

[課題演習報告]

通常の学級における生徒の特性を生かした中学校学習指導 —UDL ガイドラインを活用した学び方の選択を通して—

百 武 美 穂
Miho HYAKUTAKE

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻生徒指導・教育相談リーダーコース
志免町立志免中学校

(2022 年 1 月 12 日受理)

在籍校では、通常の学級に学習面又は行動面において著しい困難を示す生徒が高い割合で在籍しており、授業者は「ユニバーサルデザイン」を取り入れた授業を行う努力をしているものの、個別の教育ニーズに合わせた指導には至っていないことが問題となっていた。そこで本研究では、通常学級の授業に「学びのユニバーサルデザイン」(UDL)の視点を取り入れ、生徒が個々の学び方の特性を生かして自分の学び方を選択する授業へと改善をする方途を明らかにしようと試みた。その結果、UDL ガイドラインを参考にした中学2年生の外国語(英語)科と中学2年生、3年生の社会科の授業実践を経て、学級全体の学習者の情意の高まりと学業達成、授業者の授業設計における意識改善が見られた。UDL ガイドラインの活用により、教科を超えて、自己調整しながら学ぶ生徒の育成と、教師の授業力向上にも役立つ可能性が示唆された。

キーワード：通常の学級，UDL，外国語（英語）科，社会科，学習スタイル

1 研究主題についての説明

(1) 主題設定の理由

ア 在籍校の実態から

在籍校は、特別支援学級7学級を含む32学級、生徒数約960名の大規模中学校である。令和2年度2学年の生徒は、入学時に個別の支援計画・個別の指導計画がある生徒の割合が20%であり、前年度に入学した生徒は1%だったことと比べて、急激に増えた実態があった。そして、入学後1年間の学業達成が低いこと、学習に意欲的に取り組みにくいことが学力検査と学習アンケートから明らかになっていた。

また、入学後新たに「個別の指導計画」を作成する生徒もあり、教育相談を通して生徒や保護者が、通常の学級の中で個々の生徒に合ったきめ細やかな指導を希望していることが明らかになっていた。

教師は様々な個のニーズに応じた指導を想定す

る必要があったが課題を感じていた。これまで、研究部が中心となり「協同学習」「活用力」「ユニバーサルデザイン」をキーワードに学力向上を目指した授業改善に取り組んできたものの、約半数の教員は、生徒たちの個別の教育ニーズに合わせて指導ができていないと答えていた。

イ 社会の要請から

文部科学省は、新しい時代の初等中等教育の在り方として、2020年代を通じて、多様な子供たちを誰一人取り残すことのない個別最適な学びの実現や、その学びを支えるための質の高い教育活動を実施可能とする環境の整備の必要性を示した(2019)。その後、「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」としてまとめられ、その総論解説の中で、子供が自己調整しながら学習を進めていくことを「子どもの学びの姿」とであると示している。さらに、「指導の個別化」として、一定の目標を全ての子供が達成することを目指し、異なる方法等で学習を進めることが示されている。具体的には、教師は、子供一人一人の特性・学習進

度・学習等に応じ、必要に応じた重点的な指導や指導方法・教材等の工夫を行う、子供一人一人の興味・関心・キャリア形成の方向性等に応じ、学習活動や課題に取り組む機会の提供を行うとしている(2021)。

(2) 研究主題・副主題の意味

「通常の学級」における特別支援教育は喫緊の課題であり、平成 24 年に実施された文部科学省の、「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」では、公立の小・中学校の通常の学級においては、学習面又は行動面において著しい困難を示す児童生徒が 6.5%程度の割合で在籍していることが明らかになっている。

「生徒の特性を生かした」とは、理解力に優れる、得意不得意がある、発達障害があるなどの多様な生徒たちが、自分の認知特性を生かして効率的に学ぶことができるという意味である。

副主題の「UDL ガイドライン」とは、Universal Design for Learning Guidelines という、1994 年に米国の非営利団体 the Center for Applied Special Technology (CAST) が開発した、神経科学と認知科学から導き出された、学びの方法論であり、学習を目的としてユニバーサルデザインを展開するための指標として活用できるものである。UDL ガイドラインは、日本の小学校や中学校で活用され、先行実践では学業達成や関心・意欲について学級全体および特別な教育的支援が必要な児童・生徒に改善が見られ、教員自らの授業改善や、同僚の授業改善への支援に役立つことが明らかになっている(千々和・納富, 2012; 内田, 2016; 小関, 2018; 佐藤, 2018)。

