

# ユニバーサルデザイン化された支援内容の系統性についての探究 — 幼稚園における支援内容と小中学校における支援内容との縦断的関連 —

佐々木全\*,池田泰子\*\*

下山恵・千葉紅子・高橋文子・渡邊奈穂子・石川幸子・北條早織・小川恵美子\*\*\*

\*岩手大学大学院教育学研究科,\*\*岩手大学教育学部,\*\*\* 岩手大学教育学部附属幼稚園

(平成29年3月9日受理)

## 1. はじめに

### (1) ユニバーサルデザインと幼児教育

本学部の附属学校特別支援教育推進専門委員会では、平成22～27年度、附属4校園と教育学部の協働事業としてユニバーサルデザイン授業の普及推進に取り組んだ<sup>1)</sup>。

ユニバーサルデザイン授業とは、どの子どもも、わかる・できる・手ごたえを得られる授業をめざすものであり、教師の努力目標を端的に表現したスローガンでもある。これには、当然ながら通常学級に在籍する特別な支援を有する児童生徒の適応、包摂が念頭にあった。ここでは、多様な子どもの姿を前提とした多彩なアイデアがユニバーサルデザイン化された支援内容として具現化されることが期待された。そして、この成果の一端は「ユニバーサルデザイン授業実践事例集」と「ユニバーサルデザイン授業実践事例集・増補版」<sup>2) 3)</sup>として公刊された。これらは、附属4校園に岩手県内の公立小中高等学校における実践事例を加え集積したものであり、現在までに広く活用されている。

さて、附属幼稚園では、ユニバーサルデザイン授業と称するまでもなく、多様な子どもの姿を前提とし、この子どもたちにフィットする支援方法が開発、適用されている。これは、発達上個人差の大きい時期の子どもを対象とすることの必然であろう。

そもそも、幼稚園において教師は「幼児一人一人

<sup>1)</sup> 環境とは「人・もの・こと」であり、幼児は多様な環境とのかかわりをもって自ら遊びを生み出し、充実感や満足感を味わう中で人やものごとへの認識を深めたり関係を広げたりしながら、学びを深めていく<sup>5)</sup>。

の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない<sup>4)</sup>。つまり、環境<sup>注)</sup>を通して行う教育こそが幼稚園における教育方法の基本である。ここに、どの子どもも、わかる・できる・手ごたえを得ることに寄与する内容が含まれているならば、ユニバーサルデザイン化された支援内容であると認められる。

### (2) ユニバーサルデザインと「切れ目のない支援」

「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)」<sup>6)</sup>では、幼児教育において育みたい資質・能力の整理をした上で、小学校の各教科等との接続のあり方について次のように述べられている。「小学校の各教科等においても、生活科を中心としたスタートカリキュラムの中で、合科的・関連的な指導や短時間での学習などを含む授業時間や指導の工夫、環境構成等の工夫を行うとともに、子供の生活の流れの中で、幼児期の終わりまでに育った姿が発揮できるような工夫を行いながら、幼児期に育まれた資質・能力を徐々に各教科等の特質に応じた学びにつなげていく必要がある」。

ここでいう工夫の一つとして、幼稚園における支援内容に関する情報の共有・活用がある。つまり、ユニバーサルデザイン化された支援内容や方法に関する情報提供が、幼児に対する小学校での適応の一助となるだろう。

このことは、特別支援学校における学校や学部間の接続において個別の教育支援計画や個別の指導計画が接続におけるツールとして活用されること、またそこでは支援内容が取扱われることに通じる。また、このような考え方は、ライフステージごとの支援内容の連続性・継続性を重視する「切れ目のな

い支援<sup>7)</sup>」の希求に連なるものと言える。

そこで、本研究では、幼稚園において実施されているユニバーサルデザイン化された支援内容が、小中学校において実施されているユニバーサルデザイン化された支援内容との間にどのような関連があり、どのような系統性が想定されるかについて、その仮説を提起することを目的とする。

