

ユニバーサルデザインを取り入れた学級経営

— 発達障害児童と共に学ぶ —

The classroom administration that adopted universal design

— Learn with a developmentally disabled child —

次世代教育学部（非常勤）

増井 眞樹

MASUI, Maki

Faculty of Education for Future Generations

(part-time lecturer)

キーワード：児童理解，見通しを持たせる，「私は先生に大切にされている」と実感できる教師の対応，褒める，ユニバーサルデザイン

要旨：発達障害を抱える児童に役立つことは，ユニバーサルデザインとして，全ての児童に生かすことができる。重要なことは，まず「当たり前に分かる」ではなく，児童の目線で捉えようとする視点を持って，児童を見ること，見続けること。すると，児童の「困り感」が見えてくる。そこで，児童理解が深まり，児童の持つ「困り感」への対応が生まれてくる。その対応は，発達障害の児童だけでなく，全ての児童の指導にも効果的である。また，初任者や経験の浅い指導者が学級経営を進める上で役に立つものである。

1. はじめに

学級崩壊を起こしている初任者の学級をのぞいてみると，発達障害の児童が在籍しているということがある。担任が発達障害の児童に気を取られ，手を取られているうちに，学級全体のルールが崩れ，学級が有機的に機能しなくなっていくのである。しかし，経験豊かな担任であると，個別に配慮しながらも全体の規律を守らせ，整然と仲の良い学級づくりを進め，学力の向上を図っている。

授業中に配慮の必要な児童への支援は当然である。その児童の課題を発見し，解決することができる方法は他の児童にも適応できるのではないかと考えた。このことを具体的にすること，つまり，学級経営にユニバーサルデザインを導入することで，全ての児童が気持ち良く過ごすことができ，学級経営がスムーズに進められるのではないかと考えた。更に，学力の定着を確実に図ることができるのではないかと考えた。団塊世代の大量退職に続く初任者や産休・育児休暇からの復帰職員の増加する今日，ユニバーサルデザインを検討し，実践することが今こそ重要だと考える。

2. 学級の中で困っている児童の様子

【AD／HDの診断を受けたというAさん（小学3年生）】

Aさんは，まわりからは，自分のやりたいことを自由にしているように見える。授業中，先生が発問すると，先生の方を向いて，顔をゆがめて，猿のような格好をする。「そんな顔はしない」と注意を受けると，さっと止める。発問に対してほとんど挙手するが，発問の意図に沿わないことがある。日番の時，こんなことがあった。日番のスピーチになると，「言いたくないことだけど，言うの嫌だけど・・・」と教室の隅へ行ってしまう動かない。朝の会が進まないのので，「じゃ，言わなければいいやん」と他の児童たちは言い，担任も「Aさん，後から他のことを言いますか？」と声をかける。すると，真ん中へやって来て，「昨日，塾へ行って・・・」とぼそぼそと話し出す。話し終わると，「嫌なことを言ってしまった・・・」とうずくまっている。他の児童たちは，困惑しながらも「またか」とAさんを我儘な児童として見ている。

そして，他の児童たちからは「Aさんは，勝手なこととしています」「Aさんは，チャイムがなくても教室

に入ってきてません。」という声がよく聞かれる。チャイムが鳴ってしばらくすると、Aさんは、悠然と教室へ入ってくる。話し合いの時は、他の人と違う意見を述べ、それを通そうとする。班で活動する時は、ふらふら歩きまわっていることがある。

しかし、友だちから注意されたり、責められたりすると、泣きだし机に顔を伏せて沈み込んでしまう。講師2年目の担任は、他の児童と同じような捉え方をし、「Aさん、やめなさい。」という声かけしかできなかった。1学期にしばらくそんなことがあり、登校が遅れたり、学校を休んだりする日が続いた。遅刻して登校した時は、母親と一緒になので、母親に甘えて離れようとしなない。

