

通常学級における異質性・多様性を活かした教室づくり —特別支援教育の視点を踏まえた非認知能力を育むアプローチ—

発達臨床支援高度化コース 20AD102

大滝 亮司

【指導教員】長江 清和 岩川 直樹 沢崎 俊之

【キーワード】特別支援教育 多様性 生徒理解 非認知能力 UDL(学びのユニバーサルデザイン)

1. はじめに

中学校とはどういった学びの場なのであろうか。多様性の広まりが叫ばれる今、心身ともに大人へと成長していく過程にいる子どもたちは、社会の縮図ともいわれる学校において、時代や文化はもちろん、家庭や地域の影響を受けながら生活している。また、成長途上でかつ感受性豊かな発達段階に位置する子どもたちは、変化の過渡期ともいえる現代の環境や社会の変化を敏感に感じ取りながら日々体現を続けている。ゆえに、社会全体に蔓延っている諸問題が形を変えながら中学校に顕在化しているともいえる。だからこそ、いわば多様性のるつぼともいえる混沌とした中学校のフィールドで、教室づくりの研究をすることに価値があると考えた。

文部科学省(2012)の調査では、小・中学校の通常学級に6.5%程度の割合で発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする(知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面での著しい困難を示す)児童生徒が在籍している推計がなされている。また、外国籍や日本語指導を必要とする児童生徒の割合も増加傾向にあり、特定分野に特異な才能を持つギフテッドや2E(Twice Exceptional)に対する指導及び支援の在り方も中央教育審議会(2020)で議論されている。

このように、社会の変化に伴い、子どもたちの多様性が広がりを見せており、性別や人種、信仰などのちがいである「人口統計学的多様性」はもちろん、教室の中には「認知的多様性」とも呼ばれる、ものの見方や考え方が異なる児童生徒が一堂に会して生活を送っている。その一方で、国の経済発展を支えるため「みんなと同じことができる」「言われたことを言われたとおりにできる」といった均質な労働者の育成が高度経済成長期までの社会の要請として学校教育に求められてきたこともまた事実である。

学習指導要領によれば、これまで「個人差に留意して指導し、それぞれの児童(生徒)の個性や能力をできるだけ伸ばすようにすること」(1958)、「個性を生かす教育の充実」(1999)といった規定がなされてきた。しかし、「学校では『みんなと同じことを、同じように』を過度に要求する面が見られ、学校生活においても「同調圧力」を感じる子供が増えていった」(中央教育審議会(2020))という指摘もある。上述したように、社会の多様化が進み、画一的・同調主義的な学校文化が顕在化しやすくなった面もあるが、このことが結果として学校における諸問題や子どもたちの生きづらさをもたらしているとも考えられている。

2. 問題の所在

学校現場では、集団生活を営む視点のみならず、個々を取り巻く問題に丁寧に向き合い、集団の中における個を理解する視点を持ちながら支援していくことが必要であると考ええる。こうした公立学校の多様性は「異質なもの同士の相互作用」(志水, 2008)を生む土壌となりうる。小・中学校学習指導要領(2018)においても「自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となることができるよう、その資質・能力を育成することが求められている。」と記されている。

こうしてたまたま出会った公立学校の教室の中で、互いに異質で多様な者同士が排除し合うのではなく、包括し合うように関わり合い、助け合いながら、仲間と学校生活を送り、多くの価値や考えに触れることが重要であるのではないかと通常学級の担任を経験する中で強く考えるようになった。

しかし、現在、学校現場では、多様な価値観や背景をもった児童生徒が増加しているゆえに、これまで通用した教師の経験と勘に基づいた対応だけでは指導に行き詰まりがあり、時に機能不全を招いてしまうことも事実である。また、学校現場では「平等」に「揃える」ことに重きがおかれ、学校文化に対する息苦しさを抱える子どもたちとも多く出会ってきた。

こうした現場での体験や、変遷し続ける社会的背景を踏まえ、すべての児童生徒に多様な教育的ニーズがあることを教職員で共有し、アセスメントに基づく指導及び支援をチームとして実践すべきではないかと感じるようになった。そこで、文部科学省が2007年より推進する「幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」である「特別支援教育」の視点を通常学級に取り入れるべきではないかと考えた。

新しい時代の特別支援教育(2020)においても、「障害の有無に関わらず、誰もがその能力を發揮し、共生社会の一員として共に認め合い、支え合い、誇りを持って生きられる社会の構築を目指す」と述べられており、特別支援教育の視点を通常学級に取り入れることは、すべての児童生徒を対象とした教室づくりを支える核になりうるのではないだろうか。

そこで、通常学級における異質性・多様性を包括する教室づくりには、特別支援教育の視点を取り入れることが有効であるという仮説を立て、それを実証する研究を行った。

3. 研究の方法

本研究は、通常学級における異質性・多様性を包括する教室づくりに特別支援教育の視点を取り入れていくうえで、「組織」と「授業」の2観点から研究を進めた。「組織」の観点では、チーム支援の在り方について、アクション・リサーチで検証した。「授業」の観点では、個に着目したアセスメントに基づく授業実践の在り方について、授業研究で検証した。

また、研究の終末には「授業改善の提案」として、UDL(学びのユニバーサルデザイン)の視点に基づく展開を掲載した。

4. 先行研究の整理

通常学級における異質性・多様性を包括する教室づくりの実践研究を行っていくうえで、以下の4点に関して整理する必要があると考え、文献や資料をもとに検証を行った。

1. 日本型学級
2. 子どもを取り巻く環境
3. 非認知能力を踏まえた生徒理解
4. 自己決定理論に基づく授業展開

4-1. 日本型学級の現状と課題

今日の公立学校における学級は、「1. はじめに」で上述したように、多様な子どもたちが生活しているものの、均質性や画一性を過度に求められることも指摘されている。柳(2005)は、学級の課題、問題点として、「均質な集団の中で、数字でメリハリのついた成績を巡る競争状態に常に置かれる」、「集団所属自体にアレルギーを示す者が少なからず存在する」、「理解の程度、速さによる学習への不満や躓きがある」、「同年齢原理や競争原理がもたらす緊張がある」を挙げており、「強制的に子どもが学齢に達すると参加しなければならない『学級』自体が教師の指導の善し悪しと関係なく、児童生徒に多くの緊張をもたらす」と述べている。

