

教科指導におけるインクルーシブ教育 — 各教科等の特徴を生かした指導の具体化 —

北島善夫 寺井正憲 森田真吾 戸田善治
松尾七重 辻山洋介 大瀧竜午 西垣知佳子
物井尚子 高橋浩之 砂上史子

千葉大学・教育学部

Inclusive education in the teaching of subjects:
Embodiment of the teaching that we made use of the characteristics such as
each practical skill subject in

KITAJIMA Yoshio TERAJ Masanori MORITA Shingo TODA Yoshiharu
MATSUO Nanae TSUJIYAMA Yosuke OSHIMA Ryugo NISHIGAKI Chikako
MONOI Naoko TAKAHASHI Hiroyuki SUNAGAMI Fumiko
Faculty of Education, Chiba University, Japan

本研究の目的は、学習指導要領の改訂に応じて、特別支援教育の視点を取り入れた各教科、すなわち、国語科、算数・数学科、理科、英語科、保健分野及び幼児教育の指導方法の具体例を明らかにすることである。結果として、ユニバーサルデザインと呼ばれるものに類する例、各々の障害特性に特化した支援や手立ての例を示すことができた。今後は、教科横断的に共通した有効な配慮や手立て、教科の特性上に生じる困難にのみ効果的な手立てなどについて考えることが必要であろう。

The purpose of this study is to embody how to teach each subject, namely Japanese, social science, mathematics, science, English, health, and preschool education from the viewpoint of special education in accordance with the revision of the course of study. As a result, examples of support or means called universal design and which depend on obstacle properties were proposed. In future, it will be necessary to consider subject crossing consideration and means which are common transversely, and to find effective means to deal with difficulties which occur as characteristics of the subject.

キーワード：インクルーシブ教育 (inclusive education) 教科指導 (teaching of subjects)

1. はじめに

教科教育において特別支援教育上の配慮が強く求められる2つの大きな理由

学習指導要領の改訂によって、通常学級の担任教師や各教科担当者には、特別な支援が必要な児童生徒に対する配慮が従来にも増して求められることとなる。本稿では、まず、これに大きく関係する「合理的配慮と基礎的環境整備」についてその概略を述べる。次に、学習指導要領改訂の経過を教科教育の指導に焦点を当てて述べる。

(1) 合理的配慮と基礎的環境整備

我が国は、2014年(平成26年)1月に「障害者の権利に関する条約」を批准した。この条約批准のために、障害者に関わる国内法が整備され、2011年(平成23年)に

は障害者基本法が改正され、2013年(平成25年)には障害者差別解消法が制定された。

① 合理的配慮と基礎的環境整備

この権利条約の中で、合理的配慮の定義が述べられた。「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう(条文「第二条 定義」より抜粋)。」差別解消法では、公教育を含む行政機関が合理的配慮を提供せず、それが不当な差別にあたる場合、法律違反となると規定されている(不当な差別的取り扱いの禁止)。中教審では、合理的配慮が基礎的環境整備と区別され、3観点11項目に整理された。合理的配慮が「個別に必要な配慮」であるのに対して、基礎的環境整備は不特定多数に必要な国、都道府県、市区町村で整える教育環境である。合理的配慮は基礎的環境整備を基に個別に決定されるものであり、各学校における基礎的環境整備の状況によって、提供される合理的配慮は異なる。合

連絡先著者：松尾七重 matsuo@faculty.chiba-u.jp
Corresponding Author :
MATSUO Nanae matsuo@faculty.chiba-u.jp

理的配慮は本人・保護者の意思の表明に基づき相談のうえで合意形成されるものだが、教育においては意思の表明がない場合でも自主的な取組みに努めることが望ましいとされる。詳細は、「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」を参照されたい。

② ポイント

どのような合意形成がなされたかは、個別の教育支援計画に記録しPDCAサイクルに基づき見直され、関係諸機関に引き継がれていく。例えば、高校入試や大学受験等で配慮を要請する場合に、学校教育においていかなる配慮がなされてきたかが大きな判断材料となるため、教育支援計画の作成や合理的配慮の記録は重要である。

合理的配慮はすべての個に応じた支援をさすものではない。より限定して考えれば、配慮がない場合に権利を侵害し差別にあたる場合の配慮を意味する。清水(2016)は、合理的配慮の実践事例集について、「①特定の学校内環境のもとで周囲の子どもたちにも提供される「配慮」内に入るものでなく同輩とは異なる優遇的措置であり、②特定の児童生徒一人への「特別な措置（配慮）」の提供であり、③それにより教育活動への不参加が解消され、④保護者の「意思の表明」の権利行使として「特別な措置（配慮）」が提供されたという事実が記載されるべきである。(p.82.1.8～12)」と述べている。

この合理的配慮の実施やそれに関わる合意形成が法的に義務づけられた意味は大きい。学校教育においては、当事者・保護者の求めに応じて合意形成をしながら、教科指導においても特別な措置（配慮）を行うことが強く求められている。

(2) 特別支援教育に関する学習指導要領改訂

① 改訂までの経緯

2015年（平成27年）8月にまとめられた「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」では、特別支援教育について、全ての学校や学級に、発達障害を含めた障害のある子供たちが在籍する可能性があることを前提として、各種の検討の必要性が示された。その検討結果である「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」が2016年（平成28年）8月に示され、12月に答申が出された。具体的には、特別支援教育部会において、各教科等の目標を実現する上で考えられる困難さに対する必要な指導・支援の改善・充実の方策が議論され、各教科等の取りまとめに手立てが例示された（田中、2017）。

② 学習指導要領の改訂

学習指導要領案では、上記が総則及び全ての教科等における指導計画の作成と内容の取り扱いにおいて示されている。答申において、各教科等の学習過程において想定される困難さとそれに対する指導上の意図や手立てについての考え方を示す必要があるとの指摘から、小・中学校学習指導要領案の第2章では、全ての各教科に障害のある児童生徒への記述がなされた。

③ ポイント

障害のある児童生徒は特別の場所で通常とは異なる教育課程で分離教育することが主であった特殊教育の時代では、通常学校・学級に障害のある子が在籍することは

なく、そのための配慮も必要とされなかった。しかし、2012年（平成24年）7月に中教審初等中等教育分働会から「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）」が出され、小中学校の通常学級に発達障害を含む障害のある児童生徒が在籍していることを前提として指導計画が立案されねばならない状況となってきた。

従来、特別支援教育の専門の立場から、障害の種類や程度によって、指導方法や教材が提案されたが、支援の開始点は実際の児童生徒の困難にあり、一人一人に応じた適切な指導や支援を担任教師や教科担当者が主となって検討することが重要視されている。（北島善夫）

2. 具体例

(1) 書き換え学習による国語科のインクルーシブ教育

① 書き換え学習の事例

平成12年2月に千葉県内の、ある国語部会の依頼で、地域の小学校6年生に対して、国語科でファンタジー物語を書く飛び込みの授業を行った。ファンタジーは、主人公が現実世界－非現実世界－現実世界を往還する構造を持った物語である。単元は、ファンタジー作品を多読する活動を行いつつ、基本的なファンタジー構造を学ぶ学習を展開し、模倣と改変を基本にして既存のテキストを別のテキストに作り変える「書き換え学習」の方法を取り入れて創作するように組織した。

授業を行うクラスには、幼児期の病気で軽度の知的障害のある児童（仮に、Aさん）がおり、学力的には2年生程度で、本来なら特別支援学級での教育が望ましいが、保護者の希望で通常学級でインクルーシブ教育を行っているということであった。一斉指導の形式で進められる授業では、ほぼ学習が難しい状態であった。私は担任と相談して、Aさんには視写をベースにした書き換えで創作を行うようにした。テキストの難度を考えて、幼年向けの昔話絵本で往還構造のある「浦島太郎」を選び、視写によって書き換える学習をAさんに提案した。Aさんもそれをやるということになって、学習が進められた。

