

【資料】

「主体的・対話的で深い学び」の実現に対する 「授業のUD化」の有効性と課題

京 極 澄 子

〈要旨〉本研究では、新学習指導要領が示す「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」を目指す上で、授業のUD化の実践が有効であるかを検討した。そのために、小学校15校275名の教員を対象とした調査を行い、対象教員による授業のUD化の実施状況と、「主体的・対話的で深い学び」の実現状況を比較し、その関連性をまとめた。今回の調査の中では、授業のUD化は、「主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善」を行う上で、有効な考え方・進め方のひとつであることが確認できた。同時に、教科固有の「見方・考え方」を身に付け、個別具体的な学びを通して、汎用的に機能する「資質・能力」を育成するために、さらに、授業方法の質的改善を図る必要があることがわかった。

キーワード：新学習指導要領、「主体的・対話的で深い学び」、授業のUD化、授業改善

1. 研究の背景と目的

1.1 新学習指導要領に示された授業改善

2016年12月、新学習指導要領の改訂に向け、中央教育審議会答申では、6点にわたる枠組みの改善点が示された。①「何ができるようになるか」(育成を目的とする資質・能力)②「何を学ぶか」(教科等を学ぶ意義と、教科等間、学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)③「どのように学ぶか」(各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実)④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」(子供の発達を踏まえた指導)⑤「何が身についたか」(学習評価の充実)⑥「実施するために何が必要か」(学習指導要領の理念を実現するために必要な方策)

この6つの枠組みの中で、「今回の改訂が目指すのは、学習の内容と方法の両方を重視し、子供の学びの過程を質的に高めていくことである。単

元や題材のまとまりの中で、子供たちが『何ができるようになるか』を明確にしながら、『何を学ぶか』という学習内容と、『どのように学ぶか』という学習の過程を組み立てていくことが重要になる。」と示されている。

この答申を受け、文部科学省(2017)は、2017年3月、新学習指導要領を告示し、6月には解説を示した。

まず、「何ができるようになるか」では、全教科で育成を目指す「資質・能力」を次の3つの柱で示している。(図1.)

- ①知識及び技能が習得されるようにすること
- ②思考力・判断力・表現力等を育成すること
- ③学びに向かう力、人間性等を涵養すること

次に、「何を学ぶか」では、3つの柱の「資質・能力」を育成するために、各教科等で具体的な学習内容のカリキュラムが編成されている。(図2.) 奈須(2017a)は、「これまでの、内容中心の教科観から、資質・能力中心の教科観への転換と言い

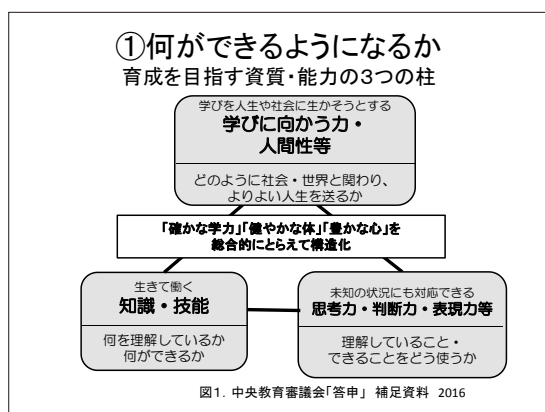


図1. 中央教育審議会「答申」 補足資料 2016

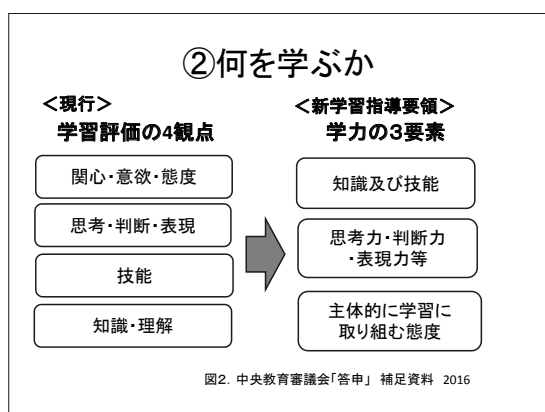


図2. 中央教育審議会「答申」 補足資料 2016

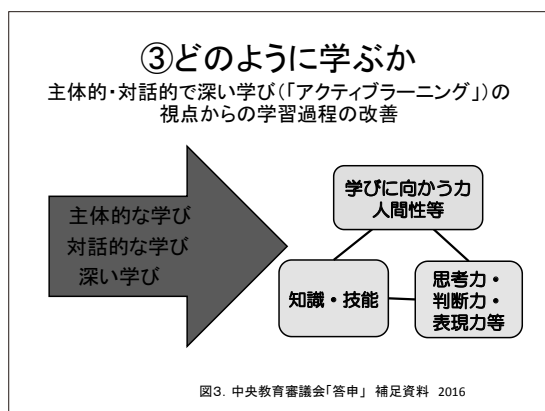


図3. 中央教育審議会「答申」 補足資料 2016

表すことができる。教科固有の『見方・考え方』を身に付け、各教科等での個別具体的な学びを通して、汎用的に機能する『資質・能力』を育成する。」としている。

さらに、「どのように学ぶか」では、実際に子

供たちの授業のありかたとして期待する学びの姿を、「主体的・対話的で深い学び」としてその実現に向けて授業改善することが求められている。（図3.）

そこでは、「主体的・対話的で深い学び」の具体的な姿は、以下のように示されている。

①学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか

②子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか

③習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科の特性に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか

また、留意点として、以下の点を挙げている。

ア これまでの実践の蓄積を否定しないこと

イ 目指す資質・能力を育むための授業改善を進めること

ウ 学習活動（言語活動、観察・実験、問題解決的な学習など）の質の向上をさせること

エ 単元や題材のまとまりの中で組み立てること

オ 深い学びの鍵として子供たちが、「見方・考え方」を働かせることが重要になること。

見方・考え方は「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科ならではの物事を捉える視点や考え方で、各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであること

カ 基礎的・基本的な知識および技能の確実な習得を図ること

加えて、④「児童の発達の支援 子供一人一人の発達をどのように支援するか」では、学級経営

や生活指導、キャリア教育の充実について示すとともに、指導方法や指導体制の工夫改善など個に応じた指導の充実が具体的に示された。さらに、通常の学級でも、各教科等において特別な配慮を必要とする児童への指導方法が示された。

まさに、発達障害を含むすべての子供の学びを保証する指導方法について様々な角度から、具体的な方法が示された改訂となっている点は、今後の学校教育が取り組む課題が明確に示されたといつてよい。

1.2 授業のユニバーサルデザイン化

一方、10年ほど前から、通常学級に在籍する発達障害のある児童生徒の困難な状況に着目し、指導・支援にユニバーサルデザインの考えを取り入れることが注目されるようになった。

