

インクルーシブ教育における教師の専門性について

The specialty of teachers in inclusive education

中村 信雄

Nakamura Nobuo

要旨：国内におけるインクルーシブ教育システムは特別支援教育の延長にあるが、世界的にはSDGsの目標「包摂的かつ公正な質の高い教育」の実現に向けてインクルーシブ教育は進められている。このインクルーシブ教育の捉え方の違いは、教師の役割と専門性の違いとなる。本稿では、UNESCO、EU、OECDのインクルーシブ教育に関する文献を参考に、インクルーシブ教育の実践と教師の専門性について考察する。

キーワード：インクルーシブ教育 UNESCO EU 教師の専門性

1 はじめに

教師の重要性は、UNESCO（ユネスコ：国際連合教育科学文化機関）の「すべての国において、教師は教育システムに配備される最もコストがかかる、そして潜在的には最も強力な資源です。」¹という文言に象徴されている。続けて、インクルーシブ教育のもとでは、「通常の学校の教師は、より多様な生徒のニーズに対応しなければならず、また特別支援教育の教師も、彼らの仕事の文脈や焦点が大きく変化する」という状況にある。これは、教師が費やす時間と労力の増減ではなく、教師の役割や専門性に質的転換が迫られていることである。

インクルーシブ教育における教師の専門性は、インクルーシブ教育の概念や政策によって異なる。国内では、インクルーシブ教育システムの構築のために「すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる」²としている。一方、UNESCOは、インクルーシブ教育を「すべての学習者に関与できる教育システムの能力を強化していくプロセス」³と定義し、多様性に対する教育としての教師の専門性の開発を進めている。また、EUは欧州委員会の下に「特別なニーズとインクルーシブ教育のための欧州機構 European Agency for Special Needs and Inclusive Education」（以下欧州機構）という、加盟国が協力するためのプラットフォームとなる組織を設けている⁴。そこで本稿では、UNESCO、EU、OECDの文献を参考に、インクルーシブ教育を実践する教師にとって必要な専門性について検討する。

2 インクルーシブ教育とSDGs

2.1 インクルーシブ教育と特別支援教育

(1) UNESCOのインクルーシブ教育

インクルーシブ教育の出発点であるサラマンカ声明（UNESCO 1994）では、障害のある子ども、言語的・民族的・文化的マイノリティの子どもなどにある特別な教育的ニーズ（Special Educational Needs：以

下 SEN) を、「学校が組織的に行っている教育方法や厳格な教授法によって生徒が経験している困難さ」⁵ としている。つまり、SEN は子どもにある課題ではなく、学校に多様性を扱う設備がないという、教育システムの課題と考える社会モデルの視点であり、この視点の転換を「インクルージョン・レンズ」と表現している。

(2) 特別支援教育の推進と障害者権利条約

障害のある子どもの教育がインクルーシブ教育で進められる世界的な流れを背景に、日本では、2007 年に特殊教育から特別支援教育になった。2014 年に障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）が批准され、障害のある子どもの教育はインクルーシブ教育システムで行われることとなった。文部科学省は、条約の主旨に則り「同じ場で共に学ぶことを追求する」としているが、続けて「その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備する」⁶ と述べ、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を設けることを施策の中心としている。

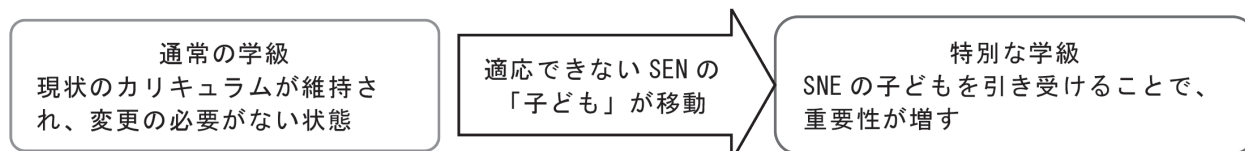
この特別支援教育に対して、国連の障害者の権利に関する委員会は、日本が提出した報告に対する所見で、「医療に基づく評価を通じて、障害のある児童への分離された特別教育が永続していること。」⁷ と懸念を示しているが、この「分離された特別教育」は、2012 年から 2022 年で特別支援学校の児童生徒数は 0.6% から 0.9%、特別支援学級は 1.6% から 3.7%、と倍増しており、その重要性も増している。

