中学校社会科における生徒の学習意欲向上の取り組み
－授業のユニバーサルデザイン化を通して－

杉本　龍（江戸川区立鹿本中学校）
伊藤　良子（東京学芸大学教職大学院）

１．研究の目的
（1）研究の背景

2012 年の文部科学省の全国実態調査によると、「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」の割合は約 6.5%であることが示された（文部科学省 2012）。その詳細をみると小学校では 7.7%であるのに対して、中学校では 4.0%となり、中学校の割合が低い。学年ごとの推移をみると、学習面を中心に学年が上がるにつれて困難を示す児童生徒の割合が小さくなる傾向にある。その原因については、単純に問題が解消すると捉えることはできないとして、文科省の協力者会議は何点か挙げている。その中で「低学年では、学習面や行動面での問題は見えやすいが、高学年になるにつれて様々な問題が錯綜して見えにくくなる可能性がある」という指摘は注目される。中学校では不登校や生活指導上の問題を示す生徒が増えるが、これは発達障害の二次障害としての顕在化であることが多いと考えられている（小栗 2012）。

そこで本研究では、中学校における特別な教育的支援を必要とする生徒の実態把握を試みたうえで社会科歴史的分野における授業で「ユニバーサルデザインに基づいた」実践を行うこととする。社会科というと、特別な教育的支援を必要とする生徒に限らず、多くの子どもたちが「社会科は面白くない」「あまり好きだと感じていない」現状がある（国立教育政策研究所 2004）。特に歴史的分野は、小学校での人物学習から通史学習への転換もあり、登場する人物や歴史的な語句が増えて生徒たちは負担に感じている。教職の多忙化が叫ばれる中、実態として教師は効果的な教材の準備や授業改善ができず、知識伝達型の授業になりがちであるが、生徒にとって意欲のわく楽しい社会科の授業とはどのようなものだろうか。

中学校社会科の目標は、中学校学習指導要領解説社会編によると「広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」と示されている。「社会の形成者」や「公民的資質」について、筆者は「民主主義を支える国家・社会の一員として、社会をよりよくしていくために、社会に主体的・創造的にかかわっていく力」ではないかと考える。このような「社会に主体的・創造的にかかわっていく力」を育むためには、特別な教育的支援を必要とする生徒も含めすべての生徒が「社会に対する関心を高め」主体的に考えることが出来る授業の工夫をしていくことが求められている。主体的に取り組む過程を通して現在の私たちの生活に何かしらの関連を見出すことで、社会科を「楽しい」と感じ、学習意欲の向上につながるのではないだろうか。

（2）授業のユニバーサルデザイン化について

そこで生徒の自ら主体的に学ぶあり方に迫る方法として、授業のユニバーサルデザイン（以下 UD と示す）に着目する。授業の UD に関する研究は、研究者及び実践者、研究団

体などによって考えが異なっていてその定義や内容はさまざまである。例えば、村田（2013）は授業の UD の定義を「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、楽しくわかり・できることをめざし、教科における工夫と様々な子どもへの配慮を駆使して行う通常学級における授業のデザイン」と定義している。佐藤（2010）では、「ＬＤ等の子どもには『ないと困る』支援であり、どの子どもにとっても『あると便利な』支援」と定義している。村田や佐藤の考え方を参考にした実践研究は多く、筒井（2011）のようにＩＣＴを活用した授業により、成績上位群から下位群の生徒の集中力と理解力を高め、「わかる授業」展開を実践した例もある。またアメリカの CAST(Center for Applied Special Technology)は「学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン」として、視覚的・聴覚的な情報を介して理解を促す「①多様な提示方法の提供」、生徒が理解したことを言語表現や身体表現で表出を促す「②多様な表現方法の提供」、持続して課題に取り組めるよう参加を促す「③多様な参加方法の提供」の 3 点を提唱している。その他、日野市教育委員会と小中学校教員の共同研究や、授業のユニバーサルデザイン研究会など様々な UD の方法論が提唱されている。しかし、先行研究の多くが小学校での算数科や国語科での研究実践であり、中学校における UD の研究は必ずしも十分とは言えない。そこで本研究は、先行研究を参考に UD の方法論に基づいた中学校社会科の授業実践を行う。

（3）研究の仮説

以上を踏まえ、本研究仮説を以下のように設定した。

中学校における授業のユニバーサルデザインの視点を社会科歴史的分野の授業に取り入れることで、特別な教育的支援を必要とする生徒も含めすべての生徒が社会科を楽しく感じて学習意欲の向上につながるのではないか。

上記の仮説に基づき、UD 化した中学校社会科歴史的分野の授業を行うことで、すべての生徒の学習意欲を促進させることを本研究の目的とする。なお本研究では社会科の歴史的分野を研究対象とする。

２．研究の方法及び経過

研究は 2014 年 10 月から 2015 年 9 月までの約 1 年間にわたり筆者が社会科歴史的分野を担当した学級 4 クラスにて継続的に行った。第 2 学年から第 3 学年にかけてクラス替えが行われているが、筆者は持ち上がりで学年を担当しているので、研究対象に変化はない。