(3) 研究の目的

本研究では、通常の学級に在籍する生徒たちが、どの子も意欲をもって学習に臨み、学業達成を遂げるための、脳科学の知見と学習活動を組み合わせた外国語(英語)科学習指導の在り方を究明し、他教科の指導にも広げていくことを目的とした。

2 研究 I

(1) 目的

UDL ガイドラインを参考にした外国語(英語)科の音と文字を結び付ける指導の方法とその効果を明らかにし、授業者が継続して実施することが可能となるように支援することを目的とした。

(2) 研究方法

期間 2020 年 6 月～2021 年 1 月

対象 公立中学校 2 学年生徒 140 名

授業者(経 4 年教諭 1 名, 経 26 年講師 1 名)

実施内容

生徒には、外国語(英語)の時間に、基本の 42 音と文字の関係を指導し、その効果を検証した。

授業者には、生徒の多様性を生かした指導方法、教材の在り方・使い方について研修を行い、その効果を検証した。

測定内容と測定方法

生徒は音と文字の一致の認識、情意の変容、認知特性ごとの学業達成を、授業者は授業設計と改善に関わる意識の変容を測った。

生徒の音と文字の一致の認識は、湯澤・湯澤・山下(2017)を参考に、基本 42 音とそれに対応する文字で構成された「聞く」10 問と「話す」10 問のテストを対面で事前、事後に実施し、その平均点を比較した。

生徒の情意は、梶田(1983)とブルーム、渋谷・藤田・梶田訳(1972)を参考に、受容、反応、価値づけ、組織化、概念化を測る質問紙(4 件法)を作成し、事前、第 1 時終了後、第 7 時終了後に用いて、その平均点を比較した。授業に対する印象は、第 7 時終了後に「気づいたこと・感想」として自由記述を求め、ユーザーローカルテキストマイニングツールによる分析を行い整理した。

生徒の学業達成は、定期的に行われている株式会社フクトの学力テストを用いて、事前、実践授業終了後 1 か月、同 3 か月の得点で比較した。

生徒の認知特性は、質問紙「あなたの学習スタイルは？」(British Dyslexia Association 山下訳, 2017)を授業実践 1 か月前に用いて生徒から回答を得た。「学習スタイル」とは、新たな情報に対処する際、学習者が好むアプローチ方法のことで、学習のパターン、優位性、取り上げ方の独自性を含んでいる。この質問紙は、12 場面において、自分の行動様相に一番近い文を選択していくと「聴覚」「視覚」「触覚・運動覚」のどの感覚を優位に使っているのかを確かむことができる。

授業者の意識は、「授業についての自己チェックリスト」(藤井・齋藤, 2010)による調査を事前・事後に行い、その結果を比較した。

(3) 実践の具体的内容

ア UDL ガイドラインを参考にした指導法の検討

UDL ガイドラインを、中学校の学習指導の中で、「授業や単元のデザインをするツール」として活用する方途を検討した。

UDL ガイドラインは、脳の機能と学びの段階

英語科の授業者に1回40分程度の学習会を全5回（5回目は自習）行った。授業者は、教員養成の段階で音韻指導の基礎や英国で検証されたシ

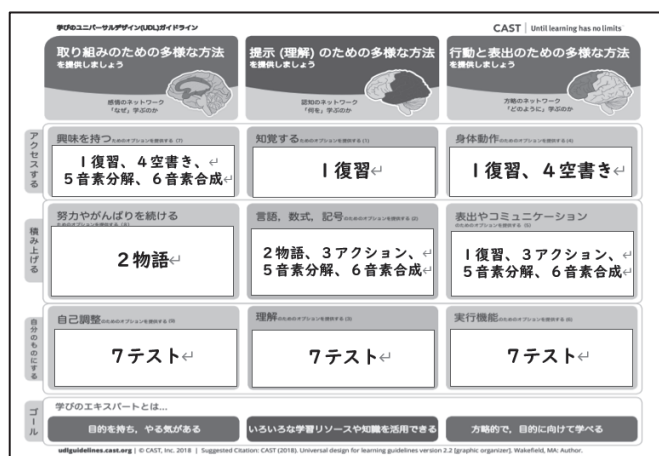


図1 多感覚を用いたシンセティック・フォニックスの指導とUDLガイドラインの重なり

ンセティック・フォニックスを学んだことがないことが分かった。そこで、理論研修、シンセティック・フォニックスの概要、多感覚指導の演示と練習を通して、アルファベットの音と文字を結びつける指導を授業者が行えるようにした。

