

<資 料>

授業のユニバーサルデザイン化に関する教職志望大学生の知識

—— 通常の学級の担当教員を志す学部生を対象として ——

林田 真志*・河原 麻子**・新海 晃*・澤 隆史***・相澤 宏充****

通常の学級の担当教員を志望する大学生を対象として、授業のユニバーサルデザイン（授業UD）化の工夫に関するアンケート調査を行った。回答者の半数以上が「知っている」と回答した工夫の多くは、「授業での『学び』の階層モデル」と照らすと、第一階層の「参加（活動する）」及び第二階層の「理解（わかる）」にアクセスするものであった。第三階層の「習得する（身につける）」や第四階層の「活用（使う）」にアクセスする工夫については、「知らない」という回答の方が多かった。また、回答者の多くが授業UD化に関する学習の機会を大学の講義の中で得ていたことから、今後も教職課程のカリキュラムの中でその内容を積極的に取り扱っていくことの有用性が示された。それ以外にも少数ではあるが、ボランティアやアルバイト、教育実習等、小・中学校や高校での授業をとおして体験的な学習の機会を得ている者もいた。授業UD化の学習に関しては、講義をとおして得た理論的知識と教育現場で得た実践的知識を往還させる機会を確保していくことが肝要になると考えられた。

キーワード：教職志望大学生 通常の学級 授業のユニバーサルデザイン化

I. はじめに

文部科学省（2022）の調査によると、通常の学級に在籍する児童生徒のうち、知的な遅れはないものの学習面（「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」）または行動面（「不注意」「多動性・衝動性」「対人関係やこだわり等」）で著しい困難を示す者の割合は、小・中学校で約8.8%、高等学校で約2.2%と推定されている。それらのような困難を示す者のうち、通級による指導を受けている児童生徒の割合は小・中学校で約10.6%、高等学校で約5.6%とされ、授業時間中に教室内で個別の配慮・支援を受けている（特別支援教育支援員による支援を除く）児童生徒の割合は小・中学校で約54.9%、高等学校で約18.2%と推定されている。これらの調査結果より、学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒の中には、十分な教育的支援を受けられないままに授業に参加している事例も一定数いることが推察される。そのため、通常の学級に

おいてインクルーシブ教育を推進していくためには、通級による指導や特別支援教育支援員による支援の提供に加え、多様な実態をもつ全ての児童生徒が積極的に参加できることを目指した授業づくりが求められる。

授業づくりに関する理念の一つとして、「授業のユニバーサルデザイン（以下、授業UD）」が挙げられる。授業UDとは、特別な教育的支援を必要とする子どもを含め、通常の学級に在籍する全ての子どもが楽しく学び合い、「わかる・できる・探究する」ことを目指す授業デザインとされる（日本授業UD学会, 2023）。小貫（2018）は、授業の中でバリアを生じさせる内的要因（不注意・多動、関心のムラ、見通しをもてないことへの不安、状況理解の難しさ、学習スタイルの違い、イメージすることの苦手さ、曖昧なものへの苦手さ、複数並行作業の苦手さ、認知の偏り、理解の遅さ、定着の不安定さ、記憶の苦手さ、般化の不成立、抽象化の苦手さ）を想定し、バリアの軽減にむけた14種の工夫（クラス内の理解促進、ルールの明確化、刺激量の調整、場の構造化、時間の構造化、焦点化、展開の構造化、スモールステップ化、視覚化、感覚の活用、共有化、スパイラル化、適用化、機能化）について、Table 1のように整理している。また、「授業の『学び』の階層モデル」と文部科学省が提唱する「主体的・対

*広島大学大学院人間社会科学研究所

**国立特別支援教育総合研究所

***東京学芸大学総合教育科学系

****福岡教育大学特別支援教育ユニット

話的で深い学び」の考え方を対応させながら、各工夫が「学び」のどの階層にアクセスするものであるかを説明している (Fig. 1)。

授業 UD 化の工夫について、京極 (2018) は小学校教員275名を対象としてその実施状況を調査している。調査結果より、クラス内の理解促進 (当該論文内では「学級経営」と表記) や焦点化 (当該論文内では「課題の焦点化」と表記)、ルールの明確化、共有化、視覚化といった工夫の実施頻度が高く、展開の構造化

