

# 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—

田上 美由紀 猪狩 恵美子

Research Trends on Universal Design Education in Japan.  
— From the Viewpoint of Regular Class Reform Aiming  
at Realizing Inclusive Education —

Miyuki TANOUE and Emiko IKARI



# 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—

田上 美由紀\*・猪狩 恵美子\*\*

Research Trends on Universal Design Education in Japan.  
-From the Viewpoint of Regular Class Reform Aiming at Realizing Inclusive Education-

Miyuki TANOUE and Emiko IKARI

## 概要

本稿は、日本におけるユニバーサルデザイン教育の研究動向を整理し、インクルーシブ教育の実現にむけたユニバーサルデザイン教育の可能性と課題を検討することを目的としている。

通常学級の中で、障害の有無にかかわらず全ての子どもの学習参加を保障する実践として「ユニバーサルデザイン」が注目されつつある。しかし、用語のみが注目され、「ユニバーサルデザイン教育＝特別支援教育」との誤解も生じている。

そのため、「特別ニーズ教育」「インクルージョン」という考え方が国際的に広がり始めた1994年から今日までのユニバーサルデザイン教育をめぐる研究動向について、「日本授業UD学会」および「特別ニーズ教育」の視点から行われてきた実践・研究を概観することで、検討を行った。

キーワード：ユニバーサルデザイン教育 インクルーシブ教育 特別ニーズ教育 通常学級

## I 研究の課題と方法

### 1 問題の所在

1994年にスペインのサラマンカで、ユネスコとスペイン教育・科学省が共催した「特別なニーズ教育に関する世界会議」において「特別なニーズ教育に関するサラマンカ声明と行動大綱」が満場一致で採択された。同声明（5項目）と行動大綱（85項目）は、「特別なニーズ教育」という概念とともに、インクルーシブ教育とインクルーシブな学校（School for All）の推進を打ち出した。すなわち、障害の有無だけではなく、子どもの学習上、生活上の困難によって生じる特別な教育的ニーズに着目し、そのニーズに対するケア・サポートを、子どもの権利として保障することをめざすものである。特別なニーズ教育では、障害に対応する特別な学校の存続とともに、通常の学校が特別なニーズ教育の主要な場として位置付けられ、単なる投げ込み（ダンピング）ではない、特別なサポート・条件整備を伴う通常教育の改革が重視されている（児嶋芳郎, 2015）。

わが国においても、サラマンカ声明や、国連における障害者権利条約の成立を受け、特殊教育から特別支援教育への転換が図られ、インクルーシブ教育の実現がめざされている。

しかし、わが国の通常教育においては、子どもの貧困とそれを背景とする学力格差、いじめ・不登校、外国人の子どもなど、排除や差別につながる様々な問題が山積している（荒川智, 2015）。むしろ、インクルーシブ教育と逆行するかのようになり、特別支援学校・学級の過大過密化が進行している。こうした現象について、「通常の学校からの避難」「特別な教育的ニーズをもつ子どもの居場所がない通常の学校」の現状が背景にあると指摘されている。河合隆平（2016）は、「今日の通常学校における『スタンダード』や『合理的配慮』の名の下に、特定の指導技法が規準化され、それによって特別な支援の必要な子ども・青年たちをさらに統制・排除する現実がある」とし、「通常学校と特別支援学校の双方が自律して『子どもに合った学校』を創出することが志向されなければならない」と提起している。

インクルーシブ教育について、高橋智（2007）は、「学校が様々な違いや多様なニーズを有する子どもの学習と発達、協働と連帯の場になっていくこと、換言すれば『共学・協働と発達保障』の実現を追究する学校教育のあり方を示したもの」（高橋智, 2007）としている。

中央教育審議会初等中等教育分科会報告（2011）は、インクルーシブ教育システムの基本的な方向性を、「障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ

\* 福岡女学院大学大学院

\*\* 福岡女学院大学

場で学ぶことを目指すべきである」とした。また、文部科学省「インクルーシブ教育システム構築事業」(2014)では、共生社会実現にむけての教育分野における重要課題を、特別支援教育に加え、「障害のある者と障害のない者が可能な限り共に学ぶ仕組みを構築すること」とし、これを「インクルーシブ教育システム」としている。

こうした動向を背景とし、通常学級の中で、障害の有無にかかわらず全ての子どもの学習参加を保障する教育実践として、「ユニバーサルデザイン」が注目されつつある。

もともと「ユニバーサルデザイン」は、90年代にアメリカの建築家ロナルド・メイスによって提唱された、建築や日用品に対する用語として広まった概念である。障害者権利条約では、「ユニバーサルデザインとは、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、計画及びサービスの設計」(外務省, 2014)とされ、年齢や性別、障害の有無にかかわらず、全ての人の使用を想定した製品、環境、計画及びサービスの設計を指している。

