

Ⅲ カリキュラム開発に関する論説

ここでは、本研究に関わった研究分担者及び協力者のカリキュラムに開発に関する論説を掲載する。

インクルーシヴ教育の概念*

真城 知己 千葉大学教育学部

1. はじめに

インクルーシヴ教育は、その価値において世界的に総論賛成の論調であるにも関わらず「教育の文脈におけるその具体的な手段についてはほとんど一致を見ない(Terzi ら, 2010)」との指摘がある。それは、この概念が現在に至るまでの各国における障害児教育制度や文化的背景の相違ばかりでなく、関係する諸団体間の利害関係問題等が絡んでいるためである。

日本においても、インクルーシヴ教育の概念自体が恣意的に使用されている例は数多い。そうした中でもよく見られるのが、たとえば、「障害のある子どももない子どもと一緒に学ぶのがインクルーシヴ教育」という説明である。しかしながら、これはインテグレーションの概念である。インクルーシヴ教育の概念の中に、両者がともに学習活動に参加する場面が存在していることがあるのは間違いないのであるが、両者をともに学習活動に参加させれば、すなわちインクルーシヴ教育となるわけではない。

同様にインクルーシヴ教育の概念を誤解した論調の中には、特別な学校（日本でいう特別支援学校）や特別な学級（同特別支援学級）の存在自体がインクルーシヴ教育とは相容れないものであると否定するものもあるが、ユネスコにおいても通常の学習機会とは別に設定された学習機会も活用しながら推進することが繰り返し指摘されている。インクルーシヴ教育の用語を世界的に知らしめる契機となった1994年のサラマンカ宣言と行動大綱においても、教育機会の保障が記されているのみで、「通常学校のみで」提供するのがインクルーシヴ教育であるという説明はどこにもなされていない。インクルーシヴ教育の推進に比較的積極的なイギリスでも、同国政府がこれまでにインクルーシヴ教育の推進のために特別学校の廃止方針を打ち出したことは一度もない。

もっとも、特別な学校等における学習機会がインクルーシヴ教育の概念において否定されないといっても、そのことが「通常学校の責任回避」の口実になってはならないことは、確実に理解しておくことが必要である。「特別な指導や支援は、特別な学習

機会で行うもので、通常学校・通常学級で対応できるものではない」というような論は許容されるものではないのである。通常学校・学級に責任回避を許してしまうような論は、インクルーシヴ教育の概念において整合性を持ち得ず、エクスクルーシヴ（排除）な考え方であると見なされる。

本稿では、インクルーシヴ教育の概念についての理解促進を意図して論じることにする。鍵となる要素を理解すれば、上記のような様々な誤解や極論を解消することができるはずである。

2. インクルーシヴ教育の概念のキーワード

インクルーシヴ教育の概念を理解するためにポイントとなるキーワードは3点ある。

- ・多様性
- ・教育的ニーズ
- ・プロセス

これらは同概念を定義する際の不可欠要素である。まず、「多様性(diversity)」についてであるが、これはインクルージョンの語が表す「包含」あるいは「包摂」といった意味に対する目的語である。つまり、インクルージョンが示す包含する対象は、「多様性」ということである。

そして、何に関する「多様性」かということになると、それは「ニーズ」なのであるが、インクルーシヴ教育の語は教育分野において用いられることから、「教育的ニーズ(educational needs)」の「多様性」ということになる。インクルージョンの用語自体は、教育だけでなく社会全体を想定しながら使用されることもしばしばあるので（これはソーシャル・インクルージョンと呼ぶ）、実際の「ニーズ」は多岐にわたることになる。（たとえば、「文化的固有性に関わるニーズ」、「固有信仰に関わるニーズ」、「使用言語に関わるニーズ」、「生活習慣に関わるニーズ」、「家庭経済に関わるニーズ」など）

インクルーシヴ教育は教育の領域に限定してこの概念を用いているものであるため、端的には「教育的ニーズ」のみが包含対象になるが、厳密には個々の教

*筆者は「inclusive education」の概念を示す場合の訳語として「インクルーシヴ教育」と表記することとする。

育的ニーズは、ソーシャル・インクルージョンで関わる生活における様々なニーズと切り離すことができない側面もある点には留意しなくてはならない。

ここまでの2つのキーワードが示す含意をふまえることがなぜ重要であるかといえば、それは「インクルーシブ教育を推進しているつもりが、むしろ子どもを排除（エクスクルージョン）してしまう」状況を回避するためである。

インクルーシブ教育に関する少なからぬ説明において、「子どもを包含する」との表現が見られる。結果的に子どもが包含される状態になることの価値は当然なのだが、子どもを包含してもその多様な「教育的ニーズ」が包含されていない場合には、往々にしてそれが「場の統合」に留まり、その延長に当該の子どもを排除もしくは「周縁化（marginalize）」が引き起こされることが多くの文献によって指摘されている。それ故に、インクルーシブ教育において、教育的ニーズを包含することが、当該の子どもが学習活動に実質的に包含される状態を導くために不可欠の視点なのである。だから、これらがこの概念を理解するためのキーワードとなるのである。

最後のキーワードは、「プロセス（process）」である。この要素はインクルーシブ教育の概念の理解において忘れられやすい（意識されにくい）点であるが、インクルージョンの概念を理解する上でもっとも重要なポイントといっても良い。「プロセス」としての見方ができていなければインクルーシブ教育の概念は理解できないと表現しても過言ではない。

なぜ「プロセス」がキーワードとなるか端的に表現すれば、インクルーシブ教育の概念では最終到達点となるゴールが想定されないからである。つまり、「これとあれが実現できればインクルーシブ教育が達成できた」とは表現できないのである。

その理由は、インクルージョンの状態が多様な教育的ニーズが包含されている状況によって常に動的に変化するためである。

たとえば、ある時点において、ある子どもの教育的ニーズが包含されても、その後の時点においてはその子どもの教育的ニーズが包含されない状況になることもあるし（時間変位性 time displacement）、ある子どもの教育的ニーズを包含する状況が、別の子どもの教育的ニーズを排除すること（意図的でない利益相反 unintended conflict of interest）も生じうるということである。もう少し具体例をあげ

るとすれば、前者としては、ある年度に学級担任の専門的力量的高さとその学級を構成する児童の性格等が上手く調和した状態であり、特に支援の必要な子どもの教育的ニーズをかなりの程度包含できた状況から、年度が替わり担任と学級編成が変わった途端に、同じ子どもの教育的ニーズがほとんど包含できなくなってしまった、という事例が該当するし、後者の例としては、学習進度の極めて緩やかな児童たちの教育的ニーズを包含できるようにするために、すべからく内容理解を図れるように強く意識した授業が、学習進度の非常に速い生徒の教育的ニーズを全く包含できない状況となってしまった、という例が該当する。このように、多様な教育的ニーズを包含する程度は、常に拡大したり縮小したりという動的な状態を呈することになるのである。

こうした状況は理論的にも実践的にも完全に解消することは不可能である。だから最終のゴールが想定できないのである。しかしながら、それ故にこそ、動的な包含範囲が、全体として個々の状況において子どもの多様な教育的ニーズを包含できるように拡大する方向性を保つ継続的な働きかけが必要なのである。インクルージョンは、その過程、すなわちプロセスの状態を表す概念である。

3. インクルーシブ教育の概念定義

以上のキーワードをふまえた、インクルーシブ教育の概念を定義すると以下ようになる。

インクルーシブ教育は、

「個々の教育的ニーズの多様性を包含する範囲を拡大するプロセス（真城, 2011）」である。

さて、「日本では『インクルーシブ教育』ではなく、『インクルーシブ教育システム』の構築を目指すのである」という声も聞かれるので、この似た表記の両者は文字表記も含めて異なるものであるととらえれば良いかも知れないし、後者に対応した日本固有の定義も然るべき所から早晚示されるだろうが、インクルージョン概念の本質に含まれる要素を的確にふまえた内容となることを願っている。

文献

- 1) Terzi, L., Warnock, M. and Norwich, B. 2010 Special Educational Needs: a new look. Continuum.
- 2) 真城知己, 2011 インクルーシブ教育実験学校の構想. 千葉大学教育学部研究紀要, 第59巻, pp. 1-6.

今後の教員養成のためのカリキュラム開発

ーインクルーシブ教育システムの構築のためにー

岡田 哲也 千葉県教育庁教育振興部特別支援教育課

1. はじめに

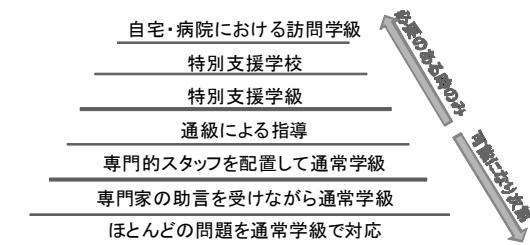
共生社会の形成のためのインクルーシブ教育システムの構築に国を挙げて取り組んでいる。中央教育審議会の報告では、「連続性のある多様で柔軟な学びの場を整備することが必要である」とされている。連続性のある多様で柔軟な学びの場の役割を明らかにすることにより、今後の教員に求められる資質が浮かび上がり、大学教育での教職員の養成のためのカリキュラムが浮かび上がってくると考える。

2. 求められる資質

2.1 連続性のある多様で柔軟な学びの場

連続性のある多様で柔軟な場については、中央教育審議会の報告で以下の図により説明されている。

連続性のある「多様で柔軟な学びの場」



多様な学びの場を用意するとともに、きめ細かく子どもの教育的ニーズに応じられるような連続性のある対応を工夫することが求められている

2.2 それぞれの場で求められる資質

① 自宅・病院における訪問学級

入院等により学習空白をつくることなく、切れ目のない教育を担保すること。

② 特別支援学校

特別支援学校免許状に基づいた障害や病気に応じた指導により、共生社会に参加し、可能な限り自立することができる能力を育成すること。

③ 特別支援学級・通級による指導

障害や病気に応じた指導により、共生社会に参加し、可能な限り自立ができる能力を育成すること。

④ 通常学級

障害のある児童生徒と障害のない児童生徒がともに学び合い生きる中で社会の構成員としての基礎をつくること。発達障害を含む障害のある児童生徒に配慮した指導や支援に努めること。

2.3 多様な学びの場を支えるための課題

(1) 小中学校関係

上記 2.2 の①③④は、年度が替わると教員が希望や職務命令によって相互に入れ替わる。④の通常学級の担任は、ある年度は③の特別支援学級・通級による指導の担当であり、ある年度は①の病院における訪問学級の担当でもある。そのため、④の通常学級の担当教員は、通常学級を担当する資質とともに、①③の発達障害や言語障害を含む障害に応じた指導ができる資質が必要である。

ところが、現行の大学の教員養成のカリキュラム上は、④の通常の学級を担当する教員が、①の院内学級や③の特別支援学級等を担当するための学習は、教職に関する科目のうち教育の基礎理論に関する科目で『教育心理学』として障害に関する内容を含む、とされている程度である。これでは、本来対象としている免許状の範囲の中である④の通常学級に在籍する発達障害等の児童生徒の障害の理解や障害に応じた指導方法など身に付けるのは困難である。教育学部でも、通常の大学等の教職課程でも同様である。

現在④の通常学級で指導しているものの大半は、特別支援教育に関して、教員になってから研修をしているものばかりである。

特別支援教育に関する科目は、選択授業として希望して単位を取得するか、特別支援学校免許状を取得しようとしないと、学ぶことができないが、特別支援学校の免許状を取得できる学校は限られている。

つまり、現在の大学カリキュラムでは、①の訪問学級や③の特別支援学級等の教員養成だけでなく、約 6.5%の発達障害等の児童生徒が在籍するという④の通常学級を担当する教員の養成についても必要

性に答えていないということである。

(2) 高等学校関連について

高等学校の④の通常学級の教員の養成についても上記(1)と同様であるが、異なる点について述べる。

高等学校には①の訪問学級や③の特別支援学級や通級による指導教室は現状では設置されていないが、中学校の特別支援学級に在籍していた生徒のうち30%（千葉県平成26年度末卒業生）が高等学校に進学し、通常の学級に在籍している。

高等学校については、制度上、学校教育法第81条で特別支援学級の設置や教員を派遣して行う訪問による教育が認められているが、小中学校について学校教育法施行規則第138条、第140条及び第141条で定められている教育課程の特例等が認められていない。今後通級による指導を、平成29年度以降導入するための制度変更を行うことが11月に報道されているが、その指導を行う教員養成は行われていない。

(3) 幼稚園・こども園・保育園について

幼稚園・こども園・保育園（以下幼稚園等）の教員や保育士等の養成についても、上記(1)と同様であるが、異なる点について述べる。

幼稚園についても(2)と同様、学校教育法第81条で特別支援学級等の設置は認められているが、多くの市町村では、訪問学級や特別支援学級や通級による指導教室は現状では設置されていない（千葉県の市川市、館山市は特別支援学級設置）。多くの市町村によりいわゆる「発達支援センター」が設けられており、小学生段階で特別支援学校や特別支援学級、通常の学級に就学する幼児を指導している。

(4) 特別支援学校関連

①②の特別支援学校の教員は基礎免許状と特別支援学校免許状を所有している者が多い（全国平均71.5%、H25 文部科学省）が、採用選考時に特別支援学校免許状の所有を条件にしているところと基礎免許状の教科別に採用しているところがある。特別支援教育という点からは、特別支援学校免許状を所有していることが望ましいが、特別支援学校免許状を取得できることが限られていることから、基礎免許状の種類が、中高の社会、体育、福祉、小学校全科に集まる傾向があるため、基礎免許状の不足を補うため人事交流等の工夫が必要である。

3. 課題の解決に向けて

連続性のある多様で柔軟な学びの場を構築するために各学びの場における特別支援教育に係る専門性をどのように現実的に担保するのか。必要とされているのは、さまざまな障害に関する理解と言語障害を含む発達障害、軽度の知的障害等に関する指導法である。理想を言えば、通常の基礎免許状を取得する際に特別支援学校二種免許状を全員が取得すれば良いが、現実的ではない。

教育職員免許法第5条により、特別支援学校一種免許状を取得するには26単位、二種免許状を取得するには16単位が必要である。また、同法第6条により同二種免許状を取得するには3年間の教員としてのフルタイムの勤務時間と6単位が必要である。一種免許状にはさらに特別支援学校での3年の経験と6単位が必要である。これ以上の単位数を大学に求めることは現実的ではないだろう。

現実的には、同法第5条で同二種免許状の半分の8単位程度で専門性を担保する「特別支援教育免許状」のようなものを創設し、教員免許状を取得できるどの大学でも必ず取得できるようにすることが第1の案である。この方法は専門性を証明する免許状を取得し易くするが、学生の選択に依存するため、多くの教員が免許を持つには多大な時間を要する。

また、第2の案として、現在の教員免許状の取得に8単位程度を増加して、この単位を取らないと免許状の取得ができないようにすることである。20年から30年程度で大半の教員が特別支援教育に関する基礎知識を持つことができるようになる。全ての大学で8単位を増加することは、大学にとって大きな負担であるが、連続性のある多様で柔軟な学びの場のそれぞれの場の教員の専門性をあげるためには、第2案が適切であると考えられる。

文献

- 1) 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：中央教育審議会初等中等教育部会。

千葉市における教育資源の活用に関する現状と課題

木村 辰治 千葉市教育委員会学校教育部指導課

1. はじめに

中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会における論点整理資料（平成22年12月24日）には、「地域内の教育資源（幼・小・中・高等学校及び特別支援学校等、特別支援学級、通級指導教室）それぞれの単体だけでは、そこに住んでいる子ども一人一人の教育的ニーズに応えることは難しい。こうした域内の教育資源の組み合わせ（スクールクラスター）により域内のすべての子ども一人一人の教育的ニーズに応え、各地域におけるインクルーシブ教育システムを構築することが考えられる。」という今後の特別支援教育の方向性が示されている。

千葉市（以下、本市という）教育委員会は、平成19年の学校教育法改正を受け、以下の特別支援教育推進の基本方針に従い取り組んできた。

- 「人間尊重の教育」を基調とし、一人一人を大切にされた教育を行うこと。
- 障害のある子どもがその能力や可能性を伸ばし、自立し社会参加することができるように、通常の学級・特別支援学級・通級指導教室・特別支援学校等の学びの場を整備すること。
- 一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導、必要な支援を行い、持てる能力を十分に発達させる教育ができるようにすること。そのために、教職員の専門性の向上と教育環境整備・人的支援の充実を図ること。
- 共生社会の形成に向けて、交流及び共同学習を一層推進するとともに、障害者理解に向けた取組を実践すること。
- 本市特別支援教育のこれまでの取組や地域性を生かすこと。

本市の特別支援教育推進の基本方針は、文部科学省が示す特別支援教育の理念を具現化するものであり、インクルーシブ教育システム構築推進の方向性と一致している。また、本市は地域内の教育資源（小・中・

高等学校及び特別支援学校等、特別支援学級、通級指導教室）の整備・充実を図ると共に、千葉県教育委員会との連携・協力のもと、特別支援学校のセンター的機能を生かし、児童生徒の教育的ニーズに応じられるように推進してきた。

2. 就学相談・教育相談について

本市では、千葉市養護教育センター、市立特別支援学校と県立特別支援学校を窓口に、特別支援教育に関わる就学相談と教育相談を実施している。図1のとおり、養護教育センター来所相談件数は年々増加し、平成26年度は1,250件となっている。この件数は10年前に比べ約2.8倍の件数である。障害種別にみると、表1に示すように、平成26年度の発達障害の件数は、平成17年度に比べ約2.7倍となっている。

就学に関しては、保護者の意向を最大限尊重しながら就学措置先を決定している。就学指導委員会の判断と措置が異なるケースは、教育委員会は就学後も経過観察を行い、教育支援を行うようにしている。

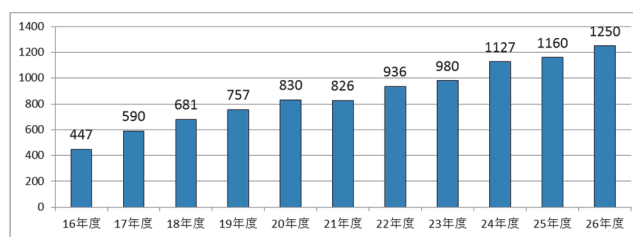


図1 養護教育センター来所相談件数

表1 養護教育センター障害種別来所相談件数

年度	H17	H18	H19	H20	H21	H22	H23	H24	H25	H26
知的障害	170	207	261	301	307	335	335	394	378	298
発達障害	226	267	305	332	347	295	416	549	616	613
情緒障害	88	99	82	76	50	125	34	43	63	52
言語障害	23	21	29	33	31	42	35	44	43	43
肢体不自由	12	8	8	10	13	14	14	4	9	10
聴覚障害	0	1	3	0	0	2	1	3	2	5
その他	71	78	69	78	78	123	145	90	49	229
合計	590	681	757	830	826	936	980	1127	1160	1250

(※平成17年度から知的発達がボーダー域の児童生徒を「その他」に含めた。)

3. 特別支援学級の設置について

過去10年間の特別支援学級（通級指導教室を含む）在籍児童生徒数は図2のとおりである。小中学校ともに10年前に比べ特別支援学級等在籍児童生徒数は2倍以上となっている。それとほぼ並行して、保護者・学校の要望にできるだけ応じて、新たに特別支援学級等を設置してきた。特別支援学級が新設されたことにより、入級を選択するケースもあるので、特別支援学級在籍児童生徒数と設置率の関係は相互に影響していると考えられる。

図3のとおり、平成27年度の設置率は小学校で74%、中学校で60%と、設置率の増加により、学区の小中学校または居住地から近い学校への就学・進学がほぼ可能となった。このことにより、特別支援学級や通級指導を利用する児童生徒の通学距離の負担が軽減されるとともに、インクルーシブ教育システム構築の推進に大きく影響を与える要素にもなっている。

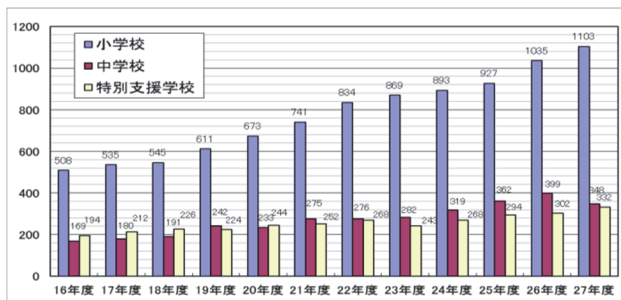


図2 過去10年間の特別支援学級等の在籍児童生徒数（通級指導教室も含む）

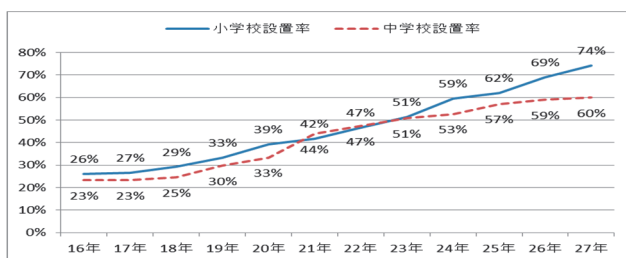


図3 過去10年間の特別支援学級等設置校の設置率

4. 交流・共同学習の推進

本市では、通常の学級と特別支援学級の交流及び共同学習の他、他校の特別支援学級同士の共同学習、特別支援学校児童生徒の居住地校交流、中学校での産業

現場等における実習などを実施している。地域社会との交流についても、人材活用等により充実した学習になるよう積極的に取り組んでいる。

特に、通常の学級と特別支援学級の交流及び共同学習においては、更なる充実を図るため、平成25年度より3年間、文部科学省のインクルーシブ教育システム構築モデル事業の支援を受け研究に取り組んだ。研究指定校は、障害のある児童生徒も障害のない児童生徒も双方の社会性や豊かな人間性を育成することを目指し、そのための手立ての工夫や合理的配慮の在り方などについての実践的な研究を続け、多くの成果をあげた。今後は、この実践の成果を本市全体に広めていくことが重要であると考えます。

5. 特別支援連携協議会の設置

本市では、教育委員会と市長部局とが連携し、障害のある人の生涯を見通した支援体制を、ライフステージごとに支援していくために、特別支援連携協議会の設置を検討し、平成27年度から準備会議をスタートさせた。今後は教育委員会と市長部局との連携のもと、障害のある子どもの早期発見・早期支援体制の確立と学校卒業後の社会生活においても一貫した支援が受けられる体制づくりに努めていきたい。

6. 課題

課題として、教員の特別支援教育に関わる専門性についての問題に触れる。平成27年5月1日現在において、特別支援学級担任の特別支援教育担当経験年数5年未満の割合が全体の約50%までになっている。この原因は、教員全体の年齢構成のバランスの問題と近年の特別支援学級の設置率向上の影響によるものである。教育委員会としては、特別支援学級担当者向けのガイドブック作成や新たな研修会を開催することで、専門性の向上を図っており、今後もニーズに応じた研修内容を検討していく必要がある。

また、通常の学級担任に対しても、合理的配慮に対する研修を進める必要がある。教員の専門性向上のための取組は、今後の特別支援教育推進の上で、重要な課題となっている。

インクルーシブ保育を推進するために どのような力を育てていく必要があるのか

中谷 房子 千葉市子ども未来局子ども未来部保育運営課

1. はじめに

人間としての基本的人権は、障害を持つ人も持たない人も平等であるとの理念の基、千葉市の「障害児保育」は昭和52年に開始した。

保育所（園）における障害児保育は、生涯にわたる人間形成の基礎を培う極めて重要な乳幼児期に、障害を持った子と持たない子が、統合された集団の中で触れ合い生活を経験することにより、双方に社会生活に必要な基礎的能力が身につく、子どもの人間性及び心身の発達に好ましい影響を与えるものと考えた。

また、保育者自身も、個別的な対応に心掛けるという保育の基本を障害児保育から学ぶことに繋がり、統合保育のもたらす意義の深さに期待をした。

時代の流れとともに、考え方も統合保育（一緒に育つ）からインクルーシブ保育（共に育つ）へと変わり、児童一人一人の保育ニーズに応じた援助をするために、保育者一人一人が研修等を通して、子どもへの支援の方法について自己研鑽に努めているところである。

2 千葉市の現状と取り組み

千葉市では平成27年12月1日現在、公立保育所で173名・民間保育園68名の障害児の受け入れをしている。保育者はその子に合った支援がどうあるべきか、目の前にいる子どもの姿に日々悩みながらも、専門的な知識が十分でないまま必死に保育にあたっているというのが正直な状況である。

そのため各保育所では、保護者の了解の基、専門機関に通所する児童と一緒に出向き、専門機関の担当者から対応についての助言をもらいながら保育を実践したり、保育所全体でケース会議を開いて、保育士間の共有を図ったりしながら保育をしていると

