

# インクルーシブ教育システムにおける授業のユニバーサルデザイン化の意義に関する理論的検討

菊池 哲平

## A theoretical study on the meaning of universal design of lessons in the inclusive education system

Teppei Kikuchi

(Received September 30, 2020)

This paper examines the significance of the universal design of class lesson (Jugyo UD) from a theoretical perspective, in particular the role of inclusive education system in Japan. In recent years, as efforts to develop Jugyo UD have become increasingly popular in the schools, there has been an increase of critical arguments against it. We believe that the reasons for this are that the concept of universal design itself is unclear and that there are misunderstandings about the aims of Jugyo UD. Furthermore, it is argued that there is a difference in the approach to universal design between Jugyo UD in Japan and Universal Design for Learning (UDL), and that this is related to the balance between accommodations and modifications in inclusive education. In conclusion, it was confirmed that Jugyo UD is an indispensable approach to the development of an inclusive education system in Japan as a basic environmental arrangement.

**Key words :** Universal Design of Class Lesson (Jugyo UD), Inclusive Education System

### 1. はじめに

2007年より法制化された特別支援教育においては、従来の障害児教育で進められてきた各種の障害のある児童生徒に対する個別支援や個別指導の展開だけではなく、通常の学級に在籍する発達障害児への積極的な支援・指導が含まれるようになった。それにより他の児童生徒を含めた一斉指導を前提とする通常の学級の中で、具体的に発達障害のある子どもへの支援をどのように展開すべきかが検討されるようになった。そのような中で、ユニバーサルデザインの視点をふまえた授業づくりや学級経営の重要性が指摘され、授業のユニバーサルデザイン化（以下、授業UD）の実践が本格化するようになってきた。

さらに2008年に発効された「障害者の権利に関する条約（以下、障害者権利条約；日本は2007年9月に条約に署名、2014年に効力発生）」に基づき、中央教育審議会初等中等教育分科会が取りまとめた「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）」において、インクルーシブ教育システムの理念の重要性が指摘され、特別支援教育が目指すべき方向性として「同じ場

で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備すること（中央教育審議会初等中等教育分科会、2012）」が打ち出された。この「同じ場で共に学ぶことを追求する」ための具体的な方法論として、授業UDが脚光を浴び、2016年には「日本授業UD学会」が設立されるに至っている。

一方で、授業UDが全国的に注目を集めるようになったことに比例して、授業UDに対する批判的な論考も登場するようになった。授業UDに対する批判的な論考については吉田（2015）が以下の3点に整理している。

- 1) 授業UDがどんな障害にでも対応できるわけではないことに対する批判
  - 2) 授業UDの手立てが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、その指導になじまない子どもの排除につながるという批判
  - 3) 「答えにたどり着くための方法を教える」という目的に矮小化されるおそれがあるという批判
- これらの批判の多くは論者の立ち位置の違い（例え

ばインクルーシブ教育に対する立場など)によるものと思われるが、授業UDそのものの定義が曖昧であることに基づく誤解もあると考えられる。授業UDは現場レベルの素朴な実践活動に基づく授業改善が出発点であるため、何が授業UDであり何がUDでないのか、これまで理論的な立場から明確な議論がなされてきたとは必ずしもいえない。

本稿では、授業UDとは何か、その意義を中心に再考する。とりわけインクルーシブ教育システムの構築において授業UDが果たす役割を考究していくことを目的とする。それにより今後の授業UD研究の進むべき方向性と課題について整理をしていきたい。

## 2. そもそも授業UDとは何か？

先述したように授業UDについての明確な定義は確立してしない。そればかりか、そもそも「ユニバーサルデザイン」という概念についても、実は曖昧模煇としたものである。ユニバーサルデザインの一応の定義としては、2006年に国連総会にて採択された「障害者の権利に関する条約」において「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」が用いられることが多い。この定義を分解すれば、

- ① 調整又は特別な設計を必要としない
- ② 最大限可能な範囲で全ての人が使用可能
- ③ 製品、環境、計画及びサービス分野に適用可能ということになる。そのまま読めば①は“必要があれば個別に対応する”ことを含まないことは明確であるが、実際のところユニバーサルデザインとして紹介されているものの中には、調整や個別対応が必要になるものが含まれている。例えばノンステップバスは段差を極力無くした設計がユニバーサルデザインの例としてよく紹介されるが、実際に車椅子の人が乗降する場合は補助ステップを随時出す必要がある。そのため②では“最大限可能な範囲で”という条件が付されている。すなわちユニバーサルデザインの対象には限界があるということを意味する。

このことは授業UDに対して「全ての子どもがわかる・できるようになる」ことに対する過度の期待や、授業UDの実践が「本当に全ての子どもを念頭に置いていない」ことに対する批判の存在と関連する。すなわち授業UDで頻繁に用いられる手立てとして「視覚化・共有化・焦点化」が挙げられるが、これらの手立てを講じたとしても知的発達に著しい遅れのある子どもやその他の身体障害を持つ児童生徒の困難が全て解消するわけではないだろう。したがって授業UDは全

ての児童生徒が通常の学級で学ぶことを前提にしているわけではないと思われ、授業UDはフル・インクルージョンのための仕組みとして機能するわけではないと言える。

では授業UDとは何か？その具体的な定義について定まったものがなく論者によって捉え方が微妙に違うため、特定の手立てが授業UDの取り組みの範疇に含まれるかどうかについても明らかでない。例えば佐藤(2007)はユニバーサルデザインの定義を次のように述べている。

