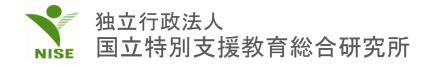
小中学校等で学習する重度の障害のある 子どもの教育の充実に関する予備的研究 ~就学の経緯、教育目標·内容、交流及び 共同学習の状況等に焦点をあてて

(平成27年度)

研究のまとめ

平成28年3月



目次

I. 研究の概要	1
1. 研究の背景と目的	
2. 研究の方法	
Ⅱ. インクルーシブ教育システムにおける重度の障害のある子どもへの教育的対応	3
1. 日本における重度の障害のある子どもに関する制度	
2. 諸外国における重度の障害のある子どもに関する制度	
3. 日本の小中学校における重度の障害のある子どもへの教育的対応	
Ⅲ. 小中学校で学ぶ重度の障害がある児童・生徒の事例の概要	20
1. A 小学校における事例の概要	
2. B 小学校における事例の概要	
3. C 小学校における事例の概要	
4. D 小学校における事例の概要	
5. E中学校における事例の概要	
6.F小学校における事例の概要	
IV. フォーカスグループインタビューによる教育実践と課題の分析	27
1. はじめに	
2. 方法	
3. 結果	
4. 考察	
V. 総合考察	46
	40
1. 今後検討すべき課題	
2. 次年度の研究に向けて	
研究体制	

資料

I. 研究の概要

1. 研究の背景と目的

(1) 背景

平成24年度、中央教育審議会初等中等教育分科会において「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)」がとりまとめられ、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組が推進されることとなった。

一方、小中学校等(通常の学級、特別支援学級)には、以前であれば特別支援学校の対象となっていた比較的重度の障害のある児童生徒が在籍するケースが散見されるようになっている。

国内においては、これまでのインクルーシブ教育システムの構築に関する研究や文部科学省のモデル事業 (データベース作成) に関する情報収集、小中学校における医療的ケア 実施状況の調査等において、比較的重度の障害のある児童生徒が小中学校で学んでいる状況があることがわかっている。

しかしながら、就学先決定や合理的配慮に関する合意形成を図る取組は始まったばかりであり、現場における混乱が多く、まだ研究もなされてはいない。一方、米国、豪州、英国などでは重度の障害がある子どもの教育の場の決定や予算措置の仕組みについて規定されており、その情報が入手できる状況である。

そこで、文部科学省との連携によって得られる情報や諸外国の情報など、ナショナルセンターとして可能な情報収集を行いつつ、現在課題となりつつあり早急にその解決策が望まれる「インクルーシブ教育システムにおける重度の障害のある子どもへの教育的対応」について検討するために、現状と課題の整理を行うことが必要であると考えた。具体的には、まず、予備的・準備的研究として、小中学校等で学ぶ比較的重度の障害がある児童生徒のケースについて、指導目標・内容等の学習に関すること、交流及び共同学習の状況、就学の経緯(総合的な判断、保護者との合意形成)、教育の充実のための支援体制等の情報を収集し、その内容と課題の整理を行う必要があると考えた。

(2)目的

本研究は、小中学校等で学ぶ重度の障害のある子どもの教育の充実を目指した次年度以降の研究の予備的準備的研究として、インクルーシブ教育システム構築における重度の障害のある子どもの教育について、事例を通した情報収集を行い、その現状と今後取り組むべき課題を整理することを目的としている。この予備的・準備的研究で行った現状と課題の整理を、次年度以降の研究につなぐ予定である。

2. 研究の方法

文部科学省のモデル事業や医療的ケア調査等で明らかになった小中学校等で学ぶ重度の 障害がある児童生徒の事例の情報を参考に、都道府県及び市町村教育委員会等の協力を得 ながら、本研究の対象となるケース6事例を抽出した。事例の選択にあたっては、小中学校等の特別支援学級に在籍していること、学校教育法施行令第 22 条の3に該当する程度の障害がある、またはそれらの障害を2つ以上併せ有すること、を条件とした。また、障害の種類、地域性、小中学校の別、保護者が地域の小中学校を選択した理由(「特別支援学校と離れている」「入学以後に病気等が進行し重度の障害となっている」)など、可能な限り多様な状況の事例が入るよう、条件等を調整した。

(1) 各校の情報収集

情報収集を行った内容は、教育目標・内容等の学習に関すること、交流及び共同学習の 状況、就学の経緯(総合的な判断、保護者との合意形成)、教育の充実のための支援体制等 である。対象となる学校及びケースについて、年間2回の学校訪問を行い、上記の内容に ついて、聞き取りや観察による情報収集を行った。必要に応じて、保護者や教育委員会に ご協力いただいた。

情報収集を行った内容については、文部科学省調査官と緊密に連携し、法律や制度上の位置づけなどを確認した。

(2) フォーカスグループインタビュー

対象となった学校関係者及び研究協力者にご参加いただく研究協議会を開催し、研究内容に関するフォーカスグループインタビューを実施した。インタビューデータは質的研究の手法を用いて分析を行った。さらに、学校訪問等で収集した情報について、フォーカスグループインタビューの結果等を参考にして考察を行い、現状と課題の整理を行った。

なお、本研究の実施の手続きにあたっては、本研究所の倫理委員会に審査を申請し、許可を得ている。

Ⅱ. インクルーシブ教育システムにおける重度の障害のある子どもへの教育的対応

1. 日本における重度の障害のある子どもの教育に関する制度

(1)公立小中学校における重度の障害のある子どもの概念の整理

我が国の教育制度において、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者の障害の程度について規定しているのは学校教育法施行令第22条の3である。この規定が特別支援学校(以前は盲、聾、養護学校)への就学の判断基準となっていた経緯があり、日本の教育制度における障害の程度の重度さを示す一つの基準といえる。

一方、「重複障害」に関する明確な定義はない。「重複障害」の語句の使われ方は、文部科学省や厚生労働省等によって、また法令や制度によってもその使われ方が異なっている。一般的には、「重複障害」の語句だけが用いられるのではなく、「重度・重複障害」や「重症心身障害」などの語句と関連して用いられることも多い。

「重度・重複障害」の規定については、1975年(昭和50年)3月、文部省の特殊教育の改善に関する調査研究会から「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方」についての報告書が提出されている。この中で、重度・重複障害児については、

- ・「障害の状況」において(学校教育法施行令に規定する盲・聾・知的障害・肢体不自由・ 病弱の各障害等について)二つ以上の障害をもっている者
 - ・「発達の状況」からみて、精神発達が著しく遅れていると思われる者
 - 「行動の状況」からみて、特に著しい問題行動があると思われる者
- ・「発達の状況」「行動の状況」からみて、精神発達がかなり遅れており、かつかなりの 問題行動があると思われる者

と規定しており、単に障害が重複するだけでなく、発達の状況、行動の状況なども考慮 していることが特徴的である。

現在、我が国の教育においては、「重複障害」は、以下の二つの法令等によってその枠組みが定められている。

一つが「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律(以下「義務標準法」という。)及び「公立高等学校の設置、適正配置及び教職員定数等の標準に関する法律(以下「高校標準法」という。)」、もう一つが、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領及び特別支援学校高等部学習指導要領学習指導要領(以下、「特別支援学校学習指導要領」という。)である。

1)義務標準法、高校標準法の規定

義務標準法、高校標準法では、「文部科学大臣が定める障害を二以上併せ有する児童又は 生徒で学級を編制する場合」と規定し、重複障害学級の学級編制の基準が示されている。 重複障害学級は、特別支援学校の対象となる障害(学校教育法施行令第 22 条の3の規定)を二以上併せ有する児童生徒が対象となっており、1学級の児童生徒数は小学部・中学部・高等部ともに、3人を標準としている。

2) 特別支援学校学習指導要領の規定

次に、特別支援学校学習指導要領では、「複数の種類の障害を併せ有する児童又は生徒」 を「重複障害者」と規定している。

これらの規定は、いずれも特別支援学校を対象としており、公立小中学校における重複 障害のある子どもの範囲や区分等を明示したものではない。

(2)公立小中学校における重度の障害のある児童生徒の現状

文部科学省(2015)の特別支援教育資料(平成26年度)によれば、公立小中学校における学校教育法施行令第22条の3に該当する者の数は、小学校では特別支援学級在籍者が12,423人、通常の学級在籍者が1,504人、中学校では特別支援学級在籍者が4,870人、通常の学級在籍者が761人となっている。そのうち、重複障害のある子どもは、小学校の通常の学級には41名(そのうち通級による指導を受けているもの9名)、特別支援学級には566名が在籍している。中学校の通常学級には9名(そのうち通級による指導を受けているものはなし)、特別支援学級には156名が在籍している(図1参照)。

このように公立小中学校においては、以前には特別支援学校を教育の場としていた学校 教育法施行令第22条の3に該当する程度の障害のある子どもや、重複障害のある児童生徒 が通常学級や特別支援学級に在籍していることが明らかになっている。

また、小中学校における医療的ケアに関する調査結果による児童生徒数の推移では、年々 医療的ケアを必要としている児童生徒数は増加している(表1参照)。

しかし、これらの調査は、小中学校における重度の障害のある子どもの在籍人数についての把握したものであり、具体的な障害の状況や教育的ニーズ、教育的対応等については明らかになっていない。

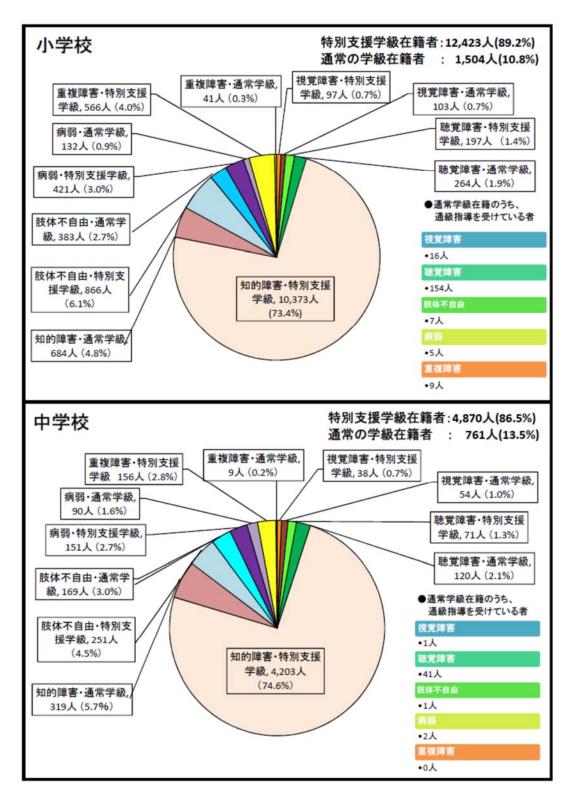


図1 公立小中学校における学校教育法施行令第22条の3に該当する者の数(平成26年5月1日現在)

表1 小中学校における医療的ケアに関する調査結果(児童生徒数の推移)

	医療的ケア対象児童生徒				
	通常の学級	特別支援学級数	児童生徒数(名)		
平成 24 年度	311	527	838		
平成 25 年度	303	510	813		
平成 26 年度	376	600	976		

(3)公立小中学校における重度の障害のある子どもの特別支援学級での対応

1)公立小中学校における重度の障害のある子どもの法的な位置づけ

学校教育法第八十一条では、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする。」としており、その障害については、「一知的障害者、二肢体不自由者、三身体虚弱者、四弱視者、五難聴者、六その他障害のある者で、特別支援学級において教育を行うことが適当なもの」のいずれかに該当する児童及び生徒のために、特別支援学級を置くことができるとしている。

公立小中学校における重複障害のある子どもの場合、小中学校においては、文部科学大臣が定める障害を二以上併せ有する児童又は生徒を規定するものはないため、一~六のいずれかに該当することになる。

したがって、複数の障害を併せ有していたり、複雑な教育的ニーズがあったり、重い障害があったりするなどして、手厚い支援を必要としている重度の障害のある子どもで、同様に一~六のいずれかに該当していれば、特別支援学級の対象となる。

2)公立小中学校における重度の障害のある子どもの教職員定数の規定

公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律第三条において学級編制の標準を規定している。特別支援学校においては、「各都道府県ごとの、公立の特別支援学校の小学部又は中学部の一学級の児童又は生徒の数の基準は、六人(文部科学大臣が定める障害を二以上併せ有する児童又は生徒で学級を編制する場合にあつては、三人)を標準として、都道府県の教育委員会が定める。ただし、都道府県の教育委員会は、当該都道府県における児童又は生徒の実態を考慮して特に必要があると認める場合については、この項本文の規定により定める数を下回る数を、当該場合に係る一学級の児童又は生徒の数の基準として定めることができる。」とされている。つまり特別支援学校では、文部科学大臣が定める障害を二以上併せ有する児童又は生徒の場合は、一学級の児童又は生徒の数の基準は、三人となっているが、小中学校の場合においてこの規定は適用されない。

小中学校の特別支援学級については「一学級の児童又は生徒の数の基準は、次の表の上欄に掲げる学校の種類及び同表の中欄に掲げる学級編制の区分に応じ、同表の下欄に掲げる数を標準として、都道府県の教育委員会が定める。ただし、都道府県の教育委員会は、

当該都道府県における児童又は生徒の実態を考慮して特に必要があると認める場合については、この項本文の規定により定める数を下回る数を、当該場合に係る一学級の児童又は生徒の数の基準として定めることができる。」とされており、一学級の児童又は生徒の数の基準は八人となる。

複数の障害を併せ有していたり、複雑な教育的ニーズがあったり、重い障害があるなど して、手厚い支援を必要としている重度の障害のある子どもが小中学校に在籍する場合も この基準に従うこととなる。

3)公立小中学校における重度の障害のある子どもへの教育的対応とインクルーシブ教育システムの構築との関係

平成 26 年 1 月に我が国は「障害者の権利に関する条約」を批准し、共生社会の形成に向け、教育の分野ではインクルーシブ教育システムを構築することが示された。

障害者の権利に関する条約第24条によれば、「インクルーシブ教育システム」とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供されること等が必要とされている。

インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、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ことが重要であることが示された。小中学校における通常の学級、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」を用意しておくことが重視されることとなった。

我が国では、批准に先立つ平成 25 年 9 月に、学校教育法施行令の一部改正を行っている。この改正は、平成 24 年 7 月に公表された中央教育審議会初等中等教育分科会報告「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」(以下「報告」という。)において、「就学基準に該当する障害のある(障害の程度が重度の)子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。」との提言がなされたこと等を踏まえたものである。この法改正によって、それ以前は特別支援学校に就学していた重度の障害のある子どもが、地域の小中学校で学ぶことが制度的に位置づけられることとなった。

先に示したように、公立小中学校における学校教育法施行令第22条の3に該当する者の数が把握され、重複障害のある児童生徒も在籍していることが明らかになっている。このことを受けて、複数の障害を併せ有していたり、複雑な教育的ニーズがあったり、重い障害があったりするなどして、手厚い支援を必要としている重度の障害のある子どもの学びの場が地域の小中学校となった場合の教育的対応の在り方について、検討する必要がある。

(4) まとめ

これまでに示したとおり、インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、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ことが示され、複数の障害を併せ有していたり、複雑な教育的ニーズがあったり、重い障害があるなどして、手厚い支援を必要としている重度の障害のある子どもについても同様の対応が必要となった。

一方、重複障害のある子どもについて、特別支援学校の場合は、特別支援学校学習指導要領では、「複数の種類の障害を併せ有する児童又は生徒」を「重複障害者」と規定しているが、特別支援学級では障害を二以上併せ有する児童又は生徒を規定するものはないこと、一学級の児童又は生徒の数の基準は単一の障害の場合と同じとなることになる。これらのことから、特別支援学級に在籍する複数の障害を併せ有していたり、複雑な教育的ニーズがあったり、重い障害があるなどして、手厚い支援を必要としている重度の障害のある子どもを対象とする教育的対応は、特別支援学校にはない独自の工夫が必要となることが推測される。

本研究においては、障害の程度が重度であったり、複数の障害を併せ有していたり、複雑な教育的ニーズがあったりするなどして、手厚い支援を必要としている子どもを「重度の障害のある子ども」と呼ぶ。ただし、「小中学校等で学ぶ重度の障害のある子ども」について論ずる場合の操作的な定義として、学校教育法施行令第22条の3に該当する程度の障害を有することを基準として考えるものとする。

