

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した。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

第1章 研究概要	3
1 主題設定の理由	
2 研究の目的	
3 研究の年次計画	
第2章 基礎研究	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	
第3章 調査研究	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）	
第4章 実践研究	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	
第5章 研究の成果と課題	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

Ⅱ

「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ように、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

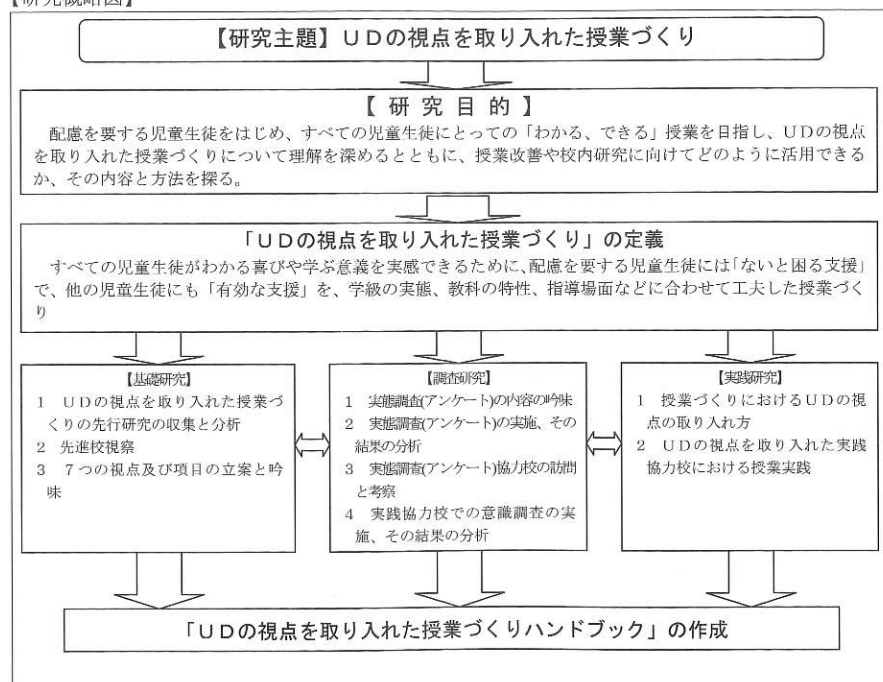
② 調査研究

- 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 簡単にカンだけで使える(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や空間(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、編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、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、山形県教育委員会が平成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「担任力」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聞けなかったり、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、授業の充実是不可欠である。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要領、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もので、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はなく、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って配慮すべき事項」において取り上げられている。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、成就感などを通して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える意義があります。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、話し合いや討論、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』はどのようなか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られる。

中でも、「『学級崩壊』に関する事例」の中の「教師の話を聞かない。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、どんなに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Do 2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いえることができる。「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『あると便利』なユニバーサルデザイン」を、更に読みやすい単行本として編集したものである。 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』 花熊曉 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	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。 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ー教育相談を通してー」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。
D	『発達障がいを持つ子の『いいところ』応援計画』 阿部利彦 2006 ぶどう社 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。 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。

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	・教室環境の整備 ・学習環境の整備	・教室が整理整頓されている ・生活の見通しを持たせる	・座席位置の配慮はどうか ・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	・時間割、学習内容、日課表などをわかりやすく掲示する
II 学習や生活のきまり		・子どもたちに正しい姿勢を意識づける ・「話すルール」を確立する ・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		・年度始めに、学級のめあてをクラスで話し合い決める ・ルールはわかりやすく誰もが守れそうなどから始める
III 関係づくり				・レクリエーションや室内ゲームを使って、クラスの雰囲気をいい方向に変える
IV 授業の構成	・授業に見通しが持てるようにする ・授業構成を工夫する(導入・展開・まとめのアイディア)	・授業の始めと終わりをはっきりさせる	・メリハリのある授業の組み立てになっているか ・最初に授業の流れについて説明をしているか ・空白の時間(子どもが何をしていたかわからない時間)がないか ・ねらい、テーマ設定が明確に示されているか	・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 ・授業の流れや、活動手順を視覚的に示す ・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 ・今日の授業におけるポイントが明確である授業 ・見通しを持って課題に向かうことができる授業 ・1コマの中にも展開があり飽きさせない授業 ・作業や活動を取り入れた参加型の授業 ・いろいろな感覚を使わせる工夫がある授業

V 教師の話し方、発問や指示	・教師の話を工夫する (指示・説明・発問等のアイディア) ・指が、説明をわかりやすいものにする	・教員はていねいな言葉を使う ・指示の出し方を具体的に示す ・指示・説明と子どもの活動を分ける	・聞き取りやすい声か ・指示は簡潔か ・指示は具体的か ・注意喚起を行っているか ・上手にほめているか	
VI 板書、ノートやファイル	・板書と机間支援を工夫する		・新出漢字などは、書き順をチョークで色分けして示す ・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	
VII 教材・教具	・目で見てわかる手がかりを用意する ・視覚情報や作業・動作を活用する	・視覚的な手がかりを示す ・わかりやすいワークシートを用意する	・教材(視覚教材を有効に使用しているか等)について ・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 ・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	
VIII 個別的配慮	・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	・子どもの個人差を考慮し、基礎と発展を明確にする	・ニーズのある子どもへの視線、声かけ等の配慮があるか ・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	
IX 他			・主要科目や集中が必要な教科を、午前中に配置する	

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	I. 場の構造化			
	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			
	II. 刺激量の調整			
	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の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 ちょっとした音を出す、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			
	III. ルールの明確化			
	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			

授業における指導方法	IV. クラス内の相互理解の工夫			
	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			
	I. 時間の構造化			
	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			
	II. 情報伝達の工夫			
	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			
個別の配慮	III. 参加の促進			
	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、次にする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			
	IV. 内容の構造化			
	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			
	I. つまずき全般			
	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)			
	II. 学習のつまずき			
	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 つまず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			
人 気 に なる 児 童 に 対 して	III. 社会性のつまずき			
	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)			
	IV. 注意のつまずき			
	36 集中が途切れた時やじっとしていられない時に、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			
	V. 言葉のつまずき			
	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てをしていますか			
V	VI. 運動のつまずき			
	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			
	VII. 情緒のつまずき			
	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の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ができる。

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たのしよう～

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、しよくりょうひん)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かけも見られた。



図2-1 授業の導入における教師の指示

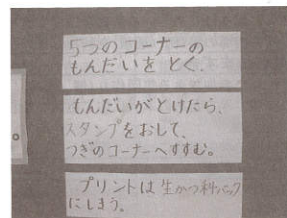


図2-2 本時の学習活動の見通し

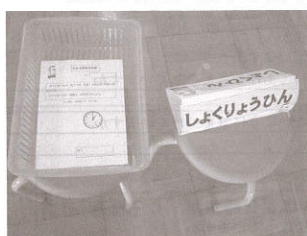


図2-3 「しよくりょうひん」コーナーにおかれた学習プリント



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。

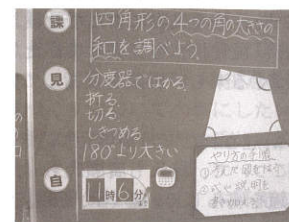


図2-5 構造化された板書

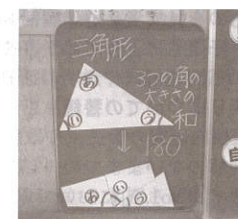


図2-6 小黒板を用いた既習事項の提示

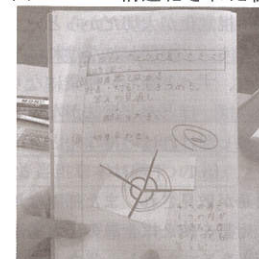


図2-7 板書と同じ構成のノート



図2-8 実物投影机を用いた発表

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。

普段の授業においては、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、普段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首席総括研究員 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. 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間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」であると考えている。

(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、困難さやつまず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こと、目で見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んで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、自他のよさや苦しい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もある。例えば、「ゆっくり」、「短い言葉で」話することは、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、多様な学び方を行っ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。

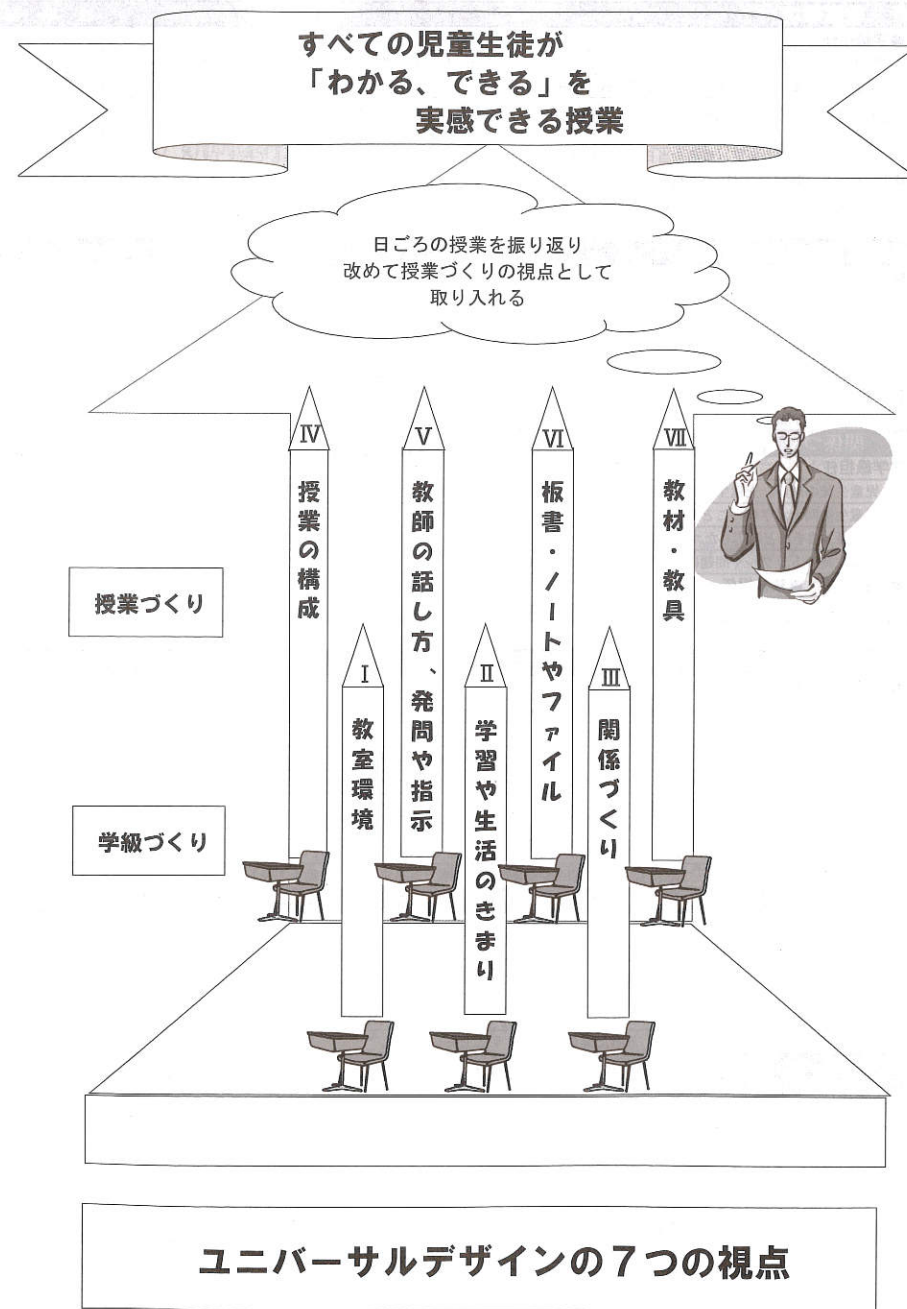


図2-9 「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり」のイメージ図

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

表 二-4 エレメンタリー・リサーチ・リポート

学級	級	づ	く	り	I 教室環境		
					日常	単元	本時
●授業前・授業中に配属する項目					■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。		
●授業前・授業中に配属する項目					■学級担任 ■教科担任 共通		
					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。		
●授業前・授業中に配属する項目					■学級担任 ■教科担任 共通		
					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。		
					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。		
●授業前・授業中に配属する項目					■学級担任 ■教科担任 共通		
					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）		
					⑧ 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。		
●授業前・授業中に配属する項目					■学級担任 ■教科担任 共通		
					⑨ 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。		
					⑩ 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。		
●授業前・授業中に配属する項目					■学級担任 ■教科担任 共通		
					⑪ 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。		
					⑫ 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。		
●授業前・授業中に配属する項目					■学級担任 ■教科担任 共通		
					⑬ 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。		
					⑭ 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。		
●授業前・授業中に配属する項目					■学級担任 ■教科担任 共通		
					⑮ 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。		
					⑯ 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。		
●授業前・授業中に配属する項目					■学級担任 ■教科担任 共通		
					⑰ 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。		
					⑱ 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。		
●授業前・授業中に配属する項目					■学級担任 ■教科担任 共通		
					⑲ 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。		
					⑳ 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。		
●授業前・授業中に配属する項目					■学級担任 ■教科担任 共通		
					㉑ 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。		
					㉒ 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。		
●授業前・授業中に配属する項目					■学級担任 ■教科担任 共通		
					㉓ 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。		
					㉔ 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。		
●授業前・授業中に配属する項目					■学級担任 ■教科担任 共通		
					㉕ 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。		
					㉖ 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。		
●授業前・授業中に配属する項目					■学級担任 ■教科担任 共通		
					㉗ 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。		
					㉘ 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。		
●授業前・授業中に配属する項目					■学級担任 ■教科担任 共通		
					㉙ 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。		
					㉚ 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。		
●授業前・授業中に配属する項目							

平成24年度版(第2年次)

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。

学科別にすると、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	・教室の整理整頓 ・座席の配置や位置の配慮 ・黒板の周囲と壁面の掲示の精選 ・活動の予定や学級のルールの掲示	・小学校6間 ・中学校、高等学校8間 (学級担任8間、教科担任2間)
II 生活や学習のルール	・学習活動のルールの指導 ・学校生活のルールの指導 ・身の回りの整理整頓、片づけや身支度の仕方の指導	・小学校5間 ・中学校、高等学校5間 (学級担任4間、教科担任1間)
III 関係づくり	・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した指導 ・児童生徒の理解、児童生徒同士の関係の把握 ・話し合いの場づくり ・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	・小学校5間 ・中学校、高等学校6間 (学級担任5間、教科担任1間)
IV 授業の構成	・授業の見通しの提示と再確認 ・教科や単元に応じた授業の進め方の工夫 ・教科書、ノート、学習用具の準備 ・導入、展開、終末の段階の活動の工夫 ・ペア、グループなどの学習形態の工夫 ・集中力を高める活動などを取り入れた授業構成の工夫	・小学校5間 ・中学校、高等学校6間 (学級担任5間、教科担任1間)
V 教師の話し方、発問や指示	・児童生徒のがんばりを認める肯定的な話しかけ方 ・話す前に、児童生徒の注目を引く工夫 ・全体への発問や指示、個別の声かけ ・児童生徒を引きつける話し方の工夫 ・児童生徒に伝わる話し方の工夫 ・状況に合わせた発問や指示の工夫 ・児童生徒の理解の確認 ・複数の教師による指導の役割分担の確認、児童生徒の意見のさせ方、まとめ方	・小学校9間 ・中学校、高等学校9 (学級担任、教科担任共通)
VI 板書	・文字の大きさ、行間の配慮 ・大事なところがわかるような工夫 ・板書の仕方の工夫 ・授業の流れがわかる板書の構成の工夫 ・ノートに書き取りやすい板書の工夫	・小学校5間 ・中学校、高等学校5間 (学級担任、教科担任共通)
VII 教材	・視覚的な提示の工夫 ・五感に働きかけわかりやすくイメージしやすい工夫 ・手本や見本の提示、手順の明確に伝える教材の用意 ・読みやすく、取り組みやすいワークシートやプリント ・複数の教材を選択できるような準備 ・学習への意欲を喚起する教材づくり	・小学校6間 ・中学校、高等学校6間 (学級担任、教科担任共通)

(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					
	5年以下	6～10年	11～20年	21～30年	31年以上	教職年数の記入なし
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。

(4) 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、未回答が多かったため、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3-5 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%

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%

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%	39%
			学級担任 無	64%	36%

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、男性の方が多い。

(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】 —

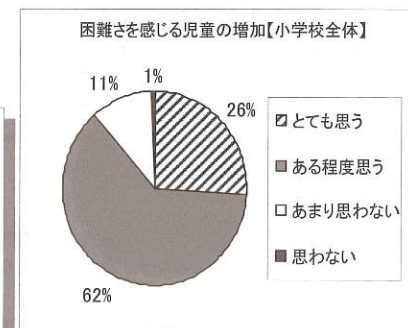
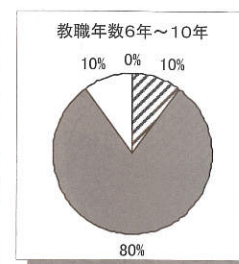
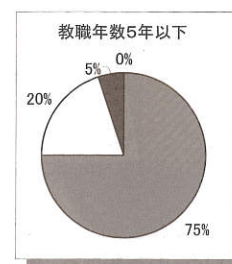


図 3-1 小学校全体

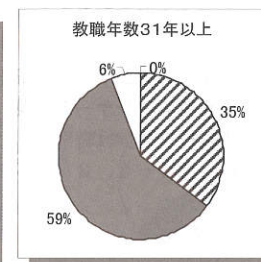
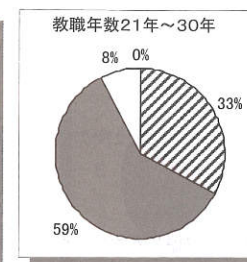
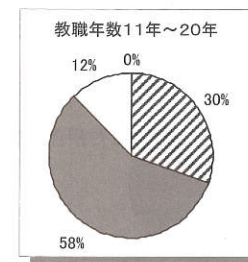


図 3-2 教職年別

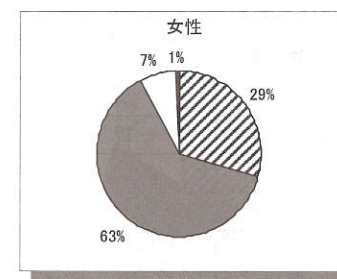
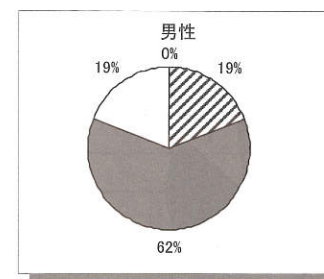


図 3-3 男女別

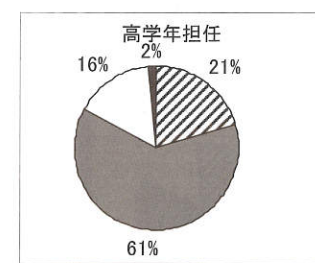
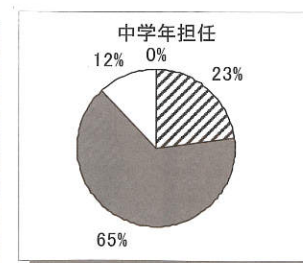
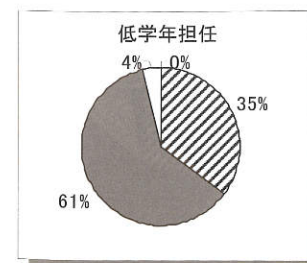


図 3-4 発達段階別

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。
- (1) 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、教職年数別、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】 —

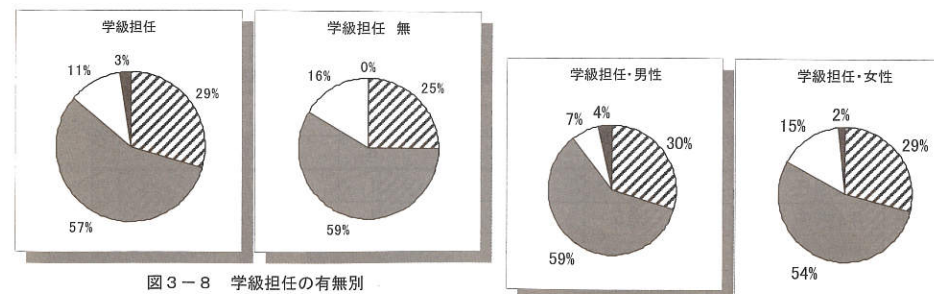
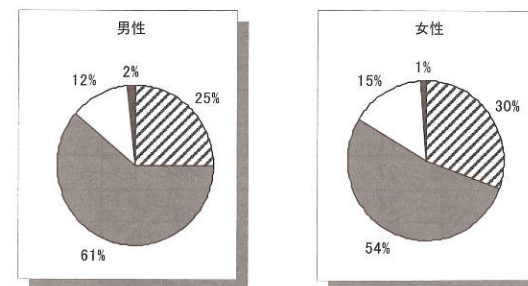
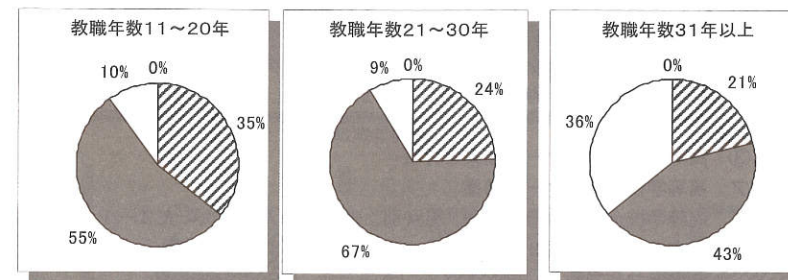
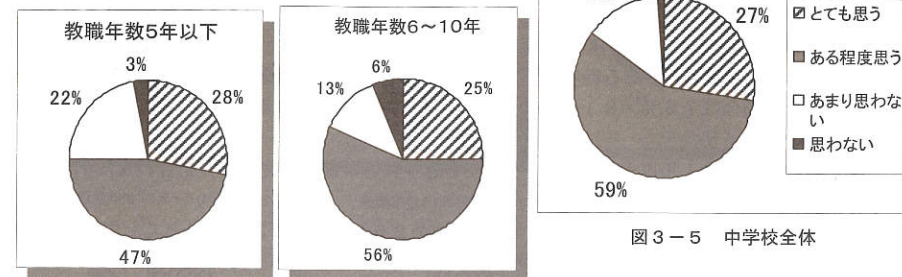


