

主体的に学び続ける教員を育てるための特別支援学校における校内研修 —UDL ガイドライン活用の可能性—

特別支援教育サブプログラム

神保 総男

【指導教員】 名越斉子 山中研子

【キーワード】 特別支援教育 特別支援学校 校内研修 学び続ける教員 UDL

I. 問題の所在

1 教員に求められる学び

中央教育審議会(2021)は「令和の日本型教育の構築を目指して(答申)」において、社会の変化がより複雑で予測困難となってきた中、目指すべき教育のあり方が、全ての子供たちの可能性を引き出す「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現であると示した。その上で、教職員においては、子ども一人一人の学びを引き出すために、学び続ける姿を求めている。また、同審議会(2021)は「令和の日本型教育を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて(審議のまとめ)」において、主体的に学び続ける教師の姿が児童生徒にとっての重要なロールモデルであることから、教師の学びも個別最適な学びに転換していく必要があるとしている。具体的には、デジタル技術の積極的活用を前提とした、体系的・計画的な学びに向けた目標設定と現状把握、質の高い有意義な学習コンテンツの提供、学びの成果の可視化などが教師の個別最適な学びを実現する方法として挙げられているが、現場の経験を重視した学びのスタイルも重要とされている。今後、各地域や学校現場はそれぞれの課題解決のため、教師一人一人の主体的な姿勢を尊重し、学ぶ内容や学びのスタイルの多様性を踏まえた、新たな学びに向けた環境づくりについて考えていく必要性があると言える。

2 特別支援学校における校内研修と教員の学び

特別支援学校では、障害のある子どもたちの学びを引き出すため、幅広い専門性が求められる。そのため、特別支援学校では在籍する児童生徒の状況に応じ、独自の校内研修を組むこと(山本, 2016; 内海・安藤, 2018; 久道・小谷, 2020)で、教員一人一人の専門性向上を図ってきた。また、専門性向上においては、自立活動(船橋, 2016)、個別の指導計画の作成(内海・安藤, 2021)や教育課程編成(天海ら, 2022)など各内容に沿った研修プログラムが検討されており、校内研修において参考になる報告は多い。若手教員が増える状況に対しても、若手教員の専門性向上を目指した校内研修(宮本ら, 2020)が報告されるなど、専門性向上に向けた検討が進んでいると言える。しかし、各研修プログラムの成果が報告される一方で、研修プログラムに参加する教員の経験差によっては新たな研修が必要になるとする指摘(船橋, 2016; 天海ら, 2022)もあり、一人一人のニーズにどう対応していくかは引き続き検討する必要があると言える。

また、研修担当者への調査を行った先行研究を概観すると

山元・小岱(2021)は研修を推進する教員には、各教員一人一人が学校課題を自分事として捉えられるようにするための工夫が必要と指摘としている。また、久道・小谷(2020)は多くの校内研修が実施されている状況を踏まえ、研修担当者は教員一人一人が研修により主体的に参加できるように改善していきたいと考えているとしている。これらの調査結果は、特別支援学校の校内研修においても、教員一人一人が主体的に、そして、個別最適に学ぶことが目指されていることを示している。

しかし、これまでの報告において一人一人の教員の学び方や学びのスタイルに着目し、個別最適な学びの視点から校内研修を検討した取り組みは確認できなかった。特別支援教育を担う教師の養成のあり方等に関する検討会議(2022)は、「特別支援教育を担う教師の養成のあり方等に関する検討会議報告(素案)」において、全ての新規採用教員が特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室などの場で特別支援教育を経験できるように人事交流の促進に努めることを具体的な方向性として示している。今後、特別支援学校においては、より様々な領域とレベルの専門性を有する教員が増えていくと考えられることから、教員一人一人の学び方に着目した校内研修のあり方を検討する必要があると考える。

3 勤務校における現状

筆者の勤務校は、主に肢体不自由のある児童生徒を対象とする特別支援学校である。児童生徒の障害は重度重複化する傾向にあり、その実態は多様である。また、個別指導を必要とする児童生徒が多いため所属する教員数は多いが、肢体不自由特別支援学校だけでなく、知的障害特別支援学校や小、中、高等学校から異動してくる教員も多く、肢体不自由教育に関する知識や経験には差がある。そのため、校内の教員が講師となり、指導に必要な知識、技能を含む内容を校内研修として計画的に実施している。しかし、筆者自身、校内研修で取り上げられる知識、技能と教員一人一人が求める知識、技能に差が生じていると感じる場面もあった。教員一人一人が、各自の学びのスタイルに合わせ、主体的に学び続けられるよう働きかける必要があるが、あまり検討は行われてこなかった。

4 主体的な学習者育成を目指すUDL

アメリカでは多様な学習者一人一人の主体的な学びを引き出すため、研究機関CAST(Center for Applied Special Technology)が提唱する学びのユニバーサルデザイン

(Universal Design for Learning :以下UDL) が活用されている。UDLは、脳科学、学習科学、発達心理学、神経心理学などの研究に基づいた学習者の学びを助ける概念的フレームワークである。一人一人の学び方に違いがあることを前提に、カリキュラム側(ゴール、評価、教材、指導方法)にある障害を取り除くことで、目的を持ち、やる気があり、いろいろな学習リソースを活用でき、方略を使いこなし、自分の学びを舵取りする学びのエキスパートの育成を目指している。また、UDLは学びにおける脳の認知、方略、感情それぞれのネットワークを対応させた、提示・理解、行動と表出、取り組みの3つの原則をアクセスする、積み上げる、自分のものにするという3段階で整理したガイドラインを示している。アメリカでは大学院への導入に始まり、小学校段階まで幅広く使用が推奨されている。すべての子どもの学びを助ける取り組みとして、近年、日本でも小・中・高等学校においてその活用が報告されている。UDLは学びの概念的フレームワークであるため、その活用は特定の対象や内容に限らない。アメリカでは教員養成や職員研修にも用いられており、校内研修においても教師の学びを促すために活用できると考えられる。