(3) 特別支援教育と通常の教育

インクルーシブ教育に対する抵抗要因として、UNESCO は、通常の教育と障害のある子どもの特別な教育という、分離された二つの教育システムの「増加する依存関係」⁸ (図 1) を挙げている。子どもの SEN に応じて多様な場を整備する政策は、特別な場の支援が充実する政策であるが、教育システムの分業制を細分化し強固にする。

図 1 通常の学級と特別な教育の相互作用

(図は筆者が作成)



注: 文部科学省は『通常の学級』とは、特別支援学校の学級、特別支援学級を除く学級を指す」と述べているとおり、通常の学級は、特別な教育課程を必要としていない子どもで構成されている。

また、インクルージョンに逆効果をもたらすインセンティブ(奨励措置)もある。「英国のケーススタディでは、教師の専門性とリソースを活用して生徒の SEN を減じた学校が、生徒のニーズが深刻ではないと判断され、追加の支援を受ける資格がないとされた学校が『間接的な罰』を受けている状況である」⁹ ことを報告している。ニーズは教師の努力で軽減できるが、その成果は評価されにくい。

また、連続性のある「多様な学びの場」は、「子どもに適した場を選択できる」として保護者に歓迎されることが多いが、その選択の背景に、インクルーシブ教育を選択した子ども達は、特別支援学校・学級と比べて、支援の利点を失う状況の上に成り立っていることも考慮する必要がある。学びの場の選択は、「障害のある子どもの教育」を選ぶ状況を子どもと保護者の自己選択と自己責任に帰結し、教育システムの変革を弱めることになる。

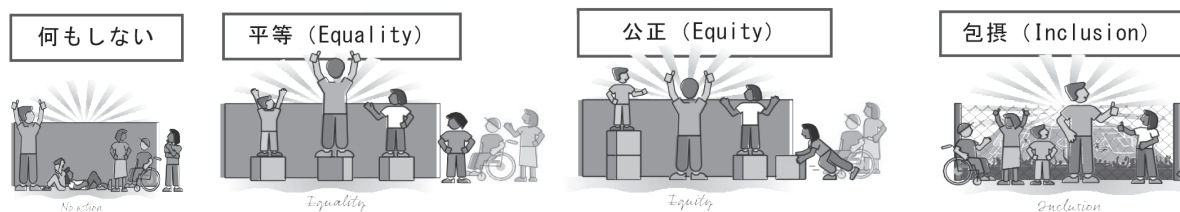
障害のある子どもの教育に対する分業的専門性は、教師の意識に反映する。欧州機構の研究報告では、インクルーシブ教育は、特定の教師だけが準備することで、「他の教師が自分の責任ではないと正当に主張できるという考えを強化してしまいます。」¹⁰ とあるが、特別な教育と通常の教育の専門性の分断は、結果として子どもを分離することになる。

2.2 SDGs の教育：包摂と公正、質の高い教育

UNESCO は、サラマンカ声明（1994 年）以降の世界的教育フォーラムの声明でインクルージョンと合わせて「公正（Equity）」を表明してきた。それは、2015 年の持続可能な開発目標（SDGs）「目標 4. すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育（Inclusive and equitable quality education）を確保し、生涯学習の機会を促進する。」に受け継がれている。

現在の世界的な教育の重要課題は、経済の構造変化やデジタル革命、学校間の競争が「構造的、経済的、社会的、政治的な不均衡を悪化させ、さまざまな属性（性別・年齢・地域・職業）による不公平をさらに強化する可能性がある」¹¹ というリスクである。この状況に対する教育の包摂と公正について、OECD は図 2 のように説明している。

図 2 平等・公正・包摂



図の右端の人は政策立案者 車椅子の人の位置は、各国で異なる。
図は、生徒の試合観戦の機会（アクセス）と個人（高さ）や周囲の状況（構造的障壁：フェンス）や提供されたサポート（ボックス）などによる 4 つ状況である。

OECD, *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps Towards an Inclusive Curriculum*, 2021, p. 14

【Figure 1】 Equality, equity and inclusion をもとに作成

平等（Equality）は、等しく学習機会が提供されるが、社会経済的状況、性別などの要因で、誰もが同じカリキュラムから成果を得られるわけではない。公正（Equity）なカリキュラムでは、生徒がアクセスできるための支援を提供する（移民の生徒向けの母国語のカリキュラムなど）。包摂（Inclusion）は、多様な特性、ニーズ、能力などを尊重し、構造的、文化的障壁という学習への参加の障壁を取り除くことである¹²。

