

学びのユニバーサルデザインを志向した 教員の授業実践に関する報告

The Report on Teaching Intended for “Universal Design for Learning” by Teachers

村上 凡子

Murakami Bonko

要約

本報告の目的は、小学校、中学校の教員が学習者の注意集中度、参加度、理解度、ひいては学習意欲を喚起する学びのユニバーサルデザイン(UDL)の理念を授業においてどのように具現化しているかについて検討することである。調査項目はUDLが掲げる3つの原則のうち、第2原則の中で提起されている実行機能の活用、及び能動的学修(主体的・対話的で深い学び)に配慮した項目を中心に7つ選定した。調査の結果、授業中、学習者に対する指示の方法についての項目の実践率が小・中学校双方で80%を超え、教員が日頃の授業で留意していることが示された。一方、授業中の発言の公平性に関する項目は双方の学校とも実践率が30%台であり、調査項目で唯一50%以下であった。学習者の発言の機会の保障が学習者の主体的な学びを発展させることに関連していると考えられ、授業の工夫が求められる。

はじめに

去る2017年3月の新学習指導要領公示を受け、現在、義務教育機関において授業の一層の充実と発展が求められているといえる。筆者は過去の報告において、授業改善の方向性を学びのユニバーサルデザインの具現化という観点から提起した(村上, 2014)¹⁾。今回の報告においては、学校教育をめぐる我が国の近年の動向を概観し、現職の教員が授業の工夫についてどのような意識をもち、日々授業実践に取り組んでいるかについて調査により検討していきたい。

アメリカ合衆国で発表された“Universal Design for Learning”(以下、原書と同様にUDLと略記する)という用語は、日本語訳の文書²⁾において、「学びのユニバーサルデザイン」と表されている。我が国では同じ概念を表すために「授業のユニバーサルデザイン」(英語表記UD)という用語が広く

用いられている。本報告においては原語に基づき、「学びのユニバーサルデザイン(UDL)」と表すこととする。

1 授業設計をめぐる我が国の近年の動向

1.1 学びのユニバーサルデザイン

学びのユニバーサルデザイン(UDL)の理念は、先述の通り、2008年にアメリカ合衆国でガイドライン第1版において提示された。その後ガイドライン第2版が2011年に公表されている。ガイドライン第2版³⁾によれば、UDLの教育の目標として、学習者を「学びのエキスパート」に育成することが掲げられている。学びのエキスパートとは、学びたいという気持ちを持ち、方略的に学ぶ方法がわかり、自分に合った柔軟なやり方で生涯にわたる学習に対して充分備えができていない者とされる。したがってUDLとは、教育者が、すべての学習者を学びのエキスパートに育成するために個々のニーズに合った教育を

設計し、その枠組みを提供する理念として位置づけられる。つまり、UDL は簡潔に述べるならば、すべての学習者に対して、個のニーズにあった意欲的、持続的な学び(Learning)を提供することを可能にする授業設計として捉えられよう。

この理念に基づく実践に関して我が国において多くの報告がなされている。伊藤・小久保・中村・西川(2011)³⁾によれば、特別な教育的支援ニーズのある子どもたちへの支援において、UDL の観点から授業改善を図った過程が報告されている。この研究ではアメリカ合衆国で発行されたUDLの報告書に基づいて、実践が方向づけられているのが特徴である。また、村松・藤島・神部・藤井(2017)⁴⁾は、定時制高校の教員においてユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業改善に関する意識がどのように変化したのかについて検討している。この報告では、授業の改善・工夫の項目として、大きく①動機づけ、②授業の展開、③個に応じた配慮という3つが立てられている。これらの各調査項目は幅広い実践の領域を包含するものと考えられ、具体的な項目で回答を求めることは行われていない。他に、県単位での研究として生活づくり及び授業づくりの両面からユニバーサルデザインリーフレットの作成に係る報告(山元, 2017)⁵⁾がある。さらに、「アクティブ・ラーニング」と学びのユニバーサルデザインとの関連性について検討した研究(小貫, 2016)⁶⁾など多数の報告がなされている。

