

高等教育における障害学生支援の現状と展望

－学びのユニバーサルデザインを目指して－

Present States and Prospective Discussions on Supporting
Students with Disabilities in Higher Education ;

For the Practice of Universal Design for Learning (UDL)

西 井 克 泰*

NISHII, Katsuyasu

目次

1. はじめに
2. 障害学生受け入れと支援構築の経過
 - (1) 90年代までの障害学生受け入れの概要
 - (2) 障害学生支援体制構築の経過
3. 課程別障害学生の在籍数と支援数の現状
 - (1) 障害学生数とその在籍率の推移
 - (2) 支援数とその支援率の推移
4. 障害別の在籍数と支援数の現状
 - (1) 学生数とその構成比の推移
 - (2) 支援数とその支援率の推移
5. 障害学生支援への基本的考え方
 - (1) 法的根拠
 - (2) 修学支援
 - (3) 支援体制の構築
6. ユニバーサルデザインに基づく支援のあり方
 - (1) ユニバーサルデザイン (UD)
 - (2) UD から学びのユニバーサルデザイン (UDL) へ
 - (3) UDL の基本概念
7. まとめと今後の課題

*武庫川女子大学教育研究所・研究員、文学部心理・社会福祉学科・教授

1. はじめに

障害学生の大学入学受け入れの歴史は古く、障害学生への支援のあり方は、時代の要請と共に変化、発展してきている。本論では、1990年代までの大学における障害学生受け入れ数の推移を見るとともに、支援体制構築の歴史を日本福祉大学の例を取り上げ挙げながら概観する。その後、日本学生支援機構が毎年実施している調査報告書をもとに、過去6年間の障害学生の大学における在籍率や、障害別の学生数の推移などをみていく。

その次に、障害学生支援の展望として、ユニバーサルデザイン（以後、UDとする）について取り上げる。障害学生支援の基本着想として、まずバリアフリーが提唱された。バリアフリーは建築物の構造の改善等、ハード面における支援が中心であったのが、障害学生へのソフト面への支援が注目されるとともに、UDという着想が登場する。そして、特別支援教育への関心ならびに、高等教育における発達障害学生への注目が増す中、彼らへの修学支援、とりわけ学習支援として「学びのユニバーサルデザイン（Universal Design for Learning）」（以後、UDLとする）が登場する。

UDやUDLは、障害を有しない学生にとってもあまねく必要な支援と言われており、UDについては多くの大学での実践が報告されている。他方、障害学生へのUDLについては、その導入の必要性を論じた文献は見られるものの、実践についての報告や研究は見当たらない。そこで本研究では、大学教育における今後の障害学生支援へのヒントを与えてくれているUDLの基本的概念について最後に取り上げ、展望を述べてみたい。

2. 障害学生受け入れと支援構築の経過

(1) 90年代までの障害学生受け入れの概要

大泉（2007）によると、第二次世界大戦後、新制大学が発足してからの障害学生の受け入れ数は、国公立を合わせて、昭和30～34年で64名、昭和35～39年で57名、40～44年で556名、45～49年で2,516名と、昭和40年代に入り激増している。これは、大学進学率の増加とともに、大学の大衆化が言われ始めた時期と符号している。昭和45年（1970年）は、国際万国博覧会が大阪で開催されており、高度経済成長の絶頂期に日本があったことと、障害学生入学数の激増とは決して無関係ではないだろう。

次いで、1970年代後半から90年代における障害別の新入学生（4年制）受け入れの状況を、大泉（2007）の資料を一部改変して、表1に示している。昭和51（1976）年度では肢体不自由の学生入学者が42%ほどを占めていたが、昭和58（1983）年度と平成5（1993）年度では、それぞれ20%台となっている。平成10（1998）年度では、視覚障害学生が減少し、聴覚障害学生が増加している。

