

通常学級における特別支援教育のあり方

——授業のユニバーサルデザインをめぐる論争に注目して——

市川 和也

1. はじめに

現在、通常学級ではLD、ADHD、高機能自閉症などの知的障害のない発達障害児への対応が模索されている。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課の報告によれば、通常学級で知的発達に遅れはないものの「学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた子どもは約6.5%に上る¹⁾。こうしたなかで通常学級で困難を抱えている子どもたちにどのような個々のニーズに応じる教育支援を提供するかが問われる。

本稿では現在学校教育に普及している「授業のユニバーサルデザイン（以下、授業UD）」について検討する。授業UDは主に日本授業UD学会（以下、授業UD学会）によって伝播されてきた。授業UD学会を牽引してきた小学校教員の桂聖は、「私たちは、特別支援教育の理念や視点を、教科教育に導入して改善していけばよいのではないかと考えました。……通常学級における教科の授業のよりよいあり方について、教科教育と特別支援教育、それぞれの立場から追求していく日本初のコラボレーション研究です²⁾と述べる。こうした特別支援教育の視点を取り入れた授業改善が教育現場に導入され、普及しはじめている。

授業UD学会の活動によって教育におけるユニバーサルデザイン（以下、UD）に注目が集まっている。このUDはロナルド・メイスによって提唱されたものである。UDについては次の七原則が挙げられている。すなわち、①公平な利用、②利用における柔軟性、③シンプルかつ直感的な利用、④わかりやすい情報提供、⑤ミスに対する許容性、⑥身体的労力を要しないこと、⑦適切な使用のためのサイズと空間、である³⁾。こうしたUDを授業に応用しようとする試みは授業UD学会以外にも活発に行われている⁴⁾。その結果、授業UDや「ユニバーサルデザイン授業」、「ユニバーサルデザ

イン教育」と呼ばれる授業方法が紹介されている。この試みによって新たな授業方法が実践レベルで伝えられ、授業改善に寄与している一面もみられる。しかしながら、授業UDなどの言葉の定義が明確なものとなっていないという指摘もなされている⁵⁾。こうした中でも本稿では、授業UD学会の授業UDに限定して検討したい。なぜなら同学会は、2009年に前身となる授業UD研究会が発足してから、日本における授業UDについての研究をこれまで牽引してきており、授業UDの普及に最も影響力を有している団体の一つと考えられるからである。

こうした授業UDに対して、理論的課題を抱えていると指摘する先行研究もある。赤木和重は、授業UDが例えばUDの七原則などから離れて無限定に定義や原則を用いていることを指摘し、それによってインクルーシブ教育の発展が妨げられてしまうという懸念を示す⁶⁾。こうした事態に対し、理論づけを試みる研究もある。片岡美華によると、本来個々のニーズに注目する特別支援教育と、万人に対する有用性を志向する教育のUD化について、両者を等しいものと捉える教員が少なからずいるという⁷⁾。これを受けて片岡は、教育のUD化が個別への対応について考えるきっかけとなることで特別支援教育に対する理解が深まるというように、両者の関係に連続性や段階性を見出すことで教育におけるUDを理論づけようとする⁸⁾。しかしながら授業UDとUDの異同については論じられておらず、更なる理論づけが必要であろう。

本稿では授業UDの理論的整理を試みる。特に、日本におけるUD受容をもとに授業UDを検討する。その際に、インクルーシブ授業研究会による授業UDに対する批判を検討することによって授業UDの課題を明らかにする。結論を先取りする形になるが、実はUD

には、この授業 UD の課題を乗り越え得る可能性が見いだされる。本稿では、授業 UD の展開の際に取りこぼされてしまった一つの可能性を明らかにする。それによって通常学級における特別支援教育のあり方を考えるための一つの示唆を示したい。

