

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

片岡 美華*

(2014年10月28日 受理)

A study of relations between “universal design education” and “special needs education”

KATAOKA Mika

Abstract

This is a research paper that will discuss relations between universal design (UD) education and special needs education in the Japanese context. First, the definitions and terminology of UD are explained. In addition, UD education, UD for learning (UDL) and UD for instructions (UDI) are explained. Second, how UD was introduced into Japanese education is discussed. Third, the relationship between UD education and special needs education is approached. Japanese teachers may apply UD as to practice special needs education. However, UD means “universal” and UD practice usually targets all children, while special needs education focuses more deeply upon an individual child. To ensure an understanding of these relations, survey results of teachers’ perceptions of UD education was included. The survey revealed that teachers were confused and unsure what UD was, or what the difference between UD education and special needs education was. Therefore, it is necessary to figure out the concept of UD education. Although UD education and special needs education are not equal, the notion of UD may have much potential to improve special needs education. For examples, UD might provide better practices for students with high functioning developmental disabilities and it may also cover a gap between regular education and special needs education. To conclude, UD education may be useful as first intervention and special needs education may take the role of being effective additional support.

Keywords : universal design (UD) ; educational support in regular classes; concept; teachers’ perceptions

* 鹿児島大学教育学部 准教授

はじめに

本稿は、2010年第16回SNE学会で発表した「ユニバーサルデザイン教育と特別支援教育：概念整理のための一考察」と2011年第17回SNE学会で発表した「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」をもとに、ユニバーサルデザイン（UD）教育と特別支援教育の関係性について一考察を行うものであり、今後、合理的配慮等を含めた特別支援教育やインクルーシブ教育とUD教育の関係性について検討するための資料とするものである。そのため、2011年までの文献を中心にひとまずまとめを行う。

1. 問題の所在と目的

近年、通常学級における多様なニーズを要する児童生徒への対応として、UD教育や、授業のUD化といった、教室設営や、学級経営、そして教科等の指導方法に関する提案がなされている（例えば全日本特別支援教育研究連盟，2010）。UDは、もともと建築学や工学系の物理的環境場面上における、より使いやすいデザインを追求した考え方であるが、教育におけるUDとは、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がある考え方であるといえる。とりわけ、通常学級に6%超いとされる発達障害のある児童生徒に対しては、一斉指導の中で発達差のある児童への個別的な支援や、興味や学力に差がある中で生徒への教科指導、あるいは、自主性を重んじる大学での指導においての難しさがある。この状況下で、授業のUD化が、一般的な授業改善に役立つことから、子どもと教師の両者の要求に応じていく可能性を持っている。しかし本来、特別なニーズ、とりわけ障害のある児童生徒の場合を考えたとき、それは、この実態把握に基づき現れたニーズに対して支援していくことが必要であり、UD教育だけをやっていればよいというものではない。これにもかかわらず、後述するように、発達障害への対応も含めた支援策のひとつとしてUD教育が取り入れられたことから、それ自体を特別支援教育と考えている状況もうかがえる。また、UD教育は、そのノウハウを実践例の紹介として伝えられることはあっても概念整理や日本における定義について語られることが少なく、各々のイメージで持って漠然としたままとらえられている現状があり、このことがUD教育と特別支援教育の正確な理解につながりにくいと考ええる。

そこで本稿では、UD教育と特別支援教育について、通常学校における教員のUD教育の知識や意識の程度についての調査結果の一部を示すことで用語と概念整理を図りつつ、両者の関係性について検討を試みたい。

2. ユニバーサルデザインと教育

(1)UDの定義

UDについては、いくつかの定義が出されているものの、考え方を示すものであることから

唯一の定義はないようである。しかし、UDの実現は、国の政策とも関わることから、法律で定義が示されていることが多い。例えば、アメリカの支援技術法（Assistive Technology Act; ATA）1998年版には、第3節17項において「UDとは、生産物やサービスをデザインする際、また世に送り出す際の概念または観点であり、機能的性能を限りなく幅広い対象に使えるものとし、それは、（支援技術なしで）直接使えること、また、支援技術を用いて使えることを含む」（Bowe, 2000, p. 25; 筆者訳）とある。さらに、現時点で最も共通概念を図れるものとしては、国連の障害者の権利に関する条約であろう。この条約の第二条定義においては、UDを「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。ユニバーサルデザインは、特定の障害者の集団のための補装具が必要な場合には、これを排除するものでない。」（外務省, 2014）とある。なお、玉村（2008）は、国連の障害者の権利に関する条約においても、UDを定義づけた上で社会そのものの環境がUD化され、障害のある人の社会参加と平等を促進するための権利を行使できる社会となるよう啓発を行っているとしている。

