

ユニバーサルデザインの具現化を目指す校内研修の  
効果：特別支援教育の視点からの授業改善

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-06-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山元, 薫 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00009426">https://doi.org/10.14945/00009426</a>

# ユニバーサルデザインの具現化を目指す校内研修の効果

## —特別支援教育の視点からの授業改善—

山元 薫\*

### Effect of the school training aiming at embodiment of the universal design

#### Class improvement from special needs education

Yamamoto kaoru

#### 要旨

通常の学級では、「学習面」「行動面」「コミュニケーション面」に困難さのある児童生徒の在籍率が増加傾向にあり、個別の支援の必要性和共に集団における指導・支援の方法の確立が喫緊の課題となっている。その中で全国的にも全ての児童生徒の授業参加を目的とした授業のユニバーサルデザインに関する実践が数多く報告されている。本研究は、授業のユニバーサルデザインの実践を推進する校内研修について、カーク・パトリックの効果測定レベルを用いて研修の効果を測定し、その効果を検証した研究である。その結果、校内研修直後のアンケート調査において、研修参加者が具体策を得て実践意欲が高まり、ユニバーサルデザインの有効性を「大いに感じる」「ある程度感じる」を合わせて100.0%と高い評価を得た。また、3か月後のアンケート調査から参加した教員全てがユニバーサルデザインを意識した生活づくりと授業づくりを実践し、児童生徒の授業参加も促進していると評価していることも分かった。このことから本研究におけるユニバーサルデザインに関する校内研修の実施は、「学習面」「行動面」「コミュニケーション面」に困難さのある児童生徒も含め、全ての児童生徒の授業参加を促進する指導・支援を提供する研修として有効であることが明らかになった。

キーワード： ユニバーサルデザイン 特別支援教育 発達障害 個別の支援

#### 1 はじめに

##### 1.1 研究の背景

「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）では、「共生社会の形成に向けて」「就学相談・就学先決定の在り方」「障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備」「多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進」「特別支援教育を充実させるための教職員の専門性の向上」の5つの項目について報告がされ、通常の学級における発達障害等のある特別な教育的ニーズのある児童生徒を包括する就学や就学後の指導方法の開発を含め、教員の特別支援教育を充実させるための専門性の向上が急務となっている。そこで、注目されているのがユニバーサルデザインの教育への活用である。柘植（2014）は、ユニバーサルデザインは、わが国が目指す共生社会の具現化に関わる重要な考えであり手法とも言えると述べている。現在ユニバーサルデザインの考え方を学校経営や学級経営、授業改善に活用する取り組みが全国的に報告されるようになってきている。石塚ら（2014）は、学校における基礎的環境整備の考え方としてユニバーサルデザインを挙げ、学校経営、学級経営、授業づくりに言及して

いる。ユニバーサルデザインに関する実践は小学校、中学校、高等学校と広がりを見せ、授業のユニバーサルデザイン研究会の実践を中心に成果も報告されてきている（花熊，2014）。同時に、ユニバーサルデザインの考え方を活用した授業づくりの課題、つまりつまずきに寄り添うあまり安易な授業になる危険性があることも指摘され始めている（吉田，2015）。

静岡県においても、学力向上や通常の学級に在籍する発達障害等のある児童生徒を包括した学級経営や授業づくりのひとつの考えとして静岡県総合教育センターからリーフレット『ユニバーサルデザインでみんな楽しい！みんな分かる！みんなできる！』（以下、リーフレット）が発出され、各校で活用され始めている。同センターの研究報告では、学級全体の授業参加率の向上や授業改善への効果が報告されている（静岡県，2014）。しかしながら、校内研修に基づいた学校規模での授業改善の具体や児童生徒の変容に関する成果報告はまだ出されていない。全国的にも同様で、授業者の実践報告はあるが、学級や学校規模でユニバーサルデザインに関する校内研修とその効果について言及している報告はない。そこで、本研究においては、筆者が校内研修に関わり追跡調査に同意を得られた学校を調査対象とし、校内研修の成果から、教員の行動変容と児童生徒の授業参加の変容を中心とした組織への効果について明らかにする。

\* 静岡大学教育学部

1.2 目的

本研究では、ユニバーサルデザインの活用に関する校内研修を調査対象とし、カーク・パトリック (Kirkpatrick, D.L. 1959) の効果測定レベルに基づく効果測定を用いて教員の意識変化と具体的な行動の変容、組織への効果を評価し、研修の効果を検証することを目的とする。

2 方法

2.1 校内研修の概要

研修の内容は、主に、ユニバーサルデザインの必要性の理解と社会的背景、発達障害等の特性理解、生活に活用するユニバーサルデザインの理解、授業づくりに活用するユニバーサルデザインの理解、実践例をとおしたユニバーサルデザインの具体の理解とした(表1)。これは、学級に在籍する「学習面」「行動面」「コミュニケーション面」に困難さのある児童生徒理解を基盤としてユニバーサルデザインを実践するため、発達障害等の困難さの理解、生活上の困難さや学習上の困難さを教員に理解を促すためのプログラムとした。また、必要性と社会的背景の理解としては、障害者の権利に関する条約の批准や平成28年4月1日から施行される「障害を理由とする差別解消に関する法律」も説明し、今後教育現場においては障害のある児童生徒が十分な教育を受けるためには基礎的環境整備と合理的配慮が必要であることの説明も同時に行った。

