

〈研究ノート〉

# 特別支援教育の視点を生かした 個別最適な学びに関する一考察

——「個性化教育」と「インクルーシブ教育」を手がかりとして——

竹原章雄\*, 加藤昭弘\*\*

## A Consideration on Optimized Individual Learning from a Special-needs Education Perspective

——Drawing Ideas from Personalized Education and Inclusive Education——

Akio Takehara and Akihiro Kato

**要旨**：2021年の中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」においては、全ての子どもたちの可能性を引き出すために、「個別最適な学び」と「協働的な学び」とを一体的に実現することが示されている。「個別最適な学び」は、「個に応じた指導」を学習者視点から整理した概念であると定義されているが、これまでの教育課程に関する議論において十分に検討されてきたものではない。本稿は、全ての子どもが主体となる「個別最適な学び」の実現を図る方策について考察することを目的とし、個性化教育の方略と特別支援教育の方略について検討した。その結果、個性化教育の方略に、共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育の理念構築を旨として行われる特別支援教育の視点を生かすことで、その実現を図ることができると考えられる。

**Summary**: In 2021, the Central Council for Education released a report entitled *Aiming to Build Japanese-style School Education in the Reiwa Era*. The report proposes the combination of optimized individual learning and collaborative learning in order to bring out children's potential. The definition for optimized individual learning is set out as individualized guidance that has been organized from the learner's perspective. However, this is something that has not been investigated enough in discussions on curriculums to date. Aiming to examine measures that can achieve children-led, optimized individual learning, in this paper the author studied personalized education strategies and special-needs education strategies. The author believes that optimized individual learning can be achieved by incorporating perspectives from special-needs education, which aim to build the concept of inclusive education for an inclusive society, into personalized education strategies.

**Key words**：個別最適な学び Optimized Individual Learning 個性化教育 Personalized Education インクルーシブ教育 Inclusive Education 特別支援教育 a Special-needs Education カリキュラム・マネジメント Curriculum Management

### I. はじめに

周知のように、2021年の中央教育審議会答申「『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～」（以後、「令和の日本型学校教育答申」という。）において、新しい時代の初等中等教育の在り方が示された。ここには、ICTの活用と少人数によるきめ細かな指導体制の整備により、「個に応じた指導」を学習者視点から整理した概念である「個別最適な学び」と、

受付日 2023. 5. 19 / 掲載決定日 2023. 9. 4

\*関西女子短期大学 教授

\*\*大阪市こども青少年局 特別支援教育巡回指導講師

これまでも「日本型学校教育」において重視されてきた「協働的な学び」とを一体的に充実することが示されている。

この「個別最適な学び」という語は、中央教育審議会と文部科学省が令和の日本型学校教育答申に向けて独自に定義した新たな行政用語であり、「『指導の個別化』と『学習の個性化』を教師視点から整理した概念が『個に応じた指導』であり、この『個に応じた指導』を学習者視点から整理した概念が『個別最適な学び』である。」<sup>2)</sup>とされている。しかし、「個別最適な学び」については、これまでの教育課程に関する議論において十分に検討されてきたものではない<sup>3)</sup>。したがって、「個別最適な学び」とはどのようなものなのか、具体的な子どもの姿としてどのように具現化されるのかということについて明らかにしていくことは、喫緊の課題となっている。

「個別最適な学び」の定義の中で、「個に応じた指導」は、「指導の個別化」と「学習の個性化」を教師視点から整理した概念であると説明されている。そして、この「指導の個別化」と「学習の個性化」については、「個性化教育」が実践的に研究を積み重ねてきているのである。

また一方で、令和の日本型学校教育答申には、「家庭の社会的・経済的背景や、障害の状態や特性及び心身の発達の段階、学習や生活の基盤となる日本語の能力、一人一人のキャリア形成など、子供の発達や学習を取り巻く個別の教育的ニーズを把握し、様々な課題を乗り越え、一人一人の可能性を伸ばしていくことが課題となっている。」<sup>4)</sup>とも述べられている。すなわち、多様な子どもたちを包括する「インクルーシブ教育」が求められていると言えるのである。

そこで、本稿は、個性化教育が草の根的な取組として誕生した当初から提唱してきた「指導の個別化」ならびに「学習の個性化」の方略と、障害という個性を持った子どもに焦点化したインクルーシブ教育としての特別支援教育の方略について検討することを通して、全ての子どもが主体となる「個別最適な学び」の実現を図る方策について考察することを目的とする。

## II. 令和の日本型学校教育答申の背景

まず初めに、令和の日本型学校教育答申が出された背景を探ることによって、「個別最適な学び」という言葉が登場した理由について検討する。

わが国の近代学校教育制度における「個に応じた指導」に関する考え方は、大正新教育運動にさかのぼる。戦後の学習指導要領においても、1947年の学習指導要

領一般編（試案）では「われわれは、児童または青年の精神や身体の発達について知り、その個人による違いに注意して、指導方法を工夫することが大切である。（下線筆者）」や、1958年の小学校学習指導要領の「児童の興味や関心を重んじ自主的・自発的な学習をするよう導くこと」、「児童の個人差に留意して指導し、それぞれの児童の個性や能力をできるだけ伸ばすようにすること（下線筆者）」と示されているように、個人差に応じた指導としての「個に応じた指導」が見られる。また、1989年の小学校学習指導要領には、「個性を生かす教育の充実」や「各教科等の指導に当たっては、学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や児童の実態に応じ、個に応じた指導など指導方法の工夫改善に努めること」との文言が見られ、個性を生かす教育の充実としての「個に応じた指導」が示されている。

