

第3章

インクルーシブ教育システムの理念を

子どもたちに伝えることの提案

－日常的な学習や学級経営と障害理解授業の検討を踏まえて－

I. 共生社会の担い手を育むために

II. 通常の学級における多様性を尊重した

学級経営や授業に関する調査

III. 共生社会の担い手を育む障害理解授業の提案

IV. まとめ

I 共生社会の担い手を育むために

1. 学習指導要領等に見られる今後の社会を生きる子どもの姿

(1) 学習指導要領等の改訂の背景

今回の学習指導要領等の改訂においては、幼稚園教育要領（平成 29 年 3 月）、小学校学習指導要領（平成 29 年 3 月）、中学校学習指導要領（平成 29 年 3 月）、高等学校学習指導要領（平成 30 年 3 月）、特別支援学校幼稚部教育要領（平成 29 年 4 月）、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成 29 年 4 月）、特別支援学校高等部学習指導要領（平成 31 年 2 月）（以下、「学習指導要領等」という）の全てに「前文」が示された。「前文」は、学習指導要領等の改訂の基本方針の理念を明確にし、社会で広く共有されることをねらい、新たに掲載されたものであり、学校段階に応じた若干の表記等の違いはあるものの、全ての学校段階に通じるものとして、共通の内容が示されている。これは、今回の学習指導要領等の改訂が、学校段階や障害の有無に関わらず初等中等教育全体に関わる大きな改訂であったことがその背景にある。

我が国においては、「共生社会」の形成に向け、インクルーシブ教育システムの構築のため、特別支援教育の推進についての基本的な考え方が、学校教育関係者をはじめとして国民全体に共有されることを目指しているが、「前文」には、「共生社会」にも通じる「持続可能な社会」の創り手の必要性について述べられており、そうした子どもを育成する学校の役割が示されている。以下に、小学校学習指導要領から関係箇所を引用する。

これからの学校には、こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ、一人一人の児童が、自分のよさや可能性を認識すると共に、あらゆる他者を価値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、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。

また、こうした学校を実現するための教育課程の重要性が以下のように示されている。

このために必要な教育の在り方を具体化するのが、各学校において教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てた教育課程である。

これまでも我が国においては、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築に向け、障害のある者とない者とが同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供することのできる多様で柔軟な仕組みを整備することを重視してきた。具体的には、小・中学校における通常の学級、通級による指導、

特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意し（平成 24 年 7 月 23 日中教審報告）、それぞれの学びの場における特別支援教育の充実を図ってきた。「共生社会」の形成に向けた学校の役割を踏まえ、幼児児童生徒が学ぶことの意義を実感できる環境を整え、一人一人の資質・能力を最大限に伸ばすことができるよう、それぞれの学びの場における教育課程の充実が、これまで以上に重視されたといえる。

今回の学習指導要領等の改訂に向けては、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会に教育課程企画特別部会を設置し、新しい学習指導要領を踏まえた教育を受けた子どもたちが社会に出ていくであろう 2030 年頃の社会「予測困難な時代」に主体的に関わり、社会や人生をよりよいものにしていく力を育む教育の在り方について議論が進められた。

本部会では、「学校」の意義について、以下のように確認されている（中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会「教育課程企画特別部会における論点整理について」平成 27 年 8 月 27 日）。

学校とは、社会への準備段階であると同時に、学校そのものが、子供たちや教職員、保護者、地域の人々などから構成される一つの社会でもある。子供たちは、学校も含めた社会の中で、生まれ育った環境に関わらず、また、障害の有無に関わらず、様々な人と関わりながら学び、その学びを通じて、自分の存在が認められることや、自分の活動によって何かを変えたり、社会をよりよくしたりできることなどの実感を持つことができる。

また、本報告では、複雑で変化の激しい「予測困難な時代」においては、様々な情報や出来事を受け止めつつ、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置付け、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していくといった力が重要であることや、自己の感情や行動を統制する能力や、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等を育むことが重要であることが述べられている。こうしたことから、「前文」で示された「持続可能な社会」と「共生社会」は、ほぼ同義であると考えられる。

このような議論を背景としつつ、特別支援教育を含む初等中等教育全体で育成する力として、学校教育が長年その育成を目指してきた「生きる力」を再構成し、「育成を目指す資質・能力」として三つの柱で具体化するとともに、「育成を目指す資質・能力」の実現に向けた「主体的・対話的で深い学び」による学習過程の改善が重視された。

この「主体的・対話的で深い学び」の実現には、多様性を包含する学習集団の在り方が大きく影響を及ぼすこととなる。次項では、更に「主体的・対話的で深い学び」と多様性がどのように関連付くのかについて述べたい。

（２）多様性を包含した学習集団と「主体的・対話的で深い学び」

「主体的・対話的で深い学び」については、平成 28 年 12 月 21 日に中央教育審議会から示された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善

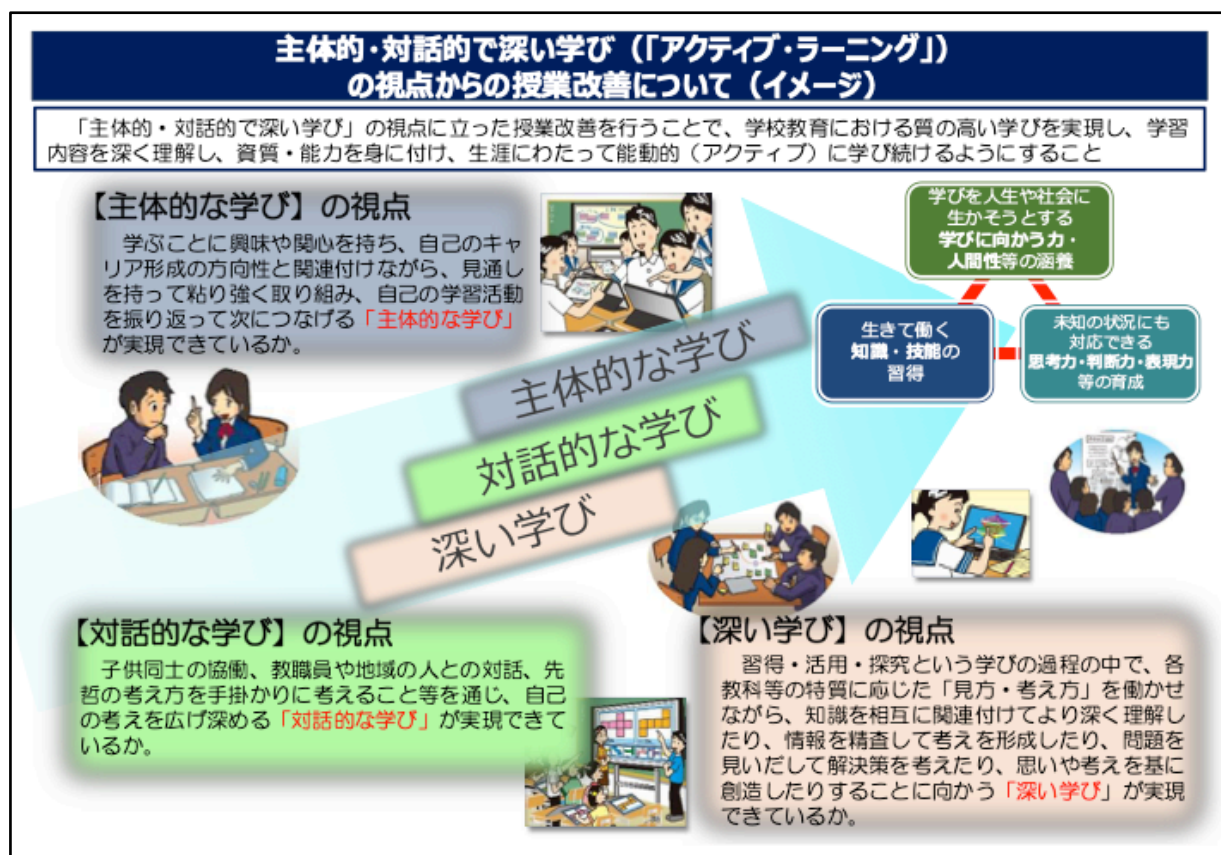
及び必要な方策等について（答申）」にその具体的内容が示されている。以下に本答申から関係箇所を引用する。また、「主体的・対話的で深い学び」のイメージを図Ⅰ－１に示す。

- ① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。

- ② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。



図Ⅰ－１ 主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善のイメージ

（中央教育審議会 https://www.mext.go.jp/content/1421692_8.pdf）

- ③ 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

子供たちが、各教科等の学びの過程の中で、身に付けた資質・能力の三つの柱を活用・発揮しながら物事を捉え思考することを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていくことが重要である。教員はこの中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場면을効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる。

また、東京大学 CoREF(2019)は、知識伝達型授業の限界と、他者と考えながら学ぶ協調学習の意義について、人の学びの仕組みを踏まえ、「多様であることこそが、建設的相互作用がクラスのなかで起きていくための大事なリソース」「『一人ひとりの考えの多様性を活かす環境』が、彼らが本来持っている力である協調問題解決能力、これを『発揮』させ、この価値を実感させると言うことにつながる」と述べている。

さらに、国立教育政策研究所(2016)は、多様性を尊重する意義について、以下のように示している（一部筆者が編集）。

- ・多様性があればそれで良い（みんな違ってみんないい）」ということではなく、「多様性が一人一人の考えを深めることにつながるとき、その良さが生きる（みんな違って、みんなが考えざるを得ないから、みんないい）」
- ・人が深い理解に至るような対話の場には、次のような共通の条件がある。
 - 「参加者の間で答えを出したい問いや対話のゴールが共有されている」
 - 「互いの考えや考えの違いが見えやすい」
 - 「考え方の違いが尊重され各自が違う考えを何度でも見比べ自分なりにまとめ納得できる答えを見付ける機会が保証されている」
- ・みんな（の考え）が違っていることを協調の出発点とし、対話を通して集団としては一つの成果（アウトプット）を出しつつ、各個人の考えが深くなる。
- ・教師等の大人が一人一人の多様性を尊重してこそ、子どもも他人を尊重する。その上で「対話しながら考えを深める経験」を媒介にして、一人一人の子どもが深く学びながら、教室の中に学び合う集団ができていく。

これら先行研究の知見は、学習指導要領等にも示されている「主体的・対話的で深い学び」に通じる考え方であり、障害を含む多様性が尊重された学級や授業の在り方を検討する際

にも参考にすることができる。

「主体的・対話的で深い学び」の視点に立ったとき、多様な価値観や文化、考えや環境などを背景として発せられる子どもからの多様な表現は、教職員と子どもや、子ども同士の対話や協働を引き出す契機となり、子どもの思考を深め、多面的で深い理解に至る「対話的な学び」を促すことにつながる。また、こうした「対話的な学び」に支えられ、既習の知識を相互に関連付けてより深く理解したり、相手の表現と自分の考えを対比するなどしながら情報を精査して考えを形成したり、学級集団という小さな社会で生じた学習課題や探究課題に対する解決策を考えたりする「深い学び」の実現を促すことが考えられる。こうした学びを実感した子ども自身の経験は、「主体的な学び」として子ども自身のキャリア形成の方向性とも関連付けられ、更なる学びへとつながっていく。

このように、「主体的・対話的で深い学び」の視点としても、学校経営や学級経営はもとより、教育課程に「多様性の尊重」を位置付け、集団として思考を広げ深めたり、課題解決に当たったりすることを重視した教育活動を展開することが、これからの学校教育に求められていると言える。

例えば、学校現場における教科等の学習場面において、児童生徒から、教師の発問意図から外れた回答や、誤答と考えられる回答が示されることはよくある。また、時には、学習場面において、他の児童生徒が思い付きそうもない発言や言動などが、児童から発せられる場面が発生する（以下、「想定外の言動」という）。このような場面は、時には支援の必要な児童生徒の言動から引き起こされることもある。教師がそうした児童生徒の「想定外の言動」を受け止め、そうした個から発せられた言動を学習集団へと全体化していくことによって、正答を示していた児童生徒が本当に自身の回答で良いのか振り返ったり、対案が他の児童から示されたり、それまで思い付かなかった新たな回答を創出したりといった場面に繋げるなど、「主体的・対話的で深い学び」を実現させる契機となることが考えられる。

