

《論文》

大学と地域の小・中学校による協働の在り方とその課題

— X中学校区における授業のユニバーサルデザイン化研修の実践を事例として —

所員・長野大学社会福祉学部 准教授 早坂 淳  
 長野大学社会福祉学部 准教授 丹野 傑史  
 (教職課程推進室)

I はじめに:問題の所在と目的

教員養成を行う大学では、学生(学部・大学院)に対する教員養成にとどまらず、地域の現職教員に対する研修機能の強化、すなわち地域のセンター的な役割を果たすことが求められている。平成28年には教育公務員特例法が改正され(平成28年法律第87号)、公立の小学校等の校長及び教員の任命権者に教員としての資質の向上に関する指標及びそれを踏まえた教員研修計画の策定が義務づけられた。また、指標等の作成にあたっては、任命権者や校長に加えて、教員の研修に協力する大学等から組織される協議会の設置が求められた。平成29年8月に出された『教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書—』では、国立大学教員養成学部における教員養成機能の強化として、①平成28年改正の教育公務員特例法(平成28年法律第87号)で法定化された「協議会」への参画を通じた、教員のライフステージに応じた資質向上への体系的な関与と、地域の最新のニーズを踏まえた教員養成カリキュラムへの改善、②教職大学院を活用した現職教員の教育・研修機能の強化等が盛り込まれた(国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議、2017)。

長野大学は、教員養成を主眼とした学部は置かれていないものの、公立大学として地域に根ざし地域に貢献する大学を目指し、教員養成段階においては、学生が地域でボランティア活動やサービス・ラーニングを展開している。一方で、現職教員の研修機能については、個々の教員が学校に出

向いて対応しているのが実情であった。また、長野県の教員育成協議会についてはメンバーとなっておらず、教員育成指標の作成等にはあまり関わりがない。そのような中で、地域に対して組織として貢献することも意図して、平成29年度より上田市教育委員会と共同で、「通常の学級におけるユニバーサルデザイン化の視点を生かした授業改善の研修」(以下、UD研修とする)に取り組んできた。

本稿では、1 地方公立大学である長野大学教職課程が、地域の小中学校において果たすべき役割について再考するため、①近年の中央教育審議会答申等を踏まえて、教員養成大学に求められていることおよび通常学校が抱えている課題について概観すること、②長野大学が上田市教育委員会の協働によるUD研修について、大学と地域の小中学校(以下、大学と地域)との協働という観点から現状と課題(今後の方向性)について検討することを目的とした。

II 教員養成大学に求められる地域貢献と通常学校が抱える課題

1. 大学と地域との協働

ここでは、大学と地域との協働の在り方について提言がなされた4つの中央教育審議会答申、『教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)』(平成24年8月28日、以下平成24年答申)、『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について(答申)』(平成27年12月21日、以下平成27年答申①)、『新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今

後の推進方策について（答申）』（平成27年12月21日、以下平成27年答申②）、『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）』（平成27年12月21日、以下）について取り上げる。このうち、平成24年答申と平成27年答申①は教員養成および現職教員の研修の観点から、平成27年答申②③は学校の在り方の観点から大学の役割について提言がなされている。

まず、前者の教員養成及び現職教員の研修の観点についてである。平成24年答申では、教員が生涯を通じて資質能力を高めながら自信と誇りを持って教壇に立ち、社会からの信頼を得られるような環境を整えていけるようにするため、教職生活全体を通じて専門性を高めていくことを支援するシステムづくりが喫緊の課題であると指摘された（中央教育審議会、2012）。平成27年答申①では、平成24年答申を受けのように、教職生活全体を通じた専門性向上を支えるシステムとして、大学・教育委員会等から構成する「教員育成協議会」（仮称）を位置づけるとともに、キャリアステージ毎に身につけるべき資質能力等を示した「教員育成指標」を定めることが提言された（中央教育審議会、2015a）。すなわち、養成段階から教職生活全体を通じた、個々の教員の専門性向上に対して大学が役割を果たすように規定した。両答申で提言された「学び続ける教師」を支援していくため、平成28年に教育公務員特例法が改正され、教員育成指標の作成及び公開、教員の資質の向上に関して必要な事項についての協議を行うための協議会（教員育成協議会）を組織することが規定された。独立行政法人教職員支援機構が協議会を組織ならびに教員育成指標の策定を求められている都道府県および政令市に行った調査では、2017年2月時点で36%の24県市で協議会が設置されており、うち79%にあたる19県市では大学が協議会の構成員となっている（独立行政法人教職員支援機構、2017）。大学の協議会への参加状況について、全国私立大学教職課程協会が2017年11月から12月にかけて行った調査では、協議会への参加について、教職大学院をもつ大学のみが参加する自治

体（21%）や教職大学院に加えて一部の私立大学等が参加する自治体（57.9%）等、一部の大学のみが協議会に参加していることが明らかになっている（牛渡、2018）。

次に、学校の在り方の観点から大学と地域との協働や連携に向けた提言がなされている平成27年答申②③について概観する。平成27年答申②はコミュニティ・スクール、平成27年答申③はチーム学校についての答申である。平成27年答申②では、大学がコミュニティ・スクールに関わることのメリットとして専門性を生かす機会を得ることができるとともに、社会的な信頼の向上につながるができるとしている。その上で、教員養成課程や教職員の研修において、地域とともにある学校づくりの視点が適切に反映されるよう、大学と教育委員会との連携の下で、学校と地域の連携・協働を円滑に行うための資質を養成していくこととし、教職課程においてその取扱いの充実を図ることが求められている（中央教育審議会、2015b）。平成27年答申③では、学校のマネジメント機能の強化に向けて、大学における現職研修が役割として指摘された（中央教育審議会、2015c）。平成27年答申②③が、組織としての学校の在り方を規定し、組織の専門性向上のための研修機能が大学に求められているということが分かる。

