

# 「学びのユニバーサルデザイン」と 「授業のユニバーサルデザイン」の関係性

松戸 結佳

## 要 旨

本研究では、国際的に注目される「教育におけるユニバーサルデザイン」モデルの概観を捉え、本邦で混同されることの多い「学びのユニバーサルデザイン（UDL）」と「授業のユニバーサルデザイン（授業UD）」の関係が本邦の教育者及び研究者にどのように捉えられてきたかを調査した。その結果、UDLと授業UDの関係の捉え方は、混在型Ⅰ（UDLに授業UDを組み込む）、混在型Ⅱ（UDLと授業UDを同義として扱う）、区別型Ⅰ（UDL＝米国／授業UD＝日本）、区別型Ⅱ（UDL＝学習者主体／授業UD＝指導者主体）、影響の方向付け型（授業UDはUDLから影響を受けている）の5つに整理された。本邦では、UDLと授業UDの捉え方が統一されず、教育におけるUDモデルの定義は不明確な状態である。教育におけるUD実践研究において、どのようにUDモデルを適用し、どの要素・要件を意識して実践が行われたかについて今後の実践研究では明示することが望まれる。

## I. 問題と目的

「すべての子どものための教育（Education for All）」を理念に掲げたインクルーシブ教育の実現は、現在世界中で目指されている（UNESCO, 1994, 2015）。2015年の国連サミットにおいて設定された持続可能な開発目標（SDGs）では、「誰一人として取り残さない」ことが理念として掲げられ、国際的にも誰一人として取り残さない教育実践へのニーズは高まっている。そのような時代の流れにあって、建築や製品開発の領域に流布する「ユニバーサルデザイン（UD）」の視点は教育現場でも活用されることが増えてきた。以下、UD概念と合わせ、教育におけるUDモデルについて、米国で主要な「学びのユニバーサルデザイン（Universal Design for Learning, UDL）」を中心に概説し、本邦で実践が増えているUDLと授業UD、2つのモデルについて述べ、その後、問題提起する。

## 1. ユニバーサルデザインとは何か

UDは、米国の建築家であるロン・メイスによって1980年代に提起された（Table 1）。UDでは、障害者や高齢者などが既存の設備に対応できない時に後付けで解決策を講じるのではなく、はじめから多様な利用者を念頭に置いて建築物をデザインし（アクセシブル・デザイン）、可能な限り多くの人が利用できる物理的環境や道具を創ることが目指された（CAST, 2011；古瀬, 2010；The Center for Universal Design, 1997）。UDは障害者のアクセシビリティを保障するという観点に端を発するが、障害者だけに特化するのではなく、障害の有無に関わらず全ての人々がアクセスできるデザインを追求する。このUDの発想は、1990年、障害に基づく差別を禁止したADA法（Americans with Disabilities Act, 障害のあるアメリカ人法）が成立してからアメリカ国内で広がりを見せた（古瀬, 2010）。もちろん、すべての人にとって望ましいものとしてデザインされたものは、すべての人のための普遍的な1つのデザイン（One design fits all）を目指すことにもなりかねず（古瀬, 2010）、新たな排除を生む可能性は拭いきれない。しかし大事なことは、建物や製品にアクセスできず排除される人が出ることを設計段階から防ぐという発想にあった。その発想を、学習分野に応用しようと提唱されたのがUDLである。

## 2. 学びのユニバーサルデザイン

UDLは、米国の民間教育開発研究組織（The Center for Applied Special Technology, CAST）によって1990年代に開発が始められた。その際、建築学的なユニバーサルデザインの原則をそのまま応用するのではなく、学習に関連する科学を通じて問題へのアプローチが図られた（CAST, 2011）。バンデューラの自己効力感やヴィゴツキーの最近説発達領域、デュエックの成長型マインドセットなど多様な先行研究に影響を受け、教室への物理的なアクセスについてだけではなく、動機づけなども含む学習に関わる全ての面へのアクセスに焦点を当て、UDLガイドラインは開発された（CAST, 2011；Meyer, Rose & Gordon, 2014）。UDLでは、学習者個々の「脳の多様性」に注目し、学習に関わる「感情」「認知」「方略」の3つのネットワークを反映した「取り組み」「提示（理解）」「行動・表出」の3原則と、学習に「アクセスする」「積み上げる」「自分のものにす

Table1 UD 7原則（The Center for Universal Design, 1997より）

UD 7原則
1. 公平性（equitable use）
2. 柔軟性（flexibility in use）
3. 単純性と直感性（simple and intuitive use）
4. 認知性（perceptible information）
5. 許容性と安全性（tolerance for error）
6. 効率性（low physical effort）
7. 空間性（size and space for approach and use）

る」という3段階が設定され、合計9つのガイドラインとして整理されている（Table 2）。CASTの最高教育責任者・共同創設者であるデイビッド・ローズは「平均的な学習者（average learner）」というのは存在しないと指摘し（Hall, Mayer, & Rose, 2012a）、「全員一律で対応させようとする（one-size-fits-all）」カリキュラムに対処するための枠組みとしてUDLガイドラインを提示している（CAST, 2011）。UDLでは、単にその時間の授業がわかることだけでなく、学習者自身が自分に合った学び方を手に入れ、「学びのエキスパート（Expert Learners）」に向かって自ら調整し学べるよう支援することを目的とする（バーンズ亀山, 2020；川俣, 2018）。UDLにおける“universal”には「すべての学習者」，“design”には「意図的で目的があり計画されたもの」，“learning”には「すべての個人が学びのエキスパートに向かって成長するために有意義な方法で挑戦の機会を与えられ支持・支援されること」という意味が内包される（Meyer et al., 2014）。このことから、UDLは、普遍的な一つの授業デザインを目指すというよりは、すべての「個々」学習者の学びを保障するためのデザインを目指していることが伺える。UDL開発以前のCASTでは、障害のある学習者が通常教育にアクセスできるよう、テクノロジーを用いた学習支援を開発していた（Rose & Meyer, 2002）。しかし、建築分野において、後付けで解決策を講じるよりも誰もがアクセス可能なデザインを初めから設計した方が結果的にコストは抑えられ、障害のある人以外にもアクセシビリティが保障できるという考え方へパラダイムシフトが起きたように、CASTにおいても同じような転換が1990年代初めに起きた（CAST, 2011；Meyer et al., 2014）。それは、学習者に障害があると考えのではなく、アクセスできない学習者を生むカリキュラムの方に障害がある、という考え方への転換だった（CAST, 2011）。問題が顕在化されてから個々に応じた支援機器を開発してはきりが無いが、初めから学びの多様性や個人間・個人内の変動性が考慮された授業をデザインできればすべての学習者の学びを保障できる。

2000年代に入り、米国では教育領域における法整備が進み、2008年に改正された高等教育機会均等法（Higher Education Opportunity Act）では、「科学的に有効なフレームワーク」としてUDLの定義が明記された。また、2015年、落ちこぼれ防止法（No Child Left Behind Act of 2002）に変わる新初等中等教育法、どの児童生徒も成功する法（Every Student Succeeds Act）では、「全ての

Table 2 UDLガイドライン概略（CAST, 2018より）

	【感情】 取り組みのための多様な方法の提供	【認知】 提示（理解）のための多様な方法の提供	【方略】 行動と表出のための多様な方法の提供
アクセスする	7) 興味を持つためのオプションの提供	1) 知覚するためのオプションの提供	4) 身体動作のためのオプションの提供
積み上げる	8) 努力やがんばりを続けるためのオプションの提供	2) 言語、数式、記号のためのオプションの提供	5) 表出やコミュニケーションのためのオプションの提供
自分のものにする	9) 自己調整のためのオプションの提供	3) 理解のためのオプションの提供	6) 実行機能のためのオプションの提供

アセスメントは実現可能な範囲でUDL原則を用いて開発されなければならない」と明記された。2017年度からは全米各州が州の学力測定をUDL原則に即して行うよう促され、UDLを実践している学校区には助成金を出すなど、国を挙げてUDLの普及に向けた対策が進んでいる。このように、米国では教育領域における法整備に伴いUDLが広く知られ今日に至る。

