

〈発達障害教育〉

主体性を活かす国語の授業の工夫

——UDL ガイドラインにそった授業改善を通して——

沖縄県立宜野座高等学校教諭 比 嘉 江利子

I テーマ設定の理由

平成 19 年 4 月の学校教育法の改正により、特殊教育は特別支援教育に転換した。その後、障害者権利条約の批准にむけて、障害者基本法の改正、障害者差別解消法の施行など法整備が行われ、現在は共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの更なる充実が求められている。

文部科学省(以下文科省とする)高等学校ワーキンググループが平成 21 年 3 月に実施した「発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析」によると、調査対象の中学 3 年生のうち、発達障害等困難のある生徒の割合は約 2.9%であり、そのうち約 75.7%が高等学校(以下高校とする)に進学し、高校進学者全体に対する割合は約 2.2%であるとしている。これは、発達障害等の困難のある生徒が、高校に一定数在籍していることを示している。また、学校教育法第 81 条第 1 項では「幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学省の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする」とし、平成 29 年 3 月に文科省が出した「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」では、「必ずしも医師による診断がないと特別支援教育を行えないというのではなく、児童等の教育的ニーズを踏まえ、後述の校内委員会等により『障害による困難がある』と判断された児童等に関しては、適切な指導や必要な支援を行う必要」があるとしている。平成 30 年告示の高等学校学習指導要領では、生徒の発達を支える指導の充実として、生徒が学習内容を確実に身に付けることができるよう、個別学習やグループ別学習、繰り返し学習、学習内容の習熟の程度に応じた学習、生徒の興味・関心等に応じた課題学習、補助的な学習や発展的な学習活動を取り入れることなど、指導方法や指導体制の工夫改善を求め、その際、情報手段や視聴覚教材や教育機器の活用を図ることとしている。また、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して学習の過程や成果を評価するとし、学習評価の充実も求めている。

沖縄県立宜野座高等学校(以下本校とする)は 258 名(2020 年 5 月現在)の生徒が通う、小規模校で地域密接型の学校である。本校では、教育相談係が特別支援教育コーディネーターを兼務し、中学校との生徒情報の共有、学期に 1 回の HR 情報交換会、支援が必要な状況に合わせて校内委員会を開き、外部の関係機関とも連携した支援を行っている。授業の面では、落ち着きがない生徒や、頻繁に教材をなくす生徒、一斉指示が通らない生徒、友だちとの距離感がつかめずコミュニケーションに課題を感じる生徒など、医師の診断を受けてはいないが、発達に何らかの課題を感じさせる生徒が少なからず在籍している。また、本校は、各学年とも習熟度別少人数の授業を実施しているが、学習のつまづきを抱え、授業に意欲的に取り組めていない生徒も見られる。

以上のことから、今回の研究では、「周到的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」を目指す、アメリカの CAST(教育 NPO)が推進し研究する「学びのユニバーサルデザイン(以下 UDL とする)」の視点から、これまでの教材や授業の展開、評価の方法を見直し改善したいと考える。特に一人一人の生徒の授業へ向かう気持ちや、使う教材や教具が適切であったかなど、授業へのアクセス(活動に参加し、情報を受け取り、発信するための入口)の部分を丁寧に扱うことで、学びの主体となる生徒そのものを尊重し、彼らの学習に対する内発的動機づけを高め、目的を持ち粘り強く学んでいく力を育成したいと考え本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

- 1 学びへアクセスする（活動に参加し、情報を受け取り、発信するための入口を持つ）手立てを工夫改善することで、生徒は一人一人「自分に合った方法」を探すようになり、学びの主体としての意識が芽生えるであろう。
- 2 学びを積み上げていくための手立てを工夫改善することで、生徒に自分の力で課題に取り組もうとする意識が芽生え、課題への取り組み方や定期考査の結果などにも良い変容が見られるであろう。
- 3 学びを自分のものにするための手立てを工夫改善することで、生徒に自己の学習を振り返りさらに深めようとする意識が芽生え、これまでに習得した知識を別の場面で応用したり、他者に効果的に伝えるための方法を工夫する姿が見られるようになるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 UDLとは何か

UDLとは、もともとはノースカロライナ州立大学のロン・メイスが発案した、デザインの段階から障害のある人たちのニーズに応えた建物、屋外空間、製品、コミュニケーション等の設計を意味する「ユニバーサルデザイン」に原点があり、その概念を学習の分野に取り入れたものである。UDLは、学びたいという気持ちを持ち、知識を活用でき、自分に合った柔軟な方法で生涯にわたって学習し続けることができる、学びのエキスパートを育成することを教育の目的としている。そして、CAST（教育NPO）はUDLを、最新の脳科学研究とメディア・テクノロジーに基づいて、多様な学習方法、多様な教材、多様な評価方法、つまり、子どもたちが学ぶ環境そのものを学習者の違いに対応できるように設計するための枠組みであるとしている。

2 UDLガイドラインについて

UDLガイドラインは、UDLの指導の枠組みを解説するために作成されたものである。UDLの指導の枠組みは、学習における主要な役割を担う3つの脳のネットワーク（認知、方略、感情）を投影した、原則Ⅰ「提示のための多様な方法を提供しよう（『何を』学ぶのか）」、原則Ⅱ「行動と表出のための多様な方法を提供しよう（『どのように』学ぶのか）」、原則Ⅲ「取り組みのための多様な方法を提供しよう（『なぜ』学ぶのか）」で構成され、さらに「アクセスする」「積み上げる」「自分のものにする」の3つのガイドラインに分かれ、そのガイドラインごとに細かいチェックポイントがまとめられている。このように体系化されたUDLガイドラインは、カリキュラム（ここでのカリキュラムとは授業のゴール、方法、教材教具、評価）を注意深く計画し構成していくのに助けとなるものである。図1はCASTのUDLガイドラインを基に、3つの原則と9つのガイドラインのチェックポイントを、分かりやすい言葉に言い換え、簡潔に表現したものである。

