

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 —

【研究者】

特別支援教育・教育相談部 指導主事 竹野 政彦・林 香

【研究指導者】

山口大学教育学部 講師 須藤 邦彦

【研究協力員】

世羅町立世羅小学校 教諭 友成 知佳子 庄原市立庄原小学校 教諭 馬河 美由紀

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を示すことを目的とする。

通常の学級の授業では、特別な支援を必要とする児童生徒が、学習内容の理解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。これらのことは、授業が児童生徒の実態に応じた指導になっておらず、「受動的な学び」中心となっており、学習意欲という点で課題があるからではないかと考える。

そこで、「主体的な学び」を促すユニバーサルデザインの授業を実践し、学習意欲という点から検証した。その結果、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」となり、学習意欲を高めることが分かった。しかし、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。これらのポイントを基に「『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）」を作成した。

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

目次

I 問題の所在	77
II 研究の基本的な考え方	78
III 研究の目的	84
IV 研究の内容及び方法	84
V 研究に係る授業実践等	85
VI 授業モデルの開発	90
VII 成果と課題	92
資料	94

I 問題の所在

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%であることを示した。また、「授業時間内に教室での個別の配慮・支援」を「行っていない」

の割合が49.9%であることを示した。さらに、考察として「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、こ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。一方で、同じ児童生徒がペアで学習を行う場面などになると、積極的に意見を述べていることがある。

これらのことから、特別支援教育の考え方に基づいた学級全体への授業づくりが必要であると考えられる。

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、特別な支援を必要とする児童生徒に離席等があることは、彼らにとってもこれまでの学びが「受動的な学び」であり、実態に応じた指導になっていないと考える。

広島県立教育センターでは、「特別支援教育の考え方に基づいた授業づくり」と題し、特別支援教育に係る研修において、全ての児童にとって分かりやすい授業を提言してきた。また、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」な工夫を増やしていくことが大切であると考え、「ユニバーサルデザイン」を説明してきた。しかし、特別支援教育を研究テーマの一つとしている学校の中には、その取組が教室環境づくり等に留まっている学校もあり、「ユニバーサルデザイン」という言葉の内容について整理が必要である。

また、この「ユニバーサルデザイン」と、後述する広島版「学びの変革」アクション・プランとの関係も整理が必要である。

Ⅱ 研究の基本的な考え方

1 広島版「学びの変革」アクション・プラン

文部科学省（平成27年）は「教育課程企画特別部会における論点整理について」において、次期学習指導要領改訂の視点は、「子供たちが『何を知っているか』だけではなく、『知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか』ということであり、知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力や人間性など情意・態度等に関わるものの全てを、いかに総合的に育んでいくかということである。」⁴⁾と示し、課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学びであるアクティブ・ラーニングについて検討している。

また、田村学（2015）は、アクティブ・ラーニングは「知識・技能の習得」「思考力・判断力・表現力等の能力の育成」「学習意欲の養成」の要素で構成される「確かな学力」の育成の方向性と重なりと述べている。

これらのことに先駆け、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・プランを策定した。これまでの「知識ベースの学び」では、知識の活用や学習意欲に課題があったため、これに加え、「コンピテンシーの育成を目指した主体的な学び」を促す教育活動を積極的に推進することを示した。

また、広島県教育委員会（平成27年）は、この「主体的な学び」を「授けられた知識を一時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。」⁵⁾と定義付けて図1のように表している。なお、三つの面について、内容とその状態を表1のように説明している。

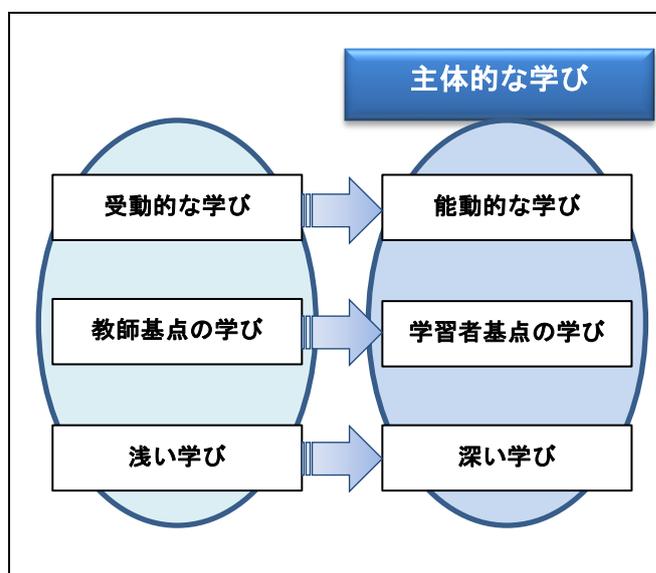


図1 主体的な学び

表1 「主体的な学び」における三つの面

面	内容及び状態
能動的な学び	授けられた知識を一時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 <input type="checkbox"/> 内的動機づけに基づいている。 <input type="checkbox"/> 学習に対する構えができている。 <input type="checkbox"/> 自ら学びに関与している。 <input type="checkbox"/> 自ら学びに自覚的である。
学習者基点の学び	教師が、児童生徒の知的好奇心を高めるために、児童生徒の経験や既有知識を踏まえ、児童生徒の思いや願い、考えなどを大切にしなが、教科等の目標を達成させるために必要な学習内容や効果的な指導方法を取り入れ、学習活動を組み立てていくということ

	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「知る」ことの本質，自分自身で知識を構成している。 ○ 児童生徒の先行の経験と学校での学びを結び付けている。 ○ 児童生徒が日々の学習に影響している基本的な認知プロセスに意識的である。(メタ認知)
深い学び	<p>学んだ知識をつなげて新たな知識を生み出したり，新たな学びを展開したりするような学び</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 考え・基礎知識 (Ideas)，つながり (Connections)，応用・つながり (Extensions) というように知識をつないでいる。

田村 (2015) は「学習活動のプロセスが充実してこそ，個々の能力は育成される」⁶⁾こと，こうしたプロセスの充実のためには，学習者としての学ぼうとする力が欠かせないことを述べている。また，アクティブ・ラーニングでは，能力の育成とともにこの「学習意欲」を養うことも視野に入れていると述べている。

これらのことから，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」ではない「能動的な学び」，「学習者基点の学び」「深い学び」といった「主体的な学び」を実施することがアクティブ・ラーニングであり，「知識の活用」や「学習意欲」といった課題を解決することにつながると考える。また，このことは，特別な支援を必要とする児童の場合も同様であり，特に「能動的な学び」のうち「内的動機づけ」等が児童の意欲に関係していると考えられる。

2 発達障害の特性と学習意欲

(1) 学習意欲

竹野政彦・門西昭臣 (平成23年) は，特別な支援を必要とする児童の「聞く」ことに係る困難を「注意集中」「音韻認識」「意味理解」「短期記憶」といった認知上の特性の課題で整理し，「聞く」ことは「話す」「読む」「書く」ことの土台であり，これらにも影響しやすいことを述べている⁽¹⁾。

また，小貫悟 (2014) は，発達障害のある児童生徒は，聞くだけの授業に弱いと述べ，聞くだけの時間を減らす，言い換えると，考える時間を増やすことが必要であると述べている。

これらのことを考えると，「受動的な学び」を中心とした授業では，「聞く」ことに困難のある児童は学習しにくいいため，認知上の特性に応じた十分

な指導・支援が必要になってくる。例えば，授業開始時の説明が長くなると，注意集中ができなかったり，聞き取れなかったり，意味が理解できなかったり，覚えられなかったりといったことが起こり，その時点で学習意欲が低下しやすいと考える。