このユニバーサルデザインの考え方を教育に応用した動きを、「ユニバーサルデザイン教育」や「授業のユニバーサルデザイン」といい、「児童生徒への学習に対する『わかりやすさ』を追求すること」ととらえられ、「特別なニーズのある児童生徒はもちろん、すべての児童生徒にとって利益のある考え方」とされている(片岡美華, 2015)。

柘植雅義(2011)は、授業のユニバーサルデザインの登場が、特殊教育時代の「特殊学級の先生が行うのが特殊教育(だから私はしない)」といった風潮から、特別支援教育時代の「発達障害のある子どもが在籍して学んでいるであろう通常学級の授業を改善していくことが必要」とする通常学級教師の考え方の転換に大いに貢献したと評価している。

しかし、片岡(2015)は、「ユニバーサル」が「普遍的」という意味を伴うにもかかわらず、「個」に応じた支援を考える特別支援教育と混同されているとし、そうした誤解を生んでいる原因として、日本では教育におけるユニバーサルデザインの定義や概念が形成されていないことを挙げている(片岡, 2015)。インクルーシブ教育を進める授業づくりで重要なキーワードとされる「授業のユニバーサルデザイン」について十分な共通理解がなされないまま、用語のみ注目されているといえる。よって、これまでのユニバーサルデザイン教育をめぐる研究動向を整理する必要があると考える。

## 2 研究の目的と方法

### (1) 研究の目的

本論文では、日本におけるユニバーサルデザイン教育(以下、UD教育)の研究動向を整理し、インクルーシブ教育の実現にむけたUD教育の可能性と課題を検討す

ることを目的とする。

### (2) 研究の方法

そのため、本研究では、「特別ニーズ教育」「インクルージョン」という考え方が国際的に広がり始めた1994年から今日までのUD教育をめぐる研究動向について、以下の3つの作業を行う。

- ① 日本授業UD学会における実践・研究と理論を概観する。
- ② 特別ニーズ教育の視点から行われてきた実践・研究を概観する。
- ③ 以上をふまえて、インクルーシブ教育実現にむけたUD教育の可能性と課題を検討する。

## II 教育におけるユニバーサルデザインの実践・研究

### 1 特別支援教育関連学会における実践・研究

特別支援教育法制の開始で、特別支援学校・学級という特別な場での教育だけでなく、通常学級における個別の支援に関する実践・研究が求められるようになった。

特別支援教育分野の最大規模の学会である日本特殊教育学会におけるUD教育の議論について、1994~2016年の同学会誌「特殊教育学研究」および大会における学会または準備委員会企画シンポジウムをCiNiiおよびJ-STAGEで検索した。その結果、同誌ではUD教育をキーワードとして論じている研究論文はみられなかった。しかし、第49回大会(2011、弘前大学開催)の学会企画シンポジウム3「発達障害児者の主体性を援助するユニバーサル・デザインの構造化-援助者と援助を受ける人との間のパートナー関係の構築-」、第50回大会(2012、つくば国際会議場・つくばカピオ開催)の学会企画シンポジウム15「共生社会の実現に向けたユニバーサル・デザインの支援」、第51回大会(2013、明星大学開催)における学術講演1「通常学級におけるユニバーサルデザインの教育の課題と展望~学校心理学の立場から~」と準備委員会企画シンポジウム2「ユニバーサルデザインの教育とは何か?」でユニバーサルデザインがテーマとされていた(太字、筆者)。その内容は、発達障害児援助の一つとしてユニバーサルデザインの視点からの授業改善の試みが広がりつつあることの紹介(第49回大会)、共生社会実現に向けたユニバーサル・デザインの支援として、居住地校における「支援籍」や障害者の通所施設での地域との連携、職場と教育現場との連携強化の必要性(第50回大会)、「バリアアフリーの概念を拡大させたもので、できるだけ多くの人が利用できる環境づくり、デザインを指す」ユニバーサルデザインの定義の提案(第51回大会)などであった。とくに、第51回大会での同シンポジウムは、「UDの理念について、本質を理解するための議論なしに形式上のデザインや方法を導入するだけでは、特別支援を必要としている子ども

の多様性の尊重、個に応じた丁寧な支援ができない」という問題意識で、ユニバーサルデザインの試みを行っている実践者から、その教育実践、有効性、課題について報告を受け、「お互いに学び、誰にでもわかりやすく、楽しく面白い授業、誰にでも安心できる学校づくりは可能なのか。多様性の尊重を大切にすることはできるのか」という議論が試みられていることが特徴である。

