

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた 授業改善と教員の意識変化の検討[†] ～高等学校定時制課程の取組から～

村松 勝信・藤島 英知*
秋田県立大館鳳鳴高等学校
神部 守・藤井 慶博**
秋田大学大学院教育学研究科

本研究では、高等学校定時制課程における「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業改善」の実践を通して、その有効性と教員の意識の変化を検討した。その結果、教材・教具の工夫や視覚的・聴覚的手掛かりといった授業の改善が図られ、多くの教員が授業の充実を実感していた。また、授業を参観する教員にとっても、授業を観る視点の広がりや観察する力が高まっていた。課題として、本実践の成果を生徒の学力や意識変化で検討していくことがあげられるとともに、今後学校の教育活動全体へ波及させていくことを提起した。

キーワード：ユニバーサルデザイン、授業改善、教員

I はじめに

2007年、学校教育法の一部が改正され、我が国の障害のある児童生徒の教育は「特殊教育」から「特別支援教育」へと転換され、高等学校においても特別支援教育が必要であることが法的に示された。それから9年が経過し、高等学校においても特別支援教育に対する理解・推進、校内支援体制の充実、多様な生徒に応じた指導などについて、その必要性が徐々に認識されるようになってきた。また、学校においては、その推進役として、特別支援教育コーディネーターが中心となり校内支援体制の充実が図られてきた。

こうした中、改正障害者基本法（2011）において、

「可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない」と規定された。これを受け2013年の学校教育法施行令の一部を改正する政令において、学校教育法施行令第22条の3に該当する児童生徒であっても、総合的な判断により小・中学校への就学が可能になった。

また「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支援を必要とする児童生徒に関する全国調査」では、小・中学校全体で通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒の割合が6.5%に及ぶとの結果が報告された。他に、知的障害及びその周辺にあると推定される児童生徒が3%程度に在籍しているとのことから、通常の学級に在籍し、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合は9.5%に及ぶとの結果が公表された（文部科学省、2012）。これらの状況と、近年の高等学校への進学率が98%を超えている実態を考え合わせると、高等学校にも特別な支援を必要とする生徒が多数在籍しているものと推測される。

2017年1月10日受理

[†]A study on class improvement from the viewpoint of universal design and teacher's consciousness changes: Consideration for several trials at a part-time high school

*Katsunobu MURAMATSU and Hidetomo FUJISHIMA, Odate Homei High School, Akita Prefecture

**Mamoru KANBE and Yoshihiro FUJII, Graduate School of Education, Akita University

実際「発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果」によると、発達障害等の困難がある生徒が、全日制高等学校に1.8%、定時制に14.1%、通信制に15.7%進学しているとの結果も報告されている（文部科学省，2009）。

さらに、2016年4月には「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（障害者差別解消法）が施行されるなど、学校においては、障害のある生徒が他の生徒と同じように教育を受ける権利を享有・行使するための合理的配慮が求められるようになった。このような中、文部科学省では高等学校における特別支援教育の充実策の一つとして、2018年度から通級指導教室を設置するために、「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」及び「学校教育法施行規則第四百四十条の規定による特別の教育課程について定める件の一部を改正する告示」を2016年12月9日に公布し、2018年4月1日から施行するとした。このように高等学校における体制整備が進む中、水谷・大谷（2015）は、全日制高等学校における特別支援教育に対する教師の意識や取組の調査結果から、「特別支援教育の視点」の有無が生徒の見立てや特別支援教育の取組に大きな影響を与えることを指摘するとともに、特別支援教育コーディネーターだけではなく全ての教師が特別支援教育に関する理解を深め、チームによる支援が行われる必要性を提起した。

一方、A県では新任の校長や教頭、特別支援教育コーディネーターに対して研修を行ったり、必要のある高等学校に学習支援サポーター（非常勤職員）を配置したり、また、高等学校に特化した相談支援組織を設置したりするなど、高等学校における特別支援教育の推進に努めてきた。しかし、筆者がこれまでかかわってきた研修会の参加者からは、特別な教育的支援を必要とする生徒に対して、未だ授業における配慮や教員の知識・理解が進んでいないとの意見や感想が多くあげられていることから、学校間及び教員間において特別支援教育に対する温度差が大きいものと推察された。

