

【原 著】

大学のアクティブラーニング型授業に対応した
ユニバーサルデザイン環境に関する一考察

原田 新 枝廣 和憲

A Discussion of Universal Design for Learning for Active Learning in the University.

Shin HARADA, Kazunori EDAHIRO

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

大学のアクティブラーニング型授業に対応したユニバーサルデザイン環境に関する一考察

原田 新^{*1} 枝廣 和憲^{*1}

近年、大学教育の中で演習形式を含むアクティブラーニング型授業が増加している。この授業形態は、多くの学生の主体的・能動的な学修を促進する上で有効である一方、自閉症スペクトラム障がい (ASD) の学生をはじめコミュニケーションを苦手とする学生が授業に参加する上での大きな障壁ともなり得る。本稿では、演習形式の授業への参加に困難を持つであろう ASD の学生や、それに準ずるコミュニケーションの苦手な学生への支援を考慮した、大学教育のユニバーサルデザイン環境について、先行文献を概観しながら考察した。その中で、授業外における支援として、シラバス記載の配慮、演習形式を練習する機会の提供、ファシリテーターの養成について述べると共に、授業内における支援として、具体化・明確化、見通しを持たせる配慮、視覚支援、感覚過敏への対応等について述べ、代替課題への置き換えについても言及した。

キーワード：アクティブラーニング、学びのユニバーサルデザイン、発達障がい学生支援

※1 岡山大学 全学教育・学生支援機構

I はじめに

最新の「大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査」(日本学生支援機構, 2016)によると、平成27年5月1日現在における障がい学生数は21721人(全学生数の0.68%)であり、前年よりも7594人増加(0.24%増加)するなど、高等教育機関における障がい学生数は増加の一途をたどっている。特に発達障がい(診断書有)の学生数は、10年前(平成18年度)の127人から、平成27年度には3442人となるなど、飛躍的に増加している(日本学生支援機構, 2016)。平成27年度の発達障がい(診断書無・配慮有)の学生数2959人も合わせると6401人となるなど、発達障がいは、高等教育機関に在籍する障がい学生の中で最も多くみられる障がい種別の一つとなっている。

この実態調査(日本学生支援機構, 2016)において、発達障がいは、「限局性学習症(Specific Learning Disorder: SLD)」、「注意欠如・多動症(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: ADHD)」、「自閉症スペクトラム障がい(Autism Spectrum Disorder: ASD)」の3種に区分されるが、それらとは別に重複や区分不明といった区分も設けられている。これら区分の中では、ASDの学生が計4018人(診断書無・配慮有も

含む)と多数を占めていることに加え、重複406人や区分不明659人の中にも、ASD特性の強い学生が多数含まれていると考えられる。また所属機関に把握はされていないものの、発達障がいの診断を持つ学生や、診断はないものの発達障がい特性の強い学生も多数存在すると推測される。

このように発達障がいの学生数、特にASDの学生数が年々増加している中、近年学士課程教育における能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要とされ(中央教育審議会, 2012)、大学教育の中でアクティブラーニング型授業が増加している(石川, 2015)。中央教育審議会(2012)は、アクティブラーニングを「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」と説明している。ここで述べられているグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークといっ

た方法は、学生に他学生とのコミュニケーションや多数の人前での発表を求めるものである。このような演習形式を含む授業形態は、確かに多くの学生の主体的・能動的な学修を促進する上では有効な方法である一方、ASDの学生をはじめコミュニケーションを苦手とする学生にとっては力を発揮しにくい授業である（日本学生支援機構、2015）。見知ったクラスメイトと共に授業を受ける高等学校までであれば、まだ周囲とコミュニケーションを取りやすく、周りからの配慮も得られやすい。しかし、大学ではほぼ知人のいない状況で授業を受けることが多い。その為、演習形式を含む授業形態は、コミュニケーションを苦手とする学生が授業に参加する上での大きな障壁ともなり得る。

平成28年4月に、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」が施行され、障がい学生への合理的配慮の提供が、国公立大学では法的義務、私立大学では努力義務となった。その為、アクティブラーニング型授業に伴う障壁の除去・最小化を目指した発達障がい学生支援は、大学における今後の大きな課題となるであろう。

II 教育のユニバーサルデザイン化の必要性

大学の授業における発達障がい学生への合理的配慮の提供には、複数の困難が伴う。まず、発達障がいは外見上で判断するのは難しい為（国立特別支援教育総合研究所、2007）、当事者学生が自ら障がいについて話さない限り、周りに知られることは少ない。しかし、授業において何らかの合理的配慮を受ける場合、周りの学生から特別扱いのように見られてしまう場合がある。また、授業でのグループ活動で何らかの配慮を求める際、他のメンバーに障がいに関する事情を説明しなければならないこともある。それらへの抵抗感から、配慮を希望しない発達障がい学生は少なくない。また本人の自覚は薄く診断は無いものの、発達障がい特性を強く有し、授業上で明らかに困っているという学生もいる。基本的には診断の無い学生に対する合理的配慮の提供は難しい上に、そもそも自覚が薄い以上、そのような学生たちは支援につながりにくい。

