

# 通常の学級におけるインクルーシブ教育の在り方

## —児童理解と学級経営の視点から—

小林あけみ・司城紀代美

宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要 第7号 別刷

2020年8月31日



# 通常の学級におけるインクルーシブ教育の在り方<sup>†</sup>

## —児童理解と学級経営の視点から—

小林あけみ\*・司城紀代美\*\*

塩谷町立大宮小学校\*

宇都宮大学大学院教育学研究科\*\*

本研究は、小学校の通常の学級において、多面的に子どもを理解する方法について検討し、インクルーシブ教育のために、子どもたちの日々の生活の基盤となる学級がどのようなものであるべきなのかを考えるものである。その結果、子どもの姿を多角的にとらえ、普段の学校生活の中で自然に支援が行われること、教師だけでなく、子ども同士でかかわり合うことが必要であることが明らかになった。学校とは「誰かだけが違う」のではなく、「誰もが違う」ものであるということ、教師が子どもたちに示していく必要があるといえる。特別な支援が特別でない学級づくりを目指すことが必要であろう。

キーワード：通常の学級，インクルーシブ教育，学級経営

### 1. 問題の所在

近年、特別支援学級に在籍する児童生徒数が増加している。これは、「多様な学びの場」が用意され、教育的ニーズに最も応える指導が提供されるようになったことの成果であるにとらえることもできる。しかし、特別支援学級に在籍する子どもの中には、特別な場での学習に拒否感をもつ子どももいる。それは、自分が通常の学級から排除された、疎外されたという感覚をもつからではないだろうか。自分だけが特別な場へ行くことを拒む子どもたちが存在することは、その物理的隔たりや空間的距離のみならず、それらが及ぼす心理的抵抗を埋めることが容易ではないことを示している。

では、物理的に分離されなければ排除されないのだろうか。たとえ同じ空間にいたとしても、心理的な排除が生じていれば「分離」となりうる。それは、

場を同じくしつつも子ども同士の関係が「分断」された状態であるといえる。

青山(2016)は、個の能力を向上させる視点や個別に提供する視点しか持たない特別な支援だけでは、人と人はつながっていけないと指摘している。また、涌井(2016)は、インクルーシブ教育を「子どもの多様性に合わせて応える教育であり、どの子ども『うちの学校・地域の子』としてあたたかく受けとめ、子どもの能力と可能性を最大限に引き出してくれる教育」としている。インクルーシブ教育は、学ぶ場所、学ぶ内容、学ぶ方法の「多様性」を保障し、「学ぶ場が違って、自分たちが平等で対等なクラスメイトである」という価値観を育てるものであり、全ての子どもたちが、違いがあっても学びから排除されない仕組みであるといえる。

通常の学級は、障害のある子どもを含む多様な教育的ニーズのある子どもで構成されている。障害の有無にとどまらず、一人一人の教育的ニーズに応じた教育を行うとともに、子ども一人一人の違いを尊重し、相互に理解し合いながら学ぶことを通して、様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の基盤となる資質を培う場として位置づけられるであろう。通常の学級の教員は障害を含む多様な教育的ニーズのある子どもを理解し、教室環境を整備し、学級づくり、授業づくりなどに取り組まなければならない

<sup>†</sup> Akemi KOBAYASHI\*, Kiyomi SHIJO\*\*:  
Inclusive Education in Mainstream Classrooms  
from the Perspective of Children Understanding  
and Class Management

Keywords: Mainstream Classrooms, Inclusive  
Education, Class Management

\* Omiya Elementary School

\*\* Graduate School of Education, Utsunomiya  
University

(連絡先: shijo@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

らない。

では、どうすれば学級にいる子どもたち一人一人の特性を理解し、その多様なニーズに応じた学級づくりや授業の展開が可能になるのであろうか。そこで、本研究では、多面的に子どもを理解する方法について検討することを目的とする。その上で、インクルーシブ教育のために、子どもたちの日々の生活の基盤となる学級がどのようなものであるべきなのかを考えることとする。

## 2. 観察による児童理解

専門機関で実施する検査は、客観的な判断材料としてよく用いられるようになったが、それだけで支援が決定されるわけではない。また、「検査をしていないから指導の手立てがわからない」ということでは子どもたちが苦しむことになる。学校現場で子どもの様子を観察し、特性を把握することで、多角的に教師が気づき判断できるようになれば、子どもへの支援の幅が広がると考えられる。

観察をする際には、目に見える行動の特徴が注目されやすく、どうしても子どものマイナス面に着目することが多くなりがちである。しかし、実はその子が適切に行動できる場面や、その子の力が十分に発揮できる場面を見つけ出すことが重要になってくる。マイナス面が多く見える子どもでも、丁寧に観察することで、その子なりにできている場面を必ず見つけ出すことができる。また、その子の課題になっている部分についても、それらのうちの課題なら改善しやすいかが見えてくるだろう。変化しやすいところから支援することで、子ども自身が達成感を得ることができると考えられる。

