

UDL ガイドラインを用いた知的障害特別支援学校の授業改善 —— 集団の授業への活用が教師の意識と指導・支援に及ぼす効果 ——

三浦駿介 埼玉大学大学院教育学研究科専門職学位課程教職実践専攻
名越斉子 埼玉大学教育学部特別支援教育講座・大学院教育学研究科

キーワード: UDL、知的障害特別支援学校、集団の授業、授業改善、意識の変容

1. 問題と目的

1-1 知的障害特別支援学校における「個別最適な学び」と「協働的な学び」

中央教育審議会の答申(2021)では、「主体的・対話的で深い学びの実現」に向けて、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に進めることの重要性が示された。特別支援学校においては、これまでも学びの場を共有しながら個に応じた指導することが重視されてきた。近年、特別支援教育を取り巻く状況として、児童生徒数の増加に伴う実態の多様化・複雑化が指摘される(特総研, 2010;2011)。特別支援学校では、集団の授業において、より多様化・複雑化する児童生徒の実態に応じた「個別最適な学び」を保障しながら、「協働的な学び」として共に学び合える授業づくりが求められていると考えられる。

1-2 集団の授業における指導・支援に対する教師の意識の問題

集団の中での個の学びの重要性が高まる一方で、第一筆者の所属校の知的障害特別支援学校では、学級やグループ等の集団の授業において、個に応じることに苦勞する教員は少なくない。また、集団の授業では、学習の目的と指導・支援のつながりが不明確であったり、集団から逸脱させないための指導・支援や、教師が考えた学び方・支援を押し付けていると思われる実践が見られたりすることもある。特別支援学校では、一口に集団の授業と言っても、集団で共通の学習活動に取り組むもの、学びの場を共有しながら個々の学習活動に取り組むものなど、集団で行う目的はそれぞれに異なる。ただし、集団の中で個々の成長を目指すことは共通しており、個別に目標を設定し、個々の実態に応じた指導・支援の工夫がなされている。しかし、それらの指導・支援は、児童生徒本人が学びやすい「学び方」となっているだろうか。

「個別最適な学び」を保障するということは、児童生徒が自身に合った学び方で学ぶことを保障することでもある(中央教育審議会, 2021)。障害のある児童生徒も、機会を与えられ、自己理解を通じて成長することを支援されれば、自ら学びを舵とする学習者になることができる(Novak, 2019)。そのため、授業を通して児童生徒が自身にあった学び方を知り、選び取っていくことを学ぶ必要があるだろう。しかし、特別支援教育においては、個々の実態に応じることを重視する一方で、児童生徒が「自身で学び方を決めること」、「自らに合った学び方を身につけ、自身で調整できるようになること」という観点からの指導・支援は、十分ではないと感じてきた。與那嶺(2009)は、福祉領域における知的障害者の自己決定支援が行われづらい要因の一つに、知的障害者が自己決定の主体として捉えられていないことを挙げている。福祉領域と同様に、学校においても児童生徒を、学び方を決める主体として捉えていないことが考えられる。つまり、知的障害のある児童生徒は自分で学び方を決めること

はできないという思い込みから、学び方は教師が決めるものだと考えられているのではないだろうか。特に集団の授業では、個別・課題別の授業に比べ、その傾向がより強いと感じる。第一筆者自身、集団の授業では児童生徒自身が学びやすい方法を選択・決定することを支援するよりも、教師が用意した学び方をどう児童生徒に伝えるかに重きを置いてきた。個別・課題別の授業では、個々の実態に合わせた細かい調整がされやすく、その調整の過程で、個々の学び方や学び方の習得に教師の注意が向きやすい。しかし、集団の授業では、個々の学び方よりも共に取り組むこと・場を共有することが優先され、教師は児童生徒が集団から逸脱しないための指導・支援を重視することが推測される。そのため、教師が決めた学び方にその子をどう合わせるかという指導・支援に陥りやすくなると思われる。

1-3 UDL ガイドラインの活用

このような問題意識から Universal Design for Learning（以下、UDL）に着目した。CASTが提唱するUDLは、学び方の多様性に応じ、全ての学習者のニーズに合わせられる柔軟なカリキュラムをデザインする理論的枠組みである（CAST, 2011）。UDLでは、カリキュラムとは「目標、指導方法、教材、評価」を指す。このカリキュラムを効果的に、かつ初めから個々の違いに対処する意図をもってデザインすることで、どのような学習者も同じ場で学ぶことのできるインクルーシブな教育を目指す。また、UDLでは学習者の学びにくさをカリキュラムの障害（学びの障壁）と考える。そして、学びの障壁を事前に想定し、除去・軽減を図る指針・判断基準として、UDLガイドラインを用いる。UDLガイドラインは「取り組みのための多様な方法の提供」、「提示(理解)のための多様な方法の提供」、「行動と表出のための多様な方法の提供」というUDLの3原則をそれぞれ3つの観点に分けた9つのガイドラインと、各ガイドラインの説明である31のチェックポイントから構成される（図1）。

UDLの実践は海外で多くの成果が報告されており、国内においてもUDLを用いた授業改善による効果が報告されている（例えば、川上ら, 2015; 小関, 2018; 内田, 2016 など）しかしながら、国内の実践は、通常の学級における報告が中心であり、特別支援学校での実践は少ない。これは、UDLが通常の学級における特別な教育的ニーズのある子どもらへ対応するものであると誤解されていることや、特別支援学校は個に応じた指導を前提としているためUDLは必要ないと思われることなどが要因として考えられる。

多様な学習者が共に学べる授業設計というUDLの考え方は、実態が多様で幅広い特別支援学校においても重要であり、集団の授業における問題の解決にも活かせるのではないかと考えた。UDLガイドラインを用いて指導・支援を計画することは、学習活動の目的に対する個々の「学びの障壁」を事前に想定し、集団の中で個々の学び方に応じる指導・支援に対する教師の意識につながることを予想される。また、UDLガイドラインは、学び方を身につける過程を「アクセスする」、「積み上げる」、「自分のものにする」という3つの段階（以下、「学び方の段階」とする）で示している。そのため、児童生徒が学び方を身につけ、自身で調整するための指導・支援を教師が理解し実践する上で、UDLガイドラインが役立つのではないだろうか。さらに、「学びのエキスパート」を目指すという考え方は、支援を要する児童生徒が、自分に合った学び方を身につけ、必要な支援を自ら理解、要求できるようにしていく上でも重要である。

