

論 文

## 発達障害児の学習への参加と共同を視点としたカリキュラム開発の枠組み

今 井 理 恵

日本福祉大学 子ども発達学部

### The framework of curriculum development which based on participation and communality in learning of children with developmental disabilities

Rie IMAI

Faculty of Child Development, Nihon Fukushi University

Key Words : 発達障害児, 参加, 共同, カリキュラム開発, インクルージョン

#### 1. 問題設定

今日、子どもたちの状況は、能力主義、競争主義がもたらす他者への暴力、排除などにさらされていると指摘されている<sup>1)</sup>。こうした状況では、子どもたちの関係性における自己と他者とのつながりが崩壊状態にあると思われる。学校における学びと生活をつくりだしていく中で共同する他者の存在が必要であるにもかかわらず、他者を差別・排除の対象とする状況に子どもたちは生きている。とりわけ、発達障害児などは差異がきわだつゆえに差別や排除の対象とされやすい。

こうしたなか、主要には障害児教育の分野から、排除(エクスクルージョン)に対峙するものとしてインクルージョンという概念が提起され、国際的な教育動向として注目されており、我が国においてもインクルーシブ教育の理論的、実践的な研究が進められてきた<sup>2)</sup>。

インクルーシブ教育はその対象を、障害を持っている子どもはもちろんのこと、障害のあるなしにかかわらず、貧困、性、人種、民族など、学習にさまざまな困難を抱え、軽視され、除外されている「すべての子ども」を対象にすること (= Education for All)、そしてそ

の実現のために通常の教育の側のカリキュラムまでをも含めて改革するものであるということが重要な理念として押えられてきた。

たとえば、筆者が2011年3月と5月の2回にわたり参与観察および聞き取りを行ったイギリスのSt Mary's C of E Primary School<sup>3)</sup>では、子どもたちの代表者からなるスクールカウンシルといういわば自治組織があり、英語・数学以外の教科(地理・歴史・化学など)の授業の在り方について子どもたちから「楽しくないので改善してほしい」という要求が出され、教職員集団がその学習要求を真摯に受け止め、学校全体で再検討し、午後のカリキュラム配分を変更するという点も含んで授業改善を行っていた。

インテグレーションが、特別な教育的ニーズ(以下、SENとする。)を持つ子どもたちを通常の教育の側に統合したものの、ダンピング状態になっていたり、SENを持つ子どもたちの側に同化・適応を求める傾向があったのに対し、インクルーシブ教育の理念である「通常教育の側の改革をめざす」ことが、St Mary's C of E Primary Schoolの事例にも現れている。

この理念を押さえたうえでメル・エインスコウ (Mel, Ainscow) は「カリキュラムの構成とその提供を再考することによって、すべての生徒に応答する (respond) ことを試みるプロセス」<sup>4)</sup> であるとインクルーシブ教育の重要性を提起している。

エインスコウは、第一には、他者への応答性を生み出す回路としての協同的な学習やアクティブ・ラーニングなどの教授アプローチを位置づけながら、学習において他者と共に参加し共同すること、第二には、教師が SEN を持つ子どもも含めて学級の子どもたちに応答しながら自己の実践を問い直すこと、第三には、一人ひとりの教師のインクルーシブ教育実践を支え、共同する教職員集団をつくりだすことがインクルージョンを進めるうえで不可欠な要素となることを提起している。

すなわち、参加と共同を重要な視点としながら応答すること (応答性) をプロセスとしてのインクルージョンをとらえるうえで重要な要素として位置づけておく必要があり、学習や生活など学校における教育実践全体を通してインクルーシブな応答性をいかに重層的に構想し、追求することができるかということが理論的、実践的にインクルーシブ教育を深化、発展させるために不可欠である<sup>5)</sup>。

一方、2007年度から開始された我が国における特別支援教育は、従来対象とされてきた障害児に加えて、学習障害児 (以下、LD 児とする.)、注意欠陥/多動性障害児 (以下、AD/HD 児とする.)、高機能自閉症児などの発達障害児にまで対象児を拡げ、「一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う」<sup>6)</sup> ことを理念としている。

個別指導のニーズが高まっていることや、個々の子どもの発達要求、学習要求からくる特別なニーズに沿いながら個別に指導していくことはもちろん重要である。しかしながら、今日の特別支援教育における個別指導計画の広がりの中で個別の指導がとかく強調され、宮本郷子が指摘するように「学校は、集団で学びあったり遊んだりしながら、お互いに育ちあうところ」という“学校文化”が揺らいできている<sup>7)</sup> 状況は見過ごすことができない。特別支援教育において重要なことは、個別支援において個々のニーズに応答することの意義を認めつつも、学級集団、すなわち、学級の仲間とのつながりの中で個々のニーズに応答するカリキュラムの在り方を検