図3-9 担任の男女別

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。
- (5) 「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。
- (1) 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。
- (2) 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。
- (3) 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。
- (4) 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】 —

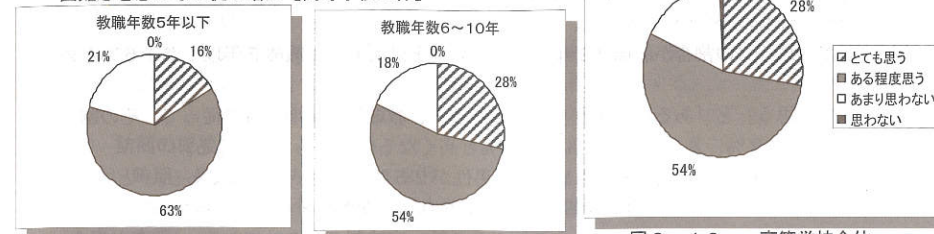


図3-10 高等学校全体

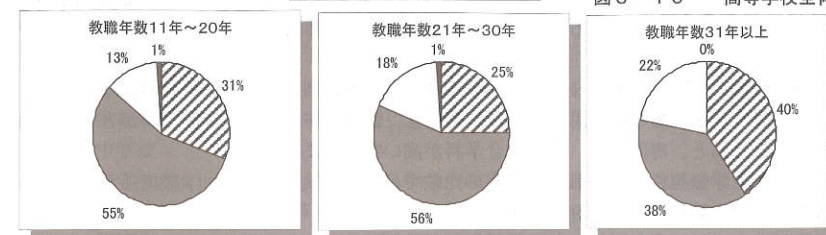


図3-11 教職年数別

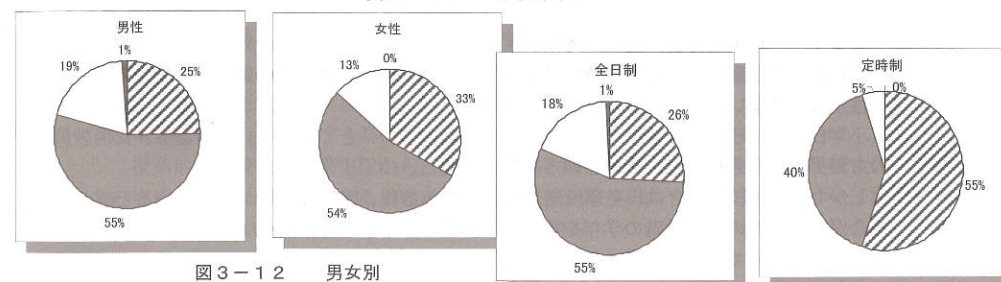


図3-12 男女別

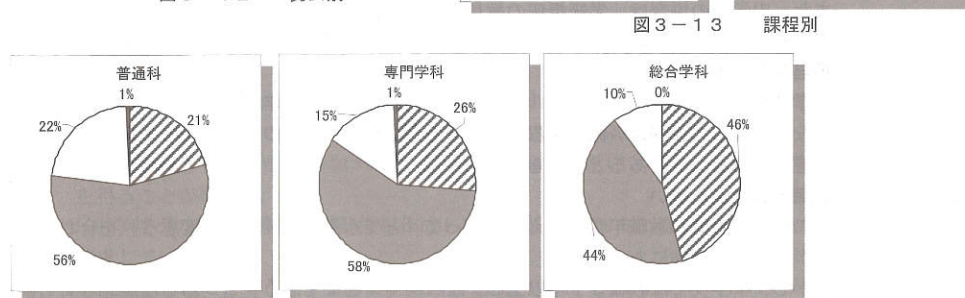


図3-13 課程別

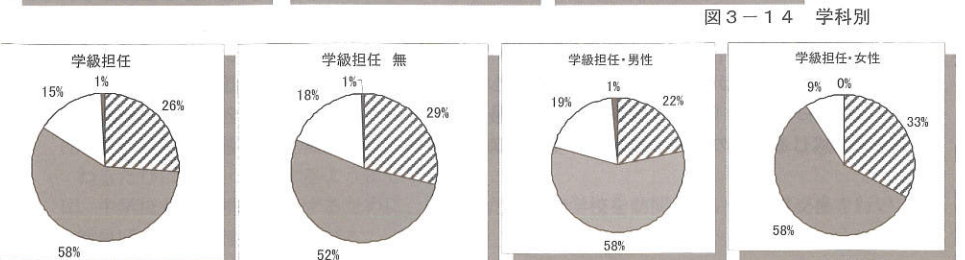


図3-14 学科別



図3-15 学級担任の有無

- (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。
- (4) 「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。
- (5) 「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。
- (1) 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。
- (4) 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%と定時制がとて高い割合であった。
- (4) 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。
- (4) 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と感じる割合が高く、その発達段階の学年を担当しているのは、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」とともに、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であると考えられる。

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」「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。

(4) 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。

(4) 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

- (7) どの学級にも配慮を要する生徒が複数おり、ティ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。
- (4) 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。
- (5) ティ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。
- (1) 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
- (7) 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。
- (4) 黒板周りの視覚刺激の分量に配慮している。
- (5) 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。
- (1) 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、同時にその難しさで悩んだり、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	・教室の整理整頓 ・座席の配置や位置の配慮 ・黒板の周囲と壁面の掲示の精選 ・活動の予定や学級のルールの掲示 ・急な連絡や予定の変更への配慮	・小学校、中学校、高等学校7問 (学級担任5問、教科担任2問)

II 学習や生活のきまり	・学習活動のきまりの指導 ・学校生活のきまりの指導 ・身の回りの整理整頓の指導 ・実態を振り返って見直しを図り指導	・小学校、中学校、高等学校5間 (学級担任4間、教科担任1間)
III 関係づくり	・児童生徒の理解、児童生徒同士の関係の把握 ・話し合いの場づくり ・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 ・トラブルや問題の望ましい在り方の指導	・小学校、中学校、高等学校5間 (学級担任4間、教科担任1間)
IV 授業の構成	・授業の見通しの提示と再確認 ・教科書、ノート、学習用具の準備 ・導入段階での本時の課題につなげる工夫 ・主体的に取り組める課題設定 ・展開段階での学習活動のバランスの軽重 ・ペア、グループなどの学習形態の工夫 ・集中力を高める活動などを取り入れた授業構成の工夫 ・終末段階でのまとめ活動の工夫	・小学校、中学校、高等学校8間
V 教師の話し方、発問や指示	・児童生徒の頑張りを認める肯定的な話しかけ方 ・全体への発問や指示、個別の声かけ ・児童生徒を引きつける話し方の工夫 ・児童生徒に伝わる発問や指示の工夫 ・複数の発問や指示の仕方を準備	・小学校、中学校、高等学校5間
VI 板書、ノートやファイル	・文字の大きさ、行間の配慮 ・大事なところがわかるような工夫 ・板書の仕方の工夫 ・授業の流れがわかる板書の構成の工夫 ・ノートの取り方やファイルの活用の仕方を指導	・小学校、中学校、高等学校5間
VII 教材・教具	・わかりやすい教材・教具の使用 ・実態に合わせて材料、道具、用具を準備し活用 ・読みやすく、取り組みやすいワークシートやプリント ・実態に合わせて活用できる教材の準備	・小学校、中学校、高等学校4間

(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

【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 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
ア→イ	5	イ→イ	6
ア→ウ	0	イ→ウ	1
ア→エ	0	イ→エ	0
ウ→ア	0	ウ→イ	0
ウ→ウ	1	ウ→ウ	1
ウ→エ	0	ウ→エ	0

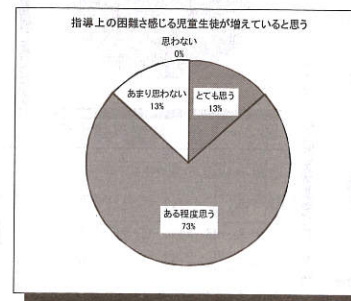


図3-10 指導上の困難さを感じる児童生徒の増加

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。

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。

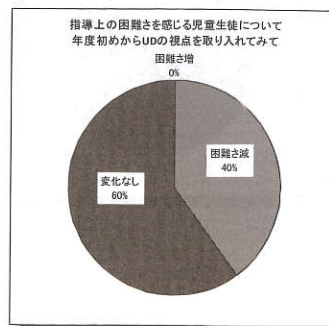


図3-11 指導上の困難さの変化

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。

エ 問4のアンケート結果と分析及び考察

【質問項目】

(1) I～Ⅵ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		
■学級担任				
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て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
■学級担任 ■教科担任 共通				
⑥	児童生徒の実態に合わせて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

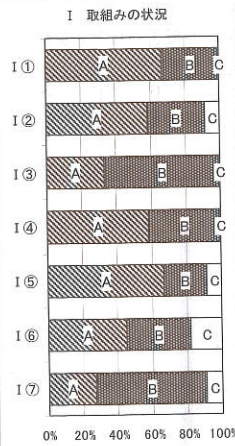


図3-12 取組みの状況

I 現在の取組み状況の変化

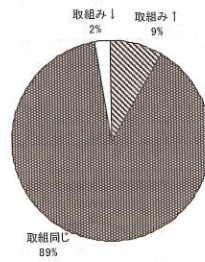


図3-13 取組み状況の変化

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		
■学級担任				
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
		A→C	B→C	C→C
②	学習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
		A→C	B→C	C→C
■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、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

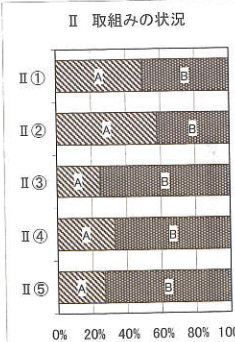


図3-14 取組みの状況

II 現在の取組み状況の変化

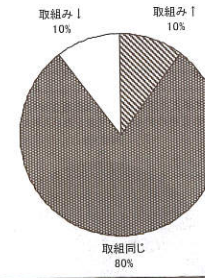


図3-15 取組み状況の変化

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				
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て、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
		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、学級生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

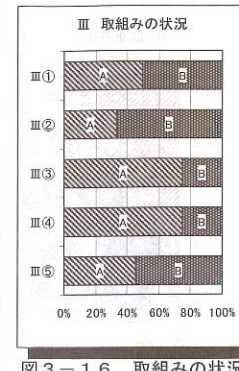


図3-16 取組みの状況

III 現在の取組み状況の変化

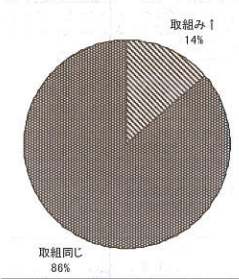


図3-17 取組み状況の変化

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		
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 4	B→A 1	C→A 1
		A→B	B→B 5	C→B 1
		A→C	B→C	C→C 3
②	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 1
		A→B	B→B 5	C→B 1
		A→C	B→C	C→C 3
③	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 1
		A→B	B→B 8	C→B 1
		A→C	B→C	C→C 3
④	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 1
		A→B	B→B 10	C→B 1
		A→C	B→C	C→C 3
⑤	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 1
		A→B	B→B 5	C→B 1
		A→C	B→C	C→C 3
⑥	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 1
		A→B	B→B 8	C→B 1
		A→C	B→C	C→C 3
⑦	終末の段階で、「わかった、できた」という満足感・達成感を感じてもらえるための活動を工夫している。	A→A 2	B→A 1	C→A 1
		A→B	B→B 11	C→B 1
		A→C	B→C	C→C 3

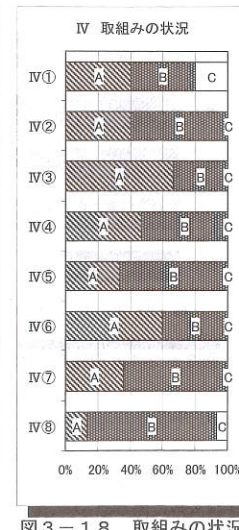


図3-18 取組みの状況

IV 現在の取組み状況の変化

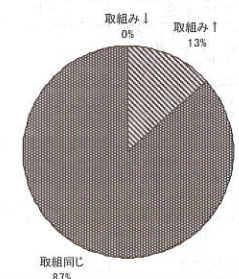


図3-19 取組み状況の変化

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 教師の話し方、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 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 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	

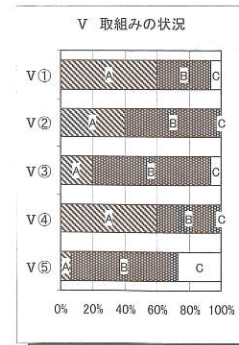


図3-20 取組みの状況

V 現在の取組み状況の変化

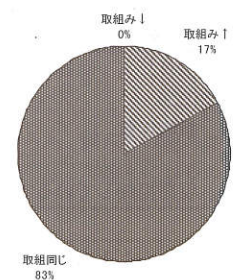


図3-21 取組み状況の変化

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、行間になっている。	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

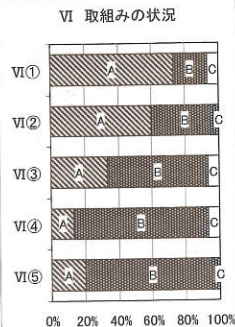


図3-22 取組みの状況

VI 現在の取組み状況の変化

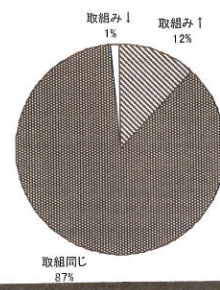


図3-23 取組み状況の変化

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 0 A→B 1 B→B 9 C→B 0 A→C 0 B→C 0 C→C 0
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 0 A→B 8 B→B 8 C→B 1 A→C 0 B→C 0 C→C 0
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 0 C→A 0 A→B 8 B→B 7 C→B 1 A→C 0 B→C 0 C→C 0
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 0 A→B 8 B→B 7 C→B 0 A→C 0 B→C 0 C→C 0

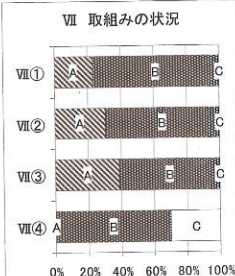


図3-24 取組みの状況

VII 現在の取組み状況の変化

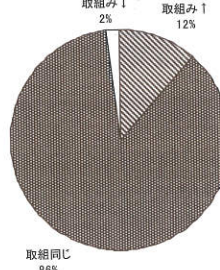


図3-25 取組み状況の変化

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

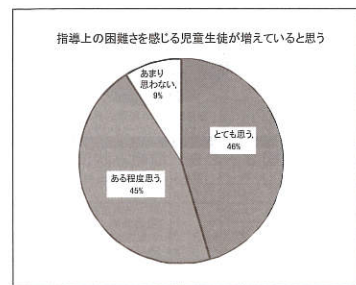


図3-26 指導上の困難さを感じる児童生徒の増加

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。

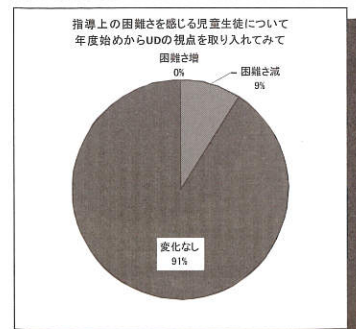


図3-27 指導上の困難さの変化

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。

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		
■学級担任				
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
		A→B	2	C→B
		A→C	0	C→C
②	児童生徒の実態に合わせて座席の位置を決めて指導している。	A→A	1	B→A
		A→B	2	C→B
		A→C	0	C→C
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
		A→B	1	B→B
		A→C	0	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指示して指導している。	A→A	2	B→A
		A→B	2	C→B
		A→C	0	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	3	B→A
		A→B	1	B→B
		A→C	0	C→C
■学級担任 ■教科担任 共通				
⑥	児童生徒の実態に合わせて座席の位置を決めて指導している。	A→A	1	B→A
		A→B	5	C→B
		A→C	0	C→C
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
		A→B	6	C→B
		A→C	0	C→C

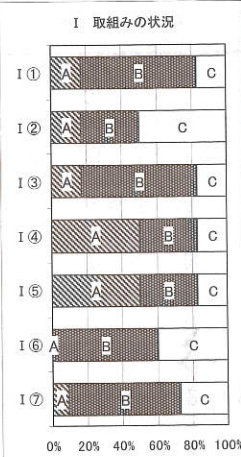


図3-28 取り組みの状況

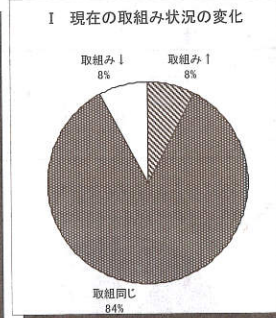


図3-29 現在の取り組み状況の変化

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			
■学級担任					
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	0
②	学習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	0
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
		A→C	B→C	C→C	0
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
		A→C	B→C	C→C	1
■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、分かりやすく指導している。	A→A	1	B→A	C→A
		A→B	B→B	6	C→B
		A→C	B→C	C→C	0

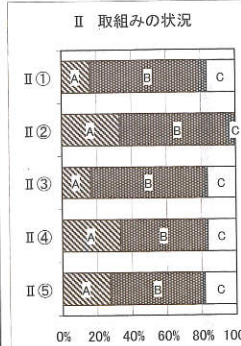


図3-30 取り組みの状況

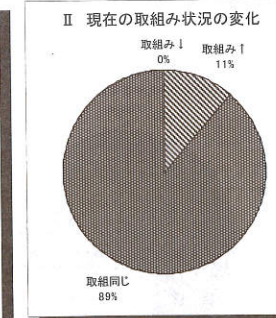


図3-31 現在の取り組み状況の変化

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				
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	C→A
		A→B	B→B	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、会話を増やしたり、話し合える工夫を工夫している。	A→A	B→A	C→A
		A→B	B→B 4	C→B
		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	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申し、その望ましい在り方を指導している。	A→A	2	C→A
		A→B	B→B 2	C→B
		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	1	C→A
		A→B	B→B 6	C→B
		A→C	B→C	C→C 2

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	C→A
		A→B	B→A	4
		A→C	B→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	C→A
		A→B	1	B→B
		A→C	B→C	1
③	導入の段階で、本時の課題につながる工夫をしている。(前時の復習、動機付けなど)	A→A	4	C→A
		A→B	B→B	4
		A→C	B→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工夫している。	A→A	B→B	C→A
		A→B	B→B	9
		A→C	B→C	0
⑤	展開の段階で、中核となる学習活動とバリエーションや軽量を意識して進めている。	A→A	1	B→A
		A→B	B→B	6
		A→C	B→C	0
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
		A→C	B→C	0
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
		A→B	B→B	7
		A→C	B→C	0
⑧	終末の段階で、「わかった、できた」という満足感・達成感を体験できるための活動を工夫している。	A→A	1	B→A
		A→B	B→B	7
		A→C	B→C	0

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				
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	A→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	1	C→A
		A→B	A→B	7	C→B	
		A→C	B→C	0	C→C	
③	話し始める前に、児童生徒の興味を喚起工夫している。(立ち位置、タイミング、前置きなど)	A→A	3	B→A	2	C→A
		A→B	A→B	2	C→B	
		A→C	B→C	1	C→C	2
④	児童生徒に促す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	A→B	4	C→B	
		A→C	B→C	0	C→C	
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
		A→B	A→B	6	C→B	
		A→C	B→C	0	C→C	

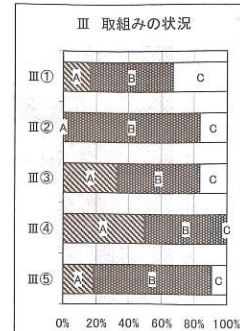


図3-32 取り組みの状況

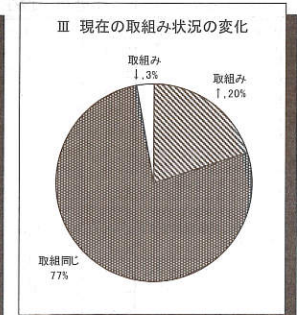


図3-33 現在の取り組み状況の変化

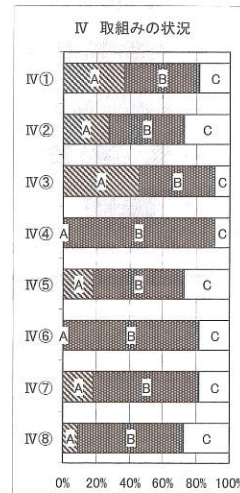


図3-34 取り組みの状況

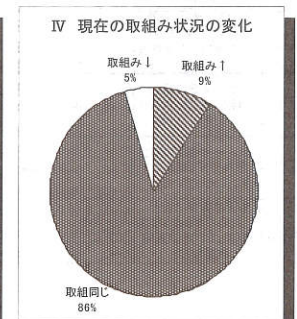


図3-35 現在の取り組み状況の変化

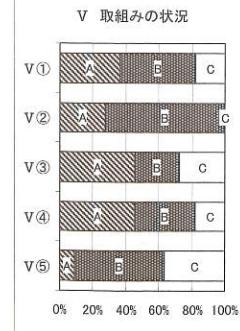


図3-36 取り組みの状況

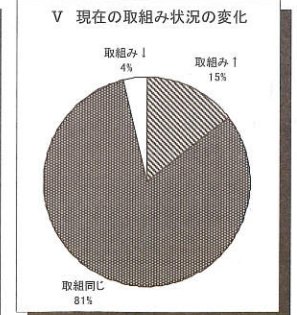


図3-37 現在の取り組み状況の変化

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					
■学級担任							
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	1	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	1	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	1	C→C	4
■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。	A→A	5	B→A	2	C→A	
		A→B		B→B	9	C→B	1
		A→C		B→C	1	C→C	1
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	
		A→B		B→B	9	C→B	2
		A→C		B→C	1	C→C	10

