

# 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

松 戸 結 佳

## I. 研究の背景と目的

障害者権利条約の批准を受け（2014年）、人間の多様性の尊重を強化し、障害のある者とな者が共に学ぶ仕組み、インクルーシブ教育システムの構築が教育現場では求められている（文部科学省，2012）。

建築や製品開発の領域に流布する「ユニバーサルデザイン（UD）」の視点は、近年、教育現場でも活用されることが増えてきた。米国の民間教育開発研究組織（The Center for Applied Special Technology, CAST）が1980年代半ばに開発を始めた「学びのユニバーサルデザイン（UDL）」は、脳科学研究に基づき作成された授業デザインのための概念フレームワークである。学習者個々の「脳の多様性」に注目し、学習に関わる「感情」「認知」「方略」の3つのネットワークを反映した「取り組み」「提示（理

解）」「行動・表出」の3原則と、学習に「アクセスする」「積み上げる」「自分のものにする」という3段階が設定され、合計9つのガイドラインとして整理されている（Table 1）。UDLでは、単にその時間の授業がわかることだけでなく、自分に合った学び方を手に入れ、「学びのエキスパート」に向かって自ら調整し学べるような学習者の育成を目的としている（バーンズ亀山，2020；川俣，2018）。学びの多様性を踏まえた柔軟な授業デザインを促進する点で、UDLは、インクルーシブ教育を推進する通常学級の中でこそ使われる価値があるとされ（バーンズ亀山・竹前セルズ，2016）、近年は本邦でも注目されている。しかし、米国と本邦では教員養成システムも授業環境も異なり、本邦でのUDL実践を行う意義と課題については検討が必要な状況だ。

米国では、高等教育機会均等法（Higher Edu-

Table 1 UDLガイドライン概略（CAST, 2018より）

	【感情】 取り組みのための 多様な方法の提供	【認知】 提示（理解）のための 多様な方法の提供	【方略】 行動と表出のための 多様な方法の提供
アクセスする	7) 興味を持つためのオプションの提供	1) 知覚するためのオプションの提供	4) 身体動作のためのオプションの提供
積み上げる	8) 努力やがんばりを続けるためのオプションの提供	2) 言語、数式、記号のためのオプションの提供	5) 表出やコミュニケーションのためのオプションの提供
自分のものにする	9) 自己調整のためのオプションの提供	3) 理解のためのオプションの提供	6) 実行機能のためのオプションの提供

ation Opportunity Act, 2008年改正) や新初等中等教育法 (Every Student Succeeds Act, 2015) にUDLの定義が明記され, 2017年度以降, 全米各州で州の学力測定をUDL原則に即して行う等, 国を挙げてUDLの普及に向けた対策が進められてきた。一方, 本邦ではUDLに基づく実践報告は増えつつあるが, 「教えるためのユニバーサルデザイン」と化した, 同質性を強調した実践報告も見られることが指摘され(赤木, 2017), UDLの理論的枠組みを踏まえた実践例の蓄積が課題とされる(川俣, 2018)。その原因としては, 「授業のユニバーサルデザイン(授業UD)」と呼ばれる指導法とUDLとの混在が挙げられる。両者の共通点は, 教室にいる全ての学習者にとってわかる授業を目指すという点である。両者の違いは, 授業UDは「教師が」何をすればいいかを示す「指導法」である一方, UDLは「学習者の」主体的な学びを促す授業デザインのための考え方を示した「フレームワーク」であるという点だ。授業UDによる指導法は, 本邦での教育実践を豊かにした一方, 「How to」的な指導技術・技法というニュアンスが強いことや(田上・猪狩, 2017), 「指導の平準化」を招く危険性があることについて, これまでに指摘されてきた(吉田, 2015)。

授業UDで危惧される「指導の平準化」は, 建築分野のUD化で危惧された, 「すべての人にとって望ましいものとしてデザインされたものは, すべての人のための普遍的な1つのデザイン(One design fits all)を目指すことにもなりかねない(古瀬, 2010)」という問題点と共通する。一方, UDLは, 建築学的なUDの原則をそのまま応用するのではなく, 学習に関連する科学を通じて問題へのアプローチを図り, 教

室環境等のハード面や指導法だけでなく, 動機づけ等も含む学習に関わる全ての面へのアクセスに焦点を当て開発された(CAST, 2011)。これらのことから, 本邦におけるUDL実践の研究と動向を調査するにあたっては, 授業UDとUDLは異なるものとして捉える必要があると思われる。

本邦におけるインクルーシブ教育推進に向け, 本邦でUDL実践を行う意義と課題について検討するためにも, UDLに特化した本邦の実態を捉えることは重要であろう。また, 本邦のUDL実践が実践レベルとしてどの段階にあるのかを明らかにすることも今後の課題を検討するうえで意義あることと考えられる。