討することである。

なお、特殊教育において一貫して重要な視点であり続けてきた障害のある子どもの自立と社会参加の問題は、特別支援教育の理念と基本的な考え方においても引き継がれており<sup>8)</sup>、特別支援教育はこの問題に対してどのように応答していくのかということについては今日においてもなお明らかにされるべき課題である。

制度改正によって特別支援教育の対象児とされた発達障害児は通常学級に 6.3% の割合で在籍していると指摘されるなか、発達障害児一人ひとりの教育的ニーズや自立、社会参加といった課題に特別支援教育がどのように応えていくのかを検討する際にカリキュラム開発の視点は欠かすことができない。

学校の教育課程 (カリキュラム) には 国家によって定められる教育課程、各学校単位で編成される教育課程、個々の教師が計画・実施する教育課程の 3 つのレベルがある。これら 3 つのレベルに加え、カリキュラムを子どもの学びの総体、つまり、「学びの履歴」として捉えるレベルもある。

発達障害児の特別なニーズに沿ったカリキュラムを構想するためには、国レベルで提起されるカリキュラムの在り方を検討することももちろん重要ではあるが、各学校・学級に在籍する具体的な発達障害児に向き合いながら、学校レベル、個々の教師のレベル、そして「学びの履歴」としてのカリキュラムの在り方を省察していくことがより重要となるだろう。

子どもの学習をめぐる主要には、文化的・実践的共同体への参加による学び<sup>9)</sup>、子どもと教師による「共同探求授業」による学び<sup>10)</sup>、子どもと教師の「相互主体的授業」による学び<sup>11)</sup>、子どもの権利の側から学ぶ対象を捉えなおす「批判的学び方学習」<sup>12)</sup> などの先行研究において、従来の学習の在り方そのものを問う研究がなされてきた。

さらに、筆者は共同研究において学習の共同化に関する研究動向を批判的に検討し、学習を共同の営みとして構築していく際に、学習者の側から「知を再定義」していくこと、そのために「子どもの生活現実のコンテキストと学びのコンテキストとの関連づけ」を「差異の承認」のもとに行う学習集団を育てる指導の重要性について明らかにしてきた<sup>13)</sup>。

これらの先行研究からも推察されるように、教育方法学において「参加」、「共同」、「他者」、「主体」、「権利」

という概念は子どもの学びを構築する上での重要なテーマであり続けてきた。子どもの学びが孤立化し、競争化する傾向をますます強めている今日だからこそ、発達障害児の学びにおける参加と共同を追求していくことは、通常の子どもの学びにとっても喫緊の課題である。

そこで、本論では特別支援教育におけるカリキュラム研究の一端として、限定的ではあるが通常学級に在籍する発達障害児に焦点を当てたカリキュラム開発の枠組みを明らかにすることを目的とする。その際、インクルーシブ教育における重要概念でもある参加と共同がカリキュラム開発をするうえでも基本的視点となることを示しながら、発達障害児の特別なニーズに沿ったカリキュラムを構築するために、学習への参加と共同を視点としたカリキュラム開発の枠組みを提示する。

## 2. 発達障害児の学習への参加と共同を支える 集団論

### (1) 学習の場への参加

教師にとって、とすると学級から飛び出して授業に参加しない発達障害児を目の前にして、まずは学習に向かう準備段階として授業に出席してくれてさえいればいいと考える参加の段階も時には必要となるであろう。しかしながら、その場合にも授業の在り方や指導の方針をどのように立てるのかという見通しを持っておく必要がある。

つまり、発達障害児の学習の場への参加を保障するといった場合には、授業の場にひとまず出席してきてくれたらいいという参加の段階も保障しつつ、授業に出席することを通して発達障害児がそろそろ学習に取り組んでもいいかなと思っているチャンスを逃さないことである。

これまでも、発達障害児が学習の場から排除されないために、学習の場に見通しを持って参加することのできる指導の在り方や場づくりの方法などが提起されてきた。たとえば、授業における課題提示の仕方の明確さ、教室環境の工夫、加配教員あるいは支援員による支援のあり方等が吟味されてきたことなどが挙げられる。

一方で、授業に集中することに困難を抱える発達障害児にとって、授業中は余計なおしゃべりをしない、立ち歩かないといったきまりごとに代表される暗黙のルールを強要される学級は生きづらい場となる。発達障害児が学習の場へ参加することを保障するためには、授業における暗黙のルールそのものも問い直す必要がある。そ

のために、当該の子どもがどのような苦悩や課題を抱えているのかを丁寧にききとり、その子どもに寄り添いながら、授業における暗黙のルールや授業のあり方そのものを問い直していく視点が求められる。