II. 研究目的

本研究では、特別支援学校の校内研修講師がどのように受講者の学びを引き出そうとしているか、その現状と課題を明らかにすると共に、受講者の主体的な学びに向けた改善の方向性についてをUDLガイドラインを基に考察を行う。

なお、本研究における校内研修は、教職員研修の手引き(2018) - 効率的な運営のための知識・技能 - (独立行政法人教職員支援機構)で示される校内研修のうち、「校内集合型等特別に設定した研修」に該当するものとした。

III. 方法

1 対象

2022年度に筆者の勤務校で校内研修講師を務めた教員(以下、講師とする)12名を対象とした。

2 調査期間

2022年10月から11月を調査期間として実施した。

3 調査手続き

調査の実施にあたり、勤務校校長へ依頼した後、対象となる講師へ研究趣旨や個人情報の取り扱い、データの保管方法などを説明し、研究依頼書を配付した。任意で同意書が提出された講師にオンライン上のフォームを用いた質問紙調査への回答を依頼した。記入期間を約2週間とした。

質問紙調査後に面接調査を依頼し、全員から同意が得られた。約30分の半構造化面接を行い、講師の許可が得られた場合、ICレコーダーでの録音し、記録の補助とした。

4 調査内容

質問紙調査における質問は、講師プロフィール(教職経過年数、これまでの在職学校種、これまでの講師経験、2022年度講師として取り扱った内容)、校内研修に関する調査は

2022年度取り扱った内容の中から講師が1つ選び、その研修における目標、目標達成に向けて行った工夫、受講者の目標達成度、研修を行った際に難しさを感じた場面に関する8つであった。実施した研修に関する質問のうち、工夫に関する質問は、筆者がUDLガイドラインにある31のチェックポイントに基づいて作成し、回答の選択肢は提示・理解の原則に沿った4つ、行動・表出の原則に沿った3つ、取り組み原則に沿った4つ、特になし、その他の項目で構成した(表1)。講師には、行った工夫として当てはまるものを全て選択するように求めた。受講者の目標達成度は1~10割の10段階で回答を求めた。研修における目標、研修を行った上で難しさを感じた場面はそれぞれ記述での回答を求めた。

面接調査は、質問紙調査における回答を基に質問紙調査において選出された研修に関して、目標設定の理由、目標達成に向け行った工夫の具体例、目標達成度の理由、目標達成に対し効果的な工夫や課題となった点、考えている改善策、改善策検討の方法の6つの事項に関して質問を行った。目標達成に向けた工夫の具体策に関して、質問紙における回答が複数あった場合は、特に工夫した点2つに絞って回答を依頼した。

〈表1 UDLガイドラインに基づく研修の工夫(選択肢)〉

目標達成のため、特に工夫したこと(複数回答可)	
提示・理解	①見えやすさや、聞き取りやすさ等わかりやすさに配慮した
	②使う言葉の難易度や一度に示す情報の量、順序等に配慮した
	③これまでの経験や知識と関連付けられるようにした
	④得た知識を実際に使う場面と結びつけるようにした
行動・表出	⑤ICT等の機器や使い慣れた道具が活用できるようにした
	⑥疑問や考え、現在の理解度を表現する場を設定した
	⑦目標に対する到達度や活動の見通しが持てるようにした
取り組み	⑧受講者の興味を想定した内容を取り入れた
	⑨受講者に合わせて活動の難易度を調整した
	⑩目標達成に向けて他者との協働ができるようにした
	⑪自己評価ができるような活動を取り入れた

5 分析方法

(1) 質問紙調査ならびに面接調査

各項目の選択や記述・口頭回答を整理し、各項目の全体的な回答傾向を分析するとともに、講師プロフィールと関連させながら考察を行った。なお、面接調査において、次の質問に進んでからの回答が、前の質問の回答の訂正や追加であることが明らかな場合には、前の質問への回答として処理した。

(2) UDLガイドラインに基づく分析

講師が行った具体的な工夫が、どのUDLガイドラインに対応するものであるかの判断は、質問紙調査の回答(表1)に基づいて行った。面接調査において追加で説明された工夫は、筆者が総合的に判断して分類した。

IV. 結果と考察

1 講師のプロフィールと校内研修との関連について

講師 12 名の教職経験年数は、5 年未満 1 名、5 年～10 年未満 3 名、10 年～15 年未満 1 名、15 年～20 年未満 4 名、20 年以上 3 名であった。現在の立場として、看護教員、自立活動専任教員、教務主任、特別支援教育コーディネーターといった担任外の講師が 6 名、担任配置の講師が 6 名だった。

教職経験年数 20 年以上の講師は、教員等資質向上に関する指標（埼玉県教育委員会、2018）では、学校の中核的存在として力を発揮する深化・中核期や後進の育成を推進する発展・後進育成期にいてと考えられる。また、教職経験年数 10 年以上の講師は、各自が経験を基に視野を広げ、チームとしての取り組みを推進する充実・推進期にあたると思われる。これらの講師が 0JT を生かした研修において講師を担うことで、教員自身の専門性の向上が図れ、そして、講師が身近にいてことで研修会後も講師に相談しやすく、学び合う雰囲気醸成される（国立特別支援教育総合研究所、2010）ことが期待される。