2. 授業 UD の展開

本節では授業 UD の展開を授業 UD 学会の歩みに即して検討する。授業 UD 学会の理事長であり、授業 UD 学会の前進である授業 UD 研究会の代表である桂の授業 UD との出会い、授業 UD 学会の副理事長を務める廣瀬由美子を通して行われた。桂は「廣瀬氏とはある単行本の座談会で初めて出会いました。二〇〇九年の一月月上旬のことです。……授業のユニバーサルデザインの考え方も、その時に教えてもらったことです」⁹と述べる。その後同年 5 月に授業 UD 研究会が立ち上がる。

また同年 5 月に廣瀬と桂が編集者として参加した『通常の学級担任がつくる授業のユニバーサルデザイン』が出版されている。同書では授業 UD とともに「支援のユニバーサルデザイン」という言葉が区別なく使われている。それは発達障害や特別な支援が必要な子どもに対する支援であると同時に、他の子どもにも役立つような支援であるという¹⁰。しかしメイスの UD との関連性についてここでは論じられていない。その後、授業 UD 研究会は雑誌『授業のユニバーサルデザイン』を発行した。第 1 巻では授業 UD について次のように定義した。

特別な支援が必要な A さんに対する指導の工夫や配慮は、バリアフリーとしてだけではなく、全員の子どもが、楽しく「わかる・できる」授業のユニバーサルデザインになるのです。

この研究のコンセプトは、本来、通常の教科の授業で追求していた「わかる・できる」授業づくりを再考するとともに、特別支援教育の考え方を取り入れて活かすことで、発達障害など特別な支援を必要とする子どもも含めて、クラス全員の子どもたちが、楽しく「わかる・できる」授業をつくることにあります¹¹。

ここでは特別なニーズをもつ子どもの支援が他の子どもに対する学習支援となるという前提の下で、授業 UD が構想されている。また、この特別な支援が授業 UD では各教科の授業の延長線上に位置づけられている。それによって先述の桂の発言のように教科教育と特別支援教育の統合が図られている。

こうした桂の定義は同学会における授業 UD 観に通底しているといえる。例えば、同学会の理事を務める小貫悟は「発達障害のある子どもが授業内容の不備や欠点を、もっとも明らかにしてくれるんです。だから彼らに注目して、彼らの支援を徹底して、それを全体に広げると、結果的にユニバーサルデザイン化された授業になるんです」と述べる¹²。また、授業 UD に関する研究では教科に関わらず用いることができる多様な授業の技術がさまざまな学校での実践とともに考案・普及されており、教科教育と特別支援教育をつなげる試みがなされている¹³。

授業 UD の内容としては日本授業 UD 学会内においても論者によってさまざまなものがあげられている。ここでは授業 UD の特徴的な主張を取り上げる。まず桂は国語科での読みを深めるために「焦点化（シンプルに）する」、「視覚化（ビジュアルに）する」、「共有化（シェア）する」という指導方法を考案する。「焦点化（シンプルに）する」とは一つの授業の狙いを限定・明確化すること、「視覚化（ビジュアルに）する」とは記述内容を動作化あるいは図化することで文字による抽象的な理解に留まらず、視覚的な理解を可能にすること、最後に「共有化（シェア）する」とは子どもの考えのよさを他の子どもたちに分かち伝えることとされている¹⁴。これらの指導方法は授業 UD のキーワードとなり、授業 UD における授業分析の視点としても機能している¹⁵。

指導方法だけではなく、学級環境の UD 化もまた押し進められている。小貫は、学級環境の UD 化として例えば整理整頓、黒板周りに掲示を行わない、ルールの明確化、子ども同士の相互理解を挙げている¹⁶。

以上の指導方法・学級環境は、インクルーシブ教育によってもたらされた個別的配慮を包摂するものと位置付けられている（図 1）。小貫は、個別的配慮をするために指導方法・学級環境を安定化する必要があると述べる。なぜなら、「個別的配慮というのは指導方法の

一部でしかないからです。そこで意識すべきなのが、その外側の包み込みなんです。……授業のユニバーサルデザインということを考えるためには、もちろん授業の内容や個別的配慮を追求していかなければいけません、そのためには、それを包み込む外の枠が安定していなければなりません¹⁷と述べられている。このように小貫は個別的配慮の前提として指導方法・学級環境を位置づける。