以上、近年の中央教育審議会答申から、大学と地域との協働の在り方について概観してきた。平成24年答申以降、各教員養成大学は従来の教職志望学生の養成に加えて、地域の研修機能を担う役割を求められていること、また研修機能は地域の求めに応じて受動的に引き受けるのではなく、地域のニーズに応じて主体的に関わっていくことが求められていると言える。

## 2. 通常学校が抱える課題

(1) 通常学校における特別支援教育：通常学校において、喫緊の課題の一つとして特別支援教育の推進がある。大学と地域との協働において、特に課題としてあげられるのが、通常学校における特別支援教育である。文部科学省の調査では、通

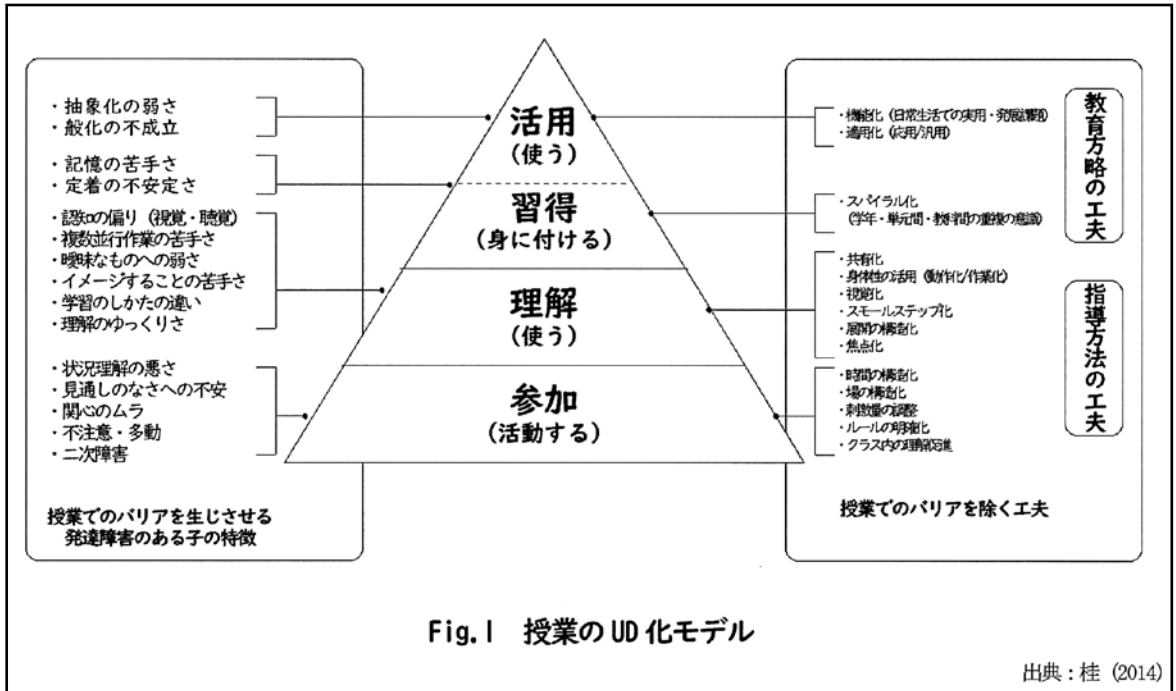
常学級には発達障害の可能性のある児童生徒が約6.5%在籍している（文部科学省、2012）。「通常学級においても、発達障害を含む障害のある子供が在籍している可能性があることを前提に、(中略)、各教科等の学びの過程において考えられる困難さに対する指導の工夫、手立ての例を具体的に示すことが必要である」と通常学校における特別支援教育の充実が求められている。平成24年に出された『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）』では、共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育システムの構築が必要であると指摘した。同報告で提起されたインクルーシブ教育システムとは、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備するため、小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくこと、通常学級においては少人数学級の実現に向けた取組や複数教員による指導など指導方法の工夫改善を進めるべきであることが必要であるとされた（中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会、2012）。

通常学級における特別支援教育の推進に向けた研修体制の整備として、平成27年答申①では、インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育の充実のため、全ての教員が特別支援教育に関する基礎的な知識・技能を身につけるための研修を実施することの必要性が指摘されている（中央教育審議会、2015a）。平成28年の教特法の改正を受けて定められた『公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針』の指標の内容を定める際の観点(5)においても、「特別な配慮を必要とする幼児、児童及び生徒への指導に関する事項（障害のある幼児、児童及び生徒等への指導に関する事項を含む）」が定められている。

ところで、通常学級における特別支援教育を推

進する上では、従来の特別支援教育だけでは十分とはいえない。従来の特殊教育や特別支援教育は、特別支援学校での教育実践にしろ大学における臨床にしろ、特別な場において特別な技能を有する指導者が指導する形態が基本である。それに対して、通常学校における特別支援教育では、担当教師に必ずしも専門性がない、集団の中に様々な特性を抱える児童生徒がいる、集団授業が前提となる等、既存の特別支援教育とは異なる環境の中で展開していくことに留意しなくてはならない。また、教員育成指標において特別な配慮を必要とする幼児・児童・生徒への指導に関する事項が明示されている県市は少ないことが明らかになっている（独立行政法人教員研修センター、2017）。特別支援教育が積み重ねてきた専門性を活かしつつも、通常学級という環境に応じた特別支援教育の展開の方向性について、大学と現場が一体的に協働していくことが重要であろう。

**(2) 教育のユニバーサルデザイン**：近年、通常学級における特別支援教育あるいは、インクルーシブ教育の充実に向けた取り組みとして「教育のユニバーサルデザイン（Universal Design：UD）」が注目されている。UD教育とは、「学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず、全員の子どもが、楽しく『わかる・できる』ように工夫・配慮された通常学級における授業デザイン」（桂、2010）である。桂（2014）は、授業のUD化を「参加」「理解」「習得」「活用」の4つのレベルに分けた（Fig.1）。また、「理解」のレベルでは、授業のねらいや活動を絞る（焦点化）、視覚的な手掛かりを効果的に活用する（視覚化）、活動を組織化する（共有化）といった指導の工夫により「わかる・できる」授業をつくることが重要であると指摘した（桂、2014）。川上（2017）は、UD教育に取り組むことは、「子どもの学びにくさ」から出発した授業研究であると指摘している。すなわち、本質的には特別支援教育ではなく、通常学級における授業改善を意図した授業研究（Lesson Study）に位置づけられるべきものである。