さらには、こうした「主体的・対話的で深い学び」を通じて、多様性があつたからこそ学びが深まったという経験を共有した学級集団は、「前文」で示されている「あらゆる他者を価値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、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができる」ひとつの「小さな共生社会」となることから、こうした多様性が尊重された学習集団は、今後求められる資質・能力を育成するための重要な環境であると考えられる。

(宇野宏之祐)

2. 障害者の権利に関する条約から教育に求められるもの

(1) 障害者の権利に関する条約の批准に関わる近年の動向

我が国におけるインクルーシブ教育システムの構築に向けた動向を理解していく際に

は、「障害者の権利に関する条約」（以下、本条約という）とその批准に向けた取組について整理しておく必要がある。

本条約については、我が国は、平成 19 年 9 月に署名し、平成 26 年 1 月に批准（同年 2 月発効）した。批准に向けては、障害者基本法の改正（平成 23 年 8 月）、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律の公布（平成 25 年 6 月）等、障害者制度改革の中で法的整備や行政的整備を進めていく中で、教育関連事項についても検討されてきた。

本条約は、障害者の人権・基本的自由の享受を促進・保護・確保すること及び尊厳の尊重を尊重することを目的とし、障害を理由とするあらゆる差別を禁止している。そのために、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共有し、又は行使するための合理的配慮の提供を明確に規定している。

第 24 条（教育）では、教育についての障害者の権利を認めてこの権利を実現するために、あらゆる段階における教育制度（インクルーシブ教育システム）及び生涯学習を確保すること、障害者がその人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限まで発達させること、障害を理由として教育制度一般から排除されないこと、他の者と平等に、自己の生活する地域社会において、包容され（インクルーシブ）、質が高く、かつ、無償の初等教育の機会及び中等教育の機会を与えられること、個人に必要とされる合理的配慮が提供されること等が規定されている。

平成 23 年 8 月に施行された改正障害者基本法では、我が国が共生社会を目指すことが明確に示されており、障害者は、社会を構成する一員としてあらゆる分野の活動に参加する機会が確保されること、地域社会において他の人々と共生することを妨げられないこと等を規定されている。

第 16 条（教育）では、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育を受けられるようにするために、可能な限り障害のある子供と障害のない子供が共に学ぶこと、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じること等を規定している。そのために、国及び地方公共団体は本人・保護者へ十分な情報提供を行うとともに可能な限りその意向を尊重すること、交流及び共同学習及び多様な環境の整備を促進しなければならないこと等が規定されている。

本条約の批准に向けて、平成 24 年 7 月に中央教育審議会初等中等教育分科会により「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進（報告）」（以下「インクル報告」という）がまとめられた。

インクル報告では、我が国における共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築には、「特別支援教育を着実に進めていく必要があると考える。」と示されている。具体的には、①従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすること、②障害のある子供が十分な教育を受けられるための合理的配慮及びその基盤となる環境整備の推進、③小・中学校

における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、柔軟で連続性のある多様な学びの場を用意しておくこと、④特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等について提言している。

また、インクル報告では、「特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものである。」と述べ、次の3つの考え方を挙げている。第一に、障害のある子供が、その能力や可能性を最大限に引き伸ばし、自立し社会参加することができるよう、医療、保健、福祉、労働等との連携を強化し、社会全体の様々な機能を活用して、十分な教育が受けられるよう、障害のある子供の教育の充実を図ること。第二に、障害のある子供が、地域社会の中で積極的に活動し、その一員として豊かに生きることができるよう、地域の同世代の子供や人々との交流等を通して、地域での生活基盤を形成すること。第三に、特別支援教育に関連して、障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子供と共に学び合い生きる中、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基盤を作っていくこと、である。

学校教育に対して、インクル報告では、共生社会の形成に向けて重要な役割を果たすことを求めており、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進についての基本的な考え方が、学校教育関係者をはじめとして国民全体に共有されることを目指すことが示されている。

（２）ＩＣＦ（国際生活機能分類）と自立活動との関連

昭和55年にWHO（世界保健機関）が、障害に関する世界共通の理解を促し、科学的アプローチを可能にすることを目的に作成した「ＩＣＩＤＨ（国際障害分類）」を発表した。これは、障害のレベルを①機能障害（impairments）、②能力障害（disabilities）、③社会的不利（handicaps）の三つに分類し、疾病等によって生じた機能障害は、生活上の能力障害（能力低下）や社会的不利を伴うという考え方である。この考え方をさらに推し進めて作成されたのが、平成13年5月に採択されたＩＣＦ（国際生活機能分類）である。

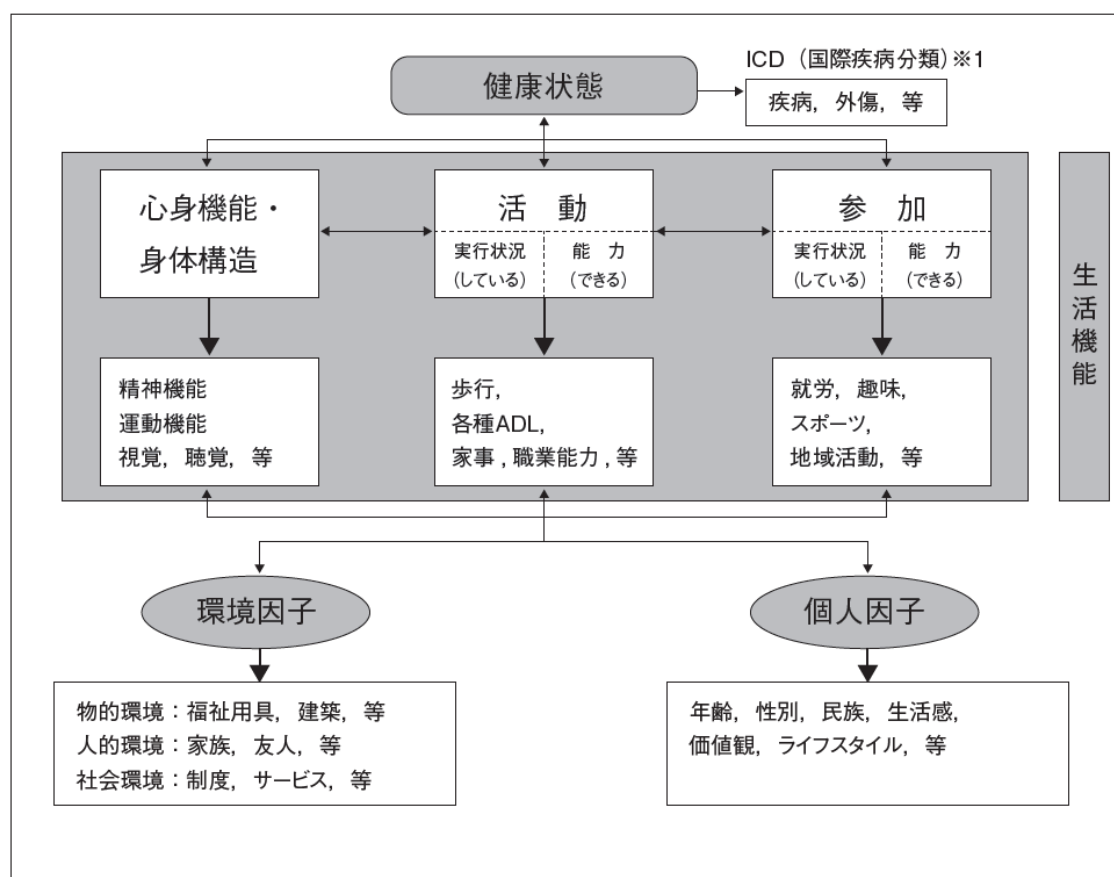
ＩＣＦは、障害のある人だけのものとして障害を分類するのではなく、人間の生活に関連するすべての生活機能や生活能力に着目するものであり、人の生活機能や生活能力の障害を①心身機能・身体構造、②活動、③参加の三つの次元に分類した。さらに障害の原因となる個人因子のみならず、環境因子（物理的環境、人々の意識的環境や制度的環境、生活情報や福祉サービス等を含む）の重要性にも着目し、これまでのＩＣＩＤＨで示された「疾病→機能障害→能力障害→社会的不利」という一方向的に障害を捉えるのではなく、それぞれの要素が相互に作用する関係として位置付けられている点が特徴である。

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編では、ＩＣＦの考え方による「障害の捉え方の変化と自立活動とのかかわり」について、「自立活動が指導の対象とする『障害による学習上又は生活上の困難』は、WHOにおいてＩＣＦが採択されたことにより、それとの関連で捉えることが必要である」とし、「個人因子や環境因子等とのかかわりなども踏まえて、

個々の幼児児童生徒の『学習上又は生活上の困難』を把握したり、その改善・克服を図るための指導の方向性や関係機関等との連携の在り方などを検討したりすることが、これまで以上に求められている」と、自立活動を I C F の考え方と関連させる必要性を示している。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編では、図 I - 2 に示す図が引用されている。

自立活動の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素である「生活機能」と障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素としての「障害」を含むものである。I C F の視点は、自立活動の指導においても、従来から考慮してきた点と重なると捉えることができる。

また、近年、発達障害を含めた障害のある児童生徒等が、特別支援学校だけではなく小・中学校等においても学んでいることから、特別支援学級、通級による指導の場を担当する教職員だけでなく、I C F の視点を踏まえた「障害」の捉え方を理解しておく必要性は高まっていると言える。



（出典）厚生労働省大臣官房統計情報部編「生活機能分類の活用に向けて」

※ 1 ICD（国際疾病分類）は、疾病や外傷等について国際的に記録や比較を行うために WHO（世界保健機関）が作成したものである。ICD が病気や外傷を詳しく分類するものであるのに対し、ICF はそうした病気等の状態にある人の精神機能や運動機能、歩行や家事等の活動、就労や趣味等への参加の状態を環境因子等のかかわりにおいて把握するものである。

図 I - 2 I C F における構成要素間の相互作用（概念図：具体例が入ったもの）

（坂本征之）

（３）通常の学級における教育に求められていること

従前の学習指導要領等においては、「障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むようにすること」と示され、交流及び共同学習の推進が重視されてきた。小・中学校等に在籍する児童生徒にとって、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習は、障害のある幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための絶好の機会であり、同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ場として必要不可欠なものとされ、今回の学習指導要領等においても交流及び共同学習が重視された。

加えて、今回の学習指導要領では、通常の学級に在籍する特別な配慮を必要とする幼児児童生徒の発達を支援する側面からも充実が図られている。

まず、第１章総則に「第４ 児童の発達の支援」と新たに項目を設定し、「２ 特別な配慮を必要とする児童への指導」として、「障害のある児童などへの指導」「海外から帰国した児童などの学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある児童に対する日本語指導」「不登校児童への配慮」として留意事項等が示された。これは、小学校に在籍する多様な児童への対応が留意されたものである。

「障害のある児童などへの指導」については、特別支援学級や通級による指導における教育課程の充実とともに、通常の学級に在籍する児童についても、特別支援学校等の助言や援助を活用しつつ個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うことや、個別の教育支援計画の作成と活用に努めることが示された。

また、小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説総則編（平成 29 年 7 月）では、学校教育法第 81 条第 1 項で、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等において、障害のある児童生徒等に対し、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うことが規定されていることが、従前同様に示されている。本解説ではこのことに加え、以下のように、通常の学級を担当する教員も含む全ての教職員の特別支援教育に関わる理解の必要性が示された。

「我が国においては、「障害者の権利に関する条約」に掲げられている教育の理念の実現に向けて、障害のある児童の就学先決定の仕組みの改正なども踏まえ、通常の学級にも、障害のある児童のみならず、教育上特別の支援を必要とする児童が在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠である。」

このことを踏まえ、全ての教科等においても、全ての教師が障害に関する知識や配慮等についての正しい理解と認識を深め、障害のある児童などの「困難さ」に対する「指導上の工夫の必要性」に基づき、個に応じた様々な「手立て」を検討し、指導や組織的な対応

に当たっていくことが求められていることから、小学校学習指導要領解説の各教科等編において、児童の困難さに対する配慮事項が例示された。以下に、その一部として小学校学習指導要領解説国語編及び社会編に例示された配慮事項を掲載する。

