

特集：共生社会における『多様性』を教育の場でいかに保障するか
特別支援教育における「多様性」の理解と支援
—ユニバーサルデザインと「多様性」を理解する教育観を中心に—

小野里 美 帆
(文教大学教育学部)

Understanding and Support of 'Diversity' for Special Needs Education:
Focus on Universal Design and Educational Perspectives
for Understanding 'Diversity'

ONOZATO MIHO

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要 旨

特別支援教育においては、多様な子どもたちの学び、すなわちインクルーシブ教育を保障するための試みとして、ユニバーサルデザインによる授業や学級経営が行われている。本稿では、日本におけるユニバーサルデザイン教育の概要と課題、インクルーシブ教育の課題、そして、多様性の理解に関連する支援者の教育観について論じた。

2006年、国連総会において「障害者の権利に関する条約」が採択され、日本も2014年に条約に批准した。そのプロセスとして、2012年7月に、中央教育審議会により「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（報告）」が示された（中央教育審議会初等中等分科会、2012）。この報告では、何らかの障害をもつ人が、積極的に参加・貢献できる共生社会を実現するためには、人々の多様性、すなわち人格や個性を相互に認め合い、尊重することが重要であること、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みを作ること、障害のある者が「general education system」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。インクルーシブ教育の理念は、障害児に限らず、子どもの個々の教育的ニーズを把握し、全ての子ども、いわば

『万人のための教育（education for all）』（サマランカ声明：ユネスコ、1994）に対するポジティブな効果をもたらすことが中核にある。

インクルーシブ教育を学校教育において実現するために、様々な試みが行われており、その1つが「ユニバーサルデザインによる授業」である。ユニバーサルデザインによる授業は、日本では特別支援教育の軸の1つとして適用されている。本稿では、日本における特別支援教育とユニバーサルデザイン教育の概要と課題、そして多様性の理解に必要な背景について論じることとする。

1. 通常学級における特別支援教育の現状

文科省調査（2012年）によると、知的発達に遅れをもつ子どもを除き、学習面または行動面で著しい困難を示す子どもは、通常学級に6.5%存在する。それにも関わらず、校内委員会で特別な教育的支援が必要と判断された子どもは18.4%であり、38.6%がいずれの

支援も受けていないという実態が明らかになった。臨床的知見では、何らかの困難を有していると教員が捉える子どもは、実際にはさらに多く存在しており、子どもの困難さを認識しながらも、十分な支援ができていない現状がうかがえる。背景としては、特別支援教育に関する知識不足や経験不足といった問題以外にも、学力・体力向上、キャリア教育、社会性の向上、家庭との連携等々、学校に求められるニーズが多様であることに加え、教員の多忙さといった組織的課題も含まれる。特別支援教育は、校内委員会を中核として、管理職、特別支援教育コーディネーター、スクールカウンセラー等がそれぞれの役割を担うと共に、センター的機能としての特別支援学校や社会資源といった学外組織と連携をとりながら包括的に支援を行うことが求められている。特別支援教育を普及・向上させるためには、学校及び地域全体で取り組むことが重要である。

2. インクルーシブ教育に基づく合理的配慮

インクルーシブ教育システム構築に向けた様々な制度改正の一環として、「障害者差別解消法」（2016年施行）に基づき、基礎的環境整備を伴う合理的配慮（表1.2）が義務付けられている。合理的配慮とは、「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」とされている。合理的配慮は、本人や保護者からの「意思の表明」→当事者と学校関係者による「話し合い」→支援についての「形成的評価」というプロセスによって成立する。

表1 基礎的環境整備

-
- ① ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用
 - ② 専門性のある指導体制の確保
 - ③ 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導
 - ④ 教材の確保
 - ⑤ 施設・設備の整備
 - ⑥ 専門性のある教員、支援員等の人的配置
 - ⑦ 個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導
 - ⑧ 交流及び共同学習の推進
-

(文部科学省, 2012)

表2 合理的配慮

-
- ① 教育内容・方法
 - ①-1 教育内容
 - ①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮
 - ①-1-2 学習内容の変更・調整
 - ①-2 教育方法
 - ①-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮
 - ①-2-2 学習機会や体験の確保
 - ①-2-3 心理面・健康面の配慮
 - ② 支援体制
 - ②-1 専門性のある指導体制の整備
 - ②-2 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮
 - ②-3 災害時等の支援体制の整備
 - ③ 施設・設備
 - ③-1 校内環境のバリアフリー化
 - ③-2 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮
 - ③-3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮
-

