

<実践報告>

「授業のユニバーサルデザイン化」を基盤とした学習指導の在り方  
 —学級全員の参加・理解を促進する授業の在り方を考える—

山本 崇 青木村立青木小学校  
 上村恵津子 信州大学学術研究院教育学系

Learning Instruction Based on “Universal Designed Class”  
 —Considerations for Promoting Participation and  
 Understanding for all Students—

YAMAMOTO Takashi : Aoki Elementary School, Aoki Village

KAMIMURA Etsuko : Institute of Education, Shinshu University

研究の目的	学習レディネスのアセスメントを手がかりに授業のユニバーサルデザイン化を図り、指導の有効性について検証する。
キーワード	授業のユニバーサルデザイン化 特別支援教育 全員参加・理解
実践の目的	ユニバーサルデザイン化を基盤とした全員が参加・理解できる国語授業の授業改善を実践的に探究する。
実践者名	第一筆者と同じ
対象者	長野県内公立小学校 4年生(34名)
実施期間	2013年4月～12月
実践研究の方法と経過	先行研究から導き出された課題をもとに学習レディネスのアセスメントを行い、学級全体や児童一人ひとりの実態を把握した上で実際の授業で様々な「指導の工夫」や「個別の配慮」に取り組んだ。さらに、児童による授業評価をもとに実践した「指導の工夫」の有効性について検証した。
実践から得られた知見・提言	学習レディネスのアセスメントによって、児童一人ひとりの実態や学級全体の傾向を正確に把握することが、授業のユニバーサルデザイン化を図る上で重要であることが確かめられた。また、子どもたちは、論理的に読むことができる授業やわかりやすい授業に楽しさを感じることがわかった。教師が「多様な学び方ができる授業」を目指し、授業の中で児童の実態に応じた「指導の工夫」をしていくことが、子どもたちの「わかりやすさ」へとつながり、学級全員の参加・理解を促進させると考えられる。

## 1. はじめに

改正学校教育法第81条第1項（平成19年施行）により、通常の学級に在籍していても特別な指導が必要な発達障害の状態像を示す子どもに対して、特別支援教育を行うことが求められるようになった。学校教育現場では、将来の社会参加を見据えたインクルーシブ教育システムの構築という理念的な視点だけでなく現実的な教育効果という視点からも、発達障害のある子どもへの対応は基本的には通常学級で行われることが望ましいと考えられるようになった。これに基づき「プレイスメントからサービスへ」（柘植，2004）という発想の元、障害児教育は通常学級での配慮指導という形態へと転換していった。

しかし、それまで障害児教育を特殊教育と位置づけてきた通常学級の指導では、LD、ADHD、高機能自閉症といった発達障害の状態像を示す特別支援教育による配慮が必要な子どもへの対応方法が確立されていなかった。この一斉学習を前提に考えられてきた従来の通常学級のシステムでは対応できないという問題が明らかになると、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（文部科学省，2003）でも「多様な障害のある児童生徒が小・中学校に就学することを考慮すれば（中略）特殊教育により培った指導方法・ノウハウの効果的な活用が不可欠である。」と述べられているように、現場では特別支援教育の視点の重要性を再認識し、通常学級の指導にも特別支援教育の視点を取り入れた様々な配慮が実践されるようになってきた。

とりわけ「診断の有無にかかわらず、通常の学級に在籍する発達障害の状態像を示す子どもや配慮が必要な子どもへの支援は、すべての子どもにとってわかりやすい」というバリアフリー的な発想から、近年、教科教育の視点と特別支援教育の視点とを融合させた「授業のユニバーサルデザイン化」の考え方に注目が集まり、急速に研究が進められている。これは、授業のユニバーサルデザイン化に実際に取り組んだ学校教育現場が、発達障害の状態像を示す特別支援教育による配慮が必要な子どもへの支援が、状態像を示さない他の子どもたちの学習指導にも効果的であり、学力の向上につながるということに確かな手応えを感じているためであると考えられる。また、ユニバーサルデザイン化は、授業のみならず学級経営・学校運営の指針にもなり得るという知見が多く得られている（東京都日野市教育委員会 with 小貫悟，2010）ことも、注目や支持を集めている背景と考えられる。

