

# ユニバーサルデザイン化された授業の実践

京 極 澄 子

## 1. はじめに

通常の学級における特別支援教育が全国でスタートしたのは平成19年度である。すべての教師が、発達障害の可能性のある児童生徒の自立や社会参加に向けてその一人ひとりの教育的ニーズを把握してその持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するために適切な指導および必要な支援を行う(文部科学省,2007)ことが明確に示された。それまでも、教師は目の前の子供たちの様々な課題に向き合い、成長させようと努力してきた。しかし、発達障害への理解と対応はまだ不十分であった。早期発見・早期継続支援を受けられない子どもは自尊感情を低下させ、集団不適応や不登校など二次障害を負うリスクが高く、いじめやからかいなど校内に負の循環が起ることもあった。

そうした子供たちの自尊感情を高めるためには、授業で「分かった」「できた」という達成感を持たせ、学ぶ楽しさや自分のつまずきの克服方法を知ることが欠かせない。

特別支援教育がスタートしてから7年が経過した現在、教員研修や専門家の活用を通して、発達障害についての理解は進み、さまざまな指導方法が研究・開発されてきている。

しかし課題は、こうした取り組みについて、学校格差や教師の個人差が大きいことである。

東京都教育委員会が平成25年度に実施した教員の意識調査によると、小学校で54.9%、中学

校で60.2%の教員が「発達障害に関する知識はあるが具体的にどう対応すれば良いか分からない」と考えており、通常の学級における発達障害の児童生徒に対する指導の充実が急務になっていると指摘されている。

校長のリーダーシップのもと、児童生徒の不適応の実態をきめ細かく把握し、適切な支援を継続的に実施している学校もあれば、不十分な学校もある。また、すべての教師が発達障害の可能性のある児童生徒に出会うが、経験や実践を積んだ指導技術の高い教師もいれば、大学を出たばかりの教師もいる。だからこそ、どの教師でも取り組み、効果が期待できる指導方法の開発が必要である。

そこで、本研究では、ユニバーサルデザイン化された授業づくりをいかに実現するか、また、その土台となる学級や学校づくりをどのように進めるかについて、具体的にまとめていきたい。その際、先進的に特別支援教育に取り組んできた日野市及び日野市立日野第三小学校の実践を取り上げる。同校は、日野市における特別支援教育のモデル校であり、筆者は19年度から8年間、校長を務めていた。

## 2. 研究1

### どの学校でも取り組める 「子どもを包み込む環境の整備」

平成19年度から特別支援教育が法令化され、通常学級に在籍する発達障害の可能性のある児童

の実態を把握し、支援する取り組みが始まった。

日野市では、その数年前に「日野市特別支援教育あり方検討委員会」（構成メンバーは、識者、保護者、学校関係者、教育委員会等）を設置し、ハード面ソフト面に亘る支援内容を検討した。まとめられた提言に沿って、市内全校（小学校17校・中学校8校）で一斉に特別支援教育を進めてきた。

日野第三小学校は、市内の推進モデル校として、校内体制作り、学級環境・指導方法・個別的配慮の工夫に取り組んだ。

平成22年には、明星大学教授 小貫 悟氏の指導の下、市内小中学校の全教員650名が、「ひのスタンダード」という基準にそって実践を行い、その成果を「通常学級における特別支援教育のスタンダード」（2010）としてまとめた。そのねらいは、取り組みのシェアと継続発展にあった。

## 2. 1 特別支援教育の考え方

「ひのスタンダード」の基となった考えは、次の3点である。

### (1) 「本人が一番困っている」との認識

発達障害の可能性のある児童生徒は、学習のつまずきや、人間関係でのトラブルなどが起こりやすい。特に、学校生活の中では、顕著となる。今までは、こうしたつまずきの原因を本人の努力不足やわがまま、家庭のしつけの問題等に求めがちだった。しかし、発達障害は脳の中樞神経系の機能障害によることが明らかになった。上手に対応できなかった教師が感じる「困った子」は「一番困っている子」であるとの理解が進んだ。この認識の転換は、全ての改革の出発点となった。

### (2) 状況を整えて困ることを減らす

こうした児童生徒は、「学習の仕方」「刺激量」「場が構造的であるかどうか」という状況に左右されやすいという特質がある。そこで、状況を整え、困ることを減らすことを支援の基本とした。（図1.）

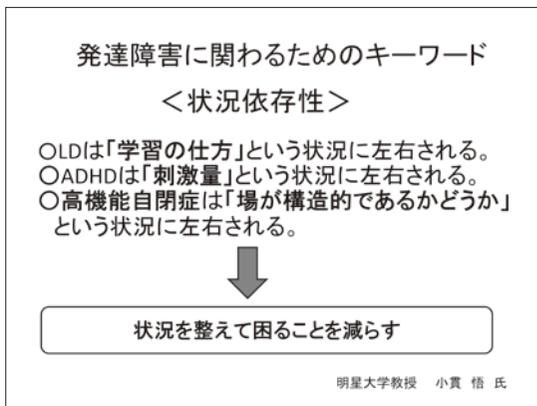


図1. 状況依存性

しかし、実は、つまずきのある子供のために整えた状況は、他の子供にとっても参加しやすい学校、わかりやすい授業になっている。すなわち、「障害のある人にとって使いやすい形態を追求していくと、全ての人にとって利便性のあるものが作られていく」というユニバーサルデザインの発想と同じである。

### (3) 子供を包み込むすべての状況を整える

特別支援教育の導入当初、教育現場では、支援員をつけるなどの個別的な配慮の充実だけを考えてきた。しかし、日野市では、子供を包み込む全ての環境（地域・学校・学級・指導・個別的配慮）を整えることからスタートした。（図2.）

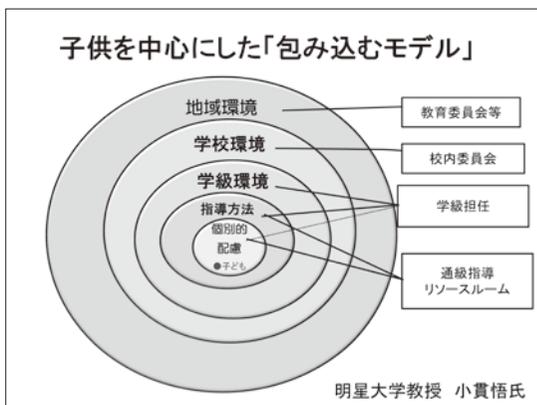


図2. 包み込むモデル

なぜ個別的な配慮だけでは不十分なのか。個別

的な配慮に偏った支援では、教師の目や心がその子どもから離れてしまいがちだ。学級の一員であるはずの子供が、集団の中で認められ、鍛えられるチャンスをなくす可能性がある。