このように、個に応じた指導は、長きにわたってその充実が追求されてきたものの、一方で、学校では「みんなで同じことを、同じように」と過度に要求する面が見られ、学校生活における同調圧力も問題となっている。このような問題が見られる中で改訂された2017年の現行学習指導要領においては、「個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実を努めること」とされ、個性を生かすとともに多様性を認め協働を促す教育が推進されることとなったのである。

しかし、現行の小学校学習指導要領が全面実施された2020年度は、新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止のための臨時休業措置が全国で実施されている中で始まった。長期にわたり学校が全面休校となる中、子どもたちは、学校や教師からの指示・発信がないと、何をしてもよいかかわらずに学びを止めてしまうという実態が見られたことから、これまでの学校教育では、自立した学習者を十分育てられていなかったのではないかと指摘もあった<sup>5)</sup>。

一方で、経済産業省は2019年に「『未来の教室』ビジョンー経済産業省『未来の教室』とEdTech研究会 第2次提言」を出しており、そこには「個別最適化された学び」という文言が見られる。そして、経済産業省は実際の学校教育現場において「未来の教室」実証事業を行っているのである。奈須は、この経済産業省の動きが「個別最適な学び」を巡る議論に与えた影響は非常に大きいとしながら、文部科学省が「個別最適な学び」という表現を用いたことについては、「学びの主体である子どもが、教師の支援のもと、様々な道具や他者から得た情報を適切に活用して、自らにとって『最適な学び』とは何かをそのつど判断しながら、自立的に学び進められるようになっていくことが大切である」との認識を表して

いる。」と述べている。そして、個別最適な学びには、一人ひとりに応じた多様な教材・学習時間・方法等の柔軟な提供と、自分に最適な学びを自力で計画・実行できる子どもの育成という、重要な意味合いが込められているとしている<sup>6)</sup>。一方で、田上は、経済産業省の言う「学びの個別最適化」は、従来の学校という制度・枠組みそのものを機械的に壊していこうとする学校解体の志向性をもつものと考えられることができるとし、文部科学省は従来の学校制度を維持するために「個別最適化」という言葉は使わず、「個別最適な学び」という言葉を合目的的に採用したのと考えられるという見解を示している<sup>7)</sup>。

このような背景の中で、令和の日本型学校教育答申は出されたのであり、従前から重視されてきた「個に応じた指導」、すなわち、「全ての子供に基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させ、思考力・判断力・表現力等や、自ら学習を調整しながら粘り強く学習に取り組む態度等を育成するためには、教師が支援の必要な子供により重点的な指導を行うなどで効果的な指導を実現することや、子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことなどの『指導の個別化』が必要である」ことや、「基礎的・基本的な知識・技能等や、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力等を土台として、幼児期からの様々な場を通じての体験活動から得た子供の興味・関心・キャリア形成の方向性等に応じ、探究において課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現を行う等、教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう調整する『学習の個性化』も必要である」こと<sup>8)</sup>から、これらを学習者視点から整理した概念として「個別最適な学び」という行政用語を創り出すことによって、学習の主体である学習者の側から捉え直すことの重要性について示したと考えられよう。

### Ⅲ. 「個に応じた指導」と個性化教育

それでは、個性化教育の方略と特別支援教育の方略とを比較検討するにあたり、まずは令和の日本型学校教育答申が「個に応じた指導」の構成要素とする、「指導の個別化」と「学習の個性化」を実践的に研究するところから誕生した個性化教育について見ていくことにより、そこに特別支援教育の視点を生かすことで、「個別最適な学び」を成立させることができることを明らかにしたい。

## 1. 個性化教育開発の経緯

「指導の個別化」と「学習の個性化」については、1971年の中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」において、「国民の教育として不可欠なものを共通に修得させるとともに、豊かな個性を伸ばすことを重視しなければならない」とされ、これら二つの目標を実現するために「個人の特性に応じた教育方法によって、指導できるように改善されなければならない」とされたのである。このような要請がある中、加藤は、二つの目標の実現に向け、「指導の個別化」と「学習の個性化」という概念を対置させるモデルを考案し、全国個性化教育研究連盟（現・日本個性化教育学会）を立ち上げて「個性化教育」の研究・実践に取り組んできた。そして、前者の目標実現に迫るための「指導の個別化」については、「教師が意図するねらいがすべての子どもたちに達成されれば、それを個別化と名づけてよい」とし、後者の目標実現に迫るための「学習の個性化」については、「学習者の個性を育てることである。」とし、「個性化とは、まさに個性の伸長をめざすものであり、一般的な表現でいえば、子どもの『いいところ』あるいは『持ち味』を伸ばすことをめざすものである。」としたのである<sup>9)</sup>。その後、この個性化教育は、草の根的な取組として大きく発展していったのである。

## 2. 個性化教育の方略

それでは、個別最適な学びに生かせる個性化教育における方略について見ていくことにしよう。

### (1) 個人差

加藤は、個の特性について考えるに際し、個別指導に「生かし、応ずることのできる個の特性」と、「生かし、応ずることが困難な個の特性」とがあり、両者をはっきりと区別しなければならず、個別指導システム作成においては前者を基礎としなければならないとしている<sup>10)</sup>。その上で、個別指導に生かし、応ずることのできる個人差を5つに区分し、それらに応じた学習プログラムを考えている。5つの個人差とは、次の通りである<sup>11)</sup>。