桜井茂男 (1997) は「動機づけ」「意欲」という言葉の使い方について，表2のように整理し，学習に関しては両者に当てはまることを述べている。

表2 「動機づけ」と「意欲」

言葉	使い方
動機づけ	広い範囲で何かを達成しようとする行動に対して使う。
意欲	勉強や仕事など，どちらかと言えば知的なことを達成しようとする行動に対して使う。

また，桜井 (1997) は，児童生徒が学ぶ意欲のことを「学習意欲」と表し，表3のように三つに大別している。

表3 学習意欲の分類

学習意欲	内容
内発的学習意欲	<ul style="list-style-type: none"> ○ 何かをしようとする内的な力がある。 ○ 自発的な取組である。 ○ 学習が目標である。
外発的学習意欲	<ul style="list-style-type: none"> ○ 何かをしようとする内的な力がある。 ○ 外発的な取組である。 ○ 学習は手段である。
無気力	<ul style="list-style-type: none"> ○ 何かをしようとする内的な力がない。

「内発的学習意欲」は，自発的な取組であり，学習を目的としているのに対し，「外発的学習意欲」は，外発的な取組であり，学習を手段としている。しかし，内発的学習理由と外発的学習理由は同時に存在するものであるとも述べている。

さらに，桜井 (1997) は，内発的学習意欲が発現するプロセスを次頁図2のように表し，それぞれの項目を表4のように説明している。

内発的学習意欲が発現するためには，まずは，「有能感」「自己決定感」「他者受容感」が源となる。中でも「他者受容感」は，教師から受容されていることや安心して勉強できる場が必要であると述べている。これらが高まると，「知的好奇心」「達成」「挑戦」といった行動傾向に現れ，最終的に

「学ぶことが楽しい」などというプラスの感情経験をもつことになり、この感情がフィードバックされると述べている。

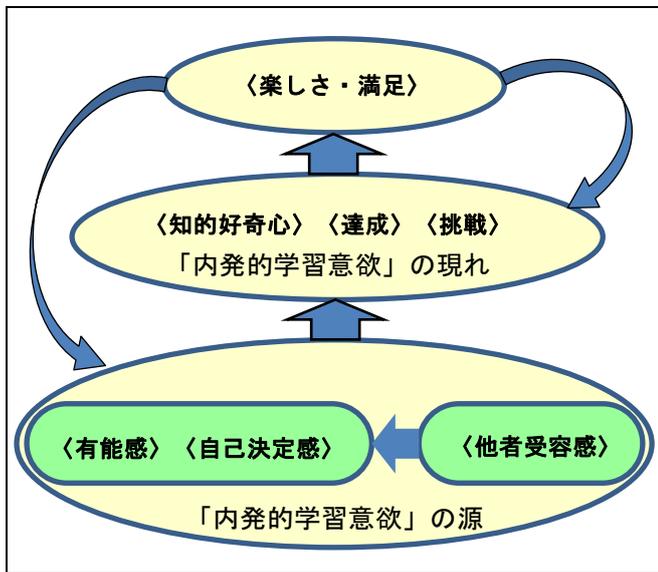


図2 内発的学習意欲の発現プロセス

表4 内発的学習意欲の発現プロセスの項目

項目	内容
有能感	「自分はやろうと思えば勉強ができる」という気持ち
自己決定感	「自分のことは（好んで）自分で決めている」という気持ち
他者受容感	「自分は周りの大切な人から受容されている」という気持ち
知的的好奇心	いろいろなものに興味をもち、興味をもったことに関する情報を集める行動傾向
達成	最後まで自分の力でやり抜こうとする行動傾向
挑戦	自分が現在できる課題よりも少し難しい課題に挑戦しようとする行動傾向
楽しさ・満足	「学ぶことが楽しい」「学ぶことは素晴らしい」「やっとなげた」といったプラスの感情

これらのことから、学習意欲を高めるためには「有能感」「自己決定感」「他者受容感」を高めることが大切であると考えられる。

(2) 学習意欲に係る発達障害によるつまずき

文部科学省（平成22年）は「生徒指導提要」において、「発達障害のある児童生徒は、個別な場面よりも通常の学級の集団生活の中でつまずきや困難を示している場合が多く見られます。」⁷⁾と示し、

表5のようなつまずきから、発達障害のある児童生徒が学習意欲や自己評価を下げやすいことを示している。

表5 発達障害のある児童生徒のつまずき

障害	つまずき
LD	<ul style="list-style-type: none"> ○ やることが分かっているにもかかわらず、実際に読んだり書いたり計算したりすることなどが難しいために、失敗経験が多くなり、学習に対する不全感が強くなりやすい。 ○ できることとできないことのアンバランスが大きく、周りの大人から理解されにくく、苦手なことを何度も繰り返し練習させられたり、無理強いされたりして、失敗経験を積み重ねやすい。
AD HD	<ul style="list-style-type: none"> ○ 不注意な誤り、早合点が多く、なかなかよい結果に結び付きにくい。 ○ 自分の気持ちや行動をコントロールし切れずに無意識に取った行動が、結果として問題となる行動につながってしまいやすい。 ○ 多動や衝動的な行動は、自分勝手な振る舞いに見えたり、他者の邪魔をするようになっていたりすることから、トラブルが多くなり、周りからの信頼を失ってしまいやすい。 ○ 注意や叱責を受けることが多くなり、結果として自己評価が下がってしまいやすい。
自閉症	<ul style="list-style-type: none"> ○ 先の見通しがもてないことや予想外のことへの不安感が大きくなりやすい。 ○ 相手の気持ちを推し量ることや自分の言動が周りにどのような影響を与えているのかを把握することが難しいため、周りの児童生徒と同じ行動が取れなかったり、指示に従えなかったりすることがあり、自分勝手な行動と受け止められやすい。

また、文部科学省（平成22年）は、これらのつまずきに対し、表6のような対応のポイントを示している。しかし、障害特性は単独で見られる場合もあれば、重なっている場合もあるため、「障害」として理解するのではなく、「特性」として理解して対応を工夫することが大切であると示している。

表6 つまずきに応じた対応のポイント

障害	対応のポイント
LD	<ul style="list-style-type: none"> ○ 得意なことやできていることを認める。

ADHD	<ul style="list-style-type: none"> ○ 行動面や感情面の自己コントロールの仕方を身に付けさせる。 ○ 努力していることを部分的でも認めることができる環境を整備する。
自閉症	<ul style="list-style-type: none"> ○ 先の見通しをもたせる。 ○ やることを具体的に指示する。 ○ 場面や状況ごとに言葉掛けを行い、対処の方法を具体的に教える。

このことから、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と考える。

3 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

近年、「ユニバーサルデザイン」という言葉が使われている。

一般社団法人日本LD学会（2011）は「ユニバーサルデザイン」について、障害者や高齢者だけではなく、年齢や性別の違いを問わず、あらゆる人々が利用やアクセスがしやすいようにあらかじめ設計することと述べている。

C A S T（the Center for Applied Special Technology）（2008）は「21世紀の教育の目標は、単なる知識の習得ではなく、学びの習得である」⁸⁾と述べ、「多様性」の課題に取り組んだ「学びのユニバーサルデザイン（UDL）」を提唱した。学びのユニバーサルデザイン（UDL）では「提示」「行動と表出」「取組」に関する多様な方法の提供を三原則としている。