### 3. 米国での教育におけるユニバーサルデザインモデルの混在

米国では、UDL以外にも、UDの視点に立った教育モデルがいくつか存在する。代表的なものに、UID (Universal Instructional Design) やUDI (Universal Design for Instruction/Universal Design of Instruction) がある。これらの用語はUDLと区別せずに使われることもある等、研究者の間でも混在が見られる (Roberts, Park, Brown, & Cook, 2011)。UDL, UID, UDIはいずれもpre-KからK12及び高等教育機関どちらにおいても適用できるものだが、特にUIDとUDIは高等教育機関と関連付けられることが多いようだ (Rao, Ok, & Bryant, 2014)。

UIDは、「教育におけるユニバーサルデザイン」という包括した意味合いで、UDLも含めて用いられることもあれば、Chickering & Gamson (1987) が提唱した「優れた授業実践のための7原則」に基づくUID原則を指す場合もある (Fox, Hatfield, & Collins, 2003; Higbee & Goff, 2008)。その他、UD原則に基づいた7原則をUIDとしてホームページに公開している大学もある (the University of Guelph, 2016)。

UDIは、提唱者により“Universal Design of Instruction” (以下、便宜上UDI①) と“Universal Design for Instruction” (以下、便宜上UDI②) の2つがある。UDI①は、メイスのUD原則に基づきUDL, WCAG (Web Content Accessibility Guidelines) の原則をも包含し、7つのチェックリストを提唱する (Burgstahler, 2009)。教育におけるUDをテーマとしたレビュー論文の中では、Rao et al. (2014) において、UDI①が取り上げられている。UDI②は、メイスのUD7原則に、教育分野での適用性を高めるため新たに2原則加えた9原則を提唱する (Scott, McGuire, & Shaw, 2003)。このUDI②に基づき、UDLやUIDに基づく実践も「UDI」と統一表記されたレビュー論文も存在する (Roberts et al., 2011)。以上のように、米国では複数の「教育におけるUD」モデルが提唱され、混在が見られる状況だ (Table 3)。

### 4. 本邦で広まる「授業のユニバーサルデザイン」

本邦においては、UDLのほか、「授業のユニバーサルデザイン (授業UD)」が教育現場では既に広く知られており、UDLと授業UDそれぞれ実践報告は増えているものの、両者が区別されず混在した実践報告も一部見られるのが現状である (松戸, 2021)。

授業UDとは、「特別な支援が必要な子を含めて、通常学級におけるすべての子が楽しく学び『わかる・できる』ことを目指す授業デザイン」と定義されている (日本授業UD学会, 2020)。もともとは、「授業のユニバーサルデザインという特別支援教育の考え方」を国語の授業の中に取り

Table 3 UD と米国において主要な教育における UD モデル

モデル	時代	提唱者 / 組織	原則	背景
UD (Universal Design)	1980年代 半ば	Mace /the Center for Universal Design (CUD) at North Carolina State University	UD7原則	
UDL (Universal Design for Learning)	1990年代	Rose & Mayer /the Center for Applied Special Technology (CAST)	3原則	UDの発想 最新の脳科学研究
UID (Universal Instructional Design)	1990年代	Silver, Bourke & Strehorn	8原則	Chickering and Gamson (1987)
UDI ① (Universal Design of Instrction)	2000年代	Burgstahler /DO-IT's Center for Universal Deisgn in Education (CUDE) at the University of Washington	適用のチェック リスト7項目	UD7原則 UDL原則 WCAG原則
UDI ② (Universal Design for Instruction)	2000年代	Scott, McGuire & Shaw /Center on Postsecondary Education and Disability, University Connecicut	9原則	UD7原則

入れようという試みから筑波大学附属小学校を中心に授業UDの活動は始まり、「授業づくりの工夫をした上で個別の配慮をするという順序で授業をデザインしていく」ことが特徴とされた（桂，2011）。研究機関・研究組織により理論に基づきエビデンスベースドで提唱されたのではなく、現場発信で生まれた教育モデルであることが特徴である。それゆえ当初から、授業UDの有効性や限界は不明確であると指摘されてきた（柘植，2011）。その指摘に応える意味での実践報告も見られるが、授業UDの効果に対する分析的評価という点では課題が残されている（藤井・櫻田，2016）。授業UDでは、3段階構えとして、第一段階に効果的な授業方法を工夫すること、第二段階に第一段階ではじきだされてしまうような子に個別に合理的配慮をすること、第三段階に第二段階までで苦戦する場合に通級指導教室や特別支援学級で個別に指導する形をとる（小貫，2020）。特に第一段階で、「視覚化（ビジュアルに）」「共有化（シェア）」「焦点化（シンプルに）」することが授業UDにおいて重要な3要件とされる（桂，2011；小貫，2020）。授業UDの発想には海外の教育におけるUDモデルと同様、メイスのUD原則が影響していると思われるが、3要件が提唱されるに至った理論的背景というのは明らかではない。しかしながら、3段階構えの3要件という、教師にとってやるのがシンプルであり明確なモデルであるからか、本邦では、UDLに比べ授業UDに関する書籍は多く出版されている。例えば最近では、小学校1年から6年までの全時間授業をパッケージ化した授業UD本も出版された（桂・小貫・日本授業UD学会，2021）。UDLはフレームワークであるから、目の前の学習者によってカリキュラムが柔軟に調整されるためパッケージ化は困難であることを考えると、本邦で広まる授業UDは、「universal=普遍的な（複数の者に共通の）」という意味合いが強く感じられる。前述したUDLの意味合いと比較すると、「ユニバーサルデザイン」

というものへの考え方そのものがUDLと授業UDでは異なるものと推察される。ともすると、授業UDは、古瀬（2010）で指摘された「すべての人にとって望ましいものとしてデザインされたものは、すべての人のための普遍的な1つのデザイン（One design fits all）を目指すことにもなりかねない」という問題に通じうる。また、小貫（2013）では「授業でのバリアを生じさせる発達障害のある子の特徴」に対して「授業でのバリアを除く工夫」を凝らすための階層モデルが提示されている。学びにバリアー（障害）を生じさせる原因は柔軟性のないカリキュラムにあると考えるUDLとは対照的に（CAST, 2011）、授業UDでは、授業にバリアを生じさせる原因は学習者側の特徴（発達障害）にあると捉えられていることがここから推察される。

以上が本邦で広まる授業UDの概要であるが、UDLと比較すると、同じ教育におけるUDであっても考え方に違いがあることは明らかである。授業UDでは3段構えにより、個別の配慮は、授業づくりの工夫をした上でと後回しにされ、発達障害のある子の特徴が授業でのバリアを生じさせる原因とされる等、疑問を抱きうる点はいくつかあり、これまでも授業UDへの批判は見られてきた。

## 5. 授業のユニバーサルデザインへの批判

授業UDは指導方法ではなく指導理念、教育の哲学であるとされている（日本授業UD学会, 2020）。しかしながら、授業UDではこれまでのところ「How to」的な指導技術・技法というニュアンスが強いこと（田上・猪狩, 2017）、教師がどう教えるかに主眼が置かれ同質的な空間を教室の中に生み出す画一的な指導であること（赤木, 2017）、UD教育を行っても通常教育で学ぶことが難しい場合に特別支援学級・通級指導で学ぶことが良いとされかねないこと（赤木, 2018）、「指導の平準化」を招く危険性があること（吉田, 2015）、等がこれまで指摘されてきた。川俣（2018）においても、授業UDが本来の「ユニバーサルデザイン」とかけ離れ、教室内の多様な学びの保障や、包摂的な教育環境推進に向けた役割を果たしているとは言い難いと指摘されている。2018年LD学会大会企画シンポジウム「学校全体で取り組むUDLの実践」では、授業のUD化を推進した中学校の実践が紹介され、学校内の全ての学級で教員ごとに指導の差が出ないよう「歩調をそろえ」、教室環境や指導方法を「統一した」という報告があった（小松, 2018）。授業UDの意図するところではないとしても、指導の画一化というニュアンスが授業UD実践に少なからず見られる傾向は否めない。学習者個々の多様性を包摂したインクルーシブ教育というよりは、教師が安心してコントロール感を持ち続けられる教育環境をつくるための「すべての人（特に教師）のための普遍的な1つのデザイン（One design fits all）」を目指しているような印象も抱かれる。これには、授業UD実践者増加に伴い、視覚化等の技法的な面が取り入れられた実践が見られるようになったこと（佐藤, 2018）、理論に基づくエビデンスレベルの高い検証の不足が影響しているといえよう（菊池, 2020；佐藤, 2018）。そもそも授業UDとUDLでは、同じ「UD」という言葉を使っているにもかかわらず授業のあり方についての考えが大きく異なるものと思われる、それぞれがどのように教育者・研究者に捉えられてきたのか、あるいは誤解されてきたのかについては検証が必要と考えられる。