以上のような理由で合理的配慮の提供が困難であっても、何も支援ができないわけではない。大学生活の中で困っている学生がいる場合、障がいの有無にかかわらず、必要に応じて相談に乗るなどの教育的対応を行うことは教育機関のスタッフとして当然

の対応である（高橋、2016）。コミュニケーションの苦手さから、演習形式の授業への参加に悩んでいる学生がいる場合、それらの学生が授業に参加しやすくなるよう対応することは、教育機関として必要なことであろう。しかしながら、発達障がい有する学生に限らず、対人関係上の問題を抱えている学生は多数存在する（国立特別支援教育総合研究所、2007）。それらの学生一人一人に対して、丁寧な教育的対応を行うことは重要であるが、現実的にはそれら全員への個別支援を行うことは難しい。

そこで必要になるのは、大学の学習環境におけるユニバーサルデザイン化である。元々ユニバーサルデザインとは、建築物や商品について、障がいの有無、年齢、性別、人種等にかかわらず多様な人々が利用しやすい環境や道具を作ることを目指す概念である。しかし近年では教育分野で、教育のユニバーサルデザイン（universal design in education）（Bowe, 2000）、学びのユニバーサルデザイン（universal design for learning）（CAST, 2011）、授業のユニバーサルデザイン（universal design for instruction）（小貫・桂, 2014）といった考え方に応用され、高等教育においてもユニバーサルデザインの考え方は取り入れられてきている（Burgstahler & Cory, 2008；佐野（藤田）・山本・吉原, 2009；佐野（藤田）・吉原, 2004）。一方で、この教育におけるユニバーサルデザインの定義や概念については一致した見解が確立しておらず（伊藤, 2016；片岡, 2015）、複数の定義や方法が提唱されている。そのような中、伊藤（2016）は日本におけるユニバーサルデザイン型支援の考え方についての概観、整理を行い、「特別な教育的支援を有する子どもには、『ないと困る』支援であり、可能な限りすべての子どもにとって『あると便利』な支援を目指すこと」と定義している。伊藤（2016）のこの定義は、主に初等教育や中等教育を対象としたものであるが、「こども」を「学生」と置き換えれば、高等教育においても通ずる定義といえよう。

日本の高等教育におけるユニバーサルデザインを取り上げた文献には、2008年に発行されたメディア教育研究5巻2号の「特集 多様な学生への支援: ICTを活用した高等教育のユニバーサルデザイン—聴覚障害者への支援を中心に—」で掲載されている8本の論文をはじめ、吉田（2008）、座主・打浪（古賀）（2009）など、聴覚障がい学生を念頭に置いた取り組みが多い。また、主に視覚障がい学生や聴覚障がい学生に対する授業での情報保障という観点から、

ユニバーサルデザインについて取り組む報告も散見される（山本・岡田・佐野（藤田）・吉原，2011 など）。一方，発達障がい学生やコミュニケーションを苦手とする学生のことを考慮した教育のユニバーサルデザインは，高橋（2009）において提唱されているものの，他にはほぼ見られない。発達障がいのある子の持つ特徴に対する配慮を，効果的に授業内に配置することで，すべての子に対する主体的・協同的な学習を実現できると論じられているように（小貫，2016），発達障がい学生を念頭に置いた支援は，それ以外の多くの学生にとっても有益な支援となり得る。本稿では，主に ASD の学生に焦点を当てながら，演習形式の授業への参加に困難を持つ学生に対する支援方法について，先行文献を概観しながら考察することとする。

Ⅲ 授業外における支援

1 シラバス記載の配慮

まず授業以外での支援としては，シラバス記載の具体化や明確化に言及する文献が多い（日本学生支援機構，2015；高橋，2009，2012；山下，2016）。発達障がい学生の履修登録の支援を行う場合には，苦手さを克服するのではなく，本人の能力が発揮しやすい内容の授業を履修するようアドバイスすることが求められており（日本学生支援機構，2015），特に学生の「得意・不得意」と「教員の授業や評価スタイル」の相性を考えようまくいく（高橋，2012）。さらに，演習形式の授業を苦手とする発達障がい学生にとっては，授業を選ぶ段階で可能な限り演習形式の授業を回避した方が良い場合もある（日本学生支援機構，2015）。このような授業の選択を可能にするためには，教員側がシラバスについて，「授業形態」「学生が取り組む課題」「日程」「評価方法」「評価基準」などを，可能な限り詳しく，明確に記述しておく必要がある（日本学生支援機構，2015；高橋，2012）。

シラバスに詳細な授業形態の情報が記載されていなければ，学生の側からはどの授業が演習形式の授業であるのか分からない。また，「演習形式」とだけ記載されていたとしても，演習の具体的な内容やその実施頻度までは判断できないであろう。アクティブラーニングは，「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり，学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」であり，グループ・ディスカッション，ディベート，グループ・ワーク以外にも，実験，実習，フィールドワーク等，多様

