

協働的な学びの場においても算数を活用できる

教育者養成のための一考

the Method of Utilizing Mathematics Education
in Trust-based Cooperative Learning
for Students of Elementary School Teacher Training Course

清水 一紘、清水-斎藤 恵子

1. 要旨

本稿は、障がいごとに研究された算数の苦手分野を調査し、「個別最適な学び」として特に重視すべき算数の課題を知るだけでなく、共通の算数の課題を発見し、より多くの児童に開かれた学びのユニバーサルデザインとしての「協働的な学び」を探究するための調査研究である。この「個別最適な学び」と「協働的な学び」を両輪として、海外の動向にも学び、より多くの児童に「主体的・対話的で深い学び」を提供できる教育者を養成するための算数教授法を検討した。

キーワード 算数教育 インクルーシブ教育 学びのユニバーサルデザイン

2. 研究の背景と目的、対象

2.1 研究の背景

「令和の日本型学校教育」の構築に関する答申（文部科学省,2022）によれば、Society5.0時代及び新型コロナウイルス等による予測困難な時代の到来に対し、新学習指導要領の着実な実施やICTの活用により、一人一人の児童・生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値ある存在として尊重し、多様な

人々と協業しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となれるようにすることが必要とされている。¹⁾

このような背景で、より多くの児童・生徒にひらかれた算数・数学を提供できる人材を育成する上で重要なのは、ただ、算数・数学をわかりやすく教え、数理の困難さを抱える児童・生徒に寄り添い、「個別最適な学び」を提供できるだけでは十分といえないだろう。特別支援学校の教員でなくとも、彼らには、ミクロの視点で、日本の現行の教育制度下での各教育現場で抱える困難や問題とその対策を、障がいの有無にかかわらず広域に学年を越えて重層的に理解することが必要だ。それと共に、マクロの視点で、海外の教育制度からも学び、どのような授業を展開することが最善であるか考え、主体的にアップデートしていく意欲と方法を獲得し、周りと共有していく力が常に求められている。

日本の現行の教育制度では、小学校・中学校については、通常の学校と特別支援学校に分かれる。さらに通常学校では支援学級と通常の学級に分かれる。支援学級に所属している児童・生徒は、必要に応じて一定程度、通常の学級で学習している。しかし、専門的な場での支援を受けることなく、通常の学級で学ぶ児童・生徒も一定数いる。例えば、知能指数が70未満の児童・生徒は行政施策上知的障がいと認められ、教育や福祉の支援の対象となり得るが、知能指数の境界部分の、知能指数が70から85の境界知能の児童・生徒は、知能検査の結果だけでは知的障がいとも発達障がいとも診断されない。また、はっきりとした原因はわかりにくい、課題を抱えるいわゆるグレーゾーンに位置づけられる児童・生徒もいる。このような児童・生徒の多くは、通常の学級に所属している。²⁾ こうした背景もあり、近年、日本でも学びのユニバーサルデザイン化が提唱されている。学びのユニバーサルデザインとは、支援・配慮が必要な児童・生徒・学生だけでなく、誰にでもわかりやすく理解できる授業を工夫することだ。つまり、ひとりひとりの児童・生徒・学生のニーズに的確に対応できる授業を進めていくことが、学びのユニバーサルデザイン化である。³⁾ そのためにニーズを発見し、的確に対応するためには、各教員が、児

童・生徒・学生の各々の様子を観察し、時には声に耳を傾け、工夫を凝らし、チームでの共有していくことも重要である。一方で、今までどのような困難が実際に起こり、どのような対処をしているか、事例から学ぶことも当然大切だ。ただ、数学についてのインクルーシブ教育や学びのユニバーサルデザインに関する先行研究の多くは、「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」⁴⁾ や「日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察－現状分析と国際比較分析を通して－」⁵⁾ のような支援教育の立場から総論的にインクルーシブな教育を述べたもの、「盲児における図形・空間認知力の育成－盲学校算数科における学習指導の改善－」⁶⁾ や「聴覚障害児の算数を理解する能力を高める指導法の研究－聾学校初学部 A 児とのやり取りの工夫を通して－」⁷⁾、のような障がいごとに生じた算数・数学での困難について特化したもの、また、「算数障害の児童への支援を配慮した教材の開発の留意点」⁸⁾ 「数学授業－インクルーシブデザイナー－」⁹⁾、「中学校算数科ユニバーサルデザインの授業プラン 30」¹⁰⁾ のような算数・数学による困難を払拭するためのものが多い。

2.2 研究の目的・対象

本研究では、より多くの児童・生徒の「個別最適な学び」だけでなく、「協働的な学び」として算数・数学の講義、さらにはより多くの児童・生徒・学生にひらかれた「協業的な学び」としての探究や総合学習の場での算数・数学活用を念頭においた「主体的・対話的で深い学び」への支援の在り方を検討するため、文献を調査・本学での講義をもとに、将来的により多くの子どもの学習権を保障できる学校の実現を目指せる人材を養成する講義実施のための検討を目的とする。

3. 研究の方法

本研究では、国際数学・理科教育動向調査 (Trends in International Mathematics and Science Study: 以下 TIMSS) における児童・生徒の学力推移・意欲・自信について調べ、関連図書や CiNii 及び Google Scholar のようなデータベースを活用し、交通常

の学級及び支援学校の分類ごとに執筆された算数・数学の困難事例やその対策に流及び共同学習における算数の実施率あたる。また、多様な人材がいる本学での授業実践の中でどのように支援や配慮を行ったかも述べ、教室内での合意の形成の重要性についても考える。さらに、海外での学びのユニバーサルデザインの取り組みやインクルーシブ教育の現状についても調査し、ひらかれた算数・数学教育において、「個別最適な学び」と「協業的な学び」を両輪にした「主体的・対話的で深い学び」について考える。

4. 結論

4.1 日本における算数の現状と課題

4.1.1 日本の児童・生徒の算数・数学の学力と価値観

TIMSS は、国際教育到達度評価学会 (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) が、児童生徒の算数・数学、理科の教育到達度を国際的な尺度によって測定し、児童生徒の教育上の諸要因との関係を明らかにするため、1995年から4年ごとに実施している調査だ。TIMSSでは、学習調査だけでなく、質問表調査も行われている。TIMSSの算数学力調査の日本の結果は、表1に示すように、TIMSS1995が597点で26カ国中3位、TIMSS1999については日本では算数学力調査実施せず、TIMSS2003が565点で25カ国中3位、TIMSS2007が568点で36カ国中4位、TIMSS2011が585点で50カ国中5位、TIMSS2015が593点で49カ国中5位、TIMSS2019が593点で58カ国中5位と比較的高い成績だった。しかし、質問表調査では、日本は、「算数が楽しい」と答えた小学生は改善傾向にあるものの77%で国際平均の84%には及ばず、中学生でも56%で国際平均の70%に及ばなかった。また、「算数・数学が得意だ」と答えた日本の小学生では日本は65%と国際平均の69%には及ばず、日本の中学生でも40%と国際平均の47%に及んでいなかった。後ほど、取り上げるアメリカとイタリアの得点と順位は次の通りであった。アメリカは、TIMSS1995が

545 点で 12 位、TIMSS2003 が 518 点で 12 位、TIMSS2007 が 529 点で 11 位、TIMSS2011 が 541 点で 11 位、TIMSS2015 が 539 点で 14 位、TIMSS2019 が 535 点で 15 位であった。また、イタリアは、TIMSS1995 は不参加、TIMSS2003 が 503 点で 15 位、TIMSS2007 が 507 点で 16 位、TIMSS2011 が 508 点で 24 位、TIMSS2015 が 507 点で 30 位、TIMSS2019 が 515 点で 30 位であった。¹¹⁾

表1：算数学力調査の平均点の上位国・地域（上段：国・地域、下段：平均点）¹¹⁾

	第 1 回 TIMSS1995	第 3 回 TIMSS2003	第 4 回 TIMSS2007	第 5 回 TIMSS2011	第 6 回 TIMSS2015	第 7 回 TIMSS2019
1	シンガポール 625	シンガポール 594	香港 607	シンガポール 606	シンガポール 618	シンガポール 625
2	韓国 611	香港 575	シンガポール 599	韓国 605	香港 615	香港 602
3	日本 597	日本 565	台湾 576	香港 602	韓国 608	韓国 600
4	香港 587	台湾 564	日本 568	台湾 591	台湾 597	台湾 599
5	オランダ 577	ベルギー（フ ラン コ ン 語 圏） 551	カザフスタ ン 549	日本 585	日本 593	日本 593

※ TIMSS1999 の調査について、日本は実施していない。

4.1.2 通常学級の児童・生徒・学生の算数・数学における困難とその対策

芳沢(2006)の「算数・数学のつまずきの分類」では、高度すぎるものと単純ミスのようなものを除くと、小学校では、図2に示した、つまずきの12のカテゴリーと28の分類をあげた。¹²⁾

表2：小学校における算数学習のつまずき¹²⁾（小学生のみを抜粋）

(1) 0と1に関する特別な取り扱い	①全体としての1 ②0の認識と0で割れないこと
(2) 表現の形は異なっても算数としては同じものであることの認識	③2:3と4:6のような比
(3) 計算におけるおよその見当	④割り算 ⑤概数における答えの数字の桁数
(4) 説明文や問題文の意味の理解	⑥低学年向けの算数文章題で+, -, ×, ÷のどれをつかうか ⑦高学年向けの算数文章題で国語的な文の解釈ができない
(5) 移動や作用の順番	⑧『足してから掛ける』と『掛けてから足す』の違い
(6) 移動や作業の逆	⑨引き算や割り算では成立しない結合法則
(7) 具体例の認知器不足のまま学ぶ抽象概念	⑩『イチ、ニ、サン、…』と100までいえることと個数の概念 ⑪長さの概念をようやく理解したものが学ぶ面積・体積の概念
(8) 公式の適用と式変形の妥当性の吟味	⑫×、÷は+、-より優先 ⑬カッコはかたまり ⑭四角形は面積公式における底辺に対する高さの誤解 ⑮円の面積公式と円周公式の混乱 ⑯小数どうしの割り算における余りの小数点の位置
(9) 比に関して比べる対象にある誤り	⑰割合 = 比べられる量 ÷ もとにする量 ⑱『～の～に対する割合』における元にする量はどれか ⑲食塩水濃度の問題における元にする量
(10) 扱う対象の拡張や単位の変更に よって生じる理解面での	⑳ 個数としての数字と連続量としての数字 ㉑ 小数と分数の導入方法の違いから起こる混乱

ギャップ	㉒ 仮分数と帯分数の両方が存在する意味 ㉓ 分数で割るときなぜ分母・分子を取り替えてかけるのか ㉔ $\square = \triangle$ でも $\square \text{ cm}$ と $\triangle \text{ cm}$ は違う
(1) 図形的な実際の体験不足	㉕ 立体の切断面の形が想像できない ㉖ いろいろな表し方がある展開図
(2) 直観的な説明が優勢な内容	㉗ 『ながしかく』と長方形 ㉘ 平均は『足してその個数で割る』ものか (誤)

