

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—

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

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

Trends in universal design approach in education (2): Consideration from the practice of Japanese language education from an inclusive perspective

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

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

Abstract

Based on the two approaches of universal design in education so far, this study reported the practice from the Japanese language education which corresponds to the third approach which supplements these problems. Two things are common to these practices. First, what children have experienced and are interested in daily life and their interests are directly reflected in the class, and they can express themselves in talking, moving and creating. Second, children's learning in class is that they can feel otherness by mimicking the relationship with themselves, friends, and family, or by applying others to themselves, in relation to the characters and themes in the text. In the past, the two approaches of universal design did not refer to the contents of learning, but instead focused on the visualization of teaching materials and the use of movement as teaching methods, and shared learning contents. The third approach cited in this paper, however, is that instead of teachers deciding how to teach from the start, children emphasize child-centered learning by expressing themselves as needed through activations and by sharing and focusing on what they talk about with each other. The model of the universal design approach which incorporated the above three approaches was clarified.

Key words

universal design approaches, inclusive perspectives, life experience, independent activity, Japanese language class

1. 問題と目的

「ユニバーサルデザイン」という用語が教育分野において注目されるようになってきたが、その思想は曖昧で捉え方も多様である (e.g., 片岡, 2015; 堀田・吉岡, 2021; 田上・猪狩, 2017)。このような現状から、堀田・吉岡 (2021) では、教育におけるユニバーサルデザインが、障害者の権利に関する条約 (外務省, 2014; 2019) 及びインクルーシブ教育システム (文科省初等中等教育分科会報告, 2012) を基にしていることを踏まえ、教育におけるユニバーサルデザインの考え方を以下のとおり導いた。

「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である。この環境整備は、指導支援の内容や方法に関わる「教育内容・方法」と、指導支援の「体制・施設・設備」に関わるものがある。これらは、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と位置づけられる。」

また、堀田・吉岡 (2021) では、現状2つのユニバーサルデザインアプローチの実践報告が成されていることに注目し (他にも、片岡, 2015; 田上・猪狩, 2017)、それぞれの特長を整理した。これらのアプローチは、一定の

成果が得られているものの、教育におけるユニバーサルデザインの定義に立ち返ると、「教育内容への言及の乏しさ」、「どのような学びを経験しているかの評価の乏しさ」、「障害のある子供の自立を見据えた活動への注目の乏しさ」の3つの課題が残されていることを考察した。本稿は、これらの課題の解決につながる実践研究に着眼し、第3のアプローチとして位置づけることで、今後の教育におけるユニバーサルデザインの方向性を明確にすることを目的とする。

2. 教育におけるユニバーサルデザインに関する2つのアプローチとその課題

堀田・吉岡 (2021) に述べたように、2つのアプローチのうち、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る。佐藤 (2015)、片岡 (2015) 及び堀田・吉岡 (2021) で論じられているように、代表的なものとして、読みの指導に焦点を置いた多層指導モデル MIM (Multilayer Instruction Model; 梅津・杉本, 2010) がある。子供個々のアセスメントを通じ、通常の学級から特別な場での指導を客観的かつ段階的に想定し、着実に読みが可能となるような教育実践を目指す。現在、この考え方は算数にかかわる指導にまで応用されている (梅津, 2016)。

第2のアプローチは、通常の学級をベースとした教科教育の専門性を基本とするものであり、教科の系統的な学びの過程で生じることが予想される、子供の障害特性に応じた困難さと、それを踏まえた指導上の工夫の意図

を明確にした手立てを講じるという考え方である。代表的なものとして、国語科教育の実践から開始した一般社団法人授業UD学会（以降、授業UDあるいは授業UD学会とする）の考え方がある。授業UD学会は、全国に支部を置き、算数、社会、そして現在ではその他の教科、特別活動、学級経営にまでその考え方が応用されており、精力的に活動している。そのねらいは、「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。また、小貫（2019）は、通常の学級での発達障害のある子供達には、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、授業者の指導方法を改善する点を強調している。

こうした2つのアプローチの共通項は、教育内容の変更は基本的にはしない点にある。第1の多層指導モデルMIMにおいては、読みの指導の内容はプログラム化された系統性があり、第2の授業UDにおいても、授業のねらいや内容は変更せず、個々のニーズに合わせた指導方法の改善に基づく環境調整を行う。

