

教育におけるユニバーサルデザインアプローチの動向 (1)

—インクルーシブ教育システムを基底として—

堀田 千絵 (奈良教育大学 教職開発講座, chie_hotta@yahoo.co.jp)

吉岡 尚孝 (関西福祉科学大学 教育学部, yoshioka@tamateyama.ac.jp)

Trends in universal design approach in education (1): Based on an inclusive education system

Chie Hotta (Department of School of Professional Development in Education, Nara University of Education, Japan)

Naotaka Yoshioka (Department of Education, Kansai University of Welfare Sciences, Japan)

Abstract

The term universal design has come to attract attention, but its concept is vague and has a variety of ways of thinking. This paper aims to develop a model of universal design based on domestic and international trends in education. In this way, we consider the results and issues of universal design in the current education. First, we defined universal design in education by considering the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the inclusive education system, which form the basis of the concept of universal design in education. As a result, based on the educational needs of each child, we were able to understand that, to the maximum extent possible, it is necessary to create an environment in which all children can feel that they are participating in activities related to learning and social life and have a sense of accomplishment while spending fulfilling time. The environmental improvement is related to the content and method of guidance support, and to the system, facilities and equipment of guidance support. These environmental improvements were organized as a means to achieve the goal of enriching children's lives and participation in learning activities. Then, two universal design approaches in the present education are mentioned. Finally, the results and future problems are examined.

Key words

universal design approaches in education, inclusive education system, individual educational needs, rational consideration, environmental improvements

1. 問題と目的

1.1 はじめに

「ユニバーサルデザイン」という用語に触れる機会が増え、教育分野においても、授業のユニバーサルデザインや学びのユニバーサルデザインをキーワードとした学術書や一般書籍が多く出版されるようになってきた。そもそもユニバーサルデザインとはどのような思想か。障害者の権利に関する条約（外務省，2014；2019）の第2条によれば以下のように記されている。

「調整又は特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲ですべての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計をいう。ユニバーサルデザインは、特定の障害者の集団のための支援措置が必要な場合には、これを排除するものではない。」

定義は明らかにされているものの、これは教育分野に限定した説明ではない。実際、ユニバーサルデザインをどのように理解しているか、教員一人一人の意識も不明確であり（e.g., 片岡・松井, 2011; 片岡, 2015）、捉え方も多様である（田上・猪狩, 2017）。教育におけるユニバーサルデザインにかかわる多様な考え方が注目されるようになり、現在は、特別支援教育と何が違うのか、通常学級において誰もがわかる授業づくりを目指すことを意味するのか、インクルーシブ教育と同義ではないのかといっ

た議論がなされつつある。ユニバーサルデザインの定義に立ち返るならば、そもそも「全ての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービス」とは、教育においてどのようなことを意味しているのだろうか。その捉え方が多様であることは多角的なアプローチを生むこととなる。むしろこの異なるアプローチを考察することにより、子供の学びにとって大切にされる事柄は何か、ユニバーサルデザインという切り口から問い直す契機になると考えた。

そこで本稿は、教育にかかわるユニバーサルデザインアプローチの動向を整理し、そのモデル作成を試みることから、その成果と課題を考察することとする。

2. ユニバーサルデザインとは（広義）

ユニバーサルデザインは、文字通り、「ユニバーサル」と「デザイン」から構成された複合語である。広辞苑（第7版，岩波書店）を参考にすると、「ユニバーサル」とは、「普遍的、一般的、全般的」「宇宙、神羅万象」という意味がある。また、「デザイン」とは、第1に、「下絵、素描、図案」、第2に、「意匠計画。製品の材質・機能および美的造形性などの諸要素と、技術・生産・消費面からの各種の要求を検討・調整する総合的造形計画」とある。総合的造形計画であるため、教育におけるユニバーサルデザインの位置づけは広範囲に及ぶのも仕方ないといえる。また、「ユニバーサルデザイン」とは、「年齢や障害の有無にかかわらず、すべての人が使いやすいように工夫された用具・建造物などのデザイン」とあり、関連用語としてバリアフリーがある。すでにある環境を使いやすく変更すると

いった後方視的な視点であればバリアフリーということになるが、前方視的にみれば、全ての人を使いやすいように工夫したり、「アプリ」のように、ユーザーの要求に合わせて、必要に応じて編集や更新しやすいうように、あらかじめデザインしたりすることになる。時間軸の観点からみると、ユニバーサルデザインのアプローチは、過去に向けられた修正や改変、そして現在・未来に向けられた更新と編集という2つの方向性から考えることができる。教育にもこの観点は応用できる。

3. 教育におけるユニバーサルデザインの国際的動向

1950年代後半のデンマークにおいて、障害のある人を排除するのではなく、障害があっても障害がない人と平等に普通に生活できるようなノーマルな社会にしようというノーマライゼーションの考えが広がった。法的整備が伴うことで、その考えが世界的に広がる中で、アメリカにおいては、戦争負傷兵、ポリオ（Poliomyelitis; 急性灰白髄炎）の流行、高齢化等による障害のある人々の増加を背景として、ユニバーサルデザインという考えが必然的に受け入れられるようになっていた。