（1）調査対象

東京都内公立中学校　4 学級 136 名

（2）研究の方法

①特別な教育的支援を必要とする生徒の実態調査を行い、学習面や行動面についてどのような困難があるのか確認する。このうち 6 名を抽出生徒として、学習意欲の変容を確認していくこととする。

②社会科教育や歴史教育における先行研究を踏まえ、すべての生徒が歴史学習を意欲的に取り組むことができるようなＵＤ化された授業を構成し実践を行う。

③約 1 年におよぶ授業実践の中で、3 回にわたり学習意欲及び授業の感想（自由記述）を尋ねる質問紙調査を行い、学習意欲の変容を分析する。

３．研究の成果

(1) 実態調査

2012 年に実施された文部科学省の全国調査の項目（2013）を参考に、上記の調査対象である東京都内の公立中学校の 4 学級（136 名）において特別な教育的支援が必要だと考えられる生徒を 6 名抽出し、実態調査を行った。結果は表 1 の通りである。

表１　実態調査の結果(★マークは校内委員会支援の対象)

男子A ★	落ち着かない。注意がそれやすい。
女子B	学習面に困難がある。「書く」ことに苦手意識が強い。
男子C	学習面に困難がある。特に漢字の書き取りが苦手。
男子D ★	落ち着きがない。興味の対象が変化しやすい。
男子E ★	学習面に困難がある。「読み」「書き」が苦手。
女子F	学習面に困難がある。不注意な傾向も見受けられる。

実態調査を通して、校内委員会で対象となっている生徒以外にも特別な教育的支援を必要としている生徒がいる可能性が高いことが明らかとなった。とくに女子 B、男子 C、男子 E、女子 F のように行動面での問題は目立たないが学習面に困難を抱える生徒は、一見どこに困難を抱えているか分からないことがあるため注目されにくくなっている。学習面に困難を抱えている生徒は授業についていくことができず、「わからない」「どうせやってもしょうがない」という無力感に至り、学習意欲の低下を招いていることが考えられる。なおこの 6 名の抽出生徒は翌年の 3 年次においても引き続き観察を行うとともに、校内委員会での対象生徒とした。

(2) 学習意欲調査

生徒の歴史学習に対する意識を調査するため「歴史学習意欲調査」を作成し、4 学級（136 名）で実施した。質問項目は 22 項目とし、23 番目の項目として自由記述欄を設けた。調査項目は、質問に対して「はい」「どちらかといえば、はい」「どちらかといえば、いいえ」「いいえ」で回答する 4 件法を採用している。質問項目の 17 番、18 番、20 番は反転項目とした。反転項目を除き、「はい」および「どちらかといえば、はい」を肯定的回答とした。この「歴史学習意欲調査」は第 2 学年の 10 月と 12 月、第 3 学年の 9 月と計 3 回にわたり調査を行い、長期的な視点で生徒たちの学習意欲の変容を分析することとした。なお「社会科歴史学習意欲調査」の作成にあたっては、新井（2014）を参考とした。

質問項目
1. 歴史は好きである。
2. 歴史の勉強で何か新しいことを知るのは楽しい。
3. 歴史を勉強することは、現在の生活にも役に立つと感じる。
4. 歴史の勉強をすることは自分にとって大切なことである。
5. 歴史の授業中、板書やノートはしっかりととっている。
6. 歴史の授業中、先生の説明を注意深く聞いている。
7. 歴史は暗記科目だと思う。
8. 歴史の勉強が難しいと感じても、ねばり強くがんばっている。
9. 歴史の勉強で、図や表を読み取ることが得意である。
10. 歴史の成績をもっとあげたいと思う。
11. 歴史の勉強は繰り返し続けることで得意になると思う。
12. 歴史の小テストはやればできるので頑張っている。
13. 歴史に関連するテレビを見たり、本を読んだりするようになった。
14. 好きな歴史上の人物がいる。
15. 歴史の授業を受ける前に、教科書を読んで予習をしている。
16. 歴史に出てくる用語は難しいと感じる。
17. 歴史の授業中、授業内容が分からないことがよくある。
18. 教科書やノートなど授業に必要なものを忘れてしまうことがある。
19. 歴史の勉強で疑問に感じたことを調べたいと思う。
20. 歴史の勉強は努力しても無駄である。
21. 授業以外に歴史の教科書を読むことがある。
22. 板書をノートに写すよりも、ワークシートを用いた授業の方が取り組みやすい。

図 1　歴史学習意欲調査項目

(3) ユニバーサルデザイン(ＵＤ)の視点を取り入れた単元計画案

(i) 中学校における UD の 12 の視点の開発

UD の視点については、中学校という発達段階を考慮した上で、研究の目的でも述べた先行研究を参考に「中学校における授業の UD の 12 の視点」(表 2) を作成した。この「UD の 12 の視点」は「A：授業理解へのデザイン」と「B：授業参加へのデザイン」に大きく分けた。A は主に学習者の理解を助け、学習に対する「わかる」「できる」を促す手立てが中心である。一方 B は学習内容への関心を高め、参加を促す手立てを中心とした。生徒の学習意欲を向上させるためには、特別な教育的支援を必要とする生徒に限らずどの学力層の生徒にとっても、受動的に講義を受けるだけでなく、友達と意見交換を行い、歴史的事象について自ら考える機会を設けることなどによって、参加を促進させることが重要であろう。A と B はそれぞれ独立したものではなく、相互に関連している。本研究において実践したいくつかの手立ては後述する「授業展開の実際」の中でふれている。

