「提示」・「行動と表出」・「取り組み」に基づいたものとして適切であったかを、①「友達や先生と進んで話そうとしていましたか」（取り組み）、②「友達や先生の英語をたくさん聞こうとしましたか」（提示）、③「新しく習った言い方を進んで使おうとしていましたか」（行動と表出）、という質問で、すべての児童に尋ねた。加えて、児童が本時の学習内容を理解するヒントになった学習支援を、電子黒板、絵カード、先生たちのお手本、くりかえして言う、英語の文字、活動（ジェスチャークイズなど）から選ばせた。そして、特別な教育的ニーズのある抽出児のアセスメントで得られた実態を基に、すべての児童にどのような影響を及ぼしたかなど、この学習指導案での学習支援が5年生すべての児童に対して効果的だったかを記述させた。その場で報告者と学級担任で回収し、放課後報告者が分析を行った。

結果

報告者が作成した「外国語活動児童用実態アンケート」を、朝の会の時間を使って5年生各学級に学級担任がいる前で、報告者がすべての児童に配布して説明し、回収した。一回目は9月終わりのUDL授業導入前、二回目は12月初めの各学級で外国語活動のUDL授業を導入した直後、三回目はUDL授業導入後から二週間が経過した、UDLを導入しなかった授業直後、の以上3回で、主体的な学びの根幹となる児童の意欲面を測った。そして、学級集団でのUDL授業導入前後3回の変容と、抽出児11名のUDL授業導入前後3回の変容を総数で比較し、グラフに示した。質問①「あなたは外国語活動が好きですか」は5件法

表2 外国語活動学習指導案（試行）

第5学年×組 外国語活動学習指導案					指導者 ALT
1. 単元名	Lesson 7 What's this?				
2. 日時	平成28年12月28日【水】4校時【国・英】				
3. 本時の目標	○What's this?を使った表現を用いて、友達や先生(HRT&ALT)が何を表しているかを当てるため、It'sで答えようとする。【慣れる】				
4. 準備	①CD ②絵カード ③Hi, friends!! ④電子黒板 ⑤指示カード ⑥ふりかえりシート				
5. 本時の展開					
	児童の学習活動および内容	準備 ①	UDL ② ③ ④	指導上の留意点 ○大抵 ◆評価	配 時
導入	1 あいさつをする。 ~Greetings~ S: Let's start English! T: Hello. How's the weather today? S: It's sunny. T: What day is it today? S: It's Thursday. T: What's the date today? S: It's November 24. T: How are you? S: I'm fine.		Ⅱ-1	○授業が始まる前から、英語の歌をCDで渡し、国・英を英語の雰囲気にする。 ◆友達やALTと今日の時間を話すことができる。【コミ・シール】	10分
	2 前時の復習~Warming up~ 動物の名前を絵と立半で思い出し、発音練習する。		Ⅱ-2	○絵には英語表記も入れる。	15分
	3 めあての確認と本時の流れ めあて: What's this?を使って、ジェスチャーゲームをしよう。		Ⅱ-3	○めあてを全員で読み、流れを提示することで、対象児に目標を定めてくれる。	
展開	4 ジェスチャーゲームをする。 (1)指導者とALTでゲームをするのを聞く。 ALT: Hi, Mr/Ms.~. What's this? 指導者: It's a dog. ALT: No, it's not. What's this? 指導者: It's a cat! ALT: That's right. Your turn! (2)児童がジェスチャーするのをみて、みんなでゲームをする。学べる人は手を挙げて起立して発表する。		Ⅲ-1	○指導者とALTは、対象児が理解しやすいよう、デモンストレーションでジェスチャーを大げさに演じる。 ○指示カードは指導者が出す。 ◆自主的に手を挙げて答えることができる。間違えてもよいから英語で答えようとする。【慣れる・シール】	15分
	5 ふりかえりをする。 スリーヒントクイズを聞いて、その答えをふりかえりシートに書く。 6 終わりのあいさつをする。 That's all for today. See you! & Aloha!		Ⅳ-1	○ふりかえりシートを両面にし、対象児が書きやすい方を選択できるようにする。 ◆シートに答えを正しく書くことができる。【気づく・シート】	5分

(「好き5」「どちらかといえば好き4」「どちらともいえない3」「どちらかといえばきらい2」「きらい1」)、質問②「あなたは英語が使えるようになりたいですか」は4件法(「そう思う4」「どちらかといえばそう思う3」「どちらかといえばそう思わない2」「そう思わない1」)で尋ねた。

