

学校におけるインクルーシブ教育システム構築の検討

－合理的配慮と基礎的環境整備の充実に向けた取組を通して－

池田和馬^{*1}・藤井慶博^{*2}

Study for the Establishment of an Inclusive Education System in Schools

－ Through Efforts for Reasonable Accommodation and Improvement of the Basic Environment －

IKEDA, Kazuma, FUJII, Yoshihiro

Abstract

In this study, we examined measures for the establishment of an inclusive education system in schools through making efforts for reasonable accommodation and improvements in the basic environment in elementary and junior high schools. An interview-type survey was conducted to verify the results and issues related to these efforts, including an evaluation against a reasonable accommodation checklist prepared by the author.

As a next step, improvements in the school support system and efforts to build awareness by teachers and students were pursued. The need for education to further understanding about people with disabilities, training on reasonable accommodation and more specific details regarding individual educational support plans were raised as issues to be discussed.

Based on the results of our study, we propose that there is the need for a mutual school support system, as well as class-wide classroom management, lesson planning and the strengthening of guidance functions, for the establishment of an inclusive education system.

Key Words: Inclusive education system, reasonable accommodation, improvement of the basic environment, school support system

I 問題と目的

2012年7月の中央教育審議会初等中等教育分科会報告「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」では、インクルーシブ教育を進めるにあたり、特別支援教育を着実に進めていくことと、障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮、及びその基礎となる環境整備(以下、基礎的環境整備)の必要性などが提起された。また、2016年4月から「障害者差別解消法」が施行された。この法律では、公立学校における障害のある子どもに対する合理的配慮の提供が義務規定となった。さらに、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2016)の「インクルーシブ教育システム構築のための学校における体制づくりのガイドライン」においても、合理的配慮と基礎的環境整備の提供について、校内で評価し、検討する仕組みを整備することが求められた。

このように学校における合理的配慮の提供や基礎的環境整備の必要性が提唱されてきているものの教育現場で

は、様々な課題が指摘されている。例えば、清水(2016)は、わが国では「合理的配慮」が特別支援教育分野の話題として論議されているが、通常学校にこそ、「合理的配慮」の提供を必要としている「障害児を含む特別なニーズ児」が在籍しており、通常教育が直面している課題であることを指摘している。また、教育現場では障害者差別解消法施行の呼び声だけが一人歩きし、いっこうにその内容に理解が広まっていない(西村, 2018)との指摘もある。さらに、藤井(2019)のインクルーシブ教育に関する認知度調査によると、学校現場における「合理的配慮」を含むインクルーシブ教育に関するキーワードの認知度が特別支援教育に関するキーワードに比べて低い現状が報告されている。

本研究に先立ち、合理的配慮が学校現場においてどの程度理解され、浸透しているか、A県内の特別支援教育担当指導主事及び特別支援学校のセンター的機能担当職員を対象に、半構造化面接法によるインタビュー調査を実施した。その結果、合理的配慮と基礎的環境整備の正しい理解を広げ、各学校が取り組むべき視点を明確にし、可視化していくことが求められていた。そこで筆者は可

