

特別支援教育の歴史的経緯と理念・思想を基盤に取り組む小学校・

通常の学級における教育実践

—学習指導・生徒指導・学級経営に焦点を当てて—

田中 亮¹・青木 利樹²・奥住 秀之³・大井 雄平⁴

要旨：特別支援教育導入に至る歴史的経緯から理念・思想を確認し、それらに合致する学習指導・学級経営・生徒指導それぞれの指導や支援の技術・手法の実践を報告した。学習指導については授業のユニバーサルデザイン、学級経営については構成的グループ・エンカウンター、生徒指導については解決志向ブリーフセラピーといった指導・支援の技術・手法を用いた実践を行うことで、よりきめ細やかで、なおかつより柔軟に、教育課程の編成や指導法の工夫が可能となった。インクルーシブ教育システム・共生社会の実現を目指すにあたり、その基盤となる理念・思想を十分に理解し、最適な指導や支援の技術・手法を選択していくことが学校現場では強く求められていることが示唆された。

キーワード：特別支援教育 インクルーシブ教育システム・共生社会 授業のユニバーサルデザイン 構成的グループ・エンカウンター 解決志向ブリーフセラピー

1. はじめに

特別支援教育の開始から10年以上が経過し、全国の小学校等の通常の学級においては、その推進のために様々な取り組みがなされてきた。具体的には、知的発達に遅れのない学習障害（以下、LD）、注意欠陥多動性障害（以下、AD/HD）、自閉症スペクトラム障害（以下、ASD）等のいわゆる発達障害の特性に関する基本的な理解と、それらに基づく、授業改善や学級経営は、日常的に行われるようになってきた。また、校内支援システムの構築と充実も図られ、特別支援教育コーディネーターの指名率、校内委員会の設置率、個別の教育支援計画・個別指導計画の作成率は飛躍的に向上している（田中・奥住,2014;家塚・加瀬,2020）。自治体や学校ごとに推進に関する温度差や取り組みの成果や課題に違いはあるものの、全国的に見ると、小学校等の通常の学級における特別支援教育の広がりや専門性の構築は確かなものであると言えよう。

一方、導入から10年以上経過したが故に、導入に至る歴史的経緯や理念・思想の理解が十分なされていないにもかかわらず、指導・支援の手法や技法を専門性の中心として捉える傾向や専門性水準の維持に関する問題提起がある（田中,2020a;高根,2017）。実際に、教員の大量退職時代を迎え、特別支援教育導入までの経緯や特殊教育の時代を知る教職員は減少し、導入後に特別支援教育にかかわるようになった教員が増加している。さらに、

¹ 長野県塩尻市立塩尻東小学校

² 東京学芸大学教職大学院

³ 東京学芸大学

⁴ 常葉大学

現在では、社会状況の変化、児童の障害・困難の多様化、専門性の担保などの課題が生じてきている。学習者主体の学習が求められる中、いわゆる「支援ありきの支援」という状況に陥ることを避けるために、改めて、特別支援教育の理念・思想を十分に理解し、それらに照らし合わせた上で、指導・支援の具体的な技法を選択する必要性はより高まっている。

そこで、本稿では、特別支援教育導入に至る歴史や確認し、それを踏まえた上で、理念・思想の具現化につながる本稿第一筆者による、誰もがわかりやすい学習指導・自己実現を目指す生徒指導・認め合える人間関係を基盤とする学級経営の3つの教育実践とその成果について報告する。

2. 特別支援教育導入に至る歴史的経緯

まず、現代の特別支援教育の理念・思想につながる障害児・者の教育に関する世界的な動きについて確認したい。1971年には「精神遅滞者の人権宣言」、1975年には「障害者の権利宣言」がそれぞれ国連総会において採択された。両宣言の実現を目指した動きとして、1981年には「国際障害者年」が指定されたが、これについては、国際連合がノーマライゼーション理念に基づいた世界の動きを「理念」で終わらせることなく、実現させるための「運動」としていくために意図した背景があるとされている（高橋・松崎,2014）。この頃、障害のある児童も障害のない児童もともに学ぶことを推進していくという思想が主張されるようになり、障害児教育は、「障害のある児童生徒は特別な場で教育を行う」といういわゆる分離教育から、「障害のある児童も障害のない児童もともに学ぶ」という理念に基づく、統合教育への流れが加速していった。我が国においても、盲・聾・養護学校・特殊学級等において行われてきた特殊教育を踏まえつつ、小中学校等の通常の学級において、障害のある児童も障害のない児童もともに学ぶという理念が推進されるようになっていった。