佐藤（2007）は、通常学級のユニバーサルデザインとは、「特別な支援が必要な児童生徒だけでなく、どの子供にも過ごしやすい学びやすい学校生活・授業を目指すこと」と定義している。長江・細瀬（2005）は、授業のユニバーサルデザインの7原則を示している。

- ①全ての児童（生徒）が学びに参加できる授業
- ②多様な学び方に対し、柔軟に対応できる授業
- ③視覚や触覚に訴える教材・教具や環境設定が準備されている授業
- ④ほしい情報がわかりやすく提供される授業
- ⑤まちがいや失敗が許容され、試行錯誤しながら学べる授業
- ⑥現実的に発揮することが可能な力で達成感が得られる授業
- ⑦必要な学習活動に十分に取り組める課題設定がなされている授業

また、日本授業UD学会（2016）では、授業UDを、「学力の優劣や発達障害の有無に関わらず、すべての子どもが楽しく学び合い『わかる・できる』ように、工夫配慮された通常学級における授業デザイン」と定義し、以下の授業モデルを示し、授業の中で生じたバリアを、除くための工夫を提案し、研究を進めている。（図4.）

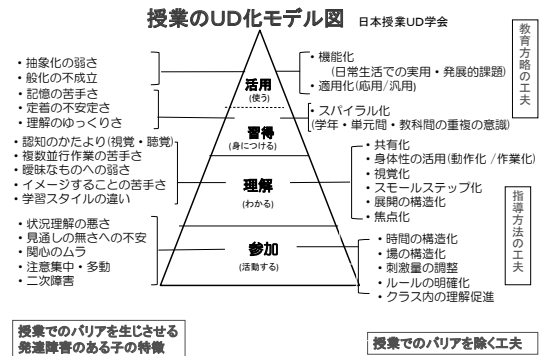


図4. 授業のUD化モデル図

この研究の中では、目の前の子供の特性を理解し、授業で起こるつまづきを徹底的に想定し、授業内では、「指導の工夫」・「個別の配慮」を、授業外では、「補充指導」を行うことで、子供の学びを保証するという、「3段階構え」の手だてを取っている。指導方法の工夫では、子供の思考が途切れがちな「聞くだけの時間」を減らし、子供が「考える時間を増やす」ための「焦点化」・「視覚化」・「共有化」等の工夫や、子供が「主体的に学習に参加し、学び合う」ための「教材のしかけ」の開発、「目標に迫る」ための「授業展開の構造化」の取組等が全国の現場で行われている。

こうした工夫は、つまづきのある子供だけでなく、そのほかの子供にも有効であることが、多くの実践を通して報告されている。「特別支援教育」と「教科指導」の両面の追究が、クラス全員の子供の授業への参加と理解・習得・活用を助けているといえる。

一方、桂（2016a）は、『「学び方の特性」』『指導内容』『指導方法』の3点セットで授業のあり方を検討する。その中で、『サイエンス』としての『全員参加の授業技術』を一つずつ積み上げていきたいものである。」と、授業UDの方向性を示している。

また、小貫（2017）は、主体的・対話的で深い学びの実践を試みるなかで、発達障害の子供に起こることが想定される授業内のつまづき（壁）として、①授業内容に関連づけて理解できない ②

授業の出だしで波にのれない ③大事なことを聞くまで集中し続けられない ④得た知識を活用できない を挙げ、その「壁」を乗り越えるために「授業展開の工夫」を提案している。

1.3 研究の目的

新学習指導要領新解説 総則編（2017）には、授業改善の推進について、「これまで小・中学校を中心に地道に取り組まれ蓄積されてきた実践を否定するものでも、まったく異なる指導方法を導入するものでもない」と述べている。すなわち、これまでの実践を、新学習指導要領で示された「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」の視点で見直し、質的な向上を図ることが求められているといえる。

そこで、本研究では、「主体的・対話的で深い学び」を目指す上で、授業のUD化の実践が有効であるかを検討する。また、授業のUD化の実施状況や、「主体的・対話的で深い学び」の実現状況をまとめ、これらからの授業方法の質的改善にむけた課題は何かを探ることを目的とした。

2. 方法

2.1 調査対象

東京都・神奈川県内の公立小学校15校の計275名の教員を対象とした。15校は、いずれも筆者が、校内研究の講師を行ったことのある学校であり、ユニバーサルデザインの授業作りについて、多少の理解を持った教員が在籍している。対象校は、授業UDに取り組んで3年以上の学校、2~3年の学校、1年以下の学校と様々だが、どの学校も教員の異動は日常的で、学校全体の取り組みの年数と個々の教師の取り組みの年数は一致しないことから、学校単位ではなく、個々の教員を対象とする調査とした。

また、調査に関して、対象者には「授業のUD化の視点」、「新学習指導要領の授業改善の視点」などは伝えず、日頃の授業での自分の実践を選択

肢より選ぶという方法で実施した。

2.2 調査期間

平成29年10月
4月から担任する学級にも慣れ、実践も安定する時期を選んだ。

2.3 調査項目

(1) 授業のUD化の実施状況（以下、A調査）
授業のUD化の実施状況を問うために、「先生が授業の中で実践されていることを教えてください」の質問に14項目を設定した。この項目は、これまで示されている授業のUD化の視点を参考にして、筆者が作成したものである。

(1)-1 授業のUD化の視点 14項目の設定
ユニバーサルデザインの視点は、授業の参加に関わる項目としては、①子供の把握、②学級経営 ③ルールの明確化とし、授業の理解・習得・活用に必要な工夫の項目として、④課題の焦点化 ⑤発問の焦点化、⑥視覚化 ⑦しかけ ⑧動作化・作業化、⑨スモールステップ化、⑩共有化、⑪授業展開の構造化、⑫評価方法、⑬個別の配慮、⑭単元指導計画の項目とした。それぞれの質問項目は、表1に示す。ただし、教員への調査用紙には、「UD授業」の欄は、提示しない。（表1.）

表1.A調査 質問項目表						
A 先生が授業の中で実践されていることを教えてください						
	UD 授業	質問事項	かなり やっている	やって いる	たまに やっている	ほとんど やって いない
1	子供の 把握	机間指導などで子供の 学習状況や考えを 常に把握している				
2	学級経 営	子供のまちがいがいや失 敗を許容したり活かして いる				
3	ルールの 明確化	学びのルール（聞き 方・話し方等）を明確 にしている				
4	課題の 焦点化	学習課題を具体的に 示している				
5	発問の 焦点化	発問を精選し、「何を 考えればよいか」を 的確に伝えている				