学校生活に適應できる・授業に参加できるように場を構造化したり、環境面におけるバリアを取り除いたりする配慮が現場に浸透し成果を挙げていく中で、近年では、全員の子どもが授業や学習内容を理解できることを目的とした授業のユニバーサルデザイン化による授業改善が注目されている。本実践では、この「授業のユニバーサルデザイン化を基盤とした授業改善」に焦点を当て、まず、文献や資料の収集と検討、各種研究会への参加等の基礎研究を行い、その課題と方向性を明らかにする。そして、通常学級に在籍する子どもたちを対象とした学習レディネスのアセスメントを手がかりに、どの子どもも参加・理解できる授業の構想・実践を国語科の物語文（文学）単元で行い、単元終了後に児童による授

業評価を分析することで、その学習指導の在り方について考察することを目的とする。

## 2. 実践1 先行研究

### 2.1 「授業のユニバーサルデザイン」とは

もともとは、建築や製品のデザインに使われてきたユニバーサルデザインの概念を、学校教育に取り入れたのが授業のユニバーサルデザインであり、「学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず、すべての子どもが楽しくわかる・できるを目指して工夫・配慮する教科教育と特別支援教育が融合した通常学級における授業のデザイン」(授業のユニバーサルデザイン研究会, 2013) と定義されている。つまり、障害の有無に関わらず、クラスの中のすべての子にとって分かりやすい対応を工夫しようとする考え方であり、この理念はインクルーシブ教育の理念へとつながっている(東京都日野市教育委員会 with 小貫悟, 2010)。

ユニバーサルデザイン化された授業の概要を示す理論モデル(図1)では、授業における学びの階層が4段階に分けられており、授業でのバリアを生じさせる発達障害のある子の特徴と、そのバリアを除く工夫が階層ごとに示されている。

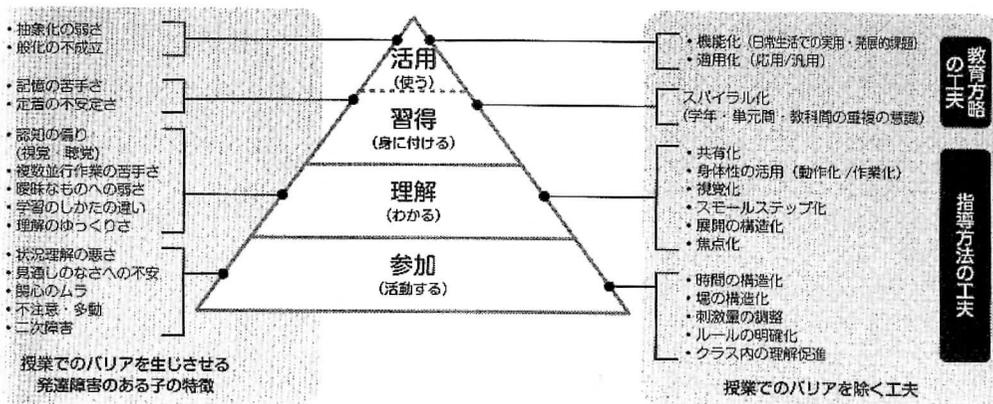


図1 授業のユニバーサルデザイン化モデル(授業のユニバーサルデザイン研究会・2012)

### 2.2 授業を構想・実践する上での二つの視点

授業のユニバーサルデザイン化は、その定義にもあるように「教科教育」と「特別支援教育」が融合した通常学級における授業のデザインであり、この二つの研究の視点を授業に導入することで授業改善を図る。この理念を具現化するために、まず、教科教育的な視点から「指導の工夫」を行う。多くの子どもを対象としたこれまでの通常学級における授業のあり方を見直し、子どもたちがつまらない、わかりにくいと感じる授業を改善する。そして一方では「指導の工夫」をしても取り組むことが難しい子どものために、特別支援教育的な視点から「個別の配慮」を行う。これには特別支援教育のバリアフリー的な配慮の知見の蓄積が必要であり、その視点をを用いることで、さらに多くの子どもたちが授業に参加・理解できるように促す。学級全員の子どもの対象とするならば、まず指導の工夫としての授業の質の高さが重要であり、その上で、個別の配慮をしていくことで、全員の子どもが、楽しくわかる・できる授業を目指す(授業のユニバーサルデザイン研究会, 2013)。