また、河村(2009, 2010)は、日本と諸外国の学級集団を比較し、諸外国は「児童生徒個々の学習の定着の場であることに主眼が置かれ、学習集団としての機能体の面が主」となっていることに対し、日本は「知識や技能の獲得をめざす教科学習の場であるだけでなく、生活共同体の面をもつ学級生活を通して行われる人格形成の場であることも重視」されているとし、「学習指導も教師による一斉指導が主流で、児童生徒同士の学び合いが大事にされて」いると記している。

花熊(2016)は、中学校における教育の役割として、「能力差や互いの思考の違いが顕著になる年代において、一人ひとりの違いを受け止めながら『自分を知り、相手を知り、お互いに心地よいコミュニケーションをどう作り上げていくのか』を学ぶ場を提供すること」を挙げている。また、中学校での特別支援教育で優先すべきことは、「一人ひとりの自尊感情と自己肯定感(効力感)を育てること」で、「学校の中に自分の居場所と役割があり、教師、クラスメートから『大切なクラスの一員』として認められているという実感が得られることが何より必要」とし、その際「生徒指導と授業実践を一体のものとしてとらえる視点」が重要だと指摘する。

筆者は、日本型学級の課題を認識しながらも、「学習の場」と「人格形成の場」の両面をもつシステムを強みとも捉え、特別支援教育の視点を用いた指導体制を検討することとした。

4-2. 子どもを取り巻く環境の現状と課題

子どもを取り巻く現状として、現代の若者は「優しい関係」の世代であると土井(2008)は主張する。「優しい関係」とは、「対立の回避を最優先にする若者たちの人間関係」であり、「優しさ」とは「他人と積極的に関わることで相手を傷つけてしまうかもしれない」ことに加え、「自分が傷つけられてしまう」ことを危惧する、人間関係の息苦しさを伴う優しさである。この様子を土井は、「薄氷を踏むような繊細さで相手の反応を察知しながら、自分の出方を決めていかなければならない緊張感が絶えず漂っている」と述べている。

また、菅野(2008)は現代の息苦しきの1つに「同調圧力」を挙げており、「友達同士がいつも一緒に行動しなきゃいけない雰囲気」が存在し、「『ノリが悪い』『一人だけ浮いてしまうのが怖い』といった感情から周りに合わせてしまう」と述べている。そこで、菅野は「どんなに自分と近い存在であろうと自分以外は全て『他者』と考え、自分とは違う考え方や感じ方をする人間である」との考えを提唱している。ゆえに、「この『他者』という考え方が非常に重要で他者の『異質性』を認識することに繋がる。そして自分とは違うと認識することで、自分の『個性』に気づく」と述べている。

心理学者のSolomon Eliot Aschが1950年代に行った研究によれば、周囲に合わせるべきという「同調圧力」は非常に強く、人々は仮にそれが間違っている結果になるとわかっているときでさえも、その圧力に負け、周囲に同調するために誤った答えを選択することも明らかとなっている。

Robinson(2019)は、標準・画一化された「学校教育は創造性を殺してしまっている」とし、創造性を育成するために、教師は「メンターでありでガイドである」ことを説いている。

Richard・E・Nisbettの調査(2001)によれば、思考様式には文化に基づく違いがあることが明らかとなっている。アメリカ人で構成されたグループAと日本人で構成されたグループBに、水中の様子を映像で見せ、何が見えたかを問うと前者Aが手前や中心にある「もの」に重点をおいたのに対し、後者Bは「背景」に着目する傾向が示された。このように、前者のような個々の事象そのものに備わる本質に重点をおく「分析的思考様式」のみならず、後者のような事象を取り巻く関係性に着目する日本特有の「包括的思考様式」を踏まえた教室づくりの検討もすべきではないだろうか。そこで、学校文化や同調圧力といった生活上の息苦しきや、多様な背景や特性といった発達上の困難さを抱えた生徒を「排除する」のではなく、「包括する」環境を整えていくべきだと考えた。

4-3. 非認知能力を踏まえた生徒理解

様々な背景や息苦しさを抱える児童生徒に対する教育者の関わり方について、Paul(2017)は「教育者が『子どもたちの能力』や心の在り方を優先せず、学習を統合して考えることをしないなら、生徒は学ぶための十分なツールや言語がない状態で学習を進めることになり、結果としてそれらを処理することが困難になり、差が生じてしまう」と主張する。「子どもたちの能力」とは「レジリエンス・好奇心・粘り強さ」といった高次の『非認知能力』のことであり、非営利団体

Turn around For Children(2014)の報告書で示された「学習の積み木」の考え方によると、高次の非認知能力を発揮するには、自己認識能力や人間関係、安定した愛着、ストレス管理能力や自制心といった基幹となる土台が必要とされる。

Paul は、「『非認知能力は教えることのできるスキルである』と考えるよりも、『非認知能力は子どもを取り巻く環境の産物である』と考えた方が正確であり、有益である」と述べ、「非認知能力は主に彼らの所属する学校を中心とした環境の産物なのだ。子どもたちのやりぬく力やレジリエンスや自制心を高めたいと思うなら、最初に働きかけるべき場所は、子ども自身ではない。環境なのである。」と主張する。

