

# 通常学級におけるインクルーシブ教育の 方向性に関する一考察 —三つのデザインによる補完—

土居 裕士\*

The Orientation of Inclusive Education in Regular Classes:  
Complement by Three Designs

Hiroshi Dori

Universally designed education, which is viewed as special needs education in regular classes, has a problem with the orientation of inclusive education regarding “enhanced respect for diversity.” In this study, we discuss this issue focusing on the original meanings of phrases such as “free of barriers,” “universal design,” and “inclusive design” to clarify the orientation of inclusive education in regular classes referring to preceding studies. We suggest that approaches such as support provided by instructors; understanding of how to learn; opportunities for selection, arrangement, and determination by learners; and, participation in design of classes could realize the philosophy of inclusive education of “enhanced respect for diversity.”

Keywords: respect for diversity, universally designed education, inclusively designed education

## 1 はじめに

平成 24 年 7 月に中央教育審議会初等中等教育分科会から出された「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)」(以下、『報告』という)によって、インクルーシブ教育システムを構築していくための特別支援教育の方向性が示された<sup>1)</sup>。

インクルーシブ教育システムとは、人間の多様性の尊重等を強化し、障害者が精神

的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能にするという目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みとされ、そこでは、障害のある者が一般的な教育制度から排除されないことや自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、そして、個人に必要な「合理的配慮」が提供されること等が必要とされている<sup>2)</sup>。

---

キーワード：多様性の尊重，教育のユニバーサルデザイン，教育のインクルーシブデザイン化

※ 本学人間生活学部児童学科

『報告』においては、「合理的配慮」の充実を図る上で、「基礎的環境整備」の充実が欠かせないとし、校内環境をバリアフリー化することやユニバーサルデザインの考え方を考慮しながら、施設や設備等を対象とする基礎的環境整備を進めていくことが重要であるとされている<sup>3)</sup>。

「バリアフリー」という言葉は、国連障害者生活環境専門会議が報告書『バリアフリーデザイン』（1974年）において使用したものである。内閣府の障害者基本計画（2002年：以下、『計画』という）によれば、バリアフリーとは、障害のある人が社会生活をしていく上で障壁（バリア）となるものを除去するという考え方である（下線は、土居による。以下、同様とする）<sup>4)</sup>。元々、バリアフリーは、住宅建築用語であり、段差等の物理的障壁の除去をいうことが多いが、障害者の社会参加を困難にしている社会的、制度的、心理的なすべての障壁の除去という意味でも用いられるようになった。

また、1990年代に米国のロン・メイスが提唱した「ユニバーサルデザイン」は、バリアフリーを発展させた概念とされる。『計画』によれば、バリアフリーが、障害によりもたらされる障壁に対処するという考え方であるのに対し、ユニバーサルデザインは、あらかじめ、障害の有無、年齢、性別、人種等にかかわらず多様な人々が利用しやすいよう都市や生活環境をデザインする考え方とされている<sup>5)</sup>。

本来、建築や都市等のデザイン用語として用いられてきたバリアフリーやユニバーサルデザインであるが、その概念の適用範囲は広がり、教育の場、特に特別支援教育において用いられるようになっていく。

しかし、これらの用語の使用に関しては「これまでの研究の蓄積から離れて、無限定に、その時々状況に応じて、定義や原

則を使うこと」は問題である<sup>6)</sup>、との指摘がある。本来的な意味と乖離して、これらの用語を使用することは、無用な誤解を招く恐れがあることに留意すべきであろう。よって、本稿では、用語のもつ本来的な意味（本文中、下線部）に着目して、これらの言葉を扱うものとする。そして、特別支援教育やインクルーシブ教育における、バリアフリーやユニバーサルデザイン、そして、後述するインクルーシブデザインについて検討を行う。その際、先行研究で示された課題についても考察することにより、通常学級におけるインクルーシブ教育の方向性を探っていく。