国語科の物語文（文学）の単元を例にすると、まず「指導の工夫」では、論理を授業の目標にして、指導事項を具体化・明確化する。「作品の設定」「視点」「文学特有の表現技法」「中心人物の変化」「作品の主題」といった文学の論理的な読み方を明らかにした上で、学年に応じて段階的・螺旋的に指導する。新しい読み方を積み重ねて学ばせたり、同じ読み方を繰り返して学ばせたりすることによって読む力がつく。これは算数科の学習に近い学習の仕方と言える。また、論理を授業の目標にした上で、授業を焦点化（シンプル）、視覚化（ビジュアル）、共有化（シェア）する。焦点化とはねらいや活動を絞ることであり、取り上げる表現や情報を少なくしたり、教材にしかけをつくったりすることで、物語という素材を教材化することである。視覚化とは視覚的な手がかりを重視して授業を構成することであり、聴覚情報優位で分かりにくい授業を視覚情報優位の授業にすることで文章の内容や論理を見える化し、分かりやすくすることである。そして共有化とは話し合い活動を組織化することであり、ある考えについて思考し表現することで全員参加や全員理解を図るのである。

このような指導の工夫を行った上で、さらに「個別の配慮」を行う。「個別の配慮」は、全体の目標に関する配慮と個別の目標に特化した配慮とに分けられる。全体の目標に関する配慮は、例えば手元で操作できるミニセンテンスカードを用意する、読めない漢字にルビをふるといった個別指導を必要に応じて行うなどの手だてが考えられる。個別の目標に特化した配慮とは、通常学級の授業以外での個別指導が必要とされる子のために、個別の目標や個別の計画を立て指導することである（授業のユニバーサルデザイン研究会，2013）。

### 2.3 先行研究のまとめ—授業のユニバーサルデザイン化の現状と課題—

学校や教室の環境そのものがバリアとなってしまう子どもにとっては、その場所に身を置くこと自体が苦痛であり、授業への参加を困難なものにしている。そんな子どものために、時間や場を構造化したり、刺激量を調整したり、ルールを明確化したりするなど環境を整えることで参加を促すのが、学校環境・教室環境におけるバリアを除く工夫である。そして、学習環境に適応できるようになった子どもたちが次の段階へと進み、授業そのものに参加できるようにするための工夫が実際の授業におけるバリアを除く工夫であると考えられる。この工夫は参加レベルから次の段階である理解レベルへの橋渡しとなる。

このように、子どもたちを参加レベルから理解レベルへ、さらに習得・活用レベルへと引き上げて行くために指導方法や教育法略の工夫が研究され実践されている一方で、学級や個人の実態を把握しないまま、あるいは授業のユニバーサルデザイン化の理念が正確に理解されないまま、現場では言葉やイメージだけが独り歩きしていることがある。マニュアル通りの教室環境整備や授業改善を行うだけでは、ユニバーサルデザイン化が達成されたことにはならない。今、目の前にいる一人ひとりの子どもたちやクラスの特徴を把握し、その子やその学級に一番有効と思われる指導の工夫や個別の配慮を施してこそ、ユニバーサルデザイン化と言える。そのために学校環境や教室環境、教科・単元などにおける児童の特徴である学習レディネスを把握する必要がある。学習レディネスとは、学習に入るた

めの準備状態であり、この状態を正確に把握し理解することで、はじめて目の前にいる子どもたちに、どのような「指導の工夫」や「個別の配慮」を施せるのかが具体的にないと考えられる。つまり、すべての学級や児童に当てはめられるようなマニュアルが存在するわけではなく、まず学級や個人の実態をできるだけ正確に把握することが授業のユニバーサルデザイン化のための前提条件として必要不可欠であり課題であると考えられる。また、実態から導き出された「指導の工夫」や「個別の配慮」が有効であったか正しく検証することも必要であると考えられる。