1993年には、学校教育法施行規則が改正され、通級による指導が統合教育を推進するための方策のひとつとして取り入れられた。言語障害、難聴、情緒障害、弱視、肢体不自由、病弱、身体虚弱などのある児童生徒を対象として、通常の学級に在籍しながら、障害に応じた特別な指導を受けることが制度化された。2001年には、「21世紀の特殊教育の在り方について—一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について（最終報告）」が出され、そのなかでは、障害のある児童生徒の教育的ニーズを満たす教育を目指すこと、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応を積極的に行うことが示された。2003年には、文部科学省による「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」のなかに、特殊教育から特別支援教育への転換を図ることが明記された。さらに、2006年の学校教育法施行規則の改正により、通級制度の弾力化が示され、LD・AD/HD・ASDについても通級による指導の対象となった。

その後、2004年の障害者基本法の改正、発達障害者支援法の成立、2005年の障害者自立支援法の成立、2006年の学校教育法、教育基本法の改正がなされ、2007年4月には、学校教育法施行令が一部改正により、特別支援教育が本格的に実施された。これまでの特殊教育で培ってきた専門性のもとに、発達障害を新たな対象に加え、全ての教育の場で展開されるものとして質的転換が図られた。その目的の中には、障害のある児童生徒一人ひ

とりの教育的ニーズに応じた支援を行うという前提のもと、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の実現が盛り込まれた。

3. インクルーシブ教育システム・共生社会の推進

障害者の権利に関する条約の24条において、「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とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」と定義されている。共生社会とは、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である。そのような社会の形成に向けた法整備が進められている。2012年には、障害者総合支援法の成立、2016年4月からは、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が施行された。これにより、障害を理由とした差別を解消するための「基礎的環境整備」や「合理的配慮の提供」が法的義務となった。

学校現場に関する動きを見てみると、2012年、文部科学省中央教育審議会により「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）」が発出され、今後の特別支援教育におけるインクルーシブ教育システム・共生社会のあり方とその理念に基づく、推進に関しての内容が示された。そこで、障害のある児童生徒は、その居住する地域の学校において、障害のない児童生徒と共にニーズに応じた教育を受けることができるように、基礎的環境の整備が求められるようになった。

具体的には、特別支援学校のセンター的機能、特別支援教育コーディネーターの指名、校内委員会の設置、特別支援教育支援員の配置等の関係者・関係機関が連携協力して進めるシステムの構築等の具体的な取り組みが多く为学校で行われるようになった。また、共に学ぶ機会の保障として、「交流及び共同学習」の推進も謳われた。なお、発達障害者支援法の一部を改正する法律の第8条には「個別の指導計画」や「個別の指導計画」の作成の推進が明記された。この点についても留意することとされている。

ここまでの歴史的経緯を概観すると、共生社会の実現に向けた理念を小学校の通常の学級において具現化することの重要性が確認できる。そこで、障害のある児童一人ひとりの教育的ニーズに応じた学習指導、一人ひとり高い自己実現を目指す生徒指導、障害の有無やその他の個々の違いを互いに認め合えることができる人間関係を基盤とする学級経営の3つの柱を基盤として、指導・支援の技術や手法の実践を本稿第一筆者が行った。

4. 一人ひとりの教育的ニーズに応じた学習指導

平成29年告示の小学校学習指導要領解説・総則編には、「障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法を計画的、組織的に行うこと」と記述され、さらには、各教科において、「第4章 指導計画の作成と内容の取扱い」の中に、「障害のある児童の配慮についての事項」という記述がなされ、児童の困難とその配慮が示された。