このUDの概念を広め、個人が使うものに応用した人物として知られているのが、ロナルド・メイス（Ronald Mace）である。彼は、アメリカのノースカロライナ州立大学にUDセンター（Center for Universal Design: CUD）を設立し、同僚とともにアイデアを出し合い、はさみや台所用品など様々な日用品を作ることからはじめ、1980年代にはUDを発展させていった。なかでも彼の提唱したUDの7つの原則はよく知られており、その7つとは、①公平な利用（Equitable use）、②利用における柔軟性（Flexibility in use）、③単純で直観的な利用（Simple and intuitive use）、④認知できる情報（Perceptible information）、⑤失敗に対する寛大さ（Tolerance for error）、⑥少ない身体的な努力（Low physical effort）、⑦接近や利用のためのサイズと空間（Size and space for approach and use）である（Burgstahler, 2009）。UDの概念において重要となるのは、最大限可能な範囲を対象（想定）としていることで、性別や年齢、民族、身体的違い（背の高さなど）によらず、考えうる限り多くの人が使える（利用）ことを追求する（Bowe, 2000）。また、バリアフリーとの関係で言えば、今ある障壁を取り除くことがバリアフリーであるとすれば、計画段階から最大限可能な範囲を想定して最初から使いやすいものになっているのがUDと言える。したがって、障壁が存在し、それを除去する必要がある間は、バリアフリーという語も使われ続けることとなる。

（2）アメリカでの教育におけるUD

教育におけるUDは、1970年代後半のアメリカにおいて、視覚障害や聴覚障害の児童生徒に対して「アクセシビリティ」をキーワードに、ノートテイクや手話通訳者などの整備が行われてきたことに緒をなす。そして1990年代に入り、学習障害や、弱視・難聴、異なる文化的背景をもつ児童生徒が学校に多くみられるようになったことを受けて、再びアクセシビリティへの関

題が浮上し、「大半の」ニーズに応えるために、UD、特に、支援技術が検討されるようになった (Bowe, 2000)。したがって、教育における UD は、情報を様々な方法で伝えること、カリキュラムや教材を多種多様な方法を用いて提示することで児童生徒が活用できることが求められる。そして、この工夫が、児童生徒にやる気を起こさせ学習にも主体的に向かえる状況を作るのである (Bowe, 2000)。

こうした学習面に関する UD については、「学習のための UD (Universal Design for Learning; UDL)」において具体的に示されている。UDL では、ヴィゴツキーの理論をとり入れ、何を学ぶか (学ぶ目的と内容)、どのように学ぶか (学ぶ方法)、なぜ学ぶか (学ぶ理由) という視点に立った上で、学習へのバリアを排除し、児童生徒の長所を伸ばし、そして、成功するための様々な方法を認めるためのカリキュラム開発における3原則を提案している (Council for Exceptional Children, 2005)。それは、1. 多様な認知ネットワークを支援するため、複数の表現方法を提示すること、2. 多様な方略的网络ネットワークを支援するため、複数の活動と表現方法を提示すること、3. 多様な情緒的网络ネットワークを支援するため、複数の参加方法を提示すること、である (Coyle, Ganley, Hall, Meo, Murray, & Gordon, 2006)。これらにより、子どものモチベーションの喚起と主体性をもってとりくめる学習環境を作っているのである (Bowe, 2000)。もうひとつ、UDI (Universal Design for Instruction) という考え方があり、これは指導のための UD を表している。すなわち UDI とは、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 (Scott, McGuire, & Embry, 2002, para. 1) のことであり、「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』調整の必要を最小化する枠組み」 (Scott et al., 2002, para. 1) とされる。