### 3. 実践2 実践研究事例

以上の先行研究から導き出された課題をもとに学習レディネスのアセスメントを行い、学級全体や児童一人ひとりの実態を把握した上で単元を構想し、実際の授業で様々な「指導の工夫」や「個別の配慮」に取り組んだ。そして、単元終了後に実施した児童による授業評価をもとに、実践した「指導の工夫」の有効性について検証した。

#### 3.1 教科・単元名・学年・時期

国語科・「ごんぎつね（光村図書）」（全14時間）

長野県内公立小学校第4学年1クラス（34名）・実施時期：平成25年10月

#### 3.2 学習レディネスのアセスメント

##### (1)アセスメントの方法

現場における「学習レディネス」の把握については、担任が児童の普段の様子からおおまかにとらえながら感覚的に理解しているのが現状である。そこで本実践では、対象児童の実態を正確に把握するために、主に国語授業における基本的な学習レディネスについて事前アンケートで調査を行った。質問紙を用い該当学級の児童に自分が該当すると思われる項目すべてに○印をつけてもらう方法で回答を得た。質問項目は、発達障害の状態像を参考にするとともに、学習活動におけるバリアとして考えられる事象も加え作成した。

##### (2)事前アンケートの結果

上記事前アンケートの結果（表1）から、当該学級では【読むこと・見ること】について、一部の児童が教科書の文章に読みにくさを感じていることがわかった。また、【書くこと】では、自分の考えを書いてまとめることに苦手さを感じている児童が多かった。そして【話すこと・伝えること】については、上記二項目と比べると、発言をしたり大勢の前で話したりすることに苦手さを感じる児童がとて多いことがわかった。

##### (3)学級と個人の実態から導き出された「指導の工夫」と「個別の配慮」

このような実態から、当該学級全体への指導の工夫として、まず【読むこと・見ること】では、「センテンスカード（教科書文の拡大コピー）」を用意し掲示することで授業における読みの手がかりとする。【書くこと】では、いきなり自分の考えを書かせるのではなく、複数の考えの中から選択させたり友だちの考えを参考にさせたりすることから

始める。字を書くのが遅かったり書き写しが苦手だったりする児童には、穴埋めや選択式のプリント、板書の内容を記述したプリントなどを用意し負担を減らす。そして、苦手さを感じる児童が最も多かった【話すこと・伝えること】では、大勢の前で発言をしたり話したりすることは苦手でも、ペアでの話し合いは苦手と感じる児童は少ないので、ペアでの話し合い活動を積極的に取り入れ、表現活動を充実させたい。

表1 事前アンケート結果

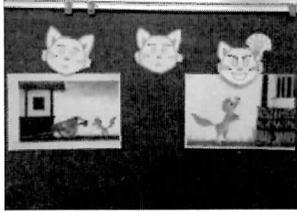
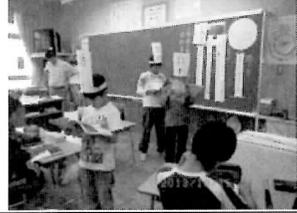
(教科書の文字について)【読むこと・見ること】	
質問項目	人数(名)
1 文字があまりよく見えない	0
2 文字がぼやける	1
3 文字がかすむ・重なって見える	0
4 教科書の漢字が読めないことが多い	5
5 教科書に意味のわからない言葉がたくさんある	7
6 音読でつかえることが多い	3
7 音読で字や行をとばして読んでしまうことがある	5
(黒板について)【読むこと・見ること】	
質問項目	人数(名)
1 黒板のまわりにあるものが気になる	3
2 チョークの色で見えない色がある	1
3 黒板の文字が読みづらい(見にくい・ぼやける・かすむ・重なる)	3
(書くことについて)【書くこと】	
質問項目	人数(名)
1 自分の考えを字で書いてまとめるのが苦手	11
2 字を書くのがおそい	4
3 黒板の字を写したりするのが苦手	5
(自分の考えを伝えることについて)【話すこと・伝えること】	
質問項目	人数(名)
1 発言をすることが苦手	15
2 まちがえるのがはざかしくて、あまり発言できない	11
3 ペアの人と話すのが苦手	2
4 ペアの人とは話せるが、みんなの前で話すのは苦手	7
5 ペアやクラスの人には、話して伝えるより書いて伝える方がいい	11