近年、全国各地の小学校等において特別支援教育的な観点からの学習指導の充実が図られている。教職員の特別支援教育に関する資質向上等の推進がなされる中で、校内研究

として全校体制で取り組む学校も増えてきている。学校現場における学習指導の実践を回顧的・逸話的に整理し、成果と課題を検討した報告・提案も出されるようになってきている（田中・奥住,2018）。その共通点のひとつとして、「授業のユニバーサルデザイン」という考え方がある。ユニバーサルデザインとは、もともとは、建築や日常品に対する用語であり、「すべての年齢や能力の人々に対し、可能なかぎり最大限に使いやすい製品や環境のデザイン」として、1990年代にアメリカの建築家によって定義されている。このユニバーサルデザインの考え方を教育に応用したのが、「授業のユニバーサルデザイン」であり、「学力の優劣や発達障害の有無にかかわらず、全員の子どもが、楽しく『わかる・できる』ように工夫・配慮された通常の学級における授業デザイン」と定義されている（桂,2010）。具体的な授業改善の視点としては、授業のねらいや活動を絞る「焦点化」、視覚的な手がかりを重視する「視覚化」、話し合い活動を組織化して学習者間で学びを確認・拡大する「共有化」等のいくつかの視点が提起されている（桂,2012）。

これらに基づき、本稿第一筆者が小学校の通常の学級において、学習環境や授業方法の工夫として行った見通しや構造化の支援の取り組みは表1のとおりである。

表1 授業のユニバーサルデザインの視点を活かした支援技術の一例

焦点化	教室前面等の掲示物を必要最小限にし、授業中に子どもの視線に入る刺激量に軽減する
	提出物や教具を視覚的に分けて入れることができるかごや棚を用意する
	授業の流れをパターン化し、1時間の授業展開の構造化をする
	読む・操作・考える・書く・友達に聞くなどの多彩な学習活動で集中を維持できるようにする
視覚化	現在進行している課題や作業時間等を明示し、今、何をしているのかをわかりやすくする
	一枚の問題数や書く量が少ない学習プリントやノートを用意し、書くことへの負担を軽減する
	学習の過程が明確になる板書計画やワークシート作成を行い、確認・復習できるようにする
	一指示一動作で指示を焦点化し、情報の混乱を少なくする
共有化	デジタル教科書や拡大投影機等のICT機器・ネットワーク環境を活用し、視覚的・聴覚的に注目しやすくする
	口頭指示に加え、文字・絵・図・写真等の視覚情報による説明を付加し、理解しやすくする
	学習準備の方法を写真・図等の視覚支援を用いて提示する
	給食・掃除などの当番活動の役割分担や手順を図式化した表を掲示する
共有化	「声の大きさ」「返事」「姿勢」「聞き方」などの授業規律に関する重要な内容は、教室掲示として提示する
	子どもたちが楽しめるような学習カードを用いてスモールステップや努力の蓄積を評価する
	発表・解答の仕方のパターン化し、まとめる順番や話型に慣れ、表現しやすくする
	ペア学習・グループ学習を取り入れ、自分の考えと友達のことをシェアリングさせていく
	集団解決で出た疑問点を、全体で共有の課題にする

このような授業のユニバーサルデザイン化は、発達障害等のある児童にとっては「ないと困る」支援であり、どの児童にとっても「あると便利な」支援であるという表現がなされており（佐藤,2007）、発達障害児童を含めた学級全体への指導・支援につながり得るものと考えられている。学習に関する教育的ニーズ・困難に合わせた支援を行うとともに

に、学級や学校全体の基礎的な学力向上としての要素も含まれており、必要不可欠な学習指導の基盤である。このような意味において「障害のある児童も障害のない児童もともに学ぶ」という特別支援教育の理念に合致していると思われ得るであろう。

5. よりよい自己実現を目指す生徒指導

特別支援教育の理念・思想を踏まえた上で取り組む生徒指導上の支援技法は様々あるが、その一つに解決志向アプローチ（Solution-Focused Approach）がある。この考え方は、1980年代に米国のBFTC（Brief Family Therapy Center）において、デイ・シェイザーとインスー・キム・バーグらにより開発された心理療法の一つである。従来の対人援助技法の多くが、問題や過去に焦点を当てたいわゆる「問題志向」の考え方であったのに対し、解決志向アプローチはあくまでも解決や未来に焦点を当てることに主眼を置くという考え方に特色がある（衣斐,2020）。