たとえば、授業における「特別なルール」を設定し、発達障害児を含めた学級一人ひとりの子どもの柔軟な授業参加を認めていく実践も提起されてきた<sup>14)</sup>。発達障害児の困難さがききとられることで、学びの場のあり方について学級のみんなで問いながら、対話と合意に基づく「特別なルール」を設定し、柔軟な授業参加のあり方を承認していくのである。

こうした取り組みは同時に、発達障害児にとっては自己の持つ困難さを認識し、それでも学級の仲間とつながりながら学習の場に参加できているという意識を形成するという意味を持つ。子どもの学習と生活を創造する実践的基盤が学級であり、特に認識や分かり方に困難を抱える発達障害児にとって、学習への参加を促す拠点として自己の存在を受けとめてくれる学級集団の存在意義は大きい。

「特別なルール」の設定などに代表される柔軟な授業参加を認めていく実践提起は、多様なニーズを持つ子ども、排除されている子どもも含め、一人ひとりの子どもが学習への参加の方法をめぐって互いの意見を表明し、それについて共に吟味していくことで、学びと生活に参加していく権利主体として立ち現われてくることを指導するものである。

こうした指導の在り方は、インクルージョンの理念そのものが基本的人権の問題として捉えられていることに通ずる。インクルーシブ教育を子どもの権利の問題として捉える背景には、1989年の子どもの権利条約、1993年の国連、障害者の機会均等化に関する標準規則、1994年のサラマンカ宣言とその行動枠組みなどが存在する。

インクルーシブ教育を明確に位置づけたサラマンカ宣言では、各国の政府に対して特別な教育的ニーズに対しての準備に関する計画・立案や意思決定の過程に、障害者はもちろんのこと、障害をもつ人びとの保護者、地域社会、障害者団体の参加を促進し可能にすることを要求している。

サラマンカ宣言におけるこの要求をカリキュラム開発の問題として引き取るならば、発達障害児がカリキュラムのあり方について当事者の視点から意見表明すること、さらにその当事者とつながる人々が彼らの声をききとり、

必要とされる支援を提供しながら互いに共同してカリキュラムの計画・立案や意思決定の過程に参加することを可能にするカリキュラム開発の視点を要求していると捉えることができる。

カリキュラムをつくるうえで特別なニーズを持つ当事者が意見表明し、参加していくことの重要性は、「障害者たちに問われているのは、追求すべき政策や解決策はどのようなものなのか、自分たちが問題と考えているのは一体何なのか、行動スケジュールはどうあるべきなのか、ということである。彼らはインクルーシブな未来を構築するための中心的な役割を演じなければならない」<sup>15)</sup> ことと、「発言すること (voice) の問題がインクルーシブ教育の研究や政策、学校教育の発展にとって中心的な位置にある。(中略) 私たちは皆、権利認識に関する教育の発展に貢献しようとするならば、周縁的な位置に置かれる人びとの声に耳を傾ける必要がある」<sup>16)</sup> と指摘されていることから明らかである。

すなわち、発達障害児が自分自身に関わるカリキュラムのあり方について自分自身で決められるということ、さらに、決める際には必要な支援を受けながら決められるという権利を有していることをカリキュラム開発においても重要な視点としていくのである。そのためにも、発達障害児が教育的サポートの一時的な享受者となるのではなく、当事者として発言し、関与しながら、選択、決定のプロセスに参加していくことを可能にする支援が準備される必要がある。

教師が子どもの障害特性を分析し、それに見合う教育的サポートを提供することはもちろん重要であるが、学習の場の選択と決定をめぐる議論のプロセスに発達障害児が当事者として主体的に参加できる回路を多様に構想する指導の視点が求められる。

場合によっては学級とは別の特別な場での学習を選択、決定していくことも必要となるであろう。その際にも、発達障害児の声なき声までも含めて聴き取ってくれる教師の存在や特別な場での学習を受けとめ、そこでの学習に回答してくれる学級の仲間が存在が不可欠である。発達障害児の分かったこと、できたことを評価するだけでなく、分からなさやできなさまで含めて応答してくれる教師や学級の仲間とのつながりを実感できる共同的な関係性を支えにしてこそ発達障害児は学習の場を意識化し、意欲をもって参加することができるのである。

## (2) 学習内容への参加

学習内容への参加を問う際には、子どもの発達課題をその子どもの生活現実のコンテキストにおいて捉えておくことが求められ、学習のプロセスの中で変化する子どもの様子を洞察しながら、学習する内容世界と発達課題との関連性を問う視点が不可欠となる。