(3) 日本における UD 教育

日本でも、アメリカ同様、建築や製品、空間デザインの分野において、バリアフリーに代わる概念^{注1)}として1990年代から UD という用語が使われ始めた (石橋(手島), 2006)。

教育においては、2000年に入ってから書籍が出版されるようになり、用語も広まってきている。用語としては、例えば「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」といったものがある。アメリカにおいて UDL が学習者の立場からとらえたものであり、UDI が教え方に視点をおいたものであるとするならば、「授業のユニバーサルデザイン」は UDI に近い概念と言えるのかもしれない。一方、「ユニバーサルデザイン教育」というのは、もともとの「教育」のもつ広い意味合いからして、一段高い次元の用語であり、授業という限定した空間に留まらず、アクセシビリティという観点からの、教育そのものへのアクセス (権利の視点)、また、授業者、学習者の両立場からの視点が考慮された概念であると捉えることができよう。したがって、下位概念として、教室設営などの「(学習) 環境におけるユニバーサルデザイン」、一単位時間における授業工夫や、評価の視点も含めた「授業のユニバーサルデザイン」、そして、そもそも UD

を取り入れようとする柔軟な考え方や、それによって、様々な働きかけをしようとする態度を示す「意識におけるユニバーサルデザイン」が含まれるのではないだろうか。

上述したことを踏まえて、図1にUD教育の概念図を示した。

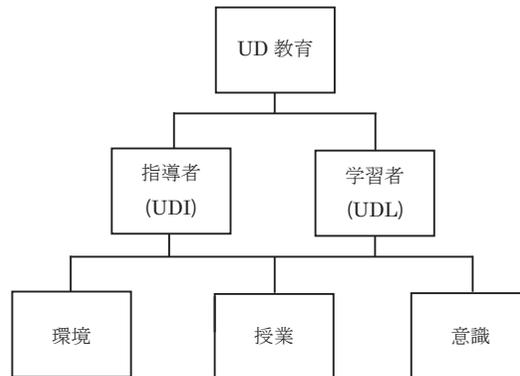


図1 UD教育の概念図

頂点に、「UD教育」という高次の用語をおき、その中には、指導者と学習者という二つの立場、すなわちUDIとUDLが据えられる。さらに下位レベルに、「(学習)環境におけるUD」、「授業のUD」、そして、「意識におけるUD」を位置した。当初、これらの3UDは、指導者側からとらえられるものと考えたが、学習者にとっても、用意されたUDをいかに積極的に活用するか、あるいは、自身が主体的に工夫するということを考えれば、両者の視点とも関連するといえる。

このように、日本においても2000年以降、教育分野でのUD化が提唱されるようになるが、日本におけるUD教育は、いまだ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ような学習論や発達観を呈したソフト面からの提唱が少ない。とりわけ、小島(2010)が指摘するように、教師と子ども、子ども同士の関係にも着目した人間関係への支援提供も必要である。また田部(2010)も子ども、保護者、学校の三者連携がUD教育の推進に必要であるとしている。

3. UD教育と特別支援教育

ところで、UDがバリアフリーと関わり深いことを考慮したとしても、特別支援教育からUD教育を提唱することが多いのはなぜなのだろうか。それは、ひとつに、2000年以降、通常学級における発達障害児童生徒への支援が現場での課題となっていたこと、2007年の特別支援教育制度開始と相まって、「特別」ということを強調せず、広く教員に指導の工夫を求めたいという

特別支援教育の立場からUD教育が紹介されるようになったことが要因であると推測される。具体的には、教室設営、学級経営、教科等の指導方法に関する提案や、特別支援教育を進めるために、とにかくできそうなことを提案したのがきっかけであった。また戦略として、特別支援教育からのアプローチを前面に出すよりも、今までの学級経営や指導方法の工夫で多くの子どもが助かるという視点を与えるほうが特別支援教育に抵抗感のある教員に対しても効果があるのではないかと考えたわけである。