3. 第3アプローチを位置づける必要性

2000年代以降のインクルーシブ教育の理念普及により、発達障害、被虐待、経済的困窮、母国語の獲得に困難がある場合等、個別支援ニーズの高い子供における通常の学級への在籍者は増加傾向にある。こうした状況から、幅広い発達段階に対応し得る教材、題材の選択や開発が、授業をユニバーサルデザインするための鍵とする考えが広がってきている（e.g., 長江・細渕, 2007）。2.において示した、特別支援教育の専門性並びに教科教育の専門性から迫る2つのアプローチは、通常の学級に在籍するこうした多様な背景のある子供の学習に効果的であり、一定の成果が得られている。一方、こうしたアプローチに批判的な立場があることも捉えておく必要がある。片岡（2015）や田上・猪狩（2017）は、本来特別支援教育で求められる個々のニーズに応じた追加的な支援の必要性は、「誰もがわかる」を想定した普遍化されたユニバーサルデザイン教育では解消されないとしている。また、窪島（2014）は、最初から発達障害の子供の苦手なこと、行動特性を考慮に入れることを否定した教育デザインは、だれでも、どこでも、いつでも同じ指導を行う教師側のユニバーサル（平準化）デザインであると批判的に捉えている。吉田（2015）は、発達障害児に有効だとされる授業でつまづかせないようにする支援は、必ずしも全ての子供に対応できるわけではなく、支援しても対応できない場合に、個別の配慮や個々に特化した指導をすればいいという判断になりかねないと警笛を鳴らす。さらに、湯浅（2011）は、個別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、形式的な技法だけの対応であってはならないと論じている（関連として、湯浅, 2013）。

改めて、教育におけるユニバーサルデザインの定義に立ち返ってみると、その目的は、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行われることにあった。2における考えは、環境整備のうち、指導支援の方法とその形式化を重視していた。他方、上述した片岡（2015）、田上・猪狩（2017）、窪島（2014）、湯浅（2011）、吉田（2015）は、指導支援の内容の変更に言及し、その方法が形式化されるべきではないことを論じている。

こうした知見から生まれる第3のアプローチとして、本論は、長江・細渕（2007）、原田（2009）、吉岡（2008）における実践の特徴とその共通項を捉えることとする。

3.1 長江・細渕（2007）実践

長江・細渕（2007）は、担任する知的障害学級（たんぼぼ組）と小学2年生の通常学級（2年1組）との国語科の合同授業の実践記録において、「スイミー」（レオ・レオニ）を学習材として「物語の本質を多角的に実感的に読み味わう」ことを提起している。そこで検討されたのは、「言葉による情報を理解する力が弱く、抽象的な思考をすることが苦手である知的障害児の学びを大切にするために、生活経験から実際的な活動を通して実感的に学ぶ方法を障害のない子供たちの学びに広げることで、言語による情報だけでなく、五感を通して学べるようになり、子供たちの認識が深まり、学びの質が高まるということ」であった。たんぼぼ組では、生活単元学習「スイミーランドをつくろう」を設定し、そこで制作した「スイミーランド」を舞台に合同授業が展開している。そうした指導計画の工夫によって、「ことば」の発達に課題があるたんぼぼ学級において、通常学級の国語のねらいを包括した授業をめざしたのであった。

たんぼぼ学級の子供たちが制作した「スイミーランド」において、スイミーがだんだん元気を取り戻す第4場面を子供たちが再現し、海の生き物とのやりとりを劇遊びにした授業記録の一部を以下に引用する。

クラゲ「一緒に遊ぼうよ」スイミー「フワフワして気持ちがいい」

スイミー「ゼリーみたい、食べちゃいたいなあ」クラゲ「わあ、食べないでよ。」

（中略）

2年1組の子供たちの豊かな言葉のやり取りと、言葉と結びつけた動きの表現は、たんぼぼ組の子供たちにとってもいい刺激を与え、とくに動きで表現するところを模倣したり、自分なりの動きで表現しようとしていた。

ここで明らかにされているのは、たんぼぼ学級の子供と通常学級の子供がともに学び合い、豊かな「ことば」の世界を共に生きる様相である。長江・細渕（2007）は、その取り組みについて、「現状では知的障害学級と通常学級との合同学習というレベル」であり、「インテグレーションの域を乗り越えていない実践」と評価しているが、たんぼぼ学級の子供、通常学級の子供が、コミュニカティ