## 2. 方法

幼稚園と小中学校において実施されているユニバーサルデザイン化された支援内容の事例について次の資料から探究、把握する。すなわち、①ユニバーサルデザイン授業実践事例集、②授業参観記録、③当該授業の学習指導案、④当該授業の動画記録、⑤当該授業者に対する聴取記録である。

その上で、幼稚園におけるユニバーサルデザイン化された支援内容に基づき、小中学校におけるそれらを実施の意図や形態の類似性に着目して対応、分類する。これをもとに、これらの系統性について理論化し仮説を考察する。

なお、本稿の執筆においては、著者グループにて協議、検討によって、客観性、妥当性、匿名性の担保に努めた。その上で公表については情報提供者等関係者の許諾を得た。

## 3. 結果と考察

### (1) 事例1：幼稚園と中学校事例の比較

#### A. 遊び「どんじゃんけん」における支援事例

(幼稚園, 5歳児クラス)

「どんじゃんけん」は、伝統的なチーム対抗の遊びである。各チームが一行縦隊で向かい合う。先頭の幼児の位置を「陣地」と称する。スタートの合図で両チーム先頭の幼児がかけだし、進路上で「どん」という掛け声でタッチしあい、じゃんけんをする。勝った幼児はそのまま前進する。負けた幼児はよけて自チームの最後尾に並ぶが、この間に次の走順の幼児が陣地を飛び出し、「どん」という掛け声でタッチしあい、じゃんけんをする。これを繰り返し、じゃんけんに勝って前進し、相手の陣地に踏み入れればチームの勝ちとなる。

この遊びを室内ゲームとして取組む際に、図1のようにランドマークによって空間を明示するような策が講じられていた。具体的には、陣地を示す箱形のラインと整列位置を示す直線のラインが床に付されていた。これらは、対戦スペースを対角線とするレイアウトによって、省スペースとなり、保育室スペースを効率的に使用でき他の生活活動や遊びとの物理的競合を予防していた。

ランドマークは、保育室の床に常時付してある。このことで、幼児は、相互に誘い合ってこの遊びを始める。このことは、心情、意欲、態度の発揮や育成を支援するものである。また、整列位置が示されているために、この活動に必要な整列の一や順番を理解し合い、また、遵守し合ったりしやすくなる。このことは、思考や判断の発揮や育成を支援するものであろう。

ところで、この活動の中で幼児の個人差が垣間見えた。A君は、並んで順番を待つ間にもじゃんけんの勝敗が気になり、列から一時的に離れてしまう。自ら列に戻るものの、A君が離れている間にそもそも並んでいたBちゃんによって空いたスペースが詰められており、「割り込み」か否かでのトラブルが生じた。A君は、ラインに対しておおらかな判断と活用していた。Bちゃんはラインに対して厳格な遵守意識を持っていた。このような個人差は、広義の認知特性を反映している。具体的には、ラインとしての視覚情報に対する感受性である。このことは、他の生活場面やその後のライフステージにおける支援の手がかりになることがある。

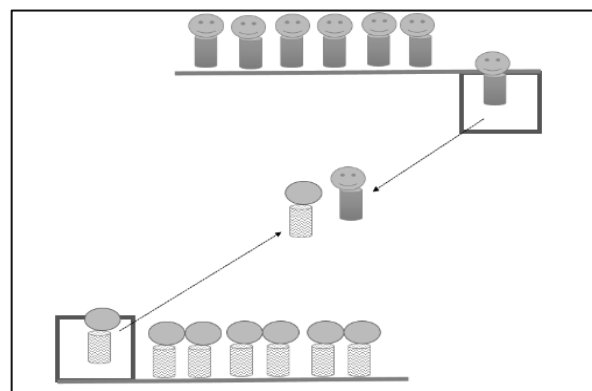


図1 「どんじゃんけん」におけるランドマーク

## B. 体育「バスケットボール」における支援事例 (中学校,2年生)

バスケットボールは、1チームを5人で編成し、シュートによる得点を競い合う。そのプロセスでは、ドリブルやパスなどボールを操作する技能が求められる。しかし同時に、ボールを持っていない時(オフザボール)のプレーが非常に重要である。

