

平成23年度 長期研修生

# 研究報告書

平成24年3月 山形県教育センター



平成二十三年度  
長期研修生  
研究報告書



山形県教育センター

## は し が き

長期研修は、当教育センターの重要な研修事業であり、教員としての資質や実践的な指導力向上を図り、「信頼され、尊敬される教員」を育成することを目的としております。

県教育センターでは、第5次山形県教育振興計画に基づき、時代の要請を受けた調査研究を学校や教育機関と連携しながら進めています。

今年度は、新たに県の教育課題を議論し、その中から解決や提案を要する喫緊のテーマを3本掲げ、2年計画で研究を進めております。これらの研究を強力に進めるための新しい方策として、今年度はじめて長期研修生を共同研究者として迎えました。この教育センターが掲げたテーマのうち、「山形県における併設型中高一貫教育校の教育課程の在り方」と「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり」という2つのテーマでは、小学校2名、中学校2名の先生方がセンター職員と共に研究に取り組みました。長期研修の先生方は、それぞれのテーマを自分のものとして捉え、自分のサブテーマを持ちながら研究を推進するために大きな力を発揮しました。

また、個人で主題を設定する研究では、特別支援学校の先生が1名、熱心に研究に取り組みました。

今後、研修生が各自の研究の成果とこれからの課題をしっかりと確認し、学校さらには地域の児童生徒に、研修の成果を還元していただくことを期待します。

本研究報告書は、研修生の真摯な取り組みによる成果の一端をまとめたものです。研修生自身の今後の教育活動の標となることはもちろん、本県教育の充実発展に寄与することを祈念しております。御高覧いただき、御感想をお寄せいただければ幸いです。

最後になりましたが、これまでの研修に対し、温かい御配慮と懇切丁寧な御指導をいただきました関係各位に厚く御礼申し上げます。

平成24年3月

山形県教育センター  
所長 兼 子 健 三 郎

## 目 次

### (研修Aーア)

#### 1 山形県における併設型中高一貫校の教育課程の在り方

－「21世紀型の学び」－

(後期6か月) 東根市立神町中学校 教諭 榎本 健司

### (研修Aーウ)

#### 1 ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり

(12か月研修) 庄内町立立川小学校 教諭 工藤 清充

(後期6か月研修) 大石田町立大石田中学校 教諭 和田 朋子

(後期6か月研修) 寒河江市立西根小学校 教諭 榎 靖子

### (研修B)

#### 1 特別支援学校が取り組む地域支援について

－センター的機能を有効に発揮するサポートプランの提案－

(12か月研修) 県立山形養護学校 教諭 中村 郁子

研修A：教育センターが掲げる研究テーマ（平成23年度、24年度）を基に、研修生がセンター所員と共同で研究

研修B：研修生が主体的に設定したテーマに基づく研究

### (研修Aーア 6か月研修)

#### 1 山形県における併設型中高一貫校の教育課程の在り方

－「21世紀型の学び」－

東根市立神町中学校

教諭 榎本 健司

# 「山形県における併設型中高一貫校の教育課程の在り方」研究の構成

(平成23年度末現在)

## 第1章 中高一貫教育の現状と課題

第1節 中高一貫教育の制度化に至る歴史的経緯

第2節 中高一貫教育の現状と課題

第3節 これからの中高一貫教育

## 第2章 山形県における中高一貫教育の現状と展望

第1節 連携型中高一貫教育の取組み

第2節 「東根中高一貫校」の新設に向けた取組み

第3節 予想される問題と対応

## 第3章 山形県における併設型中高一貫校の教育課程の在り方

第1節 目指す人間像

第2節 目指す学校像

第3節 教育方法上の特色

1項 「21世紀型の学び」とは

2項 「学び」・「教え」・「自学」のトライアングル

3項 系統性と探究・体験性の関連

第4節 教育内容上の特色

1項 学習指導要領に準拠した部分の扱い

2項 「山形らしさ」を生かした学びのカリキュラム

3項 豊かな人間性を育てる多様な課外活動

第5節 教育課程を支える「学び合い」のしくみ

1項 校種を越境して教師が学び合う校内研修・研究体制

2項 地域や外部機関との連携・協力による学びの公共空間

## 第4章 研究のまとめ

平成23年度長期研修生（後期6か月）研究報告書

# 山形県における併設型中高一貫校の教育課程の在り方

—「21世紀型の学び」—

東根市立神町中学校 教諭 榎本 健司

山形県教育センターが平成23年度から2年間にわたり取り組んでいる調査研究A-ア区分「山形県における併設型中高一貫校の教育課程の在り方」に、筆者は長期研修生として参加し、指導主事との共同研究を進めてきた。本論考はそのうち、筆者が担当した「新しい学び」に焦点化して報告するものである。

現在、日本の教育は大きな変化のまっ只中にある。文部科学省による「教育改革」が急速に進行している中、多くの識者が「学力低下」など現在の教育問題を指摘している。勉強しなくなった子どもに対する危機意識はもちろんだが、結果主義、暗記主義、物量主義といった学習観に基づく学習法が行き渡り、勉強している子どもたちの学習も形骸化してきている。そのため、多くの子どもたちは好奇心や探究心に支えられた知的なたくましが弱まってきている。この知的なたくましさは、学びの質を高めることによって鍛えられ、知を統合する力へとつながっていく。また、学びの質を抽象度と捉え、その抽象度を高める学習方法として「協調学習」を取り上げる。「協調学習」は「建設的相互作用」を原理とし、他人に説明することを通して自分の「経験則」を修正し、他の知識と統合して、もう一段抽象度の高い原理を納得して使えるようにするものである。実際の授業では「知識構成型ジグソー法」の手法で行われ、三つの視点から問題を解決していく。

キーワード 21世紀型の学び 協調学習 知識構成型ジグソー法

## I はじめに

### 1 これまでの教育の動向

1947年（昭和22年）に学習指導要領の試案が出され、経験主義をベースにした単元学習が行われた。本県においては無着成恭の山びこ学校が全国から注目を集めた。しかし、1957年のスパート尼克・ショック<sup>註1</sup>を境にアメリカをはじめ日本も系統学習重視、基礎学力の充実を目指した教育に移行し、教育の現代化が進められた。このとき、大いに効果をあげた指導法がスキナー（米・心理学者）のプログラム学習とブルーム（米・心理学者）の完全習得学習であった。プログラム学習は成功体験の積み重ね、スモールステップ、そしてフィードバックの考え方を中心に据え、効率的な授業の展開を目指した。また、完全習得学習は、形成的評価をカリキュラム評価の中心に置き、テストによる品質管理を行った産業主義社会の原理を教育に導入したと言える。そして、この指導法は大量生産、大量消費の時代を支える教育として今日の私たちの授業にも容易に垣間見ることができる。しかし、効率を求めすぎると問題の解き方に偏る傾向が強まり、エラーの拒否、ひいては硬直化が起り、双方向性は薄くなる。その結果、子どもたちは失敗経験に脆くなるとともに、好奇心や探究心に支えられた知的なたくましが弱くなる。

一方、プログラム学習の導入と時を同じくしてクロンバック（米・心理学者）が提唱したのが「適性処遇交互作用(ATI)」である<sup>註2</sup>。この理論は子どもの個人差（能力や個性）に対応し、最

も有効な教育方法を決定するための考え方で、代表的なものが「習熟度別指導」である。日本では2001年に「少人数指導」と「習熟度別指導」が文部科学省の指導により制度として導入され、2003年には小学校で7.4%、中学校で6.7%まで普及し、現在も多くの学校で行われている。しかし、オークス（米・教育学者）は、能力や習熟度によるトラッキング（能力や進路に応じて学習コースを多様化すること）は、少数のエリート教育のプログラムでしか効果がなく、全体を見ると子どもの学力向上に寄与しないばかりか、学力格差を拡大し、低学力問題をいっそう深刻化させると指摘している<sup>2)</sup>。そのため、欧米先進諸国では協同学習を基本としたプロジェクト単元による集約的な学びが展開されている。しかも、いかに多くの知識や技能を習得するかという学びの「量」よりも、いかに豊かに、深く経験するかという学びの「質」が価値を持つようになっている<sup>3)</sup>。

## 2 社会の変化とこれからの教育

学習指導要領解説（平成20年9月告示）には「知識基盤社会化やグローバル化は、アイデアなど知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させる一方で、異なる文化や文明との共存や国際協力の必要性を増大させている。」とある。私たちが生きていく社会においては、「競争」と同時に、「共生」が求められてくるという。

日本は産業主義社会の発展の中で、競争の原理を教育の推進力としたため、自分の幸福や満足を求めるだけで他には関心を払わないミーイズム的な考え方や格差社会の傾向が強まってきた。特に、安倍内閣(2006-2007)の時は、1988年にイギリスで制定された教育改革法をモデルとし、学校選択制度に代表される市場原理に基づく競争を教育に導入した。そして、教育改革を実現するために教育基本法を改正し、全国学力・学習状況調査の実施につながっている。

しかし、モデルとしたイギリスでは、教育改革により、リテラシー（読み書き）に関する分野では若干の伸びが見られたが、所得格差が学校間格差を生んだり、ナショナルテスト（イギリスの全国学力テスト）の重圧や補習クラスの実施などで生徒も教員も大きなストレスを抱え、疲弊したりといった課題があり、国の発展をトータルで考えてみるとマイナスであった。そのため、2006年にはイングランド以外の地区ではテスト結果の公表を廃止し、翌年には多くの地区でテストそのものをも止めた<sup>4)</sup>。

一方、ここ数年、OECDの「生徒の学習到達度調査」(PISA: Programme for International Students Assessment)において高い成績を収めたことをきっかけとし、世界中でフィンランドの教育への関心が高まっている。フィンランド国内調査を担当したユヴァスキュラ大学教育研究所の報告書では、①福祉社会が醸し出す安心感②民族的アイデンティティ③読書習慣の浸透④総合学校の充実⑤質の高い教師の養成の5つを高成績の要因・背景として分析している<sup>5)</sup>。

産業界の流れを見ると、今まさに「持続可能な社会の実現」のための技術開発に舵をとっており、枯渇資源に代わるエネルギーとしての自然エネルギーの活用やCO<sub>2</sub>の排出削減のためのバイオマス研究はその取組みの一つである。経済の視点から言えば、急激な少子高齢化は「持続可能な社会の実現」を阻む非常に大きな問題である。20世紀の産業社会が求めていた大量生産、大量消費から個に応じた多品種少量生産の考え方にシフトしてきている。また、1989年のバブルショック後、社会はリストラによる人員削減、人件費等の固定費の削減を行い、労働基準法の規制緩和による非正規雇用の増大は、仕事に就けない若者を増加させる結果を招いている。私たち

が今の快適な暮らしから昔の自給自足の生活に戻ることは現実的に不可能である。だからこそ、私たちは持続可能な社会を構築するために人はどうあるべきかを真剣に考えなければならない。

産業界における持続可能な社会の構築、教育界での共生への転換に共通して言えるのは、その土台に教育があり、「21世紀型の学び」が必要だということである。

## II 研究の内容

### 1 「21世紀型の学び」の提言

これから「21世紀型の学び」を提言するにあたり、一つの命題を掲げたい。それは、「人は一人では学べない」である。欧米先進諸国が協同学習を基本としたプロジェクト単元による集約的な学びにシフトし、「量」よりも学びの「質」が価値を持つようになってきたことは先に述べたとおりである。そして、日本でもこの学びの質の向上を呼び、学校現場での授業改善をサポートしているのが、東京大学の三宅なほみである。私たちは三宅の「協同学習」をベースに「21世紀型の学び」について提言する。

#### (1) 知識構成型ジグソー法による「協同学習」

「協同学習」は三宅が副機構長を務める大学発教育支援コンソーシアム推進機構（CoREF）が進めている指導法であり、学習科学の知見から編み出されたものである。そして、この学習方法は「個人の理解深化において、共有された課題について、他人の考えを比較、吟味することを通じ、自分の考えを編み直していく過程が効果的である」という考え方である。

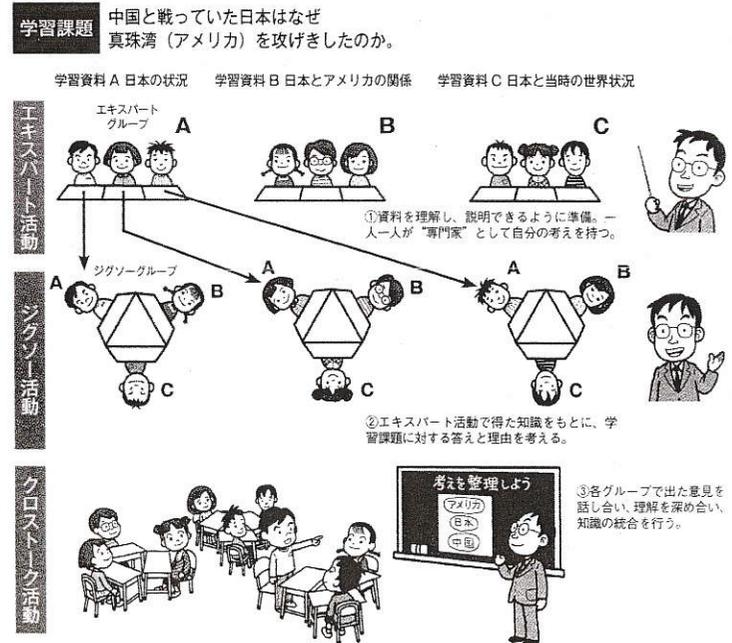


図1 知識構成型ジグソー法による「協同学習」の授業展開（『総合教育技術 2012. 1月号』）

この「協調学習」は単にグループで話し合わせるグループ学習と大きく異なり、他者の多様な考えを統合して自分の考えを深め、自分なりの納得を獲得することがねらいである。そして、この学習は、知識構成型ジグソー法の手法を取り入れており、エキスパート活動、ジグソー活動、クロストーク活動の3段階を経て自分の考えを少しずつ向上させる新しい学びの学習方法である。これからジグソー法による「協調学習」の仕組みを紹介する。

エキスパート活動では、3つのグループ（A、B、C）に分かれ、それぞれが1つの学習課題について3つの異なる視点から学習する。具体的には前頁図1にあるように、異なる学習資料を読み専門家として他のメンバーに説明できるように準備する。次に、ジグソー活動において、3つのグループで学習したことを持ち寄って新しいグループをつくり、持ち寄った知識を組み合わせ、学習課題に対する答えと理由を考えていく。最後に、クロストーク活動を取り入れ、ジグソー活動で見えてきた多様な解を教室全体で交流させ、各自が多様な解の共通点や差異を考えることで、課題についての理解を深め、自分が考えていたところより、少し適応範囲の広い「活用できる知識」の獲得を目指していく。

「協調学習」を取り入れた授業では以上のような学習形態となって表れるが、これが「知識構成型ジグソー法」である。つまり、「知識構成型ジグソー法」は、先生が「これこれこういう答えがあるんだよ」と教え理解させるのとは違う学びで、自分の言葉でストーリーが作れるようになることが目指される。さらに、知識構成型ジグソー法は「建設的相互作用」の原理に基づいて作られており、この作用はある共通の問いに対し、自分なりの考え方を話し手になって深めたり、聞き手になってその適用範囲を広げたりという活動を繰り返したときに起きる認知的な活動を意味する。三宅はこの原理を「知識の社会的構成モデル」として図2のようにまとめている。

ここでのポイントは、レベル1の一人で作る理論（経験則）をレベル3の原理原則にどうつなげていくかという点である。たとえば、子どもに地球と太陽の関係を聞いてみると、自分が経験則として信じている「太陽は地球の周りを回る」ということと、学校で教えた「地球が太陽の周りを回る」ということが混同したまま残り、互いに関係のないカプセル型知識の混在世界のようになる。「協調学習」はこのギャップを埋めるのに大いに有効であり、抽象度の高い原理へと導く、すなわち、質の高い学びやアイデアの創出を可能にする。実は、この「知識の社会的構成モデル」は言語を媒介にした社会的相互交渉から思考が発達するといった「社会的構成主義」をベースにしており、PISAで有名になったフィンランドではこの考え方をベースに授業をしている<sup>9)</sup>。

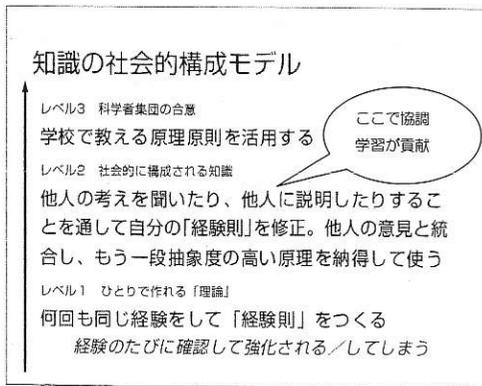


図2 知識の社会的構成モデル（三宅）

(2)ジグソー法による「協調学習」を目指した自作教材

①教材開発の視点

英語教育で異文化理解教育を進めるとき、単に英語を教えることが異文化理解教育につながるのではないことは周知のことである。言語という異文化コミュニケーションの道具の使い方を教える場合に、自文化の思考構造を脱却し、異文化を理解するための新しい発想を身につけ、双方を取り入れた新しい考え方や表現方法を身につけない限り、本当の意味での異文化コミュニケーションはできないということである。また、コミュニケーションを円滑にするための背景知識や価値観に関する知識は必須であろう。平等・年齢・お金・自然・謙遜・個人・性・時間・空間・責任・和・主張・反映・階層・威厳・面子・効率性・言語・宗教・教育・ユーモア・平和・偉大さなどなどに関する民族間の基本的な価値観の違いとその表れとしての行動、さらにはその背景にある文化前提などを理解することが求められる<sup>7)</sup>。こうした意味で、情報のレベルだけに偏った理解だけでなく、行動や情意のレベルでの異文化理解ができるように教材を開発していく必要があると考える。

教科書会社から出版される教科書は各社とも非常に吟味され、内容の豊かな題材が多い。また、世界各国の風俗・習慣を紹介しながら異文化理解教育を進めやすく工夫されている。ここで取り上げる中国の「土楼」やモンゴルの「ゲル」は、子どもたちにとっては要塞や秘密基地のように映り、興味関心を引き起こしやすい題材かもしれない。しかし、従来の内容の読み取りや音読だけで終わってしまう授業の進め方では好奇心や探究心に支えられた知的なたくましさを鍛えられなくなる。たとえば、中国の「土楼」の英文を読んで、「土楼」が煉瓦でできていて、形が丸く、300人が生活しているが入り口が1つしかないことなどを読み取らせることはできるであろう。しかし、読み終えた生徒に、「なぜこんな家を建てたのだろうか」と問いかけたとき、「安全（敵からの攻撃に耐える）」「環境（粘土が豊富で焼き物の技術がある）」「コミュニティ（家族と家族のつながり）の観点から答えを得ることは難しい。つまり、「解けるけど、分からない」ということになる。このように、英文を日本語にして何が言えるのかを考えさせる授業を仕組んでいく。

表1 自作エキスパート資料づくりに使用した各住居の特徴

|        | A  | B  | C  | 原理原則<br>(視点)         |
|--------|---|---|---|----------------------|
| 形・大きさ  | 要塞、3～4階   | テント、直径5～6m  | 合掌づくり、3～4階  | 安全・快適な家造り            |
| 目的     | 敵からの攻撃に耐える  | 寒さに耐える  | 大雪に耐える  |                      |
| 部材     | 煉瓦  | 木・フェルト  | 木・茅   | 環境に応じる               |
| 固定or移動 | 固定  | 移動  | 固定  | 協力して生きる（コミュニティを形成する） |
| 生活     | 農業  | 遊牧  | 農業、養蚕業  |                      |
| 家族     | 約60家族、300人、350部屋  | 1家族（核家族）3～4人 集団で移動  | 1家族（大家族）20人 家族同士のつながり   |                      |

②自作教材の概要

|              |   |
|--------------|---|
| 学年と実施時期      | 中学3学年の2学期後半   |
| 題材           | 「Houses and Lives」<br>『A Town in China』(New Horizon English Course Book2 Multi Plus 2)と<br>『Houses and Lives』(New Crown English Series Book3 Lesson 5)を参考 |
| ねらい          | 家のつくりは時代や地域によって多様であるが、安全で快適な生活を求め、環境に適したつくりになっている。また、1個の家が独立して存在することはなく、家々はコミュニティを形成することや人は一人では生きられないといった原理原則は、時代や地域が異なっても普遍的なものであることを理解する。               |
| 学習課題         | 「なぜ人々はこのような家を建てたのだろう」<br>一家を建てるときの共通した考え方は何？  |
| エキスパート資料（部品） | A 中国福建省の土楼・・・「Tulou」<br>B モンゴル遊牧民のゲル（パオ）・・・「Ger」<br>C 日本白川郷の合掌づくり・・・「Gassho-zukuri」   |

資料1 自作教材（エキスパート資料）

|  |
|--|
| Tulou  |
| A tulou is a large round house in Fujian, China. It is made of brick. It has a high thick wall and only one entrance. There are no windows on the ground floor.  |
| The people who live in these kind of houses are called Hakka. They speak a dialect which is different from the one the people who live around them speak. They moved from the north to the south a long time ago.  |
| More than 300 people can live in one tulou. They are all connected by family ties. Each individual family has its own space in the building. Family connections are very important to the Hakka people.  |
| Ger  |
| Some Mongolians live in a ger. A ger is a round tent which is made of wood and felt. It has one door and no windows. Mongolia is a very cold country but inside of the ger is warm. It is easy to take down and put up the tent. This is important because they follow their animals. They ride horses and move with the seasons to find fresh grass and water, and they bring the gers with them. |
| One family usually lives in a ger. Such a family has a father, a mother, and their children. When children get married, they move out of the family ger and set up their own one.  |
| Gassho-zukuri  |
| Gassho-zukuri is a traditional old Japanese house. There are many Gassho-zukuri houses in the mountain area in Shirakawa-go, in Gifu Prefecture. It snows a lot in winter in this area. Each house has four stories and a very large sharp roof so snow can fall off easily.   |
| During the Edo period families in Shirakawa-go had a big problem. When children got married, their parents couldn't give their rice field to them because they didn't have enough land. So most of the children didn't get married and stayed with their family all their life. This made a big family of 20 people or more in one house.  |

③学びの質を高めるための視点

エキスパート資料（前頁資料1）は意図的に仕組まれた目（視点）であり、知の統合のための部品である。言語を媒介とする「建設的相互作用」を通して、多様性の中に普遍性を見出し、教科を超えた原理原則にたどり着き、その一般化された抽象的概念は汎用性の高い使える道具となる。このように「協調学習」を通して学びの質を高め、抽象的思考力を鍛えていくことは、子どもたちの知的なたくましさと知を統合する力を高めていくことにつながっていくと考えられる。

平成24年1月、「CoREF×埼玉県 県立高校学力向上基盤形成事業 平成23年度報告会」で紹介された英語のエキスパート資料は、「カレンダーの必要性」を「人文」「理数」「科学」の視点から迫っていた。

また、国際バカロレアのディプロマ・プログラム<sup>22</sup>のカリキュラムおよび試験・評価は図3にまとめられているとおりで、教室で学習したことを現実世界の出来事や問題と関連づけ、幅広く適用できるようバランスのとれたものになっている。このことで、どの教科も国際的視点を培うことができるとしている<sup>23</sup>。

併設型中高一貫校においても、高校教員の高い専門性を中学校の「協調学習」

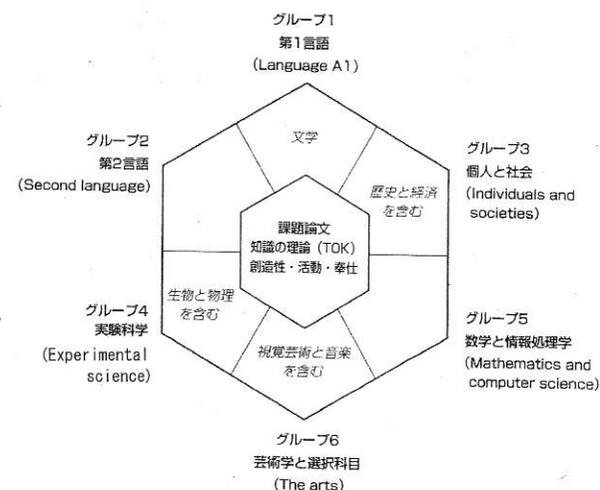


図3 国際バカロレア・ディプロマ・プログラムカリキュラム

の教材づくりに生かすことができ、子どもたちの質の高い学びの実現に大いに機能するものと考えられる。

2 「協調学習」を支える理論

ここで「協調学習」の有効性を支える考え方や理論を紹介したい。

(1) 「ジャンプ」と「協同的な学び」

初めに、佐藤学（教育学者）の理論である。彼は、学習の質を高めるための「ジャンプ」と「協同的な学び」を次のように提唱している。

すべての子どもが高いレベルの学びに挑戦する機会を提供するのが、協同的な学びである。「背伸びとジャンプ」をどの子にも保障する方式として協同的な学びが位置づけられる必要がある。そして学びに「背伸びとジャンプ」を求める場面では、少人数のグループ活動に戻すことが必要である。たとえば、授業の後段で3分の1ほどの挙手と発言だけで展開する授業をよく見かけるが、そのような場面でいったん小グループの協同的な学びへと戻す必要がある。それだけで、一部の子どもに限定された学びがすべての子どもの学びへと広がるし、多様な疑問

や意見の交流によって「背伸びとジャンプ」のある学びへと発展させることができる。一斉授業においては、たとえ授業としては成立していても「背伸びとジャンプ」のある学びは一部の子どもにしか成立していない。すべての子どもに学びの挑戦を保障すること、そこに協同的な学びの神髄があると言っている<sup>9)</sup>。

そこで、「ジャンプ」であるが、この「ジャンプ」は、ある時は非常にレベルの高い応用問題であったり、ある時は次の学年の指導内容に位置づけられている発展問題であったりする。そして、一般に応用問題のレベルは中位と上位の生徒の間を基準に設定されがちだが、この「ジャンプ」の課題は上位の生徒の上に位置づけられる。つまり、一人では解決できない課題であり、他の視点が必要になる課題と言える。

佐藤はこのような学びを展開するための学習形態を「協同学習」と呼んでいる。この「協同学習」であるが、これは、「能力別編成」や「完全習得学習」が学びを個人主義的に理解していたのに対し、「協同学習」においては学びは協同的な活動として再定義され、学習グループ内の能力や個性や文化の多様性が相互の学びを触発し、援助し合うものと認識されている<sup>10)</sup>。実際、多くの調査研究が「競争」より「協力」、「能力別編成」より「協同学習」の有効性を実証しており<sup>1)</sup>、「協同学習」によつての能力差や習熟度の差を縮小する研究と実践の推進が求められている。そして、協同的な学びにおいては、学びの主体はあくまでも個人であり、グループ活動の中で決して一体化を求めものではなく、むしろグループ内の個々人の考えや意見の多様性を追求している。学びは同一性からは生まれてこない。学びが成立するのは差異においてであると言っている<sup>9)</sup>。

(2) 「学びのドーナツ論」と「学びの構造化」

次に紹介するのが佐伯胖（認知心理学者）の理論である。彼の代表的な理論として、「学びのドーナツ論」がある。これは、学び手（I）が下界（THEY世界）の認識を広げ、深めていくときに、必然的に二人称的世界（YOU世界）との関わりを経由するとしたものである。図4は学びの発達モデルに関わらせて、自我と他者の相互関係の全体構造がわかるように図式化したものである。すなわち、自我（I）が、第二の自我を育てる二人称的

他者と交流する世界が YOU 世界である。THEY 世界というのは、匿名性をもつ三人称的他者の世界であり、現実の社会・文化的実践の場であるとする考え方である。また、YOU 世界は、多様な（親しい）他者の中に第二の自我が広がっていく世界であり、「する」と「される」が重なっている融即関係で結ばれる世界である。したがって、むしろ WE（私たち）世界と呼ぶ方が適切かもしれないとも言っている。この WE というのがまさしく拡大された「自我」となり、その世界の中で、さらに外なる世界を取り込んだ、対話できるもうひとつの「自我」（まさしく「超・第二の自我」）が芽生える。それが実際の「外」（THEY 世界）との交流を促進し、その「超・第二の自我」を外に拡張していく形で、「外」を自我（WE 世界）に取り込んでい

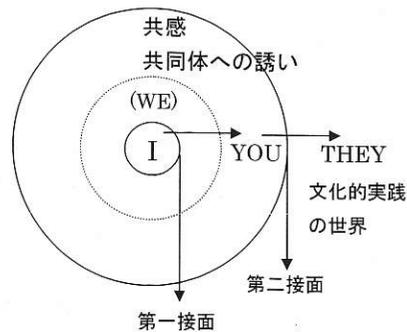


図4 学びのドーナツ論 (佐伯)

く、というしだいである。結果的に、WE 世界はどんどん拡張して行き、そのつど、新しい世界（THEY 世界）と出会っていくわけである<sup>11)</sup>。

佐伯が「学び」というものを「学びがいのある世界を求めて少しずつ経験の世界を広げていく自分探しの旅」とし、他者との関係を解いていくとき、その出発点となっているのがワロン（仏・心理学者）の自我発達論である。ワロンの自我発達論で重要な役割を果たしているのが、第二の自我（「なってみる、もう一人の私」）である。ワロンによれば、第二の自我は分身であり、自我と共存するが自我と一致しないこともある。したがって、心的対話においては議論を展開させ、疑念の解消を迫るものであり、いわゆる「反省」の働きに発展するものであるが、それは決して敵対的なものではない。自我にとっての「永遠の同伴者」であつて、内面世界と周囲の具体的世界をつなぐ媒介者の役割を果たす。それは、ワロンの言葉を借りると、「腹心の友として、助言者として、検閲官として、そしてまたスパイとして心の内面にひそみ、あるいは現実の人物に体现してあらわれる<sup>11)</sup>」のである。

また、佐伯は学びを6段階に構造化（図5）し、他人の目（別の視点）を入れることが学びの質を高める根拠としている。この考え方は、学びの目的を「覚えること」ではなく「わかること」に置いている。「丸暗記」から始まった学び（第一段階）が「試験のためだけの勉強」（第二段階）に移行し「知的な好奇心」の芽が生まれてくる（第三段階）に進化する。そして、新しい知識を確かめる手立てとして、「他人の目（別の視点）」を加えていく（第四段階）というのだ。そして、「新しい一貫性」を生み出し（第五段階）、あらゆる可能な他人の目を次々と自分で「想定」できる最終段階へと達する。ここで特に着目すべき点は、第四段階の「他人の目（別の視点）」を入れるところである。自分の心の中に「他人の目」が入り込み、別の見方をすればどういうことになるという形で吟味され、それを他に語る。そして、次の段階で次々に「他人の目」が入り込み、新しい一貫性を生み出す形で納得する、つまり「わかる」段階に達する。ここに「覚える」と「わかる」の段階的な大きな違いがある<sup>12)</sup>。さらに、「他人の目（別の視点）」を加えるとき、社会、文化（THEY 世界）に戻すことをポイントにあげているところは「学びのドーナツ論」につながっていく。

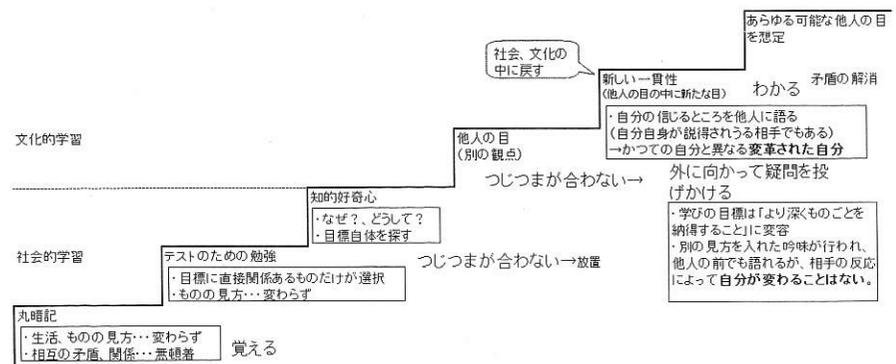


図5 学びの構造化 (佐伯)

佐伯の「他人の目」やワロンの「なってみる、もう一人の私」という考え方は学びの質を高める上でとても重要なポイントであるが、この「なってみる」能力が「まねる」能力につながっていくという議論を展開したのがトマセロ（米・心理学者）である。彼は学習を社会的学習と文化的学習に区別している（図6）。単に見よう見まねで類似の行動ができるようになるのを社会的学習と呼んだのに対し、文化的な営みとなる場合のことを文化的学習と呼んだ。つまり、文化的学習というのは、文化の成員の一人ないしはグループが、これまでよりも「よい」もの（文化的産物）をつくり出したり、それらをこれまでよりも「よく」利用する方法を見出したりした場合に、その産物の生産・利用の技能が、急速に同世代間、さらには次世代に伝播されるということと、ひと度そのように広がると、もはやもとは戻らないという、人間社会に固有の、文化的実践を生み出す学習を指す。彼らの論に従えば、文化的学習とは、子どもの自発的なまねから始まり、教えによるまねを経て、最終的に協同的な学習に至って完成するのだ、という。ここでいう協同的な学習は、もはや「まね」ではない。他者と協同して、自分一人だけではできないことをする、ということである<sup>10)</sup>。このような協同学習も、実は、根底には「まね」と共通したプロセスがある。それは、「他者の身になって、その人の見える世界を自分の心の中で再現してみること」に基づくという点である。

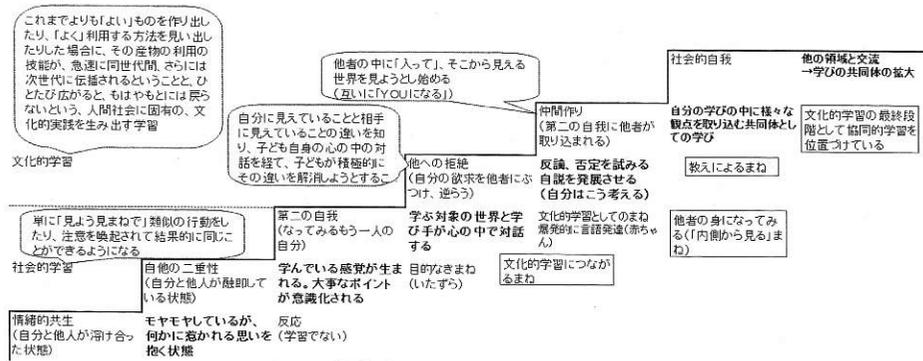


図6 社会的学習と文化的学習（トマセロ）

このように、「協同学習」と「協調学習」の源流がここにあると思われる。

(3) 「発達の最近接領域」

最後に、ヴィゴツキー（露・心理学者）の「発達の最近接領域」について述べる。ヴィゴツキーは「一人に到達できる段階」（通常言われる発達段階・現下の発達水準）と「教師や仲間の援助によって到達できる段階」（明日の発達水準）との間の領域（ゾーン）を「発達の最近接領域」と呼び、教育と学びは「発達の最近接領域」において行われるべきであると主張している。

佐藤は、「発達の最近接領域」は学びの可能性の領域であり、教師や仲間との対話をバネにして学習者が背伸びとジャンプを行う領域であると捉え、それは質の高い学びを構築するためのベースとなる考えである。旧来のレディネス（発達段階）の考え方では、子どもの現在の発達水準によって規定されるものは、すでに成熟した機能であり、発達の果実である。それに対

して、他の助けを借りて解く問題によって規定される発達の最近接領域とは、成熟中の過程にある機能、つまり発達のつぼみと呼びうる機能とした。ちなみに、この領域へのあたりは現在の知的発達が8歳であるなら、その子にとっての最近接領域は9～12歳であるとしている<sup>13)</sup>。

ヴィゴツキーは行動主義の心理学者と異なり人間と動物の発達をはっきりと区別し、人間は道具と言語を使うことによって高次精神機能を発達させると考えた<sup>13)</sup>。また、ヴィゴツキーは道具の中でも特に言語に関心を寄せ、言語をコミュニケーションの道具としての「外言」（外部言語）と思考の道具としての「内言」（内部言語）に分けている。この「内言」は「外言」になる前の頭の中で整理された考えのことで抽象的思考・推論・判断などを行うときに使われる。そして、内言には外言と同じ構造と語彙が使われるので、自分の話している言葉に耳を傾けたときに、自分が本当に考えていたことがわかったり、頭の中が整理されたりする。ヴィゴツキーはこの考えをもとに、学校は科学的概念を学ぶ場であり、その学びはコミュニケーションを媒介として展開され、科学的概念を活用し、応用する経験を通してその概念が内化され身に付くとしている。

この人間固有の高次精神機能の起源を、社会的生活の中に求める彼の考え方は、社会性の発達を認知発達の原点と見る立場に位置している。次に学習集団の構成についての、重要な意味を持つ検証結果を紹介する。

集団作業を行う際、同じ知的発達段階の子ども同士で組になるよりも、異なる発達段階にある子ども同士で組んだ方が、いっそう良い成績を収めた。この場合、知的発達の上の子が下の子に教えたり、作業を進めたりしたのではなく、認知的葛藤がいっそう顕著に現れ、矛盾感をいっそう強めたことがその要因としている。つまり、自分の視点と他人の視点を調整して、葛藤を解消しようと努めるとき、より高次の思考が働くことになるからである。このことが、「協同学習」「協調学習」の理論のバックボーンになっていると言えよう。

また、日本語教育の現場において「発達の最近接領域」を論じる際に、ほとんど常に関連して取り上げられているのが「足場掛け(scaffolding)」の概念である。この言葉はブルーナー（米・心理学者）によって生まれたものだが、その根底にはヴィゴツキーの理論がある。「足場掛け」とは、一人でやって何もできないより、手助けにより価値のあることができることならほとんど手助けして成功体験を増やしたほうが良いという考え方である。学習科学の研究においても「足場掛け」が「協調学習」そのものに必要だということがわかってきた。山本冨里（シャルル・ド・ゴール・リール第三大学講師）によると、「足場掛け」は一般に「エキスパート（熟達者）」から「ノービス（初心者）」に向かって行われるものだが、「ノービス」が「ノービス」でありながら「エキスパート」の発達の最近接領域の構築に貢献することが可能だということが研究によって検証されている。つまり、発達の最近接領域が構築される場面では「足場掛け」以上に、より複雑な相互関係が働いており、「ノービス」は足場の受け手ではなく引き出し手となることもある<sup>14)</sup>。このことは、学力差のある集団の中で学級全体を質の高い学びに導く考え方として力強い根拠となる。学力差への対応として行われている習熟度別指導の効果が薄いことは前述の通りであるが、佐藤の「協同学習」の「背伸びとジャンプ」と比較しても、「協調学習」の手法による学級全体の質の高い学びの達成度はかなり高いと考えられる。

### 3 評価の観点から見た「協調学習」

最後に、三宅が推進する「協調学習」の有効性を「評価」の観点から述べることにする。平成24年1月、埼玉県で行われた「CoREF×埼玉県 県立高校学力向上基盤形成事業 平成23年度報告会」で、「協調学習」を終えての生徒の感想や理解度の変容が示され、大きな成果について報告があった（図7）。アンケート1では授業前と授業後で生徒の問題を解く自信度の変容を表しており、「協調学習」を取り入れたことで自信度が大幅にアップした。アンケート2では「協調学習」の授業の満足度を示しており、「楽しかった」、「またやりたい」は全体の8割に達している。アンケート3では授業の感想で、全体的には満足度は高いが、「もう少し、教科書の内容を詳しくやってほしい」など、要望なども見られた。分科会では、学力面でどのくらい伸びたのかといった率直な質問があったが、その検証はまだされていないということであった<sup>15)</sup>。

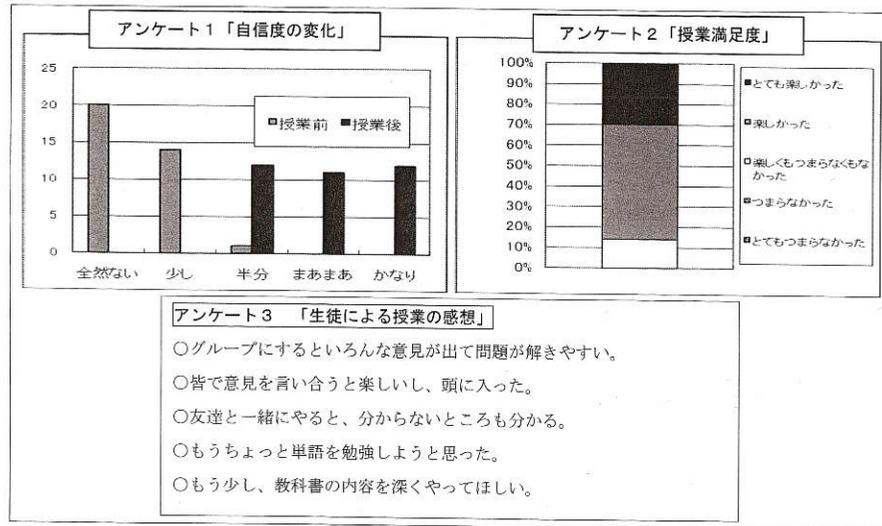


図7 協調学習後の生徒アンケート（埼玉県）

そこで OECD が進めている「生徒の学習到達度調査」(PISA) が求める学力を見てみることにする。PISA 調査では、国や言語・文化を超えて生徒が身に付けるべき広範で総合的な技能、すなわちコミュニケーション能力、対人関係能力、順応性、協調性、柔軟性、問題解決能力、情報通信技術の活用能力などが存在すると考え、「読解リテラシー」を「21世紀型学力」として捉え、単に文章や資料から情報を取り出すだけでなく、それをもとに論理的に考えたり、創造的に表現したり、評価したりする総合的な言語力の向上に向けた提言を始めている。

「協調学習」において独自の考え方を話し手になって深めたり、聞き手になってその適用範囲を広げたりする学習活動（言語化）によって得られる知識は、再吟味のプロセスを経ているため、教室の外に持ち出すことができ、必要なときに使え、作り変えつつ維持できる知識となる。まさに、PISA が求める学力と言えよう。全国学力状況調査のB問題は「活用」に関する問題で、PISA の問題形式を大いに参考にしている。平成20年度の小学6年生算数の問題で、60%以上の子どもが正しい答えを出したのは、A問題では19問中15問であったのに対し、B問題では13

問中5問だけだった<sup>16)</sup>。A問題は従来型の、伝統的な、日本の子どもたちが得意とする分野であるが、B問題はより論理的な考え方が求められる。「協調学習」では、自分の考えを自分の言葉で表現する力が求められ、考える筋道の見える化（視覚化）が大きな特徴であり、各教科を貫く言葉の力を重視し、しかも課題の根底にある「シクミ」について深く切り込んでいける学習スタイルでもある。B問題に十分に耐えうる力を養うことができるはずである。

### III おわりに

「21世紀型の学び」を提言するにあたって参考にした三宅の「協調学習」は、知の統合によって学びの質を高めるための学習方法であり、20世紀の硬直化した学びを打破する有効な手立てであると考えられる。また、「協調学習」は建設的相互作用の原理をベースにした知識構成型ジグソー法がトレードマークで、エキスパート活動において3種類の資料を準備し意図的に複数の目を作っている。そして、佐伯の言葉を借りれば、「自分の学びの中に様々な視点を取り込まれる」と言えよう。このように、与えられた資料から情報を引き出し、自分が持っている知識と結び付けることによって答えを導き出していくことは、学習内容の定着度を示す基礎学力やいわゆる応用問題を解く力といった従来の学力の捉え方を超えようとする試みであると同時に、学習指導要領を超えた学力観とも言える。

また、OECD の PISA ではキー・コンピテンシー<sup>注3)</sup>を3つのカテゴリーに分けて、学校のカリキュラムにとらわれずに問題開発を行ってきた。そのカテゴリーを見ると、「相互作用的に道具（情報テクノロジー・言語）を用いる」「異質な集団で交流する」「自律的に行動する」とある。能力差のある多様な生徒の集団の中で共通の言語をもとに建設的相互作用を機能させ、探究心に支えられた知的なたくましさや鍛えていくこの「協調学習」は、「21世紀型学力」を習得していく上でも有効であると言える。

しかし、基礎的・基本的な学習内容の確実な定着は見落としはならない。全国の小・中・高一貫教育を行っている学校の多くは「全人教育」と「英才教育」を一对と捉え、心の教育を大切にしながらも脳を鍛える実践も積極的にやっている。たとえば、数学で言えば公式や公理、国語や英語の文法をパターンで覚え、順序よく知識を積み上げていくと同時に、ものごとを上から、裏から見る、あるいは解体したり全く別のものに組み立て直したりする取組みである。また、予習を前提とした授業、できなかった問題を記録して先生に提出する「訂正帳」、「訂正帳」を見ながらの復習、毎月曜日には国・数・英のテストなど知的なたくましさを支える基礎体力づくりも行っている学校がある。こうした指導も抜けてはならない点であると考えられる。

最後に、今年の1月に平成22・23年度の2年計画で行われた「CoREF×埼玉県 県立高校学力向上基盤形成事業 平成23年度報告会」に参加し、まず、この事業に関わった教員と実践の多さに驚いた。埼玉県立高校19高校、8教科、67教諭による68実践は、取組みの裾野の広さと県全体の底上げを本気で図ろうとする熱意を強く感じた。また、教材研究の過程で校内での授業づくりの活性化が図られたり、他校教員との教材の共有化が図られたり、個別の研究ネットワークを束ねるネットワークオプネットワークス(NNs)のスタイルが大きな効果を生んでいた。今現在、「協調学習」を取り入れた授業研究は全国的な広がりを見せており、幼稚園から高校に至る幅広い実践はまさに「21世紀の学び」を牽引しているとも言えるのではないかと。今後もこの取組みが継続する中で知識構成型ジグソー法を用いた「協調学習」は更なる進化を遂げ、こうした実践を