- 「①LD等の子どもには“ないと困る”支援であり、  
②どの子どもにも“あると便利”な支援」(佐藤, 2007)

この“ないと困る”と“あると便利”という表現は花熊(2011)の示した定義にもみられる。

- 「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」(花熊, 2011)

佐藤(2007)や花熊(2011)の定義に基づくと、授業UDの効果を強く実感するのはLD等のつまずきのある子ども達であり、それ以外の子どもたちにとっては授業UDの効果を強く実感することは難しいことになる。

また佐藤(2010)は「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。」と述べ、さらに花熊(2012)は「特別支援教育の観点に立った通常の学級の学級づくり・授業づくりとは、発達障害をはじめとする『つまずきのある子どもたち』の困難を解消するための配慮・支援(学級・授業のバリアフリー化)ということに加えて、『つまずきのある子にとって“ないと困る支援”は、他の子にとっても“あると便利な支援”だ』という『学級の全ての子どもたち』を対象としたユニバーサルデザインの発想に基づく取り組みなのである」と説明している。すなわち個別支援の手立てを全体に向けて拡充・展開していくことが念頭に置かれていると考えられる。

一方で、日本授業UD学会が打ち出している授業UDの定義は次のようなものである。

「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, 2016)

授業 UD 学会が掲げる定義では、花熊 (2011) の「学級の子どもたち全員が『楽しく、わかる、できる』授業」という部分は踏襲されているものの、「LD や各種のつまずきのある子ども」と「その他の子ども」といった区別はなく、「特別な支援が必要な子を含めて通常学級の全員の子」という表現になっている。すなわち佐藤 (2010) や花熊 (2011) が個別的な支援を通常学級全体に向けて展開する方向で UD をとらえていることに対して、授業 UD 学会が掲げているのは、そもそもの授業の設計を根本的に見直し“すべての子が学び合う”授業を追求するという授業 UD のあり方である。

伊藤 (2015) は、佐藤 (2010) や花熊 (2011) などが示している定義を「特別支援教育の専門性がベースになっているもの」、授業 UD 学会の定義を「教科教育の専門性がベースになっているもの」と整理しており、2つの定義の違いが特別支援教育と教科教育という異なる専門性のスタンスの違いによるものと議論している。なお伊藤 (2015) 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」としており、授業 UD 学会が「教科教育と特別支援教育の融合」を強調していることも指摘している。

両者のスタンスの違いが特別支援教育と教科教育の専門性に依拠するかどうかはともかく、アプローチの視点としては大きく異なっていることは事実であろう。それぞれのアプローチの問題点を整理すると、個別支援を全体に向けて展開する場合は特定の子どもに対して有効な支援が他の子どもにとっても有効であるとは限らないことと、個別支援を全体に向けて展開する場合のコスト (教員の労力) を考えなければならないことが挙げられよう。また授業の設計を根本から見直していく場合には、個々の子どもの多様性と特異的なニーズをどのように拾い上げていくのが問題になるだろう。つまるところ、教師の授業力や学級経営の力、そして子ども理解の深さに依存してしまうことになる。

### 3. 授業 UD の恩恵を受けるのは誰なのか？

さて2つのアプローチの違いは、授業 UD の取り組みによって恩恵を受けるメインターゲットをどこに置くのか、という違いとも考えられる。ここではあえて通常学級でマイノリティとなってしまう発達障害など

の特別な支援を必要とする子どもと、その他の通常学級でマジョリティとなる子ども<sup>1</sup>に分けて論じることにする。

Figure 1 のように縦軸にマジョリティに対する効果、横軸にマイノリティに対する効果を割り当てて整理すると、授業 UD (あるいは特定の取組) の対象の範囲をどこに設定するかが分かりやすいただろう。Figure 1 の領域①「マジョリティ・マイノリティどちらにも有益な手立て」を UD の範囲としてとらえることは、ほとんどの立場の人が了解するであろう (逆の意味で⑨を UD の範囲であるとする人も皆無であろう)。

しかし②と④については意見が分かれると思われる。②の「マイノリティには有益だがマジョリティには有益でない (普通)」は、佐藤 (2010) や花熊 (2011) の定義に従えば、授業 UD の範囲として含めることができる。佐藤 (2010) や花熊 (2011) では、マジョリティ側に対するメリットが「あると便利」という消極的な形でしか表現されていない。したがって佐藤 (2010) や花熊 (2011) の定義が示す授業 UD の範囲は①と②ということになる。明確に「全ての子どもにメリットがあるべき」という立場からすれば、②はユニバーサルデザインではなくバリアフリー的な取り組みであると認識されるかもしれない。

一方、授業 UD 学会が掲げている定義では、マジョリティ・マイノリティともにメリットがあるという①の部分がより強調されている。加えて授業 UD 学会の定義には「『わかる・できる』を目指す (傍点は筆者)」とあり、メリットの有無については、かなり柔軟に幅

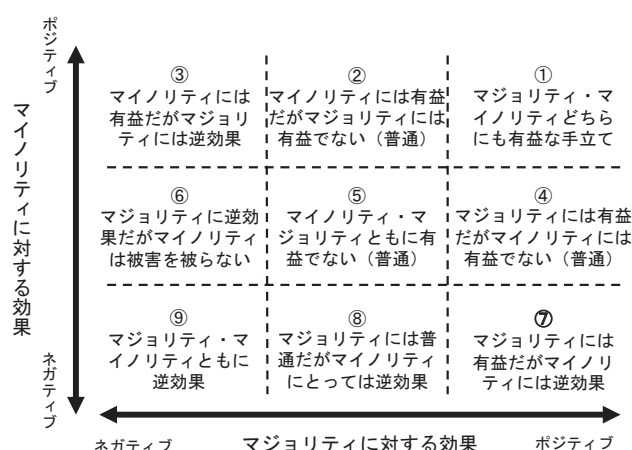


Figure 1 授業 UD の効果の範囲

<sup>1</sup> もちろん全ての子どもに固有のニーズがあり、発達障害のある子どもたち以外の他の子どもたちがマジョリティとして一括りにされるわけではないが、論点整理のために2分法で考えることにする。