## 6. 本論の目的

ここまで、米国と本邦での教育におけるUDモデルを概観した。教育におけるUDは昨今世界中に広まるが、米国においてはUDL、UID、UDIに混在が見られること、本邦ではUDLと授業UDに混在が見られることは明らかである。UDLと授業UDでは「ユニバーサルデザイン」や授業のあり方に対する考え方がそもそも異なる可能性があることは前述したとおりである。言葉が似ている以上、両者は同じようなものとして、本邦の学校現場や研究領域で扱われてきたと推測される。それぞれの立場からもう一方を批判するというようなことはこれまでも見られたが、UDLと授業UDの関係が本邦の教育者及び研究者に、どのように捉えられてきたかについては、これまで整理されていない。本論では、UDLと授業UDが、文献内でどのように比較され理解されてきたかを調査し、その結果を分類・整理することで、本邦での教育におけるUD実践研究の今後の在り方について考察することとした。

## II. 方法

本邦において、UDLと授業UDがどのように文献内で比較され理解されてきたか、概観を整理するため、本研究ではスコーピングレビューの手続きを参考とした。その際、UDLとDI (Differentiated instruction) の相互関係をシステマティックレビューにより捉えた海外の先行研究を参考とした (Griful-Freixenet, Struyven, Vantieghem, & Gheysens, 2020)。適格基準は、①日本語で書かれた論文である (紀要・論文集含む、成果報告書・書評は除く)、②UDLと授業UDの関係 (共通点・相違点・影響) を記述している、③UDLと授業UD両者についてそれぞれの引用文献が明記されている論文とした。

文献検索は、2021年10月23日、国立情報学研究所学術論文データベース (CiNii)、科学技術情報発信・流通総合システム (J-STAGE)、Google Scholarの3つで行った。検索ワードとして、“学びのユニバーサルデザイン” AND “授業のユニバーサルデザイン”、“UDL” AND “授業UD”の2パターンを用いた。その際、検索範囲に引用文献を含めない設定とした。その結果、検索ワードの2パターン間での重複を除き、CiNiiで1件、J-STAGE (全文検索) で1件、Google Scholarで34件、計36件の文献が抽出された。各データベース間の重複は見られなかった。適格基準に従い除外した文献は、書評1件 (小梨, 2019)、研究成果報告書2件 (阪井・北島・酒井, 2017; 山上・桐生・久保田, 2018)、引用・参考文献を除く本文中でUDLと授業UDどちらかの記述のみ7件 (川崎, 2020; 堀内, 2011; 三井, 2018; 篠原・鈴木, 2021; 高野, 2018; 内田, 2016; 山下, 2020)、UDLと授業UDの関係 (共通点・相違点・影響) について記述なし13件 (天野, 2018; 新井, 2014; 千々和・納富, 2012; 堀江, 2018; 久保田, 2015; 宮木, 2017; 長澤, 2012; 佐藤, 2018; 鹿内・谷口・姜, 2020; 杉本・伊藤, 2015; 田上・猪狩, 2017; 内田・西山・納富, 2015; 山本, 2015)、UDLと授業UDどちらかもしくは両方の引用文献の明記なし4件 (伊藤 亜希子, 2016; 椿本, 2015; 鶴, 2020; 三浦, 2014) であった。なお、同文献内で複数の適格基準を満たさないも

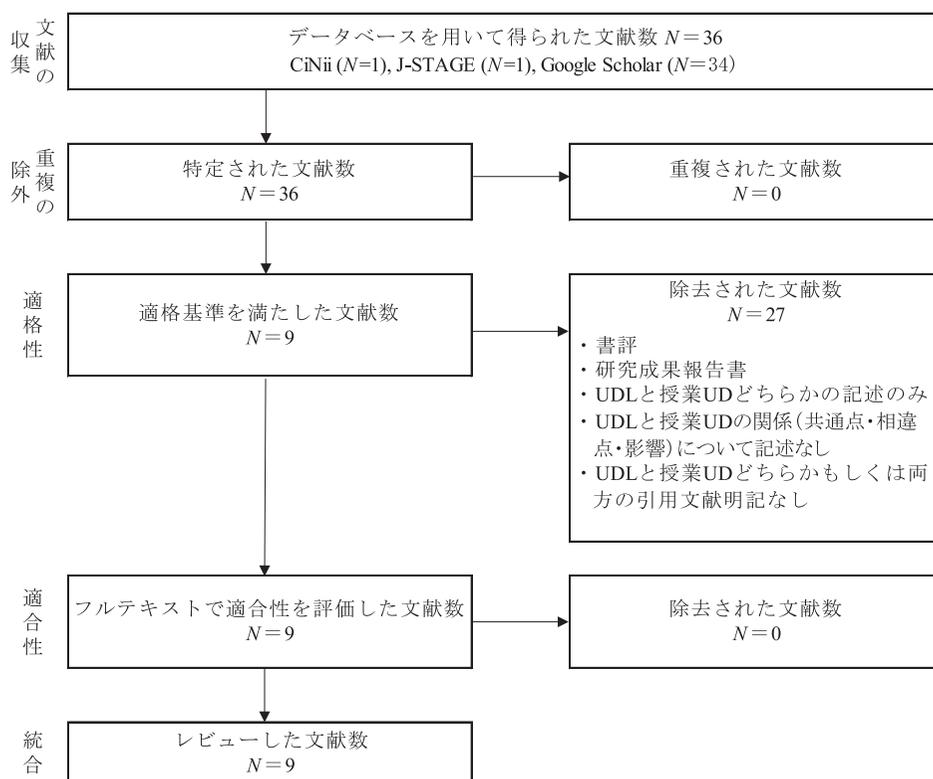


Figure 1 フロー図 データ抽出過程

のも数件あったが、除外論文数を明確にするため、いずれかの除外条件にのみ分類した。抽出された9件についてフルテキストで適合性を評価した結果、新たに除外の必要性は確認されなかった。以上の抽出過程を Figure 1 に示した。

抽出した文献同士の特徴を比較しやすくするため、各文献について次の情報を整理した。第一に文献情報として、著者、目的、文献の種類、検索されたデータベース、第二に、本調査目的に照らして、UDLと授業UDの関係（共通点・相違点・影響）と両モデル関係の捉え方である。

### Ⅲ. 結果

抽出された9件の文献について、文献情報を Table 4, UDLと授業UDの関係（共通点・相違点・影響）と両モデル関係の捉え方を Table 5 に整理した。

#### 1. 文献情報

抽出された9件の掲載年は2015年から2021年と近年のものに限られ、種類は、紀要4件、学会誌2件、年報3件であり、すべて Google Scholar から検索された。それぞれの文献の目的は、実

Table 4 結果（文献情報）

著者（年）	目的	種類	データベース
川上他（2015）	UDLの枠組みを援用し小学校国語科・算数科の授業を設計し、効果を検討。	紀要	Google Scholar
佐藤（2015）	インクルーシブ教育の目指すべき方向を探り、特別支援教育の専門性を生かしたインクルーシブ教育のあり方について検討。	年報 （学会誌）	Google Scholar
飯田（2016）	中学校で校内UDの内容を検討・策定・運用し、有効性を検証。	紀要	Google Scholar
伊藤良子（2016）	UDの概念や定義、国際的動向と本邦の動向を整理し、教育におけるUDの課題を明らかにする。	年報	Google Scholar
藤井・櫻田（2016）	公立小6年算数科で授業UDを実践し、効果を分析。	学会誌	Google Scholar
加賀田他（2016）	「学び合い活動」と「ICT活用」の視点から、UDL（UD）に基づく英語授業実践を紹介し課題を明らかにする。	学会誌	Google Scholar
阪井（2017）	音楽科教育に携わる人への授業UDやUDLに関する情報共有。	年報	Google Scholar
菊池（2020）	授業UDとは何か、その意義を再考し、インクルーシブ教育システム構築において授業UDが果たす役割を考案。	紀要	Google Scholar
土井（2021）	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UD、インクルーシブデザインについて検討を行い、通常学級におけるインクルーシブ教育の方向性を探る。	紀要	Google Scholar

