

通常の学級における特別支援教育の考え方に基づいた授業づくりの研究Ⅱ

— 「主体的な学び」を促すユニバーサルデザインの授業モデルの活用を通して —

【研究者】

特別支援教育・教育相談部 指導主事 林 香・濱崎 奈緒

【研究指導者】

山口大学教育学部 講師 須藤 邦彦

【研究協力員】

府中町立府中小学校 教諭 山口 誠 竹原市立吉名小学校 教諭 竹田 直美

研究の要約

本研究は、通常の学級に在籍する全ての児童にとって分かりやすい「ユニバーサルデザイン」の授業の実施を通し、「『主体的な学び』を促すユニバーサルデザインの授業モデル（試案）」の有効性について検証することを目的とする。

平成27年度に実施した「通常の学級における特別支援教育の考え方に基づいた授業づくりの研究」では、授業をユニバーサルデザイン化することは、児童にとって「主体的な学び」になり、学習意欲を高めることが分かった。さらに、その際、思考を支える指導・支援方法の必要性を重視すること、教室環境づくりや学級内の理解促進などを併せて進めていくことが大切であることが分かった。

そこで、本研究では、「『主体的な学び』を促すユニバーサルデザインの授業モデル（試案）」を基に授業を実践し、授業モデルの有効性を検証した。その結果、「『主体的な学び』を促すユニバーサルデザインの授業モデル（試案）」の有効性が明らかになった。また、「『主体的な学び』を促すユニバーサルデザインの授業モデル」に基づいた学習指導案例を示すことにより、授業づくりの具体化を図った。

キーワード：主体的な学び 学習意欲 ユニバーサルデザイン 特別な支援を必要とする児童

I 問題の所在

1 学校における現状と課題

文部科学省（平成24年）は「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」において「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合」が6.5%であることを示し、考察において「学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒を取り出して支援するだけでなく、それらの児童生徒も含めた学級全体に対する指導をどのように行うのかを考えていく必要がある。」¹⁾と述べている。

通常の学級では、特別な支援を必要とする児童生徒が、授業中、学習内容の理解等の困難さから課題に取り組もうとしなかったり離席したりしている場合がある。また、離席はないものの、児童生徒が授業に意欲的に参加できていない様子も窺える。

小・中学校においては、授業改善の一つとして「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業」

に取り組む学校が増えている。しかし、学校訪問指導を行うと、各校の取組が授業のユニバーサルデザイン化の一部にとどまっている場合があり、「主体的な学び」となる授業の構築に至っていないという課題が見られる。例えば、未だ教室環境の整備のみをもって「ユニバーサルデザインの考え方を取り入れているのに児童生徒が落ち着かない。」と言っていたり、ユニバーサルデザイン化の一つの手法である「視覚化」が単なる資料等の提示にとどまっていたりするなどの実態である。また、ユニバーサルデザインの授業づくりとして取り組んでいても、それが有効な手段として機能していない場合がある。例えば、「共有化」を図るため教師がペア学習を指示しているにも関わらず、どちらか一方の児童生徒のみが自分の考えを述べるに終わっていたり、ペア学習をしようとしていなかったり、意図した内容の話し合いになっていなかったりするなどである。

こうしたことを踏まえ、広島県立教育センター（平成28年）では、「通常の学級における特別支援教育の考え方に基づいた授業づくりの研究」を主題

として研究を進め、授業をユニバーサルデザイン化することは、児童にとって「主体的な学び」になり学習意欲を高めることを明らかにした。それらの考えを基に「『主体的な学び』を促すユニバーサルデザインの授業モデル（試案）」⁽¹⁾（以下「授業モデル（試案）」とする。）を作成した。その際、思考を支える指導・支援方法の必要性を重視すること、教室環境づくりや学級内の理解促進などを併せて進めていくことが大切であることから、「授業モデル（試案）」では、教室環境づくりや学級内の理解促進などを踏まえたものとした。

広島県教育委員会（平成27年）は、「これまでの学びは、『何を知っているか』という知識の習得を重視する学びであった。」²⁾「知識の習得を重視する学びは、児童生徒が『～できる』という実感をなかなか得ることができず、学習意欲の向上という点で課題があった。」³⁾と示している。また、授けられた知識を一方的に享受するような「受動的な学び」であったことも示している。

これらのことから、ユニバーサルデザインの授業づくりを進めるに当たっては、主体的な学びとの関連を更に追究しながら、授業改善の視点をもって取組を進めていく必要があると考える。授業を進める上で、特別な支援を必要とする児童には「必要」な工夫であり、どの児童にも「あると便利」な工夫である「ユニバーサルデザイン」の授業づくりにおいては、児童生徒の学びが「主体的」であるか、「深い学び」であるかということが重要であると考ええる。

2 「授業モデル（試案）」

竹野政彦・林香（平成27年）は、学習意欲の源である「内発的動機付け」を促すためには、「有能感」「自己決定感」「他者受容感」を高めることが大切であり、特別な支援を必要とする児童生徒は、集団生活においてつまずきやすく学習意欲を下げやすいため、個々の特性を把握し、取り組んでいく必要があることを明らかにしている。

また、学習意欲を高めるためには、授業の展開において、「思考を支える指導・支援」が大切であると述べている。さらに、児童生徒の「主体的な学び」を促し、学習意欲を高めるためには、ユニバーサルデザイン化された指導・支援方法が有効であるとしている。その際、指導・支援の意味が重要であり、型式だけが先行しないように留意することとし

た上で「授業モデル（試案）」を作成している。

「授業モデル（試案）」では「主体的な学び」の三つの面である「能動的な学び」「学習者基点の学び」「深い学び」との関係を示し、「思考を支える指導・支援」とし、次の項目について解説している。

- 学級内の理解促進
- 学習ルールの設定
- 見やすい環境・聞きやすい環境の設定
- 場の構造化
- 時間の構造化
- 学習内容の視覚提示
- 本時の流れの確認・めあての提示
- 肯定的な評価（導入）
- モデルやヒントの提示
- 観点や視点の提示
- 動作化・作業化
- 学習形態の工夫（共有化）
- 肯定的な評価（展開）
- 振り返りでの言語化（視覚化・共有化）
- 肯定的な評価（終末）
- 既習事項の提示

「思考を支える指導・支援」の項目

丹野哲也（2016）は、「児童生徒が学びに向かい、学習により、思考を深め、成長し変容していく姿を目指して、多種多様なアプローチの創意工夫を考えていきたい。」⁴⁾と述べている。

そこで、本研究では、「授業モデル（試案）」を基に授業を実践し、有効性を検証するとともに、「主体的な学び」を促す授業づくりについて、「授業モデル（試案）」に基づいた学習指導案の例を示すことにより、授業づくりの具体化を図ることとした。その際、型式のみが先行したものとならないよう、学習指導案は一例として示すこととした。

Ⅱ 研究の基本的な考え方

1 「主体的・対話的で深い学び」の実現

(1) アクティブ・ラーニングの視点

教育課程部会報告「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」（平成28年）では、学習指導要領等の改善の方向性として、「主体的・対話的で深い学び」を「『アクティブ・ラーニング』の視点からの学びをいかに実現するか」とし、「子供たちが『どのように学ぶか』という学びの質が重

要になる」⁵⁾と示されている。

また、学びの質は「子供たちが、主体的に学ぶことの意味と自分の人生や社会の在り方を結びつけたり、多様な人との対話で考えを広げたり、各教科等で身に付けた資質・能力を様々な課題の解決に生かすよう学びを深めたりすることによって高まると考えられる。」⁶⁾とし、こうした「主体的・対話的で深い学び」が実現するための視点が「アクティブ・ラーニング」の視点であるとしている。

その上で、中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（平成28年、以下「答申」とする。）では「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、授業改善に向けた取組を活性化していくことが重要であると示されている。

田村学（2017）は、アクティブ・ラーニングは「授業の形態や型などではなく、その視点をもとに、授業改善していくもの」⁷⁾であると述べ、「主体的・対話的で深い学び」が実現されるよう、授業の質的改善を目指すとしている。

「答申」では、「学校での学びは、個々の教員の指導改善の工夫や教材研究の努力に支えられている。こうした工夫や努力は、子供たちが『どのように学ぶか』を追究することに向けられたものである。」⁸⁾と示されている。一方で、工夫や授業改善の意義について十分に理解されていないと、学習成果につながらない授業に陥ったり、指導の型をなぞるだけで意味ある学びにつながらない授業になってしまったりすると指摘している。

これらのことから、アクティブ・ラーニングの視点とは「主体的・対話的で深い学び」を実現する上で、授業の質的改善に向けた取組の活性化を行うために必要な考え方であり、教師は、これら授業改善の意義について、十分に理解して取り組む必要があると考える。

(2) 広島版「学びの変革」アクション・プラン

広島県教育委員会（平成26年）は、これからの新しい教育の方向性として「広島版『学びの変革』アクション・プラン」を策定し、「主体的な学び」について「授けられた知識を一方的に享受するのではなく、学習者自らが能動的に学びを展開することであり、学習者基点の学び、深い学びといった面をもつ。」⁹⁾と定義付け、図1のように示している。

また、「答申」で示した資質・能力の三つの柱

と「広島版『学びの変革』アクション・プラン」に示している児童生徒に育成すべき資質・能力について、表1のように整理した。このうち「学びに向かう力」については、「主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考のプロセス等を客観的に捉える力」¹⁰⁾などを挙げている。

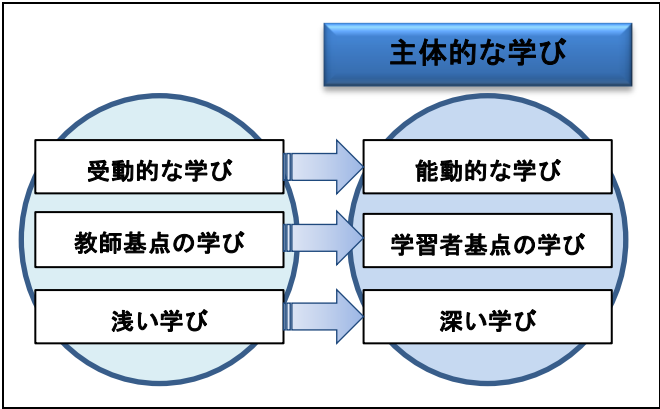


図1 主体的な学び

表1 児童生徒に育成すべき資質・能力

広島版「学びの変革」 アクション・プラン	答申
<u>知識</u> 知識 情報	<u>知識・技能</u> 何を理解しているか、 何ができるか （生きて働く「知識・ 技能」の習得）
<u>スキル</u> 課題発見・解決力 企画力・創造力 知識・情報活用能力 論理的・建設的批判能 力 思考力・表現力・判断 力 実行力、交渉力 語学力・コミュニケー ション能力	<u>思考力・表現力・判断 力等</u> 理解していること・で きることをどう使うか （未知の状況にも対応 できる「思考力・表現 力・判断力等」の育 成）
<u>意欲・態度</u> 協調性・柔軟性 リーダーシップ 責任感 主体性・積極性 チャレンジ精神 回復力・耐える力 多様性に対する適応力	<u>学びに向かう力、人間 性等</u> どのように社会・世界 と関わり、よりよい人 生を送るか（学びを人 生や社会に生かそうと する「学びに向かう 力・人間性等」の涵 養）

価値観・倫理観 自己理解・自らへの自信 異文化理解・共感力 日本人としてのアイデンティティ 公共心 グローバル社会を生き抜く高い志 使命感 人としての思いやり 優しさ・感性	
---	--

竹野ら（平成28年）は、「特別な支援を必要とする児童生徒は集団生活ではつまずきやすく、学習意欲を下げやすい。学習意欲を高めるためには、個々の特性を把握し、個々に対応するとともに、集団全体でも取り組んでいく必要がある」¹¹⁾と述べている。

さらに、広島県教育委員会（平成28年）は、「平成28年度教育資料」において、「授業力」を構成する四つの力として「授業を企画し構想する力」「児童生徒の状況に応じて適切に指導する力」「授業を評価する力」「授業を改善する力」を示し、児童生徒が主体的に学習に取り組む態度を養うためには、一層の工夫改善が必要であると示している。