さらに、文部科学省の学校基本調査（内閣府（2002）の青少年白書（平成14年度版）より引用）によれば、昭和51（1976）年度の入学者数は420,616人、昭和58（1983）年度は420,458人、平成5（1993）年度は554,973人、平成10（1998）年度は590,743人であり、障害学生の占める率は、順に0.17%、0.19%、0.14%、0.11%となっており、昭和51年度や昭和58年度の方が障害学生入学の率はむしろ高い。

表1 70年代から90年代にかけての障害学生入学者数と入学率

	昭和51（1976）年度	昭和58（1983）年度	平成5（1993）年度	平成10（1998）年度
視覚障害	51（7.2%）	159（19.5%）	205（27.3%）	113（17.4%）
聴覚障害	132（18.5%）	219（26.8%）	207（27.6%）	203（31.2%）
肢体不自由	298（41.9%）	197（24.1%）	172（23.0%）	163（25.0%）
病虚弱他	231（32.4%）	241（29.6%）	166（22.1%）	172（26.4%）
合計	712（100.0%）	816（100.0%）	750（100.0%）	651（100.0%）

(2) 障害学生支援体制構築の経過

では、このような中で障害学生への支援はどのようにして構築されていったのであろうか。1990年に入り、障害学生のサポートシステムが各大学で構築されていく中で、ここでは日本福祉大学の例を取り上げてみたい。藤井（2007）によると、日本福祉大学では4つの時期を経てサポートシステムを構築していく。順に紹介していくと、まず、教職員や学友によってインフォーマルな配慮や支援がなされた時期（1953年～1968年）である。次に、点字受験、時間延長などの特別試験体制、「学内障害者の勉学・生活を守り発展させる会」の組織など、意識的対応の時期（1969年～1979年）となる。その次は、キャンパスバリアフリー化とともに、ハード面の整備だけでなく、サポート体制を進めるソフト面の整備の必要性の提起の時期（1980年～1997年）である。そして、障害学生支援センターの開設にともない、障害学生支援の施設設備の充実、教育支援プログラムの作成、サポートシステムの拡充等、大学教育システムのユニバーサルデザイン化推進の時期へ入る（1998年～2007年）。

3. 課程別障害学生の在籍数と支援数の現状

大学における昨今の障害学生の受入数や支援の現状はどのようになっているのか、独立行政法人日本学生支援機構が平成17年度より調査を開始しているので、その年次報告書（2007、2008、2009、2010、2011、2012a）をもとにまとめたものを以下に示したい。ただし、平成17年度報告書には、障害類別の中で発達障害が調査されておらず、18年度報告書から障害6分類が登場するので、18年度以降のものを年次推移として示すことにする。

(1) 障害学生数とその在籍率の推移

障害学生数（括弧内は、在籍率）と支援学生数（括弧内は、支援率）の課程別年次推移を表2に掲げている。まず、障害学生数とその支援率をみていくと、学部（通学）の場合、徐々に増えながら、23年度には倍近くにまで増加している。学部（通信）は学部（通学）よりも在籍率はどの年度でも高く、23年度で3倍以上の増加率となっている。大学院（通学）の6年間の増加率は大学（通学）に準ずるものとなっている。大学院（通信）も大学（通学）と似たような増加率となっている。大学の大衆化は当然のこととして、昨今では大学院の大衆化が喧伝されるようになり、上記のような推移はそれと連動した動きと思われる。なお、専攻科の推移については、その母数が一桁なので、本文では触れないことにする。