視写による書き換えは、首藤久義（『翻作法で楽しい国語』東洋館出版社、2004）によれば、「なぞる翻作」（「翻作」は首藤の造語で、「書き換え」にあたる）とされており、国語科の基本的な言語習得の学習方法で、学力に課題のある児童・生徒には効果のある視写を取り入れながら創作できるようにした。まず、浦島太郎のテキストをAさんと一緒に音読した。次に、Aさんと相談して、助ける対象をカメラからイルカに変えることにして、創作の独自性を出すようにした。そして、そのほかの部分はすべて元テキストを視写し、適宜さし絵を書くということで進めるようにした。画用紙にマジックペンで視写を行い、二つ折りを重ねて帳合し、絵本としてファンタジー物語を完成させた。物語を完成させ、当人も達成感を得て自信になったが、周囲の児童も絵本の完成に感心し、それを讀んでいた。他の児童も主人公が成長するようなテーマ性のあるファンタジーを書くなど、それぞれの能力に応じたファンタジー物語が創作された。

創作を書き換えの延長線上にあるとする考えは、首藤

をはじめ、府川源一郎（『認識力を育てる「書き換え」学習 小学校編／中学校・高校編（全2巻）』東洋館出版社、2004）や井上一郎（『国語力の基礎・基本を創る－創造力育成の実践理論と展開－』明治図書、2005）も主張しているが、実践的にはさほど広がってはいない。まして、国語科のインクルーシブ教育としての書き換え学習の有効性は、十分に理解されておらず、実践的にもあまり試みられてはいない。以下では、いくつかの実践例を概観し、インクルーシブ教育としての書き換え学習の可能性や方法的な知見を明らかにしたい。

② インクルーシブ教育としての書き換え学習

インクルーシブ教育を進めるために大切なことは、当然のことだが、一人一人の児童・生徒の実態に応じた学習が成立するようにすることである。ユニバーサルデザインとして一斉指導を丁寧に行う考えが提唱されているが、個に応じた授業づくりにはなっていない。以下、書き換え学習の、個に応じるインクルーシブ教育としての可能性、方法的な知見を挙げていきたい。

まず、第1に、書き換えは学習の質は異なるが、どの児童・生徒も同じ言語活動を行うことになるので、児童・生徒の優劣が露わにならずに、それぞれの能力に応じた学習が成立する。先の例では、同じ創作学習でも、特別に支援を要する児童は視写を取り入れて登場人物だけを変えたものだが、他の児童は構成も人物も主題も独自性のある物語を書いている。国語教育の大先達である大村はまは、このような学習指導の理念を「優劣のかなたに」という言葉で表したが、インクルーシブ教育はまさに「優劣のかなたに」の理念を実現し、それぞれの実態に応じた学習を成立させるものでなくてはならない。書き換え学習はこの理念を実現するために有効な学習方法ということが、先の例からも理解される。

第2に、第1の特質と同様に、個々に言語活動を行うため、読むテキストや書き換える先のテキストの質や量を、児童・生徒の実態に応じた変更や調整ができる。先の事例でも幼年向けの絵本を用いていたし、私が全体講師であった習志野市立大久保小学校の特別支援学級の授業では、平易なテキストとして「スイミー」や「もちもちの木」を用い、ペープサート劇に書き換える学習が行われていた（平成26年度紀要）。一斉指導では、テキストが個々の児童・生徒の能力に応じて調整できず、結果として読む活動自体に参加できない児童・生徒が生まれてしまう。書き換え学習によって、児童・生徒の能力に応じたテキストを選択していくようにしたい。

第3に、書き換え学習は、プロジェクト・メソッドの考え方に基づく課題解決学習として組織されるので、能動的に学習に参加し、主体的に見通しをもって学ぶことができる。このことは、アクティブ・ラーニングの授業づくりには必須の要件であるとも言える。これに対して、一斉指導の形式では、教員の発問に応じた話し合いで展開するので、特別に支援を要する児童や生徒は、授業に参加できないし、仮に参加できても受動的で見通しの持てない学習になりがちである。しかし、書き換え学習では、単元の冒頭に学習の目的や相手、場面や状況を明確化しながら、教師が作成した言語活動の見本を参考にして学習のゴールをビジョンとして具体的にイメージでき、

学習プロセスも明確で、何をどう学んでいくかが理解されやすい。先の事例や大久保小学校の特別支援学級での実践、特別支援学校における詩や物語を書き換えて表現した杉村哲の実践（日本国語教育学会『国語教育総合事典』朝倉書店、2011、773頁以下）などを見ても、児童・生徒が学習に積極的に参加し、充実した学習が成立していることが理解される。

書き換え学習については、先に挙げた文献以外にも拙著『深い学びを実現する書き換え学習の授業づくり』（明治図書、2016）などもあり、授業づくりの考え方や実践的な工夫も詳しいので、今後これらの理論や実践に学び、国語科のインクルーシブ教育における書き換え学習の有効性を明らかにしていきたい。（寺井正憲）

(2) 国語科指導における「分担共同学習」とインクルーシブ教育

国語科指導におけるインクルーシブ教育のあり方について検討するため、ここでは平成25年度に千葉市長期研修生として千葉大学で研修を行った大藤成記教諭による次の国語科指導実践を紹介する。

- ◇ 単元名：「本町ねこ物語」を書こう
- ◇ 対象：千葉市立本町小学校 第5学年
- ◇ 単元の目標
 - 見たことや感じたことを描写し、物語を書くことができる
 - 見たことの中から物語に書きたいことを選んで書くことができる
 - 物語を書く際に、用いた言葉が適切であるかどうかを吟味しながら書くことができる
- ◇ 単元の指導計画（全11時間）
 - ① 学習計画を立てる。
 - ② 共通の写真で描写メモを元に構想メモを作る練習を行う。
 - ③ 各自で書く場所を分担し、描写メモを作る。
 - ④ 自分が書く物語の構想メモを作る。
 - ⑤ 構想メモに基づいて物語を書く。
 - ⑥⑦ 作品を推敲し、必要に応じて書き換える。
 - ⑧ 各自で書いた物語を1冊に編集するために、グループで読み合い掲載順序を考える。
 - ⑨ 製本する。
 - ⑩ 完成した物語集を読み、あとがきを書く。
 - ⑪ 活動全体のまとめ・ふりかえりを行う（※丸数字は時間）

書くことにおける描写力を育成するために構想された単元である。スマートフォンやデジタルカメラの普及によって、日常場面についての説明を動もすれば写真や映像に頼りがちになってしまう昨今。そうした状況の中で、あらためて言葉によって様々なことを描写する力を養うことの重要性に注目したのである。

単元のなかで展開されている言語活動は、子どもたちが通う小学校の学区を一匹の猫の視点から（猫が目にしたものや感じたことなどをまとめるという形で）物語を書いていくというものである。

学区内の様々な情景を撮影した写真（喫茶店・文房具店・公園・官公庁の建物など）を事前に授業者が用意し、子どもたち一人一人に渡し、その場面を散策する猫の様

子を物語にするというものである。

視覚イメージを言葉に置き換えて描写することを経験させるとともに、自分ではない他者（この場合は「猫」）からの視点で、彼らにとってなじみ深い風景を眺め直すことによるイメージの膨らみや新鮮な発見などが彼らの文章表現のなかに現れることを期待した。

それぞれが書いた物語は、猫を主人公にした1冊の作品集としてまとめられることになる。目的を共有し、集団の一人一人が力を合わせ一つの作品を作り上げていくという活動形態になっているのである。

ここで指導者である大藤教諭は、学習活動を展開するにあたって、ある心配りを行った。

それは「みんなで1冊の作品集を作り上げる」という発想を大切にすれば、あくまでもみんなで作り上げる必要があると考え、その学年に在籍している特別支援学級の子どもたちにも活動に参加してもらうことにしたのである。当時、勤務小学校の5年生には、自閉症の児童1名、重度の肢体不自由の児童2名が特別支援学級に通っていたそうであるが、いずれも言葉でのやりとりが困難を抱えていたという。通常学級の子どもたちと同様の活動はできない。そこで、特別支援学級の担任の先生とも相談を重ね、作品に登場する猫のイラストと切り絵を子どもたちに作ってもらうことにして、それを完成した作品集の装丁に活かすことにしたのである。