広く捉えていると考えられる。すなわち佐藤（2010）や花熊（2011）と同様に②を含むこと、そして④「マジョリティには有益だがマイノリティには有益ではない（普通）」も含まれていると解釈できる。マイノリティに対して少なくとも不利益ではないこと、そもそもユニバーサルデザインが先述したように「最大限可能な範囲で全ての人が」と定義されていることから、④もユニバーサルデザインの範囲に含まれると解釈可能である。

そもそも一口にマイノリティと言っても十人十色なので、現実的には個々のニーズは異なるし感じられるメリットの強弱も違う。すなわちクラスに在籍する全員がメリットを享受する取り組みに限定する必要はないと思われる。したがって④「マジョリティには有益だがマイノリティには有益でない」を授業UDの範囲としてとらえることも可能である。実際、授業UDの取組として行われている手立てや、あるいは研修会などの内容には、必ずしも発達障害など特別な支援が必要な子どもにとって有益であろうと推測されるもの以外のものが含まれている。

しかしながらマイノリティが受ける恩恵がないということは、わざわざユニバーサルデザインという概念を持ち出して授業改善を進めていくための動機を弱めてしまう。換言すれば、マジョリティにとって有益だと考えられる授業改善の取り組みは通常行われているものであり、UDの視点を踏まえた改善とは言い難い。おそらく吉田（2015）が指摘した1）「授業UDがどんな障害にでも対応できるわけではないことへの批判」は、この授業UDの効果の範囲についての前提が異なるため生じていると思われる。

補足だが、⑦「マジョリティには有益だがマイノリティには逆効果」となる手立ては、エクスクルーシブな手立てであることは言うまでもないが、逆に③「マイノリティには有益だがマジョリティには逆効果」な手立ては、アファーマティブ・アクション（affirmative action；積極的格差是正措置）として作用する場合があり、そのような場合はインクルーシブな手立てとしてとらえることが可能であろう。しかしながらこのようなアファーマティブ・アクション的な取組を授業UDの枠内に含めることは現状ほとんど行われていない。

#### 4. 授業UDとUDLの関係

一方、授業UDと「学びのユニバーサルデザイン（Universal Design for Learning, 以下UDL）」の関係についても整理しておかねばならない。UDLは1990年代より米国にてCAST（the Center for Applied

Special Technology）を中心に進められてきた取組であり、通常学級で学ぶすべての子どもたちが、一般的なカリキュラムにアクセスできるように教えることや、学びをユニバーサルデザインの視点で再考することを目指している。

片岡（2015）は、授業UDとUDLの関係について、アメリカにおけるUDLが学習者の立場からとらえたものであるのに対して、日本の授業UDはUDI（Universal Design for Instruction）に近い概念である、と指摘している。UDIは「様々な学習者の利益のために先を見越したデザインとインクルーシブな教育方法を用いる教え方のアプローチ」であり「教育をデザインしたり見直したりするときに使用し、『特別な』調整の必要を再評価する枠組み」（Scott, McGuire, & Embry, 2002:訳は片岡（2015）を引用）とされている。片岡（2015）は、UDLとUDIの2つの概念の上に「UD教育」という高次の概念をおき、指導者側の立場としてUDIを、学習者側の立場としてUDLを据えて整理している。

同様の指摘は、赤木（2017）にもみられる。赤木（2017）は、UDLでは「学習者のニーズに応じて授業が組み立てられ、子どもの理解度や理解方法に応じて進度を変えたり、用いる教材を変更し、かつその手段を使用するかどうかは子ども自身が選択する」のに対し、授業UDは「教師がどう教えるかに軸足が置かれている」と論じている。

しかしながら授業UDとUDLの違いを指導者側立場と学習者側立場という2つの立場の違いであると断ずるのは些か早計ではないか。実際、授業UD研究の中でも「学習者の視点に立った授業づくり」というキーワードは散見されるし、そもそもこれまでの授業づくりの中で取り上げられることが希少だった発達障害のある子どもの障害特性に応じた手立てを、通常学級の授業に積極的に講じていくことは、学習者視点に依る授業改善であるといっても何ら差し支えない。

おそらくアメリカにおけるUDLと日本における授業UDの違いは、そもそものユニバーサルデザインに対するアプローチそのものが異なっていることに端を発しているのではないだろうか。UDLにおけるユニバーサルデザインの視点については、Rose & Meyer（2002）が以下のように説明している。

「実践的前提として、幅広い様々な学習の文脈のなかで、異なったバックグラウンドや学習スタイル、能力や能力障害のある個人がアクセスでき適切になるよう教育課程は代替方法を含むべきであること、ユニバーサルとは、誰にでも最適唯一の解決策があることを意味せず、むしろ個々の学習者のユ

ニークな性質と違いに対して調整する必要性に気づき、学習者にぴったりの学習経験を創造し、彼らの進歩する能力を最大化することを表す (Rose & Myer; 2002; 傍点は筆者)