本研究では、小中学校等で学ぶ重度の障害のある子どもの教育の充実を目指し、事例を通して現状を把握すると共に、取り組むべき課題を検討する。

文献

文部省(1975). 重度・重複障害児に対する学校教育の在り方

平成 21 年度~22 年度専門研究 B 「特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm

文部科学省(2012). 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)

文部科学省(2015). 特別支援教育資料(平成26年度)

 $\frac{http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/06/08/1358541_01.pdf$

2. 諸外国における重度の障害のある子どもの教育に関する制度

諸外国における重度の障害のある子どもの教育に関する制度として、米国、英国、西オーストラリア州の制度の概要を紹介する。特に、重度の障害のある子どもの教育について、インクルージョンのとらえ方、カリキュラム、専門職との連携、の三点に焦点をあてて取り上げたい。

(1) 米国における重度の障害のある子どもの教育に関する制度

アメリカ合衆国では、障害のある子どもの教育(Special Education)については「障害の個人の教育法 Individual with Disabilities Education Act (IDEA)(2004)」に規定されている。アメリカの公教育は各州の責任で行われているが、州は、国の法律である IDEAの基準に則って、障害のある子どもへの教育サービスを提供することが義務付けられている。ここでは、齊藤(2011a)の報告を主な参考資料としながら、米国における重度の障害のある子どもの教育について、インクルージョンのとらえ方、カリキュラム、専門職との連携について概観する。

1)教育におけるインクルージョンのとらえ方

IEDA の前身である全障害児教育法(1975)の時点から規定されている条項に「最も制約の少ない環境(Least Restrictive Environment)」がある。これは「学校は適切であれば、障害のある子どもは、可能な限り、障害のない子どもと共に教育されなければならない。」というものである。この「可能な限り」という文言の説明として、「補助的なサービス・機器等を用いてもなお、その(障害のある)子どもの適切な教育が、通常の教育の場面では十分に提供できない場合のみ、特別な学級、特別な学校等、通常の学級から離れた場での教育が考慮される」とされる。このように、IDEAでは通常の学級を学びの場とすることを大前提にしているのが特徴で、もしも障害のある子どもが通常の学級以外の場所で教育サービスを受けることになる場合には、なぜその措置が必要なのか、また、どれぐらいの時間を通常の学級外で過ごすのかを IEP(Individualized Education Program:個別教育プログラム)に明記することが必要となる。

また、州や地方の機関は、特別な学級、特別な学校等の子どものニーズに応じた連続した学びの場を用意しておくことが求められている。重度の障害のある子どもの学びの場については、軽度の障害のある子どもに比べて、特別な学校や特別な学級で学ぶ割合は多くなるものの、基本的にはこの「最も制約の少ない環境」条項に従った対応がとられている。

2) 重度の障害のある子どものカリキュラム

IDEAでは、障害のある子ども個々のニーズに合った適切な教育のプログラム(IEP)を作成することを求めている。重度の障害のある子どもの IEP の作成にあたっては、多領域に及ぶニーズに対応するために、多くの専門職のチームによる協働を行うことになる。 IEP チームになる可能性のあるメンバーとして挙げられているのは、子ども本人、保護者や家族のメンバー、特別教育の教師、通常の教育の教師、支援員、PT、OT、ST、アシスティブテクノロジーの専門家、学校心理士、ソーシャルワーカー、管理者(校長、教育事務所のプログラムコーディネーター等)、視覚専門家、モビリティスペシャリスト、聴覚専

門家、学校看護師、栄養士、医師等である(Orelove, & Sobsey, 2004)。複数のアセスメント(公正な評価のために必要)と本人・保護者の希望を考慮し、それぞれの子どもの教育的ニーズ、関連サービス(後に述べる)、IEPの目標とその教育的アプローチの方法がチームによって決定される

カリキュラムに関する IDEA の条項に「通常の教育カリキュラムへのアクセスとそこでの進歩(Access to and progress in general education curriculum)」条項がある。これは障害のある子どもが通常のカリキュラムの中で学ぶ権利、また発達・向上する権利を保障している条項であり、重度の障害のある子どもについても、学習している内容が通常の教育カリキュラムの内容とどのような関連があるのか、IEP の内容と通常の教育カリキュラムとの関連性を考慮することを求めている。この時に使われる考え方が、アコモデーション(accommodation)とモディフィケーション(modification)という概念である。

アコモデーションとは、障害のある子どもが内容を理解したり与えられた課題に取り組んだりするために、学習環境、内容のフォーマット、支援機器等に変更を加えることを指す。例えば、聴覚障害の子どもに手話通訳をつけること、視覚障害やディスレクシアの子どもにテキストを読み上げるコンピューターを用いること、運動障害や学習障害の子どもたちのテスト時間の延長をすることなどがこれにあたる。アコモデーションでは基本的に教える内容や目標の変更は行わない。一方、モディフィケーションとは、同じ教育活動に参加していても、教えている全ての内容を理解することが難しい子どものために、子どもに合わせて目標や内容を変更すること指す。例えば、通常の学級にいる理解がゆっくりしている知的障害のある子どものために、宿題の数を減らしたり、内容を単純化したりすることや、小論文で回答すべき問題を選択肢で回答するようにすること等がこれにあたる。

重度の障害のある子どものカリキュラムは、IEP に記載された個々のニーズと、州で定められたスタンダードカリキュラムの 2 つを相互に参照しながら、支援機器の活用やアコモデーション、モディフィケーションというカリキュラムの調整や適合を行ったうえで、個々の教育的ニーズが満たされない部分については、必要なカリキュラムを追加したり、変更したりすることを行う。カリキュラムの変更では、子どもが将来的な生活に必要なスキルを獲得できるように設計された、機能的カリキュラム(functional curriculum)が長年用いられてきた(Browder, 2007)。さらに、近年、中心的な教科学習であるコアカリキュラムの学習を重度の障害のある子どもの教育においてどのように保障するか、が論じられるようになっている(Courtade & Browder, 2011)。

3) 専門職との連携

関連サービス (related services) とは、障害のある子ども個々のニーズに応じた適切な教育を行う上で重要な概念である。関連サービスは「特別教育の恩恵を受けるために、子どもが必要とする補助的なサービス」と定義され、OT、 PT、 ST、カウンセリング、アシスティブテクノロジー、視覚・聴覚の専門家、医療的サービス等の専門職からのサービスや、移動の手段とそれにかかるコストなどが含まれる。どのような関連サービスがどれくらいの頻度で提供されるかについては IEP チームによって決定され、IEP に明記されることとなる。特別支援学校には、これらの専門職が常勤で勤務することが多いが、地域の

小学校に在籍する障害のある子どもについては、各教育事務所が雇用する専門職が地域の 小中学校を巡回する形で関連サービスが提供されている。

重度の障害のある子どもについては、本人中心の計画(Person-Centered Planning)というプロセスによって、障害のある人及びその家族の意向や将来的なビジョンを実現することに焦点をおいた計画を作成することが推奨されており(Browder, 2007)、学校関係者と専門職が子どもと家族を中心にして連携・協働することの重要性が強調されている(Orelove, & Sobsey, 2004)。

(2) 英国における重度の障害のある子どもの教育に関する制度

英国において、インクルーシブな教育を進めるための制度設計の中心的な概念に Special Educational Needs (SEN) がある。障害を含む特別な教育的ニーズのある子どもの教育は、SEN Code of Practice というガイドラインに則って実施されている。ここでは、横尾 (2010, 2011) 及び齊藤 (2015) の報告を参考資料としながら、英国における重度の障害のある子どもの教育について、インクルージョンのとらえ方、カリキュラム、専門職との連携について概観する。

1)教育におけるインクルージョンのとらえ方

イギリスにおいて、障害のある子どもを含めて、特別なニーズのある子どもの教育は一般的に SEN という概念で捉えられている。「特別な教育的な手だて (Special Educational Provision)」を必要とするほど「学習における困難さ (Learning Difficulty)」があるならば、その子どもは、「特別な教育的ニーズ: Special Educational Needs (SEN)」を持つとされる。これは、1979 年のウォーノック報告により提出された概念であり、一人一人の「学習における困難さ」に対して「特別な教育的な手だて」を提供するのが SEN の柱となる。

この SEN を明確化する手続きとしては、「判定書(statement)」の作成が重要な役割を担う。判定書の作成手続きは、医療、福祉、教育、心理など関連する分野の専門家が子どもの評価を行い、その実態から「学習の困難さ」を査定し、そこに必要と考えられる「特別な教育的手立て」を明らかにするものである。作成にあたっては、教師を含めた専門家と保護者や本人が、その内容について同意することが必要となる。したがって、専門家による客観的な視点のみでなく、本人や保護者の感じるニーズも反映されることとなる。

イギリスにおいて、インクルージョンについて公的な文書で言及されたのは、1997年の教育緑書(green paper)である。「インクルージョンはプロセスであり、固定した状態ではない。インクルージョンが目指すことは、SEN がある子どもが可能な限り通常の学校で教育を受けるべきであるということだけでなく、カリキュラムや学校生活において仲間と一緒に十分活動すべきである、ということである」と述べられている。

通常の学校においては、判定書の有無にかかわらず、その子どもの特別な教育的ニーズに合わせて、段階的な教育の手だてを提供する工夫がなされている。SEN コーディネーターは、校内において SEN のある子どもを見つけたり、SEN のある子どもの教育について担任と共に IEP を作成したり、教育の評価を行ったりする役割を担う。スクールアクションは、SEN があると認められた子どもに対して行う支援の1番目の段階である。子どもの特別な教育的ニーズは小さく、多くは校内のリソースの工夫によって支援を行う段階であ

る。IEPを作成したうえで、授業の工夫や支援員が関わることで支援を行う。スクールアクションプラスは、スクールアクションの段階の支援ではカリキュラムへのアクセスが難しい子どもに対して行う、より手厚い支援の段階である。地方当局が学校に対して資金の提供を行って教材を工夫したり、地方当局が派遣した巡回教員を活用した個別の指導などを行ったりする。最終的に、スクールアクションプラスでも対応が困難な、最も大きな教育的ニーズがある子どもについて、判定書を作成することとなる。判定書を持つ子どもたちには、その個々の教育手だてを講じるために個人的に教育予算が計上され、通常の学校で学ぶ場合もあれば、特別な学校で学ぶこともできる。イギリスにおいてはなるべく通常の学校で教育することを目指しながらも、現在、1%を超える子どもたちが特別な学校で学んでいる状況にある。特別な学校を教育の場とするためには、判定書が発行されていることが条件となる。この、判定書を持つ子どもたちが最も大きな教育的手だてを必要とする「重い障害のある子ども」であるということができる。

なお、このスクールアクション、スクールアクションプラス、判定書と呼ばれる教育的手だての提供の仕組みは、2014年の法改正によって改定され、現在、新制度への移行期である。このことについては、後ほど「3)専門職との連携」で触れる。

2) 重度の障害のある子どものカリキュラム

イギリスでは、SEN に関する 教師向けのガイドブックやその政策文書の中でも"Access to the Curriculum" という用語が頻出し、通常のカリキュラムを障害のある子どもにも適応することを重視していることがわかる。イギリスのナショナルカリキュラムは修めるべき学習について記述した、柔軟性のある内容であるが、概念的なものであり具体的な指導内容は盛り込まれていない。そのため、ナショナルカリキュラムだけをみて、直接授業内容に落とし込むことは難しく、ナショナルフレームワークとスキームオブワークスという授業のガイドラインが策定されている。また、教科書検定制度が無いため、教員は独自に授業内容を構成することになるが、ナショナルカリキュラムアセスメントと Ofsted という第三者による学校評価機関による厳しい評価制度があるために、教師はその評価にみあう教育内容を実践する必要がある。

ナショナルカリキュラムの適用が難しい子どもの教育のためには、P scalesが用意されている。P scalesはカリキュラムではなく細分化された到達目標基準で、ナショナルカリキュラムのレベル1に達していない子どもの到達目標の概要と重要なスキルについて設定しているものである。その目的は、継続的観察による専門的な評価をすること、ナショナルカリキュラム レベル1にむけての段階的発達を評価すること、個々の子どもあるいは子ども集団の到達目標を設定するための手段の一つとして活用すること、という説明されている。

実際の教育内容は、IEPや判定書に個別に明記して行うものであるが、重度の障害のある子どもの評価の基準として、通常のカリキュラムとの連続性が説明されていることは特徴的である。

3) 専門職との連携

2014年3月に改正された「子どもと家族法(Children and Families Act)によって、上で述べたスクールアクション、スクールアクションプラス、判定書と呼ばれる教育的手だ

ての提供の仕組みが改定された。特に判定書の対象である教育的ニーズが複雑で大きい子どもの教育について、大きな変化があった。この改定の理由について、英国政府は、保護者の負担が大変大きいこと、子どものサービスから大人のサービスへの移行が困難なこと、現在のシステムは複雑でコストが高く成果を上げていないこと、等を挙げている。

この制度改正の大きなポイントは、教育省と厚生省が共同で行っていることにも現れているが、教育、医療、福祉の様々な機関が連携してより包括的なサービスを提供するようになったことである。新法を受けて改定された教育のガイドラインである SEND (SEN and Disability) Code of Practice では、以下の大きな変化があった。

- ・すべてのレベルで子どもと家族が参加するパーソンセンターアプローチ
- ・新たに、地域で可能なサポートについての情報提供
- ・サービスの量より、達成すべき成果に焦点
- ・教育、保健、福祉の機関間の連携のさらなる強化
- ・16歳以上については、新たに成人期への準備に焦点
- ・判定書は教育・保健・福祉の機関が協働で作成する EHC(Education and Health Care) プランへ変更
- ・スクールアクションとスクールアクションプラスは SEN サポートへ変更

特に重度の障害のある子どもにとっては、専門機関の連携の強化によって、また、本人や家族の意向を反映することによって、現在から将来へのインクルーシブな地域生活を目指して学校教育を行う方向性が示されている。

(3) 西オーストラリア州における重度の障害のある子どもの教育に関する制度

オーストラリアにおいては、連邦法の下、すべての学校は、障害のある子どもたちに合理的な学習の調整 (reasonable adjustment) と学習の機会を提供する義務がある。連邦法である障害者差別禁止法 (Disability Discrimination Act: Commonwealth Government of Australia, 1992)に基づいて作成された、障害者の教育に関するスタンダード (Disability standards for education: Commonwealth Government of Australia, 2005) がこれらの要件を明確に示しており、学校が何をすべきかのガイドラインを提供している。

ここでは、齊藤(2011b)の報告を参考資料としながら、オーストラリアの中でも特に 西オーストラリア州における重度の障害のある子どもの教育について、インクルージョン のとらえ方、カリキュラム、専門職との連携について概観する。

1)教育におけるインクルージョンのとらえ方

西オーストラリア州の学校において、特別な学習のニーズによって支援が必要な子どもが在籍する場合、学校は"スクールズプラス"という予算プログラムによって必要な支援を行う財源を得ている。スクールズプラスの予算措置対象となる認定を受けた場合、その子どもに対して行われる追加の支援・学習の調整のレベルによって学校に配分される予算や教員の数が決定される。追加の支援や学習の調整のニーズのレベルについては、予算措置の仕組みと連動したチェックリストが用いられており、子ども一人一人について、コンピュータ端末のオンラインのチェックリストに入力することで、必要な支援の度合いが明らかにされる。学校は子どもの保護者と環境調整に関する詳細を相談しながら決めていく。

支援と学習調整のレベルをもとに、スクールズプラスの対象となった子どもたち一人一人の教育ニーズは EN (Educational Needs) 1 から EN5 まで 5 つの段階のいずれかに認定される。 EN1、 EN2、 EN3 は知的障害がないケースであり、 EN4 以上は知的障害や重い自閉症など行動上のニーズがあるケースを含む。各レベルの学習の支援や調整の概略を述べる。

EN1 (教育ニーズ1)

通常のカリキュラムで同年齢の仲間と一緒に学習する(軽いアレルギーがある子ども、ひもを結んだりするのに少し支援の必要な程度の運動障害のある子ども、弱視で拡大文字を用いる子ども、補聴器を装着する子どもなど)。