一方で、UD教育については、まだ研究の緒に就いたばかりであり、どちらかというUD教育＝特別支援教育という認識が強い(片岡、2015)。本来であれば授業改善を目的とした授業研究であるものにも関わらず、どちらかという「どのような提示をしたらいいか」「どのような教室環境が望ましいか」というようなHow toに傾倒しているきらいがあるとの指摘もある(田上・猪狩、2017)。また、本来であれば一人一人の子どもの特性を踏まえて(支援ニーズを拾い上げ)、クラス全体に対して指導方法の工夫や、支援や配慮が望ましいが、窪島(2014)は特性に逆行するようなルールの統一化があること、吉田(2015)は教師一人一人の指導方法を平準化してしまう可能性がある(指導方法の画一化)といった批判する向きもある。川上(2017)も、「発達障害のある児童生徒にとっていいものは全ての子どもにとってもいいはず」という思考に陥ることの危険性を指摘している。川上(2017)の指摘する、子どもの学びにくさに対して、特別支援教育の専門的な視点や指導、支援や配慮が活かされることで、通常学級に在籍する全ての児童生徒が授業に参加し、学ぶことがで

きるための授業改善がUD教育の目指すところである。

以上のように、様々な課題も抱えてはいるものの、通常学級における授業に特別支援教育の観点を含めつつ、かつ集団授業を展開していくという観点からすると、UD教育は重要な考え方の1つであると言える。長野大学が位置する上田市の教育委員会では、発達障害等の配慮を必要とする児童・生徒も通常の学級において共に学んでおり、通常学級の授業を「全員にわかる・できる授業」に改善する必要があるとの認識の下で、平成28年度より「通常の学級におけるユニバーサルデザイン化の視点を生かした授業改善の研修」に取り組んでおり、長野大学も協力をしている。次項からは、長野大学と上田市教育委員会、上田市の中学校区での取組について、大学と地域との協働という観点から現状と課題について検証していく。

### III 大学と地域との協働による授業研修の実施

#### 1. 共同授業研修の取組の経緯

長野大学と上田市教育委員会では、平成28年度より「ユニバーサルデザインの視点を生かした

授業作り」をテーマとして、上田市A中学校区（3小学校、1中学校）において授業研修を積み重ねてきた。平成28年度を取組1年目は、上田市教育委員会の取組に対して個別的に教員が助言等を行うという形式で実施した。日本授業UD学会等

が提案する「焦点化」「視覚化」「共有化」を参考としつつ、地域の学校の現状等も踏まえて、「視覚的」「具体的」「肯定的」の3視点を切り口に、Table 1に示すようなマトリックスを活用しながら授業研究を行った。

Table 1 授業改善のマトリックス

	学校名	○年×月△日	□校時	授業者：
1 単元名				
2 主眼				
	授業の流れ（概略）	視覚的	具体的	肯定的
導入				
展開				
終末				
教室環境整備				

平成29年度からは、平成27年答申等も含めて、大学と地域が協働して地域の教育課題に取り組むという趣旨の下、長野大学教職課程推進室、上田市教育委員会、X中学校区の小中学校が協働して取り組む形、すなわち大学が組織として地域の研修を支える形へと改めた。「視覚的」「具体的」「肯定的」の3視点を大事にしつつ、各大学教員の専門性を活かしながら、共同授業研修を進めてきた。

## 2. 共同授業研修の概要

平成29年度および平成30年度の共同授業研修の概要は以下の通りである。なお、以下に示す内容は、平成29年度開始にあたり長野大学、X地区小中学校校長、上田市教育委員会における打合せで確認した内容の一部であり、内容に齟齬がない範囲で修正している。

### (1) 共同授業研修の方法

- ①長野大学とX中学校区（小学校3校、中学校1校）と教育委員会学校教育課の協働による事例研究を通じた授業のユニバーサルデザイン化を試みる。
- ②通常の学級で学ぶすべての児童生徒が「わかる」授業を展開するために基礎的環境整

備と合理的配慮を行う。

- ③「視覚的」「具体的」「肯定的」の3つのポイントから授業の改善に取り組む。

### (2) 研修の方向性（各校共通）

- ①校長のリーダーシップのもと、この取り組みを学校運営に位置づけるが、進め方等は各校が独自に行う。

※平成30年度については、上田市教育委員会より「各学校のグランドデザインに位置づけるとよい」との提案がなされた。

- ②通常の学級で学ぶ児童生徒の困り感を授業改善の切り口とする。

- ③授業を「視覚的」「具体的」「肯定的」の3つ視点から実践することであらゆる児童生徒が「わかる」授業を行うことができるようにする。

- ④UD化の取り組みから有効な支援方法を職員が共有する。

- ⑤指導案は各校独自のを基本とするが、Table 1のマトリックスを活用してもよい。

### (3) 研修の手続き

- ①年度当初に、30分の職員研修会を各校毎に

実施し、UDの考え方の共有を図る。

- ②年間の授業公開予定日および授業者を各学校にて決定し、各学校→上田市教育委員会→長野大学という形で情報共有を行った。

なお、大学からは2名の教員が参加し、上田市教育委員会からは特別支援担当指導主義が参加した。大学教員については、A小学校およびB小学校を教員①が、C小学校およびD中学校を教員②が担当するという形式を取った。これは、各学校との連絡共有のスムーズさや継続的な取組を重視したためである。担当は平成29年度も30年度も同じである。

- ③1年間にわたり研究授業および授業終了後に授業検討会を実施した。各研究授業は原則として2校時に実施し、2校時終了後の中休みに20分程度の授業検討会を実施した。各学校の実施状況について、Table 2に示した。