さらに、このような「指導を工夫」をしても取り組むことが難しい児童には「個別の配慮」を行う。そのために、事前アンケートの結果と子どもたち一人ひとりの実際の様子と照らし合わせたものを一覧表にまとめる。そして、それぞれの児童の学習レディネスをおおまかに「参加レベル」と「理解レベル」とに分け、より多くの児童が不参加から参加レベルへ、参加から理解のレベルへと向上できるように、単元全体や一時間の授業に必要と考えられる「個別の配慮」を一覧表に記載することで、一人ひとりの学習の苦手さに対応できるようにする。

当該学級児童の「個別の配慮」の例としては、「座席の移動」や「リーディングスリットを使用させる」こと、「文節に印を付けて区切る」「マーカーで協調する」「漢字や語句について調べる」などの補充指導や予習指導も必要に応じて行うことなどが挙げられる。

このように把握された個人や学級全体の実態をもとに「指導の工夫」や「個別の配慮」を考え教材研究を行うことで、単元全体や一時間の授業の構想が明らかになった。表 2 では視覚化や焦点化、共有化をねらって実際に行った「指導の工夫」の具体例を示す。

表 2 指導の工夫の具体的内容(一例)

	<p>「センテンスカード(教科書文の拡大コピー)」</p> <p>物語文の文章量は、学年が上がるにしたがい増加する。そこで、文章の中から着目させたい部分だけを取り出し、拡大コピーして掲示することで、焦点化・視覚化・共有化ができる。授業のねらいを焦点化するために、あえて誤った表現に置き換えたり、順番を変えたりすることもできる。</p>
	<p>「挿絵の拡大コピー・登場人物の表情カード」</p> <p>唯一の視覚情報である挿絵を有効に活用したい。拡大するだけでなく、並べ替えたり分類したりすることで、内容理解が深まる。また、登場人物の心情を表す表情カードは、センテンスカードなどと併用することで、心情や場面の様子を視覚的に、容易に理解することができる。</p>
	<p>「物語をイメージするための画像や音声・図」</p> <p>主に文章の内容を理解するために用いる。本単元(ごんぎつね)は、馴染みのない言葉や表現が数多く出てくるため、画像だけでなく音声や動画なども駆使して、場面の様子を正確に理解できるようにした。情景描写もできるだけ視覚化することで、共有化を図った。</p>
	<p>「動作化・劇化・音読の工夫」</p> <p>授業のねらいを明確にし、焦点化のための動作化や劇化、音読の工夫をした。登場人物の「視点」について学ぶことができた。恥ずかしがる子には、観客や読み手など、できる役割で関わらせることで、無理なく学習に参加できるようにした。</p>
	<p>「手で使えるミニセンテンスカード」</p> <p>黒板に掲示したセンテンスカードと同じものを、必要に応じて児童が手で扱えるようにカードにした。児童は並べ替えたり、図解に用いたりすることによって物語の内容や論理を理解することができた。また、ペアで考えたり見せ合ったりする場面でも有効であった。</p>

### 3.3 児童による授業評価

#### (1)単元終了後のアンケート方法と結果

単元終了後に児童による授業評価を行い、学習指導の在り方について分析した。授業

評価は質問紙を用い、当該学級児童に自分が該当すると思われる項目すべてに○印をつけてもらう方法で回答を得た。アンケート1では、授業の感想とその理由を調査した。アンケート項目及び結果を表3に示す。アンケート1の結果(表3)から、すべての児童が「楽しかった」「まあまあ楽しかった」と感じたことがわかる。楽しかった理由として、新しい知識(新しい読み方や学習用語)を獲得し、それを活用できることに楽しさを感じたことや、登場人物の気持ちを考えることができるようになったことを挙げる児童が多かった。