Turnaround For Children(2014)によれば、子どもたちが学校で1番必要としているのは「ストレス反応から影響を受けているはずの能力を改めて発達させるチャンス」であり、それは、「絆を創る能力、ストレスを調整する能力、なにより自制する能力」であると「学習の積み木」についての報告書で述べられている。しかし、現実には、健全な自製のメカニズムを発達させられずに苦労している生徒たちは、経験や勘に重きをおいている教師にとって、単に問題行動を繰り返す子どもとしか映らないことも多い。宮口(2017)は、子どもへの直接的支援は「学習面」、「身体面(運動面)」、「社会面(対人関係)」の3つがあるものの、「最も大切とされる社会面の支援が学校教育で系統立てて何もされていない」と述べている。「社会面」は「集団生活を通して自然に身に付けられる子どもも多い」一方で、「発達障害や知的障害をもった子どもが自然に身に付けるのはなかなか難しく、やはり学校で系統的に学ぶしか方法がない」と主張し、社会面の欠如により問題行動、非行化するリスクも懸念している。また、木村(2020)は「ふつうの子」なんてどこにもいないと主張し、「大人が『困っている』子を排除せず『ふつう』だと受け入れると子どもたちはその空気を体で吸収」と述べている。

筆者は、「優しい関係」「同調圧力」のもと、所属するグループ内においても息苦しさを感じてしまうジレンマを抱えている実態から、困難を抱える生徒への適切な支援を検討したいと考えた。「学習の積み木」は、理論上のモデルであるものの、子どもの発達や特性を中心に考えるこの理論は「異質性」と「多様性」が共存する教室の中で、貴重なレンズとなるのではないだろうか。こうしたレンズを通して見ることで、教室で「困っている」子どもたちに、教師は何ができるのかを考え、実践していくべきだと考えた。

4-4. 自己決定理論に基づく授業展開

学習指導要領(2018)では、資質・能力の3つの柱のうち、「学びに向かう力、人間性等」が新たに重要な要素として示された。かつて、人間の行動は「行動主義」に基づき実行されるため、人はストレートに褒美と罰に反応するという考えが50年ほど前まで主流であった。これに反し、デシとライアン(1999)は、自分の行動が生む表面的な結果ではなく、その行動によってもたらされた内面的な楽しみや意義を動機として決断を下すと論じ、これを「内発的動機づけ」と名付けた。さらに、2人は人が求める鍵が「有能感」「自律性」「関係

性」の3つであると見極め、これらが同時に満たされるときに限り、内発的動機づけを維持できると結論付けた。

彼らによれば、人間は『生まれながらの学習者』であり、子どもたちは『生まれつき好奇心と創造力を持っている』存在であり、『学習と発達を促進する行動を取るよう、内発的動機づけがなされている』という。しかし、この考えは「退屈さ」により複雑さをもたらすとされる。教師が生徒に求めるタスクの大部分はそれ自体が楽しかったり満足できるものであったりするわけではないため、内発的動機づけがなされている場合はごく稀である。だからこそ、こうした動機づけを自分に取り込むように仕向けられた子どもは、モチベーションを強化していくことができ、「有能感」「自律性」「関係性」の3つを促進する環境を教師がつくりだせれば、生徒の意欲は上がり、様々な生徒に応用できると述べている。

彼らの説明によれば、教室で「自律性」を実感するのは、教師が「生徒に自分で選んで、自分の意志でやっているのだ」という実感を最大限にもたせ、管理・強制されていると感じさせないときである。また、「有能感」をもつのは、生徒たちの能力をほんの少し超えるタスクを教師が与えるときである。さらに、「関係性」を感じるのは、教師に好感をもたれ、価値を認められ、尊重されていると感じるときである。

また、佐伯(1995)は、動機づけに関して「本当のやる気を育てるということは『双原因性』を育てること」と述べている。「双原因性感覚」とは、「相手が私を変える」「私も相手を変える」という感覚が一体となる実感であり、没入することでその世界の中の自己や他者の活動が、協力的で建設的なものとして語り掛けてくるという。

Paul(2017)は、「問題行動を多く抱える学校は、自己決定理論よりも行動主義を原則として運営されていることが多い」と述べている。デシとライアンは「生徒が自律性、有能感、関係性を実感できる教室環境は、内発的動機づけを育て、学習もやる気にさせる」と結論付けている。

だからこそ、佐伯の考えに基づき「自らも変わり、子どもへの働きかけをしていく、という感覚が溢れている環境をつくること」こそ、動機づけのために必要であると考えた。

5. 特別支援教育の視点に基づく実践と仮説の検証

勤務校では、生徒の多様性や特性を踏まえ、様々な研修や情報共有、ケース会議等が積極的に開かれている。しかし、特別支援学級はもちろん、通常学級においても子どもたちの抱える多種多様なニーズゆえ、担任や学年担当が運営に困難を抱えることがあるのもまた事実である。また、小・中一貫教育が推進される中で、昨年度から「特別支援教育充実チーム」が新たに設置されたり、これまで曖昧であった「(通常学級から)特別支援学級への体験・転籍について」の流れが明文化されたり等、特別支援教育へのニーズが高まっている。さらに、埼玉県教育委員会から2013年3月に刊行された「小・中・高等学校及び特別支援学校におけるユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業実践に関する調査研究(最終報告)」に基づく校内研修が近年実施される等、学びの多様

なニーズに対する意識も高まりを見せている。

筆者は、生徒指導部会や教育相談部会に積極的に参加し、教職員と連携し、特別支援教育の推進を目指そうと考えた。

そこで、「先行研究」及び「勤務校における特別支援教育の現状と課題」を踏まえ、以下の4点について実践を行った。

1. 巡回相談・発達支援アセスメント
2. 校内委員会の運営・推進
3. 通常学級担任との共同事例検討
4. 校内研修の企画・提案

以下にそれぞれの方法と結果、考察についてまとめる。

5-1. 巡回相談・発達支援アセスメント

(i)実施時期：2021年5月～7月(計4日間)