- ① 「学力」（到達度）の差
- ② 学習時間の差
- ③ 学習適性の差
  - ┌ 学習スタイルの差
  - └ 認知スタイルの差
- ④ 興味・関心の差
- ⑤ 生活経験の差

学習適性の差は、個々の子どもによって、一人で静かに学ぶのがいいか、仲間と一緒に学ぶのいいかといっ

	モデル	サブ・モデル (学習プログラム名)	指導・学習のパターン
指導 の 個 別 化	(1) 一斉指導 補足モデル	A 一斉授業補充モデル	
		B マスターリー・ラーニング・モデル (完全習得学習)	
	(2) 類型別 グループ モデル	A 学力別グループモデル (到達度別学習)	
		B 学力+αグループモデル	
(3) 学習ベース モデル	A 単元内自由進度モデル (自由進度学習)		
	B 無学年制モデル (無学年制学習)		
(4) 学習スタイル モデル	A 学習の仕方モデル (適性処遇学習)		
	B 認知スタイルモデル		
学 習 の 個 性 化	(5) 学習順序 選択モデル	A コース選択モデル (順序選択学習)	
		B ランダム選択モデル	
(6) 学習課題 選択モデル	A 部分選択モデル (発展課題学習)		
	B 全体選択モデル (課題選択学習)		
(7) 学習課題 設定モデル	A 単元テーマ設定モデル (課題設定学習)	小テーマの設定	
	B 契約学習モデル (自由研究学習)	長期プロジェクトの設定	

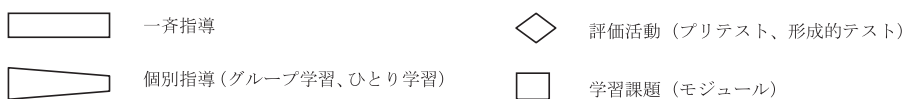


図 1 指導の個別化・学習の個性化の 7つのモデルと 10の学習プログラム  
(出所) 全国個性化教育研究連盟『個性化教育実践ハンドブック』学陽書房、1992、p.51

領域	教科等	プログラム名 (学習名)	学習活動の展開
(指導の個別化) (学習の個性化)	国語、算数・数学、英語 社会、理科 生活科、総合的学習、道徳、特別活動	① 補充指導 (マスタリー学習)	
		② 学力別指導 (アビリティ・グループ学習)	
		③ 反転授業 (フリップ・オーバー学習)	
		④ 一人学習 (マイペース学習)	
		⑤ 二人学習 (ペア共同学習)	
		⑥ 小グループ学習 (グループ協働学習)	
		⑦ 発展課題学習 (エンリッチ学習)	
		⑧ 課題選択学習 (トピック学習)	
		⑨ 自由課題学習 (テーマ学習)	
		⑩ 自由研究学習 (インディペンデント学習)	

一斉指導・学習   
 個別指導・学習   
 導入・まとめ   
 診断的活動

図2 「個に応じた指導 (個別最適な学び・協働的な学び)」のための10の学習プログラム  
 (出所) 加藤幸次『個別最適な学び・協働的な学びの考え方・進め方』黎明書房、2022、p.82

た学習の仕方の違いなど「学習スタイルの差」と、帰納的に考えるのが得意か、演繹的に考えるのが得意かといった認知の仕方の違いなど「認知スタイルの差」とに分けられる。

一方で、個別指導に生かし応ずることの困難な個人差として、意欲や持続力、受容力、ユーモアなどの個人的態度や、ひらめきや着想力、構想力などの創造力、また協調性や寛容性、同情、共感、リーダーシップなどの対人的態度を挙げているのである<sup>12)</sup>。

その後、加藤はこの5つの個人差を

- ① 到達度(できた・できない)
- ② 学習時間(早い・遅い)
- ③ 教材・学習材(使用するメディアに対する相性)
- ④ 思考の仕方(考え方)
- ⑤ 興味・関心(好き・嫌い)

という違いに整理している<sup>13)</sup>。

## (2) 学習プログラム

当初の5つの個人差に対応する学習プログラムとして、加藤は、「指導の個別化・学習の個性化の7つのモデルと10の学習プログラム」を提案している(図1)。すなわち、それぞれの個人差に対応する学習プログラムとして、

- ① 「学力」(到達度)の差に対しては「完全習得学習」「到達度別学習」
- ② 学習時間の差に対しては「自由進度学習」「無学年制学習」
- ③ 学習適性の差に対しては「適性処遇学習」
- ④ 興味・関心の差、生活経験の差に対しては「順序選択学習」「発展課題学習」「課題選択学習」「課題設定学習」「自由研究学習」

を挙げているのである<sup>14)</sup>。

その後、実践研究が重ねられ、現在では、現実的に使用可能な個に応じた学習プログラムとして、図2のような『「個に応じた指導(個別最適な学び・協働的な学び)」のための10の学習プログラム』に改訂されている。例えば、図1における「学習の仕方モデル」と「認知スタイルモデル」は、学習プログラムというレベルから取り下げ、「指導上の留意点」として、個別指導の場面での教師の配慮事項とされているのである<sup>15)</sup>。