教育におけるユニバーサルデザインの端緒は、1970年代後半のアメリカでの視覚障害や聴覚障害のある人に対するノートテイクや手話通訳等の整備にあり、1990年代には、多様な文化的背景のある者、発達障害のある者等、その対象は広がり、多くの人々のニーズに応えるための支援技術の開発が進められてきた（e.g., Bowe, 2000; 片岡, 2015）。実際に、ユニバーサルデザインという概念を広げた有名な人物として、建築家のロナルド・メイス（Ronald Mace）が挙げられる。幼少期からポリオを原因とした肢体不自由者として生活し、同僚と共にユニバーサルデザインの概念を確立していった。メイスは、ユニバーサルデザインを充たす7つの原則を提唱している（e.g., Mace, 1985）。第1に、「公平な使用」として、誰もが公平に使用できること、第2に、「使用の柔軟性」として、使用する上で自由度が高いこと、第3に、「シンプルで直感的な使用」として、使う時には単純で直感的に理解できること、第4に、「知覚可能な情報」として、情報を知覚しやすいこと、第5に、「誤差に対する耐性」として、失敗が許容されていること（例えば、駅の掲示板を見過ごしてもまた辿ることで確認できるように設計されている）や誤りによって危険や不都合な事態が生じないこと、第6に、「低物理的努力」として、身体的な負担が少ないこと、第7に、「アプローチと使用のためのサイズとスペース」として、使用するための十分なサイズと空間があることであった。1989年にはノースカロライナ州立大学に現在のCUD（Center for Universal Design; 参考資料として、CUD, 1998）を設立している。このように、米国における教育分野のユニバーサルデザインは、障害のある人々が生きやすくなるための社会生活の環境整備から開始されている。その後、ワシントン大学シアトル校において、1992年にDO-ITセンターが設立され、指導のユニバーサルデザイン（UDI; Universal Design of Instruction; Burgstahler, 2012）

の原則が提唱された。その原則の第1に、ゴールである先のことを積極的に見据えたプロセスとすること、第2に、少しずつ実施範囲を増やすことができること、第3に、全ての学生の利益になることを目指すこと、第4に、良い教育の実践を促進すること、第5に、教育（学習）水準を下げないこと、第6に、合理的配慮の必要性を最小限に留めることであった。東京大学先端科学技術研究センターはこの考えに基づいて2007年よりDO-IT Japanを置き、活動を開始している（東京大学先端科学技術研究センター, 2021）。

また近年、米国において広く普及しているのがCAST（Center for Applied Special Technology; 2011）による学びのためのユニバーサルデザイン（UDL; Universal design for learning）という考えである。UDLでは、ヴィゴツキーの考えを適用し、学ぶ目的と内容、学ぶ方法、学ぶ理由の3つの視点に立った上で、学習への障壁を排除し、子供の長所に目を向けることで、成功するための様々な方法を認めるカリキュラム開発の3原則を提案している（他にも、片岡, 2015）。柱は3点ある。第1に、「提示に関する多様な方法が提供されること」である。豊富な学習資源を基に知識を活用できる学習者を育成することを目指している。第2に、「行動と表出に関する多様な方法が提供されること」である。方略的で目的に向けて学ぶことのできる学習者の育成を目指す。第3に、「取り組みに関する多様な方法が提供されること」である。学習者が主体的に支援を選択したり自ら調整できることを目標とするためのガイドラインが設定され、最終的には、目の前の課題への対処スキルや方略を獲得したり、適切に自己を評価する力を身につけ、自信や信念をもてるようなプログラムを想定している。特色は、個人のニーズに対して学びのユニバーサルデザインをカスタマイズし、柔軟なアプローチを志向するものであり、目的をもち、やる気のある学習者の育成を目指す点にある。このように、2000年代からは、学習者の視点に立った環境整備を前提としながら、学習者自らが環境を創り出す担い手として活動できるための支援が重視されている。

4. 我が国の教育におけるユニバーサルデザインの考え方

我が国におけるユニバーサルデザインの広がりや、1990年代半ばにおいて公園等の設備に関してその考えが紹介されたことに端を発する。我が国の教育におけるユニバーサルデザインに関する転換は、2000年代に入ってからである。その契機は、2007年における障害者の権利に関する条約への署名にあるといえるだろう。その第24条には、教育にかかわる障害者の権利とその目的及び内容、障害者を包容するシステムとしてのインクルーシブ教育の理念が示された。その後、2012年の文科省初等中等教育文科会報告においてシステムとしてのインクルーシブ教育の理念が明確にされることにより、後述するように、ユニバーサルデザインが合理的配慮の必要性と共に、教育において積極的に扱われることとなる（文科省初等中等教育分科会報告, 2012）。このように、我が国の

ユニバーサルデザインの位置づけを明確にする上では、その基となるインクルーシブ教育システムが何を指しているのか、捉えておく必要がある。

4.1 インクルーシブ教育システムとは

「インクルーシブ教育システム」とは、ICF (WHO, 2001) の考えが教育にシステムとして具体化されたものと考えることができる。誰一人排除されない「一人一人を丁寧に」を基本とした人間の多様性の尊重の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とする目的の下に、「皆と一緒に学ぶ」を大切にする、障害のある者となない者が共に学ぶ「万人のため」の教育の仕組みを指すと考えられている（文科省初等中等教育分科会報告, 2012; 他にも、UNESCO, 1994）。そして、この仕組みは障害のある者が教育制度一般から排除されないこと、個人に必要な合理的配慮が提供される等の必要性が含まれている。

ここでいう「教育制度一般」とは、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校等を指し、これらが子供にとって連続性のある多様な学びの場となるように用意される必要がある。例えば、小学校2年時に通常の学級で学んでいた子供が、小学校4年生になる頃には、特別支援学級で特別支援学校の場での学びに向けた支援が行われることもある。しかし、小学校5年時にあらためて子供や保護者と考え、通常の学級で継続して学ぶという選択をすることもある。このように、通常の学校における教育の在り方に言及するのみならず、「その時点で」子供個々の教育的ニーズに的確に応える指導の在り方について追求する意味が含まれていることを念頭に置かねばならない。このことを前提として、障害のある子供と障害のない子供が、できるだけ同じ場で共に学ぶことが追求される必要があると考えられている。