【国語編】

- ・ 文章を目で追いながら音読することが困難な場合には、自分がどこを読むのかが分かるように教科書の文を指等で押さえながら読むよう促すこと、行間を空けるために拡大コピーをしたものを用意すること、語のまとまりや区切りが分かるように分かち書きされたものを用意すること、読む部分だけが見える自助具(スリット等)を活用することなどの配慮をする。
- ・ 自分の立場以外の視点で考えたり他者の感情を理解したりするのが困難な場合には、児童の日常的生活経験に関する例文を示し、行動や会話文に気持ちが込められていることに気付かせたり、気持ちの移り変わりが分かる文章の中のキーワードを示したり、気持ちの変化を図や矢印などで視覚的に分かるように示してから言葉で表現させたりするなどの配慮をする。
- ・ 声を出して発表することに困難がある場合や、人前で話すことへの不安を抱いている場合には、紙やホワイトボードに書いたものを提示したり、ICT 機器を活用して発表したりするなど、多様な表現方法が選択できるように工夫し、自分の考えを表すことに対する自信がもてるような配慮をする。

【社会編】

- ・ 地図等の資料から必要な情報を見付け出したり、読み取ったりすることが困難な場合には、読み取りやすくするために、地図等の情報を拡大したり、見る範囲を限定したりして、掲載されている情報を精選し、視点を明確にするなどの配慮をする。
- ・ 社会的事象に興味・関心がもてない場合には、その社会的事象の意味を理解しやすくするため、社会の営みと身近な生活がつながっていることを実感できるよう、特別活動などとの関連付けなどを通して、具体的な体験や作業などを取り入れ、学習の順序を分かりやすく説明し、安心して学習できるよう配慮することなどが考えられる。
- ・ 学習問題に気付くことが難しい場合には、社会的事象を読み取りやすくするために、写真などの資料や発問を工夫すること、また、予想を立てることが困難な場合には、見通しがもてるようヒントになる事実をカード等に整理して示し、学習順序を考えられるようにすること、そして、情報収集や考察、まとめの場面において、考える際の視点が定まらない場合には、見本を示したワークシートを作成するなどの指導の工夫が考えられる。

これらを踏まえると、今後、通常の学級を担当する教員には、通常の学級に在籍する支援の必要な児童生徒に対する関わりと、障害の有無に関わらず共に支え合いながら生きていくことの大切さを学ぶ指導を一体的に進めていくことが重要となる。そのためには、通常の学級に在籍する児童生徒に対して、支援の必要な児童生徒に対して行う配慮と、障害等のある者と共に学ぶ大切さを伝えることとを両立させながら、その意義を理解していくことのできる、多様性が尊重された学級経営や学習活動を用意していくことが求められる。

令和3年1月「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」から示された報告において、全ての教師に求められる資質や専門性として、基礎的な知識や合理的配慮に対する理解に加え、「社会モデル」の考え方を踏まえ、多様な教育的ニーズのある子供がいることを前提とした学級経営・授業づくりに生かしていくことの必要性が示された。

また、令和3年1月26日に中央教育審議会から示された「「令和の日本型教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」では、通常の学級に在籍する多様な児童生徒の「個別最適な学び」と「協働的な学び」とを一体的に取り組む「主体的・対話的で深い学び」の必要性が示された。

こうしたことから、通常の学級に在籍する児童生徒を指導する教員には、今後、障害等のある配慮が必要な児童生徒はもとより、多様な実態の児童生徒に対して、個々の多様性に応じる「個別最適な学び」と、学習集団の多様性を包摂した「協働的な学び」の二つのバランスを保ちながら学級づくりや授業づくりを進めていくことが求められていると言える。

（宇野宏之祐）

3. 多様性を尊重できる学級づくり（小学校段階に焦点を当てて）

（1）通常の学級の担任が学級経営や学習活動で大切にしていること

通常の学級においては、学習指導要領等の改訂を踏まえ、教職員や子どもに対して、インクルーシブ教育システムの理念や特別支援教育に関わる理解啓発を一層促進していくことが社会から求められている。

通常の学級には、障害のある児童生徒のみならず、外国から帰国した児童生徒や不登校の児童生徒など、多様な児童生徒が在籍しており、今回の学習指導要領においては、こうしたことを前提として項目が整理されたことは、前述したとおりである。通常の学級に在籍する児童生徒の多様性が尊重された学級などの学習集団の学びの姿は、我が国が目指す共生社会に通じる「社会」（多様性が尊重された学級という「小さな共生社会」）であると言える。こうした「小さな共生社会」の実現のためには、本章の1及び2で述べてきたことを踏まえ、次の二つの視点から、通常の学級の担任は日頃の学級経営や学習活動の充実を図っていくことが必要であることが考えられる。

- ① 障害等のある子どもに対する配慮や指導の充実など、通常の学級における特別支援教育の充実を図ること
- ② 障害等を含む全ての子どもが互いに認め合う「小さな共生社会」の具現化を、学習活動を含む学校生活全体の中で実現すること

①については、学習指導要領に示されている内容が、全ての児童生徒に対して確実に指導しなければならないものであるという学習指導要領の「基準性」を踏まえ、障害等のある児童生徒が学習指導要領に示された目標と内容に基づく学習活動に主体的に参加できるよう、学級担任等は、学習指導要領解説教科等編に例示された配慮事項を参考にしながら、児童生徒一人一人の困難さに応じた配慮の方法を検討し提供する必要がある。

②については、前述したとおり、「主体的・対話的で深い学び」との関連性が強いことから、学習の中で、他者との関わりを通じて自分のよさや可能性を認識すると共に、あらゆる他者を価値あるものとして尊重しながら協働して課題解決を図るといった学習場面を指導計画に位置付け活動を展開する必要がある。

こうした学習活動の基盤は、多様性を互いに認め合うことのできる学習集団であることから、多様性を尊重し合うことのできる学級経営を子どもの発達の段階に応じて進めていくことが重要になる。

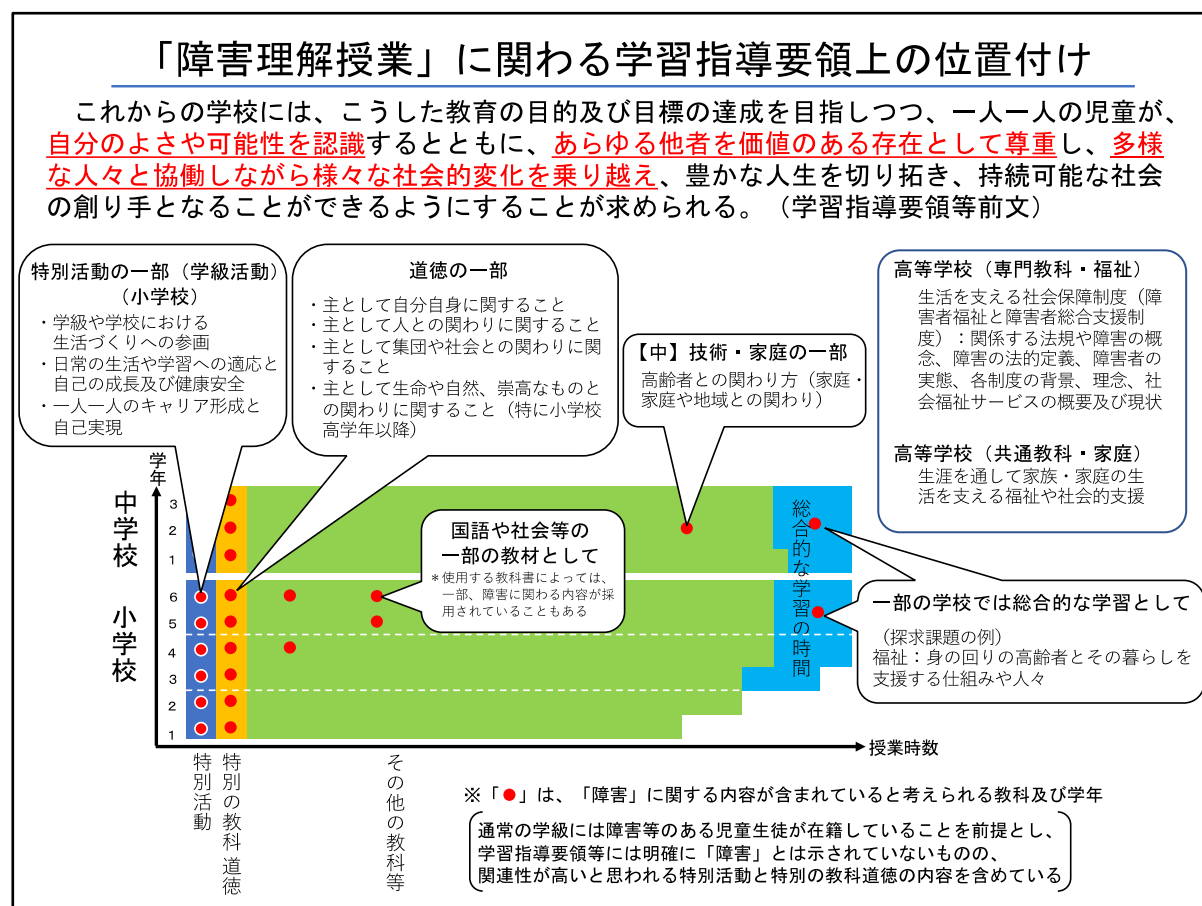


図 I - 3 「障害理解授業」に関わる学習指導要領上の位置付け

しかし、教育課程の基準となる学習指導要領等においては、高等学校における一部教科を除き、「教育課程の編成における共通的事項」として示されている各教科等の目標や内容に、障害等に関わる内容が、指導内容に明確に位置付けられているわけではない。そのため、第3章のⅢで述べる「障害理解授業」を通常の学級で行う際には、教育課程上の位置付けを明確にする必要がある。図Ⅰ－3に、学習指導要領における「障害理解」に関連する内容を示す。なお、通常の学級には障害等のある児童生徒が在籍していることを前提とし、学習指導要領等には明確に「障害」とは示されていないものの、関連性が高いと思われる特別活動と特別の教科道徳に内容が関連するものとして整理している。

各教科等の中で、明確に「障害理解」が位置付けられているわけではないが、後述するように、これまでも一部の小・中学校においては、「障害理解授業」が行われてきている。しかし前述したように、高等学校における一部教科を除き、障害理解に関わる内容が、学習指導要領等に明確に位置付けられているわけではないことから、この場合の教育課程編成上の位置付けとしては、特別活動や道徳、総合的な学習の時間の一部として実施されたものと考えられる。また、使用する教科書によっては、障害者に関わる内容が教材として一部掲載されている場合もあることから、学習活動の一部で「障害理解」に関わる要素が扱われることがあるものと考えられる。

しかしながら、研究員3名で、全国47都道府県・20の指定都市・60の中核市の合計127教育委員会及び教育センターのWebページから「障害理解」＋「授業」のキーワードで検索し、上位100ページの内容を確認した結果、表Ⅰ－1に示した通り障害理解授業に関する研修の実施や授業実践等に関わる資料掲載は非常に少ないことが明らかになった。

掲載が確認された内容としては、交流及び共同学習に関わること、「パラリンピック」や「心のバリアフリー」に関わること、総合的な学習の時間に関わること、道徳の学習に関

表Ⅰ－1 教育委員会等における障害理解授業の状況

	対象数	教育委員会		教育センター	
		研修	資料	研修	資料
都道府県	47	0	15	2	11
指定都市	20	0	2	3	2
中核市	60	1	5	2	1
合 計	127	1	2	7	14

* 閲覧日は令和2年4月22日から5月5日まで

わること、学級づくりに関わることなどがあつたが、「障害理解授業」をどのように通常の学級の教育課程に位置付けたり教科学習の指導内容と関連付けたりしながら、教育の充実を図っていくのかなどに関わる内容は確認できなかった。

ここから、「障害理解」を授業に位置付けて、教育委員会から情報発信をしたり、研修を実施したりしていくことは、取り組まれているとは言えず、今後期待される内容であることが明らかとなった（表Ⅰ－１）。

一方で、通常の学級には、発達障害の可能性のある児童生徒が約 6.5%の割合で在籍していることが国の調査から明らかとなっている（文部科学省「通常の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」, 2012. 12）。子どもの「障害理解」を促進し多様性を尊重し合う「小さな共生社会」の形成を具現化するためには、通常の学級に在籍する多様な児童生徒が互いの良さを尊重し合い、協働しながら課題解決を図っていく力を発達の段階に応じて培っていく必要がある。

