

ユニバーサルデザイン授業

～発達障害等のある子どもを含めて、どの子にもわかりやすい授業～

I 研究の趣旨および目的

II 教育・学習におけるユニバーサルデザイン

III 授業の実践

- 1 雀部小学校の実践
- 2 梅美台小学校の実践

IV 研究のまとめ

- 1 アセスメント
- 2 授業づくり
- 3 授業を支えるもの
- 4 教師の指導力・授業力の向上

資料 ユニバーサルデザイン授業
の指導案づくりの手引き



I 研究の趣旨及び目的

平成 19 年度に特別支援教育が法的に位置づけられ、各校（園）で校内委員会の設置やコーディネーターの指名などの体制整備が進められてきました。また、発達障害等の障害に対する理解も進んできました。

一方で、通常の学級担任が、障害のある子どもの特性に応じた適切な指導・支援を、40 人の子どもたちがいる学級集団の中でどのように工夫していけばいいのだろうか悩んでいる現状もあります。

平成 24 年 7 月中央教育審議会が「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進」について報告を出しました。本報告では「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。」と述べています。

このような状況の中、「発達障害等のある子どもを含めて、どの子にもわかる授業づくり」をどうしていけばよいのか、その一つの方法として「ユニバーサルデザイン授業」の研究に取り組みました。これは、授業づくりに特別支援教育の視点を加味し、発達障害等のある子どもが学びやすいように授業を改善する、それが結果的にすべての子どもたちにわかりやすい授業になるというものです。発達障害等の有無にかかわらず、すべての子どもが、楽しく「わかる・できる」を目指して工夫する授業のデザインです。

特別支援教育の視点を加味するとはどういったことなのか、具体的にどういった方法で授業をつくっていったらよいのかなど、府内の小学校や特別支援学校に協力していただき、研究を進めました。研究協力校として委嘱したのは、福知山市立雀部（ささべ）小学校と木津川市立梅美台（うめみだい）小学校です。雀部小学校では、国語科の授業スタイルづくりを進める中で、授業に入りにくい子どもを含めた「全員がわかる国語科の授業づくりの工夫」が追究されました。梅美台小学校では、どの子も落ち着いて過ごせる学習環境づくりを学校教育全般で進め、その取組の中で「わかる授業」の工夫が検討されました。

「ユニバーサルデザイン授業」という考え方や手法を取り入れることで、「すべての子どもがわかる・できる」授業づくりが進み、すべての学校において特別支援教育がさらに推進されることを期待しています。

Ⅱ 教育・学習におけるユニバーサルデザイン

京都教育大学 佐藤克敏

「ユニバーサルデザイン」とは、年齢、性別、身体的状況、国籍、言語、知識、経験などの違いに関係なく、すべての人が使いこなすことのできる製品や環境などのデザインを目指す概念であり、1990年代にアメリカのノースカロライナ州立大学のロナルド・メイス博士（1941-1998）が提唱したものです。デザインに次の7つの原則を提案しています。

- 原則1：公平な利用：どのようなグループに属する利用者にとっても有益であり、購入可能であるようにデザインする。
- 原則2：利用における柔軟性：幅広い人たちの好みや能力に有効であるようデザインする。
- 原則3：単純で直感的な利用：理解が容易であり、利用者の経験や、知識、言語力、集中の程度などに依存しないようデザインする。
- 原則4：わかりやすい情報：周囲の状況あるいは利用者の感覚能力に関係なく利用者に必要な情報が効果的に伝わるようデザインする。
- 原則5：間違いに対する寛大さ：危険な状態や予期あるいは意図しない操作による不都合な結果は、最小限におさえるようデザインする。
- 原則6：身体的負担は少なく：能率的で快適であり、そして疲れないようにデザインする。
- 原則7：接近や利用に際する大きさと広さ：利用者の体の大きさや、姿勢、移動能力にかかわらず、近寄ったり、手が届いたり、手作業したりすることが出来る適切な大きさと広さを提供する。

これを教育に適用した場合、次のような課題が見られます。

教育に適用する際の課題

原則に従えば、基本的には身体機能・認知機能などに関する個人の負担が少なく、さまざまなモード（視覚、聴覚、触覚など）による多様なアクセシビリティ※が提供されており、安全かつ快適に利用しやすいデザインがなされている。



道具と教育の違い：教育の目標に応じた児童生徒の適度な負担
労力的な課題：教員サイドの過度な労力の軽減

※アクセシビリティ・・・製品、建物、サービス等の利用しやすさのこと

教育・学習におけるユニバーサルデザインとは、学級全員の子どもたちが「わかる・できる」授業のことととらえられます。ここで用いられるユニバーサルデザインという用語は、現在2つのタイプがあると思います。一つは、ある教え方が多くの子どもたちの「わかる・できる」につながることを意味する指導を主体としたタイプです。もう一つは、子どもたち一人一人のニーズに応えることを意味する学習者を主体としたタイプです。

後者の場合は、特別支援教育よりも対象とする範囲が広がりますが、ほとんど特別支援教育と同義になると思います。両タイプを教育におけるユニバーサルデザインと考えれば、ユニバーサルデザインと特別支援教育は、同様の考え方に基づいた連続的な教育であるといえます。2つのタイプについてそれぞれ紹介したいと思います。まずは、前者のタイプの例についてです。

かつらさとし

桂 聖 先生（筑波大学附属小学校）たちのユニバーサルデザイン研究会では、ユニバーサルデザインを構成する視点として、「焦点化」「視覚化」「共有化」を取り上げています。目標やねらいが「焦点化」されることで、子どもたちの活動や発問もシンプルになっています。また、上記3点だけでなく、子どもたちの発言を肯定的に受け止めることがとても上手であると思います。

授業の構成を整理すると、以下のようになるでしょう。授業の目標に向けて、下位の目標がステップ化されていて、具体的な活動に位置づけられています。

ユニバーサルデザイン研究会：桂先生のある授業から
＜授業の導入で＞

ヤドカリについて何か知っていることはありますか？

（子どもの発言に対して）

肯定的な応答

へえ、よく知っているなあ…（略）

活動の予測・動機付け

ここに「ヤドカリのすみかえ」という文章があるの。読んでみない？

ユニバーサルデザイン研究会：桂先生のある授業から
＜教員の音読に合わせて、劇をする・見る＞

最初は先生が読むからそのまま劇をしてみてください。

視覚化・活動の焦点化・理解の共有化

ここで質問、一匹のヤドカリはどっちでしょう？

理解の共有

ユニバーサルデザイン研究会：桂先生のある授業から
＜消された言葉を探す＞

（接続語と問いが消されている文章を提示して）

4つの言葉を消しています。どれかわかるかな。お隣同士で相談して、見つけてわかったら四角で囲んでください。4つ見つけたら二人で手を挙げてください。

探す＝読み直し

ペアによる共有と全体での共有

ユニバーサルデザイン研究会：桂先生のある授業から

1 劇をする児童を決める
（役割を与えられた児童
… 最初のアセスメントから）

2 先生が読んで、児童は劇をする
もしくは 見る
（目標をしぼっている＝焦点化）
ここでの目標は、文章理解を共有すること
＝児童の理解のでこぼこをならすこと

3 劇の途中で質問する
（目標は上記と同じ、質問-応答によりさらに理解が共有される）

理解をならした後で、本題へ

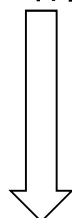
目標を焦点化する

授業の目標

論理的な説明文の読み方を理解する

下位の目標

ステップ化



- ① 消された語を探す
- ② 消された語が大事な理由を考える
- ③ 問いと答えの関係から文章の構造を考える
- ④ 説明文の読み方（構造の理解）を明示する
（順序、問いと答え、本論と結論）

ポイントのしぼり込み
文理解のメタ認知

次に、桂先生のある授業から、さまざまな学習活動・学習内容と、ユニバーサルデザインの視点、意義について説明をします。視点とは授業を進める際のポイントです。また、意義は子どもの学びに対するアプローチ・意味を示しています。

学習活動・学習内容	ユニバーサルデザイン	意 義
既知と未知（ヤドカリがすみかえをする）を自覚させる	焦点化	活動の見通し 動機付け
プリントの黙読		
教員の音読に合わせて、劇をする・見る 劇の途中で質問に答える	視覚化 共有化	入力への工夫（読み・視覚） 理解を深める（途中の問い） 活動への役割分担
接続語と問いが消されている文章を提示し、全文が書かれている文章を渡して何が消されているのかをペアで見つけさせる	視覚化 焦点化 共有化	キーワードへの注目 視覚的な探索と読み直し（モニタリング） 媒介としてのペア学習
消された語があった方がわかりやすい理由を発表する	焦点化 共有化	理由付け（意味水準での理解）
問いと答えの関係から答えが何段落にあるのかをペアで考えさせる	焦点化 共有化	推論（手がかりを明示して） 媒介としてのペア学習 （反応への安心感も）

これらのことから、授業のポイントを整理すると以下のようにになると考えます。

- 1 目標や活動を焦点化する
教材についての分析、ねらいの明確化がなければならない
- 2 ステップを考えて目標に接近する
スモールステップは特別支援でも基本
- 3 目標に向けて土台を共有する
ねらいをしぼる焦点化とねらいの土台となる理解の共有化
- 4 教材の視覚化・具体化

次に、後者のタイプについて説明したいと思います。アメリカの CAST※は、学びのユニバーサルデザインを提唱しています。学びのユニバーサルデザインとは、「個人のニーズに対してカスタマイズされ、調整された柔軟なアプローチであって、一つのものにすべての人をあわせるものではなく、皆のためにうまくいく教育のゴールや方法、教材、評価を生み出すための青写真を提供する」ものです。その原則について、脳機能と関連づけて以下のように説明しています。

※CAST・・・学習のユニバーサルデザインの研究開発をしている米国の民間団体

認知のネットワーク

見たり、聞いたり、読んだりした事実やカテゴリーを収集する。
文字や単語もしくは本人のスタイルを同定することが認知的な課題である。

方略のネットワーク

計画性と遂行の課題。
自分の考えを組織化し、表現する。作文を書いたり、算数の問題を解決することは方略的な課題である。

情動のネットワーク

学習者がどのように取組み、動機を維持するか。
どのようにチャレンジし、興奮しまたは興味をもつのか。
これらは感情の次元である。

また、脳機能との関連で学習のためのガイドラインを以下のように示しています。

学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン (ver. 2.0.)