全日本特別支援教育研究連盟・佐藤慎二・漆澤恭子（2010）は「授業ユニバーサルデザイン」を、通常の学級の授業において「LD等のある子どもには『ないと困る』支援であり、どの子どもにも『あると便利』な支援」⁹⁾と説明している。

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えば、個々の特性に応じた多様性のある指導・支援ができ、学級全体にも効果的であると考えられる。また、そのことが学習意欲の低下を予防することにつながり、同時に主体的な学習につながると考える。言い換えれば、全ての児童生徒が授業に参加し、主体的な学習を推進するためには、ユニバーサルデザインの授業づくりが欠かせないと考える。

(2) ユニバーサルデザインの授業づくり

広島県立教育センター（平成25年）では、学校訪問等の際、教職員からあった相談に対し、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」として表7のようにポイントをまとめている。

表7 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	<ul style="list-style-type: none"> ○ 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	<ul style="list-style-type: none"> ○ 構造化された板書 ○ 活動ごとの机上の整理
学習ルールの設定と徹底	<ul style="list-style-type: none"> ○ 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	<ul style="list-style-type: none"> ○ 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	<ul style="list-style-type: none"> ○ 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	<ul style="list-style-type: none"> ○ 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」¹⁰⁾と述べ、次の12のポイントを挙げている。

<ul style="list-style-type: none"> ○ 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

東京都日野市公立小中学校教師・日野市教育委員会・小貫悟（2010）は、発達障害等のある児童生徒には、状況に左右されやすい様子が見られ、学習

方法及び対応方法などの周囲の状況・環境によって負の影響を受けやすい性質があると述べている。

また、発達障害のある児童生徒にとって学びやすい環境は、どの児童生徒にとっても学びやすい環境であると述べ、ユニバーサルデザインという発想の必要性を述べている。

さらに、東京都日野市全体で教員が活用するチェックリストを「包み込むモデル」⁽²⁾を基に、「学校環境」「学級環境」「授業における指導方法」「個別的配慮（気になる児童に対して）」などで分類し、作成している。「学級環境」「授業における指導方法」の項目を抜粋する。

<p>学級環境</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 場の構造化 2 刺激量の調整 3 ルールの明確化 4 クラス内の相互理解の工夫 <p>授業における指導方法</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 時間の構造化 2 情報伝達の工夫 3 参加の促進 4 内容の構造化

日野市のチェックリストの項目の一部（小学校用）

授業のユニバーサルデザイン研究会（2012）は図3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。

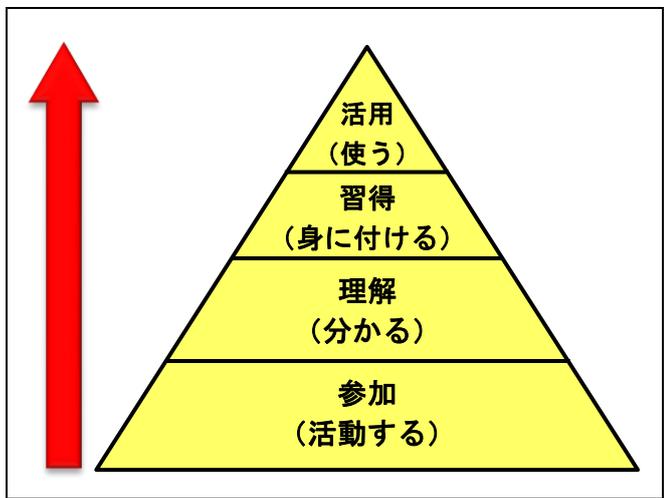


図3 授業のユニバーサルデザイン化モデル

また、授業のユニバーサルデザイン研究会（2014）は、表8のように階層モデルを改編し、説明している。

表8 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	<ul style="list-style-type: none"> ○ 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	<ul style="list-style-type: none"> ○ 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	<ul style="list-style-type: none"> ○ 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	<ul style="list-style-type: none"> ○ 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	<ul style="list-style-type: none"> ○ 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	<ul style="list-style-type: none"> ○ 授業を「シンプル」にする。
	展開の構造化	<ul style="list-style-type: none"> ○ 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	<ul style="list-style-type: none"> ○ 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	<ul style="list-style-type: none"> ○ 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）	<ul style="list-style-type: none"> ○ 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	<ul style="list-style-type: none"> ○ 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。 	

習得（身に付く）	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。

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』の子供たちにとって分かりやすく、学びやすく配慮された教育のデザイン」¹¹⁾を「教育におけるユニバーサルデザイン」と定義し、図4及び表9のように「授業」「教室環境」「人的環境」の三つのユニバーサルデザイン化が必要であることを述べている。

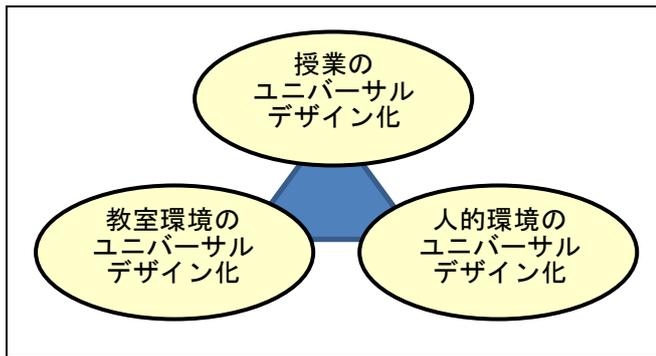


図4 教育のユニバーサルデザインの三つの柱¹²⁾

表9 教育のユニバーサルデザインの三つの柱

柱	内容
授業のユニバーサルデザイン化	学級の児童生徒全体にとって「より分かりやすい」授業を目指すこと
教室環境のユニバーサルデザイン化	集中できる教室環境を工夫すること
人的環境のユニバーサルデザイン化	児童生徒同士が「支え合う・学び合う」学級環境を育てること

花熊（2016）は、安心して過ごせる学級や落ち着いた雰囲気のある授業をつくるだけでなく、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5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必要であると述べている。

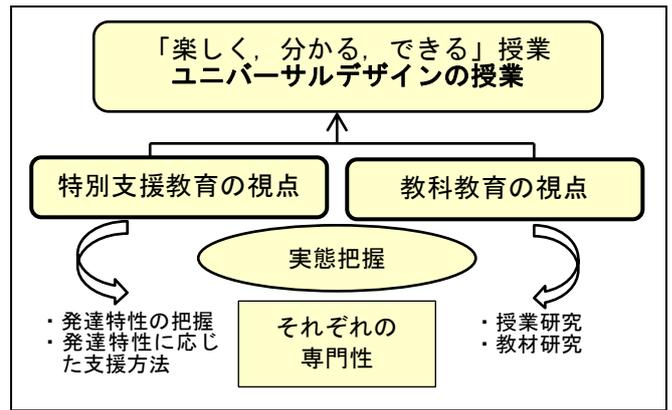


図5 特別支援教育と教科教育とコラボレーション

これらのことから、授業づくりを行う際には、児童生徒が聞きやすく、見やすいなど、刺激量を調整し、集中できる教室環境と、決められた学習ルールの中で安心して取り組める学級環境が必要であると考えられる。

児童生徒が授業に「参加」できても「理解」が困難であれば、学習意欲は高まりにくい。表8の「理解」の階層にある六つの工夫のように、授業の展開で児童生徒の思考を支えるような指導・支援が必要であると考えられる。

(3) 授業の展開の工夫

小貫（2016）は、授業の内容で、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」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。