(ii)実施の経緯、方法：筆者の勤務校では、学校で独自に実施する「学校生活アンケート」や、二者面談、日々の観察をもとに生徒の様子を確認し、教職員で情報を共有している。しかし、学級担任や授業担当のみの観察では、主観的な要素が介在することも多く、生徒の実態を客観的かつ俯瞰的に見ることができない場合も多いことが教職員への聞き取り調査から明らかとなった。そこで、1学期に全校(勤務校の全学級)を対象とした校内巡回を行い、アセスメントを行うことで生徒の適切な支援方法を検討することとした。

具体的には、学年会でやっている生徒に関する情報交換に加え、生徒指導担当、教育相談担当、学級担任を中心に会議を開いてもらい、「気になる生徒」を事前に各学級複数名抽出した。その生徒を中心とした周辺環境や生徒自身の活動のようすについて、筆者及び外部指導者の2名で観察を中心としたアセスメントを行った。これを「巡回相談・発達支援アセスメント」と題し、1学期に4日間実施した。全校の授業を参観し、学習に対する取り組み方はもちろん、昨年度、複数回に渡り、県内公立学校のコンサルテーションを経験して学んだことを踏まえ、個々の掲示物や提出物、家庭環境や交友関係についても聞き取りや確認調査を行った。そうした調査の中で、適切な実態把握に努めるとともに、今後の生徒との関わり方や、学校生活に取り組んでいくうえで共有すべきことについて学級ごとにポートフォリオ式に積み重ねることで実態や変遷が確認できる資料を作成した。

(iii)結果

「…「集団」としての様子に着目すると、4日間の観察ではどの授業においても、大きなトラブルや乱れもなく落ち着いて活動していた。外部指導者によれば、近隣校においてもそうした傾向が見られており、ここ数年で落ち着いた雰囲気での授業が展開されるようになってきている。

一方で、大きなトラブルや乱れ等が見られず、全体が落ち着いて見える状態にあるからこそ、何か困難さが見受けられたときに、「個人の課題」として判断され、「集団の問題」とは切り離して捉えがちであることも教員の聞き取りから明らかとなった。ともすると「困っている」生徒が、適切な支援を受けることなく、集団に合わせる事ができなかつたり、揃えられなかつたりした際、それは指導や支援が原因ではなく、生徒自身の「自己責任」という意

識が教員及び生徒に蔓延する危険性を秘めているのではないかと思われる。つまり、「集団」で生徒を見たときに、困っていないように思われるからこそ、「個人」が発達の困難さや内的な背景ゆえに「困っている」ときに、時として「放っておいてもよい」といった雰囲気醸成することにもなりかねないのである。手立て、支援のないままに学校生活を送ることで、発達に伴い、自己成長できる生徒がいる反面、集団に合わせられず排除感をもち、苦しんでいる生徒も一定数いることも明らかとなった。

また、適切な支援には居場所となる器が必要であり、器が学級や学年、学校であるべきであるとも感じた。そのため「あの子だけ特別」「あの子だけズルい」といった雰囲気醸成されないような環境作りも大切となる。

そこで、学級、学年集団を「揃えること」「横並びで捉えること」のみに重きをおくのではなく、本人の特性や実態を踏まえたうえで、適切な「合理的配慮」の視点が今後より一層必要なのではないか。」

(「巡回相談、発達支援アセスメント資料」より)

個人が特定できないよう一部を抜粋して掲載)

(iv)考察

通常学級においては、特別支援教育に関わる取り組みが熱心に行われているものの、困難さを抱える児童生徒が依然として多い原因として、花熊(2014)は次の3点を挙げている。

1. 実態把握の不十分さ：どの学校においても特別な教育的ニーズを抱える実態把握を行っているが、従来の観点は「すでにつまずいている状態」の把握が多く、事前に「つまずきのリスク」を捉えるという観点が薄かった。
2. 学習面の支援の不十分さ：生徒指導上の問題(行動の問題や心の問題)については早期対応が行われ、生徒指導主任を核としたチームアプローチが行われるが、学習面の困難さには学級担任、教科担当任せになっていることが多く、対応が遅れが見られるとともに、チームで取り組むという視点が不足している。また、支援方法が不明瞭であった。
3. 総合的アプローチの不十分さ：学校現場では従来から「学力向上」、「生徒指導」の取組が行われてきたが、それらが特別支援教育と密接に関わるものであるとの認識が薄く、それぞれがバラバラに取り組まれており、既存リソースの活用が不十分であった。

資料にて提案したように、勤務校の現状を踏まえ、次のように考えた。教職員、生徒ともに持つべきマインドセットの1つとして「あの子は特別」ではなく「みんながそれぞれ特別」であり、その環境を整えるためには、生徒間、教師間、そして教師-生徒間が互いに支え合っていくべきである。また、学習面での躓きに対しては、教師の経験と勘に基づく指導ではなく、その生徒や周辺環境も含めた実態把握に基づく対応や支援が必要であることが巡回後のリフレクションでも再確認できた。さらに、生徒自身の躓きに対する事後対応のみならず、早期発見・支援に向けた開発的・予防的なアプローチが必要であると気づくこともできた。それらを踏まえ、校内委員会でも協議を重ね、校内研修や職員会議にて提案を

し、支援の手立てに対する共通理解を図ることとした。

今回の4日間かけて行った「巡回相談・発達支援アセスメント」は、実施したのちに、全体の見立てと個人個人の観察した様子を紙媒体の資料として16ページ分まとめた。管理職、各学年、校内委員会に共有し、学級担任をはじめ、担当からも感謝のコメントを頂いたと同時に、生徒の実態を踏まえた具体的な支援を考える手掛かりにしたり、関係機関と繋ぐ際の資料としても活用したりして頂いている。次年度以降も継続してアセスメントを行い、支援の1つの手立てとしたい。

