



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

UDL授業におけるオプションの概念の検討： 学校教育におけるスタンダードとの関連に着目して

メタデータ	<p>言語: Japanese</p> <p>出版者: 東京学芸大学教育実践研究推進本部</p> <p>公開日: 2024-03-12</p> <p>キーワード (Ja): UDL (学びのユニバーサルデザイン), オプション, 授業のスタンダード, カリキュラムの障害, 合理的配慮, ETYP: 教育関連論文</p> <p>キーワード (En): UDL(Universal Design for Learning), options, class standards, curricular disabilities, reasonable accommodation</p> <p>作成者: 増田, 謙太郎</p> <p>メールアドレス:</p> <p>所属: 東京学芸大学</p>
URL	<p>http://hdl.handle.net/2309/0002000279</p>

UDL 授業におけるオプションの概念の検討

— 学校教育におけるスタンダードとの関連に着目して —

増 田 謙太郎*

教育実践創成講座

(2023年9月21日受理)

1. はじめに

UDL (学びのユニバーサルデザイン) とは, アメリカのCAST (Center for Applied Special Technology) が提唱している学習者のためのユニバーサルデザインの理論的な枠組みのことである。UDLの実践は, クラスにおける子どもたちの多様性に応じるために, 多様な選択肢を授業内で取り入れるところに特徴があるとされている。(ホール, マイヤー&ローズ, 2018)。

UDLガイドラインの翻訳版は, Web上で公開されており, 我が国でも導入の試みが見られるようになってきている(金子・バーンズ訳, 2011)。しかし, 我が国のUDLの実践について調査した松戸(2021)は, 我が国のUDL実践は多くが初期段階にあると指摘している。ここでの初期段階とは, 単に複数のオプションを用意しているだけであったり, 特別な支援を要する子どもだけを視野に入れているだけであったりする実践のことである。この初期段階から, 次に進むために, まずは多様な実践と情報共有が必要な段階であると指摘されているが, UDLの趣旨から外れた実践が積み重なっていくことで, UDLの意義が見失われてしまうことも危惧される。一方で, 我が国の学校教育の実態も踏まえて検討していかないと, 理念だけが先行することになってしまう。

UDLの多様な実践と情報共有のための視点には, 具体的にはどのようなことが考えられるだろうか。

2. 研究の目的

UDL実践においては「オプション」という用語が

特徴的である。授業における「複数の方法」のことが「オプション」と名付けられている。

そもそも, オプションという概念は, 「スタンダード」があるからこそ成立するものであると考えられる。スタンダードが定められている中で, 何かしらの不都合があるから, スタンダードに替わるオプションが必要とされたり, あるいは用意されていたりするのである。すなわち, スタンダードがあった上でのオプションであるため, 「選択肢」というよりは「代替手段」という方がふさわしいかもしれない。

オプションの「代替手段」的な意味から考えると, UDLにおけるオプションの議論においては, 授業において何がスタンダードになっているかということに注目することが必要であると考えられる。

そこで本研究は, UDLの主要なキーワードであるオプションという概念を, 我が国の学校教育に文脈におけるスタンダードと対比しながら意味付けし, 授業実践との架橋を図ることを目的とする。

3. 研究の方法

本研究では, UDLの「オプション」の概念と, 我が国の学校教育における授業実践との架橋を図ることを目的としているため, 次の二つの方法にて研究を行っていく。

一点目は, 我が国の学校教育における「スタンダード」と, UDLの「オプション」及び, それに関連する用語を整理しながら考察を行う。そして, 今後のUDL実践を進めていく際の視点を整理していく。

二点目は, 実際の学校における授業実践を通して,

* 東京学芸大学 教育実践創成講座 (184-8501 東京都小金井市貫井北町 4-1-1)

明らかになった視点と対比しながら、具体レベルで比較検討を行い、実践的な意味付けを図っていく。なお、授業実践にあたっては、筆者が校内研究のコンサルテーションを行っている小学校に研究協力を依頼した。

4. 研究の内容

(1) 授業のスタンダード

我が国の学校教育、とりわけ義務教育段階の学校においては、「授業スタンダード」「学校スタンダード」「家庭学習のスタンダード」のようにスタンダードを設定する取組の広がりが見られている(内山, 2018)。このような学校教育におけるスタンダードについて、澤田(2018)は「学力の定着や向上を目的とし、授業の展開や具体的な指導方法、子供の実態に応じた指導観などを内容とする規範」と定義している。学力の定着や向上という大義名分があるからこそ、多くの学校において「スタンダード化」することが広がっていると考えられる。ここでは、澤田の定義に基づく狭義の意味でのスタンダードを『授業のスタンダード』と呼ぶことにする。