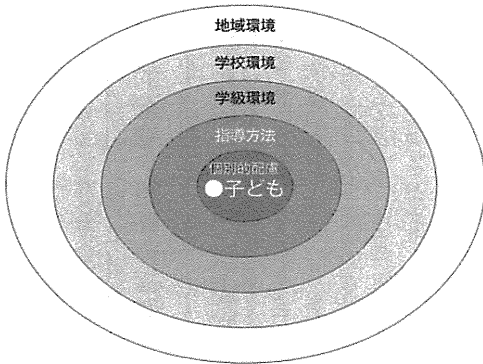


図1 特別支援教育の包み込みモデル

(小貫悟「基調提案 授業のユニバーサルデザインとは？」小貫悟、桂聖『授業のUD Books 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、2014年、p.18より引用。)

指導方法・学級環境の工夫により個別的配慮を行うための前提ができた後に、「個別の配慮」と「個に特化した指導」がなされる。個別の配慮は一人ひとりの子どもが授業へ参加できるようにするための配慮であり、個に特化した指導とは授業外に行われる補充指導を指す¹⁸。このように先述の指導方法の工夫の上に個別の配慮、個に特化した指導が位置づけられる。こうした指導方法・学級環境の工夫が個々の子どもへの支援に結びついている。

ところで以上の授業UDの主張の根底には子どものつまずきについての深い理解が前提とされている。桂によれば、授業UDでは授業を構想した後、クラスの実態に即して子どものつまずきを想定し、それに対応

する指導方法の工夫や個別の配慮をあらかじめ指導案に記載するという¹⁹。こうしたつまずきの想定は、子どものレディネス（学力、行動特性、学習集団の成熟度）が異なるため、子どもによって起こるつまずきが異なるという認識に基づいている。そしてこの想定されるつまずきに応じて指導方法の工夫、個別の配慮、個に特化した指導がなされる。小貫も桂と同様に、「ユニバーサルデザイン化された授業のための研究授業を進めるときのポイントは二点あります。一つは、想定したつまずきに対して子どもがどう反応したか。もう一つは、想定し損なつまずきが起きなかったかです」と述べる²⁰。小貫によれば、子どものつまずきを先回りして捉えることによって子どものつまずきを防ぐことができたかが授業の成否の要件となっている。このように授業UDにおいては教師が子どものつまずきを事前にできるだけ想定し、そのつまずきに対して最善の支援を行うことが求められているのである。

以上の整理から、授業UDは特別なニーズをもつ子どもに注目し、指導方法・学級環境を工夫し、そのうえで個別に対応することによってその子どもに必要な支援を提供するといえる。そうした指導方法の工夫によってどの子についても「わかる・できる」状態が目指され、一方で特別なニーズをもつ個々の子どもが支援可能な状態に置かれるようになるとされている。

3. 授業UDに対する評価

現在、授業UD学会の各支部が全国各地に置かれており、各支部で研究会が行われるなど、授業UDは広く受け入れられている。また、桂や小貫らとともに授業UDについての著書²¹を出版している柘植雅義によれば、授業UDが通常学級にいる特別な支援を必要とする子どもに対する支援方法を改めて考え直す契機となったという²²。そして特別なニーズをもつ子どもに対する改善するために、柘植は授業UDの有効性と限界を整理したうえで、授業UDを基礎的研究などによって理論づける必要性について述べる²³。

他方で、授業UDに対する疑問の声も少なからずあがっている。荒川智は、授業UDが特別なニーズをもつ子どもに対する支援の一つとなりえるとしながらも、授業UDには、「発達障害の子が混乱しないように」という理由で、挙手の仕方や教科書の持ち方まで統一さ