## (3) 学習ガイド(手引き)

また、個性化教育では、一人学習を進めるために、その道しるべとして「学習ガイド(手引き)」を用意する<sup>16)</sup>。これは、単元のねらいやそれを学習する意義、学習内容、学習順序、学習時間、資料、参考書等が書かれたものである。したがって、これを作成するに当たって、教師は子どもたちに身に付けさせたい力を明確にし

た上で、何を学習させるのか、どのようにすれば最後まで意欲的に学ぶことができるのかということデザインしなければならない。この学習ガイド(手引き)について、奈須は、「子どもに指導案を渡してしまおうというのが、てびきの発想」であると述べている<sup>17)</sup>。このような綿密な計画のもとに作成された学習ガイド(手引き)に基づき、教師は子どもたち全員に対してガイダンスを行う。子どもたちは、これらを通しておおよその学習の見通しを持ち、一人で学習を進めることができるのである。

しかし、この学習ガイド(手引き)は、綿密な計画のもとに作成されるものではあるが、あくまでも子どもたちが一人学習を進める上でのガイドラインであって、必ずしも1本の決まったルールを敷いてしまうものであってはならない。なぜならば、学習方法や学習材などを選択できるようにしておかなければ、結局は教師が前に立って一斉画一的な指導を行う代わりに、学習ガイド(手引き)がその役割を担うことになるだけだからである。そのため、学習ガイド(手引き)は、子ども自身が自らの学びを最適なものとなるよう調整できるようなものでなければならない。したがって、図2における「一人学習」や「二人学習」、「小グループ学習」における学習活動は具体的に記述されるが、「発展課題学習」や「課題選択学習」については、教師の単元に対する意図によってはもう少し大まかなものとなり、子どもたちがより創意工夫する余地が生まれるのである<sup>18)</sup>。

このように、個性化教育においては、「指導の個別化」と「学習の個性化」を学習プログラム化することによって個に応じた指導を目指しているのであるが、これを工学的モデルとして方法論に矮小化して活用してはならないと考える。なぜならば、教師が「個に応じた指導」を行っているつもりであってもそこには学習者の視点が欠落しているならば、「個別最適な学び」が成立しないからである。ここに、多様性を包摂するインクルージョンという考え方を個性化教育に生かすというアイデアが生まれることになる。

## IV. 個に応じた指導と特別支援教育

### 1. インクルーシブ教育と特別支援教育との関係

それでは次に、インクルーシブ教育と特別支援教育との関係を整理した上で、個に応じた指導においてそれらの理念や方略をどのように活用できるのかということについて検討したい。

2007年度から全国で本格的に始まった特別支援教育は、その理念の中で「特別支援教育は、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形成の基礎となる<sup>19)</sup>」と謳われている。これは、障害の種類や程度に対応して教育の場を整備し、そこできめ細かな教育を効果的に行うという視点で展開されてきた従来の特殊教育から大きく転換して、障害種別による支援ではなく、インクルージョンの考えのもと、ノンカテゴリー化された支援という、支援のユニバーサルデザイン化へとパラダイムの転換が図られたものであると言えるだろう。すなわち、「特別支援教育については、共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念を構築することを旨として行われることが重要<sup>20)</sup>」なのである。

インクルージョンは、包括や包含と訳されるが、それはただ単に一つにまとめるということではなく、障害の有無だけでなく、全ての子どもたちの多様性を認めてそれらを有機的に結び付け、それぞれの個性やニーズを生かすということなのである。したがって、学校教育においてこのようなインクルーシブな状況を具現化する教育であるインクルーシブ教育は、障害のある子どもだけのための教育ではない。一人として同じ者がいない、唯一無二の存在である一人ひとりの子どもたちの個性を生かし協働することで、誰一人取り残さない社会を実現するための教育であると言える。

しかしながら、わが国の特別支援教育について、国連の障害者権利委員会は、特別支援教育によって、障害のある子どもが通常の環境での教育にアクセスできず、隔離された状態が永続化していることに懸念を示すなどした勧告を2022年9月に発表している。これは、普通学校に入学させる準備が整っていないとの認識と事実により障害のある子どもが入学を拒否されたり、文部科学省の通知「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について」において、「特別支援学級に在籍している児童生徒は、原則として週の授業時数の半分以上を目安に、特別支援学級で児童生徒の障害の状態や発達段階などに応じた授業を行う」としたりしていることなどが懸念されたためである<sup>21)</sup>。このように、特別支援教育政策の矛盾と混乱を指摘する声は多々ある<sup>22)</sup>が、本稿においては、新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議が2021年1月に「特別支援教育については、共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念を構築することを旨として行われることが重要」と報告していることを踏まえ、「特別支援教育」という語を、障害という個性を持った子どもに焦点化したインクルーシブ教育という意味で用いることとする。

## 2. 特別支援教育の方略

### (1) 一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援

次に、個別最適な学びに生かせる特別支援教育の方略について見ていくことにする。

第1に、一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援である。

文部科学省は、特別支援教育の理念として、「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒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または克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。」としている<sup>23)</sup>。すなわち、特別支援教育においては、一人ひとりの教育的ニーズを把握し、それに応じた支援を行うことが求められるのである。そして、そのために必要とされるのが、「個別の指導計画」である。

