

多様な個人差に対応するための配慮に関する教師認知 - ユニバーサル・デザイン原理の学習への応用の視点から -

小川 巖*

Iwao OGAWA

Teacher Cognition of Fundamental Conditions for Teaching Students with Divergent Educational Needs: Applications of Universal Design Principles for Learning

ABSTRACT

The purpose of this study was to crystallize the principles of universal design for learning in relation to the access to general curriculum in students with special needs. Twenty-five regular class teachers, nineteen special class teachers, and forty-one special school teachers were asked to describe their idea or experience concerning fundamental conditions for teaching students with divergent educational needs to promote their learning in classroom teaching. Their reported fundamental conditions concerning universal design were as follows: giving prospects of teaching situations or materials, perceptible information presentations, selection of interested materials or activities, using games or play contexts, task presentations in the form of small- steps with low task efforts, and small group instruction. Equitable use of materials were not reported that researchers of universal design consider it to be important. And further, five types of constraint using above reported conditions in the processes of adapting or augmenting general curriculum were suggested.

Key Words: Universal Design for Learning, Teacher Cognition, General Curriculum, Individual Education Plan, Inclusion

問 題

元来、障害の有無にかかわらず、人間が教育されるべき内容に違いはなく、より高い教育水準が追究されるべきものであるが、個別教育計画（Individual Education Plan）や特別なニーズ（Special needs）に応じた教育が普及している米国や英国において、教育的ニーズ概念の多義性（c.f., O'Brien, 1998）もあり以下のような問題が指摘されている（Wehmeyer, Lance, and Bashinski, 2002）。すなわち、特別なニーズと称して設定される教育目標が低レベルに留まり、それを達成するという安易な個別指導計画が作成されるなどの危険性である。

このような危険性を回避するための指針がいくつか示唆されている（c.f., Wehmeyer, Lattin, and Argan, 2001）。原則として、一般カリキュラムの目標と個々人の任意の

時点での到達度とのギャップを特別なニーズとしてとらえること。これに関連して、教育的ニーズ・アセスメントには、カリキュラムに基づくものが含まれること。さらには、選択された目標内容やレベルにおいて他児との大きなギャップが存在する場合でも、個別指導を前提とした代替カリキュラムを設定する以前に、一般的カリキュラムの適用や修正の可能性を優先的・挑戦的に検討すること、などである。このような背景から、典型的発達をしている健常児と共通したカリキュラム（一般カリキュラム（General Curriculum））によって障害児教育を行うという一般カリキュラムへの障害児のアクセス原理や具体的方法に関する研究のニーズが高まりつつある。

一般カリキュラムの障害児への適用に関して、ウエメイヤーら（Wehmeyer et al., 2002）は、表1に示したような三つのタイプを想定している。適用

*島根大学教育学部障害児教育研究室

(Adaptations) と拡大 (Augmentation) が、学級集団等における共通カリキュラム (一般カリキュラム) による教育を志向するものである。なお、彼らは、カリキュラムを、通常言われる教育内容・目標に限定せず、「子どもの経験内容や様式」という定義のもとで広くとらえている。何を教育するのかという内容や目標のみではなく、いかにして教えるかという指導方法もカリキュラムの概念に含まれている。

カリキュラムの代替化を、「一個人に応じた指導」を可能にするものと表現すれば、適用・拡大化は、「全ての個に応じた指導」を目指すものである。それを可能にする原理・方法にはどのようなものがあるのだろうか。一般カリキュラムへの障害児のアクセスを可能にするためにはどのような原理・理論に立脚すべきであろうか。

ウエメイヤーら (Wehmeyer et al., 2002) や NCAC(The National Center on Accessing the General Curriculum)は、ユニバーサル・デザインの原理に注目している。ユニバーサル・デザイン (Universal Design) は、バリア・フリーとは対照的なものとして定義されている。バリア・フリーは特定の障害者の使い易さを目指したものである。従って、他の人や他の障害者には使いにくいこともあり得る (川内, 2001)。一方、ユニバーサル・デザインは、万人の使いやすさを目指すものである。元来、建築工学におけるこの概念を、学習題材の設定や学習場面の構成等に適用し、学習のためのユニバーサル・デザイン原理を構築する試みが始まっている。