この授業<sup>8)</sup>では、ハーフコートの3対2(攻撃チームが3人、守備チームが2人)を主たる活動内容とした。ここで、攻撃側の数的優位を活かしてパスを回すために、パスを受けようとする生徒のオフザボールのプレー要領を示すべく、図2のようなランドマークがコート上の要所に設置された。なお、このランドマークはシリコン製の半透明マットであり、プレーの妨げにならない材質であった。

生徒はこれを目印に、積極的に動き、パスを受けた。また、ボールを保持している生徒もこのランドマークの位置へのパスを想定してプレーをしていた。これらは、両者にとってプレーの要領が明らかであり、思考や判断の発揮や育成を支援した。また、プレーに対する意欲を発揮するような好循環にもなっていた。

ところで、この事例では、幼稚園の事例において垣間見えた認知特性に共通する内容に通じるような逸話を把握することができた。C君は、ランドマークを目印にタイミングよく飛び込みパスを受けた。このとき、パスがそれたために、ランドマークから1歩ほど離れた位置まで飛び跳ねて捕球し着地した。相手守備がすぐに駆け寄った。C君はこれを交わして、反対側のランドマークの位置にいるDさんに向けてふわりとしたパスを出した。このパスは右に1歩ばかりそれたが、十分に追いつけると思われた。ところが、Dさんは、ランドマークに軸足を固定したまま、ボールに向けて体と腕を伸ばした。ボールはその指先をかすめて後ろに反れてルーズボールになった。

つまり、Dさんには、ランドマークに対しての厳格な遵守意識があった。当然ながら授業においては「ランドマーク上に止まってボールを捕球しなければならない」という指導内容はない。Dさんの認

知特性として、「マークについつい意識が縛られてしまう」という視覚情報に対する感受性を察した。

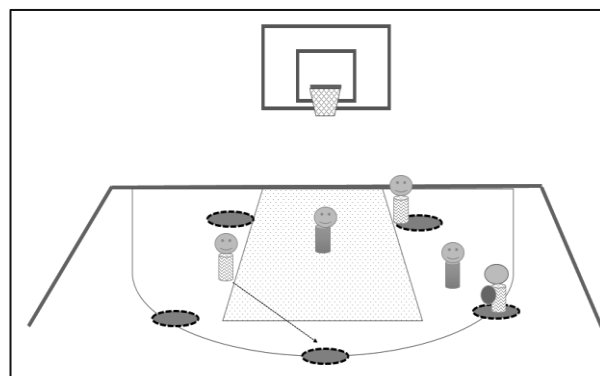


図2 3対2におけるランドマーク

## (2) 事例2：幼稚園と小学校事例の比較

### A. 着替えの場面における支援事例

(幼稚園,5歳児クラス)

プールがある日は多くの幼児が心躍らせる。その準備のために保育室で各自が水着に着替える。このとき、着替えに要する動作や荷物の管理など日常生活動作の発揮や育成は重要である。特に、集団生活の中では、動作に要する空間の確保や自分の荷物と他者の荷物の区別(そもそもの混在予防)が必要かつ重要である。

そこで、着替えに取り組む際に、図3のような手続きの習慣化がなされた。この習慣化は、3歳児クラスから教師の直接的な支援を得ながら取組まれ定着したものであり、この時期にあっては、完全に幼児自身の習慣として自立的に取り組まれていた。

まず、集団としての手続きをみる。最初に椅子を持ち出した幼児が保育室の中央付近に、これを配置し、この椅子の前を自分の空間として確保する。続く幼児は、先の幼児の椅子の隣に自分の椅子を配置し自分の空間を確保する。これが連なり、6~7席並ぶと、その左右、直角方向に6~7席が連なる。最終的には、図3のようにコの字隊形の座席配置ができあがる。なお、この隊形は、プールから戻った後に一堂に会する場面で使用する隊形であり、活動の移行に資するものであった。

