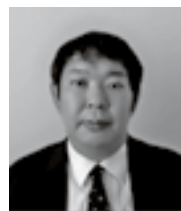


特別なニーズ教育である インクルーシブ教育と学びの多様化 ～二元論・二項対立を超えて～



星槎大学副学長
西永 堅

特別なニーズとは

一九九四年にUNESCOサラマンカ
声明において、Education for All（万人
のための教育）の理念のもと、インクル
ーシブの原則が謳われた。サラマンカ
声明の正式名称は、「特別なニーズ教育
における原則、政策、実践に関するサラ
マンカ声明」であり、学習上のニーズを
もっている者は、けつして障害がある者
だけではなく、すべての者であり、その
すべての者が「誰であれ、教育を受ける
基本的権利をもち、また、受容できる学
習レベルに到達し、かつ維持する機会が
与えられなければならない」とされている。
この理念は、子どもや大人を障害の有

無によって分けて考える二元論ではな
く、ピープルファーストの原則のもと、
性別や年齢、人種、障害の有無、発達の
差、経済状況、などの様々な属性の違い
でカテゴリー化されたり、教育制度を分
けられたりされずに、個人がそれぞれ
違う特別なニーズをベースとした多様性
が尊重されるように、ユニバーサルにデ
ザインされた普通教育・教育制度一般に
ならなければならないとされる。また変
わらなければならないのは、従来の特殊
教育の方ではなく、むしろ通常教育・通
常学校における教育が、従来の特殊教育
の制度をインクルードでき、多様化され
るかが今後の課題とされよう。

この二元論の発想からユニバーサルデ
ザイン的な一元論の発想になったのは、

世界保健機関（WHO）の国際障害分類
（ICIDH）が、二〇〇一年に国際生
活機能分類（ICF）に改定されている
ことにも表れている。ICIDHは、障
害がある人が対象になっていたが、IC
Fモデルでは、障害の有無に関わらず、
すべての人がそのモデルの対象となつて
いる。

また、二〇〇六年には、国連障害のあ
る人の権利条約が採択されたが、その二
十四条の教育においては、障害を理由と
して教育制度一般（general education
system）から排除されないことが書かれ
ている。しかし、二元論的な発想であ
る、障害があるものとなないものが共に学
ぶとは明記されていない。

そして、二〇一六年には、国連障害の

ある人の権利委員会は、インクルーシブ教育に関する権利に対して一般的意見を表しており、排除(exclusion)、分離教育(segregation)、統合教育(integration)、インクルージョン(inclusion)の違いについて述べている。特に、障害がある子どもに対して、教育システムを変更しないなどの構造的な変革を行わないまま通常の学級で教育することはインクルージョンとはされないと明言している。障害がある子どもとない子どもが共に学ぶとされる統合教育が、分離教育からインクルージョンへの移行が自動的に保障されているのではないと述べられている。

障害があるものだけを対象とする支援では、障害がある人とならない人を二つに分けて考える二元論であり、一人ひとりのニーズに応じた多様な学びの尊重は難しいと考えられる。学習上のニーズは、けつして障害だけを理由としていない。経済的理由やヤングケアラー、虐待など環境的な問題、不登校の問題や外国をルーツにした困難など、学習上のニーズは多様性があり、年齢主義が強く、課題が年齢で決まっている我が国の教育制度では、障害の有無に関わらずに同年齢の全

員が同じ教育を受けることを目指す場合には合理性の課題が残る。

学びの多様化に向けて

インクルージョンは、DiversityとInclusionと表現されるように、多様性の尊重が中心になる。多様性を認めて同じ環境で教育を受けることが目指されるのではなく、むしろ教育環境こそが多様になつていくことが期待されるのではないだろうか。特別支援学校が分離教育とされ批判されるのであれば、なぜ学びの多様化学校(旧不登校特例校)を増やそうとするのであろうか。特別支援学校や特別支援学級の教育も学びの多様性の一つであり、通常の教育の一つとして認められていくことが重要ではないだろうか。合理的配慮に関しては、具体例が示されないことで実際に何ができるのかという不安の問題が指摘されている。本来の合理的配慮は、経済的合理性も含まれてる概念であり、学校の規模によつても具体的な合理的配慮は異なる。つまり、通常の学級でできる合理的配慮と特別支援学校でできる合理的配慮が異なるのは

