

〔課題演習報告〕

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  
-コンサルテーションによる学びのユニバーサルデザインを活用した授業づくり-

佐 藤 博 子

Hiroko SATO

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

(2018年1月5日受理)

本研究では、教育的ニーズのある児童を含む学級全体の児童の主体的な学びを実現することを目的に、小学校外国語活動におけるUDLガイドラインに基づくUDL授業づくりの手続きを明らかにした(第1研究)。次に、そのUDL授業の導入によって、教育的ニーズのある児童と学級、学年全体が主体的な学びを持続させる効果の有効性を検証し、学級担任がUDL授業を実施できるようにすることを目的とした。その結果、外国語活動において学年全体の児童の主体的な学びに効果があり、教育的ニーズのある児童においても意欲面で向上する結果が得られた(第2研究)。最後に、コンサルタントである報告者のUDL授業づくりのコンサルテーションにより、学級担任であるコンサルティが、クライアントである教育的ニーズのある児童を含む学級すべての児童の主体的な学びを引き出す可能性があることが明らかになった(第3研究)。

**キーワード:** 外国語活動, 主体的に学ぶ児童, コンサルテーション, 学びのユニバーサルデザイン(UDL), 授業づくり

## 1 問題と目的

文部科学省は、2012年の「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「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」に対しても、すすめる方針を示した。

実践研究協力校は、児童数約800名、通常学級24クラス、特別支援学級7クラスの合計31クラスで、支援員の先生を含めて教職員数約45名の学校である。特別支援学級が昨年7クラスに増え、通常学級にも教育的ニーズのある児童が3割程度在籍し、学級経営が困難になってきている。「中1ギャップ」を解消して小中のスムーズな接続を行い、中学校での適応を促すためにも、ギャップを感じやすい外国語活動に焦点をあて、高学年児童の言語的な学習的不適応を解消する必要がある。

本研究での「外国語活動における主体的に学ぶ児童」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)の育った児童のことである。つまり、外国語活動において新しく習った表現を使い、ALTや学級担任に対して、または児童同士で、主体的に話しかけ英語でのコミュニケーションを積極的にとり、自己の学習活動を振り返って次につなげる、という学び続ける児童を意味する。

「コンサルテーション」とは、異なる専門性を持つもの同士で行われること、コンサルティが抱えるクライアントの問題を解決するための関係であること(小林, 2009)と定義される。つまり、コンサルティ(学級担任)のクライアントである教育的ニーズのある児童への視点を報告者が促し、外国語活動の中で学級全ての児童が積極的に参加できる授業づくりを支援していくことである。

「学びのユニバーサルデザイン Universal

Design for Learning(以下UDL)」とは、米国の非営利団体CASTが提唱した、学習者が主体的に学ぶことができるようにするための理論的枠組みのことで、全ての人に等しく学習の機会を提供するカリキュラム開発のための一連の原則である。一人ひとり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(金子晴恵訳, UDL 情報センター; CAST, 2011)。その際に、「UDL ガイドライン Ver. 2.0 全文(以下UDL ガイドライン)」(CAST, 2011)を活用する。

これまで、中学校国語科・理科での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図る研究においての有効性(内田, 2016)や、小学校算数科での教育的ニーズのある児童及び学級全体の児童の学業達成の有効性が示されている(千々和・納富, 2012)。しかし、今後小学校中学年にまで拡大される外国語活動の領域においては、タスクモチベーションも必要だが、学習者の適性を考慮した適正処遇交互作用の概念が重要になる(白井, 2012)。なぜなら、英語は、音韻処理の過程が日本語より複雑なため、理解が困難になる児童が増えるのは明白であるからである(樋口, 2017)。また、第二言語習得について学習者の情意面や学習方略の研究が始まったのも1980年代と浅いため、エビデンスに基づく実践が少ない現状にある(築道, 2017)。

そこで本研究では、教育的ニーズのある児童を含む学級全体の児童の主体的な学びを実現する小学校外国語活動におけるUDL授業づくりの手続きを明らかにする(第1研究)。次に、UDL授業の導入により、教育的ニーズのある児童と学級、学年全体への主体的な学びへの効果を検証する(第2研究)。そして、学級担任がUDL授業を実施できるよう報告者がコンサルテーションを行い、教師の変容を検証する(第3研究)ことを目的とする。

## 2 第1研究

### (1) 研究の目的

通常学級に在籍する教育的ニーズのある児童を含むすべての児童を対象として、小学校外国語活動のUDL授業づくりの手続きを明らかにすることを目的とする。

### (2) 研究の方法

①研究期間：平成X年9月～平成X年12月

②研究対象

福岡県内A小学校第5学年112名(そのうち教育的ニーズのある抽出児童11名)。

### (3) 研究の手続き

UDL授業を行うためのその手続きを、報告者の授業実践により明らかにする。

UDL授業の実施には、授業実施前のアセスメントが重要である。5年生に「学校環境適応感尺度(ASSESS)」(栗原・井上, 2013)を実施し、その「学習的適応」を指標として教育的ニーズのある児童11名を抽出した。次に「学習と行動のチェックリスト」(東京都教育委員会, 2013)と「得意な学び方チェックリスト」(内田・納富, 2015)により、児童の学びの特徴を捉えた。同時に、教師と児童の外国語活動の実態を質問紙で把握した。

