

プロジェクト研究6

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり —継続的・発展的な普及を目指して—

斑鳩町立斑鳩南中学校教諭 松崎 晶子 特別支援教育係長 森 由香

Matsuzaki Akiko Mori Yuka

生駒市立壱分小学校教諭 奥田 由貴子 指導主任 山口 武志

Okuda Yukiko Yamaguchi Takeshi

宇陀市立榛原小学校教諭 高木範子 指導主任 北井 美智代

Takagi Noriko Kitai Michiyo

要旨

通常の学級には、発達障害等を含む多様な児童生徒が在籍している。「ユニバーサルデザインの視点」を取り入れることで、全ての児童生徒が「できた」「分かった」と感じられる授業づくりを目指し実践的研究を行った。その結果、「ユニバーサルデザインの視点」を授業に取り入れる際の留意点として、多面的に児童生徒を把握し、つまずきや課題を踏まえた上で、授業を通じて付けたい力を明確にすること及び「個」を認め合う学級づくりが必要であることが改めて分かった。また、継続的・発展的な普及につなげるための視点が明らかになった。

キーワード：ユニバーサルデザイン、多面的な実態把握、学級づくり、チームワーク

1 研究の背景

「ユニバーサルデザイン」は、アメリカのノースカロライナ州立大学教授であったロナルドマイスが提唱した考え方である。彼は、それまでのバリアフリーの概念に代わり、できるだけ多くの人が利用可能であるように製品、建物、空間をデザインすることを「ユニバーサルデザイン」と定義した。平成18年12月、第61回国連総会において採択された「障害者の権利に関する条約」は、「障害者的人権及び基本的自由の享有を確保し、障害者の固有の尊厳の尊重を促進することを目的として、障害者の権利の実現のための措置等について」定めた条約であるが、同条約においても「ユニバーサルデザイン」を「調整又は特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲で全ての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計」と定義している。

今日まで我が国の教育分野においてはこの条約の批准に向け、障害のある子どもが障害のない子どもと共に教育を受けるインクルーシブ教育システム構築の理念を掲げ、制度改革を進めてきた。インクルーシブ教育とは、平成24年の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」^{*1}の中で、障害のある子どもと障害のない子どもが共に「授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過

*1 平成24年7月文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会

ごしつつ、生きる力を身に付けていける」教育として語られている。更に同報告では、そのための「合理的配慮^{*2}」の必要性を説いた上で、「『合理的配慮』の充実を図る上で『基礎的環境整備^{*3}』の充実は欠かせない」と述べている。加えて、「『基礎的環境整備』を進めるに当たっては、ユニバーサルデザインの考え方も考慮しつつ進めていくことが重要である。」とも述べており、今後の教育にユニバーサルデザインの考え方を取り入れていくことがいかに重要であるかが分かる。

一方、教育現場からは、障害特性による学習の難しさのある児童生徒を含めて、どのように授業づくりを進めていかよいかという悩みが聞かれるのも事実である。当教育研究所特別支援教育部では、各校園からの要請に基づき校園内研修等の支援を行っている。昨年度の研修依頼内容の内訳をまとめたものが図1である。最も多かったのが、「障害理解と指導・支援」であり、発達障害のある幼児児童生徒の理解と指導・

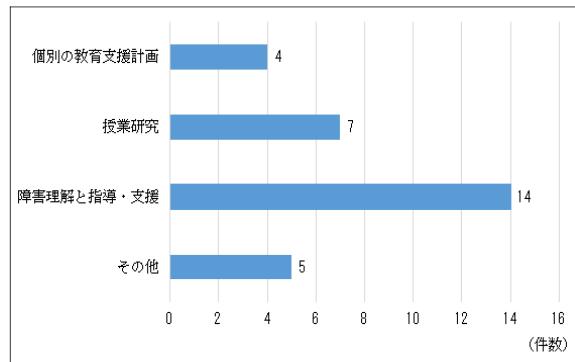


図1 平成26年度 校園内研修等依頼内容の内訳

支援について、障害特性の理解からユニバーサルデザインの授業の意義、分かりやすい教材提示の工夫や教室環境の整備等について紹介してきた。そのような研修を行う中で「ユニバーサルデザインの視点」を取り入れた授業づくりに関して、本県としての実践を蓄積し、取り入れる際の留意点を明らかにしていきたいと考える。また、県内の小中学校の中には、既に学校を挙げて「ユニバーサルデザインの視点」を取り入れた授業づくりを進めているところもある。本県において更なる普及につなげるためには、個々の実践や学校を挙げての取組の中から継続的・発展的な視点を得る必要があると考える。そこで、「ユニバーサルデザインの視点」を取り入れた授業づくりが継続的・発展的な取組となるための視点とは何かを研究を通じて明らかにしたい。

では、「ユニバーサルデザインの視点」を取り入れるとはどういうことなのか。多くの児童生徒が「できた」「分かった」と感じられる授業を作りたいとは、教員であれば誰しもが思うことである。この思いの下、これまで各教員が創意工夫をしながら授業づくりを行ってきたはずである。では、これまで行われてきた授業づくりとは何が違うのか。

「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については、先行研究や文献等が多数存在する。それらは、通常の学級には発達障害等を含む多様な教育的ニーズのある児童生徒が共に学んでいるという前提で、どのようにすれば全ての児童生徒が「できた」「分かった」と感じられる授業を作ることができるのかを導き出そうとする研究である。これらに対

*2 同報告では、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義している。

*3 同報告では、「障害のある子どもに対する支援については、法令に基づき又は財政措置により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、教育環境の整備をそれぞれ行う。これらは、『合理的配慮』の基礎となる環境整備であり、それを『基礎的環境整備』と呼ぶこととする」と定義している。

して、柘植編著（2014）の中で阿部は、論者によってポイントとする視点や研究の方向性及び提唱されている支援が異なっており、整理しながら実践に取り入れる必要性を指摘している。そこで本研究において、我々が必須であると考えている視点を明らかにしておく必要があると考えた。

一つ目は、同著の中で阿部が「子どもの側からの視点でUD（筆者注：ユニバーサルデザインの略）化を検証する」と述べているように、児童生徒の視点に立って「学びやすいかどうか」「取り組みやすいかどうか」を常に問う視点である。なぜ、「ユニバーサルデザインの視点」を取り入れることが特別支援教育から提唱されているかを考えたとき、それは特殊教育の頃からその教育が「個」の「ニーズ」から出発し、児童生徒が「どう学ぶのか」という視点で授業を捉えてきたからに他ならない。同様の視点は小貫、桂（2014）にも見られ、この中で小貫は、よい授業をそのままなぞつてもうまくいかない理由を「授業を受けている子どもが違う」ことに求めている。「ユニバーサルデザインの視点」を取り入れた授業づくりは、発達障害等を含む多様な教育的ニーズのある児童生徒に注目することからスタートしたいと我々は考えている。加えて、当然のことながら授業づくりにおいては、児童生徒の学習状況等を把握しながら、教材の特性を吟味し、考えさせたいこと、理解させたいことを考慮した上で、児童生徒に付けたい力を明確にする必要がある。小貫、桂（2014）は、一時間の授業で何を教えるかを絞り込む視点として「学習内容の本質を見極め、内容をフォーカスし、授業構成をシンプルにすることが大切」としている。今回、それぞれの研究員が目の前の児童生徒のつまずきや課題を踏まえた上で、この授業を通じて付けたい力を明確にするとともに、具体的にどのような工夫ができるかを考えていきたい。

二つ目は、授業づくりとともに学級づくりを重要視する視点である。先述の柘植編著（2014）の中で田中は、子ども同士の関係づくりの視点から、教室のユニバーサルデザインには、「環境づくり」と「関係づくり」の二つの要素が必要であるとしている。また、同じく阿部は、教育におけるユニバーサルデザインとして「授業のユニバーサルデザイン化」「教室環境のユニバーサルデザイン化」「人的環境のユニバーサルデザイン化」の3点を挙げている。この「人的環境のユニバーサルデザイン化」が学級づくりに他ならず、阿部は、安心して学べる居心地のよい学級づくりが重要であると述べている。これらにも見られるように、どの子も過ごしやすい学級づくりをユニバーサルデザインの視点の一つとして同時に進めたいと考えている。多様な考え方を認めあう学級にするために、普段の生活の中にどんな教員のメッセージを伝え、何を実践するのかを併せて考えたい。

以上2点を本研究の「ユニバーサルデザインの視点」として押さえながら、研究協力校3校の実情に応じた研究を進めていきたいと考える。

2 研究の目的

小学校及び中学校の通常の学級において、「ユニバーサルデザインの視点」を授業に取り入れた実践の蓄積を図るとともにその留意点をまとめた。また、継続的・発展的な普及につなげるための視点とは何かを探る。

3 研究の方法

- (1) 先行研究及び文献等を利用した客観的な分析の導入
- (2) 実態把握を基に、すべての児童生徒が「できる」「分かる」のために立案した授業の実施
- (3) アンケート及び調査等客観的指標を取り入れた検証

4 研究内容

(1) 斑鳩南中学校の取組

ア はじめに

本校は、『輝け瞳 キラキラと』を教育目標に、生き生きと自ら学び躍動する生徒の育成を目指し日々の教育活動に取り組んでいる中学校である。現在はどの学年も比較的落ち着いており、授業においても教員の指示を聞いて行動できる生徒が多い。生徒会活動や委員会活動、学級における係活動などにも積極的に取り組むことができる。また、球技大会、文化祭、体育大会、音楽会、耐寒マラソンなど多くの行事もあり、特に学級対抗になると学校全体が盛り上がる。教員は、「どのようにすれば楽しく、分りやすい授業ができるのか」を課題として日々研究を積んでいる。校内授業研究を教科の枠を超えて実施しているが、町内や郡内に留まらず、県内小中学校の授業研究などに参加する教員もいる。

筆者は、本校に新規採用教員として平成24年度に赴任し、今年度で4年目となった。3年目となった昨年、初めて1年生を担当し、「アルファベットから教える」ということの新鮮さや3年かけて成長させていく楽しみを感じつつも、英語嫌いにさせないためにはどのような工夫をしていけばいいのだろうかといった不安も感じていた。そして今年度は、2年生にもち上がっている。

町内の3つの小学校から入学してきた生徒は、一見、みんな落ち着いて授業に参加しているように見えるが、よく見ると積極的に発言できる生徒がいる一方で、間違った答えを言うことを恐れて小声になってしまふ生徒や、指名されると近くの人と相談しながらようやく発言する生徒もある。また、「誰かが言ってくれるだろう」と考え、主体的に参加できていない生徒もいる。さらには、配布するプリントに取り組めていないので教員が机間指導の際に手助けをするものの、離れると手が止まり残りの課題を仕上げられずに次の授業を迎ってしまう生徒もいる。このような生徒が少しでも主体的に参加できる授業とはどのような授業か、あらゆる角度から英語に触れさせることを心がけつつ、より多くの「できた」「分かった」を感じさせる授業をどのようにつくっていけばよいか、そのヒントを「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求めたいと考えた。

イ 研究内容

(7) 取組の方向性を定める

a これまでってきた英語科の授業について

これまで、授業において心がけてきたことがある。まず、1セクションを2時間で構成することである。1時間目は新出の文法事項を紹介し、2時間目は予習してきたノートと教科書を使い、本文の内容に触れる。これをパターン化することで、生徒は見通しがもちやすくなると考えてきた。これに対して生徒は、予習として教科書の本文をノートに写し、新出語句の意味調べをしてくることになっている。

1時間目は新出の文法事項を学んだ後、生徒は2枚のプリントに取り組む。1枚目は、多くの英文に触れることを目的とした「たてよこ」プリント（図2）、そして2枚目は、やや難易度の上がる「演習」プリントである。「たてよこ」プリントは時間を計測するため（5分以内に仕上げることが目標）、どの生徒も集中して取り組むことができる。しかし、「演習」プリントは様々な出題形式があり、全問正解できる生徒は少ないのが現状である。

2時間目は本文の解説や音読をした後、本文の和訳プリント（図3）に取り組み、新出の文法事項を使ったActivityを行っている。このように、生徒は1セクションでおおむね3枚のプリン

トに取り組んでいる。全てオリジナルのものであり、学期に約50枚を作成しているが、40人近くを対象とする授業の中で、Activityの時間を確保しながらも自分の考えを英語で述べられるようにするためにには、これらのプリントをうまく活用する必要があると考えている。

また、学期に1～2回はスピーチ大会を行うなど、英語で会話できるような活動を積極的に取り入れることに努めている。その集大成として、3年生には、町内にある世界遺産法隆寺にて外国人留学生に英語でガイドする活動を設定している。地元のボランティアガイドの方々の協力を得ながら全員が法隆寺をめぐり、日本語でレクチャーを受ける。ガイドの方々と協同でオリジナルのガイドブックを作成し、それを英訳したものを全ての生徒が暗唱できるように練習することになっている。最終的に本番の現地案内に参加するのは有志であるが、参加した生徒からは「英語が苦手だと思っていたけれども、外国人との英会話を楽しむことができた。」という感想を聞くことができ、有意義な教育活動となっていると感じている。

b 生徒Aについて

生徒A（以下「A」という。）は、1年生のときから教科学習全般に消極的で、声をかけても教科書は持てこず、板書内容をノートに写すこともなかなかしない気になる生徒であった。単語テストは白紙で提出、絵を描いていたこと也有った。しかし、2年生になってから持ち物を揃えて持ってくるようになり、ノートを写すようになるなどの変化が見られるようになった。単語テストではやはり何も書こうとしなかったものの、Aなりの成長がうかがえたので、このままAのペースで進められればよいと思ってきた。しかし、「ユニバーサルデザインの視点」で授業づくりを考えているうちに、Aの自主性に任せているだけではなく、こちらから働きかけをすることでこのやる気の「芽」を更に大きく育てたいと思い始めた。Aが「できた」「分かった」と感じられる授業を目指したい。Aが分かる授業はきっと他の生徒にとっても分かりやすいものになるはずと考え、Aを中心とした取組を進めることにした。また、A以外にもテンポよく進めることのできていない生徒は数人おり、彼らの「できた」「分

たて・よこ EXERCISE 行動詞過去否定・疑問				TIME	分 秒
	happy	angry	in the tennis club	in NY	
I	▼私は幸せではありません。 I () () happy.	▼私は怒っていません。 I () () angry.	▼私はテニス部です。 I () () the tennis club.	▼私はニューヨークにいません。 I () () in NY.	
	▼私は幸せではありませんでした。 I () () happy.	▼私は怒っていました。 I () () angry.	▼私はテニス部でした。 () () in the tennis club.	▼私はニューヨークにいませんでした。 I () () in NY.	
	▼あなたは幸せですか。 () () happy?	▼あなたは怒っていますか。 You () angry.	▼あなたはテニス部ですか。 () () in the tennis club?	▼あなたはニューヨークにいません。 You aren't () ().	
you	▼あなたは幸せでしたか。 () you happy?	▼あなたは怒っていましたか。 You () angry?	▼あなたはテニス部でしたか。 () you in the tennis club?	▼あなたはニューヨークにいませんでした。 You () in NY.	
	▼彼らは幸せではありません。 They () (), () angry?	▼彼らは怒っていますか。 () () angry?	▼彼らはテニス部ですか。 () they in the tennis club?	▼彼らはニューヨークにいません。 () () in NY.	
they	▼彼らは幸せではありませんでした。 () they angry?	▼彼らは怒っていましたか。 () they angry?	▼彼らはテニス部でしたか。 () they in the tennis club?	▼彼らはニューヨークにいませんでした。 () () in NY.	
	▼ケンは幸せですか。 () Ken happy?	▼ケンは怒っていますか。 () () angry.	▼ケンはテニス部ではありません。 Ken () () the tennis club.	▼ケンはニューヨークにいますか。 () Ken () NY?	
Ken	▼ケンは幸せでしたか。 () Ken()?	▼ケンは怒っていましたか。 () ()?	▼ケンはテニス部ではありませんでした。 Ken () () in NY.	▼ケンはニューヨークにいましたか。 () Ken in NY?	