【裸足で走り回っているBさん（小学1年生）】

Bさんは、登校すると、ランドセルは机の上に置きっぱなしで、運動場へ出て、走り回っている。人なつっこいところがあって、6年生に遊んでもらうことが多い。チャイムが鳴ってもなかなか教室へ入らない。

運動場に誰もいなくなると、しばらくすると、上靴を履かないで裸足で教室へ入ってくる。「上靴は？」と尋ねられると、「ない。」と答えたり無視したりする。上靴は、靴箱におきっぱなしであったり、教室や廊下の隅に転がっていたりしている。席に着くと絵を描き始める。担任に促され、手助けされると、やっとランドセルを片づける。学習の指示があっても行動に移せない。絵を描くノートがなくなると、友だちの自由帳を1ページ破ってもらっている。色鉛筆が必要になると、友達に「貸して」と言って借りる。そして、一度貸してもらくと、その友達がいない時にも、勝手に机の引き出しから持っていく。スーパーカーやピカチューのキャラクターなどの絵は大変上手で、描き上げると友達にプレゼントしている。友達は絵を描いてもらおうと嬉しくて、自由帳をあげたり、色鉛筆を貸したりしているようだ。Bさんに対して、自由帳のことや色鉛筆のことを担任が注意すると、腹を立てて、蹴ったり殴ったりする上、すねて机に伏せたまま動かなくなってしまう。授業が始まりしばらくすると、立ち上がって、ふらふらと友達のところへ行き、色鉛筆を借りて、自分の席で再び絵を描き始める。勿論、家庭と連絡を取っているが、赤ちゃんの世話が大変で母親に期待できない状況であった。

そして、休み時間になると、一目散に運動場へ出ていくBである。

3. 見えてきたこと

最初は、「どうしてこんなことをするのか」と腹立たしくなってしまう程、全く理解できないことであったが、下記資料を参考にしながら落ち着いて観察していると、少しずつわかっていくことがあった。

「発達障害のある子の困り感に寄り添う支援—通常の学級に学ぶLD・ADHD・アスペの児童への手立て」には、次のように記述されていた。これを参考に具体化し、よりよい方策を検討していこうと考えた。まず、どういう状況で困り感が生じるのか、その時どうすれば改善できるのか探った。

- ① トラブルがおこりやすい時間場面
 - ・登校後すぐ、砂場で遊ぶ場面
 - ・いつも自分が使っているものを他の児童が先に使っていた時
 - ・自分がいつも遊んでいる場所に他の児童が入ると「入るな」という。その場をすぐに離れない時（パニックになる。）
 - ・「○○さん。だめだよ」と否定された時
 - ・空白の時間（どうしたらいいかわからない時）
- ② よりよい人間関係が築けない。
 - ・相手への気遣いが不得手（当たり前、暗黙のルールがわからない）
 - ・相手の言葉に傷つく
 - ・すぐ忘れる
 - ・集団に帰属できない
- ③ 安心感を持たせるためにどうするか。
 - ・言葉を確実に明確に届ける
 - ・込み入った話は絵にする
 - ・見通しを持たせる。（次にすることを明示する）
 - ・分かり易く、覚えやすく、視覚的に示す
 - ・課題を明らかに示す
 - ・もめごと—図・パネルで説明
- ④ パニックの時どうするか。
 - ・共感的に受け止める
 - ・別室で落ち着かせる
 - ・しんどいところを教師と一緒に乗り切る

【Aさんの場合】

Aさんのトラブルがおこりやすい時間や場面は、次にこれをしようという気持ちが弱い時、何をしたらいいかわからない時である。そういう時、Aさんは自

分なりの発想で行動を展開する。それが他の友達と異なっていることが多く、「Aさん、だめだよ。先生、Aさんが勝手なことしているよ。」と言われる。すると、気持ちが落ち込み、泣いたり、机に伏せたりすることになる。相手への気遣いができないのに、自分は他人の言葉に傷つきやすいのである。おおらかな児童はAさんを受け入れられるが、規範意識が高く、正義感に燃えている3年生の段階では、全く受け入れられず、「Aさんの我儘を先生が許しているのは納得がいかない」と訴えてくる児童もいる。よりよい人間関係の構築とはほど遠いのである。