やスモールステップ化、感覚の活用 (当該論文では「動作化・作業化」と表記) といった工夫の実施頻度は相対的に低いことが明らかとなった。また、高橋・佐藤 (2021) は、小・中学校の教員533名を対象として授業 UD 化の実施状況について調査している。その結果、①全体のうち7～9%の教員が「児童生徒の注意を焦点化するための工夫ができていない」と回答したこと、②全体のうち43%の教員が様々な理由で授業 UD 化に課題を感じていること、③授業 UD 化に関して否

Table 1 授業 UD 化におけるバリアを軽減するための工夫 (小貫, 2018をもとに筆者が作成)

| 工夫 | 概要 |
|-----------|--|
| クラス内の理解促進 | わからないこと、間違うことを安心して表明できるクラスの雰囲気をつくったり、学習の遅さや失敗をからかわずに互いにサポートしたりする雰囲気をつくる。 |
| ルールの明確化 | 質問の仕方、意見の伝え方、話し合いの仕方などのルールを設定する。 |
| 刺激量の調整 | 教室内の掲示物や、教室内外の騒音、人の動き、興味を惹く事物といった刺激を制御する。 |
| 場の構造化 | 教室内の物品の定位置を決めるなどして、行動しやすく使いやすくする。 |
| 時間の構造化 | 授業ごとに活動の流れを示す |
| 焦点化 | 授業のねらいや活動を絞り込む。 |
| 展開の構造化 | 授業を論理的かつ明示的に展開する。 |
| スモールステップ化 | 目標達成までのプロセスに細やかな段階をつくる。 |
| 視覚化 | 授業に関する情報を「見える」ようにする。 |
| 感覚の活用 | 感覚的に捉えたことを認識に変えていけるように、動作化や作業化などの工夫を行う。 |
| 共有化 | ペア学習やグループ学習などを児童生徒間でを行う活動を導入する。 |
| スパイラル化 | 既習事項を再び扱うタイミングで、定着が不十分だった内容を自分のものにできる機会をつくる。 |
| 適用化 | 学んだ事項を別の課題に「適用」する。 |
| 機能化 | 学んだ事項を生活の中で「機能」させる。 |

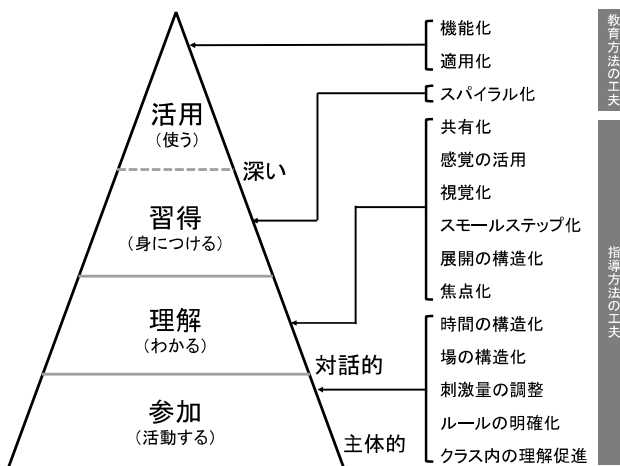


Fig. 1 授業の「学び」の階層モデルと授業 UD 化の工夫 (小貫, 2018をもとに筆者が作成)

定的な意見をもつ教員もいたこと、④授業UD化の実践による児童の学習意欲の向上を確認して教員もその効果を実感したこと、などが示された。さらに、竹内(2019)は、小学校教員を志望する大学3年次生41名を対象として、視聴した授業映像から授業UD化の工夫をどの程度抽出できるかを検討している。その結果、視覚化や展開の構造化の工夫を抽出する人数が多く、刺激量の調整や場の構造化の工夫を抽出する人数は相対的に少ないことが明らかになった。