次に、個人の手続きをみる。図4のように椅子の座面上には、脱いだ衣類がバックと共に置かれる。椅子の背もたれには、スモッグがかけられる。椅子

の下には、靴と靴下が置かれる。

このような状況下で、幼児同士は関わりあいながら着替えをする中でお互いの所有物や椅子の配置などについて、必要な注意喚起をしあい緩やかに生活日課が遵守され遂行されていた。

以上の手続きは、教師が提示した当初においては、床にランドマークを付すなどの手立ても講じられたであろう。しかし、現在は、手続き自体が習慣として幼児に内在化し、支援内容としては習慣の遂行というこれまた生活習慣があるのみである。このような習慣の遂行という「こと」がユニバーサルデザイン化された無形の支援内容であると理解したい。

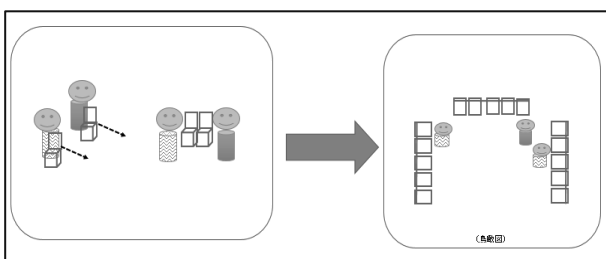


図3 着替えの全体スペース（コの字隊形）

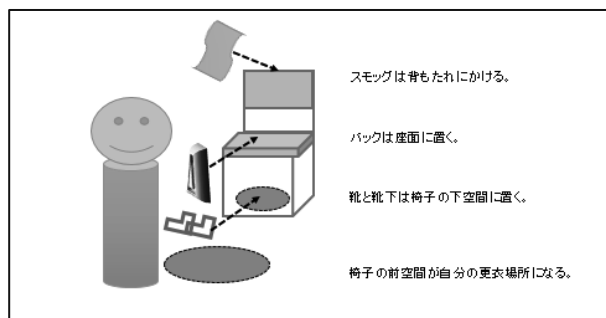


図4 着替えの個人スペース（物の管理）

## B. 体育「タグラグビー」における支援事例

（小学校、5年生）

タグラグビーは、1チームを5人で編成し、陣地にボールを持ち込むトライによる得点を競い合う。そのプロセスでは、ボールを持って走り相手守備を交わしたり、パスをしたりするなどの技能が求められる。楕円球を用いることやタックルなどの接触プレーや前方へのパスの禁止パスなど競技の独自性がある。

この授業<sup>9)</sup>では、単元を通じて、実活動時間の確保がなされ、MTM（マッチトレーニングマッチ）の展開によって、ゲームに重点を置いていた。また、

チームを4人で編成し、一人一人の活動量の確保がなされていた。準備運動では、しっぽとり鬼や基礎技能にかかるドリル練習がなされた。

この中に、走りながらのパスの受け渡しがあった。この様子を図5に示した。四人一組となり、図中、右翼位置の児童がボールを持ってかけだし、その後方を追走する児童へとパスをし、これを繰り返しながらボールを前に運ぶ。このドリルは、タグラグビーにおける基本的な戦術になるもので、この習慣化はプレーの精度への影響因となる。

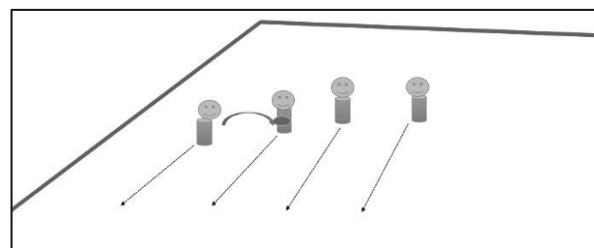


図5 走りながらのパスの受け渡し

この基本動作は、ボールを持って走る仲間の動きを参照しながら自らが走り込む位置や速度を調整する。また、ゲームにおいては、この動作は、局面に応じて時には定型的に、時には即興的に発揮される。