学校現場において、教師は子どもの問題行動に目が行きがちであり、とりわけ指導困難な状況にある学級では、その傾向が非常に高いという報告がある（田中・奥住,2020）。しかし、必ずしも問題と解決が直結するとは限らない場合やいくつかの問題を重複して有する場合も多いことから、不適応状態を適応状態に変えるのではなく、問題の解決がなされた姿を児童自身や周囲の支援者がイメージし、それを構築していくことが重視されている。具体的には、問題や困難の大小を問わず、どのような場合であっても、好ましい状況・行動はどんなに小さくとも、すでに児童が有しており、それをリソース（資源）として焦点を当てる。これには、問題・困難が生じていない部分・強みなどの子ども自身も持っている内的リソースと担任教師、心理職、家族などの児童の周囲でかかわりをもつ人たちの存在といった外的リソースとがあるが、それらを整理、着目した対話を行う。このような考え方は、スクールカウンセリングの領域の心理的なアプローチとして多く用いられ、その成果が報告されており、注目を集めている（森・黒沢, 2002）。

本稿第一筆者は、小学校の通常の学級において学級担任として子どもたちとかかわる中で、解決志向型のかかわりを原則とした実践を行った。まず、「例外探しの質問」を取り上げる。問題が起きていないとき、起こらなかったとき、うまくやれているとき、うまく対処できたとき、少しでもよいときに、「どんなときにその問題は起きないのでしょうか？」「少しでもよいときのことを教えて」「困っていることが起こらなかったときは何をしていますか？」などの質問を児童に対して行う。それらの例外は、自然発生的なこともあれば、児童の意図として生じていることもある。その例外に焦点を合わせた質問をすることで、児童にとっては、問題以外のことに焦点が移り、出てきた例外を掘り下げたり広げたりして、問題とは異なる対話を展開することを重視した。

また、児童本人の有する問題を外在化し、その解決するための具体的な方法を本人が中心となって考えるというスケール化を意識的した言葉掛けの実践も行った。例えば、行動の目標を立てる際に「自分は今、〇年生として10点満点中何点だと思う？ その理由は？ 何ができるようになったらもう1点上がりますか？」、席替えの時に「前方の座席と後方の座席だと集中度は10点満点でどれくらい違う？ それを踏まえて、どこの席だと集中しやすいか選んでみよう」、怒りのコントロールが難しい場面で「自分のイライラはコップの水の量に例えるとどのくらい？」などの言葉掛けを行うことが考えられる。

実際に、精神的な不安定さを有する長期欠席児童に登校刺激としての言葉掛けを行う際のやりとりを紹介する。担任が「明日、1時間目から登校できる可能性は何パーセントくらいですか？」と聞くと、「30～40パーセント」と本人は答えた。そこで、「60～70パーセントくらいまで上げるには何をしたらよいか考えてみようか」と問い返すと、しばらく考えた末に、「児童玄関とは別の玄関から入る。上履きを別の玄関に置いておく。前日にいつもより1時間早く寝る。特に親しい友達に明日登校することを宣言しておく。」等の具体策が本人の言葉として出てきた。そこで、これら全ての取り組みを本人主体で行ったところ、次の日は1時間目から登校することができた。この事例は、問題の解決イメージが強化された結果、本人自身あるいは周囲にあるリソースを本人が主体的に活用し、よい行動に導くことができたと考えられる。

学校生活の中では、一日、一か月、学期、学年、行事など様々な期間や内容の目標設定が想定されるが、よりよい自己の実現に向けて、「なりたい・めざす自分の姿」を明確にした目標設定をすることは、支援を受け身に捉えるのではなく、「自分はこういう目標に向かっている・こういうやり方があればできるから支援が欲しい」というような援助希求に基づく子ども主体の支援につながるであろう。