I. 提示に関する 多様な方法の提供	II. 行動と表出に関する 多様な方法の提供	III. 取り組みに関する 多様な方法の提供
1: 知覚するための多様なオプションを提供する 1.1 情報の表し方をカスタマイズする多様な方法を提供する 1.2 聴覚的に提示される情報を、代替の方法でも提供する 1.3 視覚的に提示される情報を、代替の方法でも提供する	4: 身体動作のためのオプションを提供する 4.1 応答様式や学習を進める方法を変える 4.2 教具や支援テクノロジーへのアクセスを最適にする	7: 興味を引くために多様なオプションを提供する 7.1 個々の選択や自主自律性を最適な状態で活用する 7.2 課題の自分との関連性・価値・真実味を高める 7.3 不安材料や気を散らすものを軽減させる
2: 言語、数式、記号のためのオプションを提供する 2.1 言葉や記号をわかりやすく説明する 2.2 構文や構造をわかりやすく説明する 2.3 文や数式や記号の読み下し方をサポートする 2.4 別の言語でも理解を促す 2.5 様々なメディアを使って図解する	5: 表出やコミュニケーションに関するオプションを提供する 5.1 コミュニケーションに多様な手段を使う 5.2 制作や作文に多様なツールを使う 5.3 支援のレベルを段階的に調節して流暢性を伸ばす	8: 努力やがんばりを継続させるためのオプションを提供する 8.1 目標や目的を目立たせる 8.2 チャレンジのレベルが最適となるよう求める (課題の) レベルやリソースを変える 8.3 協働と仲間集団を育む 8.4 習熟を助けるフィードバックを増大させる
3: 理解のためのオプションを提供する 3.1 背景となる知識を提供または活性化させる 3.2 パターン、重要事項、全体像、関係を目立たせる 3.3 情報処理、視覚化、操作の過程をガイドする 3.4 学習の転移と般化を最大限にする	6: 実行機能のためのオプションを提供する 6.1 適切な目標を設定できるようにガイドする 6.2 プランニングと方略開発を支援する 6.3 情報やリソースのマネジメントを促す 6.4 進捗をモニタする力を高める	9: 自己調整のためのオプションを提供する 9.1 モチベーションを高める期待や信念を持てるよう促す 9.2 対処のスキルや方略を促進する 9.3 自己評価と内省を伸ばす
学習リソースが豊富で、知識を活用できる学習者	方略的で、目的に向けて学べる学習者	目的を持ち、やる気のある学習者

© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org. www.udlcenter.org.

CAST (2011). Universal design for Learning guidelines version 2.0. Wakeeld, MA: Author.

[キャスト (2011) パーンズ亀山静子・金子晴恵 (訳) 学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン ver. 2.0. 2011/05/10 翻訳版]

引用サイト http://harue.no-blog.jp/udlcast/files/UDL2_0_Guidelines_JAN2011_Japanese.pdf

もう一つ、日本特殊教育学会第48回大会のシンポジウムで発表されていた取組について紹介したいと思います。この例は特別なニーズのあるお子さんへのアプローチについて学級全体を対象として実施されたものです。内容としては、課題への取組(行動管理)を取り上げています。タイプとしては、前者に近いものであると思います。

※研究例

学級全体への私語への介入 教師の質問（〇〇って知ってる？）から関連のない話に展開して、教室全体が騒がしくなる  逸脱←→取組 は競合する行動 学級全体への支援： ルールの再確認とめあての提示（黒板に） 「人の話がおわるまでかってに話さない」 ポイント制 道城（2010）自主シンポジウム 通常学級を対象とした短時間の行動コンサルテーションの効果－UDを実現するための条件とは何か－ 日本特殊教育学会第48回大会	課題への取組に関する介入 板書での指示や個別の指示 → 課題に取り組む → 発表 口頭での全体指示 → ぼーっとする → 個別指示  提示手段の訂正 学級全体への支援： （１）作業内容を板書する （２）終わった人のやることも書く 五味（2010）自主シンポジウム 通常学級を対象とした短時間の行動コンサルテーションの効果－UDを実現するための条件とは何か－ 日本特殊教育学会第48回大会
--	--

これまでの例を見てみると、桂先生たちの実践では、授業づくりという点から子どもの認知面に対するアプローチを取り上げていると思います。ただし、授業の中では子どもの取組（行動）に対しても適切なフィードバックを行っており、実際的には取組についても巧くアプローチしていると思います。CAST では、認知と取組（行動）の両方の側面を取り上げており、子どもの学びを主体としている点が特徴的です。また、最後に取り上げた例は、子どもの取組を主として取り上げています。

これらの例を参考とすると、教育においてユニバーサルデザインを考える際の課題は以下の点が上げられると思います。

- 1 めざすべきユニバーサルデザインをどのように考えるか
 - ・教員ベースと子どもベースのどちらから考えるか
 - ・特別支援との違い、合理的配慮との違い
- 2 知覚－認知の側面と行動管理の側面
 - （特に行動管理については、明示されにくい）
- 3 授業や学習における教材研究や活動の分析の観点
 - ・子どもの特性と教材・環境のマッチング
 - ・共通の評価観点
- 4 アセスメントや対応に対する教員サイドの労力との関係

最後に、特別支援教育の観点から通常の学級での対応を考えると、今後、合理的配慮という観点が重要となると考えます。前に述べたように、ユニバーサルデザインと特別支援教育は、同様の考え方に基づいた連続的な教育であると考えます。教育におけるユニバーサルデザインを検討する際には、今後、合理的配慮の観点も含めて考えることが重要であると思います。

Blazer（1999）は、ADHDのお子さんの合理的配慮について、物理的な合理的配慮（構造化された環境の提供、個別の作業場の提供、学習センターの提供）、教示に関する合理的配慮（指示の繰返しと単純化、文字による指示、宿題の個別化、学習支援機器の使用、テストの変容）、行動に関する合理的配慮（正の強化を使用する、一貫性を持たせるリーダーシップとアカウンタビリティ※を促進するなど）の必要性を指摘しています。

※アカウンタビリティ・・・説明責任

以上のことを基礎的理解とし、2つの研究協力校においての実践を進めました。

Ⅲ 授業の実際

1 福知山市立雀部小学校

特別な支援を必要とする子どもや、課題に向き合えず「授業」という土俵に上がりきれないなどの子どもたちを、「何とかしてやりたい」「何とかしなければ」という思いから、特別支援教育の視点に立った「授業のユニバーサルデザイン」を目指して、どの子どもにとっても学びやすい授業づくりを目指して取り組んだ学校です。

国語科における説明的文章を重点として授業研究に取り組みました。

(1) 特別支援教育の視点

「特別支援教育の視点」をどのようにとらえるかを確認しました。

- 1 子ども一人一人を肯定的に見て、肯定的に接すること
 - ・子どもの人格を尊重した丁寧な言葉づかいをする
 - ・子どもの行動に常に肯定的なフィードバックをする
 - ・よい行動を褒めて「できなさ、間違い、失敗」を否定的に見ない
- 2 子ども一人一人のわかり方の段階や苦手なことを把握しておくこと
 - ・子どもにあえて失敗させない
 - ・「できた」という経験を多く積ませる
- 3 子どもたちに学習の見通し（授業の目標や活動手順）をもたせ、主体的に動けるようにすること
- 4 「できた」「できない」の結果判断ではなく、でき方や間違い方のプロセスを見とること

(2) アセスメント

一人一人の特性を正しく理解するための一つの方法として、第一次、第二次のスクリーニングを行いました。「特別な教育的ニーズのある子どものための行動チェックリスト」や「ソーシャルスキルトレーニング」小貫悟 他著（日本文化科学社）の社会性チェックリストを活用します。

まず学級担任が、チェックリストの項目に従い、子どもの普段の様子該当項目をチェックし、結果を校内の特別支援教育部でレーダーチャートで出力するとともに、学級担任と協力して、学習面・生活面での児童のつまづきを予想するなど、支援を考える資料として活用していきます。

支援のタイプを1から最大3タイプまでにしぼり、授業の中でどのような具体的な支援を行うのか、指導案の中にも記載します。

- タイプⅠ … 多動傾向のある児童、落ち着きのない児童等
- タイプⅡ … こだわりの強い児童、マイペースな児童等
- タイプⅢ … 学力の低い児童、理解に時間がかかる児童等

(3) 説明的文章におけるユニバーサルデザイン授業

特別な支援が必要な子どもに「ないと困る支援」は、どの子どもにとっても「あると便利な支援」である（「通常の学級の授業ユニバーサルデザイン」全日本特別支援教育研究連盟編 日本文化科学社2005参考）をとらえ、説明的文章教材における授業スタイルづくりについて整理しました。

ア スタイルづくりの基本

はじめに個別支援の配慮ありきという考えではなく、まずは「全員がわかる国語科の授業づくりの工夫」をした上で、個別支援の配慮をしていくといった順序で行うことが大切です。

「国語授業のユニバーサルデザイン」桂 聖 著（東洋館出版）を参考にし、以下の3点についてポイントをしばって取り組むことにしました。

- (ア) 視覚化 … 難語句や読み取った内容・板書などを視覚化すること
- (イ) 焦点化 … 理解を深める授業づくりのためには、学習内容を複雑にせず焦点化すること
- (ウ) 共有化 … 互いの考えをみんなで分かち合い、理解の共有化を図ること

イ 授業づくりの順序

まず学習のゴールを明確にした上で、単元全体の構想を十分に練ることが何よりも重要であると考え、1時間の授業展開における3つの柱を整理しました。

- (ア) 明確なめあてを提示すること
- (イ) 発問は精選し、第一発問（基礎的な確かめ）と第二発問（主発問）にしぼること
- (ウ) 学習のめあてにつながるまとめになること

ウ パーソナルメニュー

授業の工夫をした上でもなお個別の支援が必要である子どもについて、アセスメントと一致した有効な支援方法を蓄積しました。

省部サポートブック（特支 生活）登校後、下校前にすることリスト

特別支援学級の児童が、学校に来たらする準備、学校に帰る前にする準備についてのリストを掲示するという支援。こういった準備をすればいいのか、まだ分からず、やるべきことを忘れてしまっている児童のために作成した。習慣がつくように続けられれば、いずれは、リストを見なくても準備ができるようになる。

あさ、学校に来たときにすると ほうかご、帰る前にすること

① けだまのくつをそろえる。

② 先生にれんぐくろを出す。

③ ランドセルをかたづけ。

④ 名ふだをつける。

⑤ (1時間目が体育だったら) 体操着ふくにきがえる。

あさのあいさつ「おはようございます！」

① つくえの中にわすれものがないかたしかめる。

② 水どうとびゅうしゅくぐろを持ったかたしかめる。(金ようび体操着ふく・エフロンも)

③ 名ふだをもどす。

④ つくえといすをそろえる。

⑤ くつをそろえる。

さようなら

8



雀部サポートブック (4年) 『ふりかえりノート』

1日のふり振り返りノート(〇〇くん専用ノート)

自分の感情のコントロールが難しい児童に対して、一緒に頑張る目標をたて、毎日かんたんにふり振り返りをする。

本人とともに、〇が付く内容を多く設定し、達成感を味わわせるとともに、課題にも意識が向くようにする。

今学期は①くつをそろえる②ノートやプリントを破らない③授業中に関係のない大声を出さない④授業中に勝手にリコーダーをふかない・・・の4点は、点検を始めてから毎日〇をつけることができ、変化が見られた。⑤授業に関係のないことはしない⑥人に暴力をしない・・・については、〇が増えているものの、まだ〇にならないこともあり、本人も意識をして自分の課題だととらえられるようになった。

毎日ふり振り返りをしている様子を見た他の児童(課題のある)が、自分もそんな風に頑張ってみたいと意欲を見せるようになり、他への好影響も見られた。

(4) どの子どもにも学びやすく楽しい学校

「支援は手だてである」と考えたとき、より多様でより具体的な手だてをもつことは、さまざまな指導課題への大きな支援となり、学びやすい土壌をつくることにつながります。また、どの子どもにも学びやすい学校を目指すことは、一人一人の子どもの特性を正しく理解し、「細やかな配慮」が当たり前に行える教師の指導力に直結するものです。生徒指導上の課題や発達障害等への指導や支援は、学級経営においても重要な視点です。