桂聖（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10のように述べている。

表10 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

また、桂（2016）は「指導とはそもそも、教師が教えたいことを、子どもにとって学びたいことに転化することである。」¹³⁾と述べ、児童生徒が思わず、言いたくなる、考えたいくなるような「教材のしかけ」を行うことが必要であると述べている。

これらのことから、児童生徒に、導入段階で、解決すべきことをイメージさせ、「考えたい。」と思わせ、「焦点化」「視覚化」「共有化」を効果的に取り入れて、授業を展開していくことが必要であると考えられる。

阿部（2014）は、ユニバーサルデザイン化された授業について、次の五つの特徴を述べている。また、この五つの特徴を「視覚化」「焦点化」「共有化」の言葉で整理している。

- 視覚化を工夫し、子どもを「ひきつける」授業
- 子どもと学びを「むすびつける」「つなげる」授業
- 焦点化し「方向づける」授業
- 理解を「そろえる」授業
- 「わかった」「できた」と実感させる授業

ユニバーサルデザイン化された授業の五つの特徴¹⁴⁾

このことと「主体的な学び」を結び付けて考えると、例えば、「視覚化」は「ひきつける」ことができ、内発的学習意欲を高めることで能動的な学びになると考える。「焦点化」は、本時のゴールを明示して「方向づける」ことができる。さらに、振り返らせることで、自分ができたことや課題であったことを認識することができ、メタ認知を高め、深い学びとなると考える。「共有化」は、理解を「そろえる」ことができ、協同して学習することができる。

文部科学省・国立教育政策研究所（平成27年）は「平成27年度全国学力・学習状況調査の結果 調査概要」において「学級やグループでの話し合いなどの活動で、自分の考えを深めたり、広げたりすることができているか」の問いについて、肯定的回答の方が、平均正答率が高い状況であったことを示している。

このことから、ペア学習等を含めた話し合い活動を組織化する「共有化」を行うことは、協同学習であり、主体的学びを推進することに有効であると考えられる。

竹野政彦・田中由紀子・門西昭臣（平成25年）は、独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2006）が示した自閉症のある児童生徒に対する指導法や教育環境整備を表11のように整理している。

特別な支援を必要とする児童生徒のうち、自閉症のある児童生徒は、「動作」「視覚的支援」「顕在化」などを取り入れた学習が有効である。このよ

うな点においても「視覚化」「焦点化」等は障害等の特性に応じた指導・支援方法であると考えられる。

表11 自閉症の特性に応じた指導法及び教育環境整備¹⁵⁾

特性	指導法及び教育環境整備
動作性知能の優位性	動作を伴う学習
視覚的情報処理の優位性	視覚的支援のある学習
機械的記憶の優位性	一定のパターンをもつ学習
様々な感覚過敏性や言語理解の弱さ	整理された環境で口うるさく指示しない静かな指導
時間や聴覚的処理など情報処理の苦手さ	見えないものを顕在化する教材・教具の活用
見通しのもちにくさ	場、時間、手順などについて分かりやすく構造化

したがって、「視覚化」「焦点化」「共有化」など、ユニバーサルデザイン化された指導・支援方法は、児童生徒の主体的な学びを促し、学習意欲を高めることになると考える。

本研究では、これらの「ユニバーサルデザイン」の考え方を基に、授業展開を示した授業モデルを作成したいと考える。

Ⅲ 研究の目的

本研究は、特別な支援を必要とする児童に対する指導・支援方法を整理するとともに、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て、「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示すことを目的とする。

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。
- 「主体的な学び」を促すユニバーサルデザインの授業における効果的な指導・支援を授業において実践するとともに、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を示す。

2 研究の計画

本研究の計画について表12に示す。

表12 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	6月
対象児童及び学級の実態把握	6月～9月
研究授業の実施	10月～12月
研究における分析、考察及び検証	10月～12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を行えば、児童は意欲的に学習に取り組むであろう。

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13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13 回答に対する点数

期	内容	月	回数
ベースライン期	通常、行っている授業	9～10月	3回
指導前期	ユニバーサルデザインの授業に取り組み始めた前期	10～11月	3回
指導後期	ユニバーサルデザインの授業に改善を行った後期	11～12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。

イ 対象児童

特別な支援を必要とする小学校第5・6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の実施

ア 実施方法

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）が作成した質問紙を活用して作成・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」の項目で構成する。

イ 対象児童

特別な支援を必要とする小学校第5・6学年児童4名（A児、B児、C児、D児）を含む各学級の全児童（34名、31名）とする。

ウ 実施時期

取組前 平成27年9月

取組後 平成27年12月（欠席者2名は1月実施）

エ 分析方法

回答は表14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14 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

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面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聞き取りを行った。聞き取った内容は表15のとおりであった。

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15 対象児童の実態

対象児童	項目	実態
A	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。
	話す	○ 適切な速さで話すことが難しい。
	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間違えやすい。
	計算する	○ 文章題を解くことが苦手である。
	推論する	○ 事物の因果関係を理解することが難しい。
	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。 ○ 活動に必要な物を失くしやすい。
	多動性・衝動性	○ じっとしていることが苦手であり、授業中は、鉛筆を回している場面がある。 ○ 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、話し合う内容や話し合いの流れが理解できず、周囲を見回したり、一人で鉛筆を回したりしていることがある。
	対人関係やこだわり	○ 活動の切り替えが難しい。
	その他	○ 「ぼくは、できないから。」など、自己否定することがある。
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。 ○ 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。
	推論する	○ 早合点や飛躍した考えをすることがある。
	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。 ○ 活動に必要な物を失くしやすい。 ○ 授業中は、下方を向いて文具で遊んでいることがある。
	多動性・衝動性	○ 話が終わらないうちに出し抜けて答えてしまうことがある。

	対人関係やこだわり	○ やり方等に自分なりのルールがあり、活動の切り替えが難しい。 ○ 相手の話を言葉どおりに受け止めてしまうことがある。 ○ 場面の状況や相手の感情を適切に理解しにくいことがある。
	その他	○ 「僕にはよいところがない。みんなには認められていない。」と言うことがある。
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	○ おとなしく、人と話すことが苦手であり、自分から友だちに話し掛けることがあまりない。
	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	○ 計算することが苦手である。 ○ 文章題を解くことが苦手である。
	推論する	○ 事物の因果関係を理解することが難しい。
	不注意	○ 活動を順序立てて行うことが難しい。 ○ 授業中は、下方を向いて文具で遊んでいることがある。
	その他	○ 学校を休みがちである。
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。 ○ 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	○ おとなしく、人と話すことが苦手であり、自分から友だちに話し掛けることがあまりない。
	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やすい。
	推論する	○ 計算することが苦手である。 ○ 文章題を解くことが苦手である。 ○ 事物の因果関係を理解することが難しい。

	不注意	<ul style="list-style-type: none"> ○ 注意を集中し続けることが難しい。 ○ 活動に必要な物を失くしやすい。 ○ 授業中は、鉛筆を動かしたり、のりを指につけたりして遊んでいることがある。
	多動性・衝動性	<ul style="list-style-type: none"> ○ 活動に必要な物を失くしやすい。

	<ul style="list-style-type: none"> ○ キッチンタイマーの活用 ○ 拡大資料，実物投影 ○ 板書の構造化
指導後期	<ul style="list-style-type: none"> ○ 児童が理解できる言葉のめあて ○ やるべきことの隣の人の確認 ○ 班による相談タイム ○ 友だちの書いたものを見て回る ○ ワークシートに応じた板書 ○ 大切な表現部分の短冊による提示 ○ 登場人物の気持ちの変化の比較