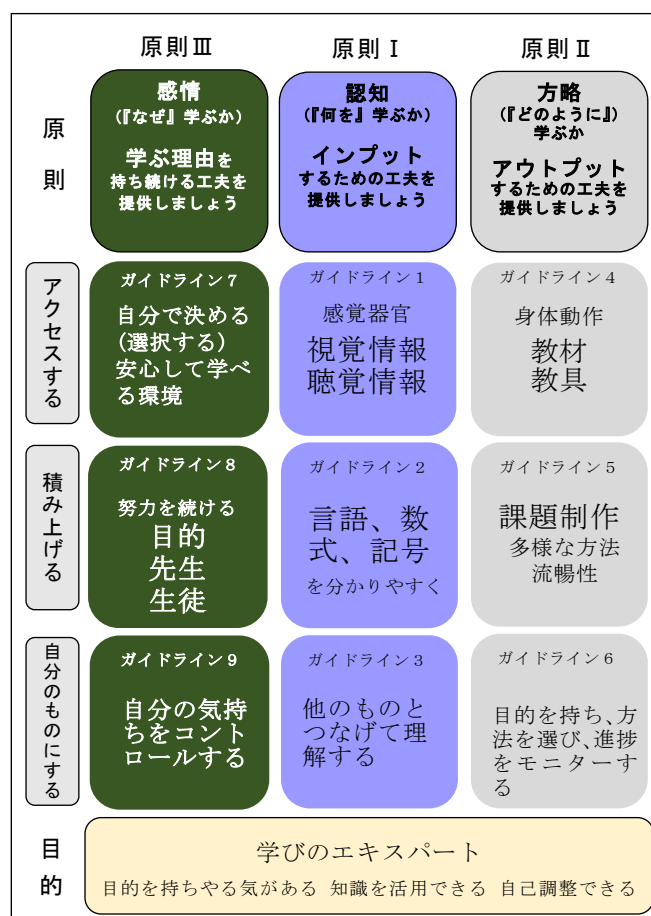


図1 UDLガイドライン
CASTのUDLガイドラインをもとに作成

3 「主体性」について

現在の日本の教育では、主体性は相互に類似する「独立性」「能動性」「自立性」「自主性」「勤勉性」などの、社会的に望ましい性格や態度を表す概念とする捉え方が主で、主体性は教育の中で「育む」ことができるものとし、評価の対象となっている。楠見(2020)では、社会科学の観点から、主体性は増加したり減少したりするような能力ではなく、全ての人間が異なる主体性を持っていること、人間の主体性は完全な自由ではないということ、人間の置かれている状況によって発揮される主体性は異なるとし、「主体性は社会(人や道具)との関係で発揮される調整された人間の力を示す概念」と捉える立場をとっている。そして楠見は、主体性は主語(S)から目的(O)に向かって自発的に働く「行為の性質」そのものであるとし、人間は他の動物とは違い、主語から目的に直接向かうのではなく、媒介的道具(M)を間に挟んで目的を達成させる「性質」があるとしている(図2)。このように、主体性を人間の行為の性質と捉えた場合、子どもは生まれた時から主体であり、その人が持っている力を教育の中で「活かす」ことが重要とみなされるとしている。

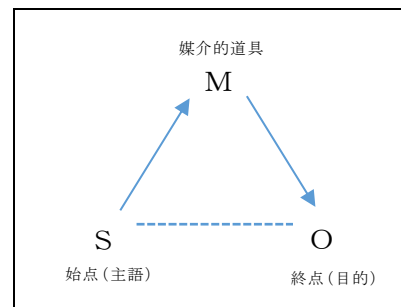


図2 主体性を活かす学習
楠見(2020)をもとに作成

4 「UDL」と「主体性を活かす学習」について

ホール、マイヤー、ローズ(2018)において、「脳の研究からわかった最も明確で重要なことは『普通の子ども』は存在しないということである」と述べられており、個々の子どもは変化したり違っていることが「標準」とであるとしている。そして、楠見(2020)では社会科学や心理学における「主体性」の捉え方を整理し、全ての人間は異なる主体性(=行動の性質)を持ち、子どもは生まれたときから主体であり、子どもが学習の主体であると捉えることで、子どもの行為や実態を肯定的に捉えることができるという立場を取っている。この二つの観点は、一見、別のことを述べているように見えるが、授業を計画し実践する側に、子どもたちのそれぞれ異なる特性を「認める姿勢」の大切さを示すものとして一致している。以上のことから、UDLの授業実践をする際にも、ありのままの子どもたちの実態を肯定的に受け止め、主体にそもそも備わっている力や特性を「活かす」という発想をもつことが重要であると考ええる。

5 学習へのアクセスを有効にする

発達障害者支援法第二条において、「発達障害」とは「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、その他これに類する脳機能障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」と定義され、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「発達障害教育推進センター」は自閉症、ADHD、LDの典型的な困難さの特徴として表1のような特徴をあげている。

表1 発達障害の困難さの特徴

「発達障害教育推進センター」が記した特徴をもとに表にまとめたもの

自閉症	LD	ADHD
ア. 他人との社会的関係の形成の困難さ。 イ. 言葉の発達の遅れ。 ウ. 特定のものへのこだわり。	ア. 聞く能力：他人の話を正しく聞き取って、理解することの困難さ。 イ. 話す能力：伝えたいことを相手に伝えるように的確に話すことの困難さ。 ウ. 読む能力：文章を正確に読み理解することの困難さ。 エ. 書く能力：文章を正確に書くことの困難さ。筋道立てて文章を作成することの困難さ。 オ. 計算する能力：暗算や筆算をすることの困難さ。数の概念を理解することの困難さ。 カ. 推論する能力：事実を基に結果を予測したり、結果から原因を推し量ったりすることの困難さ。	ア. 不注意：気が散りやすく、注意を集中させ続けることが困難であったり、必要な事柄を忘れやすかったりすること。 イ. 衝動性：話を最後まで聞いて答えることや順番を守ったりすることが困難であったり、思いつくままに行動して他者の行動を妨げてしまったりすること。 ウ. 多動性：じっとしていることが苦手で、過度に手足を動かしたり、話したりすることから、落ち着いて活動や課題に取り組むことが困難であること。

発達障害を含め、学習上あるいは生活上で何らかの困り感を感じている生徒の多くは、他の生徒が難なくできるところで越えられないバリア（学習へのアクセスを妨げるもの）を感じ、つまづいている。しかし、これまでの社会では、そのつまづきは彼らの問題であり、個の多様性に対応した教材・教具や学習の方法を提供していない、カリキュラムの側に問題があるのだとする議論はあまりされてこなかった（ホール、マイヤー、ローズ 2018）。UDLでは、これまでの視点の転換を促し、すべての子どもに公平な学習の機会を提供するという考えのもと、彼らが直面するバリアをできるだけ取り除くためのオプションを提示すること、不安要素を取り除き、目的に到達するまでの方法や道具など個人の選択や自主性を最適にするためのオプションを提供することなどで、学習へのアクセスを有効にすることを示している。

Ⅲ 指導の実際

1 生徒の様子（授業観察・情報交換会より）

本研究対象の2年生のクラス（D組）は、男子9名、女子11名の合計20名の普通科のクラスである。騒いで授業が中断するということではなく、大人しく積極的な発言も少ないクラスである。情報交換会では発達障害などの診断がある生徒や、学力に不安がある生徒、行動に何かしらの発達の課題を感じさせる生徒数名の報告があった。本研究では、対象の生徒を限定するのではなく、対象クラスの全ての生徒に対し、UDLの観点を踏まえた授業を実践したいと考える。

2 UDLの観点からこれまでの授業を振り返って

授業改善の前に、前年度までの自分の授業の実践内容を振り返ると、「読む」「語句の読みと意味を確認する」「プリントやノートに内容をまとめる」「感想文を書く」「テスト対策の問題を解く」という学習活動の流れが固定化されていることに気付いた。そこで今回の研究授業では、生徒がどのようなことにバリアを感じ授業へのアクセスが有効になっていないのかを探り、学習内容への興味関心を高めるための工夫や、選択する活動を取り入れ、授業を改善していきたいと考える。

3 検証授業の実施

第1回目（6月）

- (1) 教科（科目）：国語（現代文）
- (2) 対象クラス：普通科 2年D組 20人（男子9名、女子11名）
- (3) 単元名・作者：小説一「水かまきり」・川上弘美
- (4) 授業時数：5時間
- (5) UDLの観点から

① 感情・アクセスする領域

感情は学習のカギを握る重要な要素であり、どのような方法でやる気を出すかは個人によって異なる。そのため生徒一人一人が学習に興味を持ちやる気を出して臨むための手立てを準備する必要がある。表2はUDLガイドラインに基づき、「感情・アクセスする」領域の「学習に興味を持つ」ための手立てと、