4.2 子供個々の教育的ニーズとは

教育におけるユニバーサルデザインの動向を整理する上で鍵となる前述の「子供個々の教育的ニーズ」について捉えておく。これは、子供自身が学習や社会生活にかかわる活動に参加しているという実感、達成感をもちながら充実した時間を過ごしつつ、生きる力を培う過程で生じる様々な要求と考えられ、インクルーシブ教育を進める上で立ち返る本質的な視点と考えることができる。このニーズは、子供の自発によるものと保護者や支援者による気づきによるもの、又はその両者によるものがある。しかし、学習や生活の主体となる子供の内面に向けられた過程であるため、具体的にどのようなことを指すのか、子供の学びの過程を丁寧にみていかねば具体的にならない（吉岡・堀田、準備中）。

また文科省初等中等教育分科会報告（2012）においても子供個々の教育的ニーズに応える手段としての環境整備の重要性が指摘されている。具体的には、表1にあるように、すべての人に必要な環境整備として図下方の合

表1: 「基礎的環境整備」及び「合理的配慮」

【「合理的配慮」3観点11項目】

- | |
|---|
| (1) 観点1: 教育内容・方法
<教育内容>
1. 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮
2. 学習内容の変更・調整
<教育方法>
1. 情報・コミュニケーション及び教材の配慮
2. 学習機会や体験の確保
3. 心理面・健康の配慮 |
| (2) 観点2: 支援体制
1. 専門性のある指導体制の整備
2. 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮
3. 災害時等の支援体制の整備 |
| (3) 観点3: 施設・設備
1. 校内環境のバリアフリー化
2. 発達、障害の状態及び特性に応じた指導ができる施設・設備の配慮
3. 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮 |

【合理的配慮の基礎となる「基礎的環境整備」8項目】

- | |
|--|
| 1. ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用
2. 専門性のある指導体制の確保
3. 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導
4. 教材の確保
5. 施設・設備の整備
6. 専門性のある教員、支援員の人的配置
7. 個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導
8. 交流及び共同学習の推進 |
|--|

出典: 文科省初等中等教育文科会報告（2011）を著者が要約。

理的配慮の基礎となる「基礎的環境整備」の8項目があり、これらがいわゆる教育にかかわるユニバーサルデザインに該当するといえる。その項目は広がりを持ち、8項目は互いに関連し合っている。例えば、項目1は、先述したインクルーシブ教育システムの基本となる、子供個々の教育的ニーズを踏まえ教育制度一般から排除されることのないよう、学習の場という環境の連続性をもたせることを意味するといえる。項目2、5、6、7、8は、項目1における多様な学びの場という環境を支える人的、物的環境整備という意味での関連性をもっていると考えことができ、特に項目8は子供同士の相互交流を意識しているといえよう。また、項目3は、障害のある子供と障害が明らかではない場合も含めた個別の援助ニーズのある子供の将来を見据えた支援の方向性とそれを踏まえた現時点での教育的ニーズに応じた短期、長期計画の作成とそれに基づく特別な指導の必要性が示されている。項目4では、こうした指導の過程において、子供と学習をつなぐ「教材」という環境の確保の重要性も示されている。

4.3 子供個々の教育的ニーズと合理的配慮という考え

以上をまとめると、教育にかかわるユニバーサルデザインとは、子供個々のニーズを捉えつつ、指導支援の体制や施設・設備を整える環境整備、また指導支援の内容やその方法にかかわる環境整備を指している。特に、支援の個別性が高い子供の場合にはその子供に見合った配

慮、すなわち「合理的配慮」を意識した上で支援を行うことが求められる。障害者の権利に関する条約の第2条、第24条においてその記述がある。「合理的配慮」とは、「障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。」とされている。表1の冒頭にある合理的配慮に示した3観点11項目は、教育における合理的配慮を具体化したものとされる。合理的配慮の観点(1)は、先述した基礎的環境整備の「指導支援の内容や方法にかかわる環境整備」に対応し、合理的配慮の観点(2)(3)は、基礎的環境整備の「指導支援の体制・施設・設備」に該当する。ユニバーサルデザインと合理的配慮は支援ニーズの個別性における違いはあるものの、大幅な変更や過度な負担を課さない環境整備という点では同じであり、その大枠は、指導支援の内容方法と、体制・施設・設備の2点とまとめることができる。加えて、その根底には、現時点での将来を見据えた子供の指導支援を行うため、短期的長期的視点で計画する必要があることを念頭に置かねばならない。これが個別的教育支援計画であり個別の指導計画の作成が求められる所以である。

5. 教育におけるユニバーサルデザインとは

教育におけるユニバーサルデザインを捉える上で、4.では、その基礎となるインクルーシブ教育システム、その根底にある子供個々の教育的ニーズと合理的配慮の概要を捉えてきた。以上を踏まえると、教育におけるユニバーサルデザインとは、子供個々の教育的ニーズを踏まえ、最大限可能な範囲で、すべての子供たちが学習や社会生活にかかわる活動に参加しているという実感、達成感をもちながら充実した時間を過ごすために必要となる環境整備と捉えることができる。この環境整備は、指導支援の内容や方法に関わるものと、指導支援の体制・施設・設備に関わるものがある。これらの環境整備は、子供の生活や学習活動への参加をより豊かなものとする目的を達成するための手段でなければならない。

6. 教育におけるユニバーサルデザインに関する2つのアプローチ

一般書、機関誌や商業誌を除き、教育におけるユニバーサルデザインの動向を直接論じているものとして、学術論文3件(伊藤, 2015; 片岡, 2015; 田上・猪狩, 2017)及び学会シンポジウム報告の1件(佐藤, 2015)がある。これらの動向に共通するのは、2つのアプローチから教育におけるユニバーサルデザインを捉えている点である。その概要は以下である。