若年教師が学級担任の学級Xでは、UDL授業導入前の一回目とUDL授業導入から二週間後の三回目では、質問①②どちらともほぼ変わらず同じ値を示しているのに対して、UDL授業導入直後の二回目だけは、質問①「あなたは外国語活動が好きですか」の問いに「きらい」と回答した児童が0人となり、「好き」と回答した児童が増加、質問②「あなたは英語が使えるようになりたいですか」の問いについても同様の結果となった。さらに、「あなたは英語が使えるようになりたいですか」という質問にも、二回目のUDL授業導入直後だけは「そう思わない」児童が0人、「どちらかといえばそう思う」児童が減り、「そう思う」児童が増加した。次に、学級Xの抽出児3人では、事前のアセスメントによりA児は書くこと、話すこと、推論することが苦手、B児は読むこと、書くこと、計算すること、注意集中する

ことが苦手、C児は運動が得意で他はすべて苦手という実態があった。A児については一回目と三回目のUDL授業導入前後も、二回目のUDL授業導入直後も授業中の活動に大きな違いは見られなかった。しかし、B児とC児については、一回目と三回目のUDL授業導入前後と二回目のUDL授業導入直後とでは、明らかな活動の変化が見られた。特にC児は、質問①「外国語活動は好きですか」に一回目と三回目の値が4だったが、二回目のUDL授業導入直後は値が5に上昇した。質問②でも値が5を示した。

次に、「外国語活動ふりかえりカード」により、5年生3クラス全体と各学級に在籍する抽出児の変容をグラフで示した。「英語を進んで話そうとした」(UDL三原則「取り組み」)、「友達や先生の英語をたくさん聞こうとした」(UDL三原則「提示」)、「新しく習った言い方を進んで使おうとした」(UDL三原則「行動と表出」)の質問に、児童は「とても」「まあ」「あまり」「まったく」の4段階で○を記入した。そのうち、当日欠席した児童4名を除く33名のうち、「とても」と「まあ」に○をつけた人数は、「英語を進んで話そうとした」は19人、「友達や先生の英語をたくさん聞こうとした」は30人、「新しく習った言い方を進んで使おうとした」は21人だった。

さらに、授業者が工夫した「UDLガイドラインに基づく学習支援」の中で、次の中から今日の表現 What's this? がわかるヒントになったものを選択させた(複数回答可)。その結果、33名のうち電子黒板0人、絵カード7人、先生たちのお手本7人、くりかえして言う9人、ジェスチャーキズ30人、英語の文字6人だった。3名の児童の実態に合わせて導入した「ジェスチャーキズ」が多くの児童に効果があった。この点は、小学校段階での外国語活動における活動性の効果とも合致した結果である(松畑, 2006)。次に、UDL授業導入時の特別な教育的支援を必要とする児童の変容を観察と自由記述をもとに示す。3名はいずれも楽しかったなどの感想を書いた。B児は、通常の授業で注意力が持続せず、毎日寝るのが遅いため、午前中は授業に集中できないことが多い男児であった。そのため、教師から注意を受けることも多く、Hyper-QUで非承認群にいた。しかし、UDL授業実践直後の「外国語活動ふりかえりカード」の感想で、「発表が1回できて、正かいてきてよかったと思った。次は、もっと発表したい。」と記述した。また、C児は、通常の授業で元気がよく、自分の疑問や意見を率直

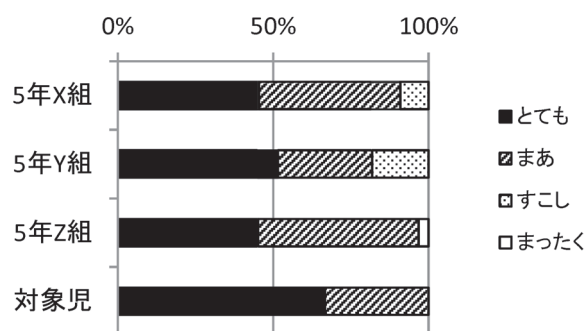


図1 UDL導入時の学級XYZ全体と抽出児の結果

「友だちや先生の英語をたくさん聞こうとしたか」

に発言できるものの、注意力が持続せず、衝動性のある女児であった。全体での話を聞くのが苦手だったために、UDL授業実践の中で、めあての提示やお手本、図や表などの視覚教材と体を動かすジェスチャーキズを取り入れたところ、授業直後は、満足した様子で、自ら授業者やALTに話しかけるようになった。

