SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

ユニバーサルデザインを意識した生活づくり及び授業づくりの効果：静岡県ユニバーサルデザインリーフレットチェック項目を用いた学級担任と児童の質問紙調査から

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-06-13 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	https://doi.org/10.14945/00010271

ユニバーサルデザインを意識した生活づくり及び授業づくりの効果

静岡県ユニバーサルデザインリーフレットチェック項目を用いた
学級担任と児童の質問紙調査から

The effect of the life and lesson which was conscious of the universal design
From the question paper investigation using
the Shizuoka universal design leaflet check item for a child and a teacher

山　元　　薫
Kaoru YAMAMOTO

（平成 28 年 10 月 3 日受理）

Abstract

In a class, the number of enrollment of the juvenile student who has difficulty in a study side, an action side, and a communication side is usually increasing. Therefore, establishment of the method of individual support and the support in a group has been an important subject. in such a situation.

There was the following indication in the directivity of the next government guidelines for teaching. In order to usually raise every person's competence irrespective of the existence of an obstacle in a class, they are a device of overall instruction, and the necessity for individual instruction and support. This study is research which I do clear [from question paper investigation] about the influence which practice of a universal design has on the child who requires the whole class and special support in the usual class. As a result, it turned out that support effective for the child who requires support with special practice of a universal design also brings the effect of plus to the whole class. However, what is necessary is not just to only practice a universal design. It is necessary to understand and practice the situation of a class, and a special support child's situation. It also turned out that the effect to expect is not acquired unless it carries out the procedure.

1　はじめに

1.1　研究の背景

「次期学習指導要領改訂に向けたこれまでの審議のまとめ」（文部科学省,2016）では，発達の段階や子供の学習課題等に応じた学びの充実，子供一人一人の発達をどのように支援するかについて重要な点が述べられている。また，別紙6「特別支援教育の充実を図るための取組の

方向性」では，各特別支援教育の場について方向性が示され，通常の学級（幼稚園等，小･中･高等学校）では，発達障害を含む障害のある児童生徒が在籍していることを前提に，全ての教科等の授業において，資質・能力の育成を目指し，一人一人が教育的ニーズに応じたきめ細やかな指導や支援ができるよう，障害種別の指導や指導の工夫のみならず，各教科等の学びの過程において考えられる困難さに対する指導の工夫，手立ての例を具体的に示すことが必要である述べている。このことからも，通常の学級における発達障害等の困難さに配慮した学級経営や授業づくりの必要性が高まり，通常の学級を担任する教員の専門性の向上が喫緊の課題となっていると言える。

これまでも「特別支援教育の推進に関する通知」（文部科学省,2007），「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，通常の学級における特別支援教育を着実に推進していくことが示され，あわせて通常の学級担任の発達障害等の特性理解と指導方法の開発の必要性が指摘されてきた。

そこで注目されているのは，ユニバーサルデザインである。現在，日本で実践されているユニバーサルデザインの考え方を取り入れた実践を大別すると，授業のユニバーサルデザイン学会が提案している授業の「焦点化」「視覚化」「共有化」（小貫，2013），「学びのユニバーサルデザイン（Universal Design for Learning,UDL）」（CAST,2011；Gargihlo & Metcalf,2013），集団の中における個別の支援の充実，ソーシャルスキルトレーニングを活用した授業づくり，協調学習を取り入れた授業（涌井,2012），PASS理論に基づく授業づくり等があげられる（山元,2016a）。静岡県においては，中でも授業の「焦点化」「視覚化」「共有化」の考え方を取り入れたリーフレット「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！」（静岡県,2015）を発出し，ユニバーサルデザインの啓発を図ると共に，学級経営や授業の改善を促している。先行研究においては，ユニバーサルデザインの考え方を活用した実践の学級集団への効果は検証されている（山元，2016b）。しかしながら，特別な教育的ニーズのある児童の効果と学級集団の効果との関係を明らかにした研究はまだない。

そこで，本研究は，静岡県ユニバーサルデザインのリーフレットを基に，生活づくりと授業づくりを行っている小学校において，ユニバーサルデザインの学級集団と特別な教育的ニーズのある児童に対する効果を検証するものである。