(5) 具体的実践

ア ユニバーサルデザインの3つの視点

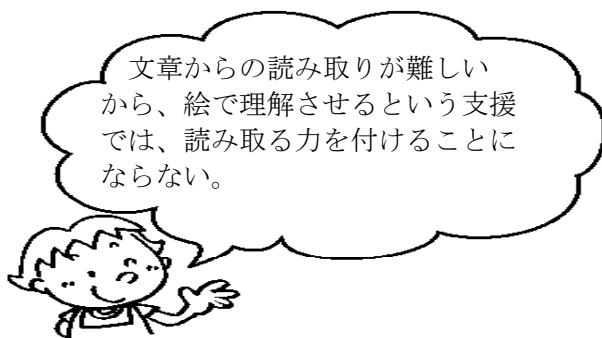
3つの視点から、授業を振り返ると次のような成果や課題が見えてきました。

(7) 視覚化

○児童の思考をゆさぶるための絵や図の活用方法は効果的です。

○絵や図を使って読み取りを深めたり、読んだことを確かめたりすることができます。

●掲示物などの視覚化は、支援として見えやすいが、視覚化ありきの授業になる傾向が見られました。



改 善 策

- ・必要とする支援は、ねらいの達成のために生かし切る。
- ・絵や図を用いて視覚支援をした場合は、必ず本文に立ち返るようにする。
(文章や言葉と絵や図、写真などとのマッチングが重要である。)
(動作化についても、叙述に即しているかを確認する。)
- ・視覚化するアイテムを精選する。
(児童の思考の妨げにならない支援かどうか、検討する。)
- ・板書そのものが視覚支援となるようにする。
(文字や色は多くなりすぎていないか。)
(構造的な板書になっているか。上下か左右か、児童にとって見やすい分け方を考える。)
- ・学習過程のカードを活用する。

(イ) 焦点化

- 第一発問、第二発問を考えることが、1時間の展開をシンプル化することにつながります。
- 第一発問の後の一問一答の補助発問が多くなってしまいました。
- 発問を2つに限定することに難しさを感じました。

改 善 策

- ・単元全体及び本時の中で、どのような力をつけるのかを明確にする。
- ・「発問」に限定せず、1時間の中で学習する「課題」というとらえ方をした上で、発問に結びつける。
- ・課題にせまるための発問を、1時間の学習の中で1～2にしぼる。
(1時間に学習する課題をしぼることが「シンプル化」につながる。)
(課題に迫るための発問も精選する。)
- ・単元や本時のねらいとゴールをはっきりさせて、焦点化する。

(ウ) 共有化

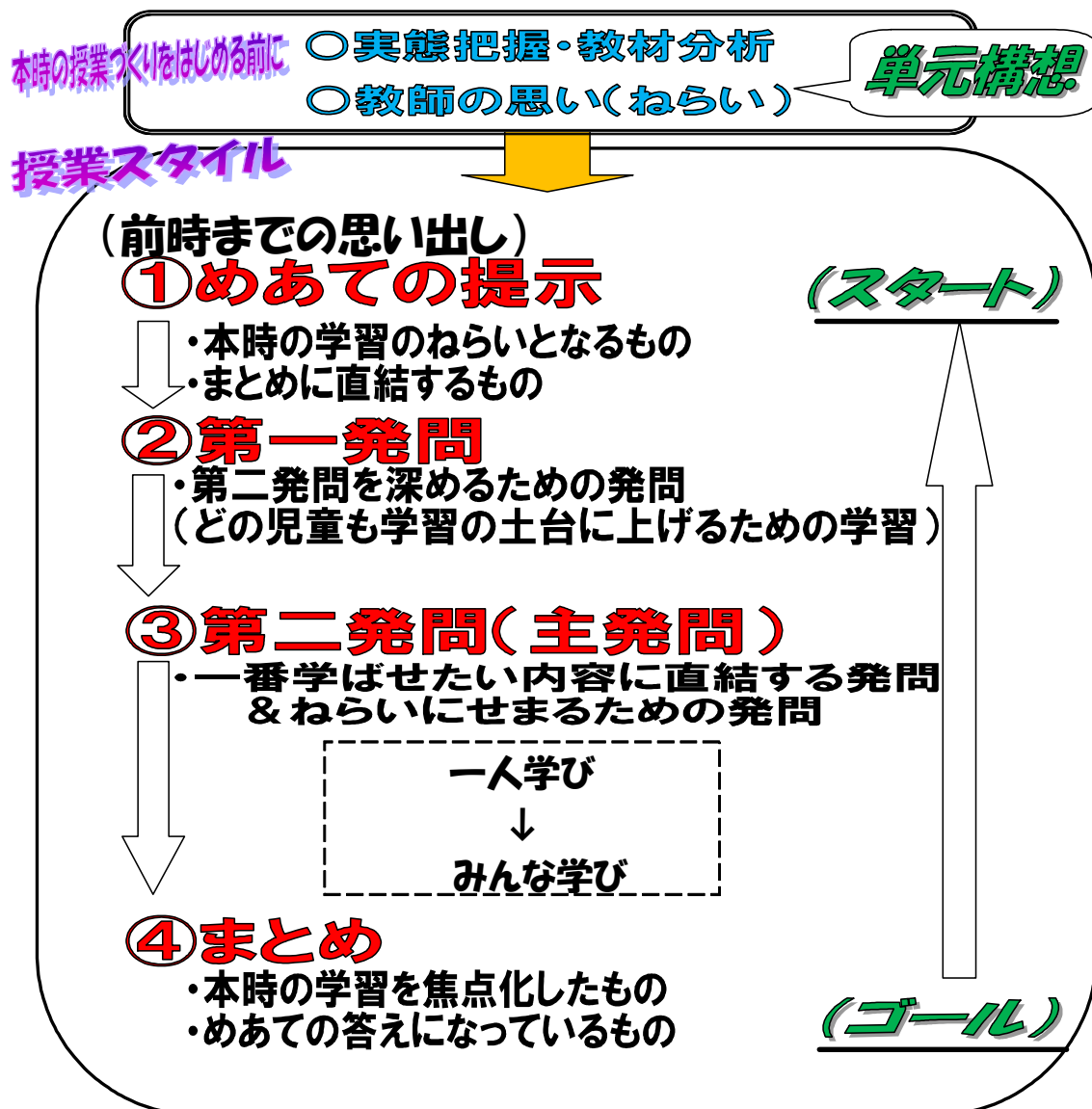
- ユニバーサルデザインの視点の中で、一番見えにくい視点です。
- 教師の共有化のイメージが統一されていないという課題が見えてきました。

改 善 策

- ・「共有化」についての共通理解を図る。
◎共有化とは…読みを深めるために互いの考えや思いを交流し、分かち合うこと。
- ・1時間の最後に、本時の学びをみんなで確認する。
(めあてに返り、この時間で何を学んだかをきちんと押さえる。)
- ・共有化するための土台にのせる。
(相手を見て聴く態度を育てる。(相手意識を持たせる。))
(聞き手を意識して(見て)聞こえる声で話す。)
(反応して聞く。全員そろって「いいですよ～」は、やめる。)
- ・タイプⅠⅡⅢの子どもを含めて共有化するために、何人かの子どもに発言をさせたあと、最後にタイプⅠⅡⅢの子どもに発言をさせて、確認できるようにする。

イ 授業のスタイル

省部ユニバーサルデザイン授業のスタイル



ウ 支援のポイント

支援のポイントについて整理しました。

- 1 興味や関心、学力などが異なる多様な子どもたちのニーズに応えるためには、必要な配慮や工夫はどのようなものが必要であり、それをどのように取り入れればよいのかを検討すること
- 2 支援が必要な子どもたちのニーズに対応した工夫や配慮は、できるだけ目立たない形で授業の中に溶け込んでいること
- 3 多くの子どもたちにとってわかりやすい授業の進め方を工夫した上で、なおニーズに応えられない場合に、個別のニーズに応じた配慮や支援を行うこと

エ 学習過程でのポイント

各学習過程で大切にするポイントについて、以下のように整理しました。

つ か む	○導入・・・シンプルでテンポのよい導入をすることで、後の活動にゆとりがもてるようになる。 ・学習のあしあと（掲示物）を効果的に活用する。 ・本時とつながりのある部分だけをピックアップする。 ○音読・・・ねらいが達成できる読み方（一斉・個別等）を選択する。 （例）脳の活性化のために読む。 声を出し、意欲喚起のために読む。 内容理解のために読む。 ・ねらいによって音読の方法を変えてみる。
ふ か め る	○動作化（劇化）・・・何のために行うのか、目的をはっきりさせる。 ・叙述を大切にし、本文に忠実に動くようにする。 ・人選も考える。 ○書くことの精選・・・時間配分を考え、どこで書かせるのかを吟味する。 ・中心発問は、一番考えさせたいところなので、ここで書く活動を入れるなど工夫する。 ・ワークシートを使うのか、ノートを使うのか、つけたい力に合わせて選択する。 ○第二発問を授業の山場にする。 ・第二発問は、開始から20分までにはできるように工夫する。 ・たっぷりと時間がかけられるようにするために、第一発問を工夫する。
ま と め る	○まとめ・・・本時でのめあてに返る。 ・1時間で学ばせたいことが、きちんと振り返られるようにする。 ・振り返りの方法を工夫する。 （たしかめプリントなどを活用し、単元でつけたい力とリンクさせた方法を考える。）

オ 実際の指導案とポイント

実際の指導案に基づき、授業のポイントを解説します。

まず、「バリアフリー的対応」と「ユニバーサルデザインの対応」については、以下のように整理をしています。

【バリアフリー的対応】

Aさんにしか適用できない指導支援（タイプⅠⅡⅢへの指導支援）

【ユニバーサルデザインの対応】

Aさんを含む、多くの個に活用できる指導支援

また、わかりにくさをもつ子どもをタイプⅠⅡⅢと3つのタイプで示しました。学級に応じて設定をしました。

第3学年 「ありの行列」

本時のねらい： 第③段階の実験と結果を読み取ることができる。（読むこと）

本時におけるユニバーサルデザインの視点

- ・ありのしたことを劇化し、読み取ったことを全員で共有化する。
- ・「実験」「ありのしたこと」「分かったこと」に整理することで、視覚的にも理解させる。
- ・最後に確かめ問題を行うことで、学習内容を定着させる。

過程	指導内容	形態	主な発問・指示 (指) 指示 (発) 発問	○指導上の留意点 ◎個に応じた手立て Ⅰ Ⅱ Ⅲ：配慮を要する児童への支援	教材・ 教具	評価
つかむ	1 前時の学習を想起させる。	一斉	(指) 前時の学習を思い出しましょう。	○「問い」と「答え」を確認し、「中」にはどんなことが書かれているか見通しをもたせる。	文章構成	
	2 めあてを確認させる。	一斉	(指) めあてをみんなで言いましょ。		文章構成図 短時間で、端的な前時の振り返りを行う。	
実験で、ウィルソンがわかったことは何か考えよう。					スタート	
	めあての設定 学習のゴールが明確になるようにめあてを設定する。(焦点化)			音読 音読のねらいを明確にし、指示しておく。	学習のゴールを明確にした、ねらいの設定	
	3 音読をさせる。	一斉	(指) 実験とありのしたことに気をつけて②③段落を音読しましょう。	○ぶつぶん読みとリード読みをする。 Ⅲ：音読の準備が間に合っているか確かめる。 Ⅱ：近くで、読む箇所をところどころ指示す。		
ふかめる	4 ありがたことに線を引かせる。	個別			さとうの絵 巣の絵	
	(発)【1】ありはこのあと、どうしたでしょうか。					
	発問(活動) 第二発問に向かうための、書いてある内容を確認する発問		(指) ありがたことに線を引きましょう。	○②段落の「この人」は誰かを確認し、筆者と実験をした人とは違うことをおさえる。 ○ウィルソンの実験の内容を確認する。 ○「ひとつまみ」「少しはなれたところ」の意味を確認し、イメージを共有化する。 ○全員でまずありがたことを確認し、一人学びの手順を示す。 Ⅱ：「ありが」「ありは」の文を探すように助言する。	本文の拡大掲示	
			視覚化・共有化 文章の内容を「劇」という目に見える形にしてとらえる。 全員で確認をする。			
	5 劇化して、正しく読み取れているか確かめる。	一斉	(指) 確かめるために、劇をします。文章と同じ劇ができているか確かめながら見ましょう。	○ありがたことの文は動きがあり、その他の文は動きがないことを視覚的に確認する。 ○劇が正しければうなずき、間違っていればアドバイスをするなど、反応させる。 Ⅱ・Ⅲ：劇に集中できるよう、近くで見守る。	お面	