この授業では、大部分のチームが走力のある児童がボールを持ってかけだし、ゴールに迫りそこからパスを展開していた。しかし、あるチームでは、構成員の適性上、比較的走力が武器にはなりにくいようだった。しかし、先のドリルの成果を発揮しながら、チームの構成員がそれぞれの適性を発揮して、トライを決めていた。あるゲームの一場面である。E君がパスを受け中央から右サイドに駆け込む。ゴールまで3mの位置でタグを獲られて立ち止まり、中央スペースに飛び込んだF君にパスをした。F君はゴールラインに迫る。タグを獲られると、左サイドのスペースを指さし、Gさん呼び込んでパス。すぐに守備が対応しタグを獲られたが、その背後に位置取ったHさんにパス。Hさんは左サイドを直進し、守備を引きつけタグを獲られたところで、中央に大きく空いたスペースで構えていたE君にパス。パスを受けたE君は、素早くかけだし、タグを獲られる前に再度F君にパス。F君は、対応の遅れた守備の手をかいくぐり左サイドにトライを決めた。

ここでは、構成員の適性としてよりもパス交換や位置取りの良さが活かされており、他のチームに比して、ボールを持って走る仲間の動きを参照しながら自らが走り込む位置や速度を調整するということが多く発揮されているようだった。

ところで、幼稚園の事例において、習慣の遂行という「こと」がユニバーサルデザイン化された支援内容であると指摘したが、これは、小学校事例においても同じである。一定の技能が習慣となり発揮されることが先行事象となり、それに連なり他の児童の活動が発揮され、必然的な結果としてチームの構成員が確かな役割を遂行しながら参加していた。

#### 4. まとめ

##### (1) 教育内容に即した系統性

幼稚園におけるユニバーサルデザイン化された支援内容と、小中学校におけるそれを比較した場合、前者は、学習内容として生活が総合的に扱われていることを反映して、支援内容も複数内容が含まれている。

後者は、支援内容の前提としての学習内容が生活を分節化し配列して扱われることを反映して、支援の内容も分節的・限定的であるように思える。

つまり、ユニバーサルデザイン化された支援内容の系統性は、学習内容に即した整理ができるのではないか。

##### (2) 実施主体に即した系統性

事例2においては、習慣の遂行という「こと」がユニバーサルデザイン化された支援内容に連なっていた。習慣の遂行を学習活動として位置づけたときに、それによって学習者の互恵的な取組が産出されることがあるのではないか。つまり、ユニバーサルデザイン化された支援内容の担い手は教師であるが、「教師だけである」わけではないのかもしれない。幼稚園では、ある幼児が任意の場所に椅子を置く。それが先行事象となり参照され、他の幼児が模して後に連なった。小学校では、ある児童が任意の場所にボールを運びそれが参照され、他の児童が後に連なった。ここに、学習者の互恵的で連続的発展的な取組があるのではないか。

つまり、ユニバーサルデザイン化された支援内容の系統性は、「実施主体の交代」に即した整理ができるのではないか。

##### (3) 認知発達段階に即した系統性

事例1においては、幼稚園では活動内容に対する取組要領の大半がランドマークによって示されていた。中学校では、取組要領の一部のみがランドマークによって示されていた。これは情報の必要性に応じた形状の変化であり、一般的な認知の発達段階に即したものであろう。

つまり、ユニバーサルデザイン化された支援内容の系統性は、認知発達段階に即した整理ができるのではないか。

このことに関連し、事例1においては、幼児又は生徒における認知特性として、視覚情報に対する感受性への配慮の必要性を指摘した。

また、事例2において習慣化ということの成立過程を考えるならば、社会的参照という認知特性への配慮の必要性を指摘できるだろう。例えば、幼稚園では、生活習慣として相応の時間をかける、あるいは発達的な側面から相応の時間がかかる。小学校においては、特定の学習内容に取り組む一定期間、つまり単元において習得され発揮されることを指導上意図することも多い。すなわち、ここには、認知特性としての社会的参照の経験やそれ自体の発達段階が影響するだろう。