## 2 特別支援教育におけるバリアフリーとユニバーサルデザイン

バリアフリーは、個別の障害を対象に、その困難さを解消するためのアプローチである。よって、子どもがもつ学習上の困難さを障壁と捉えれば、それに対する個別の配慮は、バリアフリーということになるであろう。個々の教育的ニーズに応えることは、従前から特別支援教育において、大切にされてきた視点である。

長江・田淵（2005）は、インクルーシブ教育の実現に向けて、「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」とし<sup>7)</sup>、個別の配慮というバリアフリーの発想から、通常学級に在籍するすべての子どもを対象としたユニバーサルデザイン発想での授業づくりに転換していく必要性を述べている。

さらに、平成24年の文部科学省の調査において、通常学級に在籍する児童生徒のうち、「知的な遅れはないものの、学習面

や行動面で著しい困難をもつと担任教師が判断した児童生徒」は、全体の6.5%いることが報告されたこともあり<sup>8)</sup>、通常学級における特別支援教育の必要性が、ますます注目されることになる。

そこで、個別の教育的ニーズをもつ子どもへの支援は、他の子どもに対する支援にも成り得るという発想に基づき、バリアフリーの視点を通常学級に導入しようとする動きが生まれた。これが、教育のユニバーサルデザイン化に繋がっていく。

桂(2010)は、「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」と主張している<sup>9)</sup>。

そして、優れた授業から特別支援教育の視点を導き出したり、指導困難な子どもへの個別指導の方法や補充指導のシステムを特別支援教育の研究成果から学んだりすることによって、教科教育と特別支援教育の融合を図り、授業のユニバーサルデザインを目指すことを提案している<sup>10)</sup>。

授業のユニバーサルデザインに見られるような、通常学級に在籍する特別な配慮を必要とする子どもへの支援を、他の子どもへの支援にも繋げようという教育のユニバーサルデザイン化は、現在、広く学校現場に取り入れられるようになってきている。多くの都道府県等の教育委員会がこの考え方を採用し、授業づくりや学級づくりのガイドブックを作成していることから分かるように、大きな潮流となり多くの実践や成果が報告されている。

しかし、インクルーシブ教育という視点から見た場合、教育のユニバーサルデザイン化に対して、一つの疑問が生じる。たった一つのデザインで、通常学級に在籍するすべての子どもに対応する、そのようなスーパーデザインが可能なのかという点である。

川俣(2017)は、「学びの方法に子どもが合わせなければならないというのは、子どもの多様性に基づいた学びを保障する、多様な学び方を保障する教室を実現するというユニバーサルデザインの本来の目的と乖離しているのではないだろうか。」と述べ、教育のユニバーサルデザイン化を、子どもの学びの多様性を否定するものとして、疑問を呈している<sup>11)</sup>。

また、バリアフリーやユニバーサルデザインの授業づくりだけでは、インクルーシブな授業は創造できないという指摘もある。新井(2016)は、バリアフリーやユニバーサルデザインの授業づくりで紹介されている方法は、教師が子どもの学習上の困難を想定し、それを取り除く方法を、通常学級の中でどう提供するかを検討するものであるとした上で、「ユニバーサルデザインの授業づくりは、一見すると、インクルーシブ教育を推進しているように見えるが、その方法を具体的に吟味すると、他の子どもとの差異を明確にし、それを可能な限り平準化するための特別な方法を提供しようとするものである」と述べている<sup>12)</sup>。

前述の『報告』においては、インクルーシブ教育システムの構築のためには、バリアフリーやユニバーサルデザインの考え方を考慮することが重要であるとされている。

しかし、教育のユニバーサルデザイン化によって、学びの多様性が否定されたり、子どもが平準化されたりするのであれば、それは、人間の多様性の尊重を強化するという、インクルーシブ教育の理念に反するものであると言わざるを得ない。

