通常学級におけるインクルーシブ教育への取り組み —アセスメントに基づく権利擁護の視点から—

企画・話題提供：高橋 幾 (早稲田大学)
話題提供：深沢和彦 (東京福祉大学)

司会・話題提供：齊藤 勝 (帝京平成大学)
指定討論：河村茂雄 (早稲田大学)

キーワード：インクルーシブ教育, アセスメント, 権利擁護

企画趣旨

日本が 2014 年に批准した「障害者の権利に関する条約」の第 24 条では、インクルーシブ教育について以下のように言及している。「インクルーシブ教育システム」とは、(中略) 障害のある者が「general education system」(署名時仮訳：教育制度一般) から排除されないこと、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、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。つまり、具体的な状況を想定すると、障害児が居住している地域の小中学校で他の児童生徒と同じ教室で学ぶことを選択できる。その際に、障害児の障害特性に合わせて必要な合理的配慮がなされたうえで、平等な評価基準の下に、障害児と定型発達児がともに学ぶ状況が、インクルーシブ教育が実践されている状況と考えられる。

しかし、現状の特別支援教育はインクルーシブ教育とは逆行している可能性が指摘されている。例えば、2007 年以降、特別支援学校数と特別支援学級の在籍者数は増加の一途をたどっている。同じ教室で学ぶという「場」のインクルーシブに矛盾が生じている可能性があるだろう。

また、通常学級という同じ土俵に立ったとしても、必要な支援を受けることができなければ、十分なインクルーシブ教育とは言えないだろう。個人に必要な合理的配慮の提供が重要となる。バーズ亀山 (2015) は、アコモデーションは、「教師の厚意によって授けられるもの」ではなく、人権擁護の問題であることを指摘している。河村 (2018) は多様性を包含しながら、すべての子どもの支援に対応するためには、適切にアセスメントを行い、学級での相互作用を促す必要性を指摘している。インクルーシブ教育では、児童生徒の学習・生活環境を保障するために、教師はアセスメントに基づいた適切な支援をすることが求められている。しかし、その方略は各現場の判断に任されており、各々の

教師の努力によって支えられていることが指摘されている。

本シンポジウムでは、通常学級における特別支援対象児の権利擁護に対応し、インクルーシブ教育を推進していくために、学級の状態や個別の適応状態のアセスメントを行い、適切な支援や指導につなげることの重要性を、「教師間の共通認識を持った取り組み」、「授業での個々の特性に合った方略の取り組み」、「教師の児童に対する権利擁護の取り組み」の視点で紹介する。それぞれの視点から、通常学級におけるインクルーシブ教育の可能性を示したい。

話題提供

教師間の共通認識を持った取り組み

高橋 幾

2012 年に文部科学省が行った調査において、発達障害の可能性のある児童生徒は 6.5%と発表されている。河村 (2018) は、これからの教育目標の達成のために必要な要素の一つとして「多様性を包含する『学級集団作り』」を示している。教員は発達障害児の障害特性の理解をし、環境との相互作用を考慮に入れることが求められるだろう。発達障害のある児童生徒は学級の状態により困難の度合いが変化するため、教師は、児童生徒への対応を一貫した視点で共有する必要があると考える。うまくいった支援を引き継ぎ、うまくいかなかった支援を繰り返さないことが、児童生徒の二次障害を防ぎ、発達障害児の適応を上げることにつながるだろう。同じ視点を共有し、教師間の指導行動を一致させることは、児童生徒への対応の矛盾を少なくし、指導の効果を上げることになると考える。

本シンポジウムでは、校内で統一のアセスメントを用いて研究を推進し、共通の指標から学級・学校の状況に合わせた「スタンダードな指導行動」を見出し実践している小学校の事例を通して、一貫した支援に向けた統一の指標の重要性を示したい。

インクルーシブ教育を推進するための学級集団づくり

齋藤 勝

平成 29 年 3 月に改訂された新学習指導要領では、特別な配慮を必要とする子どもへの指導と教育課程の関係について、新たな項目が新設され明記されている。これは、インクルーシブ教育システムの構築を目指し、子どもたちの十分な学びを確保し、一人一人の発達を支える視点から、子どもの障害の状態や発達段階に応じた指導や支援を一層充実させていくことを趣旨としている。これを叶えるのが、学びのユニバーサルデザイン (以下 UDL) の視点を取り入れた授業づくりであると考えられる。