例を挙げる。落ち着きがないA児には個別的な配慮として、支援員がつけられていた。ある日の体育の授業では、開始5分でA児は集団から離脱し、支援員との追いかっこが始まった。担任はA児を支援員に任せ、他の児童の指導を続けた。追いかっこは授業の最後まで続いた。このような現状を改善するため、3つの方策を試みることにした。

①はじめに授業の内容を提示し、途中で本人の好きな運動を入れる。②全ての活動をペアで行う。ペアの相手は、気の利く優しい子にする。③授業でA児を3回以上ほめる。担任はその意図をよく理解し、実践した。A児は他の児童と一緒に学習に参加し、まったく目立たなくなった。それに伴い、支援員を付ける必要はなくなった。この事例は、個別的な配慮を行う場合は、それだけに偏らないよう、考慮して行うことが重要であることを示している。

それぞれの環境を整えるにあたり、チェックリストを作成した。これを活用することで、どの学校でも明確な基準をもつことができた。(図3.)

学校環境 (31項目) III. 発見		よくとでもできた	できた	少しできた	できなかった
10.	気になる児童について、校内委員会に各担任から報告される機会を作りましたか	-----			
学級環境 (14項目) III. ルールの明確化		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
9.	クラス内のルールはシンプルで、誰でも実行できるものに設定されていますか。	-----			

図3. チェックリストの例

## 2.2 状況を整える方法

### (1) 地域環境を整える

まず、地域環境である教育委員会が学校を支援する仕組みを整えた。「専門家の活用」「研修会の開催」「支援システムの整備」「専門職の増員」「教育と福祉の一本化」などである。(図4.)

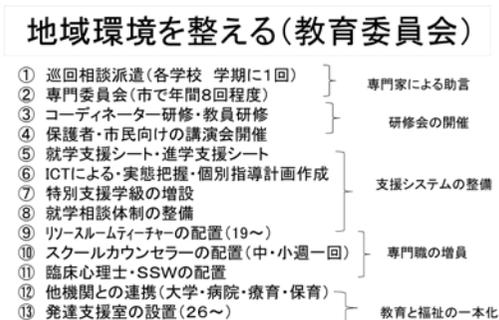


図4. 地域環境を整える

日野市は、特別支援教育を教育施策の4本柱の一つに据えた。役所内に新たな組織を編成し、予算を確保し、現場の声を聞きながら新たな支援方法を生み出し運営していった。この行政の姿勢が学校の実践の成果につながった。

### (2) 学校環境を整える

学校環境を整える上で一番大切なのは、システムづくりだ。学校は、若手からベテランまで、多様な教師で編成され、人事異動も毎年ある。システムを整備することで、継続的に一貫した指導が行われ、子供を支える環境づくりが実現する。

#### ① 校内委員会の機能を高める

担任は、学級の責任者だが、一人で多様な子どもたちのニーズを把握し、適切な支援をすることは困難だ。そこで、校長のリーダーシップのもと、コーディネーターを中心に校内委員会を機能させた。日野市では、校内委員会の役割がチェックリストとして明確に示され、どの学校でも取り組み

る基準が決まっている。その基準に沿って、Ⅰ組織づくり Ⅱ理解・啓発 Ⅲ発見・把握 Ⅳ配慮・支援 Ⅴ評価 Ⅵ引継ぎ Ⅶ連携を進めた。

コーディネーターは複数名任命し、定期的に、管理職・生活指導主任・コーディネーター等による校内委員会を開催した。(図5.) こうしてシステムを整えたことで、情報が一本化し、早期発見・早期対応に結びついた。また、児童への一貫性のある継続的な支援が行われるようになった。なお、日野市ではコーディネーターが中心となり『校内委員会の1年』(2010)という手引書を作成している。

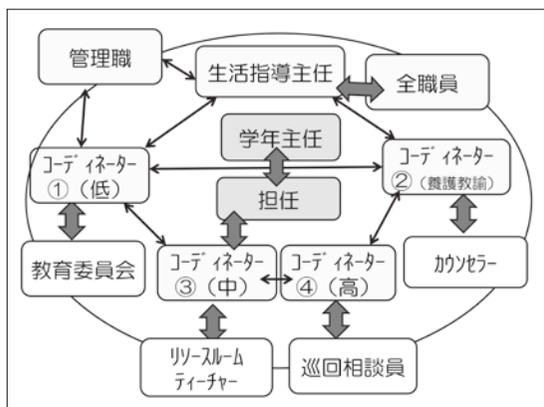


図5. 校内委員会のしくみ

## ②教育課程編成の重点化で時間を生み出す

「子どもたちと接する時間がほしい」「教材研究をしたい」こうした声は年々大きくなっていった。時間を生み出すことが、教師の授業力を向上させ、子どもを支えることにつながると考えた。水曜日(5時間授業)を研究の日、木曜日を学年会の日とし、その他の会議は全て長期休業中に行うことにした。前年度末に編成した教育課程・計画に則って進めれば、皆で集まって協議をする必要はほとんどない。また、職員朝会をやめ、夕会とした。校務支援(パソコン)上の情報交換も役立った。長期見通しをもてば、余裕が生まれる。無駄も省ける。「段取り七分 仕事三分」である。仕事が段取りよく進むようになり、子どもに向かう時間が増えた。

## ③指導の一本化

子供は6年間で複数の教師に出会うが、それぞれの担任のやり方に慣れるのが大変な児童がいる。そこで、基本的な指導の方法を学校として一本化した。もちろん、教師の個性や意欲をそぐことのないように配慮をした上での実施である。

「生活指導は一事徹底」とし、毎年、学校の重点を1つ決め全校で取り組んだ。1年目は、「時間を守る」。5分前行動・チャイム着席を合言葉に改革した。児童朝会は、先生方に真っ先に5分前に並んでもらった。すると、早く来た子が目に入って「えらい!」とほめることができる。朝会を夕会に変えたのも、授業を時間通り始めるためだ。教師が率先模範しているので、あっという間にこのルールは徹底した。次の年は「話を聴くこと」など、毎年、全校でルールが徹底し、学校の文化として定着していった。あいさつは、学級ごとに朝、挨拶当番に立つなどの様々なアイデアが生まれた。叱って守らせる生活指導から、教師のアイデアで子供が進んで守れるようになる生活指導に変わっていった。