教育のユニバーサルデザイン化が理想として、すべての子どもの学びを保障することを目指すことに異論はない。しかし、本来、ユニバーサルデザインとは、多様な人々が利用しやすいという考え方で設計されるものである。多様な人々とは、必ずしもす

べての人々を意味するものではない。ユニバーサルデザインには「可能な限り最大」という思想が内包されていることに留意すべきである。

それを怠れば、赤木（2017）が指摘するように、その学びについていけない、多様な学び方を必要とする子どもたちを教室から排除する<sup>13)</sup>ことに繋がる可能性も否定できないであろう。その意味でも、教育のユニバーサルデザイン化の限界を自覚することは重要である。

では、教育のユニバーサルデザイン化は、多様性を尊重するインクルーシブ教育とは、相容れないものなのだろうか。教育のユニバーサルデザイン化の異なる系統について触れていきたい。

### 3 インクルーシブ教育を志向する教育のユニバーサルデザイン化

片岡（2015）は、教育のユニバーサルデ

ザインを「指導者のためのユニバーサルデザイン」と「学習者のためのユニバーサルデザイン」に分類して整理した<sup>14)</sup>。

この分類に従えば、桂が提唱する授業のユニバーサルデザインは、どう教えるかに重点を置いた「指導者のためのユニバーサルデザイン」に近い概念といえるだろう。

そして、「学習者のためのユニバーサルデザイン」として注目されているものが、「学びのユニバーサルデザイン（Universal Design of Learning：以下、UDLという）である。UDLは、米国の研究機関CASTによって開発されたものであり、すべての子どもが学べるための指導のフレームワークとされる。UDLは、障害の有無にかかわらず、学習の主体であるすべての子どもが、学びのエキスパートになることをゴールとし、そのための実践の枠組みとなる「UDLガイドライン」を示している（表1）。ガイドラインは、「取り組みのための

表1 UDLガイドライン

[http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg\\_graphicorganizer\\_v2-2\\_japanese-rev.pdf](http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_japanese-rev.pdf) を基に土居が作成したもの

	取り組みのための 多様な方法を提供する	提示(理解)のための 多様な方法を提供する	行動と表出のための 多様な方法を提供する
アクセスする	興味を持つためのオプションを提供する(7) ・ 個人々の選択や自主性を最適にする(7.1) ・ 自分との関連性・価値・真実味を最適にする(7.2) ・ 不安要素や気を散らすものを最小限にする(7.3)	知覚するためのオプションを提供する(1) ・ 情報の表し方をカスタマイズする方法を提供する(1.1) ・ 聴覚情報を、代替の方法でも提供する(1.2) ・ 視覚情報を、代替の方法でも提供する(1.3)	身体動作のためのオプションを提供する(4) ・ 応答様式や学習を進める方法を変える(4.1) ・ 教具や支援テクノロジーへのアクセスを最適にする(4.2)
積み上げる	努力やがんばりを続けるためのオプションを提供する(8) ・ 目標や目的を目立たせる(8.1) ・ チャレンジのレベルが最適となるよう(課題の)レベルやリソースを変える(8.2) ・ 協働と仲間集団を育む(8.3) ・ 習熟を助けるフィードバックを増大させる(8.4)	言語、数式、記号のためのオプションを提供する(2) ・ 語彙や記号をわかりやすく説明する(2.1) ・ 構文や構造をわかりやすく説明する(2.2) ・ 文字や数式や記号の読み下し方をサポートする(2.3) ・ 別の言語でも理解を促す(2.4) ・ 様々なメディアを使って図解する(2.5)	表出やコミュニケーションのためのオプションを提供する(5) ・ コミュニケーションに多様な媒体を使う(5.1) ・ 制作や作文に多様なツールを使う(5.2) ・ 練習や実践での支援のレベルを段階的に調節して流暢性を伸ばす(5.3)
自分のものにする	自己調整のためのオプションを提供する(9) ・ モチベーションを高める期待や信念を持てるよう促す(9.1) ・ 対処のスキルや方略を促進する(9.2) ・ 自己評価と内省を伸ばす(9.3)	理解のためのオプションを提供する(3) ・ 背景となる知識を活性化または提供する(3.1) ・ パターン、重要事項、全体像、関係を目立たせる(3.2) ・ 情報処理、視覚化、操作の過程をガイドする(3.3) ・ 学習の転移と一般化を最大限にする(3.4)	実行機能のためのオプションを提供する(6) ・ 適切な目標を設定できるガイドする(6.1) ・ プランニングと方略の向上を支援する(6.2) ・ 情報やリソースのマネジメントを促す(6.3) ・ 進捗をモニターする力を高める(6.4)
学びのエキスパートとは			
ゴール	目的を持ち、やる気がある	いろいろな学習リソースや知識を活用できる	方略を使いこなし、自分の学びの舵取りをする