授業検討会での不足分については、大学教員および教育委員会指導主事より、校長および教頭に伝え授業者や学校内で共有をお願いした。

- ④年度末に各学校にてまとめの研修会を行うとともに、次年度の取組について教育委員会、校長、大学教員で打ち合わせを行った。平成30年度も上記手続きにて実施中である。

#### (4) 研修の位置づけ

- ・校長・長野大学・学校教育課のそれぞれが持つ資源や能力を補完し合い、授業改善における新たな価値の創出を目指して、それぞれが過重な負担を背負うことのない範囲で取り組めるよう、この取り組みを長野大学教職課程推進室の正規業務として位置づけ、大学組織のバックアップのもとで地域の小中学校と協働にあたるものとする。

Table 2 各学校のUD化研修の実施状況

	A小学校	B小学校	C小学校	D中学校
指導案の活用	マトリックス活用	マトリックス活用	学校独自(道徳)略案(他教科)	マトリックス活用
実施回数	平29 4学級7回	10回10学級 3支援級を含む	10学級14回	2学級6回
	平30 4学級10回 2専科を含む	9学級10回 1支援級を含む	11学級15回 3支援級を含む	3学級8回
実施形態	初任者、講師に担当を重点化	原則1人1公開	原則1人1公開	実施学級固定によるリレー方式

### 3. 共同授業研修の実際

#### (1) 教員①(A小学校、B小学校担当)

①取組の概要：A、B二つの小学校では、共通して研究授業が2校時に、その後の検討会が中休みに実施されている。概ねすべての授業でTable 1が活用され、「視覚的」「具体的」「肯定的」の3視点から、どんな子どもでも「分かる」授業を目指し

て不断の改善が試みられている。授業者は、A4一枚にまとめたTable 1を公開授業の当日に大学教員、指導主事、学内外の参観者に配布し、そこに記載された3視点を意識した授業を展開する。平成29年度は、年度当初(5月)の職員研修以降、授業研究がおおよそひと月に一公開で進められてきた。担当者は遅くともその前月までに決定さ

れ、その都度指導主事を通じて大学教員に伝えられた。平成30年度は、すべてのUD化実施校にて、年度当初に職員研修の日程が確定し、その後の研究授業の日程と学級については5月にその年度の全日程が調整され、指導主事を通じて大学教員に伝えられた。

各公開授業の参観者数は、①大学教員、②市教委学校教育課指導主事、③校長、④研究主任に加えて平均5名前後の学校職員の計10名程度が参観している。学級担任制を基本とする小学校では参観に使える空きコマはほとんどないため、参観する時間を捻出することが教科担任制の中学校に比べて難しい。どちらの学校も、教員がそれぞれ自習の時間を活用したり、複数の学級をTTで授業して交代で授業を参観したりと、積極的に空き時間を作って公開授業を参観しようとする姿勢が確認された。また、平成30年度には、D中学校の教諭がB小学校での公開授業を参観するなど、X中学校区内での学校種別を超えたつながりが生まれたことが確認できた。

UD化が試みられた教科については、平成29年度はA小学校では国語が4回、算数が2回、学級活動(運動会の振り返り)が1回の計7回であった。B小学校は国語が3回、算数が2回、社会が1回、生活が1回(以上、通常学級)、国語が2回、自立活動が1回(以上、特別支援学級)の計10回であった。平成30年度はA小学校では国語が3回、外国語、算数、理科が各1回、その他に専科教員が担当する理科、音楽と、執筆時点で教科未定が2学級の計10回となる予定である。B小学校は、国語が3回、外国語、生活、音楽、体育(以上、通常学級)、自立活動(特別支援学級)が各1回と、執筆時点で教科未定が2学級の計10回となる予定である。

公開授業のすぐ後に実施される検討会では、主としてTable 1に記載された3視点がどのように授業の中に盛り込まれたのか(あるいは盛り込まれなかったのか)、およびそれが子どもたちの「わかる」にどのように結びついたのか(あるいは結びつかなかったのか)についての検討が行われる。検討会は、A小学校は研究主任が、B小学校は教頭

が進行役となり、まず授業者から反省が述べられ、次いで参観者、指導主事、大学教員の順にそれぞれ指摘がなされ、最後に学校長が総括をするという流れで進められる。20分という限られた時間ではあるが、その中で多様な指摘が毎回出されている。なお、A小学校では参観者も検討会に参加するのに対して、B小学校では検討会の会場がそれほど大きくないこともあるのか、参観者は(研究主任を除いて)検討会には参加していない。

②**共同授業研修の実際**：平成29年度当初の研修会では、「選択的注意(selective attention)」の概念から、視覚認知における選択的注意の強弱によってA、B小学校の職員を大まかにASDタイプなのか、ADHDタイプなのかについて分類を行った。これらの分類によって、定型発達者としての自分と課題を抱えた子どもとの間に明快な境界線が存在しているという自己・他者認識における固定観念を相対化して、定型発達者と発達障害者の間には明快な区分があるという認識こそがUD化を推進する上でのそもそもの陥穽になりうることに理解を深めた。

また、UD化は特定の子どもに提供される個別的な支援や配慮ではなく、通常学級におけるすべての子どもの「わかる」を保障するための試みであるという認識についても全体で共有した。年度末の研修会では、UD化研修の実践報告を踏まえて、すべての子どもの「わかる」を保障するUD化を推進していく上で欠かせない視点が「教員集団の協働」であることを強調した。これは言い換えれば、多様な子どもたちの多様な「わかる」が保障されるのは優れた単独の教員によってではなく、個々の能力は平均的ではあっても協働してネットワーク化・多視角化した教員集団によってである、ということである。UD化を推進する上での今後の教員集団の在り方について継続的に検討を進めていく必要があることが共通に認識された。

平成30年度当初の研修会では、他の中学校区から異動してきたためUD化研修に馴染みのない教員もいたため、前年度のUD化研修を振り返った上でその概要について全体で確認をし、継続し

