

インクルーシブ教育の視点に立った

教師と児童にとって居心地のよい場づくりのための

実践と考察

横山優子（長崎大学大学院教育学研究科教育実践専攻）

内野成美（長崎大学大学院教育学研究科）

キーワード：インクルーシブ教育、子どもの自尊感情・自己肯定感、教師効力感

I 研究の背景

学校現場では学習面、生活面での困りごとを抱える児童の増加にともない、これまで以上に個に応じたきめ細かな対応が求められている。2021年に発表された第二期長崎県特別支援教育推進基本計画資料によると、義務教育段階の全児童生徒数は平成22年度から約1万9千人減少しているが、特別支援教育の対象となる児童生徒数は増加している。この増加については、今まで見落とされていた、支援が必要である子ども達が正しい目で見取られているということも考えられるが、配慮を要する児童生徒が増加傾向にあることは確かである。そうした中、国連の障害者権利委員会は、2021年9月9日、日本の教育政策の改善点について勧告を発表した。障害児を分離した特別支援教育という見方でその中止を要請し、障害の有無に関わらずともに学ぶインクルーシブ教育に関する国の行動計画を作るよう求めた。しかし、文部科学省（2012）では、「共生社会の形成に向け、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要がある」としている。インクルーシブ教育のあり方について、個に応じた多様な学びの場の連続性を重視した日本の特別支援教育のシステムを「分離」と捉えることについては様々な見解があると思うが、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会を目指すことは世界も日本も同じであると考えられる。

以上のような経過を経ながら、日本での特別支援教育がスタートして15年、学校現場では通常学級や特別支援学級において困りごとを抱える児童がおり、それらの問題を解決・改善するために日々努力する教師の姿があった。

直島（2018）は、インクルーシブ教育の実現に向けた現状と課題について、「人的・物的環境整備が十分に行われていない教育現場では、理念先行の性急なインクルーシブ教育導入は危険である」とし、『教員の中には、「特別な支援が必要な児童への指導・支援に困惑している」「インクルーシブ教育は理想として必要だが、現状から見ると困難である」と感じている者もいる』と指摘している。

これらの課題を解決していくためには、人的・物的環境の整備や対応可能な方法論といったインクルーシブ教育構築のための基礎づくりが必要であると考えられる。

文部科学省は、『インクルーシブ教育構築事業』の中で、インクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進の重要性を述べている。さらに、構築に必要な要件として、基礎的環境整備と合理的配慮の提供を挙げている。つまり、合理的配慮と基礎的環境整備はインクルーシブ教育システムの構築を支える柱となる。しかし、この2つの手立ては実際の学校現場で有効に機能しているといえるのだろうか。これまでの教職経験を振り返ると、特別支援学級在籍の児童の中には通常学級からの措置変更で学びの場を移した児童もいた。そうした児童の中には支援学級の中でも困難さを抱え、担任も、支援員も試行錯誤しながら対応している状況があった。連続性のある学びの場で、本来なら個別最適な学びを受けるはずであるのにそれが難しい状況は少なくない。通常学級に加え、特別支援学級での指導も難しい状況では、児童自身の自己肯定感だけでなく、教師効力感の低下を招く恐れもある。本実践研究を行うにあたり、実習校で全職員を対象に行った教師効力感アンケートでは、発達障害の有無に関わらず、個別指導や個に応じた支援について、難しさを抱えていたり、自信をもって支援・指導に当たることについて悩みを抱えていたりする様子も見られた。そのような結果を踏まえ、個別の合理的配慮以前に学校教育の中で行うべき教育的配慮を見直す必要もあるのではないかと考えた。

II 研究の目的

インクルーシブ教育の基礎づくりに大きく関わる代表的なものとして合理的配慮が挙げられるが、合理的配慮を行うことを前提として学校教育に求められるものを文部科学省では以下の6項目に整理している（文部科学省，2012）。

- (ア) 障害のある子どもと障害のない子どもが共に学び共に育つ理念を共有する教育
- (イ) 一人一人の状態を把握し、一人一人の能力の最大限の伸長を図る教育
- (ウ) 健康状態の維持・改善を図り、生涯にわたる健康の基盤を作る教育
- (エ) コミュニケーション及び人との関りを広げる教育
- (オ) 自己理解を深め自立し社会参加することを目指した教育
- (カ) 自己肯定感を深めていく教育