多様な方法を提供する」「提示（理解）のための多様な方法を提供する」「行動と表出のための多様な方法を提供する」というUDL三原則とその三原則それぞれに「アクセスする」「積み上げる」「自分のものにする」の三段階を設けた九つで構成されている<sup>15)</sup>。

UDLでは、カリキュラム（学習のゴール・評価・教材・学習方法）に存在する「障害」に焦点を当てる。できないのは学習者に問題があるのではなく、カリキュラムに問題がある、という考え方を採る。そして、それを取り除くために、ガイドラインをツールとして用い、「オプション」と呼ばれる複数の選択肢を学習者に提供する。

UDLにおいては、オプションが事前に提供され、学習者が選択できるところに特徴がある。学習者が自分に合う学び方を選択・調整できるようにすることで、学びのエキスパートを育てようとするためである。

川俣（2018）は、小学1年生の学級にUDLを導入した事例を報告している<sup>16)</sup>。その学級には、離席や教室からの飛び出し行動、他児童に対する学習妨害などの問題行動を繰り返してしまう「C君」が在籍する。

そこで、ひらがなを練習する授業において、「教卓前の大きな机の設置」「一人学習・ペア学習・グループ学習の時間の設定」「実物投影機・タブレット型コンピュータの活用」などのオプションを提供し、児童が、学習場所、学習形態（サイズ）、学習機器などを選択できるようにした。

UDL実施前には、学習に十分参加することができず、五十音の習得も困難だと思われていたC君だったが、いち早く誰よりも提供されたオプションを使いこなし、学ぶことができるようになった。そのC君の様子を見て、他の児童もオプションを活用するようになった、という。

このC君のエピソードは、通常学級に在籍する特別な配慮を必要とする子どもに対するUDLの有効性の一端を示すものであると考えられる。

また、UDLが行うオプションの提供とは、異なるアプローチから「学びの多様性」に迫ろうとする取組もある。

涌井（2014）は、ユニバーサルデザインな授業として、学び方を学ぶ授業と協同学習を組み合わせた実践を提案している。

涌井は、ユニバーサルデザインな授業を「すべての子どもが「わかる」「できる」ことを目指した授業であり、一人ひとりの学び方の違いに応じて、いろいろな学び方が選べる授業である。」と定義する<sup>17)</sup>。

そのために、ガードナーの多重知能理論で示された八つの知能に、「やる気」「記憶」「注意」の三つを加えた11の力を「マルチピザとやる（＝やる気）・き（＝記憶）・ちゅ（＝注意）トリオ」として示した（図1・表2）。

学習者である子どもは、これら11の力について学ぶことを通して、学び方に対する自己理解を深めていく。そして、涌井が本来ユニバーサルデザインな指導方法であるとする協同学習において、自らの学び方を選択・判断しながら、学習を進めていく