我が国におけるこうした流れは、通常学級においても特別支援教育の対象となる子どもたちが在籍し、日々学んでいるという実態と無関係ではないと筆者は考える。この点は、上述の伊藤・小久保ら(2011)³⁾や村松・藤島ら(2017)⁴⁾の報告にもみられる。特別支援教育は、学校教育法の改正により、2007年に我が国において導入された。それは、知的障害を伴わないが、通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある子どもたちに対しても個々のニーズに対応した教育を実践することを意味する。

2012年の文部科学省の調査報告⁷⁾によれば、公立の小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒のうち、学習面で著しい困難を示す割合は4.5%、行動面で著しい困難を示す割合は3.6%である。学習面または行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は6.5%に上る。学習面の困難としての具体的な実態としてあげられているのは、「聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する」ことに困難がみられることである。行動面での実態は、「不注意」「多動性－衝動性」、あるいは「対人関係やこだわり等」の困難である。これらの6.5%の子ども

ちに対しても、学びのユニバーサルデザインの理念の実践を図り、子どもたちの成長に資する授業を提供することが求められているのである。

1.2 学びのユニバーサルデザインの原則と授業方法

UDL には3つの大原則が設定されている²⁾。第1原則は授業において情報提示に関して多様な方法を用いることである。学習者の情報に対する知覚や理解の促進をねらいとし、「学習リソースが豊富で、知識を活用できる学習者」の育成に寄与する原則として位置づけられている。第2原則は学習者の行動と表出に関する多様な方法を提供することである。「方略的で、目的に向けて学べる学習者」の育成に関する原則として捉えられる。この第2原則の中に、「実行機能のためのオプションを提供する」と示されている。第3原則は学習者の学習への取り組みのための多様な方法を提供することである。「目的を持ち、やる気のある学習者」の育成に関する原則である。

表1 UDLの第2原則

行動と表出に関する多様な方法を提供する ◇ 身体動作のためのオプションを提供する <ul style="list-style-type: none"> ・ 応答様式や学習を進める方法を変える ・ 教具や支援テクノロジーへのアクセスを最適にする
◇ 表出やコミュニケーションに関するオプションを提供する <ul style="list-style-type: none"> ・ コミュニケーションに多様な手段を使う ・ 制作や作文に多様なツールを使う ・ 支援のレベルを段階的に調節して流暢性を伸ばす
◇ 実行機能のためのオプションを提供する <ul style="list-style-type: none"> ・ 適切な目標を設定できるようにガイドする ・ プランニングと方略開発を支援する ・ 情報やリソースのマネジメントを促す ・ 進捗をモニターする力を高める

UDL第2版日本語版²⁾より

このうち、筆者は、第2原則に着目したい。その理由は、表1に示すように、この原則が実行機能に関する原則の一面をもっているからである。上述の学習面や行動面で困難を示す子どもたち、すなわち特別な教育的支援ニーズのある子どもたちに共通する特性として、実行機能を充分発揮することに困難を伴う点が報告されている。実行機能とは、複雑な課題の遂行に際し、思考や行動を制御する認知的システムの総称のことをさす(室橋, 2005)⁸⁾。下位機能として、注意集中機能、計画機能、不要な情報を抑制する抑制機能があるとされる。表1は、UDL の第2原則について、授業中に教授者が学習者に対して行うべき下位の実践に関する項目も含めて表したものである。こうした機能は、教科や活動の種別にかかわらず、すべての学習場面で発揮することが必須の能力である。我が国のUDLに関する報告で、実行機能に関連付けられた実践に焦

点を当てたものは寡聞にして見当たらない。本報告の調査では、新たに実行機能にも着目した項目を設定している。

1.3 アクティブ・ラーニング(主体的・対話的で深い学び)