表1 校内研修の概要

時間(分)	項目
0-4	研修の見通し
4-10	ユニバーサルデザインの必要性と背景の理解
10-40	発達障害等の特性理解(疑似体験)
40-100	生活に活用するユニバーサルデザインの理解
100-120	授業づくりに活用するユニバーサルデザインの理解
120-150	実践例をとおしたユニバーサルデザインの具体の理解
150-165	アンケート記入

2.2 対象の学校

A 小学校 (アンケート回答教員数 23 人)

平成 27 年度より研修内容にユニバーサルデザインの考えを取り入れて実践し始めたばかりの小学校

B 小学校 (アンケート回答教員数 15 人)

平成 19 年度より特別支援教育の市の指定研究に取り組み、以来継続して通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童を包括する指導・支援の研究に

取り組んでいる小学校

C 中学校 (アンケート回答教員数 21 人)

平成 27 年度 8 月より校内研修をスタートとしてユニバーサルデザインの取組を始めた中学校

2.3 研修後の評価方法

研修後のアンケートの構成については、研修直後の質問項目として、プロフィール、チェックリスト、研修内容に関する項目である。3 か月後の質問項目は、ユニバーサルデザインに関する実施状況、児童生徒の授業の参加状況、チェックリストに関する項目である。

研修効果測定の指標として、カーク・パトリックの効果測定レベルを使用する。レベルごとに研修後の教員の行動変容や授業改善、組織への効果についてアンケートの回答を基に分析することとする。カーク・パトリックの効果測定レベルについては、表2に示す。

表2 カーク・パトリックの効果測定レベル

レベル	内容
1. 反応レベル (Reaction)	受講者の研修に対する満足度 How the delegates felt about the training or learning experience
2. 学習レベル (Learning)	受講者の知識や能力の獲得 The measurement of the increase in knowledge before and after
3. 行動変容レベル (Behavior)	受講者の仕事上の行動変容 The extend of applied learning back on the job-implementation
4. 成果レベル (Results)	研修受講による組織への効果 The effect on the business or environment by the trainee

行動の変容には静岡県総合教育センターのリーフレットのチェックリスト(以下、チェックリスト)を用いて行う(表3)。

合わせて行うアンケート調査については、「1:大いに感じている」「2:ある程度感じている」「3:あまり感じない」「4:全く感じない」の4件法で回答を得ることにした。分析では、これらの評価語を等間隔とみなして平均することにした。

表3 チェックリスト

生活づくりチェックリスト		
学習環境	1. 教室環境整備	1. 教室の整理整頓 2. 前面の黒板と周囲の整理整頓 3. 机の中やロッカーの使い方 4. ファイルや資料の置き場所 5. 机の周囲の整理整頓 6. 月や週の予定の提示 7. 今日一日のスケジュールの提示 8. 座席配置

	2. 学習の準備	9. 授業前に黒板をきれいにしている 10. 忘れ物の対処方法 11. 授業開始時の過ごし方 12. 授業前の学習準備 13. 授業開始時刻の厳守とあいさつ 14. 机上の整理整頓 15. 筆箱の管理
学級環境	3. ルール	16. 学校の生活の仕方やルール 17. 学級内のルール 18. 児童生徒の称揚 19. 個別の支援についての理解 20. 学級の役割の明確化 21. 宿題等の提出方法の理解 22. ITの役割分担
	4. 温かい学級	23. 児童生徒の困り感の把握 24. 居場所や安心感のある学級 25. 児童生徒同士の認め合い 26. 一人一人の良さの共有 27. 不適切な発言の指導 28. 児童生徒の長所の活用 29. トラブルの対処方法の指導 30. 学級のテーマ設定
授業づくりチェックリスト		
基礎技術	1. 教員の話し方・発問や指示	1. 肯定的な話し方 2. 指示の板書 3. 具体的な表現 4. 全体への発問や個別の超えかけでの確認
	2. 板書やノート・ファイル	5. 授業の流れと内容の分かる板書 6. 後ろからでも見える板書 7. ノートに取りやすい板書 8. ノートの取り方やファイルの管理方法の指導
	3. 教材・教具	9. 具体物・写真・ICTの活用 10. ワークシート等の工夫
授業の工夫	4. 焦点化・視覚化・共有	11. 単元と本時の見通し 12. 授業の焦点化 13. 授業の視覚化 14. 展開における活動時間の確保 15. 学習形態の工夫（ペア・集団・一斉） 16. 全ての児童生徒が発表できる機会の設定
個別の支援	5. 個別の支援	17. つまづきの把握 18. つまづきに対する指導・支援 19. つまづきに対する指導・支援についての評価・改善