【Bさんの場合】

Bさんにとって、トラブルがおこりやすい時間・場面は、登校時、運動場へ出ていきたいとか絵を描きたいとか考えている時、「宿題ができていないから、やりなさい。」や「ランドセルを片づけなさい」と言われると、腹を立てて乱暴をする。教室から飛び出して、もどって来ないこともある。

相手への気遣いは、自分で折った折り紙やスポーツカーの絵を描いた紙を友達へあげるなど、Bさんなりの心遣いができている。しかし、勝手に色鉛筆を借りると、友達がどう感じるのかは理解できない。

4. 方策1

【Aさんの場合】

- ① 見通しが持てるような手だてを講じる。
- ② 成就感をもたせる。ということ考えた。

1日の活動の見通しが持てるように、前日の終わりの会「明日の予定」で、教科等の名前だけでなく、何をするのかについても知らせるようにした。その上、朝の会で「今日の予定」を日番が再度確認する。Aさんは、「これを使って人形を作るんだ。」と言って準備物を見せに来ることがあった。他の児童も予定がわかり、前もって準備する様子が見られた。

Aさんの活動の中で、頑張りが見える時、担任は褒め言葉をかけるようにした。1日1回は褒めよう、できたら、毎時間褒めようということにしたが、タイムリーな褒め方はむずかしく、その上「Aさんばかり褒められる。」と他の児童から不満が出た。褒めるタイミングがずれていたり、褒め方がぎこちなかったりしたからだろう。

そこで、「全員を1日1回は褒めよう」「先生に大切にされていると児童が実感できるようにしよう」と担

任は意識するように心がけた。しかし、厳しく指導しなければならぬことも出てくるし、褒め言葉が多くて先に進めないこともあった。経験豊富な担任であれば、絶妙なタイミングで児童を褒めることと厳しく指導することを使い分け、よりよい人間関係を構築し、学習効果を高めているのだが、初任者や経験の浅い者にとっては難しいものである。

Aさん自身が自然発生的に成長したのかもしれないが、十分ではないにしても、担任の声かけの努力の結果、Aさんは、毎日遅刻せずに登校できるようになった。

担任は、児童たちへ、人間の成長はみなそれぞれ違うこと、人によって得意なことや苦手なことがあること、心の感じ方も人によって違いがあること、相手が聞いて腹が立つ言葉ではなく、気持ちよく受け入れられる言葉を使おうという話をしていた。

3年生の中には、これらのことについて理解できた児童もおれば、「じゃ、もうAさんとは係わらないようにするから、私がAさんを無視しても叱らないでください」と言ってくる児童もあった。「思いやりのある無視」とは少し違うかもしれないが、よりよい人間関係には、人の行動の不具合を見逃す意義もあることを伝えたいものである。

【Bさんの場合】

- ① 他の児童の安全の確保と学習への参加を考えた。

1年生ということで、友達への暴力や教室から飛び出すことを防ぐ等、安全の確保の問題から、可能な限り担任以外の支援者がBの横に付くことになった。

朝、筆箱の中には、芯の折れた鉛筆が1本入っているだけという時は、支援者が鉛筆を削るように促したり、授業の準備を手伝ったりした。絵を描き続ける時は、「いつまで、描いたら終わるのか。」を聞き、約束の時刻になったら、終わらせるようにした。

授業中、廊下でうろうろしている姿を見かけたら、全職員で声をかけようということにした。裸足で廊下にいるBさんに「靴下を履かない子はここの学校の児童ではありません」と声をかけると、驚いて走って教室へ行ったという報告があった。

