

中学校の教科指導における 「授業のユニバーサルデザイン・スタンダード」作成の試み

柴田 匡美・齋藤 大地

宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要 第9号 別刷

2022年8月31日

中学校の教科指導における 「授業のユニバーサルデザイン・スタンダード」作成の試み[†]

柴田 匡美*・齋藤 大地**
日光市立大沢中学校*
宇都宮大学共同教育学部**

すべての子どもの学習参加を目指すユニバーサルデザインの視点に基づいた授業が、校種を問わずに求められている。そこで、B中学校1校を対象に、教科指導における授業のユニバーサルデザインのチェックリスト（以下、「授業のユニバーサルデザイン・スタンダード」）を作成することを試みた。B中学校の全ての教科の授業参観及び生徒への授業のアンケートの結果を踏まえ、「授業のユニバーサルデザイン・スタンダード」を作成した。今後は、「授業のユニバーサルデザイン・スタンダード」を校内で効果的に活用していくための手続きを検討するとともに、学びのユニバーサルデザインのより一層の推進が求められる。

キーワード：中学校、特別支援教育、授業のユニバーサルデザイン、学びのユニバーサルデザイン

1. 問題と目的

特別支援教育が2007年に開始されてから十数年が経過し、障害者権利条約の批准や障害者差別解消法の施行、様々なガイドラインの整備、各自自治体の研修、学校現場での特別支援教育の実践等、あらゆる場で特別支援教育の推進が図られている。

「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」(文部科学省, 2012)によると、公立の小・中学校の通常の学級に在籍する知的発達に遅れはないものの学習面または行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は6.5%であり、1学級40人とする発達障害の可能性のある児童生徒は2、3人在籍することとなる。また、不登校や心理的な不安、外国籍等の児童生徒が通常の学級に在籍している可能性が

あるため、通常の学級には多種多様な教育的ニーズのある子ども達がいるという前提で、教師は誰もがわかりやすい授業をすることが求められている。

「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(文部科学省, 2012)においては、インクルーシブ教育システムについての基本的な方向性として、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきであるとし、その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごすことが最も本質的な視点であるとしている。つまり、通常の学級で障害のある子どもがただ座っていられるようにすることが目的ではなく、通常の学級でいかに学びの保障を行っていくかが大切であり、学級集団の中であっても子どもの特性に沿った学びの保障が行われるべきなのである(山田, 2017)。子ども達が、授業で「わかった」「できた」という達成感を味わうことは、学ぶ楽しさを知り、学ぼうとする意欲に繋がる。したがって、年齢や性別、身体状況、国籍、言語、知識、経験の違い、障害の有無に関わらず、通常の学級の場ですべての子どもが学習参加をめざすユニバーサルデザインの視点に基づいた授業が必須となるのである。

[†] Masami SHIBATA*, Daichi SAITO** : Attempt to create “universal design standard for lessons” in junior high school subjects
Keywords: Special Needs Education, Junior High School, Universal design standard for lessons, Universal design for learning

* Osawa junior High School, Tochigi

** Cooperative Faculty of Education, Utsunomiya University
(連絡先: actionmabu@yemail.ne.jp)

花熊（2018）は、通常の学級における特別支援教育が始まった当初、発達障害をはじめ特別な教育ニーズがある個々の児童生徒への配慮・支援のみが求められていたが、これらの子ども達に対して効果的な教育支援を行うためには、配慮・支援の実践の場である通常の学級がよい状態であり、「個のニーズに応じた配慮・支援」と「個に応じた配慮・支援を可能にする学級・授業づくり」の2本の柱が必要となることから、ユニバーサルデザインの学級・授業づくりが求められるようになったと述べている。山元（2016）によると、ユニバーサルデザインの方法や教育実践に関する研究論文は2012年以降急激に増え、2014年は46.8%がユニバーサルデザインの授業の実践報告であり、そのうちの57.0%が小学校、29.0%が中学校、14.0%が高等学校の報告で、半数以上を小学校が占めた。中学校では、教科担任制であることや生徒指導面の課題、部活動など小学校とは異なる状況から、ユニバーサルデザインの学級・授業づくりの取り組みが遅れていたが、ここ数年、学校全体もしくは地域全体で取り組もうとする動きが高まっている（花熊・米田，2016）。