## ④専門家との連携

子供の多様性に的確に対応するためには、専門家の知見が必要だ。巡回相談では、子供の観察、課題への手だてのアドバイス、保護者との面談をお願いした。カウンセラーやスクールソーシャルワーカーの要請も積極的に行った。専門家の役割は大きい。ある時は感情のクッションに、ある時は的確なアドバイザーに、ある時は家族を支えるサポーターになってくれる。こうした第三者が入ることで、保護者と学校が同じ方向を向いて進むことができた。教師も、安心して相談し、自信をもって指導にあたるようになった。

## (3) 学級環境を整える

学級を落ち着いた居心地のよい温かな場所にするため五つの視点で環境を整えた。(図6.)これは、発達障害の児童生徒のつまずきやすさに対応したものである。また、授業への参加を支える視点でもある。

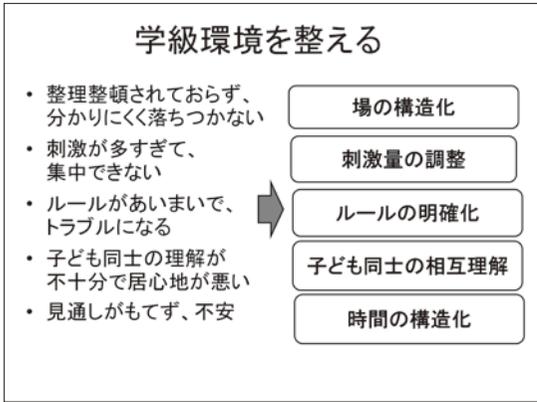


図6. 学級環境を整える

①場の構造化

各自の持ち物、清掃用具、提出物、ボールやごみ類など散らかりがちな物の場所を、見ればわかるように整理整頓した。(図7.)



図7. 清掃用具箱の例

②刺激量の調整

黒板周りの掲示物をなくし、カーテンで隠すなど視覚刺激を減らした。(図8.) また、机や椅子の足にテニスボールをつけ、音刺激を減らした。何よりも多くなりがちな教師の話をも簡潔・明瞭にした。



図8. カーテンの例

③ルールの明確化

ルールが曖昧だとトラブルの原因になる。集団生活のルールを、発達段階に応じて工夫して身に付けさせていった。キーワードは、「ほめるサイクルをつくる」だ。例えば遠足で遊ぶ前、担任がシートを敷き、その上に全員の靴を脱がせることで、すぐに靴が見つかり、ほめられる。教師が先行条件のアイデアを出し合い、取り組むことでルールの徹底が図られ、トラブルを確実に減らすことができた。合言葉は「先行条件を整えるのがプロの仕事」である。(図9.)

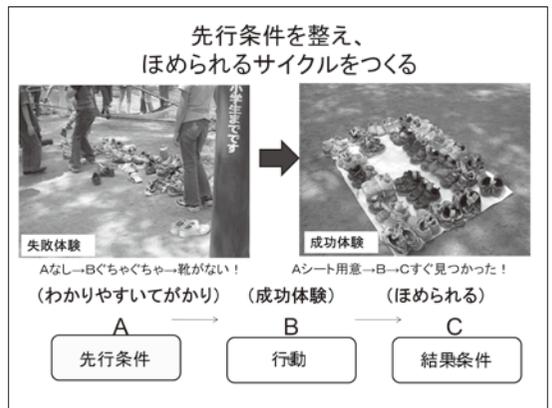


図9. 先行条件を整える例

④相互理解の工夫

さまざまな個性の子が在籍する学級で、互いを理解し合う温かな学級づくりが必要だ。「わからない」と言える学級、「ドンマイ」「いいねえ」と言える学級は、どの子も安心して生活できる。モデルは教師だ。生活の中、授業の中で子どもの良さをキャッチし、集団に返していく力をつけてきた。フリートークや学級ソーシャルスキルなどの取り組みも人間関係づくりに効果的だった。

⑤時間の構造化

見通しがもてないと不安になり、落ち着いて学習に取り組めない子がいる。授業の流れを掲示したり、時間の区切りをタイマーや時計で表したりするとメリハリもついて効果的だった。(図10.)

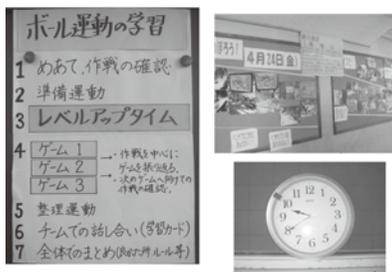


図10. 時間の構造化の例

## 2.3 研究1についての考察

### (1) 包み込むモデル

子どもを取り巻くすべての環境を整えるという視点をもつことで、教師・学校・教育委員会の役割が明確になり、すべてがつながるシステムができた。特に校内委員会を中心とした学校環境づくりが最も重要であると考えている。

### (2) チェックリスト

環境の整え方のチェックリストを作ったことで、すべての学校・教師が「何を」「どのように」すればよいか、基準（スタンダード）が明確になった。基準を共有し、学校全体で取り組むことで、職員の一体感が生まれた。

### (3) 実践の共有化

チェックリストに沿って日野市内の教師650名が実践を重ねた。その実践例を「特別支援教育のスタンダード」（東京都日野市立公立小中学校全教員・教育委員会 with 小貫悟, 2010）としてまとめた。このことで、優れた実践を共有することができ、教師の指導力向上につながった。また、新たなアイデアも次々と生まれた。全国で〇〇スタンダードが作られ、活用されている。

## 3. 研究2

### どの教師でも取り組める 授業のユニバーサルデザイン化

日野市では、こうした実践により子供の困ることが減り、学校は落ち着いた。しかし、授業に参加はしても、「わかった」「できた」という理解には至らない児童生徒が見られた。そこで、授業のユニバーサルデザイン化に取り組んだ。その際、授業のユニバーサルデザイン研究会（現、日本授業UD学会）のモデル図を参考にした。（図11.）

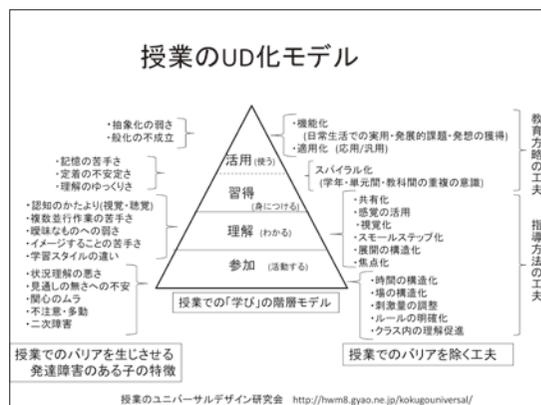


図11. 授業のUD化モデル

### 3.1 つまずきから授業を考える

「つまずきのあるAさんにとって有効な指導の工夫は全ての子にとって分かりやすい指導である」とのユニバーサルデザインの考えから、Aさんのつまずきを想定し、「全体への指導の工夫」「Aさんへの個の配慮」「Aさんへの特化した指導」と三段構えで授業づくりを行った。（図12.）