1.2 研究の目的

静岡県ユニバーサルデザインリーフレット（以下，UDリーフレット）チェック項目を用いて質問紙調査を行い，学級集団及び特別な教育的ニーズのある児童の評価の変容を通して，ユニバーサルデザインの考え方を用いた生活づくりや授業づくりの効果を明らかにするものである。

2 方法

本調査では，ユニバーサルデザインの実践方法について研修を受講後，UDリーフレットを基に実践を行う。その後，2期に分けて担任と児童を対象とした質問紙調査を行う。

2.1 校内研修

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，発達障害等の特性理解，特性に起因する

生活上の困難さや学習上の困難さの理解，ユニバーサルデザインの考え方を生活づくりや授業づくりに生かす方法，評価の方法を盛り込んだプログラムとした（表1）。

表1　研修のプログラム

時間（分）	項目
0-3	研修の見通し
3-15	発達障害等の特性理解
15-35	特性に起因する教科における困難さの理解
35-50	生活に活用するユニバーサルデザインの理解
50-65	授業づくりに活用するユニバーサルデザインの理解
65-80	実践例を通したユニバーサルデザインの具体の理解
80-100	実践するユニバーサルデザインの具体の決定

2.2　質問紙調査

2.2.1-1　対象学級，担任，事例児童

対象は，2年，4年，5年から1学級を学校が抽出し，対象学級とした。

2.2.1-2　学級規模

学級の規模は，2年生が34人，4年生が37人，5年生が35人である。

2.2.1-3　担任

表2　担任のプロフィール

担任	男女	経験年数	特別支援学級，通級指導教室，特別支援学校の経験の有無
A	男	5年未満	無
B	女	30年以上	無
C	女	5年以上10年未満	無

2.2.1-4　事例児童

事例児童は，学校で特別な教育的ニーズのある児童として名前があがっている児童と担任が支援を要すると考えている児童を加え事例児とした。以下のＤからＯまでの11人とする。

表3　2年生事例児童

事例児童	男女	子供の傾向
D	男子	コミュニケーションが苦手
E	男子	学習に著しい遅れがある
F	男子	言葉の遅れがある 自閉症スペクトラムの診断あり
G	男子	学習に著しい遅れがある 学習障害の疑い
H	女子	学習の遅れ
I	男子	学習の著しい遅れ

表4 4年生事例児童

事例児童	男女	子供の傾向
J	男子	学習に著しい遅れがある
K	男子	学習に著しい遅れがある
L	男子	学習に著しい遅れがある 人間関係の形成に困難さがある
M	男子	学習に著しい遅れがある

表5 5年生事例児童

事例児童	男女	子供の傾向
N	男子	学習に著しい遅れがある
O	男子	学習に著しい遅れがあり不登校の傾向を示す

2.2.2 質問紙調査実施時期

2期に分け質問紙調査を実施した。1期が12月，2期が3月である。

2.2.3 質問紙調査の構成

質問紙は教員用と児童用に分け作成した。

教員用質問紙では，UDリーフレットのチェック項目を基にした担任用チェックリストと授業づくりにおける「焦点化」「視覚化」「共有化」の具体的な実践内容と効果で構成した。

児童用質問紙では，チェック項目のみで構成し，UDリーフレットのチェック項目を基に，児童に関係する内容を用いチェック項目とした。

2.2.3-1 教員用チェックリスト項目

生活づくりに関するチェック内容は28項目（表6）で，授業づくりに関するチェック内容は19項目（表7）で構成した

表6 教員用生活づくりチェックリスト

No	チェック内容	No	チェック内容
1	教室の整理・整頓を心掛けている	15	学級内のルールはシンプルで誰もが実行できる内容に設定している
2	前面の黒板とその周りの整理・整頓をしている	16	ルールを守っている児童生徒を多様な方法で取り上げ賞賛している
3	児童生徒の机の中やロッカーの使い方を決めている	17	個別の支援について学級のメンバーが理解している
4	授業で使うファイルや資料の置き場所を決めている	18	学級内での役割についての行動の手順・仕方などが示されている
5	教室の移動や下校痲に机の周りの整理・整頓をしている	19	宿題の取組方や宿題の提出方法，場所が決められている
6	今日一日のスケジュールを提示して，朝の会で確認をしている	20	教室にいるスタッフとそれぞれの役割や責任の分担が共通理解している
7	集中力を高めるように人間関係に配慮して，座席やグループを決めている	21	一人一人の困り感を把握している
8	授業前，黒板がきれいに消されている	22	児童たちには居場所があり，認められているといった安心感がある