海津ら（2008）は、発達障害等がある生徒や学習につまずきがある生徒を含めた指導方法として、多層指導モデルの開発を行っている。これは、すべての子どもが参加する（できる）という考えに基づいた指導方法である。また、村田（2016）は、高等学校の現状を考慮して、多層指導モデルの1st ステ

ジ・2ndステージに焦点を当てた誰もが分かるユニバーサルデザインに基づく授業を実践し、学習につまずきのある生徒だけではなく、理解の早い生徒や中間層の生徒にも有効であったと報告している。

このような中、A県立B高等学校定時制課程では、在籍する生徒の多くが、学習困難、授業からの逸脱、多動・衝動性、他者とのコミュニケーションの困難、情緒不安定、生活リズムの乱れ、不登校、中途退学等の様々な課題を抱えていた。そのため、このような生徒への理解と教員の意識改革、授業の改善工夫が大きな課題となっていた。

そこで、本研究では、どの生徒も分かる・できる・参加するために、特別な教育的支援を必要とする生徒を含めた対応が可能なユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業改善のための「授業参観シート」の作成と特別な教育的支援を必要とする生徒に対する教員の意識変化を探るためのアンケート調査を実施し、有効な手立てについて検討することとした。

II 研究方法

1 対象

1) 授業改善

A県立B高等学校定時制課程の教諭及び講師計6人

2) 教員の意識の変化

教頭、教諭、講師、養護教諭計10人

2 実施時期

1) 授業改善

2016年7月（第1回）及び同年9月（第2回）の2回

2) 教員の意識の変化

2016年12月

3 研究の方法

1) 授業改善

授業改善の具体的取組内容を表1に示す。

①事前研修会では、特別な教育的支援を必要とする生徒を含めて、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業を行うことが大切であるとの共通理解が図られた。そこで、ユニバーサルデザインの視点の中から、授業の改善工夫の観点項目を設定し、「授業参観シート」を作成した（表2）。

②第1回授業研修会では、教員6人の授業を参

表1 授業改善の取組内容

①事前研修会
・生徒の実態把握
・授業における改善工夫の観点項目の設定
・「授業参観シート」の作成
②第1回授業研修会
・授業参観
・2週間における授業参観週間での授業参観
・「授業参観シート」による参観者の評価(4段階)
・授業で参考になりたい点をシートに記入
③事後研修会
・第1回授業研修会で、観点項目を意識した授業であったかの協議
・授業の改善工夫に関する協議
④第2回授業研修会
・2週間における授業参観週間での授業参観
・「授業参観シート」による参観者の評価(4段階)
・授業で参考になりたい点をシートに記入

表2 授業における改善工夫の観点項目

①動機付け
ア 興味・関心を引く教材・教具
イ 視覚的・聴覚的手がかり
②授業の展開
ア 生徒を生かす学習活動 (個人・ペア・グループでの思考、発表など)
イ 生徒の考えを引き出す手立て (口頭、質問用紙など)
③個に応じた配慮
ア 困り感に応じた指導場面・内容
イ 長所を生かした指導場面・内容

観し、事前研修会で作成した「授業参観シート」を活用して、参観者が4段階による評価を行った。

③事後研修会では、第1回授業研修会で評価された授業の工夫されている点や改善すべき点について協議した。

④第2回授業研修会では、事後研修会での協議を受け、第1回授業研修会と同様に参観者が「授業参観シート」を活用して授業を評価した。

2) 分析の方法

授業改善については、第1回授業研修会と第2回授業研修会の「授業参観シート」の観点項目において、参観者による4段階評価に4点から1点までの点数(以下、評価点という)を与えた。その評価点の量的比較と評価の理由の質的变化を分析することによって、授業の改善工夫の状況を検討することとした。

