

インクルーシブデザインの視点に立った授業改善に関する一考察

小松原 修^{*1} ・ 吉田 亜朱紗^{*2}

The Class Improvement based on Inclusive Design

Osamu KOMATSUBARA^{*1} Azusa YOSHIDA^{*2}

【要約】県内小中一貫校において、児童生徒と教職員への意識調査の結果より、児童生徒のインクルーシブデザインに対する関心度は高く、低学年の時期からインクルーシブデザインの視点に立った授業改善を行うことにより、将来的に自分の特性等に応じた道具を使う習慣が身に付く可能性が高いことが明らかになった。また教職員は、授業改善を行う前に、該当する児童生徒との対話を重ねた上で道具を準備することの重要性が明らかになった。

【キーワード】特別な教育的支援, インクルーシブデザイン, 授業改善

1 問題の背景と研究目的

2022年夏に国連からの勧告として、インクルーシブ教育の促進と分離教育の廃止が注目された。これまでもインクルーシブ教育は、共生社会の実現に向けて、文部科学省から提言されてきたが、国内でのインクルーシブ教育は進捗としてはほど遠い状況である。

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の割合は、2012年には6.5%だったと報告されたが、10年経過した令和3年度冬に改めて調査が行われた。その結果について文部科学省(2022)は、通常の学級における特別な教育的支援を必要とする児童生徒は8.8%と公表している。つまり、通常の学級でインクルーシブ教育を推進するにあたっては、診断のある児童生徒への個別的な支援だけでなく、いわゆるグレーゾーンの児童生徒に対する教育的支援の一層の充実が求められることは避けられない。

これまでは、教育的支援を必要とする割合は6.5%であったが、10年経過した今年2022年には8.8%になり、より多くの教育的支援を必要とする児童生徒を対象として特別支援教育を充実させなければならなくなった。それだけでなく、国連からの勧告にもあるインクルーシブ教育を推進することも使命となり、これまでの取り組み方だけでは対応が難しいことは明白である。このインクルーシブ教育の推進に向けて佐賀県では3つの柱を立てている。1つ目は障害のある児童生徒の居住地における交流及び共同学習の充実であり、2つ目は障害のある児童生徒の適正な就学の実現である。そして3つ目は通常の学級におけるユニバーサルデザインによる教育環境の整備としている。特に3つ目のユニバーサルデザインによる教育環境の整備については疑問を呈したい。それは、ユニバーサルデザインの視点は誰がどのように決めているのかという決定プロセスにある。ユニバーサルデザインは、ユーザーの状況や能力にかかわらず、できる限り「すべての人」が利用できる汎用的なデザインであり、デザイナーが作る。

^{*1}佐賀大学大学院学校教育学研究科 ^{*2}小城市立芦刈観瀾校

それに対して、インクルーシブデザインというデザインがある。これは、高齢者、障害者、外国人など、従来、デザインプロセスから除外されてきた多様な人々を、デザインプロセスの上流から巻き込んで一緒に作るデザインである。この視点に立つことで、インクルーシブ教育の推進には不可欠だとされている合理的配慮の本来の目的を活かすことができるとともに、診断の有無だけでなく、いわゆる特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対しても、教育的配慮が実現できると考える。

学習指導要領において個別最適な学びが重要視されており、児童生徒一人ひとりにとって、効果的な学習の在り方を探る上でも、通常の学級におけるインクルーシブデザインの視点に立った授業改善に取り組むことは意義がある。

そこで本研究では、一つの学校に研究協力していただき、インクルーシブデザインの視点に立った授業改善を行うために、当該校児童生徒と教職員へのインクルーシブデザインに対する意識調査を行い、現状を明らかにする。

2 研究方法

(1)調査対象

A 市立 B 小中一貫校（以下 B 校とする）通常の学級に在籍する児童生徒および教職員を調査対象とした。通常の学級は 11 学級（2 学年のみ 2 学級で残りの学年は単学級）であり、総数 339 名であった。調査当日に不登校や欠席した児童生徒を除いた 293 名が回答した。また教職員（教諭、講師）は 31 名であった。

(2)手続き

児童生徒、教職員とも質問紙による調査を行った。時期は 2022 年 5 月下旬に実施した。同年 5 月上旬に予備調査を行い、調査項目の絞り込みに加えて、児童生徒対象については、質問の表記も特に小学校低学年が回答しやすいように修正を行なった。本調査では、児童生徒対象に、インクルーシブデザインによる製品を写真付きで説明し、それに対する認識並びに使用経験の有無、使用に関する意欲をについて質問紙調査を行なった。また教職員については授業における特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する配慮を行う際の情報源、配慮の範囲や学級内での配慮に関する共通理解について調査を行なった。

3 結果と考察

(1)児童生徒に対する調査

各質問への回答は以下の通りであった。質問 1 から 4 までは、インクルーシブデザインによる製品に対する知見と利用機会の有無についての確認である。なお、質問紙では、写真 1 を見て各質問に回答してもらった。質問 1 から 4 についての学年間の比較を行った回答結果は、図 1 から図 4 に示す。また、写真 1 のようなものを使ってみたいかという関心度については質問 5 で行った。回答結果は図 5 に示す。

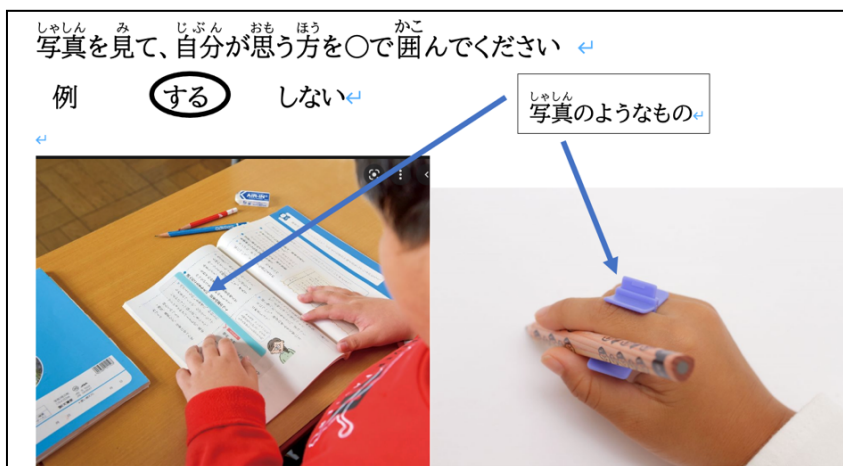


写真1

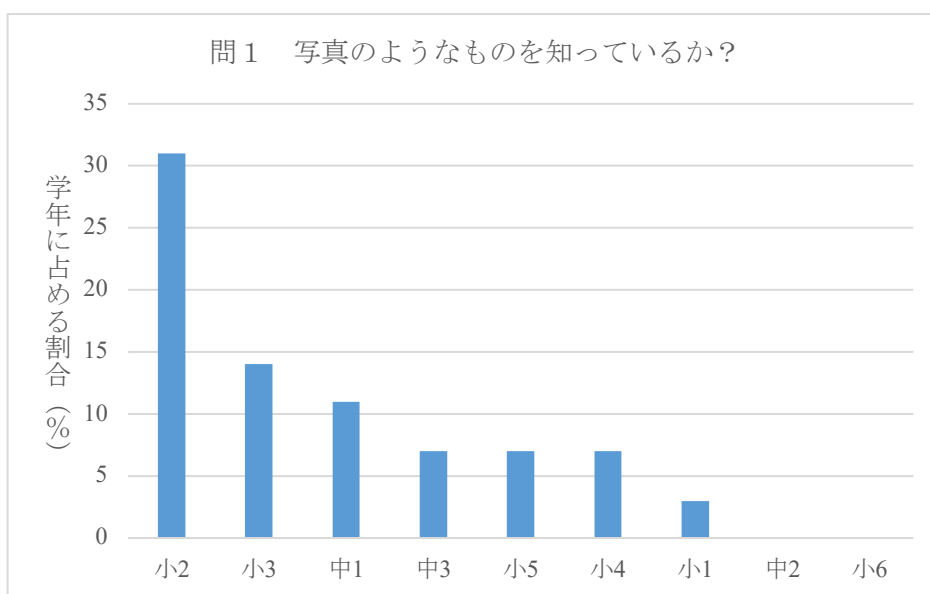


図1 インクルーシブデザインの認知度 (道具)