ブな時間と空間のなかで実感や達成感を味わって生きる授業営為となっている。

3.2 原田 (2009, 2017) 実践

原田は、発達障害のある子供や学校生活において困難を抱える子供たちに対して、その生活の文脈と向き合い、国語科の目標や内容を目の前の子供たちに必要なものへと変えていくことの必要性を説く。原田 (2009a) は担任した小学4年生の被虐待経験のある菜摘と出会い、「学校で習う内容は、「今ここ」を生きる菜摘を救うものになり得ていなかった」ことを痛感する。菜摘と「赤ペンによるお手紙と相談」を続けながら、菜摘が生きていく上で切実に求める「ことばの学び」を菜摘とともに模索し、実践をとおして「ことばの学び」をつぶさに検証することで、菜摘と授業内外における友人や家族との関係性の理解を深めた原田は、2月に「ごんぎつね」を学習材とした単元「コミュニケーションについて考えよう」に取り組んだ(原田, 2009b)。「ごんと兵十のすれちがいを通して、コミュニケーションについての理解を深める。」ことをねらいに、「ごんぎつねを読んで、自分の経験を思い出して書いてみよう。」と普段の人間関係の視点から自分の考えについて具体的に書き、交流することを子供たちに提案した。菜摘の「せつない。二人ともかわいそう。やよいとうちの関係ににている。」という言葉を引きかけに「他の子供たちが沈黙してかんがえるように」(原田, 2017: 68) になったという。また、「私は、ごんであり、兵十でもあります。」という舞衣の言葉を繰り返し読む菜摘が、コミュニケーションをめぐる理解を深めたことにより、「自己理解と他者理解の言葉の力」を獲得したと原田は考察している。

原田の実践から示唆されることは、授業者が一人一人の願いを誠実に引き受けながら、制約のある時間と空間の中で、柔軟に大胆に学習の内容と計画を変更しながら、クリエイティブな学びの場を創造するという授業のあり方である。それは「児童生徒がそれぞれの障害の状態や発達の段階等に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとする」という自立活動の重要性を教科教育においても明らかにする。そうした原田の実践の基底となっているのは「学習者と教師、学習者と学習者の信頼関係を作ること自体が国語科授業で継続して取り組むべき目標であり、内容であり、方法である。」という原理である。

3.3 吉岡 (2008) 実践

筆者(吉岡)は、過酷な現実のなかで生きる子供とともに「明日を生きることば」を育む国語科授業の創造をめざしてきた。吉岡 (2008) では、2005年度と2007年度の小学1年生の国語科授業実践の展開を考察し、1年生における「おはなしづくり」を機軸とした「共同のことば」の形成過程を明らかにした。「おはなしづくり」というアプローチで子供の表現に迫ったのは、そこに子供一人一人の生活経験や興味との接点があり、その交流のなかで

「共同のことば」が培われると考えたからである。Kさん(2005年度)とNさん(2007年度)の記録を以下に抜粋する。なお、児童名および登場する人物名は仮名とする。

3.3.1 Kさんのばあい

入学当初より、友達と会話ができなかったKさんは、家庭においてもほとんど言葉を話すことがなかった。日記帳はすすんで書いてきたので、それをみんなで読みあった。1週間全く口を開かない日もあるKさんであったが、10月下旬、クラス全体でおこなったおはなしづくりの授業で登場人物(くまじいさん)について話し合っているとき、突如手を挙げて「体当たりする。魚に。『ばしゃん』て」と言い、倒れこんで魚を下敷きにするさまを披露した。みんなで大笑いし、「くまじいさんが、大きなからだでおれこむと、さかなはにげることなどできません。」という一文がおはなしに採用された。それ以後、Kさんは授業中に発言するようになった。11月に取り組んだ3人組でおはなしをつくり、そのおはなしをメニューにお客さんをもてなす特設単元「おはなし料理店」では、夏休みに「愛・地球博」に行ったKさんが「今しかつけないおはなし」として、モリゾーとキッコロを主人公として提案し、おはなしの展開も絵もKさんが中心となって仕上げた。1年生の最後に学級で文集をつくったが、そのなかでKさんは、「すきなあそび」に「みんなとはなしあったこと」と答えている。

3.3.2 Nさんのばあい

入学早々に「文句をつけてきた」子の腹部に蹴りを入れて「こらしめたった」と吐きすてたNさんは、はじめての遠足では、ひとり遅れて歩き、「はやく歩き」という周囲の催促に「気い悪い」と葉っぱで顔をあおいでいた。授業中、自分の意に沿わないことがあると「もういやや」「お前ら死んだらいい」と叫んで、教室の隅に座り込んでいた。「うっとおしい」「ひとりで生きていく」が口癖であった。一方で、絵本の読み聞かせをすると最前列に座り、『ともだちや』(内田・降矢, 1998)を聞いて「ええはなしや」とつぶやいたり、算数の教科書に載っている鳥の巣箱を見て「これはな、くまさんがつくってくれた。なんでかっていうとな、とりさんがさむいからな・・・」とおはなしをつくったりした。12月には、「おはなし料理店」同様、3人組で話し合っておはなしをつくるが、キーワードとしての「食べ物」をおはなしに盛り込むことにした特設単元「おはなしパーティー」に取り組んだ。Nさんは中心的役割を果たしつつも、友だちの意見にもしっかりと耳を傾けていた。そうしてできたのが、以下のおはなしである。