4.1.3 聴覚障がいのある児童・生徒・学生の算数・数学及びコミュニケーションの困難とその対策

中野によれば、聴覚障がいのある児童は小学校高学年以降の教科学習が困難だ。一般に、「9歳の壁」や「9歳の峠」と呼ばれ、小学中学年段階までは到達できるが、その後、学習の停滞や伸び悩みがある。¹³⁾ 片岡ら(2014)は、聴覚障がいの児童の算数のつまずきとして、表3に示すように、(1)日本語の読み方、(2)日本語の意味、(3)計算記号の意味、(4)絵や図の読み取り、(5)整数・小数・分数の関係、(6)全体と部分、(7)数と量、7つのカテゴリーと具体例をあげた。この結果を受けて、指導の工夫として、片岡ら(2014)は、(1)日本語の指導、(2)言葉と計算、(3)絵や図で考える、(4)合成と分解、(5)四則計算の関係、(6)既習事項で考えるという6つのカテゴリーをあげている。¹⁴⁾

表3: 聴覚障がいのある児童の算数学習における「つまずき」¹⁴⁾

(1)日本語の読み方	①数詞の読みの困難
(2)日本語の意味	②算数特有の単語や日常生活であまり使わない単語による困難 ③文章題の日本語の意味を理解したうえで、示された数関係性を考えることの困難
(3)計算記号の意味	④計算記号導入は具体的な事例ため、その具体性が記号の意味を規定してしまう
(4)絵や図の読み取り	⑤文章題の読み取りからの作図とその作図意味理解の困難
(5)整数・小数・分数の関係	⑥日本語の理解の不十分とも関係し、計算結果を具体的な例で、直感的に判断する傾向(かけ算=増える,わり算=減る)のため小数や分数の計算の導入時の様々な困難
(6)全体と部分	⑦全体としての1
(7)数と量	⑧序数性と基数性

しかし、伊東ら(1999)によれば、聴覚障がいによる困難には科目による差異があり、数学は受けやすい授業とした。¹⁵⁾ 下中村(2014)によれば、聴覚障がいのある児童・生徒が算数・数学を受けやすいのは、音声による情報入手が十分でない児童・生徒にとっても、板書や数式を用いた操作を通しての理解が、他の教科と比べれば

比較的無難だからだ。¹⁶⁾しかし、佐渡ら(2005)によれば、5年間にわたる聾学校の聴覚障がいのある児童に対するCRT学力調査の結果、算数の文章題の学年別到達度が小学1年次は70%だが、学年が上がるにつれ低下し、小学5年次には20%となった。また、実年齢対応学年で検査が実施できた割合も学年があがると低下する傾向がみられ、実年齢学年での理解という面で苦戦していること、学年における内容を理解しないまま次の学年での学習に入ってしまった点を指摘していた。¹⁷⁾

聴覚障がいのある児童が抱える算数の困難としては、文章題に関するものが特に多く研究されていた。例えば、藤野(2002)は、文章題表象形成に関して次の3点が有効であるといった。①言葉の意味を理解できることを重視した段階においてはやり取りの工夫を行うことが有効であること、②文章題の指導においては、特に文章で問われている事柄の関係を理解させることに着目し、1つ1つの文章の場面や数量の関係などに重点を置き、文章題の内容に応じて、やり取りに教材・教具を工夫して活用することが有効であること、③算数文章題の学習に意欲的に取り組ませるためには、特に言葉掛けの仕方やコミュニケーション手段の活用を工夫することが有効であることだ。⁷⁾また、片岡(2022)は、一見問題なくコミュニケーションができていような軽度・中等度の聴覚障がいの児童でも、学校で、情報バリアフリーの状況が提供されているとは言い難く、聴覚状況の理解と情報バリアへの対策、有している課題の把握とそれに対する支援・合理的配慮を上げていた。さらに、言語聴覚士や聴覚支援学校等による専門的検査や指導を併用できるよう、連携した支援体制の構築、情報の共有も上げていた。¹⁸⁾

4.1.4 視覚障がいのある児童・生徒の算数・数学における困難とその対策

「すべての視覚障害児の学びを支える視覚障害教育の在り方に関する提言」(文部科学省, 2010)によれば「すべての視覚障害児の学びを支える視覚障害教育の在り方に関する提言」(文部科学省, 2010)によれば、視覚障がいのある児童は、授業場面で、黒板や映像教材に

よる視覚的な伝達手段を使うことができず、音声を中心にして、授業内容を理解する。しかし、音声は、刻一刻消えていくため、それを正確に聞き取るためには、集中力の持続と、論理的な聞き取りによって頭の中に全体像を構築する技術を身に付ける必要がある。¹⁹⁾ こうした共通の課題はあるにせよ、視覚障がいのある児童・生徒の算数・数学について論ずる場合、まずは、早期全盲とそれ以外を分けて考えることは重要である。なぜなら、人間の認知発達に重要な貢献をしているのは、視覚的情報であり、目から得られる情報は全情報量の80%を越すと言われているからだ。人間の行動にとって重要な視覚が、生来か、早期において欠損すると、環境に対する認知行動は著しく制限されるからだ。⁶⁾

まず、早期全盲の場合についてあげると、笹田ら(1992)は、環境に対する認知行動の制限により以下の問題が生じることを指摘した。①周囲の様子がわからない、②視覚的模倣ができない、③視覚的刺激に対する反応が起らない、④具体的事物で知らないものが多い、という4点だった。⁵⁾ このため、盲学校の算数のカリキュラムの最初には指たどりおよび触察がある。さらに、笹田ら(1992)は、こうした障がいのある児童の算数の理解で、特に困難をしめす図形・空間概念の形成は、通常の学級で理想とされる①場面→③操作的行動→④記号操作→⑤理解という方法でなく、理解ための「概念行動」が不可欠なことを上げていた。この概念行動とは、たとえば、「三角形」を指導する場合、三角形の形を有する立体(具体物)から平面を取り出し、平面図形から輪郭線としての線図形をそして、線図形から点を抽象していく過程を細かくたどり、概念形成へと導くものである。これを含んで、笹田ら(1992)は、重度の視覚障がいがある児童への算数学習活動の順は、①場面→②概念行動→③操作的行動→④記号操作→⑤理解、で示されるような展開していくべきだと主張した。⁶⁾

次に、弱視の児童についてだ。大内(2009)によると、弱視の児童・生徒の計算学習上の困難は、①書字に時間がかかること、②書いた数字の読み取りづらさや桁のずれ、③計算過程を全て書くと内容の確認が困難になり効率が下がる、3点をあげた。²⁰⁾ また、弱視の児童は可視領域の狭小さのため情報量が制限され分数の計算に及ぼす影

響があるが、鈴木ら（2011）は実験を行い、情報量の制限が分数の計算時間に影響を及ぼす可能性を報告していた。²¹⁾

これらを勘案すると、聴覚障がいの児童以上に、視覚障がいの児童の指導は特殊性を帯びているようにも思われる。しかし、佐藤ら（2021）は、視覚的困難性を示す学習障がい児や学業不振児に対する多感覚なアプローチについても、視覚障がい児に行っている触覚の特性を理解した指導が行われるべきだと述べていた。なぜなら、早期全盲児の算数・数学的能力をさらに伸長させる方法として、①触覚的体験を言葉に変換する行為の意義と、②正眼児の視覚的ワーキングメモリにあたる、触覚情報を言葉を介した思考につなげる技能に関する触覚固有のワーキングメモリの重要性を上げていたからだ。²²⁾

4.1.5 算数障がいのある児童・生徒の算数・数学における困難とその対策

算数の障がいは、DSM-5においては、限局性学習症の中でも「算数の障がいを伴う」ものだ。²³⁾ 国際疾病分類（ICD-10）では、心理的発達障がいのうち、学習能力の特異的発達障がいにおいて分類された「算数能力の特異的発達障がい」に評される。²⁴⁾ 知的能力の低下はみられず、且つ、家庭や学校での学習環境の問題や本人の怠惰さによるものでもなく、数の感覚/数概念、数学的事実の記憶、計算の不正確さまたは流暢性、数学的推理の正確さ、数処理などの「算数」の学習領域における習得の困難さがあり、当該学年相当や全般的知能から想定される能力よりも著しく低下しているために、学業や日常生活に著しい困難がある。熊谷によれば、文部科学省（2022）の「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に関する実態調査」によれば、「計算する」又は「推論する」に著しい困難を示す児童生徒、すなわち算数障がいの疑われる児童生徒が2.9%存在すると推定されていた。²⁵⁾ また、熊谷(2013)によれば、算数障がいであることを判断する基準として、「数処理」「数概念」「計算」「数的推論」の分類があり²⁶⁾、現在行われている研究の多くが、児童・生徒に合わせた個別のものであった。

表 4: 算数障がいのある児童の算数学習における「つまずき」²⁶⁾

① 数処理	数詞、数字、具体物の対応関係に関する困難
② 数概念	序数性と基数性の困難
③ 計算	暗算と筆算の困難
④ 数的推論	文章題の困難

さらに、中村（2011）によれば、算数障がいの児童は、努力不足や怠けなどに取りられるだけでなく、問題行動がなければ、学校では気づかれないまま放置されている場合も多く、算数障がいに配慮し、①補償教育的アプローチ、②認知特性の把握、③解法への固執性への配慮などの留意点を加味した教材を全ての児童に対して使うことが重要だと主張していた。¹⁴⁾ 加えて、今井ら（2011）は、中学校で、計算能力調査を用いて、正答率が半分に満たなかった生徒の中で、特に特別な支援が必要と思われる生徒を洗い出して支援へとつなごうとしていた。²⁷⁾

4.1.6 様々な障がいを持つ児童・生徒が集まる教室での取り組み

大阪市立大空小学校は、「すべての子どもの学習権を保障する」ことを理念に掲げ、特別支援学級を作らず、身体障がいのある児童も発達障がいのある児童も皆と同じ教室でともに学び合う教育体制を敷いている。インクルーシブ教育の理想の姿という見方をする人もいたが、一方で、特別支援を必要とする児童が同じ教室にいれば、他の児童の学力が付かないのではないかという批判もあった。また、校長の代替わり時期は、児童も混乱したものがいたようで、特別支援の先生は言葉ではチームというが、担当の子のみを見ていると指摘したのもいた。こうした問題に対し、職員は、前校長に相談しながら、大空小学校の特色を維持できるよう工夫・努力していた。²⁸⁾ この小学校では、算数に限らず、児童の主体性にあわせて学びを進め、試行錯誤の中で新しい発見をしたら、その喜びや感動を共有する教育が行われており、このような手法を使うことで、学びの核に発達障がいの児童を据えることもできると前校長の木村は述べていた。²⁹⁾

4.1.7 交流及び共同学習における「算数」の実施率及びその決定主体

国立特別支援教育総合研究所の交流及び共同学習の推進に関する研究(2018)によれば、2016年調査では、「交流及び共同学習」の学校間交流の支援学級及び支援学校における教科・領域は、「特別活動」が532、「総合的な学習の時間」が465、「各教科」が338、「生活単元学習」323であった。この「各教科」における内訳では、「体育・保健体育」が182、「音楽」が172、「図画工作・美術」が93で多く、「算数・数学」は42と少なかった。教科別区分で見ると全科目分類が13あるうち「算数・数学」は9位だった。また、「交流及び共同学習」の学校間交流の相手校における教科・領域は、「総合的な学習の時間」が506、「特別活動」が407、「各教科」が324であった。この「各教科」における内訳では、「体育・保健体育」が139「音楽」が118、「生活科」が105で多く、「算数・数学」は38と少なかった。教科別区分で見ると全科目分類が13あるうち「算数・数学」は12位だった。³⁰⁾ 細谷(2020)によると、北海道の小学校知的障がい特別支援学級について同様の調査をすると、交流及び共同学習での算数の実施率は、音楽や体育と比べて格段に低く、13%であった。また、教科交流の実施において、一定の割合で交流を喜んで実施していない児童の存在が認められ、児童が教科交流の決定に関与していない場合にその傾向が高かった。³¹⁾