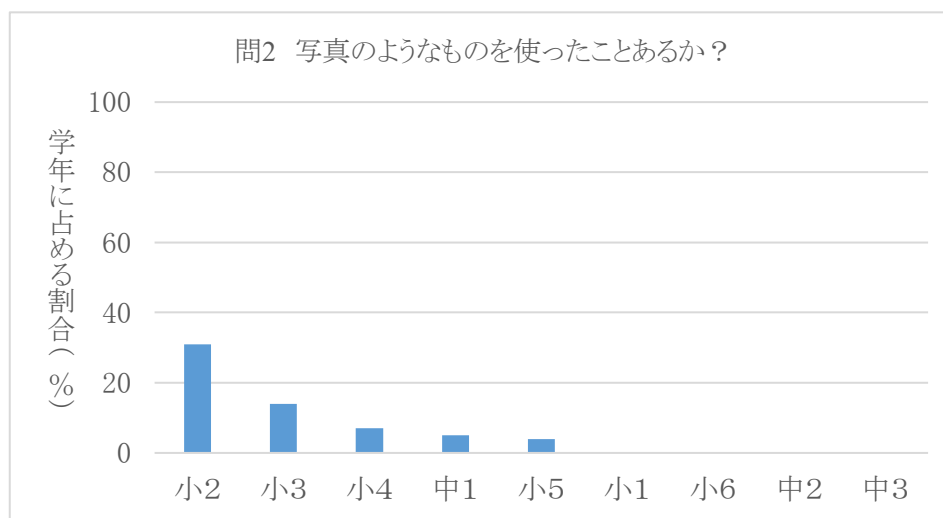


図2 インクルーシブデザインの認知度 (経験)

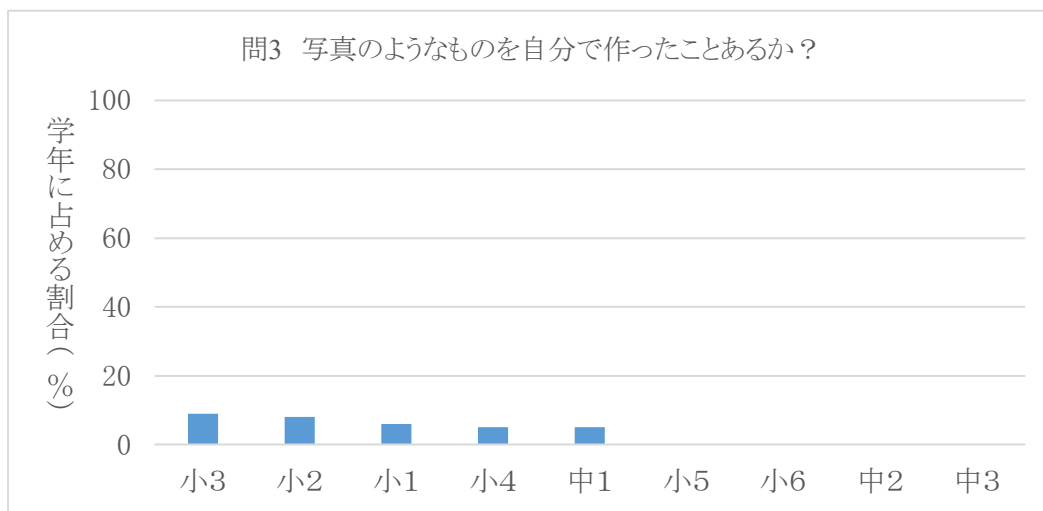


図3 インクルーシブデザインの認知度（自作経験の有無）

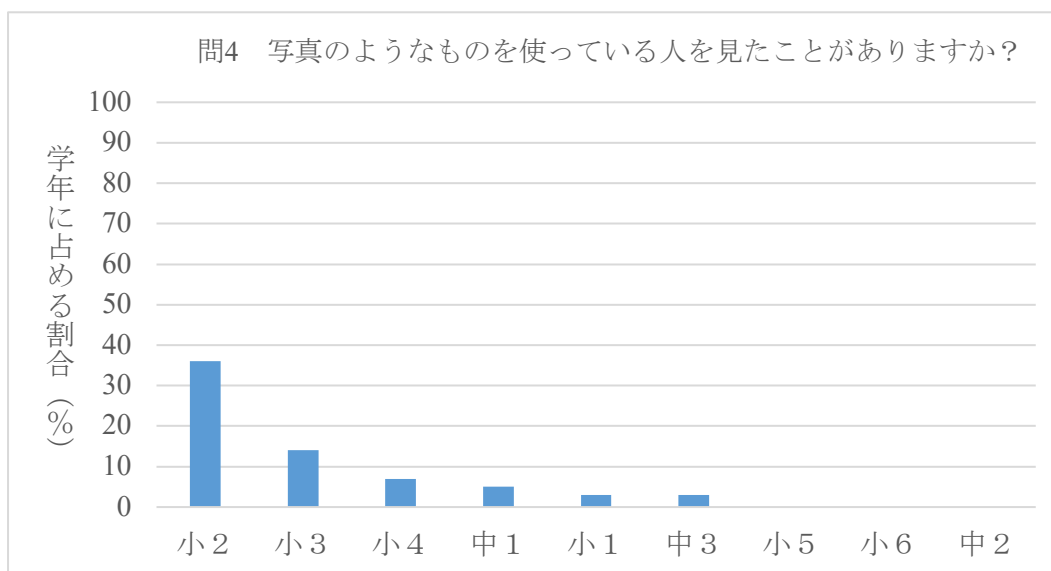


図4 インクルーシブデザインの認知度（使用例）

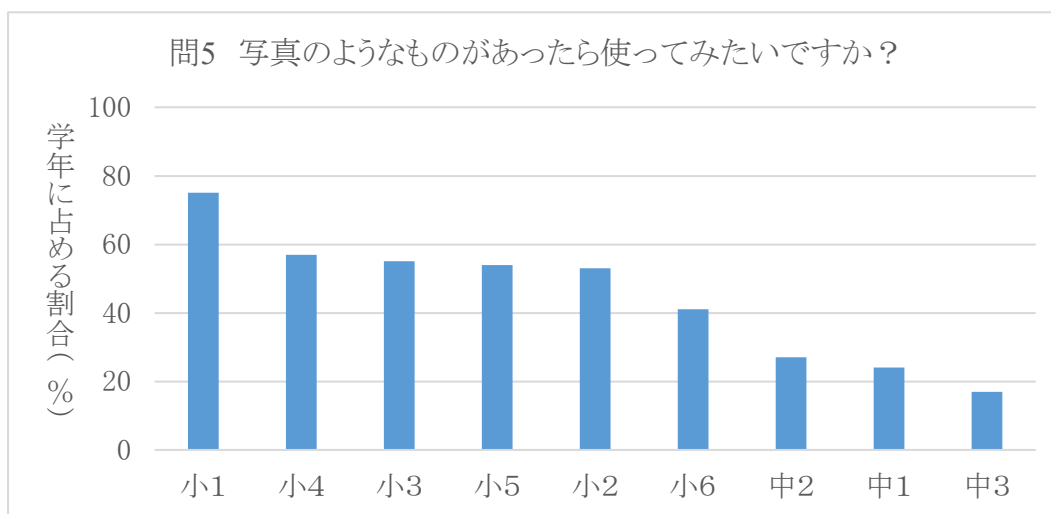


図5 インクルーシブデザインへの関心度

これらの回答結果から、インクルーシブデザインによる製品の認知度は全体としては低く、それに伴い利用経験もかなり低いということがわかった。学年別に見てみると、小学2年生が他学年と比較すると認知度は高いことがうかがえる。次いで小学3年ということになるが、低学年の方が一見珍しいものに注目しやすいことが考えられる。小学1年のスコアが低かった理由としては、写真と同一のものを知っているかという解釈になった可能性がある。質問では、類似品への認知を聞いていたが、類似の意味を解釈することは難しかった可能性はある。