て視覚的、具体的、肯定的のUD化の3視点で授業改善を図ることを確認した。また、Barrier FreeとUDとの相違をきっかけとして、UD化は個別的な支援や配慮が必要な子どもの困り感を手掛かりに授業を構想することはあっても、特定の子どもに提供される個別的な支援や配慮に終始するのではなく、通常学級におけるすべての子どもの「わかる」を保障するための試みであることを繰り返し確認した。

A小学校の特徴は、UD化研修を「学力向上」のための一つの視点として考え、そこで得た経験やスキルを日常の授業改善に生かすことをねらいに設定したことである。また、UD化のねらいに「初任者と講師の授業力向上」が加えられていることももう一つの特徴である。特定の教員に公開授業を焦点化して担当させる形でUD化の実践が展開されてきており、この方式は平成30年度も継続されている。また、年度初めと年度末の職員研修会に加えて、平成30年度は年度途中(8月)に「学力分析・学力向上」研修会を実施し、6学年で実施したNRTテスト結果(国語・算数)の誤答分析をグループごとに行い、A小学校の児童の傾向を明らかにしながら対策を考え、UD化の視点に立って2学期以降の授業づくりに生かす試みも始まった。

B小学校の特徴は、UD化を「人権教育」のための一つの視点として考え、そこで得た経験やスキルを日常のあらゆる教育活動に生かすことをねらいに設定したことである。また、一人一公開を原則として研究授業を計画し、多くの教員にUD化の視点からの授業改善を図る機会があったこともその特徴といえる。公開授業後の検討会には、A小学校とは異なり参観者すべてが参加することはなかったが、授業の一部でも参観して自身の授業改善の糧としようとする姿勢が確認された。

③**共同授業研修を通じて**：A小学校では、公開授業を一部の初任者や講師が重点的に担当したこともあり、教員集団の協働はUD化授業を各教員が自ら実践することを通して成立するというよりも、UD化授業の参観やその後の情報共有に委ねられることになった。授業の参観者については上

記の通り毎回概ね途中入退室も含めて10名程度であったため、参観しなかった教員へのその後の情報共有については研究授業の様子は特別支援コーディネーターが作成・発行する「UD通信」によって全校に周知され、UD化研修の実際について情報が共有された。UD通信は、年度当初に前年度の概要を振り返るものが出され、その後は公開授業ごとに作成・発行される他、年度当初・途中・末に実施された各職員研修についてもUD通信にまとめられた。UD化通信は、UD化研修について学校内での情報を共有する機能に加えて、情報共有を通じたUD化の3視点についての再解釈・再定義や、UD化研修の記録としての機能もはたしている。

また、正規雇用の初任者は法定研修(初任者研修)の対象となるが非正規雇用の講師には研修が制度的に用意されていないため、講師は自身の授業力向上の機会を得にくいという現状を改善する点にもUD化研修の意義を見出すことができる。一部の初任者や講師が重点的に公開授業を担当したことについては、UD通信が学校全体へのつなぎ役としての機能を果たすことによって、むしろ学校内の自主的な研修の機会を両者に提供できたというプラスの評価が確認できる。

B小学校では、一人一公開を原則として研究授業を展開したため、多くの教員がUD化の視点から授業改善を図る機会を得ることができた。その個別に蓄積される経験は職員会を通じて学校内で共有されてきた。共有されたUD化研修の実践からUD化研修の再解釈・再定義を職員集団が協働して行い、またそれらの記録を残していくためには、大学教員や指導主事がより積極的に職員研修等を活用してそれらの機能を担っていく必要があるだろう。

両小学校におけるUD化研修の今後の課題として大学教員が引き受けるべきことは、検討会における個別的な議論をUD化研修を俯瞰する議論へと深化させるかに焦点化される。UD化研修の検討会は2校時目終了後の中休みに行われるが、20分間という限られた時間の中では課題のあ



る特定の子どもへの支援に係るミクロな議論を展開したところで時間切れとなり、UD化の3視点に基づく工夫が学級全体の学びにどのような形で波及しているのかについてのマクロな議論を展開するための蓄積は困難である。検討会を放課後に設定することで議論の時間を確保したり、授業を設計する段階から大学教員や指導主事が関わったりすることも一つの方途ではあるが、両者にとっての負担感が増すこともまた避けられない。より現実的な途は、中休みで蓄積されたミクロの議論を記録し、それらの個別的な記録を職員研修会で統合させることであろう。

平成29年度末に、X中学校区支会校長会が実践報告を作成してB小学校長が上田市校長会にて一年間のUD化実践について発表した。また、使用した原稿の抜粋は学校教育課から市内の各小中学校に配信をした。このような実践の蓄積と共有範囲の拡張は今後も重要になるだろう。

## (2) 教員②(C小学校、D中学校担当)

①取組の概要：C小学校とD中学校では、対照的な授業研修の進め方を取った。C小学校では、1人1公開を原則としたためTable 2に示すように頻繁に授業研修を行った。授業研修も、基本的に2校時に研究授業を行い、中休みに授業研究会を実施したが、学校の都合により研究授業(2校時)→授業検討会(中休み)→研究授業(3校時)→授業検討会(4校時)、あるいは研究授業(1、2校時)→授業検討会(中休み)等、1日に複数の研究授業を行う日もあった。指導案については、Table 2に示したように、道徳科や一部教科ではUD化という視点で「視覚的」「具体的」「肯定的」の指導、支援、配慮を記入する欄がある学校独自の指導案を用いたほか、その他の教科では通常の略案を使用して研究授業を行った。また、UD研修だけでなく、指導主事訪問や研究指定等の校内研究(研修)と兼ねて実施したため、平成29年度は11回中算数科が7回、平成30年度は14回中道徳科6回、外国語科(外国語活動含む)3回と特定の教科で行われる傾向があった。