9	忘れ物があったときの援助の求め方を教え，対処方法を準備している	23	友達を認めることができた児童を賞賛している
10	チャイムを聞いて席に座り，授業の準備をしている	24	一人一人の良さを具体的に紹介し合い，認め合う機会をつくっている
11	開始時刻と終了時刻を守り，挨拶をしている	25	活動意欲をそぐような発言や不適切な発言には，望ましい発言の仕方を教え，訂正させている
12	机上の教科書・ノート・筆箱についておく位置が決まっている	26	児童の特性や調書を生かした活動を設定している
13	筆箱に入れるものが決まっている	27	トラブルがあった時の解決方法を示している
14	児童生徒たちは，学校の生活の仕方やルールが分かっている	28	学級全体で「〇〇なクラスにしよう」という意識をもたせている

表7　教員用授業づくりチェックリスト

No	チェック内容	No	チェック内容
1	児童の頑張りを認め，肯定的な表現で話しかけている	11	単元や本時の始めに，学習の流れを提示し，児童が見通しをもって取り組めるようにしている
2	指示などは聴覚的（言語）だけでなく視覚的（板書など）を提示するようにしている	12	授業のねらいに即して，活動を焦点化している
3	抽象的な表現，あいまいな表現は避け，具体的な表現をするようにしている	13	授業のねらいに即して視覚化を図っている
4	4全体への発問や指示，個別の声かけなどを確認している，5授業の流れや内容が分かる板書を構成している	14	展開では，主体的な学びを保障するための学習の時間をの時間配分を工夫している
5	授業の流れや内容が分かる板書を構成している	15	授業のねらいに即して，ペア学習，グループ学習，一斉学習など，様々な学習形態を工夫している
6	板書は教室の後ろの児童生徒からも見えるような文字の大きさ，行間にしている	16	どの児童も発表できる機会をもてるようにしている
7	ノートに撮りやすい板書をしている	17	気になる児童についてつまずきを把握している
8	ノートのとり方やファイルの整理の仕方を指導している	18	気になる児童のつまずきに対する支援を講じている
9	提示する内容をより分かりやすくするための教材・教具にしている	19	気になる児童のつまずきに対する支援について評価・改善をしている
10	学習で使うプリンとやワークシートは，読んだり書いたりしやすいようにしている		

2.2.3-2　児童用チェックリスト

生活についてのチェック内容は18項目（表8）で，授業についてのチェック内容は11項目（表9）で構成した。

表8　児童用生活についてのチェックリスト

No	チェック内容	No	チェク内容
1	教室は整理・整頓されている	10	授業中，わたしは，机の上の整理・整頓ができている
2	机の中やロッカーの使い方が学級で決まっている	11	筆箱に入れるものが決まっている

3	授業で使うファイルなどを置く場所が決まっている	12	学校生活や学級生活でのルールを知っている
4	朝の会で，今日一日の予定を確認している	13	学級での係の仕事内容や，やり方を知っている
5	今の座席は，授業に集中できる席である	14	宿題の取組方や提出の仕方を知っている
6	忘れ物をしてしまったとき，どうしたらよいか分かる	15	今の学級は好きだ
7	チャイムを聞いて座り，授業の準備をしている	16	友達のよいところを本人やみんなに伝えたことがある
8	授業の開始時刻を守り，あいさつをしている	17	友達とトラブルになったときの解決方法を知っている
9	授業中，机の上の教科書やノート，筆箱を置く位置が決まっている	18	わたしは学級目標に向かって学級でがんばっている