エ 授業の実際

音と文字の一致の学習における基本の 42 音を 6 音ずつ 7 回に分けて指導した。1, 2 回目は報告者が行う様子を通常の授業者が観察し, 3 回目から 7 回目は通常の授業者が TT で行った。1 音を 7 段階の手順で指導した (表 1)。授業者は 15 分間で 6 音 \times 7 段階の 42 手順を行うため, 連続して視覚資料や動作の合図が出せるようなスライドを 7 回分作成し, 各教室前方の大型モニターから使用できるようにした。生徒には自分の得意な学び方のところでは複数回行い, それ以外では 1 回は行うように伝えて取り組ませた。手順 7 のテストでは, 授業者は口頭で出題するだけでなく, 同じ問題をアクションでも出題し, アクションを見て思い出すことができる生徒はそれを見て書いてよいこととした。

(4) 結果と考察

ア 生徒の音と文字の一致の認識の変化

実践の前後で、「聞く」「話す」対面テスト（各10点）を行い、平均点を比較したところ、「聞く」は3.25点から5.33点に2.08点上昇、「話す」は6.65点から7.54点に0.89点上昇した。

注意欠陥多動性障害と学習障害（書字障害）がある生徒の「聞く」の質問紙の回答を比較すると、事前は0点で10問とも音素の数と関係なく文字を羅列（例：正答が sand に対し sunueb）していたが、事後は0点ではあるものの10問とも音素の数に合った文字数（例：sund）へと変化した。事前の「話す」テストは0点で、「文字を見ても音が思い浮かばないので言えない」と話していたが、

表1 1音の指導手順（1回の授業で6回行う）

段階	項目	内容
1	復習	前音までの文字カードを見ながら一斉に発音する。
2	物語	絵を見ながら英国文化や物語を聴く。
3	アクション	物語に関連した「音を表すアクション」をする。
4	空書き	始点と筆順が示されたイラストを見ながら空書きする。
5	分解	単語を聞いて、対象の音の有無、位置を答える。
6	合成	音カードが移動する様子を見ながら発音する。
7	テスト	聞き取り、教師のアクションを見ながら書く。 自己採点をする。

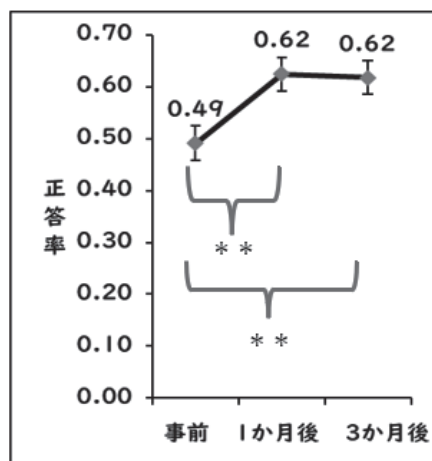


図2 リスニング領域の学業達成の変化

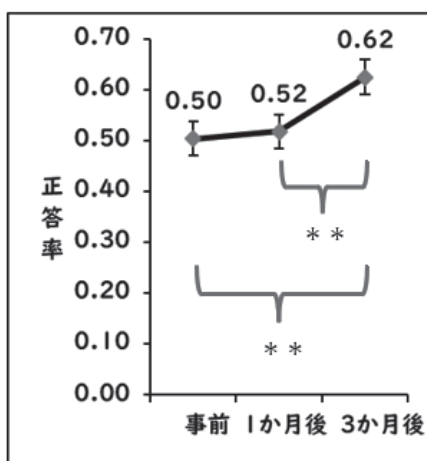


図3 文法領域の学業達成の変化

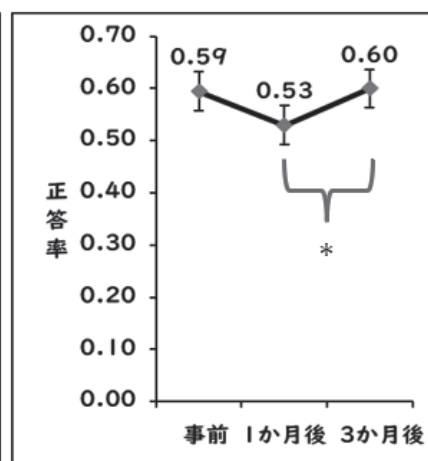


図4 読解領域の学業達成の変化
N=102 ** $p < .01$ * $p < .05$

事後は4点獲得できた。残りの6問は出題者が音素に区切って見せると読むことができた。得点にはならなかったが、音と文字の対応があることを認識し、多くの音と文字が一致した回答ができたことから、質的な高まりがあったと考えられる。