な形態が用いられると考えられる。発達障がいは，同じ診断があったとしても，その現れ方は一人ひとり違うので，支援を考える際はそれぞれに適した個別のメニューが必要とされる（高橋，2012）。その為，例えば，グループ・ディスカッションやグループワークは苦手でも，人前での発表や実験などは比較的得意という学生もいれば，その逆の学生もいるなど，演習形式の中でも学生によって得意・不得意の違いがあると考えられる。

そこでシラバスにおいて，例えば以下に挙げるような，演習の具体的な内容および実施頻度に関する情報が記載されていれば，発達障がいをはじめコミュニケーションの苦手な学生にとっては特に有用な情報であり，その他多くの学生にとってもあると便利な情報になると思われる。

- ・「5 名程度によるディスカッション／毎回 30 分程度」
- ・「3 人 1 組のロールプレイ／2 回に 1 回 45 分程度」
- ・「受講者・教員に対するプレゼンテーション／授業の最後に各人 15 分程度」
- ・「薬品を用いた実験／授業期間中に複数回実施（5 回程度を予定）」
- ・「解剖に関する実習／授業期間中の後半（8～15 回目）に毎回実施」
- ・「7～8 人グループでの地域の人へのインタビュー実施・インタビューのまとめ・班ごとに発表／3～7 回目にインタビュー，8～10 回目にインタビューまとめ，11～14 回目に班ごとの発表」

また履修学生の評価をする際，複数の評価方法を組合せ，特定の評価方法による得点が最終評価に占める割合を小さくする方法も支援策として有用とされる（高橋，2009，2012）。発達障がい学生は個々人で得意・不得意な評価方法が異なる為，このような支援策が用いられていると，例えば「レポートは苦手でも，口頭発表で挽回しよう」といった取り組みが可能となる（高橋，2012）。これにより，特定の方法が苦手であることによって，評価を落とすことが避けられる（高橋，2009）。障がいの無い学生にも得意・不得意はある為，この評価方法の多様化は，全ての学生にとって正当な評価を受けるチャンスを広げるものとなる（高橋，2012）。このような評価方法や評価基準についても，シラバスにできるだけ詳しく記述しておけば，学生が授業選択をする際の重要な手がかりとなる。

2 演習形式を練習する機会の提供

コミュニケーションの苦手な学生への支援として、日常生活でうまくいかなかったことを取り上げて適切な方法を指導し、ロールプレイで練習するといった、ソーシャルスキルトレーニング (SST) が挙げられる (福田, 2010; 国立特別支援教育総合研究所, 2007; 高橋, 2012)。しかし、ロールプレイではできても、実際にそのスキルを必要とする社会的場面ではうまく使えないということもある (福田, 2010; 高橋, 2012)。実際、ある程度知的能力の高い学生であれば、どのように振る舞えば良いのか頭では理解していても、いざ必要な場面で行動に移すことができないという学生は多い。

ユニバーサルデザイン化の視点においては、達成までのプロセスに細やかな段階 (踏み台) を用意するというスモールステップの工夫を取り入れることが提案されている (小貫, 2016)。SST でのロールプレイの次に、もう一段階の用意された踏み台を使えば、実際の授業での演習場面でより行動に移しやすくなる学生もいるであろう。その踏み台としては、より実際の演習場面に近い形で、討論や発表を何度も練習することのできる機会、具体的には、演習形式が苦手な学生たちの集まる自助グループのような形での実施が挙げられる。その会には、ファシリテーター役として、ある程度発達障がいについての知識を持つ教職員も参加し、学生が失敗しても否定されることの無い環境を用意する必要があるであろう。

このような例として、村田 (2016) の報告する発達障がい学生の当事者グループでの活動が参考になる。村田 (2016) の当事者グループは当初、①修学・研究上の悩みを共有し、何らかの解決策を見出すこと、②同じような特性があり、学内で孤立しがちな学生たちの精神的な居場所づくり (友人づくり) を目的とし、支援者がファシリテーターの役割を果たしながら、学生ごとの自己紹介および近況報告を行う会として運営されていた。現在ではさらに、「Co-Working」という発達障がい学生の自習会も開催され、その枠組みの一部として、参加者たちがそれぞれ取り組んでいる勉強内容や研究内容を短時間で発表し、質疑応答をし合うという活動も行われている。この活動は、ゼミ (演習) 形式が苦手な参加者にとって発表の練習機会となっており (村田, 2016)、実際の授業で発表や討論をする前段階の練習として有効に機能するのではないと思われる。また、実際の授業場面では、グループ・ディスカッ

ションの司会役を任されることもあり得るが、この会では、参加者たちの発表や討論を上手くファシリテートする支援者の様子を直に見ることができる。その為、支援者をモデルとして、司会をする際にはどのように振る舞えば良いのかを見て学ぶことが可能であると共に、会を重ねていく中で支援者が一歩引き、参加者たちが司会役に挑戦するということもできる。