践の効果検証（検討）が3件（藤井・櫻田，2016；飯田，2016；川上・石橋・江川・益子，2015），概念的検討が3件（土井，2021；菊池，2020；佐藤，2015），課題検討が2件（伊藤良子，2016；加賀田・吉田・阪上，2016），情報共有が1件であった（阪井，2017）。

## 2. 引用先

抽出された9件のうち8件では、UDLの引用先として、CASTのUDLガイドライン図表もしくはガイドライン全文が挙げられた（CAST，2008，2011，2014，2018）。その他、CASTの研究者が著した書籍（Hall, Mayer, & Rose, 2012b；Rose & Meyer, 2002），CASTの理論に基づきUDLを紹介する本邦論文（川俣，2014，2018；齊藤，2010）も引用された。授業UDの引用先としては、日本授業UD学会役員が著した文献（単著・共著含む）が主として用いられた（阿部，2014；桂，2011，2012a，2012b，2012c；桂・奈須，2016；小貫・桂，2014；東京都日野市公立中学校全教師・教育員会・小貫，2010）。特に日本授業UD学会理事長である桂による著作物は単著・共著含めると、抽出された9件のうち7件で引用されていた。その他、日本授業UD学会ホームページや、授業のユニバーサルデザイン研究会（2010），京都府総合教育センター（2013）も引用された。また、「授業のUD」として、花熊（2011）や佐藤（2007，2010），佐藤・漆澤（2010），柳橋・佐藤（2014）も引用された。伊藤良子（2016）や菊池（2020）では、花熊や佐藤のいう授業UDと桂らの提唱

Table 5 結果（UDLと授業UDの捉え方）

著者（年）	UDL引用	授業UD引用	UDLと授業UDの関係（共通点・相違点・影響）	関係の捉え方
川上他 (2015)	CAST (2011)	花熊 (2011) 桂 (2011) 桂 (2012a) 授業UD研究会 (2010)	・授業UD=本邦独自のもの・UDLの枠組みに基づき、授業UDの視点を取り入れ授業設計し、全員に共通のものを使いながら個人差に対応することが本邦では現実的	UDLに授業UDを組み込む（混在）
佐藤 (2015)	CAST (2014)	京都府総合教育センター (2013)	・授業UDは、ある教え方が多くの子どもたちの「わかる・できる」につながることを意味する指導を主体としたタイプ・UDLは、子どもたち一人ひとりのニーズに応えることを意味する学習者を主体としたタイプ	UDLと授業UDを明確に区別（学習者主体/指導主体）
飯田 (2016)	CAST (2008)	花熊 (2011) 小貫 (2010) <sup>a</sup>	・UDLに基づき、小貫 (2010) による授業UD実践を参考に一斉指導の方法として校内UD（城北UDL）を策定し実践した。	UDLに授業UDを組み込む（混在）
伊藤良子 (2016)	CAST (2011)	阿部 (2014) 花熊 (2011) 小貫・桂 (2014) 日本授業UD学会 HP 佐藤 (2010)	・米国で広く普及=UDL、本邦ではUDLのような学習者の主体性を尊重し、長期的・包括的な視野に立ったUD型支援のプログラムは提案されていない・本邦の授業のUD化には、特別支援教育の専門性がベースとなる佐藤 (2010)・花熊 (2011) 等か、教科教育の専門性がベースとなる小貫・桂 (2014) 等の2方向ある。	UDLと授業UDを明確に区別（米国/日本） 授業UDにも2つのアプローチがあると区別
藤井・櫻田 (2016)	CAST (2011)	桂 (2012b) 東京都日野市公立中学校全教師他 (2010) 柳橋・佐藤 (2014)	・米国ではUDL ・本邦では授業UDが学校現場で浸透している	UDLと授業UDを明確に区別（米国/日本）
加賀田他 (2016)	※UDLと授業UDを分けずに引用 CAST (2011) 桂 (2011) 佐藤・漆澤 (2010)		・CASTのUDLは佐藤・漆澤 (2011) にあるようにLD等の子どもには「ないと困る」支援であり、どの子にも「あると便利」な支援。UDLに関する先行研究を行い、重要な視点として桂 (2011) が挙げる「焦点化」「視覚化」「共有化」に注目。	UDLと授業UDが同義とされる（混在）
阪井 (2017)	川俣 (2014)	小貫・桂 (2014)	・授業UDの中心的牽引者、小貫はUDLから多くを学んでいる。日本の授業UD研究がCASTから多大な影響を受けていることは間違いない・授業UDの第一歩として小貫・桂 (2014) は「つまずきを徹底的に想像する」ことを強調、まさにUDLの枠組み。	授業UDはUDLから影響を受けている・発想の類似（影響の方向付け）
菊池 (2020)	CAST (2018) Rose & Meyer (2002) 齊藤 (2010)	花熊 (2011) 桂・奈須 (2016) 小貫 (2014) 日本授業UD学会 HP 佐藤 (2007)	・花熊 (2011) 佐藤 (2007) の授業UDは個別の支援を通常学級に向け展開する方向、授業UD学会は授業設計を根本的に見直し「すべての子が学び合う」授業を追及するあり方、アプローチの視点が大きく異なる。・授業UDとUDLの違いを指導者側立場と学習者側立場の違いと判断するのは早計。アプローチは異なるが、目指す授業の形に大きな違いはない。・UDLは授業で多様なオプションを提供するオプション志向型。授業UDは、どのように授業設計すればより多くの子が学びやすくなるかというデザイン志向型。・授業UDは子どもによるモディフィケーション（調整）は基本的に行わない、UDLは積極的に行う。・UDLは米国の教育制度、教育的価値観のもと展開された概念であるため、日本の教育制度にそのまま適用可能かは無理がある。	UDLと授業UDを明確に区別（米国のオプション志向型/日本のデザイン志向型）、ただし目指す授業の形は共通 授業UDにも2つのアプローチがあると区別
土井 (2021)	CAST (2018) Hall et al. (2012b) 川俣 (2018)	桂 (2010) <sup>b</sup> 桂 (2012c)	・桂が提唱する授業UDは、どう教えるかに重点を置いた「指導者のためのUD」に近い概念、UDLは、学習者の多様な学びを支援するという立場に立つ「学習者のためのUD」。	UDLと授業UDを明確に区別（学習者のため/指導者のため）

注) <sup>a</sup>小貫 (2010) と引用にあるが、東京都日野市公立中学校全教師・教育委員会・小貫 (2010) が正しい。<sup>b</sup>桂 (2010) は、授業のユニバーサルデザイン研究会 (2010) として本論文では引用文献に記載した。

する授業 UD は異なるアプローチであると指摘された。なお、加賀田他（2016）のみ、UDL と授業 UD の文献が分け隔てられずに引用された。

### 3. 両モデル関係の捉え方

9 件の文献内で、UDL と授業 UD の関係が読み取れる記述内容を抽出したところ、関係の捉え方は次の 5 つに分類された（Figure 2）。(a) 混在型 I（UDL に授業 UD を組み込む）、(b) 混在型 II（UDL と授業 UD を同義として扱う）、(c) 区別型 I（UDL = 米国 / 授業 UD = 日本）、(d) 区別型 II（UDL = 学習者主体 / 授業 UD = 指導者主体）、(e) 影響の方向づけ型（授業 UD は UDL から影響を受けている）である。以降、分類に沿って結果をまとめる。

#### (a) 混在型 I（UDL に授業 UD を組み込む）

抽出文献の 9 件中 2 件は、UDL の枠組み（フレームワーク）に基づく実践を目指しながら、授業 UD の視点を取り入れるという考え方であり、混在型 I に分類された（飯田，2016；川上他，2015）。

飯田（2016）では、中学校で校内 UD の内容を「城北 UDL」として検討・策定し、運用後の効果検証が行われた。実践は、CAST の UDL を基とし、東京都日野市公立中学校全教師他（2010）の授業 UD 実践が参考とされた。ただ、どのように UDL を適用し、UDL のどの要素を用いたのかについては報告が見られなかった。実践では、「ノーチャイムを廃止し、毎時チャイムを鳴らす」や、「蛍光色チョークを確実に使用する」等、学校内での統一が意識されていた。川上他（2015）では、UDL の枠組みを援用し小学校国語科・算数科の授業を設計し、効果検討が行われた。実践は、UDL ガイドラインを用いながらも、桂（2011，2012）や花熊（2011）の授業 UD の指摘を参考に方針が立てられた。UDL に則り個々の学習者のニーズに合わせたオプションやツールを豊富に準備するのは容易ではないとして、全員に共通のものを使いながら個人差に対応していくことが現実的なあり方と検討された。