図2 「たてよこ」プリント

Lesson 3A STEP1	
Welcome abroad Flight 201 to London.	ロンドン行き201便にご宿泊ありがとうございます。
Our flight time will be about 12 hours.	()。
We will arrive at 9:50 Friday morning.	私たちは金曜日の朝9時50分に()。
Please put your bags	あなたのカバンを入れてください
in the compartments	物入れの中に
above your seat	()。
or under the seat	もしくは座席の下に
in front of you.	()。
After the plane takes off,	()。
we will serve dinner.	私たちは夕食を出します。
Thank you and enjoy your flight.	ありがとうございました、空の旅をお楽しみください。

Lesson 3A STEP2	
Welcome() Flight 201 to London.	ロンドン行き201便にご宿泊ありがとうございます。
Our flight time() () about 12 hours.	飛行時間は約12時間の予定です。
We will() () 9:50 Friday morning.	私たちは金曜日の朝9時50分に到着予定です。
Please() your bags	あなたのカバンを入れてください
in the compartments	物入れの中に
() your seat	あなたの座席の上の
or under the seat	もしくは座席の下に
() () () you.	あなたの前の
() the plane() (),	飛行機が離陸した後、
we() serve dinner.	私たちは夕食を出します。
Thank you and enjoy your flight.	ありがとうございました、空の旅をお楽しみください。

図3 和訳プリント

かった」にもつながると感じた。

c 「ユニバーサルデザインの視点」から授業を捉え直す

では、どのように「ユニバーサルデザインの視点」を取り入れるかを考えるため、全国の先行研究におけるチェックリストを用いて自らの授業を振り返ることとした。その中で今回特に改善の必要性があると感じた内容は以下の3点である。

一つ目は、生徒の視点に立って授業を構成、展開することである。チェックリストの中では、「子どもの多様な学習ニーズに応じて様々な段階の目標設定をしている」「子どもの状況にあつた学習の方略（解き方・記憶の仕方等）を提示している」（いずれも独立行政法人国立特別支援教育総合研究所、2010）^{*4}、「児童生徒の実態に合わせて、対応できるような教材を準備している（基礎や応用・発展など）」（山形県教育センター、2013）^{*5}等で示されていた。いずれにも「子どもの」「児童生徒の」という言葉がある。生徒のニーズは把握してきたつもりであったが、それを授業に生かせただろうかと自らを振り返ることができた項目である。これまで少しでも分かりやすいようにと工夫を重ねてきたつもりではあったが、英語が得意な生徒、苦手な生徒がいる中で、誰をターゲットに工夫してきたかと問われると、学力の中間層以上をイメージしていたように思う。先述のAも含め、どうすれば40人近くの様々な実態の生徒の「分かった」につながるのか。その答えは簡単に出るものではない。しかしチェックリストにあるように、生徒の実態に少しでも合うように教材を工夫することは可能かもしれない。具体的には、教材として多く使用している筆者作成のプリント類にアレンジを加えることで、Aの、そしてひとりでも多くの生徒の「分かった」につながらないだろうかと考えた。

二つ目は、学習内容を提示することである。チェックリストの中では「単元の中での授業の位置づけが明確である」（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所、2010）、「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」（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）^{*6}等で取り上げられている。これら項目を見たとき、学習内容を生徒に大きく意識させることなく授業を進めてきたかもしれないと思った。今、何を学んでいるか、何をすればよいかをはっきりさせて授業を進めることは、「終末の段階で、“分かった、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」（山形県教育センター、2013）にもつながると感じ、本時はもちろんのこと、少し先も見通せるように、単元の流れをあらかじめ提示する方法を検討してみたいと思った。

三つ目は、教員と生徒のやりとりの充実である。チェックリストの「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」「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」（いずれも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）等の項目を見て気が付いたことである。つい「あれもこれも教えなければならない」と思ってしまい、こちらからの一方的な発信になっていたいなかつたか。「分からない人はいませんか」と適宜声をかけてはいるものの、生徒自身が「分からないなあ」と感じたタイミングとは異なるかもしれない。いつでも質問できるような雰囲気づくりに配慮する必要があるし、分からないことを「分からない」と言えるためには、普段からの学級づくりも大切だと

*4 卷末資料1

*5 卷末資料2

*6 卷末資料3

感じた。また、「分からぬ」自分に気付きそれを認めるためには、「できる」自分、「分かる」自分にも気付いている必要があると考えている。「これができる自分でいたい」「ここまで分かった」という気持ちがあるからこそ、「できない」「分からぬ」部分を克服し、更に自らを高めようとする気持ちになれるのではないかと思うからである。これまでも、折に触れて個々の頑張りを認めてきたつもりであったが、生徒の心に届いていたのだろうか。研究を進める中で、学級づくり及びより生徒の心に響く認め方についても考えていきたい。

d 生徒は授業をどう感じてきたか～アンケート（1学期末）を踏まえて～

これまでの授業を生徒はどのように感じているのだろうか。筆者がチェックリストを通じて「改善の必要性がある」と感じた先の3点と生徒のニーズに差異はないのだろうか。そこで、本研究の予備調査として、2年生3学級104名にアンケートを実施した（回収率90.4%、未回答10名は欠席者）。質問は全19項目、五件法で作成し、1学期末に行った。

結果を見ると（表1）、授業の基本部分については平均4.4～4.6とおおむね満足しているが（項目1～3）、プリントの難易度を問われると（項目5）平均2.6と低くなり、授業に関する項目（項目1～14）の中で最も「思わない」と回答している生徒が多いことが分かる。

その他、とても興味深い結果となった項目が二つあった。一つ目は、英語を得意だと思っている生徒は平均2.3で「得意である」と思っている生徒は4名しかいない（項目18）。一方、得意になりたいと思っている生徒は平均4.3で「得意になりたい」と思っている生徒は62名いる（項目19）。この2つの項目を併せて考えたとき、今は「得意ではない」けれども将来的には「得意になりたい」という気持ちをもっている生徒が多くいるのだと感じた。二つ目は、項目14の「努力を認められていると思いますか」に対する回答である（図4）。他の回答には見られないきれいな正規分布であり、「ふつう」と回答した生徒が多数を占めている。認められていな

いとは思っていないが、認められているとも感じていない様子がうかがえる。筆者にとって、これは予想外の結果であった。先述したように、折に触れて個々の頑張りを認めてきたつもりだっ

表1 アンケート（1学期末）の結果（n=94）

	質問項目	平均値 (5段階)	回答の内訳				
			1	2	3	4	5
1.	声は聞き取りやすいですか	4.5	0	3	8	24	59
2.	板書は見やすいですか	4.6	1	0	7	20	66
3.	説明はわかりやすいですか	4.4	1	3	12	24	54
4.	プリントは取り組みやすいですか	4.1	1	1	22	30	40
5.	プリントは簡単ですか	2.6	15	27	38	12	2
6.	先生は各授業の目標を示していますか	3.7	3	14	22	28	27
7.	先生は時間を有効に使っていますか	4.4	0	2	10	30	52
8.	目標を理解して取り組めていますか	3.5	6	9	26	36	17
9.	授業に集中できていますか	3.7	4	8	23	33	26
10.	疑問を授業内で解決できていますか	3.4	6	13	32	25	18
11.	家で宿題や復習をしていますか	3.6	6	9	29	27	23
12.	会話活動などに積極的ですか	3.0	6	27	31	22	8
13.	授業内容を理解できていますか	3.6	3	7	37	26	21
14.	努力を認められていると思いますか	3.0	6	17	46	17	8
15.	外国人と話してみたいと思いますか	3.0	18	16	29	12	19
16.	英語に興味がありますか	3.4	11	9	28	24	22
17.	英語が好きですか	3.3	15	9	27	19	24
18.	英語が得意ですか	2.3	29	26	23	12	4
19.	英語が得意になりたいですか	4.3	7	1	9	15	62

1：思わない 2：あまり思わない 3：ふつう 4：そう思う 5：とてもそう思う

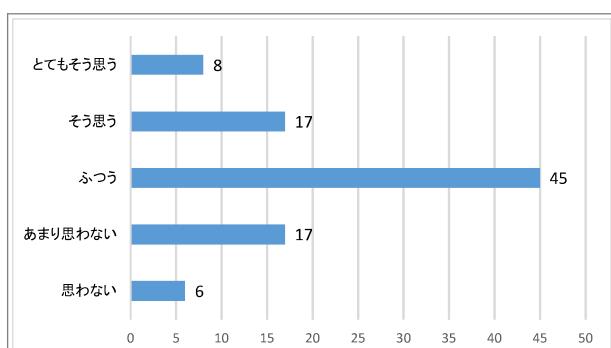


図4 項目14「努力を認められていると思いますか」の回答分布

たからである。提出物には必ずスタンプを押し、時にはコメントも書いてきた。単語テストでは、満点を取った生徒にシールを貼って評価してきた。すると、休み時間に友達と勉強したり、返却のときには一喜一憂する様子が見られるようになり、1年生の頃以上にこだわって取り組む様子がうかがえるようになったと感じていた。また、難しい発間に答えられた生徒や積極的に発言をする生徒にも大げさに“Nice!”や“Good!”などと声をかけてきたつもりでもあった。教員のどのような言動が生徒に「努力を認められている」と感じさせることができるのか。生徒のモチベーションや自己肯定感をアップさせることにつなげるためにも方法を再検討し、生徒の「努力を認める」ことを意識するように心がけたいと感じる結果だった。

(イ) 「ユニバーサルデザインの視点」を取り入れた取組

a プリント教材の改善

生徒のアンケートから改善点として、まずはプリントへの工夫が挙げられると判断した。

今までも、そしてこれからもたくさん活用するプリントをより取り組みやすいものにするために、レイアウトや問題の難易度、ヒントの提示などを工夫してみることにした。まず、フォントや用紙のサイズについて、見やすいものはどのようなものなのかを調査した。フォントは「Times New Roman」、「Ms ゴシック」及び「Khmer UI」の3種類、用紙のサイズは「B5」、「A4」及び「B4」の3種類を組み合わせた計9種類を準備し、各生徒に1枚だけ選んでもらった結果、「B5」の「Khmer UI」を選ぶ生徒が多かった。「Times New Roman」を選択肢に挙げたのは、ワードのデフォルトの半角英数字用フォントである「Century」に替えて通常同様のフォントとして使用されることが多いからである。しかし、「セリフ」と呼ばれる線の端の飾りの部分が生徒にとっては見にくいのだろうか。確かに「I (エル)」などの数字の「1 (いち)」なのか、見分けが付きにくい。「Ms ゴシック」については、筆者がこれまで使用してきたフォントであったことから選択肢に挙げたのだが、図5で見比べると確かに「Khmer UI」の方が文字間がよい具合に詰まっていることが分かる。特に、「I (エル)」が重なる表記などはひとまとめとして見やすかったのではないか。用紙のサイズに関しては、現在少し大きめのA版の方が主流となっているし、文字も大きくなり見やすいのではないかと考えたのだが、生徒はB版を選んだ。これは、プリントを綴るファイルがB5サイズのものである上にやはり見慣れたサイズであったのだろうと考える。

これをベースに、より取り組みやすいプリントにするために、特に頻繁に使用

Shall I help her?	(Times New Roman)
Shall I help her?	(Ms ゴシック)
Shall I help her?	(KhmerUI)

図5 フォントによる見やすさの違い
(全て10.5P)

たて・よこ★EXERCISE ～動詞 過去形 否定～		
	happy	angry
I	▼私は幸せではありません。 I () () happy.	▼私は怒っていません。 I () () angry.
	▼私は幸せではありませんでした。 I () () happy.	▼私は怒っていました。 I () () angry.
you	▼あなたは幸せですか。 () () happy?	▼あなたは怒っていませんでした。 You () angry.
	▼あなたは幸せでしたか。 () you happy?	▼あなたは怒っていました。 () angry.
they	▼彼らは幸せではありません。 They () ().	▼彼らは怒っていますか。 () () angry?
		▼彼らは怒っていましたか。 () angry.

図6 空所補充・英作文が混在(○の部分が英作文、一部のみ掲載)
の改善を試みた。これまでの「たてよこ」プリント(前掲図1)は空欄補充する問題と英作問題

が混在していた（図6）。これでは、英語が得意な生徒も苦手な生徒も自分の力で作文することをクリアしなければ全問正解とはならず、制限時間内に全て解くことも難しい。そこで、自分の力に合わせて問題の難易度を選択できるように両面刷りにし、表面は空欄補充問題のみの基本バージョン、裏面は英作問題も混在したややチャレンジバージョンにした。生徒がどちらを選ぶのか、興味をもって提示してみたところ、多くの生徒が空所補充のみの基本バージョンを選んだ。例え時間に余裕をもって仕上げができる生徒でもあえて難しい課題にチャレンジはせず、より速く仕上げることに価値を見い出すことが多いということが分かった。しかし、答え合わせをする際に「裏面、チャレンジした人？」「すごいね！よく頑張ったね！」と声をかけると、仕上がりが制限時間ぎりぎりになったり間違いがあったとしても満足そうな表情を見せ、継続的に裏面に取り組もうとする生徒も出てきた。また、単元によって自分にはどちらがよさそうかをその都度判断し、基本バージョンに取り組むか、それともチャレンジバージョンに取り組むかを決めようとする生徒もあり、生徒のやる気や達成感に少しでも添うために問題を選択するようにすることは今後も考えていきたいと感じた。

しかし、それでも制限時間以内に仕上げられない生徒がいた。これまで、「全てを仕上げられなくてもいいよ」と声をかけてきたが、それでよかったのだろうか。いや、それは教員の価値観であり、声をかけられてきた生徒がどう捉えていたかは分からない。どんな価値観の生徒であっても、全ての問題をやりきることで達成感を味わえることは変わらないはずだと考え、更に改良を重ねたものが図7である。

たて・よこ*EXERCISE 不定詞 名詞的用法：～すること			TIME	分 秒	
	study hard	read this book	get up early		
to play soccer	▼私はサッカーをすることが好きです。 I like () () soccer.	▼私の趣味はサッカーをすることです。 My hobby is () () soccer.	▼サッカーをすることはおもしろいです。 To () () is fun.		
to read books	▼私は本を読むことが好きです。 () () to read books.	▼私の趣味は本を読むことです。 My hobby is () () books.	▼本を読むことはおもしろいです。 () () books is fun.		
to bake cakes	▼私はケーキを焼くことが好きです。 I like to () () .	▼私の趣味はケーキを焼くことです。 () () () to bake cakes.	▼ケーキを焼くことはおもしろいです。 To bake cakes () ().		
to watch TV	▼私はテレビを見ることが好きです。 I () () () TV.	▼私の趣味はテレビを見ることです。 My hobby is () () TV.	▼テレビを見るることはとてもおもしろいです。 () () TV is fun.		
to go shopping	▼私は買い物に行くことが好きです。 I like () () shopping.	▼私の趣味は買い物をすることです。 My hobby is to () () .	▼買い物をすることはおもしろいです。 () () () is fun.		
to play soccer	▼私はサッカーをすることが好きです。	▼私の趣味はサッカーをすることです。	▼サッカーをすることはおもしろいです。		
to read books	▼私は本を読むことが好きです。	▼私の趣味は本を読むことです。	▼本を読むことはおもしろいです。		
to bake cakes	▼私はケーキを焼くことが好きです。	▼私の趣味はケーキを焼くことです。	▼ケーキを焼くことはおもしろいです。		
to watch TV	▼私はテレビを見ることが好きです。	▼私の趣味はテレビを見ることです。	▼テレビを見るることはとてもおもしろいです。		
to go shopping	▼私は買い物に行くことが好きです。	▼私の趣味は買い物をすることです。	▼買い物をすることはおもしろいです。		