せるなど、学習上の規律を非常に重視する考え方もある」²⁴と指摘する。このように授業 UD によってもたらされた指導方法・学級環境が画一的な学習規律となり、そのスタイルになじまない子が排除されてしまうという可能性がある。また、先述の赤木は「同じ」という観点から授業 UD を検討する。授業 UD では学習内容と学習規律が「同じ」であることが求められているという²⁵。それによって子どもの多様性に応じるといった視点が失われ、「考えなくなる」教師が増えるという懸念が示されている²⁶。赤木自身は子どもの学びの「違い」を重視する新たなインクルーシブ教育観の構築を求める²⁷。先述の柘植も、授業 UD の手法がどんな障害を持っている子どもにも通用すると誤解されることに対して警戒感を示している²⁸。このように授業 UD が子どもや教師、学級という個々の文脈から独立した普遍的な授業の技術として考えられていることに対しては批判がなされている。

授業 UD の指導方法・学習環境における課題を乗り越え、新たな授業像を確立しようとする試みもなされている。インクルーシブ授業研究会は『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—』²⁹で授業 UD に対して批判的な検討を行い、それに代わる「インクルーシブ授業」を提案する。湯浅恭正は、「インクルーシブ授業論は、インクルーシブ教育がそうであるように、めざす方向やモデルがあらかじめ設定されているわけではなく、授業を作り出していく過程に意義があります [下線部は筆者による]」³⁰と述べる。続けて湯浅は、学習の主体としての子どもの合意・納得を得ながらこの過程を推し進めていくことを主張する³¹。

インクルーシブ授業研究会は固定的なモデルや方法からは一定の距離をとりつつ、授業を作り出していく動的な過程の検討に重点を置いていこうと考えられる。例えば同研究会の石橋由紀子は、授業 UD の普及によって通常学級においても特別なニーズをもつ子どもに対する支援の手立てを共通理解することが容易になる一方で、それぞれの教師が授業のなかで応答的に子どものニーズをとらえて支援するという文脈が現場では弱まってしまふという課題があると指摘する³²。この課題を乗り越えるために、子どもの個別のニーズだけではなく表情、わかり方を捉え、応答的に授業や実践

を編み出していくことが求められると述べる³³。

また同研究会の今井理恵は、画一的な学習規律を「暗黙のルール」として子どもたちに強要するのではなく、むしろ子どもたちと共に「暗黙のルール」を問い直し、特別なニーズをもつ子どものために「特別なルール」をクラスでの合意のなかで作った竹内朋子の実践を紹介する。この実践では、小学校2年生で授業に集中できないゴロリが同じクラスの子どもの日常の良くない行為を指摘される。その際にある男の子はゴロリが授業中に机の上で寝転んでいることを指摘し、「とくに授業中はあかん」と注意する。それに対して教師は「みんなかて、授業中にしんどいと思うことはないか」と問いかける。これによって、この問題がゴロリだけではなく全員に共通する問題であることを気づかせる。そしてある子どもがその発言を受けて「先生、教室に寝るとこついたら」と返す。その結果、子どもたちの賛同を受けて教室の片隅に「寝るコーナー」が作られるのである。また、授業中は「寝ます」と言って寝に行くが、10分ほどで席に戻るというルールも作った。それによってゴロリは次第に授業で問題行動を起こさなくなったという³⁴。

今井によればこの実践は、「一人ひとりの子どもが学習への参加の方法をめぐって互いの意見を表明し、それについて共に吟味していくことで、学びと生活に参加していく権利主体として立ち現れてくることを指摘するもの」³⁵だと述べる。このように教室に存在する画一的な「暗黙のルール」を問い直し、子どものニーズを満たす参加方法を生み出す過程に子ども自身が参加していく。こうした過程にインクルーシブ授業論は注目しているといえよう。教師が捉えた子どものニーズを先回りしてつまずきがおこらないように教師が配慮するという授業 UD とは異なり、インクルーシブ授業論においては教師と子どもがつまずきをきっかけに授業を創り出す。その際に子どもは学習の主体として現れ、意見を表明し「暗黙のルール」の転覆を図り、新たなルールをつくりだすのである。

こうして、授業 UD への批判と授業 UD に対するオルタナティブが提出された。こうした状況を受けてか、授業 UD 学会からも授業 UD の形骸化に対する懸念が述べられている。授業 UD 学会で理事を務める阿部利彦は「子ども不在で進む UD 化などありえないし、