【作品集の表紙】

【猫のイラストと切り絵】

完成した作品を見た子どもたちの反応は、とても温かいものであったという。障害の有無や程度に関わらず、一つの目的に向かって作品を作り上げることに成功した事例とみなしてよいものと思われる。

国語科指導においては、かねてより学級やグループで共通の課題を共同で成し遂げるといった学習活動を「分担共同学習」と称して大切にしてきた。

首藤久義は『書くことの学習支援』（東洋館出版社、2004）のなかで次のように述べている。

個人差が肯定されて、一人一人が向上を楽しむような教室にするためには、授業形態そのものを変えなければならない。教師が学習者一人一人の実情や特性をよく理解して、個に応じる課題を考え、個に応じる内容や方法や材料を考え、学習者一人一人が自分の目的を持つような学習活動の場を工夫するとよい。(p.21)

言葉による表現力・理解力の育成が国語科指導の任務ではあるが、なんらかの障害を抱えることで、言葉によ

る表現行為・理解行為がどうしてもうまく遂行できない子どもたちは存在する。

国語科指導において「分担共同学習」を積極的に推進するということは、あくまでも個人差を肯定しようという立場を突き詰めていくということにつながる。すなわち、「分担共同学習」の発想を大切にして発展的に考えるなら、集団のなかで分担し共有されるものは「言葉」のみにかぎらなくてもいいということになる。そして実は、「言葉」ではないものを積極的に取り入れることによって、言葉の教育は真に豊かなものとなるのである。

国語科指導におけるインクルーシブ教育は、言葉の教育の枠組みそのものを広げる可能性を有している。

（森田真吾）

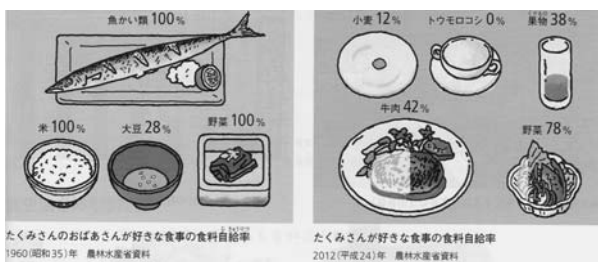
(3) 社会科の場合

小・中学校社会科授業に最も影響を与えているのは、教科書である。小学校教科書には、社会科授業づくりを苦手とする教師であろうと、それに基づけばある一定レベル以上の授業が行えるよう、学習問題、学習活動、授業で使用する資料、そしてまとめが掲載されている。中学校教科書は1見開きで1時間の授業が行えるように編集されており、その授業で探求するテーマ、教材解釈、そして授業で使用する資料等が掲載され、社会科を専門とする教師の授業づくりを支援している。上記のような教科書編集の工夫は「紙面作り」と呼ばれている。ここでは、「紙面作り」を紙面化と呼ぶことにする。

学校段階、科目・分野及び学年を問わず、教科書には社会的事象に関する様々な統計数値が登場する。数値それ自身は単なる数値であるが、社会科授業では、教師と児童・生徒による教授・学習活動によって、その統計数値に社会的な意味づけが与えられる。小・中学校教科書に登場する統計数値として食料自給率がある。「日本の食料自給率は40%である」という統計数値の場合、授業では「40%しかない」とか「食料自給率が低いことが問題である」との意味づけが行われる。そもそも、食料自給率なる統計数値は農林水産省がある計算式によって算出した統計数値であり、「日本の食料自給率は40%である」という「40%」それ自身を理解することが、児童・生徒にとって理解が困難なものである。そこで、ここでは、小・中学校教科書で食料自給率がどのように紙面化され、教授・学習活動を支援しているかを整理し、インクルーシブ教育を視野に入れた統計数値の具体的指導について検討したい。

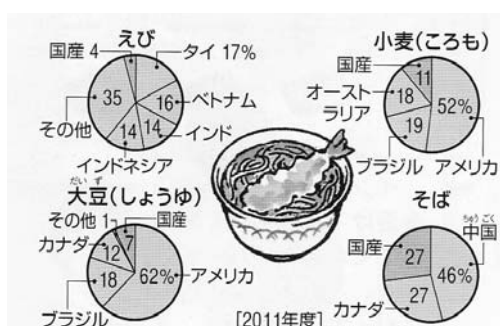
わが国の食料自給率に関する紙面化の第1のものは、「その結果、日本の食料自給率はひじょうに低くなりました」（『社会科中学生の地理』帝国書院、平成28年、p.159）のように、わが国の食料自給率が低いという現状を本文で表現するものである。この場合、単に「低い」と表現するものもあれば、具体的に何%であるかまで記載する教科書もある。このような食料自給率を本文で表現する紙面化は、大多数の小・中学校教科書でなされている。

紙面化の第2のものは、小麦や大豆などの主な食料品ごとの食料自給率を、あるいはその経年変化を各種グラフで表現するものである。例えば、『新編新しい社会公民』（東京書籍、平成28年、p.8）には、以下のような資料が掲載されている。

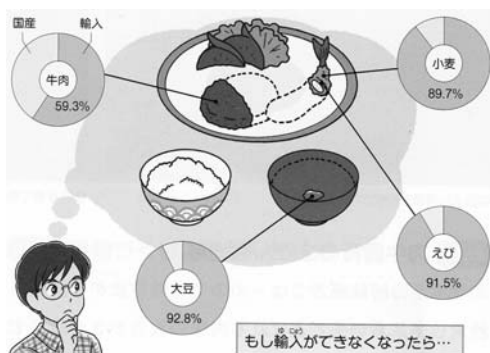


このような紙面化は、中学校の一部の教科書及び小学校の大多数の教科書で採用されている。

第3のものは、第2の紙面化を踏まえ、食料自給率という統計処理されたデータを絵や図で表現するものである。例えば、『小学社会5年生』（教育出版、平成28年、p.96）では、食卓に並ぶ料理と食料自給率を組み合わせた下記の資料が掲載されている。



また、『社会5』（光村図書、平成28年、p.103）では、1960年から2012年の間の日本人の食生活の変化とそれぞれの時期の各食品の食料自給率を組み合わせた下記の資料を掲載している。



これらの紙面化は、食料自給率〇％という統計数値の意味が、児童・生徒の社会生活に置き換え視覚化されていることがわかる。

各教科書会社は、小学校5年生の産業学習、中学校1～2年生での地理的分野、中学校3年生の公民的分野という小・中学校の教育課程全体と個々の教科目標等を見渡し、上記の第1から第3までの紙面化を組み合わせ教科書編集を行ってしよう。一般的には、中学校では第1と第2のものを、小学校では第2と第3のものを重視する傾向が読み取れる。

社会科で食料自給率を扱う場合、授業ではその統計数値に社会的意味づけを与える。その意味づけを与えない授業は単なる統計数値の暗記で終わってしまう。小学校

教科書には、統計数値それ自体の理解とともにその意味づけの指導に役立つよう、統計数値の視覚化という紙面化がなされている。このような統計数値の視覚化は、人口密度を色等で示した地図、高齢者一人分を何人の現役世代で支えるかを示す図、などでも行われている。

統計数値の視覚化という教材レベルでの工夫は、障害を持たないすべての学校段階の学習者にとっても有効な教材であり、社会科におけるインクルーシブ教育を視野に入れた教授・学習活動を支援する教材としても捉えることができよう。（戸田善治）

(4) 算数科・数学科の場合

新学習指導要領に基づく新教育課程の実現に向けて、インクルーシブ教育に関しては、各学校段階、各教科等における改訂の具体的な方向性が示されている。その中では、全ての学校や学級に、発達障害を含めた障害のある子どもが在籍する可能性を前提として、一人一人の子どもの状況や発達の段階に応じた十分な学びの確保と、障害のある子どもたちの自立や社会参画に向けた主体的な取り組みへの支援に重点が置かれている。特に、各教科等の目標を実現する上で考えられる困難さに配慮するために必要な支援を示し、合理的配慮の提供も含めた「個別的教育支援計画」や「個別の指導計画」の位置付けることの必要性が指摘されている。