2 指導・支援方法

(1) A児・B児

ア 指導・支援に係る指導者の課題等の整理

(ア) 授業

A児・B児を含めた国語科授業において、指導者自身が課題としたことは、次のとおりであった。

- めあてが明確になっていないため、児童は振り返りで何を書けばよいのか分からなかった。
- 活動前の説明が長くなってしまい、A児・B児は注意を集中し続けることが難しかった。
- 個人で考える場面や学級全体で発表する場面は頻繁にあったが、対話的な活動場面が少なかつたため、動いたり話したりすると積極的になりやすいA児には、意欲が維持しにくかった。また、B児も言葉掛けがないと、活動に集中できず、文具で遊んでいることがあった。
- 板書が思考の流れで整理できておらず、A児・B児にとっては注目しにくかった。

(イ) 教室環境・人的環境

学級内の児童同士は、本年度になって互いに理解し合い、助け合う様子が見られるようになった。発表の仕方などの学習中のルールの設定等により、落ち着いて学習できるようになってきていた。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・聞きやすい環境にも取り組んでいた。教室内の物の位置を決め、機能的な場の構造化、時間の構造化などを進めていた。

イ 指導・支援

指導・支援に係る指導者の課題を踏まえ、表16のとおり、授業での指導・支援を行った。なお、指導後期は、指導前期の指導・支援をさらに改善した。

表16 A児・B児の在籍する学級への指導・支援

期	指導・支援
指導前期	<ul style="list-style-type: none"> ○ まとめにつながるめあて ○ 読み取りの観点や視点の提示 ○ やり方の共有化 ○ ペア学習の導入 ○ 起立による国語辞典の活用・音読

(2) C児・D児

ア 指導・支援に係る指導者の課題等の整理

(ア) 授業

C児・D児を含めた算数科授業において、指導者自身が課題としたことは、次のとおりであった。

- 発表等のルールが定着しておらず、一部の児童のつぶやきや発言が中心となっていた。
- めあてを示して振り返っていたが、具体的なものになっていなかったため、めあてに対する振り返りになっていなかった。
- 個人で考える場面や学級全体で発表する場面は頻繁にあったが、対話的な活動場面が少なかつたため、意欲が維持しにくかった。また、C児・D児は言葉掛けがないと、活動に集中できず、文具で遊んでいることがあった。
- 板書が思考の流れで整理できておらず、C児・D児にとっては注目しにくかった。
- 称賛する場面が少なかった。

(イ) 教室環境・人的環境

学級は、本年度になって、落ち着いて学習できるようになった。掲示物等の量を調整し、枠や線を用いた板書とするなど、見やすい・聞きやすい環境を設定していた。教室内の物の位置を決め、機能的な場の構造化、時間の構造化などを進めていた。

イ 指導・支援

指導・支援に係る指導者の課題を踏まえ、表17のとおり、授業での指導・支援を行った。なお、指導後期は指導前期の指導・支援をさらに改善した。

表17 C児・D児の在籍する学級への指導・支援

期	指導・支援
指導前期	<ul style="list-style-type: none"> ○ 発表する際のルールの設定 ○ 具体的なめあて ○ めあてに対する振り返り ○ リーダー性のある児童を含めたグループ編制による話し合い ○ 板書の構造化

指導 後期	<input type="radio"/> 全員が参加できる身近な問題の提示 <input type="radio"/> ペア学習の導入 <input type="radio"/> ワークシートに応じた板書 <input type="radio"/> 細かな肯定的な評価
----------	--

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6のとおりであった。ベースライン期の平均値は約1210秒間であったが、指導前期は約1723秒間、指導後期は約1880秒間となり、授業参加時間が伸びた。

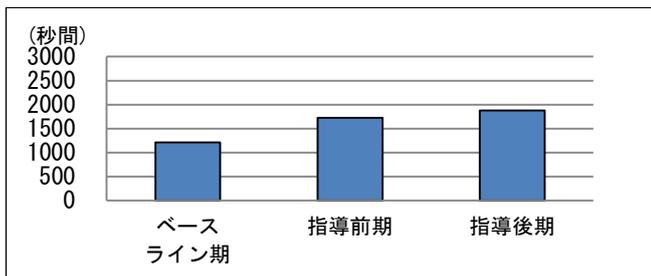


図6 A児の授業参加時間

ベースライン期では、注意が逸れやすく、ノートに書かず、後ろを向いたり周囲の友だちの顔を見て笑ったりしていることが多かった。班による話合い活動を設定しても、何をしてもよいか分からず、一人で鉛筆を回して遊んでいた。

しかし、指導前期・指導後期では、黒板に書かれたことをノートに書き、話合いでは、積極的に意見を言ったり、記録係などを行ったりしていた。

キッチンタイマーにより短時間で活動を展開したこと、体を動かして班で考えを言い合ったり、やるべき活動をペアで確認し合ったりしたことが、特に効果的であったと考える。

(2) B児の結果と考察

B児の授業参加時間は図7のとおりであった。ベースライン期の平均値は約1583秒間であったが、指導前期は約2273秒間、指導後期は約2063秒間となった。指導後期で数値は下がったが、ベースライン期と比較すると授業参加時間は伸びた。

ベースライン期では、注意が逸れやすく、ノートに書かず、下を向いて文具で遊んでいることが多かった。

しかし、指導前期・指導後期では、積極的に発表していた。話合いでは、積極的に意見を言ったり、必要な物を取りに行く役を担っていたりしていた。

読み取りの観点や視点を示したこと、登場人物の

気持ちの変化を比較するような板書にしたこと、グラフについてペアで考えを言い合ったり、やるべき活動を確認し合ったりしたことが、特に効果的であったと考える。

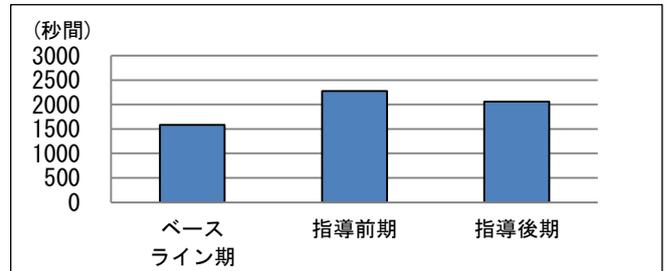


図7 B児の授業参加時間

(3) C児の結果と考察

C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1330秒間であったが、指導前期は約1487秒間、指導後期は約1520秒間となり、授業参加時間が少し伸びた。ただし、記録した授業9回のうち2回は欠席した。

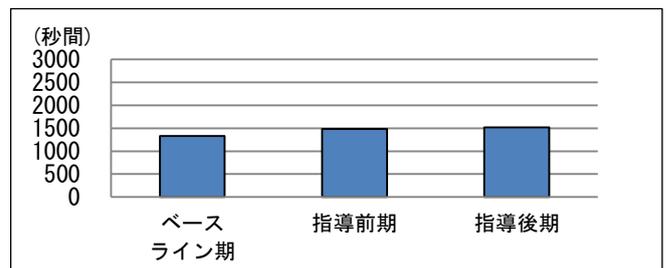


図8 C児の授業参加時間

ベースライン期では、注意が逸れやすく、ノートに書かず、下を向いて文具で遊んでいることが多かった。

しかし、指導前期・指導後期では、黒板に書かれたことをノートに書き、話合いでは、友だちに声を掛けられ、話合いを行うことができてきた。

リーダー性のある児童を含めたグループ編制による話合いを設定したこと、ワークシートに応じた板書で書きやすかったことなどが効果的であったと考える。また、細かく肯定的な評価を行ったことにより、活動に気付きやすかったことも効果的であったと考える。