上記のように UDL では多くの代替方法を授業内に用意し、学習者自らが選択していくことが求められている。CAST (2018) による「学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン Ver.2.2」では「取組のための多様な方法」「提示(理解)のための多様な方法」「行動と表出のための多様な方法」を提供していくことが示されている。すなわち一つの授業の中で多様なオプション(選択肢)を提供していくことでユニバーサルデザインを実現しようとしていることが伺える。

一方、日本の授業 UD で最も用いられている「授業の UD 化モデル」(小貫, 2014) では、授業を4つの階層(「参加」「理解」「習得」「活用」)に位置づけ、それぞれの階層における発達障害児のバリア=発達障害特性が示されており、それらに対する有効な手立てとして各種の取り組みが整理されている。実際の授業づくりでは、予めそれらの手立てを取り入れて展開する形でユニバーサルな授業を目指すことになる。したがって日本の授業 UD モデルでは、授業をどのように設計(デザイン)すればより多くの子どもが学びやすくなるかという視点でユニバーサルデザインを実現しようとしているといえよう。

この2つのアプローチの違いを端的に言えば、UDL がオプション志向型の UD であるのに対して、授業 UD はデザイン志向型であると位置付けることが可能かもしれない。例えば、多くの人が利用するレストランのスーパーに右利き用のレードル(お玉)しかなければ左利きの人が困ることに對して、右利き用のレードルと左利き用のレードルの2つを用意して「好きな方をお使いください」とするのがオプション志向型、一方、左右兼用のレードルを予め準備しておくのがデザイン志向型であるといえよう。

結果としてデザイン志向型であってもオプション志向型であってもユニバーサルデザインが実現すれば良いわけであるが、もちろん両者のアプローチの仕方には一長一短ある。オプション志向型の場合、マイノリティ向けのオプションを作っておくにはコストがかかる(実際、左利き用のレードルは右利き用よりも高いし、右・左用の2本準備するのは倍のコストがかかる)。またせっかくオプションを準備したとしても、利用者側に選択が委ねられるため、利用者が何らかの理由でオプションを選択しない場合(あるいはオプションがあること自体に気づかない場合)は恩恵を受けることができず、利用者側に責任を持たせるこ

とになる。一方、デザイン志向型の場合は、コストの面ではオプション志向型よりも比較的低い(左右兼用のレードルは少し高いが2本揃えるよりも安い)し、利用者がオプションの存在に気づかないということはない。その意味ではデザイン志向型のアプローチの方がコスト面、そして利用者側の自己責任を要しない、という意味で優れているのかもしれない。

しかしながらオプション志向型のアプローチは、マイノリティとマジョリティの利便性を等価に考えることになるため、効果という面においてはデザイン志向型よりも強力になる可能性がある。左右兼用のレードルが右利きあるいは左利き専用として設計されたレードルと比べて同等の使いやすさがあるかは分からない。授業 UD と UDL の場合でいえば、授業 UD がターゲットにする児童生徒よりも UDL がターゲットにしている児童生徒の方がより広範囲な多様性を前提にしているように思われる。これはインクルーシブ教育システムをどのように捉えるか、という問題と関係するため、後段で検討したい。

もう1点付言すれば、オプション志向型とデザイン志向型という2つのアプローチとして整理したが、実際の機能的な面からいえば、結果として2つのアプローチが同一の状態になっていることはありうる。例えば授業 UD においてよく用いられる手立てとして「視覚化」が挙げられるが、「視覚化をすれば聴覚が優位な子どもが不利になる」という指摘を受けることがある。しかし、現状のほとんどの授業スタイルは「教師が言葉で説明する」聴覚優位型であるため、視覚化を行うことで結果として聴覚優位型の子どもにも視覚優位型の子どもにも対応できる授業になる。すなわち同一の授業の中にオプションがあることと同じ状態になる。

上記のように考えると、授業 UD と UDL の違いはユニバーサルデザインに対するアプローチの違いであって、両者が目指す授業の形に大きな違いがあるわけではない。ただし、そもそも UDL はアメリカの教育制度ないしは教育に対する価値観のもとで展開されてきた概念であるため、UDL の概念を日本の教育制度にそのまま適用可能かといえば、やはりかなり無理があると言わざるを得ない。次節では日本のインクルーシブ教育システムと授業 UD の関係について整理して検討していくことにする。

## 5. インクルーシブ教育システムにおける授業 UD の役割

そもそも「ユニバーサルデザイン」と「授業」、あるいは「ユニバーサルデザイン」と「教育」というキー

ワードで CiNii を検索すると、佐藤・太田（2004）と長江・細舘（2005）による提言がおおよそ初出のようである。この時期、従前の特殊教育から特別支援教育への転換・移行が議論されており、この2つの提言は来るべき特別支援教育時代の具体的なありようについて論じている。例えば長江・細舘（2005）は知的障害児を対象にして「小学校における知的障害児の発達を促すインクルーシブ教育の在り方」として授業のユニバーサルデザインを構想している。すなわち長江・細舘（2005）では来るべき特別支援教育の制度として、全ての児童生徒が同じ場で学ぶフル・インクルージョン（あるいは現状よりも障害の重たい子どもが通常学級に在籍する仕組み）を想定して授業のユニバーサルデザインを提案していたことが分かる。