授業準備段階では、アセスメントで整理されたUDLガイドラインに基づく学習支援を指導案に明記し、ALTとの情報共有を図り、教材・教具を作成した。授業実施後には、児童の自己評価を報告者自作の「外国語活動ふりかえりカード」で行い、UDL授業の学習支援の効果を確認し、再度外国語活動の実態を質問紙で測った。

### (4) 結果と考察

UDL授業の導入前後で比較すると、特に意欲面に関する項目で、外国語活動が「まあ好き」から「好き」な児童は18%増加、英語を「どちらかといえば使ってみたい」から「使ってみたい」と思う児童は42%増加した。

このことから、UDLガイドラインに基づいた授業づくりを行うには、①事前に児童への詳細なアセスメントを、苦手と得意の両面で行い、②UDLガイドラインに基づいて教育的ニーズのある児童への学習支援を考え、③学級すべての児童への学習支援を含めて学習指導案を作成し、④ALTと打合せを行い、⑤授業を実施する手続きが主体的な学びを促すために一定の効果があることが明らかになった。

この実践でUDL授業づくりの手続きが明確になり、①教育的ニーズのある児童の学習支援を学習指導案に明記することで、外国語活動でもUDL授業が効率よく実施できること、②UDL三原則に基づいた学習支援により、学級すべての児童の外国語活動に対する意欲が増すことが明らかになった。

しかし、一時間での導入では実施直後には効果があるが持続性がないことから、UDL授業の効果を持続させるには、まず外国語活動の一単元を通したUDLガイドラインに基づく学習支援の効果を検証する必要があると思われる。

## 3 第2研究

## (1) 研究の目的

一単位を通して、学級担任にコンサルテーションを行い、報告者との共同授業で実践を行うことで、担任と児童の変容を明らかにする。

## (2) 研究の方法

### ①研究期間

I 期：平成 X+1 年 4 月～平成 X+1 年 7 月

II 期：平成 X+1 年 9 月～平成 X+1 年 12 月

### ②研究対象

I 期：福岡県内 A 小学校第 6 学年 112 名

(そのうち教育的ニーズのある抽出児童 11 名)  
学級担任 3 名

II 期：福岡県内 A 小学校第 5 学年 114 名

(そのうち教育的ニーズのある抽出児童 10 名)

## (3) 研究の手続き

**児童のアセスメント**：第一研究と同様の手続きで、まず UDL 授業前のアセスメントとして、報告者が、すべての児童に対して「学校環境適応感尺度 (ASSESS)」(栗原・井上, 2013) を使って「学習

的適応」を測り、教育的ニーズのある児童を抽出した。その結果、I 期の 6 年生は 11 名 (Table 1)、2 期の 5 年生は 10 名の抽出児童 (Table 2) がいた。その抽出児に対して、昨年度活用した東京都教育委員会のアセスメントシートではなく、すでに県内各学校にある「サポートヒントシート (追補版)」(福岡県教育センター, 2015) の中の「行動理解シート」を使って、学級担任がアセスメントを実施し、児童の特徴を把握した (Table 1)。また、抽出児を含めたすべての児童の学び方を把握するため、「得意な学び方チェックリスト」(内田・納富, 2016) も実施した。

**授業づくり**：その後、教育的ニーズのある児童 11 名を含む 6 年生全員に対して、学級担任と ALT、そして報告者がコンサルテーションを行いながら共同して、UDL ガイドラインに基づく学習支援を取り入れた、外国語活動の UDL 授業を一単位実施し、すべての児童の主体的な学びを育成する効果を検証した。また、5 年生でも、教育的ニーズのある児童 10 名を含むすべての児童に対しても同様に、外国語活動の UDL 授業を一単位実施し、すべての児童の主体的な学びを育成する効果を検証した。

その際、外国語活動学習指導案を作成するにあ

Table 1: 6 年抽出児 11 名の事前アセスメントの結果

児童	学級	ASSESS 学習的適応	特徴
L 児	X	38	注意集中、情報の出力
M 児	X	31	情報の入力 (聞く)、注意集中
N 児	X 特	35	コミュニケーション
O 児	Y	33	情報の入力 (聞く)、注意集中
P 児	Y 特	38	情報の入力 (聞く) 状況理解
Q 児	Z	35	情報の入力 (聞く)
R 児	Z	39	情報の入力 (聞く)
S 児	Z	38	セルフコントロール
T 児	Z	35	セルフコントロール
U 児	Z	38	情報の入力 (聞く・読む・見る)
V 児	Z	27	注意集中、情報の入力 (聞く)