積んだ子どもたちが21世紀を牽引する知力を育んだ人になることが期待される。

## 注釈

### 1 「スプートニク・ショック」

スプートニク・ショック(Sputnik crisis)とは、1957年10月4日のソビエト連邦による人類初の人工衛星「スプートニク1号」の打ち上げ成功の報によりアメリカ合衆国をはじめとする西側諸国の政府や社会に走った衝撃や危機感を指す。当時の文部省では、アメリカと同様に1971年(昭和46年)の学習指導要領改訂で、理数教育の現代化カリキュラムのきっかけとなった。

### 2 「国際バカロレア・ディプロマ・プログラム」

インターナショナルスクールの卒業生に、国際的に認められる大学入学資格を与え、大学進学へのルートを確認するとともに、学生の柔軟な知性の育成と、国際理解教育の促進に資することを目的として1968年に国際バカロレア機構が発足した。国際バカロレア機構は、スイスのジュネーブに本部を置き、認定校に対する共通カリキュラムの作成や国際バカロレア試験の実施及び国際バカロレア資格の授与などを行っている。国際バカロレアには、3歳～19歳の子どもの年齢に応じて3つのプログラム(PYP(Primary Years Programme:初等教育プログラム)3歳～12歳、MYP(Middle Years Programme:中等教育プログラム)11歳～16歳、DP(Diploma Programme:ディプロマ資格プログラム)16歳～19歳)がある。DPの課程を修了し、ディプロマ資格取得のための統一試験に合格することで、国際バカロレア資格を取得することができる。国際バカロレア資格は、国際的に認められている大学入学資格の1つであり、日本においても昭和54年に「スイス民法典に基づく財団法人である国際バカロレア事務局が授与する国際バカロレア資格を有する者で18歳に達したもの」について、大学入学に関し高等学校を卒業したものと同等以上の学力があると認められる者として指定された。(文部科学省Webページより)

### 3 「キー・コンピテンシー」

「キー・コンピテンシー(主要能力)」とは、日常のあらゆる場面で必要なコンピテンシーすべてを列挙するのではなく、コンピテンシーの中で、特に、①人生の成功や社会の発展にとって有益、②様々な文脈の中で重要な要求(課題)に対応するために必要、③特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要、といった性質を持つとして選択されたもの。(文部科学省Webページより)

## 引用文献

- 1) 佐藤学 2005『教育の方法』放送大学教育振興会 p.122
- 2) 佐藤学 2010『習熟度別指導の何が問題か』岩波書店 p.2 pp.31-36
- 3) 佐藤学 2011『質の高い学びを創る』東洋館出版社 p.13
- 4) 阿部菜穂子 2005『教職研修 2005.11月号』教育開発研究所 pp.84-85
- 5) 田中孝彦・森山由己 2008『フィンランドの高校生が人生について考えていること』群青社 p.132
- 6) 『総合教育技術 2012.1月号』小学館 pp.26-29
- 7) 塩澤正・吉川寛・石川有香 2010『英語教育学大系第三巻 英語教育と文化—異文化間コミュニケーション能力の養成』大修館書店 p.33
- 8) 相良憲昭・岩崎久美子 2011『国際バカロレア』明石書店 p.23
- 9) 佐藤学 2006『学校の挑戦—学びの共同体を創る—』小学館 p.39 p.41

- 10) 佐藤学 2003『教師たちの挑戦—授業を創る 学びが変わる—』小学館 p.231
- 11) 佐伯胖 2007『学ぶということの意味』岩波書店 p.45 p.51 p.59 pp.66-67 pp.86-87 p.93
- 12) 佐伯胖 1995『学びの構造』東洋館出版社 pp.175-181
- 13) ヴィゴツキー1934『発達の最近接領域の理論』(土井捷三・神谷英司訳) 三学出版 p.21 p.63
- 14) 山本冨里 2009『世界の日本語教育第19号』
- 15) CoREF×埼玉県 県立高校学力向上基盤形成事業「平成23年度報告会資料」
- 16) 田中博之 2010『フィンランド・メソッド 超「読解力」』経済界 p.4 p.59

## 参考文献

- 1) 波多野誼余夫・大浦容子・大島純 2004『学習科学』放送大学教育振興会
- 2) 大島純・野島久雄・波多野誼余夫 2006『教授・学習課程論—学習科学の展開—』放送大学教育振興会
- 3) ヴィゴツキー(松田義松訳) 2009『思考と言語』新読書社
- 4) 国立教育政策研究所 2010『PISA2009年調査 評価の枠組み OECD生徒の学習到達度調査』明石書店
- 5) ドミニク・S・ライチェン ローラ・H・サルガニク(立田慶裕訳) 2009『キー・コンピテンシー』明石書店
- 6) 米国学術研究推進会議(森敏昭・秋田喜代美) 2009『授業を変える』北大路書房
- 7) 東洋・繁田進・田島信元 1994『発達心理学ハンドブック』福村出版
- 8) 佐貫浩 2007『イギリスの教育改革と日本』高文研
- 9) 東京大学教育学部附属中等教育学校 2011『学び合いで育つ未来への学力』明石書店
- 10) 志賀内泰弘 2011『教育改革—塾がつくった学校の挑戦—』PHP研究所
- 11) 藤田英典 1997『教育改革—共生の時代の学校づくり—』岩波書店
- 12) 市川伸一 2002『学力低下論争』ちくま新書
- 13) 荻谷剛彦 2002『教育改革の幻想』ちくま新書
- 14) 荻谷剛彦・増田ユリヤ 2006『欲ばり過ぎるニッポンの教育』講談社現代新書
- 15) ベネッセコーポレーション 2004『ベネッセが見た教育と学力』日経BP出版センター
- 16) 釣島平三郎 2006『日本 学力回復の方程式』ミネルヴァ書房
- 17) 和田秀樹 2010『公立高校の東大合格力を高める本』ミネルヴァ書房
- 18) トニー・ブザン 2010『ザ・マインドマップ』ダイヤモンド社
- 19) 高階玲治 2009『幼・小・中・高の連携・一貫教育の展開』教育開発研究所
- 20) 町田健 2004『ソシュールのすべて』研究社
- 21) 中村昇 2007『ホワイトヘッドの哲学』講談社

(研修Aーウ 12か月研修 6か月研修)

1 ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり

庄内町立立川小学校

教諭 工藤 清充

大石田町立大石田中学校

教諭 和田 朋子

寒河江市立西根小学校

教諭 槇 靖子



### 3 研究の年次計画

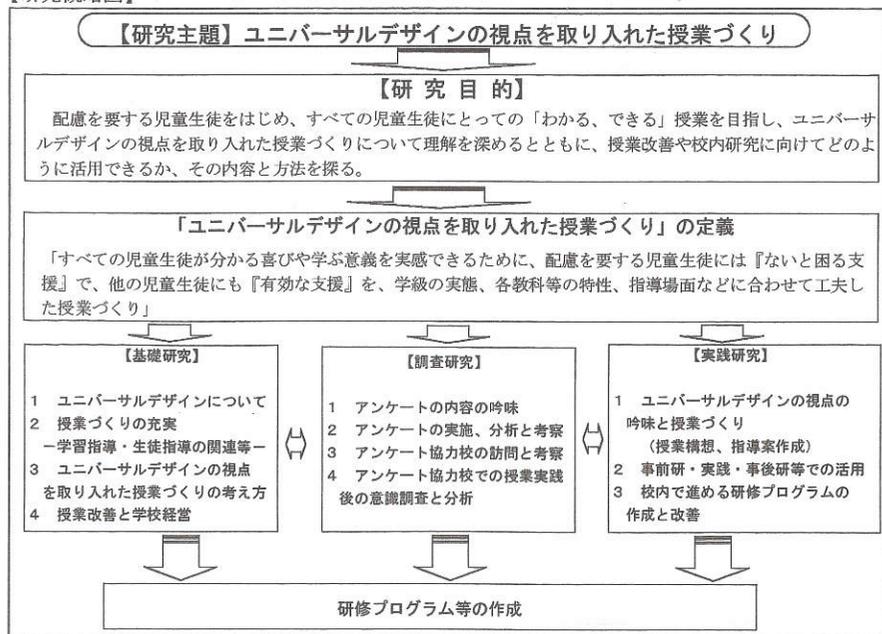
#### (1) 第1年次（平成23年度）

- ① 基礎研究
  - ア 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先行研究の収集と分析
- ② 調査研究
  - ア アンケートの内容の吟味
  - イ アンケートの実施、その結果の分析と考察
  - ウ アンケート協力校の訪問と考察
- ③ 実践研究
  - ア ユニバーサルデザイン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 先行研究のさらなる収集と分析
  - イ 先進校視察（視察の観点：授業改善と学校経営との関連、7つの視点（仮）の吟味と活用状況の把握など）
- ② 調査研究
  - ア アンケートの内容の分析と考察（1年次からの継続）
  - イ アンケート協力校での授業実践後の意識調査（前年度との比較検討）
- ③ 実践研究
  - ア ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業実践の検証と分析
  - イ 研修プログラム等の作成

【研究概略図】



### 第2章 基礎研究

#### 1 ユニバーサルデザインとは

##### (1) ユニバーサルデザインの考え方

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』  
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 『現代用語の基礎知識 2012』  
1990年代に入ってからアメリカ・ノースカロライナ大学で提唱されたといわれる概念。日本でこの言葉が頻繁に使われるようになったのは、99年ごろからである。その目指すところを要約すれば「だれにでも公平かつ自由に使用でき、容易に使用方法や情報の理解ができ、無理なく安全に使える」ようなデザインの実現ということであろう。
- ③ 山形県総務部政策企画課のホームページ  
【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、まちなみ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と空間（体格、姿勢、可動性に無関係に利用できる）

山形県総務部政策企画課のホームページが、「ユニバーサルデザイン」を分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」と言える。

## (2) 教育におけるユニバーサルデザイン

(1)でみてきたユニバーサルデザインの考え方を、教育、中でも授業において考える時、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』

#### ■「編者まえがき」より

(略) 「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、これまでそれにも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。そこで検討委員会では、すでに通常学級に存在するたくさんの工夫と教材を市内から集める試みが始まりました。一学期に行ったその試みで分かったことは、通常学級は予想以上にユニバーサルデザインに基づく工夫・教材の宝庫であるということです。(略)

#### ■「はじめに」より

(略) ユニバーサルデザインという発想は、バリアフリーを一步進めたものだと考える人がいます。例えば、バリアフリーが「障害のある人が住みやすい町を作る」という発想に立っているとすれば、ユニバーサルデザインは「障害のある人にとっても、障害のない人にとっても住みやすい町を作る」という発想になります。この発想においては、障害があるうがなろうが過ごしやすい具体的なセッティングとは何かを追求することになります。この視点を教育の世界に適用すると、発達障害の有無に関わらず、クラスの中のすべての子にとって分かりやすい対応を工夫しようということになります。この理念はインクルージョン教育の理念につながります。

では、この理念を達成するためにはどのようなプロセスを踏めばよいかということになります。そのためにはあくまでも発達障害のある子に対する、より良い教育を追求していく姿勢が望まれるのです。(略) 発達障害の特徴は、学習方法、対応方法などの周囲の状況、環境によって負の影響を受けやすい性質という言い方に換えることができます。つまり、発達障害のある子は、受ける教育に敏感に反応するのです。そして、発達障害のある子にとって学びやすい環境は、どの子にとっても学びやすい環境なのです。とすると、発達障害のある子の反応は、教育環境がすべての子どもにとって適切かどうかの善し悪しを計るリトマス試験紙のような特徴なのだということもできるでしょう。彼らにとって良き反応を引き出す環境を作っていくと、自ずとすべての子どもにとって良き環境が作られていくと考えることができるのです。(略)

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、ユニバーサルデザインは、今までの教育姿勢を新たに意識的に行うことだけで達成可能なものなのです。

(略)

(下線は本章担当者が付記)

ここにみるユニバーサルデザインの考え方とは、突き詰めればすべての教師が思いを寄せているものである。下線部にあるように全く新しいものを進めようとしているのではなく、これまでの通常の学級で進められてきた教育、即ち、より良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とその実践である。

このような考え方で、具体的に学びやすく、分かりやすい環境づくりや支援の工夫といっ

たことを、各学級の実態をふまえ、各教科や指導場面等における実際の授業場面等で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もある。

## (3) 特別支援教育の推進

(2)で紹介した書籍によれば、「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。」とあるが、特別な配慮を要する児童生徒への支援ということについては、現在、特別支援教育として広がりを見せている。この特別支援教育の推進に伴い、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。

国の各種答申や施策等をふまえ、特別支援教育に関しておさえておくべき概略を、以下の表2-1にまとめてみた。

### ① 特別支援教育をめぐる最近の動向

表2-1 特別支援教育をめぐる国の動き

| 平成 | 主なできごと  |
|----|---|
| 11 | ・「学習障害児の指導について(報告)」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  |
| 13 | ・中央省庁再編：文部科学省の「特殊教育課」が「特別支援教育課」へ<br>・「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」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                              |
| 14 | ・「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に関する全国実態調査」公表された調査結果によれば、『知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を持っていると担任教師が回答した児童生徒の割合は、6.3%である。』 |
| 15 | ・「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議   |
| 16 | ・「小・中学校におけるLD、ADHD、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)」の公表   |
| 17 | ・「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  |
| 18 | ・学校教育法施行規則一部改正に伴い、通級による指導に「LD、ADHD」を追加  |
| 19 | ・改正学校教育法の施行(「特殊教育」から「特別支援教育」へ)<br>・「特別支援教育の推進について(通知)」文部科学省初等中等教育局長   |
| 20 | ・小学校、中学校学習指導要領告示  |
| 21 | ・特別支援学校、高等学校学習指導要領告示  |

平成11年の「学習障害児に対する指導について(報告)」が出されて以来、全国各地で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の報告が出された。学校教育法等の改正を伴う形で特別支援教育体制がスタートしたのは、平成19年4月である。

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、文部科学省の委嘱事業を受けて、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送付している。

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、

第1章「1 主題設定の理由」でも述べているが、全国調査で6.3%、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の必要性が急務であることを裏付けていると言える。

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。その結果によれば、県内の公立幼稚園、小学校、中学校及び高等学校における体制整備状況は、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%を維持している。研修の受講については、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で示されているが、平成23年度は小学校で76.7%、中学校で57.7%、高等学校で64.3%と、年を重ねるごとに割合が増えており、その結果は全国平均と同等かそれ以上の結果である。このように研修による知識の広がりや併せ、各学校における特別支援教育体制の整備は進んでいるが、まだまだ特定の児童生徒への個別的な配慮や支援の工夫、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きらいもあり、通常の学級においてはすべての児童生徒にとって「わかる、できる授業づくり」を目指していくことが求められている。

## ② 特別支援教育の果たす役割

特殊教育から特別支援教育への転換が図られる中で、国の法令や答申にも「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。

表2-1の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」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」というところは、本県の義務教育課が掲げる「自尊感情が育つ学級・学校」づくりに通じるものでもある。また、「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」というところは、まさしく、なぜ授業づくりにユニバーサルデザインの視点を取り入れるのかということにつながる中心的な考え方になっているともいえる。

さらに、「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。」といった点は、山形県で平成23年度に研究をスタートさせた「担任力」育成に向けた取り組みにも資するものと考えられる。

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりに関し、特別支援教育の果たす役割から述べてきたが、次の「2 授業づくりの充実をめざして」では、授業づくりに欠かせない学習指導、生徒指導、それらに共通する学級経営の重要さなどから、授業改善の一つのポイントとしての「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり」の考え方を、補完していく。

## 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開けなかったり、教室を歩き回ったりして授業が成立しない、いわゆる「小1プロブレム」や、小学校から中学校への移行期に、非行、校内暴力、いじめ、不登校などの問題行動の発生率が著しく増加する、いわゆる「中1ギャップ」の問題などが言われて久しい。さらに、生徒指導上の課題や特別な支援を必要とする子どもの増加、人間関係が希薄化する社会にあって、子どもたちのトラブルを自ら解決していく力の低下、学校に対する多種多様な要望への対応などの課題もあり、学校教育に寄せる期待には大きいものがある。

新学習指導要領が、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くに当たり、「生きる力」の育成をふまえ、学校教育法に規定されている教育の目標の達成に向け、授業の充実が不可欠である。学校生活の大部分を占める学習は、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。

このような中で、「わかる、できる」授業を大切にするのは、「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し、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))」といった表現からも読み取れる。

学校生活の中心は授業である。授業にはどの児童生徒にとっても安心して学ぶことができ、その結果「わかる、できる」が実感できるものでありたいという願いがある。このような願いを受けた授業をつくることは、児童生徒自身の「自分の力を信じる」ことができることにつながり、「自尊感情が育つ学級・学校」をつくる重要な手立ての一つとなる。そのためにも、授業づくりの充実が不可欠と言える。

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、これまでもたくさん先行研究がみられる。そこで、今回は最近の国の動向を意識しながら、学習指導要領や生徒指導提要、県教育センターの研究を手掛かりに、授業づくりを考える上での配慮事項を以下にまとめてみた。

### (1) 学習指導要領解説(総則編)にみる学習指導の充実

小学校、中学校及び高等学校とも、学習指導要領第1章「総則」第4「指導計画の作成等にあたって配慮すべき事項」の2で、生徒指導、学級経営の充実及び学習活動に関する配慮事項などを以下の箇所でも取り上げている。

|                            | 小学校            | 中学校            | 高等学校            |
|----------------------------|----------------|----------------|-----------------|
| 見通しを立てたり、振り返ったりする学習活動の重視   | 第1章<br>第4の2(4) | 第1章<br>第4の2(6) | 第1章<br>第5款の5(5) |
| 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 | 第1章<br>第4の2(6) | 第1章<br>第4の2(7) | 第1章<br>第5款の5(6) |

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。以下、解説部分に関する概略である。

## 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

解説では、自主的に学ぶ態度や学習意欲の向上という点で、新たに追加した旨が述べられている。従来からの指導に対する各種の学力調査結果では、「必ずしも学習の見通しを立てることなどが十分にできているとは言えない状況」にあることもわかり、そのための対応ということである。

しかし、「学習の見通し」を持つことは、学ぶ態度や学習意欲だけでなく、結果的に学習内容の理解としての「わかる、できる」にも結び付いていく。この意味で、例えば「学習の見通し」という点は、すべての児童生徒が分かる喜びや学ぶ意義を実感できるために、配慮を要する児童生徒には「ないと困る支援」で、他の児童生徒にも「有効な支援」という意味合いを持つと考えられる。

事後の振り返りという点でも、「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」であるので、この点もまた「わかる、できる」授業づくりに大切な考え方といえることができる。

以下は、校種ごとに関係する箇所引用である。

## 小学校

(4) 各教科等の指導に当たっては、児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるように工夫すること。

今回の改訂では、教育基本法第6条第2項（「教育を受ける者が、学校生活を営む上で必要な規律を重んずるとともに、自ら進んで学習に取り組む意欲を高めることを重視して行われなければならない。」）及び学校教育法第30条第2項（「主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」）を踏まえ、児童の学習意欲の向上を重視している。指導に当たって、児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れ、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ことから、今回特に規定を新たに追加したものである。

従前から、「日常の事象について見通しをもち筋道を立てて考える能力を育てる」（算数）、「見通しをもって観察、実験などを行う」（理科）など児童が学習を行う上で見通しを立てたり、学習したことを振り返ったりする活動を重視しているが、OECDのPISA調査などの各種の学力調査においては、例えば、与えられた課題が科学的に調査可能な問題かどうかを問う出題についての正答率が低いなど必ずしも学習の見通しを立てることが十分にできているとは言えない状況が見られた。

このため、本項において、各教科等の指導に当たっては、児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるように工夫することが重要であることを記述したものである。

具体的には、例えば、授業の冒頭に当該授業での学習の見通しを児童に理解させたり、授業の最後に児童が当該授業で学習した内容を振り返る機会を設けたりといった取組の充実や児童が家庭において学習の見通しを立てて予習をしたり学習した内容を振り返って復習したりする習慣の確立などを図ることが重要である。これらの指導を通じ、児童の学習意欲が向上するとともに、児童が学習している事項について、事前に見通しを立てたり、事後に振り返ったりすることで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る。

## 中学校

(6) 各教科等の指導に当たっては、生徒が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるように工夫すること。

## 高等学校

(5) 各教科・科目等の指導に当たっては、生徒が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるように工夫すること。

（中学校、高等学校の解説は、小学校学習指導要領の解説で取り上げている内容と重複している記述が多い。なお、児童は「生徒」である。）

（リード文において引用箇所がわかりやすくするために、本章担当者が下線を付記している。）

## 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

児童生徒の実態把握を的確に行い、一人一人の児童生徒の特性に応じた指導を行うことは、「教師はこのような個々の児童（生徒）の特性等を十分理解し、それに応じた指導を行うことが必要であり、指導方法の工夫改善を図ることが求められる。」とあるように、すべての児童生徒に「わかる、できる」授業を目指すためには欠かせないものであり、配慮を要する児童生徒への支援においては是非とも必要なことである。さらに、「こうした指導方法の工夫はすべての児童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。」との記述は、「指導方法の工夫改善」を通しての「わかる、できる」授業の構築であり、まさに、本研究で進めようとす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が目指す、授業改善の一つである。

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、ユニバーサルデザインの視点で授業づくりを進めていく時においても大切にしたい指導である。以下は、校種ごとに関係する箇所引用である。

## 小学校

(6) 各教科等の指導に当たっては、児童が学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や児童の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、児童の興味・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の学習活動を取り入れた指導、教師間の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること。

児童はそれぞれ能力・適性、興味・関心、性格等が異なっており、また、知識、思考、価値、心情、技能、行動等も異なっている。児童が学習内容を自分のものとして働かせることができるように身に付けるためには、教師はこのような個々の児童の特性等を十分理解し、それに応じた指導を行うことが必要であり、指導方法の工夫改善を図ることが求められる。それによって、児童一人一人が基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得し、それらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等をはぐくみ、その後の学習や生活に生かすことができるようにするとともに、自分自身のものの見方や考え方をもてるようにすることが大切である。また、児童が主体的に学習を進められるようになるためには、学習内容のみならず、学習方法への注意を促し、それぞれの児童が自分にふさわしい学習方法を模索するような態度を育てることも必要となる。そのための児童からの相談にも個別に応じることが望まれる。なお、こうした指導方法の工夫はすべての児童に対応するものであるが、学習の遅れがちな児童には特に配慮する必要がある。

（略）

指導方法については、児童の発達段階や学習の実態などに配慮しながら、従来から取り組まれてきた一斉指導に加え、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などを柔軟かつ多様に導入することが重要である。

(略)

中学校

(7) 各教科等の指導に当たっては、生徒が学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や生徒の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、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の学習活動を取り入れた指導、教師間の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること。

(中学校の解説は、小学校学習指導要領の解説で取り上げている内容とほぼ同じ。児童は「生徒」である。)

高等学校

(6) 各教科・科目等の指導に当たっては、教師間の連携協力を密にするなど指導体制を確立するとともに、学校や生徒の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、教師間の協力的な指導、生徒の学習内容の習熟の程度等に応じた弾力的な学級の編成など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること。

ア 指導体制の確立

(略)

イ 個に応じた指導の充実を図るための指導方法や指導体制の工夫改善

高等学校段階においては、生徒の特性、進路等が非常に多様化しており、生徒一人一人を尊重し、個性を生かす教育の充実を図るためには、指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ることが必要である。

個に応じた指導のための指導方法や指導体制については、学校や生徒の実態に応じ、学校や教師が自らその工夫改善に取り組むことが大切である。今回の改訂においては、従来から示されている個別指導やグループ別指導等といった学習形態の導入、教師の協力的な指導、生徒の学習内容の習熟の程度等に応じた弾力的な学級の編成に加え、繰り返し指導を新たに挙げている。教師の協力的な指導については、具体例としては、チーム・ティーチング、合同授業など実際の指導場面におけるもののほか、指導案の作成、教材・教具の開発、共同研究や研修などが考えられる。例示されているもののほかにも、コンピュータ等の教育機器の活用、課題学習の工夫など、生徒の実態や指導の場面に応じ、適切に対応していく必要がある。

(略)

(下線は本章担当者が付記)

## (2) 生徒指導の面からみた学習指導の充実

### ① 学習指導要領に見る「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当たって配慮すべき事項」において取り上げている。また、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、学習場面では、「児童一人一人の特性を十分に把握した上で、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、日ごろから、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、成就感などを通した自己存在感を獲得させたりすることは、「わかる、できる」授業をめざす過程において重要である。p.7でも述べたように、「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、授業づくりにユニバーサルデザイン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。

以下は、校種ごとに関係する箇所引用である。(下線は本章担当者が付記)

(小学校)

(3) 日ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること。

学校は、児童にとって伸び伸びと過ごせる楽しい場であればならない。児童一人一人は興味や関心などが異なることを前提に、児童が自分の特徴に気付き、よい所を伸ばし、存在感を実感することが求められており、そのために、生徒指導の一層の充実を図ることが必要である。生徒指導は、児童一人一人の人格を尊重しながら、規範意識をはぐむなど社会的資質や行動力を高めるように指導、援助することである。

生徒指導を着実に進める上での基盤は学級であり、学級担任の教師の営みは重要である。学級担任の教師は、学校・学年経営を踏まえて、調和のとれた学級経営の目標を設定し、指導の方向及び内容を学級経営案として整えるなど、学級経営の全体的な構想を立てるようになる必要がある。

学級経営を行う上で最も重要なことは学級の児童一人一人の実態を把握すること、すなわち確かな児童理解で

ある。一人一人の児童はそれぞれ違った能力・適性、興味・関心等をもっている。学級担任の教師の、日ごろのきめ細かい観察を基本に、面接など適切な方法を用いて、一人一人の児童を客観的かつ総合的に認識することが児童理解の第一歩である。日ごろから、児童の気持ちを理解しようとする学級担任の教師の姿勢は、児童との信頼関係を築く上で極めて重要であり、愛情をもって接していくことが大切である。

(略)

学習場面においては、指導方法の改善を図るとともに、習熟度別・少人数指導や補充的な学習といったきめ細かい個に応じた指導などを必要に応じて外部人材の活用を図りつつ行うことにより、児童がつまづきやすい内容をはじめ基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着を図る必要がある。分かる喜びは学習意欲につながる。(略) 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。学級担任の教師は、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。また、教師の意識しない言動や価値観が、児童に感化を及ぼすこともあり、この見えない部分での教師と児童との人間関係に十分配慮する必要がある。

(略)

(中学校)

(3) 教師と生徒の信頼関係及び生徒相互の好ましい人間関係を育てるとともに生徒理解を深め、生徒が主体的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができるよう、生徒指導の充実を図ること。

生徒指導は、学校の教育目標を達成するために重要な機能の一つであり、一人一人の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ように指導、援助するものである。すなわち、生徒指導は、すべての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活がすべての生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになるようにすることを目指すものであり、単なる生徒の問題行動への対応という消極的な面だけにとどまるものではない。

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。

生徒指導を進めていくうえで、その基盤となるのは生徒一人一人についての生徒理解の深化を図ることである。一人一人の生徒はそれぞれ違った能力・適性、興味・関心等をもっている。また、生徒の生育環境も将来の進路希望等も異なる。それ故、生徒理解においては、生徒を多面的・総合的に理解していくことが重要であり、学級担任の教師の日ごろの人間的な触れ合いに基づききめ細かい観察や面接などに加えて、学年の教師、教科担任、部活動等の顧問教師などによるものを含めて、広い視野から生徒理解を行うことが大切である。また、思春期にあって生活環境の急激な変化を受けている中学生の不安や悩みに目を向け、生徒の内面に対する共感的理解をもって生徒理解を深めることが大切である。

生徒理解の深化とともに、教師と生徒との信頼関係を築くことも生徒指導を進める基盤である。教師と生徒の信頼関係は、日ごろの人間的な触れ合いと生徒と共に歩む教師の姿勢、授業等における生徒の充実感・成就感を生み出す指導、生徒の特性や状況に応じた的確な指導と不正や反社会的行動に対する毅然とした教師の態度などを通じて形成されていくものである。その信頼関係をもとに、生徒の自己開示も高まり、教師の生徒理解も一層深まっていくのである。

また、学校教育は、集団での活動や生活を基本とするものであり、学級や学校での生徒相互の人間関係の在り方は、生徒の健全な成長と深くかかわっている。生徒一人一人が存在感をもち、共感的な人間関係をはぐくみ、自己決定の場を豊かにもち、自己実現を図っていく望ましい集団の実現は極めて重要である。すなわち、自他の個性を尊重し、互いの身になって考え、相手のよさを見つけようと努める集団、互いに協力し合い、主体的によりよい人間関係を形成していこうとする集団、言い換えれば、好ましい人間関係を基礎に豊かな集団生活が営

まれる学級や学校の教育的環境を形成することは、生徒指導の充実の基盤であり、かつ生徒指導の重要な目標の一つでもある。

(略)

(高等学校)

(3) 教師と生徒の信頼関係及び生徒相互の好ましい人間関係を育てるとともに生徒理解を深め、生徒が主体的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができるよう、生徒指導の充実を図ること。

生徒指導は、学校の教育目標を達成するために重要な機能の一つであり、一人一人の生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、倫理観や正義感などの社会的資質や行動力を高めるように指導、援助するものである。すなわち、生徒指導は、すべての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活がすべての生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになるようにすることを目指すものであり、単なる生徒の問題行動への対応という消極的な面だけにとどまるものではない。

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。

生徒指導を進めていく上で、その基盤となるのは生徒一人一人についての生徒理解の深化を図ることである。

特に、ほとんどの中学校卒業者が高等学校へ進学している状況において、一人一人の生徒のもつ特性等は極めて多様になっている。したがってそれぞれの生徒の環境あるいは将来の進路などの諸条件に即して、生徒の特性等を多面的・総合的に理解していくことが重要である。このため、ホームルーム担任の教師はもとより、学年の教師、教科担任、部活動等の顧問教師などによるものを含めて、広い視野から生徒理解を行うことが大切である。また、青年期にある高校生の不安や悩みに目を向け、生徒の内面に対する共感的理解をもって生徒理解を深めることが大切である。

生徒理解の深化とともに、教師と生徒との信頼関係を築くことも生徒指導を進める基盤である。教師と生徒の信頼関係は、日ごろの人間的な触れ合いと生徒と共に歩む教師の姿勢、授業等における生徒の充実感・成就感を生み出す指導、生徒の特性や状況に応じた的確な指導、不正や反社会的行動に対する毅然とした教師の態度などを通じて形成されていくものである。その信頼関係をもとに、生徒の自己開示も高まり、教師の生徒理解も一層深まっていくのである。

また、学校教育は、集団での活動や生活を基本とするものであり、ホームルームや学校での生徒相互の人間関係の在り方は、生徒の健全な成長と深くかかわっている。生徒一人一人が存在感をもち、共感的な人間関係をはぐくみ、自己決定の場を豊かにもち、自己実現を図っていく望ましい集団の実現は極めて重要である。自他の個性を尊重し、主体的によりよい人間関係を築いていこうとする教育的環境を形成することは、生徒指導の充実の基盤であり、かつ生徒指導の重要な目標の一つでもある。単位制による課程をはじめとして、教育課程における選択の幅の大きい高等学校にあっては、日常の授業の集団とホームルーム集団とが一致しない場合も多いだけに、このことはとりわけ重要である。

以上のことを基盤として、高等学校における生徒指導では、複雑化し、目まぐるしい変化が続く社会において、人間として調和のとれた発達を図りながら、自らの行動を選択し、決定していくことのできる主体を育成するとともに、集団や社会の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を身に付けさせ、将来の社会生活の中で自己実現を果たすことができる能力や態度の育成を目指すなければならない。そのため、生徒指導において、ガイダンスの機能の充実が求められるのである。

(略)

(下線は本章担当者が付記)

## 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月に公表されたものであり、表2-2のように、全8章で構成されている。取りまとめ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を進めることができるよう」にするためのものである。

表2-2 生徒指導提要の目次と各章の節の数・ページ数

|                       |               |
|-----------------------|---------------|
| 第1章 生徒指導の意義と原理        | ( 5 節 22 ページ) |
| 第2章 教育課程と生徒指導         | ( 4 節 17 ページ) |
| 第3章 児童生徒の心理と児童生徒理解    | ( 4 節 35 ページ) |
| 第4章 学校における生徒指導体制      | ( 7 節 17 ページ) |
| 第5章 教育相談              | ( 4 節 35 ページ) |
| 第6章 生徒指導の進め方          |               |
| I 児童生徒全体への指導          | ( 7 節 25 ページ) |
| II 個別の課題を抱える児童生徒への指導  | (13 節 40 ページ) |
| 第7章 生徒指導に関する法制度等      | ( 5 節 16 ページ) |
| 第8章 学校と家庭・地域・関係機関との連携 | ( 4 節 18 ページ) |

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。

まえがきには、「また、発達障害について、近年の取組の状況を反映し、第3章や第6章にその理解と支援の在り方について述べています。」とあるように、配慮を要する児童生徒についての記述があり、その特性と指導の基本的な姿勢について述べられている。ここで取り上げられている対応はすべての児童生徒にとっても望ましく、ユニバーサルデザインの視点に沿ったものといえることができる。

生徒指導提要本文の第2章 第1節 教科における生徒指導で、以下のように述べている。

## 1 教科における生徒指導

(略)

毎日の教科指導において生徒指導の機能を発揮させることは、児童生徒一人一人が生き生きと学習に取り組み、学校や学級・ホームルームの中での居場所をつくることにほかなりません。このことには、児童生徒一人一人に自己存在感や自己有用感を味わわせるとともに、自尊感情を育て、自己実現を図るという重要な意義があります。また、教科において生徒指導を充実させることは、学級・ホームルームでの座席やグループの編成などを工夫することでもあり、学習集団における人間関係を調整・改善し、豊かな人間性を育成することにつながります。

教科指導と生徒指導は相互に深くかかわり合っています。教科において生徒指導を充実させることは、生徒指導上の課題を解決することにとどまらず、児童生徒一人一人の学力向上にもつながるという意義があります。すなわち、教科において生徒指導が充実することによって教科指導が充実します。その結果、教科指導が一層改善・充実し、児童生徒の学力向上につながります。

(略)

## 2 教科における生徒指導の推進の在り方

## (1) 授業の場で児童生徒に居場所をつくる

(略)

## (2) わかる授業を行い、主体的な学習態度を養う

教員は、児童生徒一人一人が学習の目標を持って意欲的に生き生きと授業に参加し、主体的な学習態度を養うように努める必要があります。より質の高い授業にするためには、児童生徒が学習に対して自ら目標や課題をもち、自ら考え、自ら判断し、自ら行動しながら主体的に問題を解決していく能力や態度をはぐくむ必要があります。こうした資質や能力は、生徒指導が目指していることでもあります。そのためには、教える内容を効果的に習得させるための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、チーム・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。

(略)

## (3) 共に学び合うことの意義と大切さを実感させる

教科指導においても、児童生徒一人一人が大切にされる授業を展開し、互いのよさや可能性が発揮できるようにします。これは学校ならではの教科指導の在り方であり、大切な指導方法です。学級や学校は、様々な友達と協力し合いながら共に学び合う集団です。児童生徒に協同で学ぶことの意義を知らせ、学級やグループで協力して学ぶことの大切さを実感させます。

また、学校は「小さな社会」だと言われています。一斉学習やグループ学習の場で、学び合う場を積極的につくります。一人一人に学力を付けるためには、一人で学ぶ場だけでなく、みんなで学ぶ場を設けることが教科における生徒指導のポイントになります。自分と違った友達の見方や考えなどを認めたり、学習に遅れがちな友達やつまづいている友達を支えたりすることは、児童生徒一人一人が互いの違いを認め合い、互いに支え合い、学び合う人間関係を醸成することにつながります。教科指導を通して思いやりのある心や態度を形成することができま。

具体的には、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。

## (4) 言語活動を充実させ、言語力を育てる

(略)

## (5) 学ぶことの意義を理解させ、家庭での学習習慣を確立させる

(略)

(下線は本章担当者が付記している)

学習指導と生徒指導の結びつきの深さは、上記の「1 教科における生徒指導の意義」で、「教科において生徒指導を充実させることは、生徒指導上の課題を解決することにとどまらず、児童生徒一人一人の学力向上にもつながるという意義があります。すなわち、教科において生徒指導が充実することによって教科指導が充実します。その結果、教科指導が一層改善・充実し、児童生徒の学力向上につながります。」と表現されている。

同様に、「2(2)」の「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、チーム・ティーチングなどの指導体制を継続的に工夫・改善する」、「2(3)」の「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。」のように、児童生徒一人一人が学習の目標を持って意欲的に生き生きと授業に参加できるようにするため、ユニバーサルデザインの視点を授業に取り入れることは、生徒指導（学級づくり、学級経営等）と学習指導（授業づくり）のより一体化した関わりといえる。

### (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、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た上で、『変化する子どもと信頼関係を築く学級経営』はどのようにあればよい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はいねらいで行われたものである。

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点あげている。

#### 【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とおして、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。

学級経営に関するアンケートを通し、教員の意識調査等を分析し、結果も公表している。学級崩壊未然防止という視点では、学級経営の工夫・改善をいかに図るかということに力点が置かれていたが、学習指導と生徒指導の一体化ということを考えると、児童生徒理解を含むよりよい学級経営を土台としての「楽しい、わかる授業」が展開されていくと考えられる。

このことは、結果的に、児童生徒が分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「教師の話を開かない。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、そのような状況の改善に向け、どんな関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 ユニバーサルデザイン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限り、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研究は、全国的にも、ようやく緒についたところである。

それでは、「ユニバーサルデザイン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とはならず、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する発想が求められることは先に述べたとおりである。そこで、「ユニバーサルデザインの視点」としてどのような内容が考えられるか、また、具体的な視点を授業場面でどのように活用できるのかなどを、先行研究や書籍等を参考に、以下に紹介していく。

#### (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。よくある子どものつまずき（17項目）とそれらに対する支援のヒントを、それぞれ見開き2ページずつにまとめ、どのページから見ても分かるようにしたものである。その際、つまずきの内容によっては、配慮の必要な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。資料構成は、下記のようになっている。

- |                |                                  |
|----------------|----------------------------------|
| 1 子どもの具体的な姿    | : 子どものつまずきの様子を具体的に表す             |
| 2 理解のヒント       | : 子どもの行動や状況の背景にあると考えられる主な要因を整理する |
| 3 支援を考えるためのヒント | : 子どもの特性に応じて考えられる主な支援のポイントをまとめる  |
| 4 事例（右ページ）     | : 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つけるように指導する。

上記のどのヒント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「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。」というヒントは、ことばによる説明（聴覚的な情報）と具体物等の視覚的な情報をうまくコラボレーションし、言語理解の弱い児童生徒だけでなく、多様な情報を有効活用し、概念化をよりよく進めるといった点で、すべての児童生徒にとってもあれば便利であり、まさにユニバーサルデザインの視点とすることができる。

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」に焦点を当てたものであるが、ユニバーサルデザインの視点を考えていく上で大変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。まえがきによれば、「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ふまえてまとめた「授業研究ハンドブック」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、そして、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提案である。

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、「Do 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。<br>○発問に対して全員に自分の考えをもたせる。<br>○児童生徒の豊かな発想を受容する。        | 説明   | ○重要などころをはっきりと述べる。<br>○児童生徒の知っていることと関係付ける。<br>○ユーモアを忘れない。                           |
| 指示      | ○一指示一行動を原則とする。<br>○活動の時間を明らかにする。<br>○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。<br>○機会を見つけて励ましの言葉を与える。<br>○学習環境を整えて授業の雰囲気をつくる。 |
| 板書      | ○必要な時に必要なことを書く。<br>○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。                          |      | ○構造的な板書を心がける。  |
| 実践のポイント | ○短い言葉で、児童生徒が学習の見通しがもてるようにします。<br>○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」、「発問に対して全員に自分の考えを持たせる」は、「クラスでできる支援ヒント集」の「1 聞き取りやすい伝え方に留意する」と同じ手立てとすることができる。「クラスでできる支援ヒント集」は、どちらかというと特別な配慮を必要とする児童生徒への支援という点からスタートしたものであるが、この「授業研究ハンドブック」はむしろ、普段の授業力を高めるということから生まれたものである。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言える。まさしく、このことはユニバーサルデザインの視点そのものであり、活用していきたいところである。

「授業研究ハンドブック」が示す、校内研究をいかに進めるかという考え方は、本研究の2年次の具体的な授業づくりに向けた研修の進め方の研究にも大きな示唆を与えてくれる。

(2) 文献から見た最近の傾向

ユニバーサルデザイン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内容等を、一般書籍四冊について表2-3に整理してみた。（8項目は、内容面から分類したもので、書籍で取り上げている内容を、便宜上その項目に当てはめている。）

| 書籍 | 内容   |
|----|--|
| A  | 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。<br>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  | 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。<br>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。   |
| C  | 特別支援教育コーディネータ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。<br>その中の、第2部「特別支援教育コーディネーターの実際—教育相談を通して—」における「ニーズへの対応のために」において、コーディネーターとしての行動観察や情報収集のポイントとして取り上げている項目の中から一部を抜粋したものである。              |
| D  | 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。<br>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」で提案している内容である。           |

表2-3 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

| 書籍名    | A                                 | B   | C   | D  |
|--------|-----------------------------------|---|---|--|
| 内容     | 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 | 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                            | 特別支援教育コーディネーターの基本的姿勢と実際                           | 発達障がいを持つ子の『いいところ』応援計画                                    |
| I 環境   | ・教室環境の整備<br>・学習環境の整備              | ・教室が整理整頓されている<br>・生活の見通しをもたせる   | ・座席位置の配慮はどうか<br>・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、日課表などを分かりやすく掲示する                               |
| II ルール |                                   | ・子どもたちに正しい姿勢を意識づける<br>・「話すルール」を確立する<br>・発表する時には、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<br>・ルールは分かりやすく誰もが守れそうなところから始める |
| III 関係 |                                   |   |   | ・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<br>授<br>業<br>構<br>成               | <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業に見通しがもてるようにする</li> <li>・授業構成を工夫する（導入・展開・まとめのアイデア）</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の始めと終わりははっきりさせる</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・メリハリのある授業の組み立てになっているか</li> <li>・最初に授業の流れについて説明をしているか</li> <li>・空白の時間（子どもが何をしたいかわからない時間）がないか</li> <li>・ねらい、テーマ設定が明確に示されているか</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業は、講義、協同学習、個別に取り組む課題を、組み合わせる</li> <li>・授業の流れや、活動手順を視覚的に示す</li> <li>・課題が早く終わってしまった場合の次の行動・課題を用意しておく</li> <li>・今日の授業におけるポイントが明確である授業</li> <li>・見通しを持って課題に向かうことができる授業</li> <li>・1コマの中にも展開があり飽きさせない授業</li> <li>・作業や活動を取り入れた参加型の授業</li> <li>・いろいろな感覚を使わせる工夫がある授業</li> </ul> |
| V<br>教<br>師<br>の<br>話<br>し<br>方<br>等 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・教師の話す工夫する（指示・説明・発問等のアイデア）</li> <li>・指示、説明をわかりやすいものにする</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・教員はいい言葉を使う</li> <li>・指示の出し方を具体的に示す</li> <li>・指示・説明と子どもの活動を分ける</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・聞き取りやすい声か</li> <li>・指示は簡潔か</li> <li>・指示は具体的か</li> <li>・注意喚起を行っているか</li> <li>・上手にほめているか</li> </ul>                                     |   |
| VI<br>板<br>書<br>等                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・板書と机間支援を工夫する</li> </ul>  |  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・新出漢字などは、書き順をチョークで色分けして示す</li> <li>・授業のポイントやキーワードを、マグネットシートにして強調する</li> </ul>  |
| VII<br>教<br>材                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>・目で見て分かる手がかりを用意する</li> <li>・視覚情報や作業・動作を活用する</li> </ul>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚的な手がかりを示す</li> <li>・わかりやすいワークシートを用意する</li> </ul>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・教材（視覚教材を有効に使っているか等）について</li> <li>・子どもが選択できるような複数の課題を用意しているか</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・動きの少ない課題と活動性の高い課題とを交互に取り入れる</li> <li>・視覚的・聴覚的な手がかりが多く与えられている</li> <li>・カードや掛け図（授業用の教材、黒板に掛け使用する大きな図）を活用する</li> </ul>  |
| VIII<br>個<br>別<br>的<br>配<br>慮        | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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</li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの個人差を考慮し、基礎と発展を明確にする</li> </ul>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ニーズのある子どもへの視線、声かけ等の配慮があるか</li> <li>・個、集団に対してのアプローチにおける切り替え、頻度はどうか</li> </ul>  |   |
| IX<br>他                              |  |  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・主要科目や集中が必要な教科を、午前中に配置する</li> </ul>  |

表2-4 東京都日野市の小学校で使用しているチェックリスト

|                  |   |  |  |  |        |
|------------------|---|--|--|--|--------|
| 学<br>級<br>環<br>境 | I. 場の構造化  |  |  |  | 4 設定あり |
|                  | 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日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  |  |  |  |        |
| 環<br>境           | 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配慮がなされていますか                                   |  |  |  |        |
| 環<br>境           | 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                                  |  |  |  |        |
| 環<br>境           | 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                                |  |  |  |        |
| 環<br>境           | 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  |  |  |  |        |
| 環<br>境           | II. 情報伝達の工夫   |  |  |  |        |
|                  | 19 指示・伝達事項は聴覚的（言語）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                               |  |  |  |        |
| 環<br>境           | 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、次にすべきことが常に用意されていますか  |  |  |  |        |
| 環<br>境           | 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                                    |  |  |  |        |
| 環<br>境           | 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                             |  |  |  |        |
| 環<br>境           | 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、接辞の仕方）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）   |  |  |  |        |
| 環<br>境           | 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  |  |  |  |        |
| 環<br>境           | 38 時々、質問などをして指示内容が理解できているか確認していますか  |  |  |  |        |
|                  | 39 指示理解の弱い子に対して、個別に説明を加えるようにしていますか  |  |  |  |        |
|                  | 40 言葉だけの説明で理解できない子には、絵や図などを使って補っていますか                                       |  |  |  |        |
|                  | 41 説明することの苦手な子に対して、時々時間をかけてゆっくり聞いてあげることを行っていますか                             |  |  |  |        |
| 環<br>境           | 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付けていますか                              |  |  |  |        |
|                  | 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  |  |  |  |        |
| 環<br>境           | 44 得意なことが発揮できる活動を時々入れていますか  |  |  |  |        |
|                  | 45 本人の成長している点について、時々本人に伝える機会を作っていますか  |  |  |  |        |
|                  | 46 学校生活の中で苦にしていることなどについての話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  |  |  |  |        |