5. 方策2

Aさんの場合もBさんの場合も学級にルールをつくる必要があると考えた。①登校後すること ②読書タ

イム ③朝の会・終わりの会 ④授業開始・終了 ⑤給食の準備・片づけ ⑥掃除の仕方などを細かく決めて、図や表で示す。司会の進め方も作る。できなかったらどうするのかも決めておく。

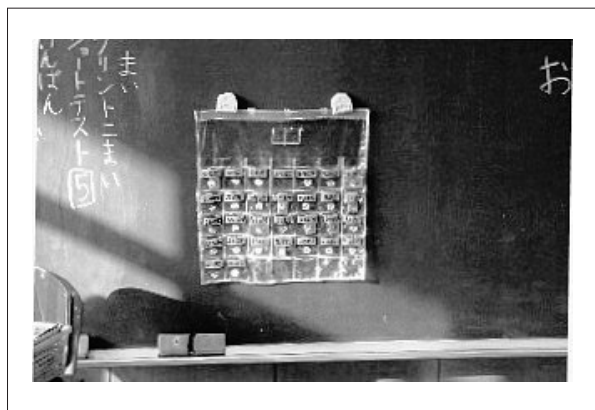
1年生の教室には、登校後することを下図のように写真入りで示した。



くあさきたら さっさとしよう>

- ① くつを はきかえる。
- ② らんどせるから だす。
- ③ れんらくちょうを だす。
- ④ しゅくだいを だす。
- ⑤ なふだを つける。
- ⑥ おどろぐばこのせいとん。

そして、名札は登校後、すぐ見えるところに置く。全員が名札を取ったら、教師用机の横に移動させた。



始業時刻と同時に読書タイムが始まる。担任は、本を選べない児童の指導を行う。なかなか選べない児童には、教科書を読むように勧めたり、始業前に声をかけて本を選ばせておいたりする。

朝の会、終わりの会は、司会者が言う言葉をそのまま示してあるカードをつくり、毎回、日番がそれを見ながら、会を進めていく。「先生から」のところでは、「次は、先生からです。〇〇先生、お願いします。」と丁寧に言わせている。台詞まで示さず、項目だけ示していると、「先生から」と日番が言うだけで、先生の話になる。

学級のめあてをみんなで作る。それを、毎日、朝

の会で読み上げさせる。そして、事ある毎に、学級のめあてを振り返り、今の自分のあり様を考えさせる。



1年生では、十分に徹底しなかったところもあったが、3年生では、自分たちで決めた「めあて」で自分たちのクラスをよりよくしていこうという雰囲気をつくることができた。この3年3組では、「身の回りを大切にできる」という言葉が入っている。この「身の回り」(正しくは「身の周り」である)という言葉は、学校の物や自分の物と同時に友達や先生、家族にまでおよんでいる。不登校気味の児童がいると、「なぜ学校に来づらいのか」考える。朝の会で「〇〇さんは、みんなにきつく言われたので、学校へ来るのがいやになったみたいです。〇〇さんが学校へ来たら、きつく言わないでください。」という児童がいる。すぐに「ハイ！」と元気な声が返ってくる。すかさず、担任は「めあて」を指して、「身のまわりを大切にしている言葉だね」と声をかける。

授業中においては、司会を立たせ、初めと終わりの挨拶、本時のめあての確認、発表指名、ふりかえりの発表をさせる。

初めの挨拶は、授業開始の時刻と同時であるか、全員が着席し授業開始の雰囲気ができた時に日番の判断で行う。挨拶に手間取る場合は、教師が促すことはせず、他の児童が主体的に促すことを大切にする。

挨拶の後、先生が「めあて」を板書する。板書が終わると日番が「『めあて』を言います。せ～の」と合図する。児童は一斉に「めあて」を唱える。改めて、日番が「授業が終わる時には、～『めあて』の内容～ができるようになります」と言う。例えば、余りのある割り算の学習では、「授業が終わる時には、余りのある割り算ができるようになります。」というように。授業の「めあて」を児童のものにする工夫である。

