

# インクルーシブ教育による学校改造論

## －特別支援教育マネジメントの視点から－

教職実践応用領域 学校づくり履修モデル

磯部 真由美

### 序章 研究課題の設定

#### 第1節 研究の目的

本研究は、インクルーシブ教育システム構築に向け、特別支援教育マネジメントの視点から学校改造を目指すことである。そのために、「特別支援教育マネージャー」という学校独自のポジションに就き、校内特別支援教育コーディネーターの役割を担う。「特別支援教育マネージャー」として、特別支援学級の児童に対する指導と交流学級との連携、通常学級の担任に対するインクルーシブ教育についての研修とサポートを行う。また、特別支援教育コーディネーターとともにコーディネートチームをつくり、家庭や地域への特別支援教育についての啓発、関係機関との連携協力を行う。さらに、これらの実践が、特別支援学級の児童の成長や教職員の資質向上にどのように影響を与えたかについて、質的(ナラティブ分析等)・量的(アンケート調査・分析等)に実証した研究である。

#### 第2節 研究の意義と価値

近年、発達障害のある児童生徒が増えてきたとの実感をもつ教師は多い。学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒数について、文部科学省が平成24年に実施した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の結果では、約6.5パーセント程度の割合で通常の学級に在籍している可能性があるとしている。後述するが、本校では、通常学級に在籍している児童の約13%に特別な配慮を要する児童がおり、指導の難しさを感じている教師がいるという実態がある。

また、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課作成の特別支援教育資料「特別支援学級数及び特別支援学級在籍児童生徒数」の公立小学校の区分で平成25年度と平成26年度を比較してみると、平成25年度は全国で120,624人、愛知県では5,777人の在籍であった。平成26年度になると、全国では128,735人、愛知県では6,065人の在籍で、全国では6.7%、愛知県では5%の増加があった。このことから、特別支援教育の重要性は今後いっそう高まると考えられる。特別支援学級の担任だけでなく通常学級の担任も、特別支援教育に関する基礎知識を身につけることが必要であろう。

現在の特別支援教育の潮流は、国際的に「インクルーシブ教育」である。平成18年に採択し、平成26年2月から効力を発している「障害者の権利に関する条約」では、インクルーシブ教育システムを構築し、合理的配慮の提供を求めている。私たちは、「インクルーシブ教育」の理念について理解し、その理念を実現するための環境整備を行う必要がある。

平成24年7月に文部科学省から発表された「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)」には、「特別支援教育に関連して、障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子供と共に学び合い生きる中で、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である。次代を担う子どもに対し、学校において、これを率先して進めていくことは、インクルーシブな社会の構築につながる。」と述べられている。

本研究では、特別支援学級の指導と合わせて「インクルーシブ教育」の理念を本校教職員と共有し、本校の実情に合った「中畑インクルージョン」の確立のための方策について明らかにしていく。後述で詳しく述べるが、筆者が校内特別支援教育コーディネーター(本研究では、特別支援教育マネージャーと定義する)として、支援を求める児童や教師に寄り添った活動をすること、特別支援教育で行われている指導技術の通常学級への応用を試みることにより、児童と教師、双方の困り感の解消を図ることは、意義深いと考える。本研究は、今後インクルーシブ教育システム構築を目指した学校改造を行う上での参考事例として、研究の価値があるといえよう。

#### 第3節 本校の現状と課題

本校は、西尾市の西部に位置し、学級数は特別支援学級2学級を含み14学級あり、全校児童314名の中規模校の学校である。児童たちは、人懐こく落ち着いた雰囲気のある学校といえるだろう。しかし、毎月行われる校内特別支援全体会では、配慮を要する児童として全校児童の約13%である42名の名前が挙げられており、指導の難しさを訴える教師がいるという実態がある。筆者自身、昨年度から特別支援学級を担任していて、クラスの児童たちの指導や交流学級との連携の難しさを実感として持っている。また、職員室での会話から、筆者が通常学級を担任していて感じたように、特別な配慮を要する児童の

対応への悩みをもつ教師がいることも浮き彫りとなった。

これらの現状から、本校の課題は、「子どもも教師も安心して学校生活を送ることができる中畑インクルージョン」の確立であると考えられる。

#### 第4節 研究の構成及び方法

研究の対象を、特別支援学級の児童、通常学級の児童・担任、保護者・地域とし、インクルーシブ教育、応用行動分析、特別支援教育コーディネーターの概念を用いて、「子どもも教師も安心して学校生活を送ることができる中畑インクルージョンの確立」に迫る。研究の全体構造図として、図1のようにまとめた。

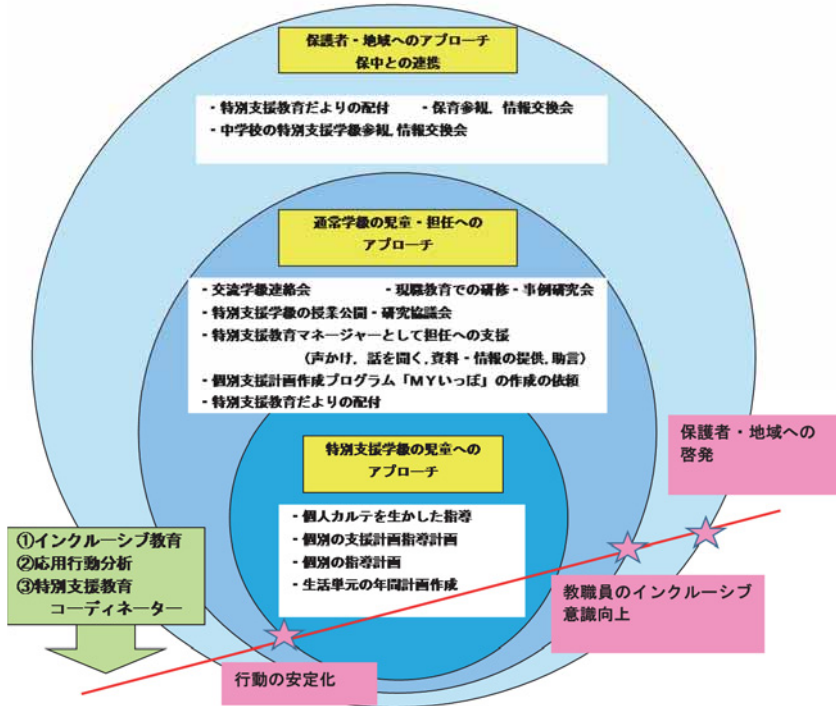


図1 研究の全体構成・方法

### 第1章 特別支援教育に関する研究

#### 第1節 インクルーシブ教育に関する理論研究

本節では、特別支援教育の視点から学校改善をする際の根本となる「インクルーシブ教育」について、先行研究や理論研究を基に、本研究における「インクルーシブ教育の定義」を決定する。