表2 課程別障害学生（在籍率）と支援学生数（支援率）の年次推移

区 分	18年度		19年度		20年度		21年度		22年度		23年度	
	障害学生数 (在籍率)	支援学生数 (支援率)	障害学生数 (在籍率)	支援学生数 (支援率)	障害学生数 (在籍率)	支援学生数 (支援率)	障害学生数 (在籍率)	支援学生数 (支援率)	障害学生数 (在籍率)	支援学生数 (支援率)	障害学生数 (在籍率)	支援学生数 (支援率)
学部 (通学)	3,604 (0.15)	1,534 (42.6)	3,829 (0.15)	2,031 (53.0)	4,369 (0.17)	2,426 (55.5)	5,165 (0.20)	3,119 (60.4)	6,507 (0.25)	4,046 (62.2)	7,502 (0.29)	4,374 (58.3)
学部 (通信)	468 (0.24)	235 (50.2)	712 (0.37)	495 (69.5)	1,047 (0.66)	581 (55.5)	1,040 (0.58)	526 (50.6)	1,084 (0.58)	548 (50.6)	1,300 (0.72)	722 (55.5)
大学院 (通学)	318 (0.13)	130 (40.9)	339 (0.13)	148 (43.7)	351 (0.14)	178 (50.7)	375 (0.14)	208 (55.5)	535 (0.20)	295 (55.1)	563 (0.21)	319 (56.7)
大学院 (通信)	— (—)	— (—)	11 (0.33)	7 (63.6)	27 (0.74)	10 (37.0)	26 (0.75)	8 (30.8)	19 (0.55)	12 (63.2)	37 (1.03)	15 (40.5)
専攻科	— (—)	— (—)	5 (0.40)	3 (60.0)	3 (0.25)	2 (66.7)	8 (0.82)	6 (75.0)	4 (0.36)	3 (75.0)	2 (0.10)	2 (100.0)
合 計	4,390 (0.16)	1,899 (43.3)	4,896 (0.16)	2,684 (54.8)	5,797 (0.20)	3,197 (55.1)	6,614 (0.22)	3,867 (58.5)	8,149 (0.27)	4,904 (60.2)	9,404 (0.31)	5,432 (57.8)

(注1) 在籍率 = 障害学生数 ÷ 学生数 × 100

(注2) 学生数とは、課程ごとの全学生数を指している。

(注3) 支援率 = 支援障害学生数 ÷ 障害学生数 × 100

(2) 支援数とその支援率の推移

次に、支援学生数とその支援率についてみていく。学部（通学）では、年々増加しているわけではないが、42.6%から62.2%の間でこの6年間推移しており、学部（通信）の50.2%から69.5%の推移と似たような現状であり、支援が一定の水準を維持しているといつてよい。大学院（通学）では、支援学生数の実数は学部（通信）の半分から三分の一程度であり、大学院（通信）となると7人から15人の間を推移しており、支援率から判断すると、大学（通学、通信）における支援が整っているところは、大学院（通学、通信）においても整っていると推測される。

4. 障害別の在籍数と支援数の現状

次に、障害別の障害学生数（ならびに構成比）と支援学生数（ならびに支援率）についてみていきたい。上記と同じく、日本学生支援機構の報告書（2007、2008、2009、2010、2011、2012a）をもとに述べていく。

(1) 学生数とその構成比の推移

表3に障害別の学生数とその構成比が掲げている。表3から、肢体不自由は他の障害と比べ高い構成比を維持しており、19年度を頂点に比率は下降しているが、23年度においても6類別においてトップの構成比率となっている。聴覚・言語障害は、18年度2位の比率であり、19年度を頂点に漸減し、22年度で病弱・虚弱と並び、23年度で病弱・虚弱に2位を譲り、3位となっている。視覚障害は10%前後を維持しつつ漸減ながらほぼ横ばい、重複も2%前後の横ばい状態を維持している。それに対し、明確な増加傾向にあるのが発達障害である。18年度から21年度までは5位、22年度には視覚障害を抜いて4位へ、そして23年度には同じく4位ながら聴覚・言語障害へ迫る比率となっている。また、病弱・虚弱は19年度で減少したものの、18年度の構成比を23年度では超えており、20年度以降増加しているのは病弱・虚弱と発達障害の2つである。その分、肢体不自由、聴覚・言語障害、視覚障害の構成比が減少した形になっている。

