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？

伊藤　良子（東京学芸大学教職大学院）

はじめに

最近は「通常学級における授業のユニバーサルデザイン」等という用語を冠した書籍や実践報告を非常に多く目にするようになった。しかしそもそもユニバーサルデザインとは何か？という定義や概念について一致した見解は確立されておらず、様々な立場から論じられている。そこで本論文では、ユニバーサルデザインの概念や定義について、国際的動向とわが国の動向について整理し、教育におけるユニバーサルデザインの課題を明らかにすることを試みることとした。

ユニバーサルデザインの考え方は、建築や施設などハード面から提唱されてきた。ノースカロライナ州立大学ユニバーサルデザインセンター元所長で建築家のメイス（Ronald Mace）によれば、ユニバーサルデザインとは「すべての年齢や能力の人々に対し、可能なかぎり最大限に使いやすい製品や環境のデザイン」である。そしてデザインに必要な 7 つの原則を提唱している（ Center for Universal Design NCSU より）。

1. Equitable Use（誰でも公平に使えること）
2. Flexibility in Use（使う上での自由度が高いこと）
3. Simple and Intuitive（使い方が簡単で、直観的に理解できること）
4. Perceptible Information（必要な情報がすぐに見つかること）
5. Tolerance for Error（うっかりミスや危険につながらないこと）
6. Low Physical Effort（身体への負担が軽く、楽に使えること）
7. Size and Space for Approach and Use（接近したり利用したりするために十分な大きさと広さが確保されていること）

このメイスらの考え方は、2006 年 12 月に国連総会で採択された「障害者の権利に関する条約」においても影響が見られる。なお日本は国内法の整備に時間がかかったこともあり、2014 年 1 月に批准、2 月から発効した。この条約でのユニバーサルデザインの定義は次の通りである。「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をいう」。サービスという言葉に教育が含まれると考えられる。関連して、本条約において重要なキーワードが「合理的配慮」である。その定義は以下の通りである。「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は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」。

中教審は「障害者の権利に関する条約」に基づき、「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」（2012 年 7 月）を報告した。この中で「障害のある子どもと障害のない子ども、それぞれが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身につけていけるかどうか、これが最も本質的な視点である。」と述べている。このことを実現するためには、合理的配慮とユニバーサルデザインの考え方に基づいた基礎的環境整備が必要であると指摘している。

1. 海外におけるユニバーサルデザイン

欧米ではこの国際条約より以前から、教育におけるユニバーサルデザインに関する議論や実践が盛んに行われている。ワシントン大学シアトル校では、1992 年に DO-IT センターが設立され、様々な障害をもつ学生の進学や学習および就労の支援を行っている。このセンターが考える「指導におけるユニバーサルデザイン」の原則は以下のように考えられている(Burgstahler, S. 2012)。

(1)ゴールであり、積極的に先のことを見据えたプロセスでもある。

(2)少しずつ実施範囲を増やすことができる。

(3)全ての学生の利益になることを目指す。

(4)良い教育の実践を促進する。

(5)教育（学習）水準を下げない。

(6)合理的配慮の必要性を最低限にとどめる。

なお日本でも東京大学先端科学技術研究センターに DO-IT Japan が置かれ、2007 年より活動を開始している。

アメリカで広く普及しているのが、CAST（ Center for Applied Special Technology）による『学びのユニバーサルデザイン･ガイドライン』である。図１は、バーンズ亀山静子・金子晴恵の翻訳によるものである。詳細は図１に示されているが、以下の 3 つの支援の柱とそれが目指す学習者の姿で構成されている。

Ⅰ． 提示に関する多様な方法の提供→学習リソースが豊富で、知識を活用できる学習者

Ⅱ． 行動と表出に関する多様な方法の提供→方略的で、目的に向けて学べる学習者

Ⅲ． 取り組みに関する多様な方法の提供→目的を持ち、やる気のある学習者

CAST のガイドラインは、多様な支援が提供されるとともに、学習者は主体的に支援を選択したり、調整できることが目標とされ、最終的に対処スキルや方略を獲得し、自己評価する力を身につけ、自信や信念を持てるようにプログラムがデザインされている。残念ながらわが国では、このような学習者の主体性を尊重し、長期的・包括的な視野にたったユニバーサルデザイン型支援のプログラムは提案されていない。

CAST (2011). Universal design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.