ころである。

市の担当課では、課内に専門知識を有する巡回指導員が配置されており、施設の巡回を通して相談・助言を行い支援しているほか、職員が専門的な知識を学ぶために、年3回の「障害児保育研修」を開催し、障害に関する専門の講師の方の話を聞いて学びを深められるよう研修体系を整えている。

今後の市の課題としては、近年増えている「気になる子」も含めて、障害児の認定に関わらず、目の前にいる子どもが必要としている支援は何かを考えることが必要であり、千葉市障害者自立支援課・発達障害支援センター等との連携を強化していくこと、また、教育委員会とともに「障害児保育・特別支援教育に関する協議の場」をもつこと等、今後、市全体で障害を持つ児童への連携した支援体制を整えていくことが必要である。

また、平成28年度より「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が施行されることに伴い、医療的ケアを支援するための体制を整えることも急務であると考えます。

3 次世代（今後の学生）に求めること

3.1 愛情の燃焼

子どもの喜びを共に喜び、悲しみを共に悲しみ、その子にふさわしい支援を行うことが保育士としての基本である。安定感と信頼感を基盤として、限らない愛情で接することが幼い心を育てていくことに繋がる。まずは、子どもが大好きという気持ちをもってほしい。

3.2 子どもの発達をしっかりと学ぶ

子どもの発達の道筋を理解していないと、目の前の子どものどこに援助が必要なのかが理解できない。理解するためには、机上での学びだけではなく、子

どものいる施設（保育所・障害者施設・小学校・病院等）でのボランティアや体験学習への積極的な参加が望ましい。

3.3 人間力を磨く

自分を知る・自分を肯定できる・倫理観を確立する等自己分析すると共に、専門知識だけではなく趣味や好奇心を持って視野を広げ、バランスの良い考え方ができることが望ましい。また、自分の得意なことを見つけ自分自身の良さに気付くことができるとよい。

3.4 コミュニケーション能力をつける

自分で考える力・考えたことを発信する力・困った時に相談できる力が、チームワークを築くことに繋がる。保育は一人ではできないことを認識することが大切である。

3.5 人の気持ちを理解する力をつける

自分の思いを押し付けることなく、まずは相手の思いを受容できる寛容な心を持ち合わせていなくてはいけない。子どもにも保護者にも職員同士でも、まずは相手の思いを理解する。その為には自己研鑽

に励み自分に自信を持つことが必要である。

3.6 専門的な保育技術の熟達

子どもへの対応では瞬間的な判断と行動が要求されるため、子どもの活動や発達を見通してどんな働きかけや援助が必要かを見極める洞察力が求められる。特に、障害の症例を理解しどのような援助が求められるか等専門的な知識と保育技術が求められる。

4 まとめ

どの子どもも、一人一人が周りの大人（保護者・保育士等）に愛されて成長していくことが、子どもの権利である。私達子どもに関わる全ての大人が「インクルーシブ保育」の在り方を理解し、子どもの育ちを保障する責任がある。

これから「保育士」として社会に出る学生の皆さん一人一人が、人と関わる仕事に就くことを十分に認識し、コミュニケーション能力を身に付けると共に、専門的な知識と保育技術を習得し、自分なりの夢と志を持って社会への一歩を踏み出すよう、これからの「若い力」に期待するところである。

インクルーシブ保育にむけた考え方や捉え方を磨くために

萩生田 明 植草学園大学附属美浜幼稚園

1. はじめに

教育機関は多種多様あるが、教える側に人を導くのに相応しい資質や人間性が要求され、受ける側の信頼を得ることができて教育は成立する。

人は自分の良さ、自分らしさが認められ尊重されると、心に力が与えられ頑張ることができる。

差別や偏見は、人の心から生ずると言われる。違う考え方や異質なものに対して、知る努力や理解しようとする気持ちを育てることは大切である。インクルーシブ保育の推進は、差別や偏見を是正する土壌を育てることに繋がっている。

近年、地域環境は変化し、人間関係も希薄化するなかで、共生社会の推進が提唱されている。その一翼を担うインクルーシブ教育の大切さなどが認識され推進されていくことは意義がある。

2. インクルーシブ保育推進の基本的な考え方

人は誰もが幸福な生活、豊かな生活を望んでおり、国や人種、文化の違いはあってもその思いや願いに大きな違いはないと思う。一人一人は、かけがえのない存在として認められねばならない。

2.1 幼稚園（保育園、子ども園）の考え方

幼稚園などは、一人一人の違いを認め、人とかかわりあいながら育ち合う環境を整え、その子の良さや特性を伸ばしていかねばならない。また、子どもの主体性や創造性を育てていく機会や場を創造し、成長を図る働きかけをしていかねばならない。

保育をどう考えるかについて、次にいくつか挙げてみる。

- ①子どもが主役であり、子どもが何をしたいのか？何を望んでいるのか？なぜ、そんな行動をとるのか？などを考える。
- ②園児が自分で考え行動していく力、仲間と協力してやり遂げる力、集団の一員としての意識や

気持ちを育てる。

- ③知識を教えるより、感じる心、物事に挑戦する意欲、粘り強く取り組む態度などを育み、園児の心と体の健やかな成長を図る支援を常に考え実行していく。
- ④保育計画だけに捉われず、目の前の園児が生き生き活動できているか確認しながら、保育を進めることを基本姿勢とする。
- ⑤管理的な立場の人は、必要な時に関係機関から、助言や支援を受けられる体制を整えておくことも大事である。

2.2 保育者はどう考えたらよいか

- ①園児は、どの子どもも多かれ少なかれ補助や支援の必要な存在である。障害のある子どもでも生活してきた環境で、性格も違えば行動の仕方も違う。保育者は、園児と直接関わり、個々の理解を深めていく。
- ②五感を使った保育内容を計画し、体験を通して心や体の成長を図る環境設定に力を注いでいく。
- ③子どもに問いかけ考えさせたり、できるという気持ちや意欲を芽生えさせ、個々の力を発揮できるように考えていく。
- ④園児の主体的な遊びから、気付きや学びができる環境設定に努め、個々の特性が磨かれていくようにする。
- ⑤園児を取り巻く関係者との連携、協力関係が築けるよう努力していく。
- ⑥保育者自身が明るい挨拶、笑顔で人と接することができ、協調性やコミュニケーション能力なども兼ね備えていることは、インクルーシブ教育を推進するにあたって大事な資質でもある。

3. インクルーシブ保育の推進に向けて

3.1 園などの視点

- ①園児一人一人の家庭環境や成育歴、発達や成長

記録などの資料を収集する。

- ②纏めた資料で教職員の共通理解を図り、保育にあたっては、共通認識、観察視点を持って、教職員全員で見守っていく意識や雰囲気醸成していく。
- ③クラス担任を中心として、教職員は園児との適切な距離感を保ちながら、保育方針、保育計画に沿って、連携を図りながら導いていけるようにする。
- ④職員会議等で学級担任からクラス状況の報告を受け、保育の支援を明らかにして、教職員が連携して保育を進められるようにする。

3.2 保育者の視点

子どもたちは、自分の良さが認められると、自信を持って生活でき、力を発揮する。保育者は、日々起こる出来事に対して、子どもと考えながら自分の思いを伝えていく謙虚な姿勢が、子どもの心を開かせ、信頼関係を築くことになる。子どもに寄り添い心情を理解する保育を進めると、園児個々の良さがわかり、保育の目が育っていきます。保育にあたっての考え方などを、次にいくつか挙げる。

- ①子ども一人一人と真摯に向き合い、地道な関わりを通して感じ合い、園児を全身で受け止め、個々にあった保育を進めていく。
- ②園児一人一人が、主体的に遊びに没頭できる環境設定に創意工夫を図り、子どもの実態、子どもの思いなどを考慮して個々の保育計画を立てる。
- ③子どもたちを常に視野に入れて、園児の心情を理解することに努める。そして、いつ、どのように声掛けをするか？どう働きかけるか？などを考え、保育を進めていく。
- ④生活の場で自然な距離感を保ち、常に一人一人の観察に努め、理解を深めながら距離を狭めていく。
- ⑤個々への声かけや身体接触、遊びに入り込み同じ対象物で思いの共有化を図るなど、個への対応を考えていく。
- ⑥一人一人興味関心が違う独立した存在の園児の思いを感じ取れる保育をめざし、その子にあった補助・支援を心がける。

- ⑦クラス運営では、園児一人一人の居場所や役割、活躍の場を与える保育を創造する。
- ⑧教職員と情報の共有化を図り、園児の理解を深め、必要に応じて、保育内容や手立てなどに修正を加える。
- ⑨保育者自身が園児とかかわりながら、学び成長していく気構えをもつことも保育者として大事な資質である。

4. インクルーシブ保育のまとめ

情報化社会が進展し、価値観は多様化するなかで、学校教育、幼稚園等の保育も難しくなっている。インクルーシブ教育と言っても教育に関わる人達は理解していても、社会一般の人達の認知度は高くない。インクルーシブ保育を進めるに当たって、保育の見直しも必要と思われる。

4.1 保育内容見直しの一考察

- ①園児の外面の良さや見栄えの良い保育から、子どもの内面に重きをおき、自立心など生きる力を育て、共生社会を担う力を育成する。
- ②みんなと同じ事ができるか？などの目標だけでなく、個々の子どもの心情や表情はどうか？子どもの成長を図っているか？次に繋がる気持ちや意欲を育成できているか？などを評価の観点にいれる。
- ③子ども個々の良さを理解する保育姿勢をとり、子どもたちが生き生きと真剣に取り組む態度を育て、個々の成長を育む保育を進める。

4.2 共生社会の推進

インクルーシブ保育の推進は、個々人が自分の良さを出し合って、弱いところは互いに補っていく、共生社会創造の基礎作りとなる。また、次の世代を背負う人を育て、より良い社会を築く構成員を誕生させることに繋がっている。

文献

太田俊己・加藤和成・河合高鋭・小山望、インクルーシブ保育っていいね、福村出版。

チームで問題解決する力を高めるために

谷 信子 植草弁天保育園

1. はじめに

平成 27 年 4 月に子ども子育て支援新制度が施行され、子ども・子育てをめぐる状況は大きな変化を迎えている。そのような中、保育現場では「保育の質」についてあらゆる場面で論議されており「質の高い保育」が求められている。

『質の高い保育』とは何であるか、また、質の高い保育を実践する為には、何が必要であるか考えると、保育士一人ひとりが専門職としての高い意識をもち専門的な知識と技術をもって保育を行う事が基本となるが、そのみでは、「質の高い保育」を実践できるものではない。

保育という営みは、目標を達成するため又は様々な課題を解決するため園全体で情報を共有し共通理解を深めチームとして携わっていくものである。これは、インクルーシブ保育を実践していくうえでも基本であり、最も重要なことであると考えます。

すなわち、いかにチーム体制を整えていくかが大切なのである。そのチーム体制を整えるのは施設長の責務であると考えます。

2. チーム力の基礎

インクルーシブ保育を実践するにあたり、チーム力を高めるためのポイントとしては、まず自分自身を知ることから始まる。そして、保育士同士が互いの思いや考えの違い及び互いの良さを認め合う関係を基盤としてお互いに刺激を受け持てる力を十分に発揮することにある。

そのために、一人ひとりの保育士求められる能力として、

- ①多面的に物事を捉えることができる。
- ②自分の考えを相手に理解できるように説明する。
- ③相手の考えを受け入れる。
- ④多様性を認める。
- ⑤日々の保育の中で様々な気づきがありそれを他職員に発信する。

⑥支援を必要とする子どもの理解等があげられる。

以上、挙げた項目から保育士一人ひとりの「人間力」が重要なポイントになってくることがみえてくる。

3. より良いチームを育むには

保育の営みは、決して一人で実践できるものではなく、他保育士や他職種との連携が基本となる。

保育現場は保育士をはじめ、栄養士・看護師・調理員等専門性を有した職員がそれぞれの専門性を発揮して保育に当たっているため、各種の専門性を認識し、お互いを認めあっていくことが大切である。

そのことを踏まえて、インクルーシブ保育の理念・概要・意義を職員一人ひとりが認識し、支援を必要とする子の課題を担当保育士だけで解決しようと抱え込んでしまうのではなく、その課題に応じて何を解決すべきか、それぞれの職種の専門性を生かしたチームを作り、園全体で協力体制を整えていく事が必要である。

そのような体制が当然のように整えられるためには、日頃から風通しのよい職場環境であることが基本である。

それでは、より良いチームを育む為の職場環境を整えるために大切にすべきこととして、職種の違い・経験年数の違い・役職を超えて職員一人ひとりが主体となり、自分の考えを発信する。

多数派意見が少数派意見のみこんでしまうのではなく、論点を明確にしてお互いの違いを認め合い、尊重し、助けあう等人間力を付けることが「より良いチーム」として成り立ち、より良いインクルーシブ保育へと繋がっていくものと考えます。

4. まとめ

インクルーシブ保育を実践するにあたって「チームで課題解決する力を高めるために」「チームとして効率よく機能するために」

- ① 1人ひとりの職員が主体的に取り組む姿勢（意欲的）がある。
- ② お互いの違いを認め、尊重し誰もが活発に意見を言い合える職場環境である。
- ③ 専門性に対する自覚を持つことである。それには、研修や自己研鑽により専門性を高めていく事が重要である。そして、それぞれの専門性を発揮し、同じ目標（課題解決）に向かって協力することにより、チームとしての協働性が高まるものである。
- ④ 自分一人で保育をやっているのではない、という他保育者への信頼感をもつ。そして、最後に保育は人間力である。

**【資料】 保育所保育指針
第7章 職員の資質向上**

第1章（総則）から前章（保育者に対する支援）までに示された事項を踏まえ、保育所は、質の高い保育を展開するため、絶えず、一人一人の職員についての資質向上及び職員全体の専門性の向上を図るよう努めなければならない。

1 職員の資質向上に関する基本的事項

- 職員の資質向上に関しては、次の事項に留意して取り組むよう努めなければならない。
- ① 子どもの最善の利益を考慮し、人権に配慮して保育を行うためには、職員一人一人の倫理観、人間性並びに保育所職員としての職務及び責任の理解と自覚が基礎となること。
 - ② 保育所全体の保育の質の向上を図るため、職員一人一人が、保育実践や研修などを通じて保育の専門性を高めるとともに、保育実践や保育の内容に関する職員の共通理解を図り、協働性を高めていくこと。

- ③ 職員同士の信頼関係とともに、職員と子ども及び職員と保護者との信頼関係を形成していく中で、常に自己研鑽に努め、喜びや意欲を持って保育に当たること。

2 施設長の責務

施設長は、保育の質及び職員の資質の向上のため、次の事項に留意するとともに、必要な環境の確保に努めなければならない。

- ① 施設長は、保育所の役割や社会的責任を遂行するために、法令等を遵守し、保育所を取り巻く社会情勢などを踏まえ、その専門性等の向上に努めること。
- ② 第4章（保育の計画及び評価）の2の（1）（保育士等の自己評価）及び（2）（保育所の自己評価）等を踏まえ、職員が保育所の課題にて共通理解を深め、協力して改善に努めることができる体制を作ること。
- ③ 職員及び保育所の課題を踏まえた保育所内外の研修を体系的、計画的に実施するとともに、職員の自己研鑽に対する援助や助言に努めること。

3 職員の研修等

- ① 職員は、子どもの保育及び保護者に対する保育に関する指導が適切に行われるように、自己評価に基づく課題等を踏まえ、保育所内外の研修等と通じて、必要な知識及び技術の習得、維持及び向上に努めなければならない。
- ② 職員一人一人が課題を持って主体的に学ぶとともに、他の職員や地域の関係機関など、様々な人や場との関わりの中で共に学び合う環境を醸成していくことにより、保育所の活性化を図っていくことが求められる。

地域との連携を深めるために

鈴木 由歌 愛隣幼稚園

(公益社団法人千葉市幼稚園協会統合保育推進小委員会委員長)

1. 地域との連携の意義と課題

1.1 保護者を支えるために

障害のある子どもたちの保護者は、いつ我が子の障害に気付き受容していくのか。肢体不自由やダウン症などであれば、生後間もなく子どもに障害があることを知る。しかし発達障害など見てわかることが難しい障害であると、その気付きは遅れる。いずれにせよ、子どもに障害があるということを容易に受け入れることはできない。育てにくさに戸惑いながらも家族にすら不安を打ち明けられずにいたり、周囲の目を避けるような生活にならざるを得ないということも起こる。そして保護者は子どもの成長とともにこの違和感はなくなるのではと、期待しながらこの時期を過ごす。この時代の大きな課題がここにあり、地域との連携を困難にする壁となっている。だからこそ、この壁を取り除き地域との連携を構築する必要がある。幼児の保護者の孤立感をなくすことによって当事者である子どもと保護者自身が必要な支援を受けることができるようになるからである。

1.2 ソーシャルインクルージョン形成のために

ソーシャルインクルージョンとは、すべての人々を孤独や孤立、排除や摩擦から援護し、健康で文化的な生活の実現につなげるよう、社会の構成員として包み支え合うという考え方である。残念ながら日本の地域社会にはまだ、その理念が根付いていない。ここにもうひとつ、地域との連携を困難にする壁がある。障害のある子どもたちだけでなく全ての人々の健康で文化的な生活を実現するために、地域社会の中にソーシャルインクルージョンの理念を広めていくことは意義のあることである。障害のある子どもとその保護者と地域の人々が連携を深めていくことは、ソーシャルインクルージョンそのものを形成していく上で、必要不可欠な条件である。

2. 地域連携を進める働き

2.1 子どもたちが在籍する保育機関（保育所・幼稚園・こども園等）

地域の子どもたちが障害の有無を超えて生活を共にするところにこそ、子どもたち自身が一人ひとりの違いを知り、認め合い、よい仲間になっていく可能性がある。そのような子どもの育ちは地域の保護者の連携にも繋がっていく。

2.2 地域の子育て支援事業

未就園の乳幼児が保護者と共に場を共有する所にも連携の可能性がある。特に家庭内に孤立しがちな障害のある乳児と親が同じ地域に住む健常の子とその親や支援者と繋がることで、孤立から遠ざける。

2.3 地域の行事

属する集団を異にする子どもたちも場を共有する地域の行事には、出会いの可能性がある。地域に住む親子が、また世代を超えた人々が顔が見える関係になることは連携の可能性を広げる。

3. 関係諸機関の連携

3.1 関係諸機関

① 保健センター

定期健診等、保健センターが行う事業は、支援が必要な子どもと保護者を地域を担当する保健師や民生委員等に繋げる。

② 療育機関

支援が必要な子どもの保護者の相談に応じ、必要な場合には検査・診断を行い、療育を行う。療育機関との連携は子どもの健全な育ちを直接的に支え、保護者の不安感・負担感を軽減する。

③ その他（小学校等、教育機関）

障害のある子どもたちの進学先となる地域の学校（特別支援学校等を含む）との連携は支援の継続のた

めには不可欠である。

3.2 諸機関の連携

① 連携の重要性・必要性

医療・療育・教育・生活等様々な分野の諸機関が連携し具体的・直接的・継続的な支援を提供する体制を作ることは障害のある子どもの健全な成長を支えるものであり、それは保障される必要がある。

② 連携の進め方

1にも述べたがこの時期の保護者が自ら積極的にこれら諸機関と繋がっていくことはまだまだ難しい。健診などで連携の機会がある保健センター、あるいは日常的に関わる保育機関が保護者の思いに寄り添いながら丁寧に繋げていく。

4. 地域連携作りの具体的取組

2に挙げた地域連携を進める働きの中で連携作りの具体的取組を進める。

- (1) 一障害のある子もない子も共にいる一子どもたちと保護者がそのような場を共有する機会を増やしていくことによって、まずは顔が見える関係作りを目指す。
- (2) 顔が見える関係から、保育者・支援員が仲介となって子ども同士を繋げ、保護者同士を繋げていく。
- (3) 講演会等を通して地域社会への啓蒙を図る。

5. 養成校での学び

前項(1～4)で述べてきたが、「地域との連携を深

める」ということを考える時、地域の一人としての当該児とその保護者が置かれている現実、それを取りまく同じ地域の一人である子どもたちと大人たちの現実を知ることが不可欠である。また、「地域との連携を深める」ということは正に“ソーシャルインクルージョン”の理念を地域社会に広げていくことであり、これには養成校での総合的な学びが必要になると考える。

養成校での学びはダイレクトにそのことだけに焦点をあてたものではなく、実習を含めた様々なフィールドワークの中で下記のようなことについての学びを深め、すべての人が排除や差別を受けることなく共に生きる社会を希求するものであることを願う。

(1) 保護者支援に関する保育者としての学び

- ・子どもの成長発達を支える保護者の役割を知り、思いを知る。それを支える社会の仕組み、保育者の果たすべき役割を知る。

(2) ソーシャルインクルージョン形成の意義に関する保育者としての学び

- ・すべての人々が共に暮らす社会とは
- ・その社会を形成していく役割を担う子どもたちを育てる保育とは
- ・保育者として自らその意義を見出す学び

(3) 関係諸機関とその連携に関する保育者としての学び

- ・諸機関との連携の仕組みや支援体制を知る。

(4) 実体験を通しての学び

- ・子どもたちや保護者が置かれている今を知る。地域との連携の意味を考える。

(5) 目指す社会のあり方を研究

- ・総合的な学びをソーシャルインクルージョンに繋げる。

インクルーシブ保育を担う保育者育成のために どのような学びを積みあげるか

広瀬 由紀 植草学園大学発達教育学部

1. はじめに

今、多くの保育現場において、配慮を要する子どもが「いる」という事実は自明である。図1は2012年の調査¹⁾だが、園や公私問わず半数以上の園で、特別支援を要する子どもが在籍していることがわかる。今後も傾向は変わらないであろう。

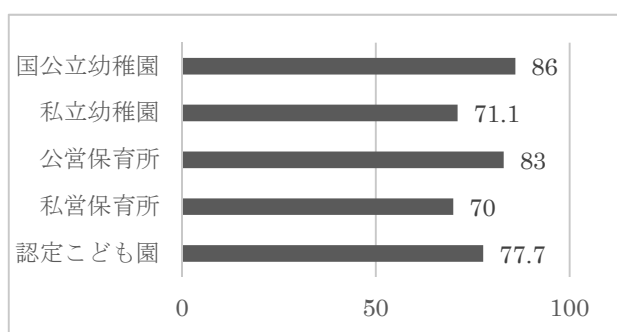


図1 配慮を要する子どもの比率 (%)

では、これから保育現場に出る学生たちに何を伝えたらよいか。配慮を要する子が「いたらどうするか」という、自分たちとは別世界にいるように子どもを捉え、それを問題視し、解決を探ることだろうか。それとも、配慮を要する子が「いることを前提」として、その子がいる集団の強みを活かしつつ、共に学び合うための保育を探求することだろうか。

障害者権利条約の批准により、我が国は共生社会の形成に向けた教育システムを構築する方向でその舵を切っている。すでに多様な子どもたちが共にいるという幼児期の状況は、今後の教育を考えるにあたって重要な鍵を担うと思われる。今ある状況をよりよく活かし、共生社会の形成を担う次代の子どもたちに何を伝えるかを模索できる保育者の育成が必要と考える。本稿では、大学等の養成校に在学している間、未来の保育者にどのような学びが必要かということについて、このたびの調査研究で得られた示唆に基づき述べていきたい。

2. 調査研究での協議からの考察

2.1 自身の人間性を高める

インクルーシブ保育を展開するために必要な力として、「自己理解・自己肯定」「多様性を受け入れる力」「柔軟な思考」「実行性・積極性」「広い視野や好奇心」「コミュニケーション力」など、いわゆる「専門的な知識・技能」ではない部分について多くの意見がでた。保育は「人」と向き合う仕事であり、保育者一人ひとりの感性や考え方、立ち振る舞いが大切な要素となる。

では、上記の力を大学の学びとしてどのように積み上げたらよいか。本論点については、学内での学びと並行して、体験学習をいかに積み上げるかということについて協議が重ねられた。

体験内容として、①広い視野を得られるように多様な現場や人と触れ合う、②自分の目指す現場について将来自身がそこに立つということを意識して体験する、③障害のある人が自分の身近で生活しておりその困難性にも違いがあるという事実を知る、ことが必要となるだろう。

また、体験学習の振り返りの重要性も多く語られた。冒頭の「インクルーシブ保育を展開するために必要な力」を意識的に視点に盛り込むこと、方法として、グループワークやディベート、発表等を取り入れて、「他者の意見に耳を傾ける」「話し合いを元に自分の意見を柔軟に組み立て直す」「他者にわかりやすい言葉で伝える」などの経験が積み上がるのが大切となる。

2.2 子どもを見る温かいまなざしを育む

「インクルーシブ保育」は特別な保育というわけではなく「どの子にも嬉しい保育」に通ずる意味を持つ。そのため、学生個々の保育実践に向かう基礎的な力を備えることは、重要との見解で一致した。

中でも定型発達に関するある程度の知識は、目の前にいる子どもと向き合うときに、多少なりとも見通しを持ち、配慮を講じるための手がかりとなり得るものとして、また、子どもを限定的ではなく生涯を通して成長し続ける存在としての見方を可能にするものとして必要である。