班での話し合い活動をさせる時も朝の会や終わりの会と同じように、必ず台本(マニュアル)をつくる。児童は、日常会話は得意だが、公式の場面での会話は学習させなければならない。

まず、司会を決めさせる。司会は、毎回順番に交替

させる。

以下のように、司会の言葉などを話す通りに示す。

() の中を班員の名前で埋めて、進める。

司会：きょうは、金子みすずが「みんなちがって みんないい」と言ったところを考えます。ここで、金子みすずは何を伝えたかったと思いますか。(Y)さん、お願いします。

(Y)：「・・・・・・・・・・・・・・・・」

司会：ありがとうございました。(Y)さんに質問はありませんか。

(質問があれば、) (Y)さんどうですか。

(質問がなければ) では、(K)さん、お願いします。

(K)：「・・・・・・・・・・・・・・・・」

司会：ありがとうございました。

(YとKが同じような意見の時) (Y)さんと(K)さんは同じような意見ですが、(M)さんはどうですか。

(YとKが違う意見の時) (Y)さんは「・・・」で(K)さんは「・・・・・・・・」という意見ですが、(M)さんはどうですか。

(M)：「・・・・・・・・・・・・・・・・」

司会：ありがとうございました。質問はありませんか。

(質問がなければ) では、私の考えを言います。・・・・・・・・・・。

と、いったように、最初は、順に意見を述べる型、次に、質問を聞いたたり、意見を整理したり、まとめる型、感想を述べる型の台本をつくる。感想は、良い感想だけにし、発表者が頑張った点を述べることにしている。担任は毎時間手書きの台本を作って、話し合い活動を進めた。

話すことが得意な児童は、教科書の例を示しただけで、進めることができるが、発達障害を抱える児童や学力低位の児童は、「どういの？」と、つまってしまったり、司会役が難しかったりする。何をしたらいいかわからないと、つい離席したくなってしまう。ところが、この台本を配布すると、()の中に班の友達の名前を入れ、「・・・・・・・・」に他の友達の見解を求めすることで、話し合いを進めることができる。「できた」という成就感も得ることができる。また、班の全員が台本を見ていることで、見通しを持つことができる。

この台本を使って、Aさんもスムーズに話し合いを進めることができた。

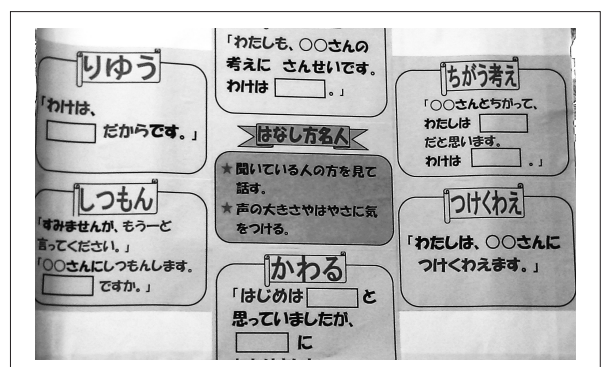
ワークシートには、文章化が苦手な児童も活用できるように、絵を描くスペースを加えたり、自分の考えを記入したりするところは、自分の顔の絵と吹き出しを入れたりして、関心が高まるようにした。絵の好きなBさんを思い浮かべて作ったものである。

教具の作成についても、漠然と児童が理解できると考えるのではなく、常に、Aさんはどう考えるだろうか、Bさんはどこに興味・関心を持つだろうかと具体的に考えて工夫する。1授業の中で活躍の場面を児童ごとに予想して教具づくりを進める。