表 2 「中学校における UD の 12 の視点」

UD の 12 の視点		具体的な手立ての例
A 授業理解へのデザイン	1. 授業規律の徹底	学習のルールを徹底させる。
	2. 本時のねらいの明確化	授業の見通しを持たせる。ねらいとまとめを明記する。
	3. 教材の視覚化	絵画やグラフの資料提示を工夫する。
	4. 教材の構造化	構造化された板書やワークシートを作成する。
	5. 生徒の実態に合わせた発問や指示	間口の狭い発問をする、タイマーを使用する。
	6. 学習の繰り返し	毎時間、歴史語句の小テストを導入する。繰り返しの発問をする。
B 授業参加へのデザイン	7. 個人差への対応と教材の自己選択	学習課題やワークシートを選択させる。
	8. 授業への興味関心をひく導入や学習課題	本時の象徴的な資料を提示する。小学校からの系統性を持たせる。
	9. 全員に発言の機会	ペアワークやグループディスカッションを取り入れる。
	10. 発言を認め合う教室の雰囲気	意見の共有化をはかる。他者との相違を知り認め合う。
	11. 教室環境の整備	教室掲示の工夫をする。黒板周りの刺激物を消去する。
	12. 次時への期待	本時と次時をつなぐ効果的な宿題の提示を行う。まとめの後のさらなる課題の設定をする。

(ii)「UD の 12 の視点」を踏まえた単元指導計画

上記の「中学校における UD の 12 視点」を踏まえ、単元指導計画を以下に示す。本研究は長期的な実践研究となるため、紙幅の都合によりすべての単元指導計画を掲載することはできない。第 2 学年の単元指導計画①（表 3）と第 3 学年の単元指導計画②（表 4）のみを掲載することとする。単元指導計画は毎時の主な学習内容と「主な UD の 12 の視点」のみを示しておく。なお単元指導計画の「主な UD の 12 の視点」は、その時限の中で特に意識して実践したものである。毎時間実施した A-2「本時のねらいの明確化」、A-5「生徒の実態に合わせた発問や指示」、B-8「授業への興味関心をひく導入や学習課題」は省略した。

表 3 単元指導計画①「欧米の進出と日本の開国」（全 6 時間構成）

時数	○単元名　・学習内容	主なＵＤの 12 の視点
1	○イギリスの革命とアメリカの独立 ・啓蒙思想とは何か知る ・「権利章典」「アメリカ独立宣言」を読む	A-1「授業規律の徹底」 B-9「全員に発言の機会」 B-4「発言を認め合う教室の雰囲気」
2	○フランス革命 ・フランスの身分制を知る ・「フランス人権宣言」を読む	A-3「教材の視覚化」 B-9「全員に発言の機会」 B-10「発言を認め合う教室の雰囲気」
3	○産業革命と欧米諸国 ・欧米諸国の発展の背景を知る ・資本主義と社会主義の登場を考える	A-3「教材の視覚化」 A-4「教材の構造化」 B-7「個人差への対応」
4	○ヨーロッパのアジア侵略 ・ヨーロッパのアジア進出の目的を考える ・中国とインドの関係を考える	A-3「教材の視覚化」 A-6「学習の繰り返し」 B-9「全員に発言の機会」
5	○開国と不平等条約 ・ペリー来航の目的を考える ・開国による日本国内への影響を考える	A-3「教材の視覚化」 B-9「全員に発言の機会」 B-12「次時への期待」
6	○江戸幕府の滅亡 ・幕末に活躍した人物を知る ・江戸幕府の滅亡の流れを理解する	A-3「教材の視覚化」 A-6「学習の繰り返し」 B-7「個人差への対応と教材の自己選択」

単元指導計画①では、3 時間目を除いて自作のワークシートを使用した。これは板書を書き写す負担を軽減することと、生徒が考えた思考過程を残すことを目的とした。

表 4 単元指導計画②「戦後日本の発展と国際社会」（全 6 時間構成）

時数	○単元名　・学習内容	主なＵＤの 12 の視点
1	○占領下の日本 ・敗戦後の日本国民の苦難を考える ・GHQ の占領開始と非軍事化政策を知る	A-1「授業規律の徹底」 B-9「全員に発言の機会」 B-10「発言を認め合う教室の雰囲気」
2	○民主化と日本国憲法 ・GHQ による民主化政策を知る ・日本国憲法の制定について考える	A-3「教材の視覚化」 A-6「学習の繰り返し」 B-4「発言を認め合う教室の雰囲気」
3	○冷戦の開始 ・国際連合の設立と冷戦への流れを理解する ・植民地支配の終焉と南北問題を考える	A-3「教材の視覚化」 A-4「教材の構造化」 B-7「個人差への対応」
4	○独立の回復と 55 年体制 ・占領政策の転換と安保条約について考える ・自民党の長期政権について知る	A-3「教材の視覚化」 A-4「教材の構造化」 B-9「全員に発言の機会」
5	○冷戦の緊張緩和 ・ベトナム戦争が与えた影響について考える ・日本の沖縄復帰について理解する	A-3「教材の視覚化」 B-9「全員に発言の機会」 B-10「発言を認め合う教室の雰囲気」
6	○日本の高度経済成長 ・高度経済成長の功罪について考える ・石油危機による日本への影響を考える	A-3「教材の視覚化」 A-6「学習の繰り返し」 B-1「個人差への対応と教材の自己選択」