EN2 (教育ニーズ 2)

大人の監督をより必要とする状態で、通常のカリキュラムで同年齢の仲間と一緒に学習する (インシュリン注射など大人の監督を要する子ども、介助を要する 運動障害のある子どもなど)。

EN3 (教育ニーズ3)

同年齢の仲間と一緒に通常の学級で学習するが、カリキュラムや目標を子ども に併せて調整する。特に読み書きや数の学習については個別の指導を要する(高 機能自閉症の子ども、全盲で点字を使う子どもなど)。

EN4 (教育ニーズ4)

ほとんどの学習領域において個別化された目標を設定する。社会性の学習や、 学習成果の汎化をめざした指導を要する(知的障害のある子ども、自閉症の子ど もなど)。

EN5 (教育ニーズ 5)

子どものニーズに合わせてプログラムを作成する。目標や内容をより綿密に関連させた個別計画と詳細な汎化の計画を要する。ニーズに応じ生活をベースにした学習、集中的な身体プログラムなどを行う(重度の知的障害のある子ども、重度の自閉症の子ども、健康への配慮が必要な重度・重複障害のある子どもなど)。

EN1、EN2 は通常学級でのアコモデーション、EN3 は主に通常学級でのモディフィケーション、EN4 は特別ユニット(日本の特別支援学級のような教室)等、EN5 は教育支援センター(日本の特別支援学校のように重度の障害のある子どもの生活や学習に必要な環境整備がなされている環境)等、教育の形態は必要な支援の度合いに応じて変わる。上また、必要な支援の度合いに応じて、学習集団における教員と子どもの人数比が変わり、係数を用いて学校全体で必要な教員数が算出される。さらに、教員に加え、必要な支援の程度に応じた数のアシスタント教員が充当される仕組みになっている。このように、子どもの教育的ニーズの度合いに応じて、段階的に手厚い支援が提供されること、そのための予算措置の仕組みが明確であることが、大きな特徴である。

ここでは、重度の障害のある子どもとして、EN5 にあたる子どもたちに焦点をあてたい。 EN5 に対応した教育環境は、日本の特別支援学校のように独立した学校として設置される 場合や、地域の通常の学校敷地内に隣接して設置される場合と、地域の学校にインクルー シブモデルとして統合して設置される場合(通常の学校の一部)がある。 地域の通常の学校敷地内に隣接して設置される場合には、お互いが独立した学校として 運営されながら、特別学校の子どもが高校に芸術科目を取りに行ったり、高校の子どもで 支援の必要な子どもが特別学校に補習をしに来たり、教員がお互いの学校を行き来して子 どもたちに授業を行ったりなど、柔軟な相互交流の場面が観察される。

また、地域の学校にインクルーシブモデルとして統合して設置される場合、EN5に対応した教育環境(スヌーズレン・プール等の設備が完備、看護師やPTなどが配置されている)が、小学校のキャンパスの真ん中に位置づいている。EN5の学習環境には、重度・重複障害のある子どもや重度の知的障害と自閉症の子どもが学習しているが、障害のない子どもたちは、この建物を通ってスクールバスに乗るような設計がされている等、交流が起こりやすい建物の設計の工夫がなされていた。また、「インクルーシブの時間」には、障害のない子どもたちが、EN5の子どもたちの教室に遊びに来てくれる。障害のある子どもとない子どもがペアで遊んだり学習したりする、バディシステムという仕組みもある。重度の障害のある子どもたちは、自分のホームグラウンドである EN5の環境で、安心して力を発揮しながら友達と交流することができるという。

2) 重度の障害のある子どものカリキュラム

障害のある子どもが障害のない子どもたちとできるだけ近い教育の場で共に学習活動を行う、という仕組みと共に注目したいのが、成果に基づく(outcome-based)教育活動、及び、卒後のインクルーシブな社会生活を目指した教育活動である。

成果に基づく教育活動としては、アセスメントに基づいた教育ニーズの把握、具体的な目標の設定、教育計画の実施と評価が徹底して行われている。また、中等学校の高学年(16歳から18歳)では、卒業後に地域で生活するスキルを身につけることを目標とし、自活することや職業教育を中心にした教育プログラムが組まれている様子がうかがえた。例えば、調理であれば、卵を割る、包丁を安全に扱う、水の量を測る等のスキルを記したチェックリストがあり、子どもがどの力が達成できていてどの力を身につけなければならないかが、明確にされている。一人一人の子どもがポートフォリオを作成しており、これまでに何を学習し、どんな力を身に付けているかが記されている。進学したり、学校を卒業して仕事についたり地域社会で生活したりする際に、このポートフォリオを子ども自身も周りの人も参考にする、ということであった。

西オーストラリア州におけるインクルーシブな教育システム構築への動きは、1984年頃から始まった。まず着手したのは、カリキュラムをインクルーシブな方向性で開発していくことで、10年かけて基礎カリキュラム(foundation curriculum)を作成した。このカリキュラムはすべての子どもについて用いられるもので、教科ごとに8つの領域に分かれている。基本的には重度の障害のある子どももこの基礎カリキュラムに従って学習する。例えば、Society and Environment(社会科)の領域では、学習すべき内容として「PLACE & SPACE(場所の概念 – 地理につながる)」「TIME, CONTINUITY & CHANGE(時間的な概念 – 歴史につながる)」「ACTIVE CITIZENSHIP(役割や社会参加の概念 – 政経につながる)」等の語句が並ぶ。重度の障害があっても、子どもに理解できるレベルに落とし込んでこれらの概念を教えていくことは可能という考え方である。また、小学校では、重

い障害のある子どもの学習目標にイギリスの P Scales を試験的に取り入れた取り組みも 観察されている。

3) 専門職との連携

EN5 の子どもが学ぶ環境には、PT、OT、看護師等の専門職が常駐し、必要な支援を行っている。また、視覚、聴覚、重度・重複の障害のある子どもについては、専門教師が派遣され、巡回指導や教員へのサポートを行っている。通常学級での学習を進めるために学習支援コーディネーターが巡回してサポートを行う仕組みもあるとのことであった。西オーストラリア州の教育システムは、子ども一人一人の教育ニーズに応じたプログラムの提供と、インクルーシブな学習環境の双方を両立させるシステムとして、国内でも注目されているという。

以上、米国、英国、西オーストラリア州の教育制度について、特に、重度の障害のある子どもの教育に関してインクルージョンのとらえ方、カリキュラム、専門職との連携、の三点に焦点をあてて紹介した。各国の教育システムと、その背景にあるインクルージョンの概念の解釈やシステム構築の経緯は、今後の日本におけるインクルーシブ教育システムの制度、特に重度の障害のある子どもの教育環境をどのように整えていくか、という観点から参考になる点が多いと考える。

引用・参考文献

- Browder, D.M.(2001). Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities. New York: The Guilford Press.
- Courtade, G. & Browder, D.M. (2011). Aligning IEPs to the common core state standards for students with moderate and severe disabilities.
- Orelove, F. & Sobsey, D (2004). Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach. Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- 齊藤由美子(2011a). 通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの進歩-アメリカ合衆国における「もっとも制約の少ない環境における教育」の変遷-. 平成 21-22 年度専門研究A「障害のある子どもの今後の教育についての基礎研究-インクルーシブ教育システムの構築に向けて-」研究成果報告書,90-105. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.
- 齊藤由美子(2011b). 西オーストラリア州におけるインクルーシブな教育のシステムとその展開. 平成 21-22 年度専門研究A「障害のある子どもの今後の教育についての基礎研究-インクルーシブ教育システムの構築に向けて-」研究成果報告書,46-65. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.
- 齊藤由美子 (2015). 英国における特別な教育的ニーズ及び障害のある子どもの制度改革 と学校教育の実際. 平成 27 年 2 月 23 日, 厚生労働省における学習会資料.
- 横尾俊(2011). イギリスの Special Educational Needs の制度とインクルーシブ教育. 平成 21-22 年度専門研究A「障害のある子どもの今後の教育についての基礎研究-インクルーシブ教育システムの構築に向けて-」研究成果報告書,106-117. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.
- 横尾俊・渡辺愛理(2010). イギリスにおけるナショナルカリキュラムとそれへのアクセスの手だてについて. 国立特別支援教育総合研究所 世界の特別支援教育, 24, 43-52.

3. 日本の小中学校における重度の障害のある子どもへの教育的対応

日本においては、重度の障害のある子ども(学校教育法施行令第 22 条の 3 に該当する程度の障害がある場合、またそれらの障害を併せ有する場合)が、地域の小中学校を教育の場とすることが制度的に確立してからまだ日が浅く、その現状や課題、工夫について、体系的な研究はなされていない。しかしながら、当研究所のインクルーシブ教育システム構築支援データベースには、小中学校の特別支援学級に在籍する学校教育法施行令第 22 条の3 に該当する程度の障害がある子どもの事例が全 133 件中、43 件挙がっており(平成 28年2月5日現在)、今後、その丁寧な分析を行うことが必要であると思われる。

ところで、重度の障害のある子どもが、特別支援学校を学びの場とする場合と、地域の 小中学校の特別支援学級を学びの場とする場合で大きく異なるのは、小中学校では「障害 のない子どもたちの近くで学ぶ環境がある」ということであろう。

文部科学省(2008)は交流及び共同学習の意義について次のように述べている。

障害のある子どもと障害のない子どもが一緒に参加する活動は、相互のふれ合いを 通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの 達成を目的とする共同学習の側面があるものと考えられます。「交流及び共同学習」 とは、このように両方の側面が一体としてあることをより明確に表したものです。 また、この二つの側面は分かちがたいものとして捉え、推進していく必要がありま す。交流及び共同学習は、障害のある子どもの自立と社会参加を促進するとともに、 社会を構成する様々な人々と共に助け合い支え合って生きていくことを学ぶ機会 となり、ひいては共生社会の形成に役立つものと言えます。

学校現場の関係者は、このような意義を理解しつつも、重度の障害のある子どもの小中 学校における教育については、大きな戸惑いや混乱があるという声をしばしば耳にする。

重度の障害のある子どもと障害のない子どもの間の交流及び共同学習に関する論文については、特別支援学校と通常の学校の子どもたちの間の交流及び共同学習等の報告例(河相・青木,2014等)等は散見されるが、小中学校内における交流及び共同学習については、ほとんど事例研究がないのが現状である。近年、交流及び共同学習に関する研究は、中原・今岡ら(2015)の大学附属中学校で学ぶ知的障害のある子どもを対象とした実践報告にあるように「合理的配慮の提供」という視点からの検討が行われ始めている。重度の障害のある子どもについても、このような観点からの検討が必要であろう。

諸外国では、Downing (2008) や Kennedy & Horn (2004) のように、重度の障害 のある子どもについて、通常の学級の中でどのようにインクルージョンを進めるか、理念 のみでなく、その理論や具体的なストラテジーについても研究が進められている。このような教育実践の在り方はその国の教育制度や仕組みと深く結びついているものである。日本の小中学校における重度の障害のある子どもへの教育的対応を進めるにあたっては、まず、日本の教育制度の下での教育現場の現状と課題を把握し、それらを踏まえた細やかな検討が必要であると考えられる。

日本における小中学校の特別支援学級で学ぶ重度の障害のある子どもの教育実践について現状を把握し、学校や教員が有する知見や課題意識を丁寧に分析することで、今後必要な研究や制度設計のヒントを得ることが可能であると思われる。

引用・参考文献

- Downing, J.E.(2008). *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms: Practical strategies for teachers.* Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- 河相善雄・青木廣康 (2014). 肢体不自由養護学校における交流及び共同学習の実践とその課題について-小学校 4 校との実践から-. 兵庫教育大学研究紀要, 44, 73-81.
- Kennedy, C. & Horn, E. (Eds.) (2004). *Inclusion of students with severe disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- 国立特別支援教育総合研究所(2015). インクルーシブ教育システム構築支援データベース. http://inclusive.nise.go.jp/?page_id=15 アクセス日平成 28 年 2 月 5 日.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2008). 「交流及び共同学習」の推進に関する実際的研究. 平成 16 -19 年度プロジェクト研究「小・中学校における障害のある子どもへの『教育支援体制に関する在り方』及び『交流及び共同学習』の推進に関する実際的研究」研究成果報告書. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.
- 文部科学省(2008). 交流及び共同学習ガイド.

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm

中原真吾・今岡千明(他 15 名)(2015). インクルーシブ教育システム構築を目指した合理的配慮の検討(I) -交流及び共同学習での検討-. 福岡教育大学特別支援教育センター研究紀要, 7, 13-18.

Ⅲ 小中学校で学ぶ重度の障害のある児童生徒の事例の概要

本研究では、調査対象として小中学校で学ぶ重度の障害のある児童生徒のケースについて6事例をとりあげている。ケースを選択するにあたっての条件は、小中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒であること、障害の状態が学校教育法施行令第22条の3の該当する程度またはそれらの障害を二以上併せ有していること、対象児が小中学校で学ぶことについての意義や成果が表明されていること、調査にあたって学校をはじめ保護者や教育委員会からの理解・協力が得られることなどである。

事例は日本全国から抽出された。文部科学省のインクルーシブ教育システムに関するモデル事業等に関連した事例、重複班が平成 25-26 年度に行った医療的ケアに関する調査から明らかになった事例、都道府県レベルの教育委員会に照会した事例、担任が書いた実践報告等の出版物に掲載されていた事例等、とりあげた経緯は様々である。

対象となった事例については、年間2回程度の学校訪問を行い、聞き取りや観察による情報収集を行った。調査の内容は、教育目標や内容等の学習に関すること、交流及び共同学習の状況、就学の経緯、教育の充実のための支援体制、等である。情報収集に当たっては、必要に応じて、保護者や教育委員会にご協力をいただいた。

以下、調査の対象となった6事例について、対象となる児童生徒の状況と学習の様子、 学校の概要、就学の経緯、支援体制等の概要を記す。

1. A小学校における事例の概要

(1) a 児の状況と学習の様子

a 児は小学3年生の男児でA小学校の肢体不自由特別支援学級に在籍している。難治性てんかんがあり、ADL は全介助で車いす使用、低緊張のため体幹の支持が難しく、座位保持椅子、立位保持具を使用している。a 児の全身の緊張の度合いや顔の筋肉の緩み方を担任が読みとって体調等を把握している。個別の指導計画に基づき自立活動を中心とした学習を行っており、「生活リズムを整え、健康維持を最優先にして、体の動きの学習、コミュニケーションの拡大を行うこと」を目標にしている。

小学校の教育課程・時間割に沿いつつ、a 児に合わせて個別の時間割を作成しており、 その日の健康状態や覚醒状態等を勘案して、可能な限り、特別支援学級の集団学習(体育・音楽・図工・特別活動)や交流学年・学級の学習(朝の会・帰りの会・給食・音楽・図工・特別活動)にも参加している。周囲の児童は、a 児とのコミュニケーションの仕方を担任が伝えることで、給食や休み時など、a 児の手を触って呼びかける等の関わりがある。

(2) A 小学校の状況

全校児童数 855 名で 27 学級 (特別支援学級 3 学級を含む)。校舎は 10 年前に建て替えられ、エレベーターやトイレなどバリアフリーの設備が整っている。特別支援学級は、肢体不自由、知的障害、情緒障害の 3 学級で 13 名の児童が在籍している。特別支援学級の児童は、以前から、個々の実態に合わせて、朝の会から帰りの会まで特別支援学級担任や学習支援員と共に交流学級で過ごしたり、必要に応じて特別支援学級で個別指導を行ったりする形で教育活動を行っていた。しかし、障害の状態が重度・重複化するにつれ、通常教育の教育課程ではニーズに応えきれない児童が増え、「特別支援学級での個別や集団の学習を中心として行い、交流学級の授業や活動は吟味して参加する」という形が増えている。

(3) 就学の経緯

地域の児童と共に学ばせたいという保護者の強い希望によってA小学校に入学した。また、a 児の状況に合った教育課程や人的・物的環境が整った特別支援学校(肢体不自由)は、自宅から 1 時間ほどかかり、通学の負担は大きいと思われる。a 児に必要な環境整備や合理的配慮については、入学後に、個別の指導計画にて提示したものをもとに、保護者の要望を尊重しつつ、学校として実施できる内容を説明し、合意形成を図りながら行っている。