表9 児童用授業についてのチェックリスト

No	チェック内容
1	授業の中で「分かった」「できた」と思う時がある
2	授業は楽しい
3	授業中，先生の話を聞くことができている
4	授業中，先生の話の内容が分かり，考えることができている
5	授業中，先生が黒板に書いている内容は見やすい
6	授業中，先生が黒板に書いている内容は分かりやすい
7	授業中，分からないことがあるときは，先生に質問することができる
8	授業中，友達と話し合ったり，調べたりする学習がある
9	授業では，1回以上手を挙げている
10	授業中，電子黒板やイラスト，写真などが使われている
11	授業中，電子黒板やイラスト，写真などが使われていると，授業の内容が分かる

2.2.4 評価

担任は，「1：大いに実践している」「2：実践している」「3：あまり実践していない」「4：実践していない」の4件法を用いた。

2年生では，「1：あてはまる」「2：あてはまらない」の2件法を用い，4年生と5年生は，「1：とてもそう思う」「2：そう思う」「3：あまりそう思わない」「4：思わない」の4件法で回答を依頼した。

3 結果と考察

3.1 研修結果

表6は，ユニバーサルデザインに関する校内研修を行った後に，「困り感のある児童の増加」「発達障害の特性に関する理解」「発達障害の特性に応じた指導方法の理解」「ユニバーサルデザインの必要性」について4件法（大いに感じている，感じている，あまり感じていない，感じていない）で質問した結果である。

3人共に困り感のある児童の増加を感じているものの，発達障害への理解や指導方法の理解が弱く，ユニバーサルデザインへの期待度については，ACについては期待をしているものの，

Bについては，これまでの自身の実践と同じではないかとの意味で「あまり感じていない」に回答をしている。

表10　研修事後アンケートの結果

担任	困り感のある児童生徒の増加	発達障害の特性の理解	発達障害の特性に応じた指導方法の理解	ユニバーサルデザインの必要性
A	大いに感じている	あまり理解していない	あまり理解していない	感じている
B	感じている	ある程度理解している	ある程度理解している	あまり感じていない
C	大いに感じている	ある程度理解している	あまり理解していない	大いに感じる

3.2　質問紙調査の結果

3.2.1　各学級担任の実践

表11は，各学級における生活づくりに関する実践の状況である。各担任の実践の変化に注目すると，担任Aは，1期に実践している項目が他の2者に比べ少ないものの，2期では「◎：大いに実践している」が仲間づくりを中心に増え，友達を認める場面や一人一人の良さに気づく場面の設定実に取り組んでいることが分かる。担任Bは，2期共に「○：実践している」がすべての項目にチェックをされ，2期では特に環境整備と係活動の指導に重点を置いていることが分かる。担任Cは，全般的な取組がされているのと合わせて，生活づくりにおける学級の約束等の丁寧な指導や仲間づくりでの実践が2期共に重点的に実践されていることがうかがえる。

表11　各担任の生活づくりチェック項目

チェック項目	担任A		担任B		担任C	
	1期	2期	1期	2期	1期	2期
1	・	○	○	◎	◎	◎
2	・	○	○	○	○	○
3	○	・	○	○	◎	◎
4	○	○	○	○	◎	◎
5	・	・	○	○	○	○
6	○	・	○	○	◎	◎
7	○	・	○	○	○	○
8	○	○	○	○	○	○
9	○	○	○	○	○	○
10	・	○	○	○	○	○
11	・	○	○	○	○	○
12	・	○	○	○	○	○
13	・	・	○	○	○	○
14	○	○	○	○	○	◎
15	○	○	○	○	○	◎
16	・	○	○	○	○	○
17	○	○	○	○	○	○
18	・	○	○	◎	○	◎
19	◎	○	○	○	○	○
20	・	・	○	○	・	○
21	・	◎	○	○	◎	◎
22	○	○	○	○	◎	◎

23	○	○	○	○	◎	◎
24	○	◎	○	○	◎	◎
25	○	◎	○	○	○	○
26	・	○	○	○	○	○
27	・	・	○	○	○	◎
28	○	○	○	○	○	◎