一方、高学年から中学生になると、認知度は低かった。実際に、B校を校内巡回しても、写真1のような補助具を使っている児童生徒はおらず、これらの回答結果は妥当だと考えられる。

さらに、質問5への回答結果として、全体として関心度は確認できた。つまり、知らなかったから使ったことがなかった児童生徒は多かったといえる。

そのため、インクルーシブデザインによる製品について情報を適切に知ることができる機会を設定すれば、その便利さに気づき、さらに利用頻度や利用場面が増加することが予想できる。

また、学年別にみると小学校低学年が圧倒的に高く、他人と違うものに対して違いではなく好奇心を持って利用することが期待できる。そのため、小学1年のうちからインクルーシブデザインによる製品、ここでは一人ひとりが使いやすい文房補助具と考えられるが、それらを使うことを推奨することが、インクルーシブデザインの視点に立った授業作りを効果的に進めることができると考えられる。

さらに、高学年になると、人と違うことをすることに敏感になり、自分だけ違う道具を使うといった場面を避けることが予想されるため、低学年の時から、人と違う道具を使うことは当然のことであるという習慣が身につくことが期待できる。

これらの結果から、B校において、インクルーシブデザインの視点に立った授業改善に着手するためには、ファーストステップとして、低学年にターゲットを置くことが効果的ではないだろうかという仮説が考えられる。

次に、学年ごとの質問への回答結果を図6から図13に示す。なお、それぞれの数値は、学年ごとの児童生徒数にばらつきがあるため、回答数は百分率で整理してグラフにした。また、関心についての回答結果と他の項目との比較を見やすくするために、質問順を入れ替えて示した。

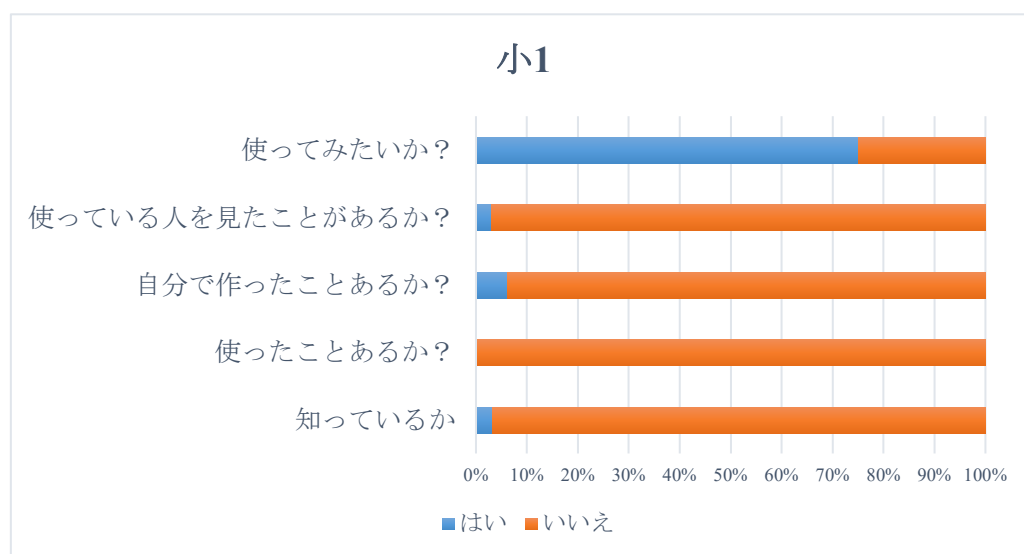


図6 学年ごとの回答結果（小1）

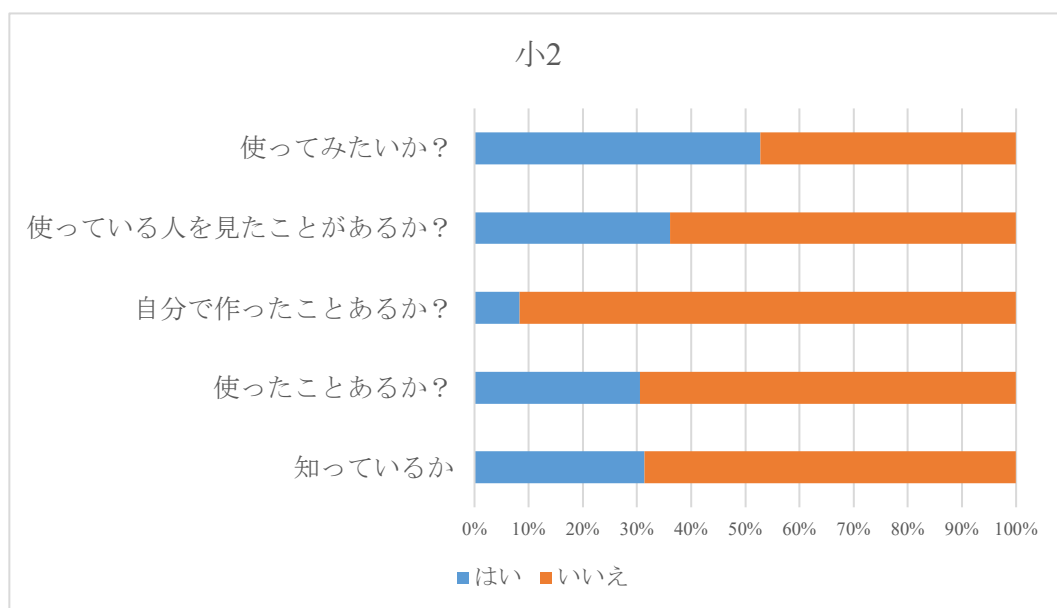


図7 学年ごとの回答結果 (小2)

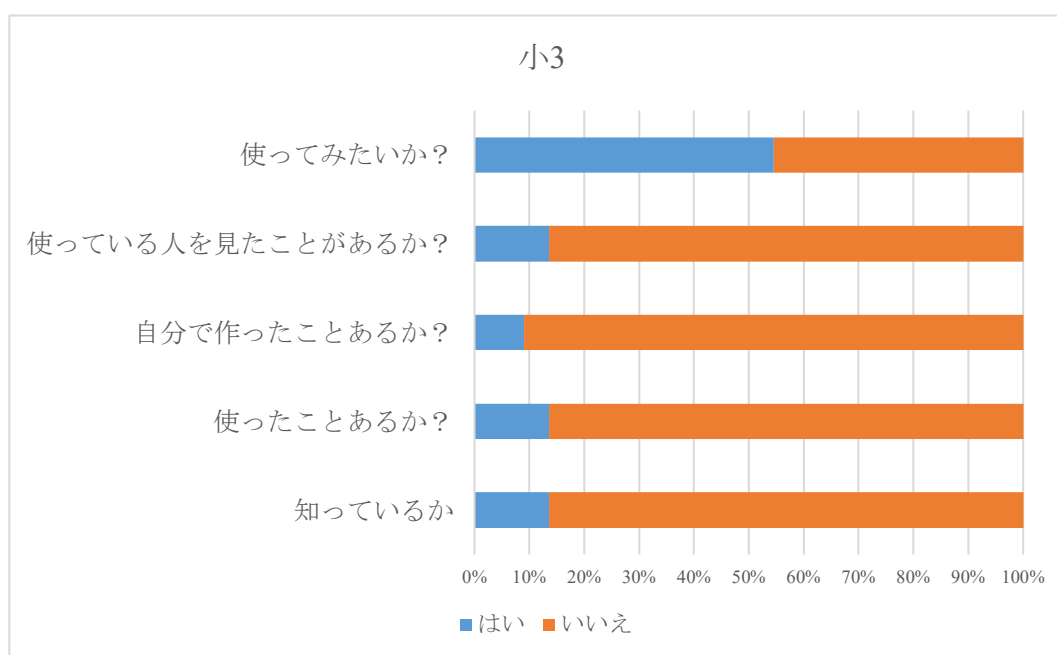


図8 学年ごとの回答結果 (小3)