[キャスト (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.2.0. 2011/05/10 翻訳版]

図１　学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン(Ver.2.0)

2. 日本におけるユニバーサルデザイン型支援の考え方

では日本におけるユニバーサルデザイン型支援は、どのように考えられ、実践されているのであろうか。

2007 年（平成 19 年）に特別支援教育に係る学校教育法が施行され、従来の特殊教育から特別支援教育への大転換が行われた。これに先立ち、文部科学省は 2002 年（平成 14 年）に全国調査を行い、通常の小学校・中学校に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合が 6.3%であることを明らかにした。その当時としては衝撃的な数値であり、このデータを根拠に文部科学省・調査協力者会議による「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告)」が 2003 年 3 月に発表され、2007 年の学校教育法改訂へと至ったのである。この法律において、小・中学校における LD、AD/HD 等を含む障害のある児童生徒等に対して適切な教育を行うことが規定されたことにより、通常学級において適切な教育をいかに行うか、について早急に明らかにする必要性が迫られたのである。

そこで注目されるようになったのが、授業のユニバーサルデザイン化である。そのアプローチの方向性には、佐藤(2014)も指摘するように、大まかに二方向あると言える。

A. 特別支援教育の専門性がベースとなっているもの

B. 教科教育の専門性がベースとなっているもの

A の方向性については、学校教育法改訂の施行年に行われた日本教育心理学会第 49 回総会における準備委員会企画シンポジウムとして「学級作りと授業作りに基づく特別支援教育」の議論にその端緒が伺える。海津(2007)は「通常の学級での特別な配慮を駆使した授業作りがもたらすもの」と題した話題提供を行い、通常の学級において担任が個々の子どものニーズに合わせて、「特別な配慮」を行った研究実践を紹介した。そのような実践は、特別支援教育の基本となる「個を見る視点」が発信源となって、「個から全体へ」、「特別支援教育から通常学級へ」と提起しうることが決して少なくない、と指摘している。

佐藤慎二(2010) は、ユニバーサルデザインの定義を「LD 等の子どもには“ないと困る”支援であり、どの子どもにも“あると便利”な支援を増やすこと」としている。そして「ユニバーサルデザインとは、『個に応じた指導』の充実・発展型であり、どの子どもも学びやすい包括性の高い支援条件の提供ともいえよう。」と指摘している。

同様に花熊(2011) は、授業ユニバーサルデザインの定義を「学級の子どもたち全員が『楽しく、わかる、できる』授業を行い、つまずきのある子には『なくてはならない支援』であると同時に、学級の他の子どもたちにとっても『あると便利な支援』を目指す授業」としている。