表2-3は、書籍により文章表現は違っているが、発達障がいのある児童生徒も含め、「すべての児童生徒が分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・学習環境」、「IV 授業構成」、「VII 教材」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。

一方、表2-4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（中学校版も実態に合わせ同様に整理されている）である。ユニバーサルデザイン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いる。

このように、実際に授業づくりに取り入れられているユニバーサルデザインの視点は、主な先行研究をみると、特別支援教育の推進にかかわる書籍（後述の「参考文献」参照）での取り上げが目立つ。発達障がい等を始めとして、特別な配慮を要する児童生徒への支援が、結果的に、すべての児童生徒にも有効な支援になりうるという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) 本研究における方向性

本研究でめざす「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業」について、以下のことをまずはおさえていく必要がある。

- 1 ユニバーサルデザインの視点は、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であること。（ユニバーサルデザインの視点が先にあるのではない。）
- 2 考えられる支援の工夫点をすべて行うのではなく、学級の実態や各教科等の特性、指導場面等に合わせて取捨選択をしておきたいこと。
- 3 学習指導と生徒指導、学級経営、特別支援教育といったことを網羅した考えであること。
- 4 方法論ではなく、理念と実践の融合であること。

そこで、授業づくりにおいて、環境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、研究担当者間でワークショップを開き、学級づくり（3視点）、授業づくり（4視点）の7つの視点を仮に設けるとともに、その仮の視点一つ一つについて複数の項目を設けて、質問項目（小学校、中学校及び高等学校版）としたところである。

この質問項目をもとに、県内の学校（小学校、中学校及び高等学校）においてアンケートを行うとともに、調査の分析、学校参観、授業における実践等を通し、学校においてどう活用できるか、また、校内研修を通しどう深められるかを探っていくこととする。

「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり」が目指す考え方として、次ページのようなイメージ図を考えた。即ち、すべての児童生徒が、分かる喜びや学ぶ意義を実感できる授業となるために、日ごろの授業を振り返る視点として、7つの視点（仮）の中から学級等の実態に合わせて取捨選択やアレンジをして取り入れて授業改善を図っていくという考え方である。



図2-1 「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

### 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、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。これら2つの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

##### (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」授業づくりを行ううえで、教員がどのようなことを工夫したり、配慮したりしているのか、またどのようなことに困難さを感じているのか、現状を把握することを目的とする。

##### (2) アンケートの概要

- ① 時期 平成23年10月～1月
- ② 対象 県内の小学校11校の通常学級の担任、中学校10校と高等学校9校（12課程、12学科）の学級担任及び学級担任のない教科担任  
※高等学校については、課程別では、全日制の課程10、定時制の課程2である。学科別によると、普通科（体育科を含む）6、専門学科4、総合学科2である。
- ③ 総数 小学校169人、中学校208人、高等学校304人
- ④ 内容

##### ア 問いの内容について

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

|   |
|---|
| 問1 回答者基礎データ<br>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感じるか。〔4件から選択回答〕<br>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〕<br>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<br>(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〕<br>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.23第2章3(3)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（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ふまえて、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。（詳細は巻末資料を参考）

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<br>・座席の配置や位置の配慮<br>・黒板の周囲と壁面の掲示の精選<br>・活動の予定や学級のルールの掲示  | ・小学校6問<br>・中学校、高等学校8問<br>(学級担任8問、教科担任2問) |
| II 生活や学習のルール   | ・学習活動のルールの指導<br>・学校生活のルールの指導<br>・身の回りの整理整頓、片付けや身支度の仕方の指導   | ・小学校5問<br>・中学校、高等学校5問<br>(学級担任4問、教科担任1問) |
| 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<br>・児童生徒の理解、児童生徒同士の関係の把握<br>・話し合いの場づくり<br>・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問<br>・中学校、高等学校6問<br>(学級担任5問、教科担任1問) |
| IV 授業の構成       | ・授業の見通しの提示と再確認<br>・教科や単元に応じた授業の進め方の工夫<br>・教科書、ノート、学習用具の準備<br>・導入、展開、終末の段階の活動の工夫<br>・ペア、グループなどの学習形態の工夫<br>・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問<br>・中学校、高等学校6問<br>(学級担任5問、教科担任1問) |
| 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<br>・話す前に、児童生徒の注目を惹く工夫<br>・全体への発問や指示、個別の声かけ<br>・児童生徒を引きつける話し方の工夫<br>・児童生徒に伝わる話し方の工夫<br>・状況に合わせた発問や指示の工夫<br>・児童生徒の理解の確認<br>・複数の教師による指導の役割分担の確認、児童生徒の意見の出しせ方、まとめ方 | ・小学校9問<br>・中学校、高等学校9問<br>(学級担任、教科担任共通)   |
| VI 板書          | ・文字の大きさ、行間の配慮<br>・大事なところが分かるような工夫<br>・板書の仕方の工夫<br>・授業の流れが分かる板書の構成の工夫<br>・ノートに書き取りやすい板書の工夫  | ・小学校5問<br>・中学校、高等学校5問<br>(学級担任、教科担任共通)   |
| VII 教材         | ・視覚的な提示の工夫<br>・五感に働きかけ、分かりやすくイメージしやすい工夫<br>・手本や見本の提示、手順の明確に伝える教材の用意<br>・読みやすく、取り組みやすいワークシートやプリント<br>・複数の教材を選択できるような準備<br>・学習への意欲を喚起する教材づくり   | ・小学校6問<br>・中学校、高等学校6問<br>(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
- (4) 担当学級の児童数内訳   低学年 54、中学年 58、高学年 58  
                                  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  |     | 担任学年 | 男性 |     | 女性  |    |
|----|-----|-----|-----|-----|------|----|-----|-----|----|
|    | 割合  | 人数  | 割合  | 人数  |      | 割合 | 人数  | 割合  | 人数 |
| 全体 | 31% | 69% | 低学年 | 9%  | 91%  | 1年 | 4%  | 96% |    |
|    |     |     |     |     |      | 2年 | 18% | 82% |    |
|    |     |     | 中学年 | 32% | 68%  | 3年 | 25% | 75% |    |
|    |     |     |     |     |      | 4年 | 40% | 60% |    |
|    |     |     | 高学年 | 48% | 52%  | 5年 | 52% | 48% |    |
|    |     |     |     |     |      | 6年 | 45% | 55% |    |

表3-3 担任学年に見る教職年数グループの割合

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

イ 小学校のアンケート分析

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

(7) 男女の割合について（表3-2より）

- a 小学校は、女性教員の割合は69%で、男性教員の31%と比べると2倍以上多い。
- b 発達段階と男女の割合から、小学校の低学年の担任は91%と女性教員の方がとても多い傾向にある。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。

(i) 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が、特徴的なことは、3年担任の割合が67%と特に高く、このグループの教員は、3年生を担任している傾向が見られる。
- b 各教職年数グループ全体の割合と比較して、5ポイント以上、割合の数値が高い担任学年を抽出すると、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。）



- 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おり、グループ内の学級担任の有無を見ても51%であるので、学級担任をしている割合が高い。
- c また、全体的に見ると、中学校と同様、教職20年までの教員が、学級担任をしている割合が高い。

(4) 問2のアンケート結果と分析及び考察

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

【質問項目】  
 先生は、学級づくりや授業づくりにおいて、指導上の困難さを感じる児童生徒が増えてきていると思いますか。  
 ア とても思う    イ ある程度思う    ウ あまり思わない    エ 思わない

① 小学校のアンケート結果と分析

ア 小学校のアンケート結果

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

表3-10 困難さを感じる児童の増加について

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

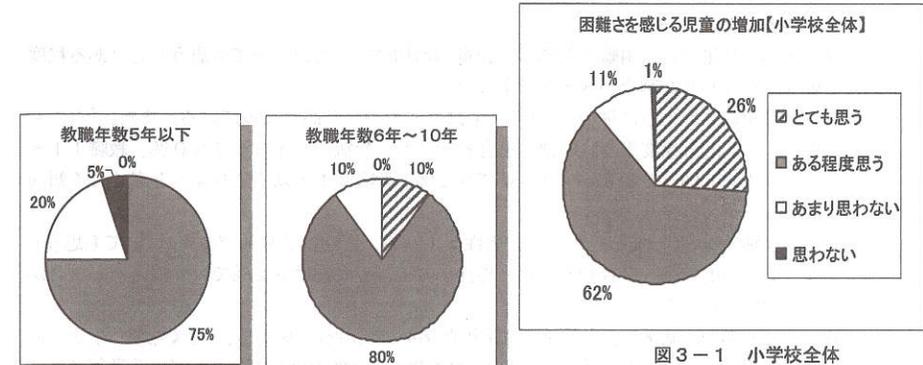


図3-1 小学校全体

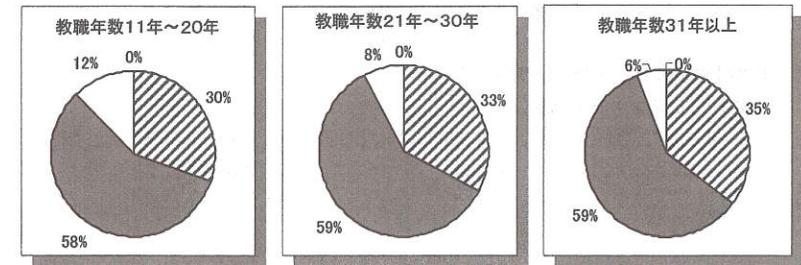


図3-2 教職年代別

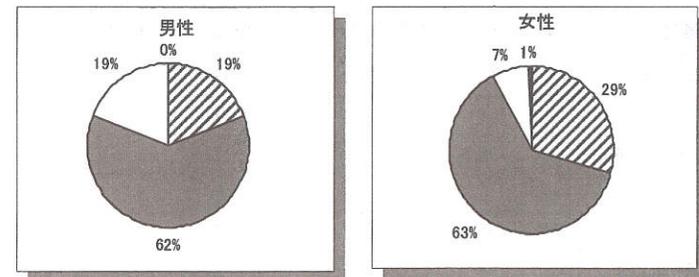


図3-3 男女別

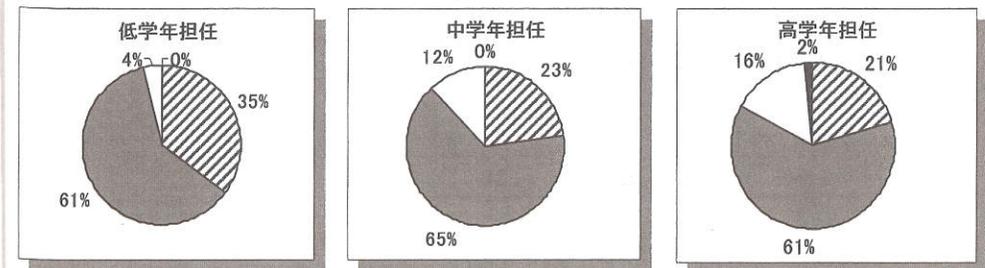


図3-4 発達段階別

イ 小学校のアンケート分析

- (7) 全体の結果から、困難さを感じる児童の増加については「とても思う」と「ある程度思う」を合わせた割合が88%であった。
- (4) 教職年数が増えるに従って、「とても思う」の割合が高くなっている。また、「とても思う」と「ある程度思う」の割合を合わせても、教職6～10年で90%、教職11～20年で88%、教職21～30年で92%、教職31年以上で94%と高くなる傾向にあるといえる。
- (7) 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、女性の方が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、教職年代別、男女別の人数は次の表3-11のとおり、また割合と分布の様子は、図3-5、3-6、3-7、3-8、3-9のとおりである。

表3-11 困難さを感じる生徒の増加について

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

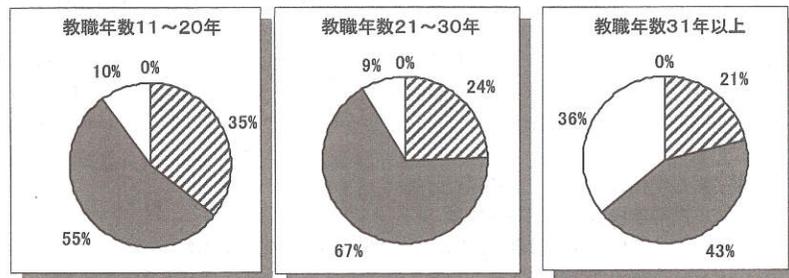
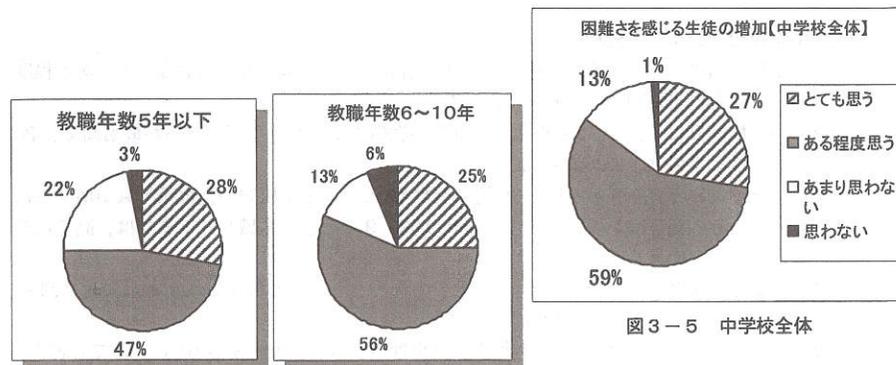


図3-6 教職年数別

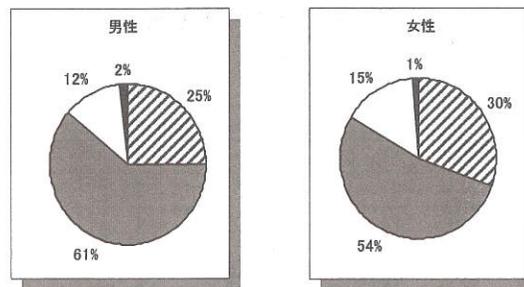


図3-7 男女別

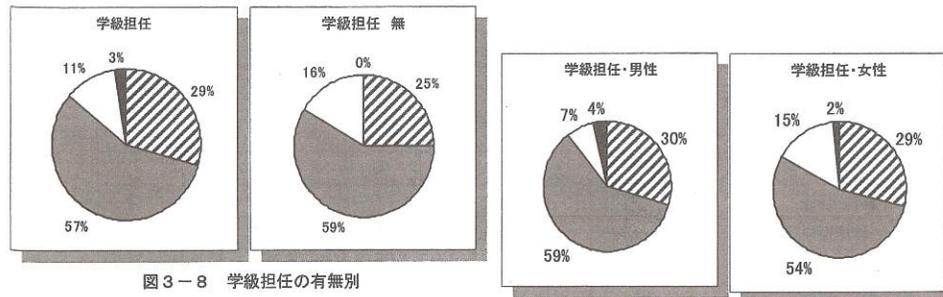


図3-8 学級担任の有無別

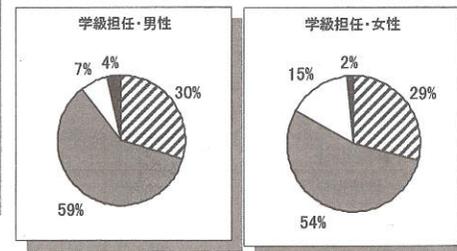


図3-9 担任の男女別

イ 中学校のアンケート分析

- (7) 全体の結果から、困難さを感じる生徒の増加については「とても思う」と「ある程度思う」を合わせた割合が86%であった。
- (4) 小学校と異なり、「とても思う」の割合が教職11～20年で35%が最も高く、教職31年以上の21%が最も低かった。
- (7) 「とても思う」と「ある程度思う」を合わせると、小学校同様、教職年数が増えるに従って、その割合は75%、81%、89%、91%と、教職30年までは、高くなる傾向にあるといえる。
- (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。
- (4) 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。
- (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、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 困難さを感じる生徒の増加について

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

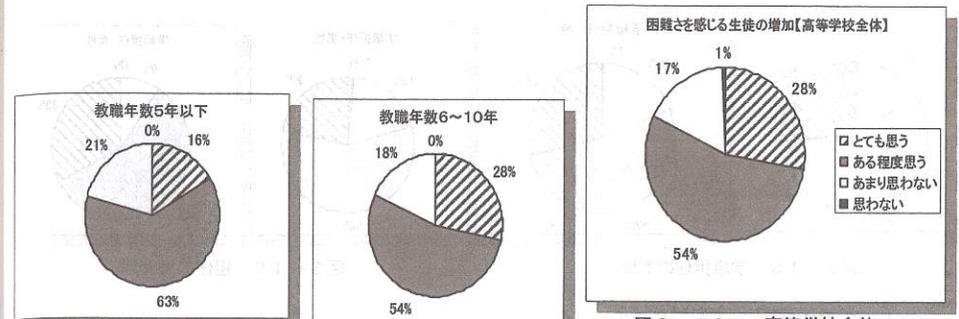


図3-10 高等学校全体

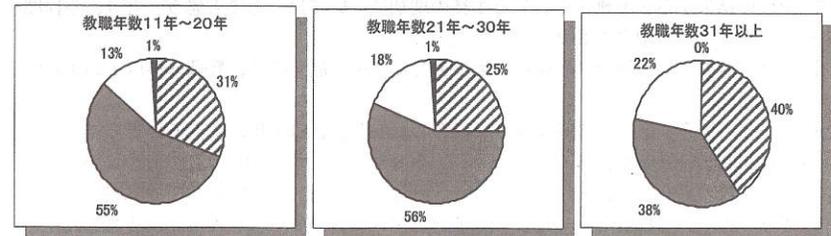


図3-11 教職年数別

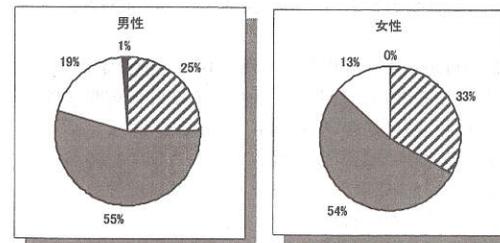


図3-12 男女別

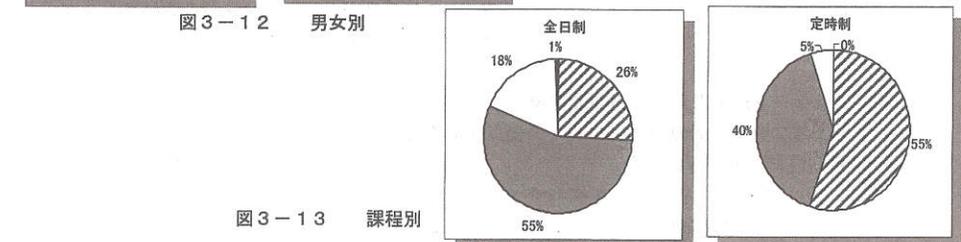


図3-13 課程別

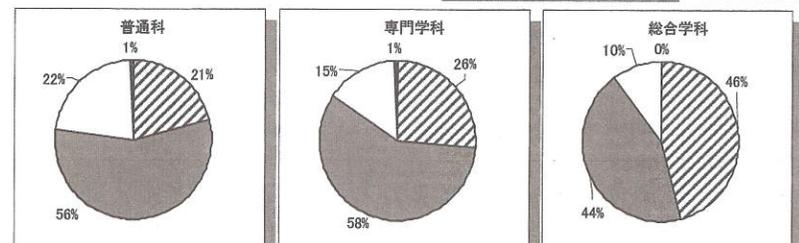


図3-14 学科別

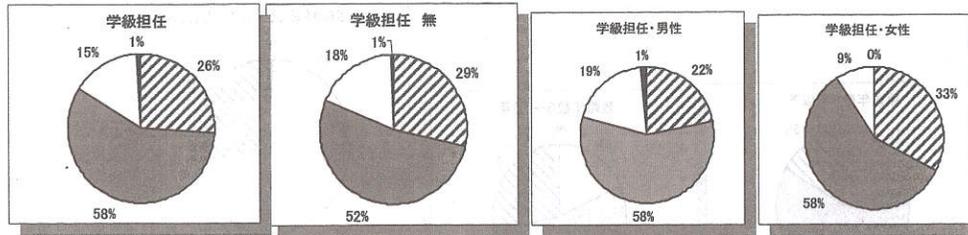


図3-15 学級担任の有無

図3-16 担任の男女別

イ 高等学校のアンケート分析

- (ア) 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82%であった。
- (イ) 「とても思う」の割合が教職31年以上で40%と最も高く、教職5年以下が16%と最も低い。
- (ウ) 「とても思う」と「ある程度思う」を合わせると、教職年数が増えるに従って、その割合は79%、82%、86%、81%、88%と高くなる傾向にあるといえる。
- (エ) 高等学校の男女別では、「とても思う」は男性が25%、女性が33%である。「とても思う」と「ある程度思う」を合わせると、男性が80%、女性が87%となった。
- (オ) 課程別では、「とても思う」は、全日制が26%、定時制が55%である。「とても思う」と「ある程度思う」を合わせると、全日制が81%、定時制は95%と定時制が最も高い割合であった。
- (カ) 学科別では、「とても思う」は、普通科が21%、専門学科が26%、総合学科は46%、「とても思う」と「ある程度思う」を合わせると、普通科が77%、専門学科が84%、総合学科は90%と、専門学科、特に総合学科が高い割合であった。
- (キ) 学級担任と学級担任のない教科担任との比較では、「とても思う」は、学級担任が26%、学級担任のない教科担任が29%である。「とても思う」と「ある程度思う」を合わせると、学級担任が84%、学級担任のない教科担任が81%であった。
- (ク) 学級担任の中の男女別では、「とても思う」は男性が22%、女性が33%であった。「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91%であった。

④ アンケート結果と分析に基づく考察

ア 困難な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くと感ずる割合が高く、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」共に、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」の割合が低学年が最も高く、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」も「ある程度思う」も割合が最も低く、その結果「あまり思わない」の割合が高い結果となった。

また、高等学校では、教職21~30年のグループで「とても思う」「ある程度思う」を合わせた割合がやや低くなり、教職31年以上のグループでさらに低くなった。一方でこのグループでは「とても思う」の割合が最も高いという結果もあり、全体的に見れば、困難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。

(エ) 学級担任の有無の違い

学級担任の方が、学級担任のない教科担任よりも、困難な生徒の増加を感じているのではないかと考え、比較してみた。中学校の場合は、「とても思う」の割合が学級担任が29%、学級担任のない教員が26%であったが、高等学校は26%と29%で、学級担任のない教科担任の方が割合が高かった。一方で、「とても思う」と「ある程度思う」を合わせた割合は、中学校は、学級担任が86%、学級担任のない教科担任は84%、高等学校は84%と81%であり、学級担任の方が、困難な生徒の増加を感じている傾向にあった。

(オ) 高等学校における課程別、学科別の違い

高等学校の課程別、学科別の比較については、前述した傾向が見られたが、例えば、全日制・普通科の学校同士で比較しても、「とても思う」がA校14%、B校31%など、各学校で傾向が異なり、一概に特徴づけることは難しい。それは、高等学校が小学校、中学校と異なり、入学選抜を経るために、在籍生徒の傾向が、各学校で大きく違っており、よって、教員の感じ方にも各学校で差が見られると思われる。

(5) 問3のアンケート結果と分析及び考察

指導上感じている具体的な「困難さ」について、以下の質問に対し、自由回答を求めた。

【質問項目】 現在、先生は授業を行うにあたって、指導上の困難さを感じていますか。それはどのような困難さですか。具体的にお書きください。

問3に回答された記述から、読みとることができる「困難さ」について、項目を作成し、分類、集計をした。その結果については、次の表3-13、表3-14のとおりである。

表3-13 各校種の回答率と「困難さ」の分類

|             |    | 小学校               | 中学校               | 高等学校              |
|-------------|----|-------------------|-------------------|-------------------|
| 回答総数        |    | 169 人             | 208 人             | 304 人             |
| 回答者数        |    | 123 人             | 151 人             | 201 人             |
| 記入率         |    | 72.8 %            | 72.6 %            | 66.1 %            |
| 「困難さ」の分類    |    | 25 種類             | 27 種類             | 35 種類             |
| 「困難さ」の上位3項目 | 1位 | 話を聞けない、指示が通らない    | 学力差、個人差に応じた指導の困難さ | 低学力生徒の増加          |
|             | 2位 | 学力差、個人差に応じた指導の困難さ | 話を聞けない、指示が通らない    | 話を聞けない、指示が通らない    |
|             | 3位 | 集中力、持続力、落ち着きのなさ   | 集中力、持続力、落ち着きのなさ   | 学力差、個人差に応じた指導の困難さ |

表3-14 各校種における指導上感じる「困難さ」

| 内 容                           | 単位：個   |        |        |
|-------------------------------|--------|--------|--------|
|                               | 小学校全体  | 中学校全体  | 高等学校全体 |
| 集中力、持続力、落ち着きのなさ               | 21 (3) | 17 (3) | 34     |
| 学力差、個人差に応じた指導の困難さ             | 31 (2) | 34 (1) | 36 (3) |
| 個別支援を要する生徒が多い、そのために学級全体への指導不足 | 9      | 5      | 12     |
| 話を聞けない、指示が通らない                | 35 (1) | 25 (2) | 38 (2) |
| 低学力児童生徒の増加                    | 10     | 13     | 41 (1) |
| 不器用、字が汚い                      | 2      | 3      | 1      |
| 学習規律が身に付いていない、守れない            | 4      | 11     | 8      |
| 受け身、無気力                       | 8      | 11     | 28     |
| すぐ忘れる、覚えてもらえない                | 0      | 1      | 2      |
| 習熟の時間の確保の困難さ                  | 5      | 3      | 2      |
| 忘れ物が多い                        | 3      | 3      | 2      |
| 子どもの多様化                       | 3      | 3      | 2      |
| 読めない                          | 0      | 3      | 6      |
| 書けない                          | 0      | 2      | 7      |
| 語彙不足                          | 1      | 2      | 1      |
| キレル、暴れる、奇声                    | 2      | 0      | 0      |
| 声の大きさを調節できない                  | 2      | 0      | 0      |
| 話しが通じない                       | 2      | 2      | 14     |
| 生活経験、社会的知識、規範の不足              | 5      | 6      | 8      |
| 家庭学習ができない                     | 1      | 5      | 13     |
| 集団行動苦手、自分本位、自己中心的             | 20     | 8      | 11     |
| 生活習慣が身に付いていない                 | 3      | 2      | 5      |
| コミュニケーション、人と関わるのが苦手           | 3      | 7      | 12     |
| 生徒指導（身なり等）                    | 1      | 2      | 1      |
| 発達障害の児童生徒の増加、指導の困難さ           | 11     | 9      | 7      |
| 教師側の時間の確保の困難さ                 | 5      | 5      | 7      |
| 指導や、他の人の意見を素直に受け入れることができない    | 5      | 2      | 10     |
| 環境面の不備                        | 0      | 2      | 2      |
| 指導力全般の不足さ、未熟さ                 | 7      | 4      | 18     |
| 努力不足                          | 0      | 0      | 3      |
| 目的意識が弱い                       | 0      | 0      | 2      |
| 支援を要する生徒に対して周囲の生徒の理解を得ること     | 0      | 0      | 2      |
| 不登校生徒への対応                     | 0      | 0      | 2      |
| 想像力不足                         | 0      | 0      | 2      |
| 意思表示が不明確                      | 0      | 0      | 6      |
| ユニバーサルデザインの授業づくりに関係するその他      | 7      | 3      | 5      |
| ユニバーサルデザインの授業づくりに関係しないその他     | 19     | 7      | 7      |
| 困難さの累計                        | 225    | 200    | 357    |

④ アンケート結果と分析に基づく考察

ア 小学校から中学校までの発達段階における「困難さ」の上位3項目とその推移

指導上感じている「困難さ」で回答の割合が高い種類の上位3項目までを、小学校全体、小学校低学年、中学年、高学年、中学校全体の発達段階ごとに分類すると、6項目に集約された（表3-15、図3-17）。この結果から分析すると、以下のことが考えられる。ただし、「回答した割合」とは、小学校169人（低学年54人、中学年58人〈2・3年の複式含む〉、高学年58人）、中学校208人に対する割合である。

(7) 小学校から中学校までの発達段階における指導上感じている「困難さ」の上位3項目は、「話を聞けない、指示が通らない」「学力差、個人差に応じた指導の困難さ」「集中力、持続力、落ち着きのなさ」であり、共通している。

(4) 小学校中学年で感じる「困難さ」の種類は、回答した割合が中学校に至るまで、ほぼ同じ割合で推移している。

表3-15 発達段階における「困難さ」の種類と推移

| 困難さの種類            | 回答した割合(%) (順位) |          |          |          |          |
|-------------------|----------------|----------|----------|----------|----------|
|                   | 小学校全体          | 低学年      | 中学年      | 高学年      | 中学校      |
| 話を聞けない、指示が通らない    | 20.7 (1)       | 35.2 (1) | 13.8 (2) | 13.8 (2) | 14.9 (2) |
| 学力差・個人差に応じた指導の困難さ | 18.3 (2)       | 22.2 (2) | 15.5 (1) | 19.0 (1) | 19.2 (1) |
| 集中力、持続力、落ち着きのなさ   | 12.4 (3)       | 22.2 (2) | 8.6 (3)  | 8.6 (3)  | 9.6 (3)  |
| 集団行動苦手、自分本位、自己中心的 | 11.8           | 22.2 (2) | 8.6 (3)  | 5.2      | 4.3      |
| 低学力児童生徒の増加        | 5.9            | 5.6      | 3.4      | 8.6 (3)  | 7.7      |
| 受け身・無気力           | 4.7            | 3.7      | 8.6 (3)  | 1.7      | 5.3      |

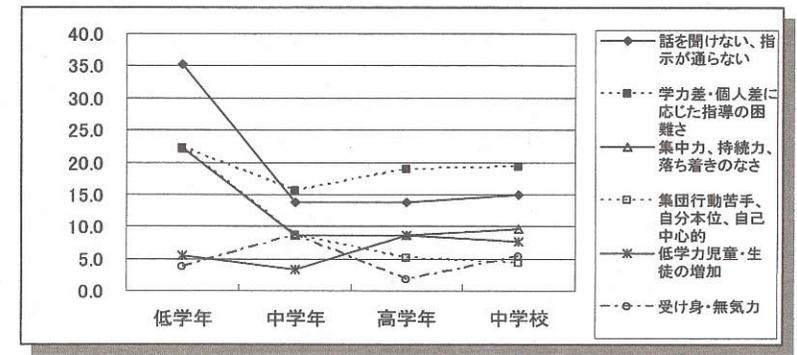


図3-17 発達段階における「困難さ」の推移

イ 中学校における教科別の指導上感じている「困難さ」の種類とその割合

指導上感じている「困難さ」で回答の割合が高い種類の上位3項目までを、国語、社会、数学、理科、英語と、実技教科（音楽、美術、保健体育、技術・家庭を総合したもの）ごとに分類すると、次の8項目に集約された（表3-16）。その結果から分析すると、以下のことが考えられる。ただし、「回答した割合」とは、担当教科別の割合である。

(7) 指導上感じている「困難さ」の各教科の上位3項目の中で、「学力差、個人差に応じた指導の困難さ」は、社会、数学、英語、実技教科において回答の割合が高く、「話を聞けない、指示が通らない」は、国語、理科、英語、実技教科において回答の割合が高い。

- (イ) 数学において、最も高い回答の割合を示した「学力差、個人差に応じた指導の困難さ（38.2%）」については、小学校低学年、中学年、高学年、の発達段階ごと、および中学校教科別に分けた中で、最も高い割合になっている。

表3-16 中学校における教科別の「困難さ」の種類

| 困難さの種類            | 回答した割合(%) (順位) |          |          |          |          |          |
|-------------------|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|
|                   | 国語             | 社会       | 数学       | 理科       | 英語       | 実技教科     |
| 集中力、持続力、落ち着きのなさ   | 10.0 (3)       | 17.6 (2) | 5.9      | 14.8 (1) | 10.7 (2) | 1.9      |
| 学力差・個人差に応じた指導の困難さ | 6.7            | 20.6 (1) | 38.2 (1) | 11.1 (2) | 21.4 (1) | 17.0 (1) |
| 話を聞けない、指示が通らない    | 16.7 (1)       | 8.8      | 11.8 (3) | 14.8 (1) | 10.7 (2) | 17.0 (1) |
| 低学力児童生徒の増加        | 6.7            | 11.8 (3) | 14.7 (2) | 7.4      | 3.6      | 0.0      |
| 受け身・無気力           | 13.3 (2)       | 0.0      | 5.9      | 7.4      | 3.6      | 5.7      |
| 発達障害の生徒への対応       | 3.3            | 2.9      | 11.8 (3) | 3.7      | 3.6      | 1.9      |
| 家庭学習ができない         | 10.0 (3)       | 2.9      | 2.9      | 0.0      | 0.0      | 0.0      |
| 学習規律が身に付いていない     | 3.3            | 11.8 (3) | 2.9      | 3.7      | 0.0      | 7.5 (3)  |

ウ 小学校、中学校における「受け身、無気力」について

指導上感じる「困難さ」の種類の中で「受け身、無気力」の割合について、小学校から中学校までの発達段階の推移に着目すると、小学校低学年で3.7%、中学年で8.6%と高くなり、高学年では1.7%と再び低くなるものの、中学校で5.3%と再度割合が高くなる。また、高等学校全体でも、指導上感じる「困難さ」の上位にも入っている。この結果から分析すると、以下のことが考えられる。

学習意欲が低い児童生徒の中には、小学校から中学校までの早い段階で「受け身・無気力」と指導上感じる児童生徒が見られたのではないかと。そこで、小学校の早い段階から「受け身・無気力」と指導上感じる児童生徒をつくらないための手立てが必要なのではないか。そのために授業づくりにユニバーサルデザインの視点を取り入れることで、分かる喜びや学ぶ意義を実感できるのではないかと。

多くの文献において、小学校3年生くらいに訪れる不安定な時期、いわゆる「9歳の壁」について論じられている。小学校中学年は、自己中心的な視点で物事を認識する低学年の時期から、抽象概念が発達して物事を外側から見つめる客観的な視点を持つようになり、価値観の変化から、気持ちが不安定になったり、自信を持てずに消極的になったりする時期でもある。つまり、指導上感じる「受け身、無気力」な児童が小学校中学年で増えるきっかけは、発達段階における発達課題に影響を受け、それぞれの発達課題をクリアすることで小学校高学年になるに従って徐々に改善されていくものととらえることができる。

一方では、発達障がいのある児童生徒は、社会性の発達や感情のセルフ・コントロールが未熟な場合があり、それ故に、学業面で目標に到達できずに満足感を得られなかったり、他者と比較評価されることなどで、学習そのものを楽しめなかったりする傾向がある。これらのことに対して、適切な理解や支援がないまま中学校、高等学校と進学することで、様々な二次的な問題や障がいにつながっているのではないかと考えた。

障がいのあるなしにかかわらず、すべての児童生徒に分かる喜びや学ぶ意義を実感できる授業を通し、「わかった、できた」という達成感を味わわせる授業を実践することで、指導上感じる「受け身、無気力」な児童生徒への支援となり得ると考える。

(6) 問4のアンケート結果と分析及び考察

学級づくりや授業づくりについては、小学校、中学校、高等学校ともに、共通する質問項目に回答していただいた。

【質問項目】

学級づくりや授業づくりにおいて、「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) I～VIIの観点にある各項目について、A～Cの該当する欄に○をご記入ください。  
なお、項目の( )内の例示に、一つでもあてはまるものがあれば、それについてご記入ください。  
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) 普段、取り組む場合の「取り組みやすさ」について、次の1～3から選んでご記入ください。  
1：取り組みやすい 2：やや取り組みにくい 3：取り組みにくい
- (3) 各項目以外で具体的に取り組んでいることがありましたら、【その他】の欄にお書きください。

回答をもとに、取り組みの頻度(A, B, Cで記述)と取り組みやすさ(1, 2, 3で記述)について、記入された記号の数を集計し、取り組み方については、Aを1、Bを2、Cを3と数値化し、質問項目ごとに記入した人数から平均値を求めた。取り組みやすさについても同様に、数値化して平均値を求めた。

なお、(1)の質問における取り組み方の状態を「取り組みの頻度」とし、(2)の質問における取り組み場合の状態を「取り組みやすさ」とする。

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

小学校の「取り組みの頻度」と「取り組みやすさ」について、記号での回答数の割合は表3-17のとおりである。

表3-17 小学校「取り組みの頻度」と「取り組みやすさ」の回答数の割合

| ユニバーサルデザインの視点に関する質問項目                                      | 取り組みの頻度 |     |     | 取り組みやすさ |     |    |
|--|---------|-----|-----|---------|-----|----|
|  | A       | B   | C   | 1       | 2   | 3  |
| <b>I 教室環境</b>  |         |     |     |         |     |    |
| ① 整理の仕方や置き場所を決め、教室の整理整頓に心がけている                             | 55%     | 43% | 2%  | 77%     | 19% | 4% |
| ② 学習の目的や活動内容などに合わせた座席の配置、児童の実態に合わせた座席の位置を決めている             | 49%     | 45% | 5%  | 65%     | 28% | 7% |
| ③ 前面の黒板とその周囲、壁面の掲示物を精選し、学習時の視覚刺激の量に配慮している                  | 37%     | 50% | 13% | 53%     | 39% | 8% |
| ④ 一週間や一日の予定、ルールや学習の足跡などを見やすく掲示している                         | 39%     | 54% | 7%  | 62%     | 35% | 2% |
| ⑤ 急な連絡や予定の変更(事前や当日)は、口頭だけでなく、視覚的にも分かるようにして伝えている            | 53%     | 39% | 8%  | 79%     | 20% | 1% |
| ⑥ 温かみのある学級となるような環境づくりが心がけている                               | 46%     | 51% | 3%  | 43%     | 52% | 5% |
| <b>II 生活や学習のルール</b>  |         |     |     |         |     |    |
| ① 学習活動のルールをわかりやすく指導している。「聞くこと」「話すこと」「書くこと」など               | 44%     | 53% | 3%  | 51%     | 46% | 4% |
| ② 学校・学級生活のルールをわかりやすく指導している。(給食や清掃、休み時間の過ごし方など)             | 43%     | 54% | 3%  | 55%     | 43% | 2% |
| ③ 身の回りの整理整頓、片付けや身仕度の仕方について、わかりやすく指導している                    | 31%     | 63% | 6%  | 47%     | 49% | 4% |
| ④ ルールは学級の実態から無理のないものか絶えずふりかえり、必要に応じて見直しを繰り返しながら日々の指導をしている  | 35%     | 57% | 8%  | 38%     | 56% | 6% |
| <b>III 関係づくり</b>   |         |     |     |         |     |    |
| ① 学級内の温かい人間関係を築くため、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て指導にあたっている | 72%     | 27% | 1%  | 45%     | 47% | 9% |
| ② 児童の理解、児童同士の関係の把握に心がけ、観察・記録を大切にしている                       | 30%     | 65% | 5%  | 32%     | 60% | 8% |
| ③ 児童自身が学級のことや友達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          | 28%     | 66% | 5%  | 33%     | 60% | 7% |
| ④ 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教えている。(あいさつ、進事、お礼など)     | 60%     | 38% | 2%  | 62%     | 36% | 2% |
| ⑤ 困ったときやトラブルになったとき、どのように行動したらよいか教えている                      | 53%     | 44% | 3%  | 50%     | 47% | 2% |



| V 教師の話し方、発問や指示（■学級担任 ■教科担任共通） |  |     |     | A   | B   | C   | 1   | 2 | 3 |
|-------------------------------|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|
| ①                             | 生徒のがんばりを認め、肯定的な表現で話しかけている                              | 62% | 38% | 0%  | 70% | 29% | 1%  |   |   |
| ②                             | 話し始める前に、生徒の注目を惹く工夫をしている（立ち位置、タイミング、前置きなど）              | 53% | 42% | 5%  | 58% | 35% | 7%  |   |   |
| ③                             | 全体への発問・指示と個別の声かけなどの支援の仕方を工夫している                        | 53% | 44% | 3%  | 53% | 44% | 3%  |   |   |
| ④                             | 生徒を引きつける話し方を工夫している（表情、アイコンタクト、身振り、声のトーンなど）             | 52% | 42% | 6%  | 52% | 42% | 6%  |   |   |
| ⑤                             | 生徒に伝わる話し方によるように工夫している（生徒が分かる言葉、一文で一動作の指示、具体物や絵の使用など）   | 53% | 44% | 3%  | 49% | 43% | 8%  |   |   |
| ⑥                             | 状況に合わせたいろいろな方法（選択肢を示す、ヒントを出す、キーワードをくりかえすなど）で発問や指示をしている | 54% | 42% | 4%  | 53% | 43% | 5%  |   |   |
| ⑦                             | 発問や指示の後、生徒が理解できているどうかを確認している                           | 53% | 43% | 4%  | 52% | 43% | 5%  |   |   |
| ⑧                             | 複数の教師による指導で授業を進めるときに、役割分担を確認している                       | 26% | 47% | 27% | 29% | 44% | 27% |   |   |
| ⑨                             | 学級全体の学びをつくるために、生徒の意見の出さず方や教師のまとめ方を工夫している               | 23% | 69% | 8%  | 27% | 59% | 14% |   |   |

| VI 板書（■学級担任 ■教科担任共通） |   |     |     | A   | B   | C   | 1   | 2 | 3 |
|----------------------|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|
| ①                    | 教室の後ろの生徒からも見えるような文字の大きさ、行間にしていく                 | 64% | 33% | 3%  | 74% | 23% | 3%  |   |   |
| ②                    | 大事なところが分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、絵や矢印の活用など） | 74% | 24% | 2%  | 77% | 20% | 3%  |   |   |
| ③                    | 板書の仕方を工夫している（板書するスピード、タイミング、間など）                | 42% | 52% | 6%  | 56% | 37% | 7%  |   |   |
| ④                    | 授業の流れが分かるような板書の構成を工夫している                        | 44% | 47% | 9%  | 54% | 37% | 9%  |   |   |
| ⑤                    | ノートに書き取る部分がわかり、ノートに書き取りやすい板書を工夫している             | 42% | 47% | 11% | 50% | 39% | 11% |   |   |

| VII 教材（■学級担任 ■教科担任共通） |  |     |     | A   | B   | C   | 1   | 2 | 3 |
|-----------------------|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|
| ①                     | 具体物、写真、絵などを提示したり、ICT機器（ビデオ、プロジェクター、パソコンなど）を活用したり、視覚的な工夫をしている | 35% | 46% | 19% | 36% | 47% | 16% |   |   |
| ②                     | 五感に働きかけ、わかりやすく、イメージしやすい工夫をしている                               | 27% | 55% | 17% | 25% | 53% | 22% |   |   |
| ③                     | 手本や見本を提示したり、手順を明確に伝える教材（手順表、工程表）を用意したりしている                   | 37% | 55% | 9%  | 41% | 49% | 11% |   |   |
| ④                     | ワークシートやプリントは、読みやすく、取り組みやすいように工夫している（文字の大きさ、色、問題数の調整など）       | 56% | 42% | 2%  | 54% | 44% | 3%  |   |   |
| ⑤                     | 複数の教材（基礎や応用・発展、問題数の異なるものなど）を選択できるように準備している                   | 15% | 47% | 38% | 19% | 46% | 35% |   |   |
| ⑥                     | 学習への意欲を喚起できるような教材づくりを工夫している                                  | 38% | 54% | 7%  | 36% | 54% | 11% |   |   |

イ 中学校のアンケート分析

(ア) 「取り組みの頻度」のA「よく取り組んでいる」とB「時々取り組んでいる」の割合について

A「よく取り組んでいる」の割合が最も高かったのは、VI板書②「大事なところが分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、絵や矢印の活用など）」の74%であり、最も低かったのはVII教材⑤「複数の教材（基礎や応用・発展、問題数の異なるものなど）を選択できるように準備している」の15%であった。また、A「よく取り組んでいる」とB「時々取り組んでいる」を合わせると、80%を超える項目は43項目で、80%を超えない項目は4項目であった。

(イ) 「取り組みやすさ」の1「取り組みやすい」の割合について

1「取り組みやすい」の割合が最も高かったのは、I教室環境①「生徒と整理の仕方や置き場所を決め、教室の整理整頓に心がけている」とVI板書②「大事なところが分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、絵や矢印の活用など）」の77%であり、最も低かったのはVII教材⑤「複数の教材（基礎や応用・発展、問題数の異なるものなど）を選択できるように準備している」の19%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