しかし、この発達障がい学生の当事者グループという形では、発達障がいの診断の無い学生は参加できないという制限がある。教育のユニバーサルデザイン環境を目指す上では、障がいの有無にかかわらず、誰でも希望すれば参加可能な機会を提供することが求められる。単純に、この当事者会の間口を一般学生にまで広げるといった形も考えられるが、当事者会には当事者同士だからこそ悩みを共有し合えるといった良さがある上、仮に募集をかけたとしても多くの学生の目に届かせるのは難しいという広報上の問題もある。その為、場合によっては、一般教養の選択科目という授業の形をとり、半期 (クォーター制であれば2学期連続) で15回分、演習形式で必要となるコミュニケーションの知識・技術に関する学習・練習機会を提供する形が良いかもしれない。授業であれば、シラバスに記載される為、どの学生も目にする機会を持つことができる。ただし授業として行う場合には、複数の小グループ内で学生たちに発表や討論の練習をしてもらう際、授業担当の教員だけでは、全てのグループでファシリテーター役を担うことができない。不足するファシリテーター役には、後述するファシリテーターとして一定の養成講座等を受けた学生を、TAとして採用するといった方法が考えられる。

3 ファシリテーターの養成

授業において、障がいの為に学生ができることに限界がある場合には、教職員の配慮による環境調整が不可欠であり、その学生の特性や困り感を意識した工夫や配慮を行えば、学生にとって単位取得への距離はぐっと縮まることになる (高橋, 2012)。グループ・ディスカッションやグループワーク等においては、支援者がファシリテーター役となり、必要に応じて適時配慮を行いながら司会進行をこなすことで、コミュニケーションが苦手な学生への配慮となり得る。例えば、授業担当の教員がファシリテーター役となり、自主的な発言のできない学生に発言を

促したり、不適切な話題が出た場合に適切な話題に転換したりすること等により、グループメンバー全員が参加できる充実したグループ学習になる可能性は高まる。しかし複数のグループで活動が行われる場合、授業担当の教職員が全てのグループでファシリテーターをこなすのは不可能である為、より多くのファシリテーター役が必要となる。

そのようなファシリテーター役に、障がい学生支援や、発達障がい児者への支援について学んだことのある学生を TA として採用することが、一つの案として挙げられる。例えば、アクセシビリティリーダー育成協議会の育成するアクセシビリティリーダーは、ファシリテーター役を担える学生の候補といえる。アクセシビリティとは、様々な対象に対する「アクセスのしやすさ」を意味し、文脈に応じて「利用しやすさ」「参加しやすさ」「近づきやすさ」等の意味で用いられる概念である。そしてアクセシビリティリーダーとは、多様性社会の様々な「アクセシビリティ」をリードする人材のことをいう(佐野(藤田)他, 2009; 山本・岡田・佐野(藤田)・吉原, 2012; 山本他, 2014)。現在アクセシビリティリーダー育成協議会には、産学官の様々な団体が加盟しており、2016年7月現在、大学では大阪大学・大阪教育大学・岡山大学・関西学院大学・九州大学・鳥取大学・富山大学・広島大学・広島国際大学・広島文教女子大学・山口大学においてアクセシビリティリーダーの育成が進められている。

アクセシビリティリーダー資格は、1級取得と2級取得の教育課程が用意されている(山本他, 2014)。まず2級取得には、(1)「オンライン・アクセシビリティ講座(導入編)」と(2)「オンライン・アクセシビリティ講座(基礎編)」という2講座を受講した上で、2級認定試験に合格する必要がある。1級取得には、2級受験に必要な(1)と(2)の2講座の受講、(3)30時間以上のアクセシビリティ支援活動の実施、(4)アクセシビリティに関するコーディネート能力を育む内容の演習授業の受講を経た上で、1級認定試験に合格する必要がある。これらの教育課程を経た学生は、障がい学生への支援をはじめ、多様なアクセシビリティ支援を推進する人材となることが期待されている。

アクセシビリティリーダーに限らず、多くの大学でピアサポーターや学生サポーター等、障がい学生への支援を行う学生は養成されている。しかしながら実際、そのような学生数は大学全体の学生数から

考えると極めて少数であり、演習形式を取り入れる多くの授業で TA として採用するには全く足りない現状にある。演習形式でのファシリテーター役としては、少なくとも発達障がいについての基礎知識や、コミュニケーション支援に関する知識を有しておく必要があるであろう。今後より多くの学生をファシリテーターとして確保する為には、ファシリテーターの養成講座を開催するなど、学生たちがファシリテーター役に必要な知識について学ぶ機会を積極的に作っていくことが求められる。

IV 授業内における支援

1 演習形式の授業における困難

演習形式の授業で ASD の学生は具体的にどのようなことで困るのかについては、これまで様々な文献で述べられている(岩田, 2016; 国立特別支援教育総合研究所, 2007; 日本学生支援機構, 2015; 高橋, 2009, 2012; など)。それらを参考に、ASD の特性と演習形式での具体的な困難さについての対応をまとめたものが、Table1 である。これらは ASD の学生によく見られる困難さではあるが、実際にはいずれの困難さも ASD の学生に限るものではなく、その他の学生にも見られ得るものである。その為、あらかじめ教員が、このような困難さを持つ学生が参加する可能性を考慮し、支援策について知っておくことは、多くの学生にとって有益なことといえる。