幼稚園の生活の中で見られた認知特性がその後の生活、特に直近の小学校での生活における適応にどう影響するのだろうか。それは適応の要因にもなり得るし、不適応の要因にもなり得る。例えば、視覚情報への感受性が高い場合、書字の学習に役立つかもしれないし、逆に技能が伴わない場合には、書字に対するストレス（こう書かねばならないのに書けないなどの葛藤）になるかもしれない。今後、個別事例に注目した発達の側面と適応状況の追跡が必要であろう。

なお、今回は視覚情報への感受性や社会的参照性の指摘にとどまったが、当然ながら多様な認知特性があり、それは環境との関係性の中で見取ることができる。それらをユニバーサルデザイン化された

支援内容とそれに対する幼児のかかわり方の中に見出し、「支援歴」として追跡するならば、幼児自身の発達的な変化と適応の支援に資する情報収集の観点を得ることができるかもしれない。

#### (4) おわりに

本稿で取り上げたユニバーサルデザイン化された支援内容の事例は、あらゆる学校種あるいは日常生活においてごく自然にかつ必然の現象であり営みであるようにも思えた。このことに対し、ユニバーサルデザイン化された支援内容として特筆すべきものではないとの指摘もあるだろう。

しかし、そもそもユニバーサルデザインということ自体が、特別な取組ではなく、日常の取組中にすでにあり得るものとするならば、むしろ、日常の取組内容をユニバーサルデザインの観点で見直すことで、その支援内容の「ユニバーサルデザイン性」の発見、再評価、あるいは不足への気づきとその改善がなされるだろう。

引き続き、ユニバーサルデザイン化された支援内容を切り口とし幼稚園と小中学校の接続、協働、そして「切れ目のない支援」の探究を持続したい。

#### 謝辞

最後に、本研究に関わりご理解ご協力をくださった皆様に感謝申し上げます。

#### 引用文献

- 1) 佐々木 全, 滝吉美知香, 我妻則明, 名古屋恒彦, 最上一郎, 塚野弘明, 下山恵, 紀修, 柏木廣喜, 遠藤寿明, 高橋文子, 小川恵美子, 高室敬, 山本一美, 山崎健, 藤井雅文, 菊池明子, 佐々木弥生, 熊谷佳展(2016) : 附属4校園及び教育委員会との協働によるユニバーサルデザイン授業の普及啓発事業—その到達点と今後の方向性—, 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業 教育実践研究論文集, 3, 109-114.
- 2) 岩手大学教育学部 (2014) : 岩手大学教育学部附属学校ユニバーサルデザイン授業実践事例集. [http://www.edu.iwate-](http://www.edu.iwate-u.ac.jp/gakubu/kenkyuu/udjissenjireisyuu/)

[u.ac.jp/gakubu/kenkyuu/udjissenjireisyuu/](http://www.edu.iwate-u.ac.jp/gakubu/kenkyuu/udjissenjireisyuu/) (2016. 5. 15. 閲覧).

- 3) 岩手大学教育学部 (2016) : 岩手大学教育学部附属学校ユニバーサルデザイン授業実践事例集 増補版. <http://www.edu.iwate-u.ac.jp/gakubu/kenkyuu/udjissenjireisyuu/> (2016. 5. 15. 閲覧).
- 4) 文部科学省 (2008) : 幼稚園教育要領.
- 5) 岩手大学教育学部附属幼稚園 (2016) : 豊かな遊びを育む, 平成 28 年度研究紀要.
- 6) 文部科学省 (2016) : 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて (報告), <http://www.mext.go.jp> (2016. 10. 28. 閲覧).
- 7) 厚生労働省 (2016) : 今後の障害児支援のあり方について (報告書), <http://www.mhlw.go.jp> (2016. 11. 22. 閲覧).
- 8) 加賀智子 (2016) : 保健体育科学習指導案, 平成 28 年度岩手大学教育学部附属中学校研究発表会 保健体育科指導案集 運動の理解を深め, 豊かなスポーツ実践ができる生徒の育成〜「問い」を活かす授業の探究.
- 9) 菅原純也 (2016) : 第 5 学年体育科指導案, 平成 28 年度岩手大学教育学部附属小学校研究発表会 学校公開研究会要項 「創発の学び」を実現する教育課程の創造 (第一次) .