2.3.1 評価1（反応レベル）

評価1では、社会的背景を含む課題意識、ユニバーサルデザインの必要性、総合的満足度の3項目から満足度を評価した。

2.3.2 評価2（学習レベル）

チェックリストを用いて現在行っている実践状況をチェックした結果を知識として評価した。

2.3.3 評価3（行動レベル）

研修直後のチェックリストの結果と3ヵ月後のチェックリストとアンケートを比較することにより変容を明らかにすることを具体的な実践として評価した。

2.3.4 評価4（行動変容レベル）

3ヵ月後のアンケートにおける児童生徒の授業の参加状況及び発達障害等の困り感のある児童生徒の授業参加状況、教員の授業改善の状況により評価した。

3 結果と考察

結果及び考察については、評価レベルごとに述べる。

3.1 評価レベル1（反応レベル）

研修直後のアンケートより、表4の結果が得られた。全ての項目において、平均の2.5を大きく上回る高い評価を得ていることから、研修内容については高い満足度を得られたと判断する。これは、A小学校、B小学校、C中学校ともに、もともと課題意識が高くユニバーサルデザインを実践していく意思のある学校であったことも高評価に影響していると思われる。

表4 評価レベル1のアンケート結果

項目	A	B	C
課題意識をもつことができた	3.4	3.5	3.6
ユニバーサルデザインの考え方は有効であると思った	3.9	3.7	3.8
総合的に考えて有効な研修であった	3.6	3.9	3.6

3.2 評価2（学習レベル）

3.2.1 生活チェックリストの結果

教室環境整備では、A小学校では、3, 4, 5, B小学校では、1, 4, 8, C中学校では、2, 6 が多く実践されている。4, 8についてはA小学校B小学校C中学校共通で80.0%以上の教員が実践していることが明らかになった（図1）。

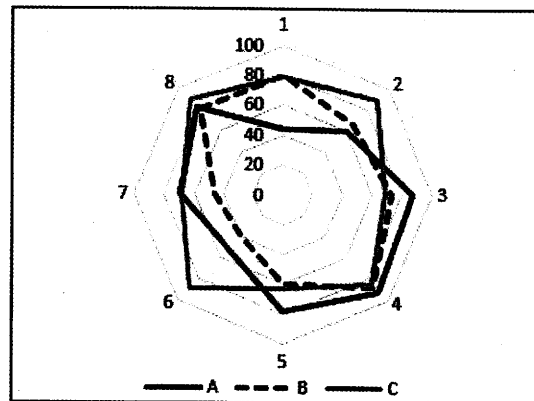


図1 教室環境整備

学習準備では、A小学校では10, 15を重点的に取り組んでいることが分かる。特に15については、学

校全体で筆箱に入れる筆記用具の見直しを共通理解し全学年で取り組みを始めたばかりということもあり100.0%の実施率であった。B小学校では、7項目全てに渡って、70.0%以上の教員が実施しており、特に9、10については93.0%以上が実施し、従前より指導が徹底していたと推測される。C中学校は、14、15と実施率20.0%以下と低く、小学校に比べ意識が非常に低いことが分かる。13については指導を徹底していることが明らかになった(図2)。

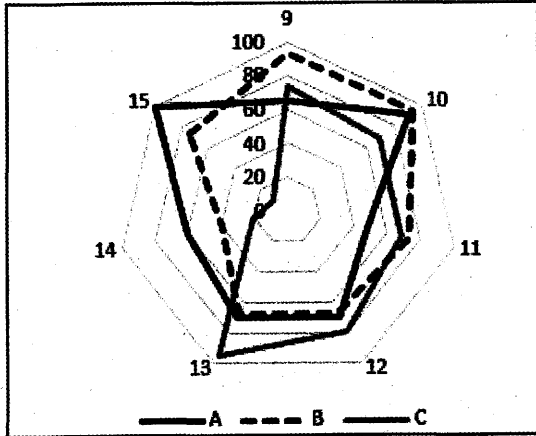


図2 学習の準備

ルールは、A小学校、B小学校、C中学校ともに似たような傾向を示しているが、19についてはA小学校では、校内委員会を充実させ特別な支援要する児童に関する情報共有等をしていることが分かった(図3)。

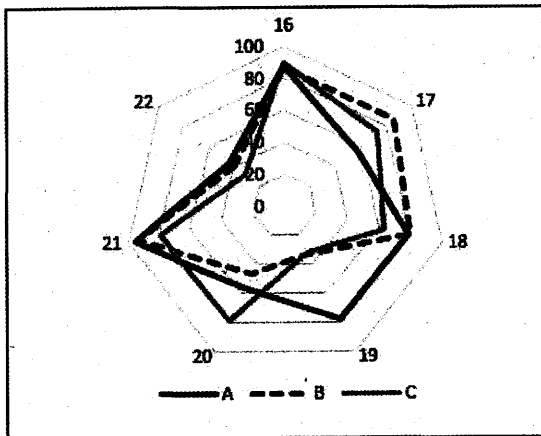


図3 ルール

温かい学級づくりでは、A小学校、B小学校、C中学校ともに似たような傾向を示している。特にB小学校については、27で100%実施しており指導を徹底し、相手を傷つける言葉の減少に力を入れていることが明白になった(図4)。

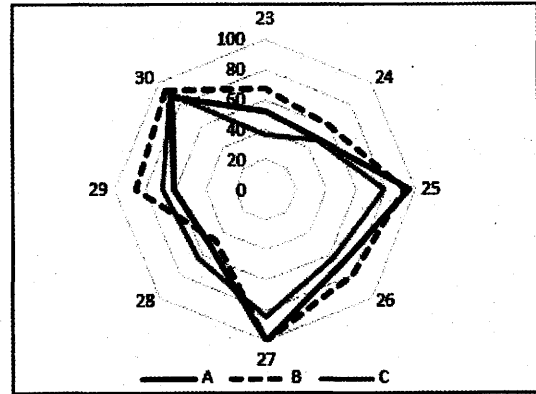


図4 温かい学級

### 3.2.2 授業づくりチェックリストの結果

教員の発問や指示の出し方については、3校ともに平均70%以上の実践がされていることが分かった。特にB小学校では、従前より研修にユニバーサルデザインの授業づくりに取り組んできていることから、授業の基礎技術の意識化と技術の徹底が図られているものと思われる(図5)。