当然であり、それぞれの学校が尊重されることが、障害の有無に関わらず誰もが尊重され取り残されない教育であろう。

その一方で、予算がないので合理的配慮ができないというのは、障害を理由とする差別だと考えられる。予算の範囲内で何ができるのかを検討し、当事者同士の建設的対話のもと合意形成が期待される。予算の範囲内でできることを積極的に検討するからこそ、持続可能性が高められ、障害の有無に関わらず公平性が高い教育を実現していけると考えられる。

身長の発達も個人差が大きいのであるから、認知発達も個人差があるのは当然である。認知発達に合わせたカリキュラムの柔軟性が期待される。

通常の教育が、特別支援教育から学ぶことが多いように、外国をルーツにする子どもたちから私達が学ぶことも数多い。海外など多様な教育制度からも国内外の二元論を超えて私達は学んでいく必要があると考える。性別、年齢、人種、障害などの多様性を財産とした教育が目指される。

特集

第1特集

子どもの内面の育ちを支える ~自分とよりよく向き合うために~

第2特集

共生社会の中で、夢や志をもち、主体的に活躍する子どもたち

【特集のねらい】 [第1特集] 障害のある子どもの自立と社会参加には、子どもが自己選択、自己決定をする場を設定し、自分に合う方法を試したり、人に相談したりして、課題を解決して成功体験を積むことが大切です。そのためには、子どもが自分の得意、不得意を知ることや自分でできること、他者の支援を得てできることが分かる等の自己理解の育ちを支える必要があります。しかし、自己理解の育ちは子どもの内面にあり外から見えづらいことから、教員は、子ども自身による「気づき」、「学び」に対する「意味付け」「価値付け」と共に、「ふり返り」や「他者とのかかわり」を重視した取組が必要です。

本特集は、「子どもの内面の育ちを支える ~自分とよりよく向き合うために~」と題し、子どもの内面に関わる心理学的な用語をわかりやすく整理すると共に、子どもが自分のいろいろな側面に気づき、自己を肯定的に捉え、将来の自己実現に向けての力を育むためのよりよい指導・支援方法について紹介します。

[第2特集] 全日本特別支援教育研究連盟（全特連）は、知的障害等発達障害のある子どもたちの生活の自立を目指し、子ども主体の生活の実現、子どもの現在及び将来の生活の充実・発展を図ることを理念とし、日々の実践を大切にしていまいりました。そして、研究大会の実践発表や報告を通して、各学校が刺激を受け、よりよい実践や地域の状況に合わせた発展につなげていくことを目指しています。今年度、関係者の努力により、徳島大会を4年ぶりとなる参集しての開催ができたことは、コロナ禍以降のこれからの全特連の活動の第一歩となりました。そこで、[第2特集]として、座談会形式で本大会を振り返り、その意義や活かし方をお話いただきました。ポストコロナ期における新たな学びの在り方につながる示唆を得ていただけると幸いです。

[KEY WORD 01]

内面の育ち

[KEY WORD 02]

自己理解

[KEY WORD 03]

他者とのかかわり

[KEY WORD 04]

新しい日常における特別支援教育

[KEY WORD 05]

実践研究の意義

論説

子どもの内面の育ち

～見取り方と指導・支援への活かし方～

九州大学教授 田中 真理

一 子どもの内面を 「自己○○であらわす」……

「ほくは勉強は得意。でも、生きていく価値はないんだ」と言う子ども。「得意」といつているので、この子どもの自己評価は高いといえるのか。一方、生きていく価値が「ない」と感じているようなので、自己評価は低いと理解できるのだろうか。いや、「生きている価値」というのは、評価といった客観的な認識の対象とは別の次元ではないか。自分を評価するというよりも、自尊心のような感情を示しているのではないか……等々、自己をめぐる言葉は数多く存在する。自己に関しては、私が専門とする心理学のみならずひとを対象とする学問領域、さらには芸術分野でも多くの関心が向けられているテーマであり、研究論文や書籍に挙げられている自己に関わる用語は実に多様である。自己認識、自己理解、自己評価、自己肯定感、自尊心、自己決定……等々。そこで、内面にある「自己」との向き合い方という観点で、筆者が三つに分類したものを下表に示す。