また、「ユニバーサルデザイン」以外に、「通常学級」をキーワードとした研究でみていくと、同誌において、他害や授業に参加しないなどの「問題行動」の減少を目的とした行動療法的な対処の検討を行った研究がみられた。例えば、興津富成・関戸英紀(2007)は、授業参加に困難を示す児童に対し、標的の行動問題(落書きなど)がみられなかった場合や望ましい行動(先生の指示どおりにできたなど)がみられた場合にスタンプを押す「トークンエコノミーシステム」の導入と、学級の児童全員にSSTを実施し、クラス全体への指導と個別の支援を組み合わせることで、対象児の問題行動の減少が見られたことを明らかにしている。他にも、通常学級において、授業中の離席、他児へ話しかける、板書を写さないことなどの「問題行動」の改善を試みた研究を散見することができる(関戸・田中基;2010、関戸・安田知枝子;2011、大久保賢一・高橋尚美・野呂文行;2011、曾山和彦・堅田明義;2012)。しかし、これらの研究では、学習そのものの見直し・工夫の視点はみられない。個別指導として、放課後での対応(関戸・田中,2010)、取り出し授業での対応(関戸・安田,2011)に関する研究はあったが、一斉授業の中での学習支援を論じた研究はみられなかった。

わが国における特別ニーズ教育の具体化をめざして発足した日本特別ニーズ教育学会においては、発達障害等の障害児のほか障害以外の要因から生じている特別な教育的ニーズを有する子どもに注目する研究が多くなされ、通常学級における授業改善が課題研究として検討されてきた。しかし、学会誌「SNEジャーナル」においてUD教育そのものをキーワードにした研究・論文は見られない。しかし、研究大会での企画や自由研究発表のなかで、特別支援学校のセンター的役割、特別支援教育コーディネーターなどのシステム論だけでなく、通常学級の授業づくりに関する議論が行われてきている。障害だけでなく、個々の生徒の個別のニーズへの理解と支援を、授業のなかでどのように具体化するのかについて子ども理解・授業論・教材論として取り上げられてきている。

このようにUD教育そのものの議論は特別支援教育分野でもまだ始まったばかりであり、理念・方法について検討はこれからであるが、通常教育における学習支援を取り上げた研究のなかにはUD教育と関連する内容を含むものが少なくない。

## 2 日本授業UD学会における実践動向

日本授業UD学会(以下、UD学会)は、2009年「授業のユニバーサルデザイン研究会」として発足し、「教科教育と特別支援教育の融合を目指す授業研究」により、発達障害の可能性のある子どもを含めた通常学級の全員が楽しく学び合い「わかる・できる」授業を目指している(桂聖,2016a)。そして、「授業のユニバーサルデザイン」の定義を、「学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず、全員の子どもが、楽しく『わかる・できる』ように工夫・配慮された通常学級における授業デザイン」(桂,2010c)としている。2015年には「日本授業UD学会」となり、学術研究団体として「授業のユニバーサルデザイン」研究を中心テーマに掲げ、その実践と研究は「授業のユニバーサルデザイン」(東洋館出版社)にまとめられ、報告されている。他の学会で、UD教育に関する議論が進んでいない現状のなかで、同学会における実践・研究をみていくことで、現段階におけるUD教育論を概観していく。

### (1) 国語科での実践

UD学会の授業実践は、まず国語科から始まった。「頭だけで想像したり意味を考えたりする授業になりがち」な点を「国語科のわかりにくさ」ととらえ(桂,2010a)、授業に「焦点化・視覚化・共有化」を取り入れた実践が行われている。

「**焦点化**」とは、子ども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とされている。「**視覚化**」とは、文章理解に苦しさのある子や言語情報だけでは理解の難しい子の理解につなげるため、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、「挙手-指名」方式による一部の子どもで授業が進むことを防ぐため、話し合い活動を組織化することとされ、これらを「授業のユニバーサルデザイン」の「三つの要件」として、授業に組み込んでいく(桂,2016b)。

例えば、桂(2010b)は、小学1年生「どうぶつ赤ちゃん」(光村図書一年下)を使った授業を紹介している。まず「**焦点化**」として、段落の叙述から、ライオンとシマウマの子どもを比較しながら、2つの問い(「どんなようす」と「どのようにして大きくなっていく」)に着目して、その答えを文中から見つけ整理していく作業を学習課題として明確化している。「**視覚化**」については、文章の内容をイメージできるように、音読に合わせて代表児が動作化するなどの活動を行わせている。「**焦点化**」である「2つの問い」の明確化においても、オレンジと緑で色分けさせ、それぞれに対する答えの部分もオレンジ・緑で色分けし、作業過程に「**視覚化**」が生かされている。そして、「**共有化**」として、ペアでの話し合いが設定されている。授業協議会では、「(板書や、キーワードとなる段落の色分けなど)視覚化して教材を提示していたので、文章構成がとらえやすく、子どもにもわかり