包摂と公正は深く関係しているが、同じではない。包摂的な教育は、子どもの属性が尊重され、子どものアイデンティティや帰属意識を高めることを求める。公正な支援は、子どもの潜在能力を発揮するのを助け、子どもの発達とウェルビーイングを高めることに貢献する。

OECD は、包摂と公正の重要性について、多くの研究成果を挙げている¹³。良い教育は、その後の人生における労働成果の向上だけでなく、健康状態やウェルビーイングの向上と相関している。学習機会の不平等は出生時に始まり、個人が成長するにつれて拡大することが多いが、これらの不平等は人生に大きな違いをもたらす。特定のグループ間で学習機会へのアクセスに大きな差がある状況では、より包摂的かつ公正な教育システムが必要である。

3 インクルーシブ教育の実践

3.1 インクルーシブ教育の教育学

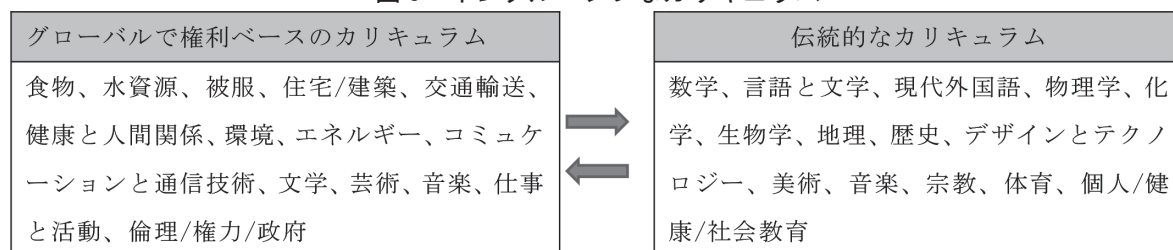
(1) インクルーシブなカリキュラム

カリキュラムが固定的かつ静的なとき、カリキュラムに子どもが合わせるために支援が必要となる。それが、教育的ニーズである。それに対し、インクルーシブなカリキュラムは、すべての生徒にとって適切になるまで開発していくものである。

インクルーシブなカリキュラムの例として、Index for Inclusion¹⁴ は、従来のカリキュラムに対応するグ

ローバルな権利ベースのカリキュラムを例示している。

図3 インクルーシブなカリキュラム



Tony Booth and Mel Ainscow 著 2016 年「The Index for Inclusion」 p 37 の図を引用

このカリキュラムは、環境と人々の相互依存の理解を促進し、子どもの経験に関連した学習活動である。学習は、社会への「問い」を中心に構成され、「学ぶ」、「探求する」、「調べる」、「検討する」といった、積極的な学習が推奨される¹⁵。また、OECD のカリキュラムの革新¹⁶では、教科横断的カリキュラム (Cross-curricular) を提唱している。このようにカリキュラムが柔軟になることは、学校や教師がカリキュラムについて決定を下す能力が必要になるが、地域社会に深く影響を与える問題を詳しく掘り下げ、教室と生活経験を結びつけることで、多様な子ども達が学ぶ機会となる。

(2) デザイン思考 Design Thinking

特別支援教育では、PDCA サイクルが推奨されている。PDCA サイクルは、生産ラインの品質管理を起源とし、決められた計画を着実に遂行するには有効であろう。しかし、子どもの成長のための支援は、教師が感じたことを共有し、アイデアを広げ、解決策を自由に発想すること、子どもの意見に耳を傾け、共感する、というステップが必要である。OECD は、公正性と包摂性のあるカリキュラムを検討するとき、デザイン思考アプローチが役立つとしている。OECD の文献にあるデザイン思考¹⁷は、変化を推進しながら問題を解決する人間中心のアプローチとして、次の4つの段階で構成されている。まず、問題は何か、なぜそれが問題か、そして解決策の棚卸しから始まる。次に、子どもとそのニーズをより深く理解するため、子どもの話を注意深く聞き、期待、経験を知り、隠れた要因、脆弱な子どもの声に特別な注意を払う。そして、メンバーから得た幅広い選択肢から、試作し、テストし、可能性のある解決策を絞り込む。デザイン思考は、定義が曖昧な問題や未知の問題に適した反復的なプロセスである。