そこで, 本研究では, 本邦におけるUDLの実践と研究の動向, 課題について整理した。

## II. 研究方法

2021年3月, 国立情報学研究所学術論文データベース(CiNii), 科学技術情報発信・流通総合システム(J-STAGE), Google Scholarの3つで検索を行った。その際, 検索ワードとして, “学びのユニバーサルデザイン” OR “UDL”を用いた。その結果, CiNiiで114件, J-STAGEで16件, Google Scholarで728件, 計858件の文献が抽出された。上記検索ワードでは, 教育分野以外の文献(ソフトウェア関連等)や授業UDの実践報告が多く抽出されたため, 「学びのユニバーサルデザイン」と「UDL」のワードで改めてタイトル検索を行い, 記述言語を日本語に限定した。その結果, CiNiiで68件, J-STAGEで13件, Google Scholarで38件, 計119件の文献が抽出された。そのうちデータベース間で重複するものを除外し, 68件が抽

出された。

さらに、A) 教育分野の文献である、B) 海外の実践紹介に徹したものでなく本邦で行われた実践について効果や実態を調査したものである、C) UDL の概念紹介や実践のアイデアのみを記載したものは除く、D) 教育雑誌を除く、E) 実践の概要や実践例のみを記載し調査対象者や調査人数、調査期間等の多くが不明確なものは除く、という選定基準で文献を収集し、28 件の文献が得られた。本邦における UDL 実践と研究が少ないことから、論文集や紀要論文も含めて調査したが、論文集のうち学会発表の概要のみを記載したもの（4 件）は実践や調査の詳細が把握できないため除き、異なる論文集に同内容を報告したもの（2 件）は 1 件と数え（藤井・石橋・上村, 2017a; 藤井・石橋・上村, 2017b）、教職大学院の年報・資料集では課題報告レポート（6 件）は除き研究論文（1 件）のみ抽出した。最終的に 16 件の文献が抽出された。抽出された 16 件の文献を精読し、分類後、行われた実践がどの段階（初級・中級・上級）にあるのかを検討するため、「UDL 実践者の成長ルーブリック」(Novak & Rodriguez, 2018) を使用した。

### Ⅲ. 結果

抽出した文献のうち、学会誌掲載が 4 件、論文集掲載が 5 件、紀要論文が 6 件、教職大学院研究論文が 1 件であった。

以下に抽出した文献の概要を示す (Table 2, 3)。

#### 研究の分類

16 件の文献を研究種で分類すると、①授業実践研究（授業実践の成果検証に主眼を置いた

もの）10 件、②校内支援や巡回支援での調査研究 2 件、③授業者へのコンサルテーションを行った調査研究 3 件、④その他の調査研究 1 件（外部の立場から質問紙調査）であった。分類は、タイトルや文献中に使用された言葉に則った。

#### 調査対象者（校種・対象者・人数）

UDL の実践報告を校種別に見ると、小学校 7 件、中学校 6 件、高校 2 件、大学 3 件であった。調査対象は、授業者 4 件、学習者 15 件であった。調査人数は 1~495 名と対象人数に幅が見られ、通常学級の 1 クラスを対象にした場合は 30 名前後、抽出児や介入群を対象とした場合は少人数（1~9 名）、複数クラス（もしくは学年）実施の場合は 100 名前後、学校全体では 495 名、大学では 56~100 名前後であった。1 つの文献で校種や対象者が複数含まれる文献（飯田, 2016; 川上・石橋・江川・益子, 2015; 小関・納富, 2018; 沢谷, 2020）も見られた。小中学校の実践に比し、高等学校や大学対象のものは少なく、学習者対象の報告が多いことが確認された。

#### 調査期間・実践回数

文献により調査期間・実践回数の表記にばらつきが見られ、実践回数が不明な場合もあった。実践回数（実施授業時数）が表記された文献では、2~15 回、調査期間が表記された文献では 3 か月~2 年間と幅が見られた。アンケートを単発で配布実施した調査研究も 1 件確認された（沢谷, 2020）。教育現場における実践の特徴を反映し、調査期間は 1 単元にかかる期間（3 か月程度）や授業時間数（9~15 時間）に

