

通常の学級におけるインクルーシブ教育について

—多様な子どもの姿から—

山本 絢香・司城紀代美

宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要 第10号 別刷

2023年8月31日

通常の学級におけるインクルーシブ教育について[†]

—多様な子どもの姿から—

山本 絢香*・司城紀代美**

日光市立大沢小学校*

宇都宮大学大学院教育学研究科**

本研究では、小学校の通常の学級での授業参観を通して子どもの困り感をとらえ、子どもたちがどのようにして学習活動に参加していくことができるかを検討した。複数の学年の授業観察を通して、困っているように見えても、うまくいっている場面に共通していたのは、人とのつながり、特に友達とのつながりが感じられたことである。みんな違うことが当たり前という感覚や、困った時に困っていると言えること、わからないと言えること、友達が困っていたら助けること、こうしたことを意識付けすることが低学年では重要である。そして、学年が上がるにつれて、自分は何が得意で何が苦手か分かり、こうすれば苦手なこともうまくいくという方法を理解し、相手に助けてほしいと伝えられるようになると、お互いの違いを認め合える学級になっていくのではないかと考える。

キーワード：インクルーシブ教育 多様性 授業観察

1. 問題と目的

2012年7月には、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」が中央教育審議会より出された。そこでは、「共生社会」について、「これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会」、「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」と述べられている。

通常の学級には、発達障害の可能性のある子も含め、さまざまな子がいる。教師の発達障害に対する知識や理解は浸透したが、一方で、障害名からラベ

リングしてしまうことも否めない。同じ障害名であっても、症状や程度は子どもによって違い、環境によっても差がある。子ども一人一人を理解し、一人一人の教育的ニーズを把握することがインクルーシブ教育への第一歩なのではないかと考える。

「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」の中では、「基本的な方向性としては、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る。その場合には、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であり、そのための環境整備が必要である。」とされている。担任が授業を行いながら、子ども一人一人に目を向け、確認することができるかという、難しいのではないかと考えられる。そこで、本研究では、授業参観を通して子どもの困り感をとらえ、どのようにして学習活動に参加していくか、考えていきたい。

[†] Ayaka YAMAMOTO*, Kiyomi SHIJO**:
Inclusive Education in the Regular
Classroom -From the Viewpoint of Diverse
Children-

Keywords: Inclusive Education, Diverse,
Classroom Observation

* Osawa Elementary School

** Graduate School of Education, Utsunomiya
University

(連絡先: shijo@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

2. 方法

(1) 対象

観察対象としたのは、公立小学校1年生、2年生、5年生の3学級である。

(2) 方法

202X年6月に3回訪問し、それぞれの学級を2時間ずつ観察した。観察する授業の教科は特に定めなかったが、2時間のうち1時間は、特別支援学級の児童が交流学习にきている授業での観察をお願いした。対象学級の教室で行う授業では、ビデオカメラでの撮影と観察者によるフィールドノーツの記述で記録を行った。ビデオカメラは1台、教室斜め前方に固定設置し、必要に応じて移動したり、撮影対象を変えたりした。学級においては、学習について児童から質問があれば助言したり、必要な声かけを行ったりした。また、授業終了後に学級や児童の様子について気になったことを担任に聞いた。

なお、ビデオ撮影記録の研究への使用については、事前に学校からの許可を得ている。

3. 結果と考察

担任や授業者とは違った立場で児童の観察をすることで、多様な児童の姿が見えてきた。その中で、子どもの困り感は教師の困り感とは違うのではないかと感じた場面や、うまくいっていないように見えるが、実際はどうなのだろうと感じた場面について取り上げ、4つの視点から考察を行った。以下に代表的なエピソードとともに示す。なお、児童名はすべて仮名である。