『授業のスタンダード』を作成している主体は、多くの場合、教育委員会や学校である。それは、各教師が実施する授業の足並みを最低限そろえておくという目的をもっている。そもそも、スタンダードは「基準・標準」の意味であり、絶対的に順守しなければならないルールや枠組みのことではない(菊地, 2020)。したがって、本来的には『授業のスタンダード』で示された最低基準をクリアしたうえで、各教師や各クラスの実態に応じた創意工夫のある授業をしていくということが求められるのであろう。

さて、ここで『授業のスタンダード』の具体的な中身を見てみよう。一例として、福島県教育委員会(2017)が作成している「ふくしまの『授業スタンダード』」をここでは取り上げることにする。この『授業のスタンダード』ではチェックリストが示されており、学習の目標に関することとして「単元(題材)の構想を明確にもっている」、方法に関することとして「授業の約束事や学習に向かう心構えを指導している」、教材教具に関することとして「授業の流れが分かり、構造的な板書になっている」、評価に関することとして「本時で学習したことを明確にし、振り返りを工夫している」等の項目が並んでいる。

このような『授業のスタンダード』に並んだ項目は、最低基準とはされながらも、教師の指導や子ども

が学ぶ環境を具体的に規格化・標準化する作用があると考えられる。規格化・標準化された『授業のスタンダード』が厳密に運用されるようになると、その規格に適さない子どもの存在が浮かび上がる。本来的には、子どもの学力の定着や向上を目指して定められた「授業のスタンダード」であるが、一方では子どものニーズの個別性と多様性に対する理解と応答を阻害し得る可能性もある。

勝野(2016)は、一部の『授業のスタンダード』に見られる学習規律や学習スキルについて一律的な指導が行われる例として、「授業中、机の上に置いてよい鉛筆・赤鉛筆の本数や教科書、ノート、筆記具、消しゴム、定規などを置く位置を決めて守らせること、椅子に座っている時は常に足の裏を床につけていることや、話の聞き方として『1. 話をしている相手を見て聞く、2. だまって最後まで聞く、3. 共感できたらうなずく、4. 必要なことがあればメモをとる、5. 疑問に感じたことや、聞き取れなかったことは、もう一度確認する』ことを指導するなどは、少なくとも特別な教育ニーズを持つ子どもや文化的マイノリティに属する子どもへの配慮に欠けていると言わざるを得ない」と断じている。例えば「1. 話をしている相手を見て聞く」という項目は、自閉症の子どもの障害特性に関連することである。「障害の社会モデル」の見方からすれば、自閉症の子どもにとって、この『授業のスタンダード』そのものが授業におけるバリアであるということになる。

つまり『授業のスタンダード』を厳格に運用することは、多様な子どもたちがいる教室を想定した場合には問題があると考えられる。『授業のスタンダード』をその特性がゆえに守ることができない発達障害などの子どもが、周りから異質と見なされたり、集団から排除されたりすることが想定されてしまうのである(前岡・赤木, 2021)。

(2) 合理的配慮の視点

発達障害のある子どもに限らず、障害のある子どもについては、授業の際に合理的配慮を講じることが必要である。そこで、『授業のスタンダード』を合理的配慮の視点から見てみることにする。

菊池(2020)は、スタンダードを基礎的環境整備と位置付け、「スタンダードを設定しつつも、必要があれば個々の児童生徒のニーズに応じて合理的配慮(あるいは個人からの申し出を前提としない配慮)を与えていくことは全く矛盾しない」と述べている。すなわち、『授業のスタンダード』(基礎的環境整備)を設定

したうえで、オプション（合理的配慮）を講じていくことが、発達障害など障害のある子どもにとっては必要な考え方になってくるということである。このように考えると、『授業のスタンダード』には、個別のニーズに応えることのできる「オプション」が合理的配慮の視点からも不可欠であると考えられる。

わかりやすく例えるならば、もし「机の上に置いてよい鉛筆は1本」という『授業のスタンダード』があるならば、「必要な子どもは2本置いてよい」と個別のニーズを認めるのがオプションにあたる。オプションを柔軟に認めることができれば、規格化された『授業のスタンダード』も、より子どもの多様性に応じることが可能となる。

合理的配慮は、障害者の権利に関する条約における概念であり、対象となるのは「障害のある子ども」である。しかし、スタンダードに対するオプションが、障害の有無にかかわらず、どの子どもにも適用されることになれば、これはUDLの理念と一致する。このように考えていくと、UDL実践を次のステップに進めていくためには、スタンダードとの関連においてオプションを用意していくということが方向性のひとつとして考えられる。