(4)支援体制

A小学校の特別支援学級には市の学習支援員 14名(一日につき 7名)が配置されており、a 児には担任 1名と学習支援員 1名が常に付き添う体制を取っている。特別支援学校のセンター的機能を活用し、また、a 児が定期的に通う主治医、理学療法士、作業療法士からの情報を学校での学習や生活に取り入れている。給食については、毎日保護者が来校して普通食を a 児にあった食形態に再調理している。担任は、肢体不自由特別支援学校の経験者で重度・重複障害教育について高い専門性を有しているが、a 児を含む 2 名の児童を担任しており、そのような状況下で、a 児の状態観察や指導を行える教員が他にいないことが課題となっている。

2. B小学校における事例の概要

(1) b1、b2 児の状況と学習の様子

b1 児は小学2年生の女児でB小学校の弱視特別支援学級に在籍している。視神経萎縮である。主に拡大読書器と書見台を視覚補助具として使用している。交流学級において、拡大読書器や単眼鏡の代用としてiPadを使用する学習に対し大変意欲的である。昨年度はこの学校の通常学級に在籍していた経緯があり、交流学級での自然な交流がみられる。

b2 児は小学1年生の女児で B 小学校の弱視特別支援学級に在籍している。先天性両前眼部形成不全のため、よく見える右目でも 0.01 程度の視力である。主に右目を使用してものを見ていて、確認する際には右に顔を傾けて見ている。視距離がかなり近く、拡大読書器を使用して文字を書くときには画面に鼻が接するくらいの視距離である。墨字と点字を併用しての学習を行っている。自然な交流を目指しながら交友範囲を広げて、集団生活を楽しんでいる様子である。

2人とも主要教科や自立活動については、視覚補助具の使用技術の訓練等個別の対応が求められるため、特別支援学級で学習しているが、他児の意見に触れることで学習が深まると考えられる、生活科、音楽科、体育科、図画・工作科、道徳、特別活動等の授業は、交流及び共同学習で同学年の授業に参加している。給食時では、配膳の係り活動を通し、集団の一員として自覚できるよう支援している。少人数グループでの給食を、会話と共に楽しんでいる。

(2) B小学校の状況

全校児童数 329 人。各学年 2 学級、特別支援学級 3 学級(知的障害、情緒障害、弱視)がある。校内教職員に共通理解を図り、階段や靴箱の段に黒テープを使って印をつけたり、段差の多い渡り廊下をフラットにしたりして、見えやすく、行動しやすいように環境を整えている。

(3) 就学の経緯

b1 児とその保護者が、幼児期からの教育相談で知り合った b2 児の保護者と共に、弱視支援学級の設置を希望した。

(4)支援体制

担任は、特別支援学校(視覚障害)に3年間勤務した後、この小学校へ異動してきた。 視覚障害教育について、高い専門性を有している。

特別支援学校のセンター的機能として、月に1回、特別支援学校(視覚障害)の教員が 来校しており、他校の合理的配慮協力員とも連携しながら、対象児童の教材等についての 相談を行っている。また、担任は交流学級担任と連携し、通常学級における児童の机の配 置、教材、授業の進め方等の工夫を行っている。

3. C小学校における事例の概要

(1) c児の状況と学習の様子

c 児は小学6年生の男児で C 小学校の病弱特別支援学級に在籍している。知的な遅れはないが、身体面で上下肢ともほとんど動かすことができない。手指を動かすことができる。

移動は電動車いすを利用している。自発呼吸が難しく、人工呼吸器を装着している。そのため医療的ケアを必要としており、市より c 児のための学校看護師が配置されている。担任と看護師で常に体調を確認しながら、学習面の指導と支援、及び、医療的なケアを行っている。

算数科、理科、外国語活動の時間を交流及び共同学習で同学年の授業に参加している。 特別支援学級での学習は、国語科、社会科、音楽科、図画・工作科、自立活動の時間等で ある。ただし、学級活動や行事等に関する活動内容や係分担を決める活動内容等の場合は、 同学年の授業に参加している。

c 児は同じ病気で大学進学をした先輩に憧れていて、自分もその先輩のようになりたい と思っている。そのため、学習に意欲的に取り組む様子がみられる。

C 小学校は小規模校であり、c 児は1年生の時から同学年児童(18 人)と自然な交流を行っている。

(2) C小学校の状況

全校児童数 85 人。各学年 1 学級、特別支援学級(病弱) 1 学級がある。エレベーターは設置されていない。車椅子児童生徒が在籍する学校にエレベーターがない場合は市より階段昇降機が配置される。しかし、c 児は階段昇降機の振動が負担になるため使用していない。 2 階の教室で授業等を行うときは、本児を抱きかかえ、人工呼吸器等を持ち上げ、3人が付き添って移動する。本児の体が年々成長するにあたり、 2 階への移動が段々と困難になってきている。そのため、 1 階での授業を多くしている。

(3) 就学の経緯

最寄りの肢体不自由や病弱を対象とする特別支援学校まで遠いこともあり、地元での教育を望む保護者と教育委員会が話し合い、主治医のいる病院に近いC小学校へ就学することとなった。C 児の家族はC小学校に入学するにあたり、小学校の近くへ引っ越してきた。

(4)支援体制

担任は、特別支援学校の勤務経験はない。小学校の知的障害特別支援学級教諭の経験は ある。c 児を担当するに当たり、特別支援学校等へ出向いて自主的に研修に参加し、必要 な事項を学んできた。

看護師は市が非常勤で雇用している。c 児担当の看護師は2名で、週の勤務を3日と2日で分担している。学習支援員としての役割も担っているため、c 児に一日中付き添い、必要に応じて支援を行っている。担任の心強い相談相手である。

教育委員会は、看護師の配置、必要な物品の購入、定期的な訪問・打ち合わせを通して、 c児の学習を保障するバックアップ体制を整えている。

4. D小学校における事例の概要

(1) d 児の状況と学習の様子

d児は小学5年生の女児で D小学校の肢体不自由特別支援学級に在籍している。意思の表出については、普段関わっている教員や児童以外には読み取りにくい面がある。年度当初の年間目標は「感覚の過敏性を軽減し、様々な刺激を受け入れる力を育てること」「肯定、否定の表出を定着させること」の2点であった。もともと聴覚優位だが、スマートフォンで好きな映像を見せると、画面に視線を向けるような変化が見られるようになった。気管切開部からの人工呼吸、痰の吸引、酸素療法、胃ろうによる経管栄養摂取などの医療的ケアを必要としており、市よりd児のための学校看護師が配置されている。担任と看護師で常に体調を確認しながら、学習面の指導と支援、医療的なケアを行っている。

特別支援学級での学習の他、交流学級の授業にも授業内容や本児の体調等を勘案して参加し(週10時間程度)、同学年の児童と活動を共にしながらd児の目標に沿った学習をしている。給食時も交流学級で過ごし、経管栄養の注入をしながらも、看護師と味見程度口から食べる練習をしている。児童が来やすい環境設定の工夫や担任・看護師の仲介によって、休み時間等には学年を問わず多くの児童が特別支援学級に来て、d児との自然な交流を行っている。

(2) D小学校の状況

全校児童数 220 人。各学年 1 学級、特別支援学級(知的障害、肢体不自由、自閉・情緒障害、言語障害) 4 学級がある。以前車いすや人工呼吸器を使用する児童が在籍していたため、エレベーターが設置されている。通常の学級にも様々な支援を必要とする児童が在籍するが、特別支援学級の担任と通常学級の担任が連携して丁寧に対応している。d 児の指導・支援については、担任と看護師が常に関わることができる体制がほぼ整っている。

(3) 就学の経緯

最寄りの肢体不自由特別支援学校まで70キロ離れていること、過去にも医療的ケアを要する児童に、市が学校看護師を配置していたこと等があり、地元での教育を望む保護者と教育委員会が話し合い、エレベーターのある隣接学区のD小学校に就学することとなった。

(4)支援体制

担任は、肢体不自由特別支援学校の経験者で重度・重複障害教育について高い専門性を有し、地域の小学校でその専門性を活かした教育を行うことに意欲的に取り組んでいる。教育委員会は、看護師の配置、必要な物品の購入、定期的な訪問・打ち合わせを通して d 児の学習を保障するバックアップ体制を整えている。主治医、理学療法士、特別支援学校、支援相談事業所、市役所社会福祉課、社会福祉協議会、特別支援教育センター等から必要に応じて支援を受けており、担任が支援の輪をコーディネートする役割を果たしている。

5. E中学校における事例の概要

(1) e 生徒の状況と学習の様子

e 生徒は、中学1年生の男子生徒で E 中学校の知的特別支援学級に在籍している。広汎性発達障害を伴う中度知的障害である。注意散漫なところもみられ、学校生活全般において安全対策をする必要がある。ひらがなはほぼ読めるが、音を聞いて書くことや、字体を整えて書くことは難しい。吃音があるため、スムーズに会話ができなくなることもある。手先が不器用で細かな作業は苦手である。

交流及び共同学習で、同学年の音楽科、美術科、技術・家庭科、保健体育科、総合的な学習の時間、特別活動(行事のみ)の授業に参加している。その他の授業は特別支援学級で学習している。

宿泊学習の夜、e 生徒は寂しくなり深夜まで泣き続けていたが、同学年の男子生徒達が、 深夜まで e 生徒にずっと寄り添ってなだめていた、というエピソードがあった。小学校の 時からずっと一緒の学校で学んできたこともあり、e 生徒は同学年の生徒達の中に自然に 受け入れられている。

部活動について、e 生徒の父親がこの学校の野球部の外部コーチを務めており、e 生徒も野球部に所属して活動している。

(2) E中学校の状況

全校生徒数 36 人。各学年 1 学級、特別支援学級(知的) 1 学級がある。 1 クラス 10 名程度の小規模な学校である。部活動は、卓球、ソフトテニス、野球の三つがあるが、生徒全員が部活動に加入している。

(3) 就学の経緯

最寄りの知的障害特別支援学校まで遠いこともあり、地元での教育を望む保護者と教育 委員会が話し合い、地元の小学校と中学校に通うことになった。

(4)支援体制

担任は、知的特別支援学校の勤務経験があり、知的障害教育に関する専門性が高い。特別支援教育コーディネーターの役割も担っている。学校で特別支援学校教諭免許状を所有する教員は、担任と他2名の計3名である。

e 生徒がこの中学校に就学するにあたり、教員全員が交代で e 生徒の授業の様子を視察 しに小学校へ出向いた。入学に向けてのシミュレーションも行った。そのため、e 生徒の 中学校への就学をスムーズにすすめることができた。

中学校なので教科担任制を取っているが、特別支援学級での指導のうち、国語科、数学科については週4時間中、3時間は専門教科の教員、1時間は担任が担当している。理科、社会科は専門教科の教員が授業を担当している。

担任や保護者が、特別支援学校や社会福祉施設へ出向いて相談をしたり、専門的な立場からの支援を受けたりしている。また、教育委員会では、市の研修所で特別支援教育支援部会を設け、研修等を支援している。

6. F小学校における事例の概要

(1) f 児の状況と学習の様子

f 児は、F 小学校の肢体不自由特別支援学級に過去に在籍した児童である。一昨年度、市内の中学校の特別支援学級に進学したが、ここではF小学校在籍時の様子について記す。また、f 児に関するお話を伺い、文中「担任」として記したのは当時の担任(現在は市の教育支援センター指導主事)である。

F児は、二分脊椎で、四肢麻痺と知的障害がある。ことばによるコミュニケーションによって人と楽しく関わることができる。日常生活は車椅子で過ごし、ADL 面で多くの介助を要する。医療的ケアとして経鼻経管栄養注入や痰の吸引が必要で、看護資格のある看護介助員が対応している。個別の指導計画を作成し「元気に毎日登校する。先生や友だちに元気に挨拶をする。ひらがなを読めるようになる。右手でフォークを握り給食を自分で食べる。学級のリーダーとして、みんなをまとめる。介助を受けるときに協力する。身体を伸ばすなどストレッチをがんばる。」等の目標に取組んでいる。

交流学級においては、朝の会、音楽、体育等の教科、校外学習・行事等の学級活動等で交流及び共同学習を行っている。介助者が必ず側につき、安全面の配慮を行うと共に、 交流級の友だちと f 児とがスムーズに関わることができるように支援している。周りの 児童は f 児に優しく接し、遊びや学習等に積極的に誘う様子が見られる。

(2) F小学校の状況

F小学校の全校児童数は 900 名を超える(ちなみに今年度については、全校児童数 932 名で特別支援学級 3 学級を含む 31 学級)。10 年程前に校舎の増築に伴って、エレベーター、手すり、トイレ、スロープ等、様々な環境整備を行った。特別支援学級は、肢体不自由、知的障害、自閉症・情緒障害の 3 学級で、児童の実態に応じて、交流学年の教育課程に沿った学習を中心に行う児童、特別支援学級での集団や個別の学習を中心に行いながら交流級の音楽や体育等の学習に参加する児童など、個に応じた時間割で学習している。給食は、特別支援学級児童全員で食べている。交流及び共同学習については学校として長年取組んでおり、交流学級において特別支援学級の児童を自然に受け入れたり、交流学級の児童が休み時間に特別支援学級に遊びに来たりする様子が日常的に見られる。

(3) 就学の経緯

F 小学校は、市の小学校特別支援学級(肢体不自由学級)の拠点校であり、市内在住の 児童は学区を問わず入級することができる。f 児も地域の児童と共に学ばせたいという保 護者の希望によって F 小学校に入学した。

(4)支援体制

担任は特別支援学級の経験が長く、小中学校における特別支援教育について造詣が深い。特別支援学校の経験はない。市では、介助員の他、医療的ケアを必要とする児童のための看護介助員を配置している。また、肢体不自由児童生徒には通学支援として片道上限 500円までの補助を行っている。F小学校では、f児の通う療育機関の専門家から受けたアドバイスを学校での学習に取り入れたり、特別支援学校のセンター的機能を活用したりしている。

Ⅳ. フォーカスグループインタビューによる教育実践と課題の 分析

1. はじめに

本研究は、予備的・準備的研究として、小中学校の特別支援学級に在籍して学んでいる重度の障害のある(学校教育法施行令 22 条の3に該当、またはそれらの障害を二以上併せ有する)子どもの事例について、その教育実践において重要と考えられる事項、また工夫や課題について整理を行うことを目的としている。先にIIで紹介した6つの事例の担当教員は、日々、重度の障害のある子どもとの教育実践を個々に積み上げているが、同様の他の事例についての情報を得る機会はほとんどない状況にある。各担当教員が、日々の教育実践の中で培っている実践的な知見や課題意識について、お互いに情報交換し、協議することで、重度の障害のある子どもの小中学校における教育について、重要と考えられる事項、工夫や課題等の共有や理解がより深まると考え、フォーカスグループインタビューを実施した。

2. 方法

(1) 質的研究及びフォーカスグループインタビューの適用

質的研究とは、「社会現象の自然な状態をできるだけこわさないようにして、その意味を理解し説明しようとする探求の形態を包括する概念」(Merriam, 1998)であり、「人びとがこの世界と世界の中で培ってきた諸経験に対して、いかなる意味付けをするのかを理解」(Merriam, 1998)しようとする研究方法である。重度の障害のある子どもの小中学校における教育実践は、日本において公的な制度として始まったばかりであり、これまで体系的な研究がなされていない。この教育に携わる担当教員の知見や課題意識などを浮き彫りにし、その意味を深く理解するために、この研究方法は有効であると考える。

また、質的研究の手法の一つである、フォーカスグループインタビューは「ある特定の話題に向けて焦点(フォーカス)を絞り込まれた組織化された集団討議(Krueger, 1998)」と定義される。この手法は、グループダイナミクスを応用した質的な情報把握の方法であり、複数の人間のダイナミックな関わりによって、単独のインタビューでは得られない、奥深くそして幅広い情報内容を引き出すことが可能な点が最大の特徴である(安梅, 2001)。この手法は、従来、マーケティングにおいて顧客ニーズを探るために開発されてきた手法であるが、近年、社会科学の領域で、関心テーマの背景情報の把握、新しい考え方や概念の創造、関係者のニーズや意見の明確化等を目的に用いられるようになってきている。