2003年、文部科学省は「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」を示し、それによって障害のある子ども一人ひとりに関する「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」が作成されることとなった。個別の教育支援計画は、教育、福祉、医療、労働等が一体となって乳幼児期から学校卒業後まで障害のある子ども及びその保護者等に対する相談及び支援を行うために作成される長期の計画である。一方、個別の指導計画は、この個別の教育支援計画を遂行するために、子ども一人ひとりの教育的ニーズに対応した、指導目標や指導内容・方法などを盛り込んだものであり、この作成は、個に応じた特別支援教育を推進するための必須条件なのである。それゆえ、個別の指導計画は、いわば一人ひとりの個人差、あるいは認知特性などを考慮した上で作成する、オーダーメイドの計画であると言える。したがって、ここには、子どもとの対話や一人ひとりの課題をつかむ観察記録、個別の教育支援計画の中にある検査結果や保護者から提供された検査結果をもとに、対象児の認知の特性を考慮した学習指導の方向性などが記述されることとなる。まさにこれは、個に応じた指導を展開するための計画であり、子ども一人ひとりの個別最適な学びにつながるものなのである。

なお、個別の指導計画については、インクルーシブ教育の理念に基づき、障害のある子どもだけではなく、全ての子どもについて作成すべきであろうが、まずは教育的ニーズの高い子どもから作成していくべきである。

### (2) 授業のユニバーサルデザイン化

第2に、授業のユニバーサルデザイン化である。

一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援を行うために、特別支援教育では、ユニバーサルデザインの考え方

を取り入れた授業作り（授業のユニバーサルデザイン化）が求められる。「ユニバーサル＝普遍的」という意味からも明らかなように、ユニバーサルデザインとは、誰もが安心して快適に利用できるもの・空間のデザイン、あるいはこのような考え方のことを指す。すなわち、障害者や高齢者など社会的弱者が既存の施設・設備や製品などに対応できないために後付けでその解決策を講じるのではなく、初めから障害者だけでなく様々な事情のある多様な人々を含む全ての人々が安心・快適に利用できる物理的環境や制度を整えることが目指されるのである。したがって、この考え方に従うと、学習者の障害に応じてカリキュラムを後付けするのではなく、障害のある学習者が対応できないカリキュラムの方に障害があるのであって、最初から誰もが対応できるカリキュラムを開発しなければならないということになる。

このユニバーサルデザインの概念を最初に提唱したロナルド・メイスらの視点をベースに、長江・細渕は、次のような「授業のユニバーサルデザインの7原則」を構想している<sup>24)</sup>。

- ① 全ての児童が学びに参加できる授業
- ② 多様な学び方に対し柔軟に対応できる授業
- ③ 視覚や触覚に訴える教材・教具や環境設定が準備されている授業
- ④ 欲しい情報がわかりやすく提供される授業
- ⑤ 間違いや失敗が許容され、試行錯誤をしながら学べる授業
- ⑥ 現実的に発揮することが可能な力で達成感が得られる授業
- ⑦ 必要な学習活動に十分に組みこめる課題設定がなされている授業

この7原則はあくまでも目安としての考え方で、これを基準としながらこの考えを援用していくことが大切である。したがって、通常の学級に在籍する発達障害のある子どもにとって、この7原則に基づいた、安心して快適に受けることのできる授業作りが重要なポイントとなる。

一方で、赤木は、授業のユニバーサルデザイン化について、教室環境を改善し、子どもたちがつまづかないよう、その違いを解消していく方向で指導していくことで、同質的な空間を教室の中に生み出すことになる画一的な指導であると批判する。そして、その指導についていけない多様な学び方をする子どもたちを「個別指導」という名のもとで別室へと「排除」していると言う<sup>25)</sup>。すなわち、「すべての人のためのデザインといいつつも、『One design fits all』、一つのものが万人にとってベスト、とは限らない<sup>26)</sup>」ことに警鐘を鳴らしているのではあ

る。しかしながら、問題は、授業のユニバーサルデザイン化を指導理念ではなく指導方法に矮小化し、教師が計画する指導方法に全ての子どもたちを当てはめようと画一化することなのである。

ここには、前節の最後にまとめた個性化教育の陥穽と同様の課題が見られる。すなわち、授業のユニバーサルデザイン化を方法論に矮小化して活用するならば、そこには学習者の視点が欠落し、「個別最適な学び」が成立しないのである。

## V. 個性化教育と特別支援教育

### 1. 個人差と認知の特性

それでは、個性化教育と特別支援教育の方略を活用した「個別最適な学び」の在り方について考察することとする。

はじめに、個性化教育という「個人差」と、特別支援教育における「認知の特性」について比較検討する。

個性とは、個人に備わった、その者特有の性質である。しかし、個性化教育では、それを実体として捉えるに留まらず、教育できるものとの立場を取る。すなわち、個性とは、個人と環境（人的・物的）との相互作用による成長発達において見られるその個人としての全的特性、ユニークさであると捉えるのである<sup>27)</sup>。したがって、個性化教育では、個に応じた指導を進めることによってその個性を尊重する教育を追究してきた。それゆえ、個人によって生じる、精神的・肉体的な特質に基づく違い、すなわち個人差が見られるのは当然のことであり、個性化教育においては、この個人差を個性と捉えるのである。

一方、特別支援教育においても、発達障害を含む障害の種類や程度によって個人差は生じるのであるから、これを個性であると捉える。したがって、特別支援教育において個に応じた指導を行うためには、認知の特性を把握する必要があるのである。認知とは、「何かを認識・理解する心の働きを指す場合、その結果を指す場合、あるいはそうした認識を可能にする能力、構造、機構を指す場合などに用いられる語<sup>28)</sup>」である。