その具体的な内容を示したものである。生徒の興味関心と扱う教材を関連付けるために、元プロ野球選手の松井秀喜さんの著書である『不動心』の紹介をiMovieで作成したが、何故この動画を見せられているのかが生徒に伝わらず、導入としては不十分な取り組みとなった。

② 認知・アクセスする領域／積み上げる領域

UDLでは、個人の特性に合わせて情報を知覚するためには、視覚情報と聴覚情報を代替

表2 「学習に興味を持つ」ための手立てと内容

手立て	具体的な内容
個人の選択や自主性を最適にする	・様々な活動で選択肢を準備する
個人と関連性のある素材の準備	・生徒が興味を示しそうなものと教材を関連付ける
不安材料や気を散らすものを最小限にする（安心して学べる環境）	・生徒同士（ルールの確認） ・生徒と教師（言葉かけ） ・活動の見通しをもつためにタイマーを使用する ・黒板の掲示物を取る ・反射の確認（黒板/プロジェクター） ・机上の整理整頓 ・座席を工夫する

する手立てを準備しておくことが必要であるとしている。今回の研究授業では、指名した生徒に音読してもらいながらクラス全体で本文の内容を確認する形を取った。読みに不安や困難のある生徒のために、語句の読み方などを先に確認しなかったため、教材を知覚すること、つまり教材を「読むこと」そのものが上手くいかなかった生徒が見られた。音読で内容を捉えることができていないまま、構成を理解する授業を進めたため、作品のセンテンスカードを順番どおりに貼ることができない生徒が20名中6名(30%)おり、全体として読解を深めることができない授業となってしまった。

③ 方略・アクセスする領域／積み上げる領域

学習は単に情報をインプット（認知）するだけではなく、学んだことや自分の考えをアウトプット（表出）することで情報が整理され理解が深まるとされている。そして、UDLは、そのアウトプットの方法は学習者によって異なり、全ての学習者にとって最適な一つの方法は存在しないと捉えている。しかし、今回の研究授業では教材が紙ベースに限定されていたので、今後は生徒の使用する教具にワープロ入力ができる機器を取り入れることや、アウトプットの方法に、PowerPointでプレゼンテーション用のシート（以下プレゼンシートとする）を作成するなどの選択肢を増やす必要を感じた。課題の提出方法の内訳は感想文2名、4コマ漫画18名となっており、提出された課題の授業者が行った評価は表3のとおりである。

表3 6月の課題の評価と提出方法（D組）

段階	Aの評価（4名）	Bの評価（12名）	Cの評価（4名）
基準	・登場人物の心の変化を的確に捉え想像をふくらませ言葉や絵で表現することができた。	・登場人物の心の変化を表現に即して捉えることができ言葉や絵で表現することができた。	・登場人物の心の変化を捉えることができず、言葉や絵で表現することができなかった。
提出方法 の内訳	感想文（1名） 4コマ漫画（3名）	4コマ漫画（12名）	感想文（1名） 4コマ漫画（3名）

④ 感情・積み上げる領域／方略・自分のものにする領域

生徒の提出した課題で「A」の評価のものを全員に提示。電子黒板に投影し評価のポイントなどを具体的に確認した。課題の良いモデルを示すことで次の取り組みの意欲へと繋げたいと考えたが、生徒同士の作品共有ができず、授業者からの一方向の提示となってしまった。

(6) まとめ

感情、認知、方略のそれぞれの「アクセスする」領域への手立てが効果的ではなかったため、全体的に反省点の多い授業であった。生徒が感じている「読むこと」へのバリアをどのような手立てで取り除くのか、アウトプットの課題の選択肢は適切なものであったのか、生徒同士の課題の共有をどのように計画するのか、次回の研究授業で改善が必要である。

第2回目（9月）

(1) 教科（科目）：国語（現代文）

(2) 対象クラス：普通科（対象クラスのD組と比較検証するためにE組でも同じ計画で授業を実施）

2年D組 20名（男子9名、女子11名）、2年E組 14名（男子4名、女子10名）

(3) 単元名・著者：評論二「ネット人格」・坂村 健

(4) 授業時数：8時間

(5) 6月の研究授業から改善した点

① 感情・アクセスする領域／積み上げる領域（関連性のある素材と目標提示の工夫）

今回の研究授業では、授業への導入の際に、インターネット社会で実際に起こっているトラブルについて、タイムリーでかつ話題性の高い出来事を一つあげて関心を引き、本単元を学習する目的へとつなげた。

② 認知・アクセスする領域（「読む」活動）

6月の研究授業終了後、「文を読んでいるだけでは内容が頭に入っていない」という生徒のつぶやきを聞いた。そのことから、この生徒は、教材へのアクセスの時点でつまづいている

ことがうかがえたため、黙読の方法を工夫する必要があると感じた。そこで、紙テキストだけで黙読をするのではなく、その黙読を助ける方法として「音読を聴きながら紙テキストを黙読する」という方法を取り入れた。ただし、生徒には「録音の音読のみを聴く」のか「録音の音読を聴きながら紙テキストを黙読する」のか、今までどおり「紙テキストを黙読する」のか、自由に選択させた。黙読の方法の選択の結果は、D組が図3、E組が図4となっており、2クラスとも「録音の音読を聴きながら紙テキストを読む」を選択した生徒が半数以上を占めていた。これは、紙ベースの黙読だけでは読みにくさを感じている生徒が一定数いることを示している。また、黙読後のアンケートでは「漢字が読めないからいつも読むのが遅くなってしまうから、音読（録音されたもの）があつて読みやすかった」という意見や、紙テキストを選んだ生徒からは「特に困っていないからいつもどおりでいい」や「自分のペースで読みたいから音読はない方がいい」という意見などがあり、生徒自身が自分の学びやすい方法を意識し始めた様子が見られた。今回の授業において「全員に黙読の方法を選択させる」という形を取ったのは、「読むこと」に対して不安を抱え、困っている生徒の自尊感情を傷つけないように配慮したものだが、「選択する」という能動的な活動を入れたことで、教材を「読むこと」に対して全体的に意識が高まり、2クラスとも集中して「読む」生徒が増えた。

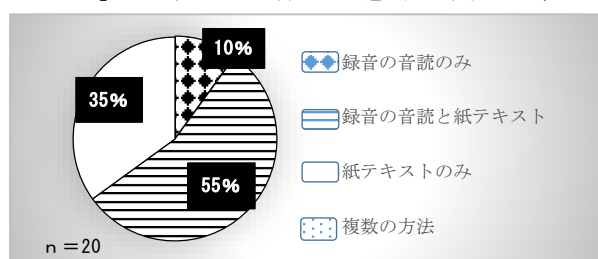


図3 黙読の方法 (D組)

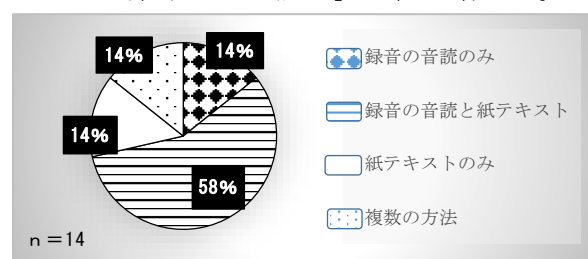


図4 黙読の方法 (E組)

③ 方略・アクセスする領域／積み上げる領域 (教具と「表出する」活動)