デザイン思考 (OECD)

- 1: 問題領域の探索
- 2: 共感
- 3: ブレインストーミング
- 4: プロトタイプ (試作)

(3) 学びのユニバーサルデザイン: Universal Design for Learning (UDL) と Differentiated instruction (DI)

学びのユニバーサルデザイン (以下 UDL) では、CAST の定義¹⁸が知られている。「なぜ」学ぶのか (感情)、「何を」学ぶのか (認知)、「どのように」学ぶのか (方略) に対して、様々なオプションを提供することで、生徒が自分に最適な学習を得られ、学びのエキスパートになることがゴールである。

Differentiated instruction (以下 DI) は、「多様性に応じた指導」、「個別的指導」、「差異化」等が相当するが、「生徒が関与と才能を育む方法で学習と評価を個別化できるように支援し、生徒が独創的であることを奨励する」¹⁹という柔軟なアプローチである。DI は、学習者の能力、興味、背景、学習スタイルに応じて異なる指導法を用いることである。例として、クラス内でグループ分けを行い、それぞれのグループに異なる教材や課題を提供し、異なる指導法 (直接指導、グループ活動、探究型学習など) を使い分ける指導である。

最近のテクノロジーを利用した指導は、教材、表現などにおいて複数の手段を提供できることから、UDL や DI と密接に関連している。Web ベースの学習環境では、コンテンツがオンデマンドで得られるこ

とで、個性化された学習に有効だと考えられている。

(4) 個別の指導計画 (IEP) とアセスメント

特別支援教育では、通常の学級に在籍する児童生徒を含めて、「個別の指導計画」(Individualized Education Program: 以下 IEP) を活用した指導が柱の一つになっている。特別支援教育が通常の学級に浸透するにつれて、個別の指導計画の必要性が言われている。また、この「個別の指導計画」の様式と同様な支援計画は、不登校や日本語の指導が必要な児童生徒への支援でも活用が推奨されている²⁰。しかし、特別支援教育の実践を想定した IEP は、教室からの分離を永続させる傾向もあり、教室のカリキュラムに収まる必要がある。

個別の指導計画を作成するとき、専門家によるアセスメントが行われることが多い。最初に特性を理解することは必要であるが、環境の変化でニーズは変わるものである。そのため、アセスメントは、外部の専門家による「スナップショット」アプローチから、継続的なアセスメントに移行していく。日々の支援と子どもの反応からアセスメントする「オン・ゴーイングアセスメント (Ongoing Assessment)」は、生徒の学習状況やニーズを継続的に評価して支援を調整できる。インクルーシブな支援には形成的なアセスメントが必要となる。

3.2 令和の日本型教育 「個別最適な学びと協働的な学び」とインクルーシブ教育

今後の教育の方向性を示す「令和の日本型教育」²¹ は、SDGs の教育目標を踏まえて、「誰一人取り残すことのない、多様性と包摂性のある社会の実現」を求める教育と位置付けている。そして、「生徒指導上の課題の増加、外国人児童生徒数の増加、通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒、子供の貧困の問題等により多様化する子供たち」という状況に対応して、学校の多様性と包摂性を高め、教育の機会均等を実現するものである。

令和の日本型教育は、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実し、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進めることとされる。「個別最適な学び」は、教師主導の「指導の個別化」と学習者主導の「学習の個性化」で構成されるが、個別的な支援がなければ「公正性」は保障されない。協働的な学びは、「生まれ育った環境にかかわらず、また、障害の有無に関わらず、様々な人と関わりながら学ぶ」²² ということであるが、協働的な学びには、「他者」との関係があるインクルーシブな教室が必要である。

また、生徒にとって、自分の生活や経験、興味や関心に結びついた学びが「主体的な学び」であれば、様々な子どもが主体的に学ぶ教室は、「多様な学び」が生まれる教室である。

4 インクルーシブ教育における教師の専門性と教師の学び

4.1 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と教師の専門性

インクルーシブ教育は、特定の分野の専門家が担うものではなく、学校や教育システム全体が組織的に取り組むものである。中央教育審議会の報告²³ では、すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していること、特に発達障害に関する一定の知識・技能は必須としている。一方、国連の人権委員会の懸念と要請は次の点である²⁴。