これらのことから、「広島版『学びの変革』アクション・プラン」及び次期学習指導要領の改訂の方向性に示された「主体的な学び」を実施するに当たっては、学習意欲などの主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力等を高める必要があり教師が指導の工夫・改善などを更に行う必要があると考える。

2 ユニバーサルデザインの授業づくり

(1) ユニバーサルデザインの授業づくりの目的

ア ユニバーサルデザインの授業づくり

奈須正裕（2017）は、支援が必要な児童生徒はメタ認知能力が高くないことに触れ、「他の指導事項や既習内容と今回の授業との関係性が掴めず、学習がうまくいかない。逆に言うと、それだけ普通の授業が過酷なものだったといえる。」¹²⁾と述べている。

「答申」では、「幼・小・中・高等学校の通常の学級においても、発達障害を含む障害のある子供が在籍している可能性があることを前提に、全ての教科等において指導の工夫の意図、手立ての例を具

体的に示していくことが必要である。」¹³⁾と示している。

広島県立教育センター（平成25年）では、特別な支援を必要とする児童生徒の特性を踏まえ、「特別支援教育の考え方に基づいた授業づくり」⁽²⁾として表2のようにポイントをまとめている。

表2 特別支援教育の考え方に基づいた授業づくり

ポイント	例
「聞きやすい」学習環境の設定	○ 簡潔で具体的な指示・説明 ○ 個別の言葉掛け及び復唱
「見やすい」学習環境の設定	○ 構造化された板書 ○ 活動ごとの机上の整理
学習規律の設定と徹底	○ 人の話を聞くための姿勢 ○ ノートの使用の仕方
個別の目標設定及び肯定的な評価	○ 活動のスモールステップ化 ○ 肯定的評価の積極的な実施
ペアによる話し合い活動等の学習形態の工夫	○ 話し合い・教え合い等における学級集団の活用 ○ 机間指導場面の確保
場面の状況及び相手の気持ち等の理解を促す工夫	○ 絵・図及び文字などの見えるものによる説明 ○ 相手の気持ちも含めた事実の説明

花熊暁・高槻市立五領小学校（2011）は、特別支援教育の観点に立った授業づくりを「ユニバーサルな視点での授業づくり」と表し、「発達に課題のある子どもには不可欠な支援であり、どの子どもにとってもわかりやすい授業である」¹⁴⁾と述べ、次の12のポイントを挙げている。

- 教室を整理整頓する。
- 生活の見通しをもたせる。
- 正しい姿勢を意識付ける。
- 丁寧な言葉を使う。
- 「話すルール」を確立する。
- 授業の始まりと終わりをはっきりさせる。
- 指示の出し方を具体的に示す。
- 指示・説明と児童の活動を分ける。
- 発表する児童に学級全体で注目させる。
- 視覚的な手掛かりを示す。
- 分かりやすいワークシートを用意する。
- 個人差を考慮し、基礎と発展を明確にする。

ユニバーサルな視点での授業づくりのポイント

ユニバーサルデザインの授業づくりについて、

佐藤慎二（2014）は、通常の学級の授業において「発達障害等を含む配慮を要する子どもには『ないと困る支援』」であり、「どの子どもにも『あると便利で・役に立つ支援』」であることに加え、「その結果として、全ての子どもたちの過ごしやすさと学びやすさが向上する」¹⁵⁾と説明している。

これらのことから、特別な支援を必要とする児童生徒への指導・支援においては、児童生徒の特性に応じた工夫を行うことが必要であり、ユニバーサルデザインの授業づくりは、全ての児童生徒の過ごしやすさと学びやすさを向上させるものであると考える。

イ 授業のユニバーサルデザイン化の目的

阿部利彦・授業のユニバーサルデザイン研究会湘南支部（2014）は、「『より多く』の子どもたちにとってわかりやすく、学びやすく配慮された教育のデザイン」¹⁶⁾を「教育におけるユニバーサルデザイン」と定義し「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」の三つが必要であると述べている。

授業のユニバーサルデザイン研究会（2012）は図2のように、下から「参加」「理解」「習得」「活用」と階層を表した、ピラミッド型の「授業のユニバーサルデザイン化モデル」を示している。

「理解」の階層では、「焦点化」から上位に向けて「展開の構造化」「スモールステップ化」「視覚化」「身体性の活用」「共有化」と六つの工夫を挙げている。

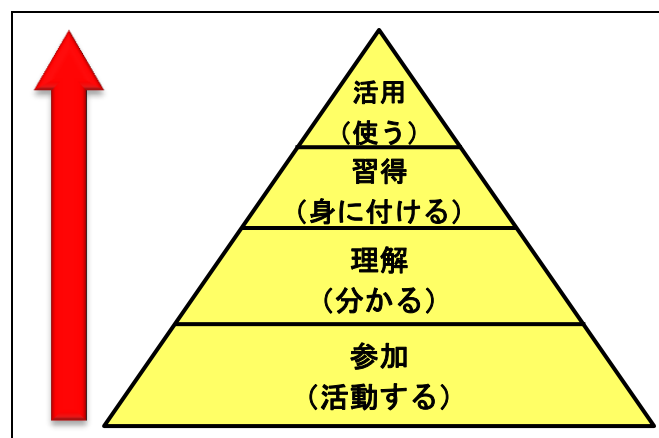


図2 授業のユニバーサルデザイン化モデル

また、授業のユニバーサルデザイン研究会（2014）は、授業でのバリアを生じさせる発達障害のある児童生徒の特徴と授業でのバリアを除く工夫

を関連付け、表3のように階層モデルを改編し、説明している。

表3 授業のユニバーサルデザイン化モデル

階層	工夫	内容
参加 (活動する)	クラス内の理解促進	○ 失敗を笑わないような学級の雰囲気をつくる。 ○ 得意・不得意を含めたお互いの理解を機会がある度に促進する。
	ルールの明確化	○ 意見を言うとき、聞くとき、指導者の指示に注目するときなどの基本的なルール、授業の進め方などを決めておく。 ○ 児童生徒が安心して参加できるように、ルールを決めておく。
	刺激量の調整	○ 教室内の掲示物や教室外の音などの無意識に飛び込んでくる妨害刺激を調整する。
	場の構造化	○ 教室を整理整頓し、決められた物が決められた場所にある状態を維持することで、学習環境の機能を高める。
	時間の構造化	○ 時間が見えるようにスケジュールなどに示す。 ○ 見通しをもたせ、行動をコントロールしやすくさせる。
理解 (分かる)	焦点化	○ 授業を「シンプル」にする。
	展開の構造化	○ 授業の展開を論理的な構造に工夫する。
	スモールステップ化	○ 指導目標の達成に向けて、そのステップを細かくする。
	視覚化	○ 見えないものを「見える化」し、児童生徒のイメージを湧きやすくする。
	身体性の活用 (動作化／作業化)	○ 身体を使わせることで理解を深めさせる。 ○ 認識だけでは拾えないような新しい気づきを生じさせる。
	共有化	○ 互いの考えを伝え合ったり、確認させたりする。 ○ 「できる」児童生徒には、自分の意見を深めさせる。 ○ 理解に不安がある児童生徒には、自分の意見に足りない部分を補わせる。

るに習得（身に付け）	スパイラル化（学年・単元間・教科間の重複の意識）	○ 既習学習の復習を常に授業に入れ、再理解のチャンスや習得の深まりを確保する。
活用（使う）	適用化（応用／汎用）	○ 習得したことを、状況が変わってもできるようにさせたり、応用が利くように導いたりする。
	機能化（日常生活への実用・発展的課題）	○ 授業で学んだことを実用的に使用できるようにさせる。

花熊暁・米田和子（2016）はユニバーサルデザイン化について、「究極の目的は、主体的に学び、行動できる子を育てることである。」¹⁷⁾と述べている。

これらのことから、ユニバーサルデザインの授業づくりは、過ごしやすさや学びやすさに加え、「活用」を目指して、「理解」「習得」と進め、「主体的な学び」に向かう方法であると考え。つまり、これらの方法を使って授業を改善していくことは、児童生徒の「主体的な学び」につながるものであると考える。

(2) 教科の本質につながるユニバーサルデザインの授業づくり

花熊暁（2016）は、児童生徒の学びや思考力の育ちを目指すためには、授業の中身を検討する必要があると述べ、図3のように、特別支援教育と教科教育のコラボレーションが不可欠であると述べている。

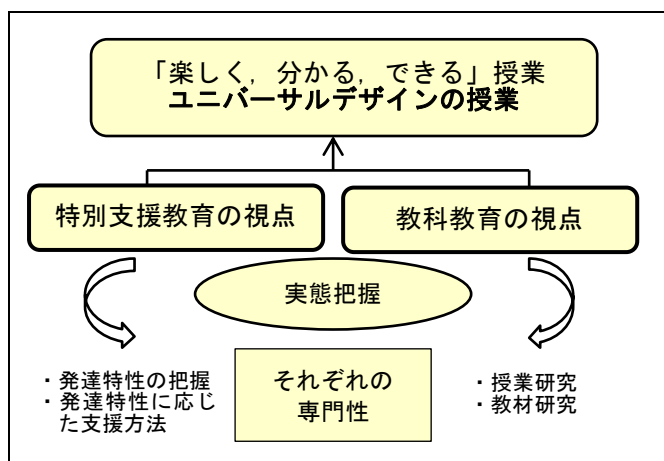


図3 特別支援教育と教科教育とコラボレーション

桂聖（2017）は、後述するユニバーサルデザインにおける「教材のしかけ」は、教科の本質につな

がると述べている。また、教科教育の観点から一人一人の学びを考えていくことは、特別支援教育に通じていくことであると述べている。さらに、「特別支援教育の視点が、特別な支援が必要な子だけでなくどの子の学びにも有効」¹⁸⁾であると述べ、授業の手法や配慮を特別支援教育から多く学んでいるとしている。

これらのことから、ユニバーサルデザインの考え方で授業づくりを行うことは、教科の本質につながるものであると考える。

(3) 「深い学び」に向かうユニバーサルデザインの授業の可能性

花熊ら（2016）は「教師に指示されたからその通りするというのではなく、自分で判断して行動や学習ができる子を目指すことがユニバーサルデザインの授業の目的である。」¹⁹⁾と述べている。

小貫悟（2016）は、図2「授業のユニバーサルデザイン化モデル」について「授業の階層性」の視点を示し、「どの視点も子どもが授業中に『考える』ことができるためのサポートとして機能している」²⁰⁾ことが大切であると述べている。「考える」ことなしで「理解」に到達することができないと述べ、「考える」ことができる授業を目指すことが授業のユニバーサルデザイン化そのものであるとし、「視点」を効果的に選択し、導入することの必要性について述べている。

奈須（2017）は、授業ユニバーサルデザインの実践について、「授業の意図や文脈をわかりやすくしようします。だから、支援が必要な子でもやるべきことがはっきりわかり、周囲の子どもに匹敵する思考活動や学習活動が成立しやすい。」²¹⁾と述べている。さらに、このように明確化することにより他の子供にとっても学習に思考を集中しやすくなるとし、「より深く、広く、多面的に、自分に引き付けて考えられますし、自分と周囲の意見とを比較することができるなど、より深い学びにいきやすいのです。」²²⁾と述べている。

また、奈須（2017）は、次頁表4のオーズベルの学習分類から深い学びとは、何らかの意味で有意意味な学習であると考えればよいとし、「有意味学習を増やして、子ども一人ひとりの学びを深いものにしていこうというのが重要なのです。」²³⁾と述べている。例えば、知識と現実の間に生じたズレを解消するために、知識の構造を修正し、世界やその学問の見方や考え方と一致させようとする中で新しく知識