図7 空所補充のみ、問題数を減らした改良版「たてよこ」プリント

この改良版では、真ん中に引かれた太線のところまでは全員が回答しなければならない。できたところ、できないところが点在するのではなく、段階を設けることで一定のラインまでは「できた」を感じさせたいと考えた結果である。これは問題集などでも「基礎」「発展」としてよく採用されているが、このプリントで工夫したのは、早く仕上げられた生徒がチャレンジする下段である。下段には、上段とは異なる問題を並べるのではなく、上段と同じものであるが全てを自

分で作文しなければならない内容にした。いわゆる「基礎」と「発展」を違う問題にすると手を付けていない部分が明確になりすぎ、達成感につながりにくいのではないかと考えたからである。結果、問題数が減り空欄補充問題のみで構成したため、今まで時間内に仕上げることができなかつた生徒も最後まで解き終えることができるようになった。速く仕上げられた生徒は、プリントを半分に折り1問だけでも英作問題にチャレンジしようとする姿が見られるようになった。

b 授業展開の改善

これまでの授業では、各単元の新出の文法事項や本文のタイトルを黒板に書くことはあっても、学習目標を提示することはなく授業を進めていた。そこで、学習目標をホワイトボードに示すとともに（図8）、単元の中での位置付

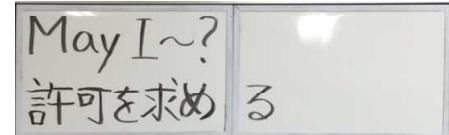


図8 授業の目標を提示

けをも把握した上で授業を受けられるようにするために、学習計画表（図9）を配布するようにした。学習計画表には学習内容、実施される小テストの範囲、小テストの点数、自己評価、宿題などの欄を設けた。学校には様々な行事や時間割変更があり、思うように単元計画が進まないこともある。致し方ない変更に関してはその都度しっかりと伝えることを前提に、まずは、生徒に見通しをもたせたい、自らの学習の足取りを自己評価させ、自信につなげられるようなツールにしたいという思いを形にすべく、校内の年間計画などを入念に見比べて作成した。

この学習計画表は、授業の始めと終わりに確認するようにしたが、指示をしなくても生徒が自発的に開き必要事項を書き込む様子が見られるようになるまでにはそれほど時間を要しなかった。また、この学習計画表は色つきの用紙に印刷して配布したので、「他のプリントと区別しやすい」「これがあると見通しがもてる」という生徒からの感想を

2015年度 2年 英語学習計画表(2学期)						
日付	学習内容	テスト	点数	テスト自己評価	宿題	総合自己評価
1 / ()	・夏休みの振り返り ・2学期の授業について	1 Pre Lesson	/15	A・B・C	・単語テスト勉強	A・B・C
2 / ()	・助動詞 感用表現① 演習 Will you～? Shall I～? Shall we～? 目標 依頼や申し出をする	2 Lesson1AB	/15	A・B・C	・プリント残り ・単語テスト勉強	A・B・C
3 / ()	・Lesson4A 目標 依頼や申し出をする	3 Lesson1BC	/15	A・B・C	・ワークP50～51 ・単語テスト勉強	A・B・C
4 / ()	・助動詞 感用表現② 演習 May I～? 目標 許可を求める	4 Lesson1C Word Tree	/15	A・B・C	・プリント残り ・単語テスト勉強	A・B・C
5 / ()	・Lesson4B 目標 許可を求める	5 Word Tree, Lesson2A	/15	A・B・C	・ワークP52～53 ・単語テスト勉強	A・B・C
6 / ()	・助動詞 演習 have to～, must～ 目標 しなければならないことを伝える	6 Lesson2B,C 単語テスト(教科書P46～49)	/15 /15	A・B・C	・プリント残り ・単語テスト勉強	A・B・C
7 / ()	・Lesson4C 目標 しなければならないことを伝える	7 Lesson2C, Action!	/15	A・B・C	・ワークP54～55 ・単語テスト勉強	A・B・C
8 / ()	・助動詞 演習 Do... have to～?, don't have to～ 目標 しなくてよいことを伝える	8 Action!	/15	A・B・C	・プリント残り ・単語テスト勉強	A・B・C
9 / ()	・Lesson4D 目標 しなくてよいことを伝える	9 重要連語1～10	/10	A・B・C	・ワークP56～60 ・単語テスト勉強	A・B・C
10 / ()	・Lesson4 Review	10 重要連語11～20 単語テスト(教科書P50～53) リスニングテスト(Lesson4)	/10 /15 /20	A・B・C	・予習P56～57 ・インプットドリル勉強	A・B・C

図9 学習計画表

同時に、板書にも改善点を加えた。2年生になると様々な単語に出会い、文法を理解するためにもそれぞれの単語の品詞に注目する必要が出てくる。そのため、教科書の本文を写した黒板に、様々な品詞をチョークで書いていたのだが、文字が小さく、見えにくさを指摘されたことがあったため、品詞カードを使用するようになった（図10）。この品詞カードは、頻出する品詞（動詞、名詞、形容詞、副詞、前置詞、助動詞）を色分けして作っている。

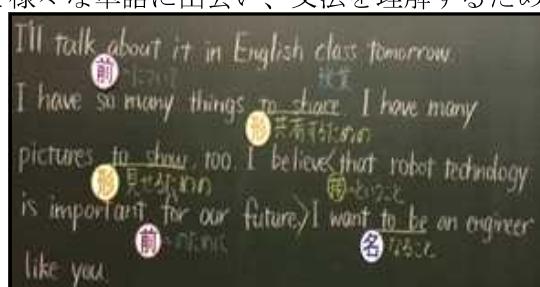


図10 品詞カードを使った板書内容

これを活用するようになってから、視覚的に見やすくなり質問されることがなくなったほか、単語の品詞を発問した際には生徒に直接黒板に貼りに行かせるなど、よりアクティブに授業に参加させることもできるようになった。

c 授業づくりにつながる「学級づくり」

先述のとおり、英語の授業では会話活動やスピーチを取り入れているが、生徒にとって、「自分の考えを言えた」「相手の言っていることが分かった」という喜びよりも「間違った表現だったらどうしよう」「きちんと聞き取れなかったらどうしよう」という不安の方が大きいようであることは以前から感じていた。そこで、会話活動やスピーチをより充実したものにするために、そして、生徒の「できた」「分かった」を更に支援するためにも学級の雰囲気づくりを大切にしたいと考えた。中学校では、担任が学級に関われる時間は限られている。その中で、「結果より過程」を大切にできる姿勢を養い、発表しようとする姿勢をお互いが認め、受け入れられる和やかな雰囲気のある学級にしたいという思いを込めて、後ろの黒板に不定期にメッセージ（図11）を書くようにした。

(g) 成果の検証

a 生徒Aの変容

このような取組の中で、Aに変容は見られたのだろうか。指標として、1年生から2年生2学期までの提出物の状況（表2）と単語テストの得点の状況（表3）を見ることにした。まず、提出物についてであるが、ここでの提出物は、授業内で取り組んだプリントや予習、授業での板書内容を写したノート等を指す。Aの提出率は徐々に高まってはいるものの、1学期は45.5%で、半分以上の提出物が出せていない。しかも、内容を見ると空欄が多いことがほとんどであった。しかし、「ユニバーサルデザインの視点」を意識して教材研究やプリント作成をするようになってから提出率が高くなり（71.9%）、学年平均（85.3%）にも近づいてきた。授業においても、1年生のときはなかなか参加しようとしたAが、声をかけることによって何か書いてみよう、話してみようとする様子がたびたび見られるようになってきた。

一方、単語テストの得点率を見ると、あまり変化は見られない（表3）。しかしここに、数字に表れない変化を記したい。15問の単語テスト（15点満点）において5点以下は放課後に再テストを行うことにしており、1年生のときのAは再テストにも参加しないことがあり、参加したときでも同じテストを何度も受けても合格点（10点）に達することができなかつた。しかし2年生になってからは、変わらず再テストの対象者となってしまうものの意欲的に取り組み、合格点を取ることができるようにになってきた。今回の取組の成果であると言い切るには性急すぎるが、Aの中で単語テストへの意識が変わったということは言えるだろう。これらの結果から、点数に反映



図11 黒板メッセージ

表2 提出率の変化

提出率		A	学年平均
年	1学期	7.4%	79.2%
	2学期	37.1%	78.0%
	3学期	29.8%	79.4%
年	1学期	45.5%	87.3%
	2学期	71.9%	85.3%

表3 単語テスト得点率の変化

単語テスト得点率		A	学年平均
年	1学期	0%	68.1%
	2学期	6.9%	74.4%
	3学期	10.9%	67.9%
年	1学期	12.5%	75.8%
	2学期	10.7%	75.1%

させることの難しさを感じるとともに、点数に表れない生徒の変容を感じ取ることの大切さを感じた。

b 取組を評価し授業づくりのヒントを得るために～アンケート（2学期末）の結果から～

本研究の取組における成果指標とするため、2学期末にアンケートを実施した。対象は1学期と同様の2年生3学級104名、回収率は89.4%（未回答12名は欠席者）であった。

結果は表4のとおりである。このアンケートは、本研究の成果指標とするための数的データを得るためだけではなく、生徒の思いを知り、これからも続く授業づくりのヒントとするため、今回の取組に対する評価については五件法で行ったが、授業への参加度や理解度に関しては各自「パーセント」で回答させ、自由記述で各生徒の思いを回答させることとした。

表4 アンケート（2学期末）の結果 (n=92)

	質問項目	平均値	最頻値	回答				
				1	2	3	4	5
1.	授業への参加度は何%ですか	70.4%	80%台					
2.	授業の理解度は何%ですか	68.2%	80%台					
3.	ホワイトボードに書いた授業の目標は授業の参加や理解に役立っていましたか	3.7		1	7	29	37	18
4.	品詞カードは授業の参加や理解に役立っていましたか	4.2		1	3	17	26	45
5.	プリントの字体は見やすくなりましたか	4.3		0	5	12	27	48
6.	プリントは取り組みやすくなりましたか	4.4		0	1	13	24	54
7.	定期テスト解説プリントを活用しましたか	90.2%		活用した83名 活用しなかった9名				
8.	解説プリントは見やすいですか	4.7		0	1	2	17	62

1：思わない 2：あまり思わない 3：ふつう 4：そう思う 5：とてもそう思う

まず、力を入れて取り組んだプリント教材の改善に関しては、項目5及び6のとおりである。「プリントの字体は見やすくなりましたか」に関しては、「とてもそう思う」と「そう思う」と回答した生徒が81.5%を占めている。また、「プリントは取り組みやすくなりましたか」に関しては、「とてもそう思う」と「そう思う」と回答した生徒が84.8%を占める結果となった。これまでから自分なりの工夫を凝らしてプリントを作成してきたつもりであったが、今回の取組を通して、更によいものを作ることができるということが分かった。なお、今回は定期テストの解説プリントを作成し配布した。これは、授業中に演習として使うプリントではなく、どのように扱うかを生徒にゆだねたものであったが、83名の生徒が「活用した」と回答している（項目7）。我々教員は、教育活動の中で多くのプリント類を配布する。しかしこれらは、配布しても活用されなければ意味をなさない。日頃から生徒の主体的に学ぶ意欲を育てることは重要であるが、生徒が一見したとき、「読みたい」「活用したい」と思えるようなプリントになっているかを教員も再度確認しておく必要があると感じた。

次に、授業展開の改善に関しては、項目3及び4のとおりである。「ホワイトボードに書いた授業の目標は授業の参加や理解に役立っていましたか」に関しては、「とてもそう思う」と「そう思う」と回答した生徒が59.8%、「品詞カードは授業の参加や理解に役立っていましたか」に関しては、「とてもそう思う」と「そう思う」と回答した生徒が77.2%をそれぞれ占めた。ちょっとした工夫が生徒の視線を黒板へと引きつけ、板書をよりメリハリのあるものにするのだということが分かったが、一方で、目標の提示に関しては更なる改善の余地があることも明らかになった。なお、「授業の理解度は何%ですか」の回答について、理解度が50%台以下は全体の4分の1以下ではあることが分かった（図12）。これは言い換えると、授業内容の半分以上が分からぬという生徒が全体の約4分の1存在するということである。なおこれらに対してA的回答は、

「プリントは取り組みやすくなりましたか」に対しては「ふつう」、「ホワイトボードに書いた授業の目標は授業の参加や理解に役立っていましたか」に対しては「あまり思わない」、加えて、理解度については「65%」と回答している。このような一見アンバランスな回答をする生徒や、授業内容の半分以上を分からないとする生徒達の授業中の状態にも目を配りつつ、今後の授業づくりの方向性を定めていきたいと考える。

この他、アンケートから得た興味深い結果として、「2学期に頑張ったこと」(図13)と「参加できたと感じるところ」(図14)に対するものがある。これらは、感じたことについて生徒それぞれの言葉で回答を求めたため、集計においてはキーワードを拾い上げた。「2学期に頑張ったこと」に対するキーワードは179あり、単語・リスニング・定期テストや、授業内での音読活動を挙げた生徒が多い。一方、「参加できたと感じるところ」に関するキーワードは95あり、積極的に発言すること、予習をすること、ノートを丁寧に書くことを挙げる生徒が多かった。テストで点数を取るために努力したことを「頑張った」と捉えている生徒が多いこと、そして積極的に発言することが「参加できた」と感じられる主たる条件となっていることから、ひいてはこれらが達成感につながることになると感じた。この2点におけるAの回答は、「2学期に頑張ったこと」として「テスト勉強を頑張った」、「参加できたと感じるところ」として「手を上げた」「提出物をできるだけ出した」と回答している。多数意見を代表した組み合わせとなっているが、内容もさることながら、A自身が頑張った自分を感じ、自らを客観的に評価できていることに成長を感じる。さらにAは、自由記述の欄に1学期と比べて自分が変わった、成長したと思うところとして「よく笑う」と書いている。Aの小さいけれど確実な変化に、取組の方向性が間違っていないことを強く感じた。

(I) 考察

全ての生徒に「できた」「分かった」を感じさせる授業づくりをするためにはどうしたらいいか、そこから始めた研究であったが、アンケートやAの変化から、特にプリントの改善に関することは先述したように一定の効果があったと言えるのではないかと考えている。英語が苦手な生徒にとって、ずらりと問題が並ぶプリントへの興味を誘うためには、まずは「やってみようかな」

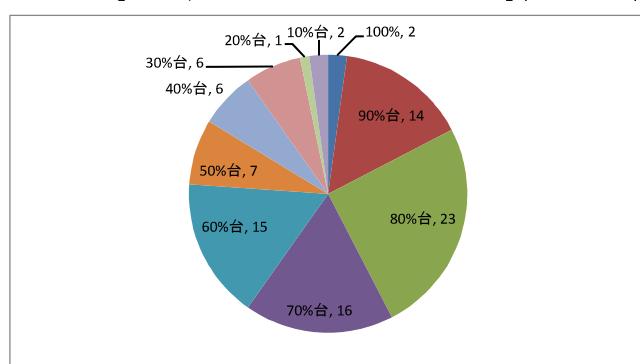


図12 授業の理解度は何%ですか (n=92)