表2にNCACの原理を、表3に、知的障害児への適用を視野にいれ案出したウエメイヤーら (Wehmeyer et al., 2002) の原理を示した。

両研究グループの原理の共通点について検討してみる。「情報提示の多様性」は、表3における「簡潔・直感性」や「知覚可能性」、また、「柔軟性 (提示)」と関連するものである。また、「表現の多様性」は、表3における「柔軟性 (表現)」と同様なものである。「課題従事様式の多様性」は、表3の「エラー許容性」や「努力

低減」と関連するものである。これらは、障害の有無・種別など多岐にわたる個人差を超えて、彼らに共通して有効と思われる指導上の基本原則に相当する。

ユニバーサル・デザイン原理の適用は、障害児の一般カリキュラムへのアクセスの必要性から派生したものであり、その背後には、メインストリーミング (Mainstreaming) やインクルージョン (Inclusion) 等の教育体制や理念がある。我が国においても、平成17年度より特別支援教育制度の実施が予定されている。小・中学校においては、学籍が一本化され、各自の学級での指導に加えニーズに応じた特別支援教室での通級指導をうけるという構想である (c.f., 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議, 2003)。また、従来の障害種別に対応した特殊教育諸学校が特別支援校として一本化される。並行して、従来の障害種別による教員免許から障害種別を超えた総合免許化の方針も検討されている (c.f., 日本特殊教育学会免許問題等研究委員会, 2003)。

このような制度においては、通常学級担任の教師は、サポーターを配置、もしくは、特別支援教育担当教師とのチーム・ティーチングによって、学級における授業を実施する必要性が生じる。また、特別支援学校においては、多種の障害をもつ生徒を対象にした授業事態も予想される。上述してきたユニバーサル・デザインの原理や一般カリキュラムへの適用化のモデルは、所属学級での授業計画や個別の指導計画の作成において有効な指針になり得ると考える。

一般に、指導計画や教育行為の実践を規定する要因として、障害や指導方法に関する知識、経験によって形成された非公式な知識、暗黙の理論、信念などがあげられている (e.g., 小川, 2000・2003; Lynott and Woolfolk, 1994; 梶田・後藤・吉田, 1985)。我が国の教師は、その実践経験から、どのような配慮点を、多様な個人差への対応の基本となるものとして認識しているのだろうか。

ウエメイヤーら (Wehmeyer et al., 2001) は、ユニバーサル・デザイン原理の構築のために、たとえば、健

表1. 一般カリキュラムの障害児教育への適用のタイプ (Wehmeyer et al.(2001)より)

一般カリキュラム適用タイプ	内 容
一般カリキュラムの適用	一般カリキュラムの内容の提示において提示の方法や生徒の課題への従事性を高める工夫をする
一般カリキュラムの拡大	(上記に加えて) 課題解決方略の認知的教示や自己制御的学習が促進されるようなメタ認知的教示などの支援を行う
一般カリキュラムの代替	一般カリキュラムにない障害児のニーズに応じたスキル学習等の内容を設定する

表2 . NCAC (The Natinal Center on Accessing the General Curriculum) のユニバーサル・デザイン原理 (NCAC(2002), Rose and Meyer(2002)より)

原 理	内 容
多様な様式での情報提示 (情報提示多様性)	同一の内容に関する多様な情報媒体 (印字、映像、グラフィック等) を準備し、学習者の特性やニーズに応じて提示
多様で柔軟な表現様式の準備・提供 (表現の多様性保障)	知識やアイデア等を学習者が表現できるよう、口頭、文章、描画など多様な表現様式を準備し提供
課題従事のための多様な手段の準備・提供 (課題従事様式多様性)	興味あるトピックを選べるなど生徒の学習への興味をひきつけ学習への動機づけを高めるような多様な課題への従事様式を準備・提供

(注) 原理の欄における () 内の名称は小川による。

表3 . ウエメイヤーらのユニバーサル・デザイン原理 (Wehmeyer et al.(2002)より)