#### (b) 混在型 II（UDL と授業 UD を同義として扱う）

抽出文献の 9 件中 1 件は、UDL の枠組み・考え方と授業 UD の指導法・考え方を同義として扱う混在型 II に分類された（加賀田他，2016）。

加賀田他（2016）では、「学び合い活動」と「ICT 活用」の視点から、UDL（UD）に基づく英語授業実践の現状を紹介し今後の課題を明らかにすることが目的とされた。混在型 I と違い、引用文献についても、UDL と授業 UD とで特に区別はされなかった。具体的には、CAST の UDL を説明する文脈で佐藤・漆澤（2010）が引用されたり、UDL に関する先行研究の結果として桂（2011）が引用されたり等の混在が見られた。UDL と授業 UD の概念・特徴が行き来するように説明されながら、結果的には両者が同義なものとして扱われるという特徴が見られた。

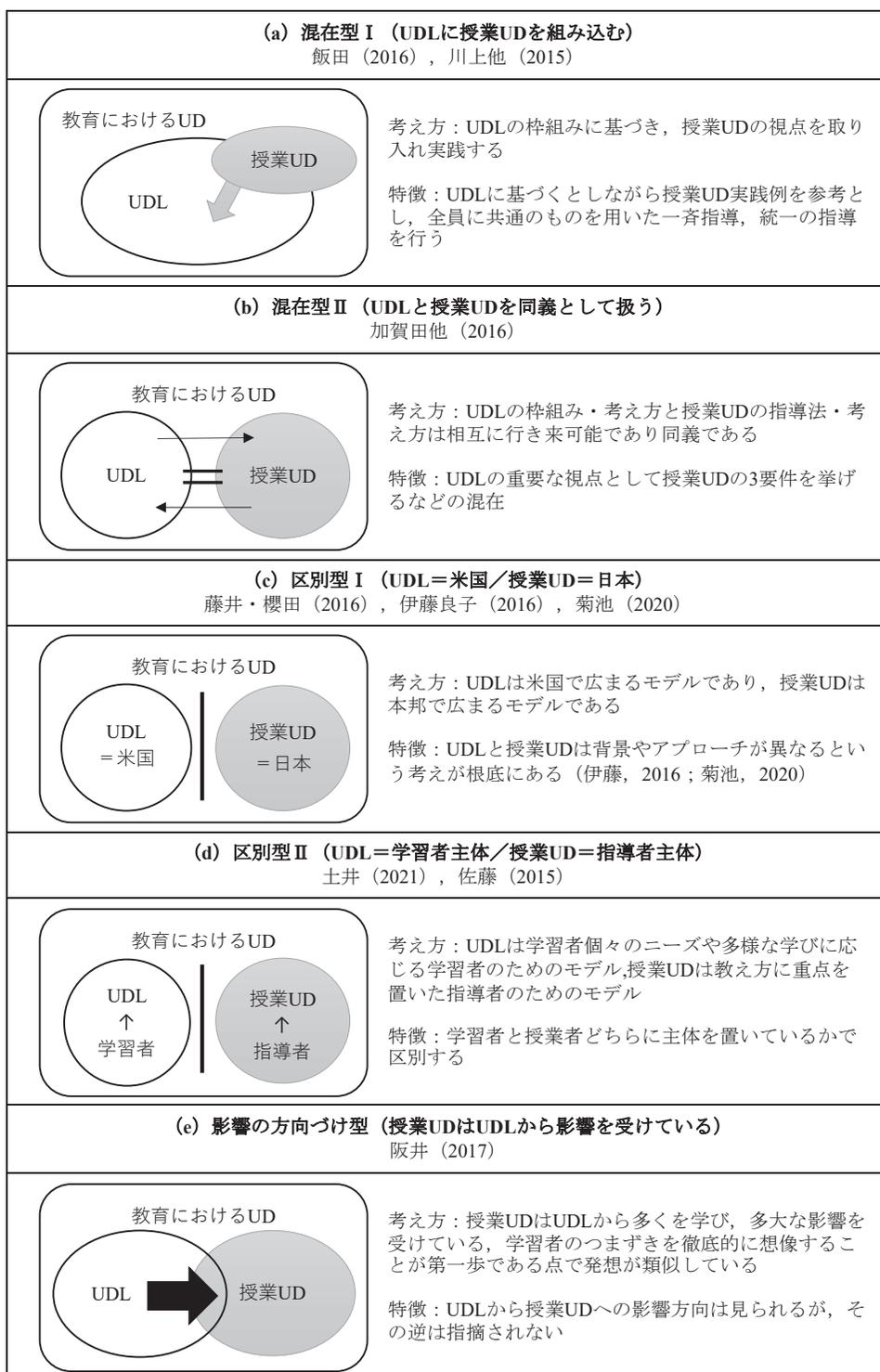


Figure 2 UDLと授業UDの関係の捉え方

**(c) 区別型 I (UDL=米国/授業 UD=日本)**

抽出文献の9件中3件は、UDLは米国で広まるモデルであり、授業UDは本邦で広まる独自モデルであるとする区別型Iに分類された（藤井・櫻田，2016；伊藤 良子，2016，菊池，2020）。

藤井・櫻田（2016）では、公立小6年算数科での授業実践の効果分析が目的とされ、米国で開発されたUDLに対し、授業UDは本邦におけるものであるとして米国/日本の二項対立が示された。伊藤 良子（2016）では、UDの概念や定義、国際的動向と本邦の動向を整理し、教育におけるUDの課題を明らかにすることが目的とされた。海外の教育におけるUDとして前述のUDI①とUDLが紹介され、特に米国で広く普及するUDLのような、学習者の主体性を尊重し、長期的・包括的な視野に立ったUD型支援プログラムは本邦では提案されていないと指摘された。また、本邦におけるUD型支援には、特別支援教育の専門性がベースとなる佐藤（2010）・花熊（2011）等か、教科教育の専門性がベースとなる小貫・桂（2014）等の2つのアプローチがあるとも指摘された。菊池（2020）では、授業UDの意義の再考と、インクルーシブ教育システム構築において授業UDが果たす役割の考究が目的とされた。菊池（2020）においても伊藤 良子（2016）と同様、UDLと授業UDの関係を二項対立で捉えられると同時に、本邦における授業UDには2つのアプローチがあると指摘された。まず、花熊（2011）や佐藤（2007）の授業UDは個別的な支援を通常学級に向け展開するアプローチであり、授業UD学会の方は授業設計を根本的に見直し、「すべての子が学び合う」授業を追求するアプローチであるとして、両アプローチは視点が大きく異なると指摘された。次に、UDLは一つの授業内で多様なオプションを提供するオプション志向型の米国モデルであり、授業UDは多くの子どもが学びやすくなるための視点で授業を設計するデザイン志向型の日本モデルであると指摘された。

**(d) 区別型 II (UDL=学習者主体/授業 UD=指導者主体)**

抽出文献の9件中2件は、UDLは学習者主体のモデルであり、授業UDは指導者主体のモデルであるとする区別型IIに分類された（土井，2021；佐藤，2015）。

土井（2021）では、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UD、インクルーシブデザインについて検討を行い、通常学級におけるインクルーシブ教育の方向性を探ることが目的とされた。その中で、教育のUD化に対し、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かと疑問を呈し、UDには「可能な限り最大」という思想が内包されることが留意点として指摘された。そして、桂が提唱する授業UDは、どう教えるかに重点を置いた「指導者のためのUD」に近い概念とされ、「学習者のためのUD」とされるUDLと比較された。また、通常学級におけるインクルーシブ教育推進のためには、これまでの指導者中心の授業観・学習観から、学習者中心の授業観・学習観への転換、学習者の多様性が尊重された授業づくりが求められるとまとめられた。佐藤（2015）では、インクルーシブ教育の目指すべき方向を探り、特別支援教育の専門性を活かしたインクルーシブ教育の在り方について検討された。その中で、授業のUDには2つのタイプがあるとされ、ある教え方が子ども

たちの「わかる・できる」につながることを意味する指導を主体としたタイプが桂らの授業UDであり、子どもたち一人一人のニーズに応えることを意味する学習者を主体とした対応がUDLであるとされた。