インクルーシブ教育はすべての子どもの学習と参加を増やしていく終わりなきプロセスであるともいわれているように、そのプロセスを追求していくなかで「他者 (others) とともに学習し、学習経験を共有することで他者とともに協働 (collaborating) する」<sup>17)</sup> ことを指導の原則として持つことが必要である。この原則は、他者との共同的な関わりの中でこそ学習は成立するということを表しており、インクルーシブ教育における学習の共同の原則を指摘したものと捉えることができる。

そうであるからこそ、インクルーシブな実践を展開している学校のカリキュラムの組織化と提供に関する共通したテーマとして、一つには、子どもの異年齢集団をつくること、二つには、学級レベルにおいて能力の面で異質な集団をつくること、三つには、共同的な学習が有効に働くために詳細な計画、積極的な相互依存の発展、個々の子どもが課題や社会的スキルやコミュニケーションスキルを一人で行うよりも共同で行うことによって、より多く達成することを可能にするためのさまざまなアプローチにアクセスすることが挙げられている<sup>18)</sup>。

もちろん、異質な集団を形成すれば直ちに子どもたちの間に共同的な学習が生まれるのかということそうではない。発達障害児を含めた異質な集団を形成したとしても、形式的に同一の学習内容、学習課題を要求するならば、それは発達障害児を結果的に学習から排除することにつながるだろう。それは、個々の子どもの持つ発達課題や特別な教育的ニーズに応答する指導の視点を欠くものである。

通常学級において発達障害児に同一内容、同一課題への参加を強制するのではなく、「学習課題は異なりつつ、共通の場面・教材だからこそ、子どもは相互に意識しながら学習に挑む」<sup>19)</sup> ことのできる内的分化論<sup>20)</sup>を視点として、発達障害児の特別ニーズを考慮した多様な授業過程構想がカリキュラム開発の枠組みとして欠かせない。

個々の子どもの差異を前提にしつつ、その差異を学習の場で生かす授業構想の意義は、同一の学習場面において学習課題や学習方法こそ異なるが、子ども同士が共に



学ぶ互いの存在を意識化しながら学習するところにある。分かり方やでき方をめぐる交流を促す指導をしていくことで、学習課題や学習方法が異なったとしても学級の仲間から排除されるのではなく、共に学んだことは何なのかを吟味し共有できる学習集団を形成していくのである。そうすることで、発達障害児と学級の子もたちとの間に学習内容を媒介とした共同、すなわち、つながりの世界が作りだされるのである。

さらに、発達障害児のこだわりや得意とすることを活かしながら授業に参加できる場面や活躍できる活動をつくり出していくことも欠かせない。たとえば絵を描く、物を作る、動作化する、表現するといった多様な活動場面を学習内容と切り結びながら構想する実践の在り方である。

発達障害児は授業の中で「できない」と感じるが多く、自己肯定感の低い子どもが少なくない。それゆえに、学習内容との関連で発達障害児が得意とすることを活かすことや、身体の動きにぎこちなさがある発達障害児には、詩や歌詞を動作化することで身体機能に働きかけるなど、「自分にもできた」という達成感を味わいながらがんばれる活動場면을授業の中につくり出していく視点が求められる。

そのうえで重要となることは、発達障害児の活躍の事実を丁寧に学級に示しながら、その活躍の事実に応答できる子ども相互の共同的な関係性をつくり出していく指導である。発達障害児はその応答的、共同的な学びのプロセスにおいて学級の仲間から見直され、励ましと支えによって学習への意欲と自信を取り戻していくのである。そうすることによって学習に再び参加できるようになり、学習を媒介にしながら学級の仲間とのつながり＝共同の世界をつくり出していくのである。

もちろん、そのつながりの世界においては、差異が差異として認められることと、そのうえで差異の承認をめぐる合意をつくりだす学びのプロセスを構築していくことが不可欠となるであろう。

学習内容に関して一人ひとりの意見や考えを無条件に肯定していくという指導のあり方は、子どもたちの知を限りなく相対化させていく。「みんなちがってみんないい」の世界は場合によってはなんでもありの知的相対主義に陥る危うさがあることを認識する必要があるだろう。知的相対主義を批判的に問い直しながら、つまりきや認識の困難さといった学びにおいて差異ある者同士が互い

の世界に越境し、合意できる点、つながりあえる点はどこにあるのかをめぐる共同の知を追求する学習内容への参加の視点がカリキュラム開発をするうえで求められる。

また、発達障害児を含めた一人ひとりの子どもの「生活現実のコンテキストと学びのコンテキストとの関連づけ」の内実を明らかにしていくうえでも、学習における「差異の承認」としての合意と不合意をめぐる問題<sup>21)</sup>についてさらに追求していくことが不可欠である。