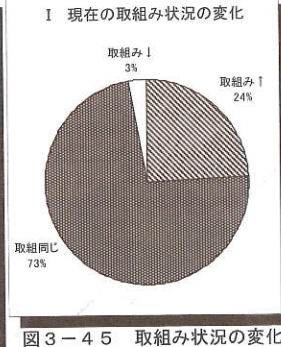
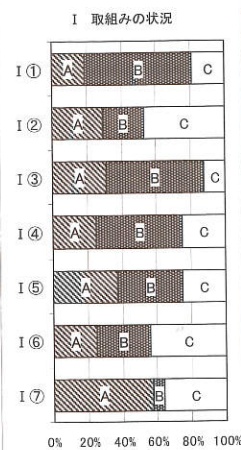


図3-45 取組み状況の変化

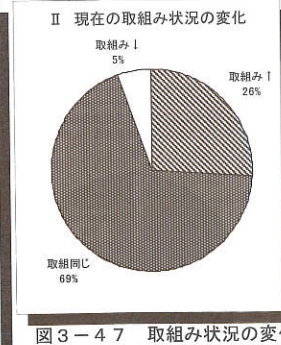
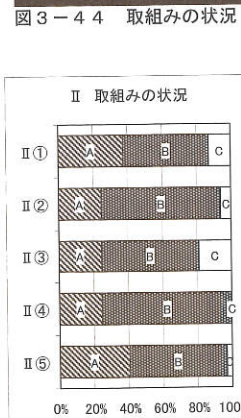


図3-47 取組み状況の変化

図3-46 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

Ⅱ 学習や生活のきまり		年度初～現在		
■学級担任				
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	0	B→C 1 C→C 2
②	学習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 2 C→A
		A→B	1	B→B 7 C→B 3
		A→C	0	B→C 1 C→C 2
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	0	B→B 6 C→B 3
		A→C	0	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	0	B→B 9 C→B 3
		A→C	0	B→C 1 C→C 2
■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、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	0	B→C 1 C→C 1

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					
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	0	B→B 9	C→B 2
		A→C	0	B→C 1	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つづけている。	A→A	1	B→A 1	C→A
		A→B	1	B→B 9	C→B 2
		A→C	0	B→C 1	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	0	B→B 5	C→B 5
		A→C	0	B→C 1	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て、その望ましい在り方を指導している。	A→A	4	B→A 1	C→A 1
		A→B	0	B→B 5	C→B 2
		A→C	0	B→C 1	C→C 3
■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	9	B→A 1	C→A
		A→B	0	B→B 18	C→B 2
		A→C	0	B→C 1	C→C 2

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	7	B→A 1 C→A 2
		A→B	2	B→B 12 C→B 2
		A→C	0	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 1
		A→B	2	B→B 12 C→B 1
		A→C	0	B→C 1 C→C 3
③	導入の段階で、本時の課題につながる工夫をしている。(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	0	B→C 1 C→C 2
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 1 C→A 1
		A→B	2	B→B 18 C→B 2
		A→C	0	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 1 C→A 1
		A→B	1	B→B 17 C→B 3
		A→C	0	B→C 1 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	0	B→C 1 C→C 3
⑦	黒板や資料の活用を工夫し、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	0	B→B 9 C→B 4
		A→C	0	B→C 1 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よめの活動を工夫している。	A→A	1	B→A 5 C→A 1
		A→B	0	B→B 11 C→B 5
		A→C	0	B→C 1 C→C 6

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					
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	0	B→B	18 C→B
		A→C	0	B→C	1 C→C
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
		A→C	0	B→C	1 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	9	B→A	4 C→A
		A→B	0	B→B	13 C→B
		A→C	0	B→C	1 C→C
④	児童生徒に促す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
		A→B	1	B→B	14 C→B
		A→C	0	B→C	1 C→C
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	0	B→B	16 C→B
		A→C	0	B→C	1 C→C

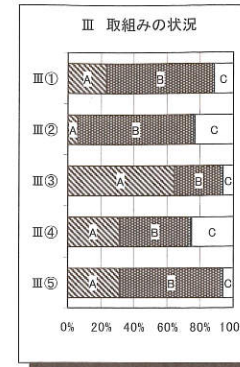


図3-48 取組みの状況

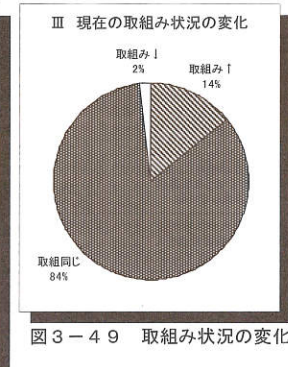


図3-49 取組み状況の変化

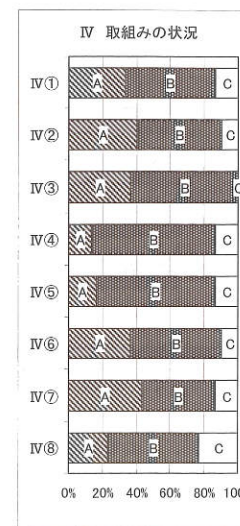


図3-50 取組みの状況

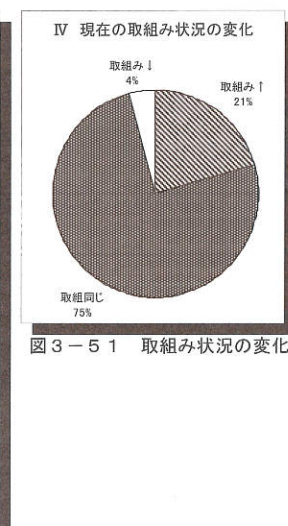


図3-51 取組み状況の変化

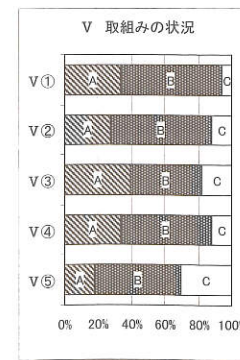


図3-52 取組みの状況

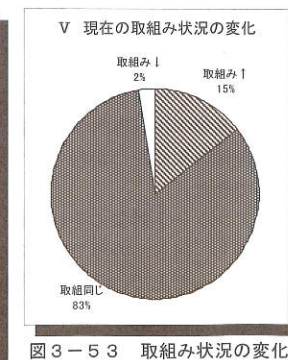


図3-53 取組み状況の変化

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	年度初一現在
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、行間になっている。	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

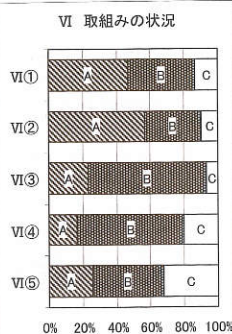


図 3-5-4 取組みの状況

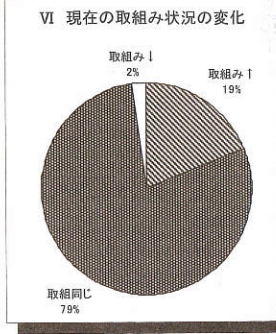


図 3-5-5 取組み状況の変化

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

VII 教材・教具	年度初一現在
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

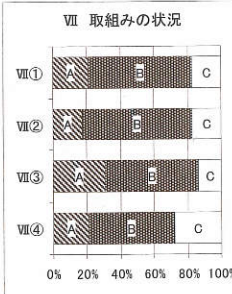


図 3-5-6 取組みの状況

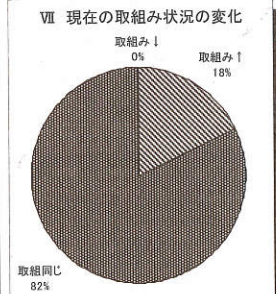


図 3-5-7 取組み状況の変化

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み意識が高く、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 として学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 の視点を取り入れた授業づくり」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
Plan (計画) 実践前 ○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 事前研 ○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 Do (実施) 授業当日 ○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 Check (評価) 事後研 ○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 Action (改善) 実践後 ○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。	○授業づくりの基礎・基本の充実 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。 学級担任としての取組み 学級の児童生徒の実態や教科の特性に合わせて 教科担任としての取組み 学級の児童生徒の実態や教科の特性に合わせて 所属する学年としての取組み 学年全体の児童生徒の実態やニーズに合わせて 学校全体としての取組み 学校全体の児童生徒の実態やニーズに合わせて ○独自のスタンダードUDによる取組み 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。

※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。
 ※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。
 ※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。
 ※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。
 ※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。

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、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

- 学習の見通しの工夫(UDの視点Ⅳ「授業の構成」①より)
 - 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。
 - 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。
- 視覚的な提示の工夫(UDの視点Ⅶ「教材・教具」①より)
 - 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。
 - 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。
- 学習プリントの工夫(UDの視点Ⅶ「教材・教具」③より)
 - 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。
 - 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。

2. 指導過程

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）

— 55 —

(3) 「UDの視点による手立て」について効果的な話し合いを進めるためのワークショップ型の
事前・事後研究会

山形県教育センターでは、平成21年度「授業研究ハンドブック」において、PDCAサイクルによる授業づくりの中で、事前・事後研究会の重要性について紹介している。特に、ワークショップ型の手前・事後研究会は、参観者一人一人がテーマや目的に沿った意見を出しやすく、同時に互いの発想の異質さを感じやすいことから、今後に向けた様々なアイデアを生み出すことに期待ができる手法といえ、これまでも、すでに県内の多くの学校において実施されている。

そこで、本研究では、事前・事後研究会の中で、KJ法による付箋紙などを活用したワークショップでの話し合いを進めることによって、教員同士の同僚性を十分に発揮し、UDの視点を取り入れた授業づくりについて忌憚のない意見を出し合い、具体的な授業改善の方向性を探っていきたいと考える。

＜KJ法による付箋紙などを活用したワークショップの進め方（例）＞

- ① まず少人数のグループ（4～6名程度）を作り、進行係1名と報告係1名を決める。
- ② 各自の感想や意見を付箋紙に記入する。成果は赤色、課題は青色、今後のアイデアは黄色などと、内容によって使う付箋紙の色を決めておく。授業参観時に記入してもよい。
- ③ 模造紙には、指導案の「本時の指導」や授業公開シートを拡大したコピーを貼りつけておくなどして、「UDの視点による手立て」がわかるようにしておく。
- ④ 各自が発表しながら付箋紙を模造紙に貼り出していく。まず最初の一人が出した意見に対して、類似した意見を出し合う形にすると、内容を類型化しやすい。できれば、見出しをつけ、グループ内の意見を見てわかりやすく整理する。（授業の流れにそって付箋紙を貼るのか、「UDの視点による手立て」にそって貼るのか、事前に決めておく。）
- ⑤ ④を見ながら、グループ内の感想や意見を振り返り、話し合う。
- ⑥ ④を見せながら、報告係が、グループで話し合われたことを、全体に報告する。
- ⑦ 最後に、授業者が感想を述べる。

なお、KJ法以外にも、学校の実態に合わせて、進めやすい話し合いの持ち方を工夫して実施するようにしたい。

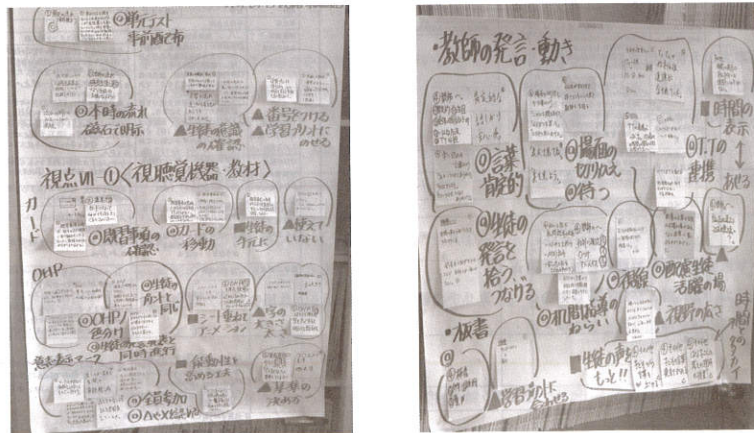


図4-1-4 ワークショップ型事後研究会の成果物

2 UDの視点を取り入れた実践協力校における授業実践

(1) 全校で学級づくりを大切にUDの授業づくり ～寒河江市立西根小学校～

① 授業づくりの特色

西根小では、心の通い合いのある温かな人間関係をつくり、互いに認め合いながら学びを深めていくことで、児童一人一人に学ぶ力をつけさせたいと考え、研究主題を「共に学び、伸びていく子どもの育成」として、今年度で6年目の学校研究に取り組んでいる。これまで生徒指導の三機能である「自己決定」、「自己存在感」、「共感的人間関係」を、授業の中でも意識し、「安心感のある温かな人間関係（仲間）づくりの工夫」と「学び合う関わり合いを大切に授業づくりの工夫」を両輪とした授業実践を積み重ねている。学級では、子どもの実態、担任の願い、子どもたちの願いから、1年間を通した授業づくりのテーマ（自分たちが目指す授業像）を設定して、子どもとともに授業を創るという意識で取り組んでいる。

今年度は、副主題を「UDの視点を取り入れた指導の工夫を通して」とし、授業改善の柱の中に位置づけた。授業の「焦点化」、「視覚化」、「共有化」を図るために、「UDの7つの視点」を取り入れて具体的な指導の手立てを工夫し、より一層の学級集団づくりの充実とともに、確かな学びの育成を目指して校内研究に取り組んだ。

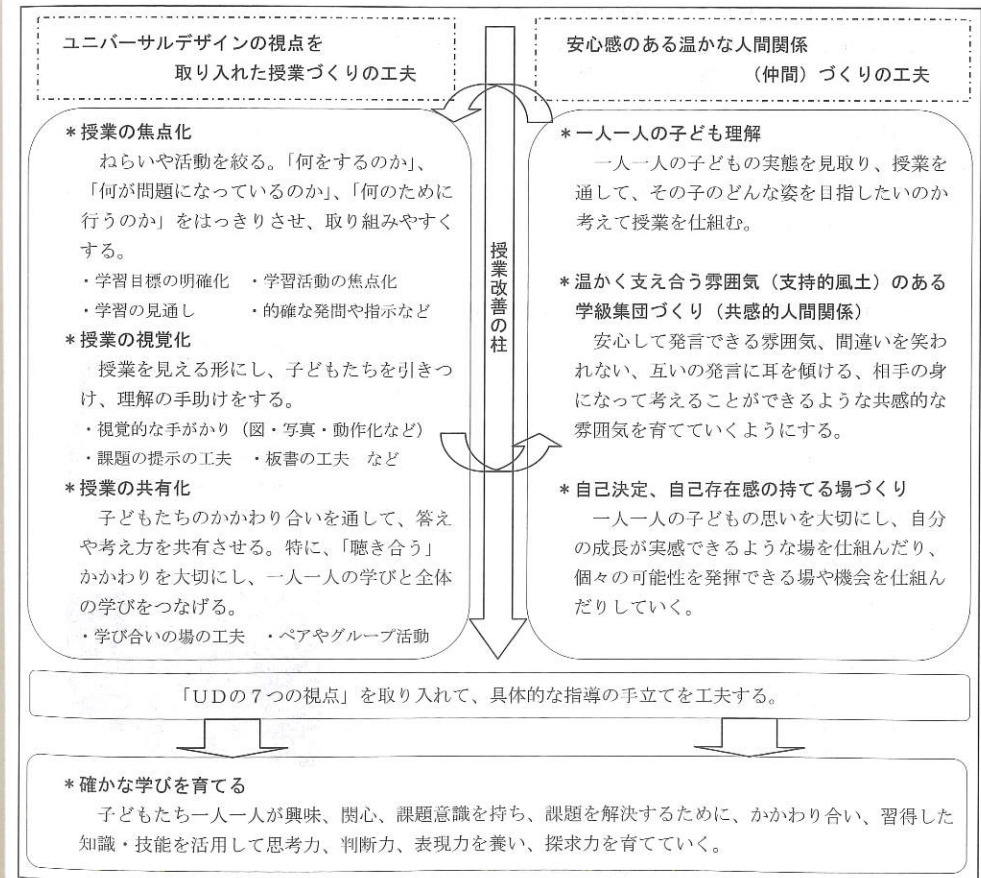


図4-2-1 西根小の研究構想

② 授業の実際

ア 1年生算数の授業 ～単元名 かたちづくり～

1年生は、学習に対する意欲があり、積極的に取り組むことができる子どもが多い。しかし、読み書きや数に対する興味・関心が薄く、読み聞かせや数を数える体験などが不足しており、個人差が大きい。発表では、積極的に発言しようとする子どももいるが、自分の考えに自信が持てず消極的な子どもも見られる。

そこで、学級担任は、1年間を通した授業づくりのテーマについて、1年生で目指す授業の姿を子どもたちと一緒に考えた。そして、「自分の考えを持つこと」と「友だちとみんなで授業をつくること」を合わせ、授業テーマを「ひとみきりきら みんなできらきらタイムをつくってこう」とした。授業に体験や操作活動を取り入れ、まず自分なりにやってみる体験を積み上げ、みんなでかかわり合いながら授業をつくっていきたくて考えた。

本単元は、色板、棒、ジオボードなど、いろいろな素材を使って図形を構成する活動を経験させることにより、図形に関する関心を深めていく学習であった。本時では興味を持って活動に取り組ませることにとどまらず、図形について様々な発見を促していきたくて考えた。

(7) 本時で取り入れた「UDの視点による手立て」

a 課題と算数的活動を絞る一授業の焦点化（UDの視点Ⅳ「授業の構成」④より）

単元を「自由に色板を並べる活動」と「条件を与えて間口を狭めて色板を並べる活動」に分けて計画した。本時は、後者に取り組み、前半と後半に一つずつ算数的活動を設定した。前半は、指定された1枚の色板を動かす条件、後半は、自分で選んだ色板を動かす条件で考えさせた。

本時の課題と算数的活動を絞ることで、全員が同じ課題意識を持ち、共同体験としての算数的活動を通して学びを深めることができた。あまり操作が得意ではない子どもも含め、全員がどんな操作をしていけばいいのかを理解して学習に取り組むことができた。

b 1時間の学習の見通しを持たせる一授業の視覚化（UDの視点Ⅳ「授業の構成」①より）

集中が続かない子どもだけでなく、学級全員の意欲を引き出すため、黒板の隅に簡単な学習の流れを貼って、授業の終わりまでの見通しを持たせた。どんな順番で学習が進んでいくのか、わかりやすい短い文章で書かれていた。

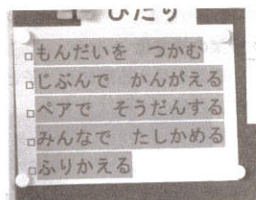


図4-2-2
1時間の学習の見通し

c 色板を整理して貼った板書一授業の視覚化（UDの視点Ⅵ「板書、ノートやファイル」④より）

授業の流れの中で、教師用の色板や子どもたちが発表した色板を、黒板に見やすく整理して貼った。また「はじめの形」と「動かしてできた形」を比較できるように並べたり、動かす色板の色を変えたりした。

話し合いでは、色板の動かし方を言葉で説明する子どもの様子が見られた。色板を見やすく貼った板書は、色板の動かし方の理解を助けるとともに、色板を真似してつくろうとする子どもの手本になった。

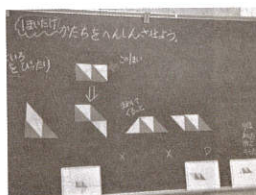


図4-2-3
色板を整理して貼った板書

d 自分の考えを伝え合う場の設定一授業の共有化（UDの視点Ⅳ「授業の構成」⑥より）

まず自分で取り組ませて一人一人に自分の考えを持たせた上で、ペアで相談させたりわか

ったところまで伝えさせたりできる場を設定した。互いにそれぞれの色板の動かし方を発表し合い、自分の考えを理解してもらったり足りなかった部分を補ったりした。

さらに発表も、そのペアで協力して行わせることで、一人では自信のない子どもも前に出て、活発に発表する姿が見られた。自分の考えだけでなく、友だちはどの色板をどのように動かしたかに目を向けさせ、学級全体の学びの共有化を図った。



図4-2-4
ペアで発表し合う

イ 2年生学級活動の授業 ～題材名 友だちはっけん 構成的グループエンカウンターを用いた学級づくり～

2年生は、1年生からの持ち上がりのため、ある程度友だちにどんな接し方をしたらいいか理解しており、思いやりのある行動や困っている友だちに進んで声をかける姿が見られる。反面、考えや思いが言えるようになってきた分、トラブルも起こり、子ども同士ではうまく解決できない場面も出てきている。

そこで、学級担任が、1年間を通した授業づくりのテーマとして「目指す授業の姿」をみんな考えてようと投げかけたところ、「みんなでおもしろいな」にまとまった。1年生のときから、一人でわからないこともみんなでお考えたり教え合ったりしてわかる楽しさを味わってきている。一人一人が主体的に学ぶ姿勢を持ち、「自分でもできること」、「友だちと一緒にできること」を頑張っていくというテーマで取り組むことにした。

本題材を、自分のいろいろな面をみんなに紹介し知ってもらうことで、友人関係の幅を広げ、今まで話したり遊んだりしなかった友だちに親しみを感ずることができきかけ作りをしたいと考えた。本時は、構成的グループエンカウンターを取り入れた活動を設定した。