そこで、まずは、知的障害特別支援学校においてUDLガイドラインを用いた実践を行い、その活用方法や効果、活用上の課題について整理する必要があると考えた。

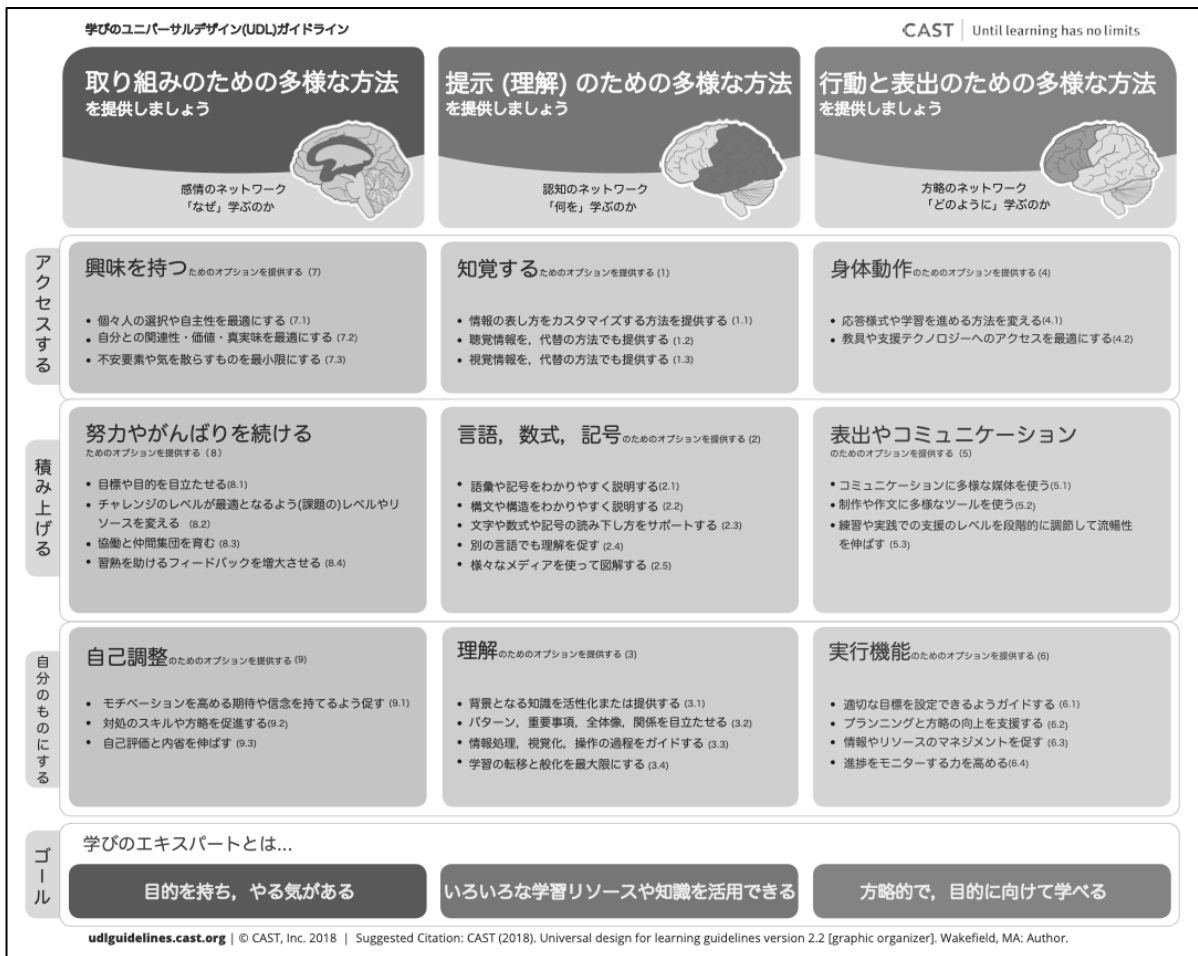


図 1 Universal design for learning guidelines version 2.2 Graphic Organizer

CAST (2018). https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_japanese.pdf

1-4 目的

知的障害特別支援学校の集団の授業における UDL ガイドラインの実際の活用の仕方と活用の意図、活用による教師の意識の変容を明らかにし、指導・支援と教師の意識への効果を考察することを目的とした。

3. 研究方法

3-1 方法

(1) 対象

第一筆者の所属校である知的障害特別支援学校の小学部 A 学級における教科別の指導「体育」とその担任教師 3 名及び児童 6 名、中学部 B 学級における生活単元学習とその担任教師 2 名及び生徒 5 名を対象とした。

(2) 期間

2021年10月～12月にかけて、それぞれの対象授業の1単元、小学部A学級全5回（5時間）、中学部B学級全5回（7時間）の指導・支援の立案を行う教師らの観察及び、単元終了後のインタビュー調査を行った。

(3) 観察、インタビュー調査の手続き

単元内の各授業について、両学級に各6回、毎回60～80分程度の打ち合わせの場を設定し（2回目以降は前時の評価も含む）、対象教師らに学習活動における学びの障壁の想定と、UDLガイドラインを参考にした指導・支援を立案、実践してもらった。そして、その指導・支援の立案と実践後の指導・支援の評価を行う教師らの観察及び、指導・支援の内容を記録した。指導・支援の立案と評価の観察、内容の記録には、教師らの意図や思考過程を可視化するために、指導略案の形式をもとにした「授業設計シート」の使用を依頼した。「授業設計シート」には、単元設定の理由、学習内容、単元目標、共通目標、個人目標といった指導略案の内容に加え、指導の展開の中で各学習活動における指導・支援について、その対象を明らかにした上で、表1に示した内容を記載してもらった。