例えば、加藤（2021）は、自身が学校長として中学校の特別支援学級開設に伴う「ユニバーサルデザインの学校づくり」に取り組み、「発達障害をもつ生徒にとっても参加しやすい学校は、すべての生徒にとっても参加しやすい学校である」との全職員の共通認識の下に全校的な実践を行った。加藤（2021）は、「ユニバーサルデザインの学校づくり」を推進するにあたり、教室環境の整備、人的環境の整備、ユニバーサルデザイン化された授業の3点に大別される10項目から構成される「スタンダード」を策定することによって全校体制の整備を図った。その結果、授業のユニバーサルデザイン化には課題は残ったものの、教師の共通理解が進み全校的に「ユニバーサルデザインの学校づくり」が進んだ。また、逗子市教育委員会（2015）は、特別支援教育を進めるためには誰もがわかりやすい授業、誰もが居場所のある学級をつくる必要があるという考えから、それらを具体的に実現していく1つのツールとして、ユニバーサルデザインの視点をふまえた『授業についての自己チェックリスト解説～だれにでも、わかりやすい授業をめざして～』という小冊子を作成し、学校生活の大部分を占める授業を楽しくわかりやすいものにしようとする試みを行った。

このように、ユニバーサルデザインの授業づくりは、一部の教師や学級だけが取り組みれば良いものではなく、学校全体として取り組んでこそより効果が発揮されると考える。さらに、学校全体としてユニバーサルデザインを推進していく際には、教師が実践の拠り所とすることができるようなスタンダードやチェックリストといったものが必要になる。

そこで本研究では、授業のユニバーサルデザインに焦点を主にあて、中学校を対象に教科指導における「授業のユニバーサルデザイン・スタンダード」を作成することを目的とした。

2. 方法

(1) 対象

A市の公立B中学校1校を対象とした。B中学校は、1年生～3年生まで各学年4学級ずつ、知的障害学級1学級、自閉症・情緒障害学級1学級の合計14学級を有する。

(2) 手続き

まずは、東京都日野市小中学校・教育委員会「通常学級での特別支援教育のスタンダード」、日光市南原小学校「授業におけるユニバーサルデザイン」、鹿児島県総合教育センター特別支援教育研修課「授業におけるユニバーサルデザインチェックリスト」を参考に「授業のユニバーサルデザイン・スタンダード」を作成した。

次に、「授業のユニバーサルデザイン・スタンダード」の有用性の検証を実施するために、B中学校の全ての学級の教科指導の観察を実施した。観察した授業は、国語科3時間、社会科3時間、数学科3時間、理科3時間、英語科3時間、音楽科1時間、美術科2時間、技術・家庭科3時間、体育科2時間、道徳科1時間の合計24時間であった。また、観察した授業の指導にあたった教師は22名であった。観察後には、「授業のユニバーサルデザイン・スタンダード」の加筆修正を行った。

また、「授業のユニバーサルデザイン・スタンダード」に記載された項目が、生徒にとって真に効果的なものなのかどうかを検証するため、全ての学年の1～2学級に対しアンケートを実施した。アンケートの具体的な質問項目は、①「好きな教科を教えてください。」②「その理由を教えてください。」③「あなたがわかる・楽しいと思う授業はどんな授業ですか。」の3点であった。

3. 結果と考察

(1) 授業のユニバーサルデザイン・スタンダード

授業観察の後に加筆修正を行い、最終的に「授業のユニバーサルデザイン・スタンダード」は表1の20項目となった。表1には、観察した10の教科(技術・家庭科は分野ごとに示した)が満たした項目に○を付けて示した。10の教科のうち、7割以上の教科で実施されていた項目は、1、3、9、10、12、13、14、15、20であった。