以上のように区別型Ⅱは、区別型Ⅰのような国ごとの二項対立ではなく、主体を授業者と学習者どちらに置くかという点で区別された。

#### (e) 影響の方向付け型

以上の4分類いずれにも当てはまらないものとして、阪井（2017）が挙げられる。阪井（2017）では、授業UDはUDLから影響を受けており発想が類似していると指摘された。そのため、混在型・区別型には分類されず、影響関係をわかりやすくするため影響の方向付け型に分類された。

阪井（2017）では、音楽科教育に携わる人への授業UDやUDLに関しての情報共有が目的とされた。その中で、授業UDの中心的牽引者である小貫がUDLから多くを学んでおり、日本の授業UD研究がCASTから多大な影響を受けていることは間違いないと指摘された。また、授業UDの第一歩として小貫・桂（2014）は「つまずきを徹底的に想像する」ことを強調しており、それはまさにUDLの有効な枠組みであると指摘された。

## IV. 考察

本研究の目的は、UDLと授業UDの関係が本邦の教育者及び研究者にどう捉えられてきたかを調査し、その結果を分類・整理することで、本邦での教育におけるUD実践研究の今後の在り方について考察することであった。紀要や論文集を含め抽出された文献は9件であり、UDLと授業UDの関係について触れた文献は極めて少ないことが確認された。以下、関係の捉え方を振り返り、本邦での教育におけるUD実践研究の課題と提言、本研究の課題について述べる。

### 1. UDLと授業UDの関係の捉え方

本研究では、UDLと授業UDの関係の捉え方に統一は見られず、混在型2種、区別型2種、影響の方向づけ型1種の計5種類に分類された。

混在型Ⅰでは、UDLの枠組みに基づき授業UDを取り入れるという関係で両モデルが捉えられていたが、実践内容を見ると、UDLの名を借りて行われた授業UD実践というほうが表現としては適切に思われる。UDLフレームワークが引用されながら、中身は授業UD実践ということは決して少なくないように思われるが、UDLを取り入れるのであれば、どのようにUDLを適用し、UDLのどの要素を用いたのかというUDL研究としての基本情報（Rao, Edyburn, Grima-Farrell, Van Horn, & Yalom-Chamowitz, 2018）を今後は載せる必要があるだろう。また、飯田（2016）と川上他（2015）ではUDLに基づく実践としながら、全員に共通のものをを用い一斉指導の方法として行うというのが学校や授業者側の現実的都合で決定され、学習者にとってそれが効果的かという点が考慮されていなかった。これは、阪井（2017）の指摘、UDLも授業UDも学習者のつまずき

を徹底的に想像することが第一歩である、と矛盾する。実際、UDLでは「カリキュラム上の障害」を想定した上で授業をデザインすることが重要であり（Rose & Meyer 2002）、例えば、一斉指導形式であればどのようなバリアー（障害）が学習者に起こりうるか想定し、学習者に達成してほしい学習目標と照らし合わせた時に、一斉指導形式である必然性があるのか、どのようなオプションや調整があればバリアーを低減できるかを検討した上でカリキュラムを調整する。柔軟であるべきはカリキュラムであるという発想に基づくため、教師の都合で一斉指導を選択し、それに学習者が合わせるというのは現実的都合があれどもUDLとは言い難い。

混在型Ⅱに分類された加賀田他（2016）では、UDLの枠組み・考え方と授業UDの指導法・考え方が相互に行き来し同義なものとされていた。このような捉え方は、UDLと授業UDの良さをどちらも取り入れたようで、どちらの良さもつぶしかねない。実践の効果検証という視点に立っても、混在型ⅠⅡは、何がどのように影響し効果を与えたのか、という検証が困難になる。実践内でUDLと授業UDを組み合わせるとしても、双方モデルについての正しい理解は不可欠であり、UDLと授業UDのどの要素をどのように実践に取り入れたかの明記は必須と思われる。

区別型ⅠⅡは、どちらも二項対立でUDLと授業UDを捉えていた。ただ、区別型Ⅰのように、UDLは米国、授業UDは日本で広まるモデルと単純化して捉えることは可能性を狭めかねない。UDLは現在、北米での実践研究が中心と指摘されながらも（Al-Azawei, Serenelli, & Lindqvist, 2016; AlRawi & AlKahtani, 2021; Capp, 2017; Griful-Freixenet et al., 2020）、オーストラリアや韓国、スペインにも広まる他（Capp, 2017; Cha & Ahn, 2014; Crisol-Moya, Herrera-Nieves, & Montes-Soldado, 2020; Meyer et al., 2014）、発展途上国での適用にも期待を持たれている（AlRawi & AlKahtani, 2021）。また、授業UDについても、日本授業UD学会の「日本」には「国際」的な研究活動も視野に入れるという意味が込められている（日本授業UD学会, 2020）。確かに、発祥地を考えた時、日米の対比関係で捉えることは容易いが、どちらのモデルについても、今後はよりグローバルな視野に立って捉えることが、ユニバーサルな教育モデルの妥当性を高めるという意味で重要である。インクルーシブ教育は本邦だけの課題でなく、世界中で達成が目指されるものだからである（UNESCO, 1994, 2015）。また、菊池（2020）では、UDLをオプション志向型、授業UDをデザイン志向型と捉えていたが、授業UDがデザイン志向型といえるのであれば、UDLもデザイン志向型であろう。菊池（2020）は、UDLをオプション先行アプローチと捉えていた。しかし、UDLにとって大事なのはオプション以前に授業の目標設定であり、目標達成のためにどのように学ぶか、どのように表現するかについては学習者にチョイスが複数与えられること、多様なプロセスが認められることが重要であり、それを保障するのがオプション提供の目的とされる（Meyer et al., 2014）。また、UDLではカリキュラムという言葉は、目標・評価・教材教具・方法の4つを指し、授業者はそれらに学習上のバリアーが生じないよう意図的・計画的にデザインすることが求められる（Meyer et al., 2014）。ゆえに、カリキュラムデザイン志向型がUDL、指導デザイン志向型が授業UDという表現の方が両者の特徴を表すのにふさわしいように思われる。

区別型Ⅱでは、UDLは学習者のため、授業UDは指導者のためのモデルと捉えられていた。このような捉え方に対し菊池（2020）では、UDLと授業UDはUDに対するアプローチは異なるが、目指す授業の形に大きな違いはないとされ、UDLを学習者側、授業UDを指導者側立場と捉えることは早計と指摘された。たしかに授業UDにおいても「すべての子ども」という文言はよく使われ、「Education for All（万人のための教育）」を目指す点では共通していると思われる。しかし、どのようにそれを目指すかというアプローチが異なるために、実際に理念や概念が実践として顕現化された時、それが学習者主体に見えるか指導者主体に見えるかという点では区別されうる。広辞苑（第7版）によれば、主体的というのは、ある活動や思考などをその主体となって働きかけるさま、他の者によって導かれるのではなく自己の純粋な立場において行うさまを指す。学習者のためにUDモデルを取り入れたとしても、授業場面で決定権が授業者側に強くあり、学習者はそれに従属するしかない場合、それは授業者主体の授業実践であり、授業者のためのUDと捉えられても仕方がない。

影響の方向づけ型に分類された阪井（2017）では、授業UDはUDLから影響を受けていると捉えられていた。これについては、米国の教育におけるUDモデル（UDL, UID, UDI）に影響を受け、本邦の教育におけるUDが展開したと考えれば不可思議な点はないが、授業UDの由来や理論的背景が不明確であること、授業UDが本邦の現場発信で生まれた教育モデルであることを考えると（菊池，2020；柘植，2014）、現時点では判断材料が乏しく支持しがたい。

## 2. 本邦での教育におけるユニバーサルデザイン実践研究の課題と提言

本邦においては、UDLと授業UDの捉えられ方が統一されず、授業UDについても2つのアプローチがあるとして区別される場合とされない場合がある等、教育におけるUDモデルの定義は不明確な状態である。このような課題を解決するために、教育におけるUD実践研究においては、どのようにUDモデルを適用し、どの要素・要件を意識して実践が行われたかについて明示することが望まれる。UDL実践においては、Rao et al.（2018）のUDL Reporting Criteriaに則って実践報告することで、UDLに基づくデザインで実践が行われたことを明示することができるだろう。また、授業UDについては、現状では、実践報告の「何をするか」ばかりに注目が集まりやすく、児童生徒の実態に関わらずどの学校でも同じような実践を行えば効果が出るという誤解を招きかねない。日本授業UD学会ホームページには、「焦点化・視覚化・共有化」が絶対的なものではないと書かれているが（日本授業UD学会，2020）、3要件が絶対的なものでないとするれば、どの要素が満たされていれば授業UDといえるのか、それを明確に示す必要があると思われる。何をするかではなく、なぜその要素が必要かを教育者及び研究者に理論的に示す必要があるのではないだろうか。