『山ねこけん』

えものをねらって、ハンターとかぜふきやろうがやってきた。ふたりはおやこ。

「せっかくえものをねらってきたんだから、えものでもさがすか！」

「うん！」

山ねこがやってきた。

「おとうさん、えものだ！」

「ほんとだな。つかまえよう！」

ハンターはくうきほうで、山ねこをねらった。けど、はずした。山ねこはすりきずをおった。山ねこはよわった。しかけのあみで、山ねこをつかまえた。

「山ねこをつかまえたぞ！」

「やったー！」

すると、山ねこのおやぶんがきた。

「おれがつくったカレーパンをあげるから、えものをかえしてくれ！」

おやぶんは、レストラン山ねこけんのコックさんです。カレーパンはからいけど、おいしいです。

カレーパンをもらったハンターとかぜふきやろうは、みんなとなかよくなった！ハンターはハンターをやめた！

ハンターは、Nさんが自身を仮託した登場人物であった。3学期になっても、嫌なことがあると不満を爆発させることはあったが、そのとき口にする言葉が以前の「ひとりで生きていく」から「ちょっとひとりで考える」に変わっていた。学年末、学級全員がひとりずつ「わたしのたからもの」をスピーチした際、おもむろにノートを出して、友達が話す内容を熱心に書きとめていた。1人につき1ページ、「〇〇さんのたからもの」とタイトルをつけ、箇条書きでびっしり書きこんでいた。感心する私に彼は次のように言った。「みんなの話してくれたこと、のこしときたいと思って。(このノートが)思い出のたからものになるやろ。」

「おはなしづくり」において、子供の生活体験、読書経験に基づきながら、おはなしに込められた願いや祈り、怒りや笑いによって厳しい暮らしの現実を仲間とともに超えていくことができ、子供たち共有の文化的財産としての「共同のこぼ」が育まれた。2005年度、2007年度ともに、「おはなしづくり」とともに「生活綴方実践」を国語科授業の拠り所としていること、「いっしょに生きるとは何か」といった社会的・文化的テーマを持つ「共同のこぼ」が培われていることが肝要となる。

3.4 第3アプローチに位置づけた実践の共通項：子供一人一人の生活経験との接点を考える

第3のアプローチで示した実践の要点とそれぞれの共通項を捉える。原田実践では、自分の経験を思い出して書くという提案に対し、菜摘が自分自身や友達と登場人物を照らし合わせて読み、自己や他者の理解を深めた。吉岡実践においては、言葉を発することの乏しいKが、登場人物の動きを体現し、それが学級のおはなしづくりに寄与することを契機として、積極的に言葉を紡ぐようになる。そして、自分が夏休みに出かけた経験を活用し、おはなしづくりを駆動させ、みんなと話をしたことが大切な思い出となった。また、一見自分本位と思われがち

なNが、みんなの話してくれたことが宝物であり、それを書き留めたいという姿があった。これらの授業は、子供がよく動き、創り、試行錯誤することを通じて、ことばを産み出し、培いながら、他者と出会い、新たな自己と出会う実践であった。KやNの振る舞いは、個人の発達としてだけでなく、子どもたちとの関係性において呈示されたものであるし、何か一つの要因に還元できるものではない。仲間のまなざしや待つことの重なりと時間の深まりによって、潜在していた資質・能力が発揮されている。国語科の学習は、Nが書き残したいと言ったように、人と出会い、ともに生きることの喜びと必要を子供自身が感じることに本来のあり方を見出すことができると考える。また、長江・細渕実践では、「たんぼぼ学級の子供達は、通常の学級の子供達によることばと結び付けた動きの表現を模倣したり自分達なりの動きで表現しようとしていた」と記述されている。自分たちだけのスイミーランドをつくりスイミーの世界を鮮明にしたたんぼぼ組の子供達が、通常学級の子供達を招待し、その世界にともに参加することで、新たなスイミーの世界が創り出されていく実践の過程が描かれている。こうした関わり合いによって新しい世界を創出することが長江・細渕実践の眼目だと考える。

3つの実践に共通することは3点あると考えた。第1に、子供の興味や関心、暮らしの中で日々経験していることが授業に直接反映されている点にある。「教えられる」内容が決まっておき、その流れに沿って子供たちが「順番に」学ぶのではなく、表現したいことや表現せずにはいられないことを「その子なりのやり方で」学んでいる。子供の生活背景（経験と記憶、立場等）は一人一人異なるため、多様性を帯びている。伝えたいという意欲がかき立てられる状況があり、その手段が言葉のみに限定されないことで、知的発達にかかわらずその子のやり方で参加することができる。