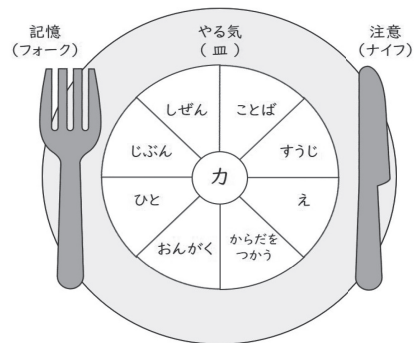


図1 マルチピザとやる・き・ちゅトリオ  
涌井恵，2014，『学び方を学ぶ』：P25，  
ジアース教育出版，より土居が作成

表2 八つの知能とマルチピザにおける呼称

ガードナー(1999)による分類	涌井によるマルチピザでの呼称	知能の説明
言語的知能	ことば	話し言葉や書き言葉を効果的に使いこなす力。説得力や言葉を使って覚えた記憶力など。
論理・数学的知能	かず	数字を有効に使えたり、何かを明快に論証できる力。分類、類推、予測、仮説の検証ができるなど。
空間的知能	え	視覚的・空間的に物事を捉えたり、視覚的・空間的な認識を自由に転換できる力。絵、色、線、形、距離に敏感に反応できたり、イメージできる力など。
音楽的知能	おんがく	多様な音楽の種類を認識したり、識別したり、作曲したり、何かを音楽で表現(演奏)したりできる力など。
身体・運動的知能	からだ	物事を自分の体で表現したり、ものを自分の手で作ったり、作り替えたりする力。協調動作やバランス、手先の器用さ、身体的な強さや柔軟さ、機敏さなどを含む。
対人的知能	ひと	他人の感情やモチベーションを見分ける力。人間関係における様々な合図を読み取れる力など。
内省的知能	じぶん	自分の長所や短所を正確に把握し、気性や願ひ、目標、動機づけなどの自覚ができる力。また自分自身を律したり、大切にできる力など。
博物的知能	しぜん	さまざまな種類の植物や動物を認識したり、分類できる力。自然現象への敏感さや、いろいろな無生物の物質の違いを区別できる力など。

というものである。

涌井は、「みんなが合格点をとる」ことを目標とした漢字学習の実践を報告している<sup>18)</sup>。そこでは、学び方を学んだ子どもたちが、「何度も見る」「ペアやグループで問題を出し合う」「空き教室で、一人で学習する」など様々な学び方を選択しながら、学習に取り組む姿が見られた、という。この形式での漢字学習は、一年間継続された。その結果、「学び方を学ぶこと」で自己理解や他者理解が進み、「協同学習を行うこと」でソーシャルスキルや協同意識の育成等が図られた、としている。

UDLでは、指導者が多様なオプションを学習者に提供し、学習者はそれを選択・調整する。涌井の実践では、学習者自身が自己の得意な学び方を知り、自らの学び方を選択・決定する。これらは学習者の多様な学びを支援するという立場に立つものである。いずれの方法も、多様性の尊重を強化するというインクルーシブ教育の理念に沿うという意味で、インクルーシブ教育を志向するものといえるだろう。

しかし、これらの取組に関しては、実践

の蓄積が十分ではないという課題がある。

佐藤(2018)は、日本において、UDLのガイドラインに基づく実践事例が少ない理由として、テクノロジー環境の未整備と学級の児童生徒数の多さによる個々のニーズ対応の困難さを挙げている<sup>19)</sup>。

テクノロジー環境の未整備については、令和元年度に文部科学省が掲げた「GIGAスクール構想」による進展が期待される。

また、個々のニーズに対応するために、多様なオプションや学び方を提供することに対しては、教師の心理的・時間的な負担感が增大することが予見される。しかし、この点については、川俣(2018)が、UDLを実践した教員の多くは「オプションは毎回の授業で共通のものも多い」ことや「子どもたちが自分で考えて選ぶようになる」ことから、逆に負担感が減ったという感想をもつことを報告している<sup>20)</sup>。これは、教師や子どもの学習経験の蓄積が、負担感の軽減に繋がる可能性を示すものといえる。この点に関しては、涌井の実践についても同様であろう。学び方の自己理解が進めば進むほど、学習者は、その時々