2 授業内における支援策の例

ASD の特性に応じた演習形式での困難さに対し、支援策としてよく挙げられるものについても Table1 にまとめた。様々な支援策が提案されているが、具体化・明確化、見通しを持たせる配慮、視覚支援、感覚過敏への対応に関する方法が主に挙げられる。

具体化・明確化については、まずディスカッションや議論でのルールに関するものが挙げられる(国立特別支援教育総合研究所, 2007; 日本学生支援機構, 2015; 高橋, 2012)。ASD の学生は「暗黙のルールの把握」や「社会的に適切な行動についての理解」が苦手なことから、授業担当教員や他の学生を困惑させたり、気分を害してしまう場合がある(高橋, 2012)。加えて、相手の考えや質問の意図をくみ取ることへの困難さから、適切な応答をできない場合もある(高橋, 2009)。そのような学生にとっては、具体的にルールや意図を伝えられた方が、グループ作業に参加しやすくなる場合が多い。また ASD の学

Table 1. 演習形式の授業におけるASD学生の困難

ASD特性として見られる 苦手さ	演習形式でよく見られる困難	支援策の例
【対人関係上の苦手さ】 ●相手の気持ちや場の空気を読むことが難しい ●文脈や相手の表情、声の調子から言外の意味を読み取るのが難しい ●独特な言い回しをする ●一方的な会話になってしまう	相手の質問の意図をくみ取って求められた答えを述べるができない。	●ファシリテーター役が、質問の意図や、テーマの本質について言い換えるなどしながら、伝わりやすいよう説明する。 ●答えにくい場合には、無理に答えを求めない。 ●本質ではない質問でもOKとする。
	テーマの本質に関わる質問をすることができない。	●議論のルールを定め、それを明確に伝える。 ・1人が質問できる回数（ディスカッションの間に3回までなど） ・1人が意見を言う時間数（1回の発言につき2分までなど） ・議論と関係の無い質問や話はしない。 ・他人（の意見）を否定するような言い方をしない。 ・誰かが話している時は、その人の話が話し終えてから、自分の意見を言う。
	議論の流れを無視して自分の関心のあることばかり質問してしまう。	
	他の受講生が不愉快に感じるような質問をしてしまう。	
	他の人が話している途中で遮り、自分の意見を話してしまう。	
	自分の意見を一方的に言いすぎてしまう。	
	自分の意見や感想を述べるができない。	●事前に話し合うテーマについての内容を伝えておき、予習する中で発言する内容をある程度決めておくようにさせる。 ●文章でなら意見を表現できるのであれば、掲示板やメール、チャット等、オンラインでのディスカッションを取り入れる。
自分からペアやグループを作ることができない。	教員がペアやグループを決める。 ●発表のみ教員と1対1で行う。 ●誰もいない場所で発表した内容を録画しておき、それを受講者に見せる。 ●発表内容をタイプし、PCやタブレットの読み上げ機能で発表する。	
他の学生の前で発表することができない。		
【曖昧な指示・質問への苦手さ】	知識はあったとしても、「あなたははどう思いますか？」といった漠然とした質問の時には答えにくい。	「AとBではどちらが良いと思いますか？」「Aの方がBより優れている理由について挙げてください」といった、より具体的な質問の仕方をする。
	作業や課題の指示に曖昧な部分があると、どうしたら良いか分からなくなる。	何をすれば良いのか、できるだけ具体的に伝える。内容をレジюмеに記載しておく。
【聴覚情報への苦手さ（視覚優位）】	これから行う作業について、口頭での説明を聞いても理解できず、何をすれば良いのか分からなくなる。	グループ活動で行う作業内容の手順を、レジюмеに記載しておく。
	ディスカッションで話し合っている内容が頭に入ってこず、話についていけなくなる。	模造紙やホワイトボードを用意しておく。発言が視覚情報として残るよう、発言のキーワードを記録しながらディスカッションする。
【柔軟な対応への苦手さ】	討論中に急に話を振られると、頭が真っ白になり、答えられない。	●事前にグループ内で、意見を述べる順番を決めておく。 ●答えられない場合は、パスしても良いことにしておく。
	グループ活動の中で、突然何らかの作業をするように指示をされても、適切に行動できない。	事前にグループ内で、行う作業の役割分担を明確にしておく。
【見通しの無い状況への不安・混乱】	主に講義形式の授業において、突然グループ作業をするよう指示されると混乱してしまう。また、いつグループ作業が始まるのかと不安になり、授業に集中できなくなる。	●初回授業時に、15回全体の授業の進め方や流れについてのスケジュールを、具体的に伝える。 ●毎回の授業の開始時に、その日の授業の進め方や流れについてのスケジュールを、具体的に伝える。
【ざわつきへの苦手さ（聴覚過敏）】	グループ作業において、他のグループでの話し声等、周囲のざわざわした音が不快で耐えられない。	●グループでマイクを使うようにし、マイクの出力をスピーカーでなくヘッドフォンで聞くようにすれば、聞くべき音を騒音から分離して聞くことができる。 ●どうしても耐えられない場合は、別室でのグループ作業を許可する。