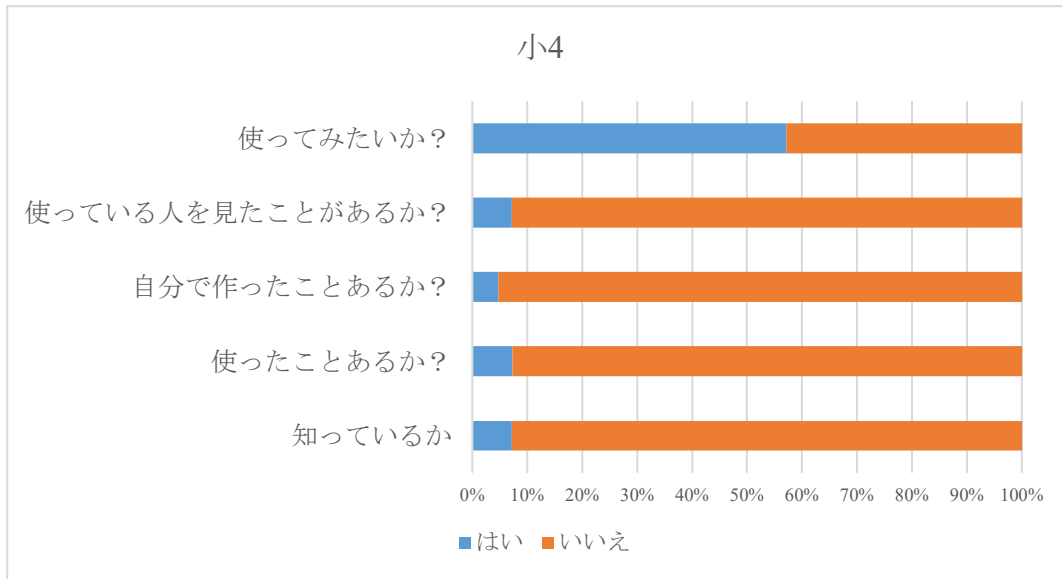


図9 学年ごとの回答結果 (小4)

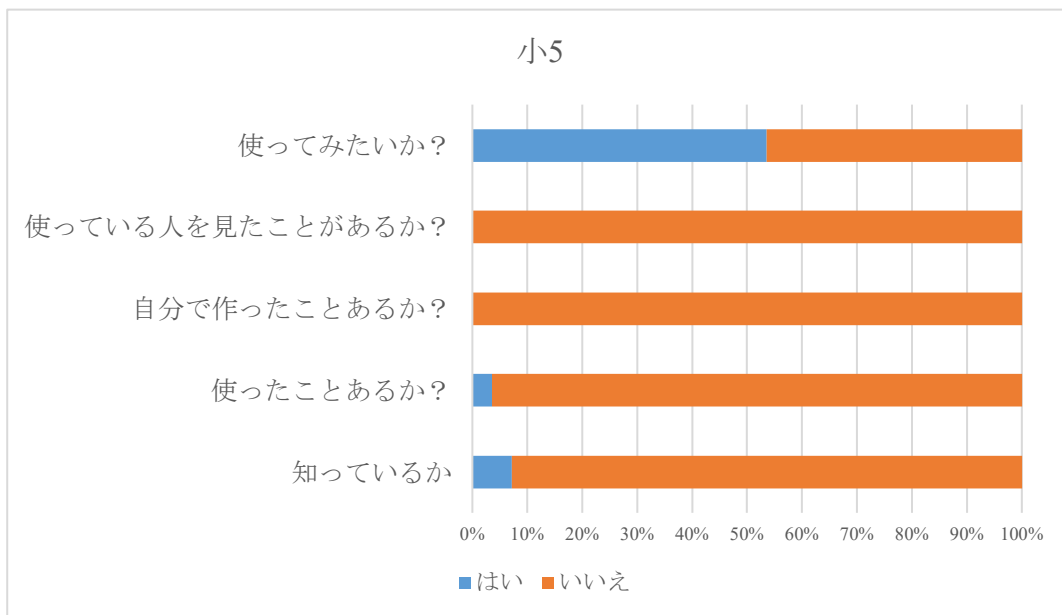


図10 学年ごとの回答結果 (小5)

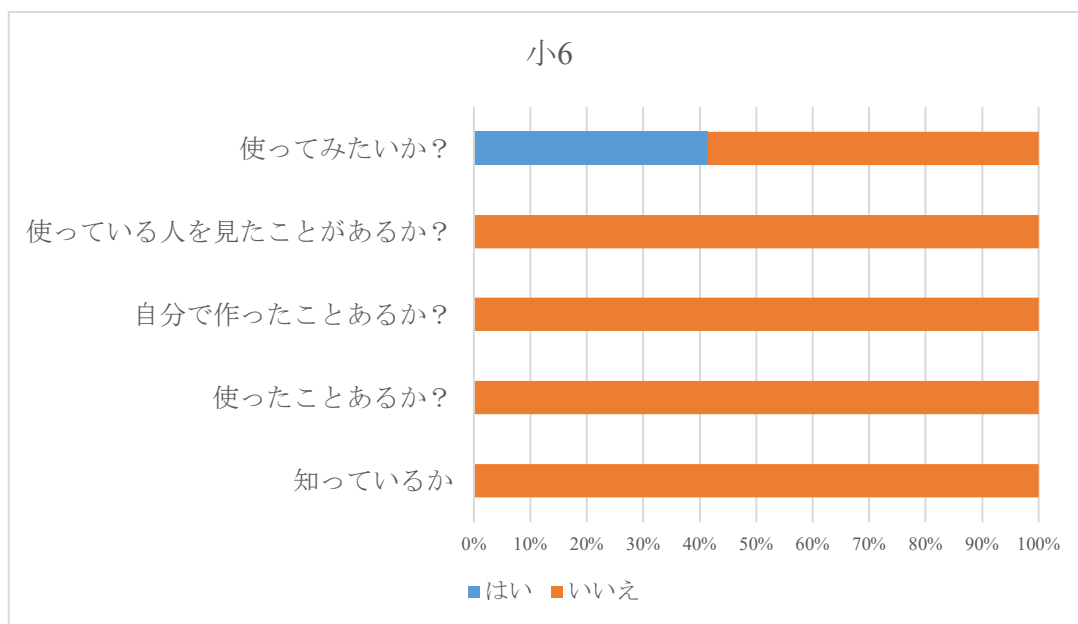


図 11 学年ごとの回答結果 (小6)