しかし、本調査では、教職経験年数 10 年未満の若手とされる教員も講師を務める状況が確認された。先の指標によれば、これらの若手教員は、教員としての基盤を固め、他教員と協力していく基盤形成・協力期にいてと考えられる。担任として子どもと向き合いながら研修内容の理解、研修計画の立案も行うため、0JT の講師を務めることに相当の負担がかかることが予想される。特別支援学校においても若手教員の占める割合が増加しており、教職経験の長い者の確保は大きな課題となっているため、若手教員が講師を担当する可能性があることを視野に入れる必要がある。

2 実施した校内研修について

(1) 校内研修の内容と開催時期、対象者の関連

講師 12 名が 2022 年度勤務校の校内研修で取り扱った内容は、教育課程、学習評価、自立活動、個別の指導計画、教育支援プラン、肢体不自由教育、重度重複障害児の指導、幼児期の発達と選ぶ行動の発達、呼吸、姿勢、スクールバス、カーシート、再調理、医療的ケア、水泳指導、支援籍学習、スイッチ教材、失踪時対応、いじめ防止、著作権の全 20 件であった。勤務校の校内研修で取り扱った内容には、医療的ケア、肢体不自由教育、自立活動の指導が含まれており、内海・安藤（2018）による肢体不自由特別支援学校の校内研修と類似性が見られた。これら研修のうち、UDL の枠組みの分析対象とした校内研修で取り扱われた内容は、学習評価、自立活動、教育支援プラン、呼吸、カーシート、再調理、医療的ケア、水泳指導、支援籍学習、いじめ防止、著作権となった。各研修における実施時期、対象者、目標を〈表 2〉に示した。

まず、開催時期と対象者について見ていく。学校生活が始まる前に知っておく必要があるとして年度初めに行われたものは、カーシート、再調理、自立活動、食事、医療的ケアについての研修であった。また、医療的ケアに関する研修は全教職員を対象とし、カーシート、再調理、食事、自立活動に関する研修はそれぞれ新転任者を対象として行われてい

る研修だった。支援籍学習に関する研修は、4 月に支援籍学習（交流及び共同学習）を行う児童生徒の担任と新たに取り組みを始める可能性のある新転入生の担任を対象として実施したものだった。また、支援プランに関する研修も 4 月に、他校と作成スケジュールや管理方法が違うことを想定し、新転任者を対象として行われていた。

いじめ防止、水泳、著作権に関する研修はそれぞれ全教職員を対象とし、6 月以降に行われていた。いじめ防止、水泳においては、児童生徒の様子を把握した上で、実施されていた。また、水泳においては、昨年度までコロナ禍により実施できていなかった経緯を踏まえ、全教職員を対象に事前に研修を行った上で、学部ごとに実技を中心に行う研修だった。

呼吸に関する研修は、夏季休業中の全校研修として、著作権に関する研修は、教材作成に関わる内容として、文化祭が始まる前に実施されており、学習評価においては、該当学部から依頼を受け、該当学部の教員のみを対象として実施された研修であった。

以上のことから、開催時期や対象者と研修の内容には強い関連があり、教員が適切に児童生徒の指導にあたることのできるように講師が工夫していることが窺える。

〈表 2 調査対象とした研修の時期と目標〉

時期	研修内容	対象	目標、身に付けてもらいたい力
4月	医療的ケア	全体	医療的ケアについて、基本的なことを理解する。
4月	カーシート	新転任	カーシートの種類、ベルトの調整方法、適切なサイズ感について知る。
4月	再調理	新転任	再調理について理解を深める。
4月	自立活動	新転任	「障害」について考え、児童生徒と関わることの意義について考えられる。
4月	食事	新転任	食事のメカニズムについて知る。摂食指導の基本を身に付ける。
4月	教育支援プラン	新転任	本校での現状の取り組みを理解する。
4月	支援籍学習	該当	本校の支援籍学習の仕組みに関心を持ってもらいたい。知ってもらいたい。
6月	いじめ防止	全体	全国・全県の状況を把握し、いじめをないと思わず見つける目を持つ。
6月	水泳	学部	プール指導の基本を知り、安全に入水し、活動できる。
8月	呼吸	全体	呼吸障害のある子どもたちについて理解を深め、必要な支援や配慮等を指導に活かす。
10月	著作権	全体	「分かった」で終わらず、行動変容につなげる。
10月	学習評価	学部	指導計画を学習評価との関係で計画している。

(2) 校内研修で取り組まれた工夫

質問紙への回答から、全ての講師が研修の目標達成に向けて複数の工夫を行っていたことが明らかになった（表 3）。行っている工夫の上位は、「①見えやすさ、聞き取りやすさ等のわかりやすさ」が最も多い 10 名、次いで「②使う言葉の難易度や一度に示す情報の量や順序」が 9 名、「④実際に

使う場面と結び付け」が7名であった。また、「⑨受講者に合わせた活動の難易度の調整」4名、「③過去の経験や知識との結び付け」「⑦到達や活動の見通し」「⑧受講者の興味を想定した内容」がそれぞれ3名、「⑤ICT 機器や慣れた道具の活用」「⑥疑問や考えを表現する場の設定」「⑩目標達成に向けた他者との協働」がそれぞれ2名、「⑪自己評価ができる活動設定」は1名が工夫したと答えた。また、選択肢以外の工夫として「その他」を選択した講師が2名いた。