*1 秋田県立ゆり支援学校

*2 秋田大学大学院教育学研究科

インクルーシブ教育システム構築に向けた合理的配慮 校内チェックリスト					
実施日		学校名		記入者	
				総得点 / 100点	
項目		十分満足 できる状態	まずまず満足 できる状態	やや不十分 な状態	不十分な 状態
合理的配慮の提供に向けて					
体制面	①実態（障害の状態や教育的ニーズ）の把握が行われている。	4	3	2	1
	②保護者との合意形成を図っている。	4	3	2	1
	③個別の教育支援計画に明記している。	4	3	2	1
	④本人・保護者と意見が一致しない場合、「教育支援委員会」（仮称）の助言等により、その対応が行われている。	4	3	2	1
	⑤学校、家庭、関係者等で情報が共通理解されている。	4	3	2	1
	⑥発達程度、適応状況等に合わせて柔軟に見直している。	4	3	2	1
	⑦学年が上がる際に、情報の引継ぎが行われている。	4	3	2	1
内教育	⑧学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮が行われている。	4	3	2	1
	⑨学習内容の変更・調整が行われている。	4	3	2	1
方教育	⑩情報・コミュニケーション及び教材の配慮が行われている。	4	3	2	1
	⑪学習機会や体験が確保されている。	4	3	2	1
体制面	⑫心理面・健康面の配慮がされている。	4	3	2	1
	⑬専門性のある指導体制の整備がなされている。	4	3	2	1
	⑭幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮がされている。	4	3	2	1
施設	⑮災害時等の支援体制の整備がされている。	4	3	2	1
	⑯校内環境がバリアフリー化されている。	4	3	2	1
設備	⑰発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備になっている。	4	3	2	1
	⑱災害時等への対応に必要な施設・設備になっている。	4	3	2	1
基礎的環境整備の充実に向けて					
連携・研修	⑲特別支援教育コーディネーターが機能している。	4	3	2	1
	⑳医療等の関係機関や多様な学びの場（通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校）間で連携している。	4	3	2	1
	㉑専門家・支援チームや特別支援学校のセンター的機能を活用している。	4	3	2	1
	㉒合理的配慮等に関する研修を行っている。	4	3	2	1
授業・交流	㉓ユニバーサルデザインの視点を生かしたどの児童生徒にも分かりやすい授業づくりを行っている。	4	3	2	1
	㉔交流及び共同学習（特別支援学級、異年齢交流、特別支援学校の居住地校交流や学校間交流等）を推進している。	4	3	2	1
	㉕障害理解授業を計画し、実施している。	4	3	2	1

※「十分満足できる状態」には、貴校において現状として特に必要ないと考える場合も含む。

図1 合理的配慮校内チェックリスト

視化するツールとして「合理的配慮校内チェックリスト」（図1、以下チェックリスト）を作成した。

本研究では、チェックリストによる評価と同時に小中学校における合理的配慮等に関する取組の成果と課題についてインタビュー調査を行い、その結果を基に、学校におけるインクルーシブ教育システム構築に向けた方策を検討することとした。

II 方法

1 実践協力校

A県B市及びC市の以下の小中学校各2校、計4校を実践協力校とした。各学校の児童数及び教員数は2019年5月1日現在のものである。

- ・D小学校（児童数791名、教員数42名）
- ・E小学校（児童数412名、教員数26名）
- ・F中学校（生徒数370名、教員数31名）
- ・G中学校（生徒数257名、教員数23名）

2 期間

2019年2月～同年12月とした。

3 方法・内容

表1に実践協力校における取組の概要を示した。まず、実践協力校の校内支援委員会に筆者が参加し、チェックリストによる評価に基づき、校内の合理的配慮と基礎的環境整備の充実に向けた取組について検討し、実践してもらった。

取組内容は、チェックリストをもとに実践協力校4校の管理職または特別支援教育コーディネーター各1名、計4名に評価してもらった（2019年3月～4月、同年7月～8月、同年12月）。それぞれの項目の評価基準は、「十分満足できる状態」（4点）、「まずまず満足できる状態」（3点）、「やや不十分な状態」（2点）、「不十分な状態」（1点）とした。

併せて、合理的配慮、基礎的環境整備の取組状況について実践協力校4校の管理職と特別支援教育コーディネーター

表1 実践協力校における取組の内容

内 容	時 期
・校内支援委員会への参加	2019年2月
・チェックリストによる評価(1回目)と校内支援委員会への参加	2019年3月～4月
・インタビュー調査(1回目)「合理的配慮, 基礎的環境整備の現状」	2019年5月
・チェックリストによる評価(2回目)と校内支援委員会への参加	2019年7月～8月
・インタビュー調査(2回目)「合理的配慮, 基礎的環境整備の改善された内容と更なる課題」	2019年11月
・チェックリストによる評価(3回目)	2019年12月

ネーター各1名, 計8名を対象に半構造化面接法によるインタビュー調査を行った(2019年5月, 同年11月)。インタビューの回答は, ICレコーダーで録音し, 音声記録をもとに逐語録を作成した。逐語録の内容をKJ法に準じてカテゴリー化し, 分析した。