過程	指導内容	形態	主な発問・指示 (指) 指示 (発) 発問	○指導上の留意点 ◎個に応じた手立て ⅠⅡⅢ：配慮を要する児童への支援	教材・ 教具	
深める	第二発問 いちばん学ばせたい内容 に直結する発問					③段落 の実験 結果と 読み取 る。表 ・ワー クシー ト>
	6 実験の結果から読み取らせる。	個別	(指) ワークシートに、分かったこととそのわけを書きましょう。	○「外れていない」の意味を確認する。 ○文末表現の「のです」や、主語がウィルソンであることに着目させる。 Ⅰ：早くできれば、わけを考えさせる。 Ⅱ：不思議に思ったのは誰であるかを尋ねる。 Ⅲ：今、何をすればよいのか確認する。	ワークシート	
まとめる	7 たしかめの三択クイズを行う。	一斉	(発) 後から出てくるありの動きで、正しいものはどれでしょう。	○たくさんのありの動き方を三択で選ばせ、確認をする。	ありの動きの図	ゴール
	8 本時の感想を書かせる。	個別	(指) 学習でわかったことや、大事だと思ったことを書きましょう。		ワークシート	

カ 日々の授業づくりにおける自己チェック

日々の授業を、各自で振り返る項目を検討しました。これは授業を組み立てる際に重要な点になります。

	自己評価の観点	評 価
さ	べつ子の実態把握が適切にできている。	4・3・2・1
べ	ーすとなるB規準の目標が達成されている。	4・3・2・1
ゆ	とりある時間配分で組み立てられている。	4・3・2・1
に	が手意識や困り感を軽減できる発問・指示である。	4・3・2・1
ば	ん書は、視覚支援として効果的である。	4・3・2・1
あ	ると便利な支援が環境として整っている。	4・3・2・1
さ	いごまでモチベーションの保てる学習活動である。	4・3・2・1
る	ーる（規律）を大切に学習集団となっている。	4・3・2・1

（B規準：「おおむね満足できる」状況）

キ 授業参観のしかた

授業参観をする際の視点について、校内で確認しました。これも授業を組み立てる際に重要な点になります。

学習過程	参観の観点	評 価
つかむ	◆単元や本時のねらい（つけたい力）を明確にし、めあて（課題）をしっかりとつかませる。	4・3・2・1
ふかめる	◆一人で考える場面やみんな（ペアやグループも含めて）で考える場面を設定する。	4・3・2・1

	◆基礎的理解を重視した一斉指導によるスモールステップや、個別の自力解決など学習過程の段階を考えて進める。	4・3・2・1
	◆主となる発問（課題につながる）や活動は焦点化（1～2つ）し、シンプルな展開にする。	4・3・2・1
	◆重要な語句や文章は動作化・映像化するなど視覚支援を工夫する。	4・3・2・1
	◆問いと答えの関係や文章全体の構成などが見えるように、学習内容を視覚化する。	4・3・2・1
	◆支援の必要性に応じて効果的な手立て（ワークシートなど）を工夫する。	4・3・2・1
	◆学習の過程において、キーワードを入れて書く場面を設定する。	4・3・2・1
まとめる	◆学んだことを確かめる（評価する）ための活動を取り入れる。（たしかめプリント・ふりかえりシートなど）	4・3・2・1
	◆次時へつながる課題にふれる。	4・3・2・1
児童の学び	◆児童が本時の目標を達成していたか。	4・3・2・1

ク 授業を通して検証する内容（観察）

わかりにくさのある子どもが、学習の内容がわかったのか、できたのかを確認するために、授業の中での様子を観察しました。その際、それぞれの子どもの観察担当者を決めました。子どもの行動を細かく観察し、どこまでわかっているのか、何がわかりやすかったのか、何がわかりにくかったのか、どうすればわかりやすくなるかを検討する資料となりました。

タイプ	児童	特性等の情報	授業での様子		その他 エピソード
			◇本児のわかりやすさ (有効な発問や活動・支援など)	◆本児のわかりにくさ (こんな発問や活動・支援があれば)	
I	A	集中できにくい。 体がよく動く。 大きな声で人の指摘をする。 最後までていねいに取り組みにくい。	・劇にはくいついていた。 ・動作化で活躍できた。 ・ワークシートには、教師の声かけで、ゆっくりていねいに取り組んだ。	・全体での指示の時は、わかりにくそうだった。	・ワークシートはさっさとしてしまいたいのか、なぐり書きになっていた。
II	B	理解に時間がかかる。 一斉指導では指示内容がわかりにくい。 漢字の読み書きが未定着。 声が小さい。	・教師の声かけで、鉛筆を動かした。 ・集中して劇に注目し、表情の動きが見られた。	・主語には注目できたが、一文を抜き出すことは難しい。 ・劇の場面でうなずくような動きは見られない。 ・書き始める前に、個別の指示をすることが必要だった。	・ワークシートは隠して記入していた。 ・指示と違う部分に記入を始めた。 ・前を向いたり教科書を見たりはしているが、うなずくなどの様子は見られない。
III	C	マイペース。 自分の世界に入りがち。 聞き漏らしが多い。 考えや気持ちを表現することは苦手。	・「ぶつぶつ読み」は集中していた。 ・読みのリーダーの場面で活躍した。 ・劇化では意欲的に取り組んでいた。 ・クイズに興味を示した。	・聞き漏らしが多い。 ・罫線のみのワークシートには意欲がわからず、「ぼく眠い」とつぶやく。 ・教科書の具体的な場所を指示してやると理解でき、取り組む。	・「またワークシートか」とつぶやく。 ・友だちの発表は聞いている。（理解は不明） ・ワークシートに「うつせばいいの？」としきりに聞く。

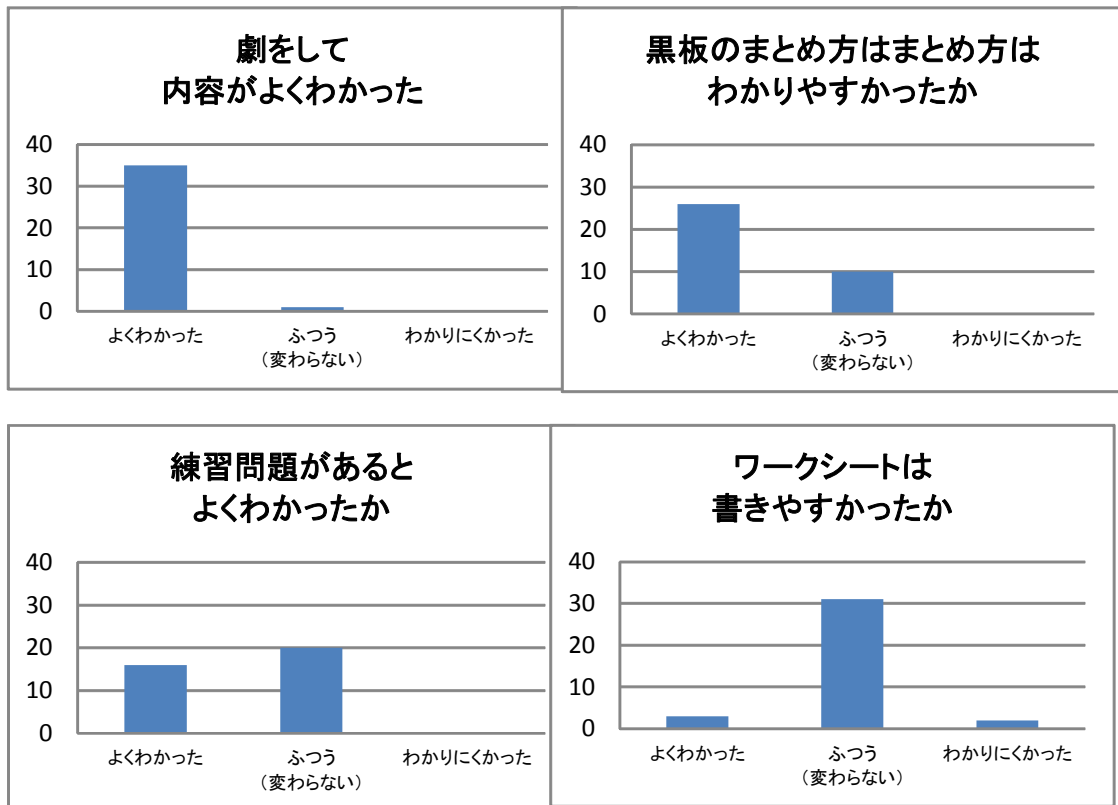
ケ 授業に対する子どもへのアンケート

ユニバーサルデザインの視点で授業を振り返り、子どもの実態をつかむことで、今後の指導に活かす仕組みをつくりました。質問項目は、本時でユニバーサルデザインの視点から工夫した点について設定をしました。

(わかりやすいと思って組みこんだことが、子どもにとってはどうだったか。)

No.	質 問	よくわかった	ふつう (変わらない)	わかりにくかった
1	劇をして内容がよくわかったか。	35人	1人	0人
2	黒板のまとめ方はわかりやすかったか。	26人	10人	0人
3	練習問題があると内容がよくわかったか。	16人	20人	0人
4	ワークシートは、書きやすかったか。	3人	31人	2人

(学級人数36人)



コ その他

子どもにとって「楽しい」「わくわくする」「不思議が解決する」など、意欲的に学習に向かうことを大切にすることが話し合われました。「わかる」「できる」ための手立てや工夫はするけれども、そこに向かうための関心を引き出す発問や活動を大切にしなければ、子どもの知的好奇心を満足させられません。



(5) 「ユニバーサルデザイン授業づくり」に取り組むことによる効果

ア 教師の授業力の向上

まず、授業を「子どもにとってわかりやすく」しようという視点が、常に感じられるようになりました。「この発問であの子はわかるだろうか」「この子はここで活躍させられる」など、「子ども」を中心とした教材研究を進めるようになりました。

また、子どもの活動を見る視点に、広がりや深まりがみられました。

なんとなくはわかっていた子どもの実態を、細かく把握するようになり、それが、次の授業に確実に活かされていきました。

イ 校内研究会

「ユニバーサルデザイン授業づくり」の手法は、校内研究会の場でも見られました。

ねらいを達成するためには、発問が重要です。校内研究会では、「発問づくり」にしばらく込んで研究を進めました。ねらいを達成するために、第二発問では何を考えさせたらよいのか、第二発問につなげるために、第一発問で何を考えさせておかなければならないか、全教職員で検討しました。