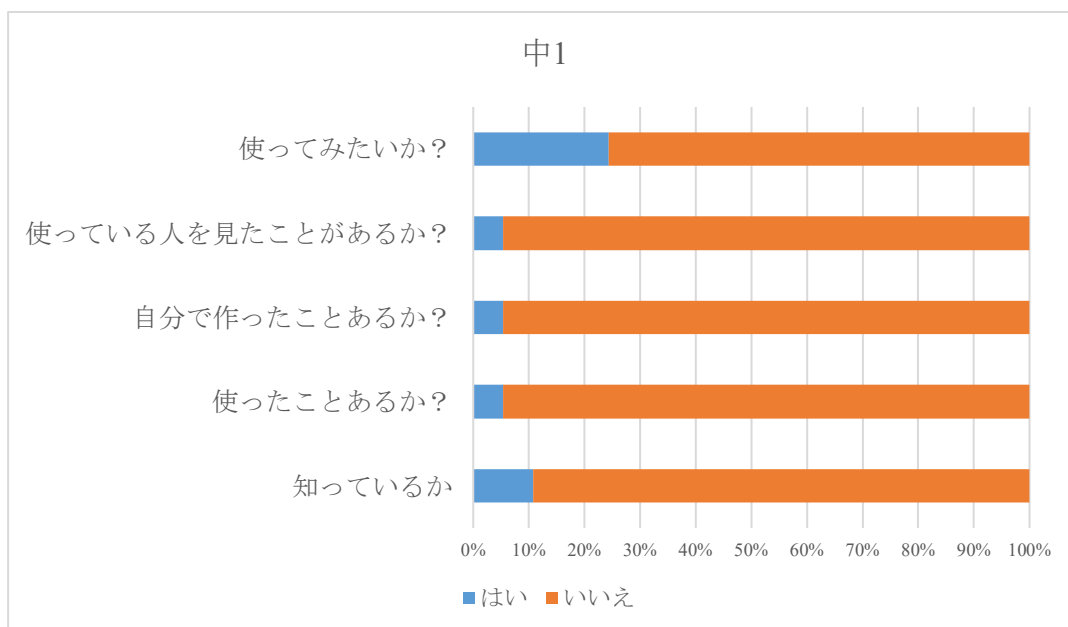


図 12 学年ごとの回答結果 (中1)

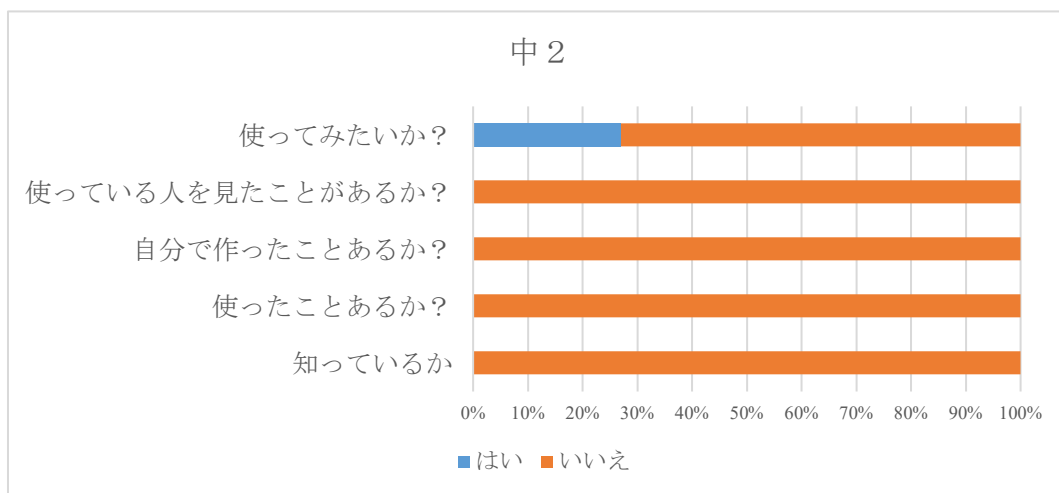


図13 学年ごとの回答結果 (中2)

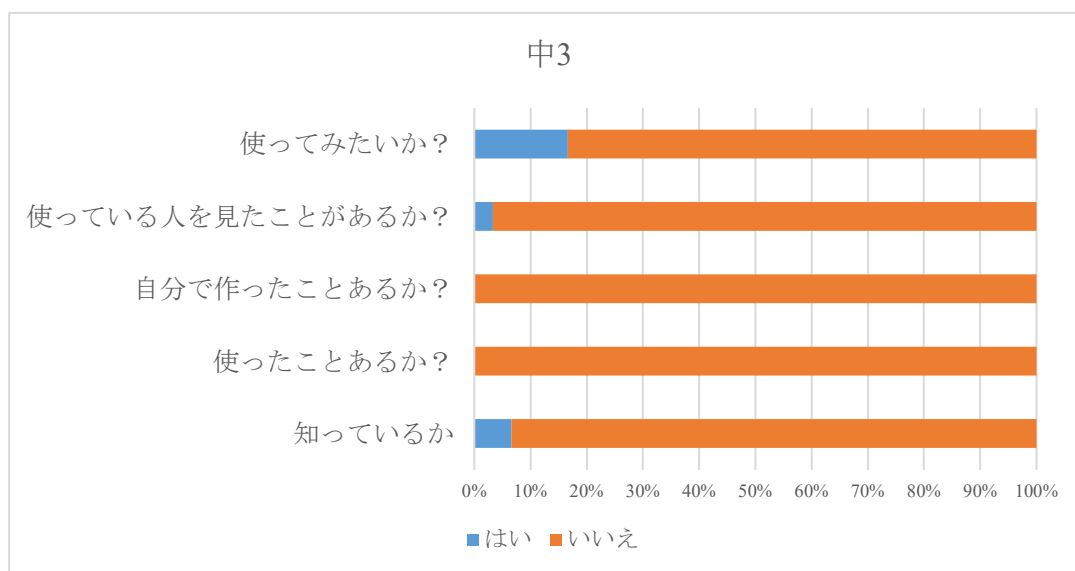


図14 学年ごとの回答結果 (中3)

表1 B校における関心がある児童生徒の割合と全国調査との比較(%)

	全国	B校関心あり
小1	12.0	75.0
小2	12.4	53.0
小3	11.0	55.0
小4	9.8	57.0
小5	8.6	54.0
小6	8.9	41.0
中1	6.2	24.0
中2	6.3	27.0
中3	4.2	17.0

これらの結果から、どの学年においても、関心のある子どもは一定数存在している。そこで、関心があると回答した子どもの割合を、2022年12月に公表された、各学年における特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合と比較してみた（表1）。

この比較から、特別な教育的支援を必要とする児童生徒だけでなく、全体として、潜在的欲求（インサイト）を持っていることがうかがえる。このことから、診断の有無や「気になる」といった特定の条件だけでなく、全体への働きかけとして、インクルーシブデザインの視点は重要となることが十分に考えられる。

(2) 教職員に対する調査

特別な教育的支援を必要とする児童生徒への配慮に関する情報源については、「書く」「読む」「聞く」「話す」「見る」「感覚の特異性」「整理整頓」「問題行動への対応」「宿題の提出」の各項目について質問紙調査を行なった。回答結果は図15から図23に示す。

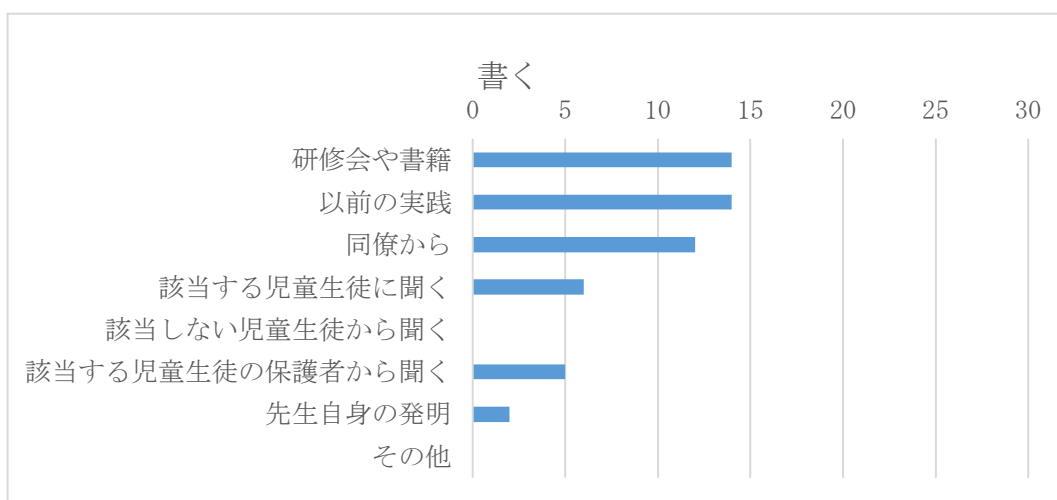


図15 書くことへの配慮についての情報源 (単位は人 n=31)