表3 アンケート1の項目及び結果 (34名中32名が回答・表中の単位は「名」)

	楽しかった	まあまあ楽しかった	あまり楽しくなかった	楽しくなかった	
授業はどうでした	26	6	0	0	
それはどうしてですか？(複数回答可)	「楽しかった」と回答した児童(26名)		「まあまあ楽しかった」と回答した児童(6名)		計
新しい読み方や学習用語(「視点人物」,「情景描写」,「心内語」など)を学べたから	21	5		26	
登場人物の気持ちを考えることができた	22	2		24	
わかりやすかったから	21	1		22	
音読が面白かったから	15	1		16	
自分の考えを发表或ししたり、友だちに伝えたりすることができたから	13	2		15	
友だちの考えを聞くことができたから	13	0		13	
ペアで話し合いができたから	11	1		12	
その他	・劇(化)が楽しかった。・いろいろな音読が楽しかった。				

続くアンケート2(表4)では、単元の中で行ってきた様々な「指導の工夫」について、児童の感想を手がかりに、どのような手だてが有効であったかを調査した。その結果、「挿絵の拡大コピー」や「物語をイメージするための画像や音声・図」、「センテンスカード(教科書文の拡大コピー)」など視覚化された情報の評価が高いことがわかった。

表4 アンケート2の項目及び結果 (34名中32名が回答・表中の単位は「名」)

指導の工夫 (わかりやすさのための手だて)	子どもたちの感想	とてもよかった	まあまあよかった	あまりよくなかった	よくなかった
①挿絵の拡大コピー		33	3	0	0
②物語をイメージするための画像や音声・図		32	1	0	0
③センテンスカード(教科書文の拡大コピー)		30	3	0	0
④動作化や劇化		29	3	0	0
⑤いろいろな音読(おれ読み・役割読みなど)		28	5	0	0
⑥教師の説明や質問		27	6	0	0
⑦ごんの表情カード		26	7	0	0
⑧手で使えるミニセンテンスカード		24	9	0	0
⑨新しい学習用語や考え方を 知る(視点人物・情景描写・心内語など)		23	10	0	0

(2)児童による授業評価の考察

様々な状態像を示す児童がいる中で、すべての児童が、授業が「楽しかった」「まあまあ楽しかった」と回答し、授業を「難しい」「退屈」と感じた児童がいなかったことが成果として挙げられる。新しい知識（新しい読み方や学習用語）を獲得し、活用することを楽しさの理由として挙げた児童が多かったのは、様々な「指導の工夫」によって物語の論理的な読み方がわかり、そこから場面の様子や登場人物の心情を読みとることができるという手ごたえを感じたためではないかと思われる。また、授業が楽しかった理由に「わかりやすかったから」と答えた児童も多かった。以上のことから論理的に読むことやわかりやすさは、子どもたちの参加を促進し理解を深めると考えられる。それでは、わかりやすさとは何だったのか、アンケート2で調査した結果（表4）、「挿絵」や「センテンスカード」「学習用語」など教材を視覚化し提示したことが、読むための手がかりとして有効であったことから、視覚的な見やすさがわかりやすさへとつながったためと考えられる。また、「動作化や劇化」「いろいろな音読」なども評価が高く、子どもたちには聴覚だけでなく五感や身体を使って学習する方法が有効であることもわかった。

一部の勘のいい児童は、叙述から場面の様子や登場人物の気持ちを想像できるが、頭だけで考える授業は、読み方がわからない児童にとっては、わかりづらいまま参加するものになっている。児童にとって具体的なイメージを持つことができたり、学習の手がかりとして使えたりする視覚化された手だて（画像・拡大された挿絵や文章）は大変有効で、わかる・できる授業に結びつくことが再確認できた。