Table 2 本邦におけるUDL実践と研究の動向1

研究	研究分類	実践分類	調査対象	人数	教科/科目	期間	実践・調査概要	授業実践例	結果	実践段階
櫻井 (2014)	調査研究 (巡回支援)	UDL	学習者 (小学校)	33 (抽出3)	算数	12時間	「UDL導入の手続き」「UDLチェックリスト」(長澤, 2013)より、UDLの視点を活かした授業づくり支援の手順化、特化した配慮の必要性を感じる子どもが複数在籍する学級で巡回支援実施・効果検証。	特性に応じた支援・配慮を具体化し、前單元との単元未評価テストの結果比較、「技能」点では有意差出ず、「思考」点で有意な上昇。授業者は児童が授業のルールを意識して学習に参加したことを評価。	初級	
川上他 (2015)	授業実践	UDLと授業UDの混在	学習者 (小学校)	101	国語 算数	13時間 11時間	事前に学習到達度(単元別テスト)と学業達成意識を調査(質問紙)し、授業設計方針決定。単元別テスト得点の事前事後平均値の比較・児童による自己評価アンケートの分析。	授業設計方針(授業UDの文献参考)は①可視化②効率化・認知的負担の軽減③自己選択・自己決定の場の設定④教師の肯定的態度の4点。	単元別テスト得点平均値は、国語・算数ともに予備調査時より上昇。児童による自己評価(単元目録の達成や理解)、手当ての意図した効果・有用性の実感が肯定的回答がほとんどを占めた。	初級
内田・納富 (2015)	調査研究 (オンラインセッション)	UDL	授業者 (中学校)	1	国語	9か月 26回	20代男性講師(2年目)にオンラインセッション実施。「授業」についての自己チェックリスト(齋藤・藤井, 2008)で事前事後の振り返り。コンサルテイトと校長により、インタビュー形式でUDLガイドラインの視点で自己評価及び他者評価。	説明に画像やイラストなど視覚教材を用意。意見表出の手段に選択肢を用意。ICT機器の使用など。	「授業」についての自己チェックリスト」不明 全項目得点増加(授業の土台作り、カリキュラム、目標設定、学習内容・スキル提示、教材、子どもとの積極的参加、スタップとサポート、評価)。校長からも授業改善について評価。	不明
内田他 (2015)	授業実践	UDL	学習者 (中学校)	63	国語	6か月	事前アセスメントに基づき、特別な教育的支援を要する生徒の把握。説明的文章の授業をUDLガイドラインに沿って実施。学業達成を図る事前事後テスト実施。生徒による自己評価(意欲と習得した内容)。	ノーチャイム停止、視覚支援、ICT活用、机・椅子の足に市販のフェルトトンネル、照明設備整備、蛍光灯カバー使用、目標マグネット設置等。	得点層の低い生徒がUDL授業後に減り得点率上昇。授業開始前に得点率の高かったクラスで得点率低下。特別な教育的支援を要する生徒6名中5名が得点率上昇。学習意欲の高まり、わかりやすさについての記述。授業参観者からの感想は学習意欲向上8名中7名が評価。	初級
飯田 (2016)	調査研究 (校内支援)	UDLと授業UDの混在	授業者 学習者 (中学校)	35 495	国語 社会 数学 理科	2年間	校内UD算定と運用、実践度・負担度を質問紙調査。学力調査の結果分析。生徒アンケートによるUDの有効性検証。	ノーチャイム停止、視覚支援、ICT活用、机・椅子の足に市販のフェルトトンネル、照明設備整備、蛍光灯カバー使用、目標マグネット設置等。	学力調査全教科偏差値の平均向上。授業のわかりやすさについての校内アンケートで肯定的回答が有意に高かった。	初級
懸川・加藤 (2016)	授業実践	UDL	学習者 (小学校)	不明	体育	9時間	「原則Ⅲ」取り組みに関する多様な方法の提供し、特にガイドライン8「努力や頑張りの継続」に着目し授業実践。	跳び箱遊びの条件・場を学習者に選択せしめ、運動感覚を身に着けるための課題を提示し、学習者に目標設定と振り返りを促す(表現方法も学習者に選択させる)。	主体的に跳び箱遊びに取り組む姿が見られたという報告。多くの学習者にとって跳び箱運動の技の基礎となる様々な運動感覚を身に着けることにつながった。	～中級
藤井他 (2017a) (2017b)	授業実践	UDL	学習者 (大学)	56	ビジネス 情報演習	15回	実践導入後、学修方法の選好に関するアンケート実施。学習内容を理解するため「教員」「友人」「自分」「自由選択方式」のうち、どの方法を常に選択することが最適か理由を自由記述で回答。	「取り組みのための多様な方法の提供」のガイドラインに沿って、授業における学修の取り組み方法として「教員に質問」「任意の友人グループで相談」「自分自身で調べ学修」の3つの方法を学修者が自由選択できる方式を導入。	「自由選択方式」を選んだ学生約59%。「友人」を選んだ学生約35%。成績「優」の学生は「自由選択方式」約67%、「友人」約26%。その場の状況に合った方法を自ら選択する方が学びやすいという回答。「自由選択方式」を選んだ学生の記述には「できる」、「友人」を選択した学生の記述には「わかる」という動詞が最頻出。	初級
上村・藤井 (2018)	授業実践	UDL	学習者 (大学)	126 108	総形代教 I・II	4か月 14回	実践後、アンケートの中でどれが一番「意味のあること」だったか」と理由の記述。良かったか」順位付けと理由の記述。	反転授業の動画コンテンツに複数組(取り組)を用意(3組)のオブションを用意。良かったか」順位付けと理由の記述。	提供されたいずれのコンテンツにも二重三重があった。どのコンテンツも視聴しない学生も一部にいた。	初級