5-2. 校内委員会の運営・推進

(i) 実施時期：2021年4月～2022年3月(毎週2回)

(ii) 実施の経緯、方法：校内委員会の1つである、生徒指導部会及び教育相談部会のメンバーとして参加した。すべての生徒の教育的ニーズに応じた支援を積極的に検討するとともに、特別支援教育の視点を取り入れながら、週に2回チーム会議を行った。特別支援教育Coとも連携し、地域の特別支援学校のセンター的機能を活用するとともに他の関係諸機関とも連携を図りながら諸問題の解決にあたった。

勤務校の実態として、特別支援に関わるような様々な困難を抱えているケースが多くあった。また、「5-1. 巡回相談・発達支援アセスメント」の考察においても明らかとなったように、生徒の抱える行動・生活面の問題と、情緒面の問題が特別支援教育と密接に関わるものであるとの認識が低い学校が多いこともわかった。そこで、校内の教職員を対象に「気になる生徒」のタイプについて以下の図を用いてアンケート調査を行った。具体的には、各担当の「気になる生徒」が以下の図中でどの部分に最も近いか結果を収集した。また、その事例に関する実態調査も併せて行った。

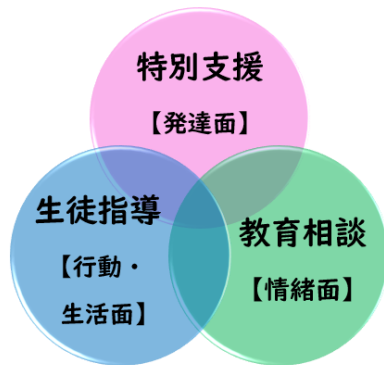


図1. 「生徒の課題の焦点化」(長江清和(2021)を基に)

(iii) 結果

表1. 「『気になる生徒』のタイプに関するアンケート」

タイプ	割合[%]
特別支援 + 教育相談	47.4
特別支援 + 生徒指導	36.8
教育相談	10.5
特別支援 + 教育相談 + 生徒指導	5.3
生徒指導 + 教育相談	0.0
生徒指導	0.0
特別支援	0.0

- ・自己肯定感の低さ及び社会性スキルの欠如
- ・学びへの意欲の消極性
- ・集団不適応、衝動性
- ・自己理解の低さ(何が分からないか分からない)
- ・言語表出力の未熟さ(気持ちを整理し言語化できず、困った時に困ったと言えない。)
- ・発達の困難さ(授業についていけない)
- ・同調圧力への恐怖(静かに座ることに集中してしまう)
- ・怠惰(自らの心地良さを優先してしまう)
- ・重複性(発達の課題ゆえに多くのトラブルを招き、現象としては生徒指導面で表出)
(多動傾向及びそこに起因すると思われる基礎学力不足、自信の喪失(どうせ無理))
- ・基本的社会生活が身に付いていない

(「『気になる生徒』の実態や支援が必要な事例資料」より)

個人が特定できないよう一部を抜粋して掲載)

(iv) 考察

このように、学校全体として特別支援に関わる教育的ニーズが増加傾向にあることがわかった。そこで、様々な事例に対して、経験や勘に基づき、「直感的」に個人で判断するのではなく、「客観的データ」を「理論」に基づき、校内委員会を中心に、核とした「チームで議論」を重ね、全体に周知していくべきだと考えた。また、「『気になる生徒』の実態や支援が必要な事例」からは、「非認知能力」との繋がりも多く見られた。James・J・Heckmanによれば、IQテストや学力テストで計測される能力のことを「認知能力」といい、それ以外の人間の気質や性格などのことを「非認知能力」という。Heckmanは、非認知能力として、「1. 自己認識 (Self-perceptions) 2. やる気・意欲 (Motivation) 3. 粘り強さ (Perseverance) 4. 自制心 (Self-control) 5. メタ認知方略 (Metacognitive strategies) 6. 社会的有能性 (Social competencies) 7. レジリエンスと対処能力 (Resilience and coping) 8. 創造性 (Creativity)」の8点を挙げている。教職員全体でこうした理念への共通理解を図り、指導に生かすことも必要だと考え、後述する校内研修で教職員へ周知も行った。

さらに、管理職からの要請を受け、筆者が生徒指導部会及び教育相談部会の両会議に参加していることを踏まえ、それぞれの意向や思いを汲んだうえで、「学校生活アンケート」の改定も併せて行うこととなった。研究を実施した年度から行い、次年度以降に向けてデータを蓄積していくことも確認し、学校全体の結果を可視化することで、アンケート実施後の使いやすさの向上にも繋げることができた。

生徒指導部会と教育相談部会のタイアップをしたアンケートを作成するうえで重要視したのは主に以下の点である。

1. 問題解決的な考え方のみならず、開発的、予防的な観点からアンケートを活用する。
2. 紙媒体ではなく、電子媒体でのアンケートを作成する。
3. アンケートを実施することを目的とするのではなく、アンケートを実施した後の活用を目指す。

これまで勤務校においては、事後対応に重きをおく、問題

解決的生徒指導にあたることも少なくなかった。そこで、事が起こってから指導にあたるのではなく、開発的、予防的、そして未然防止的な観点から、すべての生徒の思いや些細な変化にも目を向けていくべきだと意見が上がった。

また、これまで「学校生活アンケート」は紙媒体で実施し、質問項目も前例踏襲型が長く続いていた。ゆえに、本来であればアンケートを通じて生徒理解やトラブルの未然防止を「目的」とするはずであるが、それが「手段」となってしまう、指導や支援に繋がらないケースも見受けられた。そこで、GIGA スクール構想ですべての生徒にタブレットが配布されたことも鑑み、Microsoft form を活用し、QR コードを読み取る形で実施することとした。保管期間は管理職が定め、個人情報適切な取り扱い方については、教育委員会からの助言も受け、個人名を入力しないことや、保管先のフォルダにパスワードをかけることなどの工夫も行った。アンケートの回答時間が大幅に減少したことももちろん、可視化しやすいデータのまとめ方や、学級担任の声かけ、面談に繋げる流れも確認し、担任裁量とされ不明瞭であった点をマニュアル化することもできた。ゆえに、担任はもとより、教職員全体で今まで以上にすべての生徒の教育的ニーズを共有し、共通理解のもと指導、支援にあたることができるようになった。