それに対して、D中学校では、学級を固定して

リレー方式(担当教員、教科が変わる)での授業研究を実施した。平成29年度に実施した教科は英語科、国語科、数学科、社会科、理科、体育科の6教科、平成30年度は英語科、社会科、理科、体育科の4教科が実施済である。また、指導案についてはTable 1を活用しており、リレー方式で研究授業を行う中で、次回担当予定の教員が研究授業および授業検討会に参加するよう調整をしていた。授業の調整がつかず参加していない回もあったものの、連続して参加をすることで、大学教員や指導主事の助言が反映できるような体制作りにも努めていることがうかがえた。

②共同授業研修の実際：両校とも、平成29年度の年度初めの研修会では、UDの視点を採り入れることはあくまでも「授業改善」が目的であることを強調しつつ、a)「視覚的」「具体的」「肯定的」の3視点について、指導・支援・配慮をより明確にすること、b)支援により子どもの学び取る力まで奪わないように留意すること、の2点を指摘した。授業後の授業検討会では、UDのみに焦点化した研究授業ではないことを踏まえつつ、各授業場面において、「視覚的」「具体的」「肯定的」の3視点から助言を行った。

C小学校では、「視覚的」な視点からは、視覚教材・支援の使い方、視覚化すべき点(授業では聴覚情報処理に委ねていた内容)、児童の視覚認知の課題等について、気づいたことや留意点を述べた。「具体的」の視点からは、教材や支持の具体性について取り上げた。「肯定的」の視点からは、児童の困り感をどう拾い上げ、授業へと結びつけるかについてともに議論を行った。D中学校では、「視覚的」「具体的」の2視点に焦点を当てた。中学校の授業は小学校と異なり教科担任制であり、各教科の特性により「視覚的」「具体的」のとらえ方が異なる。授業者に対しては、教科の特性を踏まえつつ、一歩引いた視点で「視覚的」「具体的」として活用できる部分と不足している部分について助言するように心がけた。管理職に対しては、より教科横断的な視点から学校組織としての「視覚的」「具体的」視点からの指導、支援、配慮のあ

り方について協議を行った。

平成29年度末のまとめの研修会では、当該研修の意義として、「共通言語の構築」、「学びの一貫性の保障」、「授業研究の質的変換」を指摘した。特に「学びの一貫性の保障」については、6年間(中学校では3年間)の一貫した支援、あるいは6年間を見通した支援の系統性の重要性をあげ、新学習指導要領が求める、「卒業までに身に付けるべき姿」と関連付けることが大事であることを指摘した。

平成30年度の年度当初の校内研修では、各教科に固有な支援、配慮と各教科横断的な支援、配慮について考えることが重要であると指摘し、組織としての「視覚的」「具体的」な視点の持ち方、それを踏まえた各教科で培ってきた視覚教材の再定義、有効活用が重要であると指摘した。授業検討会では、前年度と同様の関わり方を心がけているところである。

③**共同授業研修を通じて**：C小学校では『子どもの問いから創る授業』をテーマに日々の授業を展開しており、児童の困り感をどう授業につなげるのか、という視点での授業づくりを目指している。また、ほぼ全ての学級、教員が研究授業を実施し、小学校でありながらも自習等を上手く活用して多くの教員がお互いに授業の様子を参観するなど、授業研究を行う環境が整えられている様子が見えた。全ての学年にて研究授業を行うことで、例えば1年生で行われている視覚的支援を取り上げ、6年間で児童の成長をどう展望するか?といった研修での取り上げも可能となった。

反面、事前の打ち合わせがない中で研究授業が展開されること、上述のように必ずしもUDに特化した研究授業でないこともあり、大学教員側の視点や協議のポイントが授業に上手く参加できていない、指示が通っていない児童へと向いてしまうくらいがあった(Fig.1の「参加」のレベル)。そのため、「視覚的支援」「具体的支援」「肯定的支援」と「支援」が先立ってしまう状況が発生してしまい、田上・猪狩(2017)が指摘するようなhow toに傾倒しがちな傾向も垣間見られた。さらに、短時

間での授業検討会という形式上、大学教員や指導主事が授業について一方的に感想や助言を述べる場となることが多く、授業者とUDの概念の共有やUDの視点を踏まえた授業の改善の方向性の析出までは至らないことが多かった。共同授業研修という観点からいえば、1回1回の授業研究が個人で完結してしまう可能性や、大学教員側が助言等に対するフィードバックを得られる機会は非常に限られている。2年目を迎え、教員の異動もある中で、日常的な授業改善にUDの視点を落とし込んでいく作業を心がけているが、学校側からはやはり具体的な指導の手立てや展開場面においてUDの視点をどう踏まえるかが見えにくいとの指摘を受けており、年度末でのまとめの研修や授業検討後に行っている管理職との打合せを含めて、大学教員側に更なる工夫が求められているといえる。

一方のD中学校では、「温かい学級作り」を心がけており、「肯定的」な言葉かけについては、こちらから言う必要がないほどに、授業の雰囲気作りに努めている様子が見られた。中学校はどうしても指示が長くなる(聴覚情報処理が求められる)側面がある。各教科において、視覚教材は活用され、「視覚的」支援に対する意識があることを大事にしつつ、視覚的支援を活用することの意味や目的、効果について話すように心がけた。

リレー方式のため、こちらも生徒の様子を複数回観察できるため、前回の助言等に対するフィードバックを間接的に得ることができた。特に教科が変わる中で、生徒の様子を観察することで、異なる生徒の様子を見ることもできるため、より実効性の高い助言につながるような気づきを得ることもできた。特に平成30年度は、前年度に小学校6年生の授業研究で観察した生徒もおり、支援の継続性や系統性についても思いを巡らせる機会を得ることができた。

また、中学校の場合、どうしても学習面の遅れが目立つ生徒に担当教師、大学教員、指導主事ともに目がいきがちであり、担当教師からの困り感も学習が難しい生徒に関することが多い。そのため、特定の生徒に対する支援のあり方について

協議するだけで時間いっぱいとなるが多かった。特定の生徒に対する支援を支えるためのクラスワイドな支援のあり方や、特定の生徒への支援を同級生全体へつなげていくかといったことを伝えるよう心がけてはいたが、十分伝えきれなかったという思いが強い。