Table 3 本邦におけるUDL実践と研究の動向2

研究	研究分類	実践分類	調査対象	人数	教科/科目	期間	実践・調査概要	実践例	結果	実践段階
佐藤・納富 (2018)	授業実践	UDL	学習者 (小学校)	112	英語	3か月	事前アセスメントに基づき抽出した学習環境の整備、授業の流れの提示、特別な教育的支援を要する児童の美・UDLガイドラインの実施など。に基づき学習支援を指導案に反映。	UDL実践直後のみ、外国語活動「さら」と回答した児童0人、「好き」と回答した児童増加。「英語が使えるようになりたくないか」は「そう思わない」児童0人、「そう思う」児童増加。	初級	
小関・納富 (2018)	調査研究 (コンサルテーション)	UDL	授業者 (中学校)	112	理科	8か月	事前アセスメントに基づき特別な教育的支援を要する生徒の把握。授業者にコンサルテーションを行い、UDL授業に基づき理科授業実践。	1. 1回目の実践で、全クラス、単元テスト得点の伸び率上昇。2回目の実践で得点の伸びがなし。学習への意欲はUDL授業が進むにつれ数値上昇。授業者は自己チェックリストで授業権担段階での工夫増加、自身の授業評価低下。	不明	
杉本・古井 (2018)	授業実践	UDLと授業UDLの混在	学習者 (小学校)	108	国語	3か月	UDLの3原則を用いたべアアトクベアアトクのモデルを示す。資料や教材の視覚的提示など(生徒が選択する場面があったか不明)。	児童全体、実践前後で自己効力感の平均値の相違認められず。特別な配慮を必要とする児童の自己効力感7名中6名上昇。	初級	
川俣 (2018)	調査研究 (コンサルテーション)	UDL	学習者 (小学校)	1	国語	9か月	UDLのコンサルテーションを実施。授業への児童の参加形態、課題の種類、表現方法、学修のヒントや教材を適宜選択し利用できる環境、ICTを取り内容や観察メモを元に1名の生徒について変容分析。	学びに十分参加できていた児童が、オプシオンを利用できるようになったこと、自ら選択して学べるよう変化。その児童の変化がきっかけとなり、他の児童も選択しながら学べるようになった。	中級	
谷口 (2019)	授業実践	UDL	学習者 (中学校)	不明	数学	不明	ガイドライン9領域を取り入れた教科書の授業実施。数学を苦手とする基礎コース対象。生徒の姿勢をエビデンス記録として蓄積、UDL導入の効果を検証。	当初は戸惑ったり、簡単な課題を選んだりする傾向、実践継続により課題に対してオナーシップを持って取り進む生徒増加。数学に対し苦手意識や抵抗を示していた生徒が、前向きに学習に取り組むようになった。	中級	
藤井 (2019)	授業実践	UDL	学習者 (大学)	104	情報処理 演習II	後期	「取り組みのための多様な方法の提供」に基づいた「学習方法自己選択方式」(藤井・石橋, 2017)導入。ブレ・ポストで学習方略の使用に関する質問紙調査実施。	学習方法の選択肢、佐藤・新井(1998)の「外的リソース方略」に分類される「教師への支援」(有意への支援)「情報収集」を設定。演習中、学習方法3つから自由に選択、切り替えていくようにした。	初級	
本・後藤 (2019)	授業実践	UDL	学習者 (高校)	9	英語	4か月 14回	「自己の学習状態チェックリスト(著者作成)」「動機づけアンケート」より介入前後の自己効力感・内発的価値の変化とその関連について統計分析。学習目標設定シートより記述分析。	UDL原則IIは有意差なし。原則IIIは事後で有意に高かった。自己効力感も前後で有意差なし、保持で有意に増加。内発的価値に有意差なし。目標設定は具体的なものに変化。	初級	
沢谷 (2020)	調査研究	UDL	授業者	16	英語	単発	小学校外国語活動でUDLの視点がどの程度、実践に組み込まれているか実態調査。中高と比較。①UDLを知っているか、②UDLを意識しているか、③UDLを活かした工夫について(記入)。UDLがなくても③に記入可。	UDLの知識と活用について小学校と中級の教員で有意差なし。実践の工夫について、小学校はUDL3原則の割合に偏りなし、中高では「取り組み」「提示」の工夫が見られた。	不明	

よって決められる傾向にあった。

## 実践分類

実践が何に基づいているかで分類したところ、UDLに基づく実践13件、UDLと授業UDの混合型3件（飯田，2016；川上他，2015；杉本・古井，2018）であった。分類は、国内外含むUDL実践例やCASTのガイドラインに基づいて実践されている場合にUDLに基づく実践と判断し、UDLガイドラインが引用されながらも授業UDの先行文献に倣って実践が計画・実践されている場合は混合型と判断した。なお、抽出した論文の中には、授業UDのみに基づく実践は見られなかった。

実践が行われた教科は、国語（6件）、算数・数学（4件）、英語（3件）、理科（2件）、社会（1件）、体育（1件）、その他（3件）であった。教科により実践数にばらつきが生じており、特に国語と算数・数学の実践が本邦におけるUDL実践の中心となっていることが確認された。