なぜならば、とりわけ特異な行為行動をする他者として見なされ排除の対象となることの多い発達障害児を目の前にして、その世界は容易には理解することができない。それゆえに、子どもたちが学習を媒介にしながら、不合意まで含めて発達障害児の学びの世界に存在する価値と必然を共に発見し意味づけていくことができる学習集団を形成していくことが重要である。

### 3. 教材づくりの視点

インクルーシブ教育では子どもの学びと参加を拡大していくことがめざされる。それゆえに、子どもが教科内容の世界に参加すること、教科内容の世界に挑みながら子どもの自立と社会参加をも志向していくうえでの重要な媒介となる教材づくりは、カリキュラム開発における力点の一つである。

個々の教科における授業を構想するうえで、教材が持つ文化性や系統性を吟味しながらその文化的価値と子どもの生活現実や発達課題とを切り結ぶ視点が教材づくりには欠かせない。この視点を基盤として子どもの興味を呼び起こし、発達障害児が思わず参加したくなるような教材、生き生きと取り組むことのできる教材をいかに多様に作り出すことができるかが鍵となる。

成田孝は、「子どもが豊かに学ぶ教材文化の条件」として次の5点を挙げている<sup>22)</sup>。

体性感覚に積極的に働きかける。

過程や結果が明快で、失敗が許容され、試行錯誤が十分に可能である。

簡単なものから難しいもの、単純なものから複雑なものなど、子どものさまざまな発想が生かされる多様性や発展性がある。

子どものイメージを喚起してイメージと絡めるために、抽象的・模擬的でなく具体的・实际的である。

集団の教育力に着目する。

成田は、「土粘土」を教材とした実践<sup>23)</sup>を提起しているが、「土粘土」という教材を通して子どもの体性感覚に働きかけることがきわめて重要であると指摘している。それは、「見たり聞いたりして表面的かつ受動的に分かるレベルを克服するためには、手や道具を主体的に操作して体性感覚（皮膚感覚および運動感覚）に働きかける」<sup>24)</sup> ことに実践の力点を置いているからである。

成田によって教材文化の条件として提起されている上述の5点は、「土粘土」教材に限らず、子どもが豊かに学ぶことを可能にする教材づくりをしていくうえでの重要な視点を提起していると思われる。今日、発達障害児も含めて子どもたちが豊かな自然体験や生活場面で実際さまざなモノとふれ合う遊びや労働の体験が乏しくなっている状況を踏まえると、成田が指摘する教材文化の世界を通して子どもの生活体験を豊かにするという点からみても教材開発の際に意識的に取り上げたい点だからである。

しかしながら、発達障害児の中には感覚過敏であったり運動機能に困難を抱えている場合がある。そのため、成田の提起する教材文化の条件の「体性感覚に積極的に働きかける」という点は発達障害児を対象とするときには感覚過敏等、発達障害児の抱える課題に十分な注意を向けた教材づくりをする必要があるだろう。

このように教材づくりには、子どもの生活経験や身体、認識等の状況を丁寧に把握しながら、子どもの生活現実のコンテキストと教材の持つ文化性、科学性、系統性を考慮した学びのコンテキストとをどのように関連させていくかという視点が求められる。この視点を欠くと子どもにとって学びの世界が自己とは乖離したものとなり、子どもにとってのほんものの知とはなり得ないであろう。教材開発をおこなう際には、子どもの「今」を充実させながら、「明日」をひらく活動を構想し展開する視点が重要となる。

他方で、子どもの権利という今日的課題からの教材開発において欠かすことのできない観点として「自立と社会参加」を問う教材づくりが挙げられる。今日の新自由主義による市場主義的な社会状況の中での「自己責任論」はいっそう強まっている。こうした動向の中で子どもたちは強い自己としての自立を強いられているのではないだろうか。それは、「自立」の名による孤立化にほかならない。このような強い自己としての「自立」を求められる状況下では、発達障害児のみならず通常の子どもに

とっても生きづらい生活をつくり出すこととなる。そうした状況であるからこそ、学習の対象世界を学ぶことを媒介として学級の仲間同士がつながり、仲間とともに社会を批判的に問う中で個々人が自分自身の自立のあり方（＝自己の生き方）について問うことのできる教材づくりが追求される必要がある。

今日、自立とは「他者への依存を断ち切ることではなく、むしろ積極的な人格的關係をつくりつつその中で自己の生き方を確立していくこと」<sup>25)</sup> と提起されているように、さまざまな生きづらさを抱えている子どもたち一人ひとりが他者と共々に平和的に生きる生き方を探りながら、そのつながりの中で自己の生き方を確立させていくこととして捉えることが求められる。