本来「ユニバーサル」とは、「普遍的」という意味を伴い、「個」に応じた支援を考える特別支援教育とは一見矛盾するかのような概念とも言える。この点に関しては、「個」のとらえ方、つまり、個別化が孤立を意味していることではない点や、支援のレベルについて論じる必要があるが、もう一点、意識レベルの問題が挙げられるのではないだろうか。2007年の特別支援教育の開始以来、通常学級における特別な支援について、発達障害の視点から教育現場での理解啓発が行われてきた。教師の発達障害の理解は進み、支援提供が行われるようになったが、逆に「特別」ということばを意識したり、通常の場合の「特別な支援」に限界を感じる教員が増加したことを筆者も感じてきた。そうした状況を打破するかのごとく、「発達障害のある児童生徒への支援を考えることが、すべての児童生徒にとってわかりやすい授業になる」と多様な認知特性を持つ発達障害への指導について多様性や柔軟性を含んだUD教育の考え方を応用して理解を求めた。その結果、UD教育ということばが広がりを見せ、同時にあたかも「特別支援教育＝UD教育」という誤解さえ生まれるかの勢いを呈した。一方、UD教育の内容を具体的にみていくと、従来の日本の教育現場で行われてきた指導技術（発問・板書・教材の工夫）と同様の内容が多く、学級経営や教科指導の工夫と結び付きやすい。そこで、一般的な授業改善に役立つことから、教師の要求に応え、積極的に取り入れられるようになったのである。

先述のとおり、UDLがもつ学習のバリアフリーや、多様性への配慮という考え方は、特別支援教育の理念ともつながることから、積極的な紹介を後押しする要因となっている。しかし、こうした導入経緯は、「UD教育＝特別支援教育」という「誤解」につながった懸念がある。ただし、実際、教師がUD教育と特別支援教育を同義としてとらえているのかについては推測の域を出ず、調査が必要であった。そこで片岡・松井（2011）の調査結果について以下に概要を述べる。

4. 教員の意識からみたUD教育と特別支援教育

(1) 対象と方法

K市内の小学校2校の教員36名を対象に、2010年8月下旬から11月下旬にかけて質問紙調査を行った。質問は、UD教育に関する知識の有無、授業場面におけるUDの活用、UD教育と特別支援教育の関係性、UD教育の必要性、多様なニーズに応じた教育の手立て、から成っている。さらに、質問紙調査で同意を得た教員9名に対し、聞き取り調査を行った。質問は、質問紙調査で尋ねたことをより具体的に把握するために掘り下げる形で問うた。

(2) 結果

質問紙の回収率は66.7% (24名) であった。UD教育については、83.3%が知っていると回答し、具体的には「どの子にもわかりやすい授業」などの記述回答を得た。また、UDの活用については、十分活用していると回答した教員はいなかったものの、活用している、少し活用している、を合わせると85.0%の教員が何らかの形でUD教育を意識して授業場面で活用していることがわかった。こうした活用を、特別支援教育との関係性でみると、回答のあった19名のうち、特別支援教育を意識している(5名)、少し意識している(9名)、意識していない(5名)という結果であった。さらに、UD教育と特別支援教育の関係性を記号で表すよう求めたところ、「＝」と答えた教員が8名(40%)、「⊃(含む)」と答えた教員が3名であった。UD教育の必要性については、95%の教員が必要であると回答した。

聞き取り調査の結果では、UD教育について「どの子にもわかりやすい」ということばをキーワードとしてあげ、「誰にとってもやさしく、わかりやすいもの」などと語った。また、あらかじめUDを活用している授業場面を見せて、どれだけUD化に気づくか問うたところ、教員によってその気づきには差があるものの、全体としてハード面での気づきが多かった。また実践でも、ハード面での活用が多いことがわかった。特別支援教育を意識したUD教育については、交流学习の中での指導の工夫がやがて全体の子どもたちにとっても有効な手立てとなっているということに気づき、その気づきがUD教育を特別支援教育として意識する理由となっていることが明らかとなった。さらに、UD教育と特別支援教育の関係性について質問紙に記入した記号についての説明を求めると、「＝」と回答した教員は、どちらも一人一人の子どもに応じた教育をすすめる点が同じであると回答した。しかし、説明するうちにUD教育が特別支援教育よりも広い意味をもつという考えに変わったり、結論があいまいになったりした教員もいた。また、1学級にいる40人全員への個に応じた教育の重要性を示しながらも、実行することの困難性を述べた教員もいた。UD教育の必要性については、必要である理由として児童生徒全員が達成感を味わうため、といった旨をあげる教員が多かった。