## 実践概要・調査内容

### 1) 授業実践の概要

行われた実践の概要は次の5つに分類された。①事前アセスメントに基づき抽出した特別な教育的支援を要する学習者の実態に合わせ、UDLガイドラインに基づきデザインした実践（佐藤・納富，2018；内田・西山・納富，2015）、②UDLガイドライン原則Ⅲ「取り組みのための多様な方法の提供」を意識し、「複数のオプションを用意」することに特化した実践（藤井，2019；藤井他，2017a；藤井他，2017b；上村・藤井，2018）、③UDLガイドラ

イン原則Ⅲ「取り組みのための多様な方法の提供」のガイドライン8「努力やがんばりの継続」に着目し行われた実践（懸川・加藤，2016）、④UDLガイドライン9つの領域を取り入れた実践（谷口，2019）、⑤計画段階でガイドラインのどの部分を意図したのか明記されていない実践（本・後藤，2019）であった。UDLに基づく授業では授業計画段階でUDLの視点が組み込まれていなければUDLに基づいた実践を行ったとは言い難いことが指摘されているが（バーンズ・亀山・竹前セルズ，2016）、事前にガイドラインと照らし合わせて計画された実践は①～④に該当し、特に学習者のニーズに合わせて意図的にUDLが取り入れられたことが文献上明らかな実践は①の2件であった。

### 2) 調査研究の概要

校内支援や巡回支援の視点で行われた調査研究には、①校内UD（UDL）を策定して運用・実施した実態調査（飯田，2016）、②UDLの視点を活かした授業づくり支援を手順化し、特化した配慮の必要性を感じる子どもが在籍する学級を巡回支援した結果の調査（櫻井，2014）があった。①の実践例としては、ノーチャイムの廃止、視覚支援、机と椅子の足に市販のフェルトシールを貼る、蛍光チョークの使用などが挙げられていた。②の実践例としては、「わからないときは、手をグーにする」、「ふでばこ、ノート、教科書の置き場を守る」の他、学習相手の選択が挙げられていた。両者の実践例には、UDの視点に立って一律に環境やルールを整えるというUDLよりは授業UDに近い特徴が見られた。

コンサルテーションを行った調査研究では、調査の対象者によって3つに分類された。①授

業者と学習者の変化を調査したもの（小関・納富, 2018）、②授業者の変化を調査したもの（内田・納富, 2015）、③学習者の変化を調査したもの（川俣, 2018）であった。3件とも、コンサルテーション期間と実践期間を含む8～9か月間の調査が行われていた。いずれも、文献上では、授業者に対して行われたコンサルテーションの詳細は把握できなかった。実践内容の詳細は①と②では具体的実践例が見られなかったが、③では、授業への参加形態や課題の種類を学習者が選択できる環境整備、ICT機器導入の改善が明記されていた。その他の調査研究では、外部の立場から教員にアンケートを配布し、どの程度UDL実践が組み込まれているかを調査したものがあった（沢谷, 2020）。調査内容は「UDLを知っているか」、「UDLを意識しているか」、「UDLを活かした工夫について（記入）」の3つであった。UDLについての理解度とUDL実践度合いは教師による自己申告で判断された。

#### 効果検証の方法

16件の文献のうち、効果検証の方法は3つに分類された。①アンケート・質問紙のみが14件、②アンケート・質問紙と学力検査や単元テストの併用が4件、③その他が3件であった。その他の検証には、エピソード記録に基づき学習者の学びの質の変化を検証したもの（谷口, 2019）、ビデオデータを文字起こしし、聞き取り内容や観察メモを元に学習者の変容を分析したもの（川俣, 2018）、効果検証が行われていないもの（懸川・加藤, 2016）があった。以上のことから、本邦でのUDL実践の効果検証は量的研究による調査が比較的多いこと、質

的研究による変容分析が不足していることが確認された。

#### 実践・調査結果

報告された実践と調査の結果は次の6つに分類された。①特別な教育的支援を要する学習者への効果（得点率の上昇、自己効力感の増加）が報告されたもの2件（杉本・古井, 2018；内田他, 2015）、②通常学級での学力の向上（得点率・偏差値の平均）が一部もしくは全部に認められたと報告されたもの5件（飯田, 2016；川上他, 2015；小関・納富, 2018；櫻井, 2014；内田他, 2015）、③学習者の行動変容が見られたと報告されたもの4件（懸川・加藤, 2016；川俣, 2018；櫻井, 2014；谷口, 2019）、④学力向上や行動変容以外の学習者への効果が報告されたもの6件（飯田, 2016；川上他, 2015；小関・納富, 2018；本・後藤, 2019；佐藤・納富, 2018；内田他, 2015）、⑤授業者の肯定的変化が報告されたもの1件（内田・納富, 2015）、⑥その他6件（藤井, 2019；藤井他, 2017a；藤井他, 2017b；飯田, 2016；上村・藤井, 2018；沢谷, 2020）であった。