3) 教員の意識の変化

表3 教員の意識の変化のアンケート調査内容

1 特別な教育的支援を必要とする生徒について
1) 昨年度に比べ、特別支援教育の視点を取り入れた授業が必要だと思うようになったか(4件法)。
2) 今年度になり、生徒の実態の捉え方がこれまでと変わったか(4件法)。
2 授業改善について
1) 表2「授業における改善・工夫の観点項目」の中で、これまでよりも意識するようになった項目は何か(強く意識した順に選択)。
2) 昨年度と比較し、自身の授業は多様な生徒への対応を考えた場合に改善されたと思うか(4件法)。

大きく特別な教育的支援を必要とする生徒に関する内容と、自身の授業改善の取組について、校内研修や授業参観等を通してどのような取組が有効であったかをアンケート調査により検討した(表3)。

III 結果と考察

1 授業研修会

1) 第1回授業研修会と第2回授業研修会の評価点における量的比較

第1回と第2回の「動機付け」と「授業の展開」の評価点について、授業者個々の評価点の増減及び6人の平均評価点の増減を比較した。

なお、「個に応じた配慮」については、評価点による評価はせず、自由記述による評価とした。

①動機付け

表4は、動機付けに関する評価点である。6人中4人が、0.5点以上増加していた。Dは、第1回の評価点が4.0満点であったため評価点の上昇は見られなかった。また、Cの0.2点減、Eの0.2点増は、もともと評価点が高かったため、高水準の現状維持と考えた。全体平均では、第2回が3.5点と第1回に比べて0.5点高くなっていた。

②授業の展開

表5は、授業の展開に関する評価点である。個人毎では、6人中2人が、第2回の評価点が0.5点以上増加していた。また、Dの評価点の増加は0.2点であったが、第1回の評価点が3.8点であったため、高評価を維持していたと考えた。

一方、Cは0.8点下がっていた。他の0.2点から0.3点の増減は、明らかな変化とは考えられなかった。

全体平均では、第2回の評価点が3.2点で第1回に比べ0.2点と小幅な増加であり、明らかな変化とは考えられなかった。

2) 第1回授業研修会と第2回授業研修会の授業評価の質的比較

第1回授業研修会と第2回授業研修会における授業者Aと授業者Eに対する参観者の自由記述の内容を比較した(表6-1, 表6-2)。この二人の授業者を選んだ理由として、授業者Aは動機付けの0.7点の伸びの理由が明確化できると思われた点や授業の展開で授業評価が小幅なマイナス点となっている理由を明らかにできると考えたからである。また、授業者Eについては評価点の著しい伸びはなかったものの、第1回授業研修会で課題とされた動機付けや授業の展開に関する質的改善が期待されたり、参観者からの意見が多かったユニバーサルな授業に関する示唆が得られたりすると考えたからである。

【授業者A】

第1回授業研修会で、動機付けに関して「絵や写真などの視覚情報の活用必要性」が指摘されていた。それが第2回授業研修会では「手書き地図の色分けやカラー写真の活用やなど、視覚情報の取り入れやその活用の工夫が見られた」との評価を得たことから、一定の改善が図られたと考えた。一方、課

表4 動機付けの評価点

授業者	第1回	第2回	増減
A	2.3	3.0	0.7
B	2.0	3.5	1.5
C	3.7	3.5	-0.2
D	4.0	4.0	0.0
E	3.3	3.5	0.2
F	2.5	3.2	0.7
全体平均	3.0	3.5	0.5

表5 授業の展開の評価点

授業者	第1回	第2回	増減
A	2.3	2.0	-0.3
B	3.0	3.5	0.5
C	3.3	2.5	-0.8
D	3.8	4.0	0.2
E	3.3	3.5	0.2
F	2.5	3.6	1.1
全体平均	3.0	3.2	0.2

題として2回の授業研修会ともに「本時のめあての提示」があげられていた。さらなる改善策としては、「動機付け場面での、発問から学習活動への展開」が指摘されていたが、動機付けに対する授業者Aの評価点が0.7点向上していたことから、参観者の視点の広がりによるものと考えた。