そのためには、「障害理解」に焦点を当て多様性の理解を促進するための「特別な学習」と、教科等の学習活動で設定された目標の達成に向けた「主体的・対話的で深い学び」に、児童生徒の多様性を効果的に活用した「日常的な学習」「学級経営」とを往還させていくことが重要となる。

小学校における教科等から一例を挙げると、国語の第 5 学年及び第 6 学年の内容として示されている「A 話すこと・聞くこと」の「オ 互いの立場や意図を明確にしながら計画的に話し合い、考えを広げたりまとめたりすること」を実現するためには、「立場が対立的な関係にある場合においても、互いに言い負かすことを話し合いの目的とするのではなく、異なる立場からの考えを聞き、意見の基となる理由を尋ね合うことで、互いに考えを広げたりまとめたりすることが大切になる（小学校学習指導要領解説国語編）。「特別な学習」や多様性の尊重を重視した日常的な学級経営により多様性を尊重し合うことが当たり前になっている学習集団では、教師が提示した発問に対して、一見、誤答のように思える回答や意味のないように感じられる「つぶやき」などが児童から発せられたとしても、それを異なる立場や考えとして受け止め認め合うことのできる土壌が「小さな共生社会」として実現していると考えられる。

「小さな共生社会」の中では、例え一見誤答のように思える回答であったとしても、その理由を尋ね合ったりする対話が自然に生じることが考えられる。こうした学習環境は、自身の考えを振り返ることで理解がより確かなものになったり、それまでには気付かなかった新たな視点に気付いたりするなど、協働的な学びが実現しやすい環境であると言える。

なお、こういった学級集団の形成のためには、例えば特別の教科道徳における第 1 学年及び第 2 学年の指導の観点「友達と仲よくし、助け合うこと。」「自分の好き嫌いとらわれないで接すること。」（小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編）などに関わる指導や、特別活動等における配慮事項「周囲の児童が、配慮を要する児童の障害や苦手なものについて理解して接したり、同じ学級の一員としての意識を高めて関わったりすることが

できるように、学級におけるよりよい人間関係を形成する」（小学校学習指導要領解説 特別活動編）といった特別活動の実践を生かした学級経営が、児童の発達に応じて段階的に行われることが基盤となる。

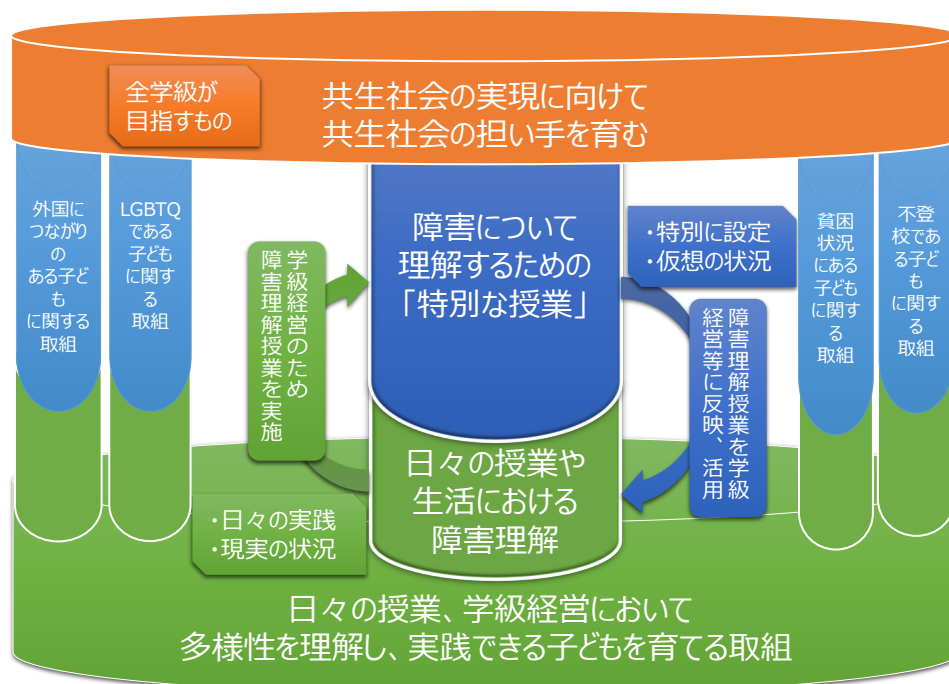
（宇野宏之祐・伊藤由美・坂本征之）

（２）小さな共生社会としての学級をめざすために

これまで述べてきたように、これからの学校には、共生社会の担い手を育むことが求められている。そのために、すべての学校のすべての学級において、教師は、障害のある子ども、外国につながるのある子ども、LGBTQである（または、その可能性のある）子ども、貧困状況にある子ども、不登校である子どもなど、多様な子どもが在籍している可能性があることを前提にして、子どもたちの学びや生活を考えなければならない。また、子どもたちもお互いの多様性について学び、理解を深めることが必要である。

通常の学級に在籍する子どもたちが多様性について理解するための学びの機会は、授業や日々の学校生活場面などにおいて様々に設定され、実践されてきた（図Ⅰ－４）。それらは、大別すれば、障害などのテーマに応じて設定された「特別な授業」（図中に青色で示したもの）と、日々の授業や生活に組み込まれた取組「日常的な学習」や「学級経営」（図中に緑色で示したもの）とに整理できる。

「特別な授業」は、生活科等の教科や総合的な学習の時間や特別活動等の領域において、特別に設定される授業であり、障害やLGBTQ等のテーマに応じた内容が扱われる。こうした「特別な授業」を通して得られる知識や体験は、子どもたちの多様性理解に直接影響を与える重要なものである。



図Ⅰ－４ 共生社会の担い手を育むための学びの機会

しかし、多くの子どもにとって、「特別な授業」の授業内容が、自分自身の日々の学びや生活に直結することは少ない。子どもたちは、言わば「仮想の状況」を想像しながら学びを進めることになる。したがって「特別な授業」においては、子どもたちが仮想の状況をどれだけ自分事として受けとめ、主体的に学ぶことができる環境や方法、内容が提示できているかが問われることになる。そのため、授業目的の明確化や十分な準備、計画的な展開など課題となることが多い。また、せっかく学んだ知識ではあるが、年間に数時間から十数時間程度の授業のみによって、すべての子どもに知識が定着し、日々の生活の中で実践できるようになるのは難しいと考えられる。

子どもたちがどのような知識を得るのかにも留意する必要がある。例えば、障害に関する授業において、障害のある人に対して必要な支援を行うことを学ぶことは重要であるが、それが、障害のある人は一方的に支援を受ける存在であるかのような誤った理解につながる恐れがある。

このように「特別な授業」には子どもたちの多様性理解を促す意義があると同時に、課題も存在する。「特別な授業」のみで共生社会の担い手を育むことは難しく「特別な授業」に加えて、日々の授業や学校生活の中に多様性理解を促す機会を意図的に設定していく必要がある。

例えば、「特別な授業」での学習経験を、日々の授業や学校生活において子どもたちに再認識してもらい、実践を促すことである。次のような教師の働きかけが考えられる。

「聴覚障害の体験で、まわりの人には大切な情報が伝わっているのに、自分にだけ伝わっていないということがありましたね。その時、どんな気持ちだったか思い出してみましょう。いま、学級の全員が知っておくべきことなのに、伝えられていない人がいるようです。その人はどのような気持ちだと思いますか。そして、こういうことが起きないためにどうしたら良いと思いますか。」

こうした働きかけにより、「特別な授業」を子どもたちの生活に直結させることになり、学級経営にも反映させることができる。

また、日々の授業や学校生活において、子ども一人一人の良さや可能性を認識できるような言葉かけをするとともに、それらを学級全体に伝えることを日々行うことが大切である。「前文」にあったように、自分の良さや可能性を認識することが、子どもたちの多様性理解の前提になるからである。

さらに、教師自身が多様性を理解することにつながった経験を子どもたちに伝えることも考えられる。例えば、教師が、困難さを支援する機器や教材教具について学んだとするならば、そうした機器等の存在を知ったり、機器等によって力を発揮できる人がいることを理解したりしたことを子どもたちに伝えることによって、子どもたちも同様の気づきを得ることができる。その際、機器等を使用することは、メガネの使用と同様に、当然のこ

とであることを子どもたちに伝えることもできるだろう。このような教師の姿勢は、子どもたちの合理的配慮の理解につながるであろう。

日々の授業や学校生活の中に多様性理解を促す機会は多様に存在している。そして「特別な授業」と連動させることで、その効果は高まると考えられる。

(久保山茂樹)

Ⅱ 通常の学級における多様性を尊重した学級経営や授業に関する 質問紙調査

1. 背景と目的

Iで述べたとおり、「障害理解授業」と「教科学習」や「学級経営」とを往還して捉え、教育の充実に向けた指導資料等を作成している教育委員会は確認できなかった。そこで、多様性を尊重した学級経営や授業の実践を学校経営の重点に掲げ取り組んでいる学校の具体的な取組から、インクルーシブ教育システムにおいて目指したい学校の姿（学級経営や授業等の在り方）を明らかにしたいと考えた。そこで、以下の3点を明らかにすることを目的とし、研究協力校への調査を実施することとした。

- ①学校経営方針を踏まえ、時間を特別に設定し、どのような障害理解授業を実施しているか。
- ②日常的な学級経営や学習活動の中で、どのように多様性の尊重を位置付けた取組を行っているか。
- ③これら①と②をどのように連動させながら学級づくりを行っているか。

2. 方 法

（1）対象

対象は研究協力機関である小学校1校（以下、「A小学校」と記す）であった。

当初の計画では、本研究に参画している短期派遣型7市に設置している学校への依頼を予定していたが、新型コロナウイルス感染症の拡大状況を踏まえ、A小学校のみとした。

A小学校は、学校経営方針に多様性の尊重を位置付け、障害理解に関わる学校研究に取り組んでいる学校である。A小学校の掲げる「目指す学校像」と「学校研究主題」を以下に示す。

目指す学校像（令和元年度）

【児童にとって】

自分のよさに気付いて自信を持ち、多様な人々を受け入れ、互いに支え合う学校

【保護者にとって】

子供の成長をともに喜びあえる学校

【教職員にとって】

一人一人の子供を大切にし、最大限に力を伸ばす学校

学校研究主題

多様性を尊重し、互いを認め合える児童の育成

～オリンピック・パラリンピック教育を通した障害者理解を軸として～

※A小学校の学校研究においては、「障害者理解」「障害者理解授業」と表記していたが、用いている用語の意味は、本研究の「障害理解授業」とほぼ同義であることから、本報告書では、以下「障害理解」や「障害理解授業」と表記する。

（２）手続き

対象校を訪問し、インタビュー調査を行うことを予定していたが、新型コロナウイルス感染症の拡大状況を踏まえ、方法を質問紙調査へと変更することとした。

調査対象者は、同校の全ての通常の学級の担当教員 13 名とした。

令和 2 年 11 月 24 日にメールにより依頼文書及び調査用紙を送付し、12 月 4 日を回収期限とした。また、記載内容等の確認のため、令和 2 年 12 月 28 日に Web 会議システムを活用した補足説明を行った。さらに、令和 3 年 1 月 17 日にメールにより補足情報を得た。

1 年生担任 2 名、2 年生担任 2 名、3 年生担任 3 名、4 年生担任 2 名、5 年生担任 2 名、6 年生担任 2 名の計 13 名から回答が得られた。在籍児童数は 27～36 名（平均 32.3 名）だった。13 学級中 12 学級に支援を必要とする児童が在籍しており、支援の必要な児童数の学級当たりの平均在籍数は 5.1 名だった。

得られたデータについては、研究チームメンバー及び長期派遣型地域実践研究員で検討し、インクルーシブ教育システムの構築に関わる学校の取組についての情報を整理し、傾向等について分析を加えた。なお、分析及び調査結果の整理に当たっては、小学校学習指導要領に示されている「学級経営、児童の発達への支援」（第 1 章第 4 の 1 の（1））等の観点から、学年の時期の特徴を低学年、中学年、高学年として整理することとした。