指導・支援の立案、評価には、第一筆者が同席して教師らの発言や様子の観察・記録を行い、同席できない場合は「授業設計シート」及び、担任教師らによる授業の説明のメモから授業についての情報を得た。初回の打ち合わせ時には、対象教師らに対して第一筆者がUDLの説明を行った。また、指導・支援の立案時には、必要に応じて第一筆者がUDLガイドラインについての説明や補足、指導・支援の検討におけるファシリテーションを行った。

単元終了後に、対象教師らに個別に半構造化インタビューを行い、UDLガイドラインの活用によって生じた意識や指導・支援の変容、活用の効果と課題等を第一筆者が聴取した。

表1 「授業設計シート」で学習活動ごとに記載する内容

項目	内容
ねらい・目的	どのようなねらい・目的があるか
想定される児童生徒の姿	どのような姿・反応が想定されるか
学びの障壁	どのような障壁が想定されるか
参考にしたガイドライン	参考にしたUDLガイドラインのチェックポイント
指導・支援の内容	実際に計画した指導・支援

(4) 分析の視点

「授業設計シート」に記載された指導・支援について、UDLガイドラインの「学び方の段階」と、その段階ごとの指導・支援の内容と対象を整理した。また、指導・支援の立案、評価時の教師らの発言について、UDLガイドラインの活用の目的・理由に関わると考えられる部分を抽出して、活用の意図について整理した。

対象教師らへのインタビュー結果について、UDLガイドラインの活用による意識の変容、児童生徒の様子、活用の利点・課題に関する部分を抽出して整理した。そして、UDLガイドラインの活用による教師らの意識と指導・支援における効果を考察した。

3-2 倫理的配慮

本研究の実施にあたり、第一筆者の所属校長に口頭と書面で研究についての説明を行い、研究

協力及び、発表、掲載に関して同意を得た。また、対象児童生徒・保護者・担任教師には書面で説明を行い、同様の同意を得た。観察記録、インタビュー調査の結果は、個人情報の保護に十分に配慮して取扱い、保管した。

4 結果と考察

4-1 UDL ガイドラインの活用の仕方と活用の意図

(1) 各授業の単元の概要と集団の実態

小学部A学級では、教科別の指導「体育」の体づくり運動として、ジャングルジムや鉄棒を用いた手や腕の運動を目的とする授業がUDLガイドラインを用いて計画された(表2)。集団の実態は多様で、活動に対する取り組みでは、目的を理解して自分から取り組める児童、教師と共に取り組むことで理解を促す段階の児童、未経験のことに不安感が強くなかなか取り組めない児童などが見られた。また、理解の方法として、口頭の説明で理解する児童、写真等からイメージをもつ児童、友だちの様子から活動を理解する児童などが見られた。運動面では、運動を好み身体を動かすことが得意な児童、身体の動かし方にぎこちなさがある児童が見られた。

中学部B学級は、学習発表会で頒布する製品の材料となる布や糸の染色を行う活動がUDLガイドラインを用いて計画された(表3)。集団の実態は多様で、活動への取り組みでは、目的を理解して自ら取り組める生徒、教師との関係性によって活動に取り組める生徒などが見られた。理解力にも幅があり、全員が言葉によるコミュニケーションができるものの、口頭の説明で行事と学習活動の関連を理解できる生徒、活動内容について写真やイラストをもとに理解する生徒、モデルの提示により活動を理解する生徒が見られた。また、表出・行動の面では、自分で目標や方法を考えることに芽生えが見られる生徒、見通しのもてないことに強い不安を感じる生徒、目と手の協調運動を目標とする生徒などが見られた。

表2 小学部A学級の単元の概要

指導形態	教科別の指導「体育」
単元名	「にんじゃしゅぎょう」
学習内容	ジャングルジム遊び、鉄棒運動(ぶら下がり、跳び上がり、ツバメ、布団干し、さる、ブタの丸焼き、跳び下り、前回り下り)
単元目標	<ul style="list-style-type: none"> ・親指を使って棒を握ることができる。 ・鉄棒にぶら下がることことができる。 ・体重を腕の力で支えられるようになる。 ・ジャングルジムで移動したりすることことができる。
時間数	全5回 5時間

表3 中学部B学級の単元の概要

指導形態	生活単元学習
単元名	「学習発表会の製品を作ろう」
学習内容	布や糸の染色(染色液づくり、模様づくりなど)、染色したものの加工、計量(水、藍染・紅花)、粗大運動(鍋を掻き回す・材料の運び)、微細運動(絞る・針・糸の使用)
単元目標	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の役割がわかり、時間いっぱい取り組むことことができる。 ・仲間と共に製品を完成させることことができる。
時間数	全5回 7時間

(2) 活用されたUDLガイドラインのチェックポイントと立案された指導・支援

両学級の「授業設計シート」の記載内容について、UDLガイドラインの「学び方の段階」と、その段階ごとの指導・支援の内容と対象を整理した。「授業設計シート」の「参考にしたUDLガ

「UDLガイドラインのチェックポイント」に記載されたチェックポイントを合計したところ、両学級で、延べ150個のチェックポイントが指導・支援の立案に活用されていた。教師らが活用したUDLガイドラインのチェックポイントと立案された指導・支援の例を表4に示した。

活用されたチェックポイントの「学び方の段階」を整理したところ、【チェックポイント 1.2 聴覚的に提示される情報を代替の方法でも提供する】、【チェックポイント 1.3 視覚的に提示される情報を代替の方法でも提供する】、【チェックポイント 7.3 不安材料や気を散らすものを最小限にする】など、「アクセスする」段階のものは120個（80%）であった。「積み上げる」、「自分のものにする」段階のチェックポイントは30個（20%）であり、「アクセスする」段階の指導・支援が「積み上げる」、「自分のものにする」段階に比べて多かった。