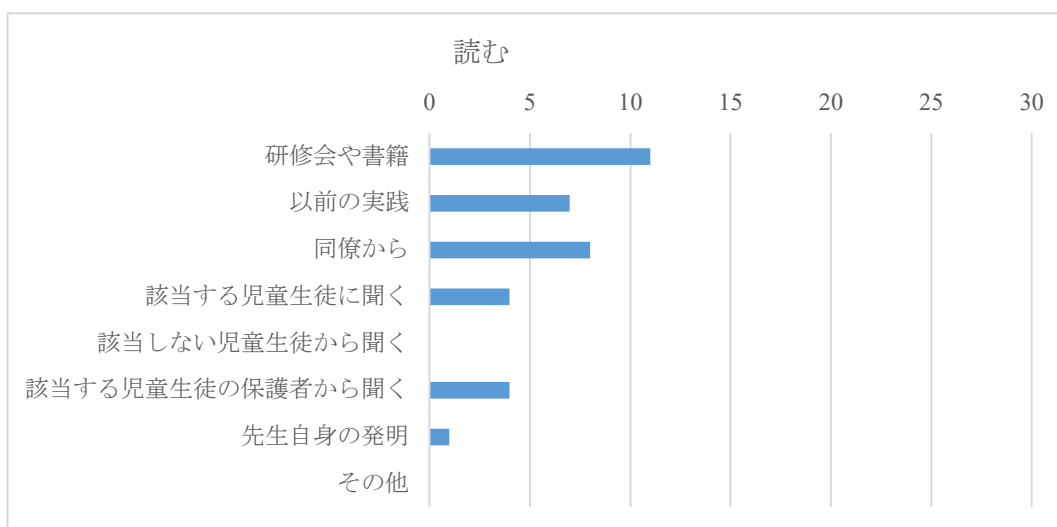


図16 読むことへの配慮についての情報源 (単位は人 n=31)

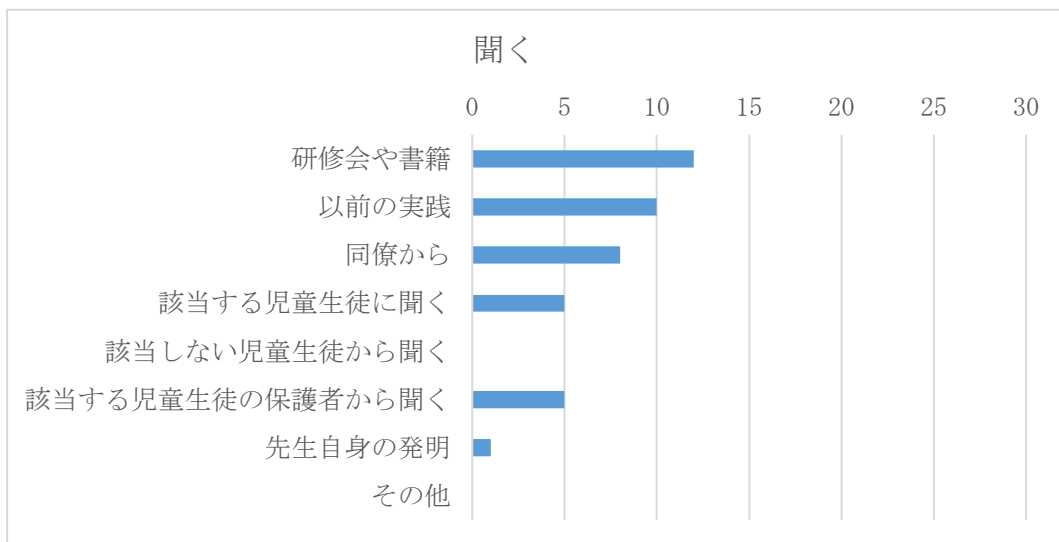


図17 聞くことへの配慮についての情報源 (単位は人 n=31)

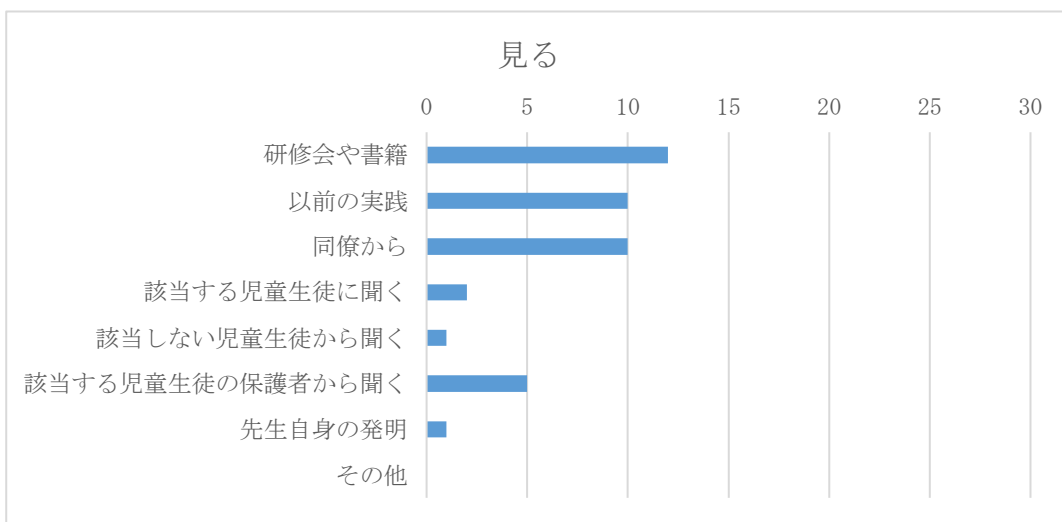


図18 見ることへの配慮についての情報源 (単位は人 n=31)

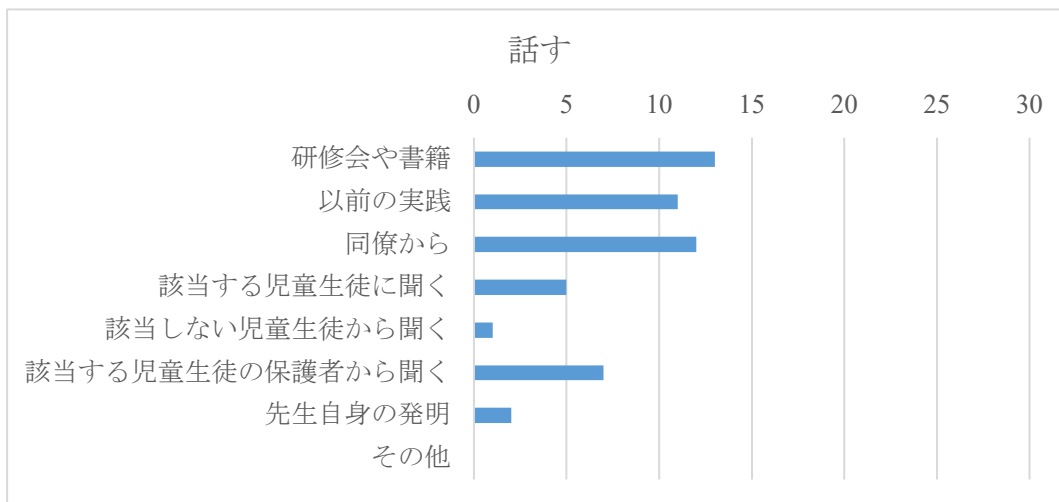


図19 話すことへの配慮についての情報源 (単位は人 n=31)

