

研究報告書第80号

# ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり

2013. 3

山形県教育センター

## は し が き

山形県教育委員会では、平成14年から、「教育山形『さんさん』プラン」による小・中学校の指導環境の改善に取り組み、平成23年度には、義務教育すべての学年で少人数学級編制を実施することができました。この取り組みと成果を踏まえ、第5次山形県教育振興計画後期プランによる教育を一層推進するためには、授業を中心とした学級・学年・教科経営の一層の充実が必要となってきます。そうした中、義務教育課では、学級担任・教科担任に必要な「学習指導力」、「生徒指導力」、「特別支援教育力」の3つの力を統合して「担任力」として、その育成と、それを支えるための学校経営の改善を推進しています。

ところで、義務教育段階において、「通常の学級に在籍する発達障がい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」（文部科学省、平成24年）では、知的障がいはないが特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合は、6.5%と報告されています。また、平成18年の山形県における同様の調査では、6.2%と報告されています。高校進学率がほぼ100%であることを考えると、高等学校においても同様な状況が想定されます。

特別な教育的支援を必要とする児童生徒が学級に在籍する中で、学級全体の学びを保障していくにはどうすればよいのかという思いは、校種を問わず、きっと多くの教員にとって共通する悩みなのではないでしょうか。その悩みに対応するため、県教育センターでは、すべての児童生徒にとっての「わかる、できる」授業づくりを目指し、「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり」の研究を2年間にわたり継続して取り組んできました。

「ユニバーサルデザイン」とは、特別な誰かにではなく、誰にでも使えるという意味です。本研究は、配慮を要する児童生徒には「ないと困る支援」で、他の児童生徒にも「有効な支援」を工夫して、授業づくりをしていこうと考えています。それを進めるためには、どのようなことが大切で、どのような活用の仕方があるのか探ってきました。そして2年間のまとめとして、授業におけるユニバーサルデザインの視点の取り入れ方、校内研究や研修における活用の仕方を、ここに提案することになりました。

また、同時に「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりハンドブック」を作成し、県内公立学校すべての教員に配布しました。併せて御覧いただき、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校のすべての校種において、ぜひ授業改善に役立てていただきたいと思います。

最後に、本研究を進めるに当たって、多大なる御協力をいただきました、植草学園短期大学 佐藤 慎二 主任教授、各アンケート協力校や実践協力校の先生方をはじめとする関係各位に、衷心より厚く御礼を申し上げます。

平成25年3月

山形県教育センター

所 長 吉 田 敏 明

---

# ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり

山形県教育センター

---

## 目次

### はしがき

<b>第1章 研究概要</b> .....	3
1 主題設定の理由	
2 研究の目的	
3 研究の年次計画	
<b>第2章 基礎研究</b> .....	5
1 ユニバーサルデザイン（UD）とは	
2 授業づくりの充実を目指して	
3 ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり	
<b>第3章 調査研究</b> .....	23
1 アンケートを用いた実態調査について（平成23年度）	
2 アンケート協力校の訪問による実態調査について	
3 2つの調査を通して（調査研究1年次のまとめ）	
4 アンケートを用いた実態調査について（平成24年度）	
5 調査を通して（調査研究2年次のまとめ）	
<b>第4章 実践研究</b> .....	52
1 授業づくりにおけるユニバーサルデザインの視点の取り入れ方	
2 ユニバーサルデザインの視点を取り入れた実践協力校における授業実践	
<b>第5章 研究の成果と課題</b> .....	91
1 研究の成果	
2 研究の課題	
3 研究のこれから	

## 第1章 研究概要

### 1 主題設定の理由

学習指導要領では、「生きる力」の育成が重視されている。生きる力の構成要素である、「確かな学力」、「豊かな人間性」、「健康・体力」等を総合的に育てるためには、児童生徒一人一人の「まなび」の場である授業を抜きに語ることはできない。また、すべての学校種とも知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視し、小学校、中学校においては授業時数を増加し、高等学校においては義務教育段階の学習内容の確実な定着を図るための学習機会を設けることを促進するなど、授業の量的・質的充実が欠かせない状況にある。

第5次山形県教育振興計画（5教振）後期プラン〔平成23－27年度〕の基本方針「2『まなび』を通して、自立をめざす 施策項目（7）個々の能力を最大限に伸ばす」の主な取り組み内容では、「生徒指導、特別支援教育の視点をふまえた学習活動の推進」、「少人数学級のよさを活かした『体験』と『対話』を重視した授業実践」、「児童生徒自らが主体的に学ぶ問題解決型の授業や学習活動の推進」などが謳われ、一人一人の教育的ニーズに応じた、体験的で、主体的な学習活動の実践が求められている。

一方、義務教育段階では、知的発達遅れの遅れはないものの通常の学級における特別な教育的支援を要する児童生徒の割合が、文部科学省の調査（平成24年度）で約6.5%、山形県の調査（平成18年度）で約6.2%という結果がある。高等学校への進学率が100%近いことから、このような児童生徒もやがて高等学校で学ぶことになる。このような現状から、生きる力をはぐくみ、児童生徒同士が互いに自分らしさを発揮し、関わり合いながら個々の「まなび」を深めていくためには、具体的な場面における指導・支援の工夫を図った授業づくりを一層推進する必要がある。

こうした中で、学級におけるすべての児童生徒が、「わかる、できる」経験を実感できる授業づくりが求められている。本研究では、このような授業づくりはどうあればよいか、下記のような定義を基に、授業づくりの在り方を探っていきたいと考えた。

本研究における「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり」の定義

||

「すべての児童生徒がわかる喜びや学ぶ意義を実感できるために、配慮を要する児童生徒には『ないと困る支援』で、他の児童生徒にも『有効な支援』を、学級の実態、教科の特性、指導場面などに合わせて工夫した授業づくり」

\* 以下、「ユニバーサルデザイン」を特別な場合を除き「UD」と表記する。

### 2 研究の目的

配慮を要する児童生徒をはじめ、すべての児童生徒にとっての「わかる、できる」授業を目指し、UDの視点を取り入れた授業づくりについて理解を深めるとともに、授業改善や校内研究に向けてどのように活用できるか、その内容と方法を探る。

### 3 研究の年次計画

#### (1) 第1年次（平成23年度）

##### ① 基礎研究

ア UDの視点を取り入れた授業づくりの先行研究の収集と分析

イ 7つの視点及び項目の立案

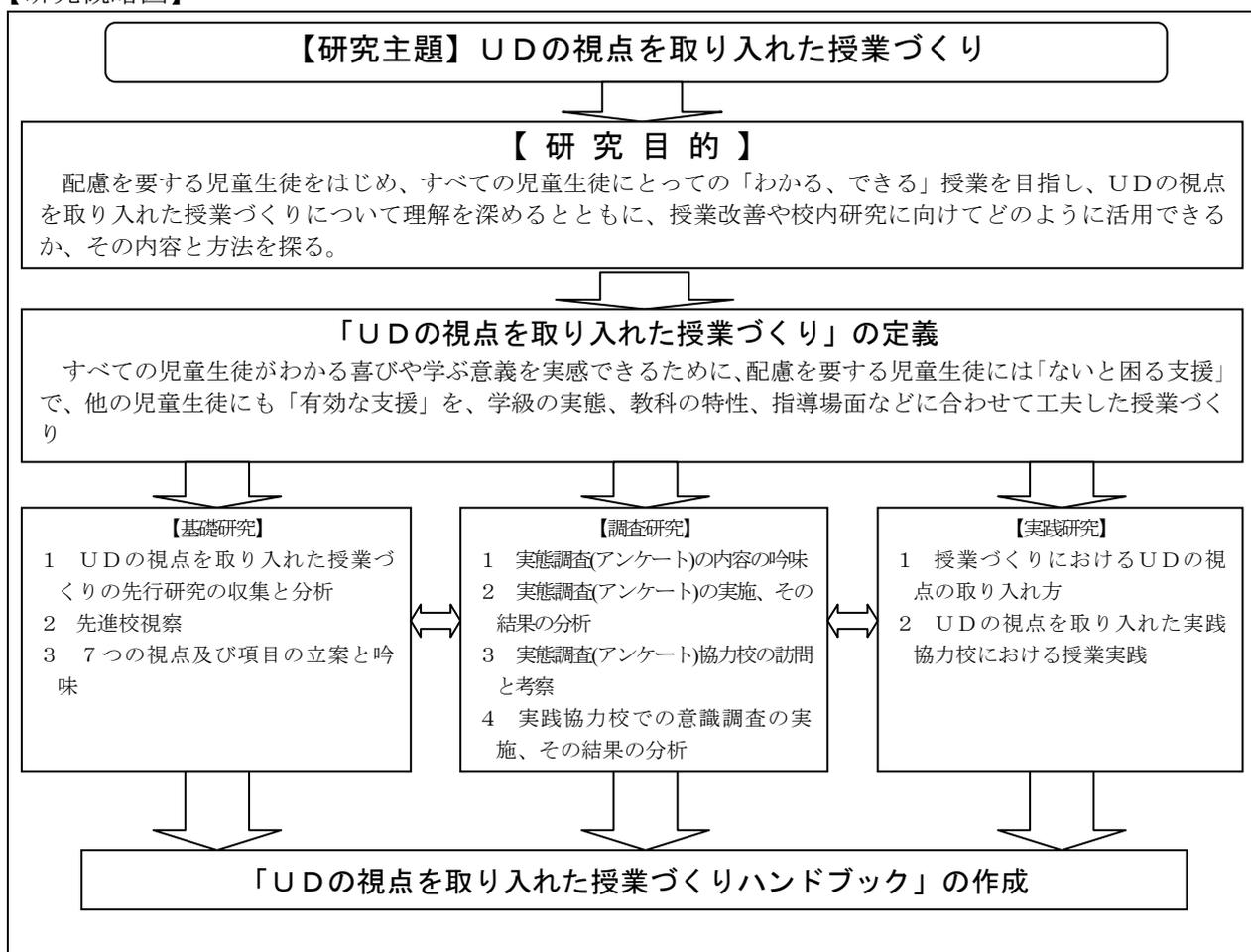
- ② 調査研究
  - ア 実態調査(アンケート)の内容の吟味
  - イ 実態調査(アンケート)の実施、その結果の分析
  - ウ 実態調査(アンケート)協力校の訪問と考察

- ③ 実践研究
  - ア UDの視点を取り入れた授業実践と考察

(2) 第2年次(平成24年度)

- ① 基礎研究
  - ア 先行研究の収集と分析の継続
  - イ 先進校視察
  - ウ 7つの視点及び項目の吟味
- ② 調査研究
  - ア 実践協力校での意識調査の実施、その結果の分析
- ③ 実践研究
  - ア 授業づくりにおけるUDの視点の取り入れ方
  - イ UDの視点を取り入れた実践協力校における授業実践

【研究概略図】



## 第2章 基礎研究

### 1 ユニバーサルデザイン(UD)とは

#### (1) UDの考え方

近年、教育関係の書籍や雑誌等で「ユニバーサルデザイン」という言葉を目にする機会が増えてきている。その概念は、各種書籍や資料等で以下のように紹介されている。

##### ① 『教員志望の学生のための特別支援教育ハンドブック』（相澤雅文、他 2011）

ユニバーサルデザインという言葉はノースカロライナ大学で建築や意匠を研究していたロナルド・メイス（Ronald Mace）が中心となって提唱しました。その定義は「できるだけ多くの人が利用可能であるように製品、建築、空間をデザインすること」です。つまり老若男女や障害の有無といった差異や個人のそれぞれの感じ方のいかに問わず、誰もが安心して利用することのできる施設や製品の設計（デザイン）をめざすといったことなのです。

##### ② 山形県企画振興部企画調整課のホームページ

###### 【ユニバーサルデザインとは】

年齢、性別、国籍、身体的な能力などの違いに関わりなく、より多様な人々ができるだけ支障なく使えるように、道具や建物、環境、空間、まちなど様々なものをデザインしようとする考え方であり、一言でいえば「すべての人のためのデザイン」ということができます。

つまり、ある特定の人、あるいは、平均的・標準的な人を対象にするのではなく、できるだけ多くの人を対象にした考え方です。

「ユニバーサル universal」 ⇒ 普遍的な、全世界の、すべての人々の

「デザイン design」 ⇒ 意匠、計画、構想、考え方

###### 【バリアフリーとは】

「バリアフリー」の理念は、「障がいのある人だけでなく、すべての人の社会参加を困難にしている物理的、社会的、制度的、心理的なすべてのバリア（障壁）を除去する」という意味であり、その目指すべき目標は「ユニバーサルデザイン」の考え方と共通しているといえます。

###### 【ユニバーサルデザイン7原則】

- ① 公平な実用性（誰にでも役に立ち、市場性がある）
- ② 柔軟性（個人の好みや能力に対応している）
- ③ 簡単でカンだけで使える（経験、知識、言語知識、集中力に無関係に使える）
- ④ 感覚でわかる情報（ユーザーの知覚や環境条件に関わりなく効率的に情報を提供する）
- ⑤ エラー対応（事故や間違いで生じる危険を最小限にする）
- ⑥ 労力が少なくてすむ（肉体的疲労を最小限に抑えられる）
- ⑦ 利用しやすい大きさと空間（体格、姿勢、可動性に無関係に利用できる）

山形県企画振興部企画調整課のホームページが、「ユニバーサルデザイン」をわかりやすく説明しているが、その基本的な考え方は、「ある特定の人、あるいは、平均的・標準的な人を対象にするのではなく、できるだけ多くの人を対象にした考え方」といえる。

#### (2) 教育におけるUD

(1) でみてきたUDの考え方を、教育、中でも授業において考えるとき、どのような意味合いになるだろうか。

『通常学級での特別支援教育のスタンダード』（東京都日野市公立小中学校全教師、他、2010）において、编者たちは以下のように述べている。

「障害の有無を超えた良き環境作り」というユニバーサルデザインの視点は、障害児教育と通常教育とを融合する発想そのものです。～(略)～ このユニバーサルデザインの発想を突き詰めて考えていくと「<障害児教育の中にある要素を、うまく通常学級に持ち込むこと>が、通常学級での特別支援教育の

推進である」という視点が間違っており、これまでそれにどれほど縛られていたかがよく分かります。なぜなら、通常学級には「どの子も活かされる学級経営」「どの子にも分かる授業」という発想がすでに存在していたからです。これを活かさない手はないのです。そこで、さらに「通常学級での特別支援教育 ⇨ 特別でない「支援教育」 ⇨」という視点も加わることになりました。(p. 5)

さらに、ユニバーサルデザインの考え方は『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』という発想ですから、おそらく、これ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、今まで、ずっと堅持してきた姿勢そのものであるはずです。(p. 22)

ここにみるUDの考え方とは、いわばすべての教師が思いを寄せてきたものである。全く新しいものを進めていくのではなく、これまで通常の学級で進められてきた教育、よりよい児童生徒理解や学級経営を土台とした授業づくりを、より推進していくための考え方である。

このような考え方で、具体的に学びやすく、わかりやすい環境づくりや支援の工夫について、学級の実態を踏まえ、教科や指導場面などにおける実際の授業場面でどのように活用していけるかということが重要となる。その具体的内容を明らかにし、実際の授業づくりに活かせるようにしていくことが、本研究で目指す方向性である。

### (3) 特別支援教育の推進

#### ① 特別支援教育をめぐる最近の動向

特別な支援を必要とする児童生徒への支援については、現在、特別支援教育として広がりを見せている。その中で、発達障がい等のある児童生徒への対応は、山形県に限らず全国的に喫緊の課題になっている。

平成11年に文部科学省から「学習障害児に対する指導について(報告)」が出されて以来、全国各地から発達障がいのある児童生徒や、配慮が必要と思われる児童生徒についての指導の在り方が問われている。

山形県では、県教育センターが平成13年度から3年間、「LD児、ADHD児等の支援の在り方についての研究」を行うとともに、平成19年3月には、文部科学省の委嘱を受けて、県教育庁義務教育課が「クラスでできる支援ヒント集～通常の学級での配慮ある指導を目指して～」を発刊し、県内の小学校、中学校及び高等学校に配付している。

通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍の割合については、前述のとおり全国調査で6.5%、山形県調査で6.2%という結果がある。この結果は、通常の学級において、何らかの配慮を要する児童生徒の在籍率の高さを表すものでもあり、特別支援教育の重要性と併せ、発達障がいを含む特別な支援を必要とする児童生徒への支援が急務であることを裏付けている。

特別支援教育体制の整備状況については、文部科学省が経年調査を行い、結果を公表している。それによれば、山形県では、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名は、小学校、中学校では平成19年度から、高等学校では平成20年度から100%を維持しており、特別支援教育について、ある一定時間の研修を受けた教員の割合は、平成23年度は小学校で76.7%(平成22年度72.9%)、中学校で57.7%(同47.9%)、高等学校で64.3%(同39.0%)と、割合が増えている。このように、県内の各学校における特別支援教育体制の整備は進んでいる。しかし、まだ特定の児童生徒への個別的な配慮や支援、学級集団から切り離れた一対一の取り出し指導等が重視される傾向もある。

そうではなく、学級での一緒に授業において、すべての児童生徒が「わかる、できる」授業づくりを目指していきたい。そのためには、(2)で紹介した書籍にある「ユニバーサルデザインの視点は、障害児教育と通常教育とを融合する発想そのものです。」という考え方を大事にしていきたい。

## ② 特別支援教育の果たす役割

平成17年より特殊教育から特別支援教育への転換が図られる中で、「教育にユニバーサルデザインの視点を取り入れた考え方」を読み取ることができる答申も出されている。例えば、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」(中央教育審議会、2005)の「第2章 特別支援教育の理念と基本的な考え方」では、以下のことが示されている。

学校全体で特別支援教育を推進することにより、いじめや不登校を未然に防止する効果も期待される。(略)こうした考え方が学校全体に浸透することにより、障害の有無にかかわらず、当該学校における幼児児童生徒の確かな学力の向上や豊かな心の育成にも資するものと言える。こうしたことから、特別支援教育の理念と基本的考え方が普及・定着することは、現在の学校教育が抱えている様々な課題の解決や改革に大いに資すると考えられることなどから、積極的な意義を有するものである。

(下線は本章担当者が付記)

上記の下線部「障害の有無にかかわらず、当該学校における幼児児童生徒の確かな学力の向上や豊かな心の育成にも資するものと言える」という点は、本県の義務教育課が掲げる「授業の質を高め、個の能力を最大限に伸ばす」と「『いのち』を大切にし、豊かな心を育てる」という重点に通じるものである。また、「特別支援教育の理念と基本的な考え方が普及・定着することは、現在の学校教育が抱えている様々な課題の解決や改革に大いに資すると考えられる」という点は、授業づくりにUDの視点を取り入れる必要性ということにつながる中心的な考え方であるともいえる。さらにこの点は、山形県教育委員会で平成23年度に研究をスタートさせた、「学習指導力」、「生徒指導力」、「特別支援教育力」の3つを統合して、授業を核とした学級・学年・教科経営を行っていく力である「担能力」育成に向けた取組みにもつながるものと考えられる。

## 2 授業づくりの充実を目指して

小学校に入学したばかりの児童が落ち着いて教員の話を受けなかったり、教室を歩き回ったりして授業が成立しないなどの状態が長く続く、いわゆる「小1プロブレム」の問題を耳にする。また、小学校から中学校への移行期に、非行、校内暴力、いじめなどの問題行動や不登校の発生率が著しく増加する、いわゆる「中1ギャップ」の問題などがいわれて久しい。このような学習指導や生徒指導上の課題が問われる中で、学校教育に寄せられる期待は大きい。

学習指導要領が、平成23年度より小学校、中学校及び高等学校と順次全面実施されている。「生きる力」の育成を踏まえ、学校教育法に規定されている教育の目標を達成させるには、授業の充実は不可欠である。学校生活の大部分を占める授業は、児童生徒の成長において大きな影響を与える。特に、児童生徒の学び合いを通し、「知識・理解」、「表現力・思考力・判断力」といった能力の獲得にとどまらず、自己及び他者を理解し、自己有能感を育て、様々な活動に対する意欲や望ましい態度などの形成にも寄与するものである。

また、「分かる喜びや学ぶ意義を実感できない授業は児童にとって苦痛であり、児童の劣等意識を助長し、情緒の不安定をもたらす、様々な問題行動を生じさせる原因となることも考えられる。(小学校学習指導要領解説(総則編)第3章「教育課程の編成及び実施」第5節「教育課程実施上の配慮事項」第4の2(3))」からも、「わかる、できる」授業がいかに大切であるかが読み取れる。

学校生活の中心は授業である。どの児童生徒も安心して学ぶことができる学級づくりを土台に、授業づくりを工夫し、その結果「わかる、できる」が実感できるものでありたい。

学習指導の充実、生徒指導・学級経営等と学習指導の関連などについては、これまでも先行研究が見られる。そこで、国の動向を意識しながら、学習指導要領や生徒指導提要、山形県教育センターの研究を手がかりに、授業づくりを考える上で大事なことを以下にまとめてみた。

## (1) 学習指導要領解説（総則編）にみる学習指導の充実

小学校、中学校及び高等学校とも、学習指導要領第1章「総則」第4「指導計画の作成等にあたって配慮すべき事項」の2で、生徒指導、学級経営の充実及び学習活動に関する配慮事項などを取り上げている。また、同解説（総則編）の第3章「教育課程の編成及び実施」第5節「教育課程実施上の配慮事項」では詳細に解説しているが、その中から特に2つの点について取り上げたい。

### ① 「見通しを立てたり、振り返ったりする学習活動の重視について

解説には、児童生徒に自主的に学ぶ態度をはぐくむことは、学習意欲の向上に資するので、見通しを立てたり振り返ったりする学習活動を計画的に取り入れるように記されている。そして、そのような学習活動を通して、学習意欲が向上するだけでなく、学習内容の確実な定着が図られ、思考力・判断力・表現力等の育成にも資するものと考えられている。ここから、授業の見通しを立てたり振り返ったりすることは、「わかる、できる」授業づくりに結びついていくと考えられる。

### ② 「指導方法や指導体制の工夫改善など個に応じた指導の充実」について

解説には、児童生徒が学習内容を身につけるためには、教師は児童生徒の特性（能力・適性、興味・関心、性格、知識、思考、価値、心情、技能、行動等）を十分に理解し、指導方法の工夫改善を図ることが必要であると記されている。つまり指導方法の改善には、いかに実態把握が重要であるかが記されている。

また、「こうした指導方法の工夫はすべての児童生徒に対応するものであるが、学習の遅れがちな児童生徒には特に配慮する必要がある」の記述は、指導方法の工夫改善を通しての「わかる、できる」授業の構築を図ることであり、本研究で進めようとするUDの視点を取り入れた授業づくりが目指すところである。

その際、「個別指導やグループ別指導といった学習形態の導入、理解の状況に応じた繰り返し指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、児童生徒の興味・関心や理解の状況に応じた課題学習、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れた指導」の在り方は、UDの視点で授業づくりを進めていく際にも大切にしたい指導である。

## (2) 生徒指導の面からみた学習指導の充実

### ① 学習指導要領にみる「学級経営と生徒指導の充実」について

小学校、中学校及び高等学校とも、学級経営と生徒指導の充実については、学習指導要領第1章「総則」の中の「指導計画の作成等にあたって配慮すべき事項」において取り上げている。そして、学習指導要領解説（総則編）では、第3章「教育課程の編成及び実施」第5節「教育課程実施上の配慮事項」において解説している。

例えば、小学校学習指導要領解説では、児童一人一人の興味・関心は異なることを前提に、児童の良さを伸ばし存在感を実感できるように生徒指導の一層の充実を図ること、それを進める基盤は学級であり、学級担任の営みである学級経営においては確かな児童理解が重要であることを述べている。また学習場面では、「児童一人一人の特性を十分把握した上で、他の教師の助言や協力を得て、指導技術の向上、指導方法や指導体制などの工夫改善を図り、日ごろの学習指導を一層充実させることが大切である」ことを述べている。同様に、中学校、高等学校においても、生徒指導の機能、学級担任、ホームルール担任、教科担任、部活動顧問などの重要性、生徒相互の人間関係の在り方等の重要性を述べている。

中学校学習指導要領解説、高等学校学習指導要領解説の両者に共通して記述されている下記の内容は、生徒指導と学習指導の関係を端的に表している。

学校教育において、生徒指導は学習指導と並んで重要な意義をもつものであり、また、両者は相互に深くかかわっている。各学校においては、生徒指導が、一人一人の生徒の健全な成長を促し、

生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指すという生徒指導の積極的な意義を踏まえ、学校の教育活動全体を通じ、その一層の充実を図っていくことが必要である。

学習指導において、日頃から、生徒指導を充実させ、児童生徒に自己決定の場を与えたり、活動後の達成感や満足感、成就感などを通じた自己有能感を獲得させたりすることは、「わかる、できる」授業を目指す過程において重要である。すでに述べたように、「分かる喜びは学習意欲につながり」、「分かる喜びや学ぶ意義を実感できない授業は児童にとって苦痛である」ことから、授業づくりにUDの視点を取り入れて、「わかる、できる」授業にしていくことの大切さが読み取れる。

## ② 生徒指導提要にみる生徒指導と学習指導の関連とその充実

生徒指導提要は、生徒指導に関する学校・教職員向けの基本書として、平成22年3月に文部科学省より出されたものである。作成の基本的な考え方は、「小学校段階から高等学校段階までの生徒指導の理論・考え方や実際の指導方法等について、時代の変化に即して網羅的にまとめ、生徒指導の実践に際し教員間や学校間で教職員の共通理解を図り、組織的・体系的な生徒指導の取組みを進めることができるよう」にするためのものである。