(3) 教員がとらえるUD教育と特別支援教育の関係性

対象者は少ないものの意識調査の結果から、UD教育に関する用語が教員の間で広まっていることが明らかとなった。しかし、教員の中でUD教育の理解にずれが生じていた。これは、日本においてUD教育の概念が定まっていないことや、活用方法・活用例のみが書かれた書籍等の広まりが原因ではないかと考えられる。一方で考え方にUD教育が表れているにもかかわらず、UDという用語と結びついていない(意識していない)教員の存在も明らかとなった。これは、先の図1のUD教育の下位概念としての「環境」「授業」「意識」のうち、「意識におけるUD」が弱いことの表れと言え、こうした意識の希薄さが、よりユニバーサルな視点から教材や評価を提供していくことを阻む原因となっていると言える。さらに、ソフト面とハード面のとらえにつ

いては、ハード面に注目する教員が多いものの、教員の中には、よりソフト面を意識している者がおり、そうした教員は、実践でもことばかけの仕方や時間への配慮など学習活動でのUD化を積極的に行っていることがわかった。加えて、学習活動そのものの意味を問うたり、発達段階を考慮した学習内容の工夫といったレベルでのソフト面の活用を挙げた教員はいなかったことから、ソフト面の充実が、今後のUD教育の発展の鍵となろう。

UD教育と特別支援教育との関係性については、通常学級全員の子どもに対し、一人一人のニーズに応じた教育を行うことの大切さを述べ、それが「＝」としてとらえていた理由となっていた。しかし、説明する中で混乱してきた教員もいたことを考えると、「特別支援教育と同じなようで、なんとなく違う気もする」、という理解のあいまいさを露呈したと言え、UD教育概念形成の未熟さに加え、教員の中でのUD教育が、特別支援教育の文脈の中で混沌としたものとなっていることを示していると言える。また、教員がUD教育を「すべての学習者がわかるようになるもの」としてとらえ、一人一人のニーズに応じた教育をすることの重要性といった特別支援教育の考え方に共感しているものの、実現することは現在の教育条件下では不可能に近く、そのことへの矛盾を感じている教員もいた。石橋(手島)(2006)は、授業についていけない児童生徒に対してすぐに特別な配慮をするのではなく、授業の進行を見直し、より多くの子どもにわかりやすいものになるよう工夫し、それでもなおニーズに応えられない場合に個別的配慮や支援が望まれるとしている。

5. UD教育と特別支援教育の関連と今後の発展性

以上のことから、UD教育と特別支援教育の関係性について考察する。そもそもUD教育と特別支援教育は、万人向けのデザインに対して特別な(個別化した)デザインということであるので、概念的にも対立するはずである。にもかかわらず、「UD教育＝特別支援教育」に近い形でとらえられているのは、実践レベルでの方法ばかりが伝えられ、一方でUDの教育上の定義が明確でないことがひとつの理由として考えられた。すなわち、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言える。したがって、UD教育だけを行ってれば、特別支援教育を行ったということにはならず、障害の特(異)性に応じた支援は変わらず求められるわけである。こうしたことから、片岡(2010)はUD教育を一次的介入と位置づけ、その上に、追加的支援としての特別な支援を導入するという試案を示した(図2)。