原 理	内 容
公正性	仲間と同様なことをしていると思えるような題材や用具の利用提示
柔軟性	題材の多様な提示手段および生徒の多様な表現手段の保障
簡潔・直感性	容易に使用できるもので、不必要な複雑さを排除した情報提示や指示
知覚可能な情報提供	感覚機能の差にかかわらず知覚可能な様式で本質的な情報提供
エラーの許容性	失敗をしてもそれが最小限ですみ成功に導くもの、また、失敗しないための十分な事前の学習時間の確保など
身体・認知的努力の低減	身体的・心理的な疲労の最小限化

常見において有効な手法を知的障害児へ適用して検討するなど、従来の障害 - 非障害のカテゴリーの枠を超えた広範な試みの必要性を指摘している。本研究では、通常学級担当、特殊学級担当、特殊教育諸学校教師を対象にして、彼らが有効と思う内容の収集を試みる。本研究の主目的は、多様な個人差に対応できると教師が認識した実践内容の集約を通して、多様な個人差に対応する基本的配慮点を明らかにすることである。加えて、一般カリキュラムの適用・拡大における、配慮点 (原理) の実行可能性とその障壁についての検討も試みる。

方 法

対象 対象者は、平成15年度島根県免許法認定講習 (障害児教育) に参加した教師84名、内訳は、小・中学校教師43名 (うち特殊学級担当19名)、特殊教育諸学校教師41名 (うち盲学校10名、ろう学校4名、養護学校27名) であった。

質問内容 質問内容は以下の通りであった。いままでの教育経験をふりかえり「このような言葉かけの仕方、回答の引き出し方等々の配慮は、特定の障害が診断された子への対応に限らず、あらゆる子どもに (障害種別に共通して、障害は診断されていない個人差のある子に共通して) たとえば、集中できる、わかりやすいなどの授業を可能にする」と思われるものについて自由に記述してください。

結果及び考察

教職経験年数が1年未満のもの2名 (養護学校と盲学校で各1名) を除いた82名の回答を分析対象にした。

各人が記述した内容の中で、同様なキー・ワードをもつものを集積し分類した。なお、同一内容の記述が2個以内のものは「その他」とした。表4は、キー・ワードとその内容、および、各キーワードをもった記述において想定された学習・教育効果を列記したものである。

最も高い割合で記述されていたキー・ワードは、活動場面や作業工程、授業展開等の「見通しを与える」であった。想定効果は、集中、意欲から活動や題材そのものの理解まで多岐にわたっていた。また、見通しをキー・ワードとした記述の中の約半数が、見通しを視覚化して与えるというものだった。なお、「図や絵、写真を用いて理解等深める」等の記述のみで「見通し」と関連づけなかったものは「視覚情報の利用」としてまとめた。その他、意欲や学びの楽しさ、模倣など、学習を促進する諸条件を想定した「小集団学習」、さらには、気の散るものを置かないなど教室等場の整備があげられていた。なお、「公正性」に関して直接それにあたる記述はなかった。