(1) コミュニケーションの取り方の多様性

〈5年生 ソウスケの話〉

【エピソード① 算数の時間】

150÷2.5の計算に仕方について、個人で考える時間をとった後、教室を自由に動き、友達と意見交換する場面。初めは、前の席のミサキが振り返り、しばらくソウスケのノートをのぞき込んでいるが、会話をしている様子は見られない。周囲が動き始めると、ミサキも移動する。ソウスケは、ずっと自席に座ったままノートに書いたり考えたりを繰り返している。しばらくすると、リクがやってきて、ノートをのぞき込んだり、説明したりしている。ソウスケも顔を向けて話を聞いている。

【エピソード② 英語の時間Ⅰ】

近くの人とペアになり、色を表す英単語を交互に

言っていく場面。隣の席のユミとペアになる。周りがスタートしてもソウスケはずっと教科書を眺めていて、時折、顔を上げ、ユミの方をチラチラ見ている。活動が始まってから1分後、近くを通ったALTの「ペア?」の声かけで、ユミの体がソウスケの方に向く。さらに1分後、ソウスケの体がユミの方に向いたことで、ユミが椅子を近づけ、活動がスタートした。活動が始まってしまえば、どんどん進めることができた。

【エピソード③ 英語の時間Ⅱ】

3人組になり、インタビューをしながら誕生日プレゼントカードを作る場面。授業者が無作為に選んだ、ソウスケ、アンナ、レンの3人グループ。活動開始後、ソウスケは自分の席から動かず、アンナとレンは、アンナの席でやり取りをしている。アンナとレンのやり取りが終わると、ソウスケの席に行き、3人でやり取りを始める。やり取りが終わると、アンナとレンはアンナの席に戻り、カードを作っている。ソウスケは、自分の席で黙々と作っている。アンナとレンは、自分たちが作り終わると、時々、ソウスケのカードを見に行き確認している。レンは、話しかけたり、絵を描くのを手伝ったりしている。レンが楽しそうに話しているのを見て、ほかのグループの子がのぞき込んでいた。

【考察】

担任の話では、ソウスケは自分から友達に関わることは少なく、分からないところを聞いたり、自分の考えを伝えたりすることはほとんどないという。友達からの声かけで活動を進めることが多いとのことである。これらのエピソードからも、ソウスケは授業において、自分から発信することに困難を抱えていることが分かる。ただ、友達との関わり合いに抵抗があるとは考えにくい。エピソード①、エピソード③では、常に受け身の態勢をとってはいるものの、会話は成立し、活動の目的も達成されている。3人組の活動では、アンナとレンの2人であることが多かったので、ソウスケとは最低限のやり取りだけをしたのかと思ったが、その後のアンナとレンの様子からもソウスケのカードに興味をもち、関わり合いながら活動をしていることが分かった。また、レンによって、周囲の友達を巻き込むこともできた。自分から発信することはできなくても、友達を介して、グループ外へも、ソウスケの考えを広げることができるのだと思われた。

また、エピソード②では、ペアのユミにもコミュニケーションの課題が見られる。いつも受け身の態勢で、周囲の主導によって活動が進んでいくことがソウスケにとっての安心感であるとする、こういった状況はソウスケにとって、苦しい状況なのではないかと思った。また、足を揺すっている様子からは、活動が始められないことへの焦りや、もどかしさを感じられた。しかし、ソウスケは活動開始から、ユミの動きを気にして、少しずつ歩み寄っているようにも見える。時間はかかってしまうが、ユミの姿勢の変化や、ソウスケ自身の姿勢の変化から、本人なりの「自分がどうにかしなきゃ」という思いが感じられ、結果的に活動に結び付いたと考えられる。

(2) 学習への取り組みの多様性

〈1年生 ツトムの話〉

【エピソード④ 算数の時間】

絵や文からたし算の式を考え、ノートに書く場面。周囲が書き始めても、まだ机の上にノートが出ていない状況だった。観察者が、「ノート見せて」と声をかけると、机から出したが、開かない。「どこまで使ったの?」と聞くと開き始め、「字が上手だね。今日は何のページかな?」と聞くと、新しいページを準備することができた。「日付を書こうか」と促すと、正しい場所に書くことができた。「じょうずにかけたね」と声をかけると、途中、何度も止まり促すことはあったが、黒板を見て書くことができた。関わり手がいなくなると、声をかけられるまで、離席して廊下をうろうろしている。