例えば、集中の持続が難しいAさんは、教師の話がずっと続くと内容のキャッチができなくなる。ボーとしていたり、あくびが出たり、離席したりという行動が見られる。その時、他の子も同じように内容のキャッチが難しくなっているが我慢している場合が多い。もし、このとき、教師が話しながら写真を見せたり、写真からの気づきを子供

に話し合わせたりしたら、Aさんも他の子もまた、学習への集中が戻ってくる。つまり、Aさんの反応を予想し、指導の工夫や個別の配慮を行おうという授業作りである。

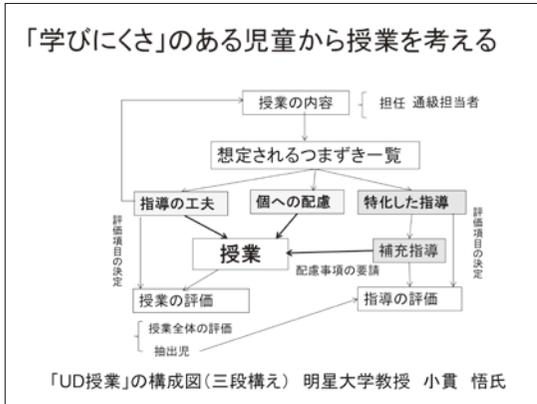


図12. UD 授業の構成図(三段構成)

(理解)・(習得)・(活用)の段階での想定されるつまずきは、以下の特徴等により起こると考えられる。

- ・学習のスタイルの違い
- ・イメージすることの苦手さ
- ・曖昧なものへの弱さ
- ・複数並列作業の苦手さ
- ・認知のかたより(視覚・聴覚)
- ・理解のゆっくりさ
- ・定着の不安定さ
- ・記憶の苦手さ
- ・般化の不成立
- ・抽象化の弱さ

そこで、「この発問で課題がとらえられるか?」「この作業の方法や量は適当か?」「書かれている内容のイメージが浮かぶか?」「集中は続くか?」「視覚の支援はどこに必要か?」「理解が追いつかない場面は?」等の吟味をし、その学びにくさを補う「指導法の工夫」「個別の配慮」の精度を高めた。さらに、授業外での「特化した指導」も担任や通級指導教室、リソースルームで行い、すべての児童の理解・習熟・活用を目指した。

## 3.2 授業をデザインする三つの要件

つまずきのある子が一番参加できなくなるのは教師の話を「聞いているだけの時間」であることが児童の観察を通して分かった。そこで、教師の話を減らすか充実させることを目指した。そのことは言い換えれば、一人ひとりの子どもの「考える時間」を増やすことだと考えた。そこで、筑波大付属小学校の桂聖氏が提唱されている「授業をデザインする三つの要件」の「焦点化」「視覚化」「共有化」(桂, 2010)という指導の工夫を取り入れた。これらの工夫は、子供の思考や表現活動を活発にし、主体的に学習に取り組ませ、学習のねらいを達成させるためのものである。

### (1) 焦点化

焦点化は、目標や活動をしぼり、思考が深まるようにすることだ。教師は、子どもに教えたことが多くあるため、授業のねらいや発問、学習活動が膨らみがちだ。教師の言葉も多くなる。その結果、子どもは本質的な思考に行きつくことができず、ねらいの達成も不鮮明になる。そこで、ねらいを焦点化することを始めとした授業改善を図った。

#### ①ねらいの焦点化

日野第三小学校では平成24年度より国語科で研究を進めた。桂氏より、国語科は「論理」を指導すると教わった。「読むこと」の指導であれば、教材の内容を教えるのではなく、教材を通して論理に気付かせ、読み方を身に付けさせるのである。例えば説明文では、①要点②問いと答え③表現技法④三段構成⑤要旨や意図を、文学では、①作品の設定②視点③表現技法④中心人物の変化⑤主題を指導する。この読み方を1年生から6年生までの指導事項として明確にした。その上で、各学年で指導する、いくつかの単元ごとに指導事項を明らかにして、ねらいを絞っていった。

他の教科でもねらいの焦点化は同様である。例えば、算数科では身につけさせる知識・技能面は指導事項がわかりやすく体系化されている。しか

し、数学的な考え方を1年から6年までどのように系統立てて指導するか具体化が課題である。こうした、思考力や表現力、判断力に関わる指導内容を絞り、明確にすることで、教師のねらいがより焦点化されると考える。

## ②単元計画のスマールステップ化

教科のねらいを焦点化し、系統性を明らかにした上で、単元計画を立てる。

例(図13.)に示したように、日野第三小学校では、単元計画のUD化を進めた。単元全体を通してねらいを明確にし、それを1単位時間に落とし込む作業だ。これは、ねらいの構造化ともいえる。その際、スマールステップで単元全体のねらいに到達する計画が重要だ。

例えば、説明文や文学の読みの指導では、大きな枠組みとして、一次で教材をすらすら読む、二次で論理を身に付ける、三次でつけた論理を活用するとした。理解・習得・活用までをスマールステップで積み上げる計画だ。その上で、1単位時間のねらいを定めた。既習をもとに次の時間にステップアップしていく計画なので、それぞれの時間の全員の確実な理解、習得が条件である。

また、1単位時間ごとの子どものつまずきを予想し、授業内だけでは理解習得が難しいと考えられる子供には補充指導を合わせて計画した。

また、算数科等の下学年の既習学習を土台に行う授業では、レディネステストを実施し、習得が不十分な場合は、全体で復習をしたり、個別の補充指導を実施したりしてスタートをそろえておくことが必要になる。そうした補充計画も含めて、単元指導計画をたてている。

## ③山場のある授業展開

1時間の授業展開は、焦点化されたねらいに向かうものでなければならない。日野第三小学校では、学習過程を、(課題把握)(内容理解)(論理)(まとめ)とした。

まず、子どもたちが「分かった」「できた」という授業の山場を決める。その山場に向かって展開を考える。その際、「しかけ」が有効である。山場から逆算して、「あれ?」「おかしい」と子ども