図1は、表1に基づき、キー・ワードとその想定効果、およびキー・ワードとユニバーサル・デザイン諸原理との関連を表したものである。

キー・ワード間において、「視覚的情報提示」や「短

表4 . 記述内容のキー・ワード（コンセプト）とその内容例

キー・ワード	記述された内容例	想定効果	個 数 (%)
見通しを与える	<ul style="list-style-type: none"> ・一日のスケジュールを図示 ・作業手順・役割を視覚化 ・課題の量をあらかじめ示す ・どこまでやるか目標明示 ・固定化した活動の反復 	集中 意欲 安心 達成感 理解	12 (12.0)
受容と賞賛	<ul style="list-style-type: none"> ・少しでもできたらほめる ・以前と比べてよくなった点評価 ・違うとは即座に言わない 	意欲 努力	21 (9.7)
興味・関心ある題材	<ul style="list-style-type: none"> ・好きなキャラクターを利用 ・生徒の関心をひく教材 ・生活に密着した題材 	集中 意欲	16 (7.4)
視覚情報の利用	<ul style="list-style-type: none"> ・絵やマークの使用 ・絵を用いて説明 ・長文理解にマンガ使用 ・言葉による説明に加えて使用 	理解 興味 集中	19 (8.8)
個別の能力に応じた課題と スモール・ステップ提示	<ul style="list-style-type: none"> ・自力で解けるものから少し難しい課題へ・少しがんばればできる課題から ・習熟度別に課題を提示 ・努力したら確実に解ける課題提示 	意欲 達成感 集中 自信	18 (8.3)
課題量の少量化	<ul style="list-style-type: none"> ・1枚のプリントに少数の問題 ・課題数は一度に少なく ・10から15分でできる課題 	意欲 集中 達成感	15 (6.9)
実物や身近な題材	<ul style="list-style-type: none"> ・実物と言葉を対応づける ・写真よりは本物の使用 ・携帯メールで言葉の学習 	理解 集中 意欲	13 (6.0)
ゲーム・遊びの形態利用	<ul style="list-style-type: none"> ・お店ごっこでお金の計算 ・漢字学習をパズルで ・簡単なクイズ形式で発問 	興味 意欲	10 (4.6)
小集団による学習	<ul style="list-style-type: none"> ・お互いに話し合わせる ・子ども同士のかかわりを設定 	集中 学ぶ楽しさ	11 (5.1)
短い指示	<ul style="list-style-type: none"> ・短くわかりやすい言葉で ・短い言葉でステップをおった指示 ・余分な情報付け加えず、今やること指示 	理解 集中	12 (5.6)
質問様式	<ul style="list-style-type: none"> ・ヒントカードの使用 ・×で回答させる ・選択肢を準備 ・応答あるまで待つ 	意欲 学習参加	11 (5.1)
教室等場の整備	<ul style="list-style-type: none"> ・気の散るものは整理整頓 ・心地良い場としての教室 	集中 安心	7 (3.2)
成果のフィード・バック	<ul style="list-style-type: none"> ・学習の足跡がわかる掲示 ・成果が見える課題の設定 	意欲	5 (2.3)
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・間違えても大丈夫な題材を設定 ・「考える」など今やる活動を指示 ・以前の課題の方法で次の課題を解かせる ・失敗を批判しない学級経営 など 		32 (15.0)