(7) 本時で取り入れた「UDの視点による手立て」

a 活動の仕方について見通しを持たせる一授業の焦点化（UDの視点Ⅳ「授業の構成」④より）

事前に書かせた自己紹介カードをグループごとに見回りながら、誰が書いたカードかを当てる活動を設定した。自分で取り組めるようにするため、活動に入る前に、活動内容の説明と確認を行って「何とかできそうだ」という思いを持たせた。活動のめあてやルール（ペア同士だけ相談可。活動時間15分間など）、解答用ワークシートなどを掲示し、担任が端的でわかりやすい話し方で伝えた。

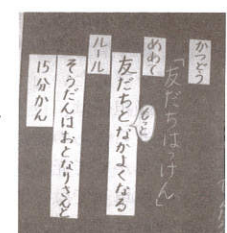


図4-2-5
活動のめあてとルール

b 1時間の学習の見通しを持たせる一授業の視覚化（UDの視点Ⅳ「授業の構成」①より）

授業の初めに、学習の流れを黒板に貼って知らせることで、子どもたちの意欲を持続させ、学習に取り組めるようにした。今やっている活動に赤いマグネットを移動させて、活動の経過を視覚的に知らせた。活動の区切りに、次の活動や終わりまでの見通しを持たせることで、集中力を喚起した。

c 自己紹介カードや解答ワークシートを工夫する一授業の視覚化（UDの視点Ⅶ「教材・教具」③より）

大きな枠取りで書きやすい自己紹介カードや解答ワークシートを作成した。カードの内容を、事前に自分のどんなことを知ってもらいたいのか話し合っておいたため、本時の活動での意欲が高まった。

ワークシートには、記入例と学級全員の名前の一覧が印刷してあり、学級の友だちの名前の書き漏れがないようにする配慮が見られた。裏面には、答え合わせの際、発表が苦手な子どものために、自分で発表する言葉をメモできる欄を設けた。その結果、ほぼ全員が友だちを当て、全員が上手に発表することができた。

- d 自分の考えを伝え合う場の設定－授業の共有化（UDの視点Ⅳ「授業の構成」⑥⑧より）
わからないときに聞ける安心できるペアをつくって活動させた。授業の振り返りでは、自分でわかったことや感じたことを発表させ、ペアで助け合ったりルールを守ったりしている場面を認め、全体に広げた。
また、一人一人が話す場を設けたいと考え、発表しやすいように発表の話型を掲示した。聞く側が話している友だちの話をうなずきながら聴く様子が見られた。



図4-2-6
活動意欲を高めた自己紹介カード



図4-2-7
うなずいて友だちの発表を聴く

ウ 3年生社会の授業 ～単元名 店ではたらく人～

3年生はクラス替えがあったが、低学年から学年での学習をたくさん行ってきており、程良い緊張感の中でスムーズなスタートができた。授業では、課題に対して一生懸命に取り組む子どもが多く、特に、新しくスタートした社会科では、意欲的に学習する様子が見られた。

1年間を通した授業づくりのテーマは、「元1組と元2組のいいところを合わせてパワーアップしたい。」という子どもたちの思いから、「きらきらの実をそだてよう」と決定した。学級担任は、「一人一人がきらきらと輝くように頑張ることはもちろん、みんなの力がないときらきらの実になれない。みんなできらきらの実を育てていこう」、「みんなといくと、あったかくて元気が出るな、勉強が分かって楽しいな。」と思えるような授業を目指した。

本単元では、地域の商店など販売の仕事の特色や工夫について調べ、自分たちの生活と関連付けて考え、わかったことをまとめる学習を行った。スーパーマーケットやコンビニエンスストア、その他商店街にある専門店などについて、それぞれの店の違いと良さ、店が消費者の願いに応えるために様々な工夫をしていることに気づかせたいと考えた。

(7) 本時で取り入れた「UDの視点による手立て」

- a スーパーマーケットとコンビニエンスストアを比較して課題を引き出す－授業の焦点化（UDの視点Ⅳ「授業の構成」③④より）

導入で、前時まで学習していたスーパーマーケットと、本時で取り上げるコンビニエンスストアについて、それぞれ大まかに特徴を比較した。そこから「なぜ、たくさんの人がコンビニエンスストアに買い物に行きたくなるのだろう。」という課題につながる疑問を抱かせ、その秘密を探りたくなるような強い動機づけを行った。



図4-2-8
スーパーマーケットと
コンビニエンスストアの比較

- b 店の資料の提示、学習シートと付箋紙の活用－授業の視覚化（UDの視点Ⅶ「教材・教具」①③より）

店の広告、店内の見取り図や写真、地区内の店マップなどの資料を準備し、黒板や教室の壁面に掲示した。実際に子どもたちが観察したり調べたりした内容も資料にして、いつでも店の工夫や秘密を振り返り、学習の手がかりにできるようにした。

学習シートには、店内の見取り図を印刷し、工夫や秘密を見つける際のヒントとした。見つけた内容は付箋紙に書かせ、シートにどんどん貼らせていく形を取り、調べ活動を活発にした。「必要な分だけ付箋紙をもらってよい」、「友だちと自由に交流してよい」などのルールも、書きたいという思いを強くした。付箋紙がたくさん貼られたシートは、友だちがどれくらいの工夫や秘密を見つけたのかが一目でわかり、グループ交流を活発にした。



図4-2-9
学習シートと付箋紙の活用

- c ペアやグループの交流－授業の共有化（UDの視点Ⅳ「授業の構成」⑥より）

一人学習では得られない安心感を与え友だちと考えを伝え合う力をつけたり様々な考え方を学んだりすることができるよう、ペアやグループの交流などの場を設定した。早く活動が終わった子どもはミニ先生になり、友だちのわからないことはみんなで解決していこうという学級の雰囲気を感じられた。



図4-2-10 ペアでの交流

- d 発表の仕方や聴き方を意識させる－授業の共有（UDの視点Ⅱ「学習や生活のきまり」①より）

「〇さんと同じで～です。」、「〇さんと違って、～な工夫を見つけました。」、「ぼくは、～と思います。〇〇さんはどう思いますか。」などの話型を用い、友だちを意識しながら自分の考えを発表できるように指導した。また、わからなかった子どもやあまり見つけることができなかった子どもを先に発表させることで、あまり手を挙げられない子どもの意見も共有していけるように、発言の指名の仕方に配慮した。

エ 4年生国語の授業 ～単元名 新聞のとくちょうと作り方を知ろう～

担任が替わって、5月に1年間を通した授業づくりのテーマについて話し合いをした。3年のテーマを想起させて全員の意見を聞き、一人一人の思いを合わせて、授業テーマ「心で聴いて意見をつなげ、仲間になろう」ができた。

子どもたちは、発言者の方に体を向けたり、うなずきながら聴こうとしたりするなど、3年までに教わった、聴く上で大切なことを実行している。学級担任は、「仲間になること」をテーマに掲げ、より真剣に友だちの話を聴こうという意識を高めたいと考えた。また、授業を「単に学力をつけるだけではなく、失敗や感動などを共有することで、教師と子ども、子ども同士のつながりを深くする場」と捉えた。自然に集中したくなるような学習の積み重ねを通し、「みんなと考えることが楽しいから集中してテーマに迫りたい。」という子どもを育て、「いい仲間になれたね。」と言いつけるような学級づくりをしたいと考えた。

本単元では、新聞の特徴や作り方について学び、新聞をつくる学習をした。本時は、記事の合う見出しのつけ方を考えた。言葉を生み出すことは大変だが、子どもの表現を大事に評

価し、初めて取り組む新聞づくりが楽しいものになるようにしたいと考えた。

(7) 本時で取り入れた「UDの視点による手立て」

- a 自力で書く前に、全体で見出しを検討し、いい見出しのポイントを探る一授業の焦点化（UDの視点Ⅳ「授業の構成」④より）

記事に見出しをつける前に、教師が作成した「浄水場の記事」と「3つの見出しの例」を提示し、どれが記事に合う見出しか、比較・検討させる話し合いをした。3つのうち2つは、「記事の内容がよく伝わらない見出しの例」で、1つは「記事の内容の中心がはっきりして、内容が一目でわかる見出しの例」だった。そこから、「文に合うように」、「一つのことに目をつけて」、「短く」など、子どもの発言を活かした言葉で「いい見出しをつけるポイント」をまとめた。

その他、日頃担任が行っている言葉の生み出し方のアイデア（一つ浮かんだら一つ書き出すと、次のもう一つを考えつきやすいなど）も紹介した。



図4-2-11
新聞の見出しの比較・検討

- b 資料はできるだけ大きく見やすく子どもの考えた言葉は大きく板書一授業の視覚化（UDの視点Ⅶ「板書、ノートやファイル」①②④より）

黒板に提示する記事や見出しなどの資料は、できるだけ大きく見やすい文字にした。子どもの手元にも黒板と同じ資料をプリントで配り、言葉や文章を正確に読めるように配慮した。

子どもの発言などの大事な言葉は、他の文字より大きく板書するなど、板書にめりはりを付けた。その他、大事な内容がわかるように画用紙や模造紙を使い、板書の構成を工夫した。

- c 前時の学習を本時の学習プリントに活かす一授業の視覚化（UDの視点Ⅶ「教材・教具」③より）

学習プリントの紙面の中に、前時に書いた記事を貼りつけるスペースを設け、記事の近くに見出しを書くことができるようにした。書いたプリントを友だちと読み合うときに、見出しがその記事の内容に合っているかどうかを見て判断しやすい学習プリントとなっていた。

- d 同じ見学場所の記事を書いた子ども同士の交流一授業の共有化（UDの視点Ⅳ「授業の構成」⑥より）

書いた記事や見出しを発表する際は、近くの席の子ども同士ではなく、同じ見学場所の記事を書いている子ども同士で交流させた。同じ場所に行っても、見方・感じ方が異なると記事の中心も異なり、それと同時に、見出しの言葉も異なってくるという教師の考えだった。読み合う活動を通して、互いの良さを認め合いながら相互評価を行わせていた。



図4-2-12
前時と本時をつなぐ学習プリント



図4-2-13
グループで読み合う活動

オ 5年生算数の授業 ～単元名 分数～

4月にクラス替えをし、新しい仲間と新しい学級をつくっていきこうと、意欲的な様子が見られた。学習に対しても、真面目に一生懸命に取り組もうとする子どもが多い。しかし、発表では、考えに自信が持てず、間違いや失敗を恐れるなど、消極的な子どもも見られた。

1年間を通した授業づくりのテーマについて「目指す授業の姿」を決める話し合いでは、一人一人が授業について真剣に考えている気持ちがよく伝わってきた。全員が納得して決まった授業テーマは、「心」…笑顔いっぱい心（E）、話を聴く心（H）、進んで学ぶ心（S）、失敗をおそれずたくさん伝える心（S）となった。学級担任は、学級の仲間と同じ課題に向かい、安心感のある中で学習をし、課題を解決したときには「みんなで笑顔」、そんな授業を目指していきたいと考えた。

本単元では、約分や通分の意味とその仕方の理解、異分母分数の加減計算と整数による乗除計算について学習した。本時は、言葉、図や数直線などを用いて根拠を明らかにした計算の仕方の説明ができるように、また、互いに聴き手を意識しながら発表し合い、より考えを深めていくことができるように指導していきたいと考えた。

(7) 本時で取り入れた「UDの視点による手立て」

- a 自力解決に入る前に、思考の手がかりを持たせる一授業の焦点化（UDの視点Ⅳ「授業の構成」③④より）

導入で、前時の同分母分数の加法について復習した後、本時の課題につながる異分母分数の加法の式を提示した。全員が自力解決に取り組めるようにするため、どのようにすれば解けそうか、考えを出させて全体で確かめた。

その際、教師が異分母分数の分母と分子をそのまま足して、それに対する子どもたちの反応を引き出そうとする場面があった。ほとんどの子どもが間違った計算の仕方であると反応したため、液量図を用いて確認を行った。そこから、異分母分数の加法は、「共通な分母の単位にそろえることによって、正しく計算できるのではないか」という思考の手がかりを持たせ、自力解決に取り組ませた。



図4-2-14
異分母分数の加法の計算

- b 液量図や数直線図で理解・表現する一授業の視覚化（UDの視点Ⅶ「教材・教具」①より）

ジュースの量の分数を液量図を用いて表し、問題の意味や分数の大きさについて視覚的な理解を図った。液量図にはラミネートがかけられ、ペンで目盛りを何度も書き換えられるような工夫が見られた。また、子どもたちにも液量図を用いて説明できるように声がけした。

教室の壁面には、既習事項である「大きさの等しい分数の数直線図」が掲示されており、それを見て振り返っている子どももいた。

- c 板書とノートを対応させる一授業の視覚化（UDの視点Ⅶ「板書、ノートやファイル」全般より）

黒板を左右に分割し、それぞれノート1ページ分に対応させていた。また、板書の1行分の文字数を調整し、大きな文字で書き、ノートに取りやすい配慮がなされていた。

文字のチョークの色には黒板に映える白を使い、その他の色チョークは強調したい場合に使った。子どものノートでも同じ色使いが見られた。

また、1時間の学習の見通しで示した「課題」、「まとめ」などの言葉をマグネットシートに書いて貼り、ノートとともに学習の流れがわかりやすい板書構成の工夫が見られた。

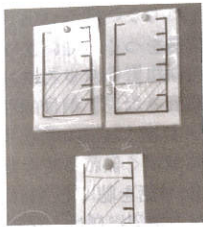


図 4-2-15 液量図の掲示

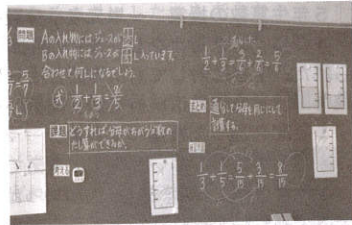


図 4-2-16 板書とノートの対応

d 学び合う場をつくる一授業の共有化 (UDの視点IV「授業の構成」⑥⑧より)

全員での思考を深めるために、近くの子も同士で交流をし、自分の考えを友だちに説明したりアドバイスしたりしていた。答えだけでなく根拠を添えて、できるだけ友だちが理解できるような言葉を選んで説明させた。

話し合いでは、他者説明を取り入れ、友だちの発表をよく聴かせ、学びの内容の共有化を図ろうとした。子ども同士で意見をつなぎながら話し合いが進んでいく様子が見られた。

最後の振り返りの場面では、「～な考え方をすれば解けることがわかった。」「～が勉強になった。」など、具体的に学んだことについての発言が聞かれた。

カ 6年生社会の授業 ～単元名 長く続いた戦争と人々の暮らし～

学級担任は、最高学年となった28名と昨年度の授業を振り返り、どんな授業テーマにしたいかを考えた。今年は、昨年と同様、みんなとつながり合った授業をしたいという子どもたちの願いや、卒業を意識してか、まとまりのある学級をつくりたいという思いが強く出た言葉が多かった。それは、もっと授業の中で互いのよさを引き出し合えないものだろうか、という学級担任の思いとも重なった。身近にいる仲間とかかわり合い、頼りにし合えることで、「みんなでわかる楽しさ」が共有される。それが成立する授業をしていきたいと考えた。1年間を通した授業づくりのテーマは、「強い絆+笑顔=チーム6の1」となった。

本単元は、日中戦争、日本に関する第二次世界大戦、その頃の国民生活に関心を持たせ、資料を活用し、戦争の広がりや戦争がもたらす影響について、子ども、国民、戦場となったアジアの人々など様々な立場から多面的に捉えさせていく学習であった。これまでの国語の教材「ちいちゃんのかげおくり」(3年)、「一つの花」(4年)、『平和』について考える(6年)などで戦争のもたらす影響は知っているものの、予備知識を持っている子どもは少ない。UDの視点を取り入れて、よりみんながわかる授業づくりを目指していきたいと考えた。

(7) 本時で取り入れた「UDの視点による手立て」

a 学習内容を整理するワークシートの活用一授業の焦点化 (UDの視点VII「教材・教具」③より)

教科書の学習内容を整理するワークシートを用いることで、話し合いの目的を明確にした。日本がアジアや太平洋に戦場を広げながらアメリカやイギリスなどと戦った戦争の様子やその理由について考えさせるための手立てとして活用した。

ワークシートの吹き出しには、戦争を広げた政府の人々の考え、巻き込まれた韓国人々、兵士として見送られる人々の思いを考えて書かせた。



図 4-2-17
学習内容を整理するワークシート

b 拡大した資料の提示一授業の視覚化 (UDの視点IV「教材・教具」①より)

拡大した写真や地図が、とても興味を引く資料の提示となった。導入では、「東南アジアを占領する日本軍」の写真を提示し、本時の課題に結びつく子どもたちの気づきを共有した。いくつかの写真や資料はワークシートに印刷し、子どもたちに配付した。資料に関するたくさんの発問があったが、どの子どもからも手が挙がり、自分の気づきを発表していた。

c 資料を中心にしたわかりやすい板書一授業の視覚化 (UDの視点VI「板書、ノートやファイル」全般より)

戦争の広がりとその理由について考えさせる場面では、「戦場になったアジア、太平洋の地域」の地図を拡大したものを黒板の中央に掲示した。地図から気づいたことや考えたことを話し合わせ、関連する教科書の文章を読み取らせて学習を進めた。板書には、日本が、中国からさらにアジアや太平洋へと戦争を広げていき、またヨーロッパの国々でも戦争が広がっていったことについて、カードを用いて整理した板書の構成が見られた。



図 4-2-18
拡大した写真や地図で構成された板書

d 本時の課題に迫るための発表のさせ方一授業の共有化 (UDの視点IV「授業の構成」⑤⑥より)

前半は、地図を見て戦争の広がり方について知りたいことや調べたいことを、まずペアで話し合せてから発表させた。発言することをためらう子どもも、少人数では反応できると考え、ペアでの交流を取り入れた展開を組み入れて、互いに学び合える安心感を持たせた。

後半は、様々な立場の人々の思いをワークシートの吹き出しに書き込ませてから、列ごとに発表させた。発表の前に、戦争の歴史的背景や世界情勢、当時の日本の状況、人々の立場の違いなどについて、一人一人に自分の考えを持たせることで、全員が本時の課題に迫ることができるよう学習を進めた。

発表の際は、仲間の発言につなげたり言い換えたりする意識を持たせ、多面的な学びの広がりを図った。



図 4-2-19
資料を見て意見を発表する

③ UDの視点を取り入れた授業実践の成果

A 校内研究の進め方について

授業研究会は、毎回2つの学年の学級担任が授業を実施した。事後研究会では、2つの分科会に分かれ、KJ法を用いたワークショップによる話し合いを行った。

協議では、授業の「焦点化」、「視覚化」、「共有化」の3つの柱にそって、「UDの視点による手立て」が子どもたちの学びに有効であったかどうかなど、活発な話し合いが行われた。

模造紙には、事前に、3つの柱の枠を書き、授業公開シートを印刷し貼った。また、類型化しやすくするために付箋紙を、成果と課題で色分けした。直接ペンで見出しなどを書き込むなど、グループごとに話し合いの内容がわかりやすくまとめ、短時間で内容の濃い事後研を行った。

1年生から6年生まで、各学級で取り入れた「UDの視点による手立て」については、以下のような傾向が見られた。

授業の「焦点化」の観点では、主に、UDの視点Ⅳ「授業の構成」に関する内容などが多かった。導入、課題設定、自力解決の過程において学習内容や方法などを絞り、着実な学びをつけたというねらいが見られた。

授業の「視覚化」の観点では、UDの視点Ⅳ「授業の構成」の1時間の学習の流れの見直し、UDの視点Ⅵ「板書、ノートやファイル」の板書の構成、UDの視点Ⅶ「教材・教具」のワークシートの活用などに関する内容などが多かった。視覚的にわかりやすく支援したいというねらいが見られた。

授業の「共有化」の観点では、主に、UDの視点Ⅳ「授業の構成」のペアやグループ交流、UDの視点Ⅱ「学習や生活のきまり」の聞くことや話すことなどに関する内容などが多かった。一人一人の子どもの学びと学級全体での学びを目指したいというねらいが見られた。

この他、西根小の授業改善の柱である「安心感のある温かな人間関係（仲間）づくり」の工夫（図4-1-1）に関する手立てが、話し合いのきまりやかかわりの場の設定などにおいて、どの学級の授業にも見られた。これは、UDの視点でいえば、Ⅲ「関係づくり」にあたる。授業の中で、学級経営や生徒指導がしっかりと意識され、指導されていた。

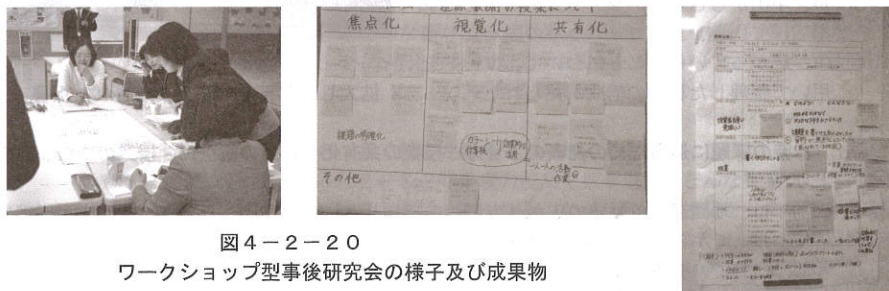


図4-2-20
ワークショップ型事後研究会の様子及び成果物

イ 児童に見られた変容

以下、アンケート形式で各教員から記入してもらった記述部分の回答から一部を抜粋した。

<主体的に学ぶ姿へ>

- ・わからないことがわかり、できないことができるという満足感を子どもの表情から感じる。
- ・やれるという思いを持たせられるようになったので、子どもが集中して意欲的に学習に臨むことができるようになった。
- ・低位の児童に目を向けることが増え、以前より丁寧にかかわるようになった分、子どもたちも頑張れるようになってきたと思われる。
- ・次の活動を確認できるようになり、時間のコントロールもできるようになった。
- ・授業の流れを示したり、色別にして活動内容を示したりすることで、次に何をするのかが目で見てわかり、子ども自身が見通しをもって動けるようになってきていると思う。
- ・授業の流れを示すよう心掛けていたら、「今日はどんなメニューですか。」と、子どもたちの方から聞いてくるようになった。主体的な姿が見られるようになってきたかなと感じる。