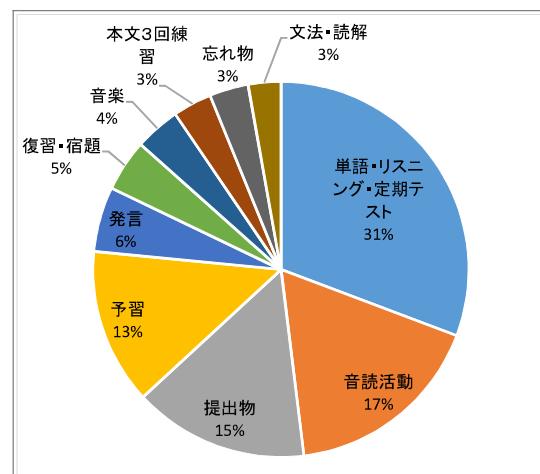


図13 2学期に頑張ったこと
(n=179) 複数回答可

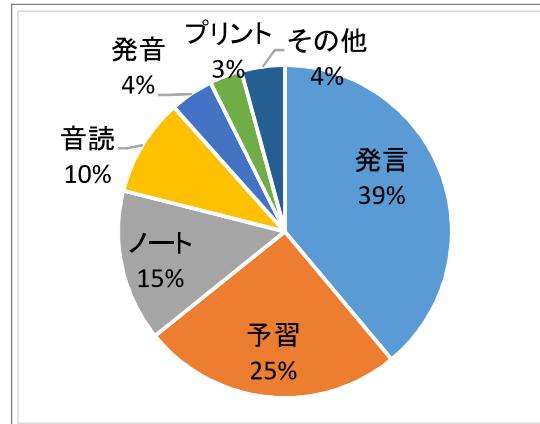


図14 参加できたと感じるところ
(n=95) 複数回答可

と思わせなければならない。これまで時間は計測したり声かけをしたりしながらプリントへ向かわせようとしてきた。しかし、今回の研究の中で、生徒の視点に立って作成段階から見直してみると、筆者自身が一定の満足をもって配布してきたプリントであっても、更に取り組みやすいものに改善できるのだと感じた。生徒の多様なニーズに応じるため、選択できるプリントを作つてみたのも今回が初めてであった。英語の得意不得意や学力差など、生徒の多様なニーズに応じつつ、更には入試への対応も考え合わせた上でどうすれば生徒の達成感につながるか、そして、Aに「できた」と感じさせることができるのであるのか。そんな自問自答を繰り返しながら作成したプリントへの評価は、大いに筆者の達成感にもつながった。そして筆者としては、何よりもAの変化を感じている。2年生になり、中学校卒業後の進路のことがAの頭の中をかすめているのかもしれないと思うこともある。しかし、教員が「できるかも」と生徒に感じさせられるようなプリントを提示し、A自身が「できた」と思えたからこそ今回の変化につながったと感じている。

一方、授業展開の改善に関して、学習内容の提示は現在の方法だけではプリントの改善ほどの効果は見られないことも分かった。しかし、学習計画表はすぐに生徒に活用されるようになったことからも、学習への見通しと自らの学びの振り返りは、生徒の主体性を高めることにつながったのではないかと考えている。また、筆者自身が毎時間の目標を考えるに当たって、新出の文法事項を使ってどのようなことを表現できるようになってほしいかをよく考えて授業を構成するようになったことは、今回の研究で得た産物であると感じている。どのように提示すればより効果的か、それは今後の課題として引き続き取り組んでいきたい。

今後の取組へ生かす視点として、生徒にとっては「発言する」ことが「参加できた」と感じる条件の一つとなることをアンケートから得られたことも大きい。「できた」「分かった」を感じるためには、その前段階として参加できなければならない。逆に言えば、参加できない取組を「できた」「分かった」と感じることはないのである。そこで、2学期末からの新たな試みとして、どの生徒も発言したいタイミングで発表できるように、発間に工夫をしながら挙手させることにした。これまででは発言できる生徒、発言したい生徒のみが挙手し、授業を進めていた。この方法であると、授業が活発に見えれば見えるほど、挙手していない生徒の理解度が見えにくくなる。もちろん、達成感にもつながらない。そこで、これまでのように、全員を対象に挙手を求めるのではなく教員は列を指定し、挙手できる生徒をその一列に絞りながら、発問に対して「答えられそうだ」と感じたタイミングで挙手するというシステムである。まだ試行段階であるが、このことに関して、「先生がランダムにあてるより、先生は列ごとにあてて生徒が自分のタイミングで挙手する今の方法の方が、全員が授業に参加できているのでいいと思う」とコメントしている生徒もあり、生徒自身もよい活気を感じているようである。加えて、図14にも見られるように、参加するために欠かせないのが予習である。予習をきちんとしてくることで自信がもて、授業内の発言もスムーズになることは往々にして考えられることである。努力を認める意味でも、予習ができているか毎時間丁寧に確認し、徹底させることは大切なことだと感じた。予習をしてくれば授業に楽しく参加できる、授業に楽しく参加するために予習をしようという、よいサイクルを生徒の中に築くためにも、更に授業に工夫を重ねていきたいと思う。また、今回は取り組むことができなかつたが、復習しやすいノートに仕上がるよう力を入れている生徒も多いため、より慎重に板書計画を行いレイアウトなどを工夫することも今後の課題である。生徒の小さな変化を捉えながら、今後も全ての生徒の「できた」「分かった」を目指した授業づくりを考えていきたい。

(2) 壱分小学校の取組

ア はじめに

筆者は教員になって今年度で7年目を迎え、この間、多くの子どもたちと出会ってきた。その中には勉強が苦手で授業中はただ静かに過ごしたり、話を聞くことが苦手で取りかかりが遅れてしまったりするなど学習面で困っている子どもたちや、ストレスが溜まるとチック症状が出たり、思うようにできないと机に頭を打ち付けたりするなど情緒面で不安を感じている子どもたちがいた。これまで、様々な特性のある子どもたちと出会う度に授業の仕方を工夫し、授業の中で少しでも困らないように手立てを考えて取り組んできた。このような取組は、他の子どもたちにとつても役立つものになっていたように思う。これは、「ユニバーサルデザインの視点」を取り入れた授業づくりとして、様々な研究や授業実践でも述べられている。そこで、これまでの自分の実践を見つめ直し、さらに「ユニバーサルデザインの視点」を取り入れた授業づくりについての知識を深めたいと考えた。「どの子も分かる授業」を行い、学級の子どもたちが意欲的に学習活動に取り組めるようにしていきたい。

イ 研究内容

(7) 学級の実態

a 普段の関わりから捉える学級の実態

筆者が担任している6年生の学級には、39名の児童が在籍している。よさは学習活動に真面目に取り組めるところである。発想力も豊かで、学校行事の「キッズ壱小まつり」では、空間を最大限に生かしたビー玉迷路を作り、全校児童を楽しませることができた。このように自由にイメージしたことを形にする力があり自らも楽しむことができる。しかし、授業の中では自分の思いを言葉で伝えることが苦手な児童が多く、挙手して発言する児童は固定化されている傾向があり、ときには発言しない児童もいる。また、周りの友達を気にするあまり、自分の意見や行動に自信がもてず、自ら積極的に行動することを避ける児童も多い。友達同士のトラブルが極めて少ないという一見落ち着いて見える学級の特徴も、実は、特定の仲のよい友達とだけ深く関わり、その他のクラスメイトと深く関わろうとしていない現れであると考えている。

その中で特に筆者が気になっている児童が8名いる。まず、社会性や生活面で気になっている6名が児童Aから児童Fである。児童Aや児童Bは、友達に認められているという意識が低く、積極的に何かをすることは少ない児童である。児童Cや児童Dは自分の意見を伝えることがあまりなく、授業中の発言も少ない。児童Eや児童Fは周りの友達との関係づくりが苦手で、休み時間も一人で過ごすことが多い。この児童らの共通点は、自分の意見に自信がない、自信をもって活動に取り組めないところであるので、自分の意見を伝えやすく、友達に認めてもらえる場面を設定するなどの工夫が必要ではないかと考えている。

残りの2名は学習面で気になる児童Gと児童Hである。児童Gは話を最後まで聞くことが苦手なため思い込みで行動しやすく、児童Hは聞き漏らしがあるため学習の取りかかりが遅くなりがちで、友達の様子からようやく活動内容が分かる状態であった。この児童

表5 気になる児童の様子

社会性や生活面で気になる児童	
児童A	意見をうまく伝えにくく、周りから認められているという意識が低い。
児童B	自尊感情が低く、うまくいかないとイライラすることがある。
児童C	自分の考えを伝えることが苦手で、時間がかかる。
児童D	自分の意見をもっているが自信が無く、相手に伝えることが苦手である。
児童E	友達と目を合わせて話すことが少なく、自分の意見を伝えにくい。
児童F	友達との関係づくりが苦手で、教室に入りにくいことがある。
学習面で気になる児童	
児童G	最後まで話を聞くことが苦手で、思い込みで動く。
児童H	話を聞いていなかったり、すべきことを理解できていなかったりする。

らには、自分で分かつて取り組める工夫が必要ではないかと考えている。

b Q-Uによる学級の実態

研究に当たり、児童が学級での居心地や学習活動をどう感じているのかを客観的に知ることが授業づくりの新たな切り口になるとを考え、学校生活における児童の個々の意欲や満足感及び学級集団の状態を質問紙によって測定する「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」(以下「Q-U」という。) *7 を7月に行うこととした。なお、分析に当たっては河村ら(2013)を参考にした。それによると、学級集団の状態について、このようなプロット(図15 点線部分)の学級は、「教師と一部の子どものリレーションに偏る部分があり、子ども相互のリレーションが弱い」とあり、人間関係が希薄な集団であることが読み取れた。これは筆者も感じていたことである。6年生であるこの児童らは、来年度中学校へ進学する。中学校で新しい人間関係を築き、協力し合ったり励まし合ったりしながら楽しく過ごしていってほしいと願っている。そのためにも、それぞれが自信を付け、友達と共に活動することを通して学級全体の課題である人間関係の希薄さの改善を図っていきたいと考えた。

では、この調査結果の中で先述の8名の児童はどこに位置しているのだろうか。社会性や生活面で気になる児童6名について見ると、5名が学級生活不満足群に、残り1名が非

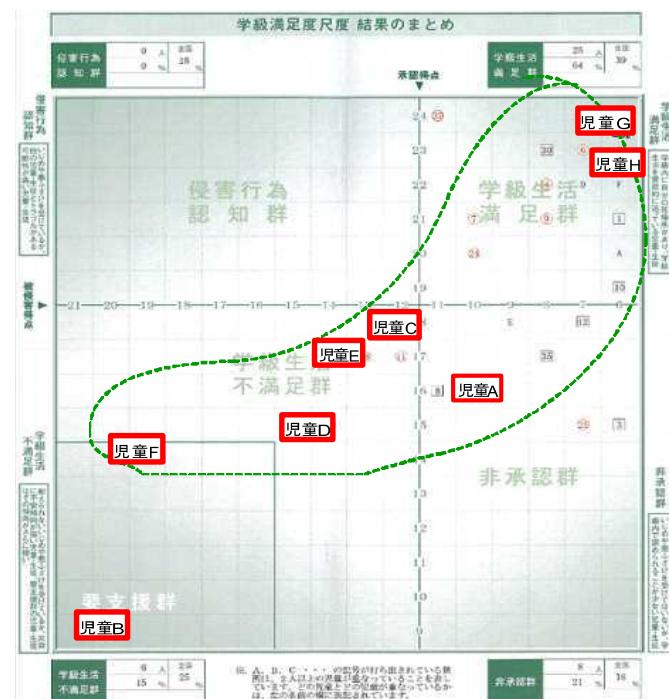
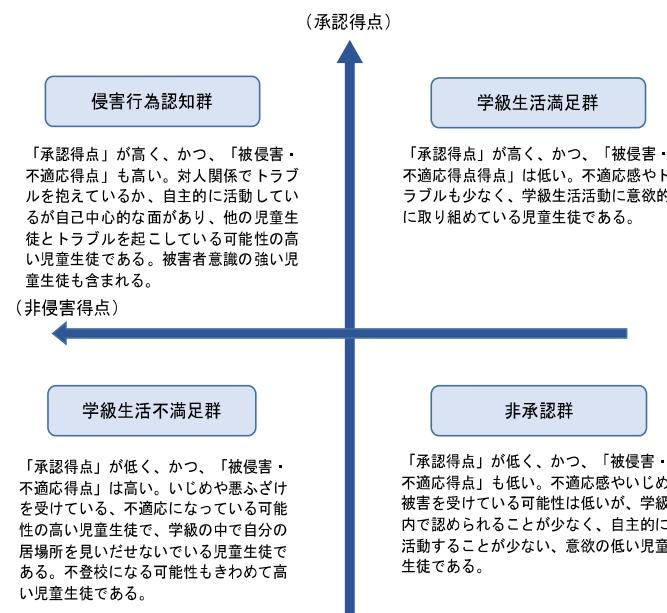


図15 Q-Uによる学級満足度尺度(1回目)

*7 「居心地のよいクラスにするためのアンケート(学級満足度尺度)」と、「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート(学校生意欲尺度)」の2つの下位尺度から構成されている。Q-Uは児童生徒が、自分の存在や行動が級友や教師から承認されているか否かを示す「承認得点」と、不適応感やいじめ・冷やかしなどを受けているかを示す「被侵害・不適応得点」の2つの得点から、児童生徒の学級生活における満足感を測り、それぞれの得点を全国平均値と比較して4つの群に分類するものである。4つの群に分類される児童生徒の特徴は、右のとおりである。(なお、質問紙は四件法で行う。)



承認群に属していた。これは、筆者の観察とも一致する。この6名が、自信をもって学習活動に参加でき、友達と楽しく学校生活を送ることができるように取り組んでいきたいと考えた。

一方、学習面で気になる児童2名を見ると、2名とも学級生活満足群に属していた。Q-Uの結果からは友達と楽しく学校生活を送ることができていることが分かるが、学習面における課題のために、今後、学習の不振から非承認群に移行してしまうことのないよう、彼らにとっても分かりやすい取組を積み上げ、「できた」「分かった」を感じられるようにしたいと考えた。

(4) 個々の実態に応じた工夫

a 話合い活動を通して

まずははじめに、自分の意見や行動に自信がもてない児童への取組を考える。筆者の授業において、児童が意見を伝える機会がどれだけあるのか、出せる方法や場面はあるのかを振り返ると、発問に対して挙手で答えさせたりノートやプリントに記述させたりすることはあったが、その場合、黙ったまま過ごしたり個人作業のため分からぬまま終わったりする児童がいたように思われた。児童Cや児童Dのように自分の意見を伝えにくい児童にとって「どの児童も自分の意見を伝えられる場面を設定する」ことが必要だと思われた。また、児童Aや児童Bのように、相手に認められているという意識が低い児童にとっては「相互にやりとりする機会をつくる」ことも必要だと思われた。そこで、まずは参加させることを目標に、少人数から取り組んでみることにした。具体的には、児童をペアにし、話さざるを得ないシチュエーションをつくることにした。加えて、各ペアにはホワイトボードを1枚ずつ配り、お互いの意見を書き出して確認し合えるようにした。また、「意見を聞く人が書く」というルールを徹底させ、個人ではなく友達と共に作業することを意識させるようにした(図16)。取り組んでみると、どの児童も参加することができ多くの意見が出された。しかし、それでも積極性に欠ける児童や、一方的に自分の意見を伝えるだけの児童も見られた。



図16 ペア学習の様子

もっと児童が話し合いやすいように工夫できないか。なぜ積極的に取り組めないのだろうか。そう考えたとき、取り組めない原因は、自信のなさや不安感の大きさではないだろうかと思った。そこで、お互いの意見に共通点を見付け出させてみようと考えた。これは、一方的に伝えて終わる児童に対しても、相互にやりとりができるようになるための有効な取組ではないかと思われた。そこで、ホワイトボードの縦の分割線の下に横長に欄を設け、そこに共通点を記入できるようにした(図17)。しかし、いきなり書き出す



図17 分割してアレンジ

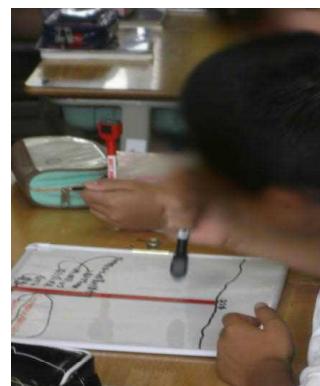


図18 ○を付ける工夫

ことが難しい児童もいたため、まずは「同じだと思った意見に○を付けてごらん」というアドバイスを行った（図18）。ほんの少しの工夫に思われるが、児童にとっては、今は何をしているのか、そのためどこに注目してよいのかが分かりやすくなった。