具体的にどのような工夫を行ったか質問したところ、「①見えやすさ、聞き取りやすさ等のわかりやすさ」として7名が、資料を複数用意する、イラスト、写真、動画といった形式を説明に合わせて提示する、実物に触れるようにするや実際に動きを体験することで内容をわかりやすく伝えるといった具体例を挙げた。その他、文字やイラスト、写真のサイズを調整したといった工夫もあった。

また、「②使う言葉の難易度や一度に示す情報の量や順序」も7名が具体的な工夫を挙げた。主な工夫は提示する情報の量に関するものが多く、文字を少なくする、図や資料を提示しないようにするなどがあった。伝える内容の順番を整理し、手順を具体的に示す、手順ごとの意味を明確に伝えていく、内容の歴史的側面から説明を行うといった工夫も出された。

「③過去の経験や知識との結び付け」を具体的に挙げた講師は3名おり、関連する別の研修で出された基準やポイントを同じように押さえるといった工夫や、配付されているマニュアル資料と結び付けるといった工夫が示された。また、受講者自身の動作を細分化して捉える中で、子どもの動作と結び付けて考えられるようにするといった話も出た。

「④実際に使う場面と結び付け」に関しても7名が具体例を挙げており、校内で実際にある行事や実践場面との関連付けが行われていた。特に勤務校と他校での実践場面とを比較する、マニュアルなど資料に記載されていない部分を実践場面と関連付けて補足的に説明するといった工夫が述べられた。勤務校の指導場面では、児童生徒の命に係わる危険な場

面も多いことから繰り返し説明するといった工夫も聞かれた。また、実際の場面にならなければ理解できない内容が多いという点を踏まえ、わからない時の対応として、伝える内容を絞っているといった話も出た。

「⑤ICT 機器や使い慣れた道具の活用」においてはオンライン上のフォームの活用や動画を作成し配信形式にしたという工夫が報告された。「⑧受講者の興味を想定した内容」に関しては、授業作りに関連した内容を取り上げたという工夫や、身近な話題を扱うという工夫などが挙げられた。

「⑪自己評価ができるような活動」として研修用に作成した評価基準を最後に示したといった工夫が出された。また、研修が終了した後も扱った資料がいつでも見られるようにする、職員朝会を活用し定期的に声をかける、実際の指導場面に講師がいるようにするといった工夫を研修後に受講者に対して行っている例も挙げられた。

(3) 校内研修の目標の達成度

受講者の研修目標の達成状況の評価については、3割としたのが1名、5割が1名、6割が5名、7割が2名、8割が3名であった。その評価について、面接調査で根拠としたことや理由を質問したところ、受講時もしくは受講後の各教員の反応を参考にした講師が9名、事後アンケートを参考にした講師が5名、実践場面から判断した講師が4名であった。事後アンケートと各教員の反応など、複数の場面から判断した講師もいたが、「実際にはわからない」とした講師もいた。

講師のプロフィールと照らし合わせて分析したところ、アンケートでの判断は担任教員である講師に多く、実践場面に基づく評価は専任教員である講師に多かった。こうした傾向は、専任教員はその業務の性質上、研修後に多くの教員と関わり、実践の場で共に指導することができるため生じていると考えられる。

(4) 実施後に感じた難しさ

受講者の目標の達成状況を踏まえ、講師が研修時に難しさを感じた場面を質問したところ、受講者へ説明する場面に8名、受講者の理解度を把握する場面に4名、受講者の興味や

〈表3 講師プロフィールと目標達成に向けて行った工夫〉

講師プロフィール			質問紙調査による回答			面接調査における回答			
講師	経験年数	立場	提示理解	行動表出	取り組み	提示理解	行動表出	取り組み	具体的な説明(要約)
A	5年未満	担任	⑫			⑫		⑧	イラストや文字の大きさ、表示するやり方を工夫した。
B	5年～10年未満	担任	⑫④	⑥		⑫			冊子は情報が多く使わない。実際の流れを動画で示した。
C	5年～10年未満	担任	⑫③④	⑥⑦		②④			マニュアルとの関連付けと、具体的な例を出した。
D	5年～10年未満	担任	⑫			⑫			文字は少なくシンプルに、写真で見てもらった。
E	10年～15年未満	担任	⑫④			⑫④			実物に触ってもらう。困った時の対応を伝えた。
F	15年～20年未満	専任	⑫③④		⑧	②③			前の研修と同じポイントが言えるようにした。
G	15年～20年未満	専任	②③④	⑤⑦	⑨⑩	④		⑪	目標を3観点で整理し、研修の評価基準を最後に示した。
H	15年～20年未満	専任	①	⑤⑦	⑨	①④	⑤		前面と手元資料を準備した。実践例を示した。
I	15年～20年未満	担任			⑧	②④	⑤		内容を行事と絡めた。対面ではなく動画配信方式にした。
J	20年以上	専任	⑫④		⑨⑩	①③④		⑨	前の研修内容を踏まえ、子供の状況を体験してもらった。
K	20年以上	専任	⑫			②③			歴史。昔の考え方と今の考え方の変化を伝えた。
L	20年以上	専任	⑫④	⑦	⑧⑨⑩	①③			実技を入れ、行動の目的を一つ一つ示した。

※①～⑫の番号は、〈表1 UDLガイドラインに基づく研修の工夫(選択肢)〉の番号と対応する

意欲の引き出す場面に4名、時間配分に関して3名が難しさを感じていた。(表4)

受講者へ説明する場面に関する難しさは、2つに分けられる。研修内容を知らない受講者に対し、イメージしやすく伝えることと、多くの情報量からポイントを絞ることである。特に高い専門性が求められる内容は、専門用語を日常的な表現に置き換えて伝える必要があるため、実際に伝えたい内容と伝わった内容に差ができてしまったと感じている講師がいた。また、専門的な内容に対して、校内研修の講師として、どこまで伝えられるのかといった点で難しさを感じている講師もいた。