もちろん、個々の障害から生じる困難性に関して理解しておくことも、子どもを見るまなざしに幅を持たせる重要な糧となる。しかし、それ以上に大切と話題になったことは、いわゆる障害の捉え方である。「障害」はICF(図2)で示されるように、個人の要因によってのみではなく、環境も大きな要因として位置づけられる。特別な配慮を要する子どもを通して、保育全体のありようを見直しどの子にも望ましい保育を作りだそうとする心持ちを抱けるかどうか、インクルーシブ保育へつながるかどうかの鍵となるだろう。

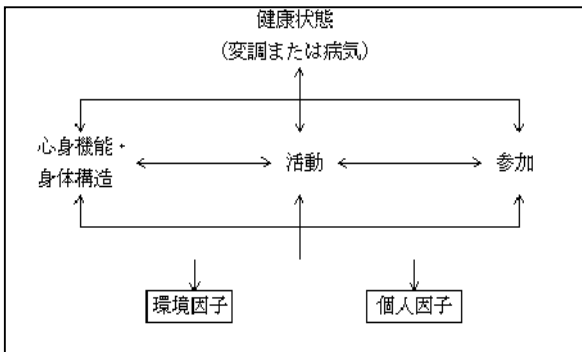


図2 ICF(国際生活機能分類)の構成要素の相互作用²⁾

2.3 「つながり」を意識できる土壌を育む

「つながり」という言葉でまとめたが、その中に、①保育における子ども同士の「つながり」、②保育と家庭との「つながり」、③保育と地域との「つながり」、の3つの要素を含んでいる。

①保育における子ども同士のつながり

「みんなちがって みんないい (金子みすゞ詩より)」—幼児期の遊びを中心とした生活の中で、子どもたちが互いの違いを感じつつ、それを理由に排除するのではない心持ちを育てていくことが、共生社会の形成につながっていくと考えられる。そこには保育者の援助が不可欠である。子どもどうしの関係性を丁寧に見るまなざし、その間をつなぐための配慮を講じられる力を育てていくこと

が求められるであろう。

②保育と家庭とのつながり

保護者との関係に関する意見も多く出された。養成段階で保護者に触れる機会は限られている。しかし、養成校等が開いている子育て支援の場を活用し、学生のうちから保護者と接する機会を設けていくことはますます重要になる。また、さまざまな家族の現実やその背景を理解し、現代社会の持つ問題を視野に家族を捉え直すことが、保育者になり出会う様々な家族をまずは受け止めようとする土壌を育むことへつながると考えられる。

③保育と地域とのつながり

子どもを自園だけで育てるのは限界がある。必要な機関と連携を取り合い、子どもを地域ぐるみで育てていくことが求められる。連携には、さまざまな職種や機関という横のつながりとその子の一貫した支援という意味で学童期への縦のつながりという両面の意味を持つ。現場に立つ前にさまざまな職種の実際、幼稚園や保育所等との連携、接面となる小学校教育等への理解が必要となる。

3. おわりに

本研究を通して、特別な配慮を要する子を「気になる子」ではなく、その子を通して保育そのものを見直していこうとする子ども観や実践力の素地を育むことが大切と感じた。また、人や機関をつなげる役割であることについても、学生の中に意識できるような学びも必要であろう。本研究から得た示唆を具体的に展開できるよう、養成側として今後さらに研鑽を重ねていきたい。

文献

- 1) ベネッセ教育総合研究所 (2014) . 「第2回 幼児教育・保育についての基本調査報告書 [2012年]」
http://berd.benesse.jp/up_images/textarea/07_7.pdf
(2015.12.25 閲覧)
- 2) 厚生労働省. 「国際生活機能分類—国際障害分類改訂版—」.
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html>
(2015.12.27 閲覧)

インクルーシブ保育を担う保育者養成のインターンシップ

栗原 ひとみ 植草学園大学発達教育学部

1. 保育者養成とインターンシップ

まず、冒頭で保育者養成における実習とインターンシップの違いを明らかにしておきたい。保育実習とは学生が保育の実践を観察・体験することで、専門職の目的・価値・倫理などについての理解と自覚を深め、保育者としての使命感や実践力の基礎を高める学修体験である¹⁾。インターンシップとは自らの専攻、将来のキャリア・プランに関連して、在学中に一定期間、園等で就業体験を積むための実習制度のことをいう²⁾。特徴的に捉えるならば、保育実習は学修体験として、インターンシップは職業体験として捉えることができるのではないだろうか。しかしながら実践力養成という点において両者は分ちがたく、密接に関連し合っている。実践力養成については文部科学省が近年特に強調している点である。

「幼稚園教員の資質向上について」(文部科学省、2002)において実践力の育成について以下のように述べられている³⁾。

「養成機関においては、大学改革の一環などで、カリキュラムの検討や授業に関する評価制度を通じて、実践的な指導力に対するニーズへの対応の改善に努めることが重要である。そのためには、養成機関が、幼稚園との連携を強化し、幼稚園現場からのニーズをもとに、カリキュラムや授業の中で理論と実践を結び付けることや、学生に、早い段階から、インターンシップなどにより幼稚園現場での実践を経験する機会を与えることなどの工夫をすることも重要である」。

また養成と採用・現職の円滑な接続によるトータルな教員の資質向上に向けた方策としては以下のように述べられている³⁾。

「養成、採用段階からの実践力を重視する観点から、養成段階において、実践力を重視したカリキュラムにより理論と実践を結び付けること、インターンシップの活用や実践力に着目した採用と試用期間の適切な運用を図ることが考えられる」。

抽象概念であるところの理論を基盤にして、A児

に対して何をどう支援する、という実際に落とし込んだ実践ができる保育者養成が求められている。ここに、机上の学修体験と保育現場で行うインターンシップ体験との往還的、相補的、重層的な学び体験を用意する必要があると言えるだろう。ここまでは文部科学省から養成校へと、養成する側からの必要性を述べてきた。では養成される側である学生はどのように考えているのだろうか。

渡辺・佐伯・森下らの実践研究⁴⁾によると、就職前に学生が望む勉強・経験として理論的知識、専門的知識・専門的技術に加え、現場経験や社会人としての基礎知識・スキルの習得が挙げられている。これは、学生が、実践に役立つ能力を備えた人材に対する現場からのニーズを認知していることに加え、自身がそうしたニーズに応えられるのかという不安を抱いていると解釈されている。養成される学生自身もまた、インターンシップの必要性を感じているのである。

2. インクルーシブ保育とインターンシップ

インクルーシブ保育とは、多様な1人ひとりの子どもの教育ニーズに応じることが求められている。

1人ひとりの子どものニーズに応じるとは、まずはニーズがどこにあるのかを推察・探求してかなくてはならない。その際には保育現場では個人と集団の両面からのアセスメントが必要になってくる。個人としては、子どもの行動の何を見てどこを捉え、その行動をどのように読み解いていくのかの、子ども理解、発達理解、場面理解等が求められる。また集団としては、保育者・子ども同士の人間関係、クラス集団の成熟段階、園全体の保育方針等の理解も求められてくる。

ニーズが把握されたら、そのニーズに基づいて、ニーズに応じた具体的支援を、個人と集団の両面から実践していくことになる。その際には、実際に現場の資源を活用していく。現場の資源とは園庭の環

境、室内の環境、人的環境、地域環境等も含めての、その現場固有無二のものである。現場固有の保育資源をいかに活用していくのは学内では学ぶことが出来ない範疇である。インターンシップで現場で学ぶ重要性がここにある。それぞれの保育現場の持つ資源を総合的に有機的に複合的に具体的実践に落とし込んでいくインクルーシブ保育の実践を学生は現場で学ぶのである。

3. インターンシップで学ぶこと

保育者としての実践力と同時に職業意識をもった職業人を育成するために、インターンシップで学ぶことは何であろうか。まず1点目に挙げられるのは、社会人としてのマナー常識である。具体的には①挨拶、②礼儀、③責任感、④倫理観、⑤行動力、⑥コミュニケーション力、⑦スケジュールマネジメント、⑧ストレスマネジメント、⑨健康マネジメント、⑩積極性、等である。これらは現場で学ぶ学修の基礎となる部分となる。

2点目に挙げられるのは保育者としての専門性である。①子ども理解、②保護者理解、③集団保育技術、④個別支援、⑤生活支援、⑥保健・衛生の基礎的知識と対応、⑦安全管理、⑧個人情報管理、⑨専門機関連携、⑩幼保小連携、等である。

3点目にはその現場理解である。園には独自の保育理念がある。それらは日々の保育実践の隅々にいきわたっている。加えてその保育現場は地域社会に包括的に位置づいている。その現場がある地域社会から俯瞰的に現場を捉えることが重要となる。

4点目にはチームの一員と成る、協働性である。職場はそれぞれの役割や立場、任務遂行によって成り立っている。学生は「自分が保育者に成る」ことに焦点化しがちであるが、実際には「その現場のチームの一員としての保育者に成る」のである。

4. インクルーシブ保育の構築に向けて

保育現場にはそれぞれに教育ニーズの異なる子どもが実存している。一口に「配慮を要する」と表さ

れるのではない、A児にはA児の教育ニーズがある。インクルーシブ保育の実践はその個性を実感することがスタートとなる。これは保育そのものであり、インクルーシブ保育は何か特別なことではないと踏まえた上で、以下に学修内容を述べていく。

- ①教育ニーズの個性理解。その子どもの今、生活していくうえで困っていることを理解していく。
- ②多様性を受け入れていく。自分の中にあるバイアス、思い込みに気がつき、認識する。認識した上で多様な子どもたちの在り様を受け入れていく。
- ③多様な価値観を認め他者への理解へと繋げていく。子どもたちがお互いを認め合えるようにする。
- ④自分の考えだけに固執せず、他者の意見を聞き入れて、たえず修正していく。
- ⑤教育・支援の方法は一通りではなく、子どもの状態に合わせて随時見直していく。

5. インターンシップ今後の課題

- ①実習とインターンシップを養成課程において系統的に、相互関連的に位置づけていく。
- ②インターンシップについて学内で一貫した連携体制を整えていく。
- ③インターンシップ体験を、振り返り学修の過程でフィードバックし、学生間で共有し合うことができる場と時間の確保が求められる。

引用・参考文献

- 1) 保育実習指導のミニマムスタンダード、北大路書房、2007年、p2
- 2) デジタル知恵蔵コトバンク、2015年
- 3) 文部科学省「幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために」（報告）平成14年6月24日
- 4) 現場での学びを活かした保育士・教員の養成—全学年における年間インターンシップ—、渡辺俊太郎、佐伯知子、森下規代子、大阪総合保育大学紀要、第4号、2009年、p157

実習での学び

鈴木 朱美 植草学園大学附属弁天幼稚園

1. はじめに

幼稚園教諭免許、保育士資格を取得するために一定期間の実習を行う必要がある、実習の目的は幼稚園教諭、保育士に必要な豊かな人間性を養うと共に、専門的な知識・技術を学ぶこと、将来に希望を持ち、その職務への自覚を深めることにある。(植草学園大学・短期大学の実習の手引きより抜粋) このように、各大学、養成校ではそれぞれ実習の目的を定め、実習の心構えや実習の概要(スケジュールなど)等を「実習の手引き」として作成し、それを授業に取り入れ実習指導を行っている。また、実習の事前指導として指導案作成や模擬保育等を行い、実習後は学生同士の実習の振り返りやレポートから課題をみつけたり将来に対しての決断の支援をしたりなど実習事後指導にも力を入れている。しかし、このような丁寧な指導を受けたにもかかわらず、実習中に挫折したり将来の進路を変えたりする学生も少なくない。

待機児童削減のひとつとして保育園やこども園が新設され、保育者の確保が厳しいと言われる昨今、実習生を受け入れる側の園としても学生には大いに期待をしている。教育・保育現場において近い将来「即戦力」となるように熱心に(ややもすると厳しく)指導する園もある。実習を終えた後学生から感想を聞くと「楽しく有意義であった」「学ぶことがたくさんあった」等の答えが多くあり、幼稚園教諭や保育士になりたいと将来に対する希望を持つ学生もいる。しかし、せっかく希望の幼稚園教諭や保育士になったのに自分の理想とする職場ではないことや実習のときとは大きなちがいがいるなどの理由で1年もしないうちに離職してしまう人も少なくない。

大学や養成校、実習生受け入れ園、学生、それぞれが頑張っているのになぜ実習で挫折してしまったりすぐに離職したりしてしまうのか、大学、学生、実習園に関わる者とし実習について次のように考えてみた。

2. 実習生受け入れ

毎年実習生を受け入れる園として、大学や養成校の実習

要項に沿って実習のスケジュールや園の概要などをまとめたレジュメを作成し、実習前に担当教諭とクラスの子どもの様子や現在の保育状況などについての情報提供や具体的な実習について相談する機会(事前訪問)を設けている。その時点では緊張もあるが実習に対する少々の不安と大きな意欲を感じる。

1週間の実習では、観察・参加実習が主な実習内容で子どもたちとの関わりも多くあり、記録に関しても園全体のことや子どもたちのこと、保育者の仕事内容等あらかじめ指示されていることが多いので無難に実習を終えることができる。しかし、責任実習を伴う数週間の実習では、日々の生活のなかでの子どもたちの見とりやそれについての考察、指導案の作成と実際の保育、日々の反省など学生にとっては大変な日々となる。実習園の保育者も日々の保育と学生指導、打ち合わせや教材研究など多忙のなか実習指導を行っている。日々の反省会のなかで少しでも学生の参考になればとアドバイスをしたり一緒に教材研究を行ったりもしている。素直にアドバイス等を聞き入れ次の日に活かしていく学生もいれば、そのアドバイスを上手に活かすことができず落ち込んでしまう学生もいる。学生自身も落ち込んだときに友達や学校の実習担当に相談できればよいのだが、そのままにしておくのでストレスは重なるばかりだ。

学生の様子を見ながら実習担当や管理職から声をかけ実習を切り抜けられるよう対応している。実習受け入れ園として学生に対してどのような実習にしてほしいか、実習中に何を学んでほしいか等、管理者、保育者が共通理解しているのだろうか。実習担当の保育者に任せたまのところで実際にはあるのではないだろうか。

3. 学生の意識

ほとんどの学生が大学や養成校等で実習について多くを学び現場実習に臨んでいる。しかし、なかには免許取得のひとつの過程として安易に考えている学生も少なからずいる。実習中は子どもたちとのかかわりが多くなるが、少子化の昨今、実習前に乳幼児とかかわる機会はほとんどないと言える。なかでも、障害のある子や発達障害等気になる

子とのかかわりは実習現場に出て初めて経験する学生が多いと思われる。授業のなかでは障害のある子や発達障害等について学んでいるが、実際は子どもたち一人ひとりの個性が違うので対応も違ってくる。また、保育形態や子どもの遊びについての考え方も園の方針により様々である。このようなことを意識して学生自信が実習前にどれくらい準備が出来るのか。実習に対する意識の違いでその準備の仕方も違って来るだろう。

4. 保育者にもっとも必要なもの

研究協議会の場において「保育者にとって最も必要なものは何か」ということについて話し合いがもたれ。(第1回研究協議会幼保専門部会記録, 広瀬氏からの報告参照) そのなかで最も必要なものは「人間力」(自分のなかの)であり、言われてからでなく自分で考えて行動する力を伸ばしてほしい。(略)教育者・保育者は専門性も高いが多用な人間を育てるのだから常に幅広い関心を持ち合わせてほしい。(略)「子どもの見方」を発展させたい等とまとめられている。

5. まとめ

実習について、大学・養成校、学生、実習受け入れ園、それぞれの立場を述べてきたが、教育・保育現場で求められるものは「人間力」の備わった保育者である。そのような学生を育てていくことこそが大学・養成校、実習受け入れ園の役割であろう。

「人間力」のなかには個性を育てる視点、たくましさ、行動力、倫理観、マネジメント能力、コミュニケーション能力、自分のストレスを上手に解消するなどの力が含まれている。(第1回研究協議会幼保専門部会より)それらはすべて実習をする上でまた社会人として必要なことでもある。たとえば、実習中や就職先の園で落ち込んだりしたときに、ストレスを上手に解消できる力やたくましさ、コミュニケーション能力が備わっていれば乗り越えることができる。挫折者や離職者も少なくなる。

実習生受け入れ園として学生に学んでほしいことは「子どもの見方」(子ども理解)である。障害のある子、気になる子も含め子どもたちは一人ひとりが个性的でその対応も一様ではない。そのことを踏まえ子ども一人ひとりを受け

止めどう対応していくか。子どもたちとの信頼関係にもかかわることだが実習中にぜひ学んでほしいことである。できることならば、実習前にボランティア等で子どもたちとかわる機会が持てるようであれば実習に大きく役立つことだろう。

学生が実習中に困ったことの多くは子ども同士のトラブルについてと記録簿の書き方である。トラブルについては、「こんな対応でいいのか」「解決までに至らない」など不安なことが多いようだ。それは当たり前のことであって、大切なのは子どもたちのトラブルにどういう意識をもって介入したかである。意識の持ち方によって子どもたちの納得の仕方も違って来る。記録簿においては、自分(学生)の実習の目標や日々のねらいに対してまとめられているが、日を追うごとに内容が大まかなものになってしまう傾向がある。それは前日の反省が生かされていないので次の観察の視点が定まらないことが要因のひとつと言える。これも学生の意識の持ち方である。意識の持ち方で子どもの見方や周りの見方が変わってくる。

障害のある子や発達障害等気になる子どもたちとのかかわりについては、指導教諭から特性等細かく話をきいて対応しているが、積極的にかかわったり記録簿に記載したりすることは少ない。なぜなら学生のなかにはかかわったがゆえに保育を乱す結果になってしまうかもしれないという不安やその子自身を不安定にさせてしまうのではないかという思いがあるからだ。すでに幼児教育の場でも支援を要する子が在籍しているのが現状である。学生にはボランティアや実習を通して子どもたちと積極的にかかわって(良く観察して)その個性や特性を理解し将来に活かしてほしい。また、実習生を受け入れる園としても支援を要する子どもも含め、学生に園としてどのようなことを学んでほしいか、伝えたいのか保育者(管理者含む)間の共通理解が必要である。また、大学・養成校と実習園が同じ目的を持って実習生を育てていくこと、大切な視点は事前に両方で理解しあい学生に伝えていけば学生の現場での混乱や不安が少なくなるのではないかと思う。

「実習での学び」は学生自身を大きく変容させる。実習中はよかったことよりも困ったことのほうが多いと思うが、それを課題として乗り越えることも学びのひとつになる。ひとつひとつを乗り越え「人間力」の備わった保育者に一歩でも近づけるように、実習について大学・養成校、実習受け入れ園として検討する必要があるのではないだろうか。

インクルーシブ教育を推進するために どのような力を育てていく必要があるか

渡邊 章 植草学園大学発達教育学部

1. はじめに

文部科学省は、平成24年に「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)」¹⁾を公表しており、この中で、教員の専門性や養成について触れている個所がある。それらを検討し、インクルーシブ教育システム構築のために、どのような力が求められているかについて述べることにする。ここでは、小学校教員養成と特別支援学校教員養成に焦点を当てる。

2. 特別支援教育に関する知識・技能

教員の専門性や養成における特別支援教育に関する知識・技能の必要性については、次の記載がある。

「インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。特に発達障害に関する一定の知識・技能は、発達障害の可能性のある児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから必須である。」¹⁾

特別支援教育についての基本的な理解は、特別支援学校教員だけでなく、今後は小学校教員養成においても必須になると考えられる。

すでに多くの発達障害のある子どもたちが通常の学級に在籍しているため、小学校教員養成課程においては、発達障害のある子どもの理解や支援の方法について学ぶ必要がある。

また、今後のインクルーシブ教育システム構築のためには、発達障害の子どもたちだけでなく、様々な障害種の子どもたちが通常の学級で学ぶことも考えられることから、多様な障害種についての理解や支援の方法について学ぶ必要がある。

3. 合理的配慮を提供できる力

これからのインクルーシブ教育を推進していく上

で重要なキーワードとなる「合理的配慮」については、次のように記載されている。

「「合理的配慮」については、特別支援教育に関わる教員の専門性として位置付けていくことが必要である。まず、これを特別支援教育に関わる教員が正しく認識して取り組むとともに、すべての教員が認識することが重要である。」¹⁾

特別支援学校教員や特別支援学級、通級による指導の担当教員を目指す者は「合理的配慮」についてしっかりと理解し、的確な対応や支援が行える力をつけていく必要がある。

また、「合理的配慮」についての基本的な理解は、子どもたちの教育に関わるすべての教員に求められることである。小学校の通常学級を担当する教員においても、「合理的配慮」についてしっかりと理解し、適切な対応を行うことができる力を養っていく必要がある。

障害のある子どもへの「合理的配慮」は、一人ひとりの障害の状態によって異なってくると考えられる。そのため、子どもたちの教育に関わるすべての教員は、どのようなことが「合理的配慮」にあたるのか、どのような「合理的配慮」の提供事例があるのかということを理解しておく必要がある。

4. 教科指導の専門性

教科指導の専門性に関しては、下記の記載がある。

「特別支援学校の教員については、特別支援教育の専門性を高めるとともに、教科教育の専門性をもバランス良く身に付けることが重要である。特に中等教育においては、教科担任制であることに留意する必要がある。」¹⁾

ここに示されているように、特別支援学校教員の養成においても、教科指導の力をつけることは重要であり、障害のある子どもの状態に応じた適切な教科指導の工夫や配慮を行うことができる力を育成することが今後の教員養成において必要である。

小学校教員の養成においては、これまでも教科指導の専門性を身につけることは重要な取組となっているが、インクルーシブ教育を推進するためには、小学校教員の養成においても、障害のある子どもの特別な教育的ニーズに応じた教科指導の工夫や配慮を行うことができる力を育成することが重要になる。

5. 自立活動についての理解

特別支援学校の教員には、自立活動の指導に関する専門性が求められるが、今後のインクルーシブ教育を推進するためには、小学校の教員においても自立活動に関する理解が必要になってくる。

自立活動の内容については、1) 健康の保持、2) 心理的な安定、3) 人間関係の形成、4) 環境の把握、5) 身体の動き、6) コミュニケーションという6つの区分のもとに示されているが、障害がある子どもの特別な教育的ニーズに対応した指導を行うために、小学校教員の養成においても、自立活動の指導に関する基本的な理解が必要であると考えられる。

6. 多様な教育的ニーズに対応する学級運営力

これからのインクルーシブ教育の推進において、小学校の学級担任教員には、障害による特別な教育的ニーズのある児童の対応をしつつ学級運営を行う力が求められる。すなわち、子どもの教育的ニーズの「多様性」を前提として、学級の運営をする必要がある。

また、小学校においては、通常学級の担当教員と特別支援学級や通級による指導の担当教員が、連携・協力して、適切な「合理的配慮」の提供を行っていくための力を育成する必要があり、様々な専門性をもった人材とのチームによって、適切な「合理的配慮」を提供していく力の養成が必要である。

7. 連携・協力して対応する力

様々な専門家と連携・協力して対応する力の重要

性については、次のような記載がある。

「すべての教員が多岐にわたる専門性を身に付けることは困難なことから、必要に応じて、外部人材の活用も行い、学校全体としての専門性を確保していくことが必要である。」¹⁾

様々な子どもたちの教育的ニーズに応えるためには、広範な専門性が必要となるが、それを特定の教員がすべて担うことは困難である。

そのため、学校内・学校外の様々な専門性を有する人材と連携・協力して、子どもへの「合理的配慮」を提供していく力を育てていく必要がある。

8. ボランティア・インターンシップ・教育実習でどのような力を育てるのか

現場体験に関しては、次のような記載がある。

「学生の段階で継続的に学校における特別支援教育を経験することは、実践的指導力を身に付けるという観点から効果がある。また、親の会等の障害者関係団体、NPO等が開催するキャンプ等に参加することは、障害のある子どもの状況を理解できるようになるという効果がある。これらの活動に学生が参加することについて、単位を付与するなど、各大学の養成課程において活用することを検討することも考えられる。」¹⁾

教育実習の受け入れ校からしばしば耳にする意見は、教育実習に来る前にボランティアなどで学校の現場体験を積んでおいて欲しいということである。

そのため、教育実習の前に、ボランティア等の現場体験の機会を段階的に設定したり、教育実習後の発展的な学びとしての現場体験の機会を設定したりすることも検討していく必要があると考えられる。

文献

- 1) 文部科学省：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)。2012。

小学校における支援体制を充実させるために

加藤 悦子 植草学園大学発達教育学部

1. はじめに

小学校では、子ども達は大半の時間、学級で過ごす。四十人の仲間と一人の担任が、かかわり合い、学び合い、育ち合っていく。

四十人の児童を教え、支え、まとめていく重責を時に新卒の若者が担うこともある。一人一人の良さ、課題、家庭の背景などを把握して、教え導くことの困難さ（醍醐味でもあるが）は、計り知れないとも言える。