相応しい学び方をより適切に選択・決定できるようにする。これは、子ども自身の学習の効率化にも寄与すると考えられる。

以上、指導者による多様な支援の提供、学習者による学び方の自己理解、学習者自身が選択・調整・決定する場の設定といった試みが、インクルーシブ教育を志向するためには必要であることが示唆された。

これらの取組は、支援の多様さをもって、学びの多様性に相対しようとするものである。今後、通常学級においてインクルーシブ教育を推進していく上で、一つの方向性を示すものであると考える。

最後に、近年、注目されている「インクルーシブデザイン」という考え方から、通常学級におけるインクルーシブ教育を志向する、もう一つの方向性について考えてみたい。

#### 4 教育のインクルーシブデザイン化

「インクルーシブデザイン」という用語は、1994年に、ロンドンのロイヤルカレッジ・オブ・アートのロジャー・コールマンが初めて用いた。インクルーシブデザインは、設計プロセスにおいて、実際に使用する人々の参画を重視するという立場を取る。インクルーシブデザインが、参加型デザインと呼ばれる所以である。

キャット・ホームズ (2019) は、インクルーシブデザインを次のように定義している。「幅広い人間の多様性を認め、それを活用する方法論。最も重要なことは、インクルーシブデザインはさまざまな視点を持つ人々を包摂し、彼らから学ぶことを意味するということ。」<sup>21)</sup>

「実際に使用する人々の参画を重視」し、「幅広い人間の多様性を認め、それを活用する」ために、インクルーシブデザインでは、これまでデザインの対象から排除されがちであったクリティカルユーザー（対象

ユーザー分布曲線の両端に位置する人々）と共にデザインに取り組み、可能な限りデザインのプロセスへの参加を促すという手法を用いる<sup>22)</sup>。

この対象ユーザーの違いこそが、ユニバーサルデザインとインクルーシブデザインとを区別するものである。つまり、ユニバーサルデザインが、可能な限り最大のユーザーを対象にするのに対して、インクルーシブデザインは、そこから排除されがちなユーザーを対象とする（図2）。そう考えれば、インクルーシブデザインとユニバーサルデザインは、補完関係にある概念であるといえる。

インクルーシブデザインの立場や定義に従えば、教育のインクルーシブデザイン化は、指導者と学習者が共に創り出す形で、進められることになるだろう。そこでは、教師がつくる画一化された枠組みの中に、一方的に子どもを押し込めるのではなく、子どもと教師が対話し合意を図るプロセスが重視される。このような姿を教室において実現することが、通常学級におけるインクルーシブ教育を志向するために必要とされる、新たな方向性ではないだろうか。

現在のところ、通常学級におけるインクルーシブ教育を「教育のインクルーシブデザイン化」という視点で実践した事例は見られない。

しかし、市川 (2018) は、竹内の実践<sup>23)</sup>に示唆を得て、これまで授業のユニバーサ

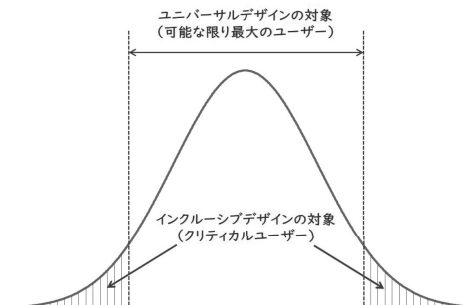


図2 対象ユーザー分布曲線

ルデザインが取りこぼしてしまったものとして「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」を挙げた<sup>24)</sup>。そして、これこそが本来的に必要とされるものであるとする。子ども自身を学習の当事者として位置付けるという発想は、インクルーシブデザインにも通じるものであり、インクルーシブ教育を進めていくためには、不可欠な視点であろう。