(3) 「カリキュラムの障害」と隠れたカリキュラム

合理的配慮が「障害のある子ども」への対応であるの対して、UDLは障害の有無にかかわらず、どの子どもにも対応できるという点において、ユニバーサルデザインとなっている。

UDLでは、全員一律で対応させようとさせるカリキュラムにおいて子どもが上手く学べない状態を、「カリキュラムの障害 (curricular disabilities)」という用語で表している。つまり、子どもに障害があるのではなく、カリキュラムの方に障害があるという考え方であり、「障害の社会モデル」にも通じる。

さて、ここで、カリキュラムという用語について整理しておく。我が国では、学校ごとに「教育課程」という明文化されたカリキュラムが存在している。言い換えると、教育課程とは、学校に在籍している子どもすべてに対して、その学校での教育内容を規定したスタンダードであるといえる。

教育課程には、「特別の教育課程」という、いわば教育課程のオプションが存在する。例えば、通級指導教室を利用する子どもに対しては、学校教育法施行規則第138条に基づく「特別の教育課程」が、利用する子ども一人一人において作成される。なぜなら、学校のスタンダードである教育課程では示されていない

「自立活動」の指導を行うからである。同様に、学校に設置されている特別支援学級においても「特別の教育課程」が編成される。この「特別の教育課程」は、スタンダードである教育課程に対して、オプション的な教育課程であるということができよう。つまり、我が国の教育課程は制度的にも、特別支援教育を必要とする子どもに限定はされるが、オプションが用意されているといえる。

本来的なカリキュラムとは、「教育課程」の枠にとどまらないものである。UDLガイドライン日本語版においても「『カリキュラム』という語は、日本では『教育課程』と同義で用いられることが一般的だが、ここでは教育の目標や評価まで含めた広い意味での教育方法や指導方針のことを指しています」と訳注が付けられている。

このような「広い意味での教育方法や指導方針」には、明文化されていないものも多くある。例えば、教師が臨機応変に行う授業の手立てや指導方針等は明文化されにくい。いわゆる「隠れたカリキュラム」(hidden curriculum) と呼ばれるものである。糸原(2013)は、「隠れたカリキュラム」を「教育知、日常知といった知識の相互作用を背景に、教師の枠組みから生じる、教師が生徒に意図的に教える能力、あるいは規範、教師が意図的に行使する教師戦略」と定義している。

「授業のスタンダード」が、このような「隠れたカリキュラム」を明文化かつスタンダード化するものであるのなら、それでうまく学べない子どもにとっては「カリキュラムの障害」が発生すると考えられる。問題なのは、このような状況において子どもの方に障害があると教師が見立ててしまうことである。そのように見立ててしまうと、その子どもは「特別の教育課程」での学びがふさわしいと判断されてしまい、通級指導教室での学びが適当とされることになる。通級指導を受けている子どもが過去最多となっている(文部科学省, 2023)こととの関連も十分考えられるのではないだろうか。

(4) 4つのカリキュラムの構成要素

UDLガイドラインにおいて、カリキュラムの目的は「単に生徒がある特定の知識やスキルを身につけるための手助けではなく、学ぶこと自体の習得—簡単に言えば学びのエキスパート (expert learner) になる手助けをすること」とされている。「学びのエキスパート」とは、「方略的でスキルが十分にあり、目的に向けて学べる」「知識を活用できる」「より多くのことを

学ぼうという目的と意欲を持っている」という学習者像である。

UDLガイドラインでは、「学びのエキスパート」の育成の視点から、学習の目標、方法、教材教具、評価という4つのカリキュラムの構成要素が示されている。

そこで、この4つのカリキュラムの構成要素について、UDLガイドラインで示されていることと、我が国の学校教育の実態とを比較しながら検討する。

a. 目標 (Goal)

UDLガイドラインでは、「目標」について「学習者によって多様であること」とされており、「従来のカリキュラムが学習内容や成績などについての目標に焦点を当てていたところを、UDLのカリキュラムでは学びのエキスパート (expert learner) を育てることに焦点を当てている」としている。

一般的に我が国の学校教育の授業づくりにおいては、1単位時間の授業や、1つの単元レベルで設定される、例えば「わり算の計算をすることができる」「自分の考えや思いを順序だてて伝えることができる」といったような「授業のねらい」を「目標」と呼んでいることが多い。これは「学習内容や成績などについての目標」である。UDLでは、このような「授業のねらい」ではなく、学びのエキスパートの育成に焦点を当てたものを「目標」としている。