項目1[授業への意欲や関心が高められるような導入の工夫]は、すべての教科で実施されていた。生徒が前時の授業内容を振り返り、本時で意欲的に取り組めるような工夫が行われており、例えば、ICTを利用した導入を行う教科も見られた。これは、A市が今年度から生徒に一人一台のタブレットを貸与していることの影響が大きいと考えられる。

表1 授業のユニバーサル・スタンダードの20項目と各教科の達成状況

		国語	社会	数学	理科	英語	音楽	技術	家庭	保体	美術	道徳
1	授業への意欲や関心が高められるような導入の工夫をしていますか。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
2	授業や活動の流れを視覚的に提示し、見通しをもたせていますか。				○	○	○	○	○		○	
3	本時のめあてを視覚的に提示し、何を学ぶかを明確にしていますか。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
4	(単元のはじめの時間)単元の計画を提示し、単元の流れの見通しをもたせていますか。	○		○	○			○	○	○		
5	説明や指示を1つまたは2つ以下に絞り、簡潔で具体的に伝えていますか。	○	○	○	○	○		○	○			○
6	学習する課題のページや問の番号を掲示し、視覚化していますか。	○	○	○	○	○	○		○			
7	課題に取り組む時間を「〇時〇分」やタイマーを使い明確にしていますか。	○		○	○	○			○		○	
8	学習する課題の見本やヒントを提示していますか。	○			○	○					○	
9	抽象的な言葉を少なくしていますか。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
10	「視覚的」情報と「聴覚的」情報の両方を使って伝えていますか。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
11	大事なことを伝える前に、間をとったり、語調に変化をつけたりしていますか。	○	○		○	○			○		○	○
12	適宜、机間指導を行い、生徒のつまずきを把握していますか。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
13	配慮が必要な(書くことや記憶することにつまずきのある)生徒に対する指導・支援を行っていますか。	○	○	○	○	○			○		○	○
14	文字の大きさ・行間・チョークの色に配慮して板書をしていますか。	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○
15	視覚的な情報(図、写真、絵、ICT等)を提示していますか。	○	○	○	○	○	○		○	○	○	
16	学習で使うプリントやワークシートは、見やすい文字、文字の大きさは11~12フォント程度、書くスペース/配慮をしていますか。	○	○	○	○	○			○		○	○
17	グループやペアで学習をするなど関わり合い、学び合い、教え合いの場を設定していますか。	○	○	○	○	○			○			○
18	グループやペアで学習をするとき、コミュニケーションや対人関係につまずきのある生徒への配慮を行っていますか。	○	○		○				○		○	○
19	理解が早い生徒に次の課題を準備していますか。			○							○	
20	授業の振り返りの時間を取っていますか。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