参加観察を行った際、上記の6項目のうち、特に後半の3つの項目内容に関わる支援の必要性を感じた。さらに児童の様子や担任へのインタビューをまとめ、考察した結果、児童が抱える困りごとの背景の1つとして児童自身の自尊感情や自己肯定感の状態が影響を及ぼしていることが推察された。

近藤（2013）の研究によると、自尊感情（Self-esteem）は基本的自尊感情（Basic Self Esteem）と社会的自尊感情（Social Self Esteem）の2つから成り立っている。社会的自尊感情は他者との比較に基づく、相対的な優劣による感情である。ほめられたり認められたりすると風船のようにふくらみ、逆に叱られたり失敗したりするとしぼむという特徴がある。一方基本的自尊感情は成功や優

劣とは無関係に、自分の良いところも悪いところもあるがままに受け入れ、自分を大切な存在として尊重する感情である。薄い和紙を1枚1枚重ねるように、長い時間をかけて育てられる。この自尊感情には4つのタイプがあり、しっかり重ねられた基本的自尊感情の上に社会的自尊感情が膨らんでいる形が安定したタイプであると言える。

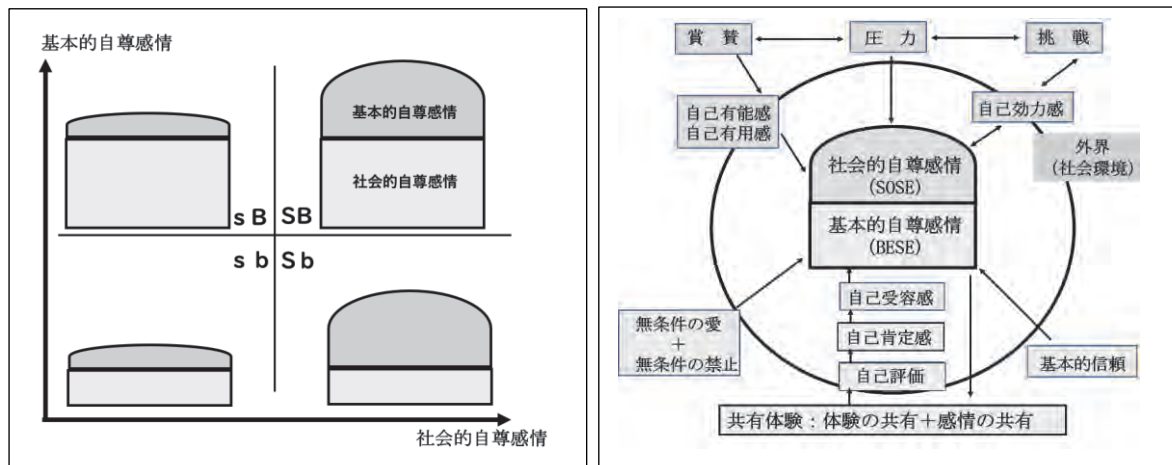


図1・図2 自尊感情4つのタイプ (左) 自尊感情内的プロセスモデル (右) 近藤 (2013)

基本的自尊感情は自己肯定感と深く関わっており、どちらにとっても基盤となるのが「共有体験」である。近藤の「共有体験と内的プロセスモデル」(2013)によると、基本的自尊感情に注目すると、共有体験が自己評価(過去の経験と照らし合わせて整合性を確認)、自己肯定感(好ましい体験だった時に自分を肯定)、自己受容感(肯定経験が繰り返され、自分を受容)につながり、基本的自尊感情になっていることが分かる。