次に、ペアからグループに人数を増やし、人数が多くても自分の意見を伝えられるか、友達の意見を聞くことができるかに取り組んだ。自信のない児童にとっては、以前なら発言せずに終わることも予想される活動であったが、ペアでの話合いを繰り返すことで、自分の意見を伝えられるようになっていたためグループになっても意見を伝え合うことができた（図19）。前掲表5で「友達と目を合わせて話をすることが少なく、自分の意見を伝えにくい」としていた児童Eも、自分の順番になるとしっかり発言し、友達の意見を聞いてボードに記入していくなど、主体的に取り組む姿が見られた。

ペアで、そしてグループで段階的に培った力を、39名全員で一つの授業を作り上げる際に使えるようになってほしいと願いつつ、国語科「伝えにくいことを伝える」（光村図書）という学習を行った。児童一人一人に自分のこととして題材を引き寄せ、考えを深め、発言させることをねらい、みんなで同じものを見ながら話を進められるように、教科書の挿絵を黒板に貼りだそうと考えた。しかし、児童Gや児童Hのことが頭をかすめた。彼らは、指示を聞き漏らしたり、すべきことを理解しにくかったりする児童である。今やっているのはどこなのか、何を問われているのかが確実に児童全員に伝わるようするために、まだ他にも工夫が必要であると考えられた。そこで、使用する挿絵を一つずつにし、注目すべきものを限定すること、学習内容は細かく順を追って確実に押さえていくことを試みた。まず、怒っている表情の女の子の挿絵を貼り、どんな気持ちかを確認し、その気持ちならどんな台詞を言うのだろうかと児童に問いかけ、表情から考えられる台詞を考えさせることとした。このとき、教科書の挿絵はシンプルで表情の違いが少なく感じられたため、より表情の違いから感情の読み取りがしやすいように、眉毛を書き換えアレンジした。次の挿絵は少し困っている表情、そして笑顔、というように変わっていき、その都度、児童には女の子の気持ちを問いかけた。そして、挿絵の上部に吹き出しを書き、女の子の台詞に対して、言われた側はどう返すのかを考えさせた（図20）。順を追って掲示物を貼り出すこと、表情の読み取りが確実にできるよう見やすくしたことにより、全員がここまで授業内容を把握することができた。その後の活動は、「相手に受け止めてもらえる話し方を考える」であった。ペアになって話し合ったところ、何について話し合うのかというスタートを確実に揃えられていたため、どのペアも相手に受け止めてもらえるような話し方のポイントをぶれることなくキーワードにまとめ、短冊に書いて発表することができた（図21）。



図19 グループ活動



図20 イラストを用いた読み取り

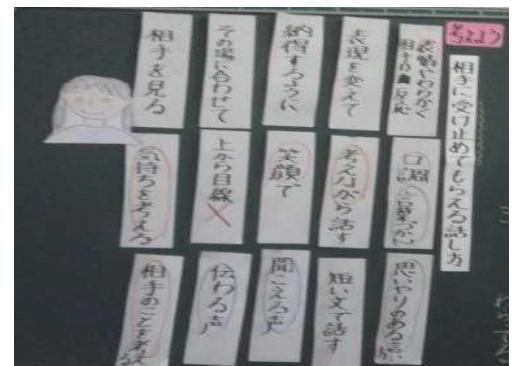


図21 各ペアの意見（短冊）

b 目的、目標を明確に

活動内容を理解して取り組めるようにすれば、自分のもてる力をめいっぱい発揮できるのではないか。指示を聞き漏らしたりすべきことを理解しにくかったりする児童Gや児童Hに示すだけでなく、学級全体で予定を確認することで、全員が同じゴールに向かって取り組んでいくことができると考え、学級全体に授業の予定を提示することにした。加えて配慮したことは、今何をしているのか、次は何があるのかをいつでも確認できるように、授業の間は黒板の隅に掲示したことである（図22）。授業の流れや内容だけでなく、学習形態（個人作業、ペア学習、グループワーク等）も児童にとっては知りたい情報だったので、その都度書き換え、提示することを続けた。

見ることで何をすればよいかが確実に分かるようになると、児童Gや児童H以外の児童の中にも変化が見られるようになった。テストの時の確認事項を貼り出したときのことである。「先生、確認したいから貼っておいてください」とある児童から声が上がった。次は何をすべきかを確認したい、提示してあれば次にすべきことが自分で分かること気付いたのである（図23）。テストを早く終えた児童は、掲示された注意事項を見て見直しするようになった。

(イ) 学級の実態に応じた工夫

a 協力し合う場面の設定

人間関係の希薄さが考えられる学級であるので、一体感を感じられる場面をあえて設定することにより関係づくりが図れると考え、様々な機会を活用することにした。まずは体育での用具の準備である。初めは班ごとに分担して行うようになっていたが、互いに声をかけ合って取り組むことがなく、どうすべきか分からぬ児童は何もしないまま終わることが多かった。そんな児童をイメージし、なぜしないのだろうか、それともできないのだろうかと考えたところ、指示の聞き漏らしが原因ではないかと気が付いた。そこで、全員で協力し合うことをルールとして前もって伝えつつ、確実に指示を理解できるようにするために、用具の配置を図式化してボードで示した。すると、どの児童も積極的に動くようになり、時間を有効に活用できるようになったのである。更には、まだ準備ができていないところや人数が足りていないと思われるところに自主的に手伝いに行く児童や、人数が足りていると判断すると集合して静かに待ったりする児童も現れ、周りを見て動けるようになっていった。また、これらの取組は時間を計測して行ったことにより、前よりも短時間でできるようになりたいという思いを児童にもたせることができたのであろう。それが、迅速に取り組まねばならない、協力せねばならないという思いにつながり、一体感が生まれてきた。加えて、時間を大切にしようとする意識につながったことは予想以上の変化であった。

b 友達との関係づくり

学級の一員として互いを認め合えることをねらい、気持ちを伝える機会を設け（図24）、席替えの前に、隣同士で

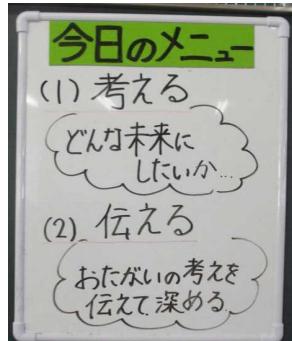


図22 授業の予定表

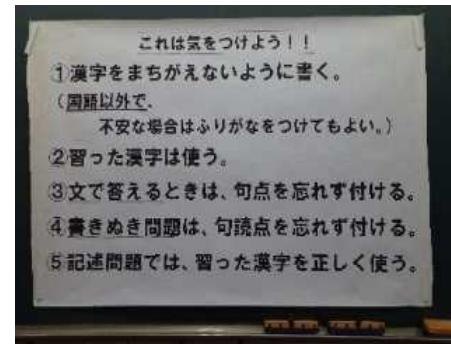


図23 テストの確認事項

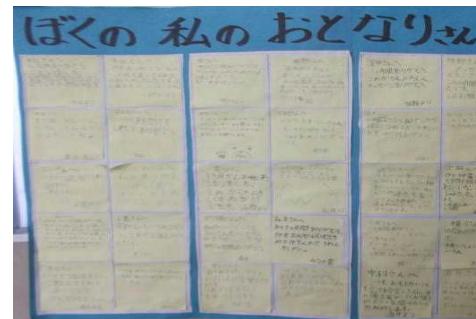


図24 一言メッセージ

友達にメッセージを書くようにした。「楽しい話やおもしろい話を聞かせてくれてありがとう」「私のいいところを見付けてくれてありがとう」といった友達への気持ちが、毎回39名それぞれ違う言葉で表現された。普段は伝えていない気持ちを、互いに受け取れる機会となった。

ウ 取組の成果

(7) Q-Uを用いた変化の調査

a 学級の変化

10月に2回目のQ-Uを行った。結果は、学級生活満足群がやや増え、非承認群、学級生活不満足群共に減るという結果であった(図25)。

全体のプロット(図26 点線部分)は1回目と大きく変わっていないよう見えるが、全体的に右上へ上がっている。これは、学級満足群の児童がやや増えたこともあるが、非承認群、学級生活不満足群に留まる児童が同じエリア内ではあるものの、その位置がやや学級満足群に移動した結果である。

1回目の「人間関係が希薄な学級」と分析されるプロットに変わりはないが、項目別集計を見ると、「クラスの中に気持ちを分かってくれる人がいる」「失敗したときにクラスの人が励ましてくれることがある」という質問に「とてもそう思う」とした児童が増え、友達との関係に変化を感じている様子が読み取れた(表6)。



図25 Q-Uによる学級満足度尺度の変化 (N=39)

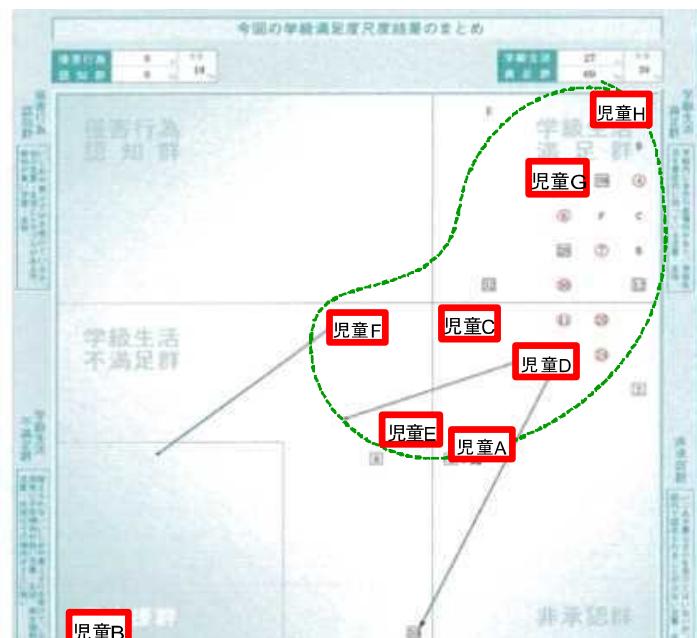


図26 Q-Uによる学級満足度尺度 (2回目)

表6 Q-Uによる質問項目別回答集計の比較 (N=39)

「失敗したときにクラスの人が励ましてくれることがある」		「クラスの中に気持ちを分かってくれる人がいる」			
	1回目	2回目			
とてもそう思う	20名	22名	とてもそう思う	20名	25名
少しそう思う	14名	14名	少しそう思う	12名	9名
あまりそう思わない	5名	2名	あまりそう思わない	5名	3名
全くそう思わない	0名	1名	全くそう思わない	2名	2名

b 気になる児童の変化

社会性や生活面で気になっている児童6名の変化について見ていく。分布する位置に変化があったかどうかに加え、変化が見られた質問項目と学級での様子を照らし合わせてみることにした。

(a) 分布位置に変化が見られなかった児童3名…児童A、児童B、児童E

この3名は、分布図の位置に変化が見られなかった。しかし、質問に対する回答の詳細を見ていくと、気持ちに変化が見られた。

児童Aは「自分が発表するときにひやかさずにしっかり聞いてくれる」という質問に対し、1回目は「全くそう思わない」としていたが、2回目は「少しそう思う」とした。確かに、徐々に自分の意見をしっかり伝えられるようになり、グループ学習の際には「～しよう。」と声をかけたりする場面も見られるようになってきた。自分から進んでノートなどを配ったり、掃除や係の仕事にも意欲的に取り組むようになっている。

児童Bは、自分自身を認めることができ難しく自尊感情の低さも変わらないが、学習意欲に変化が見られた。「勉強でできなかつたことができるとうれしい」「授業中に質問に答えたり発言したりするのは好き」等に対して、1回目は「あまりそう思わない」としていたが、2回目は「少しとう思う」とし、話合い活動になると率先してまとめ役を引き受けたり、自分なりにまとめたことをグループのみんなに確認したりするという場面が見られるようになった。

児童Eは、話合い活動になると、ホワイトボードに書く役割を担当したりまとめ方を提案したりし、自ら取り組もうとする姿も見られるようになってきた。また、1回目は「クラスにいたくないと思うことがある」という質問に「少しそう思う」としており、休み時間に一人で図書室で過ごすことが多かったが、2回目は「全くそう思わない」とし、友達と一緒に過ごす場面が見られるようになった。加えて、教室に入りにくく友達に穏やかに声をかける場面も見られるようになった。授業の中で笑顔が増えてきたことも進歩である。

(b) 分布位置に変化が見られた児童3名…児童C、児童D、児童F

分布図の位置が学級満足群に近くなった児童3名の具体的な変化を記す。

児童Cは、自分の考えを書き出したり伝えたりすることに時間がかかっていたが、次第に自分の考えをちらながら学習に取り組めるようになり、自分の考えを伝えることができるようになった。「勉強でできなかつたことができるようになるとうれしい」「良い成績をとったり勉強ができるよう努力している」という質問に対して「とてもそう思う」「少しそう思う」とし、達成感を感じているようである。

児童Dは、自信がないために自分の意見を伝えられず、ペア学習でも交流しにくい児童であった。しかし、友達とのよい関係が築けるようになり休み時間にも楽しく会話する様子が増えた。さらに、「良い成績をとったり勉強ができるよう努力している」という質問には「あまりそう思わない」から「とてもそう思う」としており、グループで話合いを行う際には事前に自分の考えをノートにまとめてくるという意欲的な姿が見られるようになった。

児童Fは、教室に入りにくい状況が続いていたため、学級の児童には児童Fの今の心の状態を話し、積極的に関わることが仲間を救うという話を繰り返し行ってきた。結果、児童Fの「クラスの人は協力したり応援したりしてくれる」という質問に「全くそう思わない」としていたのが「少しそう思う」とし、変化が見られた。そして「クラスは明るく楽しい感じがする」には「とてもそう思う」としているように、学級の友達の働きかけが児童Fの安心感につながっているのではないかと考えられる。

(c) 2回目も学級満足群に属す児童G、児童H

児童Gと児童Hは、もともと学級生活満足群に属しQ-Uの結果には大きな変化は見られなかったが、課題であった学習面において変化が見られた。

児童Gは、話を最後まで聞くことが苦手で思い込みで動くことが多かったが、活動の中で一人一人に役割をもたせたことで、手遊びをしたり他のことに気を取られたりすることが少しづつ減ってきた。

児童Hは、話を聞いていなかつたりすべきことを理解できていないことがあったが、コミュニケーション能力は高かった。学習内容や目標を見て分かるように提示したりやるべき内容を分かりやすく伝えたりするなどの取組の中で、そのよさを発揮し、自ら考え伝えようとする姿勢が積極的に見られるようになった。

Ⅱ 研究結果と考察

今回の研究では、「どの子も分かる授業」を目指し、そのために「児童のつまずきを予想してあらかじめ手立てを考えること、そしてそれを児童の様子に合わせてアレンジしていくこと」を意識して取り入れた。その実践を「ユニバーサルデザインの視点」から振り返る。

まず、児童の実態を捉え、手立ての意図や目的を明確にする大切さについて述べる。今回、例えば聞き漏らしやすい児童に対して、見て確認できたり考えやすくなったりする手立てを考えてきた。しかし、それは学習活動に取り組みやすくし個々のもてる力を高めるための一つのツールだと感じるようになった。単に視覚的に示せばよいのではなく、分かりやすい説明や進め方、活発に意見を伝える場面設定や話合いの工夫など、児童の実態を捉えながら、本当に必要な手立ては何かを考えることが大切である。「いつ」「何を」学ぶために使うのかということ明確にして取り組むことに加え、それを取り入れる「タイミング」がさらにポイントになると実感した。また、それらの工夫は一人一人の学びやすさに留まらず、授業全体で学びのスタートラインを揃えることにもなり、どの子も学習内容を理解し深められることにもつながった。画一的な手立てに終わるのではなく、児童から発せられる疑問や取り組む姿勢を敏感に捉え、一人一人の学びやすさに注目することが大切であり、手立てを授業でより有効に活用するには、どのような集団なのかという学級の性質も加味することの重要性を感じた。