6.1 特別支援教育の専門性を基本とするアプローチ

第1のアプローチは、特別支援教育の専門性を基本とするものであり、通常学級における担任が個々の子供の

教育的ニーズに合わせて、いわゆる特別な配慮を基に行った教育実践を指す。特別支援教育の基本となる「個をみる視点」が土台となり、個から全体へ、特別支援教育から通常学級へと広がりを持たせる支援とされる。佐藤(2010)は、ユニバーサルデザインを、個に応じた指導の充実・発展型であり、LD等の子供には「ないと困る支援」、どの子供にも「あると便利な支援」を増やすことにより、どの子供にも学びやすい包括性の高い支援条件が提供される必要があるとする。他にも、特別支援教育の専門性を基本としたアプローチとして位置づけられるのが、多層指導モデルMIM(Multilayer Instruction Model; 梅津・杉本, 2010)に基づくものである。MIMは、リテラシーの指導として3ステージを想定する。梅津・田沼・平木・伊藤・Vaughn(2008)に示されている特殊音節表記の読み書きに関する指導を参考に述べる。まず第1ステージは、教科書教材に応じて通常の学級における全ての子供に対して実施するものである。その基本は、明確なルール、覚えるためのストラテジーとしての視覚化や動作化を提供するというものである。例えば、視覚化では、「ねこ」と「ねっこ」という文字だけでなく、実際の音節構造を●●(ねこ)と●●●(ねっこ)と表した図も示す。動作化では、清音や濁音・半濁音一文字に対しては手を一回叩き、促音に対しては両手でグーを作るようにする。そこで、「ねこ」であれば、「手を叩く→手を叩く」、「ねっこ」であれば、「手を叩く→両手をグーにする→手を叩く」といった一連の動作になる。音節構造を目に見えるかたちにし、また動作と結びつけることで認識しやすくする。続いて「ねこ」と「ねっこ」の文字を併記していくことで、文字の習得へと進む。その後、関連する言葉を集め、書く活動を通して、子供が楽しめるクイズを用意し、繰り返し指導を行っていく。第2ステージでは、第1ステージの指導では十分でない子供に対して、通常の学級内で補足的な指導を実施する。例えば、朝学習を利用し、第1ステージでのルール説明をより簡潔にして理解を促し、ルールが習得できたかプリントで確認する。この間、対象の子供に対して重点的に机間指導し、すでに習得できている子供はプリント課題終了後、ターゲットとなる特殊音節を入れた短文づくりや問題作りを行う等、異なる教材やより高度な課題に取り組む。これにより、第1ステージと類似した態勢で実施することができる。第3ステージでは、依然第2ステージでの補足的な指導によっても習得が困難な子供に対して少人数による指導やより個別に特化した指導として、放課後等を活用して実施される。通常の学級以外の校内の資源を活用していく。その指導は、第2ステージの内容と基本的に同じだが、柔軟な形態で集中的に行い、より個の子供に対応できるようにする。特に1名の教員に対して4名前後の子供の参加が望ましいとされている。各ステージでの学習の判断は、アセスメントによって行われる。多層指導モデルMIMの特徴は、子供の反応に応じて指導の仕方を変えていきながら子供のニーズを把握するRTI(Response to Intervention/Instruction)の考え方を基本としている点にある(Vaughn

& Fuchs, 2003; Vaughn, Linan-Thompson, & Hickman-Davis, 2003)。現在は算数科にも応用されている（梅津, 2016）。

6.2 教科教育の専門性を基本とするアプローチ

第2のアプローチは、教科教育の専門性を基本とするものである。通常学級における教科の系統的な学びの過程で考えられる「困難さに対する指導上の工夫の意図と手立て」を講じるものである。これらは新しい学習指導要領の各教科における指導上の配慮事項に一致する（e.g., 田中, 2019）。例えば、新学習指導要領解説（国語編）（文部科学省, 2017）で例示されているのは、「困難さの状態」が声を出して発表することに困難がある場合や人前で話すことへの不安を抱いている場合、「工夫の意図」として、絵やホワイトボードに書いたものを提示したり、ICT機器を活用して発表したりするなど、自分の考えを表すことに対する自信が持てる「手立て」を講じて、多様な表現方法が選択できるように工夫するとある。

図1は授業UD学会発足（一般社団法人日本授業UD学会：以下授業UD学会とする）の初期段階に小貫（2019）によってまとめられた授業UDモデルで、授業UDの入門期に有用であるとしている。図の左側には、発達障害のある子における授業のバリアとしての特徴が示されている。こうした子供に配慮した授業として中央にある三角形の授業の階層性に注目することが重要だと説いている。授業の土台となっているのは「子供の参加」である。そして、「参加の上に理解が乗る」ことで、授業において理解したものを自分のものにしていき、その階層の上に「習得と活用の階層が乗る」と小貫は表現する。授業の階層性による整理棚を用意し、バリアとなる特徴（図の左側）をカバーするための工夫の視点を配置（図の右側）し、

環境づくり、指導方法の工夫、系統性指導をそれぞれ位置づけ、学びの過程での困難を取り除く視点として重視している。

2015年に発足した授業UD学会は、国語科教育の実践から開始し、全国の各地域に支部を置き、算数、社会、そして現在ではその他の教科、学級経営にまでその考え方が応用されつつある。例えば、溝越（2019）における説明文「大きな力を出す（光村図書4年）」を以下に引用する。これは、「初め」と「終わり」に呼吸と筋肉との深い関係があることが示されている双括型の説明文であり、「中」にはその事実と解説が書かれている。関心にムラがあり気の散りやすさがある「困難さの状態」がある子供の場合に、「工夫の意図」として、説明文の内容に興味を持ち、文章の内容をイメージできるようにすることで学習の時間が意味のあるものと感じさせたい、としている。「手立て1」として、「今日は先生と力比べをしよう。だれか先生に勝てる人はいるかな」として授業者が子供に勝った後、封筒を出し、「大きな力を出す」という説明文があるのだけど…」という、「読みたい」という声から、子供達は黙々と文章を読みだすという導入がある。「手立て2」として、文章の「中」の内容では、一人で力を出す場合の事例と人と力を合わせる場合の事例が書かれているので、授業者の音読に合わせて実際に身体を動かしながら、「中」の事例と「終わり」の段落相互の関係に気づかせながら文章の内容をイメージできるようにしている。授業の展開と共に「困難さの状態」と「手立て」も変わる。