高等学校の「取り組みの頻度」と「取り組みやすさ」について、記号での回答数の割合は表3-19のとおりである。

表3-19 高等学校「取り組みの頻度」と「取り組みやすさ」の回答数の割合

| ユニバーサルデザインの視点に関する質問項目                            | 取り組みの頻度 |     |     | 取り組みやすさ |     |     |
|--|---------|-----|-----|---------|-----|-----|
|  | A       | B   | C   | 1       | 2   | 3   |
| I 教室環境（■①～⑥学級担任 ■⑦～⑨教科担任共通）                      |         |     |     |         |     |     |
| ① 生徒と整理の仕方や置き場所を決め、教室の整理整頓に心がけている                | 56%     | 41% | 3%  | 64%     | 33% | 3%  |
| ② 学級運営のねらいや活動内容等に合わせた座席の配置、生徒の実態に合わせた座席の位置を決めている | 22%     | 45% | 34% | 53%     | 34% | 13% |
| ③ 前面の黒板とその周囲、壁面の掲示物を精選し、視覚刺激の量に配慮している            | 46%     | 44% | 10% | 75%     | 23% | 2%  |
| ④ 一週間や一日の予定、ルールや活動の足跡等を見やすく指示している                | 33%     | 41% | 26% | 65%     | 31% | 4%  |
| 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して伝えている  | 48%     | 40% | 13% | 73%     | 23% | 4%  |
| ⑥ 温かく思いやりのある学級となるような環境づくりが心がけている                 | 46%     | 50% | 5%  | 40%     | 50% | 10% |
| ⑦ 学習の目的や活動内容等に合わせた座席の配置、生徒の実態に合わせた座席の位置を決めている    | 21%     | 38% | 42% | 43%     | 37% | 21% |
| ⑧ 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等）       | 27%     | 44% | 30% | 53%     | 36% | 11% |

| II 生活や学習のルール（■①～④学級担任 ■⑤教科担任共通）                      |     |     |     | A   | B   | C   | 1 | 2 | 3 |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|---|
| ① 学習活動のルールをわかりやすく指導している                              | 41% | 55% | 5%  | 56% | 40% | 4%  |   |   |   |
| ③ 学校生活のルールをわかりやすく指導している                              | 50% | 48% | 2%  | 54% | 39% | 7%  |   |   |   |
| ④ 身の回りの整理整頓、片付けや身仕度の仕方について、わかりやすく指導している              | 36% | 57% | 7%  | 54% | 36% | 10% |   |   |   |
| ④ ルールは生徒の実態から無理のないものが絶えずふりかえり、必要な見直しを図りながら日々の指導をしている | 20% | 63% | 17% | 37% | 42% | 20% |   |   |   |
| ⑤ 担当教科の学習活動のルールや約束事をわかりやすく指導している                     | 55% | 43% | 3%  | 67% | 30% | 3%  |   |   |   |

| III 関係づくり（■①～⑤学級担任 ■⑥教科担任共通）                               |     |     |     | A   | B   | C   | 1 | 2 | 3 |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|---|
| ① 学級内の温かい人間関係を築くため、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て指導にあたっている | 37% | 59% | 5%  | 40% | 48% | 11% |   |   |   |
| ② 生徒の理解、生徒同士の関係の把握に心がけ、観察・記録を大切にしている                       | 37% | 55% | 8%  | 45% | 43% | 11% |   |   |   |
| ③ 生徒同士が学級のことや友だちのことについて話し合える場を作ったり、話し合える工夫をしたりしている         | 16% | 57% | 27% | 23% | 52% | 25% |   |   |   |
| ④ 時・場・相手などに応じたコミュニケーションの仕方やマナーについて指導している（あいさつ、返事、お礼など）     | 52% | 48% | 0%  | 59% | 36% | 5%  |   |   |   |
| ⑤ 困ったときやトラブルになったときの対応の仕方について指導している                         | 31% | 52% | 17% | 34% | 46% | 19% |   |   |   |
| ⑥ 教科の特性を生かしながら、授業において生徒同士の関係づくりを意識している                     | 33% | 51% | 16% | 40% | 49% | 11% |   |   |   |

| IV 授業の構成（■学級担任 ■教科担任共通）                                    |     |     |     | A   | B   | C   | 1 | 2 | 3 |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|---|
| ① 学習の進め方について、まず全体的な見通しを提示し、途中においても必要に応じて再確認している            | 52% | 44% | 4%  | 68% | 29% | 3%  |   |   |   |
| ② 教科や単元・題材に応じて、生徒が見通しを持ちやすいように進め方を工夫している                   | 42% | 53% | 5%  | 57% | 40% | 3%  |   |   |   |
| ③ 教科書、ノート、学習用具の準備の仕方を指導している                                | 50% | 42% | 8%  | 69% | 29% | 2%  |   |   |   |
| ④ 導入の段階で工夫をしている（前時の復習、目標や課題の把握、動機付けなど）                     | 52% | 46% | 2%  | 67% | 30% | 4%  |   |   |   |
| ⑤ 展開の段階で、中核となる学習活動とそれに付随する学習活動の割合や軽重を意識して進めている             | 33% | 58% | 9%  | 44% | 50% | 6%  |   |   |   |
| ⑥ 個人、ペア学習、グループ学習などさまざまな学習の形態を工夫している                        | 28% | 41% | 31% | 40% | 44% | 16% |   |   |   |
| 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たり構成を工夫したりしている。（体を動かす、手を動かすなど） | 29% | 47% | 24% | 42% | 44% | 13% |   |   |   |
| ⑧ 終末の段階で、「わかった・できた」という満足感・達成感を実感できるまとめの活動を工夫している           | 19% | 63% | 17% | 32% | 55% | 13% |   |   |   |

| V 教師の話し方、発問や指示（■学級担任 ■教科担任共通） |  | A   | B   | C   | 1   | 2   | 3   |
|-------------------------------|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| ①                             | 生徒のがんばりを認め、肯定的な表現で話しかけている                              | 52% | 45% | 2%  | 69% | 28% | 3%  |
| ②                             | 話し始める前に、生徒の注目を惹く工夫をしている（立ち位置、タイミング、前置きなど）              | 46% | 47% | 7%  | 55% | 39% | 6%  |
| ③                             | 全体への発問・指示と個別の声かけなどの支援の仕方を工夫している                        | 48% | 49% | 3%  | 60% | 36% | 3%  |
| ④                             | 生徒を引きつける話し方を工夫している（表情、アイコンタクト、身振り、声のトーンなど）             | 45% | 48% | 7%  | 59% | 34% | 7%  |
| ⑤                             | 生徒に伝わる話し方になるように工夫している（生徒がわかる言葉、一文で一動作の指示、具体物や絵の使用など）   | 50% | 46% | 4%  | 58% | 40% | 2%  |
| ⑥                             | 状況に合わせていろいろな方法（選択肢を示す、ヒントを出す、キーワードをくりかえすなど）で発問や指示をしている | 51% | 46% | 3%  | 61% | 36% | 4%  |
| ⑦                             | 発問や指示の後、生徒が理解できているかどうかを確認している                          | 38% | 55% | 7%  | 53% | 41% | 6%  |
| ⑧                             | 複数の教師による指導で授業を進めるときに、役割分担を確認している                       | 29% | 38% | 33% | 41% | 34% | 25% |
| ⑨                             | 学級全体の学びをつくるために、生徒の意見の出させ方や教師のまとめ方を工夫している               | 11% | 69% | 20% | 25% | 61% | 14% |

| VI 板書（■学級担任 ■教科担任共通） |   | A   | B   | C   | 1   | 2   | 3  |
|----------------------|---|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| ①                    | 教室の後ろの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                | 67% | 31% | 2%  | 77% | 22% | 0% |
| ②                    | 大事なところが分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、絵や矢印の活用など） | 75% | 22% | 3%  | 83% | 16% | 0% |
| ③                    | 板書の仕方を工夫している（板書するスピード、タイミング、間など）                | 48% | 47% | 4%  | 61% | 36% | 3% |
| ④                    | 授業の流れが分かるような板書の構成を工夫している                        | 45% | 45% | 10% | 58% | 37% | 5% |
| ⑤                    | ノートに書き取る部分に分け、ノートに書き取りやすい板書を工夫している              | 39% | 53% | 8%  | 55% | 42% | 4% |

| VII 教材（■学級担任 ■教科担任共通） |   | A   | B   | C   | 1   | 2   | 3   |
|-----------------------|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| ①                     | 視覚的な教材を工夫している（具体物、写真、絵、ビデオ・プロジェクター・パソコンなどのICT機器の活用）               | 23% | 45% | 32% | 35% | 36% | 29% |
| ②                     | 五感に働きかけ、わかりやすく、イメージしやすい工夫をしている                                    | 21% | 54% | 25% | 28% | 51% | 21% |
| ③                     | 手本や見本を提示したり、手順を明確に伝える教材（手順表、工程表）を用意したりしている                        | 25% | 42% | 33% | 37% | 44% | 18% |
| ④                     | ワークシートやプリントは、読みやすく、取り組みやすいように工夫している（文字の大きさ、色、書きやすい欄の大きさ、問題数の調整など） | 38% | 52% | 10% | 53% | 44% | 3%  |
| ⑤                     | 複数の教材（基礎や応用・発展、問題数の異なるものなど）を選択できるように準備している                        | 8%  | 44% | 47% | 23% | 49% | 28% |
| ⑥                     | 学習への意欲を喚起できるような教材づくりを工夫している                                       | 27% | 62% | 11% | 36% | 56% | 8%  |

Ⅰ 高等学校のアンケート分析

(7) 「取り組みの頻度」のA「よく取り組んでいる」とB「時々取り組んでいる」の割合について

A「よく取り組んでいる」の割合が最も高かったのは、VI板書②「大事なところが分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、絵や矢印の活用など）」の75%であり、最も低かったのはVII教材⑤「複数の教材（基礎や応用・発展、問題数の異なるものなど）を選択できるように準備している」の8%であった。また、A「よく取り組んでいる」とB「時々取り組んでいる」を合わせると、80%を超える項目は37項目で、80%を超えない項目は10項目であった。

(4) 「取り組みやすさ」の1「取り組みやすい」の割合について

1の割合が最も高かったのは、VI板書②「大事なところが分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、絵や矢印の活用など）」の83%であり、最も低かったのはIII関係づくり③「生徒同士が学級のことや友だちのことについて話し合える場を作ったり、話し合える工夫をしたりしている」、VII教材⑤「複数の教材（基礎や応用・発展、問題数の異なるものなど）を選択できるように準備している」の23%であった。

④ アンケート結果と分析に基づく考察

ア 小学校と中学校の「取り組みの頻度」の特徴について

学級づくりや授業づくりにおいて、「どの児童生徒も『わかる、できる』姿」を目指すために、取り組んでいる状態を「取り組みの頻度」として、小学校は低学年、中学年、高学年の発達段階ごと、中学校は学級担任、学級担任以外の教科担当に分けて数値化し、総合

的な順位付けを行った。その項目ごとの結果について、小学校は30位まで、中学校は20位までをまとめると、次の表3-20、3-21のとおりである。ただし、数値の見方については、値が小さい方が「よく取り組んでいる」ととらえるものとする。

(7) 小学校における発達段階ごとの「取り組みの頻度」とその内容について

「取り組みの頻度」が高い30位までの項目の内訳は、低学年で16項目、中学年で5項目、高学年で9項目となり、低学年と中学年との間で最大11項目の差となっている。その項目の内、多くは低学年、中学年、高学年に共通してよく取り組まれており、「III関係づくり①何でも言い合える雰囲気、失敗に対する寛容さ」や、「VI板書①字の大きさ、行間」などは、すべての発達段階に見られる項目である。低学年のみに見られる項目は、「VII教材④ワークシートの文字の大きさ、色、問題数」、「II生活や学習のルール①学習活動のルール指導」、「I教室環境②学習の目的や活動内容、児童の実態に合わせた座席」、「II生活や学習のルール③身の回りの整理整頓、片付けや身支度の指導」、「II生活や学習のルール②学校・学級生活のルール指導」、「V教師の話し方、発問や指示⑤児童に伝わる話し方（分かる言葉、一文一動作）」である。この結果から、集団生活の入る時期に取り組まなければならない課題と一致していることがうかがえる。

表3-20 小学校（低、中、高学年別）「取り組みの頻度」

| 小学校 |     | 低学年  | 中学年                     | 高学年  |
|-----|-----|------|-------------------------|------|
| 順位  | 視点  | 質問項目 |                         | 数値   |
| 16  | V   | ①    | 肯定的な表現                  | 1.44 |
| 17  | V   | ①    | 肯定的な表現                  | 1.45 |
| 18  | III | ①    | 何でも言い合える雰囲気、失敗に対する寛容さ   | 1.45 |
| 19  | I   | ②    | 学習の目的や活動内容、児童の実態に合わせた座席 | 1.45 |
| 20  | II  | ③    | 身の回りの整理整頓、片付けや身支度の指導    | 1.46 |
| 21  | III | ⑤    | 困ったときやトラブルの対応の仕方の指導     | 1.46 |
| 22  | V   | ⑦    | 発問後、児童が理解できているかの確認      | 1.46 |
| 23  | I   | ①    | 教室の整理整頓                 | 1.47 |
| 24  | II  | ②    | 学校・学級生活のルール指導           | 1.48 |
| 25  | V   | ⑤    | 児童に伝わる話し方（分かる言葉、一文一動作）  | 1.49 |
| 26  | I   | ⑤    | 急な予定変更を視覚的に             | 1.50 |
| 27  | III | ⑤    | 困ったときやトラブルの対応の仕方の指導     | 1.52 |
| 28  | IV  | ③    | 教科書、ノート、学習用具の準備指導       | 1.52 |
| 29  | I   | ⑤    | 急な予定変更を視覚的に             | 1.52 |
| 30  | III | ⑤    | 困ったときやトラブルの対応の仕方の指導     | 1.52 |
| 1   | III | ①    | 何でも言い合える雰囲気、失敗に対する寛容さ   | 1.49 |
| 2   | VI  | ①    | 字の大きさ、行間                | 1.20 |
| 3   | VI  | ②    | チョークの色、ラインや囲み、絵や矢印の活用   | 1.22 |
| 4   | III | ①    | 何でも言い合える雰囲気、失敗に対する寛容さ   | 1.24 |
| 5   | III | ④    | TPOに応じたコミュニケーション        | 1.26 |
| 6   | VI  | ②    | チョークの色、ラインや囲み、絵や矢印の活用   | 1.29 |
| 7   | IV  | ③    | 教科書、ノート、学習用具の準備指導       | 1.31 |
| 8   | VI  | ①    | 字の大きさ、行間                | 1.31 |
| 9   | VI  | ②    | チョークの色、ラインや囲み、絵や矢印の活用   | 1.31 |
| 10  | I   | ①    | 教室の整理整頓                 | 1.37 |
| 11  | VI  | ①    | 字の大きさ、行間                | 1.38 |
| 12  | VII | ④    | ワークシートの文字の大きさ、色、問題数     | 1.38 |
| 13  | V   | ⑦    | 発問後、児童が理解できているかの確認      | 1.43 |
| 14  | III | ④    | TPOに応じたコミュニケーション        | 1.43 |
| 15  | II  | ①    | 学習活動のルール指導              | 1.44 |

※質問項目は質問内容のキーワードを表している

※数値が「1」に近いほど、取り組みの頻度が高いことを表している

(イ) 中学校における学級担任と学級担任以外の教科担当の「取り組みの頻度」について

「取り組みの頻度」が高い20項目の内訳は、学級担任10項目、学級担任以外の教科担当10項目となり、その差は見られなかった。取り組んでいる項目内容の差異については、学級担任はⅠ～Ⅲの学級づくりに関する取り組みが5項目あるのに対して、学級担任以外の教科担当では1項目にとどまっている。このことは、Ⅳ～Ⅶの授業づくりに関する取り組みでは、学級担任が5項目なのに対し、学級担任以外の教科担当が9項目であることから、学級担任が、日常生活の中で常にⅠ教室環境やⅡ生活や学習のルール、Ⅲ関係づくりに力を注いでいると考えられる。

表3-21 中学校（担任、担外別）「取り組みの頻度」

| 中学校 |    |                             |      | 学級担任 |    |                           |      | 学級担任以外 |    |                           |      |
|-----|----|-----------------------------|------|------|----|---------------------------|------|--------|----|---------------------------|------|
| 順位  | 視点 | 質問項目                        | 数値   | 順位   | 視点 | 質問項目                      | 数値   | 順位     | 視点 | 質問項目                      | 数値   |
| 1   | Ⅵ  | ② チョークの色、ラインや囲み、            | 1.27 | 11   | Ⅴ  | ③ 全体への全問・指示と個別の<br>声かけ    | 1.42 | 12     | Ⅳ  | ④ 導入の工夫                   | 1.43 |
| 2   | Ⅶ  | ② チョークの色、ラインや囲み、            | 1.20 | 13   | Ⅲ  | ④ TPOに応じたコミュニケーション        | 1.44 | 14     | Ⅶ  | ④ ワークシートの文字の大きさ、<br>色、問題数 | 1.44 |
| 3   | Ⅶ  | ① 肯定的な表現                    | 1.31 | 15   | Ⅴ  | ① 肯定的な表現                  | 1.45 | 17     | Ⅰ  | ⑥ 温かい学級となるような環境作り         | 1.46 |
| 4   | Ⅵ  | ① 字の大きさ、行間                  | 1.34 | 16   | Ⅴ  | ⑦ 発問後、生徒が理解できている<br>かの確認  | 1.46 | 18     | Ⅶ  | ④ ワークシートの文字の大きさ、<br>色、問題数 | 1.47 |
| 5   | Ⅰ  | ① 教室の整理整頓                   | 1.34 | 17   | Ⅰ  | ⑥ 温かい学級となるような環境作り         | 1.46 | 19     | Ⅱ  | ⑤ 担当教科の学習活動のルール<br>指導     | 1.47 |
| 6   | Ⅳ  | ③ 教材表、ノート、学習用具の<br>準備指導     | 1.35 | 18   | Ⅶ  | ④ ワークシートの文字の大きさ、<br>色、問題数 | 1.47 | 20     | Ⅳ  | ④ 導入の工夫                   | 1.47 |
| 7   | Ⅱ  | ⑤ 担当教科の学習活動のルール<br>指導       | 1.36 | 19   | Ⅱ  | ⑤ 担当教科の学習活動のルール<br>指導     | 1.47 |        |    |                           |      |
| 8   | Ⅳ  | ① 全体的な見直し                   | 1.36 |      |    |                           |      |        |    |                           |      |
| 9   | Ⅲ  | ① 何でも言い合える雰囲気、失敗<br>に対する寛容さ | 1.37 |      |    |                           |      |        |    |                           |      |
| 10  | Ⅳ  | ② 単元と見直しを見直しを待ち受け<br>の準備    | 1.39 |      |    |                           |      |        |    |                           |      |

※質問項目は質問内容のキーワードを表している

※数値が「1」に近いほど、取り組みの頻度が高いことを表している

イ 「取り組みやすさ」と「取り組みの頻度」の比較について

「どの児童生徒も『わかる、できる』姿」を目指すために取り組んでいることを、「取り組みやすさ」と「取り組みの頻度」を比較し順位付けを行った。その結果と特徴をもとに、項目をグループ化すると表3-22のとおりである。グループについては、それぞれの特徴をもとにグループA、グループB、グループCとする。

表3-22 「取り組みやすさ」と「取り組みの頻度」の順位をもとにしたグループ

| グループ | 「取り組みやすさ」と「取り組みの頻度」の順位                 | 特徴                         |
|------|--|----------------------------|
| A    | 「取り組みやすさ」の順位よりも「取り組みの頻度」の順位が高い。        | 取り組みやすさの割には、よく取り組まれている項目   |
| B    | 「取り組みやすさ」の順位よりも「取り組みの頻度」の順位が低い。        | 取り組みやすさの割には、あまり取り組まれていない項目 |
| C    | 「取り組みやすさ」の順位が低い方で、「取り組みの頻度」の順位も低い方である。 | 取り組みにくく、あまり取り組まれていない項目     |

(7) グループAとグループBについて

グループAやグループBのような特徴が見られるのは、取り組み項目に対しての優先順位があるからではないか。また、それらの項目は、学級担任の役割となる項目が多く入るのではないか。

その順位差において、「取り組みやすさ」より「取り組みの頻度」が5位以上高いものと、5位以上低いものについて小学校と中学校共通の項目をまとめた結果は表3-23のとおりである。

グループAに多い項目は、小学校、中学校に共通して「Ⅲ 関係づくり」にかかわる項目であった。グループBに多い項目は、小学校、中学校に共通して「Ⅰ 教室環境」にかかわる項目であった。小学校、中学校で共通しない項目として、「Ⅱ 生活や学習のルール」②「学校生活のルールを分かりやすく指導している」がある。小学校ではグループBであるが、中学校ではグループAであった。このことは、中学校は教科担任制のため、学級によって生活のルールが異なっていると、生徒も教員もとても生活しにくく、そのことがきっかけとして生徒との信頼関係が崩れることもあるので、生活上のルールや基準の統一が不可欠な場合が多い。また、表3-23から、グループAに入る項目は、取り組みやすさに関係なく、担任が、学級内の人間関係を重視して優先的に取り組む必要性の高い内容であることが読みとれる。グループBに入る項目は、学級内の人間関係とは関連性が薄く、急を要しない内容であることが読みとれる。

表3-23 グループA・B「取り組みやすさ」より「取り組みの頻度」が5位以上高いものと5位以上低い項目

| グループ | 小学校   | 中学校  | 小・中学校共通の項目  |
|------|---|--|---|
| A    | I ⑥<br>II なし<br>III ①②⑤<br>IV ⑥<br>V ③<br>VI ⑤<br>VII なし    | I ⑥<br>II ②<br>III ①②③④⑤<br>IV なし<br>V ⑤<br>VI なし<br>VII なし  | I ⑥温かく思いやりのある学級となるような環境づくりをしている。<br>III ①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ている。<br>②児童生徒理解、関係の把握、観察・記録を心がけている。<br>⑤困ったときやトラブルが起きたときの行動を指導している。                               |
| B    | I ③④⑤<br>II ②③<br>III なし<br>IV ①⑦<br>V ②④<br>VI ③<br>VII なし | I ②③④⑤<br>II ①<br>III なし<br>IV ③⑦<br>V なし<br>VI ③④<br>VII なし | I ③前面黒板とその周囲、壁面の掲示物を精選し、学習時の視覚刺激の量に配慮している。<br>④一週間や一日の予定、ルールや学習の足跡などを見やすく掲示している。<br>⑤急な連絡や予定を口頭だけでなく視覚的に伝えている。<br>IV ⑦集中力を高めたり気分を切り換えたりする活動を取り入れている。<br>VI ③板書の工夫をしている。 |

(イ) グループCについて

グループCには、事前の授業準備や教師間の打ち合わせ等に時間を要する項目が多く入るのではないかと。

「取り組みやすさ」と「取り組みの頻度」について、順位が低い10項目について、小学校と中学校共通の項目をまとめた結果は表3-24のとおりである。

グループCに多い項目は、小・中学校に共通して「V 教師の話し方・発問や指示」にかかわる項目と「VII 教材」にかかわる項目であった。このことから、学級づくりや授業づくりにおいて、「どの児童生徒も『わかる、できる』姿」を目指すために、取り組みたいが、事前の授業準備に時間を要したり、取り組むために教師間の打ち合わせが必要な手立てについては、取り組みにくく、あまり取り組まれていないということが考えられる。

表3-24 グループC 「取り組みやすさ」と「取り組みの頻度」について、順位が低い10項目

| 小学校(全43問) |             |             | 中学校(全47問) |             |             | 小・中学校共通の項目   |
|-----------|-------------|-------------|-----------|-------------|-------------|--|
| 項目        | 「取り組みやすさ」順位 | 「取り組みの頻度」順位 | 項目        | 「取り組みやすさ」順位 | 「取り組みの頻度」順位 |  |
| Iなし       |             |             | I⑦        | 41位         | 46位         | IV⑧終末の段階で「わかった、できた」という満足感・達成感を実感できるまとめの活動を工夫している。<br>V⑧複数の教師による指導で授業を進めるときに、役割分担を確認している。<br>⑨学級全体の学びをつくるために、児童生徒の意見の出させ方や教師のまとめ方を工夫している。<br>VII①具体物、写真、絵などを提示したり、ICT機器の活用をしたり、視覚的な工夫をしている。<br>②五感に働きかけ、分かりやすく、イメージしやすい工夫をしている。<br>⑤複数の教材を選択できるようにしている。 |
| IIなし      |             |             | II④       | 38位         | 38位         |  |
| IIIなし     |             |             | IIIなし     |             |             |  |
| IV⑤       | 36位         | 35位         | IV⑧       | 44位         | 41位         |  |
| ⑧         | 39位         | 41位         | V⑧        | 46位         | 45位         |  |
| V⑧        | 34位         | 37位         | ⑨         | 43位         | 40位         |  |
| ⑨         | 38位         | 36位         | VIなし      |             |             |  |
| VIなし      |             |             | VII①      | 40位         | 39位         |  |
| VII①      | 40位         | 39位         | ②         | 45位         | 43位         |  |
| ②         | 42位         | 42位         | ⑤         | 47位         | 47位         |  |
| ③         | 37位         | 34位         |           |             |             |  |
| ⑤         | 43位         | 43位         |           |             |             |  |
| ⑥         | 41位         | 38位         |           |             |             |  |

ウ 問3の記述内容と授業づくりの関係について

指導上感じている具体的な「困難さ」には2通りのとらえ方があるのではないかと。また、それによって学級づくりや授業づくりに影響があるのではないかと。

指導上感じている具体的な「困難さ」の自由記述の内容を集計し、記述の表現の仕方について、外向きの表現と内向きの表現に分けることで授業づくりとの関係を小学校、中学校それぞれの全体・学校ごとに分析した。「困難さ」にかかわる2つのイメージは図3-18のとおりである

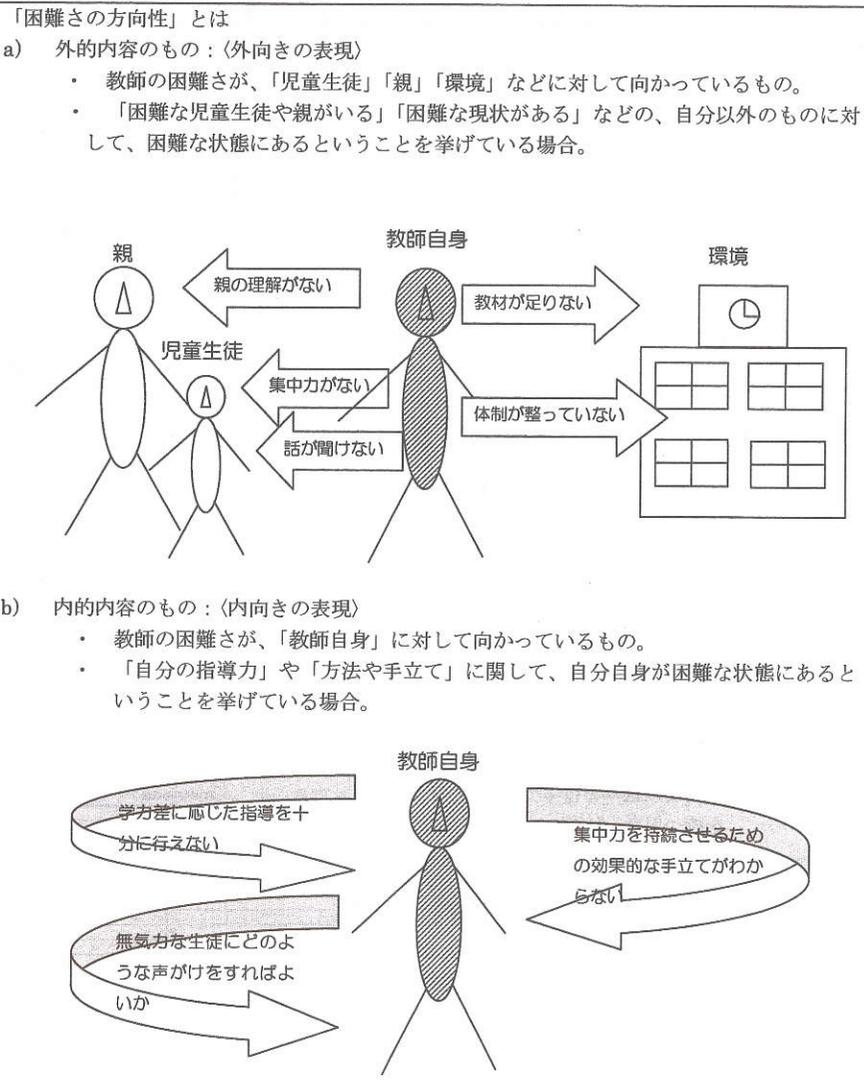


図3-18 困難さにかかわる2つのイメージ

(ア) 小学校と中学校の傾向

図3-18をもとに小学校全体と中学校全体の「困難さの方向性」を分類すると図3-19のとおりである。

小学校、中学校ともに、「外向きな困難さ」が約70%、「内向きな困難さ」が約30%であった。

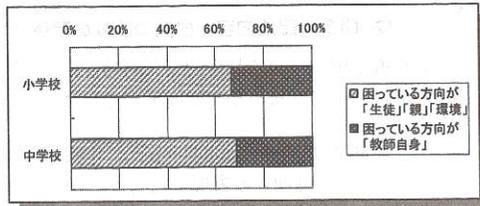


図3-19 困難さの方向性の割合

(イ) 学校ごとの「困難の方向性」と「取り組みの頻度」の関係性について

アンケートを実施校について、「困難さの方向性」は、小・中合わせて21校の〈外向き〉の割合の平均（67%）を基準とし、それとの差によって分類した。

「取り組みの頻度」は、試案であるが回答を数値化したものの総合平均（1.65）を基準とし、それとの差によって分類した。

二つの尺度の特徴をもとに4つの群に分類した。その結果は表3-24のとおりである。また、「困難さの方向性」を横軸に、「取り組みの頻度」を縦軸として、学校ごとの4つの群の分布の表わすと図3-20のとおりである。

表3-25 「困難の方向性の違い」と「取り組みの頻度」の関係性をもとにした分類

| 群    | 特徴                         | 小学校 | 中学校 |
|------|----------------------------|-----|-----|
| I群   | 「困難さの方向性」は〈内向き〉で取り組みの頻度が高い | 2校  | 4校  |
| II群  | 「困難さの方向性」は〈内向き〉で取り組みの頻度が低い | 4校  | 0校  |
| III群 | 「困難さの方向性」は〈外向き〉で取り組みの頻度が高い | 3校  | 3校  |
| IV群  | 「困難さの方向性」は〈外向き〉で取り組みの頻度が低い | 2校  | 3校  |

それぞれの群の特徴をまとめると以下のとおりである。

**I群** 授業改善に対する意識が高く、すでにユニバーサルデザインの視点を取り入れた学級づくり・授業づくりに取り組んでいる教員が多い学校

**II群** 授業改善に対する意識は高いが、まだ具体的な取組みがあまりなされていない教員が多い学校

**III群** 学級づくりや授業づくりのために具体的な取組みを行っていても、困難さを持つ児童・生徒に対する適切な支援になっているという実感が伴っていない教員が多い学校

**IV群** 個への支援を重視している教員が多く、そのことで学級づくりや授業づくりの改善に取り組もうとする学校

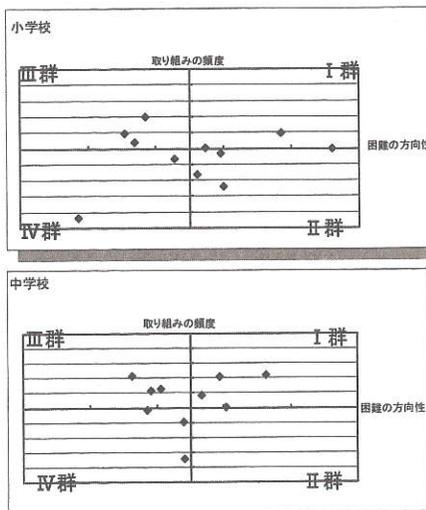


図3-20 学校ごとの4群の分布

これらのことから、小学校、中学校の多くの教員は、児童生徒を指導するうえで「困難さ」を持ちながら、何らかの手立てや支援をしたいと感じていても、思うようにいかなかったり、どのような支援をしていくべきかを悩んだり迷ったりしている現状があると思われる。

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

(ア) 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。また、教室環境やオープンスペース等の使われ方などについても観察させていただいた。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。授業の終わり方や始まり方、業間の児童の様子なども参観させていただいた。

(イ) 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観察させていただいた。

イ 説明

(ア) 小学校

授業前には校長先生から、授業後には校長先生、学級担任、特別支援コーディネーターの先生から、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。

(イ) 中学校

授業前には校長先生と教務主任の先生から、授業後には教頭先生、教務主任の先生、授業者の先生に、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) 授業参観より（訪問結果）

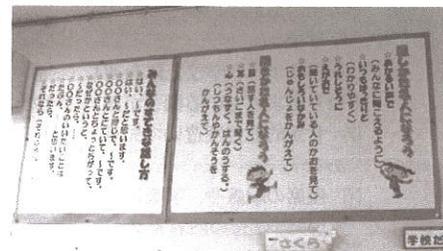
以下の報告①②は、特に特徴的なものとして、p.50の表3-21「(7問4のアンケート結果と分析及び考察)」の中で、「取り組みやすさ」や「取り組みの頻度」において挙げた項目についての一例である。③は①②以外での取り組みの様子である。

① 取り組みやすさの割には、あまり取り組まれていない項目（グループB）

ア 小学校「II② 学校・学級生活のルール指導」の実践例

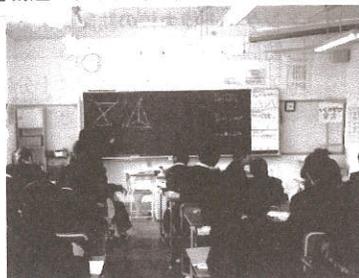
右のような指導の手立てが各教室で見られた。

児童にとって分かりやすいものであった。どの学校でも学校全体で取り組むことにより、学級間に取組みの差がなくなると思われる。



### イ 中学校「I③全面黒板とその周囲、壁面の掲示物を精選し、学習時の視覚刺激の量に配慮している」の実践例

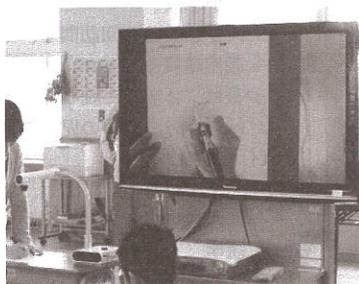
必要最小限の掲示物以外はなく、黒板に視線を集めやすい環境となっていた。校内で統一して取り組んでいたため、より効果的と感じられた。取り組むことは比較的容易だが、導入には校内での共通理解を得ることが必要になるとと思われる。



### ② 小・中共通して、取り組みにくく、あまり取り組まれていない項目（グループC）

#### ア 小学校「Ⅶ①具体物、写真、絵などを提示したり、ICT機器の活用をしたり、視覚的な工夫をしている」の実践例

この実践では、視覚的な工夫として実物投影機と大画面デジタルテレビを活用している。実際に児童の様子を見ていると、自分の手元にある教材と同じものがそのまま画面に提示されるため、短時間で、しかもはっきりととらえることができたと感じられた。この学校では、設置や操作も手軽に行われていたが、他校での導入では学級の人数や教室の広さなどの条件面の考慮が必要であると思われる。



#### イ 中学校「Ⅶ② 五感に働きかけ、分かりやすく、イメージしやすい工夫をしている」の実践例

ただプリントに書き込むだけでなく、色紙を切る、貼るという作業を取り入れ、意欲を高めイメージしやすいものとしていた。この手立ても、教科や単元、領域によって取り入れやすいところが多いと思われる。ただし、作業をともなう学習活動には、道具の準備や作業時間の確保など、個人差に対応しなければなくなる面もあるので、取り組みにくさが強く、あまり取り組まれない結果につながっているのではないかと感じた。



### ③ その他の取組みの様子

#### ア 小学校

小学校では、学校全体を通して、次のような細やかな工夫や配慮がどの学級でも共通して取り組まれている様子が確認できた。

- (7) 肯定的な言葉遣いで児童に接しており、生徒同士がお互いを認め合っている雰囲気がある。
- (4) 座席の配慮や、学級毎に工夫された机の配置が見られ、グループ活動も盛んに行われていた。学習の内容をグループ全員が理解できているかどうかの確認をしながら授業を進める姿があった。

(7) 1時間の授業の流れを明示していた。

- (4) 大事な学習内容や、継続的に扱う内容のものについては拡大コピーしたプリントを使用していた。また、視覚的な工夫が随所に見られた。
- (4) 児童をよく観察しており、一斉の発問で理解していないと判断した児童のところにさりげなく近づき、補助発問を行い、理解できたかどうかの再確認していた。

#### イ 中学校

中学校では、すべての学級の授業を参観することができなかったため、学校全体で取り組んでいることは確認できなかったが、参観した学級や、校内の様子で、次のような取組みが確認された。

- (7) 個別に配慮を要する生徒に対しての理解が深く、その子の特性に応じた支援がなされていた。
- (4) 教室の整理整頓に気を配っていた。生徒のかばん等は、別室のロッカーやフックを利用して、整然と管理されていた。
- (7) ワークシートとノートの使い分けなど、学習のルールが徹底されていた。
- (4) 「手をたたく」など、身振りを使って生徒の注目を惹く様子が見られた。
- (4) 学習への意欲を喚起できる様に、具体物を使った導入がなされていた。

### (4) 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、特に学級の中で取り上げる場面はなく、児童同士が受け入れている。そのため、学校全体は落ち着いている。
- (4) 特に配慮を要する児童については、個別支援等を行いたいと考えているが、保護者の理解を得ることが難しい。
- (7) 中学校への個別の移行支援計画を作成しているが、型どおりに書くと意図が伝わりにくく、苦慮している。
- (4) 授業をていねい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。
- (7) 特別な配慮を要する児童に対して、「特別支援プロフィールシート」を作成し、状況が変わるたびに加筆・修正するようにしている。また、その子の特性に応じて、個別の配慮を行っている。
- (4) 特別支援学校の地域支援を何回か受け、内容は該当児童の保護者にも伝えている。
- (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、チームティーチングを実施してもなお、手が足りないときもある。
- (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。

- (f) 授業場面で、学習や作業に要する時間の個人差が大きい。
- (g) 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。
- (h) 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。
- (i) 黒板周りの視覚刺激の分量に配慮している。
- (k) 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。
- (c) 色遣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。
- (d) 教師が、生徒に対して「あなたを大事にしているよ」というメッセージを送る基本条件として教師自身が身なりを整えることを徹底している。教室での授業はもちろん、別室で個別支援をする際にも、授業に行く前に教師が鏡の前に立ち、身なりをチェックしてから向かうようにしている。

#### (5) 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、ユニバーサルデザイン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「ユニバーサルデザインの視点」として価値付けできるということであった。

そのことは、参観させていただいた学校、アンケートに協力いただいた学校だけに限らず、県内の多くの学校で、指導・支援の工夫や具体的な配慮が授業場面で展開されていると思われる。

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分かり、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

第3章における2つの調査を通して、子どもたちや子どもたちをとりまく環境は確実に変化してきており、それに伴い教師を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師の姿も浮き彫りになった。さらに、教師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、教師自身が抱える要因も絡んで、児童生徒の見取り方や、授業づくりへの意識、取り組み方に違いがあると言わざるを得ない状況があった。

このような現状の中で、ユニバーサルデザイン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、教師一人一人の授業改善のためのヒントとなり得るということであり、もう一つは、教師同士が共通の視点を持つことで、教師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。

ユニバーサルデザイン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分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、このユニバーサルデザインの視点は、児童生徒の学びにとって効果があるだけでなく、教師にとっても、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。これらのことについて、第4章の実践研究で、さらに検証していきたい。

## 第4章 実践研究

### 1 実践研究のねらい

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりを試み、実際の授業実践の結果の考察を通して、今後の本研究における授業づくりの在り方を探る。

### 2 実践研究の内容

小学校・中学校の通常の学級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実践とその考察

### 3 授業実践の協力校

山形県内の村山地区のA小学校の学級担任1名、B中学校の教科担任1名に、それぞれ授業協力を依頼し、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業実践に取り組んだ。

学年・教科・単元については、以下のとおりである。

- A小学校 4年 算数 「垂直・平行と四角形」
- B中学校 2年 数学 「平行と合同」

### 4 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ために

#### (1) 「ユニバーサルデザインの視点による手立て」を明記した指導案

年間指導計画に位置付けられた単元（題材）を指導するに当たって、学習指導の構想を一定の形式にまとめたものが「指導案」である。具体的には、単元や題材の目標を達成するために、適切に学級の実態をふまえ（児童生徒観）、教材に対する考え方を明確にし（教材観）、児童生徒と教材をどのような手立てで結び付けるのかを工夫し（指導観）、実際にどのような順序で展開してどのように児童生徒が学んでいくのか（指導計画）を、十分に検討して作成するものである。

その際に、特に大事にしたいのが、その教師自身の「授業改善に対する意識」である。教師によって授業の進め方が異なるのは当然だが、結果的に児童生徒の学びがどうであったのか、その評価の違いについては、その教師自身の授業づくりに対する取組みへの考えが大きく関与してくる。もちろん、教師だれもが、日ごろ研修の努力を重ねながら授業に取り組んでいるわけだが、その際なくてはならないのが、常にあらゆる面から自分の授業を見つめ直そうとする姿勢である。

当初、授業者2名は、これまでの自分の授業を振り返り、以下のような課題意識を持ち、授業を改善したいと考えていた。

#### A小学校の学級担任

「もっと学級全員が集中して学習に取り組めるようにしたい。そのためには、児童が主体的に学びたいような具体的な支援を工夫する必要がある。特に、算数の時間は、一部の児童の考えだけで授業が進みがちなので、どの児童にも自分の考えをしっかりと持たせ、互いに交流し合い、学びを深められるような場面をつくりたい。」

## □ B中学校の授業者

「学年が進むにつれ、学力差が大きくなり、自分の担当する数学の授業では、どんな学習を進めていける力のある生徒と、課題に対して常に受け身で、学習意欲が低い生徒に分かれてしまう様子が見られる。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ができないだろうか。」

上記のような授業者の思いや願いを、授業づくりに反映させるため、今回作成する指導案に「ユニバーサルデザインの視点による手立て」を盛り込み、すべての児童生徒にとって「わかる、できる」授業を目指す授業者の指導方針を明確に打ち出すことにした。

授業実践に取り入れるユニバーサルデザインの具体的な視点としては、p.25の第3章1(2)イの「調査研究のアンケートで作成した質問紙の観点」を参考にし、「仮の7つの視点」を考えた。まず授業者2名が、その7つの視点（仮）の中から、自分の授業改善に向け、取り入れたい視点を選択した。次に、その視点のもとで行う手立ての具体的な内容として、質問紙の質問項目を参考にした。そこから、実際に試していく工夫や配慮などについてアイデアを練り、指導案に明記した。また、指導案に、7つの視点（仮）及び具体的な項目の資料を添付した。（巻末資料のアンケートを参照）

今回、授業者2名が授業改善を図りたいと考えた教科は、それぞれ算数・数学である。また、いずれも図形の領域の内容から、観察や操作、作図などの活動を通して、図形の構成要素や性質について調べる単元を選択した。なお、実践研究において授業実践を行う学年や各教科等の選択はとて重要な点であり、2年次の研究では、より具体的な吟味が必要であると考えた。

## ① 「指導観」への明記

「指導観」に、単元全体を通して講じる「ユニバーサルデザインの視点による手立て」を明記した。以下の「UD」は、「ユニバーサルデザイン」の略記である。

授業者2名は、7つの視点（仮）の中から、それぞれ3点を選択した。そのうち、小学校・中学校に共通した視点及びその項目は、「IV 授業の構成」の学習の見通しの工夫に関する内容、「VII 教材」の学習プリントの工夫に関する内容の2点であった。残りの1点は、小学校は「IV 授業の構成」の学習形態の工夫に関する内容、中学校は「VII 教材」の視覚的な提示の工夫に関する内容だった。（資料4-1・資料4-2）

## 3 ユニバーサルデザインの視点による手立て

## (1) 学習の見通しの工夫（UDの視点「IV 授業の構成」-項目①②より）

授業の初めに、本時の学習活動の大まかな流れを黒板に提示することによって、児童の意欲を持続させ、集中して学習に取り組めるようにする。授業中も、どの学習活動の段階にあるのかが見て分かるようにする。

## (2) 学習形態の工夫（UDの視点「IV 授業の構成」-項目⑥より）

全体で発表する前に、ペアで交流する場、友達同士でアドバイスし合う場などを設け、より自信を持って挙手・発言できるようにし、授業への積極的な参加を促す。

## (3) 学習プリントの工夫（UDの視点「VII 教材」-項目④⑤より）

本単元では、直線を描いたり角度を測ったりする活動が多くなるので、ワークシートを活用し、板書の視写とともに、作図等の作業を行いやすくする。

練習問題では、全員が取り組む基本問題と、個々に力だめしをするチャレンジ問題を用意する。

資料4-1 指導案より抜粋 「ユニバーサルデザインの視点による手立て」（A小学校）

## 3 ユニバーサルデザインの視点による手立て

## (1) 学習の見通しの工夫（UDの視点「IV 授業の構成」-項目①②より）

① 学習に見通しを持って取り組めるように、単元の初めに、授業の進め方のプリントを配付する。最後に行く予定の単元のまとめの確認テストに、その単元の目標や配当時数などを載せて知らせる。

② 1時間の授業の前に、本時の学習活動の流れや所要時間（分）を書いた紙を黒板の隅に貼っておく。

## (2) 視覚的な提示の工夫（UDの視点「VII 教材」-項目①より）

① 見て分かりやすい教材の提示により、問題への直観的な理解を深める。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し、視写をしやすくし、その分十分に思考ができるようにする。

② 「分度器代わりの道具」のカードを作成し、黒板の横に掲示し、既習事項を確認しやすくする。

③ 「意志表示マーク」を活用し、発言が苦手な生徒の意思表示の道具とし、全員の生徒の考えを取り上げていけるようにする。

## (3) 学習プリントの工夫（UDの視点「VII 教材」-項目④⑤より）

① ワークシートの使用により、授業の構造化を図る。黒板や教科書を視写したり、作図したりする作業の時間を短縮し、その他活動したり思考したりする時間をできるだけ確保するようにする。

② 練習問題のプリントは、表裏に同じ問題を載せておく。裏側には穴埋め形式で問題を解決できるようにヒントを載せておく。裏から表の順で2回練習を行うことで自力解決ができるようにする。

資料4-2 指導案より抜粋 「ユニバーサルデザインの視点による手立て」（B中学校）

## ② 「本時の指導」への明記

「本時の指導」の指導過程の欄内に、これまで記載してきた「指導上の留意点（・）」に加え、①の「指導観」の記述に合わせた「UDによる視点の手立て（☆）」を明記した。1時間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分かるようにした。（p.60 資料4-3・資料4-4）