以上のように、小・中学校教員を対象とした授業UD化に関する実態調査や、大学生を対象とした授業UD化の視点をふまえた授業分析の様相について検証した研究は散見されるが、教職志望大学生の授業UD化の工夫に関する知識について検討した研究は極めて少ない。そこで、筆者らは通常の学級の担当教員を志す大学生を対象として、特別支援教育の基礎的事項及び授業UD化の工夫に関する調査を実施した。それらの調査結果のうち、本稿では授業UD化の工夫に関する知識を問う質問項目の結果について報告する。

II. 方法

1. 調査対象

X大学に在籍する学部生のうち、通常の学級の担当教員を志望する者94名を対象とした。

2. 調査期間

2021年8月9日から同年9月24日であった。

3. 調査項目

在籍している学年や学年など基礎的情報について尋ねる質問項目群(5項目)、特別支援教育に関する基礎的な知識について尋ねる質問項目群(20項目)、授業UD化の工夫について尋ねる質問項目群(24項目)、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導を担当することの不安について尋ねる質問項目群(10項目)の合計59項目で構成した。

授業UD化の工夫について尋ねる質問項目群は、小貫(2018)を参考に構成した。各工夫の内容について回答者が具体的なイメージをもてるよう、教科等の授業場面における実践例やイラストを含めた解説資料を電子媒体で配布した。解説資料作成の効率性の観点から、14種の工夫のうち刺激量の調整と場の構造化、及び適用化と機能化に関しては、それぞれ1つの工夫として集約した。合計12種の工夫について、「知っている」

または「知らない」の2種の選択肢をもとに回答を求めた。また、「知らない」と回答した項目を除き、それらの工夫を知ったきっかけについて自由記述形式で回答するよう求めた。

4. 調査手続き

縁故法により、通常の学級の担当教員を志望する対象者を募った。調査の概要及び目的、倫理的配慮等について説明した上で、調査協力の同意が得られた者を調査対象とした。Microsoft Formsで作成した回答フォームのURLを対象者に通知し、オンライン上で回答するよう求めた。回答に際しては、書籍やWebサイトの情報などは参考にせず、回答時に知っている範囲で回答するよう求めた。調査終了後に、希望者にむけて謝礼(クオカード500円券)を進呈した。

5. 分析方法

回答内容の分析に関しては、単純集計「(該当する回答数/全有効回答数)×100」の式による比率の算出、ならびに自由記述形式の質問項目における言語データのカテゴリー分類を行った。

6. 倫理的配慮

回答画面トップに、調査目的、調査協力の任意性、個人情報取り扱い、収集データの管理方法について掲載した。回答をもって調査協力で同意したものとみなした。調査は広島大学大学院人間社会科学研究科倫理審査委員会の承認を得て実施した(承認番号20210119)。

III. 結果及び考察

回答期限までに94名より回答があった。そのうち、将来的に教職を志望していない21名の回答データを除外し、73名の回答データを分析対象とした(有効回答率77.7%)。回答の内容に不備はみられなかったため、73名の回答データすべてを分析した。

1. 回答者の基本属性

回答者の在籍する学部は、教育学部70名(95.9%)、文学部2名(2.7%)、理学部1名(1.4%)であった。回答時の学年は、1年生28名(38.4%)、2年生9名(12.3%)、3年生5名(6.8%)、4年生31名(42.5%)であった。将来的に教職を志望する者を対象としたためか、教育学部に在籍する回答者が多かった。また、

回答時の学年に関しても偏りがみられた。

2. 授業 UD 化の工夫に関する知識について

Table 2に、授業 UD 化の工夫に関する知識の有無を示した。Table 2より、「知っている」との回答率が50%を超えた項目は、ルールの明確化(69.9%)と場の構造化(58.9%)、時間の構造化(52.1%)、スモールステップ化(68.5%)、視覚化(68.5%)であった。これに対し、展開の構造化(13.7%)や感覚の活用(19.2%)、スパイラル化(19.2%)、適用化・機能化(21.9%)については、「知っている」という回答率は相対的に低かった。