細江・長渕、原田、吉岡実践の共通項の第2は、学習している内容そのものがその場の子供達との関係性の在り方で変容する点にある。登場人物に自分や友達、家族との関係性を重ねたり、他者を自分になぞらえてみたりすることで、子どもの学びは自分事となり、自分なりの意味を生み出す。それぞれの自分なりの意味が交わりながら子供達はともに歩んでいく。その先に決められた形のゴールはないが、その足跡こそがリアリティのある生の刻印といえる。これまでのユニバーサルデザインの2つのアプローチは、その指導方法として教材の視覚化や動作化による焦点化や系統立てられた学習内容の共有化を子供たちに示すという方法を重視していた。しかし、第3アプローチでは、必要に応じて子供達が話し合う内容を共有したり選択したりしていることがわかる。その場にいる子供達同士や授業者との関係性も固定化された役割ではなく、信頼に基づく動的なものであり、授業展開も時々刻々と変化していく。それは冒険的であり、偶発的であるが、そこにたしかな〈今ここ〉が産出されていく。そこで生きる子供達は、いつでも新しい〈始まり〉

に参加している。だからこそ言葉が立ち上がってくるのではないだろうか。

共通項の第3は、こうした子供達の学びの過程が発話記録を含む物語的な記述となっていて、客観的、数量的に評価できるものではないが、質的な観点での授業実践記録の重要性がみえてくる点にある。3つの実践に登場する子供達はそれぞれ、知的障害や発達障害の特性、被虐待、経済的困窮等を有しており個別支援ニーズが高い。こうした子供達に対する授業でのユニバーサルデザインの評価は、子供達の実態に基づく質的な観点において整理する必要があることに気づかされる。

また3実践のうち原田は、個別支援ニーズの高い子供達には自立活動を授業の中心に据える必要性を説いている(原田, 2017)。自立活動とは、個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動と定義される(文部科学省, 2018)。堀田・吉岡(2021)にもまとめたように、ICF(世界保健機関, 2001)に沿って、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。特に、原田実践は、「人間関係の形成」における「(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること、(2) 他者の意図や感情の理解に関すること、(3) 自己の理解と行動の調整に関すること、(4) 集団への参加の基礎に関すること」並びに、「コミュニケーション」における「(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること、(2) 言語の受容と表出に関すること、(3) 言語の形成と活用に関すること、(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること、(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること」を直接授業の中で意図的に扱っている。原田は、自己の思いや感情への理解、自己の身体への理解、他者の思いや感情への理解、他者とのかかわり方の理解の4点を国語科で大切にすることを強調している(原田, 2017)。これらの考えは、吉岡実践や長江・細瀬実践における授業の自己を表現する場面や他者の話を書き留める姿にも通ずるものであると考える(他にも、小島, 2010)。自立を目指して子供達を育てるということは、他者に依存できるようになることにもなり、他者だけではなく、他者を前にした自分自身とも向きあい、かかわることができるようになっていく過程ではないかと考える。こうしたことを直接扱うのが自立活動と考えられるわけである。

4. 第3アプローチを取り入れたユニバーサルデザインから見えてくる今後の方向性

本稿は、2つのユニバーサルデザインアプローチに対し、第3のアプローチとして、子供一人一人の生活経験との接点を中心に捉えた3つの実践を位置づけ、その共通項を導き出した。これらをまとめたのが図1であり、堀田・吉岡(2021)における2つのユニバーサルデザインアプローチの動向を基に、あらたに第3アプローチを踏まえたユニバーサルデザインのモデルを示した。図における実線

は、本稿で示した第1並びに第2のアプローチの概要であり、下線及び破線は第3のアプローチが強調する点でもあり、併せて知見の蓄積が待たれている状況にあることを意味している。以下では、堀田・吉岡(2021)に詳述されている部分は簡潔に示し、図1に基づいて述べていくこととする。

ユニバーサルデザインは、個々のニーズを踏まえ、子供の実感・達成感・充実した時間が経験できることを目指した(図中央)環境整備を意味する(図上)。学習者である子供や授業者がどのような「意識」に基づいて環境の整備を捉えるかによって、「施設・設備・体制」、「教育方法」、「教育内容」の3点に分かれることをあらわした。これらの環境は独立したものではなく、「物、空間、人」といった要素を縁起としており、当然互いに関連し合っているといえる。そのうち、「UDI」は、教育方法に力点を置いた環境整備を強調し、「UDL」は学習者自らが環境を創り出す担い手として活動することを強調するため、学習材として必要な設備を求めたり、教育方法や教育内容にも変更を加えたりする提案等、学習者の意識を中核に置く考えとして位置づけられよう。また、体制整備と教育方法の改善に力点が置かれた「授業UD」は、子供個々のニーズについて、障害の特性を挙げており、そのことへの対処として授業の「参加、理解、習得、活用」の順序性によって進展させていくことを示した。また、授業の場の違いにも目を向け、授業の3段階構えという枠組みをとおして、誰もがわかる授業を共通項として目指していることを示した。こうした考えは図下方左の教科教育の専門性を基本として展開されてきた第1のアプローチであり、他方、図下方右においては、特別支援教育の専門性を基本として展開されてきた第2のアプローチを示した。最下方にはインクルーシブ教育システムとして、通常の学校から特別支援学校までの学びの場があり、これらを基底としてユニバーサルデザインが位置づくことを示した。