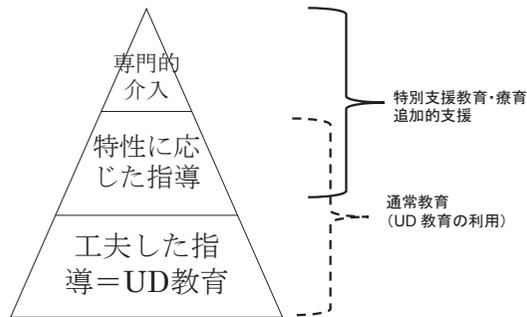


図2 UD教育と特別支援教育のとらえ方

この図が示すことは、UD教育を一次的支援と捉え、そこで発達障害への対応を含めて、広い支援を行ったり、予防的視点を持って指導したりすることである。また、対象となる人数も多いことから集団への指導のための視点と言える。さらに意識のUDを図っておけば、この後の追加的支援やさらに個々の学習支援が行いやすくなると言える。中段の特性に応じた指導は、障害特性や認知特性、さらには発達のアンバランスさといった発達特性にも応じて指導することとなり、全員が必要とするわけではないことから、対象者を減じた形で示した。上段の専門的介入は、より個別の障害特性や発達段階に応じた支援として、知識と技術を持つものが指導にあたり、この対象は最も少なく、具体的には言語指導や各種療育がそれにあたりと考えている。なお、UD教育と特別支援教育との領域をあえて示すのであれば、二次的な指導の段階が融合点として示すことができると考えられる。ただし、UD教育は、通常学級における発達障害のある児童生徒への指導を考えることを媒介に、改めて、教室設営、学級経営、指導技法、多様な児童生徒のニーズに対応した評価基準の明確さ、と言ったものの問い直しに一役買うものであるといえる。したがって、UD教育は一次的支援よりさらに下位の、よりよい支援を行うための「ベース」としても考えられることから、概念については更なる検討が必要である。いずれにせよ、個々のニーズに応えるには、詳細な実態把握をした上で、すでに全体に対して提供されている支援に加えて「追加的支援」という考え方で進めていく必要があると考える。

一方、UD教育の果たす役割としては、特別支援教育サイドからも期待できることも多い。たとえば、教科教育にUD教育の概念を取り入れて工夫することで、知的に高い発達障害のある児童生徒に対しても、授業への参加を容易にする。加えて、これまで培ってきた障害児教育の実践だけでは不十分な教科教育の専門性に対しても、UD教育が互いに語り合える、連携を図るためのツールとして、ひいては、特別支援教育との隔たりを取り払うものとして活用できると考えられる。また、支援システムや、個別の指導計画の評価の際にも、アセスメントツールとしてUDの7原則を用いることができる。評価の視点に関して Fadden(2010)は、UDIの実践として、外

からは見えにくくなっている評価の基準（例えば、出席とはどういう状態を指すか、質の高い学習とは具体的に何をどこまで求めていることなのか）を示すことの重要性を示している。さらに Fadden は、発達障害のある学生が特にわかりにくいとされる、「隠れたカリキュラム (hidden curriculum)」に触れ、何をどこまで求めているのかを明らかにすることが UDI の原則であり、高等教育段階になるほどに、その基準を伝えていく必要性を訴えている。

なお、アメリカの UDL は、子どもの発達や障害状況に基づいたアセスメントを伴う指導をされており、この点については特別支援教育とのつながりが深い。しかし一方で、詳細な実態把握をした上での個別的な追加的支援^{注2)}は、UD 教育とは別に行うべきことといえ、これを特別支援教育と考えるならば、UD 教育は、あくまでも通常教育の枠組みでとらえられるものではないかと考える。

6. まとめと今後の課題

以上より、UD 教育は特別支援教育とイコールではないものの、通常学級にいる発達障害のある子どもへの指導を考えることを媒介に、改めて、教室設営、学級経営、指導技法、評価基準の明確さ、と言った教育の本質的なことの問い直しの一助となる可能性を秘めているといえる。また、障害のみならず、多様な児童生徒のニーズに対応した教育を考えるきっかけとなり、多くの子どもにとって利益がある考え方であるとも言えると思う。これは、通常教育への変革を求めるインクルーシブ教育を実現する上でも、ひとつの視点として捉えられることではないだろうか。

本稿では、教員の UD 教育のとらえ方を明らかにした上で、特別支援教育との関係性を見出すことを試みた。多くの教員においてはすべての児童生徒がわかりやすい指導を大切に思い、特別支援教育の個々のニーズに応じる支援という考え方に共感していることがわかった。しかし、それは同時に特別支援教育との混乱を招いており、今後、UD 教育で可能な範囲の支援と、追加的支援の内容や関係性を整理することが求められる。なお、本調査は対象者が少なかったため、この結果が一般的であるとは言い難い。今後、より多くの教員の考えを得るなかで UD 教育と特別支援教育、障害という枠を超えた特別なニーズ教育との関係について検討を図りたい。