この項では、アクティブ・ラーニング(“Active Learning”)について触れておきたい。本報告の目的と関連があると考えられるからである。2020年4月1日から新小学校学習指導要領が、また2021年4月1日から新中学校学習指導要領が施行される。その内容は先述の通り、2017年3月31日付で公示された。本報告ではこの2つを総称して新学習指導要領と呼ぶこととする。そこでは中央教育審議会教育課程部会「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」の内容を踏まえ、「主体的・対話的で深い学び」の理念と実践が提起されている。この理念は、もともとアクティブ・ラーニングと表され、大学の授業改善の拠り所として示された概念に由来する。それは、「新たな未来を築くための 大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」と題された中央教育審議会答申(2012年)で提起された。筆者は、上のアクティブ・ラーニングの理念が、小学校ならびに中学校の新学習指導要領においては「主体的・対話的で深い学び」という用語で表されたと捉えている。

本報告における調査とこの新しい実践の方向性との関連性について述べておきたい。まず、新学習指導要領の骨子として、育成を目指すべき「資質・能力」が掲げられている。その主な3つの柱を確認する。第1は、生きて働く「知識・技能」の習得である。これは学習者が何を理解しているか、何ができるかに関するものである。第2は、学習者がどのような状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成である。先の第1にあげられている修得した知識・技能をどのように活用できるかという観点から設定された柱である。第3は、学びを人生や社会に活かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養である。これは、学習者がどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るかという観点から提起されている。こうした3つの資質と能力は学校教育全体を通して育成され、中でも毎日行われる授業の充実と発展が決定的な役割を果たす。これらの3つの柱は先述した学びのユニバーサルデザイン(UDL)に謳われている理念と共通した点があると考えられる。

以上、ここ10年ばかりの我が国における教育の動向について述べてきた。現在、新学習指導要領の理念を日々の学

校教育、授業において具現化するために、授業方法の工夫がより一層求められているといえよう。

2 調査研究

2.1 目的

これまで述べてきたことから、本報告では、UDLが掲げた原則のうち学習者の注意集中度や意欲を高め、授業への能動的参加を促す方法について、現在の学校教育の場で、教員がどの程度意識し、実践しているかについて究明することを目的とする。

2.2 方法

1) 対象者と調査手続き

近畿地方の小学校、中学校の教員114名を対象として質問紙調査を行った。その内訳は、小学校の教員78名、中学校の教員36名である。2つの中学校区に属する小学校、中学校に所属し、筆者が特別支援教育の巡回相談員として公的に学校支援の職務を任命されている地域の教員である。調査時期は、2017年7月下旬である。筆者が講師を務めた各校区の小学校・中学校合同研修会の場で、終了時に調査の趣旨を説明し、協力を依頼した。回答は任意とし匿名制であり、統計的に処理をすること、結果は調査時期以降の巡回相談の際に還元することを伝えた。

2) 質問項目

質問項目についてはまず、UDLの第2原則「行動と表出に関する多様な方法を提供する」に該当する項目と授業中の教員が示す行為がすべて抽出されている知見(福本・粕谷, 2012)⁹⁾とを照合し、検討した。次に巡回相談における授業視察において筆者自身が気づいた改善点として教員に提案し、協議の対象となる項目を選定し、表2に示す7項目とした。

表2 調査項目

1	生徒に見てほしい教科書・資料集等のページを視覚的に提示する。
2	指示は短い言葉を用い、一度に多くの指示をしないようにしている。
3	生徒の学習準備状況を考慮して、答えやすい発問を用意する。
4	一人で発言する時間を公平に設けるよう計画している。
5	必要に応じてグループで話し合いをする時間を設けている。
6	聞く、話す、読む、書く(作業)の各要素をバランスよく取り入れる。
7	書く活動だけの時間を保障する。先生の話聞きながら、板書を写すことを求めない。