- ・ 通常教育の教員の障害者を包容する教育 (インクルーシブ教育) に関する技術の欠如及び否定的な態度
- ・ 通常教育の教員及び教員以外の教職員に、障害者を包容する教育 (インクルーシブ教育) に関する研修を確保し、障害の人権モデルに関する意識を向上させること

特別支援教育と発達障害の知識・技能が、分離された特別教育になるか、インクルーシブ教育に関する技術になるか、は、「人権モデルに関する意識」の有無で決まるであろう。

4.2 EU・UNESCO にみる教師の専門性

(1) UNESCO の教師の専門性

インクルーシブ教育の実践は、教師によって進められる。したがって、教師が、すべての児童生徒の成功を可能にするような価値観、知識、姿勢をもって変化の主体とならない限り、インクルージョンは実現できない。しかし、多くの場合、「教師は、インクルージョンの原則への責務と、教師自身の準備と教師へのサポートに対する疑問が混在している」²⁵ という現状である。インクルーシブ教育における教師の専門性は、指導法や学級経営、専門家との連携、学習評価など、広範囲であるが、その新しい知識と技術を実践するには、適切な労働条件とサポートも必要である。

また、支援員の増加に伴う専門性の向上と教師の多様性も課題である。障害者など、排除されやすいグループの当事者としての教師は、すべての児童生徒のロールモデルとなることでインクルージョンが補強されるということも認識する必要がある。

(2) 欧州機構の TPL (Teacher Professional Learning for Inclusion)

欧州機構は、インクルーシブ教育の実現のために、教師および教育関係者を支援するためのプロジェクト「インクルージョンのための教師の専門的学習 (Teacher Professional Learning for Inclusion : 以下 TPL)」に取り組んでいる。このプロジェクトの対象は、初任者、経験豊富な教師、校長などのリーダー、教師教育者まで含まれ、初等教育、中等教育、教師教育の関係者など、すべての校種に関係している。

TPL では、加盟国のインクルーシブ教育における教師の専門性を調査しているが、障害等の専門知識ではなく、公正性と包摂性という広い概念と実践の専門性を重視している。具体的には、研究過程で「当初、研究者は特別なニーズの専門知識に関連する能力を探していましたが、研究の終わりには、これらは包摂的な実践の中心とは見なされなくなりました」²⁶ と述べている。重要なのは、次のような項目である。

- ・カリキュラム、DI (クラス内のグループ分け)、学習の個性化、学習者中心の教育、評価、などの学習指導
- ・サポート、異文化学習、ジェンダー教育、ギフテッドの教育などの子どもの理解
- ・同僚との協働、好奇心、批判的思考、柔軟性、責任感、保護者とのコミュニケーション、学校開発 (例 : index for inclusion の利用) などの教師の資質と学校文化

そして、重要な点は、「学習者のウェルビーイングに配慮すること」「教師自身の価値観と態度や行動を振り返り適応する力」といった項目を挙げている。

(3) 専門的支援の役割

欧州機構は、特別支援教育の専門家の役割についても、研究プロジェクトを立ち上げている。「インクルーシブ教育を支援する専門的支援の役割を変える ; Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education : 以下 CROSP」である。特別支援教育の専門家は、特別支援学校や特別学級で障害児を直接支援する役割を担ってきたが、インクルーシブ教育では、一般の学校の教師や支援スタッフと協力し、クラス全体をインクルーシブにすることを支援する役割に移行する。専門的支援は、SEN の子ども向けの追加の教育と評価と支援、学校と教師及び保護者向けのリソースに変わっていく。この CROSP プロジェクトの主要な改革は、インクルーシブ教育に向けた専門的支援を再概念化し、通常の教育と専門的支援と間の関係を再構築することであり、権利に基づくアプローチを促進し、新しいサポートシステムの開発することである²⁷。

4.3 インクルーシブ教育と教師の専門性、教師の学び

(1) インクルーシブな教師の専門性 : 障害知識から、授業づくり、学級づくりへ

文部科学省のインクルーシブ教育システムでは、すべての教員に対して、特別支援教育の知識・技能、特に発達障害に関する知識・技能が求められている。しかし、その知識は、子どもの特性に応じた個別的支援ではなく、授業づくりと学級づくりに活かされるものでなければならない。国内のインクルーシブ教育の専門性に関する研究²⁸でも、すべての教員に求められる専門性の基本は、集団形成 (学級づくり)、