やすかった」(榎本辰紀, 東京都中野区立塔山小学校)と評価されているが、廣瀬由美子(国立特別支援教育総合研究所)は、UD教育を進めるうえで「気になる子の個別の目標と具体的な手立て」という2つの視点から授業づくりを考える必要性を指摘している。

## (2) 他教科への実践の広がり

UD学会では、国語科以外の教科でも授業研究が進められている。

例えば、伊藤幹哲(2013)は算数科小学2年生「かけ算の導入」において、「焦点化」「視覚化」「共有化」に加えて、「オープン」をキーワードに授業を展開している。算数は一問一答で正答を扱う授業になりやすく、「1問解いたら終わり」という授業になることも少なくない。そこで、いくつかの問題に出会いながら考えていく授業をデザインし、子どもたちが(問題を)答えやすくなったり、発展的に考えたりできるようにしている。これを伊藤は、「授業を『オープン』にする」と説明し、授業をオープンにする利点として3点挙げている。1点目は、誰でも答えられるような問いや、いくつかの答えがあるような問いから授業をスタートすることで、どの子も参加しやすい授業になるという点である。2点目は、授業の終わりで、問題の条件を変えて発展的に考えることができるようにし、他の場面に応用して考えるなど、数学的な見方・考え方のよさに気づくことができるようになる点である。3点目は、「手を挙げないと発言できない」などの教室のルールに縛られず、子どもたちが思い切り算数を楽しめるよう、「何でも言っていていいよ」と、子どもの心を解放(オープン)していくことである。「わからない」を言いやすい雰囲気の中で、クラス全員が本気で考え合う授業になると説明している。

また、社会科の実践では、村田辰明が「スパイラル化」した授業計画を試みている。「スパイラル化」とは、「子どもが所持している社会的見方・考え方を、他の社会的事象にも重ねてみること」(村田, 2013)と定義されている。社会科に苦手意識をもつ子ほど、習得した社会的見方・考え方の転用力が低いという認識に基づき、授業において既習の社会的見方・考え方を転用する機会を与えることにより、その確かな定着だけでなく、学習に見通しがもてたり、既習知識を手がかりとし、学習に参加しやすくなると村田は述べている。具体例として、「スパーマーケット」での売り手の工夫について考える授業の後に、小売店を「コンビニエンスストア」に変え、再度売り手の工夫について考える授業を設定することが挙げられている。

このように、「焦点化」「視覚化」「共有化」の他に、子どもがかかえがちな各教科特有の苦しさ・わかりにくさ・学習の定着のむずかしさに対する着眼とそれに対する指導方法を加えることにより、全員が「わかる・できる」授業が目指されている。

## (3) インクルーシブ教育との関連

さらに近年、学校現場でのインクルーシブ教育実現のための具体的な対策が求められるようになり、UD学会も、「『授業のユニバーサルデザイン』は『インクルーシブ教育システム』の一翼を担う」という見解を示している(石塚謙二, 2014)。その根拠として、「三段構えの指導」を挙げている(石塚・廣瀬, 2014)。

「三段構えの指導」とは、○クラス全員が参加することができる授業のための「指導の工夫」○授業内で個別の支援を行う「個別の配慮」○授業外で補充指導を行う「個に特化した指導」の3つを指す。「指導の工夫」は、「焦点化」「視覚化」「共有化」などの手だてである。「個別の配慮」の具体例としては、クラス全員での音読の際、音読に集中できない子どもに対して、教師がそばに行き一緒に音読をすることや、相手の立場を想像することが苦手な子どもに対して、「自分だったら」と引きつけさせることで考えやすくさせる支援が挙げられている。

## 3 特別ニーズ教育の視点からの実践・研究

特別ニーズ教育の視点から通常教育改革について研究・発信を続けてきた日本特別ニーズ教育学会では、「特別な教育的ニーズをもつ」ことは「特別なケア・サポートを受ける権利」であり、教育条件などの環境整備だけでなく、教材・教具の工夫、授業内容・方法、カリキュラム、あるいは関連サービスの提供など幅広い改善が不可欠だとする見解を示してきている。荒川(2004)は、「『特別ニーズ教育』とは、『特別な教育的ニーズ』に対する教育的施策であり、特別な場に限定せず多様・重層的にケア・サービスを保障し、その対象を障害児以外にも積極的に拡大させるもの」と述べている。

ここでは、UD教育について、特別ニーズ教育の視点からなされている実践・研究をみていく。

長江清和・細測富夫(2005)は、「障害児が『通常の教育』の授業に参加する上での困難さを解消していこうとするバリアフリーの発想から、障害児も健常児も全ての子どもたちの教育的ニーズに応じた授業をつくるために、授業をユニバーサルデザインするという発想の転換が必要である」と述べ、インクルーシブ教育の実現には、今までの障害児に対する「バリアフリー」的な支援から、全ての子どもたちに対する「ユニバーサルデザイン」の支援への転換の必要性を指摘している。