これらの結果を「授業での『学び』の階層モデル」(Fig. 1)と照らすと、半数以上の回答者が「知っている」と回答した授業 UD 化の工夫は、第一階層の「参加(活動する)」及び第二階層の「理解(わかる)」にアクセスするものであった。一方で、第三階層の「習得する(身につける)」や第四階層の「活用(使う)」にアクセスする工夫については、「知らない」という回答の方が多かった。したがって、それぞれの授業の中で学習内容の短期的な理解を促すための工夫は知っていても、既習事項を相互に関連させながら積み上げていくことを促すための工夫や、既習事項を日常生活に生かすことを促すための工夫については、十分な知識を有していなかったと推察される。前述したとおり、授業でのバリアを生じさせる内的要因として、定着の不安定さ、記憶の苦手さ、般化の不成立、抽象化の苦手さが挙げられている(小貫, 2018)。これらは「習得する(身につける)」や「活用(使う)」の階層における学びと直結する要因であり、特別支援教育の分野においても長年指摘されてきたことである。調査時点で、回答者の約半数は教職課程コアカリキュラム「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」に関する授業科目を履修済みであったことから、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の学びにくさの特徴やその要因については、一定の知識を有していたと想定される。しかし、そのような学生たちであっても、特別な教育的支援を要する児童生徒の「習得」や「活用」を促すための工夫を、通常の学級における指導という想定のもとで学習する機会は少なかったのかもしれない。

ところで、クラス内の理解促進は第一階層の「参加」にアクセスする工夫であるが、「知っている」との回答率は38.4%にとどまった。この工夫はいわゆる学級経営の内容とも重なる部分が多く、回答者は教職課程

コアカリキュラム「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」に関する授業科目などにおいて、類似した内容を学習する機会もあったと考えられるが、回答率からその傾向は認めにくかった。このことに関連して、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導を担当することに不安を感じている大学生のうち83.6%の者が、不安要素として生徒指導と学級経営を挙げること、そしてそれらの中でも、「周囲の児童生徒に対する障害理解教育」や「児童生徒どうしの関係づくり」を具体的な指導事項として挙げることが報告されている(林田・河原・新海・澤・相澤, 2022)。近年、初等中等教育段階で障害理解に関する授業を受けた経験のある大学生の比率は78.3%にのぼるとされており(樋口・河原・林田, 2019)、この傾向は本稿の回答者にも当てはまると考えられる。しかし、障害理解教育に関する取り組みをクラス理解促進につなげていくという発想や、そのことを実現するための知識を有していた回答者は少なかったと考えられる。

また、展開の構造化と感覚の活用はともに第二階層の「理解」にアクセスする工夫であるが、「知っている」との回答率はそれぞれ13.7%と19.2%にとどまった。京極(2018)による小学校教員を対象とした調査では、展開の構造化や感覚の活用といった工夫の実施頻度が低いという結果が得られていることをふまえると、教職志望大学生にとっても学習機会の少ない工夫であるのかもしれない。

Table 2 授業 UD 化の工夫に関する知識の有無 (%)

| 工夫 | 知っている | 知らない |
|-----------|-------|------|
| クラス内の理解促進 | 38.4 | 61.6 |
| ルールの明確化 | 69.9 | 30.1 |
| 場の構造化 | 58.9 | 41.1 |
| 時間の構造化 | 52.1 | 47.9 |
| 焦点化 | 50.7 | 49.3 |
| 展開の構造化 | 13.7 | 86.3 |
| スモールステップ化 | 68.5 | 31.5 |
| 視覚化 | 68.5 | 31.5 |
| 感覚の活用 | 19.2 | 80.8 |
| 共有化 | 49.3 | 50.7 |
| スパイラル化 | 19.2 | 80.8 |
| 適用化・機能化 | 21.9 | 78.1 |