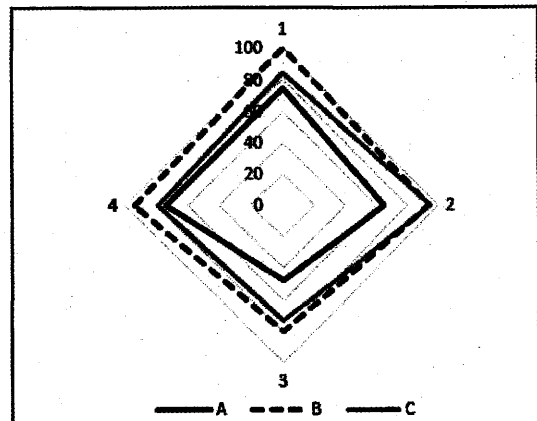


図5 教員の話し方・発問や指示

板書の工夫やノート指導、教材教具の工夫では、A小学校で10、B小学校で5、C中学校では9と特徴的な取組をしていることが分かった。

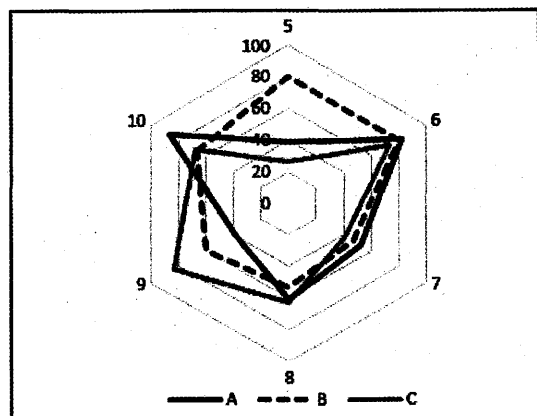


図6 板書のやノート・ファイル

特にC中学校では全教室にE黒板を設置していることからICTの活用への意識が高いのではないかと考えられる(図6)。

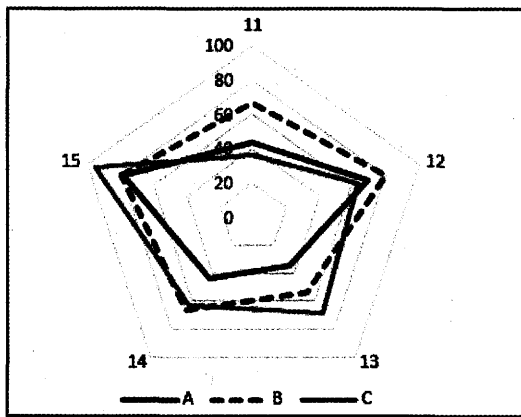


図7 指導の工夫

指導の工夫では、3校とも焦点化とペア学習等の学習形態の工夫については実施がされているものの実施率が授業づくりにおける基礎技術の実施率に比べ低い。また、単元と本時の見通しをもたせることや授業の視覚化や展開における活動時間の確保については実施率が低い傾向があることが明らかになった(図7)。

個別の支援では、3校ともつまずきの把握はされており、つまずきに対する指導や支援も実施されていることが分かった。しかしながら、B小学校においては指導・支援の評価・改善の実施率が低く、さらにC中学校では、評価・改善がされていないことが明らかになった(図8)。

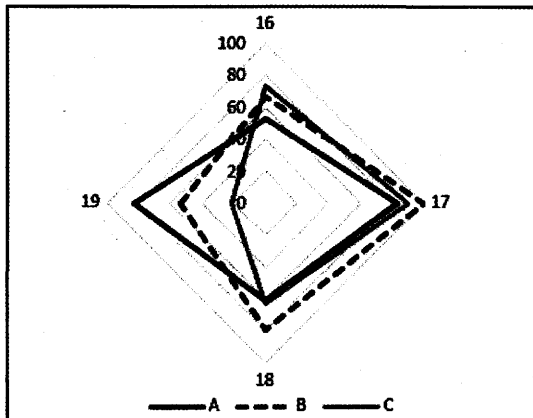


図8 個別の支援

### 3.3 評価3 (行動レベル)

評価3については、学校ごと研修直後のチェックリストの集計結果と3ヵ月後のチェックリスト集計結果を比べることでその行動の変容の傾向を評価する。次に個々のチェックリストの変化から個人レベルでも評価し表5にまとめた。

### 3.3.1 生活づくりにおける変容

教室環境の整備については、A小学校では研修直後のアンケートで実施率が低かった1, 2, 6, 7の項目で4人以上が増加をしている。逆に実施率が高かった3, 4については、児童に定着してきていることから教員が積極的に働きかけをしなくてもできるようになっていることが推測される。B小学校では、全ての項目において増加しており、児童が定着していても教員が働きかけを続けていることが分かる。C中学校では、研修直後に実施率が低かった7の増加が4人と多く、生徒に見通しをもたせる指導がされるようになったことが分かる。見通しをもたせることの効果として、「生徒が主体的に生活できるようになる」や「何回も質問をしにこなくなった」、「一々指示をださなくても生徒同士で行動できるようになった」と記述している教員がいた(図9)。