## (2) 「ユニバーサルデザインの視点による手立て」を項目にした「授業公開シート」

授業研究会において、事前に参観者に対して授業を見る視点を明確にしておくことは、事後研究会で、その視点にそって協議を深めることができるという点でとても有効な手段といえる。これまでも多くの学校においては、校内研究のテーマや視点を受けて指導案の検討を行うなどの取組みがすでになされてきている。

山形県教育センターでは、平成21年度に県内の小学校・中学校の数校から授業実践の協力を得て行った共同研究の成果として、「授業研究ハンドブック」（第1章3(1)②）をまとめている。その中で、PDCAサイクルの授業づくりにおける事前研究会の重要性などについて述べている。また、平成22年度の「同ハンドブック（高等学校版）」では、「授業公開シート」を作成し、授業を見る視点の共有化を図るためのツールとして紹介している。

そこで、本研究においても、「ユニバーサルデザインの視点による手立て」を項目にした「授業公開シート」の作成・活用を行い、授業を見る視点の共有化を図ることにした。（p.61 資料4-5・資料4-6）

授業公開シートは、授業者が作成し、指導案とともに参観者に配付した。参観者は、参観中や参観後に感想や意見などをそのシートに記入し、事後研究会に活用する形で授業実践の考察を進めていくことにした。

資料4-4 指導案より一部抜粋「本時の指導」(B中学校)

| 分 | 学習活動  | 主な事項(○)と指示(★)   |
|---|---|---|
| 1 | 本時の目標<br>1. 目標<br>多角形の内外の和の性質を導くことができ、それを使って問題を解くことができる。<br>2. 学習過程 | 指導上の留意点(★)<br>①学習の見通しは、本時の流れを踏まえて見通しする。<br>②視覚的な提示の工夫～カードを提示し、見通しを促す。<br>③ワークシートを配付する。<br>④視覚的な提示の工夫～文章が苦手な生徒には、意図的なワークシートを提示し、見通しを促す。<br>⑤視覚的な提示の工夫～OHPを使ってワークシートを拡大提示する。<br>⑥「楽しい」「面白い」などの声を出させていく。 |
| 2 | 1. 既習事項を確認する。   | ◆既習事項の確認<br>◆これらを使ってQの問題を解いてみましょう。制限時間は3分です。<br>◆分組取り組んだ問題を吹き出しに書き出して問題を解く。<br>◆(AやXの生徒は)ペンが足りずで書いたのでもかまいません。(OHPを使って)図のような角を、内外に別して外角と書いて、Zと、Z'は外角です。<br>◆年のような外角の求め方はどうでしたか?                        |
| 3 | 2. 問題をつかむ。<br>既習事項を確認して問題を解く。                                       | ◆はなこさんが四角形の外角について調べています。見てみましょう。<br>◆はなこさんは何を求めようとしていますか?<br>◆四角形の場面、何度になるとしていますか?<br>◆なぜそうなるかと言っていますか?<br>◆五角形や六角形もやってみましょう。学習プリントの裏面をやりましょう。<br>◆六角形も終わったら人ははなこさんの吹き出しの中も書いてください。                   |
| 4 | 3. 多角形の性質について調べ、  | ◆五角形と六角形の場合同様に「分組取り組みの道具」を使いましょう。<br>◆多角形の外角の和、何度になるとしていますか?<br>◆1の問題を3分やってみましょう。   |
| 5 | 4. 全体で確認する。   | ◆五角形と六角形の場合同様に「分組取り組みの道具」を使いましょう。<br>◆多角形の外角の和、何度になるとしていますか?<br>◆1の問題を3分やってみましょう。   |
| 6 | 5. まとめ  | ◆多角形の外角の和がn(n-2)×180°であることを導くことができる。<br>◆多角形の外角の和が360°であることを導くことができる。<br>◆多角形の外角の和がn(n-2)×180°であることを導くことができる。   |
| 7 | 6. 練習問題を解く。   | ◆多角形の外角の和がn(n-2)×180°であることを導くことができる。<br>◆多角形の外角の和が360°であることを導くことができる。<br>◆多角形の外角の和がn(n-2)×180°であることを導くことができる。   |

資料4-3 指導案より一部抜粋「本時の指導」(A小学校)

| 分 | 学習活動  | 主な事項(○)と指示(★)   |
|---|---|---|
| 1 | 本時の目標<br>1. 目標<br>直線のならび方を調べ、平行な直線を見分けることができる。<br>2. 学習過程 | 指導上の留意点(★)<br>①UDの現象による手立て(★)<br>②直線のならび方を調べ、平行な直線を見分けることができる。<br>③直線のならび方を調べ、平行な直線を見分けることができる。 |
| 2 | 1. 既習事項の確認  | ◆既習事項の確認<br>◆直線のならび方を調べ、平行な直線を見分けることができる。   |
| 3 | 2. 本時の課題と学習活動の流れについて確認する。                                 | ◆本時の課題と学習活動の流れについて確認する。<br>◆直線のならび方を調べ、平行な直線を見分けることができる。  |
| 4 | 3. 直線のならび方を調べる。   | ◆直線のならび方を調べる。<br>◆直線のならび方を調べ、平行な直線を見分けることができる。  |
| 5 | 4. 直線の「平行」の関係について理解する。                                    | ◆直線の「平行」の関係について理解する。<br>◆直線のならび方を調べ、平行な直線を見分けることができる。   |
| 6 | 5. 練習問題を解く。   | ◆練習問題を解く。<br>◆直線のならび方を調べ、平行な直線を見分けることができる。  |
| 7 | 6. 練習問題を解く。   | ◆練習問題を解く。<br>◆直線のならび方を調べ、平行な直線を見分けることができる。  |

資料4-5 授業公開シート (A小学校)

| 授業公開シート | 実施日・時間   | 平成 | 年 | 月  | 日( ) | 校時 |
|---------|--|----|---|--|------|----|
| 授業者     | 教員   |    |   |  |      |    |
| 教科      | 算数・平行と四角形  |    |   |  |      |    |
| 単元名     | 算数・平行と四角形  |    |   |  |      |    |
| 対象者     | 4年   |    |   |  |      |    |
| 詳細項目    | 授業者記入欄   |    |   | 影響者コメント記入欄   |      |    |
| 本時の目標   | <input type="checkbox"/> 直線のならび方を調べることを通じて、平行の関係を理解させる。<br><input type="checkbox"/> 身の回りには直線、平行に目を向けさせ、概念の定着を図る。 |    |   | <input type="checkbox"/> 直線のならび方を調べることを通じて、平行の関係を理解させる。<br><input type="checkbox"/> 身の回りには直線、平行に目を向けさせ、概念の定着を図る。 |      |    |
| UDの視点   | <input type="checkbox"/> 本時の学習のおよむか<br><input type="checkbox"/> 直線をホワイトボードに書いて提示する。                              |    |   | <input type="checkbox"/> 直線をホワイトボードに書いて提示する。   |      |    |
| UDの視点   | <input type="checkbox"/> ペアで交差の場を認識する。<br><input type="checkbox"/> 交差の場をホワイトボードに書いて提示する。                         |    |   | <input type="checkbox"/> ペアで交差の場を認識する。<br><input type="checkbox"/> 交差の場をホワイトボードに書いて提示する。                         |      |    |
| UDの視点   | <input type="checkbox"/> 作業のしやすさ<br><input type="checkbox"/> 全員が取り組む問題と<br><input type="checkbox"/> ワークシートを用意する。 |    |   | <input type="checkbox"/> 作業のしやすさ<br><input type="checkbox"/> 全員が取り組む問題と<br><input type="checkbox"/> ワークシートを用意する。 |      |    |
| その他     |  |    |   |  |      |    |

資料4-6 授業公開シート (B中学校)

| 授業公開シート | 実施日・時間   | 平成 | 年 | 月  | 日( ) | 校時 |
|---------|--|----|---|--|------|----|
| 授業者     | 教員   |    |   |  |      |    |
| 教科      | 算数   |    |   |  |      |    |
| 単元名     | 算数・平行と四角形  |    |   |  |      |    |
| 対象者     | 2年   |    |   |  |      |    |
| 詳細項目    | 授業者記入欄   |    |   | 影響者コメント記入欄   |      |    |
| 本時の目標   | <input type="checkbox"/> 多角形の1つの外角、内角の和の性質を導くことができることを通じて、平行の関係を理解させる。<br><input type="checkbox"/> 多角形の1つの外角、内角の和の性質を導くことができることを通じて、平行の関係を理解させる。 |    |   | <input type="checkbox"/> 多角形の1つの外角、内角の和の性質を導くことができることを通じて、平行の関係を理解させる。<br><input type="checkbox"/> 多角形の1つの外角、内角の和の性質を導くことができることを通じて、平行の関係を理解させる。 |      |    |
| UDの視点   | <input type="checkbox"/> 1時間の授業の前に、本時の学習の進め方と学習の進め方を示す。  |    |   | <input type="checkbox"/> 1時間の授業の前に、本時の学習の進め方と学習の進め方を示す。  |      |    |
| UDの視点   | <input type="checkbox"/> 既習事項をカードで提示する。<br><input type="checkbox"/> OHPを使った提示。   |    |   | <input type="checkbox"/> 既習事項をカードで提示する。<br><input type="checkbox"/> OHPを使った提示。   |      |    |
| UDの視点   | <input type="checkbox"/> 問題の背景を説明し、場面を再現する。<br><input type="checkbox"/> 場面を再現する。   |    |   | <input type="checkbox"/> 問題の背景を説明し、場面を再現する。<br><input type="checkbox"/> 場面を再現する。   |      |    |
| その他     | <input type="checkbox"/> T2と連絡   |    |   |  |      |    |

「授業を見る視点の共有化」といった場合、一般的には、校内研究のテーマや視点との関連が思い浮かぶ。しかし、本研究の場合は、あくまで教師自身の「授業改善に対する意識」が発点であり、「ユニバーサルデザインの視点による手立て」の有効性の考察が第一義である。教師が具体的に授業で見せたい視点や目標達成に向けた手立ては、必ずしも校内研究とは合致しない部分もありうる。そこで、今回のA小学校及びB中学校の授業実践については、あえて校内研究との関連にとらわれずに取り組んでいくことにした。

ただし、授業をしてみた結果、やはり校内研究と絡めた形で「ユニバーサルデザインの視点による手立て」を考察できるという部分もあるだろう。実際に、A小学校では「共に学び、伸びていく子どもの育成」、B中学校では「どの生徒もわかる、できる授業づくり」が校内研究のテーマとなっており、授業者2名の持つ授業改善の意識との重なりは、少なからずあると思われる。

そこで、校内研究との関連やその他教科指導の在り方や教材研究の面なども含めて、様々な角度から意見をもらう機会を排除することのないよう、「ユニバーサルデザインの視点による手立て」以外の点については、「その他」の項目を設定して記述することにした。

【授業公開シートの項目】

- ① 本時の目標について(児童生徒の到達度や取組みの様子はどうか)
- ② 「ユニバーサルデザインの視点による手立て」について(有効に機能していたか、機能していなかった場合にどのような改善策があるか)
- ③ その他「ユニバーサルデザインの視点による手立て」以外の点について

(3) 「ユニバーサルデザインの視点による手立て」についての効果的な話し合いを進めるためのワークショップ型事後研究会

授業後、参観者全員が意見を出し合い、成果や課題、今後の授業づくりの方向性を探っていくために、ワークショップ型の事後研究会を行うことにした。事後研究会のメンバーは、授業者・山形県教育センター指導主事・長期研修生である。

事後研究会ではKJ法の手法を取り入れた。まず参観者個々の意見を付箋紙に記入し、次に発表しながら模造紙に付箋紙を貼り出し、最後にグルーピングをして意見を集約した後、全員で討議を行った。

特に、授業者が立てた「ユニバーサルデザインの視点による手立て」の3点に分けて、付箋紙に意見を記入したり、成果を赤色、課題を青色などと付箋紙の色を変えて、参観者の様々な考えをできるだけ整理して貼ったりするなど、効果的な話し合いとなるように工夫した。

また、付箋紙は、事前に授業公開シートと一緒に配付した。ただし、シートにメモした内容を改めて付箋紙に記入するか、またはシートには記入せずに直接付箋紙に記入するかは、参観者の判断に任せた。

このような話し合いの進め方、付箋紙の使い方、授業公開シートと合わせた活用の仕方などについては、事後研究会を実施したうえで、より効果的な進め方について検討していくことにした。

(4) 「ユニバーサルデザインの視点による手立て」についての児童生徒の評価

本時の授業で取り入れた「ユニバーサルデザインの視点による手立て」が、児童生徒一人一人の困っている状況に対して効果的な手立てとなっていたかどうかを考察するためには、児童生徒側からも評価や感想を収集する必要があると考えた。そこで、「授業振り返りシート」を作成し、児童生徒に記入してもらうことにした。(p.63 資料4-7・資料4-8)

シート項目は、大きく2点からなる。1点目は「自分の学びについての評価」で、自己の学習の取組みに関する評価であるため、児童生徒自身の学習活動としてとらえることができる。しかし、もう1点の「授業の内容や進め方の工夫についての評価」は、教師の指導に関する評価であるため、本時の学習活動には含めず、授業終了後に短時間で終えるようにした。

【評価項目】

① 自分の学びについての評価

自分の学びを振り返り、本時の学習内容が理解できたかどうかについて自己評価する。

(4段階)

- ◎…よく分かった・よくできた
- …分かった・できた
- △…あまり分からなかった・あまりできなかった
- ×…全然分からなかった・全然できなかった

② 授業の内容や進め方の工夫についての評価

教師の「ユニバーサルデザインの視点による手立て」について評価する。ただし、児童生徒に対して、特にユニバーサルデザインについてはふれず、「授業で教師が行った工夫」ということでとらえさせる。(3段階)

- A…工夫があった方がよい
- B…変わらない
- C…工夫がない方がよい

また、その評価を付けた理由などが書ければ、文章で記入できるようにした。

③ その他（自由記述）

授業全体を通して、分かりやすかったことや分かりにくかったこと、気になったことなどの感想を記入する。

授業振り返りシート <単元名：面積・平行と四角形>

4年 ( )

自分の学びを振り返って

(1) 単元の関係がわかりましたか？

(2) 単行の関係がわかりましたか？

コメント

★先生の授業の進め方どうでしたか？

よい 変 わ ら ない

1) 授業のはじめに、今日の学習の流れをホワイトボードに書いて教えましたか、どうでしたか？

コメント(理由など)

2) 友達と話し合ったり、アドバイスし合ったりする時間を作りましたが、どうでしたか？

コメント(理由など)

3) 授業で使ったプリントは、書きやすかったですか？

練習問題の時間にみんながする問題とチャレンジ問題をつかったのはどうでしたか？

コメント(理由など)

その他(良かったこと、悪かったこと、気になったことなどを自由に書いて下さい。)

資料4-7 授業振り返りシート(A小学校)

授業振り返りシート <単元名：平行と合同>

5年 組 番 氏 名

自分の学びの詳細

今日( )の数学の授業での達成感について自己評価してください。

(1) Qの問題を解いて、課題をつかむことができたか。

(2) 数学的関係を通して、多角形の角の和が「 $(n-2) \times 180^\circ$ 」であることを導くことができたか。

(3) 多角形の角の和の性質を使って問題を解決できたか。

コメント

授業の内容に対する評価

自分が行った時間の授業の中で、上手い点を下に残す。工夫がない時とある時とを比較して、評価してください。

よい 変 わ ら ない

1) 単元の進め方プリントを見たこと。

2) 1時間の授業の前に、今日の学習の流れと配当時間(分)を書いた紙を授業の準備の準備に貼ってあったこと。

コメント(理由など)

授業準備・教材の活用

3) 分組別対決の道具、書いたカードの掲示

4) OHPを使った授業

5) 意思表示マーク(◎△×)での表現

2) (理由など)

資料4-8 授業振り返りシート(B中学校)

## 5 授業実践の実際及び考察

## (1) A小学校の授業実践

## ① 本時で取り入れた「ユニバーサルデザインの視点による手立て」について

## ア 学習の見通しの工夫（UDの視点「IV 授業の構成」一項目①②より）

## (7) 授業者の立てた具体的な手立て

## a 学習活動の表の掲示

事前に、その時間に行う学習活動を表にして、ホワイトボードシートに書いておき、授業の初めに黒板の隅に掲示した。児童が一目で見て、1時間の学習活動の流れを確認し、学習の見通しが持てるようにした。ホワイトボードシートは、黒板からの取り外しが可能で適当なタイミングで掲示ができる。あらかじめ油性ペンで枠を書いておけば、他の授業の内容に合わせて書き直すことができる。

## b 表における学習活動の示し方

表に書く言葉は短い単語程度とし、視覚的な情報が多すぎないように配慮した。また、児童に学習の見通しを持たせるには、どの程度の内容を伝える言葉にすればいいかを検討し、今回は具体的な学習内容は表さないことにした。

授業中は、学習活動中の番号の上にカラーマグネットをを移動し、今日の学習活動をしているのが分かるようにした。

| 算数 |          |
|----|----------|
| 1  | ふく習      |
| 2  | 今日の課題    |
| 3  | 調べる 話し合う |
| 4  | まとめ      |
| 5  | 練習問題     |
| 6  | やってみよう   |

学習活動の表の掲示

## (4) 授業中の児童の反応

- a 授業の導入時に、学習活動の表を黒板に貼って説明すると、早速、「今日はこの順番で勉強していくの。」と質問する児童の反応が見られた。また、表の中の「やってみよう」という文字を見て、「何するの。」「早くやってみたい。」などと、終末の学習活動への興味と期待を表す様子が見られた。
- b 授業の途中で、カラーマグネットを移動すると、「磁石を動かすと、今ここをやっているという意味なんだよね。」などとつぶやく様子が見られ、1時間の学習活動の流れを意識しながら取り組むことができていた。
- c ふだん作業が遅れないように個別に声かけや支援をしている児童についても、最後まで周囲と同じペースで取り組むことができていた。机間指導の際に確認すると、すでに今やるべき学習内容を理解しており、学習活動の流れにうまく乗っていた。

## (7) 事後研究会で出された成果と課題

## a 成果

## (a) 安心から集中力、そして学習意欲へと

学習活動の表を掲示し、学級全員が学習活動を確認したことで、安心して授業に参加することができ、その結果、最後まで集中した取組みになったと考える。集中が苦手の児童にも、いつもより発言をしたり、一生懸命に問題に取り組んだりする様子が見られた。今後も継続することによって、一つ一つの学習活動や1時間を通した学習への構えを育てていきたい。

授業者としては、日ごろより学級の実態を「やや指示待ちの傾向が見られるが、何をすれば分かるか分かればしっかり動ける児童が多い」ととらえてはいたが、実際には具体的な取組みはしてこなかった。しかし、今回学習の見通しの工夫について意識

して取り組んだことで、その効果を実感することができた。

## (b) 掲示の仕方にもちよとしたひと工夫

当初、授業者は、学習活動の表を黒板に書こうと考えていた。しかし、今後継続して取り組んでいくことを想定すると、児童にとって分かりやすい示し方はもちろん、教師としてもできるだけ取り組みやすい方法にしたいと考えた。そこで、今回のホワイトボードシートに目を付けた。表が移動可能なため、常時黒板のスペースをとるということがなく、また、毎時間児童が受ける印象も新鮮なものになった。また、カラーマグネットによる動きを取り入れるアイデアも、児童の注目を惹き付けた要因となった。

## b 課題

## (a) 学習活動の時間配分の検討

実際の授業では、基本の練習問題に予定よりも時間がかかってしまった。そのため、その後児童が楽しみにしていた「やってみよう」の活動にほとんど時間をとることができなかった。学習活動の表を作っても、予定どおりに進まなければ、せっかくの児童の期待を損なうこともありうる。授業の構成において、中核となる学習活動を中心にした各学習活動の配置の仕方、それらの1時間における時間配分などについて検討が必要である。

## (b) 実際の児童の反応を予想して

今回学習活動の表では、一般的な「課題」「調べる」「話し合う」「まとめ」などの言葉を使ったが、特に児童が興味を示したのは、「やってみよう」という投げかけの言葉だった。どんな言葉にすれば、児童が学習を進めるうえで必要な見通しを与えることになるのか、児童の学習意欲を喚起することになるのか、具体的に児童の反応を予想しながら決める必要がある。

## イ 学習形態の工夫（UDの視点「IV 授業の構成」一項目⑥より）

## (7) 授業者の立てた具体的な手立て

## a 友達とペアで交流する場

本時の課題「直線のならば方を調べよう」の提示の際に、「この3本の直線はどのようになっていますか。」という一斉発問を行った。ペアでの交流の場は、その発問を受けた話し合いの場面の中に設定した。あまり時間はかけられないが、全員で考える場だけでなく、各自が気軽に気付いたことを言い合える時間をとることで、その後、自信を持って発言する児童が増えてほしいと期待した。

また、その間、机間指導をしながら、個々の児童がどんな気付きを持っているかを把握したり、自分の考えが持てない児童に、気付きを生むためのヒントを与えたりすることができると考えた。

## b 自由に友達同士でアドバイスし合う場

基本の練習問題の後、それぞれにチャレンジ問題に取り組む場面では、自由に友達と交流してよいことにした。最初にチャレンジ問題の進め方について説明し、次に交流の仕方について、①進め方や解き方のヒントについてアドバイスし合うこと、②答えを教え合うのではないこと、③関係のないおしゃべりはしないこと、などの約束を確認した。問題を解く活動では、進度に個人差が出てくる場合が多い。そこで、進度の早い児童とそうでない児童が、互いに問題について情報交換を行ったり、アドバイスを頼んだり申し出たりし合うようなかわりを持ればと考えた。

(イ) 授業中の児童の反応

a 課題にかかわる一斉発問に対して、最初は挙手する児童は少なく、全体的に険しい表情を浮かべる児童が多かった。しかし、ペアでの交流が始まると、「自信はないが気付いたことをまず友達に話してみよう」、「2人とも同じような気付きを確かめられて安心した」、「自分では全く気付きが持たず不安だったけど、友達と話を少しは考えを持ってよかった」などの様子が見られ、それまで停滞していた児童たちの思考が動き始めた。

また、自分の考えを持つことが苦手な児童についても、ペアでの交流の後は、積極的に発言しようとする姿が見られるようになった。

b チャレンジ問題では、まず、各自で黙々と問題を解いていたが、少しずつ教室内に小さな会話が起こっていった。「これが終わったら、どうすればいいの。」、「この問題は簡単だったけど、これは間違いやすいよね。」、「垂直は～で、平行は～なんだよね。」など、自分の思いや考えを言葉で伝え合うことで、互いに学びを実感し合ったり、深め合ったりしようとしていた。



チャレンジ問題でアドバイスし合う様子

また、ふだん自力で練習問題を解くことが難しい児童も、チャレンジ問題の際には、一人で悩むような表情を全く見せずに、むしろ積極的に友達からアドバイスをもらおうとしていた。授業者が机間指導に行った際には、すでに友達から良いヒントをもらったという言葉が返ってきた。

(ウ) 事後研究会で出された成果と課題

a 成果

(a) 目指していたみんなで交流しながら取り組む授業に

その授業の中心課題に関する発問に対して、初めからすべての児童が自分なりの予想を持って、それなりの発言をすることは難しい。たとえ気付きはあったとしても、その勇気やタイミングが十分でない場合もある。今回、ペアで3分間の交流を設定したことで、どの児童にも、自分なりの気付きを言葉にする機会を与え、その後の話し合いで発表しようとする児童を増やすことができた。加えて、うなずきながら友達の意見に聞き入る児童も増えたようである。

チャレンジ問題では、お互いに興味を持って言葉を掛け合うことで、学級全員で取り組もうとする雰囲気をつくることができた。ふだんの授業でも、できるだけ児童のつぶやきを出させるようにしてきたが、今回きちんと交流の場を設けた形で、児童の思いや考えを汲み取ろうとしたことが、授業全体を通して主体的に取り組む児童の姿につながったと思われる。

(b) 大事な気付きも引き出され、まとめに繋がった

ペアでの交流の後の発言では、一斉発問の際には出てこなかった気付きがいくつか出されるようになった。2本の直線が「真っ直ぐになっている」、「斜めになっていない」、「間の幅が同じ長さ」など、その子なりの言葉で、2本の直線の「平行」の関係について説明しようとしていた。一つ一つは些細な意見のようであっても、いくつかの意見が重なっていく中で、学級全体の思考となっていく、最後の「平行」

の定義につながるまとめであった。

b 課題

(a) 交流の目的、内容、方法を明らかに

交流では、まだ一斉発問の意味がよく分からないまま、交流に入った児童も数人見られた。そのため、もう一度かみ砕いて伝えなければならぬ場面があった。交流をさせる前に、交流の目的についてしっかりおさえないと、交流が形式的なものになってしまう恐れがある。そのうえで、何についてどんなふうに話させるのか、逆にどんなふうに聞かせるのかについて、児童に十分な説明をする必要がある。

併せて、2人組がよいのか、4人組がよいのかなど、話し合わせたい内容やとれる時間に合わせて、交流の人数を検討する必要もある。日ごろから、どんなことでも話し合えたり、相談し合えたりできる学級の雰囲気づくりを大切にすることも必要である。

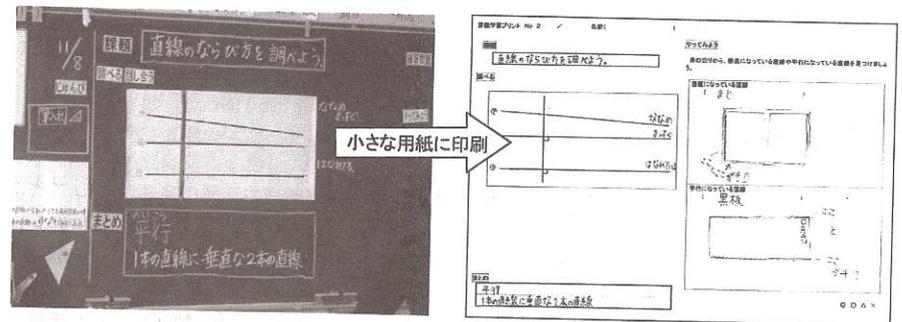
ウ 学習プリントの工夫（UDの視点「Ⅶ 教材」一項目④⑤より）

(7) 授業者の立てた具体的な手立て

a 板書とワークシートを一致させる

本時は、教科書を開かずに、教師が準備したワークシート上で「平行」の学習を進めたいと考えた。教科書では、どうしても児童の目が「平行」の説明箇所に行ってしまうため、できるだけ自分たちの言葉で考えさせたいという理由からである。また、直線を描いたり角度を測ったりする活動が多く、その他に板書の視写もあるため、ノートを使わず、児童に書かせたい内容や量を精選したワークシート1枚に収めさせたいと考えた。ワークシート（B4判）は、板書と対応させたレイアウトにし、板書を児童が視写しやすいようにした。その際、学習活動の流れが分かるように、学習活動の表にある「課題」「調べる」「話し合う」「まとめ」などの言葉を用いた。また、見やすさや書きやすさの点で、文字や枠の大きさなどにも配慮した。

児童は、まだ垂直な直線の作図の仕方について学んでいないので、課題設定の際に使う「直線の図」を小さな用紙に印刷して配付し、下の矢印のようにワークシート内の枠に合わせて貼らせた。ワークシートは授業終了後にノートに貼らせるようにした。

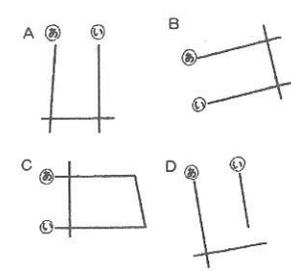
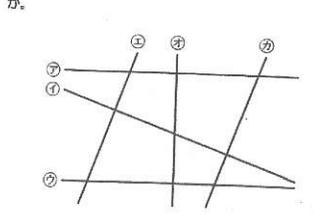


板書と対応させたレイアウトのワークシート

b 基本とチャレンジの2種類の練習問題を準備する

練習問題で使う学習プリントは、個人差に配慮して、基本問題とチャレンジ問題(基

本問題より少し難易度の高い問題）を用意し、基本問題が早く終わった児童からチャレンジ問題に取り組みさせるようにした。1枚のプリントの問題数を少なくし、児童の抵抗感を和らげ、短時間で達成感が得られるようにした。

|  |   |
|--|---|
| <p><b>練習問題</b>      名前(      )</p> <p>②の直線と①の直線が平行になっているものは、A、B、C、Dのどれでしょう。</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>答え(      )</p> | <p><b>チャレンジ問題</b>      名前(      )</p> <p>下の図で、平行になっている直線は、どれとどれですか。</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>答え(      )</p> |
|--|---|

練習問題その1(基本問題)

練習問題その2(チャレンジ問題)

(4) 授業中の児童の反応

- a 児童には筆記用具と三角定規だけを準備させておいた。後で配付したワークシートに興味を持って見ていた。図形の学習では、机上が様々なものでいっぱいになりがちだが、今回は教科書やノートを出さない状態にしたため、児童も学習用具にあまり気をとられずに、落ち着いて授業に取り組むことができていた。  
児童は授業が進むにつれて、板書とワークシートが同じレイアウトになっていることに気が付き、どこに何を書いたらいいのか迷うことなく、視写に取り組んでいた。
- b 練習問題では、まず基本問題でしっかり理解をし、次のチャレンジ問題に挑戦したいという気持ちになった児童が多かった。「どこまでチャレンジできるかな。」「先生、全部行けそうだよ。」などと、最後まで楽しんで取り組む児童の様子が見られた。

(7) 事後研究会で出された成果と課題

- a 成果
  - (a) ワークシートの工夫から全体的な授業づくりへ  
授業後に確認すると、すべての児童がワークシートをよく書いており、板書と対応させたレイアウトがとても有効であったことが分かった。いつもはノートがとれていないことが多い児童もしっかり書けていた。  
今回ワークシートの工夫に取り組んだことで、板書や授業の構成なども連動させた検討を行うことができ、授業者にとって、一つの視点から大きな授業改善に広がる取組みとなった。
  - (b) 個人差に対応した学習プリント  
練習問題を基本とチャレンジの学習プリントに分けたことで、すべての児童に学

習の見通しを持たせるとともに意欲の喚起につながった。また、基本問題を終えた児童がチャレンジ問題に取り組んでいる間に、基本問題でつまづいている児童への支援が可能になった。今後は、チャレンジ問題の種類を増やし、さらに個人差に対応した工夫をしていくことも考えられる。

b 課題

- (a) 学びを深めるワークシートに  
実際の授業では、授業者が児童のどんな言葉を取り上げてワークシートに書かせるのか、状況に合わせた柔軟な判断が必要とされた。板書計画で予想していた内容にこだわらず、発表された生の児童の言葉を集約・整理して、より児童の思考を深めることができるような内容でワークシートをまとめていく必要がある。
- (b) 基本問題の内容の吟味、チャレンジ問題の事後処理  
終末の学習活動「やってみよう」にほとんど時間がとれなくなってしまった理由は、基本の練習問題の答え合わせの際に、基本問題にはない間違いやすい問題（やや応用的な問題）を例示して、そこに時間をかけてしまったことにある。目標に照らして、本時で理解を図るべき内容をしっかりおさえたいうえで、練習問題にする内容を検討していく必要がある。  
また、チャレンジ問題については、答え合わせを行わず授業後に回収していた。机間指導をする目的もあったわけだが、例えば、①答えのプリントを掲示して各自で丸を付けさせる、②最初の数人だけ教師が丸を付け、後は児童同士に任せるなど、時間内に学びを実感させることなどもできたと思われる。いずれにしても、取り組ませた問題の評価をどう行い、どのように児童に返していくのか、どのように授業を閉じるのかという点で検討が必要である。

エ その他のユニバーサルデザインの視点による工夫

指導案に明記して取り組んだ「ユニバーサルデザインの視点による手立て」以外に、以下のような工夫が見られた。これらは、ユニバーサルデザインの視点を意識した取組みではないが、いくつかの視点と関連しており、今後は意識して取り組んでいくことでより一層の成果が期待できると考えた。

(7) 事後研究会で出された成果

- a 既習事項の確認カード  
(関連する視点-導入の段階の工夫(UDの視点「IV 授業の構成」-項目④より)  
(      "      -視覚的な提示の工夫(UDの視点「VII 教材」-項目①より)  
授業の導入時に、前時の復習として、既習事項をカードにして確認していた。カードは、八つ切り画用紙に垂直に交わる直線とその定義について示したものだ。最初は直線の図だけを見せ、定義の部分は隠して児童に考えさせていた。授業中も黒板の端に貼っておき、時折児童の発表の際のヒントカードとして活用していた。授業後は教室の壁面に移動して掲示していた。
- b 話の聞き方  
(関連する視点-学習活動のルールの工夫(UDの視点「II 生活と学習のルール」-項目①より)  
授業中の児童の様子から、ふだんの「話の聞き方」についての指導が感じられた。どの児童も発言する児童の方にきちんと目を向けて聞く様子が見られた。こうした取組みが、学習態度を育てるだけでなく、互いを認め合う関係づくりとなり、児童同士の学び合いを支える土台となる。
- c 教師のアプローチ  
(関連する視点-教師の話し方等の工夫(UDの視点「V 教師の話し方、発問や指示」-項目①~④)

より)

授業者は、肯定的な言葉かけを心がけ、常に児童の学習意欲を高めようとしていた。また、けじめのある態度を呼びかけ、活動の切り替えについても、しっかり指導していた。このように、授業者には、児童を惹き付けながら授業を進めるうまさがあり、今後も声の大きさやトーンのめりはりなどを意識することによって、さらに児童の学習意欲や集中力を高めていくことができるのではないかとと思われる。

② その他「ユニバーサルデザインの視点による手立て」以外の点について

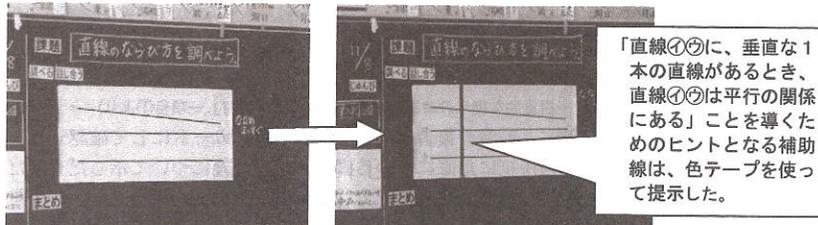
ア 事後研究会で出された課題

(7) 課題「直線のならび方を調べよう」及び提示した「直線の図」について

本時は、直線の平行の関係について理解することを目標としていた。しかし、課題提示の際の「直線のならび方を調べよう」という発問の意味が分からず、どう答えたらいいか迷っている児童の様子が見られた。

「直線のならび方」ではなく、「直線の関係」を調べるという表現であれば、児童を「2本の直線は、～の関係にある」という思考へ導くことができたのではないかと考えられる。教師の発問・指示を児童がどう理解してどんな思考を行うのか、具体的に予想しておきたい。また、できるだけ児童の発言にあった言葉で、話し合いの思考をつなぎ、児童の言葉でまとめた。今回、1人の児童から出された「このまま2本の直線を伸ばしても、ぶつかりそうにない」という課題解決につながる鍵となる発言を、十分に生かせなかったところが残念だった。

また、課題で提示した「3本の直線の図」についても意見が出された。3本の直線①②③のうち、②③は平行の関係にないが、①③は平行の関係にある。今回は、②①及び①③の図に分けずに、3本の直線を一緒に提示していた。授業者は、教科書では3本の直線が「地図上の道路」という設定なので、そのままの図で学習させてみようと考えたが、直線の関係を調べるときに、3本の直線を見ながらだと、3本のうち、どの2本の直線の関係を指しているのかが分かりにくかった。児童にとっての図のイメージを大事にした教材研究を大事にしていく必要がある。



課題設定の際に提示した「直線の図」

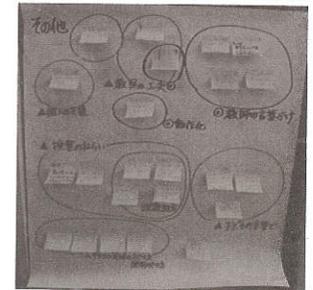
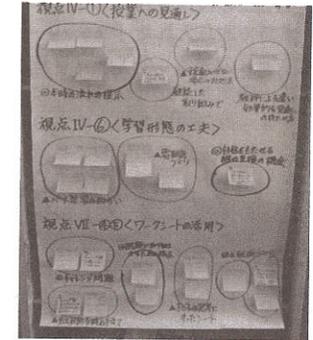
「直線①③に、垂直な1本の直線があるとき、直線①③は平行の関係にある」ことを導くためのヒントとなる補助線は、色テープを使って提示した。

以上については、「ユニバーサルデザインの視点による手立て」以外の点で出された意見であったが、ユニバーサルデザインの視点としてみても、導入の段階の課題把握のさせ方の工夫（UDの視点「Ⅳ 授業の構成」一項目④より）、分かりやすい教材の工夫（UDの視点「Ⅶ 教材」一項目②より）に関連した意見である。

授業者は、自分にとって必要なユニバーサルデザインの視点として、新たに「課題や教材の分かりやすさ」を加え、今後の授業改善に取り組んでいきたいと考えた。

| 授業公開シート                | 平成 年 月 日 ( ) 校時  |
|------------------------|--|
| 授業者                    | 野島 幸子 対象クラス 4年   |
| 単元名                    | 線、平行と垂直関係  |
| 授業題目                   | 直線のならび方  |
| 本時の目標                  | <input type="checkbox"/> 直線①③が平行であることを確認し、直線のならび方を調べる。<br><input type="checkbox"/> 直線①②が平行であることを確認し、直線のならび方を調べる。<br><input type="checkbox"/> 直線②③が平行であることを確認し、直線のならび方を調べる。 |
| UDの視点<br>教材の見直し<br>工夫  | <input type="checkbox"/> 本時の学習のおおまかな流れをホワイトボードに書く。<br><input type="checkbox"/> 直線①③が平行であることを確認し、直線のならび方を調べる。   |
| UDの視点<br>学習活動の工夫       | <input type="checkbox"/> ベンチマークの活用。<br><input type="checkbox"/> 直線①③が平行であることを確認し、直線のならび方を調べる。  |
| UDの視点<br>学習プリント<br>の工夫 | <input type="checkbox"/> 直線①③が平行であることを確認し、直線のならび方を調べる。<br><input type="checkbox"/> 直線②③が平行であることを確認し、直線のならび方を調べる。   |
| その他                    | 直線①③が平行であることを確認し、直線のならび方を調べる。<br>直線②③が平行であることを確認し、直線のならび方を調べる。   |

参観者が記入した授業公開シート（A小学校）



参観者が貼った事後研究会の付箋紙（A小学校）

## (2) B中学校の授業実践

### ① 本時で取り入れた「ユニバーサルデザインの視点による手立て」について

#### ア 学習の見通しの工夫（UDの視点「Ⅳ 授業の構成」-項目①②より）

##### (7) 授業者が立てた具体的な手立て

###### a 単元の授業の進め方のプリント

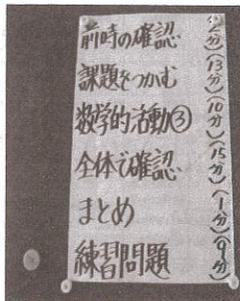
単元全体の学習の見通しを持たせるために、単元の初めの時間に、本単元の授業の進め方を説明したプリントを配付した。単元の最後に行う予定のまとめの確認テストの問題に、単元の目標及び評価の4観点、配当時間などを載せた。生徒に単元で付けたい力を知らせ、最終的に解けるようになってほしい実際の問題を見せて、意欲を持たせたいと考えた。

###### b 1時間の学習活動の一覧の掲示

その時間に行う学習活動の見通しを持つことができるようなA4判の一覧（以下、「一覧」とする。）を作成し、教科係の生徒から授業前に黒板の右上に貼ってもらうようにした。授業者は、数学の教科担任であるため、複数学級でも同じ一覧を使うことができると考えた。

表に書く言葉は短い単語程度とし、視覚的な情報が多すぎないように配慮した。中核となる学習活動の文字は、色を変えて強調した。生徒に学習の見通しを持たせるには、どの程度の内容を伝える言葉にすればいいのかを検討し、今回は具体的な学習内容は表さないことにした。また、各学習活動の所要時間（分）の目安も付け加えた。

最初は一覧を指さして、今学習している活動の途中確認を行っていたが、本時では、学習活動中の箇所にカラーマグネットを移動させて確認するようになった。



学習活動の一覧の掲示

##### (4) 授業中の生徒の反応

a 単元の授業の進め方のプリントを配付すると、実際のテスト問題が載っているため、熱心に見ている生徒が多かった。授業中も、課題が終わった生徒はプリントを取り出して、「自分がどこまで学んできているのか」、「最後のまとめのテストは解けそうな力は付いたか」などを確認する様子が見られた。

b 単元の1時間目に初めて一覧を掲示した際、簡単な説明をした。すぐに授業に入るよりも、一覧に目を向けさせてからの方が生徒も意識を高めた状態で授業に向かえるようだった。授業中も時折一覧に目をやり、学習の流れを意識しながら取り組んでいる姿が見られた。話を聞くことが苦手な生徒についても、カラーマグネットを移動させることで、一覧にしっかり注目して学習活動を確認していた。

##### (5) 事後研究会で出された成果と課題

###### a 成果

###### (a) 単元の初めに、生徒が知りたい内容を伝える

単元全体の見通しを持たせたことはとても有効だった。単元の授業の進め方についてほとんど伝えずに授業をすることは、生徒にとって、毎時間どんな学習が展開され、いつまでこの単元の授業が続くのかなどの見当もつかぬまま行われ、気が付いたら単元が終わってしまうという状態であると思われる。

まとめの確認テストを見せるというアイデアは奇抜だった。ただ単に順番に単元

の進め方を伝えるだけでなく、単元全体のゴール（問題）をつかませてから取り組ませた方が見通しを持ちやすい生徒もいるのではないかと発想である。特に数学科は、一つ一つ順々に分析し処理していく学習スタイルで授業が進むため、最終的にどんな問題が解ける力を付ければいいのかをある程度把握させておいた方が安心感を生むと考えられる。

###### (b) 一覧は、見れば分かる無言のツール

一覧によって、生徒に学習活動の流れや切り替えを意識させることができたため、授業中、特に授業者が集中を促す必要がなくなった。また、生徒だけでなく、教師にとって確認にもなった。一覧があるだけで、学習に対する心構えを育てることにもつながったと考えられる。

###### b 課題

###### (a) 生徒に伝えたい内容をどんな言葉にするか

一覧で用いた「数学的活動」、「全体で確認」などの言葉については、生徒にとって意味が曖昧だった。授業者としては、それぞれ「観察や操作などの調べ活動」、「OHPを使った話し合い活動」というとらえであったが、生徒にとっては、問題を解いたり話し合ったりする場面はどこのかということが知りたかったのではないかと思われる。どんな言葉にすれば、伝えたい内容を伝えることができるのかを詳しく考える必要があった。

###### (b) 一覧を掲示した後も大事なポイント

カラーマグネットの移動に加え、各学習活動に番号を付けておくと、より学習活動の経過が分かりやすくなったのではないと思われる。また、所要時間の目安については、予定どおりに授業が進まなかったため、生徒に不安を与えてしまったと思われる。時間の提示については慎重な検討が必要である。

#### イ 視覚的な提示の工夫（UDの視点「Ⅶ 教材」-項目①より）

##### (7) 授業者の立てた具体的な手立て

###### a OHPの活用

視聴覚機器OHPを使用し、授業で使うワークシートをスクリーンに大きく投影して、どの生徒にも分かりやすく学習を進めたいと考えた。TPシート（A4判）を作成する際には、投影したときに見やすい文字や図の大きさ、色づかいに配慮した。黒板よりもOHPの方が、作成した図形を提示しやすく、図形の差し替えも容易である。黒板の場合は消してしまうが、TPシートは複数の学級で使うことができる。また、TPシートの作成についても、以前に比べ、PCやレーザープリンタなどで簡単にできると考えた。

###### b 既習事項を書いたカードの掲示

既習事項の内容は、八つ切り画用紙に図形や簡潔な説明で書き表し、単元の間、黒板の端に掲示して、教室の後ろの席からも一目で見て確認できるようにした。カードは3枚で、それぞれ①「三角形の内角の和は $180^\circ$ 」、②「角度 $180^\circ$ 」と「角度 $360^\circ$ 」、③「多角形の内角の和の公式」に関する内容である。本単元では、分度器を使わなくても角度の性質が分かるようになることを目指しているため、カードを「分度器代わりの道具」と名付け、必要な場面で活用するようにした。

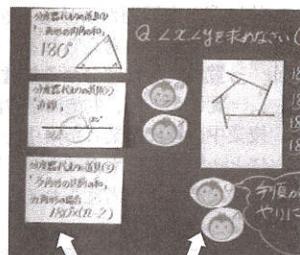
###### c 意思表示マーク

授業中、できるだけ生徒一人一人の思いや取組みの様子を取り上げ、全員参加でつくる授業を進めたいと考えた。そこで、課題設定とまとめの場面で、問題を解いた後の感想（理解度・満足度など）について、ワークシートに4段階（◎○△×）のマー

クで表させることにした。また、マークの記入と合わせて、動物の顔のイラストに、マークと対応した表情を描かせた。黒板に、描く表情の見本の絵を掲示した。



OHPを活用した話し合いの様子



既習事項の掲示

意思表示マークの見本

(4) 授業中の生徒の反応

- a 学級全員がスクリーン上の大きな図形に注目し、それを見ながらスムーズに話し合いが行われた。また、板書が苦手な生徒も含め、どの生徒もOHPを見てワークシートの書き込みを頑張っていた。特に話を聞くことや図形が苦手な生徒も、図形のどこを説明しているのか、どのように理解したらいいのか分かり、その後の練習問題に取り組むことができていた。
- b 既習事項をカードにしたことで、「分度器代わりの道具の①番を使って考えました。」などと、自分の説明を補うものとして利用する様子がたくさん見られた。
- c 生徒たちの中には、思春期になり、なかなか素直に思ったことを発言できなくなっている子どもがだいぶ見られるが、意思表示マークを付けることで、どの生徒も簡単に自分の意志を表すことができていた。