を習得したり、自分が知っていることと関係してつながって新しい知識をうまく取り込んだりすることが「有意味学習」であるとしている。

表4 オーズベルの学習分類

	発見学習	受容学習
有意味学習 (深い学び)	有意味 発見学習	有意味 受容学習
機械的学習 (浅い学び)	機械的 発見学習	機械的 受容学習

さらに、有意味な学習を教室で実現するための技法が授業のユニバーサルデザインには十分蓄積されており、「深い学び」の実現を補完できると述べている。

これらのことから、ユニバーサルデザインの授業づくりを行うことは、児童生徒に「考える」ことができる授業を行うことであり、多くの児童生徒が「深い学び」になりやすいと考える。言い換えれば児童生徒の学びが「深い学び」となるためには、新しく知識を習得したり、自分が知っていることと関係してつながって新しい知識をうまく取り込んだりする有意味な学習を展開する必要がある、それらの技術が十分に蓄積されているユニバーサルデザインの授業づくりは、「深い学び」を実現させることが可能であると考ええる。

(4) 「深い学び」に向かう授業づくりの工夫

小貫（2016）は、児童生徒が「分かった」「できた」と感じる最も大切な部分を「授業の山場」と表し、「山場から逆算してつくる授業」²⁴⁾が大切であると述べている。また、山場の下地をつくるためのポイントは授業の導入部分にあるとも述べている。

桂（2016）は、どの児童生徒も楽しく分かる・できるための切り口の一例として、ユニバーサルデザイン化の三つの視点を挙げ、表5のように述べている。

表5 ユニバーサルデザイン化の三つの視点

視点	内容
焦点化	授業のねらいや活動を絞ること
視覚化	視覚的な手掛かりを効果的に活用すること
共有化	話し合い活動を組織化すること

伊藤幹哲（2015）は、算数授業のユニバーサルデザインについて、「楽しさ」「参加のしやすさ」「わかりやすさ」の三つをキーワードとして挙げ、「算数においても『教材に「しかけ」』をつくることで、授業が激変します。」²⁵⁾と述べ、「教材に『しかけ』をつくる10の方法」として、次のように整理している。

①	選択肢をつくる
②	隠す
③	間違える
④	情報過多にする
⑤	情報不足にする
⑥	分類する
⑦	位置・配置を変える
⑧	順序を変える
⑨	図や絵に置き換える
⑩	仮定する

教材に「しかけ」をつくる算数授業10の方法

桂（2017）は、「しかけをつくるには、なにをねらうかをはっきりさせなければなりませんし、視覚的に見せることにもなり、課題の共有化や理解の共有化を促すことにもなる」²⁶⁾と述べている。

石井英真（2015）は、「教科の本質」を共に深め合う授業を創造するには、「まず学習の主導権を子ども自身に委ね、活動的で共同的な学びのプロセスを組織することが必要」²⁷⁾と述べている。

桂（2017）は、授業ユニバーサルデザインについて、バージョン1を「焦点化・視覚化・共有化」の段階とし、バージョン2を「教材のしかけ」を整理した段階とした上で、「子どもの着目のよさを生かしたり、学び合いを起こしたりすることを考えてきた」²⁸⁾とし、国語授業のユニバーサルデザインバージョン3を提案している。バージョン3では、「これまでの教科のしかけづくりに加えて、子どもたちが自分たちでより主体的に問題を解決していくことを教師が支えていくことを重視したいと考えています。」²⁹⁾と述べている。

桂（2017）は、「そもそも、授業においては、『考えのずれ』『間違い』『わからない』が表面化するからこそ、深く学ぶことができる。」³⁰⁾とし、子供は友だちの着眼点のよさに気付いたり、友だちに説明することを通して深い理解へのきっかけを得たりすると述べている。

奈須（2017）は、授業のユニバーサルデザイン

について「授業づくりの根本原理をきちんと押さえ、的確な問いやそこに到る道筋を整えれば、子どもは十分深く主体的に学びます。」³¹⁾と述べている。

これらのことから、「主体的な学び」を促すためには、「焦点化」「視覚化」「共有化」をしながら児童生徒に「考えたい。」と思わせる「教材のしかけ」を効果的に取り入れて授業を展開していくことに加え、児童生徒の学び合いや問題解決することを教師が支える授業づくりが必要であると考えている。

(5) ユニバーサルデザインの授業づくりの課題

川上康則・片岡寛仁・上條大志・久本卓人(2015)は、「本来は、子どもの学びを深めることが目的であり、その実現のための手段であったはずのUD化が、いつしか目的化し、表面的に方法をなぞるだけのいわゆる形骸化が懸念されている」³²⁾と述べ、「UD化ありき」の実践に対し、警鐘を鳴らしている。

村田辰明(2017)は、ユニバーサルデザインを意識した授業づくりが全国各地で行われるようになってきたことを挙げ、多くの教師の期待を感じるとした上で、授業のユニバーサルデザイン化は万能ではないと述べている。「我々教師は、一度うまくいった方法に固執し繰り返す傾向があるので、柔軟に方法を生み出すことは簡単なことではない。」³³⁾とし、目の前にいる子供の姿を見た上で具体的働き掛けを決定することの重要性を述べている。

小貫・桂(2014)は、ユニバーサルデザインの授業モデルと関連付け、全員が学べるようにするために重視することとして「三段構えの指導」を挙げ「全体指導の工夫」「授業内の個別指導」「授業外の個に特化した指導」の三つの指導で、通常の学級の児童生徒を支えていくことが授業ユニバーサルデザインであると述べている。

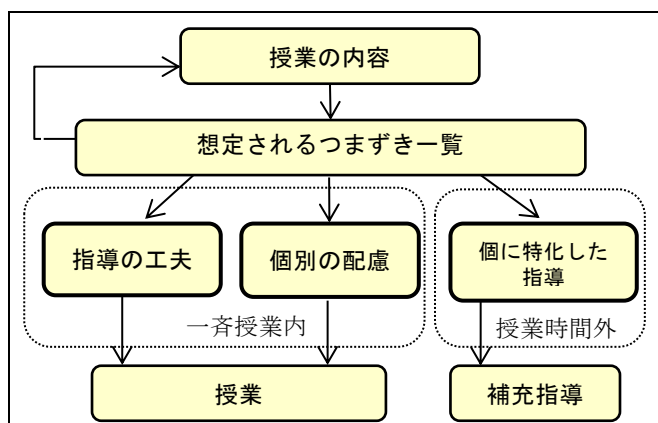


図4 三段構えの指導

山元薫(平成27年)は、「様々な特別な教育的ニーズのある児童生徒が在籍する学級及び学校においては、まずはユニバーサルデザインで集団における指導の工夫を図りながら、それでも対応が難しい場合は、個別の支援又は特化した支援を行うことが大切であり、学校組織としては、校内委員会をはじめとした支援体制が充実していることが不可欠であると言える。」³⁴⁾と述べている。

これらのことから、ユニバーサルデザインの授業づくりは、多くの児童生徒に有効であるが、同時に、個に応じた指導・支援が必要である。言い換えれば、児童生徒及び学級の実態に応じて、柔軟に指導を考えていく必要があるということであると考えている。

本研究では「主体的な学び」を促す授業づくりについて「授業モデル(試案)」に基づいた学習指導案の例を示すことにより、授業づくりの具体化を図りたいと考える。

III 研究の目的

本研究は、通常の学級に在籍する全ての児童に対し、「『主体的な学び』を促すユニバーサルデザインの授業モデル(試案)」を基にした授業を実践し、その有効性を検証することを目的とする。

児童の「思考を支える指導・支援」を実施するとともに、「主体的な学び」を促す授業づくりについて、学習指導案の例を示すことにより、授業づくりの具体化を図る。

IV 研究の内容及び方法

1 研究の内容及び方法

- 文献を基にユニバーサルデザインの授業の方法及び「主体的な学び」との関連等について整理する。
- 研究協力員の所属校2校のうち、2名の研究協力員がそれぞれ担任する学級で、保護者からの承諾を得た、特別な支援を必要とする児童2名ずつ計4名の実態を把握する。
- 「授業モデル(試案)」を基に授業を実践するとともに、その有効性について分析し、検証する。
- 文献及び授業実践を踏まえ、「主体的な学び」を促す授業づくりの具体化を図るために「授業モデル(試案)」に基づいた学習指導案の例を

示す。

2 研究の計画

本研究の計画について表 6 に示す。

表 6 研究計画

研究内容	期間
研究計画書の作成及び文献研究	4 月～6 月
研究関係者会議の開催	7 月
対象児童及び学級の実態把握	6 月～7 月
研究授業の実施	9 月～1 月
研究における分析、考察及び検証	9 月～1 月
研究報告書の作成	1 月～3 月

3 仮説

「『主体的な学び』を促すユニバーサルデザインの授業モデル（試案）」を基に授業を実践し、児童の「思考を支える指導・支援」を行えば、児童の「主体的な学び」が促されるであろう。

4 検証の方法

(1) 授業参加における行動観察

ア 実施方法及び実施時期

授業の様子を録画し、対象児童の授業参加時間を表 7 のとおり計測し、各期の平均値で比較し、行動等を観察する。

表 7 回答に対する点数

期	授業	月	回数
ベースライン期	通常、行っている授業	7～9 月	3 回
指導前期	「授業モデル（試案）」に沿って授業に取り組んだ授業	9～11 月	3 回
指導後期	更なる改善を行った授業	10～1 月	3 回

なお、授業 1 時間は 2700 秒間（45 分間）とし、「授業参加時間」とは、授業中、話している相手を見たり、挙手したり、指導者の指示どおり活動したりしている時間等のこととする。ただし、児童の実態により、それぞれの児童に基準を設け計測する。

イ 対象児童

特別な支援を必要とする小学校第 3・4 学年児童 4 名（A 児、B 児、C 児、D 児）とする。

ウ 分析方法

対象児童の授業参加時間を計測し、各期で平均時間を算出し、比較する。また、行動等を観察し、分析する。

(2) 学習意欲に関するアンケート

ア 実施方法

「主体的な学び」を促すための学習意欲に関するアンケートをユニバーサルデザインの授業の取組の前後で実施し、変容を比較する。なお、アンケートは、桜井（1997）の考えを基に、池田隆・北野和則（平成 24 年）が作成し、竹野ら（平成 28 年）が改訂した質問紙を活用して実施する。この質問紙は「自己決定感」「有能感」「他者受容感」「挑戦傾向」「独立達成傾向」「知的好奇心」「学ぶ楽しさ」の項目で構成されている。

イ 対象児童

特別な支援を必要とする小学校第 3・4 学年児童 4 名（A 児、B 児、C 児、D 児）を含む各学級の全児童（40 名、16 名）とする。

ウ 実施時期

取組前 平成 28 年 7 月

取組後 平成 28 年 1 月

エ 分析方法

回答は表 8 のとおり、4 段階評定尺度法で点数化し、項目ごとの平均値を比較する。

表 8 回答に対する点数

回答	点数	点数 (逆転項目)
あてはまらない	1 点	4 点
あまりあてはまらない	2 点	3 点
少しあてはまる	3 点	2 点
あてはまる	4 点	1 点

(3) 振り返りの記述内容

ア 実施方法及び実施時期

対象児童の振り返りの記述を中心としたノート等の記述内容の変容を比較する。

イ 対象児童

特別な支援を必要とする小学校第 3・4 学年児童 4 名（A 児、B 児、C 児、D 児）を含む各学級の全児童とする。

ウ 分析方法

対象児童及びそれ以外の児童のノート等の記述を基に、本時のめあてに対応した振り返りの記述となっているかについて、比較し、分析する。

V 研究に係る授業実践等

1 児童の実態

広島県教育委員会（平成20年）が示した学習面に関するチェックシート及び行動観察に関するチェックシートの項目を参考に、対象児童4名についてそれぞれ学級担任から回答を得た。回答内容は、表9のとおりである。4名とも、「聞く」ことや「不注意」に課題があり、持続して集中することに困難があることを把握した。