6	視覚化	視覚に訴える教材・教具を使い、考えさせる手立てとしている				
7	しかけ	しかけ（順序を変える・選択肢を作る・隠すなど）を使っている				
8	動作化・作業化	動作化や作業化を取り入れ、考えを引き出している				
9	スモールステップ化	スモールステップの教材や多様な活動の場を取り入れている				
10	共有化	ペア活動やグループ活動等、意見交流の場を設けている				
11	授業展開の構造化	授業展開に合わせた板書を工夫し、子供の発言も書いている				
12	評価方法	振り返りやまとめの活動を行い、評価につなげている				
13	個別の配慮	学びにくさのある子供への配慮をしている				
14	単元指導計画	単元指導計画を重視し、系統的な授業作りを行っている				

これら14の項目の授業のUD化の視点での重要性は以下の通りである。

A-1. 子供の把握

学級には、さまざまな困難さのある子供と同時に、学習が得意な子供も在籍している。どの子供にとっても、楽しく、わかる・できる授業を目指すためには、子供一人一人の特性を理解するとともに、授業の中で、机間指導などを通して、子供の学習状況や考え、つまづきを把握し、的確な対応をすることが大切となる。「わからない」「できない」という子には支援が、できてしまった子にはさらに質の高い学びに向かわせる手立てが必要である。

A-2. 学級経営（まちがいや失敗の許容）

学級がすべての子供たちにとって安心できる場であることが、授業への参加を支える。まちがったことを非難したり、できないことを馬鹿にしたりするような学級では子供は安心して学べない。分からないことが分かるようにする努力から、学習は始まる。子供の間違いや失敗を許容したり、ピンチはチャンスと活かしたりする教師の対応がモデルとなり、居心地のよい安心できる学級が作

られる。

A-3. ルールの明確化（学びのルールの明確化）

ルールは、お互いが気持ちよく過ごすために設定される。すべての子供がそのルールを理解し、身に付けるためには、暗黙のルールを作らないことが必要となる。学習の場面では、話し方、聞き方などの、明確で具体的なルールの提示をすることによって学習の参加がスムーズになる。

A-4. 学習課題の焦点化

1時間の授業で何を学ぶか、その焦点を絞ることで、子供は考えやすくなる。情報や学ぶべき事柄が多すぎると一番大切なことが分からなくなり、学習の定着も悪くなる。学習課題をしばらく、具体的に示すことで、ゴールまでの道筋がわかりやすくなる。

A-5. 発問の焦点化

教師の発問が多く、一問一答になりやすい授業では、子供たちは教師に目的地まで連れていかれる受身の授業になる。こうした授業では活躍する子供が限られ、他の子供たちの集中が途切れやすくなる。発問を精選し、「何を考えればよいか」を明確にして、すべての子供が課題解決に向かえるように工夫することが大切になる。

A-6. 視覚化

授業では、耳から入る情報が多くなりがちで、聞き逃すことで学習の理解が進まない場面が多くなる。また、記憶に苦手さのある子には消えてしまう情報はとどめておきにくい。そこで、聴覚情報だけでなく、視覚情報を使うことが用いられる。視覚に訴える教材教具を使い、考えさせる手立てとすることが、全ての子供たちが分かるための大切な工夫とになる。

A-7. しかけ

「しかけ」は、教師が教えたいことを、子供の学びたいことに変えるための手立てとして用いられる。桂(2013b)は、国語科の教材にしかけを作る例として①順序を変える ②選択肢を作る ③置き換える ④隠す ⑤加える ⑥限定する ⑦分類する ⑧図解する ⑨配置する ⑩仮定するを挙げ、子供が「話したくなる」「考えたくなる」

授業づくりを提案している。

A-8. 動作化・作業化

体や五感を使った授業を行うと理解が深まることがある。言葉で説明された様子やイメージを動作化してみたり、頭の中で浮かんだ考えを作業化によって確かなものにしたりというように、漠然としていたことをより具体的な考えとして引き出し、理解につなげるような多様な学び方を取り入れることが大切である。

A-9. スモールステップ化

目標に届くまでの階段の一段一段の高さを低くして、一歩ずつ上っていけるようにする工夫である。子供たちが、現実に発揮することが可能な力で達成感を得、次のステップに進めるように、スモールステップの教材や場を工夫することが大切になる。

A-10. 共有化（ペア・グループ活動）

子供が、ペアやグループ等で考えを伝え合ったり、教え合ったりする学び合いである。他の子の考えをもとに自分の考えを発展させたり、自分の考えを言葉にすることで理解を深めたり、助言を得られたりもできる。意見交流を通して考えを広めたり深めたりすることが学びやすさにも通じる。

A-11. 授業展開の構造化

子供にとって分かりやすい授業にするためには、授業展開が、課題設定から課題解決に向け、論理的に進むことが必要となる。その展開は、板書に表れる。子供にとってのめあてと、それを解決していった手順、最後に得られた結論に加え、子供の発言が視覚的に示されることが、耳からの情報のキャッチがうまくいかない子や記憶に苦手さがある子、個々の情報を統合して考えることが苦手な子にとっては欠かせない工夫となる。

A-12. 評価方法

子供が1時間の授業で学んだことを振り返り、まとめる活動は、授業でのそれぞれの学びを教科の本質にそって統合する意味で重要な時間である。同時に、教師が、子供の学習の達成度を見たり、指導方法の効果を確かめるうえでも欠かすこ

とはできない。

A-13. 個別の配慮

全体の学習の工夫を行うだけでは、学習の参加や理解が不十分になる子供たちがいる。そうした学びにくさのある子供のつまずきを事前に想定したり、授業の中で把握したりして、学習を保証することが必要である。その際、目立たないように配慮したり支援したりすることが大切である。

A-14. 単元指導計画

「単位時間の指導目標・内容」は、「小中9年間の指導目標・内容」「学年の指導目標・内容」「単元の指導目標・内容」というように、系統的、発展的に設定される。個々の子供の達成度やつまずきも、この系統性の上に立って把握され、その対応策が検討される。単元計画のUD化は、1単位時間の授業の質にかかわる重要な視点である。

(1)-2 選択肢の設定

回答は、4つの選択肢(かなりやっている・やっている・たまにやっている・ほとんどやっていない)から選ぶこととした。

(2)「主体的・対話的で深い学び」の達成状況 (以下、B調査)

「主体的・対話的で深い学び」の姿が子供にどの程度、見られるかを問うために、「授業の中での子供の様子を教えてください」の質問に9項目を設定した。この項目は、新学習指導要領解説で示されている内容に沿って決定した。

(2)-1 「主体的・対話的で深い学び」の姿 9項目の設定

新学習指導要領には、前述したとおり、「主体的・対話的で深い学び」の授業改善の内容として以下のように説明されている。その項目をもとに、アンケート項目を作成した。

なお、深い学びについては、4つの項目の前に、「習得・活用・探求という学びの過程の中で、各教科の特性に応じた『見方・考え方』を働かせながら、」という重要な内容が示されているが、今

回のアンケートには、示さなかった。(表2.)