二 自分を対象として 考えているか

ひとつつめは、自分の存在に気づき、自

(表)

自分を対象として考えているか	自己覚知、自意識、自己認識
自分をどうとらえているか	認知的側面→自己理解、自己概念、自己認知 評価的側面→自己評価、自己肯定感、自己効力感、自己有能感 感情的側面→自尊心、自尊感情、自己受容
自分とどう向き合っているか	自己決定、自己選択、自己統制、自己モニタリング、自己認識欲求

分を対象化して考えるかという側面で、自己の存在の発見とということができる。この領域の発達に関する研究としては、鏡に映った自分の顔が自分であるということを感じていくことが、その後の自己認識の出発点とする数多くの調査研究が報告されている。日常的に目にする行動としては、例えば、自分が映った写真をみて自分の顔を指さしたり、名前を呼ばれる場面での名前にもハイと反応していたのが自己の名前のときだけハイと応えるようになるなども、自己認識の芽生えと理解されている。このようにひとは自分が自分の存在に気づき、自己意識を深めていく。そして、みる自分とみられる自分というふたつが分化し、自分の内面で「自分が自分をみる」ということが生じてくるのである。

しかし、「自分が自分をみる」という内面の営みは、外からはみることができない。そこで、これを可視化するための

実践として、村上・赤木(二〇一一)の例を紹介しよう。この実践では、特別支援学級の児童ひとりひとりの等身大の人形が(＝みる自分)、授業を受けている児童を眺めている(＝みられる自分)場面を作ったり、何かトラブルがあったときに自分の分身の人形に「あのとき、○君に△△といわれて急に頭にきたんだよな？」と話しかけるといような、自分と対話し自分の気持ちを考える場面を設定している。このような場面設定は、子どもの内面を「みえる化」するための取り組みだといえよう。

三 自分をどうとらえているか

ふたつめは、自分とはどのようなひとなのかをとらえていく側面である。そしてさらに、①自分の特性をどう理解しているかや自分についてどのような概念を用いて説明するかといった認知的側面(「あなたはどんなひとですか」と聞かれたときの答えに相当するような内容)、②できるーできないといった軸で自分をとらえていく評価的側面、③好きー嫌いという軸で自分の存在そのものの価値を

含んで自分をとらえていく感情的側面、という三つの分類を試みた。

○「自己を肯定的にとらえる」とは

学習指導要領解説自立活動編の配慮事項のなかに「児童又は生徒が、興味をもって主体的に取り組み、成就感を味わうとともに自己を肯定的にとらえることができる」とある。この「自己を肯定的にとらえる」とは、上述の分類では何に相当するのだろうか。

評価的側面として肯定的にとらえることと考えるならば、能力としてできるーできないの評価の観点を子どもに意味づけることとなる。一方で、感情的側面として肯定的にとらえることと考えるならば、△△が△△ができないし、△△も△△が△△が苦手なほう……でも、それでもこれが自分だからこんな自分でいいんだ」といように、例えば自己評価が低くても、自尊心を高くもつことの価値を意味づけることとなるだろう。したがって、その授業で子どもに意味づけさせた自己がどの側面なのかによって、強調する価値づけや達成すべきゴールも変わってくることになる。それだけに、「自己を肯定的にとらえる」とはどういう意味なのかを考え、授業を組み立てることが求められる。自己評価は高いが自尊心が低い状態を示す事例を挙げてみよう。