現在、教育現場では ICT 環境の整備が少しずつ進んでいる。ICT 環境の充実とは、UDL の視点を授業に生かしていくための大きな支えとなる。ICT の効果的な利活用によって、子どもたちの学び方そのものを変えることにもつながる。しかし、ICT を活用しさえすれば UDL の視点を取り入れた授業につながるというわけではない。UDL のガイドラインに示された「取り組み」・「提示 (理解)」・「行動と表出」の 3 つの視点を意識した ICT の利活用が、これまでの授業の姿を変えるきっかけになる。

そこで、授業では、タブレット端末が使える環境を整備し、必要に応じて必要な児童が使えるようにする。各教科の学習では、個別学習、ペア学習、グループ学習とフレックスな学習形態を認め、自分に合った学習方法を児童が自分で選択できるようにする。いわゆる従来の学習形態にはうまくなじめない子ども、ICT を利活用することによっていろいろな表現が可能になり、友達と協働しやすくなる。ICT の利活用は、子どもたち一人一人が自分のよさを生かした学びへのアプローチを拡げるツールとなりうる。その結果、発達障害のあるなしに関わらず、多くの子どもたちの「主体的、対話的で深い学び」が実現できるのではないだろうか。

本シンポジウムでは、具体的な実践事例とそれによる児童の変容について報告し、UDL 推進における学級集団づくりの効果について考えてみたい。

児童に対する教師のアドボカシー

深沢和彦

インクルーシブな学級を構築する担任教師からの観察と聞き取り内容から、教師の対応に共通するものがあることがわかった。個別指導と集団指導の両立に懸命になっている教師は多いが、インクルーシブな学級を構築している

教師は、それらを別々には行っていない。個別指導と集団指導が混然一体となっており、学級集団全体に指導するとき、特別支援対象の A くんには視線をやり、こちらに意識を向けさせてから話したり、見ればすぐに理解できる掲示物をさっと示したり、集団指導の中に A くんへの個別指導がさりげなく含まれていた。

また、A くんには個別指導しているときも、他の児童がそのやり方を見ていることを意識して対応していた。「ああ、そういうふうに対応すればいいの」とか「A くんって、そういうとらえ方をするんだ」とか、周りで見ている子どもたちが自然と、A くんを理解したり、対応の仕方を学んだりできるようにしていた。

「個」と「集団」の両方を意識しながら特別支援対象の子どもたちを学級の中に位置付けさせるためのこうした対応を、「インクルーシブ指導行動」と呼ぶことにする。インクルーシブな学級を構築する 3 名の教師は、共通してこの「インクルーシブ指導行動」を行っていることが明らかとなり、この対応が、特別支援を特別にしないための重要な対応である可能性が示された。

「インクルーシブ指導行動」の中心的な機能に、代弁者、通訳として、特別支援対象児と学級集団 (小さな社会) をつなぐ機能がある。この代弁者、通訳としてつなぐ機能を「アドボカシー (advocacy)」という。アドボカシーとは人権を侵害されている当事者のために「声を上げる」という意味であり、教師も学級内でうまく周囲とつながれない子どもたちのためにアドボカシーの役割を担う立場にある。具体例を挙げると、「対象児が、苦手な克服に向けて努力している最中であることを学級全体に伝える」

「対象児の不可解な行動の背景にある思いを周囲が納得できるように説明する」「対象児用の特別ルールには、周囲の児童が“ずるい”と思わないように、特別な支援を必要とする理由や必要性について納得できる説明をする」「最初に比べたらずいぶんよくなったよね」と、対象児のよき変容や成長を学級全体で分かち合う」等である。アドボカシーは耳慣れない言葉なので、「架け橋対応」と呼ぶことにするが、この「架け橋対応」を教師が行っているかどうかを調査し、受け持つ学級の状態との関連を検討したところ、「架け橋対応」をよく行っている教師は、周囲児の適応も対象児の適応も有意に高いという結果が得られた。つまり、個と学級集団をつなごうとする教師のアドボカシーは、インクルーシブ教育を成立させる上で重要な指導行動であることが、明らかになったのである。