授業の展開に関しては、第1回授業研修会で「発表に対する消極的な生徒への指導」について肯定的な評価を受けていたが、第2回授業研修会では「全体に対する問いかけが増えており、自発的発言を促していた」と評価されるなど、全体指導への改善が図られてきたと考えた。課題として、動機付けで改善がみられた「視覚情報の活用」が、授業の展開では「生徒の発問を引き出す手がかりとして活用されていない」といった指摘を受けていた。また「学習活動後の方向性」や「本時のねらいの意識化」「ポイントとなる点を繋げた授業展開」など、ねらいと学習活動の明確さに対する課題を指摘する意見が多かった。これらは改善が進まなかった点であると考えられた。

個に応じた配慮に関しては、第1回授業研修会で「個別の配慮が必要な他の生徒への対応をより工夫する必要がある」との指摘に対して、第2回授業研修会では「配慮が必要な生徒に個別に対応していた」との評価があり、一定の改善が図られたものと考えた。

【授業者E】

動機付けに関して、第1回授業研修会で「板書の明確化、簡素化、イメージ化」について評価を得ていたが、第2回授業研修会では「前時と本時の関連が一目で分かる板書」や「大きな文字のキーワード表記」などが評価されており、板書のさらなる改善工夫が図られたことが示唆された。

授業の展開に関しては、第1回授業研修会で「生徒の発表内容の確認が有効」と評価され、第2回授業研修会ではそれに加えて「ペアでの相談の後に発表させたことが有効」と評価されていたことから、生徒同士の学び合いによる学習の深化の工夫がなされたと考えた。また、第1回授業研修会では「ノートに記述させたものを発表させたい」ということや「生徒の発言に対する建設的対応と授業への活用」「発問の仕方の工夫」が指摘されていたのに対し、第2回授業研修会では「板書を単にノートに書き写すだけでなく、自分でまとめさせる工夫があった」

ことや「『なぜ?』という問いかけが頻繁にあった」こと、「実生活と授業の内容を関連付けていた」ことが評価され、第1回授業研修会での指摘に対する改善が図られていたことが示唆された。

個に応じた配慮については、第2回授業研修会において「イラストや口頭説明が、書くことが苦手な生徒にも有効であった」と評価されており、一斉指導での工夫や配慮が個別にも有効であるとの評価を

表6-1 評価の理由における質的比較
【授業者A】(○有効な点, ▲課題点)

	上段：第1回, 下段：第2回
動機付け	○プリントの準備や板書に工夫あり ○ポイントを押さえた文字数で見易い ▲文字や説明だけでは印象が薄い、絵や写真を活用するなどの工夫が必要 ▲本時のめあてを提示する必要あり ▲学習シートを拡大したほうがよい ▲キーワード以外にもアンダーライン ▲プリントにも見出しがほしい
	○手書き地図を色分けしていた ○カラー写真を手がかりとした発問 ▲プリントは、A3版サイズの方がよい ▲本時のめあてを提示したい ▲発問だけで終わらず、学習活動へスムーズに展開させたい
授業の展開	○消極的な生徒への働きかけがよい ▲学習活動の明確化が必要である ▲学習形態の工夫とペア活動時の机間指導における働きかけが必要だ ▲学習活動の時間設定や授業を進めるテンポなどを再考したい
	○全体に対する問いかけが増えており、自発的発言を促していた ▲導入の時間が長い ▲ねらいを意識した展開を考えたい ▲一問一答では、発問にならない ▲写真や地図を発問に繋げる必要あり ▲生徒の気付きを促す必要あり ▲ポイントを繋げた授業展開が必要 ▲活動形態や授業展開の工夫が必要
個に応じた配慮	○発問を変えて、答えられない生徒に発表意欲を喚起していた ○生徒の得意分野を生かす活動がある ▲個別の配慮が必要な生徒への対応をより工夫する必要あり
	○全員が意思表示する場面があった ○必要な生徒に個別に対応していた ▲机間指導での確認が必要である ▲発表者を褒めることで、授業の雰囲気盛り上げたい