つまり、カリキュラムには、活動や教材の水準（学習内容や成績などについての目標レベル）と、目標や内容の水準（学びのエキスパートの育成レベル）の二層があるということである（渡辺, 2022）。これらを区別するため、これより前者を「授業のねらい」、後者を「目標」と呼ぶことにする。

このように区別すると、「目標」が学習者によって多様であることがUDLでは求められているが、「授業のねらい」については学習者にとって多様でなくてもよいと考えられる。むしろ、「授業のねらい」はスタンダードとして全員一律であることが前提で、その「授業のねらい」を達成するための方法や教材教具に多様なオプションを求めていくべきであろう。

b. 方法 (Methods)

「方法」には、指導方針、アプローチ、手順、学習のルーティン等がある。UDLガイドラインでは、「ベテラン教師は科学的根拠に基いた（ママ）方法を応用し、これらを指導上の目的によって使い分けています」「UDLでの学習方法は、学習者の進歩の継続的な

観察を基に、柔軟かつ多様に調整されます」と述べられている。「使い分け」「柔軟かつ多様に調整」という文言からも、「方法」は全員一律が否定される要素であると考えられる。

我が国ではベテラン教師であっても、子どもの思考過程を重視しつつも、教師主導型の授業を展開している場合がよく見られる。それは我が国の学校教育では教えるべき内容が多く、かつ難易度も高いため、教師主導で授業を進めざるを得ないという事情があるからかもしれない（大家ほか, 2020）。

そのような中で、我が国の学校教育においてUDLと関連すると考えられる「方法」として二点、ここでは取り上げて検討したい。

一点目は「個別最適な学び」である。これは「令和の日本型学校教育」において示されたキーワードである（中央教育審議会, 2021）。増田（2022）は、UDLと「個別最適な学び」は共に子ども（学習者）の視点であるという点に着目し、その親和性を指摘している。

二点目は授業のユニバーサルデザイン（授業UD）の取組である。これまでわが国の学校教育では、授業UDによる実践例が多く行われている。授業UDは、「特別な支援が必要な子を含めて、通常学級におけるすべての子が楽しく学び合い『わかる・できる・探究する』ことを目指す授業デザイン」と定義されている（日本授業UD学会, 2020）ことから、通常学級の授業に特別支援教育の視点を入れて、より多様な子どもの学びを支えることができるようにしているものである。UDLと授業UDは連続性があり、明確に区別できるものではない。小貫（2020）は授業UDの授業研究のカテゴリー化において、UDLを「形態論」と位置付けているが、両者は主語の違いとして説明可能である。すなわちUDLが子ども（学習者）の視点であるのに対して、授業UDは教師の視点だとすることができる。なぜなら授業UDにおいて行われる取組には「視覚的な支援を用意しておく」「口頭で言わせてから確認する」のようなものがあるが、これらの主語は「教師」になるからである。

同じ支援内容であっても、子ども（学習者）の視点であれば、「視覚的な支援を選ぶことができる」「口頭で言ってから確認する方法を選択する」のようになるだろう。

授業UDや我が国のこれまでの教師主導型の授業実践と、「個別最適な学び」に表される子ども（学習者）主体の授業づくりは、二項対立的になってしまう。そこで、教師主導か子ども（学習者）主体かの二項対立

に陥ることなく、両者のバランスをとっていく方向性を模索するのであれば、まさにスタンダードとオプションの考え方が有効であると考えられる。教師主導（スタンダード）に加えて、可能なところは子ども（学習者）主体（オプション）にしていく授業を模索していくことが、我が国のこれまでの授業実践を踏まえた上で、UDL実践を次のステップに進めていくための方策として有効であると考えられる。

そこで、教師主導（スタンダード）に加えて、可能なところは学習者主体（オプション）にしていく授業における「方法」は2つのアプローチがあると考えられる。ひとつはスタンダードとして教師主導は行わず、子どもが自由にオプションを選ぶようにする方法である。

もうひとつのアプローチは、教師主導のスタンダードを行いながらも、スタンダードで学ぶことに何らかの困難がある場合はオプションを選択してもよいとする方法である。ここでは前者を「選択型」、後者を「スタンダード／オプション型」と呼ぶことにする。