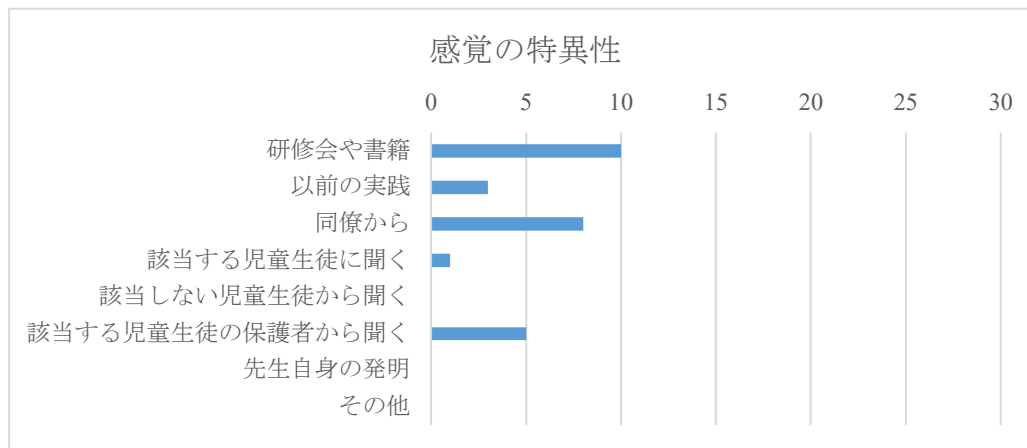


図 20 感覚の特異性への配慮についての情報源 (単位は人 n=31)

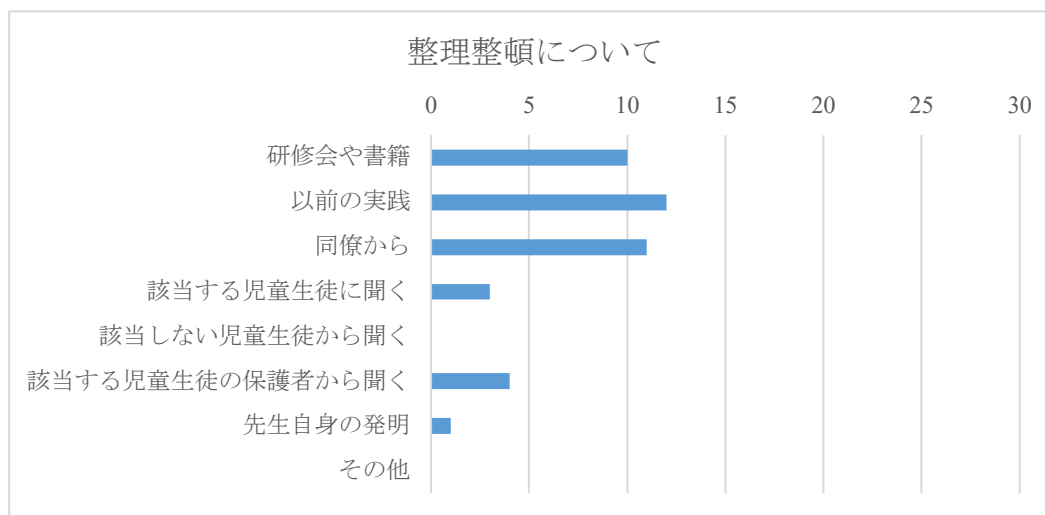


図 21 整理整頓への配慮についての情報源 (単位は人 n=31)

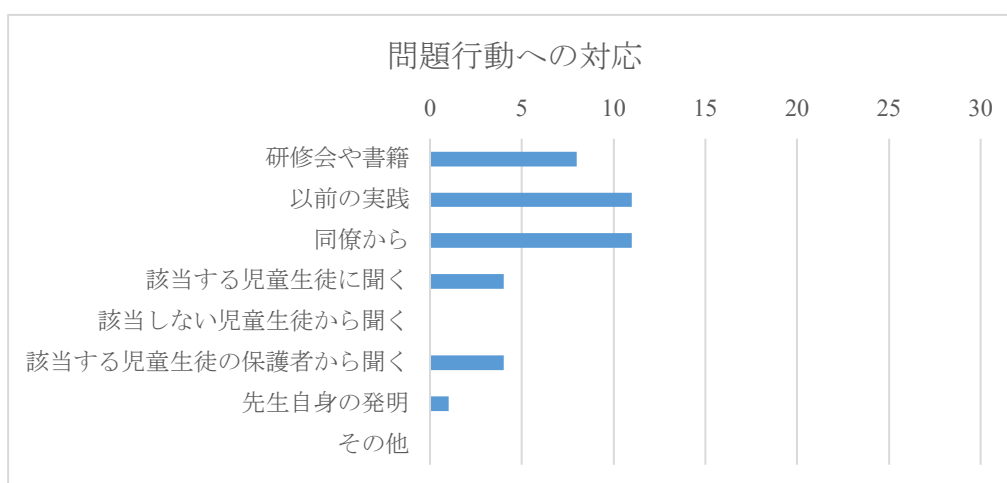


図 22 問題行動への対応についての情報源 (単位は人 n=31)

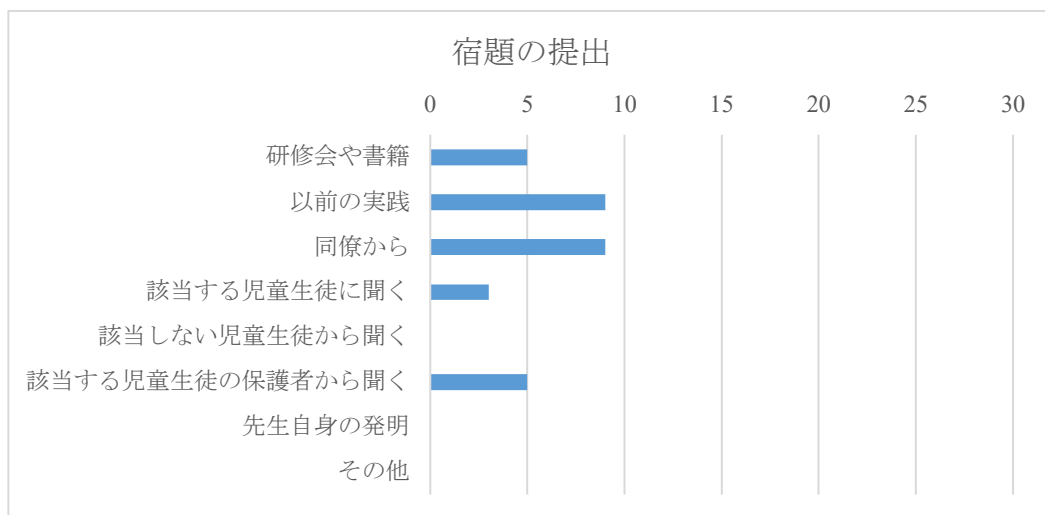


図 23 宿題の提出への配慮についての情報源 (単位は人 n=31)

全体的に、「書籍や研修会」「以前の実践」「同僚」を情報源としていることがわかった。特別支援教育においては、実態把握を行い、より個別のニーズに応じた支援や配慮が求められるのだが、その核心となる当該児童生徒から情報を得るということは非常に少なかったといえる。つまり、特別支援教育に関する様々な情報は得ているのだが、当該児童生徒にジャストフィットするかどうかという視点では個別最適ではないことがうかがえる。例えば、「書く」ことに対する支援や配慮の方法については、以下の点が不足していると考えられる。それは、書籍などで支援例を収集した後に、当該児童生徒に試作品として試してもらい、本人にしかわからない使用感を参考に個別最適に修正するという点である。インクルーシブデザインによる製品の開発では、当該障害者の使用感や考え方を積極的に取り入れることが前提となっているので、この点から考えても、少なくとも B 校に関しては、インクルーシブデザインの視点は取り入れられているとはいえないと考えられる。

これらの傾向は経験年数、「書く」「読む」などのカテゴリー別でも有意差は見られなかった。次に、配慮についての範囲についての回答結果を図 24 から図 26 に示す。