なお, 倫理的配慮としてインタビュー対象者とその所属長に対して, 研究の趣旨や内容, データの扱いについて文書で説明し, 承諾が得られた。

III 結果

1 チェックリストによる評価

チェックリストによる評価の1回目(2019年3月～4月)と3回目(同年12月)の結果を表2に示した。

- ・すべての学校で, 1回目の評価に比べて3回目の評価の平均値が上がった。
- ・4校すべての評価点が上がった項目は, 「③個別の教育支援計画に明記している」であった。
- ・3回目の各項目のうち平均値が最も高かったのは「②専門家・支援チームや特別支援学校のセンターの機能を活用している」(3.8ポイント)であった。
- ・各項目のうち3回目の平均値が最も低かったのは「③個別の教育支援計画に明記している」「④幼児児童生徒, 教職員, 保護者, 地域の理解啓発を図るための配慮がされている」「⑤災害時等の支援体制の整備がされている」「⑥災害時等への対応に必要な施設・設備になっている」「⑦合理的配慮等に関する研修を行っている」「⑧障害理解授業を計画し, 実施している」の6項目(2.5ポイント)であった。
- ・1回目に比べ3回目の平均値が最も上昇した項目は「⑨障害理解授業を計画し, 実施している」であった。
- ・1回目と3回目の平均値が変わらなかった項目は「①実態(障害の状態や教育的ニーズ)の把握が行われている」「④学校, 家庭, 関係者等で情報が共通理解されている」「⑩校内環境がバリアフリー化されている」「⑪特別支援教育コーディネーターが機能している」の4項目であった。

表2 合理的配慮校内チェックリスト評価結果

カテゴリー	項 目	D小	E小	F中	G中	平均
体制面	①実態把握	3	3	3	3	3.0
		3	3	3	3	3.0
	②合意形成	3	3	3	3	3.0
		4	3	3	3	3.3
	③支援計画に明記	1	3	1	1	1.5
		2	4	2	2	2.5
	④教育支援委員会	1	3	2	3	2.3
4		3	3	3	3.3	
⑤情報共有	3	3	3	3	3.0	
	3	3	3	3	3.0	
⑥柔軟な見直し	3	2	3	3	2.5	
	4	3	3	3	3.3	
⑦情報の引継ぎ	2	2	3	3	2.5	
	4	3	3	4	3.3	
教育内容	⑧困難の改善克服	3	2	2	3	2.5
		3	3	3	3	3.0
	⑨内容の変更調整	3	2	2	2	2.3
3		3	3	2	2.8	
教育方法	⑩情報・教材配慮	2	3	2	2	2.3
		4	3	3	2	3.0
	⑪機会・体験確保	3	3	2	3	2.8
4		3	3	3	3.3	
⑫心理・健康配慮	3	3	3	3	3.0	
	4	3	3	3	3.3	
支援体制	⑬専門性のある指導体制	2	3	2	2	2.3
		3	4	3	2	3.0
	⑭理解啓発	2	2	2	2	2.0
3		3	2	2	2.5	
⑮災害時の支援体制	1	3	2	2	2.0	
	2	2	3	3	2.5	
施設設備	⑯バリアフリー化	2	2	3	4	2.8
		2	2	3	4	2.8
	⑰障害特性・施設設備	1	2	3	4	2.5
2		2	3	4	2.8	
⑱災害時の施設・設備	1	2	3	3	2.3	
	2	2	3	3	2.5	
連携・研修	⑲コーディネーター	3	3	3	3	3.0
		3	3	3	3	3.0
	⑳関係機関による連携	3	3	3	3	3.0
		4	3	3	3	3.3
㉑専門家の活用	3	3	3	4	3.3	
	4	4	3	4	3.8	
㉒合理的配慮等の研修	3	2	1	1	1.8	
	3	2	3	2	2.5	
授業・交流	㉓UDの授業づくり	2	3	2	3	2.5
		3	3	2	3	2.8
	㉔交流・共同学習	3	2	3	3	2.8
		3	3	3	3	3.0
	㉕障害理解授業	1	2	1	1	1.3
3		3	3	1	2.5	
上段 平均		2.3	2.6	2.4	2.7	2.5
下段 平均		3.2	2.9	2.9	2.8	2.9