後半部では、まとめを自分の言葉で書き表せない「困難さの状態」を認めた場合、何をどう書けばよいかかわかるようにという「工夫の意図」として、「手立て5」では「まとめの順番は（ ）→（ ）だ。なぜなら～」の

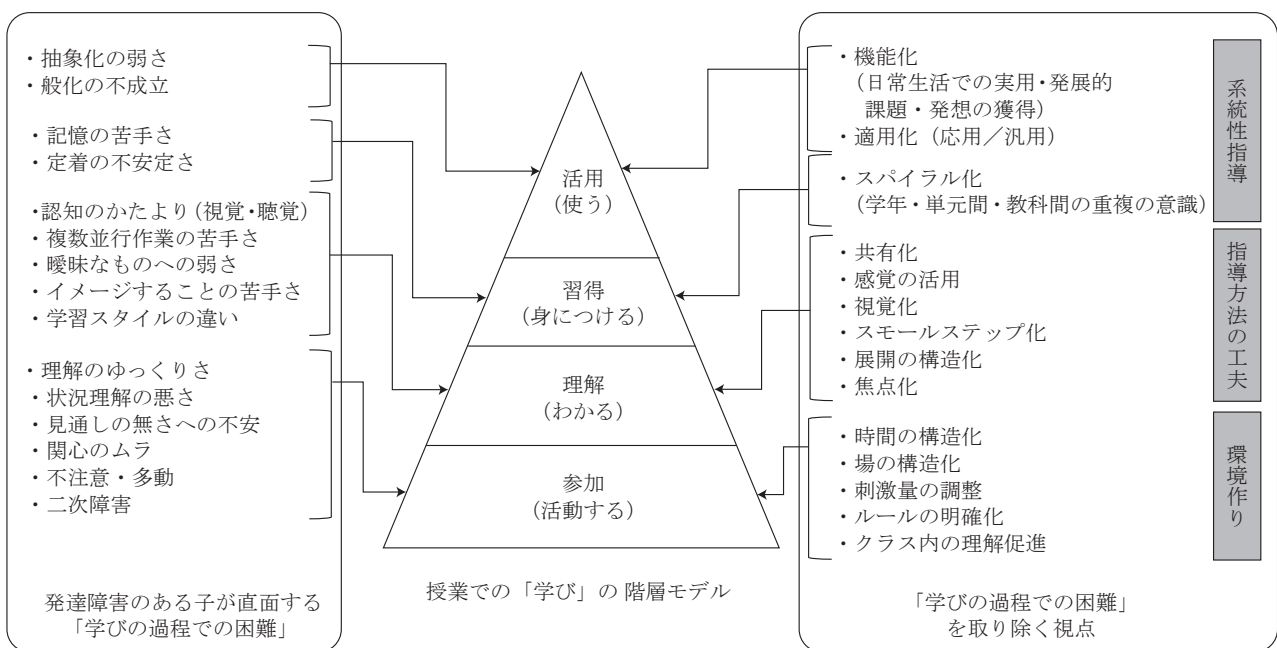


図1：授業UDモデル
出典：e.g., 小貫（2019）.

型を示した。「手立て6」として、書くことに苦手意識のある子供に、書けそうだという見通しと、ペアの子供がモデリングとなることで書くことができるように、書く前にペアの友達と話をさせた。授業の終末では、「大きな力の出し方、わかったかな、じゃあ最後に先生に勝てるかな」と投げかけ、実際に子供2人と授業者が対戦し、「せえの」「そうれ」と説明文で学習した大きな力を出す方法を使って、子供達が勝利する。「やったあ」「いえーい」等、立ち上がって喜ぶ子供たちの笑顔と共にチャイムが鳴るといふ記述がある。しかし、実際に、「困難さの状態」を示した子供の変容については明記されていないため、その効果は不明である。

以上の溝越（2019）実践のキーワードは、説明文の内容に興味をもてるような先生との勝負を契機として、「誰もがわかる授業」を目指した「焦点化、視覚化、共有化」にある。つまり、説明文の理解を促す「手だて1、2、6」における実際に身体を動かしてみる「視覚化（動作化）」に加え、「手立て5」においては、まとめの型を明示することで「焦点化」を図り、実際のまとめに先行して子供同士ペアで話す際の「共有化」という状況をつくりだしている。「焦点化」とは、子供にとって取り組みやすく理解しやすい学習活動にするため、授業のねらいや活動を絞ることだと考えられている。「視覚化」とは、文章理解に苦手さのある子供や言語情報だけでは理解の難しい子供がわかるように、視覚的な手がかりを効果的に活用することとされている。「共有化」とは、話し合い活動を組織化することと考えられている。これらを授業のユニバーサルデザインの3つの要件として授業に組み込むことが大切としている（桂，2016）。上記3点に加え、「何を言ってもいい、わからない」を言いやすい雰囲気とする心を解放していく「オープン」（伊藤，2013）や、子供が所持している先行知識としての社会的見方・考え方を、他の社会的事象にも重ねてみる「スパイラル化」（村田，2013）が必要であることを教科授業において主張する。教科書教材で扱う指導上の目的の達成を視野に、授業内容は変更せず、指導方法を子供に合わせて変えることでどの子供もわかる授業を目指しているといえる。