教員の世代交替が進み、家庭を含む社会の変化が大きい昨今、子どもたちを支えるためには、担任一人の力では及ばないことが多い。学級王国の時代は終わり、「チーム学校」の時代が到来している。

校内支援体制は、必須のものであり、必要に応じて十分に機能することが肝要である。

2. 支援体制推進のための基礎的環境整備

特別支援教育が進展するに伴い、子どもたちを支援するために、どの学校でも全校あげて、支援体制を考えるようになってきた。学校巡回に伺って、管理職の方からよく聞く声は、「職員は、みんなで支えています。」「私たちも、支援にあたることもあります。」「特別支援担当の教員が、よくやってくれています。」等である。「しかし、校内だけでは限界も…」の声も聞く。

困難さをかかえる子どもたちを理解し、どのように支えていくかについて、校内で共通理解することは、当然のこととして浸透してきている。しかし、校内支援体制を支える基礎的環境整備については、各校、各自治体で格差がある。

若く経験が少ない担任にとって、指導面での助言によって乗り越えることができる場合と、人的な配置、ICTの導入、通級指導教室の活用等、基礎的環境整備によるサポートが必要になる場合がある。校内支援体制の推進と合わせて、基礎的環境整備の充

実が、子どもたちを支える根幹となる。必要などころに支援が届くように整備を進めていきたい。

3. どの子どもも参加できる授業も支援体制の基盤

インクルーシブ教育システムの考え方が報告¹⁾される少し前から、ユニバーサルデザインの授業作りの考え方による授業実践の取り組みが始まり、短期間で、全国に広まってきている。その勢いの強さは、実践者である教師の手応えの強さ＝授業中の子どもたちの変化でもありと考えられる。

一方、支援を要する子どもたちについて、前述の報告では、「障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきであり、それぞれの子どもの、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点」と述べられている。

子どもたちが学校で過ごす時間の約八割は、授業時間である。この時間が、どのようなものであるかによって、個別の支援の必要性の時間、質が変わってくる。

通常の学級で困難さを抱える子どもたちにとって授業がわかること、参加できることは、何よりの自信となる。個別の支援の前に、仲間と共に学ぶ場に参加できるように、誰にでも大切なユニバーサルデザインの授業作りを、これからの教師は支援体制の基盤として習得したい。

4. 個に対応した合理的配慮

これまで述べてきた基礎的環境整備やユニバーサルデザインの授業作りを基盤に、さらに合理的配慮が必要な子どもには、支援を組み立てる。

合理的配慮は申出によって進められる。申出がない場合（＝困難さについて、本人や保護者との共有

が十分ではない場合)でも、子どもを支える視点を大切に、教室でできる支援を試み、その効果、意味を共有できるように積み重ねたい。

支援を組み立てる際には、子どもの実態の把握が重要である。その際、毎日かかわる担任・保護者はもちろんのこと、校内で特別支援の専門性を有している特別支援の担当者、特別支援教育コーディネーター、管理職、学年担任、養護教諭等、複数の目から子どもの姿を、話し合うことが必要である。

また、このような話し合いの場である支援会議では問題を掘り起こすことに陥りやすいが、誰が、何を、どのようにすれば、有効と考えられる支援となるのかという視点を共有したい。また、その子どもが好きなこと、得意なことを活用する視点を大切にしたい(Plan)。そして、担任に負わせるだけでなく、担任の力量に応じて支援を組み立てる柔軟性も必要である。その見極めにより、手立ての工夫、支援員の配置、通級の時間数の考慮等も試み(Do)、振り返りの時に、試みた甲斐があった、手応えがあったとポジティブな共有につなげたい(Check)。そうすることで、また、次の支援への意欲もあがり、新しいチャレンジも可能となるだろう(Action)。時には、校内の人的資源だけでなく、外部の資源の活用により、客観的な評価、風通しのよい話し合いとなり、行き詰まりがほどける場合もある。地域の特別支援学校のセンター的機能、発達障害者支援センター等とのつながりを大事にしたい。

5. 学びの場の連続性

ひとつの学校の中に、通常の学級と特別支援学級や通級指導教室が設置されている場合、それぞれの支援の間には、図1のような様々な支援の仕組みが細やかに用意され、学級や教室の連続性が求められるようになった。

この「学びの場の連続性」を十分に機能させて活用することができれば、教室内の担任の支援だけで

は「充実した時間を過ごす」ことができなかつた子どもも、自信を持ち、授業への参加が可能になる。

また、場の連続性だけでなく、集団を育てる専門性のある通常学級担任と、個別的な配慮を中心に子どもを育てることの専門性のある特別支援教育担当の教師の、支援者間の連続性＝協働もこれからの時代に求められる課題である。ユニバーサルデザインの授業作り、得意なことを生かした交流及び共同学習等において、個の視点からの提案をすることにより子どもの主体的な授業参加が可能になった例も報告されている。場と支援者が連続することにより、インクルーシブ教育システムの可能性が広まることが示唆されてきている。また、子どもの発達に応じて学びの場が柔軟に活用できることも重要である。

6. 終わりに

一人一人の子どもを大事に、みんなで支える成果を学校全体で共有し積み重ねていくこと、多様性を認め合えることが、今後の支援体制充実の鍵であろう。

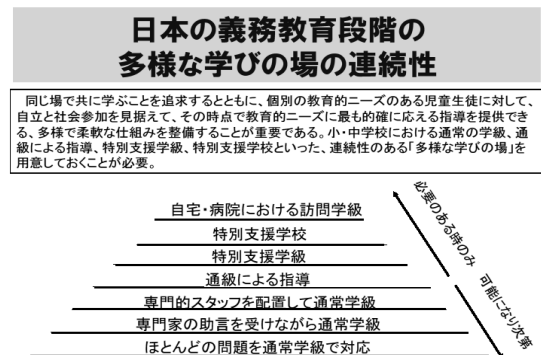


図1 多様な学びの場の連続性

文献

- 1) 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)、2012

教科指導の中でどの児童にもわかる授業を行うために

—支援を必要とする児童のいる学級での授業実践をもとに—

戸丸 俊文 植草学園大学発達教育学部

1. はじめに

小学校の各学級には、発達障害のある児童や生徒指導上課題を抱えている児童が在籍している確率は6.5%といわれる。そのことで、授業が成立せず、学級経営がうまくいかなくなってしまう事例も報告されている。これからの学校教育を担っていく若い世代には、どのような状況であっても、どの児童にもわかる授業を展開できる力を育成していきたい。

教師は、これまで以上に児童の実態を的確に把握し、児童個々にあった授業を構成できる理論や方法論が必要となっていく。こうした力を学生に身に付けさせていくため、大学ではどのようなカリキュラムを構成していけばよいのだろうか。ここでは、二人の小学校教員の実践を通して、これからの大学で何を教えていくべきかを考えていきたい。

2. 背景と分析

2.1 多様な技術と方法習得の必要性

「どの児童もわかる授業」をするためには、特別支援教育で取り組まれている視覚障害や聴覚障害等を抱えている児童への対応を各教科の指導法で積極的に取り入れていく必要がある。授業理論と指導方法を数多く学び、様々な状況や状態に応じて対応できることは、障害を持たない児童にとってもわかりやすい授業を展開できる力となっていく。

2.2 自尊心の持てる学級づくりの必要性

平成27年度の全国学力学習状況調査結果によると学力面での向上と各県の学力差が縮まっていることがわかった。その一方、自分を価値ある人間という自尊心を持っている割合が、39.7%と米中韓の半分以下。自分に自信がないと答えている割合は83.6%もいる。¹⁾自己肯定感や自尊心を持たない児童は、授業等で一度躓くと途端にやる気を失っていく。すると授業内容がわからなくなり、無気力になったり、

大声を上げたりして授業妨害を始めていく。そうした負のスパイラルにはまった学級は、たちまち崩壊を起し担任はその対応に日々追われていく。

教科指導の中で、自尊心を育み、集団としての規律を確立し学びやすい環境を作り出せる力を育てていくことが、どの児童にとっても居心地が良く授業内容がわかりやすくなっていく条件になっていくのである。

2.3 インクルーシブ教育の視点から

特別な支援を必要とする児童は、所属する集団の状況に対して敏感に反応をする。互いの違いを認め合い、良さを引き出し合いながら学び合う環境づくりのためには、竹内²⁾のいうように、クラス全体への取り組みと並行して、子ども達に対して、発達障害のある子どもへの関わり方を教えることも必要である。適切な関わり方を教えることで、トラブルを少なくすることができる。そのための有効な方法は、教師が実際に関わり方を示すことである。教師の対応が子ども達の手本になる。普段のつきあいから、自然にその子どもへの関わり方を会得していく子どもも少なくない。こうした児童との関わり合い方を学ぶことは、無意識の中における指導力の向上となる。大学の授業においても、方法論や技術論と共に「規範できる力」を育成していく必要性があると考ええる。

3. 実践を通しての考察

3.1 暴力的な児童への対応（A教諭の実践）

幼稚園からの引き継ぎ事項で、周囲の子へ暴力をすぐふるってしまう児童（C児）がいることを知ったA教諭は、新1年生として迎えるにあたり、いくつかの対応を考えていた。それは、①規律を守らせる②自己決定権を与える③努力を認め保護者に報告をする④対話による学習の積極的導入により児童間で成長を認め合えるようにする⑤明確で短い指示をする、である。

これは、中学校で荒れを防ぎ学力を向上させるために用いられる「自己決定の場」「自己存在感」「共感的人間関係」³⁾と合致するだけでなく、わかりやすい授業を行うためにも適切な対応であった。

3.2 教科指導は安心感のある学級づくりから

A教諭によると、C児の暴力は2週間で影を潜め、1ヶ月後には大声をあげて威嚇すものの手を挙げることはなくなった。夏休み明けの変容が心配されたが、特に問題もなく、友だちに対して大声を上げたり暴力を振るったりすることもなくなった。周囲の児童も、幼稚園の頃から全く変化したC児に対して、安心感を持って接するようになった。

このことは、学級全体に秩序と安心感を生み出した。その成果として、どの児童も字や絵が上手になり、漢字等の習得速度も上がっていった。

3.3 課題を抱える児童への対応（B教諭の実践）

B教諭は、大きな音が苦手で精神的に不安定な児童（D児）と周囲の児童とのトラブルが多い児童（E児）を抱える3年生の学級で、「自他を共に認め、大切にしよう授業を通して」という研究テーマのもと国語の授業を行うことになった。

B教諭は実践に取り組むにあたり、「自己存在感」「共感的な人間関係」「自己決定と自己の可能性の開発」⁴⁾を基本に据えていた。これは、A教諭とも共通する点であり、授業構成を考える上で重要なキーワードになっていった。

3.4 児童にとってわかりやすい授業を創る

授業は、スーザン・バーレイの「わすれられないおくりもの」の読解を行った。国語科としては、場面の移り変わりとともに、登場人物の気持ちがどのように変化していくのかを読み取っていった。そこに、グループでの活動を取り入れ、折り合いを付けたり協力し合ったりすることを意図的に盛り込んでいった。その結果「友だちが自分の意見を大切に聞いてくれているか」という質問に対して肯定的な回答が、事前調査80%から94.3%になった。アセスの対人的適応の上昇にもつながった（図）。自己肯定感につながる調査では、事前調査68.6%が82.9%になった。この授業を通して、学級全体の学習意欲が

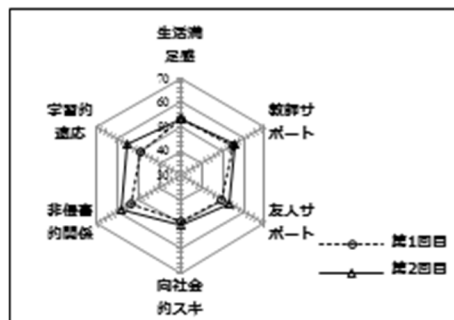


図 アセス学級平均票レーダーチャート

向上したばかりか、課題を抱えるD児、E児も授業内容がわかるようになり、積極的に学習に参加し

ていく態度が見られた。⁵⁾

4. カリキュラムへの示唆

A教諭は、普通学級における特別な支援を必要とする児童への指導力を向上させたいと願い、数年前に特別支援教育の免許を取得した。B教諭の前職は、病院におけるカウンセラーであった。二人に共通していることは、自らの授業力を向上させるために、教科に関する研究会に積極的に参加をしている点と、生徒指導・人権教育・特別支援教育の重要性を認識し学んでいることである。特に注目すべきは、インクルーシブ教育を授業の中で具体的な活動を通して児童に体感させている点である。こうした教師の総合的な力量形成こそが、どの児童にもわかる授業を構成できる力を持たせることになると考える。

このような力を付けていくには、教科指導法の中で、教科指導における生徒指導の機能について学ぶ場を設定する必要があるだろう。そして、インターンシップ等を活用し、現場での体験をもとに知識を具現化できるようにしていくことが求められる。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省（2015. 8月）教育課程企画特別部会論点整理（案）補足資料 P.17～P.19
- 2) 竹内吉和（2014. 4月）発達障害を乗り越える，幻灯舎ルネッサンス新書 P.97
- 3) 岩手県総合教育センター（2005年度）中学校における積極的な生徒指導のあり方に関する研究，P.1～P.8
- 4) 文部科学省（2010. 4月）生徒指導場要
- 5) 杉本祥子（2014. 3月）一人一人が居場所を感じられる学級づくりの在り方，千葉県長期研修生報告書

特別支援学級と通常学級の連携を深めるために どのような力が求められているか

—小学校の交流及び共同学習から見えてきたこと—

福原 美豊子 千葉県流山市立八木北小学校

1. はじめに

交流及び共同学習は、「特別支援学級に在籍する障害のある児童生徒にとっても、障害のない児童生徒にとっても共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で大きな意義を有するとともに、多様性を尊重する心を育むことができる。」とある。¹⁾ただ同じ場にいればいいというわけではなく、担任間の連携を軸にした実施が望ましい。但し、学校によっては校内に特別支援学級がないところもあり、一概には言えない。本論では、自校で行っている交流及び共同学習を例に挙げ、教師に求められる力を考察する。

2. 交流及び共同学習の実際

2.1 特別支援学級の児童が通常学級に行く場合

特別支援学級の児童一人ひとりに交流学級があり、技能教科だけでなく希望する教科や総合学習、給食等を交流学級で行う。理科の実験、家庭科の調理実習等、興味や関心のある単元や題材に部分的に参加することもある。年度始めに保護者や本人の希望を聞き、調整を図る。特に両者の希望にずれが生じている場合は慎重に行う。交流学級の担任に希望を伝え、引き継ぎや個別の指導計画の目標、参加の仕方、班のメンバー、持ち物等々の打ち合わせをする。交流開始後は、毎日打ち合わせや振り返りを行っている。交流授業の内容や児童の実態に応じ、支援員や担任が同行する。そのとき学級の状態や交流学級に在籍する支援を要する子について共通理解を図り、相談にのることもある。交流および共同学習が実りあるものとなるためには、学級の状態が安定していることも重要である。特別支援学級担任の言葉のかけ方や支援の仕方等が、交流学級担任の特別支援教育に関する専門性の向上につながることもある。こうした担任間の連携のもと、共に活動し学習することで「みんなちがってみんないい」ということを子ども

たちは学び合っている。交流学級の児童が班学習で簡単な作業を譲ったり、終わるまで待ったり等々、さりげない気遣いを普通のこととして行うことができてきた。特別支援学級の児童は、集団で学ぶことや見本となる児童の姿を見て学習意欲が高まることがある。

一方、学年が上がるにつれて学習内容が難しくなったり、子どもたちの人間関係が複雑になったりして、交流が負担になる児童も出てくる。授業が中止になると喜ぶ児童もいる。

児童によっては交流学級で学習や集団生活を保障し、情緒面でのフォローを授業時間内の取り出しや休み時間・放課後に行っている。

校外学習や運動会、学習発表会等の行事も、基本的には交流学級で参加する。保護者や児童と話し合い、練習への参加の仕方や内容を配慮したり、事前事後学習を特別支援学級で可視化させイメージを伝えたりして、成功体験となるように工夫している。

2.2 特別支援学級に通常学級の児童が来る場合

こちらは二通りある。一つは、特別支援学級の教室で共に活動する場合である。自校では、特別支援学級の教室清掃は6年生の掃除分担場所の一つになっており、一緒に掃除をする。毎週金曜日に給食委員会の児童が台布巾の回収に来たり、月始めの朝学習の時間にうたごえ委員会の児童が今月の歌の指導に来たりしている。それらがきっかけとなり、休み時間に遊んだり集会で声を掛け合ったりと、同学年異学年の自然な交流を楽しんでいる。しかし、特別支援学級の児童が受け身で、対等の友達関係ではない場合もある。また、感情のコントロールが苦手な児童の様子を見て、特別支援学級に対してマイナスの印象を持ってしまうこともある。

もう一つは、通常学級在籍の支援を要する児童が、特別支援学級と一緒に学ぶ、いわゆる逆交流である。本人・保護者の同意を得て、国語・算数、生活単元学習等の希望を聞き、共に学習している。「わかる・

できる」といった手応えを感じると、次第に自信がつき笑顔が増える。すると、通常学級でも意欲的に学習に取り組む姿が見られるようになる。この場合も、特別支援学級の担任が通常学級の授業を見に行き困っている状況を把握したり、個別の指導計画と一緒に作成したり、打ち合わせや振り返り、保護者への対応等、担任間の連携が不可欠である。

3. 考察

交流及び共同学習を実施する際、通常学級担任、特別支援学級担任双方に、事前打ち合わせ、情報共有、振り返り等、数多くの話し合いの場が持たれる。担任同士、本人、保護者、支援員、学級の児童、管理職をはじめとする学校中の職員といった校内だけでなく、医師や支援者、ボランティア、校外学習でお世話になる方々等、学校外の人と話し合うこともある。円滑に話し合いが行われるためには、教師のコミュニケーション能力が求められる。すなわち「いろいろな価値観や背景をもつ人々による集団において、相互関係を深め、共感しながら、人間関係やチームワークを形成し、正解のない課題や経験したことのない問題について、対話をして情報を共有し、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ、合意形成・課題解決する能力」²⁾である。様々な立場の人と背景や文脈の異なる中で、情報を共有し手立てを組むためには、話を正確に聴く力、伝える力が必要である。加えて、共感性や相手の立場に立って考える力、人と一緒に物事を進められる柔軟性、子どもの成長を共に喜び感謝できる感性、ユーモア、社交性、限られた時間を有効に使い話し合いの時間を確保する段取り力……も必要である。

交流を続けていくと、交流している児童や双方の学級の児童に変化が表れることがある。それを見極め、対応する力も必要である。例えば、交流に向かう足取りが重いとき、話を聴き、受け止め、言葉や表情や状況と照らし合わせて子どもの本心を読み取ったり翻訳したりして対処することがある。また、

特別支援学級の児童が参加することで不利な場面が生じ、それが続いて交流学級の子どもたちに不満が溜まることもある。交流に毎回支援員や担任がついて行くことで、残された子どもたちが不公平に感じることもある。ネガティブな感情を否定せずに受け止める勇気やピンチをチャンスに変えるアイデアが求められる場面である。

実りある交流となるためには、それぞれの学級で、当たり前のことを当たり前に行っている子を認め、目立たなくても努力している子どもたちに目を向け話を聴き言葉をかける。一人ひとりを大切にし、全ての子どもたちにとって安心安全な居場所となる学級を経営する力が不可欠である。

求められる力は限りなく、一朝一夕で獲得することは難しい。教師自身の資質と経験や努力と研鑽、先輩教師の指導等によって培われていくであろう。

4. おわりに

交流及び共同学習は、地域や学校、教師個人の経験値や力量、児童の実態によって方法も課題も成果も異なる。しかし、交流及び共同学習を通して教師自身もまた、「共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で大きな意義を有するとともに、多様性を尊重する心を育むことができる」と信じ、常に一人ひとりの子どもにふさわしい具体的配慮を模索しつつ、日々の工夫や試みを積み重ねている。それらをチームとして連携し、進めていくことが大事であろう。

文献

- 1) 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). 2012
- 2) コミュニケーション教育推進会議審議経過報告. 子どもたちのコミュニケーション能力を育むために～「話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取組～. 2011

自分らしく生きる子どものレジリエンス

—通級指導教室と通常の学級との連携を通して—

渡邊 美穂 千葉市立院内小学校言語通級指導教室

1. はじめに

言語通級指導教室（以下「ことばの教室」と記載）では、ことばに関する相談や指導を個別に行い、生き生きと学校生活が送れるように支援を行っている。また、子どもたちが、「自分らしく生きる力」をつけるための支援や子どもがもっている「レジリエンス（回復力、しなやかに生きる力）」を育てている。子どもたちが個別学習で学んだことを通常の学級で発揮できるように担任の先生との連携を大事にし、その連携が子どもたちにとって大事なことであるかを示す。

2. 方法

2.1 担任連絡会（4月）

- ことばの教室概要説明
- 個々の指導内容や様子について
- 施設参観

2.2 学習発表会（2月）

- 個々の学習に基づいた内容の発表

3. 結果

3.1

年度始めに通っている子の担任の先生と話し合うことでその後の連絡がとりやすくなる。そして、子どもの学習ノートや電話連絡などで学習内容を伝え、通常の学級担任からは学級での様子を知らせてもらう。連携をとることで、子どもの捉え方やかわり方を共通理解し、それぞれが指導に生かせるようになっていく。特に、子どもの良さがみえてくるようになっていくと感じる。

3.2

担任と連絡を取り合う中で、子どもの課題や成長を共感することができる。その成果を学習発表会で担任の先生に参観してもらい、理解してもらっている。

4. 考察

ことばの教室には、「発音がはっきりしない子」「吃音がある子」「語いや表現力が乏しい子」などが通ってきている。私たちことばの教室の担当者たちは、子どもや保護者の思いをありのままに受け止めている。安易な共感や同情などをすると、相手は信頼してくれないので、丁寧に話を聞くようにしている。通常の学級担任が子どもたちに配慮、支援をする場合には「まず、本人と話し合っ」と伝えている。例を挙げると、学級で一人ずつ音読をしていたところ、吃音がある子の順番を何気なくとばしたということがあった。担任の先生は「いつもどもってことばが出なくなるから、音読するのは嫌だろうと思って何気なくとばしてあげた」と言っていた。しかし、吃音がある子は「いつもどもって音読するのは嫌だけど、みんなと同じように順番に読みたかった」と言っていた。担任の先生の配慮が、本人にとって「どもるからとばされたんだ」「どもることは悪いことなんだ」と思わせてしまう結果になってしまった。

このように、子どもや保護者の考えを聞かないとよい関係が築けなくなってしまう。そうならないためにも私たちは、通常の学級担任の先生と連携しながら、子どもが「自分らしく生きる」ことを念頭に取り組んでいる。

「自分らしく生きる」ためには、図1のようにいろいろなカテゴリーが必要だと考えている。自分の課題を理解し、自分で解決できるようになることで「自分らしく生きる子ども」が育成できると考える。

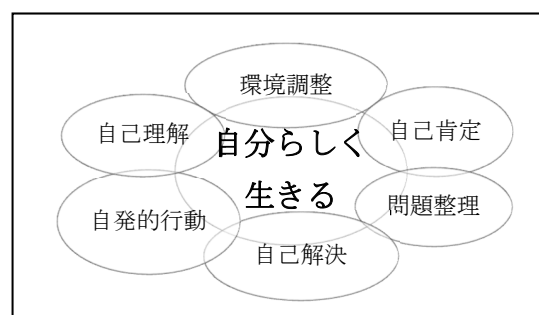


図1 自分らしく生きるカテゴリー

また、課題だけに目を向けるのではなく自分の良さや強みについて知ることも大事だと考えている。それが「レジリエンス」である。直接的な意味は「弾力・回復・復元力」であるが私たちは「しなやかに生きる」として捉えている。真っ直ぐに伸びた竹が、風や雪によってまた元にもどるように、困難に向き合って自分なりに対処していくしなやかな思考力だと考える。「サイバーと心の回復力～逆境を乗り越えるための七つのレジリエンス」（ステイーヴン・J・ウォーリン）がレジリエンスの構成要素を挙げているものことばの教室での取り組みに絡めて紹介する。

表1 レジリエンスの7つの構成要素

構成要素	内容
洞察	自分の問題について考え、学び理解する
独立性	問題に支配されない、自分が人生の主人公になる。
関係性	親密で満足できる人間関係、結びつきを大切にする、人間への信頼
イニシアティブ	問題に立ち向かい、自分を主張し、自分の生きやすい環境に変えていく。
ユーモア	自分の欠点や弱点を人ごとのように笑い飛ばし、自分の嫌な気持ちを解放する。
創造性	悩みの中から自分を解放させていくプロセスが、新しいものを想像する
モラル	充実したよりよい人生を送りたいとの希望をもつ