以降は、知見の蓄積が待たれる第3のアプローチに言及する。第1、2と第3のアプローチの違いは、図1の注8に示したように、子どもの生活背景や興味を中心とした教育の内容に重きが置かれ、その場にいる子供達や授業者との相互交流によってその内容が変容していくことを積極的に捉えている点にある。すなわち、ユニバーサルデザインを意識した授業は、静的で固定的なものではなく、動的で可変的なものであると考えられる。これらは、図上方右から下にかけて示した4点の下線から導き出されていることを示した。つまり、第1に、そもそも子供一人一人の生活背景が多様であれば、教育内容も多様になるということ、第2に、学習者と授業者との共同により時々刻々と授業の計画も内容も変容していくこと、第3に、そうした授業のプロセスは実践の記録やその質的評価によって導かれること、第4に、障害のある子供の自立活動から導かれる自己理解と他者理解の育ちを大切にすること、これらによって導出されるのである。以上の考えが今後の教育におけるユニバーサルデザインの重要

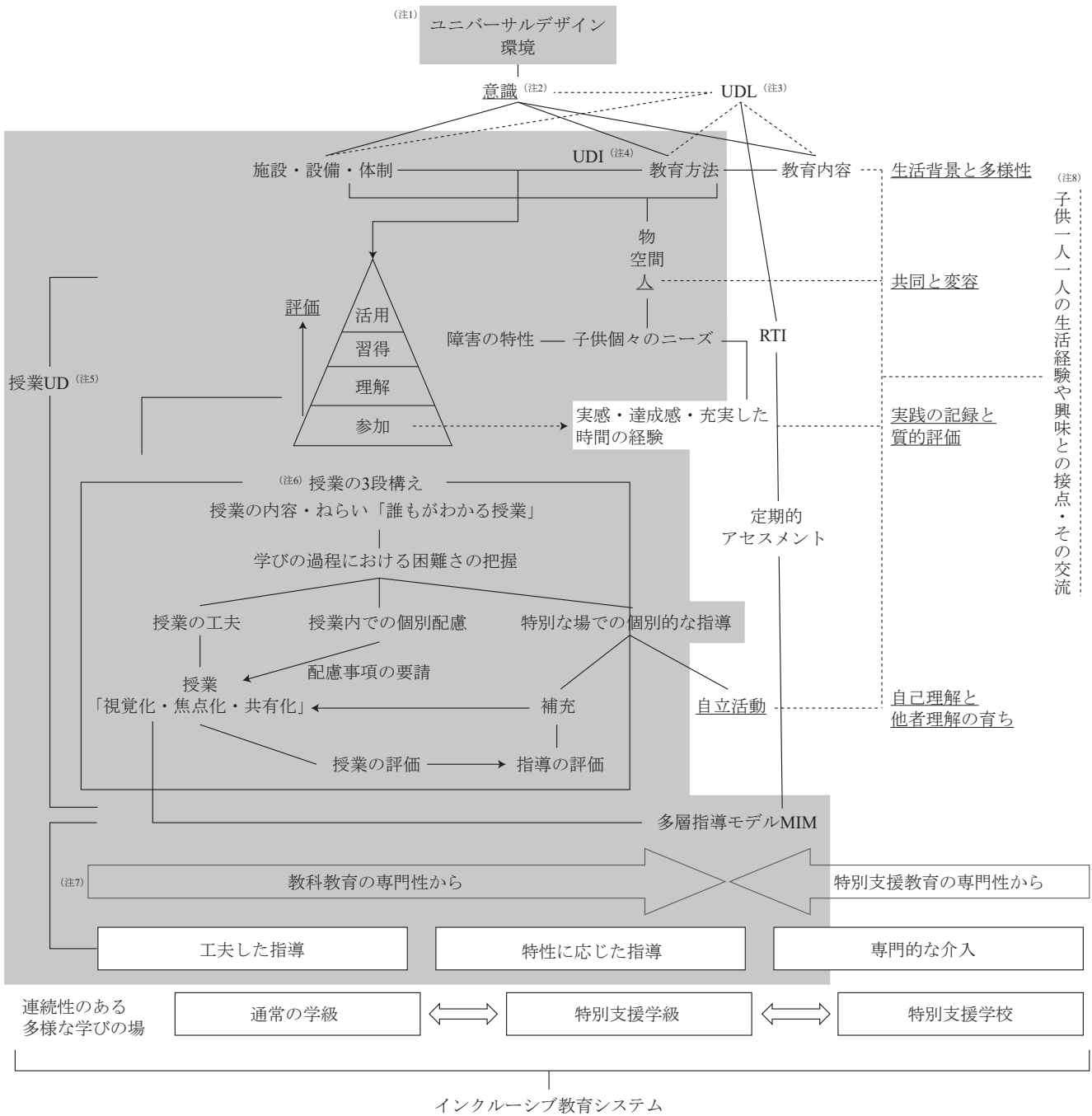


図1：教育におけるユニバーサルデザインアプローチモデル

出典：堀田・吉岡（2021）を元に作成。

注1：灰色塗は、現状、日本におけるユニバーサルデザインアプローチとして、知見の蓄積が多い範囲を示した。

注2：学習者や支援者がユニバーサルデザインの考え方、主体的に取り入れようとする意図、それによって様々な働きかけをしようとする態度等の意味を含む。どのような意識に基づいてユニバーサルデザインの考えを活用するかによって、施設・設備・体制、教育方法、教育内容のどこに重きが置かれるか変容し得ることを意味する。片岡（2015）においても重要視されている。

注3：Universal Design for Learning (CAST, 2011) の略であり、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、学習する内容やその方法の選択をも含め、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が支援の目的であることを強調する考え方である。

注4：Universal Design of Instruction (Burgstahler, 2009) の略であり、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5：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、授業UDとして統合した。「評価」に下線を付記した理由は、工夫の意図や実際に工夫に関する実践の蓄積は成されてきたが、子供がこうした授業UDにおける実践を通じてどのような学びを経験しているのかの評価の蓄積が待たれていることを意味する。

注6：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7：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。