(文部科学省, 2012)

3. 授業のユニバーサルデザインと学級経営

通常学級におけるインクルーシブ教育推進の前提として、教師、子ども間の信頼関係と、

深い子ども理解に基づく学級経営、さらにわかる授業づくりが重要である。授業づくりにおいては、誰にでもわかりやすい授業の総称として「授業のユニバーサルデザイン」(図1、2)が提唱されている。



CAST (2011). Universal design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.
 [キャスト (2011) パーンズ 亀山静子・金子晴恵 (訳) 学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン ver.2.0. 2011/05/10翻訳版]

図1 学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン (ver.2.0)

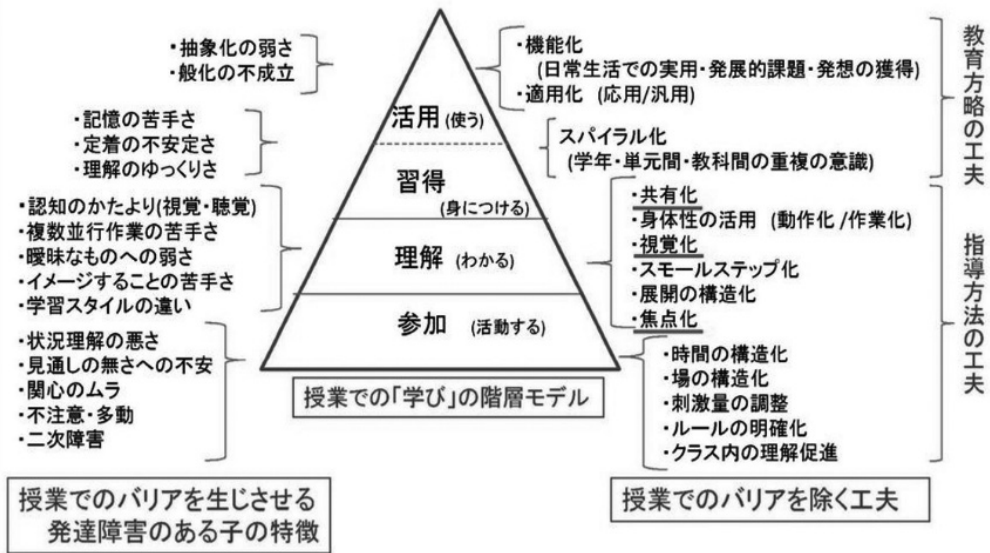


図2 授業のユニバーサルデザイン化モデル (小貫、2013)

「授業のユニバーサルデザイン」とは、聴く・書くといった伝統的な学習スタイルだけではなく、多様な学び方を考慮した学習方法の導入、情報へのアクセシビリティの保障（視覚的提示、具体的な指示等、わかりやすい環境の設定）、目的が明確で達成感・有能感が得られやすい内容、失敗や試行錯誤が許容される授業、協同学習、習熟度に対応した目標設定や指導等が含まれる。近年、注目されているアクティブラーニングは、諸外国においては「協同学習」として、障害の有無にかかわらず、共に学ぶ方法論として活用され、学力向上や社会性の発達に一定の成果をもたらしている (Meijer, 2001)。

学級経営においては、以下の視点が重要である。①教師—子ども間の信頼関係（ある種の対等性を含む）があること、②一人一人に「違い」があることの認識、③個々の存在が認められること（居場所があること）、④役割があること、⑤子どもが理解でき、達成できる目標と規範の共有、⑥公平性、⑦子ども自身の問題解決能力を育てること、⑧レジリエンス（困難に立ち向かう力）である。

充実した学級経営、子どもの参加を重視し

た授業づくりの実現は、教師—子ども間の信頼関係を強固にし、特別な支援ニーズの有無にかかわらず、子どもの心理的な安定、安心・安全な環境づくりに寄与することになる。このようなユニバーサルデザインが一次的な支援として基盤にあることにより、発達障害等、特別な支援ニーズをもつ子どもに対する個別支援が可能になる。ユニバーサルデザインによる授業や学級経営は、多様な子どもの参加を重視する工夫であるといえる。

4. 多様な学び方への保障

授業のユニバーサルデザインは、一斉に同じ方法で学ぶことを前提としているのに対し、「学び方」そのものの多様性に配慮すべきであるという考え方がある。

涌井 (2016) は、Gardner (1999) が提唱した8つのマルチ知能（言語的知能、論理数学的知能、空間的知能、身体運動的知能、音楽的知能、対人的知能、内省的知能、博物的知能）を学習方法に汎用すると共に、子ども自身が自分の学び方の特徴を理解することが重要であると指摘している (図3)。