『UD』っぽいという判断で進む UD 化も危険である。UD 化を形骸化させずに推しすすめるために必要なこと、それは徹底的に『学ぶ』立場になって考えることであろう」と述べ、個別の子ども理解に根差した授業の UD 化を求める³⁶。

しかしながらインクルーシブ授業研究会のインクルーシブ授業論に見られる過程の重視という側面は、こうした授業 UD 学会の議論には未だ見られない。授業 UD という授業の技術に対し自らの意見を述べ、授業を共に作りあげる過程に参入する主体としての子どもは描かれていないのである。例えば先述のように授業 UD では教師が事前にできるだけ子どものつまづきを想定し、そのつまづきに対する支援を先回りして行うことが求められていた。こうした教師の支援はそれ自体優れたものである。しかし、一方で子どもが学習の主体として立ち上がり、教師の善意に基づく支援を問い直すという子どもから教師への回路には言及されていない。このことから授業づくりに子どもが参加し、授業を編みなおしていくという動的な過程を授業 UD には見出すことができないといえる。このように授業 UD とインクルーシブ教育では、特別なニーズに応えようとする教師に対して子どもをどのように位置づけるかが異なっているのである。

4. UD 概念に内包される可能性

これまで検討したように授業 UD に対しては、教師が画一的な学習規律を提供する一方で、子どもが学習の主体として学習規律を自ら編みなおしていくという面が弱いという点が批判されてきた。実はこうした授業 UD に対する批判の内容は、UD それ自体から引き出されうるものである。ここでは日本的に受容された UD を検討する。それによって授業 UD が UD から何を取りこぼしてしまったかを明らかにする。

先述のように UD はメイスによって提唱された。この UD は周知のように万人の利用に配慮したデザインとなっている。例えば、UD の七原則の一つである利用における柔軟性では、あるデザインが個々の好みや能力に対して幅広く対応できる必要があるとされている。つまり、あるあそび場が利用における柔軟性に開かれているならば、子どもたちは一人ひとり違った遊び方をすることができ、また遊び場に来るたびに違っ

た遊び方ができるのである³⁷。

しかし、いくら工夫をしても利用における柔軟性には限界がある。例えば技術を哲学的に検討する村田純一によれば、設計という行いは次のような特徴をもつという。

設計という作業は、ひとつの製品が作られたところで終わるわけではない。……なぜなら、一定の機能と形を持った製品が使用されるようになる時には、それと同時に必ず、それを使えない人、ないし使いにくい人が作り出されることになるからである³⁸。

一方で UD にはこうした設計の隘路を乗り越える可能性があるという。村田によれば「ユニバーサルであるということは、……実際にはどんな設計も『ユニバーサル』ではありえないという現実を常に忘れずにそのつど実現される設計の不十分さを改良していく態度、そしてそのようなプロセスを可能にしていく仕組みのこと」³⁹である。このように UD は設計のもつ限界性を自明のものとしたうえで、「ユニバーサル」であることを絶えず模索する営みであるといえる。

また、UD の設計プロセスには設計者のみならず、常に使用者の参加が必要となるという⁴⁰。UD においてこうした使用者は「ユーザーエキスパート」と呼ばれる。彼らはある環境において困難を抱えながらもそれを克服するための経験や知識を持っており、その点で設計者にはない経験や知識を持っているといえる。その意味で UD の設計プロセスにおいては実は設計者とユーザーエキスパートは共通の地平に立っているといえる。ユーザーエキスパートと設計者が議論し、民主的に技術の評価や選択を行うことは、技術にとって本質内在的なことであると村田は述べる⁴¹。すなわち、UD は、設計者だけではなくユーザーエキスパートも設計の主体として参加するということが前提とされているという点で「ユニバーサルデザインは『民主主義』の理念を内在している」⁴²のである。

しかしそのためにはユーザーエキスパートはそうした経験や知識を設計者など他の人々にうまく伝えることができることが求められる。日本における UD の提唱者であり実践者でもある川内美彦はユーザーエキ