今回の研究授業では、「メディアに対してどのように付き合っていくか自分の意見をまとめる」という課題に対して、「意見文を書く」「4コマ漫画を描く」「プレゼンシートを作成する」の三つから、自分を取り組みやすい提出方法の一つを選択させた。また意見文の作成の際にも、「紙に書く」、「タブレット端末で入力する」、「携帯電話のメモ機能を使用して入力する」などアウトプットするための道具も自分で選択する形を取った。その結果は表4のとおりである。D組は6月の研究授業での課題の取り組みは、感想文2名、4コマ漫画18名と4コマ漫画に偏っていたが、今回は「意見文8名」、「4コマ漫画5名」、「プレゼンシート7名」となり、提出方法が分散した。

表4 9月の課題の提出方法とアウトプットするための道具

課題の提出方法	アウトプットするための道具	D組 (20名)	E組 (14名)
意見文	紙と鉛筆	3名	4名
	タブレット端末 (Word)	3名	6名
	携帯電話 (メモ機能)	1名	0名
4コマ漫画	紙と鉛筆	7名	0名
プレゼンシート	iPad とタブレット端末 (PowerPoint)	6名	4名

D組の課題の評価は、Aの評価が4名、Bの評価が13名、Cの評価が3名となっており、E組の課題の評価は、Aの評価が2名、Bの評価が10名、Cの評価が2名となっている。2クラスの評価の内訳は表5のとおりである。

表5 9月の課題の評価と提出方法

段階	Aの評価	Bの評価	Cの評価
基準	・本文の内容を踏まえつつ、メディアの良い点・悪い点を具体的にあげ、メディアとどのように付き合っていくか、自分の意見を分かりやすくまとめることができた。	・本文の内容を踏まえつつ、メディアの良い点・悪い点をあげ、メディアとどのように付き合っていくか、自分の意見をまとめることができた。	・本文の内容を踏まえつつ、メディアの良い点・悪い点をあげることができたが、メディアとどのように付き合っていくか、自分の意見をまとめることができなかった。

段階	Aの評価		Bの評価		Cの評価	
提出方法の内訳 (D組)	意見文(1名) 4コマ漫画(2名) プレゼンシート(1名)	4名	意見文(4名) 4コマ漫画(5名) プレゼンシート(4名)	13名	意見文(2名) プレゼンシート(1名)	3名
提出方法の内訳 (E組)	意見文(2名)	2名	意見文(7名) プレゼンシート(3名)	10名	意見文(1名) プレゼンシート(1名)	2名

④ 感情・積み上げる領域／自分のものにする領域（協働学習とモチベーションを高める活動）

UDLでは、生徒が意欲的に学習を続けていくためには、個人作業だけでなく、協力して学びあったりお互い同士を認め褒めたりする場面が必要であるとしている。また、その方法も固定化されたグループではなく、できるだけ柔軟に編成されたグループの方が、より良い違いや多様性に気付けるとしている。今回の研究授業では、課題の提出方法が異なる生徒が混ざるように、4名から5名のグループを編成し、グループ内で順番に発表した。そして、発表を聞く残りのメンバーは感想を付箋に書いて発表者に渡すという活動を取り入れた。編成したグループには声が小さい生徒もいたが、小グループでの発表だったので、全員に発表の機会を作ることができた。グループでの発表の後、他のグループの生徒の課題を読んだり見たりする時間も設けたところ、それぞれ別の班を回り、お互いに声を掛け合いながら課題を確認し合う様子が見られた。

また、アウトプットの活動においては、「自分の好きな席で活動する」という時間を設定し、授業開始の説明と終了のまとめの時間以外は、リラックスして授業に参加できるように工夫した。座席を自由にすると、注意が散漫になることが予想されたが、アウトプットの活動が「自分で選択した課題である」ということ、課題を「仕上げなければならない」という意識が持てたことで、全体としては落ち着いた雰囲気の中で活動している様子が見られた。このように、一斉授業の中で、個人での活動やペア・グループ活動を組み合わせることや、座席を自由にする時間を設けることで、生徒自身が授業に向かう気持ち（やる気や集中力、または眠気、イライラ、動きたい衝動等）を調整し学習に臨む様子を確認することができた。

(6) 課題点

① 感情・自分のものにする領域（振り返りシートとループリック評価）

生徒は授業の始めに記入した目標に照らし合わせ、授業後に各自の取り組みを振り返りシートで自己評価する活動と、単元の終わりにループリックを用いた自己評価を行った。その結果は、2クラスとも「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう態度」のどの項目も「A」の評価の生徒が多く、まれに「A」以外の評価をつけている生徒も、どの項目も「B」の評価となっていた。単元の学習目標に照らしあわせた評価として、これらの自己評価の信憑性が疑われ、取り組みに改善が必要であると感じた。

② 方略・積み上げる領域／自分のものにする領域

携帯電話や iPad、タブレット端末などの ICT 機器を教具として使用し、「紙に書く」だけの活動から、「文字を入力する」、「プレゼンシートを作成する」など、アウトプットするための方法が増えたことに関して、生徒からの否定的な反応はなかった。しかし、写真を撮って加工したり、学習とは関係のないものをインターネットで検索するなど「遊ぶ道具」として使用した生徒も見られた。ICT 機器を使う際のルールや、何のためにこれを使っているのか、生徒自身が「学習や活動の目的を達成するために ICT 機器を使う」という意識になるような働きかけが必要であった。

③ 方略・自分のものにする領域

アウトプットの課題の返却の際に、提示した評価に納得がいかない生徒が一人いた。課題制作の最初の段階から基準（評価の条件となるもの）を示してあったが、その生徒には基準がきちんと「認知」されていなかったことがうかがえた。各自で取り組む活動の選択肢を増やし、それぞれが活動を始めると、目標を見失い活動自体が目的になることもあるため、生

徒が目標を明確に意識し活動に取り組むための手立てが必要であった。

(7) まとめ

一人一人の声を聴くことや、提出された課題の点検、行動の観察により生徒の感じている新たなバリアに気づき、そのバリアを取り除くための手立てを考えていくことが今後も必要であると感じた。また、学習へのアクセスが有効になったことで、「積み上げる」活動や「自分のものにする」活動での課題が見えてきたので、次の研究授業では、活動の目標や評価の基準をどのように認知させるかという面から改善したいと考える。