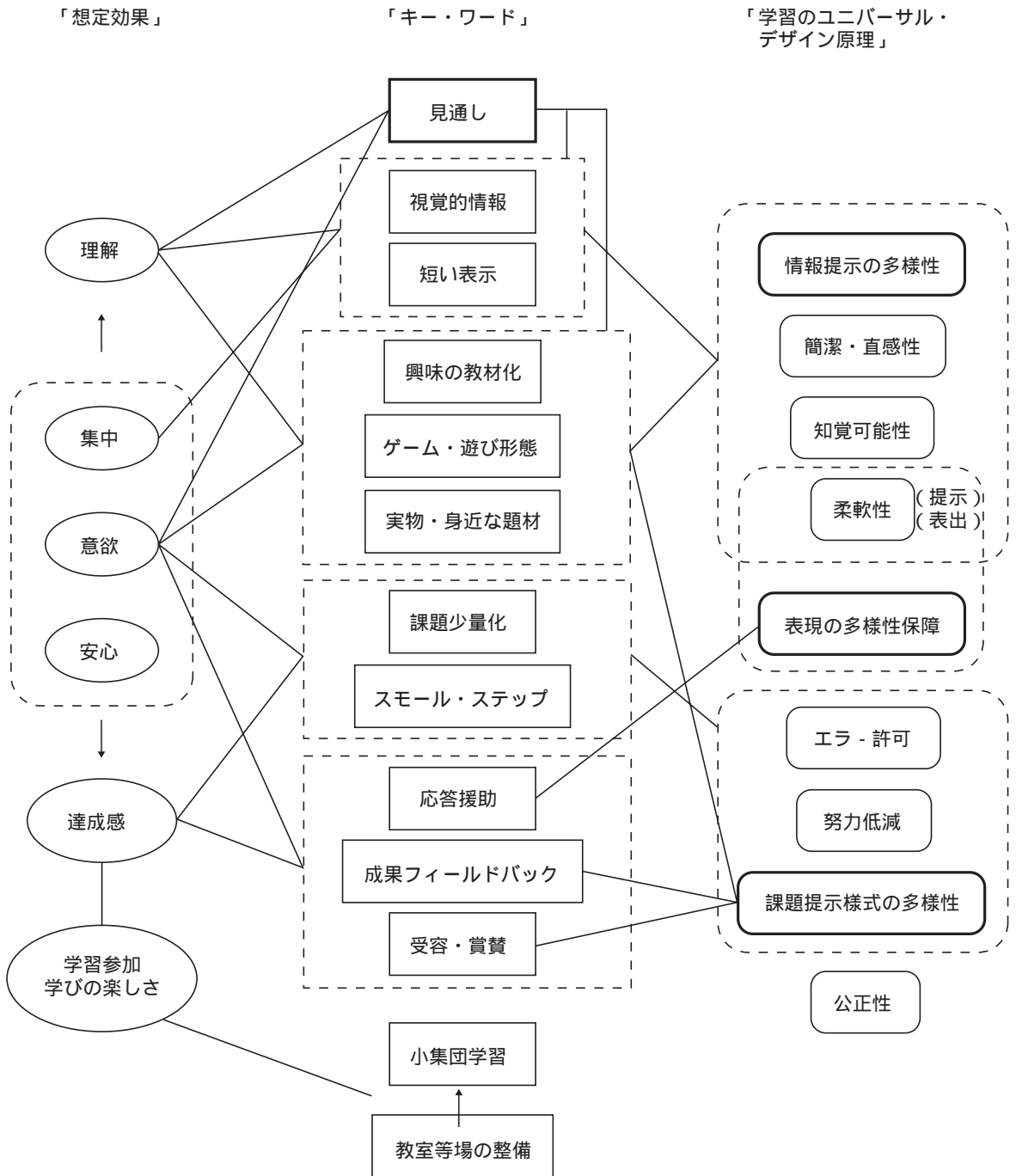


図1．報告された配慮点とユニバーサル・デザイン原理との関連性

い指示」は、ともに情報の理解を優先目的とする多様な情報提示様式として同類のものとした。同様に、「興味の教材化」や「ゲーム・遊び形態」の利用、「身近な題材」を用いる等は、学習者の興味や関心の喚起によつて主に意欲や集中を高めるものとしてまとめた。課題の少量化も意欲や集中の促進に関連するものだが、課題のスマール・ステップ化のような課題提示様式に関連する同類のものとしてまとめた。

受容・賞賛、応答援助や成果のフィードバックは、ともに学習者の学習動機の促進（意欲・集中）に影響する教師の応答様式にあたるものとしてまとめた。ただ、この中で、「応答援助」（例；答え難い場合など選択肢を提示する）は、学習者の多様な表現を許容するという性質をもつ、「表現の多様性の保障」原理にも関連するものである。

「視覚提示や短い指示」は、ユニバーサル・デザイン原理における「情報提示の多様性（簡潔・直感、知覚可能性、柔軟性（提示）」に、「興味の教材化」等学習者の意欲を誘発させる題材（教材）化は、「課題従事様式の多様性（エラー許容、努力低減）」原理に対応するとみなされる。また、スマール・ステップや課題の少量化、さらには、受容・賞賛もこの原理に対応すると言える。「多様な表現の保障（柔軟性）」に関しては、特に「応答援助」が相当する。

以下、これら教師から報告された配慮点と二つのユニバーサル・デザイン原理との関連をさらに整理し、教師が認識したユニバーサル・デザインの配慮点を表5のようにまとめた。

表5 の下方にまとめた、「活動の見通し」「情報提示

多様性」「課題の少量化」「応答受容・賞賛」等に相当する配慮点は、たとえば、典型的な教科課題の机上での個別指導においても有効に働く、広範な課題内容や学習形態で実行可能なものなどと言える。学級・小集団において一般カリキュラムを適用する際に有効な原理としてユニバーサル・デザイン原理が注目されているが、指導上効果をあげる基本的配慮点と解釈すれば、たとえ代替的カリキュラムによる指導においても有効なものだとみなされる。本研究においては、ユニバーサル・デザイン原理は、一般カリキュラムの適用・拡大のみならず代替的カリキュラムの個別指導においても有効なものとして広義にとらえる。