(4) D児の結果と考察

D児の授業参加時間は図9のとおりであった。ベースライン期の平均値は約1310秒間であったが、指導前期は約1700秒間、指導後期は約2097秒間とな

り、授業参加時間が伸びた。

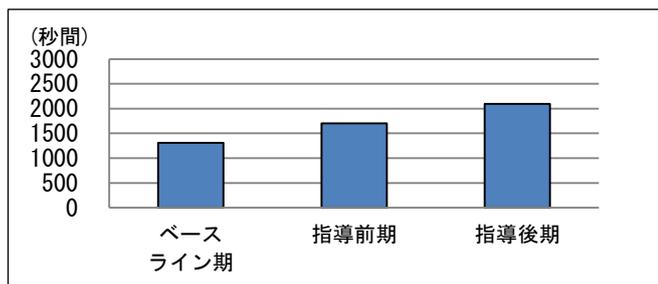


図9 D児の授業参加時間

ベースライン期では、注意が逸れやすく、ノートに書かず、鉛筆やのりで遊んでいることが多かった。

しかし、指導前期・指導後期では、黒板に書かれたことをノートに書き、積極的に指導者や友だちを見たり発表したりしていた。

イメージしやすい身近なことを問題に取り上げたこと、ワークシートに応じた板書で書きやすかったことなどが効果的であったと考える。また、細かな肯定的な評価により、活動に気付きやすかったことも効果的であったと考える。

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10のとおりであった。「自己決定感」には変容はなかったものの、その他の「有能感」「他者受容感」「挑戦傾向」「独立達成傾向」「知的的好奇心」「学ぶ楽しさ」の項目は上昇した。

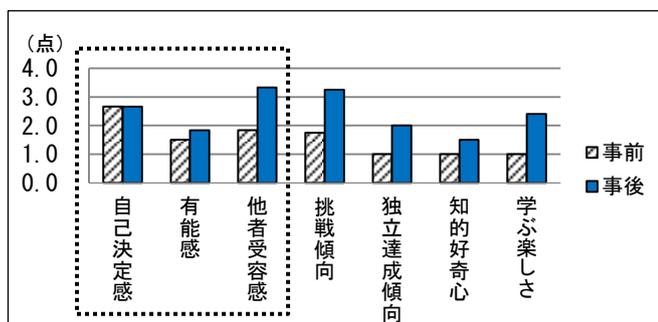


図10 A児の学習意欲

ベースライン期では、指導者に対して、「ぼくは、できないから。」とよく言っていた。指導前期・指導後期において、学習形態の工夫により友だちや指導者に肯定的に評価される経験が増え、「他

者受容感」が高まり、内発的学習意欲の源の中で最も低かった「有能感」が伸びたと考える。また、そのことによって、「挑戦傾向」「独立達成傾向」「知的的好奇心」が高まり、結果として「学ぶ楽しさ」が高まったと考える。

(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11のとおりであった。「自己決定感」「有能感」「他者受容感」「独立達成傾向」「知的的好奇心」「学ぶ楽しさ」の項目が上昇した。

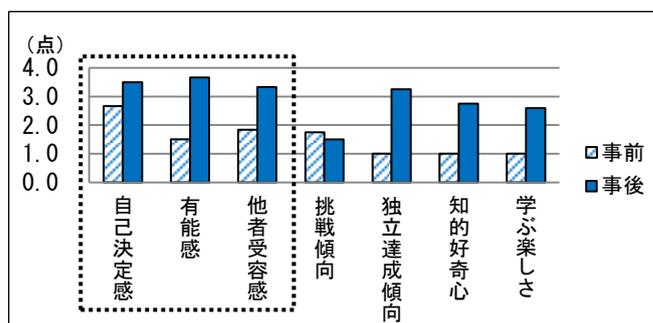


図11 B児の学習意欲

ベースライン期では、指導者に対して、「僕にはよいところがない。みんなには認められていない。」とよく言っていた。指導前期・指導後期においては、学習形態を工夫し、度々、友だちとの話合い活動を設定した。また、観点や視点をもたせて話し合わせた。B児は、積極的に意見を述べ、友だちに賛同してもらった。指導後期では、「みんなが聞いてくれるから楽しい。」と述べていた。「他者受容感」が高まり、内発的学習意欲の源である「自己決定感」「有能感」「他者受容感」が伸びたと考える。さらに、そのことによって「独立達成傾向」「知的的好奇心」が高まり、「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

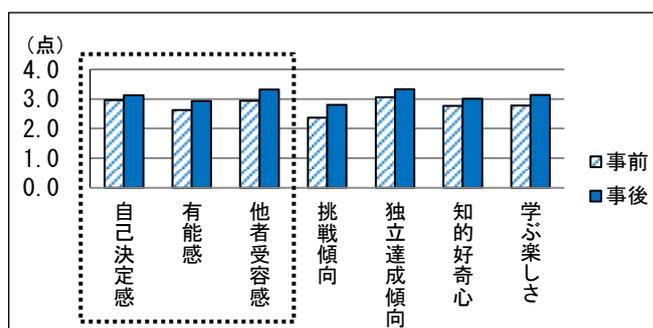


図12 A児・B児以外の児童の学習意欲

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32名の結果は、前頁図12のとおりであった。全ての項目が上昇した。

最初の説明の時間を短くし、キッチンタイマーを活用してテンポよく、話し合い活動を行わせることで、主体的な学びとなり、児童の学習意欲が高まったと考える。また、明確なめあてを提示したため、解決することがイメージでき、取り組みやすかったと考える。

(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13のとおりであった。「挑戦傾向」「独立達成傾向」「知的好奇心」の項目は上昇した。特に「知的好奇心」は1ポイント上昇した。しかし、「自己決定感」「他者受容感」「学ぶ楽しさ」は下降した。

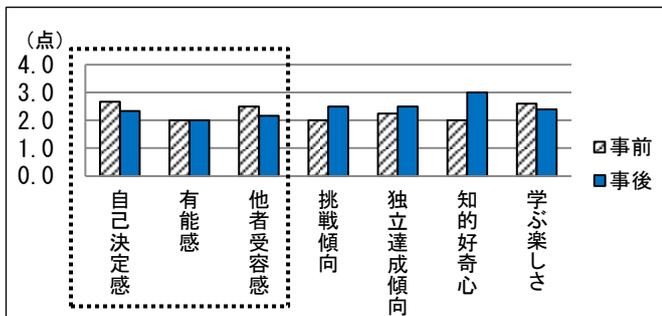


図13 C児の学習意欲

C児は、ワークシートに応じた構造化された板書等により書き取りやすくなった。しかし、ペア学習などでは、声を掛けられると、話し合いには加わらなかったものの、自分から相手に話し掛けることは難しくかったと考える。また、校内で新校舎の工事を実施していたため、大きな音がしており、集中しにくかったことの影響が少なからず考えられる。

(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14のとおりであった。「有能感」「学ぶ楽しさ」の項目は上昇した。しかし、「他者受容感」「挑戦傾向」「独立達成傾向」は下降した。

D児は、ワークシートに応じた構造化された板書等により書き取りやすくなった。また、具体的なめあて等によって解決することをイメージしやすくなった。そのため、指導者や発表者を見る場面が多くなり、積極的に挙手も行った。