特別な教育的支援を要する学習者の実態に基づいて行われたUDL実践の中には、授業開始前に得点率の高かったクラスで、事後に得点率が下がったという報告も見られた（内田他, 2015）。また、一部の報告には、UDL実践の効果か授業UDやその他の指導（フィードバックやペアトーク）による効果なのか詳細が不明確なものも見られた（飯田, 2016；本・後藤, 2019；杉本・古井, 2018）。櫻井（2014）では、抽出児3名の手遊びの頻度が減少・安定し、児童が授業ルールを意識するようになったという

授業者による評価が報告されており、授業者にとって教えやすい環境の整備に着目した結果が報告された。川俣（2018）・谷口（2019）においては、UDL実践を通して学び方を自ら選択して（オーナーシップを持って）学べるようになった学習者の姿や、前向きに学習に取り組み始めた姿が報告された。その他に含まれる、取り組みに「複数のオプションを用意」した実践では、提供されたいずれのオプションにもニーズはあり、「自由選択方式」を選ぶ学生が多いこと、状況（学習の難易度など）によって選択するオプション（「教師への救援」や「友人への救援」）に変化が見られることが報告された（藤井，2019；藤井他，2017a；藤井他，2017b；上村・藤井，2018）。これらの報告から、学習者の教育的ニーズの多様性と、同じ学習者でも状況によってニーズが変化することが確認された。

#### 本邦のUDL実践成長段階

Novak & Rodriguez（2018）に基づき、抽出された文献で報告された授業実践の段階を初級・中級・上級に分類した。教員からの限定的なオプション提示が主となる初級段階の実践は10件、多様なオプションが用意され学習者による選択を促した初級～中級段階の実践が3件（懸川・加藤，2016；川俣，2018；櫻井，2014；谷口，2019）、実践内容が詳細に記載されていないため不明なものが3件であった。教師からの提示以外に学習者からのオプションの提案を促す中級の実践や、学習者による自己調整が主となり授業者がそれをサポートする上級段階の実践は文献上の記述から分析すると確認できなかった。

以上より、本邦におけるUDL実践は教師からの限定的なオプションの提示を主とし、多くの実践が初級段階にあることが明らかとなった。

#### IV. 考察

本研究の目的は、本邦におけるUDLの実践と研究の動向、課題について整理し、UDLに特化した本邦の実態を捉えること、本邦のUDL実践のレベルを明らかにすることであった。

抽出された文献は16件であるが、本邦におけるUDL実践と研究が少ないことから、論文集や紀要論文も含め調査した。そのため、授業実践や行われたコンサルテーションについての詳細な把握には限界があった。本邦におけるUDL実践のエビデンスは不足しており、全ての文献が2014年以降に発行されていることから、本邦でのUDL実践及び研究は萌芽的段階にあると言える。この背景には、UDLについての正しい知識を入手する機会の乏しさ、実践を促すコンサルタントや実践者をサポートする日本語でのツール不足があると推察される。

#### 本邦の実践と研究の実態

本邦のUDL実践はNovak & Rodriguez（2018）に基づき分類すると、多くが初級段階にあり、教員からの限定的なオプション提示にとどまっていた。なお、初級～中級段階にあった懸川・加藤（2016）、川俣（2018）、谷口（2019）はいずれも学習者の行動変容を報告しており、わかりやすい授業づくりにとどまらず、学習者の主体的な行動の促進に着目した実践であった。このことから、実践の目的を、



UDLの目指す「学びのエキスパート」の育成を意識した主体的な学習の促進に設定した場合は、実践の中に学習者による選択を促す視点が増えるため、実践の段階が初級から中級へ上がるものと推察された。わかりやすい授業だけを目指した場合は、従来の特別支援教育で行われていた視覚化や目標の明示、特別な支援を要する学習者を対象とした手だてに主眼が置かれるため、実践段階が初級にとどまるものと考えられる。また、複数のオプションを用意し効果検証した文献もあったが（藤井，2019；藤井他，2017a；藤井他，2017b；上村・藤井，2018），単に複数のオプションを用意することがUDL実践とみなされることや、学習者でなく教員や学校のニーズを優先し「学びのエキスパート」を育てることから離れた実践がUDLと呼ばれることに対しては懸念の声も挙げられている（川俣，2018）。

また、特別支援教育の視点でUDLの効果検証が行われた文献も複数見られたが（小関・納富，2018；櫻井，2014；佐藤・納富，2018；内田他，2015），これには、本邦の教育課題が関係していると考えられる。本邦ではこれまで、「みんな一緒に」「同じようにできる」ことが重視され、発達障害のある子どもの学びの多様性が尊重されにくい教育環境であったといわれている（宇野，2020）。特別な支援を要する学習者の学びの保障に課題があったため、「みんなと違っていい」「自分に合った」学び方が保障されるUDLに、特別支援教育の視点から注目が集まるものと推察される。もちろん、特別な支援を要する学習者へのUDLの効果検証は、本邦でのインクルーシブ教育推進の上で意義ある研究の一つと考えられる。しかし、