◎：大いに実践している　○：実践している
・：あまり実践していない　無：実践していない

表12は，各学級における授業づくりに関する実践の状況である。各担任の実践の変化に注目すると，担任Ａは，「教員の話し方・発問や指示」と「授業の焦点化・視覚化・共有化」に重点が置かれていることが分かる。担任Ｂは，2期共に網羅的に実践をしつつ「授業の焦点化・視覚化・共有化」の実践に重点をおいていることが分かる。担任Ｃは，「教員の話方・発問や指示」の中でも肯定的な働きかけに重点を置き，授業づくりでは「焦点化・視覚化・共有化」に力を入れていることが分かる。

表12　各担任の授業づくりチェック項目

チェック項目	担任Ａ		担任Ｂ		担任Ｃ	
	1期	2期	1期	2期	1期	2期
1	・	○	○	○	◎	◎
2	○	○	○	○	○	○
3	・	○	○	○	○	○
4	・	○	○	○	○	◎
5	・	・	○	○	○	◎
6	・	○	○	○	○	○
7	・	・	○	○	○	○
8	・	○	○	○	○	○
9	○	○	○	○	○	○
10	・	○	○	○	○	○
11	○	・	○	○	○	○
12	○	◎	○	◎	○	◎
13	○	◎	○	◎	○	◎
14	○	◎	○	◎	◎	◎
15	○	◎	○	○	○	◎
16	・	○	○	○	○	○
17	・	○	○	○	◎	◎
18	・	○	○	○	○	○
19	・	○	○	○	○	○

◎：大いに実践している　○：実践している
・：あまり実践していない　無：実践していない

3.2.4　授業づくり「焦点化」「視覚化」「共有化」の具体的実践と効果

3人の担任は，授業づくりにおいて「焦点化」「視覚化」「共有化」を視点に指導の工夫を図ったと回答し，あわせて，その効果については下記のとおり示した（表13，表14，表15）。

「焦点化」では，学習問題を授業の前半で児童と教員で共有化したり，単元や題材を貫く課題を共有しながら本時に取り組んだりと，本時の付けたい力と活動を明確にして取り組む実践がされた。その効果としては，見通しがもて学びへ向かう姿勢高まったことや活動がシンプル

になったことがあげられている。

「視覚化」では，各教室に設置されている電子黒板の利用や実物投影器の活用がされ，児童の注意を引き付けたり，児童の思考の手助けになったりと，効果的だったとしている。しかし，視覚化には適正な量があることも指摘され，視覚化が多すぎると情報過多になり，かえって理解を阻害するとしている。

「共有化」では，ペアやグループ活動を設定し，お互いの意見に触れて学びを深めたり，個々の学びを全体の学びへの広げる工夫がなされている。効果としては，自分の意見をもてない児童が意見をもてるようになる，多様な考えが生まれる，全員が活動に参加できるなどをあげている。

表13　担任Ａの実践

	実践内容	効果
焦点化	・「学習問題」の提示 ・児童の活動をシンプルにする	・見通しがもて，児童と教員で目標の共有をすることが可能になる ・めあてに向かう力が高まる
視覚化	・電子黒板の活用	・児童の注意を引き付けることができる ・思考のヒントになる ・やるべきことが分かる
共有化	・ペアやグループで意見や考えを話し合う時間を設定した ・ホワイトボードを話し合いで活用した	・自分の意見をもてない児童が意見をもつことができた ・意見を深めることができた

表14　担任Ｂの実践

	実践内容	効果
焦点化	・課題を厳選した ・課題や問いかけの言葉の吟味	・問いを理解しやすくなったことで，自力解決に向かうようになった
視覚化	・図や重要語句の提示 ・授業の流れを提示	・問いの理解が早くなり課題解決に向かう力が伸びた
共有化	・グループ，ペアで意見交換をしたり，確認し合った	・多様な考えが生まれた ・学級全体で課題を共有できた

