

多様な子どもの主体的な学びを支える授業づくりの推進
～ユニバーサルデザインの視点から～（1年次）

島根県教育センター浜田教育センター
教育相談スタッフ 共同研究

高木敏光 島田さつき 秋山朗子 植木優香 鳥居 壘 柿本 章 佐藤朋子 恩田智恵

目 次

【要旨】	1
1 研究の背景	1
(1) 多様な子どもの主体的な学びの推進に関する動向	1
(2) UDの視点を生かした授業づくりに関する先行研究	3
(3) 本県における全国学力・学習状況調査質問紙回答結果及び教員の年齢構成の現状	4
2 研究の目的	6
3 研究の方法	6
(1) 学級づくり・授業づくり等についての意識調査	6
(2) 先進的な理論・取組の調査	6
(3) 先進校の実践調査	6
4 研究の内容	6
(1) 学級づくり・授業づくり等についての意識調査	6
(2) 先進的な理論・取組の調査	10
(3) 先進校の実践調査	12
5 考察ならびに成果物の開発と活用	14
(1) 考察	14
(2) 「子ども理解をカタチにするUDシート」の作成	16
6 研究のまとめ	20
(1) 成果と課題	20
(2) 今後に向けて	21
【引用文献】	22
【参考文献】	23

多様な子どもの主体的な学びを支える授業づくりの推進 ～ユニバーサルデザインの視点から～（１年次）

島根県教育センター 浜田教育センター 教育相談スタッフ 共同研究
高木敏光 島田さつき 秋山朗子 植木優香 鳥居 塁 柿本 章 佐藤朋子 恩田智恵

【 要 旨 】

通常の学級に多様な子どもが在籍していることが顕在化する中、包摂的な教育の実現に向けた議論が加速している。本研究では、教職員や子ども同士のかかわりといった人的なユニバーサルデザイン（以下、UD）の視点から、すべての子どもが「できた・わかった・やってみたい」と実感できる授業づくりについて追究している。

県内の教職員へのアンケート調査や先進的な取組の調査から見てきたことは、発達支持的生徒指導のさらなる充実の必要性である。本研究では、安心できる学級づくりと授業への参加に焦点をあて、BPS モデルを用いた多面的な子ども理解の重要性を提示するとともに、アセスメントに基づいた個別の支援や学級全体への手立てを論じている。特に、傾聴や共感的理解による個で築く安心と、多様な価値を認め合う集団で築く安心の両輪が不可欠であることを述べている。誰もが傷つけられない心理的安全性の保障と、互いに認め合う支持的風土の構築を土台に据え、日々の指導に直結するツールとして「子ども理解をカタチにする UD シート」の開発・活用を進めている。

【キーワード：多様性の包摂 人的なユニバーサルデザイン

安全・安心な学級づくり BPS モデル 学級全体への手立て】

1 研究の背景

（１）多様な子どもの主体的な学びの推進に関する動向

① 国の動向

グローバル化が進み、社会に多様性がもたらされ、急速な情報化や技術革新が進むなど、社会は急速に変化し将来の予測が困難な時代となっている。また、核家族化等の人間関係の希薄化も進んでいる。

こうした背景を踏まえ、文部科学省（2023）は令和5年6月に策定した「教育振興基本計画」において、教育を通じてウェルビーイングの向上を重要な柱として掲げた。同計画では、自己肯定感や協調性、自己実現、安全安心な環境、多様性への理解といった要素が、教育におけるウェルビーイングの核心として位置付けられている。

また、中央教育審議会は、『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申）（2021）において、自分のよさや可能性を認識し、多様な人々と協働しながら持続可能な社会の創り手となる資質・能力を育成する必要性を説いている。その実現に向けた具体的な手立てとして、一人一人の特性に応じた個別最適な学びと、他者との対話を通じて最適解

通常の学級に在籍する多様な子どもの実態に目を向けると、文部科学省（2022）は、通常の学級に在籍す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（令和4年度）について、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒数の割合が、小・中学校においては推定値 8.8%、高等学校においては推定値 2.2%と示している。考察の中で、有識者会議座長の宮崎（2022）は、次のように述べている（p.18）。

- また、中央教育審議会教育課程企画特別部会の「論点整理」(2025)において、通常の学級には、学習面又は行動面で著しい困難を示す子ども(小学校 10.4%、中学校 5.6%)、特異な才能のある子ども(小・中学校 2.3%)など、多様な個性や特性、教育的ニーズをもつ子どもが在籍している実態が示された(図1)。

今まさに、多様な子どもが通常の学級に在籍していることを前提として、すべての子どもの主体的な学びを支えていくことが求められていることがうかがえる。



令和7年3月策定の「しまね教育振興ビジョン」の実現に向けて作成された「第2期しまねの学力育成推進プラン」(2025)において、多様な子どもの主体的な学びを支える授業づくりの推進をめざし、UDの視点を生かした授業づくりに取り組むことを示した。

背景には、通常の学級に在籍する支援を要する児童生徒が小学校 13.7%、中学校 8.5%、高等学校 4.1%である現状（県調査）から、多様な個性が尊重され、安全・安心に学ぶことができる環境の中で、自己決定の場を提供する授業づくりを進める必要性について示している。同プランでは、めざす児童生徒像として、互いを認め合える学習集団の中で、多様な他者と協働し、かかわり合い・学び合いながら学習に取り組んでいる姿を掲げている。

（２）UD の視点を生かした授業づくりに関する先行研究

① 日本授業 UD 学会等の先行研究

日本授業 UD 学会では、授業 UD を「発達障害の可能性のある子を含めて、すべての子が楽しく学び合い『わかる・できる・探究する』ことをめざす通常学級における授業づくり」と定義している。毎年開催される全国大会で、各教科の公開授業に基づき、子どもに合った指導方法の有効性の議論が重ねられている。

小貫・桂（2014）は、参加・理解・習得・活用からなる「授業 UD 化モデル」を提唱している（図 3）。本モデルにおいて、小貫らは学習の基盤となる最下層の参加を支える条件として、子ども同士のよい関係を築いていく場の設定など、学級内の理解促進の重要性を述べている（p. 51）。

さらに小貫（2017）は、支援を要する子を支える雰囲気が学級全体の相互支援へと波及すると述べ、わからないことを安心して表明できる関係性が授業 UD 化の前提条件であると指摘している（p.89）。

また、阿部（2019）は、教育 UD の構成要素として、教室環境・授業・人的環境の 3 側面を挙げ（図 4）、特に人的環境において失敗しても大丈夫という安心感を育むことの重要性を説いている（pp.10-13）。

赤坂（2019）もこれに同調し、人は多様で間違えるものという人間理解に基づく学級環境が、人的な UD を必然的に促進するとしている（p.154）。

これらの研究に共通するのは、教材等の物理的工夫より教職員や子ども同士のかかわりといった人的環境の方が、学びの土台を形成するためには重要であるということである。こうした様々な先行研究が進む中で、同学会は、令和 7 年 12 月に、より安心の階層を明確化した「授業 UD モデル Ver.2.0」を示した。これについては後述する。

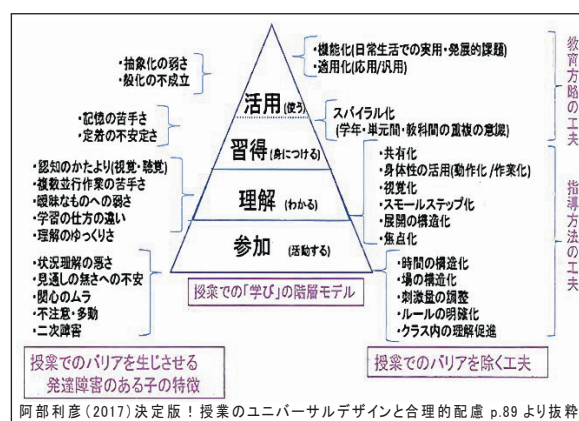


図 3 授業 UD 化モデル Ver. 1

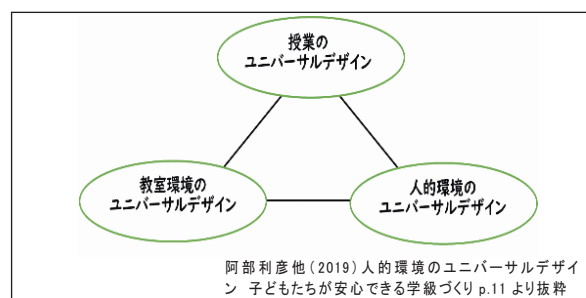


図 4 教育 UD の 3 つの構成要素

② 本県の取組

本県においては、授業前や導入、展開、終末の各項目をチェックできる「令和7年度版授業チェックリスト」を作成している。チェックリストの展開部分では、考えることは楽しい、仲間と一緒に考えることも楽しいと感じられる展開にするため、一人一人に合った学び方や進め方の工夫という項目が設けられている。

また、島根県教育センターでは、子どもを主語にしながら実態把握や個の支援を考えていけるように、リーフレットやワークシート集を作成している。令和3年3月発行の「子どもをみつめる ver.2」では、子どもの視点で見つめた言動の背景とともに、考えられる支援として個への支援のみならず、教室環境や人的環境のUDの具体も示している。

(3) 本県における全国学力・学習状況調査質問紙回答結果及び教員の年齢構成の現状

① 令和7年度全国学力・学習状況調査質問紙回答結果

令和7年度全国学力・学習状況調査の質問紙回答結果の中で、本県の子どもの現状に目を向けると、自分のよいところがあるかの質問に対して、よいところはないと否定的回答をした子どもが約1割存在している。また、困りごとを相談できるかの質問に対して、相談できないと否定的回答をした子どもが約3割存在している（表1）。