一方、「興味ある題材の設定」「多様な表現を許容した題材設定」や「ゲーム等学習形態利用」は、科目や単元内容、学年進行によって実行が制限される可能性もある。たとえば高学年の算数など、子どもの興味・関心に関わらず設定せざるを得ない内容や、ゲームや遊び形態に文脈化できない内容があることが予想される。さらには、間違った回答でもその思考過程や回答意図をいったんは受け入れるという配慮は実行し得ても、多様な表現・回答性が認められない算数などの課題内容も存在する。現実には、このような配慮点の実行の制限がいくつか想定される。図2は、基本的配慮点と、それらへの制限との関連を図式化したものである。ただし、ここで用いた「制限」は、基本的配慮点の実行の過程において、その実行可能性を判断するポイントであり、配慮点の実行を100%不可能にすることを意味するものではない。

第一の制限は、一般カリキュラム（たとえば学習指

表5．教師が認知した学習のユニバーサル・デザインの配慮点

学習のユニバーサル・デザインの配慮点	内 容
興味ある学習題材の選択・題材の興味化	学習者が興味をもった題材の選択と設定、もしくは教材の興味化の試み
多様な表現を許容可能な題材の選択・設定	定型の反応のみを学習の最終目標としない学習者の課題への多様な反応を包含しうる課題内容の選択と提示
ゲーム等遊び文脈による学習形態の利用	ゲームや遊び活動をとりいれた課題学習場面の設定
小集団による学習場面設定	小集団による協力的学習場面の設定
活動や作業等の見通しを与える	授業や作業活動等の展開の見通しをあたえる
知覚可能な形態での簡潔で明確な情報提示	学習者の感覚機能に応じた多種モダリティによる情報の提示および情報内容の簡潔化
課題量の少量化・スマール・ステップ提示	努力低減のための提示する課題量の少量化と個々の能力に応じた課題のスマール・ステップ提示
学習者の反応の受容・賞賛	学習者の課題遂行行為や質問応答の受容と賞賛
公正性の維持	自分のみ他と異なる課題に従事させられているとする学習者の非公正感の排除

