

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル

第7号

2018年3月

目 次

1. 平成29年度研究課題一覧	1
2. 平成29年度研究成果サマリー	4
3. 研究報告	
(1) がんのある・あった学生支援に関する国立大学への調査報告 新平鎮博・土屋忠之・深草瑞世	10
(2) 医療的ケアを実施する小・中学校等を支える教育委員会の取組についての一考察 深草瑞世・大崎博史・北川貴章	15
(3) 米国カリフォルニア州におけるコモンコア・州スタンダードの障害のある子ども への適用について EDge ニュースレター2014年冬／春号より 涌井 恵・神山 努・半田 健・大崎博史・森山貴史	22
(4) 全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校及び実態調査 西村崇宏・土井幸輝・澤田真弓・金子 健	33
4. 国際会議・外国調査等の報告	
(1) 韓国の教育現場における特殊教育及び統合教育の現状 李 熙馥	42
(2) Council for Exceptional Children 年次総会参加及びボストン近郊の学校訪問 ～公立学校におけるインクルージョンと PBIS の実践を中心に～ 齊藤由美子・若林上総	47
(3) タイ教育省主催「特別支援教育に関する国際シンポジウム」の報告 障害児教育と障害者就労の現状と今後の課題 松井優子	53
5. 学会等参加報告	
(1) 日本保育学会第70回大会ーあらゆる子どもに保育をー参加報告 久保山茂樹	59
(2) 平成29年度 日本育療学会第21回学術集会 「改めて医療と教育の連携ーもう一歩前に進めるためにー」参加報告 土屋忠之	65
(3) 日本 LD 学会第26回大会参加報告 江田良市	71
(4) 日本特殊教育学会第55回大会参加報告 大内 進	77
6. 事業報告	
(1) 研究企画部の活動について 棟方哲弥・金子 健・山本 晃・土井幸輝・海津亜希子	81

(2) 特総研における免許法認定通信教育事業について	84
..... 齊藤由美子・若林上総・小澤至賢・神山 努・明官 茂	
(3) 平成29年度新規事業 特別支援学校「体育・スポーツ」実践指導者協議会事業報告	88
..... 北川貴章・新平鎮博・澤田真弓・武富博文・伊藤由美・滑川典宏	
(4) 発達障害教育実践セミナー及び発達障害地域理解啓発事業の紹介	94
..... 竹村洋子・江田良市・横山貢一・玉木宗久・西村崇宏・平沼源志・ 半田 健・笹森洋樹	
(5) インクルーシブ教育システム推進センター 事業報告	100
..... 原田公人	
7. 諸外国における障害のある子どもの教育	
ー通常教育及び障害のある子どもの教育課程を中心にー	
..... インクルーシブ教育システム推進センター（国際担当）・客員研究員・ 国別調査班	105
8. N I S E トピックス	114

平成29年度研究課題一覧

特別支援教育のナショナルセンターとして、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに対応した教育の実現に貢献するため、国として特別支援教育政策上重要性の高い課題に対する研究や教育現場等で求められている喫緊の課題に対応した実際的な研究に取り組んでいます。こうした研究活動を、中長期を展望しつつ、計画的に進めるため、「研究基本計画」を策定しています。

この「研究基本計画」は、国の政策動向等を踏まえ、適宜改訂を行っています。

1. 研究体系

研究は、以下の研究体系に基づき、戦略的かつ組織的に実施します。

研究区分	研究の性格（研究期間）
基幹研究	文部科学省との緊密な連携のもとに行う、国の特別支援教育政策の推進に寄与する研究 その内容等により、以下のとおり区分する。 ・横断的研究：各障害種別を通じて、国の重要な政策課題の推進に対応した研究（原則5年間） ・障害種別研究：各障害種における喫緊の課題に対応した研究（原則2年間）
地域実践研究	インクルーシブ教育システムの構築に向けて、地域や学校が直面する課題の解決のために地域と協働で実施する研究。メインテーマの下に、数本のサブテーマを設定（原則2年間）
共同研究	NISEが大学や民間などの研究機関等と共同で行う研究
外部資金研究	科学研究費助成金等の外部資金を獲得して行う研究
受託研究	外部からの委託を受けて行う研究

2. 平成29年度研究課題一覧

平成29年度は、平成28年度からの第4期中期目標期間の5年間の研究活動を計画的に推進するために、平成29年3月に改訂した研究基本計画に基づき、また、様々な研究ニーズを見極めつつ、以下の研究活動を年度計画に位置付けて実施しました。

1) 基幹研究（横断的研究）

研究課題名	研究班	研究代表者	研究期間
我が国におけるインクルーシブ教育システムの構築に関する総合的研究－インクルーシブ教育システム構築の評価指標（試案）の作成－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,11704,18,105.html	インクルーシブ教育システム班	原田 公人	平成28年度～32年度
特別支援教育における教育課程に関する総合的研究－通常の学級と通級による指導の学びの連続性に焦点を当てて－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,11705,18,105.html	教育課程班	澤田 真弓	平成28年度～32年度

研究概要

2) 基幹研究（障害種別研究）

研究課題名	研究班	研究代表者	研究期間
視覚障害を伴う重複障害の児童生徒等の指導に関する研究－特別支援学校（視覚障害）における指導を中心に－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,13152,18,106.html	視覚班	金子 健	平成29年度 ～30年度
精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育的支援・配慮に関する研究 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,13151,18,106.html	病弱班	深草 瑞世	平成29年度 ～30年度
特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の実態の把握と指導に関する研究－目標のつながりを重視した指導の検討－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,11713,18,106.html	自閉症班	柳澤 亜希子	平成28年度 ～29年度
発達障害等のある生徒の実態に応じた高等学校における通級による指導の在り方に関する研究－導入段階における課題の検討－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,11714,18,106.html	発達・情緒班	笹森 洋樹	平成28年度 ～29年度