##### (1) インクルーシブ教育の生まれた世界の歴史的背景

「インクルージョン」、「インクルーシブ教育」については、多くの概念規定がされている。その背景には、1994年のユネスコ「特別なニーズ教育に関する世界会議」における「サマランカ声明」の採択がある。荒川(2003)は、ユネスコの定義として『『特別なニーズ教育』を特別な教育的ニーズに対して企画される教育的関与とサポート』とした」と述べ、「サマランカ声明は『インクルーシブな学校教育のアプローチ

を支持し、全ての教育プログラムのひとつのそして欠くことのできない部分としての特別なニーズ教育を発展させること』を呼びかけたもの」<sup>1</sup>とまとめている。

その後、2001年には、第56回国連総会で「障害者の人権及び尊厳を保護・促進するための包括的・総合的な国際条約」決議案が採択され、条約案策定のための「障害者権利条約に関する国連総会アドホック委員会」が設置された。そして、2006年第61回国連総会本会議において、障害者権利条約が採択された。

須田ら(2011)によると、それまでの世界の障害者教育の潮流は、1960年代では「セグレーション」(盲・聾・養及び障害児学級と通常学級の分離)であった。1980年代になると、「インテグレーション」(統合:障害のある子どもを通常学級に適応させる)の概念が現れる。そして、サマランカ声明を契機に、2000年代からは、「インクルージョン」(包容:子どものニーズに合わせて学校の組織、カリキュラム、教育システムを変えていこうとする)と変化しており、国連を中心に、積極的にインクルージョンを推進する動きが展開されてきた。<sup>2</sup>この流れは、障害者の権利保障への新たな取り組みの中で進められてきた

##### (2) 海外のインクルーシブ教育

国立特別支援教育総合研究所著作「すべての教員のためのインクルーシブ教育システム構築研修ガイド」では、海外のインクルーシブ教育システムについて、まとめている。その中から、イギリスの教育システムについて引用する。

##### イギリスの教育システム<sup>3</sup>

イギリスでの障害のある子どもの教育はSpecial Educational Needs(通称SEN)と呼ばれ、特別な教育的ニーズ概念(Special Educational Needs)を基にした制度である。この制度では障害カテゴリーを基にするのではなく、一人一人の教育的なニーズが基にされている。ここでの「特別な教育的ニーズ(Special Educational Needs)」の定義は、「特別な教育的な手立て(special educational provision)」を必要とするほど、「学習における困難さ(Learning Difficulties)」があるならば、その子どもは「特別な教育的ニーズ(Special Educational Needs)」を持つとされている。したがって、障害のあるなしが中心になるのではなく、「学習における困難さ」があるかないかで、一人一人にあわせた「特別な教育的な手立て」を用意するということが基本となるのである。

イギリスにおけるインクルージョンは、1997年の緑書 (Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Employment by Command of Her Majesty 1997) の中で、「プロセスであり、固定した状態ではない。それは、可能な限り、SENのある子どもが通常の学校で教育を受けるべきであるということだけではなく、子どもたちが、カリキュラムや学校生活において仲間と一緒に十分に活動すべきであるということである。例えば、SENのある子どもは、分離したUnit (特別学級のような学級) で孤立しているよりも、通常の授業に参加することが一般的であると信じられている。しかしながら、分離した措置も、特化した目的のためには必要になる場合もある。したがって、インクルージョンは、子どものニーズに合致した教育指導とカリキュラムを包含しなければならない」と定義されている。

SENにおける支援内容を以下の図<sup>4</sup>に示す。

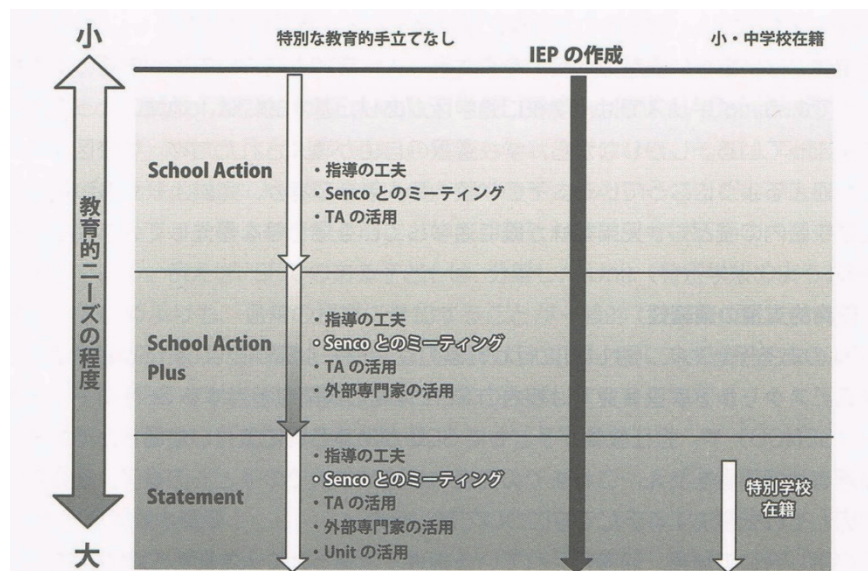


図1 SENにおける支援の種類

SENCO : SENコーディネーター  
TA : Teaching Assistant 補助教員

### (3) 日本国内のインクルーシブ教育への動き

1959 (昭和 34) 年 6 月「盲・ろう学校及び養護学校への就学奨励に関する法律」が公布され、1979 (昭和 54) 年養護学校義務制になった。1981 年の国際障害者年、それに続く「国連障害者の十年」(1983-1992) の取り組みによって、日本の障害者政策も大きな進展をみせはじめた。1993 (平成 5) 年「アジア太平洋障害者の十年」に合わせて策定された「障害者対策に関する長期計画」では、一人一人の障害の特性等に応じた多様な教育・育成を図って最も適切な教育育成の場を確保するという基本的な視点から、早期教育への対応、軽度障害児の通級による指導、学校間の連携、就学基準の検討などの方策が提示された。これま