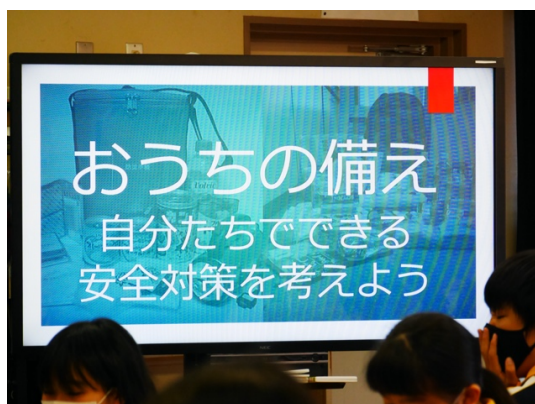


図1 めあての視覚的な提示（技術・家庭科）

項目3[本時のめあてを視覚的に提示し、何を学ぶのかを明確にしている]は、道徳科を除く全ての教科で行われていた。技術・家庭科では、この授業では何を学ぶのかを示す本時のめあてを、TVに映して明示していた（図1）。これは、授業における教師のねらいを生徒の立場で示すもので、すべての生徒が「この授業で何を身につけたらよいのか」を理解し、活動のゴールの姿を示すためにも必要不可欠なものである。認知能力に偏りのある生徒には、ねらいが視覚化されることによって、消えていかに常に確認ができるものとなり、支援につながる。また、それ以外の生徒にとっても大切な情報の複合的な提示となるため、学習の効果は高められるといえる。項目10[視覚的情報と聴覚的情報の両方を使って伝えている]のように、2つの方法で示すことも、「何を学ぶのか」をいつでも確認することができ、中学校の速い学習進度についていけないときでも、視覚的情報として掲示されていれば安心する生徒も多いだろう。視覚を優位とする生徒もいれば、聴覚を優位とする生徒もいるため、複数の伝える手段をとることは誰にとっても分かりやすい工夫になる。

項目9[抽象的な言葉を少なくする]ことは、具体的でわかりやすい指示を出し、生徒がイメージしやすい状況を作ることを意図する。教師は発問を絞り、具体的な指示を出し、常にわかりやすさを心がけて指導をしていた。

項目12[机間指導を行う]ことは、教師が生徒のよい考えを見つけ出す機会になる。さらに、生徒にとっては「わからない」を教師に伝えられる機会となり、教師が項目13[配慮が必要な生徒に対する指導・支援を行う]ことにもつながる。中学校では質

問をしたくてもみんなの前ではできなかつたり、不安を伝えられなかつたりする生徒も少なくない。「わからない」をそのままにさせないために、授業中でも個別に関わることができる場面は、少しの支援で生徒が自分で解決していこうとする意欲の手助けになる。以上より、机間指導で生徒に寄り添うことは、教師が生徒のつぶやきやよい意見を見つけ出すこと、生徒のつまづきを把握して支援や指導に生かすことへの大切な行動となり得る。

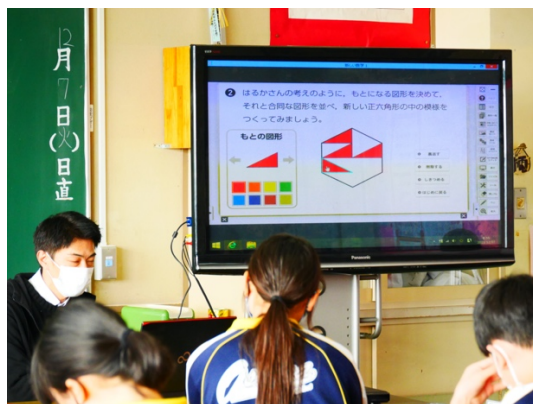


図2 デジタル教科書の利用（数学科）

項目14[板書の配慮]や、項目15[視覚的な情報（図、写真、絵、ICT等）を提示する]のような工夫をすることは、生徒の注目度や集中度の向上につながるという。3年生の理科の授業「地球と宇宙」では、太陽系の映像を各自のタブレットで見せていた。画像や映像を通して実物を見ることは、そのものの面白さを知ることができ、学習意欲の向上につながるであろう。数学科の図形の授業では、デジタル教材を利用し、繰り返し図の移動を見せていた（図2）。言葉や平面図だけではイメージがつかみにくい生徒にとっては、図形を立体的に見ることができると、空間認知がしやすくなる。授業後の教師に対する聞き取りからも、ICTの効果的な活用は生徒の集中力や学習意欲の向上にもつながることは明らかである。