学習指導（授業づくり）、生徒指導であり、これに特別支援教育に関する知識・技能の活用、教職員及び関係者の連携・協働、共生社会の形成に関する意識を含めることが必要であると述べている。

特別支援教育の専門性には、各障害種の医学的・心理学的知識や障害特性に対する理解と支援が占める割合が高いが、子どもを医学モデルで視ると、治療的、個別的、分離的になる傾向がある。医学モデルの客観性は、予算配分と人員配置といった教育資源の配分では妥当性があるかもしれないが、授業や学級の変容にはつながらず、包摂性を高めることにはならない。

それに対して、欧州機構の TPL では、新任教師がクラス内のすべての学習者に対して自信を持って教育するために必要な能力を「教科の知識に加えて、児童/青少年の発達と、構成主義的アプローチ、問題ベースの学習、協同学習などの教育スキルに関する知識」²⁹ としており、インクルーシブな授業づくりが教師の出発点になっている。

（2）協働性：分業制への挑戦と教師の役割の変化

現在の特別支援教育によるインクルーシブ教育システムは、ニーズに応じて「多様な場」を構築して専門的指導を行うという、分業的なシステムである。発達障害の子どもに対しては通級や特別支援学級、不登校の子どもに対しては不登校特例校や教育支援センター、といったように、子どものニーズに応じることで、より細分化されていく。また、特別なニーズの分類化は、発達障害、不登校、ジェンダーアイデンティティなどが複数重なる「交差性（intersectionality）」の課題が生まれる。

この分業的教育システムにおける教師の役割は、固定されたカリキュラムの下で、子どもの学習や発達について全体的に関与する学級担任（ゼネラリスト）と発達障害などの特定分野の専門家（スペシャリスト）で構成されるようになり、子どもは、そのどちらかが担当するようになる。

これに対して、欧州機構の TPL や UNESCO の文献で学校に求めるものは、学校全体で支援にあたるホール・スクール・アプローチやキャパシティビルディングである。そして、教師には、自分の価値観や先入観を変えることと協働性を求めている。欧州機構の研究では、実践の中心的条件の第1に協働的指導（Co-operative teaching）を挙げ、「教師は、学校内のさまざまな同僚や学校外の専門家からの支援を受け、協力する必要があります。」³⁰ と述べている。分業システムによる分離の圧力を弱めるものは、協働性である。

（3）対話と即興性

教室では、教師はアドバイスを受ける機会はない。教師の子どもに対応する力は、日々子どもと接する中で新しい試みや発見があり、そこに価値のあるものが見つかったときに、通常の指導の選択肢に追加される。いわゆる「引き出しの多い」と言われる教師である。

教師に求められる専門性に、臨床の知がある。一般的な専門家のイメージは、理論を適用して問題を解決する「技術的合理性」モデルである。「技術的合理性」では、法則性、エビデンス、再現性が重視され、理論に沿った実践を試みる。それに対して、ドナルド・ショーン（Donald A. Schön）の「反省的实践」（Reflective Practice）の概念では、複雑性、不確実性、独自性、価値の葛藤、という現実の中で、教師は、「実践の中の省察」³¹ を行う専門家として活動する。理論や知識を厳密に適用するのではなく、対象（生徒）との対話、経験則、省察、協働を重要視する。多様性に富む教室は、不確実性の世界である。UNESCO の教師のトレーニングツールには、「授業には多くの『驚き』があり、それゆえに、授業が『変化する』ための多くの可能性があります」³² として、即興的な対応に教師の専門性があることを見出している。そして、この即興的な対応が上手くいくのは、生徒との関係が一方的ではなく、対話的なときである。

また、生徒も教師の態度や言葉に対して、即座に反応している。特に、周囲から異質と認識される子どもへの接し方は、教師の態度がモデルになることを自覚しなければならない。この教師の態度は、多様性の教室においては、「隠れたカリキュラム：hidden curriculum」となる。

教師の行為が、即興的な対応によるのであれば、直感的に行った行為を意識的なレベルに引き上げる省察の機会を作ることは重要である。その省察の機会となるのが、授業研究である。UNESCO は、日本や

他のアジア諸国で確立された体系的な手法としての「授業研究」の取り組みを紹介している³³。「授業研究」は、指導案をなぞる授業ではなく、「生徒の学び」から教師が学ぶ、いわば「授業の事例研究：ケーススタディ」である。また、欧州機構は、研究者と協働して授業を実践するアクションリサーチの有効性も示している³⁴。これらの方法は、教師個人の知識や技能を高めるだけではなく、同僚の教師、学習支援員やコーディネーターなど、インクルージョンに関係する他の専門家との協働的活動である。