表1 全国学力・学習状況調査質問紙より

質問項目	否定的回答をした割合(%)	
	島根県 小学校	島根県 中学校
自分には、よいところがあると思いますか	14.1	14.1
先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思いますか	7.7	8.7
困りごとや不安があるときに、先生や学校にいる大人にいつでも相談できますか	32.1	28.9

国立教育政策研究所（2025）令和7年度全国学力・学習状況調査調査結果資料 都道府県別 島根県データを参照し筆者が作成

このことから、安全・安心を実感できていない層が一定数存在していることがわかる。すべての子どもが自分はかけがえのない存在であると自信をもち、安心して学びに向かうためには、教室を心理的安全性が保障された居場所へとさらに高めていく必要がある。

文部科学省が「生徒指導提要」で示した発達支持的生徒指導は、まさにこの基盤づくりと言えよう。それは一部の子どもへの対応ではなく、すべての教育活動において個々のよさを発見し、可能性を伸ばすためのすべての子どもに対する営みである。発達支持的生徒指導の具体について、日々の教職員の子どもたちへの挨拶、声かけ、励まし、賞賛、対話、及び、授業や行事等を通した個と集団への働きかけを示している。

本県においても「しまね教育振興ビジョン」（2025）において学びの土台をなす人間力の育成に向けて、以下の教育環境を大切にしている。

- ・すべての子どもたちに、安全・安心が感じられる居場所のある教育環境
- ・日常生活のあらゆる場面で高い人権意識が浸透した教育
- ・チャレンジしたいことがあれば、それを後押しし、支え、見守る教育
- ・子どもたちがそれぞれもっている個性や能力、将来の可能性を信じて待つ教育

これらの理念を日々の授業で具現化する具体的なアプローチが、本研究で提案する人的なUDである。教職員の聴き方、つなぎ方、認め方といった人的なUDは、子どもたちの主体的な学びを支える学びの土台である。

② 本県の教員の年齢構成

令和 6 年度と平成 26 年度の県内の教員の男女別年齢構成を比較すると、小・中学校において、年齢構成に大きな変化がある現状が浮き彫りになっている（図 5）。

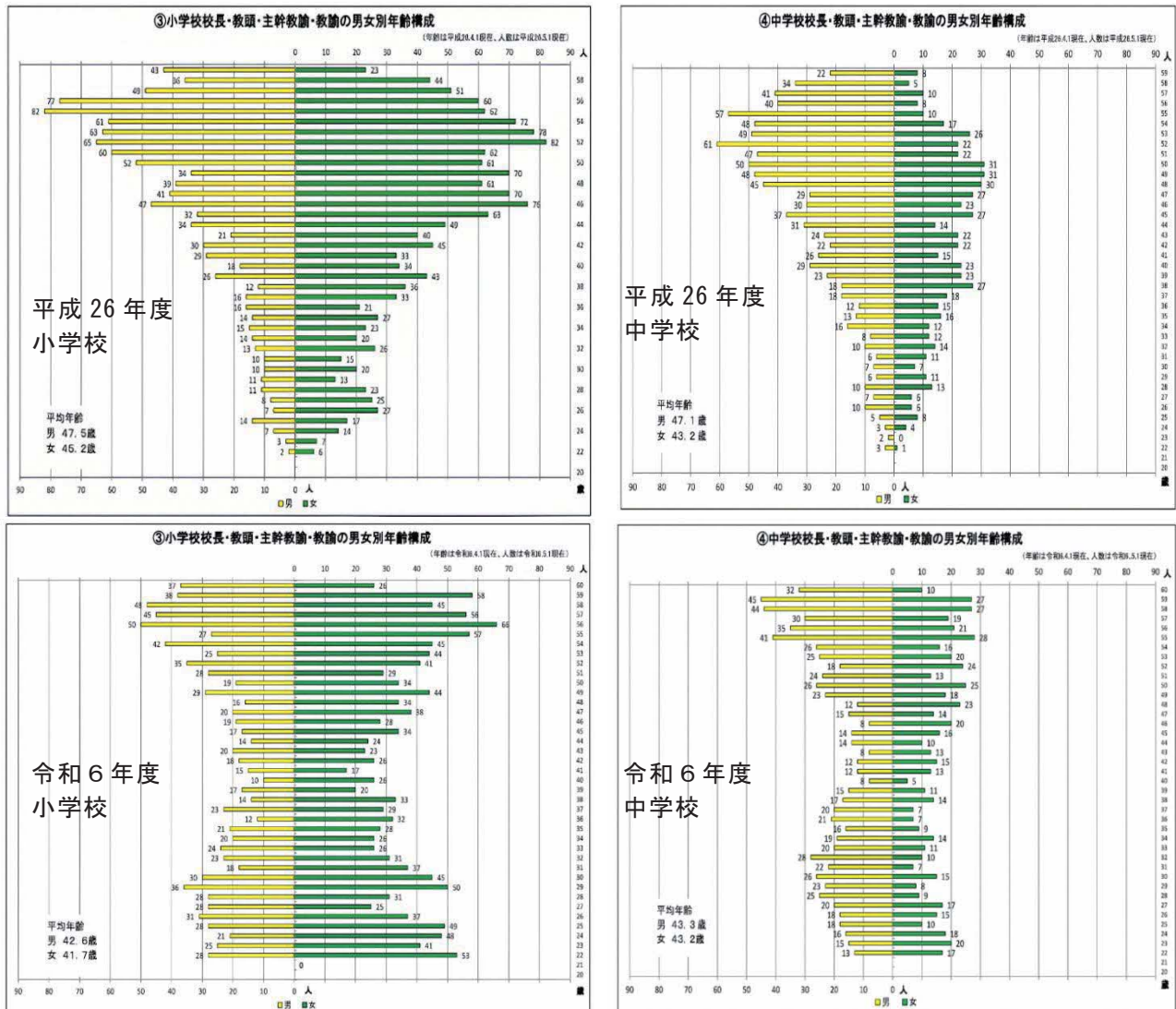


図 5 平成 26 年度と令和 6 年度の教員年齢構成の比較

島根県教育委員会(2024,2014)島根の教育より一部抜粋
※年度、校種は筆者が追記

若手を指導することが期待される中堅層が少ないという大きな課題がある中でも、経験年数を問わず、すべての教員には子ども一人一人の学びを最大限に引き出す伴走者としての役割が強く求められている。

以上の（１）（２）（３）を踏まえて、すべての子どもが「できた・わかった・やってみたい」を実感できる授業づくりの推進に向けて、発達支持的生徒指導の理念を基盤とした、安全・安心な学級づくりのさらなる充実が必要であると考えた。

特に、近年の教員構成の中心を担う教職経験 1～15 年目の層に焦点を当てて調査を行い、通常の学級において心理的安全性を高める人的な UD の視点を生かした手立ての在り方について研究を行っていくこととした。

2 研究の目的

本研究は、「第2期しまねの学力育成推進プラン」に基づき、すべての子どもが「できた・わかった・やってみたい」を実感できる授業づくりを推進することを目的とする。

そのため、通常の学級における発達支持的生徒指導の浸透と安全・安心な学級づくりに向け教職員や子ども同士のかかわりといった人的なUDの視点から具体的な手立てを明らかにする。

3 研究の方法

本研究の目的を達成するため、以下のとおり研究を進める。

(1) 学級づくり・授業づくり等についての意識調査

島根県内の小・中・義務教育学校における通常の学級に携わる教職経験1～15年目の教職員を対象に、授業づくりにおける課題や工夫、支援等について調査し、現状と課題を把握する。

(2) 先進的な理論・取組の調査

日本授業UD学会の先進的な取組や最新の理論を調査し、多様な子どもを包摂する学級づくり・授業づくりについて調査する。

(3) 先進校の実践調査

子ども理解を基盤とした教育活動を長年継続している富山市立堀川小学校（富山県）の取組を視察し、心理的安全性を高める教師の具体的なかかわりや、それを支える組織体制等について知見を得る。

4 研究の内容

(1) 学級づくり・授業づくり等についての意識調査

通常の学級における授業づくりの課題や支援の実態を把握するため、以下の方法でアンケートを実施し75名の回答を得た。

対象：県内小・中・義務教育学校で通常の学級に携わる教職経験1～15年目の教職員
方法：当センターの研修受講者にアンケートを配付し、任意で回答を得る
期間：令和7年6月～12月

教職経験年数によって、学級づくりや授業づくりにおける悩みや、人的なUDの捉え方は異なると推察される。よって本調査では、島根県教育職員育成指標の区分に基づき、対象を以下の2つの層に分類して集計、分析を行った。

自立・向上期（教職経験1～5年目）：基礎的な指導力を確立し、自立して職務を遂行する段階
探究・発展期（教職経験6～15年目）：実践の幅を広げ、専門性を高めるとともに、組織的な課題解決への寄与が期待される段階