生の中には、「あなたはどう思いますか」といった漠然とした質問には答えにくい人が多い為、「AとBではどちらが良いと思いますか?」「Aの方がBより優れている理由を挙げてください」といった、より具体的な質問をする方が、それらの学生の回答を促しやすい場合がある(日本学生支援機構, 2015)。

コミュニケーションの苦手な学生が、グループ・ディスカッションで司会役を担当することになった場合、上手く司会進行をこなせず困るということも多い。そのような場合の支援として、高等学校でのアクティブラーニング型授業の実践を報告する西川(2016)が参考になる。西川(2016)では、司会係の役割や会話のテンプレートとして、「話し合いの「コツ」と「ルール」」というプリントが生徒に配布され、それに基づいてディスカッションをさせる様子が報告されている。このプリントには、司会係の進行や声掛けの仕方に加え、自分の意見がグループメンバーの意見と同じ時あるいは違う時、思っていない意見が聞けた時、よく分からなかった時、上手に言葉が出てこない時などの場面ごとに、大変具体的なルールや反応例がいくつも挙げられている。大学においても、必要な学生に、グループ・ディスカッションでの具体的なルールや反応例に関するテンプレートを配布することは有用な支援になると考えられる。

ASDの学生は、見通しの無い状況に不安を感じたり、見通しの無い状況で突然グループ課題をするよう指示をされると混乱してしまう場合がある。その特性への配慮として、初回授業時に全15回の授業を通した学習目標や、全15回の進め方や流れについてのスケジュールを伝えることが重要となる。毎回の授業開始時にも、その回の内容が全体の中でどのような位置づけにあるのかや、その回の授業の進め方や流れについてのスケジュールを明確にしておくこと、学生にとっては見通しを持って授業を受けられることとなる(国立特別支援教育総合研究所, 2007)。さらに、事前に次回の討論内容について学生に伝えておくことで、学生はそれについての予習をあらかじめ行うことができる。その予習により、事前に発言・質問をする内容を決めておけるようにさせることも、見通しを持たせる支援の1つといえる(岩田, 2016)。

ASDの人の特徴として、耳で聞いた情報よりも、目で見えた情報の方が頭に残りやすいという視覚優位が挙げられる(内山, 2013)。そのような特徴を持つ学生にとっては、グループ活動で行う作業内容の手

順をレジュメに記載しておくことや、ディスカッションの際に模造紙やホワイトボードを用意しておき、発言者が発言のキーワードをそれらに記録しながら討論を進めるといった方法が有益な配慮となる(高橋, 2016)。ただし、授業の受講生の中には、ASDの学生に限らず視覚優位の人もいれば、逆に聴覚情報の方が頭に残りやすい聴覚優位の人もいる。その為、ユニバーサルデザインの観点からは、口頭での情報伝達と、視覚的な情報伝達との両方を合わせて提供することが望まれる。

さらに、近年ではASDの特徴として、特定の感覚刺激に対して極端な過敏さや鈍感さを示す感覚異常の問題が注目されている(American Psychiatric Association, 2013; 内山, 2013)。その中でも、聴覚の過敏性を有する学生にとっては、グループ活動を行う際に、他のグループでの話し声や他の学生が移動する音等、周囲のざわざわした音が不快で耐えられない場合がある。そのような学生への配慮としては、グループでマイクを使用し、マイクの出力をスピーカーでなくヘッドフォンで聞くようにして、聞くべき音を騒音から分離して聞くといった配慮が考えられる(高橋, 2012)。また、聴覚過敏の学生がどうしてもざわつきへの不快さに耐えられない場合は、別室でのグループ作業を許可するといった配慮も考えられる。

3 代替課題への置き換え

ASDの学生の発表や討論がどうしてもうまくいかない際、授業担当教員の判断で、レポート等の代替課題に置き換えるという配慮が必要な場合もある(福田, 2010; 高橋, 2009, 2012, 2016)。ただし、その置き換えを検討する際には、教育の本質や評価基準の変更にならないよう、注意する必要がある(高橋・高橋, 2015)。各授業には、授業を通して学生が修得すべき内容があり、それを変更することはできない。しかし、修得するための手段や評価方法にあたる部分であれば、変更可能である(高橋, 2016)。たとえば、ディスカッションを重視する演習形式の授業において、授業の目的が「ディスカッションのスキルを修得すること」であれば、ディスカッションを全くしないで単位認定することはできないであろう(高橋, 2016; 高橋・高橋, 2015)。しかし修得すべき内容は別にあり、それを修得する手段としてディスカッションが用いられているだけという場合も多い。その場合には、学生がディスカッション以