3. 授業 UD 化の工夫を知ったきっかけについて

Table 3に、授業 UD 化の工夫を知ったきっかけの内訳(延べ人数)を示した。なお、1名の回答者が複数のカテゴリーにわたる回答をした場合は、当該回答

データを分割し、それぞれのカテゴリにおいて1名分のデータとして計上した。Table 3より、全ての工夫において「①大学での講義（で知った）」という回答数が相対的に高かった。このことから、回答者の多くが、講義の中で授業UD化に関する内容を学習する機会を得ていたことが示された。時間の構造化に関しては、「⑥その他（家族や友人からの情報提供、マスメディア、憶えていない）」とする回答が5名みられ、大学外でも学習の機会を得ていることが示された。スモールステップ化に関しては、「③ボランティアやアルバイト（をとおして知った）」とする回答が5名、「⑤教員採用試験対策（のための学習をとおして知った）」とする回答が7名みられた。このことから、学習支援のボランティアや塾講師のアルバイトに従事する機会、または大学外での明示的な活動をとおして、学習の機会を得ている事例も示された。視覚化に関しては、「小・中学校や高校での授業（で知った）」及び「教育実習等（で知った）」とする回答が5名みられ、学習者という立場で授業に関する情報の「みえる化」を経験してきたことや、教育実習をとおして教授者という立場で学習の機会を得たことがうかがえた。共有化に関しては「小・中学校や高校での授業（で知った）」という回答が11名みられ、自身が小・中学校や高等学校に在籍していた際にペア学習やグループ学習を多く経験し、それらの学習形態がもたらす教育的効果について理解を深めていたと推察される。

以上の結果より、回答者の多くが授業UD化に関する学習の機会を大学の講義の中で得ていたことから、

Table 3 授業UD化の工夫を知ったきっかけの内訳(名)(N=73)

| 工夫 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
|-----------|----|----|---|---|---|---|
| クラス内の理解促進 | 21 | 4 | 0 | 2 | 3 | 1 |
| ルールの明確化 | 44 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 場の構造化 | 39 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| 時間の構造化 | 34 | 0 | 1 | 1 | 2 | 5 |
| 焦点化 | 33 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 展開の構造化 | 9 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| スモールステップ化 | 40 | 2 | 5 | 0 | 7 | 4 |
| 視覚化 | 39 | 5 | 3 | 5 | 3 | 1 |
| 感覚の活用 | 13 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 共有化 | 23 | 11 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| スパイラル化 | 9 | 0 | 3 | 0 | 1 | 2 |
| 適用化・機能化 | 10 | 4 | 2 | 1 | 0 | 2 |

①大学での講義、②小中高での授業、③ボランティアやアルバイト、④教育実習等、⑤教採対策、⑥その他（家族や友人からの情報提供、マスメディア、憶えていない）

今後も教職課程のカリキュラムの中でその内容を積極的に取り扱っていくことの有用性が示された。大学の講義以外での学習機会として、ボランティアやアルバイト、教育実習等、小・中学校や高校での授業といった回答が挙げられたが、それらの活動をとおして回答者の多くは体験的学習の機会を得ていたと推察される。教職課程における理論と実践を往還する学習システムの重要性は周知されているところであるが、授業UD化の学習に関しても、講義をとおして得た理論的知識と教育現場で得た実践的知識を往還させる機会を確保していくことが肝要になると考えられる。

IV. まとめと今後の課題

通常の学級の担当教員を志望する大学生を対象として、授業UD化の工夫に関するアンケート調査を行った。回答者の半数以上が「知っている」と回答した工夫の多くは、「授業での『学び』の階層モデル」と照らすと、第一階層の「参加（活動する）」及び第二階層の「理解（わかる）」にアクセスするものであった。第三階層の「習得する（身につける）」や第四階層の「活用（使う）」にアクセスする工夫については、「知らない」という回答の方が多かった。第三階層にアクセスするスパイラル化は、「既習事項を再び取り扱うタイミングで、定着が不十分だった内容を自分のものにできる機会をつくる」という工夫である。この工夫を実践できるようになるためには、個々の児童生徒の学習状況をその都度把握することに加え、単元計画や年間指導計画等を俯瞰してみていく力が必要になるだろう。適用化・機能化（学んだ事項を別の課題に適用する・学んだ事項を生活の中で機能させる）の工夫についても、校内だけでなく児童生徒の日常生活や家庭環境、居住地域の状況、社会的事象などに目を向けながら、既習事項をそれらの場面における営みに結びつけていくことが求められる。これらの工夫は、大学生として教職課程に在籍している間に習得することは容易でなく、教員としての指導実践をとおして身につけていく部分が大きいと考えられる。