インクルーシブ教育及びUDLは「万人のための教育（Education for All）」を目指し、教室にいる全ての学習者を対象とする（UNESCO，1994；Meyer, Rose, & Gordon, 2014）。教師の目に「困っている」ように見える学習者に限らず、おとなしく座って授業を受けている学習者の中にも、教師による授業に学びにくさを抱えた学習者が潜むものと推察される。そのため、特別な支援を要する学習者に限定しない形で分析対象者を抽出した効果検証も今後は必要と考えられる。

また、本邦におけるUDL実践では、支援の必要な学習者に授業者から一方的に手だてを用意し、UDLをチェックリスト化して授業実践を振り返るという形の実践も見られたが（櫻井，2014），UDLのチェックリスト化にはUDLに対する誤解を招く可能性も潜む。UDLはフレームワークであってチェックリストではないからである（Nelson, 2013；Novak, 2016他）。UDLに基づく実践は、学習目標達成のために授業で生じる「カリキュラム上の障害」を見立ててからUDLのフレームワークに沿ってデザインされ行われる。どれほど多くのチェックポイントやガイドラインを使えばいいかという指標はなく、選択するガイドラインはいつもゴール（学習目標）に結びついたものとなる（Lapinski, Grabvel, & Rose, 2012）。懸川・加藤（2016）ではUDLガイドライン原則Ⅲ「取り組みのための多様な方法の提供」のガイドライン8「努力やがんばりの継続」に焦点を当て実践が行われていた。これは、「一人ひとりの子どもが自分に合った目標をもち、自分に合った方法で楽しく跳び箱で遊ぶこと」を目的にしていたためであり、目的に結びついたガイドライ

ンが選択された結果である。到達目標によって選択するガイドラインもそれに応じたオプションも変化することが当然であるため、UDLの手順化・マニュアル化を狙い、いつ、どの授業でも、同じようなオプションを用意して実践することはUDLの意図とはかけ離れてしまう。また、教員がすでにやっていることがUDLガイドラインに当てはまったとしても、「意図的に、学習指導案作成の段階から」組み込まれていなければ、UDLに基づいた実践を行ったとは言い難い（バーズ亀山・竹前セルズ, 2016）。そのため、UDLを知らなくてもUDLを活かした工夫についての記入が可能となっていたUDLの実態調査（沢谷, 2020）は、UDLの実態を捉えるのに適していたか疑問が持たれる。UDL実践の実態調査は、UDLについての知識の程度を明確に調査した上で、UDL実践をどのように「意図的に」取り入れているか聞き取ることが必要と考えられる。

#### 今後の課題

以上より、UDLについて正しい知識を広めること、UDLを実践できる授業者及びコンサルタントの育成が本邦における喫緊の課題として明らかになった。UDLに対する誤解は、UDLが指導法でなく柔軟なフレームワークであるゆえに生じるものと推察される。川俣（2018）で指摘されるとおり、UDLの理論的枠組みを踏まえた実践例を蓄積し、UDL実践についての具体的理解を広めていくことが必要である。

今後は、継続的なUDL実践による学習者の学びの質の変化や（谷口, 2019）、UDLの実践レベルが上級に至るまでの授業者の変容につい

て質的な検証が求められる。しかし、本邦においては、まずは多様な学校種・教科（科目）にわたる実践と情報共有を重ねていくことが必要と思われる。その中で、本邦でUDL実践を行う意義が現場発信で見出されていくものと推察される。また、UDL実践者及びコンサルタント育成のために有効なコンサルテーションの在り方についての研究も今後求められよう。米国と本邦では、教員養成システムも授業環境も異なるため、本邦でUDL実践を行う意義と課題についてはこれから検討が必要だ。今後は、海外で行われているUDL実践や研究の動向を整理した上で、本邦における今後のUDL実践の展望を示したい。

#### 引用文献

- 赤木 和重（2017）. ユニバーサルデザインの授業づくり再考 教育, 853（2）, 73-80.
- バーズ亀山 静子・竹前セルズ 奈津子（2016）. UDL学びのユニバーサルデザイン—アメリカの学校現場での導入と教員養成— LD 研究, 25, 511-516.
- CAST（2011）. Universal design for learning guidelines version2.0. Wakefield, MA: Author. バーズ亀山 静子, 金子 春恵（訳）（2011）. 学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン全文 ver2.0. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-fulltext-v2-0-japanese.pdf>（2021年5月7日）
- CAST（2018）. Universal design for learning guidelines version 2.2 (graphic organizer). Wakefield, MA: Author. Retrieved from [https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg\\_graphicorganizer\\_v2-2\\_japanese-rev.pdf](https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_japanese-rev.pdf)（2021年5月7日）
- 藤井 厚紀（2019）. 学びのユニバーサルデザイン（UDL）に基づいた授業デザインにおける学生の変容：外的リソース方略の使用に着目して 日