表15　担任Ｃの実践

	実践内容	効果
焦点化	・単元や題材目標を毎時間抑えながら授業に入る	・前時の学習を意識しながら学習に取り組むことができるようになった
視覚化	・拡大投影器の利用 ・電子黒板の利用	・学習内容に応じて使い分けることで，授業に流れができた
共有化	・学習の進度によって，または全員で意見を交換する場を設けた	・待ち時間を減らすことができたり，学習がゆっくりな児童を把握することができた ・全員で交流する場面を設けることで全員が活動に参加できた

3.2.2　学級の変容

各学級の変容について，生活面と授業面とに分け，表16，表17にまとめた。表中の数値は，質問紙調査の回答（「1：大いに実践している」「2：実践している」「3：あまり実践していない」「4：実践していない」を点数化（「1：大いに実践している」は4点，「2：実践している」は3点と順次点数化した）し，平均点を算出したものである。

各学級の生活の変容では，2年生は，平均値が3.7から4.0と高い値に集中していることから，上昇する変化があらわれにくい結果であった。評価が変化した児童数と微量ではあるが数値の増減から児童の評価を見てみると，「5 今の座席は授業に集中できる」と「9 授業中，机の上の教科書やノート，筆箱を置く位置が決まっている」の評価が下降傾向にある。逆に，「10 机上の整理整頓」「11 筆箱の中身が決まっている」「12 生活のルールを知っている」「13 係の仕事内容とやり方を知っている」「16 友達の良いところを本人やみんなに伝えたことがある」「17 トラブルの時の対処方法を知っている」は評価が上昇傾向にあることが分かる。

表16　各学級の生活についての評価

	2年生		4年生		5年生	
チェック項目	1期	2期	1期	2期	1期	2期
1	3.7	3.7	2.9	2.7	2.5	3.0
2	3.9	4.0	3.8	3.7	3.8	3.9
3	3.9	3.9	3.8	4.0	3.7	3.7
4	3.9	3.8	3.6	3.4	3.7	3.7
5	3.8	3.6	3.1	2.9	3.3	3.3
6	3.9	3.9	4.0	4.0	4.0	4.0
7	3.7	3.7	3.0	3.1	3.0	2.7
8	3.9	3.8	3.3	3.4	3.3	3.4
9	3.7	3.8	3.5	3.4	3.5	3.4
10	3.8	3.9	3.2	2.9	3.2	3.0
11	3.9	3.9	4.0	3.9	3.0	4.0
12	3.9	4.0	2.3	3.0	3.0	3.3
13	3.9	4.0	3.3	3.3	3.7	3.7
14	4.0	4.0	3.5	3.6	3.8	3.7
15	4.0	4.0	3.1	2.9	3.7	3.9
16	3.8	3.9	3.6	4.0	3.8	4.0
17	3.7	3.8	2.7	2.7	2.9	3.0
18	4.0	4.0	2.8	3.0	3.1	3.8

4年生は，「3 ファイルの管理」「7 チャイム着席」「8 授業の開始時刻を守りあいさつをしている」は，評価が上昇傾向にあり，18項目中9項目で評価が下降している。

5年生は，教室の整理整頓と学級内での対人関係を中心とした7項目の評価で上昇し，授業の学習ルールの内容を中心とした4項目で評価が下降した。

各学級の授業の変容（表17）については，2年生は全般的に評価が高い傾向にあるが，特に，チェック項項目5,6,7,8の上昇から，板書の見え方や内容の分かりやすさ，話し合い活動の充実において授業改善が図られている様子がうかがえる。4年生は，11項目中8項目で評価が下がっている。チェック項目1,2,3の全てが下がっていることから，学級全体の傾向として授業に対する楽しさが減少している様子が分かる。また，チェック項目5,6,7が減少していることから，板書の見やすさや分かりやすさへに児童にとっての分かりにくさがあることが分かる。合わせて電子黒

表17　各学級の授業についての評価

	2年生		4年生		5年生	
チェック項目	1期	2期	1期	2期	1期	2期
1	3.9	3.9	3.3	3.1	3.4	3.7
2	3.9	4.0	3.1	2.8	3.4	3.4
3	3.9	3.9	3.2	3.0	3.5	3.3
4	3.9	3.9	3.2	3.0	3.3	3.3
5	3.8	3.9	3.2	3.1	3.5	3.8
6	3.8	3.9	3.3	3.1	3.4	3.9
7	3.8	3.9	3.8	3.7	3.6	3.9
8	3.9	4.0	3.2	3.2	3.2	3.8
9	3.7	3.7	3.5	3.6	3.8	3.9
10	4.0	4.0	3.7	3.4	3.5	3.5
11	4.0	4.0	3.2	3.2	3.5	3.7