表2. B 調査9項目と新学習指導要領の内容

新学習指導要領解説(総則)		B調査の項目
主体的	・学ぶことに興味や関心を持ち自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら	①学ぶことに興味や関心を持って、楽しく学んでいる
	・見通しを持って粘り強く取り組み	②見通しを持って、粘り強く取り組んでいる
	・自己の学習活動を振り返って次につなげる	③授業の学習内容や考え方を振り返り、自分の言葉でまとめている ④新たな課題解決の際、既習の学習を使おうとしている
対話的	・子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める	⑤友達の考えを取り入れて、自分の考えを広げたり深めたりしている
深い学び	・習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科の特性に応じた「見方・考え方」を働かせながら、	
	・知識を相互に関連付けてより深く理解したり	⑥知識を相互に関連付けてより深く理解しようとしている
	・情報を精査して考えを形成したり	⑦知識や経験を精査して、自分の考えを持とうとしている
	・問題を見い出して解決策を考えたり	⑧問題を見い出し解決策を考えようとしている
	・思いや考えを基に創造したりすることに向かう	⑨思いや考えを基に発展的に取り組もうとしている

質問項目を表3.に示す。ただし、調査用紙には、「新学習指導要領」の欄は、提示しない。

表3.B 調査 質問項目表

B 授業の中での子供の様子を教えてください				
新学習指導要領	質問事項	70% 以上の子供が	50～70%の子供が	50% 以下の子供が
1 主体的	学ぶことに興味や関心を持って、楽しく学んでいる			
2 主体的	見通しを持って、粘り強く取り組んでいる			
3 主体的	授業の学習内容や考え方を振り返り、自分の言葉でまとめている			
4 主体的	新たな課題解決の際、既習の学習を使おうとしている			
5 対話的	友達の考えを取り入れ、自分の考えを広げたり深めたりしている			
6 深い学び	知識を相互に関連付けて、より深く理解しようとしている			
7 深い学び	知識や経験を精査して、自分の考えを持とうとしている			
8 深い学び	問題を見い出し、解決策を考えている			
9 深い学び	思いや考えをもとに、発展的に取り組もうとしている			

(2) -2 選択肢の設定

回答は、3つの選択肢(70% 以上の子供が・50% から70% の子供が・50% 以下の子供が)から選ぶこととした。本来は、100% の子供に主体的、対話的、深い学びの姿が見られるように授業改善を進めていくが、現時点では、選択肢を低めに設定した。

2.4 集計方法

(1) 全教員の調査結果の集計

①A 調査の結果を点数化した。

かなりやっている : 3点

やっている : 2点

たまにやっている : 1点

ほとんどやっていない : 0点

② B 調査の結果を点数化した。

70% 以上の子供が : 3点

50~70% の子供が : 2点

50% 以下の子供が : 1点

③ 集計方法

全教員の結果を項目ごとに、平均点で集計した。

(2) 教員Ⅰ群・教員Ⅱ群に分けた調査結果の集計

①教員を次の基準でⅠ群・Ⅱ群に分けた。

教員Ⅰ群: A 調査14項目の平均が2点以上の教

員(143名)

教員Ⅱ群：A調査14項目の平均が2点未満の教

員(132名)

②A調査の項目ごとに、Ⅰ群、Ⅱ群の平均点を集計し、比較した。

③B調査の項目ごとに、Ⅰ群、Ⅱ群の平均点を集計し、比較した。

3. 結果

A・B調査における集計結果は以下のとおりである。(表4.)

表4.A・B調査の結果

A 先生が授業の中で実践されていることを教えてください

(かなりやっている:3 やっている:2 たまにやっている:1 ほとんどやっていない:1)

	UD 授業	質問事項	全体平均	順位	Ⅰ群平均	順位	Ⅱ群平均	順位	差
1	子供の把握	机間指導などで子供の学習状況や考えを常に把握している	2.16	3	2.38	3	1.92	3	-0.46
2	学級経営	子供のまちがいや失敗を許容したり活かしている	2.3	1	2.55	1	2.03	1	-0.52
3	ルールの明確化	学びのルール(聞き方・話し方等)を明確にしている	2.09	4	2.33	6	1.84	4	-0.49
4	課題の焦点化	学習課題を具体的に示している	2.25	2	2.54	2	1.93	2	-0.61
5	発問の焦点化	発問を精選し、「何を考えればよいか」を的確に伝えている	1.96	8	2.29	8	1.59	9	-0.7
6	視覚化	視覚に訴える教材・教具を使い、考えさせる手立てとしている	2.03	6	2.38	4	1.66	7	-0.72
7	しかけ	しかけ(順序を変える・選択肢を作る・隠すなど)を使っている	1.66	14	2.01	14	1.28	14	-0.73
8	動作化・作業化	動作化や作業化を取り入れ、考えを引き出している	1.84	12	2.16	12	1.49	12	-0.67
9	スモールステップ化	スモールステップの教材や多様な活動の場を取り入れている	1.9	11	2.2	11	1.58	10	-0.62
10	共有化	ペア活動やグループ活動等、意見交流の場を設けている	2.08	5	2.38	4	1.76	5	-0.62
11	展開の構造化	授業展開に合わせた板書を工夫し、子供の発言も書いている	1.96	9	2.29	9	1.61	8	-0.68
12	評価方法	振り返りやまとめの活動を行い、評価につなげている	1.92	10	2.26	10	1.56	11	-0.7
13	個別の配慮	学びにくさのある子供への配慮をしている	2.03	7	2.31	7	1.71	6	-0.6
14	単元指導計画	単元指導計画を重視し、系統的な授業作りを行っている	1.76	13	2.1	13	1.41	13	-0.69

B 授業の中での子供の様子を教えてください (70%以上の子供が:3 50~70%の子供が:2 50%以下の子供が:1)

	新学習指導要領	質問事項	全体平均	順位	Ⅰ群平均	順位	Ⅱ群平均	順位	差
1	主体的	学ぶことに興味や関心を持って、楽しく学んでいる	2.5	1	2.66	1	2.33	1	-0.33
2	主体的	見通しを持って、粘り強く取り組んでいる	2.28	2	2.42	2	2.14	2	-0.28
3	主体的	授業の学習内容や考え方を振り返り、自分の言葉でまとめている	1.95	5	2.1	5	1.79	5	-0.31
4	主体的	新たな課題解決の際、既習の学習を使おうとしている	2.23	3	2.34	3	2.11	3	-0.23
5	対話的	友達の考えを取り入れ、自分の考えを広げたり深めたりしている	2.08	4	2.24	4	1.89	4	-0.35
6	深い学び	知識を相互に関連付けて、より深く理解しようとしている	1.87	7	2.04	7	1.69	7	-0.35
7	深い学び	知識や経験を精査して、自分の考えを持とうとしている	1.93	6	2.07	6	1.79	6	-0.28
8	深い学び	問題を見出し、解決策を考えている	1.84	8	1.99	8	1.69	8	-0.3
9	深い学び	思いや考えをもとに、発展的に取り組もうとしている	1.77	9	1.91	9	1.62	9	-0.29