での特殊教育では、障害の種類や程度に応じて盲・聾・養護学校や特殊学級において教育を行う等により、手厚くきめ細かい教育を行うことを基本的な考えとしていた。特殊教育のかかえる今日的課題及び障害のある児童生徒を取り巻く情勢の変化、本人及び保護者の教育に対するニーズの高まり、地域の状態に応じた学校や地域づくりと教育の地方分権の推進を受け、今後の特殊教育の在り方について幅広く調査研究を行うこととなった。そこで、文部科学省は、2001 (平成 13) 年 1 月「21 世紀の特殊教育の在り方について (最終報告)」をまとめ、21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議を設置した。2003 (平成 15) 年 3 月には、最終報告「今後の特別支援教育の在り方について」がまとめられた。この報告では、「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る」ことが

基本的な方向として提示された。2006 (平成 18) 年 6 月には、学校教育法一部を改正する法律が国会で可決され、2007 (平成 19) 年 4 月から施行された。

2006 (平成 18) 年国連総会で採択された「障害者権利条約」を、日本は 2007 (平成 19) 年に署名し、締結に向けて国内法の整備等を進めてきた。2011 (平成 23) 年の障害者基本法改正、2013 (平成 25) 年の障害者差別解消法の成立をもってひととおりの国内法の整備がなされたことから、2014 (平成 26) 年 1 月、障害者権利条約を批准した。2012 (平成 24) 年 7 月 23 日に中央教育審議会初等中等教育分科会から出された「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)」は、改正された障害者基本法の趣旨を受けたものになっている。同報告によると、インクルーシブ教育システムを次のように定義している。<sup>7</sup>

○障害者の権利に関する条約第 24 条によれば、「インクルーシブ教育システム」とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能にするとの目的の下、障害のある者と障害のない者がともに学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。(p. 6)



○インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。

#### (4) 本研究における「インクルーシブ教育」の概念規定

これら、歴史的背景を踏まえ、「インクルージョン」、「インクルーシブ教育」の概念を整理する。

ピーター・ミットラー (2002) は、「教育の分野でのインクルージョンは、すべての子どもが、学校が提供するあらゆる範囲の教育的社会的機会に参加できることを保障するという目標のもとに、学校を全体として改革し作り直す過程に関係している。」<sup>9</sup>と述べている。そして、「この改革の目指すところは、学校が用意できるあらゆる機会に、学校のすべての子どもたちがアクセスでき、参加できることを保障し、分離と隔離を避けることである。」<sup>10</sup>とし、「インクルージョン教育は通常学級で与えられる」<sup>11</sup>と「インクルーシブ教育は通常学級で学ぶこと」という立場を明らかにしている。

嶺井 (2000) は、「筆者はやはりCSIEの認識がもっとも適切であろうと考えている。」<sup>12</sup>と、イギリスの運動体である「インクルーシヴ教育研究センター (Centre for Studies on Inclusive Education' 略してCSIE) のインクルージョンに関する認識「障害者は普通の制度や地域社会から排除されるべきではないし、その障害を理由にして分離されるべきでもない。これは基本的問題なのである。サマランカ宣言はこうした人権という観点を支持し『インクルージョンと参加とは人間の尊厳と、人権の享受および行使にとって本質的なものである』と主張している。」<sup>13</sup>を支持している。

須田ら (2013) は、「インクルージョンとは、排除の論理ではなく、すべてを包み込む包容の論理である。したがって、インクルーシブ教育とは、貧富、宗教、人種、言語、社会的背景、性別、障がいなど、子どもたちの環境的、個人的な背景ゆえに学校から排除されないことである。」<sup>14</sup>としている。

また、堀 (2014) は、「インクルージョンとは、『排除しない』『どの人も受け入れる』という意味である。したがって、社会的観点からのインクルージョンとは、障害者を排除しないで受け入れ、共に生きていこ

うという意味にのみ限定されるものではない。男の人も女の人も、外国の人も自国の人も、少数民族の人も『色々な人が共に』が本来の意味になる。」<sup>15</sup>と説明し、「インクルーシブ教育を『共に学ぶ教育』と表現することができる」<sup>16</sup>と定義している。

直島 (2014) によると、「インクルージョンとは、1980年代以降、アメリカにおける障害児教育の分野で注目されるようになった理念で、ノーマライゼーション (障害者と健常者とは、お互いが特別に区別されることなく、社会生活を共にするのが正常なことであり、本来の望ましい姿であるとする考え方) の理念を基に、インテグレーションの発展型として、さらにはエクスクルージョン (排除) に対峙するものとして提唱された」<sup>17</sup>とまとめている。

これらの文献から、インクルーシブ教育のキーワードとして、「共生社会」「通常学級で学ぶ」「排除しない教育」「共に学ぶ教育」が挙げられる。

インクルーシブ教育の最終目標は、障害のある児童が地域社会の一員として認められ地域の中で豊かに生きていくことができるよう、**学校教育においてのインクルージョンを通してソーシャルインクルージョンを形成すること**だといえよう。

だが、日本の障害児教育の歴史や現状から、諸外国のように、障害のある児童を通常学級にそのまま入れ込み、その児童専任の教師を配置することは現実的ではない。よって、本研究での「インクルーシブ教育」を、「特別支援学級に在籍し、支援を受けながら、通常学級から**排除されることなく通常学級児童と**交流学习や協同学習を行うことで**共に学ぶ**」とする「**部分的インクルーシブ**」と定義する。