しかしながら特別支援教育が2007年に開始され、障害者権利条約への批准が目指されていた2009年、文部科学省の調査研究協力者会議は、日本におけるインクルーシブ教育の形をフル・インクルージョンではなくモデレート・インクルージョンとすることを打ち出した（特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議、2009）。これは障害者権利条約における **Inclusive Education System** には特別学校（特別支援学校）が含まれていること、さらに「単なる場の統合ではなく、子ども達を最大限度まで発達させる教育の質を求めており、そのような教育が行われることを前提として、可能な限り同じ場で教育を受けられるようにすることを求めているものと考えられる」という理由からであった。もちろん将来的にフル・インクルーシブを目指すのか、特別支援学校や特別支援学級といった各種の障害に特化した教育の場を準備するモデレート・インクルーシブを継続していくかについては意見が分かるところであり、国民的な議論が必要であろう。しかしながら国際的な潮流をみると主要国のほとんどがモデレート・インクルーシブを採用している<sup>2</sup>。

モデレート・インクルーシブ教育を前提とした場合に、授業 UD はどのような役割を果たすのであろうか。これを考える際に重要なのは、ユニバーサルデザインが通常の学級における「アコモデーション：accommodation（配慮）」なのか、「モディフィケーション：modification（調整）」なのか、という問題である。齊藤（2010）によれば、アコモデーションとは障害のある子どもが内容を理解したり与えられた課題に取り組んだりするために、学習環境、内容のフォーマット、支援機器等に変更を加えることを指す。一方、モ

ディフィケーションとは、教えている全ての内容を理解することが難しい子どものためにカリキュラムを変えることを指す。

授業 UD はモディフィケーション、すなわち授業の内容や目標を子どもによって変更することは基本的に行わない（桂・奈須、2016）。一方、UDL は指導方法のみならず教育計画やカリキュラムに対するモディフィケーションを積極的に行っていく（齊藤、2010）。UDL の原則に基づいて、カリキュラムの提示の手段、表現の手段（モード）、学習への関与の手段を子どものニーズに応じて適合させる（**Adaptation**）レベル、通常の教育カリキュラムに加えて、障害のある子どもが学習を達成できるように、メタ認知的なストラテジーを学んだり、カリキュラムを理解しやすくしたりする拡充（**Augmentation**）レベル、そして通常のカリキュラムを変更する変更（**Alternation**）レベルという3層に分けて適切なプログラムを提供することになっている<sup>3</sup>。

こうしたカリキュラムに対するモディフィケーションが可能なのは、アメリカにおける教育制度が日本と異なっていることに起因することは言うまでもない。日本の教育制度においては、モディフィケーションは特別支援学級や特別支援学校という教育の場を分けることによって可能になる<sup>4</sup>。しかしアメリカにおいては通常学級においても可能である。すなわち教育課程そのものに対する自由度の違いが、通常学級における教育のユニバーサルデザイン化の方向性を決定づけている。

逆にいうと、日本の授業 UD は学習指導要領によって定められた教育課程の中で最大限にアコモデーションすることを目指した取り組みであると言える。そして教育制度全体の中でモディフィケーションが行われていると位置付けられよう。これを前提にインクルーシブ教育システムの構築が目指されており、すなわち個々の子どものニーズに応じて学びの場を柔軟に変更することを可能し、かつ学びの場の変更によって学習の系統性が失われないように連続的な学びの場として機能するように整備していくことが求められる。

もちろん今後の国民的な議論を通して、フル・インクルージョンを目指して通常学級自体をモディフィ

<sup>2</sup> 国立特別支援教育総合研究所（2018）によると、主要国の中でフル・インクルージョン制度を採用しているのはイタリアだけである。

<sup>3</sup> しかしながらカリキュラムの完全な代替（**Alternation**）は避けるべきであると Wehmeyer, Sands ら（2002）は述べている。

<sup>4</sup> しかし実際には通常学級においても担任の判断で教育内容、学習目標に変更が加えられていることがある。これは日本が年齢主義的学校であるため、到達主義とは異なり「留年と落第がなく多様な学習レベルの子どもたちが在籍するため、そのようにするしかない（窪島、2014）」実態があるためと考えられる。

ケーションが可能な制度へ変化させていくこともありうるだろう。元々、特別支援教育が開始される際の協力者会議においてもフル・インクルージョンの実現に向けた1段階として、現状のモデレート・インクルージョンがあると解釈されている。しかしながら、フル・インクルージョン実現のために安易に通常学級のカリキュラムの自由度を上げ、「個別最適化」の名の下に個々の児童生徒のニーズに応じて学習内容や進度を変化させることには、慎重な議論が必要ではないだろうか。それは学習の成果が教員の教え方ではなく子どもの能力によるものと解釈されてしまい、教員が自らの授業を改善する動機が低下することが懸念されること、また大幅な教育課程のモディフィケーションは学習内容の系統性の担保を危うくするためである。

例えば多様性のある学び集団の例としてイエナプランが取り上げられることが多い。イエナプラン<sup>5</sup>では2～3学年の異年齢集団が形成され、さらに多様な学習形態が展開される。経験による学習の深化を重視しており、対話や遊び、学習や各種のイベントなどを通して子どもが自律的に学ぶことを目指している。しかしながら異年齢集団においては学習の到達目標を個別に設定することになり、その発達段階において期待される水準に到達したかどうかの判定はあやふやになる可能性が高い。

イエナプランをインクルーシブ教育の視点から視察した涌井(2015)は、日本の知的障害児教育における生活単元学習との類似点を指摘している。知的障害児教育における生活単元学習は各教科等を合わせた指導として、1970年代頃より特別支援学校(養護学校)で盛んに行われてきた授業の形態である。生活単元学習のメリットとして「子どもの主体性・自主性を伸ばすことができる」「子どもの実態やニーズに合わせた活動が展開できる」などが挙げられる。一方で学年が変わっても毎年同じような活動が繰り返されたり、子どもの実態よりも実施可能な内容が設定がされがちで、学習の系統性や発展性についてが課題となりやすい。また「ねらいの設定と評価の明確化」が困難であると指摘されることが多い(木村, 2006)。そのため近年では、知的障害児教育において生活単元学習一本槍の教育課程よりも教科別の教育課程にシフトする特別支援学校が多い状況にあることも考慮されるべきだろう。