次に、特別な教育的支援を必要とする児童はどう感じていたのかを、UDL授業導入前と、ウェイトイングリストで実施していった2クラス(学級Xと学級Y)、UDL授業を導入しなかったクラス(学級Z)の対象児で比較した(図1)。C児は学級Xに所属しており、運動以外を苦手とする女児である。活動的なため、もともと座学よりも外国語活動が好きようだが、学級XにUDL授業が導入されたことで内容理解が進み、学級X導入後の「外国語は好きですか」の項目が4から5にあがった(図2)。しかし、学級Yに導入されたときは学級XではUDL授業を行わなかったことから、内容理解が下がり、好きの値も下がった。E児は学級Yに所属しており、書く・話す・注意が苦手な女児である。外国語にあまり興味が無いようであるが、学級Y担任が「授業についての自己チェックリスト」を使って学級XのUDL授業導入時点で自身の授業分析をした結果、学級Y担任の授業意識に変化が生じ、E児の内容理解が深まる支援がなされ、学級YにUDL授業導入が行われた時には、その支援が確実となり、E児も進んで参加するようになったと考えられる(図2)。

K児は学級Zに所属しており、アンケートの協力をただけで、UDL授業導入はなされていなかった。内容理解が下がるにつれて、進んで参

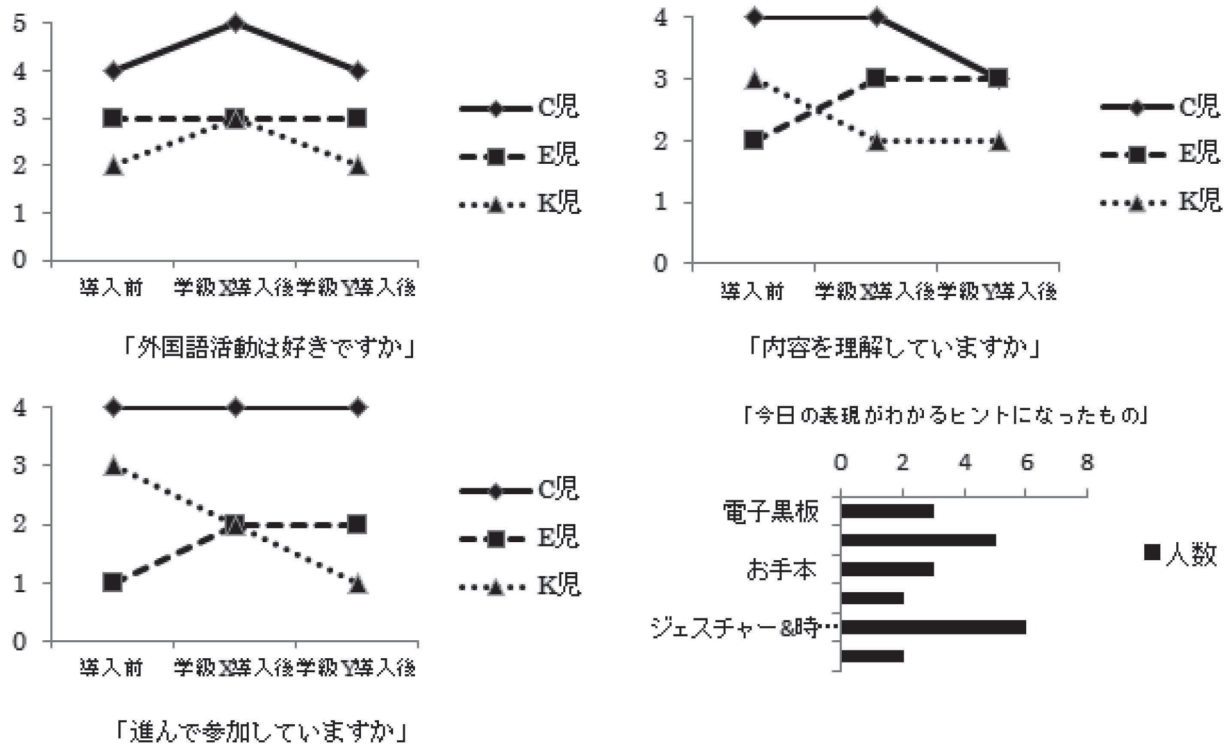


図2 UDL 導入時点毎の抽出児3名の変容と抽出児11名の学習支援アンケート結果

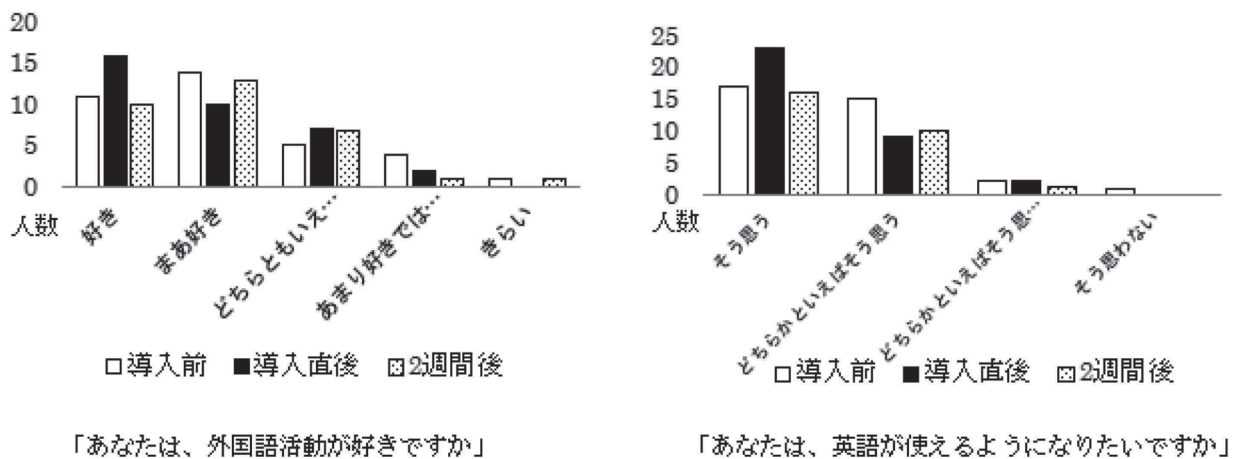


図3 UDL 導入前、UDL 導入直後、UDL 導入から2週間後の学級Xのすべての児童の変容

加する意欲もなくしているのが明らかとなった（図2）。このまま教育的ニーズのある児童への学習支援が行われなければ、外国語活動そのものに興味もなくしてしまう懸念があった。そのため、検証が終わった冬休み明けに、学級ZにもUDL授業導入を行った。6年生に進級した時に、実施したクラスとしていないクラスがあつては、学年児童と学級担任の共通理解が図られないだろうと