また、土居(2014)は、子どもとの対話から授業を構想することを提案した<sup>25)</sup>。

実践は、友達とのコミュニケーションに課題をもつ「やすはさん」に対して、教育相談という形式で対話を行うことから始まる。この対話により「休み時間、暇がないくらい」おしゃべりしていることが理想の状態だという、やすはさんの思いを引き出し共有する。そして、コミュニケーションをとる必然性のある活動と友達と繋がるための媒介である地図を用いた「道案内ゲーム」が考案され、外国語活動の時間に実施された。その結果、授業において自分からコミュニケーションをとろうとする、やすはさんの姿が見られた。また、コミュニケーションに関する自己評価も次第に向上していった、というものである。

この実践の特色は、対話を通して、学習者の思いを知り、それを内包する形で授業をデザインしたところにある。

湯浅(2015)は、インクルーシブ授業論について、目指す方向や姿やモデルがあらかじめ設定されているものではなく、授業づくりの過程に意義があるとし、この過程について学習の主体者である子ども自身が、合意・納得する場がつけられているかが問われている<sup>26)</sup>とし、学習者の授業づくりの過程への参画を求めている。

土居の実践において、道案内ゲームを考案したのは指導者である教師である。しかし、それは、教師による一方的な子ども理解から構想されたものではない。授業を創り出していく過程において、学習者との対話によって思いを共有したことから、考案されたものである。ユーザーのデザインへの参画を促すという点で、インクルーシブデザインの考え方を踏襲するものである。

また、コミュニケーションに課題をもつやすはさんは、クリティカルユーザーとしての側面も合わせもつ。

実践以前のやすはさんは、外国語活動でのコミュニケーション場面において、自分から話しかけることができず、所在なく立ちすくんだり、ただただ歩き回ったりするだけという状態にあった<sup>27)</sup>。

このことは、指導者による、個の理解抜きの一方向的な授業デザインだけでは、クリティカルユーザーの十分な学習参加を望めない場合があることを示すものであるといえるだろう。

しかし、道案内ゲームにおいて、様相は異なる。やすはさんは、自らコミュニケーションをとろうとするようになるのである。この変容は、対話による思いの共有や個の理解に基づいて授業がデザインされたことに起因すると考えることが妥当であろう。積極的なコミュニケーションを理想の状態とするという思いを共有できたからこそ、コミュニケーションを必然とする活動や友達と繋がるための媒介が発想されたのである。

対話による学習者の授業デザインへの参画は、学習者自身の学びの変容を促す可能性を含んでいる。また、クリティカルユーザーを排除しないという点でも、多様性を尊重するというインクルーシブ教育の理念に適うものであるといえる。



## 5 おわりに

本稿では、バリアフリーやユニバーサルデザイン、インクルーシブデザインの本来の意味に着目して、先行研究と合わせて考察することで、通常学級におけるインクルーシブ教育の方向性について探っていった。

その結果、指導者による多様な支援の提供、学び方の自己理解、学習者が選択・調整・決定する場の設定、授業デザインへの学習者の参画といった試みが、通常学級において、インクルーシブ教育の理念「多様性の尊重の強化」を実現する可能性をもつことが示唆された。

このことは同時に、これまでの指導者中心の授業観・学習観から、学習者を中心とした授業観・学習観への転換を意味する。前述の湯浅の言葉を借りるならば、授業づくりの過程がこれまで以上に問われることになる。通常学級におけるインクルーシブ教育を推進していくためには、今まで以上に、その教室における学習者の多様性が尊重された授業づくりが求められるようになるだろう。

バリアフリーからユニバーサルデザインは発展し、そのユニバーサルデザインをインクルーシブデザインは補完する。それに倣えば、教育のバリアフリーやユニバーサルデザイン化によって得られた、これまでの知見を発展させ、足りない部分をインクルーシブデザイン化によって補完することで、通常学級におけるインクルーシブ教育の方向性が見えてくるのではないだろうか。今後は、実践知の集積を図っていきたい。