第3回目（11月）

(1) 教科（科目）：国語（現代文）

(2) 対象クラス：普通科 2年D組 20名（男子9名、女子11名）、2年E組 14名（男子4名、女子10名）

(3) 単元名・著者：随想一「前の駅出ました」・佐藤雅彦

(4) 授業時数：8時間

(5) UDLガイドラインにそった授業計画

テーマ設定の理由				研究内容	指導の実際	成果と課題
11月 教材：前の駅出ました				目標：「視点の切り替え」の重要性について考えを深める。		
取り組みのための多様な方法を提供しましょう				提示（理解）のための多様な方法を提供しましょう	行動と表出のための多様な方法を提供しましょう	
感情「なぜ」				認知「何を」	方略「どのように」	
アクセスする	興味をもつ			知覚する		身体動作
	- 活動の中に選択を用意する - 安心して学べる空間（生徒同士、教師と生徒） - 掲示物など黒板周りの刺激の調整 - 座席の工夫・机上の整理整頓 - 関連性のある素材の準備 - タイマー使用			- 選択 - 視覚情報と聴覚情報の代替手段を準備（音読を録音しておく） - 本文テキストのプリント教材は漢字にフリガナをふる。 - 語句の意味を書きこめるように余白広め		- 書く（描く）…鉛筆／色鉛筆 - 切る…はさみ／ミシン目カッター - 貼る…のり／テープ - 入力する…iPad／タブレット
	教材・教具					
積み上げる	努力や頑張りを続ける			言語・数式・記号		表出やコミュニケーション
	- 目標提示の工夫 - 協働学習（ペア・グループ） - 丁寧なフィードバック			- 語句の読み（フラッシュカード） - 構成 図式化→はじめ・なか・おわり - 焦点化→本文の言い換え（問で確認） ※「俯瞰」「猿の目・鷹の目」意味確認		- 感想文／4コマ漫画 - プレゼンテーションシート ※学んだことをアウトプットする（手順やヒントあり）
自分のものにする	自己調整			理解		実行機能
	- イライラ・不安・眠気のコントロールへの配慮（座席の移動等） - 振り返りシートの記入			重要事項／全体像を目立たせる（2分程度の振り返りの動画）		- 模範（モデル）を示す - ルーブリック評価 ※課題の評価基準を自分たちで作成 ※自己評価する

(6) 単元の指導計画 ※個人・ペア・グループの活動をバランスよく計画する。

	学習活動	活動の形態	使用する教材・教具
1次 (1時間)	① アップ、部分、全体の写真を提示し、一枚の同じ写真を見ているのに、見え方が違うことを確認し、学習目標の提示へとつなげる。 ② 全文を黙読する。 ③ 語句の読みをフラッシュカードで確認する。 ④ 語句の意味を調べる。	全員 個人 全員 個人	・PowerPoint で写真を提示 ・教科書もしくは紙テキスト ・本文プリント（意味調べ） ※辞書もしくはインターネットを利用。 ワークシート
2次 (3時間)	⑤ 第1・2段落の音読と内容理解 ※解説 ⑥ 第3・4段落の音読と内容理解 ※解説 ⑦ 「問」について考えてみよう ※解説 （5つのキーワードを必ず用いて、問いに答える）	ペア グループ	※PowerPoint で作成 動画に変換後 teams にアップ。 ワークシート

	学習活動	活動の形態	使用する教材・教具
3次 (3時間)	⑧ 日常生活の中で「視点が切り替わった」出来事についてまとめる。 ⑨ 共有する。	個人グループ	ワークシート
	⑩ アウトプットの課題の提示・目標の確認後、評価の基準を作成する。 ⑪ 評価基準を全体で共有する。 ※各グループで作成した評価基準を、Aの評価（黄付箋）、Bの評価（ピンク付箋）、Cの評価（青付箋）ごとに、黒板に貼り付ける。	グループ	ワークシート 付箋紙(中) (黄・ピ・青) ※短い言葉で表す
	⑫ 日常生活の中で視点が変わった出来事の一つあげ、その後に、自分の行動や気持ちがどのように変わったかをまとめる。 選択 「作文を書く」「4コマ漫画を描く」「プレゼンシートの作成」 課題提出方法 原稿用紙(紙)/ワークシート(紙)/データ	個人	ワークシート PowerPoint iPad・iPhone タブレット端末
4次 1時間	⑬ 作品の共有 ⑭ ルーブリック評価の記入 ⑮ 振り返りシートの記入	グループ 個人	付箋紙(大) (生徒⇄生徒)

(7) 9月の授業から改善した点

- 感情・積み上げる領域/自分のものにする領域(丁寧なフィードバック、振り返りシート)
振り返りシートの「本時の学習目標」を、活動の内容を含みできるだけ短い言葉で示すように改善した。また、プリント教材などの取り組みを毎時間丁寧に確認することや、点検の際に生徒の振り返りシートへ、本時の授業の中で良かった点や、気が付いてほしい点などのコメントを残すことで、自己の活動の振り返りを記入する欄に「ふざける場面があった」など、反省する言葉が見られるようになった。今後も続けていくことで、単元の学習目標と毎時の学習目標を意識させる必要があると感じた。
- 方略・積み上げる領域/自分のものにする領域(アウトプット、評価基準、自己評価)
今回の研究授業においても、アウトプットの課題の提出方法は「作文」「4コマ漫画」「プレゼンシート」の3つの選択肢の中から自由に選択させる形を取り、新たな方法で挑戦したいという要望があれば、ICT機器の準備などを含め可能な限り尊重する形をとった。また、今回の活動ではアウトプットの活動を二段階に分け、まず全員が同じワークシートを使って、「視点が切り替わった出来事」についてまとめ、そのシートを基にしてアウトプットするための方法を、各自で上記の3つの方法から選択し取り組んだ。結果は表6のとおりである。

表6 11月の課題の提出方法とアウトプットするための道具

課題の提出方法	アウトプットするための道具	D組(20名)	E組(14名)
作文	紙と鉛筆	1名	8名
	タブレット端末 (Word)	1名	0名
	携帯電話 (Word)	2名	0名
4コマ漫画	紙と鉛筆	9名	1名
	iPad (ibisPaintX)	1名	0名
プレゼンシート	iPadとタブレット端末 (PowerPoint)	6名	5名

さらに今回の授業では、課題の評価基準を明確に意識できるように、アウトプットする活動の前に評価基準を生徒自らで作成する活動を取り入れた。表7は生徒が話し合いの中で作成した評価の基準をまとめたものである。自分たちで決めた「A」の評価を目指してアウトプットの課題を仕上げるように声をかけ、アウトプットした後でその基準に合わせて各自で自己評価を行った。

表7 生徒が話し合いで作成した課題の評価基準 (D組)

段階	Aの評価	Bの評価	Cの評価
基準	・具体的である・分かりやすい ・内容が濃い・まとまっている ・完成している ・絵がうまい ・絵と説明の内容が一致している ・適度な長さで書かれている ・画像などを取り入れて工夫している	・ほぼ、まとまっている ・少しは、分かりやすい ・具体的だけど、伝わりにくい内容である	・完成していない ・内容が薄い ・まとまっていない ・分かりにくい ・絵と説明の内容があっていない ・意味が分かりにくい

基準に照らし合わせて、生徒自身が課題内容を評価した結果と、授業者が評価した結果を比較すると、表8のとおりとなった。今回は、生徒の自己評価が「A」の場合、授業者の評価も全て「A」の評価となった。生徒の自己評価は「B」や「C」で、授業者の評価が「A」の場合には、その生徒に「A」の評価の根拠を「評価の基準」を基にして示し、自信を持つように伝えた。授業者の評価がすべて「A」になっているのは、評価が甘くなったわけではなく、評価の基準を生徒たちに作らせたことによって、「A」の評価を意識するようになり、提出された課題の完成度が全体的に上がったためだと考えられる。また、アウトプットの活動の最中に、授業と関係ないことをしてふざけたり、居眠りする生徒も減った。

表8 生徒の自己評価と授業者の評価の比較

	A	B	C
生徒の自己評価(18名)	13名	4名	1名
授業者の評価	18名	0名	0名

(8) まとめ

「今、授業でどのような課題に（何に）取り組んでいるのか」、「その取り組んでいる課題の取り組み方（方法）を知っているのか」、「そしてその取り組んでいることはどこを目指している（目的）のか」ということを、生徒自身がきちんと意識することで、学習活動に変容が見られた。今後も、授業や学習活動の中で生徒の感じているバリアを見逃さず、学習へのアクセスが有効になっているのかを確認し続けることや、生徒との対話の中で、積み上げる学習活動や、自分のものにする学習活動への働きかけを工夫改善していきたいと考える。