佐藤や花熊の考え方を図示化すると以下のようになろう（図２）。

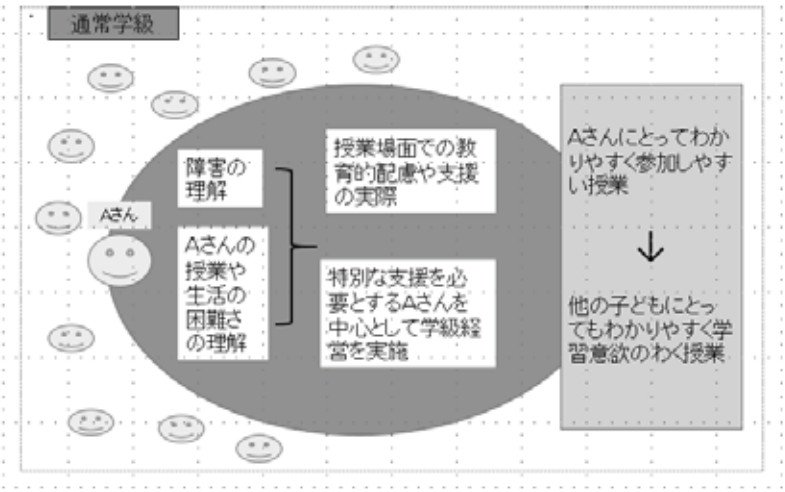

図２　特別支援教育の視点をベースにしたユニバーサルデザイン

一方 B の方向性としては、授業のユニバーサルデザイン研究会」(2015 年より日本授業 UD 学会) が精力的に行っているものが代表的である。研究会代表の桂は、授業ユニバーサルデザインの定義を「特別な支援が必要な子を含めて、通常学級の全員の子が、楽しく学び合い『わかる・できる』ことを目指す授業デザイン」（日本授業 UD 学会 HP www.udjapan.org/）としている。さらに「特別な支援が必要な子を含めた、すべての子の

学び合いの追求には、通常学級の授業の質をより一層向上させる可能性がある。」とし、「通常学級の授業を、本当に全員がわかる授業にするために、特別支援教育の考え方も活かして、授業づくりを見直すことがねらいである。」と述べている。すなわちユニバーサルデザインの目標はあくまで授業改善が目的である。しかし、この研究会は全国規模に発展し、多くの実践が積み重ねられていると同時に多くの研究者が参加し、理論化、体系化が試みられており、最近では「教科教育と特別支援教育の融合」が強調されている。

桂は、授業のユニバーサルデザインの重要な要件を 3 つ提案している。

1. 焦点化：1 時間の授業で何を教えるか、その焦点を絞ること。
2. 視覚化：説明や指示などを板書や絵や写真、映像などによって視覚的に示すこと。
3. 共有化：子どもがペアやグループで考えを伝え合ったり、教えあったりすること。

授業のユニバーサルデザイン研究会は、国語、算数を中心にユニバーサルデザイン化された授業展開のあり方を精力的に提案しているが、最近では教科の範囲も社会科など広がりを見せている。さらに授業改善するためには、基礎となる環境整備や学級経営の重要性が指摘されるようになっている。

学級経営の視点を取り入れ、阿部（2014）は教育におけるユニバーサルデザインを支える 3 つの柱を提案している。

① 授業のユニバーサルデザイン化
② 教室環境のユニバーサルデザイン化
③ 人的環境のユニバーサルデザイン化

教室環境のユニバーサルデザイン化とは、提示物の工夫、「暗黙のルール」の視覚化等である。人的環境のユニバーサルデザイン化とは、子どもたちの心にアプローチしてクラスの雰囲気をやわらかくし、子どもたちが学びあうための環境作りや関係作りをしていくことである。

小貫（2014)は、桂のユニバーサルデザインの 3 つの要件、阿部の 3 つの柱を包括した 14 の視点を提案し、図 3 のような授業のユニバーサルデザインのモデル図を示している。