これまで、算数科・数学科のように、達成状況における差が大きい教科の場合には個に応じる指導の重要性が指摘されてきた。これは子どもの実態に合わせたきめ細かい支援をすることが重視されてきたということである。昨今、様々な心理学的、教育学的な知見を基に、子どもの実態に合わせた指導がますます重要になってきている。そのため、個に応じた指導の延長線上に、この算数科・数学科におけるインクルーシブ教育における指導を位置づけることができると考える。例えば、これまででは、遅れがちな子どもに対応して、その達成状況に合わせたヒントカードや言葉かけなどが工夫されてきているが、それをさらに拡張することで、特別に支援を必要とする子どもたちにも対応できると考える。ただし、障害をもつ子どもたちは、その障害の種類や程度に応じて異なる状況に置かれていることから、各々の実態を的確にとらえて、その障害をうまく乗り越えられるように工夫したり、あるいはその障害を回避したりすることができるようにすることが重要であろう。

以下では、算数科と数学科の授業場面を想定して、視覚障害、自閉症、学習障害に対応した支援に関する例示をしてみよう。

① 視覚障害に関して

視覚に障害がある場合、記号や文字等が複雑で読みにくかったり、同系色の方眼紙の目盛りが読み取りにくかったりすることが多い。その問題状況を改善するために、拡大したプリントを作成して渡したり、正しい位置に印が付けやすいように、罫線の色を変更したりするなどの工夫をすることが考えられる。また、データを目的に応じてグラフで表す場合などは、目的に応じたグラフの表し方を理解するために、折れ線グラフでは、同じデータについての縦軸の幅を変えて見せることで、見え方に

違いがあり、どのような場合に幅を広げて示すことが必要であるかを明確に理解できるようにする。ヒストグラムでも階級の幅を変えることで、ちらばりの範囲や偏りなどが分かりやすくなることに気付かせるようにすることができる。このように複数のグラフを見比べることなど、丁寧な見せ方をすることで、よりよい表し方について理解することを促すことができるだろう。

② 自閉症に関して

自閉症は他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害であると言われている。そのため、ペア学習やグループ学習が行われる場面においても、同様な形態で学習するようにはせず、個別に考える学習として位置付けることが考えられる。

また、言葉の発達の遅れなどから、日常生活で使用するものが少なく、抽象度の高い言葉の理解が困難な場合があることから、この場合は、子どもがイメージしやすいように、子どもの興味・関心や生活経験に関連の深い題材を取り上げたり、既習の言葉やわかる言葉に置き換えたりするなどの配慮をすることが考えられる。買い物をする場面でのお金のやり取りから足し算・引き算の計算に結び付けたり、「等しい」という言葉は算数科・数学科では頻繁に使われるが、「同じ」で代用するようしたりする。

さらに、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害であることから、算数科・数学科の内容で特に、子どもが興味をもった内容については、じっくりと考えて、繰り返し取り組めるようにすることも大切であると考えられる。そうすることで、子どもが興味・関心をもった内容に関しては、深く追求して考える可能性が上げられることもあるだろう。これは自立的に学習を進めるための一つのきっかけとして重要である。

③ 学習障害 (LD) について

学習障害は基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態に当たる。特に、計算する能力が困難である場合は、易しい計算から復習して、同様に考えて計算できるものを関連づけて指導することが考えられる。例えば、整数の足し算で学習したアルゴリズムは、小数の足し算のアルゴリズムとしても使用できることから、双方を見せて同様にできることを強く印象付けることができるだろう。また、四則の混合した式や () を用いた式について理解し、正しく計算することが難しい場合は、計算のきまりを理解させるために、計算の順番を示した手順書を手元に置かせたり、式を分解してそれぞれを計算させ、混合式との比較をさせたりするなどの工夫を行うことが考えられる。さらに、文章題などの場合、文章を読み取り、数量の関係を文字式を用いて表すことが難しい場合は、子どもが数量の関係をイメージできるように、経験に基づいた場面や興味のある題材を取り上げ、解決に必要な情報に注目できるように印をつけさせたり、場面を図式化したりするなどの工夫を行うことが考えられる。これらはいずれも通常の学級で個に応じた指導として講じられている手段である。

そのほか、空間図形のもつ性質を理解することが難しい場合は、空間における直線や平面の位置関係をイメージできるように、立体模型で特徴のある部分を見せたり触れさせたり、時には言葉で説明したり、模型と、見取図や投影図を見比べて位置関係を把握させたりするなど多様な方法で表して、個に応じて理解しやすいものを取り扱わせるようにする。(松尾七重)

(4) 算数科・数学科における具体的な学習場面

算数科・数学科では、数概念や計算の意味、計算が用いられる場合についての学習を、それらに関する既知の知識をもとに、徐々に拡張しながら進めてゆく。拡張を行う際には、新たな意味や場合を、既知の意味や場合と同じように捉えて考えることが重要である。

この際、新旧の意味や場合は一見すると異なるため、同じように捉えることについて特別な配慮や支援を要する可能性が考えられる。そのため、意味や場合についての既知の知識を確認し、新旧の意味や場合の違いを明らかにした上で、どのようにみれば同じように捉えることができるのかを丁寧に扱うことが必要になると考えられる。本節ではその指導上の配慮について述べる。

① 小学校算数科の事例

小学校第1学年では、減法が用いられる場合としてまず求残を、次いで求差を学習する。求残とは、1つの数量から減少や除去をしたときの残りの大きさを求める場合であり、求差とは、2つの数量の大きさの差を求める場合である。求残では1つの数量に着目し、残りを求めるのに対し、求差では2つの数量に着目し、差を求める。そのため、求残と求差を同じ減法が用いられる場合と捉えるためには、求差における2つの数量を1つの数量と同じようにみた上で、求残と同じような操作によって差を求める必要がある。したがって、その過程における見方と操作において丁寧な取り扱いが必要となる。

例えば木内(2016)は、5匹の赤いカエルと3匹の青いカエルを比べ、赤いカエルの方が何匹多いかを考える場面を例に、その過程を具体的に次のように述べている。まず、図2(4)-1のように、赤と青のカエルと同じ数だけ赤と青のブロックを並べ、それぞれのカエルとブロックを対応させる。赤と青のブロックは異なる2つの数量を表し、1つの数量に着目する求残とは異なる場面である。

次に、この場面を求残と同じように捉えるため、図2(4)-2のようにブロックを並べ直す。そして、5個の赤いブロックの中に、3個の青いブロックに対応する部分を捉える。すなわち、5個の赤いブロックの中の3個を、青いブロックとみることである。



図2(4)-1 2色のブロックと2色のカエルとの対応

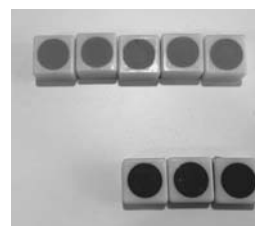


図2(4)-2 見方の変更

この見方の変更により、赤青2つの数量を、赤1つの数量の中に見ることができるとなる。そのため、図2(4)-3のように、赤いブロックを除去する求残の操作を行うことが可能になる。この操作により、5個の赤いブロックと、青とみた3個の赤いブロックとの差が求められる。

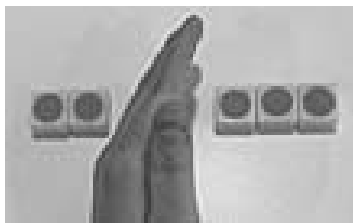


図2(4)-3 求残の場合と同じ操作

最後に、一旦青とみた3個の赤いブロックを再度青いブロックと見直すことにより、5個の赤いブロックと、3個の青いブロックとの差が求められる。以上のように見方と操作を工夫することで、求差の場合を求残の場合と同じように捉えて計算することが可能になる。