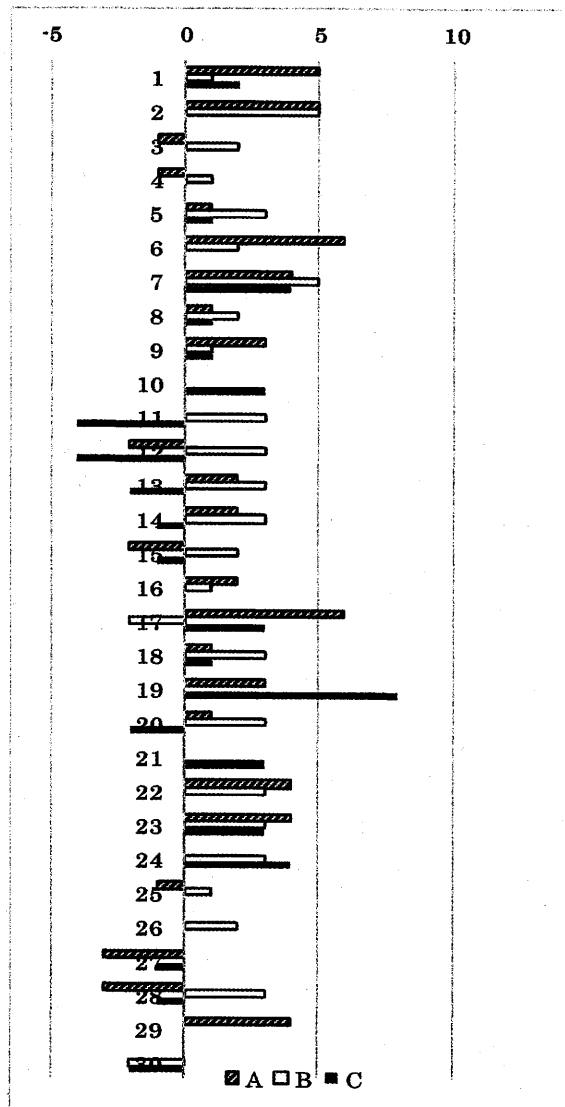


図9 研修直後と3ヶ月後の生活づくりチェックリストの差

学習の準備については、A 小学校では研修直後に実施率が低かった 9, 13, 14 の人数が増加しており、実施率の高かった 12, 15 については、定着が図られたとして積極的な指導をしない教員が増えたと考えられる。B 小学校では、研修直後に実施率が低かった項目について増加が見られ、特に低学年において今日一日のスケジュールの提示がされるようになった。C 中学校については、9, 10 は増加しているものの、11, 12, 13, 14, 15 については実施者が減少している。これは生徒の中で定着してきており、教員が意識して取り組まなくても良い状況になったことが予想される。

ルールは、A 小学校では 17, C 中学校では 19 と学校によって特徴的な増え方をしている。A 小学校では学校で統一して生活のルールを確認し、誰もが生活しやすい学校づくりを目指している。B 小学校は、今年度赴任してきた教員の中でルールの実施が増えている。C 中学校は、個別の支援についてえこひいきではなく必要な支援であることを学級指導の機会を利用して指導する機会が増えている。

温かい学級づくりでは、A 小学校では特別な支援を要する児童の把握と対応が充実してきていることから 23, 24, 29 が増加し 27 が減少したと考えられる。B 小学校では、22, 23, 24 については 5 年経験未満の職員の増加が多い。C 中学校は、一人一人の困り感の把握に努める等、困っている状態への気付きから、何に困っているのかといった生徒に寄り添う意識が芽生え 24 の増加や、結果的に不登校の生徒の減少につながっていると考えられる。

### 3.3.2 授業づくりにおける変容

授業の基礎技術（1～10）に含まれる教員の話し方・発問や指示、板書やノート指導・ファイルの管理、教材・教具の工夫では、A 小学校、B 小学校、C 中学校で増加傾向にあることが分かる。特に A 小学校では教員の肯定的な表現の使用や指示の板書化に重点をおいて授業改善している様子が分かる。しかし、6 の後ろからでも見える板書の減少の理由としては、意識を特別にしなくてもできている状況から取って意識して取り組む必要がなくなったと考える。B 小学校では、これまでも研修で授業の基礎技術の徹底を図ってきていることからあまり変化は見られない。C 中学校は授業の流れの分かる板書に取り組んでいる教員が増加し、生徒が活動にすぐに取り掛かるなどの行動が早くなってきていることを実感している教員も多い。8 の減少は、生徒が安定してノートやファイルの管理ができるようになってきたためと考える。

授業の工夫（11～16）についても A 小学校、B 小学校、C 中学校で増加傾向にあり、特に 11, 13, 16 は 3 校ともに増加している。中でも視覚化は、A 小学校と B 小学校では、板書の構造化、指示の板書、挿絵など