① 学級づくり、授業づくりで困っていることについて

学級づくりや授業づくりにおいて教職員が直面している課題を把握するため、図6に

示すアンケート結果に基づき、教職経験 1～5 年目の層と 6～15 年目の層の回答傾向を比較・分析した。

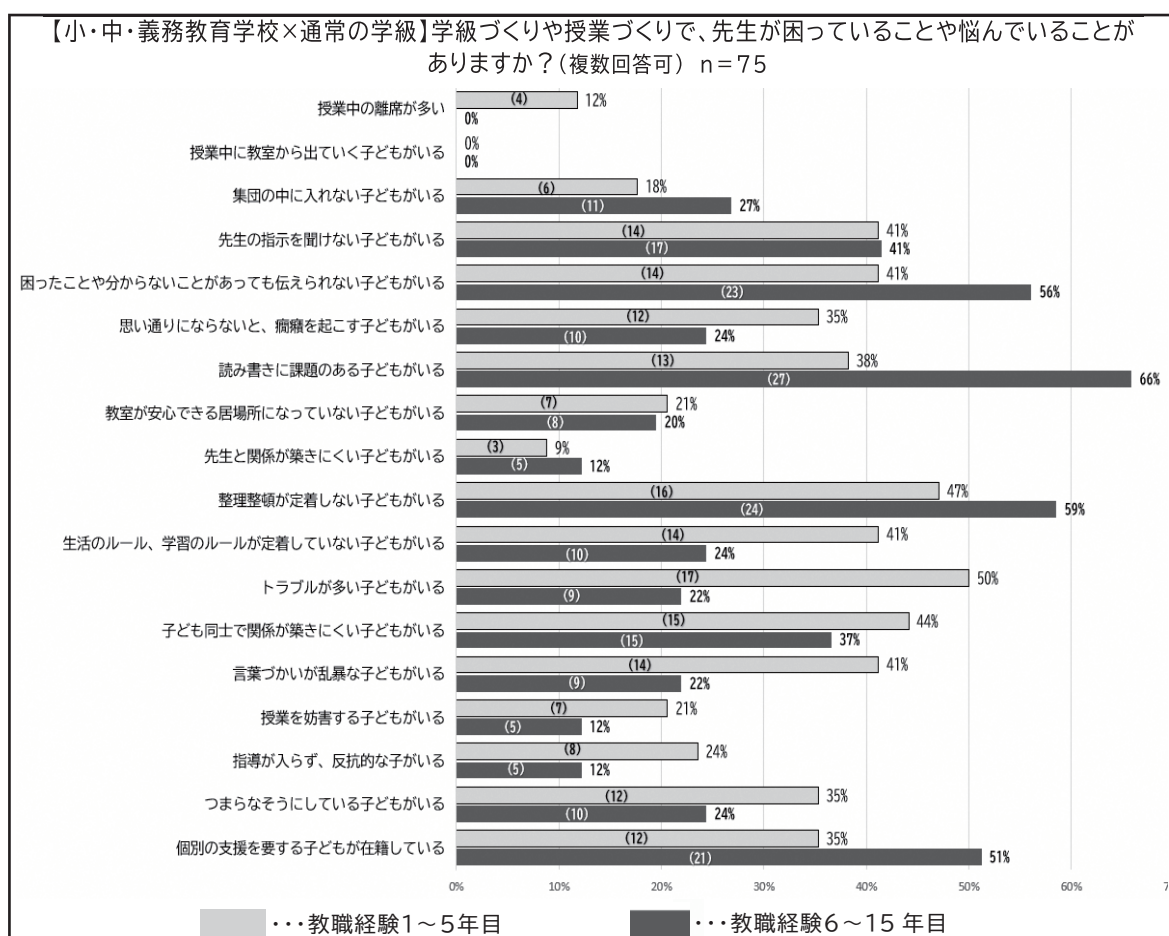


図 6 学級づくりや授業づくりで困っていること等の回答結果

ア 共通点：指示理解及び生活習慣に関する課題

教職経験にかかわらず、多くの教職員が共通して困難を感じているのは、指示理解の難しさや整理整頓などの学習を進める上で基盤となる力と、子ども同士で関係が築きにくいといった他者と協働して学ぶために必要な対人関係の力である。

まず、先生の指示が聞けない子どもがいると回答した割合は、教職経験 1～5 年目の教職員、6～15 年目の教職員、ともに 41%であった。この結果から、指示理解の難しさは教職経験に依存しない、通常の学級における共通の課題であることがうかがえる。また、整理整頓が定着しない子どもがいるという項目についても、教職経験 1～5 年目の教職員 47%、6～15 年目の教職員 59%と、いずれの層においても高い水準で課題と感じている。

イ 相違点：課題として捉える子どもの姿

一方で、教職員が強く困難を感じる子どもの姿には、教職経験年数によって明確な相違が認められた。

教職経験 1～5 年目の教職員は、学級という集団全体の統制や目に見える行動面の問題に苦慮している実態がある。トラブルが多い子どもがいるとの回答は、教職経験

1～5年目の教職員で50%に達し、6～15年目の教職員の22%の2倍以上となっている。また、言葉づかいが乱暴な子どもがいる(41%)項目の数値も高く、対人関係のトラブルに大きな課題を感じていることがうかがえる。さらに、生活や学習のルールが定着していない(41%)、指導が入らず反抗的な子どもがいる(24%)といった項目でも、6～15年目の教職員(それぞれ24%、12%)を上回る結果となった。さらに、授業中、離席が多い項目でも、教職経験1～5年目の教職員は12%と、6～15年目の教職員(0%)に比べて高い数値を示している。これらの結果から、教職経験1～5年目の教職員は、子どもの感情のコントロールや反抗的な態度、集団内のトラブルといった、学級全体の秩序や雰囲気に影響を及ぼす課題をより深刻な困難として認識していることがわかる。

一方、教職経験6～15年目の教職員は、子どもの内面的な困難や個別支援の在り方に対して、表面には見えづらい課題意識を抱いている。困ったことやわからないことがあっても、伝えられない子どもがいると回答した割合は56%と高く、子どもの表面化しにくい課題に注目していることがうかがえる。また、読み書きに課題がある子どもがいるという項目では66%と非常に高く、1～5年目の教職員の38%を大きく上回っている。さらに、個別の支援を要する子どもが在籍していることに対し51%が課題を感じており、1～5年目の教職員の35%と比べると顕著な差が見られた。教職経験6～15年目の教職員は、1～5年目の教職員と比べると、学級集団にかかわる課題より個別のニーズに応じた対応に課題を感じている傾向がうかがえる。

② 教職員がめざす子どもの姿について

学習活動を通じて子どものどのような姿をめざすかについて、図7のアンケート結果に基づき、教職経験年数による教職員の回答傾向を比較した。

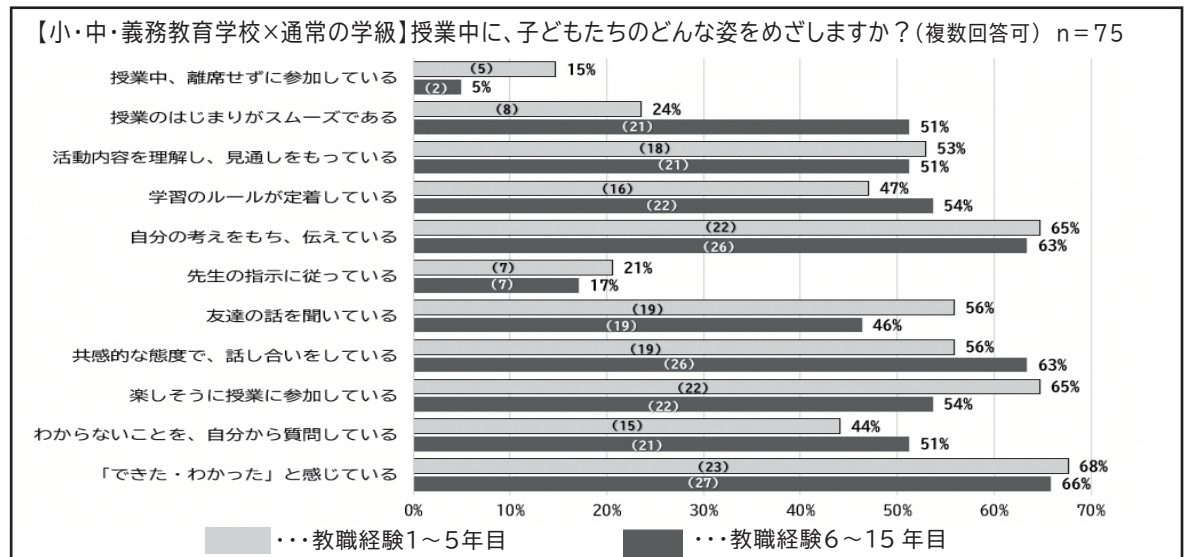


図7 めざす子どもの姿についての回答結果

ア 共通点：子どもたちが学習の達成感を実感できる授業

両方の層に共通して最も重視されているのは、子ども自身が学習の達成感を実感することである。

「できた・わかった」と感じていると回答した割合は、教職経験 1～5 年目の教職員は 68%、6～15 年目の教職員は 66%と、ほぼ同水準であり、全項目中で最も高い数値を示している。実際に取り組んでいる工夫や手立てに関する自由記述では、見通しがもてるような視覚的な支援、ICT の活用、間違えてもよい雰囲気づくり、認める声かけをする等の回答が、教職経験を問わず多く見られた。安心感の醸成やすべての子どもが参加できる場を整えることを大切にしているとの記述もあった。

また、自分の考えをもって伝えている、活動内容を理解し、見通しをもっているといった主体的な学習態度も、両方の層で高い割合を示した。さらに、共感的な態度で、話し合いをしていると回答した割合もともに高く（56%、63%）、教職経験の差に関わらず、子どもが指示を待つ受動的な存在ではなく、自ら学びをコントロールし主体的、協導的に学習に向かう姿を、共通の理想的な学びの姿として捉えていることがうかがえる。