このように、既習である求残との違いを明らかにしながら、求差の場面を求残と同じように捉える過程を丁寧に取り扱うことが必要である。特に、単に具体物を使わせるだけではなく、その過程における見方と操作に焦点を当てることが重要であると考えられる。

② 中学校数学科の事例

中学校第1学年では、数の範囲を正の数と負の数へと拡張するとともに、正の数と負の数において四則計算の意味を拡張する。その中で、 $(+5)-(-3)$ のような負の数をひく減法を学習する。①で述べた求差や求残の場合の減法をもとにすると、負の数をひく減法の意味を次のように捉えることが可能になる。

正の数の範囲において既習である求差の場合の減法では、 $(+5)-(+3)$ は $(+5)$ と $(+3)$ の差、すなわち $(+3)$ に何をたせば $(+5)$ になるかを表すものである。負の数をひく減法も同じように考えると、 $(+5)-(-3)$ は $(+5)$ と (-3) の差、すなわち (-3) に何をたせば $(+5)$ になるかを表すものであると捉えられる。したがって、0を基準として、負の方向に3の位置にある (-3) に何をたせば、正の方向に5の位置にある $(+5)$ になるかを考え、 $(+5)-(-3)=(+5)+(+3)$ となることがわかる。

あるいは、正の数の範囲における求残の場合の減法では、図2(4)-3の右側のブロックの数を増やしても計算の結果は変わらない。すなわち、 $(+5)-(+3)$ の結果と、被減数と減数に同じ数をたした $(+6)-(+4)$ の結果とは等しい。負の数をひく減法でも同じように考え、 $(+5)-(-3)=((+5)+(+3))-((-3)+(+3))=(+5)+(+3)$ と考えることも可能である。

③ 確かな学びの実現に向けて

上述のような指導は、特別な配慮や支援を要する児童・生徒だけではなく、多くの児童・生徒にとって学びを確かなものへと深めていく機会になると思われる。例えば、負の数をひく減法を容易に計算できる生徒であっても、「負の数をひくときは符号を変えた数をたす」という事実のみをもとに計算しており、なぜそのように計算して

よいのかは明らかでない可能性がある。正の数の範囲における減法の意味や性質をもとに負の数をひく減法の意味を丁寧に扱うことは、このような生徒にとっても必要な配慮であると考えられる。すべての児童・生徒が学びを確かなものにしていけるような指導が、今後ますます重要になると考えられる。(辻山洋介)

(5) 理科の場合

小・中学校理科の特徴的な教授学習活動として実験活動がある。教師は実験活動を重視し、実験活動を好きと答える子供は多い。その一方で、子供は教師から与えられた実験手順に従うばかりで、実験活動全体の見通しを持たないまま実験活動に取り組んでいることが指摘され、実験活動における指導の充実が求められている。実際、平成20年改定の小学校学習指導要領の理科の目標には、「『見通しをもって』観察、実験などを行い」というように、「見通しをもって」という文言があえて付け加えられた。子供の主体的な実験活動の実現が求められているのであるが、一方で、実験活動は子供が見通しを持つことができないほど複雑であることを物語っている。例えば、実験活動に関わる要素として、クラスで共有した問題意識は何か、そのために何を実験活動を通じて明らかにするのか、制御すべき変数は何か、個々の実験操作の意味は何か、ガスバーナーなどの器具の使用方法を理解しているか、実験結果と考察の違いは何か等、多様である。特別な支援を必要とする子供にとっては、これら多様な要素に関わる実験活動は、さらに複雑に映るかもしれない。

以上のように、実験活動は、子供たちにとって魅力的な活動である一方で、通常学級に所属する子供にとっても複雑で困難な活動である。そこで、本節では、理科における特別な支援が、特別な支援を必要とする子供だけではなく、特別な支援を必要としない子供にとってもメリットがあるという観点から、小・中学校それぞれにおける事例を基に、理科のインクルーシブ教育を考えていく。

① 小学校における事例

小学校第5学年「振り子の運動」を事例として検討したい。この単元では、振り子の糸の長さ、おもりの重さ、ふれはばを変える実験活動を通して、振り子の周期に影響を与える要因を学ぶものである。また、科学的探究能力の内、条件制御について学ぶこともまたねらわれている。条件制御のために一つの実験活動では一つの要因のみしか変えられないということ、誤差を考慮して振り子が10往復するのに要する時間を求めること、その手順を3回繰り返すこと、そして得られた結果を最終的に割り算することなど、実験操作は複雑である。加えて、正確な測定のためにストップウォッチをスタートおよびストップさせる際の振り子の位置の指示や、10往復に要する時間の測定の間には振り子が何往復したか忘れないように振り子に合わせてストップウォッチを動かすことの指示等、学習途上の子供だからこそ必要な手立てもまた必要である。

子供が実験手順で混乱しないようにするために、次のような手立てが考えられる。例えば、実験活動の手順書(ワークシート)に、チェック欄を設けることである。子供は、これから取り組む手順の所にチェックを入れる

ことで、自分たちの実験活動における現在置を、グループのメンバーとともに確認しながら実験活動を進めることができる。通常学級の子供は、特別な支援を要する子供に特に注意を払いながら、現在の手順を確認する。このようなことを意識的に行うことによって、与えられた実験操作を単にこなすのでは無く、現在の実験手順の意味を十分に理解しながら、実験操作に取り組む習慣を付けさせることも期待できる。また、実験活動の手順書における個々の実験操作の記述の隣りに、その実験操作の意味（例えば、振り子1往復に要する時間を調べるために10往復に要する時間を測定する理由）を簡潔に付し、グループのメンバーで確認させることで、認知的活動をより促進できることが可能となる。

② 中学校における事例

例えば、中学校第1学年の「植物の体のつくりと働き」を用いて検討したい。この単元では、オオカナダモにヨウ素液を垂らし顕微鏡で観察することで、細胞の中の葉緑体で光合成が行われることを学習する。顕微鏡の操作や、ヨウ素液による葉の変色部分の同定は簡単なことではない。

そこで、着目すべきことを明確にして観察させるために、顕微鏡にデジタルカメラ等を取り付け、観察するものをディスプレイに表示してグループ全員で確認させる。これにより、何をどのように観察するのか、そしてそれは何を意味するのか全員で確認しながら進められる。通常であれば、それぞれが顕微鏡をのぞき込み、観察すべきものをうまく見ることができない場合には、自分が見たものを言葉や絵に描いて表現することで友人に聞く。しかしながら、コミュニケーションが難しい子供にとっては、具体物の無いやりとりは難しいように思われる。上記のようにICTを活用することによって、1つのスクリーンで同じものを見ながら友人同士で教え合いながら学ぶことができる。

また、顕微鏡に触れなくても観察できるため、顕微鏡をのぞき込む際に偶発的に焦点がずれることもなく、観察に集中することができる。そして、みなで確認した後、カメラを外して、通常の顕微鏡の観察に移ることもできる。観察において着目すべき点が明確になってから、顕微鏡の操作に取り組むことで、明確な見通しを持って顕微鏡の操作スキルの向上に取り組むことが期待できる。

③ 特別な支援から考える理科教育

特別な支援をすることで、操作や考えることを限定して単純可を図り、障害のある子供に負担をかけないという考えがあるだろう。この考え方はこれまでの理科教育に通じる点がある。すなわち、実験活動は複雑で難しいため、教師がすべて手順を決め、子供はそれに従うだけで実験活動が済むように計画されてきた点である。しかしながら、そのような指導により、逆に子供は見通しを持たずに実験活動に取り組むように習慣づけられてきた可能性がある。本節で検討してきた特別支援としての指導の手立ては、実験活動のプロセスの顕在化や、観察すべきことを明確化など、実験活動を子供にとって単なる手作業とするのでは無く、認知的な活動を促進するためのポイントであった。それらのポイントはまた、通常学級の子供の学習促進にも寄与する可能性があることを指摘してきた。理科におけるインクルーシブ教育の検討が、