Table 2: 5 年抽出児 10 名の事前アセスメントの結果

記号	ASSESS 学習的適応	学習と行動の特徴 (苦手)	得意な学び方
A 児	31	セルフコントロール	先生の話、絵、まず動く、一対一で先生
B 児	61	情報の出力	聞く、リズム、実際に見る、図表、絵、まず動く、練習問題、グループ、一対一で児童、好きな事
C 児	29	注意集中、読む、見る、聞く、情報の整理	先生の話、実際に見る、練習問題、一対一で先生
D 児	51	コミュニケーション	先生や児童の話、教科書、動画、実際に見る、図表、絵、練習問題、一対一で先生や児童
E 児	46	読む、見る、聞く、情報の整理、注意集中、コミュニケーション、セルフコントロール、状況理解	動画、図表、絵、グループ、一対一で先生
F 児	39	注意集中、情報の出力、読む、見る、情報の整理、情報の出力、聞く、状況理解	リズム、動画、図表、グループ、一対一で先生と児童
G 児	39	情報の出力	先生や友達の話、リズム、教科書、実際に見る、図表、まず動く、練習問題、グループ、一対一で児童、好きな事
H 児	41	情報の出力、読む、見る	先生や友達の話、教科書、実際に見る、練習問題、グループ、好きな事
I 児	47	苦手なし	先生の話、実際に見る、図表、絵、まず動く、グループ、一対一で児童、好きな事
J 児	65	聞く、読む、見る、情報の整理、状況理解	先生や友達の話、リズム、教科書、動画、実際に見る、図表、絵、まず動く、グループ、一対一で先生、好きな事

Table 3: UDL ガイドライン教師用ハンドブックの一部

UDL ガイドライン- 教師用ハンドブック 2017<sup>6</sup>

「学びのユニバーサルデザイン (UDL) ガイドライン全文」(2011)より佐藤加筆修正<sup>7</sup>

I. 提示に関する多様な方法の提供 <sup>8</sup>	工夫点 <sup>9</sup>
1. 知覚するための多様なオプションを提供する <sup>10</sup>	教科書のページ数を板書、ピクチャーカード、フオント、本文の拡大シート、グラフ、声量や速度、ビデオ、タイピング、レイアウト、文字と背景とのコントラスト <sup>11</sup>
1. 1 情報を読み、方をカスタマイズする多様な方法を提供する <sup>12</sup>	字幕、文字変換する音声認識、図表やチャート、音楽を音符表記、ビデオクリップ、顔文字、絵文字、シンボルマーク、画像 <sup>13</sup>
1. 2 視覚的に提示される情報を、代替の方法でも提供する <sup>14</sup>	板書した英文や単語は必ず発音、タイマーで時間を知らせる、挿絵やビデオ、動画の解説、実際に操作できる教材や立体模型、重要事項や場面の切り替えて聴覚的な合図 <sup>15</sup>
1. 3 聴覚的に提示される情報を、代替の方法でも提供する <sup>16</sup>	
2. 言語、数式、記号のためのオプションを提供する <sup>17</sup>	
2. 1 読書や記号をわかりやすく説明する <sup>18</sup>	フラッシュカード、語句や記号を事前に教える、図や表の記号を文章で説明、簡単な言葉や記号にしてわかりやすく表示、イラスト、事前に習った範囲、訳、なじみのない事柄の注釈 <sup>19</sup>

外国語活動ふりかえりカード
 Hi, friends 2 Lesson 3 I can swim.
 6 年 組 ( ) 番 名前 ( )

Today's Goal
 Who am I? クイズをしよう。

【1】 あてはまる数字に○をつけましょう。
 とても まあ すこし まったく
 1. 友だちや先生と進んで話そうとしていましたか。 4 - 3 - 2 - 1
 2. 友だちや先生の英語をたくさん聞こうとしていましたか。 4 - 3 - 2 - 1
 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。 4 - 3 - 2 - 1
 4. 今日の授業は楽しかったですか。 4 - 3 - 2 - 1

【2】 次の中から今日の表現がわかるヒントになったものに○をつけてください。
 ( ) 番号順教 ( ) 動物の絵カード ( ) 先生たちのお手本
 ( ) <く>かえて言う ( ) 英語の文字 ( ) グループ
 ( ) クイズ

【3】 今日の授業の感想を書いてください。

Figure 1 ふりかえりカード



たり、報告者が、報告者自身が改編した「UDL ガイドライン・教師用ハンドブック」(Table 3)に基づき、各学級の実態も踏まえながら抽出児の学習支援を選択した。これは、UDL ガイドラインの学習支援を外国語活動や英語の授業で実際に活用でき、かつ容易に利用可能なものにするため、報告者が要約して実践例を示し作成したものである。

それに基づいて、報告者は学習支援教材や教具を作成し、ALT と学級担任と UDL 授業の打ち合わせを行い、単元全体の流れとねらい、一単位時間の流れとねらいを、抽出児の学習支援も含めて確認した。