#### IV 共同授業研修に見る長野大学と地域との協働の実態

ここでは、上述したUD化の実践を事例として、学校と地域との協働に見られる課題および今後の方向性について検討していく。そのためにまずは、『平成27年答申①』における「協働」の位置づけについて確認し、その上で協働概念についてその類似概念との相違に触れ、最後に協働が成立する条件について概観しよう。

##### 1. 『平成27年答申①』に見られる協働の概念

『平成27年答申①』以前は、地域と学校との関係性を表す語彙として専ら使用されていたのは「支援」であった。「困っている学校」を「地域の教育力を持った人材」が「支援」する、という地域から学校への一方向的な関わりが「支援」の特徴であった。「支援」によって形作られる地域と学校との関係性は、『平成27年答申①』が出されて次のように変わった。すなわち、これからの地域と学校との関係性は「『支援』を超えて、目的を共有し長期的な双方向性のある展望を持った『連携・協働』に向かう」ことになったのである。それまでの地域から学校への一方向的・非対称的な支援の在り方は見直され、地域と学校との双方向的なやり取りである「連携・協働」に変わったのである。

『平成27年答申①』でいう「連携」とは、「学校・地域社会それぞれの特性を生かす」ことであり、「協働」とは「共通の目標に向かって相互に意見を交わしつつ、それぞれの資源を最適に組み合わせることで達成を目指す」ことである。『平成27年答申①』にある「連携」の語義は「学校・地域社会それぞれの特性を生かした『連携』」となっていることから分かる通り、学校や地域のもつ独自性や相違を維

持したまま、それぞれの特性を発揮して相互につながること志向するものであったため、「連携」によって学校が変わったり地域が変わったりすることは想定されていない。「連携」は主体の持つ特性の「足し算」のイメージともいえるだろう。

では、「協働」とは何か。協働とは、政治学者のOstrom(1977)が提唱した「coproduction」の日本語訳として用いられたことが始まりとされ、現在では「collaboration」や「partnership」の訳語として用いられるのが一般的である。同音の共同(joint)や類義語の連携(liaison)とその概念の範囲を重ねつつ、それらにはない独自の概念構造もっている。端的に述べれば、各主体の抱く価値観等の相違とどのように向き合うかによってこれらの概念は区別されるといってよい。

「共同」は、複数主体が集まれる共通性を拠り所に設定してそれぞれの相違を後衛に退かせる(たとえば共同浴場では入浴マナーの共通性が入浴方法の個別的嗜好や文化に優先される)し、「連携」は、主体間の相違を生かすことを前提としつつも、生かし合える相違とは双方にとってメリットがある相違に限られる(たとえば、学校と地域の連携でいえば、学校は地域の教育力を学校に必要で受け入れ可能な範囲に限定して要請する)。

では、協働は主体間の相違をどのように扱うのか。たとえば連携であれば互いが求めている以上の相違は捨象されるが、協働ではあらゆる相違が尊ばれる。協働は、主体間の相違を積極的に尊び合い、対等並立な関係性の中で、互いの資源を補い合い、共通の目標を責任の共有としながら達成を目指し、これらを通した新しい価値の創発が成し遂げられるところに最大の特徴がある。「連携」が足し算のイメージに近いとすれば「協働」は掛け算(もしくは化学反応)といえるかもしれない。

##### 2. 協働の成立要件とUD化研修における今後の課題

協働はどのような条件が揃うと成立するか。行政学者の荒木(2012)は、協働の成立要件について以下の5つを挙げている。

Fig.2 協働の5要素

- |  |
|--|
| ①目標（理念）の共有化<br>②主体間の並立・対等性の確保<br>③補完性の確保と新たな価値の創発<br>④責任の共有<br>⑤求同尊異 |
|--|

早坂（2017）にて一部改変

以下では、これらの諸要素の観点から、上田市X中学校区でのUD化における今後の課題について検討しよう。本稿では紙面の関係から上記①③に焦点化して検討しよう。

①目標（理念）の共有化：UD化研修を進めていくにあたり、UD化の目標や理念は支会校長会、大学、教育委員会の間で年度末に共有され、そこで共有された目標や理念が年度初めの職員研修に生かされ、そしてそれぞれのUD化の実践に落とし込まれる。こういった共有化は、目標や理念が個別の実践に落とし込まれていくという意味で演繹的である。一方で、各実践で得られた気づきから授業者がUD化の実践における目標や理念を再解釈し、その考えが参観者に共有され、学校全体に共有され、学校を超えてX中学区で共有され、その共有が大学や市教委、そして上田市全体に共有されるという帰納的な目標や理念の共有化もまた確認できる。大学と地域とで目標や理念の共有化は演繹的・帰納的の両面でなされているといえるが、演繹・帰納間の往復は共有される目標や理念をより重層的・多角的なものにしてくれる。

ただし、次の点で、目標や理念の共有化はさらに充実させる余地をまだ残しているように思われる。それは学校内（外）での共有化である。今後、いかに空きコマの少ない小学校で参観者を増やそうのか、参観できなくてもその後に情報共有ができる手段や機会を充実させるのか、そして学校種を越えた参観やUD化実践で得られた気づきを他の学校にも拡張させるのか。これらの課

題は「UD化通信」等の情報共有ツールの充実に加えて、他者の実践から気づきを得ようとする内発的な動機の醸成が必要になる。年度初めと年度末の職員研修会で学校職員の内発的な動機の醸成をいかに図っていくのかについても、今後の学校と大学教員と市教委指導主事にとっての課題であろう。中・長期的には教員の働き方改革を推進して、業務の精選を図り、互いのUD化の実践を参観し合える時間的余裕を捻出することも考えていく必要がある。

②主体間の並立・対等性の確保：UD化研修の主体（学校、大学、市教委）の中でも授業実践となるとその主体は学校である。学校は同時に、その実践が評価される客体でもある。その一方で、大学と市教委の役割は学校が公開するUD化の実践を評価する指導的なものに偏りがある。これが大学と地域との「連携」であればそれでよい。互いに持っている資源や能力を出し合うだけでよい。だが、大学と地域とによる「協働」を成立させるのであれば、主体ごとの立場はこのような形で固定化されるのは望ましくないといえる。