また、授業を参観するときには、ピンクとブルーの短冊用紙を準備しています。ピンクにはよかった点を、ブルーには課題や改善点を記入します。短冊の上部にはどの点について述べているのかを記入しておきます。事後研究会では、小グループで短冊を貼り合わせて、観点ごとに検討をしたあと、全体で報告・検討を行い、成果と課題について確認します。

短冊を使用すること、色別により、成果と課題をひと目で共有することができます。観点を明記することで、検討箇所や検討課題を焦点化することもできます。

また、授業研究部が校内で重ねてきた授業研究の足跡を整理して、プリントで配付し、研究会で確認をしました。これも「視覚化」「焦点化」「共有化」の観点から有効です。



冬休みには、すべての教職員に宿題を出しました。同じ雑誌（「特別支援教育」東洋館出版社）を読んで、「学んだこと」「一番心に残ったこと」等を交流しました。今までの研究を、共通の視点で振り返り確認できたり、交流することによって一人一人の理解を深めたりすることができました。（「共有化」）

ウ 学校生活全体の「わかりやすさ」

実は授業づくりだけに終わることはありませんでした。教職員からさまざまな分野において「ユニバーサルデザイン」の視点での発言や言葉かけ、つぶやきや行動が見られるようになりました。教師の声のトーンや大きさ、速さにも気を配るようになりました。「わかりにくい」「これってユニバーサルだ」という言葉もさまざまな場面で聞かれるようになりました。

歩道の幅いっぱいに広がって歩く子どもたちへの指導は、「わかりやすく真ん中にラインを引く」という手法をとりました。すべての子どもにとってもわかりやすかったのでしょうか、子どもたちは右側を並んで歩くようになりました。月日が経ち、ラインはすっかり薄くなりましたが、それでも子どもたちは右側を並んで歩いています。

そのほかにも、「子どもにとってのわかりやすさ」を追求した指導・支援を行うことにより、さまざまな場面で、無駄に叱ることがなくなりました。

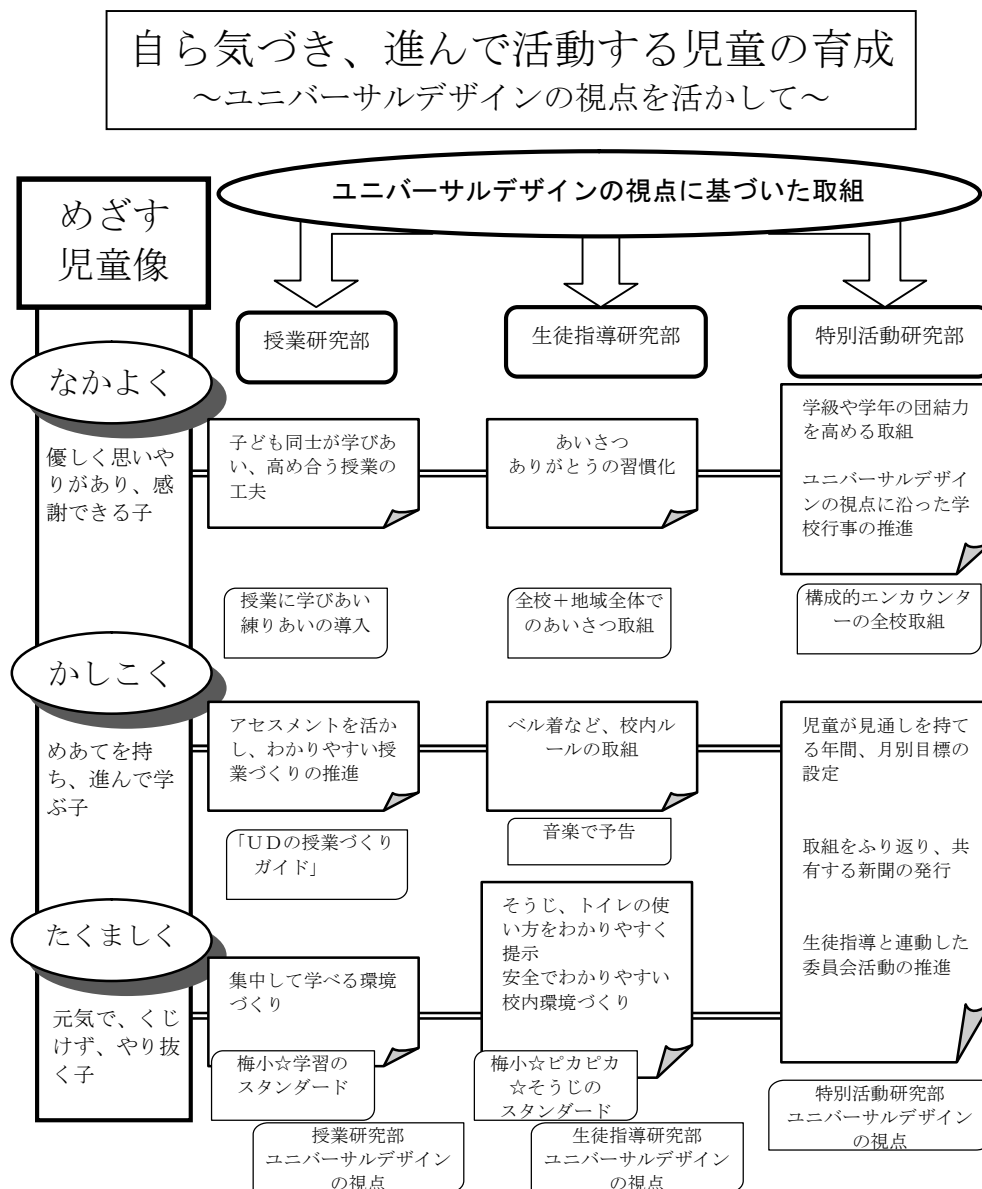
2 木津川市立梅美台小学校

梅美台小学校は、子どもたちが落ち着いて学習に向かうこと、教師がゆとりを持って授業に取り組めることをめざし、学校生活のあらゆる場面で、ユニバーサルデザインの教育に取り組みました。

(1) ユニバーサルデザインの視点を活かした全校の取組

個々の教師が同じ視点で指導や支援のポイントを共有し、それを子どもたちに伝えたり、実践したりすることが大切だと考えました。また、落ち着いた授業の実現のためには、学校全体が落ち着いている必要があると考え、全教職員が、目的や目標、取組内容を意識し、率先して取り組んでいる姿を子どもに見せるように心がけました。

全校で明らかになった問題は、集約して整理し、各研究部で分担して検討しました。また、取組の結果を評価し、新たな取組に活かすR P D C Aサイクルの視点を重視しました。



ア 授業研究部

発達障害等やユニバーサルデザインについての基礎的な知識を学ぶために、外部講師による全校研修会を企画しました。これによって全教職員が共通の土台に立って議論できるようになりました。

授業研究部では、すべての子どもが本時のめあてにたどりつけるような手立てのある授業をめざして、アセスメントやユニバーサルデザインの視点の整理を行いました。

※授業研究部の取組は「(2) 授業づくりに関する具体的実践」の項で詳しく説明します。

イ 生徒指導研究部

生徒指導研究部では、本校における生徒指導上の課題を焦点化し、ユニバーサルデザインの考え方をもとにした取組を進めました。まず、年間で「あいさつ」「ベル着」「そうじ」を重点課題に位置づけ、子ども自身がわかりやすく、実践しやすい約束を作り、できたことを評価するといった取組をしました。

(ア) あいさつ

学期毎にあいさつ集中運動に取り組み、子どもたちにわかりやすく、達成しやすい目標を「チャレンジ目標」に設定しました。また、小・中連携の中で地域を巻き込んだあいさつ運動の展開に広げ、どこでもあいさつをするという土台作りにも取り組みました。また、職員室入室時のあいさつの言葉と手順を入り口に掲示する等、具体的にどうすればよいかというわかりやすさの工夫をしました。

(イ) 「ベル着」(チャイムと同時に着席する)

ベル着は児童会本部による「ベル着運動」を中心に実施しました。ベル着の効果を高める工夫として、予鈴から本鈴まで音楽を流し、時間経過をわかりやすくしたり、具体的にどうするかをわかりやすく示した「ベル着の仕方」を作成しました。これによって一旦座ってからの立ち歩きが減り、スムーズな授業開始の効果がありました。

(ウ) そうじ

そうじの時間に音楽を流し、意識付けするとともに、「梅小☆ピカピカ☆そうじのスタンダード」を掲示して、何をどこまですればよいのかを明確にしました。また、そうじ終了後の反省会で点検カードにチェックし、できたことを確認しました。

特にトイレ掃除は重点的に取り組みました。統一した「トイレそうじマニュアル」を作成し、手順を明確にしました。また、トイレのスリッパの枠を表示して、どこにどのように脱げばよいかをわかりやすくしました。年に何回かは業者による清掃を依頼し隅々まできれいにすることで、子どもの日常の掃除意

欲を高めることができました。

生徒指導研究部に関わるユニバーサルデザインの視点

- 1 全教職員が同じ目標に向かって取り組んでいるか
- 2 児童にわかりやすい目標になっているか
- 3 目標を守ろうとする意欲がわいているか
- 4 掲示物は、視覚的にわかりやすく、掲示場所としても適当か
- 5 聴覚的に伝わりやすい工夫が成されているか
- 6 短期間、または、一定期間等、期間を限定した取組になっているか
- 7 取組期間以外にも、モチベーションを維持できる声かけや工夫がなされているか
- 8 取組の結果が、児童に返せているか
- 9 目標やきまりを守ることの必要性や大切さが、児童に伝わっているか
- 10 児童の自発的態度や変容は見られたか
- 11 段階的に到達度が高く掲げられるような取組になっているか
- 12 やってよかった、守ってよかったという満足感や達成感が持てる取組になっているか

ウ 特別活動研究部

特別活動研究部では、本校における生徒指導上の課題と連動した特別活動のあり方を検討しました。「自ら気づき、進んで活動する児童の育成～ユニバーサルデザインの視点を活かして～」を主題として、次の3つの取組をしました。

(ア) 団結力を高めるための取組

学級、学年、ペア学級をはじめ、委員会活動とも連携した取組を検討し、さまざまな場面で団結力を高められるようにしました。その際、話し合い活動を重視して、子どもが主体的に取り組んでいけるように促しました。取組の中にソーシャルスキルトレーニング（SST）の要素を取り入れて、楽しく対人関係や社会性の力が身につく工夫をしました。

(イ) 生徒指導研究部との連携に基づいた取組

生徒指導研究部の年間目標や月別目標に沿って各委員会を配置し、活動内容を検討しました。その際、子どもたちの主体的活動となるように、取組の趣旨や意義について丁寧に説明するとともに、子どもにわかりやすい目標設定を行いました。取組の例をあげると、児童会本部による「ベル着運動」、図書委員会と放送委員会による「読み聞かせ」、園芸委員会による「グリーンカーテン、花いっぱい大作戦」、あいさつ委員会による「あいさつ運動、いただきます運動、ありがとう運動」等です。