【エピソード⑤ 国語の時間】

文の書き方を確認しながら、学校での出来事を家族に伝える文章を書く授業。授業開始から姿勢が崩れている。一斉で話を聞いている時には、離席が見られるが、ペアで確認し合うところでは、教科書やプリントを読み、活動に取り組んでいる。例文から間違いを探す場面では、小さい「つ」が抜けていることに気づき、ペアで確認すると、拳手している姿も見られた。個人作業になると離席してしまう。やりたくないわけではなさそうで、校長先生が声をかけると、机に戻り、一緒に文章作りに取り組んでいる。大人が近くにいないと、また離席し、教師機の近くにいるキョウヘイに近づいた。担任の声かけで戻ることができたが、今度はキョウヘイがついてきて、話しかけている。

【考察】

担任の話では、ツトムは学習に意欲を持ちづらく、離席することもあるとのことだった。エピソード④の時期は、コロナ禍による学級閉鎖等のためか、授業中に子ども同士で関わる様子もなく、クラス全体が「自分と先生」という雰囲気を感じられた。ツトムは、担任の話にもあったように、学習に積極的に向かう様子はなかったが、観察者が関わることで、作業が進んだり、考えたりすることができた。

エピソード⑤の時期はエピソード④から3週間後になるが、授業でペア活動が行われるようになり、友達との関わりが見られるようになった。ツトムも、隣の席のマナミとのペア活動の時には、離席していてもスッと自席に戻り、顔を近づけてやり取りをしていた。また、校長先生が話しかけた時にも取り組むことができた。ツトムは一人では、活動に取り組むことに積極的になれないが、友達や教師がいっしょに取り組むことで学びに向かうことができるのではないかと考えた。ツトムには、ペア学習やグループ活動が有効なのではないだろうか。

(3) 学びの深め方の多様性

〈2年生 ヨウタとカケルの話〉

【エピソード⑥ 国語の時間】

カタカナで書く言葉を見つけ3種類に分類し、それぞれのカタカナを使った文を考える授業。

(ヨウタ)

個人の活動の時に、プリントに書き込む作業をノートにやろうとしていた。外国の地名や人の名前を書く欄に「コーヒー」と書いている。その後、ペアで教え合う場面では、相手のプリントをのぞき込みながら、笑顔でやりとりをしている姿が見られた。

全体で、どんな言葉が出たか発表したときには、友達が「ガリガリ」と発表したときに、指でひっかくような仕草をしていた。カタカナを使った文作りでは、はじめ体を揺らし、黒板を眺めていたが、友達で作った文を紹介すると、やり方を理解したのか、ノートに書き始め、「メッシュが、ベッドで、ポテトチップスをガリガリ食べた。」という文を発表することができた。

(カケル)

黒板を見ながら、プリントに今日のめあてを書くことができず、2～3文字でストップしている。個人の活動が始まると、ぶつぶつぶやいているが、分類の仕方が分からないのか、プリントは書き込め

ない。自分から教科書を読み、見つけようとしている。担任の机間指導で、書く場所がわかり、書き始めることができた。

ペア活動になると、自分が見つけた言葉を積極的に見せている。友達の話もよく聞き、分類の仕方がわかったのか、一斉の場面になっても、黙々と教科書に載っている言葉をプリントに書き写していた。文作りでは、なかなか書き進められないときに、後ろのヨウタのノートをのぞき込み、文を書くことができた。

【考察】

ヨウタもカケルも一斉指示が通りにくく、作業が遅れがちである。一見すると、学習に対する意欲が低く、話を聞いていないからできないように思えるが、エピソードから見えてきたことがあった。ヨウタのエピソードからは、友達の発表を聞いて身体表現で反応している様子から、話をよく聞いていることが分かる。実は、ヨウタは思考していて、ペア学習であったり、友達の発表であったりがきっかけとなって理解がぐっと進む印象を受けた。また、「メッシュが、ベッドで、ポテトチップスをガリガリ食べた。」という文を作ったことから、身体表現をしていた「ガリガリ」という言葉が気に入り、それを使った文作りへと、学びをつなげることができたのかもしれない。