小中学校において重度の障害のある子どもの教育に携わる担当教員へのフォーカスグループインタビューでは、各教員が有する経験や知見についての焦点を絞り込んだ議論を通して、背景情報の把握、概念や価値観の確認、課題の明確化等を含めた質的な情報を得ることが期待された。

(2)参加者

フォーカスグループインタビューの参加者は、本研究の対象となった6事例の担当教員のうち5名(他1名についてはグループインタビューには不参加で資料のみ提供され、後に個別にインタビューを行った。)、研究協力者である文部科学省特別支援教育調査官(肢体不自由・重複障害担当)1名である。協議の際は、本研究チームの研究分担者1名が司会を行い、研究代表者と他1名の分担者も状況に応じて質問やコメント等を行った。

フォーカスグループの参加者のサンプリングは、「目的的なサンプリング」(Maxwell,2005)である。本研究の対象事例を選択するにあたっては、小中学校の特別支援学級に在籍する子どもであること、障害の程度が学校教育法施行令第22条の3に該当またはそれらの障害を二以上併せ有していること、対象となる子どもが小中学校で学ぶことについてその意義や成果がある程度表明されていること、調査にあたって学校をはじめ保護者や教育委員会からの理解・協力が得られること、等を条件とした。これらの条件から、参加した担当教員の特徴としては、重度の障害のある子どもが小中学校で学ぶことについて理解とモチベーションが高い教員である、ということが言えるであろう。

なお、本研究の対象となった6事例のうち、特別支援学校に勤務経験のある教員は3名 (第Ⅲ章で記したA小学校、B小学校、D学校の各事例における担任)であった。

(3) 実施の概要

フォーカスグループインタビューは、平成 27 年 9 月に開催された本研究の研究協議会の中で約 2 時間にわたって実施された。実施に先立って、それぞれの参加者から、担当する子どもについての情報、教育目標や内容等の学習に関すること、交流及び共同学習の状況、就学の経緯、教育の充実のための支援体制、等に関する概要の紹介があった。その後、司会者による半構造的インタビューによってフォーカスグループインタビューが進められた。質問の内容は、教育課程に関すること、情報共有や引き継ぎに関すること、専門職との連携に関すること、交流及び共同学習に関すること、特別支援学校と特別支援学級の教育の違い、等であった。さらに、参加者からの質問や興味関心に沿って、話題を掘り下げ、より深い協議や情報交換を行った。

(4) データ分析の方法

フォーカスグループインタビューの内容は録音し、ほぼ逐語に近い形で記録を作成した後、本研究の研究スタッフ4名(研究代表者、研究分担者2名、県から研修に派遣された現職特別支援学校教員1名)で分析を行った。まず、発言の文脈や意味のまとまりを意識しながらオープンコーディングを行った後、作成されたコードを比較検討して似た意味を持つコードを集め、抽象度の高い焦点コーディングを行った。焦点コーディングで抽出されたサブカテゴリー間の結びつきや関連性を検討し、関連図として図示した。さらにこの関連図をもとに、分析結果の持つ意味について、上記4名の研究スタッフで協議を行った。

分析を行う際は、妥当性及び信頼性を高める配慮として、次のような手続きを行った。 なお、各事例についてはそれぞれ複数名の研究スタッフが訪問調査を行っていたため、参加者の発言内容と実際の教育実践を結び付けて検討することが容易であった。

- 1) 研究スタッフ4名によるグループインタビューの記録の内容確認
- 2) コーディングの際、研究スタッフの主観に陥らないようイン・ビボコード(発言者の言葉を用いる)の使用
- 3)調査内容や分析結果について研究スタッフ4名によるメンバーチェック
- 4)分析結果を研究スタッフ4名で学校訪問時の情報を交えた多角的な視点で協議 以上の手続きを踏んで分析を行った結果として浮き彫りになった、重度の障害のある子 どもの小中学校における教育を進める上で大事なこと、工夫及び課題を整理した。

3. 結果

分析の結果、焦点コーディングによって抽出された、抽象度の高いサブカテゴリーの数は 24 であった。これらのサブカテゴリーの関係を整理し、関連図 (図Ⅲ-1) に示した。 分析によって明らかになった大きなテーマは、以下のとおりである。

『本フォーカスグループインタビューの参加者である、小中学校の特別支援学級で重度の障害のある子どもを担当している教員は、小中学校を教育の場とする意義を感じながらも、「子どもが何をどう学ぶかの明確化」「子どもの学びを支える仕組みづくり」の重要性を訴え、様々な課題を認識しつつ、それらに対応する工夫を行っていた。』

以下、このテーマが意味する具体的、また詳細の内容について、参加者自身の発言を引用しながら記述する。文中、「」で示すのは、研究スタッフが整理したサブカテゴリーやコード、斜体字は参加者の発言の引用である。なお、参加者の匿名性を保ちつつ背景となる情報も参照できるようにするため、A 小学校における実践事例を「事例 A」、対象児を「a さん」、担任を「教員 A」、B 小学校における実践事例を「事例 B」、対象児を「b さん」、担任を「教員 B」、のように表記する。また、研究協力者である文部科学省特別支援教育調査官(肢体不自由・重複障害担当)の発言については、研究代表者、担当者と共に「研究スタッフ」として表記することとする。

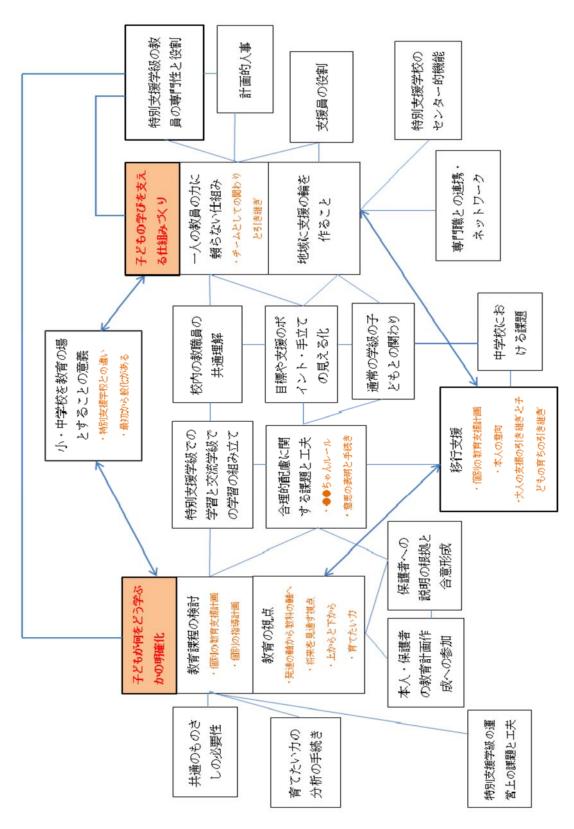
(1)「子どもが何をどのように学ぶかの明確化」に関して

「子どもが何をどのように学ぶかの明確化」に関しては、「教育課程の検討と教育の視点」、「共通のものさしの必要性」、「本人・保護者の教育計画作成への参加」、「育てたい力の分析の手続き」、「特別支援学級での学習と交流学級での学習の組み立て」等のカテゴリーが挙がった。

1)教育課程の検討と教育の視点

まず、話題になったのは、重度の障害のある子どもの教育課程をどのように考えるか、であった。今回対象となった事例は全て小中学校の特別支援学級の在籍であり、自立活動を含む特別な教育課程を組んでいるが、その中で、小学校の教育課程に準じた学習をしている事例は、視覚障害特別支援学級に在籍する事例 B と、病弱特別支援学級に在籍する事例 C であった。他の事例 A、D、E、F については特別支援学校の教育課程を参考にしながら、子どものニーズにあわせた特別な教育課程を組んでいた。

特別支援学校(肢体不自由)の経験がある教員 A は、特別支援学校と小学校の教育課程 についての考え方の違いを踏まえ、次のように語った。



図III-1 重度の障害のある児童生徒の小中学校における教育を進める上で大事なこと、及び工夫と課題に関する関連図

小中高の教育課程は、発達段階に沿ったものでできている。発達に課題がある子どもたち、課題がある子どもたちには難しい。でも通常校ではその教育課程に入っていかなくてはならない。その中で、その子の学びをどうしていけばいいか、同時に皆と一緒にやっていきたい、ということにジレンマがある。(教員 A)

この発言の背景には、「保護者への説明の根拠と合意形成」の必要性の認識がある。重度の障害がありながら、地域の小中学校で学ぶことを希望して入学してきた子どもの保護者は、「地域の子どもと一緒に生活し学習させたい」という思いが強い場合が多い。参加者からは、日本の教育行政がインクルーシブ教育システムの構築に舵を切ったことで、保護者の要望も具体的なものになっている、という声があった。重度の障害のある子どもが小学校において何をどのように学ぶかについては、「障害があるので特別な教育課程で学習する」と短絡的に決定するのではなく、保護者との合意形成を図るために、学校としての説明の根拠を整える必要性が語られた。

(特別支援学校では教育課程が異なることを前提に保護者に話ができるが) その手続きの部分を小中ではどうするのか。小学校の教育課程とその子の狭間のつなぎ目をどう持ってきて、お母さんたちに説明して、このような学習がこの子にこれだけ有益なんだ、というふうに持ってくるのが、個別の指導計画の根拠になる。(教員 A)

参加者の間では、子どもの教育課程を検討する際の教育の視点として、学校として共有できる「共通のものさし」が必要であることが話題となった。

特別支援学校を経験した教員からは、「発達の軸から教科の軸へ」とつながるという視点が「共通のものさし」になるのでは、という提案があった。また加えて、重度の障害のある子どもの教育では「将来を見通す視点」が重要であることが指摘された。

特別支援学校の軸はおそらく小 1 からの教科以前の発達や認知の軸によるもの。教科のねらいをさらに掘り下げていくと発達が基準。そういう見方を通常学級の先生もできると、発達障害のお子さんも何とか拾っていけるのでは。標準化はできないけれど、それが軸となっていれば拠り所になるのでは・・・。(教員 A)

特別支援学校の子どもたちはライフステージに合わせて何を身に付けていくかというのを卒業後まで考えていく。それを整理して保護者に提示することを特別支援学級の先生たちにも提案した。小学校に入ってここまでできた。中学ではどうしたいか、高校ではどうするか、卒業後はどんな生活をしていくのか、というのを一緒に考えてみないかと投げかけた。就学して学校のことで精いっぱいのお母さんたちにもどんどん投げかけていかないといけない、というのを、学校でのカリキュラムの根拠としてやれるといい。(教員 A)

重度の障害のある子どもの教育では、このように、下から(発達や教科学習の積み上げ

の視点)と上から(将来を見通す視点)の二つの視点から、「育てたい力」を導き出す作業が必要になることが、参加者の間で共通認識された。また、感覚障害や知覚・認知面の障害があった場合には、一つのものさしだけではその子どもの力やニーズを把握できないため、専門的な評価に基づいた対応が必要であることも確認された。

さらに、研究スタッフからは、その子どもに「育てたい力の分析の手続き」を整理する 必要性が指摘された。

重度の子どもたちの六・三・三 (注:小学校・中学校・高等学校の年数) の12 年間で、どれだけの 量を身に付けられるかと言ったら、そう多くは身に付けられない。・・・今の実態から導かれる課題 と共に、「将来こういう力はいるよね」というところでの整理をして、これだけは譲れない、という 整理整頓をしながらやっていく。どういう内容を、どのような場で、どれだけの時間、教育をすれ ばよいのか・・・子どもに身に付けさせたい力の手続きの分析を、その子の将来を見据えてどう整 理していけばよいかということを考えて欲しい。(研究スタッフ)

個別の教育支援計画や個別の指導計画については、参加者全員が作成・活用していたが、その子どもに「育てたい力」をどのように教育の中で積み上げていくのか、具体的な方策を保護者やまわりの教員と共有するツールとしての重要性が認識された。ある教員からは、「個別の指導計画については、『作るのが望ましい』となっているが、やっぱり必要なもの。きちんと書くことは教員の専門性として必要」という発言があった。

2) 本人・保護者の教育計画作成への参加

「育てたい力」を検討するにあたって、「本人や保護者の教育計画作成への参加」を中心に据えていたのは、病弱の子どもを担当する教員 C であった。

同じ障害を持っていて大学に行った憧れの先輩がいて、c さん自身が「こうなりたい」と思っている・・・来年、中学校に行くのに引き継ぎをどうしていくか。子どもと一緒にシート(学習の進め方の計画)を作った。将来どうなりたいか、今課題にしているのはどういうことか、卒業までにはこれをクリアしようとか、中学校ではこうしたいとか、記録を残して引き継いでいこうと思っている。高校、大学と行くのに、それだけの力をつけてあげないとだめだし、それを教育課程に・・・。(教員 C)

教員 D は、「育てたい力」について、保護者や地域の福祉機関と共通の認識を持つことで、移行支援や地域生活における支援につなげる必要性を述べている。

その子にとって何ができていたら将来幸せかを考えている。例えば、「いや」と言えるのは大事。また、将来的に支援機器を使えるように、手を動かせたら、と、希望、見通しをもって保護者と一緒に目標を据える・・・ 「育てたい力」は保護者と確認した。社会福祉協議会の方ともお話をして福祉的なことでこうしていきたいと整理した。個別の教育支援計画を三者で確認してそれを残していく。(教員)

また、引き継ぎにあたって、この「育てたい力」をどのように導き出したのかについては、できる人が頭の中だけで行うのではなく、根拠やプロセスを記してしていくことの重要性も指摘された。「子どもと保護者を真ん中にして計画を作成すれば、担当する教員が変わっても、ブレることは少ないのではないか。」という発言があった。

3) 特別支援学級での学習と交流学級での学習の組み立て

参加者全員が、担当する子どもについて、同学年の交流学級や他の学年の通常の学級の子どもたちと一緒に学習する、交流及び共同学習を大事な学習の機会として認識していた。特別支援学級での学習と交流学級での学習の組み立てをどのように行っているかは、子どもの障害の状況や教育課程、また、特別支援学級としての運営の状況によっても異なっていた。

小学校の教育課程に準じた学習をしている病弱特別支援学級の事例 C では、学習内容の 精選を行っていた。

ほとんどの学習はみんなと一緒(注:交流及び共同学習における教科学習については交流 学級で友だちと一緒に行っている)。内容を精選して学習している。通院のため欠席や早退が多い。 小6 なので行事が多く、学習が遅れ気味になる。基本は押さえられるように学習を進めている。(教 員 C)

また、同様に小学校の教育課程に準じた学習をしている弱視の特別支援学級の事例 B では、力としてつけたいものは特別支援学級をベースに学習し、交流学級では、人数が多いことで深められる教科を学んでいた。また、子どもが自信を持って交流学級で力が発揮できるような準備を、特別支援学級で事前に行っていた。

特別支援学級で学習するものと交流級で学習するものを選ぶ時に、まず子どもの親はどういう思いでこちらを希望したのかと考えた。ノートをとるにしても時間がかかるので、確認する時間を保障できて、学力も保障するような主要教科は支援学級でもった方がいい。・・・音楽は歌とか合奏とかみんなでやることが多いので、1 対 1 でやるよりは・・・図工はカッターを使うとか時間のかかる内容のものは、事前事後に 2 時間とか時間をかけて準備をする・・・道徳は意見を聞いて、自分の意見を深めてそれを生き方につなげていくというところがあるので、1 人 2 人でやっていたより深まったという個人的な経験と、視覚支援学校の先生との話合いで、やはり交流級でやった方がいいよねということで。ただ、副教材は拡大本がないので、こちらで事前に拡大して、1 週間前に読ませて内容を頭に入れて、担任の先生が話すのを目で追うのはできないけど、内容は入っているので参加できる。(教員 B)

重度・重複障害がある事例 D では、授業内容や d さんの体調を勘案して、音楽科、図画工作科、学級活動など週 10 時間程度を交流学級で学習している。同学年の児童と活動を共にしながら、子どもの目標(肯定・否定の表出、見ること、手を使うこと等)を、通常の

学級における活動の中に落とし込んで学習をしているが、場面に即した具体的な目標設定をすることで、他の先生方にもdさんにとっての学習が何であるか、がわかりやすくなった、という。