（３）調査項目

上記 3 つの目的を踏まえ、表Ⅱ－1 に示す項目について調査を実施した。

目的②に関わって、特に指導する内容が学習指導要領に示されている教科の学習場面において、他の児童が思い付きそうもない発言や言動などを支援の必要な児童が発する場面も想定され、そうした児童を包含する学級集団がどのように学びを深めていくのかについて示唆を得るため、「想定外の言動」に対して教員がどのように対応しているのかが明らかとなるよう説明を加えるなど調査用紙を工夫した。

（４）倫理的配慮

本調査の実施に当たり、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の倫理審査委員会の審査を受け許可を得た。調査依頼に当たっては、研究協力機関の校長に了承を得るとともに、調査対象者に対しても、調査の目的及び方法についての説明文書を送付するとともに、結果の公表に当たっては学校及び個人が特定されないようにすることを伝え了承を得た。また、記入時間が最大 1 時間となるよう、調査項目を精査し、学校の負担とならないように配慮した。

表Ⅱ－１ 質問紙調査の調査項目

1. 学級経営について
 - (1) 「多様性」に関わる学級経営上の重点や、日常的に児童に伝えていること
 - (2) 「互いの良さを認め合う」大切さを児童に指導した経験とその内容
 - (3) 障害を含む多様性の理解に向け、児童の自己理解や他者理解を促すために学級経営上配慮していること
2. 障害理解に関わる学習活動について
 - (1) 障害理解に関わる学習活動を行った経験の有無とその内容
 - (2) (1) の学習成果によって、日常的な学校生活の中で発せられた児童の発言や喧嘩
3. 教科等の学習活動における多様性の尊重について
 - (1) 障害を含む多様な児童から、教師にとって想定外の言動が出された経験の有無
 - (2) (1) の内容と、それに対して行った教師の働き掛けの内容
 - (3) (2) によって、指導内容について児童の理解が深まった経験の有無とその内容
4. 障害理解授業と教科学習の関連付けについて
 - (1) 障害理解授業と教科学習とを関連付けて指導した経験の有無とその内容
 - (2) (1) が小学校教育の目標の達成に重要であると感じた経験の有無
5. その他（障害を含む多様性の尊重と新学習指導要領との関連について）

* 調査項目「2. 障害理解に関わる学習活動について」の結果については、「Ⅲ. 障害理解授業において大切にしたいこと」で検討するため、本項では割愛する。

3. 結 果

(1) 学級経営における多様性の尊重

<低学年>

①学級経営上の重点について

- ・「ありがとう」「ごめんなさい」を大切にすることや、相手をしっかりと見て話すことなど、人間関係や学習集団を形成するための基盤となるルールに関わる指導が重視されていた。
- ・一方で、ルールなどから外れた児童に対して「強い言葉で言ってしまったたりする」「他の児童の意見を批判する」などの課題が挙げられており、こうした課題に対しては、「教師が批判された児童の意見のよさを他の児童に伝え」たり、「相手に必ずよい面や頑張っていることがあることについて見付けていく」ように促したり、「得意不得意を見付けてさらに伸ばしたり努力したりしよう」「できないことはできるようになるチャンス」「言葉の受け取り方や感じ方は人それぞれである」などと児童に説明したりするなどしながら、人間関係や学習集団の形成の基礎を重視した学級づくりが行われていた。

②多様性の理解に関わる指導例について

- ・障害理解に関連する絵本を紹介したり読み聞かせをしたりする時間を設定する。
- ・友達の良い所探しをするなどして、自分の良さに気付かせる活動を行う。
- ・必要に応じて「人によって得意なことや苦手なこと、性格や考え方が違う」ことを伝える。

＜中学年＞

①学級経営上の重点について

- ・第3学年の学級担任からは、「人は誰しも得意不得意がある」「失敗して当たり前」「全員違って当たり前」が重点に挙げられ、第4学年の学級担任からは、「友達の良い所集め」「自分の長所・短所についての自慢大会」が重点に挙げられた。
- ・児童の良い言動があった際には、「こんなことがあったよ」などと担任が価値付け補足説明したり、「今日のいいねタイム」などを帰りの会などに設定し児童の頑張っていることや良かったことを全体場で確認したりすることを重視していた。
- ・児童の良い面を全体化するような学級経営が重視されていた。

②多様性の理解に関わる指導例について

- ・得意不得意のあることや、みんなと違う意見を持つことは、特別なことではなく、むしろ素晴らしいことだということについて、ことあるごとに児童に伝える。
- ・偏食についても、誰もが苦手さの一つであると児童に伝えながら、得意なことについても共有する。
- ・児童が自分の意見を話したり他の児童の意見を聞いたりする機会を日常的に設定し、互いを認め合う機会とする。
- ・朝学習や学級活動で、グループ・エンカウターの手法を取り入れたゲームに取り組んだり、多様性の理解に関わる絵本の読み聞かせをしたりする。

＜高学年＞

①学級経営上の重点について

- ・「短所も見方を変えれば長所になる」「みんなが違って当たり前」「自分ファースト・他人ファースト」「違うからこそおもしろい」「全員達成」などと、学級経営の重点を言語化していた。
- ・必要に応じて、「なぜいけないのか」「何のために行うのか」などを児童同士が話し合う場を設定することを重視していた。
- ・「今日のゴールデンパーソン」「今日のエンジェル」「授業内の児童のよいつぶやきを全体化」「清掃担当場所ではない場所をボランティア清掃していた児童等の紹介」などを重視していた。

②多様性の理解に関わる指導例について

- ・道徳の授業で「同じで違う」などの多様性に関わる内容について扱う。
- ・テレビ番組で紹介された「自分説明書」などをやってみたいと言った児童の発言を取り上げ、学級全体の活動として取り組む。

- ・通級指導教室に通室している児童について、児童同士の関わりの在り方について説明する。
- ・支援の必要な児童からの何気ない発言を全体化する場を意図的に設定する。
- ・支援が必要な児童がトラブルを起こしてしまった際には、教師が当該児童の気持ちを代弁したり、苦手さを克服しようとしていることを他の児童に伝えたりしながら、周囲の児童の理解を得られるようにする。

（２）教科等の学習活動における多様性の尊重

＜低学年＞

- ・教科等の学習活動で、支援の必要な児童から「想定外の言動」があり、こうした「想定外の言動」を活用することによって思考を促すことができると感じた教師がいるが、場面についての具体的な記述はなかった。
- ・その理由について尋ねたところ、支援の必要な児童だけではなく、そもそも学級に在籍する児童は多様であり、児童の多くから「想定外の言動」が頻繁に出される発達の段階であることから、担任は当たり前のこととして日常的に児童の言動に対応しているとの回答が得られた。
- ・教科学習等においては、例えば、以下の場面で多様性を尊重する児童の姿が見られた。
 【第１学年 体育「なわとび」】支援の必要な児童ができない状況の中で、相手に分かるように考えながら周囲の児童が跳び方を教えるような、児童同士の自然な学び合いの姿
 【第１学年 国語「スイミー」】「スイミーだけ黒いね」といった教師の投げ掛けに対して、児童から「色は違っても魚だから一緒」などと発言した児童の姿

＜中学年＞

- ・中学年の学級担任である全ての教員から、児童からの「想定外の言動」がある結果となった。
- ・こうした児童からの「想定外の言動」に対して、教員は児童の発言の理由や意図を確認しながら、発言した児童の意図を全体化していた。
- ・時には、児童から「想定外の言動」が発せられた際には、教師は戸惑いつつも、その児童の発言の意図を確認する質問をするなどして、児童の意図を確認していた。
- ・教員は、児童の「想定外の言動」の意図を全体化することを通して、他人と違う意見や考え方を持っても良いことや、「児童の発言を元に、より広い視点が持てると良い」ことについて学級全体に伝えながら、学級全体の思考を深める関わりをしていた。
- ・教科学習等においては、例えば、以下の場面で多様性を尊重する児童の姿が見られた。
 【第４学年 国語「ごんぎつね」】「ごんと兵十は分かり合えたのか」という発問に対して、3分の2の児童が「分かり合えた」と答え、3分の1の児童が「分かり合えなかった」と答えた。教員が結論を出さずに、「人間同士でも分かり合うのは難しいね」とコメントしたところ、多くの児童が頷いていた。

<高学年>

- ・児童の「想定外の言動」については、新しい視点として捉え「なるほど、そう考えたんだね。もう一つ考える項目が増えたね。」や、「なるほど、そういう考えもあるね。思いつかなかった。みんなはどう思う。」など、児童の思考を広げるきっかけにしていた。
- ・教員の発問の意図が伝わらなかった場合などは発問を言い直したり、説明が不足していた場合には教員が補足の説明を加えるなどしながら、言動の全体化を図るような働き掛けを行ったりしていた。
- ・教科学習等においては、例えば、以下の場面で多様性を尊重する児童の姿が見られた。
【第5学年 社会「工業製品」】どのような工業製品があるかという発問に対して、「すいか」と答えた支援の必要な児童に対して理由を尋ねた後、「未来にはそういう（生産技術の進歩によって工業化した農業）製品もあるかもしれない」と応答した。
【第6学年 学級活動】係活動と当番活動の違いは何か尋ねたところ、支援の必要な児童が「0か1か」と答えた。教師は意味が分からなかったため、学級全体に戻して考えさせたところ、学級全員の児童が爆笑しながら納得していた。

（3）障害理解授業と教科等の学習活動の関連

<低学年>

- ・障害者理解授業と教科学習との関連に関わる具体的な記述は無かった。
- ・追加の聞き取りを通して、多様性の理解が学級集団の思考を深め、学校教育の目標達成に関連していることを意識しているとの回答が得られた。
- ・その理由について尋ねたところ、そもそも特に低学年の全ての児童は発達段階として多様な実態を有していることから多様性を包含する集団を重視した学習活動が日常的に行われているため（多様性が当たり前であることが前提のため）という回答が得られた。
- ・第1学年の国語「スイミー」の学習で、「スイミーだけ黒いね」といった教師の投げ掛けに対して、児童から「色は違っても魚だから一緒」などと発言した理由について尋ねたところ、「人には、得意・不得意があること」や「人には身体的な違いを含む個性があること」などを日常的に児童に伝えるなどの学級経営で重点しているとの回答が得られた。

<中学年>

- ・全ての回答者が、支援の必要な児童からの「想定外の言動」を経験し、多様性の理解が学級集団の思考を深め、小学校教育の目標達成に必要であるとの回答が得られた。
- ・学習場面などにおいて、当たり前のように「多様性」に関わる話題が児童から出されるようになったとの回答が得られた。
- ・第4学年の国語「ごんぎつね」で、担任が「人間同士でも分かり合うのは難しいね」とコメントした理由について尋ねたところ、最後には死んでしまった「ごん」と兵十が通

じ合えたかどうか児童の意見が分かれたことから、担任が児童の思考を深めようとして投げ掛けたとの回答が得られた。

<高学年>

- ・全ての回答者が、学習活動において支援の必要な児童からの「想定外の言動」を経験していると回答し、多様性の理解が学級集団の思考を深め、小学校教育の目標達成に必要であると感じているとの回答が得られた。
- ・例えば、第5学年社会で工業製品の例について教師の発問に対する児童の回答「すいか」への教師の発言の理由について尋ねたところ、テレビ番組で見たカップラーメンの製造過程「食品産業の工業化」をイメージした発言であったことが分かったとの回答が得られた。
- ・例えば、第6学年社会（歴史）で、教科書には触れられていないが正しい内容の発言を児童がしたとしても、小学校高学年段階では全体化するには内容的に困難であると教師が判断し、当該児童を受け止めるだけで次に進めるという回答が得られた。
- ・第6学年社会の「憲法三原則」で学習する「基本的人権の尊重」に、障害理解授業で学習した内容や学級経営で重視してきた多様性の尊重が関連しているという回答が得られた。

4. 考 察

本調査結果から示されたことについて、それぞれの学年の時期（低学年・中学年・高学年）及び学校全体という観点から、以下のとおり考察した。

（１）低学年

- ・教師は、低学年という発達の段階から、基本的に全ての在籍児童が多様な存在であるということを前提として、学級づくりや学習集団づくりを行っているのではないか。
- ・教師は、学校生活での直接経験を通して具体的な出来事などを元に指導を行う学級経営と、教材を通した間接経験を通して指導を行う教科等の学習活動とを関連付けるなどの指導を繰り返し行っているのではないか。