これらの取組によって、子ども自身が課題を認識し、改善のためにはどうしたらいいか考え、結果を評価し見直すことに主体的に参加することができました。

(ウ) 「ユニバーサルデザインの視点」に沿った取組

特別活動研究部の「ユニバーサルデザインの視点」に沿った行事を提案、実施しました。その中で、どのような方法や手立てに効果があったかなどが明確になり、そのノウハウを蓄積することができました。

特別活動研究部「ユニバーサルデザインの視点」

- 1 場所と人数を限定した取組になっているか
- 2 取組方法が教員に周知徹底できているか
- 3 実施時期は、できるだけ短期間になっているか
- 4 内容はシンプルになっているか
- 5 指導者の取組に対する意識向上は十分か
- 6 取組期間終了後の意図はできているか
- 7 時間をきっちり守れているか、守れそうか
- 8 3Sが意識できているか
※3S→シンプル、ビジュアル（視覚化）、シェア（共有化）
- 9 児童主体の取組が展開されているか
- 10 目的・評価・着地点が明確な計画になっているか

エ 学校全体で取り組むことの重要性

全校教員が「授業研究部」「生徒指導研究部」「特別活動研究部」のいずれかに所属し、さまざまな取組の中からわかったことを全校で共有しました。また、それぞれの部はいずれもユニバーサルデザインの視点で取り組みました。ユニバーサルデザインの視点とは言い換えればわかりやすさの視点です。子どもたちが何をどのようにするのがわかりやすいこと、なぜその取組をするのか、どこを到達点とするのかということがわかりやすいということもあります。このような取組を繰り返す中で、校内のルールが明確になり、学級や学年、ペア学級などさまざまな集団も安定し、学校全体が落ち着いた雰囲気になってきました。

(2) 授業づくりに関する具体的実践

ア アセスメントを行い、学級の様子、子どもの苦手や得意を把握する

学年単位で学級の様子を出し合い、特徴を明らかにするとともに、アセスメントシート（名簿）を元に、子どもをタイプ別に分類しピックアップしました。これを学年の担任団で共有し、さらに、どのような特徴がある

のかを検討しました。必要に応じて特別支援教育コーディネーターが同席し、対象児童の特性について一緒に考えました。

タイプ	行動の様子
A	落ち着きがなく、集中することが困難である。
B	理解に時間がかかる、学習の積み重ねが不足している。
C	発展的な課題ができる。早くできたり、課題が簡単すぎると手持ちぶさたになったりすることもある。

アセスメントシート（名簿）

	名前	多弁多動	暴言暴力	不注意	衝動的な行動や発言 (考えるより前に動く)	集団行動困難 一斉指示に従うことの困難	友だちとのトラブル コミュニケーション問題	パニック	興味関心のかたより こだわり	聴覚過敏・触覚過敏・ 極端な偏食	不器用	全般的な学習の遅れ	読み書き計算が全体的な 発達に比べ極端に苦手
1													
2													

ーアセスメントによりわかってきたことー

私たちは、まず学級全体がどのような状況であるのかを把握することが重要と考えました。そこで、「アセスメントシート（名簿）」を使って、個々の子どもの様子を整理することにしました。このシートは、学年担任が持ち寄って学級の実態を確かめ合う「チームアセスメント」を行う時に非常に役立ちました。学年担任チームでの具体的な支援検討では、「集中すること」「学習理解」に支援が必要な子どもの他に「発展的な課題ができる」子どもにも視点をあてることにしました。これが、支援に向けたタイプ別の分類です。「発展的な課題ができる」子どもを入れたのは、アセスメントと実践を繰り返す中で、わかりやすい授業は大切だが、内容が簡単すぎると理解の早い子どもの集中が途切れたり、学習意欲が下がったりするということがわかったからです。

イ ユニバーサルデザインの視点による授業設計

効果のあると思われる支援を全校で出し合い、それを整理したものを「ユニバーサルデザインの視点」にして共有しました。ユニバーサルデザインの視点では、「子どもたちが注目してから指示する」「初めと終わりをはっきりする」といった基本的なことから、「指示や発問の明確化」「集中時間を基準に授業の流れを考える（ショートサイクル）」等の授業づくりの基本を全校の教員が提案しあい、それを整理しました。

授業研究部に関わるユニバーサルデザインの視点（一部）

	ユニバーサルデザインの視点	具体的な手だてと補足説明	関連する効果
1	授業の初めと終わりがはっきりしているか	- 遅れた子を待たない。教師も定刻に、教室にいる。フラッシュカードや辞書引きといった、前時からの学習を活かし、遅れた子も授業にすぐ参加できる内容となっている。 - 授業終了時刻を示す。 - チャイムと同時に授業を終える。	授業定刻開始効果 フラッシュカード効果 辞書活用効果 授業終了時刻揭示効果
2	本時の学習活動の内容を示しているか	- 本時に、何が、どれだけできればよいのか明らかに示す。 - 本時、または単元を通して学習の必要性や、どのような状態を目指すのかを明示することで児童の意欲は高まる。	学習活動揭示効果 めあて・評価、必要性の明確化効果
3	教師の言葉遣いは丁寧で、はっきりしているか	- 指示は明確に。短く、はっきり、語尾まで言い切る。 ◎「～しましょう」「～しなさい」×「～してください」 ・問いかけ「～でしょうか？」と指示「～しましょう」「～しなさい」は区別できているか。	指示明確効果
4	活動するとき、書くとき、聞くときを分けているか	- 活動の途中で指示を出す必要があるときは、活動を止めてから説明する。 - 説明を聞きながらノートをとらせることは難しいことを教師が認識する。	
5	教室、子どもの机まわりは整理整頓されているか	- 教材教具のしまい方、しまい場所を明らかにする。 - 余分な視覚的な刺激を少なくする。 - 一日の終わりに教師自身が掃除をするなど、翌朝、子どもがきれいな教室に入ることができるようにする。	教材・教具のしまわせ方効果
6	テンポよく、ショートサイクルで授業を組み立てているか	- 同じ教科、単元で、進め方や児童の活動、教材教具を同じにすることで、見通しもちやすい。活動がスムーズになる。 45分間を3つのパートに分ける。それぞれのパートの活動とねらいをはっきりさせる。（15分間なら集中できる） - 気持ちの切り替えがしやすく、意欲の持続がしやすい。	パターン化効果 ショートサイクル効果
7	時間を意識させているか	タイマーの合図やBGMで活動開始、終了し、次の活動へ気持ちを切り替えさせる。「この曲が鳴り終わるまでに～しよう」という、見通しを持たせる。	タイマー・BGM効果
8	視覚的な手がかりを示しているか	- 板書を見やすく整理することで学習の流れが分かり、授業内容をより理解させる。文字は、濃く丁寧に。直線は定規で引く。子どもの使うノートと同じ板書にする。 - パワーポイント、ビデオ等の視覚に訴える教材を活用する。 - 身振り、手振りを加えて注意を引きつける。	板書効果 パワーポイント効果 ビデオ効果 身振り手振り効果

－「授業研究部に関わるユニバーサルデザインの視点」ができるまで－

ユニバーサルデザイン授業を「どの子にもわかりやすい授業」ととらえるなら、これまでも各担任がそれぞれ工夫しているはず。そこで、全校教員がそれぞれ今まで行ってきた「わかりやすさの工夫」を用紙に記入し、集約しました。予想通りさまざまな工夫や配慮がされていることがわかりました。

授業研究部では、特に効果的と思われる支援方法を「〇〇効果」と名付けて整理しました。たとえば、指示を明確にすることで子どもの集中力が高まり、理解がすすむということは「指示明確効果」と名付けて、具体的な手立てと補足説明をつけました。この「授業研究部に関わるユニバーサルデザインの視点」を研究授業で検証し、内容の見直しによる改訂を繰り返しています。

ウ 集中して学べる環境作り

教室環境の整備やわかりやすい板書、ワークシート、ヒントカードの情報共有を全校で行い、アイデアや意見を集約しました。学習の土台作りとして、子どもたちには「梅小☆学習のスタンダード」を示しました。これは、学習に向かうために必要なことが子ども自身でわかるように工夫したものです。これによって、授業を始めるために指導者が注意したり、指導を繰り返したりということが減少し、スムーズに授業開始ができるようになりました。

梅小☆学習のスタンダード（４・５・６年生用）の例（一部）

	ルール	合格ライン	ふりかえり				
			月	火	水	木	金
1	次の授業の準備をする。	授業開始時に必要なものがそろっている。					
2	チャイムが鳴ったら、「キンコンカンコン」の「キン」で動く。	「キンコンカンコン」の「コン」が鳴り終わったときに座っている。音楽が終わったときに座っている。					
3	自分の席に座って学習をする。	45 分間、先生の指示がない限り、自分のいすに座っている。					
4	「はい。～です。」と言う。	呼ばれたら「はい。」と言う。終わりに「～です。」と言う。					

エ 子ども同士が学び合い、高め合う工夫

子ども同士の練り合い、グループワークについても授業の中に組み込みました。学年や教科に応じてやり方は違いますが、隣同士で考えや答えを確認し合うといったことから、考えを練り合う、共同で作業をするなどのペア・グループ学習の取組の成果が明らかになってきました。また、ペア・グループ学習を効果的に進めるためには、ねらいを明確にすること、活動の内容をわかりやすく示すこと等が必要なことがわかりました。

オ 指導案の工夫

アセスメントシートや子どものタイプ別で実態を把握し、子どもの集中力に合わせたショートサイクルを組み、ユニバーサルデザインの視点が明確になるように工夫しました。特に各パートの活動を明確にし、全員に達成させたいことを記入しました。

学習指導案の例

第5学年算数 単元「合同な図形」

具体的な手だて（一部）

学級全体	配慮を要する児童		
学級全体として、授業に取り組む雰囲気を導入のプリント学習を通して作る。 視覚的な情報、具体物の提示、具体的な操作活動を多く取り入れ、経験させながら学習できるようにする。 算数科では、課題が早く終わった児童から「ミニ先生」として、友だちにやり方を教えたり採点をしたりして、児童同士の学び合いを大切にする。	タイプA 集中に支援が必要	タイプB 理解への支援が必要	タイプC 発展的な学習への配慮が必要
	①児童の興味を引くような導入の内容を検討する。提示方法を工夫する。 ②簡潔にわかりやすい発問を考え、児童が取り組みたいと意欲を持てる学習課題を設定する。 ---以下略---	①授業の初めに6問チャレンジプリントを行い、計算力がついてきていることを意識させ、自信を持たせる。 ②自力解決の際、活動の初めに、全体で思考の道筋をつけてから活動に入る。	① 複数の方法を考えさせる。話し合い活動で積極的に発言する。 ②③指名して発言させる。友達の発言を詳しく説明させる。 あらかじめ行っている実態把握との関連番号

本時の展開

過程	指導内容	形態	主な発問・指示・講話	指導上の留意点 ◎Ⅰ～Ⅲは各パートでの児童の活動 ◇ユニバーサルデザインの視点（効果）	教材 教具	評価
導入	・既習内容のたしかめ ・前時の振り返り	個別 一斉	指：前の時間に合同な三角形を描きましたね。その復習をします。まず、プリントに名前を書きます。時間は5分間です。はじめましょう。 発：合同な三角形を描くにはどんな方法がありましたか。	◎Ⅰ：三角形の作図をする。 ◇授業定刻開始効果 ・既習内容を振り返り休み時間から、学習時間への切り替えを行う。 ◇ショートサイクル効果 45分の授業を、子どもの集中時間に合わせ3つ程度に分割した。それぞれを「パート」と呼び、各パートでの児童の活動を明確にした。	問題プリント	