項目20[授業の振り返りの時間をとる]についてもほとんどの教科で行われており、単元の継続した振り返りと、生徒が次の授業を予想する準備の時間ともなっていた。

一方で、多くの教科で実践されていなかった項目は、2、4、7、8、18、19であった。以下では、4、8、19について詳細を述べる。

項目4〔単元のはじめの時間〕単元の計画を掲示し、単元の流れの見通しをもたせている〕の項目に関して、授業のはじめに1時間の流れや単元のはじめの時間に単元計画を示した教科は半分ほどであった。単元計画の作成は、教師がねらいや意図をもって行うものである。学習する内容やどんな力をつけさせたいかを明確に示すことができれば、生徒は長期的な授業の見通しをもつことができ、先が見えない不安な状況を軽減させられる。そうすると生徒は、話を吸収しようとする心構えや授業に対しての余裕も出てくるだろう。また、時間を構造化して示すことはどの生徒にとってもわかりやすく、有効な方法となる。

項目8〔学習する課題の見本やヒントを掲示する〕の項目を実施している教科は国語科、理科、英語科、美術科の4教科と少なかった。例えば、理科の授業での実験のまとめにおいては、黒板に考え方のヒントが明示され、それを見て学習を進める生徒がいた。ヒントがなくてもまとめられる生徒ももちろんいるが、ヒントを参考にしながらまとめる生徒もおり、2つの選択肢が準備されていた結果、多くの生徒が自分で考えて答えを導き出すことができていた。



図3 次の課題の提示 (美術科)

項目19〔理解が早い生徒に次の課題を準備する〕は、さらに少なく数学科と美術科(図3)の2教科だけで行われていた。通常、教師は遅れがちな生徒への配慮ばかりになりがちだが、進度の速い生徒への配慮も必要不可欠である。例えば、数学科での数種類の計算問題等の準備は、難易度別の用意や教えることが広範囲になるというように教師の負担は増える場合もあるが、一度教材の準備ができてしまえば繰り返し使える。さらに解答まで用意しておけば

生徒それぞれのペースで学習を進めることも可能になる。また、数学科や英語科で既に行われていたタブレットの計算アプリや英単語アプリ、英検アプリ教材の利用は、理解の早い生徒に対する次の課題の1つになるといえる。

(2) 生徒アンケート

生徒へのアンケートは、1年生55名、2年生24名、3年生28名、合計107名から回答を得た。ここでは、質問③「あなたがわかる・楽しいと思う授業はどんな授業ですか。」の自由記述による回答の結果のみ示す。自由記述は、8のカテゴリに分類することができた(表2)。

生徒が「わかる・楽しい」と思う授業は、1〔対話的な学び〕が107件中49件とほぼ半数を占めた。次いで、2〔自分で考える、他者と学び合う〕が13件、3〔考える時間〕が10件、4〔具体的な活動〕が9件、5〔学習することがわかる〕が6件、6〔寄り添う〕が5件、7〔教師の知識〕が5件、8〔ICTを利用する〕が4件、9〔その他〕が6件という結果であった。

約半数の生徒が、授業中に1〔対話的な学び〕の時間があることを望んでいることがわかった。具体的な生徒の意見から、生徒は教師に教えてもらうばかりでなく、生徒同士が意見交換をしながらその中で解法を探していったり、自分の考えを伝えたり、友達のを聞いていたりしながら、自分の気づけなかったことに新たに気づくことができることを求めているということが明らかとなった。こうした時間は考えを深め合うことに繋がり、いわゆる深い学びが生まれるのであろう。表1より、多くの教科で教師がグループやペアで学習する時間を取り入れていたが、それは中学生になると授業中に手を挙げてみんなの前で自分の意見を発表する生徒がほとんどいなくなるためである。ペアやグループでの小集団においては、発言しやすく、友達にも気軽に教えることもできる。したがって、グループ・ペア学習の時間の設定は、意欲的で主体的な学習につながると考える。

2〔自分で考える、他者と学び合う〕は、1〔対話的な学び〕の中の、友達と意見交換をする、協力するという部分が共通している。しかし、2〔自分で考える、他者と学び合う〕は1〔対話的な学び〕をさらに深い学びへと導くものであるといえる。それは、1〔対話的な学び〕を行った上で、生徒はそこから自分自身で考えを深め、自分の結論を出していくといった一歩