## 第2節 応用行動分析に関する理論研究

### (1) 特別支援教育と応用行動分析

山本 (2005) は、応用行動分析 (Applied Behavior Analysis) について、「応用行動分析のもとになっている行動分析学 (Behavior Analysis) は、『環境と個人との相互作用のあり方』である行動の法則性を明らかにしようとしている包括的な枠組みで、米国の心理学者スキナーが体系化した、心理学・行動科学に関する学問です。」<sup>1</sup>「応用行動分析における『理論』は、心の働きを「説明する」ものではなく、「問題解決」のための必要十分条件を体系化したものです。問題解決は、環境を整備することと、個人の行動の幅を広げ、調整力を高めることによって実現させます。」<sup>2</sup>とまとめ、応用行動分析の研究の流れ4つのステップと教育現場で行われている教育実践が対応するとして図に表している。<sup>3</sup>



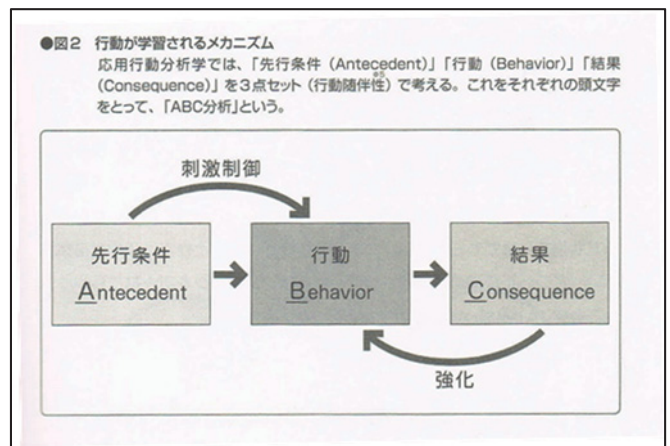
加藤 (2012) は、『対象となる個人』と『その個人を取り巻く周囲の環境』との間の相互作用に関わる問題を解決する際には、応用行動分析が有効な方法となる。『応用行動分析 (Applied Behavior Analysis)』は、生体の行動と環境との関係を扱う学問である『行動分析学』の成果を、人間社会で活用するために発展してきた実践学である。」<sup>4</sup>と述べている。

平澤 (2010) は、「子どもの行動を見て、支援を考えるには、応用行動分析学の見方や考え方が役立つ。その大きな特徴は、環境とのかかわりの中で子どもの行動をとらえるところにある。」<sup>5</sup>「とりわけ、応用行動分析学の目指すところは、単に行動問題を減らすことではなく、インクルーシブな環境における QOL (生活の質) の向上である。その中心的なアプローチは、積極的行動支援 (PBS: Positive Behavior Support) と呼ばれる。それは、わたしたちが、子どもの行動問題を前にして、その背景にある教育的ニーズを理解し、もてる力を高める支援を考えることを助けてくれる。」<sup>6</sup>と述べ、積極的行動支援の特徴を 8 点あげている。

文献研究により、特別支援教育を行うにあたり、応用行動分析を取り入れることは、障害がある児童の行動を理解することや適切な行動の安定化を図るために有意義であるということが明らかになった。よって、本研究では、特別支援学級において応用行動分析を取り入れ、個々の教育的ニーズに迫る実践を行うこととする。

## (2) ABC 教育技法と機能的アセスメント

加藤 (2012) の説明を引用する。「行動に先行する出来事 (A) (これを『先行条件 [Antecedent condition]』という) を“きっかけや手がかり”として、行動 (B) (これを『行動 [Behavior]』という) が起こり、その結果として何らかの環境の変化 (C) (これを『後続条件 [Consequent condition]』という) が生じるといった単位でとらえる。このように行動を 3 つの枠でとらえることを、それぞれの単語の頭文字をとって『ABC 分析』という」。<sup>8</sup>次の図は、平澤 (2010) が図式化したものを引用したものである。<sup>9</sup>



※刺激性制御：行動を実行する際、行動に先行する刺激や条件が行動に影響を与えること。刺激や条件が行動を制御しているという意味。<sup>10</sup>

ABC 教育技法とは、この ABC の関係を安定させることが基本となる。山本 (2005) は、安定した行動を支えるために「正の強化 (positive reinforcement)」を工夫することを提案している。例えば、「子どもが確実にできる指示 (A) を出し、子どもがそれを十分に聞いてそのとおりに行動したら (B) ほめる (C) という、ABC を繰り返し経験させることにより、指示を聞いて行動するという行動が安定すると述べている。その後は、少しずつ難しい指示を出すと同時に、意識的に与えていた「正の強化」(ほめること) を少しずつ減らしていき、課題遂行そのものや対人的交流そのものによって行動が維持されるようにしていく」<sup>11</sup>と解説している。

機能的アセスメントについて、加藤 (2012) は、不適切行動のメカニズムを図のように示し<sup>12</sup>、「不適切行動のメカニズムを見立てる場合は、行動が起こる先行条件と、習慣化する結果条件から分析する必要がある」<sup>13</sup>と述べている。「不適切行動のメカニズムを見立てることで、行動が起こりにくくなる条件や、行動を抑制したり消去したりするための方策を見出すことができ、このような行動が起こることによって生じている行動面の問題を解決する手だてを導き出すことが可能になる。」<sup>14</sup>と論じ、このような方法を「機能的アセスメント (functional assessment) (O'Neil et al., 1997; 加藤, 2008)」<sup>15</sup>と定義している。機能的アセスメントの考え方は、不適切行動を起こしやすい先行条件と不適切行動を強化している結果条件を見極めることで、ABC 分析はそれらをとらえるのに効果的な方法であるといえるだろう。

## 第 2 章 特別支援教育コーディネーターに関する研究

### 第 1 節 特別支援教育コーディネーターに関する理論研究

本節では、学校改善をする際のキーパーソンとな



る「特別支援教育コーディネーター」について、先行研究や理論研究を基に、本研究における「特別支援教育コーディネーターの定義」を決定する。

### (1) 特別支援教育コーディネーターが生まれた背景とその役割

「特別支援教育コーディネーター」は、教育的ニーズのある子どもを支援するために、小・中学校又は特別支援学校において、学校内外の調整機能を果たす役割を担う者として、2003（平成15）年3月「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」で提言された。2007年4月1日、文部科学省は、障害のあるすべての幼児児童生徒の教育の一層の充実を図るため、「特別支援教育の推進について」という通知を出した。その中で、特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取り組みとして、「特別支援教育コーディネーターの指名」を明記している。この通知が出された背景には、国際的な動向として、国連を中心として積極的にインテグレーション、インクルージョンを推進する動きが展開されたことが大きく影響していると考えられる。