実施人数 全体 275名 Ⅰ群 143名 Ⅱ群 132名

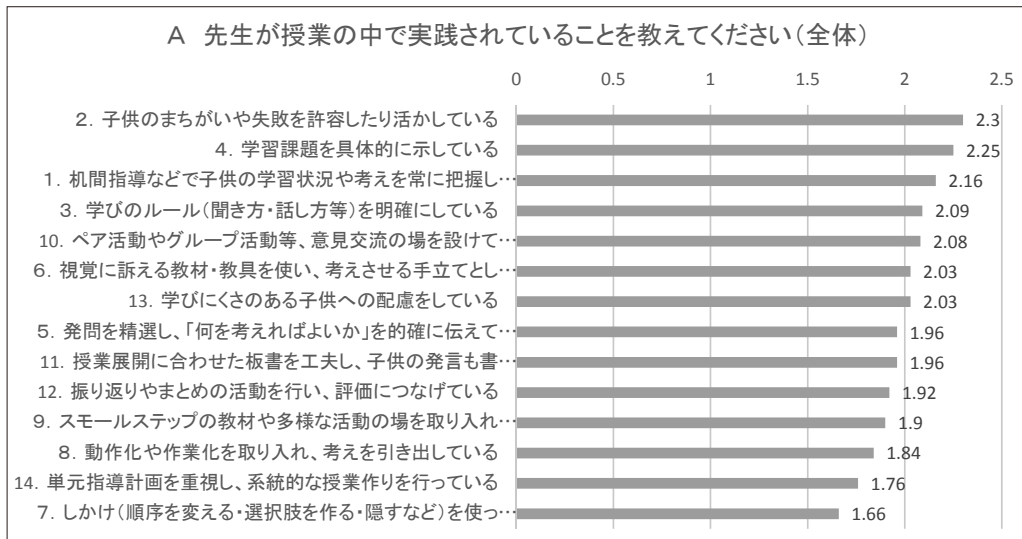


図5.A 調査における項目別実施状況の比較

3.1 「授業のUD化」の実施状況と考察 (全教員の結果より)

A 調査の結果を、授業のUD化の実施状況の高い順に並べ替え、項目ごとの比較を行った。(図5.)

(1) 実施率の高い項目(やっている:2以上)

「まちがいや失敗の許容(2)」・「子供の状況の把握(1)」・「学びのルールの明確化(3)」など、授業の参加を支える項目で高い実施率だった。授業を支える児童理解や学級経営の重要性を教師が理解して取り組んでいる結果だと考えられる。

特に、「まちがいや失敗の許容(2)」は、生活や学習に困難さがある発達障害等の子供たちへの理解が深まり、本人の困難さを共感し寄り添おうという教師の意識があらわれたものと考えられる。アンケート対象が、授業のUD化を理解して取り組んでいる意識の高い教師であるが、特別支援教育が導入されて10年、全国の教師を対象に考えると、まだ、発達障害に対する十分な理解に至っていない現実もある。また、「子供の状況の把握(1)」を「個別の配慮(13)」につなげていく手立ても今後、研究する必要があると考えられる。

学習の内容や方法の項目では、「学習課題の焦点化(4)」についても高い実施率だった。これは、

授業のねらいを焦点化して学習者に示すことが重要であるとの意識の表れであると考えられる。しかし、「発問の焦点化(5)」や「授業展開の構造化(11)」がまだ、充分でないことから、焦点化され構造化された課題追究の方法を、さらに高める必要がある。

指導方法では、「ペア活動やグループ活動など意見交流の場を取り入れる(9)」 「視覚に訴える教材・教具の使用(6)」という工夫も実施率が上がっている。教師が話し続ける授業から、子供同士がアクティブに学ぶ活動の場を取り入れることや、聴覚情報だけでなく視覚情報を用いる工夫が、子供の理解には効果的であるという意識の表れであると考えられる。

(2) 実施率の低い項目

一方、実施率の低い項目は、授業に「しかけ(7)」を取り入れて、子供の主体的・対話的な学習につなげようという実践である。「しかけ」を、どのような場面で、どのように取り入れたらよいかという実践方法が浮かばない難しさがあると考えられる。教師が伝えたいことを、子供が学びたいことに変えるための「しかけ」の具体化と実践事例の積み上げが必要であると考えられる。

また、「単元指導計画を重視した系統的な指導

(14)」が十分に行われていないこともわかった。教科の本質に至るための系統性や、個々の知識や学び方をつないで統合させていく学習の過程が不明確であるため、学習の困難さのある子供は学習の本質に行きつかない原因ともなっていると言われている。単元指導計画のUD化が今後の大きな課題である。

さらに、指導法の工夫では、「視覚化(6)」に比べて、子供の考えを引き出すための「動作化・作業化(8)」や、子供の学びの多様性に対応するための「スモールステップ化(9)」も、まだ、不十分であることがわかる。

加えて、指導と評価の一体化という観点でみると、「評価方法(12)」における実施率が低い。特に、困難さがある子供の達成度を毎時間しっかり把握し、補充をしたり、次の授業につなげる手立てとしたりすることが必要であり、重視したい項目である。

3.2「主体的・対話的で深い学び」の実現状況と考察（全教員の結果より）

B調査の結果を、子供に見られる「主体的・対話的で深い学び」の実現度の高い順に並べ、項目ごとの比較を行った。(図6.)

(1) 実現状況の高い項目

主体的な学びに関わる項目の、「学ぶことへの興味・関心(1)」 「見通しを持った粘り強い学び(2)」 「既習学習の活用(4)」で、高い結果である。この主体的な学びの姿は、A調査(授業のUD化)

において、達成度の高い項目の、「まちがいの許容」「子供の状況の把握」「ルールの明確化」の授業への参加を支える工夫や、「学習課題の具体的な提示」や、「共有化」「視覚化」の工夫などと相関関係があると考えられる。

また、「友達の考えを取り入れ(5)」の項目は、A調査(授業のUD化)の「ペア活動やグループ活動の交流」とリンクしていると考えられ、比較的良好な結果となっている。

(2) 実現状況の低い項目

一方、達成度の低い項目は、深い学びに関する項目で、「発展的に取り組む(9)」 「問題を見出し、解決策を考える(8)」 「知識を相互に関連付ける(6)」 「知識や経験を精査して自分の考えを持つ(7)」となっている。