調査用紙には、ほぼどの時間も意識して実践しているものに印を書き入れるような指示の文章を示した。対象者のプロフィールを把握するために、小学校、中学校の所属別と経験年数(3年未満、3年以上)とを尋ねた。用紙には自由記述欄も設けた。

以下に、各項目について設定の理由やUDLの原則との関連性等について述べていきたい。項目1の「生徒に見てほしい教科書・資料集等のページを視覚的に提示する」に関してはUDLの第1原則である多様な情報提示に該当する。この実践により、注意集中機能という実行機能の発揮が困難な子どもたちに情報への注意集中を促すことに効果がある。項目2の「指示は短い言葉を用い、一度に多くの指示をしないようにしている」も項目1と同様に、聴覚的情報の伝達性の限界を考慮した項目であり、注意集中と理解の促進に関連したものである。

項目3の「生徒の学習準備状況を考慮して、答えやすい発問を用意する」、ならびに項目4の「一人で発言する時間を公平に設けるよう計画している」は学習への能動的な参加を促進するという狙いに関連する項目である。UDLの第2原則(表1)のうち、「応答様式や学習を進める方法を変える」にも関連すると考えられる。

項目5の「必要に応じてグループで話し合いをする時間を設けている」は、項目6の「聞く、話す、読む、書く(作業)の各要素をバランスよく取り入れる」と関連し、UDLの第2原則にある「応答様式や学習を進める方法を変える」に関連した項目である。学習者にとって「聞く」時間が長く、「書く」「話す」「声に出して読む」ことなど身体動作を用いる時間が短い場合、注意集中機能を持続的に発揮することが困難な状態に陥る。項目7の「書く活動だけの時間を保障する。先生の話聞きながら、板書を写すことを求めない」は、実行機能の抑制機能と注意集中機能に関連する項目である。また、理解の促進のために「聞く」時間と「書く」時間を分けるという意味をもつ授業中の実践である。

2.3 結果と考察

1) 項目間の実践率の差

各項目について実践していると回答のあった人数を小学校と中学校を合わせた総計の多い順に表3に示す。また、母集団に対して実施しているのがどの程度の割合になるのかを高い順に示したのが表4および図1である。全体、小学校、中学

校の数値を区別して示している。まず、独立性の検定を行ったところ、各項目の間に有意な関連性がみられることが示された。

次に、小学校と中学校での比率に差がないのかをみた。その結果、小学校教員と中学校教員との間に実践率の有意な差は認められなかった。表4及び図1に示すように、小学校、中学校ともに共通して80%程度の実践率の項目は第1位の学習者に出す指示を短く、内容も絞ることに関する工夫、第3位の視覚的情報の提示に関するものである。この2つの実践は、学校現場でかなり浸透していることが示された。学習者の反応から教員も実践の工夫の手ごたえを感じていると捉えられる。また、情報通信機器の普及により、視覚的情報の提示が通常の教室でより便利にできるようになったことも影響しているであろう。

表3 項目ごとの実施人数

原 番 号	項目	校種		
		小学校 (78名)	中学校 (36名)	全体 (114名)
2	短い指示	66	32	98
7	書くと聞くの区別	61	32	93
1	視覚的情報	62	29	91
5	話し合い	60	25	85
3	発問の工夫	52	22	74
6	活動のバランス	41	17	58
4	発言の公平性	29	13	42

表4 全体・校種別 実施の割合

原 番 号	項 目	校 種	
		小学校 (78名) (%)	中学校 (36名) (%)
2	短い指示	84.6	88.9
7	書くと聞くの区別	78.2	88.9
1	視覚的情報	79.5	80.6
5	話し合い	76.9	69.4
3	発問の工夫	66.7	61.1
6	活動のバランス	52.6	47.2
4	発言の公平性	37.2	36.1