子どもたちが問題や課題に直面することは人生の中でたくさんある。そのことをどのように自分で対処したり、共に生きたりするかについては、まわりの大人と一緒に考えていくことが大事である。そして、これらの構成要素の中で子どもの一番の強みを理解し、よりよい関係の中で支援できるようにしたい。私たちことばの教室は、子どもと一対一で45分の授業を行う。通常の学級では、40人の子ども一人一人とそれぞれの課題に向けてよく話を聞き、取り組むことは時間的にも難しいことかもしれない。しかし、個々の課題や良さを理解しようとする姿勢や態度が必要だと思う。最後に、ことばの教室から通常の学級担任の先生にお願いしたいことをまとめる。

<対等性>

相手は子どもであっても、一人の人間である。担任の先生と人間同士としてお互いにかかわってほしい。一緒に考え、取り組むパートナーや同行者のようにかかわっ

てほしい。

<当事者性>

子どもは、自分の人生の当事者、自分の問題の当事者であると考え。自分の人生や問題を真剣に考えてくれる先生の存在は、心強いものだと思う。

<役割性と専門性>

子どもの問題は、先生方の生きてきた人生の中でアドバイスできることと、専門的なことでよくわからないということがあるかと思う。是非、先生の人生を語ってほしいと思う。また、専門的なことは「わからない」と言うのではなく、「一緒に調べよう、聞こう」と同じ目線で取り組む姿勢を示してほしいと考える。ことばの教室で学んだことを子どもが紹介し、担任の先生が「そうなんだ」「すごいね」など興味をもって聞いてもらえることは、益々通常の学級での生活が生き生きしてきている。

このように、ことばの教室と通常の学級では、指導、学習内容、学習形態など異なっているが、それぞれの役割を通して、お互いの指導や支援に生かすことができる。これからも、通常の学級担任との連携を通して、「自分らしく生きる子ども」を育てていきたいと考える。

文献

- 石隈利紀・伊藤伸二 (2001) 「論理療法と吃音」
- 伊藤伸二・吃音を生きる子どもに同行する教師の会 (2010) 「親教師、言語聴覚士が使える吃音ワークブック」
- 伊藤伸二 (2013) 「吃音とともに豊かに生きる」
- 大野裕 (2014) 「『こころの力』の育て方～レジリエンスを引き出す考え方のコツ～」
- 国重浩一 (2013) 「ナラティブ・セラピーの会話術」
- 斎藤清二 (2014) 「関係性の医療学～ナラティブ・ベイスト・メディスン論考～」
- S・J・ウォーリン/S/ウォーリン「サイバーと心の回復力～逆境を乗り越えるための七つのレジリエンス」
- 千葉県教育委員会 (2015) 「千葉県特別支援教育推進プラン」
- 藤野博・日戸由刈 (監修) (2015) .「レジリエンスを育てる本」

インクルーシブ教育システム構築における特別支援学校の役割

－特別支援学校の地域支援の実践から－

藤上 実紀 東京都立鹿本学園

1. はじめに

平成 19 年の特殊教育から特別支援教育への転換以降、特別支援学校では障害がある児童・生徒の教育に加え、地域におけるセンター的機能を担うことが求められてきた。それぞれの特別支援学校では、地域や学校の特性に応じた支援の取組を進めてきたが、インクルーシブ教育システムの構築が叫ばれる昨今、新たな課題も生じてきている。国の様々な法整備や施策が進められるなか、子供たちを取り囲む状況は急激に変化してきている。教育の現場だけでなく医療、福祉といった子供たちの生活全般を支える諸機関の横断的、継続的な取組が不可欠になってきている。また、特別支援教育が通常の幼稚園や小・中学校で浸透するにつれ、特別支援学校の支援に対するニーズは増加しており、その内容も多様化している。筆者が勤務する特別支援学校は、東京都の都市部に位置し、肢体不自由教育部門と知的障害教育部門を併置する教職員数 200 を超える大規模校である。ここでは、本校の地域支援の実践を通して、インクルーシブ教育システムの構築における特別支援学校の役割について考察する。

2. 実践

2.1 放課後等デイサービスへの支援

放課後等デイサービスは平成 24 年に児童福祉法に位置付けられた新たな支援であり、学齢期の子どもの授業の終了後や休業日に、生活能力の向上のために必要な訓練や社会との交流の促進、その他の便宜を供与することとされている。ここ数年、サービスを提供する事業所は急激に増加しており、本校においても、日々 40 以上の事業所が送迎のため出入りしている。放課後等デイサービスは多くの保護者が長年待ち望んでいた制度であり、学齢期の障害がある子供の生活の質の向上という観点からの期待も大きい。しかし、まだ生まれて間もない制度ということもあり、そのサービスの内容は多種多様であり、支援の質についても様々な指摘を受けている現状がある。

本校では今年度、放課後等デイサービスの管理者や従業者を対象に、サポーター養成講座を開催した。参加者の事前のアンケートを基に、「自閉症児の問題行動への対応」や「肢体不自由児の身体介助」等、ニーズごとにコースに分かれ、本校の肢知両部門のコーディネーターが講師を務めた。合計 2 回の講座を実施し、1 回目は基礎編として、講義形式、2 回目は応用編として、実習や演習形式で行った。

2.2 特別支援学校の人材を生かした「教材展」

本校では新設校という施設設備を活用し、小・中学校に向けた様々な研修会や学校見学会を実施している。従来のコーディネーターが地域の学校に出向いていく支援だけでなく、地域の教員に特別支援学校に足を運んでもらい共に学ぶ機会を重視している。

「教材展」では、肢知両部門の教員の自作の教材・教具 160 点の展示とともに、「スヌーズレンコーナー」や「教育機器コーナー」など、併置校ならではの多様な専門性を生かしたブースを設置した。参加者が興味のある教材・教具を自由に手にとって試したり、作成者である本校の教員と直接やりとりができるような研修形式にした。また、近隣の小・中学校からも自作教具が出品され、本校と地域の教員の交流の場となっている。



写真1 自由に手にとって



写真2 本校教員がプレゼン

2.3 幼稚園の自立を目指した支援

本校では、以前から、近隣のA幼稚園が実施している「親子教室」の支援を行っている。「親子教室」は年3回行われ、A幼稚園に通う発達が気になる3歳から5歳児の幼児と保護者 10 組程度が参加している。

支援を開始した当初は、特別支援学校のノウハウを導入し、コーディネーターが全面的にバックアップして実施していた。しかし、昨年度、A幼稚園との話し合いの中で、幼稚園自身の自立した取組が大切であるということを確認し合い、幼稚園主体の実施へと変えていった。現在では毎回の「親子教室」の企画、運営、進行の全般を幼稚園が行っており、本校はオブザーバーとしてかかわっている。「親子教室」終了後は、本校のコーディネーターと幼稚園の教員と一緒にケース会を行っている。

また、今年度は、A幼稚園の取組を地域の幼稚園、保育所に発信したいと考え、A幼稚園と合同主催で親子教室の参観を含めた保育研修会を開催した。



写真3 親子教室の様子

- | |
|--|
| ①はじまりの歌
②名前呼び
③活動内容の確認
④手遊び
⑤パネルシアター
⑥リトミック
⑦おわりの歌 |
|--|

親子教室の内容

3. 結果

3.1 放課後等デイサービスへの支援

放課後等デイサービスに向けた講座ではB区を拠点とする事業所の管理者や従業員の参加があった。講座終了後のアンケートでは、「学校は敷居が高いと思っていたが、これを機会にもっと連携していきたい」という感想が多数寄せられた。実際にこの講座をきっかけとして、本校児童の支援について事業者と連携を図った事例もあった。講座の内容が実際に参加者の課題解決につながったかなど、今後、検証していく必要がある。

3.2 特別支援学校の人材を生かした「教材展」

「教材展」では、参加者それぞれがニーズに応じてセレクトした教材・教具を見たり、作成者と直接交流したりできる形態が好評であり、小・中学校の教員にとっても、直接的に児童・生徒の支援に生かす教材・教具への関心が高いことが分かった。「教材展」後、コンサルテーション等で訪れた小・中学校の教員から「「教材展」を参考にした教具を作成して児童に使用したところ、大変効果があった」という声を聞くことも増えてきた。

3.3 幼稚園の自立を目指した支援

図はA幼稚園の教員 17 名に実施したアンケートの結果である。「親子教室」の成果として、一番多く挙げられたのは「日頃の指導の変容」であり、幼稚園の教員が「親子教室」で学んだことを日常の指導に生かしていることが分かった。続いて、「教員の幼児理解」「障害に応じた指導の向上」等が挙げられ、いずれも教員自身の変容を評価していることが分かった。

今年度は、A幼稚園の実践を基に、地域に向けた研修会を実施したが、今後もこのように自立に向けて地道な実践を行っている幼稚園や小・中学校をクローズアップし、地域のモデルとなっていく支援を継続していきたい。

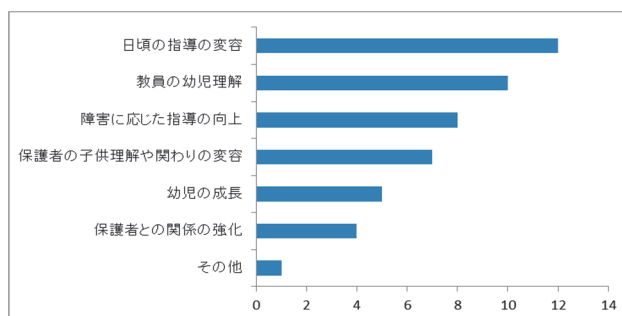


図 「親子教室」の成果 (回答数17, 複数回答)

4. 考察

以上の実践例から、インクルーシブ教育システム構築において特別支援学校が求められる役割として、以下の3点を挙げたい。

1点目は、障害があるライフステージ、また子どもの生涯を支えるという観点から、教育にとどまらず、関係機関や地域を含めたネットワークを構築し、情報共有や連携を進めていくことである。

2点目は、特別支援学校が有している豊富な実践や多様な専門性をもつ人材を生かした支援である。それらを、地域のニーズと照らし合わせていかに効果的に発信していくかという点についても、創意工夫が求められている。

3点目は幼稚園や小・中学校自身が特別支援教育の課題に自立して対処していくことを目指した支援である。そのためには、特別支援学校がノウハウを伝えるということだけでなく、その組織そのものが本来もっている潜在的な力に着目し、引き出していく支援が重要である。

このような役割を担う上で特別支援教育コーディネーターとして、「企画力」「調整力」「発信力」の三つの資質が重要であると考えられる。そしてこれらの資質の基盤となるのは、教員として直接児童・生徒や保護者と関わった経験や、授業を通して培った指導力、他教員等と協力する中で得た同僚性である。

これから特別支援教育コーディネーターを志す若い教員には、まずは担任として、子供の成長を喜ぶ経験を積み重ね、教員としての力を向上させてほしいと願っている。

文献

- 厚生労働省 (2015) 放課後等デイサービスガイドライン
- 東京都教育委員会 (2010) 東京都特別支援教育推進計画 第三次実施計画

インクルーシブ教育を担う人材育成のために どのような学びを積み上げるか

尾崎 祐三 植草学園大学発達教育学部

1. はじめに

インクルーシブ教育を担う人材育成のために必要な学びについては、文部科学省が平成24年に公表した「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)」の内容と関連付ける必要がある。この報告を踏まえると、大学4年間でのインクルーシブ教育を担う人材育成のための学びの内容で重要なのは、共生社会の形成のためのインクルーシブ教育システム構築の理念や合理的配慮と基礎的環境整備の考え方、多様な学びの場の整備と学校間連携の進め方の知識や理解と特別支援教育の専門性の向上であると捉えることができる。

これらの学びの内容をどのように大学4年間で学ぶのか、すなわち、教職を目指す学生にどのような学びを積み上げたらよいのかについて、インクルーシブ教育を担う人材としての一人一人のキャリア形成を支援するという考え方で検討する。

2. キャリアの定義の全てに共通する基本的要素を踏まえた学生のキャリア形成支援

経済産業省事業で平成21年にジョブカフェ・サポートセンターが行った「キャリア形成支援/就職支援についての調査結果報告書」では、キャリア形成支援を「生涯を見据えた進路・職業選択やキャリアデザイン(生き方や進路の設計)、職業的能力や社会的能力を援助する教育的方策」と定義している。一方、「キャリア」そのものについては、様々な定義があるが、筑波大学名誉教授の渡辺三枝子氏は、キャリアの定義の全てに共通する基本的要素として、①人と環境との相互作用の結果、②時間的流れ、③空間的広がり、④個別性の4つを挙げている。この、キャリアの基本的要素ごとに、学生一人一人にインクルーシブ教育を担う人材としてキャリア形成支援、

すなわち生涯を見据えたキャリアデザインにアプローチする方策を検討する。

3. 人と環境との相互作用の結果としての学び

インクルーシブ教育を担うキャリアを身に付けるためには、共生社会やインクルーシブ教育システムについての理念や制度の理解だけでなく、共生社会の形成に向けた自分が担っていく役割についての学びを欠かすことができない。学生は、大学の講義や演習で特別支援教育やインクルーシブ教育システムについての制度の理念やシステムについての知識を得ることができる。その際、共生社会の形成にどう向き合えばよいのか、自分が教員などの職業に就いた時に、インクルーシブ教育システムの中での自分の役割をどう考えるのかなどについて、自分に問いかけながら学を深めていくことが必要となる。

また、学生は、ボランティア科目や実習に関連する科目の履修に伴い、学校現場で、障害のある子どもとない子どもが共に学習する実際について学ぶことができる。その際、大学での講義や演習で得た知識を基に、学校現場では、インクルーシブ教育システムがどのように構築され、実際の子どもたちの学びの様子や課題について考えることが重要となる。

学生のキャリアは、学生時代の学びの環境との相互作用の結果として形成される。したがって、大学での講義や演習による学びとボランティアや実習による学びが結びつくように、実習等による学校現場での学びを想定して、講義や演習の内容について調整する必要がある。

4. 時間的流れを踏まえた学び

インクルーシブ教育を担う人材を育成するために大学が行う支援は、進路決定時期にある高校生から始まり、大学4年間の学生時代、そして、大学卒業

時から社会人デビュー後数年継続する必要がある。

高校生は、オープンキャンパスなどを通して、大学で障害について学べることを知ることができる。大学に入学すれば、将来の進路や自分の生き方等を踏まえた学びを選択していくことになる。とりわけ、インクルーシブ教育システムにおいては、特別支援学校だけでなく、幼稚園や保育所、小学校、中学校、高等学校など多様な場で障害のある子どもが学んでいる。したがって、学生は、1年次から自分の生き方と重ね合わせ、自分の進路を見据えた学びの積み重ねができるように支援する必要がある。さらに、大学を卒業し、社会人デビューしてからの数年間についても、共生社会の形成を担う役割を果たせるように、情報提供をしたり、相談に乗ったりする支援が必要である。

学生のキャリア形成の支援では、時間的な流れを踏まえ、1年次には自分のことを知り自分の価値を見出す自己理解、2年時には卒業時の生き方を踏まえた学びの自己選択、3・4年時は共生社会の形成者の一員としての進路や生き方の自己決定が重要となる。

5. 空間的広がりをつまえた学び

共生社会とは、誰もが相互に人格と個性を尊重し合い、人々の多様なあり方を相互に認め合える全員参加型の社会である。したがって、学校や地域社会において、多様な人々が相互に認め合い、それぞれの役割を果たしていけるようにすることが全員参加型の共生社会を形成する上で重要である。学生は、大学だけでなく、教育実習やボランティア活動を行う学校現場など、多様な空間で共生社会のあり様を学んでいる。

また、学校そのものも、インクルーシブ教育システムの役割を担うために、地域社会の人たちがボランティアとして参加し、障害のある児童生徒の支援を行うなど、共生社会の形成に向け、様々な人たちが役割を担う空間を作っている。このような場で学生が学ぶこともインクルーシブ教育を担うキャリア形成に必要なことである。

空間的な広がりをつまえた学びは、共生社会の形成に向けて地域社会の一員として役割を果たすうえでも欠かすことができない。本学の学園祭には、地域社会に住んでいる様々な人が参加している。その中には、就学前の幼児や障害のある人たちも含まれている。その人たちとともに行う学園祭のイベントで、役割を果たすことは、共生社会の形成を担う人材育成に結びつくと考えられる。

6. 個別性を踏まえた学びの支援

学生の生涯を見据えたキャリアデザインのあり様は一人一人異なる。すなわち、学生は、自分が教職に向いているのか、自分にとって社会人として生きてくために大切なものは何なのか、大切なことを実現するためにはどのような道を進めばよいのか、など自問自答を重ねながら、大学でいろいろな学びを積み重ね、自分のキャリアをデザインしていく。学生一人一人がこのような学びをしていくことを踏まえ、インクルーシブ教育を担う人材としてキャリア形成支援、すなわち生涯を見据えたキャリアデザインにアプローチする必要がある。

学生は、教員免許取得のために、教職科目を履修したり学校で教育実習を行ったりする。このような目的を明確にした学びも重要であるが、何のために教員免許を取得するのか、自分の生き方との関連づけた学びを積み重ねることがさらに重要である。また、教員採用試験の合格をすることを目指し、対策講座での学びやインターンシップで職場経験を積み重ねる学びも重要である。キャリアデザインの視点で言えば、教員採用試験で合格することは、ゴールではなく、キャリア形成の新たなスタートラインにつくことになることを学生が自覚することがより重要となる。

個別性を踏まえた学生の学びを支援するためには、学生が自分の生き方としてインクルーシブ教育システムの中でどのように役割を果たそうとするのか、考え、その実現に向けて行動できるようにする視点が必要である。

実践的・体験的な学びを積み上げていくために

田所 明房 植草学園大学発達教育学部

1. はじめに

植草学園大学発達教育学部発達支援教育学科(以下,本学)は子どもの発達と支援について広く学ぶことができる学科である。小学校教育専攻,特別支援教育専攻,幼児・保育専攻,子ども発達専攻と,学生の将来の希望に合わせた4つの専攻が設置されている。いずれも,「障害と支援」について,学ぶ環境が特に充実していることが大きな特徴である。

本学は,創立より7年,「障害のある人もない人も共に生きる社会を目指す」「学習上・生活上の困難性がある人を支援できる人を育てる」の理念のもとに教育を行ってきた。特別支援教育専攻は,特別支援学校教諭一種免許を取得し,特別支援学校の教員を目指す専攻である。卒業生の多くは特別支援学校や特別支援学級の現場に進んでいる。多くの現場から,卒業生は「専門性があり,子どもの心に寄り添うことができる,心が温かい教員」として評価されている。在校生も特別支援教育の専門性と実践力を備えた教師になるという夢を実現するために日々,努力を重ねている。

本稿では,特別支援教育専攻の実践的・体験的な学びを積み重ねて行くための取組を中心に記述していく。

2. 教員の資質能力の向上について

これからの時代の教員に求められる資質能力として,例えば使命感や責任感,教育的愛情,教科や教職に関する専門的知識,実践的指導力,総合的人間力等がこれまでの答申等においても繰り返し提言されてきたところである。これら教員として不易の資質能力は引き続き教員に求められる。¹⁾

さらに,答申素案では,教員の資質能力の向上において,教員養成の機関として,以下,4点が今後の課題として挙げられている。²⁾

○「教員となる際に最低必要な基礎的・基盤的な学習」という認識が必要

○学校現場や教職に関する実際に体験させる機会の充実が必要

○教養課程の質の保証・向上が必要

○教科・教職に関する科目の分断と細分化の改善が必要

また,養成内容の改革として,以下のような方策が答申されている。

○新たな課題(英語,道徳,ICT,特別支援教育)やアクティブラーニングの視点からの授業改善等に対応した教員養成への転換

○学校インターンシップの導入(教職課程への位置づけ)

○教職課程に係る質的保証・向上の仕組み(教職課程を統括する組織の設置,教職課程の評価の推進など)の促進

○「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の統合などの科目区分の大きくくり化

新たな課題として,ICT活用,発達障害を含む特別支援教育が挙げられていることにも注目したい。特別支援教育専攻では,ICTについて,平成27年度「障害のある子どものICT活用」科目を設定している。特別支援教育は,本学の得意分野ではあるが,今後ともより高い専門性が学べる,身につけられる専攻を目指したい。

養成機関である本学の課題となるが,教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学習を充実させるとともに,実践的指導力の基礎の育成,さらに,専攻分野での適性を考えられる機会として,学校現場での体験の機会(インターンシップの導入)を充実させていく必要があるだろう。

3. 実践的・体験的な学びを積み重ねていくために

本学の特別支援教育専攻の基本的な学びとして,以下のように捉えている。³⁾

○必要なすべての障害の特徴と支援を学び,高い専門性と実践力,そして,温かなハートをもった特

別支援学校教員を育てる。

- 実践体験と教育実習を積み上げ、無駄なく実践の力を育てる。
- 障害等のある子どもの幼児期から学齢期の、またその心理・生理から指導法まで幅広く学ぶ。
- 豊富で幅広い特別支援教育の経験が豊かな教員が、実践課題への対応をしっかりガイドする。

上記を踏まえて、専攻の今後の実践的・体験的な学びの積み重ねの取組について考察する。

1年次では、2年次から学ぶ専門科目に備えて基礎を学びつつ、幅広い教養と体験を積み重ねるようにしたい。特別支援教育総論は必修である。基礎免許となる小学校教諭免許状に関する科目履修も学年を追って履修する必要がある。また、専攻別のキャリア演習を1年次から4年次まで系統的に設定する。

専攻の関連施設の施設体験、専攻以外の施設体験、文化・自然体験、ボランティア体験等にも取り組む。特別支援学校参観実習に参加するとともに、専攻以外の関連施設として、幼稚園や保育園、小学校、小学校特別支援学級、障害児の通園する就学前施設、放課後支援施設、卒業後の福祉施設等の参観、ボランティア活動等を通して幅広い体験的な学びとなるようにする。

2年次では、さまざまな障害と支援の基本(知的・肢体・病弱)を学び、教育実習に向けた事前指導、実習予定校での調査演習、ボランティア体験に取り組む。将来の進路を意識した、専門分野関連施設の参観、体験、ボランティア活動となるようにしたい。

特別支援学校教育課程・授業論では、各種特別支援学校の教育課程を学ぶとともに、複数回の模擬授業を経験できるようにする。

千葉県教育委員会の事業である「特別支援フレッシュサポート事業」(期間は、年間10日から20日程度のボランティア)への参加も教育委員会と連携のもと、積極的に進めたい。

3年次では、教育実習に向けて(特別支援学校教育実習の期間は3週間)の事前指導・実習校参観、実習校でのボランティア体験に取り組む。実習や専門ゼミナールを通して、障害のある子どもの指導法と支えるハートを体験とともに学ぶようにする。さまざまな障害(知的、肢体、病弱、LD、ADHD、自閉症)について学ぶ科目を履修する。さらに、実地体験を重視し

た科目である知的障害教育実践法を履修する。この科目は、今後、特別支援教育実践法として幅広く、発展的に展開していく予定である。

3年次では、千葉県教育委員会の事業である「ちば！教職たまごプロジェクト」(年間30日以上の実践研修)に計画的に参加できるようにしたい。

4年次は、卒業研究や研修体験を通して、専門的にかつ実践的に学ぶ。そして、希望する校種教員として働くための専門性・実践力を高めたい。現職の教員を講師として招聘した教職実践演習においては、学校現場で教師が担う具体的な職務について、実際の場を想定した実践的な演習等を行う。より実践マインドを高めることを期待する。

3年次に続き「ちば！教職たまごプロジェクト」に参加する。努めて、3年次と同一校、同一障害種ではなく、異なる学校、異なる障害種での研修をすることを学生に呼びかけている。特別支援学級の公開研究会等への参加も呼びかける。小学校特別支援学校での研修にも積極的に取り組むことを願っている。

4. おわりに

筆者は、これからの特別支援教育を担う、期待される人材として以下のように考えている。

- 「小学校での教員としての指導力・専門性」
- 「複数の障害種の指導力・専門性を備えた特別支援学校教員」

この両面を備えた人材を育成することが大きな課題と思われる。インターンシップを始め、実践的・体験的な学びをより一層積み重ねて行く必要があるだろう。本学の教職課程の質的な向上、より良い教育課程(カリキュラム)の構築に努めたい。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省(2015年10月)これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について(教員養成部会 答申素案 P7)
- 2) 文部科学省(2015年10月)これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について(教員養成部会 答申素案 資料2-1)
- 3) 植草学園大学・植草学園短期大学(UKUSA GUIDE BOOK 2016 P6.P7)