次に、一単位時間ごとの授業の終末段階では、報告者が児童の外国語活動に関する意欲面とその時間の理解度、学習支援の効果を 報告者自作の「外国語活動ふりかえりカード」(Figure 1)を用い測定した。このカードは、抽出児を含むすべての学年児童の UDL ガイドラインを用いた外国語活動学習指導の効果を明らかにするため、報告者が作成し、UDL 授業実践の 1 単位時間ごとにすべての児童に対して記述式自己評価を求めた。

**授業の評価：**最後に、UDL 授業単元の前後で、児童の外国語活動への主体性を測るため、報告者が、すべての児童に対して「小学校外国語活動アンケート」(松宮, 2014)を実施し、学年全体と抽出児の変容を比較した。これは、外国語活動に関する関心・意欲面の測定を行うもので、22 項目について「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらかといえばあてはまらない」「あてはまらない」の 4 件法 (4~1) で評定を求めた。

#### (4) 結果

実際の UDL 授業実践では、報告者が T1, 学級担任が T2 として入り、ALT と三名でチーム・ティーチングを行った。

**I 期授業実践：**6 月中旬~7 月中旬までの週一回の ALT 来校日に合わせて実践した 6 年生の Lesson 3 “I can swim.” の単元で、児童はどのクラスも大きな声で発音し、発表するなど、意欲的に活動できた。抽出児 11 名の実態から、主な活動を『自分のできること・できないことを発表しよう』というスピーチにした。なお、スピーチにあたっては、報告者が、ヒントになるよう写真や絵を描くことのできる A4 の発表シートを、学級担任の協力も得てすべての児童に準備した。

**児童の変容：**その結果、6 年生全体の授業後の「ふりかえりカード」では、単元 1 時間目と 4 時間目の授業で、「今日の授業は楽しかったですか？」に対して 80%以上の児童が肯定的に答えた。特に、

「友達や先生の英語をたくさん聞こうとしていましたか？」の問いには、「とてもそう思う」児童が、1 時間目は約 45%だったものが、4 時間目最後の授業では約 60%、「まあそう思う」も含めると約 95%となった (Figure 2)。また、同じ問いに対して、抽出児 11 名は、1 時間目では「とてもそう思う」から「すこしそう思う」まで様々だった意見が、4 時間目には、「とても」と「まあ」を合わせて 100%の児童が肯定的な意見に変わった (Figure 3)。

さらに、教育的ニーズのある児童の個別の変容を見た。抽出児 L 児, M 児, N 児が所属する 6 年 X 組には、「注意集中、情報の出力と入力 (聞く)、コミュニケーションが苦手」な抽出児 3 名の実態に合わせて、学習支援を『ピクチャーカードの提示』『先生のお手本』『リピート』とした。抽出児 O~Q 児が所属する 6 年 Y 組には、「情報の入力 (聞く)」が抽出児 3 名共に苦手であり、O 児は「注意集中」、P 児は「状況理解」が苦手であった。そこで、学習支援を『ピクチャーカードの提示』『先生のお手本』『リピート』『小グループ活動』とした。抽出児 R~V 児が所属する 6 年 Z 組には、R 児 U 児 V 児の 3 名は「情報の入力 (聞く)」が苦手、S 児 T 児の 2 名は「セルフコントロール」が苦手、加えて V 児は「注意集中」も苦手であった。そこで、

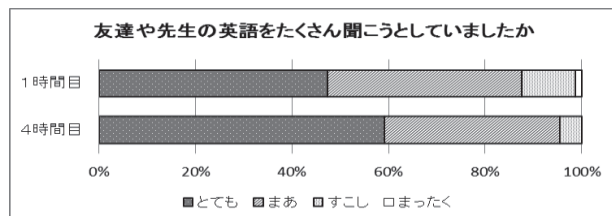


Figure 2: ふりかえりカード結果 (6 年生全体)

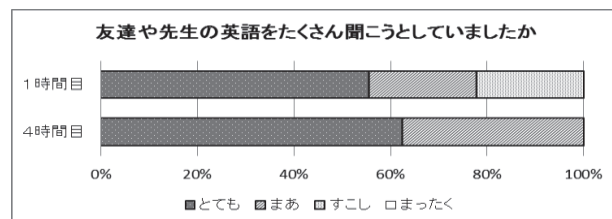


Figure 3: ふりかえりカード結果 (抽出児 11 名)

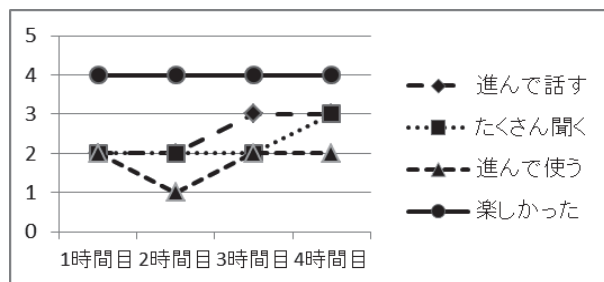


Figure 4: ふりかえりカードによる抽出児 L 児の一単元の変容

学習支援を『リポート』『チャンツ動画提示』『小グループ活動』とした。抽出児1児は、「注意集中」と「情報の出力」が苦手で、5年生の時から教育的ニーズのある児童として学習支援を必要とする児童だったが、外国語活動に対する楽しさが維持され、「たくさん聞く」「進んで話す」数値が高まってきた (Figure 4)。