表9 対象児童の実態

対象児童	項目	実態
A	聞く	○ 聞きもらしがある。
	話す	○ 自分の思いを伝えることが難しいことがある。
	推論する	○ 自分の考えを必要に応じて修正することが難しいことがある。
	不注意	○ 注意を集中し続けることが難しい。 ○ 気が散りやすい。
	多動性・衝動性	○ じっとしていることが苦手である。 ○ 授業中は机上で文具を使って見立て遊びをしていることが度々ある。 ○ 動作を伴う活動に対してはすぐに取り組みやすい。 ○ 話し合い活動では、相手の話を聞くだけになっていることがある。
	対人関係 こだわり	○ 活動の切り替えが難しいことがある。
B	聞く	○ 聞きもらしたり、指示の理解が難しかったりすることがある。 ○ 話し合い活動では、流れが理解できず、学習についていけないことがある。
	話す	○ 筋道の通った話をするのが難しいことがある。
	読む	○ 文章の要点を正しく読み取ることが難しいことがある。

	書く	○ 決まったパターンの文章になりがちである。
	推論する	○ 必要に応じて行動を修正することが難しいことがある。
	不注意	○ 注意を集中し続けることが難しい。 ○ 集中して取り組まなければならない課題を避けがちである。 ○ 忘れやすい。
	多動性・衝動性	○ じっとしていることが難しく、授業中は下方を向いて文具で遊んでいることがある。 ○ 話が終わらないうちに発言したり、挙手せずに発言したりすることがある。 ○ 学習内容から逸脱した私語をすることがある。
C	聞く	○ 聞きもらしたり、指示の理解が難しかったりすることがある。 ○ 個別に言われると聞き取れるが全体指示は聞き取りにくい。 ○ 話し合い活動では、話し合う内容や話し合いの流れが理解できないことがある。
	話す	○ 言葉につまることがある。 ○ 短い文で、内容的に乏しい話をしがちである。 ○ 筋道の通った話をするのが難しい。
	読む	○ 文章の要点を正しく読み取ることが難しい。
	計算する	○ 計算が苦手である。 ○ 文章題を解くことが苦手である。
	推論する	○ 量を比較したり、単位を理解したりすることが難しい。
	不注意	○ 細かなところまで注意を払うことが難しい。 ○ 注意を集中し続けることが難しい。
		○ 活動を順序立てて行ったり、最後までやり遂げたりすることが難しい。 ○ 授業中は、文具を動かしたりのりを指に付けたりして集中していないことがある。 ○ 文具を落としてしまったり、必要な物をなくしてしまったりすることがある。

	不注意	○ 気が散りやすい。
	多動性・衝動性	○ 体が動いていることがよくある。
D	聞く	○ 聞きもらしたり、指示の理解が難しかったりすることがある。 ○ 全体指示の場合は、集中が続きにくく、机の下で爪を触っていることがある。 ○ 話し合い活動では、話し合う内容や話し合いの流れが理解できないことがある。 ○ 発表のときには、指導者や他の児童の話を聞いて受け答えすることができるが、説明になると、聞いていないことがある。
	話す	○ 挙手をして積極的に発表することができる。 ○ はっきりと大きな声で受け答えできる。 ○ 筋道の通った言い方や分かりやすい話し方をすることが難しい。
	読む	○ 文章の要点を正しく読み取ることが難しい。
	書く	○ 漢字の細かい部分を書き間違えたり独特の書き順で書いたりすることがある。
	計算する	○ いくつかの手続きを要する文章題を解くことが苦手である。
	推論する	○ 比較したり単位を理解したりすることが難しい。 ○ 事物の因果関係を理解することが難しい。
	不注意	○ 注意を集中し続けることが難しい。 ○ 気が散りやすい。 ○ 順序立てて活動を行うことが難しい。 ○ 活動に必要な物を失くしやすい。
	多動性・衝動性	○ 体が動いていることがよくある。 ○ 出し抜けに答えたり過度に話したりすることがある。

2 指導・支援方法

(1) 全体

本研究全体を通して、「授業モデル（試案）」を活用し、ユニバーサルデザインの授業づくりを行った。

(2) A児・B児

ア 指導・支援に係る実態等の整理

A児・B児を含めた算数科授業において、学校全体及び指導者自身が進めていることは、次のとおりであった。

(ア) 授業

- 平成27年度には、算数科において「自ら学びとる活用力の育成」を、平成28年度には、算数科及び体育科において「新たな価値（よさ）を生み出し、実感する授業の創造」を研究主題として研究を行った。
- 学校全体で、授業づくりの具体像を整理し、「主体的な学び」につながる1時間の授業構想を基に授業を展開していた。
- 絵や図などを使い、視覚化を行っていた。
- 体を使い体感を伴わせて理解させることを意図的に仕組んでいた。
- 学級の実態からペア学習やグループ学習を積極的に取り入れることは、よい面がある一方、難しさもあった。そのため、共有化については、工夫して取り入れていた。
- 友だちの発言を引き継いで発表させるなどの方法を積極的に取り入れていた。
- A児及びB児の実態から、机間指導時に積極的に個別に指導を行っていた。
- 児童のよかったことを具体的に挙げ、スモールステップで称賛していた。
- 授業は、A児及びB児を含む全ての児童が集中しやすくなるように、発表の場や考える時間が多く設定されていた。

(イ) 教室環境・人的環境

- 日頃から掲示物等の量を調整し、枠や線を用いた板書を行うなどの見やすい・聞きやすい環境に取り組んでいた。
- 教室にある物の位置を決め、機能的な場の構造化、時間の構造化などを進めていた。
- 称賛や励ましを積極的に行っていた。
- 学級全体がにぎやかになることがあった。

イ 指導・支援期前期

「授業モデル（試案）」に基づき、次頁表10のとおり授業での指導・支援を行った。

表10 A児・B児の在籍する学級における
前期の指導・支援

流れ	思考を支える指導・支援（前期）	
導入	学習内容の視覚提示（視覚化）	○ 生活に密着した場면을提示し、学習内容に興味をもたせる。 ○ 場面を描いたイラストや図を順番に1枚ずつ提示する。 ○ 前時の内容を掲示し、活用させる。
	本時の流れの確認・めあての提示（焦点化）	○ 関連した内容を児童同士で共有させた後に本時のめあてを提示する。 ○ 問題は必ず全員で音読させ、注目させる。 ○ 身近な生活場面と結び付け、イメージさせる。
	肯定的な評価	○ ルールを決め、守れていることを評価する。 ○ 答えやすい問題を提示し、集中が続きにくい児童から意図的に指名し、評価する。
展開	モデルやヒントの提示（視覚化・共有化）	○ 絵や図を提示する。
	観点や視点の提示（視覚化・焦点化）	○ 児童のノートを使って説明する。 ○ 必要な情報を取り出して電子黒板に提示する。 ○ ゲームを行うことにより大切なことを焦点化する。 ○ 複数の児童の考えを基に思考させる。
	動作化・作業化	○ 発表を前に出て行わせる。 ○ 実際に切ったり貼ったりする活動を取り入れ、体感させる。
	学習形態の工夫（共有化）	○ 発表のときは、指導者の立ち位置を児童の後方にする。
	肯定的な評価	○ さりげない思考を評価し集団解決に結び付ける。
	肯定的な評価	○ がんばっていることをサインで評価する。 ○ 適宜机間指導し、よさを評価する。 ○ 集中が向いたときは、積極的に指名し答えさせる。
	肯定的な評価	

終末	振り返りでの言語化（視覚化・共有化）	○ 考えるヒントとなるようキーワードを空欄にし、振り返らせる。
	肯定的な評価	○ できていることをしっかりほめる。

ウ 指導・支援期後期

指導後期は、「教材のしかけ」を取り入れ、表11のとおり、指導前期の指導・支援方法をさらに改善した。

表11 A児・B児の在籍する学級における
後期の指導・支援

流れ	思考を支える指導・支援（後期）	
導入	学習内容の視覚提示（視覚化）	○ 生活に身近な内容を提示し、学習に必然性をもたせる。 ○ 場面を描いた絵や図を順番に1枚ずつ提示する。 ○ 電子黒板を効果的に使用し、興味をもたせたり、考えさせることを焦点化させたりする。
	本時の流れの確認・めあての提示（焦点化）	○ 前時との違いを考えさせる。 ○ 体験活動や身近な生活場면을想起させ、学習に必然性をもたせる。 ○ 必然性をもたせた後に、めあてを提示する。 ○ 導入の工夫をし、児童にめあてを予想させる。
	肯定的な評価	○ 集中している状態を積極的に評価する。 ○ ルールを明確にし、ルールに沿って、ほめたり注意したりする。
	モデルやヒントの提示	○ 前時までの学習を想起させ、めあてを焦点化する。
展開	モデルやヒントの提示（視覚化・共有化）	○ 支援が必要な児童に、話し合い活動の進め方が分かるように、全体が見える場所に移動させ、他の児童の様子を見せる。 ○ モデルとなる児童の発表を始めに聞かせる。 ○ ヒントを提示し、ヒントから自分の考えを導き出させる。

	観点や視点の提示 (視覚化・焦点化)	○ 色分けする等、考えやすい板書の工夫をする。 ○ 同じ考えの児童にそれぞれの言い方で発表させ、理解を深めさせる。 ○ 問題の一部を隠す。 ○ 選択肢を提示し、選択させる。 ○ 誤った選択肢を意図的に示す。
	動作化・作業化	○ 実際に測らせるなど量感を体感させる。 ○ グループで協力して体験活動を行わせ、それぞれの考えを言わせて、理解を深めさせる。 ○ 体験的な活動を行わせ、実感をもたせる。
	学習形態の工夫 (共有化)	○ 話合いのルールを明確にし、話し合う内容を焦点化した上で共有させる。 ○ ペアで話合い活動を行わせる。 ○ グループで考えさせ、話し合わせる。 ○ 言葉と図を使って共有させる。
	肯定的な評価	○ よい行動を積極的にほめる。 ○ 適宜机間指導してヒントを提示し、自分で答えを考えさせる。 ○ できていることは、積極的に評価する。 ○ 短い言葉で称賛し、スモールステップで評価する。
終末	振り返りでの言語化 (視覚化・共有化)	○ 自分の考えとの違いを言わせ、ノートに書かせる。 ○ 他の児童の考えのよさを述べさせる。 ○ 他の児童の考えと対比させながら自分の考えを述べさせる。
終末	振り返りでの言語化 (視覚化・共有化)	○ できるだけ多くの児童に発表させ、自分の考えと比較させる時間を十分取る。
	肯定的な評価	○ 評価基準を設け、自己評価させる。

(3) C児・D児

ア 指導・支援に係る実態等の整理

C児・D児を含めた算数科授業において、学校全体及び指導者自身が進めていることは、次のとおりであった。

(ア) 授業

- 児童・生徒に求められる資質・能力の育成に向け、シンキングツール等を活用した協働的な学習の取組を通して主体的な学びの育成を目指していた。
- 授業のルールが定着していた。例えば、教科書や筆箱の置き場、ノートの取り方、発表の仕方などが定着していた。
- 共有化を積極的に取り入れていた。また、必要に応じて児童のつぶやきを採用し、児童の言葉を取り上げて発問していた。
- ICT機器を積極的に活用し、児童が分かりやすい提示の工夫をしていた。タブレット型端末と電子黒板を連動させ、児童のノートの記述をすぐに活用できるようにしていた。また、児童にICT機器を使用して説明させるなど、日常からICT機器を積極的に児童自身に活用させていた。
- 児童同士がリレーで考えをつなぐなどの方法を取り入れて授業を進めていた。
- 指導者は、できる限り言葉をシンプルにし、分かりやすい発問や説明を行っていた。
- 児童に適応題を選択させるなどのやり方を取り入れ、がんばっている過程をほめていた。
- めあてを示して振り返っているが、十分な振り返りになっていないことがあった。

(イ) 教室環境・人的環境

- 学級は、特別支援教育の考え方を取り入れた授業づくりを行っており、落ち着いた雰囲気の中で授業が行われていた。
- 掲示物等の量を調整し、枠や線を用いた板書にするなど、見やすい・聞きやすい学習環境を設定していた。
- 教室にある物の位置を決め、機能的な場の構造化、時間の構造化などを進めていた。
- 電子黒板などを積極的に活用し、児童が分かりやすい授業を目指していた。
- 称賛や励ましなどの指導・支援を日頃から積極的に行っていた。