受講者の理解度を把握する場面に関しては、受講者の反応の無さや、質問が出ない状況から受講者の理解度をどのように判断するかわからないという状況が語られた。講師も研修中に受講者から何らかの反応や質問が出されれば、受講者の理解を捉えた上で、説明の追加など対応したいと考えているが、意見を拾い上げる方法がないことや、発言を促される受講者側も困るであろうという躊躇も語られた。また、研修で取り上げた内容を実践するまでの間隔が長く、評価することが難しいという理由も聞かれた。

受講者の興味や意欲を引き出す場面に関しては、授業づくりに関して重要な内容を取り扱ったが、受講者からはあまり興味が示されなかったと話された。また、教員の意欲を上げるのは講師の仕事ではないとする意見も聞かれた。

その他、時間については「(時間内に) 全ての内容を網羅できなかった」「活動の時間があつたが知識的な部分が多くなってしまった」といった研修の時間配分の難しさへの言及があつた。また、研修の内容を考える時間や資料を準備する時間も難しさとして挙げられた。

〈表4 講師が感じた難しさ〉

伝え方	わかりやすい伝え方	専門用語で言ってもわからない。イメージが湧くように、と言うところはやっぱり難しい。
	ポイントの絞り方	実践場面はそれぞれ違う。どこに合わせるのかが難しい。
理解度の把握	受講者の反応	理解できたかというのを、すくい上げるのは難しい。紙で配っても、わからなければ、真っ白で返ってくるだけ。
	実際の理解度	運用してみるとシステムが やっぱり定着してないかなというところがあつた。
興味や意欲	興味を示さなかった	授業づくりという教師にとって重要な内容を取り入れたが、興味を示していなかった。
時間	時間配分	知識の部分がやっぱり多くなり、時間配分でうまくいかなかった。
	準備する時間	内容を考えたり、資料を作成したりする時間がとりにくい。

(5) 難しさを感じた原因

難しさを感じた理由を質問したところ、講師自身の課題と受講者の課題という2つの理由が語られた。前者は(6)で後述するため、ここでは受講者の課題を中心に論じる。

受講者の課題は一人一人の背景の多様性によるものであ

り、その内容として有する経験や知識、勤務校における現在の指導体制、現在担当する児童生徒の実態が挙げられた。今回の分析対象となった校内研修が新転任者研修を対象としたものが多かったこともあり、特に受講者の経験や知識について、複数の講師から語られた。具体的には、肢体不自由特別支援学校から赴任してきた教員と知的障害特別支援学校から赴任してきた教員では肢体不自由教育に関する経験や知識に差があり、小・中・高等学校から赴任してきた教員においては更に、特別支援教育に関する指導や研修の経験が少ないと感じていた。ただし、初めて教員となった受講者の間にも差を感じる講師がいたことから、教職経験だけでなく、それ以外の経験差を含めて受講者の違いを認識しているようだった。また、内容によっては、小・中・高等学校経験での経験がある受講者の方が、特別支援学校を中心に経験を重ねている受講者よりも理解しやすい場合があつたという気づきを得た講師もいた。その他として、勤務校における現在の指導体制による違いが挙げられた。具体的には、日々指導を行う担任集団と子どもの人数比、担任集団内の業務分担などである。担当する児童生徒の違いに関しては、児童生徒の多様性から必要な実践の違いが生じると考えられていた。

これらの受講者の背景の多様さゆえに、個々の受講者が抱える疑問や不安、研修に対するモチベーションは様々であり、各教員が求めている研修と計画されている研修に差が出ていていると感じている講師もいた。様々な違いが語られたが、概して、それらの差は肯定的に語られており、今後も有り続ける課題として捉えられているようだった。

(6) 実施した校内研修に関する考察

講師は研修内容を受講者にとって、より分かりやすい形で伝えようとしている。講師が行った工夫をUDLガイドラインの原則に沿って整理すると、提示・理解の原則に当てはまる工夫が多かった。講師からは、「わからないとつまらなくなる」「知識の使い方がわかってくれば主体性につながる」といった話が出ており、内容をわかりやすく伝えることを重視していることが窺える。一方で講師はわかりやすく伝えるために、様々な工夫を行っているが、(5) 難しさを感じた理由の中で講師自身の課題として挙げられたように、伝え方に難しさを感じていた。その理由として、講師の受講者としての経験が関係していると考えられる。例えば、ほとんどの講師は自身が担っている校内研修に受講者として参加した経験を有している。講師はその経験を振り返り、当時わからなかった部分に対して、講師としてよりわかりやすくなるように工夫したと話していた。また、自身の勉強不足を感じ、新たに研修内容に関する知識を得たり、伝え方を考えたりすることで別のわかりやすい方法を考えていた。このように、講師は受講者一人一人の理解に対応する方法をあらゆる角度から模索していると考えられる。

提示・理解の原則に該当する工夫に比べ、行動と表出の原則や取り組みの原則に該当する工夫はどちらも少ない傾向にあつた。その理由として、研修目標達成に必要な工夫として行動と表出の原則や取り組みの原則に該当する工夫が

ながっていない可能性と具体的な工夫が見出せなかった可能性が考えられる。まず、行動と表出の原則について考察する。例えば、講師が挙げた工夫の中には研修後に行う働きかけや、研修後の受講者の学びを支えるものもあった。また、受講者の目標達成度を実践場面で見取ると述べていた講師が複数いたことから、研修後も受講者の学びが続いていると講師は考えており、設定された研修内に、行動と表出に該当する工夫を受講者に提供しなかったのかもしれない。しかし、受講者の表出が少ないことに難しさを感じている講師はおり、行動と表出の原則に該当する適切な工夫を見いだせていない可能性もある。研修における一つの課題と言える。