最後に、報告者は、次の授業までの一週間で「ふりかえりシート」の分析を行い、児童の意欲の変容をみていった。それを受けて、抽出児の学習支援を改善するため、報告者は、ALTと支援方法について具体的な支援内容と手順の確認を行い、次時の外国語活動学習指導案を作成した。その後、学級担任と次の授業についてコンサルテーションと打合せを行い、UDL授業実践を行うということをした。

**Ⅱ期授業実践：**平成X+1年10月中旬～11月中旬までのUDL授業実践で、Ⅰ期と異なり単元計画と本時計画の両方を示して、5年生学級担任に単元の見通しを持ってUDL授業に臨んでもらった。また、学習指導案の中に、学級内の抽出児に関する得意な学び方を文章で記述し、単元と本時の流れの中に、必ず実施すべきUDLガイドラインに基づく学習支援を◎で表し、学級担任への注意を促し

た。

実際のUDL授業実践では、5年生のLesson7 “What’s this?” の単元で、抽出児10名の実態から、主な活動を『スリーヒントクイズ』という小グループでのクイズ大会にした。なお、小グループについては、報告者が学級担任に依頼して、英語に意欲的な児童を中心として、抽出児が話しやすいグループづくりを行った。また、文字については新学習指導要領でまだ取り入れる段階ではないので、英語で文字を正確に書くことよりも英語の発音を正確にすることを目的として、A市教育委員会から電子辞書を9台借り受け、児童自身で調べ学習ができる環境を整えた。

**児童の変容：**その結果、児童はどのクラスも大きな声で発音し、発表するなど、意欲的に活動できた。5年生全体の授業後の「ふりかえりカード」では、単元1時間目の授業で、「今日の授業は楽しかったですか？」に対して「とても楽しかった」が約87%、4時間目には約92%、「まあ楽しかった」を含めると約98%の児童が肯定的に答えた。特に、「友達や先生と進んで話そうとしていましたか？」の問いには、「とてもそう思う」児童が、1時間目は約35%だったものが、4時間目の授業では約67%、「まあそう思う」も含めると約93%となった (Figure 5)。また、抽出児10名は、「今日の授業は楽しかったですか」に対して、単元すべてを通して「とてもそう思う」から「まあそう思う」も含めると100%肯定の答えだった。友達や先生と進んで話そうとしていましたか？」の問いには、「とてもそう思う」児童が、1時間目は約30%だったものが、4時間目の授業では約63%、「まあそう思う」も含めると100%となった (Figure 6)。抽出児C児については、コミュニケーションに苦手のある児童だったが、「進んで話す」数値が授業を重ねるたびに上昇した (Figure 7)。

学習支援の有効性については、「ふりかえりカード」で確認した。5年生のクラスを例に挙げると、今回の一単元の中で抽出児2名に対して仕組んだ学習支援は、二人の得意な学び方に合わせて『小グループ活動』と『先生や友達がやってみせること』とした結果、授業内容理解の支援として学級38名中「先生たちのお手本」17名、「班での作業」29名が役に立っていると回答した。

### (5) 考察

Ⅰ期では、6年生学級担任とともに、報告者がUDL授業づくりをコンサルテーションしながら、共同で一単元の授業実践を行った。その結果、教

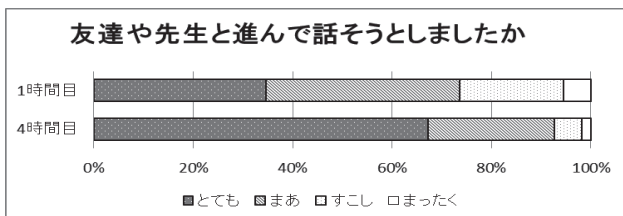


Figure 5: ふりかえりカードの結果 (5年生全体)

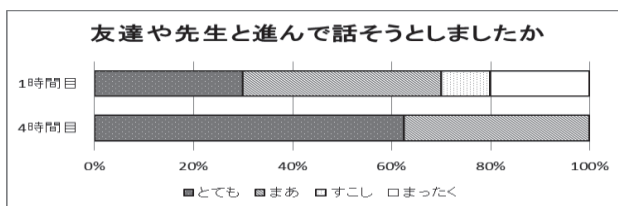


Figure 6: ふりかえりカードの結果 (5年生抽出児10名)