このように、個性化教育と特別支援教育とにおける個性の捉え方は、親和性の高いものである。したがって、個人差に応じて個性化教育を進める際には、子ども一人ひとりの認知の特性にも着目することが必要であると考ええる。その理由について、聴覚認知と視覚認知とを例にして説明する。

聴覚認知とは、耳で聞いて情報を収集・処理する過程、つまり、聞いて理解することを指す。また、視覚認知とは目で見えて情報を収集・処理する過程、つまり、見



て理解することを指す。そのため、特別支援教育では、この認知の特性に応じた授業の構築が求められるのである。なぜならば、子どもたちの中には聴覚認知が優位な子もいれば、視覚認知が優位な子もいるからである。これは、加藤の考える個人差の分類でいう「学習スタイルの差」、あるいは「教材・学習材」の違いに該当するものである。

また、認知の特性は、「認知処理様式」の違いに着目することで、情報を1つずつ時間的な順序によって処理する「継次処理様式」と、複数の情報をその関連性に着目して全体的に処理する「同時処理様式」とに分類できる。そのため、特別支援教育においては、子どもの認知処理様式の違いに応じた指導を行っているのである。このこともまた、加藤の考える「認知スタイルの差」、「思考の仕方」の違いに該当するものである。

このように、特別支援教育で行われている認知の特性把握を、指導の個別化と学習の個性化に用いることで、子どもの学びがより個別最適なものとなるのである。

しかし、当然のことながら、インクルーシブ教育が目指すところ、すなわち一人として同じ者がいない、唯一無二の存在である一人ひとりの子どもたちの個性の違いを個人差と捉え、協働することで、誰一人取り残さない社会の実現を目指すならば、たとえ個別指導に生かし、応ずることのできる個の特性であるとしても、その個人差はきれいに5つに分類できるものではない。したがって、本稿では、この個人差について、個性化教育が示す5つの分類に無理やり当てはめようとする立場は採らない。また、加藤の言う個別指導に生かし、応ずることの困難な個人差については、学習プログラムとして定型化できないからこそ、個別の指導計画が必要となるのである。

これからの学校教育においては、子どもが個別最適な学びを進められるよう、教師がこれまで以上に子どもの成長やつまずき、悩みなどの理解に努め、個々の興味・関心・意欲などを踏まえてきめ細かく指導・支援することや、子どもが自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を調整することができるよう促していくことが求められる。したがって、そこには特別支援教育の視点が重要になってくるのである。

## 2. 特別支援教育と個性化教育における方略の活用

ここまで、特別支援教育と個性化教育の共通点について考え、その親和性について明らかにしてきた。したがって、互いの方略を取り入れることで、さらに個に応じた指導を充実させたり、授業のユニバーサルデザイン化をより進めたりすることが可能であると考えられる。つま

り、通常の学級における多様な学習形態等の個性化教育の方略を特別支援教育の中に取り入れるとともに、特別支援教育の方略である認知の特性に応じた指導を個性化教育の中に取り入れることにより、誰にでもわかりやすい、誰にでも優しい授業を実現することが可能となるのである。

2012年12月に文部科学省が発表した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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」では、6.5%程度の割合で発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒（知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面での著しい困難を示す児童生徒）が在籍していると推計されていたが、2022年12月の発表では、それが8.8%に増加している<sup>29)</sup>。このことから明らかなように、各学校において特別支援教育の理念に沿った個に応じた指導を充実させることで豊かな個別最適な学びを実現することは、喫緊の課題なのである。

表1は、特別支援教育における授業構築の視点である<sup>30)</sup>。ここに見られる授業構築の視点と、加藤が示す「指導の個別化・学習の個性化の7つのモデルと10の学習プログラム」(図1)や「『個に応じた指導(個別最適な学び・協働的な学び)』のための10の学習プログラム」(図2)とを相互補完的に活用することによって、より授業のユニバーサルデザイン化を図ったり、障害という個性を持った子どもの個別最適な学びを構築したりすることができると思う。

なお、改訂された学習プログラム(図2)だけではなく当初の学習プログラム(図1)も含めることとしたのは、通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする8.8%の児童生徒のことを考慮するならば、個別指導の場面での教師の配慮事項とされた「学習の仕方モデル」と「認知スタイルモデル」は、やはり学習プログラムとしておいた方がよいからである。すなわち、これらの児童生徒には、さまざまな認知の特性が見られるため、図1の「学習の仕方モデル」と「認知スタイルモデル」を援用することによって、認知の特性に沿った学びができ、指導の個別化が図られるのである。

また、「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」においても、「各教科等の指導に当たっては、個々の児童生徒によって、見えにくさ、聞こえにくさ、道具の操作の困難さ、移動上の制約、健康面や安全面での制約、発音のしにくさ、心理的な不安定、人間関係形成の困難さ、読み書きや計算等の困難さ、注意の集中を持続することが苦手であることなど、学習活動を行う場合に