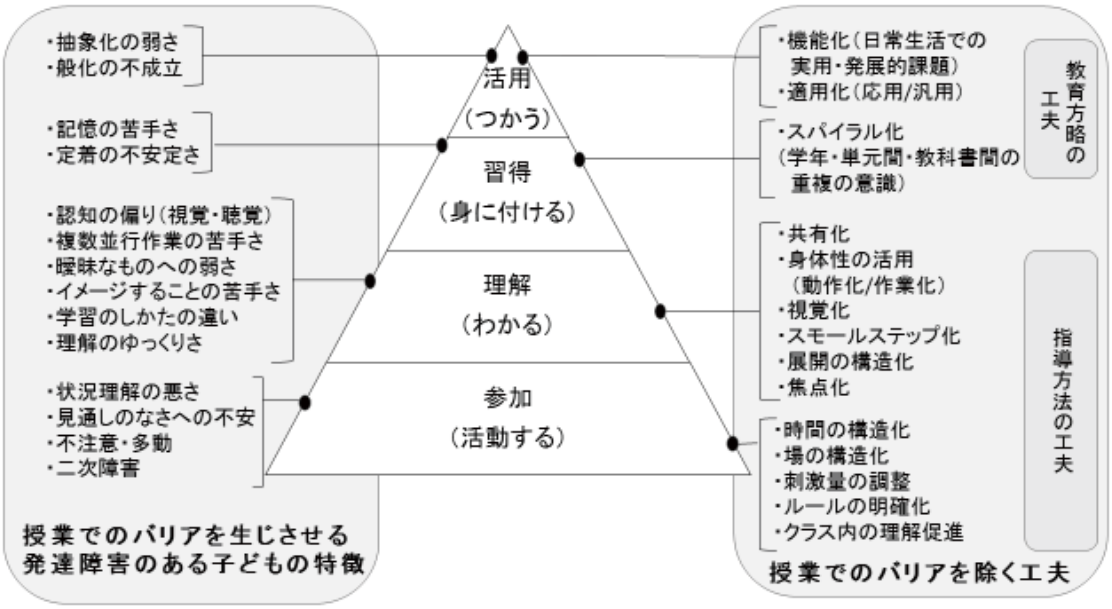

図３　小貫による授業のユニバーサルデザインのモデル図

このモデルでは、授業の機能階層を「参加」「理解」「習得」「活用」の４つに集約し、各々の機能において発達障害のある子がつまずくキーワードを挙げ、その支援に有効であると考えられた視点を配置している。これまでのユニバーサルデザイン化された授業実践の目標として、発達障害のある子どもにとって「参加」と「理解」の達成にとどまっているものが多い。このモデルではさらに「習得」と「活用」が目標に掲げられている。しかし一方で小貫は、通常学級ではカバーしきれない部分は「補充指導」が必要であると述べている。そして補充ポイントが明確になるためには、授業の本体が明確になるべきであると主張している。

授業のユニバーサルデザイン化によって、発達障害のある子どもたちの学習がすべてカバーできるとは必ずしも言えない。必要に応じて、通級指導教室等で補充や認知特性に応じた指導が求められる。海津ら（2008）は RTI モデルに基づいた多層階層モデル MIM(Multilaier Instruction Model)を提唱している。RTI(Response to Intervention)とは、「効果的な指導を提供し、子どもの反応（ニーズ）に応じて、指導の仕方を変えていきながら、子どものニーズを固定していく」モデルである。MIM は３つの階層からなっている。1st ステージにて、通常の学級内で学習面での効果的な指導を全ての子どもを対象に行う。続く 2nd ステージでは、1st ステージのみでは伸びが十分でない子どもに対して、通常の学級内で補足的な指導を実施する。更に 2nd ステージでも依然伸びが乏しい子どもに対しては、通常の学級内外において、補足的、集中的に、柔軟な形態による、より個に特化した 3rd ステージ指導を行う。そして各ステージ指導の必要性の判断は、アセスメントによって客観的に行われる必要がある。