児童が感じる授業の楽しさの種類や質はそれぞれ違うため、すべての児童が1時間を通してずっと満足できる授業をすることは難しい。しかし実際の授業で取り組んだわかりやすさのための手だてのほとんどが、授業への参加や理解を促進させるために有効であったことから、わかりやすさが多くの児童にとっての授業の楽しさにつながる大きな要素であり、授業のユニバーサルデザイン化のために大変重要であることが再確認された。また、「個別の配慮」として「手元で使えるセンテンスカード」を必要とする児童分だけ用意したところ、大変好評であり、教師が必要ないと思っていた児童まで使用を希望してくることがあった。このように「個別の配慮」が必要な児童のために用意した手だてが、配慮を必要としない多くの子にも安心感と自信を与えるということがわかった。

授業が「楽しかった」と回答した児童の多くが論理的に読むことやわかりやすさに楽しさを感じていた一方で、「まあまあ楽しかった」と感じた児童の多く（6人中5人）が、授業が「わかりやすかった」と感じていない。「楽しかった」と感じた児童の中にも「わかりやすかった」と感じなかった児童がいる。わかりやすさとは何かさらに深く探ると共に、わかりづらさがあるのなら、それほどこなのか探ることが課題として挙げられる。

また、ペアで話し合う活動や発表をすることに楽しさを感じた児童が少ない（12～15名）という結果も現れた。事前調査で把握された学級の実態から、ペアで発表し合う時間や友だちの考えを知る時間を授業中に設けるといった「指導の工夫」をしたが、話し合い活動が停滞し、一部の児童が自分の考えを述べるだけ（もしくは教師との一対一の

やりとりをするだけ)の単調な授業になることがあったためと考えられる。このことから、新たな考えに出会い、自分の考えを広げたり深めたりする話し合い活動を今後どのように仕組み定着させていくのが課題として挙げられる。

#### 4. 総合考察

先行研究や学習レディネスのアセスメントを手がかりに、実際にユニバーサルデザイン化された授業を構想・実践し、そこで行われた「指導の工夫」が有効であったか、単元終了後の調査で検証した。調査前には把握できていなかった個別の細かな実態や学級の傾向をアセスメントにより把握したことで、マニュアル化された手だてを闇雲に行うのではなく、本当に必要な「指導の工夫」や「個別の配慮」を講じることができた。しかし、児童本人に自覚がない実態もあるため、児童の回答だけでなく教師の目から見た実態も加味することで、より正確な実態把握を心がける必要がある。また、把握された実態を観察などで継続的に追いつながら検証し、変容を記録していくことも必要であると考えられる。

単元終了後の調査で、児童が楽しいと感じる国語の授業に必要な要素は、論理的に読むことやわかりやすさであることがわかった。また、頭だけで考えるのではなく、視覚化された教材を手がかりに学んだり、聴覚だけでなく五感や身体を使って学んだりする多様な学び方ができる授業が、わかりやすさへとつながることが確認できた。

授業における「指導の工夫」は、学習にメリハリをつける上でも有効な手だてである。しかし、子どもたちに好評で有効な手だてであっても、毎回続けるとマンネリ化してしまう。あくまでも学習内容を焦点化・視覚化・共有化するための手段であることを意識しながら、その時間の学習に最適な手だてを選んだり組み合わせたりすることで様々なバリエーションを用意し、どのように授業の中で展開していくかが教師にとっての課題である。

本実践は、授業のユニバーサルデザイン化モデル(図1)の参加・理解レベルにあたり、続く習得・活用レベルの授業にどのようにつなげていくかが現在の大きな課題である。学習したことを習得・活用するために、参加・理解レベルの実践をさらに積み上げ、充実させていくことが重要であると考えられる。

#### 文献

授業のユニバーサルデザイン研究会, 2012, 授業のユニバーサルデザイン Vol.5, 東洋館出版, 東京, p.44

授業のユニバーサルデザイン研究会, 2013, 授業のユニバーサルデザインを目指す国語授業の全時間指導ガイド, 東洋館出版, 東京, p.8

文部科学省, 2003, 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)

東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会 with 小貫悟, 2010, 通常学級での特別支援スタンダード, 東京書籍, 東京

柘植雅義, 2004, 学習者の多様なニーズと教育政策, 勁草書房, 東京, p.7

(2014年6月17日 受付)