<より具体的に学ぶ姿へ>

- ・「わかりやすい」ということを念頭に置き、視覚刺激を与えることをより意識するようになった。子どもたちも写真や図をよく注意して見るようになった。
- ・教師の教え方が具体的になったので、子どもたちの考え方も具体的になったように思う。例えば、子どもから「5分前行動をするためには、頭の中で放送して早めに行動するとよい。」という言葉が出て感動した。
- ・運動面、集団行動面で頑張れる子が多くなった。

ウ 教員の感想や意見

以下、アンケート形式で各教員から記入してもらった記述部分の回答から一部を抜粋した。

<UDの視点を「意識」すること>

- ・「すべての子がわかる授業」ということを意識するようになった。
- ・UDの視点を意識して日々の授業の中に取り入れることで、よりわかりやすい指示・発問を考えたり、授業の構成を考えたりするようになった。そのために、より一人一人の子どもたちを見取ろうと意識するようになった。
- ・7つの視点は、日頃自分を点検するのに役立つ。不足している部分を意識できる。
- ・どの子どもも学びに参加するためという視点で研究することができてよかった。日頃の自分の授業を振り返るいい機会でもあったと思う。意識することが大切だと思った。
- ・教科のねらいに近づくためには、より深い教材研究をしなければならない。実際はなかなかできずにその日に流されてしまう日々だが、UDの視点は指導・支援の原点であり、最も大切なことだと思う。それを意識するかしないかで大きく変わってくると思う。これから学校を異動しても校内研究でなくても、自分自身の指針として取り入れていきたい。

<UDの視点を取り入れてみて>

- ・UDについて全体の共通理解を図ったことで、研究を進めることができた。
- ・視点が明確なので取り組みやすかった。全員が達成できるとやはりうれしい。
- ・子どもの実態を考え、その実態に応じた指導を心掛けてみた。
- ・「よりシンプルに、わかりやすく」という視点で授業を構成していくことはとてもやりやすい。わからない子どもたちにとって、課題解決に向け、根拠をもった話し合いをさせることに無理があり、理解につながるとは言えないからである。
- ・UDの視点に対して構えることなく、普通にできていたことを確認していけたらよい。
- ・教材研究や授業づくりが楽しくなった。

以上、記述部分の回答では、先生方が概ね「UDの視点を取り入れた授業づくり」の取り組みを評価していることがわかる。当初は、7つの視点や項目をどのように取り入れていけばいいか、校内研究にどのように活かしていけばいいかなど、疑問点もあったと思われるが、実際の授業実践を経て、先生方から、UDの授業づくりの重要性を表す感想や意見が得られたことはとても意義深い。西根小は、これまでの校内研究を通して、すでに「UDの7つの視点」の中でも土台となる「学級づくり」を基盤とした授業づくりの考え方が根づいていた学校であった。そのため、このたびの取組みは、より一層校内研究の基礎を固め、さらに今後の研究の充実を図るためのステップになったのではないかと考える。今後も、UDの視点を意識し、子どもの実態に応じた授業づくりの大切さを共有し合い、すべての子どもたちに確かな学びを育てる実践を重ねていただきたい。

(2) 教科ごとの特性に合わせたUDの授業づくり ～米沢市立南原中学校～

① 授業づくりの特色

南原中学校では校内研究において、研究主題「学びの質を高める指導法の研究」を設定し、さらに平成22年度からサブテーマを「活用場面を通して習熟を目指す授業づくり」として、授業改善を柱とした取り組みを行ってきた。これまでの研究の結果、生徒の学習の様子として、既習事項を活用して問題解決しようとする姿が見られるようになった。さらに、思考場面で個人からグループへの活動という流れを繰り返し行う中で、他者の意見を聞きながら思考を深めようとする姿が見られるようになった等の成果が得られた。

しかし、その反面、習得が不十分な生徒も見られ、習得させるための工夫や時間の確保が必要であることや、授業の中で、間違いを恐れず、ともに学び合える雰囲気づくりを行う工夫をしていく必要性が挙げられた。

今後の校内研究を進めるにあたり、柱となる取り組みはこれまで同様に進めることとした。そして、授業づくりにおいて大事にしたい「UDの7つの視点」を活用した手立てを意図的に取り入れていくことで、具体的な授業改善の方法としていこうと考え、UDの授業実践に取り組んだ。

UDの授業実践については、国語と美術の2教科の中学校教員免許を持っている教員が、異なる教科の授業に取り組んだ。UDを取り入れた授業実践の報告例では、中学校の実践例は決して多くはない。その中で、教科ごとの特性に合わせたUDの授業づくりの在り方について探る取り組みだった点と事前研究会、事後研究会において多くの教員で検討を行った点に意義深いものがある。

生徒の実態把握から始め、同僚からの情報やNRTなど、さまざまな情報を集めてUDの視点を取り入れた授業づくりを行った。また配慮を要する生徒については、個別の支援（第二次支援）も準備した。UDの視点の項目から、学級の生徒の実態に合うものを選び、工夫や手立てを考え授業のねらいを達成しようとした。指導案には、そのことを明示し、事前研究会や事後研究会では、授業公開シートを活用したワークショップ型の話し合いを持った。

時間	学習活動 ○主な場面・指示	・指導上の留意点 △予想される生徒の反応 ★UDの視点を取り入れた手立て
導入 5分	1 「ひまわり」を見る。 ○誰の作品でしょう。知っていることは？ 2 A「鳥針を食べる人」B「日本趣味・梅の花」C「アルルの夜」がゴッホの作品であることを知る。 3 本時の課題を知る。	・プロジェクターを使用し、大画面で映し出す。 (★Ⅳ-①) ・多くの生徒が知っている作品なので、生徒の言葉を引き出す。 ・ゴッホの名前が出ないときは提示する。 △全熱がうる。見たことある。
	課題：なぜ、作風が違うのか、それぞれの絵からゴッホを感じて想像してみよう。	
	・なぜ違うのか、今の時点の自分の考えを言えよう。	
展開 3分	4 なぜ作風が違うのか3枚の絵を鑑賞しながら推察していくことを知る。そのときの話し合い活動の流れを確認する。	・視覚的な提示の仕方を工夫しわかりやすくする。 ・鑑賞の視点を示す。(★Ⅳ-①②) ・交流の手がかりを示したワークシートを準備する。 (★Ⅴ-④)
	5 A B Cそれぞれの絵をグループに分かれて鑑賞する。	△A：ゴッホは愛しいけれども必死に働き生きている

図4-3-1 指導案に示されたUDの視点による手立て（太枠内）

② 授業の実際

ア 2年生国語の授業 ～単元名 「やさしい日本語」～

外国人にもわかりやすい日本語とはどのようなものなのか述べている説明文を、三

段構成で捉え、段落や文の中で全体と部分の関係をつかませる授業であった。

生徒理解及び国語に関するレディネスについては、同僚からの聞き取りと昨年度末に行ったNRTの結果から把握した。自分一人の力で考えることが苦手で、思考の場面で集中力が続かない生徒、他の生徒の考えに頼ってしまう生徒がおり、NRTの結果から、学級内での正答率の開きが大きく、学力差が広がっているという情報を得た。

そこで、個人で思考する場面と他の生徒と交流して自分の意見を確かなものにする場面の両方を設けた。単元構成を工夫し、前時に学習したことを活かして本文の読みができるようになる展開を繰り返すことで、すべての生徒の考えを引き出し全員が参加できる授業づくりを目指した。

(7) 本時で取り入れた「UDの視点」による手立て

a ペアの学習形態の工夫（UDの視点Ⅳ「授業の構成」⑥より）

ペア学習を設定して、授業の中で一度は自分の意見を発表する機会をつくり、初発の意見交流を通して、自分の考えに自信を持たせようとした。

本時では、段落を大きく3つのまとまりに分ける課題について、個人で考える場面とペアで交流する場面を設定した。まず導入で、本時の学習活動の流れをホワイトボードで提示し確認した後、個人で考える場面で自分なりの分け方を考えさせた。

その後のペアでの交流では、普段の授業であまり自分から発言しない生徒たちや自分の考えに自信が持てずにいた生徒に、友だちの考えを聞くことによって自信を持って話し合う姿が見られ、全員が話をする事ができた。



図4-3-2 考えに自信を持たせたペア学習

b 学級全体の学びをつくる発問や教具の工夫（UDの視点Ⅴ「教師の話し方、発問や指示」②、Ⅶ「教材・教具」①より）

机間指導から生徒の状況を把握し、意図的な指名を行い学級全体の学びへとつなげた。また、実物投影機で生徒のワークシートを映し出ししながら発表させ、聴くだけでなく視覚的な理解を深められるようにした。全体の段落の中での段落ごとのつながりや、発表者による分け方の違いを捉えやすくしようとした。



図4-3-3 机間指導



図4-3-4 実物投影機の活用

c 既習事項が目でわかるモデル図の工夫（UDの視点Ⅶ「教材・教具」①より）

既習事項である説明的文章の三段構成をモデル図にして黒板に提示した。また、提示内容と同じものを生徒個人にもプリントに印刷・配付して学習を進めていた。

生徒は必要に応じて、モデル図を見ながら既習事項を確認しながら、学習を進めた。

d ワークシートの工夫（UDの視点Ⅶ「教材・教具」③より）

授業の流れと対応したレイアウトのワークシートを用いて、三段構成の段落のまとまりを視覚的にわかりやすいものにしようとした。

また各段落の要約文を書く際に、全22段落を表組みしたワークシートを準備して、簡潔に書きまとめられるようにし、時間短縮を図った。各段落の要約文を表にまとめることで、段落ごとのつながりを捉えやすくしようとした。

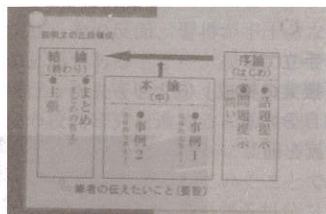


図4-3-5
既習事項を示した図



図4-3-6
全段落を表組みしたワークシート

イ 3年生美術の授業 ～単元名 「ゴッホを感じよう（鑑賞）」～

3種類のゴッホの作品を鑑賞することで、それぞれの表現の違いや作者の心情や意図を考えさせ、ゴッホの創造的な表現の工夫を感じ取らせる授業であった。

この学級の生徒は、美術に関して興味を持ち熱心に取り組んでおり、特に鑑賞の授業について、興味関心が高く、美術作品との出会いを楽しみにしている生徒が多いと捉えた。しかし、自分の考えを持つことができず、他の人の考えに合わせてしまう生徒もいるため、生徒一人一人が作品から感じたことを、自分の言葉で表現し伝え合い、思考を広げていけるような授業づくりを目指した。

(7) 本時で取り入れた「UDの視点」による手立て

a 鑑賞の視点を明確にする工夫（UDの視点Ⅳ「授業の構成」①、③より）

課題や活動の見通しを持たせる場面において、以下のような鑑賞の視点を示すことによって造形的な要素に着目して感じ取ったり、作品の全体的なイメージを捉えたりできるようにし、作品の良さに気づかせたいと考えた。

学習指導要領に示されている共通事項を意識した上で、感じ取ったりイメージしたりするための造形的な要素を大切に鑑賞させたいと考えた。鑑賞の視点（色使い・輪郭線・筆のタッチなど）が与えられたことで思考しやすかったと感じている生徒が多かった。このことは、ワークシートに、低位の生徒もよく記入できていたことからわかった。

b 見やすい資料の提示の工夫（UDの視点Ⅶ「教材・教具」①より）

絵画作品は、スクリーンに拡大したものと、生徒にとって見やすいように手元におくものを準備した。プレゼンテーションソフトを用いて大きく作品を提示し、全員が同じものに注目した。また、一人一人に配付した作品の図版カードは印刷が鮮明できれいに仕上がったため、授業後には図版カードがほしいという生徒もいた。



図4-3-7 拡大した作品

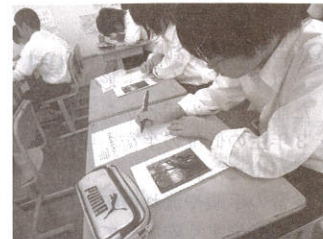


図4-3-8 手元におく作品

c ペアやグループの学習形態の工夫（UDの視点Ⅳ「授業の構成」⑥より）

これまでの鑑賞の授業では、教師と生徒の1対1の間答形式になりがちだったことから、ペアやグループでの交流を仕組んだ。グループの話し合いの様子からは、自分から積極的に話せない生徒は聞き役で終わってしまうことが予想された。

そこで、全員が自分の考えを伝え、交流できるような活動を工夫した。まずペアからグループへと学習形態を変化していくことを予告して見通しを持たせた。熱心に個人での鑑賞を行い、ペアでの交流では、自分の考えに相手の考えを補足しながら聴き合う姿が見られた。

グループでの交流では、異なる絵の鑑賞を行った者同士が交流し、自分の考えを他者に伝えた。伝えることが前提の活動になるため、個人での鑑賞も意欲的になり、多様な考えに触れ思考の広がりが見られた。授業後の生徒の評価からも、ペアからグループで交流することで、授業が活性化し思考が広がったことを読み取ることができた。



図4-3-9
ペアからグループの活動へ

d 鑑賞の視点がわかるワークシートの工夫
（UDの視点Ⅶ「教材・教具」③より）

鑑賞の視点がわかるワークシートを準備し、課題である「なぜ3枚の絵の作風が違うのか」を解決するときの手がかりになるようにした。

学級の実態に合わせたUDの視点を考える際にすべての生徒が活動できるようにするための手立てとして、ワークシートに、ヒントとなる要素を増やしていた。生徒も交流において役立ったと評価した。



図4-3-10
鑑賞の視点がわかるワークシート

③ UDの視点を取り入れた授業実践の成果

ア 校内研究の進め方について

授業研究会の参観においては、授業公開シートも配付され、さらに事後研究会にも活用された。事後研究会はワークショップ形式で行われたが、付箋紙を用いたKJ法ではなく、バズセッションの形式で行われた。教師が5人程度の2グループに分かれ、意見や感想を自由に発言していき、成果、課題、今後のアイデアの3点でまとめてい

た。その後、グループごとに報告がなされ、全体の学びとしていた。

イ 生徒に見られた変容

以下、アンケート形式で各教員から記入してもらった記述部分の回答から一部を抜粋した。

- ・3年生の低位の生徒の中に学習する意欲が見られる生徒が増えた。
- ・学習の手順や流れの板書は、生徒が学習に取り組む際、確認しやすく安心しているように思う。
- ・毎回できている訳ではないが、本時の流れを板書しているときは、生徒も活動にスムーズに取り組めているように思える。
- ・8月末からの少人数指導の導入が究極のUD。落ち着いた問題演習を行えることができるようになってきた。

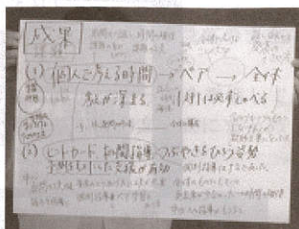


図4-3-11
ワークショップ型事後研究会
バスセッションによる成果物

ウ 教員の感想や意見

- ・UDの視点を意識することが、授業改善につながる。
- ・生徒が見えてきた分、指導がしやすくなった。
- ・視覚的な活動はとても効果がある。
- ・異なる教科でも、同じようにUDの視点を取り入れた授業づくりが可能だということがわかった。ただ、その教科の特性には留意が必要だと思った。
- ・視覚教材をうまく取り入れた研究授業を見て、めりはりがつき、生徒の活動が活発になる、イメージしやすくなる、記憶に残りやすくなると思った。
- ・なかなかよくばってできるわけでないで、やれる範囲で生徒の変容を確認しつつ少しずつスキルアップさせていけばいいのかなと思う。
- ・具体的なチェックポイントについて教師自身が振り返ることが授業改善につながると思う。チェックポイントが適切かどうかは今後も考えていかなければならないし、これだけやっていけばうまくいくというものでもないだろう。
- ・特に大きな改善をするというのではなく、これまで気を使っていた部分を、もう一度見直してやってみようということだと思った。引き続き、必要性のある部分で気を使えるようにしていきたい。
- ・おそらく今でも生徒に応じて何気なくやっていたことでも、「UD」と意識するだけで違ってくるのだろうと感じた。今までのことを否定するのではなく、よかったのだと再確認できた。

以上の記述回答を見てみると、特に視覚的な工夫が生徒に与える効果を感じている教員が多かったようである。例えば、授業の流れや手順を先に示し、生徒に見通しをもたせることにより、安心して取り組む姿が見えたという声があった。また、「UDの視点を取り入れた授業づくり」を取り入れる余裕がないという声もあったが、できるところからやってみようという感想も寄せられている。UDの授業づくりは、実はこれまでも授業の基本とされてきたことでもあると振り返り、これからより意識して授業づくりに活かしていこうという前向きな意見をいただくことができた。今回2つの提案授業を通して、中学校における教科担任制の中で、UDの視点を参考に、教科を越えた校内研究の活性化を図ることができたことは、大きな成果といえる。今後も授業改善の方策に位置づけ、生徒一人一人の学びの質を高める指導法の研究を続けていきたい。

(3) 同じ教科担任同士で取り組んだUDの授業づくり ～大石田町立大石田中学校～

① UDの視点を取り入れた実践の特色

数学を担当する教員2名が学校の研究テーマを基に、UDの視点を取り入れた実践を重ねている。

大石田中学校では、「わかる、できる喜びを味わえる、魅力ある授業の創造」を研究テーマとして掲げ、研究を推進している。学びの主体が生徒であることを前提に、生徒の実態を踏まえ、生徒自身が必要感や有用感を感じられるようにする手立てを講じている。

研究の視点は、以下の2つである。

【視点1】見通しを持った単元構成の工夫（ねらいの具現化）

【視点2】教科の魅力を伝える授業づくりの工夫（課題設定や学びの形態）

本時のねらいを達成するための手立てとして、授業づくりにおいて大事にしたい「UDの7つの視点」を参考に、授業を進めている。

【視点1】の「見通し」、「単元構成」や【視点2】の「課題設定」、「学びの形態」については、すでに「UDの7つの視点」の項目に重なるところがある。

まず、目指す生徒像、評価の方法（特に「関心・意欲・態度」の評価方法）について共通理解を図った。また、随時お互いに授業参観や教科部会を行い、授業改善に活かしていた。

互いの授業参観を行うにあたっては、指導案を作成せずに、「授業公開シート」を活用した。本時のねらいを達成するために取り入れた「UDの視点による手立て」や「個別の配慮」について、授業後に話し合いの場を設定した。



図4-4-1 教科担任同士の話し合い

単元名	2次方程式	
項目	授業参観記入欄	参観者コメント記入欄
本時のねらいやポイント	☐ 2次方程式の形を見て、因数分解の考えを利用できるかどうかを判断する。 ☐ 因数分解を利用して、2次方程式の解を求める。 ☐ 因数分解して解くことの良さを感じ取る。	
UD視点① 見通しづくり （Ⅲ-②）	☐ 共同学習を通じた見通しづくり。	
UD視点② 授業の構成 （Ⅳ-⑤⑥）	☐ 3人組、6人組、ペアなど、学習形態の工夫。 ☐ 「できた」「わかった」実感を持たせる学習意欲とまとめの工夫。	
UD視点③ 板書 （Ⅴ-④⑤⑥）	☐ 視覚しやすく、授業の流れがわかるような学習プリントの構成と板書との対応。	
個別の配慮について	☐ 個に合わせた言葉かけ ☐ 個に合わせたヒントの出し方	

図4-4-2 授業公開シートに示された「UDの視点による手立て」と「個別の配慮」

② 授業の実践

ア 3年生数学の授業 ～単元名 2次方程式～

真面目に学習に取り組む生徒が多い。男女ともに反応がよく、問いかけに対して間違いを恐れず発言したり、問題を進んで黒板で解いたりすることができる。大石田中学校では、3人1組でのグループ学習を協同学習（3T=Team Thinking & Talking）と名づけ授業に取り入れている。3人1組で1つの課題に取り組むことを通して、自分の考えを伝え、わからないこ

とをわからないと素直に表現し、互いに教え合うことに、あまり抵抗なく取り組むことができています。一部理解や作業に時間を要する生徒がおり、習熟度の差が大きい現状がある。しかし、集団での学びが比較的しやすい学級である。

本時は2次方程式の解が整数になる場合と、無理数を含む場合との解と式の比較を通して、式を因数分解できるときの解き方について考えさせていく場面である。前時に、6つの2次方程式を解かせた。本時の導入では、その6つの2次方程式の解と式の特徴の違いに気づかせる問題を、協調学習で行わせた。数学を苦手とする生徒も、 $\sqrt{\quad}$ がついているものについていないものなど、直観的に見分けることに期待した。また、共同で行うことで、様々な視点からの気づきがあることも期待し、全員が参加できる授業づくりを目指した。

(7) 本時で取り入れた「UDの視点」による手立て

a グループ学習による論点の焦点化（UDの視点Ⅳ「授業の構成」③⑥、Ⅲ「関係づくり」②より）

導入の場面で、グループで本時の課題につなげるための話し合いを行った。3人グループになり、6つの2次方程式を、解が整数のもの無理数のものに分類できることを、対話の中から気づかせた。さらに、式が因数分解できるものとできないものに分けられることを引き出し、本時の課題へつなげた。