表3 障害別学生数（比率）と支援学生数（支援率）の年次推移

区 分	18年度		19年度		20年度		21年度		22年度		23年度	
	障害学生数 (構成比率)	支援学生数 (支援率)	障害学生数 (構成比率)	支援学生数 (支援率)	障害学生数 (構成比率)	支援学生数 (支援率)	障害学生数 (構成比率)	支援学生数 (支援率)	障害学生数 (構成比率)	支援学生数 (支援率)	障害学生数 (構成比率)	支援学生数 (支援率)
視覚障害	408 (9.3)	273 (66.9)	518 (10.6)	405 (78.2)	609 (10.5)	441 (72.4)	621 (9.4)	480 (77.3)	642 (7.9)	503 (78.3)	649 (6.9)	503 (77.5)
聴覚・ 言語障害	983 (22.4)	621 (63.2)	1,192 (24.3)	804 (67.4)	1,345 (23.2)	850 (63.2)	1,412 (21.3)	964 (68.3)	1,455 (17.9)	982 (67.5)	1,449 (15.4)	978 (67.5)
肢体不自由	1,649 (37.6)	677 (41.1)	1,943 (39.7)	1,036 (53.3)	2,109 (36.4)	1,144 (54.2)	2,089 (31.6)	1,140 (54.6)	2,236 (27.4)	1,167 (52.2)	2,369 (25.2)	1,221 (51.5)
重 複	85 (1.9)	33 (38.8)	70 (1.4)	52 (74.3)	136 (2.3)	75 (55.1)	150 (2.3)	95 (63.3)	159 (2.0)	123 (77.4)	167 (1.8)	125 (74.9)
病弱・虚弱	818 (18.6)	180 (22.0)	637 (13.0)	188 (29.5)	992 (17.1)	364 (36.7)	1,220 (18.4)	484 (39.7)	1,477 (18.1)	641 (43.4)	1,870 (19.9)	1,221 (51.5)
発達障害	108 (2.5)	33 (30.6)	139 (2.8)	63 (45.3)	237 (4.1)	182 (76.8)	458 (6.9)	368 (80.3)	865 (10.6)	692 (80.0)	1,179 (12.5)	883 (74.9)
そ の 他	339 (7.7)	82 (24.2)	397 (8.1)	136 (34.3)	369 (6.4)	141 (38.2)	664 (10.0)	336 (50.6)	1,315 (16.1)	796 (60.5)	1,721 (18.3)	1,042 (60.5)
計	4,390 (100.0)	1,899 (43.3)	4,896 (100.0)	2,684 (54.8)	5,797 (100.0)	3,197 (55.1)	6,614 (100.0)	3,867 (58.5)	8,149 (100.0)	4,904 (60.2)	9,404 (100.0)	5,432 (57.8)

(注1) 構成比率とは、各年度の障害ごとの学生数÷各年度の障害学生合計数×100で算出している。

(注2) 支援率とは、支援障害学生数÷障害学生数×100で算出している。

(注3) 「その他」については、報告書に具体的な記載がない。

(2) 支援数とその支援率の推移

同じく表3に、障害別の支援数とその支援率が示されている。表3にあるように、視覚障害の支援率が高い。視覚障害の障害別構成比の低さと比べ、視覚障害への支援が行き届いていることが推測される。視覚障害の支援率の高さと並行し、発達障害の支援率は18年度と19年度で5位だったのが、20年度から22年度までトップとなり、23年度は視覚障害にトップの座を譲る形とはなったものの、2.6ポイント差の2位である。また、聴覚・言語障害は60%から70%の間を推移しており、安定した支援が得られていることが推測される。肢体不自由においても19年度以降、安定した支援が維持できている。病弱・虚弱については、6つの障害の中で一番支援率が低いものの、18年度より次第に支援率を上げ、23年度に下降しているが、なべて支援率を上げているのが現状である。それに対し、不安定な支援率となっているのが重複である。18年度は38.8%で4位、19年度には74.3%で2位、以後4位、4位、3位、2位という推移である。