注8：本稿における第3のアプローチとして位置づけ、学習者主体のユニバーサルデザインを進めていく上で核となる考え方である。本稿において引用した、長江・細渕、原田、吉岡実践は、いずれも、子供の生活経験の語りを中心に据えることにより、自己と他者の内的世界が自然に共有されていく共同的な学びが展開されている点が浮き彫りとなる。自立活動においては、原田（2017）が2つの観点から整理した、自己理解と他者理解の育ちの可能性から解釈することもできる。

な視点となるものと考え。

5. インクルージョンの気流から、教育におけるユニバーサルデザインアプローチを再考する

教育におけるユニバーサルデザインの推進は、通常学級の指導法を工夫する過程で促され、インクルーシブ教育の進展に寄与してきたことは言うまでもない。こうしたインクルーシブ教育の進展とユニバーサルデザインの接点について参考となる考えを示した Wehmeyer (2006) は、アメリカのインクルージョンを3期に分けて捉えた。第1期は通常学級に障害のある児童生徒と資源が足される形態、第2期は、通常学級における指導法に焦点を当てた形態、第3期は障害のある児童生徒の教育内容に焦点を当てた形態である。すなわち、第2期以降に、教育現場におけるユニバーサルデザインが普及した。また Wehmeyer は、2006年時点においてアメリカが第3期にあると位置づけた。約15年前のアメリカでの議論が、本稿で論じた教育内容の変更を積極的に認めていく第3のアプローチに該当する。しかし第3のアプローチのうち、特に吉岡実践は、ユニバーサルデザインという枠組みで実践されたものではなく、子供の生活を主体とした共同的学びを大切にするとする考えの中での営為であった。別の視点でみると、当初、LDの判定のために導入された多重型支援モデル (e.g., Vaughn & Fuchs, 2003; Response to intervention; 以降、RTI とする) も、現在ではアメリカの多くの州において、全ての子供の学びを促すための定期的なアセスメントとして活用されている (図1のRTIを参照)。この考えを採用しているのが、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) である (図1におけるUDLを参照)。このように、ユニバーサルデザインの考え方から出発したわけではないものの、これまでの実践を丁寧に捉えなおすと、ユニバーサルデザインの本質に迫るものであったり、全ての子供のために活用すべき考えとして適用されたりすることがある。そのことから、過去の実践をユニバーサルデザインの視点からとらえ直すことも今後必要ではないかと考える。またインクルーシブ教育の進展と相応するように広がってきたユニバーサルデザインの実践からは、学級全体に対する工夫を最大限しても、支援が必要と判断される子供が増え、追加的な支援が大切にされなければならないことも指摘されている (例えば、片岡, 2015)。特別支援教育の立場からユニバーサルデザインの視点を踏まえた実践の蓄積と過去の知見の見直しが必要だといえる。