日本・アメリカ・中国・韓国の4ヶ国の高校生を対象に行った意識調査(日本青少年研究所, 2011)によれば、「私は価値のある人間だと思う」「私は自分を肯定的に評価する方だ」などの自尊感情に関する項目は、アメリカ・中国は肯定率が高いのに対し、日本は4ヶ国中最も肯定率が低かった。これらの国際比較調査を比較すると、日本の中高生における自尊感情の低さは際立っているといえる(小澤, 2016)。教育現場においても、子どもの学力および人間関係を気づく力、規範意識などの低下やいじめや不登校などの背景として自尊感情の育成が課題とされている。また、自己肯定感に関しては『子供・若者白書』(2021)によると、平成16年度と比べると若干増加しているが、現在の充実感や将来の希望に対して否定的な子どもが一定数いることが分かっている。また萩野(2012)は、定型発達の子童において、小学校段階から「どうせ・・・」「無理」「私なんか・・・」という言葉が日常的に聞かれることが多く報告されていると述べている。学校生活において、学業成績や部活動など、集団における位置づけに敏感で、劣等感を感じやすい子どもの姿があるという。学業に関することについては、自尊感情と学力に中程度の相関がみられるとしたローレンス(2008)の主張と一致する。

また、とりわけ特別な支援を必要とする子ども達には二次障害として自尊感情の低下が指摘されている。中山・田中（2008）は、ADHD 児の自己評価と自尊感情に関する調査研究の中でも学業が自尊感情の育成に影響を与えていることを述べている。ADHD 児はその障害特性から授業場面での注意の転導や離席が目立ち、LD の合併がある場合には学習の遅れが顕著となるため、教師や他児の非難や叱責の対象となりやすい。このように、日常生活で大きな割合を占める学校生活という領域で認められない経験を積み重ねることが自尊感情の形成に影響するものと思われる。

このことから「共有体験を積み、基本的自尊感情や社会的自尊感情を高める目的をもった支援・指導を行うことが、児童の抱える課題改善につながるであろう」「児童の抱える課題改善につながることは教師の教師効力感の向上につながるであろう」と仮説を立て、研究を進めることとした。

Ⅲ 研究の方法・内容

1. 調査対象・内容

(1) 対象

- A 小学校 特別支援学級（自閉症・情緒障害）5名 抽出児 A 児
特別支援学級担任教諭
- A 小学校職員

(2) 調査内容

[質問紙 1]

自己評価シート（東京都教職員研究センター作成）自尊感情を構成する分子を3つのまとめ理に分け、3観点（A. 自己評価・自己受容、B. 関係の中での自己、C. 自己主張・自己決定）に基づいて自尊感情の傾向を把握

[質問紙 2]

他者評価シート（東京都教職員研究センター作成）安定した学校生活を送るための6つの観点（1. 人への働きかけ、2. 大人との関係、3. 友達との関係、4. 落ち着き、5. 意欲、6. 場に合わせた行動）から成っている。

自己評価を行うことが難しい場合や、「自己評価シート」に加え、さらに児童理解を深めたい場合に使用する

[質問紙 3]

教師効力感アンケート

教師効力感尺度（Woolfolk & Hoy, 1990）を参考に作成

本研究は教育実践研究ⅣとⅤから成る。まず、実践研究Ⅳでは児童と教師の実態把握を行った。その結果から、対象とした特別支援学級の児童5名のうち自己評価シートでは4名の児童においては観点A・自己評価・自己受容が低く、抽出児A児においては観点B、Cで低い結果が見られた。また担任による他者評価からはA児の特性との関連が考えられる「落ち着き」と「場に合わせた行動」が低い数値が出ており、個に応じた支援に加え、環境面・学習規律等の面での全体的な

指導・支援が必要であることが推察された。また、「大人との関係」は高い数値を示していることから、教師や家庭など、大人との信頼関係が良好であることがうかがえた。このことから、周囲の大人からの声かけや支援がスムーズに働くことが課題解決につながるのではないかと仮説を立て、授業実践の計画を立てた。

実践研究Ⅴでは子どもの自尊感情や自己肯定感、教師の自己効力感に着目し、以下の実践を行った。

1 短時間で毎日継続して行う支援（朝の会・帰りの会の充実）

朝の会では児童中心の司会進行の下、1校時の国語科とのつながりを持たせたプログラムを作成した。30秒スピーチや給食の献立発表など、児童が活躍できる場の設定や、体ほぐし運動といった、朝のスタートを意識させる活動を取り入れた。帰りの会では1日の振り返りの時間を設け、「できたカード」に自分の頑張りを視覚化し、学校と家庭で賞賛する形を作った。