そのためにも、子どもたちの生活現実に基づく認識の在り様や人間観、世界観を把握しながら、教材の持つ思想と対決させることで子どもの思想や認識枠組みを揺さぶり、自己の生き方を捉えなおしていく契機を含んだ教材づくりを行う必要がある<sup>26)</sup>。

子どもが学級の仲間と共々に平和的に生きられる生き方の追求を目指す指導は、同時に子どもの生活現実や世界に目を向けさせる指導を必要とする。社会的にも周辺の位置に置かれることの多い障害児だからこそ、特別支援教育におけるカリキュラム開発の重要な課題として、学級、学校、社会における支配的、政治的な構造を問う契機が含まれた教材づくりを検討することで、社会のあり方を批判的に捉えなおす学びを構想していくことが不可欠である。

#### 4. 今後の課題としてのカリキュラム開発を支える学校づくり

##### (1) 教職員の共同

イギリスのインクルーシブ教育研究センター (Center for Studies on Inclusive Education) は、インクルーシブ教育を実践するための指針として『Index for Inclusion』を全校に配布した。そのなかで、インクルーシブな方向へと学校を改善するためには、「インクルーシブな文化を創りだすこと」「インクルーシブな方針を生み出すこと」「インクルーシブな実践を展開すること」という3つの次元があると提起された<sup>27)</sup>。

これら3つの次元は学校の内部でインクルージョンを展開するうえで不可欠なものとされ、とりわけインクルーシブな文化をつくりだすことが基盤となってインクルー

シブな方針や実践が構築されると強調されている。しかしながら、実践やカリキュラムまで含んで学校全体を改善していくのは容易ではない。それゆえに、学校をインクルーシブな方向で再構築しようとするときには、インクルーシブな価値を確立させ、その価値を学校文化として実現させていくためのコミュニティを形成することが求められる<sup>28)</sup>。

インクルーシブ教育では、教職員、子ども、保護者、地域、さまざまなレベルでのコミュニティの形成が提案されているが、カリキュラム開発に焦点化した際にまず重要になるコミュニティとして考えられるのは教職員集団であると思われる。なぜならば、教職員が共同しないところでは、インクルーシブな方向へ学校組織を変えていくためのインクルーシブな価値や文化を学校全体として形成することができないばかりか、教職員の協力、共同が得られない学校ではインクルーシブな実践を創造的に行っていくことも難しくなるからである。

インクルーシブな方向での教職員相互の共同を構築していく方法は重層的に構想していく必要があるが、発達障害児を含めた特別な教育的支援を必要とする子ども理解の視点や指導方法について教師同士で自由に対話できる関係性や場を丁寧につくり出していくことが求められる<sup>29)</sup>。

すなわち、互いの実践において抱えている困難さや苦悩がききとられ、共感し合いながら子ども理解の共有を図り、指導の方針を共同で立てていくのである。この点からも、特別支援教育における校内委員会の設置をはじめとした学校全体での支援体制の整備及び取り組みは、発達障害児を含めた特別なニーズを抱えた子どもに対する子ども理解を教師相互が共有し、指導のあり方をめぐる議論が自由にでき、共有できる場として位置づいていく必要があるだろう。さらに、公式な場としての校内委員会や校内研修等での議論を充実させていくこととあわせて、日常的な議論の場を保障していくことも教職員相互の関係性を対話的、共同的な関係性へとひらいていくうえで欠かせない。

今日の多忙さをきわめる学校現場において、日常的な議論の場を設けることそのものが難しいかもしれない。しかしながら、多忙さゆえにお互いの実践を通して教職員がつながりあうことを困難にさせている状況だからこそ、教職員の相互の応答的な時空間を意識的に保障し、相互の実践を共同的に支える関係性の構築を学校文化と

して根付かせていくことがカリキュラム開発をするうえでも不可欠である。

インクルーシブな学校文化を支えにしながら指導方針と教育実践を確立させていく教職員集団の形成は、発達障害児が排除されないインクルーシブなカリキュラム開発をするための重要な論点として位置づけておく必要がある。

## (2) 特別支援教育コーディネーターの役割

『特別支援教育の推進について(通知)』<sup>30)</sup>では、特別支援教育コーディネーターを指名することと、その役割として、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担うことが記述されている。小・中学校では、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名などの基本的な体制は整備されつつあるものの、実態として子どものSENに十分応答する役割が果たしているかという課題は少なくない。

たとえば、特別支援教育コーディネーターに関する調査では、「校務分掌や担任の仕事が忙しく、時間がない」、「教職員の数が足りない」、などの理由から特別支援教育コーディネーターとしての職務を行う時間の確保が難しいという教育現場の実態も報告されている<sup>31)</sup>。特別支援教育コーディネーターの役割を十分に発揮させていくための時間と場をいかに確保していくのかという問題は、人的、物的含めた教育予算の配置を早急に求めるものである。