外の代替方法で学び、その学修成果を示すことができれば、単位認定は可能となる（高橋，2016；高橋・高橋，2015）。

大学には多様な学生が在籍している。学生の中には、演習形式等を取り入れたアクティブラーニング型授業に取り組むことで学修成果が上がりやすいという者もいれば、従来通りの教員による一方向的な講義形式の授業の方が学びやすいという者、自分で文献を読んでレポートを書くことで学びを深めやすい者など、個々の学生により得意とする学び方は異なる。ユニバーサルデザインの観点からは、大学側は、学生に一つの学習方法で学ばせることに固執することなく、個々の学生ができるだけ自身の得意な方法で学べるよう、多様な学び方を提供する必要があると考えられる。その意味では、コミュニケーションが苦手な学生に、演習形式での学びを強制するのではなく、場合によってはその学生がより学びやすい代替課題での学びを許可することも必要なことといえる。

V まとめ

アクティブラーニングは元々、大学教育の学習方法の改善の議論から出てきた概念であるが（涌井，2016）、近年では小学校から大学まで全ての学校段階において導入すべきものとして指摘されている（中央教育審議会，2015，2016）。その為、今後日本の学校教育全体において、ますますアクティブラーニングの実践は増加すると予測される。しかし一方で、アクティブラーニング型授業に参加することに、大きな負担感を感じている学生が多数存在することも示されており（近田・杉野，2015）、アクティブラーニングの実践を増やせば単純に学生の学修効果が上がるというわけではないであろう。大学には多様な学生がおり、各自が得意・不得意とする学び方も多様である。特に、近年高等教育機関において飛躍的に増加していることが示されている ASD の学生をはじめ、コミュニケーションの苦手な学生にとっては、アクティブラーニング型授業がむしろ、学修への障壁となる可能性も十分にあり得る。

本稿では、特に演習形式を中心としたアクティブラーニング型授業への参加に困難を持つと考えられる ASD の学生や、それに準ずるコミュニケーションの苦手な学生を考慮した、大学教育のユニバーサルデザイン環境について、先行文献を概観しながら考察した。その中で、授業外における支援として、シ

ラバス記載の配慮、演習形式を練習する機会の提供、ファシリテーターの養成という 3 側面について述べると共に、授業内における支援として、具体化・明確化、見通しを持たせる配慮、視覚支援、感覚過敏への対応等について述べ、代替課題への置き換えについても言及した。

教育におけるユニバーサルデザインに言及する文献には、支援を三段階に分けて考えるものが多い（伊藤，2016；片岡，2015）。それらによると、まず第一段階の支援として、全ての生徒や学生を対象とし、予防的視点を含む幅広い支援を行うことが求められ、第二段階においては、より特性に応じた指導・支援、第三段階においてはより専門的な介入が求められる。教育におけるユニバーサルデザインは、この第一段階に相当する一次的な支援といえる（片岡，2015）。今後は国際化に伴い、留学生の大幅な増加が見込まれるなど、大学にはより多様な文化、言語、価値観、能力、年齢、学習スタイル等の違いを持つ学生が在籍することになると予測される。それら全ての学生に対する一次的な支援として、誰もが学びやすい教育環境を整備することは、大学にとっての責務といえよう。その為、今後大学においては、多くの学生にとっての有益な支援となり得るユニバーサルデザイン教育を意図した取り組みが不可欠なものになると考えられる。

参考・引用文献

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition : DSM-5*. Washington, D.C. : Amer Psychiatric Pub.
 （アメリカ精神医学会 高橋 三郎・大野 裕（監訳）（2014）. DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院）
- Burgstahler, S. & Cory, R. (2008). *Universal Design in Higher Education*. Cambridge : Harvard Education Press.
- Bowe, F (2000). *Universal Design in Education: Teaching Non-Traditional Students*. New York and London : Bergin & Garvey.
- CAST (2011). バーンズ亀山 静子・金子 晴恵（訳）
 学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン Ver.2 UDL 情報センター Retrieved from [http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_2%20Japanese_final%20\(1\).pdf](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_2%20Japanese_final%20(1).pdf)
 （2016 年 12 月 28 日）