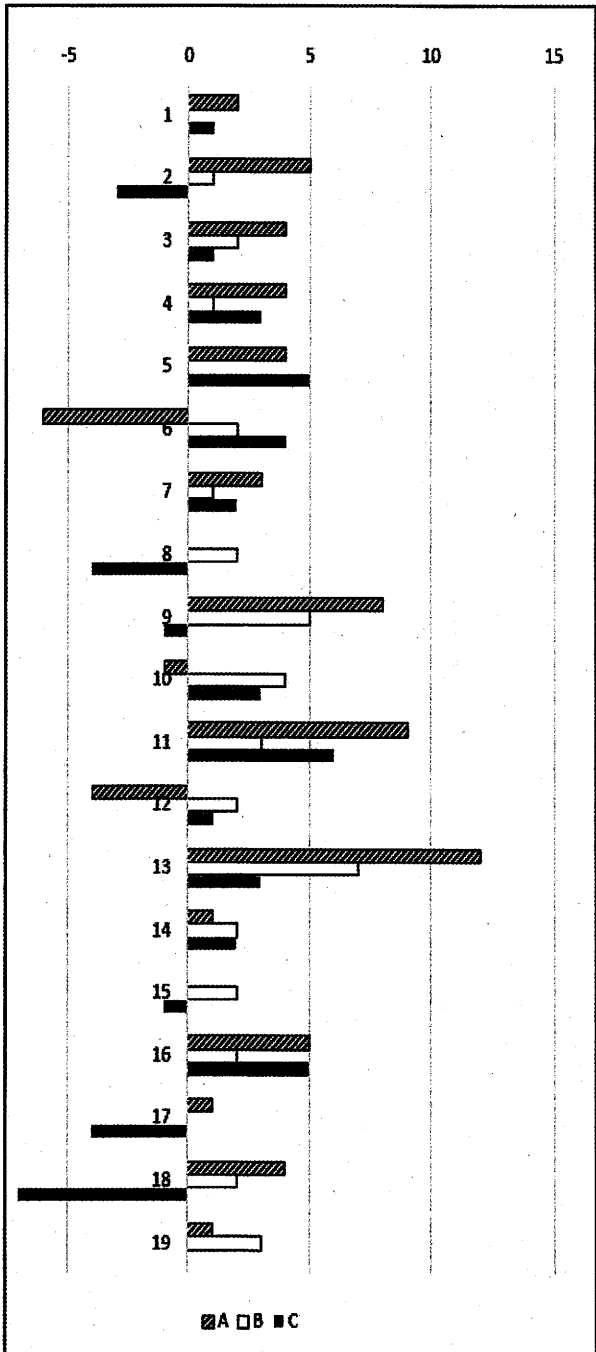


図 10 研修直後と3ヶ月後の授業づくりチェックリストの差

のイラストの活用、実物の提示などが共通で実践され、何度も説明をしなくても児童が進んで活用できるようになった、注意を向けることができるようになった、児童が課題解決できるようになったと回答する教員が多かった。また、B 小学校では、全ての教員がペア学習やグループ学習を取り入れたと回答し、その効果として、自信をもって発表できるようになった、一人では解決できない課題でも友達の意見を聞くことによ

て解決できることが増えた、人間関係を築くことができるようになったとの回答があった。

個別の支援については、A 小学校で指導・支援の増加、B 小学校では指導・支援の評価・改善の増加がある。C 中学校では指導の工夫を図ることにより、個別の支援の減少があったことが分かる。これは、個別の支援を全体の支援として指導の工夫に取り入れ、全ての生徒を対象とした支援としていることから実際的には支援の減少ではない(図 10)。

### 3.3.3 生活づくりと授業づくりにおける個人の取組傾向

教員の行動変容を明らかにするために、生活づくりと授業づくりに関する変化の有無に関するアンケート調査結果(図 11, 図 12)とチェックリスト項目の実施状況の変容から表 5 のように分類した。分類方法は、研修直後のチェックリストの結果に比べ 3 ヶ月後のチェックリストの結果が 6 以上増えている場合を行動強化群、2 から 5 増えている場合を行動変容群、1 減から 1 増を行動停滞群、2 以上減を減退群の 4 つに分類した。

生活づくりと授業づくりの変化に関する自己理解としては図 11 と図 12 となっている。生活づくりでは「1 大いにあった」「2 ある程度あった」を合計すると 95.0%、授業づくりでは、100.0%となっている。