イ 相違点：情緒的な土台作りから自律的な学級集団へ

一方で、教職経験 1～5 年目の教職員は、子どもたちの楽しさや落ち着きなど情緒的な土台づくりを大切にする傾向が見られる。楽しそうに授業に参加している（65%）、友達の話の聞いている（56%）を挙げた割合は高く、6～15 年目の教職員の回答と比較するといずれの項目も 10%以上高くなっている。また、授業中、離席せずに参加していると回答した割合は 15%と、6～15 年目の教職員の割合（5%）の 3 倍となっており、1～5 年目の教職員は、授業を成立させるための基本的な行動の確保が目標となっていることがうかがえる。これらのことから、教職経験 1～5 年目の教職員は、子どもたちが落ち着いて楽しく学習に向かえるように、学習活動が成り立つための行動の安定や学校生活のルールを重要な指導目標として意識していることが推察される。

一方、教職経験 6～15 年目の教職員は、1～5 年目の教職員と比較して授業づくりにおいて授業のシステム化と子どもの自律的な学びをより重視する傾向が見られる。

まず、授業のシステム化に関しては、授業のはじまりがスムーズであることをめざす割合が 51%に達しており、1～5 年目の教職員（24%）の 2 倍以上となっている。このことから、6～15 年目の教職員は経験を積む中で、授業の成否が導入段階の流れやリズムに大きく左右されることを実感しており、日常的な授業の型やシステムを整えることに価値を感じていると思われる。次に、子どもの自律性に関する項目では、わからないことを自分から質問している姿を重視する割合が 51%となり、1～5 年目の教職員（44%）を上回っている。これは、子ども自身が問いをもち、必要に応じて他者に働きかけながら学びを深めていく姿を求めていると思われる。

これらのことから、教職経験 6～15 年目の教職員は、授業の安定的な構造化を前提としながら、子どもが自ら問いをもち、対話を通して学びを深める姿を重視している傾向がある。教師主導の一斉指導という枠を超えて、子ども自身が学びの主体として自律的に機能する学級集団の姿を、1つの指標としてより高く意識していることがうかがえる。

③ 教職員と子どもの関係づくりへの意識

教職員と関係を築きにくい子どもがいるという項目に関するアンケート結果（図6）を見ると、困難を感じていると回答した割合は、教職経験1～5年目の教職員は9%、6～15年目の教職員では12%といずれも低い割合に留まった。また、自由記述においても、休み時間に一緒に遊ぶ、話しかける、話を聞く等といった回答が教職経験年数を問わず多くあった。これらの結果から、多くの教職員が日常的なかかわりを重視しており、教職経験の少ない時期から子どもとの関係づくりに対しては一定の手応えや自信をもって取り組んでいる傾向がうかがえる。

本県教育委員会（2025）は、「令和6年度生徒指導上の諸課題に関する状況について」において、不登校の要因やきっかけは人間関係に起因するものが多い傾向があり、人間関係の悩みが隠れているかもしれないという視点をもつことの大切さを、引き続き教職員へ伝えていくとしている。

このことを踏まえると、教職員自身が自覚している課題の有無のみをもって、子どもとの関係が十分に構築されていると判断することには慎重である必要がある。安全・安心な学級づくりや授業づくりを進めるためには、教職員が子どもとの関係づくりの在り方を問い直し、日常的なかかわりを見つめ直していくことが重要であると考ええる。

（2）先進的な理論・取組の調査

一般社団法人 日本授業UD学会が主催する第11回日本授業UD学会全国大会は、大会テーマを多様な子どもの学びを支える教育として開催された。

① 多様性を包摂する「授業UDモデル Ver.2.0」の提示

本学会では、令和7年12月に授業UDの定義を「多様な子どもたちが楽しく学び合い

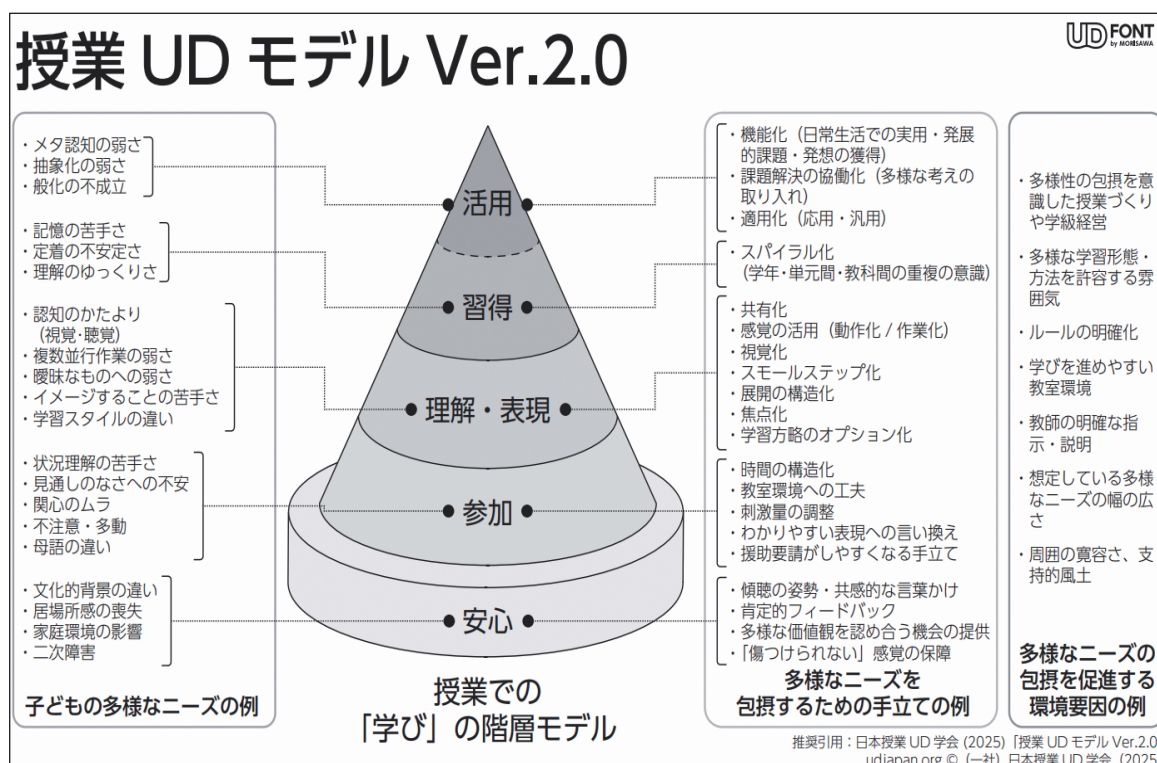


図8 授業UDモデル Ver. 2.0

『わかる・できる・探究する』ことを目指す通常の学級における授業づくり」と再定義した。これに伴い学びの階層モデルも「授業 UD モデル Ver.2.0」（図 8）に刷新された。

図 2 に示した旧モデルとの大きな相違点は、土台となる安心が加えられた 5 階層の立体モデルとなった点である。日本授業 UD 学会（2025）は、安心にかかわる改訂のポイントを、以下のとおり示している（p.7）。

- ・立体モデル（三角コーン型）：土台があることで、上部がより安定性と強度が増すことを強調
- ・安心の追加：授業そのもののだけでなく、学級経営、人的環境 UD が学習への参加促進、深い理解を促すことを強調
- ・発達障害だけでなく多様な教育的ニーズを対象に：外国につながる子どもや不安障害、家庭環境の問題など、より広範囲な現代的な教育的ニーズへの対応

この改訂により、授業の UD は発達障がいをもつ子どもへの個別配慮に留まらず、教職員の日常的な傾聴の姿勢、共感的な言葉かけ、肯定的フィードバック、多様な価値観を認め合う機会の提供、傷つけられない感覚の保障といった人的な UD を通じて、学級全体の心理的安全性を形成していく営みであることが明確化された。

② 筑波大学附属小学校における授業実践の分析

公開授業では、子どもの安心と参加を支える教師のかかわり方や働きかけが随所に見られた。参観から見えた具体的な手立ては、以下のとおりである（表 2）。

表 2 公開授業での教師の手立て

階層	項目	具体的な手立て
安心	傾聴の姿勢 共感的な言葉かけ	・一人一人の発言や考え方、感情を否定せず、本人の感じ方をありのまま受け止める。 ・一つの正解を求めるのではなく、多様な子どもの考えを受け止めながら聴く。
	肯定的なフィードバック	・子どものよい姿の理由を具体的に伝え、行動を賞賛する。 ・即時評価をする。 ・一人の気づきを全体に共有し、認められる機会をつくる。
	多様な価値観を認め合う機会の提供	・「ありがとう」の言葉や拍手により、認められる機会を設ける。 ・近くの席の友達と相談しながら考えられる機会を設ける。
	「傷つけられない」感覚の保障	・イメージの共有を徹底し、わからないままに活動させない。 ・不安そうな場面では「隣と相談しておいて」と促し、全体の前で恥をかかせない。 ・教師が間違っただけには素直に謝り、教えてくれた子には感謝を伝える。
	非言語の場調整	・視線、立ち位置、待つ姿勢で集中や安心をコントロールする。
参加	多様な学習形態・方法を許容する雰囲気	・明確な理由を必要とせず、選択肢から選べる形式の発問を取り入れる。また、自分の考えを安心して出し合えるように、正解がないことも含めて発問する。 ・理解を促すために、ペア学習や立ち歩いて友達のノートを見ることを許容する。 ・一人一人が活躍できるように、多様な学び方ができる環境を整える。 ・活動が安定するまではすぐに整えようとせず、子どもたちが活動に慣れるまで繰り返す。
	教師の明確な指示・説明	・指示に対して認識のズレを感じた時は、一旦止めて理解を確かめる。 ・認識にズレが生じないように、わかりやすい表現に言い換えて指示をする。
	援助要請しやすくなる手立て	・質問の機会を意図的に設定し、子どもの「わからない」というサインを丁寧に拾う。