取り組みの原則においても、行動と表出の原則と同様に具体的な工夫が見いだせていないことが考えられる。例えば、面接調査において受講者にとって身近な授業づくりに関連した内容を扱ったが、受講者は興味を示さなかったとする講師の発言があった。これに対しては、受講者のこれまでの経験、現在の状況によって授業づくりの実態が異なることから、多様な受講者の興味にどのように働きかけられるかを検討する必要がある。なお、取り組みの原則に該当する工夫は、教職経験の短い講師よりも教職経験の長い講師において多く見られる傾向があった。面接調査で、具体的にどのような工夫を行っていたかを確認することはできなかったが、どのような意図で何を行っていたかについて、研修の目標と合わせて分析していく必要がある。また、研修では受講者の意欲を上げるのは講師の仕事ではないと述べた講師は、行った研修を受講者への伝達を目的とした研修と認識していた。このことは、講師が研修の目的をどう捉え、研修開催の主体がどこにあるかも、研修のあり方に影響を及ぼすことを示しており、検討する必要があると考える。

3 校内研修の改善について

(1) 今後の改善策について

今後の改善策を質問したところ、デモンストレーションなどの体験活動の追加や資料の調整、目標となる達成基準を先に共有するといったものが挙げられた。また、受講者や学校に関する実態把握を重ねることで、研修で扱う内容を精選していきたい、といったことを語った講師もいた。

研修の前後に工夫を行いたいとした講師は、例えば、研修を行う前に、関連する情報を受講者間で共有しておくようにする、研修内容に関係する資料の保存先を明示し、研修後に容易に触れられるようにするといった工夫を挙げた。また、一部の教員に新たに研修を追加することや、内容によっては対象者を限定した研修から全職員を対象にした研修に変えていく必要があるという考えも語られた。

一方で、工夫として十分な効果があり、継続して行っていくつもりであると講師が考えている研修もあった。それは実際に触れる、困ったときの対応を必ず伝えるといった工夫や動画による配信形式をとるといった工夫を行った研修であった。

(2) 改善策検討の過程

改善策を検討する際の相談先や参考になっている視点を質問したところ、同僚との相談、これまでの授業実践、これまで受けてきた研修での経験に関する内容が挙げられた。

同僚との相談は10名から述べられ、特に分掌や委員会、学部など研修内容に関連する業務を行う同僚とのやり取りが多く、前任者や専任教員、教務主任との関わりも重要な機会となっていた。しかし、研修内容に関して専門的な知識を有する同僚がいないと、悩んでいる講師もいた。

これまでの経験も重要であり、自身の授業実践から受講者への発問の仕方や関わり方のヒントを見いだしている講師や、これまで受けてきた研修経験を踏まえて改善、検討を行っている講師がいた。研修経験に関して、担任もしくは経験年数の短い講師は、これまで参加してきた校内研修を参考にしており、経験年数が長い講師は、学校外で参加した研修も広く参考としていた。また、研修に参加する際には、内容だけでなく研修の構成も参考にするとした講師もいた。なお、特に専任教員は、学ぶ意欲も高く新たな知識を得る喜びを感じている様子が窺えた。コロナ禍により、SNSやインターネットでの情報収集が増え、教育以外の有識者の配信などから、話の仕方や方法を参考にしているという講師もいた。講師は様々な場で学んでおり、学ぶ意欲も高かった。

(3) 校内研修の改善に関する考察

鈴木(2022)は教員の職能を向上させる手段を、インターネット検索を始めとした自分で取りに行く情報から学ぶ、様々な情報を参照し教育実践を組み省察する中で経験から学ぶ、他者の実践を見ることや助言を受けるといった仲間から学ぶ、そして、研修の場で学ぶの4つに整理している。講師という立場であっても同様の手段で、研修に関する技能を学び、その向上や改善を図っていると言える。しかし、児童生徒への教育実践と異なり講師としての研修実践は年間を通して数や量が少ない。そのため、少ない経験からできる限り多くのことを学んでいくが必要になる。

久道・小谷(2020)は、講師は研修内容に関する専門性に加え、高いプレゼンテーションスキルが求められると述べており、有する知識の伝え方に関する知識、技能が必要になることを示唆している。本調査においては、学習指導要領やファシリテーション、マーケティングといった考え方を参考にした講師がおり、経験の質を高め、改善策を検討していくためには情報にあたる、一定の理論や視点が大切になると考える。しかし、講師それぞれの抱える負担感は異なることから、実際に行っている工夫や取り組みに近く、取り入れやすい理論や視点であることも考慮する必要があると言える。

また、分掌など同じ組織内の同僚との学び合いが重要になるが、経験のある同僚や前任者がいない状況もあった。若手講師の中には、今後の改善策について悩みを語る場面があったことを踏まえ、研修内容や分掌組織など関係機関を越えて、講師経験のある教員間での学び合いや必要となる情報を共有、検討できる場の設定が必要になると考える。近年、オンライン研修など会場への移動の時間や手間を要さず、都合の良い時間に学べる選択肢が増えてきており、これらを活