UDLガイドラインを活用した対象を整理したところ、「アクセスする」段階のチェックポイントは、主に集団全体を対象とした指導・支援に多く用いられていた。【チェックポイント 7.3 不安材料や気を散らすものを最小限にする】については、表4の例6・例15のように、活動に不安を感じやすい特定の児童生徒等を対象とした指導・支援に多く用いられていた。また、「積み上げる」、「自分のものにする」段階のチェックポイントは、【チェックポイント 6.1 適切な目標を設定できるようにガイドする】、【チェックポイント 8.1 目標や目的を目立たせる】、【チェックポイント 8.2 チャレンジのレベルが最適となるよう求める(課題の)レベルやリソースを変える】が、表4の例4・例8・例13・例17のように、特定の児童生徒を対象とした指導・支援で用いられることが多かった。このことから、集団の授業においては、UDLガイドラインを活用する対象として、「集団全体」と「特定の個」の両方が対象となっていたことがわかる。

さらに、活用する対象による指導・支援の違いとして、「集団全体」を対象とした指導・支援では、「アクセスする」段階のチェックポイントを参考にしたものが多く、「積み上げる」、「自分のものにする」段階のチェックポイントを参考にしたものの割合は低かった。一方で、「特定の個」を対象とした指導・支援では、「積み上げる」、「自分のものにする」段階のチェックポイントが活用されることが多かった。本来、UDLガイドラインは集団全体の多様性を踏まえた授業の設計を想定したものであり、特定の個のための指導・支援を考えるものではない。しかし、特別支援学校では、集団全体を対象とした指導・支援に加え、より個々の教育的ニーズに応じた個別の指導・支援が必要になる。そのため、集団全体を対象とした指導・支援だけでなく、個別の指導・支援を計画する上でもUDLガイドラインが活用されたことがうかがえる。

これらのことから、集団の授業では、UDLガイドラインを「集団全体」と「特定の個」の両方に活用することが効果的であると考えられる。UDLガイドラインの活用により、「集団全体」への指導・支援では多様な児童生徒の「アクセスする」段階の保障が充実し、また、「特定の個」への指導・支援では、集団全体への指導・支援では不足している、またはより進んだ段階に応じるなど、個々の学び方の段階に合わせた指導・支援を行うことができると考えられる。

表4 参考にされたUDLガイドラインと授業で計画された指導・支援（一部抜粋）

	学び方の段階	小学部A学級	中学部B学級
提示（理解）のためのオプションの提供	アクセスする	<p>ガイドライン1 知覚するためのオプションを提供する 【チェックポイント1.2 聴覚的に提示される情報を代替の方法でも提供する】 例1：活動内容の説明をする際に、教師がモデルとなり、ねらいとする動きを視覚的にも提示する。 【チェックポイント1.3 視覚的に提示される情報を代替の方法でも提供する】 例2：活動内容の説明をする際に、モデルとして提示する動きを、一つ一つ段階を追って口頭でも説明する。</p>	<p>ガイドライン1 知覚するためのオプションを提供する 【チェックポイント1.1 情報の表し方をカスタマイズする多様な方法を提供する】 例9：各活動時間を、アナログ・デジタル・残量で表示ができるタイマーやタブレットのアプリで提示する。 【チェックポイント1.2 聴覚的に提示される情報を代替の方法でも提供する】 例10：活動内容の説明をする際に、モニターにスライドを映して、写真やイラストを用いて説明する。 【チェックポイント1.3 視覚的に提示される情報を代替の方法でも提供する】 例11：活動内容の説明の際に、前回縫った布等に触れられるようにして、前時の振り返りと共に、その時間何に取り組むのかを示す。</p>
	アクセスする	<p>ガイドライン4 身体動作のためのオプションを提供する 【チェックポイント4.1 応答様式や学習を進める方法を変える】 例3：ジャングルジム の尻尾とりゲームで、逃げる役の教師は児童に合わせて上下の移動や逃げる速度を調整する。児童によっては「固定した的」へのタッチを目標にする。</p>	<p>ガイドライン4 身体動作のためのオプションを提供する 【チェックポイント4.1 応答様式や学習を進める方法を変える】 例12：染色する布の絞りを行う際に、生徒の実態に応じて縫う場所の目印をつける治具、刺繍用の治具を用意する。</p>
	積み上げる	<p>ガイドライン5 表出やコミュニケーションのためのオプションを提供する 【チェックポイント5.3 支援のレベルを段階的に調節して流暢性を伸ばす】 例4：準備体操で、児童2・3は、屈伸の動きが難しい場合は膝を触るなどの代替の動きを提示し、少しずつ動きを大きくしていく。体操の動きを覚えたら教師が示すモデルを真似できるようにしていく。毎時間繰り返すことで習熟を図る。</p>	<p>該当の記述なし</p>
行動と表出のためのオプションの提供	自分のものにする	<p>該当の記述なし</p>	<p>ガイドライン6 実行機能のためのオプションを提供する 【チェックポイント6.1 適切な目標を設定できるようにガイドする】 例13：染色する布を絞る際に、生徒3には、時間内でどれくらいの量を縫うかを教員と一緒に考え、自分で目標を立てるように促す。</p>
	アクセスする	<p>ガイドライン7 興味を持つためのオプションを提供する 【チェックポイント7.2 自分との関連性・価値・真実味を高める】 例5：ジャングルジム・鉄棒の活動で、忍者の「師匠」というキャラクターを登場させて、活動のモデルを示し、興味関心を高める。 【チェックポイント7.3 不安材料や気を散らすものを最小限にする】 例6：ジャングルジム・鉄棒の活動で、不安を感じやすい児童5には、教員や他の友達が活動する様子を見てから取り組めるように順番を工夫する。活動中は教員が背中を支えるなどして安心できるようにする。</p>	<p>ガイドライン7 興味を持つためのオプションを提供する 【チェックポイント7.1 個々人の選択や自主性を最適にする】 例14：染色の際に、ペアで相談して2色の染色液から染める色を選択できるようにする。 【チェックポイント7.3 不安材料や気を散らすものを最小限にする】 例15：活動内容の説明の際に、気が散りやすい生徒2には、提示するものとの距離が縮まるように全体と同じものが表示できる個別のモニターを用意する。</p>
取り組みのためのオプションの提供	積み上げる	<p>ガイドライン8 努力や頑張りを続けるためのオプションを提供する 【チェックポイント8.1 目標や目的を目立たせる】 例7：3分間走で、時間いっぱい走り続けられるように、「音楽が流れている間走り続ける」ことを目標とするように伝え、走っている間音楽を流す。 【チェックポイント8.2 チャレンジのレベルが最適となるよう求める(課題の)レベルやリソースを変える】 例8：鉄棒の活動で習熟度別の課題を用意し、児童3と児童6にはチャレンジしたいレベルの選択を促す。</p>	<p>ガイドライン8 努力や頑張りを続けるためのオプションを提供する 【チェックポイント8.1 目標や目的を目立たせる】 例16：活動内容の説明で、生徒4には「学習発表会」「お店」等のキーワードを繰り返し伝えて強調する。 【チェックポイント8.2 チャレンジのレベルが最適となるよう求める(課題の)レベルやリソースを変える】 例17：染色する布を絞る際に、生徒3にはどの形の絞りを行うか、最初は選択肢から型を選ぶようにし、2回目からは型を使うか、自分で形を考えるかを選ぶようにする。</p>