カケルのエピソードからは、ペア学習が理解を深める活動になっていることが分かる。担任の机間指導により、書く場所が分かり、思いついていた言葉を記入することはできたが、その時点では、分類の仕方までは理解しきれていない様子だった。その後のペア活動で、言葉がたくさん書かれた友達のプリントをよく読んでいて、特に友達が詳しく説明したわけではなかったが、そこでヨウタと同じように理解がぐっと進む印象を受けた。また担任は、カケルとヨウタは文字を書くのが苦手だと話している。授業の中で、ほかの友達が発表したたくさんの言葉を、黒板に書き出していたが、子どもたちには、「自分がいいなと思ったら書いておいて」という指示を出していた。この指示により、2人に限らず、書くことに負担を感じている子にとっては、全部書かなくてよいという安心感があり、思いつかなくて困っていた子にとっては真似をしていいんだという安心感があったと考えられる。

(4) 自分と担任の関わり方の多様性

〈1年生 キョウヘイとケンタの話〉

【エピソード⑦ 国語の時間】

文の書き方を確認しながら、学校での出来事を家族に伝える文章を書く授業。キョウヘイとケンタは座席が隣同士のペアである。キョウヘイは、授業が始まっても席につかず、担任の近くをうろうろしている。一斉の音読が始まると、担任の横に立ち、担任が指でなぞりながら読んでいるところを目で追っている。友だちが「文の途中に『、』がある」と発表すると、キョウヘイは前の席の子の教科書を見に行く。プリントが配られると、自席につくことができたが、後ろの友達と鉛筆で遊んでいた。ペアのケンタに「名前書くよ」と何度も声をかけられ、遊びを制止されると、「なにやってくれるんだよ」と手を払いのける。ケンタも手を振り上げたが、担任が、すかさず「ありがとう、ケンタくん、ありがとうねー」と声をかけると、ケンタは自分の席に戻った。ケンタは「キョウヘイくんはいつもさあ・・・」と近くにいた観察者に不満を言いたそうだったが、担任がキョウヘイに「名前書くよ」と言ったのを聞き、自分の作業に取り組んでいた。

【考察】

担任の話では、キョウヘイは書くことが苦手で、自分のやりたい以外あまりやらないとのことだ。

この時間も、自分の教科書を出したり、プリントに取り組んだりすることはほとんどなく、自分の席に戻っても、後ろの席の友達とずっと話していた。

キョウヘイのほかにも離席の目立つ子がいたが、クラスの子どもたちはそうした子たちに対して文句を言ったり、注意したりすることはなかった。授業中でも離席している子を気にすることなく、みんな授業に取り組むことができていた。担任が意識して行っていることは、離席している子に対して、「きちんとできているときに関わる。できていないときには特に取り上げない」ことだそうだ。

こうした担任の対応が、みんなと違っていても非難されない環境を作り出し、キョウヘイも教室から出ていくことなく、みんなと同じ空間にいたいと思えているのではないか。離席したときには担任のそばにくっついているような幼さも見られたが、みんなで音読する場面や、句点を探す場面でも、興味をもち参加しようとする素振りを見せている。音読の場面では、担任はキョウヘイが担任の教科書をのぞ

き込んでいることに気づき、読んでいる場所を指でなぞることで、音読の活動を共有することができていると感じた。キョウヘイにとって、参加しようとしたときに、先生や友達と一緒にできる楽しさを感じて味わう経験をつみ重ねることで学習に向かえる時間も増えてくるのではないかと考えた。