用した講師自身が学び続けるための環境整備を考えていく必要があると言える。

4 UDL ガイドラインを参考にした校内研修の改善

(1) UDL ガイドラインを活用するにあたり

UDL - IRN 研究委員会 WG は、研究として報告される実践や介入が UDL に基づくものであることを説明するために必要な報告として3つの基準を設け、UDL クライテリアとして示している。UDL クライテリアによると、1つ目の基準は、学習者全体の多様性、特定の学習者の特徴といった学習者の多様性と実践や介入を行う学習環境についての情報が記されていることである。2つ目の基準は、プロアクティブで意図的なデザインである。実践や介入において除去・軽減しようとしている困難や UDL で解決しようとしているアクセスの問題に関する情報、多様性に応じた実践、介入における柔軟性に関わる情報と UDL ガイドラインにおける各チェックポイントとの関連が明確に記されていることである。最後は、UDL ガイドラインにおける各チェックポイントに基づく実践を行い、どのUDL 要素が学習者の成果に関わっているか結果や得られた示唆について記されていることである。

これまでに示した講師が述べてきた受講者の多様性と校内研修環境は、1つ目の基準で求められる学習者の多様性と学習環境の検討に該当すると考える。そのため、この後の考察においては、これまでの取り組みや難しさを感じた場面に関して、2つ目の基準であるプロアクティブで意図的なデザインを中心に検討を行い、3つ目の基準となる実践成果に関して、実施結果を想定することで、今後の校内研修の改善策の提案を行うこととする。

(2) UDL ガイドラインによる改善の方向性

1) わかりやすい伝え方と提示・理解の原則

提示・理解の原則は、学習における「何を」に対応し、知覚（ガイドライン1）、言語、数式、記号（ガイドライン2）、理解（ガイドライン3）を踏まえ、いろいろな学習リソースや知識を活用できる学習者を目指している。

これまでの勤務校の校内研修においては、わかりやすく伝える視点から、複数の工夫が行われてきた。例えば、受講者それぞれ見やすいものを選べるように「前面の資料と手元の資料を二つ用意する」（チェックポイント1.1）したり、聴覚情報よりも視覚情報の処理が特異な受講者を想定して「写真で示す」（チェックポイント1.2）、概念を図解して示す（チェックポイント2.5）ことが考えられる。これらの工夫をオプションとして、意図的に提供すれば、一つの提示だけではなく複数の方法が提供された状態になり、受講者が学びやすい方法を選択できる。ただし、同時にその提供が受講者の目標達成を促しているのかを評価する必要がある。提示される内容に対し、円滑にアクセスができることを前提に言語、数式、記号（ガイドライン2）や理解（ガイドライン3）といった視点を踏まえることも重要になる。

また、専門用語の適切な伝え方に対し難しさを感じている講師がいたが、受講者の専門用語に接する経験や理解度は多様であるため、全ての受講者に対して一つの方法で対応する

ことはできない。校内研修においては、既に複数の方法が検討されていることから、改めて、前もって受講者の状態を捉え、話し言葉や文字、写真、動画といった受講者に必要な方法を複数提示（チェックポイント2.5）することが、受講者が学びやすい環境を作ることにつながると言える。

また、受講者にとって専門用語に関して理解することが難しい場合は、講師がこれまで参考にしてきた図書資料、ウェブサイトなどを示す（チェックポイント2.1）ことで、受講者の学習リソース活用を促すなど、講師以外の説明に受講者が触れられるような環境を作ること、主体的に理解が深まっていくことも考えられる。また、これまで行ってきた過去の経験や知識の結び付け（チェックポイント3.1）や実際に使う場面との結び付け（チェックポイント3.4）も理解のために大切なオプションとなる。これまでの知識を活性化させるためにどのような提示がよいか、実際に使う場面を考えるためには、何を提示したらよいかそれぞれ考えることになる。

2) 理解度の把握と行動と表出の原則

行動と表出の原則は、学習における「どのように」に対応し、身体機能（ガイドライン4）、表出やコミュニケーション（ガイドライン5）、実行機能（ガイドライン6）を踏まえ、方略的で目的に向けて学べる学習者を目指している。

講師が行動と表出の原則に該当する工夫に対し難しさを感じていた理由に、講師がイメージする受講者の表現方法と、受講者が表現しやすい表現方法にギャップがあったことが考えられる。そのため、改善のためには受講者にとって表現しやすい方法を複数提供しておく必要があると考える。例えば、身体動作（ガイドライン4）では、応答様式の方法を変える（チェックポイント4.1）が示されている。GIGA スクール構想として校内には ICT 端末が導入されていることから、ICT 端末を利用したチャットなどの活用が考えられる。また、既にスマートフォンを中心とした身近な ICT 端末もあることから、受講者が使い慣れた道具の使用を許可することで、表現方法に多様なオプションが提供されることになる。

受講者の理解や考えを表出する方法として事後アンケートはよく用いられる。オンライン上のフォームや紙といった回答するための方法を複数提供する（チェックポイント5.2）だけでなく、アンケートの内容を工夫し、研修内容の理解度（チェックポイント6.4）や今後の学びが見通せるようにする（チェックポイント6.2）ことができるようなものに改良することも検討できる。また、研修講師が提示したオプションが自分にとってどうだったか振り返る（チェックポイント9.3）ことも重要になる。つまり、研修で得た知識受講者一人一人が自分のものとし、実際の場で使えるようになるために多様なオプションを検討する必要がある。

3) 意欲や興味の引き出し方と取り組みの原則

取り組みの原則においては、学習の「なぜ」に対応し、興味（ガイドライン7）、努力や頑張り続ける（ガイドライン8）、自己調整（ガイドライン9）を踏まえ、目的を持ち、やる気がある学習者を目指している。