得ていた。このことは授業者のユニバーサルな対応が、配慮を要する生徒一人一人にも有効であると参観者が実感したことによる評価であると考えた。

2 教員の意識の変化

表7は、教員の意識の変化に関する調査の結果である。

1) 特別支援教育の視点を取り入れた授業の必要性

「昨年度に比べ、特別支援教育の視点を取り入れた授業が必要だと思うようになったか」の質問に対する回答では、「非常に思うようになった」「やや思うようになった」を合わせた「思うようになった」

表6-2 評価の理由における質的比較
【授業者E】(○有効な点, ▲課題点)

	上段：第1回, 下段：第2回
動機付け	○身近な話題の提示が有効である ○板書の明確化、簡素化、イメージ化が図られている ○英語科以外での英語の活用がある ▲具体的な数字の実生活への関連づけがあるとよい
	○前時と本時の内容の関連が一目で分かる板書があった ○大きな文字のキーワードが印象に残りやすい
授業の展開	○生徒の発表内容の確認と発表意欲の喚起が有効 ○生徒の思考力を高める工夫がよい ○ポイントを考えさせてからノートに記述させたことがよかった ▲ノートに記述させたものを発表させたい ▲生徒の発言に対する建設的対応と授業への活用が課題 ▲発問の仕方の工夫
	○様々な生徒の発表の促しやペアでの相談後の発表がよい ○板書と発問により、生徒が授業に参加できていた ○板書を単にノートに書き写すだけではなく、自分でまとめさせる工夫があった ○「なぜ?」という問いかけが頻繁にあった ○実生活と授業の内容を関連付けていた
個に応じた配慮	○板書の図示により理解を容易にしていた ○生徒がイメージしやすい身近にあるものの例示が有効
	○授業の中での生徒指導ができている ○配慮を必要とする生徒への声掛けがよかった ○イラストや口頭説明が、書くことが苦手な生徒にも有効であった

表7 教員の意識の変化

1-1 特別支援教育の視点を入れた授業の必要性 (n=10)	
非常に思うようになった	7人 (70%)
やや思うようになった	2 (20)
あまり変わらない	0 (0)
全く変わらない	1 (10)
1-2 必要に思うようになったきっかけ (n=9, 複数回答)	
特別支援教育に関する校内研修会	7人
授業改善の取組	7
個別ケース会議	6
校外研修や関係資料	3
中学校からの情報提供	3
保護者との相談	1
自己研修	1
その他	2
2-1 生徒の実態の捉え方 (n=10)	
大いに変わった	3人 (30%)
やや変わった	4 (40)
あまり変わらない	2 (20)
全く変わらない	1 (10)
2-2-① 捉え方が変わったきっかけ (n=7, 複数回答)	
特別支援教育に関する校内研修会	7人
個別ケース会議	6
授業改善の取組	5
校外研修や関係資料	1
中学校からの情報提供	1
保護者との相談	1
自己研修	1
2-2-② 捉え方が変わらない理由 (n=3)	
これまでも多様な捉え方をしてきた	3人

た」は90%と、ほとんどの教員の意識に変化があったとの結果が得られた。とりわけ、「非常に思うようになった」が70%に上っていた。「思うようになった」きっかけとして「特別支援教育に関する校内研修会」と「授業改善の取組」が最も多くそれぞれ7人が選択していた。次に多かったのは「個別ケース会議」(6人)、「校外研修や関係資料」と「中学校からの情報提供」(それぞれ3人)の順であった。「その他」は、「授業を行っている生徒の実態」と「どこの学校でも必要」との回答であった。

これらの結果から、「校内研修会」や「授業改善の取組」「個別のケース会議」などの具体的な取組が、特別支援教育の視点を取り入れる授業改善に対する教員の意識の変化に大きな影響を与えた

と考えられた。

2) 生徒の実態の捉え方

「今年度になり、生徒の実態の捉え方が変わったか」の質問に対して、「大いに変わった」と「やや変わった」を合わせた「変わった」は70%と、多数の教員が生徒の実態の捉え方が変わったと回答していた。そのきっかけとしては「特別支援教育に関する校内研修会」が7人と最も多く、次に「個別ケース会議」(6人)、「授業改善の取組」(5人)の順であった。