イ 生徒の情意の変容

質問紙4件法の平均点を実践前、実践中、実践後で比較したところ、「もっと勉強してみたいと思う」が授業を重ねるごとに上昇し、2.9ポイントから3.5ポイントになった。「学んだことを使おうとする」、「学習が役立つと考える」、「学んだ音韻ルールを生活の中で使っている」は3.3ポイントから3.5ポイントの間で単元を通じて高かった。今回の指導で生徒はおおむね、高い意欲をもって取り組むことができたと考えられる。

自由記述分析から単語出現頻度の高い名詞は「単語」「読み方」「発音」、動詞は「覚える」「書ける」「わかる」、形容詞は「覚えやすい」「表しやすい」「わかりやすい」「読みやすい」で、授業でねらっていたことを生徒がとらえていることが推察された。また、語彙の共起が4グループあり、UDL3原則の認知・方略ネットワークに1グループずつ、情意のネットワークに2グループが対応していることがわかった。このことから、UDLガイドラインの3原則に沿った学びが展開されたことが窺われた。

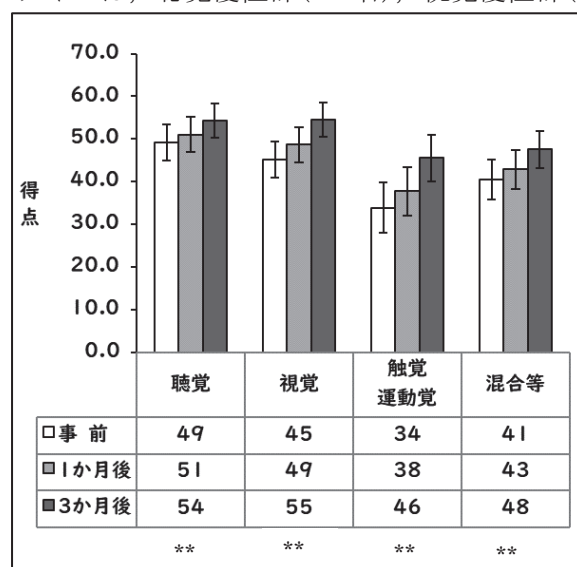
ウ 生徒の英語科の学業達成

欠席生徒を除く102名を分析対象とした。事前・実践後1か月・同3か月の学力分析テストにおけるリスニング、文法、読解の3領域の正答率を角変換した数値に対して1要因分散分析を行った結果、リスニング領域では1か月後と3か月後が事前に対し、文法領域では3か月後が事前と1

か月後に対し、読解領域では3か月後が1か月後に対し有意に上昇した(図2～4)。リスニング能力は1か月後に上昇し3か月後も継続、文法能力は1か月後から3か月後にかけて上昇し、読解能力は遅れて上昇した。これは、村野井(2006)がGass(1988)の研究をもとに紹介している第二言語習得における情報処理型の認知プロセスモデルに沿った結果となった。生徒は、実践授業で音と文字の結びつきに気づき、その後の授業等の学びの中で気づきが理解されたインプットとして内在化され、長期記憶や自動化等の統合が起こるというプロセスを経て読解における運用に至ったものと考えられる。

エ 生徒の学習スタイルと学業達成

欠席生徒を除く102名を分析対象とした。学習スタイルは、聴覚優位群(31名)、視覚優位群(31



N=102 ** $p < .01$

図5 学習スタイル別学力分析テスト平均点の変容

名)、触覚・運動覚優位群(15名)、複数覚優位等の群(25名)の4つの学習スタイル群とした。事前、実践後1か月、実践後3か月に実施した学力テストの平均点を比較した結果、どの学習スタイル群も有意に上昇していることが確認できた(図5)。対象生徒の英語以外のUDLを行っていない教科においては、特定の学習スタイル群だけが有意に上昇しているケースが多く、学び方群による学業達成の差があることがわかった。特に国語、数学との比較において、英語では触覚・運動覚優位群の伸び率が大きいことが特徴的であった。触覚や運動覚を優位にもつ生徒にとっては、触覚や運動覚を介して認知する機会を与えれば、新しい知識の獲得が可能となる可能性が示唆された。