教師による即時評価や、言葉だけでなく身体表現を伴う動作化といった多角的な働きかけは、多様な子どもの学びのペースを包摂する寛容な学級風土を醸成していた。特に、自信がもてない子どもに対して「隣の子と相談してからおいで」と促す場面は、子ども自身が自分を大切にされていると実感できる共感的な言葉かけの象徴であった。これは、

傷つけられない感覚の保障そのものであり、心理的安全性につながる重要なかわりと言える。

こうした安心感が失敗への不安を払拭し、ありのままの自己を表現することにつながり、習得や活用へと向かうための学習意欲を支える基盤となっていた。

③ まとめ

本調査を通じて明らかになったのは、授業 UD の根幹は安心であり、それは教職員による、共感的な言葉かけや傾聴の姿勢といった人的な UD によって構築されているという事実である。授業 UD とはわかる授業をデザインする技術に留まらず、一人一人の存在を尊重する発達支持的な生徒指導そのものであった。

また、本大会において、子どもの主体性を引き出す条件として、教職員の同僚性と学校文化の重要性が指摘された。教職員同士が気兼ねなく対話し、質問し合える心理的安全性の高い関係性は、まさに子どもたちに学級で求める姿と重なるものである。以上のことから、教職員間の関係づくりもまた、本研究がめざす UD の重要な要素であると考えられる。教職員自身が互いの多様性を認め合う文化を醸成することが、多様なニーズを包摂する学級づくりの基盤となる。教職員集団そのものが UD の理念を体現するモデルとなることの重要性は、本研究における大きな示唆となった。

(3) 先進校の実践調査

子どもを主体とした教育活動に長年取り組んでいる富山県の小学校を視察し、その教育理念と実践について学びたいと考えた（図 9、図 10）。

■富山県富山市立堀川小学校

全校児童：556 名、教職員：35 名

視 察 日：令和 7 年 11 月 28 日

視察内容：校内研究、授業づくり、組織体制

参観内容：朝活動、くらしの時間（第 1 学年）、
各教科の授業（第 3 学年理科、第 5 学年社会科、第 6 学年算数科）



図 9 堀川小学校の校舎



図 10 説明を聞く参観者の様子

① 教育目標と子ども観の根底

堀川小学校の教育の基盤には、重松鷹泰が提唱した子ども理解の視点がある。重松（1959）は、子どもの発言や行動の背景について、次のように述べている（p.3）。

ひとりひとりの子どもの考えには、それぞれ根拠がある。どんなつまらない発言の中にも、その子どもの過去の学習経験や生活経験が織り込まれているのであって、どの子どもどの子ども、それぞれに、その子なりに独自の考え方の背景を背負って、個性的に問題に対決しているのである。学習指導は、まず、このような子どもの考え方の特質を認めその言い分をすなおに聞き入れることからはじめなければならない。

どの子どもの考えにも根拠があるという徹底した子ども観に基づき、同校では教育目標を「自主創造～くらしをみつめ、追究する子ども～」とし、子どもが自ら主体的にくらしをつくる教育を実践している。そのための実践主標に「個が育つ教育経営」を掲げ、他者とのかかわりの中で自己をみつめ直し、自己の生き方を深めていく子どもの姿をめざし、子ども理解を見据えた教育活動を展開している。

昭和 56 年以降継続されている同校の教育課程は、以下の 4 本柱を軸に構成されている（表 3）。これらは子どもが出会う自然・文化・人・もの・出来事に心をつなぎ、それらを吟味し続けることで、自らの見方・考え方・感じ方・行い方を育てるしくみとなっている。

表 3 堀川小学校の教育課程の 4 本柱

	指導の観点
朝活動 身の回りの環境に心をはたらかせ、自らの手で整える子ども	・一人ひとりの子どもが自分にとっての朝活動の意味を見つけ、問題解決を図っていくように指導を進める。 ・子どもの活動へのやりがいや願っていることを捉え、それに応じた具体的等方法等の指導を積極的に進める。
くらしの時間 対象を豊かに感ずる心の背景を聞き合う子ども	・一日、一日の「くらし」は、ある偶然に出会う対象を契機として、その出会いを精一杯意味あるものとして自己の内に組み込んでいくことと考え、指導を進める。 ・子どもが、意志的にくらしを展開しようとするときの土壌ともなる対象を豊かに感ずる心を耕す時間であり、そうした自分や仲間の感ずる心の背景を互いに聞き合い、共感を深めていく場と考え、指導を進める。
授業 自己をみつめ直し、追究を深める子ども	・単元における対象との出会いや、自らの経験を再点検する「きっかけ」の場とする。 ・子どもの追究状況を捉え、見守り、励まし、示唆、助言等の支援を的確に行う。 ・子どもが自分の見方や考え方を思う存分に発揮して取り組むことができるように「一人追究の過程」を重視する。 ・「一人追究の過程」を充実させた上で、自分の追究をみつめ、見直す場として「集団過程」を設定する。
自主活動 自主的によりよいくらしをつくる子ども	・活動の時間と場が確実に保障され、活動が断続的に行われることで、子どもが安心して自分の追究に没頭できるようにする。 ・活動の目当てをもったり、振り返ったりするとともに、その記録を蓄積していくことで、その時々々の活動が継続したものになるようにする。 ・多様な活動の場を保障し、子どもが自分の活動にやりがいや誇り、責任をもって取り組むようにする。

富山市立堀川小学校（2025）令和 7 年度学校要覧より一部抜粋

② 授業づくりにおける教師の手立てと子どもの姿

同校の授業は、教師が知識を伝達するのではなく、子どもたちが自らの問いを起点に思考を深めていく場であった。算数科「データから見える堀川小学校」の導入では、子どもたちが既習事項を振り返り、やってみたいことを伝え合う中で「自分たちの力で学校を変えていく」という強い意志が語られていた。また、理科の「音の正体を探る」学習では、子どもたちがホースや鉄琴、聴診器等を用いて個別に行った多様な検証の成果を、「音は物体である」「音は実体のないものである」といった個々が見出した考えを伝え合う姿が見られた。

視察した各教育活動において、めざす子どもの姿を実現するために講じられていた具体的な手立てと、それによって引き出された子どもの姿をまとめた（表４）。

表４ 公開授業での子どもの姿と教師の手立て

教育活動	子どもの様子	教師の手立て	
		各授業の手立て	共通の手立て
朝活動	環境整備の場所を子ども自身が選択し、自分なりの方法で清掃や生き物の世話等に取り組む。この自己決定のプロセスが子どもの主体的な行動につながっていた。	【自己決定につながるように】 ・子どもが活動に取り組む場所を選択し、校内図とマグネットで示せるようにする。 ・不用意な発言を避け、見守りに徹する。 ・教師が精一杯活動に取り組む姿を見せることでモデルとなる。	【子ども理解のために・対話的な学びを支えるために・子どもの主体性を高めるために】 ・子どもの発言や行動を否定せず、ありのままを共感的に受け止める。
くらしの時間	話したい子どもが挙手をし、教師が指名することから始まる。「テストに合格したい」という子どもの願いを共有で終わらせず、過去の経験にさかのぼって背景を聞き合うことで仲間のことを知ろう・わかろうとする姿が見られた。	【心をつなげるために】 ・肯定的な受容でファシリテートし、子ども同士の対話をつなぐ。 【思考をつなげるために】 ・出来事や心情を色分けしながら構造化して板書し、思考の繋がりを示す。	・表層的な行動だけでなく、なぜその選択をしたのか、なぜそう語っているのかという子どもの意思を推察する。 ・発言を「発問＋回答＋問い返し・反応を加える」という一往復半のやりとりを実践する。 ・どのような視点をもっているか共有するために、考えを聞き合う時間を設ける。
各教科	単元を貫く問いに向かって、一人追究の過程と集団過程を繰り返しながら学びを深めていく。公開授業では、一人追究で見出した個の考えを集団過程で出合わせることで、自らの考えを再構築させていた。	【子どもの主体性を高めるために】 ・仲間の話を聞き、自分の今後の取り組み方や課題について見つけ、見直す時間を設ける。 【深い学びを実現していくために】 ・すべての子どもの学習状況を把握し、どの意見からつなげれば集団の学びが深まるかを吟味しながら授業をコーディネートする。 【思考の整理のために】 ・子どもたちの発言の関係を構造化して板書する。	・様々な視点から捉えていく面白さを感じられるように、自由に発言できる雰囲気をつくる。 ・言葉による注意を避け、視線や立ち位置、沈黙によってメッセージを伝える。 ・板書の際には子どもの発言は要約・平易化せず、発せられた言葉のまま用いる。

③ まとめ

各活動に共通していたのは、教師が子どもの発言の背景にある経験や願いを徹底して聴くことで、子どもはありのままの自分が受け入れられていると実感を抱いている点である。これは、子どもの自己肯定感を高め、自ら考え行動する自己指導能力を育む発達支持的生徒指導を体現している。

堀川小学校の実践において、教師の手立ては常に子ども理解から出発している。教科の授業においても、個が学び方を選択する一人追究の過程と、友達の背景を聴き合う集団過程というサイクルが確立されており、これが他者を契機とした自己の見つめ直しを可能にしている。

学級の支持的風土や子ども同士のつながりという強固な土台があるからこそ、多様な子どもを包摂し、自己実現に向けた深い追究が成立していると言える。本研究における人的なUDの重要性を、同校の子ども理解がすべての教育活動に浸透している姿から再確認することができた。