また、特別支援学級の規模が比較的大きい事例 A (特別支援学級在籍児童 13 名)、事例 F (特別支援学級在籍児童 16 名)では、三つの特別支援学級全体での運営を行っている。個々の目標と特別支援学級、交流学級での学習内容のすりあわせに加えて、特別支援学級の合同授業や介助員・支援員の付き添いの仕方等の条件も加味しながら、特別支援学級での学習、交流学級での学習を組み立てていた。

(2)「子どもの学びを支える仕組みづくり」に関して

「子どもの学びを支える仕組みづくり」に関しては、「一人の教員の力に頼らない仕組み」「専門職との連携とネットワーク」「通常の学級の子どもとの関わり」「合理的配慮に関する課題と工夫」「校内の教職員の共通理解」「目標や支援のポイント・手だての見える化」「支援員の役割」「計画的人事」「中学校における課題」「移行支援」「地域に支援の輪を作ること」等がカテゴリーとして挙がっている。

1) 一人の教員の力に頼らない仕組み

参加者の内3名は、対象となる子どもの障害について専門性を有する特別支援学校勤務の経験者であり、3名は小中学校の特別支援学級のみの経験者であった。重度の障害のある子どもが小・中学校で学ぶ際、必ずしも専門性がある教員が担当となるわけではない現状についての難しさが、全ての参加者から述べられた。

初めての先生は、まず肢体不自由の子どもに触れない。その時点から専門性のある人との温度差がある・・・コミュニケーションに課題のある自閉症の子や特徴的なものを持っている子など、知識もなくやっていくのは大変なこと。でも、市や県によって、専門性のある教員を配置できるところもある。(教員 A)

起任して初めて肢体不自由の子を担当した。配慮事項や医ケアのことなど、引き継ぎの資料は あったけど、見てもよくわからなかった。看護師がいたのが救いで、最初はほとんど看護師さ ん任せ。関わりあいながら一つずつクリアしていった。(教員 \mathbf{C})

また、特別支援学校を経験した教員3名についても、小学校での勤務期限が決まっていたり、子どもの卒業に向けての準備をしていたりするため、近い将来に担当が変わることについて意識している。重度・重複障害のある子どもの事例の教員 D は引き継ぎに関する準備をこのように語った。

次の担任に何を残していくか。自分はデータで学習内容を残している。どういう生活をしてきたか、こういう体調の時にはこういう学習をしてきた・・・等。ノウハウがある人ならできるけど、初めての人は戸惑う・・・引き継ぎのシステムとして残しておくと、次の中学校へ行くときも新しい先生が困らないかと。(教員 D)

このような小中学校の置かれた状況において、「一人の教員の力ではない仕組み」をいか に作っていくかが話題になった。研究スタッフからは次のような発言があった。

例えば視覚障害の特別支援学級を立ち上げる際に必要なもののリストアップや、肢体不自由学 級で子どもの姿勢を支えるクッションの使い方など、知らないとできない。一人の先生の力と いうよりも、仕組みとしてあるとよい。(研究スタッフ)

個別の教育支援計画や個別の指導計画は、チームで作成する。引き継ぎ資料もその先生だけが 引き継ぐのではなく、そのチームで引き継ぐ、という考え方や仕組みができるといいのかなと。(研 究スタッフ)

2) 専門職との連携・ネットワーク

「一人の教員の力ではない仕組み」の中で、重度の障害のある子どもへの小中学校における教育を保障するために重要な役割を果たすのは、「専門職との連携・ネットワーク」である。事例 D については、入学してからの3年間は保護者付き添いで週2回、2時間の登校をしていた。4年生になって学校看護師が配置され、医療的ケアを学校看護師が行うようになってからは、登校日数が増えて体調を崩すことも減り、子どもが学校をより意識するようになり、学習の成果が明らかに見えるようになった、という。

重度の障害のある子どもの教育には、様々な専門領域からのサポートが必要となる。

看護師だけでなく、理学療法士、心理士、言語聴覚士、作業療法士などの専門職が学校に入れるように予算化して補助しながら先生にレクチャーできるようにしていくことが必要。ネットワークが強くなっていくと先生も対応していける。(教員 A)

特別支援学校のセンター的機能については、全ての参加者が利用していた。特別支援学校の勤務経験がある教員についても、小中学校では一人で判断をしなければならないことに難しさや孤独を感じることがあるという。センター的機能を活用することで、特別支援学校の教員に、専門領域の指導や教材等についてのアドバイスをもらったり、悩みを相談したりすることで救われている、という声があった。

3) 通常の学級の子どもとの関わり

「通常の学級の子どもとの関わり」について、参加者は意義のあるものと肯定的に受け 止めていた。特別支援学校(視覚障害)の勤務経験のある教員 B は、視覚障害のある子ど もにとって、社会性やコミュニケーションを学べる小学校の環境が、特別支援学校とは大 きく異なることを実感している。

以前いた盲学校では、子どもが4人で、社会性を学ばせたくてもモデルとなる子どもがいない状況があった。B 小学校では同学年の障害のない子どもから学べることがたくさんある。コミュニケー

ションの力の育ちは全く違う。(教員 B)

教員 D は、重度・重複障害のある子どもと、通常の学級の子ども、双方にとっての意義を述べている。

子どもにとって、交流及び共同学習をする主な意義は「様々な人との関わりを通して学校に来ることの楽しさを味わう」ことであり、他の子どもたちにとっての主な意義は「様々な価値観を受け入れることで周りの人たちに対する思いやりの気持ちを持てる」ということになると考えている。一方的に支援を受ける人ではなく、相互に良さを理解して支えあう人たちになってほしいと願っています。(教員 D)

参加者は、担当する障害のある子どもと、通常の学級の子どもたちとの関わりが充実するよう、様々な工夫を行っていた。視覚障害のある子どもを担任する教員 B は、通常の学級の子どもたちに、障害のある子どもの状況や具体的な関わり方の配慮を説明している。

子どもの状況についてクラス内で説明している。拡大鏡を使っている理由やじゃんけんのときは言葉で言ってね、とか、でもみんなと一緒にお勉強するんだよと言っている。支援学級にいつでも誰でも来ていいような学級経営をしている。(教員 B)

特別支援学級に、支援の配慮のあるゲームや障害理解に関する本等のある環境を整え、 通常の学級の子どもたちが来やすい工夫をしている教員も多かった。

体み時間はさまざまな学年の子どもが特別支援学級に集まっている。学級にあるゲームなどをしに来ることが多く、直接的な関わりがない子どももいるが、にぎやかな雰囲気を味わうことも、d さんのねらいとしているところ。数人がd さんに声をかけてくれたり、目の前に好きなおもちゃを見せてくれたりしている。(教員 D)

特別支援学級が、通常の学級にいる支援を要する子どもたちの心の拠り所となっている、 という声もあった。

特別支援学級は、通常の学級に馴染めない子どもたちが安心できる場所「d ちゃんの周りは平和だね」と言って寄ってくる。 d ちゃんは、支援を受けるだけでなく、影響を与える存在。(教員 D)

積極的に通常の学級に出向いて、特別支援学級の子どもについて説明したり、アピール したりする機会を作っている教員も多かった。

通常の学級と特別支援学級の全員でムーブメントをやっていた。その中で特別支援学級の子どもや 支援員さんの名前も覚えてくれた。全ての交流学級に行って、一緒に遊びながらアピールしていた。 学校全体で特別支援学級を意識してくれるようになった。(教員 F) そのようなオープンな関係の中で、通常の学級の子どもたちが、障害のある子どもも仲間の輪に入って一緒に遊ぶ際の関わり方を工夫してくれる場面も出てきたという。

f ちゃんルールをみんなで考えてくれた。学級の先生や子どもに任せ、担任は黒子になり、こうしてほしいとは言わなかった。そういう中で自然にできていった。(教員 F)

この「f ちゃんルール」については、同じような経験がある参加者が多く、ひとしきり話題となった。このような関係ができるためには、子どものことを正しく知ってもらうことが重要であるとの発言があった。

f ちゃんルールってあったと思うけど、こっちからじゃなく周りが言ってくれるようにするには、 どんどん出て行って、頑張っているけどここまでは無理みたいなことをみんなが知ってくれると理解される。周りから出てくるというのがミソで、こっちから出しちゃダメ。そのためには、子ども のことを正しく知ってもらわないといけない。(教員 A)

「f ちゃんルール」の考え方は、周囲の子どもたちがどのように合理的配慮の概念を理解するか、ということにつながるものである。ここに見られるような、重度の障害のある子どもと周りの子どもたちとのオープンな関係については、「高学年になると難しさが出てくる」という声がある一方で、「この関係が中学や地域の生活までつながって活きていく」という発言もあった。

さらに、研究スタッフからは、「通常の学級の子どもとの関わり、というテーマについては、とかく指導計画に基づかないようなニュアンスで語られることが多いが、交流に行く側も、交流を受け入れる側も、教科等の目標・内容に裏付けられた取り組みである、ということを述べていく必要がある」、という内容の発言があった。

4) 合理的配慮に関する課題と工夫

このカテゴリーに関しては、特に通常の学級の子どもたちと一緒に生活したり学習したりする際にどこまでの変更・調整が可能なのか、予算の必要な支援が提供ない場合にどうするのか、等が大きく話題になった。小学校の教育課程に準じた学習をしている病弱特別支援学級の事例 C では、c さんの体力的な負担を考慮しつつ学習を保障する工夫をしているが、今後の学習保障についての不安も語られた。

ここまでは自分でノートに書けるところまで書いて、後は写真撮ってというようにしている・・・ 進行性の障害。吸う息を利用してしゃべっているが、聞き取りにくくなってきている。今後、意思 疎通をどうしていくか。タブレット購入は市では認められていない・・・(教員 C)

事例 A の重度・重複障害のある子どもついては、給食の再調理のために毎日保護者が来校している状況がある。

給食の再調理の問題。市内で一番大きい小学校で食数も多い中で、一人のためのミキサー食を作る 配置はたぶん無理。でもそれができない限り、お母さんは来ないといけない。そこを1つクリアし たい。(再調理は) 私はできるけど、後の人が続けられないサービスだったらやってはいけないと思 っているのでやらない。でも今この子のためにはやってあげたいジレンマはあるけど。そういうク リアできない所は行政と話すのか、他の事例をもってくるのか・・・。(教員 A)

事例 B では、視覚障害のある子どもが通常の学級の子どもたちと一緒に生活したり学習 したりする際に、どこまでの変更・調整が可能なのか、の基準に悩んでいた。

「給食残さず食べよう!」のルールがある学校で相当厳しい。視覚障害の子は見えにくいし、食べるのも時間かかるし、片付けも時間かかるけど、どこまでさせるか・・・。見えやすい食器に変えたいと検討しているところだが、衛生的な面もあってお箸は変更できたけど食器はストップがかかっている。できるだけその子たちが使いやすいもので、やりやすいやり方で、導入したいけど・・・。 去年までいた視覚支援学校ではかなり時間の保障をしていた。集団の活動にどこまで寄り添ったらいいのかとか、どこまで要望をあげていいのか・・・。支援学級の中の先生とならこうするよねっていうところが、校内だと温度差がある。(教員 B)

この話題については、他の参加者から、「周囲の先生方には、『将来的な見通しをもって6年生になったらこうなっていたい、でも今この子はこの段階だから、このような支援が必要』という理解の仕方を勧められると、少し楽なのでは?」「衛生面は、お母さんに毎日持ち帰って洗ってきて、と自己責任という形にすると、責任の所在・・・その辺を相互でクリアできないか。」等のアドバイスがあり、参加者の中で考え方についての理解が深まった。同時に、このような発言からは、参加者が日々、教育実践の中で合理的配慮の提供に関する様々な課題に直面しながら、課題解決のための様々な工夫を重ねていることも浮き彫りになった。

また、調査官からは、今後、合理的配慮についての意思の表明から合意形成の手続きを組織の中に仕組みとして位置付けることの重要性が指摘されている。

給食の再調理やお皿の問題など、設置者や学校に考えてもらうためには、意思の表明が合理的配慮 の発動条件になる。本人・保護者が「お皿」の工夫について意思の表明をした時に、学校の中で合 理的配慮として提供が可能かどうかを検討する。校内委員会で、それが過度な負担になるのか検討 していく。合理的配慮についての意思の表明から合意形成の手続きを検討するための、校内体制を 整備する・・・(研究スタッフ)

5) 校内の教職員の共通理解

子どもの学びを支える仕組みづくりには、一人の担任や特別支援学級の教員の力だけではなく、校内の教職員の共通理解が大きなカギとなる。参加者は、校内の教職員の共通理解を進めるために、子どものニーズや状況、具体的な支援を周囲に伝えたり、実際に関わ

ってもらう中で共通理解したりする工夫を行っていた。

二人の子どもの実態や必要なものについて、4月、5月の職員会で共通理解を図る上でも伝えたり、不安ということもあって管理職とか周りの先生とかに「こういうことがあった」と話すことで、結構子どものことを知ってくれている。担任+支援員の5人のチームの中では、少なくともこれが好きだとか分かっている。そうすると他の人が入った時も指導の質を落とさずにできる。他の先生達も教科の指導はできるので、視覚の部分だけ押さえておけば教科の質は落とさずに指導できる・・・読書器の使い方とか、書見台がどうして必要かとか、b25ゃんはどうだとか随時伝えておくことによって、今日はOOいらないんだねとか・・・。(教員 B)

朝の健康観察は、毎朝職員室へ行く。(教員が車いすを押して)本人が。校長、教頭、保健室の先生、事務の先生などのところへ。10 分くらい (教員と一緒に) おしゃべりをして帰ってくる。今日はどうだこうだとか校長先生とかに毎朝言っていくことで・・・。毎日が大事。職員会でしゃべるよりも、毎日2、3分でもしゃべって帰ってくるのが一番効果がある・・・学校の中枢にいる先生達に分かってもらうことで、話をしやすくなった。(教員 D)

校内の教職員の共通理解を進めるにあたっては、学校の管理職の役割も非常に大きい。

校長先生がすごく協力的。毎日、1 日 1 回は必ず授業を見に来てくれる。教頭先生や教務の先生も。どういう授業をしているかとか、こういう時にはこういうのが必要なんだとか。私が伝えることと、見てもらうことでつながっていく・・・校長先生が全校の先生に、「可能な限り視覚支援学級の授業を見てください」と言ってくれる。「この 2 人は卒業までこの学校にいるから」と。1 人、2 人見に来てくれた。今後大事になるのかなと。(教員 B)

6) 目標や支援のポイント・手だての見える化

一人の教員の力に頼らない仕組みに関連して、個別の指導計画等の作成において「課題の整理等、頭の中でやっていることを省略化して作成していると、次の新しい担任になった時に、次の人はどうすればよいかわからない。」という発言があった。教職員や介助員・支援員との共通理解を進めるにあたって、また、引き継ぎの際の資料を作成する際にも、「目標や支援のポイント・手だての見える化」が重要である、ということが話題になった。

引き継ぎ資料の見える化。見てもよくわからない。ではどう記録に残せばよいのか。重度・重 複の子どもたちに関しては、抽象的な結果が残ってもつながらないし、分からない。手立ての質や 量のことまで書いてあれば、もうちょっとでできそうな目標の手立てが立てやすくなる。(研究スタ ッフ)

また、この「目標や支援のポイント・手だての見える化」には、「子どもの育ち」と「大人の側の関わり方」の二つの視点が必要であることが指摘された。

「この子はこうした時、こういう意味」という引き継ぎもある。「こういう姿勢をとれば楽な休息姿勢」という引き継ぎもある。「食べさせる際の姿勢やスプーンの角度はこんな感じ」とか。こういう大人側の視点からのつなぎと、子どもの「ここまで育てたので次はここから育てて下さい」という子どもを真ん中に置いた目標と内容のつなぎ。次の担任の先生が「この授業でこの子の次の目標はこれ」と、そこだけつながるシートが別に欲しい。学びがつながっていくように・・・二つの切り口がいる。大人の引き継ぎと、子どもの育ちの引き継ぎ。(研究スタッフ)