次に、児童らが助け合い、共に高め合える学級づくりを目指すことの大切さについて述べる。個々の実態に合わせた取組を通して、児童は自分のよさを知ることができた。そしてそれを周りの友達にも認められることで自信が付き、自己肯定感を育むことにつながった。また、2回目のQ-Uでは「クラスの中に気持ちを分かってくれる人がいる」「失敗したときにクラスの人が励ましてくれることがある」に「とてもそう思う」「少しそう思う」とした児童が増加した（前掲表6参照）ことは、学級の中で自分が大切にされていると感じているからではないか。それは、お互いを意識しながら助け合い、協力し合い、高め合う授業の中で少しづつ育まれていったようを感じる。友達の意見に耳を傾けるだけでなく、自分の意見と比較しながら聞こうとする姿勢が身に付くにつれ、全体の発表の中でも「○○さんと似ているけど、…です。」と発言したり、「みんなと違うけど、言ってもいいですか。」と発言したりする児童が出てきた。グループの中でできたことを全体の場でも生かせることができると、友達が発表した意見を自分のノートにメモを取る児童も出てきた。この姿こそ、児童の中に芽生えた「互いを認め合う」気持ちの現れではないだろうか。人間関係の希薄さが課題であった本学級の児童だったが、少しづつ友達と思う心が育まれていることを実感できた。

最後に、児童の変化に見られた「主体的な学び」について述べたい。今回の研究は、児童の特性を知りそれぞれのつまずきを探すことからスタートしたが、手立てを講じることは児童の苦手さをカバーすることだけでなく、児童のもつ本来の力をいかに発揮できるようにするかでもあつ

た。「話合い活動ではホワイトボードを使うと話しやすい」と実感できた児童は、話合いになると自らホワイトボードを持ち出して進めようとする姿があちらこちらで見られるようになった。また、たくさん出された意見を整理・分析しやすくするために、積極的に付箋を活用したり、色鉛筆で色分けしたりする児童が増えてきた。どのようにすると分かりやすいのか、何を使うとまとめるのが簡単なのかを考えて、それぞれが自分の学びやすいツールを自発的に選択していく姿が見られるようになっていった。「ユニバーサルデザインの視点」を取り入れた授業は、児童が自分の学びやすさに気付くきっかけとなり、それを活用し自ら学ぶ力を育むことにつながると考えられる。

オ 今後の課題

本研究に取り組む中で、「ユニバーサルデザインの視点」を授業に取り入れることの意義を実感することができた。目の前にいる子どもたちの「分かった」「そういうことか」「よし、やってみよう」というつぶやきが聞こえることが、手立てに対する子どもたちからの評価であると考える。しかし、まだ様々な学習活動に対して苦手意識のある子どもたちや、意欲の持続しにくい子どもたちがいるため、これからも教員として研鑽を積んでいきたいと思う。また、本研究の効果として、本学級での取組を他の学級でもやってみようという声が校内で聞かれるようになってきた。これからも教員同士で声をかけ合いながら、子ども一人一人が自信を付け学校生活を満足して過ごせるように、「ユニバーサルデザインの視点」を取り入れた授業づくりを実践していきたい。

(3) 棟原小学校の取組

ア はじめに

宇陀市立棟原小学校は全校生徒310名、通常の学級13学級、特別支援学級3学級の中規模校で、昨年創立140周年を迎えた歴史のある小学校である。少子化により市内各小学校の統廃合が行われる中、駅周辺を校区とする本校は唯一統合のない学校であり、駅前の高層マンションと新興住宅地に住む児童が半数を占めている。また、校区には児童養護施設があり、16名の児童が入所している。平成25年には通級指導教室「ほほえみ教室」が設置され、筆者は平成27年度から通級指導教室担当となった。今年度はこの通級指導教室を全校児童の6.1%に当たる19名が利用している。担任・専科の教員構成は20代6名、30代2名、40代3名、50代9名の20名で、ベテラン教員と若手教員の層が多く中堅教員は少数である。学年の教員の組み合わせはベテラン教員と若手教員になることが多く、日常的な打合せ等の中でベテラン教員から若手教員へ実質的な指導が行われている。

本校には、以前より教科等研究大会の会場になったり自主公開授業を行ったりと、授業研究に熱心に取り組んできた経緯がある。その中にあって、平成25年度からは「一人一人が『わかった・できた』を味わえる学びの創造～ユニバーサルデザインの授業づくりを目指して～」を研究主題として、ユニバーサルデザインの授業に関する研究を行っており、今年で3年目を迎えた。本校研究では、ユニバーサルデザインの授業を「子どもたちの学習意欲を育み、多様な学習と活動を支える授業をデザインすること」と押さえ、昨年からは国語科の授業に絞って進めている。

このような状況の中、本校の研究を支える教員の一人として、そして本研究の研究員としての筆者の役割を考えるに当たり、通級指導教室担当者としての立場を生かし、本校教員からユニバーサルデザインの授業に対する考え方を対話を通じて聞き取り、研究の方向性を考える際のヒントとしたいと思った。そこで、通級指導教室に通う児童について、その様子を学級担任に伝える際

や、ユニバーサルデザインの授業づくりについて各教員から質問された際に、3つの問い合わせを行うようにした。問い合わせをした教員は11名（20代5名30代2名50代4名）であり、問い合わせの内容及び主な回答は表7に示す。なお、全ての問い合わせで複数回答を可能とした。

一つ目の問い合わせは、「ユニバーサルデザインの授業づくりの研究を始めて、これまでと何が変わりましたか」であった。これに対しては、「個々への注意が減少した」「個別の対応を全体への展開の中で考えられるようになった」等の声が聞かれた。

二つ目の問い合わせは、「ユニバーサルデザインの授業づくりの研究を始めて、どんな手応えを感じていますか」であり、「ねらいを焦点化すること」「視覚的な工夫（カード類、今日の予定）をすること」等の声が聞かれた。この二つは、本校のこれまでの研究を通じて教員がどんな変化を感じ、どんな手応えを得ているかを知りたいと思い、尋ねたものである。

主な回答を見ていくと、一つ目の問い合わせに対する回答は、「指導の変化に関するもの」と「児童を見る視点の変化に関するもの」の大きく二つに分けられることに気が付いた。同様に見てみると、二つ目の問い合わせに対する回答も「具体的な工夫への手応えに関するもの」と「児童の変化に関するもの」の大きく二つに分けることができる。つまり、ユニバーサルデザインの授業づくりに取り組むことで、教員は、自身の指導に対する変化、児童を見る視点の変化及び工夫を行ったことによる児童の変化等を感じていることが分かった。

三つ目の問い合わせは、「ユニバーサルデザインの授業づくりに取り組んでいく上で、課題と思うことは何ですか」であった。これに対しては、「ユニバーサルデザイン化への発想が難しい」「準備時間が必要、準備が大変」「うまくいかないことがある」「継続することが難しい」と回答した教員が複数おり、さらに「継続することが難しい」という回答も見られた。また、聞き取る中で、経験年数によって回答に傾向があることに気付き、整理したものが図27である。ここから筆者が注目した点は、次の二つである。

一つは10年未満の教員は、授業のユニバーサルデザイン化をどのようにすればよいかを考えることに困難さを感じているこ

表7 問い1、2、3の主な回答（n=11）

問い合わせ	主な回答
1 ユニバーサルデザインの授業づくりの研究を始めて、これまでと何が変わりましたか	<ul style="list-style-type: none"> ・個々への注意が減少した ・個別の対応を全体への展開の中で考えられるようになった ・教材研究を更に工夫するようになった ・授業を効率よくすすめられるようになった ・授業中に注目する児童が明確になった・変化した ・児童の「困り感」が理解できるようになった ・児童が興味をもつようになった
2 ユニバーサルデザインの授業づくりの研究を始めて、どんな手応えを感じていますか	<ul style="list-style-type: none"> ・ねらいを焦点化すること ・視覚的な工夫（カード類、今日の予定）をすること ・指示が通る、分かってくれる ・積極的な参加態度になった ・落ち着いて学習するようになった ・注目していた児童が積極的になった
3 ユニバーサルデザインの授業づくりに取り組んでいく上で、課題と思うことは何ですか	<ul style="list-style-type: none"> ・ユニバーサルデザイン化への発想が難しい ・準備時間が必要、準備が大変 ・うまくいかないことがある ・継続することが難しい ・モデル（先輩）に学びたいが時間がない ・基本的な指導力が必要 ・学力の定着にむすびついているか検証が必要

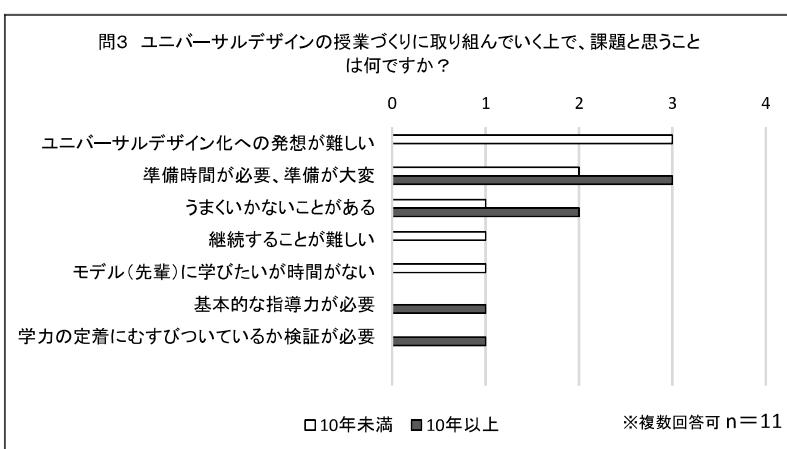


図27 問3の経験年数に基づく回答比較

とである。このことは、児童のつまずきの背景を見立てる視点が十分でないこと及び、十分な教材研究や先輩の授業を参観するなどの時間的捻出が難しいことが考えられる。もう一つは、経験年数に関わらず「準備時間が必要、準備が大変」と「うまくいかないことがある」は共通して課題と捉えられていることである。ただし、「準備時間が必要、準備が大変」については、「準備が大変だから難しい」と「準備は大変だが意義は大きい」の両方の捉え方があった。このことは、研究授業であれば、当日までに学年集団による人的サポートが何度も得ることもでき、計画的に準備が進められるが、同様のことを普段の授業に持ち込むことは現実的には難しいことが考えられた。

そこで、筆者ができるることは、通級指導教室担当として困っている児童の教育的ニーズを把握し、その児童の視点から授業づくりを考えるための仕組みをつくることではないかと考えた。この仕組みを使って各担任が授業づくりをすることで、国立特別支援教育総合研究所（ 笹森ら、2010）が指摘する「発達障害のある子どものための個別的な支援の工夫が、同じような学習のつまずきのある他の子どもたちにとっても、有効な支援になることが考えられる」ことにつながるはずだからである。しかし、困っている児童の教育的ニーズや通級指導教室での授業内容を伝えただけでは、ユニバーサルデザインの授業づくりに生かせない場合もあることが、先の聞き取りからも明らかとなった。つまり、経験の浅い教員ほど「ユニバーサルデザインの視点」として欠かせない、困っている児童の視点から授業を組み立てるという発想を難しく感じているのである。だからこそ、以下の二つの視点で実践研究を行うことは、本校の研究を支える教員の一人として、そして本研究の研究員としての役割を果たせるのではないかと考えた。一つ目は、研究授業ほどのサポートがなくても、順序立ててユニバーサルデザインの授業づくりを考えられるようなシートを作ること。二つ目は、このシートを活用しつつ、若手教員のサポートをすることである。これらを行う中で、効率的にユニバーサルデザインの授業づくりを考えられるようになり「準備は大変だが意義は大きい」と捉える教員が増え、当を得た指導内容や手立てを考えられるようになり「うまくいかない」状況を減らすことにつなげたい。また、若手教員の授業づくりをサポートすることで「ユニバーサルデザイン化への発想」の一助となることを目指したい。

これらに取り組むことは本校の研究がさらに進むことになるだけでなく、ユニバーサルデザインの授業づくりを先んじて行っている学校の一つとして、県内における今後のユニバーサルデザインの授業づくりの参考となる取組を提供できるのではないかと考えた。

イ 具体的取組

(7) 通級指導教室担当としてもっている児童の情報を学級担任につなげる取組

笹森ら（2010）は、「実態把握のためのアセスメントは重要であるが、アセスメントをどう具体的な支援に活かしていくか、支援による効果をどう評価していくかが大きな課題である。」と述べている。そこで、児童の実態や状況から児童のつまずきに気付く機会を得られるようなシートを作るとともに、学年が変わっても運用できるシステムを考えることにした。

まずは、従来からあった通級指導教室を利用する児童の「個別の指導計画」の改善を試みた（図28）。先に通級指導教室担当が、「実態」と「ほほえみ教室」での「目標」「手立て」欄を記入し、それを児童が在籍する学級担任に渡す。そして、学級担任が記入事項を参考にしながら「学習・生活面」欄（太枠内）に学級での「目標」と「手立て」を書くようにした。いずれも学年末には「評価」を記入し、次年度に引き継ぐことにした。加えて、通級指導教室は利用していないが、支援が必要と考えられる児童について、状況を捉え手立てを考えるための「児童把握シート」（図29）を作成した。いずれも担任が負担なく書き込めるような書式づくりを心がけた。

個別の指導計画			
年	組	児童名	担任名
実態			
	学習・生活面		ほほえみ教室
目標			
手立て			
評価			

図28 「個別の指導計画」書式

児童把握シート			
年	組	児童名	担任名
状況			
手立て			
診断名			
相談記録			

図29 「児童把握シート」書式

また、これらのシートには、担任以外の教員から得られる様々な情報を整理し、有効に活用できる機能をもたせたいと考えた。そこで、定期的に開かれる低、中、高学年の各学年部会の中で、これらのシートを多面的な実態把握に生かすために、年間計画（図30）を提案した。

多面的な実態把握をする過程で、多くの教員が児童の情報に触れたことで、日々の打合せの場などでの状況報告が活発になり、児童への一貫性のある指導がしやすくなつたと感じている。

(イ) 「ユニバーサルデザインの視点」で授業を企画するためのシートづくり

本校は、平成25年度からの研究を進める中で、学習指導案に「気になる児童の実態と配慮」をまとめる欄を設け、授業の中で「ユニバーサルデザインの視点」からどんな配慮をしようとしているか記入するようにしている（図31）。

年間1回は各学年で研究授業を行っており、授業を担当する教員を各学年の教員集団がサポートするという体制を取っている。研究授業に向けての話し合いを繰り返す中で、「ユニバーサルデザインの視点」から捉えた児童への配慮事項を検討し、学習指導案を作り上げている。また、研究討議においては、「ユニバーサルデザインの視点」が討議の柱の一つとなり、全教員から広く意見をもらう仕組みとなっている。しかし、ここまで的研究授業は年に何度もあるわけではなく、

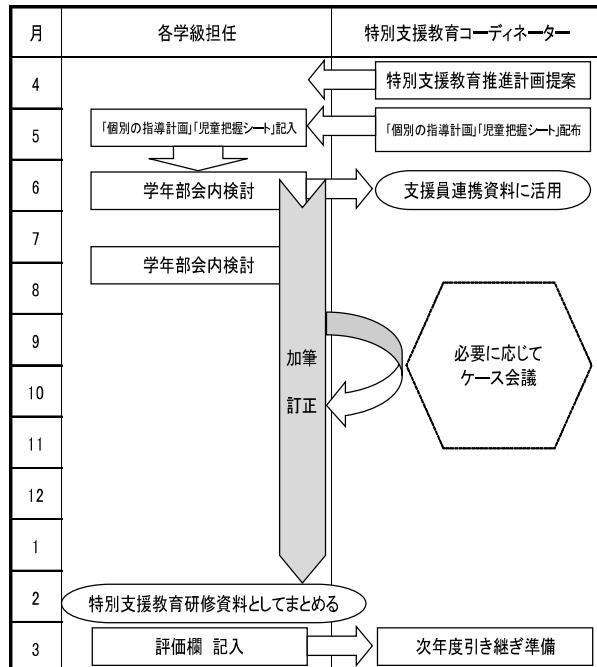


図30 年間計画

加えて研究授業を担当する機会には限りがある。そこで、本校の約半数を占める20～30代の教員にとってユニバーサルデザインの授業を考える機会となるよう、新しい単元に入る際に行われる学年部会で、単元計画だけでなく気になる児童への配慮も検討できないかと考えた。そこで既存の学習指導案を基に、授業のねらいから気になる児童への配慮まで段階を追って導き出すための「榛原小学校ユニバーサルデザインプランシート」(以下「UDプランシート」という。)を作成した(図32)。