通常の理科指導の充実に通じる可能性がある。

(大罵竜午)

(6) 英語教育におけるインクルーシブ教育

日本の英語教育では、インクルーシブ教育の視点をいかに取り入れているだろうか。小学校、中学校の校種別にみていきたい。

① 英語教育におけるインクルーシブ教育の実践(小学校)

中山(2010)は、インクルーシブ教育における外国語活動が抱える課題として、特別支援学級での実践事例は、通常学級に比べて少ないこと、実践経験者が少ないこと、実践方法の共有が不十分であること、特別支援学級における外国語活動の実践方法は各校に一任されており、手探り状態であること、特別支援教育における外国語活動の意義が保護者および教員にとって不明瞭であること、の5つを挙げている。障がいのある児童一人ひとりの個性や特性を生かし、外国語活動を行うためには、どのような工夫が必要となるのであろう。

特別な教育支援を必要とする児童が「外国語活動には熱心に参加していた」「活動を楽しんでいた」という話をよく耳にする。久保・金森・中山(2012)は「外国語活動は他の教科と異なり、どの児童にとってもスタートラインが同じで、比較的平易な内容が豊富である」(p.5)ことが利点であると指摘する。また「ピクチャーカードなどの視覚に訴える教材やゲーム、歌やダンス等楽しい活動が多く、より興味・関心を持って授業に臨める」(p.6)と続ける。外国語活動のこのような特性が、特別支援学級に在籍する児童を引き付けるのであろう。とするならば、「活動内容の単純さ」「視覚に訴える教材」「リズム感を重視した活動(歌・ダンス)」といった科目の特性を強調した授業を実践していけば、比較的円滑に児童が外国語を習得できると考えられる。さらに、ことばの学習は、コミュニケーションがその中心にあり「集団での活動」を多く経験する。このことは自立活動における指導との密接な関連を見出すことができ、学習効果を一層高められる(伊藤,2010)。これらの科目の特性を踏まえ、活動の工夫を考えたい。

(ア) 授業の流れのパターン化

授業の流れを子どもたちにわかりやすくするために、「始まり」→「活動」→「終わり」の流れをパターン化し、規則性を持たせる。例えば、授業の「始まり」には、色つきの柔らかいブロックを椅子として用意し、一人ひとりお気に入りのものを選ばせる(先生が椅子を出すことで英語授業の開始が分かり、みんなわくわくし始める)(中山,2010)、授業の「始まり」と「終わり」にはそれぞれHello Song, Good-Bye Songなどの歌を歌う、等である。

(イ) 視覚に訴える教材の活用

久保・金森・中山(2012)はICTを利用し、絵本を大画面テレビに映し出して読み聞かせを行う「デジタル読み聞かせ」、PowerPointなどのプレゼンテーション・ソフトを活用し、テレビ画面上に提示している複数のカードのうち1枚(または数枚)を消し、消えたカードを当てさせるWhat's Missing?という教材を作成し、視覚優位の児童への理解支援、児童の興味・関心を引きつけ、集中力を向上させること、さらに積極的な活動参加の実

現を確認した。

(ウ) リズム感を重視した体を動かす活動の多用

塚田・吉田・中山（2013）は、通常のチャンツに動作を取り入れ、リズム、動作、ことばの3つを同時に行う活動（p.9）を行った。その結果、クラスの一体感、情緒や身体の開放（自立活動として効果）、授業開始直後の児童の集中力の向上が成果として認められた。

② 英語教育におけるインクルーシブ教育の実践（中学校）

中学校での英語教育におけるインクルーシブ教育の実践を考えた場合、小学校でのそれに加え、新たに支援を必要とするのは、文字の扱いである（今後は高学年の教科化により、小学校段階でも課題となる）。文字への苦手意識を払拭、あるいは持たせないために、細やかな配慮が必要になる。具体的には、提示する字体は初習者である生徒に負荷がかからないものを選択する。英語圏ではSassoonというフォントが初期指導に用いられることが多い（図1）。この書体に代表されるように、子どもがわかりやすい書体の特徴は、①傾斜があること、②文字の上下に飾りがなく、③文字の終わりに跳ねがある（exit strokesがある）ことの3点であり、これによって、左右や上下反転を防ぐことができる（Sassoon, 1993）。また、文字の間隔を広めにとることで、見やすく、間違いにくくなる、という効果がある。

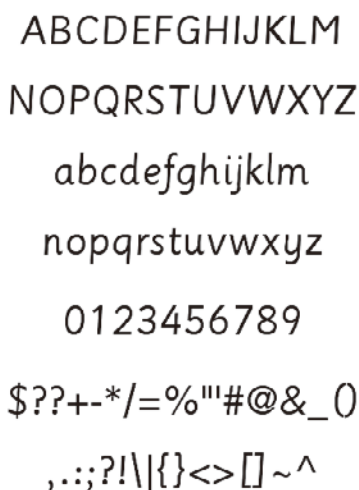


図2(6)-1 Sassoon Primaryフォント

③ 英語教育の小中連携とインクルーシブ教育

現行の学習指導要領では、小学5、6年生は、英語の音声を中心に学びながら、英語コミュニケーション能力の素地を養うこととなっている。一方、「教科」として英語が本格的に始まる中学1年生では、あらたに文字指導が始まる。このことにともなって、中学1年生の英語授業では、小学校ではなかった問題が現れることがある。その代表的事例としてディスレクシア（Dyslexia、読み書き障がい）の問題がある。これは、知的能力と一般的な理解能力などには特に異常がないにもかかわらず、文字の読み書きに著しい困難を抱える障がいを言う。例えば、文字や単語の理解に非常に時間がかかる、文字を正確に覚えられない、文字の並びが歪んで見えるなど多様な症状があり、学習障がいのひとつとされる。

ディスレクシアは言語によって現れ方が異なるとされ

ていて、綴りと発音の間に複雑な関係がある英語では顕在化しやすいと言う。一方、文字がほぼ発音通りに綴られるイタリア語や日本語では顕在化しにくいと言われていた。そのため、日本語では気付かなかったディスレクシアの問題が、英語のアルファベットになると出てくる場合がある。竹田（2008）によると、日本語は英語よりも音韻ルールが複雑ではないためにディスレクシアは問題として表面化しにくい。そのため、軽度のディスレクシアでは、中学校に入学して英語を習い始めて、初めて問題があることがわかる場合があるという。

④ 英語の文字指導における特別支援の必要性

(ア) 英語の文字を読むことに関する問題

英語の文字を読むことに問題がある生徒は、教師のあとについて英語を発音して繰り返すことはできるが、1人でフラッシュカードや教科書を読むことができない。こうした生徒は音読では、教科書を見ないで耳から入ってくる音を手掛かりに発音をリピートする。そのため5語以上の英文になると記憶への負荷が重くなり、音読できなくなる。また、家庭では、音読練習などの自学自習ができない。

(イ) 英語の文字を書くことに関する問題

英語の文字を書くことに問題がある生徒の場合、黒板や教科書に書かれた英語を自分のノートに書き写すことに困難があり、a) 英語の文字を正しく書き写せない、b) 文字や行を飛ばす、c) 1文字ずつしか書き写せないために単語や文をひとつのまとまりととらえて書き写せない、などの問題が生じる。

⑤ 英語の文字指導の際の特別支援の工夫

以上の問題に対して、伊藤（2011）、滝沢（2013）を参考にして、指導における対応としてどのようなものがあるかを検討する。

(ア) 音読指導の工夫

例えば she が読めなければ、同じページに出てくる she を指して「これなんて読むの?」、「それでは、これは?」と言って、すべての she を読ませる。その際、下の図のように左右の人指し指で she の両側を隠す。背景や他の単語が目に入らないので、学習ターゲットに集中しやすくなる。