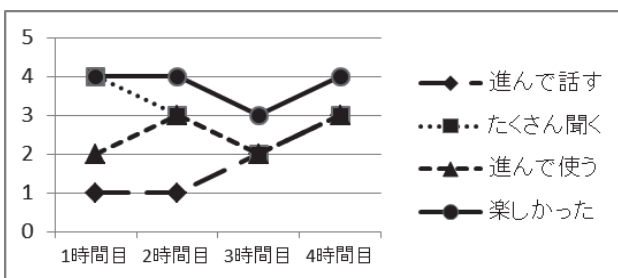


Figure 7: 5年生抽出児C児のふりかえりカードの変容

育的ニーズのある児童を含めた学年すべての児童の学習意欲が上がり、新しい表現を進んで使おうとしたり、たくさん話そうとしたりする児童が増加した。また、学級担任にも UDL 授業づくりの手続きや授業の中での個別の学習支援の重要性が伝わり、報告者への質問が増えた。このことは、新しく UDL 授業に触れる教師にとって、コンサルテーションのみでなく共同授業で行うほうが理解しやすいことを示唆された。

II 期では、報告者が UDL 授業づくりの手続きに従って一単元を通した学習支援を考え、5 年生学級担任と共同して UDL 授業実践を行ったことで、UDL ガイドラインに基づく学習支援が、抽出児だけでなく学級内すべての児童にも授業理解に役立つ支援となったことを明らかになった。これは同時に、学年すべての児童と抽出児の双方に、「先生や友達と進んで話そうとしたか？」の問いに見られるような主体的な学びを促進したことを示唆している。

つまり、第一研究で効果のあった UDL ガイドラインに基づく外国語活動授業づくりを活用して、第二研究で UDL 授業を学級担任と共に一単元で実践継続したことで、教育的ニーズのある児童のみならず、すべての児童の関心・意欲を増加させる効果があり、担任の意欲向上にもつながることが明らかになった。

## 4 第3研究

### (1) 研究の目的

第2研究で明らかになった UDL 授業の効果を継続し、教育的ニーズのある児童を含む6年通常学級すべての児童の主体的な学びを育成するため、報告者が、UDL 授業づくりのコンサルテーションを3名の6年学級担任に対して引き続き行い、学級担任が T1 となる UDL 授業づくりに効果的なコンサルテーションの在り方を見出すことを目的とした。

### (2) 研究の方法

①研究期間：平成 X+1 年 9 月～平成 X+1 年 12 月

②研究対象

福岡県内 A 小学校第 6 学年学級担任 3 名（30 代男性、20 代女性、30 代女性）、第 6 学年 112 名（そのうち教育的ニーズのある抽出児童 11 名）

### (3) 研究の手続き

**教師のアセスメント：**コンサルテーションに入る前に、報告者が学級担任に対して、外国語活動授業の実態を把握するため、自作の「外国語活動ア

ンケート（教師用）」を実施した。その結果、コンサルティである 6 年学級担任 3 名は、年齢が 20 代～30 代と若く、外国語活動指導歴は 0～5 年以上と経験にかなり幅があった。なにより、コンサルティである 3 名すべて英検 2 級を取得しているものの、外国語活動の指導には ALT とのチーム・ティーチングを含めて不安を感じていた。

そこで、報告者がコンサルタントとなり、コンサルティである 3 名の 6 年学級担任に対して、UDL ガイドラインと「授業についての自己チェックリスト」（藤井・齊藤，2010）、そして「コンサルテーションシート」（Gargiulo RM & Metcalf D, 2010）を活用した面接と UDL 授業前後の変容を捉え、クライアントである教育的ニーズのある児童を含む 6 年通常学級すべての児童と、教育的ニーズのある抽出児への「ふりかえりカード」で、質的分析を行った。

**コンサルテーションの手続き：**まず、報告者が、学級担任に対して、UDL ガイドラインを用いて、UDL 授業づくりの際と外国語活動の授業以外の授業を参観する際に、学習支援をどう工夫しているかを観察する指針とした。次に、学級担任が「授業についての自己チェックリスト」を用いて、一単元 4 時間の UDL 授業実践のうち、毎時間の授業後 4 回に渡り、学級担任自身が授業をふりかえって UDL の視点に立った授業ができているかを確認した。また、コンサルタントである報告者も記録することで、コンサルテーションにも反映させた。最後に、「コンサルテーションシート」及び「略式コンサルテーションシート」（自作）を用いて、報告者がコンサルティの UDL 授業を参観して、UDL ガイドラインに沿った学習支援が実施されているか、コンサルティの抽出児への支援が行き届いているかを確認し、記録した。それを授業後の学級担任との面接で授業改善に活用した。

### (4) 結果

**教師の変容：**小林（2009）がコンサルテーションのプロセスを 4 つのステップ—STEP1:関係づくり、STEP2:情報収集とアセスメント、STEP3:介入、STEP4:方略の評価—で述べているように、コンサルタントである報告者は、コンサルティである学級担任 3 名との関係作りを、教育的ニーズのある児童のアセスメントと絡めて行い、それを踏まえてコンサルテーションの内容を整理した