記入した教員からは、順を追って記入することで「この授業で目指すユニバーサルな視点が何かがはっきりした」「授業が組み立てやすかった」「この時間で行うべき工夫が明確になった」等の声を聞くことができた。一方で、何を書いたらよいかイメージしづらい教員もいる。

第 学年 ()科指導案		
	日時	
	場所	
	児童数	
	指導者	
1 単元・教材		
2 単元の目標		
3 指導について		
(1)児童の実態		
【気になる児童の実態と配慮】		
実態	タイプA	タイプB
配慮		
(2)単元について		
(3)指導について		
【ユニバーサルデザインの視点】		
4 単元の評価規準		
5 単元の授業課程(全 時間)		
6 本時案		
(1)ねらい		
(2)展開		

図31 学習指導案 項目抜粋

榛原小学校 ユニバーサルデザインプラン		
シート①		
目標とするユニバーサルな授業は、 な授業である。		
工夫	→	
取組みの柱		
1 教科		
2 単元		
3 付けたい力		
4 目指す子ども像		
5 評価	場面	方法
児童の傾向	タイプA	タイプB
手立て	タイプC	
シート②		
榛原小学校 ユニバーサルデザインプラン		
指導略案		
導入	活動	発問
展開		
まとめ		
ふりかえり	→	
	笑顔	涙

図32 「榛原小学校ユニバーサルデザインプランシート」書式

表8 各項目と問い合わせた内容 対応表

1 教科	何の授業をするのか?
2 単元	単元名は何か? 単元計画の何時間目の授業なのか?
3 付けたい力	今日の授業で児童に付けたい力は何か?
4 目指す子ども像	付けたい力を獲得するためには何ができるべきか?
5 評価(場面)	どんな場面で観察できるのか?
5 評価(方法)	子どもがどんな方法をとれば、できていると判断するのか?
児童の傾向	クラスにはどんな気になる子ども達がいるか?
6 手立て	○○なA、B、Cさん達が、この授業においてどんな手立てが必要か? ○○なD、Fさん達が、この授業においてどんな手立てが必要か? ○○なGさんが、この授業においてどんな手立てが必要か?

そのような悩みを受けた時には、その教員と話し合いながら一緒に作成するようにしているが、常に対応できるわけではない。また、様々な教員同士で話し合ってもらいたい思いもある。表8にまとめた内容を教員に周知し、これらの項目を踏まえた話し合いを通じてユニバーサルデザイン化へのアイデアを高め合うことが必要だと感じている。

(ウ) 授業のねらいを達成するために実態から導く手立てを共に考える取組

通級指導教室担当である筆者は、放課後、在籍校での授業を終えてから本校の通級指導教室に来る他校の児童の指導を行っている。同じく学級担任も放課後に様々な業務を行う必要があるため、お互いまとまった時間を取って話し合うことはほとんどできない。そこで、限られた時間を活用しつつ、通級指導教室に通う児童（以下、児童Xという。）の学級担任（以下、教員Yという。）の研究授業のサポートを試みた。教員Yは、2学期に研究授業を行うことが決まっていたが、まだ経験が浅く、授業づくりへの不安をもっていた。そこで、「UDプランシート」を使って効率的にユニバーサルデザインの授業づくりを考えられるようになり、当を得た指導内容や手立てが考えられ、その工夫が手応えとして教員に捉えられるようにサポートすることとした。

まず、筆者は、6月に教員Yが行う授業を参観した。その後の教員Yとの振り返りの中で、筆者が最も注目した「誰のためにどんな工夫を行うのか」という視点について、教員Y自身の捉えが十分でないと判断した。そこで、教員Yに、 笹森ら（2010）が提案している「チェック票① 学習面－行動面のチェックリスト（学級用）」^{*8}に取り組んでもらい、学級全体の学習課題がどこにあるのかを明らかにした（図33）。

集計の結果、教員Yが担任する学級の児童が抱える課題は、「不注意」「書く」「計算する」の順に多いことが分かった。また、教員Yは、児童Xの課題を「不注意」と捉えていたが、それは読みに困難さを抱えているためであり、見本通りに書くことができる力はもっているという通級指導教室担当としての捉えをこの段階で共有した。

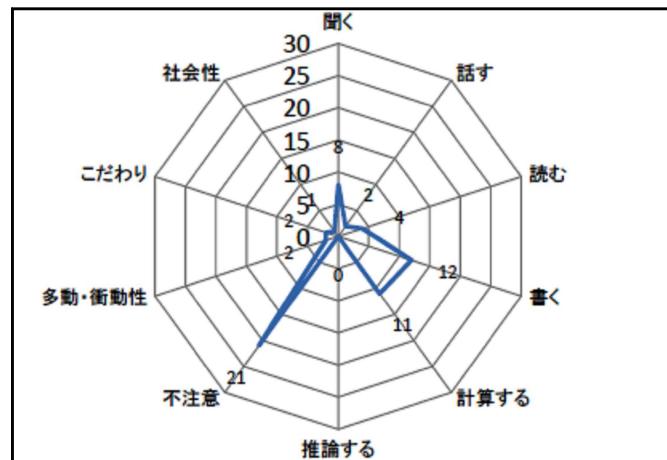


図33 チェック票① 学習面－行動面のチェックリスト
(学級用) 集計結果 (30名)

榛原小学校 ユニバーサルデザインプラン		
シート①		
目標するユニバーサルな授業は、 「分かた」と実感できる 授業である。		
工夫	→ ワークシートを用いる。(焦点化) ・視覚化	
取組みの柱		
1 教科	国語	
2 単元	わらべうたの中の神様	
3 付けたい力	登場人物の人がらから、作者の伝えたいことを読み取ることができる。	
4 自指す 子ども像	おみつまんと大工さんのものの見方、考え方があさやかで通じていることに気づくことができる。	
5 評価	場面 二人の人がどちらか (2の項目)	方法 二人の人がどちらか選ぶ点を意識している。 気づいたことをワクニート書いている。
6 児童の傾向	タイプA 言葉について全体的に おしゃべり	タイプB 集中力が弱い。 課題がすぐ出でてしまう
手立て	・あらかじめよみかずで ・ひつじづけも用意 ・課題理解のための 声かけ、オーフト	・活動力をうながす声かけ ・多角的掲示物 ・聞くかけ書きカード

図34 話合いを通じて記入したUDプランシート

*8 卷末資料4

a 話合いを通じた「UDプランシート」記入の取組

2学期に入り、11月に行う教員Yの研究授業が国語科「わらぐつの中の神様」（杉みき子作、光村図書）に決まり、準備を進めた。

先述したように、学習指導案立案については、学年部会で取り組むこととなっている。筆者は、「UDプランシート」を利用しながら各項目毎に問い合わせることで、教員Yからの言葉を引き出すことに専念した。その後、教員Yが記入した内容が図34である。教員Yからは、「当日の指導のポイントや子どもたちにどんな工夫をすればいいのか明確になった。」という声を聞くことができた。

b 児童Xの実態を踏まえた授業展開と様子

児童Xは読みに困難さを抱えているため、音読はできても拾い読みになり、意味を理解するところまでたどり着くことが難しい。そこで通級指導教室では、音声付き教科書を使用し、付属のペンでなぞることで出る音声を利用して内容を理解する指導を行っている。

今回の授業で教員Yは、「おみつさんと大工さんのものの見方、考え方が共通していることに気づくことができる」ことを全ての児童に求めている。そのためには、まず教科書の該当箇所を見付けなければならない。児童自身に見付けさせるためには、それを個々の活動にし、見付けられない児童には机間指導を行いながらヒントを出していくという展開も考えられた。しかし、それでは児童Xにはかなり難しい活動になってしまふ。また、児童らの作業の速さにもばらつきがあるので、決められた時間内に見付けきれなかったり、早々と終えて手持ちぶさたになったりする児童が出ることも想像できた。そこで、児童Xも、他の児童も見付けられるにはどんな方法をとればいいかを話し合った結果、教員Yから「教員が音読し、児童は該当の箇所を捉えながら印を付ける。」という学習活動が提案された。この方法であれば、児童Xは通級指導教室での学習活動を生かすことができ、他の児童も該当箇所を探すことができる。そして、それが見付けた該当箇所を出し合い、話合い活動では、全ての児童が自ら必要な情報を捉えた上で展開することが可能になるのではと感じた。もし児童Xが取り組むことができなかったら、教員Yからサインで伝えることも考えてはいた。

研究授業は、「行動と会話に注目し、どんな人柄を感じるか」の発問に対し、教員Yが誇張して児童を指名する様子を見たり、相手を思いやる行動をした児童のエピソードを聞いて児童が考え発表するところから始まった。教員Yは、自由に発言する児童に適切に受け答えしながら、和やかな雰囲気を作り出すことができていた。上記の活動場面で児童Xは、教員Yの音読を聞きながら自ら教科書を鉛筆でなぞり、気付いた箇所にしっかりと印を付けることができた。「不注意」になることもなかった。児童Xが、これまでの通級指導教室での学習を通じて身に付けたことを活用できていたと感じられた場面であった。その後も児童Xは、自分が見付けた箇所をワークシ

次の質問を読んで、一番当てはまると思うところに○を付けましょう。			
質問1 今日の授業はよくわかりましたか			
わからない	あまりよくわからない	すこしわかった	よくわかった
質問2 次の時間もがんばりたいと思いますか			
思わない	あまり思わない	すこし思う	すごく思う

図35 振り返り用紙質問項目

ートに転記し、共通点を見付け合うというペア活動に積極的に参加できていた。

児童Xが、今回の研究授業をどのように捉えたかを単元当初から行っていた学習の振り返り用紙の集計から考察する（図35）。質問1の「今日の授業はよくわかりましたか」の内容は、児童の理解を見るために設定し、質問2の「次の時間もがんばりたいと思いますか」の内容は、児童の意欲を見るために設定している。



図36 集中して学習に取り組む学級の様子

児童Xは、単元導入時の振り返り用紙で質問1は「わからない」、質問2は「あまり思わない」を選択していた。3時間目にあたる今回の研究授業終了後の振り返り用紙では、質問1は「よくわかった」、質問2は「すごく思う」を選択していた。今回、児童Xが選択した項目の結果は、授業で見せた児童Xの積極的な姿を反映しているように思われる。学年部会での学習指導案の検討と並行し、「UDプランシート」を使って筆者と児童Xの困難さを想定して学習活動の設定をしながら、教材を準備してきた教員Yにとっても、大変嬉しい結果であった。

また、「不注意」が学級全体の課題と捉え、多様な学習活動になるように設定した。印を付ける作業は、教員が音読する時間を一定要したが、後のペア学習に使用するために行うのだと見通しをもたせて授業を展開することで、ほとんどの児童が最後まで集中して取り組むことができた(図36)。

ウ 成果と課題

ユニバーサルデザインの授業づくりに取り組んでいく上で、本校教員が課題と思う「準備時間が必要、準備が大変」「うまくいかないことがある」に対応するため、効率的に且つ、当を得た指導内容や手立てを考えるためのツールとして、「個別の指導計画」の改善、「実態把握シート」の作成、加えて、「UDプランシート」の作成をし、これらを年間計画のもとで運用してきた。さらに、「ユニバーサルデザイン化への発想が難しい」と考えている若手教員の一人である教員Yと共に「UDプランシート」を活用し、授業づくりを進めてきた。今回の取組と成果と課題をまとめるに当たり、教員Yが行ったチェックリストにおける変容と教員Yの言葉をもとに考えたい。

このチェックリストは、国立特別支援教育総合研究所（藤井ら、2010）の「授業についての自己チェックリスト」（以下「自己チェックリスト」という。）であり、研究が始まる6月と12月の2回実施した（図37）。

記入にあたっては、「自己チェックリスト」の欄外にある、基準通りに記入してもらった（表9）。

6月、教員Yに「授業づくりにおいて心がけていることは何か。」と問うと、「説明を端的にし、児童の活動時間を確保すること」、「児童の『話す』力を伸ばすために、話形の例示を心がけたり、『聞く』力を伸ばすために、聞く姿勢を徹底する」、そして「わかりやすい掲示物を作成すること」の3点との回答であった。これは、6月の自己チェックリストで実施しているとした10項目とほぼ一致している。それが、12月の自己チェックリストでは19項目に増え、6月には実施していなかった「IV 学習内容やスキルの提示」「VII スタッフの役割と子どものサポート」「VIII 評価」の三つの区分においても実施が見られ、確実に工夫の範囲が広がっている。

11月、研究授業後の振り返りの中で、教員Yは、「ユニバーサルデザインの授業づくりの過程を他の教員と共にに行ったことで、取り組み方が分かった」と述べている。つまり、6月の時点では、教員目線からの授業づくりであったが、笛森ら（2010）が提案している「チェック票①学習面－行動面のチェックリスト（学級用）」（前掲 図33）を利用して、学級全体の学習課題がど

授業についての自己チェックリスト			実施	評価	必要度	実施	評価	必要度
I 授業の手当づくり								
① 子どもを教師に注目させるための工夫をしている	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
② 子どもが話を聞くときや発表するときのルールがある	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
③ 姿勢保持に関する注意と配慮がなされている	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
④ 子どもの興味をひきつける発問を工夫している						<input type="radio"/>		
⑤ 板書の仕方を工夫している						<input type="radio"/>		
⑥ 子どもが質問したいときに質問しやすい人間関係ができている					<input type="radio"/>			
⑦ 子どもに対する肯定的な承認を行っている	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
II カリキュラム								
① 単元の中での授業の位置づけが明確である					<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
② 授業のなかで、他の教科の学習内容を取り入れている	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
③ 授業や単元が、学校の外の家庭や地域での生活に結びつくことを意識している					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
III 目標の設定								
① 授業や単元で目指している一般的な到達目標がはつきりしている					<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
② 子どもの多様な学習ニーズに応じて様々な段階の目標設定をしている		<input type="radio"/>						
IV 学習内容やスキルの提示								
① 教える内容を様々な方法で提示している					<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
② 子どもが活動的に学習に取り組むための操作学習などを行っている					<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
③ 中心となる概念の理解やスキルについて反復練習の機会を用意している					<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
④ 子どもの状況にあった学習の方略（解き方・記憶の仕方等）を提示している					<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
V 教材								
① ワークシートなど個別の学習を用意している					<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
② 子どもが最大限に学べるようにするために支援機器を使っている	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
③ 学習内容を理解するための教材や教具を工夫している					<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
④ 子どもの状況にあった補助的教材や教具を工夫している					<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
VI 子どもの積極的参加								
① 子どもたちが考えるための時間を確保している	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
② 子どもたちが理由を考えたり、問題解決したりする場面を用意している	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
③ 子どもたちが活動的に取り組めるペア学習やグループ学習等を活用している	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
④ 用いる教材や学習の仕方について、子どもたち自身が選択をする場面がある					<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VII スタッフの役割と子どものサポート								
① 子どもに関わるスタッフのそれぞれの役割と責任の分担ができる					<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
② スタッフの連携で能力に応じる子どもたちに適切な支援を用意している					<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
VIII 評価								
① 内容の理解や学習の定着を確認する場面を授業の中で複数回用意している					<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
② 子どもが学んだ内容を様々な方法で表現する場面がある					<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
③ 難読的な評価を行って次の授業に生かしている					<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
④ それぞれの子どもの目標に対する学習到達度が明確になっている					<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	