単元指導計画②に関しては、第 3 学年の実践例である。第 3 学年になってからは、ノート指導を徹底した。ノートは見開きの右半分に書くように指導し、左半分には A5 判の補助プリントを配布し張り付ける指導した。こうすることで 1 時間の振り返りが見開き 1 ページで収まることになり、構造的なノートの作成が可能となっている。

（4）授業展開の実際

（i）導入の工夫

●本時の授業における象徴的な視覚資料の提示（A-3「教材の視覚化」及び B-8「授業への興味関心をひく導入や学習課題」）

授業の導入段階において、生徒の興味・関心を引き付けることができるよう本時の象徴的な写真や資料を提示した。単元指導計画①の第４時間目では、香港、オーストラリア、バハマなど異なる国や地域の切手を提示し､「そこになぜイギリスの女王であるエリザベスが描かれているのか」を生徒に発問した。この発問から､「イギリスはどのようにして世界に進出していったのか」という本時の学習課題に向け学習内容を焦点化させることができた。また５時間目では、複数のペリーの肖像画を提示し、当時の日本の人々がペリーに対してどのような印象をもっていたのか考えることから授業を始めた。このような資料の提示は３年次以降、タブレット端末をプロジェクターに接続し行っている。タブレット端末の長所であるアップとルーズを使いこなしながら導入および展開を進めることで、すべての生徒の関心を高めることを目的としている。

生徒たちは新しい内容の学習をする時は身構えてしまうことがある。特に特別な教育的支援を必要とする生徒は、初めて聞く歴史的な事象や人物にすぐに拒否反応を表してしまうことがある。そこで本実践のように、B-8「授業への興味関心をひく導入や学習課題」と A-3「教材の視覚化」を意識して、効果的な視覚資料を用いることで本時に対する抵抗を軽減させ学習意欲を高めることが重要ではないかと考えた。

（ii）展開の工夫

●ワークシートの番号と板書番号の一致（A-4「教材の構造化」）

ワークシートには、記入すべき事柄が板書事項と一致するようあらかじめ通し番号を記し、生徒が混乱することなく記入できるよう配慮を行った（図 2)。板書とワークシートを構造化することで生徒の学習における負担を軽減し、支援を必要とする生徒に限らずどの学力層の生徒にもわかりやすい授業を意識した。このことは表 5 で示したワークシートへの記述量が全体的に多いことからも指摘することができる。

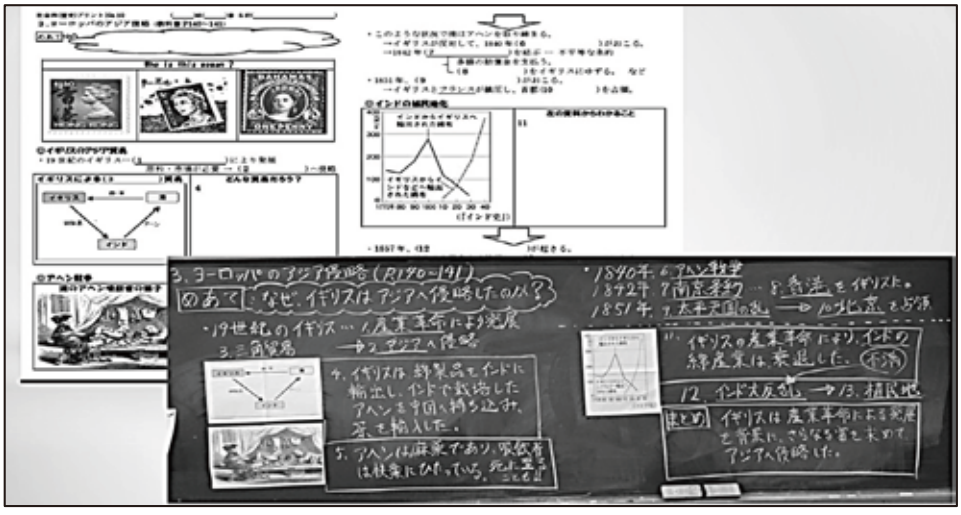

図 2　ワークシート番号と教材番号の一致

●生徒同士の話し合い活動の設定（B-9「全員に発言の機会」および B-10「発言を認め合う教室の雰囲気）

毎時間他者との交流を通して考え方の違いを知り、学ぶ意欲を向上させることを目的としてペアワークやグループディスカッションなどの話し合い活動を取り入れた。話し合い

に入る前に「自分の考え」をワークシートに書き込む時間を設定した。自分の意見をしっかり伝えるためには、自身の考えを明確に持つ必要がある。その際、課題の理解に躓いている生徒には教師が個別に支援を行った。