この結果は、そのまま、今後の授業改善の課題として考えることができる。

「発展的に取り組む(9)」では、学んで身に付けた知識・技能や各教科の見方・考え方を使って、発展的に創造していく場面が必要となる。そのためには、新学習指導要領で述べているとおり、単元や題材のまとまりの中で授業を組み立てる視点が必要となる。単元の後半に活用場面の時間を組んだり、他の単元や他の教科等と関連づけて活用場面を設定したりすることが有効な手立てとなる。授業のUD化の実践例では、京極(2016)が、単元計画の3次で、2次までで身に付けた論理(読み方)

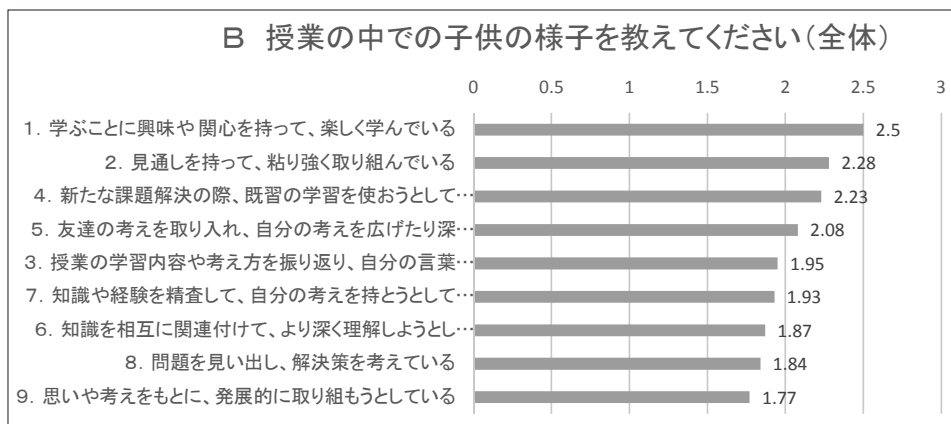


図6.B 調査における項目別実現状況の比較

を使って他の教材についても課題解決したり、文章を創作したりするなどの実践事例を紹介している。

「問題を見出し、解決策を考えている(8)」では、これまでは、教師が課題を提示し、子供が解決するというパターンが多く見られた。そこでは、子供自身が課題解決に向かう必要感が以前から課題になっていた。教師の工夫された教材の提示により、そこから、子供が自ら問題を見出し、解決策を考える学びが求められている。子供が見出す問題は、最終的に本時のねらいにつながる学習課題にならなくてはならない。ここには、教師の高い専門性によって選び抜かれた教材の準備が求められる。UD授業の実践例では、前述したとおり、桂は、「教材のしかけ」とよび、教師の教えたいことを子供の学びたいことに変えるためのものとして、具体的な「しかけ」を示している。

「知識を相互に関連付けてより深く理解する(6)」では、生活経験や学習の中で獲得した個々の知識や技能を関連付け、一般化したり、汎用性の高い「見方・考え方」として理解したりすることが求められる。こうした学びを実現するためには、教科の系統的な指導内容が明確でなければならない。「教科論」の研究が欠かせないと考える。

「情報を精査して考えを形成する(7)」では、多

くの情報の中から、課題解決に必要な情報を的確に選択し、その情報を根拠にして課題解決に向かったり、自分の考えを構築したりすることが求められている。教師が与えた課題解決に必要な情報だけを使うのではなく、自分で情報を選択するという場面の設定が必要となる。

以上の項目の深い学びの姿は、「習得・活用・探求という学びの過程の中で、各教科の特性に応じた『見方・考え方』を働かせながら」身に付けていく学び方であることから、「教科の指導内容」の研究や、A調査(授業のUD化)において、達成度の低い、「単元指導計画を重視して系統的な指導を行う」ことは、欠かせない考える。

3.3 教員Ⅰ群・教員Ⅱ群の調査結果の比較と考察

教員Ⅰ群は、調査項目Ⅰの「授業のUD化の達成度」の14項目の平均が2点(やっている)の教員であり、教員Ⅱ群は、そこにはまだ至らない教員である。

このⅠ・Ⅱ群の教員の、A・B調査の結果を比較した。

(1) A 調査結果の比較

まず、A調査の結果の比較では、以下のようになった。(表5.図7.)

表5.A調査のⅠ・Ⅱ群の比較

A 先生が授業の中で実践されていることを教えてください(かなりやっている:3 やっている:2 たまにやっている:1ほとんどやっていない:1)

	UD 授業	質問事項	Ⅰ群平均	Ⅱ群平均	差
1	1. 子供の把握	机間指導などで子供の学習状況や考えを常に把握している	2.38	1.92	-0.46
2	2. 学級経営	子供のまちがいや失敗を許容したり活かしている	2.55	2.03	-0.52
3	3. ルールの明確化	学びのルール(聞き方・話し方等)を明確にしている	2.33	1.84	-0.49
4	4. 課題の焦点化	学習課題を具体的に示している	2.54	1.93	-0.61
5	5. 発問の焦点化	発問を精選し、「何を考えればよいか」を的確に伝えている	2.29	1.59	-0.7
6	6. 視覚化	視覚に訴える教材・教具を使い、考えさせる手立てとしている	2.38	1.66	-0.72
7	7. しかけ	しかけ(順序を変える・選択肢を作る・隠すなど)を使っている	2.01	1.28	-0.73
8	8. 動作化・作業化	動作化や作業化を取り入れ、考えを引き出している	2.16	1.49	-0.67
9	9. スモールステップ化	スモールステップの教材や多様な活動の場を取り入れている	2.2	1.58	-0.62
10	10. 共有化	ペア活動やグループ活動等、意見交流の場を設けている	2.38	1.76	-0.62
11	11. 授業展開の構造化	授業展開に合わせた板書を工夫し、子供の発言も書いている	2.29	1.61	-0.68
12	12. 評価方法	振り返りやまとめの活動を行い、評価につなげている	2.26	1.56	-0.7
13	13. 個別の配慮	学びにぐさのある子供への配慮をしている	2.31	1.71	-0.6
14	14. 単元指導計画	単元指導計画を重視し、系統的な授業作りを行っている	2.1	1.41	-0.69