5. 障害学生支援への基本的考え方

(1) 法的根拠

障害学生支援の根底にあるのは、日本国憲法の基本的人権の尊重、ならびに障害者基本法である。障害者基本法（最終改正は平成23年8月5日）の第一条に、「全ての国民が、障害の有無にかかわらず、等しく基本的人権を享有するかけがえない個人として尊重されるものであるという理念にのっとり、全ての国民が障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会を実現する（以下、略）」ことを目的とすると謳われている。そして、第二条では障害者の定義として、「身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む）、その他の心身の機能の障害がある者」とされている。日本学生支援機構の高等教育における障害学生全国調査にあつては、この障害の分類に基づき、視覚障害、聴覚・言語障害、肢体不自由、重複障害、病弱・虚弱、発達障害の6つに障害を分類している。

(2) 修学支援

この点については、日本学生支援機構（2012b）の「教職員のための障害学生修学支援ガイド」をもとに以下に述べていきたい。なお、断りのない限り、この報告書からの引用である。

①障害学生の自立につながる支援

このための支援の基本は、何でもやってあげるのではなく、やり方を教えながら出来ないことを手伝い、次第にできるようにしていくことにある。いわゆる手取り足取りの支援

の方が、支援する側にとっては労力が少なく済む。しかし、障害学生自らがトライしていくプロセスを共に歩むことは、支援者にとって「待つ」「見守る」姿勢が求められ、かなりの労力を必要とする。この「見守る」ことについて河合（1996）は、援助者の役割の中で重要なもののひとつであると言う。河合の言を要約して述べると、個人が本当に成長するには、「その人なりの」道を自ら見出し、作り上げていくことであり、他人が軽々しく教えたりできるものではない。見守るということを言い換えると、その人にできるだけ自由を許し、常に期待を失わずに傍らに続けることであり、期待を持ち続けるためには、人間の可能性を信頼することを学ばねばならないという（河合、1996）。

②障害のない学生の成長

障害学生支援は、障害のある学生との共学が周りの学生を育てるという視点を持つことが大切となる。障害のある学生への支援は、少数の障害のある学生だけのための活動ではなく、すべての学生にとって教育的な価値がある活動であるという理念が重要となってくる。大学は、学問を修める場だけではなく、社会生活の常識やものの見方を身につけていく場でもある。一人の障害のある学生がいれば、周りの100人くらいの学生が何らかの関わりをもつ可能性が出てくる。障害のある人たちと喜びや悲しみを共にする中で、まわりの学生に多くのことを学んでほしい。そうすることで、障害のある人を一人の人間として理解する人が増えることにつながり、障害のある人の社会参加への大きな力となると思われる。

(3) 支援体制の構築

①全学的な支援組織の必要性

障害学生への支援を全学的にあまねく行き渡らせるには、障害学生支援センターや障害学生支援室といった名称で呼ばれる全学的な支援組織が必要である。この全学的支援組織は、障害のある学生の履修に関して、全ての学生・教職員に対して基本方針を提示するとともに、障害のある学生に関わる教員の相談に応じたり、点字による試験などの実務を担当するなど、教育組織による障害のある学生への支援のバックアップに対して重要な役割を持つ。障害のある学生にとっては、相談窓口が一元化されていることが大切であり、何か困ることがあるときや、支援サービスを受けたいときに、どこに相談すればよいか分かっていることは、障害のある学生が安心して学生生活を送る上で非常に重要となる。

②各教育組織の主体的な関わり

全学的な支援体制が整うにしたいが、障害学生支援センターや障害学生支援室といった組織に支援をすべて任せる傾向が生じがちとなる。しかし、障害のある学生への支援の主体は、障害のある学生の所属する学部・学科等の教育組織であることを忘れてはならない。学部・学科が支援活動で主体的な役割を担うよう、各学部・学科には障害のある学生

への支援担当者を置き、障害のある学生への支援関連組織との全学的連携におけるキーパーソンになってもらうことが必要である。また、障害のある学生が専門科目を履修する際には、そのカリキュラムに責任を持つ各専攻の教員の柔軟な対応と支援が最も大切となる。