実施時期についても検討し、トラブルの未然防止及び早期発見の観点に加え、月に一度生徒指導主任が取りまとめを行っているいじめの認知に対する関連も見据え、学期に1回程度行っていた調査を毎月第1週に各学年で曜日を決めて実施することとした。それにより、月ごとの変遷や事例の経過も可視化でき、いじめへの関わりや目撃した経験はもちろん、教職員に相談したいことがあればExcel で共有できるようになった。さらに、アンケート結果を生徒指導部会資料に掲載することで、各学年の生徒指導報告とその対応に重点が置かれがちだった同部会では、未然防止の観点にも重きが置かれるようになった。担任が毎週作成する生徒指導報告に掲載すべきか悩んでいた「気になる生徒」の実態も早期に共有することができるようになり、担任が一人で抱え込むことが少なくなったとの報告も受けた。次年度に向け、質問内容や共有方法の改善を図りながら継続して取り組んでいきたい。

5-3. 通常学級担任との共同事例検討

(i) 実施時期：2021年6月

(ii) 実施の経緯、方法：勤務校では、小学校3校、中学校1校の計4校で、小・中一貫教育を行っている。連携をしていく中で、「多様な学びの場」に対するニーズが年々高まりを見せていることから、新たに「特別支援教育充実チーム」を設立し、交流や意見交換を行ってきた。これまでは、4校の支援学級担当内での関わりを中心に活動を行ってきたが、それぞれの学校での現状を鑑み、支援学級のみならず、通常学級においてもいわゆるグレーゾーンに位置する児童生徒や、発達の困難さを抱える児童生徒に対する特別支援教育の視点の必要性が高まっていることが明らかとなった。また、特別支援教育の視点はロナルド・メイスの提唱する「ユニバーサルデザイン」の考え方に通ずる面があり、何らかの困難さをも

った児童生徒には「ないと困る」支援であり、どの子どもにも「あると便利」な支援となるとの声が上がった。

そこで、チームとして新たに、「通常学級及び特別支援学級間での連携した支援策の検討」を行うこととした。

活動の実現に向け、特別支援教育の視点を通常学級にどのように取り入れ連携を図るかを協議するため、通常学級を担当する教職員を対象に、「気になる生徒」の実態や困難さに対する調査を実施した。具体的には、通常学級に所属しているが、特別支援教育に関わる手立てや支援が必要であろう生徒の実態をアンケートで調査し、事例検討をする形式である。

(iii) 結果

- 目の前の生徒一人に時間をかけられず困っている。
- 学習に遅れる生徒を見捨ててしまう形になってしまう。
- 生徒が授業に参加しようとしないうちに、怠惰であるのか、発達の困難さ等の原因があるのか見極められない。
- 要支援生徒への対応と周囲への理解のバランスが困難。
- 整理整頓に困難さを抱える生徒への支援で悩んでいる。
- 通常学級でできる特別支援教育の視点を活かした対応（声のかけ方、関わり方など）の話を聞きたい。
- 個別的教育支援計画の作成方法と留意点を学びたい。
- 支援が必要な生徒とどう関わるべきか悩むことが多く、いつもこれで正しいのかと葛藤しながら対応している。
- 作業時間を要する生徒と速い生徒が混在し悩んでいる。時間をかけながらも一生懸命取り組んでいる生徒を排除、見捨ててしまうようで日々葛藤し、悩んでいる。
- 授業で資料の読み取りを行う際、限られた時間内に個別で対応しきれず、進度に差が出てしまう。
- 学習に困難さを抱える生徒に対し、座席の配慮や周囲の生徒の位置等工夫しているつもりだが、そもそもコミュニケーションをとることが苦手な場合も多く、どうしたらいいのか悩んでいる。

(「通常学級担任へのアンケート結果」より)

個人が特定できないよう一部を抜粋して掲載

(iv) 考察

結果で示したように、通常学級の担任は、40人近い生徒と日々関わっていくなかで、様々な葛藤を抱えながら指導、支援にあたっていることが明らかとなった。「1. はじめに」や「4. 先行研究の整理」で述べたように、多様性の広まりとともに差異を認め合っていくとする社会と、揃えることや均質性に重きをおく学校現場が距離を縮めようとしているからこそ現れる子どもたち同士の摩擦や教員の葛藤を痛感した。そこで、少しでも通常学級の担任の「困り感」を解消し、すべての生徒が充実した学校生活を送ることができるよう、「アセスメント」や「合理的配慮」、「個に応じた指導、支援」などの手立てを資料で示すこととした。また、校内委員会においても、より一層の連携を図っていくために、経験の浅い教員も事例を挙げやすいような雰囲気づくりの必要性を話し合ったり、学年会での話し合い方について検討し合ったりする機会ともなった。特に「アセスメント」や「合理的配慮」、「個に応じた指導、支援」については時間をかけて共有する必要

があると考え、資料提示に加え、前述の「5-1. 巡回相談・発達支援アセスメント」や、次項の「5-5. 校内研修の企画・提案」においても議題の1つとして取り上げることとした。

5-4. 校内研修の企画・提案

(i)実施時期：2021年8月

(ii)実施の経緯、方法：これまで5-1.～3.で示したように、特別支援教育の視点を活かした教室づくりを進めるうえで、教職員への周知や共通理解が欠かせないことが明らかとなった。そこで、研修主任と連携を取り、夏期休業期間中に特別支援教育に関わる校内研修を行うこととした。