4 教材の工夫と改善

(1) アクティブなファイルと保管用ファイルの使い分け

教材（プリント類）をなくしてしまう生徒はよく見かけるが、これまでは、教材や私物の管理ができていない生徒に責任があるとしていた。しかし、授業の際に、毎回こまめにファイルに綴る時間を確保していないことに気がつき、生徒の教材の管理の方法への手立てを工夫する必要を感じた。そこで、個人の名前が記されているアクティブなファイル（クリアファイル）を準備し、現在授業で使用しているプリント類は、このアクティブなファイルに入れて保管し（挟むだけ）、単元が終わるごとに、まとめて保管用のファイルに綴る方法を取った。その結果、三度の研究授業の間、D組で教材をなくした生徒は一人もいなかった。また、単元のひとまとまり分の教材を、最初の授業ですべてアクティブなファイルに入れて配布することで、生徒が見通しをもって学習に取り組むことができる点や、本時の取り組みが早く終わった生徒は、アクティブなファイルに入っている次の授業の課題等に先に取り組むことができるようになった。表9は、D組における、三度の研究授業を通して、アクティブなファイルに入っている学習課題集の問題に、単元が終わるまでに自主的に取り組んだ生徒の人数の推移である。6月と9月、11月の研究授業は授業時数が違うので単純な比較はできないが、9月と11月は同じ授業時数でも学習課題集への取り組みに変化が見られる。これは、11月の研究授業の際にはアクティブなファイルがどのような仕組みになっているのか、生徒に定着してきたこともあると思われるが、アウトプットの活動を集中して行えるようになり、全体的に課題を仕上げるのが早くなったので、まだ終わっていない生徒を待つ間、課題に取り組む時間ができたと予想される。

表9 学習課題集の取り組み状況（D組）

学習課題集	すべて課題を終わらせた生徒	もう少しで終わる所まで取り組んだ生徒	少しは取り組んだ生徒	取り組むことができなかった生徒
6月（5時間）	1名	0名	1名	18名
9月（8時間）	2名	1名	1名	16名
11月（8時間）	5名	8名	6名	1名

(2) プリント(本文テキスト／ワークシート)の工夫

教材を作るときに工夫した点は、授業中に今、どのプリントの何に取り組んでいるのかが分からない生徒を出さないようにしたことである。具体的には、全てのプリントにページをふる、本文テキストはB4サイズ、課題などに取り組むためのプリント（ワークシート）はA4サイ

ズの大きさに変更した。つまり、インプットの授業の際には主にB4サイズのプリントを使用し、アウトプットの授業の際には主にA4サイズのプリントを使用するので、授業の内容でどの大きさのプリントを使えばいいのか分かりやすくなっている。また、「書く」以外の「切る」や「貼る」などの活動が入る工夫や、文字の大きさ、書体、余白を調整し、長さや意味段落のまとまりで1ページになるように工夫し、書く量の調整や、焦点を絞った学習になるように改善した。9月の研究授業で使用したプリント（教材）は、作品が3つの意味段落だったので、B4の本文プリントは3枚、ページの右側に本文、左側に穴埋めの読解の問題を配置したものを準備した。そして、その穴埋めの問題は確認後にミシン線に沿って切り離し、4枚目のシートに貼り付けることができようように作成した（図5）。内容読解の穴埋めの問題は本文がすぐそばにあるので整理するのに時間がかからず、生徒の記入状況を確認したところ、2クラスとも無記入や誤答は一人もいなかった。また、4枚目のシートでは、本文の各段落がどのような役割（序論・本論・結論）を持つのか視覚化して構成を確認できるように工夫した。

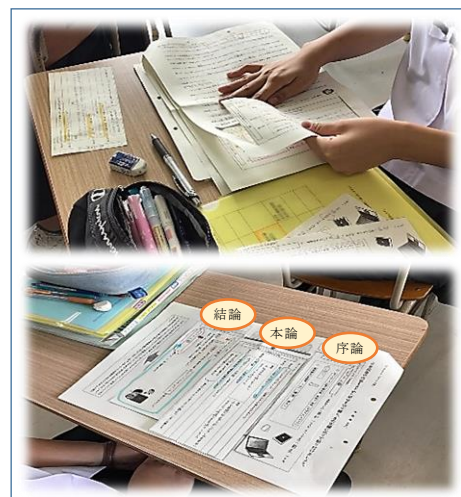


図5 プリント教材に取り組む様子

(3) 動画での振り返りについて

授業に欠席していた生徒や、一度の説明では意味が分からなかったり、聞き逃したりする生徒のために、いつでも動画で授業の内容を復習できるような環境を整えた。また動画を使った一つの取り組みとして、授業前半で欠席が続き、4時間目のアウトプットの活動から参加した生徒に対し、自分で動画を見ながらそれまでの学習を進めるという方法を試みた（図6）。結果として一次的には、他の生徒とは違う取り組みをすることになったが、次の授業には他の生徒に追いつき、同じ課題に取り組むことができた。



図6 動画を見て個別学習をする様子

5 定期考査について

UDLの観点で計画し実践した授業の後、生徒の定期考査の平均点がどのように推移したのか、対象のクラスD組と比較するために、2学年のすべてのクラスの結果を表10にまとめた。クラス編成の特徴は、「D組・F組・G組」は2クラスを3展開しており、「E組・H組」は1クラスを2展開している。これまでも「D組・F組・G組」と「E組・H組」には定期考査の平均点に20点前後の差が出る状況であった。E組は9月の研究授業から、対象クラスのD組と同じ計画で授業を実践したクラスである。D組は、1学期の期末考査では、「D組・F組・G組」の中でも最も平均点が低かったが、2学期の期末考査では最も高くなっている。E組は、1学期の期末考査と2学期の中間考査では、H組に平均点で10点の差があったが、2学期の期末考査では4点の差まで縮まっている。

表10 定期考査の平均点の推移（2学年は全クラス共通問題である）

	D組	F組	G組	E組	H組	全体の平均
1学期期末考査（7月）	51点	54点	52点	75点	85点	63点
	52点			80点		
2学期中間考査（10月）	44点	46点	44点	57点	67点	50点
	45点			62点		
2学期期末考査（11月） ※前の駅出ました（配点50点）	68点(33点)	60点(28点)	62点(28点)	81点(38点)	85点(40点)	70点
	64点(29点)			83点(39点)		

2学期の中間考査と期末考査の平均点に差があったため、偏差値を用いクラス内の点数の変化を比較した。D組、E組それぞれの定期考査の偏差値の分布を比較したグラフ（図7、図8）から、D組の期末考査では中間考査に比べ偏差値が30台と40台が減少し、50(平均)台の生徒が増加した。また、E組でも期末考査では30台の生徒はいなくなり、60台が増加した。これらの結果からも、それぞれのクラスにおける定期考査の結果で良い変容があったと考えることができる。今後は偏差値が30台、40台の生徒の学習のつまづきを一人一人確認し、それぞれに適した支援を続けていくことが必要であると考えられる。