(3) 指導・支援の計画、評価への活用の意図

指導・支援の立案、評価時の教師らの発言について、UDL ガイドラインの活用の目的・理由に関わると考えられる部分を抽出し、活用の意図を整理したところ、集団の授業における UDL ガイドラインの活用の意図は、以下の①～③の3つにまとめられた。

① つまずきの原因の分析

指導・支援の検討をする際には、教師らはまず学習活動における個々の目標に対するつまずきを予想し、そのつまずきの原因を考えるにあたって UDL ガイドラインを活用した。表5の例1、活動内容の理解におけるつまずきに対して、「ガイドライン1 知覚するためのオプションを提供する」と「ガイドライン7 興味を持つためのオプションを提供する」をもとにした、生徒の「知覚」と「不安」という面からの検討が、これに当たる。教師らは、指導・支援につながりそうなチェックポイントを探し、そのチェックポイントがアプローチする学びの障壁に遡ることで、つまずきの原因を考えるのだと思われた。

UDL ガイドラインは学びの障壁を取り除くための観点であり、つまずきの原因を直接示すものではない。しかし、教師らは子どものつまずきに対応しそうなチェックポイントを探し、「〇〇が提供できていないことが、学びの障壁になっているのではないか」と推測することで、つまずきの原因を探っていたと考えられる。

表5 例1 つまずきを検討する際の教師らの発言

○中学部 B 学級 第2回 指導・支援の検討から抜粋 <導入時の活動内容の説明について検討していた場面> ・「生徒4と生徒5は、目的の意味、活動の内容が分かりづらいことがバリアになるのではないかと不安要素の排除よりも、わかるように活動の内容を提示できるといいのではないかと。」 ・「生徒5はやることはわかるだろう。今回の課題でいうと、活動の内容は簡単だが、初めてのことからではないか。」
--

② 指導・支援の目的の明確化

計画された指導・支援は、本研究の取り組み以前から行われていたものが多く、UDL ガイドラインの活用により新しい指導・支援の方法が考えられることは少なかった。指導・支援の検討においては、教師らは、自分たちが行ってきた指導・支援が UDL の3原則「取り組みのための多様な方法の提供」、「提示(理解)のための多様な方法の提供」、「行動と表出のための多様な方法の提供」のどの部分にアプローチするものなのかを確認していた。表6の例2、「ガイドライン1 知覚するためのオプションを提供する」と「ガイドライン7 興味を持つためのオプションを提供する」をもとにした、「知覚」に関するバリア(学びの障壁)への指導・支援の検討が、これに当たる。また、指導・支援の目的や方向性を明確にし、指導・支援の必要性や実施の有無を判断する様子も見られた。表7の例3、生徒に「自由にやってよい」と伝えたときに想定される戸惑いについて、「ガイドライン7 興味を持つためのオプションを提供する」をもとにした、生徒の学び方に配慮した段階的な支援の検討が、これに当たる。また、表8の例4のように、指導・支援の目的を整理する過程で、学習活動における課題設定自体の見直しが行われる様子も観察された。

教師らは、これまで行ってきた指導・支援の目的の確認・見直しに UDL ガイドラインを用い

たと考えられる。川上ら(2015)は、小学校における UDL の実践から、UDL ガイドラインは斬新な手立てを生み出すことではなく、教師に学習活動のデザインについて深い吟味を促すことに意味があると述べている。特別支援学校においては、UDL ガイドラインがこれまで行ってきた指導・支援の目的を明確にし、指導・支援の意図や価値を確認する視点として活用されたと考えられる。

表 6 例 2 指導・支援を検討する際の教師らの発言

-
- 中学部 B 学級 第 2 回 指導・支援の検討から抜粋
＜染色する布の絞りの活動について検討していた場面＞
- ・「生徒 5 はわかっていてやらないというところもあるか。嫌なことだと誤解しているから、知覚のところが、つまずき、バリアになるか。」
 - ・「これまでやったものなのだということがわかれば、安心できるのではないか。初めてのことでないということが伝わるというのではないか。そのためには、自分がやった様子が写真などで見られるというのではないか。」
-

表 7 例 3 指導・支援を検討する際の教師らの発言

-
- 中学部 B 学級 第 2 回 指導・支援の検討から抜粋
＜染色する布の絞りの活動について検討していた場面＞
- ・「生徒 3 は、初めてのことで不安で確認が多くなる。ここにこの模様をつけていいのか、模様が大きすぎないかななどを教員に聞いてくることが予想される。」
 - ・「こちらとしては自由に模様をつけてほしいが、ある程度枠組みがあった方が、最初は取り組みやすいのかもしれない。」
 - ・「1 個目はこちらで型を用意しておく。2 個目からは自分で取り組み、生徒 3 は自分で調整できるようにしていけるのではないか。」
-