(5) 事後研究会で出された成果と課題

a 成果

(a) 授業づくりの目玉は、3つの視覚的な教材

T Pシートは、生徒の手元にあるワークシートと対応していたので、授業後の生徒のワークシートに、本時の課題に対する立式や考えなどがきちんと書き込まれていた。授業者が、図形の中で注目させたい箇所をT Pペンで示しながら説明していたので、今どの角度の話をしているのかがとても分かりやすかった。また、生徒から発言した考えをT Pシートに書き込む形で話し合いを進めたので、図形に対する思考がうまく共有化されていた。今後も、生徒がT Pシートに書き込む、シートを重ねてアニメーション化するなど、より効果的な工夫が可能である。なお、教室内の照度や見る角度による見にくさについては対応が必要である。

既習事項のカードを使って、生徒自身が話し合いの中で発表や思考を補っている様子はとてもよかった。また、机間指導の際、個別指導のヒントカードとしても活用できていた。さらに、本時のまとめを、また新しい「分度器代わりの道具」にして、次時の学習で活用していくこともできる。

意思表示マークには、生徒一人一人の思いを汲み取り、自信を持たせ、主体的な授業参加を促していきたいという授業者の願いが反映されていた。中学校で学力差が大きい学級であっても、全員参加型の授業にしていきたいというねらいもあった。その意味では、視覚的な教材の工夫に止まらず重要な支援であり、今後の継続した

取組みに期待したい。実際に、マークから生徒の発言を促し、本時の課題「どうやったら、多角形の外角を手際よく求めることができるだろう」を導くための感想を引き出すことができていた。

b 課題

(a) 何について意思表示をするのかをはっきりさせる

意思表示マークは、生徒の思考をつなぎ学級全体の学びをつくるうえで、もっと機能させていくことができる。ぜひ、意思表示マークから引き出された感想を単なる問題を解いた感想としてだけでなく、この感想から、自分たちで授業の課題をつくっていくことができるのだということを生徒たちに教えたい。そのためには、意思表示の内容を明確に伝える必要がある。

授業ではマークの記入場が2回あったが、生徒に訊きたい内容が異なっていた。まとめの場面では、問題の理解度と満足度について訊き、課題設定の場面では、満足度について訊いており、授業者の中でもはっきりと区別がなかった。そのため、課題設定の場面で理解度について訊かれたと思った生徒は、△や×のマーク（できなかった・分からなかった）を付けたことをみんなの前で言うことになった。結果的に、その生徒の発言からこれまでの解き方では解きにくいことを導くことができたわけだが、事前に何について意志表示するのかをはっきり伝えておけば、もっと生徒が進んで発言できる話し合いになったのではないかと考えられる。

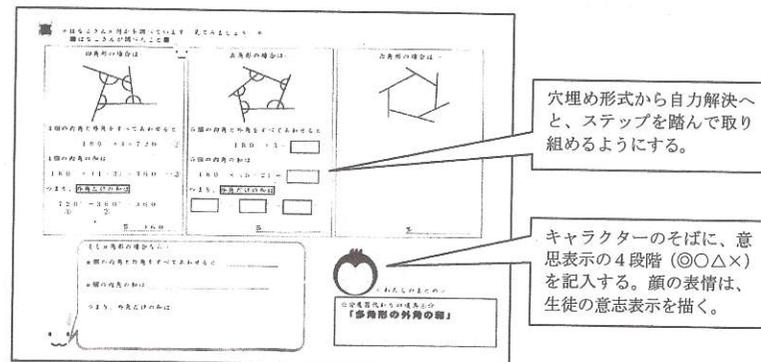
また、中にはイラストの顔に表情を描くことに抵抗感をもった生徒もおり、配慮が必要だった。

ウ 学習プリントの工夫（UDの視点「Ⅶ 教材」-項目④⑤より）

(7) 授業者の具体的な手立て

a 構造化されたワークシート

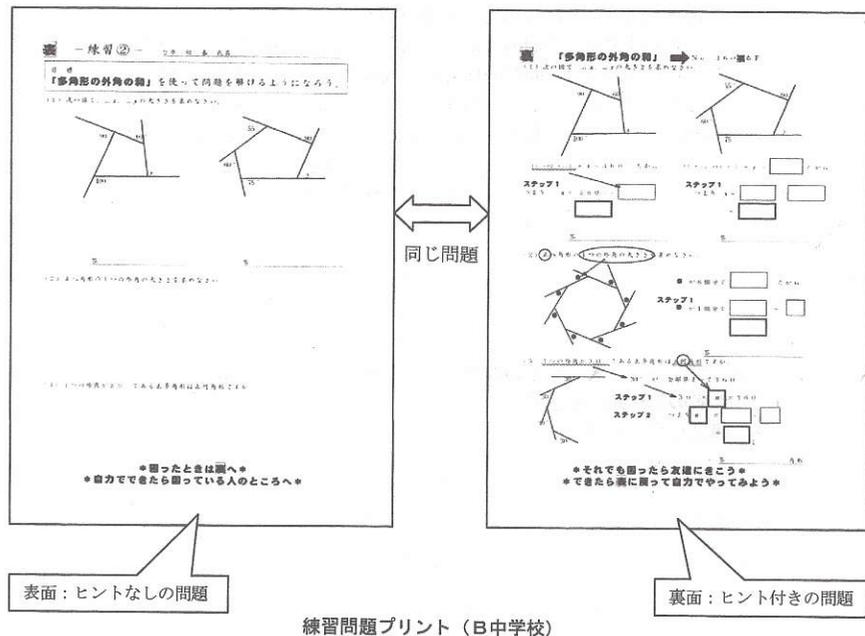
これまでも授業者は、教科書やノートを使わず、ワークシートで学習を進めることが多かった。理由として、教科書の例題のみを取り上げたい、教科書の流れのまま進めると生徒が受け身になりがちなので、教科書に頼らず解決の手順を考えさせたい、ノートよりもワークシートの方が時間を短縮して教師の意図どおりに進められる、などがあつた。そこで、今回の授業でも、課題解決にたどり着くまでの学習過程を構造化したワークシートに沿って学習を進めていこうと考えた。今回は、これまでの工夫を強化し、1枚のワークシートの中に、複数枚のT Pシートと対応させた紙面を作成したり、より見やすさや書きやすさを考え、A4横置きにしたりした。



T Pシートと対応させたワークシート（B中学校）

**b 裏面はヒント付きの練習問題**

練習問題のプリントには、両面に同じ練習問題を載せた。表面はヒントを入れない問題、裏面には表面と全く同じ問題に加え、穴埋め形式で解決できるようにヒントを載せた。これまで取り組んできたヒントカードの場合には、後出しになるので生徒にとっては対応が遅かったり、生徒によってつまづきが多様なため個々への対応ができていなかったりするところがあると感じていた。そこで、今回はユニバーサルデザインの発想で、全員にヒント付きの練習問題を配付することにした。ただし、裏面のヒントを利用するかどうかは、生徒自身の判断に任せることにした。



練習問題プリント（B中学校）

(イ) 授業中の生徒の反応

- a ワークシートが構造化されているので、どの生徒も見ただけで特に指示しなくても書く様子が見られた。ワークシートは各自でファイリングしているので、前時のワークシートをめくって振り返りながら、本時の課題について考える生徒の姿も見られた。
- b 練習問題では、まず表面をやってみて、分からなくなったときに裏面のヒントを参考にしている生徒が多かった。また、最初はヒント付きの裏面をやっていたが、次に表面に挑戦する生徒もいた。ヒントを必要とせず、表面だけを解いた生徒についても、後で答えや解き方について確かめる様子が見られた。

(ウ) 事後研究会で出された成果と課題

- a 成果
  - (a) 学習プリントの工夫で、授業の構造化と学びの定着を図る  
授業の構成を整理して構造化したワークシートを使って授業を進めることで、授

業のねらいどおり、ふだんよりも視写や作業の時間の短縮を図ることができた。また、ワークシートを横置きにしたことで、計算するスペースもしっかり確保されていたため、1時間の学習の記録がうまく整理されていた。以上、授業者が、これまでのワークシートづくりに、さらに見やすさや書きやすさを追求したことがとても有効に働いた。

また、練習問題についても、自分で選択しながら取り組む様々な姿が見られた。表裏で同じ問題に2回取り組み、ステップを踏んだ理解につながったと考えられる。練習問題づくりでは、その質や量をどうするかがポイントであるが、今回は、本時の目標に照らして時間内に組みこめる基本問題を精選し、その確実な定着が図られた実践であったと考えられる。

また、より一人一人の生徒の言葉をできるだけ丁寧に引き出し、全体の思考を形成していくためには、そのための話し合いや発表の時間の確保が必要となる。ぜひ、学習プリントで効率化を図った分、今後の授業の構成において、各学習活動の時間配分をうまく設定し、より学びの定着を図ってほしい。

**b 課題**

(a) 書く活動をどうとらえ、どんな力を育てるか

ワークシートを活用すると、ある程度ルールに乗って学んでいけるという利点があるが、その反面、生徒の思考を広げたり、自分なりのノートをつくる力を付けたる面では課題が残る。今後もワークシートの工夫を続けながら、生徒にとっての書く活動をどうとらえ、書く活動を通してどんな力を育てるかという点を検討していく必要がある。

(b) どんな練習問題のヒントが自力解決の力を付けるのか

手順を穴埋め形式にした問題に慣れてしまうと、視覚的な記憶に頼って解き方のパターンだけを覚えようとしてしまい、生徒が解き方自体についての思考を軽視してしまう恐れもある。

また、2回目の問題で、生徒自身に自分の力で解決できるようになったという思いを持たせるためには、1回目の問題の段階で、どんなヒントをどの程度与えておくべきなのかという点をより吟味する必要がある。なお、実質的な効果については、テストなどによる到達度の分析も必要である。

**エ その他のユニバーサルデザインの視点による工夫**

指導案に明記して取り組んだ「ユニバーサルデザインの視点による手立て」以外に、以下のような工夫が見られた。これらは、ユニバーサルデザインの視点を意識した取り組みではないが、いくつかの視点と関連しており、今後は意識して取り組んでいくことでより一層の成果が期待できると考えた。

(7) 事後研究会で出された成果

a ペアでの交流

（関連する視点—学習形態の工夫（UDの視点「IV 授業の構成」—項目⑥より）

課題に気付かせていく段階で、各自が既習事項を使って外角の和を求める問題に取り組んだ後に、ペアで交流し合う場を設けた。「この解き方でいいのかな。」「この解き方、面倒じゃなかった。」などの交流が見られ、学級全体で課題解決に向かう意識を高めていた。

b 教師のアプローチ

（関連する視点—教師の話し方等の工夫（UDの視点「V 教師の話し方、発問や指示—項目①～⑥よ

り)

授業者から、「ありがとう。」「ナイス。」など、生徒の思いや取組みを受容した肯定的な言葉かけがたくさん見られた。生徒の安心感と学習意欲を生み、教師と生徒との信頼関係ができていていると感じられた。

また、発問や指示は、きちんと注目させてから行われていて、全体的に簡潔で、大事な点では強調した言い方をしており、とても分かりやすかったと思われる。

机間指導では、TTの教員と連携しながら指導に当たっていた。特に、個別の配慮が必要な生徒については、事前に配慮事項を打合せしたうえで、個に応じた言葉かけが行われていた。

c 数学の授業における学習ルール

（関連する視点—学習活動のルールの工夫（UDの視点「II 生活や学習のルール」—項目④より）

「見る」「聞く」「話す」などの学習ルールが決められており、生徒たちによく浸透していた。授業者は、教科担当として、ふだんから数学の授業における学習ルールについてしっかり指導しており、めりはりのある授業の様子が見られた。

② その他「ユニバーサルデザインの視点による手立て」以外の点について

A 事後研究会で出された課題（△）

(ア) 「課題」と「まとめ」のつながりについて

学級全員で、必要感を持った課題を設定することが、みんなで学び合おう、解決しようという気持ちを育てることにつながる。このことは、一部のできる生徒の意見によって進んでしまいがちな授業からの脱却を図る意味で、授業者が、最も大事にしたい授業改善のポイントであった。そのためには、本時で、最初試しに解いてみた問題に対する生徒の素直な感想から、より適当な解き方はないかというニーズを引き出し、その後の生徒の思考をつないでいく授業展開が求められた。

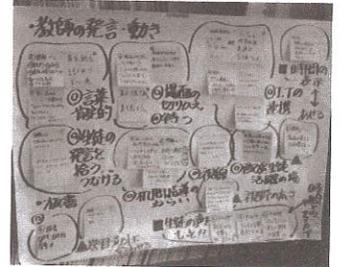
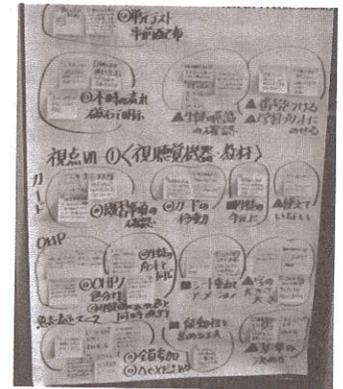
しかし、実際には、「課題」と「まとめ」がずれてしまい、そのため、まとめの次の練習問題では、導いた公式を使わずに、前と変わらない解き方で解こうとしている生徒も見られた。授業の前半で、「多角形の外角を手際よく求める方法を考える」という課題を設定することはできたが、まとめは「多角形の外角の和は、このような公式になる」となっていたためである。公式を導いた後に、「この性質を使って解けば、多角形の外角を手際よく求めることができるんだ。」という真のまとめを行い、学級全員でその性質を見つけた達成感を共有化する必要があったと考えられる。

以上については、「ユニバーサルデザインの視点による手立て」以外の点で出された意見であったが、ユニバーサルデザインの視点として、導入や終末の段階での工夫（UDの視点「IV 授業の構成」—項目④⑤より）に該当した意見である。

授業者は、自分にとって必要なユニバーサルデザインの視点として、新たに「全員でつくる課題・全員で納得するまとめ」を加え、今後の授業改善に取り組んでいきたいと考えた。

| 授業公開シート                 |  |
|-------------------------|--|
| 実施日・時間                  | 平成 年 月 日( ) 校時   |
| 授業者                     |  |
| 教科                      | 数学 対象クラス 2年  |
| 場元名                     | 平行と合同  |
| 評価項目                    | 参観者記入欄   |
| 本時の目標                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>多角形の1つの外角を、内角の性質をもとに求めることを通して課題に気付かせる。</li> <li>多角形の外角の和が、頂点の数にかかわらず常に360°であることを導かせる。</li> <li>多角形の外角の性質を使って問題を解決できるようにする。</li> </ul>   |
| UDの視点<br>①学習の見通し<br>の工夫 | <ul style="list-style-type: none"> <li>1時間の授業の前に、本時の学習の目的と学習時間(分)を書いた紙を机元のすみに貼っておく。</li> </ul>   |
| UDの視点<br>②視覚的な提示<br>の工夫 | <ul style="list-style-type: none"> <li>視覚事項をかけたカードの提示</li> <li>OPPを使った提示</li> <li>生徒の考えや意見の意思表示をマーク(○△×)で表現</li> </ul>   |
| UDの視点<br>③学習プラン<br>の工夫  | <ul style="list-style-type: none"> <li>仲間や部属のしずみ紙活用</li> <li>仲間や部属の手順がわかるような工夫</li> <li>すべての生徒が自力解決ができ、分かった喜びを感じられるようなヒントの工夫</li> </ul>  |
| 個別の配慮について               | <ul style="list-style-type: none"> <li>PTとの連携</li> <li>個に応じた言葉かけ</li> </ul>  |
| その他                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の素直な感想から、より適当な解き方はないかというニーズを引き出し、その後の生徒の思考をつないでいく授業展開が求められた。</li> <li>① 生徒の素直な感想から、より適当な解き方はないかというニーズを引き出し、その後の生徒の思考をつないでいく授業展開が求められた。</li> <li>② 生徒の素直な感想から、より適当な解き方はないかというニーズを引き出し、その後の生徒の思考をつないでいく授業展開が求められた。</li> </ul> |

参観者が記入した授業公開シート（B中学校）



参観者が貼った事後研究会の付箋紙（B中学校）

6 授業振り返りシートの結果及び考察

授業後に記入された振り返りシートの評価や自由記述の内容をもとに、児童生徒が、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業を受け、実際にどんなことを感じたのかという点について、以下のようにまとめた。その結果、事後研究会及びその後の考察を裏付ける内容が見られ、今回のユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業実践の有効性について確認することができた。

(1) A小学校の授業振り返りシートについて

① 自分の学びについての評価

本時の目標である「直線の平行の関係を理解できたか」の項目については、自己評価の結果、p.8 1表4-1のとおり、95.8%の児童が◎（よく分かった）と回答し、4.2%の児童が○（分かった）と回答した。△（あまり分からなかった）と×（全然分からなかった）と回答した児童はいなかった。この結果から、ほとんどの児童が、本時の目標を達成することができたと感じていることが分かった。

② 授業の内容や進め方の工夫についての評価

授業者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に関する項目について、児童の評価の結果は、p.8 1表4-3のとおりである。

ア 学習の見通しの工夫（UDの視点「IV 授業の構成」-項目①②より）についての評価

「今日はこれをするというのが分かってよい」、「次にすることが分かりやすい」などの理由から、学習活動の表の掲示があった方がよいと評価した児童がほとんどであった。1時間の学習活動の流れや内容が分かると、集中して課題に取り組むことができ、表の掲示が児童にとって学習を進めるうえで役立つ手立てとなったと考えられる。

イ 学習形態の工夫（UDの視点「IV 授業の構成」-項目③より）についての評価

ほとんどの児童が、交流の場があった方がよいと評価した。「自分では気付けないことが分かる」、「自信が持てる」、「話し合いをすると、考えが分かったり、深まったりする」など、友達と交流することで安心感が得られたり、新しい考えに気付いたりするなど、児童なりに学び合いの良さを感じていると思われる。

ウ 学習プリントの工夫（UDの視点「VII 教材」-項目④⑤より）についての評価

ワークシートや2種類の練習問題に関しては、全員からあった方がよいという評価があり、チャレンジ問題については「もっとやりたい」という内容の記述がほとんどだった。児童にとって、簡単に解ける問題ばかりでなく、少しずつレベルの高い問題にチャレンジさせることで、より達成感を得ることができていると考えられる。

(2) B中学校の授業振り返りシートについて

① 自分の学びについての評価

p.8 1表4-2のとおり、2つの項目において、7~8割の生徒が目標を達成できたと自己評価した。しかし、「多角形の外角の性質を使って、問題を解決できたか」という項目については、◎（よくできた）よりも、○（できた）と回答した生徒の方が多かった。○の回答の中には、問題が解決できた理由を、「ワークシートにヒントがあったおかげで解けた」、「自力で解けたわけではない」と考えている生徒が多いのではないと思われる。

② 授業の内容や進め方の工夫についての評価

授業者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に関する項目について、生徒の評価の結果は、p.8 1表4-4のとおりである。

ア 学習の見通しの工夫（UDの視点「IV 授業の構成」-項目①②より）についての評価

「自分で学習活動の流れが分かる」、「集中しやすい」などの理由から、学習活動の一覧の掲示があった方がよいと評価した生徒がほとんどであった。しかし、所要時間の掲示に

ついては、「時間が気になって焦ってしまう」、「予定どおりに進んでいなかった」という記述があり、やはり不安を感じた生徒もいたようだ。

イ 視覚的な提示の工夫（UDの視点「VII 教材」-項目①より）についての評価

既習事項を書いたカードの掲示については、「いつでも見ることができて良い」、「忘れた時に思い出せる」などの意見が多く、生徒の課題解決に有効に働いたことが分かった。

OHPの使用については、「どのようにプリントに書けばよいか分かる」などの理由から、今後もあった方がよいという評価が多かった。しかし、「日光によって教室が明るいと見えなくなるときがある」という意見もあり、やはり見やすさの点で課題があった。

授業の途中で、マークを使って自分の意思を示させたことについては、「自分の感想を伝えられる」、「自分の学習の成果が分かる」、「マークしていくことで、後で復習するとき役に立つ」などの理由があり、評価が高かった。しかし、個別の配慮を必要とする生徒にとっての評価は低く、「マークが気になって集中できないときがあった」、「記号だけで顔はなくてもよい」などの記述の内容が見られた。興味を惹くように、動物のイラストの表情を用いたが、生徒によっては逆効果になることもあることが分かった。

ウ 学習プリントの工夫（UDの視点「VII 教材」-項目④⑤より）についての評価

本時だけでなく前時のワークシートも含めて、「分かりやすくて良かった」という意見が多数見られた。解決していくための手順もワークシートに記していたので、それを確認しながら学習を進めることができたと思われる。裏にヒントを載せた練習問題を用意したことについても、「自分で分からないときに自由に見れてよい」、「ヒントのおかげで答えを導き出すことができた」など、ほとんどの生徒があった方がよいという評価をした。

表4-1 自分の学びについての評価 (%) (A小学校)

|   |                |
|---|----------------|
|   | 平行の関係について理解する。 |
| ◎ | 95.8           |
| ○ | 4.2            |
| △ | 0              |
| × | 0              |

表4-2 自分の学びについての評価 (%) (B中学校)

|   |                                      |                               |                           |
|---|--------------------------------------|-------------------------------|---------------------------|
|   | (1) 多角形の1つの外角を、内角の和の性質をもとに求め、課題に気付く。 | (2) 多角形の外角の和が、常に360度であることを導く。 | (3) 多角形の外角の性質を使って問題を解決する。 |
| ◎ | 67.2                                 | 79.4                          | 45.5                      |
| ○ | 29.7                                 | 20.6                          | 54.5                      |
| △ | 3.1                                  | 0                             | 0                         |
| × | 0                                    | 0                             | 0                         |

(◎よく分かった・できた ○分かった・できた △あまり分からなかった・あまりできなかった ×分からなかった・できなかった)

表4-3 授業の内容や進め方の工夫についての評価 (%) (A小学校)

|   | 学習の見通しの工夫  |            | 学習形態の工夫 |           | 学習プリントの工夫 |           |
|---|------------|------------|---------|-----------|-----------|-----------|
|   | 本時の学習活動の流れ | ペアなどでの交流の場 | ワークシート  | 練習問題(2種類) | ワークシート    | 練習問題(表・裏) |
| A | 91.7       | 95.8       | 95.8    | 100       |           |           |
| B | 8.3        | 4.2        | 4.2     | 0         |           |           |
| C | 0          | 0          | 0       | 0         |           |           |

表4-4 授業の内容や進め方の工夫についての評価 (%) (B中学校)

|   | 学習の見通しの工夫  |            | 視覚的な提示の工夫   |        |         | 学習プリントの工夫  |            |           |
|---|------------|------------|-------------|--------|---------|------------|------------|-----------|
|   | 単元の進め方プリント | 本時の学習活動の流れ | 既習事項のカードの掲示 | OHPの活用 | 意思表示マーク | ワークシート(前時) | ワークシート(本時) | 練習問題(表・裏) |
| A | 87.5       | 73.4       | 96.9        | 75     | 92.2    | 88.9       | 90.5       | 96.8      |
| B | 12.5       | 20.3       | 3.1         | 25     | 3.1     | 11.1       | 9.5        | 3.2       |
| C | 0          | 6.3        | 0           | 0      | 4.7     | 0          | 0          | 0         |

(A...工夫があった方がよい B...変わらない C...工夫がない方がよい)

| 授業振り返りシート <単元名: 面積・平行と三角形>                        |  |
|---|--|
| 4年 ( )  |  |
| ★自分の学習を振り返って                                      |  |
| (1) 自由の時間がわかりましたか?                                | <input type="radio"/> ○ <input type="radio"/> △ <input type="radio"/> ×            |
| (2) 単行の時間がわかりましたか?                                | <input type="radio"/> ○ <input type="radio"/> △ <input type="radio"/> ×            |
| コメント  |  |
| ★先生の授業の進め方はどうでしたか?                                |  |
| (3) 授業のはじめに、今日の学習の流れをホワイトボードに書いて読みましたが、どうでしたか?    | <input checked="" type="radio"/> ○ <input type="radio"/> △ <input type="radio"/> × |
| 授業の進め方が面白くて、ホワイトボードに書くのは、はじめて、分が分かってよかった。         |  |
| (4) 友達と話し合ったり、アドバイスをもらったりする時間をつくりましたが、どうでしたか?     | <input checked="" type="radio"/> ○ <input type="radio"/> △ <input type="radio"/> × |
| コメント(自由など)  |  |
| 一人で考えているとあまり分らないから、話し合ったりした方がいい。                  |  |
| (5) 授業で使ったプリントは、書きやすかったですか?                       | <input checked="" type="radio"/> ○ <input type="radio"/> △ <input type="radio"/> × |
| 練習問題の時間にみんながやる問題とチャレンジ問題をつくったのはどうでしたか?            |  |
| コメント(自由など)  |  |
| チャレンジ問題はほどほどがある、いろいろな分があるから、じゅぎょうは、とってもやりやすかったです。 |  |
| その他(良かったこと、悪かったこと、気になったことなどを自由に書いて下さい)            |  |

児童が記入した授業振り返りシート(A小学校)

| 授業振り返りシート <単元名: 平行と合同>                               |  |
|--|--|
| 2年 組 彦 氏 名   |  |
| 自分の学びへの評価  |  |
| 項目   | <input type="radio"/> ○ <input type="radio"/> △ <input type="radio"/> ×            |
| 今日の学びの「自分の数学の授業での達成度について自己評価してください。」                 |  |
| (1) どの問題を解いて、課題をつかむことができたか。                          | <input type="radio"/> ○ <input type="radio"/> △ <input type="radio"/> ×            |
| (2) 数学的応用を通して、多角形の内角の和が、どんなときも必ず、一定であることを導くことができたか。  | <input checked="" type="radio"/> ○ <input type="radio"/> △ <input type="radio"/> × |
| (3) 多角形の内角の和の性質を生きて問題を解決できたか。                        | <input checked="" type="radio"/> ○ <input type="radio"/> △ <input type="radio"/> × |
| 本時のねらい   |  |
| 21 幾何の時間がかかったが、準備が完了してから授業がはじまりました。                  |  |
| 授業の内容に対する評価  |  |
| 項目   | <input type="radio"/> よい <input type="radio"/> どちらでもない <input type="radio"/> よくない  |
| 自分が行った学習の振り返り、正した点と下した点を、先生が書いた時とある時とを比較して、評価してください。 |  |
| (1) 単元の進め方のプリントを作ったこと。                               | <input type="radio"/> ○ <input type="radio"/> △ <input type="radio"/> ×            |
| (2) 1時間の授業の前に、今日の学習の流れと配当時間(9分)を書いた紙を自分の机に貼ったこと。     | <input type="radio"/> ○ <input type="radio"/> △ <input type="radio"/> ×            |
| (3) 配当時間の紙が貼ることで、辺は等しいのことが分かってよかった。                  | <input type="radio"/> ○ <input type="radio"/> △ <input type="radio"/> ×            |
| (4) 分譲配当の道具(まがいたカード)の機能                              | <input type="radio"/> ○ <input type="radio"/> △ <input type="radio"/> ×            |
| (5) OHPを使った様子  | <input type="radio"/> ○ <input type="radio"/> △ <input type="radio"/> ×            |
| (6) 意図表示マーク(○△×)での表現                                 | <input type="radio"/> ○ <input type="radio"/> △ <input type="radio"/> ×            |
| (7) 「理由など」   | <input type="radio"/> ○ <input type="radio"/> △ <input type="radio"/> ×            |
| 授業実践後、教師の感想  |  |
| もう一度聞かせてほしい、もう少し理解したかったり、ときに意図表示マーク使えてよかった。          |  |

生徒が記入した授業振り返りシート(B中学校)

「学習プリントの工夫」では、事前に授業の構成をしっかりと整理して、板書やワークシートを構造化することの大切さなどに、改めて気付かされた。

このことから、児童生徒にとって分かりやすい授業では、その基本的な条件として、まず視覚的な配慮が十分になされており、児童生徒の学びをしっかりと焦点化させる学習活動で構成されているということがいえるのではないかと考える。

また、A小学校の「ペアでの交流」、B中学校における「意志表示マーク」では、授業者が考える授業から、児童生徒自身が考える授業に変えていきたいという意図を強く感じた。一人一人の学びはもちろん、学級全員による学び合いを創造していきたいという願いは、授業者個人の思いだけではなく、学習指導要領でも重視され、現在全国の学校が追いつめているものである。

このように、「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり」は、単に授業のいろはを見つめ直すだけでなく、授業の本質にふれ、授業の質そのものを上げるということにもつながっていると考えられる。

## ② 課題

### ア より研究の対象を広げて

今回の授業実践では、授業者によって取り入れられたユニバーサルデザインの視点とその具体的な項目について、その有効性を確認した。今後も、日常的な取組みを継続してもらい検証を行いたい。

ただし、7つの視点(仮)と具体的な項目のすべてについて、その有効性が確認できたわけではない。特に、学級づくりに関する「教室環境」、「関係づくり」、「生活のルール」などの視点については、授業実践の中ではあまり取り上げることができなかった。児童生徒の実態把握や学習評価に関する情報収集は、授業づくりにとって欠くことのできない重要な事項ではあるが、教育活動全般における様々な取組みが関与してくるため、授業実践の中では検証が難しいと思われる。しかし、授業づくりを支えるのは、紛れもなく日ごろの学級経営であり、このことはできるだけおさえていきたい。

また、今後は、今回取り組まなかった各教科等や学年などの授業実践について、研究の対象を広げ、その有効性について検証を行っていくことが考えられる。

### (2) 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進め方について

#### ① 「ユニバーサルデザインの視点による手立て」を明記した指導案

##### ア 成果

(7) 指導案の作成を通して、参観者に対して授業で目指す指導方針について明らかにするだけでなく、授業者自身が自らの考えを整理し、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりについて、具体的な検討を図ることができた。

##### イ 課題

(7) 指導案の書式について特に定めがあるわけではないが、その中で何を中心に手立てを論じるかは、教師の見識ある裁量に任せられている。今回は「ユニバーサルデザインの視点による手立て」に特化した取組みであったため、その手立ての記載を中心としたが、通常は、その他様々な視点から手立てが記載されている。指導案への「ユニバーサルデザインの視点による手立て」の取り入れ方としては、結果的に手立てが多くなりすぎて焦点がぼやけてしまうことのないように、従来の手立てとの関連を考えて立案し、作成しやすいものにしていく必要がある。

## 7 実践研究における成果と課題

### (1) ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業実践について

#### ① 成果

##### ア 授業者の具体的な課題意識が授業改善に結び付いた

授業実践を終え、授業者2名は、「ユニバーサルデザインの視点による手立て」を取り入れた成果を実感することができた。これまでの授業を振り返り、自分の課題を意識し、真摯に具体的な工夫や配慮に取り組んだ結果である。それぞれ授業者が立てた3つの手立ては、児童生徒の学習意欲を向上させるだけでなく、確かな学びを育てるための授業改善に結び付いたと考えられる。

##### イ すべての児童生徒にとって「有効な支援」に

事後研究会や児童生徒の振り返りシートの結果から、ユニバーサルデザインの視点を取り入れることで、A小学校・B中学校の2つの学級の児童生徒の学習意欲と学習効果を高めることにつながったことが分かった。このことから、本研究が目指す「すべての児童生徒にとって『有効な支援』で、配慮を有する児童生徒には『ない』と困る支援』が具現化された授業が展開されたといえる。

##### ウ 「ユニバーサルデザインの視点による手立て」を切り口に、授業の本質にふれる

一つの手立てが、ねらいとした点だけでなく、全体的な授業の見直しにも波及した。例えば、A小学校・B中学校ともに取り組んだ「学習の見通しの工夫」では、学習活動の掲示についての有効性だけでなく、一つ一つの学習活動の位置付けと授業の構成、児童生徒の思いや反応を予想することの重要性などについてもとらえ直すことができた。また、

## ② 「ユニバーサルデザインの視点による手立て」について話し合うための授業公開シート及びワークショップ型の事後研究会

### ア 成果

(7) 授業公開シートの活用は、参観者の授業を見る視点の共有化を図るうえで有効であった。「ユニバーサルデザインの視点による手立て」以外の意見については、シート内の「その他」の項目に記述したが、課題設定や教材研究に関する内容など、どのような意見が出されても、結果的に授業づくりの基礎・基本に関係する内容であれば、「ユニバーサルデザインの視点による手立て」に集約した意見としてとらえることができるということが分かった。

(4) ワークショップ型の事後研究会では、参観者からたくさんの意見が出され、成果と課題が目に見える形で明確になり、今後の授業改善に役立てていくことができた。今回の実践が、授業者本人の自覚を高め、今後一層の取組みにつながっていくことは言うまでもないが、同時に、参観者にとっても、授業者の実践のすばらしさに学び、自分自身の研修の機会になることが確認された。

KJ法によるワークショップでは、どのような状況の教師集団であっても率直に意見を出し合うことができる。さらに共通の視点があれば、効率的な話し合いに期待ができる。例えば、時間が十分にとれない状況であっても、ユニバーサルデザインの視点を明確にした付箋紙の記入により、たくさんの意見を得ることができる。また、中学校や高等学校で異教科を担当する教師同士であっても、ユニバーサルデザインの視点があれば、その教科の専門性がなくても、その教師の見方で意見を出すことができるのではないかと思われる。

今後は、実践研究の場を学校に移し、こうした具体的な話し合いの進め方について、多くの先生方のご意見を参考にし検討を行っていきたい。2年次は、事前研究会と事後研究会をセットにした取組みなども考えていきたい。数日前に参観者が指導案やシートを見てアドバイスを行い、それを受けた授業者が当日授業を行う。授業後は、アドバイスをどう受け止め、どう授業に反映されたかなどについて話し合うことで、より深まりのある授業研修が設定できるのではないかと思われる。

### イ 課題

(7) 授業公開シートと付箋紙の活用については、記入が重複してしまう点に課題が見られた。また、指導案以外に、授業公開シートを作成するのは負担になるのではないかという意見も出された。

その一方で、「授業参観はしたが事後研究会には参加できないという先生が結構多いので、授業公開シートだけでも記入してもらい、授業者に手渡すことに活用ができる」、「指導案を書かなくても、授業公開シートに、本時の目標とユニバーサルデザインの視点を示せば、焦点化したミニ公開授業を行うことができるのではないか」など、様々な研修スタイルについてのアイデアが出された。

また、調査研究の質問紙をチェックシート化し、自分自身で日々の授業を見直したり、学年や教科部会の小グループで、期間を決めてチェックし合ったりする方法なども考え出された。

このように、ユニバーサルデザインを取り入れた授業づくりについては、その必要性について十分な理解・推進を図りつつ、まずは、できるだけ先生方が気軽に行えるような研修の進め方が求められている。授業研究会においてだけでなく、ふだんの授業改善に向けた研修の在り方についての提案が必要であると思われる。

## 第5章 第1年次のまとめ

この一年「ユニバーサルデザインの視点」を切り口として、児童生徒が「わかる、できる」経験を積み重ね、一人一人の「まなび」が深まる授業づくりの工夫について議論を重ねてきた。

教室において児童生徒は、授業内容・学習のルール・他者とのかかわり・自分についてなど、様々な事柄を日々織り交ぜながら学んでいる。

平成19年度からスタートした特別支援教育体制は、LD、ADHD児等の①実態把握の在り方、②特性に応じた支援の在り方、③校内支援体制整備という内容で「個別の支援」の充実が図られてきている。いわば特別支援教育第1ステージである。

しかし、学級の中には発達障がい診断はなくとも、「学ぶのに困っている」ために「まなび」が深まりにくく、特別な教育的支援が必要な児童生徒も多数存在している。

これからの通常の学級では、一斉授業の中で学びやすい状況づくりをすることで、それらの児童生徒の「まなび」を深めることに迫り、同時に学級全体が高まっていくという授業をつかっていくことが必要である。特別支援教育は第2ステージに入っているのである。

本研究では、基礎研究、調査研究、実践研究を通し、特別な教育的支援が必要な児童生徒に対する「個に応じた配慮」、「個別の支援」の効果を上げるためには、教育の土台部分である「授業づくり」の質的・量的な充実が必要ととらえた。

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりは、全く新しい概念ではなく、現在に至るまで通常の学級において営々と積み上げられてきた授業づくりの工夫を再考し構造化することである。今までに見い出されてきた様々な工夫の中から、その授業に有効だと選択したものを授業づくりに生かすことができればよいのである。そのことをしっかりと学校の文化として根付かせることができれば、第1章「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり」の定義にもあるように「すべての児童生徒が分かる喜びや学ぶ意義を実感できる授業」に近づけるのである。

以下に本研究の成果と課題、さらに今後の展望について示す。

### 1 成果

#### (1) 基礎研究

- ① 先行研究の収集と分析から、本研究におけるユニバーサルデザインの考え方を示し、学習指導要領等の教育課程編成の基準となる資料との関連性を論じた。
- ② 児童生徒が分かる喜びや学ぶ意義を実感できる授業のポイントとして「I 教室環境」、「II 生活や学校のルール」、「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」という「7つの視点(仮)」を設定することができた。

#### (2) 調査研究

- ① 文献研究で明らかにした「7つの視点(仮)」をもとに、アンケートを用いた実態調査を実施し、県内の小学校、中学校、高等学校教員の意識傾向を分析・考察することができた。
- ② アンケート協力校への訪問による実態調査を実施し、既にユニバーサルデザインの視点での授業づくりに取り組んでいる学校の状況が理解できた。

#### (3) 実践研究

- ① 授業実践の協力校でのユニバーサルデザインの視点を柱として、授業者による指導案作成、授業実践、事後研究会を実施した。それにより、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進め方について一定の成果と課題を見い出すことができた。
- ② 指導案の作成、授業公開シートの活用とワークショップ型の事後研究会については、2年次目の研究につながる成果となった。

## 2 課題

### (1) 基礎研究

通常の学級の「授業づくり」の質的・量的な充実については、特別支援教育の推進の切り口ではない理論も幅広く取り入れ、2年次目の研究でも継続していく必要がある。

### (2) 調査研究

- ① 小学校、中学校、高等学校のアンケート分析については、今年度とは異なる視点によりさらなる考察を行うことで、より深い考察が期待できる。
- ② 実践研究を行うことで、協力校の意識がどのように変容していったかを研究する必要がある。

### (3) 実践研究

- ① 協力校での実践は、「7つの視点（仮）」すべての項目について考察しているわけではない。2年次は、すべての視点を念頭においた実践を丁寧に拾い上げながら有効性を考察する必要がある。
- ② 視点そのものの吟味、検証は基礎研究の部分とリンクして研究を進めていく部分である。
- ③ 今年度に取り組みなかった教科、学年、学校種の広がりを検討し、本研究の有効性を検証する必要がある。
- ④ 授業づくりの進め方として、今年度は授業公開シートの活用、ワークショップ型の事後研究会などの方策を実施して分析してきた。学校において、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必要性について十分な理解・推進を図る（気軽に進められる）道筋を明らかにすることは課題である。
- ⑤ 生徒指導の内容と授業の関連を大事にした授業づくりを検討する必要がある。

## 3 今後の展開

成果と課題に関連し2年次目の研究では、次のような展開を考えている。

### (1) 基礎研究

先行研究の収集や、先進校視察によるユニバーサルデザインの視点の吟味と活用状況の把握と評価

### (2) 調査研究

アンケート協力校での授業実践とその後の意識変容調査

### (3) 実践研究

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業実践の検証と分析と同時に、学校での研修プログラム等の作成

## 引用文献

- 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) 清水均 編集 2012『現代用語の基礎知識』自由国民社, p.1044
- 4) 山形県総務部政策企画課『ユニバーサルデザイン・バリアフリー』(2012.3.15現在), <http://www.pref.yamagata.jp/ou/somu/020050/kikaku/ud/universaldesign.html>
- 5) 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
- 6) 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
- 7) 文部科学省 2008『小学校学習指導要領』, p.16
- 8) 文部科学省 2008『中学校学習指導要領』, p.18
- 9) 文部科学省 2009『高等学校学習指導要領』, p.22
- 10) 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
- 11) 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
- 12) 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
- 13) 文部科学省 2010『生徒指導提要』, まえがき p.1 pp.23-24
- 14) 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
- 15) 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
- 16) 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
- 17) 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 pp.40-49
- 18) 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
- 19) 花熊曉 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
- 20) 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

## 参考文献

- 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 銭谷眞美 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—今日からできる! 40の提案—』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—6つの提言と実践のアイデア 50—』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—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「ユニークさ」を伸ばすテクノロジー』中央法規
- 23) 佐藤暁 2008『—特別な支援が必要な子どもたちへ4— 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 発達障害の子どもの指導で悩む先生へのメッセージ—結び廻る:つながっていきましょ!—』明治図書
- 29) 阿部利彦 2010『発達に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) 植枝雅義 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ふまえた国語授業づくり—』東洋館出版社
- 41) 日本LD学会 2010『LD研究 第19巻 第1号、第2号、第3号』
- 42) 日本LD学会 2011『LD研究 第20巻 第1号、第2号、第3号』
- 43) 日本LD学会 第20回大会<発表論文集> 2011
- 44) 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
- 45) 上野一彦 他 編集 2011-2012『LD&ADHD 4, 7, 10, 1月号』明治図書
- 46) 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
- 47) 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
- 48) 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
- 49) 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
- 50) 『月刊 実践障害児教育 9, 10, 12月号』2011 学研
- 51) 『月刊 学校教育相談 11月号』2011 ほんの森出版
- 52) 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—』
- 53) 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』

# 巻末資料

## 1 ユニバーサルデザインの学級づくり・授業づくりに関する調査

- (1) 小学校用アンケート A 4判5枚
- (2) 中学校用アンケート A 4判6枚
- (3) 高等学校用アンケート A 4判6枚

## ユニバーサルデザインの学級づくり・授業づくりに関する調査 (小学校用)

山形県教育センター

山形県教育センターでは、平成23年度から24年度までの2年間、「通常の学級における特別支援教育～学級づくり・授業づくりのユニバーサルデザイン～」の研究を行っております。

本研究は、通常の学級において、「どの児童も『わかる、できる』姿」を目指すために、どのような学級づくり・授業づくりを行っているかを明らかにするものです。このことは、とりもなおさず、特別な支援が必要な児童には「必要な支援」であり、かつ、他の児童にも「便利な支援」「適切な支援」であるという「ユニバーサルデザイン」の考え方に立った、学級づくり・授業づくりの在り方に資する研究です。

本調査は、それぞれの学校・学級において、学級づくりや授業づくりで、どのようなことに悩んでいるのか、どのようなことを出来たり、配慮したりしているかを把握し、よりよい支援の在り方を考察し、学校に還元していくための資料とするものです。

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担任の先生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 画1から順にお答えください。
- 4 回答は、該当する記号に○をつけるものと数字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  |
| エ 21年～30年 | ウ 11年～20年 |
- (3) 現在担任している学年 ( ) 年
- (4) 担当学級の児童数 ( ) 人

2 先生は、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が増えていますか、と考えていますか。

- 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

3 現在、先生は学級で授業を行うにあたって、指導上の困難さを感じていますか。それはどのような困難さですか。具体的にお願いします。

【通常の学級における特別支援教育～学級づくり・授業づくりのユニバーサルデザイン～の研究

## 4 学級づくりや授業づくりにおいて、「どの児童も『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) 1～3の観点にある各項目について、A～Cの該当する欄に○をご記入ください。  
なお、項目の( )内の例示に、一つでも当てはまるものがあれば、それについてご記入ください。

- 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) 普段、取り組む場合の「取り組み易さ」について、次の1～3から選んでご記入ください。  
1: 取り組みやすい 2: やや取り組みにくい 3: 取り組みにくい
- (3) 各項目以外で具体的に取り組んでいることがありましたら、【その他】の欄にお書きください。

|  | I 教室環境 |   |   |
|--|--------|---|---|
|  | A      | B | C |
| 例 整理の仕方や置き場所を決め、教室の整理整頓に心がけている。                  | ○      |   |   |
| ① 整理の仕方や置き場所を決め、教室の整理整頓に心がけている。                  |        |   |   |
| ② 学習の目的や活動内容などに合わせた座席の配置、児童の実態に合わせた座席の位置を決めている。  |        |   |   |
| ③ 前面の黒板とその周囲、壁面の掲示物を精選し、学習時の視覚刺激の量に配慮している。       |        |   |   |
| ④ 1週間や一日の予定、ルールや学習の進捗などを見やすく掲示している。              |        |   |   |
| ⑤ 急な連絡や予定の変更(事前や当日)は、口頭だけでなく、視覚的にも分かるようにして伝えている。 |        |   |   |
| ⑥ 誰かか思いやりのある学級となるような環境づくりが心にかけている。               |        |   |   |

【その他】

## II 生活や学習のルール

- ① 学習活動のルールを分かりやすく指導している。(「聞くこと」「話すこと」「書くこと」など)
- ② 学校・学級生活のルールを分かりやすく指導している。(給食や清掃、休み時間などの過ごし方など)
- ③ 身の回りの整理整頓、片付けや身仕度の仕方について、分かりやすく指導している。
- ④ ルールは学級の実態から無理のないものが考えずふりかえり、必要に応じて見直しを図りながら日々の指導をしている。

【その他】

|   | A B C |   |   |
|---|-------|---|---|
|   | A     | B | C |
| ① |       |   |   |
| ② |       |   |   |
| ③ |       |   |   |
| ④ |       |   |   |

【その他】

|  | 取り組<br>の状況 |   |   |
|--|------------|---|---|
|  | A          | B | C |
| Ⅲ 関係づくり  |            |   |   |
| ① 学級内の誰か一人間関係を築くため、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ている。   |            |   |   |
| ② 児童の理解、児童向上士の関係の把握に心がけ、観察・記録を大切にしている。                 |            |   |   |
| ③ 児童自身が学級のことや友達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。     |            |   |   |
| ④ 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教えている。(あいさつ、返事、お礼など) |            |   |   |
| ⑤ 困ったときやトラブルになったとき、どのように行動したらよいか教えている。                 |            |   |   |