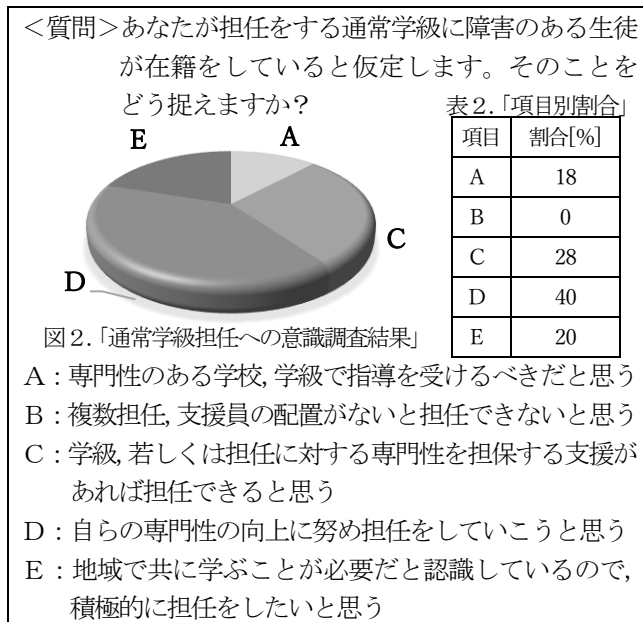
柘植(2013)によれば、障害のある子どもも含め、学級の中の誰もが学びやすい授業が展開されていくために、学校現場では以下の4つの事項が必要である。

1. 誰もが学びやすい授業を行う基本的な考えの理解啓発
2. 教員による優良実践事例(best practice)の集約と分析
3. 研究者の基礎的研究による有効性の検討と明確化
4. 行政担当による授業改善の必要性の周知及び研修会開催

そこで、これらの事項を踏まえ、外部の指導者を選定し、特別支援教育に関わる校内研修を開催することとした。また、その冒頭には筆者から発表を行い、「4. 先行研究の整理」で挙げた事項やアンケート調査で悩みの多かった回答の1つである「合理的配慮」の観点を中心とした内容を扱った。

具体的には、「異質性・多様性」を「個性」と捉え、そういったマイノリティな存在が集団から排除されないことを前提とし、違いがあることを良さと捉えて、誰もが安心して存在できる人間関係によって構成される学級集団づくりを実現するための一助となるよう、資料提供や発表を行った。

(iii)結果 (校内研修後に実施したアンケート調査より)



(iv)考察

結果からは、専門性の向上に努めようとする教職員が多いことに加え、「チーム支援」の視点の必要性が改めて示唆された。研修後、各部会や教科会では特別支援教育との関連を踏まえた指導が検討され、次学期以降の授業改善案を話し合う機会も増加した。今後も通常学級担当と連携を図りたい。

6. 総合考察

以上、5-1.～4.で述べてきたように、通常学級における異質性・多様性を包括する教室づくりには、特別支援教育の視点を取り入れることが有効であるという仮説を立て、それを実証することができた。

「5-1. 巡回相談、発達支援アセスメント」では、第三者による適切なアセスメントの重要性とその活用の意義について検証することができた。また、実施後、職員室において生徒の様子に関する会話も増加し、同僚性の視点からも有意義であった。本研究では、アセスメントしたデータをポートフォリオ式に蓄積する形で行ったが、今後は目的に応じ、時間見本法や事象見本法を用いた方法も実践したいと感じた。

「5-2. 校内委員会の運営、推進」では、「生徒指導」及び「教育相談」、そして発達の困難さを抱える「特別支援」の3要素の繋がりを踏まえた具体的な手立てが検討できた。各部会の意見を集約し、「学校生活アンケート」改定に役立てることもできた。勤務校の現状として、「特別支援」や「教育相談」の件数が増加していることから、部会での報告及び共有方法や相談室の利用の手引きなど、次年度以降に向けてシステムを再構築していく必要性も感じ、現在検討を進めている。

「5-3. 通常学級担任との共同事例検討」では、複数の目で生徒の実態把握ができたことに加え、経験の有無に関わらず、どの教職員も葛藤や悩みを抱えながら指導してきたことを共有する機会ともなった。支援の手立てを提案した特別支援学級担当にとっても大きな学びの場となったとの声もあった。所属や特性は異なっても、すべての児童生徒を大切にするという根幹は一致していることを改めて認識した。

「5-4. 校内研修の企画、提案」では、「チーム支援」の視点から、学びの多様性や合理的配慮、アセスメントに関わる発表を行った。研修後、教職員間で「標準化」や「横並び文化」に対し抱えていた疑問や意見が交わされた。特に学級担任からは「生徒が抱える苦しさに寄り添ってあげたい気持ち」と「担任としての責任感、指導力」との間で葛藤があり、一人で対応していたことが多かったとの意見もあった。また、「かつては目で見てわかるようなトラブルや問題行動が多かったのに対し、最近は一見しただけではわからないような悩みを抱えている生徒も増えている印象があるからこそ『チーム支援』が重要」といった声もあった。研修以降、提出物や試験の際には、生徒の実態を踏まえた柔軟な対応が増加した。

このように、教職員全体で共通理解を図り、当事者意識をもって「チーム」として課題に取り組むことの重要性が示唆された。今後も教職員が一丸となり、多様な学びが保障できるよう、マインドセットの転換を目指していきたい。

7. UDLの視点に基づく授業改善の提案

7-1. 学びの多様性

筆者はこれまで述べてきたように、多様な集団が一堂に会する通常学級で、個々の特性を踏まえた教室づくりを目指してきた。「6. 総合考察」にもあるように、目に見えているもののみで子どもたちを理解しようとする考え方のみならず、