「選択型」は、子どもの自己調整の力を育てることにつながり、学びのエキスパートの育成が期待される。しかし、複数のオプションを用意するだけという状況になってしまう可能性も否めない。一方の「スタンダード／オプション型」は、教師主導か学習者主導かの二項対立に陥ることなく、両者のバランスをとっていく授業が期待されるので、UDL実践の初期段階から次のステップに進むための方策として有効であると考えられる。

c. 教材教具 (Materials)

これまで授業にバリアがある子ども（授業に参加しにくい子ども、授業の内容がわからない子ども等）のための教材教具は、多く開発され、実践的に使用されてきている。また、GIGAスクール構想により一人一台のタブレット端末の使用も可能になってきている。

UDLガイドラインでは「教材教具の重要な特質は、多様性と柔軟性」と述べられており、「UDL的な教材は、場合に応じて選べる内容素材、いろいろなレベルのサポートやチャレンジ、興味ややる気を持たせ維持するためのオプションなど、うまくいくための代替となる方法」とされている。「選べる」「代替となる方法」という文言からは「教材教具」も全員一律が否定される要素であると考えられる。

「教材教具」についても、スタンダードとオプションで考えることができる。例えば、何かを調べる学習

の際に、「タブレット端末を使用して調べる」ことをスタンダードとして設定していたとしても、図書室の図鑑で調べることをオプションで認めることはできる。

つまり、授業において教師より「タブレット端末を使用すること」が指示されたとき、その授業では「タブレット端末を使用すること」がスタンダードとなる。そこで、学習者である子どもは、その学習内容や自らの状況によって「使用しない」という選択肢を「選べる」こと、図書室の図鑑で調べるといような「代替となる方法」を使用することがオプションとなる。

さて、スタンダードとオプションの運用にあたっては「タブレット端末を使用しない」ということを教師が認めること、つまり「タブレット端末を使用しない」というオプションを認めることができるかどうか教師に問われる。逆の場面でも同様に「タブレット端末を使用しない」というスタンダードがある場面において、「タブレット端末を使用する」という子ども（学習者）のオプションの選択を認められるかということが問われるのである。

子ども（学習者）が選択したオプションが認められるかどうかの判断は、「授業のねらい」と関連してくるだろう。したがって、教師が「授業のねらい」を適切に設定しているかどうか重要になってくる。「授業のねらい」が的確に設定されていれば、子ども（学習者）が選択した教材教具が適切かどうかを判断できる。例えば、国語科の書写の授業において「毛筆で文字を書く」ことが「授業のねらい」となっている場面において、いくら学習者である子どもが「タブレット端末を使用したい」というオプションを望んでも、それは認められないだろう。なぜなら、「授業のねらい」との整合性がとれないからである。

このように考えると、UDLにおけるオプションは、「授業のねらい」を達成するためのスタンダードに替わる代替方法であり、それは授業の専門家である教師によって認められることによって、実現できるものだということができる。

以前より教師の授業における専門性が問われているが、UDLの実現にあたっては、同様に教師には「授業のねらい」に基づく教科教育の専門性が問われることになる。

d. 評価 (Assessment)

「評価」という教育用語は多義的であるため、あらかじめ「評価」という用語について整理しておく。我

が国の学校教育では「評価」という教育用語は、『見取り』『評価』『評定』という三つの意味が混在している(石井, 2023)。

では、UDLガイドラインにおける「評価」は、この三つの意味から見ると、どのように扱われているだろうか。UDLガイドラインの「評価」はAssessmentという言葉からも、「知識やスキル、モチベーションなどを測る様々な手法や用具を使って学習者の実態についての情報を集めるプロセスのこと」「それによって確かな情報に基いた(ママ)教育上の判断をするための」ものである。これは先に挙げた『見取り』に関することであるといえる。

また「学習者の多様性に合わせた方法の多様性を広げることによって、学習者の知識やスキル、取り組みなどを正確に測る上での障壁を軽減したり取り除いたりします」と示されている。これは、授業についてのAssessmentである。言い換えると、UDLの「評価」は、学習評価にとどまらない教育評価であり、できないことを子どものみの責任にするのではなく、教師の指導、さらにそれを規定している、カリキュラム、学校経営、教育政策といった教育環境や教育条件のあり方を問い直すものであるといえる。

しばしばUDLの授業実践において「評価」の在り方が課題に挙げられる(例えば川俣, 2022)。その議論の多くは、オプションを使用した者と使用していない者について同じ評価基準を適用してもよいかという『評定』の公平性に関するものである。『評定』において、スタンダードとオプションを設けることができるかどうかという議論では、小学校においてはそもそも絶対評価を採用していることを考慮すれば、たとえ授業にてオプションを使用しているも、同じ評価基準を適用することは可能であると考えられる。また、いわゆる「通知表」を廃止して、『見取り』と『評価』を丁寧に行っている小学校の実践もある(小田他, 2023)。これらの実践はUDLの『評価』に関して示唆的な取組であると考えられる。