（２）中学年

- ・教師は、日常的な学級経営の中で、多様な人が分かり合う「難しさ」と「意義」の両方を伝えるようにしながら、抽象的な「多様性の尊重」という理念と、具体的な「児童の生活」とを関連付ける指導を行うなど、低学年の具体的な場面中心の指導から、徐々に抽象的な内容への指導へと重点を移行させているのではないか。

- ・教師は、「想定外の言動」が児童から発せられた場合においても、児童なりの理由や根拠があることを前提とした対応（理由を尋ねる、学級全体に話題を戻すなど）を行い、「想定外の言動」を全体化し、児童に思考させようと働き掛けているのではないか。

（３）高学年

- ・教師は、学校生活の場面と集団の在り方を関連付け（行動の言語化）たり、多様性の意味や意義を思考（言語の行動化）させたりするよう、児童に働き掛けているのではないか。
- ・教師は、児童から「想定外の言動」が示された際に、教師は、適宜、児童の発言を取捨選択するなど、「主体的・対話的で深い学び」に繋げる場面と、「流す」場面とを適宜判断しながら、教科学習を進めているのではないか。
- ・児童は、障害理解授業やこれまでの経験で学習した「多様性の尊重」を思考の一つの手掛かりとして活用し、抽象的な学習内容を理解したり、思考を深めたりしようとしているのではないか。
- ・多様性が尊重された学習集団は、「想定外の言動」が受け止められたり、時にはそういった「想定外の言動」が思考を深めたりした経験を重ねることによって、多様な価値観が尊重される居心地の良い学習集団が形成され、「主体的・対話的で深い学び」の実現に近づく環境となっているのではないか。

（４）学校全体

低学年では「障害理解に関連する絵本を紹介したり読み聞かせをしたりする時間を設定する」、中学年では「多様性の理解に関わる絵本の読み聞かせをする」、高学年では「道徳の授業で“同じで違う”などの多様性に関わる内容について扱う」など、多様性の尊重を促す活動を読書活動と関連付けた取組が学校全体で行われていることが調査結果から示された。こうした児童の発達による指導の特色と全校的な取組については、児童の多様性について、具体的な出来事に即して指導を行う低学年、出来事を児童に振り返らせ、言葉に置き換えながら互いを認め合えるよう指導を行う中学年、キーワードやキャッチコピーなどの言葉から児童の行動を促す高学年といった、学級経営上の重点からも示された。

これらは、多様性の尊重を重視した学校全体としての取組の中、多様な実態である児童が在籍していることを学級経営の中心に位置付けている低学年、総合的な学習の時間で扱った内容を教科学習と関連付けている中学年、多様性の尊重を当たり前のこととして踏まえた児童の発言が自然に出されている高学年へと、児童の発達に応じた指導や関わりが全校的に行われているためであると考えられる。こうした学校全体の傾向は、管理職のリーダーシップの下、全ての教員により多様性の尊重を重視した教育活動が展開されているために示されたものではないかと考えられる。

（宇野宏之祐・久保山茂樹・竹村洋子・玉木宗久・平沼源志・藤田昌資・山本晃）

Ⅲ. 共生社会の担い手を育む障害理解授業の提案

ここまで、通常の学級における共生社会の担い手を育む取組として「日常的な学習」や「学級経営」について検討してきた。本節では、共生社会の担い手を育むもう一つの重要な取組である「特別な授業」すなわち、「障害理解授業」を取り上げる。まず、文献研究によって近年の小学校での実践を概観する。次に、Ⅱで調査対象となったA小学校の学校研究の成果から障害理解授業の成果と課題を整理し検討する。これらの結果や研究チームメンバーの経験等を踏まえ、共生社会の担い手を育む取組としての障害理解授業について提言（「こんな視点で授業ができたらいいな」）する。

1. 障害理解授業の現状 ―これまでの実践の検討―

障害理解授業の現状を把握するために、国立情報学研究所が運営する学術情報データベース CiNii (Citation Information by NII) において、「障害理解教育」を検索ワードに文献検索を行った。検索対象期間は、2010 年から 2019 年までの過去 10 年間における「障害理解教育」に関連する文献である。検索の結果、79 件の関連文献が挙げられた。関連文献のうち、小学校の授業を対象とする文献が 16 件、中学校の授業を対象とする文献が 19 件挙げられた。本稿では、小学校の授業を対象とした 16 文献のうち、実際に障害理解授業を実施した、あるいは実際に行われた障害理解授業を分析した 14 文献から小学校における障害理解授業のこれまでの取組について述べる。

小学校の 14 件の文献における障害理解授業の概要（①学年、②教科等、③授業のねらい、④授業で対象とした障害種等、⑤授業の方法、⑥教材）について表Ⅲ－1 に示した。

14 件の文献において、障害理解授業を実施した学年については、小学 1 年は 1 件、小学 2 年は 3 件、小学 3 年は 5 件、小学 4 年は 3 件、小学 5 年は 4 件、小学 6 年は 3 件であった。（1 つの文献の中には、複数の学年で障害理解授業を実施したものもあるので、合計は 14 件以上となっている。）14 件の文献からは、小学校中学年以降に障害理解教育の授業が多く実施されているが、さまざまな学年で障害理解授業が行われていることがわかる。

（1）教育課程上の位置付け

障害理解授業を実施した教科等では、総合的な学習の時間が 7 件、道徳が 2 件、その他・不明が 9 件（例えば、朝の読書の時間で行っているところもあった。）であり、本研究で検討した 14 文献中では、総合的な学習の時間の中で障害理解授業を実施している様子が多く見られた。（前述したように、1 つの文献の中には、複数の学年で障害理解授業を実施したのもあるので、合計は 14 件以上となっている。）

表Ⅲ－１ 本研究で分析対象とした論文

岡野 由美子 (2019)「通常の学級における、障害理解教育に関する授業実践―発達障害のある児童生徒理解を図る授業実践事例を通して―」
加藤充子・武田鉄郎(2018)「小学校 6 年間の系統立てた障害理解教育の一提案：2 つの道徳授業の実践を通して」
楠 敬太、金森 裕治、今枝史雄(2012) 児童の発達段階に応じた系統的な障害理解教育に関する実践的研究：教育と福祉の連携を通して
小林智志・梁 真規・今枝 史雄・楠 敬太・金森 裕治(2016)「私立小学校における系統的な障害理解教育プログラムの作成に関する研究(第 3 報)知的障害理解を目的とした授業実践を通して」
小林 由紀子・池本 喜代正(2010)「小学校 2 年生を対象にした障害理解教育の方法論的検討」
白井佐和・武蔵博文・水内豊和(2010)「発達障害の障害理解教育プログラムに関する研究―小学校低学年の通常学級での LD(学習障害)の理解について」
西館有沙・阿久津 理・鼎 裕憲 (2014)「総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成(3)視覚障害者の外出環境について考える取り組みを通して」
西館有沙・阿久津 理・萩中泰弘(2014)「組合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成(2)視覚障害者の生活の様子を伝える授業は子どもの認識にどのような変化をもたらしたか」
西館有沙・阿久津 理・鼎 裕憲(2015)「総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成(4)視覚障害者の援助について考える取り組みを通して」
西館 有沙・澤柿 教淳(2011)「聴覚障害理解を目的とした授業の実践―効果的な障害理解教育モデルの構築のために」
西館有沙・永田晴菜・石田 雅人・松井昌美 (2012)「総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成(1)触察体験を用いた授業の開発と実践」
西館有沙・薮波 真理子(2010)「視覚障害理解を目的とした授業の実践―効果的な障害理解教育モデルの構築のために」
野口真央・霜田浩信(2018)「通常学校における障害理解教育のあり方の検討：1 人ひとりの違いに目を向けた障害理解教育プログラムの試作」
本多利衣・吉田ゆり・平田 勝政・高橋甲介(2019)「多様性を認め合うコミュニケーション作りに関する実践的研究：小学校における発達障害児を念頭においた障害理解教育実践」

(2) 障害理解教育で対象とした障害と内容

障害理解授業で対象とした障害種については、視覚障害 6 件、聴覚障害 3 件、知的障害 3 件、肢体不自由 1 件、病弱・身体虚弱 0 件、発達障害 5 件であった。(同様に、1 つの文献の中には、複数の学年で授業を実施したものもあるので、合計は 14 件以上となっている。) 14 の文献中では、視覚障害と発達障害に関する障害理解授業を行っている様子が多くみられた。実際に行われた授業は、次のとおりである。

視覚障害に関する障害理解授業について、西館ら（2015, 2014, 2012, 2010）の研究は、小学3年生から5年生を対象に、「視覚以外の感覚を使って様々な情報を得ることができるという気付きを得ること」や「視覚障害者の外出環境を考える取り組みを通して、外出時に視覚障害者が感じる困難と、それを解消するための工夫について理解を深めること」「視覚障害者が援助を必要とする場面や、視覚障害者への援助方法を知り、視覚障害者と接することへの自信や、自らの援助能力への自信を高めること」をねらいとした授業を行っている。授業の方法としては、例えば、西館・阿久津・鼎（2014）では、小学5年生を対象とした授業において、最初にバリアフリーの定義を説明して、視覚障害者の歩行場面等のビデオ視聴を行い、絵地図を用いてバリアとなる場所と困ることをまとめて、視覚障害者に常に援助者がつくことの是非についての問いかけを行い、（アイマスクを付けた健常者に対する）視覚障害者への手引体験等を障害理解授業の中に取り入れている。

聴覚障害に関する障害理解授業については、楠・金森・今枝（2012）は、「ジェスチャーゲームを通じて、ジェスチャーでも相手に伝えられることを知る」「音楽を活用して『楽しむ』ことにより、手話というコミュニケーション手段に触れる」という目的で小学1年21名、小学2年27名を対象とした授業を行っている。同じく、西館・澤柿（2011）は、「聴覚障害者とのコミュニケーションに積極的な姿勢をもてることや、聴覚障害者に伝わるようなコミュニケーション技術を身につけること」を目的に、小学校3年生（40名）を対象に授業を行っている。聴覚障害に関する障害理解授業の方法としては、例えば、楠・金森・今枝（2012）の文献からは、小学2年生を対象とした授業において、1時間目に「バースデーリング」について授業で取り上げ、言葉以外にバースデーリングや筆談などでも相手に伝えられることを知るためにバースデーリングを体験する授業を行い、2時間目に「手話歌」という題材を取り上げ、あいさつ等の簡単な手話を紹介し、その後、児童にとって親しみがある「あの青い空のように」の曲を手話で練習し、最後に曲に合わせて手話歌を実施する取組を行っている。そのような取組の結果、授業後の児童の感想からは、「きこえにくい人のために、すべてのテレビ番組に字幕をつけた方がよいと思う」、「きこえにくい人が、チャイムが鳴った時、見てわかるように教室や廊下に工夫した方がよいと思う」というような聴覚障害のある人の環境改善に関する感想がみられ、児童が聴覚障害のある児童と共に学びたいという気持ちが高まったとしている。

知的障害に関する障害理解授業については、小林・池本（2010）は、「知的障害や発達障害に関する障害理解の授業を実施し、児童の障害に関する見方考え方がどのように変わるかを調べる」、「小学校2年生の発達段階を踏まえて、障害理解教育の在り方を明らかにする」ことを目的に、小学校2年生2学級をそれぞれ実験群（障害理解に関する読みきかせと障害理解に関するDVD視聴するグループ）と対照群（障害理解に関するDVD視聴のみのグループ）に分けて授業を行い、子ども達の感想文の内容を比較分析する研究を行っている。また、楠・金森・今枝（2012）は、「自分が相手に対してどんな工夫をすればうまくコミュニケーションが取れるかを考えること」、「作業所を訪問し、知的障害者と交流す

る、ことで、知的障害者に対して親しみを持つこと」を目的に、小学5年生（25名）を対象に授業を行っている。また、小林・梁・今枝ら（2016）は、「知的障害について知ること」、「作業所訪問に向けて知的障害者に対する抵抗感や、マイナスのイメージを少なくすること」、「知的障害者と共同して、作品を制作すること」「知的障害者に対して、適切な態度で接すること」、「交流を振り返り、知的障害に対し自分なりの考えをもつこと」、「知的障害者への関わり方に関して考えること」を目的に、小学校5年生を対象とした交流及び共同学習の授業を行っている。授業の方法としては、例えば、前述した小林・梁・今枝・楠・金森（2016）の文献からは、授業の導入として、最初に知的障害の特徴の説明を行い、次に映像資料を用いた〇作業所との交流に抜けた事前学習を行っている。そして、実際に、交流及び共同学習で〇作業所へ訪問し、班ごとに分かれて、知的障害のある人と一緒に作品制作を行い、最後に作品の発表を行う授業を行った。その結果、授業を受けた児童の授業に関する感想文や授業後のアンケートから、授業を受けた児童が、授業前より知的障害について知りたいという意識が高まったことを述べている。