その上で、一斉にノートに書く作業時には、個別指導を徹底する。困り感を持っている児童のところへ直行し、全員がだいたい同時に終わることができるよう努める。これは、簡単でない。九九の苦手な児童に対しては、九九カードや九九表を与え、算数の定義を忘れていた児童には、算数の学習の掲示物を示すなど工夫する。授業のまとめやふりかえりが捗らない児童に対しては、板書をもう一度見させる。そのためには、板書はわかりやすく、「めあて」に到達できたかどうかわかるようなものでなくてはならない。また、文章の表現方法に困っている児童に対しては、下図のような掲示物などを示して支援することができる。



話が苦手な児童に対しては、話型を示す。



清掃・給食については、誰が何をするのか、流れを

わかりやすく示した図や表を用意する。

6. まとめ

「発達障害のある子の困り感に寄り添う支援—通常の学級に学ぶLD・ADHD・アスペの児童への手立て」の中で佐藤（2004）は、「学級崩壊は、発達障害のある子どもが原因になって起こるのではない。むしろ、この子たちは、機能しなくなったそのクラスで、毎日混沌とした日々を過ごしているのである。」と述べている。しかし、発達障害を抱える児童への個別対応は時間がかかり先生の手が取られ、普通学級では、他の児童の指導ができないのではないかという疑問がある。筆者も漠然とそう考えていた。

今回の実践の中で、学級崩壊は、発達障害を抱えた児童が在籍していることが原因ではなく、発達障害を抱える児童の「困り感」に寄り添った対応策が考え抜かれていないことに原因があることに気付かされた。

チョーク1本で、毎時間の授業をこなしていた他の学校の初任者の学級では、半年過ぎると、半数の児童が、授業中の担任の話に集中できなくなった。立ち歩く児童も見られるようになった。もちろんその中に発達障害を抱えた児童もいた。

反対に、発達障害を抱えた児童のために工夫した資料や教具は、学力低位の児童にもわかりやすく、班活動も授業もスムーズに進めることができることを経験した。さらに、理解できた児童は、その方法を使って、自分なりに自分の言葉で他の児童に説明する場面を見ることができた。

ユニバーサルデザインとして具体的に考えたことは、①学習・生活習慣（ルール）の徹底 ②登校から下校までのパターン化 ③図式化された予定表（1日の予定、掃除、給食など）④話型、文章の書き方を示した掲示物 ⑤算数の定義など学習したものの掲示物 ⑥視覚に訴える教具（わかる授業づくり）である。児童が物事を柔軟に考えるという点で、パターン化は好ましくないという考え方もあるが、発達障害を抱える児童には、都合がいいし、他の児童の学習習慣、生活習慣の定着を図る点では、効率的である。何より、初任者や経験の浅い教師にとっては、学級経営をスムーズに進めるための基本である。そして、パターン化できた上で、バリエーションを広げていけば柔軟な思考を育てることができると考える。

そして、さらに大切なことは、学級の児童の顔を思い浮かべながら創り出すユニバーサルデザインに「一

人一人の児童を大切にしよう」という担任の思いがこめられることである。さらに、その思いは実践の中で児童に伝わり、「わたしは、先生に大切にされている。」と安心感が生まれるのであろう。最初は、説明足らずであったり、児童の活躍の場を逃していたりしていても、回を重ねるごとに、授業や学級経営がスムーズに進められるようになってくる。ユニバーサルデザインの力である。

7. 文献

- 尾崎洋一郎、草野和子、中村敦、池田英俊著（2001）、ADHD及びその周辺の児童たち—特性に対する対応を考える—、同成社、pp1-66.
- 佐藤暁著（2004）、発達障害のある子の困り感に寄り添う支援—通常の学級に学ぶLD・ADHD・アスペの児童への手立て—、学研教育出版、pp1-191.
- 下司昌一編著、石隈利紀、緒方明子、拓殖雅義、服部美佳子、宮本信也著（2005）、現場で役立つ特別支援教育ハンドブック、日本文化科学社、pp1-408.