### 文献

- 1) 2) 3) 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)

- [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm) (2020/09/06)
- 4) 5) 内閣府, 2002, 「障害者基本計画」  
<https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonkeikaku.html> (2020/09/06)
  - 6) 赤木和重, 2017, 「ユニバーサルデザインの授業づくり再考」, 『教育』 No.853 (以下, 『UDの授業づくり再考』とする): p.74, かもがわ出版
  - 7) 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 (教育科学)』 第54巻第1号: p.156
  - 8) 文部科学省, 2012, 「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」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm) (2020/09/06)
  - 9) 桂聖, 2010, 『授業のユニバーサルデザイン 全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくり』: p.1, 東洋館出版社
  - 10) 桂聖, 2012, 「教科教育と特別支援教育の融合が目指すもの—授業のユニバーサルデザイン研究の原点から考える—」, 『LD研究』 第21巻第4号: p.447, 日本LD学会
  - 11) 川俣智路, 2018, 「教えるためのユニバーサルデザインから学びのユニバーサルデザインへ—同質性を強調する「授業」から多様性を認める「学び」へ—」, 『臨床教育学研究』 第6巻 (以下, 『教えるためのUDから学びのUDへ』とする): p.73
  - 12) 新井英清, 2016, 『アクション・リサー

- チでつくるインクルーシブ授業』 pp.2-4, ミネルヴァ書房
- 13) 『UD の授業づくり再考』: p.77, かもがわ出版
- 14) 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 巻: pp.24-25
- 15) トレイシー・E・ホール・アン・マイヤー・デイビッド・H・ローズ編, 2018, 『UDL 学びのユニバーサルデザイン クラス全員の学びを変える授業アプローチ』: pp.25-46, 東洋館出版
- 16) 『教えるための UD から学びの UD へ』: pp.83-86
- 17) 涌井恵, 2014, 『学び方を学ぶ 発達障害のある子どももみんな共に育つユニバーサルデザインな授業・集団づくりガイドブック』, (以下, 『学び方を学ぶ』とする): p.6, ジアース教育新社
- 18) 『学び方を学ぶ』: pp.32-37, ジアース教育新社
- 19) 佐藤隆也, 2018, 「ユニバーサルデザインの視点による授業改善の考察－アクティブラーニングとの関連－」, 『川崎医療福祉学会誌』 Vol.27 No.2: p.261
- 20) 川俣智路, 2020, 「学習支援から学習者の発達支援へ－UDL を支える足場的支援 (Scaffolding)－」, 『指導と評価』 第 66 巻 782 号: p.11, 日本教育評価研究会
- 21) キャット・ホームズ, 2019, 『ミスマッチ 見えないユーザーを排除しない「インクルーシブ」なデザインへ』: p.68, ビー・エヌ・エヌ新社
- 22) ジュリア・カセム・平井康之・塩瀬隆之・森下静香編著, 2014, 『インクルーシブデザイン 社会の課題を解決する参加型デザイン』: p.6, 学芸出版社
- 23) 今井理恵, 2015, 「参加と共同を軸にした授業づくりの方法」, 『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』 (以下, 『インクルーシブ授業をつくる』とする): p.70, ミネルヴァ書房
- 24) 市川和也, 2018, 「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－」, 『教育方法の探求』 21: p.42
- 25) 土居裕士, 2014, 『気になる子の心を育てる対話の 3 ステップ』 (以下, 『気になる子の心を育てる対話の 3 ステップ』とする): pp.63-68, 学事出版
- 26) 湯浅恭正, 2015, 「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』: pp.3-4, ミネルヴァ書房
- 27) 『気になる子の心を育てる対話の 3 ステップ』: p.63, 学事出版