## 3. 本研究の課題

本研究においては、UDLと授業UDがどのように文献内で比較され理解されてきたか、概観を

整理するため、スコーピングレビューの手続きを参考とした。そのため、本研究で用いた検索方法やデータベースで抽出されなかった文献は調査されていない。UDLも授業UDも、学校現場での実践は広まりつつも学術的な実証研究は限られる。今後、両者の実証研究が積み重ねられることで、本邦での教育におけるUDの見識は深まるであろう。それに伴い、両モデルの関係性の捉え方も変容していくものと思われる。その際は、本調査結果を更新するための再調査が必要である。両モデルでアプローチは異なれど目指す方向が同じなのであれば、互いの知見を豊かにし、すべての子どもが学びのために時にはコラボレートし、得た知見を世界に発信していくことも必要と思われる。

#### 【引用文献】

- 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）. 授業のUD Books 通常授業のユニバーサルデザインプラン Zero 一気になる子の「周囲」にアプローチする学級づくりー 東洋館出版社
- 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, 853, 73-80.
- 赤木和重（2018）. わが国のインクルーシブ教育の進展と排除 教育, 864, 67-73.
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56.
- AlRawi, J. M., & AlKahtani, M. A. (2021). Universal design for learning for educating students with intellectual disabilities: a systematic review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-9.
- 天野智裕（2018）. 若手教員の指導力向上に関する事例的研究ーユニバーサルデザインの視点からのアプローチの有効性についてー 三重大学教育学部研究紀要, 69, 445-451.
- 新井英靖（2014）. 英国インクルーシブ教育におけるカリキュラム開発の方法ー2000年代のインクルーシブ学校の実践からー 茨城大学教育学部紀要（教育総合）増刊号, 293-306.
- バーンズ亀山静子（2020）. UDLとは何か 指導と評価, 782, 6-8. 日本図書文化
- Burgstahler, S. (2009). *Universal design of instruction (UDI): Definition, principles, guidelines, and examples*. DO-IT, University of Washington. Retrieved from <https://www.washington.edu/doiit/universal-design-instruction-udi-definition-principles-guidelines-and-examples> (2021年10月12日)
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807.
- CAST (2008). Universal design for learning guidelines version1.0. Wakefield, MA: Author. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads> (2021年10月25日)
- CAST (2011). Universal design for learning guidelines version2.0. Wakefield, MA: Author. バーンズ亀山 静子, 金子 春恵（訳）（2011）. 学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン全文 ver2.0. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads> (2021年10月25日)
- CAST (2014). Universal design for learning guidelines version 2.1 (graphic organizer). Wakefield, MA: Author. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads> (2021年10月26日)
- CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 (graphic organizer). Wakefield, MA: Author. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads> (2021年10月26日)
- Cha, H. J., & Ahn, M. L. (2014). Development of design guidelines for tools to promote differentiated instruction in classroom teaching. *Asia Pacific Education Review*, 15(4), 511-523.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 3-7.
- Crisol-Moya, E., Herrera-Nieves, L., & Montes-Soldado, R. (2020). Virtual education for all: Systematic review. *Education in the knowledge society*. 21. article 15, 1-15.

- 千々和知子・納富恵子 (2012). 小学校算数科におけるユニバーサルデザイン授業の試行 福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター教育実践研究, 20, 247-254.
- 土居裕士 (2021). 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— ノートルダム清心女子大学紀要 人間生活学・児童学・食品栄養学編, 45 (1), 12-21.
- Fox, J. A., Hatfield, J. P., & Collins, T. C. (2003). Developing the Curriculum Transformation and Disability (CTAD) workshop model. In J. L. Higbee (Ed.), *Curriculum transformation and disability: Implementing Universal Design in higher education* (pp. 23-39). Minneapolis: University of Minnesota, General College, Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy. Retrieved from <http://cehd.umn.edu/CRDEUL/books-ctad.html> (2021年10月20日)
- 藤井慶博・櫻田武 (2016). 授業のユニバーサルデザインの効果に関する検討小学校6学年算数科の実践を通して LD研究, 25 (3), 349-357.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghe, W., & Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between universal design for learning (UDL) and differentiated instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 1-23.
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012a). An introduction to universal design for learning: Questions and answers. In T. E. Hall, A. Meyer, & D. H. Rose (Eds.), *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. (pp.1-8). New York, NY: The Guilford Press.
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012b). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. New York, NY: The Guilford Press. (バーンズ 亀山静子 (訳) (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— 東洋館出版社)
- 花熊暁 (編) (2011). 小学校ユニバーサルデザインの授業づくり・学級づくり 明治図書出版
- 原田新・枝廣和憲 (2017). 大学のアクティブラーニング型授業に対応したユニバーサルデザイン環境に関する一考察 岡山大学教師教育開発センター紀要, 7, 137-146.
- Higbee, J. L. & Goff, E. (2008). *Pedagogy and student services for institutional transformation: Implementing universal design in higher education*. Minneapolis: Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy, University of Minnesota.
- 堀江まゆみ (2018). 通常学級における特別支援教育—教員のユニバーサルデザイン化の意識調査から— 白梅学園大学教職課程研究, 1, 1-16.
- 堀内寿美香 (2011). 特別支援教育の手だてを取り入れた授業づくり—通級指導教室の経験をふまえた視点からの考察— 創大教育研究, 20, 21-35.
- 飯田貴裕 (2016). インクルーシブ教育システムの推進に向けた基礎的環境整備の自校化の取組—中学校における学びのユニバーサルデザインの策定と運用— 教育実践研究 (上越教育大学学校教育実践研究センター), 26, 235-240.
- 伊藤亜希子 (2016). ユニバーサルデザインとしてのJSLカリキュラムによる授業づくりの一考察—内容理解と参加のために— 福岡大学研究部論集 B 社会科学編, 8, 75-85.
- 伊藤良子 (2016). 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.
- 加賀田哲也・吉田晴世・阪上瑞穂 (2016). UDLに基づく英語授業実践—大阪教育大学附属平野地区での取組— コンピュータ & エデュケーション, 40, 44-48.
- 桂聖 (2011). 授業のUD Books 国語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— 東洋館出版社
- 桂聖 (2012a). 国語授業のユニバーサルデザインの考え方と進め方 桂聖・廣瀬由美子 (編著), 授業のユニバーサルデザインを目指す 国語授業の全時間指導ガイド1年—特別支援教育の視点をふまえた国語授業づくり— (pp.8-19) 東洋館出版社
- 桂聖 (2012b). 国語授業のユニバーサルデザイン—国語授業を「構造化」する— LD研究, 21 (1), 45-48.
- 桂聖 (2012c). 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, 21 (4), 445-447.
- 桂聖・小貫悟・日本授業UD学会 (編) (2021). 授業UDを目指す国語全時間授業パッケージ6年 東洋館出版社
- 桂聖・奈須正裕 (2016). 国語授業UDのつくり方・見方 学事出版