<sup>5</sup> ただし、イエナプランの発祥であるオランダでは、特別学校(日本の特別支援学校に相当)の在籍率が2.7%と日本の特別支援学校と特別支援学級を合わせた割合(2.35%)よりも高い(涌井, 2015)ことから、障害のある児童生徒が通常の学級に在籍する割合はむしろ日本の方が高いと思われる。

また窪島(2014)は、従来アメリカでは教育的配慮にカリキュラム内容や学習目標の変更などモディフィケーションが含まれていたが、RTI(Response to Intervention)の導入を前後してモディフィケーションへの言及がなくなっていることを指摘している。これはRTIが学年水準の学習レベルを前提に、そこからの逸脱という観点から介入のレベルを設定するという枠組みになっていることから伺える。その代わりアメリカの場合はIEP(個別教育計画)によって実質的なモディフィケーションを実現していると考えられる。すなわちIEP策定の中で当事者や保護者のニーズ、あるいは専門家などの意見を交えて個別に学習目標を組み立てていくため、安易に低い学習到達目標に調整されないように歯止めをかけているといえよう。

## 6. 授業UDは画一化教育に繋がるのか？

さて授業UDに対する批判の2点目として「2) 授業UDの手立てが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、その指導になじまない子どもの排除につながる」(吉田, 2015)があった。赤木(2017)は、授業UDの手立ては目の前の子どもは見えなくてもできる画一的な指導であり、教師が設定した「標準」や「枠」から、はみ出す部分・ずれてしまう部分を尊重し、そんな部分を他の友だちと共有しながら授業を作り出そうとする視点が見られにくい、と批判している。また赤木(2017)を下敷きにしてと思われる苦野(2019)は、「ユニバーサルデザインには、ある落とし穴があることにも私たちは自覚的であるべきです。それはつまり、『みんなで同じことを、同じように』を、余計に強める授業になってしまうことがあるということです」と述べ、授業UDの実践である「机の上に置く物の位置を統一する」「黒板の前面の掲示物をなくす」「持ち物を統一する」といった取り組みが「教師の指導のしやすさのため」とであると指摘している。

では、このような批判は授業UDの取り組みを正しくとらえた批判なのであろうか。桂(2016)は「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」と述べている。また桂(2009)は授業UDへの取り組みを始めた黎明期において、次のようにも述べている。

「学校教育の独自性は『さまざまなレベルの子どもが、一つの教室で学び合うこと』にある。A君が理解できなかつたら、BさんがA君に理解できるように説明すればいい。それによってBさんの学

び直しや本質的な理解を促すことができる。」(桂, 2009)

桂(2009)や桂(2016)からは、授業UDの目標が多様性をもとに深い学びへ進化させる授業のあり方を追求していることが分かる。すなわち赤木(2017)や苫野(2019)の指摘は、授業UDが目指す授業づくりの目標を正確にとらえておらず、授業UDの取組をかなり誤解していると思われる。赤木(2017)は、『『違い』を尊重し、『つながり』を目指す授業を展開することをとおして、『同じようにしなくてもかまわない。一人ひとり違うほうがおもしろいし、そういう友だち同士のつながりの中でこそ新しい学びが生まれる』という感覚を子供に伝えることが重要となる。このような授業をとおして、UD授業とは異なる形で、子ども観・教育観を提起する必要がある』と述べている。しかし桂(2009)や桂(2016)にあるように、授業UDが目指すのは、個々の児童生徒の多様性を尊重し、それらを積極的に繋げていこうとすることで学びを深めていく授業の形である。その意味で、赤木(2017)が主張する授業の形と授業UDが目指している授業の形は些かも異なる方向性は向いていないだろう。

どうしてこのようなズレ違いが生じたのか。赤木(2017)と苫野(2019)に共通するのは“スタンダード”に対する警戒感である。授業UDの実践に取り組んでいる学校では“〇〇スタンダード”と呼ばれる、学校全体での授業づくりの指針や授業の中に取り入れることが推奨される手立てが設定されていることがある。これは授業UDの実践が始まった当初、先端的な取り組みとして行われた日野市教育委員会による「ひのスタンダード」(東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫, 2010)が影響していると思われる。授業をUD化する取り組みを学校研究として推進していく場合、その所属する教員間で共通するスタンダードとして授業UDの取り組みを設定すれば効率的であることは容易に想像できる。

これらのスタンダードは、基礎的環境整備であると位置付けられよう。田中(2017)は「学校で行われる授業の基礎的環境整備のひとつとして『全ての子供がわかる児童』、『ユニバーサルデザインの授業』が実施されることは、子供が授業を理解する上で、非常に有効な手段」と述べ、その上で通常の学級に在籍する障害のある子どもに対する授業における指導・支援の考え方を3層(第1層:集団全体の指導・支援の工夫、第2層:一斉指導中に行う個に応じた指導・支援の工夫、第3層:個別指導の場における指導・支援の工夫)に整理し、授業UDが第1層のみ、または第1層及び