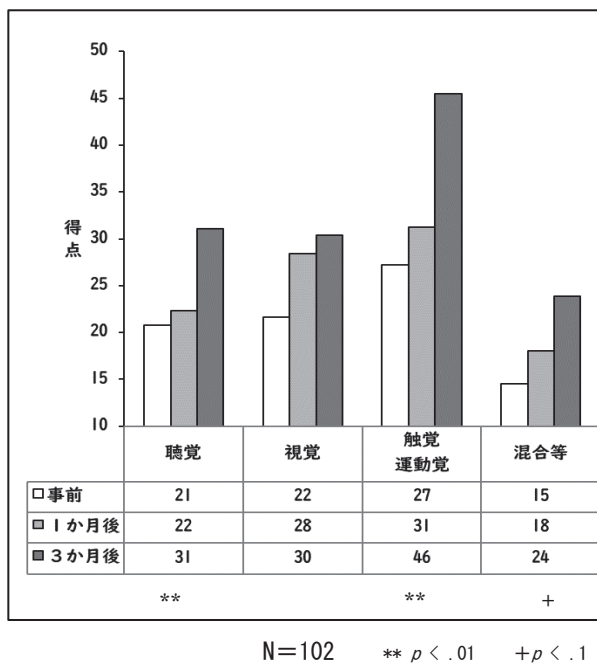


図6 教育的支援ニーズのある生徒の
学習スタイル別学力分析テスト平均点の変容

オ 教育的支援ニーズのある生徒の変容

入学時に個別の教育支援計画や個別の指導計画があった生徒と、教科担任らが配慮が必要だと感じている生徒29名の学力分析テストの平均点の比較から、事前、実践後1か月、実践後3か月と優位に上昇していることがわかり、学習スタイル別にみると、聴覚群と触覚・運動覚群が3か月後に有意に上昇していた(図6)。

カ 授業者の意識の変容

学習会前と3か月後で、授業に関する8つの項目について授業者の自己評価を比較したところ、若年授業者の実施状況は55%から84%に、達成感26%から51%に上昇した。経年授業者の実施状況は前後とも94%であったが、実施に関しては十分ではないと判断し、61%から54%へ下降した。経年授業者であっても授業改善の視点を明らかにすることで授業力向上につながったと考える。

3 研究Ⅱ

(1) 目的

通常の学級で生徒の認知特性を生かした指導ができるよう授業者を支援し、授業者自身がUDLガイドラインを参考にした授業設計、試行、実践を行う方途を明らかにすることを目的とした。

(2) 研究方法

期間 2021年5月～2021年11月

対象 公立中学校3学年生徒 140名

授業者(経15年教諭1名)

実施内容

授業者がUDLガイドラインを参考にした授業改善ができるようコンサルテーションを行う。授業者には、UDLガイドラインの説明、UDLの説明、単元計画、評価計画、授業者の振り返りの視

表2 コンサルテーションの概要

時期	内容	使用物
事前	全体計画とUDLについての説明 地理分野の単元計画に向けて情報提供	CAST ホームページ、書籍「UDL 学びのユニバーサルデザイン」 中学校学習指導要領解説社会編
地理開始期	進捗の確認と手立ての調整	生徒アンケート(記述)
地理中盤期	進捗の確認と評価の調整	生徒アンケート(4件法と記述)、生徒のレポート(1～3)
地理終末期	振り返り 歴史分野の単元計画に向けて情報提供	生徒アンケート(4件法と自由記述)、生徒のレポート(4～7) 実践報告「子どもを育てるUDLと中学校社会科の問題解決的な学習」
歴史開始期	進捗の確認と手立ての調整	生徒アンケート(記述)
歴史中盤期	進捗の確認と評価の調整	生徒のレポート(作成中のグラフ)
歴史終末期	振り返り 公民分野の単元計画に向けて情報提供	生徒アンケート(4件法と自由記述) 生徒のレポート(グラフ)
公民開始期	進捗の確認	生徒が入力した意見のページ(データ)
公民終末期	振り返り	生徒アンケート(4件法と自由記述)

点について理論や実践紹介を通して理解を促した。また、生徒アンケートとレポートを通して教師側のねらいが達成されているかを考え、手立てや評価方法の調整を図ることを支援した。

測定内容と測定方法

生徒は学業達成と情意の変容を、授業者は授業設計と改善に関わる意識の変容を測った。

生徒の学業達成は、定期考査の結果を用いて、得点伸び率を学習スタイルで比較した。認知特性は、質問紙「あなたの学習スタイルは？」

(British Dyslexia Association 山下訳, 2017)を用いて生徒から回答を得た。生徒の情意は、梶田(1983)とブルーム、渋谷・藤田・梶田訳(1972)を参考に、受容、反応、価値づけ、組織化、概念化を測る質問紙(4件法)を作成し、事前・第1時終了後・事後に用いて、その平均点を比較した。自由記述は「気づいたこと・感想」として求め、ユーザーローカルテキストマイニングツールによる分析を行い、生徒の学びやすさにかかわる記述を整理した。