しかし、ペア学習などでは自分から相手に話し掛けることは難しく、相手が話し掛けてこない、

話し合いをしないままになることがあった。

今後も引き続き、話し合い活動等を実施し、協働学習を十分に経験させるとともに、児童同士の理解促進を高めることを期待したい。

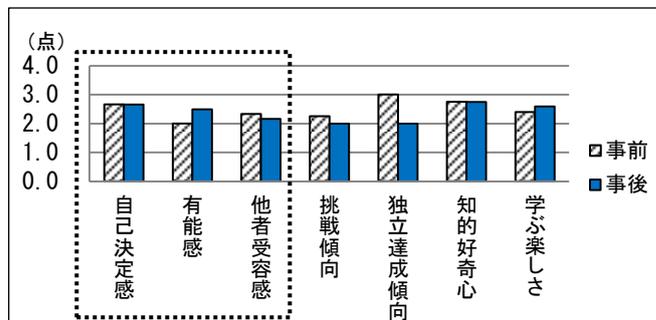


図14 D児の学習意欲

(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29名の結果は、図15のとおりであった。「自己決定感」「挑戦傾向」「独立達成傾向」の項目がわずかに上昇したものの、全体的にあまり変容は見られなかった。

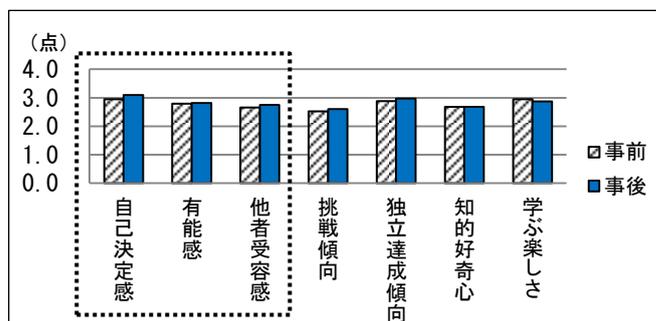


図15 C児・D児以外の児童の学習意欲

本年度になって、学級全体に対して、見やすい・聞きやすい環境の設定を行い、場や時間の構造化に取り組んできた。さらに、教材を視覚的に提示し、見て考えるようにも取り組んできた。また、行動面の課題に対して、児童の適切な行動を強化し、不適切な行動を消去する手続きを取ることで学級が落ち着いてきたところであった。

今後は、学級内の児童同士の理解促進を図るためにも継続して学習形態の工夫に取り組むことを期待する。

VI 授業モデルの開発

文献研究や授業実践でのユニバーサルデザインとしての指導・支援方法を「思考を支える指導・支

援」と称し、図16の構想図のように、授業モデル（試案）を作成した。

これを後掲資料とするが、資料では「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」との関係性を「○」で示した。

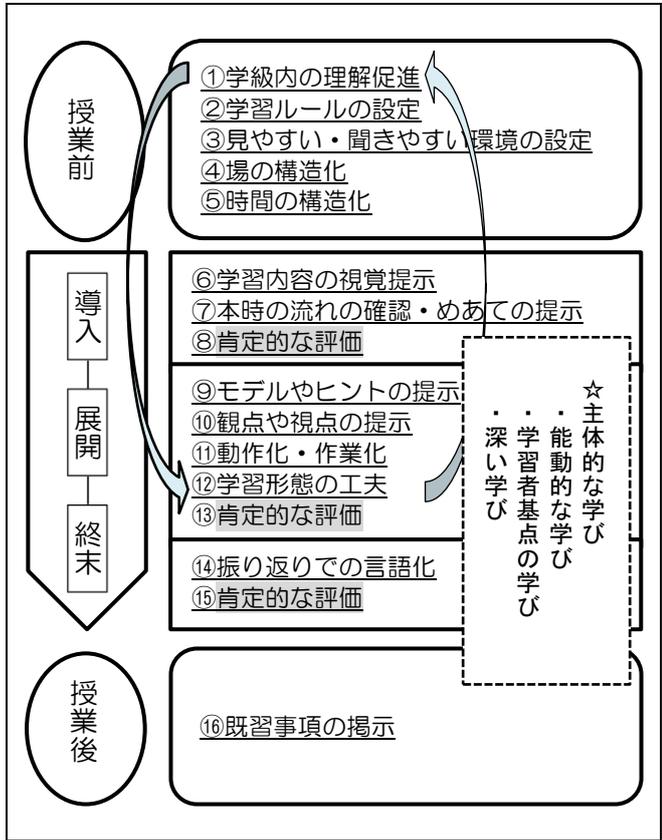


図16 授業モデル（試案）の構想図

また、資料で示した思考を支える指導・支援について、次の①から⑯で解説する。ただし、その項目が示す意味が大切であり、方法だけが先行しないように留意したいと考える。

① 「学級内の理解促進」

互いの理解を促進し、安心して活動できる雰囲気をつくる。「学習形態の工夫」としてのペアによる話し合い活動等を行う際、学級内に安心して活動できる雰囲気が必要であった。また、学習形態を工夫することによって学級内の理解促進を図ることも可能であり、これらは並行して高めていくことが適切であると考える。

② 「学習ルールの設定」

発表の仕方などの学習ルールを決めておくと言言しやすくなった。また、こだわり等により、曖昧なことが苦手な児童生徒でも安心して活動できると考える。

③ 「見やすい・聞きやすい環境の設定」

掲示物、板書、机上を整理すると、視覚情報の重要な部分が明確になり、児童生徒は注意が向けやすくなった。また、「聞く」ことに課題のある児童生徒が、集中して聞くことができるよう、聞こえるものを整理することが必要であると考え。

④ 「場の構造化」

物の配置などを固定化して整理整頓し、教室を機能化すると、児童生徒は指導者の指示がなくても準備等を行うことがしやすくなった。また、このことは、刺激を調整することにもつながると考える。

⑤ 「時間の構造化」

単元の流れなどを提示し、今後の見通しをもたせる。見通しをもつことが苦手な児童生徒は、今後の流れが分かると落ち着いて活動しやすいと考える。

⑥ 「学習内容の視覚提示」

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。授業の導入時に、学習内容に関連した興味・関心のあるものや意外性のあるものなどを、一部を隠して予想させるなどして視覚化することは、注意を喚起しやすかった。また、分からなくても参加できるような活動から導入することなどは、意欲がわきやすくなると思。

⑦ 「本時の流れの確認・めあての提示」

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。常に行うパターン化された活動、活動の流れの提示があると、見通しをもって活動しやすかった。また、授業で最終的に身に付けさせたい学習内容などを焦点化し、めあてとして提示しておくことは、児童生徒の学習へのイメージ化を図ることにつながると考える。

⑧ 「肯定的な評価（導入）」

児童生徒が学習に取り組もうとしていることを肯定的に評価すると、児童生徒の意欲を高めることができると思。

⑨ 「モデルやヒントの提示」

活動開始時にやり方等が分からない状態が、一定時間続くと、児童生徒は意欲を失いやすかった。モデルやヒントで視覚化し、友だちと共有化させ、やり方等の理解をそろえて、解決できるイメージをもたせると、活動しやすくなると思。

⑩ 「観点や視点の提示」

観点や視点を示すことで、考えたり話し合ったりしやすくなった。教材・教具の示し方を工夫して視覚化し、観点や視点に気付かせ、方向付けると、児

児童生徒の取組課題が焦点化され、児童生徒は考えやすくなると考える。

⑪ 「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しやすくなった。相手の気持ちや状況を理解しにくかったり、「聞く」ことだけではイメージしにくかったりする児童生徒が実感しやすくなると考える。