表 1 授業構築の視点

	指導者の姿勢	具体的な手立て	配慮する点
集中・持続	環境調整	○机やいすのまわりを整理整頓 ○安定する座席の位置	◆指導機の整理整頓
	待つ姿勢	○サインを決める (各教科で) ○視線を合わせる	◆全員を待つ姿勢
	導入の工夫	○興味を引く導入 ○集中するゲームの取入れ ○はじまりの合図をはっきりとする	◆長すぎると飽きる ◆課題からかけ離れない
	メリハリのあ る授業	○静→動→静の流れを入れる	◆授業の山場を作る
	課題達成	○達成できる問題数の工夫 ○好きな時間を少し入れる	◆個に視点を当てた課題
指示理解	短い指示	○一つの課題 ○はっきりわかりやすく視覚で提示する	◆統一した色で分かりやすくする
	聞く姿勢	○視線を合わす ○言葉かけをする	◆必ず、集中させてから指示を出す
	授業の見通し	○授業の流れを示す	◆今何をするのか明らかにする
学習課題	個性を活かす	○得意なものを使う ○興味やこだわりのあるものを題材にする	◆子どもとの対話による情報集め
	学習形態の工夫	○コース別 ○グループ ○個別学習 ○一斉授業	◆何通りかの学習プリント ◆話のすすめ方のヒントカード ◆進行表の提示
	個別指導	○協力指導体制 (TT) ○めあてを持った机間指導, 適切な声かけ	◆一人ひとりの課題をつかむ観察記録 ◆課題別プリント
	教材の工夫	○視覚優位の教材 ○個人が操作できる教材の数 ○具体操作ができる場の設定	◆教科や学年の協力
	学習準備	○予定表を使った学習の見通し ○適切な声かけと保護者との連携 ○こちらでの準備	◆全体の場での叱責は, 避ける
社会性	ルールの確認	○サインを決める ○約束ごとを決める	◆適切な個人との約束 ◆発表者が偏らないようにする
	グループ活動の活性化	○聞く, 話す力の育成 ○課題を持ったグループづくり ○安定した人間関係の把握 ○はっきりとした活動内容	◆やることははっきり分かるような指示 ◆適切な指導者の支援
	言葉で伝える場の設定	○ペア→少人数→グループ→全体など一人ひとりが発表できる機会の保障	◆適切な指導者の支援
	認め合う場の設定	○聞く姿勢 (聞こうとする姿勢) ○相互評価, 自己評価の取り入れ ○グループの活用	◆適切な指導者の支援 ◆呼びかけ

(出所) 柘植雅義 『特別支援教育』 100 問 100 答』 教育開発研究所、2007、p.120

生じる困難さが異なることに留意し、個々の児童生徒の困難さに応じた指導内容や指導方法を工夫すること<sup>31)</sup>とされている。つまり、すべての子どもたちをその実態に即して「多様な子どもたち」として捉え、それぞれに必要な「特別な何か」を織り込んだ授業のデザインが求められるのである。したがって、この認知の特性に配慮することを各教師に任せてしまうのではなく、学習プログラムとしておくことで各教師が強く意識する必要があると考えるのである。

具体的には、認知の特性を学習スタイルに反映させ、図1の「学習スタイルモデル」・「認知スタイルモデル」を援用して、調べ学習の際に個別の認知の特徴に応じて視聴覚教材を活用したり、映像資料を活用したり、インタビューを行ったりするコースを設定する。また、一人で突き詰める方がいいのか、他者との対話によって考えを深める方がいいのか個々の判断によって、図2の一人学習、二人学習、小グループ学習を選択するなどしながら、より子ども一人ひとりの特性に合った学習を進めていくことができるような授業づくりに取り組んでいくことなどが考えられる。

両者を相互補完的に活用する具体的な例としては、先の見通しをしっかりと持つことで落ち着いて課題に取り組むことができる自閉スペクトラム症の子どもには、「学習の個性化」を図るために、図1の(6)学習課題選択モデルのB全体選択モデル(課題選択学習)を用いることなどが考えられる。すなわち、学習課題を子ども自身に選択させ、その課題のみを追究させるのである。その際には、課題解決までの道筋をあらかじめ自分で選択して課題解決に臨むことになるので、表1の「予定表を使った学習の見通し」や「進行表の提示」を行うことで、その子どもは安心して学びを進めることができるのである。これは、まさに個性化教育における学習ガイド(手引き)と同様の考え方によるものである。この学習ガイド(手引き)は、教師の綿密な計画に基づいて作成し、子どもたち全員に同じものを配付するというものであった。したがって、この場合には、特別支援教育における個別の指導計画に基づきながら、その子どもに応じた個別の学習ガイド(手引き)を作成することになる。

また、学級には聴覚優位な子どもや視覚優位な子どもがいることを考慮して、指導の個別化を図るために、図1の(4)学習スタイルモデルのA学習の仕方モデル(適性処遇学習)やB認知スタイルモデルを用い、それぞれの特性に応じて学習を進めさせる。そのためには、例えば、言語教材に困難を感じる子どもに対しては視聴覚教材を用意したり、視聴覚教材にも困難を感じる子どもには具体的操作のできる教材を用意したりする必要が

ある。したがって、表1の「学習形態の工夫」における「配慮する点」に示されている「何通りかの学習プリント」を準備するなどするのである。

このように、特別支援教育における授業構築の視点と、個性化教育が示す10の学習プログラムとを相互補完的に活用することによって、子どもたち一人ひとりの個別最適な学びを実現するための環境が整うのである。そして、この環境実現のためには、校長のリーダーシップの下、カリキュラム・マネジメントに努めることが不可欠なのである。

## VI. おわりに

本稿では、個性化教育における方略とインクルーシブ教育システムの理念を構築することを旨とした特別支援教育における方略とを比較検討することで、個別最適な学びについて考察した。個性化教育と特別支援教育における方略の親和性が高いのは、ともに一人ひとりの子どもならではの個性を尊重するところから出発するからである。すなわち、誰一人取り残さない教育をその根本に置いているからである。そのためには、当然、インクルージョンが大切にされ、学校はインクルーシブなところであることが求められるのである。