ユニバーサルデザインによる授業づくりに向けて

—特別支援学校での教育実習生の算数科授業実践をもとに—

京極 邦明 植草学園大学発達教育学部

1. はじめに

Aは本学の3年生で、特別支援教育を専攻している。Aは2015年10月に県内のB特別支援学校の中等部の学級で3週間の教育実習を行った。最終週に教科「国語・数学」の題材「もっているお金を使って買い物をしよう」で研究授業を行ったが、そのときにユニバーサルデザインの視点からみて、中等部の2年生の生徒Cからいくつかの興味深い反応が得られた。なお、その授業は、通常の小学校算数科の1、2年生の学習指導要領に位置付けられた内容を扱っていた。また、この授業の目標は、「1円、10円、100円を用いて品物の値段と同じ金額を出すことができる」であった。本稿のねらいは、Cの反応を分析し、この授業の目標が達成できるためには、どのようなユニバーサルデザインによる授業づくりを行えばよいかを考察することにある。

2. ねらい設定の背景

2.1 算数教育の立場から

以下、この授業での3つのエピソードを紹介する。このエピソードは「数の大きさとその表現」といういわば算数教育の根幹をなす内容に関して、特別支援学校の中等部の2年生に躓きがみられたが、この躓きは通常の小学校の算数の教室でもしばしばみられるものである。

2.2 インクルーシブ教育の立場から

京極¹⁾は「発達障害のある子にとって参加しやすい学校、わかりやすい授業は、他の全ての子にとっても、参加しやすい学校であり、わかりやすい授業である」と述べている。このユニバーサルデザインの考えを取り入れ授業づくりに取り組むことが肝要である。インクルーシブ教育の目的²⁾の一つに「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度まで発達させ

ること」とある。ユニバーサルデザインの考えはこの目的に適合するものであるといえる。

2.3 躓きを生かした対応

躓きにはどの子にも起きものと、特定の子に起きるものがある。ユニバーサルデザインの授業は上述のように「発達障害のある子にとってわかりやすい授業が他の全ての子にとってもわかりやすい授業であること」を目指すものである。吉田³⁾は「教育方法学の文脈では、つまずきは未然に防止するものではなく、教師の働きかけによって、つまずきを取り上げ、子どもたちにつまずきを克服させる試みがなされていた。」と述べている。本稿はこの立場かに立つものである。

3. 実践の概要

3.1 エピソード1 数の大小と順序の混同

「110より1大きい数は101」

Aの意図は「 $110=100+10$ 、10より1大きい数は11、それに100をたして111」であったが、Aは「110より1大きい数を100より1大きい数」と同一視して101と答えてしまうのである。数直線のような視覚化されたモデルを使わずに上のようなやりとりをすれば、当然のことかもしれない。



図1 100より大きい数の数直線表示

100と110を「相対的には同じとみる事ができている」と考えれば、Cは順序についてのしくみをよく捉えているともいえる。

3.2 エピソード2 量の大小と生活経験

- ① 289円は279円より大きい
- ② 289は279より大きい
- ③ 279円で289円のは買えない

①から②へ到達させるには、いきなり「どちらが大きい」と問われるとわからない。「大きいのも、お金でいうと高いということ」のように金額という量に戻してそこから数の大小にたどり着けるようにするとCは理解することができる。②から③へ到達させるには、買える、買えないと数の大小、量の大小の関係は算数の世界だけでは理解できない。買い物での経験が必要になる。

3.3 エピソード3 位取り記数法

「今200円もっています。80円の消しゴムを買うことができますか。」Cはこのような問いに対して答えられないが、図2のように金額を並べて書いてあげるとCはようやく答えあげるとCはようやく答えられるようになる。文で示しても、200円と80円が離れていると判断がくるってくるのである。

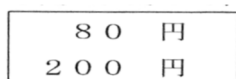


図2 金額の併記

そこで、位取り記数法を用いて下の図3のように表現すると、数直線を用いなくても大小が判断しやすくなる。支援が必要な子どもはもちろん、そうでない子どもにも、こうした配慮が必要なのである。

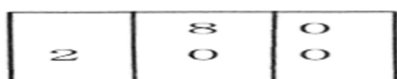


図3 位取り記数法

4 カリキュラムへの示唆

4.1 数の大小と順序

小学校1年生で、数直線を使って100ぐらいまでの自然数の大小と順序についての学習を行うが、そこでは、順序を基に大小の概念を明確化する過程が丁寧ではないので、その学習がきちんとなされているとはいえない。このことをよく踏まえてCの反応を解釈する必要がある。

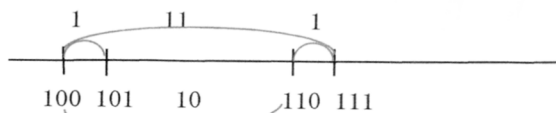


図4 100以上の数の順序と大小

数直線を活用して数の順序を明確にしたうえで大小を考えさせる授業を展開していく必要がある。Cの反応はユニバーサルデザインという視点から大きな意味をもつ。

4.2 量の大小と生活経験

「持ち金 \geq 値段のときは買える」, 「持ち金 \leq 値段のときは買えない」ことを通常の児童は買い物の中で、実感して理解に至る。Cには量の大小、数の大小を理解することができても、そのことが「品物を買うことができる、出来ない」という判断に結びつかない。Cの躓きを生かして、大小の理解を買うことができるかどうかの判断と結びつける指導を意図的に仕組む必要がある。「買い物ごっこ」は人間が介在しているので、Cは所持金がいくらでも何でも買ってもらえると誤解している傾向がある。そこで、自動販売機で買うことができないという体験をさせることが必要であろう。吉田の指摘する躓きを生かした指導の必要性がCの反応から浮き彫りにされる。

4.3 位取り記数法

「位置や場所の違いによって数の意味を与える」という位取りの考え方の原理を把握させることがエピソード3に関わる学習の基盤である。数を100以上に広げたときも、図3に示すような図的表現は必要不可欠であるが、現行の小学校算数科の1, 2年生の教科書には、十進位取り記数法に関して、図3に示すような図的表現がなされていないものが大部分である。授業のユニバーサルデザインを考えるとこのことは、子どもの位取り記数法の理解に大きな問題であるといえよう。どの子にとってもわかりやすい数の図的表現を工夫することが、授業のユニバーサルデザインを考える要諦である。

引用・参考文献

- 1) 京極澄子(2015・4月)UDによる授業づくり, 教育展望第61巻第3号 p32~p33
- 2) 障害者の権利に関する条約第24条
- 3) 吉田茂孝(2015・4月)「授業のユニバーサルデザイン」の教育方法的検討 障害児問題研究第43巻第1号 p18~p25

こどもの教育的ニーズに的確に対応するために

多田 昌代 植草学園大学発達教育学部

1. 教師の意図的な関わり

こどもの教育的ニーズに的確に対応するためには、アセスメントを含めたPDCAサイクルが有効だと考える。

アセスメントには、各種発達検査、知能検査、質問紙等の実施があろう。結果を、子どもの得意とするところを見つけ、指導に生かすことの一助としたい。

子どもや保護者の願いを聞くことも大事である。保護者の願いに耳を傾けつつ、将来の自立への道筋に今、何が重要かということを見極めなければならない。

子どもの行動観察も有効である。特にことばのない子どもの場合、何によく注目し、接近するのかを観察することが好み等のアセスメント（preference assessment）になる。行動障害のある生徒であれば、その行動がどのような機能（目的）を持って生じているのかアセスメント（functional assessment）し、次に、それに代替するコミュニケーション行動を形成することになるだろう（functional communication training）。

こうした中から Plan（計画）が生じ、Do（実行）、Check（評価）、Act（改善）が生まれるわけだが、PDCAサイクルをより効果的な教育活動とするためには、何を考えなければならないだろうか。それは、子どもの教育的ニーズを満たすような活動（課題）を設けながらも、かつ、そこで教師が子どもにより意図的に関わることではないだろうか。具体的には、課題分析 task analysis）、促し（prompt）、逆向連鎖（back forward chaining）、時間遅延（time delay）、促しの除去（prompt fading）などの臨床上の諸技法である。

ここで、学びのユニバーサルデザインという、臨床上の技法としてより系統的な枠組みを紹介したい。

2. 学びのユニバーサルデザイン—一人ひとりに応じるために—

「学びのユニバーサルデザイン（Universal Design for Learning：以下UDL）」とは、米国の民間の教育研

究開発組織である CAST（the Center for Applied Special Technology）が提唱し推進する、すべての学習者に対する学びの実現を目指したカリキュラム開発のための枠組みである（CAST, 2011）。UDLでは、すべての学習者に一つのカリキュラムを適用することで、学習者がカリキュラムに適応を迫られるような従来の教育方法は問題があるとし、適応の負担を背負うべきは学習者ではなくカリキュラムである、と考える。

つまり、従来のカリキュラムがいわゆる“平均的な”学習者を想定して作られていたのに対し、ここでは「すべての学習者」、すなわち身体上のハンディキャップの有無、知的能力や使用言語、家庭環境、学習スタイル等々の違いに関わらず、学ぼうとしているすべての人々に、その個別状況に応じたカリキュラムを提供しようとしている点が大きな特徴である。

このような目標の実現に向け、UDLでは、カリキュラムを、学習者の個別状況に対応させてカスタマイズしたり、必要なオプションを加えたりして柔軟性のあるものとするにより、一人ひとりの学習者における教授学習場面中の根本的な障壁を軽減し、個々のニーズに応じた学習支援を行うというアプローチが推奨される。それに際しては、以下のような3つの主要原則が用いられる。

原則Ⅰ 提示（表象）（representation）に関する多様な手段の提供 [学習の対象：the “what” learning]：提示される情報の知覚や理解の仕方は、学習者によって異なる。また、多量の表象が用いられていたほうが概念間の結合が促され、学習や転移は生じやすいことが示されている。これらにより情報提示の方法は一つだけでなく、オプションを提供することが重要である。

原則Ⅱ 行動と表出（action and expression）に関する多様な手段の提供 [学習の方法：the “how” learning] 学習を進めたり、知識を表現したりする際にやりやすい方法は学習者によって異なる。また、行動や表出には多くの方略や十分な練習と体制化が必要とされるが、それらの程度も個人によって異なる。したがって、行動

と表出についても画一的な方法のみではなく、ほかの手段を使えるようにしておくことが必要である。

原則Ⅲ 取り組み (management) に関する多様な手段の提供 [学習の理由: the “why” of learning] 情意的要素は、学習者にとって重要であるが、何によって学習に一生懸命に取り組んだり、やる気を起こしたりするかは、学習者によって異なり、また、さまざまな要因によっても影響される。したがって、学習に取り組ませるための動機づけの手段も考えておく必要がある。

これらは原則Ⅰが学習の認知面、原則Ⅱが学習の方略面、原則Ⅲが学習の情意面を扱ったものともいえるが、この主要3原則をカリキュラム開発や授業設計に

あたって実際の支援方法や手立てとして具現化するために、図1のガイドラインが示されている。

学びのユニバーサルデザインは、米国では、通常学級に在籍する児童・生徒を想定して取り組まれているようだが、特別支援学校においてもこのような視点を持つことは可能であり、今後の展開が望まれる。

文献

CAST (2011) Universal Design for Learning Guidelines version 2.0 Wakefield, MA: Author.

Ⅰ. 提示に関する多様な方法の提供	Ⅱ. 行動と表出に関する多様な方法の提供	Ⅲ. 取り組みに関する多様な方法の提供
1: 知覚するための多様なオプションを提供する 1.1 情報の表し方をカスタマイズする多様な方法を提供する 1.2 聴覚的に提示される情報を、代替の方法でも提供する 1.3 視覚的に提示される情報を、代替の方法でも提供する	4: 身体動作のためのオプションを提供する 4.1 応答様式や学習を進める方法を変える 4.2 教具や支援テクノロジーへのアクセスを最適にする	7: 興味を引くために多様なオプションを提供する 7.1 個々人の選択や自主自律性を最適な状態で活用する 7.2 課題の自分との関連性・価値・真実味を高める 7.3 不安材料や気を散らすものを軽減させる
2: 言語、数式、記号のためのオプションを提供する 2.1 語彙や記号をわかりやすく説明する 2.2 構文や構造をわかりやすく説明する 2.3 分野数式や記号の読み下し方をサポートする 2.4 別の言語でも理解を促す 2.5 様々なメディアを使って図解する	5: 表出やコミュニケーションに関するオプションを提供する 5.1 コミュニケーションに多様な手段を使う 5.2 制作や作文に多様なツールを使う 5.3 支援のレベルを段階的に調節して流暢性を伸ばす	8: 努力やがんばりを継続させるためのオプションを提供する 8.1 目標や目的を目立たせる 8.2 チャレンジのレベルが最適となるよう求める(課題の)レベルやリソースを変える 8.3 協働と仲間集団を育む 8.4 習熟を助けるフィードバックを増大させる
3: 理解のためのオプションを提供する 3.1 背景となる知識を提供または活性化させる 3.2 パターン、重要事項、全体像、関係を目立たせる 3.3 情報処理、視覚化、操作の過程をガイドする 3.4 学習の転移と般化を最大限にする	6: 実行機能のためのオプションを提供する 6.1 適切な目標を設定できるようにガイドする 6.2 プランニングと方略開発を支援する 6.3 進捗をモニタする力を高める	9: 自己調整のためのオプションを提供する 9.1 モチベーションを高める期待や信念を持つよう促す 9.2 対処のスキルや方略を促進する 9.3 自己評価と内省を伸ばす
目的を持ち、やる気のある学習者	目的を持ち、やる気のある学習者	目的を持ち、やる気のある学習者

図1 学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン (ver. 2.0) (CAST, 2011; パーンズ亀山・金子 (訳), 2011 より)

大学連携による通年型インターンシップ

ー併置校の利点を生かした実践力ある人材の育成ー

田村 康二郎 東京都立鹿本学園

1. はじめに

1.1 特別支援学校における人材環境の現況

特別支援学校では、団塊の世代が退職期を迎え、世代交代が急速に進行している。さらに児童生徒数の増加傾向と相まって新規採用教員の大量採用が続いている。学校全体としての指導力を維持・向上させていくためには、より優れた実践力のある教員を採用・配置したいとの願いは全校に共通する願いである。

1.2 併置型特別支援学校増加の背景

一方、平成19年4月に改正学校教育法が施行され、それまでは異なる学校種として規定されていた特殊教育諸学校が、障害の種別を超えた学校制度である特別支援学校に一本化された。この法令改正以降、複数の障害教育部門を併置する特別支援学校（以下併置校と表記）が年々増加している。こうした併置校増加の背景としては、障害の重度・重複化に対応した指導の充実や通学の利便性を図ること、あるいは地域のつながりを重視した教育の推進等がその理由として推測される。こうした併置校の増加に伴い、必要とされる業務はより多岐にわたり複雑化してきている現状がある。

1.3 併置校が有する特性と人材育成上の利点

東京都においても併置校が増加傾向にあり、本校も肢体不自由教育部門（小・中・高等部）と知的障害教育部門（小・中学部）の2部門5学部型の併置校として平成26年度に開校した。併置校の特性（＝良さ）としては、①東京都の特別支援学校教員採用者数の大部分が配置される肢体不自由教育又は知的障害教育実践の場が同一の校内にあり、採用後の実際的な職業生活をイメージしやすいこと。②多くの併置校は規模が大きいことから教員数が多く、多様な専門性に触れることができること。③多くの新規採用教員が配置される職場であるために、育成ノウハウが定着していること等が挙げられる。

1.4 通年型インターンシップ

本校では併置校の良さを踏まえ、新規採用者が配置校で即戦力として活躍できるように、特別支援学校教員養成課程を有する近隣大学と連携し、通年型インターンシ

ップ（呼称：自主実習生）の受け入れを通して実践力ある人材の育成に力を注いでいる。

2. 方法

2.1 インターンシップ生の受入れ

近隣大学からの連携希望に基づき、学長もしくは学部長推薦のある学生を大学教員同席のもとで校長面接を行い、目的意識・意欲・心身の健康を確認し、受入判断を行う。

2.2 インターンシップ計画の作成

受入可の場合は担当責任者と相談しながら、インターンシップの年間スケジュールを作成（例：表）し、週1型のインターンシップ（名称：自主実習）を開始する。その際、肢・知両部門での一定期間の実習を必ず組み込むとともに、各部門で配置する学習グループを原則固定し、児童生徒との信頼関係の下、継続的な指導体験を重視する。

表 通年型インターンシップ年間スケジュール

月	実習プログラム	教員志望者応援講座
4	校長面接：意欲確認	
5	担当者面接・見学	校長講座「スモールステップ」
6	知部門での週1実習	論文添削指導
7	肢部門での週1実習	面接練習、経験者体験談
8	授業力向上研修受講	<採用試験挑戦>
9	知部門での週1実習 肢部門での週1実習	採用試験振り返り
10	知部門での週1実習 肢部門での週1実習	校長講座「自己研鑽」
11	知部門での週1実習 肢部門での週1実習	選考結果と体験談
12	肢部門での週1実習 肢部門での週1実習	挑戦者との懇談会
1	肢部門での週1実習 肢部門での週1実習	採用予定者の着任前講習
2	肢部門での週1実習 肢部門での週1実習	採用予定者の着任前講習
3	肢部門での週1実習	採用予定者の着任前講習

2.3 教員志望者応援講座の提供

週一実習と並行して、教員有志が勤務時間終了後に行っている「教員志望者応援講座」を受講（任意）させ、産育休代替教員・他大学の教育実習生、非常勤講師、学校介護職員等から教員選考に挑戦している多様な者たちと切磋琢磨する環境を与えることでレベルアップを図るとともに、多様な立場の教員や他職種との接点を持たせ、コミュニケーション能力の向上を図る。

2.4 授業力向上研修の受講

本校教員対象の「悉皆研修：授業力向上研修」を受講させ、教員養成課程や初任者研修では十分に扱われない「文字導入に至る個別学習（形の弁別、大小の区別、延滞他）」「数の概念形成の学習」「書字の学習」等の模擬指導型指導実技研修を通してスキルアップを図り、着任後に活用できる指導の基礎技術を体得させ、保護者の期待感に応えられる専門性を与えることで、円滑なスタートができるようにする。

2.5 校長指導

頻繁に校長指導を受けられる機会を設けている。①週1実習時は、下校指導後に校長室に出向き、1日を振り返り、収穫と疑問を明らかにさせ、成果の意識化と定着を図っている。②実習報告書や合格後事務の機会を利用し、文書作成に関する指導を行い、教育公務員としての資質を養っている。③多様な校内研修の中から、本人の能力・特性・希望に応じて受講推薦し、現職教員と学ぶ場を数多く設けている。

3. 結果

3.1 インターンシップ生の受入れ状況

開校時から2年間の受入れを行った。

年度	受入れ学生	採用試験結果→配置先
26	A短期大学 学生C A大学 学生D	正規合格→肢体不自由校 正規合格→併置校肢部門
27	A大学 学生E B大学 学生F	期限付合格→配置先未定 正規合格→併置校知部門

3.2 インターンシップ生による自己評価

インターンシップ参加者から本事業に関して聞き取り調査を行った。①毎週同じ授業に補助指導者として繰り返して参加することができたため、支援の仕方に習熟できた。担当児童生徒の成長を継続的に把握することができ

た。③短期型教育実習では得難い1年間を通じた学校の教育活動の起伏が体感できた。④肢体不自由教育部門と知的障害教育部門の両部門で継続して実習ができたことで各教育形態の特性や児童生徒の実態への理解が深まったため、着任時の不安が減少した。⑤多くの教職員と接点を持つことができ、学校の一員であるとの喜びが得られた。⑥大学等では得難い教育実践者向けの指導実技研修を受講することができた。⑦教員志望者応援講座を受講することで、多様な受験者層を知ることができた。⑧面接練習時に相互観察の機会を得られたことで、自己を客観視することができるようになり、改善点を明確につかむことができた。⑨東京都の採用選考に挑戦している方の体験談や対策を聴くことができ、直近の状況をリアルに把握することができた。⑩全国公開研究会に参加することができ、インクルーシブ教育システム構築のために、特別支援学校が地域の小中学校等や幼児教育機関等に行っている支援を知ることができ、自分も将来携わる可能性があることを自覚することができた。

3.3 所見

インクルーシブ教育システム構築のためには、どの校種においても教師力が鍵となる。特別支援学校においては、ボリュームゾーンである肢・知の双方についての理解や指導実践が教師力の基盤である。それは「知的障害、身体障害、情緒障害」に関する専門性とも言い換えることができる。更に共生社会の構築に向けて地域支援機能についても具体的なイメージを有することが望ましい。こうした現状をふまえた上で、従来の短期集中型教育実習を俯瞰すると、授業見学、指導体験、1・2回の研究授業に留まり、年間を通じて行われる運動会、水泳指導、文化祭、授業参観等の学校行事を含む学期・年間単位の教育活動のリズムを実践体験していない形と分析できる。

一方、本校が受入れている通年型インターンシップでは、継続的に学校との接点を持つことから、学校の実像を掴みやすい。中長期的に児童生徒の変容を把握できるので、きめ細やかな視点が育ち、教員志望への確かな手ごたえも得やすくなる。また、自己の指導課題を掴む機会も多く待てるため、改善機会を早期にもつことができる。さらに年間を通じて校内研修を活用し、実践的な教師力向上を図ることができる。着任時ギャップを減らすことに繋がり、初期離職や不適応を回避する効果も大きいと考える。

実習での学びを深めるために

浅沼 千鶴 千葉県立千葉特別支援学校

1. はじめに

学生たちにとって学校の実務の経験と共に、実際に児童生徒に実際に関わり、支援を体験することができる教育実習は、その後の進路決定にも大きく影響が及ぶと思われる貴重な経験であることに違いない。勤務校でも毎年多くの教育実習生を受け入れ学びの場を提供し、近い将来学校現場で共に働き、児童生徒の育成を担うことになる若い教師の芽が、しっかりと育つよう支援をしている。そのため、一人一人の学生にとって有意義な実習期間であってほしいと考え、教育実習のプログラムを組んで行っているが、学びの深さには学生ごとに差が大きいと感じている。その背景として教職への思いや学びへのモチベーション、気質など、学生個人の内面的な違いが取り組み方の差になっていることはあると考える。それとは別に、大学での教育カリキュラムや実習に係る指導などの違いも、これまで多数の大学から学生を受け入れてきた経験から予想される。そこで、どの学生もが「やってよかった」「教員への思いがさらに深まった」と実感することができる充実した経験になるために、ここでは教育実習を経験から日の浅い若手教員から意見を求め、その視点を教育実習での学びを深めるための方法を探る手掛かりにしたいと考えた。

2. 方法

A特別支援学校の教員（正規採用者・臨時的任用講師）の内、特別支援学校（知的・肢体不自由・病弱）教育職員免許状取得のために5年以内に教育実習を経験した者15名。及び、本年度12月までにA特別支援学校で教育実習を経験した大学生5名（4年生4名、3年生1名）。全20名に対して面接調査を実施した。（大学生には、教育実習終了最終日に用紙へ記入した後聞き取りを行った）

3. 結果

調査で扱う質問項目は、以下のとおりである。

- (1) 教育実習に役立った大学などでの学習内容は何か
- (2) 教育実習前にやっておくとより充実した学びになったと思われる大学などでの学習内容は何か
- (3) 実習校に望む学習内容は何か

発言の背景や詳細を探るために、選択肢は設けずに聞き取りを行った。（複数回答可）

表1 教育実習に役立った学習内容

○授業の内容・方法
・指導案の書き方 (3)
・模擬授業 (2)
・指導方法 (3)
・教材教具作り (2)
・事例を用いたディスカッション (1)
○体験活動
・ボランティア体験
・ちば教職たまごプロジェクト体験 (10)
・研究室（外部相談室）での体験 (2)
○専門知識の講義
・障がい理解等専門に関わる内容 (4)
・特別支援学校の教育課程のこと (1)
○その他
・コミュニケーションスキルと対話の方法

「指導案の作成」「模擬授業」など授業に関すること、児童生徒にかかわる実際的な経験といった実践的な学習経験が教育実習の支えになっていると実感していると言える。

表2 教育実習前に学んでおきたかった学習内容

○授業の内容・方法
・指導案の書き方 (5)
・指導方法 (6)
・教材教具作り (1)
○専門知識の講義
・特別支援学校の教育課程のこと (4)
○その他
・先輩の経験談を聞く機会 (1)

「指導案の書き方」「指導方法」というような実践的な力の習得に関する思いについては(1)と共通している。また、学校(学部)ごとに多岐に渡っている特別支援学校の教育課程の理解には、教育実習で難しさを感じていたことが分かる。

表3 実習校に望む学習内容

○授業の内容・方法
・児童生徒個々にあった支援方法 (1)
○体験活動
・他学部の体験 (9)
・多くの教師の授業の参観 (4)
○その他
・別の機会に(前の年度)に行った観察実習が良い経験となった (1)

他学部での体験を希望する声が多く、実習中に学校について多くを知りたいという思いが分かる。

4. 考察

学生は、「教師として実践に取り組む場」として教育実習を捉え、そのためにも実習でスムーズに授業や児童生徒の支援に取り組むことができる「実践的な力」「児童生徒の理解(支援)のための基礎的知識」を教育実習が開始される以前に身につけておくことが必要であると考えていると思われる。「実践的な力」などを付ける学習を積んでおくことで、安心して教育実習期間を過ごしながら、基礎的知識を実際のケースと結びつけ学びを深めることができるのではないかと考える。大学では「実践的な力」「障がいの