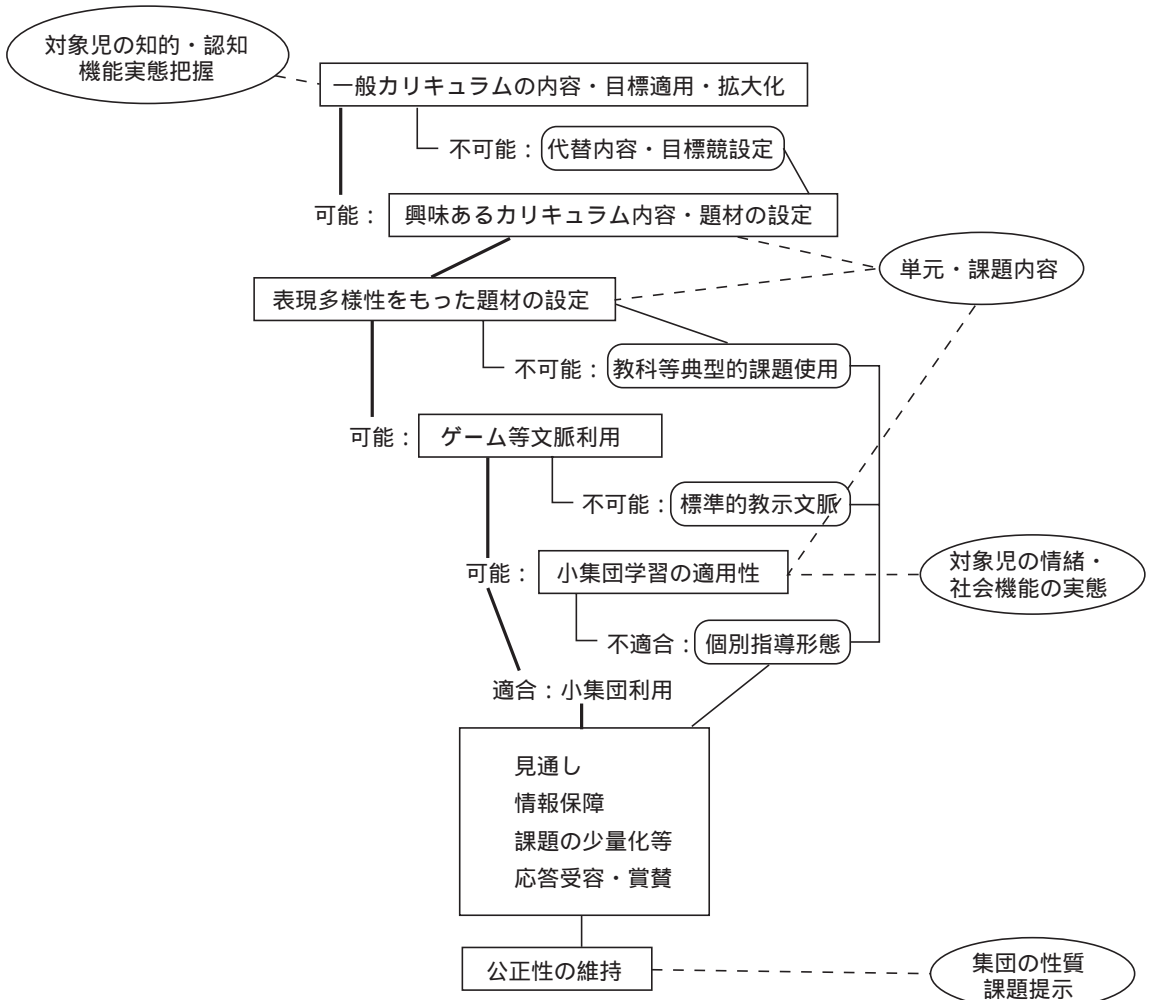


図 2 . 基本的配慮点の実行過程

導要領における内容・目標) 自体の適用性の問題である。たとえば足し算の習得等の目標が設定できない場合、数のカウントなどの個別化した下位目標を代替カリキュラムとして設定する必要が生じる。ただし、代替カリキュラムの実施においても、題材の興味化等の配慮点は実行可能であるし、配慮されるべき点と考える。

第二の制限は、単元内容・課題の興味化や表現の多様性をもった題材の設定過程において生じるものである。教科学習の内容によっては興味化や多様な表現保障には制限がある。

なお、障害児教育においては、カリキュラムを代替化するケースが多々見られるが、このような問題に関して、以下のような提案もある。すなわち、ユニバーサル・デザイン原理の応用が可能な活動を、むしろ、一般カリキュラムとして設けるといえるものである。たとえば、障害の有無に関わらず重要な教育目標である「自己決定力」の養成を目標内容とする、多様な表現の許容が可能な科目の設置である (Wehmeyer et al., 2001; Field, Martin, Miller, Ward, and Wehmeyer, 1998)。

「自己決定力」やいわゆる「主体性」という教育目

標は、多様な表現形態や個々の達成レベルが想定可能である。「総合的な学習の時間」は、元来生徒の興味に応じた課題が設定され、かつ、多様な表現を包含する指導形態の利用が可能で、第一・二の制限に対処するものだとみなされる。総合的な学習の時間は、特殊学級と通常学級とが合同で行い共通の教育目標の達成を可能にするものである(小川, 2003)。なお、障害児教育においては、教科と領域を合わせた体験活動を主体とした指導形態が従来より重要視されて来た。障害児教育において固有な生活単元学習や遊び学習などは、総合的な学習の時間と同様に、元来ユニバーサル・デザインの原理をもった指導形態だと言える。

教師の配慮点報告において、失敗が許される教材として粘土を使用した実践があげられていた(表4参照)。自己決定力の育成の共通カリキュラム化を主張したウエメイヤーら(Wehmeyer et al., 2001)は、表現手段の多様性を保障するユニバーサル・デザインの原理が適用可能な候補として芸術や演劇などをあげている。この点に関して、たとえば、知的障害児への美術教育実践から、障害児教育においても「文化としての美術教育を実践しえる」ことを示唆した報告もある(川路・齋藤・瀬島・浜崎・宮崎, 2002)。

第三の制限は、学習文脈としてのゲーム化等形態の利用可能性である。高学年の算数など、子どもの興味・関心に関わらず設定せざるを得ない内容や、ゲームや遊び形態に文脈化できない内容がある。