イ 指導・支援期前期

「授業モデル（試案）」に基づき、授業での指導・支援を次頁表12のとおり行った。

表12 C児・D児の在籍する学級における
前期の指導・支援

流れ	思考を支える指導・支援（前期）	
導入	学習内容の視覚提示（視覚化）	○ 全員が答えられる簡単な質問を提示する。 ○ 電子黒板やタブレット型端末を活用し、学習内容に興味をもたせる。
	本時の流れの確認・めあての提示（焦点化）	○ 画像を使用し、めあてに対するイメージをもたせ、興味を引き出す。 ○ 学習のパターンを決め、次にすることの見通しをもたせる。
	肯定的な評価	○ 挙手していることを評価する。
展開	モデルやヒントの提示（視覚化・共有化）	○ 電子黒板を使用し、拡大して表示する。 ○ 教科書と同じ内容を電子黒板に写し出す。
	観点や視点の提示（視覚化・焦点化）	○ 電子黒板を効果的に使用して説明する。 ○ 児童のノートを活用して説明する。
	動作化・作業化	○ 色紙を折ったり切ったりさせるなど、活動を通して理解させる。 ○ 電子黒板を使わせながら説明させる。
	学習形態の工夫（共有化）	○ 作成物を使ってペアで説明させる。 ○ ペアで言語化させた後、ノートに書かせる。
	肯定的な評価	○ 前時までに活用した教具を使って調べようとしていることを評価する。 ○ よい行動を度々ほめる。
終末	振り返りでの言語化（視覚化・共有化）	○ 振り返りをノートに書かせる。 ○ わけを言ったり、聞き合ったりさせる。
	肯定的な評価	○ 説明できるようになったことを実感させて終わる。 ○ ペアで共有させ、達成感を味わわせる。

ウ 指導・支援期後期

指導後期は、「教材のしかけ」を取り入れ、表13のとおり、指導前期の指導・支援方法をさらに改善した。

表13 C児・D児の在籍する学級における
後期の指導・支援

流れ	思考を支える指導・支援（後期）	
導入	学習内容の視覚提示（視覚化）	○ 電子黒板を効果的に使い、興味をもたせる。 ○ クイズ形式で導入を行い、めあてを焦点化させる。 ○ 選択肢を提示し、全員が参加できるようにする。
	本時の流れの確認・めあての提示（焦点化）	○ 一部分を隠してポイントに着目させ、考えさせることを焦点化する。 ○ 身近な生活場면을イメージさせた上で考えさせ、学習に必然性をもたせる。 ○ イメージしやすい場면을提示する。
	肯定的な評価	○ つぶやきを認め、評価する。
展開	モデルやヒントの提示（視覚化・共有化）	○ タブレット型端末を使って読み方を共有させる。 ○ 黒板に図を貼り、イメージをもたせる。 ○ 単位に着目させ、解決の糸口とさせる。 ○ よい回答が書かれた児童のノートを電子黒板に写し出し、共有させる。
	観点や視点の提示（視覚化・焦点化）	○ 関連した既習事項を使ったクイズを考えさせ、観点や視点に気付かせる。 ○ 数直線で考えさせる。 ○ 比べて考えさせる。 ○ 一つのことを色々な方向から考えさせる。 ○ 電子黒板を効果的に使いながら説明する。 ○ 他の児童の考えを引き継いで説明させる。
	動作化・作業化	○ 離れたところに教具を置き、見えやすくするとともに、児童を教具まで移動させることにより活動への意欲を高める。 ○ 教科書の大事な言葉に印を付けさせる。 ○ 複数種類のプリントを用意し、選択させる。 ○ 電子黒板を使わせて説明させる。

	学習形態の工夫 (共有化)	○ 班で話し合わせ、考えを言語化させる。 ○ 分からないときには、班で相談させたり共有させたりする。 ○ ペアで確認させる活動を細かく行わせる。 ○ 電子黒板に児童の考えを示し、聞きやすくさせる。 ○ 図を使って説明させる。 ○ 発表の仕方を児童に選択させる。
	肯定的な評価	○ 適用題プリントを取りに行かせ、進んでチャレンジしていることを評価する。 ○ 短い言葉で分かりやすく評価する。 ○ よい行動を度々ほめる。
終末	振り返りでの言語化 (視覚化・共有化)	○ めあてを再度、声に出させる。 ○ 振り返りを言わせてからノートに書かせる。 ○ 計算の仕方を言葉で説明させる。 ○ 空欄を作り焦点化して考えさせ、自分の言葉で書かせる。

3 授業参加における行動観察の結果と考察

(1) A児の結果と考察

A児の授業参加時間は図5のとおりであった。ベースライン期の平均値は約1110秒間であったが、指導前期は約1127秒間、指導後期は約1984秒間となり、特に指導後期で授業参加時間が大きく伸びた。

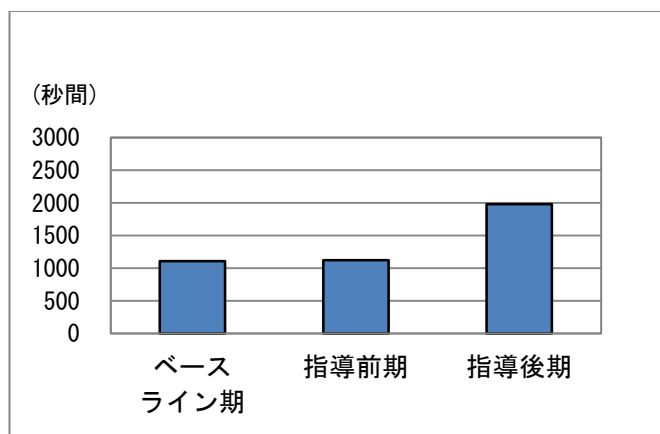


図5 A児の授業参加時間

ベースライン期では、注意が逸れやすく、文具で遊んでいることが多かった。ノートを書いている

も、途中から学習に関わりのないことを書いていることがあった。何かに夢中になると、しばらくの間は指導者や友だちの話を聞いておらず、周りを見てから次の活動を行ったり、指導者に促されて次の行動を起こしたりする様子が見られた。

指導前期・指導後期を通して、他のことに集中してしまう様子が見られたが、指導後期には、板書されたことをノートに書き、自分の言葉で振り返りの記述ができた。

このことは、指導者が積極的に肯定的評価を行ったこと、板書の仕方など授業のルールを明確にしたことが効果的であったと考える。このことにより、児童は授業への参加がしやすくなり、指導者や友だちの話している内容が分かり、理解が深まったことにより、授業に参加することができたと考える。また、体を動かして活動させたことで興味を持続させやすくさせることができ、体感させたことでイメージしやすくさせたため、児童の理解が深まり、授業参加時間が伸びたと考える。

(2) B児の結果と考察

B児の授業参加時間は図6のとおりであった。ベースライン期の平均値は約1738秒間であったが、指導前期は約1918秒間、指導後期は約2185秒間となり、授業参加時間が伸びた。

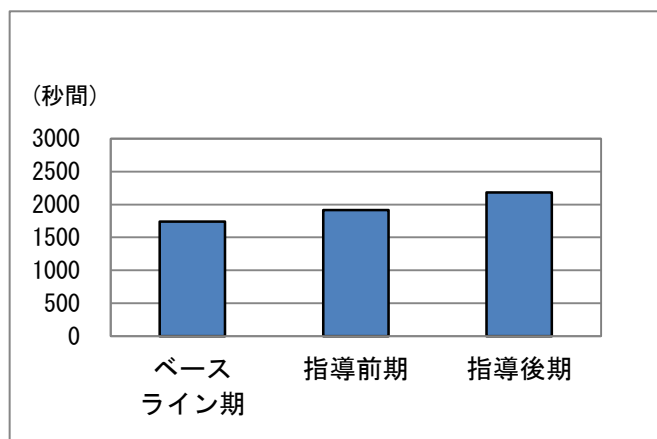


図6 B児の授業参加時間

ベースライン期では、注意が逸れやすく、気持ち乗らないときは、他児と話をしたり、文具で遊んでいたことが多かった。

しかし、指導前期・指導後期では、積極的に挙手して発表していた。また、考えたことを近くの児童と話した後に挙手する様子が見られた。身近な生活場면을例に挙げて問題を提示したり、「教材のし

かけ」を行ったりしたことで、興味をもって授業に臨むことができたと考える。なお、実際に体を動かして活動させたことにより、イメージすることができ、理解が深まったと考える。さらに、その結果、児童は学習意欲を持続することができ、授業参加時間が伸びたと考える。

(3) C児の結果と考察

C児の授業参加時間は図7のとおりであった。ベースライン期の平均値は約1674秒間であったが、指導前期は約1700秒間、指導後期は約2197秒間となり、授業参加時間が伸びた。特に、指導後期で伸びた。

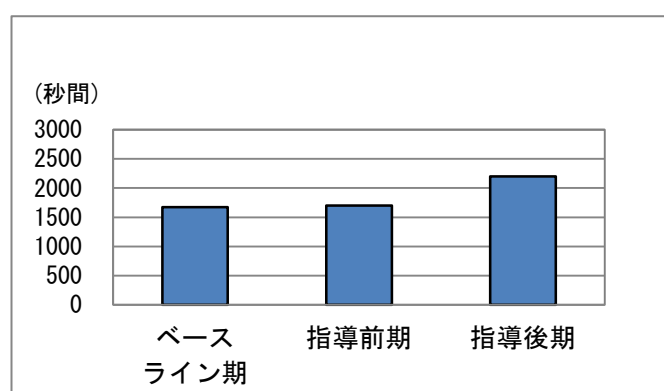


図7 C児の授業参加時間

ベースライン期では、集中が持続しにくく、指導者の指示を聞きもらし、周囲の児童を見て次の活動を行うことが多かった。学習内容が分からなかったり、指示が分からなかったりすると、体が動いたり、ぼうっとしたりすることがあった。また、話合い活動では、相手の話を聞くだけに終わることがあり、全く、話をするすることができないこともあった。授業の中で挙手して発表することはあまりなく、他の児童が挙手して指名されてしまったから挙手するという様子が度々見られた。

しかし、指導前期・指導後期では、特に授業開始後10分間に学習内容に興味をもつことができると集中が高まり、授業全体に渡って継続できていた。注意が逸れることがあっても、学習に戻るまでの時間が短くなった。指導後期では、授業開始後10分間の授業参加時間が、平均値で96%を超えての参加となり、授業参加時間全体も平均値で2197秒間となった。ベースライン期では、一人で記述することが難しかった振り返りを、自分の言葉で書き記すことができていた。

また、話合い活動では、自分からノートに書き

たことを基に積極的に発言し、友だちに対して質問をしたり、答えたりする様子が見られた。

さらに、挙手して発表をする場面では、友だちにつられて挙手するのではなく、自らノートを確認したり挙手する前に考え直したりしてから自信をもって挙手する様子が多く見られた。

導入部に「教材のしかけ」を行ったり、電子黒板でイメージをもたせる工夫などを行ったりしたことが効果的であったと考える。また、友だちの意見を聞き、更に別の児童がその言葉や考えを用いて意見を言うやり方により、児童は考えが整理されたと考える。ペアやグループで意見を共有する活動を積極的に取り入れたことで、理解が深まり、授業参加時間が伸びたと考える。