4.1.8 本学での取り組み

本学は、障がいを持つ学生を積極的に受け入れており、様々な背景を持った学生も私の授業に参加している。一般教養の数学の授業では、文系の大学であることを加味しても数学の学習歴に差異が大きいため、大学で一般的に扱う数学から講義を開始せず、身の回りにある自然現象や社会時事をとりあげ、そこで活用されている数学について、実験や話し合いなどの手法を用いて自ら考え試行錯誤できる仕掛けをしている。受講した学生の中には、障がいを持つ学生もいたが、ノートテイクの活用だけでなく、字幕表示や事前のハンドアウトの配布など、該当の学生と相談しながら、合理的配慮をおこなった。

合理的配慮をおこなう上で重要な点の1つは、合意の形成である当然のことであるが、当該学生との話し合いによる合意もさることなが

ら、他の学生への配慮も重要だ。吉原ら(2016)は、発達障がいであることを自覚しての相談例は少なく、メンタルヘルス問題等を主訴とし、背景に障がいが見つかる例も多いと主張している。³²⁾ こうした一見目に見えない障がいへ配慮する場合でも、教育機関としてすべての学生が質の高い教育を受けることができるよう、引き続き必要な調整を行う必要がある。ただ、大学の場合は、このように自ら何かしらの不調を感じてアクセスできる方法もあるが、これが児童・生徒の場合、状況を客観的に見て、教員・保護者・学校ソーシャルワーカー・医療関係者が連携して対応することが重要だろう。

4.2 海外におけるインクルーシブの現状・課題と算数教育

4.2.1 アメリカ

4.2.1.1 個別障がい者教育法(Individuals with Disabilities Education Act)

アメリカでは1964年に公民権法(Civil Rights Act)が制定され、差別の禁止という社会的気運の中で、1975年には、全障がい児教育法(Education for All Handicapped Children Act)が連邦法として制定された。その後、幾つかの修正を加え、1990年には新しい名称である個別障がい者教育法(Individuals with Disabilities Education Act:以下 IDEA)となり、2004年には、特異な学習障がいの児童生徒を認定する方法において重大な変化を導く条項が含まれた改訂版が議会を通過した。

4.2.1.2 個別学習計画(Individualized Education Program)

IDEAは、児童・生徒・学生がほかの児童・生徒・学生と同一のカリキュラムに参加し学力向上できるように特別に考案された指導法である個別学習計画(Individualized Education Program:以下 IEP)の開発を義務付けた。IEPは、学校側が提供する教育内容を記した一種の契約書で法的拘束力があり、作成に関与する専門家が教師以外の専門職にまで拡張されている。IEPに記載されるアメリカの合理的配慮には、大きく分けて、アコモデーション(accommodation)とモディフ

イケーション(modification)がある。バーンズ亀山(2021)によれば、アコモデーションは、座席の変更や、聴覚や視覚など刺激を軽減するための工夫、コンピューターの使用などの通常のことを学ぶのに必要な調整や変更を指す。一方、モディフィケーションは、アセスメントにもとづく特別支援教育を受ける資格のある子のみが対象で、テストの難易度や問題数の配慮などの評価基準自体の変更などを指す。³³⁾

4.2.1.3 学びのユニバーサルデザイン(Universal Design for Learning)

ユニバーサルデザインは、1985年に Ronald L. Mace によって提唱された、年齢や障がいの有無などにかかわらずできるだけ多くの人利用可能であるようにデザインをすることだ。このユニバーサルデザインを基にして Rose & Meyer (2002) が提唱したのが、学びのユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning:以下 UDL) で、これは学修者の多様性に対応した教育の枠組みをまとめたものである。³⁴⁾

4.2.1.4 UDL 授業の事例

アメリカでは、UDLのナショナルセンターである National Center on Universal Design for Learning を設置し、広く UDL の普及を進めている。このセンターが提供するガイドラインとなる動画サイトでは、2010年に、日本の小学1年生の算数にあたる授業と評価員によるUDLの視点での要点解説の動画が公開した。この動画の中では、教室には、授業を主導する教員とTAが配置され、11の異なる言語を話す児童が30名であった。まず、着目したいのが、生徒に配布したプリントと同じ画像をホワイトボードに写し、授業の流れを説明した点だ。評価員は、この授業の見通しを示すことが、困難を抱える児童にとってよいものであると評価した。次に、キューブという具体物を使って何をしてほしいのかまず教員がモデルをしめしていた。評価員は、モデルを示すことで、何をすべきか明確に児童が理解していたことを評価していた。その後、数名ずつのグループにわかれた児童で、キューブの数を10の束と残りにわけさせていた。評価員は、こうし

た具体物や ICT の使用で言葉を障壁とせず、目標とする十の位と一の位の概念に到達させることができていること、実際の世界と概念の世界をとの関係を理解するために、具体物で操作を行いつつ、数学の用語を使用して2つを結びつけたことを高く評価していた。また、このクラスには、こうしたグループ学習をしている児童らもいれば、パソコンで個人学習をする児童、2桁の数がかかれたカードで数合わせをする児童ら、ICT技術を使いホワイトボード上にうつされた教材のキューブを動かして学ぶ児童らもあり、同じ單元だが、様々な手法を用いて、異なるレベル学習を提供しつつ、学びの自由度を上げ、児童の主体性を引き出す工夫をしていた。さらに、授業の終わりには、再び集団に入れる児童を集め、授業のふりかえりを児童に刺せていた点も評価員は学習の共有化として評価していた。³⁵⁾

4.2.1.5 STEAM 教育

こうした UDL や合理的配慮を用いた教育手法を提供する一方で、アメリカは国際競争力をあげるために、1990年代には科学技術人材の育成を目的とした教育政策として算数・数学のみに着目するのではなく、STEM 教育を推進した。STEM は、Science (科学)、Technology (技術)、Engineering (工学)、Mathematics (数学) の頭文字をとったものだ。後に、これに、Arts (芸術・教養) を加え、STEAM とし、5つの領域の知識・技術を関連づけて学び、情報科学やテクノロジーの進化にともなう社会の課題を解決できる人材の育成を目指している。2009年には、オバマ大統領がその重要性を演説で強調した。さらに、アメリカ・マサチューセッツでは、STEAM initiative というより多くの方が STEAM 教育を受けられるよう取り組みを行っている。

4.2.2 イタリア

4.2.2.1 イタリアのフルインクルーシブ教育

イタリアでは、1970年代末に障がいのある児童の分離教育の廃止を発表し、誰もが地域の学校に通学するよう教育の仕組みを変えた。それ以降、イタリアは、フル・インクルージョン体制を目指して努力をしている。2009年の共和国大統領令では、地域の小学校は、1クラスは最小15人、最大26人、支援が必要な障がいのある生徒がいる場合は最大20人(状況によっては下限・上限に10%の増減可)とし、主に教科を教える教員だけでなく、障がいのある児童・生徒を支援するための養成学校を経た支援教師(Insegnante di Sostegno)が配置され、さらに児童・生徒の障がいが重度の場合は、学校での生活の支援をする支援員(assistente)も配置される。³⁶⁾

4.2.2.2 イタリアの算数教育

大内によると、彼が20年前に見学をしたファエンツァやボローニャの学校では、すべての講義をすべての児童に同じように実施していたのではなかったという。例えば、算数では教具を使った導入をクラス全体で行い、その後小集団に分かれて、各々の学習に取り組んでいた。特筆すべきは、支援を必要とする児童が行っている学習を、支援を必要としない生徒が興味を持って眺めに来ることはあっても、各々の学習を尊重できていたということだ。³⁷⁾

4.2.2.3 イタリアの逆統合

大内によれば、イタリアの盲学校や聾学校では、いわゆる「逆統合」といわれる、障がいをもたない児童・生徒の受け入れも行われていた。こうした聾学校の1つでは、第二外国語にイタリア語の手話を入れ、生徒間のコミュニケーションを高める工夫をしていた。このようイタリアでは、障がいのある児童・生徒も地域の学校で学ぶフル・インクルージョンの体制が99%で行われている。³⁷⁾

4.2.2.4 イタリアの特別な学校

しかし、フルインクルーシブにむけて舵をきるイタリアでも、特別な学校（Scuola Speciale：日本の特別支援学校に相当）として、視覚障がい・聴覚障がい・重度障がいなどに対応した学校ごく一部残されている。なぜなら、重度の障がいをもち、特別な支援を望む児童・生徒が少なからず存在するからだ。³⁷⁾

5. 考察

5.1. 目指すべき算数教育について

算数概論の講義を通じて、小学校の算数の内容と学習の特徴に加えて、取り扱う領域ごとに、障がいのあるなしに関わらず児童が困難を抱える事例も示し、「個別最適な学び」と「協働的な学び」について検討し、教室での模擬授業で試行錯誤していきたい。特に、本研究からわかった障がいの有無にかかわらず問題が生じている「序数性と基数性」や「文章題」、「全体としての1」などは学びのユニバーサルデザインを考えるべき喫緊の分野であろう。

さらに、児童の主体性を引き出す学びを、身近な自然現象や社会時事を使って進め、算数だけでなくSTEAM教育のような科目横断的な視点で、より多くの児童が試行錯誤の中で新しい発見をできる仕組みを構築したい。その喜びや感動を共有する教育を探究や総合学習の場でも実践し、TIMSSの学力調査にも質問票調査にも好転をもたらせる「主体的・対話的で深い学び」へと昇華できる教授法を目指していきたい。

6. 結語

2022年、国連の障がい者権利委員会は、障がい者権利条約に基づき、日本政府に対して、障がい児を分離した、特別支援教育の中止などを求める勧告を発表した。イタリアをはじめとした欧米諸国では、共に学ぶインクルーシブ教育が、すでに浸透している。日本も、合理的配慮のもと、多くの児童・生徒・学生がともに学べることを実現するため、努力していくことは、不可欠であり、目指すべきところだろう。しかし、日本では、特別支援学校や特別支援教諭の制度はあれども、イタリアの「支援教師（Insegnante di Sostegno）」のような大

学の教職課程で学んだあとにさらに養成機関で学ぶような制度は一般的でなく、現行の教育制度下では加配にも限界があり、性急にインクルーシブ教育を目指すことは容易ではない。もちろん、将来的にわたって、より多くの人と共に学ぶことのできる場所を作り上げることも重要であるが、その一方で、イタリアの例からわかることは、特別な学びを必要とする児童・生徒・学生に提供できる場を失くさないことも大切だろう。そうした場合、児童・生徒・学生が障がいのあるなしにかかわらず、自由に交流できる場を保証しつつ、児童・生徒・学生が自分の学びのステージを主体的に考え、選択できるような仕組みの構築も必要になってくるだろう。

加えて、学びのユニバーサルデザインの推進し、アメリカやイタリアの事例で紹介した異なる学びを教室で並行して実施することためには、ICTの活用も重要である。算数学習に関するICT活用については、宮原ら（2014）によると、個別支援学習システムで学習した分野は、概ね成績の改善がみられたが、効果を高めるためには、タブレットの整備や教材の改訂が必要であったり、解法の行程が過度に細分化されると、情報の整理ができない、がまんができない子どもがいたり課題もあるという。³⁸⁾こうした問題を教育現場で手短に解決するためには、だれもが自由に作れ、共有でき、ブラッシュアップできるICTの教材づくりも検討していく必要があるだろう。