- 近田 雅博・杉野 竜美 (2015). アクティブラーニング型授業に対する大学生の認識—神戸大学での調査結果から— 大学教育研究, 23, 1-19.
- 中央教育審議会 (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申) 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (本文 (1/2) 2016年12月28日), http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/10/04/1325048_3.pdf (用語集 2016年12月28日)
- 中央教育審議会 (2015). 教育課程企画特別部会における論点整理について (報告) 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2015/12/11/1361110.pdf (2016年12月28日)
- 中央教育審議会 (2016). 次期学習指導要領改訂等に向けたこれまでの審議のまとめについて 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/09/09/1377021_1_1_11_1.pdf (2016年12月28日)
- 福田 真也 (2010). Q&A 大学生のアスペルガー症候群 理解と支援を進めるためのガイドブック 明石書店
- 石川 勝博 (2015). アクティブ・ラーニング型授業と日本のコミュニケーション・スタイル 教育研究, 57, 13-22.
- 伊藤 良子 (2016). インクルーシブ教育におけるユニバーサルデザインとは? 東京学芸大学教職大学院年報, 4, 13-23.
- 岩田 淳子 (2016). 発達障害のある学生へのカウンセリング 高橋 知音 (編) 発達障害のある大学生への支援 (pp.20-29) 金子書房
- 片岡 美華 (2015). ユニバーサルデザイン教育と特別支援教育の関係性についての一考察 鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編, 66, 21-32.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2007). 発達障害のある学生支援ケースブック—支援の実際とポイント— ジアース教育新社
- 小貫 悟 (2016). アクティブ・ラーニングと授業のユニバーサルデザイン LD 研究, 25, 423-430.
- 小貫 悟・桂 聖著 (2014). 「授業のユニバーサルデザイン入門 どの子も楽しく『わかる・できる』授業のつくり方 東洋館出版
- 村田 淳 (2016). 大学での当事者グループの運営 高橋 知音 (編) 発達障害のある大学生への支援 (pp.52-61) 金子書房
- 日本学生支援機構 (2015). 教職員のための障害学生修学支援ガイド (平成 26 年度改定版) 日本学生支援機構
- 日本学生支援機構 (2016). 平成 27 年度 (2015 年度) 大学, 短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書 日本学生支援機構 Retrieved from http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/choosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afiedfile/2016/03/22/h27houkoku.pdf (2016年12月28日)
- 西谷 智子 (2016). 特別支援の視点を取り入れた高等学校における協同学習—多様な生徒のいるクラスでのアクティブ・ラーニングの実践— LD 研究, 25, 455-462.
- 佐野 (藤田) 眞理子・山本 幹雄・吉原 正治 (2009). 大学教育とアクセシビリティ教育環境のユニバーサルデザイン化の取組み 丸善
- 佐野 (藤田) 眞理子・吉原 正治 (2004). 高等教育のユニバーサルデザイン化—障害のある学生の自立と共存を指して 大学教育出版
- 高橋 知音 (2009). 学習指導のヒント 太田 正己・小谷 裕実 (編) 大学・高校の LD・AD/HD・高機能自閉症の支援のためのヒント集 あなたが明日からできること (pp.98-114) 黎明書房
- 高橋 知音 (2012). 発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブック 学研教育出版
- 高橋 知音 (2016). 合理的配慮の考え方 高橋 知音 (編) 発達障害のある大学生への支援 (pp.9-19) 金子書房
- 高橋 知音・高橋 美保 (2015). 発達障害のある大学生への「合理的配慮」とは何か—エビデンスに基づいた配慮を実現するために— 教育心理学年報, 54, 227-235.
- 内山 登紀夫 (2013). ライブ講義 発達障害の診断と支援 岩崎学術出版社
- 涌井 恵 (2016). 発達障害教育分野におけるアクティブ・ラーニングへの期待と今後の課題 LD 研究, 25, 398-405.
- 山本 幹雄・岡田 菜穂子・佐野 (藤田) 眞理子・吉

- 原 正治 (2011). 大学における障害のある学生のための情報支援の方法とその課題—広島大学の事例— 総合保健科学, 27, 81-89.
- 山本 幹雄・岡田 菜穂子・佐野 (藤田) 眞理子・吉原 正治 (2012). 大学におけるアクセシビリティ支援のための実習受講者の動向 総合保健科学, 28, 61-69.
- 山本 幹雄・岡田 菜穂子・山崎 恵理・山本 陽子・中野 聡子・佐野 (藤田) 眞理子・吉原 正治 (2014). 大学におけるアクセシビリティ支援者の育成と人材活用—広島大学の事例から— 総合保健科学, 30, 75-82.
- 山下 京子 (2016). 発達障害のある大学生への合理的配慮の提供とアクティブ・ラーニング 幼児教育心理学科研究紀要, 2, 1-7.
- 吉田 仁美 (2008). 聴覚障害者支援からみた高等教育のユニバーサルデザイン—A 女子大学の聴覚障害学生と支援学生の相互関係を焦点に— 昭和女子大学女性文化研究所紀要, 35, 43-56.
- 座主 果林・打浪 (古賀) 文子 (2009). 高等教育のユニバーサルデザイン化における課題—奈良女子大学の聴覚障害学生へのインタビュー調査から— 人間文化研究科年報, 24, 115-126.

A Discussion of Universal Design for Learning for Active Learning in the University.

Shin HARADA *1, Kazunori EDAHIRO *1

The purpose of this study was to review the literature on support for students with developmental disorders in exercise-style classes, and to discuss universal design for learning for active learning in the University. Outside class, it will be necessary in the future to write up the syllabus more, to provide opportunities to practice exercise-style such as a presentation, a group discussion, group works, to cultivate student-facilitators. Inside class, the support methods for person with autism such as making rules explicit, a visual support, the support of hypersensitivity will be helpful to support the students with senses of weakness of communication with others.

Keywords : Active Learning , Universal Design for Learning , Support for Students with Developmental Disorders in Higher Education

*1 Institute for education and student services, Okayama University