中学校では、例えば東京都では、高校受験における評定の一覧表が学校ごとに公開されており、『評価』

に関してはスタンダード的な対応に一本化せざるを得ない現実もある。

5. 授業実践

(1) 本授業実践の研究上の位置付け

小学校で行われたUDLに基づく国語科の授業を筆者が観察し、UDLの視点からスタンダードとオプションがどのように機能していたのかを整理し、考察を行う。

(2) 授業概要

- ・授業実践日：202X年2月
- ・対象：A小学校第3学年
- ・教科：国語科
- ・単元名：「しょうかいして、感想を伝え合おう」
- ・授業のねらい：友だちとの話し合いを通して、理由を詳しくするための事例を広げ、組み立てメモを書くことができる。

(3) 授業の分析

本単元「しょうかいして、感想を伝え合おう」は、自分のお気に入りのものを紹介する紹介文を書くという一連の学習活動である。本時は、紹介文を書くにあたって、お気に入りの理由を詳しくするため、紹介文の構想(「組み立てメモ」)作成するという一単位時間の授業である。

①「カリキュラムの障害」が想定される場面

本時において「カリキュラムの障害」が想定される場面は二か所あった(表1)。ひとつは、「組み立てメモ」を作成する学習活動において「文字を書く」場面である。

授業者は、この学級に「文字を書く」ことを苦手とする子どもが複数名いることを把握していた。これらの子どもに学習障害(LD)といった診断名があるかどうかによらず、本授業は筆記を伴う学習活動であるため、授業において困難が予想される。

表1 「カリキュラムの障害」が想定される場面

学習活動	想定される「カリキュラムの障害」	その学習活動場面でのスタンダード	その学習活動場面でのオプション	方法の種類
「組み立てメモ」を作成する	文字を書くことが苦手な子どもがいる	なし	・ワークシート(筆記具)の使用 ・タブレット端末の使用	選択型
3人1組で書いた文章に対して質問する	何を質問したらよいかわからない子どもがいる	質問する	質問カードを見ながら質問してもよい	スタンダード/ オプション型

また、もうひとつの場面は「3人1組で書いた文章に対して質問する」という場面である。この場面では、友だちの作成した「組み立てメモ」に対して、3人組で質問し合って考えを広げることを意図している。この学習活動では、何を質問したらよいかかわからず困ってしまう子どもがいると、授業者はあらかじめ予想していた。

学級の子どもの実態把握から、授業において要される困難、そして「カリキュラムの障害」に授業者が気付くことまでは、「評価」における『見取り』であるといえる。

②「組み立てメモ」の場面でのオプション

「組み立てメモ」を作成する場面においては、ワークシート（筆記具）かタブレット端末の使用かを子どもごとに選んでよいという「選択型」を採用していた。つまり、この活動場面は教師主導のスタンダードを用いることなく、子どもが自分の学びやすい方法を選択して、学習活動を進めていくようにしていた。

これは「文字を書く」ことを苦手とする子どもが複数名いることの「カリキュラムの障害」を取り除くために考えられた手立てである。授業者は、鉛筆で筆記することは苦手でもタブレット端末のキーボードなら取り組める子どもがいることを事前に把握していた。

本時は国語科の「書くこと」の授業である。「書くこと」の学習活動は通常、鉛筆などの筆記具を用いることが一般的であり、タブレット端末を使用することは是非については校内でも議論があったという。

本単元は、国語科学習指導要領解説「書くこと」の「題材の設定、情報の収集、内容の検討」「考えの形成、記述」「共有」を重点的に扱う授業である（表2）。学習指導要領解説からは「伝えたいことを明確にすること【題材の設定、情報の収集、内容の検討】」「書き表し方を工夫すること【考えの形成、記述】」等の記述を確認できるが、いずれも筆記具でもタブレット端

末でも到達は可能であると考えられる。したがって、本時の議論でいえば、筆記具でもタブレット端末でも問題ないとするのが妥当であろう。

③「3人1組で書いた文章に対して質問する」場面でのオプション

「3人1組で書いた文章に対して質問する」という学習活動においては、何を質問したらよいかかわからず困ってしまう子どもにとって「カリキュラムの障害」があると考えられる。この学習活動は、学習指導要領では「書こうとしたことが明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見付けること【共有】」に関連するものである。