7.引用文献・参考文献

- 1)文部科学省(2022),「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子ども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)https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_1-4.pdf, (2023/3/28 最終閲覧)
- 2)東京書籍(2021) 宮口幸治 インタビュー「しんどさに気づかれない子どもたち」<https://tokushitobira.jp/special/001.html>(2023/3/28 最終アクセス)
- 3)日本発達障害福祉連合(2012)授業のユニバーサルデザイン化の動向－現状と課題－,発達障害白書,86－87
- 4)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,19,12-26
- 5)韓昌完,小原愛子,矢野夏樹,青木真理恵(2013) 日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察－現状分析と国際比較分析を通して－,琉球大学教育学部紀要,83,113-120
- 6)笹田昭三,田中理江(1992)盲児における図形・空間認知力の育成－盲学校算数科における学習指導の改善－,鳥取大学教育学部研究報告教育科学 34(1),19-48
- 7)藤野和男(2002),聴覚障害児の算数を理解する能力を高める指導法の研究－聾学校初学部 A 児とのやり取りの工夫を通して－,聴覚障害,57(5),14-21
- 8)中村好則(2011)算数障害の児童への支援を配慮した教材の解春の留意点,日本数学教育学会誌第 93 巻第 4 号,11-19
- 9)松島充,恵羅修吉(2021)「算数授業のインクルーシブ デザイン」明治図書
- 10)北島茂樹・編(2018)「中学校数学科ユニバーサルデザインの授業プラン 30UDL の視点で、生徒全員の学びを支える」明治図書
- 11)国立教育政策研究所 教育課程研究センター I E A 国際数学・理科教育動向調査(2021)<https://www.nier.go.jp/timss/2019/result.pdf>(2022/12/23 閲覧)

- 12)芳沢光雄(2006) 算数・数学つまずきの分類, 日本数学教育学会誌,88 (3),24-28
- 13)中野善達 (1983) 聴覚障害 三宅和夫他編 児童心理学ハンドブック , 金子書房, pp.1066-1090
- 14)片岡加奈、鳥越隆士 (2014), 聴覚障害児の算数学習における「つまずき」と教師による「指導の工夫」—聴覚特別支援学校小学部の授業事例からの分析—, 学校教育学研究, 26, 31-39
- 15)伊東靖雄・四日市章(1999)通常の学級における聴覚障害高校生の学習環境,聴覚言語障害,28(3),151-162
- 16)下中村武(2014),聴覚障害児の数学学習に関する文献的検討:数学学習上の困難点及び配慮点に焦点を当てて,九州地区国立大学教育系・文系研究論文集,1(2),1-10
- 17)佐渡雅人・星野進(2005)CRT 学習検査から考える本校小学部児童の算数のちからについて第 39 回全日本聾教育研究大会研究収録 140-141
- 18)片岡祐子(2022)身体障害者に該当しない軽度・中等度難聴の補償と支援小児に対する補償と支援,Audiology Japan 65, 543~548
- 19)文部科学省(2010),すべての視覚障害児の学びを支える視覚障害教育の在り方に関する提言,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1299900.htm (2022/12/23 閲覧)
- 20)大内進 (2009) 5 章 書く教科等における指導方法の工夫 2 算数・数学. 香川邦生・千田耕基 (編著), 小・中学校における視力の弱い子どもの学習支援. 教育出版株式会社, 98-105
- 21)鈴木麻央・氏間和仁 (2011) 視野の広さが分数の計算に及ぼす影響. 弱視教育, 49 (1), 9-12.
- 22)佐藤将朗,田中仁(2021)全盲の数学者事例から考える触覚的技能と特殊支援教育,上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要,第 27 巻,1-6
- 23)American Psychiatric Association (2013) : Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition DSM-5 (pp.66-74) . Arlington, VA, American Psychiatric Publishing

- 24) 融道男, 小見実, 大久保善朗他 (訳) (2005): ICD-10 精神および行動の障害—臨床記述と診断ガイドライン. 東京, 医学書院.
原著 World Health Organization (2007): International statistical classification of diseases and related health problems, 10th revision (ICD-10), third edition. Geneva, World Health Organization.
- 25) 文部科学省(2022), 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に関する調査
https://www.mext.go.jp/content/20221208-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf (2022/12/23 閲覧)
- 26) 熊谷恵子(2013) 算数障害—最近の研究・評価から指導へ—, LD 研究, 22(2), 159-165
- 27) 今井俊彦, 黒田吉孝(2011) 中学校期における算数困難の実態と特別な困難・障害がある生徒の特徴-計算能力に基づく-評価とその意義, 滋賀大学教育学部紀要, 教育科学, No.61, 63-76
- 28) 東京大学大学院教育学研究科附属バリアフリー教育開発研究センター(2022) インクルーシブ教育リソース集 大空小学校 大空小学校の卒業生たちのその後の10年を振り返る <https://www.p.u-tokyo.ac.jp/cbfe/interview-category/oozora/> (2022/03/28 最終アクセス)
- 29) 木村泰子(2016) 『みんなの学校』流 自ら学ぶ子の育て方大人がいつも子どもに寄り添い、子どもに学ぶ! 小学館新書
- 30) 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所(2018), 交流及び共同学習の推進に関する研究 (平成 28~29 年度) 研究成果報告書
- 31) 細谷一博(2020) 小学校の知的障害特別支援学級における交流及び共同学習に関する交流内容の決定と児童の参加状態に関する調査研究, 北海道教育大学紀要. 教育科学編, 71(1), 141-148
- 32) 吉原正治, 岡本百合, 内野悌司, 日山亨, 三宅典恵, 磯部典子, 黄正国, 永澤一恵, 小島奈々恵, 杉原美由紀, 矢式寿子, 石原令子, 塩野里恵, 山本幹雄, 佐野(藤田)真理子(2016) 障がい学生支援における合理的配慮の調整過程に関する考察総合保健科学: 広島大学保健管理センター研究論文集 Vol. 32, 2016, 25-29 19)

- 33)インクルーシブ教育、日本でどうすれば進むのか「やってあげる」から「やらなきゃいけない」へ,朝日新聞(2021.12.20)朝日新聞デシタ
ル,https://miraimedia.asahi.com/inclusive_gigaschool/ ,(2022/3/28 最終アクセス)
- 34)Mace, R (1985). Universal Design: Barrier Free Environments for Everyone. Designers West, 33(1), 147-152
- 35)Centre for Excellence in Universal Design, (2010/03/18)
“Universal Design The 7 Principles, ”<https://universaldesign.ie/What-is-Universal-Design/The-7-Principles/> (2022/12/23 閲覧)
- 36)橋本鈴世(2021)医療的ケア児の現状と課題~10年後を見据えて~イタリアにおけるインクルーシブ教育-現状と課題-,小児保健研究,第80巻,第3号,(307~311)
- 37)マイノリティ先生実行委員会(2023/2/12)「イタリアのフルインクルーシブ教育ー残された特別な学校をめぐってー」オンライン・セミナー,<https://www.youtube.com/watch?v=SpjOhsnNbiw&t=308s>(2022/3/28 最終アクセス)
- 38)宮原, 明人東原, 義訓(2014) ICT で築く確かな学力: 個別支援学習システムを活用した算数の実践, 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』, 15: 103-110

小学校通常学級における「特別な教育的支援を必要とする児童（生徒）」の比率について： 就学前保育連携と心理師巡回の意義

Implications of the ratio of “children with special educational needs” in regular elementary school classes: significance of cooperation with preschool education and psychologist visits

会沢 勲

Isao AIZAWA

In August 2022, the UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities issued a corrective recommendation to the Japanese government regarding the promotion of its inclusive education being led by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). Immediately thereafter, the Minister responded that no correction was necessary. On the other hand, MEXT has announced the ratio of the number of students with developmental disabilities enrolled in regular classes in 2022. In this research note, we discuss the problems with this survey method and our understanding of the survey results. Based on these two discussions, I will discuss the need for cooperation with preschool education and visits of psychologists as necessary for inclusion in school education in Japan.

Keywords: ration of the children with special needs, inclusive education,

1 日本政府に対する勧告

“Experts of the Committee on the Rights of Persons with Disabilities Commend Japan on Providing Compensation to Victims of Eugenic Surgery, Ask Questions on Institutionalisation and Inclusive Education”と題された、Committee on the Rights of Persons with Disabilities（国連障害者権利委員会、以下CRPD）による会議のまとめ（MEETING SUMMARIES, 23 August 2022）が国連のホームページに掲載されています¹。サマリーといっても、英文では6,000語を超えていますから、「それだけ」の指摘であると理解されます。1点は、「優生手術の犠牲への補償」とあり、これを歓迎する旨記されています。しかし、障害者の施設入所が継続していることについての懸念が述べられ、障害者の自立した生活条件の確立について質問がなされています。このことは、日本が精神科病院への入院率や入院期間が際立って長いことと質的な一致があると思います。さらに、障害児教育については、「分離教育」推進がなされ、インクルーシブ教育が否定されているとの指摘があります¹。

注意しておきたいことがあります。それは以下の注意書きがサマリイの後に続いていて、国連広報局がメディア向けに作成したもので、公式記録ではない旨記されていること、そして、英語とフランス語で取材チームが異なるのでリリース内容に異同があるとしている点、の2つです。

Produced by the United Nations Information Service in Geneva for use of the information media; not an official record.

English and French versions of our releases are different as they are the product of two separate coverage teams that work independently.

ただし、2022年9月に入ってからからの報道で確認する限り、この内容に変動はありません。たとえば、2022年9月10日には「国連が日本政府に勧告「障害のある子どもにインクルーシブ教育の権利を」と題する署名記事（野口晃菜博士（障害科学）/インクルージョン研究者 2022/9/10(土) 14:54）が掲載されています²。

国連は、2006年に「障害者の権利に関する条約」を採択し、その8年後の2014年に日本政府は同条約に批准しました。批准した国等は政策反映を現実（具体）化しなければならないのです。この点で遅れていることを、「インクルーシブ教育の権利を保障すべき」であると勧告がなされているわけです。情緒的な反応を禁じ得ませんが、冷静にみれば、日本政府がインクルーシブ教育を口では表明しながら、それができていない、その実態が暴かれたわけです。もちろん、これは批准しなければ済んだということではありません。この勧告は、2022年9月9日に出されています。興味深いのは、その直後に、文部科学大臣は、「文部科学省では、これまでもですね、障害のある子供と障害のない子供が可能な限り共に過ごせるように、通級によります指導の担当教員の基礎定数化ですとか、また、通常級に在籍いたします障害のある子供のサポートなどを行います「特別支援教育支援員」に対します財政支援や、また、法令上の位置付けなどに取り組んでまいりました。」と文部科学省（以下、文科省）の政策の正当性を表明しました³。国連勧告には「分離」についての指摘があります。つまり、“inclusion”ができていないということの意味します。大臣はこれを「通級」によって「障害のある子供」と「障害のない子供」が交流できていると返答しているように思いますが、通級は結局通常学級から特定のこどもを取り出して別の場で教育することを形態として意味していることから明らかなように、“exclusive”（排斥的）になります。ここではこうした分け方や表記法については、問題があるとの指摘するに留めません。