板等の使用も少ないことが指摘されている。5年生は，11項目中6項目で評価があがり，授業で「分かった」「できた」と感じる児童のぞうか，チェック項目5,6の上昇から板書の見やすさや内容の分かりやすさの改善，チェック項目8の上昇から話し合い活動の充実，チェック項目11の上昇から電子黒板やイラスト等が効果的に活用され児童の分かりやすさにつながっていると推測される。

3.3　特別な教育的ニーズのある児童の変容

表18は特別な教育的ニーズのある児童（事例児童）の質問紙調査の回答を点数化し，生活面と授業面の平均値の推移を表したものである。

表18　事例児童の評価

学年	事例児童	生活		授業	
		1期	2期	1期	2期
2年生	事例児D	3.9	3.9	3.8	3.9
	事例児E	3.9	3.9	4.0	3.9
	事例児F	3.9	4.0	4.0	4.0
	事例児G	3.9	3.9	3.8	3.6
	事例児H	3.8	3.9	4.0	4.0
	事例児I	3.7	3.9	3.8	3.8
4年生	事例児J	3.4	3.3	2.8	2.3
	事例児K	3.3	3.0	3.5	3.2
	事例児L	3.2	3.0	3.0	3.0
	事例児M	3.3	3.4	3.0	3.0
5年生	事例児N	3.6	3.6	3.2	4.0
	事例児O	3.0	3.2	3.1	3.5

2年生の事例児童におても他の児童と同様に生活面，授業面と共に平均3.7から4.0と高い評価を示している。生活面について，事例児F,H,Iは，「1日の見通しをもつ」「授業の開始終了時のあいさつ」「宿題の取組方の理解」「友達のよいところを見つけることができる」「友達とのトラブルを解消することができる」で評価が上がり，結果，生活面全般において評価が上がったと考えられる。授業面においては，事例児童Dは，「授業中分からにときにどうしたらよいか」について評価を上げているが，他の児童については，「板書の内容の分かりやすさ」「授業中の挙手の状況」で評価を下げている。特に学習障害の疑いのある事例児童Gについては授業面「授業中に分からないときにはどうしたらよいか」「電子黒板やイラスト等があった方が分かりやすい」で評価を下げている。事例児童Gの見え方について実態を把握し，個別の支援も含めて指導の工夫を図る必要がある。

4年生の事例児童については，他の児童が2.8から3.8で推移しているのに対し，事例児童は2.3から3.5で推移し，やや低い評価の傾向であることが言える。特に生活面においては，4人中3人が平均点を下げ，共通して「教室の整理整頓」「一日の予定の確認」「チャイム着席」「授業開始終了時のあいさつ」で点数を下げている。授業面では，事例児童Jが「授業が全く分からない」「板書の内容がわからない」と回答し，事例児KとLは，「授業は楽しくない」「授業中，先生の話の内容が分かり，考えることができていない」と回答している。

5年生では，生活面でも事例児Oが全体的に評価を上げているが，授業面での上昇が事例児Nが3.2から4.0，事例児Oが3.1から3.5と大きい。事例児Nは「授業の中で「分かった」「できた」と思う」と「とても思う」と回答し，話し合い活動や板書の内容の分かりやすさでも評価があがっている。事例児Oは，周囲が静かになったことにより，教員の話が聞きやすくなり，内容が分かるようになったと回答し，ペアやグループでの話し合い活動で安心して自分の意見を言える雰囲気があることも自由記述で触れている。

4　総合考察

4.1　ユニバーサルデザインの考え方を活用することの通常の学級における効果

本研究においては，UDリーフレットのチェック項目をもとに，各学級の状況や特別な支援を要する児童の実態に合わせて担任が判断して実践をした。担任がユニバーサルデザインの考え方を学級づくりや授業づくりに取り入れることにより，学級に在籍する全ての児童の評価の平均が上がっていることから，効果があると言える。