7. インクルーシブ教育システムを基底としたユニバーサルデザインアプローチのモデル化を通じた成果と課題

本稿の前半では、教育におけるユニバーサルデザインを基底とし、インクルーシブ教育システムの論点を整理した上で、その核となる子供個々のニーズと合理的配慮、その基礎的な環境整備を踏まえることの必要性を論じた。その上で、例えば授業においては、子供自身が参加しているという実感、達成感を伴う充実した時間を体験することを中核にした設備や支援体制と、教育方法や内容に関わる環境を整えていく考え方を導き出した。すなわち、教育におけるユニバーサルデザインは、インクルーシブ教育をシステムとして確立し、機能させていく手段と考えることができる。そのため、ユニバーサルデザインが教育の目的となったり、実施が目標となったりすること

にはならないよう留意する必要がある。こうした考えを整理した上で、後半では、教育におけるユニバーサルデザインアプローチとして2つの方向性から論じた。以上をまとめたのが図2である。

図2を詳述する。初頭部には、教育における「ユニバーサルデザイン」を置き、「環境」として「施設・設備・体制」並びに「教育方法・内容」とした。これらは、合理的配慮及びその基礎となる基礎的環境整備から導き出し、「物、空間、人」という視点がある。また、国内外の動向を踏まえた「UDI」と「UDL」を示した。注2および3に示したように、UDIは指導者による教育方法に力点を置いており、他方UDLは、学習者自らが環境を創り出す担い手として、教育方法や内容を含む形で示した。また、中央部には、前述したように、子供個々のニーズに応じて「実感・達成感・充実した時間の経験」を据えた。すなわち、この目的の達成のためにユニバーサルデザインの考え方が位置づけられている。続いて、下方に配置した「インクルーシブ教育システム」は、連続性のある多様な学びの場としての通常の学級、特別支援学級並びに特別支援学校とその接続を表した。先述のように、将来を見据えながら、「現時点で」子供のニーズに的確に 대응していくためには、教育制度を活用し、学びの場が柔軟に提供される必要がある。その上には、注6に記したとおり、本稿で論じてきたユニバーサルデザインアプローチとして教科教育と特別支援教育のそれぞれの専門性という方向性を示した。教科教育の専門性からのアプローチは、言い換えれば、「工夫した指導」から「特性に応じた指導」へ、特別支援教育の専門性からのアプローチは、「専門的な介入」から「特性に応じた指導」ということで接点をもつといえる。また片岡（2015）は、特別支援教育における専門的な介入とユニバーサルデザインとを同義と混同してはならないとしている。ユニバーサルデザインは、「特定の障害者の集団のための支援措置が必要な場合には、これを排除するものではない」とある。しかし、個別支援ニーズの高い子供にはユニバーサルデザインでは補えない追加的な支援でもって関わるといふ視点をもっておく必要があることを意味する。

さらに以下では、教科教育の専門性と特別支援教育の専門性に分けて述べる。図2の中央左には、教科教育の専門性における授業UDの考えを統合して示した。注5に示したが、小貫（2019）は、通常の学級を想定した「授業の3段階構え」をまとめている。すなわち、あらかじめ想定された授業の内容とねらい（「誰もがわかる授業」）を目指す中で、「学びの過程においてつまずきのある子供の困難さ」を把握し、場合によっては「授業の工夫」、「授業内での個別配慮」、「特別な場での個別的な指導」を組み合わせ「授業」を行っていく必要があると説いている。ここでいう「特別な場での指導」とは、通級による指導を含む「補充」を意味し、図内の「配慮事項の要請」は、合理的配慮の観点も視野に入れている。これらを析出した形で、キーワードとしての「視覚化・焦点化・共有化」を念頭に置いた授業を展開していくこ