「自分の考え」を記入した後はペアワークやグループディスカッションなどの交流の時間を設けた。これは相手の意見と自分の意見の違いを確認することで学習の多様性に気づかせ、学習意欲を向上させることを目的とした。交流の際には、相手の意見をメモすることを生徒たちに指示した。またペアワークを行う際には必ず相手を承認する態度を持つことを徹底させた。意見がある場合にも相手の考えを批判するのではなく、受容的な態度を持って意見を述べるよう学習のルールを徹底した。

●小テストの実施（A-6「学習の繰り返し」）

1 時間で学んだ内容を確実に自分の力にするためには繰り返し学習して身につけていくことが重要である。身につけて「できた」「わかった」という実感が、次への新たな学びの原動力となり、学習意欲の向上につながる。この生徒の実感を大切にするために小テストを開発した（図 3）。毎時間、授業の終了とともに配布し家で繰り返し練習するように指導し、次時の始め 5 分間で確認テストを行う。内容は 1 時間ごとにこれだけは確認してほしい歴史用語や人物名が中心であり、宿題用の小テストは 3 回まで書き込み練習が可能である。この小テストはどの学力層の生徒でも簡単に取り組めるものであると同時に、社会科の授業は必ず小テストがあるというリズムを作り出し､授業の構造化にもつながっている。

第13回 歴史 小テスト宿題　P140~141　　組　番 氏名

「ヨーロッパのアジア侵略」	解答欄1	解答欄2	解答欄3	答え
① 19 世紀に産業革命を経て、資本主義社会を確立し、欧米の列強の先頭に立って世界へ進出したのは、世界経済の中心にあった（ a ）であった。(a)に入る国名は？				イギリス
② イギリスはインドで栽培した麻薬である（ c ）を清に持ち込んで売りつけた。(c)に入る語句は？				アヘン
③ 1840 年、(c)を厳しく取りしまった中国(清)に対して、イギリスは軍艦を送り、清とイギリスは戦争になった。この戦争を何というか？				アヘン戦争
④ 1842 年に清とイギリスの間で結ばれた（ d ）により、イギリスは清に五つの港を開かせ、香港を手に入れた上に賠償金を支払わせた。(d)に入る語句は？				南京条約
⑤ 外国で起こした事件でも、領事が自分の国の法律によって裁判を行う権利を何というか？				領事裁判権
⑥ インドでは、イギリスの産業革命によって生産された安い（ e ）製品が流入し、伝統的なインドの（ e ）産業は大きな打撃を受けた。(e)に入る語句は？				綿
⑦ 清が戦費やイギリスへの賠償金をまかなうために農民に重税を課すと、洪秀全を中心として反乱を起こした。この清で起きた反乱を何というか？				太平天国の乱
⑧ 1857 年、インド兵のイギリス人の上官に対する反乱をきっかけとして、イギリスに反感を持っていた多くの人々が反乱に加わった。この反乱を何というか？				インド大反乱
⑨ ユーラシア大陸の北部に広がる（ f ）では、皇帝の専制政治が続いており、アジアへの南下政策がおこなわれ清や日本などと衝突した。（ f ）に入る国名は？				ロシア
⑩ （ f ）では、フランスの援助でシベリアからウラジオストクに至る（ g ）が建設されると、19 世紀末から近代化し国として急速に成長していった。(g)に入る語句は？				シベリア鉄道

図 3　小テスト(練習用)の例

(5) 検証授業で用いたワークシートの分析

(i) ワークシートの効果

表 5 ﾜｰｸｼｰﾄの記述量の評価(単元指導計画①の 5 時間目)

ワークシートの項目	A群(上位群)	B群(中位群)	C群(下位群)	抽出生徒
めあて（2 点）	2.00	2.00	1.96	**2.00**
穴埋め（2 点）	2.00	1.98	1.93	**2.00**
自分の考え（3 点）	2.51	2.46	2.21	**2.16**
友達の考え（3 点）	2.68	2.79	2.51	**2.83**
まとめ（2 点）	2.00	1.96	1.78	**2.00**

学習意欲をはかるうえで、本研究ではワークシートの記述量に着目した。単元指導計画①において、当時の第 2 学年 4 クラスの全生徒（136 名）を平成 26 年度 2 学期中間考査の得点分布により、成績上位から順にA群：35 名、B群：66 名、C群：35 名に分類した。また実態調査により抽出した 6 名の生徒の得点も比較することとした。各ワークシートの項目別に得点をつけた。得点は、「めあて」「穴埋め」「まとめ」は書けていれば 2 点、書いていなければ 1 点で換算し、「自分の考え」「友達の考え」はよく書けていれば 3 点、少し書いてあれば 2 点、全く書いていない場合には 1 点として換算し、それぞれの群と抽出生徒の平均を表 5 に示した。