スパートとしての能力水準として、①自分のニーズを客観化できず、他者にもきちんと表明できない、②自分のニーズを他者に表明できる、③自分以外のニーズに関しての視点をもつ、④自分と他者のニーズを包括的にとらえ、それらの双方を表明できる、⑤自分と他者のニーズを共存させる解決策を求めていく、という5つの段階を挙げている⁴³。したがってユーザーエキスパートが設計者と協力するための技能をどのように身につけるかが課題となる。また村田によれば設計者とユーザーエキスパートが議論するために、ユーザーエキスパートの生活実践の中で形成されてきた「やり方の知識 (knowing how)」や「暗黙知 (tacit knowledge)」を言語化する必要がある。このようにユーザーエキスパートと設計者が議論を行う際に、ユーザーエキスパートの能力形成や異文化の翻訳という問題が必然的に生じる。

こうしたUDの日本の受容に照らして学校の授業を考える場合、先述の竹内の実践が示唆的であろう。ここで注目すべきは教師の揺さぶりをきっかけに、ゴロリの授業中の問題行動を解釈して他の子どもが「先生、教室に寝るとこついたら」と翻訳することである。ここでは学習に問題を抱えるゴロリのニーズを翻訳することで他の子どもたちにも共有し、授業環境を編みなおしている。特別なニーズをもつ子どもは自らのニーズを言語化する際に困難がみられる場合が多い。しかしながら特別なニーズをもつ子どもが起こしてしまう問題行動に含まれる非言語的な訴えを、教師を含めた学級という集団が翻訳し、集団内で共有するという契機がこの実践にはある。

竹内の実践において子どもは特別なニーズを翻訳・共有し、民主的に授業環境を編みなおす学習主体として現れる。これこそが授業UDがUDから取りこぼしてしまったものであると考える。授業UDでは教師が子どものつまずきを事前に想定し、そのつまずきが起こらないように指導方法・学級環境の工夫、個別の配慮、個に特化した指導を行う。それによって通常学級における特別支援教育を行うための授業の技術を伝播したといえる。しかし授業UDに対する批判で明らかになったように、授業UDには教師から子どもへのアプローチが主であり、子どもから教師へという回路が乏しいといえる。先述のようにUDは「安全性や

使いやすさを設計の段階で保障してしまおうとはせず、使用者の側のイニシアティブを活かすように考えられた設計」⁴⁴である。授業UDが更なる展開をするためには、教師によるつまずきの想定という点だけではなく、UDの受益者である子どもたちに自らのニーズをいかに翻訳させ、授業を編みなおす過程にいかに参加させるかという点について検討しなくてはならないだろう。

5. おわりに

小貫は授業UDを広めるに当たり、「行き着く境地は『ユニバーサルデザインをユニバーサルデザイン化すること』でした。『どの子どもにも(わかる)授業はどの教師にも(できる)』という信念の実現に向けて力を注ぐと決意しました」⁴⁵と述べる。授業UDという授業の技術をUD化し、明確な行動指針を示すことによって全国の教育現場に広まった。その結果、この技術を使用・改善する側である教師たちによって議論が活発になされている。これによって通常学級における特別支援教育の方法として授業UDは用いられ、効果を発揮していることも事実である。

しかしながらUDにおいて設計者だけではなくユーザーエキスパートも設計の主体として考えられているように、授業UDという授業の技術は教師だけではなく、子どもも設計の主体として位置づける必要がある。すなわち、授業UDとして本来的に必要とされるのは、教師による子ども理解に対して異議を唱え、あるいは他の子どもの非言語的な訴えを言語化して共有し、そしてそれによってよりよい学習参加の保障を求める学習主体としての子ども像と考えられる。この子ども像に基づいて授業UDが再構成されるならば、教師と学習主体としての子どもが議論・合意を通して教室内の「暗黙のルール」や学習規律、授業を編みなおすことが可能となるであろう。こうした過程によって学びがよりユニバーサルなものとして保障されていくと考えられる。