例えば、「魍魎魍魎 (ちみもうりょう)」

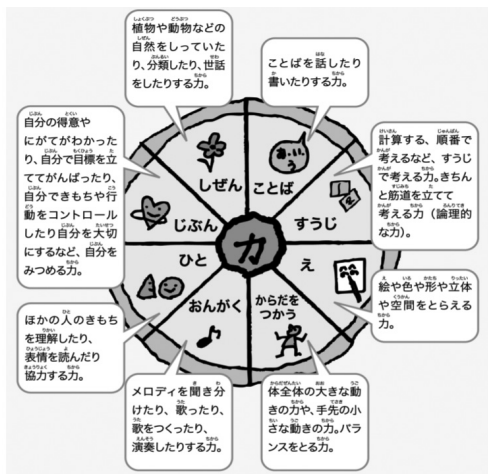


図3 マルチ知能のピザのポスター (涌井、2014)

「胡桃」といった難しい漢字を数分間で覚える課題を提示し、マルチ知能（子どもには「マルの力」「マルチピザ」と説明）を活用した記憶方法についてアイデアを出してもらった。小学4年生に実施した結果、「漢字を一行ずつ練習する（体、記憶）」「リズムに合わせて書く（音楽、体）」「漫画の中に覚える漢字を入れる（絵、言葉）」「枝で漢字を作る（自然、体）」（ ）内は、活用されているマルチ知能が挙げられた。涌井は、こういった実践を通して、子どもだけでなく、教師自身が、ただ反復して書く漢字練習の功罪に気づくことが重要であると指摘している。

5. 多様性の理解を促す「教育観」：伝統的な日本の教育観VS多様性

赤木 (2018) は、現在のわが国において、障害のある子どもの「問題」やそれに対する教師の困り感が、わが国の「みんな同じ」という教育観から来ている可能性を指摘している。「みんな同じ」という教育観を背景に、インクルーシブ教育が推進された場合、子どもの違いが「問題」に転化・可視化されることにつながり得ること、そしてその結果、多様な子どもの学校・授業参加を阻むことにつ

ながることを指摘している。そして、今後、インクルーシブ教育に求められるのは、子どもの「違い」を大事にしながら、「つながり」を創造する教育観と指導技術であるとしている。赤木によると、例えば、ニューヨーク州の私立小学校では、「リラックスして話を聞き、イメージできるために」、椅子は配置されておらず、自由な姿勢で聞くスタイルをとっている。また、昼食は「熱いものは熱いうちに」「おいしさの保障」を優先として、準備ができた子どもから先に食べ始める。赤木は、これらの例を基に、「皆で一斉に『いただきます』を言わせる指導の合理的理由を説明できないほど、我々の教育観に「みんな同じ」が根付いている」と指摘している。

このことは、重要なのは、インクルーシブ教育の前提としての「教育観」であることを示唆している。涌井 (2016) は、ユニバーサルデザインな授業づくりのために必要なのは、教師の子ども観と授業観の転換であると指摘している。

斎藤・内田 (2013) は、3～6歳児を対象とした絵本場面の観察から、子ども中心で子どもの体験を享受する「共有型」養育態度の母親は、子どもに共感的で、子ども自身に考える余地を与えるような関わりが多い一方で、子どもにトップダウン的に関わり、罰を与えることも厭わない「強制型」養育態度の母親は、指示的で、子ども自身に考える余地を与えないトップダウン的な説明が多い傾向があったと指摘している。そして、「共有型」養育的態度をもつ母親のほうが、子どもの「主体的発話」が多く、子どもが、より主体的に絵本に関わると報告している。溝川 (2014) も、保育における相互交渉スタイルの背景には、大人自身の「マインドセット」(信念や発達観)が関連していることを指摘している。小野里 (2019) は、子どもの可能性を認める信念をもつ保育者は、「指示の一貫性」頻度が高く、また子どもの努力に対し共感的に関

わる姿勢も高いことを指摘した。「指示の一貫性」とは、子どもに提示した指示を一貫させることを意味し、指示が効果を持たない場合は、目標を下げて子どもの行動や参加を促すことにより、大人自身の発話効果を高めると共に、成功体験の蓄積につながる機能をもつ。) また、「気になる」子どもへの支援に一定の成果が得られた際、支援者は、「自身が変わることの重要性を認識した」と述べることが多い(小野里ら, 2015)。