8月22日から23日に、スイスのジュネーブにおきまして、障害者権利条約の対日審査が行われました。文部科学省も、政府代表団の一員として審査に対応をいたしました。この審査を受けまして、9月9日になります、障害者権利委員会の総括所見が公表されまして、障害のある子供の教育につきましては、個々の教育上の要請を充たす合理的配慮の保障、そしてもう一つ、インクルーシブ教育に関する研修の確実な実施などが勧告されました。文部科学省では、これまでもですね、障害のある子供と障害のない子供が可能な限り共に過ごせるように、通級によります指

導の担当教員の基礎定数化ですとか、また、通常級に在籍いたします障害のある子供のサポートなどを行います「特別支援教育支援員」に対します財政支援や、また、法令上の位置付けなどに取り組んでまいりました。引き続きまして、勧告の趣旨を踏まえまして、インクルーシブ教育システムの推進に向けた取組を進めていきたいと考えているところでございます。あとは、やはり、障害者権利条約に規定されておりますインクルーシブ教育システムというのは、障害者の精神的、また、身体的な能力を可能な限り発達させるといった目的の下に障害者を包容する教育制度であると、そういう認識をしております。これまでの文部科学省では、このインクルーシブ教育システムの実現に向けまして、障害のある子供と障害のない子供が可能な限り共に過ごす条件整備と、それから、一人一人の教育的ニーズに応じた学びの場の整備、これらを両輪として取り組んでまいりました。特別支援学級への理解の深まりなどによりまして、特別支援学校ですとか特別支援学級に在籍するお子様が増えている中で、現在は多様な学びの場において行われます特別支援教育を中止することは考えてはおりませんが、引き続きまして、勧告の趣旨も踏まえて、通級によります指導の担当教員の、先ほどもお話し申し上げましたけれども、基礎定数化の着実な実施などを通しまして、インクルーシブ教育システムの推進に努めてまいり所存でございます。そうですね、通知の撤回がありました、お答えいたします。昨年度、文部科学省が、特別支援学級の在籍児童生徒の割合が高い自治体を対象に行いました実態調査におきまして、特別支援学級に在籍いたします児童生徒が、大半の時間を通常の学級、普通学級でございますが、通常の学級で学び特別支援学級において障害の状態等に応じた指導を十分に受けていない、また、個々の児童生徒の状況を踏まえずに、特別支援学級では自立活動に加えまして算数や国語の指導のみを行うといった不適切な事例が散見をされたところがございます。こうした実態も踏まえまして、ご指摘の通知は、特別支援学級で半分以上過ごす必要のない子供については、やはり、通常の学級に在籍を変更することを促すとともに、特別支援学級の在籍者の範囲を、そこでの授業が半分以上必要な子供に限ることをですね、目的としたものでございまして、むしろインクルーシブを推薦（注）するものでございます。勧告で撤回を求められたのは大変遺憾であると思っ

ております。引き続きまして、通知の趣旨を正しく理解をしていただけるように、周知徹底に努めてまいりたいと思っております。以上です。

(注)「推薦」と発言しましたが、正しくは「推進」です。

日本政府は、インクルージョンあるいはインクルーシブ教育を表明しながら、実際には、児童生徒の分離を是認し、あるいは、推進している実態が明らかとなりました。そうした二枚舌(duplicity)の教育政策を抱えながら、文科省は、10年ごとに「通常学級」に在籍するこどもたちの発達障害乃至発達障害様の在籍率等について調査をおこなって来ました(「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に関する調査」と称されています)。

2 「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に関する調査」における「在籍する」という用語の問題

「在籍する」という語は状態について示しているのだと思われます。通常学級に「在籍する」こどもたちがいれば、「在籍していない」こどもたちの存在をこの表現は明示しています。これを国連はインクルーシブ教育が行われていない、つまり障害の有無でこどもたちを分離していると指摘しているのです。国連のサマリーのタイトルに“Ask Questions on Institutionalisation and Inclusive Education”が入っています。意図したか否かは不明ですが、「施設収容」と「インクルーシブ教育」の共起は、日本の障害についての考え方を、この2つの問題の根が同一であることを含意しているように思われます⁴。つまり、障害者自身が自分たちの権利や考えについて発言する機会が少なく、あるいは、ほとんどなく、社会的あるいは文化的に障害者を施設に収容するという前提を容認していると評価されているように思います⁵。

インクルーシブ教育をおこなうのだという「メッセージ」は特別支援教育を「特殊教育から特別支援教育へ」というスローガンとし、インクルージョンが成り立つのだ、日本のインクルーシブ教育の未来は見えている、という意味があります。しかし、国連の指摘は、それができていないというものです。

さて、ここで“inclusive education”が「インクルーシブ教育」と訳語を与えられたとしても、それで内容が変わるはずはありません。インクルーシブ教育とはなにかを再確認しておく必要があります。こどもたちは教育を受ける権利を有しています。ここでいう「こども」とはこども全員のことです。この当たり前のことをインクルーシブと表現しているのです。したがって、教育を受ける前提に国籍条項はありませんし、人種、宗教、障害の有無、ジェンダー、等々も選別の条件にはならないのです。日本国憲法第26条はこの点で誤解を招きやすいかもしれません。「能力」とはなにか。「ひとしく」とは。解釈に幅があります。法的な解釈論についていえば、国際法と国内法（憲法含む）との関係でその解釈も変わるのでしょう。憲法上位の立場を採れば、日本がどのような条約等に批准していても、極論すれば、それを無視してよいことになるという解釈が散見されます。個人的な経験になりますが、「公認心理師現任者講習会」に出席した際に、「質問は受け付けない」という、怪しげなルールが敷かれ、その中で日本国憲法と国際法との関係性について講師は前者が上位に位置すると確定的に明言しました。反射的に左腕が直立しかけました。批准との関連は一切触れられずにその押し付けがましい講義は終わってしまいました。

法律論や解釈には多くの議論がありますし、今後も続くことでしょう。しかし、「インクルーシブ」は法の概念というより、こどもたちの権利の範囲を敢えて言語化したものですから、それを法律論を方便とし、あたかも「日本型インクルーシブ教育」があると強弁することは許容の限度を超えます、その結果、その「教育」から排除・排斥された存在がより明確に示されることとなります。

「在籍」という語を、任意性が担保されているように受け取るとは誤りです。就学時において、「就学指導」の名のもとに、当該幼児の障害が「ニーズ」の理由となるか、当該幼児が通常学級ではなく、特別支援学級や特別支援学校に入ることが「特別なニーズに応じて適切な支援を受ける」に該当するか否かが考えられます。また、特別支援学級は現状ではAD/HDという障害では入級条件すなわちニーズとはなりません。こう考えてみると、就学指導はすでに「入級の前提」のある場合を示しているのです。保護者（親権者）は、教育委員会

(学校教育課)からそのように「指導」を受けるわけでは、保護者側から特別支援学級入級を希望するケースもあります。多くの場合、保護者と本人つまり当事者であるこどもは、就学前に「見学」することが可能です。入級には最近丁寧なプロトコルが準備されていますから、一見保護者とこども本人が決定するかのように見えます。

当事者(こどもと保護者)が真に選べる体制があることが重要であることは論を俟たないと思います。しかし、就学指導の対象となった保護者が強制力を感じている場合、それは任意とは言えないでしょう。さらに、特別支援学級と特別支援学校という選択肢の存在は、インクルーシブ教育が成立するうえでどのような意味があるのかも考えておかねばなりません。

今回の調査における「1. 目的」に明記されているのは、

今後もインクルーシブ教育システムの理念に基づいた特別支援教育を推進するためには、現在の状況を把握することが重要である。

とあり、その通りではあるのですが、「+システム」という造語には注意を払う必要があります。「理念」が続きます。ここでいう理念はインクルージョンという状態に他ならず、他の解釈の成立する隙間はないはずです。

3 小学校通常学級に「在籍する」「特別な教育的支援を必要とする児童の比率の意味すること

(1-1)数量化あるいは調査デザイン

調査は、宮崎英憲を座長とした「委員」8名構成で、「特別協力者」は笹森洋樹外5名の専門家集団です。調査期間は、2022年1月から2月にかけて実施、とあります。60日以内の調査で、各学校に質問紙を配付してその返答を待つ調査としては比較的短期間ともいえるでしょう。調査対象は、全国の公立の、小学校・中学校・高等学校の、通常の学級に在籍する児童生徒を「母集団」とする、とあります。ただし、ここに注記があり、「小学校：5,875,825人(国公立計(5,991,290

人)の98.1%)、中学校：2,865,494人(国公立計(3,137,812人)の91.3%)、高等学校：1,975,328人(国公立計(2,988,132人)の66.1%)」を母集団としている、あるいは、見立てています。その母集団を推計するために標本抽出がなされることとなります。

報告書では「留意事項」(p.3)として以下の注釈が付されています。

本調査の結果においては、推定値を示しているが、95%信頼区間(*8)の数値や児童生徒全体の分布の状況に留意する必要がある。

*8 95%の確率で悉皆調査の場合の集計結果を含む範囲。

「推定値」あるいは「推計値」は、抽出された標本が悉皆でないとき、すなわち、データが不十分な場合になされる、統計処理上の考え方です。抽出されたデータによって全体(母集団)を表した数値です。今回の調査の抽出方法は正しくなされているといえます。しかし、留意事項に記載されている「95%の確率で悉皆調査の場合の集計結果を含む範囲」という表現はわかりにくいものです。これは、換言すると、「この調査の結果の変動する範囲」、つまりどこまでずれるかの推計上の数値を言っているのだと思います。仮にブートストラップ法を用いているのだとすれば、通例は中央値の移動範囲のことを指すところですが、この調査ではカットオフが設定されていますので、この値以上がどの程度存在するかということを示しています。ブートストラップ適用であるなら、標本を母集団と見做す考え方でしょう。地域による差や学校種の差は確率比例で解決することになります。

抽出の方法は、層化三段抽出法とあります。第1次抽出は学校、第2次学級、第3次児童生徒、において「確率比例抽出法」が用いられたとあります。第2次および第3次抽出の時点では、単純無作為抽出法が採られています。

回収率(数)は、人数としては84.6%とあり、通例の調査の回答率としては驚異的な高さといえるでしょう。無作為抽出や計画時点からの時間経過のなかでの児童生徒の在籍移動などは考慮されているか否かは不明です。学校数では90.4%とこれも驚くような高さです。文科省が主導する調査の力というか、その支配性に気付かされることでも

ありましょう。

調査回答者等は、

学級担任等が記入し、特別支援教育コーディネーター、又は教頭（副校長）のいずれかによる確認の後、校長の了解の下で回答

とあります。引用文中の「等」については、記載がないので不明です。多くの場合は、4か月から8か月ほど経過した時点で担任が記入するので、こどもたちについて知る時間としては比較的長いと言えるでしょう。一般には、児童生徒の「発達障害」の比率として、この調査の結果が一人歩きすることになります。医師の診断や心理師アセスメントではありません。この点では、「確認」のプロセスが字義通りなされているのであれば、丁寧といえます。しかし、このプロトコルが発達障害判定ではないことは常に留意すべきです。調査報告書にはその点の記載がきちんとなされていますが（「留意事項」として記載）、比率が（大幅に）動いたとき、このことは問題として議論されるべきだとは思いますが。つまり、担任等が「記入」する前に、必ず、個々の児童生徒についての、教員としてのアセスメントがなされることとなります。質問紙は、比較的教員にわかりやすい表現が選ばれています。本来は、いちいち確認すべきところかもしれませんが、以下に「別添」として加えられている「質問項目」のうちから、いくつか取り上げておきます。