事例：特別支援学校に高等部から入学したA君が、初めて登校した日、「ここは障害児ばかりじゃないか」ととても戸惑った様子で訴えてきた。「僕が、こんな学校にくるのはおかしい」と。A君は、すっかりやる気をなくし、上記の学習指導要領解説自立活動編の配慮事項の「興味をもって主体的に取り組む」ことはできなくなった。したがって、「成就感を味わう」こともなくなった。なぜなら、「こんなことは普通の学校なら簡単にできることだから。僕はこの学校のなかで一番できる」と。確かにA君は特別支援学校のなかで学力も高く、モデル的存在であった。そのようなことからA君は自分と他者との比較をふまえた自己評価は高かった。しかし、「できるのにこんな学校に来てしまった」自分に対して、自尊心感情として「自己を肯定的にとらえる」ことはできなかったのである。

内面にある自己概念が混乱しているとみえるA君が感情的側面として自己を肯定的にとらえるためには、単に他者と比較して得意なことがあるからという理由で自己有能感を感じたり、課題を達成したりすることから得られる成就感とは質の異なる「肯定的にとらえる」ことが求められる。つまり、A君にとっては、自分がかげがえのない存在として周囲からもうけとめられ、自分自身もそううけとめることができるということが、目標

目標の達成に向けて、自ら行動を調整する ことが出来る生徒の育成

愛知県
名古屋市長守山特別支援学校教諭
坂本 朗

一 本校について

本校は名古屋市北部の守山区に位置する知的障害のある児童生徒を対象とした特別支援学校である。本実践の対象生徒の通う高等部産業科は、比較的軽度の知的障害のある生徒を対象としており、一学年二七名が在籍している。学科目標を「職業自立に必要な知識や技能、態度を習得し、地域社会の一員として自立的な生活を送ることができるようになる」としている。卒業後の企業への就労を目指し、「福祉」「流通・サービス」「ものづくり」の三つのコースを設置し、職業自立へと向けた特色ある教育活動を行っている。

二 実践のねらい

「目標が達成できた」と実感したときの生徒の成長は、とても加速的で予想以上に自信を付けていく。このような場面を筆者は目の当たりにしてきた。しかし、多くの生徒は「目標を達成するためにどうすればよいのか」と考えたり、周りに称賛されることで「やり遂げた」と実感したりする経験が少ないため、自信をもつことができない傾向がある。筆者は、生徒に目標を達成するための行動を具体的に考えて実行し、達成できたかどうかを自ら客観的に振り返りながら成長させることができるようになってほしいと考えた。

菊地（二〇二一）は、知的障害や発達障害のある児童生徒の課題として、「自己理解」を挙げている。その中で、「児

童生徒が不都合・不利益なことに向き合うことができるようになるためには、『こうすればできる』『こうすれば乗り越えられる』という『手立て』とセットにすることによって、不都合と向き合い、乗り越えることにつながっていくと考える」と述べている。また、「振り返りによって、体験したことの意味や価値への気付き、過去に起こったことの捉え直しや、将来を展望する視野の広がりにもつながる」と述べている。

これらのことから、本研究では職業科において「目標を達成するための見通しをもつ活動」「自らの行動を客観的に振り返る活動」の二つの手立てを講じ、実践を行った。

三 実践について

1 実践の概要

手立て1「目標を達成するための見通しをもつ活動」において目標と目標を達成するための行動を具体的に考えることと、手立て2「自らの行動を客観的に振り返る活動」において手立て1で考えた行動に取り組み、目標を達成できたかどうかを振り返ること、の二つの活動を繰り返す。そうすることで生徒の自分自身への気付きを促し、目標を達成するためにはどうすればよいかと考え、行動を調整していくことをこの実践では重要視している。生徒が考えた目標を達成するための行動を実践する機会を、一学期は「校内実習」、二学期は「流通・サービス」として、その前後に手立て1と2の活動に取り組んだ。それぞれの手立ての詳細については次の通りである。