5 考察ならびに成果物の開発と活用

(1) 考察

① 子ども理解と安心を築く手立て

日本授業UD学会及び富山市立堀川小学校の調査・視察を通して、すべての子どもが「できた・わかった・やってみたい」を実感できる授業づくりの基盤には、教職員の深い子ども理解に支えられた心理的安全性の高い学級づくりが不可欠であることが改めて浮き彫りになった。心理的安全性の構築とは、単なる情緒的な優しさの提供ではない。子どもの言動に対し、なぜを問い続け、その背景にある要因を教職員が探り続ける専門的な営みである。

教職員が子どもの行動の背景を洞察し内面への理解を深めることは、指導の在り方を

根本から変容させる鍵となる。アンケートにおいて教職経験 1 ～ 5 年目の層に見られた規範意識の定着重視という視点も、子ども理解を深めるプロセスを経ることで、表面的な行動を是正する指導から、内面に働きかける専門的なアプローチへと深化していくと考える。富山市立堀川小学校に勤務し、その教育実践の推進に携わっていた田平（2024）は、教師の支援について次のように述べている（pp.39-40）。

子どもの発言を丸ごと受け止める構えをもつこと、仲間の話を契機として自分自身を見つめる子どもの姿を信じながら間をとること、仲間との違いを尊重しながら聞く子どもを感じることを意識します。そうすることで、その子自身を大切にすると同時に、様々な仲間の存在も大切にしようとする雰囲気醸成されていくと考えます。

子どもの言動の背景に基づく子ども理解は、学級における心理的安全性を構築し、子どもの安心を支える重要な基盤となる。

この安心を保障するためには、教職員の意図的なかかわりと場面設定が必要である。そのための手立てについて「授業UDモデル Ver.2.0」を参考にしながら整理すると 2 つの側面から捉えることができる（表 5）。

1 つは、教職員との信頼に根ざした個で築く安心である。傾聴や共感的受容、肯定的フィードバックを通じ、一対一のかかわりの中で個の情緒を支えるアプローチである。もう 1 つは、学級に根ざした集団で築く安心である。これは、個人の尊厳が守られ、誰もが傷つけられないと実感できる状態であり、多様な価値観を認め合う学級風土の醸成によって担保される。これら個と集団で築く安心は、相互に補完し合うことで初めて、すべての子どもの学びへの参加を支える土台となる。

教職員が自ら多様な価値観を受け止めるモデルとなり子どもの間違いや失敗を許容する姿を示すこと、多様な価値観を認め合いながら課題を解決する経験を積み重ねることで、学級には互いに認め合う支持的な風土が醸成されていく。この関係は、図 11 に示すように、支持的風土という土壌において、心理的安全性という根が深く張り巡らされていく姿に重なる。支持的風土がない場では、心理的安全性は成り立たない。

こうした個と集団の両輪による安心の構築があって初めて、子どもたちは安心して他者とつながり、協働的な学びがより豊かに展開できるのである。こうした学級の支持的

表 5 安心を保障するための手立て

安心	個で築く安心	集団で築く安心
具体的 な 手 立 て	【傾聴】 ・最後まで話を聴く ・非言語を意識 【共感的受容】 ・相手の気持ちを感じる 【肯定的フィードバック】 ・よい姿、できていることを具体的に伝える ・結果よりもプロセスに焦点をあてる	【傷つけられない感覚】 ・間違えても恥をかかせないように配慮し、「できない、わからない」と言える雰囲気づくりをする 【多様な価値観を認め合う機会】 ・多様な価値観を受け止め、間違いを許容するモデルを示す ・学級で問題解決するシステムを整える

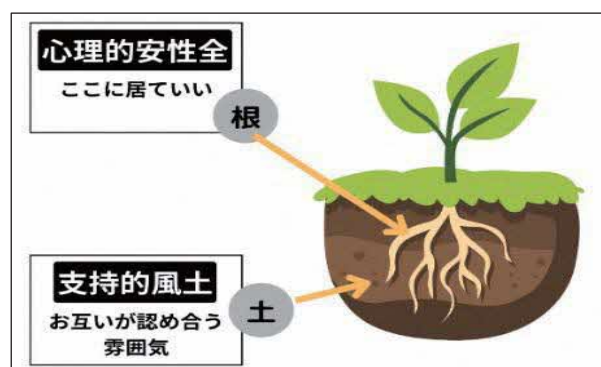


図 11 支持的風土と心理的安全性

風土を基盤として、一人一人の子どもが自己存在感を実感し、自ら考え行動する資質・能力を育んでいく過程こそが、まさに発達支持的生徒指導であると言えよう。

② 個別のニーズと学級全体への手立て

本県調査から、多くの教職員が読み書きの困難や個別の支援に苦慮している実態が浮き彫りとなった。この現状について、河村（2025）は、個別の支援の偏りで教師は疲弊しており、学級集団を支え合う関係づくりの視点が不足している、と述べている（pp.49-50）。

本県調査及び河村の指摘を踏まえれば、特別支援教育の浸透により個別の支援が進展したことは大きな成果である。一方で、教職経験6～15年目の層が個別の支援に終始して多忙を極める現状から脱却し、学級全体への手立てとして捉え直す視点をもつことは、指導の質を左右する鍵となる。

留意すべきは、個別の支援に偏重した指導がもたらす副作用である。教育相談現場で見られる周囲と異なる対応を嫌う、特別な支援を拒絶するといった心理的動向は、個別アプローチのみでは限界があることを示唆している。国立教育政策研究所（2020）は、思春期を迎えた子どもへの配慮について、特別視した支援は自己肯定感の低下や孤立を招くため、本人の反応を確認しながら進めるべき、と述べている（p.4）。

よかれと思った個別の支援が、子どもの抵抗や孤立を招き、さらなる対応を要するという悪循環につながる恐れもある。この状況を打破するためには、個別の課題を個人の問題に留めず、それを受容し支え合う学級集団の質の向上へと視点を転換することが必要である。そのためには、多様な価値観を認め合う支持的風土の醸成とともに、人的なUDの視点を包含した基礎的環境整備の充実が強く求められる。

すなわち、主体的な学びの伴走者として子どもを支えるためには、個への専門性と、集団への専門性を両輪として高めていくことが求められる。

③ 子ども理解と手立てのサイクル

子ども理解とアセスメントに基づいた学級集団への手立てのサイクルを図12のように考えた。まず、子どもの言動の背景にある要因を多面的・多角的に分析し、子ども理解を深める。その上で、特定の子どもの個別の支援の必要性を見極めると同時に、その手立てを学級全体へ展開可能なUDの視点で再構築できないかを検討する。個別のニーズを学級全体の手立てへとつなげ、実践と省察を繰り返しながら改善を図るシステムこそが、多様な学びを包摂する持続可能な学級づくりの基盤となる。



図12 子ども理解と手立てのサイクル

（2）「子ども理解をカタチにするUDシート」の作成

教職員の子どもの理解を深め、個別のニーズを学級全体の手立てへとつなげる「子ども理

解をカタチにする UD シート」(以下、UD シート)を作成することとした。本シートは、多様な子どもが在籍する通常の学級において、人的な UD を中心に「授業 UD モデル Ver.2.0」の安心と参加の階層に焦点をあて、日々の指導に直結する具体的な手立てとしてまとめることとした。

① 事例について

今年度実施した県内の小・中・義務教育学校の教職経験 1～15 年目を対象としたアンケート結果を基盤とし、学級づくりや授業づくりで多くの教職員が直面している事例(表 6)について、子どもの言動の背景を子どもの視点から多面的に考えていくこととした。その上で人的な UD の視点に基づいた安心と参加を支える具体的な手立てを整理していくこととした。

表 6 学級づくりや授業づくりで多くの教職員が直面している事例

事例 1	整理整頓が定着しない子どもがいる
事例 2	言葉づかいが乱暴、トラブルが多い子どもがいる
事例 3	子ども同士で関係が築きにくい子どもがいる
事例 4	生活や学習のルールが定着しない子どもがいる
事例 5	読み書きに課題のある子どもがいる
事例 6	個別の支援を要する子どもがいる
事例 7	先生の指示を聞けない子どもがいる
事例 8	つまらなそうにしている子どもがいる
事例 9	困ったことやわからないことがあっても、伝えられない子どもがいる

② 子どもの視点から多面的に見つめた背景

子どもの視点から背景を探る営みは、教育におけるアセスメント(見立て)そのものである。文部科学省(2022)は、「生徒指導提要」において、児童生徒理解を欠く指導は長期的には効果が上がりにくいと指摘し、アセスメントの重要性を強調している。本研究では、その多面的な分析の枠組みとして、BPS モデル(Bio-Psycho-Social Model)を採用した。これは課題の背景を、生物学的要因、心理学的要因、社会的要因の 3 つの側面から検討するものである。