(4) 教師の学習観

インクルーシブ教育における教師は、教科の知識に加えて、児童/青少年の発達、UDLやDI、協働学習などの指導方法に関する知識を求められるが、その元になるものが教師の学習観である。教師の学習観には、大別して、行動主義、認知主義、構成主義、そして社会的構成主義がある。授業のユニバーサルデザインや個に応じた指導を例にすれば、「できること」を重視する行動主義的な学習観では、誰でも取り組みやすい工夫されたドリルで効率良く学習することを目指し、その達成を学習成果とする。認知主義的な学習観による授業では、視覚優位や聴覚優位といった認知特性に配慮した教材の提示やワーキングメモリと処理速度を考慮した課題の提供などが行われる。一方、知識は、自らが構成するものとする構成主義的な学び、あるいは、知識は社会的営みであり共同体への参加の過程で学ぶと考える社会構成主義的な学びでは、学級全体が学びの共同体となり、課題解決型の協働学習が実践される。この教師中心の学習から学習者中心の学習への転換は、教師の役割を「壇上の賢人から傍らの支援者」³⁵へ変える。

行動主義、認知主義は、個別最適化しやすく、個人の能力を伸ばす学びであり、教師は評価しやすいであろう。しかし、「できる」や「わかる」に焦点を当てることは、能力差を強調・顕在化し、子ども同士の関係は競争的か孤立した関係になりやすく、子どもの多様性は学習の資源とはなりにくい。それに対して、社会構成主義的な学習は、他者を必要とする学びであり、子ども同士の関係を必要とし、必然的に多くの子どもを包摂する学びになる。Index for Inclusionで例示したテーマは、現在の世界的課題であるが、「現実とみなしているものは、社会的関係の産物」³⁶と考える社会構成主義の学習観が適しているように、インクルーシブ教育の授業では、構成主義および社会構成主義の指導モデル³⁷が適合しやすい。

(5) 教師の学び

インクルーシブ教育を生徒として経験した教師は少ない。特に、初任者教師は、自分の体験をもとにした学習観ではなく、インクルーシブ教育を同僚の実践から学ぶことになる。初任者教師の学びは、周辺的な役割から始め、全体像をつかみながら、徐々に中心的な役割に移行していくことで熟達者になる正統的周辺参加の学びである。

経験豊富な教師がインクルーシブな指導を採用することは、教師にとって新しい働き方を意味し、ストレスや仕事量に悪影響を与えることを危惧する。しかし、教師が消極的になる理由には、インクルージョン・レンズは、つまるところ、「生徒が学んでいない場合、問題は学習者ではなく、教え方にあるかもしれない」と認識することである。インクルーシブな指導法を採用するには謙虚さが必要となる。教師が、この結論を受け入れれば、前進し、真にインクルーシブな教育方法に取り組む意欲となる³⁸。

教師にとって、インクルーシブ教育は、自らを変革することを要求する。インクルーシブ教育では、「教える」ことの転換が求められるが、重要なことは、「実践から学ぶ」ことである。日々の実践から学び続けることで、はじめてインクルーシブ教育の専門家で在り続けることができる。

引用・参考文献

¹ UNESCO, “Reaching Out to All Learners : a Resource Pack for Supporting Inclusive Education”, 2016, p.41