2 授業実践（自立活動）全5時間

目標

- 自分の長所や短所を知り、長所や個性を伸ばし、自分を大切にできる心をもつことができる。【人間関係の形成】
- 他者の考えや感情は様々であることを知り、互いを知り合うことの大切さに気付く【人間関係の形成】
- 相手の考えを受け止め、自分の考えを伝えることができる。【コミュニケーション】

3 確かな学力を見に付けるための支援

- 国語科、算数科、社会科を中心に、1時間の学習の流れを統一する
- プレイルームに入る時間の指定
- 始業・終業の挨拶をする
- 自学級でも係活動や当番活動に取り組みさせる

実践後（9月、12月）、事後アンケート（自己評価、他者評価、担任教諭の教師効力感アンケート）をとり、事前アンケート（7月）と比較・検証した。

Ⅳ 研究の結果・考察

アンケート結果について（全体）

自己評価アンケートについては、全体的に事前アンケートから3観点のバランスがとれており、事後アンケートにおいても一部の児童を除き、どの観点においてもポイントの上昇が見られた。一部の児童で落ち込みが見られたが、担任へのインタビューから、家庭的な面や本人の成長の過程での問題などが影響している可能性が考えられた。

他者評価アンケートについて（全体）

「①人への働きかけ」「④落ち着き」「⑥場に合わせた行動」での数値が横ばい、もしくは上昇の結果となった。児童の観察からも児童同士の関りや学習態度、行事への参加等、前期と比較すると良い状態になっており、数値の上昇と合致する。大人との関係でマイナスの結果となっている児童が多かったが、担任との関係は良好である。

(抽出児 A 児)

他者評価については9月にいくつかの項目で落ち込みがあったものの、実践後も担任が支援を継続して行った成果が出ており、12月はどちらともポイントが上がり、各項目間のバランスも良くなった。

A 児については授業実践後、2月上旬まで定期的に観察を続けた。実践研究Ⅳの前半で多く見られた他者批判のとげとげしい様子はほとんどなくなり、後半は穏やかな表情で担任や友達と会話をする様子が多く見られるようになった。また、学習面でも短時間ではあるが、決まった時間に自分から取り組む習慣が授業実践を始めた頃から見られるようになり、その効果は2月の月上旬も継続していた。そのような行動の変化に伴い、宿泊学習では自分から班長に立候補し、活躍するなど、担任や保護者、何よりも本人にとってうれしい出来事が増えた。

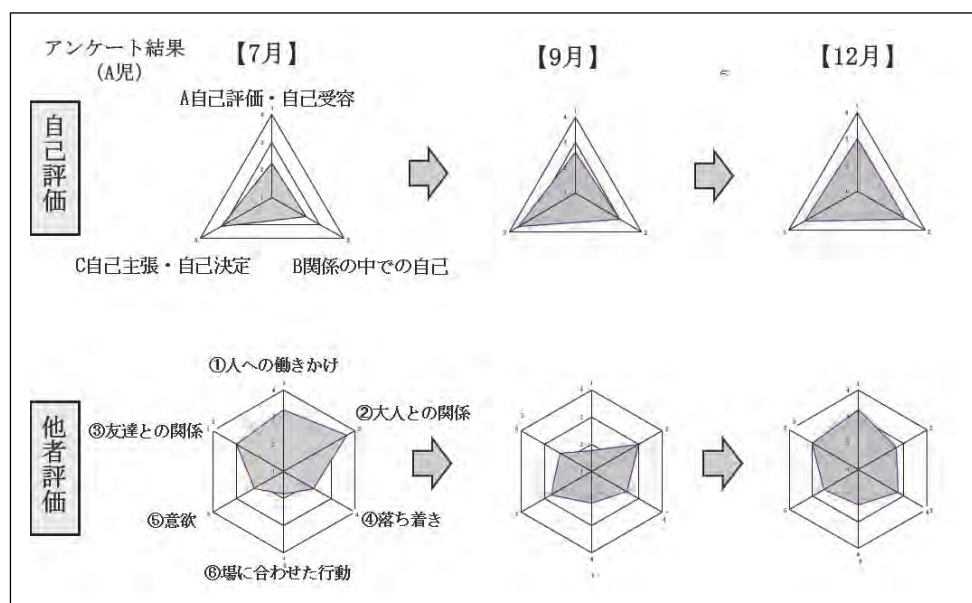


図3 抽出児 A 児の自己評価・他者評価アンケート結果

授業実践後の対象学級児童全体の観察からは以下のような変化が見られた。

- 1 朝の会・帰りの会の計画的な実施を行うことで児童の役割が明確化し、学級のために動く意識の高まりが見られた。
- 2 自立活動の授業の実施により、自己理解が深まることで自尊感情や自己肯定感の高まりが見られ、他者への理解や関心につながる発言や記述が増えた。
- 3 児童の実態に合った学習規律を提案したことで学習の見通しがつき、自主的に活動する場面が増えた。