【その他】

|  |
|--|
|  |
|--|

|  | 取り組<br>の状況 |   |   |
|--|------------|---|---|
|  | A          | B | C |
| Ⅳ 授業の構成  |            |   |   |
| ① 学習の進め方について、まず具体的な見通しを提示し、途中においても必要に応じて再確認している。           |            |   |   |
| ② 教科や單元に応じて授業の進め方を委ねたり、児童が見通しをもちやすいように進め方を同じにしたりしている。      |            |   |   |
| ③ 教科書、ノート、学習用具の準備の仕方を指導している。                               |            |   |   |
| ④ 導入の段階で工夫をしている。(前時の復習、目標や課題の把握、動機付けなど)                    |            |   |   |
| ⑤ 展開の段階で、中核となる学習活動とそれに付随する学習活動のバランスや時間配分を意識して進めている。        |            |   |   |
| ⑥ 個人、ペア学習、グループ学習などさまざまな学習の形態を工夫している。                       |            |   |   |
| ⑦ 集中力を高めたり気分を切り替えたたりする活動を取り入れるなど、構成を工夫している。(体を動かす、手を動かすなど) |            |   |   |
| ⑧ 最後の段階で、わかった、できた」という満足感・達成感を感じてくれるまでの活動を工夫している。           |            |   |   |

【その他】

|  |
|--|
|  |
|--|

|   | 取り組<br>の状況 |   |   |
|---|------------|---|---|
|   | A          | B | C |
| Ⅴ 教師の話し方、発問や指示  |            |   |   |
| ① 児童のがんばりを認め、肯定的な表現で話しかけている。                              |            |   |   |
| ② 話し始める前に、児童の注目を惹く工夫をしている。(立ち位置、タイミング、前置きなど)              |            |   |   |
| ③ 全体への発問・指が、個別の声かけなどの支援の仕方を工夫している。                        |            |   |   |
| ④ 児童を引きつける話し方を工夫している。(感情、アイコンタクト、身振り、声のトーンなど)             |            |   |   |
| ⑤ 児童に伝わる話し方になるように工夫している。(児童がわかる言葉、一文で一動作の指示、具体物や絵の使用など)   |            |   |   |
| ⑥ 状況に合わせていろいろな方法(選択肢を示す、ヒントを出す、キーワードを字綴全体の字づつで発問や指示をしている) |            |   |   |
| ⑦ 発問や指示の後、児童が理解できているどうかを確認している。                           |            |   |   |
| ⑧ 複数の教師による指導で授業を進めるときに、役割分担を確認している。                       |            |   |   |
| ⑨ 学級全体の字づつのために、児童の意見の出させ方や教師のまとめ方を工夫している。                 |            |   |   |

【その他】

|  |
|--|
|  |
|--|

|  | 取り組<br>の状況 |   |   |
|--|------------|---|---|
|  | A          | B | C |
| Ⅵ 板書   |            |   |   |
| ① 授業の後ろの出張から見えるような大きさ、行間にしている。                   |            |   |   |
| ② 大事なことなどが分かるように工夫している。(チョークの色、ラインや囲み、絵や印刷の活用など) |            |   |   |
| ③ 板書の仕方を工夫している。(板書するスピード、タイミング、間など)              |            |   |   |
| ④ 授業の流れが分かるような板書の構成を工夫している。                      |            |   |   |
| ⑤ ノートに書き取る部分に分かり、ノートに書き取りやすいように工夫している。           |            |   |   |

【その他】

|  |
|--|
|  |
|--|

|  | 取り組<br>の状況 |   |   |
|--|------------|---|---|
|  | A          | B | C |
| Ⅶ 教材   |            |   |   |
| ① 提示する際に、視覚的な工夫をしている。(具体物・写真、絵などの提示、ICT機器(プロジェクタ、パソコンなど)の活用)           |            |   |   |
| ② 土蔵に働きかけ、分かりやすく、イメージしやすい工夫をしている。                                      |            |   |   |
| ③ 手帳や日本を提示したり、手順を明確に伝える教材(手順表、工程表)を用意したりしている。                          |            |   |   |
| ④ ワークシートやプリントは、読みやすく、取り組みやすいように工夫している。(文字の大きさ、色、書きやすいマス目の大きさ、問題数の調整など) |            |   |   |
| ⑤ 複数の教材(基礎や応用・発展、問題数の異なるものなど)を選択できるように準備している。                          |            |   |   |
| ⑥ 学習への意欲を喚起できるような教材づくりを工夫している。   |            |   |   |

【その他】

|  |
|--|
|  |
|--|

|   |
|---|
| 5 I からⅦの観点以外で、工夫していることがありましたら具体的にお書きください。 |
|---|

|   |
|---|
| 6 「ユニバーサルデザインの授業」の視点とは別に、個別に支援や配慮等していることがありましたら、具体的にお書きください。(以前の例でもかまいません。) |
|---|

ご協力ありがとうございました。

ユニバーサルデザインの学級づくり・授業づくりに関する調査 (中学校用)  
山形県教育センター

山形県教育センターでは、平成23年度から24年度までの2年間、「通常の学級における特別支援教育 ～学級づくり・授業づくりのユニバーサルデザイン～」の研究を行っています。  
本研究は、通常の学級において、「どの生徒も『わかる、できる』姿」を目指すために、どのような学級づくり・授業づくりを行っているかを明らかにするものです。このことは、とりもなおさず、特別な支援が必要な生徒には「必要な支援」であり、かつ、他の生徒にも「便利な支援」「適切な支援」であるといえます。「ユニバーサルデザイン」の考え方が立った、学級づくり・授業づくりの在り方に資する研究です。

本研究は、それぞれの学校・学級において、学級づくりや授業づくりで、どのようなことに悩んでいるのか、どのようなことを工夫したり、配慮したりしているかを把握し、よりよい支援の在り方を考察し、学校に還元していくための資料とするものです。  
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。

【記入についてお願い】

- この調査の回答は、調査票の配付を受けた通常の学級で授業を受け持っている先生ご本人がご記入ください。
- 回答は、すべてこの調査用紙に直接ご記入ください。
- 間1から順にお答えください。
- 回答は、該当する記号に○をつけるものと数字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

|           |           |
|-----------|-----------|
| ア 性別      | イ 女性      |
| ア 男性      |           |
| (1) 教職年数  | ウ 6年～10年  |
| エ 5年以下    | エ 11年～20年 |
| オ 21年～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

(4) 担当する教科等

|              |            |        |      |
|--------------|------------|--------|------|
| イ 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) | ク 道徳   | ク シ  |
| クス 総合的な学習の時間 |            |        |      |

2. 先生は、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生徒が増えていますか？

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

II 生活や学習のルール

| 学級担任  | A | B | C |
|---|---|---|---|
| ① 学習活動のルールを分かりやすく指導している。                              |   |   |   |
| ② 学校生活のルールを分かりやすく指導している。                              |   |   |   |
| ③ 身の回りの整理整頓、片付けや身辺の仕方について、分かりやすく指導している。               |   |   |   |
| ④ ルールは生徒の表態から理解のないか、他をえさふりかえり、必要な見直しを図りながら日々の指導をしている。 |   |   |   |

■教科担任

|                                  |  |  |  |
|----------------------------------|--|--|--|
| ⑤ 担当教科の学習活動のルールや約束を分かりやすく指導している。 |  |  |  |
|----------------------------------|--|--|--|

【その他】

III 関係づくり

| 学級担任   | A | B | C |
|--|---|---|---|
| ① 学級内の温かい人間関係を築くため、何でも言い合える雰囲気づくりや挨拶に対する気遣いを大切にしている。     |   |   |   |
| ② 生徒の理解、生徒同士の関係の把握に心がけ、観察・記録を大切にしている。                    |   |   |   |
| ③ 生徒同士が学級のことや友だちのことについて話し合える場を作ったり、話し合える工夫をしたたりしている。     |   |   |   |
| ④ 時・場・相手などに合わせ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 困ったときやトラブルになったときの対応の仕方について指導している。                      |   |   |   |

■教科担任

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| ⑥ 教科の特性を生かしながら、授業において生徒同士の関係づくりを意識している。 |  |  |  |
|---|--|--|--|

【その他】

3 現在、先生は授業を行うにあたって、指導上の困難さを感じていますか。それはどのような困難さですか。具体的にお願いします。

4 学級づくりや授業づくりにおいて、「どの生徒も『わかる、できる』姿」を目指すために、どのような点に気づいていますか。以下の点に留意してご記入ください。

(1) 1～4の観点にある各項目について、A～Cの該当する欄に○をご記入ください。なお項目の中に内容や例がなくても複数あるものについては、当てはまるものが一つでもあれば、それについてA～Cの該当する欄に○をご記入ください。

|   |              |                |
|---|--------------|----------------|
| 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) 普敬、取り組む場合の「取り組み易さ」について、次の1～3から選んでご記入ください。 |              |                |
| 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  |

(3) 各項目以外で具体的に取り組んでいることがありましたら、【その他】の欄にお書きください。

I 教室環境

| 例 生徒と整理の仕方や置き場                                    | 場所を決め、教室の整理整頓に心がけている。 | A | B | C |
|---|-----------------------|---|---|---|
| ■学級担任 (学級担任の方のみご記入下さい)                            |                       |   |   | 1 |
| ① 生徒と整理の仕方や置き場を決め、教室の整理整頓に心がけている。                 |                       |   |   |   |
| ② 学級運営のねらいや活動内容等に合わせた座席の配置、生徒の実態に合わせた座席の位置を決めている。 |                       |   |   |   |
| ③ 前席の扉とその周囲、壁面の掲示物を精選し、視覚刺激の量に配慮している。             |                       |   |   |   |
| ④ 1週間や1日の予定、ルールや活動の足跡等を見やすく掲示している。                |                       |   |   |   |
| ⑤ 急な連絡や予定の変更(事前や当日)は、口頭だけでなく、視覚的にも分かるようにして伝えている。  |                       |   |   |   |
| ⑥ 幅広く思いやりのある学級となるよう環境づくりを心がけている。                  |                       |   |   |   |

■教科担任 (すべての方ご記入下さい)

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| ⑦ 学習の目的や活動内容等に合わせた座席の配置、生徒の実態に合わせた座席の位置を決めている。 |  |  |  |  |
| ⑧ 学習時の視覚刺激の量に配慮している。(前席の扉とその周囲、壁面の掲示物の精選等)     |  |  |  |  |

【その他】

IV 授業の構成

| 学級担任   | A | B | C |
|--|---|---|---|
| ① 学習の進め方について、まず全体的な見通しを概観し、途中においても必要に応じて再確認している。                                 |   |   |   |
| ② 教科や単元や題材に応じて、生徒が見通しを持ちやすいように進め方を工夫している。  |   |   |   |
| ③ 教科書、ノート、学習用具の準備の仕方を指導している。   |   |   |   |
| ④ 読みの段階で工夫をしている。(朝の復習、目標や課題の把握、動機付けなどの段階で、中核となる学習活動とそれに付随する学習活動の割合や順番を意識して進めている) |   |   |   |
| ⑤ 個人、ペア学習、グループ学習などさまざまな学習の形態を工夫している。   |   |   |   |
| ⑥ 集中力を高めたり気分を切り替えるための活動を取り入れたり、構成を工夫したりしている。(体を動かす、手を動かすなど)                      |   |   |   |
| ⑦ 終末の段階で、「わかった、できた」という満足感・達成感を醸成できるまでの活動を工夫している。                                 |   |   |   |

【その他】

V 教師の話し方、発問や指示

| 学級担任  | A | B | C |
|---|---|---|---|
| ① 生徒のがんばりを認め、肯定的な表現で話しかけている。                              |   |   |   |
| ② 話し始める前に、生徒の注目を惹く工夫をしている。(立ち位置、タイミング、声のトーンなど)            |   |   |   |
| ③ 全体への発問・指示と個別のかけなどの支援の仕方を工夫している。                         |   |   |   |
| ④ 生徒を引きつける話し方を工夫している。(表情、アイコンタクト、身振り、声のトーンなど)             |   |   |   |
| ⑤ 生徒に伝わる話し方になるように工夫している。(生徒がわかる言葉、一文で一動作の指示、具体物や絵の使用など)   |   |   |   |
| ⑥ 状況に合わせていろいろな方法(選択肢を示す、ヒントを出す、キーワードをくりかえすなど)で発問や指示をしている。 |   |   |   |
| ⑦ 発問や指示の後、生徒が理解できているどうかを確認している。                           |   |   |   |
| ⑧ 複数の教師による指導や授業を進めるときに、役割分担を確認している。                       |   |   |   |
| ⑨ 学級全体の学びをつくるために、生徒の意見の引き寄せや教師のまとめ方を工夫している。               |   |   |   |

【その他】

| 板書   | A | B | C |
|--|---|---|---|
| ■学級担任 ■教科担任 共通                                       |   |   |   |
| ① 授業の終わりの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。                 |   |   |   |
| ② 太字などこの部分が分かるように工夫して示している。(チャートの色、ラインや罫み、絵や矢印の活用など) |   |   |   |
| ③ 板書の仕方を工夫している。(版書するスピード、タイミング、間など)                  |   |   |   |
| ④ 授業の減れが分かるような版書の構成を工夫している。                          |   |   |   |
| ⑤ ノートに書き取る部分の分り、ノートに書き取りやすい版書を工夫している。                |   |   |   |

【その他】

|  |
|--|
|  |
|--|

| 教員   | A | B | C |
|--|---|---|---|
| ■学級担任 ■教科担任 共通   |   |   |   |
| ① 具体物、写真、絵などの提示したり、ICT機器(ヒデオ、プロジェクタ、モニターなど)の活用したり、視覚的な工夫をしている。 |   |   |   |
| ② 互認に働きかけ、分かちやすく、イメージしやすく工夫をしている。                              |   |   |   |
| ③ 手本や見本を提示したり、手順を明確に伝える教材(手順表、工程表)を用意したりしている。                  |   |   |   |
| ④ ワークシートやプリントは、読みやすく、取り組みやすいように工夫している。(文字の大きさ、色、問題数の調整など)      |   |   |   |
| ⑤ 授業の教材(基礎や応用・発展、問題数の異なるものなど)を選択できるようなに準備している。                 |   |   |   |
| ⑥ 学習への意欲を喚起できるような教材づくりを工夫している。                                 |   |   |   |

【その他】

|  |
|--|
|  |
|--|

5. IからⅧの観点以外で、工夫していることがありましたら具体的に書きください。

|  |
|--|
|  |
|--|

ユニバーサルデザインの学級づくり・授業づくりに関する調査 (高等学校用)  
山形県教育センター

山形県教育センターでは、平成23年度から24年度までの2年間、「通常の学級における特別支援教育 一学級づくり・授業づくりのユニバーサルデザイン」の研究を行っています。  
本研究は、通常の学級において、「どの生徒も『わかる』姿」を目指すために、どのような学級づくり・授業づくりを行うかを明らかにするものです。このことは、とりまなおおこなう必要が不可欠な生徒には「必要な支援」であり、かつ、他の生徒にも「適切な支援」であるという「ユニバーサルデザイン」の考え方に立ち、「学級づくり・授業づくりの仕り方に資する研究」です。

本調査は、それぞれの学校、学級において、学級づくりや授業づくりで、どのようなことに悩んでいるのか、どのようなことを工夫したり、配慮したりしているかを把握し、よりよい支援の在り方を考察し、学校に還元していくための資料とするものです。  
本調査の趣旨をご理解くださいますと、ご回答くださいますようお願い申し上げます。

【記入についてお願い】

- この調査の回答は、調査票の配付を受けた通常の学級で授業を受け持っている先生ご本人がご記入ください。
- 回答は、すべてこの調査用紙に直接ご記入ください。
- 回答1から順にお答えください。
- 回答は、該当する記号に○をつけるものと数学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書き込んでください。

1 回答者の基礎データ

(1) 性別  男性  女性

(2) 教職年数  5年以下  6年～10年  11年～20年  
 エ  オ  カ  キ  ク  ケ  コ  ケ  コ  ケ  コ

(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 学級担任をしていない  学年・年次  学級生徒数 ( ) 人  
 イ 学級担任をしていない

( ) 先生が担任している学級の課程は何ですか？また、学科を教えてください。  
 【課程】  ア 全日制  イ 定時制  ウ 通信制

【学科】  ア 普通科  イ 専門学科  ウ 総合学科

(4) 担当する教科等  
 ア 国語  イ 地理・公民  ウ 数学  エ 理科  
 オ 体育  カ 芸術  キ 外国語  ク 家庭  
 ケ 情報  コ 専門教科(教科名: )

2 先生は、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

6 「ユニバーサルデザインの授業」の視点とは別に、個別に支援や配慮等していることがありましたら、具体的に書きください。(以前したことがある場合でもかまいません。)

|  |
|--|
|  |
|--|

ご協力ありがとうございました。

3 現在、先生は授業を行うにあたって、指導上の困難さを感じていますか。それはどのような困難さですか、具体的に書きください。

|  |
|--|
|  |
|--|

4 学級づくりや授業づくりにおいて、「どの生徒も『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きますか。以下の盾に留意してご記入ください。

(1) I～Ⅷの観点にある各項目について、A～Cの該当する欄に○をご記入ください。なお項目の中に内容や例示などが掲載あるものについては、当てはまるものが一つでもあれば、それについてA～Cの該当する欄に○をご記入ください。

(2) 普段、取り組む場合の「取り組み易さ」について、次の1～3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

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

(3) 各項目以外で具体的に取り組んでいることがありましたら、【その他】の欄にお書きください。

| I 教室環境   | A                        | B                        | C                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 例 生徒と整理の仕方や置き場所を決め、教室の整理整頓に心がけている。                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ■学級担任 (学級担任の方のみご記入ください)                            |                          |                          |                          |
| ① 生徒と整理の仕方や置き場所を決め、教室の整理整頓に心がけている。                 |                          |                          |                          |
| ② 学級運営のねらいや活動内容等に合わせた座席の配座、生徒の気態に合わせた座席の位置を決定している。 |                          |                          |                          |
| ③ 前面の黒板とその周囲、壁面の掲示物を精選し、視覚刺激の基に配慮している。             |                          |                          |                          |
| ④ 一週間や一日の予定、ルールや活動の足跡等を見やすく掲示している。                 |                          |                          |                          |
| ⑤ 急な通廊や予定の変更(手前や当日)は、口頭だけでなく、視覚的にも分かるようにして伝えている。   |                          |                          |                          |
| ⑥ 温かく思いやりのある学級となるような森羅づくりに心がけている。                  |                          |                          |                          |

■教科担任 (すべての方にご記入ください)

① 学習の目的や活動内容等に合わせた座席の配座、生徒の気態に合わせた座席の位置を決定している。

② 学習時の感受刺激の基に配慮している。(前面の黒板とその周囲、壁面の掲示物の精選など)

【その他】

|  |
|--|
|  |
|--|



ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり

<平成23年度アンケート協力校>

|             |              |              |
|-------------|--------------|--------------|
| 山形市立東小学校    | 山形市立南沼原小学校   | 上市市立東小学校     |
| 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   | 上市市立宮川中学校   |
| 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     |

<平成23年度研究担当者>

|                   |       |                                    |
|-------------------|-------|------------------------------------|
| 山形県教育センター特別支援教育課長 | 山下 敦  | (総括、第5章担当)                         |
| 指導主事              | 高橋 真琴 | (第1・2章担当)                          |
| 指導主事              | 大内慎之助 | (第2章担当)                            |
| 指導主事              | 福井 智之 | (第3章担当)                            |
| 指導主事              | 津藤 洋一 | (第3章担当)                            |
| 指導主事              | 小山田芳春 | (第3章担当)                            |
| 指導主事              | 森 美千子 | (第3章担当)                            |
| 指導主事              | 鬼海 武俊 | (第4章担当)                            |
| 指導主事              | 齋藤 真  | (第4章担当)                            |
| 指導主事              | 高野 浩男 | (第4章担当)                            |
| 長期研修生             | 工藤 清充 | (第1・2章担当) 12か月研修<br>(庄内町立立川小学校)    |
| 長期研修生             | 和田 朋子 | (第3・4章担当) 後期6か月研修<br>(大石田町立大石田中学校) |
| 長期研修生             | 榎 靖子  | (第3・4章担当) 後期6か月研修<br>(寒河江市立西根小学校)  |

(研修B 12か月研修)

1 特別支援学校が取り組む地域支援について

—センター的機能を有効に発揮するサポートプランの提案—

県立山形養護学校

教諭 中村 郁子

## 特別支援学校が取り組む地域支援について

### —センター的機能を有効に発揮するサポートプランの提案—

県立山形養護学校 教諭 中村郁子

本研究の目的は、特別支援学校のセンター的機能が有効に発揮され、小・中学校の相談ニーズに対し、的確かつスピーディーな支援を行うための地域支援の在り方を探ることである。地域支援の現状について聞き取り調査を実施した結果、特別支援学校が抱える課題と小・中学校が求める地域支援の姿が明らかになった。そこで、双方の課題解決を目指したより効果的な相談計画(サポートプラン)を考えた。サポートプランとは、サポートシート(真のニーズの把握と実態に合った支援方法を導く文書様式)の活用を通し、双方の課題の解決を図る相談計画である。児童生徒の「真のニーズ」を把握し「生かせる支援」をともに考え実践することで、課題の解決を図ることができる。それは、双方の学校が「つながる地域支援」になる。サポートプランは特別支援学校のセンター的機能の充実に貢献し得るものか、山形養護学校の協力のもと、事例検討会をおして検証した。その結果、サポートプランは有効な地域支援の仕組みとなり得ることが分かった。

キーワード : サポートプラン サポートシート 真のニーズ  
生かせる支援 つながる地域支援

#### 1 はじめに

##### 1 主題設定の理由

平成19年4月1日から、特別支援教育が本格的に実施されることとなった。特別支援学校学習指導要領には、「地域における特別支援教育のセンターとしての役割を果たすよう努める」ことが明記された。また、小学校、中学校学習指導要領には、「特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ(中略)指導を行う」ことが記載された。

本県では、「特別支援学校センター的機能充実事業」として、障がいのある子どもへの指導支援事業(特別支援教育アシスト事業・発達障がい児等指導支援事業、発達障がい者等指導支援事業)や、幼児早期教育・発達相談事業を推進してきた。

また、本校でもセンター的機能の充実に目指し、地域支援や研修会の企画運営などに取り組んできた。研修会には校外からの参加者が年々増えてきており、その役割を果たすことができつつあると感じている。反面、地域支援の取組みについては、特別支援教育が本格的に実施されて5年目を迎えた今、いくつかの課題が見えてきた。

一つ目は、真のニーズにどれだけ迫れるかということである。ニーズの捉えにズレがあると、求めるものと提供できるものが食い違ってしまう。二つ目は、地域支援が単発の仕事になりがちなことである。連携が大切というものの、実際は事務的なやり取り以外でのつながりはない。そのため、提案した支援の適否が分かりにくく、地域支援担当者の研修や専門性の向上に結び付きにくい。三つ目には、地域支援の事例検討や報告の時間確保の難しさが挙げられる。担当者個人の仕事にとどまりがちで、実践が共有の財産になりにくい。「山形県特別支援学校教育相談担当者研究協議会」をはじめとする研修会でも、事例検討会の時間確保の難しさや相談ニーズに対する専門性の向上などが、毎年のように参加者の共通の課題として取り上げられている。それは特別支援学校だけの問題ではない。地域支援で小・中学校に出かけると、「継続相談はできるのですか。」と尋ねられたり、「小・中学校は忙しいからね。」と特別支援学校教員の理解不足を指摘されたりすることもある。地域支援に課題を感じているのは、小・中学校も同様である。

特別支援学校が抱える課題や小・中学校の

ニーズを明確にしないまま地域支援を続けられ、何年経っても同じ課題が出されるだけで、前述のような状況の解決は難しい。地域支援を行うならば、互いに「実施して良かった。」と実感できるものになりたい。センター的機能の充実が明記され、特別支援教育の本格的な実施から5年目を迎えた今こそ、双方が感じるところを率直に出し合い、それらの課題解決を図れる地域支援の在り方を考えることが必要である。それは特別支援学校の重要な責務であるセンター的機能の一層の充実にもつながる。そう考え、この主題を設定した。

## II 研究の内容

### 1 研究のねらい

特別支援学校のセンター的機能が有効に発揮され、小・中学校の相談ニーズに対し、的確かつスピーディーな支援を行うための地域支援の在り方を探る。

### 2 研究の仮説

真のニーズの把握と実態に合った支援方法を導く文書様式(サポートシート)の活用を通し、双方の課題解決を目指したより効果的な相談計画(サポートプラン)を実施することにより、地域支援にかかわる双方の学校にとってより良い地域支援の在り方を明らかにすることができるであろう。

### 3 研究方法

#### (1) 文献研究

文献や先進校の地域支援の研究から地域支援の意義・重要性を明らかにする。また、それぞれの学校が抱える課題を明らかにするための客観的指標を導く。

#### (2) 調査研究

客観的指標を用いて、地域支援の現状と課題を明らかにする。

#### (3) 実践研究

課題の分析から、サポートシートの作成とそれを活用したサポートプランの実践と検証を行う。成果と課題を整理し、さらに

改善を図り、還元性の高いものにする。

## III 研究の実際(研究の過程)

### 1 文献研究

#### (1) 地域支援の意義・重要性

平成15年、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議は「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」で、次のように示している。

「第2章6(3)(前略)盲・聾・養護学校の専門性の一層の向上を図り、福祉等の関係機関と連携しながら、その在籍する児童生徒に対してより質の高い教育を行うとともに、その専門性を十分に発揮して小・中学校等の教育活動を支援するなど、地域における教育的支援のセンター的役割を果たしていくことが適切である。」

また、平成17年、中央教育審議会から出された「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)」には、センター的機能の具体的な内容が例示されている(資料1)。

#### 資料1

##### 特別支援学校に求められるセンター的機能

- ① 小・中学校等の教員への支援機能
- ② 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能
- ③ 障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能
- ④ 福祉・医療・労働などの関係機関等との連絡・調整機能
- ⑤ 小・中学校等の教員に対する研修協力機能
- ⑥ 障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能

さらに、平成19年4月からの特別支援教育本格実施を受け、特別支援学校学習指導要領、小・中学校学習指導要領の教育課程実施上の配慮事項にセンター的機能にかかわる内容が明記されていることは、主題設定の理由で述べたとおりである。

このように、特別支援学校と小・中学校の連携が求められていることは明らかであるが、異なる校種間の地域支援には、どのような効果があるのだろうか。

瀬戸(2004)は、養護学校の教育相談活動が地域の教育環境に及ぼす効果を「漢方薬

的な効果」とし、次のように述べている。

① 子どもの「特別な教育ニーズ」を明らかにし、ニーズに応える具体的な方法を検討する話し合いは、「子どものニーズ」をキャッチする感度を上げ、多様なニーズに応える方法を学び合う機会となる。

② 講義で学ぶ以上に、個々のケース会を通して教師は多くを学ぶことができ、力量が向上する。

③ 「特別な教育ニーズ」をもつ子どもたちが適切な配慮を受けながら学ぶ姿に、クラスメートとして日常的に接する子が多いほど、インクルーシブな教育環境や地域の精神的なバリアフリーに近づきやすいのではない。

また、瀬戸は「養護学校の教員に通常級在籍児の教育相談ができるのか。」という不安に対し、「障害児教育の専門性を通常級での指導にそのまま輸出することはできず、実情に合わせて加工する必要がある。」と述べている。

校種の異なる学校間の地域支援は、互いの立場を尊重し理解し合うことにより、率直な意見交換を可能にし、双方にとって児童生徒の姿や物事の見方・捉え方を広げるものとなる。校種が異なるからこそ生まれるメリットを最大限に生かし、児童生徒のニーズの捉えや支援につなげていく。これこそが地域支援の意義であり重要性ではないかと考える。

#### (2) 先進校の地域支援

下記の学校の文献研究を行った。各学校の特色ある地域支援から、本研究と関わる部分について紹介する。

##### ① 兵庫県立赤穂特別支援学校

「子どもの姿から導き出した必要と思われる支援を提示すること」「支援は実際の生活場面に結び付くものであること」などを学んだ。そうせざるを得ない子どもの思いを考えることは、子どもを大切にすることにつながっていくと言えるだろう。

##### ② 神奈川県立茅ヶ崎養護学校

「研修会の後に参加者から相談を受けられる。『匿名でもいいから、一度電話で話しましょう。』とその場でPRできるように相談関係のチラシを必ず持参している。」というエピソードから学ぶことが多かった。負担感なく気軽にやり取りできる雰囲気を作る。多面的に物事を見つめる視点をもつこと。本研究にもこれらの視点を生かしたい。

##### ③ 岩手県立盛岡とんなん支援学校

地域支援での話し合いを充実したものにするために必要なこととして、「相談内容の整理・焦点化」「具体的な支援方法を検討するための手順の提示」「対象児童生徒を見取る視点の提示」「限られた時間での効率的な相談の進め方」を学んだ。また、「児童生徒の姿と想定される支援方法」をデータベース化することにより、誰もが気軽に活用できるようにしていることを学んだ。「相談内容の整理・焦点化」や「実践の蓄積」を共有・活用する方法などは、専門性の高い相談員の育成にも生かせる。本研究でも参考にしたい。

#### (3) 現状把握のための観点

調査研究のために必要な、客観的指標について、文部科学省による「特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」と、国立特別支援教育総合研究所による「特別支援学校における支援システムの充実のための取組に関する調査」を参考にした。

これらの調査は共通して全国の特別支援学校を対象に実施されており、「文章が平易である。答えやすい設問である。調査結果は信頼性・妥当性がある。」などの理由から、本研究の客観的指標として引用(一部改編)した。

#### 2 調査研究

特別支援学校の抱える課題や小・中学校のニーズを把握することによって、地域支援の改善点が明らかになり、改善すべき課題を解

決すれば地域支援はより良いものとなると考えた。そこで、特別支援学校と、小・中学校を対象に、地域支援に関する実態調査を行った。

なお本研究で「地域支援」という場合は次の3つを指すものとする。

**地域支援** … 特別支援学校教員が小・中学校に訪問して行うもの

- ① 県の事業「発達障がい児等指導支援事業」
- ② 県の事業「特別支援教育アソシエーション事業」
- ③ 各特別支援学校が独自に行う相談活動

- (1) 特別支援学校からの聞き取り
- ① 調査方法 質問紙・面談併用
  - ② 調査対象 県内特別支援学校9校  
回答・面談は、地域支援担当者。  
(ただし、専門性の違いから地域支援のニーズが異なると考えられる山形盲学校・山形聾学校・酒田特別支援学校は、調査対象としなかった。)
  - ③ 調査期間  
平成23年7月14日(木)～  
平成23年8月31日(水)
  - ④ 調査結果は次のとおり(資料2)

**資料2**

「特別支援学校が取り組む地域支援に関する実態調査(特別支援学校)」より

**I-1 平成22年度に実施した地域支援の内容と延べ回数**

| 地域支援の内容 |                    | 回数   |
|---------|--------------------|------|
| ア       | 実態把握・心理検査や評価       | 34   |
| イ       | 指導支援についての相談・助言     | 143  |
| 内訳      | ① 個に対する配慮          | (99) |
|         | ② 授業づくり・学級づくり      | (43) |
|         | ③ その他(教室環境・教材など)   | (1)  |
| ウ       | 就学・転学についての相談・助言    | 28   |
| エ       | 進路・就労についての相談・助言    | 6    |
| オ       | 個別の指導計画、教育支援計画作成   | 9    |
| カ       | 校内支援体制の構築に関する相談・助言 | 2    |
| キ       | 他機関への支援の橋渡し        | 2    |
| ク       | 研修会の講師             | 66   |
| ケ       | その他                | 15   |
| 合計      |                    | 305  |

聞き取り調査を通し、1件の相談であってもその内容は多岐にわたるケースが、複数あることが分かった。

→ 相談依頼校のニーズには複数の内容が絡み合っている場合もあると思われる。また、「この機会にいろいろなことを相談したい」という場合も考えられる。いずれの場合も特別支援学校は相談依頼校の話をよく聞き、ともに相談内容を整理しながら、真のニーズに迫る必要がある。

また、発達障がいの相談件数については、地域支援を担当する特別支援学校の障がい種により、開きがあることが分かった。増加傾向にある学校と減少傾向の学校があることが見えてきた。

→ このことは、「各校の専門性を生かした地域支援」「ニーズと提供できる支援が一致する地域支援」に移行しつつある表れではないかと考えられる。

このような傾向は望ましいことである反面、相談依頼件数が増加した学校にとって、負担過重となっていることが予想される。

**I-2 地域支援を実施し課題に感じること(複数回答可)**

| 課題に感じること               | 回答数 |
|------------------------|-----|
| ア 校内教職員の理解や協力          | 4   |
| イ 相談ニーズに応えるための人材の確保    | 6   |
| ウ 多様な障がいに対応する教員の専門性    | 7   |
| エ 支援の内容・方法などの共有        | 4   |
| オ 事例についての検討や共通理解       | 5   |
| カ 相談ニーズに対する速やかな対応      | 3   |
| キ 主訴と当日の話し合い内容とのズレ     | 4   |
| ク 小・中学校との連携            | 3   |
| ケ 地域支援についてあまり知られていないこと | 2   |
| コ 旅費などの予算確保            | 0   |
| サ 提案した支援の適否の分かりにくさ     | 6   |
| シ その他                  | 2   |

半数以上の学校が課題と捉えているのは、項目イ・ウ・オ・サであった。

→ 項目イ・ウから、校内での体制整備や、系統立てた研修の工夫が必要であると考えられる。

項目オについて、「集まれる人だけで検討会をする。」「紙面での検討をする。」などの工夫が挙げられた。しかし、学校体制により勤務時間内の話し合いが難しい学校もあることが聞き取り調査をとおして明らかになった。

→ 項目オは、地域支援担当者の工夫だけでは解決できない問題があると考えられる。

項目サでは、支援の適否が分からないため、実践を反省や研修、専門性向上に生かすきれないことが挙げられた。

→ 専門性の向上を図る工夫が必要である。

**II I-2で挙げた課題解決のために工夫していること**

現状は以下のようにまとめられる。各校の工夫から学んだことを、本研究にも生かしたい。

**【専門性向上・人材の育成に関すること】**

- 地域支援についての心構えの確認。
- 演習形式の校内研修の実施。
- 参考書籍を用いた校内研修の実施。
- 有志教職員が参加し行う指導案検討会。(アソシエーション事業の授業研究会)
- 夏季休暇を利用した「夏季支援」の実施。
- 【人材の確保・スピーディーな対応に関すること】

- ニーズに応えられる教員を派遣。
- 係分担(就学相談、一般の教育相談、巡回相談など)による、スムーズな対応。

**【ズレのない話し合い・的確な支援のための、情報共有に関すること】**

- 紙面による事例検討の実施。
- 集まれる人で事例検討。(勤務時間外)
- 空き時間を利用した事例検討会。参加できない人のために複数回設定。
- 資料は事前に配付、休憩時間を利用した事例検討会。
- ICF関連図を利用した実態把握。
- WISCなどの検査の場合でも、可能な限り授業参観を実施。
- 相談依頼校・園に対し、相談内容について事前の記入依頼。(質問紙の利用)
- (相談内容が明確でない場合)相談依頼校へ、

内容の整理・集約を行うよう依頼。

**【気軽なやり取り・連携に関すること】**

- 相談依頼校と一緒に考えるスタンスで対応。
- (相談資料を直接届けてもらえる場合)担当者同士が直接話せる場を設定。
- 関係機関訪問の実施。
- 相談案内パンフレットを携行しPR活動。

**(2) 小・中学校からの聞き取り**

- ① 調査方法 質問紙法(郵送)
- ② 調査対象 東南村山管内全公立小・中学校90校(小64校、中26校)  
回答は特別支援教育コーディネーター
- ③ 調査期間  
平成23年6月24日(金)～  
平成23年8月23日(火)
- ④ 回収率 81.1% 73校  
(小学校52校、中学校21校)
- ⑤ 調査結果は次のとおり(資料3)  
なお、%表示については、小数第2位を四捨五入したものを記載している。

**資料3**

「特別支援学校が取り組む地域支援に関する実態調査(小・中学校)」より

**I 特別支援学校が取り組む地域支援**

|        | 小  | 中  | 合計 | %    |
|--------|----|----|----|------|
| 知っている  | 49 | 19 | 68 | 93.2 |
| 知らなかった | 3  | 2  | 5  | 6.8  |

地域支援を知っている特別支援教育コーディネーターの割合(93.2%)と、この調査の質問紙の回収率の高さ(81.1%)から、小・中学校の地域支援に対する意識の高さ、本研究に対する関心の高さがうかがえる。

**II 地域支援の利用の有無**

|           | 小  | 中  | 合計 | %    |
|-----------|----|----|----|------|
| 利用したことがある | 23 | 4  | 27 | 37.0 |
| 利用したことがない | 29 | 17 | 46 | 63.0 |

以下、地域支援利用の有無により、調査内容が次のようになる。

|              | 回答設問       | 共通  |
|--------------|------------|-----|
| 利用したことがある27校 | 設問Ⅲ(1,2,3) | 設問Ⅴ |
| 利用したことがない46校 | 設問Ⅳ        |     |

また、%表示は次のことを指す。

|     |                         |
|-----|-------------------------|
| 設問Ⅲ | 地域支援を利用した27校に対する割合      |
| 設問Ⅳ | 地域支援を利用したことがない46校に対する割合 |
| 設問Ⅴ | 調査回答のあった全73校に対する割合      |

### Ⅲ-1 地域支援の内容(複数回答可)

| 内容            | 小           | 中  | 合計 | %    |      |
|---------------|-------------|----|----|------|------|
| ア 実態把握、心理検査など | 13          | 2  | 15 | 55.6 |      |
| イ 指導支援        | ①個に対する配慮    | 18 | 4  | 22   | 81.5 |
|               | ②授業づくり学級づくり | 8  | 2  | 10   | 37.0 |
|               | ③その他の指導・支援  | 0  | 0  | 0    | 0.0  |
| ウ 就学や転学について   | 2           | 1  | 3  | 11.1 |      |
| エ 進路や就労について   | 1           | 2  | 3  | 11.1 |      |
| オ 個別の指導計画作成など | 6           | 2  | 8  | 29.6 |      |
| カ 校内体制の構築について | 5           | 1  | 6  | 22.2 |      |
| キ 他機関への支援の橋渡し | 0           | 1  | 1  | 3.7  |      |
| ク 特支学校教員による研修 | 7           | 1  | 8  | 29.6 |      |
| ケ その他         | 0           | 0  | 0  | 0.0  |      |
| 合計            | 60          | 16 | 76 |      |      |

地域支援を利用した学校は27校だが、相談内容の総数は76であることが分かった。そこで、各学校が地域支援の内容にいくつ〇をつけたか調べたところ、次の結果が得られた(表1)。

表1

| 回答選択回数 | 小学校 | 中学校 | 合計 |
|--------|-----|-----|----|
| 1      | 4   | 0   | 4  |
| 2      | 8   | 2   | 10 |
| 3      | 6   | 0   | 6  |
| 4      | 3   | 0   | 3  |
| 5      | 2   | 0   | 2  |
| 6      | 0   | 2   | 2  |
| 合計     | 23  | 4   | 27 |

27校中、85%にあたる23の学校が複数内容の相談を依頼している。

→ 依頼ニーズの多様さがうかがえる。ある

特定の学校の出来事ではなく、どの学校でもニーズが複数の内容にわたったり関連し合ったりしていることが読み取れる。

これは前述の特別支援学校に対する調査結果(p4)とも一致している。

→ 相談依頼の主訴は一つでも、その背景を丁寧に探る必要があると言えよう。複合的な内容を丁寧に聞き取り整理しながら、児童生徒の真のニーズに迫る努力をすることが、特別支援学校、小・中学校、双方に求められる。

### Ⅲ-2 地域支援の成果(複数回答可)

| 内容            | 小           | 中  | 合計 | %    |      |
|---------------|-------------|----|----|------|------|
| ア 児童生徒の理解     | 18          | 4  | 22 | 81.5 |      |
| イ 指導支援        | ①個別の指導・支援   | 18 | 4  | 22   | 81.5 |
|               | ②授業づくり学級づくり | 7  | 3  | 10   | 37.0 |
|               | ③その他の指導・支援  | 0  | 0  | 0    | 0.0  |
| ウ 就学・転学関係     | 3           | 1  | 4  | 14.8 |      |
| エ 進路・就労関係     | 1           | 2  | 3  | 11.1 |      |
| オ 個別の指導計画作成など | 5           | 3  | 8  | 29.6 |      |
| カ 校内体制の構築     | 4           | 2  | 6  | 22.2 |      |
| キ 他機関との連携     | 0           | 1  | 1  | 3.7  |      |
| ク 特支学校教員による研修 | 11          | 1  | 12 | 44.4 |      |
| ケ その他         | 1           | 0  | 1  | 3.7  |      |
| 合計            | 68          | 21 | 89 |      |      |

相談内容数76に対し89の成果があげられた。地域支援の内容に対して、成果の数値が大きく上回っている。そこでⅢ-1とⅢ-2について、項目ごとの合計部分を比較すると、次の結果が得られた。

|             |   |
|-------------|---|
| 一致している      | 項目イ、エ、オ、カ、キ<br>イ①、エ、キ…完全に一致<br>イ②、オ、カ…小減1・中増1 |
| 内容に対し成果が多い  | 項目ア、ウ、ク                                       |
| 内容に対し成果が少ない | 該当項目なし  |

→ 地域支援の利用は成果があったと捉えることができよう。

### Ⅲ-3 地域支援の課題(複数回答可)

| 内容                       | 小  | 中 | 合計 | %    |
|--------------------------|----|---|----|------|
| ア その場限りの相談である            | 7  | 1 | 8  | 29.6 |
| イ 指導・支援が児童生徒の実態に合わない     | 0  | 0 | 0  | 0.0  |
| ウ 指導・支援が学校体制と合わない        | 0  | 0 | 0  | 0.0  |
| エ 依頼内容と当日の支援にスレがある       | 0  | 0 | 0  | 0.0  |
| オ 今できる支援について詳しく知ることができない | 1  | 0 | 1  | 3.7  |
| カ 説明や情報が分かりにくい           | 1  | 0 | 1  | 3.7  |
| キ 小・中の現状について特支学校側の理解が不十分 | 2  | 0 | 2  | 7.4  |
| ク 対応に時間がかかりすぎる           | 3  | 0 | 3  | 11.1 |
| ケ 資料準備・作成が負担だ            | 1  | 2 | 3  | 11.1 |
| コ 相談したいときに気軽に相談できない      | 8  | 2 | 10 | 37.0 |
| サ 話し合いの時間設定が難しい          | 8  | 1 | 9  | 33.3 |
| 合計                       | 31 | 6 | 37 |      |

成果があった反面、Ⅲ-3では、37の課題が挙げられた。そこで、校種ごとに分けて、それぞれの学校の満足度を調査した。

### 満足度調査

【調査方法】

- ・1校ずつ、調査結果(Ⅲ-2とⅢ-3)の比較を行った。
- ・支援を受けた内容の項目と成果があった項目数が一致すれば満足度100%と捉え、○で表す。
- ・支援を受けた以上の成果があった場合は◎で表し、増えた項目の数をプラス(+ )とともに表す。
- ・成果が得られない項目があれば▲で表し減った項目の数をマイナス(-)とともに表す。
- ・各校が課題に挙げた内容を記載し、満足度との関連を探る。

【結果】

- ・次の結果が得られた(表2、表3)。

表2 中学校の場合

| 校名 | 支援の内容数 | 成果   | 課題                            |
|----|--------|------|-------------------------------|
| A中 | 6      | ◎ +1 | ①資料準備<br>②気軽に相談できない<br>③時間設定  |
| B中 | 2      | ◎ +2 | ①その場限り<br>②資料準備<br>③気軽に相談できない |
| C中 | 2      | ◎ +1 |                               |
| D中 | 6      | ○    |                               |

地域支援を利用した中学校4校すべてにおいて、実施内容に対し成果があったという結果が得られた。

→ 満足度は100%以上と捉えてよいだろう。

課題として、「資料作成の負担」「気軽なやり取りや連携のしにくさ」「話し合いの時間設定の難しさ」が挙げられた。

→ 支援そのものについての課題ではなく、多忙に関することが課題であることが見えてきた。実際に支援を受けた学校だけに、現場の切実な思いが見えてくる。

表3 小学校の場合

| 校名 | 支援の内容数 | 成果           | 課題  |
|----|--------|--------------|---|
| a小 | 4      | ▲ -2         | ①その場限り<br>②今できる支援<br>③小学校への理解不足               |
| b小 | 1      | ○            | ①その場限り<br>②気軽に相談できない                          |
| c小 | 3      | ◎ +1         |   |
| d小 | 1      | ◎ +2         |   |
| e小 | 2      | ○            |   |
| f小 | 2      | ◎ +3<br>▲ -1 | ①小学校への理解不足<br>②時間設定                           |
| g小 | 2      | ◎ +1         | ①気軽に相談できない                                    |
| h小 | 2      | ▲ -1         | ①その場限り<br>②気軽に相談できない                          |
| i小 | 3      | ○            | ①説明、情報が不十分                                    |
| j小 | 2      | ○            | ①時間設定   |
| k小 | 3      | ◎ +1         | ①その場限り<br>②気軽に相談できない<br>③時間設定                 |
| l小 | 1      | ◎ +2         |   |
| m小 | 2      | ○            | ①気軽に相談できない<br>②時間設定                           |
| n小 | 5      | ◎ +1         | ①その場限り<br>②対応に時間がかかりすぎ<br>③気軽に相談できない<br>④時間設定 |
| o小 | 4      | ○            |   |

|    |   |              |                               |
|----|---|--------------|-------------------------------|
| p小 | 2 | ▲ -1         |                               |
| q小 | 1 | ◎ +3         | ①その場限り<br>②気軽に相談できない<br>③時間設定 |
| r小 | 5 | ▲ -2         | ①対応に時間がかかりすぎ<br>②時間設定         |
| s小 | 3 | ◎ +2<br>▲ -1 |                               |
| t小 | 2 | ◎ +1         | ①資料準備                         |
| u小 | 3 | ◎ +1         | ①その場限り                        |
| v小 | 3 | ◎ +1<br>▲ -2 | ①気軽に相談できない                    |
| w小 | 4 | ◎ +1<br>▲ -2 | ①対応に時間がかかりすぎ<br>②時間設定         |