また、長江・細測(2005)は、教材(題材)の選択と開発について言及している点が特徴的である。インクルーシブ教育を進める通常学級では、知的にも発達段階の差が大きくなるため、幅広い発達段階に対応しうる教材(題材)の選択・開発をすることが「授業をユニバーサルデザインするための鍵」(長江・細測, 2005)であるとしている。「教材(題材)の選択・開発の指針」として、例えば、「子どもたちがわかる(納得する)授業は、

子ども一人一人がもっている生活経験との接点が生まれたときに成立する」とし、「子どもの生活文化として位置づいている教材（題材）を選択する」ことを、授業を考える指針としている。この指針は、知的障害学級と通常学級（小学校5年生）との図画工作科合同授業「わたしのたからもの・わくわくドームを作ろう」の実践にもみられる（長江・細淵, 2006）。児童自らが自分の「たからもの」を持ち込み、その「たからもの」をより輝かせるための和紙を使ったドームづくりの活動を行ったが、「子どもたち一人一人が持ってきた『たからもの』は、子どもたち一人一人の生活に裏打ちされた生きた教材であった」と総括している。多くの子どもたちが生活の中で大切にしている「たからもの」を持ち込み、それに込められた思いやこだわりを作品作りに活かすという展開には、授業者の期待を超える姿がみられたと評価している。例えば、知的障害学級5年生のKは、多くの子どもたちが、かまくらのようにドームを半円状に切って開口部を作ったのに対して、ドームの上部に小さな円形の穴を開け、そこから宝物を覗くようにようにした。周りの子どもたちが、作品に向き合う姿がKに影響を与えたからこそ生まれた表現と長江・細淵はとらえている。さらに、導入の授業で教師自身が「たからもの」を紹介したことが、「教師が自らの思いやこだわりがこめられた生活を、子どもたちにさらけ出すことによって、子どもたちも『たからもの』とは何かということに気づけた」とし、「教師と子どもたちの生活観の交流が、子どもたち同士の生活観の交流を生み、当然、たんぼぼ組（知的障害学級）と5年3組の子どもたちの生活観の交流につながった」と振り返っている。ここでは教師のねらい・意図した展開にとどまらず、子ども同士、子どもと教師の相互の交流・関係性で深まっていく学びの過程が注目されている。

また、田部絢子（2010）は、UD教育を「全ての子ども『学習と発達の権利保障』をめざす教育システム」とし、「学級づくり」「学習環境整備」「授業づくり」の3つの視点から、私立中学校での実践を分析している。その際、「すべての子どもは成長・発達過程においてそれぞれに困難を抱えている」ととらえている点特徴的である。そのため、「生徒一人ひとりの困難・ニーズや学び方の違いなどに関する実態把握を行うことが不可欠」とし、生徒の実態把握を行い、そこからユニバーサルデザインの支援方法について検討し、「すべての子どもに『わかる』『できる』喜びをあたえることをめざし」実践を行っている。「学校生活における支援の空白期間を埋め、早期に支援を開始するのに有効」と評価する実態把握の取り組みとして、「入学時二者面談」を挙げている。

この面談から実践へとつなげた事例として、田部（2010）は「『困っていない』姿を保つために努力する女の子」を紹介している。この事例は、成績もよく、落ち着いた雰囲気の子であったため、一見「困ったようには見えない」が、本人と保護者からの聞き取りによって、

「困っていない」のではなく、その姿をキープするために困難を背負い努力していることがわかった。支援として、「頑張りすぎないスムーズな学校生活」をめざし、勉強の取り組み方、人間関係の作り方、自分の気持ちの表現の方法等に対して、その都度、保護者と共通理解を図り連携して丁寧に対応し、登校を続けることができたと報告している。これは、個への支援であるが、田部は「一人ひとりの困難・ニーズを把握しながらのクラスづくりは、すべての生徒に多様性を認める気持ち、相手を思いやる気持ちと自尊感情、失敗してもやり直せる安心感などを根付かせる」と述べている。