生徒指導の意義については、生徒指導提要の第1章 第1節 生徒指導の意義 の最初の一段落に、次のように述べられている。

生徒指導とは、一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動のことです。すなわち、生徒指導は、すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよい発達を目指すとともに、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになることを目指しています。生徒指導は学校の教育目標を達成するうえで重要な機能を果たすものであり、学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つものと言えます。

このように、生徒指導は学習指導と並んで重要な意義を持つものとされている。さらに、生徒指導提要の第2章 第1節 教科における生徒指導において、学習指導と生徒指導の結びつきの深さが述べられている。それは「1 教科における生徒指導の意義」で、「教科において生徒指導を充実させることは、生徒指導上の課題を解決することにとどまらず、児童生徒一人一人の学力向上にもつながるという意義があります。すなわち、教科において生徒指導が充実することによって教科指導が充実します。その結果、教科指導が一層改善・充実し、児童生徒の学力向上につながります。」と表現されている。ここでは、生徒指導と学習指導がとても密接なかかわりがあるため、生徒指導の充実を図る必要性があると述べている。

さらに、同章の「2 教科における生徒指導の推進の在り方」では、わかる授業を行い、主体的な学習態度を養うためには、「個に応じた指導や教材・題材の開発と作成、発問や指示の構成などの指導方法、ティーム・ティーチングなどの指導体制を継続的に工夫・改善することが欠かせません。」と述べている。また続けて、共に学び合うことの意義と大切さを実感させるには、「学習内容の習熟の程度に応じた学習、児童生徒の興味・関心等に応じた課題学習、補充的な学習や発展的な学習など個に応じた指導、体験的な活動や作業的な活動、実験や実習を伴う学習、問題解決的な学習など児童生徒が主体的に取り組む学習活動、実験や実習を伴う学習、問題解決的な学習など児童生徒が主体的に取り組む学習活動、話合いや討論、共同作業、グループ学習など協力し合う学習活動などを積極的に取り入れます。」と述べている。こうしたことは、UDの視点を取り入れた授業づくりを考える上で、ぜひ参考にしたい。

### (3) 変化する子どもと信頼関係を築く学級経営の研究 ～「新しい荒れ・学級崩壊」未然防止の手立て～ (山形県教育センター 平成15年3月)

この研究は、山形県教育センターにおいて、平成12年度から平成14年度までの3年にわたって行われた研究である。「『学級経営』の核となる『信頼関係』に重点を置き、子どもたちの実態を把握しているか、『変化する子どもと信頼関係を築く学級経営』はどのようなあればよいのかを明らかにすることが『新しい荒れ・学級崩壊』の未然防止につながるのではないか」というねらいで行われた研究である。

この中で、信頼関係を築くクラスづくりのための視点、学級崩壊未然防止につながる視点を、それぞれ6点挙げている。

#### 【信頼関係を築くクラスづくりのための6つの視点】

- 1 自分の存在を実感することができる場や機会をつくる。
- 2 あいさつや励ましてあげる声かけができる人間関係を育てる。
- 3 自分の気持ちや考えなどを、安心して交流できる人間関係を育てる。
- 4 自己コントロール(我慢)できた体験を大事にする。
- 5 目標をみんなで達成できた喜びを体験できる場や機会をつくる。
- 6 心をゆさぶる本や映像、自然などとの触れ合いを通して感動や疑問をもつ場や機会をつくる。

#### 【学級崩壊未然防止につながる6つの視点】

- 1 TT授業、交換授業、相談やアドバイス、全職員で対応など、学校全体で取り組む。
- 2 楽しい・わかる授業、道徳の重視など、授業改善に努める。
- 3 児童の気持ちに寄り添って話を聴く、個別指導など、児童一人一人に対応する。
- 4 よさや頑張りをほめ、悪いことは妥協しないで指導するなど、毅然とした態度を取る。
- 5 話し合い、合唱づくり、給食、清掃など、心が通い合う学級づくりに配慮する。
- 6 学級通信、懇談会、保護者会での協力の要請、家庭訪問など、家庭と連携を図る。

学級崩壊未然防止の視点では、学級経営の工夫・改善をいかに図るかに力点が置かれていたが、学習指導と生徒指導の一体化の面で捉えると、児童生徒理解を含む、よりよい学級経営を土台とした「楽しい、わかる授業」にもつながるものと考えられる。

このことは、結果的に、児童生徒がわかる喜びや学ぶ意義を実感できる授業づくりを目指す上で大切にしたい内容と関連するものと考ええる。

中でも、「『学級崩壊』に関する事例」の中の「教師の話を受けない。授業中、歩き回る。紙飛行機を飛ばす。勝手に他教科のドリル学習をしている。」などは、配慮を要する児童生徒の姿と重なる部分もあり、こうした状況の改善に向け、どんなかかわりや支援が求められるかを考える上での示唆に富んだ研究といえる。

### 3 UDの視点を取り入れた授業づくり

教育に関する一般の書籍や各種研究報告書を見ると、UDの視点を取り入れた授業づくりに関する研究は、全国的にも活発になってきている。

それでは、「UDの視点を取り入れた授業」とはどのような授業だろうか。全く新しい指導法という捉えではなく、これまでの通常の学級において行われてきた授業づくりと特別支援教育としての実践の積み重ねから得られる授業づくり等をうまく融合したものである。そこで、「UDの視点」としてどんな内容があるか、具体的には視点を授業場面でどのように取り入れることができるのかなどを、先行研究や書籍等を参考に、以下に紹介する。

#### (1) 山形県における研究や事業から

##### ① 『クラスでできる支援ヒント集 ～通常の学級での配慮ある指導を目指して～』

この資料は平成19年に山形県教育庁義務教育課が作成したものである。よくある児童生徒のつまずき(17項目)とそれらに対する支援のヒントをまとめたものである。その際、つまずきの内容によっては、配慮を要する児童生徒を対象とした個別支援に加え、学

級全体への支援ということからもまとめられている。それぞれのページは次のような形でまとめられている。

- |   |              |                                  |
|---|--------------|----------------------------------|
| 1 | 子どもの具体的な姿    | : 子どものつまずきの様子を具体的に表す             |
| 2 | 理解のヒント       | : 子どもの行動や状況の背景にあると考えられる主な要因を整理する |
| 3 | 支援を考えるためのヒント | : 子どもの特性に応じて考えられる支援のポイントをまとめる    |
| 4 | 事例           | : 学校で実践した具体的な支援の事例を取り上げる         |

この中の「3 支援を考えるためのヒント」は、基本的に支援の必要な児童生徒向けに書かれたものであるが、結果的にすべての児童生徒に「有効な支援」になっている内容も多く含まれている。例えば「1『聞き取りが苦手な子ども』への支援のヒント」の項目の「支援を考えるためのヒント」は、以下のとおりである。

- |   |  |
|---|--|
| 1 | 聞き取りやすい伝え方に留意する。                         |
|   | (1) 子どもが分かる言葉を使って話す。                     |
|   | (2) ゆっくり、はっきり、簡潔に話す。                     |
|   | (3) 指示は、一つずつ伝える。                         |
| 2 | 話に注意を向けさせていく。                            |
|   | (1) 子どもに小さく呼びかけてから話す。                    |
|   | (2) 学級全体への話の後に、子どもに個別に同じ指示を繰り返す。         |
| 3 | 記憶力の不足を助けるための工夫を図る。                      |
|   | (1) 実物・絵・写真・動作などの目からの情報（視覚的な情報）を併用して伝える。 |
|   | (2) 話のポイント（キーワード）などを板書する。                |
|   | (3) メモをとる習慣を身に付けるように指導する。                |

これらはどれも授業づくりにおいてはとても重要で、特に1の(2)の「ゆっくり、はっきり、簡潔に話す。」、(3)の「指示は、一つずつ伝える。」は、聞き取りが苦手な子どもだけでなく「伝え方」の基本として教師がおさえておくべき考え方の一つである。さらに3の(1)のヒント「実物・絵・写真・動作などの目からの情報（視覚的な情報）を併用して伝える。」は、ことばによる説明（聴覚情報）と具体物等の視覚情報をうまくコラボレーションし、概念化をよりよく進めるための支援としている。これは言語理解の弱い児童生徒だけでなくすべての児童生徒にとってもあれば便利でありUDの視点での支援といえる。

この「クラスでできる支援ヒント集」は、主に「配慮を要する児童生徒には『ないと困る支援』」に焦点をあてたものであるが、ユニバーサルデザインの視点を考えていく上で役に立つものであり、今後も有効活用できるものである。

## ② 『単元を構成する力を付け、授業力を高める授業研究ハンドブック』

この研究は、平成22年に山形県教育センターが行ったものである。全国教育研究所連盟第19期共同研究（平成19～21年度）の研究主題「実践的な指導力の向上を図る、これからの教員研修の在り方」へのアプローチとして、提案性を指向した「単元を構成する力を付け、授業力を高める授業研究の在り方」を研究したものである。

協力校による検証結果を踏まえてまとめた「授業研究ハンドブック」では、児童生徒のより確かな学びと学力を保障するための授業づくりはどうあるべきかという視点の基に、授業づくりを核とした校内研修の日常化についての具体的な提案を行っている。

実際の授業場面における支援の工夫、特に「発問や指示など」について、「D o 1（上記の授業研究ハンドブック p.53）」で、具体的な参考例として次のように紹介している。

発問	○できるだけ短い言葉ですっきりと問う。	説明	○重要なところをはっきりと述べる。
	○発問に対して全員に自分の考えを持たせる。		○児童生徒の知っていることと関係付ける。
	○児童生徒の豊かな発想を受容する。		○ユーモアを忘れない。

指示	○一指示一行動を原則とする。 ○活動の時間を明らかにする。 ○早く終わったら何をするかを示す。	指導・支援	○机間指導によって一人一人の学習状況をよく見て、適切に指導・支援する。 ○機会を見つけて励ましの言葉を与える。 ○学習環境を整えて授業の雰囲気をつくる。
板書	○必要なときに必要なことを書く。 ○構造的な板書を心がける。 ○色チョークなどを使い、児童生徒の思考が見えるようにする。		
実践のポイント	○短い言葉で、児童生徒が学習の見通しが持てるようにします。 ○児童生徒が予想しなかった反応をした場合についてはDo2も参考にしてください。		

この中の、例えば、発問の「できるだけ短い言葉で、すっきりと問う」などは、「クラスでできる支援ヒント集 (p.4)」の「1 聞き取りやすい伝え方に留意する」内容と同じ手立てとすることができる。「クラスでできる支援ヒント集」は、特別な配慮を要する児童生徒への個別支援の視点で作成されたものであるが、「授業研究ハンドブック」は普段の授業力を高めるということから迫ったものである。この2つの研究において、具体的な支援方法に共通性があるということは、すべての児童生徒に大切にしたい手立てともいえる。このことはUDの考え方と一致するものであり、今後も活用していきたい資料である。

「授業研究ハンドブック」が示す、校内研究の進め方の考え方は、本研究の具体的な授業づくりに向けた校内研究・研修の進め方にも示唆を与えるものである。

## (2) 文献からみた最近の傾向

UDの視点を授業に取り入れる場合の基本的な考え方、学級づくり等において大切にしたいポイント等を、一般書籍4冊(表2-1)について表2-2に整理してみた。(IからIXの9項目は、内容面から分類したもので、便宜上、書籍で取り上げているポイントを当てはめている。)

表2-2は、書籍により文章表現は異なっているが、発達障がいのある児童生徒も含め、「すべての児童生徒がわかる喜びや学ぶ意義を実感できる授業づくり」を目指し、様々な内容が取り上げられている。中でも、「I 教室環境」、「IV 授業の構成」、「VII 教材・教具」の3項目は、4冊とも共通に取り上げている。これらの内容は、学級全体において欠かせない必要な支援のポイントとしておさえておきたい。

表2-1 取り上げた一般書籍4冊の書籍名と概略

書 籍 名	
書 籍 の 概 略	
A	『通常学級の授業ユニバーサルデザイン「特別」ではない支援教育のために』 全日本特別支援教育連盟 編 佐藤慎二 漆澤恭子 責任編集 2010 日本文化科学社
	全日本特別支援教育研究連盟の機関誌「特別支援教育研究」に平成19年4月から1年間連載された「通常学級における特別支援ー『あると便利』なユニバーサルデザインー」を、更に読みやすい単行本として編纂したものである。 表2-2に挙げたものは、その中の「ユニバーサルデザインの学級経営と授業づくり」「ユニバーサルデザインの授業づくりとは？」の2つの章で取り上げられたポイントである。
B	『通常の学級で行う特別支援教育1〈小学校〉ユニバーサルデザインの授業づくり・学級づくり』 花熊暁 編著 高槻市立五領小学校 著 2011 明治図書
	平成17年度から3年間、文部科学省の「特別支援教育開発学校」としての委嘱を受け、その後の研究内容の成果も反映したものである。 表2-2に挙げたものは、その中の「特別支援教育の観点に立った授業づくりのポイント」の章の「授業づくりのポイント」として紹介されているポイントである。
	『特別支援教育コーディネーターの基本的姿勢と実際ーコーディネーターを目指す教師のためにー』 大沼直樹 瀧本一夫 2007 明治図書

C	<p>特別支援教育コーディネーターに自信と誇りをこれまで以上に持ってほしいという願いが込められている。</p> <p>表2-2に挙げたものは、その中の第2部「特別支援教育コーディネーターの実際－教育相談を通して－」における「ニーズへの対応のために」において、コーディネーターとしての行動観察や情報収集のポイントとして取り上げている項目から抜粋したものである。</p>
D	<p>『発達障がいを持つ子の『いいところ』応援計画』</p> <p>阿部利彦 2006 ぶどう社</p> <p>教育相談員として、発達障がいといわれる子どもたちへの支援にあたる支援者の大きな役割は問題点を指摘して直そうとするのではない。その子のいいところを探して応援しようという提案を述べている。</p> <p>表2-2に挙げたものは、その中の「いいところ応援計画とは」の章における学級の安定の項目「学級全体への支援」、「子どもたちが参加しやすい授業」で提案しているポイントである。</p>

表2-2 一般書籍4冊にみるユニバーサルデザインの視点を授業に取り入れた内容の比較

内容	A	B	C	D
I 教室環境	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教室環境の整備</li> <li>・学習環境の整備</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教室が整理整頓されている</li> <li>・生活の見通しを持たせる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・座席位置の配慮はどうか</li> <li>・黒板等教室環境において目に見える刺激等の軽減配慮はなされているか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・時間割、学習内容、日課表などをわかりやすく掲示する</li> </ul>
II 学習や生活のきまり		<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもたちに正しい姿勢を意識づける</li> <li>・「話すルール」を確立する</li> <li>・発表するときには、発表する子にクラス全体が注目するようにする</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・年度始めに、学級のめあてをクラスで話し合い決める</li> <li>・ルールはわかりやすく誰もが守れそうなどころから始める</li> </ul>
III 関係づくり				<ul style="list-style-type: none"> <li>・レクリエーションや室内ゲームを使って、クラスの雰囲気の良い方向に変える</li> </ul>
IV 授業の構成	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業に見通しを持つようにする</li> <li>・授業構成を工夫する（導入・展開・まとめのアイデア）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の始めと終わりをはっきりさせる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・メリハリのある授業の組み立てになっているか</li> <li>・最初に授業の流れについて説明をしているか</li> <li>・空白の時間（子どもが何をしたいかわからない時間）がないか</li> <li>・ねらい、テーマ設定が明確に示されているか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業は、講義、協同学習、個別に取り組む課題を、組み合わせる</li> <li>・授業の流れや、活動手順を視覚的に示す</li> <li>・課題が早く終わってしまった場合の次の行動・課題を用意しておく</li> <li>・今日の授業におけるポイントが明確である授業</li> <li>・見通しを持って課題に向かうことができる授業</li> <li>・1コマの中にも展開があり飽きさせない授業</li> <li>・作業や活動を取り入れた参加型の授業</li> <li>・いろいろな感覚を使わせる工夫がある授業</li> </ul>

V 教師の話し方、 発問や指示	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師の話を工夫する（指示・説明・発問等のアイデア）</li> <li>指示、説明をわかりやすいものにする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教員はていねいな言葉を使う</li> <li>指示の出し方を具体的ににする</li> <li>指示・説明と子どもの活動を分ける</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>聞き取りやすい声か</li> <li>指示は簡潔か</li> <li>指示は具体的か</li> <li>注意喚起を行っているか</li> <li>上手にほめているか</li> </ul>	
VI 板書、 ノートやファイル	<ul style="list-style-type: none"> <li>板書と机間支援を工夫する</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>新出漢字などは、書き順をチョークで色分けして示す</li> <li>授業のポイントやキーワードを、マグネットシートにして強調する</li> </ul>
VII 教材・ 教具	<ul style="list-style-type: none"> <li>目で見てわかる手がかりを用意する</li> <li>視覚情報や作業・動作を活用する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>視覚的な手がかりを示す</li> <li>わかりやすいワークシートを用意する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教材（視覚教材を有効に使っているか等）について</li> <li>子どもが選択できるような複数の課題を用意しているか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>動きの少ない課題と活動性の高い課題とを交互に取り入れる</li> <li>視覚的・聴覚的な手がかりが多く与えられている</li> <li>カードや掛け図（授業用の教材、黒板に掛け使用する大きな図）を活用する</li> </ul>
VIII 個別的 配慮	<ul style="list-style-type: none"> <li>個人差を考慮し、個々の特性に合わせた配慮をするとともに、基礎と発展を明確にする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもの個人差を考慮し、基礎と発展を明確にする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ニーズのある子どもへの視線、声かけ等の配慮があるか</li> <li>個、集団に対してのアプローチにおける切り替え、頻度はどうか</li> </ul>	
IX 他				<ul style="list-style-type: none"> <li>主要科目や集中が必要な教科を、午前中に配置する</li> </ul>

表 2-3 東京都日野市の小学校で使用しているチェックリスト

(東京都日野市公立小中学校全教師、他、2010)

学 級 環 境	<b>I. 場の構造化</b>				
	1 教室内の物については、一つ一つ置く位置が決まっていますか				
	2 教材の場所や置き方などが一目で分かるように整理されていますか				
	3 座席の位置は個々の特徴に合わせたものになっていますか				
	<b>II. 刺激量の調整</b>				
	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がされていますか				
	5 教室の前面の壁の掲示物は必要最小限なものに絞られていますか				
	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な配慮がなされていますか				
	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)が入らないように配慮されていますか				
	8 ちょっかいを出す、話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していますか				
	<b>III. ルールの明確化</b>				
	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されていますか				
	10 クラス内での役割(例 当番、係)について行動の手順・仕方などが分からなくなった時、実際に参照できる工夫(例 手順表・マニュアル)がされていますか				
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っていますか					

	<b>IV. クラス内の相互理解の工夫</b>				
	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っていますか				
	13 助け合ったり、協力したりする場面を意図的に設定していますか				
	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していますか				
授業における指導方法	<b>I. 時間の構造化</b>				
	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していますか				
	16 授業の流れの中で、今、何が行われているかが分かる工夫をしていますか				
	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がされていますか				
	18 (タイマーなどを活用して)作業など時間の区切りが分かるように工夫していますか				
	<b>II. 情報伝達の工夫</b>				
	19 指示・伝達事項は聴覚的(言語)にだけでなく、視覚的(板書)に提示するようにしていますか				
	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していますか				
	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していますか				
	<b>III. 参加の促進</b>				
	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していますか				
	23 どの児童も発表できる機会をもてるよう工夫がされていますか				
24 1つの課題が終わったら、次にすべきことが常に用意されていますか					
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ていますか					
	<b>IV. 内容の構造化</b>				
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がされていますか					
27 課題についてできる限り学習内容の細分化(スモールステップ化)を行っていますか					
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していますか					
個別的配慮	<b>I. つまづき全般</b>				
	29 個別指導計画に基づいた指導が充分に行えましたか(個別指導計画が作成されている児童に対して)				
	<b>II. 学習のつまづき</b>				
	30 教科内容について習得されている学年レベル、ミスの仕方について把握する工夫がされていますか				
	31 つまづきが起きはじめている所に戻って学習できる機会を用意していますか(例 下学年対応)				
	32 学級以外の指導の場(例 通級)を利用している場合、情報・教材の共有がされていますか				
	<b>III. 社会性のつまづき</b>				
	33 その子なりに参加できる集団作り(例 学級、班、小グループ)をしていますか				
	34 集団に参加できるための本人に応じたスキル(例 言葉のかけ方、挨拶の仕方)を個別に教える機会を作っていますか				
	35 小集団指導の参加機会について検討していますか(例 通級)				
	<b>IV. 注意のつまづき</b>				
	36 集中が途切れた時やじっとしてられない時に、どうするかなどの具体的な行動の仕方を本人と約束していますか				
37 授業内容は聞くばかりでなく、具体的な活動を取り入れていますか					
<b>V. 言葉のつまづき</b>					
38 時々、質問などをして指示内容が理解できているか確認していますか					
39 指示理解の弱い子に対して、個別に説明を加えるようにしていますか					
40 言葉だけの説明で理解できない子には、絵や図などを使って補っていますか					
41 説明することの苦手な子に対して、時々時間をかけてゆっくり聞いてあげることをしていますか					
<b>VI. 運動のつまづき</b>					
42 手先の不器用さ、運動の苦手さから学習参加の拒否などが起こらないように気をつけていますか					
<b>VII. 情緒のつまづき</b>					
43 1日の中でほめられる場面作りをしていますか					
44 得意なことが発揮できる活動を時々入れていますか					
45 本人の成長している点について、時々本人に伝える機会を作っていますか					
46 学校生活の中で苦にしていることなどについての訴えを聞く機会を作っていますか					
47 学校が好きになれることを一緒に探したり、提示したりしていますか					

一方、表2-3は、前述の書籍「通常学級での特別支援教育のスタンダード」にある小学校版である。UDの視点をチェックリストとして整理し、活用できるようにしており、本研究における具体的な授業づくりに向けた、校内研究・研修の進め方の例として参考にできる。

このように、授業づくりに取り入れられているUDの視点は、先行研究をみると、特別支援教育にかかわる書籍での取り上げが目立つようだ。発達障がい等をはじめとして、特別な支援を必要とする児童生徒への支援が、すべての児童生徒にも有効な支援になりうるという考え方で紹介されている多数の書籍や研究は、本研究が目指すものと同一方向にあると思われる。

### (3) 茨城県取手市立取手小学校の実践から

#### ① 訪問概要

校長及び特別支援教育コーディネーターより、学校概要や校内研究についての説明を受け、その後、2年生の算数、5年生の算数の授業を参観させていただいた。

#### ② 校内研究の取組み

平成19年度から「ユニバーサルデザインを意識した授業づくり」の研究を続け、平成24年度からは「ユニバーサルデザインを生かした算数科授業づくり」の研究に取り組んでいる。UDを、『学力の優劣や発達障害の有無に関わらず、全ての子どもが楽しく「わかる・できる」ように工夫・配慮された通常の学級における授業デザイン』と定義し、学級づくり、授業づくり、個への支援を三本柱として取り組んでいた。

#### ③ 参観した授業より

##### ア 2年生算数の授業 ～単元名 ようこそ取小マーケットへ 正しく計算してかいものしよう～

授業は多目的室で行われた。仮想マーケットをつくり、5つのコーナー(レストラン、花や、パンや、ぶんぼうぐ、しょくりょうひん)に置いてある計算プリントの計算問題を解いていく活動であった。まず教師が黒板に課題を提示し、学習の流れの見通しを持たせ、班ごとに学習活動が開始された。それぞれのコーナーに、問題プリントとともに、ヒントが置いてあり、自力解決のために活用していた。班の中で教え合いも活発に行われ、教師による個別の言葉がけも見られた。



図2-1 授業の導入における教師の指示

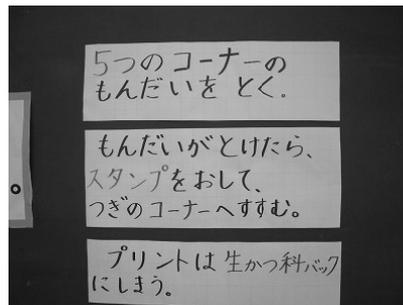


図2-2 本時の学習活動の見通し



図2-3 「しょくりょうひん」コーナーにおかれた学習プリント



図2-4 左図の学習プリントを解くヒント

##### イ 5年生算数の授業 ～単元名 図形の角の大きさを調べよう～

四角形の内角の和の求め方を考える授業であった。㊦(課題)、㊧(見通し)、㊨(自力解決)などのことばを使って板書を構成し、ノートも同じ構成にして書かせていた。自力解決の手がかりとして、三角形の内角の和についての既習事項が黒板脇に提示してあった。図形を切りながら考える場面では、机の上が整理できるように、はさみやのりなどの道具を入れる容器を一人ずつに用意していた。TTで授業を進め、資料の提示や機器の操作など、アシスタントとしての役割分担がはっきりしていた。実物投影機を活用し、ノートを拡大して映していた。発表に対する意見や感想の話型も統一されていた。