しかしながら，担任の実践の仕方によって，児童の評価は分かれた。例えば，担任Ａの場合，学級経営において「一人一人のつまずきを把握する」ことや「一人一人の良さを具体的に紹介し合い，認め合う機会をつくる」を重点的に取り組み，授業づくりにおいても「ペアやグループでの話し合い活動を設定する」を重点的に取り組むことによって，児童たちは，友達との人間関係で高い評価をし，授業においても話し合い活動によって理解が深まると評価している。担任Ｃも同様に，一人一人のつまずきを把握した上で，環境整備と一人一人を認め合う活動を意図的に設定することによって，学級に安心感が生まれ，授業では友達の意見を聞いて自分の理解がさらに深まる経験を積み重ねている。この児童のつまずきに寄り添ったユニバーサルなデザインが効果を発揮すると言えるだろう。

しかし，担任Ｂにおいては，ユニバーサルデザインのチェック項目を網羅的に実践しているものの，評価が下がってしまった。これは，ユニバーサルデザインを実践しているものの，児童の困り感に沿った支援ではなかったからではないかと考える。事例児童JKLの評価が下がっていることから，特別な支援を要する児童に生活のしにくさがあったり，授業で分かりにくさがあったりするまま，生活づくりや授業づくりを日々指導を重ねても，児童の困難さは解消されず，学級や授業への不満が増大するのだろうと推測される。このことから，ただ単に，チェックリストの項目を実践することが効果的なのではなく，あくまでも児童一人一人のつまずきの把握や学級の状況を踏まえた上で意図的にデザインしていくことが大切であることが分かる。

4.2　ユニバーサルデザインの今後の取組

今後は「次期学習指導要領改訂に向けたこれまでの審議のまとめ」（文部科学省,2016）にも示されたように，通常の学級における発達障害等の困難さのある児童が在籍していることを前提として学級づくりや授業づくりが求められる。その中で，ユニバーサルデザインの考え方は，本研究の成果からも，貢献できると考える。しかしながら，柘植（2011）が指摘しているようにユニバーサルデザインですべてが解決されるわけではなく，ユニバーサルデザインの学級づくりと授業づくりを基盤として，個別の支援が必要である。あくまでも基礎的環境整備として困り感のある児童生徒に寄り添ったユニバーサルデザインの実践が重要であり，加えて,個別に適切な指導と必要な支援をしていくことがインクルーシブ教育システム構築に向けた中での通常の学級の姿であると考える。

4.3　本研究の課題

本研究において，ユニバーサルデザインの考えを用いた実践の効果を児童の主観的評価で行ったが，特に2年生においては，評価が高い値に集中し，ユニバーサルデザインの考え方を用いた効果の上昇に対する変化が起きにくい結果となった。今後は評価の仕方を検討したい。

謝辞

本研究を進めるにあたり，研究協力校の校長先生，教頭先生，教務主任，研修主任，担任Ａ，担任Ｂ，担任Ｃ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

CAST（2011）Universal design for learning guidelines version 2.0 Wakefield,MA:Author.〔キャスト（2011）バーンズ亀山静子・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〕

小貫悟（2013）：授業のユニバー去りデザイン入門　どの子も楽しく「わかる・できる」授業のつくり方．東洋館出版社

文部科学省（2015）：学校基本調査．文部科学省

文部科学省初等中等教育局（2007）：特別支援教育の推進について（通知）．文部科学省

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（参照日2015.1.4）

柘植雅義（2011）：通常の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.

涌井恵（2012）：選べる！ユニバーサルデザインな授業づくり「共同学習」のススメ：子ども同士の学び合いの力でユニバーサルデザインな授業ができる,LD & ADHD & ASD10(2)，50-53.

山元薫（2016a）：特別支援教育におけるユニバーサルデザイン化の意義，静岡大学教育学部研究報告教科教育学篇第47号，67-76.

山元薫（2016b）：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―，静岡大学教育学部附属教育実践総合センター，紀要No25，1-9.