*大石田中学校の協調学習（3T）について

3T（3T=Team Thinking & Talking）とは、3人1組で1つの課題を共同で解決するために話し合う（質問し合う）活動のことを指す。ねらいは、数学を好きな生徒も嫌いな生徒も、理解度の高い生徒もそうでない生徒も、それぞれの持つ疑問や考えを出し合う過程を通して生徒同士のかかわり合いを高めることである。また、日常的にかかわり合いを持たせることで、学級全体が共同で学ぶことを自然な形として受け入れ、最終的にはどの生徒も「わかる、できる」集団づくりを目指している。

3Tの基本ルールは次の4つとしていた。

- ・疑問型から会話を始める。
- ・必ず全員が会話に参加する。
- ・3人の会話はできるだけメモする。
（思考過程が後でわかるように）
- ・話し合う過程が大事なので、課題解決までは到達しなくてもよい。



図4-4-3 グループ学習（3T）

b 発問・指示の工夫（UDの視点Ⅴ「教師の話し方、発問や指示」②より）

全体への発問・指示はなるべく短い言葉で簡潔に行った。言い換えや補足の説明を減らすことにより生徒は、「聞き逃してはいけない」という緊張感を持ち、学習に取り組んだ。事前に発問の吟味を行い、指示事項等を精選したことが、生徒の集中力を高めることにつながった。

一方で、こまめな机間指導を行い、個に応じた声がけを行った。声がけは、ごく限られた

時間の中でも評価、ヒント、賞賛など多様であった。個々の生徒の実態把握、教科におけるレディネスの分析を十分に行ったことがこの場面で発揮されていた。

c 板書の工夫（UDの視点Ⅵ「板書、ノートやファイル」②④より）

「平方根」や「因数分解」などの既習事項については内容を授業中に思い出しやすくするために、カードとして準備した。必要に応じて黒板に貼って全体へ提示したり、つまづいている生徒のところに持って行き個別支援に活用したりした。

「目標」は青、「課題」は黄色、「まとめ」は赤で囲み、生徒が授業の流れを理解しやすいような配慮がなされた。また生徒の考えを取り上げ板書するだけでなく、問題を解決する過程での生徒のつづやきを逃さず取り上げ、板書した。

本時のポイントとなる用語などを意識させるために、宅配物に使われるような「取り扱い注意」マークを用語のそばに貼るなどの工夫も見られた。

d 板書と対応したワークシートと実態に合わせた配慮（UDの視点Ⅶ「教材・教具」③④より）

板書の構成と生徒に配付したワークシートの構成が同じで、黒板を見ながら、今自分はどこに書けばよいのかが、一目でわかるようにした。

また、ワークシートと別に、練習問題のプリントを作成し配付した。練習問題では、自力解決ができる喜びと難しい問題にも取り組もうとする意欲を持たせるために、難易度の違う複数の問題を用意した。練習問題の裏には、自力解決を促すためのヒントを手書きで加えさせた。生徒が自分で問題を選択して取り組めるような配慮がなされた。



図4-4-4 机間指導

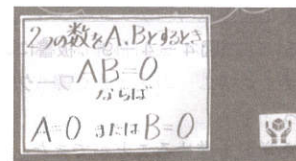


図4-4-5 既習事項カード

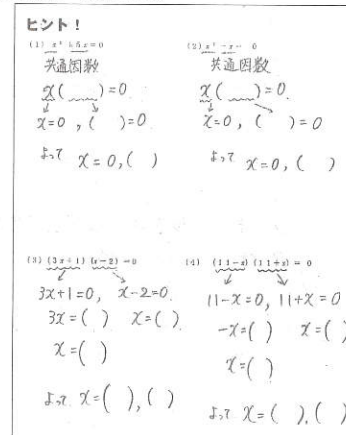


図4-4-6

ヒントを書き加えた練習問題プリント

イ 1年生数学の授業 ～単元名 比例・反比例～

1年生は、指導者の働きかけに精一杯取り組もうとする姿が見られる。指導者は笑顔で生徒に接し、生徒も生き生きと活動している。生徒と指導者との信頼関係が構築されている。

本単元の指導をするにあたっては、教科担任2名で事前検討を行った。配慮を要する生徒に

対する指導の手立てについてや、生活の中の素材を授業にいかにか活かしていくのかについて話し合い、本時の授業づくりの参考にした。

本時は、視力とランドルト環の関係を基に、視力と測定の距離の関係を考察し、比例の関係にあることに気づかせ、グラフや式で表す場面である。授業の中では実際に、教室や廊下で視力測定を行うなど、興味を引きつける活動を取り入れることにより、全員が参加できる授業づくりを目指した。



図4-4-7 机間指導

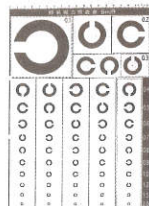


図4-4-8 ランドルト環

(7) 本時で取り入れた「UDの視点」による手立て

a 板書とワークシートの対応（UDの視点Ⅶ「教材・教具」項目③より）

板書と生徒に配付したワークシートが対応しており生徒がワークシートに記入しやすい配慮がなされた。生徒は、ワークシートの使い方に慣れており、課題を書き込む場面や、グラフの作成の場面では、素早く課題に取り組む姿が見られた。ワークシートの右下には、本時の目標に対する自己評価を記入する欄があった。短時間で記入できるよう配慮されており、単元を通して自分の振り返りにも活用できるようにした。

b ランドルト環を活用した授業の展開（UDの視点Ⅶ「教材・教具」項目①より）

授業の導入時、視力検査で使用するランドルト環を提示した。生徒を指名し、ランドルト環の見える距離を測る活動を取り入れ、本時の課題へとつなげた。生活の中からの素材を活用した課題設定を行ったことにより、生徒は課題を自分のものとして捉え学習を進めることができた。求めた比例の式を基にして実際に自分の視力を測る活動を取り入れたことにより、学習したことが生活に役立つことを実感できたようである。

また、マサイ族の平均視力7.0を示し、視力表のランドルト環の見える距離を計算により求め、廊下に出てその距離を生徒に体感させることにより、学習への関心を一層高めることができた。

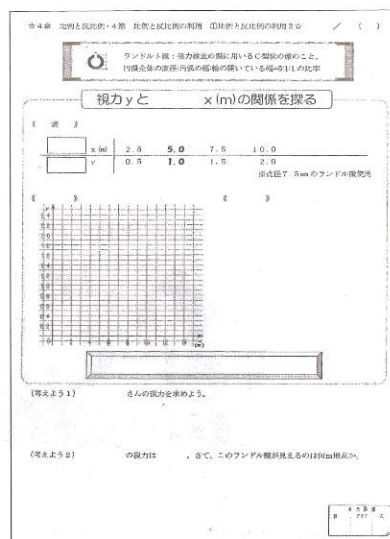


図4-4-9 板書に対応したワークシート

③ UDの視点を取り入れた授業実践の成果

ア 授業研究の進め方について

大石田中学校の研究テーマ「わかる、できる喜びを味わえる、魅力ある授業の創造」を基に、目指す生徒像を追究していくために、よりよい授業づくりに取り組んできた。授業者は、UDの視点を取り入れることは大石田中学校で考える授業づくりのイメージと別のもではなく、授業者は共通する部分が多くあることに実践を通して気づいた。授業公開シートを使い、互いに時間を見つけて集まり、気軽に授業についての打合せができるようになってきた。そして、校内の先生方にもこのような方法で研究・研修の取組みができることを伝え、広めていきたいと考えていた。

イ 教員の感想や意見

- ・7つの視点のどの項目に取り組むかを最初に考えるのではなく、本時のねらいを達成するため、7つの視点をどのように取り入れるかを考えることが大切であることに気づいた。
- ・UDの視点を意識することで、配慮を要する生徒をはじめとして、具体的な生徒の姿を基に話し合いを進めることができた。一人一人の授業の中での姿を語り合うことが、「わかる、できる喜びを味わえる授業」につながると感じた。
- ・7つの視点一覧表を見て、「こうすればよかったのか」という点に気づいたところがあった。また一方で、日常からすでにやっていることもあった。UDの視点で授業を見つめ直すことは、数学という教科の枠を越えて他の教科の先生方との話し合いにも発展させることができると思う。
- ・それぞれの教科によって、学習のきまり等がばらばらだと生徒にとっては戸惑うところが多くなることに気づいた。教科担任は学校や学年のきまりを踏まえた上で指導することが大切であることを感じた。



図4-4-10 授業後の話し合い

UDの視点に沿って授業を振り返ることにより、一人一人の生徒に焦点をあて、みんなに「わかる、できる喜び」を味わわせるためには、どうしたらよいか、普段から熱心な話し合いが行われている。その手立てや思いが確実に生徒に伝わっていることを、授業を参観して実感した。

中学校における教科部会での取組みは、貴重な実践であり、今後もぜひ継続して取り組んでいただきたいと願うとともに、このような取組みが広がることを期待したい。

(4) 初任者研修で取り組んだUDの授業づくり ～山形県立山辺高等学校～

① 授業づくりの特色

山辺高校では、初任者研修・経験者研修対象教員に求められる授業づくりの基礎・基本としての指導力の向上をねらうことを目的として、UDの視点を取り入れた授業実践に取り組んだ。他の教員については、教科の壁を越えた感想・意見の交流・校内研究の活性化をねらいとした。また、「UDの視点による手立て」を、「学級の中で、配慮を要する生徒にとっては『なくてはならない支援（第1次支援）』であり、同時に、すべての生徒にとって『有効な支援』である」と捉え、特別支援教育の推進と併せ、通常の学級における授業の質の向上を目指した。

はじめに、「UDの視点を取り入れた授業づくり」について、共通理解を図るための校内研修会を行った。この研修会において、高等学校においても「UDの視点による手立て」が有効であり、「配慮を要する生徒」だけでなく、「すべての生徒」の双方にとって「わかる、できる」授業づくりが求められていることを確認した。また、UDの視点を取り入れた授業公開シートの紹介や、KJ法によるワークショップ型事前・事後研修会の模擬演習を通じて、その方法と効果についても実感することができた。

その後に行った授業の中で、生徒の実態から授業を組み立て、指導案にUDの視点を取り入れた工夫を明示し、事後研では、授業公開シートを活用したワークショップ型の話し合いを行った。

以下に、実際に行った「福祉科」と「看護科」の授業について紹介する。なお、この2つの授業を行った授業者はともに今年度の初任者であり、初任者研修における研究授業で取り組んだ実践である。

② 授業の実践

ア 2年生（福祉科）コミュニケーション技術の授業 ～単元名 介護場面における利用者・家族とのコミュニケーション 話を聴く技法～

(7) 本時で取り入れた「UDの視点」による手立て

a 学習の見通しの明確化（UDの視点Ⅳ「授業の構成」①より）

目標や時間配分などを提示することで、見通しを持たせ、グループの話し合いを進めていた。

あらかじめ移動黒板に、グループ分けや手順がわかりやすく書かれており、生徒が見通しを持って、最後まで予定された学習活動に取り組んでいた。また、導入、課題設定から評価までの流れについて、言葉だけでなく視覚的にも示し、生徒が何について考えればいいのかをわかりやすくした。

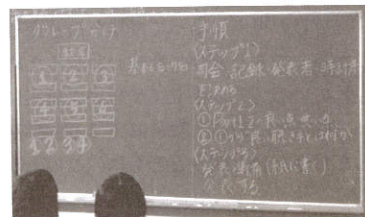


図4-5-1 学習の流れの見通し

b 視覚的な資料提示の工夫（UDの視点Ⅶ「教材・教具」①より）

DVDの視聴など、視覚に訴える教材を工夫した。

導入においては、「きく」と書かれた画用紙を提示することにより、生徒の注意を引きつけ、本時のねらいに集中させることができた。また、板書の文字もとても大きく読みやすく書かれていた。

大型テレビを使用したことにより、DVDを見やすく視聴することができた。DVDは、自校教員が演じた自作のものであり、ストーリー設定や台詞の吟味や役づくりなどの演出の工夫がなされた。このことにより、生徒に「考えさせたい」、「捉えさせたい」と教師が意図した内容を的確に提示することができた。



図4-5-2
視覚的な提示

c グループごとの学習活動の工夫（UDの視点Ⅳ「授業の構成」⑥より）

グループごとの学習活動で、話し合いをさせ、気づきや考えを深めさせた。

授業の最後に、すべてのグループが画用紙に話し合ったことをまとめ、その成果物を黒板に掲示して発表するなど、主体的に学ばせることで、生徒の学習意欲や目的意識を喚起させた。

また、グループワークで画用紙に記入し分担して発表することにより、自分たちの考えを深めることにつながり、達成感を味わっていた。

調べ活動、話し合い活動、発表などさまざまな学習活動を行うことにより、生徒たちが活発に授業に取り組むことができた。



図4-5-3 達成感につながったグループ発表

d ワークシートの工夫（UDの視点Ⅶ「教材・教具」③より）

1枚のワークシートにDVD視聴を通して観察したことを記述する欄と「良い聴き手の条件」について記入する欄を設けることで、学習内容をまとめやすく工夫した。また、板書とワークシートが学習の流れに沿ってリンクしており、生徒が無理なく書けるようなレイアウトの工夫がされた。

e 個別の声がけ・確認（UDの視点Ⅴ「教師の話し方、発問や指示」②より）

個人作業の際に戸惑いが生じている生徒には、机間指導を行いヒントを与えた。グループワークの際に自己表現が苦手な生徒がいる場合には、声がけ等を行いながらサポートした。

こまめにグループを回り、それぞれの生徒に応じた声がけをした。また、個々の生徒の状況や生徒同士の関係にも考慮しながらかわった。言葉の一つ一つを丁寧に選んで話すことで、生徒がより理解を深めることにつながった。

イ 3年生（看護科）看護の授業 ～単元名 母子看護（女性のライフステージ各期の健康と看護）～

(7) 本時で取り入れた「UDの視点」による手立て

a 学習の流れの見通しの明確化（UDの視点Ⅳ「授業の構成」①より）

学習予定表を明示することによって、本時の学習内容の全体的なイメージを捉えることができるように工夫した。

また、移動黒板を使って目標や授業の流れ、時間配分を提示することにより、生徒に学習活動の見通しを持たせよ

学習予定	
1 復習	9:50～10:00
2 導入	10:00～10:10
3 発表	10:10～10:20
4 練習問題	10:20～10:30
5 まとめ	10:30～10:40

図4-5-4
時間配分の提示

うとした。文字も大きくて見やすく書かれた。

b 視覚的な資料提示の工夫(UDの視点Ⅶ「教材・教具」①より)

OHPを活用し、全体に拡大して提示するものと、一人一人が手元でじっくり見ることができるよう、2種類の資料を準備した。投影した資料と生徒が手元に持っている資料とが対応していることで、説明がわかりやすくスムーズに進行できた。さらに、最初に投影された画面の上に、キーワードごとのシートを重ねて提示されていたため、説明の理解を段階的に進めることができた。



図 4-5-5

OHPを用いた発表

また、グループで作成した生徒の発表資料にも視覚的な工夫(赤ペンの活用、文字の丁寧さ、図やイラストの活用など)が見られ、その内容を全体で確認できる点でもOHPの活用は効果的なものになった。このように、生徒の活動の中にわかりやすく伝えるための工夫が見られたことも、UDの授業づくりの好影響だと思われる。

c グループごとの学習活動の工夫(UDの視点Ⅳ「授業の構成」⑥より)

グループ学習の中で、話し合いや発表時の役割を決めさせ、思考を広げるきっかけとした。話し合いの中で、生徒それぞれが発言したり記録したりしながら、積極的に活動に参加している姿が見られた。



図 4-5-6 グループ学習

d ワークシートと問題プリントの工夫(UDの視点Ⅶ「教材・教具」③より)

教科書と対応したワークシートを準備した。教師の説明や他グループの発表を聞いて書き込む部分と、学習全体を通しての感想、家庭での振り返り学習を、1枚のワークシートにまとめて書けるものになった。ワークシートのレイアウトはシンプルながらも、記入することで学習活動の内容を俯瞰したものになるように工夫されており、授業後の復習にも役立つ形になった。

また、問題プリントの最後に、理解度を4段階で意志表示できる項目を設け、授業中や事後の個別的な指導に活かすことができる形にした。理解度を「わかる」、「だいたいわかる」、「すこしわかる」、「わからない」の4段階に設定したところ、授業後、「だいたいわかる」以上が40名中24名という結果が得られた。

なお、問題プリントの設問については、過去の看護師国家試験の問題を、生徒が身近にイメージできるようアレンジしたものを作成した。国家試験の問題だったことが授業の最後に明らかにされたことで、生徒たちは学習内容の重要性を再認識することができた。

e 個別の声がけ・確認(UDの視点Ⅴ「教師の話し方、発問や指示」②より)

机間指導しながら各グループの話し合いの様子を確認し、適切なアドバイスを加えた。また、各グループの発表後は必ずテーマのポイントと発表のよかつ

たところを取り上げて認め、肯定的な表現で話しかけた。

③ UDの視点を取り入れた授業実践の成果

ア 校内研究の進め方について

上記2つの授業実践について参観者ごとにグループ分けをして、KJ法によるワークショップ型事後研を行った。自評5分、付箋紙への個人記入15分、話し合い20分と短時間ではあったが、協働性のある活発な事後研究会となった。

授業公開シートにある「UDの視点による手立て」に絞って話し合いを行ったため、共通の視点での協議になった。見出しをつけた構造化も各グループで工夫を凝らし、発表まで充実した内容で行うことができた。

初めての取り組みだったが、異なる教科の教員が共通の視点を持った内容の濃い協議を深めることができた。



図 4-5-7 協働性のあったワークショップ型事後研究会

イ 生徒に見られた変容

以下、アンケート形式で各教員から記入してもらった記述部分の回答から一部を抜粋した。

<主体的に学ぶ姿へ>

- ・学習して「わかった」という体験を積むことで、更に学習意欲が高まる。自主的に「何をすべきか」を考え行動できるようになってきた。
- ・授業の流れを板書したのを見て、時間を確認して行動するようになった。
- ・今の学習が何と関連性がある、何を目的にしているのかということが理解できる生徒が増えた。その理解度が自発的・意欲的に取り組んでいる様子になり、行動にあらわれるようになった。
- ・生徒の表情に、「授業がわかる」、「質問をしやすい」というような、ある種の満足感が見られるようになった。

<より具体的に学ぶ姿へ>

- ・一つ一つの説明や指示に工夫を加えたことで、生徒からの反応(わかったこと、わからないこと)が以前よりも少し増えたように思う。
- ・視覚的に訴える教材を使うことで、これまでイメージを捉えづらかった教科でも、生徒からの反応が見られるようになった。
- ・より生徒に密着した具体例を出すことで、生徒の理解度が増してきているように思う。生徒たちが今何を理解するといったのか、また、理解したことを自分で確認できるようになったと思う。
- ・教師が指導者として相手にわかりやすく伝えることの重要性を意識することにより、生徒自身も福祉の現場実習などの場で、利用者の方にわかりやすく伝える姿勢を身につけるよう意識するようになった。
- ・机間指導をできるだけ多く行うことや、グループでの活動を要所に取り入れる

ことにより、クラス全員が参加できる授業となった。授業中の質問も多くなった。

ウ 教員の感想や意見

以下、アンケート方式で各教員から記入してもらった記述部分の回答から一部を抜粋した。

<UDの視点を「意識」すること>

- ・今まで「これで伝わるだろう」と思っていた指示や説明では不十分だった。
- ・生徒一人一人の反応を見ながら進めなければならない現状があり、そのためには想像力が必要だと感じる。自分自身が想像力を高めていく努力をしたい。
- ・以前から心がけてきたことも多いが、改めて意識して取り組むことにより、自分の授業や生徒との接し方を見直すきっかけとなった。

<UDの視点を取り入れてみて>

- ・他の教師の様々な工夫が大変参考になり、自分の授業に活かすことができた。
- ・生徒一人一人が理解できるような授業に改善したことで、生徒が授業のときに生き生きしたり、わかったことを表現してくれたりする機会が増えた。このことにより、自分自身がもっと工夫しようという気持ちにつながっている。
- ・説明、板書、生徒同士の話し合いなど、工夫を重ねることで誰もが「これを学んだ」と思えるような内容の授業を目指して取り組んだことは、自分自身大きな成果であった。
- ・初めのうちは工夫して新しく教材をつくる手間を感じたが、その教材は繰り返し利用できるものであるため、その後の授業でもとても役立っている。また教室では視覚的効果をねらった掲示物の工夫をすることで、教室環境がよくなった。
- ・これをやれば「UD」の正解というものはないので、各自がそれぞれで考えながら授業をするようになったと思う。

以上、「UDの視点を取り入れた授業づくり」に取り組んだ教員は、概ねその効果について高い評価をしていることがわかる。ほとんどの教員がその必要性を認めており、特に、「日々の授業における生徒の実態を大切にする」視点を改めて意識できたことは、大きな成果となった。

また、高等学校において、これまでの事後研は、教科の特性により、該当する教科内で閉じられた中で行われることが多かった。今回は、初任者研修の授業研究に、「UDの視点」と「ワークショップ型の事後研」を取り入れたことで、教科の垣根が取り払われ、教員同士の協働性が十分に発揮される結果となった。今後も、各教科における継続的な取組みを通して、山辺高等学校における校内研究の活性化を進めていただきたい。

(5) キャリア教育の充実を目指したUDの授業づくり ～山形県立山添高等学校～

① 授業づくりの特色

山添高校では、平成23年度文部科学省委託を受け、特別支援教育総合推進事業「高等学校における発達障害のある生徒へのキャリア教育の充実」の研究に取り組んできた。平成20年度から、校内で特別な支援や配慮を必要とする生徒に対する支援の一つとして、少しずつ教室環境や授業のユニバーサルデザイン化を進めてきているが、この研究を機に、本校ならではの特別支援の在り方を探るとともに、より一層の学校教育の充実を目指している。