隣の席のケンタは、よく話を聞き、自分で学習を進めることができている。キョウヘイが、離席をしても、後ろの友達と遊んでいても、まったく気にすることは無いのだが、担任から「名前書き終わった人、お隣さんに書くよー、とお話してください」と指示があると、エピソードのようなことが起こった。担任の介入によって、ケンタもすぐに気持ちが切り替わったが、見過ごしてしまうと、ケンタのキョウヘイに対する不満がたまり、関係性も悪くなってしまうのではないかと考えた。このエピソードの少し後にも、同じようなことがあった。担任が机間指導をしているときに、別のペアのところで、「教えてあげて」と指導しているのが聞こえると、ケンタは慌てた様子でキョウヘイにやらせようとする姿が見られた。しかし、担任がケンタに「ありがとねー」と声をかけ離れると、ケンタはすぐにキョウヘイから離れ自分の文作りに戻っていた。このことから、ケンタはキョウヘイに対して一時的な不満はあったとしても、そこまで強い不満があるわけではないのではないかと感じた。

この場面でのケンタの困り感は「キョウヘイが言われたことをやってくれないこと」であるが、おそらくキョウヘイが、指示通りに行動するのは難しい。こうした状況で、ケンタがとった行動について2つの可能性を考えた。1つ目は、「自分はちゃんとやっていることを先生に認めてほしい」という気持ちが強いのではないかとということである。担任が、ケンタに「ありがとね」と声をかけると、そこでケンタとキョウヘイの関わりは一区切りついている。「ありがとね」という言葉によって、「先生に分かってもらえた」と感じるができているのではないかと考えた。「認めてほしい」という気持ちが強いのだとすると、ペア活動をキョウヘイだけにせず、ほかの組み合わせで行う機会があると、ケンタにとっても活動が充実し、内容について友達や担任から賞賛されることで達成感も得られると考える。また2つ目として、「先生が言ったことをきちんと守らなければいけない」という気持ちが強く、担任が言った言葉をそのまま

受け取り実行しているのではないかと考えた。そうであるならば、全体への指示は「隣の人が困っていたら助けてあげて」くらいの言葉にとどめることで、ケンタの使命感は軽くなり、ケンタからキョウヘイへの積極的な声かけはなくなるのではないかと考えた。キョウヘイにとっても、必要としない声かけがなくなることはよい環境へとつながるので、お互いにとって程よい距離感になるのではないかと考えた。

4. 総合考察

複数の学年の授業観察を通して、困っているように見えても、うまくいっている場面に共通していたのは、人とのつながり、特に友達とのつながりが感じられたことである。低学年の児童では、一人では気持ちが逸れてしまったり、やり方が分からなかったりしても、ペアで活動することによって、学習活動に戻ることができたり、友達の発言を聞いて学習内容を理解したりすることにつながっていた。高学年では、友達とのやり取りでの困り感が多かったが、うまくいっている場面では、別の友達が相手に伝わるように補足したり、滞ってしまった流れを変えようとしていたりしていた。また、寡黙な児童に対して程よい距離感で自然に接することができているように見えた。このように、その場の状況に応じてどうしたらいいか考えたり、相手に合わせて関わったりできるのは、お互いをよく知っていることも理由の一つかもしれない。しかし、こうした人とのつながり方を経験した子どもたちは、この先中学生になって新しい出会いがあった時にも、お互いを尊重できるのではないかとと思われる。

誰もがお互いをインクルードする学級づくりには、低学年からの積み重ねも大切だと考える。みんな違うことが当たり前という感覚や、困った時に困っていると伝えること、わからないと言えないこと、友達が困っていたら助けること、こうしたことを意識付けすることが低学年では重要である。そして、学年が上がるにつれて、自分は何が得意で何が苦手か分かり、こうすれば苦手なこともうまくいくという方法を理解し、相手に自分はどうだからこういう風に助けてほしい、と伝えられるようになると、お互いの違いを認め合える学級になっていくのではないかと考える。

2023年3月31日 受理

Inclusive Education in the Regular Classroom
—From the Viewpoint of Diverse Children—

Ayaka YAMAMOTO, Kiyomi SHIJO