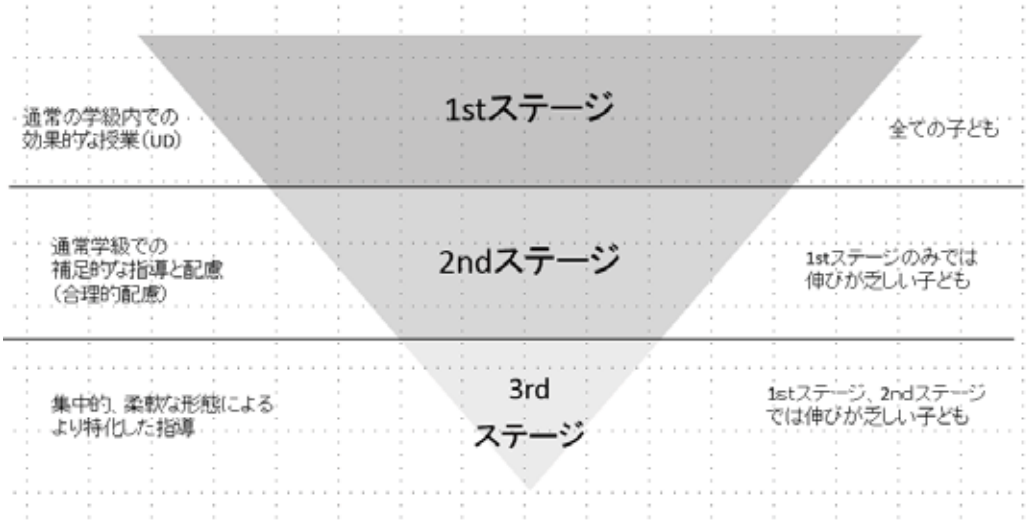

図４　多層指導モデル(MIM) ：海津ら(2008)より

以上のように通常学級におけるユニバーサルデザインの研究や実践は、教科指導法、学級経営、特別支援教育がそれぞれの専門性を発揮しながらも統合化して発展していることが見て取れる。教科指導の専門家は、特別支援教育の視点を取り入れて授業改善に取り組んでいる。また川上（2015）が指摘するように、特別支援教育の専門家は、各教科の教材研究や教授法研究、学級経営の理論などを取り入れて、実現可能な指導支援プランを提示する必要性に迫られている。

3　今後の課題

ここまで通常学級におけるユニバーサルデザインの考え方について概観してきた。質的にも量的にも研究や実践が積み重ねられ、発展しているが、今後の課題を検討してみたい。

（１）　ユニバーサルデザインの定義がまだ確立されているとは言えないことである。特別支援教育をベースにした定義では、「支援を必要とする子どもにとってわかりやすい授業は、すべての子どもにとってもわかりやすい授業となる。」という考え方が前提となっている。一方、教科教育の専門性をベースとした定義では、つきつめれば「すべての子どもにとって楽しく分かりやすい授業は、支援を必要とする子どもにとっても楽しくわかりやすい授業になる。」という考え方に行き着くように思われる。

前者の考え方に基づき、例えば板書の負担を軽減するためにワークシートを活用する方法などが提案されることが多い。確かにこの方法を採用するとノートをほとんどとらなかった子どもが、ワークシートには記入することが増えることが報告されている。しかし、ノートに教師の発言をメモしたり、自分なりにまとめたい子どもにとっては、ワークシート方式に不満を抱くこともある。そこでメモ欄つきのワークシートにしたり、見開きノートの片面にワークシートを貼り、もう一方の面にメモできるようにするなどの工夫が提案されている(杉本, 2015)。また共有化のために、グループワークを取り入れることもある。しかし自閉症スペクトラムの子どもにとって、グループでの話し合いは苦手なことが多い。

このような子どもがいる場合は、話し合いのルールを工夫したり、グループではなくペアワークを中心とするなどの配慮が必要であろう。クラスには学力の違いや様々なタイプの困難をもつ子どもたちが集まっているのであり、ある特定の子どもへの配慮がすべての子どもにとっても「便利」であるとは限らないということを考慮する必要がある。

後者の教科教育の立場からのアプローチに関連して、しばしば授業力や学級経営に秀でたベテラン教師にとってみればユニバーサルデザイン型の授業は、すでに実践済みであり、なんら新鮮さが見られないという声をしばしば聞く。確かにこの立場からの提案は、教師の授業力向上には大変効果的である。しかしややもすると、支援を要する子どもへの目配りが弱くなる危険性があるのではないだろうか。誰のためのユニバーサルデザインなのか、常に原点に立ち戻ることが大切である。

以上ユニバーサルデザインの定義をめぐって二つの立場をやや極論気味に検討してきたが、最近では双方ともに両者のアプローチを互いに取り入れることが重要であるという認識に立ってきていることを断っておきたい。