※上段は1回目(3～4月), 下段は3回目(12月)の結果

2 インタビュー調査(2019年5月): 合理的配慮, 基礎的環境整備の現状

各実践協力校における合理的配慮, 基礎的環境整備の現状についての回答は, 次の3つの大カテゴリーに分類された(表3)。

①「支援体制」

「支援体制」は, 6つの中カテゴリーに分類された。

「支援員の在り方」では, 関係者の情報共有, 研修の設定の必要性, 支援員の児童生徒に対する距離感や役割の明確化が指摘された。また, 支援員の困り感や, 児童生徒が支援を求めている場面と支援員が支援の必要性を感じる場面のズレがあることなどが挙げられた。

「研修・情報提供」では, 研修の機会の不足, 実施の難しさが挙げられた。また, 合理的配慮に関する理解不足などが指摘された。

「校内外の連携」では, 全校規模での情報共有や全校体制での支援の共通理解と共通実践, 外部機関の情報を校内で共有することが課題として挙げられた。

「本人・保護者との連携」では, 保護者の困り感や個別配慮の要望に寄り添うことはもとより, 学校側からの早期からの働きかけの必要性も多く挙げられた。

「特別支援教育コーディネーターの在り方」では, 校内の教職員への情報提供や校内支援体制の見直し, 効果的な指導や支援の紹介と校内での活用などが挙げられた。

「施設・設備」では, バリアフリー化や学習環境の不足などの課題が挙げられた。

②「意識」

「意識」は, 4つの中カテゴリーに分類された。

「教職員の困り感」では, 不適応行動や不登校への対応に苦慮している状況などが指摘された。

「理解と認識」では, 本人, 保護者, 教職員の認識のズレ, 本人の自己肯定感, 自己理解の低さなどが挙げられた。

「理解啓発」では, 周りの子どもの理解が不足していることなどが課題として挙げられた。

③「授業づくり」

「授業づくり」は, 3つの中カテゴリーに分類された。

「個別の配慮」では, 個に合わせた支援の工夫, 教材教具の準備, 自尊感情に配慮した支援の必要性などが指摘された。

「授業」では, ユニバーサルデザインの授業づくり, 達成感や成就感のある場面設定, 教師の指導力の向上, 学力の低い生徒への対応が課題として挙げられた。

「交流及び共同学習」では, 交流機会の不足, 支援が必要な児童生徒と周りの児童生徒双方の学習の保障などが挙げられた。

表3 合理的配慮, 基礎的環境整備の現状 (n = 177)

①支援体制 (108)	支援員の在り方 (40)	関係者の情報共有, 研修の設定 (12)	
		支援の仕方, 距離感, 役割 (8)	
		支援員の困り感, 児童生徒とのニーズのズレ (7)	
		児童生徒・保護者の心理面の把握 (6)	
		支援員配置の必要性 (4)	
		配置の基準, 勤務態勢 (3)	
研修・情報提供 (18)		研修の機会の不足と実施の難しさ (6)	
		合理的配慮に関する理解不足 (5)	
		支援・指導の更なる充実 (4)	
		授業づくりの研修の必要性 (3)	
校内外の連携 (16)		全校での情報共有 (5)	
		全校での支援の共通理解, 実践 (4)	
		外部機関の情報の校内による共有 (4)	
		外部機関の活用と学校間連携 (2)	
本人・保護者との連携 (14)		管理職のリーダーシップ (1)	
		学校側からの早期からの働きかけ (5)	
		保護者の困り感, 個別配慮の要望 (4)	
		保護者発信の教育相談の必要性 (3)	
特別支援教育コーディネーターの在り方 (12)		教育資料(個別の指導計画・教育支援計画)の作成 (2)	
		校内の教職員への情報提供 (4)	
		校内支援体制の見直しの必要性 (3)	
		効果的な指導や支援の紹介と校内活用 (3)	
施設・設備 (8)		業務の多忙化 (2)	
		バリアフリーな施設設備の不足 (4)	
教職員の困り感 (19)		教室等の学習環境の不足 (4)	
		不適応行動等への対応に苦慮 (14)	
②意識 (38)	教職員の困り感 (19)	個別の配慮の難しさ (5)	
		理解と認識 (10)	本人, 保護者, 教職員の認識のズレ (6)
			本人の自己肯定感, 自己理解の低さ (3)
			将来のイメージ像の共有 (1)
理解啓発 (7)		周りの子どもの理解不足 (4)	
		当事者に対する理解啓発の不足 (3)	
③授業づくり (31)	個別の配慮 (14)	その他 (2)	
		地域性による差別的な見方 (2)	
授業 (11)	ユニバーサルデザインの授業づくり (11)	個に合わせた支援の工夫 (5)	
		教材教具の準備 (4)	
		自尊感情に配慮した支援の必要性 (3)	
		自立活動の必要性 (2)	
交流及び共同学習 (6)	ユニバーサルデザインの授業づくり (11)	達成感や成就感のある場面設定 (2)	
		教師の指導力の向上 (2)	
		学力の低い生徒への対応 (2)	
		交流機会の不足 (3)	
		双方の学習の保証 (2)	
		障害理解, 障害受容の不足 (1)	