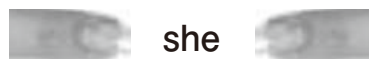


図2(6)-2 文字認識のために文字の両側を隠す方法

また、教科書1ページの中で、読める単語と読めない単語を分けさせる。具体的には読める単語や読めるようになった単語に○をつけさせる。読めない単語には、出だしだけカタカナをふる。音が入っているの、単語の最初を読めると単語が出てくるのが期待できる。

(イ) 書かせるための工夫

必要なことだけを黒板に書き、板書の量をできるだけ減らす。あらたに書いたら、不要なものは消す。これらの中で1つのことに集中させる。ICTを活用すると、パワーポイントで1つのスライドに1つの情報だけを示して見せることが容易にできる。

また、黒板の前面にはできるだけ掲示物を貼らない。目がチカチカする生徒や背景と文字の区別がつかない生徒への対策となる。さらに、指定された枠の中に書けない生徒への支援としては、プリントなどの記入スペースをなるべく広く、大きく取ることなどがあげられる。

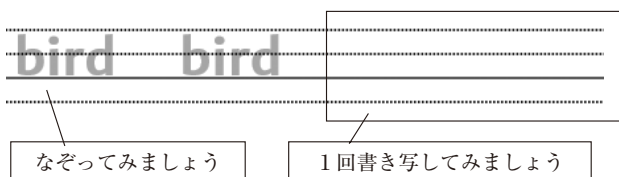


図2(6)-3 書くためのスペースを広くとる例

今後、小学校で教科としての英語学習が始まる次期学習指導要領では、文字指導が小学5、6年生で始まることから、以上のような問題が小学校高学年で表面化することが考えられる。(西垣知佳子, 物井尚子)

(7) 保健分野の場合

① 教科「保健」の特性

保健体育科における保健分野は、正確に言うならば、中学校においては教科「保健体育」の中の保健分野、高等学校においては同じく教科「保健体育」の中の科目「保健」である。その目標は、中学校においては「個人生活」「科学的な理解」が強調され、高等学校においては「個人及び社会生活」「総合的な理解」が強調されているものの「生涯を通じて自らの健康を適切に管理し、改善していく資質や能力を育てる」という点においては共通している。心肺蘇生法の学習などにおいて体育館等で実習が導入されたり、健康と環境の学習において教室外で実験や測定が行われたりする場合があるものの、多くの学習は、他の多くの教科と同様に教室におけるものが中心である。

「困難さの状態」に関しては、保健体育科における体育分野が、「器械運動」「球技」などの実技にかかわる時間が多いため、平成28年度の文部科学省教育課程部会特別支援教育部会における審議の取りまとめで「複雑な動きをしたり、バランスをとったりすることに困難がある場合」「勝ち負けにこだわったり、負けた際に感情を抑えられなかったりする場合」などの特有の想定が必要となるとされているのに対して、保健分野の場合は他の多くの教科とおおむね同様な想定が必要となる。すなわち、国語科に見られるような「考えをまとめたり文章の内容と自分の経験とを結び付けたりすることが困難な場合」「自分の立場以外の視点で考えたり、他者の感情を理解したりするのが困難な場合」あるいは社会科などで見られる「文書等で書かれた情報から必要な情報を選び出すのに困難がある場合」などが考えられる。

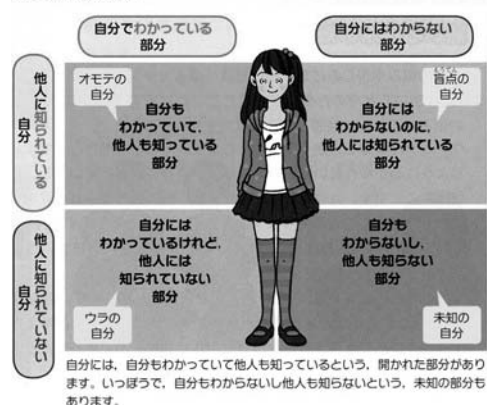
② 教科「保健」におけるインクルーシブ教育に関する基本的な考え方

保健分野においても、困難な課題を抱えた生徒に対して適切な授業運営により十分な学びを保障することは当然のことであるが、保健に関しては、さらに大きな役割や課題があると考えられる。

それは、保健分野が「健康」や「心身の発達」などの特別な支援を要する生徒の課題自体を扱っているという

ことから起こる。例えば、中学校1年生の内容には、生殖にかかわることも含む「身体機能の発達」や知的機能、情意機能、社会性の発達や自己形成などを扱う「精神機能の発達」がある。これらの内容は、生徒自身の課題とも密接にかかわっているため、扱い方によっては、生徒の自己理解を促し適応的な生活を実現する助けになることもあれば、生徒の心を傷つけてしまうこともありうる。下図は中学校保健体育教科書(大修館書店 保体727 p.56 2016年)の「自己形成」を扱ったページの資料だが、「思春期になると、自己を客観的に見つめたり、他人の立場や考え方を理解できるようになったりするとともに、物の考え方や興味・関心を広げ、次第に自己を認識し自分なりの価値観をもてるようになる」(中学校学習指導要領解説 p.150) ことを学ばせようとしている。

図2 さまざまな自分



また、高等学校における「健康の考え方」「自己実現」などの内容においては、人生自体の考え方を扱っており、自分の障害等に悩む場面が多い生徒の助けにもなり得る。さらに、中学校においても高等学校においても保健・医療機関や医薬品の活用が扱われており、それぞれの生徒が外部の専門機関等を適切に活用し課題解決を行うのに貢献しうる内容となっている。

これらのことは、保健分野を担当する教員が、自分が受け持つ生徒の中に困難な課題を抱えた生徒がいる可能性があることを認識した上で、自分が行う授業がそれらの生徒に良い影響も悪い影響も与えることを理解した上で授業を運営する必要性を示すものである。

③ 具体的な対応

中学校における「心身の機能の発達」などの内容において、発育・発達の様子を示したり、一般的な中学生の考え方を示したりするために、折れ線グラフや棒グラフなどのグラフがよく用いられる。特別の障害を持たない生徒においてもグラフの読み取りを苦手とする者は少なくないが、特に図形的な情報処理を苦手としている生徒には理解が難しいことが考えられる。グラフが示すことを自明のものとせず、時間をとって、また、他の形式で示したり言語によって示したりする工夫が求められる。

また、中学校における「生殖にかかわる機能の成熟」では異性の心理、「精神機能の発達と自己形成」では自己認識、「欲求やストレスへの対処と心の健康」では、自己や他者の欲求やストレスなどの心の状態に関する内容が扱われるというのも保健分野の特徴といえる。これ

らは個人差も大きく、もともと一律には考えられない内容と言えるが、特に自己や他者の気持ちを考えることが苦手な生徒の場合には、学習に一層の困難が考えられる。その場合には、生徒に身近な人物や生活経験に近い例を活用し、具体的、視覚的に示すことが有効だと考えられる。もちろん、それらの指導により十分な理解ができれば理想的ではあるが、障害の性質によっては、生徒の努力とは関わりなく簡単には理解できないものであることを教師が知っておく必要がある。

④ 教員養成における対応

保健科の教員養成の過程においては、以上のことを踏まえ、文部科学省の特別支援教育部会における審議の取りまとめにあるように、「困難さの状態」に対する「指導上の工夫の意図」及び「手立て」を学生自身が考察し、指導計画に反映できるような授業や教育実習が求められることになる。さらに、授業の現場には必ず発達障害を含む障害のある生徒がいることを前提にした教員養成が必要であり、教員になれば、希望にかかわらず特別支援学級や通級による指導を担当する場合があることも学生に理解させる必要がある。（高橋浩之）

(8) インクルーシブ教育を踏まえた幼稚園等における保育内容の指導

① インクルーシブ教育と合理的配慮

平成25年6月に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」が成立し、差別を解消するための措置として「差別的取り扱いの禁止」が国・地方公共団体等と民間事業者において、「合理的配慮の不提供の禁止」が国・地方公共団体等において法的義務となった。それに先立つ平成24年7月の、中央教育審議会初等中等教育分科会報告では、「インクルーシブ教育システム」の構築の重要性と、そのための特別支援教育の推進の必要性が指摘されている。そこでは、合理的配慮について、以下のように説明されている。