表 8 例 4 指導・支援を検討する際の教師らの発言

-
- 中学部 B 学級 第 1 回 指導・支援の検討から抜粋
＜染色する布の絞りの活動について、課題設定の変更が行われた場面＞
- ・「生徒 5 については、課題を高く設定しすぎているのかもしれない。できるからやってほしいと思いがちだが、まず慣れるところから始める必要があるのかもしれない。」
 - ・「こちらから見るとそれほど無理な要求はしていないつもりだが、生徒 5 のの中では高い要求なのかもしれない。自分で活動を選ぶというところが入ると違うかもしれない。」
-

③ 指導・支援の評価の観点

授業後には、指導・支援の評価や目的を再確認するために、UDL ガイドラインを指導・支援の評価の観点として用いていた。表 9 の例 5、「ガイドライン 1 知覚するためのオプションを提供する」、「ガイドライン 2 言語、数式、記号のためのオプションを提供する」、「ガイドライン 7 興味を持つためのオプションを提供する」をもとにした振り返りと、指導・支援の目的と効果の検討が、これに当たる。

「(2) 活用の仕方 2 『指導・支援の目的の明確化』」でも見られた「指導・支援の目的・意図を明確にする視点」としての活用が、ここでは指導・支援の振り返り・評価に用いられたと考えられる。

表 9 例 5 指導・支援を振り返る際の教師らの発言

○小学部 A 学級 第 2 回 指導・支援の検討から抜粋

<指導・支援の評価についての振り返りの場面>

- ・「ハンドサインで指示というところが、効果的だったと思うが、そこがガイドラインでいうと聴覚情報の代替という感じか。」
- ・「授業の流れを紙芝居、フリップで提示するというのも、イラストや写真で提示したことでわかりやすかったのだろう。やるのがわかることで不安が減るということになったのでは。」
- ・「紙芝居に食いつく子とそうでない子がいた。ストーリー仕立てになっていてそれがモチベーションになる子もいるだろう。そうでない子にはどうしていくか。語彙について『敵』を『悪い忍者』と言い変えていた。『修行』もわからない子はあるだろう。そういった語彙の補足や言い換えがあるといいか。」

4-2 対象教師らの意識の変容

単元終了後、担任教師 5 名に個別に半構造化インタビューを行い、「1. UDL ガイドラインの活用による教師の意識の変容」、「2. UDL ガイドラインを活用した指導・支援と児童生徒の様子」、「3. UDL・UDL ガイドラインの有効性」について意見を聴取した。対象教師らの教職経験年数、特別支援教育の経験年数、UDL に関する事前の知識、今後 UDL に関する研修等の受講希望の有無を、表 10 に示した。

表 10 対象教師らの教職経験、UDL との関わり

	教職経験	特別支援教育	UDL の知識	UDL 研修の希望
教員 V	7 年	7 年	ある	受けたい
教員 W	16 年	14 年	名称・概要のみ	受けたい
教員 X	9 年	9 年	知らなかった	興味はある
教員 Y	7 年	7 年	知らなかった	受けたい
教員 Z	3 年	3 年	名称のみ	受けたい

(1) 教師らの意識の変容

インタビュー内容の「1. UDL ガイドラインの活用による教師の意識の変容」の回答について、変容の内容を整理したところ、以下の 3 つにまとめられた。

意識の変容① 指導・支援の省察

指導・支援に対する自分自身の意識や固定観念への気づき、学習活動の目的に対する指導・支援の意味への気づきなど、教師らがこれまでの指導・支援について振り返り、気づきを得た様子が見られた（表 11）。UDL ガイドラインの活用が教師らに指導・支援の省察を促していたと考えられる。

表 11 変容 1 「指導・支援の省察」と考えられる教師らの発言

- ・「ガイドラインを使わなければ考えられなかった支援があった。これまでは当然こうやってやるものだという固定観念みたいなものがあった。」
- ・「自分の意識の持ちようが、ガイドラインを見て変わることが大事なのかなと思った。」
- ・「これまで授業全体としては目標はあったが、1つ1つの学習活動の目的を細かく考えるというのはあまりしてこなかった。」
- ・「これまでは、子どもたちは絵本が好きだから、それになぞらえれば興味をもつだろうと思っていたが、それが全てではないと。なんでも紙芝居にすればいい訳ではなくて、頑張るポイントを見せるだけでも頑張れるし、理解させる手立ちは変えなくてはいけない。」

意識の変容② 集団の中の個への注目

集団全体を漠然と捉えるのではなく、集団の中での個々の様子や個々の学びへ注目するようになったことが挙げられるなど、集団における個への指導・支援の考え方に変容が見られた（表12）。UDL ガイドラインの活用が、集団の中にある学びの多様性への気づきを促したと考えられる。

表12 変容2「集団の中の個への注目」と考えられる教師らの発言

-
- ・「なんとなくみんなできてはなくて、この子はどうかかなのような考え方をより多くできるようになった。」
 - ・「今までは、授業の導入などは、わかる子がわかればいいと思ってやっていたが、一人一人のつまずきを見て、導入のやり方を変えたら前より生徒たちがわかるようになった気がした。今まで流してしまってきたところを考えられた。」
 - ・「全体で行う授業は、レベルとして真ん中の授業になりがちだったり、できる子どもたちに向けての授業だったりするが、バリアによってできない子どもたちにどうするのかを考えられた。」
-

意識の変容③ 次の段階への意識

目標を達成した児童生徒の次の段階の学びや、個々の学び方の段階の違いに対する気づきなど、児童生徒の学び・学び方について考えるようになった様子が見られた（表13）。これは、児童生徒の学び方について、「アクセスする」段階に留まらず、「積み上げる」、「自分のものにする」段階への意識が促されたことを意味する。UDL ガイドラインの「学び方を身につける過程の段階を示す」という側面が、児童生徒が学び方を身につけるための指導・支援の理解を教師らに促したことが考えられる。