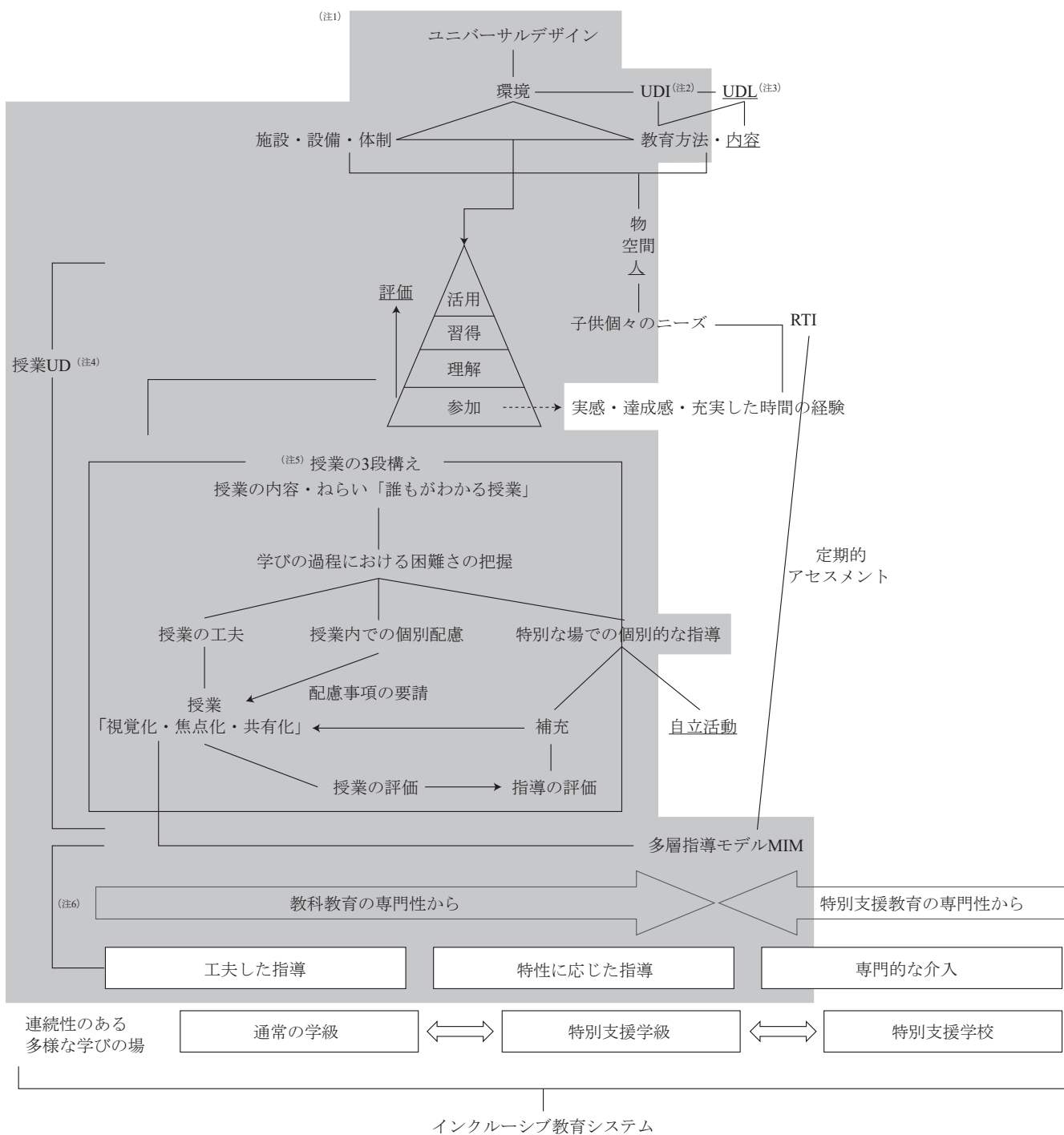


図2：教育におけるユニバーサルデザインアプローチモデル

- 注1：灰色塗は、日本におけるユニバーサルデザインアプローチとして広がりつつある2つのアプローチが論じている範囲を示した。
- 注2：Universal Design of Instruction の略であり、3で示した指導のユニバーサルデザインを意味する。合理的配慮は最小限に留め、教育内容は変更せず、指導者による教育方法に力点を置いた環境整備を強調する。
- 注3：Universal Design for Learning の略であり、3で示した学びのためのユニバーサルデザインを意味する。ユニバーサルデザインをカスタマイズし、学習者自らが環境を創り出す担い手として活動できることを目的とした考え方であるが、現在日本においては未だ実践の蓄積が待たれている現状にある（片岡，2015）。
- 注4：本稿において論じた教科教育の専門性を基本とする第2のアプローチの代表例であり、図1及び授業UDとして統合した。
- 注5：小貫（2019）の通常の学級（通級による指導を含む）における授業の3段階構えを意味し、著者らが一部改変した。
- 注6：片岡（2015）、田上・猪狩（2017）、佐藤（2015）、本稿で示した2つのアプローチを意味する。

とが強調される。こうした考えを基に、発達障害のある子供を中心とした「参加・理解・習得・活用」という授業の階層モデルを配置した（図1に詳述）。

他方、右下から中央右にかけては、特別支援教育の専門性からのアプローチとして、多層指導モデルMIMを対置した。指導の過程において子供個々のニーズを定期的に測り、3つのステージでの妥当性を検証していくアセスメントを重視している点が特徴的である。「その時点」での子供のニーズに応じた的確な支援を考える上で重要な視点を提供しているといえる。加えて、多層指導モデルMIMは授業UDがキーワードとして強調する「視覚化（動作化）」と接点をもつアプローチといえる。

以上が、ユニバーサルデザインアプローチの現状である。

また、本稿において導き出した教育におけるユニバーサルデザインの考え方として、現状蓄積が待たれている部分を下線で示した。3点ある。

第1に、右方上部にある「UDL」及び「内容」である。片岡（2015）や田上・猪狩（2017）も主張しているように、現状、子供個々のニーズに応じる場合、教育方法のユニバーサルデザインの観点が強調されており、子供が「何を」経験し学んでいるのかといった教育の内容にかかわる議論が十分に成されているとはいえない。湯浅（2011）は、子供個々のニーズへの配慮がユニバーサルな授業方法の開発にはなつたとしても、展開される目の前の学習集団の内実は変化するため、ユニバーサルな世界は固定的ではないとし、形式的な指導方法やその技法だけの対応であってはならないと論じている。第2に、中央部に示した「人」と「評価」である。発達障害のある子供が学級において教師や子供達とどのような学びを経験しているか、その実践と評価の蓄積が待たれている。授業における工夫の意図や工夫に関する実践は全国の教室で積み重ねられているものの、授業UDが重視する実践を通じてどのような学びを経験しているのか、現状評価できない。実際に、子供がユニバーサルデザインに基づく授業において、実感や達成感を伴いながら充実した時間を過ごすことができているか、検討が必要である。第3に、中下方に示した「自立活動」である（文部科学省、2018）。小貫（2019）における授業の3段階構えにおける「特別な場での個別指導」にも通ずるものであり、通級による指導を含む通常の学級において近年重視されている事項である。自立活動とは、ICF（世界保健機関、2001）に沿って、「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素」と「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素」に加え、「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲」といった個人因子にかかわるものと、「姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用」等の環境因子が取り入れられた領域にかかわる指導とされ、27項目が6つの区分「健康の保持、心理的な安定、人間関係の形成、環境の把握、身体の動き、コミュニケーション」に分類、整理されている。特別支援学級や通級による指導においては、児童生徒の障害の

状態等を考慮すると、通常の学校の教育課程をそのまま適用することが必ずしも適当ではないため、特別支援学校小学部、中学部学習指導要領に示されている自立活動等を取り入れた特別な教育課程を編成する必要性が生じる場合がある。そのため、自立活動は、特別支援教育の専門性からのアプローチに対応すると考えられる。また、自立活動の指導事項は、ICF（世界保健機関、2001）を踏まえていることから、子供個々のニーズを踏まえて計画されるため、インクルーシブ教育の考え方の根底にあり、当然のことながらユニバーサルデザインアプローチにも影響を与える考え方といえる。今後、自立活動を積極的に踏まえたユニバーサルデザインにかかわる実践の蓄積が必要といえる。以上を踏まえ、注1に示したように、現状の教育におけるユニバーサルデザインの動向を灰色塗で示した。今後は、本稿が示した課題3点を踏まえた実践研究の追究が必要と考える（吉岡・堀田、準備中）。