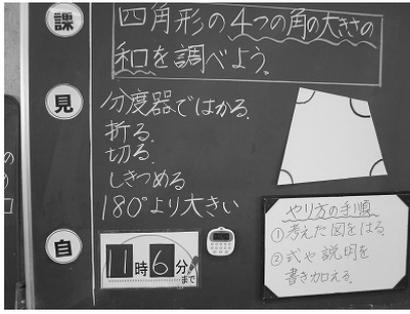


図 2-5 構造化された板書

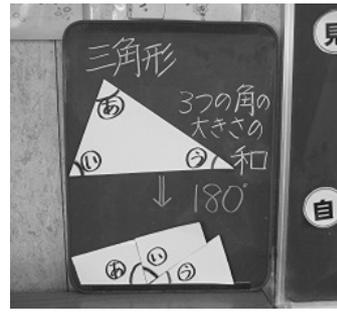


図 2-6 小黒板を用いた既習事項の提示

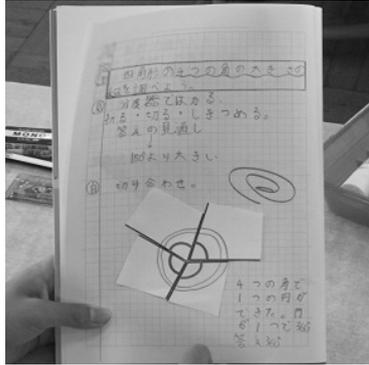


図 2-7 板書と同じ構成のノート



図 2-8 実物投影機を用いた発表

#### ウ まとめ

2つの授業とも算数科における授業づくりの工夫にUDを活かしていた。これまでの通常の学級での授業の基本をおさえながら、視覚情報を多く提示するなど、児童生徒の実態に応じた認知特性を活用した視点も取り込まれていた。児童生徒の自力解決力の育成を目指して、すぐに解答が出てしまうヒントではなく、既習事項や教材(時計、カード)などの考えるための手がかりが用意されていた。

指導案では指導観に、UDの視点による工夫がしっかり述べられ、本時の指導過程の中にも、それらの工夫や個別への配慮が文字の色や形を強調して表記されていた。説明によると、事後研究会では、付箋を用いたワークショップ形式で行われているということだった。

普通の授業においては、校内で基本的な支援について共通理解を図り取り組んでいるということだった。教師の立つ位置や、発問や板書の仕方、ノートの書き方や、発表の仕方など学習の基本的なルールが統一されていた。校内にUDの支援や配慮が浸透し、普通の授業づくりを支えていると感じられた。

#### (4) 授業のUD研究会の実践から

##### ① 授業のUD研究会について

授業のUD研究会(代表:筑波大学附属小学校教諭 桂 聖、副代表:国立特別支援教育総合研究所上席総括研究員 廣瀬由美子)では、「特別支援教育の考え方を生かし、気になる子が楽しく『わかる・できる』ことを本気で考えて授業をつくることは、その子だけでなく、全員が楽しく『わかる・できる』ことに通じる授業のUDになる」と考えている。そして「授業の焦点化」、「授業の視覚化」、「授業の共有化」の3つの要件で授業づくりを工夫することを提案している。

##### ② 4年生国語の授業 ～単元名 ごんぎつね～

桂氏の国語の公開授業では、視点をとらえて読むことに授業を焦点化するために、「オレ読み」という手立てが工夫されていた。語り手が「ごん」の視点から地の文を語らせ児

童の理解を深めようとしていた。また、教科書を使わず、本文をスライドで提示したことで、全員が同じものを見て考える学習活動を仕組んでいた。登場人物によってせりふ文に色の変化をつけ、子どもにとってわかりやすくなるよう「視覚化」を工夫していた。動きを伴ったペアによる問題解決や説明の活動は、全員でつくる楽しい授業を目指していた。

### ③ 「UD」の広がりについての警鐘

近年全国的に、校内研究のテーマや取組みに「UD」が冠された文言が増えてきている。しかし、十分な理解のないままでの「UD」への期待について、桂氏も廣瀬氏も「授業のユニバーサルデザイン Vol.1.5」において以下のように警鐘を鳴らしている(桂、廣瀬、2012)。この視点についても、重要なことと捉えたい。

しかし、授業のUDは、「万能」「絶対」ではありません。例えば、視覚化が大切だからといって、写真や絵を見せればいい、というわけではないのです。見せる部分やタイミングが問われなければなりません。また、動作化しながら文章を読むと、じっと座ったまま読むよりも、ずっと楽しい授業になります。しかし、その動作化による内容理解が論理的な読み方につながらなければ、ほとんど意味がないのです。つまり、授業のUDというよりも、何よりも、指導の目的や方法が一致しなければいけないということです。(p.1 下線は本章担当者が付記)

一方、近年、学校現場における実践報告などでは「UD」という用語が散見され、また様々な用い方をしていることに気付く。誤解を恐れずに言うと、なかにはUDという用語を使えば全員の子どもが理解できる授業がつくれ、問題がすべて解決されたような印象を受ける文面もある。しかし、果たして授業におけるUDは、そのような魔法の力があるのだろうか。私は「否」であると考える。(p.60 下線は本章担当者が付記)

### (5) 「通常学級の授業ユニバーサルデザイン」(佐藤慎二、他、2010)から

本研究では、平成24年度の研究協力者として植草学園短期大学主任教授の佐藤慎二氏より御指導いただいた。佐藤氏はこの書籍の中で通常の学級の授業づくりにおけるUDを以下のように考えている。

- ① LD等の子どもには「ないと困る」支援であり、
- ② どの子どもにも「あると便利な」支援を増やす。

また、困難さやつまづきを抱えている児童生徒に対して個別に取り出している指導ではなく、学級集団の中で支援すること、学級経営を土台としたUDの授業づくりを行うことについて述べている。土台となる学級経営については、学級集団づくりと教室・学習環境づくりに分けてポイントを挙げている。学級集団づくりでは、落ち着いて過ごせる学級集団づくり、間違いや、わからなさを否定的に見ない学級集団づくり、学びの違いを認め合える学級集団づくりの3点である。また、教室・学習環境づくりでは、教室環境の整備、学習環境の整備の2点である。

そして、UDの授業づくりのポイントでは、授業に見通しが持てるようにすること、指示・説明をわかりやすいものにする、目で見えてわかる手がかりを用意すること、個人差を考慮し、個の特性に合わせた配慮をするとともに、基礎と発展を明確にすることの4点を挙げている。

また、授業者を支える方策の一つとして、指導案と授業研究会の工夫について述べている。特別支援教育コーディネーターと担任が協力しながら指導案を作成する取組みや、大がかりな授業研究会でなくとも普段の授業について、指導のポイントのみを示した「授業観察シート」を用意し、それに意見を書いてもらうなどの工夫も述べられている。

このように、佐藤氏が述べている学級経営や授業づくりのポイント、授業研究会の取組みについてのポイントは、本研究の中心的な考え方に通じるものである。

## (6) UDの7つの視点

第1年次は、UDの授業づくりにおいて、学級づくりを始めとして、具体的な支援の工夫はどうあればいいか、先行研究や書籍等を参考にしながら、学級づくり（3視点）、授業づくり（4視点）の7つの視点を設けた。その視点一つ一つについて複数の項目を設けて、「授業づくりにおいて大事にしたいUDの7つの視点（仮）」と立案した。

第2年次は、検討を重ねて改訂し（図2-11、表2-4）、調査研究や実践研究を進めた。

基礎研究を通して、本研究の方向性としてしっかりと押さえていきたいと考える点を挙げる。

- 1 UDの視点は、すべての児童生徒に「わかる、できる」授業を行うための手がかりになるものとする。こと。（UDの視点が先にあるのではない。）
- 2 UDの視点を取り入れた授業づくりは、学習指導、生徒指導、特別支援教育を網羅した考え方に基づくこと。
- 3 UDの視点から考えられる支援の工夫は、数多く行うことを目指すものでなく、学級の実態や教科の特性、指導場面などに合わせて取捨選択をして行うべきであること。

また、UDの7つの視点とその趣旨は、以下のとおりである。

### I 教室環境

教室は、児童生徒が日々生活し、学習する場所である。しかし、学級の実態に合わせた教室環境を配慮しないと、学びにくく生活しづらい場所になってしまう。学習用具などの整理整頓の仕方、児童生徒の座席の位置、掲示物などについて配慮する必要がある。どの児童生徒も安心でき、落ち着いて過ごせるようにするために、整然としたわかりやすい教室環境になるよう工夫する。

### II 学習や生活のきまり

様々な個性を持つ児童生徒が、安心して学校生活を送ることができる学級にするためには、一人一人に自己肯定感を育てていくことが大切である。日々の学習や生活の中で、児童生徒同士が、互いに取組みのよさを認め合える経験を積んでいくことが必要になる。その際、具体的にどんなふうに取り組んでいけばいいのかを、学習や生活のきまりとして、わかりやすく示すことにより、一人一人が安心できる状況を作り出していく。

### III 関係づくり

お互いが支え合える学級づくりのためには、配慮を要する児童生徒だけでなく、すべての児童生徒に「困っていることを教師や友だちに伝えることができる」という安心感を持たせることが大切である。また、「共に考えよう」、「共に助け合おう」といった児童生徒同士の関係づくりを行うことも大事である。そして、問題行動のように見える児童生徒の言動の背景を多面的に捉えることが不可欠である。

そのためには、児童生徒のありのままの姿を肯定的に受け止め、気持ちに寄り添い、児童生徒が自分を見つめる機会をつくることにより、自己理解や他者理解を深められるようにすることが必要である。児童生徒一人一人が、自他のよさや苦手なことを知った上でかわり、友だちとのよりよい関係づくりができるよう支援する。

### IV 授業の構成

校種や学年、教科の特性によって、有効な授業の組み立て方は異なる。しかし、毎回授業の流れが変わったり、教師の思いだけで授業を組み立てたりすると、児童生徒は、不安を感じて集中できなくなる場合などがある。学級のすべての児童生徒が、主体的に授業に取り組み、「わかる、できる」を実感できるようにするための授業構成の工夫が求められる。

### V 教師の話し方、発問や指示

学習や生活の場面で、教師が児童生徒にかかわる行為の大半は、「話すこと」である。人はそれぞれ話し方に何らかの癖を持っている。それが授業の中で無意識に出てしまうことで、児童生徒に

伝わりにくくなることがある。例えば、「ゆっくり」、「短い言葉で」話をすることは、誰もが認める大事なポイントである。そうしたことを、より具体的に意識することで効果をもたらし、学級全体にとっての「わかる」授業につながると考えられる。また、日頃できるだけ多くの肯定的メッセージを伝えていくことで、児童生徒の授業に対する意欲を高めることも期待できる。

#### VI 板書、ノートやファイル

授業の流れや内容の理解を図り、児童生徒の思考活動を助けるためのツールの一つが、板書である。わかりやすい授業づくりのためには、板書を構造化するなどの工夫が求められる。また、児童生徒は、板書をノートに取りながら、自分や友だちの考えを明確に捉えたり修正したりして授業の理解を深めようとしている。学習の定着を図るために、教科ごとのノートやファイルなどの活用の仕方について指導することが大切である。

#### VII 教材・教具

「わかる、できる」授業を目指すためには、多様な学び方をしている児童生徒に配慮し、学級の実態に合わせて、教材・教具の効果的な選択や有効な活用を行うことが求められている。教材・教具の提示の仕方や、材料、道具、用具の準備、自作プリントやワークシートなどの工夫を行うことで、学習の定着を図ることが期待できる。

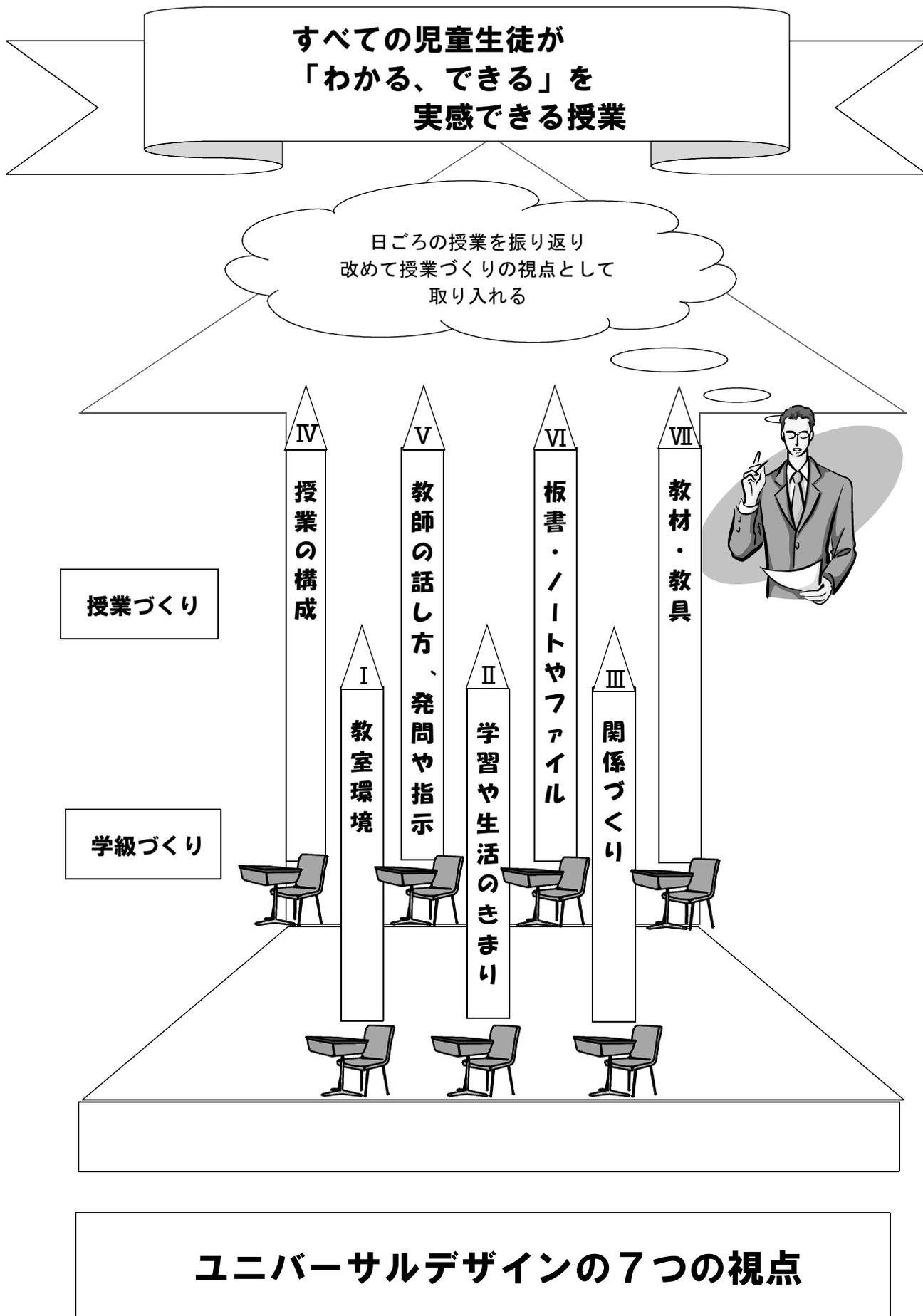


図2-9 「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり」のイメージ図

表2-4 ユニバーサルデザイン(UD)の7つの視点 一覧表

小・中・高 共通

		I 教室環境		日常	単元	本時
学級づくり	●授業前や授業中に配慮する項目	■学級担任				
		① 整理の仕方や置き場所(個人ごと・学級ごと・教科ごと、表示など)を決め、教室の整理整頓の仕方を指導している。				
		② 児童生徒の実態に合わせた座席の位置を決めて指導している。				
		③ 学習時の視覚刺激の量に配慮している。(前面の黒板とその周囲、壁面の掲示物の精選など)				
		④ 一週間や一日の予定などのスケジュールを見やすく掲示して指導している。				
		⑤ 急な連絡や予定の変更(事前や当日)は、口頭だけでなく、視覚的にもわかるように配慮して伝えている。				
		■学級担任 ■教科担任 共通				
		⑥ 児童生徒の実態に合わせた座席の位置を決めて指導している。				
		⑦ 学習時の視覚刺激の量に配慮している。(前面の黒板とその周囲、壁面の掲示物の精選など)				
		II 学習や生活のきまり		日常	単元	本時
授業づくり	●授業の準備や授業中に配慮する項目	■学級担任				
		① 学習活動のきまりをわかりやすく定め、指導している。「聞くこと」「話すこと」「書くこと」など				
		② 学級生活のきまりをわかりやすく定め、指導している。(時間のきまり、清掃や昼食時のきまりなど)				
		③ 身の回りの整理整頓について、わかりやすく指導している。				
		④ ①②③について、児童生徒の実態を振り返り、必要に応じて見直しを図りながら指導している。				
		■学級担任 ■教科担任 共通				
		⑤ 担当教科の学習活動のきまりは、学級・学年・学校のきまりを踏まえ、わかりやすく指導している。				
		III 関係づくり		日常	単元	本時
		■学級担任				
		① 児童生徒の理解、児童生徒同士の関係の把握に心がけ、観察・記録を大切に指導している。(NRT、Q-Uなど)				
② 児童生徒同士が学級のことや友だちのことについて話し合える場を作ったり、話し合える工夫をしたりしている。						
③ 時・場・相手などに応じたコミュニケーションの仕方やマナーについて指導している。(あいさつ、返事、お礼など)						
④ 児童生徒のトラブルや問題について、本人又は保護者との相談を通し、その望ましい在り方を指導している。						
■学級担任 ■教科担任 共通						
⑤ 教科のねらいを達成するために、学級ごとの特性を把握して指導している。						
		IV 授業の構成		日常	単元	本時
授業づくり	●授業の準備や授業中に配慮する項目	■学級担任 ■教科担任 共通				
		① 単元や本時などで、学習の流れを提示し、児童生徒が見通しを持ち学習に取り組めるようにしている。				
		② 教科書、ノートやファイル、学習用具の準備について指導している。				
		③ 導入の段階で、本時の課題につなげる工夫をしている。(前時の復習、動機づけなど)				
		④ わかりやすく主体的に取り組めるような課題設定を行い、自力解決のための思考の手がかりを持たせている。				
		⑤ 展開の段階で、中核となる学習活動とそれに付随する学習活動のバランスや軽重を意識して進めている。				
		⑥ ペア学習、グループ学習など、ねらいに応じてさまざまな学習の形態を工夫している。				
		⑦ 集中力を高めたり気分を切り替えたりする活動を取り入れるなどして構成を工夫している。				
		⑧ 終末の段階で、「わかった、できた」という満足感・達成感を実感できるまとめの活動を工夫している。				
		V 教師の話し方、発問や指示		日常	単元	本時
授業づくり	●授業の準備や授業中に配慮する項目	■学級担任 ■教科担任 共通				
		① 児童生徒のがんばりを認め、肯定的な表現で話しかけている。				
		② 全体への発問・指示と個別の声かけ・確認などの支援の仕方を工夫している。				
		③ 話し始める前に、児童生徒の興味を引く工夫をしている。(立つ位置、タイミング、前置きなど)				
		④ 児童生徒に伝わる発問や指示になるように工夫している。(簡潔な表現、具体的な言葉など)				
		⑤ 複数の発問や指示の仕方を準備し、五感に働きかけるように工夫している。				
		VI 板書、ノートやファイル		日常	単元	本時
		■学級担任 ■教科担任 共通				
		① 教室の後ろの児童生徒からも見えるような文字の大きさ、行間にしていく。				
		② 大事なところがわかるように工夫して示している。(チョークの色、ラインや囲み、矢印や記号の活用など)				
③ 児童生徒が理解し、書き取りやすいような板書の仕方を工夫している。(スピード、タイミング、間など)						
④ 授業の流れや内容がわかるように板書計画を工夫している。						
⑤ ノートの取り方やファイルの活用の仕方を指導している。						
VII 教材・教具		日常	単元	本時		
授業づくり	●授業の準備や授業中に配慮する項目	■学級担任 ■教科担任 共通				
		① わかりやすい教材・教具を使っている。(具体物、写真、絵、ICT、視聴覚機器など)				
		② 児童生徒の実態に合わせて、材料、道具、用具を準備して活用している。				
		③ ワークシートや課題プリントは、読みやすく書きやすいように工夫している。				
		④ 児童生徒の実態に合わせて、対応できるような教材を準備している。(基礎や応用、発展など)				

### 第3章 調査研究

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりの現状を把握するため、1年次は質問紙法によるアンケートを実施するとともに、アンケートに協力していただいた学校（以下「アンケート協力校」とする）の訪問を行った。そして、2年次において、アンケート協力校の中から本研究に協力していただいた学校（以下「実践協力校」とする）を訪問し、授業改善や校内研究においてどのように活用できるか、その内容と方法について探ってきた。その現状を把握するために年度初めと年度後半における変化を比較するアンケートを実施した。これら2ヶ年にわたる実態調査に分析と考察を加えたものを調査研究として、以下に記述する。

#### 1 アンケートを用いた実態調査について（平成23年度）

##### (1) アンケートのねらい

本アンケートは、県内の小学校、中学校、高等学校において、すべての児童生徒が「わかる、できる」授業づくりを行う上で、教員がどのようなことを工夫したり、配慮したりしているのか、またどのようなことに困難さを感じているのか、現状を把握することを目的とする。

##### (2) アンケートの概要

① 時期 平成23年10月～1月

② 対象 県内の小学校11校の通常学級の担任、中学校10校と高等学校9校（12課程、12学科）の学級担任及び学級担任のない教科担任

※高等学校については、課程別では、全日制の課程10、定時制の課程2である。

学科別によると、普通科（体育科を含む）6、専門学科4、総合学科2である。

③ 総数 小学校169人、中学校208人、高等学校304人

④ 内容

##### ア 問いの内容について

以下の4つの問いを設定し、回答は選択回答と自由回答（記述式）を組み合わせた。

問1 回答者基礎データ

性別、教職年数、学級担任の受け持ちの有無、担任学年、学級の児童生徒数、中学校と高等学校は担当教科〔記号を選択回答、数値は記述式〕

問2 学級づくりや授業づくりにおいて、指導の困難さを感じる児童生徒の数が増加したと思いますか。〔4件から選択回答〕

ア：とても思う イ：ある程度思う ウ：あまり思わない エ：思わない

問3 授業を行う際の指導上の困難さについて〔自由回答〕

問4 (1)「どの児童・生徒も『わかる、できる』姿」を目指すために、どのようなことに取り組んでいるか。〔3件から選択回答〕

A：よく取り組んでいる B：時々取り組んでいる C：あまり取り組んでいない

(2)また、取り組みやすさについてどうか。〔3件から選択回答〕

1：取り組みやすい 2：やや取り組みにくい 3：とても取り組みにくい

##### イ 問4の観点について

上記アンケートの問4にある質問については、p.21 第2章3(6)の「UDの視点を取り入れた授業づくりのイメージ図」のもととなった「授業づくりにおいて大事にしたいUDの7つの視点（仮）」を取り入れ、以下の観点別に質問項目を作成した。

「Ⅰ 教室環境」、「Ⅱ 生活や学習のルール」、「Ⅲ 関係づくり」、「Ⅳ 授業の構成」、「Ⅴ 教師の話し方、発問や指示」、「Ⅵ 板書」、「Ⅶ 教材」

各観点の質問項目数は、小学校は43問、中学校、高等学校は47問とし、小学校、中学校、高等学校ごとの実情を踏まえて、質問内容や用語を調整した。各観点の質問項目の内容（概要）については、表3-1のとおりである。

表3-1 アンケートにおける観点と質問項目の内容（概要）

7つの視点（仮）	質問項目の内容（概要）	項目における質問数
I 教室環境	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教室の整理整頓</li> <li>・座席の配置や位置の配慮</li> <li>・黒板の周囲と壁面の掲示の精選</li> <li>・活動の予定や学級のルールへの掲示</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校6問</li> <li>・中学校、高等学校8問 (学級担任8問、教科担任2問)</li> </ul>
II 生活や学習のルール	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習活動のルールの指導</li> <li>・学校生活のルールの指導</li> <li>・身の回りの整理整頓、片づけや身支度の仕方の指導</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校5問</li> <li>・中学校、高等学校5問 (学級担任4問、教科担任1問)</li> </ul>
III 関係づくり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・何でも言い合える雰囲気づくりや失敗に対する寛容さを大切にされた指導</li> <li>・児童生徒の理解、児童生徒同士の関係の把握</li> <li>・話し合いの場づくり</li> <li>・時・場・相手などに応じたコミュニケーションやマナーの指導</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校5問</li> <li>・中学校、高等学校6問 (学級担任5問、教科担任1問)</li> </ul>
IV 授業の構成	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の見通しの提示と再確認</li> <li>・教科や単元に応じた授業の進め方の工夫</li> <li>・教科書、ノート、学習用具の準備</li> <li>・導入、展開、終末の段階の活動の工夫</li> <li>・ペア、グループなどの学習形態の工夫</li> <li>・集中力を高める活動などを取り入れた授業構成の工夫</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校5問</li> <li>・中学校、高等学校6問 (学級担任5問、教科担任1問)</li> </ul>
V 教師の話し方、発問や指示	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童生徒のがんばりを認める肯定的な話しかけ方</li> <li>・話す前に、児童生徒の注目を引く工夫</li> <li>・全体への発問や指示、個別の声かけ</li> <li>・児童生徒を引きつける話し方の工夫</li> <li>・児童生徒に伝わる話し方の工夫</li> <li>・状況に合わせた発問や指示の工夫</li> <li>・児童生徒の理解の確認</li> <li>・複数の教師による指導の役割分担の確認、児童生徒の意見の出させ方、まとめ方</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校9問</li> <li>・中学校、高等学校9 (学級担任、教科担任共通)</li> </ul>
VI 板書	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文字の大きさ、行間の配慮</li> <li>・大事なところがわかるような工夫</li> <li>・板書の仕方の工夫</li> <li>・授業の流れがわかる板書の構成の工夫</li> <li>・ノートに書き取りやすい板書の工夫</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校5問</li> <li>・中学校、高等学校5問 (学級担任、教科担任共通)</li> </ul>
VII 教材	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚的な提示の工夫</li> <li>・五感に働きかけわかりやすくイメージしやすい工夫</li> <li>・手本や見本の提示、手順の明確に伝える教材の用意</li> <li>・読みやすく、取り組みやすいワークシートやプリント</li> <li>・複数の教材を選択できるような準備</li> <li>・学習への意欲を喚起する教材づくり</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校6問</li> <li>・中学校、高等学校6問 (学級担任、教科担任共通)</li> </ul>