授業者は、子どもたちが過去の学習経験において、「質問カード」を使用してお互いに質問をしたことがあることを把握していた。「質問カード」とは、「いつからもっていますか」「どこで買いましたか」等、「自分のお気に入りのものを紹介する紹介文」に対する質問をテンプレート化した1枚のプリント教材である。

ここでは授業者は、普通に質問することをスタンダードと定め、それではうまく質問できない子どもについてはオプションとして「質問カード」を使用してもよいとした。これは、「スタンダード／オプション型」であるといえる。

(4) 考察

本授業から以下の二点が確認できた。

一点目は、「教材教具」のオプションの提供にあたっては、子どもの実態把握すなわち「評価」の『見取り』に基づいて、何が「カリキュラムの障害」になっているのかということをもまず確かめる必要があるということである。その際には、授業が何を目標とするのかという「授業のねらい」との整合性が必要である。

二点目は、「教材教具」のオプションの提供にあ

表2 学習指導要領との関連

本授業に関連する小学校学習指導要領解説
国語科「書くこと」小学校3・4年生に示された内容

【題材の設定、情報の収集、内容の検討】

ア 相手や目的を意識して、経験したことや想像したことなどから書くことを選び、集めた材料を比較したり分析したりして、伝えたいことを明確にすること。

【考えの形成、記述】

ウ 自分の考えとそれを支える理由や事例との関係を明確にして、書き表し方を工夫すること。

【共有】

オ 書こうとしたことが明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見付けること。

たっては、「選択型」と「スタンダード／オプション型」の2つの方法を、その活動内容や活動場面によって使い分けていくことができるということである。「選択型」はその学習活動において、特に「教材教具」を指定する必要がない場合に用いることができる。一方、「スタンダード／オプション型」は、本来は特別に用意した「教材教具」を使用しないで取り組むことが望ましいが、それではうまく学習活動に取り組みにくい場合に用いることができる。

6. まとめと今後の課題

本研究では、UDL授業におけるオプションの概念を、我が国の学校教育におけるスタンダードとの関連に着目して、授業実践における意味付けを行ったところである。

授業実践におけるオプションの提供の方法として、「選択型」と「スタンダード／オプション型」の2つの方法を示すことができた。これはUDガイドラインで示されている「目標 (Goal)」「方法 (Methods)」「教材教具 (Materials)」「評価 (Assessment)」を基に、その授業の文脈に応じて吟味したうえで、使い分けていくことが望まれる。

「選択型」と「スタンダード／オプション型」における多様な実践と情報共有が今後必要となってくるだろう。

参考文献

- ・ CAST(2011): Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. 日本語版翻訳: 金子晴恵 パーンズ亀山静子 <https://UDLguidelines.cast.org/binaries/content/assets/UDLguidelines/UDLg-v2-0/UDLg-fulltext-v2-0-japanese.pdf> (2023年3月8日閲覧).
- ・ 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、個別最適化学びと、協働的な学びの実現～ (答申)
- ・ 福島県教育委員会 (2017): ふくしまの「授業スタンダード」～「主体的・対話的で深い学び」の実現を図り、子どもたちの資質・能力の育成を目指して～ <https://www.pref.fukushima.lg.jp/img/kyouiku/attachment/902203.pdf> (2023年9月6日閲覧).
- ・ ホール, T.E., マイヤー, A., & ローズ, D. H. 編著 パーンズ亀山静子訳 (2018): UDL 学びのユニバーサルデザイン. 東洋館出版社.
- ・ 石井英真 (2023): 見取り, 評価, 評定の違いとは. 授業づくりネットワーク. ネットワーク編集委員会 編, (43), 26-31, 学事出版.
- ・ 糸原陽子 (2013): 意図的な隠れたカリキュラム. 名古屋女子大学紀要, 59, 149-159.
- ・ 勝野正章 (2016): 自治体教育政策が教育実践に及ぼす影響 授業スタンダードを事例として. 日本教育政策学会年報, 23, 95-103.
- ・ 川俣智路 (2022): 自分の学びを舵取れる子どもを育てるために評価を活用しよう—UDLの視点から—. 授業づくりネットワーク. ネットワーク編集委員会 編 (40), 44-49, 学事出版.
- ・ 菊池哲平 (2020): インクルーシブ教育システムにおける授業のユニバーサルデザイン化の意義に関する理論的研究. 熊本大学教育学部紀要, 69, 47-56.
- ・ 小貫悟 (2020): 多様な学びが生きる授業とは何か—授業UDLが寄与する可能性を探る—. 授業のユニバーサルデザイン vol.12 多様な学びが生きる授業 学びのエキスパートを育てるUDL. 東洋館出版社.
- ・ 前岡良汰, 赤木和重 (2021): 小学生は授業スタンダードをどのように捉えるのか—個人の権利意識の発達の観点から—. 心理科学, 42 (1), 1-13.
- ・ 増田謙太郎 (2022): 学びのユニバーサルデザインUDLと個別最適化学び. 明治図書.
- ・ 松戸結佳 (2021): 国内における学びのユニバーサルデザインの実践と研究の動向 早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊, 29 (1), 69-80.
- ・ 文部科学省 (2023): 令和3～4年度特別支援教育に関する調査の結果について 令和3年度通級による指導実施状況調査 https://www.mext.go.jp/content/20230324-mxt_tokubetu02-000028303_3.pdf (2023年9月6日閲覧).
- ・ 日本授業UD学会 (2020): 一般社団法人日本授業UD学会 ホームページ <http://www.udjapan.org/UDQA.html> (2023年3月30日閲覧).
- ・ 小田智博, 國分一哉, 藤本和久 (2023): 通知表をやめた。茅ヶ崎市立香川小学校の1000日. 日本標準.
- ・ 大家まゆみ, 稲垣勉, 森彩乃 (2020): 教師の信念と熟達化が「アクティヴ・ラーニング」に及ぼす影響. 東京女子大学 教職・学芸員課程研究, (2), 1-13.
- ・ 澤田俊也 (2018): 都道府県による授業スタンダードの作成状況とテキスト内容の検討. 国立教育政策研究所紀要, 147, 205-221.
- ・ 内山絵美子 (2018): 学校現場における授業スタンダードの普及—作成のプロセスと活用の実態に焦点を当てて—. 日本教育行政学会年報, 44, 62-81.
- ・ 渡辺敦司 (2022): 学習指導要領「次期改訂」をどうする 検証 教育課程改革. ジダイ社.