本実践研究では、周囲の大人の関わり方、環境の在り方で子どもの自信、意欲、確かな自我は育つこと、ゆっくりとした歩みだが、学校生活の場においても『共

有体験』の場を作ることができること、自尊感情を育てる上での教師の役割は大きいことが示唆された。どの児童でも役割を果たすことができるような「見える化」した指示、学習規律の支援、児童の興味を取り入れた共有体験の活動などがより良い教育的支援となった。本実践研究では「この子を変えるにはどうしたらよいか」という医学モデルに加え、「環境面を変えてみよう」という統合モデルの考え方からのアプローチを試みたことが子どもたちの成長に大きな影響を与えたものと考えられる。また、そのことが教師自身の喜びや新たな可能性の発見や教師効力感の向上にもつながることも担任へのインタビューや普段の情報交換の際のやり取りの中で示唆された。行動変容が見られるようになった A 児は交流学級での授業への参加も増えたのだが、その様子を参観した際、交流学級では板書計画、作業台内の配置の仕方、見通しの視覚化、児童の動線を考えた指示などの支援がなされていた。それは特別支援学級の児童のみを対象としたものではなく、普段からユニバーサルデザイン化を意識した授業実践の中での工夫であった。参観した家庭科の調理実習の中でも的確な指示や事前準備、環境面の工夫がなされており、それらはどの児童にとっても「わかる」、それでいて自分たちで考えて動くことができる授業計画であった。「関係の中での自己」や「自己主張・自己決定」の観点の得点が低く自分をネガティブに捉えていた段階の A 児であれば、それに気づくこともなかったかもしれないが、交流学級での学びが A 児を更に成長させていることが感じられた。

V 結語

インクルーシブ教育の対象は障害のある子どもだけではない。虐待をされている子ども、労働やケアをせざるを得ない状況にある子ども、外国にルーツのある子ども、貧困状態の家庭にいる子ども、性的マイノリティの子ども、病気のある子ども、不登校状態にある子ども、加害者の子ども等、すべての子どもが対象となる。野口ら（2022）は、対象となるすべての子どもは多様であることを前提とすること、そしてその多様性を前提とした時、全員の学ぶ権利を保証するためには、今の教育システムのままでは難しいと述べている。すべてのニーズに応えるためには、今の教育の在り方に多様な子どもを合わせるのではなく、多様な子どもたちのニーズに合わせて教育システムを変えていく必要があるとしている。

今回は特別支援教育に焦点をあてた教育的配慮の在り方の見直し・改善について考察を進めたが、特別支援教育の中での取り組みがきっかけとなり、障害を持つ子ども以外の対象者にも安心・安全な学校生活を送ることができるような手立て構築する必要があると感じている。

杉野（2019）は、「小学校の特別支援教育体制に関する考察」の中で、インクルージョン教育システムに着目し、特別支援教育の意義や推進の方向及び校内委員会の組織運営と教育相談の基本的な考えや在り方を概説している。また、小学校教員を対象に発達障害等の特別な教育的支援を必要とする児童への指導・支援と困難を感じていることに関する調査を実施し担任の支援状況を把握するとともに、学級経営や校内支援体制の在り方について検討し、学級担任や特別支援教育コーディネーターとしての課題として、特に以下の4点をあげている。

- 校内支援体制の在り方
- 個別の教育支援計画、個別の指導計画の活用
- 教育の場でのユニバーサルデザイン化
- 支持的風土のある学級経営

これらの点に関し、項目ごとにまとめる。

【校内支援体制の在り方】

杉野（2019）は校内支援委員会の運営について、チーム学校として地域や専門家と連携した校内支援の一連の流れを構築する際、カリキュラム・マネジメントと校内支援を関連させて PDCA サイクルを踏まえた流れを作り、その成果を学校評価に反省させることが重要であると述べている。