実施人数 全体 275名 Ⅰ群 143名 Ⅱ群 132名

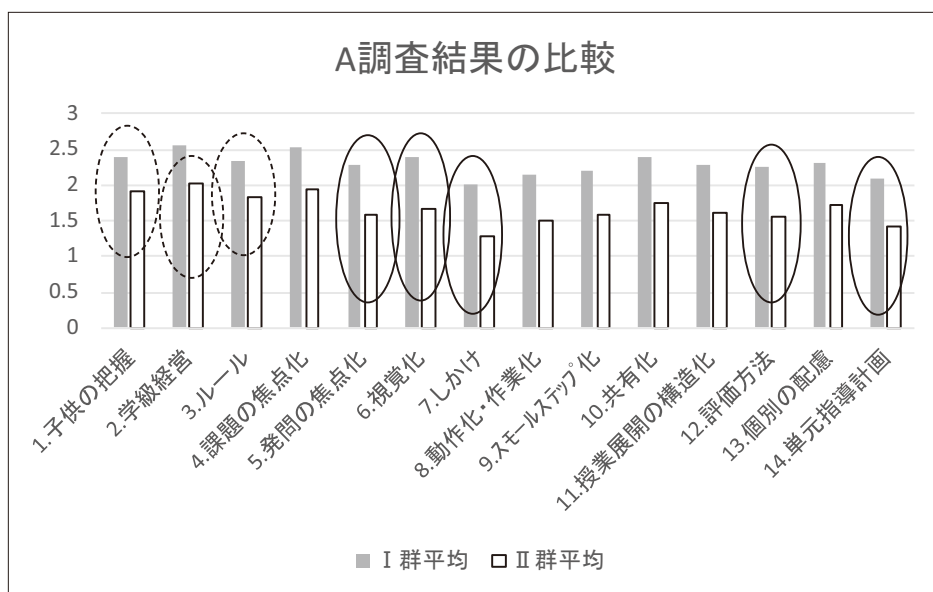


図7. A調査のI・II群の比較グラフ

どの項目も、教員I群が、教員II群に比べると、約0.5~0.7点（小数第3位を四捨五入）、高くなっている。

その項目差は、全体の取組具合が高い、子供の把握(1)学級経営(2)ルール(3)など、「授業の参加」に関わる項目では、約0.5点とその差が小さかった。

一方、しかけ(7)、視覚化(6)、発問の焦点化(5)、評価方法(12)、単元指導計画(14)では、その差が大きくなっていた。

(2) 調査結果の比較

次に、B調査の結果のI・II群の比較では、以下の結果になった。(表6.図8.)

表6.B調査のI・II群の比較

B 授業の中での子供の様子を教えてください (70%以上の子供が: 3 50~70%の子供が: 2 50%以下の子供が: 1)

新学習指導要領	質問事項	I群平均	II群平均	差
1 主体的	1. 学ぶことに興味や 関心を持って、楽しく学んでいる	2.66	2.33	-0.33
2 主体的	2. 見通しを持って、粘り強く取り組んでいる	2.42	2.14	-0.28
3 主体的	3. 授業の学習内容や考え方を振り返り、自分の言葉でまとめている	2.1	1.79	-0.31
4 主体的	4. 新たな課題解決の際、既習の学習を使おうとしている	2.34	2.11	-0.23
5 対話的	5. 友達の考えを取り入れ、自分の考えを広げたり深めたりしている	2.24	1.89	-0.35
6 深い学び	6. 知識を相互に関連付けて、より深く理解しようとしている	2.04	1.69	-0.35
7 深い学び	7. 知識や経験を精査して、自分の考えを持とうとしている	2.07	1.79	-0.28
8 深い学び	8. 問題を見出し、解決策を考えている	1.99	1.69	-0.3
9 深い学び	9. 思いや考えをもとに、発展的に取り組もうとしている	1.91	1.62	-0.29

実施人数 全体 275名 A群 143名 B群 132名

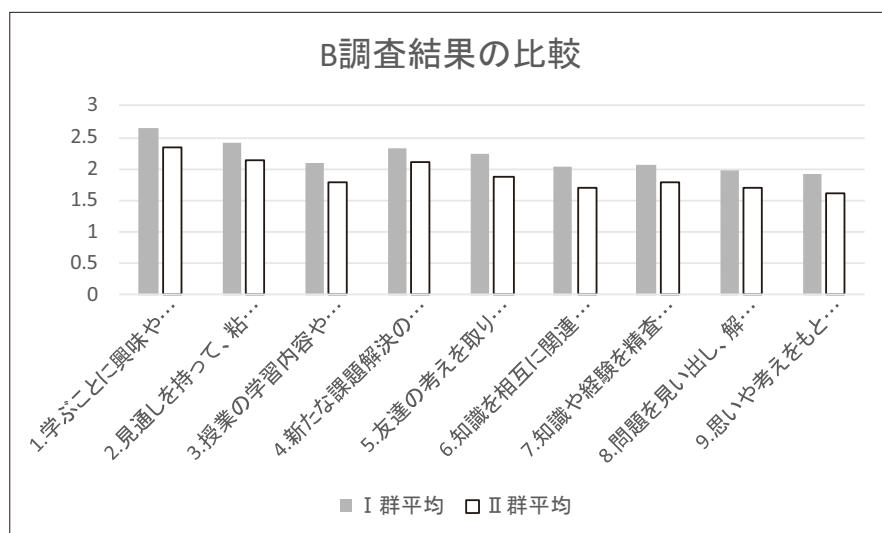


図8.B 調査のI・II群の比較グラフ

教員 I 群と教員 II 群の差は、平均点で、0.23~0.35 点となった。

なお、本調査結果に対し、t 検定を実施した結果、以下の資料（表7.）の通り、群間においてどの項目も、1% 水準で、統計的有意差が確認された。よって、どの項目においても、教員 I 群は教

員 II 群よりも「主体的・対話的で深い学び」の実現度が高いという結果になった。

この結果から、授業のUD 化の視点が、新学習指導要領が目指す「主体的・対話的で深い学び」にとって有効な指導の工夫であることが確認できると考える。

表 7.t 検定の結果「B 調査におけるI群とII群との有意差」

グループ統計量		度数	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差
学ぶことに興味や 関心を持って、楽しく学んでいる	A 群	143	2.6573	.50497	.04223
	B 群	132	2.3333	.54795	.04769
見通しを持って、粘り強く取り組んでいる	A 群	143	2.4196	.53619	.04484
	B 群	132	2.1364	.56315	.04902
授業の学習内容や考え方を振り返り、自分の言葉でまとめている	A 群	143	2.1049	.62476	.05225
	B 群	131	1.7863	.60774	.05310
新たな課題解決の際、既習の学習を使おうとしている	A 群	143	2.3427	.57046	.04770
	B 群	132	2.1136	.57489	.05004
友達の考えを取り入れ、自分の考えを広げたり深めたりしている	A 群	143	2.2448	.58402	.04884
	B 群	132	1.8939	.58293	.05074
知識を相互に関連付けて、より深く理解しようとしている	A 群	143	2.0420	.62657	.05240
	B 群	128	1.6875	.57164	.05053
知識や経験を精査して、自分の考えを持とうとしている	A 群	143	2.0699	.64623	.05404
	B 群	132	1.7879	.61818	.05381
問題を見出し、解決策を考えている	A 群	143	1.9860	.67120	.05613
	B 群	132	1.6894	.59428	.05173
思いや考えをもとに、発展的に取り組もうとしている	A 群	143	1.9091	.61563	.05148
	B 群	132	1.6212	.61197	.05327