さて、ここでもう一度「障害者の権利に関する条約」のユニバーサルデザインの定義を振り返ってみよう。「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をいう」。「最大限可能な範囲で」という但し書きがある点に注目したい。また前述した DO-IT センターは、ユニバーサルデザインの原則の一つとして、「全ての学生の利益になることを目指す」と述べ、「目指す」という表現を使っている。「全ての人にとって役立つこと」がユニバーサルデザインの定義ではなく、可能な限り、目指すものであるという方向性を含むものと解釈できるのはないだろうか。このような観点から、佐藤(2010)や花熊(2011)の定義を基に、「教育におけるユニバーサルデザイン」を以下のように定義してみたい。「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」。

（２）ユニバーサルデザインは万能か？

ユニバーサルデザインに関するハウツーものの書籍は数多く出版されており、その中からいくつかの技法、例えば教室の前面をカーテンで隠して簡素化する、「声の大きさスケール」を提示する、視覚的提示を行う、などを実行すれば、すべての子どもが授業に参加し、理解できると勘違いしている教員も残念ながらいるのではないだろうか。上で述べたように決してそうはいかないことは明らかである。昨今では多様な認知スタイルの子どもに応じた指導方法の工夫、例えば原稿用紙のます目の大きさの違うものを何種類か用意する、教科書のリライトの仕方を数種類用意する（森山･伊藤, 2015）などの支援に対して子どもに自己選択させる、早く課題が終わったこともものためにチャレンジ課題を用意しておく（田島, 2015）、など様々提案されている。しかし、このような工夫をしてもなお授業に十分には参加できなかったり、課題を理解できない子どもは存在する。このような子どもの実態をしっかり把握し、必要な合理的配慮を行ったり、通級による指導を勧めることも必要になる。これは上述の海津による MIM モデルが参考になる。海津は MIM モデルでは、客観的なアセスメントが不可欠であると強調している。そのためには、教員の実態把握の力量を高めるとともに外部専門機関との連携が一層必要となろう。

（3）子どもの自己理解と周囲の理解

ユニバーサルデザイン型の支援として、ヒントカードの使用を認めることなどが提案されている。この支援は合理的配慮とも言えるが、使用する本人が他の子どもとの違いを意識して支援を拒絶することもある。前述のように教材の自己選択方式にして、さりげない支援をすることも多いが、肝心なことはよく言われる「みんな違って、みんないい」という学級の雰囲気づくり、あたたかい学級経営が重要である。と同時に支援を要する子ども自身が自分の特性を理解し、どのような配慮があれば学習に参加し、理解できるか知っていることも重要である。上述のようにCASTでは目標として、「主体的な学習者を育てる」ことを目指している。しばしば特別な配慮は、子どもを「甘やかしているのではないか」という批判がある。そこでどこで支援をはずしていくか？と言う議論がなされることもある。もちろん支援をはずしていくことが必要なこともあるが、配慮や支援を長期に亘って必要とする者も多いのである。この事実を本人も周囲も認め、受け入れ、共に認め合うことが「共生社会」の実現にとって求められることであろう。

（4）　学校全体の取り組みとすべての教育段階でのユニバーサルデザイン化の実現

これまでユニバーサルデザインによる授業実践は、多くが小学校で行われている。中学校以上の教育段階での実践が少ない理由は何であろうか。よく指摘されるのは、教科専門のため、自分の教科以外での生徒の様子がわからず、発達障害の問題としてとらえにくいことである。また不登校や非行など生徒指導の問題が前面に出やすく、背景となることも多い発達障害の問題に気づきにくいということも指摘されている。しかし、最近では生徒指導の問題を特別支援教育の視点から捉え、学校全体としてユニバーサルデザインの教育実践に取り組んだ結果、大きな成果を生んだ中学校の実践（石井, 2015）なども報告されるようになってきている。

花熊（2011）は、学校全体でユニバーサルデザイン化に取り組む意義について以下の3点挙げている。①校内のどの学級においても一定水準以上の質の授業と支援技術が確保できる。②学級経営や授業に困難を感じている教員への大きな助けとなる。③支援の方法や教材を教員間で共有することで、教材作成等に関わる個々の教師の物理的な負担を軽減することができる。