実際の教育現場を振り返っても、必要な情報を共有し、チームで動くこと、校内支援を進めていく上での役割が明確であること、困りごとが生じた際の支援体制の流れが明確であることなど、校内委員会が適切に運営されることで多様な教育課題に柔軟に対応できる組織力が付くものであると考える。

【個別の教育支援計画、指導計画の活用】

特別支援教育コーディネーターの行うコンサルテーションとして、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成・実施・評価・改善は重要である。まずは校内支援委員会や年度初めの年間計画を示す際に支援計画を作成することの意味や活用の方法について職員に説明をし、同じ目的をもってスタートできるようにすることが大切である。

しかし実際の学校現場で個別の教育支援計画や個別の指導計画が十分に活用されているかと言えば課題が多いことを感じる。年度初めに作成され、活用できないまま年度末の評価を迎える状況も多い。また、作成自体に担任が負担を感じている状況も少なくない。その原因の1つとして、作成の意図や目的が職員間で共通理解されていないこともあるのではないかと考える。作成された支援計画・指導計画は、本来、児童生徒の困りごとの改善に生かされるためのものである。しかし、その点について共通理解がなされていない場合は、活用でなく、作成自体が目的となってしまう。実習校では、この意図や目的について担任等と話す機会を多く持った。教職員の意識の変革と活用方法の工夫について特別支援教育コーディネーターとしてどう動くべきか、管理職や同僚と話し合いを重ねながら検討することの重要性を再確認できた。

【教育の場でのユニバーサルデザイン化】

インクルーシブ教育の構築を進めるにあたりユニバーサルデザインの考え方に基づいた環境整備は外せない。日本におけるユニバーサルデザイン型支援の考え方で注目されるようになったのが、授業のユニバーサルデザイン化である。伊藤（2015）は、そのアプローチの方向性には大まかに次の二方向あると述べている。

A：特別支援教育の専門性がベースになっているもの

B. 教科教育の専門性がベースとなっているもの

実習校においてもこれら二方向の考えに基づいた手立てが様々な場面でなされてきた。先述した5年生家庭科の調理実習での場面設定はまさにすべての児童にとって「わかる」授業づくりであった。支援が必要な児童にとっては「なくてはならない支援」、必要でない児童にとっては「あれば便利な支援」として、一つ一つの手立てが見事に機能し、子どもたちは「できた！」を実感しながら充実した学習活動を進めることができていた。こういった取り組みが学校全体に広がり、子どもたちにとって居心地のいい場づくりにつながっていくことを感じた。

【支持的風土のある学級経営】

杉野は、学校における児童の学習や生活の基盤が学級経営にあるとし、発達障害や知的障害等のある児童生徒も含めた学級経営を適切に行うことによって、個々の児童の多様性を受け入れる心情や態度を培うことができることを強調している。そのためには、一人一人を温かく包み込む愛情あふれる担任の教育愛や、児童が互いの良さを認め合う学級づくりが重要であるとも述べている。これは自尊感情を高めるための手立てと共通する部分を感じる。

学級経営に担任が大きく関わっていることは言うまでもない。ここで重要なのは、特別支援教育に関わる学級経営と校内支援体制を関連させることである。杉野は「特別支援教育に関する教育課程の編成」、「教育相談機能の拡充」、「特別支援学校のセンター的機能の活用」等の視点で、学級経営を基盤とした校内支援体制を整理した。それをもとに、学校現場で必要と考える学級経営と校内支援体制の関係性をまとめたものが図4である。