6. 認め合える人間関係づくりを目指す学級経営

特別支援教育の理念・思想として、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ、児童生徒同士が多様性を認め合える人間関係構築が極めて重視されている。とりわけ、学校生活の中心である学級においては、特にその重要性は高い。国立教育政策研究所においても、生徒指導の重要な視点として、どの児童生徒も落ち着ける場所（居場所づくり）、全ての児童生徒が活躍できる場面（絆づくり）の実現を提唱しており、この点と重なる。

そこで、学級経営に取り入れることができる児童の健全な成長・発達を積極的に促進する開発的教育相談の指導・支援の技法の一つとして、構成的グループ・エンカウンター (Structured Group Encounter : 以下 SGE)がある (国分,1992;国分・岡田,1996;国分2000)。集団全体や集団を構成する児童の特徴やニーズ、人数や時間などの条件の下で、心理教育的な目的を持って設定された課題をリーダーが提示し、これに沿ってグループ・メンバーが自己の内的探求や感情表現を伴う交流を中心とした活動を行うグループ・アプローチである。子どもたちが自己や他者についての理解を深め、受容し、互いに表現し合うような活動をエクササイズとして行うが、その心理教育的効果については、多くの先行研究で既に示唆されてきており、現在では学校現場で多く取り入れられている (片野,2007;武蔵・河村,2009,水野,2014;田中,2020a)。

本稿第一筆者は、小学校の通常の学級の中で、SGEを特別活動、体育科（運動領域「体づくり運動」、保健領域「心の健康」）、特別の教科道徳、国語科（「話す・聞く」）等の授業の中で取り組んだ。取り組むにあたっては、まず、学級集団満足度尺度と学校生活意欲度尺度 (Q-U) による学級集団の状態を把握するアセスメントを行った。個別の心理検査等のアセスメントを行うことは支援を組み立てていく上でよくあることだが、本実践では、集団の状態のアセスメントを行うという点に特色がある。学級集団の状態を把握するアセスメントは、予防的・開発的教育相談のひとつとして考えられ、有効性が近年注目されている (河村, 2003)。

次に、アセスメントの結果を受け、それに合わせたエクササイズを行った。例えば、学級内でクラスメイトからの承認を感じていない児童が多い学級の場合は、「人間コピー機」（教室の廊下にイラストを貼り、グループごと一人ずつそれを順番に見に行き、記憶してくる。教室内では、グループのメンバーの記憶を集めて、イラストのコピーの完成を目指す）や「サイコロトーク」（あらかじめサイコロの出た目で話すテーマを決めておき、順番にサイコロを振り、決められたテーマに基づき、みんなの前で話をする）を実施し、また、被侵害行為を認知している児童が多い場合は、「魔法のじゅうたん」（大きなカーテンサイズの布を床に敷き、その上に学級の児童が全員乗る。布から体をはみ出さないようにして、布の表裏を変える）などのエクササイズを実施した。その他にも、SGE では多様なエクササイズが考案されており、学級の実態に合わせた実施が可能であるが、いずれのエクササイズを行う場合でも、児童にとってただ「楽しかった」「レクリエーションのようだった」という段階で終わることなく、児童同士の気付きや感想のシェアリングを十分に行い、効果を高めることが重要であると言われている（武蔵・河村,2009）。学期や学年などの一定の期間を経た後、再び、学級集団満足度尺度と学校生活意欲度尺度（Q-U）による学級集団の状態を把握するアセスメントを行うことで、SGE 実施の効果を測定し、次の活動のデザインを構築することができる。

なお、SGE のエクササイズに類する活動は、かつては道徳の副読本に多く掲載されていたが（田中,2020b）、教科化された現在ではその掲載は縮小の傾向にあると言われている（青木・田中・奥住・大井,2021）。各教科の授業時数確保の厳しさが増す中で、どの時間でSGE を実施していくかは今後の課題となっている。

7. まとめ

本稿では、特別支援教育の歴史的経緯から理念・思想を確認し、それらに合致する学習指導・学級経営・生徒指導それぞれの指導や支援の技術・手法の実践を報告した。

現在、学校現場では、障害・困難の多様化・複雑化、ICT・ネットワーク環境の急速な進歩、感染症対策、道徳や外国語の教科化など特別支援教育の導入当時にはなかった課題が現在は生じてきている。今後は、それらの課題解決に向け、よりきめ細やかであり、なおかつより柔軟に、教育課程の編成や指導法の工夫を行っていく必要性は高まっている。