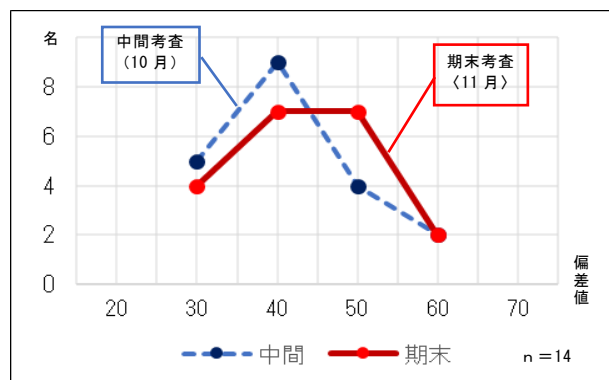


図7 2学期のD組定期考査の偏差値の分布の比較

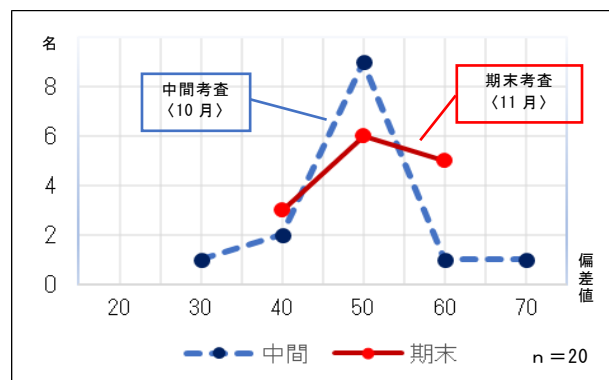


図8 2学期のE組定期考査の偏差値の分布の比較

6 個々の生徒の変容

(1) Fさんの例

Fさんは、一つ一つの学習活動の取り組みが細かく丁寧である分、他の生徒より時間がかかる面があり、声をかけないと課題を提出するのを忘れてしまうことがあった。アウトプットする学習活動で、6月の研究授業の際は「4コマ漫画を描く」を選択したが、9月の研究授業では「意見文を書く」を選択し、アウトプットをするための道具として自分の携帯電話を選んだ。当初、教具に携帯電話を入れる予定はなかったが、Fさんからの申し出があったので、携帯電話のメモ機能を使って文章を入力し、教師用のiPadにAirDropで提出するという方法を試みた。Fさんは、携帯電話のメモ機能を使い課題に取り組み始めてから、提出するまでの間黙々と取り組み、時間内に課題を仕上げる事ができた。また、11月の研究授業の際には、その経験を「視点が切り替わった」出来事として、何事も最初から「苦手だ」と思い込むのではなく、自分ができる方法で取り組み「苦手意識(識)は消えた!!」と、4コマ漫画(図9)で表現していた。



図9 Fさんの4コマ漫画(11月)

(2) Gさんの例

Gさんは、アウトプットする学習活動で、6月の研究授業の際は「4コマ漫画を描く」を選択し、9月の研究授業においても最初は「4コマ漫画」を選択していた。しかし、それぞれの課題の取り組み方を改めて確認させてみると、Gさんは、「本文内容の要約」「メディアのメリットとデメリット」「メディアとの付き合い方に関する自分の意見」の順番で段落を作り、それを繋げれば意見文になることに気がつき、課題の提出方法を「意見文」に変更し、使う道具もタブレット端末に変更した。Gさんは、タブレット端末のWordを使い課題に取り組み始めてからは、集中力が高くなり、最後まで自分の力で仕上げ提出することができた。11月の研究授業では課題の提出方法を迷わず「作文」とし、使う道具は携帯電話を選んだ。このことから、作文を書くことに対する苦手意識が軽減された様子がうかがえ、文章を書き上げるのも早くなり、文字数も9月は338文字だったが、11月は447文字に増え、自分

で誤字・脱字や段落の作り方などを点検して提出することができるようになった。

(3) Hさんの例

Hさんは、アウトプットする学習活動で、6月の研究授業の際は「4コマ漫画を描く」を選択し、9月の研究授業では「意見文を書く」を選択した。これまでは、課題に取り組む際に、集中が途切れるとふざけて取り組みが遅くなり、提出された課題の内容にも不十分な面が見られた。11月の研究授業では、「視点が切り替わった出来事」についてのワークシートに取り組む際に、「具体的に」とはどういうことなのかを一緒に確認しながらまとめ、その後に「4コマ漫画」に取りかかった。途中で友達の活動が気になり気が散る場面があったが、すぐに集中しなおし、最後まで丁寧に仕上げることができた。自己評価は「C」の評価であったが、「A」の評価基準の「具体的である・分かりやすい・完成している・絵と内容が一致している」の項目に当てはまる仕上がりであったので、本人にもそれを伝え、授業者の評価は「A」とした。

7 授業者の自己評価について

「UDL実践者の成長のループリック」(UDL研究会)を用いて、これまでの三度の研究授業の自己評価を行った結果より、「提示(理解)のための多様な方法を提供する」「行動と表出のための多様な方法を提供する」「取り組みのための多様な方法を提供する」の3つとも、「初級レベル」の段階であることが分かった。子どもたちと成長し続ける授業者であるために、今後も自分の授業を振り返り改善していきたいと考える。

IV 仮説の検証

- | |
|---|
| 1 学びへアクセスする(活動に参加し、情報を受け取り、発信するための入口を持つ)手立てを工夫改善することで、生徒は一人一人「自分に合った方法」を探すようになり、学びの主体としての意識が芽生えるであろう。 |
|---|

UDLガイドラインの「アクセスする」には、学習をスタートさせる段階において、「感情」「認知」「方略」のそれぞれの領域で、生徒にとってバリア(学習へのアクセスを妨げるもの)となりうるものを取り除くためのポイントがまとめられている。特に、「感情」の「アクセスする」領域の「個人の選択や自主性を最適にする」という概念は、全ての取り組みに影響を及ぼしている。生徒が感じているバリアはそれぞれ多様で、解決の方法もまた多様である。したがって、学習者である生徒自身が「自分に合った方法」を選択することが、バリアを取り除くための最も効果的な方法となる。「アクセスする」の領域で授業者が講じなければならない手立ては、生徒にとって選択する価値のある選択肢を準備することと、生徒が安心して意見や要望を伝えることができ、自由に選択できる教室の雰囲気を整えることである。本研究においても、三度の研究授業を通して様々な場面で「選択する」活動を取り入れた。まだ「選択する」学習活動に慣れていない生徒や、本当にこの方法が自分にあった方法なのか判断できない生徒もいるが、教室での座席や黙読の方法、アウトプットの課題提出方法を選択する活動を通して、自分にとっての最適な方法を探している様子が見られた。一方で、「作文を書くために携帯電話を使いたい」や「アプリを使って4コマ漫画を仕上げたい」など、授業者が準備した選択肢以外のものを提案する生徒も現れるようになった。このように生徒が「私は〇〇したい(する)」という、「私」を主語においた決定をするようになってきたことから、学びの主体であるという意識が芽生えていると判断ができ、仮説1は妥当であると考えられる。

- | |
|--|
| 2 学びを積み上げていくための手立てを工夫改善することで、生徒に自分の力で課題に取り組もうとする意識が芽生え、課題への取り組み方や定期考査の結果などにも良い変容が見られるであろう。 |
|--|