⑫ 「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は、積極的に意見を述べる様子があった。観点や視点の提示があると、なお、活発に活動していた。言語化することで思考を整理するとともに、共有化することで学習を深めることができると考える。また、衝動性のある児童生徒が意見を述べることで思考を整理しやすくなるとも考える。ただし、「学級内の理解促進」を併せて取り組む必要があると考える。

⑬ 「肯定的な評価（展開）」

取組の結果だけでなく、取り組んでいる過程をスモールステップで評価すると、意欲が持続しやすくと考える。

⑭ 「振り返りでの言語化（視覚化・共有化）」

授業の始めに提示した「めあて」に対し、発言させたり書かせたりして振り返らせ、視覚化・共有化すると、児童は、学習したことが明確になった。このことは、児童にできたことを実感させることができる。と考える。

⑮ 「肯定的な評価（終末）」

自己評価・他者評価・相互評価など、多様・多重的な評価により、できたことや課題を認識させることができ、次時への意欲をもたせることにつながると考える。

⑯ 「既習事項の掲示」

既習事項を掲示するなど、視覚化することで、前回の学習内容を想起・活用させることができた。このことは、本単元のみならず、他教科等においても活用させることができると考える。

Ⅶ 成果と課題

1 成果

- 「主体的な学び」「学習意欲」及び「ユニバーサルデザイン」について、言葉の内容や関係を整理することができた。
- 「主体的な学び」を促すユニバーサルデザインの授業を行えば、特別な支援を必要とする児童

を含む、学級の全ての児童が、意欲的に学習に取り組むことが分かった。

- 授業のユニバーサルデザイン化を進めるためには、見やすい・聞きやすい環境の設定などの教室環境及び学級内の理解促進などの人的環境への取組も同時に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（試案）」を作成した。本モデルは、特別な支援を必要とする児童生徒に効果的であるだけでなく、「主体的な学び」として、全ての児童生徒に効果的である。と考える。また、教科等の枠を超え、授業研究等におけるチェックリストとしても活用できる。本モデルにより、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

- 対象児童4名とは異なるつまづきがある特別な支援を必要とする児童や、特別な支援を必要としていない児童についても、今後、個々に分析して追究したい。
- 本研究は、文献研究や授業実践により成果物として「『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）」を作成した。今後は、この授業モデルを活用し、その有効性について検証したい。なお、その際、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、手段となるように留意したい。最後に、本研究に当たり、懇切丁寧に御指導・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) 「聞くことに係る困難」については、竹野政彦・門西昭臣（平成23年）：「通常の学級における発達障害のある児童生徒に対する授業改善の研究——斉授業における『聞く』指導の実施を通して——『研究紀要 第38号』広島県立教育センター<http://www.hiroshima-c.ed.jp/web/public/h/ki/pdf1/kk38/haltutatu.pdf>を参照されたい。
- (2) 「包み込むモデル」については、東京都日野市公立小中学校教師・教育委員会with小貫悟（2010）：『通常学級での特別支援教育のスタンダード 自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方』東京書籍p.23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 p. 13
- 2) 広島県教育委員会（平成27年a）：『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a）：前掲書 p. 88
- 4) 文部科学省（平成27年）：『教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）』 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf p. 16
- 5) 広島県教育委員会（平成27年a）：前掲書 p. 89
- 6) 田村学（2015）：『授業を磨く』東洋館出版社 p. 104
- 7) 文部科学省（平成22年）：『生徒指導提要』教育図書 p. 52
- 8) C A S T（2008）金子晴恵・バーンズ亀山静子訳：『Universal Design for Learning Guidelines 学びのユニバーサルデザイン ガイドライン Version 1.0』 http://www.andy-nishiyagi.com/udl/download/udlguidelines_1_0_japanese.pdf p. 3
- 9) 全日本特別支援教育研究連盟・佐藤慎二・漆澤恭子（2010）：『通常学級の授業ユニバーサルデザイン —「特別」でない支援教育のために—』日本文化科社 p. iii
- 10) 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
- 11) 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UD Books 通常学級のユニバーサルデザイン プラン Zero—気になる子の「周囲」にアプローチする学級づくり—』東洋館出版社 p. 10
- 12) 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）：前掲書 p. 11
- 13) 桂聖・日本授業UD学会（2016）：『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』東洋館出版社 p. 16
- 14) 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）：前掲書 p. 12
- 15) 竹野政彦・田中由紀子・門西昭臣（平成25年）：『知的障害のある児童生徒に対する授業改善の研究 —児童が分かって動ける指導を通して—』『研究紀要—第40号—』 p. 82

【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>
- 田村学（2015）：前掲書
- 広島県教育委員会（平成27年a）：前掲書
- 広島県教育委員会（平成27年b）：『本県の学びの変革に向けて』広島県立教育センター所内研修資料
- 竹野政彦・門西昭臣（平成23年）：前掲書
- 小貫悟（2014）：『第1章 基調提案 授業のユニバーサルデザインとは？』『授業のUD Books 授業のユニバーサルデザイン入門 —どの子も楽しく「わかる・できる」授業の作り方』東洋館出版社
- 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
- 文部科学省（平成22年）：前掲書
- 一般社団法人日本LD学会（2011）：『LD・ADHD等関連用語集 第3版』日本文化科学社
- 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
- 花熊暁・高槻市立五領小学校（2011）：前掲書
- 東京都日野市公立小中学校教師・教育委員会with小貫悟（2010）：前掲書
- 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』東洋館出版社
- 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』東洋館出版社
- 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）：前掲書
- 花熊暁（2016）：『講演Ⅱ 授業UDと特別支援教育』『第1回 日本授業UD学会 全国大会』
- 阿部利彦・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』東洋館出版社
- 文部科学省・国立教育政策研究所（平成27年）：『平成27年度全国学力・学習状況調査の結果 調査概要』 <http://www.nier.go.jp/15chousakekkahoukoku/summary.pdf>
- 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』東洋館出版社
- 桂聖（2016）：『授業のユニバーサルデザイン キーワード4 焦点化・視覚化・共有化』『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』東洋館出版社
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（平成17年）：『自閉症教育実践ケースブック より確かな指導の追究』ジヤース教育新社
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（平成18年）：『プロジェクト研究 養護学校における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究 —知的障害養護学校における指導内容、指導法、環境整備を中心に—』
- 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』
- 広島県教育委員会（平成20年）：『特別支援教育ハンドブックNo. 2』

[資料] 「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）

過程	ユニバーサルデザイン		主体的な学び		
	項目	思考を支える指導・支援	能動的	学習者	深い
授業前	学級内の理解促進	互いの理解を促進し、安心して活動できる雰囲気をつくる。			
	学習ルールの設定	曖昧なことが苦手でも安心して活動できるように、学習ルールを決めておく。			
	見やすい・聞きやすい環境の設定	集中して取り組めるように、掲示物、板書、机上及び音など、見えるものや聞こえるものを整理する。			
	場の構造化	物の配置などを固定化して整理整頓し、教室内を機能化する。			
	時間の構造化	単元の流れなどを提示し、今後の見通しをもたせる。			
導入	学習内容の視覚提示（視覚化）	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。	○		
	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。	○		
	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。	○		
展開	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。	○		
	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。	○	○	○
	肯定的な評価	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。	○		
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。			○
	肯定的な評価	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。	○		
授業後	既習事項の掲示（視覚化）	既習事項を想起・活用させ、本単元のみならず、他教科等においても活用させる。			○

「能動的」…能動的な学び 「学習者」…学習者基点の学び 「深い」…深い学び