表 5 の中では特に抽出生徒の得点の高さに注目した。「自分の考え」に取り組むにはまだまだ課題が見受けられるが、ペアワークや相互交流を通して「友達の考え」を書くことにおいては 2.83 となっており、A 群よりも高い値となっている。支援を必要とする抽出生徒には授業中に個別の支援として積極的に声掛けをしたため得点が高かったことが考えられるが、授業への参加度という視点から見れば、支援を必要とする生徒にとってワークシートの使用は非常に効果的なものであったと考えられる。

(ii) 個に応じた支援と教材の自己選択

上記の表 5 の通り、「自分の考え」を記入することに関しては全ての群で課題が見受けられたが、ワークシート全体としてはよく書けているという結果が出た。一方で、一部の成績上位群の生徒からは「ノートを使用することで、自分の考えをまとめることができるからノートがいい」という声が聞かれた。確かにこの生徒は普段からノートのメモ量が多い。そこで単元指導計画①の最後である 6 時間目では計画を少し変更し、ワークシートだけのものとワークシートにノートを付けたもの(図 4)を用意して生徒自身に選択させた。

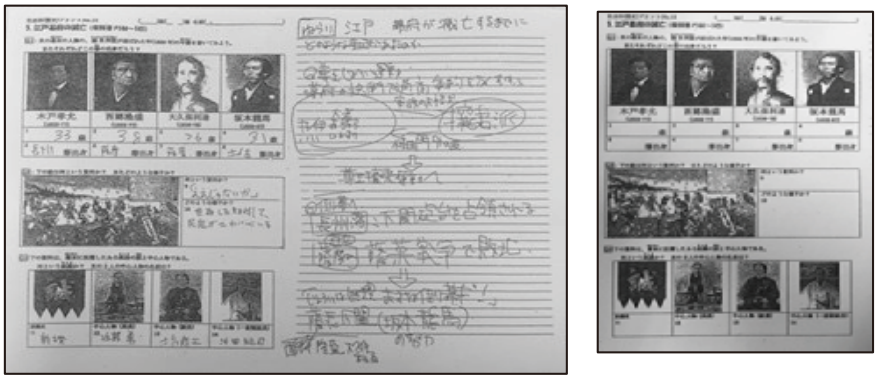

図 4　ワークシートにノートを加えたもの(抽出生徒男子 C)

この選択による興味深い結果は、成績上位群だけでなく下位群や抽出生徒の数名がノート付きのワークシートを選択しており、ノート欄にメモを取っていることであった。図 4 は抽出生徒の男子 C が実際に記入したものである。この取り組みはどの学力層にとっても効果の高いものであったと考えられる。この結果を受けて、第 3 学年における単元指導計画②では先述したようにノート指導を改善した。

(6) 学習意欲調査

下の表 6 は 3 回にわたる歴史学習意欲調査の各質問項目に対して、肯定的回答である「はい」または「どちらかといえば、はい」と答えたものの合計した割合である。1 回目の調査は 2014 年 10 月、2 回目の調査は 2014 年 12 月、3 回目の調査は 2015 年 9 月に行った。

表 6　学習意欲調査の比較

	質問項目	1 回目	2 回目	3 回目
Q 1	歴史は好きである。	75%	83%	84%
Q 2	歴史の勉強で何か新しいことを知るのは楽しい。	77%	77%	**87%**
Q 3	歴史を勉強することは、現在の生活にも役に立つと感じる。	46%	52%	**69%**
Q 4	歴史の勉強をすることは自分にとって大切なことである。	73%	74%	**85%**
Q 5	歴史の授業中、板書やノートはしっかりととっている。	87%	90%	97%
Q 6	歴史の授業中、先生の説明を注意深く聞いている。	80%	83%	**95%**
Q 7	歴史は暗記科目だと思う。	88%	91%	87%
Q 8	歴史の勉強が難しいと感じても、ねばり強くがんばっている。	72%	74%	**80%**
Q 9	歴史の勉強で、図や表を読み取ることが得意である。	58%	66%	62%
Q10	歴史の成績をもっとあげたいと思う。	97%	96%	99%
Q11	歴史の勉強は繰り返し続けることで得意になると思う。	95%	94%	97%
Q12	歴史の小テストはやればできるので頑張っている。	87%	91%	**96%**
Q13	歴史に関連するテレビを見たり、本を読んだりするようになった。	40%	48%	51%
Q14	好きな歴史上の人物がいる。	61%	65%	61%
Q15	歴史の授業を受ける前に、教科書を読んで予習をしている。	20%	23%	28%
Q16	歴史に出てくる用語は難しいと感じる。	69%	71%	72%
Q17	歴史の授業中、授業内容が分からないことがよくある。	33%	43%	35%
Q18	教科書やノートなど授業に必要なものを忘れてしまうことがある。	31%	31%	26%
Q19	歴史の勉強で疑問に感じたことを調べたいと思う。	50%	53%	**59%**
Q20	歴史の勉強は努力しても無駄である。	9%	11%	9%
Q21	授業以外に歴史の教科書を読むことがある。	39%	35%	**50%**
Q22	板書をノートに写すよりもワークシートを用いた授業の方が取り組みやすい。	63%	70%	48%