がつぶやく「しかけ」を考える。どの子ども夢中になって課題解決に向かう。山場にたどり着いたら、そこを足がかりに、授業のねらいである「論理」に気付かせていく。

こうした授業展開にすることで、楽しみながらねらいを達成できる授業にすることができる。

明星大学教授 小貫悟氏が提案したUD授業作りの<7ステップ>(図14.)にそって日野市内の全小中学校で授業研究の実践を進めている。

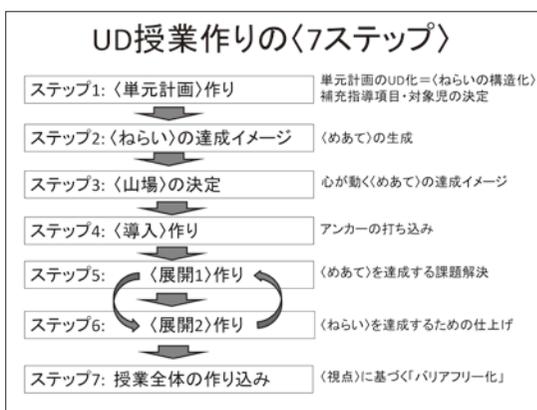


図14. UD 授業作りの<7つのステップ>

市内でのUD授業作りで教師たちが戸惑ったのは、(山場)である。今までの(授業の山場)の概念は、目標(ねらい)が達成する場面であり、授業の後半になる。しかし、小貫氏は、子供の集中が切れる20~25分に山場を設定し、そこで子供の心が(わかった!)(できた!)(これだ!)と動くことの重要性を指摘している。では、目標(ねらい)の達成を中盤で行うことができるのか? 内容が薄くならないか? 展開2で習熟問題をやればよいのか? といった疑問が出された。

筆者は、多くの研究授業を観る中で、子どもがめあてに向かって夢中になって課題解決に取り組み「わかった」「できた」と全員がいったんそろったところ(山場)から、深い思考や表現活動に進む場面が(展開2)に当たるのではないかと考えた。日野第三小学校の実践でいえば、(展開1)で内容理解を行い(子供のめあての達成)そこから、論理の獲得にいたる(教師のねらいの達成)

**単元のスマールステップ化**

**ステップ1 (単元計画) 作り**

**5 単元の指導計画(全8時間)と授業づくりの工夫**

次	時	目標	指導の工夫 「ユニバーサルデザインの視点」 ☆焦点化 □視覚化 △共有化	●個別の配慮 ○補充的指導
		だいたいの内容と作品の設定を読み取ろう。		
	1	○様子を想像しながら範読を聞き、初発の感想をもつ。 【①作品の設定】 (・粗筋・時・場所・登場人物・出来事)	◇独特の表現や言葉の面白さを感じながら範読を聞く。 ☆□△出てくるものクイズを通して作品の設定をつかむ。	●事前学習で漢字に振り仮名をふっておく。
	2	中心人物の心情の変化を手がかりにして、主題を考えよう。		
	2 本時	○擬態語、比喻表現からイメージをふくらませ、カニの兄弟にとっての「五月」の世界を一文にまとめる。【②視点】(・視点) 【③表現技法】 (・擬態語・比喻)	☆センテンスカードを提示し、独特の表現(擬声語や擬態語、比喻表現)に目を向けさせる。 □擬声語や擬態語、比喻表現に色をつけ、独特な表現の多さに着目する。 □「かわせみ」や「やまなし」に関する独特な表現がもたらすイメージを一枚のワークシートに書き出し、谷川の情景を一文で表すことができるようにする。	○擬態語、比喻表現について知らせておく。
二	3	○擬声語、擬態語、比喻表現からイメージをふくらませ、カニの兄弟にとっての「十二月」の世界を一文にまとめる。 【③表現技法】 (・擬態語・擬声語・比喻)		○擬声語について知らせておく。 ●表現の一覧表を配布する。
	4	○「五月」と「十二月」の情景を比較することを通して、登場人物の心情の変化を読み取る。 【④中心人物の変化】 (・見方・考え方の変化)	☆内容理解を深め、共通のイメージをもつために劇化する。その場面をかわせみ、やまなし登場後に限定する。 □△役割音読と劇化を合わせて行うことで、内容理解を深めるとともに、谷川の情景のイメージを共有する。	○一文に表すための話型を提示する。
	5	○二つの世界が象徴するものを考え、題名から主題について考える。 【⑤主題】(・複数の観点から主題をとらえる)	☆△主題運試しを通して、主題のイメージをとらえる。	○カードの言葉を使ってまとめてよいことを伝える。
	6	複数の本や文章を読み、賢治の生き方や考え方をとらえよう。		
	6	○「イーハトーブの夢」を読む。	☆賢治の生き方が書かれているセンテンスカードに注目し、作者論に迫る。 △平行読書で読んできた作品の特長を発表することで、賢治の生き方をより鮮明にする。	●事前学習で漢字に振り仮名をふっておく。
三	7	○「やまなし」の研究ポスターを作る。	☆情景描写や中心人物の変化、主題の視点に沿った研究ポスターのワークシートにまとめさせる。	○並行読書では短くて読みやすい作品を勧める。
	8	○「やまなし」の研究ポスターを作る。	☆情景描写や中心人物の変化、主題の視点に沿った研究ポスターのワークシートにまとめさせる。	●ポスターのレイアウトを示す。

45

ねらいの焦点化

補充指導計画

図13. 単元指導計画の例

ねらいの焦点化

目標の書き方

〇〇を通し、△△を理解することで、◇◇ができる。

〇〇…しかけ・学習活動 △△…ねらい（論理）◇◇…評価するもの

6 本時の指導(2次1時)

- (1) 目標 センテンスカードの「間違いを探せ」を通し、表現技法の効果をつかむことでかこの兄弟にとっての「五月」の谷川のイメージを一文で表現することができる。
- (2) 本時の展開