(4) D児の結果と考察

D児の授業参加時間は図8のとおりであった。ベースライン期の平均値は約2014秒間であり、指導前期は約2019秒間、指導後期は約1973秒間であった。

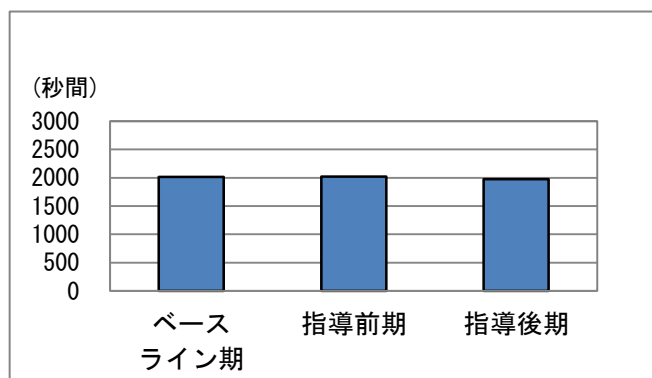


図8 D児の授業参加時間

ベースライン期では、積極的に発表したり、問題を解いたりするものの、他の児童の発表や指導者の説明が長くなると注意が逸れやすかった。また、発表は、自分の言いたいことが中心であったり、挙手をせずに話したりする様子が見られた。

しかし、指導前期・指導後期においては、他の児童の意見を聞き、その内容を基に自分の考えを発表することが多くなった。挙手した手を下ろし、考えてから、再度、挙手する様子が見られることもあった。

D児の授業参加時間を見ると、指導前期・指導後期において、授業参加時間の平均が伸びていない。しかし、各回別に見てみると、指導後期で授業参加時間が大きく落ち込んだ回があった。指導・支援期全体を通し、授業参加時間が大きく落ち込んだ回を

除いた授業参加時間の平均は2099秒間であった。授業参加時間が大きく落ち込んだ回に限っては1479秒間となっている。指導後期における授業参加時間が大きく落ち込んだ回を除く平均は2221秒間となり、一定の成果があったと考える。

このことは、友だちの考えを予想させて答えさせたり、間違っただ理由を考えさせたりしたことが効果的であったと考える。友だちの考えを聞いた上で理由を考えさせるなど、友だちの考えと自分の考えを比較させながら考えさせる活動を意図的に行ったことにより、理解が深まり、授業参加時間が伸びたと考える。

授業参加時間が大きく落ち込んだ原因として、D児の日々の様子から、集中にむらがあることによるものであると考える。つまり、特別な支援が必要な児童に対しては、個に応じた指導・支援が重要であり、児童の実態に応じた柔軟な指導が必要であると考える。

4 学習意欲に関するアンケートにおける結果と考察

(1) A児の結果と考察

学習意欲に関するアンケートについて、A児の結果は図9のとおりであった。多くの項目で変容がなく、「挑戦傾向」「知的的好奇心」「学ぶ楽しさ」の項目は下降した。

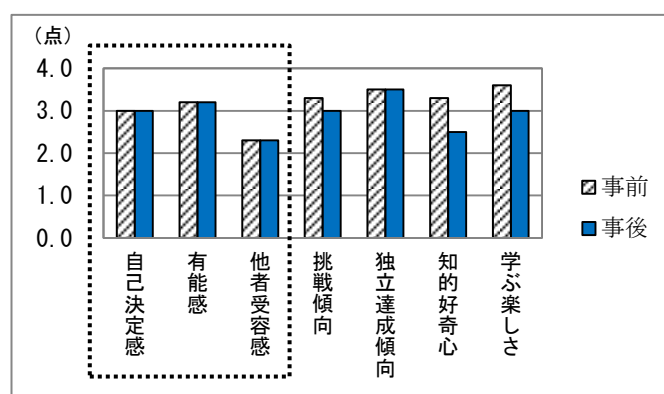


図9 A児の学習意欲

A児は、指導・支援期を通して、他者受容感が極わずかであるが向上している。他の児童から、認められる経験が増え、そのことにより、自分の行動を振り返る機会が増えたことが、授業の様子からも見られた。その結果、自己を客観的に見つめることができるようになり、事後アンケートでは、客観的に自己評価できるようになった結果、多くの項目が

下がったと考える。

(2) B児の結果と考察

学習意欲に関するアンケートについて、B児の結果は図10のとおりであった。「自己決定感」「有能感」「他者受容感」「学ぶ楽しさ」の項目が上昇した。

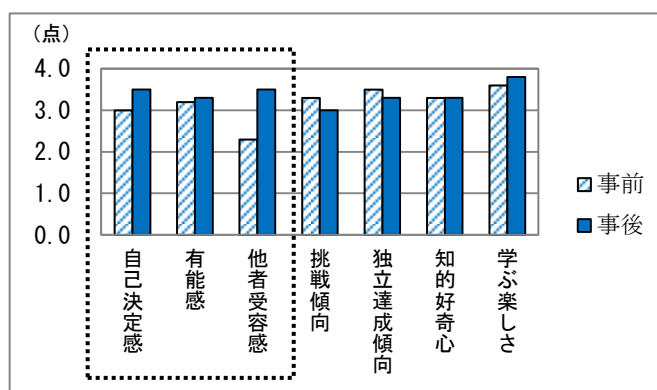


図10 B児の学習意欲

指導前期・指導後期において、導入で生活に身近な内容を取り入れたり、「教材のしかけ」で興味をもたせたりしたことが効果的であったと考える。そのことにより、具体的にイメージすることができ、自分で考えることができるなど学習への理解が深まり、自信をもって発表するなどにつながったと考える。また、友だちの考えを基に学級全体で考えをつないだり、友だちの考えを受けて自分の意見を述べたりする活動を取り入れたことが効果的であったと考える。特に、B児の考えを友だちが肯定的に評価しながら他の児童へと考えをつないでくれたことにより、特に「他者受容感」が高まったと考える。さらに、そのことによって「学ぶ楽しさ」が高まったと考える。

(3) A児・B児以外の児童の結果と考察

学習意欲に関するアンケートについて、A児・B児以外の児童38名の結果は、次頁図11のとおりであった。全ての項目が上昇した。

導入に生活に身近な内容を取り入れてイメージしやすくし、「教材のしかけ」で興味をもたせ、学びを揃えた上で考えをリレーでつないだことが効果的であったと考える。また、実際に体感させるなどの活動を取り入れ、体感させたことを基に考えさせたことにより、理解が深まったと考える。さらに、ペア交流の方法を丁寧に指導することにより、他者の意見を聞き、自分の考えと比較して意見を言うことができる児童が増えた結果、「他者受容感」が高

まり、その結果、他の項目においても高まったと考える。

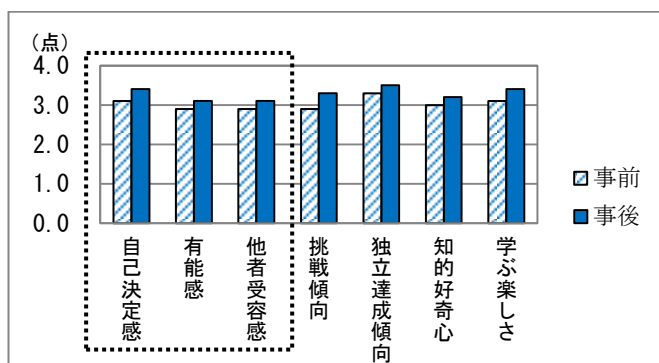


図11 A児・B児以外の児童の学習意欲

(4) C児の結果と考察

学習意欲に関するアンケートについて、C児の結果は図12のとおりであった。全ての項目において大きく上昇した。

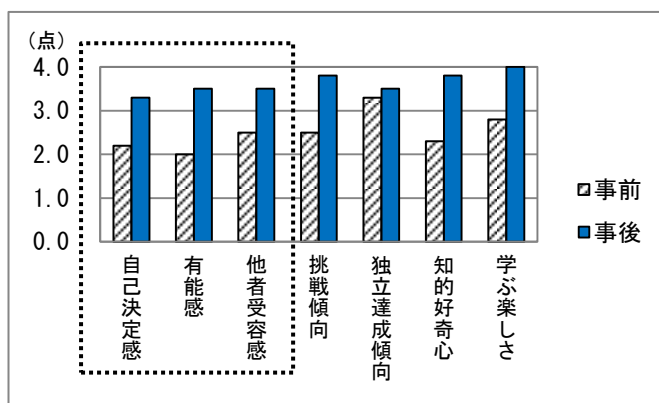


図12 C児の学習意欲

ベースライン期では、授業内容が十分理解できず、周りを見たり、指導者の言葉掛けを待っていたりする様子が見られた。

しかし、指導前期・指導後期では、挙手したり積極的にペアで意見を言い合ったりする様子が見られた。電子黒板などでイメージをもたせたり、「教材のしかけ」で興味をもたせたりしたことが効果的であったと考える。自信をもって自分で考え、友だちに意見を言ったり、挙手して友だちから認められたりした結果、「他者受容感」が高まり、自分で選択したことを称賛される経験により「自己決定感」が高まり、「有能感」が高まったと考える。これら内発的学習意欲が高まった結果、「学ぶ楽しさ」が高まったと考える。

(5) D児の結果と考察

学習意欲に関するアンケートについて、D児の結果は図13のとおりであった。全ての項目において上昇した。

D児は、日常から積極的に挙手して発表していた。ベースライン期においても積極的に挙手する様子が見られたが、自分の言いたいことを発表した後は、下を向いていたり他の児童の意見を聞かずに出し抜けに話したりする様子が見られた。

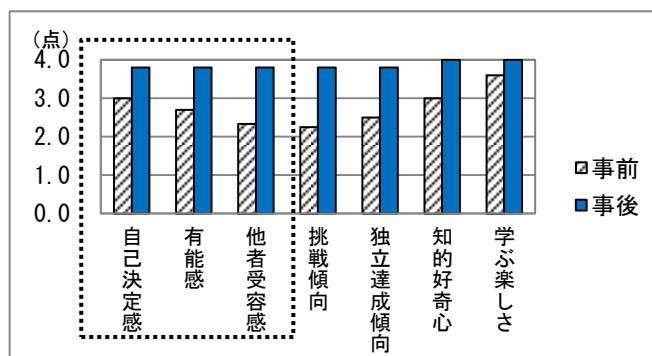


図13 D児の学習意欲

しかし、指導前期・指導後期では、他の児童の意見を聞き、その考えを基に自分の考えを言うことが増えた。友だちの考えを予想させて答えさせたり、間違っただ理由を考えさせたり、それらの考えを児童同士でつないでいく方法を行ったりしたことが効果的であったと考える。その結果、自分の考えが受け入れられたと感じて「他者受容感」が高まり、意欲の源である「自己決定感」及び「有能感」も大きく高まったと考える。さらに、「学ぶ楽しさ」が高まったと考える。

(6) C児・D児以外の児童の結果と考察

学習意欲に関するアンケートについて、C児・D児以外の児童14名の結果は、次頁図14のとおりであった。全ての項目において上昇した。「自己決定感」「有能感」「他者受容感」の項目が上昇し、結果として、「学ぶ楽しさ」などの項目も高まったと考える。

電子黒板を効果的に活用して、児童に「言いたい。」と思わせるような導入の工夫を行い、「教材のしかけ」でめあてを焦点化しながら、意見を児童がつないでいく授業のやり方が効果的であったと考える。児童は、友だちの考えを基に自分の考えを述べるため、自分の考えと友だちの考えを比較しながら考え、自分の言葉で考えを言うことができたと考える。また、発表の場面の指導・支援の工夫により、友だちを評価したり、友だちから評価されたりする

機会が増え、「他者受容感」が高まったと考える。
このことにより学習意欲の源である「自己肯定感」「自己決定感」が高まり、「学ぶ楽しさ」が高まったと考える。

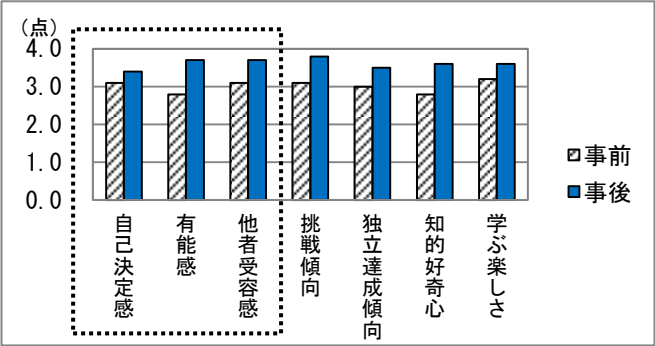


図14 C児・D児以外の児童の学習意欲

3 振り返りの記述内容

(1) A児の結果と考察

A児の振り返りの記述は、表14のとおりであった。

表14 A児の振り返りの記述

ベースライン期	指導・支援期
※ 記入できない。	kmの大きさがわかった。 ●●町は、たて6 km、よこ2 kmだった。（既習事項の図を用いて説明している。） 0.3などのときは、10倍すればよさそうだった。