### (3) 問1のアンケート結果と分析

アンケートに回答していただいた教員の基礎データについて、校種別に数を集計（単純集計とクロス集計）してアンケート結果とし、その結果から、回答者の実態及び校種別の傾向を分析した。校種別の質問項目とその結果及び分析は以下のとおりである。

#### ① 小学校のアンケート結果と分析について

##### ア 小学校のアンケート結果

【質問項目】 1 回答者の基礎データ

- (1) 性別           ア 男性   イ 女性  
 (2) 教職年数    ア 5年以下           イ 6～10年       ウ 11～20年  
                   エ 21～30年       オ 31年以上  
 (3) 現在担任している学年 (       ) 年  
 (4) 担当学級の児童数       (       ) 人

回答総数       169人

- (1) 男女別内訳                   男性 52、女性 117  
 (2) 教職年数別内訳           5年以下 20、6～10年 20、11～20年 34、  
                                   21～30年 76、31年以上 17、未記入 2  
 (3) 担任学年別内訳           1年 26、2年 28、3年 28、4年 30、5年 29、  
                                   6年 29           (「2・3年複式 1」は2年と3年の両方に含めた)  
                                   低学年 54、中学年 58、高学年 58  
 (4) 担当学級の児童数内訳   20人以下 19、21～25人 15、26～30人 85、  
                                   31～35人 47、35人以上 3

表3-2 教員全体と発達段階及び担任学年に見る男女の割合

項目	男性	女性	発達段階	男性	女性	担任学年	男性	女性
全体	31%	69%	低学年	9%	91%	1年	4%	96%
						2年	18%	82%
			中学年	32%	68%	3年	25%	75%
						4年	40%	60%
			高学年	48%	52%	5年	52%	48%
						6年	45%	55%

表3-3 担任学年に見る教職年数グループの割合

担任学年	教職年数					教職年数の 記入なし
	5年以下	6～10年	11～20 年	21～30 年	31年以上	
1年	4%	12%	23%	42%	15%	4%
2年	7%	22%	14%	46%	11%	0%
3年	8%	7%	7%	67%	7%	4%
4年	17%	10%	20%	43%	10%	0%
5年	28%	0%	21%	38%	13%	0%
6年	7%	22%	34%	34%	3%	0%
全体	12%	12%	20%	45%	10%	1%

イ 小学校のアンケート分析

小学校のアンケート協力校11校には、全体的に次のような実態と傾向が見られた。

(7) 男女の割合について (表3-2より)

- a 小学校は、女性教員の割合は69%で、男性教員の31%と比べると2倍以上多い。  
 b 発達段階と男女の割合から、小学校の低学年の担任は女性教員が91%を占め非常に高い傾向にある。また、男性教員は低学年、中学年、高学年と学年が上がるに従って、9%、32%、48%と担任をする割合が高くなっている。

(イ) 教職年数と担当学年について（表3-3より）

- a 小学校の教員は、教職21～30年の教員が全体の45%と最も多い。そのため、どの学年においても、担任はこのグループの教員が最も多い。
- b 教職5年以下の教員は4年生と5年生を、教職6～10年の教員は2年生と6年生を、教職11～20年の教員は6年生を、全体の10%と最も少ない教職31年以上の教員は、1年生を担任している傾向が見られる。

② 中学校のアンケート結果と分析について

ア 中学校のアンケート結果

【質問項目】 1 回答者の基礎データ	
(1) 性別	ア 男性 イ 女性
(2) 教職年数	ア 5年以下                      イ 6～10年                      ウ 11～20年 エ 21～30年                      オ 31年以上
(3) 先生は、現在担任していますか？担任している方は学年と学級の生徒人数を教えてください。	ア 学級担任をしている ( ) 学年 学級生徒数 ( ) 人 イ 学級担任をしていない
(4) 担当する教科等	ア 国語 イ 社会 ウ 数学 エ 理科 オ 音楽 カ 美術 キ 保健体育 ク 技術 ケ 家庭 コ 外国語（英語） サ 道徳 シ 学級活動 ス 総合的な学習の時間

回答総数	208人
(1) 男女別内訳	男性 116、女性 92
(2) 教職年数別内訳	5年以下 32、6～10年 32、11～20年 48、 21～30年 82、31年以上 14
(3) 学級担任の有無	あり 116、なし 92
担当学級の生徒数内訳	20人以下 6、21～25人 8、26～30人 45、 31～35人 49、35人以上 1、未記入 7
担任学年別内訳	1年 35、2年 36、3年 40、特別支援学級 2、未記入 3
(4) 担当教科別内訳	国語 30、社会 29、数学 34、理科 27、音楽 10、 美術 10、保健体育 24、技術 9、家庭 7、英語 28
(道徳、学級活動、総合的な学習の時間については、未回答が多かったので、集計できなかった。)	

表3-4 教員全体と学級担任の有無に見る男女の割合

項目	男性	女性	学級担任の有無	男性	女性
全体	56%	44%	学級担任 有	49%	51%
			学級担任 無	64%	36%

表3-6 教職年数に見る学級担任の有無の割合

教職年数	学級担任 有	学級担任 無
5年以下	56%	44%
6～10年	72%	28%
11～20年	81%	19%
21～30年	38%	62%
31年以上	36%	64%

表3-5 学級担任の有無に見る教職年数グループの割合

学級担任の有無	教職年数				
	5年以下	6～10年	11～20年	21～30年	31年以上
学級担任 有	15%	20%	34%	27%	4%
学級担任 無	15%	10%	10%	55%	10%
全体	15%	15%	23%	40%	7%

## イ 中学校のアンケート分析

中学校のアンケート協力校10校には、全体的に次のような実態と傾向が見られた。

### (7) 男女の割合について (表3-4より)

- a 中学校は、男性教員の割合が56%、女性教員は44%で、男性の方が多い。
- b 学級担任の割合は、男性が49%、女性が51%で、女性の方がやや多い。

### (4) 教職年数と学級担任の有無について (表3-5、表3-6より)

- a 中学校教員は、小学校教員と同様に、教職21～30年の教員が全体の40%と最も多い。
- b 一方、教職11～20年の教員は、全体の34%と最も高い割合で学級担任をしている。また、このグループ内では、学級担任有が81%と高い割合を示している。

## ③ 高等学校のアンケート結果と分析

### ア 高等学校のアンケート結果

【質問項目】 1 回答者の基礎データ	
(1) 性別	ア 男性 イ 女性
(2) 教職年数	ア 5年以下                      イ 6～10年                      ウ 11～20年 エ 21～30年                      オ 31年以上
(3) 先生は、現在担任していますか？担任している方は学年と学級の生徒人数を教えてください。	ア 学級担任をしている ( ) 学年 学級生徒数 ( ) 人 イ 学級担任をしていない
(4) 先生が担任をしている学級の課程は何ですか？また学科名を教えてください。	〔課程〕 ア 全日制                      イ 定時制                      ウ 通信制

回答総数 304人	
(1) 男女別内訳	男性 191、女性 113
(2) 教職年数別内訳	5年以下 43、6～10年 40、11～20年 88、 21～30年 96、31年以上 37
(3) 学級担任の有無	あり 111、なし 193
担任学年別内訳	1年 35、2年 36、3年 35、4年 3、未記入 2
担当学級の生徒数内訳	20人以下 11、21～25人 6、26～30人 10、 31～35人 15、35人以上 64、未記入 5
(4) 課程別内訳	全日制 284、定時制 20
学科別内訳	普通科（体育科を含む） 135、専門学科 110、 総合学科 59

表3-7 教員全体と学級担任の有無に見る男女の割合

項目	男性	女性	学級担任の有無	
			男性	女性
全体	63%	37%	学級担任 有	61%
			学級担任 無	64%

表3-8 学級担任の有無に見る教職年数グループの割合

学級担任の有無	教職年数				
	5年以下	6～10年	11～20年	21～30年	31年以上
学級担任 有	13%	22%	41%	23%	1%
学級担任 無	15%	7%	22%	37%	19%
全体	14%	14%	29%	32%	12%

表3-9 教職年数に見る学級担任の有無の割合

教職年数	学級担任 有	学級担任 無
5年以下	33%	67%
6～10年	63%	38%
11～20年	52%	48%
21～30年	26%	74%
31年以上	3%	97%

## イ 高等学校のアンケート分析

高等学校のアンケート協力校9校（12課程、12学科）には、全体的に次のような実態と傾向が見られた。

### (7) 男女の割合について（表3-7より）

- a 高等学校は、男性教員の割合が63%、女性教員は37%であるため、男性が多い。
- b 学級担任の割合は、男性が61%、女性が39%で、男性の方が多。

### (4) 教職年数と学級担任の有無について（表3-8、表3-9より）

- a 高等学校教員は、小学校、中学校教員と同様に、教職21～30年のグループが32%と最も多い。
- b 一方、教職11～20年の教員は、全体の41%と最も高い割合で学級担任をしている。また、このグループ内では、学級担任有が52%と高い割合を示している。

## (4) 問2のアンケート結果と分析及び考察

困難さを感じる生徒が増加していると思うかどうかについて、小学校から高等学校まで共通の質問項目に対する結果と分析は以下のとおりである。

### 【質問項目】

先生は、学級づくりや授業づくりにおいて、指導上の困難さを感じる児童生徒が増えてきていると思いますか。

ア とても思う    イ ある程度思う    ウ あまり思わない    エ 思わない

### ① 小学校のアンケート結果と分析

#### ア 小学校のアンケート結果

小学校全体、教職年代別、男女別、発達段階別の人数は表3-10のとおり、また割合と分布の様子は図3-1、3-2、3-3、3-4のとおりである。

表3-10 困難さを感じる児童の増加について

単位：人		とても思う	ある程度思う	あまり思わない	思わない	未記入
小学校全体		44	105	18	1	1
教職年数別	5年以下	0	15	4	1	
	6～10年	2	16	2	0	
	11～20年	10	19	4	0	1
	21～30年	25	45	6	0	
	31年以上	6	10	1	0	
性別	男性	10	32	10	0	
	女性	34	73	8	1	1
発達段階別	低学年	19	33	2	0	
	中学年	13	37	7	0	1
	高学年	12	36	9	1	

—困難さを感じる児童の増加【小学校全体】—

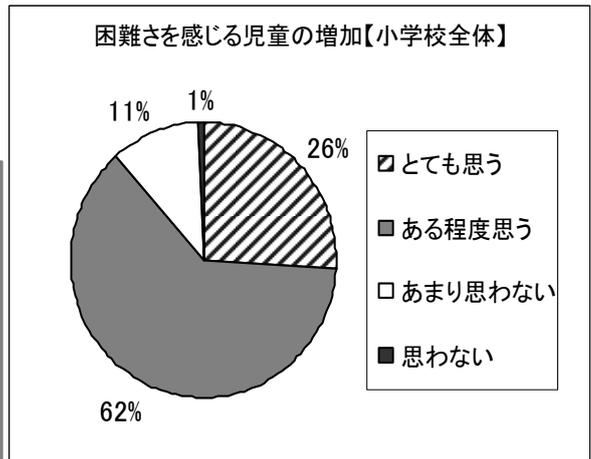
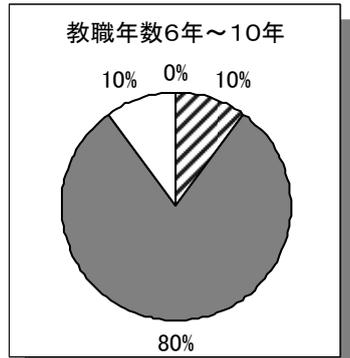
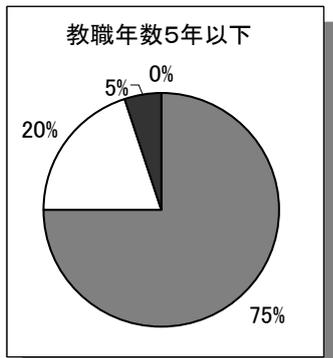


図3-1 小学校全体

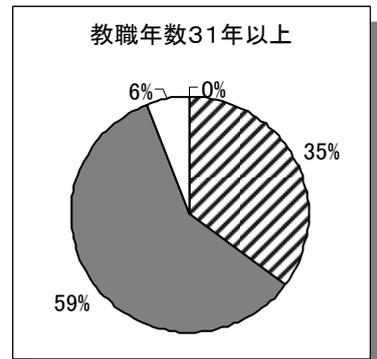
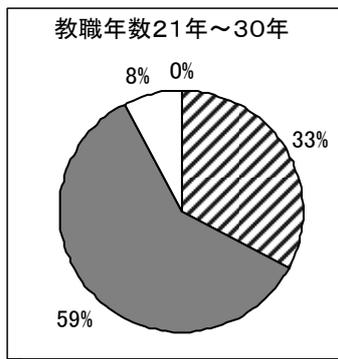
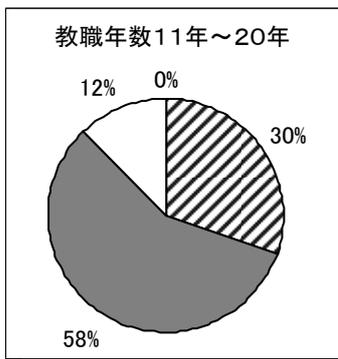


図3-2 教職年代別

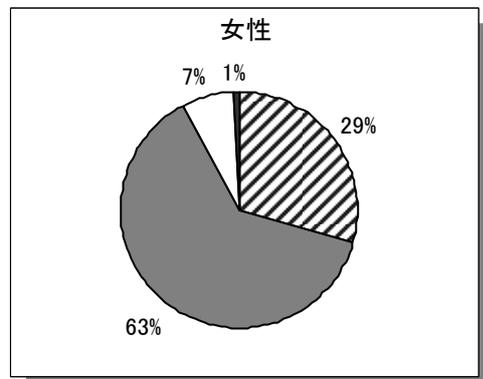
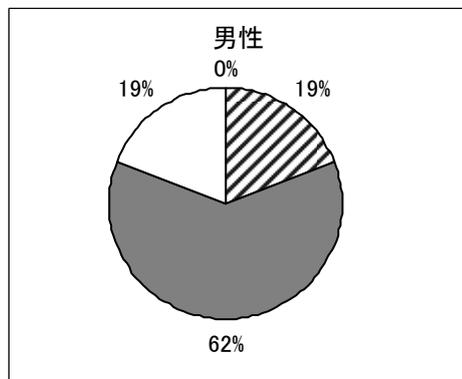


図3-3 男女別

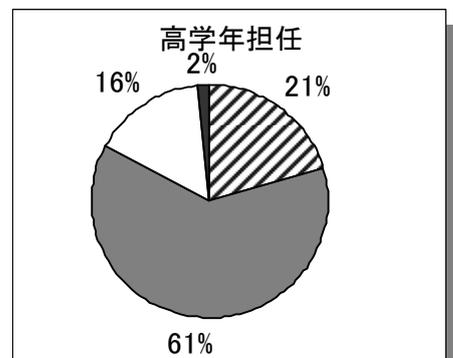
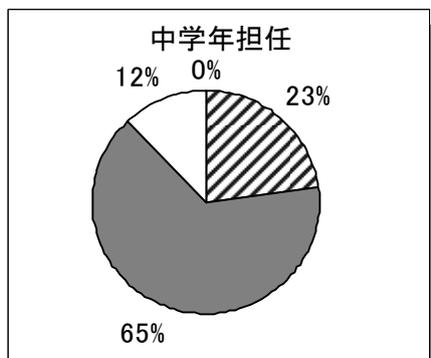
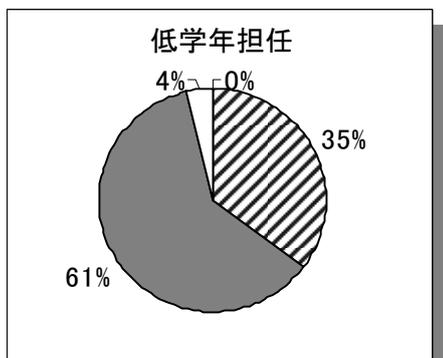


図3-4 発達段階別

## イ 小学校のアンケート分析

- (7) 全体の結果から、困難さを感じる児童の増加については「とても思う」と「ある程度思う」を合わせた割合が88%であった。
- (4) 教職年数が増えるに従って、「とても思う」の割合が高くなっている。また、「とても思う」と「ある程度思う」の割合を合わせても、教職6～10年で90%、教職11～20年で88%、教職21～30年で92%、教職31年以上で94%と高くなる傾向にあるといえる。
- (5) 男女別では、「とても思う」は、男性が19%、女性は29%である。「とても思う」と「ある程度思う」を合わせると、男性が81%、女性は92%で、女性の割合が高い傾向にあった。
- (6) 発達段階が、低学年、中学年、高学年と学年が上がるに従って、「とても思う」と「ある程度思う」を合わせた割合が96%、88%、83%と低くなっている。低学年ほど、困難さを感じる児童が多いと感じている傾向にあるといえる。

## ② 中学校のアンケート結果と分析

### ア 中学校のアンケート結果

中学校全体、教職年代別、男女別の人数は次の表3-11のとおり、また割合と分布の様子は、図3-5、3-6、3-7、3-8、3-9のとおりである。

表3-11 困難さを感じる生徒の増加について

単位：人		とても思う	ある程度思う	あまり思わない	思わない
中学校全体		57	120	28	3
教職年数別	5年以下	9	15	7	1
	6～10年	8	18	4	2
	11～20年	17	26	5	0
	21～30年	20	55	7	0
	31年以上	3	6	5	0
性別	男性	29	71	14	2
	女性	28	49	14	1
学級担任の有無	学級担任 有	34	66	13	3
	学級担任（男性）	17	34	4	2
	学級担任（女性）	17	32	9	1
	学級担任 無	23	54	15	0

—困難さを感じる生徒の増加【中学校全体】—

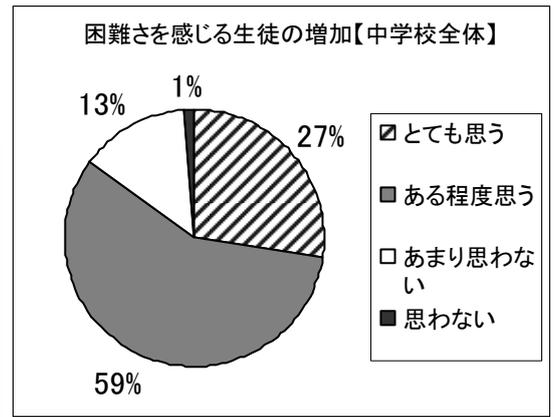
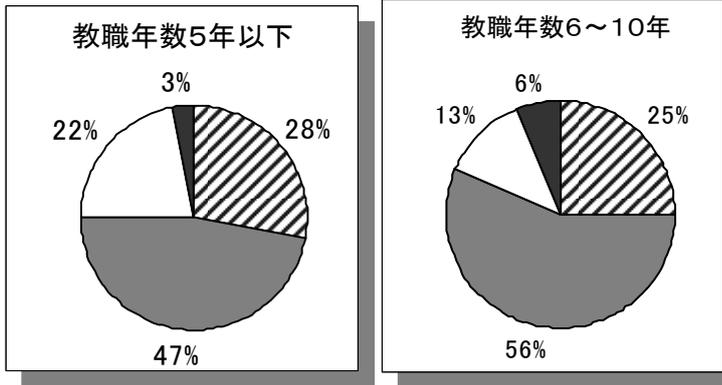


図3-5 中学校全体

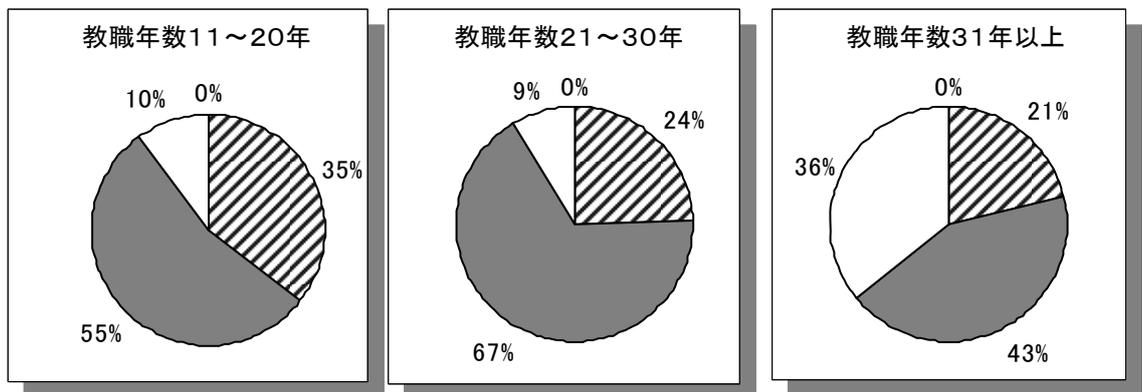


図3-6 教職年数別

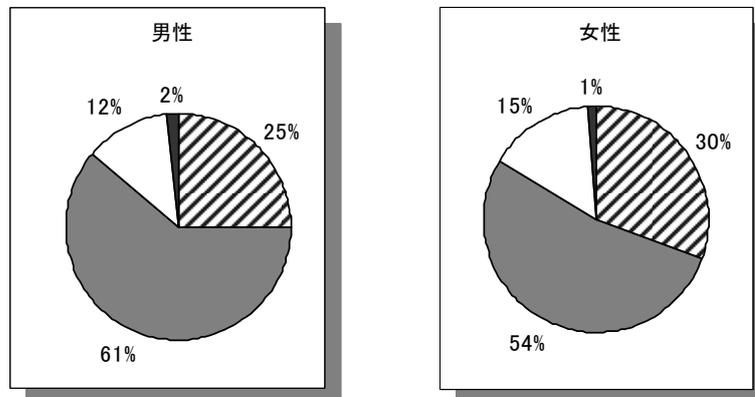


図3-7 男女別

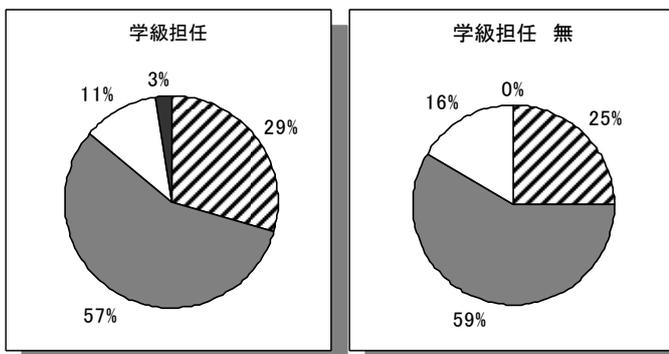


図3-8 学級担任の有無別

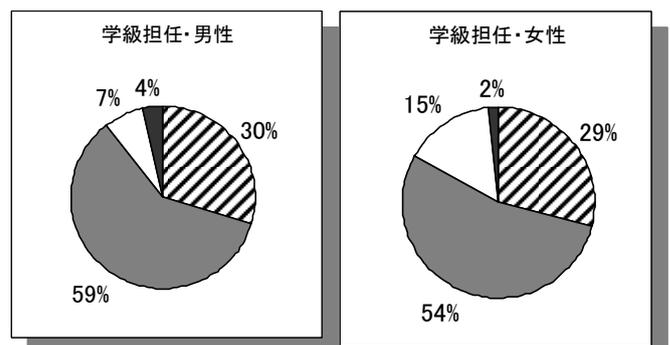


図3-9 担任の男女別

## イ 中学校のアンケート分析

- (7) 全体の結果から、困難さを感じる生徒の増加については「とても思う」と「ある程度思う」を合わせた割合が86%であった。
- (4) 小学校と異なり、「とても思う」の割合が教職11～20年で35%が最も高く、教職31年以上の21%が最も低かった。
- (7) 「とても思う」と「ある程度思う」を合わせると、小学校同様、教職年数が増えるに従って、その割合は75%、81%、89%、91%と、教職30年までは、高くなる傾向にあるといえる。
- (エ) 教職年数が31年以上になると、「とても思う」と「ある程度思う」を合わせた割合は64%となり、最も低い割合であった。
- (オ) 中学校の男女別では、「とても思う」は男性が25%、女性が30%。「とても思う」と「ある程度思う」を合わせると、男性が86%、女性が84%であった。
- (カ) 学級担任と学級担任のない教科担任との比較では、「とても思う」は、29%と25%、「とても思う」と「ある程度思う」を合わせると、86%と84%であった。
- (キ) 学級担任の中の男女別では、「とても思う」は男性が30%、女性が29%。「とても思う」と「ある程度思う」を合わせると、男性が89%、女性が83%であった。

## ③ 高等学校のアンケート結果と分析

### ア 高等学校のアンケート結果

高等学校全体、教職年代別、男女別、課程別の人数は次の表3-12のとおり、また割合と分布の様子は、図3-10、3-11、3-12、3-13、3-14、3-15、3-16のとおりである。

表3-12 困難さを感じる生徒の増加について

単位：人		とても思う	ある程度思う	あまり思わない	思わない	未記入
高等学校全体		84	165	52	2	1
教職年数別	5年以下	7	27	0	9	
	6～10年	11	21	0	7	1
	11～20年	27	49	1	11	
	21～30年	24	54	1	17	
	31年以上	15	14	0	8	
性別	男性	47	105	2	37	
	女性	37	60	0	15	1
課程別	全日制	73	157	2	51	1
	定時制	11	8	0	1	
学科別	普通科	28	75	30	1	1
	専門学科	29	64	16	1	
	総合学科	27	26	6	0	
学級担任の有無	学級担任 有	29	64	1	17	
	学級担任 (男性)	15	39	1	17	
	学級担任 (女性)	14	25	0	4	
	学級担任 無	55	101	1	35	1