上野ら（2014）は、特別支援教育コーディネーターについて、「コーディネーターを校務として明確に位置づけることにより、学校内の教職員全体に対して特別支援教育の理解を深め、学校内の協力体制を構築するとともに、小・中学校又は特別支援学校と関係機関との連携や協力体制の整備を図るねらいがある。」<sup>1</sup>と述べている。海津（2005）は、「瀬戸・石隈（2003）は、特別支援教育コーディネーターの役割をコーディネーションに関する尺度を用いた調査結果から、特定の個人に対する個別援助チームレベルでは『説明・調整、保護者・担任連携、アセスメント・判断、専門家連携』の4因子、システムレベルでは『マネージメント、広報活動、情報収集、ネットワーク』の4因子、コーディネーション能力・権限では『状況判断・援助チーム形成、役割権限、専門的知識、話し合い』の4因子から説明できるとしている。」<sup>2</sup>とまとめている。

特別支援教育基本用語 100 では、特別支援教育コーディネーターの基本的機能を以下の6点を挙げている。<sup>3</sup>上野ら（2014）

- ①学校内外の関係者間や各資源を指導・支援に結びつけるコーディネーション機能
- ②知見を提供したり、一緒に考えたりするコンサルテーション機能
- ③協働して具体的な支援を行うことを推進するファシリテーション機能
- ④支援のネットワークを構築したり、支援のネットワークにつなげたりするネットワーキング機能
- ⑤相談窓口としての役割を担う相談機能
- ⑥児童生徒の実態や学級、家庭の状況を評価するアセスメント機能

### (2) 全国・愛知県の特別支援教育コーディネーターの設置状況

文部科学省 平成25年度特別支援教育体制整備状況調査結果によると、愛知県の特別支援教育コーディネーターの指名率は100%で、指名人数が1名という学校が90.6%と最も多かった。

平成25年度 小学校特別支援教育コーディネーター担当者(市町村別)一覧

市町村	教頭	教務主任	校務主任	生徒指導主任	保健主事	養護教諭	特別支援学級	通級指導	通常の学級	その他	合計	一人	二人	三人以上	学校数
36 岡崎	1	5	11	0	2	1	22	2	3	0	48	46	0	0	47
37 碧南	0	0	1	0	2	0	4	0	0	0	7	7	0	0	7
38 刈谷	13	0	0	0	0	0	2	0	0	1	16	12	3	0	15
39 豊田	31	22	4	0	1	4	12	2	0	1	77	71	3	0	74
40 安城	21	0	0	0	0	0	0	1	0	0	22	20	1	0	21
41 西尾	2	8	3	0	1	2	10	0	1	1	28	26	0	0	26
42 知立	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	7	7	0	0	7
43 高浜	0	2	3	0	0	0	1	0	0	0	6	4	1	0	5
44 みよし	2	4	1	1	0	0	3	0	0	0	11	5	3	0	8

(愛知県教育委員会 特別支援課集計一部抜粋)

この表からは、西尾市では特別支援教育コーディネーターが26校全校で配置されており、各校担当者1名ということが読み取れる。(西尾市教育委員会に特別支援教育コーディネーター2名が配置されているため合計28名となっている。)

### 第2節 先行研究の残余部分の明確化

先に述べたように、特別支援教育コーディネーターの役割は多岐にわたるため、一人で受け持つには負担が大きいととらえる。複数化やコーディネートチームをつくり、役割分担をすることで、今まで以上に支援を求める児童や教師に寄り添った活動ができると考えられる。また、特別支援教育コーディネーターの役割として、インクルーシブ教育システム構築に関する部分が大きく期待されている。

インクルーシブ教育システムについては、研究が浅く、特別支援教育マネジメントの視点から取り組んだ成果と課題を明らかにした研究は少ない。

そこで、本論では、筆者が特別支援教育コーディネーターのアシスタントとして、校内特別支援教育コーディネーターとなり、コーディネーターとともにコーディネートチームをつくり、本校の実態に合ったインクルーシブ教育システムの構築を目指して研究実践に取り組むことにする。そして、研究実践を様々な角度から分析し、成果と課題を明らかにしたいと考える。本論では、校内特別支援教育コーディネーターを特別支援教育マネージャーと定義する。

また、特別支援学級担任として、特別支援学級の児童の指導に応用行動分析を用いて適切な行動の安定化を図り、通常学級児童とのインクルーシブ教育を推進したいと考える。

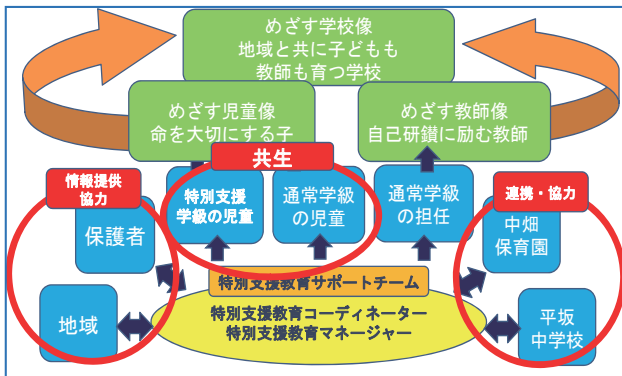
### 第3章 研究の実践

#### 第1節 本校職員のインクルーシブ教育に対する啓発に向けた構想づくり

##### (1) 本校におけるインクルーシブ教育システムの具体的構想

本研究では、「インクルーシブ教育」を、「特別支援学級に在籍し、支援を受けながら、通常学級から排除されることなく通常学級児童と交流学习や協同学習を行うことで共に学ぶ」とする「部分的インクルーシブ」と定義した。