深い学びをしていくことになるからである。2[自分で考える、他者と学び合う]は、友達と一緒に勉強できて楽しいで終わることなく、知識を出し合ったり考えたり、情報を精査したり、解決策を考えたりして、出し合った思いや考えを基に創造していくような学びまで行うことができるだろう。これは、3[考える時間]とも関連する。「自分で考える時間がある」、「一人で集中して考える」という生徒の記述にあるように、じっくりと集中して個人の中で考える時間も生徒には必要であることがわかる。

また、「一人で集中して考える時間と友達と一緒に考える時間があり、最後に先生の解説が聞けるとわかると思える」という生徒の記述のように、考え

させる時間を与えるだけではなく、生徒は教師が正しい解法を教えるだけでなく、生徒は教師が正しい解法を教えることも望んでもいる。そのために、教師は専門的な知識を常に持ち続けるための教材研究をし続けなければならない。また、このことは生徒に6[寄り添う]ことにも関連する。「わからないところがあったら、わかるまで教えてくれる」や「基本を教えてもらった上で、そこから深く考えることができる」ことを生徒は望んでいる。教師は生徒と丁寧に向き合う姿勢を忘れてはならないし、7[教師の知識]にもあるように、学校生活に留まらない幅広い知識を持つことが必要であると考えられる。

4[具体的な活動]からは、生徒が座って聞くだけの講義形式の授業のみにならないようにすることに

表2 「わかる・楽しい」と思う授業に関する自由記述（生徒アンケート）

カテゴリ	件数	記述
1.対話的な学び	49	<ul style="list-style-type: none"> ・友達と話し合っ、解き方を考えられる ・友達同士でわからないところを教え合う ・グループで意見交換をして、自分の気づけなかったことに気づく ・話し合ったり、発言したりできる ・ペアやグループで意見を出し合ったり、意見を比べたり、意見を共有したりできる ・いろいろな人とコミュニケーションが取れる ・協力して目標を成し遂げることができる ・みんなとやるとわかる、楽しい
2.自分で考える、他者と学び合う	13	<ul style="list-style-type: none"> ・解き方や意見を交換することができて、自分の考えを深めることができる ・友達の協力を得て、自分たちで結論を出す学び合いができる ・周りの友達と相談し合っ、理解ができる ・みんなとで話し合っ、一つの考えを見つけられる
3.考える時間	10	<ul style="list-style-type: none"> ・先生が話している時間よりも、自分で考える時間がある ・一人で集中して考える時間と友達と一緒に考える時間があり、最後に先生の解説が聞けると「わかる」と思える
4.具体的な活動	9	<ul style="list-style-type: none"> ・実験などで活発に動ける ・ある程度動きがある
5.学習することがわかる	6	<ul style="list-style-type: none"> ・今日のめあてと振り返りがある ・これから学習することがわかる
6.寄り添う	5	<ul style="list-style-type: none"> ・わからないところがあったら、わかるまで教えてくれる ・基本を教えてもらった上で、そこから深く考えることができる
7.教員の知識	5	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書に載っていない豆知識などを教えてくれる
8.ICTの利用	4	<ul style="list-style-type: none"> ・タブレットやTV、インターネットを使う
その他	6	<ul style="list-style-type: none"> ・先生や自分たちの体験例を話してくれる ・ワークシートを使う ・わかりやすい ・無駄な話をしない

も配慮する必要があるといえる。教科や単元の特性で、どうしても教えることに集中するような講義形式の授業もありうる。しかし、実験を取り入れたり、周りの友達と確認し合う時間を取ったり、8[ICTの利用]をしたりすることで、同じ内容でも生徒が見たり、聞いたり、作業をしたりと飽きずに集中して取り組める工夫をしていくことは、生徒にとって必要なことである。