肢体不自由に関する障害理解授業については、楠・金森・今枝（2012）は、「肢体不自由者の話を聞き、周りの人の助けが大切だと知ること」、「少しの工夫で誰もが一緒に活動を楽しむことができると気づくこと」を目的に、小学4年生（34名）を対象とした授業を行っている。授業の展開では、1、2時間目に肢体不自由のある人の今までの経験や現在の生活についての話を聞き、友だちや周りの支援によって助けられていることを知り、各々の児童が、肢体不自由のある人に対して何ができるかを考えてもらうようにした。また、3、4時間目には、車いすの使い方について説明を聞き、実際に車いすに乗る児童と乗らない児童に分かれて車いすバスケットの試合を行い、皆で楽しめる試合のルールを考えるようにした。そして、5時間目に、今までの授業を振り返り、少しの工夫で誰もが一緒に活動を楽しむことができると気づくようにする授業を実施している。これらの授業を行ったことで、児童が肢体不自由のある人の話を聞き、周りの人の助け（支援）が大切ということを知るという目的を達成できたとしている。

発達障害に関する障害理解授業については、白井・武蔵・水内（2010）は、低学年を対象とした発達障害の障害理解教育プログラムを作成する研究目的のもと、「がんばってもできないことがあることに気付くことと、そのような時の友だちの気持ちを想像すること。」、「『困っている』友だちへの支援・接し方を児童同士で意見交換できことや具体的に役割表現で実践できること」を目的に小学2年生（40名）を対象に授業を行っている。加藤・武田（2018）は、小学3年生（64名）を対象に、「自分とは違う特徴がある人が存在することを知ること」を目的に絵本教材を使った授業を行っている。同じく加藤・武田（2018）は、小学6年生（28名）を対象に、「共生社会について知ること」を目的に、映像教材「LD/ADHD 疑似体験」を使った授業を行っている。岡野（2019）は、「発達障害について知ること」、「目に見えない障害について疑似体験すること」を目的に小学6年生を対象とした障害理解教育に関する授業の中で、発達障害の疑似体験を行い、児童が疑似体験で感じたことを

話し合う授業を行っている。

（３）子どもが自分事として体験し考えを深める実践

本多・吉田・平田ら（2019）は、『『障害のある児童への理解を周囲の児童に促す』という視点だけではなく、学校全体の児童を対象として行うこと」「自分や仲間といった人間への理解を深め、ちがいがあっても尊重する姿に繋がっていきけるような授業実践を行うこと」を目的とした（発達障害の）模擬体験の授業を行った。

白井・武蔵・水内（2010）は、学習障害のある「みっちーくん」の人形を使用して、国語の授業中にはよく注意されたり、忘れ物が多かったりするなど「みっちーくん」が困っている様子の劇を行い、また、読みの困難さを体験するパワーポイントや聞き取りの困難さを体験する音源学習障害疑似体験を行ったりして、児童が困っていることを学び、必要な支援方法を考えて、個人としての向き合い方について考える取組を行っている。

このように、14 件の文献による、障害理解授業のこれまでの取組の分析からは、最初は、各障害の特性を授業で考え（障害特性理解）、そこから各障害による困難さを子ども達自ら体験や経験することを通して、さまざまな障害のある人が抱える困難さに対して理解することや、困難さを抱える人達に対して、各々の児童が今後どのように向き合っていくのかを考える（今後の日常的な関わりの中で障害のある人について理解していくようにするための）授業の展開が多かった。

（大崎博史・竹村洋子・玉木宗久・藤田昌資）

2. 障害理解授業の実際

本章のⅡにおいて調査対象となったA小学校では、令和2年度に「多様性を尊重し、互いを認め合える児童の育成」を研究主題に掲げ、年間を通して全校で障害者理解に関する取組が実施された。ここでは、その取組のうち授業に焦点をあてて報告する。

なお、A小学校の学校研究においては「障害者理解授業」と表記していたが、意味は本研究の「障害理解授業」とほぼ同義であることから、ここでは「障害理解授業」と表記する（再掲）。

（１）障害理解の捉えと授業を通して期待される児童像

学校全体を通して、「様々な人の存在やその人の気持ちを自分ごととして捉え行動できる子ども」を目指す児童像とし、障害理解授業が取り組まれていた。さらに、学齢ごとには（低学年）互いのよさや違いに気付き、みんなで助け合って活動できる子ども（中学年）障害について知り、自分にできることを考え、行動できる子ども（高学年）障害のある人やいろいろな人の気持ちに寄り添って、主体的に行動できる子どもが挙げられていた。

授業実施の前提として、障害者理解の段階には、「1. 気づく」「2. 知る」「3. 心で感じる」「4. 考え、行動する」の4つの段階があること、さらに、順を追って進むとは限らず、「知る」と「心で感じる」は、個々の経験や理解の状況などにより、スパイラルに理解が深まっていくものと捉えられていた。

（２）「障害理解」の授業の観点

授業は、1年生は自己理解、2年生は他者理解、3年生は地域、4年生は福祉、5年生は福祉と環境、6年生は国際理解とそれぞれ重点が置かれ、異なる角度から、障害理解について扱われるよう計画されていた。また、体験や交流活動などを単発で進めず、生活科・総合的な学習の時間を中心として、教科横断的に理解を深めるように計画されていた。指導の観点として、①自分の物の見方・考え方に目を向け、「変わった・広がった・深まった」という経験や過程を重ねていくための単元構成や1単位時間を工夫すること、②多様な人々との関わりの中で、相手を知り、活動や感情を共有するための場面設定を工夫することの2つが示されていた。

（３）授業の成果と課題

授業実施後に検討がおこなわれ、「単元構成」「場面設定」「日常」のそれぞれについて成果と課題が報告書（校内資料）まとめられていた。これを抜粋し表Ⅲ－１に整理した。

単元構成については、「子ども同士が同じテーマについて一緒に取り組むことで、課題がはっきりしたり、意欲が高まったりした」「『体験』『振り返り』を交互におこなうことで、自身の考え方が整理され、知りたいことが明確になった」「高学年では、グループごとのまとめをポスターにして発表し合うことで子ども同士の対話が生まれた」「総合的な学習の時間だけでなく、他教科の学習を踏まえて横断的に学習を行うことで、学ぶ機会を広げることができた」など構成を工夫することで、学びに深まりがでることが報告されている。

また、場面設定については、「当事者から話をきいたり、子ども同士が話し合いをしたりする場面を多く設定することで、自分と同じところと違うところ、同じ考えや違った考えがあることに気付けた」「様々な立場の人の話を聞いたり、交流をしたりすることで、多面的な見方、考え方をすることができた」など、当事者と交流することで、学びに広がりがでたことが報告されている。

一方、次のような工夫の観点もあがっており、今後、障害理解授業を計画する際の参考になると考えられた。

- ・ 学習のゴールに自分たちの生活に活かすという視点を入れることが大切である。
- ・ 横断的に学習を進めるには、他教科の特性を生かした内容を指導案の中に明記する必要がある。

- ・あまりに自分と違う存在だというイメージが強くなりすぎると、自分ごととして捉えづらくなるので、対象とする場面や人の設定には工夫が必要である。
- ・「社会の壁を乗り越える方法」ではなく、「社会が壁を作らない努力」について考えさせることも大切である。

表Ⅲ－１ A 小学校の「障害理解授業」における学年ごとの成果と課題

		成 果	課 題
単 元 構 成 の 工 夫	低学年	・児童と共に振り返ることを通して、ものの見方、考え方が変わった。 ・「やってみる」→「振り返る」→「やってみる」という学習の流れにすることで、児童が自分の課題を明確に捉えられた。	・工夫する内容を問う際、「道具」と「ルール」など異なるものが想定されるのであれば、発問の仕方やワークシートに工夫が必要と思われる。 ・「誰もが」は誰を想定するのか。ここを明確にすることで目的意識に立ち戻る必要がある。
	中学年	・グループごとにテーマを決めたことで話し合いの焦点が絞られた。 ・グループごとにまとめたことをポスターセッションの形でクラスの中で発表し合うことで対話が生まれ考えが全体に広まっていった。 ・見学と交流を通して調べたいことを追求したので、課題がはっきりとして意欲的に追求活動することができた。	・学習のゴールをどこにするのか自分たちの生活に活かすという認識が足りなかった。 ・自分たちの考えを共有していくためにはなぜそう思ったのかという話し合いをさせて深める必要がある。 ・高齢者のことを考える前に自分の事を考えるという構成にすることで誰でも支援が必要な場面があり自分事として考える学習になった。
	高学年	・総合的な学習の時間だけでなく、他教科の学習を踏まえて、横断的な学習を行うことで、自己理解・他者理解について学ぶ機会を持つことができた。 ・車椅子利用者だけのことでなく、一緒にできることを考え、意見を伝えることができた。	・横断的な学習を進めるために、他教科の特性を生かした内容指導案の中に明記する。
場 面 設 定 の 工 夫	低学年	・複籍交流で在籍する児童と交流することで、特別支援学校がどのような場所かということについても興味を持ち、自分たちと同じところや違うところがあるということに気付けた。 ・誰もが楽しめるスポーツという視点から、誰もが楽しめる遊びや遊びに使うものがどのようなものであればよいかを考えることができた。 ・グループや全体での話し合いの場面を多く設定することで、自分と同じ考えや違った考えがあることに気付けた。	・話し合いの中でアイデア発言力がある子に引っ張られていた。相手の気持ち考えを汲み取るのがまだ難しかったため、どのように声かけをしていくかが課題である。
	中学年	・自分の祖父母、地域支援センター、特別養護老人ホームの方など、様々な立場の人の話を聞いたり、交流をすることで、多面的な見方、考え方をすることができた。	・特別養護老人ホームでの見学を調べ学習の前に設定したことは、高齢者は大変だというイメージが強すぎて、自分とは遠い存在だという印象を持たせてしまった。見学や交流の設定を工夫すべきであった。
	高学年	・車椅子の利用されている方の話を聞くことで、社会の壁を乗り越えて生きたくましさや願いに気付き、障害への理解を深めることができた。 ・体の不自由な方や、お年寄りの方への声かけの重要性に気づくことができた。	・「社会の壁を乗り越える方法」ではなく、「社会が壁を作らない努力」について考えることが大切である。 ・体の不自由な方にどのような声のかけ方があるのかなどを、子供達で考えさせる時間が必要である。また、その話し合いを生かして、実践につなげる。
日 常 の 工 夫	低学年	・帰りの会での“良いところ見つけ”の活動により、授業で友達のことを意識したり、友達から認めてもらえたりでき、学級の雰囲気良かった。 ・普段から小グループでの話し合いの時間を設けていることで自分の意見を伝えたり、友達の意見を受け入れたりすることができるようになった。	・発表する児童や、発表してもらう児童が固定されてきている。多くの友達に目を向けたり、誰もが発表できるような画面設定をしていくことも必要である。
	中学年	・児童への声かけが否定で終わらず、方法を示したり、頑張りを認めたりするよう心がけることによって、友達同士の声かけも優しさが見られるようになった。専科の授業でも安心して活動に意見を出す姿が見られた。	・3・4年生の間で発表を聞き合うなどの交流を計画的に入れると、相手の立場に立って考えたり、多様性を理解したりすることに繋がっていくと考える。
	高学年	・友達との関わり方や自分たちの生きている環境などの問題を考えることができた。 ・学級活動で「相手を思う気持ち」を育むために「ありがとう」を教員も一緒にたくさんいう環境を作った。 ・「自分ファースト」ではなく「他人ファースト」という意識が持てるよう表示や言葉かけを多くした。	・聞いて、見て、考えたことを日常生活の中で生かすことができているかどうか。