授業者の意識は、「授業についての自己チェックリスト」(藤井・齋藤, 2010)による調査を、事前・事後に行い、授業設計と改善に関わる意識の変容を測った。コンサルテーション時の発言の記録と「UDL 実践者成長のルーブリック」(Novak & Rodriguez, 2018)により質的な変容を観察した。

(3)実践の具体的内容

ア コンサルテーションの実施

コンサルタントは報告者、コンサルティは教員歴15年の授業者1名とし、地理、歴史、公民分野それぞれの単元計画を立てる時期、授業開始期、中盤期、終末期に、放課後や時間割上の空き時間を使って、面談を行った(表2)。UDLガイドラインの項目1から項目9を読み合わせながら、これまでに行ったことがあるかを確認した。その後、今回挑戦してみたいものを選択するよう促したところ、項目5「表出やコミュニケーションのための方法を提供する」の中の「制作や作文に多様なツールを使う」(5.2)が挙がった。その後授業者が単元計画を作成した。授業開始期、中盤期、終末期は、生徒が記入したアンケートと生徒が提出したレポートを用いて、コンサルティが話題提供を行う形で面談を行った。

イ 地理分野での試行

「日本の諸地域」という単元で、これまでの指導では各地域の学習後、15問程度の重要語句の節末テストを行っていたが、生徒が選択した形式

(白地図、新聞、イメージマップ)を用いて、理解したことを言語化するレポートを課した。レポート作成時間として授業を1時間取り、それ以上は授業外で各自取り組むこととし、締め切りは1週間後とした。7回の実施でそれぞれ15点満点で評価し、その都度生徒に返却するという計画で指導を行った。生徒には、事前に「視覚優位」「聴覚優位」「触覚・運動覚優位」の学習スタイルを知るためのアンケートを実施した。

ウ 授業計画の改善

授業者は、地理分野の授業アンケートの結果と自由記述をもとに歴史分野の単元計画と評価計画を見直した。7回のレポート提出は多いと感じている生徒が多かったことから、歴史ではUDLガイドライン項目5「表出やコミュニケーションのための方法を提供する」の中の「制作や作文に多様なツールを使う」(5.2)を継続して実践するが、1つの用紙に授業が終わるごとに書き込みを増やしていく形のレポートに変更した。また、生徒は意欲的に取り組んでいるものの、教師の採点と生徒の自己評価に不一致があり、この学習方法への価値づけが低いことが窺われた。そこで、ルーブリックを生徒に分かりやすい言葉で書き直し、単元の冒頭で提示することとした。

エ 歴史分野での授業実践

単元「江戸幕府の成立と鎖国、産業の発達と幕府政治の動き」で、節末テストではなく単元の学習の途中で適宜レポートを加筆する課題を与えた。レポート用紙はA3サイズ横置き、縦軸は上に行くほど経年する江戸時代の年表となっている。江戸時代の始まりから幕末に向けての授業を進める中で、盛衰をグラフ内に点で示すよう指示した。さらに、その根拠を文章や単語で記入するか、付箋で張り付けるか、グラフやその他の視覚資料を見せながら口頭で説明をするかを選択し、根拠に基づいたグラフを作成するよう説明した。

オ 公民分野での授業実践

「私たちの暮らしと民主政治」、第2節「三権分立のしくみと私たちの政治参加」において、UDLガイドライン項目5「行動と表出のための多様な方法を提供する」の実践を行った。10時間計画中の2時間を使って、生徒は自分が裁判員裁判に裁判員として参加することを想定し、有罪か無罪かを自分で判断してみるというシミュレーションを行った。1時間目は、検察官が罪を述べ、弁護人が正当防衛を主張し、証人質問、被告人質問が行われ、最終弁論が行われる動画を視聴した。そして正当防衛で無罪か、計画的犯行で有罪かを

自分なりの根拠をもとにクロームブックに入力した。その際、授業者は付箋、タッチペン、直接手書き、キーボード、音声入力を紹介して生徒に選ばせた。2時間目は、A3縦置き用紙を渡し、上に行くほど有罪、下に行くほど無罪を表すグラフ用紙に見立て、1時間目の記録をもとに、そこに根拠をメモするように指示し、その後、そのグラフやクロームブックを使って班で意見交流させた。班の意見をまとめ、有罪であればどのような刑罰にするかを検討し、学級内で交流させた。