また、回答者の多くが授業UD化に関する学習の機会を大学の講義の中で得ており、それ以外にも少数ではあるが、ボランティアやアルバイト、教育実習等、小・中学校や高校での授業をとおして学習の機会を得ている者もいた。教職課程における他の学習内容と同様に、授業UD化の学習に関しても、講義をとおして得た理論的知識と教育現場で得た実践的知識を往還さ

せる機会を確保していくことの重要性が改めて確認できた。

ところで、本稿では授業UDに焦点を当てて論を進めてきたが、この理念は日本の教育システムの中で構築されてきたという経緯がある。そのため、わが国の伝統的な授業スタイルとの間で齟齬が生じにくく、学習指導要領が目指す「主体的・対話的で深い学び」の考え方と適合しやすいとされる(菊池, 2021)。一方、米国では、UDL (Universal Design for Learning) という授業UDとは異なる理論的枠組みで、授業改善を試みる動きがある。このUDLの基本的な考え方は、学習活動の過程で複数の選択肢(オプション)を提供することで、学習者が自らの学習スタイルに合った方法で学ぶ機会を確保するというものである(Hall, Meyer, & Rose, 2012)。菊池(2020, 2021)は、授業UDとUDLが目指すゴールは同じとしながらも、授業UDの考え方がデザイン志向型(全ての学習者にとって学びやすい授業を設計する)であるのに対し、UDLの考え方はオプション志向型(全ての学習者がそれぞれの方法で学べるよう選択肢を提供する)であると述べている。加えて、UDLの考え方は、学習の進度や方法を学習者自身が調節することを想定しているため、ICT機器の活用などを重視する「個別最適な学び」との親和性が高いと指摘している。この授業UDとUDL双方の関係性などについては、教育関係者の間で様々な議論がなされており、今後も続いていくと思われる。最も重要なことは、教職を志望する大学生が授業UDやUDLの考え方にふれる機会をカリキュラムの中で提供し、それらを授業改善にむけた手立てとして活用していく力を育成することではないだろうか。

平成31年度より、教職課程コアカリキュラムの内容として、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」に関する授業科目の設定が求められるようになった。当該授業科目においては、「通常の学級にも在籍している発達障害や軽度知的障害をはじめとする様々な障害等により特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒が授業において学習活動に参加している実感・達成感をもちながら学び、生きる力を身に付けていくことができるよう、幼児、児童及び生徒の学習上または生活上の困難を理解し、個別の教育的ニーズに対して、他の教員や関係機関と連携しながら組織的に対応していくために必要な知識や支援方法を理解する」ことが全体目標として掲げられている。これらの授業科目の中で授業UDやUDLの考え方を紹

介することも有意義であると考えられるが、通常の学級におけるインクルーシブな授業設計や授業改善の方法を志向していくうえで、各教科の指導法に関する授業科目においても積極的に取り扱っていく必要があるだろう。

以上のように、アンケート調査をとおして一定の知見が得られたが、いくつかの課題も残された。

第一に、本研究で実施したアンケート調査のうち、授業UD化の工夫に関する知識を問う項目の回答方法が自己評定であった点が挙げられる。同一の回答内容であったとしても、実際には回答者間で知識の定着度に差が生じていた可能性は否定できない。第二に、回答者の在籍学部・学年に偏りがみられた点が挙げられる。回答結果の学年間比較ができず、教職志望学生の授業UD化に関する知識等の習得過程について論じることが叶わなかった。今後は、これらの課題を解消したかたちでの調査が求められる。