5[学習することがわかる]は、授業の導入におけるめあての掲示と関連があり、授業をする上で基本的なことである。生徒は、この授業で何を学習するのかを理解して学習に向かうことができれば、迷うことなく学びに向かうことができる。教師のねらいとなる「本時のめあて」と授業の終わりに勉強したことは何だったかが確認できる「振り返り」は、ほぼ全員の教師が意識して取り組んでいたことである。したがって、すでに多くの教師が授業で取り組んでいたことではあるが、改めて生徒たちが学びの成果を実感し、問題意識を次につなげていけるような場の設定は欠かすことができないということが明らかとなった。

4. 総合考察と今後の課題

本研究は、授業のユニバーサルデザインの視点を追究し、全ての生徒が主体的に学び、主体的に授業に参加することを可能にするための、教科指導における「授業のユニバーサルデザイン・スタンダード」を作成することを目的として行った。

表1より、B中学校の多くの教科の指導には、すでにユニバーサルデザインの視点が多分に含まれていることを、授業参観等を通して知ることができた。これはB中学校の校長が特別支援教育の理解を学校課題の1つとして挙げ、全教師が普段から特別支援教育について意識しているからであると考えられた。教師がユニバーサルデザインを意識した指導を実施することにより、全ての生徒たちの授業に向かう姿が良好なものとなることを目の当たりにすることができた。

多くの授業で取り組まれていた授業のユニバーサルデザインの視点は次のようなものである。授業の導入で、教師がめあてや学習の流れを視覚的にも聴覚的にも提示することで、どの生徒も「学習の目的」を把握し、先を見通して授業に臨むことができていた。また、タブレットの利用やパターン化した展開

により、生徒は安心感と向上心をもって取り組んでいた。授業の展開では、特にグループ学習やペア学習のような協働的な学びを取り入れることが、多くの生徒の主体的な学びにつながっていた。授業のまとめでは、1枚の振り返りシートで、導入での「学習の目的」を振り返り、「何を学んだのか」が確認できて、誰もが学びの蓄積をしていた。このように、B中学校で実際に行われていたユニバーサルデザインの考えを活用した授業は、同じ教室で、配慮を必要とする生徒はもちろん、そうでない生徒たちにも有効な学びに繋がり、生徒の多様なニーズに応えることができる有効な手段となり得ることが明らかとなった。

A市は特別支援教育のさらなる推進のため「A市の特別支援教育が目指す姿」を提示し、「ユニバーサルデザインを意識した学級経営・授業づくり」、「インクルーシブ教育システムの理念の構築」、「共生社会」の3つをキーワードに挙げている。私たち教師は、学校において最も多くの時間を占める授業を、わかるように・できるように・楽しめるように日々試行錯誤をしなければならぬ。その際に、本研究で作成した「授業のユニバーサルデザイン・スタンダード」の20項目は重要な視点となるのではないだろうか。

しかしながら、作成した「授業のユニバーサルデザイン・スタンダード」が有効に活用されるためには、いくつかの留意点がある。その1つは「授業のユニバーサルデザイン・スタンダード」を形骸化させないことである。例えば、表1の項目2、3、4と関連する学習の見通しに関しては、単に授業の進行スケジュールがわかるということだけではなく、生徒たちが「その授業で何をを目指すのか」、つまり、授業の振り返りの時点で、理解や満足感、充足感が保障されているかどうかを大切にしなければならない。このように、教師は「授業のユニバーサルデザイン・スタンダード」の各項目そのものだけではなく、意義（生徒にとってどのような効果や利点があるのか）を深く理解する必要がある。

もう1つは、学校全体の取り組みとしていくことである。まずは、学校全体としてユニバーサルデザインを推進していくために、学校長の協力が不可欠である。その上で、共通理解を図るために「授業のユニバーサルデザイン・スタンダード」を用い、活用を適切に設定する必要がある。例えば、全教