・全般的な知的発達の遅れがないか

（0：ない、1：ある）

・国語、算数で基礎的能力に著しい遅れがあるか（著しいとは、小学3年生以下の場合、1学年以上。4年生以上の場合、2学年以上の遅れをいう）

（0：ない、1：国、2：算、3：国算）【小学校】

・国語、数学又は英語の中で基礎的能力に著しい遅れがあるか（著しいとは、小学3年以下の場合、1学年以上。4年生以上の場合、2学年以上の遅れをいう）

(0 : ない、1 : 国、2 : 数、3 : 英、4 : 国数、5 : 国英、6 : 数英、7 : 国数英)【中学校・高等学校】

これらの質問は、「I.児童生徒の困難の状況」「II 児童生徒の受けている支援の状況」(こちらには「II」のあとに「.」がありません)の質問の前に設置されています。「全般的な知的発達遅れ」については、担任がこどもの日頃の様子をみていて答えることとなります。知能検査等のアセスメントの結果を知っている場合とそうでない場合に差があることや教員による違いが予想されます。「全般的な知的発達遅れ」の意味は、「限局性学習障害」の対概念でしょう。主要な知能検査でも±5の誤差(検査者による差)が見込まれていますから、知的発達遅れの判断は詰まるところ、その担任の直感が影響します。この質問項目に続く質問内容は、具体的あるいは教育実践的ですので、教員としてはより回答しやすいでしょう。

「I.児童生徒の困難の状況」「II 児童生徒の受けている支援の状況」に設置されている、質問項目は、「学習面」「行動面(不注意、多動性・衝動性)」、行動面(対人関係やこだわり等)」の3つの領域について、それぞれしばしば用いられるスクリーニングです。前2回の調査とスクリーニングに用いた内容が異なることには留意が必要です。比率が動いたとき、このことは問題となるでしょう。この点についても「対象地域や一部質問項目等が異なるため、単純比較することはできない」としています。すでにメディアでは「増加」という捉え方が流布されてはいますが、むしろ、目的が各調査結果間の比較ではありませんし、調査項目をよりよいものにする努力をしているという点では理解できると思います。これらの点については別項で取り上げることにしましょう。(「5. 有識者会議における本調査結果に対する考察」における

(1-2)数量化あるいは調査デザイン：尺度構成の問題

統計法を用いる調査計画では、その尺度構成が大切です。学部の心理学や社会学等でこのことは基礎として学修するのが通例です。今回の調査で用いられている質問には、たとえば、以下のように、「0 : な

い、もしくはほとんどない、1：ときどきある、2：しばしばある、3：非常にしばしばある、の4段階」と尺度に従うようにインストラクションがあります。引用したのは、報告書の中で「別添」として調査内容が載せられているもののうちの最初の4項目を例示しました（この例については、行動面（不注意と多動性-衝動性）について、担任等が答えることとなります）。

<行動面（「不注意」「多動性 - 衝動性」）> ※2

（0：ない、もしくはほとんどない、1：ときどきある、2：しばしばある、3：非常にしばしばある、の4段階で回答）

- ・学業において、綿密に注意することができない、または不注意な間違いをする
- ・手足をそわそわと動かし、またはいすの上でもじもじする
- ・課題または遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい
- ・教室や、その他、座っていることを要求される状況で席を離れる

担任等はクラスの個々のこどもについて、「この子は「学業において、綿密に注意することができない、または不注意な間違いをする」という設問に答えます。0から3までの4段階です。こうした4段階の尺度を、わたしたちは「順序尺度」と呼んでいます。実際には、これらのうち、尺度の2と3に当てはまっているか否か、それが規定数以上あるかどうか、といった手順で当該のこどもが「困難あり」かどうかをカテゴライズ（「判定・判断ではない」とする）して、その人数が最終的には「困難の比率」となって報告書の数多くの表と報告となっています。今回は標準化された検査を利用した上での調査ですから、尺度構成に問題がなるべくないように配慮されているとはいえませんが、標準化された集団と時期との差異の可能性が考えられてはいません。また、こうしたカテゴライズに当然ですが習熟していない教員たちが一定の基準でどこに当てはまるかを決めているはずはありません。答えやすさと教員間差は別のことです。これは個々の教員のパーソナリティによっても変動するでしょうし、インクージョンにかなり慣れていて、その担任するクラスのこどもたちが他のクラスであったなら「困

難」があっただろうけれど、そのクラスでは困難がないか少なくなるということは起こりうることになります。順序尺度を用いる場合、こうした回答する個人による差があり、異なる個人の回答結果を積み上げていくことで差が大きければ大きいほど正しい結果にはならない場合があることは考えておいた方がよいでしょう。そのために信頼区間を設定しているのですが、過誤についての指摘はなされていなければなりません。

4 「5. 有識者会議における本調査結果に対する考察」における「今回の調査結果から考えられること」（有識者会議座長 宮崎英憲）について

座長名義で4頁分（pp.17-20）のをを用いて、いわゆる考察が述べられています。詳細に取り上げるやり方は止めて、いくつか気になる点を指摘することに留めおき、今後の議論の枠組みとしたいと思います。

(1)数値の捉え方と通級増加の影響

①「驚くべき数字ではない」

宮崎（前傾報告書，17-18）は、次のように指摘する。

平成24年に行った調査と学校・児童生徒の抽出方法は同じである。対象地域や一部質問項目等が異なるため単純比較はできないものの、今回の調査結果は平成24年に行った調査結果と比べて、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒数の割合が増えているが、前回の調査から10年で義務教育段階において通級による指導を受ける児童生徒の数が約2.5倍になっていることを踏まえると、驚く数字ではないものと考えられる。

「10年で義務教育段階において通級による指導を受ける児童生徒の数が約2.5倍になっている」との指摘をなぜ「インクルージョンが進んだ結果」と読まないのか不明ですが、「驚くべき数字ではない」と感情を隠さずに述べている点は、「8.8%に「増加」したと多くが「驚く」が、そうではない」と否定する内容です。6.5%が8.8%になれば、驚く

のはある種の人情といえます。つまり、わたしたちは、2002年公表分6.2%が16人にひとり；2012年6.5%が15人にひとり；そして、今回(2022)の8.8%が11人にひとり、と捉えます。後述しますが、小学1年生(男女)12.0%という比率が10名にひとり以上、そして、男女差を加味すると、男子にみられる高率さに驚くのはやはり自然です。それを蓋をするかのように「違う」というのは丁寧な説明が求められるところでしょう。補足的に説明を加えるなら、数量という事象はじつは最初から「驚かせる」とか「落ち着かせる」意味はひとが勝手にそこに「読み込む」行為です。したがって、本来はこんなことは書く必要のないことなものでした。

②通級増加と比率の増加の関連

宮崎(前掲)は、上の引用に続けて次のように記しています。なお、引用部分の重複を避けるために下線と指摘する括弧付きアルファベットを施すことにします。

繰り返しにはなるが、^(A)本調査は、発達障害のある児童生徒数の割合や知的発達に遅れがある児童生徒数の割合を推定する調査ではなく、学習面や行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒数の割合を推定している調査である。増加の理由を特定することは困難であるが、^(B)通常の学級の担任を含む教師や保護者の特別支援教育に関する理解が進み、今まで見過ごされてきた困難のある子供たちにより目を向けるようになったことが一つの理由として考えられる。そのほか、^(C)子供たちの生活習慣や取り巻く環境の変化により、普段から1日1時間以上テレビゲームをする児童生徒数の割合が増加傾向にあることや新聞を読んでいる児童生徒数の割合が減少傾向にあることなど言葉や文字に触れる機会が減少していること、インターネットやスマートフォンが身近になったことなど対面での会話が減少傾向にあることや体験活動の減少などの影響も可能性として考えられる。

(A) すでに触れたところですが、別の観点から見ると、仮に発達障害と知的障害とは関係なく、あくまで担任教師による評価であるので、

そのように読まないでほしいとなるなら、特別支援教育やインクルーシブ教育との関係を自ら縁遠くする表現といわざるを得ません。巡回相談においても、診察場面においても、今回調査項目となった、担任等の質問紙への回答と所見(わたしを含む、たいていの巡回相談員は、少なくとも、担任等(ここでわたしのいう「等」は、当該のこどもに教育上比較的長く・深く関与している教員や養護教諭のことを指します))をこどもを判定(心理師)・診断する(医師)上で重要な手がかりのひとつとしています。したがって、この調査は確定診断ではないが、発達障害を推測する数値とするところだと思ふのです⁶。

(B) この部分はかなり深刻な独断や誤読のリスクがあります。正しいのは「理解が進んだ」点ですが、2002年や2012年の時点で教員の理解が現在ほど進んでいなかったから比率が低かった(6.2%と6.5%)というのはかなり深刻な誤認でしょう。むしろ、現場の教師たちの多くは、かなりの高能力です。わたしはしばしば講演等で触れますが、「現場の先生方の力量が高いが故に、もっと多くのこどもたちが発達障害等であるのに、支援が行き届いていて、その結果として、比率が低く抑えられている」ということなのです。「理解が進んだ」のであれば、当然支援も深まりますから、数値は低くなると仮説できます。それを超えて増加しているのです。教員の理解説を誤って適用すると、とんでもない誤解を広めてしまいます。そして、このことは、結果として現場の教員を疲弊させる、重大な原因となりかねません。理解が高まったので本来の数が現れ始めたというのは、たとえば、児童相談所の虐待対応数の増加のような場合は、現場や市民の理解の深化と通告数の増加という、直接反映する関係性があります。しかし、こうした変数が多い場合は、慎重にその部分は明らかにするリサーチが求められるのです。保護者の必死さを労いたいのもかもしれませんが、そもそもここに保護者(の理解)を引っ張り出す必要はありません。

これら以外にも「説明」がなされていますが、とくに、「テレビゲーム」という感覚は、しばらくの間は仕方ない表現ですが、明らかに言葉遣いが間違っています。これまでもそのように言い表してきたのだから、それを踏襲しただけだ、とする態度も歓迎できません。テレビゲームがなにを指すのか不明です。「ファミコン」と呼ばれた時代をそ

のまま踏襲するのはさまざまな点で誤りです。“TV game”といったとき、その原語が示す内容とまったく別の場合はとくに気をつけることがこのような学校教育について指導的な立場にある者たちには求められるのです。さらに「インターネットやスマートフォンが身近になった」としている点も、同質の問題の根があります。インターネットとスマートフォンは並べられる事象ではありません。

(2)「教育的支援を必要とする児童」の比率

文科省は、これで合計 3 回の調査を実施してきました。担任等がみた児童生徒の教育的支援の必要な比率、それも発達障害と文科省がいている 3 種類に該当する「だろう」こどもたちがどれくらい在籍しているか、一義的には、それを確かめておくことでしょう。その結果を受けて、メディア等は今次調査結果の 8.8%がこれまでになく高率であると伝達（報道）しているのです。数字が、6.2%-6.5%-8.8%と変化していれば、それを「驚くな」というのには無理があります。

仮に、発達障害のこどもたちの比率が 2002 年の調査時から 20 年間ほぼ変わらないとすれば、そして、理由は不明ですが、読み手にはそのように考えてほしいようですが、

- ・ 調査に回答したひとが変わったか、
- ・ 調査の仕方が変わったか、

の 2 つの変数(variables)のいずれか、あるいは、双方がその理由となるでしょう。これについては前節で指摘していますので詳細は省きますが、比率を用いる以上、その変化なり推移なりを追える前提を設定しないと、調査の意義は減じてしまうのではないのでしょうか。もう少し否定的にいえば、なんのために調査しているのか疑問を抱くのは自然でしょうし、「疑問を抱く必要がない」と火消しのような解説をすればするほど、説得的ではなくなります。