表13 変容3「次の段階への意識」と考えられる教師らの発言

-
- ・「これまでは、できていればそれで終わらせていた部分があったが、今回は、じゃあ次はどういうステップを踏んでいこうかとできる子どもたちにもっとできるようになってほしいと考えて実践できた。」
 - ・「自分のクラスだけを見ると、もっと前段階が大事なところが多い生徒もいるが、学部全体で見るとガイドラインの『積み上げる』『自分のものにする』という部分が参考になる生徒は多いと感じた。」
-

(2) UDL ガイドラインを指導・支援の計画に用いることの利点

インタビュー項目「4.UDL ガイドラインの有効性」における教師らの回答について、内容を整理したところ、UDL ガイドラインを活用する利点と課題は、それぞれ3つにまとめられた。

利点①「思考の整理の柱」

「教師間の打ち合わせの際にUDL ガイドラインの3つの原則を柱とすることで整理がしやすくなる」、「つまずきの原因を丁寧に見ることにつながる」、「こうしたらできるのではと考えられる」などの回答が得られた。つまずきの原因や、どのように指導・支援を行うかという方向性を整理しやすくなることが利点として挙げられた。

利点②「個々の学びの障壁への注目」

「集団の中で見落としがちな、個々の学びの障壁に注目できる」、「集団の中で、まあいいかで

済ませてしまったものを1つ1つクリアにしていける」などの回答が得られた。集団の中の個への注目が促されたり、個々の学び方への対応について考えるきっかけとなったりすることが利点として挙げられた。

利点③「評価・改善の視点」

「指導・支援を客観視するというか、ここが足りなかったんだとか、これを行えばよかったと考えることに有効」や「改善の視点として使用した」などの回答が得られた。指導・支援の評価の視点としてUDLガイドラインを用いること、また、その評価に基づいて指導・支援の改善が図られることが利点として挙げられた。

UDLガイドラインの活用で挙げられた利点は、UDLガイドラインの3つの活用の仕方と重なり、教師らがUDLガイドラインの活用の効果を感じていたことが推察される。UDLガイドラインの活用には、指導・支援に関する教師の思考を整理し、集団の中で個に応じるための指導・支援の改善を図る効果があると考えられることができる。一方で、川俣(2021)は、UDL実践ではその実践が学習者にとってどのような意味があったのかを明確にすることが必要だと指摘している。ここでの「効果」は、教師から見た指導・支援の改善であり、本研究では、児童生徒の学びにおいて、どのような効果があったかについては検討できていない。

(4) UDLガイドラインを指導・支援の計画に用いる上での課題

教師らが挙げたUDLガイドラインを活用する課題を内容から整理したところ、以下の3つにまとめられた。

課題①「UDLの理解と具体例・伴走者の必要性」

「UDLガイドラインの理解が難しかった」など、UDLガイドラインの理解に難しさを感じたという回答が得られた。また、「チェックポイントを用いた指導・支援の具体例があるとイメージしやすい」、「伴走者として話し合いを進めてくれる人がいないと難しい」などの回答も得られた。

教師らのUDLガイドラインの理解が十分ではなかったことは、第一筆者が伴走者としてうまく機能できなかったことが要因として考えられる。内田(2016)・小関(2018)は中学校におけるUDL実践から、UDLの理解者がUDLの視点から情報を整理し、実践者を支えることが重要であるとしている。UDLを理解し実践するには、具体的な例示をもとに教師らの理解を促し、実践を支える伴走者の存在が重要だと考えられる。

課題②「時間的な負担」

「1つの授業に毎回約60分の検討時間を割くことは難しい」などの回答が得られ、指導・支援の検討にかかる時間的な負担が挙げられた。一方で、時間的な負担を挙げた回答の中には「1つの授業で指導・支援を考えられれば、他の授業にもその指導・支援を使えると思う」という補足があった。また、他の回答では「1回目の検討は時間がかかるが、2回目以降は1回目の内容を参考にして行うので負担感は減るのではないか」という意見も見られた。

UDLガイドラインを指導・支援の計画に導入するには、初期の段階では時間をかけて理解を深め、教師らが活用に慣れたところで、検討時間の短縮や計画した指導・支援を他の授業に応用

するなど、指導・支援の計画にかかる時間の全体量を減らしていく工夫が必要だろう。

課題③「指導・支援の二重化」

「全体に対する支援と個々の支援を二重に考えている様感じて、整理が難しかった」という回答が得られた。一方で、「でも、やったほうがいいんだと思う」という補足もあり、難しさはあるものの、必要性を感じていることもわかった。

これは、本研究で用いた「授業設計シート」が、教師らの意図や思考過程の可視化を目的としており、日常的な授業づくりを想定した構造になっていなかったこと、集団全体と個のそれぞれに指導・支援を計画するという考え方が、これまでの指導・支援の計画とは異なっていたことが要因として考えられる。日常的な授業づくりに UDL ガイドラインを活用するには、集団と特定の個への指導・支援の検討過程を整理すること、また、活用の仕方を構造化した「授業づくりのための授業設計シート」を考案することなど、指導・支援の検討の仕方に工夫が必要だと考えられる。

5. 総合考察

2学級における実践を通じて、UDL ガイドラインが「学びの障壁を見つける視点」、「指導・支援の目的・意図を明確にする視点」となることで、個々の学び方に応じる指導・支援が充実することが明らかになった。UDL ガイドラインを用いた指導・支援の計画では、学習活動の目的に対する個々のつまづきを「学びの障壁」として捉えることにより、個々の学び方とカリキュラムの問題への気づき生まれ、個々の学び方に応じた指導・支援の計画が行われからだと思われる。また、UDL ガイドラインが示す UDL の3原則にもとづいて指導・支援を計画することで、指導・支援の目的や意図が明確になり、その指導・支援の必要性や妥当性を検討しやすくなり、学習の目的に沿った指導・支援の計画や指導・支援の改善が図られるのだと思われる。