ある児童生徒理解(支援)のための専門分野での基礎的知識」の習得を目的としたシラバスづくりをより意識することも必要であると考えられる。

また、実習校に望む学習内容の問いには、「配属学部以外の体験(参観)」が多く上がった。特に、学生が基礎免許状の該当学部以外で実習を行った場合、基礎免許状の学部の様子を知りたいという思いは強くあったことから、実習校のプログラムとしては他学部の参観・体験は必ず設定していくことが望ましいと考える。しかし、2～3週間という短い実習期間の中で、児童生徒の理解、授業づくりの経験など実習の目的を達成するために配属学部での学びを深める必要もある。これらを満たすためには、大学が教育計画の中で教育実習を入学時から計画的、系統的に捉えてカリキュラムを作成することが大切になる。

植草学園大学では既に取り組みされているように、年次を迫って学校参観、実習前体験、教育実習というように段階的に、学校の多くの学習場面に触れる機会を設定している。今後、大学が実習校に対し、大学が実習を設定する意図を伝え、実習校も学生と共に育てる意識をもって、双方の「教育実習カリキュラム」について確認し合うなど、顔の見える連携を図っていく必要があると考える。学生にとって体験が強みになり教育実習での学びを深まりにつなげられることが聞き取りの結果からも分かる。「ちば教職たまごプロジェクト」のようなインターンシップ制度を活用し、そこでの体験時間数を大学の単位に読み替えるなど、体験活動により主体的に取り組めるようなシステムづくりも考えていけるとよい。

参考文献

姫野完治(2003)「教育実習の実態に関する基礎的研究—教職志望学生への質問紙調査を通して—」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第25号 pp.89-99

市川純夫(1993)「ジョン・ジューイの教育実習論—教員養成における理論と実践の関係について—」『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』No.2 pp.143-150

大学で育成する必要がある情報活用能力とは

川口 由起子 植草学園大学発達教育学部

1. はじめに—本稿の目的

架空の事例から考察を始めたい。「この大学生は情報活用能力が高い」と思うだろうか。X君は、現在主流なPCソフトウェアであるMicrosoft Word, Excel, PowerPointの最新バージョンの操作が一通りできる。高校の授業でも習ったからだ。メールやスマートフォンアプリは毎日使っている。大学の課題を簡単な文書やグラフにまとめることもできる。しかし、複雑な表がずれると修正に手こずり、解決策をインターネットで検索するものの、なかなか欲しい情報にたどり着けない。時間ばかりかかって、いっそ手書きでまとめたほうが早いのではないかと思う。それに、画面に突然現れるメッセージがストレスだ。読んでも理解できないので、何も考えずに右上の×印をクリックして済ませている。昨日はOSのアップデートがどうか、ウイルス定義の更新がどうかというメッセージウィンドウが出た。インターネット閲覧時によくわからないメッセージが出てきたら適当にクリックしているが、困ったことはないので大丈夫だろう。暗号化やセキュリティは大事で気をつけなければならない、ということは知っているが、具体的な対処法はわからない。新しいタブレットを買いたいと思っているが、スペック表は呪文のようで、電気店の説明も理解できず、なんとなくよさそうだというイメージと予算だけで機種を選ぶことにした。

これは、情報活用能力育成の結果として想定しておくべき失敗例であろう。X君は、ICTを操作することはできるが、主体的に情報を活用しているとは言いがたい。本稿の目的は、このような失敗を避け、情報活用能力を育成するための現実的な方向性を示すことである。なお、本稿では、情報活用能力はICT活用能力と到達目標（情報を収集し活用すること）を共有するが、前者は後者を必ずしも包含しないものとする（コンピュータの登場以前の学校教育のように、アナログ媒体だけで情報活用能力を育成するこ

とは可能だからである）。また、文部科学省が示す三点（情報活用の実践力、情報の科学的な理解、情報社会に参画する態度）を目標とする教育を情報教育と呼ぶことにする。したがって、情報活用能力の育成は、情報教育の一部分である。

2. 日本の情報教育の状況

2.1 歴史的経緯

日本の各教育機関におけるICTの教育的活用の経緯をまとめるとおおよそ以下ようになる。

1970年代—専門教育の開始（高等学校における情報処理教育、大学における情報工学（コンピュータサイエンス））

1980年代—教養・基礎的教育としてあるべき情報活用能力の議論の活発化（社会におけるICT機器の普及にともない文部省（当時）を中心に情報教育の具体的方策が検討される）¹⁾

1990年代—中・高等学校、大学が一般的な情報活用能力に関する科目を設置（中・高では必修）²⁾

2010年代—ICT機器の全学的導入を前提とした教育全般の情報化を目指す取り組みの増加（学校の通信環境の改善（ブロードバンド化）や安価なICT機器の普及によって急速に多数の事例が実施される）³⁾

2.2 教育政策で示された情報活用能力

文部科学省の国公立の小中学校を対象とした情報活用能力調査の概要（2015）によれば、情報活用能力とは、「情報及び情報手段を主体的に選択し、活用していくための個人の基礎的資質」であり、以下の3観点8要素に整理される。⁴⁾

観点1. 情報の科学的な理解

要素1. 自らの情報活用を評価・改善するための理論や方法の理解

要素2. 情報手段の特性の理解

観点2. 情報活用の実践力

要素 1. 必要な情報の主体的な収集・判断・表現・
処理・創造

要素 2. 受け手の状況などを踏まえた発信・伝達

要素 3. 課題や目的に応じた情報手段の適切な活
用

観点 3. 情報社会に参画する態度

要素 1. 情報や情報技術の役割や影響の理解

要素 2. 情報モラルの必要性 情報に対する責任

要素 3. 望ましい情報社会の創造への参画

ICT活用は上記の記述で直接的に言及されていない。しかし、コンピュータおよびインターネットの適切な利用とICT活用は、個別化された課題として同概要に多く登場する。前述のように、ICT活用能力は情報活用能力の必要条件でないものの、情報活用とICT活用は不可分に重複する能力とみなされていることがわかる。複合的あるいは総合的取り組みのための科目と想定された点は、小・中・特別支援・高等学校に共通である。

また、学士力に関しては、2006年以降、大学分科会を中心に審議された結果、中央教育審議会答申の概要（2008年12月の総会答申）「学士課程教育の構築に向けて」にて以下のように示されている。

1. 知識・理解

専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解（多文化の異文化に関する知識の理解、人類の文化・社会と自然に関する知識の理解）

2. 汎用的技能

知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能（コミュニケーション・スキル、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力）

3. 態度・志向性

自己管理能力、チームワーク・リーダーシップ、倫理観、市民としての社会的責任、生涯学習力

4. 統合的な学習経験と創造的思考力

自らが立てた新たな課題を解決する能力

上記の通り、大学教育では、情報リテラシーという用語を用いて、学士課程教育に必要な汎用的技能として位置付けられる。情報リテラシーという用語に関する問題点については後述する。

情報活用能力育成については、否定的な意見がなかったわけではないものの⁵⁾、検討の当初から賛成的意見が主流である。また、ICT機器は近年注目を集めるアクティブ・ラーニングと相性が良く、ICT活用を推進すべきでないという主張は教育政策上ほとんどない。要するに、教育におけるICT活用の推進は既定路線である。

3. 情報活用能力の教育上の問題

3.1 問題の整理

教育政策における情報教育の理念と目標は整理されているようにみえるが、その目標に到達する教育課題の設定は容易ではない。現在の情報教育の問題は、大まかに以下の四つである。

問題 1. 到達目標の抽象度が高いにもかかわらず、その手段となる教育上の課題が細分化され、目標と課題の接続が難しい

問題 2. 教育課題に含まれる具体的な知識や技能の陳腐化が（他分野に比べ圧倒的に）速い

問題 3. 情報活用能力促進に必須とされるICT機器の導入・維持にコストがかかる（トラブルシューティングやメンテナンスを含む）

問題 4. 教育者側のICT活用スキルが均一でなく、世代間ギャップやデジタルデバインドが存在する

上記のうち、3-4は社会的あるいは組織運営の問題である。したがって、本稿は1-2について考察する。

情報教育には、ICT産業の変化についていこうとする慌ただしさと、適正な目標を都度設定するための舵取りの混乱がつきまとう。ICT活用の先にある目標（主体的かつ総合的な能力の育成）が大きいにもかかわらず、習得すべき具体的課題（たとえば特定の端末やソフトウェアの操作等）は末梢的で、課題の実施を支えるソフトウェア等は二年程度で変更される。課題内容の変化が他分野に比べ圧倒的に速く、到達目標と具体的課題を接続する教育的指針は共有されにくい。また、情報活用能力育成のための教育課題は、今後もICT産業、もっといえば、新しいICT商品の開発、価格、人気度から影響を直接受ける。

この点は他の教育課題にはあまり見られない、情報教育に特異な性質であろう。

3.2 情報リテラシーの難しさ

情報リテラシー (information literacy) の内実については諸説あるものの、おおむね「ICTを活用して情報を主体的に使いこなす能力」と考えられている。⁶⁾ 情報リテラシー教育への批判は多い。田中 (2010) で指摘されるように、大学設置基準で規定される教養教育によって、情報教育が「「外国語」や「保健体育」と同様なスキル科目として位置づけられた」にもかかわらず、「現状の情報リテラシー教育が、単純な操作訓練に過ぎない事に大きな原因がある」。⁷⁾ 情報リテラシー教育が操作訓練に陥りがちな理由は、情報リテラシーがいわゆる一般的なリテラシーとは性質上大きく異なる点にある。リテラシーとは、通常の文脈では「読み書きソロバン」に相当する初歩的な技能、すなわち、ほとんどの分野に共通するスキルを指す。ところが、情報とICTに関するスキルは、分野共通に必須の知識技能とは限らない (必要なソフトウェアは分野によって異なる。また、ほんの数十年前にはそれが当然だったように、ICTを使わずに勉強や研究を行うことは可能である)。「読み書きソロバン」の様式は数年単位で変化しないが、ICTの末端技能 (たとえばシェア最大のソフトウェアやメジャーなバージョン) とその操作方法は数年で入れ替わり、変化する。操作のプラットフォームであるパソコンやタブレット、スマートフォンすら同様である。どの学問・職業分野でもICTを利用する現在、ICT活用は理想的には分野共通の「リテラシー」であってほしい一方で、リテラシーを身につけるための適切な具体的教育課題を設定することが難しいのである。

4. 結論

本稿の結論として、目新しい内容はない。大学における情報教育の先行論文で報告されたことと本質的には同じである。すなわち、ICTを即座に活用できる人材を育成しようと焦るあまり、末梢的応用的スキルばかりを教授することは望ましくない。ソフトウェアやハードウェアがどんどん新しくなるために、

新たなICT機器の活用方法に過度の注目が集まり、この望ましくない傾向は進みがちである。それは、文法や語彙を習得せずに英会話を始めようとするようなものであり、実現不可能である。情報教育は歴史が浅く、移り変わりが激しいこともあってか、ICT活用の課題の議論になると、この点を十分考慮しない安易な課題が設定されがちである。しかし、先行研究が示すように、高等学校における情報教育必修化を経た現在では、大多数の学生が大学入学前にMicrosoft Officeの各種ソフトウェアの基本的スキルを習得した経験があると想定するのが妥当である。したがって、大学において依然としてこれら実務的な操作訓練を課題の中心とすることに利点はない。⁸⁾

整理のために、<応用的スキル>と<基礎知識>に分けて考える。応用的スキルとは、ICTを実際に活用するための技能のことを指している。情報活用能力育成の難しさは、応用的スキルの習得がそのスキルを技術的に支える基礎的知識の習得に必ずしも寄与しない点にある。つまり、応用的スキルを身につけてもICTの基礎知識が見につくとは限らない。たとえば、様々なアプリケーションソフトウェアが流暢に操作できる人が、CPUやメインメモリ、ハードウェアとソフトウェアの違い等が理解できないために、陳腐化を乗り越える能力を持ってない現象が起こりうる。⁹⁾ 以上の理由から、大学で育成する情報活用能力の中心に応用的スキルを配置すべきではない。応用的スキルは数年で陳腐化するため、習得コストと時間に見合うだけのメリットが得られない。応用的スキルは教育課題としてある程度必要であるが、必要最低限にすべきである。中心課題は、陳腐化が比較的遅い基礎的な知識の獲得と、ICTを取り巻く環境と技術の全体像の把握に絞るほうがよい。応用的スキルの偏重によって基礎知識の習得時間が減少すると、情報リテラシーの目標は到達不可能になろう。また、各種ハード/ソフトウェアの応用的スキルと基礎知識の関連を理解するためには、メタ認知的な推論が必要である。応用的スキルとICTの基礎的技術の知識を関連付ける課題が、情報活用能力の育成に寄与するとの予測から、植草学園大学発達教育学部の「情報機器演習」では、2015年度から、メタ認知的推論課題を授業に採用する試みを始めた。

最後に、比較的望ましい架空の事例で本稿を終え

よう。Y君は、Microsoft WordやExcel, PowerPointの応用的操作はよくわかっていない。しかし、Microsoftウェブサイトのサポート情報や効率的な検索方法を知っているので、適切な情報を即座に探して取捨選択することができる。また、ICTの基礎的な仕組みに関わる知識を持っているので、「歴史のある学校が採用したから安心」というようなイメージに惑わされることなく、新しい機器の特性やアプリケーションソフトウェアの動作環境をある程度想定できる。セキュリティの具体的な対応策はX君と同じように思いつかないが、インターネットの仕組みやサーバの役割を理解しているので、調べれば事態の深刻度や対応策の有効性を見積もることができる。タブレットを買うときは、用途を吟味し、適したスペックの製品を選択する。相談する相手が見つければ、わからない部分を自分の言葉で伝えることができるので、適切な助言を引き出せる。社会で歓迎されるのは、このような人材であろう。

注および文献

- 1) 初等中等教育における情報活用能力育成は、1984年からその必要性が肯定的に議論されてきた（臨時教育審議会（1984.9～1987.8）、教育課程審議会（1985.9～1987.12）、情報化社会に対応する初等中等教育の在り方に関する調査研究協力者会議（1985.1～1990.3））。
- 2) 教育課程審議会答申等を経て、1996年10月、情報教育について検討するための「情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の進展等に関する調査研究協力者会議」を設置、1997年10月「体系的な情報教育の実施に向けて」（第1次報告）の提言を踏まえ、教育課程審議会から1998年7月に「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改定について」が答申され、1998年12月に小学校及び中学校学習指導要領が改訂を告示。1999年3月29日高等学校学習指導要領改正が告示され、中学校で「情報とコンピュータ」を必修、高等学校で普通教科「情報」を新設、必修（「情報A」「情報B」「情報C」から1科目を選択必修）とし、専門教科「情報」を新設することとなった。また、2008年の中央教育審議会答申で見直しが行われ、2013年度から「情報A-

C」の3科目構成から「社会と情報」「情報の科学」の2科目に変更となった。

大学での教養教育的な情報関連科目についての言及は、1986年には明確なものがある（「教育改革に関する第二次答申」（臨時教育審議会））。社会の情報化に備えることが情報教育の動機のひとつであることが述べられている。1990年代後半には「情報リテラシー」という名称のついた科目を実施する大学はあった（1998年度から京都大学、等）。これ以前にも、コンピュータリテラシーおよび基本的な操作法を中心とする科目は存在したが、GUI採用以前のOSの操作法など、特定の機器に特化した課題内容が多く、コンピュータの一般家庭への普及、GUIを作用するOSのシェア拡大、インターネットの利用拡大、さらには、高等学校における教科「情報」の導入に伴い、科目としてのコンピュータリテラシーは不要とされるようになり、情報リテラシーの科目化と入れ替わる形で減少した。

- 3) 小・中・特別支援学校教育のICT化について多くの取り組みが報道されるようになった契機は、2010年度のフューチャースクール推進事業（総務省）、2011年度の学びのイノベーション事業（文部科学省）の二つだろう。また、小中学生向けのデジタル教科書の普及を目指すDiTT（デジタル教科書教材協議会）は、2010年に「1人1台の情報端末、教室無線LAN、全教科のデジタル教科書」という三つの目標を掲げていた。タブレット端末や電子黒板を全面的に導入した自治体や私立学校は、2014年度から目立って増加した。
- 4) 21世紀を生き抜く児童生徒の情報活用能力の育成のために－「情報活用能力調査」の結果から見る指導改善のポイント－、文部科学省、2015年3月
- 5) 情報活用能力についての否定的な意見は主に以下の二つがあったが、それぞれ形を変えて情報教育の重要性を結果的に強化した。(1) 1970年代にはコンピュータが一般に普及していなかったため、大学カリキュラムを中心にコンピュータリテラシーに注目が集まったが、コンピュータの普及とともにリテラシー教育不要論が沸き起こった。小さいころからICTを活用しているはずのデジタルネイティブ世代の出現も不要論を後押しするかと思われた。しかし、不要論の原因であったコン

コンピュータの普及は、ほとんどすべての人にICT機器の活用が求められるという主張の根拠となるため、また、(操作が容易なICT機器が増え)デジタルネイティブ世代がPC操作やネットワークの知識でそれ以前の世代より必ずしも優れていないことが判明したため、情報リテラシーの必要性がさらに広く認識されることになった。(2)政府主導の教育の情報化の失速(その代表例であるフューチャースクール推進事業は2012年6月にいわゆる事業仕分けによって廃止)と、タブレット端末の採用時に準備や調査が不十分であったために発生した機器トラブルの多発から、一部の教育関係者にICT活用意欲の冷却や、ICT機器を学校で配布すればよいという短絡的な導入に対する批判が見られた。しかし、教育を情報化しない(あるいは情報活用能力の育成を重視しない)方向性は、ICT産業が社会経済活動の中心のひとつとなった現在ではもはや選択不可能である。

- 6) 情報通信白書「通信に関する現状報告」(平成10年度版)では、「情報リテラシーの定義には、情報機器の操作などに関する観点から定義する場合(狭義)と、操作能力に加えて、情報を取り扱う上での理解、更には情報及び情報手段を主体的に選択し、収集活用するための能力と意欲まで加えて定義する場合(広義)がある」と述べられている。この記述は的確で、現在も多くの高等教育で引き継がれる考え方であると思われる。ちなみに、最新の情報通信白書(平成27年度版)では、ICTメディアリテラシー、ICTリテラシー、メディアリテラシーの三用語は登場するが、情報リテラシーという用語は登場しない。
- 7) 田中規久雄、共通教育における情報リテラシー教育の意義と課題(特集 第24回全学FD アカデミックリテラシーとしての情報教育を考える)、新潟大学大学教育

機能開発センター、大学教育研究年報(16)、55-58、2010年10月

- 8) 大学生の入学前に主流ソフトウェアの基本的スキルを習得しているとの知見は、たとえば以下の論文等で発表されている。
高橋美貴、福嶋裕、樽磨和幸、正木幸子、佐藤仁、北室康一、大学入学前のパソコン利用状況の推移—2000年度~2007年度新入生アンケートの結果から、大阪商業大学商経学会、大阪商業大学論集 第5巻第1号(通号151・152号合併号)、2009年5月
由井蘭隆也、吹野卓、加藤裕一、高校「情報」教育が大学教養教育「情報」へ及ぼす影響—アンケート調査に基づく一考察—、島根大学、島根大学生涯学習教育研究センター研究紀要 4、1-9、2006年3月
森幹彦、池田心、上原哲太郎、喜多一、竹尾賢一、植木徹、石橋由子、石井良和、小澤義明、情報教育に関する大学新入生の状況変化—京都大学新入生アンケートの結果から、情報処理学会、情報処理学会論文誌 51(10)、1961-1973、2010年10月
- 9) この点は、たとえばiPadの操作性が良すぎるために、ICTスキルの向上には適さないと判断し導入を見送った学校があることから、実践的な教育的知見だといえよう。たとえば、神谷加代、佐野日大学園がIT活用で目指すもの【前編】「iPadは簡単すぎる」佐野日大学園がWindowsタブレットを選んだ予想外な理由、安藤昇教諭(佐野日大高校/中等教育学校のICT教育推進室室長)のインタビューを参照、TechTargetジャパンのウェブサイト、
<http://techtarget.itmedia.co.jp/tt/news/1510/28/news04.html> 2015年10月28日08時00分更新、2016年1月10日閲覧)

インクルーシブ教育の推進において 求められる ICT 活用能力とは

渡邊 章 植草学園大学発達教育学部

1. はじめに

インクルーシブ教育を推進する上で、どのような ICT (Information and Communication Technology) を活用する能力が必要となるのであろうか。

ここでは、これからのインクルーシブ教育システム構築を担う人材に必要と考えられる ICT 活用能力について述べることにする。

2. インクルーシブ教育で必要となる ICT 活用

文部科学省は、平成24年に「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)」を公表しているが、この中で、ICT活用に関係する記述が含まれている。

例えば、教材の確保に関する課題について、次のように記載されている。

「視覚障害のある児童生徒のための音声教材の整備充実、高等学校段階の拡大教科書の発行の促進が求められる。さらに、様々な障害の状態に応じた支援機器の充実を図る必要がある。

また、教育の情報化を推進するに当たっては、デジタル教科書・教材について、障害の状態や特性等に応じた様々な機能のアプリケーションの開発が必要である。さらに、情報端末等については、特別な支援を必要とする子どもにとっての基本的なアクセシビリティを保証することが必要である。」¹⁾

このように、様々な障害の状態に応じた教材や支援機器の充実、情報端末等における基本的なアクセシビリティの保証に関することが課題としてあげられている。

また、情報・コミュニケーション及び教材の配慮については、次のように記載されている。

「障害の状態等に応じた情報保障やコミュニケーションの方法について配慮するとともに、教材 (ICT 及び補助用具を含む) の活用について配慮する。」¹⁾

ここでは、障害の状態等に応じた情報保障、コミュニケーションの方法、ICTや補助用具を含む教材の活用についての配慮が必要であるとしている。

これらの課題に対応するために、どのような能力が必要とされるかについて、以下で述べる。

3. アシティブテクノロジー活用に関する理解

アシティブテクノロジー (Assistive Technology) とは、障害のある人を支援する技術を指す用語であり、障害のある人の ICT 活用に関する機器もこれに含まれる。アシティブテクノロジーの活用についての基本的理解は、これからのインクルーシブ教育を推進する上で必要になってくると考えられる。

これまでに、特別支援学校を中心として、障害のある子どもたちの指導・支援において、様々なアシティブテクノロジーを活用した取組が行われてきた。これらの取組で得られてきた知識・技能を、通常教育の場においても共有していく必要がある。

例えば、発声・発語に困難がある子どものために音声が出力される支援機器 (VOCA : Voice Output Communication Aids) を活用したり、音声読み上げソフトにより文字情報を音声化したりするといった取組がある。また、上肢の不自由などにより筆記が困難な子どものために、子どもに応じた入力手段を利用することによって、パソコンを利用して筆記の代用手段として利用している取組などがある。

このようなアシティブテクノロジーを、障害のある子どもの教育的ニーズに応じて活用することにより、適切な合理的配慮を提供できるようにすることが、これからのインクルーシブ教育の推進において必要となってくる。

近年急速に普及し、特別支援教育の現場でも活用されるようになってきているタブレット端末などには、障害のある人の利用に配慮したアクセシビリティ機能が備えられているものがある。これらのア

クセシビリティ機能の利用の仕方についても、基本的な理解をもつことが大切であると考えられる。

4. 教科指導における配慮事項の理解

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領では、教育課程実施上の配慮事項について次のように示されている(第1章第2第4の2(10))。

「各教科等の指導に当たっては、児童又は生徒がコンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段に慣れ親しみ、その基本的な操作や情報モラルを身に付け、適切かつ主体的、積極的に活用できるようにするための学習活動を充実するとともに、これらの情報手段に加えて視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図ること。また、児童又は生徒の障害の状態や特性等に即した教材・教具を創意工夫するとともに、学習環境を整え、指導の効果を高めるようにすること。」²⁾

また、障害種別ごとに教科指導における配慮事項が記載されており、その中にICT活用に関する事項も含まれている。

例えば、肢体不自由のある子どもにおける各教科の学習指導での配慮事項について、次のように示されている(特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第2章各教科第1節小学部第1款の3)。

「(5) 児童の身体の動きや意思の表出の状態等に応じて、適切な補助用具や補助的手段を工夫するとともに、コンピュータ等の情報機器などを有効に活用し、指導の効果を高めるようにすること。」²⁾

通常教育の場における特別な教育的ニーズのある子どもへのICT活用を行う場合にも、これらの教科指導の配慮事項を参考にして、適切な支援を行っていく必要がある。

5. 自立活動の視点の必要性

アシスティブテクノロジーの活用にあたっては、自立活動の視点も重要になってくる。

自立活動の内容では、「6) コミュニケーション」の「(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関

すること」が、ICT活用と密接な関係がある。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編には、次のように記載されている。

「近年、科学技術の進歩等により、様々なコミュニケーション手段が開発されてきている。そこで、幼児児童生徒の障害の状態や発達の段階等に応じて適切なコミュニケーション手段を身に付け、それを選択・活用して、それぞれの自立と社会参加を一層促すことが重要である。」³⁾

このように、障害による特別な教育的ニーズのある子どもへのICT活用を行う場合には、自立活動の視点をもって、子どもの自立と社会参加を促す取り組みを行っていく必要がある。

6. 必要な情報を収集・活用する力

ICTの進歩は急速であるため、障害のある子どもの特別な教育的ニーズに対応して適切な活用を行っていくためには、障害のある子どもたちの指導・支援において、どのようなICT活用の取組が行われているか、またどのような教材が指導・支援に活用されているかということについての情報を収集して、担当する子どもの指導・支援に役立てていく力が求められる。

アシスティブテクノロジーの活用については、学級担任などの教員が一人で様々なニーズに対応することは困難であると考えられる。そのため、アシスティブテクノロジーに関して専門性の高い学校内外の人材と連携・協力して、合理的配慮の提供にあたることのできるような体制をつくっていくことも今後の重要な課題である。

文献

- 1) 文部科学省: 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). 2012.
- 2) 文部科学省: 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領.
- 3) 文部科学省: 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編(幼稚部・小学部・中学部・高等部). 2009.