一方、「あまり変わらない」と「全く変わらない」を合わせた「変わらない」との回答は30%であったが、全員が「これまでも多様な捉えをしてきた」ことを理由にあげていた。

これらの結果から、教員の生徒に対する実態の捉え方の変化にも、「校内研修会」や「個別のケース会議」「授業改善の取組」が有効であったと考えられた。

3) 授業改善

表8は「授業改善のため、これまでよりも意識するようになった点」について、授業参観の観点項目(表2)を選択肢として回答を求めた結果である。

「最も強く意識した点」としてあげられたのは、「視覚的・聴覚の手がかり」(4人)と「興味・関心を引く教材教具」(2人)であり、いずれも動機付けに関する項目であった。このことから、授業改善の取組として動機付けを意識した授業の配慮が進んでいると考えた。

「自身の授業は改善されたか」に対しては、「大いに思う」と「やや思う」を合わせた「思う」が80%に上った。「あまり思わない」の10%は「さらなる改善が必要」との前向きな考えで、「全く思わない」の10%は「これまでも改善に努めてきたことからあまり変わらない」という理由であった。この結果から、大多数の教員が授業に改善が見られたとの実感を得たと言えよう。

自由記述からも、教員の多くが、図や写真などの視覚的な教材・教具の動機付けの有効性や、生徒の考えや得意分野を生かす生徒主体の授業展開などの有効性を実感できたものと考えられた。

表8 授業改善

1) 意識するようになった点 (n=9)	
①最も強く意識した点	
・【動機付け】視覚的・聴覚的な手がかり	4人
・【動機付け】興味・関心を引く教材・教具	2
・【授業展開】生徒を生かす学習活動	1
・【授業展開】生徒の考えを引き出す手立て	1
・【個に応じた指導】長所を生かした指導	1
②2番目に意識した指導	
・【個に応じた指導】困り感に応じた指導	3人
・【動機付け】視覚的・聴覚的な手がかり	2
・【授業展開】生徒の考えを引き出す手立て	2
・【授業展開】生徒を生かす学習活動	1
・【個に応じた指導】長所を生かした指導	1
2) 自身の授業は改善されたか (n=10)	
大に思う	2人 (20%)
やや思う	6 (60)
あまり思わない	1 (10)
全く思わない	1 (10)
3) 自身の授業で有効な手立て (自由記述)	
・視覚的な教材・教具の工夫 (5人)	
・目標の提示による本時のゴールの明確化 (1)	
・生徒の考えを引き出す発問 (1)	
・教科書を読む段落の事前連絡 (1)	
・生徒の得意分野を生かした発表 (1)	

IV 総合考察

1 授業改善の有効性

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業改善の成果と課題について次のように考察した。

1) 評価点における量的比較から

授業の「動機付け」に関しては、第2回授業研修会の平均評価点が全体で3.5点となり、第1回授業研修会に比べて0.5点高くなったことから、「興味・関心を引く教材・教具」の有効活用や「視覚的・聴覚的な手がかり」の工夫が進んだと考えた。

「授業の展開」においては、第2回授業研修会の平均評価点が全体で3.2点と、第1回授業研修会に比べ0.2点増加していた。この結果は、概ね満足できる水準ではあるものの、本実践による成果と推測することは難しいと考えられた。

2) 評価の理由における質的比較から

授業者Aや授業者Eの授業評価の結果から、多くの参観者が第1回授業研修会に比べ第2回授業研修会において、授業の改善工夫が図られたと評価していた。例えば、Eの板書に関する評価に見られるように、情報手段としての板書が、授業研修会を経ることにより、生徒の学びの深化のため

のツールへと発展してきていることがうかがえた。

また、第2回授業研修会における参観者の視点として「動機付け場面での発問から学習活動への展開」「イラストや口頭説明が書くことが苦手な生徒にも有効」との記述があるなど、評価の視点の広がりや一斉指導での手立てが個別の配慮としても有効といった視点をもつなど、第1回授業研修会ではみられなかった参観者の観察力の高まりと考えられる記述内容が多く見られた。