このように、大人の持つ教育観は、即ち子どもへの関わり方と密接に関連している。前述の「共有型」の母親や、子どもの可能性を「信じる」といった価値観は、他者を自己とは異なる存在として認識し、他者に合わせて自身を柔軟に変えることの重要性を理解していると換言できる。多様性を理解することの前提は、自分自身の思考や信条以外の考えを否定・排除せず、多様な考えをもつ他者を認めることにある。人間は、協力そのものを生得的なメカニズムとして有しており、「他者を助けるように生まれてくる」(Tomasello, 2013)。自己の中に多様な「他者」を埋め込んだ、自律した自己形成を促すことが、「多様性」を理解する基盤となる可能性がある。

6. 今後の課題

我が国で「特別支援教育」が開始して10年以上が経過した。地域を巻き込んだ特別支援教育システムが構築されつつある一方、教育ニーズのある子どもへの支援については、課題が多いのが現状である。渡邊ら(2017)の調査によると、特別なニーズを抱える児童の在籍率は、特定の地域や学校に偏在していること、2～6割程度の学校が多様性教育に関連する何らかの取り組みを実施しており、教師の意識は全体的に肯定的であったが、実践に関する知識があるかという問いに対しては比較的否定的に回答される傾向があることを指摘している。

特別なニーズを抱える子どもに対する支援に際し、最重要課題の一つは、上述したような、教育スタイルの変換や多様性を認める学級経営といったトップダウンによる支援と、教育観といった個々人の内面の変容、さらには、子どもの行動を適切に評価し、支援するための技術である。そのためには、障害や発達に関する知識、様々な支援方法についての理解が必要であると共に、子どもの行動を多角的に分析する力が必要である。問題となる行動を表層的に捉えたり、要因を子ども個人だけに帰属したりせず、子どもを取り巻く環境や、子どものこれまでの育ちを考慮に入れた多角的・多軸的な見方を通して、子どもの全体像を理解することができる。さらに、こういった見方ができるための教員養成や研修についても検討する必要がある。

引用文献

- 中央教育審議会初等中等教育分科会『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(報告)』文部科学省、2012
- ユネスコ『「サラマンカ宣言」「特別なニーズに関する行動のための枠組み」』国立特別支援教育総合研究所、1994、http://www.nise.go.jp/blog/2000/05/bl_h060600_01.html
- CAST バーンズ亀山静子・金子晴恵(訳)『学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン Ver.2』、2011、http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_JAN2011_Japanese.pdf (最終閲覧日、2019. 9. 20)
- 小貫悟『通常の学級における授業改善—全ての子にわかる授業の構築』LD研究、22、2013、p.132-140
- Miejer, C. J. 『Inclusive education and effective classroom practices.』European Agency for Development in

- Special Needs Education. 2001
- 涌井恵『学び方を学ぶ—発達障害のある子どももみんな共に育つユニバーサルデザインな授業・集団づくりガイドブック—』ジァース教育新社、2014年
- Gardner, H. 松村暢隆訳『MI：個性を生かす多重知能の理論』新曜社、2001
- 涌井恵『通常の学級における特別支援教育の視点を含む授業実践』発達障害研究、38、1、2016、p.1-7
- 赤木和重『インクルーシブ教育を組みかえる』指導と評価、64、2、2018、p.21-23
- 斎藤有・内田伸子『幼児期の絵本の読み聞かせに母親の養育態度が与える影響：「共有型」と「強制型」の横断的比較』発達心理学研究、24、2、2013、p.150-159
- 溝川藍『子どもの能力・個性の発達に関する母親のマインドセット：ほめる・叱るに関する信念と情動表出スタイルとの関連』日本心理学会第78回大会発表論文集、2014、1AM-2-023
- 小野里美帆『保育者のマインドセットと相互交渉スタイルとの関連について：「気になる子」への関わりにおける「指示一貫性」と「共感」に着目した予備的検討』日本発達心理学会第30回大会発表論文集、2019、PS5-53
- 小野里美帆・丑越信子・南島彩乃『「気になる子ども」に対する保育者の関わり方についての変化：効果的なコンサルテーションの在り方についての検討』生活科学研究、37、2015、p.115-123
- 渡邊健治・大久保賢一・竹下幸男・深田將揮『日本の小学校における「ダイバーシティ教育」に関する調査』畿央大学紀要、14、2、2017、p.25-40
- Tomasello, M. 橋爾和也訳『ヒトはなぜ協力するのか』勁草書房、2013