さて、ここで小学生の比率についてみておきたいと思います。次の 2 つの表は、table 1 が 2012 年、table 2 が 2022 年、の小学生の比率を表しています。文科省が示している PDF ファイルの記載をそのま

まハードコピーしたものです。文科省が使っているフォントが異なる理由は不明です。統計量でものをいう場合、生データ(raw data)を示すことは検証可能性(falsifiability)として考えておかねばならないことですが、開示されていません。生データが無理であれば、既述統計量だけでも出しておくことが求められます。まとめた男女の表はありますが、これだけでは甚だ不十分だと言わざるを得ません。

table 1

<小学校>		推定値 (95%信頼区間)		
	学習面又は行動面で著しい困難を示す	A	B	C
小学校	7.7% (7.3%~8.1%)	5.7% (5.3%~6.0%)	3.5% (3.2%~3.7%)	1.3% (1.1%~1.4%)
第1学年	9.8% (8.7%~10.9%)	7.3% (6.5%~8.3%)	4.5% (3.9%~5.3%)	1.5% (1.1%~1.9%)
第2学年	8.2% (7.3%~9.2%)	6.3% (5.6%~7.1%)	3.8% (3.2%~4.5%)	1.5% (1.1%~2.0%)
第3学年	7.5% (6.6%~8.4%)	5.5% (4.8%~6.3%)	3.3% (2.8%~3.9%)	1.0% (0.7%~1.3%)
第4学年	7.8% (6.9%~8.8%)	5.8% (5.0%~6.6%)	3.5% (2.9%~4.2%)	1.2% (0.9%~1.7%)
第5学年	6.7% (5.9%~7.7%)	4.9% (4.2%~5.7%)	3.1% (2.6%~3.7%)	1.1% (0.9%~1.5%)
第6学年	6.3% (5.6%~7.2%)	4.4% (3.8%~5.1%)	2.7% (2.2%~3.3%)	1.3% (1.0%~1.7%)

table 2

<小学校>		推定値 (95%信頼区間)		
	学習面又は行動面で著しい困難を示す	A	B	C
小学校	10.4% (9.8%~11.1%)	7.8% (7.3%~8.3%)	4.7% (4.3%~5.1%)	2.0% (1.7%~2.3%)
第1学年	12.0% (10.7%~13.5%)	9.1% (8.0%~10.4%)	5.6% (4.8%~6.5%)	2.0% (1.5%~2.7%)
第2学年	12.4% (11.2%~13.7%)	9.0% (8.0%~10.1%)	5.8% (5.0%~6.7%)	2.4% (1.8%~3.0%)
第3学年	11.0% (9.8%~12.2%)	8.2% (7.3%~9.3%)	5.1% (4.3%~5.9%)	2.1% (1.6%~2.8%)
第4学年	9.8% (8.8%~10.9%)	7.3% (6.5%~8.3%)	4.5% (3.8%~5.2%)	1.5% (1.1%~2.0%)
第5学年	8.6% (7.6%~9.8%)	6.8% (5.8%~7.8%)	3.7% (3.1%~4.4%)	1.9% (1.5%~2.5%)
第6学年	8.9% (7.8%~10.1%)	6.4% (5.4%~7.4%)	3.8% (3.2%~4.6%)	1.9% (1.5%~2.5%)

さて、この2つの表をみると、いずれのセルにおいても、table 2の比率が高いといえます。また、信頼区間で示された変動の幅の重なり具合を単純に見比べたとき、table 1の上限がtable 2の下限を超えない例が多いことを特徴とします。信頼区間が仮に正しいとすれば、これら2つの調査結果は小学生の結果としてはまったく異なり、table 2の方が高率だと言えるでしょう。

高率となった原因を云々するのは止めるとして、この調査結果で気になるのは、就学前の状況がどうなのかということがひとつあります。誕生後約6年間の状況について、同様の調査が可能だとはいいません。しかし、本来は、文科省のいう発達障害の「有病率」はどのようであるのか、それが個々のコホートがどのように推移していくのかについての調査は、文科行政上は1条校である幼稚園等でもある程度可能だと思われまます。日本では1歳半と3歳の時点で健康診査がなされています。その診査の過程で現在はASDとAD/HDの傾向の有無については心理師等が用いられている場合は可能となります。ですから、2歳~3歳での状況は類推できますし、幼稚園等在籍のこどもたちを対象

とした調査をおこなえばわかることです。地域によっては、5歳の時点での診査がおこなわれています。心理師を中心としたチームを活用して幼稚園や保育所を巡回している例も多くあります。その理由は、支援の質を高めることです。その結果として、こどもたちの福祉が向上するのであれば、良いことでしょう。

2002年から20年という時間経過の中で、そのような声は上がっていただろうと思いますが、なされていません。また、「就学指導」という名目で就学して在籍する場について、あるこどもは就学指導の対象となり、また別のこどもは対象とならない、という現実がある以上、係る調査はなされる方が丁寧ですし、瑕疵なしといえます。日本の学校教育におけるインクルージョンの根幹に関わる、重要な起点についての入念の状況調査は本来は欠くことのできないものなのです。

さて、表中A、B、Cと書かれているのは、SLD、AD/HD、ASDの3種と見做すことが可能です。かりに、これらの表記の後に続けて「様」とすれば、この「ほぼ」の意味が一致することになります。

学年進行とその差をみていくと、2表ともに、SLDとAD/HDの2つが減少していくように思われます。同一コホートの追跡ではありませんから、減少したとはいえないものの、そのように予想することが可能です。一方で、ASDはほとんど減少しません。

SLDの減少については、想像の域を出ませんが、

- ① 学年進行とともに困難が減少することは歓迎すべきことであり小学校教育で学びとることが大きいのだろう。
- ② かりに教育でSLDがこの程度まで改善することは驚くべきことである。
- ③ 学習困難とする場合、SLDというより。個人差や発達差が6年間で縮まるのかもしれない。これはこれで学習指導要領はともかくとして、日本語等の学習に個人差が大きく、現場の教員が丁寧に教育している成果が現れたものである。

といったことがいえるでしょう。個人的な見解をいえば、SLDがここまで劇的に改善するというよりも、このような調査について教育が専

門の教員は個々の学習状況を判定したのだろうと推認することも可能だと思えます。

一方で、AD/HD について同様のことが言える場合もありますが、薬物療法が奏功している事例が拾えていないので、減少の背景を読み取ることは難しいと思われます。ただし、劇的な減少を見せるこの結果は教員の質が高いとわたしには思われてなりません。調査の代表者には別の見解があるように思いますが、3 回分の調査の、それぞれの推移を追えば、同様のことがいえると気づけると思えます。

ASD についてはそれほど減少していないと思われる結果です。ASD の改善が見込めないということではありません。質問紙内容を精査しませんが、通常学級に 6 年間在籍している ASD の子どもたちは、分離を含む「日本型」インクルーシブ教育であるにもかかわらず、教室という場で一緒に過ごしてきた姿をわたしは想像します。「困り感[®]」という言い方を使うことにわたしは抵抗がありますが、成長とともに多様な個性や特性を含み込んだ教室という集団の場がインクルーシブな指向性の方向を向いたのだと考えてよいと思えます。

ASD に関する質問項目をここではいちいち取り出して検討することはしませんが、社会はこうあるべきという前提を否定できない内容ともいえるでしょう。この社会で生活するのなら、この社会の「当たりができていくか否か」という設問自体は ASD のスクリーニングとしては有効でも、マジョリティを無批判に肯定する、この前提は、本来問われるべきことです。おとなになって、社会集団でうまくやっけないひとたちはいます。そのひとたちの一部はこの質問紙では“C”となるわけですが、包摂社会(inclusive society)は、うまくやっけない側に責任を押し付ける発想はないのです。うまくやっけないと困ることになるから、なるべく学校教育の中でこの社会のやり方を身につけてほしいと願う気持ちは理解できますが、「身につかなかった」存在についてどのように教育が理解するのかが問われています。

5 就学前保育と心理師巡回の意義

文科省による「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題

に関する調査」(2021年度分)が2022年10月に公表されました。前年度に比較して、いじめは19.0%、暴力行為15.5%、長期欠席のうち小中学校における不登校24.9%、それぞれ増加した率が示されました。長期欠席には「新型コロナウイルスの感染回避」による30日以上欠席が含まれるため但し書きのような表現がなされています。この外に、高等学校における中途退学者数が人数では38,928人(前年度34,965人)と微増しています(比率上は1.2%(前年度1.1%))。自死(文科省報告では「自殺」)は、「小・中・高等学校から報告のあった「自殺した児童生徒数は368人(前年度415人)」」としながらも、小中学生の自殺の増加傾向を憂慮するとしています。

こどもの数が減少を続けるなか、こうした項目における増加傾向は単に「極めて憂慮すべき」としても状況は変わるものではないでしょう。不登校は244,940人です。いまだにその不登校の背景にある理由として7つを挙げていますが(①「学校生活上の影響」型、②「あそび・非行」型、③「無気力」型、④「不安など情緒的混乱」型、⑤「意図的な拒否」型、⑥「複合」型、⑦その他)、つまるところ、当事者(不登校のこどもたち)を原因として考えている様子が窺えます。ひとがある集団から遠ざかる理由をこのような7項目で分類するのはそもそも無理があります。1990年代にスクール・カウンセラー(SC)の導入を開始し、現在はスクール・ソーシャル・ワーカーの活用も奨励されています。それ自体は、こどもの支援に繋がることでしょうかから、可能な限り、それこそ非常勤としてではなく、常勤で雇用する程度の活用の仕方が必要だと思います。一方で、SCには不登校のこどもを7つに分類して当該年度を整理しなければならない仕事があります。個々のSCに判断を委ねられることが多いと思いますが、わたし自身は、このような7つに「不登校は整理できる」のだという前提に戸惑いました。SCの多くは不登校のこどもたちを支援するうえで、こどもたちを理解すること、信頼し合うことを第一義にしています(いました)から、不登校状態について受容的であろうとしてきました。

教育委員会の委嘱でSCを10年間おこないました。2003年度以降は継続して巡回相談と専門家チームで仕事を続けて来ました。2000年度以前も同様でしたが、SCとして勤務している間に発達障害とみな

されるこどもたちが不登校事例と重なる例がありました。非行等の問題行動については、アタッチメント（当時は「愛着」）の問題に由来するケースやアタッチメントと発達障害の重複ケースを散見しました。不登校対策で開始した SC は 1990 年代後半にはすでに発達障害やアタッチメント障害の事例に対応していたのです。本務の都合で SC を退いた後も、県の巡回相談や自治体で現場（学校や保育所等）を訪問・観察し、リエゾンの形でサイコロジストの仕事をして来ましたが、とくに、公認心理師等の専門家視点が必要であることがわかります。教員・保育士たちの多くは、こうした専門家の見立てと対応方法や理解（の促し）が必要だと直感しています。とくに、こどもたちを理解するプロセスが重要だということはこれまでは指摘されて来ませんでした。どうすればいいのかへの回答を急ぐあまり、理解ではなく、理解のプロセスを丁寧に辿ることを蔑ろにして来たのです。『生徒指導提要』が改訂されたのは嬉しいことですが、ひとがひとを理解することについてはまだ足りません。それは心理学の責任もあります。DSM や ICD にどのように当てはまるか否かも大事ですが、そのひとを理解するという、これまで精神科医療で一部なされていたことを放棄してしまったのはとても残念です。保育士と教員という生業はそもそもそのような思考や感情を大切にすることでもありました。