- 本心理学会第 83 回大会発表論文集, 2B-079.
- 藤井 厚紀・石橋 慶一・上村 英男 (2017a). *Universal Design for Learning (UDL) に基づいた学修方法の自己選択を支援する授業デザイン* 日本心理学会第 81 回大会発表論文集, 1A-092.
- 藤井 厚紀・石橋 慶一・上村 英男 (2017b). 高等教育における学びのユニバーサルデザイン (UDL) の実践の試み: 知識・技能の修得を目的とした授業における導入 日本教育心理学会第 59 回総会発表論文集, PG43.
- 飯田 貴裕 (2016). インクルーシブ教育システムの推進に向けた基礎的環境整備の自校化の取組: 中学校における学びのユニバーサルデザインの策定と運用 教育実践研究, 26, 235-240.
- 懸川 武史・加藤 涼子 (2016). 学びのユニバーサルデザインによる授業デザイン 群馬大学教育実践研究, 33, 179-187.
- 上村 英男・藤井 厚紀 (2018). 学びのユニバーサルデザイン (UDL) に基づいた授業実践 コンピュータ&エデュケーション, 45, 55-60.
- 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, 29, 151-159.
- 川俣 智路 (2018). 教えるためのユニバーサルデザインから学びのユニバーサルデザインへ—同質性を強調する「授業」から多様性を認める「学び」へ— 臨床教育学研究, 6, 69-88.
- 古瀬 敏 (2010). バリアフリーからユニバーサルデザインへ 電気設備学会誌, 30 (12), 967-970.
- 小関 京子・納富 恵子 (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: 中規模中学校の理科における授業コンサルテーションを通して 福岡教育大学紀要 第 4 分冊教職科編, 67, 231-239.
- Lapinski, S., Gravel, J.A., Rose, D.H. (2012). Tools for practice: The universal design for learning guidelines. In T.E. Hall, A. Mayer, D.H. Rose (Eds.), *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. (pp. 1-8). New York, NY: The Guilford Press.
- Meyer, A., Rose, D.H., Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- 文部科学省 (2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告) Retrieved from [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm) (2021 年 5 月 7 日)
- 本 純佳・後藤 隆章 (2019). 高等学校の学習低成績生徒に対する UDL の実践—学習の進捗状況のフィードバックを用いた検討— 教育デザイン研究, 10, 141-150.
- Nelson, L.L. (2013). *Design and deliver: Planning and teaching using universal design for learning*. Brookes Publishing.
- Novak, K. (2016). *UDL Now!: A teacher's guide to applying universal design for learning in today's classrooms*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Novak, K., Rodriguez, K. (2018). UDL progression rubric. Retrieved from [http://castpublishing.org/wp-content/uploads/2018/02/UDL\\_Progression\\_Rubric\\_FINAL\\_Web\\_REV1.pdf](http://castpublishing.org/wp-content/uploads/2018/02/UDL_Progression_Rubric_FINAL_Web_REV1.pdf) (2021 年 5 月 7 日)
- 櫻井 秀樹 (2014). 巡回相談における, UDL の視点を活かした授業づくり支援の手順化: 養育環境に問題が想定されるなど, 特化した配慮の必要性を感じる子どもの複数在籍を想定して 教育実践総合センター紀要, 32, 81-96.
- 佐藤 博子・納富 恵子 (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: 学びのユニバーサルデザイン (UDL) を活用した授業づくりを通して 福岡教育大学紀要 第 4 分冊教職科編, 67, 221-229.
- 沢谷 佑輔 (2020). 小学校外国語活動における教師の「学びのユニバーサルデザイン」に基づく実践: 中学校・高等学校の英語教師との比較を通して 北海道文教大学論集, 21, 55-63.
- 杉本 光枝・古井 克憲 (2018). 小学校通常の学級における「学びのユニバーサルデザイン」の授業実践: 国語科における特異的自己効力感の変化に着目して 和歌山大学教育学部紀要 教育科学, 68 (2), 35-41.
- 田上 美由紀・猪狩 恵美子 (2017). 日本におけるユニバーサルデザイン教育をめぐる研究動向—インクルーシブ教育の実現を目指した通常学級改革の視点から— 福岡女学院大学大学院紀要

- 発達教育学, 3, 19-26.
- 谷口 祥広 (2019). 中学校数学科における UDL の授業実践 日本教育心理学会第 61 回総会発表論文集, PB49.
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (2021 年 5 月 11 日)
- 宇野宏幸 (2020). 海外の実践から日本型インクルーシブ教育を考える—子どもの多様性, 学校の多様性をふまえて— LD 研究, 29 (3), 162-164.
- 内田 慈子・納富 恵子 (2015). 確かな学力を育む学びのユニバーサルデザイン (UDL) を参考にした授業改善—中学校国語科における若年層教員へのコンサルテーションの試行— 日本教育心理学会第 57 回総会発表論文集, PD021.
- 内田 慈子・西山 久子・納富 恵子 (2015). 学びのユニバーサルデザインによる中学校国語科授業実践—特別な教育的支援が必要な生徒を含む学級全体の学習意欲と学業達成に焦点を当てて— 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻 (教職大学院) 年報, 5, 23-30.
- 吉田 茂孝 (2015). 「授業のユニバーサルデザイン」の教育方法的検討 障害者問題研究, 43 (1), 18-25.