目に見えない内側のメカニズムから人の在りようを理解しようとするマインドセットの必要性が検証できた。ゆえに、脳や神経、それに由来する特性の違いを多様性と捉え、社会の中で活かす「ニューロダイバーシティ (neurodiversity)」の考えに基づく教育を展開する必要もあると感じた。つまり、「学び方」にも多様性があり、「『多くの人にとっていい方法』であっても『全員にとって良い方法』は存在しない」ということである。そこで、「学び方」の多様性も検討する必要があり、目に見えない内側のメカニズムである認知特性に基づく学び方も多種多様に提供することがわかった。つまり、従来多く行われてきた「授業で躓きがあった際、必要な配慮を提供する方法」ではなく、「多様な学び方に対応し、躓きが起こる前に実態や兆候を汲み取り支援を提供する方法」が、中央教育審議会の提唱する「令和の日本型学校教育」のあるべき姿の1つともいえるのではないだろうか。

そこで、多様な子どもの学びに合わせて学び方も柔軟に取り組む「学びのユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning: 以下UDL)」の視点を積極的に授業に取り入れ、実践する必要性があるのではないかと考えるようになった。

UDLとは、非営利団体CASTが提唱した「学習科学に基づいて構造化されたフレームワーク」であり、認知・方略・感情のネットワークを投影した以下の3点から成り立っている。

1. 認知的学習を支援するため、多様な手段を提供する。教えるものや学ぶものの提示に柔軟な方法を提供する。
2. 方略的学習を支援するため、行動と表出に多様な手段を提供する。知識をどう学び、表すか、オプションがある。
3. 感情的学習を支援するため、取組の多様な方法を提供する。やる気を生み維持する柔軟なオプションがある。

また、UDLを理解するポイントとして、次の3つがある。

- ・障害があるのはカリキュラム・教えるゴールを明確にする
- ・事前にバリアを見つけオプションを用意する

さらに、UDLが目指す教育とは、子どもたちが「学びのエキスパート」になることである。これは、CASTが作成した「UDLガイドライン表」に以下のように示されている。

- ・目的をもち、やる気のある学習者
- ・方略を使いこなし、自分の学びの舵取りができる学習者
- ・学習リソースが豊富で、知識を活用できる学習者

7-2. 本研究に基づく授業提案

本研究で得た知見から、筆者は授業づくりの際、主に次の3点を改めて重要視すべきであると考えようになった。

1. 学級とは、多様で異なる考えや価値観、背景を抱える児童生徒から構成されていること。
2. 学びの主語、主役となるのは「すべての子ども」であり、教師はメンターとして伴走する立場であること。
3. 多様な学びを保障するには、「集団への指導」と「個別の支援」の両面からのアプローチが必要であること。

そこで、UDLの視点の1つである、学習の「ゴールを明確」にし、それを達成するための「取り組み方を選択できる」ようにすることを上記の3点に加えた、数学及び総合的な学習の時間の授業展開を次に提案したい。

<授業提案1> 算数・数学 「分数の足し算・引き算」

ゴール：異分母分数の加減計算方法を説明する

A 調べ方	B まとめ方	C 発表方法
教科書(複数社)	ノート	黒板
参考書, 問題集	ホワイトボード	プレゼンテーションソフト
インターネット	タブレット	模造紙
既習生徒へ質問	付箋, 画用紙	自作ブロック

本実践は、生徒の多様な実態を鑑みて、一律の支援ではなく複数の選択肢を用意した。学びの舵取りとなる生徒は、独立したA~Cそれぞれの項目で自分の特性や実態に合わせてゴールに向けた道筋を選択できる。また、説明をする側のみならず、説明を受ける側も同様に情報を認識し理解する方法がそれぞれ異なるため、彼らにとっても障壁(バリア)を取り除くことにも繋がるよう工夫を施した。

<授業提案2> 総合的な学習の時間 「校内実習・販売」

ゴール：商品を作成し、校内販売をする

A 商品	B 作成オプション	C 販売役割
アイロンビーズ	招待状, お礼状	カゴ渡し
	土台づくり	挨拶
コースター	編み込み	呼び込み
	接着	誘導
アクセサリ	カラーコーディネート	レジ
	商品ディスプレイ	おすすめ品紹介
園芸作物	袋詰め	ポスター掲示
	仕分け	会場設営

本実践は、キャリア形成と自己実現を目指し、適性に合った複数の商品づくりの機会を用意した。また、一人での商品作成が困難な場合でも、「A商品」と連動する「B作成オプション」を設け、共通のゴールに向けた活動ができる。「C販売役割」では、販売を通じて社会参画しようとする態度を養うことを目指し、特性による障壁(バリア)を取り除いた役割を設けた。困難さの支援に加え、強みも生かせるよう計画した。

8. まとめと今後の課題

本研究は、「標準化」された学校の中で、息苦しさを抱えながら奮闘する、異質で多様な生徒の存在が出発点となった。マイノリティな彼らを含めたすべての生徒を包括する教室づくりには、特別支援教育の視点を取り入れることが有効であると示唆された。全教職員が当事者意識をもち、「チーム」として取り組むことの重要性を確認することができた。

今後、アセスメントツールの活用を検討していくとともに、より安心して学び合うことのできる教室の実現に向け、「学びの多様性」の視点に基づく実践を積み重ねていきたい。

【主な引用・参考文献】

- 文部科学省(2012)「通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」
 中央教育審議会(2020)「令和の日本型学校教育」の構築を目指して
 木村泰子(2020)「『ふつうの子』なんてどこにもいない」家の光協会
 佐伯胖(1995)「『わかる』ということの意味」岩波書店
 長江清和(2021)高等学校において発達障害等の理解と支援をどのように進めるか
 埼玉県高等学校相談研究会研究紀要40号p2-7
 Paul Tough(2017)「私たちは子どもに何が出来るのか」英治出版
 Tracey E. Hall 他(2018)「UDL 学びのユニバーサルデザイン」東洋館出版