ステップ2 (ねらい) の達成イメージ

過程	学習活動と予想される児童の反応	★予想されるつまずき	指導の工夫 ☆焦点化 □視覚化 △共有化	●個別の配慮 ○補充的指導
課題の共有	センテンスカードで「間違いをさがせ」を行う。 C ぎらぎらが抜けている。 C コンパスのようにが抜けている。 T 「ぎらぎら」のような言葉を擬態語と言いますね。 T 「コンパスのように」のような表現を比喩と言いますよね。	★擬態語や比喩表現を見分けられない。	□かわせみに関する擬態語、比喩表現の含まれるセンテンスカードを用意し「五月」の世界のイメージがわかるようにする。 □擬態語、比喩表現をマーカーペンで塗り、独特な表現の多さに着目する。	○事前学習で擬態語や比喩表現について知らせておく。 ●家庭での音読を促す。
内容理解	「五月」の世界から擬態語や比喩表現をさがす。 C 1 青く暗くはがねのように。 C 2 ほつほつ、水銀のように。 C 3 ゆらゆら、お口を輪のように。 T かこの世界はどんな世界か、擬態語や比喩から考えよう		△ペア学習を通してたくさん表現技法を見付けさせる。	
論理	独特の擬態語や、比喩表現がもたらすイメージをふくらませ、表現の効果を理解する。 T ぎらぎらする鉄砲だまのようなものを見たかこの気持ちは？ C こわい C 不吉な感じ T ぶるぶるふるえているかこの気持ちは？ C こわい。	★一つの言葉からイメージをもち出すこと。	□カニメガネを使って物語がカニの視点で描かれていることを確認する。 ☆かわせみに関する擬態語、比喩表現の含まれるワークシートを用意する。	●かこの気持ちとなるワードをキーボードで提示する。
まとめ	かこの兄弟にとって「五月」がどのような世界かを一文で表す。 T できあがった「五月」の世界からどんな印象を受けますか。 C 命が奪われる、こわい かこの兄弟にとって「五月」の谷川の世界は～である。	★まとめ方を理解すること。	△書く前に、ペア、学級全体で話す。 △書き出しの手本を示し、全員が書けるようにする。	●書き出しを提示しておく。

ステップ4 (導入) 作り

擬態語や比喩表現を見つけよう！

ステップ5 (展開1) 作り

ステップ3 <山場>の決定

擬態語や比喩表現が見つかった！

ステップ6 (展開2) 作り

かこの世界はどんな世界か、擬態語や比喩表現から考えよう

ステップ7 (授業全体) の作り込み

<教師>つまずきへの対応の工夫(視覚化・共有化)や個別の配慮を考えていく

- (3) 評価 表現技法の効果を理解し、かこの視点から見た「五月」の谷川の世界のイメージを書いている。

評価の焦点化

図15. 本児の指導の例

場面である。(図15.)

小貫氏は、その疑問に対して次のように解説している(小貫2015)

○子供のめあてと教師のねらいは違う。子供のめあての達成までが(展開1)、教師のねらいの達成が(展開2)と考えるとよい。

○20～25分で達成する山場は、足場(アメリカの教育現場ではscaffoldingとよく使われている)、次への足がかりと考えるとよい。山場の後に第2の高い山場に向かって上っていくとも言えるかもしれない。

○別の言い方をすれば、(展開1)はactive learningであり、(展開2)はdeep learningといえる。

日野市で実施された研究授業の一例(授業後に一部修正)を示す。(図16.)

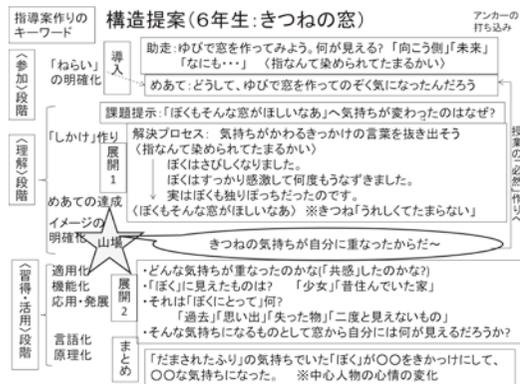


図16. 授業展開の例

なお、授業展開を考える上で、板書は重要である。授業展開は板書に表れる。必ず板書計画を立てて授業に臨むようにした。

#### ④ 評価の焦点化

何ができれば目標が達成したかを決め、全員の評価ができる方法を設定した。形成的評価で、授業の中で子どもたちの達成度を見て、支援をする。その上で、授業の最後に子供の言葉で書いたもので評価した。毎時間の評価は、教師の指導の有効性を評価する上でも、指導内容を子供に確実に習得させ、落ちこぼさないために必要である。もし、

習得が十分でなければ、次の授業までに補充しておく必要がある。

#### (2) 視覚化

「視覚化」は、視覚・感覚・動作を入り口にして、思考できるようにすることだ。ことば、内容、論理を分かりやすくするために視覚化を行った。特に、論理を絵や図や表などで提示することが効果的だった。論理や人の気持ちなど見えないものが見えるようにすることで理解が深まった。また、短期記憶に課題がある子どもに対しても視覚化は有効だった。(図17.)



図17. 板書の視覚化の例

#### (3) 共有化

「共有化」は一人の考えを他の児童に伝え、理解や思考を深めるようにすることだ。

共有化のよさの一つは、どの子も授業に参加できるということである。発言が苦手な子でも、ペアやグループでなら、自分の考えを表現することができ、自信につながる。

もう一つのよさは、子どもの考えが深まることである。まず伝えようとすることで、自分の考えが整理される。そして、他の子の異なる意見を聞くことで、考えが広がったり深まったりする。(図18.)

また伝え合う場面で「答えを言わずにヒントを出す」「共通点や相違点を見つける」「つまり、例えば、だったら、などを使って説明する」ことを指導すれば、学び合いの質を高めることができる。



図18. ペア活動の例

### 3.3 校内研究のもち方

ユニバーサルデザインの授業づくりは、教科の指導目標をすべての子に達成させ、学力をつけるためのものである。「焦点化」「視覚化」「共有化」という工夫が、目標達成につながらなければならない。視覚的なものをたくさん用意して授業をしても、ねらいが達成できなければUDの授業とは言えない。

そこで、教材研究を何よりも大事に考えた。教科の本質に行きつく授業でなければ、子供に力をつけることはできないからだ。

#### ①「教材研究」

教科の本質に迫るために徹底した教材研究を学年ごとに行った。補充指導を受けもつ通級指導教室の担任も加わり、子供のつまずきとその対応策も十分に検討した。指導目標は下げずにより本質的にした。

#### ②「つまずきのアセスメント」

子どものアセスメントは、文部科学省の75項目の調査項目(2003)を活用し行った。

#### ③「模擬授業」

指導案検討は、全職員による模擬授業を行った。子供役になった教師からは、子供の視点で鋭い指摘があり、指導案の改善に役立った。

#### ④「全員の授業公開」

全教員の単元全ての授業を公開とし教師同士が学び合った。校長・副校長はほとんどの授業を観た。授業では、子供の反応から教師が学ぶ場

となった。どの教師も、授業力の向上を強く願っており、授業について語り合うことは楽しい時間だった。学年間を中心に風通しのよい研究を協働して進めることができた。

#### ⑤「研究授業と協議会」

研究授業では、抽出児の観察を通して、つまずきに対する「指導の工夫」「個別の配慮」「特化した指導」の効果を検証した。特別支援学級の担任や、通級指導学級の担任から、専門的な視点での意見も出され、多面的に授業を検討することができた。つまずきのある児童が、よい授業、分かりやすい授業とは何かをいつも教えてくれた。

### 3.4 授業のユニバーサルデザイン化に 取り組んだ結果

#### (1) つまずきに対する指導法の開発

つまずきを乗り越えるために有効な指導の工夫が開発された。(図19.)