この 3 つの側面は相互に影響し合っており、その相互作用が子どもの言動となって表れる。

まずは、図 13 のように事例ごとに分析した。個別の事例を超えて背景を整理すると、認知特性に起因する困難さや、過去の経験による心理的不安

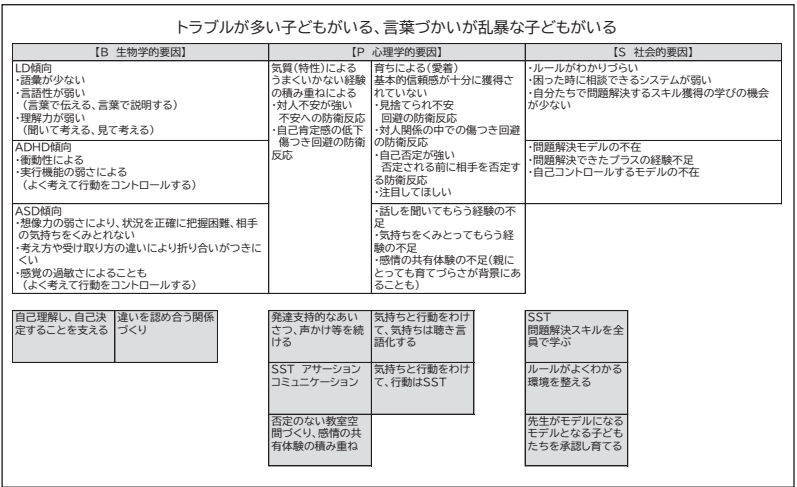


図 13 事例における背景と手立ての一例

など、共通する要因が浮かび上がってきた（表 7）。

表 7 子どもの視点から多面的に見つめた背景の一例

BPS	子どもの視点から多面的に見つめた背景例	
B 生物学的要因	認知のちがいがあ	・注意集中の継続が難しい ・実行機能の弱さ（衝動性、不注意） ・プランニングが難しい ・言語による指示がわかりづらい ・語彙が少なく、言葉でうまく表現できない ・情報処理、記憶、理解力、視覚認知等の難しさ ・文字の想起が難しい ・文字を書く、写すことへの困難さ ・書くことに労力をつかい、内容を忘れる ・考え方、受け取り方のちがいがあ ・活動全体をイメージしにくい、見通しがもちにくい ・感覚の過敏さがある ・他者が暗黙に了承していることが想像しづらい
	興味・関心	・学習内容に意義を感じない、簡単すぎる、難しすぎる ・周りの状況や人に対するの興味が狭い ・集中すると、他のことに意識を向けにくい
P 心理学的要因	情緒	・見通しがたないことへの大きな不安感 ・嫌な気持ちをうまく消化できない ・嫌だった経験がフラッシュバックする ・感情のコントロールが難しい
	対人関係	・対人不安が強く、人のかかわりが苦手（不安への防衛反応、傷つき回避の防衛等） ・参加しにくい、どう参加してよいかわからない ・わかってもらえている実感が少ない ・言動に過敏になり、責められた、怒られたと感じる ・自分がわからないことを他の人に知られたくない ・注意されることが多く、やる気が起きない
	自己有用感 自己肯定感	・うまくいかなかった経験から自己肯定感が低い ・自己否定が強い ・失敗がこわい ・否定されたと感じやすい ・自分の意見を伝えた際の周りの反応がこわい
	過去の経験	・話を聞いてもらう経験の不足 ・気持ちをくみ取ってもらう経験の不足 ・感情の共有体験の不足
S 社会的要因	児童生徒間の関係	・相談できる友達がいない ・問題解決のモデルの不在 ・自己コントロールするモデルの不在 ・自分たちで問題解決できたプラスの経験不足
	教職員との関係 学校生活	・ルールがわかりづらい ・教職員の前では本心を見せない ・相談の仕方がわからない ・困っている時に相談できるシステムがわからない ・自分に合った学び方で学べていない

※背景の各項目については、東京都教育委員会（2019）児童生徒を支援するためのガイドブックを参考に筆者が編集

表 7 から、子どもたちが「わかりたいけれどわからない」「助けを求めたいけれど伝えられない」という深い葛藤の中にあることが読みとれる。BPS モデルを活用することで、課題の要因を子どもの内面にのみ求めるのではなく、環境や関係性といった社会的要因に目を向け、学級全体で解決可能な手立てへと視野を広げることが可能となる。

③ 背景から考える具体的な手立て

前述した子どもの視点から見つめた背景について、安心と参加に焦点をあて、人的な UD を中心に指導の一助となる手立てを考えた（表 8）。

特定の子どもに留まらず、すべての子どもが「できた・わかった・やってみたい」という達成感や意欲を醸成できる授業づくりを実現するためには、前提として、誰もが傷つけられないという心理的安全性の保障が不可欠である。子どもたちが抱える傷つきたくないという防衛反応や自己肯定感の低さといった心理学的要因、さらには周囲との関

係性といった社会的要因に対し、教職員による傾聴の姿勢や共感的な受容、肯定的フィードバックは、安心を担保するための有効な手立てとなる。

加えて、安心して間違えられる雰囲気を醸成することは、子ども同士の相互承認を促し、学級全体に心理的安全性を浸透させる。このように、多様な子どもを受容し、周囲が寛容である支持的風土を人的に構築することは、学習参加を促すための揺るぎない土台といえる。この土台があって初めて、認知特性への配慮や援助要請を容易にする手立てが有効に機能する。個々の困りごとを個人の問題に帰結させず、集団で解決を図るプロセスを共有することや、多様な学習形態を許容する文化を醸成することは、教職員が意図的に設計し、機能させていくべき重要なシステムである。

表 8 人的な UD を中心とした手立て例

子どもの視点から 多面的に見つめた背景		人的UDを中心とした手立て例
B 生物学的要因	認知のちがいがあ	【安心への手立て例】 ・傷つけられない感覚を保障したかわりをする ・安心して間違えられる雰囲気づくりをする ・わからない、できないと言える雰囲気づくりをする ・自己を肯定的に理解できるようにかわる ・多様な価値観を受け止めるかわりをする ・子どものタイミングで活動に参加できるように、個と集団への働きかけを工夫する
	興味・関心	【参加への手立て例】 ・要点を絞りわかりやすく伝える ・視覚的に示す(流れ、ゴール、やり方等) ・ルールの明確化 ・集中しやすい教室環境の工夫 ・短時間活動の組み合わせ、時間の確保等 ・多様な学習形態や方法を工夫する
P 心理学的要因	情緒	【安心への手立て例】 ・傾聴の姿勢でかわる
	対人関係	・指示だけでなく、気持ちに共感する言葉をかける ・傷つけられない感覚を保障したかわりをする ・できていることをフィードバックする
	自己有用感 自己肯定感	・言語化を手伝う ・アイコンタクトやフィジカルサイン等の非言語を使う ・安心して間違えられる雰囲気づくりをする ・わからない、できないと言える雰囲気づくりをする
	過去の経験	・援助要請の方法を学ぶ
S 社会的要因	児童生徒間の関係	【安心への手立て例】 ・傾聴の姿勢でかわる ・指示だけでなく、気持ちに共感する言葉をかける ・傷つけられない感覚を保障したかわりをする ・できていることをフィードバックする
	教職員との関係 学校生活	・教師が間違いや失敗した際のモデルをみせる。また、間違いや失敗を許容するモデルとなる ・多様な価値観を受け止めるモデルとなる ・多様な価値観を認め合い、合意形成のプロセスを学ぶ ・困りごとを集団で考えるシステムをつくる ・明確なルールのもと、安心できる環境の中、ソーシャルスキルトレーニングを行う

④ 子ども理解を深め、学級集団の向上につながるツールの開発

前述の図 12 に示したサイクルを、教職員が日常的に活用可能な形に再構築したものが、次頁の UD シート活用の 3 ステップである (表 9)。

教職経験年数の違いは、子どもの実態把握や手立ての検討における視点に差異をもたらす。本研究のアンケート結果によれば、教職経験 1～5 年目の教職員は個々の子どもの言動を注視する傾向がある一方、6～15 年目の教職員は学級全体を俯瞰的に捉える傾向が示唆された。こうした実態を踏まえ UD シートの活用により、教職経験 1～5 年目

表9 UD シート活用の3ステップ

- ①【子どもの言動の背景を考える】わざとではなく、なぜその行動をしているのか、子どもの視点から考え、子ども理解を深める。
- ②【手立ての検討と実践】子ども理解に基づき、個別の支援や学級全体への手立てを考える。
- ③【振り返りと改善】子どもの変容や反応から実践を振り返り、適宜見直しをしながら、多様な子どもが安心して過ごせる学級づくりに生かす。

の教職員には、子どもの表層的な行動のみに囚われず、その背景にある内的要因や環境的要因を推察する力を高め、子ども理解に基づいた適切な手立てを選択・実行する力の向上を期待する。また、教職経験6～15年目の教職員は、個別の支援が増大する現状を鑑み、改めて人的なUDの重要性を再認識し、個別の配慮を学級経営の核に据え、多様性を認め合う雰囲気や心理的安全性の確保など学級全体の支持的風土を構築する力の向上を期待する。

これらを踏まえ、図14に示すUDシートを作成した。これは試作の段階であり、今後は実際の学校現場で活用を通じた省察を重ねることで、より実効性の高いツールへとブラッシュアップを図っていく。