主体間の並立・対等性を確保するためには、たとえば、授業主体と評価の客体を大学も担うということが考えられるかもしれない。大学教員が大学の授業でUD化を図った授業を地域に公開し、その授業を地域に評価してもらうのである。また、現在は学校ごとで行われている職員研修会を、大学を会場に広くX中学校区にある学校の職員に開くということも考えられるだろう。「指導する／指

導される」という非対称的な連携の関係性から、「指導し合う」双方向的な協働の関係性を指すのである。

③補完性の確保と新たな価値の創発:UD化研修の主体である学校、大学、市教委はそれぞれに持っている資源や能力が当然異なる。それぞれの「得意分野」を有効に活用して、他の主体の持つ資源や能力を補完し合えることが望まれる。そしてその補完が、単にそれぞれが得意分野を出し合うだけの「連携」に留まらずに「協働」となるためには、補完し合うことによって主体間が影響を与え合い変容し合うことが必要になる。新たな価値は、主体間の相互浸透を経た時にはじめて創発される。UD化研修によって変容するのが学校(の授業)だけではなく、そこでの気づきが大学教員を変え、市教委指導主事を変え、それらの変化が有機的に反応し合うことで、異なる主体が協働することの意義が生まれるだろう。

## おわりに

本稿では、まず冒頭で近年の中央教育審議会答申等における議論から、教員養成大学に求められていることが教員養成に留まらず現職教員の絶えざる研究と修養を支える地域のセンター的役割を果たすことに及ぶことを確認した。次に、通常学校が抱える課題として通常学校における特別支援教育に触れ、通常学級という環境に応じた特別支援教育の展開の方向性について、大学と現場が協働していくことが重要であることを確認した。そして、教育のユニバーサルデザインに触れ、授業のUD化は、本質的には特別支援教育ではなく、通常学級における授業改善を意図した授業研究であること、子どもの学びにくさに対して特別支援教育の専門的な視点や指導、支援や配慮が活かされることはあっても、通常学級に在籍する全ての児童生徒が授業に参加し学ぶことができるための授業改善がUD化の目指すところであることを確認した。そして、長野大学が上田市教育委員会や地域の小中学校と協働で行っている「ユニバーサルデザインの視点を生かした授業作り」についてそ

の実践を振り返ってきた。それらの議論を踏まえて、協働概念から大学と地域との協働の課題を確認してきた。地方公立大学である長野大学の教職課程が、地域において果たすべき役割としてこれから強調されるべきは、支援や連携に加えて地域との協働である。地域との協働を通して、常に地域とともに変容し続けることが、地方公立大学である長野大学の教職課程に求められているといえるだろう。

## 引用文献

- 阿部利彦「授業をユニバーサルデザイン化する5つのテクニック」阿部利彦編著『授業のUD Books 通常学級のユニバーサルデザインプラン Zero2 授業編-気になる子が多いクラスを変える5つのテクニック-』東洋館出版、2015、pp.7-38.
- 中央教育審議会『教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)』、2012.
- 中央教育審議会『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について(答申)』、2015a.
- 中央教育審議会『新しい時代の教育や地方創生に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について(答申)』、2015b.
- 中央教育審議会『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)』、2015c.
- 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』、2016.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会『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)』、2012.
- 独立行政法人教職員支援機構『教員育成指標の策定等に関する アンケート調査結果』、2017.
- 早坂淳「協働」はいかにして可能か わが国のコミュニティ・スクールにおける協働的実践の成果と課題から』、『教育方法学研究』第18集、教育方法研究会、2017.
- 片岡美華「ユニバーサルデザイン教育と特別支援教育の関係性についての一考察」『鹿児島大学教育学

- 部研究紀要 教育科学編』66、2015、pp. 21- 32.
- 桂聖「授業のユニバーサルデザインとは何か」. 桂聖・廣瀬由美子編著『授業のユニバーサルデザイン Vol. 2』東洋館出版、2010 pp. 33.
- 桂聖「授業のユニバーサルデザインを支える学級経営」桂聖・川上康則・村田辰明編著『授業のユニバーサルデザインを目指す「安心」「刺激」でつくる学級経営マニュアルーすべての子どもを支える教師の1日ー』東洋館出版、2014、pp. 6- 11.
- 川上康則「クラスの「気になる子どもたち」を対象にしたユニバーサルデザイン」阿部利彦編著『決定版！授業のユニバーサルデザインと合理的配慮 子どもたちが安心して学べる授業づくり・学級作りのワザ』金子書房、2017、pp. 96- 101.
- 窪島務「特別ニーズ教育の今日的課題と「インクルーシブ」教育論の方法論的検討」『SNEジャーナル』20( 1)、2014、pp. 75- 88.
- 国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議『教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けてー国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書ー』、2017.
- 文部科学省『公立小中学校の通常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』、2012.
- Ostrom、V. and Bish、F. B. (1977) "Comparing urban service delivery systems: structure and performance"、Sage Publications.
- 佐藤慎二「まえがきー通常学級の特別支援教育セカンドステージー」全日本特別支援教育研究連盟編『通常学級の授業ユニバーサルデザインー「特別」ではない支援教育のためにー』日本文化科学社、2010、pp. iii- iv.
- 田上美由紀・猪狩恵美子「日本におけるユニバーサルデザイン教育をめぐる研究動向ーインクルーシブ教育の実現を目指した通常学級改革の視点からー」『福岡女学院大学大学院紀要 発達教育学』3、2017、pp. 19- 26.
- 特別支援教育の在り方に関する特別委員会『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)』、2012.
- 吉田茂孝「「授業のユニバーサルデザイン」の教育方法学検討」『障害者問題研究』43( 1)、2015、pp. 18- 25.
- 牛渡淳「再課程認定を経たこれからの教職課程づくり」『全国私立大学教職課程協会研究交流集会配布資料』、2018.