—困難さを感じる生徒の増加【高等学校全体】—

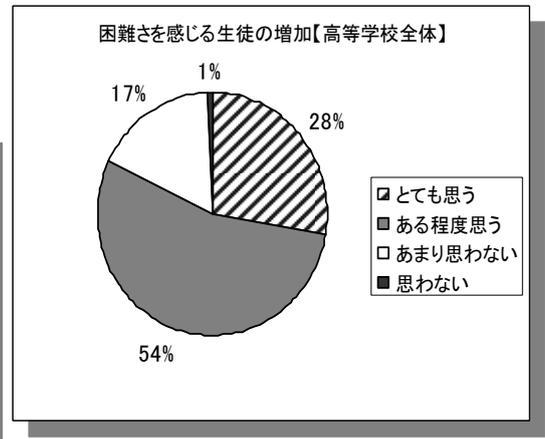
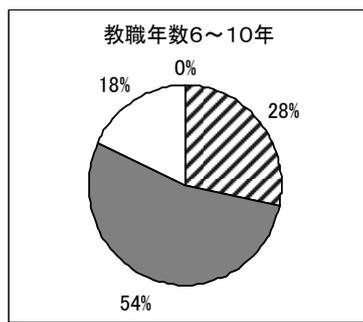
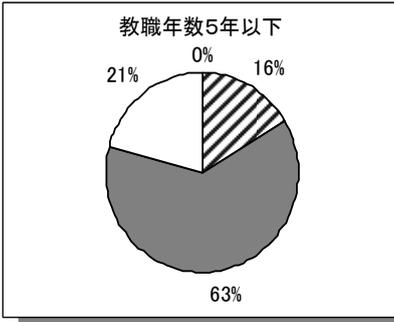


図3-10 高等学校全体

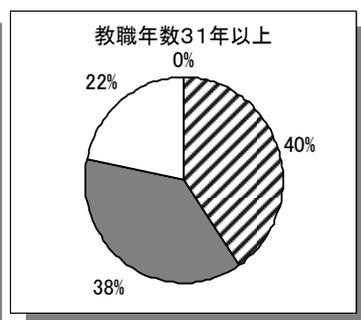
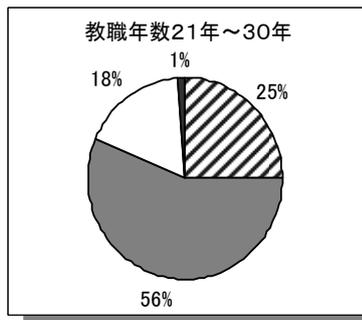
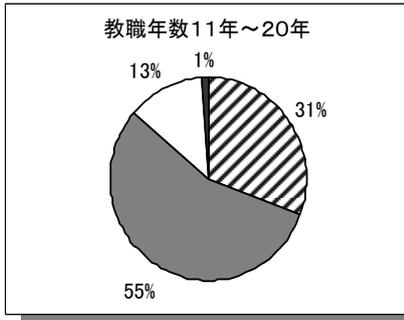


図3-11 教職年数別

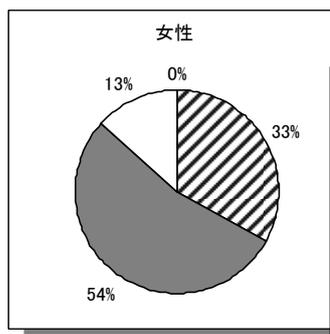
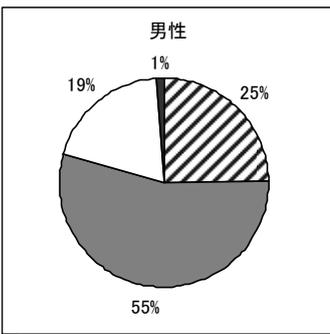


図3-12 男女別

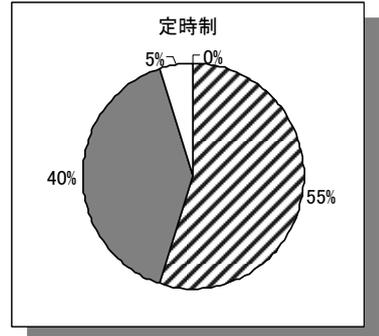
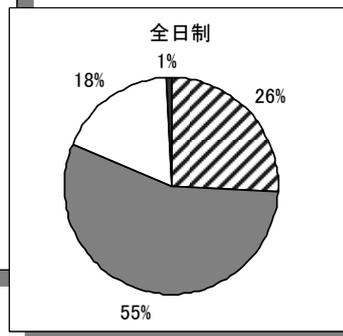


図3-13 課程別

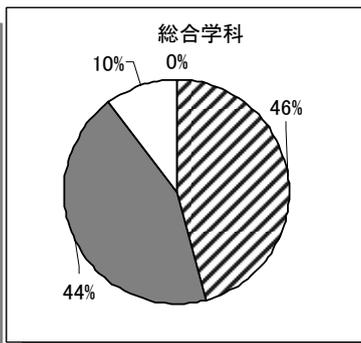
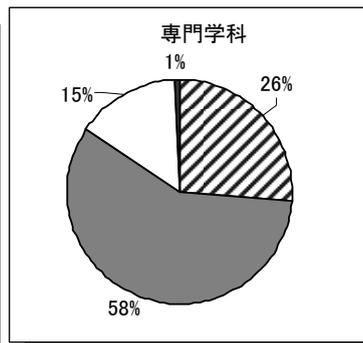
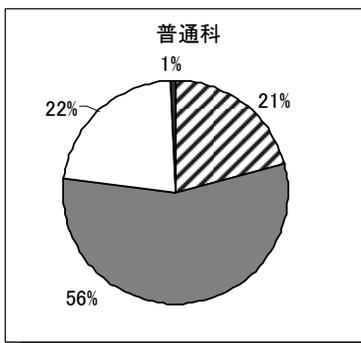


図3-14 学科別

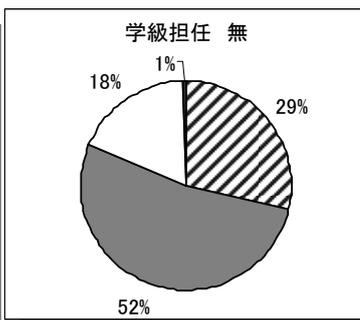
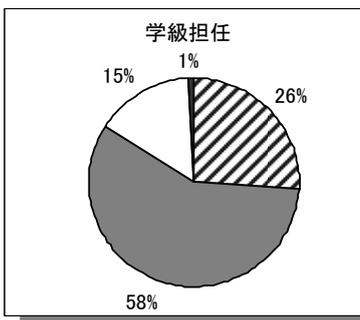


図3-15 学級担任の有無

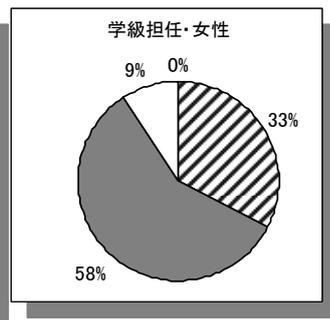
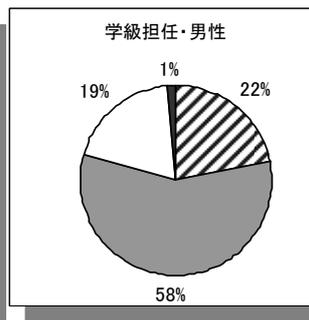


図3-16 担任の男女別

- (7) 全体の結果から、困難さを感じる生徒の増加については「とても思う」と「ある程度思う」を合わせた割合が82%であった。
- (イ) 「とても思う」の割合が教職31年以上で40%と最も高く、教職5年以下が16%と最も低い。
- (ウ) 「とても思う」と「ある程度思う」を合わせると、教職年数が増えるに従って、その割合は79%、82%、86%、81%、88%と高くなる傾向にあるといえる。
- (エ) 高等学校の男女別では、「とても思う」は男性が25%、女性が33%である。「とても思う」と「ある程度思う」を合わせると、男性が80%、女性が87%となった。
- (オ) 課程別では、「とても思う」は、全日制が26%、定時制が55%である。「とても思う」と「ある程度思う」を合わせると、全日制が81%、定時制は95%と定時制がとても高い割合であった。
- (カ) 学科別では、「とても思う」は、普通科が21%、専門学科が26%、総合学科は46%、「とても思う」と「ある程度思う」を合わせると、普通科が77%、専門学科が84%、総合学科は90%と、専門学科、特に総合学科が高い割合であった。
- (キ) 学級担任と学級担任のない教科担任との比較では、「とても思う」は、学級担任が26%、学級担任のない教科担任が29%である。「とても思う」と「ある程度思う」を合わせると、学級担任が84%、学級担任のない教科担任が81%であった。

#### ④ アンケート結果と分析に基づく考察

##### —指導上の困難さを感じる児童生徒の増加についての受け止め方の違いについて—

##### ア 性別による違い

小学校、中学校、高等学校のすべての校種において、「とても思う」の割合が、女性教員の方が男性教員と比較して高いという結果になった。

しかし、小学校の場合は、発達段階が低学年である程、困難な児童が増えていると感じる割合が高く、その発達段階の学年を担任しているのは、女性教員の方が圧倒的に多いため、割合が高くなっているとも考えられる。

また、中学校の場合は、学級担任の教員の中では、女性教員の方が「とても思う」と「ある程度思う」とも、男性教員よりも割合は低いことが特徴的である。

##### イ 担当学年による違い

小学校では、前述したように、「とても思う」の割合が低学年で最も高く、中学年、高学年になるに従って、割合が低くなる傾向にある。これは、児童の発達段階による困難さの内容の違いによるものと考えられる。

##### ウ 教職年数による違い

どの校種でも概ね教職年数が増えるに従って「とても思う」「ある程度思う」を合わせた割合が高くなる傾向にあった。

しかし、中学校では教職31年以上のグループで「とても思う」も「ある程度思う」も割合が最も低く、その結果「あまり思わない」の割合が高い結果となった。

また、高等学校では、教職21～30年のグループで「とても思う」「ある程度思う」を合わせた割合がやや低くなり、教職31年以上のグループでさらに低くなった。一方でこのグループでは「とても思う」の割合が最も高いという結果もあり、全体的に見れば、困難さを感じる生徒の増加についての受け止め方が多様なグループであるといえる。

## 2 アンケート協力校の訪問による実態調査について

### (1) 訪問のねらい

アンケート調査だけでは十分に把握できない学校の様子や、児童生徒の様子を、実際に訪問し、説明していただくことで、より具体的な姿を浮き彫りにする。

### (2) 訪問の概要

① 時期 平成23年11月～12月

② 対象 アンケート協力校の内、小学校1校、中学校1校

③ 内容

ア 授業参観

(7) 小学校

小学校は2回訪問し、1回目は全学級を通して授業を参観させていただいた。2回目は、2学級に絞って、2時間ずつ連続して参観させていただいた。

(4) 中学校

中学校は1回訪問し、2年生と3年生の数学の授業を参観させていただいた。それぞれの教室環境等も視察させていただいた。

イ 説明

(7) 小学校

授業前には校長から、授業後には校長、学級担任、特別支援教育コーディネーターから、学校全体や学級の実態と課題、配慮を要する児童への支援の様子、取り組んでいる工夫等について説明いただいた。

(4) 中学校

授業前には校長と教務主任から、授業後には教頭、教務主任、授業者に、学校全体や学級の実態と課題、配慮を要する生徒への支援の様子、取り組んでいる工夫等について説明いただいた。

### (3) 説明より（訪問結果）

① 小学校

ア 実態と課題

(7) どの学級にも配慮を要する児童が複数いるものの、学級づくりがしっかりしているので、児童同士が受け入れている。そのため、学校全体は落ち着いている。

(4) 特に配慮を要する児童については、個別支援等を行いたいと考えているが、保護者の理解を得ることが難しい。

(7) 中学校への個別の移行支援計画を作成しているが、型どおりに書くと意図が伝わりにくく、苦慮している。

(4) 授業を丁寧にしようとするあまり、上位の児童を伸ばしていないのではないかという懸念がある。

イ 取り組んでいる工夫

(7) 学校全体を通して、学級づくりに重点を置いている。

(4) ソーシャルスキルトレーニングの校内研修を、外部講師を招いて行い、実践している。

(7) 特別な配慮を要する児童に対して、「特別支援プロフィールシート」を作成し、状況が変わるたびに加筆・修正するようにしている。

(4) 中学校との連携を密にするために、できるだけ直接学校を訪問し合い、情報交換を行い、教員同士の関係性を高めている。

## ② 中学校

### ア 実態と課題

- (ア) どの学級にも配慮を要する生徒が複数おり、チームティーチングを実施してもなお、手が足りないときもある。
- (イ) 集団づくりに課題のある学年があり、対応に苦慮している。課題を提出できない生徒への対応など、全体への指導とのバランスが難しい。
- (ウ) チームティーチングの運用の仕方について、効果的な支援の方法を模索している。
- (エ) 特に配慮を要する生徒については、個別支援等を行いたいと考えているが、保護者の理解を得ることが難しい。

### イ 取り組んでいる工夫

- (ア) 学校研究としてユニバーサルデザインの授業づくりに取り組んでおり、達成感を得られる授業づくりを学校全体で目指している。
- (イ) 黒板周りの視覚刺激の分量に配慮している。
- (ウ) 指示を出すときは、細かく、明確に、具体的に行うように心がけている。
- (エ) 色使いや板書の図の大きさを意識している。ポイントを絞って視覚的に訴える教材を準備するようにしている。

## (4) まとめ（分析と考察）

アンケートに協力いただいた2校に訪問し、学校全体や授業の様子、そして児童生徒の様子を見せていただいた中で感じたことは、UDの視点を取り入れた授業づくりが話題となるずっと以前から、それぞれの先生方が、「わかる、できる」授業づくりを目指して取り組んできたことであった。工夫されている実践は、そのまま「UDの視点」として価値づけできるということであった。

今回の参観では、小学校と中学校の実態や課題の違いなどもよくわかり、学校における課題に対して、学校全体で取り組むことの意義を強く感じた。

## 3 2つの調査を通して（調査研究1年次のまとめ）

1年次における2つの調査を通して、児童生徒を取りまく環境は確実に変化してきており、それに伴い教員が感じる困難さも多様である実態が見えてきた。また、個に応じた支援の必要性を感じながら、同時にその難しさに悩んだり、迷ったりしている教員の姿も浮き彫りになった。さらに、教員に求められていることや取り組まなければならない課題も多く、教員自身が抱える要因も絡んで、児童生徒の見取り方や、授業づくりへの意識、取り組み方に違いがあると言わざるを得ない状況があった。

このような現状の中で、UDの視点を取り入れた授業づくりを行うことがもたらす効果には、次のようなことがあると考えられないだろうか。一つは、教員一人一人の授業改善のためのヒントとなり得るということであり、もう一つは、教員同士が共通の視点を持つことで、教員全員で行う授業改善が可能になるのではないかと、ということである。

UDの視点を取り入れた授業づくりを行うことのねらいは、『すべての児童生徒にわかる喜びや学ぶ意義を実感できるため』であることを第1・2章で述べたが、このUDの視点は、児童生徒の学びにとって効果があるだけでなく、教員にとっても、学級や教科の壁を低くし、協働しながら、学校全体で授業改善に取り組む効果をもたらすのではないかと考える。

#### 4 アンケートを用いた実態調査について（平成24年度）

##### (1) アンケートのねらい

本アンケートは、県内の小学校、中学校、高等学校において、すべての児童生徒が「わかる、できる」授業づくりを行う上で、年度初めと12月時点において教員が感じた指導上の困難さや具体的な取組みの状況について比較し、児童生徒の変容、授業改善や校内研究に取り入れてみた感想などについて考察することを目的とする。

##### (2) アンケートの概要

- ① 時期 平成24年11月～平成25年1月
- ② 対象 県内の実践協力校の中から、各校種より一校抽出。小学校の通常学級の担任、中学校と高等学校（専門学科）の学級担任及び学級担任のない教科担任。
- ③ 総数 小学校15人、中学校11人、高等学校35人
- ④ 内容

##### ア 問いの内容について

以下の4つの問いを設定し、回答は選択回答と自由回答（記述式）を組み合わせた。

問1	回答者基礎データ 性別、教職年数、担任学年、学級の児童生徒数、 中学校と高等学校は担当教科〔記号を選択回答、数値は記述式〕
問2	学級づくりや授業づくりにおいて、指導の困難さを感じる児童生徒が増えてきていると思いますか。年度初めと現在、それぞれの時点の思いについて。〔4件から選択回答〕 ア：とても思う イ：ある程度思う ウ：あまり思わない エ：思わない
問3	授業を行う際の指導上の困難さについて、年度初めと現在とでの変化〔自由回答〕
問4	(1)「どの児童・生徒も『わかる、できる』姿」を目指すために、年度初めと現在、それぞれの時点でどのようなことに取り組んでいるか。〔3件から選択回答〕 A：よく取り組んでいる B：時々取り組んでいる C：あまり取り組んでいない (2)現在の取り組みでAを選んだ項目について具体的に取り組んでいること〔自由回答〕

##### イ 問4の観点について

上記アンケートの問4にある質問については、p.21 第2章3(6)の「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりのイメージ図」の「7つの視点」を取り入れ、以下の観点別に質問項目を作成した。

「I 教室環境」、「II 学習や生活のきまり」、「III 関係づくり」、「IV 授業の構成」、「V 教師の話し方、発問や指示」、「VI 板書、ノートやファイル」、「VII 教材・教具」
--

各観点の質問項目数は、39問とし、小学校、中学校、高等学校ごとの実情を踏まえて、質問内容や用語を調整した。

各観点の質問項目の内容（概要）については、表3-13のとおりである。（詳細は巻末資料を参考）

表3-13 アンケートにおける観点と質問項目の内容（概要）

7つの視点	質問項目の内容（概要）	項目における質問数
I 教室環境	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教室の整理整頓</li> <li>・座席の配置や位置の配慮</li> <li>・黒板の周囲と壁面の掲示の精選</li> <li>・活動の予定や学級のルールへの掲示</li> <li>・急な連絡や予定の変更への配慮</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校、中学校、高等学校7問 (学級担任5問、教科担任2問)</li> </ul>

II 学習や生活のきまり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習活動のきまりの指導</li> <li>・学校生活のきまりの指導</li> <li>・身の回りの整理整頓の指導</li> <li>・実態を振り返って見直しを図り指導</li> </ul>	・小学校、中学校、高等学校 5 問 (学級担任 4 問、教科担任 1 問)
III 関係づくり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童生徒の理解、児童生徒同士の関係の把握</li> <li>・話し合いの場づくり</li> <li>・時・場・相手などに応じたコミュニケーションやマナーの指導</li> <li>・トラブルや問題の望ましい在り方の指導</li> </ul>	・小学校、中学校、高等学校 5 問 (学級担任 4 問、教科担任 1 問)
IV 授業の構成	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の見通しの提示と再確認</li> <li>・教科書、ノート、学習用具の準備</li> <li>・導入段階での本時の課題につなげる工夫</li> <li>・主体的に取り組める課題設定</li> <li>・展開段階での学習活動のバランスの軽重</li> <li>・ペア、グループなどの学習形態の工夫</li> <li>・集中力を高める活動などを取り入れた授業構成の工夫</li> <li>・終末段階でのまとめ活動の工夫</li> </ul>	・小学校、中学校、高等学校 8 問
V 教師の話し方、発問や指示	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童生徒の頑張りを認める肯定的な話しかけ方</li> <li>・全体への発問や指示、個別の声かけ</li> <li>・児童生徒を引きつける話し方の工夫</li> <li>・児童生徒に伝わる発問や指示の工夫</li> <li>・複数の発問や指示の仕方を準備</li> </ul>	・小学校、中学校、高等学校 5 問
VI 板書、ノートやファイル	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文字の大きさ、行間の配慮</li> <li>・大事なところがわかるような工夫</li> <li>・板書の仕方の工夫</li> <li>・授業の流れがわかる板書の構成の工夫</li> <li>・ノートの取り方やファイルの活用の仕方を指導</li> </ul>	・小学校、中学校、高等学校 5 問
VII 教材・教具	<ul style="list-style-type: none"> <li>・わかりやすい教材・教具の使用</li> <li>・実態に合わせて材料、道具、用具を準備し活用</li> <li>・読みやすく、取り組みやすいワークシートやプリント</li> <li>・実態に合わせて活用できる教材の準備</li> </ul>	・小学校、中学校、高等学校 4 問

### (3) アンケート結果と分析

アンケートに回答していただいた教員の基礎データについて、校種別に数を集計してアンケート結果とし、年度初めと年度後半における変化を比較することで回答者の実態及び校種別の傾向を分析した。校種別の質問項目とその結果及び分析は以下のとおりである。

#### ① 小学校のアンケート結果について

##### ア 問 1 のアンケート結果

<b>【質問項目】 1 回答者の基礎データ</b>			
(1) 性別	ア 男性	イ 女性	
(2) 教職年数	ア 5年以下	イ 6～10年	ウ 11～20年
	エ 21～30年	オ 31年以上	
(3) 現在担任している学年	( ) 年		

回答総数	15人
(1) 男女別内訳	男性 4、女性 11
(2) 教職年数別内訳	5年以下 0、6～10年 1、11～20年 2、

	21～30年 7、31年以上 5、未記入 0
(3) 担任学年別内訳	1年 2、2年 2、3年 2、4年 2、5年 2、6年 3 その他 2

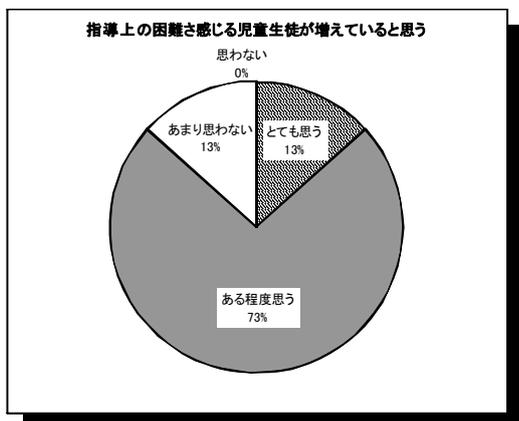
### イ 問2のアンケート結果と分析及び考察

**【質問項目】**  
 先生は学級づくりや授業づくりにおいて、指導上の困難さを感じる児童生徒が増えてきていると思いますか。年度初めと現在、それぞれの時点の思いについて記号で選んでください。  
 ア とても思う    イ ある程度思う    ウ あまり思わない    エ 思わない

小学校全体の割合と分布の様子は表3-13と図3-10のとおりである。

表3-13 指導上の困難さを感じる児童生徒（小学校）

小学校全体		単位：人					
ア→ア	2	イ→ア	0	ウ→ア	0	エ→ア	0
ア→イ	5	イ→イ	6	ウ→イ	0	エ→イ	0
ア→ウ	0	イ→ウ	1	ウ→ウ	1	エ→ウ	0
ア→エ	0	イ→エ	0	ウ→エ	0	エ→エ	0

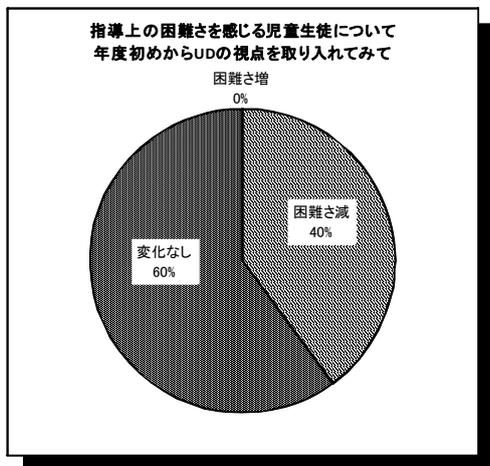


指導上の困難さを感じる児童生徒が増えていると思うことについて、「とても思う」と「ある程度思う」を合わせると86%であった。1年次の小学校調査では88%であり、ほぼ同じ割合であったことから、小学校における指導の困難な児童の増えていると感じる状況は変わらないといえることができる。

図3-10 指導上の困難さを感じる児童生徒の増加

### ウ 問3のアンケート結果と分析及び考察

**【質問項目】**  
 2において、年度初めと現在とで、指導上の困難さについて変化を感じていますか。変化を感じている場合には、その違いについて具体的にお書きください。



1年次の小学校調査において88%の教員が指導上の困難さを感じる児童生徒が増えているとしながらも、2年次の年度初めから学校研究や授業の中にUDの視点を取り入れたことで40%の教員が「困難さが減った」と感じている。また、「変化なし」は60%であった。（図3-11）