(i) 第 1 回目と第 2 回目の比較

単元指導計画①が終了したあと、第 1 回目の調査と同内容の質問紙を用いて第 2 回目の歴史学習意欲調査を実施した。主に変化がみられた点は以下の通りである。

① 以下の質問に対して、「はい」または「どちらかといえば、はい」の肯定的に回答した生徒の割合が、「歴史は好きである」では 8 ポイント「歴史の勉強をすることは現在の生活にも役に立つと感じる」では 6 ポイント、「歴史の勉強で、図や表を読み取ることが得意である」では 8 ポイント、「歴史に関するテレビを見たり、本を読んだりするようになった」では 8 ポイント上昇した。
② 「歴史の授業中、授業内容がよく分からないことがある」は 10 ポイント上昇した。
③ 自由記述欄には「おもしろい。歴史上の人物を知るのは楽しい」(抽出生徒男子 A)、「今の日本は昔こういうことがあったからできているということを知ることができ

る」(A 群の生徒 a)、「工場で子供が働いていてかわいそうだと思った」(C 群生徒 b)、「歴史は用語が難しいときもあるが、その当時の生活と現在の生活を比べられたりして違いがわかって楽しい」(A 群生徒 c)、「歴史は国の実際にあったことなどを知ることができるので好きです。『知る』ことは楽しいことだと思います」(A 群生徒 d)、「歴史はその当時の人の心情がわかっておもしろいので好きです」(B 群生徒 e) といった記述が多く見受けられた。

①及び③に関しては、単元指導計画①を通して過去と現在にどのような接点があり、歴史を今後の私たちの生活にどのように活かしていくかワークシートを用いて意識的に考えさせた結果ではないかと考える。「歴史が楽しい」と感じている生徒が増加しただけでなく、歴史上の人物と歴史的事象を関連させていたり、当時を生きた人々の立場になって歴史を考えたりする様子が見受けられ、生徒たちの学習意欲に大きな変化をもたらしたことが考えられる。特に抽出生徒である男子Aが自由記述欄に「おもしろい。歴史上の人物を知るのは楽しい」と回答していることは一定の効果として見ることができるだろう。

②に関しては、わかりやすい授業という点では課題が残った。しかし一方で、「わからない」ことが「わかった」というのは学習理解の第一歩であり、「わからないことを調べてみよう」という探究心に向かわせるような教師の手立てが必要となろう。

単元指導計画①までの実践研究を通して、「歴史の勉強が現在の私たちの生活に結び付いていることを実感」し、「歴史の学習を好き」と感じるようになった生徒が増加したことが示された。このことは学習意欲に着目した本研究の一つの成果と言えるだろう。

しかし研究を開始してから短期間の間に一定の成果は確認できたが、教室すべての生徒が学習意欲を高め自ら主体的に学ぶ姿勢を育むにはまだまだ課題が残った。

(ii) 第 3 回目の検討

第 3 学年に学年が上がっても、単元指導計画②のように筆者は「UD の 12 の視点」を取り入れた授業を続けた。歴史的分野の学習が一通り終了した 2015 年 9 月に 3 回目の歴史学習意欲調査を実施した。2 回目から 3 回目にかけての主な変化は以下の通りである。

① 以下の質問に対して、「はい」または「どちらかといえば、はい」の肯定的に回答した生徒の割合が、「歴史の勉強で何か新しいことを知るのは楽しい」が 10 ポイント、「歴史の勉強をすることは現在の生活にも役に立つと感じる」が 17 ポイント、「歴史の勉強を煤ことは自分にとって大切なことである」が 11 ポイント、「歴史の授業中、板書やノートはしっかりとっている」が 7 ポイント、「歴史の授業中、先生の説明を注意深く聞いている」が 12 ポイント、「歴史の勉強が難しいと感じても、ねばり強く頑張っている」が 6 ポイント、「歴史の小テストはやればできるので頑張っている」が 5 ポイント、「歴史の勉強で疑問に感じたことを調べたいと思う」が 6 ポイント、「授業以外に歴史の教科書を読むことがある」が 15 ポイント上昇していた。

② 自由記述欄には主なものとして、「ノートに書く量が多くて先生の話のメモがとれない。歴史については昔のことを知って今に活かせる部分もあるので頑張りたい」(B 群生徒 f)、「歴史は過去のことなのになぜ勉強するんだろうと思っていたが、学んでいるうちに人はこうやって歩んできたのかと知ることができて面白いと感じるようになった」(B 群生徒 g)、「歴史の出来事にはすべて理由があって、それを授業の中で考えていくところが面白いところだと思います」(A 群生徒 h)、「1 年のころは自分の生活と全く関係ないと思っていたけど、勉強していくにつれて、修学旅

行などでその場所に行ってみたことがあったりすると、覚えやすく関係しているんだなと思った。また昔から詳しく勉強していくとで、日本の背景が知れて楽しいと思った。」(A 群生徒 i)、「タブレット端末で画像や動画を用いた授業はイメージが湧きやすく理解が深まりました」(B 群生徒 j)、「タブレット端末で資料や写真を使った授業はわかりやすいです」(C 群生徒 k)、「歴史の勉強をしていると、今と昔の変化を知れて楽しいです」(C 群生徒 l)、「歴史の授業を受けて、私は過去のことを知れるのが嬉しかったです。学んだことを未来につなげていけたらいいなと思います」(抽出生徒女子 F)など肯定的な記述が多く見受けられた。