3 インタビュー調査(2019年11月): 合理的配慮, 基礎的環境整備の改善された内容と更なる課題

各実践協力校における合理的配慮, 基礎的環境整備の改善された内容と更なる課題の回答を分析した結果を表4-1【改善された内容】, 表4-2【更なる課題】に分けて示した。

表4-1 合理的配慮、基礎的環境整備の改善された内容と更なる課題【改善された内容】(n = 85)

①支援体制 (36)	校内外の連携 (23)	主任会、学年会での情報共有と統一した支援 (8)
		全校で合理的配慮等の研修の実施 (4)
		管理職、生徒指導部、養護教諭との連携 (4)
		全校規模での情報共有と支援 (3)
	本人・保護者との連携 (7)	外部支援と校内支援委員会の接続、連携 (2)
		校内支援体制の見直し (2)
		合意形成に向けた教育相談の効果 (3)
支援員の在り方 (6)	本人・保護者からの意思の表明 (2)	
	指導計画等の活用、合理的配慮の明記 (2)	
	役割と支援の共通理解、明確化 (3)	
②意識 (25)	教職員の意識の変化 (14)	管理職、生徒指導と学年主任の協力 (2)
		関係者との情報共有、研修の設定 (1)
		配慮が必要な児童生徒の理解の向上 (6)
	児童生徒の変容 (11)	ユニバーサルデザインの授業づくりの必要性の高まり (4)
		合理的配慮の意識の高まり (4)
		周りの児童生徒の理解の向上と肯定的な関わり (5)
		成就感や達成感、自己肯定感の高まり (3)
③授業づくり (24)	学級経営・授業 (12)	感情のコントロール (2)
		将来のイメージ化と努力する姿 (1)
	交流及び共同学習 (12)	ユニバーサルデザインの授業づくり (6)
		学級での役割、活躍場面の設定 (4)
		個に応じた支援の工夫の全体への波及効果 (2)
障害理解授業の実施 (6)	日常的な交流機会の設定 (4)	
	周囲の児童生徒の障害理解 (2)	

【改善された内容】

【改善された内容】は、次の3つの大カテゴリーに分類された。

①「支援体制」

「支援体制」は、3つの中カテゴリーに分類された。

「校内外の連携」では、主任会や学年会などの関係職員による情報共有により、統一した支援が行われるようになったことが挙げられた。また、外部支援によって得られた助言をもとに校内委員会で支援策を検討できるようになったことなどが挙げられた。

「本人・保護者との連携」では、合意形成を図るうえで教育相談を通じた保護者との複数回のやりとりが有効だったことや本人・保護者からの意思の表明につながったことなどが挙げられた。

「支援員の在り方」では、クラス全体の児童生徒に支援するという役割の見直し、支援員と児童生徒との距離感などについて共通理解が図られたことが挙げられた。また、管理職や生徒指導、学年主任の協力を得たり、関係者との情報共有や研修の機会を設けたりしたことが挙

げられた。

②「意識」

「意識」は、2つの中カテゴリーに分類された。

「教職員の意識の変化」では、配慮が必要な児童生徒に対する理解が向上したことが挙げられた。また、ユニバーサルデザインの授業づくりの必要性、合理的配慮の意識が高まってきた現状が挙げられた。