なお、このインクルーシブな状況を具現化するにあたっては、全員が教室という同一の空間に集まり、同じ学習内容を同じ学習方法で学ぶという、形式的なインクルージョンを求めるものではない。子どもが自身の学びの文脈に沿って主体的に学んでいるのならば、教室に集まってもいなくても、またみんなと同じことをしていてもいなくても、障害があってもなくても、それは「個別最適な学び」であると言えるのである。

また、令和の日本型学校教育答申では、個別最適な学びが「孤立した学び」に陥らないよう、協働的な学びと一体的に充実させることが示されている。協働的な学びの重要性は、それぞれに個性をもつ多様な人々が学び合うことにより自らの知識が再構成されたり、他者理解が促進されたりするところにある。したがって、協働的な学びは、インクルーシブな状況下においてこそ、初めて成立するものなのである。

さらに、発達障害を含む障害の種別や程度によって生じる個人差もまた個性であると捉えることによって、「特別な支援」という概念は再考されねばならない。それぞれに個性をもつ多様な子どもたちが学び、育ち合う学校においては、一人ひとりのニーズに応じることが前提である。したがって、そのための方法や場面等は子どもによって異なることは当然なのである。そうであるならば、「特別な支援」を行う教育ではなく、インクルー

シブ教育としての「個別最適な学び」を構築していく教育を行う必要がある<sup>32)</sup>。そのためには、特別支援教育と個性化教育におけるそれぞれの方略を取り入れることによって個に応じた指導の充実を図らなければならない。それによって、子どもは個別最適な学びを行うことができるのである。そして、このような状況を学校現場において具現化していくためには、カリキュラム・マネジメントが不可欠なのである。

今後、このことについて実践的に研究を進めることを課題とする。

#### 註

- 1) 奈須正裕『個別最適な学びの足場を組む。』教育開発研究所、2022年、3頁。
- 2) 「『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)」中央教育審議会、2021年、18頁。
- 3) 田上哲「『個別最適な学び』の原理的検討－個が『学ぶ』という立場から－」『九州大学大学院教育学研究紀要』第24号、九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門、2022年、1頁。
- 4) 中央教育審議会、前掲書2)、10頁。
- 5) 中央教育審議会、前掲書2)、7～8頁。
- 6) 奈須正裕、前掲書1)、185～186頁。
- 7) 田上哲、前掲書3)、3頁。
- 8) 中央教育審議会、前掲書2)、17頁。
- 9) 全国個性化教育研究連盟『個性化教育実践ハンドブック』学陽書房、1992年、88頁、90頁。
- 10) 加藤幸次『個別化教育入門』教育開発研究所、1982年、97頁。
- 11) 全国個性化教育研究連盟、前掲書9)、92～93頁。
- 12) 加藤幸次、前掲書10)、100頁。
- 13) 加藤幸次『個別最適な学び・協働的な学びの考え方・進め方』黎明書房、2022年、81頁。
- 14) 全国個性化教育研究連盟、前掲書9)、92～93頁。
- 15) 加藤幸次、前掲書13)、82～83頁。
- 16) 詳しくは、全国個性化教育研究連盟、前掲書9)、72～73頁を参照のこと。
- 17) 奈須正裕、前掲書1)、141頁。
- 18) 加藤幸次『アクティブ・ラーニングの考え方・進め方』黎明書房、2016年、130頁。
- 19) 「特別支援教育の推進について(通知)」文部科学省、2007年4月1日。(https://www.mext.go.jp/b\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm 2023年4月16日確認)
- 20) 「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告」新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議、2021年1月。
- 21) 『教育新聞』教育新聞社、2022年9月13日。
- 22) 例えば、有松玲「障害児教育政策の現状と課題－特別支援教育の在り方に関する特別委員会審議の批判的検討－」『Core Ethics』Vol.9、立命館大学大学院先端総合学術研究科、2013年、1～13頁を参照のこと。
- 23) 文部科学省、前掲書19)。
- 24) 長江清和・細瀬富夫「小学校における授業のユニバーサルデザインの構想：知的障害児の発達を促すインクルーシブ教育の実現に向けて」『埼玉大学紀要教育学部(教育学科)』第54巻第1号、2005年、162～163頁。
- 25) 赤木和重「ユニバーサルデザインの授業づくり再考」『教育』第853号、かもがわ出版、2017年、77頁。
- 26) 古瀬敏「バリアフリーからユニバーサルデザインへ」『電気設備学会誌』第30巻第12号、電気設備学会、2010年、968頁。
- 27) 全国個性化教育研究連盟、前掲書9)、13頁。
- 28) 福永保監修『最新 心理学事典』平凡社、2013年、576頁。
- 29) 「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」文部科学省、2022年12月13日、(https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255\_01.pdf 2023年7月25日確認)
- 30) 柘植雅義編集『特別支援教育』100問100答』教育開発研究所、2007年、120頁。
- 31) 「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」文部科学省、2021年3月、32頁。(https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt\_kyoiku01-000013731\_09.pdf 2023年7月17日確認)
- 32) 小柳津和博「インクルーシブ保育における関わり合いの意義－重症心身障害児と共に学ぶことによる教育的価値を考える－」『桜花学園大学保育学部研究紀要』第22号、2020年、33頁。