第 2 回の調査にも増して、歴史を現在の生活と結び付けてとらえることができる生徒が増えているようである。それは質問項目「歴史の勉強をすることは現在の生活にも役に立つと感じる」の肯定的回答が第 2 回の調査から 17 ポイント上昇して 69%になっていることや、自由記述欄の「歴史については昔のことを知って今に活かせる部分もあるので頑張りたい」(B 群生徒 f)や「歴史の勉強をしていると、今と昔の変化を知れて楽しいです」(C 群生徒 l)から読み取ることができる。この結果は「UD の 12 の視点」を取り入れた歴史学習によって、生徒たちは現在の自分たちの生活と歴史を比べたり、つながりに気づいたりし、学習意欲を向上させることになったと考えられる。

1 年を通して、A-6「学習の繰り返し」として行ってきた小テストも一定の成果が出ている。毎時間宿題として確認させ、次の時間小テストを行う流れが生徒にも浸透し、見通しのつく授業の実施につながっている。練習をすればできる簡単なものなので、成績上位層の生徒だけでなく、下位層の生徒や特別な教育的支援を必要とする生徒も一生懸命取り組んでいた。特に抽出生徒男子 E は「書き」に困難が見受けられていたが、モチベーションが続いていると満点を続けて記録することもあった。

また A-3「教材の視覚化」の一つとして取り入れていたタブレット端末の使用も、学力層を問わず多くの生徒の授業への関心を高めることに一定の成果を見ることができた。

4．まとめと課題

(1) 総合考察

約 1 年におよぶ本研究を通して、「UD の 12 の視点」を取り入れた授業を行うことで生徒の参加意欲を刺激し、学習意欲を向上させることに一定の効果を見ることができた。特に支援を必要とする抽出生徒の参加度の向上は、ワークシートの記述量や小テストの実践事例から明らかである。漢字の書き取りや「書く」ことそのものに躓きを感じていた女子 B、男子 C、男子 E、女子 F を含む 6 人の抽出生徒がワークシートのほとんどの項目において記入できていたことは大きな成果となった。生徒の実態を把握したうえで、UD 化した授業の構成および教材の作成を行ったことが成果につながったと考えられる。

「歴史学習意欲調査」における調査では、第 1 回から第 2 回にかけての調査では大きな変容が認められる部分は少なかった。しかし、学年をまたいでしまうことにはなったが、第 2 学年から第 3 学年にかけて約 1 年間引き続き「UD の 12 の視点」を取り入れた授業を実践することでより大きな成果を残すことができた。今後も継続的に実践を続けていき学習意欲への効果を検討していきたいと考える。

(2) 課題

本研究において、以下のような課題も見受けられた。

① 構造化されたワークシートの使用は、成績下位群や支援を必要とする生徒にとっては効果的であったが、成績上位群の生徒にとっては必ずしも効果的ではなかった。

② 参加意欲は高まったが、社会的な見方や考え方を獲得し「わかる」「できる」「使える」ようになったという点では課題が残った。

③ 3 回目の歴史学習意欲調査については大きな成果をあげることができたが、第 3 学年ということを考慮すると、UD 化された授業の成果だけでなく、受験に向けた生徒自身のモチベーションが作用していた可能性も高い。

④ 本研究は歴史的分野を扱ったものであるが、地理的分野や公民的分野への応用は可能かどうか。

以上の課題を抱えながらも、中学校における UD の先行実践が少ない中で、本研究を UD 化された授業実践の一つとして提案する。

５．主要参考文献

新井直臣「中学生の国語学習意欲を高める指導方法に関する研究 - 方略の明示的な指導に着目して - 」『平成 25 年度課題研究成果報告書』, 2014 年

伊藤琢也ら「通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する支援の在り方 - 「個」への支援を生かした、学び合う「学級集団」づくり」『川崎市総合教育センター 研究紀要』第 24 号, 2010 年

小栗正幸『発達障害児の思春期と二次障害予防のシナリオ』ぎょうせい, 2010 年

佐藤慎二『通常学級の授業ユニバーサルデザイン』日本文化科学社, 2010 年

谷田憲一・竹内　満　「社会科好きの子どもを育てる授業モデルの研究～学習意欲を高めるための効果的な地域教材の開発を通して」『高知県教育センター』

筒井紀臣「『授業におけるユニバーサルデザイン』を取り入れた中学校社会科の授業－『わかる授業』への改善方略」『社会認識教育学研究』第 26 巻 , 2011 年

村田辰明『社会科授業のユニバーサルデザイン』東洋館出版, 2013 年

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

文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版, 2008 年

文部科学省「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」『LD 研究』第 22 巻 第 1 号, 2013 年

CAST(2011).金子晴恵・バーンズ亀山静子(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
http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_JAN2011_Japanese.pdf(2016.1.5 取得)