原田大介（2015）は、「一まいの地図から」（新編 新しい国語 五下）をもとに行った、「物語を書いて紹介しよう」という授業実践を報告している。原田は、通常学級に在籍するLD傾向の児童（哲平, 仮名）が、マンガをかくことに関心が高いこと、学級担任が動物園に行った話などをすると絵を描くのをやめ、顔を上げて話を聞こうとすることから、動物が多数登場し、登場人物を新たに設定できる教材を意図的に設定した。実践の結果、普段は教科を問わず授業にほとんど参加できない哲平が、本単元においては、最後まで物語の作成に取り組むことができ、人物設定が具体的でわかりやすいことや、「さる語」を理解できる登場人物を設定するなどの独自の物語作成は、他の児童から高い評価を受けたと報告されている。原田は「哲平もまた、自分が作成してきたマンガのなかにたくさんのことばの力があつたことを確認したことで国語科の授業に自信」をもてるようになったと、哲平自身の変化を感じている。さらに、哲平に対する否定的な見方が肯定的な見方に変化した児童も現れ、学びについても、絵とことばを組み合わせてわかりやすく描く力や会話のやりとりを考える力など、豊かな学びが生成したと評価している。この実践について原田（2015）は、「学習者の興味／関心、好きなこと／嫌いなこと、快／不快などのプライベート（私的）なまなごしを授業に導入することは、ことばの授業への学習者の参加に寄与するだけでなく、学習者に自信をもたせることにもつながる」と考察している。

#### 4 わが国のUD教育・「授業のユニバーサルデザイン」に対する評価

先述したように、片岡（2015）は、「ユニバーサルデザイン教育＝特別支援教育」とみられている現状について、本来、特別支援教育で求められる、個のニーズに応じた追加的な支援の必要が、普遍化されたUD教育を行うことで見過ごされる可能性を危惧している。

片岡・松井佑樹（2011）は、わが国におけるUD教育研究は「How to」といった実践例の紹介にとどまり、概念整理まで至っていないとして、アメリカにおけるUD教育の発展経過を紹介している。「70年代の限定的な障害ニーズへの対応」すなわち「障害」に対する特殊教育が、

90年代には「学習障害、弱視・難聴、異なる文化的背景をもつ」などの「多様なニーズに応じるための授業へのアクセシビリティへの問題となって支援技術の面からUDが用いられた」が、やがて技術的な視点にとどまらず、「ヴィゴツキーの理論を取り入れた形で、学ぶ目的、学ぶ方法、学ぶ理由という視点に立ち、学習へのバリアを排除し、主体的に学ぶことを可能にするという意味でのUDL (Universal Design for Learning) となっていったという。それに対して、日本では2000年以降、教育分野でのUD化が提唱されるようになったが、日本におけるUD教育は、「教室設営や板書の工夫などのハード面が主であり、ヴィゴツキーの理論を活用した学習論や発達論」などのソフト面からの提唱が少ないと指摘している。また、「教師と子ども、子ども同士の関係に着目した人間関係への支援提供」の必要性についても提起している。

窪島務 (2014) は、「最初から発達障害の子どもの苦手なこと、行動特性を考慮に入れることを否定した教育デザイン」や、給食時のナプキンや箸の置き方、待つときに手を組むことまで全校で指導を統一している実践があることに触れ、「ここには一人ひとりの子どもの違い、多様さに応じた学習の指導をその場その場の子どもの関係の中で様々な形に作り上げていこうという発想が見当たらない。ここにあるのは、『だれでも、どこでも、いつでも』、『同じ指導をおこなう』という教師側のユニバーサル (平準化) デザインである」と先行研究にみられる実践を批判している。

吉田茂孝 (2015) は、「授業のユニバーサルデザイン」は教師間の指導を「平準化」し、子ども一人ひとりの違いや多様さに応じた指導が失われる危険性を指摘している。吉田 (2015) は、「授業のユニバーサルデザイン」では、「授業でつまづかせないように、発達障害児に有効な支援の視点を取り入れることが主張されている」が、「多様な子どもたちのニーズは、発達障害児への有効な支援をすれば、すべて対応できるわけではない」ことを指摘している。そして、支援しても対応できず、つまづいてしまう子どもがいた場合、『合理的に配慮する』ための手順のもと、なじめない特別なニーズのある子どもを『個別の配慮』や『個に特化した指導』へと単に排除してしまうことにもつながらないだろうか」と、「授業のユニバーサルデザイン」の支援の視点に疑問を投げかけている。

また、日本の場合、「人格の完成を目指す」という学校の基本的性格から、窪島 (2014) は、「教育内容の理解の発達よりも仲間関係、集団作りが優先されてきた」と述べ、UD教育についても「学習内容への視点が希薄」となっていることを指摘している。

湯浅恭正 (2011) は、授業のユニバーサルデザイン論の趣旨を「発達障害児の視点から学習参加の困難を可視化し、参加を保障するための多様な工夫が通常の子どもの学習参加を改善するために生かされる」ととらえ、「そ

れは『わかる授業』の創造を目指したわが国の授業研究・運動で、発問や指示などの指導言を徹底して問い直し、また授業への主体的な参加と共同を引き出す指導技術として蓄積してきた知見を発達障害児 (特に自閉症スペクトラム) の視点からより豊かにする試みだとも考えられる」(湯浅, 2011) と評価している。一方で、「個別のニーズへの配慮がユニバーサルな授業方法の開発につながるとしても、展開される学習集団の内実は常に変化し、『ユニバーサルな世界』は固定的なものではない」(湯浅, 2011) とし、形式な技法だけの対応であってはならないことを指摘している。