通常の学級での観察において、着目するとよいと考えられる観点をいくつか挙げてみる。

### (1) 離席

離席が見られる場合には、曜日や時間との関係等を考えてみる。また、自分の教室で離席が目立つのか、音楽室や理科室等の特別な場所での離席が目立つのかといった空間による違いにも着目する。さらに、どの教科では離席が少ないか、きっかけは何か、戻れるときにはどのようなタイミングか等を把握することも重要である。

### (2) 机・ロッカー・筆箱の中、机上や席の周辺

授業に関係のないものが机の上に置かれたままだったり、学習用具を出していなかったり、ちぎっ

た消しゴムを並べていたり等、様々な様子が見られる。席の周りに物が落ちている子もいる。できる・できないという視点ではなく、その子どもが自分の持ち物に対してどのような意識を持っているのか、整理整頓することをどのようにとらえているのかといった観点で観察してみる。

### (3) 聴覚的情報の理解

教師の言葉を聞いて、聴覚情報をどの程度理解して、記憶し、行動に移すことができるのかといった視点で考えてみる。1つの指示なら、聞いて動けるけれど、2つ以上になると難しいという子もいる。どの程度の長さの指示であれば伝わりやすいか、行動に移しやすいか等を意識する。

### (4) 視覚的情報の理解

特別支援教育の観点から、教室の中で視覚的支援が行われることは増えてきているが、視覚的情報には、文字、記号、絵、写真等の様々な種類がある。その子どもには、どのような視覚的情報が最も有効なのかを考える必要がある。子どもの興味や理解力、表現力等によって、有効な視覚的情報は異なると考えられる。その子にとって視覚的支援は有効なのか、何をどのように使うとよいのか等を具体的に考えながら、子どもの様子を観察することが必要といえる。

担任の教師が普段の授業の中で様々な子どもの特性に気づくことは重要であるが、授業の進行等もあり、すべてを把握することは難しい。その子どもの特性を知るためには、担任だけでなく、その子にかかわっている他の教師や周りの子どもたちからの情報を活用することも有効である。見方が違うことは新たな発見につながる。子どもの実態把握や具体的な支援の方策を、学校全体で理解し、共有し、協議できることは、一人では対応に苦慮してしまうこともある学級担任にとっては心強いものであるといえる。

## 3. インクルーシブな学級づくり

一人一人の個を理解することは重要であるが、それは、違うから個別化して分ければよいということではない。インクルーシブ教育は、一人一人が違うからこそ、つながってできることがあることを前提としていると考えられる。では、そのための学級づくりには何が必要なのだろうか。

第一著者が小学校1年生の教室での観察を行い、担任が子ども同士の関係をつないでいると思われる

場面を取り上げ、エピソードについて考察した。

<エピソード1 朝の会の1分間スピーチ>

日直のCとJが黒板前でカードを見ながら司会を始める。Jがはっきりと声を出し、それを頼りにCも声を出している。その後、1分間スピーチが始まる。

J：Cさん、お願いします。

Cは不安そうな顔をして担任を見る。担任がCの横に来て座り、小さく声をかける。Cは少し迷ってから話始める。

C：僕は、日曜日にスカイツリーに行きました。

J：私は兄弟3人で〇〇で靴を買ってもらいました。黒くて軽い靴を買いました。晴れた日に履くのが楽しみです。

それぞれ友達との質疑応答を行った後、担任が話始める。

担任：Cさんが行ったスカイツリーを知っていますか？行ったことある人いる？とっても高いんだよ。

数名が手を挙げ、Cは嬉しそうな様子を見せる。

担任：Jさんは新しい靴を買ってもらったんだね。ますます速く走れるね。先生にも見せてね。

(考察)

Cは特別な支援が必要な子どもであり、教師とのかわりを求めてくることが多い一方で、子ども同士のかかわりは少ない。担任は、Cのスピーチを全体で話題にすることで、Cと子どもたちをつないでいた。Jは一斉指導の中で十分に理解し学習を進めることができる子どもでもある。だからこそ、担任がこのような場面で、「あなたのことをしっかり見ている」と伝える言葉がけをすることで、支援が必要な子どもだけでなく、一人一人が自分の存在感を確認できるようにしていると考えられる。

<エピソード2 国語 3分間の音読>

担任：3分読みをします。1回目を読み終わったら座って、2回目を読んでください。

このクラスで支援が必要と思われる4名の子どもたちはそれぞれのペースで音読を始める。

A 説明はあまり聞いてない様子だったが、周りを見て何をするかを理解したようで、音読を始める。ゆっくりだが、丁寧に読んでいる。ほかの全員が座っても、一人だけ立って読んでいる。