展 開				◎Ⅱ：四角形の作図の仕方を考え、話し合いに参加する。		
	合同な四角形のかき方を考えてかこう。					
	・めあての確認	一斉	発：合同な四角形を描こうと思います。どこを、何を使って描けばよいですか。	・「コンパス作戦」「分度器作戦」「分度器・ものさし作戦」の描き方を押さえる。	デジカメ	▶評価規準：三角形の作図の考えを使って、四角形の作図の方法を考え、作図している。（技能） 十分満足できると判断される状況 合同な三角形のどの作図法に基づいて描くか、見通しをもって作図している。 努力を要する状況への手立 作図の仕方について途中まで示したヒントカードを用意し、必要に応じて活用するよう個別に助言する。
	・四角形の作図	個別	指：プリントに左の四角形と同じ四角形を描いてみましょう。	・辺BCから残りの頂点、角度についてコンパス、分度器、定規を使って作図することを確認する。 ・何をしていいかわからない児童にヒントカードを与え助言する。 ◇丸つけ効果	学習プリント	
	・速く正確に描く方法	グループ	指：3人グループで描き方を交流します。 指：紹介し合った中で速く正確に描けると思う方法を話し合って一つ決めます。	全：合同な四角形を自分なりの方法で描いている。 全：合同な四角形の描き方を考えて話し合っている。 ◇3人グループ効果 ・作図方法に一つの正解があるものではないことを伝えておく。 ・三角形の作図を応用できることに気付かせる。		
	・全体交流	一斉	発：どんな方法で作図しましたか。			
	・四角形の作図	一斉	指：「コンパス作戦」「コンパス分度器作戦」の2種類の方法で描いてみましょう。	◎Ⅲ：合同な四角形を作図する。 ・作図方法を発表させ、パターンごとに分ける。 ・作図方法を説明しながら、全員で作図する。 ・作図ができない児童の補助をする。 ・早くできた児童には発展問題を用意する。	画用紙マジック デジカメ	
ま と め	・まとめ	一斉	講：三角形の描き方をもとにして作図すれば、四角形を速く正確に描けることがわかりましたね。	・四つの辺の長さだけでは、形が決まらないことを押さえる。	四角形の模型	

カ 支援の効果

研究授業で効果があるとされた支援や工夫については、それぞれの教師は自分の授業でも実践しました。その際、「授業研究部に関わるユニバーサルデザインの視点」実施カードを集約し、その効果を全校で確かめ、次の工夫・改善につなぐようにしました。また、支援や工夫を行った実感も集約し、どういう場面でどのような効果があったかということがわかるように全校で共有しました。

また、子どもたちにも直接アンケートをとり、授業に自分の考えを持つことができたかという積極的参加と作図ができるようになったかという理解の点について調べました。これらの結果を全校で共有し、授業改善を進めました。

「授業研究部に関わるユニバーサルデザインの視点」実施カード

番号	視点	実施数 A	実施率 $A \div 22 \times 100$	有効率 有効数（条件付含む） $\div A$
1	授業の初めと終わりがはっきりしているか	14	64%	100%
6	テンポ良く、ショートサイクルで授業を組み立てているか	10	45%	90%
9	子ども同士が学び合う工夫があるか。（三人グループ効果）	7	32%	100%
11	子どもに支援が届く工夫をしているか。（ヒントタイム効果）	9	41%	100%

授業の初めと終わりがはっきりしているか。	・授業の初めに両手を開ける動作をして、始めのジェスチャーをすることで、学習の意欲が高まった。その後、タイマーをセットし、タイマーが鳴ったら終わりのジェスチャー（両手を閉じる）をすることで、見通しが持てた。 ・いつも実施している。 ・4月から実施。メリハリがあってよい。 ・号令を必ずかける。けじめがつく。 ・チャイムで始めてチャイムで終わる。教師のあいさつを明確にする。 ・学習時のほどよい緊張と、休み時間の楽しい様子の区別が付きやすい。
----------------------	--

研究授業終了後にとった児童アンケートの結果

1 自分の考えを持つことができたか。 ＜授業参加＞	いつも 16人（55%）	持てた時もあった 13人（45%）	持てなかった 0人（0%）
2 作図ができるようになったか。 ＜技能＞	できるようになった 21人（72%）	だいたい 8人（28%）	できなかった 0人（0%）

キ 学習ルール確立

研究を重ねるうちに「わかりやすい授業づくり」とともに、「学習ルール確立」も必要との認識が広がってきました。基本的な学習ルールの確立が落ち着いた授業環境の土台になり、みんながわかる授業の効果を高めるという意識が増えたと考えられます。

しかし、学習ルールは画一的なものではなく、個々の子どもの特性を把握した上で指導に際してのさまざまな工夫が必要です。ある理科の授業では、集合場所がテーブル等で明示されていたり、準備片付けはオルゴールの曲が聞こえるくらいの静かさで行ったりといった、学習ルールに関する、具体的でわかりやすい工夫がされました。加えて、うまくできたときに、すぐにそれを評価することで、子どもたちは自分たちが認められたと感じ、一層効果的に授業が展開できました。

(3) 「どの子にもわかりやすい授業」のさらなる展開

「ユニバーサルデザイン授業」については、研究開始当初よりも広がりを見せ、「教師の話し方」「板書の書き方」「発問や指示の仕方」等、教師が留意することの他、みんながわかる方法として「子ども同士の学び合い、意見の練り合い」も有効なことがわかりました。また、特別な支援が必要な子どもに視点をあてた全体指導上の配慮についても検討されました。たとえば、説明をする際に教室の前の方に集合させたり、立って意見を言う機会を多く設けたりといったことは、じっとしていられない子どもにとって運動欲求の充足になり、落ち着いて授業に取り組める効果がありました。特別な支援の中に、発展的な思考をする子どもが満足するための工夫も盛り込まれるようになりました。

また、さまざまに用意された支援が、必要な子どもに確実に届いているか、全員を対象に、評価する必要性についても出されました。

「個別の配慮が必要な子どもへの支援」についても、指導者が個別に指導するのではなく、やり方がわからない子どもを集めて説明したり手本を見せたりする「ヒントタイム」等のように、できるだけ一斉指導をする工夫もしています。

これらの取組から、アセスメントを元に授業を組み立てるという基本ラインが明らかになってきました。そのような中で、学級みんなにわかりやすい学習ルールの導入と、それを定着させる取組の必要性も感じられるようになりました。

授業環境整備や学習ルールの定着は、教室の中だけでなく、全教職員の共通理解と全校での取組が大切だということがわかりました。

IV 研究のまとめ

1 アセスメント

本研究は、特別支援教育の視点によるアセスメントを授業づくりに活かすということから出発しました。

(1) 学級のアセスメント

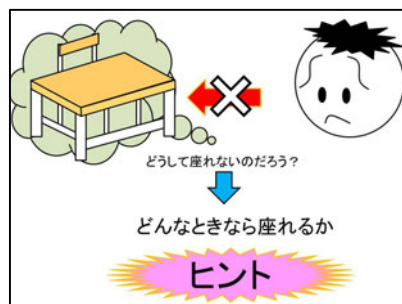
みんながわかる授業づくりを進めるには、まず学級全体の様子を把握することが必要でした。雀部小学校も梅美台小学校も、気になる子どもの行動に着目し、その支援について検討していました。しかし、それだけではうまくいかないことに気づき、みんながわかる授業を目指した授業改善を進めていきました。その中で、まず学級全体のアセスメントをする必要があることに気づき、学級の子どもたちの関係はどうか、授業中の様子はどうか、話し合い活動の様子はどうか、学習ルールは身についているかなど、学級全体の様子をアセスメントしました。

(2) 気になる子どものアセスメント

授業改善のために、学級のアセスメントを行った上で、特に、心理的な要因や社会性の学びの不足、発達障害等で特別な教育的ニーズのある子どもについては、その特性をしっかりと把握しておく必要があります。

子どもができないときや問題行動を起こすときには、その背景にある「学び方」や「物事のとらえ方」に着目します。また、その行動はいつもなのか、時々なのか、また特定の条件によるのかなどを確かめることも大切です。

問題行動は、環境との相互作用で起こることが多いので、学級全体が落ち着き、授業がわかりやすくなってくれば減少していくことも、2つの研究協力校の実践で確かめることができました。



(3) チームアセスメント

2つの研究協力校では、学年や教科担当者、特別支援教育コーディネーター等の複数の目で情報の共有（チームアセスメント）を行いました。このとき大切なのは、気になる子どもの個々の問題点と併せて、学級のアセスメントを確認し合うことです。その際に、座席表に学級の子どもの特徴を簡単な記号で記入したもの等を持ち寄るなどして、学級の特徴や個々の子どもの関係、学習環境といった総合的な観点から検討することが効果的でした。

発達障害等のある子どもを、子ども同士のつながりの点から検討することも有効でした。「Bさんと一緒のときには〇〇ができる」「Cさんの〇〇の教え方がわかりやすいようだ」など、つながりの検討やつながりから支援のヒントが浮かんでくる

ということもありました。

2 授業づくり

2つの研究協力校では、全校の先生方がアイデアを出し合って、みんながわかる授業づくりとはどのようなものかを考える機会を頻繁に持ち、大切にしたいことを確認していきました。

ユニバーサルデザインの視点を明確にした授業づくりに取り組むことによって、「どの子にもわかりやすい授業」づくりが進みました。

(1) 授業への参加

授業を**定刻**に始め、定刻に終わるという当たり前のようなことを、学校全体で改めて確認し合い、みんなで徹底し一致して取り組むことにより、子どもにとってのわかりやすさが生み出されました。この結果、授業時間が確保され、授業内容の工夫が進みました。

また、わかりやすい**授業ルール**を示し、それを繰り返し指導するということを授業ルールの確立と並行して行ったところ、学級が落ち着き、支援の効果も高まりました。ここでいう授業ルールは、学習の流れをパターン化し、何をすればよいのか子どもたちにわかりやすくするような工夫、グループ、ペア学習などの子ども同士が学び合い、考えを練り合うというような取組も含まれます。

教具をしまう場所を決め、**しまい方**をわかりやすく表示するということも、授業への参加には効果的でした。机のまわりの整理整頓が苦手な子どもたちは、学習で使う道具を出そうとしても、まず探さなければならず、その間に授業が進んでしまっているということがありましたが、机の中からさっと取り出せるので、授業の流れから外れることなく参加できるようになりました。

タイマーや**BGM**を使うことによって、見通しをもって学習課題に取り組んだり、次の活動へ気持ちを切り替えることがスムーズにできるということもありました。「この曲が終わるまでには、〇〇をしよう」といった指示をしたり、オルゴールの曲を流したりすることによって、落ち着いて準備に取り組む子どもたちの姿が見られました。

授業の流れを示し、初めと終わりを明確にすることも重要であることがわかりました。研究協力校の授業では、わからない子どもに活動の場がない場合に学習への興味や関心が弱まり、意欲が低下した結果、私語や不規則発言、離席へと展開した状況が見られました。子どもはそれぞれ学び方や理解のしかたが違います。教員が