(4) 結果と考察

ア 生徒の学習スタイルと学業達成

欠席生徒を除く112名を分析対象とした。学習スタイルは、聴覚優位群(35名)、視覚優位群(38名)、触覚・運動覚優位群(20名)、複数覚優位等の群(28名)の4つの学習スタイル群とした。事前と実践後の定期考査の点数差をもとに、伸び率を比較した。どの群も伸び率がプラスであったことから、学習スタイルにかかわらず学業達成が図られる可能性が示唆され、特に複数覚優位等の群が大きな伸び率を示した。

イ 生徒の情意の変容

地理分野での授業の方法についての5問の質問におおむね好意的に受け取っていた。実践授業開始期よりも終了時の方がどの項目も若干向上した。歴史、公民分野の実践においてもほぼ同様の好意的な結果であった。自由記述欄には、授業者が配慮すべき内容として、各クラス2名程度が「グラフが苦手」と記述していた。書字障害がある生徒が「いろいろためすのがいい」と記述していた。

「地理分野の時のようにしっかり文章表現をするものを選択したい」、「人物一人一人に対して地理分野の時のような選択制レポートを書きたい」、「グラフではなく年表自体を自分で作成したい」というような自分に合う学び方を探そうとするものがあつた。「グラフが苦手なため社会科の内容が分かってもグラフにすることが難しかった」という自己の認知の特性に目を向けている様子が窺われるものがあつた。また、公民の実践授業後の自由記述のテキストマイニングから、単語出現頻度のスコアが高い名詞は「クロームブック」「意見」「班」、動詞は「深める」「選べる」「できる」、形容詞は「とりくみやすい」「わかりやすい」「よい」であつた。自分の意見や班の人の意見をクロームブックを使って入力方法を選択しながら取り組む方法を高く評価していることが分かった。単語の共起は、UDLガイドラインの3原則を網羅していた。例を挙げると「意見、わかりやすい、

授業」は認知のネットワーク、「クロームブック、提出、できる」は方略のネットワーク、「裁判、まとめる、楽しい」「班、交流、面白い」は、情意のネットワークと合致していた。このことから、UDLガイドラインの3原則に沿った学びが展開されたことが窺われた。

ウ 授業者の意識の変容

授業に関する8つの項目について授業者の自己評価を比較したところ、実施に関しては「評価」は25%から75%に、「子どもの積極的な参加」は50%から100%に、「カリキュラム」は67%から100%に上昇した。「教材」に関しては、実践を通して、「世の中にはまだまだいい教材があるはずだ」と授業者は発言しており、生徒が学習内容を理解するための教材や教具を工夫したことは認識しているが実施に対しては、向上心から厳しい自己評価をしていた。

コンサルテーションでの授業者の特徴的な言葉は以下の通りであつた。開始期、「寝ているとか、ぼーっとしていることがなくなったんです、皆無です。」「これならちゃんと学力を測れるのでは?」「なるほどこういうことかと思いました。」という発言があり、生徒の変化に驚きと期待を感じており、当初説明したUDLについては十分に納得がいていなかったが、実践して理解が進んだ様子であつた。地理中盤期、レポート提出の返却について「返ってきたものへの生徒の反応がいいん

- A: 緑の列,
B: 意欲3段階まで○。
A: 紫の列,
B: インプット3段階まで○。
A: 青の列,
B: ああ、アウトプット3つ目の枠で「ガイドする」が白紙を選択させたことでなくなってしまったんだ。じゃあ、白紙は無しにしよう。
A: いや、それでは高い学力の人の伸びるチャンスを逃すことになるんじゃない?」さんの意欲は白紙を選ぶことで上がったんでしょう、満足度も高くなって、次も白紙を選んで頑張ろうって、モチベーションにつながってるんだよね?
B: うーん
A: 白紙を選択した人のためにも機能する「ガイド」を考えようよ。
B: 白紙を選んだ人は、最後にまとめの欄に、何がわかったのかを書ければいいから…簡潔にわかったことを書く結論の欄をつくります。

図7 コンサルテーション時の報告者(A)と授業者(B)の会話
(UDLガイドラインを読み合わせ手立ての検討を行った場面)