いう懸念があった。授業後の感想には、C児「発表が4回できてうれしい。一番わかりやすかったのは友だちのジェスチャーだった。」E児「ジェスチャークイズで2・3こ答えがわかったのしかた。」K児「中学校でのえいごが楽しみです。」という記述があり、UDLガイドラインに基づく学習支援が対象児に有効であったことを示唆した（図3）。

考察

本研究では、UDL ガイドラインに基づいた外国語活動の授業デザインを作ったことで、特別な教育的ニーズのある児童の学習支援が、外国語活動学習指導案に明記され、授業者の注意を児童個々に向けることができた。また、UDL ガイドラインを活用した学習支援の効果が出て、特別な教育的ニーズのある児童だけでなく学級すべての児童の外国語活動に対する意欲が増したことが、自己評価の数値が上がった結果に顕れた。実際に、UDL 授業時の終末に行った「外国語活動ふりかえりカード」からは、聞くことに関しては学級の33名中30人、約90%の児童が肯定的な回答をしていることから、主体的に外国語活動に参加しようという意欲が喚起されたことが明らかになった。その手だてとして使った、UDL ガイドラインに基づいた学習支援のひとつ「ジェスチャークイズ」は、学級Xの児童33名中30人(約90%)によって選択されたことから、この学習支援が児童の主体的な学びの契機である興味・関心を引き起こした。

このように、UDL ガイドラインに基づいた学習支援のある外国語活動の授業づくりをするにあたり、まず児童の学習や行動のアセスメントを行ったことは、特別な教育的ニーズのある児童だけでなく、すべての児童にわかる外国語活動学習指導案を作成するうえで、重要なことであった。バーンズ・竹前(2016)も、「学習指導案の書式にUDL三原則を示す箇所を含めることの利点には、教員が明確にUDL三原則を計画・表示・実践できることや、UDLの導入報告や教員評価が容易になることが挙げられる。加えて、教員がUDL研修前から行っていた授業にはどのようにUDL三原則が組み込まれていたかを把握できるようにもなる。」と述べている。