### Ⅲ 考察：教育におけるユニバーサルデザインの可能性と課題

本論文では、インクルーシブ教育の実現にむけた日本におけるUD教育について1994年から今日までの研究動向を概観してきた。それらを踏まえて、UD教育の可能性と課題について検討する。

#### 1 UD教育をめぐる検討と共通理解

特別支援教育への転換とインクルーシブ教育の方向性が打ち出され、通常の学校・学級における授業改善が急がれているにもかかわらず、UD教育そのものをめぐる検討は積み重ねられてきたとはいいがたい。日本特殊教育学会においても、また、日本特別ニーズ教育学会においてもUD教育をキーワードとする研究、議論は少なく、UD教育に関する実践検討や検証はわが国においては始まったばかりだといえるが、国連「障害者権利条約」を批准し、障害者差別解消法が施行された今日、UD教育のあり方を検討し、通常学級における多様性を生かした学びを教育権の実質化として実践的にも理論的にも明確にしていく作業が急がれる課題になっていると考える。

#### 2 UD教育と特別支援教育

片岡 (2015) が指摘したように、「ユニバーサルデザイン教育=特別支援教育」とみられている傾向がある。本来、特別支援教育で求められる、個のニーズに応じた追加的な支援の必要性は、普遍化されたユニバーサルデザイン教育に解消されないという点に十分、留意していく必要があるだろう。特別な教育的ニーズとは、固定的なものではなく、環境因子との関係で変化する相対的なものとして理解される。

とくにその時代・社会のなかでの「通常」との相対的な関係によって「特別」は変化する。そうした点で、今日のわが国の学校現場における「通常」を改善していくUD教育の役割と可能性は追求すべきだと考える。しかし、UD教育だけでなく、個々の子どもの固有の困難・ニーズの把握・アセスメントに基づく特別なサポートが適切に提供されることが求められている。



### 3 授業論としてのUD教育の検証

これまでのところ、UD教育は「How to」的な指導技術・技法というニュアンスが強い。学習内容、教材、カリキュラムとしての検討が今後の課題といえよう。とくに「どの子もわかる」という子ども・保護者・教師の願いに依拠した形で、UD学会においては「学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず、全員の子どもが、楽しく『わかる・できる』ように工夫・配慮された通常学級における授業デザイン」（桂，2010c）が追求されているといえよう。しかし、どのように、なにがわかり、できていくのか、授業論・教材論としての吟味が重要になってくると考える。一人ひとりの子どものわかり方・でき方、つまずき・わかりにくさを大切に、学びの過程に注目すべきだと考える。子どものつまずき・まちがいがら学び合う授業づくり、学級づくりは発達教育学の視点からも重要だと考える。

### 4 UD教育とわが国の教育科学の蓄積

UD教育という用語・概念は新しく、十分に定着していないが、これまでわが国の学校現場においては「どの子もわかる」「落ちこぼれを出さない」など、さまざまな補償教育が行われてきた。今回の検討でも、UD教育を掲げていないが、通常学級における授業・関連サービスとの連携などを取り上げた実践・研究は多く見られた。UD教育研究において、例えば佐藤学らの「学びの共同体」の実践などを含めて、多様な教育的ニーズを有する子どもとともに創られている実践・研究を検討していくことも重要であると考えられる。

今回のレビューでは、一部の学会の学会誌・大会企画シンポジウムしか取り上げられなかったため、今後はさらに対象となる学会・研究を広げて整理していく必要があると考える。

#### 【参考・引用文献】

新井英靖 (2016) アクション・リサーチでつくるインクルーシブ授業—「楽しく・みんなで・学ぶ」ために—. ミネルヴァ書房.

荒川智 (2004) 「特別支援教育」の歴史的脈とインクルージョン. 日本特別ニーズ教育学会 (SNE 学会) 編「特別支援教育の争点」, 第6章, 文理閣, 159-182.

荒川智 (2015) [特集] 通常学級の改革とインクルーシブ教育 特集にあたって. 障害者問題研究 Vol.43No.1, 1.

中央教育審議会初等中等教育分科会 (2011) 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 (報告).

外務省 (2014) 障害者の権利に関する条約.

原田大介 (2015) 「言語活動の充実」とインクルーシブな国語科授業—小学校5年生のLDの学習者の事例から—. インクルーシブ授業研究会編「インクルーシブ授業をつくる—すべての子どもが豊かに学ぶ授業の方法」, 第7章, ミネルヴァ書房, 72-82.