そこで、具体的研究構想を示し、特別支援教育マネジメントの視点から、インクルーシブ教育に対する啓発を行った。



#### 第2節 本校におけるインクルーシブ教育システムづくりとその運用

##### (1) 交流学級連絡会の設立

4～1月、特別支援学級の児童が交流学习に参加している学級の担任、特別支援教育コーディネーター、特別支援教育マネージャー、教務主任をメンバーとした交流学习連絡会を行った。以下のようなレジュメを配付し、交流学习での成果やお願いしたいこと、交流学級の児童の様子や特別支援学級への要望などを話し合った。

交流学級連絡会				
学年	名前	交流学級担任	交流学习の教科・活動	留意事項・お願い
1	C		体験活動のみ（お楽しみ会やヘア活動など）	・落ち替いたら生活科での交流ができるとうれしい。
2	D		生活・音楽・体育・体験活動	
2	E		国語・算数・生活・体育・給食・体験活動	・3年生から通常学級を希望。 ・様子を見て、少しずつ2の1で過ごす時間を増やす。
2	F		体験活動のみ（ヘア活動など）	・落ち替いたら生活科での交流ができるとうれしい。
3	A		音楽・図工・体育・総合・給食・備わがき・掃除・体験活動（社会・理科）	・様子を見て、朝の会・帰りの会など生活面での交流時間を増やす。
6	B		体育・音楽（単元による） 体験活動（お楽しみ会やヘア活動など）	・運動会や修学旅行、卒業式に向けて交流をもたせたい。

・基本的に、交流の学習や活動には、付き添いをします。  
 ・交流活動での回りことや他の配慮を要する子についての相談など、気軽に声をかけてくださると嬉しいです。  
 ・毎月1回、交流の学習や活動について話し合う機会をもちます。

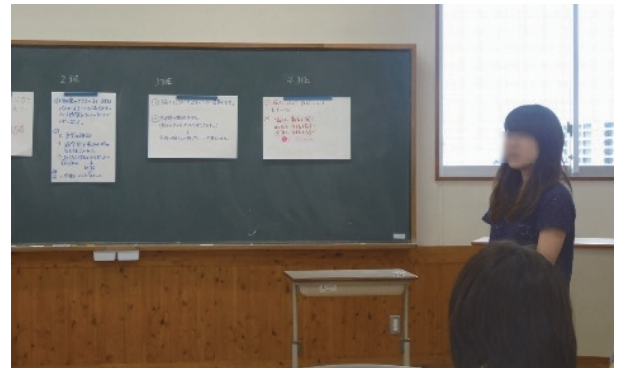
##### (2) インクルーシブ教育についての学習会・事例研究会

平成27年8月20日、本校職員を対象に、インクルーシブ教育、特別支援教育についての理解を深め

ることをねらいとして学習会を行った。校内特別支援全体会で名前が挙がっている児童について各担任が、「通常学級における発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関するチェック表」を用いて疑いのある障害を調べた結果を提示し、ほぼ全学級に発達障害の可能性のある児童がいるという実態を知らせた。

学習会前半は、スライドと資料の特別支援教育により、特別支援教育推進委員会の冊子、プリントを用いて、インクルーシブ教育、特別支援学級と通級学級の指導、ユニバーサルデザイン環境についてミニレクチャーを行った。通級学級の指導とユニバーサルデザイン環境については、通級担当、教務主任が説明した。

後半、事例研究を行った。「登校中、特別支援学級の児童が班の児童にばかにされているという班長からの訴えを聞いた通学班担当者の対応」「特別支援学級の児童がおみやげを交流学級の児童に渡したときの、交流学級担任の対応」の2つの事例についての感想や自分ならどのような指導を行うかななどをグループで話し合い、代表者が発表を行った。



##### (3) 特別支援学級の授業公開・研究協議会

10月22日、特別支援学級で生活単元学習「ようこそカフェなかよしへの授業公開



をし、研究協議会を行った。その後、講師の指導を全職員で受けた。授業公開を設定した理由は、筆者自身、特別支援学級の担任になるまで研究発表会に参加しても、自分の所属する学年や教科の授業しか参観したことがなく、本校に勤務している若手の先生方にも同じことが言えると思ったからである。講師には、本校の実状を伝え、特別支援教育に対する



理解が深まるようなご指導がいただけるようお願いしました。



#### (4) 特別支援教育だよりの発行

教職員、保護者、地域の方への啓発活動として、特別支援教育だよりを学期に1回発行することにした。2学期になって、通常学級の保護者の中から、特別支援学級の入級を検討し始める方が現れ、12月末までに2名の児童の「なかよし学級お試し体験」を行った。このことは、特別支援教育への啓発が少しではあるが前進したものとする。

#### (5) 中畑保育園・平坂中学校特別支援学級との連絡会

7月28日、中畑保育園にて、保小連絡会を行った。特別支援教育コーディネーター、特別支援教育マネージャー（筆者）、教務主任が、年長児の保育を参観し、その後、園長と情報交換を行った。

6月26日、平坂中学校にて、小中特別支援学級連絡会を行った。特別支援教学級担任（筆者）が、平坂中学校特別支援学級（知的障害）を参観し、その後、中学校特別支援学級担任と情報交換を行った。