職務を果たすための時間の確保が難しいという困難さを抱えてはいるが、同調査では、特別支援教育コーディネーターとして重要だと思ふ職務と、実際に取り組んでいる職務の両方について、「学級担任への支援」、「校内関係者との連携」、「校内委員会の推進」の順で多かったという結果を得ている<sup>32)</sup>。この調査結果は重要な意味を持っていると思われる。

すなわち、第一には、特別支援教育コーディネーターが困難を抱える学級担任への支援を通してまずはつながること、第二には、そのつながりを通して学級担任の困難さをコーディネーターがききとりながら、学年の教師集団、養護教諭、特別支援学級担任など、学校全体の教職員集団とつなげること、第三には、第一と第二の点を通して教職員のつながりをつくりだしながら特別なニーズを持つ子どもの教育をめぐる議論をする場として校内



委員会を位置づけ推進していく取り組みに開かれるという意味を持つ。

教育実践において困難を抱えている学級担任は、ききとってくれる同僚教職員 (= 他者) の存在があってこそ自己の実践の困難さが語れるのである。

困難を抱えている学級担任を学校の中で孤立させないためにも、困難さをききとり、応答する他者としてコーディネーター自身が位置づいていく必要がある。そのうえで、教職員の中でだれとだれはつながれるのかといったつながりと共同の世界をどのように広げていくかをコーディネートする力が特別支援教育コーディネーターの実践的課題の一つになるであろう。

先に教職員の共同は、発達障害児が排除されないインクルーシブなカリキュラム開発をするうえで重要であることを指摘したが、特別支援教育コーディネーターは、その教職員間の共同を生み出すキーパーソンとしての位置にある。

学校全体として子ども理解と指導方針の共有をつくりだす教職員相互の共同の世界を立ち上げながら、発達障害児が学習の場や学習内容に学級の仲間と共同に参加することを可能にする具体的なカリキュラム開発のあり方を追求していくためにも、特別支援教育コーディネーターの役割と意義について十分検討されていくことが今後の課題である。

#### 註

- 1) 照本祥敬 「『暴力の秩序』をこえる学校づくりにむけて」, 『生活指導』, 明治図書, 2007年6月。
- 2) 代表的には、落合俊郎 「インクルージョン: 本邦特殊教育学/発達障害学の近代化への糸口」, 『発達障害研究』第19巻第1号, 1997年。安藤房治 「インクルージョンに関する研究動向」, 『特殊教育学研究』第39巻第2号, 日本特殊教育学会, 2001年。窪田知子 「イギリスにおけるホール・スクール・アプローチの検討——『分離』との関係に焦点を当てて」, 『教育方法学研究』第三十巻, 日本教育方法学会, 2004年。清水貞夫 「インクルーシブ教育の思想とその課題」, 『障害者問題研究』第35巻第2号, 全国障害者問題研究会, 2007年。新井英靖 「英国の学習困難児に対する教育的アプローチに関する研究」, 風間書房, 2011年, などが挙げられる。
- 3) St Mary's C of E Primary School はイギリス, マンチェスター, モスサイド地区にある小学校である。子どもの人数は約400人。モスサイド地区は難民も多く, 貧困地区であり, 犯罪等も多い。学校の8割の子どもが無料給食の手続きをしている。(イギリス国内の最貧困層は1%。St. Mary's 小学校に通う子どもの家庭の8割が最貧困層1%

に相当している。) 子どもの中には、犯罪やギャングにあっていった経験をしている子どもも多く、トラウマを抱えている子どもが少なくない。このような点からも障害に限らず、特別な教育的ニーズを有している子どもが多数在籍している学校である。