謝辞

本研究は、科学研究費補助金（基盤研究（C）課題番号21K02706（研究代表者 堀田千絵））の一部受給による。

引用文献

- Bowe, F. G. (2000). *Universal design in education: Teaching nontraditional students*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Burgstahler, S. (2009) *Universal design of instruction (UDI): Definition, principles, guidelines, and examples*. University of Washington, College of Engineering, UW Technology Services College of Education.
- CAST (2011). *Universal design for Learning guidelines version 2.0* Wakefield, MA: キャスト (2011). バーンズ亀山静子・金子春恵（訳）. 学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン ver 2.0 2011.5.10. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-fulltext-v2-0-japanese.pdf>. (2021 月 4 月 1 日)
- Center for Universal Design (1998). *Universal design file*. Retrieved from http://www.ncsu.edu/www/ncsu/design/sod5/cud/pubs_p/pudfiletoc.htm. (2021 年 4 月 1 日)
- 外務省 (2019). 障害者の権利に関する条約 (2019 年 12 月 9 日時点). Retrieved from https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html. (2021 年 4 月 1 日)
- 外務省(2014). 障害者の権利に関する条約. 和文テキスト. Retrieved from <http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf>. (2021 年 4 月 1 日)
- 桂聖 (2016). 授業のユニバーサルデザイン キーワード 4 焦点化・視覚化・共有化 桂聖・日本授業UD学会編. 授業のユニバーサルデザイン Vol.8. 東洋館出版社, 8-9.
- 広辞苑第7版 (2018). 岩波書店, 2999.
- 伊藤幹哲 (2013). 特別支援的な視点をもとにして、クラス全員がわかる・できる算数授業をデザインする. 授業のユニバーサルデザイン研究会, 桂聖・石塚謙二編.

- 授業のユニバーサルデザイン Vol. 6. 東洋館出版社, 86-93.
- 伊藤良子 (2015). 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? 東京学芸大学東京学芸大学教職大学院年報, 4, 13-23.
- 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.
- 片岡美華・松井祐樹 (2011). ユニバーサルデザイン教育と特別支援教育 2—教員の意識を中心に—. 日本特別ニーズ教育 (SNE) 学会第 17 回大会, 110-111.
- 小貫悟 (2019). 新学習指導要領と授業のユニバーサルデザインのつながり—「学びの過程における困難」に対する [手立て] を生み出す方法—, 特集 新学習指導要領と授業 UD 実践編—学習につまずく子への支援—. 授業 UD 研究, 8, 8-12.
- Mace, R. L. (1985). Universal design barrier free environment for everyone. *Designers West*, 33 (1), 147-152.
- 溝越勇太 (2019). 国語における「学びの過程において考えられる困難さに対する指導上の工夫と意図と手立て」と授業 UD, 特集 新学習指導要領と授業 UD 実践編—学習につまずく子への支援—. 授業 UD 研究, 8, 17-24.
- 文部科学省 (2018). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚園・小学部・中学部).
- 文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領解説 国語編.
- 文部科学省初等中等教育分科会報告 (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.
- 村田辰明 (2013). 社会科授業のユニバーサルデザイン—全員で楽しく社会的見方・考え方を身に付ける!—. 東洋館出版社.
- 佐藤克敏 (2015). ユニバーサルデザイン教育の目指すもの. 教育心理学年報, 54, 175-176.
- 佐藤慎二 (2010). 通常学級の特別支援教育セカンドステージ—6 つの提言と実践のアイデア—. 日本文化科学社.
- 世界保健機関 (2001). ICF「国際生活機能分類—国際障害分類改訂版—」(日本語版), 中央法規. Retrieved from <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429-jpn.pdf?sequence=313&isAllowed=y>. (2021 年 4 月 1 日)
- 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.
- 田中裕一 (2019). 小・中学校等の各教科等の新学習指導要領解説に示された「学びの過程において考えられる困難さに対する指導上の工夫の意図と手立て」の意味, 特集 新学習指導要領と授業 UD 実践編—学習につまずく子への支援—. 授業 UD 研究, 8, 4-7.
- 東京大学先端科学技術研究センター (2021). DO-IT Japan. Retrieved from <https://doit-japan.org/>. (2021 年 5 月 20 日)
- 梅津亜希子 (2016). 算数につまずく可能性のある児童の早期把握—MIM-PM 算数版の開発—, 64, 241-255.
- 梅津亜希子・杉本陽子 (2010). 多層指導モデル MIM アセスメントを連動した効果的な読みの指導. 学研.
- 梅津亜希子・田沼実敏・平木こゆみ・伊藤由美・Vaughn, S. (2008). 通常の学級における多層指導モデル (MIM) の効果—小学校 1 年生における特殊音節表記の読み書きの指導を通じて—. 教育心理学研究, 56, 534-547.
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education: access and quality. Salamanca, 7-10 June. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>. (2021 年 4 月 1 日)
- 吉岡尚孝・堀田千絵 (準備中). 教育におけるユニバーサルデザインアプローチの動向 (2) —インクルーシブな視点における国語科教育実践からの考察—.
- 湯浅恭正 (2011) 通常学級の改革と授業づくり. 障害者問題研究, 39 (1), 12-19.
- Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 137-146.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman-Davis, P. (2003). Response to treatment as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69, 391-410.

(受稿: 2021 年 5 月 26 日 受理: 2021 年 6 月 22 日)