です。ペーパーテストよりも評価を気にしているし、お祭り騒ぎにならないです。」という発言があり、形成的評価が生徒に届いている様子が窺われた。続いて「頑張ったのになーという生徒の声を聞きました」と言いながら、改めて自分の評価方法を振り返る様子があり「正当に評価されるってこういうことですよ。」との感想を漏らしていた。話題提供として、これまでのペーパーテストでは学力低位群や中位群にあった生徒のレポートを、ルーブリックに照らし合わせて評価したところほぼ満点だったことを驚きながら紹介し、学力高位群にある生徒が、授業者が提示していたレポート形式をこえ、自由度の高い白紙に書きたいと申し出てきたため、A4の白紙を渡したところ、教師が教えたことを順番に端的に書いてきた、つまりレベルが下がったという発言があった。ここで、もう一度UDLガイドラインの読み合わせを行った。その際の対話は、図7の通りである。高まるはずの生徒がなぜ高まらなかったのかを、チェックポイントの文と自分が授業中にとった手立てがどのような関係にあるのかを追求し解を得ようとした。これ以降、授業者は、困ったときや新たな手立てを模索する際、自分でUDLガイドラインを広げ、自分と対話し、試行を重ねるようになった。自主的にアンケートを行い、生徒の様子や意見を授業に反映させながら授業を進め、生徒の多様性に目を向けるようになっていった。

エ 授業者の成長度

「UDL実践者のための成長ルーブリック」は、UDLガイドラインの項目1から9と連動して、授業者の手立てが初級、中級、上級のどこに位置するかを把握することができるものである。今回の実践では、授業者は項目5について初級・中級を経て上級に差し掛かったところであることが明らかとなり、授業者が自立したUDLガイドラインユーザーとなっていることが示唆された。

5 総合考察

本研究は、通常の学級に在籍する生徒が、どの子ども意欲をもって学習に臨み、学業達成を遂げるための、脳科学の知見と学習活動を組み合わせた外国語（英語）科学習指導の在り方を究明し、他教科の指導にも広げていくことを目的に行った。その結果、一斉授業の中で教育的支援ニーズのある生徒も含めて、意欲をもって学習に臨み、学業達成を遂げることが示唆された。聴覚、視覚、触覚・運動覚優位、その混合の学習スタイルをもつ

生徒が自分の特性を生かして自立した学習者として学ぶ姿勢につながった。

Roseら(2016)はUDL環境デザインの目指すところは、周到な計画とデザインによってすべての子どもたちにアクセシブルな授業やカリキュラムを創り出すことであると述べている。この実践で特に中学校の座学の授業では学びにアクセスしにくかった触覚・運動覚優位の生徒は、優位性を介して知覚できる機会があれば学業達成につながる可能性が示唆されたことは、教科を超えて共有すべき重要な点である。

また、2教科ではあるが、教科を超えたコンサルテーションが成立し、授業者が自立して授業改善を進めることが可能であることが示唆された。先行研究ではUDL授業改善における、中学校の同教科の教員や若年教員へのコンサルテーションの効果が報告されているが、本実践で教科を超えて、中堅教員に対してコンサルテーションが成立する可能性が示唆された。しかし、コンサルティ1名での結果であり、経験年数では測られない教員の資質によるところがある可能性は否めない。

主な引用・参考文献

- CAST (2018) Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA: Author, 金子晴恵・バーンズ亀山静子訳
 千々和知子・納富恵子(2012) 小学校算数科におけるユニバーサルデザイン授業の試行. 教育実践研究(20) 247-254
 藤井茂樹・齋藤由美子(2010) 通常学級へのコンサルテーション～軽度発達障害児及び健常児への教育的効果～. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
 Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2016) Universal Design for Learning: Theory and Practice. Cast Professional Pub, バーンズ亀山静子訳. (2018) UDL 学びのユニバーサルデザイン. 東洋館出版社
 British Dyslexia Association (2017), 山下桂世子訳 (2018) あなたの学習スタイルは?. 山下桂世子
 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. 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報 第8号 73-80
 佐藤博子(2018) 外国語活動における主体的に学ぶ児童を育成するための学習支援. 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報 第8号 81-88
 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. 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報 第6号 127-134
 ユーザーローカル テキストマイニングツール <
<http://textmining.userlocal.jp/>> (参照日 2021年9月30日)

謝辞

本研究に際し、機会を提供してくださった福岡県教育委員会及び福岡教育事務所、志免町教育委員会、また、在籍校の校長先生をはじめ、ご協力していただいた全ての先生方に、心より感謝申し上げます。