B 担任が説明している間は手遊びをしている。みんなが立つと音読を始める。1回目が終わって椅子に座ると2回目は読まずにいる。

C 問題なく読み始め、座って2回目も読んでいる。

D 一人でぼんやり立っている。担任は全体を回った後、Dの横に来て読むところを指さしながら一緒に読む。

(考察)

普段の生活の中で多くの支援を必要としている子どもも自分一人でもできることもある。担任はいつも同じ児童ではなく、一人一人の児童の特性に合わせて、必要なときに支援をしている。この学級の中で音読のときに特に支援を必要としているのはDであると考えられる。担任はDのところに行くのではなく、他の子どもたちの様子も見て回りながら個別の支援に入っている。いつも同じ子どもに支援をすると、周りにその子はできない子だと思わせてしまうことがある。全体の様子を把握し、一人一人を教師が気かけながら個別の支援を行うと、周りの子どもたちは不満を持たずに、友達が支援を受けていることを自然と受け入れられるのではないかと考えられる。

<エピソード3 国語 導入場面>

担任が今日の流れを説明し、めあてを書こうとすると、一番前の席のCが泣きながら離席し、観察者のところに来る。

観察者：どうしたの？

C：鉛筆がない。

観察者：鉛筆を忘れたの？先生に「鉛筆を忘れたので、鉛筆貸してください」って言うんだよ。

そのやりとりに気づいた担任が近づいてくる。

担任：どうしたの？

C：鉛筆がない。

担任：そうか。先生の鉛筆を貸してあげるよ。忘れることは誰にでもあるから、お友達に借りることもできるんだよ。

Cは鉛筆と消しゴムを受け取ると、「ありがとう」と言って自分の席に座って板書を写し始める

(考察)

こだわりのある子どもは、小さなつまずきで前に進めなくなることが多い。Cは、いざ書こうと思っ

たときに鉛筆がないことに気づき混乱してしまったようだ。担任は、まず鉛筆を貸すことでCに安心感を持たせ、周りの友達から借りることもできるという解決方法をCに伝えている。担任はその場では忘れ物をしないようにと強く指導することはせず、連絡帳を書く際に、筆箱を忘れずに持ってくることを記入させていた。

Cにその場で忘れ物をしないように指導すると立ち直れず、その後の学習に影響が出てしまうかもしれない。まずは落ち着かせることを優先したと考えられる。

また、支援を必要とする子どもにとって、周りに助けを求める方法を身につけていくことも重要である。担任は、教師だけでなく、周りの友達にも助けを求められるように、Cに話をしていたものと考えられる。

担任はそれぞれの場面で子どもに適した支援を行っていたが、それは何かを事前に準備していたようなものではない。普段の生活の様子から子どもの特性を把握しておくことで可能になる支援が数多く見られた。この学級で行われている特別な支援は、空気のように自然な存在であったと考えられる。そのような自然な支援が存在するのがインクルーシブな学級といえるのではないだろうか。

また、担任へのインタビューでは、担任が学級づくりにおいて大切にしていることを聴き取ることができた。これらは、インクルーシブな学級づくりのポイントでもあると考えられる。以下にまとめる。

- ①間違いやわからなさを否定的に見ない
- ②子どもを肯定的にとらえる
- ③教師が温かい言葉がけを意識する
- ④多様性を認める
- ⑤子ども同士のつながりを大切にする
- ⑥保護者の話を聴く
- ⑦子どもから学んでいるという謙虚な姿勢をもつ

#### 4. 総合考察

湯浅（2015）は、子どもの発達を連続的に理解することは、一つ一つの課題に対して「できた」「できなかった」という結果だけに注目するものではなく、「できる」までのプロセス、「できなさ」の変化等として見るべきであることを指摘している。そして、それは、子どもの姿を点として見るのではなく

限りなく線としてとらえようとする意味でも連続的な営みであるとも述べている。「できた」できなかった」という結果だけで子どもを理解するのではなく、子どもたちの発達の過程や学びの履歴を共感的に共有できる仕組みが学校にあれば、子どもたちの多様性をもっと受け入れられ、インクルーシブな教育に近づけるのではないかと考えられる。

学校とは「誰かだけが違う」のではなく、「誰もが違う」ものであるということ、教師が子どもたちに示していく必要があるといえる。支援を受ける子どもたちが特別なのではなく、誰もが必要なときに支援を受けられる学級であればよい。特別な支援が特別でない学級づくりを目指すことが必要であろう。

#### 文献

青山新吾・赤坂真二・上條晴夫・川合紀宗・佐藤晋治・西川 純・野口晃菜・涌井恵（2016）インクルーシブ教育ってどんな教育？. 学事出版

インクルーシブ教育研究会（2015）インクルーシブ授業をつくる―すべての子どもが豊かに学ぶ授業の方法―. ミネルヴァ書房

令和2年4月1日 受理



**Inclusive Education in Mainstream Classrooms  
from the Perspective of Children Understanding  
and Class Management**

*Akemi KOBAYASHI, Kiyomi SHIJO*