「児童生徒の変容」では、周りの児童生徒の理解が向上したこと、肯定的な関わりが増えたことなどが挙げられた。

③「授業づくり」

「授業づくり」は、2つの中カテゴリーに分類された。

「学級経営・授業」では、ユニバーサルデザインの授業づくりや学級での役割や活躍場面が設定されたことが挙げられた。また、これまで行ってきた個に合わせた支援の工夫は、学力の低い児童生徒はもとより学級全体にも効果があることが挙げられた。

「交流及び共同学習」では、特別支援学校の居住地校交流と合わせて行われた障害理解授業が実施されるようになったことが挙げられた。また「給食の時間に、特別支援学級の生徒が交流学級での配膳係の役割を果たす」など、日常的な交流機会が設定されるようになったことなどが挙げられた。

【更なる課題】

【更なる課題】は、次の3つの大カテゴリーに分類された。

①「支援体制」

「支援体制」は、4つの中カテゴリーに分類された。

「支援員の在り方」では、支援内容・方法に関する役割の明確化、児童生徒、保護者、教師、支援員による共通理解などが指摘された。また、日常的な情報共有と研修の機会を設定する必要性が挙げられた。

「本人・保護者との連携」では、本人・保護者のニーズの確認や合意形成、適切な学びの場の選択、個別的教育支援計画への合理的配慮の明記の不十分さなどが挙げられた。

「校内の連携」では、主任会、学年部会に加え日常的な炉辺談話も含めた情報共有の必要性などが課題として挙げられた。また、学年主任や養護教諭、生徒指導と連携したり、それらの人材を活用したりすることの必要性についても指摘された。

「人材の配置と活用」では、人が変わっても組織的な対応や情報が引き継がれていく体制づくりが求められた。また、管理職のリーダーシップと職場の雰囲気的重要性も指摘された。

②「授業づくり」

「授業づくり」は、3つの中カテゴリーに分類された。

表4-2 合理的配慮, 基礎的環境整備の改善された内容と更なる課題【更なる課題】(n = 88)

①支援体制 (47)	支援員の在り方 (20)	支援内容・方法に関する役割の明確化 (5)	
		児童生徒・保護者の心理面の把握 (5)	
		児童生徒・保護者, 教師, 支援員による共通理解 (4)	
		支援員の困り感や不安の解消 (4)	
本人・保護者との連携 (12)		日常的な情報共有と研修の設定 (2)	
		本人・保護者のニーズの確認, 合意形成 (6)	
		適切な学びの場の選択 (3)	
		早期からの支援, 教育相談の必要性 (2)	
校内の連携 (9)		支援計画への合理的配慮の明記 (1)	
		情報の共有化(炉辺, 主任会等の活用)(4)	
		不登校や問題行動の児童生徒の対応 (3)	
		学年主任や養護教諭, 生徒指導との連携と活用 (2)	
人材の配置と活用 (6)		人が変わっても変わらない体制づくり (2)	
		管理職のリーダーシップと職場の雰囲気 (2)	
		コーディネーターの複数配置と専門性の活用 (2)	
②授業づくり (25)	クラスワイドな支援 (16)	ユニバーサルデザインの授業づくり (4)	
		学級での役割, 活躍場面の設定 (3)	
		児童生徒の実態に即した学習形態の工夫 (3)	
		個別支援と全体支援のバランス, 相乗効果 (2)	
		すべての児童生徒の心理面への配慮 (2)	
		すべての児童生徒の学びの保障 (1)	
	交流及び共同学習 (5)		互いの成長を促す子ども同士の関わり (1)
			日常的な交流機会の設定 (3)
			障害理解授業の計画的実施 (1)
			障害理解授業の教育課程への位置付け (1)
個別の配慮 (4)		通級による指導の拡充 (3)	
		一人一人の達成感と達成感 (1)	
③意識 (16)	教職員 (9)	個別支援の難しさ (6)	
		業務の多忙化の解消 (2)	
		主体的な情報提供の必要性 (1)	
	本人・保護者 (7)	本人, 保護者と教職員との共通理解 (3)	

「クラスワイドな支援」では, ユニバーサルデザインの授業づくりに加え, 従前からのTTの授業, 習熟度別・少人数学習など児童生徒の実態に即した学習形態の工夫が求められていた。また, 個別支援と全体支援のバランス, その双方の相乗効果を期待する意見が出された。