久道・小谷(2020)は受講者が主体的に研修に取り組めるようにする工夫の一つに、研修内容を授業づくりと関連付けることを提案している。しかし、受講者の多様性を踏まえると、興味や意欲を引き出すためには、いくつかの工夫が求められる。本研究の面接調査では、意欲や興味を引き出す難しさとして、ある講師は授業づくりに大切だと考える内容を研修で扱ったが、受講者の意欲を引き出すことはできなかったと述べ、その理由として、受講者と講師が考える授業の大切にしたいポイントが、研修で示したものと異なっていたからだとして分析していた。これに対する改善策として、受講者の多様性を踏まえ、受講者と研修内容との関連性、価値や真実味(チェックポイント7.2)をオプションとして提供することが考えられる。

また、受講者の取り組みに関しては、研修内容に初めて関わるため自分にとって必要な情報が判断ができず戸惑う者から、既に経験や知識があり、基礎的な内容にあまり関心を持っていない者まで、幅広いことを想定しなければならない。初めて関わる受講者においては、自分との関連性や価値、真実味が感じられるよう提案を行うこと(チェックポイント7.2)や目標や目的の提示(チェックポイント8.1)をすると共に、難易度を調整した課題を設定し各自が選択できるようにする(チェックポイント8.2)など取り組みの原則に関わる工夫も考えられる。ある講師は評価基準を最後に示した(チェックポイント9.3)ことを工夫として挙げたが、先に評価基準を示しておく方がよかったと振り返りを行っていた。目標や目的を目立たせること(チェックポイント8.1)で、受講者は目標を意識し、必要に応じて活動を調整していくことができることから、講師が考えた改善策は、取り組みの原則に沿った検討だったと言える。努力や頑張りを続けるには、その他のチェックポイントを確認することで、工夫の範囲を更に広げることができると考える。

さらに、行動と表出の原則と関連させ、各自の目標設定を促す(チェックポイント6.1)や、定期的な振り返りを促すことで、目標達成に向けた計画を見直す機会を提供するなど学びを深めるための方略を示す(チェックポイント6.2)といった工夫も検討が可能になると言える。

V. 総合考察

1 本研究における課題

本研究では、特別支援学校の校内研修講師への質問紙調査ならびに面接調査を通じて集めた情報をUDLの枠組みで分析することで、講師が受講者のどのような学びを引き出そうとしているかを明らかにするという試みを行った。結果として、勤務校の講師は、UDLガイドラインでは提示・理解に該当する工夫を中心に研修内容をわかりやすく伝えることで、受講者の主体的な学びを引き出そうとしていることが分かった。また、講師が実際に行った工夫や検討した改善策は同僚との相談、これまでの実践経験やこれまで受けてきた研修での経験を中心に導き出していた。しかし、各自の経験が中心になることで、主体的な学びを引き出す働きかけに偏りが

生じる可能性がある。UDLガイドラインを活用することで、学びに不可欠な3つの原則を押さえた上で、バランスよく検討できることから、より適切な工夫や改善策を考えることができる。しかし、本研究は、勤務校の校内研修講師を対象とした調査であり、調査対象者数は十分とは言えない。また、質問紙調査において、UDLガイドラインを参考に選択肢を作成し各研修の工夫を確認したが、講師にUDLガイドラインについて事前説明を行っていないことから、意図した工夫とUDLガイドラインの各チェックポイントは必ずしも一致しているとは限らない。加えて、研修の実施から長時間経ってからの調査であったため、実施時の工夫や評価についての記憶が不正確な講師もいたと考えられる点も本研究の限界の一つである。

2 今後の実践における課題

本調査は勤務校における校内研修の概観であることを踏まえ、引き続き特別支援学校の校内研修において主体的に学び続ける教員育成につながる工夫について検討を重ねる必要があると考える。また、今後UDLの考え方を取り入れた研修を行うに際しては、UDLクライテリアの各基準を満たす必要がある。校内研修のカリキュラム(目標、教材、評価、指導方法)を一つ一つ検討すると共に、受講者にとってどうだったかを評価し、検討をしていく必要がある。

《謝辞》

本研究の調査にご協力くださいました勤務校の校長先生、教職員の皆様に、厚く御礼申し上げます。

《主要な引用文献》

- 独立行政法人教職員支援機構(2018) 教職員の研修の手引き2018-効果的な運営のための知識・技術-独立行政法人教職員支援機構
- 久道圭子・小谷裕実(2020) 特別支援学校における校内研修の実態と課題 教職キャリア高度化センター教育研究紀要 第2号, 59-68
- 国立特別支援教育総合研究所(2010) 肢体不自由のある子供の教育における教員の専門性向上に関する研究-特別支援学校(肢体不自由)の専門性向上に向けたモデルの提案-
- 埼玉県教育委員会(2018) 教員等の資質向上に関する指標【教諭】. 埼玉県教育委員会 <https://www.pref.saitama.lg.jp/f2208/shihyou/shihyou.html> (2023年1月31日閲覧)
- 鈴木克明(2022) 自ら学ぶ、学べる研修をデザインする. 特別支援教育研究 781, 9-13
- 中央教育審議会(2021) 令和の日本型教育の構築を目指して~全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現(答申)~ 特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議(2022) 特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議(報告)
- トレイシー・E・マイヤー、アン・マイヤー、デイビッド・H・ローズ編 パーンス亀山静子訳(2018) 「UDL 学びのユニバーサルデザイン クラス全員の学びを変える授業アプローチ」, 東洋館出版社
- 山本薫・小谷和代(2021) 研修部長が抱く校内研修に関する意識調査:知的障害特別支援学校を対象とした質問紙調査から. 静岡大学教育実践総合センター紀要 31, 20-28