合意に基づいて学習規律や授業を編みなおす過程は容易ではない。湯浅はインクルーシブ授業論の課題として、支援を必要としている子どもだけではなく、他の子どもたちに特別な支援がどのように合意・納得されるかという点を挙げている⁴⁶。こうした学級づく

りがどのようにして可能かという点もまた課題であろう。すなわちそれは小貫が述べるような「ユニバーサルデザインをユニバーサルデザイン化すること」の困難性である。

しかしながら、こうした困難さがありながらも子どもたちが学習の主体となって教師とともに授業を作っていくことが求められる。なぜなら UD それ自体がユニバーサルであることへの絶え間ない希求の過程であるからである。そのため、授業 UD ではこれまでの研究の蓄積をモデル化するだけではなく、これまで取りこぼしてしまったこうした UD の性格をいかに授業 UD 内部に位置づけるかが課題となるであろう。そのためには授業 UD は豊かな実践が蓄積されてきたインクルーシブ教育研究の成果を摂取しながら授業 UD のこれまでのモデルを批判的に再構成する必要があるだろう。

注

¹ 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」

[http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afiefieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf] (2018年3月14日確認)。

² 桂聖「巻頭言 授業のユニバーサルデザインー全員の子どもが楽しく『わかる・できる』授業づくりー」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、2010年、p.1 (以下、「巻頭言」とする)。

³ Story, M. F., Mueller, J. L. & Mace, R. L., *The Universal Design File Revised Edition*, Raleigh: The Center for Universal Design, 1998, pp.34-35.

⁴ 授業 UD 学会以外にも授業と UD を結びつける動きがみられる。例えば授業 UD 研究会が発足する 2009年より以前の 2007年、全日本特別支援教育研究連盟では授業と UD が結びつけられている。そこでは「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』な支援を増やしていく」という把握がされている。つまり、LD 等の子どもに

だけ特別な支援をするのではなく、通常学級のどの子どもにもよりよい支援を実現するという志向性を UD と捉えている。同連盟の主張においても授業 UD 学会と同様に、学級環境の整備（掲示物の削減、視覚的刺激の削減、整理整頓など）や指導方法の工夫（明瞭な指示、スケジュールの提示など）などがあげられている。全日本特別支援教育研究連盟編『通常学級の授業ユニバーサルデザイン』日本文化科学社、2010年、pp. iii-ivを参照のこと。

⁵ 片岡美華「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、2015年、pp.26-28 (以下、「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」とする)。

⁶ 赤木和重「ユニバーサルデザインの授業づくり再考」『教育』第853号、かもがわ出版、2017年、p.74 (以下、「ユニバーサルデザインの授業づくり再考」とする)。

⁷ 「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」、p.28。

⁸ 同上論文、pp.29-30。

⁹ 桂聖『授業の UD Books 国語授業のユニバーサルデザインー全員が楽しく『わかる・できる』国語授業づくりー』東洋館出版、2011年、p.16 (以下、『国語授業のユニバーサルデザイン』とする)。

¹⁰ 廣瀬由美子「通常の学級担任がつくる授業のユニバーサルデザイン」廣瀬由美子、桂聖、坪田耕三編『通常の学級担任がつくる授業のユニバーサルデザインー国語・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』ー』東洋館出版、2009年、p.101。桂聖「全員の子どもが『わかる・できる』国語授業づくり」同上書、pp.15-17。

¹¹ 「巻頭言」、p.1。

¹² 小貫悟「基調提案 授業のユニバーサルデザインとは？」小貫悟、桂聖『授業の UD Books 授業のユニバーサルデザイン入門ーどの子も楽しく『わかる・できる』授業のつくり方ー』東洋館出版、2014年、p.16 (以下、「基調提案」とする)。