- ・子ども自身に何をするとういかを考えさせる時間が必要であり、考えたことを実践につなげることが大切である。
- ・話し合いで大切なのは、「なぜ」の部分を共有して考えを深めることである。
- ・最初に自分に視点をにおいて考えさせる授業構成にすることで、誰でも支援が必要な場面があることに気づき、自分事として考えられる。

さらに、授業を効果的なものにするには、日常生活との相互作用が有効と考えられる。この点について、「他者の良いところ見つけて取り入れたことで、友達のことを意識したり友達から認めてもらえたりする体験ができ、学級の雰囲気が良くなった」「教員が児童への声かけを否定で終わらせないよう心がけることにより、友達同士の声かけに優しさが見られるようになった」などの成果が報告されており、相互作用の重要性を示すものと受け取ることができた。

（４）まとめ

A小学校では、本授業に取り組む前後に児童と教員に意識調査をしている。その結果、「障害のある人が困っていたら、声をかけようと思うか」という設問に、「とても思う」と「思う」を選んだ児童が75%から84%に増えたこと、どの学級でも「気づき」の段階から「考え、行動する」の段階に推移したと報告している。

授業という限られた枠の中でだけでなく、自分以外の存在に理解を示し、その態度や姿勢を日常的に感じられることで、子どもたちの意識も育つものであろう。1つの学校事例ではあるが、こうした成果は、学校教育において学級経営と授業の結び付けが重要であることを示していると考えられる。

（伊藤由美）

3. 障害理解授業構成の視点の提言 ―こんな視点で授業ができればいいな―

上述のように、研究チームでは障害理解授業に関する研究論文の整理、合わせて研究協力校であるA小学校での取組を整理・分析した。その過程で、研究チームでは障害理解授業について、それぞれの経験も踏まえて議論を重ね、そのあるべき方向性について考えてきた。その中で、以下に示す3つの視点が、障害理解授業を行う上で大事にすべき内容として整理できた。

（１）「障害特性理解」ではないこと

いわゆる障害理解授業と言われるものの中には、例えば「自閉症スペクトラム」「限局性学習症」等、障害の特性そのものについて学ぶ授業がある。先にあげた障害理解授業の実践に関する文献の中にもそれらを扱ったものは数多く存在する。そこではそれぞれの行動や認知の特性を他者、この場合、多くは同じクラスにいる友達への理解を促すものである

う。このような授業を実施することで、それぞれの障害に関する基本的な知識、成因、行動特性、生活上や学習上の困難さの実際、対応の基本的な知識や方法の一部を得ることは可能であると考えられる。結果として、当該児童生徒への他の児童の係わり方やコミュニケーションの改善の一助となると考えられる。しかし一方で、そこで示される一般化した障害の臨床像とクラスで日々接している児童生徒とのそれとが必ずしも重ならないことも容易に推察できる。また「〇〇障害はこういう障害」という表層的な知識だけを植え付けるのみになってしまうたり、「□□さんは〇〇障害だから」と固定観念を受け付けてしまったりする危険性を否定できない。

大事なことは、授業が障害の特性理解に止まるのではなく、日常的な係わりの中でその児童生徒について理解していくきっかけとなることであろう。そしてそれは特別なものではなく、他のクラスの友達との間にも当然ある人格や性格の差異を学ぶことの延長上にあるものとして位置付けることが望ましいと考えられる。

（２）「障害」による困難さは環境（人、もの、活動）との間に生じる部分が大きいと捉えること

過去の障害観によれば、障害は個人にのみ存在し、その克服と軽減はあくまでも個人の努力に委ねられていた。しかし、この考え方は大きく変わった。本章でも述べたように（Ⅰ－２）、世界的な障害観の転換により、個人の要因の影響はありつつも、同時に環境の要因も大きく影響することが考慮されるようになり、それぞれの相互作用でその軽重が定まると考えられるようになってきた。そこで大事なことは、当事者が直面する困難な状況への改善を、当事者個人の努力と働きかけのみによって図るだけではなく、それ以上に、環境面へのアプローチ、すなわち、当事者の周囲にいる人間がその困難さを理解し、積極的にそれを取り除こうとする試みが大切であると考えられるようになった。収集した実践事例の中にも、疑似体験によって、その子の立場で考えることを通じて、ものの見方や行動のとらえ方が大きく違うことへの気付きを促す試みが設定されているものがある。そのような学習を重ねることで、他者に対して多様な視点で理解しようと試みる機会に触れ、障害のある児童生徒への理解が深まり、より豊かなコミュニケーションが生み出される可能性が高まると考えられる。

（３）共に生きていくという姿勢を示すこと

したがって、障害理解授業の目標は、学びが蓄積されていく過程で単に異なるものとして障害のある児童生徒を理解することではない。自らにはない考え方や行動の特性に思いを致し、他者を知り、理解するように努める中で新たな人間理解の視点を得ることが目標となると考えられる。繰り返しになるが、それは単に特別な存在として障害のある人を理解するという限定されたものではなく、広く周囲のすべての他者理解に共通した考え方の基本である。文部科学省（2019）が作成し全国の小・中学校に配付した「心のバリアフリ

一ノート」においても同様に、障害を「社会モデル」の枠組みで捉え、「社会や周りの環境の問題」として考える授業パッケージが紹介されている。このような学習によって、最初は自分とは別のもとして位置付けられていた他者の中に、次第に自分と重なる部分の存在に気付き、他者を自分と置き換えて考えること、すなわち「自分事」として考えることが徐々にできるようになることが期待されている。

障害理解授業を展開する中では、時に教師の思い描いた目標や授業のねらいとは異なる理解をする児童生徒がいるかもしれない。しかし、それを誤りとしてしまつては多様な考え方を否定することになる。児童生徒が考えたことを認め、その上で、また新たな学習活動を提案し、その中で再度、考える機会を繰り返し提示する。小学校生活の6年間を通じ、発達段階に応じた様々な形の学習を教育課程に位置付けることが大事である。そうした学習を通じて、児童生徒の中に多様性への理解を醸成し、日常的な学習との往還の中で「小さな共生社会」を実現していくことが、未来の我が国の共生社会の担い手の育成につながるのではないだろうか。

(杉浦 徹・伊藤由美・大崎博史・青木高光・坂本征之)

IV. まとめ

インクルーシブ教育システムの理念を子どもたちにどのように伝えることができるかを検討し提案することが本章の目的であった。ここでは、本章で検討し明らかになったことを整理する。

（１）今後の我が国の教育が目指す姿とインクルーシブ教育システムの理念

本章ではまず、学習指導要領改訂の背景等の検討から、障害の有無にかかわらず今後の教育全般において重視すべきことを検討した。いま、学校で学ぶ子どもたちには10年後の「予測困難な時代」に主体的に関わり、社会や人生をよりよいものにしていく力が必要である。学習指導要領は「主体的・対話的で深い学び」の実現により、子どもたちが「予測困難な時代」を生き抜くための「資質・能力」を育むことを求めている。学びが対話的であるためには、対話の相手である他者を理解し尊重できることが前提となる。また、深い学びとなるためには、自分が考えつかないような（「想定外」の）考えを持つ他者との出会いが必要である。つまり、対話的で深い学びの実現には、学びの集団が多様な子どもで構成され、多様性が保障されていることが必須であると言える。

中央教育審議会(2021)が、これからの学校教育である「令和の日本型学校教育」の姿を「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現」と表現したのは、子どもたちの多様性を前提とした教育の充実を目指していると捉えることができる。通常の学級を中心とした学校教育が一層多様性を重視したものになることは、これまでも多様性を重視し、一人一人の教育的ニーズに応じた教育を実現してきた特別支援教育と、融合が図りやすくなる。このことは、教育全体がインクルーシブ教育システムの理念の実現に向けてともに歩み始めたと考えることができる。

学校現場においても、既に、知識伝達型授業の限界に気付いており、子どもたちが多様であることを前提とした授業や学級経営の充実を目指して実践してきた通常の学級の教師たちがいる。例えば「授業づくりネットワーク」は1988年以来、通常の学級の教育においてこうした実践の収集や検討を続けて来たが、近年は、その取組の方向性がインクルーシブ教育システムの理念の実現につながることを認識した上で、実践や論考を発信し始めている（授業づくりネットワーク：2017、2020）。

また、本章のⅡ及びⅢで検討したA小学校の実践においても、日常的な学習や学級経営において、一人一人の子どもの言動を丁寧に見取り必要な支援をすることはもちろん、「想定外」の発言を学級全体の深い学びの機会とすることを実践するなど、子どもたちの多様性の理解と尊重を基調とした授業や学級経営を目指していることが明らかになった。

（２）日常的な学習や学級経営における取組

教師が子どもたちに対して「インクルーシブ教育システムの理念とはこうである」と明

示的に伝えることは少ないかもしれない。しかし、A小学校がそうであるように、例えば子どもの想定外の言動に直面したとき、教師がそれを受けとめ、周囲の子どもたちと共有したり、深い学びの機会としたりするなど、子どもたちの多様性を理解し尊重する姿を示し続けることで、徐々に、その姿が子どもたちに浸透し、子どもたちへの伝播が起こるのは想像に難くない。こうした「小さな共生社会」が実現したとき、子どもたちにインクルーシブ教育システムの理念が伝わったと言えるのではないだろうか。子どもたちにインクルーシブ教育システムの理念を伝えることは、こうした日常的な学習や学級経営に埋め込みながら、日々行うことができると考えられる。

（３）障害理解授業の提案

こうした日々の教育的な配慮がなされることに加えて、特別な授業である「障害理解授業」がなされると、子どもたちのインクルーシブ教育システムの理念の理解が深まる可能性がある。ただし、障害理解授業が単発で実施されるだけでは子どもたちへの教育的な効果は少ない。障害理解授業での学びを、子どもたちが日常的な学習や生活に反映させることができるようなはたらきかけが必要である。

また、障害理解授業の内容や方法も留意が必要である。これまでの実践研究でも短時間の疑似体験や知識伝達型授業だけでは、子どもたちが、障害のある人をかわいそうな存在や一方的に支援をする対象と捉えてしまうことが課題（久保山：2006）となっていた。A小学校は、学校全体で障害理解授業に取り組み、教科領域横断による長時間の授業を多学年にわたって展開した結果、子どもたちは、障害に関する考え方を深め、共生社会について自分事として捉えることができていた。

本研究では一つの学校での実践のみを検討対象とせざるを得なかったが、その他にも文献や研究チームメンバーの経験等を検討することで、障害理解授業の実施に向けて、①「障害特性理解」ではないこと、②「障害」による困難さは環境（人、もの、活動）との間に生じる部分が大きいと捉えること、③共に生きていくという姿勢を示すことの３点を提案することができた。

子どもたちを共生社会の担い手として育むために、インクルーシブ教育システムの理念を伝えることは重要である。そのため、教師は、10年後の社会を想像し、今後の我が国が目指す学校教育の姿を理解した上で、日々の教育活動の様々な場面において多様性を理解し尊重する姿を子どもたちに示し続けることが求められている。

なお、本章ではインクルーシブ教育システムの理念を伝えることを主に取り上げた。共生社会の担い手を育むための学びの機会としては、障害だけではなく、外国の多様な文化やLGBTQ等の理解も重要である。こうした様々な学びの実践が総合的に検討され、共生社会の担い手を育む教育としてまとめられることが必要であると考えられる。

（久保山茂樹）

<文 献>

- 1) 久保山茂樹(2007) 科学研究費補助金若手研究研究成果報告書「通常の学級の児童が障害について学び理解を深めるための教材と学習プログラムの開発」. 国立特別支援教育総合研究所
- 2) 国立教育政策研究所(2016)「資質・能力 理論編」. 東洋館出版社
- 3) 授業づくりネットワーク(2017) インクルーシブ教育を实践する! . 学事出版
- 4) 授業づくりネットワーク(2020) 多様性を受けとめる教室～インクルーシブ教育を問い直す～. 学事出版
- 5) 中央教育審議会(2021)「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」(答申)
- 6) 東京大学高大接続研究開発センター高大連携推進部門 CoREF ユニット(2019)「協調学習授業デザインハンドブック第3版-知識構成型ジグソー法を用いた授業づくり-」.
<https://coref.u-tokyo.ac.jp/archives/17626>
- 7) 文部科学省(2019)「心のバリアフリーノート」小学生用、中高生用
- 8) 文部科学省(2019)「心のバリアフリーノート指導上の留意点」小学生用、中高生用