手立て1 目標を達成するための見通しをもつ活動

コメント

知的障害対象の特別支援学校高等部において、産業科（職業に関する専門学科）で、社会自立・職業自立のために、専門教科を中心として、生徒が「自ら考え、自ら行動を調整できるように」と工夫している。目標を立て達成するために、客観的に振り返るにはどうすればよいか、手立てを自分で考えられるようになるためにはどんな方法があるのかと、生徒自線で寄り添いつつ、その仕組みを丁寧につくり支えた取組である。全国の職業に関する専門学科だけでなく、児童生徒自ら考える道筋がわかる大変参考となる実践である。

Figure 1 is a flowchart titled "行動設定シート" (Action Setting Sheet). It starts with a goal (目標) and leads to an action (行動). The action is then reviewed (振り返り) and reflected upon (振り返り). The flowchart includes boxes for "目標 (達成しようとする内容)", "行動 (どのように取り組むか)", "振り返り (振り返りシート)", and "振り返り (振り返りシート)".

図1 行動設定シート

Figure 2 is a flowchart titled "振り返りシート" (Reflection Sheet). It starts with a goal (目標) and leads to an action (行動). The action is then reviewed (振り返り) and reflected upon (振り返り). The flowchart includes boxes for "目標 (達成しようとする内容)", "行動 (どのように取り組むか)", "振り返り (振り返りシート)", and "振り返り (振り返りシート)".

図2 振り返りシート

先輩の体験談、友達との話合い活動を通して「行動設定シート」(図1)を記入し、「こうすればうまくいく」という目標を達成するための行動を考える。手立て2 自らの行動を客観的に振り返る活動

自己評価を記した実習日誌、写真や動画で見る自分自身の活動の様子を基に「振り返りシート」(図2)を記入し、客観的に自分自身を捉えることができるようになる。さらに、どうして達成できたのか、できなかったのかという理由を考え、根拠をもって自らの行動を振り返ることができるようになる。

2 対象生徒の実態

本学年の生徒は、入学後、新しい環境に慣れようと何事にも真面目に取り組む様子が見られる。学校生活では、それぞれが達成したい目標を「個人目標」という形で立て、自らの課題解決に向けて前向きな気持ちで取り組んでいる。その一方で、これまでの学校生活で「目標を達成できた」と実感できた経験が少なく、考えられ、不安を抱え、自信がない傾向がある。

今回、着目した対象生徒Aさんは、真面目で素直な性格であり、助言されたことに対してすぐに改善しようとするこ

開催に向けて

第六二回全日本特別支援教育研究連盟全国大会徳島大会を一〇月一九日（木）・二〇日（金）の日程で、徳島県徳島市を会場に開催した。

本県が全国大会開催を主管することについては、コロナ禍前の令和元年度までに見通しが示されていた。そのため、埼玉県で開催された第五八回大会に参加した際には、全国大会の開催意義とともに、大会運営に係る責任を大いに感じたところであった。

ところが、同じ年の一二月に第一例目の感染者が確認された新型コロナウイルス感染症は、瞬く間に全世界に拡大し、学校教育の現場にも未曾有の影響を与えるものであった。それから約三年後の今年、感染症法上の分類が五類に移行されるまでの間に開催予定であった三回の全国大会は、中止や誌

第62回全日本特別支援教育研究連盟全国大会徳島大会を終えて



全国大会徳島大会実行委員会事務局長 井形 啓二
(阿波市立久勝小学校長)

上開催等への対応を余儀なくされることとなり、徳島大会は、参考とすべき全国大会を視察する機会を失うこととなった（第六一回秋田大会では、全体会が県内限定ではあったが、参集型で開催されたため、特別に参加を許可いただき、本県からも役員を派遣し、視察をさせていただいた）。

全日本特別支援教育研究連盟から正式に全国大会の主管を依頼された令和三年の時点においても新型コロナウイルス感染症の終息は見通せない状況ではあったが、徳島県特別支援教育研究会では、主催団体として、大会の開催に向け、大会実行委員会を立ち上げていった。その際、大会は、全体会及び分科会を二日間にわたり開催し、両日とも参集型で行うことを前提として計画を進めることとした。