師が「授業のユニバーサルデザイン・スタンダード」の20項目を用いて、学期の初めと終わりに自分自身の授業を振り返ることも重要であろう。さらに、校内で定期的に授業研究会を行い、お互いの授業を見合ったりするなど、ユニバーサルデザインの視点を取り入れたよりよい授業を絶えず目指していくことも有効であろう。

表1より、ほとんどの授業で取り組まれていなかった項目は8と19であり、これらは生徒1人1人の学び方に関わる項目である。つまり、「学びのユニバーサルデザイン」(以下、UDL)に関連する項目なのである。UDLとは、障害の有無にかかわらず、すべての学習者の個人差に対処するために、はじめの段階から全ての学習者のニーズに合わせるようデザインされた枠組みであり、「学習者がどう学ぶか」といった、子ども達自身が学びのエキスパートになれるような支援をしていくことを目的としている。川俣(2020)は、UDLは、「カリキュラム障害」を探し出し、それを取り除くために、「オプション」と呼ばれる複数の選択肢を学習者に用意し、学習者自身が学習の「GOAL(目的)」と「WHY(なぜ学ぶのか)」に基づいて、主体的にオプションを選択するように働きかけ、学びのエキスパートを育てることが目的であると述べている。

本研究によって作成した「授業のユニバーサルデザイン・スタンダード」によって「授業のユニバーサルデザイン」のベースが出来れば、教師は生徒たち一人ひとりにとっての最適な学びを探ることが可能となるだろう。中学校の教科指導(数学科)におけるUDLの具体的な取り組みとして渡邊(2020)は、校内研修会で授業改善を進め、安易に4人組を作らない、演習問題の量を増やす、プリント学習を準備し、プリントの裏面に計算問題の解答例を載せるなどの方法を実践し、生徒が自己選択によって自身の得意な方法で学べるように学習環境を変えた。渡邊(2020)の実践では、生徒自身が学習の目的に基づいて、自分の学び方を調整できるようになったのである。

ユニバーサルデザインという方法で、すべての生徒のすべての困り感を解決できるわけではないが、教師は誰もが学びやすい授業を展開していくといった強い意志を持ち、「授業のユニバーサルデザイン」と「学びのユニバーサルデザイン」の両面から、生徒とともに主体的に学び続けなければならないとい

える。

謝辞

本研究に協力していただいたB中学校の先生方に改めて感謝の意を表します。

引用文献

- 花熊暁・米田和子(2016) 通常の学級で行う特別支援教育：小学校ユニバーサルデザイン授業づくり・学級づくり. 明治図書.
- 花熊暁(2018) ユニバーサルデザインの学級・授業づくりの意義と課題. 関西国際大学社会問題研究, 67, 1-10.
- 加藤靖(2021) 中学校の特別支援教育スタンダード構築の取り組みにおける教師の学びと成長. 静岡大学教育実践総合センター紀要, 31, 428-436.
- 川俣智路(2020) 学習支援から学習者の発達支援へUDLを支える足場の支援(Scaffolding). 指導と評価, 2, 9-11.
- 文部科学省(2012) 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. 文部科学省, 2012年12月5日, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm (2021年12月7日閲覧).
- 文部科学省(2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告) 概要, 文部科学省, 2012年7月, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm (2021年12月7日閲覧).
- 渡邊和典(2020) 中学校におけるUDL授業実践. 指導と評価, 2, 18-20.
- 山田充(2017) ユニバーサルデザインと合理的配慮でつくる授業と支援. LD/ADHD&ASD, 10月号, 5-11.
- 山元薫(2018) 学校経営におけるユニバーサルデザインの効果：小中学校の校長を対象としたインタビュー調査. 静岡大学教育学部研究報告, 69, 113-121.

令和4年4月1日 受理

Attempt to create
“universal design standard for lessons”
in junior high school subjects

Masami SHIBATA, Daichi SAITO