また、UD 教育の推進には、子ども、保護者、学校の三者が連携を取ることが必要である（田部、2010）ことから、人間関係での UD 教育についてもその内容と方法について検討し、さらにソフト面での UD 教育を進める必要がある。一方で、教員の中には、40人すべての児童生徒のニーズに応えたい、応えていかねばならない、という使命感のようなものを持っている者もあり、多忙な教員が燃え尽きてしまわないよう、引き続き UD 教育と特別支援教育、障害という枠を超えた特別なニーズ教育との関係について検討を進めていきたい。

最後に、本稿では、UD 教育と特別支援教育を連続性かつ段階性のあるものとしてとらえたが、そもそもこれらは矛盾する概念であり、図2の整合性が図れるのかを検証していくべきであると考えている。なにより、UD 教育と特別支援教育の範囲を定めようとする事自体に限界がある

のかもしれない。この点については、引き続き用語の概念整理を行う中で、日本の教育の独自性とUD教育、そして合理的配慮やインクルーシブ教育との関連についても整理と検討を行う必要があるだろう。

注記

注1：このことは、バリアフリーが死語となったことを意味せず、新たに作られたものに対してバリアフリーではなくUDという語が使われるようになったと解釈するのがよいと考える。

注2：ここでは、個別的支援をさして、個別（孤立）とは異なる。特別支援教育において個別指導とともに集団指導が重要なのはいうまでもなく、特別支援教育における「集団」とUD教育で対象とする「集団」の扱いについてはさらに検討を要する。

引用文献

- Bowe, F. G. (2000). *Universal design in education: Teaching nontraditional students*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Burgstahler, S. (2009) Universal design of instruction (UDI): Definition, principles, guidelines, and examples. University of Washington, College of Engineering, UW Technology Services College of Education.
- Council for Exceptional Children. (2005). *Universal design for learning: A guide for teachers and education professionals*. Pearson.
- Coyne, P., Ganley, P., Hall, T. E., Meo, G., Murray, E. A., & Gordon, D. (2006). Applying universal design for learning in the classroom. In D. H. Rose & A. Meyer (Eds.), *A practical reader in universal design for learning* (pp. 1-13). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Fadden, S. (2010). Effective education and universal design. 片岡美華研究代表. 障害学生のためのユニバーサルデザイン教育システム構築における比較研究：平和中島財団平成21年度国際学術共同研究助成研究成果報告書 (pp. 10-26). アート印刷.
- 外務省 (2014) 障害者の権利に関する条約：和文テキスト
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf>
- 石橋（手島）由紀子（2006）通常学級に在籍する軽度発達障害のある子どもに対する指導方法：授業のユニバーサルデザイン第1節理論編. 菅野敦・宇野宏幸・橋本創一・小島道生（編）特別支援教育における教育実践の方法：発達障害のある子どもへの子に応じた支援と校内・地域連携システムの構築 (pp.140-143). ナカニシヤ出版.
- 片岡美華（2010）ユニバーサルデザイン教育と特別支援教育—概念整理のための一考察—, 日本特別ニーズ教育学会第16回研究大会プログラム, pp. 57-58.
- 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（SNE）学会第17回大会, pp. 110-111.
- 小島道生（2010）ユニバーサルデザイン. 別府哲・小島道生（編）「自尊心」を大切にしたい高機能自閉症の理解と支援 (p. 154). 有斐閣.
- Scott, S.S., McGuire, J.M., & Embry, P. (2002). Universal design for instruction fact sheet. Storrs: University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability.
- 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, 日本特別ニーズ教育学会第16回研究大会プログラム, pp. 59-60.
- 玉村公彦（2008）障害者権利条約とユニバーサルデザイン社会：障害のある人の人権保障の国際的到達点. 季刊ユニバーサルデザイン28号, pp.19-20.
- 全日本特別支援教育研究連盟（2010）通常学級の授業ユニバーサルデザイン：「特別」ではない支援教育のために. 日本文化科学社.

謝辞

松井佑樹 (2011) 平成22年度卒業論文「教員のユニバーサルデザイン教育に関する意識調査研究」(鹿児島大学教育学部)