やや、数値が低下するが、小学校、中学校に共通して60%以上実践されているのが「発問の工夫」の項目である。先に述べたUDLの第2原則に示されているように、学習者が発問の内容を理解し、反応しやすいような工夫は、授業への参加度、積極的姿勢を高め、内容の定着や熟達を図ることが期待できる。今後もこの実践を教員相互が学び合い、良い実践を校内

で浸透、発展させていく取り組みが全校あげて組織的に推進されていくことが求められている。

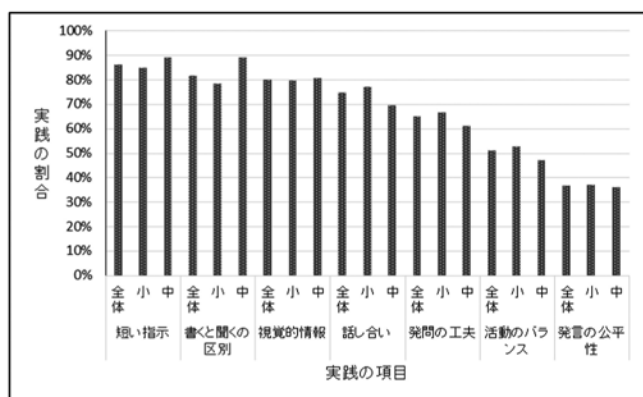


図1 校種・全体別 実施の割合

「聞く」「話す」「読む」「書く」など学習者の活動の時間内のバランスに考慮するという項目に関しては、約 50%の実践率という結果が得られた。すべての授業でこの点を意識することには無理があると思われるが、「聞く」だけの時間が長くなるように1つの授業において種々の活動のバランスをとることは学習者の注意集中の維持にとって効果を発揮する。この点に関しても、意図的に実践できる授業において取り入れられていくことが望まれる。

2) 校種間における実践率の差

実践率の校種間における有意な差は認められなかったが、単純比較として約10%近くの差がみられたのは、項目7の「書く活動だけの時間を保障する。聞く時間と書く時間とを区別する」という点の実践率である。小学校教員の 78.2%と比較して中学校教員が 88.9%と 90%近くの値を示し、高い。一般的には、発達段階として認知能力が高い中学生に対する授業の方が、書く時間の保障が充分になされずとも対応できる子どもたちが多くと推察される。しかしながら、実際には、中学校の教員の方が、単純比較で「書く」時間の保障をしている割合が高いという結果が示された。この点に関しては、板書の量が多いため、計画的に時間の配分をし、学習者への配慮として書く時間の保障に留意している中学校の教員が多いと考えられる。UDL の理念に沿った実践の浸透がみてとれる。この考えに立てば、小学校の高学年の教員も中学校の教員と同様の配慮を行っている可能性が高いと考えられる。ただし、今回の調査では、担当学年の把握はしていないため、実態の把握はできていない。この結果について、小学校の教員がどの

ように受け止めるのかについて議論を重ねていく必要がある。

さらに、小学校、中学校合わせた全体の実践率に関して、項目間において差がないのかをみた。その結果、最も低い「発言の公平性」に関する実践率(小学校 37.2%, 中学校 36.1%, 全体 36.8%)は、他のすべての項目との間で有意に低いことが認められた。最も実践率の高い「短い指示」の項目では0.1%の水準の差があった($\chi^2(1)=19.622, p<.001$)。「発言の公平性」に次いで2番目に実践率の低い「聞く、話す、読む、書く(作業)の各要素をバランスよく取り入れる」の項目との間でさえ 5%水準で、「発言の公平性」の方が低いという結果が示された($\chi^2(1)=4.560, p<.05$)。