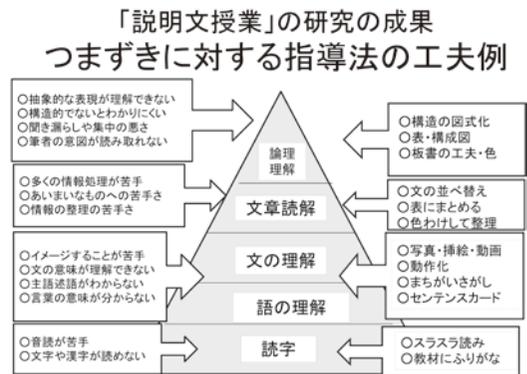


図19. つまずきに対する指導法の工夫例

#### (2) 授業の分かりやすさ

年度末に学校評価で行う児童のアンケート調査の項目の「授業が分かりやすいですか?」では、毎年、8割の児童がとてもそう・だいたいそうと答えていた。それまでのひのスタンダードの取り組みで、多くの教師が10年以下の経験年数

という状態にもかかわらず授業力の向上を図った結果であった。さらに、平成24年度からは、「わかりやすい」という子供が9割に伸びた。(図20.)

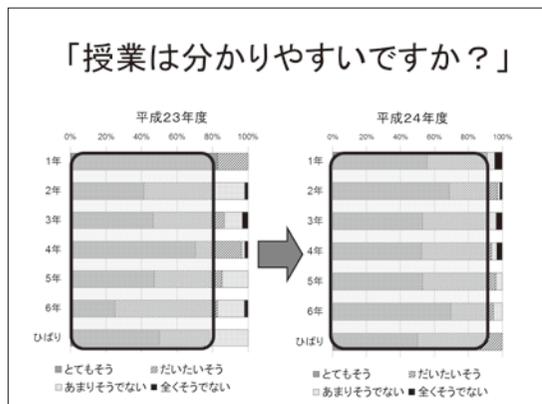


図20. 児童のアンケート調査

これは、「子供が考える授業」を目指し、焦点化・視覚化・共有化という工夫を行ったことで教師の授業力がさらに向上したことが読み取れる。また、この年から、言語障害通級指導学級「たんぼぼ」による予習的な補充指導が始まったこと、リソースルームが設置され軌道に乗ったことも大きな要因として挙げられる。「たんぼぼ」での補充指導については、後述する。

### 3.5 研究2についての考察

#### (1) つまづきから授業を変える

つまづきから授業を変えることは、教師の考え方を考える。「あの子はできなくてもしかたがない」から「どうすればすべての子にとってわかりやすい授業になるか」と考え方を考え、よりきめ細かい指導方法を考えることにつながった。

#### (2) 授業をデザインする3つの要件

教師がわかりやすい授業をしたいと思っても、その方法がわからなければ授業は改善しない。「焦点化」「視覚化」「共有化」という授業作りの視点

が明確になることで、どの教師も授業に取り組むことができた。一問一答の授業をしていた教師が、三つの要件を取り入れることで子供の意欲や豊かな発想や考えに気づき、子供を活躍させる授業へと変わっていった。

#### (3) 校内研究の進め方

校内研究の授業作りを通して教師間の交流が増えた。互いに刺激し合い、「教材研究が楽しい」「よりよい授業を作りたい」という意欲が高まり、学校全体で教師の授業力が向上した。

#### (4) 児童の変容

安心できる学級の中で、わかりやすい授業を受けた児童は、学習意欲が向上し理解が進み、自尊心の高まりにつながった。「できない」「わからない」失敗体験を積ませないためにも1年生からの早期対応が重要である。今まで、学習に意欲のなかった児童がガッツポーズで喜びを表現したり、自分の意見を堂々と発表したりと子供達に多くのうれしい変化が起こった。

全国学力・学習状況調査等の結果から、B問題の伸びが顕著だった。子供が考え続ける授業作りの成果といえる。

## 4. 研究3

### 通常の学級で生きる個に特化した指導の工夫

授業の中で、授業者が「全体への指導の工夫」と「個別の配慮」を充実させることは、大前提だが、それだけでは、ねらいに到達しにくい子供がいる。そこで、日野第三小学校では、言語障害通級指導学級で授業外の個別の補充指導を行った。

以前より、通級での補充指導は行われていたが、在籍学級での授業とうまく結びつかないという課題が見られた。

## 4.1 つまずき分析の方法（アセスメント）

補充指導にあたって、その子にどのような特性があり、どのようなことでつまずいているのかを、的確につかむことが出発点となる。

児童のアセスメントは文部科学省の75項目の調査項目(2003)で行った。また、在籍学級の担任と通級担任が、その子のつまずきと補充指導の方針を一緒に検討することで、多面的なアセスメントが実現した。

## 4.2 個別の補充指導の枠組み

個別の補充指導では、一人一人の子供の状態によって千差万別の方法が展開される。指導の内容を、下記の枠組みによって整理した(小貫, 2013)。(図21.)

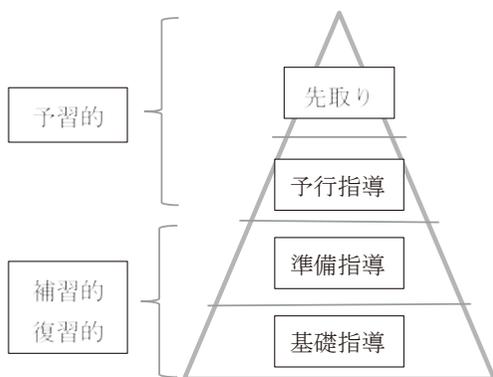


図21. 補充指導の枠組み

### (1)「基礎指導」

授業で扱う学習スキルに関して「わからない所まで戻ってしっかり底上げしていく(ボトムアップ)」指導。この方法は、現在、通級による指導などで自立活動として行われていることが多い。「わかる」ことで、子供に意欲や自信が高まるといった効果がある。ただし、通常学級の授業での授業内容や進度との連携が薄いものになりがちである。そこで、教室での進路と関連させて指導を行