（Table 4）。外国語活動学習指導案を作成する段階で、情報収集とアセスメントを報告者が継続した。そして、介入段階である授業実践を、報告者が学級担任とチーム・ティーチングをすることで、



Table 4: コンサルテーションの内容

	事前	実施	事後
コンサルタント (報告者)	資料作成 ・学習指導案 ・教材、教具 ・掲示物 ・ワークシート 学年や担任への説明	T2 となって、担任 と ALT を補助	「外国語活動ふりかえり カード」回収 「コンサルテーション シート」での振り返り
コンサルティ (学級担任)	「授業についての自己チェ ックリスト」記入 資料作成 ・学習指導案 ・教材、教具	T1: 授業者	「授業についての自己 チェックリスト」記入 「外国語活動ふりかえり カード」での振り返り

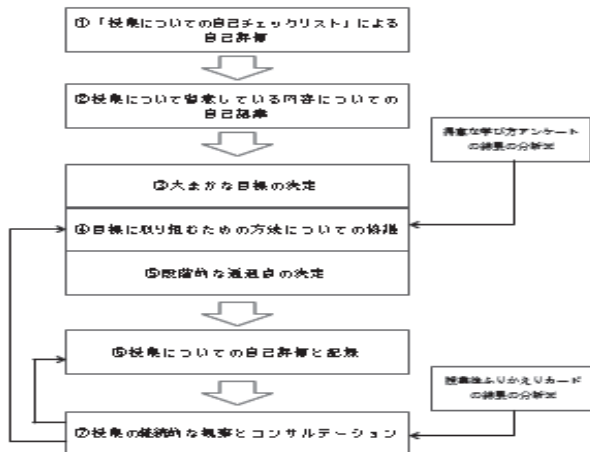


Figure 8: 授業の自己チェックリストからのコンサルテーション (藤井・齊藤, 2010) 報告者一部改編

UDL ガイドラインに基づく学習支援が抽出児にも学級すべての児童にも効果があることを、学級担任に実感してもらった。

学級担任の一人は、日頃から児童に対して指示を最小限に、言葉を短くするなど注意を払い、板書も構造化を図り、課題提示の順序も考えて行う丁寧な指導法だったが、抽出児のニーズには十分応えられていなかった。しかし、UDL 授業実践を繰り返すうちに、「授業についての自己チェックリスト」の変容につながった。UDL 授業の基盤である「授業の土台づくり」においては特に導入での「児童を注目させる」工夫ができ、外国語活動でも「興味を引く発問」や「板書の仕方」の工夫が必要だということを理解できた。UDL 授業実践後に学級担任が記述した略式コンサルテーションシートから、感想を一部紹介する。

「報告者が入った時は、細かな手厚い支援や手だてがある。」「プリントがあることで(抽出児に)少し安心感があり、意欲的に授業に参加することができていた。」「報告者がいると、必要な時だけ声をかけているので、その加減がわかり助かる。」

このことは、学級担任が、報告者と一緒に T1, T2

	質問	あてはまる	どちらかといえばあてはまる	どちらかといえばあてはまらない	あてはまらない
1	外国に興味がある。	4	3	2	1
2	英語は好きだ。	4	3	2	1
3	外国語活動の授業は好きだ。	4	3	2	1
4	学校で、英語の勉強をすることが楽しみだ。	4	3	2	1
5	将来、外国で、自分の好きなことや仕事をしたい。	4	3	2	1
6	外国の人と英語を使って、コミュニケーションができるようになりたい。	4	3	2	1
7	(1)英語を使えるようになることは、大切だと思う。	4	3	2	1

Figure 9: 抽出児・P児の外国語活動アンケート

の役割を交代しながら実践していることで、個別の学習支援の重要性に気づく契機となった。

**コンサルテーション:** 藤井・齊藤 (2010) は、「授業についての自己チェックリスト」を、教師自身の授業スタイルの把握と、UDL の視点での授業改善を目的として活用していた。

UDL 授業実践前に、報告者が「授業についての自己チェックリスト」を学級担任の授業観察に活用して、学級担任が日頃 ALT との外国語活動をどのように行い、児童はどのように参加しているのかを記録した。その授業後には、学級担任にもふりかえって記録してもらい、学級担任の授業実践を相互評価した。その結果を受けて、報告者が授業者それぞれの役割を決めて、外国語活動学習指導案に記述した。その指導案を使って、報告者が中心となり、学級担任と ALT との打ち合わせを行い、教育的ニーズのある児童に必要な教材・教具を作成した。

この結果、外国語活動の UDL 授業づくりにおいては、図のようなコンサルテーションの手順が考えられた (Figure 8)。「授業についての自己チェックリスト」を、学級担任が自己評価で、コンサルタントが他者評価で授業前に学級の現状を把握する。UDL 授業の学習支援を考える際には、「得意な学び方アンケート」と「UDL ガイドライン・教師用ハンドブック」も活用して、学習指導案を作成し、ALT と打ち合わせて実践する。UDL 授業後には、児童が書いた「ふりかえりカード」も用いて、報告者が中心となり、コンサルテーションを行う。それに基づいて、次時の授業計画を学級担任が立てる。これを繰り返す。