中学校に比べさらに特別支援教育の体制・取り組みが遅れているのが高校である。しかし、様々な実態調査から高校にも特別な教育支援を必要とする生徒が一定数いることは明らかにされている。文部科学省は、高校にも通級による指導の制度化を検討しており、平成25年～28年度に「自立・社会参加に向けた高等学校段階における特別支援教育充実事業」というモデル事業を推進している。

大学入試センターにおいては、「受験特別措置」に平成23年1月に実施されたセンター試験から、発達障害も対象になり、年々受験者が増えている。発達障害を有する大学生への支援の取り組みも富山大学などを中心に報告されており（斉藤ら, 2010）、今後の関心と実践の広がりが期待される。この際に、ワシントン大学のDO-ITセンターの取り組みが参考にされるとよいと思われる。

以上教育におけるユニバーサルデザインについて、考え方や定義など基本的な問題について述べてきた。今後インクルーシブ教育の実現に向けて、ますますユニバーサルデザイ

ンによる教育実践が広まることが求められる。そのためには、その効果についてきちんとエビデンスを持って示されていく必要があろう。最近ではそのような実践研究も少しずつ見られるようになってきている。ユニバーサルデザインによる教育実践の成果と課題については、今後稿を改めて論じたい。

文献

阿部利彦編著・授業のユニバーサルデザイン研究会湘南支部著(2014)　「通常授業のユニバーサルデザインプラン Zero 気になる子の『周囲』にアプローチする学級づくり」　東洋館出版.

Burgstahler, S. (2012). Equal access: Universal design of instruction. Seattle: DO-IT, University of Washington. www.uw.edu/doit/equal-access-universal-design-instruction(2015 年 12 月 25 日取得)

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 http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_JAN2011_Japanese.pdf（2015 年 12 月 25 日取得）

Center for Universal Design　NCSU ： Principles of Universal Design https://www.ncsu.edu/ncsu/design/　(2015 年 12 月 25 日取得)

花熊　暁(2011) 学校全体で取り組む授業ユニバーサルデザインー子ども一人ひとりを大切にする授業をめざしてー　特別支援教育研究, No.652, 7-10.

石井英真監修(2015)　「中学校『荒れ』克服 10 の戦略」　学事出版

海津亜希子(2007) 通常の学級での特別な配慮を駆使した授業作りがもたらすもの　日本教育心理学会第 49 回総会発表論文集, P. 27.

海津亜希子・田沼実畝・平木こゆみ・伊藤由美・Vaughn Sharon(2008)　通常の学級における多層指導モデル(MIM)の効果：小学 1 年生に対する特殊音節標記の読み書きの指導を通じて　教育心理学研究, 56(4), 534-547.

川上康則(2015)　「UD の本質を見きわめる」（連続講座：UD と特別支援教育④）　日本 LD 学会会報　第 94 号, 4-5.

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.

文部科学省(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（報告） http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm(2015 年 12 月 25 日取得)

森山真由美・伊藤良子(2015)　ユニバーサルデザインの視点を活かした授業づくりー小学校国語科における文学教材の指導からー　東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要　第 11 集, 139-144.

斉藤清二・吉永崇史・西村優紀美著(2010)　「発達障害大学生支援への挑戦ーナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメントー」　金剛出版

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　第 54 集,

175-176.
佐藤慎二著(2010)　「通常学級の特別支援教育セカンドステージー６つの提言と実践のアイデアー」　日本文化科学社
杉本　龍(2015)　生徒の学習意欲を高める中学校社会科歴史教育の在り方ー授業のユニバーサルデザイン化を通してー　平成 26 年度東京学芸大学教職大学院課題研究成果報告書，177-184.
田島準章(2015)　通常の学級における特別な配慮を必要とする児童を包括する支援の在り方ーユニバーサルデザインの視点をふまえた算数の授業を通してー　平成 26 年度東京学芸大学教職大学院課題研究成果報告書，81-88.