③学内連携、学外資源の導入

障害のある学生への支援においては、事務関係者との協力も不可欠である。教務担当部署や学生担当部署、当該の学部・学科の事務局だけでなく、守衛、警備員、食堂の職員、そして学生寮の管理人等、常勤や非常勤を問わず、学生に直接関わる人たちに、障害のある学生の存在と具体的な支援について周知することが大切となってくる。また、障害のある学生の多くは、学内外のボランティアや学外の支援組織から支援を受けている。大学として、障害のある学生個人が受けている支援に対して、感謝の気持ちを表明することが肝要である。あるいは、専門的支援技術の提供を受ける場合は、契約に基づき、支援に対する金銭的な対価を払うことも、重要な支援の一部となっている（以上、日本学生支援機構（2012b）より引用）。

6. ユニバーサルデザインに基づく支援のあり方

(1) ユニバーサルデザイン（UD）

広島大学では全国に先がけ「高等教育のユニバーサルデザイン化」を推進しており、これまでに培われてきた障害のある学生に対する支援を拡充し、すべての学生に質の高い同一の教育を保障し、自立と共存が目指せる環境整備を全学的に推進してきている（吉原、2004）。UDとは米国のノースカロライナ州立大学ユニバーサルデザインセンター所長であったロン・メイスが1985年に提唱した概念である（広瀬、2008）。UDは、障害者や高齢者への障壁を取り除くというバリアフリーという概念と比べ、より普遍的で根本的な変革を求めており、メイスの提唱したUDの7つの原則は以下の通りである（広瀬、2008）。

- ①誰でも使えて、手に入れることができる（公平性）。
- ②柔軟に使用できる（自由度）。
- ③使い方が簡単に分かる（単純性）。
- ④使う人に必要な情報が簡単に伝わる（分かりやすさ）。
- ⑤間違えても重大な結果にならない（安全性）。
- ⑥少ない力で効率的に（省体力）。
- ⑦使うときに適当な広さがある（スペースの確保）。

この概念は当初、施設や製品などハード面で強調されがちであったが、障害者の社会参加運動や高齢化社会へのニーズと相まって社会に広く浸透し、今では多くの国々で社会全

体のあり方や制度を考える上でも重要な概念となっている（広瀬、2008）。

わが国での高等教育におけるUD化実現のポイントとは、以下の通りである。まず、施設、設備といったハード面でのバリアフリー化を行い、障害学生への安全性を高めた上で、すべての学生に同一の内容・基準に基づく教育を保障し、自立と共存を目指す環境整備のために、授業支援を中心とした情報保障といういわばソフト面にも重点をおくことである（吉原、2004）。この点については、1990年代以降、高等教育における障害学生のためのサポートシステム構築への関心の高まりとともに、各大学において障害学生（特に、聴覚障害学生）への（主として講義場面における）情報保障の制度が整えられている（座主・打浪（古賀）、2008）。そして、この情報保障が、障害をもたない学生にとってもあまねく有効であるとするのが、UDの基本的着想である。

(2) UDから学びのユニバーサルデザイン（UDL）へ

ロン・メイスが提唱したUDの7原則は、教育において応用されるようになる。2000年、米国のフランクG.Bによる「教育のユニバーサルデザイン」を先駆けとして（吉田、2008）、学習障害児への支援と脳科学の発展が両輪となって、障害によってあるいは個人によって多様な学習方法や支援方法が開発されるようになった。この方法は、単一のスタイルで誰もが使えることを基本とするものとは異なり、個別の学習スタイルやニーズに対応できる自由度の高い可変的な教材や学習方法を指している（広瀬、2008）。