12月17日、特別支援学級担任と6年児童は、平坂中学校にて、平坂中学校特別支援学級の授業に参加し、中学生との交流をもった。

### 第4章 研究実践の分析

#### 第1節 予備調査

##### (1) 西尾市内8小学校教職員と本校職員へのアンケートによる予備調査

##### ①調査目的

本校教職員のインクルーシブ教育や特別支援教育に関する意識調査を行い、他校教職員と比較することで、本校教職員の傾向を把握する。

##### ②調査時期

2015年1月21日～1月28日

##### ③調査内容・方法

インクルーシブ教育、特別支援教育に関する7項目を設定し、質問紙法により調査を行った。

調査は、各項目に対して、「5：とてもあてはまる」「4：ややあてはまる」「3：どちらともいえない」「2：あまりあてはまらない」「1：全くあてはま

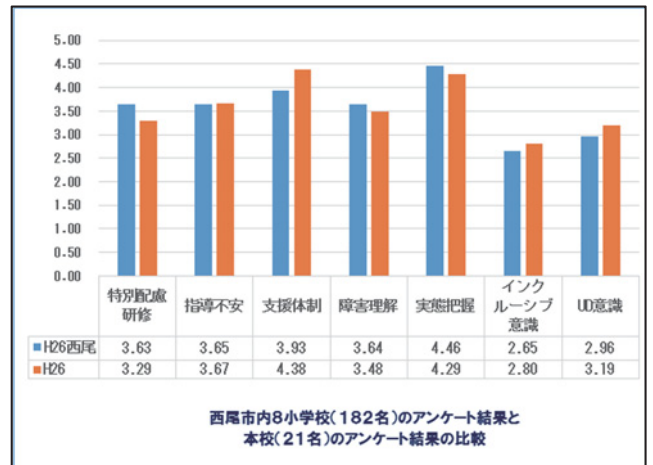
らない」の5段階を設定し、回答を集計した。

#### ④調査対象

西尾市内8小学校教職員182名 本校教職員21名

#### ⑤質問事項及び調査結果と考察

回答を集計後、平均値を出し、西尾市内8小学校教職員の平均値と本校教職員の平均値を比較し、考察を行った。



○校内の支援体制について、西尾市内教職員の平均3.93に対し、本校教職員平均は4.38と0.45ポイント高い。本校は、教職員が指導方針に悩んだときに、相談しやすい雰囲気であるといえる。

○ユニバーサルデザインの意識について、西尾市内教職員の平均が2.96であるのに対し、本校教職員は3.19と0.23ポイント高く、特別な配慮を要する児童にもわかりやすい授業や教室環境を工夫しているととらえる。

●西尾市内教職員も本校教職員も「発達障害や障害の疑いのある子どもが増えてきている」と感じているが、「特別な配慮を要する子どもについての研修」のポイントが本校は低く、特別な配慮を要する児童の指導に不安を感じている教職員が西尾市内教職員より多い。

●インクルーシブ教育の意識が西尾市内教職員2.65、本校教職員2.80と共に低く、インクルーシブ教育についての理解が不十分であると感じている教職員が多くいることが実証された。

#### 第2節 特別支援学級における応用行動分析を活用した児童理解と指導の実際

##### (1) 児童の記録とナラティブ・ディスカッションによる間主観

本研究では、研究対象の一次円を特別支援学級（知的障害）の児童としている。本学級には、3年児童A、6年児童Bが在籍している。二人とも、自分の思いを言葉でうまく表現することができず、表情や態度で示すことが多い。そこで、教師が児童の心情を理解し適切な行動に導くため、児童の日々の記録をとり、それをもとに、倉本と筆者のディスカッ



ョンで分析することにした。

## (2) 分析結果と考察

### 児童Aの行動分析と考察

今後のインクルーシブ教育では、受け身になっているAが、自分の身の回りのことは自分でできるようになり、相手を思いやる心をもつことができるように指導していくことが大切だと考える。それにより、インクルーシブの相互作用が図られるものと認識する。

### 児童Bの行動分析と考察

Bの行動は、昨年と比較すると大きく成長したことを実感する。ネガティブな言葉が多かったBであるが、「今日の体育はあやとび 29 回跳べた」など、自分ができるようになったことを報告する姿が見られるようになった。今後のインクルーシブ教育では、Bに対しては、地域で生きていくという将来を見据えて同世代の児童に溶け込めるような支援を、交流学級に対しては、インクルーシブ意識の向上を図る人権教育をしていくことが大切だと考える。

## 第3節 インクルーシブ教育システムづくりについての分析と考察

### (1) 交流学級連絡会の記録と分析

交流学級連絡会の参加者は、特別支援教育コーディネーター、特別支援教育マネージャー、教務主任、特別支援学級の担任、交流学級の担任である。本実践の記録を分析することで、交流学級において「中畑インクルージョンの形成」や課題について明らかにしていきたい。

#### ①分析対象

交流学級連絡会記録 5月～12月

交流学級連絡会参加者へのアンケート調査

#### ②交流学級連絡会の成果と課題

交流学級連絡会の記録から、特別支援学級の児童が、交流学級の児童と関わりがもてるようになってきたことが読み取れる。この児童の変容から、交流学級が安心できる場になりつつあるととらえる。また、交流学級の児童の変容は、特別支援学級の児童についての理解が深まったためと推察する。このことにより、交流学級内でのインクルージョンが前進したものと考えられる。

交流学級の担任も、支援学級の児童を、「クラスの一人である」という意識がもてるようになってきたものととらえる。交流学級連絡会において、交流学習の成果や児童理解につながる情報を提供したことが、交流学級担任や児童の意識向上に結びついたものと考えられる。

課題として、交流学級連絡会の運営方法が挙げられる。来年度は、特別支援学級が増設され、児童数も倍増する。交流学級も増えることが予想される。効率

よく情報交換をするため、会の運営の仕方を検討する必要がある。そのため、事前に資料を作成しておくなどの方策を考えたい。

### (2) インクルーシブ教育についての学習会・事例研究会感想の分析

①日時 平成27年9月4日 16:30～

②場所 倉本研究室

③分析者 倉本哲男 磯部真由美

④分析対象

ア 感想「インクルーシブ教育について」

イ 感想「ユニバーサルデザインについて」

ウ 感想「事例研究について」

⑤分析方法 ディスカッションによる間主観

#### 全体分析と考察のまとめ

##### 「インクルーシブ教育について」

- ・部分的インクルーシブの理論形成がなされた。
- ・我が国の障害児教育の歴史や本校の現状を鑑み、本校が目指すインクルーシブ教育システムを「部分的インクルーシブ」とし、「排除しない教育・共に学ぶ教育」と結論づける。
- ・部分的インクルーシブを進めるにおいて、特別支援学級の児童の権利を大切にするという方向性を導き出すことができた。

##### 「ユニバーサルデザインについて」

- ・自分なり論として、ユニバーサルデザインを「障害がある子もない子と同じ空間にいられるようにするための手だて」と結論づける。

##### 「事例研究について」

- ・常に児童の姿がある場合とそうでない場合では、「クラスの一人」という意識や公平性に大きく影響すると考える。
- ・交流学級の担任が、特別支援学級の児童も自分のクラスの児童と同等の意識をもつことができるようにするために、特別支援学級の担任による口添えや存在をアピールする掲示など、児童の存在を忘れさせないような方策を講じる必要があると考える。