先行研究では、UDLによる授業改善が児童生徒の学習意欲と学業達成の改善を促したが、本研究でも同様に、UDL ガイドラインによる授業改善が図られたことで、特別な教育的ニーズのある児童と学級すべての児童の主体的な参加意欲を促した。さらに、先行研究では教科が小学校算数科と中学校国語科と理科であったが、本研究では小学校外国語活動での実践であり、UDLの目指す教科を問わずに学習者の意欲を増す授業づくりは、外国語活動でもその可能性を示した。

このような結果が得られた理由として、UDL ガイドラインに基づく授業デザインが確立された

ことがある。それは、まず授業者が事前の児童と学級の詳細なアセスメントをし、次にUDL ガイドラインに基づく学習支援方法を工夫・開発し、さらに授業者が「外国語活動学習指導案(試行)」の中に個別の学習支援を明記してALTと打合せをして、実際に外国語活動の授業を実践、その後「外国語活動ふりかえりカード」で児童が自己評価したものを、授業者が次の授業づくりに生かす、という授業づくりのサイクルである。

ただし、本研究では、報告者がUDLを活用した授業づくりを行ったので、今後は学級担任がこれを行い、さらに学年教師に、学年を越えて高学年教師にと、実践者を徐々に増やして、UDLを活用した授業づくりを広げていく必要がある。

ゆえに今後は、今回の研究で報告者がUDL授業を導入した5年生が、進級して6年生となり、特別な教育的ニーズのある児童11名を含む6年生112名と、UDL ガイドラインを活用して作られた外国語活動の授業を、報告者ではなく6年生の学級担任が行うことで、通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童が主体的な学びを見せ、さらには学年すべての児童の主体的な学びにつなげることが必要になる。具体的には、今後の研究として、UDL ガイドラインに基づいた外国語活動の授業を、6年生学級担任が報告者のコンサルテーションを受けながら行うことで、通常学級に所属する特別な教育的ニーズのある児童が主体的な学びを見せ、さらに6年生すべての児童の主体的な学びにつなげることを目的とする。そのうえで、効果的なコンサルテーションの手法と、学級担任への般化を容易にする事前のアセスメントの方法が課題となる。

次期学習指導要領には、外国語活動の目標に「外国語を通して、言語やその背景にある文化に対する理解を深め、相手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。」と明記されている。その目標にふさわしいUDL ガイドラインを活用した外国語活動の授業づくりは、今後小学校から中学校へと実践を広めていく価値のあるものである。

また、平成30年度から平成33年度までの外国語活動移行期において、現在5年生の児童たちは、外国語が教科化する前の、カリキュラムが固定していない状態の中、年間35時間実施してきた小学校出身者と、年間0時間実施してきた小学校出身者と、さらに中学校に進学した場合、小学校での外国語活動の授業数に差がある、つまり既習の語彙数に差がある状態で中学校英語科の授業

が始まり、高校受験を迎えることになることを考えると、この研究の重要性も見えてくる。

引用文献

- バーンズ 亀山静子・竹前セルズ奈津子 2016 UDL: 学びのユニバーサルデザイン—アメリカの学校現場での導入と教員養成— LD 研究, 25, 511-515.
- CAST 2011 UDL 情報センター (2016.7.16 アクセス) <http://www.andante-nishiogi.com/udl/>
- 中央教育審議会 2012
- 千々和知子・納富恵子 2012 小学校算数科におけるユニバーサルデザイン授業の試行 教育実践研究, 20, 247-254
- 英語教育の在り方に関する有識者会議 2014
- 福岡県教育委員会 2016 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律
- 河村茂雄 よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケート 図書文化社
- 高知県教育委員会 2013
- 栗原慎二・井上弥編著 2013 アセスの使い方・活かし方 ほんの森出版
- 文部科学省 2012 第2期教育振興基本計画
- 齊藤由美子 2009 通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの向上 (2016.7.22 アクセス) http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_d/d-291/d-291_2_5.pdf
- 東京都教育委員会 2009
- 内田慈子 2016 確かな学力を育むための「学びのユニバーサルデザイン」による授業改善 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 6, 127-134
- 吉田研作他 2010 日本児童英語教育学会 (JASTEC) 第32回全国大会

謝辞

本研究に際し、在籍校の校長先生をはじめ、研究校の校長先生、ならびに学級担任、特別支援教育コーディネーター等、関係の諸先生方には多大なるご協力をいただき、深く感謝申し上げます。

※本研究は、JSPS 科研費「16K04837 (研究代表者 納富恵子)」の助成を受けたものである。