「交流及び共同学習」では, 日常的な交流機会を設定することや学年進行による障害理解授業の計画的な実施を期待する意見が挙げられた。特に居住地校交流が行われてない中学校においても, 障害理解の学習を教育課程に位置付けて進めることの必要性が提起された。

「個別の配慮」では, 「同一の中学校区に通級指導教室が必要である」ことや「通級指導教室での学習を般化させる」ことなど, 通級による指導の拡充などが求められていた。

③「意識」

「意識」は, 2つの中カテゴリに分類された。

「教職員」では, 学級集団のなかで児童生徒一人一人に応じた対応や支援を行うことの難しさなどが挙げられた。

「本人・保護者」では, 「集団の中で感情をコントロールする難しさ」などの障害特性による困難さ, 本人, 保護者と教職員との共通理解が課題として挙げられた。

IV 考察

チェックリストによる評価とインタビュー調査の結果から学校におけるインクルーシブ教育システム構築に向け, 今後求められる方策について次の4点にまとめて考察する。

1 クロスオーバーな校内支援体制

チェックリストの評価により, 「体制面」に関する項目は平均値がおおむね3.0以上と良好な結果が得られた。

インタビューの結果から, 5月には「校内の教職員への情報提供」や「効果的な指導や支援の紹介と校内活用」が課題として挙げられていたが, 11月には改善された内容として「主任会, 学年会での情報共有と統一した支援」や「管理職, 生徒指導部, 養護教諭との連携」が行われるようになってきたという成果が語られていた。一方, 更なる課題として「学年主任や養護教諭, 生徒指導との連携と活用」が挙げられるなど, さらに推し進めていくことが求められていた。

このように合理的配慮や基礎的環境整備を充実させるための校内支援体制は, 決して新たなものではなく, 各学校がこれまで有してきた校内組織や資源を確認し, 活用できるようになってきた状況が示唆された。

秋田県総合教育センター(2016)は, 特別な支援を必要とする児童生徒が抱える課題が多様であることから, 担任や学年等の枠組や役割分担だけにとらわれず, その課題解決に最も的確に応えられる教職員による支援や問題解決の過程でつながり, お互いの力を高め合うことができるような「学習する組織」の必要性を提唱している。

今後は, 特別支援教育コーディネーターが不登校問題の中核として対応したり, 学年主任が支援員の役割や支援の窓口になったりするなど, 柔軟な対応が可能となるクロスオーバーな校内支援体制が求められよう。

2 クラスワイドな学級経営や授業づくり

インタビューの結果から, 5月には「子ども同士の関わり, 理解の低さ」や「当事者に対する理解啓発の不足」

が課題として挙げられていたが、11月には、教職員の「配慮が必要な児童生徒に対する理解の向上」や児童生徒の変容として「周りの児童生徒の理解向上、肯定的な関わり」などが語られ、教職員や児童生徒の理解が徐々に進んできている状況が示唆された。一方で「保護者、地域といった大人に対して障害理解を進め、考え方を变える必要がある」といった指摘がなされ、チェックリストの評価においても「⑭幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮がされている」の項目は3回目の平均値が全てのチェック項目のうち最も低い状況であるなど、今後更なる改善が求められよう。

また、「⑮ユニバーサルデザインの視点を生かしたどの児童生徒にも分かりやすい授業づくりを行っている」の項目は改善が図られた学校が1校のみであり、第3回目の平均値も全体の平均値を下回っていた。インタビューの結果からも合理的配慮などの個別の配慮をすることにより、クラス全体の学びやすさにつながるという効果や個別支援と全体支援のバランス、その双方の相乗効果への期待など、支援が必要な子どもへの個別支援からクラスワイドな支援へと視点を転換させる必要性が指摘されていた。

これらの結果から児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を進めながら、一人一人のよさを生かし、役割や活躍場面を設定するなど、すべての児童生徒の多様性を認めるクラスワイドな学級経営やユニバーサルデザインの発想に基づく授業改善が求められよう。

3 ガイダンス機能の強化による合意形成

チェックリストの「②保護者との合意形成を図っている」の項目は全ての学校が「十分」または「まずまず」満足できる状態と回答をしていた。

インタビューの結果から5月には「学校側からの早期からの働きかけ」や「本人、保護者、教職員の認識のズレ」が課題として挙げられていたが、11月には「合意形成に向けた教育相談の効果」が挙げられるなど、保護者との合意形成が図られつつある状況が示唆された。