- 4) Sebba, J. and Ainscow, M. "International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues", *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, No. 1, 1996, p. 9.
- 5) 詳しくは、今井理恵 「インクルーシブ教育実践の理論的枠組み イギリスにおける Inclusive Schools 論に着目して」, 『教育方法学研究』第35巻, 日本教育方法学会, 2009年を参照のこと。
- 6) 文部科学省 『特別支援教育の推進について (通知)』, 2007年, 4月。
- 7) 宮本郷子 「一人ひとりの子どもたちとていねいに向きあう 通常学級のインクルーシブな学級・授業づくり」, 荒川智編著, 『インクルーシブ教育入門 すべての子どもの学習参加を保障する学校・地域づくり』, クリエイツかもがわ, 2008年, p. 29.
- 8) 中央教育審議会 『特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)』, 2005年, p. 5.
- 9) 佐伯胖・佐藤学・藤田英典 編 『学び合う共同体』, 東京大学出版会, 2004年, 初出1996年。
- 10) 子安潤 『「学び」の学校 自由と公共性を保障する学校・授業づくり』, ミネルヴァ書房, 1999年。
- 11) 久田敏彦 「コミュニケーションとしての『学びと教え』」, 『学びのディスコース 共同創造の授業を求めて』, 八千代出版, 1998年。
- 12) 竹内常一 「新しい学習観の創造」, 『生活指導』, 明治図書, 1993年2月, No. 452, p. 67.
- 13) 福田敦志・今井理恵・上森さくら 「『学習の共同化』論の枠組みに関する検討 学習集団論・『学びの共同体』論を中心に」 『生活指導研究』第26号, エイデル研究所, 2009年, pp. 137-158.
- 14) 例として、授業中に集中できず、床に寝ころんでしまうゴロリという子どもに対して、学級の子もたちは床に寝ころぶことは「特に授業中はあかん」と発言する。教師はこの発言に対して「教室は寝ころんだらあかんのか」「みんななかて、授業中にしんどいと思うことはないか」と問いかけて、一人ひとりのなかにもいるであろう「ゴロリ」を発見させていく。そのやり取りの中で教室に「寝るコーナー」を作ることを決定していく実践がある。竹内朋子 「われらゴンファミリー 子どもたちがクラスをつくる」, 湯浅恭正編, 『学級崩壊・克服へのみちすじ かわる教師 かわる教室 第1巻・小学校低学年「初めての学びと自分づくり」』, フォーラム・A, 2000年, pp. 175-177を参照のこと。
- 15) アリソン・ヴァートハイマー 『イギリスのインクルーシブ教育 障害児と共に学ぶ』, 明石書店, 1998年, p. 5.
- 16) ロジャー・スリー 「政策と実践? インクルーシブ教育と学校教育への影響」, 『世界のインクルーシブ教育 多様性を認め、排除しない教育を』, 明石書店, 2006年, p.414.
- 17) Booth, T. and Ainscow, M., *Index for Inclusion*, Center



- for Studies on Inclusive Education, 2002, p. 3.
- 18) Sebba, J. and Ainscow, M., op.cit., pp. 12-13.
  - 19) 湯浅恭正『障害児授業実践の教授学的研究』, 大学教育出版, 2006年, p. 118.
  - 20) 「授業における外的分化と内的分化」についての詳細は, 寺尾慎一「授業における統一と分化の原理」, 吉本均編, 『現代授業研究大事典』, 明治図書, 1987年, pp. 436-437, を参照のこと.
  - 21) 学習における合意と不合意に関しては, 今井理恵, 平田知美「文学の読みの指導における『学習の共同化』」, 湯浅恭正編『言語活動の充実を図る「学習の共同化と授業方法」の開発研究』(平成21-23年度科学研究費補助金・基盤研究(C)研究成果報告書), 2012年における共同研究の中で「学習の共同化」を目指す授業指導論の重要な視点になることを明らかにした.
  - 22) 成田孝「生活年齢・文化と授業」, 渡邊健治, 湯浅恭正, 清水貞夫編著『キーワードブック 特別支援教育の授業づくり 授業創造の基礎知識』, クリエイツかもがわ, 2012年, p. 16.
  - 23) 成田孝『発達に遅れのある子どもの心おどる土粘土の授業』, 黎明書房, 2008年.
  - 24) 渡邊健治, 湯浅恭正, 清水貞夫 編著, 前掲書, p. 16.
  - 25) 折出健二『人間的自立の教育実践学』, 創風社, 2007年, p. 44.
  - 26) なお, この観点については, 国語教育における文学作品を教材として, その教材の持つ思想と子どもの思想とを対決させ, 子どもの中に価値葛藤と変革を呼び起こすことで子どもが自立することをめざす文学教育を展開する「語り合う文学教育の会」の理論と実践を「学習の共同化」の視点から検討する共同研究を行った。(今井理恵, 平田知美, 前掲書).
  - 27) Booth, T. and Ainscow, M., op.cit.
  - 28) *Idem.*
  - 29) 発達障害児の支援, 指導をめぐって教職員が時に対立しながらも, 学校全体で教職員が連携, 共同していく学校づくりを行った注目される実践として次の文献が挙げられる. 湯浅恭正・越野和之・大阪教育文化センター編『子どものすがたとながいをみんなで 排除しない学校づくり』, クリエイツかもがわ, 2011年.
  - 30) 文部科学省, 前掲書.
  - 31) 三宅康勝, 横川真二, 吉利宗久「小・中学校における特別支援教育コーディネーターの職務と校内体制」, 『岡山大学教育実践総合センター紀要』, 第8巻, 2008年, p. 120.
  - 32) 同上書, p. 120.