「困難さが減った」と感じている教員は、UDの具体的な手立てをとることで児童の変化を感じており、有効性を実感し始めていることが記述内容から読み取ることができた。

図3-11 指導上の困難さの変化

エ 問4のアンケート結果と分析及び考察

【質問項目】

(1) I～VIIの観点にある各項目について、年度初めと現在の取組みの状況についてA～Cから選んでご記入ください。

A：よく取り組んでいる B：時々取り組んでいる C：あまり取り組んでいない

(2) 現在の取組みでAを選んだ項目について具体的に取り組んでいることを【具体的な取組み】の欄にお書きください。

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

I 教室環境		年度初→現在		
<b>■学級担任</b>				
①	整理の仕方や置き場所を決め、教室の整理整頓の仕方を指導している。	A→A 7	B→A 1	C→A
		A→B 1	B→B 3	C→B
		A→C	B→C	C→C
②	児童生徒の実態に合わせた座席の位置を決めて指導している。	A→A 6	B→A 1	C→A
		A→B	B→B 4	C→B
		A→C	B→C	C→C 1
③	学習時の視覚刺激の量に配慮している。(前面の黒板とその周囲、壁面の掲示物の精選など)	A→A 4	B→A	C→A
		A→B 1	B→B 7	C→B
		A→C	B→C	C→C
④	一週間や一日の予定などのスケジュールを見やすく掲示して指導している。	A→A 6	B→A 1	C→A
		A→B	B→B 4	C→B 1
		A→C	B→C	C→C
⑤	急な連絡や予定の変更は、口頭だけでなく、視覚的にも分かるように配慮して伝えている。	A→A 6	B→A 2	C→A
		A→B	B→B 3	C→B
		A→C	B→C	C→C 1
<b>■学級担任 ■教科担任 共通</b>				
⑥	児童生徒の実態に合わせた座席の位置を決めて指導している。	A→A 4	B→A 1	C→A
		A→B	B→B 4	C→B
		A→C	B→C	C→C 2
⑦	学習時の視覚刺激の量に配慮している。(前面の黒板とその周囲、壁面の掲示物の精選など)	A→A 3	B→A	C→A
		A→B	B→B 7	C→B
		A→C	B→C	C→C 1

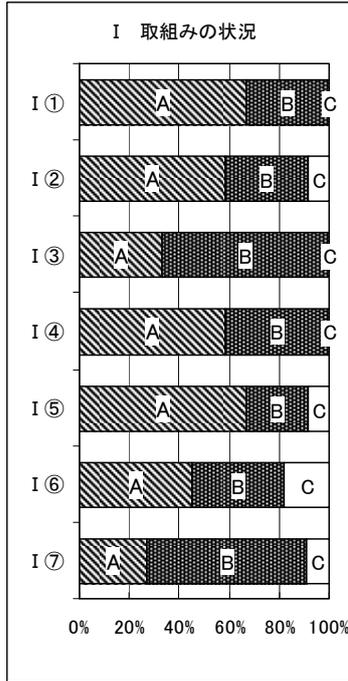


図3-12 取組みの状況

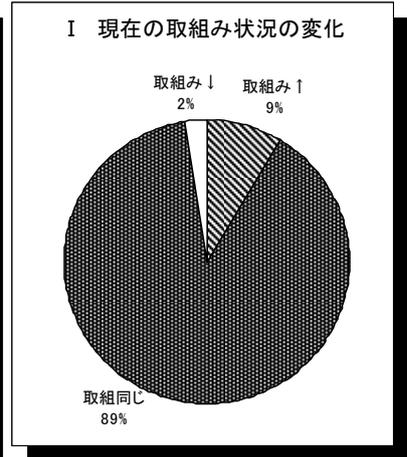


図3-13 取組み状況の変化

取組み状況の変化は、左記の表の、  
 B→A、C→A、C→Bを取組み↑  
 A→A、B→B、C→Cを取組み同じ  
 A→B、A→C、B→Cを取組み↓  
 として計上し、グラフに表している。  
 (以下同様)

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

II 学習や生活のきまり		年度初→現在		
<b>■学級担任</b>				
①	学習活動のきまりを分かりやすく定め、指導している。(「聞くこと」「話すこと」「書くこと」など)	A→A 6	B→A	C→A
		A→B 1	B→B 4	C→B 1
		A→C	B→C	C→C
②	学級生活のきまりを分かりやすく定め、指導している。(時間のきまり、清掃や昼食時のきまりなど)	A→A 6	B→A 1	C→A
		A→B 1	B→B 4	C→B
		A→C	B→C	C→C
③	身の回りの整理整頓について、分かりやすく指導している。	A→A 2	B→A 1	C→A
		A→B 2	B→B 7	C→B
		A→C	B→C	C→C
④	①②③について、児童生徒の実態を振り返り、必要に応じて見直しを図りながら指導している。	A→A 2	B→A 2	C→A
		A→B 1	B→B 6	C→B 1
		A→C	B→C	C→C
<b>■学級担任 ■教科担任 共通</b>				
⑤	担当教科の学習活動のきまりは、学級・学年・学校のきまりを踏まえ、分かりやすく指導している。	A→A 3	B→A	C→A
		A→B 1	B→B 7	C→B
		A→C	B→C	C→C

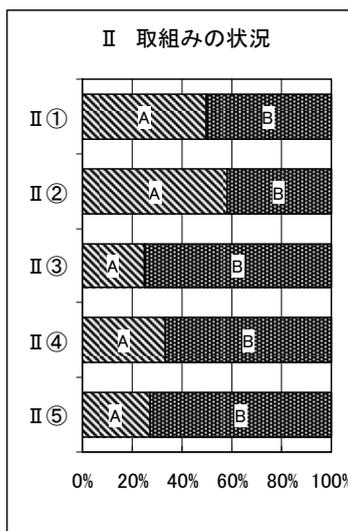


図3-14 取組みの状況

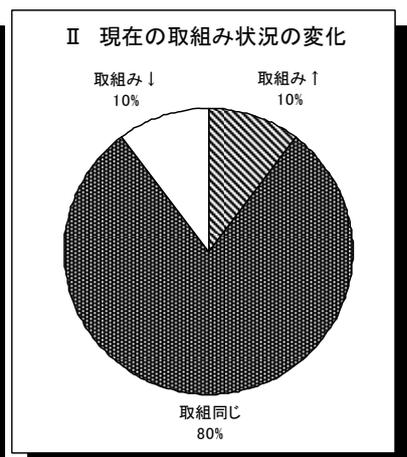


図3-15 取組み状況の変化

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

Ⅲ 関係づくり		年度初→現在					
■学級担任		共通					
①	児童生徒の理解、児童生徒同士の関係の把握に心がけ、観察・記録を大切に指導している。	A→A	4	B→A	2	C→A	
		A→B		B→B	6	C→B	
		A→C		B→C		C→C	
②	学級のことや友だちのことについて話し合える場を作ったり、話し合える工夫をしたりしている。	A→A	2	B→A	2	C→A	
		A→B		B→B	8	C→B	
		A→C		B→C		C→C	
③	時・場・相手などに応じたコミュニケーションの仕方やマナーについて指導している。	A→A	8	B→A	1	C→A	
		A→B		B→B	3	C→B	
		A→C		B→C		C→C	
④	トラブルや問題について、本人又は保護者との相談を通し、その望ましい在り方を指導している。	A→A	8	B→A	1	C→A	
		A→B		B→B	2	C→B	1
		A→C		B→C		C→C	
■学級担任 ■教科担任 共通							
⑤	教科のねらいを達成するために、学級毎の特性を把握して指導している。	A→A	4	B→A	1	C→A	
		A→B		B→B	6	C→B	
		A→C		B→C		C→C	

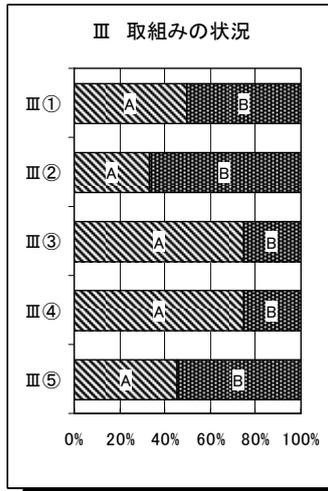


図3-16 取組みの状況

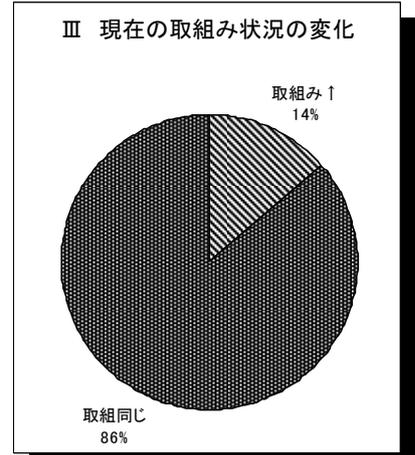


図3-17 取組み状況の変化

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

Ⅳ 授業の構成		年度初→現在					
■学級担任 ■教科担任 共通		共通					
①	単元や本時などで、学習の流れを提示し、見通しを持ち学習に取り組めるようにしている。	A→A	4	B→A	1	C→A	1
		A→B		B→B	5	C→B	1
		A→C		B→C		C→C	3
②	教科書、ノートやファイル、学習用具の準備について指導している。	A→A	6	B→A		C→A	
		A→B		B→B	9	C→B	
		A→C		B→C		C→C	
③	導入の段階で、本時の課題につなげる工夫をしている。(前時の復習、動機付けなど)	A→A	8	B→A	2	C→A	
		A→B		B→B	5	C→B	
		A→C		B→C		C→C	
④	分かりやすく主体的に取り組めるような課題設定を行い、自力解決のための手がかりをもたせている。	A→A	3	B→A	4	C→A	
		A→B		B→B	8	C→B	
		A→C		B→C		C→C	
⑤	展開の段階で、中核となる学習活動とバランスや軽重を意識して進めている。	A→A	3	B→A	2	C→A	
		A→B		B→B	10	C→B	
		A→C		B→C		C→C	
⑥	ペア学習、グループ学習など、ねらいに応じてさまざまな学習の形態を工夫している。	A→A	8	B→A	1	C→A	
		A→B		B→B	5	C→B	1
		A→C		B→C		C→C	
⑦	集中力を高めたり気分を切り替えたりする活動を取り入れるなどして構成を工夫している。	A→A	4	B→A	1	C→A	
		A→B		B→B	8	C→B	1
		A→C		B→C		C→C	
⑧	終末の段階で、「わかった、できた」という満足感・達成感を実感できるまでの活動を工夫している。	A→A	2	B→A		C→A	
		A→B		B→B	11	C→B	1
		A→C		B→C		C→C	1

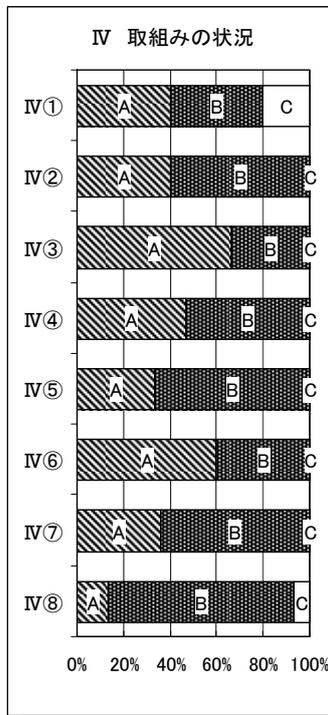


図3-18 取組みの状況

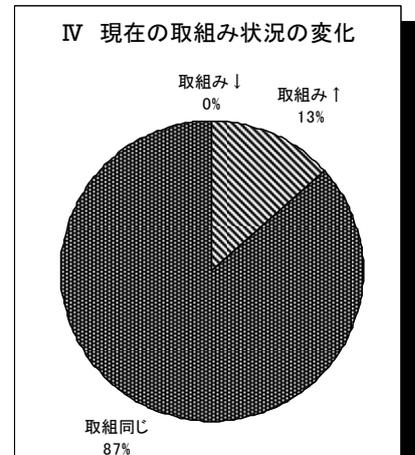


図3-19 取組み状況の変化

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

Ⅴ 教師の話方、発問や指示		年度初→現在					
■学級担任 ■教科担任 共通		共通					
①	児童生徒のがんばりを認め、肯定的な表現で話しかけている。	A→A	7	B→A	2	C→A	0
		A→B	0	B→B	5	C→B	0
		A→C	0	B→C	0	C→C	1
②	全体への発問・指示と個別の声かけ・確認などの支援の仕方を工夫している。	A→A	3	B→A	3	C→A	0
		A→B	0	B→B	7	C→B	2
		A→C	0	B→C	0	C→C	0
③	話し始める前に、児童生徒の興味を惹く工夫をしている。(立つ位置、タイミング、前置きなど)	A→A	2	B→A	1	C→A	0
		A→B	0	B→B	11	C→B	0
		A→C	0	B→C	0	C→C	1
④	児童生徒に依る発問や指示になるように工夫している。(簡潔な表現、具体的な言葉など)	A→A	6	B→A	3	C→A	0
		A→B	0	B→B	5	C→B	1
		A→C	0	B→C	0	C→C	0
⑤	複数の発問や指示の仕方を準備し、五感に働きかけるように工夫している。	A→A	1	B→A	0	C→A	0
		A→B	0	B→B	9	C→B	1
		A→C	0	B→C	0	C→C	4

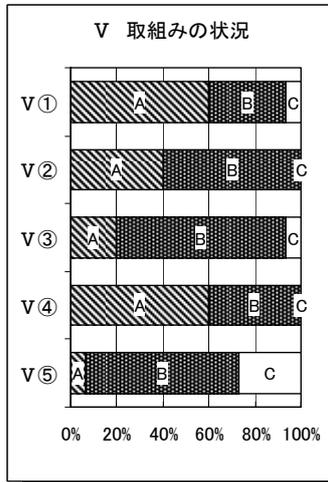


図3-20 取組みの状況

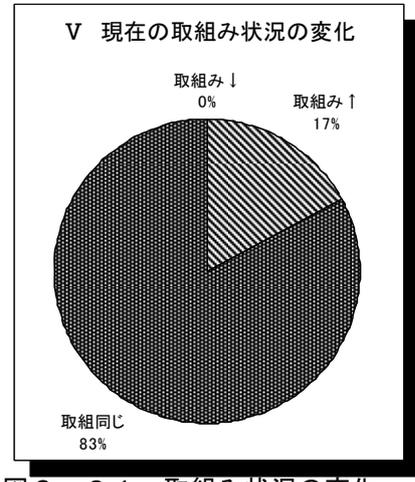


図3-21 取組み状況の変化

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

VI 板書、ノートやファイル		年度初→現在		
①	教室の後ろの児童生徒からも見えるような文字の大きさ、行間にしている。	A→A 11	B→A 0	C→A 0
		A→B 0	B→B 3	C→B 0
		A→C 0	B→C 0	C→C 1
②	大事なところが分かるように工夫して示している。	A→A 6	B→A 3	C→A 0
		A→B 0	B→B 6	C→B 0
		A→C 0	B→C 0	C→C 0
③	児童生徒が理解し、書き取りやすいような板書の仕方を工夫している。	A→A 2	B→A 3	C→A 0
		A→B 0	B→B 8	C→B 1
		A→C 0	B→C 0	C→C 1
④	授業の流れや内容が分かるように板書計画を工夫している。	A→A 1	B→A 1	C→A 0
		A→B 0	B→B 12	C→B 0
		A→C 0	B→C 0	C→C 1
⑤	ノートの取り方やファイルの活用の仕方を指導している。	A→A 3	B→A 0	C→A 0
		A→B 1	B→B 10	C→B 1
		A→C 0	B→C 0	C→C 0

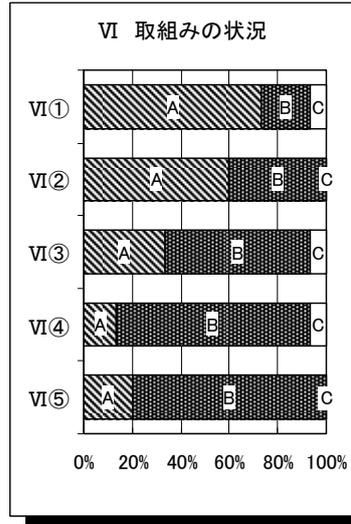


図 3-22 取組みの状況

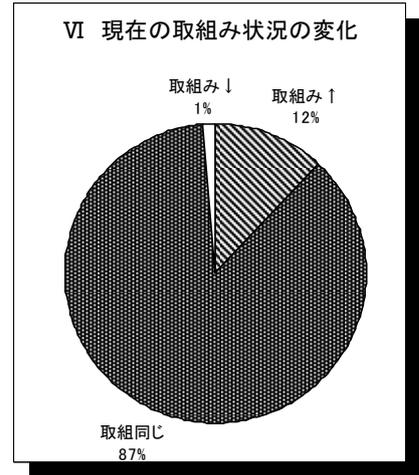


図 3-23 取組み状況の変化

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

VII 教材・教具		年度初→現在		
①	分かりやすい教材・教具を使っている。(具体物、写真、絵、ICT、視聴覚機器など)	A→A 1	B→A 2	C→A
		A→B 1	B→B 9	C→B
		A→C	B→C	C→C
②	児童生徒の実態に合わせて、材料、道具、用具を準備して活用している。	A→A 3	B→A 1	C→A
		A→B	B→B 8	C→B 1
		A→C	B→C	C→C
③	ワークシートや課題プリントは、読みやすく書きやすいように工夫している。	A→A 5	B→A	C→A
		A→B	B→B 7	C→B 1
		A→C	B→C	C→C
④	児童生徒の実態に合わせて、対応できるような教材を準備している。(基礎や応用、発展など)	A→A 2	B→A 1	C→A
		A→B	B→B 7	C→B
		A→C	B→C	C→C 3

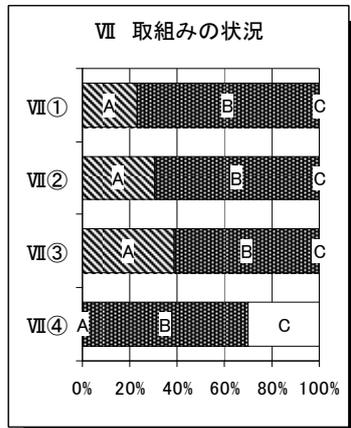


図 3-24 取組みの状況

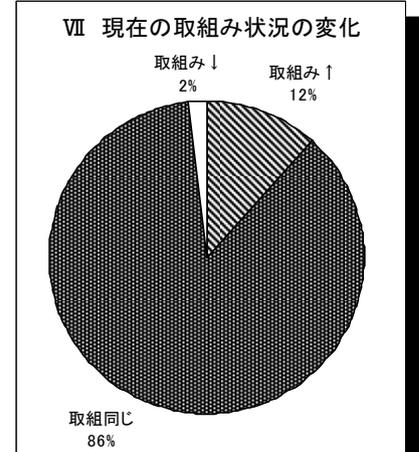


図 3-25 取組み状況の変化

小学校において、「よく取り組んでいる」と「時々取り組んでいる」がⅠ⑥、Ⅳ①、Ⅴ⑤、Ⅶ④以外で90%以上を表わしていることから、授業の中にUDの視点を取り入れることが定着していることがわかる。そして、取り組んでいる状況がよくなったり、取り組んでいる状況を継続したりしている教員が、Ⅲ・Ⅳ・Ⅴで100%、Ⅰ・Ⅱ・Ⅵ・Ⅶにおいても90%以上であった。

## ② 中学校のアンケート結果について

### ア 問1のアンケート結果

【質問項目】 1 回答者の基礎データ			
(1) 性別	ア 男性	イ 女性	
(2) 教職年数	ア 5年以下	イ 6～10年	ウ 11～20年
	エ 21～30年	オ 31年以上	
(3) 現在担任している学年	( ) 年		

回答総数	11人
(1) 男女別内訳	男性 6、女性 5
(2) 教職年数別内訳	5年以下 0、6～10年 3、11～20年 3、

	21～30年 5、31年以上 0、未記入 0
(3) 担任学年別内訳	1年 2、2年 3、3年 4、その他 2

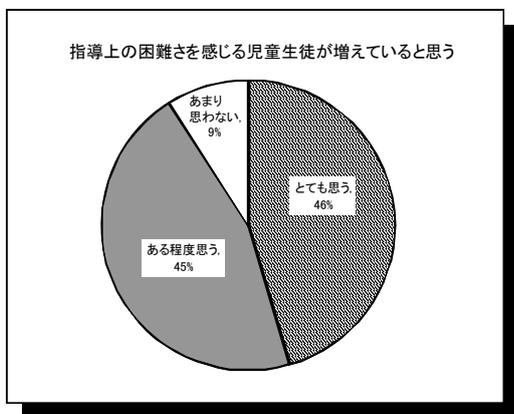
イ 問2のアンケート結果と分析及び考察

**【質問項目】**  
 先生は学級づくりや授業づくりにおいて、指導上の困難さを感じる児童生徒が増えてきていると思いますか。年度初めと現在、それぞれの時点の思いについて記号で選んでください。  
 ア とても思う イ ある程度思う ウ あまり思わない エ 思わない

中学校全体の割合と分布の様子は表3-14と図3-26のとおりである。

表3-14 指導上の困難さを感じる児童生徒（中学校）

中学校全体		単位:人					
ア→ア	5	イ→ア	0	ウ→ア	0	エ→ア	0
ア→イ	1	イ→イ	4	ウ→イ	0	エ→イ	0
ア→ウ	0	イ→ウ	0	ウ→ウ	1	エ→ウ	0
ア→エ	0	イ→エ	0	ウ→エ	0	エ→エ	0

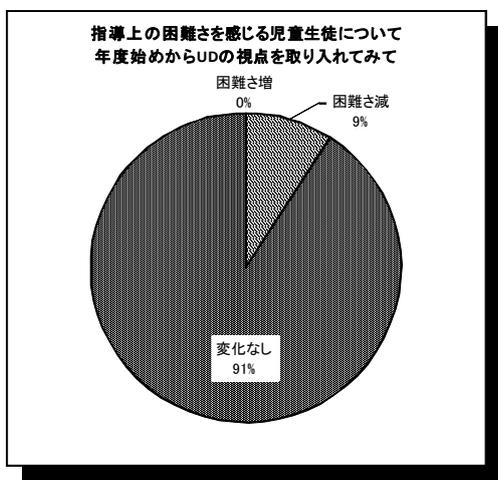


指導上の困難さを感じる児童生徒が増えていると思うことについて、「とても思う」と「ある程度思う」を合わせると91%であった。1年次の中学校調査では86%であったことから、やや高い割合であった。このことから、中学校における指導が困難な生徒が増えていると感じる状況は引き続き変わらない状況であるということが出来る。

図3-26 指導上の困難さを感じる児童生徒の増加

ウ 問3のアンケート結果と分析及び考察

**【質問項目】**  
 2において、年度初めと現在とで、指導上の困難さについて変化を感じていますか。変化を感じている場合には、その違いについて具体的にお書きください。



1年次の中学校調査において91%の教員が指導上の困難さを感じる児童生徒が増えているとしながらも、年度初めから学校研究や授業の中にUDの視点を取入れたことで9%の教員が「困難さが減った」と感じている。また、「変化なし」は91%であった。(図3-27)

指導の困難さを感じながらも、個人の取組みから教科の取組みとなり、校内研修として徐々にUDの視点や考え方が浸透し始めてきていることが記述内容から読み取ることができた。

図3-27 指導上の困難さの変化

エ 問4のアンケート結果と分析及び考察

【質問項目】

(1) I～VIIの観点にある各項目について、年度初めと現在の取り組みの状況についてA～Cから選んでご記入ください。

A：よく取り組んでいる B：時々取り組んでいる C：あまり取り組んでいない

(2) 現在の取り組みでAを選んだ項目について具体的に取り組んでいることを【具体的な取り組み】の欄にお書きください。

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

I 教室環境		年度初→現在		
<b>■学級担任</b>				
①	整理の仕方や置き場所を決め、教室の整理整頓の仕方を指導している。	A→A 1	B→A	C→A
		A→B 2	B→B 2	C→B
		A→C	B→C	C→C 1
②	児童生徒の実態に合わせた座席の位置を決めて指導している。	A→A 1	B→A	C→A
		A→B	B→B 2	C→B
		A→C	B→C	C→C 3
③	学習時の視覚刺激の量に配慮している。(前面の黒板とその周囲、壁面の掲示物の精選など)	A→A 1	B→A	C→A
		A→B 1	B→B 3	C→B
		A→C	B→C	C→C 1
④	一週間や一日の予定などのスケジュールを見やすく掲示して指導している。	A→A 2	B→A 1	C→A
		A→B	B→B 2	C→B
		A→C	B→C	C→C 1
⑤	急な連絡や予定の変更は、口頭だけでなく、視覚的にも分かるように配慮して伝えている。	A→A 3	B→A	C→A
		A→B	B→B 1	C→B 1
		A→C	B→C 1	C→C
<b>■学級担任 ■教科担任 共通</b>				
⑥	児童生徒の実態に合わせた座席の位置を決めて指導している。	A→A	B→A	C→A
		A→B	B→B 5	C→B 1
		A→C	B→C	C→C 4
⑦	学習時の視覚刺激の量に配慮している。(前面の黒板とその周囲、壁面の掲示物の精選など)	A→A 1	B→A	C→A
		A→B	B→B 6	C→B 1
		A→C	B→C	C→C 3