ベースライン期には、振り返りの記述が見られなかった。指導者の促しがあっても、記述できないことがあった。

しかし、指導・支援期には、めあてを意識した記述や既習事項を用いた記述があった。このことは、導入の工夫を行い、興味をもたせたり、めあての焦点化をしたりしたことが効果的であったと考える。また、授業のルールを明確にし、指導者ができたことをスモールステップで称賛したことが、振り返りの記述につながったと考える。

(2) B児の結果と考察

B児の振り返りの記述は、表15のとおりであった。

ベースライン期には、振り返りの記述がほとんど見られなかった。

しかし、指導・支援期には、めあてを意識した記述や既習事項を用いて説明するなどの記述があった。このことは、導入の工夫を行い、興味をもたせたり、めあての焦点化をしたりしたことが、効果的であったと考える。また、スモールステップで称賛したことが、児童の自信につながったと考える。また、困ったときには、指導者や周りの児童に聞きながら自ら考えて答えを導き出したことで理解が深まり、めあてに対応した振り返りの記述につながったと考える。

表15 B児の振り返りの記述

ベースライン期	指導・支援期
※ 記述できない。	前やった $2 \times 10 = 20$ $\uparrow 10 \quad \uparrow$ 0.2 10 が使えた。 式には、正三角形の数とまわりの長さがひつよう。

(3) A児・B児以外の児童の結果と考察

A児・B児以外の児童の振り返りの記述は、表16のとおりであった。

表16 A児・B児以外の児童の振り返りの記述

ベースライン期	指導・支援期
●●について分かった。	まとめにある式を活用するとよいことが分かった。
思ったより大きかった。	どうやって関係を見つめるかという、3段まで（図を）書いて、2段のきまりを見つけて差を見つけます。

ベースライン期には、振り返りの記述が「●●について分かった。」などの記述や感想が多く見られた。

しかし、指導・支援期では、何が分かったか、どのようにしたらよいかなど、具体的な記述が多く見られるようになり、めあてを意識した具体的な記述が増えた。このことは、導入の工夫をしてめあてを焦点化したこと、生活に係る具体的な内容を用いてイメージをもたせたことが効果的であったと考える。また、他の児童の考えを聞き、更に考えさせる工夫を行ったことにより、学びが深

まったと考える。さらに、実際に体感させるなどの活動を行ったことにより、理解が深まり、振り返りの記述につながったと考える。

(4) C児の結果と考察

C児の振り返りの記述は、表17のとおりであった。

表17 C児の振り返りの記述

ベースライン期	指導・支援期
長さについて分かった。	ぼうグラフだとすごく分かりやすいと思いました。横の目もりを見ると分かりやすいことが分かりました。
※ 記述できない。	筆算でも小数の計算ができるんだと思いました。

ベースライン期には、振り返りの記述がほとんど見られなかったり学習したことに「分かった。」と付け足すだけに終わったりしていた。

しかし、指導・支援期には、難しいと思ったことや分かったことなどを指導者の指導・支援がなくても具体的に記述できるようになった。また、既習事項を基に、新たな学習に必要なことや前時までの学習と比較して考えたことなどを記述できるようになった。このことは、導入の工夫を行い、めあてを焦点化したことが効果的であったと考える。また、児童がリレーで考えをつないでいく学習の方法により、その過程において考えが整理され、理解が深まったと考える。その結果、既習事項と関連付けたり、比較したりしながら振り返りの記述ができたと考ええる。

(5) D児の結果と考察

D児の振り返りの記述は、表18のとおりであった。

ベースライン期には、振り返りの記述がほとんど見られなかった。

しかし、指導・支援期では、分かったことを具体的に記述できるようになった。また、「友だちと一緒にやることができた。」という記述が増えた。

このことは、体験的な活動を取り入れることにより、その過程で、なぜ、そのようになるのか、どのように考えたらよいか分かり、理解が深まったからだと考える。児童に考えさせるに当たって、ペア及びグループ学習を積極的に取り入れることによ

り、自力解決が難しいときには、友だちの意見を聞いたり、一緒に考えたりするとよいことが分かり、考えを共有したり、友だちの意見を聞いて考え直したりすることができたと考える。そのことにより、学習への理解が深まり、振り返りの記述につながったと考える。

表18 D児の振り返りの記述

ベースライン期	指導・支援期
●●が分かりました。	たし算とひき算は、小数でもできると分かった。たし算のとき、5.0になったら、0を消して5と書いたらよいことが分かった。
	重さによって使うはかりがどれか分からなかったけど、みんなとやればできました。

(6) C児・D児以外の児童の結果と考察

C児・D児以外の児童の振り返りの記述は、表19のとおりであった。

表19 C児・D児以外の児童の振り返りの記述

ベースライン期	指導・支援期
●●ができた。	1 kg 100 g - 200 g のように、g どおしでひけないときには「1 kg = 1000 g」をポイントにしたら計算できた。
700 + 400 だったら、7 + 4 をして 11 になって、そのとなりに 00 を書いたらやりやすい。	1 kg は、石でもすなでも形がかわっても、1 kg は 1 kg なんだなと分かった。 かさの分数は少し難しかったけど、長さと同じだと考えたら、よくできた。
●●が難しかった。	カードを並べてみるだけでは、一番好きな人が多いスポーツは分からないけど、表にかくと分かりやすくなりました。

ベースライン期には、振り返りの記述が「●●ができた。」「●●が難しかった。」などや、めあてに対応した振り返りでないものが多く見られた。

しかし、指導・支援期では、めあてに対応した振り返りの記述が多くなった。このことは、めあてを焦点化したこと、児童が主体となり考えをつないでいったことにより、学習への理解が深まったからだと考える。また、算数科に自信がもてなかった児童に対して、ペアやグループで考えを共有させたり、モデルとなる児童の意見を聞かせたり、実際に体感させイメージさせたりしたことによって理解させることができ、学びが深まったと考える。

VI 学習指導事例の作成

「授業モデル（試案）」に基づき、後掲資料1のような考え方で学習指導案の例を後掲資料2のとおり作成した。

後掲資料2では、「授業モデル（試案）」の「導入」「展開」「終末」の項目及び「思考を支える指導・支援」を示し、ユニバーサルデザインの授業づくりの考え方に基づいた指導・支援の例を示した。また、取組を行った結果、「主体的な学び」に向かう児童生徒の姿を併せて示した。

VII 成果と課題

1 成果

- 「『主体的な学び』を促すユニバーサルデザインの授業モデル（試案）」を基に授業を実践し児童の「思考を支える指導・支援」を行えば、特別な支援を必要とする児童を含む、学級全ての児童の「主体的な学び」が促されることが分かった。
- 授業のユニバーサルデザイン化を進めるに当たっては、全体指導の工夫、授業内の個別指導、個に特化した指導、つまり、児童の実態に応じた柔軟な指導が必要であることが分かった。
- 文献研究及び本実践を踏まえ、「『主体的な学び』を促すユニバーサルデザインの授業モデル」を基にした学習指導事例を作成した。学習指導事例は、ユニバーサルデザインの授業づくりを行うに当たっての一例をなすものであり各学級の実態に応じた授業づくりを行うための参考とすることにより、全ての児童生徒が楽しく、分かる・できる授業が増えることを望む。

2 課題

- 本研究は、「授業モデル（試案）」の有効性に

ついて検証した。ユニバーサルデザインの授業づくりを行うに当たっては、その指導・支援方法の意味を十分に理解し、指導・支援方法が目的ではなく、手段となるように十分留意したい。

- 特別な支援を必要とする児童及び学級の実態に応じた授業づくりを行うためには、十分な実態把握が必要である。各校のニーズに応じた授業づくりを行うためにも、学級や個の実態を十分に把握し、的確な指導・支援について検討し、授業づくりを行う必要がある。

最後に、本研究に当たり、丁寧に御指導・御助言くださった研究指導者の須藤邦彦先生、さらに、御協力いただいた研究協力員の皆様や研究協力校2校の関係者の皆様に心より感謝を申し上げる。

【注】

- (1) 「授業モデル（試案）」については、広島県立教育センター（平成28年）：「通常の学級における特別支援教育の考え方に基づいた授業づくりの研究—『主体的な学び』を促すユニバーサルデザインの授業モデルの開発を通して—」『研究紀要 第43号』広島県立教育センター に詳しい。
- (2) 「特別支援教育の考え方に基づいた授業づくり」については、広島県立教育センター（平成25年）：『特別支援教育の考え方に基づいた授業づくり』平成25年度専門研修講座等資料 http://www.hiroshima-c.ed.jp/web/soudan/h26/kyouzai/04_jyugyoudukuri.pdf を参照されたい。

【引用文献】

- 1) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（平成24年）：『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf
- 2) 広島県教育委員会（平成27年）：『平成27年度 広島県教育資料』p. 88
- 3) 広島県教育委員会（平成27年）：前掲書p. 88
- 4) 丹野哲也（2016）：「知的障害教育における『アクティブ・ラーニング』の考え方」『特別支援教育研究 第704号/4月号』東洋館出版p. 3
- 5) 文部科学省（平成28年a）：『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ』p. 23
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm

- 6) 文部科学省（平成28年a）：前掲書p. 23
- 7) 田村学（2017）：「アクティブ・ラーニングの視点と育成を目指す資質・能力」『授業のユニバーサルデザイン Vol. 9 授業のユニバーサルデザインとアクティブ・ラーニング 学級経営のユニバーサルデザイン』東洋館出版p. 9
- 8) 文部科学省（平成28年b）：『幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』p. 47
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm
- 9) 広島県教育委員会（平成27年）：前掲書p. 89
- 10) 広島県教育委員会（平成28年）：『平成28年度 広島県教育資料』p. 94
- 11) 広島県立教育センター（平成28年）：「通常の学級における特別支援教育の考え方に基づいた授業づくりの研究—『主体的な学び』を促すユニバーサルデザインの授業モデルの開発を通して—」『研究紀要 第43号』p. 81
- 12) 奈須正裕（2017）：「『深い学び』へ向かう授業UDの可能性」『授業のユニバーサルデザイン Vol. 9 授業のユニバーサルデザインとアクティブ・ラーニング 学級経営のユニバーサルデザイン』東洋館出版p. 13
- 13) 文部科学省（平成28年b）：前掲書【概要】p. 10
- 14) 花熊暁・高槻市立五領小学校（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』明治図書出版p. 16
- 15) 佐藤慎二（2014）：『実践 通常学級ユニバーサルデザインⅠ 学級づくりのポイントと問題行動への対応』東洋館出版p. 21
- 16) 阿部利彦・授業のユニバーサルデザイン研究会湘南支部（2014）：『授業のUDBooks 通常学級のユニバーサルデザインプラン Zero 一気になる子の「周囲」にアプローチする学級づくり』東洋館出版p. 10
- 17) 花熊暁・米田和子（2016）：『通常の学級で行う特別支援教育 中学校 ユニバーサルデザインと合理的配慮でつくる授業と支援』明治図書出版p. 132
- 18) 桂聖（2017）：「授業UDの考え方・進め方」『授業のユニバーサルデザイン Vol. 9 授業のユニバーサルデザインとアクティブ・ラーニング 学級経営のユニバーサルデザイン』東洋館出版p. 12
- 19) 花熊暁・米田和子（2016）：前掲書p. 132
- 20) 小貫悟（2016）：「どの子も学びやすい授業作りのために」『児童心理2016年1月号別冊 通常学級のユニバーサルデザインと合理的配慮』金子書房p. 38
- 21) 奈須正裕（2017）：前掲書p. 13
- 22) 奈須正裕（2017）：前掲書p. 13
- 23) 奈須正裕（2017）：前掲書p. 15
- 24) 小貫悟（2016）：「授業の山場」『授業のユニバーサルデザイン Vol. 8 保存版！ 授業のユニバーサルデザイン基本キーワード 中学校における授業のユニバーサルデザイン』東洋館出版p. 15
- 25) 伊藤幹哲（2015）：『授業のUDBooks 算数授業のユニバーサルデザイン 全員で楽しく『数学的な見方・考え方』を身に付ける！』東洋館出版p. 118
- 26) 桂聖（2017）：前掲書p. 11
- 27) 石井英真（2015）：『日本標準ブックレットNo. 14 今求められる学力と学びとは』「—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—」日本標準p. 40
- 28) 桂聖・石塚謙二・廣瀬由美子・日本授業UD学会（2017）：「座談会 授業のユニバーサルデザインとアクティブ・ラーニング」『授業のユニバーサルデザイン Vol. 9 授業のユニバーサルデザインとアクティブ・ラーニング 学級経営のユニバーサルデザイン』東洋館出版p. 21
- 29) 桂聖・石塚謙二・廣瀬由美子・日本授業UD学会（2017）：前掲書p. 21
- 30) 桂聖・石塚謙二・廣瀬由美子・日本授業UD学会（2017）：前掲書p. 18
- 31) 桂聖（2017）：「『多様性のある学び』を支える国語授業のファシリテーション力」『授業のユニバーサルデザイン Vol. 9 授業のユニバーサルデザインとアクティブ・ラーニング 学級経営のユニバーサルデザイン』東洋館出版p. 30
- 32) 川上康則・片岡寛仁・上條大志・久本卓人（2015）：『授業のUD Books 通常学級のユニバーサルデザインプラン Zero 2 授業編一気になる子が多いクラスを変える5つのテクニック』東洋館出版p. 129
- 33) 村田辰明（2017）：「授業UDの基盤をつくる『安心・刺激のある学級』」『授業のユニバーサルデザイン Vol. 9 授業のユニバーサルデザインとアクティブ・ラーニング 学級経営のユニバーサルデザイン』東洋館出版p. 57
- 34) 山元薫（平成27年）：「特別支援教育における授業のユニバーサルデザイン化の意義」『静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）第47号』p. 75