謝辞及び付記

調査を実施するにあたり、有吉葵氏の協力を得た。また本稿は、日本特殊教育学会第61回大会において発表した内容に加筆・修正を加えたものである。

引用文献

- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012) *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford Press, NY. パーンズ亀山静子監訳(2018) 学びのユニバーサルデザイン. 東洋館出版社.
- 林田真志・河原麻子・新海 晃・澤 隆史・相澤宏充(2023) 教職を志望する大学生の特別支援教育に関する知識や指導上の不安—通常の学級の担当教員を志す学部生を対象として—. 広島大学大学院人間社会科学部研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 21, 9-16.
- 樋口功季・河原麻子・林田真志(2019) 大学生が初等中等教育段階で受けた障害理解教育に関する実態調査. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 17, 11-20.
- 菊池哲平(2020) インクルーシブ教育システムにおける授業ユニバーサルデザイン化の意義に関する理論的検討. 熊本大学教育学部紀要, 69, 47-56.
- 菊池哲平(2021) 授業UDとUDLはどこが違うのか?

- note, 2021年12月11日, https://note.com/tep_kikuchi/n/n1e953be0f361 (2023年4月29日閲覧).
- 小貫 悟 (2018) 学習指導要領の新しい動きと授業UDの技法—すべての「学びの過程における困難に対して【手立て】を生み出す」—. 桂 聖・石塚謙二・廣瀬由美子・小貫 悟・日本授業UD学会 (編著), 授業のユニバーサルデザイン Vol.11「深い学び」を目指すUD学びの過程における困難さへの対応. 東洋館出版社, 66-73.
- 京極澄子 (2018) 「主体的・対話的で深い学び」の実現に対する「授業のUD化」の有効性と課題. 明星大学発達支援研究センター紀要, 3, 67-81.
- 文部科学省 (2022) 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調査結果 (令和4年) について. 文部科学省, 2022年12月13日, https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm (2023年4月29日閲覧).
- 日本授業UD学会 (2023) 日本授業UD学会について. 日本授業UD学会, 2023年6月14日, <http://www.udjapan.org/aboutUD.html> (2023年6月20日閲覧).
- 高橋大悟・佐藤慎二 (2021) ユニバーサルデザインに基づく教室環境と授業の改善の有用性に関する検討—通常の学級に在籍する全児童の集中力向上の実証的な分析を通して—. 植草学園短期大学紀要, 22, 1-12.
- 竹内正裕 (2016) ユニバーサルデザインの授業における学生の視点. 名古屋女子大学紀要, 64, 269-276. (2023. 12. 6受理)

Undergraduate Students' Knowledge of Instructional Techniques for Universally Designing Class Lessons: Survey of Undergraduates who Wish to Become Regular Classroom Teachers

Masashi HAYASHIDA

Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

Asako KAWAHARA

National Institute of Special Needs Education

Akira SHINKAI

Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

Takashi SAWA

Department of Developmental Disabilities, Tokyo Gakugei University

Hiromitsu AIZAWA

Special Needs Education Unit, University of Teacher Education Fukuoka

A questionnaire survey on instructional techniques of universal design for class lessons was conducted among university students who wish to become regular classroom teachers. More than half of the respondents answered that they knew that the techniques corresponded to “participation (activity)” as the lowest level and to “understanding (comprehension)” as the second level in the context of the “hierarchical model of learning in the classroom”. Many of the respondents answered that they did not know about instructional techniques which corresponded to “learning (mastering)” as the third level and to “utilization (using)” as the fourth level in the hierarchical model. The fact that many of the respondents had opportunities to learn about instructional techniques for universal design of class lessons in university lectures indicated the usefulness of including the lectures in the teaching curriculum. In addition, a small number of respondents had experiential learning opportunities through classes at schools, volunteer work, part-time jobs, and teaching practice. In terms of learning about universal design for class lessons, it is important to ensure that students have opportunities to exchange theoretical knowledge gained through lectures with practical knowledge gained in the field of education.

Keywords: pre-service teaching students, regular classroom, universal design