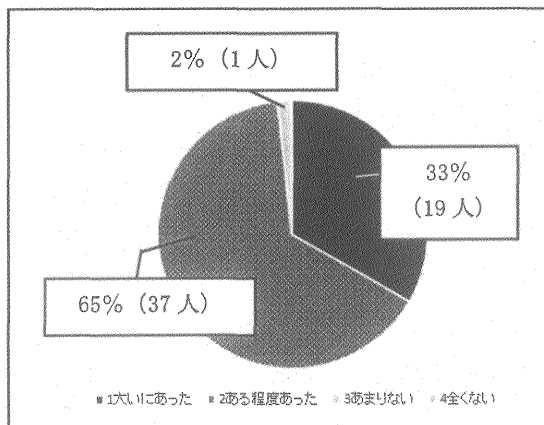


図 11 生活づくりに変化があった

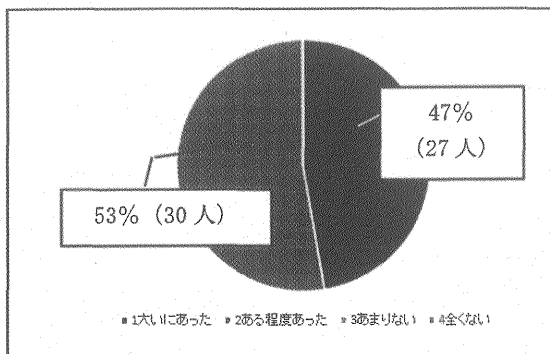


図 12 授業づくりに変化があった

群ごとに特徴をみていくと、行動強化群は研修直後にチェックしなかった項目について意識をもち実践した教員が多い傾向にある。また、行動強化群が共通してチェックした項目として、生活チェックリストでは 1, 2, 3, 24, 26 と教室環境の整備と温かい学級づくりをあげている。

行動変容群は、もともとチェック項目が生活チェックリストで平均 18 項目以上、授業チェックリストで 9 項目以上の意識が高い教員が多い。これまでの実践に加え生活づくりと授業づくりで 1 つから 2 つの項目を意識的に取り組んだ教員である。

行動停滞群は、定着してきた学習の準備をすることや学級のルールを守るなどについてできていると判断し、教員が意識して実践しなくなることが分かった。この群の教員の記述に多かったのが、定着してきたから指導・支援はしないとの記述である。

減退群の 7 人は、教員経験年数 30 年以上が 6 人、1 人が 20 年以上 30 年未満の職員で経験豊富な教員が多い。この群は、すでに取り組みを実践しており、敢えて意識していると回答する必要がないと判断している可能性があると考えられる。

表 5 チェックリスト項目の実施状況の変容

分類	教員数	生活チェックリスト	授業チェックリスト
行動強化群	19 人 A:8, B:6, C:5	1, 2, 3, 24, 26	1, 5, 9, 11, 15
行動変容群	20 人 A:7, B:8, C:5	3, 16, 24	5, 9, 13
行動停滞群	11 人 A:7, B:1, C:3	3, 24, 26	9, 11
減退群	9 人 A:2, C:5	共通項目無し	9

### 3.4 評価 4 (成果レベル)

全ての児童生徒が授業に参加できる場面が増えるとの質問に、A 小学校では、「大いに感じている」と「ある程度感じている」を合わせると 100.0%であった。また、全教員が全ての児童が授業に参加できるように意識して指導の工夫を行っていること、全ての児童が自分の力を発揮していると感じていることも明らかになった。困難さのある児童の授業参加についても、96.0%以上の教員が参加していると回答している。しかしながら、困難さのある児童の単元テストの成績や授業での発表内容等からの学習面での育ちについては約 35%の教員があまり効果を感じていないことが分かった。

B 小学校では、全教員が全ての児童が授業に参加できるように授業で指導の工夫を行っていること、全



の児童が学級で自分の力を発揮していると感じていることが分かった。また、困難さのある児童も授業に参加できる場面が増えてきており、80.0%以上の教員が授業のあらわれや単元テスト等からも学習面での育ちがあると感じている。

C 中学校でも全教員が全ての生徒が参加できる授業を意識し指導を工夫していることが分かった。合わせて、約90%以上の教員が全ての生徒が授業に参加するようになった、自分の力を出していると感じている。しかしながら、約26%の教員が困難さのある生徒の授業参加は増えているものの、単元テストやノート指導、発表内容等から学習面での育ちは難しいと感じていることも明らかになった。

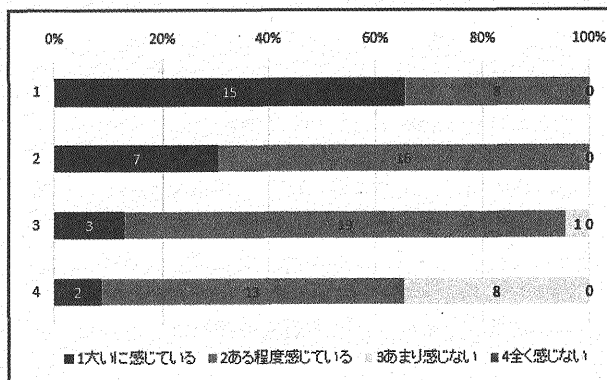


図13 児童の変容 (A小学校)

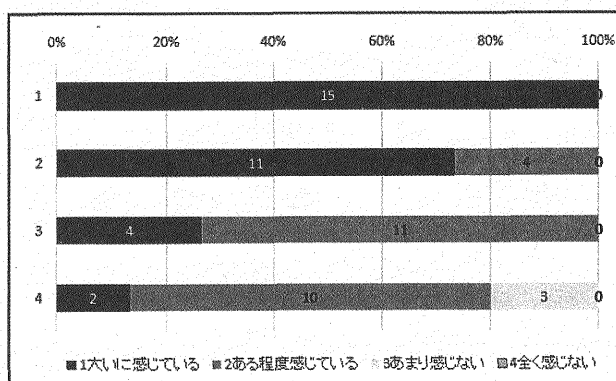


図14 児童の変容 (B小学校)