一方で、子どもの教育的ニーズに応じた適切な学びの場の選択に苦慮することや本人・保護者との継続した対話の重要性が指摘された。

これらのことから合理的配慮を提供するうえでは、本人・保護者による意思の表明がスタートとなるが、学校側からの積極的な働きかけや教育相談の積み重ねといった学校の姿勢も重要であるといえよう。また、児童生徒の教育的ニーズに適した相談や面談を繰り返しながら、学びの場の説明や期待される効果、将来の進路などに関するガイダンス機能の強化による合意形成が今後さらに求められよう。

4 日常的な交流及び共同学習と障害理解授業

チェックリストの「④交流及び共同学習（特別支援学級、異年齢交流、特別支援学校の居住地校交流や学校間交流等）を推進している」の項目の3回目の評価では全ての学校が「まずまず満足できる状態」と回答していた。また「⑤障害理解授業を計画し、実施している」は1回目と比べ3回目の評価で大幅に改善がみられた。

インタビューの結果から、5月には「交流機会の不足」が指摘されていたが、11月には「日常的な交流機会の設定」が図られるなど、自然な形で交流が進んできている状況が示唆された。また、5月には「障害理解、障害受容の不足」が課題として挙げられていたが、11月には「障害理解授業の実施」が進んできている状況が語られていた。

2017年に策定された「ユニバーサルデザイン2020行動計画」では、学校教育における取組として、学習指導要領の改訂を契機にすべての子供達に「心のバリアフリー」を指導していく方針が示された。その方針のもと文部科学省では、障害のある人とともにある「心のバリアフリー」授業の全面展開を掲げ、今後の推進を目指している。

これら国の施策を追い風に、今後は教育現場の中で「日常的な交流及び共同学習の機会」と「障害理解授業」の双方が絡み合っていくことで共生社会の実現に向けたインクルーシブ教育システムの構築が期待されよう。

V まとめ

本研究では、小中学校における合理的配慮と基礎的環境整備の充実に向けた取組を通して、学校におけるインクルーシブ教育システム構築に向けた方策について検討した。そのため筆者が作成した合理的配慮チェックリストによる評価とともに取組の成果と課題を検証するためインタビュー調査を行った。

その結果、校内支援体制の充実や、教職員と児童生徒の意識の醸成が図られた。一方、課題として障害理解授業や合理的配慮等に関する研修、個別の教育支援計画への明記の必要性が挙げられた。

これらの結果を踏まえ、インクルーシブ教育システム構築に向け、クロスオーバーな校内支援体制、クラスワイドな学級経営や授業づくり、ガイダンス機能の強化などの必要性を提起した。

謝辞

本稿の執筆に当たりご協力いただいた研究協力校の皆様へ深く感謝申し上げます。

文 献

- 秋田県総合教育センター(2016):特別支援教育のための校内支援体制ケースブック.
<http://www.akita-c.ed.jp/~ctok/casebook.pdf> (Retrieved 2020.11.6)
- 中央教育審議会初等中等教育分科会(2012):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).
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (Retrieved 2020.11.6)
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2016):専門研究A「インクルーシブ教育システム構築のための体制づくりに関する研究-学校における体制づくりのガイドライン(試案)の作成-」研究成果報告書.
<https://www.nise.go.jp/nc/wysiwyg/file/download/1/4273> (Retrieved 2020.11.6)
- 藤井慶博(2019):インクルーシブ教育に関する小学校教員の認識と今後の充実に向けた検討,秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学,74,99-105.
- 西村修一・久田信行(2018):知っておきたい!教師のための合理的配慮の基礎知識,明治図書出版,pp.24.
- 清水貞夫・西村修一(2016):「合理的配慮」とは何か?—通常教育と特別支援教育の課題,クリエイツかもがわ,pp.2-9.
- ユニバーサルデザイン2020関係関係会議(2017):ユニバーサルデザイン2020行動計画,II 2 1) ①-③,6-8
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/tokyo2020_suishin_honbu/ud2020kkkaigi/pdf/2020_keikaku.pdf (Retrieved 2020.11.6)