石塚謙二 (2014) 授業のユニバーサルデザイン化が「インクルーシブ教育システム」構築の一翼を担う. 授業のユニバーサルデザイン研究会 桂聖・石塚謙二・廣瀬由美子編「授業のユニバーサルデザイン Vol.7」, 東洋館出版社, 60-61.

石塚謙二・廣瀬由美子 (2014) インクルーシブ教育 Q & A. 授業のユニバーサルデザイン研究会 桂聖・石塚謙二・廣瀬由美子編「授業のユニバーサルデザイン Vol.7」, 東洋館出版社, 6-11.

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.

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 教育科学編第66巻, 21-32.

片岡美華・松井佑樹 (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学会第17回研究大会発表要旨集, 110-111.

桂聖 (2010a) 国語授業のユニバーサルデザインが目指すもの. 授業のユニバーサルデザイン研究会編「授業のユニバーサルデザイン Vol.1」, 東洋館出版社, 2-3.

桂聖 (2010b) 国語授業のユニバーサルデザインを提案授業で検討する! 「どうぶつのお赤ちゃん」の提案授業. 授業のユニバーサルデザイン研究会編「授業のユニバーサルデザイン Vol.1」, 東洋館出版社, 8-15.

桂聖 (2010c) 「授業のユニバーサルデザイン」とは何か. 授業のユニバーサルデザイン研究会 桂聖・廣瀬由美子編「授業のユニバーサルデザイン Vol.2」, 東洋館出版社, 33.

桂聖 (2016a) 授業のユニバーサルデザイン キーワード1 授業のユニバーサルデザイン. 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.

桂聖 (2016b) 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, 14.

河合隆平 (2016) 特別支援学校における教育要求の組織化とその今日的課題. 障害者問題研究 Vol.44No.1, 2-9.

児嶋芳郎 (2015) サラマンカ声明: インクルーシブ教育と特別なニーズ教育. 玉村公二彦他編「キーワードブック特別支援教育 インクルーシブ教育時代の障害児教育」, 第1章 003, クリエイツかもがわ, 16-17.

興津富成・関戸英紀 (2007) 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援. 特殊教育研究第44巻第5号, 315-325.

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 Vol.20 No.1, 75-88.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2014) インクルーシブ教育システム構築事業.

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.

長江清和・細測富夫 (2005) 小学校における授業のユニバーサルデザインの構想—知的障害児の発達を促すインクルーシブ教育の実現に向けて—. 埼玉大学紀要 教育学部 (教育科

- 学) 第54巻第1号, 155-165.
- 長江清和・細渕富夫(2006)ユニバーサルデザインの発想を活かした授業づくり(I)―知的障害学級と通常学級(小学校5年生)との図画工作科の合同授業―. 埼玉大学教育学部附属教育実践センター紀要 No.5, 169-184.
- 長江清和・細渕富夫(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 No.6, 209-223.
- 大久保賢一・高橋尚美・野呂文行(2011)通常学級における日課活動への参加を標的とした行動支援―児童に対する個別の支援と学級全体に対する支援の効果検討―. 特殊教育学研究第48巻第5号, 383-394.
- 関戸英紀・田中基(2010)通常学級に在籍する問題行動を示す児童に対するPBS(積極的行動支援)に基づいた支援―クラスワイドな支援から個別支援へ―. 特殊教育学研究第48巻第2号, 135-146.
- 関戸英紀・安田知枝子(2011)通常学級に在籍する5名の授業参加に困難を示す児童に対する支援―クラスワイドな支援から個別支援へ―. 特殊教育学研究第49巻第2号, 145-156.
- 佐藤学(2015)学び合う教室・育ち合う学校～学びの共同体の改革～. 小学館.
- 曾山和彦・堅田明義(2012)発達障害児の在籍する通常学級における児童の学級適応に関する研究―ルール、リレーション、友だちからの受容、教師支援の視点から―. 特殊教育学研究第50巻第4号, 373-382.
- 田部絢子(2010)発達障害等の多様な困難を抱える中学生とユニバーサルデザイン教育. YMCA 総合研究所大阪 YMCA 研究フォーラム報告書 4, 26-49.
- 高橋智(2007)障害・特別ニーズを有する子どもの特別教育史. 東京学芸大学特別支援科学講座(編)「インクルージョン時代の障害理解と生涯発達支援」第11章, 日本文化科学社, 151-160.
- 柘植雅義(2011)通常学級における授業のユニバーサルデザイン―その有効性と限界を巡って―. 全日本特別支援教育研究連盟編, 特別支援教育研究 No.652, 東洋館出版社, 4-6.
- 吉田茂孝(2015)「授業のユニバーサルデザイン」の教育方法的検討. 障害者問題研究 Vol.43 No.1, 18-25.
- 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 Vol.39 No.1, 12-19.
- 湯浅恭正(2013)発達障害児と通常学級教育. SNE ジャーナル Vol.19 No.1, 37-52.