具体的には、「アカデミックスキル」と「ソーシャルスキル」の2本の柱での育成をねらい、生徒の実態に合わせて段階的な支援（一次～三次）を設定している。以下、「UDの7つの視点」を参考にした授業実践を交えながら、研究の取組みについて紹介する。

ア アカデミックスキルの育成

*山添高校のアカデミックスキルについて

アカデミックスキルとは、学習するための基礎となる、基本的学習能力のことを指す。山添高校ではその能力の育成を図り、生徒が規律を守り集中して授業に取り組むことが「わかる、できる」につながることを目指していた。

(7) 一次支援（全体指導）

a 教室環境のユニバーサルデザイン化

校内共通して、教室の前面には、生徒の集中力を妨げないよう掲示物は制限して貼らないこととし、授業のマナーのみが掲示されていた。

また、教室の側面に連絡用のホワイトボードを設置し、時間割と日課表を掲示して、日程情報を一箇所に集約していた。時間割と日課表の色分けは、生徒のファイルの色ともリンクしていた。生徒が授業によってファイルを使い分けできる工夫がなされていた。

また、ロッカーの整理の仕方については、写真での見本を掲示しておくことによって、生徒の意識が高まり、どのロッカーも整然と教科書やファイル等が置かれていた。



図4-6-1
教科ごとに色分けした
時間割表



図4-6-2
ロッカーの整理の仕方
(写真見本の掲示)

b 授業のユニバーサルデザイン化

授業のUD化については、日頃の打合せや職員研修会において、全職員で共通理解を図りながら進めてきていた。年度初めの職員会議では、特別支援教育コーディネーターを中心に、「発達障がいのある生徒に対して有効な手立ては、すべての生徒に対して有効である」という統一した意識のもと、取組みや配慮点について、資料を準備して確認してきた。

例○指示は短く、2つまで、具体的に出す ○板書は大きく、色別で書く
○プリントは、授業中に綴じさせる ○時間割変更は、ホワイトボードへ記入
○テスト様式（文字のポイント、解答欄の位置） ○授業内容のプリント化
○否定的表現より望ましい姿（モデル）の提示

また、各自のUDの実践を文書化し、教員間で共有する取組みも行っていた。研究授業では、「UD化への取組み」シート（A4判1枚）を作成して、互いの授業を見合い、できるだけ感想や意見を交換できるように工夫していた。

c 学校設定教科「ベーシック」の実施

目標は、「学ぶことについて面白さ、楽しさ、有用性を理解させ、広く学習に対する意識の高揚を図る。」「義務教育段階での学習内容の確実な定着を図り、高等学校の学習へスムーズに移行させる。」などである。多分野にわたるテーマを設定した講義や、生徒自身の能力や進度に合わせた基礎・基本問題の演習などの授業を計画していた。

(4) 二次支援（個別の配慮）・三次支援（個別の支援）

UDの授業を一次支援としたとき、二次支援・三次支援はUDにはあたらないが、山添高校では、個別支援も含めた校内支援体制の構築を行っていた。二次支援では、教科担当者会での配慮を要する生徒の検討や情報共有、特別支援教育支援員の活用、三次支援では、個別の指導計画の作成、スクールカウンセラーなどの外部機関との連携を実施していた。

イ ソーシャルスキルの育成

ソーシャルスキルの育成では、社会生活に必要な能力を育てるための指導が行われていた。導入のきっかけは、生活の基本的なことから指導内容が必要であるという職員間の認識や、生徒同士の人間関係のトラブルが絶えないことなどの理由があった。そこから対処療法ではなく、未然防止を目指すソーシャルスキルの育成が始まっている。

(7) 一次支援（全体指導）

a 多様なボランティア活動

例○クリーンキャンペーン（清掃活動） ○高齢世帯への年賀状送付
○学童保育所への読み聞かせ活動 ○保育園への手作りおもちゃプレゼント
○高齢者世帯除雪作業 ○伝統芸能黒川能「王祇祭」除雪
○「水焔の能」会場設営補助 ○被災地支援活動 など

b 朝学習としてのソーシャルスキルトレーニング（以下、SSTと略する）

2学年において、月・火曜日の朝10分間、学級の実態や状況を見ながら実施している。

c フリースペースや図書館の活用

HR教室の隣の空き教室を開放し、授業以外で生徒たちが自由に使える空間を「居場所」

として提供している。

(4) 二次支援（個別の配慮）・三次支援（個別の支援）

アカデミックスキルの育成の二次支援や三次支援と同様の内容で取り組んでいる。

② 授業の実際

ア 1年生国語総合の授業 ～単元名 羅生門～

(7) 本時で取り入れた「UDの視点による手立て」

a 習熟度別クラス編成による授業（UDの視点Ⅳ「授業の構成」⑥より）

学年2クラスを習熟度別の2つに分けて授業を進めていた。参観したクラスでは、学び直しの学習内容を含めながら、生徒が意欲的に授業に取り組めるよう指導した。

b 集中力を高めたり気分を切り替えたりする活動と構成の工夫（UDの視点Ⅳ「授業の構成」⑦より）

1時間の授業を3つのユニットに分け、漢字練習（10分）、基礎力プリント（15分）、教科書（25分）の学習で構成した。取り組む内容に変化を持たせて学習活動にメリハリをつけ、集中力の持続を図った。

c 見てわかりやすく、ノートに取りやすい板書の工夫（UDの視点Ⅵ「板書、ノートやファイル」全般より）

後半の教科書の学習では、まず教科書のページ数を板書し、学習する箇所を捉えさせてノートに書かせるなど、後で復習しやすいノートになるように指導した。

板書は、大きな文字と短い文章で簡潔に書かれていた。色チョークを強調に使い、大事な点の説明を加えながら学習の理解を図った。小説の内容をイメージさせるために略画を描いた説明などもあった。



図4-6-3 国語総合の授業

d 個別の声がけや確認（UDの視点Ⅴ「教師の話し方、発問や指示」②より）

全体での発問や指示のほか、机間指導を通して一人一人を観察しながら意欲を引き出すなど、個に応じて声がけをしている様子が見られた。

イ 1年生学校設定教科「ベーシック」の授業 ～テーマ6 建築物に潜む様々な学問～

(7) 本時で取り入れた「UDの視点による手立て」

ティームティーチング（専門教科1名、他教科1名）で、義務教育段階の基礎・基本の計算問題について演習する授業だった。前時に講義を行い、本時への動機づけとしている。

本時は4枚の演習プリントに取り組みさせた。最初の基本の演習プリントを解き終えた生徒は、A教員から解答を受け取り自己採点した。採点後はB教員に検印をもらい、次の発展演

習プリントに向かった。これを個々の進度に合わせて繰り返した。その間、AB教員は机間指導を行い、適宜丁寧に質問などに対応した。すべてが終了すると自己診断カルテに進度を記録させ、演習プリントやカルテをファイルに綴じさせた。

以上、授業の中から、下記のようなUDの視点による工夫や配慮が見られた。

- a 自学自習を基本とした演習の授業づくり
(UDの視点Ⅳ「授業の構成」全般より)
- b ティームティーチングによる個別の支援(UDの視点Ⅴ「教師の話し方、発問や指示」①②より)
- c 8つのテーマにそって作成された5教科の学び直しの演習プリント(UDの視点Ⅶ「教材・教具」③④より)
- d ポートフォリオファイルの活用(UDの視点Ⅵ「板書、ノートやファイル」⑤より)

授業形態、学習内容や教材、授業の進め方、役割分担などについて全校で共通理解に立ち、生徒が学習に取り組みやすく、達成感を実感できるような授業づくりを進めていた。

ウ 2年生の朝の会 ～SSTの授業～

(7) 本時で取り入れた「UDの視点による手立て」

朝の始業前の約10分間、生活に必要なソーシャルスキルについて学習した。スキル指導のみに特化せず心を育てる要素を盛り込んだ。本時では「3種類の話し方」をテーマとし、まず前回のSSTの内容を振り返った。3種類の話し方をアニメキャラクターを例にしてわかりやすく説明したり、身の回りの事例を挙げて場面を想像させたりした。簡単なワークシートを用意し、適切な話し方について考えさせて書かせた。

以上、授業の中から、下記のようなUDの視点による工夫や配慮が見られた。

- a コミュニケーションの仕方やマナー(UDの視点Ⅲ「関係づくり」③より)
- b ワークシートの使用(UDの視点Ⅶ「教材・教具」③より)

③ UDの視点を取り入れた授業実践の成果

ア 授業研究の進め方について

校内でUDの研究授業を1週間設定し、各教員が工夫した授業づくりに取り組み、また、互いの授業を気軽に見合うことができた。「UD化への取り組みシート」には、「UDの7つの視点」を参考にした手立てが明記されており、異教科の教員同士であっても、授業を見る視点をしっかりと共有化することに役立った。また、高等学校において、異教科の授業を参観すること自体が、校内研究の活性化にもつながる取り組みになっていたと捉えられる。



図4-6-4 「ベーシック」の授業



図4-6-5 SSTの授業

イ 生徒に見られた変容

<アカデミックスキルの育成に関する校内アンケート調査から>

- ・「わかりやすい授業になった」、「授業に集中できる」、「授業規律を守ることができている」、「ベーシックをするにつれて楽しさを感じることができた」、「ベーシックをやっていると、教科の授業が少し楽になった」などの生徒の感想が得られた。

<ソーシャルスキルの育成に関する校内アンケート調査から>

- ・「ボランティアは、やんなきゃいけないことなので続けてもらいたい。」(帰属意識や所属意識)、「少しは私も役に立つことができた。」(有用感)など生徒の感想が得られた。
- ・朝学習(SST)について、ためになるものが「あった」、「まあまあだった」という回答が88%だった。その内容には、「人づき合いのこと」「社会でのマナー」「学校でのルール」、「話し方」などの回答が見られた。また、「山添高校での生活で自慢できることはあるか」という問いに対して、中学校3年間と比べると自慢できることができたという回答した生徒数が増えた。

<その他、生徒の様子から(以下、教員からの聞き取り)>

- ・遅刻、早退、欠席が減り、落ち着いて授業を受けることができるようになったり、心身の不調を訴える生徒が激減したりした。この取組みが関係しているように思う。
- ・校舎内の破損がなくなり、清掃や整理整頓がスムーズにできるようになった。学校生活での変化が様々なところで見られるようになった。
- ・人間関係のトラブルが少なくなり、職場体験学習などで良好な評価を得ている。

ウ 教員の感想や意見

- ・発達障がいのある生徒に、「こうすればできそうだな」という見通しを持たせ、できる自分に気づかせていくため、今後も、一次支援において自己肯定感の醸成を大事にしたい。
- ・生徒へかかわる際の意識が変わったと思う。一人一人に合った、今必要なことを支援して、こうという生徒理解の立場に立てるようになった。
- ・卒業時の就労を目的とする必要はなく、生きていく土台をつくることを最優先と考えてよいのではないと思う。土台は、「このやり方ならできる」、「この状況ならこの仕事ができる」という理解と気持ちを持つことである。長い目で見た勤労観を持たせたい。
- ・小規模校での多様な活動が、全生徒に行き渡る程度の役割を生み、キャリア教育にもつながっていると感じる。

以上、UDの実践がもたらした生徒や教師の意識の変容には、目を見張るものがあった。高等学校としてUDの授業づくりの取組みが少ない中、全教職員が共通理解に立ち、教育活動全般に渡って取り組んできた実践はとても貴重である。12月に行われた研究発表会では、山添高校の先生方のすべての生徒に対するあたたかい眼差しが感じられ、今後UDの授業づくりを推進するにあたり、たくさんの示唆をいただいた。今後、より一層校内研究を深め、発表にあった「山添高校での方法なら社会でも通用する」を合い言葉にした、生徒一人一人に成功方法の自覚と習慣化を目指す取組みを続けていきたい。

(6) UDの視点で捉えた特別支援学校の授業づくり～山形県立鶴岡高等養護学校～

① 授業づくりの特色

鶴岡高等養護学校は、知的発達に遅滞があり、一般就労を目指す生徒に、後期中等教育を行い、一人一人の障がいや能力・特性に応じた教育を通して、社会自立できる人間の育成を目的とする特別支援学校である。

知的障がい対象の特別支援学校においては、生活に根差した教育を重視する考えの下、様々な授業づくりの研究が行われてきた歴史と伝統がある。一人一人の学びを保障するために、これまで蓄積されてきた指導の工夫や配慮を活かした授業づくりがなされている。その中には、通常の学級におけるUDの視点を取り入れた授業づくりに共通する部分も多い。ここでは、それらのうち、いくつかを紹介したい。

② 授業の実際

ア 2年生家庭の授業 ～単元名 一品料理を作ろう～

身近な食材を使い、一人一人がレシピを見ながら一品料理づくりに挑戦する授業であった。身支度、道具の準備から、調理後の片付けまでを学習活動とし、将来の実生活に生かされる内容である。調理に関しては、包丁を使って野菜の皮をむいて切ることや、コンロで肉や野菜を茹でたり煮たりすることを学習した。

本時の「ビーフシチューを作ろう」は、5品目の調理の授業であり、共通する食材の調理に慣れ、手順もわかってきている段階であった。

(7) UDの視点で捉えた本時の手立て

a 取り組みやすい教室環境 (UDの視点Ⅰ「教室環境」①③と関連)

調理室は、壁面に掲示物がなくすっきりしていた。そのため前面の黒板に掲示された「工程」、「野菜の切り方」、「道具の洗い方の手順・留意点」などの情報が際立って見えた。生徒が困ったときにいつでも確認できる手がかりとなっていた。

準備した材料や道具の配置について、ルールが決められており、全員が同じ配置で準備することができていた。調理しやすい「場づくり」が工夫されていたことで、生徒たちは戸惑うことなく準備や調理に取り組むことができた。



図4-7-1
余計な刺激を取り除いた壁面



図4-7-2
配置が決められている調理台

b 学習の流れの見通しを持たせる工夫 (UDの視点Ⅳ「授業の構成」①と関連)

導入時にレシピが配られた。材料や道具、調理の手順などの必要な情報が視覚的に提示された。この時点で、ビーフシチュー作りについて、ある程度イメージを持たせた。イラストもあり、理解しやすく配慮されていた。

調理の前に、全員でレシピを見ながら確認が行われた。気をつけるポイントには、赤いペンで線を引くように指示があった。その後、机間指導により丁寧な指導も行われた。

本時の学習が明確になり、期待感を持ちながら以後の身支度や準備の活動に取り組むことができた。

レシピはクリアファイルに入れ、使いやすいように工夫された。調理台の脇に洗濯ばさみではさんで下げられるようになっており、いつでも見ることができるようにした。

生徒たちはレシピを見て確認しながら調理を進めていた。レシピで、自分で考え行動する主体的な活動を促した。



図4-7-3 レシピの確認

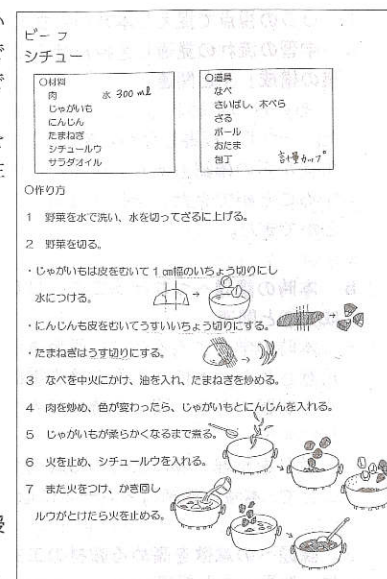


図4-7-4 授業で用いたレシピ

c 調理方法を理解させる工夫 (UDの視点Ⅳ「授業の構成」④と関連)

野菜を切る際の大きさや形については、じゃがいもやたまねぎなどの食材を実際に見せながら確認が行われた。また、シチューの作り方について、指導者が一通りやって見せた。

生徒たちは、レシピで確認しながら、教師の提示や示範を真剣に見ていた。言葉のみの説明ではなく、実物を提示することや実際にやってみせることは非常にわかりやすく、調理のイメージを持ちやすかったと思われる。調理の開始を指示されると、生徒たちはすぐに取りかかることができた。



図4-7-5
食材を提示しての確認



図4-7-6
示範による説明

イ 3年生 (Bグループ) 数学の授業 ～単元名 表とグラフ～

生徒の実態に大きな差があることから、能力別クラスでの授業が実施されていた。本単元は、Bグループ5名の生徒の実態から、小学校学習指導要領(算数編)に準じて考えられた内容であった。生徒たちが取り組んだゴミ拾い活動を取り上げ、ゴミの数や種類を分類・整理し、棒グラフに書き表したり、数量関係を読み取ったりする指導計画となっていた。

本時は、自分が作ったゴミの分類表と棒グラフからわかったことを発表する学習であった。ゴミ拾いの話題になると、表情が和み自発的な発言が多くなった。全員で取り組んだ活動であり、指導者や友だちとかわりを持ちながら学習することができた。

(7) UDの視点で捉えた本時の手立て

a 学習の流れの見通しを持たせる工夫(UDの視点Ⅳ「授業の構成」①と関連)

あいさつが終わると、「今日の流れ」の確認が行われた。一つずつ板書しながら簡潔な言葉で説明が行われた。生徒からの確認もあり、全員で本時の学習の流れを共有することができた。全員が最後まで集中して学習することができた。

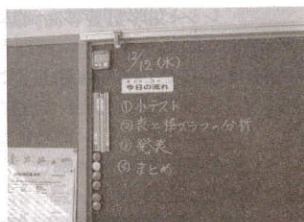


図4-7-7
学習の流れの確認

b 本時の課題へつなげる工夫(UDの視点Ⅳ「授業の構成」③と関連)

本時の学習に入る前に、既習事項に関する練習問題が用意された。本校3年生の携帯電話会社別の所持数に関する課題であり、関心を持って表づくりに取り組むことができた。

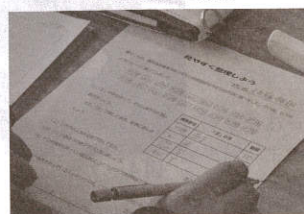


図4-7-8
既習事項の練習問題

数量を整理し表にまとめる既習事項を確認・復習することで、本時の課題にスムーズに取り組むことができた。

c 課題への意欲を高める教材の工夫(UDの視点Ⅶ「教材・教具」①と関連)

導入時に、写真を見ながら、ゴミ拾い、分類作業、表や棒グラフの作成など、これまでの学習の振り返りが行われた。

それぞれの写真に対する生徒からの発言を基に、ゴミの種類や量について確認することができた。表の数値や棒グラフの長さが示す量と結びつけて考えることができ、実感を持って捉えることができたようである。



図4-7-9
写真を使った振り返り

③ 特別支援学校の授業をUDの授業づくりの参考に

2つの授業の中に、UDの7つの視点と関連する支援の工夫を見出すことができた。個に応じた教育を前提としている特別支援学校では、本研究が提案している、UDの授業づくりを包含する、きめ細かな教育が実践されている。表面的な「形」だけではなく、授業づくりの考え方も含めて理解する必要がある。ていねいな実態把握による生徒理解、障がい特性に応じた配慮やかかわり方のノウハウなど、高い専門性に支えられて、本時の授業が行われていた。

第5章 研究のまとめ

1 研究の成果

ここで2年間の継続研究の成果を述べる。

(1) 「UDの7つの視点(および各項目)」の作成

第2章の基礎研究を通し、これまでも授業づくりの基礎・基本と呼ばれてきた手立てに、特別支援教育の視点を加味して見直し、「UDの7つの視点」を設定することができた。

学級づくりを土台として、授業づくりを考える構造になっており、前者には「Ⅰ 教室環境」、「Ⅱ 学習や生活のきまり」、「Ⅲ 関係づくり」の3つの視点、後者には「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」の4つの視点を設定した。それぞれに4~8個程度の項目を振り分け、「UDの7つの視点一覧表」を作成することができた。特に小学校、中学校、高等学校での活用を視野に入れ、各校種及び実践協力校での試行に共通すると思われる項目を整理することができた。

(2) 授業改善に向かおうとする意欲の向上

第3章に、実践協力校の教員の意識調査についてまとめた。UDの授業実践の取組みを数値的に見ると、それぞれの学校の実態やニーズに合わせた取組みであるため、学校間の違いは見られる。しかし、年度初めと年度後半を比較したときに、取組みの状況がよくなったり、取組みの状況を継続している教員の割合が高くなったりした点は注目すべきであると考えられる。

また、同じ調査の自由記述の回答では、次のような児童生徒の変容を感じ取っている教員が多数見られた。

表5-1-1 「UDの視点を取り入れた授業づくり」に取り組んで感じた児童生徒の変容

- ・生徒が授業の時に生き生きしたり、わかったことを表現してくれたりする機会が増えた。
- ・低位の生徒の中にも学習する意欲が見られる生徒は増えた。
- ・次に何をするのが目で見てわかり、子ども自身が見通しをもって動けるようになってきていると思う。
- ・今の学習が何と関連性がある、何を目的にしているのかということが理解できる生徒が増えた。その理解度が自発的・意欲的に取り組んでいる様子になり、行動にあらわれるようになった。
- ・机間指導をできるだけ多く行うことや、グループでの活動を要所に取り入れることにより、クラス全員が参加できる授業となった。授業中の質問や発言も多くなった。

実際に、目の前の児童生徒の変容を感じた教員においては、授業改善への意欲は高まっていったと思われる。UDの視点を取り入れた授業づくりを試みることにより、授業改善の具体的な手がかりとして活用できるのではないかと期待される。

(3) 校内研究や研修への取組み方の提案

第4章において、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の授業実践を報告することができた。本研究では、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を作成した。その中で、指導案の書式(指導観や本時の指導過程)の中に、「UDの視点による手立て」を明示すること、事前研究会や事後研究会ではワークショップ型で進めること、授業参観の際には「授業公開シート」を活用することなどを提案した。