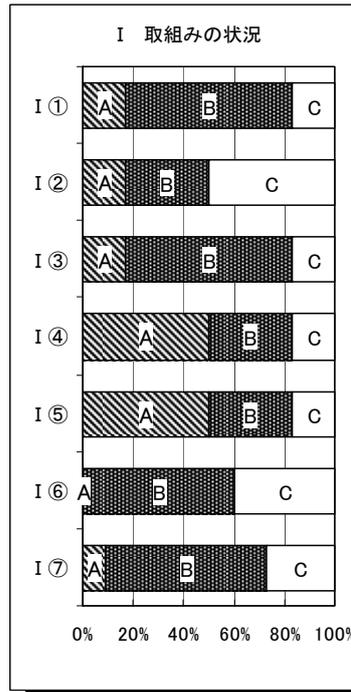


図3-28 取り組みの状況

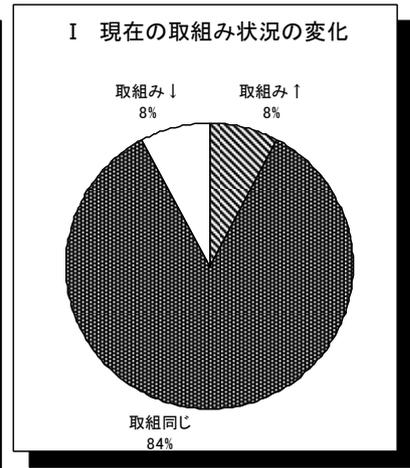


図3-29 取り組み状況の変化

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

II 学習や生活のきまり		年度初→現在		
<b>■学級担任</b>				
①	学習活動のきまりを分かりやすく定め、指導している。「聞くこと」「話すこと」「書くこと」など	A→A 1	B→A	C→A
		A→B	B→B 4	C→B
		A→C	B→C	C→C 1
②	学級生活のきまりを分かりやすく定め、指導している。(時間のきまり、清掃や昼食時のきまりなど)	A→A 2	B→A	C→A
		A→B	B→B 4	C→B
		A→C	B→C	C→C
③	身の回りの整理整頓について、分かりやすく指導している。	A→A 1	B→A	C→A
		A→B	B→B 3	C→B 1
		A→C	B→C	C→C 1
④	①②③について、児童生徒の実態を振り返り、必要に応じて見直しを図りながら指導している。	A→A 2	B→A	C→A
		A→B	B→B 2	C→B 1
		A→C	B→C	C→C 1
<b>■学級担任 ■教科担任 共通</b>				
⑤	担当教科の学習活動のきまりは、学級・学年・学校のきまりを踏まえ、分かりやすく指導している。	A→A 1	B→A 2	C→A
		A→B	B→B 6	C→B
		A→C	B→C	C→C 2

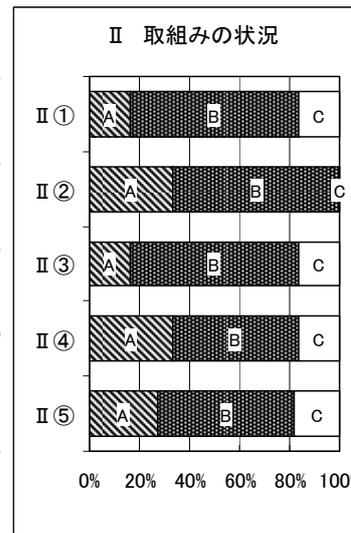


図3-30 取り組みの状況

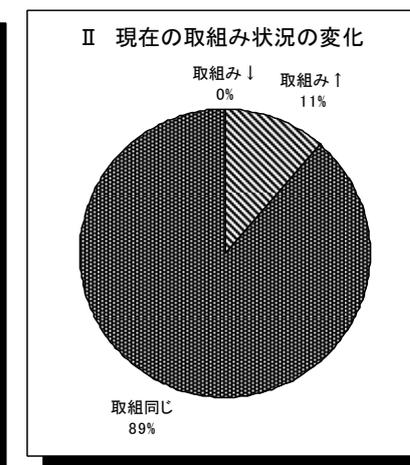


図3-31 取り組み状況の変化

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

Ⅲ 関係づくり		年度初→現在		
■学級担任		■教科担任 共通		
①	児童生徒の理解、児童生徒同士の関係の把握に心がけ、観察・記録を大切に指導している。	A→A	B→A 1	C→A
		A→B	B→B 3	C→B
		A→C	B→C	C→C 2
②	学級のことや友だちのことについて話し合える場を作ったり、話し合える工夫をしたりしている。	A→A	B→A	C→A
		A→B	B→B 4	C→B 1
		A→C	B→C	C→C 1
③	時・場・相手などに応じたコミュニケーションの仕方やマナーについて指導している。	A→A 2	B→A	C→A
		A→B	B→B 3	C→B
		A→C	B→C 1	C→C
④	トラブルや問題について、本人又は保護者との相談を通し、その望ましい在り方を指導している。	A→A 2	B→A 1	C→A
		A→B	B→B 2	C→B 1
		A→C	B→C	C→C
⑤	教科のねらいを達成するために、学級毎の特性を把握して指導している。	A→A 1	B→A 1	C→A
		A→B	B→B 6	C→B 2
		A→C	B→C	C→C 1

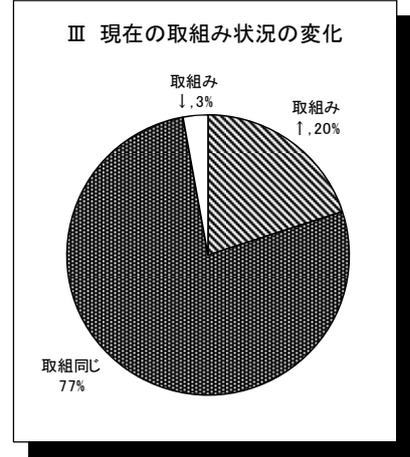
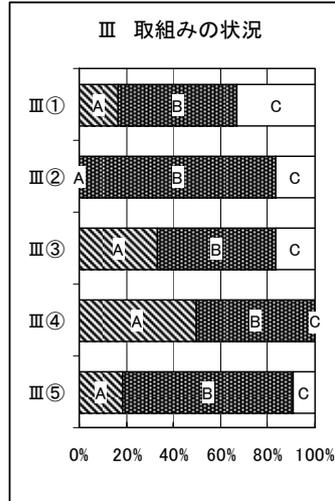


図 3-3-3 取組み状況の変化

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

Ⅳ 授業の構成		年度初→現在		
■学級担任		■教科担任 共通		
①	単元や本時などで、学習の流れを提示し、見通しを持ち学習に取り組めるようにしている。	A→A 3	B→A 1	C→A
		A→B	B→B 4	C→B 1
		A→C	B→C 1	C→C 1
②	教科書、ノートやファイル、学習用具の準備について指導している。	A→A 3	B→A	C→A
		A→B 1	B→B 4	C→B
		A→C	B→C 1	C→C 2
③	導入の段階で、本時の課題につなげる工夫をしている。(前時の復習、動機付けなど)	A→A 4	B→A 1	C→A
		A→B	B→B 4	C→B 1
		A→C	B→C	C→C 1
④	分かりやすく主体的に取り組めるような課題設定を行い、自力解決のための手がかりをもたせている。	A→A	B→A	C→A
		A→B	B→B 9	C→B 1
		A→C	B→C	C→C 1
⑤	展開の段階で、中核となる学習活動とバランスや軽重を意識して進めている。	A→A 1	B→A 1	C→A
		A→B	B→B 6	C→B
		A→C	B→C	C→C 3
⑥	ペア学習、グループ学習など、ねらいに応じてさまざまな学習の形態を工夫している。	A→A	B→A	C→A
		A→B 1	B→B 6	C→B 2
		A→C	B→C	C→C 2
⑦	集中力を高めたり気分を切り替えたりする活動を取り入れるなどして構成を工夫している。	A→A 2	B→A	C→A
		A→B	B→B 7	C→B
		A→C	B→C	C→C 2
⑧	終末の段階で、「わかった、できた」という満足感・達成感を実感できるまとめの活動を工夫している。	A→A 1	B→A	C→A
		A→B	B→B 7	C→B
		A→C	B→C	C→C 3

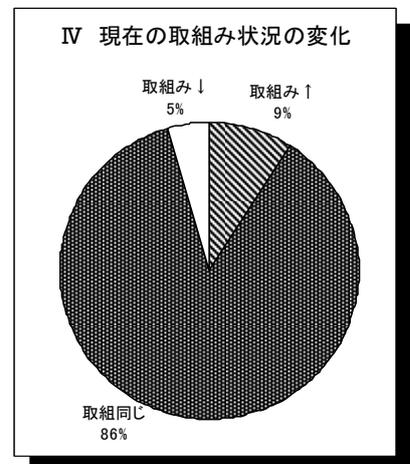
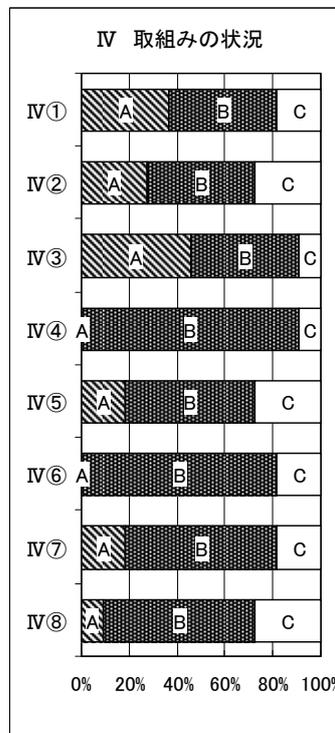


図 3-3-5 取組み状況の変化

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

Ⅴ 教師の話方、発問や指示		年度初→現在		
■学級担任		■教科担任 共通		
①	児童生徒のがんばりを認め、肯定的な表現で話しかけている。	A→A 2	B→A 2	C→A
		A→B	B→B 5	C→B
		A→C	B→C 1	C→C 1
②	全体への発問・指示と個別の声かけ・確認などの支援の仕方を工夫している。	A→A 2	B→A	C→A 1
		A→B	B→B 7	C→B 1
		A→C	B→C	C→C
③	話し始める前に、児童生徒の興味を惹く工夫をしている。(立つ位置、タイミング、前置きなど)	A→A 3	B→A 2	C→A
		A→B	B→B 3	C→B
		A→C	B→C 1	C→C 2
④	児童生徒に伝わる発問や指示になるように工夫している。(簡潔な表現、具体的な言葉など)	A→A 3	B→A 2	C→A
		A→B	B→B 4	C→B
		A→C	B→C	C→C 2
⑤	複数の発問や指示の仕方を準備し、五感に働きかけるように工夫している。	A→A 1	B→A	C→A
		A→B	B→B 6	C→B
		A→C	B→C	C→C 4

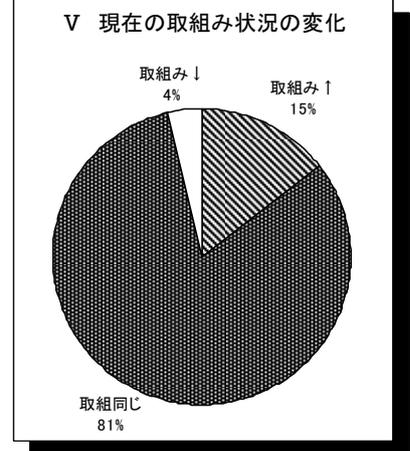
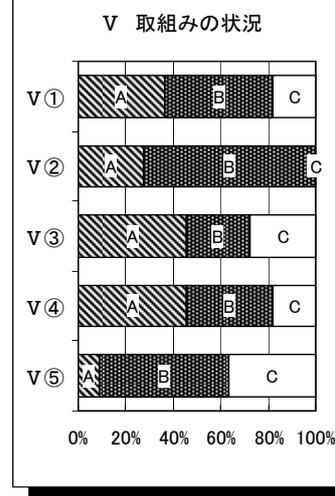


図 3-3-7 取組み状況の変化

図 3-3-6 取組みの状況

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

VI 板書、ノートやファイル	年度初→現在		
① 教室の後ろの児童生徒からも見えるような文字の大きさ、行間にしている。	A→A 4	B→A 1	C→A
	A→B	B→B 4	C→B
	A→C	B→C 1	C→C 1
② 大事なところが分かるように工夫して示している。	A→A 6	B→A	C→A
	A→B	B→B 4	C→B 1
	A→C	B→C	C→C
③ 児童生徒が理解し、書き取りやすいような板書の仕方を工夫している。	A→A 5	B→A	C→A
	A→B	B→B 3	C→B 1
	A→C	B→C	C→C 2
④ 授業の流れや内容が分かるように板書計画を工夫している。	A→A 5	B→A	C→A
	A→B	B→B 3	C→B
	A→C	B→C	C→C 3
⑤ ノートの取り方やファイルの活用の仕方を指導している。	A→A 3	B→A 1	C→A
	A→B	B→B 3	C→B 1
	A→C	B→C 1	C→C 2

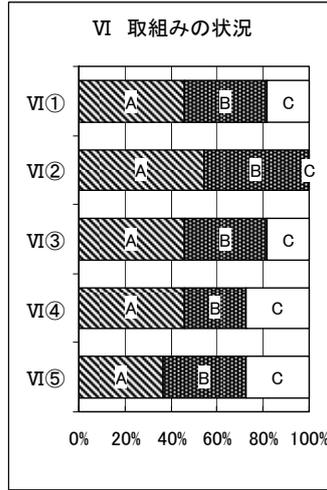


図 3-38 取組みの状況

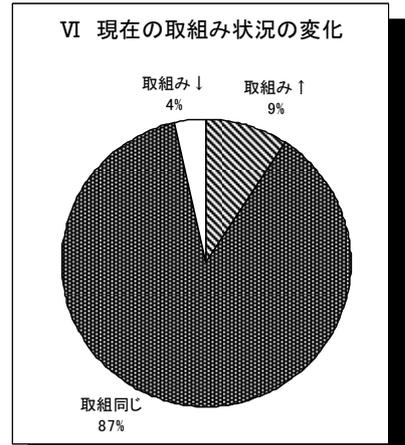


図 3-39 取組み状況の変化

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

VII 教材・教具	年度初→現在		
① 分かりやすい教材・教具を使っている。(具体物、写真、絵、ICT、視聴覚機器など)	A→A 2	B→A	C→A
	A→B	B→B 6	C→B 2
	A→C	B→C	C→C 1
② 児童生徒の実態に合わせて、材料、道具、用具を準備して活用している。	A→A 1	B→A 1	C→A
	A→B	B→B 5	C→B 1
	A→C	B→C	C→C 3
③ ワークシートや課題プリントは、読みやすく書きやすいように工夫している。	A→A 3	B→A 1	C→A
	A→B	B→B 4	C→B
	A→C	B→C 1	C→C 1
④ 児童生徒の実態に合わせて、対応できるような教材を準備している。(基礎や応用、発展など)	A→A 1	B→A	C→A
	A→B	B→B 4	C→B 1
	A→C	B→C	C→C 5

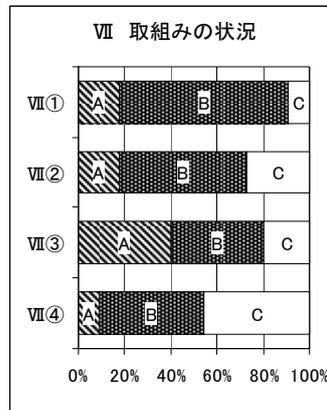


図 3-40 取組みの状況

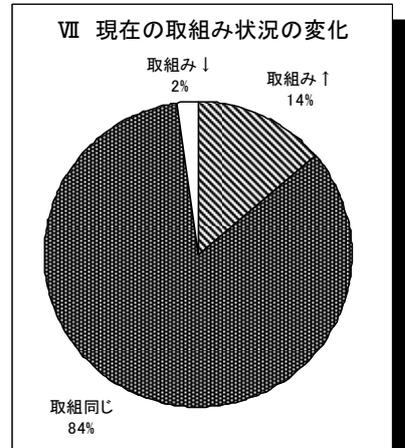


図 3-41 取組み状況の変化

中学校において、7つの視点のほとんどについて「よく取り組んでいる」と「時々取り組んでいる」が70%以上を表わしている。その中でI②⑥、III①、V⑤、VII④について「よく取り組んでいる」と「時々取り組んでいる」が50～65%にであったことから、準備に時間を要する項目が取り組めない原因となっていることが考えられる。そして、取り組んでいる状況がよくなったり、取り組んでいる状況を継続したりしている教員が、IIで100%、I・III・IV・V・VI・VIIにおいても90%以上であった。

### ③ 高等学校のアンケート結果について ア 問1のアンケート結果

【質問項目】 1 回答者の基礎データ			
(1) 性別	ア 男性	イ 女性	
(2) 教職年数	ア 5年以下	イ 6～10年	ウ 11～20年
	エ 21～30年	オ 31年以上	
(3) 現在担任している学年	( )年		
(4) 担当学級の児童数	( )人		

回答総数	35人
(1) 男女別内訳	男性 16、女性 19

(2) 教職年数別内訳	5年以下 10、6～10年 5、11～20年 9、 21～30年 10、31年以上 1、未記入 0
-------------	--

### イ 問2のアンケート結果と分析及び考察

**【質問項目】**  
 先生は学級づくりや授業づくりにおいて、指導上の困難さを感じる児童生徒が増えてきていると思いますか。年度初めと現在、それぞれの時点の思いについて記号で選んでください。  
 ア とても思う    イ ある程度思う    ウ あまり思わない    エ 思わない

高等学校全体の割合と分布の様子は表3-15と図3-42のとおりである。

表3-15 指導上の困難さを感じる児童生徒（高等学校）

高等学校全体		単位：人					
ア→ア	2	イ→ア	3	ウ→ア	1	エ→ア	0
ア→イ	1	イ→イ	15	ウ→イ	5	エ→イ	0
ア→ウ	0	イ→ウ	0	ウ→ウ	7	エ→ウ	0
ア→エ	0	イ→エ	0	ウ→エ	0	エ→エ	1

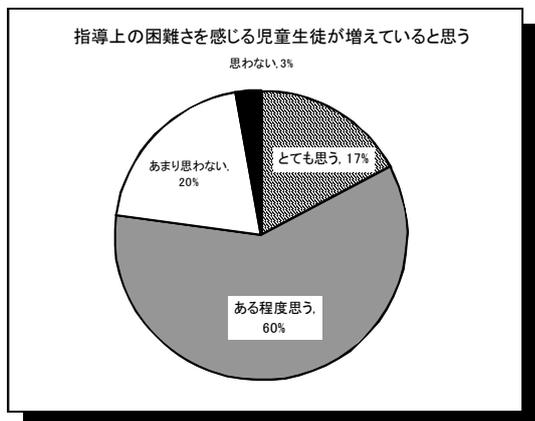


図3-42 指導上の困難さを感じる児童生徒の増加

指導上の困難さを感じる児童生徒が増えていると思うことについて、「とても思う」と「ある程度思う」を合わせると77%であった。1年次の高等学校調査では82%であった。このことから約8割の教員は指導の困難な生徒が増えていると感じる状況は概ね変わらないといえることができる。

### ウ 問3のアンケート結果と分析及び考察

**【質問項目】**  
 2において、年度初めと現在とで、指導上の困難さについて変化を感じていますか。変化を感じている場合には、その違いについて具体的にお書きください。

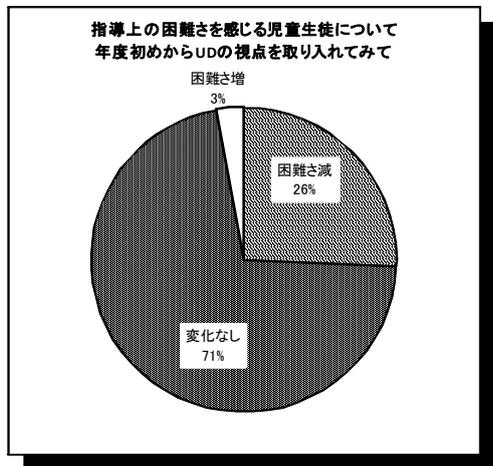


図3-43 指導上の困難さの変化

1年次の高等学校調査において77%の教員が指導上の困難さを感じる児童生徒が増えているとしながらも、年度初めから学校研究や授業の中にUDの視点を取り入れたことで26%の教員が「困難さが減った」と感じている。また、「変化なし」は71%であった。（図3-43）

授業研究会の取組みを通して学科や教科の取組みへの刺激となり、学校全体にUDの視点や考え方が徐々に浸透し始めてきていることが記述内容から読み取ることができた。

エ 問4のアンケート結果と分析及び考察

【質問項目】

(1) I～VIIの観点にある各項目について、年度初めと現在の取組みの状況についてA～Cから選んでご記入ください。

A：よく取り組んでいる B：時々取り組んでいる C：あまり取り組んでいない

(2) 現在の取組みでAを選んだ項目について具体的に取り組んでいることを【具体的な取組み】の欄にお書きください。

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

I 教室環境		年度初→現在		
<b>■学級担任</b>				
①	整理の仕方や置き場所を決め、教室の整理整頓の仕方を指導している。	A→A 2	B→A 1	C→A
		A→B 1	B→B 7	C→B 2
		A→C	B→C 1	C→C 2
②	児童生徒の実態に合わせた座席の位置を決めて指導している。	A→A 2	B→A 2	C→A 1
		A→B	B→B 4	C→B
		A→C	B→C 1	C→C 7
③	学習時の視覚刺激の量に配慮している。(前面の黒板とその周囲、壁面の掲示物の精選など)	A→A 4	B→A 1	C→A
		A→B	B→B 5	C→B 4
		A→C	B→C	C→C 2
④	一週間や一日の予定などのスケジュールを見やすく掲示して指導している。	A→A 2	B→A 2	C→A
		A→B	B→B 6	C→B 2
		A→C	B→C	C→C 4
⑤	急な連絡や予定の変更は、口頭だけでなく、視覚的にも分かるように配慮して伝えている。	A→A 5	B→A 1	C→A
		A→B	B→B 4	C→B 2
		A→C	B→C	C→C 4
<b>■学級担任 ■教科担任 共通</b>				
⑥	児童生徒の実態に合わせた座席の位置を決めて指導している。	A→A 5	B→A 2	C→A 1
		A→B	B→B 9	C→B 1
		A→C	B→C 1	C→C 13
⑦	学習時の視覚刺激の量に配慮している。(前面の黒板とその周囲、壁面の掲示物の精選など)	A→A 6	B→A 9	C→A 1
		A→B	B→B	C→B 2
		A→C	B→C	C→C 10

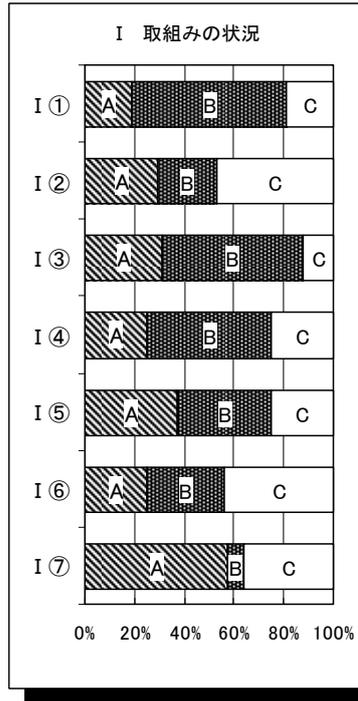


図3-44 取組みの状況

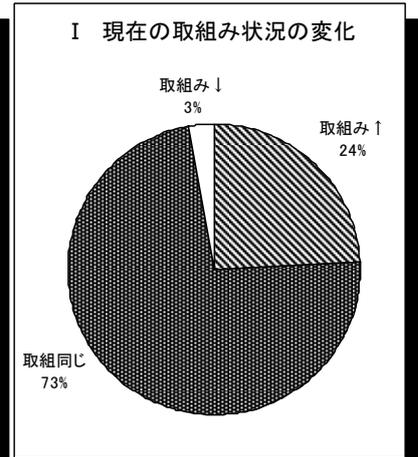


図3-45 取組み状況の変化

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

II 学習や生活のきまり		年度初→現在		
<b>■学級担任</b>				
①	学習活動のきまりを分かりやすく定め、指導している。(「聞くこと」「話すこと」「書くこと」など)	A→A 4	B→A 2	C→A
		A→B 1	B→B 4	C→B 3
		A→C	B→C	C→C 2
②	学級生活のきまりを分かりやすく定め、指導している。(時間のきまり、清掃や昼食時のきまりなど)	A→A 4	B→A	C→A
		A→B 1	B→B 7	C→B 3
		A→C	B→C 1	C→C
③	身の回りの整理整頓について、分かりやすく指導している。	A→A 2	B→A 2	C→A
		A→B	B→B 6	C→B 3
		A→C	B→C 1	C→C 2
④	①②③について、児童生徒の実態を振り返り、必要に応じて見直しを図りながら指導している。	A→A 1	B→A 3	C→A
		A→B	B→B 9	C→B 3
		A→C	B→C	C→C
<b>■学級担任 ■教科担任 共通</b>				
⑤	担当教科の学習活動のきまりは、学級・学年・学校のきまりを踏まえ、分かりやすく指導している。	A→A 9	B→A 2	C→A 2
		A→B 1	B→B 15	C→B 2
		A→C	B→C	C→C 1

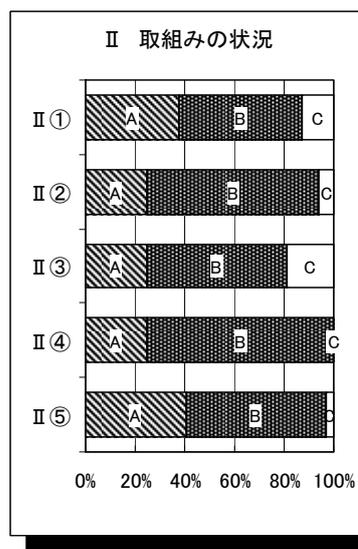


図3-46 取組みの状況

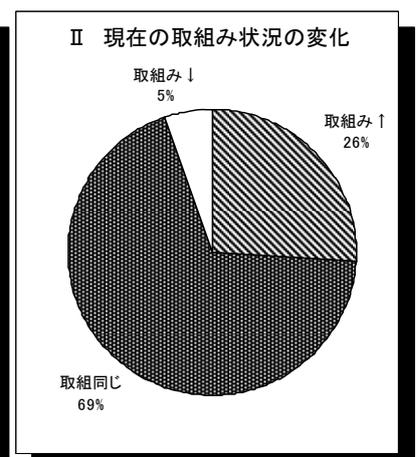


図3-47 取組み状況の変化

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

Ⅲ 関係づくり		年度初→現在		
■学級担任		■教科担任 共通		
①	児童生徒の理解、児童生徒同士の関係の把握に心がけ、観察・記録を大切に指導している。	A→A 3	B→A 1	C→A
		A→B	B→B 9	C→B 2
		A→C	B→C	C→C 2
②	学級のことや友だちのことについて話し合える場を作ったり、話し合える工夫をしたりしている。	A→A 1	B→A	C→A
		A→B 1	B→B 9	C→B 2
		A→C	B→C	C→C 4
③	時・場・相手などに応じたコミュニケーションの仕方やマナーについて指導している。	A→A 8	B→A 2	C→A 1
		A→B	B→B 5	C→B
		A→C	B→C	C→C 1
④	トラブルや問題について、本人又は保護者との相談を通し、その望ましい在り方を指導している。	A→A 4	B→A 1	C→A
		A→B	B→B 5	C→B 2
		A→C	B→C 1	C→C 3
⑤	教科のねらいを達成するために、学級毎の特性を把握して指導している。	A→A 9	B→A 1	C→A
		A→B	B→B 18	C→B 2
		A→C	B→C	C→C 2