第2層の両方を担う基礎的環境整備として機能すると位置付けている。したがってスタンダードを設定しつつも、必要があれば個々の児童生徒のニーズに応じて合理的配慮(あるいは個人からの申し出を前提としない配慮)を与えていくことは全く矛盾しない。そもそもスタンダード(standard)は「基準・標準」の意味であり、絶対的に順守しなければならないルールや枠組みのことではない。残念ながら赤木(2017)や苫野(2019)は、合理的配慮の提供と基礎的環境整備の推進というインクルーシブ教育の基本的原理が触れられることなく主張がなされており、スタンダードの意味を拡大解釈していると言わざるを得ない。

一方で、このような誤解が生じた責任は授業UDを積極的に推進してきた側にもある。授業UDは現場の教員による素朴な授業改善の取り組みとして実践が進んできたこともあり、常に方法論や具体的なハウツーが前面に押し出されてくるが多かった。さらに先述したように、授業UDとは一体何なのか、その対象や効果に対する明確な定義がない状態であったため、およそ授業UDの本来の意味とは異なるような手立てまで、授業UDとして紹介されることもあった<sup>6</sup>。

もう1点、赤木(2017)は『『考えなくなる』教師が、より増加する危険性がある』と指摘している。もっとも赤木(2017)は、これはUD授業だけの問題ではなく、スタンダード化の流れや学力テストによる成績向上への圧力など、近年の学校改革と合わさった問題であるとしており、必ずしも授業UDに固有の問題ではないとしている。確かに筆者も授業UDを推進している学校の研究をお手伝いする中で、上記のような懸念を感じることはある。具体的にいえば、同じ学校に所属する教員であっても授業観や児童観は多種多様であり、特に特別支援教育に関する専門性には若手・ベテラン問わず大きなばらつきがある。そのような状況の中で「〇〇スタンダード」として取り組むように管理職や研究主任から提案されたら、中には自らの授業観や児童観を否定されたと感じたり、スタンダードを絶対的な準拠枠として厳しく実施してしまう教員もいるだろう。このような事態が生じる一番の原因は、授業UDの取り組みを始める際に、授業UDを進めることによって何を指すのか、どのような効果が期待されるのか、ひいては「授業UDとは何か」という根本的なコンセプトが共有されていないためだと思われる。

<sup>6</sup> 実際、苫野(2019)には、およそ授業UDとは関係ないと思われる「筆箱に入れる鉛筆の種類や本数を決める」がスタンダードの例として紹介されており、授業UDがこのようなスタンダードを推奨しているかのようにミスリードされてしまう。



この「考えなくなる」教師の増加という懸念は、吉田（2015）における批判の3）「答えにたどり着くための方法を教える」という目的に矮小化されるおそれがある、に通じていく。そもそも何のためにその方法論を採用するのか、その目標や効用に対する限界などが明確になっていなければ、方法を導入すること自体が目的化してしまう恐れがある。例えば「視覚化」の手立てにしても、何でもかんでも視覚的な図解や手がかりを与えれば良いのではなく、どのような視覚化が有効なのかを吟味しつつ、本来その授業で何を学ぶべきなのかを追及しながら、視覚化によって子どもたちの学びが促進されることを確認しながら行われなければならない。

同様の主張は、これまでにも授業 UD 学会が繰り返し強調してきたことである。授業 UD 学会（2016）では「授業 UD には決まった指導方法はない」こと、「大事なものは、目の前の子どもやクラスに応じて、教師が適切な指導方法を工夫し続けること」を設立当初より掲げており、授業 UD は「指導の理念」であり、いわば「教育の哲学」である、としている。しかしながら、実態として授業 UD の方法論ばかりに目が向けられてしまい、多くの誤解を生じていることは反省すべきであろう。

この事態から脱却するために必要なのは、教育システムにおける授業 UD が担うべき役割を明確にすることであり、そのための科学的エビデンスの集積である。菊池（2020）は授業 UD におけるエビデンスレベルの高い研究の蓄積が求められており、そのための研究デザインのあり方について論じている。今後そうしたエビデンスレベルの高い研究知見の報告がなされていくことで、具体的な方法論についても整理されていくし、効用と限界についても明示されていくだろう。

## 7. 授業 UD は特別支援教育なのか？

最後に、そもそも授業 UD は特別支援教育の一部として推進されるべき取組みなのかどうかを考えてみたい。片岡（2015）は2010年に小学校2校の教員36名を対象にして特別支援教育とUD教育の関係性について質問紙調査を行なっている。結果、多くの教員がUD教育と特別支援教育をイコールのものとしてとらえていたり、特別支援教育の一部であると捉えていた。そもそも特別支援教育は、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである」（中央教育審議会、2005）と定

義されるため、ある意味では授業 UD の概念と対立する。片岡（2015）は「特別支援教育は、個々のニーズに応じた対応を求めているが、そのニーズは普遍化できるものではなく、個々の実態把握が基になっている。またその児童生徒がもつ個別的ニーズは、通常のニーズに加えて求められるような「追加的」なものであったり「特別」なものであったりすることから、本来はUD教育とは矛盾する考え方である」と指摘している。

しかしながら授業 UD の根底にあるのは、多様な児童生徒の違いを活かしつつ、学び合いをとおして学習を深化させようとするところにある。したがって個々の児童生徒のニーズを的確に把握しつつ、多様性のあるニーズに（一斉指導の中で）対応するという点については、特別支援教育の理念と重なる。要は、方法論的な違いとして、個別的に対応するのか集団的に対応するのか、という点が際立って異なっていることに集約されよう。もちろん授業 UD によって全ての児童生徒の個別的なニーズが対応可能ではないことは、既に本稿で検討してきたところである。