**児童の変容:** 抽出児 R 児が書いた感想を、ふりかえりカードの記述から一部紹介する。1 時間目では「発表が苦手だけどいろいろな人の話を聞いて、

とってもわかりやすかったです。」だったものが、3 時間目には「先生がいつもくり返していつてくれるのが一番分かりやすいです！いろんな人にインタビューしてこうやってつかうんだーと思いました。」に変わった。

抽出児 C 児と P 児の意欲面の変容を図に示す (Figure 9)。上段の抽出児 C 児は、「注意集中が苦手」な児童だが、実践後は「英語や外国語活動の授業が好き」という質問項目で上昇がみられ、UDL 授業の効果ができていると考えられる。下段の抽出児 P 児は、特別支援学級所属の児童だが、実践後には、授業が好きになっただけでなく、将来への目的意識まで意欲が喚起されたことがわかる。

### (5) 考察

以上の結果から、「コンサルテーションシート」と「授業についての自己チェックリスト」に基づいて、報告者がコンサルテーションしながら学級全体と抽出児の実態を把握して、学級担任が UDL 授業を作ることは、抽出児に限らず教育的ニーズのある児童への学習支援を強く意識することになった。同時に、外国語活動の授業において、ALT 主導の授業から学級担任主導の授業実践に代わり、学級の児童の実態に合わせた効果的な授業が展開され、学級すべての児童と教育的ニーズのある児童が、主体的に参加できる授業になることを示していると考えられる。

## 5 総合考察

本研究では、教育的ニーズのある児童を含む学級全体の児童の主体的な学びを実現する小学校外国語活動における UDL 授業づくりの手続きを明らかにし(第 1 研究)、次に、UDL 授業を導入したことによって、教育的ニーズのある児童と学級、学年全体が主体的な学びを持続させる効果の有効性を検証(第 2 研究)、そして学級担任が UDL 授業を実施できるよう、報告者がコンサルテーションを行い、教師の変容を検証する(第 3 研究)ことを目的とした。

その結果、小学校外国語活動における UDL 授業の手続きが明らかになり、UDL 授業の事前の詳細なアセスメントと UDL ガイドラインに基づく学習支援に沿った教材・教具づくりの重要性が示唆された。そのための学級担任へのコンサルテーションが、UDL 授業実践をコンサルタントとコンサルティと一緒にすることによって、UDL ガイドラインに基づく学習支援の方法が、体験的に理解できるようになるため、より早く UDL の概念をコン

サルティ(学級担任)に理解してもらうことができた。このように、学級担任とコンサルタントが共同して授業を行う概念は、コ・ティーチング(Co-teaching)と呼ばれ、これから UDL 授業づくりを始める教師にとって、導入が容易になるひとつの方法である。

しかし、本研究で明らかになったのは、UDL 授業づくりが小学校外国語活動にも有効であったところまでで、学級担任の他の教科の授業への広がりはまだ見られていない。また、コンサルテーションにおいても、手順はモデル化できたものの、多忙をきわめる学校の実態から、学習支援や授業改善、児童の様子について情報交換が不十分なまま授業実践となることもあった。今後、この課題と他教科への UDL 授業づくりについての実証が必要である。

## 主な引用・参考文献

- 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 福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター教育実践研究 20, 247-254
- 藤井茂樹・齊藤由美子 2010 通常学級へのコンサルテーション～軽度発達障害児及び健常児への教育的効果～ 国立特別支援教育総合研究所平成 19 年度～20 年度科学研究費補助金研究成果報告書 24-36
- Gargiulo RM & Metcal fD 2010 *Teaching In Today's Inclusive Classrooms A Universal Design for Learning Approach* WADSWORTH CENGAGE Learning <http://www.andante-nishiogi.com> 2017/12/28 確認
- 小林朋子 2009 子どもの問題を解決するための教師へのコンサルテーションに関する研究 株式会社ナカニシヤ出版 10-18
- 松宮新吾 2014 小学校「外国語活動」の教育効果に関する実証的研究 兵庫教育大学教育実践学論集 15, 53-65
- 白井恭弘 2012 英語教師のための第二言語習得論入門 大修館書店 18-28
- 内田慈子・納富恵子 2015 確かな学力を育む学びのユニバーサルデザイン(UDL)を参考にした授業改善 日本教育心理学会総会発表論文集 57, 367
- UDL 情報センター金子晴恵訳 2017 UDL ガイドライン Ver.2.0 全文 <http://www.andante-nishiogi.com> 2018/1/4 確認

## 謝辞

本研究をまとめるにあたり、機会を提供し、協力していただいた福岡県教育委員会及び福津市教育委員会の方々、そして研究協力校をはじめ在籍校等すべての先生方に、心より感謝申し上げます。