UDL 授業におけるオプションの概念の検討

—— 学校教育におけるスタンダードとの関連に着目して ——

Examination of the Concept of Options in UDL Classes:

Focusing on the Relationship with Standards in School Education

増 田 謙太郎*

MASUDA Kentaro

教育実践創成講座

Abstract

This paper presents research on the concept of options in classes using UDL (Universal Design for Learning), a theoretical framework of universal design for learners. The purpose of this paper is to give meaning to the concept of options, which is the main keyword of UDL, by contrasting it with standards in the context of school education in Japan, and to bridge the gap with classroom practice. From the perspective of reasonable accommodation, it became clear that the “class standards” indicated by schools and local governments may become “curricular disabilities” in classrooms with diverse children. Through the four curriculum components shown in the UDL guidelines, “goals”, “methods”, “materials”, and “assessment”, and lessons learned in Japanese language classes at elementary schools, we were able to show two methods of providing options: “choice type” and “standard/option type”. It is hoped that this “choice type” and “standard/option type” will be used properly after examining them according to the context of the class. In the future, it will be necessary to have diverse practices and information sharing in the “choice type” and “standard/option type” of options.

Keywords: UDL(Universal Design for Learning), options, class standards, curricular disabilities, reasonable accommodation

Department of Educational Leadership, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要 旨

本稿は、学習者のためのユニバーサルデザインの理論的な枠組みであるUDL（学びのユニバーサルデザイン）を用いた授業におけるオプションの概念に関する研究について示したものである。本研究の目的は、UDLの主要なキーワードであるオプションという概念を、我が国の学校教育に文脈におけるスタンダードと対比しながら意味付けし、授業実践との架橋を図ることである。各学校や自治体から示されている「授業のスタンダード」は、多様な子どもたちがいる教室においては「カリキュラムの障害」となる可能性があることが、合理的配慮の観点からも明らかになった。UDLガイドラインで示されている4つのカリキュラムの構成

* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

要素「目標 (Goal)」「方法 (Methods)」「教材教具 (Materials)」「評価 (Assessment)」と、小学校の国語科での授業実践を通して、オプションの提供の方法としては「選択型」と「スタンダード／オプション型」の2つの方法を示すことができた。この「選択型」と「スタンダード／オプション型」は、授業の文脈に応じて吟味したうえで、使い分けていくことが望まれる。今後、オプションの「選択型」と「スタンダード／オプション型」における多様な実践と情報共有が今後必要となってくるだろう。

キーワード: UDL (学びのユニバーサルデザイン), オプション, 授業のスタンダード, カリキュラムの障害, 合理的配慮