まずそれぞれの子どもの特性を理解し、どうすればわかるか、どのような活動ならみんなができるのかということを常に意識して授業のあり方を検討することが重要です。

どの学級にも**忘れ物**をする子どもがいます。持ち物を忘れてしまったので、学習に参加できないという状況にしない工夫をしました。忘れ物をしないための指導や支援と、学習に参加させ内容を理解させるための指導や支援とは別のものととらえ、仮に忘れたときにでも学習には参加できるという状況をつくりました。

座席の配慮も、子どもたちの学習への参加にとっては効果的でした。男女隣り合わせにすることで私語が減るという結果が確認できました。また、ペア学習やグループ学習を効果的に進めるために、配慮の必要な子どもの座席場所は工夫が必要です。教師が個別の支援をするのではなく、友だちに説明をすることで自分の理解を確認できたり深めたりすることのできる子どももいました。また、「〇〇まではわかった」ということを友だちに伝えるということで学びを深める子どももいました。子ども同士がお互いの学びを深めていく姿が見られました。

(2) 内容の理解

単元全体及び本時の授業の**ねらい**を明確にするということを、特に大切にしてい取り組みました。この単元では何の力を身につけさせるのか、本時は何をねらうのか、それを教師自身が一言で表現できることを目指しました。また、子どもに提示するときには、何ができたらいのか、何がわかればよいのかを具体的にイメージできる文言にすることを工夫しました。ねらいを達成できたときの子どもたちの表情は、とても輝いていました。

発問や指示は、ねらいを達成するために何度も検討しました。端的に、しかもねらいの達成に向けての発問や指示とするために、とにかく教材分析が必要でした。発問の数をしぼり込み、子どもが考える時間を長くすることも大切なことでした。発問づくりにしぼり込んだ校内研修会は、教員の授業力を向上させるものとなりました。

板書は学習の流れがわかり、授業内容をより理解するために重要なポイントとなることから、板書の効果についての研究が進みました。文字は濃く、丁寧に、直線は定規でひく、子どもが使うノートと同じ板書にする、学習の流れと学んだ内容がひと目でとらえられるようにするなど、子どもがわかるためのさまざまな工夫が確認されました。「わかりやすさ」という視点から、フラッシュカードや提示教具の精

選、色の工夫についても重要な点となりました。

ワークシートを効果的に活用することによって、授業に参加でき、理解が深まることを確認できました。自分の言葉でまとめることが難しい子どもには、枠をつくり、言葉をあてはめたらよいワークシートを準備したり、大切な言葉を提示し、その言葉を使ってまとめられるようにしたりしました。「ぼくは、自分で全部書いてみよう」「わたしは、ちょっとヒントがほしいから、こちらのシートを使ってみよう」など、自分で選んで記入する姿が見られました。授業の流れがわかることで、見通しをもって学習に参加することができるという効果も確認できました。

挿絵や動作化を学習活動に取り入れることによって、教材文や学習課題の理解ができたりさらに深まったりするという授業になりました。

また、動作化は集中の持続しにくい子ども、体を動かすことが大好きな子どもにとって、気持ちの入れ換えができるという良さも見られました。集中力の切れそうな子どもが説明文の劇化の場面で役割を演じることにより、後半の学習に集中して取り組むということがありました。

動作化は理解を助ける効果以外にも、理解したことを表現するためにも効果的でした。わかったことを動作化することにより、「あっ、まだこの部分がわかっていなかった」と言って確かめる子どもの姿、「この方が様子はよく伝わるのではないかな」と工夫をしている子どもの姿、さまざまな姿が見られました。

理科の実験では、**方法を絵で示す**ことによってこれからしようとする実験の仕組みを短時間で理解し、実験結果の考察のための時間を十分に作り出すことができました。実験結果からわかったことを絵に表すことで、細かい部分にも目を向けて考察し、理解が深まるということもありました。

説明的文章の学習では、前時の学習の振り返りに段落構成図を用いたり、対比の内容を図に整理したりするなど、図を取り入れた学習活動を行いました。図に整理することによって**教材文の内容が見える形**となり、理解が進みました。

グループやペアの活動場面では、子ども同士が学習内容を確認し合い、すべての子どもが学習活動に参加できるという場面がたくさん見られました。わかりにくさを感じている子どもが友だちに相談をしたり、友だちがどこまでわかっているのかを確かめてヒントを出したりしていました。教えるという活動を通して自分の理解を確認したり、発展的な理解へとつながったりしました。また自分の考えを伝え相手の考えと比べ、さらに考えを深めるといった場面が多く見られました。

この活動を充実させるためには、学級内の人間関係づくりが大切であり、どの子どもも認められることを基盤としたあたたかい学級経営が基本となることも確認していきました。特別支援教育の視点とつながるところです。

(3) 指導の基礎

教師の**発問や指示**は、何を学ばせるのかということに密接にかかわっています。指示や発問を聞き逃しやすい子ども、理解に時間のかかる子どもがいる場合は、注目しやすい状況を作ったり、視覚的に示したりといった工夫が必要です。また、気になる子どもも含めて全員が注目してから指示や発問をするということも授業づくりとして重要なことです。

指示の出し方については、授業場面に限らず確認しました。短く、はっきり、語尾まで言い切る、声の大きさや速さなど、聞き手である子どもを意識した指示を工夫しました。「一度しか言いません」と言う前から指示をすることで、子どもたちが緊張して聞く場面が見られたり、最初に「3つ言います」と言うことで、大切なことを確認しながら聞くようになっていたりしました。

「先生が説明しているから、鉛筆置こうよ」という声が、子どもたちの中から聞こえる場面も見られました。

3 授業を支えるもの

(1) 物的な環境

校内や教室の掲示物、備品の整理整頓も落ち着いた環境づくりに重要な要素でした。ゴミや不要なものが置かれていないことはもちろんですが、視覚的な刺激に対して反応したり、注意集中が難しかったりする子どもには、掲示物や教室備品がすっきりと整理され、黒板は常にきれいにしえてあり、日付や1日の予定とその変更等、必要な項目のみが書かれているということが、落ち着いた環境作りに重要な要素です。

(2) 人間関係づくり

お互いを認め合い支え合う学級の中では、落ち着いて安心して授業を受けられます。安心して安全な学級、暴力的な言葉づかいや差別的な言葉づかいがない学級の中で授業を受けられるという基盤があって、子どもたちは自分の考えを伝えたり、自分のわかり方で問題に取り組んだりすることができるわけです。発達障害等の有無にかかわらず、お互いが認め合い支え合う学級づくりがとても大切です。

(3) その他

これらのことは授業場面に限ったことではありません。学校すべての取組の中で、明確化や「見える化」などユニバーサルデザインの視点を盛り込み、全教職員が一致して進めていく工夫が必要です。

わかりやすい学校生活の流れやスタイルづくりは、子どもだけでなく、教職員にとってもゆとりのある行動に結びつきます。そのために、授業開始5分前の予告や、掃除開始の合図として毎日同じ時間に音楽を流すなど、学校生活の流れのパターン化が進められました。

学校全体であいさつやベル着の取組が定着することで、子ども同士のやりとりが活性化したり、授業がスムーズに始められたりするなどの効果がありました。また、誰にでもわかる工夫は教室だけでなく、児童会活動や行事でも導入されました。これによって学校生活全体が落ち着くと、その落ち着きは教室にも伝わるというプラスの循環へとつながっていきます。

4 教師の指導力・授業力の向上

本研究で研究協力校の先生方は、子どもの「学び方」や「物事のとらえ方」などの特性に目を向け、どうすればわかるのか、どうすればできるのかを検討し、支援につながるものを整理しました。その中には、以前から行われていた配慮や工夫も多く含まれていたのですが、これら普段から行っていた「わかりやすさ」も、その効果を確認し、確実に続けることで必要な支援と意識され、授業に意図して組み込まれるようになりました。

このような取組を続けることで、先生方の子どもへの視点も磨かれていき、授業が目に見えて改善されました。しかも、変化が見られたのは授業だけではありません。先生方自身が普段から「わかりやすさ」ということに気を配り、すべての指導場面で自らの働きかけは適切か、指導の意図が子どもに届いているか意識するようになり、指導のあり方にも変化が見られるようになりました。そして、これら「わかりやすさ」への意識は、教室環境をはじめ、学校全体を包み込むように波及し、さまざまな取組の改善にも及んでいくことになったのです。

本研究を通して私たちは、「どの子にもわかりやすい授業づくり」には、教師自身が特別支援教育の視点でこれまでの指導を振り返ることが大切であり、学校全体で「わかりやすさ」に向けての意識改革を進める必要があることをあらためて学びました。

本研究の成果を参考にいただき、各校の実態に応じたユニバーサルデザイン授業の取組が波及していくことを願っています。

ユニバーサルデザイン授業の指導案づくりの手引き

〇〇科学習指導案

指導者 〇〇〇〇

- 1 日時 平成〇年〇月〇日（〇） 第〇校時
- 2 対象 第〇学年〇組 （男子〇名 女子〇名 計〇名）

3 場所

4 単元名・教材名

5 単元の目標

6 単元の評価規準

7 単元について

(1) 教材観

(2) 児童の実態

【学級全体】その教科における学級全体の実態を記入
 【配慮を要する児童】

①支援のタイプに合わせて3タイプ程度に分ける
 *タイプ分けをするのは、支援の手立てを明確にするためである。

②支援のタイプが明確になるように特性等を記入

学級全体	配慮を要する児童		
	タイプⅠ	タイプⅡ	タイプⅢ

児童の実態とリンクさせる。
 「こういう実態であるから、
 このように指導する」

(3) 指導観

学級全体	配慮を要する児童		
	タイプⅠ	タイプⅡ	タイプⅢ

8 単元の系統性

9 指導計画

10 本時におけるユニバーサルデザインの視点

より多くの児童がわかりやすい授業をつくるために、授業者が組み込んだことを明記する
(焦点化・視覚化・共有化など)

11 本時の目標

12 本時の展開 (○／○)

過程	指導内容	形態	主な発問・指示	○指導上の留意点 ◎個に応じた手立て (ⅠⅡⅢ 配慮を要する児童への支援)	教材 教具	評価
つかむ	1			支援児童への手立てを具体的に記入する。		
	2					
	3					
ふかめる	【めあて】			【めあて】 児童が具体的にイメージできる文言で設定する。		
ふかめる				【発問】 本時のねらいを達成するためにしぼり込む。		
まとめる						

研究協力校

福知山市立雀部小学校

木津川市立梅美台小学校

研究スタッフ

京都府総合教育センター ユニバーサルデザイン授業 研究プロジェクトチーム

氏 名	所属・職名	備 考
佐藤 克敏	京都教育大学 教授	助言者
奥野 栄子	福知山市立雀部小学校 教諭	研究協力員
栗津 京子	木津川市立梅美台小学校 教諭	研究協力員
村上英美子	京都府立宇治支援学校 京都府スーパーサポートセンター	研究協力員
西垣 博	京都府立中丹支援学校 教諭	研究協力員
小林 豪	京都府立中丹支援学校 教諭	研究協力員
中上 瑞恵	京都府立南山城支援学校 教諭	研究協力員
小角 令子	京都府立南山城支援学校 教諭	研究協力員
松本亜希子	京都府立南山城支援学校 教諭	平成 23 年度研究協力員
高橋 広行	京都府立八幡支援学校 校長	平成 23 年度総合教育センター 特別支援教育部長
鋒山 智子	京都府総合教育センター 特別支援教育部長	
大森 直也	京都府総合教育センター 主任研究主事兼指導主事	
畑中 佳美	京都府総合教育センター 主任研究主事兼指導主事	