² 文部科学省, 「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)」, 2012, p.45

³ UNESCO, “A guide for ensuring inclusion and equity in education”, 2017, p.7

⁴ 中村信雄, 「インクルーシブ教育の現在」, 東京理科大学教職教育研究第7号, 2021, p.97

- ⁵ UNESCO, “A guide for ensuring inclusion and equity in education”, 2017, p.9
- ⁶ 文部科学省, 「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)」, 2012, p.3
- ⁷ 国連障害者の権利に関する委員会, 「日本の第1回政府報告に関する総括所見」, 2022, p.14
- ⁸ Roger Slee, “Defining the scope of inclusive education”, UNESCO, 2018, p.17
- ⁹ European Agency for Development in Special Needs Education, “Inclusive Education and Classroom Practice”, 2003, pp.17-18, <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-education-and-effective-classroom-practice> (参照 2024年5月23日)
- ¹⁰ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, “Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion Conceptual Working Paper”, 2021, p.11
- ¹¹ UNESCO, “Towards inclusion in education: Status, trends and challenges The UNESCO Salamanca Statement 25 years on”, 2020, p.20
- ¹² OECD, “Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps Towards an inclusive Curriculum”, 2021, p.17, <https://doi.org/10.1787/6b49e118-en>. (参照 2024年7月10日)
- ¹³ OECD, “Equity and Inclusion in Education Finding Strength Through Diversity”, 2023, p.29 https://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-inclusion-in-education_e9072e21-en (参照 2024年7月2日)
- ¹⁴ Tony Booth and Mel Ainscow, “The Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values”, 2016, p.37
- ¹⁵ Tony Booth and Mel Ainscow, “The Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values”, 2016, p.125
- ¹⁶ OECD, “Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps Towards an inclusive Curriculum”, 2021, p.26, <https://doi.org/10.1787/6b49e118-en>. (参照 2024年7月10日)
- ¹⁷ OECD, “Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps Towards an inclusive Curriculum”, 2021, p.19, <https://doi.org/10.1787/6b49e118-en>. (参照 2024年7月10日)
- ¹⁸ CAST (Centre for Applied Special Technology), “Universal Design for Learning Guidelines, Version 2.2”, 2018
- ¹⁹ OECD, “Equity and Inclusion in Education Finding Strength Through Diversity”, 2023, p.260, https://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-inclusion-in-education_e9072e21-en (参照 2024年7月2日)
- ²⁰ 文部科学省, 「不登校児童生徒, 障害のある児童生徒及び日本語指導が必要な外国人児童生徒等に対する支援計画を統合した参考様式の送付について (通知)」, 2018, p.1
- ²¹ 文部科学省, 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～ (答申)」, 2021, pp.16-24
- ²² 文部科学省, 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」, 2016, p.17
- ²³ 文部科学省, 「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)」, 2012, p.45
- ²⁴ 国連障害者の権利に関する委員会, 「日本の第1回政府報告に関する総括所見」, 2022, p.14
- ²⁵ UNESCO, “Global Education Monitoring Report Summary 2020”, 2020, p.18
- ²⁶ European Agency for Development in Special Needs Education, “Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities”, 2011, pp.47-48, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-en.pdf> (参照 2024年4月6日)
- ²⁷ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Changing the Role of Specialist Provision: Final Summary Report. 2022 p.6, https://www.european-agency.org/sites/default/files/CROSP_Final_Summary_Report_EN.pdf (参照 2022年10月24日)
- ²⁸ 国立特別支援教育総合研究所, 「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究 (平成23年度～24年度)」, 2013, p.8

-
- ²⁹ European Agency for Development in Special Needs Education , “Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities” , 2011, p.65 , <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-en.pdf> (参照 2024 年 4 月 6 日)
- ³⁰ European Agency for Development in Special Needs Education , “Inclusive Education and Classroom Practice” , 2003 , p.5 , <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-education-and-effective-classroom-practice> (参照 2024 年 5 月 23 日)
- ³¹ ドナルド・ショーン (訳) 佐藤学 / 秋田喜代美 , 「専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える」 , ゆみる出版 , 2001 , pp.101-121
- ³² UNESCO , “Reaching Out to All Learners : a Resource Pack for Supporting Inclusive Education” , 2016 , p.138
- ³³ UNESCO , “Reaching Out to All Learners : a Resource Pack for Supporting Inclusive Education” , 2016 , p.116
- ³⁴ European Agency for Special Needs and Inclusive Education , “Key Actions for Raising Achievement: Guidance for Teachers and Leaders” , 2018 , pp.19-22
- ³⁵ ガート・ビースタ (訳) 上野正道 , 「教えることの再発見」 , 東京大学出版会 , 2018 , p.1
- ³⁶ ケネス・J・ガーゲン (訳) 東村知子 , 「あなたへの社会構成主義」 , ナカニシヤ出版 , 2004 , p.348
- ³⁷ Tim Loreman , “Pedagogy for Inclusive Education” , Published online , 2017 , p.18 , <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-148?print=p> (参照 2024 年 6 月 25 日)
- ³⁸ Tim Loreman , “Pedagogy for Inclusive Education” , Published online , 2017 , p.13 , <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-148?print=p> (参照 2024 年 6 月 25 日)