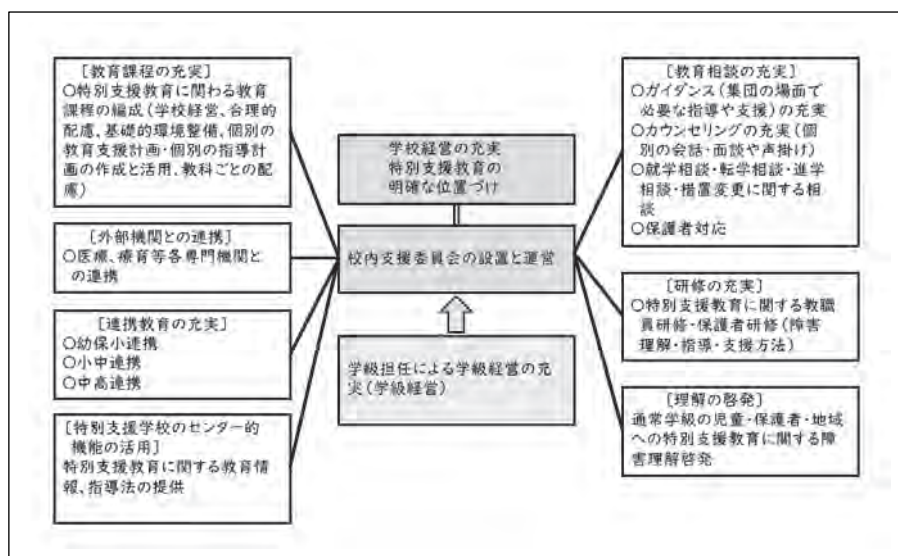


図4 学級経営と校内支援体制との関連 杉野 (2019)

今回の授業実践で焦点をあてた内容の一つが学級経営の在り方であった。子どもたちが教室を「学びの場」「自分が活躍できる場」としての「居心地の良さ」を意識できるような取り組みを行った。学習規律の明確化、係活動・当番活動の

充実、自立活動と教科学習を関連させた内容の工夫などである。毎日継続して行うことで習慣化し、次第に自主的に取り組む姿に成長を感じた。また自分たちでできることが増えた分、問題行動が減り、子どもたちの自尊感情が高まると同時に担任教師の効力感も高めることにもつながった。3月の卒業式、在校生として参加した自学級の児童が全員最後まで参加し、立派な態度で卒業生を送ることができたという喜びの声を担任から伺った。

環境の変化、大人の対応の変化で子どもの「居心地」が格段に変わる。本当の意味での居心地の良さとは、自分が自分らしく、のびのびと学ぶことができる雰囲気であると考えられる。そういった雰囲気の中で成長していく子ども達の姿は教師の仕事に対するやりがいと意欲を高める。子どもと教師が互いに正の連鎖となつて共有体験を積んでいけるような学級の姿を目指したい。

VI 引用・参考文献

- 伊藤良子(2015)。「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？」
東京学芸大学教職員年報 4, 13-23
- 北山修(2005)。「供視論 母子像の心理学」pp. 2-25. 講談社
- 栗原慎二(2019)。「PBIS 実践マニュアル&事例集 ほんの森出版
- 近藤卓(2013)。「子どもの自尊感情をどう育てるか」ほんの森出版. pp. 10-47
- 直島正樹(2018)。「日本におけるインクルーシブ教育の実現に向けた現状と課題」
相愛大学研究論集 34, 2, pp. 1-6
- 長崎県教育委員会(2022)。「第二期長崎県特別支援教育推進基本計画 第一次実施計画」
<https://www.pref.nagasaki.jp> (最終閲覧日 2022年10月5日)
- 野口晃菜・喜多一馬(2022)。「差別のない社会をつくるインクルーシブ教育」
文部科学省(2012)。「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」.
<https://www.mext.go.jp> (最終閲覧日 2022年8月29日)
- 文部科学省(2012)。「インクルーシブ教育システム構築事業」.
<https://www.mext.go.jp> (最終閲覧日 2022年12月17日)
- 小澤昌之(2015)。「日韓青少年の自尊感情における比較研究」学習院大学人文科学研究所, 人文, 14, 97-113
- 杉野学(2019)。「小学校の特別支援体制に関する考察」東京家政学院大学紀要, No. 59, pp1-21
- 東京都教職員研究センター(2011)。「自己評価を行うことが難しい子供の自尊感情の傾向を把握するために」
https://www.kyoikukensyu.metro.tokyo.lg.jp/09seika/reports/files/bulletin/h23/materials/h23_mat01a_02.pdf (最終閲覧日: 2022年12月20日)
- 横山正幸(2010)。「子どもの自尊感情と体験の関係について」生活体験学習研究
日本生活体験学習学会 No. 10, pp53-62