合理的配慮

○障害のある子供が、他の子供と平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、

- ・学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うこと
- ・障害のある子供に対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの
- ・学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの

さらに、合理的配慮の観点としては、「①教育内容・方法」「②支援体制」「③施設・設備」の3つの観点がある。以上から、生涯にわたる人格形成の基礎を培い、義務教育及びその後の教育の基礎を培う幼稚園教育においても、特別な支援を必要とする幼児への合理的配慮について、一人一人の幼児のニーズや困難さに応じて具体的に検討され、実践される必要がある。

② 幼稚園教育における特別な支援を要する幼児への配慮

幼稚園や保育所等の就学前教育施設では、従来、特別な支援を要する幼児を受け入れ、その保育を実施してきた。明確な診断名を付された幼児だけでなく、いわゆる「ちょっと気になる子」などのグレーゾーンの幼児も含めて、幼稚園等では特別な支援を要する幼児は、少なくない。

平成29年3月31日に告示となった幼稚園教育要領の改訂を検討した、文部科学省中央教育審議会教育課程企画部会幼児教育部会の「幼児教育部会における審議とりまとめ」（文部科学省、2016）では、「5. 学びや指導の充実と教材の充実」に関して、「特別支援教育の充実」について記載している。その中では、幼児一人一人の特性に応じた指導の充実」に関して、「個々の幼児の障害の状態や幼稚園等の生活の中で考えられる困難さに配慮した指導ができるよう」にすることとし、「障害別の配慮のみならず、日々の幼稚園等の活動の中で考えられる『困難の状態』に対する『配慮の意図』と『手立て』」の例を挙げている。その例を、「困難の状態」「配慮の意図」「手立て」に整理したものが、図2(8)-1である。

図2(8)-1に示す「困難の状態」「配慮の意図」「手立て」

図2(8)-1 個々の幼児の障害の状態や幼稚園等の生活の中で考えられる困難さに配慮した指導の内容

困難の状態	配慮の意図	手立て
自分の身体各部位を意識して動かすことが難しい場合	様々な活動や遊びに安心して取り組むことができるよう	<ul style="list-style-type: none"> ・容易に取り組める遊具や遊びをする ・より基本的な動きから徐々に複雑な動きを体験できるよう活動内容を用意する ・身体の動かし方や動かす順序などに対する教師の声掛けや援助の仕方を工夫する ・安心して取り組める遊びを段階的に取り入れる
	成功体験が積み重ねられるよう	
幼稚園における生活や活動への見通しを持ちにくく、気持ちや行動が安定しにくい場合	自ら見通しを持って安心して行動ができるよう	<ul style="list-style-type: none"> ・幼児が理解できる情報（具体物、写真、絵、文字など）を用い、一日の流れや身支度などの手順カードを1つずつ確認する ・次の活動への見通しや期待感が持てるような具体的な言葉掛けをする ・仲の良い友達をモデルにして行動を促す
集団の中でざわざわした声などを不快に感じ、集団に参加することが難しい場合	大きな集団での活動に慣れるよう	<ul style="list-style-type: none"> ・最初から全ての時間に参加させるのではなく、少しの時間から参加させることから始める ・徐々に時間を延ばす ・イヤーマフなどで音を遮断して活動に参加させる

（文部省、2016をもとに作成）

は、遊びを通して総合的に指導する幼稚園教育においては、5領域全ての内容の指導に関するものといえる。

したがって、保育内容の具体的な指導にあたっては、各指導計画作成の段階において、日々の一人一人の幼児の姿の読み取りから、幼児が会おうであろう困難さを具体的な活動内容に即して予想して、そのための配慮を意図と手立てを指導計画に位置付ける必要がある。また、実際の指導にあたっては、幼児の姿に即して、手立てを柔軟に工夫しながら援助することが必要となる。

なお、前述の「幼児教育部会における審議とりまとめ」では、「なお、幼児教育では、これまでも幼児一人一人の発達の特徴を理解し、指導することを大切にしており、こうした困難さへの配慮が充実することは、全ての幼児の指導の充実資するものである」とある。このことは、発達や生活経験の個人差の大きい幼児を対象とする幼稚園教育の、「幼児一人一人の特性に応じる」という基本に通じるものである。

③ 幼稚園におけるインクルーシブ教育の課題

平成29年3月31日告示の改訂された幼稚園教育要領では、第1章総則の「第5 特別な配慮を必要とする幼児への指導」の「1 障害のある幼児などへの指導」において、新たに「個別的教育支援計画」と「個別の指導計画」の作成に努めることが盛り込まれた。これらの計画は、インクルーシブ教育の実践の要となるものである。しかし、幼稚園全体における個別の指導計画作成率は47.3%、個別的教育支援計画作成率は38.6%と小・中学校と比べて低い（文部科学省、2015）。したがって、これらの計画の作成とそれに沿った実践の充実が、課題といえる。

（砂上史子）

3. おわりに

本論文では、学習指導要領の改訂に応じて、特別支援教育の視点を各教科の教育方法・指導法に取り入れて教員養成を行う必要から、各教科の指導法を専門とする立場から、その具体例が述べられた。記述された内容は多岐にわたっている。ユニバーサルデザインと呼ばれるものに類する例もあれば、その障害特性に特化した支援や手立ての例も見られた。また、教科横断的に共通して有効な配慮や手立てもあるだろう。他方、ある教科が特に学ぶ上で困難をもちやすく、その困難にのみ効果的な手立てもあるだろう。本研究は端緒に就いたばかりであり、教科横断的なプロジェクト研究を継続する必要がある。

引用・参考文献

- 伊藤嘉一 (2010). 「特別支援外国語教育の構想」『星槎大学紀要 共生科学研究』第6号, 79-93頁.
- 伊藤嘉一, 小林省三 (2011). 『「特別支援外国語活動」のすすめ方』東京: 図書文化.
- 木内英理香 (2016). 具体的な操作における見方に焦点をあてた減法の指導: 求差の場面に着目して. *Jump into a new world*, 13, 29-45.
- 教育再生実行会議 (2016). 全ての子供たちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ (第九次提言) (平成28年5月20日)
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/teigen.html>
- 教育課程部会特別支援教育部会 (2016) 第7回 (平成28年4月13日) 資料3-2.
- 久保稔・金森強・中山晃 (2012). 「ICTを利用した特別支援学級における外国語活動」『JES Journal』Vol. 12, 4-18.
- 文部科学省中央教育審議会教育課程企画部会幼児教育部会 2016 「幼児教育部会における審議とりまとめ」(平成28年8月26日)
- 文部科学省初等中等局特別支援教育課 2015 「幼児期における特別支援教育の現状と課題について」(平成27年6月2日)
- 中山晃 (2010). 「特別支援学級での外国語活動における留意点と教員支援に関する基礎調査」『日本教育心理学会第52回総会論文集』509頁.
- 瀧沢広人 (2013). 『目指せ! 英語授業の達人21 英語授業のユニバーサルデザイン つまづきを支援する指導&教材アイデア50』東京: 明治図書.
- 竹田契一監修 (2008). 『高機能広汎性発達障害の教育的支援』東京: 明治図書.
- 田中裕一 (2017). 幼稚園, 小・中学校における特別支援教育に関する学習指導要領の改善及び必要な方策の方向性 平成29年版学習指導要領改訂のポイント—通常の学級の特別支援教育— 明治図書 pp. 6-10.
- 塚田初美・吉田広毅・中山晃 (2012). 『ソーシャルスキル・トレーニング (SST) を導入した特別支援学級における外国語活動』『JES Journal』Vol. 13, 4-19.
- Sassoon, R. (1993). *Computers and typography*. Oxford, Intellect Ltd.
- 清水貞夫 (2016). インクルーシブ教育と「合理的配慮」清水貞夫・西村修一 (共著) 「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. 147-170.