これらのことから、授業研修会の実践は、授業者にとっては授業改善力、参観者にとっては授業観察力といった双方の向上に寄与していたと推察された。

2 ユニバーサルデザインの視点による授業改善に対する教員の意識の変化

「昨年度に比べ、特別支援教育の視点を取り入れた授業が必要だと思ったか」の調査結果では「思うようになった」が90%と、特別な教育的支援を必要とする生徒にも対応した授業が必要との意識の変化に繋がったと推測した。

「今年度になり、生徒の実態の捉え方が変わった」と回答した教員は70%に上った。こうした教員の意識の変化に至った背景として、特に「特別支援教育に関する校内研修会」や「授業改善の取組」が寄与したものと考えた。

「自身の授業は改善されたか」に対しては、「思う」との回答が80%を占めたことから、授業者は授業改善が進んだとの実感を得たと推測した。また「自身の授業で有効」としてあげられた内容から、教材・教具の工夫や視覚的・聴覚的な手がかり、生徒の考えを引き出す発問など、授業の改善工夫のために設定した視点に沿った授業改善が図られていたと考えられた。

これらのことから、校内研修や授業改善の取組が教員の意識変化にも大きな影響を与えたと言える。

3 今後の検討課題

今後の検討課題について2点述べる。

1) 授業評価の視点の更なる検討

ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業の成果については、生徒の成長に結びついたもの

として評価されることが重要である。そのためには、定期考査等の結果や生徒の授業に対する意識変化にどのように反映されたかといった視点での検討が必要である。

一方、本研究では教員の共通理解を図りやすくするため、授業のユニバーサルデザインの視点を絞り込んで示したが、これ以外に必要な視点がないか丁寧に検討していく必要がある。

2) 教育活動全体への波及

本研究でのユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業改善の取組を通して、学校の教育活動全体への波及が望まれる。例えば、授業改善について協議する中で、教育課程の検討や生徒指導、進路指導の充実、校内の相談支援体制の構築、個別指導の場の設定等というように、特別な教育的支援を必要とする生徒も含めたユニバーサルな学校運営への発展が大いに求められよう。こうした教育活動全体への波及について、今後研究が進められることを期待したい。

引用文献

- 海津亜希子, 田沼実敏, 平木こゆみ, 伊藤由美, Sharaon Vaughn (2008): 通常学級における多層指導モデル (MIM) の効果 - 小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて - 教育心理学研究, 2008, 56, 534-547.
- 水谷篤代, 大谷正人 (2015): 高等学校の教育現場から見た特別支援教育の現状と課題: X県の高등학교における調査から. 三重大学・教育学部研究紀要, 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学, 66, 295-308.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (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
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm (Retrieved 2016, 12, 5)
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2009): 発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果
www.mext.go.jp/b_menu/shingi/.../1358061_03_03.pdf (Retrieved 2016, 12, 5)
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2016): 高等学校における通級による指導の制度化及び充

実方策について (高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議報告) について

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/03/1369191.htm (Retrieved 2016, 12, 5)

村田絵史 (2016): 高等学校におけるユニバーサルデザインに基づく授業づくりについて

https://www.pref.kochi.lg.jp/.../file_2016_323321588_1.pdf (Retrieved 2016, 12, 5)

Summary

This research discusses the effectiveness of universal design and teacher's consciousness changes through the genuine practice for class improvement which a teacher tries to make the best use of universal design during a class at a part-time high school. As a result of class improvement above, most teachers not only showed more positive attitude toward class improvement, such as devising their teaching materials or tools and introducing more and more audio-visual aids, but also noticed a really positive reaction to their actual practice. In addition to this fact, it was quite significant that each teacher spread his/her viewpoint of class improvement in class visits. On the other hand, this research has raised a problem that needs to be considered how the effectiveness of universal design is related to student's academic ability or consciousness changes, and how the influence of it is involved in entire educational activity hereafter.

Key Words : universal design, class improvement, schoolteacher

(Received January 10, 2017)