さらに、特に重度・重複障害のある子どもには、客観的なポイントの見える化が必要である、という発言があった。

特に医療的ケアがあったり、肢体不自由の方でリハビリがあったり、健康面できちんとチェックをしないといけない子ほど、客観的な誰が見ても「この子はこうだ」というチェック表は絶対必要。その子の変化のポイントを誰が見ても「この子はこうかも」という、(発作の)回数とか時間とか、そういったものを作っておくと、担任が変わった時でも、担任が休んだ時でも、「ここのポイントで見て」と具体的なところで伝えられる。お母さんがいなくても預かれる。そういうものを重度の肢体不自由のお子さんには特に必要。(教員 A)

また、担任が目標や支援のポイント・手だてを見える化し、それらを周囲と共有していくことが、子どもを取り巻くチームを育てることにつながる、という考え方が提示された。

子どもにこういう力をつけなきゃということが具体的に 1 つあると、周りの方の物の見方・支援のポイントの見方も一緒に育っていく。職人芸だけでなく、見える化して伝わるようにしていくのも、担任の先生の大事な仕事の一部分として考える。それが引き継ぎだけでなく教育だったり、その子の今の生活を支える人たちや、施設とか将来的なところにつながっていくという考え方は大事かな。(研究スタッフ)

7) 支援員の役割

参加者の間では、特別支援学級に配置されている支援員の状況についても、情報交換が行われた。上記の「目標や支援のポイント・手だての見える化」は支援員と協力して子どもの学習を支える上でも重要な事項であることが確認された。

支援員さんにやってもらう支援としては、学習で今どこを見てるとかどこをやってるかとか、 担任の先生が言っている、やっているのはここだよと教える。移動に困難を示すお子さんに移動の手助けをしたりとか。(支援員さんは)指導はできないというのがあるので、支援のポイントーどこで手を出すか。手を出し過ぎたらその子達の力にならないというのがあるので、2人(注:担任と支援員)でやっていくには共通理解をかなり図ってやっている。(教員 B)

発作のことなど、全部担任が言いながら記録をとってもらった。支援員さんにとっては初めて 書くことかもしれないけど、それが引き継ぎ資料として必要な指標になる。去年から見ていて くれている支援員さんは発作の時、「今の発作じゃないですか」とか覚えててくれる。そうすると、担任は「ちょっと頼む」とお願いして、もう一人の担当の子の所へ行ける。支援員さんへ教え込んで行こうというのが 1 つあり、・・・支援員さんに子どものことを知ってもらってつながっていくというのも 1 つと捉えている。・・・支援員さんがデイサービスで働いていて、「放課後この子来たんです」ということもある。そういう意味での地域のネットワークというのは、正しく使えばいいかなと。(教員 A)

8) 計画的人事

重度の障害のある子どもの教育についての専門性のある教員が小中学校に少ない、という現状における「子どもの学びを支える仕組みづくり」において、「計画的人事」は欠かせない。県からの交流人事で市に来ている教員 A からは、「3年間と期限が決まっている。専門性のある教員がいない中で、3年後どうしたらよいか・・・市教委には伝えているが。」との発言があり、同様の声が他の参加者からもあった。

このような中で、教員 F は、自身が計画的人事によって担任となった、という経験を語った。

人事上の計画で、何年か後に肢体不自由学級を担当することになるから、スペシャリストの先生に学んでおいて、と前任校の校長から言われていた。人事上の計画がしっかりと立てられていた。人事上の計画的配置は、校長先生たちに周知していってほしい。特別支援学校の先生たちが年数が限られていても地域の小中学校に来るのは意味のあることだから、一緒に実地で学べる体制があれば残っていく。人事上の計画性がない中でやるのはもったいない。(教員 \mathbf{F})

9) 中学校における課題

重度の障害のある子どもの中には、小学校では特別支援学級で学ぶことができても、中学校にあがると特別支援学校の在籍になるケースが多い、ということが話題になった。背景には、中学校では教科学習の内容が難しくなったり、教科担任制になって多くの教員が関わったりすることもあり、小学校では通常の学級にいた子どもが、中学校で特別支援学級に入るケースが多いという状況が共有された。そのため、重度の障害のある子どもは中学校から「押し出される形」で特別支援学校に入学することになる、という構造がある、という。「重度と言われるお子さんも中学校の特別支援学級で学べるような体制が必要」と教員Fは発言している。そのために、授業での学習のユニバーサルデザインの取組を進めている中学校の例が、教員Fから紹介された。

教員 C は、市内の中学校区の3小学校が連携して行事を行うことで、支援の必要な子どもの情報を把握したり、子ども同士がお互いを知ったりする取組を紹介した。

中学校区に3校の小学校があるが、学びの連携ということで学習の進め方について連携し合ったり、3校超えて一緒に修学旅行に行ったり、陸上記録会の練習を一緒にやったり、修学旅行の事前学習を一緒に行うとか。他の学年もやっている。全く知らない状態じゃなく、少し分かっている状態で中学校へ行ける。(教員 C)

この取組について、参加者からは、「そういう試みは子どもも安心だし、受け入れる中学校も安心。」という発言があった。

中学校の事例である教員 E は資料のみの参加だったが、小規模の学校で、小学校から中学校へと友達関係がつながっているケースであった。中学校への進学の際は、e さんの受け入れ準備として、中学校の全ての教員が、小学校で学ぶ e さんの様子を見学に行ったということであった。中学校では、音楽、美術などの教科学習以外にも、部活動に参加しているという。特別支援学級に教科担当の教員が来て e さんに指導する体制がとられており、多くの教員が関わることで共通理解が進んでいる、ということであった。

10) 移行支援

特別支援学校と比べて、これまで小中学校の特別支援学級であまり行われていなかったこととして、子どもが小学校卒業後、中学校、高校で学び、大人になって生活をすることをまでをイメージし将来を見通した移行支援が挙げられる。しかし、参加者には、小中学校で学ぶ重度の障害のある子どもについて、この移行支援の考え方を意識的に取り入れている教員が多かった。

先に「将来を見通す視点」で紹介したが、担任 A は、キャリア教育の視点を保護者に投げかけて、子どもに小学校で「育てたい力」を保護者と一緒に考える機会を設けていた。また、特別支援学級から通常の学級の教員に向けて、将来を見通して作成する個別の教育支援計画の考え方を発信し共有していたのは、教員 C であった。

個別の教育支援計画や個別の指導計画を考えるとき、子どもと保護者を真ん中にして考える発想は通常学級にいる先生方にはない。個別の教育支援計画を全校の先生に紹介した。詳しい先生と一緒に様式を考え、将来を見通して作る、と先生方に提案したら、今通常の学級で支援が必要な子どもがいっぱいいるので、その子どもたちにもそれを作って積み上げていきましょうと。(教員 C)

特別支援学校と異なり、教育の場が6年、3年、3年で変わる可能性があるため、定点で把握する人や機関が存在することの必要性も指摘された。

卒業生が大人になってどんな生活をするかということを小学校の先生方が知ることは、特別支援学校の先生に比べるとすごく少ない。それをどこか定点観測のように見ることは必要。誰かがそう見てくれる仕組みが日本にもあるといい。例えば療育センターの人がつながっているとか、特別支援学校から巡回で来る教員が、その子どものことを長く知っているとか。(研究スタッフ)

11) 地域に支援の輪を作ること

地域資源の数がそれほど多くない地方の事例 D では、担任が、地域の資源をコーディネートして、子どもの学習や生活を支える支援の輪を作ることに力を入れていた。

一番の引き継ぎはやっぱり人。支援計画にある、支援者に誰がいるかという所、例えば前担任、相談していた特別支援学校の先生の名前、PT、OT、看護師さんなど、その子の状態を引き継いでいくには一番必要な支援の輪を作るというのは卒業するまでにやりたい。それが今後生かされていくのでは。支援者同士でつながりをもって連絡取れるようになっていれば、新しい先生が入った時に、この人達に聞けば分かる。望むのは、自分がいなくなる前に次の人が来て、重なればいい。(教員 D)

次の担任が専門性のある教員であるかどうか確実ではない状況下で、重度の障害のある子どもを担当する教員にとって、「子どもの学びを支える仕組みづくり」の概念は、学校内のみの仕組みづくりにとどまらないものであった。チームで引き継ぐという意味でも、また移行支援という意味でも、この「地域に支援の輪を作ること」という考え方には、参加者からの共感の声が多かった。

4. 考察

前述したが、このフォーカスグループインタビューの分析から導き出されたテーマは、 以下の通りであった。

『本フォーカスグループインタビューの参加者である、小中学校の特別支援学級で重度の障害のある子どもを担当している教員は、小中学校を教育の場とする意義を感じながらも、「子どもが何をどう学ぶかの明確化」「子どもの学びを支える仕組みづくり」の重要性を訴え、様々な課題を認識しつつ、それらに対応する工夫を行っていた。』

このテーマが意味する具体的、また詳細の内容について、参加者自身の発言を引用しながら記述してきた。以下、今後の研究の方向性を含めた研究全体の考察は第V章の総合考察に譲り、ここではフォーカスグループインタビューから浮き彫りになった三つの事項について考察したい。一点目は関連図に示した項目間の関連、二点目は、特別支援学級の担任の専門性と役割について、三点目は、重度の障害のある子どもが小中学校を教育の場とすることの意義である。

(1)関連図に示した項目間の関連

このフォーカスグループインタビューの分析を示した関連図(図Ⅲ-1)を改めて参照し、太枠で囲った項目と、太い線で結ばれた項目の関係に注目されたい。インタビュー参加者である、小中学校で重度の障害のある子どもを担当する教員は、子どもの教育を保障するうえで「子どもが何をどう学ぶかの明確化」と「子どもの学びを支える仕組みづくり」の重要性を認識しており、体制が整わない中でもこの2つの重要な事項に前向きに取り組み、教育実践を積み上げていた。この2つの重要な事項への教員の取り組みと、重度の障害のある子どもが「小中学校を教育の場とすることの意義」についての教員の認識は、深く結びついているように思われる。この2つの事項が整っている学校では、重度の障害のある子どもが小中学校で学ぶことの意義を教員が感じながらやりがいをもって働ける、というケースもあるだろう。また、重度の障害のある子どもが何を学ぶのかが明確になって

いなかったり、子どもの学びを支える仕組みができていなかったりする小中学校の教育現場の教員は、その子どもが小中学校を教育の場とすることの意義を感じられない、というケースがあるかもしれない。インタビュー参加者の発言からは、「意義を感じているがために、この2つの重要事項について努力を重ねている」という印象を持った。

「子どもが何をどう学ぶかの明確化」と「子どもの学びを支える仕組みづくり」は特別支援学級の教員の専門性とも関わっている。また、「子どもが何をどう学ぶかの明確化」と「子どもの学びを支える仕組みづくり」ができていることは、重度の障害のある子どもが地域で家族と共に支援の輪に見守られながら生活していくための「移行支援」とも結び付いている。

この関連図は、小中学校の特別支援学級で学ぶ重度の障害のある子どもの教育を充実させるにあたり、参考となるモデルとなりうるのではないか、と考える。

(2) 特別支援学級の担任の専門性

特に、特別支援学校から小学校に転勤してきた3名の担当教員は、特別支援学級の教員の仕事が特別支援学校の教員の仕事と異なる部分について言及していた。「保護者への教育課程の根拠の説明」、「校内の教職員の共通理解を求めること」、「支援員との連携や動きのマネジメント」、「通常の学級の子どもと担当する子どもの関わりをサポートすること」、「目標や支援のポイント・手だての見える化」等は、特別支援学校の教員であった時にはあまり意識することのなかった専門性や役割かもしれない。

一方で、挙げられた項目の中には、「システムとして確立し、教員が毎回最初から労力をかけることなく、周囲とも共有しやすいものにすることが必要なのではないか」、と思われる事項もある。「教育課程の検討」、「育てたい力の分析の手続き」、「共通のものさし」「チームとしての関わりや引き継ぎ」、「専門職との連携・ネットワーク」、「地域に支援の輪を作ること」等は、先に概観した諸外国の例では、ある程度の仕組みが確立しており、教員一人の対応に任されるべき事項ではない、ということが言える。今後のインクルーシブ教育システムの充実に関する研究課題や政策への提言として、総合考察で整理したい。

(3) 重度の障害のある子どもが小中学校を教育の場とすることの意義

最後に、重度の障害のある子どもが小中学校を教育の場とすることの意義や特別支援学校を教育の場とすることとの違いについて、インタビューの分析結果や、学校訪問等から得た知見を通して考えてみたい。

障害のある子どもにとっては、同世代の子どもたちとの関わりの中で、「人と関わる楽しさ」や、「社会性・コミュニケーションの力を身に付けることができる」こと、障害のない子どもたちにとっては、「様々な価値観を受け入れることで周りの人たちに対する思いやりの気持ちを持てる」こと等、社会性の面での意義が挙がっていた。

その一方で、特別支援学校であれば基礎的環境整備として重度の障害のある子どもの支援として当たり前にある支援が、小中学校では、合理的配慮として提供されなければならない場合も多い。周囲の教員や子どもたちに理解を求めること、障害のある子どもだけの生活が前提ではないことで、周囲の子どもたちに生活のペースをある程度あわせる必要が

あることへの難しさも話題になっていた。このことについて「6年生になっている時そこ までできるようになっていることを目標にしたい。でも今はこんな支援が必要な段階。い ずれはステップを踏んで・・・」という考え方が参加者から提示された。同世代の子ども たちが何をどんなペースで勉強しているのかを、いつも隣で見ているからこそ、障害のあ る子どもの自立と社会参加を目指して目標を高く掲げられる、ということも言えるだろう。 話し合いの中で「小中学校では、特別支援学校と違って、般化が最初からある」という 言葉があった。関連して、印象的なエピソードがある。訪問した D 小学校で、特別支援学 校の教員がセンター的機能の一環で、重度・重複障害のある5年生のdさんが使えそうな 様々なスイッチを持参して来校した場面があった。特別支援学校の教員は「ここにはdさ んが遊べそうな、スイッチにつなぐおもちゃがないわね。特別支援学校には、動く犬のお もちゃとか、シンバルを鳴らすサルのおもちゃとか、いろいろあるんだけど・・・持って くればよかった」とつぶやいた。教員 D は、スイッチを扇風機につないで d さんが図工で 作成したモービルを動かしたり、スイッチでdさんが大好きな「アナと雪の女王」の DVD を操作したりすることを、特別支援学校の教員に提案した。最終的に d さんは DVD の操 作を楽しみ、その後、友だちとも一緒に楽しむことができたとのことであった。あとで確 認したが、教員Dのこの行動は、「動く犬のおもちゃとか、シンバルを鳴らすサルのおも ちゃのような下の年齢の子どもが遊ぶおもちゃを、敢えて教室に置かない」という信念に 基づくものであった。重度・重複障害のある d さんが「赤ちゃんみたいなおもちゃで遊ん でいる」と友だちに思われないために、また、友だちが仲間意識を持ってくれるように、d さんの教材や内容を工夫している、という。このことに、特別支援学校から来た教員が気 付いたかどうかはわからないが、教員Dは小学校の環境の中で、特別支援学校に勤務して いた時とは異なり、同世代の子どもの学習や生活を基本とする価値観を新たに身に付け、

米国の「通常のカリキュラムへのアクセス」という概念には、障害のある子どもの学習面の保障と同時に、上記の教員 D の持っているような価値観を広めていくことも含まれている。このような視点を、小中学校で重度の障害のある子どもを担当する教員の専門性として広めることも、大変重要であると考える。

引用・参考文献

実践していることが伺えた。

安梅勅江(2001). ヒューマン・サービスにおけるグループインタビュー法ー科学的根拠に基づく質的研究法の展開. 医歯薬出版.

Krueger, R.A.(1988). Focus Groups - a practical guide for applied research. London:Sage.

Maxwell, J.A. (2005). Qualitative research design: An interactive approach.

Thousand Oaks, CA: Sage.

Merriam, S.B.(1998). Qualitative research and case study application in education. San Francisco, CA: Jossey -Bass.