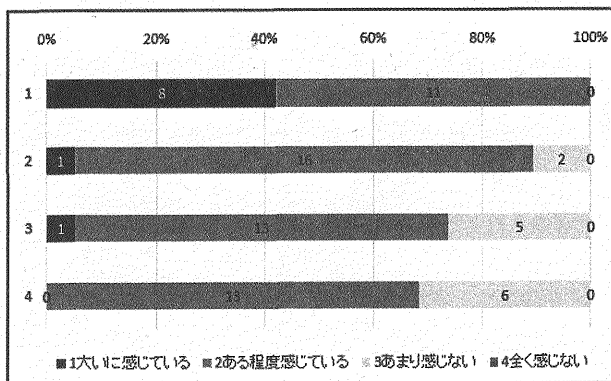


図15 生徒の変容 (C中学校)

評価4に関する質問事項 (図13, 図14, 図15 共通)

- 1: 全ての児童生徒が授業に参加できるように意識して指導を工夫している
- 2: 学級の全ての児童生徒は、自分の力を発揮している
- 3: 学習面や行動面、コミュニケーション面で困難さのある児童生徒が授業に参加できる場面が増えてきている
- 4: 学習面や行動面、コミュニケーション面で困難さのある児童生徒の学力が伸びている

#### 4 まとめ

本研究では、小中学校におけるユニバーサルデザインに関する校内研修を実施し、その研修成果をカーク・パトリックの効果測定レベルに基づいて、アンケート結果を分析することで明らかにした。

その結果、校内研修を実施することでユニバーサルデザインに関する必要性や社会的な背景、発達障害の特性の理解や具体的な指導・支援方法、個別の支援の具体策について高い満足を得られることができ、教員の意識化を図ることが可能であることが分かった。また、学習レベルや行動レベルの評価としてチェックリストを用いることで、教員の一人一人の実践状況を把握することができ、個人として、組織として評価することもできることが分かった。現状を客観的に把握することによって、児童生徒の実態や学校の目的に応じて、研修の推進の方向性をもつことができることも明らかになった。加えて、同じチェックリストを用いて、教員の実践の変容について経過を追って評価することが可能であった。

今回の研究では、全ての教員が生活づくりと授業づくりにおいて意識の変化とともに具体的な行動レベルでの変化があった。また、94.9%の教員が困難さのある児童生徒を含めて全ての児童生徒が授業への参加状況が良好となったと評価している。しかしながら困難さのある児童生徒の学習面での育ち(単元テストでの成績の伸びやノート記述の質の向上等)については、28.8%の教員が変容がみられないと判断している。このことは本研究の成果として、教員の意識の変化と指導・支援の具体的な変化は児童生徒の授業参加を促進することは可能だが、困難さのある児童生徒の学習面での育ちについてはまだ成果を出していないことを示している。ただ、生活面においても授業面においても支援を継続しているB小学校については80.0%の教員が困難さのある児童に学習面の育ちがあると評価していることから、学級環境が整ったり、授業参加が促進されたりしたとしても、適切な指導と必要な支援を継続することが大事ではないかと考える。あわせて、B小学校は学級全体への支援も継続しつつ個別の支援も実態把握から支援・指導の実施、評価を計画的に行っていることから、個別の支援の充実も重要である

と考える。

本研究の限界としては、実践校が3校と小規模であること、教員の主観を中心としたアンケート調査となっている点である。今後は、規模の拡大と学力に関する評価方法、児童生徒側からのユニバーサルデザインの実施に関する評価を得たいと考える。

#### 謝辞

本研究を進めるにあたり、A 小学校、B 小学校、C 中学校の校長先生、研修主任の先生方には多大なるご協力を頂戴いたしました。ここに深く感謝の意を表します。

#### 引用文献

- 花熊暁 (2014) : 「第6章学校全体で取り組むユニバーサルデザインとは」, 『ユニバーサルデザインの視点を活かした指導と学級づくり』, 49-55, 金子書房
- 石塚謙二・京極澄子・廣瀬由美子 (2014) : 自治体の明確な方針と支援姿勢の上で授業を中核に据えて研究を深めていく, 総合教育技術, 34-37.
- Kirkpatrick, D. L., and Kirkpatrick, J. D. (2005): Evaluating Training Programs: The Four Levels, San Francisco, Berrett-Koehle.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (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), 文部科学省
- 静岡県総合教育センター (2014) : 授業改善に活用できるユニバーサルデザインの考え方を活かした授業づくりモデルの提案, 研究紀要19号  
[http://www.center.shizuoka-c.ed.jp/?action=common\\_download\\_main&upload\\_id=2446](http://www.center.shizuoka-c.ed.jp/?action=common_download_main&upload_id=2446)(参照日 2015.1.4)
- 柘植雅義 (2008) : まとめと提言 特別支援教育の視点なしで質の高い通常学級の授業を実現できるか?, 特別支援教育研究, 607, 39-41.
- 柘植雅義 (2011) : 通常学級における授業ユニバーサルデザイン—その有効性と限界を巡って—, 特別支援教育研究, 652, 4-6.
- 柘植雅義 (2014) : 「第1章誰もが学びやすい授業のデザインとは?」, 『ユニバーサルデザインの視点を活かした指導と学級づくり』, 2-5, 金子書房
- 吉田茂孝 (2015) : 授業のユニバーサルデザインの教育方法的検討, 障害者問題研究, 43, 21-23.