図37 教員Yの自己評価の比較（サポート前後）

の児童のどんな困難さにあるのかを捉えたことをきっかけに、困っている児童に視点を当て、当を得た指導内容や手立てを考えられるようになったことが、実施項目の増加

や、必要度の重点化につながったと考えられる。

今回の取組を終えて教員Yから次のような声を聞くことができた。「気になる行動を注意することが減り、その子のがんばりが見えてきた」や「子どもたちから活動に関する質問が減ったので、活動時間を確保できるようになった」ということである。これは、教員Yの児童を見る視点の変化と自身の指導の変化の両方を見ることができる。また、「授業で、少し冗談が言えるぐら

表9 「自己チェックリスト」記入の基準

「実施」の欄	現在、授業の中で実施している項目に○をつける
「評価」の欄	「実施」で○をつけた項目について以下のように記入する ・「うまくいっている」と思うものは○ ・「実施しているがうまくいっていない」と思うものは△
「必要度」の欄	現在のクラスの状況と自身の授業を振り返って全ての項目をチェックする ・必要度が高いと思うものは◎ ・必要度が中位と思うものは○ ・必要度が低いと思うものは△

い学級の子どもたちと打ち解けてきた」とも話した。筆者も、6月と12月では、教員Yと学級児童との雰囲気が和やかなものに変化していることに気付いていた。これらは教員Yが個々の児童のつまずきや課題を踏まえた上で授業づくりを行ったのと同時に、児童理解を深めて学級運営に反映させ、児童と自身の良さを引き出す学級づくりを行った結果であると考える。だからこそ、児童を見る視点の変化や学級児童との関係性の深まりにつながったと言えるのではないか。このような教員Yが気付いた児童の変化や自身の手応えは大変重要である。ユニバーサルデザインの授業づくりを行う意義はここにもあるのではないかだろうか。さらに、「『UDプランシート』を使うことで、具体的な場面を想像しながら必要な準備や展開を考えられるようになった」と述べている。これは、「ユニバーサルデザイン化への発想が難しい」と考えている若手教員であっても「UDプランシート」で順を追って記入すれば、授業のねらいを絞り込み、効果的な展開を考えるツールとしての役割を果たしたと言えるのではないだろうか。

しかし、「UDプランシート」だけあれば手応えを感じられたかというとそうとは思わない。教員Y自身が丹念に教材研究を行ったことに加え、よりよい授業にするために共に考える教員集団があったことで、当を得た指導内容や手立てを考えられたのではないだろうか。つまり、ユニバーサルデザインの授業づくりは各種シートやシステムが整うだけでなく、共に考える教員集団がいるからこそ「うまくいかない」状況を減らし、「準備時間の意義」を感じてもらうことができるのだと思う。今回開発した各種シートの活用については、研修の機会を設け、作成の意図や記入内容を分かりやすく解説できる教員を増やしながら定着させていきたい。

最後に「ユニバーサルデザインの授業づくりに取り組んでいく上で、課題は何か」の問いには、「準備に時間がかかる」と述べている。いくらシート等で効率的にしても、毎回初めから考えるようでは非効率的である。筆者も研究当初より新たなことを始めるのではなく、既にある校内体制やこれまで積み上げのある研究組織の中で培ってきた教員同士の話し合いの活用を心がけてきた。そこで、本校がこれまでに蓄積した実践の中で教員全体で共有できるものはないかを見直してみると、個人で持ったままになっている教材や保存されたままになっている研究授業の板書画像などの存在に気が付いた。これらは、ユニバーサルデザインの授業づくりを支える貴重な財産であり、準備時間への負担軽減につなげるためにも、共有すべきものであると考える。今後は、校内サーバー等を利用した置き場づくりなど、手軽に活用できる仕組みづくりが課題である。

最後に、今回の研究を通じて、これまで当たり前のように感じていた本校の組織や取組のよさを再発見することができた。特に感じたのは、「授業を少しでもよいものにしたい」という本校教員の積極的な姿勢である。これは一朝一夕にできあがるものではなく、これまで熱心に授業研究に取り組んできた本校教員の努力の蓄積の上に成り立っていることを実感している。ユニバーサルデザインの授業づくりを更に進めていくためには、冒頭にも述べたように、この本校のよさを知るベテラン教員から若手教員への「たすきリレー」が今後益々求められていく。せっかくの成果を今後も継続していくよう、これからも学習に困っている児童に焦点を当て、少しでもよい授業となるための工夫を追求し、改善を続けていきたい。

5 研究成果と考察

今回の研究を行った3校の実践を振り返りながら考察を行いたい。

斑鳩南中学校の研究員は、教員4年目を迎える若手教員である。研究のフィールドとなったのは中学校2年生の英語の授業であった。壱分小学校の研究員は、6年生39名を担任しながら校内

の児童支援部長も兼務している。最高学年担任として、来年度の中学校進学を念頭に置きながら研究を進めた。榛原小学校の研究員は、今年度通級指導教室担当となり、特別支援教育における専門性を有するベテラン教員である。通級指導教室担当は自身が担任する学級及び授業を行う学級をもたないため、学級担任へのコンサルテーションという形態を取りながら研究を行った。

校種も、教員歴も、特別支援教育における専門性も、そして当然のことながら目の前にいる児童生徒も異なる3名の研究員による研究であったが、それぞれに気になる児童生徒を思い浮かべながら「できた」「分かった」と感じられる授業を目指して取り組んだ結果、改めて以下の3点を「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留意点としてまとめることができた。

まず一つ目は、児童生徒の視点に立って「学びやすいかどうか」「取り組みやすいかどうか」を問うには、多面的に児童生徒を把握することが大切であるということである。3校の研究とも、教員の日常の見立てと並行して、オリジナルのアンケートを作成し児童生徒等に回答を求めたり、Q-Uのような客観的指標を利用したりして得た情報に、学年部会等を活用して多くの教員の視点から検討を加えたり、専門的な立場からの助言を取り入れたりしながら多面的に児童生徒を捉えることから授業づくりがスタートしている。多面的に児童生徒の学ぶ姿を捉えることで、どこにつまずいているのか、何が課題となっているのかが明確になる。その結果、誰のどんなことに注目して授業づくりに取り組めばいいのかが明らかになり、取組の方向性を定めることにつながった。斑鳩南中学校の学習に対して消極的な生徒の視点から行われたプリント教材の改善や、壱分小学校の自分の意見や行動に自信がもてない児童の視点から行われた話しやすい工夫がそれにあたる。榛原小学校の読みに困難さを抱える児童の視点から行われた教科書の該当箇所を見付けさせるための取組も同様である。

二つ目は、「できた」「分かった」を感じられる授業づくりを行っていくためには、教員が、発達障害等を含む児童生徒のつまずきや課題を踏まえた上で、この授業を通じて付けたい力とは何かを明確にすることが大切であるということである。今回、それぞれの研究員が付けたい力を明確に捉えたことで、何のために行う工夫なのかという意図をもつことにつながった。斑鳩南中学校では、生徒が見通しをもち主体的に授業に臨むため、各单元のテーマや新出の文法事項から一歩踏み込んだ学習目標をホワイトボードに示した。壱分小学校では、国語科「伝えたいことを伝える」（光村図書）の中で、「相手に受け止めてもらえる話し方、伝え方を考える」ために、教科書の挿絵等の示し方を工夫することを導入で行っている。榛原小学校では、「UDプランシート」を使った研究員とのやりとりから、授業のねらいを達成するために、全ての児童に気付いて欲しい学習活動を導き出している。発達障害等を含む児童生徒のつまずきや課題を踏まえた上で、授業のねらいを絞り込むには「全ての児童生徒が何に気付ければいいのか」「全ての児童生徒が考える場面をどう設定すればいいのか」と問い合わせ直すことがポイントとなる。

三つ目は、学級づくりを進めるには「個」を認め合う雰囲気を育てることが大切であるという点である。それぞれの研究員が学級づくりを進める中で児童生徒が主体的に参加する姿や、互いに学び合い高め合う姿に気付き、その手応えを感じている。斑鳩南中学校の研究員は、生徒とのやりとりを通じて「いつでも質問できる雰囲気づくり」を心がけ、生徒の努力を認めることを意識して取り組んでいる。その結果、更に活気のある授業を展開し、研究員が考えた新たな参加方法を肯定的に捉える生徒の意見を引き出すことに成功している。壱分小学校の研究員は、「児童らが助け合い、共に高め合う学級づくり」を心がけ、協力し合い、意見を伝え合う場面づくりを

ペア学習でも体育の用具準備等でも用意している。これらの工夫を盛り込むことが、自分の意見と比較しながら発言する姿や、共感する存在や励ましてくれる存在を感じられるとする児童の姿につながった。榛原小学校の研究員は、子どもたちと打ち解けてきたという手応えをサポートした教員から引き出している。このサポートした教員と学級児童との関係性の深まりを筆者は、「ユニバーサルデザインの視点」で授業を見直しながら、児童と自身の良さを引き出す学級づくりを行った結果であると感じている。「個」を認め合う雰囲気づくりは授業づくりと両輪で行われることが望まれる。両輪で行うことで初めてどの子も過ごしやすい教室を生みだすことができるのである。

次に、継続的・発展的な普及につなげるための視点を得たことをここに記したい。それは3点ある。

一つ目は「ユニバーサルデザインの視点」を取り入れた授業づくりを追求するに当たっては、教員それぞれが自分に合った先行研究を参考にし、自分が得意とする分野から取り組めばよいということである。斑鳩南中学校の研究員は、担当教科の指導力に優れ、これまでから「習得」「活用」「探究」を意識した授業を行っており、生徒が楽しく参加できる機会を授業の中に豊富に盛り込んでいた。様々な先行研究の成果物を活用し自身の取組を捉え直した上で、これまでも積極的に作成してきたプリント教材を更に工夫する際に、「ユニバーサルデザインの視点」を取り入れた。壱分小学校の研究員は、学級経営に優れている。授業の際は児童の様子にくまなく目を配り、適切なアドバイスを行い、意見を拾うことができる。小貫・桂ら（2014）を参考に取組を整理しながら、どの児童にも参加しやすいホワイトボードを活用する取組を行った。ペア学習やグループ学習を行う際には、それぞれの集団の性質を適切に捉えられていないと有効な学習に結びつかない。得意な観察力を生かし、それぞれの集団に応じた教材の改善を「ユニバーサルデザインの視点」を取り入れながら進め、児童が主体的に利用する教材にまで発展させることができた。榛原小学校の研究員は、通級指導教室担当として障害のある児童のつまずきや課題を捉え適切な支援内容を考えることができる力に加え、特別支援教育コーディネーターとして他の教員と連携・協働しながら連絡調整役としての機能を發揮した。国立特別支援教育総合研究所（笠森ら、2010）や同研究所（藤井ら、2010）の先行研究を参考に学校全体でユニバーサルデザインの授業づくりに取り組めるよう、校内の児童理解を進めるための各種シートの開発や若手教員の授業づくりのサポートを通じて、「うまくいかない」状況を減らし、教員が「準備時間の意義」を感じられる取組を進めた。いずれの研究員も、自らの得意とする分野及び専門性を遺憾なく發揮し、研究を行っていることが分かる。柘植編著（2014）の中で花熊は、ユニバーサルデザインの授業づくりに取り組む際の注意点として、「形」だけの取り入れになつてはならないと指摘しているが、多くの先行研究や文献等が存在する研究分野だからこそ、そのノウハウを取り入れることに主眼を置くのではなく、教員の得意分野に引き込むからこそ、より発展的に取り組めるのである。ユニバーサルデザインの授業という型があるのでなく、様々な考え方を参考にしながら、自分が得意とする分野から、「ユニバーサルデザインの視点」を取り入れていくことが継続的・発展的な普及につながる取組とするために肝要であることが明らかになったと考えている。

二つ目は、既に学校全体で継続的に「ユニバーサルデザインの視点」を取り入れた授業づくりを行ってきた榛原小学校から学んだ、チームワークの活用である。教員の年齢構成の二極化は、昨今の学校現場の課題の一つとされており、先輩教員から若手教員へ、仕事に必要な知識・技術・技能・態度等の意図的な伝達が求められている。榛原小学校においては、学年部会における指

導案立案のための話し合いなどがそれに当たる。確かに、担任は自分の学級の児童のつまずきや課題について一定の把握はしている。その上で、学年部会等で他の教員からの意見をもらい、共に手立ての考案や学習指導案立案に携わるという教員集団としての取組が、継続的・発展的な普及につながる重要な要素であると考える。教員からの聞き取りにあった「準備が大変、時間が必要」という問題意識からも分かるように、「ユニバーサルデザインの視点」を取り入れた授業づくりのためにはしっかりと目の前の児童生徒のことや授業のねらいを吟味することが必要であるし、場合によっては児童生徒の理解を助ける教材の作成が伴うことになる。だからこそ、教員集団という仲間が必要なのである。柘植編著（2014）の中で花熊も、教員同士のチームワークを活用した、個々の教員の負担軽減の視点が「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継続的・発展的に取り組むためには欠かせない視点であると指摘している。榛原小学校の実践を通じて改めて明らかとなった視点である。

三つ目は、教員の授業改善への意欲が喚起されるかどうかという点である。そのためには、意図して取り入れた「ユニバーサルデザインの視点」が児童生徒の変容として現れたことに気付くこと、さらに、当を得た指導内容や手立てを実施することで「うまくいかない」状況を減らし、児童生徒とのやりとりの中に良い循環を生み出している手応えを感じること、この2点が教員の授業改善への意欲を高めることにつながるのである。多忙感を抱える現場にあっても、教員は様々な形で児童生徒の姿を捉え、声を聴く努力を行っている。だからこそ、継続的・発展的な普及につなげるための視点として教員の授業改善への意欲が喚起されるかどうかが重要なのである。

文部科学省は次期学習指導要領の改訂に向け、これから時代に育成すべき資質・能力として、「子供達が『何を知っているか』だけでなく、『知っていることを使ってどのように社会・生活と関わり、よりより人生を送るか』」ということを掲げており、学びに向かう力や人間性など情意・態度等に関わるもの全てをいかに総合的に育んでいくかという視点が重要であるとしている。つまり、我々教員にはこれまで以上に授業の受け手である児童生徒が主体的に学びに向かう力を引き出していくことが求められていると言えよう。これは、発達障害等も含めた多様なニーズのある児童生徒の立場から授業を見直し、「できた」「分かった」を引き出そうとする「ユニバーサルデザインの視点」を取り入れた授業づくりと方向性を同じくするものと捉えられる。時代に求められている様々な授業づくりの在り方の一つとして、各校の取組の一助となれば幸いである。

参考・引用文献

- (1) 第61回国連総会採択（2006年12月13日）「Convention on the Rights of Persons with Disabilities（日本語訳：障害者の権利に関する条約）」
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html
- (2) 中央教育審議会初等中等教育分科会（平成24年7月23日）「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm
- (3) 柘植雅義編著（2014）「ユニバーサルデザインの視点を活かした指導と学級づくり」 p. 91
p. 95、p. 83、p. 89、pp. 54-55、p. 54
- (4) 小貫悟、桂聖（2014）「授業のユニバーサルデザイン入門」 p. 15、p. 53
- (5) 国立特別支援教育総合研究所（藤井ら）（平成22年3月）「通常学級へのコンサルテーション

- ン～軽度発達障児及び健常児への教育的効果」 p. 30
- (6) 山形県教育センター (2013年3月) 「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり」 p. 22
- (7) 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」 p. 27
- (8) 瀧沢広人(2013)「英語授業のユニバーサルデザイン つまずきを支援する指導&教材アイデア50」
- (9) 日野奈津子(2012)「生徒のやる気がみるみるアップ！英語教師のためのコーチング入門」
- (10) 河村茂雄ら(2004)「小学校編Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド」 p. 82
- (11) 国立特別支援教育総合研究所(笠森ら) (平成22年3月) 「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」 p. 10、p. 245、p. 39