ロン・メイスの提唱したUDを教育に応用したもの（つまり、UDL）の原則は以下の7つである（片岡、2012）。

①平等なカリキュラム：一人ひとり異なるカリキュラムを作成するのではなく、1つのカリキュラムですべての子どもに対応していく。

②柔軟なカリキュラム：肢体不自由や感覚障害、発達障害の認知特性等に応じた柔軟性のあるカリキュラムを作成する。

③簡潔かつ理解しやすい説明：ことば、学習レベル、提示方法を工夫し、子どもの進捗をつねにモニタリングしておくことで目標の再設定を行う。

④複数の方法による提示：感覚的な能力、理解の程度、注意の程度に応じたさまざまな提示方法を用いる。

⑤成功を重視したカリキュラム：失敗につながるようなバリアを取り除き、カリキュラムに参加していくよう励ましていく。その際、効果的なカリキュラムデザインを用いることで、学習環境を整えていく。

⑥子どもの努力に対する適切なレベル：教材にアクセス可能で、心地よさを増進させ、意欲を高め、学習に参加するよう励ましていくような環境整備を行う。また、アセスメントはつねに行い、その結果により指導方法も変えていく。

⑦学習のための適切な環境：物理的にも認知的にも学習に参加できるような環境を整備しておくこと。グルーピングや学習空間などにも配慮する。

(3) UDL の基本概念

UDLの基本的な概念は、学習場面でのつまずきを個人の能力に起因させるのではなく、カリキュラム、指導方法、評価方法などのデザインに起因すると考え、これらの要素をユニバーサル化することによって、障害の有無や能力の高低に左右されない教育を実施していこうとするものである（川俣、2011）。UDLとは、カリキュラム（教育目標、方法、教材、評価など）をはじめから意図して体系的に個々人の違いに対応させるプロセスである。UD化されたカリキュラムならば、新しい部分をつけたり、改変することによって起こる困難さの大半を軽減したり無くしたりすることができ、さらには全ての学生により良い学習環境が実現できることになる（CAST、2008）。CASTが提唱するUDLの原則は以下の3点である（CAST、2008）。

- ①教材提示のための様々な方法を提供すること。
- ②行動と表出に関する多様な方法を提供すること。
- ③取り組みに関する多様な方法を提供すること。

この3原則に基づいたUDL適用の例を以下に示す。ただし、大学教育における例が見当たらないので、高等学校における例を提示することにする（川俣、2011）。

● UDL概念を適用した英単語テスト（通常クラスでの実践）

目的：英単語の暗記と、学習習慣を身につける。

方略：毎回の授業で英単語を10個、暗記したかテストで確認する。

利用可能オプション1：テストの事前、事後に補習が設けられており、必要に応じて利用ができる。

利用可能オプション2：テストは2度実施され、1度目の後に間違いを確認することができる。また、2度目のテスト後に間違えた単語を練習することも評価の対象となる。

利用可能オプション3：必要に応じて追加教材を使用できる。また事前、事後の補習に十全に参加すれば、テストを受験したことと同等の評価をする。

利用可能オプション4：要望があれば、間違いの確認や暗記は生徒同士のグループ学習としてもよい。また、英単語テストの実施や採点などを生徒に託すこともできる。

この実践の特徴を一言で表現するなら、特例事項を作らないということにある。はじめからオプションを用意しておき、生徒の多様性に備えるというのが、UDLの特徴といっ

てよい。UDLが従来の特別支援教育の個別支援と異なる点は、すべての生徒を対象にしているということ、ならびに取り組みが始まる前からあらゆる可能性が想定されている点にある。オプションとは、実践上のさまざまな状況に対応できるように用意された手段であり、それを利用するか否かは生徒自身の判断にゆだねられているのである（この段落はすべて、川俣（2011）より引用）。

7. まとめと今後の課題

大学における障害学生は、発達障害への注目が増す中、その在籍率、支援率が上昇していることから判断し、発達障害学生への支援の充実は大大学における喫緊の課題となっているようである。視覚障害や肢体不自由といった他の障害学生については、支援の長い歴史を持っており、それなりの支援方法を構築できているように思われる。ところが、発達障害学生への支援は始まったばかりで支援法が確立されているとは到底言えず、その分、発達障害に注目が集まっていると思われる。