この実践率の差は、学習者に対して「主体的・対話的で深い学び」を保障する授業実践が提起されている現況を鑑みると、看過できないと考える。それは、自分の意見を説明したり、発表したりすること、また互いに意見を交わし合う経験は、「主体的・対話的で深い学び」の成立に不可欠な役割を果たすと考えられるからである。したがって、1回の授業という限定的な条件下ではなく、複数の授業にわたって、クラス全員において「発言の公平性」を図ることは実践の可能性があり、もう少し取り入れられてもよいと考えられる。発言、発表の機会の保障をする実践として、6割以上の実践率が認められる「話し合い」のあとのペアやグループの意見の集約を発表する取り組みがあげられる。個々の学習者が発言の機会を得て、周囲との協働的な学びをより強めることは、学習者の学習意欲、有能感や自己肯定感といった心理的側面の向上に肯定的作用するといえよう。また、指導要領改訂の柱の1つである「思考力・判断力・表現力」の醸成に密接に関連していると考えられる。

「発言の公平性」を図る機会として、巡回相談において教員に提案していることがある。それは、①授業の終わりの振り返りの記述内容を、授業の最初の復習の時間に順番指名制で発表すること、②「話し合い」のあとのグループの意見の発表の際に同一のメンバーではなく、分け隔てなく発言の機会が回ってくるようにすることなどである。この点は、今後の巡回相談の際に、学習者の発言や発表の機会に関する考え方について教員と協議を重ねていきたい。

3 まとめと課題

今回の調査においては授業中の実践の有無を尋ねた。実

践を継続することによる効果がどのようなものであるのか、また生徒が獲得した能力に肯定的な影響を与えているのかについては、調査の対象としなかったため、不十分さの残るものである。今後、学校の協力を得て、実践とそこから生み出される効果とを関連づける作業を行うことが求められている。効果の証拠を得ることができれば、教員の実践、学校全体の組織的な実践への推進力がより一層高まることが予測される。

なお、経験年数の3年未満の教員数は9名であったため、3年以上のグループとの比較は行わないこととした。今後、個々に回答及び自由記述を精査し、経験年数の浅い教員に対する授業実践に関する悩みを聞き取り、教員支援に役立てることが課題である。

引用文献

- 1) 村上凡子 (2014) 授業改善の方向性: 学びのユニバーサルデザインの観点から 信愛紀要 第54号, 7-13.
- 2) 学びのユニバーサルデザイン(UDL)ガイドライン全文 version 2.0 CAST(2011) Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.: Full-Text Wakefield, MA: Author . 日本語版翻訳 金子晴恵・バーンズ亀山静子
- 3) 伊藤琢也・小久保裕之・中村由紀子・西川友子 (2011) 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 川崎市総合教育センター研究紀要 第24号, 125-144.
- 4) 村松勝信・藤島英知・神部 守・藤井慶博 (2017) ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業改善と教員の意識変化の検討 ～高等学校定時制課程の取組から～ 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 39, 159-166.
- 5) 山元薫 (2017) ユニバーサルデザインを意識した生活づくり及び授業づくりの効果: 静岡県ユニバーサルデザインリーフレットチェック項目を用いた学級担任と児童の質問紙調査から 静岡大学教育学部研究報告, 教科教育学篇, 48, 89-101.
- 6) 小貫悟 (2016) アクティブ・ラーニングと授業のユニバーサルデザイン: アクティブ・ラーニング自体をUD化するための〈視点モデル〉と〈授業設計基本フレーム〉の提案 LD 研究, 25(4), 423-430.
- 7) 文部科学省 (2012) 「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全国実態調査」調査結果

- 8) 室橋春光 (2005) 実行機能からみた LD・ADHD・自閉症の心理的特異性と共通性 LD 研究, 14(1), 41-45.
- 9) 福本義久・粕谷貴志 (2012) 授業における若手教師の指導行動に関する研究—PM 式指導類型が出現する場面に焦点化して— 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」4, 11-18.

謝辞

今回の調査に快く協力していただきました小学校、中学校の校長先生はじめ、先生方に心より感謝の意を表します。誠にありがとうございました。結果を踏まえ、今後の学校支援の職務に活かしていく所存でございます。