V. 総合考察

本研究の目的は、次年度以降の研究につながる予備的・準備的研究として、小中学校の特別支援学級で学ぶ重度の障害のある子どもの事例を対象とした情報収集を行い、現状と課題の整理を行うことであった。調査対象として小中学校で学ぶ比較的重度の障害のある子どものケースについて6事例をとりあげた。事例を選択するにあたっては、小中学校の特別支援学級に在籍する児童・生徒であること、障害の状態が学校教育法施行令第22条の3に該当する程度またはそれらの障害を二以上併せ有していること、対象となる子どもが小中学校で学ぶことについての意義や成果が表明されていること、調査にあたって学校をはじめ保護者や教育委員会からの理解・協力が得られることなどを条件とした。

事例の各学校への実地調査による情報収集、及び、事例の担当教員へのフォーカスグループインタビューの分析により、小中学校の特別支援学級に在籍する重度の障害のある子どもの教育の現状と背景情報、担当教員が大事に考えている事項や価値観、課題意識とそれに対する工夫等の情報を整理することができた。

1. 今後検討すべき課題

今後検討すべき課題の議論に先立ち、本研究で採り上げた6つの事例の就学の経緯につ いて整理しておきたい。どの事例にも共通したのが「特別支援学校が自宅から遠い」とい うことであった。特別支援学校で教育を受けるには、家族から離れて寄宿舎や施設に入っ たり、長い時間をかけて特別支援学校まで通ったり、特別支援学校の訪問教育を受けたり、 等という選択肢もあったと思われる。しかしながら、特別支援学校へのアクセスが悪いと いう条件に加え、家族の「自宅に近い地域の小中学校で、障害のない子どもたちと一緒に 学ばせたい」(また、子ども本人の「小中学校で学びたい」)という意向を尊重して、最終 的には市町の教育委員会が地域の小中学校での受け入れを決定したという経緯を経た事例 であった。市町や小中学校には「この事例より以前に、重度の障害のある子どもを小中学 校で受け入れている」という経験の積み上げがあった場合も多かった。 受け入れの前例が あることで、最初は合理的配慮として始まったことも、基礎的な環境として整備が進んで ゆく。このような小中学校の特別支援学級で学ぶ重度の障害のある子どもの事例は、今後 も増えていく傾向があることが予想される。教育施策としてのインクルーシブ教育システ ムの構築や今後の充実の方向性を考えるとき、地域の小中学校で学ぶ重度の障害のある子 どもの教育の在り方を検討することは大変重要であると考える。もちろん、このことは、 多様な学びの場の一つとしての特別支援学校における教育の充実を否定するものではない。 学びの場の決定については各市町村による総合的判断に委ねられるものであるが、今後展 開される研究では、様々な経緯で小中学校に入学することとなった重度の障害のある子ど もの教育を、学校や教員がどう保障するか、という視点から研究を進めていきたい。

この予備的・準備的研究から得られた知見をとおして、今後検討すべき課題 5 点について論じたい。教育的ニーズを考慮した制度や予算措置、本人・保護者や専門家を含めたチームによる個別の教育支援計画の作成、合理的配慮を検討する手続きの明確化、特別支援

学級における教育課程の考え方と育てたい力の分析の手続き、重度の障害のある子どもが 小中学校で学ぶことの意義と価値観の共有、である。フォーカスグループインタビューの 参加者は「子どもが何をどう学ぶのかの明確化」及び「子どもの学びを支える仕組みづく り」の重要性を強く訴えていた。それを受けて、考察では「システムとして確立し、教員 が毎回最初から労力をかけることなく、周囲とも共有しやすいものにすることが必要なのではないか」と問題提起を行っている。以下、(1)から(4)の項目は、その問題提起に 関わる、具体的な検討課題の提案にあたる。(5)については、本研究から得た知見を受けた新たな研究課題の提案である。

(1)教育的ニーズの大きさや複雑さを考慮した制度

日本における現行制度では、人的に手厚い配置がなされる重複障害学級の規定は、特別支援学校のみの規定であり、小中学校の特別支援学級には適用されるものとはなっていない。また、特別支援学級に在籍する場合には障害種による区分があるのみで、教育的ニーズの大きさや複雑さは考慮されない制度になっている。諸外国の例では、アメリカでは障害のある子どもについては個々の教育的ニーズに対応して特別教育サービスや関連サービスが決定され、イギリスと西オーストラリア州の制度では、障害種ではなく教育的ニーズの大きさを考慮して、段階的な予算措置が講じられていた。

我が国においても、教育的ニーズの大きさや複雑さを考慮した制度の在り方を検討する 必要があると考えられる。また、「重度の障害のある子どもの学びの場は特別支援学校のみ ではない」ということを前提にした制度設計が求められるであろう。小中学校において、 重度の障害のある子どもの教育を保障するためには、市町村の機関と都道府県の機関の間 の連携、医療・保健・福祉・教育・労働の各機関間の連携が、努力目標ではなく制度とし て整えられる必要がある。

(2) 本人・保護者や専門家を含めたチームによる個別の教育支援計画の作成

フォーカスグループインタビュー参加者は、重度の障害のある子どもを小中学校で教育するにあたって、専門家との連携を欠かせないものと考え「一人の教員の力に頼らない仕組みづくり」が必要である、という認識を持っていた。教員が専門家と連携してチームで個別の教育支援計画を作成し、計画を実施・評価し、引き継ぎをする仕組みの重要性が大きな話題となった。特に専門性のある教員や設備が整っている特別支援学校とは異なり、小中学校においては、一人の教員の力に頼らない、チームによる対応が強く求められる。また、本人や保護者の意向を踏まえ、将来を見据えた具体的な計画を作成することの重要性も認識された。

今回取り上げた事例の中には、重度の障害のある子どもが小中学校で学ぶために必要な支援や環境整備について、「まず学校に受け入れてから、その後で、担当教員が保護者の意向を尊重しつつ話し合いを重ねながら、必要な合意形成を行っている。」というケースがあり、このような場合の担当教員の精神的な負担は大変大きいことが推測された。

重度の障害のある子どもに限らず、小中学校のみで対応できない教育的ニーズや専門家の支援が必要な子どもについては、小中学校への就学時に、本人・保護者や専門家を含め

たチームによる個別の教育支援計画を作成することが強く望まれる。

特別支援学校のセンター的機能の活用は、チームによる対応の要の一つとなると考えられる。今回の6つの事例では、すべての学校で特別支援学校のセンター的機能を活用しており、その重要性についても語られていた。しかしながら、事例に関わっている特別支援学校の教員からは、「別の小学校に肢体不自由のある子どもがいて気になっているが、小学校からの要請がないと支援に入ることができない。」という声もあった。現行の制度では、小学校の担当教員自身が支援の必要性を認識し、特別支援学校への依頼を行わないと支援が得られない仕組みになっておいる。担当教員の意識や考え方に左右されている部分が大きく、「子どもの学びを支える」仕組みとしては不十分な面がある。

特別支援学校のセンター的機能についても、現在より強化することを検討できないであろうか。就学時に、特別支援学校からの支援の頻度や内容等を支援計画の中に位置付け、特別支援学校が、アセスメントや評価、教材等についての貸し出しや相談、担任へのアドバイス、子どもの状況のフォローアップ、評価に基づく新たな計画作成等に積極的に関わる、というような役割を担うことが期待される。地域の小中学校で学ぶ重度の障害のある子どもを長い目で見守る役割を担う存在が、是非とも必要であると考える。

イギリスの新制度では、0歳から25歳までを見据えて、教育・保健・福祉機関が連携して計画を作成することとなった。この新制度においては、「地域に支援の輪を作る」ことも重要視されている。そのような制度は我が国においても将来的に望まれるところであるが、まずは、「一人の教員の力に頼らない仕組み」をシステムとして保障することから検討したい。

(3) 合理的配慮を検討する手続きの明確化

上記に関連して重要なのは、合理的配慮を検討する手続きの明確化である。フォーカスグループインタビューでは、参加した担当教員自身が、保護者からの要望等を受けて、様々な判断や工夫、調整や説明をしている様子が伺えた。今後、合理的配慮についての意思の表明が合理的配慮の発動条件になることから、本人や保護者から申し出があった場合に、その必要性を検討し、過度の負担にならないかどうか、具体的に誰がどのように提供するのか等、合意形成の手続きを学校組織や市町村教育委員会の中に仕組みとして位置付けることが必要になってくると思われる。就学時に話し合いの中で合意形成を図ることはもちろんであるが、就学時に限らず、本人や保護者からの申し出があった時に、学校や市町村として対応する手続きを明確化していくことが望まれる。

また、小中学校での基礎的環境整備を踏まえると提供が可能な合理的配慮について、自 治体によって格差があることも話題になった。現在はインクルーシブ教育システム構築に 向けた制度の過渡期であり、それぞれの地域での様々な実践事例の積み上げと情報の共有 が必要であろうが、将来的には、少なくとも義務教育段階ではここまでの保障を行う、等 の整理は必要であろうと思われる。

(4) 特別支援学級における教育課程の考え方と育てたい力の分析の手続き

フォーカスグループインタビューでは、小中学校の特別支援学級における教育課程をど

のように考えるのか、その教育の視点(発達の軸から教科の軸へ、将来を見通す視点等)が大きく話題になった。その背景にあったのは、保護者への説明の根拠の必要性であった。 重度の障害がありながら、地域の小中学校で学ぶことを希望して入学してきた子どもの保護者は「地域の子どもと一緒に生活し、学習させたい」という思いが強い場合が多く、日本の教育行政がインクルーシブ教育システムの構築に舵を切ったことで、保護者の要望も具体的なものになっている、という。重度の障害のある子どもが小中学校において何をどのように学ぶかについては、「障害があるので特別な教育課程で学習する」と短絡的に決定するのではなく、保護者との合意形成を図るために、学校としての説明の根拠を整える必要性が語られた。このような視点からの「子どもが何をどう学ぶかの明確化」は、障害の程度やどこを学びの場とするかに関わらず、特別支援教育対象の子どもたち全員にあてはまる課題であると思われる。

特別支援学級における「子どもが何をどう学ぶかの明確化」は、参考とすべき特別支援学校の教育課程に詳しい教員が少ないこともあって、緊急性の高い課題である。小中学校に準ずる教育課程で学習を行う特別支援学級の子どもの場合については、教育課程の研究がいくつか進められているが、特に重度の障害のある子どもについて、特別支援学級における教育課程をどのような視点で検討するか、については、今後の研究を要する課題である。インタビューでは、特別支援学級の教員が、担当する子ども個々に応じた教育の目標や内容を検討し、教育課程を工夫しながら組み立てているという状況が見られた。校内に相談する相手もいない中で行っているケースもあり、特別支援学級担当教員の負担は大変大きいことが推測される。インタビュー参加者からは、学習の内容や組み立て方を検討する際の視点に関する貴重な知見をいただいた。これらの知見、また、諸外国におけるカリキュラムに関する理論や仕組みから学びながら、特別支援学級における教育課程の検討に関してはある程度のシステム化を図ることが重要な課題であろう。

また、将来を見通した育てたい力の分析は、特に、重度の障害のある子どもには欠かせないものである。現在の実態から導かれる課題と共に、将来を見据えて育てたい力をどのように導き出すのかという手続きを検討する研究が望まれる。育てたい力の検討にあたっては、本人や保護者の意向が反映されること、また、具体的に地域で生活することをイメージし、支援者となる福祉や医療の関係者と検討事項を共有することの重要性が語られた。また、将来設計に合わせて、学ぶ内容を精選したり、必要となる支援を調整したりして、本人や保護者と一緒に今後の計画を立てている事例も挙げられた。

インタビューの中では「小中学校では、特別支援学校と違って、般化が最初からある」 という言葉が印象的であった。特別支援学校ではなく、地域の小中学校に在籍しているか らこそ身に付けられる力がある、また、育てたい力が具体的に見えてくる、という視点も 重要視していきたい。

(5) 重度の障害のある子どもが小中学校で学ぶことの意義と価値観の共有

最後に、フォーカスグループインタビューの分析では、「子どもが何をどう学ぶのかの明確化」及び「子どもの学びを支える仕組みづくり」と、「重度の障害のある子どもが小中学校で学ぶことの意義」の関連が深いことを論じた。インタビューの分析からは「重度の障

害のある子どもが小中学校で学ぶことの意義」を認識することが「子どもが何をどう学ぶのかの明確化」及び「子どもの学びを支える仕組みづくり」を進める原動力になっていると思われる参加者も多かった。また、上記(1)~(4)の課題が解決され、「子どもが何をどう学ぶのかの明確化」及び「子どもの学びを支える仕組みづくり」について我が国の教育のシステムとして共有できるものになった時に、もっと多くの人が「重度の障害のある子どもが小中学校で学ぶことの意義」を認識できるようになるのではないか、と考える。

「重度の障害のある子どもは、一方的に支援を受ける人ではなく、(障害のある子どもとない子どもが)相互に良さを理解して支え合う人になって欲しいと願っている」という、参加者の言葉があった。実際に教員がそのような価値観で子どもたちに関わっている学校では、その価値観が子どもたちにも伝わっていることを感じる。インタビューでは、通常の学級に支援の必要な子どもがたくさんいて、学級経営が難しくなっている、ということが話題になった。その一方で、学校訪問時には、支援の必要な子どもたちが、重度の障害のある子どもや教員の存在に助けられながら、自信をもって前向きに学習に参加している様子も観察できた。共生社会の根幹にあるともいえる価値観を学級また学校全体で共有することの重要性や、そのためにどのような取り組みや実践が有効であるのか、大きな研究のテーマとしたい。

また、特別支援学校で培った専門性を有する教員が、小中学校の価値観を理解して教育を進めることで、特別支援学校にいた時とは異なる価値観が生じていることにも注目していきたい。参加者の中には、障害のある子どもが将来的に障害のない友だちの中で生活する姿を具体的にイメージしながら、目標を高く掲げて実践を積み上げている教員がいた。また、重度・重複障害のある子どもについて同年齢の子どもたちと同じ文化を共有できる教材や内容に配慮し、子ども同士が仲間意識を持つことができるよう工夫している教員がいた。これらは、重度の障害のある子どもが「通常のカリキュラムへのアクセス」をしたことによって、教員に生じた価値観であると考えられる。このようなインクルーシブな状況において生じる新たな価値観については、興味深い研究テーマとして視野に入れておきたい。

2. 次年度の研究に向けて

以上、本予備的・準備的研究から得られた知見をから、制度設計への提言や、研究テーマとなりうる課題を挙げた。今後の研究については研究体制との関連で検討していく必要があるが、次年度の研究として具体的に取り組むことを予定している内容について述べる。

(1) 小中学校で学ぶ重度の障害のある子どもの教育に関する実態調査

現在、日本全国で重度の障害のある子どもたち(学校教育法第 22 条の3に該当する程度の障害がある場合、またそれらの障害を併せ有している場合)が何人在籍し、どのような教育を受けているのかについては、前述した文部科学省の調査があるのみで、詳しい現状については把握できていない。本予備的・準備的研究で得た知見を参考にしながら質問紙を作成し、全国の市町村を対象にした実態調査を実施する予定である。

(2) 地域で応用可能なモデルの検討ー関連図の分析から

本予備的・準備的研究で行ったフォーカスグループインタビューの分析の結果を示した 関連図には、貴重な知見が整理されている。一つ一つのカテゴリーの内容やその関連性が 研究テーマとなりうるが、さらに分析や検討を進めることで、地域で応用可能なモデルと して使用できる可能性がある。具体的には、好事例を収集する際の指針にする、地域の実 践を支援する際の課題分析に用いる、等の使い方が考えられる。

研究体制

平成 27 年度 予備的・準備的研究

小中学校等で学習する重度の障害のある子どもの教育の充実に関する予備的研究~就学の経緯、教育目標・内容、交流及び共同学習の状況等に焦点をあてて~

1. 研究代表者: 齊藤由美子(企画部 総括研究員)

2. 研究分担者: 大崎博史 (教育研修・事業部 主任研究員)

小澤至賢 (教育支援部 主任研究員) 深澤美香 (平成 27 年度派遣研究員)

3. 研究協力者: 分藤賢之(文部科学省 特別支援教育調査官)

予備的•準備的研究

小中学校等で学習する重度の障害のある子どもの教育の充実に関する予備的研究 ~ 就学の経緯、教育目標・内容、交流及び共同学習の状況等に焦点をあてて

平成 27 年度 研究成果報告書

研究代表者 齊藤 由美子

平成 28 年 3 月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

 $\mp 239 - 8585$

神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

TEL: 046-839-6803 FAX: 046-839-6918 http://www.nise.go.jp