UDとは、バリアフリーに代表されるような物理的支援に留まらず、質的な支援を旨としてきている。UDに基づいた障害学生支援の実践ならびに理論的研究については、視覚障害を中心として論文や報告書が多数発刊されるようになってきている。ところが、UDを教育へさらに特化させたUDLについて、高等教育における実践報告や研究は見当たらない。

本論では、高等学校におけるUDLの実践について簡単に紹介した。今後は、大学の授業におけるUDLの実践について、理論的検討を行う必要があるだろう。たとえば、学生の興味を引き出す授業の工夫、授業への動機付けを高める工夫、学びへの持続性を高め維持する工夫などである。

UDLの実践においては、授業者中心に授業を展開するというわけにいかず、学生中心という発想を加味しないわけにいかない。この点について、臨床心理学の立場から述べるならば、ロジャース、C.R.が実践したパーソン・センタード・アプローチに基づく「人間中心の授業」が、大学教育におけるUDLへのヒントを与えてくれているように思われる。

引用文献

CAST (Center for Applied Special Technology) (2008) : (金子晴恵・バーンズ亀山静子 訳) 学びのユニバーサルデザイン ガイドライン Ver.1. UDL 情報センター (<http://harue.no-blog.jp/udlcast/>).

藤井克美 (2007) : 大学における新しい障害学生支援の取り組み—日本福祉大学の場合— 障害者問題研究 35(1) 全国障害者問題研究会 19-25.

広瀬洋子 (2008) : 多様な学生への支援 : ICT を活用した高等教育のユニバーサルデザイ

- ン—聴覚障害者への支援を中心に— メディア教育研究 5(2) 1-12.
- 片岡美華 (2012) : 個別的教育支援計画と学びのユニバーサルデザイン こころの科学 163 日本評論社 66-70.
- 河合隼雄 (1996) : 大人になることのむずかしさ 岩波書店.
- 川俣智路 (2011) : 高等学校での特別支援を3つの保障から考える—通い続けることから始める支援 田中康雄編著 発達障害は生きづらさをつくりだすのか—現場からの報告と実践のための提言 金子書房 53-89.
- 内閣府 (2002) : 青少年白書 (平成14年版)
- 日本学生支援機構 (2007) : 平成18年度 (2006年度) 大学・短期大学・高等専門学校における障害学生の修学支援に関する実態調査報告書.
- 日本学生支援機構 (2008) : 平成19年度 (2007年度) 大学・短期大学・高等専門学校における障害学生の修学支援に関する実態調査報告書.
- 日本学生支援機構 (2009) : 平成20年度 (2008年度) 大学・短期大学・高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査報告書.
- 日本学生支援機構 (2010) : 平成21年度 (2009年度) 大学・短期大学・高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査報告書.
- 日本学生支援機構 (2011) : 平成22年度 (2010年度) 大学・短期大学・高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査報告書.
- 日本学生支援機構 (2012a) : 平成23年度 (2011年度) 大学・短期大学・高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査報告書.
- 日本学生支援機構 (2012b) : 教職員のための障害学生修学支援ガイド (平成23年度改訂版)
- 大泉 溥 (2007) : わが国における障害学生問題の歴史と課題 障害者問題研究 35(1) 全国障害者問題研究会 2-10.
- 吉田仁美 (2008) : 聴覚障害者支援からみた高等教育のユニバーサルデザイン : A 女子大学の聴覚障害学生と支援学生の相互関係を焦点に 昭和女子大学女性文化研究所紀要 35 43-56.
- 吉原正治 (2004) : 広島大学からの提言「高等教育のユニバーサルデザイン化」と実現のための取組 大学と学生 482 21-26.
- 座主果林・打浪 (古賀) 文子 (2008) : 高等教育のユニバーサルデザイン化における課題—奈良女子大学の聴覚障害学生へのインタビュー調査から— 奈良女子大学人間文化研究科年報 24 115-126.