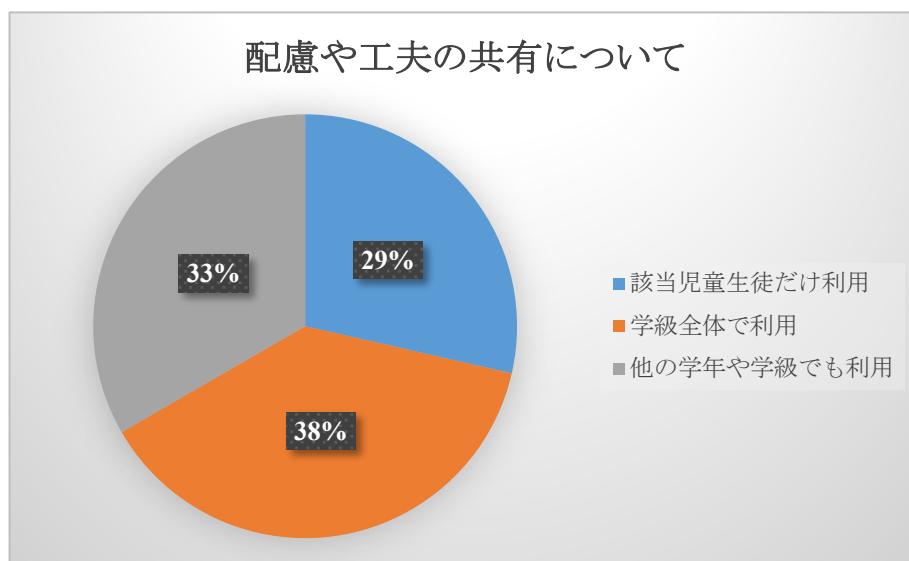


図 24 配慮や工夫したものについての共有について (n=31)

図 24 に示すように、全体の 70%程度が、配慮や工夫に使ったものを学級全体や他の学年で共有していることがわかり、何かに困っている児童生徒に対して工夫したものを、同じく困っている他の児童生徒にも使っても良いという取り組みが行われていることがうかがえる。このことから B 学校では、ある特定の人にとって使いやすいデザインは、別の同じようなニーズを持つ人にとっても使いやすくなるというインクルーシブデザインの考え方に近い風土があると考えられる。

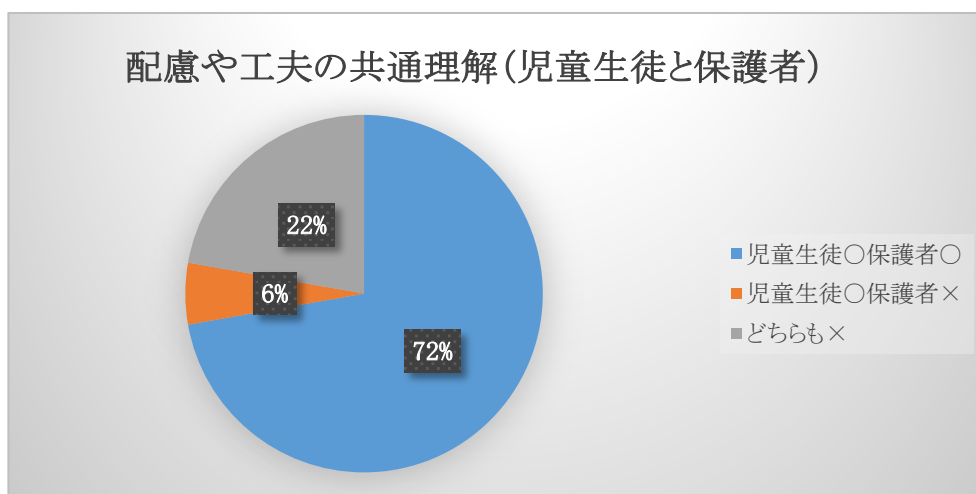


図 25 配慮や工夫についての本人や保護者との共通理解 (n=31)

さらに、当該児童生徒に対しての配慮や工夫は、本人やその保護者の共通理解の元に行われているケースが多いことが図 25 からうかがえる。しかし、その考え方が学級全体に共有されているのかについては、図 26 に示すように、担任の先生は、配慮や工夫に使ったものを学級全体で共有して良いと考えているものの、その考え方は学級全体では共通理解されているわけではなく、どちらかという、「使わせている」という一方通行のメッセージになっていることがうかがえる。このことは、苦手なことや困難なことは誰にでもあることだが、それらは自分の特性や能力、感性に応じて道具や環境を工夫すれば対応できるという考え方が浸透していないことを想起する。つまり、B 校においては、特別な教育的支援を必要とする児童生徒にとっては、診断のある児童生徒の補助具などを共有することで困難な場面にも自分の力で対応することができる伸び代があることが考えられる。

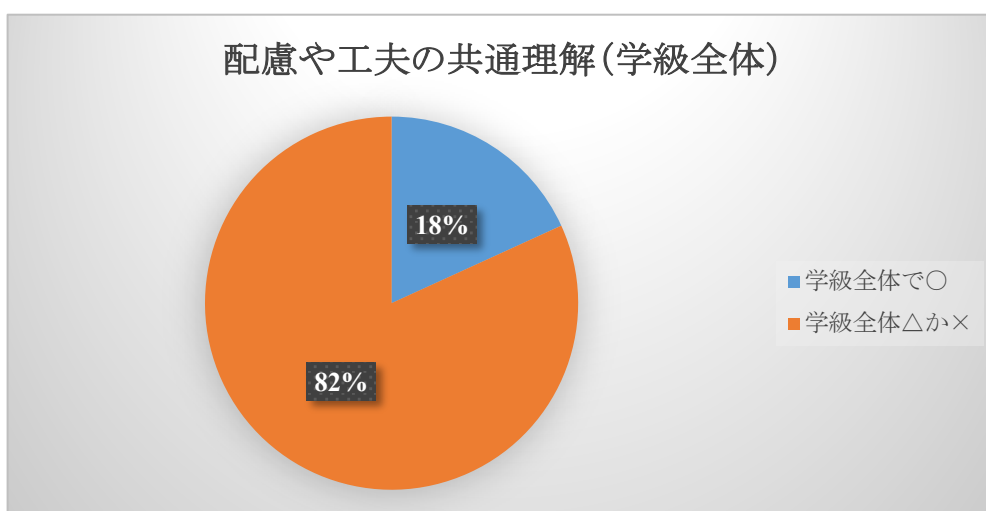


図 26 配慮や工夫についての学級全体の共通理解 (n=31)

4 まとめ

以上の結果から、B校の現状としては次のようなことが明らかになった。

まず、児童生徒のインクルーシブデザインによる製品への認知度は低いものの、関心度は高く、特に小学校低学年に対してインクルーシブデザインの視点に立った授業改善を行えば、将来的に人と違うものを使うことに対して抵抗感も少なく抑えることができ、自分の特性や能力、感性に合ったものを使う習慣が身につくことが期待される。

教職員については、インクルーシブデザインの視点に立った授業改善を行う前に、当該児童生徒との対話を重ねる必要がある。その上で本人が使いやすい道具などを準備したり自作したりすることが求められる。その道具を使うことについては、本人や保護者に対しては丁寧に説明し共通理解を深めているので、継続することが期待される。B校においては、学級全体で、インクルーシブデザインについての考え方を共有する教育活動が求められており、その共有の上で、学級に在籍する誰もが、自分の特性や能力、感性に応じた道具を習慣的に利用できることを期待したい。

5 参考文献

- 嘉部晴章・佐藤弘喜(2020).インクルーシブデザインにおける体験の効果, 千葉工業大学
- 文部科学省(2022).通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議(第4回)資料, 障害者権利条約対日審査について
- 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結果について(令和4年12月13日)
- 内閣府(2022).総合科学技術・イノベーション会議教育・人材育成ワーキンググループ「【概要】Society5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」
- 早田 吉伸(2020).地域イノベーションのためのインクルーシブデザインプロセス ～障害攻略課プロジェクトを事例に～, 公共コミュニケーション研究 第5巻第1号

(2023年1月31日 受理)