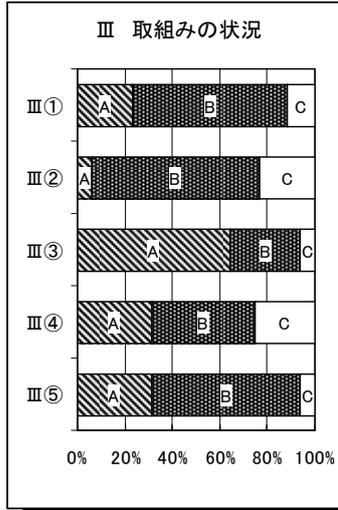


図3-48 取組みの状況

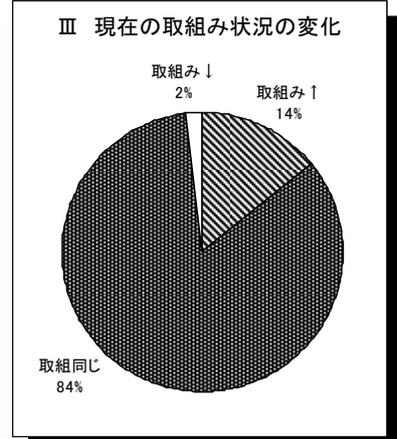


図3-49 取組み状況の変化

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

Ⅳ 授業の構成		年度初→現在		
■学級担任 ■教科担任 共通		■教科担任 共通		
①	単元や本時などで、学習の流れを提示し、見通しを持ち学習に取り組めるようにしている。	A→A 7	B→A 1	C→A 2
		A→B 2	B→B 12	C→B 2
		A→C	B→C 1	C→C 3
②	教科書、ノートやファイル、学習用具の準備について指導している。	A→A 11	B→A 1	C→A
		A→B 2	B→B 12	C→B 1
		A→C	B→C	C→C 3
③	導入の段階で、本時の課題につなげる工夫をしている。(前時の復習、動機付けなど)	A→A 7	B→A 3	C→A 1
		A→B 1	B→B 16	C→B 2
		A→C	B→C	C→C
④	分かりやすく主体的に取り組めるような課題設定を行い、自力解決のための手がかりをもたせている。	A→A 4	B→A	C→A
		A→B 2	B→B 18	C→B 2
		A→C	B→C 1	C→C 3
⑤	展開の段階で、中核となる学習活動とバランスや軽重を意識して進めている。	A→A 4	B→A	C→A 1
		A→B 1	B→B 17	C→B 3
		A→C	B→C	C→C 4
⑥	ペア学習、グループ学習など、ねらいに応じてさまざまな学習の形態を工夫している。	A→A 4	B→A 6	C→A 1
		A→B 1	B→B 13	C→B 2
		A→C	B→C	C→C 3
⑦	集中力を高めたり気分を切り替えたりする活動を取り入れるなどして構成を工夫している。	A→A 7	B→A 5	C→A 1
		A→B	B→B 9	C→B 4
		A→C	B→C	C→C 4
⑧	終末の段階で、「わかった、できた」という満足感・達成感を実感できるまどめの活動を工夫している。	A→A 1	B→A 5	C→A 1
		A→B	B→B 11	C→B 5
		A→C	B→C 1	C→C 6

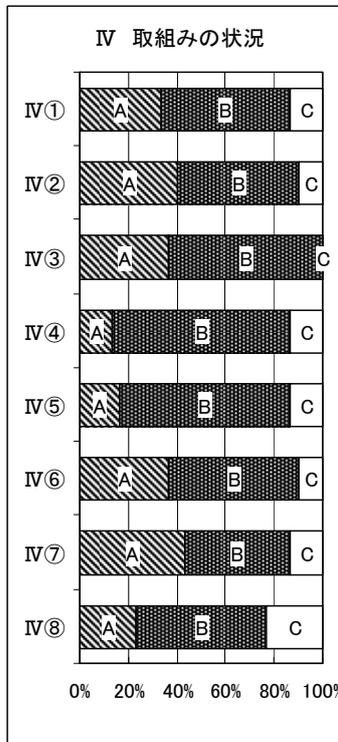


図3-50 取組みの状況

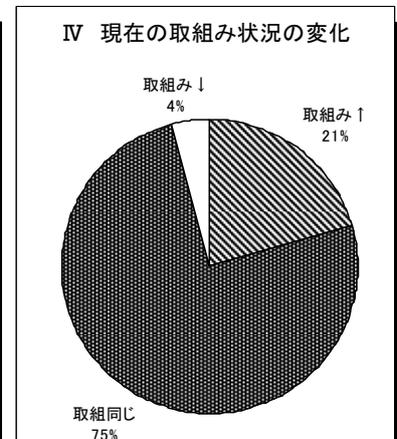


図3-51 取組み状況の変化

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

Ⅴ 教師の話し方、発問や指示		年度初→現在		
■学級担任 ■教科担任 共通		■教科担任 共通		
①	児童生徒のがんばりを認め、肯定的な表現で話しかけている。	A→A 9	B→A 2	C→A
		A→B	B→B 18	C→B 2
		A→C	B→C	C→C 2
②	全体への発問・指示と個別の声かけ・確認などの支援の仕方を工夫している。	A→A 7	B→A 2	C→A
		A→B 2	B→B 15	C→B 3
		A→C	B→C	C→C 4
③	話し始める前に、児童生徒の興味を惹く工夫をしている。(立つ位置、タイミング、前置きなど)	A→A 9	B→A 4	C→A
		A→B	B→B 13	C→B 1
		A→C	B→C	C→C 6
④	児童生徒に伝わる発問や指示になるように工夫している。(簡潔な表現、具体的な言葉など)	A→A 7	B→A 3	C→A 1
		A→B 1	B→B 14	C→B 3
		A→C	B→C	C→C 4
⑤	複数の発問や指示の仕方を準備し、五感に働きかけるように工夫している。	A→A 4	B→A 2	C→A
		A→B	B→B 16	C→B 1
		A→C	B→C 1	C→C 9

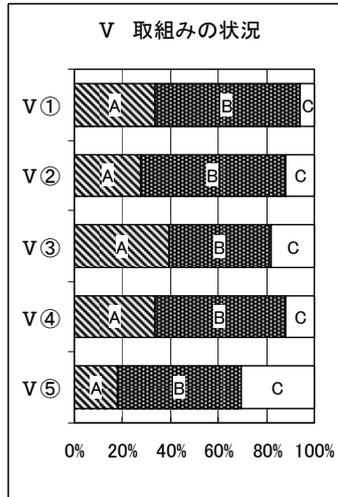


図3-52 取組みの状況

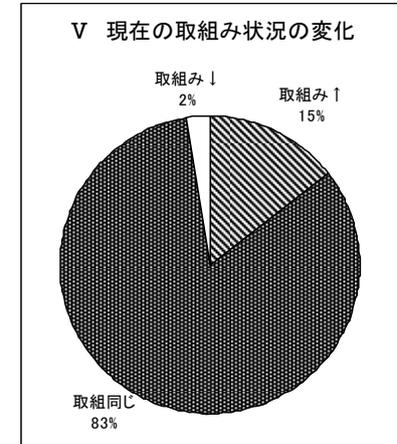


図3-53 取組み状況の変化

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

VI 板書、ノートやファイル	年度初→現在		
① 教室の後ろの児童生徒からも見えるような文字の大きさ、行間にしている。	A→A 10	B→A 3	C→A 1
	A→B 1	B→B 9	C→B 2
	A→C	B→C	C→C 4
② 大事なところが分かるように工夫して示している。	A→A 13	B→A 2	C→A 2
	A→B	B→B 9	C→B 1
	A→C	B→C	C→C 3
③ 児童生徒が理解し、書き取りやすいような板書の仕方を工夫している。	A→A 4	B→A 3	C→A
	A→B 1	B→B 15	C→B 5
	A→C	B→C	C→C 2
④ 授業の流れや内容が分かるように板書計画を工夫している。	A→A 3	B→A 2	C→A
	A→B	B→B 19	C→B
	A→C	B→C	C→C 6
⑤ ノートの取り方やファイルの活用の仕方を指導している。	A→A 5	B→A 2	C→A 1
	A→B	B→B 13	C→B
	A→C	B→C 1	C→C 9

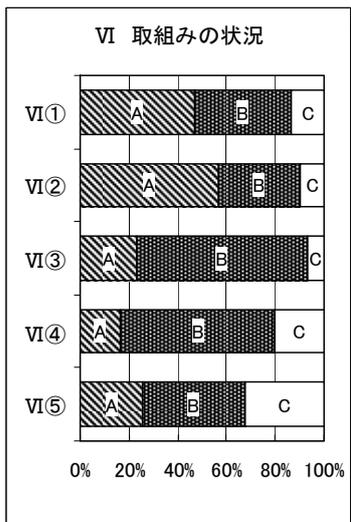


図 3-54 VI 取組みの状況

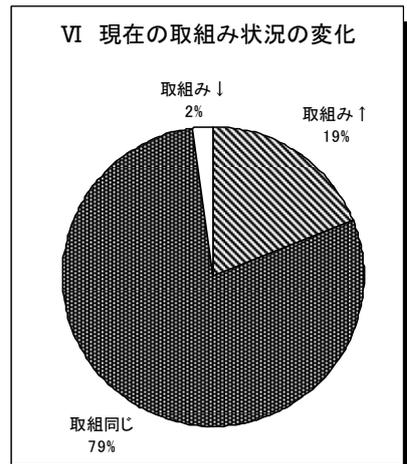


図 3-55 VI 現在の取組み状況の変化

A:よく取り組んでいる B:時々取り組んでいる C:あまり取り組んでいない

VII 教材・教具	年度初→現在		
① 分かりやすい教材・教具を使っている。(具体物、写真、絵、ICT、視聴覚機器など)	A→A 3	B→A 2	C→A 1
	A→B	B→B 13	C→B 5
	A→C	B→C	C→C 5
② 児童生徒の実態に合わせて、材料、道具、用具を準備して活用している。	A→A 3	B→A 2	C→A
	A→B	B→B 15	C→B 4
	A→C	B→C	C→C 5
③ ワークシートや課題プリントは、読みやすく書きやすいように工夫している。	A→A 7	B→A 1	C→A 1
	A→B	B→B 14	C→B 2
	A→C	B→C	C→C 4
④ 児童生徒の実態に合わせて、対応できるような教材を準備している。(基礎や応用、発展など)	A→A 4	B→A 1	C→A 1
	A→B	B→B 14	C→B 1
	A→C	B→C	C→C 8

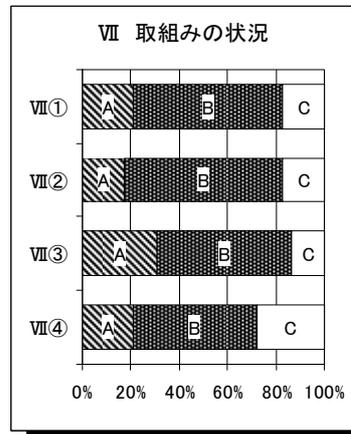


図 3-56 VII 取組みの状況

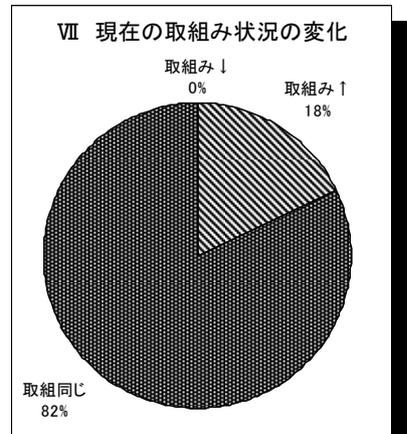


図 3-57 VII 現在の取組み状況の変化

高等学校の取組みの状況において、「よく取り組んでいる」と「時々取り組んでいる」が I 教室環境の②⑥で 50% 台、VI⑤で 60% 台であったが、それ以外は 70% 以上を表わしている。準備に時間を要することが取り組めない原因となっていることが考えられる。

取り組んでいる状況がよくなったり、取り組んでいる状況を継続したりしている教員が、VIIで 100%、I・II・III・IV・V・VIにおいても 90% 以上であった。

#### (4) まとめ (分析と考察)

本アンケートの対象が、県内の実践協力校の中から、小学校の 1 校の通常学級の担任、中学校と高等学校 (専門学科) 各 1 校の学級担任及び学級担任のない教科担任であることから、県内全体の傾向をつかむものではないが、学校内の変容を捉える上で有効なデータを集めることができた。

アンケート対象のそれぞれの学校は、1 年次より UD の視点を取り入れた授業づくりに関心を持ち、何らかの形で取組みを始め、本年度を迎えている。そして、それぞれの学校が UD に取り組んだ上で、年度初めと現在において教員が感じた指導上の困難さや具体的な取組みの状況について比較した。

小学校については、以前より「わかる、できる」授業づくりを目指して取り組んできたこと

を「UDの視点」として捉え直し、学校研究に位置づけさせて実践している学校であったので、年度初めから教員の取り組む意識が高く、全体として指導上の困難さを感じる児童がよく変容していると実感していた。また、UDの視点を取り入れることで授業改善につながることも多くの教員が感想として記述している。

中学校については、教科として「UDの視点」を取り入れた授業を実践し、OJTとして校内に広がり始めた学校であったので、年度初めの教員の意識は担当学年や教科によって違っていた。しかし、年度の後半には、生徒の「わかる、できる」姿や授業改善の共通の視点として有効であると感じた教員の割合が増加したことから大きな変容が見られた。

高等学校については、校内研修に「UDの視点を取入れた授業づくり」を掲げて、学校全体の意識改革を図ろうとしている学校であり、感想の中にも、今後に向けた授業改善の意識を強く持ったことを教員の多くが記述している。

## 5 調査を通して（調査研究2年次のまとめ）

1年次における2つの調査をもとに2年次の調査を行うことで以下のような結果が見られた。

児童生徒を取りまく環境が大きく変化してきている中、県内の小学校、中学校、高等学校において、教員が教室内に指導が困難だと感じる児童生徒が増えていると感じている教員が多いという実態がある。そして、授業の中で支援の必要性を感じながらもその難しさで悩んだり、迷ったりしている教員の姿が見えてきた。同時に、多くの教員は、授業の中における支援の仕方を知りたいと考えており、児童生徒の見取り方や、授業づくりへの意識、取り組み方に興味関心を持っていることもわかってきた。

このような実態の中で、実践協力校において、各学校の実態に合わせたUDの視点を取り入れた授業づくりを行った結果、教員一人一人の授業改善のためのヒントとなること、教員同士が共通の視点を持つことで、教員全員で行う授業改善につながっているということが、教員一人一人の声としてあらわれてきている。

以上のことから、UDの視点を取り入れることは、すべての児童生徒にとってわかる喜びや学ぶ意義が実感できるだけでなく、教員にとっても、学校全体で授業改善に取り組む効果をもたらすものとして、本研究の実効性と有効性を確認することができたといえる。

## 第4章 実践研究

### 1 授業づくりにおけるUDの視点の取り入れ方

本章では、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校における「UDの視点を取り入れた授業づくり」の実践等について紹介し、本研究が提案する授業づくりの方向性について探る。実践協力校として、寒河江市立西根小学校、米沢市立南原中学校、大石田町立大石田中学校、県立山辺高等学校、県立山添高等学校、県立鶴岡高等養護学校の計6校に依頼した。

各校においては、UDの視点を取り入れた授業づくりの研究や研修の進め方のモデルパッケージ（表4-1-1）を参考にし、各校の実態やニーズに合わせ、有効かつ継続的な取組みが期待できる進め方について検討した上で、具体的な授業実践に取り組んでいただいた。

表4-1-1 UDの視点の取り入れた授業づくりの研究や研修の進め方のモデルパッケージ

校内研究における取組み	ふだんの授業における取組み
<p>Plan（計画）</p> <p><b>実践前</b> ○日々の授業の課題の把握 授業改善のテーマの設定 ○指導案の作成 「UDの7つの視点一覧表」を参考に、指導観及び本時の指導に、「UDの視点による手立て」を明記する。※1</p> <p><b>事前研</b> ○ワークショップ型の指導案検討 「UDの視点による手立て」など、授業づくりの意見やアイデアを話し合う。※2</p> <p>Do（実施）</p> <p><b>授業当日</b> ○授業参観時の授業公開シートの活用 「UDの視点による手立て」の項目を設け、参観者から感想・意見を集める。※3</p> <p>Check（評価）</p> <p><b>事後研</b> ○ワークショップ型の授業研究 「UDの視点による手立て」が児童生徒の学びに有効だったかどうか、今後の授業づくりに向けたアイデアを話し合う。※4 ※5</p> <p>Action（改善）</p> <p><b>実践後</b> ○次の授業づくりの計画 授業実践で得られた成果と課題を活かす。</p>	<p>○授業づくりの基礎・基本の充実</p> <p>以下、それぞれにおいて、「UDの7つの視点一覧表」を参考に、授業づくりに取り組む。</p> <p><b>学級担任としての取組み</b> 学級の児童生徒の実態や教科の特性に合わせて</p> <p><b>教科担任としての取組み</b> 学級の児童生徒の実態や教科の特性に合わせて</p> <p><b>所属する学年としての取組み</b> 学年全体の児童生徒の実態やニーズに合わせて</p> <p><b>学校全体としての取組み</b> 学校全体の児童生徒の実態やニーズに合わせて</p> <p>○独自のスタンダードUDによる取組み</p> <p>学級・教科・学年・学校の実態やニーズに合わせ、UDの7つの視点や項目をアレンジして、授業づくりに取り組む。</p>
<p>※1 校内研究の視点がある場合には、それと分けた形で「UDの視点による手立て」を書くか、校内研究の視点と関連させた形で書くかを定める。</p> <p>※2 指導案に加え、授業公開シートを事前配付し、参観者の授業を見る視点に共通理解を図る。</p> <p>※3 指導案を作成しない形でも、授業公開シートの事前配付・事後回収により、気軽な「ミニ授業研」の実施が可能である。</p> <p>※4 授業公開シートやKJ法の付箋紙などに記入された参観者の感想や意見を基に、参加者の話し合いの視点を明確にする。</p> <p>※5 校内研究の視点がある場合には、校内研究の視点と「UDの視点による手立て」を関連させた形で協議する。</p>	

以下の(1)～(3)に、特に校内研究における取組みのポイントとなる3点を挙げる。

## (1) 「UDの視点による手立て」を明記した指導案

最近の2年生の授業では、学年が進むにつれてますます学力差が大きくなり、一人でどんどんと学習を進めていくことができる生徒と、常に受け身で学習意欲の低い生徒に分かれてしまう傾向があります。どの生徒の考えも引き出しながら、学級全体で課題に取り組んでいけるような全員参加型の授業づくりをしたいのですが…。(教師Aの声)

以上のような授業に対する課題意識を持つ教師は少なくない。そこには、これまでの自分の授業を振り返り、もっと児童生徒一人一人に力をつけてあげたいという教師の切なる思いや願いが感じられる。

本研究では、こうした教師の思いの実態を調査し、実際の授業改善に反映させることを目的にしている。そこで、「UDの7つの視点一覧表」(p.22)を参考にして、その中から必要な視点及び項目を選択し、具体的な工夫や配慮について考えていく授業づくりを提案する。指導案(指導観・本時の指導)に「UDの視点による手立て」を盛り込むことで、学級のすべての児童生徒にとっての「わかる、できる」授業づくりを目指した。

### ① 「指導観」への明記

まず、単元全体を通して講じる「UDの視点による手立て」を、指導案の「指導観」に明記する。以下は、教師Aの取組み(指導案より一部抜粋)の例である。

#### 3 ユニバーサルデザインの視点による手立て

##### (1) 学習の見通しの工夫(UDの視点Ⅳ「授業の構成」①より)

- ① 学習の見通しを持って取り組めるよう、単元の初めに、授業の進め方のプリントを配付する。
- ② 本時の学習活動の流れや所要時間(分)を書いた紙を黒板の隅に貼っておく。

##### (2) 視覚的な提示の工夫(UDの視点Ⅶ「教材・教具」①より)

- ① 見てわかりやすい教材の提示により、図形問題への直観的理解を深める。OHPで学習プリントをそのまま大きくスクリーンに映し出して提示する。
- ② 既習事項を「分度器代わりの道具」のカードにまとめ、黒板に掲示し、確認しやすくする。

##### (3) 学習プリントの工夫(UDの視点Ⅶ「教材・教具」③より)

- ① ワークシートの使用により、授業の構造化を図る。  
黒板や教科書を視写したり、作図したりする作業の時間を短縮し、その他活動したり思考したりする時間を確保できるようにする。
- ② 練習問題のプリントは、表裏に同じ問題を載せる。裏側は穴埋め形式にしてヒントを載せ、裏表で2回練習を行うことで自力解決ができるようにする。

図4-1-1 「UDの視点による手立て」を明記した指導案(指導観より)

### ② 「本時の指導」への明記

また、「本時の指導」の指導上の留意点にも、①の「指導観」に記述した「UDによる視点の手立て(☆)」を明記し、授業のどの学習活動の場面で、どのような形で支援や配慮を行うのかがわかるようにする。(図4-1-2)

ただし、校内研究の視点がある場合には、それと分けた形で「UDの視点による手立て」を書くか、校内研究の視点と関連させた形で書くかを定める必要がある。

V 本時の指導

1. 目標

多角形の内角の和の性質をもとに、多角形の外角の和の性質を導くことができ、それを使って問題を解くことができる。

2. 指導過程

分	学習活動	主な発問 (◇) と指示 (◆)	指導上の留意点(・) UDの視点による手立て (☆) 評価(□)
2 13	1. 既習事項を確認する。 2. 課題をつかむ。既習事項を使って問題を解く。  外角の定義を知る。	◆分度器代わりの道具①～③を確認しましょう。 ◆これらを使ってQの問題を解いてみましょう。制限時間は3分です。 ◆3分間取り組んだ感想を吹き出しに書きましょう。 ◇どんな気持ちで書いたのですか？  ◆求め方を発表してもらいます。(OHPを使って)「図のような角を、内角に対して外角と言います。 $\angle x$ 、 $\angle y$ は外角です。」  ◇今のような外角の求め方はどうでしたか？	★1時間の学習の流れを教科係が掲示する。(UDの視点IV「授業の構成」①より) ★既習事項をカードにし、黒板に貼る。(UDの視点VII「教材・教具」①より) ★ワークシートで授業の構造化を図る。(UDの視点VII「教材・教具」③より) ・「3分では無理」などの声を出させたい。 ★答えと感想を隣同士のペアで交流する。(UDの視点IV「授業の構成」⑥より) ★OHPを使い、ワークシート等を拡大提示しながら話し合う。(UDの視点VII「教材・教具①」より) ・「難しい」「面倒」等の声を出させたい。
課題 どうやったら多角形の外角を手際よく求めることができるだろう。			
10 15	3. 多角形の性質について調べる。  4. 全体で確認する。	◆はなこさんが四角形の外角について調べています。見てみましょう。 ◇はなこさんは何を求めようとしていますか？ ◇四角形の場合、何度になると言っていますか？ ◇なぜそうなると言っていますか？ ◆五角形や六角形もやってみましょう。学習プリントの裏面をやりましょう。 ◆六角形も終わった人ははなこさんの吹き出しの中も書いてください。 ◆五角形と六角形の場合を説明してください。 ◇つまり多角形の外角の和は…？ ◇どんなときも？ ◆吹き出しの中を書いた人に説明してもらいましょう。	・裏面を出すように指示する。 ★机間指導で吹き出しの内容を確認し、拳手の少ない生徒の指名などに生かす。(UDの視点V「教師の話し方、発問や指示」②より) ★ワークシートに生徒の考えの大事な点を強調して書き込み、見せる。(UDの視点VI「板書、ノートやファイル」③より)
多角形の外角の和がどんなときも $360^\circ$ であることを導くことができたか。<発言・ワークシート>			
1 9	5. まとめ 6. 練習問題をやる。	◆<わたしのまとめ>に、「分度器代わりの道具④多角形の外角の和」を書きましょう。 ◆分度器代わりの道具④を使って練習問題をやりましょう。 ◆1の問題を3分でやってみましょう。	★裏表の練習問題プリントを配付する。(UDの視点VII「教材・教具③」より) ・導入時のQと同じ問題を解かせる。
多角形の外角の和の性質を使って、問題を解くことができたか。<練習問題のプリント>			

図 4-1-2 「UDの視点による手立て」を明記した指導案(本時の指導より)