【参考文献】

- 広島県教育委員会（平成26年）：『グローバル化する21世紀の社会を生き抜くための新しい教育モデルの構築 広島版「学びの変革」アクション・プラン —コンピテンシーの育成を目指した主体的な学びの充実—』
<http://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/150031.pdf>
広島県教育委員会（平成28年）：『平成28年度 広島県教育

資料』

桜井茂男（1997）：『学習意欲の心理学—自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房

授業のユニバーサルデザイン研究会・桂聖・廣瀬由美子（2012）：『授業のユニバーサルデザイン Vol. 5 「全員活動」の文学の授業づくり』東洋館出版

授業のユニバーサルデザイン研究会・桂聖・石塚謙二・廣瀬由美子（2014）：『授業のユニバーサルデザイン Vol. 7 授業のユニバーサルデザインとインクルーシブ教育 道徳授業のユニバーサルデザイン』東洋館出版

小貫悟（2016）：「授業のユニバーサルデザイン キーワード5 授業の山場」『授業のユニバーサルデザイン Vol. 8 保存版！ 授業のユニバーサルデザイン基本キーワード 中学校における授業のユニバーサルデザイン』東洋館出版

池田隆・北野和則（平成24年）：「自ら学ぶ意欲を育む生徒指導の在り方に関する研究—生徒指導の三機能を生かした学習指導法の開発と評価を通して—」『広島県立教育センター 研究紀要 第39号』

**〔資料 1〕 主体的な学び」を促すユニバーサルデザインの授業モデルに基づいた
学習指導案作成の考え方**

項目		思考を支える 指導・支援	指導・支援の例			
			指導・支援の具体例		児童生徒の姿	
導入	学習内容の 視覚提示 (視覚化)		「各教科の見 方・考え方」 の焦点化	肯定的な評価 取り組もうとして いることを肯定的 に評価し、意欲を 高める。	問題提示 導入の工夫	興味をもつ。
		見せ方を工夫し、本時の学習 への意欲を高め、全員が参加 できる活動を仕組む。			教材のしかけ 指導者による 的確な問い	
展開	本時の流れ の確認・め あての提示 (焦点化)	活動内容、活動 の流れ、活動目 標、解決すべき ことを身近な生 活に結び付け、 イメージさせる。	「各教科の見 方・考え方」 の共有化	取り組んでいる過 程をスモールステ ップで評価し、意 欲を持続させる。	学習の必然性	問題の意味を理解する。 ルールを理解する。 イメージ化できる。 見通しがもてる。 一人一人が自分の 言葉で話し、 共有化する。
	モデルやヒ ントの提示 (視覚化・ 共有化)	やり方等の理解 をそろえ、解決 できるイメージ をもたせる。			授業の山場	
	観点や視点 の提示 (視覚化・ 焦点化)	教材・教具の示 し方を工夫し、 観点や視点に気 付かせ、考える 内容を方向付け る。				
	動作化・作 業化	身体を使わせる ことで、表現に 気付かせたり理 解を深めさせたりする。				
	学習形態の 工夫 (共有化)	ペアやグループ による話し合い 活動等で、言語化 させ合い、理解 を深めさせる。				
終末	振り返りでの言語化 (視覚化・ 共有化)	めあてに対し、 発言させたり書 かせたりして振 り返らせること で、できたこと を実感させる。	「めあて」の 達成	自己評価・他者評 価・相互評価等 により、できたこと や課題を認識さ せる。		自分の考えをも つ。 新たな疑問を生 み出す。 友だちの考えを 解釈する。 友だちの考えを 自分の言葉で表 現する。 「問い」を乗り越える。 ノートに再現する。

〔資料 2〕 「主体的な学び」を促すユニバーサルデザインの授業モデルに基づいた学習指導案（例）

算数科学習指導案

- 学年 第 3 学年
- 単元名 表とグラフ
- 本時の目標 最少目盛りが 1 でない棒グラフをかくことができる
- 学習過程

過程	学習活動	指導上の留意事項	ユニバーサルデザイン	
			項目	思考を支える指導・支援
導入	1 グラフの読み方を復習する。	前時に学習した棒グラフを電子黒板に提示し、読み取り方を確認させる。	学習内容の視覚提示（視覚化）	- 授業の流れフリップを貼る。 - 既習事項を教室側面に掲示し活用させる。 - 電子黒板にクイズ形式で問題を提示し、意欲をもたせる。
	2 的当ての点数を示した棒グラフを読み取る。	1 目盛りの大きさを 1 にした大きな数量の棒グラフを示し、前時に学習した棒グラフと比較させることで、適切な目盛りで表すことの必然性を実感させる。 「目盛りが 1 だと難しいなあ。」「1 目盛りの大きさがポイントだよ。」などと課題を発見させる。 - 児童の言葉を使って、めあてを提示し、ノートに書かせる。	学習内容の視覚提示（視覚化） 本時の流れの確認・めあての提示（焦点化） 肯定的評価	- 電子黒板を使用して問題を示し興味をもたせる。 - 学級で実際に行った的当てゲームの得点を活用し、イメージをもたせる。 1 目盛りを 1 にした棒グラフを示し、大きな数量の場合、目盛りが小さくなり過ぎると読み取りにくいことを実感させる。 - 自分たちで課題を見付けたことを称賛する。
	1 目もりの大きさを考えて棒グラフをかこう。			
		1 目盛りをいくつにすれば、読み取りやすい棒グラフになるのか考えさせる。 - 個人で考える時間を確保し、発表させる。	学習内容の視覚提示（視覚化） 肯定的評価	1 目盛りの大きさの異なるグラフを提示し、どのグラフが読み取りやすいか比較し、実感させる。 - 自分の考えを説明させる。 - 友だちの考えを聞いて「それは、なぜ？」などの問い返し発問を通して、理解させる。 - みんなで取り組もうとしていることを評価し、意欲を高める。
展開	3 的あての点数を示した棒グラフをかく。			
	(1) それぞれの得点から、1 目盛りを何点にすればよいか、一人で考える。 (2) 1 目盛りを何点にすればよいか、考えを出し合う。 児童 A 120 点 児童 B 100 点 児童 C 100 点 児童 D 80 点	- 読み取りやすい棒グラフにするための 1 目盛りの大きさを考えさせる。 - それぞれの得点や得点の差に着目させ、1 目盛りの大きさをペアで説明させる。 - 全体で発表させ、1 目盛りの大きさについて、どうしてそのように考えたのか、理由を説明させる。	モデルやヒントの提示（視覚化・共有化） 観点や視点の提示（視覚化・焦点化） 動作化・作業化	- 電子黒板を使用して説明し、イメージをもたせる。 1 目盛りの大きさについて、焦点化させて考えさせる。 - 電子黒板を含めた ICT 機器を児童に活用させながら説明させるなど、動作化させる。

展 開	(3) 棒グラフをかくときのポイントをまとめる。	- 棒グラフをかくときには、最高値や棒グラフの目盛りの数に着目して1目盛りの大きさを考えるとよいことに気付かせる。 - ポイントをノートに書かせる。	学習形態の工夫 (共有化)	「それは、なぜ？」などと問い、リレー形式で発表させ、学級全体で考えをつなぎ、考えを揃えたり、深めさせたりする。
	(4) 棒グラフをかく。	ペアやグループで教え合いながら取り組ませる。	肯定的評価	- 友だちが、なぜ、そのように考えたのか、他の児童に理由を述べさせる。 「なるほど。」など、児童の次の発言を促す評価を行う。
	4 乗り物の台数を示した棒グラフをかく。		学習形態の工夫 (共有化)	- ペアで考えを述べさせ、共有させる。 - 児童のノートを電子黒板に映し出し、説明させる。
	(1) それぞれの台数から、1目盛りを何台にすればよいか考える。	最高値や目盛りの数に着目させ、読み取りやすい目盛りを考えさせる。	学習形態の工夫 (共有化)	- ペアやグループでポイントを確認させる。 - 机間指導で個々の理解状況を把握し、できていることをスモールステップで称賛し、意欲を持続させる。
	トラック 25 台 バス 30 台 乗用車 85 台 オートバイ 40 台		肯定的評価	
	(2) 1目盛りを何台にすればよいか考えて棒グラフをかく。	それぞれの台数から「5目盛り」が必要なことに気付かせる。	学習形態の工夫 (共有化)	- 机間指導で個々の理解状況を把握し、できていることをスモールステップで称賛し、意欲を持続させる。 - ペアで考えを述べさせ、共有させる。
	(3) 発表する。	留意したことを含めて説明させる。	学習形態の工夫 (共有化)	- 児童のノートを電子黒板で映し出し、説明させる。 - 友だちが、なぜ、そのように考えたのか、他の児童に理由を述べさせ、考えを深めさせる。
	5 まとめる。	最高値や棒グラフの目盛りの数に着目して1目盛りの大きさを考えると、読み取りやすい棒グラフを書くことができることをノートにまとめさせる。	肯定的評価	「なるほど。」など、児童の次の発言を促す評価を行う。
	児童のまとめ例：もっとも大きい数や目もりの数に気を付けると、読み取りやすい棒グラフがかける。			
	6 確かめる。	最少目盛りが1にならない問題を解かせる。解いた児童は、難易度の高い他の2種類の問題から自分で選択させ、チャレンジさせる。	動作化・作業化	難易度の異なる問題を用意し、児童に選択させ、意欲をもたせる。
評価規準：最少目盛りが1でない棒グラフのかき方を考え、読み取りやすい棒グラフをかくことができる。				
終 末	7 振り返る。	振り返りを自分の言葉で記述させる。	振り返りでの言語化 (視覚化・共有化)	自分の言葉で書かせることで、できたことと、更に疑問に思ったことを実感させる。