サイコロジストの仕事も最近では DSM のエピソードを頭に入れてどう合致するかを心理診断的にすることはありますが、個々のこどもたちに目を向ける文化はまだ生きてはいます。文科省調査は不登校についても自死についても継続する方がいいと考えますが、心理師等の見識を導入することにそろそろ気づいた方がよいと思います。実務家 (practitioner) の本来の意味は、大学のシラバス項目のそれではなく、こうした点にあるように思うのはわたしだけでしょうか。

学級集団のなかで、ひとりひとりのこどもがどのように過ごしているかを観る目をわたしたちは有しています。「通常」学級も「特別支援」学級も同様です。分離されている現実を肯定しませんが、こどもたちを専門家あるいは実務家視点で観ることを欠いてはなりません。同様にして、以前にも提案しましたが（あいざわいさお,2015）、治療同盟という発想も大事です⁷。教育と保育は、こどもや保護者と一緒に作

るものなのです。

就学前のこどもたちをこれまで支援して来ました。就学前の「比率」は調査報告があまりないので不明ですが、小学校より高率であることは間違いないでしょう。日本ではあたかも日本型「インクルージョン」があるかの如くの、文科行政が、あるいは政策が継続していますから、ASD等のこどもたちの一部は、就学時等に、特別支援学校と特別支援学級に分離され、「通常」学級には在籍しないこととなります。

8.8%が高いか低いかというレベルの議論ではなく、就学前のこどもたちの多くは、インクルーシブな環境で育っているのです。わたしはこれをととても大切なことだと考えます。この社会に適合しないから分離(排斥(exclude))するという発想が保育所や幼稚園にはありません。就学時に分離と排斥が始まるのです。あるこどもにどのような支援が必要かは「その子を含めて」とことん話し合われるべきだと思うのです。

就学前のこどもたちを知るサイコロジストが就学後の小学校教育に携わることが重要であることは直感的にはわかることです。実務上、この重要さは、発達的に理解され、同時に、保護者支援というレベルにおいても必要です。就学前は保護者とこどものことを「一緒に」考えられる環境があります。しかし、小学校に入学すると、急にこれが「分離」されてしまうのです。個人情報ですから仕方ない点もありますが、急によそよそしくなってしまう、担任は保護者についても不明なことが多くなります。保護者面接をする経験を数多くして来ましたが、面接では生活自体を教えていただくことが必要になることが多いので、許可を得てそのようなことに立ち入らせていただくことがあります。教員と保護者とそうした話をなかなかできない例が多くあります。その是非は議論の場を別に設ける必要がありますが、インクルージョンがうまくいかないことと無関係ではないように思います。

日本では周知のように、2019年に公認心理師の認定が開始されました。公認心理師試験に合格・登録した者を認定する、名称独占の資格です。それまでは、民間の資格が多数ありました。文科省もSC任用条件としても筆頭に本資格を挙げるようになりました。民間資格は、それぞれの利害関係や人間関係が色濃く現れますから、この点でも、国

資格の誕生を歓迎したいと思います。心理師資格だけではなく、民間の資格とくに臨床心理士資格を有する方が良いという声をしばしば耳にしますが、主題として議論の価値がないものです。

本件については、こどもの成長や保護者等の支援の実務家として、学校教育と連携して心理師が働く必要があります。そのなかで、虐待や不適切な養育による影響を受けて来たこどもたちについての支援が急がれています。虐待事案が急激に増加して来たことは周知ですが、こどもたちが就学前に育つ、その環境自体を改善する必要に迫られています。

自験例上も、不適切な養育（環境）の影響でアタッチメント障害や近似事例を多く観て来ました。虐待防止が世論の支持を得た 2000 年頃はわたし自身は、虐待親をきちんと理解できていませんでした。虐待やこれに近い状態で子育てをしている保護者を前にして、怒りや悲しみを隠しきれずにいました。当時話題となったのは、虐待の世代間連鎖でした。虐待している親もまた虐待されて育ったのだというものです。しばらくして、別の背景のあることに気付かされました。

岡田（2011）のいう「シックマザー」の存在です⁸。つまり、周産期を含む、とくに産後のうつ病やその他の精神疾患による、母親の育児の質の低下はアタッチメントに影響を与えます。保護者面接をしていくなかで、母親の産後の状態を聴くようになると、かなり多くが産後のしんどさを記憶していました。そして、彼女たちは、そのことが現在のこどもの問題の原因となっているのかという反問をします。これは極めて自然なダイアログで、面接の質を高めていることに気付かされます。もちろん、精神疾患やそれに近い状態になったことの責めを本人に負わせるのは誤りです。産後うつ研究で共通するのは、その比率が高いことと支援されずにいることだと思います。医療のみならず、保護者面接をして来たサイコロジスト（心理師・心理士）にも責任があるといえるでしょう。

今回の調査報告の目的を再度取り上げておきたいと思います。

今後もインクルーシブ教育システムの理念に基づいた特別支援教育を推

進するためには、現在の状況を把握することが重要である。

「+システム」と先述しましたが、これはもしかすると、「インクルーシブ」+「教育システム」なのかもしれません。教育システムに「インクルーシブ」と付け加えた印象が拭えないのです。これまで続けて来た教育を文科省はシステムと言います。だから、「特殊教育」というシステムが「特別支援教育」というシステムに変革したのだというわけです。それほど大きな改革なのかといえば、個々のこどものニーズを大切にすることが根幹ですから、言うてみれば、当たり前のことなのです。世界の流れがインクルージョンに向かう中で、この特別支援教育というシステムは、じつは通常学級で対応可能なニーズという限定付きのものでした。対応できない場合は分離という抜け道を準備したのです。わたしはこのことが日本のインクルージョンの速度を大きく下げたのだと考えます。勧告を受けてさえ、これが日本のインクルーシブ教育なのだと言った文科大臣が胸を張っても、それは虚勢にしかみえないわけです。なぜなら、日本以外はこの目標に向かっているインクルージョンに例外なしという前提を共有しているからです。

この間文科省は厚生労働省と協働して公認心理師法を準備し、多くの心理師を誕生させています。法律は言葉で書かれています。言葉には多義的な解釈があることはわかりますが、折角誕生させた心理師という専門家の業務をこのシステムに加えることはできないのでしょうか。

就学前との接合についても実績を持っています。特別支援教育体制（システム）が開始される、少なくとも5年前からわたしたちサイコロジストや精神科医は招集され、相当数の現場を巡回してきました。その是非はともかくとして、教員免許更新講習においてさえ、わたしたちは入念にそのシステムに必要な心理学等の知見を伝えて来ました。依頼があればプロボノ(*pro bono*)で現場に赴いて先生方や保護者たち、そして子どもたちも交えて知恵を絞りました。わたしたち心理師はそれを自然なスタイルとして共有しています。異論はあるかもしれませんが、インクルージョンの意味する内容については一致しています。

注

¹ <https://www.ungeneva.org/en/news-media/meeting-summary/2022/08/les-experts-du-crpd-sinquietent-de-linstitutionnalisation>

² <https://news.yahoo.co.jp/byline/noguchiakina/20220910-00314466>

³ 「永岡桂子文部科学大臣記者会見録（令和4年9月13日）」より引用。
https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00300.html

⁴ “institutionalisation” という語には、「制度にする」ことという意味と、「施設に収容する」という意味の2つがあります。施設収容を制度化するという意味ではありませんが、この両義性に気づいた英語読者が多く存在すると思います。

⁵ “Nothing About us without us”，国際連合「障害者の権利に関する条約（2006）」は障害者自身が参加し採択されました。日本政府の批准は2014年とだいぶ時間が経った中ででした。そして、2022年に国連からこうした非難と勧告がなされたのです）

⁶ 最近はこのようになんでも責任回避の文言を不用意に記す役所の表現のようなものが多いことを気に留めているのが、わたしのような研究者だけではなく、現実に就学義務を負う保護者や一般市民であることを忘れない方がよいとわたしは考えています。調査の目的が隠れた意図があるように、あるいは、含意として受け止められてしまうことは、そもそも調査に協力した方々に対し正しい、おとなの態度ではありません。

⁷ あいざわいさお(2015)「そして、子どもとつくる支援」197-201,第25章，あいざわいさお編著『発達障害児とその家族を支える-香川県丸亀市の挑戦-』学文社。自験例を通じて、こども本人，保護者，の2者を加え，担任-特別支援教育コーディネータや養護教諭，必要であれば，SC等の支援同盟を作る提案をおこないました。自分自身のことを自分で決めるという当然の権利を守ることも狙いにありますが，こども自身がどう感じ，どうしたいか，それを自然に支援に直結させる試みがなされていないはずだと思っています。現在の教育は，この点ではこども不在なのです。こども本人を排斥した(exclusive)教育がインクルーシブであるはずはないのです。

⁸ 岡田尊司(2011)シック・マザー：心を病んだ母親とその子どもたち。筑

摩書房．岡田は繰り返し「シック」の責任を母親に帰してはいません。日本における虐待親に対する，基本的な感情ともいうべきものは，親の責任を取り上げます。このような論調・言説を無批判に受容して来たのは，メディアだけの責任ではありません。わたしたち心理学に携わる者たちの安易な同調があることは忘れてはならないことだと思います。

四国学院大学文学部

2022年度初等教育コース（教職課程）卒業論文題目一覧

表示内容

学籍番号 学生氏名 （指導教員名）

卒業論文題目

20192016 西木晶奈 （会沢勲）

幼児の早期教育に関する考察

20192052 池田良 （大木祐治）

インクルーシブ教育と特別支援教育との比較における一考

20192070 渡辺正浩 （森川由美）

GIGA スクール構想～教師自身が未来を創るチェンジ・メイカー
に～

20192071 池川藍霞 （西谷清美）

児童虐待に対する社会的支援～女性の貧困との関連～

20192109 峯伊吹 （深井克彦）

Google Apps を利用した就学前幼児向け教材

20192155 山田菜緒 （会沢勲）

大学生の自己肯定感と SNS の関係について

20192174 藤澤健太 （西谷清美）

学校現場における障害児の生きづらさと地域支援の在り方 —理
想の共生社会—

20192195 安藤玲 （深井克彦）

小学校算数科における ICT を活用した授業づくりの研究—小学校
第 3 学年を中心として—

20192197 増田気代 (元井一郎)

授業論再考—「学び合い」という方法を中心に—

20192200 山本航 (川又実)

ICT 教育について良さと問題点を通して検討する

20192257 柴田紘奈 (深井克彦)

「Google Apps を利用した小学校第 6 学年 算数科 乗数と積の
大きさの関係」の教材作成

20192266 曾根 瑞貴 (深井克彦)

小学校算数科における ICT を活用した授業づくりの研究—小学校
第 3 学年を中心として—

20192274 岡田裕子 (大木祐治)

不登校の理解と支援

20192279 小松由季 (深井克彦)

「Google Apps を利用した小学校第 3 学年算数科式と計算べつべ
つにまとめて」の教材作成

20192336 岡田萌 (元井一郎)

授業づくりの基礎視角—子どもの自己肯定感と授業の関係から
—

20192340 内田航瑠 (鈴木望)

木材の燃焼時間の密度依存性に着目した小学校理科の教材開発

以上