以上のことから、特別支援学校においては、UDL ガイドラインを活用する際には、「学びの障壁を見つける視点」、「指導・支援の目的・意図を明確にする視点」として、つまづきから「学びの障壁」を想定し、指導・支援の目的や意図を明確にすることが、個々の学びと学び方に応じる指導・支援につながると考えられる。また、集団全体と特定の個のそれぞれを UDL ガイドラインを活用する対象とすることが効果的だろう。集団全体の指導・支援への活用は、集団の多様性を踏まえた共に学び合える授業づくりにつながり、特定の個の指導・支援への活用は、個々の学びと学び方の充実を図ると考えられる。この「集団全体」と「特定の個」の両方を活用の対象とすることが、特別支援学校において UDL ガイドラインを活用する上で鍵となると考えられる。

さらに、教師らのインタビューで、1つの授業で考えられた指導・支援が他の授業に活かされる可能性が示されたことに注目したい。学校に求められているものの1つにカリキュラムマネジメントが挙げられる。1つ1つの授業のカリキュラムを UDL の視点から見直すことは、各授業の意図と児童生徒に必要な指導・支援を明確にし、他の授業や活動との効果的な連動を高めることにもつながると思われる。さらに、学校目標との整合性をより意識することで、学校全体のカリキュラムの質の向上が期待される。UDL ガイドラインの活用は、学校のカリキュラム全体が目指すもの、そのための課題と改善の明確化にもつながるのではないだろうか。

また、本研究では、UDL ガイドラインの「学び方を身につける過程を示す」という側面が、教師らに個々の学びや学び方についての気づきを促すことが示唆された。このことは UDL ガイドラインを

用いて個々の学びと学び方に注目すれば、教師は児童生徒のつまずきの原因はカリキュラムの障害にあることがわかることを意味する。そして、教師ができないと決めつけて可能性を閉じてしまうこともカリキュラムの障害であり、児童生徒にとっては「学びの障壁」となることに気づくだろう。児童生徒を学習の主体として捉えるには、学び方を決める主体としても捉えることが必要である。そして、自身に合った学び方を身につけるための指導・支援の重要性は、障害のある児童生徒においても変わらない。Novak(2019)は、UDL とは児童生徒が自ら学びを舵取る学習者になれるように支援することであり、実践する上では、教師自身が「教師のエキスパート」になることが求められると述べている。UDL ガイドラインを用いて指導・支援を計画することは、児童生徒の学びをどのように支えるかを考えることでもある。UDL ガイドラインは児童生徒の学び方だけでなく、それを支える教師の指導・支援の道筋も明らかにする。特別支援学校における UDL ガイドラインの活用は、教師が学びを支えるエキスパートとなるためにも重要であると考えられる。

6. 本研究の課題

本研究では、知的障害特別支援学校の集団の授業における UDL ガイドラインの活用について、教師の意識と指導・支援への効果を明らかにしたが、児童生徒の学びへの影響については検討できていない。今後は、UDL ガイドラインを活用した指導・支援の計画・実施が、児童生徒の学びや学び方にどのような影響を与えるか、また、その影響の検証の仕方についても考えていく必要がある。そして、UDL ガイドラインの活用には、その理解と指導・支援の検討方法に工夫が必要であることも明らかになった。今後も UDL を取り入れた実践を継続し、伴走者の在り方や指導・支援の検討方法について、また、カリキュラムマネジメントへの貢献のあり方についても検討していく必要がある。

付記

本稿は、第一筆者が埼玉大学大学院教育学研究科専門職学位課程において作成した課題研究報告書をもとに、まとめたものである。

謝辞

本研究の実施にあたり、参加をご了承くださいました対象児童生徒及び、保護者の方々、ご協力いただいた5名の担任をはじめとする当該校の先生方に、心より感謝申し上げます。

引用文献

- CAST(2011) Universal Design for Learning Guidelines version2.0 日本語訳：金子晴恵・バーンズ亀山静子 <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-fulltext-v2-0-japanese.pdf> (2022.1.7 最終閲覧)
- CAST(2018) Universal design for learning guidelines version 2.2 Graphic Organizer, https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_japanese.pdf
- 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～全ての子供たちの可能性

- を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現～(答申).文部科学省.
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxtsyoto02-000012321_2-4.pdf(2022.1.7 最終閲覧)
- 川上綾子・石橋恵美・江川克弘・益子典文(2015) 「学びのユニバーサルデザイン」の枠組みを援用した授業設計とその効果. 鳴門教育大学学校教育研究紀要 第 29 号, 151-159.
- 川俣智路・名越斉子・中井俊之・バーンズ亀山静子(2021) 「真の UDL 実践・研究」を行うためにどうすべきか. 一般社団法人日本 LD 学会. 第 30 回大会, 自主シンポジウム 1, 2021 年 12 月 11 日.
- 国立特別支援教育総合研究所(2010) 「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究」. 研究成果報告書
- 国立特別支援教育総合研究所(2011) 「特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究—現状の把握と課題の検討—」. 研究成果報告書
- Novak, K. (2019) Universal Design for Learning as a Framework to Increase Inclusion in Japan. LD 研究, Vol.28 No.2, 185-191. (翻訳: バーンズ亀山静子)
- 小関京子(2018) 学力向上を目指した UDL(学びのユニバーサルデザイン)による授業改善—中規模中学校における若年層教員へのコンサルテーションを通して—. 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報 第 8 号, 73-80.
- 清水貞夫(2014) 改訂増補版 キーワードブック 障害児教育—特別支援教育時代の基礎知識. クリエイツかもがわ. 108-109.
- 内田慈子(2016) 確かな学力を育むための「学びのユニバーサルデザイン」による授業改善—中学校における UDL ガイドラインを活用したコンサルテーションを通して—. 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報 第 6 号, 127-134.
- 柳澤真美・名越斉子(2019) 知的障害特別支援学校の作業学習における授業改善に関する研究 (2)—課題分析を用いた授業改善の取り組み—. 埼玉大学紀要, 教育学部, 68(2), 107-119.
- 與那峰司(2009) 知的障害のある人の自己決定とその関連要因に関する文献的研究—支援環境要因も含めた自己決定モデルを活用した実証的研究の提案—. 生活科学研究誌 8, 171-188.

(2022年3月31日提出)

(2022年5月7日受理)