¹³ 阿部利彦編『決定版！授業のユニバーサルデザインと合理的配慮 子どもたちが安心して学べる授業づくり・学級づくりのワザ』金子書房、2017。花熊曉編・

高槻市立五領小学校著『ユニバーサルデザインの授業づくり・学級づくり』明治図書、2011年。

¹⁴ 『国語授業のユニバーサルデザイン』、pp.48-120。

¹⁵ 「基調提案」、pp.66-67。

¹⁶ 同上論文、pp.21-47。

¹⁷ 同上論文、pp.18-19。

¹⁸ 同上論文、pp.63-65。

¹⁹ 桂聖、小貫悟「対談 教科教育と特別支援教育をつなげる」小貫、桂、前掲書、p.122。

²⁰ 「基調提案」、p.65。

²¹ 柘植雅義編『ハンディシリーズ 発達障害支援・特別支援教育ナビ ユニバーサルデザインの視点を活かした指導と学級づくり』金子書房、2014年（以下、『ユニバーサルデザインの視点を活かした指導と学級づくり』とする）。

²² 柘植雅義「通常学級における授業ユニバーサルデザイン—その有効性と限界を巡って—」『特別支援教育研究』第652号、東洋館出版、2011年、p.4（以下、「通常学級における授業ユニバーサルデザイン」とする）。

²³ 柘植雅義『特別支援教育』中公新書、2013年、p.100。

²⁴ 荒川智「インクルーシブ教育の潮流」荒川智、越野和之『インクルーシブ教育の本質を探る』全障研出版部、2013年、pp.26-27。

²⁵ 赤木和重「わが国のインクルーシブ教育の進展と排除」『教育』第864号、かもがわ出版、2018年、pp.69-70（以下、「わが国のインクルーシブ教育の進展と排除」とする）。

²⁶ 「ユニバーサルデザインの授業づくり再考」、p.77。

²⁷ 「わが国のインクルーシブ教育の進展と排除」、pp.69-70。

²⁸ 「通常学級における授業ユニバーサルデザイン」、pp.4-5。

²⁹ 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—』ミネルヴァ書房、2015年（以下、『インクルーシブ授業をつくる』とする）。

³⁰ 湯浅恭正「インクルーシブ授業の理論で問われるもの」『インクルーシブ授業をつくる』、p.3（以下、「インクルーシブ授業の理論で問われるもの」とする）。

³¹ 同上論文、pp.3-6。

³² 石橋由紀子「インクルーシブ授業とカリキュラム論」『インクルーシブ授業をつくる』、p.44。

³³ 同上論文、p.47。

³⁴ 竹内朋子「われらゴンファミリー 子どもたちがクラスをつくる」湯浅恭正『学級崩壊—かわる教師 かわる教室 第Ⅱ巻・小学校低学年』『初めての学びと自分づくり』フォーラム・A、2000年、pp.176-177。

³⁵ 今井理恵「参加と共同を軸にした授業づくりの方法論」『インクルーシブ授業をつくる』、p.66。

³⁶ 阿部利彦「ユニバーサルデザインでクラスをつなぐ—『環境づくり』+『関係づくり』」『ユニバーサルデザインの視点を活かした指導と学級づくり』、p.97。

³⁷ モリー・フォレット・ストーリー（市川陽子訳）「ユニバーサルデザインの原則」ウルフガング・プライザー編（梶本久夫監訳）『ユニバーサルデザイン ハンドブック』丸善、2003年、p.140。

³⁸ 村田純一『技術の倫理学（現代社会の倫理を考える・第13巻）』丸善、2006年、p.146（以下、『技術の倫理学』とする）。

³⁹ 同上。

⁴⁰ 同上。

⁴¹ 村田純一『技術の哲学』岩波書店、2009年、pp.145-146。

⁴² 村田純一「共生のための技術哲学」村田純一編『共生のための技術哲学』未来社、2006年、p.27。

⁴³ 川内美彦「ユニバーサル・デザインについて」同上書、p.103。

⁴⁴ 『技術の倫理学』、p.144。

⁴⁵ 小貫悟「はじめに」小貫、桂、前掲書、p.2。

⁴⁶ 「インクルーシブ授業の理論で問われるもの」、p.4。

（2017年度 修士課程）

受理 2018年3月30日