独立サンプルの検定

		等分散性のための Levene の検定		2つの母平均の差の検定						
		F	有意確率	t	df	有意確率(両側)	平均値の差	差の標準誤差	差の95%信頼区間	
									下限	上限
学ぶことに興味や 関心を持って、楽しく学んでいる	等分散が仮定されている	1.762	.186	5.103	273	.000	.32401	.06349	.19901	.44901
	等分散が仮定されていない			5.086	266.058	.000	.32401	.06370	.19859	.44943
見通しを持って、粘り強く取り組んでいる	等分散が仮定されている	9.017	.003	4.272	273	.000	.28322	.06630	.15269	.41374
	等分散が仮定されていない			4.263	268.515	.000	.28322	.06643	.15242	.41401
授業の学習内容や考え方を振り返り、自分の言葉でまとめている	等分散が仮定されている	.750	.387	4.272	272	.000	.31864	.07458	.17180	.46547
	等分散が仮定されていない			4.277	271.012	.000	.31864	.07449	.17198	.46529
新たな課題解決の際、既習の学習を使おうとしている	等分散が仮定されている	7.783	.006	3.314	273	.001	.22902	.06911	.09296	.36508
	等分散が仮定されていない			3.313	270.898	.001	.22902	.06913	.09291	.36513
友達の考えを取り入れ、自分の考えを広げたり深めたりしている	等分散が仮定されている	3.172	.076	4.981	273	.000	.35082	.07043	.21216	.48947
	等分散が仮定されていない			4.981	271.328	.000	.35082	.07042	.21217	.48946
知識を相互に関連付けて、より深く理解しようとしている	等分散が仮定されている	3.644	.057	4.845	269	.000	.35446	.07316	.21042	.49850
	等分散が仮定されていない			4.870	268.898	.000	.35446	.07279	.21115	.49777
知識や経験を精査して、自分の考えを持とうとしている	等分散が仮定されている	.856	.356	3.692	273	.000	.28205	.07639	.13165	.43245
	等分散が仮定されていない			3.699	272.647	.000	.28205	.07626	.13192	.43218
問題を見出し、解決策を考えている	等分散が仮定されている	1.896	.170	3.867	273	.000	.29662	.07670	.14562	.44762
	等分散が仮定されていない			3.886	272.536	.000	.29662	.07633	.14635	.44689
思いや考えをもとに、発展的に取り組もうとしている	等分散が仮定されている	8.002	.005	3.885	273	.000	.28788	.07410	.14201	.43375
	等分散が仮定されていない			3.886	271.497	.000	.28788	.07408	.14204	.43372

4. まとめ

今回の調査の中では、授業のUD化は、「主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善」を行う上で、有効な考え方・進め方のひとつであることが確認できた。

田村(2017)は、「AL(アクティブ・ラーニング)の視点による授業改善も授業UDもどちらも一人ひとりの子ども、すべての子どもが豊かに学びに向かう授業を実現していくことを願っている。その際、今まで以上に学習者である子どもに視点を置き、学習者の立場からの授業のあり方を検討していくことを大切にしている。両者には、そうした共通の考えが基盤にあると考えることができよ

う。」と述べている。

奈須(2017b)は、「授業UDが全員参加・全員理解を最優先の実践原理としながら、達成される学びの質については一切の妥協をしないことを基本姿勢として貫いてきた点が重要である。今後、学校現場は、学習内容を一切削減することなく、どうやって『主体的・対話的な深い学び』を実現していくかという難問に立ち向かうことになるが、そこでは、授業UDが貫いてきたこの立場と、そこから生まれてきた数多くの理論的・実践的知見が大きなヒントを与えてくれるに違いない」と述べている。

一方、新学習指導要領に示されている「主体的・対話的で深い学び」の授業改善の実現については、

多くの課題が残されていることもわかった。「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」という視点で、授業論・教材論の吟味と、教育実践を現場で積み重ねることが必要であると考ええる。

また、先述したように、「子供の発達をどのように支援するか」については、通常学級でも、各教科等において特別な配慮を要する児童・生徒の特性に合わせた具体的な指導の方法が示された。このことは、全教員が、子供の特性を理解し、その対応策を身に付けなければならないという画期的な改訂である。しかし、個別の指導のみを行えばよいのではない。

A 調査で示した、「指導内容」に関わる「課題の焦点化」「発問の焦点化」「評価方法」「単元指導計画」などの工夫と、「指導方法」に関わる「視覚化」「しかけ」「動作化・作業化」「スモールステップ化」「共有化」「展開の構造化」などの工夫が、子供の学びの変容につながっていることから考えて、筆者は、まず、ユニバーサルデザインの視点で、つまずきのある子のバリアを学び、全員の子供たちに対する「指導の工夫」を行うと同時に、「個別の配慮や支援」を行うことが重要であると考ええる。

本研究については、小学校の限られた人数の教員に対して行った調査である。今後、調査項目を吟味するとともに、多くの小・中・高等学校を対象にした研究を進めることが、必要である。

【謝辞】

本研究の調査にご協力いただきました15校の小学校の先生方に心よりお礼申し上げます。

【文献】

- 中央教育審議会 (2016) : 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の改善及び必要な方策等について (答申).
- 桂 聖 (2016a) : 「全員参加の授業」を科学する. 授業UD 研究, 1, 1.
- 桂 聖 (2016b) : 教材のしかけ. 授業のユニバーサルデザイン, 8, 15.

小貫 悟 (2017) : <主体的・対話的で深い学び> に
< 授業UD 論 > を重ねてみる. 授業のユニバーサル
デザイン, 10, 28-33.

京極澄子 (2016) : ユニバーサルデザインの授業作りに
単元指導計画が果たす役割. 明星大学発達支援
研究センター紀要MISSION, 2, 39-51.

文部科学省 (2017) : 小学校学習指導要領解説 総
則編.

長江清和・細瀬富夫 (2005) : 小学校における授業の
ユニバーサルデザインの構想, 知的障碍児の発達
を促すインクルーシブ教育の実現に向けて. 埼玉大
学紀要教育学部 (教育科学), 54(1), 155-165.

奈須正裕 (2017a) : 主体的・対話的で深い学びを実
現するための5つのキーワード. 授業のユニバーサ
ルデザイン, 10, 8-11.

奈須正裕 (2017b) : 主体的・対話的で深い学びの実
現と授業UD. 授業UD 研究, 3, 24.

日本授業UD 学会 (2016) : 授業のユニバーサルデザ
イン基本キーワード. 授業のユニバーサルデザイン,
8, 8-15.

佐藤慎二 (2007) : 提言「ユニバーサルデザインの授業
づくりのために」. 特別支援教育研究, 596, 32-37.

田村 学 (2017) : アクティブ・ラーニングと授業UD. 授
業UD 研究, 3, 18.