### (3) 特別支援学級の授業公開と研究協議会の分析と考察

①日時 平成27年10月22日

授業公開 13:50～ 分析 15:20～

②場所 西尾市立中畑小学校

ランチルーム（授業） 会議室（分析）

③授業者 なかよし2組 磯部真由美

④参加者 西尾市立中畑小学校教員19名

⑤分析方法

授業の参観を行い、記録した気づきのメモを参加者が整理・分類し、概念を抽出するKJ法を用いた。

## ⑥分析結果

個に合った役割分担をする中で、協力して活動するための手だては有効だったか。

教師プラス面		教師マイナス面	
<b>Aグループ</b>	<b>Bグループ</b>	<b>Aグループ</b>	<b>Bグループ</b>
指示・声かけ	しつつけのバランス	返事・言葉遣い	案内係 会計係
<b>Cグループ</b>	<b>Dグループ</b>	会計	注文
準備	的確な指示		進んでやれた
環境	声かけ（ほめる）		大きな声
板書	めあての意識化	<b>Cグループ</b>	<b>Dグループ</b>
個々へのアドバイス		お互いにより刺激	がんばる子どもの姿
個々の把握			
<b>Aグループ</b>	<b>Bグループ</b>		
振り返り	板書の字		
板書			
<b>Cグループ</b>	<b>Dグループ</b>		
仕事量・メニュー量	活動量の多さ		
多・分担	板書		
お客さん一組の練習	動線		
お客さんの打ち合わせ	見る人		
商品の出し方			
	教師マイナス面		

### （４）小中学校特別支援学級連絡会についての聞き取り調査

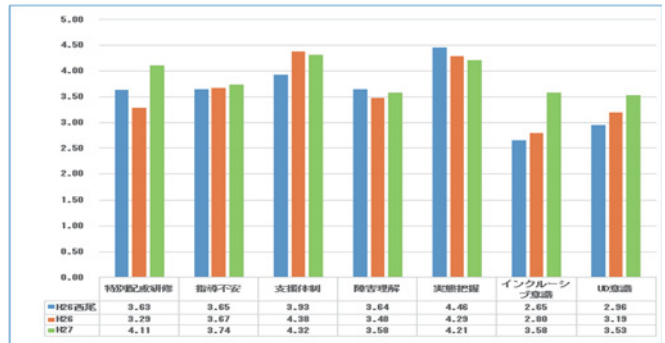
- ①日時 平成28年1月10日（日） 16：30～  
 ②場所 西尾市立平坂中学校 10組教室  
 ③回答者 平坂中学校特別支援学級主任 神谷 玲子教諭

- ④調査内容 連絡会を行った感想  
 中学校側が感じている連絡会の成果  
 今後の連絡会のもち方  
 ・小中学校特別支援学級連絡会を行うことは、小学校の教員にとって、小学生のうちに身につけさせたい力の程度を把握できるので有効であるという実感をもっていましたが、中学校の教員に聞き取り調査を行ったことで、「新入学生の状態や家庭のことを聞いておける」「不安を与えずに済む」のように中学校側にも利点があることが実証された。

### （５）西尾市内8小学校職員と本校職員へのアンケート調査の結果および考察

- ①調査目的  
 H26年度、H27年度で同じ調査を行い、インクルーシブ教育、特別支援教育に関する見識の変容を分析する。  
 ②調査時期  
 第2回：平成28年12月10日～15日 本校19名  
 ③調査内容・方法  
 同じ7項目で、質問紙法により調査を行い、回答を集計した。  
 ④分析結果  
 ○「特別な配慮に対する研修」については、H26西尾3.63と比べ、本校は3.29と研修機会が少なかったが、本年度は4.11で0.82ポイント上昇している。これは、交流学習連絡会の設立やインクルーシブ教育についての学習会、特別支援学級の授業公開・研究協議会など研修を充実させたためとすることができる。

- 「支援体制」については、H26は4.38、H27は4.32とほぼ横ばいであるが、これはH26西尾が3.64であるのに対し、本校は昨年度からすでにポイントが高いためこのような結果になったと推察される。  
 ○「障害理解」は0.1ポイント、「インクルーシブ意識」は0.78ポイント、「ユニバーサルデザイン意識」は0.34ポイントの上昇がみられた。このことは、研修の充実により、特別支援教育やインクルーシブ教育への理解に結びついたためといえる。特別支援教育だよりの発行など、情報を提供したことも意識の向上につながったととらえる。



## 終章 本研究の成果と課題

### 第1節 本研究の成果

- 成果の一つ目としては、特別支援学級の児童の行動の安定化が図られるようになったことである  
 二つ目は、特別支援教育マネージャーとして、校内特別支援教育コーディネーターの役割を円滑に行い、教職員に「インクルーシブ教育」を浸透させることができたことである。  
 三つめは、教職員のユニバーサルデザイン意識の向上である。学習会において、ユニバーサルデザインについての講話を行ったことは、教職員の意識向上に有効であったととらえる。

### 第2節 本研究の課題

- 通常学級担任は、フルインクルージョンであるときは、障害のある児童に対して配慮をすることができるが、部分的インクルーシブになると、目の前に児童の姿がないため存在を忘れがちである。その対策として、特別支援学級担任は、児童の権利を守るためにも、遠慮せず主張していく必要がある。

#### 主な参考文献

- 荒川智『障害児教育の歴史』明石書店 2003 須田正信・伊丹昌一・中村忠雄編著『基礎からはじめるインクルーシブ教育の実践』明治図書 2011 国立特別支援教育総合研究所『すべての教員のためのインクルーシブ教育システム構築研修ガイド』ジヤース教育新社 2014 ピーター・ミットラー『インクルージョン教育への道』東京大学出版会 2002 堀智晴・橋本好市・直島正樹編著『ソーシャルインクルージョンのための障害児保育』ミネルヴァ書房 2014 山本淳一・池田聡子著『応用行動分析で特別支援教育が変わる』図書文化 2005 上野一彦・緒方明子・柘植雅義・松村茂治・小林玄『改訂版特別支援教育基本用語100』明治図書 2014