留意すべきは、授業 UD が特別支援教育の一部であるにしても、授業 UD を実践しているからといって特別支援教育の取り組みとして十分なわけではない、ということであろう。授業 UD を特別支援教育の基盤として十分に取り組み、その上で児童生徒の固有のニーズに合わせた柔軟な個別支援（合理的配慮の提供や個別指導）を行なっていくことが絶対的に必要である。むしろ授業 UD によって児童生徒の特別な支援ニーズが見えにくくなってしまふのであれば、それは「違いを包含する」インクルーシブの理念とは異なってしまう。授業 UD の展開だけでなく、子ども一人ひとりのニーズを的確に拾い上げるための仕組みも同時に構築していくことが今後は必要であろう。

## 文献

- 1) 赤木一重（2017）：ユニバーサルデザインの授業づくり再考（特集 先走る教育技法）。教育，853，73-80。
- 2) CAST（2018）：Universal Design for Learning Guidelines version 2.2 Retrieved from <http://udguidelines.cast.org>.（2020年9月29日閲覧）
- 3) 中央教育審議会（2005）：特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）。[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm)（2020年9月29日閲覧）。
- 4) 中央教育審議会（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）。[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/](https://www.mext.go.jp/b_menu/)

- shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm  
(2020年9月29日閲覧)
- 5) 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-子ども一人ひとりを大切にする授業をめざして-特別支援教育研究, 652, 7-10.
  - 6) 花熊暁 (2012): 通常の学級で特別支援教育をどう進めるか. 花熊暁 (編著)・高槻市立五領小学校 (著) 通常の学級で行う特別支援教育1 小学校ユニバーサルデザインの授業づくり・学級づくり, 7-14. 明治図書.
  - 7) 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? 東京学芸大学教職大学院年報, 4, 13-23.
  - 8) 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.
  - 9) 桂聖 (2009): 全員の子どもが「わかる・できる」国語授業づくり. 廣瀬由美子・桂聖・坪田耕三 (編著) 通常の学級担任がつくる授業のユニバーサルデザイン: 国語・算数授業に特別支援教育の視点を取り入れた「わかる授業づくり」, pp.14-17. 東洋館出版社.
  - 10) 桂聖 (2016): 理事長挨拶. 日本授業UD学会 HP. <http://www.udjapan.org/index.html> (2020年9月29日閲覧)
  - 11) 桂聖・奈須正裕 (2016): 国語授業UDのつくり方・見方. 学事出版.
  - 12) 菊池哲平 (2020): 学術的な視点で授業UDを研究する. 授業UD研究, 9, 56-63.
  - 13) 木村宣孝 (2006): 生活単元学習の特徴と期待される成果及び実践上の課題. 国立特殊教育総合研究所 (編著) 生活単元学習を実践する教師のためのハンドブック: 「これまで」, そして「これから」, 2-4.
  - 14) 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.
  - 15) 国立特別支援教育総合研究所 (2018): 諸外国における障害のある子どもの教育: 通常教育及び障害のある子どもの教育課程を中心に. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 7, 105-113.
  - 16) 小貫悟 (2014): 基調提案 授業のユニバーサルデザインとは? 小貫悟・桂聖 (著) 授業のユニバーサルデザイン入門 どの子どもも楽しく「わかる・できる」授業のつくり方. 東洋館出版.
  - 17) 長江清和・細渕富夫 (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, 54 (1), 155-165.
  - 18) 日本授業UD学会 (2016): 日本授業UD学会 HP. <http://www.udjapan.org/index.html> (2020年9月29日閲覧)
  - 19) Rose, D. H. & Meyer, A. (2002): Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
  - 20) 齊藤由美子 (2010): 通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの向上: アメリカ合衆国における障害のある子どものカリキュラムについての概念の変遷と現在の取り組み. 世界の特別支援教育, 24, 53-62.
  - 21) 佐藤慎二 (2007): 通常学級における特別支援-「あると便利」ユニバーサルデザイン- 提言: ユニバーサルデザインの授業づくりのために. 特別支援教育研究, 596, 32-27.
  - 22) 佐藤慎二 (2010): 通常学級の特別支援セカンドステージ: 6つの提言と実践のアイデア 50. 日本文化科学社.
  - 23) 佐藤慎二・太田俊己 (2004): 提言 授業で進める特別支援教育-- どの子どもも主体的に取り組むユニバーサルデザインの授業を. 発達の遅れと教育, 562, 6-8.
  - 24) 田中裕一 (2017): 第1特集「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業」についての一考察: 論説「全ての子供がわかる授業」と「合理的配慮の提供」. 特別支援教育研究, 714, 2-5.
  - 25) 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 (2009): 特別支援教育の更なる充実に向けて (審議の中間とりまとめ) ~早期からの教育支援の在り方について~. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/\\_icsFiles/afldfile/2009/08/05/1267156\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/_icsFiles/afldfile/2009/08/05/1267156_4.pdf). (2020年9月29日閲覧)
  - 26) 苦野一徳 (2019): 「学校」をつくり直す. 河出新書.
  - 27) 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.
  - 28) 涌井恵 (2015) オランダ王国の小学校におけるインクルーシブ教育の実践: 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 4, 18-25.
  - 29) Wehmeyer, M.L., Sands, D.J., Knowlton, H.E., and Kozleski, E.B. (2002): Teaching students with mental retardation: Providing access to the general curriculum. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

## 付記

本研究は JSPS 科研費 JP19K02916「授業のユニバーサルデザインの効果検証と実施プログラムの開発」の助成を受けたものです。