実践協力校には、UDの7つの視点が、実際に学級づくりや授業づくりの手がかりとなり得るかどうか、授業実践を依頼した。本報告書に掲載させていただいた授業をまとめてみると、実に様々な校種、学年、教科等を越えた取組みが可能だということがわかった。

表5-1-2 掲載した授業一覧

◇ 小学校	・ 1 年生 算数科	・ 2 年生 学級活動	・ 3 年生 社会科	・ 4 年生 国語科
	・ 5 年生 算数科	・ 6 年生 社会科		
◇ 中学校	・ 1 年生 数学科	・ 2 年生 国語科	・ 3 年生 美術科	・ 3 年生 数学科
◇ 高等学校	・ 2 年生 (福祉科) コミュニケーション技術	・ 3 年生 (看護科) 看護		
	・ 2 年生 (普通科) 国語総合			
◇ 特別支援学校	・ 2 年生 家庭科	・ 3 年生 数学科		

これら実践協力校の授業では、実際の教員の授業の進め方や児童生徒の様子を見ることができた。また、ワークショップ型の事後研究会では教科や学年の枠を越えた活発な話し合いの様子を確認することができた。校内研究にUDの授業づくりを積極的に取り入れ、全校体制で取り組み、効果を挙げた学校がある一方で、教員2人の教科部会において、授業公開シートを用いて、日頃気軽に実践できる研修に取り組んだ学校もあった。特に、「教科の壁」があるといわれる高等学校においては、校内の異教科の教員が授業参観し、事後研究会で全員が発言をするなど、協働性の高い授業研究会が行われたという成果もあった。その他、各校に共通して、「UDの7つの視点一覧表」をチェックリストとして、普段の授業に活かしていきたいという声が聞かれた。

以上、UDの7つの視点が、校内研究や研修に活用できるという意見をいただくことができたことは、大きな成果と捉えたい。

2 研究の課題

課題としては、大きく分けて、UDの視点を取り入れる上での課題と、研究自体についての課題がある。

(1) UDの視点を取り入れる上での課題

第2章でも述べたが、UDの視点は「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するべき」もので、それゆえその加減が難しいことが課題に挙げられる。ある実践協力校の事後研究会では、ワークシートに視覚的ヒントを増やした工夫を考えたものの、結果的に内容が盛りだくさんになったり、ヒントが多すぎて生徒の素直な感覚を阻害したりしたのではないかという指摘が出された。また、質問の中に、「どの程度までわかりやすくすればいいのか」、「ヒントはどれぐらい与えればいいのか」、「いつも取り入れていては、自力解決の力が育たないのではないか」などが出された。

現時点としていえることは、学校の児童生徒一人一人の実態把握、教科の特性を踏まえた教材研究などを、しっかりと行うことができる力量が必要で、その上で、UDの視点による手立ての内容を考える必要があるということである。UDの授業づくりを、配慮を要する児童生徒を含め、すべての児童生徒に主体的に学ぶ姿を育て、最終的には児童生徒自身の力で課題解決に向かうことができるような子どもを育てるための授業改善の一助と考える。

(2) 本研究についての課題

本研究は、通常の学級において、すべての児童生徒が「わかる、できる」喜びを実感できるような授業改善を目指し、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、その内容と方法を実践協力校とともに探ってきた。なお、実践協力校にとって仮説検証の研究が大きな負担となることのないように、UDの視点による手立てを試行していただくことを実践研究のねらいとした。「UDで

本当にわかるのか?」、「UDで本当にできるようになるのか?」という問いに対して、現段階において客観的なデータはなく、今後に向けた1つ目の課題といえる。

本格的に、UDの視点を取り入れた授業の効果を評価するには、授業研究において、抽出児童生徒の活動の様子を細やかに分析する、長期間にわたって特定の児童生徒や学級の様子を追跡調査するといった取り組みが必要である。

2つ目の課題は、小学校、中学校、高等学校の発達段階に応じて、UDの7つの視点の捉え方が変わってくるということである。視点の項目については、それぞれで必要性が異なることがわかった。そのため、7つの視点と項目については、その共通した項目について精査を行った。今後は、さらなる授業実践を参考にしながら、各校種に対応した「UDの7つの視点一覧表」と「モデルパッケージ」の開発が必要である。特に中学校、高等学校における通常の学級の特別支援教育の推進に向けて、活用できるツールとしたい。

3 研究のこれから

2年間、研究を進めてきた成果物として、「UDの視点を取り入れた授業づくりハンドブック」を作成した。平成25年4月に県内の全教員に配布し、役に立ててもらう予定である。山形県教育センターにおける研修講座や出前講座等、様々な場面で活用し、調査研究の普及還元を図っていきたい。また、今後も学校に研究協力を依頼し、ともに研究を進めていければ考える。その中で、いろいろな意見や批判等をいただきながら、ハンドブックのアップデートに取り組んでいきたい。「UDの7つの視点一覧表」に最終完成型はない。大事なことは、「学級の実態に応じて考えること」、「教員一人一人が自分で大切にしたいUDの視点を持つこと」である。

最後に、本研究において貴重な御助言を賜りました、研究協力者の植草学園短期大学主任教授の佐藤慎二氏に厚く御礼申し上げ、研究担当者会で御指導いただいた先生の言葉を載せてまとめたい。

「何かを変えていこうとする時には、3つの改革が必要といわれている。それは、制度改革と組織改革と意識改革である。この研究は、UDの視点を入れることで、「授業」づくりの意識を変えることになる。すなわち、最後の部分の改革をどうしようか、というところに目を向けているという点で大きな意味がある。見方を変えて、支援を変える。支援を変えて、子どもを変えるということ。普段の授業づくりの延長線上に、UDの視点を加味することで、配慮を要する子どもも包括される授業の実現を追究する。それは、結果的には、通常の学級における特別ではない支援教育を実現していくことである。UDを示すことによって、授業を改善するという意識改革に目を向けることに意味がある。」

- 1) 山形県教育委員会 2011『山形の教育「いのち」そして「まなび」と「かかわり」第5次山形県教育振興計画 後期プラン〔平成23-27年度〕』, pp.30-31
- 2) 相澤雅文 牛山道雄 田中道治 藤岡秀樹 丸山啓史 2011『教員志望の学生のための特別支援教育ハンドブック』京都教育大学附属教育実践センター機構 特別支援教育臨床実践センター, p.53
- 3) 山形県企画振興部企画調整課『ユニバーサルデザイン・バリアフリー』(2013.2.8現在), <http://www.pref.yamagata.jp/ou/somu/020050/kikaku/ud/universaldesign.html>
- 4) 東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会 with 小貫悟 2010『通常学級での特別支援教育のスタンダード自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方』東京書籍, p.5 p.22 p.27 p.29
- 5) 中央教育審議会 2005『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)』文部科学省, pp.5-6
- 6) 文部科学省 2008『小学校学習指導要領』, p.16
- 7) 文部科学省 2008『中学校学習指導要領』, p.18
- 8) 文部科学省 2009『高等学校学習指導要領』, p.22
- 9) 文部科学省 2008『小学校学習指導要領解説 総則編』東洋館出版社, pp.57-59 pp.61-62
- 10) 文部科学省 2008『中学校学習指導要領解説 総則編』ぎょうせい, pp.57-58 pp.61-64
- 11) 文部科学省 2008『高等学校学習指導要領解説 総則編』東山書房, pp.74-78
- 12) 文部科学省 2010『生徒指導提要』, まえがき p.1 pp.23-24
- 13) 山形県教育センター 2003『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～』(研究報告書第69号), p.9 p.24
- 14) 山形県教育庁義務教育課 2007『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～』, pp.2-5
- 15) 山形県教育センター 2010『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』, pp.52-53
- 16) 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『通常学級の授業ユニバーサルデザインー「特別」ではない支援教育のためにー』日本文化科学社, pp.14-17 p.37 pp.40-49
- 17) 大沼直樹 瀧本一夫 2007『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』明治図書, pp.60-61
- 18) 花熊暁 編著 高槻市立五領小学校 著 2011『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』明治図書, pp.17-28
- 19) 阿部利彦 2006『発達障がいを持つ子の「いいところ」応援計画』ぶどう社, pp.78-80
- 20) 授業のユニバーサルデザイン研究会 桂聖 廣瀬由美子 編著 2012『授業のユニバーサルデザインVol.1.5「全員活動」の文学の授業づくり』東洋館出版社, p.1 p.60

- 1) 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議 2001『学習障害児の指導について(報告)』
- 2) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2001『21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～(最終報告)』
- 3) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2003『今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)』
- 4) 文部科学省 2004『小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)』
- 5) 中央教育審議会 2005『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)』
- 6) 文部科学省初等中等教育局長 銭谷眞実 2007(19文科初第125号 平成19年4月1日付け)『特別支援教育の推進について(通知)』
- 7) 山形県教育庁義務教育課 2007『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～』
- 8) 山形県教育センター 2001『LD児、ADHD児等の支援の在り方についての研究 中間報告』
- 9) 山形県教育センター 2002『LD児、ADHD児等の支援の在り方についての研究 中間報告(2年次)』
- 10) 山形県教育センター 2003『LD児、ADHD児等の支援の在り方についての研究 最終報告』
- 11) 山形県教育センター 2003『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～』
- 12) 山形県教育センター 2010『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』
- 13) 山形県教育センター 2011『授業研究ハンドブック(高等学校版)』
- 14) 東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会 with 小貫悟 2010『通常学級での特別支援教育のスタンダード自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方』東京書籍
- 15) 佐藤慎二 2008『通常学級の特別支援ー今日からできる!40の提案ー』日本文化科学社
- 16) 佐藤慎二 2010『通常学級の特別支援セカンドステージー6つの提言と実践のアイデア50ー』日本文化科学社
- 17) 宇野宏幸 他 2010『発達障害研究から考える通常学級の授業づくりー心理学、脳科学の視点による新しい教育実践』金子書房
- 18) 児童心理 2009年12月号臨時増刊No.906『通常学級で使える 特別支援教育 実践のコツ』金子書房
- 19) 上野一彦 2006『LD(学習障害)とディスレクシア(読み書き障害)』講談社+α新書
- 20) 杉山登志郎 2007『発達障害の子どもたち』講談社現代新書
- 21) 杉山登志郎 2011『発達障害のいま』講談社現代新書
- 22) 中邑賢龍 2007『発達障害の子どもの「ユニークさ」を伸ばすテクノロジー』中央法規
- 23) 佐藤暁 2008『ー特別な支援が必要な子どもたちへ4ー ー特別支援教育コーディネーターの手引き』東洋館出版社
- 24) 佐藤暁 守田暁美 2009『子どもをつなぐ学級づくり』東洋館出版社
- 25) 佐藤暁 2012『どの子もこぼれ落とさない授業づくり45 これからの特別支援教育の話をしよう』岩崎学術出版社
- 26) 長澤正樹 編集 2011『現代のエスプリ529 特別支援教育 平等で公平な教育から個に応じた支援へ』ぎょうせい
- 27) 筑波大学附属大塚養護学校 編 2006『子どもと家族を支える特別支援教育へのナビゲーション』明治図書
- 28) 安部博志 2010『がんばれ先生シリーズ6 発達障害の子どもとの指導で悩む先生へのメッセージー結び廻る:つながっていきましょ!ー』明治図書

- 29) 阿部利彦 2010『発達が気になる子のサポート入門 —発達障害はオリジナル発達』学研新書
- 30) 会沢信彦 曾山和彦 編集 2008『3ステップであんしん 気になる子への対応術』教育開発研究所
- 31) 梅原厚子 2009『イラスト版発達障害の子がいるクラスのつくり方 これが基本 子どもが困らない35のスキル』合同出版
- 32) 小林正幸 2003『不登校児の理解と援助 問題解決と予防のコツ』金剛出版
- 33) 柘植雅義 他編著 2007『自立をめざす生徒の学習・メンタル・進路指導 中学・高校におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の指導』東洋館出版社
- 34) 廣瀬由美子 桂聖 坪田耕三 編著 2009『—特別な支援が必要な子どもたちへ5— 通常の学級担任がつくる授業のユニバーサルデザイン —国語・算数授業に特別支援教育の視点を取り入れた「わかる授業づくり」—』東洋館出版社
- 35) 桂聖 2011『国語授業のユニバーサルデザイン 全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくり』東洋館出版社
- 36) 授業のユニバーサルデザイン研究会 編著 2010『授業のユニバーサルデザインVol.1 全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくり』東洋館出版社
- 37) 授業のユニバーサルデザイン研究会 桂聖 廣瀬由美子 編著 2010『授業のユニバーサルデザインVol.2「全員参加」の国語授業づくり』東洋館出版社
- 38) 授業のユニバーサルデザイン研究会 桂聖 廣瀬由美子 編著 2011『授業のユニバーサルデザインVol.3「全員参加」の国語・算数の授業づくり』東洋館出版社
- 39) 授業のユニバーサルデザイン研究会 桂聖 廣瀬由美子 編著 2012『授業のユニバーサルデザインVol.4「全員参加」の説明文の授業づくり』東洋館出版社
- 40) 授業のユニバーサルデザイン研究会 監修 桂聖 廣瀬由美子 編著 2012『授業のユニバーサルデザインVol.5「全員活動」の文学の授業づくり』東洋館出版社
- 41) 授業のユニバーサルデザイン研究会 監修 桂聖 廣瀬由美子 編著 2012『授業のユニバーサルデザインを目指す 国語授業の全時間指導ガイド 1年 —特別支援教育の視点をもつ国語授業づくり—』東洋館出版社
- 42) 日本LD学会 2010『LD研究 第19巻 第1号、第2号、第3号』
- 43) 日本LD学会 2011『LD研究 第20巻 第1号、第2号、第3号』
- 44) 日本LD学会 第20回大会<発表論文集> 2011
- 45) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 編集 2011『季刊 特別支援教育 No.42』東洋館出版社
- 46) 上野一彦 他 編集 2011-2012『LD&ADHD 4, 7, 10, 1月号』明治図書
- 47) 特別支援教育の実践研究会 編 2012『特別支援教育の実践情報 No.146』明治図書
- 48) 全日本特別支援教育研究連盟 編 2011『特別支援教育研究 4月号—11月号』東洋館出版社
- 49) 全日本特別支援教育研究連盟 編 2011『特別支援教育研究 12月号 特集 保存版 通常学級の授業ユニバーサルデザイン』東洋館出版社
- 50) 全日本特別支援教育研究連盟 編 2012『特別支援教育研究 1月号—2月号』東洋館出版社
- 51) 『月刊 実践障害児教育 9, 10, 12月号』2011 学研
- 52) 『月刊 学校教育相談 11月号』2011 ほんの森出版
- 53) 国立特殊教育総合研究所 2006『小・中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究 —LD, ADHD等の指導法を中心に—』
- 54) 国立特別支援教育総合研究所 2010『小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究』
- 55) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2012『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について』
- 56) 全日本特別支援教育連盟 編 佐藤藤二 漆澤恭子 責任編集 2010『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—』日本文化科学社

【募集資料】ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりに関する調査（まとめ）
山形県教育センター

このたびは、平成23～24年度山形県教育センター調査研究「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり」の研究協力校としてご協力をお願いいたします。深く感謝申し上げます。

本研究では、「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり」の定義を、「すべての児童生徒がわかる喜びや学ぶ意欲を高め、配慮を要する児童生徒には「ないし困る支援」で、他の児童生徒には「特別な支援」を、学校の施設、各教科等の特性、指導場面等に合わせた授業づくり」とし、小学校・中学校・高等学校の授業改善や校内研究においてどのように活用できるか、その内容や方法について調べてまいりました。

本調査は、今年度の貴校における研究実践のまとめとして、年度初と現在において先生方が感じた指導上の困難さや具体的な取組の状況について比較し、児童生徒の姿、授業改善や校内研究に取り入れてきた感想などについて考察し、貴校の学校に還元していくための資料とするものです。

前面の調査項目と一部変更した項目がございますが、本調査の趣旨をご理解いただき、ご回答くださいますようお願い申し上げます。

【記入についてのお願い】
1 この調査の回答は、調査票の配付を受けた通常の学級を担任している先生（教科担任も含む）にご本人がご記入ください。
2 回答は、すべてこの調査用紙に直接ご記入ください。
3 問1から問10にお答えください。
4 回答は、該当する記号に○をつけるものと記号や文章で回答するものがあります。文章で回答する場合は、できるだけ具体的にお願いします。

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年～10年 ウ 11年～20年
エ 21年以上 オ 31年以上
(3) 現在担任している学年 () 年
(4) 担当学級の児童生徒数 () 人

2 先生は、学級づくりや授業づくりに関して、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。年度初と現在、それぞれの時点の思いについて記号を選んでください。

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
年度初 現在

3 2において、年度初と現在とで、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願いします。

【具体的な取組み】

4 学級づくりや授業づくりに関して、「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ますか。以下の点に留意してご記入ください。
(1) 1～10の観点にある各項目について、年度初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とBを記入した項目について具体的な取組んでいることを【具体的な取組み】の欄にお書きください。

例	年度初	現在
■ 学級担任		
① 担任の仕方や置き場所（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 児童生徒の姿態に合わせた座席の位置を決めて指導している。		
③ 学習時の授業刺激の量に配慮している。（前面の黒板とその周囲、壁面の掲示物の配置など）		
④ 一週間や一日の予定などのスケジュールを早やすく掲示して指導している。		
⑤ 急な進捗や予定の変更（準備や当日）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 共通		
⑥ 児童生徒の姿態に合わせた座席の位置を決めて指導している。		
⑦ 学習時の授業刺激の量に配慮している。（前面の黒板とその周囲、壁面の掲示物の配置など）		

【具体的な取組み】

【具体的な取組み】

II 学習や生活のきまり

年度初	現在
■ 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 学習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、席間や食事のきまりなど）	
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 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。	

【具体的な取組み】

【具体的な取組み】

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仲間心がけ、観察・記録を大別して指導している。(NPT、Q-Uなど)			
② 児童生徒同士が受容のことや友だちのことについて話し合える場を作った			
③ 話し合える工夫をとりししている。			
④ 通・帰・相手などに促し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)			
⑤ 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、その要しに在り方を指導している。			
■学級担任 ■教科担任 共通			
⑥ 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。			

【具体的な取組み】

Ⅳ 授業の構成	年度初	現	在
■学級担任 ■教科担任 共通			
① 導入や本時などで、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、動機付けなど)			
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、自力解決のための展開の段階で、中級となる学習活動とそれに付随する学習活動のバランスの思考の手がかりを持たせている。			
⑤ 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持ち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、「よかった、できた」という満足感・達成感を体験できるまどめの活動を工夫している。			

【具体的な取組み】

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			
① 児童生徒のがんばりを認め、肯定的な返答で話しかけている。			
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、児童生徒の興味を惹く工夫をしている。(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 発問の発問や指示の仕方を準備し、互恵に働きかけるように工夫している。			

【具体的な取組み】

Ⅵ 板書、ノートやファイル	年度初	現	在
■学級担任 ■教科担任 共通			
① 板書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。			

【具体的な取組み】

Ⅷ 教材・教具	年度初	現	在
■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 児童生徒の興味に合わせて、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。(基調や応用、発展など)			

【具体的な取組み】

5 「ユニバーサルデザインの理念を取り入れた授業づくり」に取り組んでみて、児童生徒に変わっていることがありましたら、具体的に書きください。

6 「ユニバーサルデザインの視点」を授業改善や校内研究に取り入れてみた感想について、具体的に書きください。

ご協力ありがとうございました。

アンケート協力校

(平成23年度)

山形市立東小学校	山形市立南沼原小学校	上山市立東小学校
天童市立天童北部小学校	大石田町立大石田南小学校	大石田町立大石田北小学校
新庄市立日新小学校	戸沢村立戸沢小学校	南陽市立赤湯小学校
鶴岡市立朝陽第六小学校	庄内町立立川小学校	
山形市立第四中学校	山形市立第十中学校	上山市立宮川中学校
天童市立第二中学校	大石田町立大石田中学校	新庄市立日新中学校
戸沢村立戸沢中学校	南陽市立赤湯中学校	鶴岡市立鶴岡第一中学校
庄内町立立川中学校		
県立山形中央高等学校	県立山辺高等学校	県立北村山高等学校
県立新庄北高等学校(全)	県立新庄北高等学校(定)	県立新庄北高等学校最上校
県立米沢工業高等学校(全)	県立米沢工業高等学校(定)	県立置賜農業高等学校
県立小国高等学校	県立庄内総合高等学校	県立遊佐高等学校

実践協力校

(平成24年度)

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
県立山添高等学校	県立山辺高等学校	県立鶴岡高等養護学校

研究協力者

(平成24年度) 植草学園短期大学 福祉学科児童障害福祉専攻 主任教授 佐藤 慎二

調査研究担当者

第1年次(平成23年度)		第2年次(平成24年度)	
	○……主担当		○……主担当
○特別支援教育課長	山下 敦	○特別支援教育課長	五十嵐 隆夫
指導主事	大内 慎之助	教育相談課長	小林 由美子
指導主事	小山田 芳春	主任指導主事	中村 純一
指導主事	鬼海 武俊	指導主事	大内 慎之助
指導主事	齋藤 真	指導主事	小山田 芳春
指導主事	高野 浩男	指導主事	齋藤 真
指導主事	高橋 真琴	指導主事	佐藤 和明
指導主事	津藤 洋一	指導主事	津藤 洋一
指導主事	福井 智之	指導主事	福井 智之
指導主事	森 美千子	指導主事	吉田 卓哉
長期研修生	工藤 清充	長期研修生	高橋 留美子
長期研修生	榎 靖子		
長期研修生	和田 朋子		

発行 平成25年3月
 発行者 山形県教育センター
 天童市大字山元字犬倉津 2515
 TEL 023 (654) 2155
 URL <http://www.yamagata-c.ed.jp>
 印刷所 株式会社 大風印刷 天童営業所
 天童市東久野本一丁目1番45号
 TEL 023 (654) 5715