地域支援を利用した小学校23校中、実施内容に対し成果があった(○)という結果が得られたのは6校。それ以上に成果があった(◎)という結果が得られたのは9校あった。  
→ 23校中15校は、満足度100%以上と捉えてよいだろう。地域支援を受けた小学校の約65%は満足していると考えられる。

実施内容以下の効果となった学校(▲)は4校。また、プラス項目・マイナス項目が混在している学校(◎▲)も4校あった。

→ 地域支援を受けた小学校の約35%は満足しているとは言えないと思われる。

そのうち2校(a小、f小)は、「特別支援学校側、小学校への理解不足」を挙げていた。さらに、▲評価と捉えている学校では、他にも「今できる支援について詳しく聞けないこと」「相談ニーズに対して時間がかかりすぎること」「時間設定の難しさ」「気軽にやり取りができないこと」を課題に挙げていた。

→ 裏を返せば、これらのことこそ、特別支援学校に求められていることといえるだろう。小・中学校の現状理解、より詳しい支援方法、スピーディーな対応、限られた時間の有効利用、気軽にやり取り。これらはすべて、小・中学校と特別支援学校の連携があってこそ成り立つと言っても、過言ではないだろう。

地域支援に満足している小学校は、中学校同様、支援そのものについての課題ではなく、気軽にやり取りや連携、多忙さに関すること

を課題として挙げていた。  
→ 地域支援にある程度満足している学校は、確かな支援方法を求めるというよりは、「ともに考えるパートナー」を望んでいることがうかがえる。

#### IV 地域支援を利用しなかった理由

(複数回答可)

| 理由                       | 小  | 中  | 合計 | %    |
|--------------------------|----|----|----|------|
| ア 校内で対応が可能だから            | 12 | 11 | 23 | 50.0 |
| イ 市町の巡回相談員などの支援を受けているから  | 12 | 4  | 16 | 34.8 |
| ウ 外部機関と連携し、支援を受けているから    | 15 | 6  | 21 | 45.7 |
| エ 相談を必要とする児童生徒が少ないから     | 5  | 3  | 8  | 17.4 |
| オ 特別支援学校を道路先と考えていないから    | 3  | 1  | 4  | 8.7  |
| カ 小・中学校の経験がある人に支援してほしいから | 2  | 1  | 3  | 6.5  |
| キ 特別支援学校の地域支援を知らなかったから   | 2  | 0  | 2  | 4.3  |
| ク 特別支援学校では十分な対応が難しそうだから  | 1  | 1  | 2  | 4.3  |
| ケ その他                    | 3  | 2  | 5  | 10.9 |
| 合計                       | 55 | 29 | 84 |      |

支援を必要としない理由の上位3つは、項目ア、イ、ウであった。

→ 学校での対応や専門機関との連携ができていることは、各学校の理解の深まりや相談体制の充実、コーディネーターの役割が機能していることと表れてはいるだろう。  
→ 項目エについて。適切な対応により相談を必要とする児童生徒が少ないならば理想的な結果と言える。しかし、支援が必要な児童生徒を見落としていたら、その子はいかに思いをしながら学校生活を送ることになりかねない。調査結果からはどちらの意味なのかを読み取ることはできなかった。

最後に、小・中学校が望む地域支援について尋ねたところ、次の結果が得られた。

#### V こんな地域支援なら受けてみたい

(複数回答可)

| 内容                      | 小   | 中  | 合計  | %    |
|-------------------------|-----|----|-----|------|
| ア その場限りにならず連携して取り組める    | 31  | 9  | 40  | 54.8 |
| イ 実態に合った支援方法を知ることができる   | 38  | 12 | 50  | 68.5 |
| ウ 学校体制に合った支援方法を知ることができる | 18  | 8  | 26  | 35.6 |
| エ 依頼内容に沿ったズレのないもの       | 11  | 4  | 15  | 20.5 |
| オ 今できる支援について十分話し合える     | 18  | 9  | 27  | 37.0 |
| カ 転学、進学、就労など情報提供が分かりやすい | 16  | 8  | 24  | 32.9 |
| キ 小・中学校の現状をふまえた助言が受けられる | 18  | 11 | 29  | 39.7 |
| ク 相談ニーズにスピーディーに対応できる    | 25  | 7  | 32  | 43.8 |
| ケ 資料準備・作成などの負担が少ない      | 18  | 6  | 24  | 32.9 |
| コ 相談したいときに気軽にやり取りできる    | 37  | 13 | 50  | 68.5 |
| サ 限られた時間内で充実した話し合いができる  | 6   | 5  | 11  | 15.1 |
| シ その他                   | 4   | 2  | 6   | 8.2  |
| 合計                      | 240 | 94 | 334 |      |

項目イは、地域支援のねらいに合った結果である。それと全く同じ割合で、項目コが求められていることや、項目アが半数以上の学校から求められていることは、特筆すべきことである。また、地域支援を受けた学校が課題として挙げた内容とも一致している。

→ 気軽にやり取り、その場限りでない連携、スピーディーな対応が、今、特別支援学校に求められている地域支援の姿と言えよう。

以上のように、特別支援学校側と小・中学校側から見た地域支援の実態調査をとおして、次のことが明らかになった。

#### (3) 考察

##### 調査結果から導き出されたこと

###### 特別支援学校が抱える地域支援の課題

- 多様な障がいに対応するために、教員の専門性の向上を図ること
- 提案した支援の適否が分かりにくいこと
- 地域の相談ニーズに応えるための人材の確保をすること
- 地域支援担当者間で、事例についての検討や共通理解が不十分であること

###### 小・中学校が求める地域支援の姿

- 実態に合った支援方法を知ることができること
- 相談したいときに、気軽にやり取りができること
- その場限りにならず、連携した取り組みができること
- 相談ニーズに対し、スピーディーな対応ができること

双方から出されたことが改善・実現されれば、山形県の地域支援は一層充実したものとなるだろう。そこで、これらの課題解決を目指した地域支援の在り方を探り、学校現場に還元できるプランを提案したい。

#### 3 実践研究

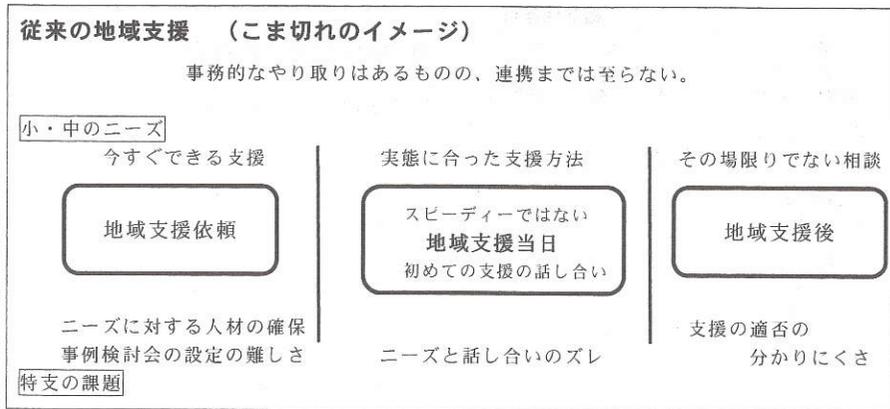
##### (1) 従来の地域支援

調査研究の結果から、地域支援を依頼する小・中学校は「気軽にやり取り」「その場限りでない連携」「スピーディーな対応」を望んでいることが明らかになった。

これらの意見から、地域支援において、どのような改善がなされるべきかを考えてみたい。

そこで、県の事業「発達障がい児等指導支援事業」を例に、地域支援の流れを整理してみた(p10図1・資料4)。

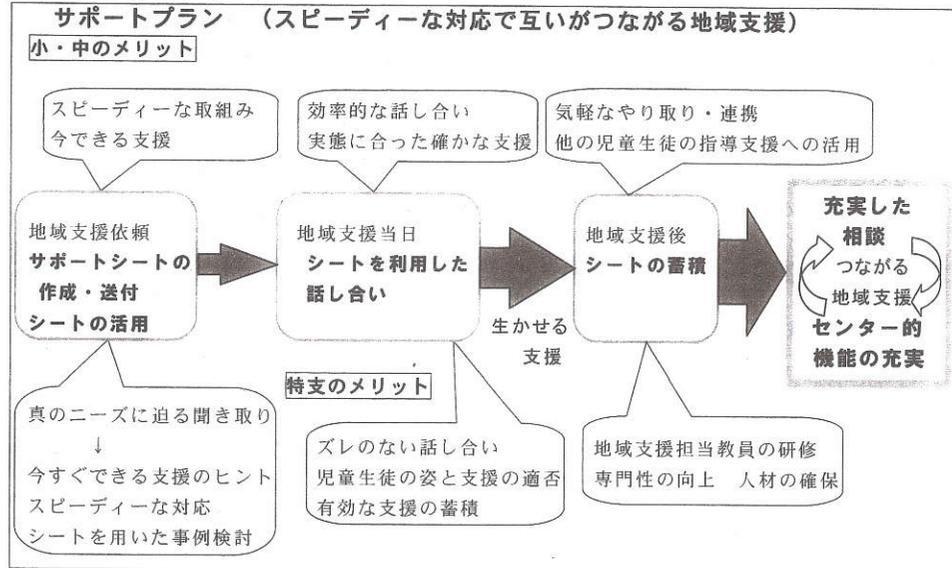
図1



資料4 従来の地域支援

| 地域支援の流れ                    | 小・中学校の動き   | 特別支援学校の動き                                       |
|----------------------------|--|---|
| 事前<br>申し込み<br>日程調整<br>情報交換 | ○相談の申し込み。<br>○相談に関する情報提供。<br>○当日の進め方の確認。   | ○相談可能な日時を返答。<br>○相談内容に関して情報収集。<br>○当日使用する資料の作成。 |
| 当日<br>(授業参観)<br><br>話し合い   | (○授業参観による児童生徒理解。)<br><br>○主訴についての話し合い。<br>○特別支援学校側は、用意してきた資料を配付。<br>○指導・支援の方向性の確認。 |   |
| 事後<br>振り返り                 | ○実践  | ○復命書作成。<br>○地域支援担当者への報告。<br>○資料の整理、ファイリング。      |

図2



資料5 サポートプラン

| 地域支援の流れ                    | 小・中学校の動き   | 特別支援学校の動き  |
|----------------------------|--|--|
| 事前<br>申し込み<br>日程調整<br>情報交換 | ○相談に関する情報提供。<br>○当日の進め方の確認。  | ○相談内容に関して情報収集。<br>○当日使用する資料の作成。<br>○サポートシートを用いた事例検討。<br><b>◆サポートシート(支援の手掛かり)を<br/>作成し、小・中学校に送付。</b>                        |
| 当日 (授業参観)<br>話し合い          | (○授業参観による児童生徒理解。)<br>○サポートシートを使った効率的な話し合い。<br>○支援の適否が分かりやすい。○指導・支援の方向性の確認。<br><b>◆サポートシートが届いたら、当日<br/>を待たず、実践。</b><br>○ズレがある場合は、特別支援学校<br>に連絡。 |  |
| 事後<br>振り返り                 | ○話し合いを受けての実践。<br>○サポートシートは個別の指導計画<br>資料として使うことが可能。<br><b>◆質問や相談をする場合、サポート<br/>シートを利用すれば、よりの確な<br/>やり取りが可能。</b>                                 | ○復命書作成。<br>○サポートシートを用いた報告。<br>○サポートシートに、支援の適否、地域<br>支援での話題、今後の課題などを記入<br>し、ファイリング。<br><b>◆質問や相談があった場合、よりの確な<br/>対応が可能。</b> |
| その他                        | ○他の児童生徒の指導・支援の参考<br>として活用可能。<br>○次回も依頼しやすい。  | ○サポートシートの蓄積→担当者の研修<br>に活用可能。初めての担当者にとっ<br>て、資料作成の負担軽減。   |

資料4からは、スムーズに互いの動きが流れているように見えるが、実際はそれぞれの場面が独立し、図1のようにこま切れになっている。つながりが見られないことは、小・中学校に「気軽なやり取り」や「その場限りでない連携」のしにくさを感じさせることになる。また、地域支援当日になって初めて支援の話し合いをすることは、「スピーディーな対応」を期待している小・中学校の要望に応じられてはいえない。

従来の地域支援の流れを生かし、その流れのどこかに「こま切れではなく自然なつながりが生まれる仕組み」「地域支援当日を待たずに対応できる何らかの方法」を工夫できないか考えた。その課題解決を図る一つの方法として、サポートプランを提案する。

(2) 目指す地域支援

～サポートプランの提案～

地域支援の日程が決まると、私たちは考えられる支援のヒントなどを資料にし、当日、持参できるように準備してきた。

その資料を、当日を待たずに小・中学校に送付することにより、スピーディーな対応ができ、自然なつながりが生まれるのではないかと考えた。特別支援学校にとっては早目に資料を作成する必要があるが、それは今までも取り組んできたことであり、何かが大きく異なるわけではない。しかし小・中学校にとっては、申し込んでから当日までの時間を有効に使うことができるのではないかと考えた。資料を読んで分からないことがあれば、特別支援学校と気軽に連絡を取り合うことができる。万一、依頼ニーズと支援内容とのズレがある場合でも、当日を迎える前に修正ができる。当日を待たずにお互いが動き出すことによって支援の適否も分かりやすく、限られた時間での話し合いは一段と充実した内容になることだろう(p11 図2・資料5)。

なお、当日を待たず事前に送る資料をサポートシートと呼ぶ。サポートシートの利用は、互いの学校がつながり、連携して児

童生徒の支援にあたるために有効であると考える。A4サイズ1枚に支援のヒントなどを記載する。現在考えているものを資料6として挙げたが、今後、変更もあり得る(p13 資料6)。

(3) サポートシートの工夫と活用

① A4サイズ1枚のシート

小・中学校のニーズにスピーディーに対応するために、作成する資料の内容を精選した。小・中学校が求めるのは、今できる支援である。そのことに関する必要な内容をA4サイズ1枚に網羅した。

② 主訴から真のニーズに迫るために

特に支援が必要と考えられる場面について記載する部分を設けた。小・中学校によっては、相談内容が明確ではない場合もある。電話でのやり取りを通し、互いに相談内容を整理する必要がある。そこで、支援が必要と考えられる場面を1～2つに絞り、聞き取りをすることとした。そうすることにより、次のような良さが生まれると考えられる。

ア 相談内容の明確化を図ることができる。それはニーズのズレを防ぎ、真のニーズに迫り、当日の効率的な話し合いへとつながる。

イ あいまいな場合は小・中学校で話し合い、内容の明確化を図る。それは、より能動的な姿勢で地域支援に臨むことにもつながる。

そのためには特別支援学校側の的確な聞き取りが必要である。そこで、5W1Hに基づいた聞き取りができるような補助シートの使用を考えている。

③ 小・中学校の取組みの記載

児童生徒のことを一番理解しようとし、取組みを重ねてきたのは、その学校の教員である。その取組みを大切にしたい。このような相談姿勢をもつことで、特別支援学校は「ともに考えるパートナー」でありたいと考える。

資料6 サポートシート

| Aさんのサポートシート   |  |
|---|--|
| 主訴 <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px;">相談依頼内容を記入する。</span>  |  |
| 特に支援が必要と考えられる場面について<br><span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px;">真のニーズに迫るために、ポイントを整理した聞き取りを行う。</span>       |  |
| 児童生徒の姿<br><span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px;">真のニーズに迫るために、ポイントを整理した聞き取りを行う。</span>                    | 学校の取組み<br><span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px;">支援の共有を図る。</span> |
| 「今すぐできる支援のヒント」<br><span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px;">児童生徒の理解に努め、支援を記入する。「クラスでできる支援ヒント集」などの活用。</span> |  |

④ 「今すぐできる支援のヒント」と児童生徒の姿

小・中学校から聞き取った「特に支援が必要と考えられる場面」に対し、支援のヒントを記載する。小・中学校が実態に合った具体的な支援を考えたり工夫したりしやすいように、文章による一般的な表記を心掛ける。日常の実践にも相談事例が生かせるよう参考資料名(「クラスでできる支援ヒント集」など)も記載した。

⑤ サポートシートの活用

サポートシートは、当日の話し合いの資料として使用できる。相談後に必要が生じた場合は、シートを用いて、的確な情報交換をすることができる。サポートシートを互いに持つことにより特別支援学校と小・中学校との間で気軽なやり取りがしやすくなると考える。

特別支援学校にとっては、事例検討会の資料として用いるだけでなく、実践記録や研修資料として活用することができる。また、作成資料の様式が定められていることは情報整理のしやすさにつながり、資料の作成の負担も軽減される。小・中学校にとっては、個別の指導計画の資料となるし、他の児童生徒の指導にも生

かすことが可能である。このように、各学校内においてもサポートシートは情報交換の一助となると考える。そこで、所属校である山形養護学校の協力を得て、サポートプランは有効な地域支援の仕組みとなり得るのかを、実際の地域支援をとおして検証することとした。

(4) 山形養護学校での実践

本研究の実践にあたり、山形養護学校相談支援室担当者と意見交換を行った(p14 資料7)。

そこで話題になったことを受け、地域支援においてより有効なサポートプラン・サポートシートを目指し、工夫や改善、変更を行った(p14 資料8)。

p14に記載した通り、山形養護学校には地域支援の依頼がないことが分かった。そのため、本研究の検証は、相談支援室員による事例検討会をとおして行うことに変更した。

資料7

| 山形養護学校との意見交換を重ね、話題になったこと   |  |
|--|--|
| <p>[サポートシート]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>適切な支援のヒントであっても、相談依頼校側は「宿題を押し付けられた」感じを受けるのではないか。</li> <li>支援のヒントのとおり実践してもうまくいかない場合、担任は自分を責めることにならないか。</li> <li>子どもの姿を見ずに支援のヒントを書くのは難しい。</li> <li>支援のヒントの言葉だけがひとり歩きする怖さがある。</li> </ul> <p>・相談依頼校の先生がシートを見たときに、当日の話合いがイメージできるようにしてはどうか。</p> <p>・児童生徒を支えるためのシートでありつつ、相談依頼校の先生方が自分たちで取り組めるようになることをサポートするシートでもありたい。</p> <p>・話し合いに必要な各項目が占めている面積と、話し合う内容の重要度が対応するようなサポートシートにしてはどうか。</p> <p>・当日の記録の形式と一致する構成にしてはどうか。</p> <p>[サポートプラン]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>仮に、実態把握のため、事前の訪問を行うとすると、実際の地域支援の日程も遅れる。スピーディーではない対応になる。</li> <li>双方にとって、準備などの負担の少ないものであることが大切だ。</li> <li>地域支援の経験が全くない先生が、「私一人でもできそう。」と思えるならば、このサポートプランは有効と言えるだろう。そうでない場合でも、問題点を明らかにし改善することで、より良いプランを生み出せると考える。</li> </ul> | <p>[地域支援の現状]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>11月末日の段階で、本校に地域支援の依頼は入っていない。</li> </ul> <p>[山形養護学校のニーズ]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>初めて地域支援を担当する人でも、安心して聞き取りをしたり、相談活動を進めたりできるような手引きとなるものがほしい。</li> <li>「これだけは聞き取りが欠かせない。」というものがほしい。今まで聞き取りは個人の努力に頼っていた。そうではなく、誰でも共通に使えるものがほしい。</li> <li>事前の聞き取りは電話でのやり取りになるため、聞き取る項目を精選する。(相談依頼校にとっては、話をするうちに問題を整理していけるように。山形養護学校にとっては、事例検討に必要な情報を引き出せるように。)</li> <li>事前に聞き取る項目の他に、当日の話し合いをリードするためのヒント(どんな話を相手から引き出すか)もあるとありがたい。</li> </ul> |

資料8

| 山形養護学校との意見交換を受け、工夫・改善・変更したこと  |  |
|---|--|
| <p>[サポートシート]</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>当日の話し合いの流れと、話し合う内容の重要度が一目で捉えられるように、紙面構成を工夫する。</li> <li>「今すぐできる支援のヒント」について。<br/>相談依頼校の先生たちとともに考える姿勢で臨みたい。そこで、支援方法は当日の話し合いで出し合うようにする。(特別支援学校側は、校内事前検討会で支援のヒントを準備する。しかし相談依頼校に対し事前に伝えることはしない。)</li> <li>スレのない話し合いや気軽なやり取りを実現するために、聞き取りシートや手引きシートを含めた「サポートシートセット」を作成する。(詳細はp15参照)</li> </ol> <p>[サポートプラン]</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>真のニーズに迫る手掛かりとするために、聞き取りシートを使った情報収集を行う。</li> <li>相談依頼校側の心理的な負担をなくするために、支援のヒントを記載したサポートシートは送らない。</li> <li>相談依頼校には、当日の話し合いをイメージしやすしたり、準備の負担を軽減したりできるように、話し合いの流れを示したサポートシートと手引きシートを送付する。</li> </ol> | <p>[地域支援の現状]</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>地域支援の依頼がないことから、その検証は、相談支援室員による事例検討会をとおして行うものとする。</li> <li>現場に還元できるサポートプランにするために、担当教員の多忙化・負担増にならないような工夫をする。</li> </ol> <p>[山形養護学校のニーズ]</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>地域支援を初めて担当する人でも安心して仕事を進められるように、聞き取りシートや手引きシートを含めた「サポートシートセット」を作成する。(詳細はp15参照)</li> <li>共通のサポートシートセットを活用することで、個人の努力に頼っていた地域支援から、組織として対応できる地域支援を目指す。</li> </ol> |

(5) サポートシートセットの工夫

|  |
|--|
| <p>[サポートシートセットとは]</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>聞き取りシート…真のニーズに迫る役割</li> <li>サポートシート…生かせる支援を導く役割</li> <li>手引きシート…気軽なやり取りを支える役割</li> <li>記録シート…参加者全員をつなぐ役割</li> </ol> |
|--|

① 聞き取りシート  
相談内容を明確にし、主訴から真のニーズに迫るために、特に支援が必要な場面について聞き取るようにした。また、聞き取りに必要と考えられる項目を記載した。

② サポートシート  
真のニーズ(教育・成長、問題解決における援助のために必要なこと(石隈 2012))に迫り適切な支援を導き出せるように、情報収集と共通理解、目指したい姿、考えられる支援のアイデアという話し合いの流れに沿った紙面構成にした。なお同じ様式で、2種類のシートを作成した。(特別支援学校用として話し合いの進行のために作成。また、小・中学校用として話し合いの流れや内容をイメージしやすくするために作成。)

③ 手引きシート  
「充実した地域支援にするために」小・中学校にとって「やって良かった」と実感できる地域支援を目指したい。そこで、安心して話し合いに参加することができるよう、「話し合いの目的」「ルール」「話し合いの流れ」を示した。(②と③のシートでは、「話し合いの流れ」が重複している。これは、当日の話し合いのイメージをつかみ、より安心感をもって参加してほしいという理由による。)

④ 記録シート  
大判用紙や黒板などに記載された話し合いの結果をデジカメで撮影・印刷し、参加者全員が同じシートを持つようにした。記録の共有は特別支援学校と小・中学校との間のやり取りをしやすくすると考える。ま

た、実践記録や研修資料、個別の指導計画の資料など、双方の学校にとって様々な場面で活用が可能である。(地域支援依頼がなかったため、本シートの検証は実施しなかった。)

(6) 事例検討会  
特別支援学校教員(進行役)、小・中学校教員(事例提供者・参加者)の役割分担をし、架空事例を用いて事例検討会を実施した。事例検討会では、「聞き取り」と「話し合い」の場面を中心に行った。また、検討会後に、評価シート(各シートの役割に沿った評価項目を設定したもの(資料9))を用い、振り返りと意見交換を行った。ここで課題として出されたことを改善し、次回の事例検討会で検証するようにした。詳細については表にまとめた(p16資料10)。

資料9 評価シート(一部略)

| 12月15日の事例検討会についてお伺いします。             |  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
|-------------------------------------|--|----|-------|---|------|---|----------|---|---------|---|------|
| 右記の評価の基準を参考に、当てはまる評価に○印をつけてお答えください。 | <table border="1"> <thead> <tr> <th>評価</th> <th>評価の基準</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td> <td>そう思う</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>ある程度そう思う</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>あまり思わない</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>思わない</td> </tr> </tbody> </table> | 評価 | 評価の基準 | A | そう思う | B | ある程度そう思う | C | あまり思わない | D | 思わない |
| 評価                                  | 評価の基準  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| A                                   | そう思う   |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| B                                   | ある程度そう思う   |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| C                                   | あまり思わない  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| D                                   | 思わない   |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| [サポートシートセットについて]                    |  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| 1 聞き取りシート                           |  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| ① 使いやすい様式であったか。                     | ( A B C D )  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| ② 聞き取りの項目は、適切であったか。                 | ( A B C D )  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| ③ 相手の真のニーズを把握できたか。                  | ( A B C D )  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| 2-1 サポートシート(特別支援学校用)                |  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| ① 必要な内容が記載されていたか。                   | ( A B C D )  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| ② 表現は分かりやすかったか。                     | ( A B C D )  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| ③ 話し合いの手助けとなるシートだったか。               | ( A B C D )  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| 2-2 サポートシート(小・中学校用)                 |  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| ① 必要な内容が記載されていたか。                   | ( A B C D )  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| ② 表現は分かりやすかったか。                     | ( A B C D )  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| ③ 当日の話し合いがイメージできたか。                 | ( A B C D )  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| 3 充実した話し合いにするために                    |  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| ① 表現は分かりやすいものであったか。                 | ( A B C D )  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| ② 見通しが持ちやすいものであったか。                 | ( A B C D )  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| ③ 必要な内容が記載されていたか。                   | ( A B C D )  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| ④ 話し合いへの安心感を持てたか。                   | ( A B C D )  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |
| 4 その他 お気づきの点をご記入ください。               |  |    |       |   |      |   |          |   |         |   |      |

※ C・Dの評定を受けた項目について、p16資料10に記載した。

資料10 サポートシートセットへの評価と、評価を受けての変更・改善点

| 資料10        | 2-1 サポートシート(特別支援学校用)  | 2-2 サポートシート(相談依頼校用)  | 3 手引きシート(実施)C   |
|-------------|---|--|---|
| 第一回 (12/15) | <p>評価: ①(整理) C</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・進捗に行き詰まった時、文章で書かれているところを見て良いか分からない手回取る。一目見ただけで、進捗の手助けとなるものを、初めて担当する人も、ある程度自分でも進められるようなシートとなるように、基本的な事項をキーワードなどで簡潔に記載してはどうか。</li> </ul> <p>○一目で分かるようにするため、話し合いのポイントを絞り、キーワードなどを用いた簡潔な表現にする。</p>   | <p>評価: ②(整理) C</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・専門用語ではなく、分かりやすい言葉で、「～します」という説明文が長く上、丁寧だが堅固な印象を受ける。</li> <li>・話し合いの流れや内容をよりイメージしやすいよう、流れ事例をサポートシートに書き込んだもの(サンプルシート)を作成してはどうか。</li> </ul> <p>○言葉の意味を共有して話し合えるように、分かりやすい言葉を使う。文章は、簡潔な表現に改める。</p> | <p>評価: ①(整理) C</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・相談依頼校が特別支援学校に持つイメージが「支援を教える側」というような場合、そうではなく、「ともに考えることが大切だ」ということを伝えるようにする。</li> <li>・いずれは相談依頼校自身話し合いや相談を進められるよう、支えていけたらと考える。</li> </ul> <p>○話し合いの目的として、支援を「ともに考える」ことを明記する。</p> <p>○一目見て、話し合いの持ち方や進め方が分かりやすいように、意識を改める。</p> |
| 第二回 (1/19)  | <p>評価: ②(聞き取り項目) C</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・おれなく聞き取りのため、聞き取り項目をカテゴリーとキーワードに整理してはどうか。</li> <li>・依頼に関する情報の聞き取りが必要。</li> <li>・記入スペースの取り方。書きにくさがある。</li> </ul> <p>○短時間で必要な情報を集めることができ、きょう、カテゴリーとキーワードを整理し記載する。</p> <p>○書き込みのしやすい紙面構成にする。</p> | <p>評価: G.D.評定なし</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・前向きに見やすい、分かりやすい、</li> <li>・分かりやすい言葉で書いてあり良い。</li> <li>・話し合いに詰まった時に確認ができる。</li> </ul> <p>○この進捗の手助けとなるシートといいたい。進捗のおさ、使いやすく分かりやすいシートを目指す。</p> <p>○より分かりやすいように、話し合いのポイントの整理を一部変更する。</p>          | <p>評価: ④(話し合いへの安心感) C</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・手引きシートの送付後、相談依頼校とやり取りする時間はあるか? あるなら良いが、(聞き取りの後に送付するので、やり取りは可能、サポートプランにも反映させる。)。</li> <li>・時間配分が記載されていると良い。</li> </ul> <p>○時間配分があると見直しを持てるが、時間を短くして意見を押し進める恐れもある。気軽に意見を申し出ることが第一に考え、時間配分は記載しない。</p>                  |
| 第三回 (1/23)  | <p>評価: G.D.評定なし</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・以前より使いやすい。</li> <li>・聞き取りに時間がかかると。</li> </ul> <p>○聞き取りシートについて、さらに見やすく書きやすい紙面構成にする。</p> <p>(話し合いの目的)についての記入スペース(1～2行分)と、キーワード(1～2行分)を広くとる。キーワード間を1目で見分けるように、キーワード間を1行分空けるなど。) (p18 資料13)</p>     | <p>評価: 実施せず</p> <p>(今までは使用しなかった。実際の地域支援と相談依頼校のニーズがあれば、サンプルシートを送付する。これはサポートプランにも反映させる。)</p> <p>○サポートシートもサンプルシートも、基本的に送付しない。</p> <p>○サンプルシートは、サポートシートセットの補助資料とする。</p>  | <p>評価: G.D.評定なし ①②③④ A評定</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・時間配分がある相談依頼校に話す内容のめどをつけられるのではないが、相談依頼校に「ともに考える」ことをいかに伝えるか。それが成功の鍵になるだろう。</li> </ul> <p>○相談依頼校側に話し合いの目的が伝わるよう、説明の文章を付け加える。</p> <p>◆相談依頼校に送付するシートになる。(p18 資料13)</p>  |

※ C・Dの評定を受けた項目名を記載した。(第三回はA評定の項目も記載。)

※ 第三回の事例検討会のみ、筆者が、聞き取りと話し合いの進行役を担当した。

事例検討会での検証をとおし、サポートシートセットを現場でより活用できるものへと改善できた(資料13)。それに伴い、サポートプランの内容を改善した(資料12)。山形養護学校の先生方から「このような事例検討会をすることは、自分たちの専門性向上に役立つ。」「サポートシートを校内ケース会(校内の事例検討会)でも使いたい。」

という意見をいただくことができた。資料11の課題解決と併せて考えると、サポートプランのもたらす効果は多方面に及ぶものとなる。事例検討会をとおし、サポートシートセットを用いたサポートプランは、地域支援に寄与できるものであることが明らかになった。

資料11

| 地域支援の課題 (同p9)   | サポートシートセットを用いたサポートプランによる、地域支援の課題の解決  |
|---|--|
| <p>[特別支援学校の抱える課題]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○教員の専門性の向上を図る</li> <li>○提案した支援の適否が分かりにくい</li> <li>○相談ニーズに応えるための人材の確保</li> <li>○事例についての検討や共通理解が不十分</li> </ul> <p>[小・中学校の求める地域支援]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○実態に合った支援方法を知ることができる</li> <li>○気軽にやり取りができる</li> <li>○連携した取組みができる</li> <li>○スピーディーな対応ができる</li> </ul> | <p>[特別支援学校の課題解決] (◎すぐに解決 ○じっくり解決 ※その他)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◎聞き取りや事前の検討、進行、事後のまとめなど、すべて専門性の向上につながる。</li> <li>◎出されたアイデアから具体的な支援を計画することによって、支援の適否が分かりやすい。 ※表の下部に記載。</li> <li>◎地域支援の経験や事例検討会を重ねることは専門性向上につながる。それが、人材を育成し確保することにつながる。</li> <li>◎共通の文書を用いることで、短時間で負担のない話し合いができ、共通理解につながる。</li> </ul> <p>[小・中学校の求める地域支援の実現] (◎すぐに実現 ○じっくり実現 ※その他)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◎出されたアイデアから具体的な支援を計画することによって、実態に合った支援が分かる。 ※表の下部に記載。</li> <li>◎準備の負担軽減や記録の共有は、やり取りのしやすさにつながる。</li> <li>◎気軽にやり取りが可能のため、相手のニーズがあれば連携した取組みも可能である。</li> <li>◎事前の準備が軽減された分、スピーディーな対応が可能になる。</li> </ul> |

※について。これらは、「特別支援学校は支援を提供する。」「小・中学校は支援を教えてもらう。」という関係から生じた課題とも読み取れる。サポートプランの実践を積み重ねていく中で、お互いの学校が「ともに考えるパートナー」という関係であることを実感できたとき、これらの課題が解消されると考える。

資料12 サポートプラン

|                            | 小・中学校の動き   | 特別支援学校の動き   |
|----------------------------|--|---|
| 事前<br>申し込み<br>日程調整<br>情報交換 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○相談に関する情報提供。</li> <li>○当日の話し合いの確認。</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○聞き取りシートを用いた情報収集。</li> <li>○当日の話し合いの確認。</li> <li>◆手引きシートのみ、送付。(小・中学校側のニーズがあれば、サンプルシートも送付する。)</li> <li>○聞き取りシート・サポートシートを用いた事例検討。</li> </ul> |
| 当日<br>話し合い                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○「支援をともに考える」話し合いと、すぐに取り組みの支援の確認。</li> <li>○記録シートの作成と共有。</li> </ul>  |   |
| 事後<br>振り返り                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○話し合いを受けての実践。</li> <li>○記録シートは個別の指導計画資料として使うことが可能。</li> <li>◆質問や相談をする場合、記録シートや手引きシートを用いることで、よりの確な情報交換を可能にする。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○記録シートを用いた報告と振り返り。</li> <li>○サポートシートセットのファイリング。</li> <li>◆質問や相談に対しよりの確な対応が可能。</li> </ul>   |
| その他                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>○サポートシートセットを用いることで他の児童生徒についても、事例検討会を行い、支援を導くことができる。</li> <li>○次回も依頼しやすい。</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>○サポートシートセットの蓄積は、担当者の研修に活用可能。初めての担当者にとって、資料作成の負担軽減。</li> </ul>  |

資料13 サポートシートセット

聞き取りシート 月 日 記入者

基礎情報  
 学年(年級) ( ) 家族構成 ( )  
 性別 ( ) (男・女)

キーセンテンス (内のニーズに迫るために)  
 「先生から見て、子どもさんはどんなことで困っていると思いますか。」  
 「ちなみに、学校ではどんな対応をされていますか。」  
 「先生から見た子どもさんの良さ(得意なこと)を教えてください。」  
 「当日は～について話し合う、という確認でいいですか?」

聞き取り情報  
 話し合いたいこと

|      |   |
|------|---|
| 学校生活 | <input type="checkbox"/> 授業時間<br><input type="checkbox"/> 授業以外の時間<br><input type="checkbox"/> 友達関係<br><input type="checkbox"/> 困っているだろうこと<br><input type="checkbox"/> 本人への手立て<br><input type="checkbox"/> 好きなこと・得意なこと |
| 暮らし  | <input type="checkbox"/> 家庭に関して<br><input type="checkbox"/> 医療・福祉機関等とのつながり  |

手引きシート 「充実した話し合いのために」

話し合いの目的は…  
**児童(生徒)に対し現実のできる支援を、ともに考えることです。**  
**皆さんの多様な視点やアイデアが、支援の糧となります!!**

話し合いにあたって  
 ① メモを取らずに話し合いに参加しましょう。  
 ② 思ったことはどんどん発表しましょう。  
 ③ 出されたすべての考えを、肯定的に受け止めましょう。

話し合いの流れ

| 話し合いの流れ                        | 事例提供者   | 参加者  |
|--------------------------------|---|--|
| 1 話し合いたいこと<br>児童生徒の姿           | これらについて、<br>具体的なかつ簡潔に<br>説明します。                                   |  |
| 2 質問                           |   | ◎様々な情報を引き出せるような質問<br>(SWI目に沿った質問)を心掛<br>けます。<br>※「なぜ」「どうして」という質問は<br>「責められている感じ」を事例提<br>供者に与えることもあります。   |
| 3 学校での取組み<br>児童生徒の良さ<br>目指したい姿 | ◎これらのことにつ<br>いて、説明します。  | ◎学校での取組みや児童生徒の良さにつ<br>いて、気づいたことを出します。  |
| 4 考えられる支援の<br>アイデア             |   | ◎「さしあたって目指したい姿」に対<br>する具体的な支援のアイデア(い<br>つ、誰が、何をするか)を思いつく<br>ままだんどんどん出します。<br>※ブレインストーミングの要領<br>「批判はしない。」「質より量で。」「<br>自由に発表。」<br>(◎事例によっては、参加者も自分<br>ができそうな支援のアイデアを選<br>びます。) |
| 5 今後の確認                        | ◎次の2つのことについて全体で確認します。<br>①話し合いの結果決まったこと<br>②次回の話し合い(日時・場所・内容)について |  |

サポートシート ⑩ 学年 Aさんについて 参加者 ( )

話し合いたいこと (事例提供者)  
**話し合いの方向を定める。**

児童生徒の姿 (事例提供者・参加者)  
 ○話し合いたいことの説明  
 ○質問による情報収集  
 安心感を確保するため(事例提供者が質問  
 攻めにされた感じにならないよう)、決め  
 られた時間で質問を区切る。  
**話し合いたいことの説明と情報収集によって、  
 真のニーズに迫る。**

学校での取組み、児童生徒の良さ (事例提供者・参加者)  
 「うまくいったこと」「効果があったこと」「  
 分かりやすかったこと」など  
 「得意なこと」「好きなこと」「  
 興味関心があること」「  
 頑張っていること」など  
**うまくいった取組みや児童生徒の良さを支援の手掛かりとする。**

目指したい姿 (事例提供者)  
 ○目指したい姿(学期末、学年末などの姿)  
 ○さしあたって目指したい姿  
**目指したい姿に迫るために、まず何をねらうか、共通理解を図る。**

「さしあたって目指したい姿」について、考えられる支援のアイデア (参加者・事例提供者)  
 ○さまざまな支援のアイデア  
 出されたアイデアについて  
 その良さを言葉にして返したり、  
 アイデアの根拠や具現化への  
 ヒントなどを補足したりする。  
 アイデアが出ないとき  
 次のような視座の提示を…  
 ・学習、生活、行動、  
 ・コミュニケーション、人間関係など  
 ・学校での取組み・児童生徒の良さ  
 ・管理職や特別支援学校教員の視点から  
 …参加者全員がフラットな立場で  
 ◎すぐできそうな支援を選ぶ  
**「いつ・だれが・何をするか」を明らかにする。**  
**出されたアイデアから、具体的な支援を計画する。**

今後の確認 (参加者全員)  
 ◎話し合いの結果決まったこと  
 ◎次回の話し合い(日時・場所・内容)について  
**単発で終わらない、次に続く支援、より良い支援を目指していく。**

※補足 サポートシートの吹き出し部分は、特別支援学校教員にとって進行時の手助けとなるよう、あらかじめ記載してある。ただし、 囲み部分については、実際のシートには記載されていない。注釈のために、筆者が記載した。

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) 地域支援の現状と課題を捉え、双方の課題解決を目指し、サポートシートセットを活用したサポートプランを提案した。それは、以下の点で有効であったと考える。まず、負担なく気軽にやり取りができるサポートプランの仕組みは、資料準備等の負担を軽減し、スピーディーな対応を可能にすることが分かった。また、真のニーズに迫るための聞き取りシートを活用することで互いの学校間のズレを狭め、「今できる支援」として相談依頼校へ手引きシートを送付することで効率的な話し合いを可能にすることが分かった。さらに、ともに考えるスタンスで話し合う場の設定は、児童生徒の実態に合った確かな支援や、実行可能な生かせる支援を導き出せることが分かった。そのほかにも、サポートシートセットの活用により、地域支援担当教員の専門性の向上が期待できることや、特別支援学校と相談依頼校が「つながり」を実感できるであろうことも見えてきた。

このように、サポートプランは的確かつスピーディーな支援を行うための地域支援の在り方の一つとして有効なものであり、その還元性は事例検討会をとおして検証することができた。

- (2) サポートプランが教員の専門性向上に寄与できることは、(1)でも述べたとおりである。サポートプランは、より良い地域支援を実現する場であるとともに、貴重な実践研修の場ともなる。また、地域支援担当者が共通のサポートシートセットを活用することにより、担当者個人の努力に頼りがちだった地域支援から、組織として対応できる地域支援へとつながっていく。

これらのことから、サポートシートセットを用いたサポートプランは、特別支援学校のセンター的機能を有効に発揮する方法として地域支援に貢献できるも

のと考える。

2 今後の課題

- (1) 事例検討会をとおしての検証は、検証の精度において十分なものではなかった。今後、実際の地域支援をとおして検証を重ね、より還元性の高いサポートプランを目指していく必要がある。なお、負担のない範囲内で、相談依頼校のニーズ調査や満足度調査を実施することも今後の検討事項としていきたい。

地域支援の実践を効果的に積み上げるためには、地域支援担当者の研修が重要な役割を果たすと考える。事例検討やロールプレイなどを取り入れた研修を行うことで、実際の地域支援の場で参加者が安心して意見を出し合えるように支えたり、より相談依頼校の身になって考えたりできるようにしていきたい。

- (2) 地域支援における「児童生徒の真のニーズに迫り、支援を導き、実行する」という過程を、相談依頼校も特別支援学校も、校内の事例検討会や他の児童生徒についての話し合いの場に生かすことが大切である。そうすることにより、相談依頼校では自校の特別支援教育力の向上が望める。また、特別支援学校においては教員の専門性の向上やセンター的機能のさらなる向上が望める。

相談依頼校の「充実した相談」と特別支援学校の「センター的機能の充実」による「つながる地域支援」をいかに広げ、浸透させていくかが今後の課題である。

V おわりに

地域支援からの帰りの道、失敗してしまったと落ち込む自分。それでも私には別の機会があり、反省を次に生かすことができる。しかし相談依頼校にとっては、年に1回の貴重な場…。苦い経験が、本研究に取り組む第一歩となった。

この度12か月の研修の機会をいただき、地域支援についてじっくりと学ぶことができ

た。県教育センターでの研修、小・中学校の協力がありがたかったアンケート、地域支援担当の先生方との出会い、所属校での実践研究。すべてが貴重な経験であり財産である。研修での学びを今後に生かすことが、私を支え導いてくださった諸先生方と、地域支援でお世話になった相談依頼校の先生方への、一番の恩返しになるのだろうと考えている。

#### 謝辞

最後になりましたが、12か月にわたる長期研修を終えるに当たり、貴重な研修機会を与えてくださいました山形県教育委員会、並びに山形県立山形養護学校の高橋秀一校長、また、御指導いただきました山形県教育センター兼子健三郎所長をはじめとする諸先生方、特に、担当の大内慎之助指導主事には、厚く御礼申し上げます。さらに、本研究にご協力くださいました特別支援学校地域支援担当の先生方、東南村山地区小・中学校特別支援教育コーディネーターの先生方、山形養護学校相談支援室の先生方に心から感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

#### 引用文献

- 1) 文部科学省 2009 『特別支援学校 教育要領・学習指導要領』, p48
- 2) 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領』, p16
- 3) 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領』, pp18-19
- 4) 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)』
- 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) 瀬戸ひとみ 2004 『地域教育資源のネットワークカーとしての教育相談活動-茅ヶ崎養護学校、茅ヶ崎市での取り組み-』 特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究-事例編-平成13年度-15年度プロジェクト研究報告書, 国立特殊教育総合研究所(特殊研, C48), pp93-98

- 7) 石隈利紀(2011.12.25)「学校で活かす論理療法」日本教育カウンセラー協会ステップアップ講座資料

#### 参考文献

- 1) 文部科学省 2007, 2009 『特別支援学校のセンター的取組に関する状況調査 集計結果』
- 2) 国立特別支援教育総合研究所 2011 『特別支援学校における支援システムの充実に向けた総合的研究-特別支援教育体制の取組の状況とその改善に向けた課題に関する調査研究-』(特教研, B-264)
- 3) 山形県教育委員会 2008 『山形県特別支援教育推進プラン』
- 4) 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~』
- 5) 兵庫県立赤穂特別支援学校 西岡美智子(代表) 2009 『要支援児と学級担任・保護者への具体的支援方法の開発に関する研究-サポートプランの作成とその活用について-』
- 6) 岩手県立盛岡となん支援学校 奥谷正彦 2010 『特別支援学校におけるセンター的機能の充実に関する研究-発達障がいのある児童についてのコンピュータソフトを使用した相談支援ツールの作成をととして-』
- 7) 加藤哲文・大石幸二 2004 『特別支援教育を支える行動コンサルテーション 連携と協働を実現するためのシステムと技法』学苑社
- 8) 国立特別支援教育総合研究所 2007 『学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック』・『学校コンサルテーションケースブック』ジアース教育新社
- 9) 樋口普美子 2011 「みんなで解決!! ケース会議(1)(2)」(『特別支援教育研究』No. 648, 649) 東洋館出版社
- 10) 佐藤節子(2011.10.18)「特別支援教育における事例検討会の進め方」山形県高等学校特別支援教育コーディネーター養成研修会資料

発行 平成24年3月  
山形県教育センター  
天童市大字山元字犬倉津 2515 番地  
TEL 023(654)2155