- 川上綾子・石橋恵美・江川克弘・益子典文（2015）。「学びのユニバーサルデザイン」の枠組みを援用した授業設計とその効果 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 29, 151-159.
- 川俣智路（2014）. 国内外の「ユニバーサルデザイン教育」の実践 柘植雅義（監修・編）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（pp.8-19）金子書房
- 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, 6, 69-88.
- 川崎知己（2020）. 特集 CUC のオンライン授業：UDL（Universal Design for Learning）の視点に立った講義科目における遠隔授業の実践 CUC view & vision, 50, 4-19
- 菊池哲平（2020）. 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 熊本大学教育学部紀要, 69, 47-56.
- 京都府総合教育センター（2013）. ユニバーサルデザイン授業—発達障害等のある子どもを含めて、どの子にもわかりやすい授業— 平成 23・24 年度特別支援教育研究プロジェクト「通常の学級におけるユニバーサルデザイン授業の研究」 Retrieved from [http://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/cms/index.php?key=jomb8w5bf-179&nc\\_session=tiqpe911b6a4pt75dj8joa3rp6](http://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/cms/index.php?key=jomb8w5bf-179&nc_session=tiqpe911b6a4pt75dj8joa3rp6)（2021 年 10 月 25 日）
- 小松祐貴（2018）. 学校全体で取り組む UDL の実践 —みんなでやる授業研究— 一般社団法人日本 LD 学会第 27 回大会（新潟）論文集, CS2.
- 小梨貴弘（2019）. 阪井恵・酒井美恵子 著 音楽授業のユニバーサルデザイン—はじめの一步—音楽教育学, 48（2）, 36-37.
- 小貫悟（2013）. 通常の学級における授業改善—すべての子にわかる授業の構築— LD 研究, 22（2）, 132-140.
- 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—どの子も楽しく「わかる・できる」授業のつくり方— 東洋館出版社
- 小貫悟（2020）. 授業のユニバーサルデザインを考える 学びに凸凹のある子が輝くデジタル時代の教育支援ガイド—子ども・保護者・教師からの 100 の提言—（pp.58-59）朝日新聞社
- 小貫悟・桂聖（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— 東洋館出版社
- 古瀬敏（2010）. バリアフリーからユニバーサルデザインへ 電気設備学会誌, 30（12）, 967-970.
- 久保田善彦（2015）米国における学びのユニバーサルデザイン（UDL）の展開—教員評価ルーブリックを手がかりに— 日本理科教育学会全国大会要項, 65, 279.
- 松戸結佳（2021）. 国内における学びのユニバーサルデザインの実践と研究の動向 早稲田大学教育学研究科紀要別冊, 29（1）, 69-80.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- 三井一希（2018）. 学習の見通しを持たせる「学習アイコン」の開発と評価 日本教育工学会論誌, 41, 57-60.
- 三浦聖子（2014）. 小学校・通常の学級 みんながわかる みんなでできる だから楽しい！ 学びのユニバーサルデザインを活かした授業づくり（特集 授業のユニバーサルデザインと個に応じた配慮・指導）LD, ADHD & ASD：学習障害・注意欠陥／多動性障害・自閉スペクトラム症, 12（3）, 8-11.
- 宮木秀雄（2017）. 小学校通常学級におけるユニバーサルデザインによる取り組みの実施状況. 山口学芸研究, 8, 39-50.
- 長澤正樹（2012）. ユニバーサルデザインを基本にした特別支援教育とは？—学級全体と個々に応じた教育の見極めを！ 養護教諭の役割も考えていきます— 健, 41（5）, 23-28.
- 日本授業 UD 学会（2020）. 一般社団法人日本授業 UD 学会ホームページ Retrieved from <http://www.udjapan.org/index.html>（2021 年 10 月 20 日）
- Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A Review of Research on Universal Design Educational Models. *Remedial and special education*, 35(3), 153-166.
- Rao, K., Smith, S. J., Edyburn, D., Grima-Farrell, C., Van Horn, G., & Yalom-Chamowitz, S. (2018). UDL Reporting Criteria. Developed by a working group of the Universal Design for Learning Implementation and Research (UDL-IRN) Research Committee. Retrieved from <https://udl-irn.org/udl-reporting-criteria/>（2021 年 10 月 27 日）

- Roberts, K. D., Park, H. J., Brown, S., & Cook, B. (2011). Universal design for instruction in postsecondary education: A systematic review of empirically based articles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 5-15.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. MA: ASCD. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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.
- 阪井恵 (2017). 音楽授業のユニバーサルデザインに向けて—音楽科の教師・研究者のための基本的な情報— 明星大学大学院教育学研究科年報, 2, 35-47.
- 阪井恵・北島茂樹・酒井美恵子 (2017). 小学校音楽科および算数科授業のユニバーサルデザインに向けた基礎的研究 明星大学平成 28 年度重点支援研究費研究成果報告書
- 佐藤克敏 (2015). ユニバーサルデザイン教育の目指すもの (鳥居深雪・河崎佳子・海津亜希子・佐藤克敏・鳥越隆士・井上雅彦. 特別支援教育の展望 インクルーシブ教育の目指すべきもの—ユニバーサルデザインと専門性—) 教育心理学年報, 54, 175-176.
- 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, 32-37.
- 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
- 佐藤慎二・漆澤恭子 (編) (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
- 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 川崎医療福祉学会誌, 27 (2), 259-268.
- Scott, S. S., McGuire, J. M., & Shaw, S. F. (2003). Universal Design for Instruction: A new paradigm for adult instruction in postsecondary education. *Remedial and Special Education*, 24, 369-379.
- 鹿内佐和子・谷口恵子・姜壽男 (2020). 精神的課題のある学生支援の現状と課題—障害学生修学支援ネットワーク拠点校へのインタビュー調査から— 目白大学総合科学研究, 16, 23-34.
- 篠原久枝・鈴木友梨. (2021). 利き手の教育に関する一考察 宮崎大学教育学部紀要, 97, 169-186.
- 杉本龍・伊藤良子 (2015). 中学校社会科における生徒の学習意欲向上の取り組み—授業のユニバーサルデザイン化を通して— 東京学芸大学教職大学院年報, 4, 81-92.
- 田上美由紀・猪狩恵美子 (2017). 日本におけるユニバーサルデザイン教育をめぐる研究動向—インクルーシブ教育の実現を目指した通常学級改革の視点から— 福岡女学院大学大学院紀要 発達教育学, 3, 19-26.
- The Center for Universal Design (1997). The principles of universal design version2.0. NC State University. Retrieved from [https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about\\_ud/udprinciplestext.htm](https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm) (2021年8月9日)
- The University of Gueph (2016). Universal Instructional Design. Retrieved from <https://opened.uoguelph.ca/student-resources/Universal-Instructional-Design> (2021年10月20日)
- 高野成彦 (2018). 「考える道徳」「議論する道徳」のコンステレーション—カリキュラム・マネジメントの視点から— 人間生活文化研究, 28, 731-751.
- 東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫悟 (2010). 通常学級での特別支援養育のスタンダード—自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方— 東京書籍
- 椿本恵子 (2015). 音楽科教育におけるユニバーサルデザインの授業づくり (4 インクルーシブ教育, II 音楽経験と認識) 学校音楽教育研究, 19 (0), 144-145.
- 柘植雅義 (2011). 総論 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— (特集 保存版 通常学級の授業ユニバーサルデザイン) 特別支援教育研究, 652, 4-6. 東洋館出版社
- 柘植雅義 (2014). 誰もが学びやすい授業のデザインとは?—「ユニバーサルデザイン」という言葉への注目と期待— 柘植雅義 (監修・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 (pp.2-7) 金子書房
- 鶴貴美子 (2020). 通常の学級における発達に課題のある児童への合理的配慮提供の推進—ショートタイム研修による教員の指導力向上を通じて— 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 10, 163-170.
- 内田慈子 (2016). 確かな学力を育むための「学びのユニバーサルデザイン」による授業改善—中学校における UDL ガイドラインを活用したコンサルテーションを通して— 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 6, 127-134.

- 内田慈子・西山久子・納富恵子（2015）. 学びのユニバーサルデザインによる中学校国語科授業実践—特別な教育的支援が必要な生徒を含む学級全体の学習意欲と学業達成に焦点を当てて— 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）年報, 5, 23-30.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (2021年8月9日)
- UNESCO (2015). Incheon Declaration and Framework for Action Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> (2021年8月9日)
- 山上純・桐生徹・久保田善彦（2018）. 理科における「ふきだし法」の導入とその効果に関する研究 日本科学教育学会研究会研究報告, 28 (3), 63-68.
- 山元薫. (2015). 特別支援教育における授業のユニバーサルデザイン化の意義. 静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇, 47, 67-76.
- 山下敦子 (2020). インクルーシブ教育における国語科指導についての現状と課題 神戸常盤大学紀要, 13, 28-38.
- 柳橋知佳子・佐藤愼二 (2014). 通常学級における授業ユニバーサルデザインの有用性に関する実証的検討—小学1年生「算数科」を通じた授業改善を通して— 植草学園短期大学紀要, 15 (0), 49-56.
- 吉田茂孝 (2015). 「授業のユニバーサルデザイン」の教育方法的検討 障害者問題研究, 43 (1), 18-25.
- 授業のユニバーサルデザイン研究会（編）(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— 東洋館出版社