UDLガイドラインの「積み上げる」には、生徒が「努力や頑張りを続ける」ための手立てや、「言語や記号」を正しく「インプット(認知)」し、「アウトプット(表出)」するための手立てが、きちんと取られていたかをチェックするためのポイントがまとめられている。三度の研究授業の中で「言語や記号」を正しく理解するための手立てとして、PowerPointを使って語句の意味を視覚化・

図式化して説明したり、プリント教材の作り方を工夫することで授業内容を焦点化し、文章の構成なども視覚化して説明できるように工夫した。また、「アウトプット」する学習活動への手立てとしては、生徒が「この方法なら取り組みそう」と思える選択肢を準備した。そして、これらの学習活動に対して粘り強く「努力や頑張りを続ける」ために、学習目標の提示の方法を工夫し、協働学習を取り入れ、生徒の取り組みに対する丁寧なフィードバックを試みた。本研究において、学びを「積み上げていく」ための手立てを工夫改善したことで、課題に対し自分の力で集中して取り組もうとする生徒が増えたことや、授業内容がきちんと理解できたことから定期考査の個人の得点の上昇及びクラスの平均点の上昇が見られたため、仮説2は妥当であると考ええる。

3 学びを自分のものにするための手立てを工夫改善することで、生徒に自己の学習を振り返りさらに深めようとする意識が芽生え、これまでに習得した知識を別の場面で応用したり、他者に効果的に伝えるための方法を工夫する姿が見られるようになるであろう。

UDLガイドラインの「自分のものにする」には、生徒が自身の感情をコントロールし学びに向かう態度を「自己調整」するための手立てや、インプットした情報を頭の中で整理し「理解」するための手立て、活動の目標を設定し、その目標を達成するための道具や方法を選択し、進捗状況をモニターし、そして、必要に応じてその取り組み方を変更していく「実行機能」を養うための手立てがきちんと取られていたかをチェックするためのポイントがまとめられている。

授業中、長時間の集中を維持することが困難な生徒でも、好きな席に移動し、仲の良い友達と活動する時間を認めることで、自己の学習に対するモチベーションを調整し、意欲的に活動に臨んでいる様子が見られた。また「A」の評価基準である「具体的で分かりやすく」表現するために、表現したい内容の流れに一貫性はあるか、言葉の選び方は適切かなど、どのように表現すれば効果的に伝わるのかをよく考え、課題の制作にあたる様子が見られた。本取り組みを実践した、11月の研究授業では、生徒が提出した課題の授業者の評価がすべて「A」であったことから、生徒は他者に「伝えるための方法」を意識し、工夫して表現したと判断することができる。しかし、学習した内容を整理し「理解」するために作成した授業動画に関しては、E組での活用は見られたが、研究対象のD組では自主的に視聴した生徒は確認できなかった。今後は、生徒が学習に対して「もっと理解を深めたい」と思うようになるための「感情」への明確な働きかけ（生徒自身が「認知」に対する明確な目標を設定する取り組みや、豆テストや丁寧なフィードバックを繰り返すことなど）を日々の授業で行い、また、今までの学習で得た知識と、今回の学習で得た知識を関連させて捉える活動など、習得した知識を「使える知識」に変換する学習活動を計画する必要があると考える。

V 成果と課題

1 成果

- (1) 特別支援教育に関する近年の動向を文献等から整理することで、発達障害等、日常生活や学習面で困難を抱える生徒を含め、すべての生徒の学びの「多様性」に気づくことができた。
- (2) UDLの観点から国語の授業を工夫改善することで、インプットする活動（読む、理解する）や、アウトプットする活動（書く、描く、入力する、発表する）で、生徒が「活き活き」と活動する様子が見られるようになった。
- (3) UDLガイドラインを用いて授業を計画・実践し結果を分析することで、新たな課題に気づき、今後の授業改善の糸口を見つけることができた。

2 課題

- (1) UDLの目指す「学びのエキスパート」を育成するために、感情、認知、方略のそれぞれの領域に、国語の視点からの指導継続と、他教科との共通理解や連携した指導体制を構築する必要がある。
- (2) 生徒のICT機器の使用に関して、操作方法の指導やルールやマナーの確認など、校内全体で共通の認識を持ち、計画的に指導していく必要がある。

〈参考文献〉

- 楠見友輔 2020 『教材教具と子どもの主体性ーヴィゴツキー心理学の観点からー』 障害児基礎教育研究会 研究紀要
- 高山恵子 2020 『自己理解力をアップ！ 自分のよさを引き出す 33 のワーク』 合同出版
- 阿部利彦・赤坂真二・川上康則・松久眞実 2019 年 『人的環境のユニバーサルデザインー子どもたちが安心して学級づくりー』 東洋館出版
- 荒巻恵子 2019 『インクルージョンとは、何か？ー多様性社会での教育を考えるー』 日本標準
- 樺沢紫苑 2019 『学び効率が最大化するインプット大全』 サンクチュアリ出版
- 桂聖・N5 国語授業力研究会 2018 『「めあて」と「まとめ」の授業が変わる 「Which 型課題」の国語授業』
- 樺沢紫苑 2018 『学びを結果に変えるアウトプット大全』 サンクチュアリ出版
- トレイシー・E・ホール、アン・マイヤー、デイビッド・H・ローズ 2018 『UDL 学びのユニバーサルデザインークラス全員の学びを変える授業アプローチー』 東洋館出版
- 文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）』
- 湯澤正通・湯澤美紀 2017 『ワーキングメモリを生かす効果的な学習支援 学習困難な子どもの指導方法がわかる！』 学研プラス
- 小貫悟・桂聖 2014 『授業のUD Books 授業ユニバーサルデザイン入門ーどの子も楽しく「わかる・できる」授業のつくり方ー』 東洋館出版
- 授業のユニバーサルデザイン研究会沖縄支部 2013 『教材に「しかけ」をつくる国語授業の 10 の方法 文学アイデア 50』 編著 桂聖 東洋館出版
- 湯澤美紀・河村暁・湯澤正通 2013 『ワーキングメモリと特別な支援 一人ひとりの学習のニーズに応える』 北大路書房
- 桂聖 2011 『授業のUD Books 国語授業のユニバーサルデザイン』 東洋館出版
- T. P. アロウェイ 2011 『ワーキングメモリと発達障害ー教師のための実践ガイド2ー』 訳者：湯澤美紀・湯澤正通 北大路書房

〈参考 WEB サイト〉

- UDL（学びのユニバーサルデザイン）研究会 2011 「学びのユニバーサルデザイン（UDL）ガイドライン全文 Version2.0」 Suggested Citation: CAST 日本語版訳：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>（最終閲覧 2021 年 2 月）
- 文部科学省 2012 「高等学校における特別支援教育の推進について～高等学校ワーキンググループ報告～」 参考資料「発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054_2/gaiyou/1283724.htm（最終閲覧 2021 年 1 月）
- 文部科学省 2017 「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1383809.htm（最終閲覧 2021 年 1 月）
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2014 「高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究ー授業を中心とした指導・支援の在り方ー」
<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/9719/seika4.pdf>（最終閲覧 2020 年 7 月）
- 文部科学省 2016 「高等学校における特別支援教育の現状と課題について」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/gyouji/_icsFiles/afieldfile/2016/03/17/1367538_08.pdf（最終閲覧 2020 年 7 月）
- 文部科学省 2009 「高等学校における特別支援教育の推進について（報告）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2009/11/05/1283675_3.pdf（最終閲覧 2020 年 4 月）