なお、運営計画の作成にあたっては、過去の大会における計画・運営に係る詳細なデータを大いに

参考にさせていただいた。貴重な資料を提供していただいた埼玉大会を始め、過去大会の実行委員会事務局の皆様には、改めて深く感謝するところである。

大会実行委員会の運営は、コロナ禍の影響が大きく、一部は対面で開催したものの、ウェブ会議システムやメール等を活用しながらオンライン上で開催することも多かった。

こうしたなか、徳島大会では、大会主題を「共生社会の中で、夢や志をもち、主体的に活躍する子どもたち」、副主題を「多様な個性が輝く特別支援教育を目指して」とした。この大会主題のもと、本研究大会を通して、子どもたちが多様な個性を輝かせ、活躍できる社会の実現を目指して、全国各地の様々な実践について研究協議を深め、新しい時代の特別支援教育を創造していくことを目指すこととした。

大会ロゴマークは、この大会主

題にある「輝く」をキーワードに、徳島大会を象徴し、開催の機運を醸成するものとして、徳島県立みなと高等学園の生徒にデザイナーの作成を委託をし、実行委員会で選出したものである。



また、全国からの参加者への大会記念品については、県内の特別支援学校の生徒が一つ一つ心をこめて作成した作品が配布できるよう、開催の二年前から準備を進めた。

大会の準備・運営については、全体会運営部、分科会運営部、編集部、総務部、大会事務局を柱とし、全県的な組織を構築し、県内の各幼稚園、小学校、中学校、特別支援学校から、多くの先生方に大会実行委員として携わっていただいた。コロナ禍の準備であったにもかかわらず、徳島大会が無事、計画通りに開催できたことは、大会開催に携わった全ての先

生方のご協力の賜物と深く感謝している。

「一日目(全体会)」

大会一日目には、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課長 石田善顕様、徳島県教育委員会 教育長 榑浩一様をはじめ、多数の来賓をお迎えし、開会式及び全特連功労者表彰を行った。また、全特連三木安正記念研究奨励賞受賞報告として、秋田県立稲川支援学校 阿部哲哉 教諭から「一人一台端末を活用した『職業』の指導〜自己省察のツール『社会人チェックリスト』等の作成・活用」の研究報告が行われた。

その後、開催地研究報告では、徳島県立総合教育センター特別支援・相談課 白桃 智子 指導主事から「徳島県で取り組むポジティブ行動支援浸透のための実践」について報告された。

午後からは、文部科学省 石田

善顕 特別支援教育課長から「特別支援教育の充実について」と題して行政説明をしていただき、全特連 名古屋恒彦 理事長からは、「知的障害教育実践から考える『個別最適な学び』『協働的な学び』」仲間と共に、子ども主体に」について、基調報告があった。

続いて、弘前大学教職大学院 菊地一文 教授から「共生社会の形成に向けたこれからの地域協働活動とキャリア発達支援」ヒト・コト・モノのつながりと対話を再考する」を演題に、記念講演をしていただいた。

また、一日目が終了した後、レセプションを開催した。多数の方にご参加いただき、徳島の食や郷土芸能である阿波踊りを楽しんでいただくながら、和やかに懇親することができた。

「二日目(分科会)」

大会二日目は、徳島市内の四会

場において、一五の分科会を開催した。分科会では、それぞれのテーマに沿って、徳島県内及び全国から一件ずつの提案発表があり、これをもとに、活発な研究協議が行われた。また、協議の締めくくりにおいては、徳島県内及び全特連の助言者の方から、多くのご教授とご示唆をいただくことができた。

大会を終えて

コロナ禍後、完全参集型としては、四年ぶりとなる本研究大会を北海道から沖縄県まで、まさに全国各地から八〇〇名を超える参加者を迎え、無事終えることができた。

本研究大会の成果が、大会主題の実現と、これからの特別支援教育の礎となることを願っている。

大会開催にあたり、ご理解・ご協力・ご支援いただいた全ての皆様に心からお礼申しあげる。