第四の制限は、小集団による学習形態である。元来ユニバーサル・デザイン原理の適用は、障害児の一般カリキュラムへのアクセスの必要性から派生したものであり、その背後には、メインストリーミング(Mainstreaming)やインクルージョン(Inclusion)の理念・思想がある。しかし、個々の学習達成や発達に焦点をおいた場合、一般カリキュラムを障害児に適用・拡大することと、学級集団の中で指導することとは、必ずしも同一次元上のものではないとも考えられる(c.f., Blamires, 1999)。対象児の情緒や社会的機能の実態によっては、一般カリキュラム内容の学習を小集団で行う際に支障が生じるケースもあろう。最も教育効果がある学習文脈の決定は、あくまで個人の情緒・社会機能等の実態との関連で判断される必要がある。

第五の制限は、公正性の維持である。これは、特に集団の中で個別化された課題を与えた場合の、周囲の子どもの認識や、課題提示の様式等に影響されると思われる。今回の報告においても、「失敗を批判しない学級経営」という配慮点があった(表4参照)。交流学級

での体育による自己能力評価のレベルが、特殊学級で行われる個別の教科指導の結果である自己評価レベルに比べて低い傾向も示唆されている(大谷・小川, 1996)。学級集団において個別化された課題や配慮に対する対象児の認知は、今後の重要な研究課題である。

以上、配慮点を指導に適用する過程での制限の検討を行った。今後、総合的な学習の時間の合同学習、ならびに教科学習、特に芸術的教科活動等の授業実践への適用を通して、本研究結果である基本的配慮点の妥当性を実証的に検討する必要がある。また、本研究でまとめた基本的配慮内容が障害種別に共通して適用可能なものなのか、さらに、各障害に特有な配慮点は何なのか、これらを明らかにするために、各種特殊教育諸学校における教師の認知や実践内容を比較検討すべきと考える。

引用・参考文献

Blamires, M. 1999 Universal Design for learning: Re-establishing differentiation as part of the inclusion agenda? *Support for Learning*, 14(4), 158-163.

Field S., Mrtin, J., Miller, R., Ward, M., and Wehmeyer, M. 1998 *A Pratical Guide for Teaching Self-Determination*. Reston, Virginia:CEC.

梶田正巳・後藤宗理・吉田直子 1985 保育者の「個人レベルの指導論(PTT)」の研究.名古屋大学教育学部紀要教育心理学科,32, 173-200.

川内美彦 2001 「ユニバーサル・デザイン パリアフリーへの問いかけ」学芸出版社.

川路澄人・齋藤英明・瀬島加代子・浜崎真里子・宮崎紀雅 2002 島根大学教育学部における附属学校と学部の連携についての一考察 - 附属中学校障害児学級と美術教育研究室の共同研究において - 島根大学教育学部紀要第36巻(教育科学編), 17-26.

Lynnot, D. and Woolfolk, A.E. 1994 Teachers' implicit theories and their educational goals. *The Journal of Research and Development in Education*, 27(4), 253-264.

NCAC(The Natinal Center on Accessing the General Curriculum) 2002 Teacher planning and the universal design for learning environments. http://www.cast.org/initiatives/national_center.html.

日本特殊教育学会免許問題等研究委員会 2003 「学会企画シンポジウム 特別支援教育をめぐる動向と免許問題」 日本特殊教育学会第41回大会発表論文集, 116-117.

O'Brien, T. 1998 The millennium curriculum: Confronting the issue and proposing solutions. *Support for Learning*, 13(4), 147-152.

小川巖 2003 第4学年における連携の経過と成果「島根大学学校教育研究会 平成14年度研究成果計画書 総合的な学習を軸にした学校カリキュラムの創造的な実践のための学部・附属 - 地域連携プロジェクト」 柏木印刷、33-37.

小川巖 2003 障害児教育担当教師における障害児特性可変観と治療教育方針に関する研究. 島根大学教育学部附属教育臨床総合研究センター紀要第2号, 35-40.

小川巖 2000 教育実践的障害理解に及ぼす障害児保育経験の効果. 亜洲区障害理解教育国際検討会論文集, 99-103.

大谷博俊・小川巖 1996 精神遅滞児の自己概念に関する研究. 特殊教育学研究, 34(2),11-19.

Rose, D. and Meyer, A. 2002 *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, Virginia: ASCD.

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2003 「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」 文部科学省 .

Wehmeyer, M., Lance, G.D., and Bashinski, S. 2002 Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: Multi-level model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(3), 223-234.

Wehmeyer, M., Lattin, D., and Argan, M. 2001 Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision-making model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36 (4), 327-342.