タブレット端末等の ICT 機器の活用について

遠藤 隆志・加藤 悦子 植草学園大学発達教育学部

1. はじめに

ICT (Information and Communication Technology ; 情報通信技術) は、時間的・空間的制約を超えること、双方向性を有すること、カスタマイズが容易であること、多様かつ大量の情報の蓄積・共有・分析が可能であることが特長として考えられている¹⁾。第2期教育振興基本計画(平成25年)では、個々の能力や特性に応じた学びに通じた基礎的な知識・技能の確実な習得や、子供たち同士の学び合い、身近な地域や外国に到るまで学校内外の様々な人々との共同学習や多様な体験を通じた課題探求型学習など、学習者の生活意欲、学習意欲、知的好奇心を引き出すために、このICTの積極的な活用をはじめとする指導方法・指導体制の工夫改善を通じた協働型・双方向型の授業革新を推進することが示されている²⁾。

文部科学省の調査結果によると、教育用コンピュータ1台当たりの児童生徒数は毎年着実に数値が向上し、6.4人(平成27年3月)になっている。一方、タブレット型コンピュータの普及台数は156,018台ではあるが、前年度に比して2倍に増えている³⁾。将来的に各学校における教育用コンピュータ1台当たりの児童生徒数3.6人を目指すことなども示されており²⁾、今後、教員においてはICT機器の活用が必須の指導技術の一つとなることが推測される。

タブレットなどの情報端末や電子黒板、デジタル教材などのICT機器を効果的に活用することにより、1)画面の拡大、動画配信、音声朗読等の機能を活用し、学習内容をわかりやすく説明することによる、児童生徒の興味・関心の向上、2)ICT機器を活用し、児童生徒が自らの疑問について深く調べたり、繰り返し学習を行ったり、自分に合った進度で学習したりするなど、一人一人の能力や特性に応じた学習の実現、3)子供同士がお互いの考え方を吟味しつつ意見交換や発表を行うなど、教え合い学び合う協働的な学びを通して、思考力、判断力、表現力な

どの育成、などが期待されている。

このようにICTの特長を活かして、効果的に活用した指導を行うことより、子供たちがわかりやすい授業を実現するとともに、これまでの一斉指導による学びに加えて、子供たち一人一人の能力や特性に応じた個別学習、子供たち同士が教え合い学び合う協働学習など、新たな学びを推進できると考えられる¹⁾。小学校および中学校・高等学校の約80の授業で約3,000人の児童生徒を対象とした調査では、実際にICTを活用した授業後に実施した客観テストの成績は、ICTを活用した算数(数学)、社会、理科では、活用しなかった授業後のテストの成績より高かったことが示されている⁴⁾。このようにICTの授業での活用は、興味・関心を向上させたり、子供の特性に応じて対応することできるため、障害のある子もない子もともに学ぶインクルーシブ教育においても大きな効果を発揮すると考えられる。

2. タブレット端末の活用について

2.1 タブレット端末について

近年、タブレット端末は、教育現場ならびに一般社会に広く普及されつつある。タブレット端末と同等の機能を持つスマートホンを加えると、その普及率は6割を超える⁵⁾。しかし、この普及率は海外(7-9割)に比べると未だ低いため、今後も向上することが推測される。

タブレット端末は、搭載するオペレーティングシステムによって、アップルのiOS(iPad)、グーグルの 안드로이드、マイクロソフトのウィンドウズの3つに分けられるが、教育現場においては先行していたiPadが使用しやすいと考えられている。その理由としては、1)アップルはiPadの教育現場で利用を想定しており、教育用のアプリケーションが他に比べて充実している、2)アプリケーションが、Appストアで一括管理され、ウィルス感染の可能性が低いなどセキュリティ面の安全性が高い、3)画

面の感度，カメラの画質，バッテリーの持ちなどデバイス自体の完成度が高いこと，などが考えられている。また，子供たち（特に障害のある子供たち）にとっては，物理的なホームボタン（元の画面に戻るボタン）があることも好評のようである。本稿では，本学でも導入している iPad の話を中心にして進める。

2.2 タブレット端末の利点

タブレット端末が PC よりも優れている点が多い。第一に，キーボードやマウスなど使用せずに直感的に画面をタッチして操作するなど，操作が容易なことが挙げられる。また，軽量で子供でも扱える重さであり，充電式でもあるため機動性があり，様々な場面・状況で使用可能である。画面をピンチして，簡単に拡大してみることができたり，画面の文字を読み上げたり，音声で文字を入力できること，白と黒など画面のカラー反転など，特別な支援を必要とする子供にとって有益な機能が基本操作や簡単な設定変更で可能になる。また，標準装備のカメラやビデオで板書や教師の指示などを簡単に記録できる。

iPad では，アプリケーションは App ストアより，簡単にインストールすることができる。その種類は，漢字や算数ドリルから絵本作成支援まで非常に多岐に亘っている。無料のものと有料のものまで多数あるので，この点には注意が必要である。

2.3 タブレット端末活用時の留意点

著者らが所属する植草学園大学においても ICT 機器を活用できる教員の養成を目指して，今年度より iPad を導入し，実際に授業で用いているが，その中で様々な難しさ・問題点が明らかになった。これらの問題は，学校などの教育現場でタブレット端末を導入する際においても考慮すべき点であると考えられる。

授業でアプリケーションを用いる場合は全ての iPad に同じアプリケーションが入っているべきであるが，iPad は基本的には個人用のデバイスであ

るため，設定変更など容易にカスタマイズが可能で，タッチ一つでアプリケーションの消去などが簡単にできてしまう。それぞれの iPad で設定やアプリケーションなどの状況が異なる場合では，スムーズな授業運営が難しくなる。iPad の設定などについては，個別の iPad において手作業で行う部分も少なくないため，授業で用いる iPad を全て同じ状態に管理しておくことに意外な困難がある。

また，インターネットを使用した情報収集が容易になった反面，ネットワーク上の情報の正確性，個人情報，著作権・肖像権，ID・パスワード，情報モラルなどの指導も必須である。

3. おわりに

単にタブレット端末を導入・使用しただけでは，これまでのアナログな資料や教具，ノートなどがデジタル化しただけで，ICT を教育に活用したことはない。また ICT 機器ありきの授業ではなく，ICT は有効な教具・手段の一つであることを忘れてはならない。ICT 機器を有効に活用するためには，教員は機器の基本的な使用方法だけでなく，機器やネットワークのトラブル対応，アプリケーションなどを含めた ICT 機器の授業での活用法まで深く理解する必要がある。

文献

- 1) 学びのイノベーション事業 実証研究報告書，文部科学省
- 2) 第2期教育振興基本計画，文部科学省
- 3) 平成26年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査，文部科学省
- 4) 平成18年度「教育の情報化の推進に資する研究」による ICT 活用の教育効果の検証結果，文部科学省・独立行政法人メディア教育開発センター
- 5) 情報通信白書平成26年版，総務省

IV シラバス例

ここでは、本研究の検討を踏まえて、植草学園大学発達教育学部のカリキュラムとして実現化できた科目について、そのシラバスの例を掲載する。

[シラバス例]

インクルーシブ教育論

授業科目名	インクルーシブ教育論
科目責任者	渡邊 章
担当教員	尾崎 祐三 加藤 悦子 多田 昌代 田所 明房
授業のキーワード	インクルーシブ教育, 共生社会, 特別な教育的ニーズ
授業のねらい	インクルーシブ教育システムを構築していく上で重要となる事項について学び, 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムを構築していくために必要となる知識・技能を修得することをねらいとする。
学生の達成目標 (授業目標)	<ol style="list-style-type: none"> 1. インクルーシブ教育システムの内容, 特別支援教育の役割, 合理的配慮, 基礎的環境整備について理解し, 自分の考えを表現できるようになる。 2. 就学先決定の仕組み, 一貫した支援のための仕組み, 多様な学びの場の役割, 教員に求められる専門性について理解し, 自分の考えを表現できるようになる。 3. 交流及び共同学習や相談支援体制について理解し, 自分の考えを表現できるようになる。
授業の内容	<p>第1回 インTRODクシヨン 授業のねらい・進め方・評価の仕方 (目標1, 2, 3)</p> <p>第2回 インクルーシブ教育システムとはなにか (目標1)</p> <p>第3回 インクルーシブ教育システム構築における特別支援教育の役割 (目標1)</p> <p>第4回 合理的配慮とはなにか (目標1)</p> <p>第5回 合理的配慮決定の基本的考え方 (目標1)</p> <p>第6回 どのような基礎的環境整備が必要か (目標1)</p> <p>第7回 障害のある子どもの就学先決定の仕組み (目標2)</p> <p>第8回 障害がある子どもへの一貫した支援 (目標2)</p> <p>第9回 関係機関の連携 (目標2)</p> <p>第10回 多様な学びの場の役割 (目標2)</p> <p>第11回 地域の教育資源の活用 (目標2)</p> <p>第12回 教員に求められる専門性 (目標2)</p> <p>第13回 交流及び共同学習の推進 (目標3)</p> <p>第14回 相談支援体制の充実 (目標3)</p> <p>第15回 まとめ (目標1, 2, 3)</p>
予習・復習の内容	<p>予習: 事前に指定されたテーマについて学習し, ポイントや質問事項をまとめておくこと。</p> <p>復習: 講義内容や発表・討論のポイントを整理し, 自分の考えをまとめておくこと。</p> <p>展開: 講義の説明において関心をもった事項について, 図書館等で資料を調べ, 知識・理解を深めること。</p>

成績評価	<p>[評価の基準]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. インクルーシブ教育システムの概念，特別支援教育の役割，合理的配慮，基礎的環境整備について理解し，自分の考えを表現できること。 2. 就学先決定の仕組み，一貫した支援のための仕組み，多様な学びの場の役割，教員に求められる専門性について理解し，自分の考えを表現できること。 3. 交流及び共同学習の取組や相談支援体制について理解し，自分の考えを表現できること。 <p>[評価の方法]</p> <p>授業における発表（10%） 授業における討論（10%） 授業におけるグループ活動（10%） 課題提出（20%） レポート（50%）</p>
教科書	<p>書籍名 インクルーシブ教育って？ 著者名 木舩憲幸 出版社 明治図書 価格 2,000 円 ISBN・ISSN ISBN978-4-18-126716-2</p> <p>書籍名 特別支援学校学習指導要領解説総則編（幼稚園・小学部・中学部） 著者名 文部科学省 出版社 教育出版 価格 473 円 ISBN・ISSN ISBN978-4-316-30016-0</p> <p>書籍名 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編 （幼稚園・小学部・中学部・高等部） 著者名 文部科学省 出版社 海文堂出版 価格 200 円 ISBN・ISSN ISBN978-4-303-12432-8</p>
推薦図書	—
参考 URL	<p>1) 文部科学省：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） (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm)</p> <p>2) 文部科学省：文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針の策定について（通知） (http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afielldfile/2015/11/24/1364727_01.pdf)</p>
備考	—

[シラバス例]

インクルーシブ保育 I

授業科目名	インクルーシブ保育 I
科目責任者	広瀬 由紀
科目教員	
授業のキーワード	インクルーシブ保育, 共生社会, 個に応じた指導
授業のねらい	インクルーシブ保育が、幼児教育や保育との連続性から成り立つこと、個に応じた指導を深める視点として、社会における「生きにくさ」について学ぶ。また、多様な子どもたちと共に生活を送る上での、保育上の配慮点や環境設定上の工夫、保護者や地域機関、他職種との連携について必要となる知識・技能の修得をねらいとする。
学生の達成目標 (授業目標)	<ol style="list-style-type: none"> 1. インクルーシブ教育・保育の考え方や現状について理解する 2. 多様な子どもたちと共に過ごす上で、子どもの「困っていること」について理解する 3. 多様な子どもたちを含めた保育展開やつながりについて考えることができるようになる
授業の内容	<p>第1回 インTRODダクシヨN・障害の捉え方 (目標 1)</p> <p>第2回 インクルーシブ教育・保育システムについて (概要) (目標 1)</p> <p>第3回 インクルーシブ教育・保育システムについて (保育の現状と合理的配慮など) (目標 1)</p> <p>第4回 子どもの困っていることへの理解と保育展開 1 (目標 2) (見ること・聞くことの困難のある子を含めて)</p> <p>第5回 子どもの困っていることへの理解と保育展開 2 (目標 2) (ことばの困難のある子を含めて)</p> <p>第6回 子どもの困っていることへの理解と保育展開 3 (目標 2) (身体と運動の困難のある子を含めて)</p> <p>第7回 子どもの困っていることへの理解と保育展開 4 (目標 2) (知的な発達での困難のある子を含めて)</p> <p>第8回 子どもの困っていることへの理解と保育展開 5 (目標 2) (自閉スペクトラム症の子を含めて)</p> <p>第9回 子どもの困っていることへの理解と保育展開 6 (目標 2) (注意欠陥・多動症の子を含めて)</p> <p>第10回 いわゆる「気になる子」の捉え方と保育展開 (目標 2)</p> <p>第11回 ユニバーサルデザインについて (目標 3)</p> <p>第12回 教材研究 (どの子にもうれしい教材の探求) (目標 3)</p> <p>第13回 保護者とともに子どもの育ちを考える (目標 3)</p> <p>第14回 さまざまな応援団と一緒に子どもの育ちを考える (目標 3) (他職種の実際と保育所・幼稚園との連携)</p> <p>第15回 まとめ・総括 (目標 1, 2, 3)</p>

予習・復習の内容	予習：多様な子どもたちに関連する本や新聞記事に目を通し，その子どもたちの「生きにくさ」について考える 復習：配布資料および授業内容を整理し，必要な事項をまとめる 展開：ボランティア等を通して，多様な人と触れ合い，そこから自分のかかわりを考える
成績評価	[評価の基準] 上記「学生の達成目標」に到達し，インクルーシブ保育に関する基本的な知識や考え方が各自に備わること [評価の方法] 平常点（期間中に簡単なレポートを課す）30%，グループ演習でのレポート20%，期末筆記試験50%の成績を統合する
教科書	書籍名 インクルーシブ保育 50 のアイデア（仮） 編 著 高倉誠一・広瀬由紀・相磯友子 出版社 合同出版 価格 （未定） ISBN・ISSN （未定）
推薦図書	書籍名 保育所保育指針解説書 著者名 出版社 価格 ISBN・ISSN 書籍名 幼稚園教育要領解説書 著者名 出版社 価格 ISBN・ISSN 書籍名 認定こども園教育・保育要領解説書 著者名 出版社 価格 ISBN・ISSN
参考 URL	1) 文部科学省：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）
備考	

V まとめと今後の課題

ここでは、本研究のまとめと今後の課題について述べる。

まとめと今後の課題

渡邊 章 植草学園大学発達教育学部

1. はじめに

以上の章では、本研究で取り組んだ成果について報告してきたが、ここでは本研究のまとめと今後の課題について述べることにする。

2. 本研究のアプローチの特色

植草学園大学発達教育学部では、障害や困難性のある子どもへの支援ができる幼稚園教諭、保育士、小学校教諭、特別支援学校教諭の養成に取り組んできたが、本研究ではこのような特色を踏まえ、幼児期から小学校段階を対象として、これからのインクルーシブ教育システムの構築を担うことができる人材育成のためのカリキュラム開発を行った。

本研究のアプローチの特色は、県や市の教育委員会関係者、幼稚園・保育所・小学校・特別支援学校等の教育・保育関係者、医療関係者等の多様な立場の方々に協力者になっていただき、これらの方々と議論を積み重ねることを通して、今後のインクルーシブ教育システム構築を担う人材育成カリキュラムについて検討したところにある。

そのようなアプローチによって、これからのインクルーシブ教育システム構築を担う人材育成に関する生の意見交換や深い議論ができると考えたからである。また、教育・保育現場の協力者の方々が、教育実習や保育実習で学生たちを指導する中で感じていること、あるいは大学を卒業した新人を職場に受け入れる立場から感じていることを、カリキュラム開発に反映させたいと考えたからである。実際に、研究協議会では、毎回非常に活発な議論が行われ、有益な検討ができた。

本研究のアプローチで行ったように、大学のカリキュラムについて、関連するさまざまな領域の方々の意見を取り入れて改善していくことは重要であると考えられ、今後もこのような検討は必要であると考えられる。

3. カリキュラムモデルの特色と課題

本研究では、1) 教育・保育の場におけるインクルーシブ教育の課題、2) 大学においてどのような力を育てたらよいか、3) どのような教育内容・方法が必要か、というテーマで研究協議会を開催し、協力者を交えて議論を重ねてきた。このような議論を踏まえて作成されたカリキュラムモデルの特色は、幼児教育、保育、小学校教育、特別支援教育の各専門領域の枠を超えて共に議論し、課題を共有しつつ作成したカリキュラムモデルとなっている点にある。

このモデルを作成する過程では、協議会において活発な議論が行われたが、それらの議論のすべてをカリキュラムモデルに反映させることは困難であったため、協力者の方々の考えを、「論説」という形で掲載した。各協力者の具体的な意見は、論説の中に表現されている。これらの論説は、これからのインクルーシブ教育システム構築を担う人材の育成を行っていくためのカリキュラムを充実させていく上で、有益な資料になると考える。

本研究のもう一つの特色は、ICT活用に関する視点を重視していることである。そのため、学内研究分担者として、情報教育の科目担当者やICT活用に積極的な教員にも加わってもらっている。それは、自ら学びながら時代に応じた適切な支援を行っていくことが期待されるこれからの教育者・保育者にとって情報活用能力やICT活用能力は、求められる重要な力の一つになると考えたからである。今後、インクルーシブ教育システム構築を担っていく人材に必要な情報活用能力やICT活用能力については、さらに検討を重ねていきたいと考えている。

4. シラバスの課題

上記のカリキュラムに関する検討を踏まえて、植草学園大学発達教育学部の実際のカリキュラムの一部として実現することができた科目については、そのシラバス

を本報告書に掲載した。

植草学園大学では、教学改革推進センターを設置し、大学教育の質の向上を目指して、全学的なカリキュラムの見直しと改善に取り組んでおり、発達教育学部においても、カリキュラムの改善に取り組んでいるところである。そのため、このカリキュラム改訂において、本研究の成果を生かした改訂を行うことができた。具体的には、本研究の成果を盛り込んだ下記の新しい科目を設定することができた。

○インクルーシブ教育論

この研究における検討の成果を踏まえて、新設した科目である。本学の特別支援教育担当教員全員で担当する科目となっており、発達教育学部の全学生の必修科目とした。この科目によって、発達教育学部の全学生は、インクルーシブ教育システム構築に関する基本的な知識・技能を学修することとなる。

○インクルーシブ保育

この科目も、本研究の検討結果を踏まえて、従来の「障害児保育」を土台として、インクルーシブ保育の視点を盛り込むこととした。幼児教育・保育の分野では、すでにインクルーシブな支援が実際に現場で行われるようになっており、このような動向に対応するための科目名・内容の改訂となっている。

今後は、これらの科目の授業を実施し、その結果を踏まえて、さらに内容の充実を図っていきたいと考えている。また、今回新設した科目以外の科目についても、インクルーシブ教育の充実のためにシラバスの改善を図っていきたいと考える。

5. 学習指導案データベースの課題

本研究の一環として学習指導案データベースを作成したが、そのねらいは、大学における学びと教育実習における学びを、より有機的に結び付けたいという思いからであった。

植草学園大学発達教育学部では、毎年多くの学生が教育実習に参加しており、これらの実習では学習指導案を作成している。このように学生が努力して作成した学習指導案は、各学生の実習記録として残されるものの、大学の授業や学修において活用されることは十分には行われてこなかった。そのため、教育実習に参加した学生に学習指導案データの提供を依頼し、データベース化を試みた。

今回の取組では、特別支援学校における障害のある子どもの指導に関する学習指導案の蓄積を行ったが、今後は様々な場における学習指導案についても蓄積していく予定である。

外部業者にデータベース作成を依頼すると多額の費用がかかり、維持管理費用も高額となる。本研究の試みでは、できるだけ安価で、今後のデータ追加も容易に行えるように配慮した。また、今回のデータベース作成においては、データ入力作業は学内で募集した3名の学生に行ってもらったが、今後は教育実習に行ってきたあとに、個人情報の配慮等に関して教員の指導を受けながら、学生が自ら学習指導案を登録していくような仕組みを作っていきたいと考えている。

本学では、「トライアルコート」という模擬授業などの実践的な学修を行うための教室を整備する計画があるが、その教室にパソコンが数台設置される予定となっている。それらのパソコンにおいて、今回作成したデータベースを利用できるようにして、実際に教育実習で作成された学習指導案を参考にしながら、どのように学習指導案を作成したらよいかを主体的に学修するためのツールとして活用していきたいと考えている。授業においても、今回作成した学習指導案データベースを活用して、学習指導案の作成についての指導に役立てたいと考えている。

大学内のさまざまなパソコンやタブレット端末で利用できるようにするためのシステム構築については、多額の費用が必要となるため、今後の課題として検討していきたい。

6. おわりに

本研究を実施することにより、本学における幼児教育、保育、小学校教育、特別支援教育といった専門領域の枠を超えて、インクルーシブ教育システムの構築に関する共通理解を深めることができたことは、大きな収穫であった。この研究成果が、本学以外の教育機関においても、インクルーシブ教育システム構築の参考になれば幸甚である。

最後に、このような有益な研究の機会を与えていただいた文部科学省に感謝するとともに、お忙しい中にもかかわらず、本研究の実施にご協力いただいた協力者の方々に感謝の意を表したい。

代表者 植草学園大学・学長 浦野 俊則

学内研究分担者

渡邊 章 発達教育学部・学部長・教授
尾崎祐三 発達教育学部・教授，特別支援教育研究センター長
田所明房 発達教育学部・教授
加藤悦子 発達教育学部・准教授
多田昌代 発達教育学部・准教授
京極邦明 発達教育学部・教授
戸丸俊文 発達教育学部・教授
栗原ひとみ 発達教育学部・准教授
広瀬由紀 発達教育学部・准教授
川口由起子 発達教育学部・准教授
遠藤隆志 発達教育学部・准教授

研究協力者

真城知己 国立大学法人千葉大学教育学部・教授，特別支援教育教員養成課程 課程長
前本達男 特定非営利活動法人コスモスの花・理事長
岡田哲也 千葉県教育庁教育振興部特別支援教育課・課長
木村辰治 千葉市教育委員会事務局学校教育部指導課特別支援班・主任指導主事
中谷房子 千葉市子ども未来局保育運営課・保育所指導担当課長
鈴木由歌 愛隣幼稚園・園長
鈴木朱美 植草学園大学附属弁天幼稚園・副園長
萩生田明 植草学園大学附属美浜幼稚園・副園長
谷 信子 植草弁天保育園・園長
山崎淳一 若竹保育園・園長
渡邊美穂 千葉市立院内小学校・教諭
福原美豊子 流山市立八木北小学校・教諭
田村康二郎 東京都立鹿本学園・統括校長
藤上実紀 東京都立鹿本学園・主幹教諭
浅沼千鶴 千葉県立千葉特別支援学校・教諭

平成 27 年度文部科学省調査研究
総合的な教師力向上のための調査研究事業

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カリキュラムの開発
研究成果報告書

平成 28 年 3 月発行

代表者 浦野 俊則

発 行 植草学園大学

〒264-0007

千葉県千葉市若葉区小倉町 1639 番 3

電 話 043-233-9031 (代表)

F A X 043-233-9088