インクルーシブ教育システム・共生社会の実現を目指すにあたり、改めて、基盤となる理念・思想を十分に理解し、最適な指導や支援の技術・手法を選択していくことが学校現場では、強く求められている。その上で、実践の成果と課題を整理することで、これからさらに特別支援教育の新しい歴史を積み重ね、専門性を構築していく段階にきていると言えるであろう。

文献

青木利樹・田中亮・奥住秀之・大井雄平（2021）小学校・中学校における「特別の教科道徳」の教材としての障害一障害と内容項目の関連に着目してー.教育研究実践報告誌,4(2),19-26.

家塚麻琴・加瀬進（2020）特別支援教育コーディネーターの校内支援体制形成プロセスに関する研究.東京学芸大学紀要.総合教育科学系,71, 127-148.

- 衣斐哲臣（2020）教師対応力向上のための解決志向型の対話ー深い学びにつながる「見方・考え方」ー.和歌山大学教職大学院紀要学校教育実践研究,4, 35-42.
- 片野智治（2007）構成的グループ・エンカウンター研究 SGE が個人の成長におよぼす影響.図書文化社
- 桂聖（2010）授業のユニバーサルデザインとは何か.授業のユニバーサルデザイン研究会・桂聖・廣瀬由美子編「授業のユニバーサルデザイン」,東洋館出版,33.
- 桂聖（2012）国語授業のユニバーサルデザインー国語授業を「構造化」するー.LD 研究,21(1), 45-48.
- 河村茂雄（2013）集団の発達を促す学級経営.図書文化社.
- 国分康孝（1992）構成的グループ・エンカウンター.誠信書房.
- 国分康孝（2000）続・構成的グループ・エンカウンター.誠信書房.
- 国分康孝・岡田弘（1996）エンカウンターで学級が変わる 小学校編.図書文化.
- 水野邦夫（2014）構成的グループ・エンカウンターにおける感情体験が人間的成長に及ぼす影響ー継続・研修型の問題点に対する改善のための提言を含めてー.帝塚山大学心理学部紀要,3,57-66.
- 森俊夫・黒沢幸子（2002）解決志向ブリーフセラピー.ほんの森出版.
- 武蔵由佳・河村茂雄（2009）アイデンティティ形成を促進するための心理教育的援助ー構成的グループ・エンカウンターの実践からー.カウンセリング研究,42,11-21.
- 佐藤慎二（2010）通常学級の特別支援セカンドステージー6 つの提言と実践のアイデア 50ー.日本文化科学社.
- 高橋純一・松崎博文（2014）障害児教育におけるインクルーシブ教育への変遷と課題.福島大学人間発達文化学類論集, 19, 13-26.
- 高根佳子（2017）特別支援教育における質の向上をめざしてー通常の学級に在籍する児童生徒の支援を中心にー.東京理科大学教職教育研究,2, 137-143.
- 田中雅子・奥住秀之（2014）小・中学校における校内支援体制に関する調査研究ー特別支援教育コーディネーターを対象にー.SNE ジャーナル, 20(1), 131-146.
- 田中亮（2020a）困っている子どもと学級経営.高橋智・加瀬進（編）,「現代の特別ニーズ教育」.文理閣,132-140.
- 田中亮（2020b）小学校・特別の教科道徳における「障害」を扱う教材.未来を拓く教育実践学研究,4, 140-149.
- 田中亮・奥住秀之（2019）小学校の通常の学級における特別支援教育の推進ー学級経営・授業改善, 校内連携, 校内体制を視点にー.東京学芸大学総合教育科学系紀要, 70(1), 383-392.
- 田中亮・奥住秀之（2020）小学校・指導困難学級の学級経営から見た教師論に関する一考察ー学習指導と生徒指導を中心とした子ども理解のためにー.東京学芸大学紀要総合教育科学系,71, 315-323.

付記

本稿執筆にあたり、本稿第一筆者の管理者に許可を得ている。