い、授業の中でも効果を実感させるような工夫が必要である。

### (2)「準備指導」

「その子供特有のつまずきに対して必要となる授業準備」を行う指導。国語でいえば、教材文を読んでおく、読めない漢字にふりがなをふっておく、語句の意味を調べておくことなどがあげられる。算数では、授業で必要となる既習事項を復習しておくことなどがあげられる。

### (3)「予行指導」

「事前に授業内容の概要に触れておく」指導。国語では、大まかな内容をつかむ、算数では、教科書を読んでおくなど予習をしておくことがあげられる。

### (4)「先取り指導」

「事前に答えを導き出すプロセス全体を行っておく」指導。つまずきのために、授業に参加することに困難な場合は、あらかじめ、授業内容を学習しておくことがあげられる。

## 4.3 実践事例

### (1) 言語障害通級指導学級「たんぼぼ」

通級している児童の中には、学習やコミュニケーション上の困難があり、教科学習の授業において、参加意欲や理解に課題を抱えている子供たちが増えてきている。

「たんぼぼ」の担任は、子供の特性をよく理解している。国語科の授業のどこでつまずき、どのようなことで理解が困難になるか、また、どのような工夫や支援が理解の手助けになるか予想しやすい。そこで、「たんぼぼ」では、個別の補充指導が必要な児童について、在籍学級での国語科授業での参加意欲や理解が深まることを目的とした児童の特性に合わせた補充指導を行っている。

国語科の「読むこと」の学習では、①既習事項



ぐちゃの絵」「かりんがかいた絵」を探し、それが同一のものであることを確認。心情変化を考える際には、表情カードを描かせたり、大きさの異なるハートの色を塗らせたりして、考えるための手がかりとした。(図25.)



図25. 心情変理解のための教材

## ○ 補充指導の結果

- ・補充指導するにあたっては、場面ごとに分けた教材文を作成し、学習する部分が明確になるようにしたところ、A児は学習の見通しをもつことができ、意欲的に取り組むことができた。
- ・場面ごとの教材文は、物語文の構成「はじめ・きっかけ・おわり」を考える上でも有効であった。
- ・「ぐちゃぐちゃのもの」「ぐちゃぐちゃの絵」「かりんがかいた絵」が同一であることの確認には、異なる3枚の絵を用意して考えさせたが、「全部同じもの」とぐちゃぐちゃの絵を選ぶことができた。
- ・その確認をした後に、「ではなぜ、同じ絵なのに表現が異なるのか」ということに着目させ、心情変化を考えるように導いた。そして、心情の変化については、写真のように、顔マークと大きさの異なるハート型を用意して、自由に選ばせ色を塗らせた。顔マークを選んだ理由、ハートの大きさと色の説明をさせることで、「すみ

れちゃんの心情の変化」を的確に捉えていることが分かった。

- ・心情変化については、予習的に補充指導を行ったので、この後の在籍学級での授業では、積極的に手を挙げていた。

## 4.4 研究3の考察

### (1) 補充指導の効果

補充指導の効果は高い。未習得だった既習事項の獲得、内容理解の深まり、在籍学級での参加意欲の向上、苦手意識の軽減、自尊感情の高まり等を確認することができた。特に、予習的な補充指導が在籍学級の活躍につながり有効であった。

また、補充指導を担当した「たんぼぼ」の担任も自分が指導した効果や課題を在籍学級の授業で確認することができた。このことは、通級指導学級担任の意欲や指導力の向上につながっている。

### (2) 補充指導のポイント

こうした効果的な補充指導を実現するためには以下の点が重要であることがわかった。

- ①的確なアセスメントを行う
- ②単元指導計画に個別の補充指導計画を盛り込む
- ③在籍学級での授業の検討・観察・評価に通級担任も関わる

## 5. 今後追究すべき課題

先進校として、特別支援教育に7年間(補充指導を実践してから3年間)取り組んできている現在、日野第三小学校では「授業が分かりにくい」と訴えている子が全体の1割いる。すべての子どもの理解・習得・活用を図るために、次の3つを課題としてあげたい。

### 5.1 UD授業づくりの7ステップ」の検証

一斉指導において、ユニバーサルデザイン化さ

れた授業づくりの取り組みは進んでいる。しかし、一番難しいのは「授業づくりのステップ」である。「山場から逆算して授業をつくる」ことや、「子どもめあての達成（展開1）から教師のねらいの達成（展開2）に至るための発問を焦点化することなど、課題はまだある。これらを整理し、「授業づくりのステップ」を検証する。

## 5.2 「個別的な配慮」の方法の整理

今回の研究では「三段構え」のうち、授業における「個別的な配慮」の方法について、まとめることはできなかった。各学校で実施されている実践から、個別的な支援内容について、分類化、体系化を図り、参考資料を作成する。

## 5.3 「リソースルーム指導コア」の体系化

日野市のリソースルームにおける「基礎指導」の実践をさらに集め、「リソースルーム指導コア」として体系化する。教科の補充学習では、学級担任との連携の在り方、時間等の制約のある中で、いかに指導を進められるかなどを検討する。

## おわりに

UDの授業は「つまずきのある子から謙虚に学ぶこと」「教科指導と特別支援教育のコラボ」「教師を鍛え、子供を鍛える」「教師の協働作業が不可欠」「子供も大人も楽しい」ことを実感している。

## 【文献】

- 桂聖, 小貫悟, 日野市立日野第三小学校 (2013)  
: 第2章 理論から見る! 説明文授業のユニバーサルデザイン. 説明文授業のユニバーサルデザイン, 東洋館出版, 16-43
- 東京都日野市公立小中学校全教員・教育委員会  
with 小貫 悟 (2010) : 第1章 チェックリストを

活用する. 通常学級での特別支援教育のスタンダード. 東京書籍, 25-37

- 小貫悟 (2015) : 序章 授業のユニバーサルデザイン化マニュアル UD 授業の組み立て方の実際. ひのスタンダード second stage 完成版～UD 授業の組み立て方～. 日野市教育委員会, 1-28.
- 東京都日野市立日野第三小学校 (2013) : 国語科授業のユニバーサルデザイン～全員参加の説明文の授業づくり～. 日野市立日野第三小学校研究紀要
- 東京都日野市立日野第三小学校 (2015) : 国語科授業のユニバーサルデザイン～全員参加の文学の授業づくり～. 日野市立日野第三小学校研究紀要

---

京極澄子 (きょうごく すみこ)  
明星大学発達支援研究センター研究員