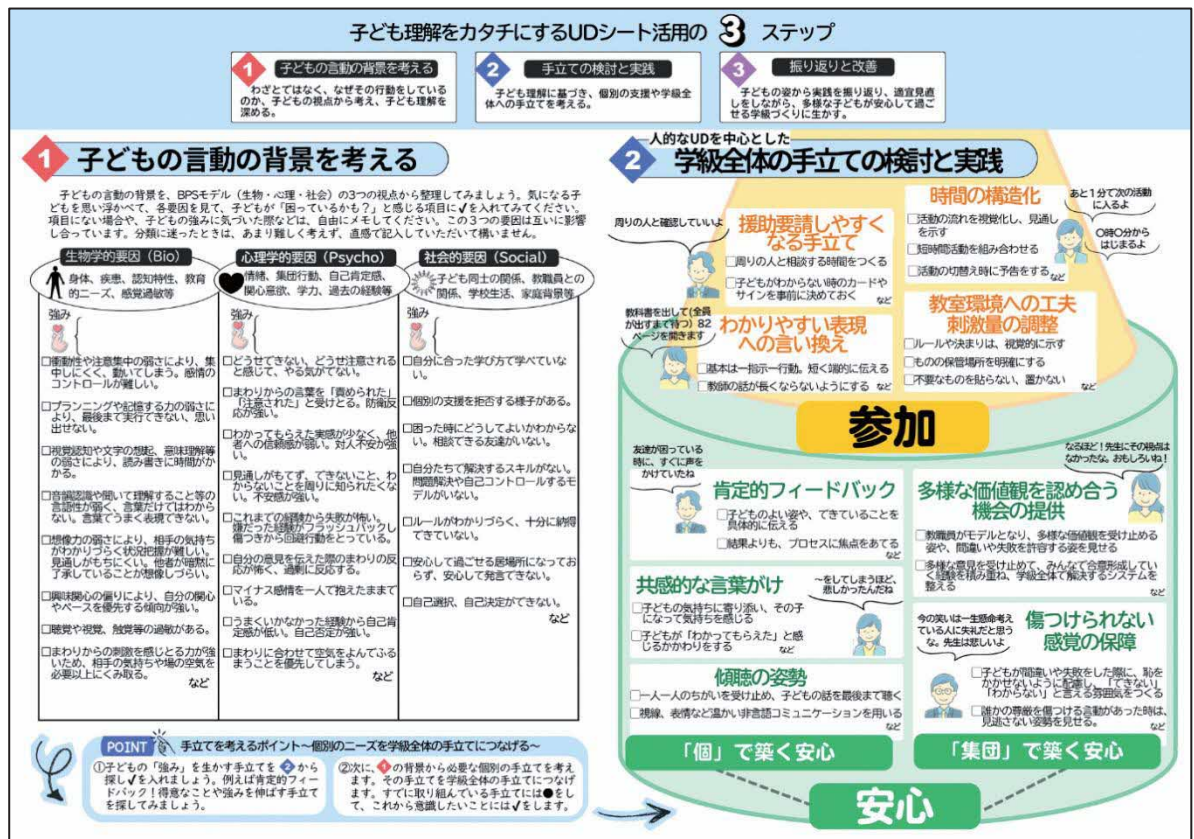


図14 子ども理解をカタチにするUDシートの一部

6 研究のまとめ

(1) 成果と課題

本研究では、県内の小・中・義務教育学校における学級づくりの現状と課題の分析を出発点とし、すべての子どもが「できた・わかった・やってみたい」を実感できる授業づくりの在り方を人的なUDの視点から追究してきた。

① 成果

本研究の成果としては、県内の教職員が直面している課題事例を、BPS モデルを用いて多面的に分析し、具体的な手立てと紐づけた UD シートを開発したことである。子どもたちの安心が広がる人的な UD を中心とした手立てを示したことにより、「第2期しまねの学力育成推進プラン」が掲げる多様な子どもの主体的な学びを支える授業づくりの推進に係る UD の視点を生かした授業づくりについて、実際の教室内でいかに展開するかという具体的な道筋を、学校現場の教職員に示せたと考える。

また、UD シートの活用場面を想定すると、子どもの学びと同じように、個と集団をいききしながらチームで子ども理解を深めていくことが重要である。強みや専門性がそれぞれ異なる教職員が、このシートをもとに語り合いながら、子ども理解を深めることにより、学校全体で多様な子どもの主体的な学びを支える授業づくりについて共有化することを期待している。

② 課題

本研究における今後の課題は、次の2つである。

1つ目は、開発した UD シートの有効性の検証とブラッシュアップである。本シートは活用のしやすさを考慮して情報を精選している。そのため、今後は学校現場での試行を通じ、子どもの変容や教師の意識改革にどのような効果をもたらしたかを検証する必要がある。学校での実践をフィードバックし、より実効性の高いツールへと洗練させていきたい。

2つ目は、教職員の同僚性の向上と学校の支持的風土の醸成である。一教師の努力ではなく、学校全体で誰もが安心して意見を伝え合うしくみをつくる必要がある。そのためには、まずは職員室の心理的安全性を高めることが不可欠である。子どもと同様に、教職員一人一人の個の安心と、同僚とのかかわりの中で築く集団の安心の両面を確立し、組織全体で支持的な風土を醸成していくことが今後の課題である（図15）。



図15 心理的安全性を保障する体制イメージ

（2）今後に向けて

① 組織的普及

次年度は、学校現場において UD の視点を学校全体のスタンダードとしての定着に向けて、関係機関と連携していきたいと考えている。本県が推進する学力育成推進プランや市町村教育委員会と連携し、学力育成と心理的安全性を保障する学級づくり・授業づくりが一体となって取り組んでいけるような提案をしていきたい。

また、学校組織全体で多様性を認め合う支持的な学校風土を醸成するには、教職員自身の安心感が不可欠な土台となる。学校現場においては、すでに管理職が中心となり、教職員が互いに支え合える組織風土づくりに日々尽力されている。教職員が気兼ねなく

相談でき、援助を求めやすい心理的安全性の高い職員室を確立するために、教職員が互いの実践を承認し合うしくみを構築していくなど、当センターとしても組織全体で支持的な空気を醸成していくためにどのような一助となれるか、その具体的な支援の在り方を探り提案していきたい。

さらに、当センターの各種研修講座において UD シートを広く紹介するだけでなく、BPS モデルを用いて子どもの言動の背景を探り、具体的な手立てを導き出す講座等の検討も進めたい。これらを通して、教職員の子ども理解の専門性を高め、研究成果の組織的な普及と深化を図っていく。

② 「子ども理解をカタチにする UD シート」の有効性の検証

開発した UD シートを実際の学校現場で試行し、教職員のフィードバックを得ながらより実効性の高いツールへと洗練させる。試行を通じてその有効性を検証するとともに、個の困りごとを集団の学びにつなげる学習システムの構築に向け、さらなる実践研究を深めていきたい。

これらを通して、県内のすべての子どもたちが、自分はここに居ていい、ともに学ぶことが楽しい、と実感できる教育環境の実現に向けて努めていきたい。人的な UD の学校組織への浸透にアプローチすることは、多様な子どもの「できた・わかった・やってみたい」を実感できる授業づくりにつながる。引き続き、子どもの主体的な学びを支えていく。

最後に、本研究を進めるにあたり、ご協力いただいた皆様には感謝の意を表したい。

【引用文献】

- 阿部利彦・赤坂真二・川上康則・松久眞実（2019） 人的環境のユニバーサルデザイン 子どもたちが安心できる学級づくり 東洋館出版
- 阿部利彦・小貫悟他（2017） 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・学級づくりのワザ 東洋館出版
- 河村茂雄（2025） 学級集団づくりのための児童生徒のアセスメントの支援 指導と評価 日本図書文化協会
- 国立教育政策研究所（2020） 生徒指導リーフ発達障害と生徒指導～自尊感情への配慮～Leaf.3S
- 田平佳祐（2024） 子ども理解を中心に据えた授業づくりに向けての一考察 指導と評価 日本図書文化協会
- 日本授業 UD 学会（2025） 授業 UD の定義
- http://www.udjapan.org/Definition_Model.htmludjapan.org（参照 2026-02-02）
- 文部科学省（2022） 通常の学級に在籍す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(令和4年)について
- https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm（参照 2026-02-02）

【参考文献】

- 阿部利彦・赤坂真二・河上康則・松久眞実（2025） 人的環境のユニバーサルデザイン 学級・職員室編 東洋館出版
- 小貫悟・桂聖（2014） 授業のUD Books 授業のユニバーサルデザイン入門 どの子ども楽しく「わかる・できる」授業のつくり方 東洋館出版
- 阿部利彦（2015） 授業のUD Books 通常学級のユニバーサルデザイン プランZero 2 東洋館出版
- 国立教育政策研究所（2025） 令和7年度全国学力・学習状況調査 調査結果資料 都道府県別 島根県
- https://www.nier.go.jp/25chousakekkahoukoku/factsheet/32_shimane/index.html（参照 2026-02-02）
- 重松鷹泰・富山市立堀川小学校（1959） 授業の研究
- 島根県教育委員会（2025） 令和7年度版 授業チェックリスト
- 島根県教育委員会（2025） しまね教育振興ビジョン 令和7年度～令和11年度
- 島根県教育委員会（2025） 第2期しまねの学力育成推進プラン
- 島根県教育委員会（2024） 令和6年度 島根の教育
- <https://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/iinkai/koho/pubrel/shimanenokyouiku/>（参照 2026-02-02）
- 島根県教育委員会（2014） 平成26年度 島根の教育
- <https://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/iinkai/koho/pubrel/shimanenokyouiku/>（参照 2026-02-02）
- 島根県教育委員会（2025） 令和6年度生徒指導上の諸課題に関する状況について
- <https://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/anzen/ijime/mondaikoudouchosa.html>（参照 2026-02-02）
- 島根県教育センター（2021） 子どもをみつめる Ver.2
- 中央教育審議会（2021） 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して（答申）
- https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm（参照 2026-02-02）
- 中央教育審議会教育課程企画特別部会（2025） 論点整理
- https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/mext_00010.html（参照 2026-02-02）
- 中央教育審議会教育課程部会特別支援教育ワーキンググループ（2025） 第3回特別支援教育ワーキンググループ検討事項 資料6
- https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/105/siryo/mext_00006.html（参照 2026-02-02）
- 東京都教育委員会（2019） 【教職員向け】児童・生徒を支援するためのガイドブック～不登校への適切な対応に向けて～
- 富山市立堀川小学校（2025） 令和7年度学校要覧
- 日本授業UD学会（2025） 第11回日本授業UD学会全国大会 基調対談資料
- 文部科学省（2023） 第4期教育振興基本計画
- 文部科学省（2022） 生徒指導提要