また、ユニバーサルデザインの再考という考えに基づく、近年注目されている学習者主体の学びを大切にしているUDLでは、学ぶ内容が明確になっているかといった「ゴールの明確化」、ガイドラインに沿って学ぶための選択肢が複数用意されており柔軟な利用が可能となっているかといった「オプションの用意」、子供たちが選択肢のある中で多様な学びを実現しているかといった「行動、学習内容の評価」の3点を充たすことをその要件として

いる。しかし、ゴールの幅と射程をどう考えるか、選択肢は学習者が用意するものではないのか、評価もゴールの在り様によって変わり得るのではないかといった問いがそこにあり、ガイドラインに沿って適用しようとすればするほど、形式が優先されることが懸念される。実際UDLに基づく実践に位置づけられながらも、教育方法の改善が重視されている実践も少なからずあり、UDL自体の再考も指摘されている (名越, 2017)。本稿は、学びのプロセスにおける偶然性を生産原理とし、その道程を固定しない授業に積極的な意義を見出すこと、学習材を基に子供と授業者で共に学びを紡ぎ、編むことこそユニバーサルデザインの本質に迫ることができるものと考え、第3アプローチを位置づけた。

ユニバーサルデザインという概念を作った Mace (1985) は、特別な人のための特別なデザインではなく、全ての人のためのデザインを意味する言葉として使用した。ユニバーサルデザインは、バリアーを取り除くためのデザインではなく、バリアーが生まれないように創意工夫する未来志向のデザインである。様々な配慮を行い、それがさりげなく行われることがユニバーサルデザインの目指すところともいえるだろう。教室という場所も、単一の環境を用意するのではなく、最初から多様性を認める機能性を持たせることも導入されている。誰でも座ることのできる一人一脚の椅子、ベンチ、じゅうたん等を設置し、必要に応じて自由度と多様性をもって学びに参加できるようなしつらえがその一例である。ユニバーサルデザインは具体的な形ではなく、誰もが使いやすい物や空間を実現させるために配慮しながらデザインを行っていく姿勢のことを指すのであり、その心遣いのプロセスそのものと言い換えることができる。本稿が第3のアプローチとして位置づけた実践は、障害の有無によらず、子供、授業そのものの在り方の多様性や自由度を認めた機能性を有している点において、ユニバーサルデザインの本質であると捉えている。

謝辞

令和3年度関西福祉科学大学研究創生支援制度 (研究代表者 吉岡尚孝) の一部受給を受けた。

引用文献

- 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). パーンズ亀山 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)
- 原田大介 (2017). インクルーシブな国語科授業づくり. 明治図書.
- 原田大介 (2009a). 国語教育における新たな学習者研究の構築—個へのまなざしの必要性—. 全国大学国語教育学会編, 国語科教育, 65, 11-18.
- 原田大介 (2009b). 自分のことばを大切にする国語教育実践—小学 4 年生 28 人とのかわりを通して—. 学思会編, 国語科授業論叢, 1, 67-74.
- 堀田千絵・吉岡尚孝 (2021). 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—. 人間環境学研究, 19 (2).
- 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.
- 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.
- 小島道生 (2010). ユニバーサルデザイン. 別府哲・小島道生 (編). 「自尊心」を大切にしたい高機能自閉症の理解と支援. 有斐閣.
- 窪島務 (2014). 特別ニーズ教育の今日的課題と「インクルーシブ」教育論の方法論的検討. SNE ジャーナル, 20 (1), 75-88.
- Mace, R. L. (1985). Universal design: Barrier free environment for everyone. *Designers West*, 33 (1), 147-152.
- 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 (2012). 初等中等教育分科会報告 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.
- 長江清和・細瀬富夫 (2007). ユニバーサルデザインの発想を活かした授業づくり (II) —知的障害学級と通常学級 (小学校 2 年生) との国語科の合同授業—. 埼玉大学教育学部附属教育実践センター紀要, 6, 209-223.
- 名越斉子 (2017). 学びのユニバーサルデザイン (UDL) に基づく教育実践の再考. 日本教育心理学会第 59 回総会発表論文集, 44-45.
- 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.
- 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.
- 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.
- 内田麟太郎・降矢なな (1998). ともだちや. 偕成社.
- 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.
- Wehmeyer, M. L. (2006). Beyond access: Ensuring progress in the general education curriculum for students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31 (4), 322-326.
- 吉田茂孝 (2015). 「授業のユニバーサルデザイン」の教育方法学的検討. 障害者問題研究, 43 (1), 18-25.
- 吉岡尚孝 (2008). 共同のことばを育む国語科授業実践の展開—小学 1 年生のばあい—. 全国大学国語教育学会: 大会研究発表要旨集, 114, 109-112.
- 湯浅恭正 (2013). 発達障害児と通常学級教育. SNE ジャーナル, 19 (1), 37-52.
- 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.

(受稿: 2021 年 6 月 17 日 受理: 2021 年 7 月 9 日)