※なお、障害種別研究につなげることを目的として実施する予備的研究として、平成29年度は、「聴覚障害教育におけるセンターの機能の充実に関する調査研究」と「言語障害のある中学生への指導に関する研究」を単年度で実施しました。

3) 地域実践研究

地域実践研究は、平成28年度より開始した新しい体系の研究です。地域や学校が直面する課題を研究テーマに設定し、その解決を目指して、NISEの研究員と外部の専門家や教育委員会より派遣された地域実践研究員と共に研究に取り組みます。

メインテーマ1：インクルーシブ教育システムの構築に向けた体制整備に関する研究

サブテーマ	研究班	研究代表者	研究期間
地域におけるインクルーシブ教育システム構築に関する研究 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,11768,18,297.html	地域システム班	牧野 泰美	平成28年度 ～29年度
インクルーシブ教育システム構築に向けた研修に関する研究 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,11769,18,297.html	研修班	久保山 茂樹	平成28年度 ～29年度

メインテーマ2：インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育に関する実際研究

サブテーマ	研究班	研究代表者	研究期間
交流及び共同学習の推進に関する研究 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,11770,18,297.html	交流及び共同学習班	定岡 孝治	平成28年度 ～29年度
教材教具の活用と評価に関する研究 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,11771,18,297.html	教材教具班	新谷 洋介	平成28年度 ～29年度

研究概要

4) 共同研究

研究課題名	共同 研究機関	研究代表者	研究期間
インクルーシブ教育場面における知的障害児の指導内容・方法の国際 比較－フィンランド、スウェーデンと日本の比較から－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,0,18,101.html	高知大学 津田塾大学	明官 茂	平成28年度 ～29年度

平成29年度研究成果サマリー

本研究所では、その年度に終了する研究課題の成果等をまとめた、研究課題ごとの「研究成果報告書」を刊行し、ウェブサイト上で公開しています。また、研究成果をよりわかりやすく普及していくため、研究成果報告書の内容を要約し、一冊にまとめた「研究成果報告書サマリー集」を刊行しています。

ここでは、「研究成果報告書サマリー集（平成29年度終了課題）」の中から、各研究課題の成果の「要旨」、
「キーワード」を抜粋し、掲載しています。

[基幹研究（横断的研究）]

我が国におけるインクルーシブ教育システム構築に関する総合的研究 ーインクルーシブ教育システム構築評価指標（試案）の作成ー

研究代表者： 原田 公人

研究概要はこちら→ <http://www.nise.go.jp/cms/8,11704,18,105.html>

【要旨】

我が国は、障害者の権利条約を批准し、様々な法制整備がなされている。各地域や学校現場においてインクルーシブ教育システム構築に向けた取組が進行しているが、その進捗状況、成果や課題等について、評価するための包括的な指標が示されていない。海外においては、インクルーシブ教育システムの評価指標が散見されるが、我が国とは教育制度が異なるため、そのまま使うことはできないと思われる。

このため、2カ年の研究期間中、インクルーシブ教育システム及び特別支援教育に関する国内外の調査及び研究協議会を踏まえて、インクルーシブ教育システム評価指標（試案）を作成した。

本研究では、インクルーシブ教育システム構築に向けての各地域及び学校現場の取組、その構築のための地域の体制作り、学校の体制づくりなどについて指針を示した。

【キーワード】 インクルーシブ教育システム、全国調査、海外調査、評価指標（試案）

[基幹研究（横断的研究）]

特別支援教育における教育課程に関する総合的研究 ー通常の学級と通級による指導の学びの連続性に焦点を当ててー

研究代表者： 澤田 真弓

研究概要はこちら→ <http://www.nise.go.jp/cms/8,11705,18,105.html>

【要旨】

通級による指導は、障害による学習上または生活上の困難の改善・克服を目的とした指導を児童生徒のニーズに応じて行うことにより、その指導の効果が通常の学級における授業や生活において発揮できるように

研究概要

することが重要である。

そこで本研究では、通級による指導の対象となる障害種について、通常の学級と通級による指導の学びの連続性に焦点を当て、①通級による指導の教育課程上の位置付けや担当者間の連携の実態と課題を明らかにし、課題についての対応を提言することと、②通級による指導の内容を、通常の学級での授業や生活に生かすための視点や配慮について整理し、「手引き書」を作成することを目的とした。

①については、通級による指導を実施している市区町村教育委員会（抽出）、該当市区町村内において通級による指導を受けている児童生徒の在籍している学校長及びその担任へのアンケート調査や訪問調査を実施し、「通常の学級と通級による指導の学びの連続性を実現するための6つの提言」としてまとめた。

②については、①の「6つの提言」を基に、通常の学級担任を対象とした手引き書「小・中学校の教育課程の中で特別支援教育を考えるー通級による指導を通常の学級での指導に生かすー」を作成した。

これら①、②の研究成果は、インクルーシブ教育システムの更なる推進や、平成32年度から本格実施がなされる新たな学習指導要領の円滑な移行に寄与できると考える。

【キーワード】 通常の学級、通級による指導、学びの連続性、教育課程、手引き書

〔基幹研究（障害種別研究）〕

特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の実態の把握と指導に関する研究ー目標のつながりを重視した指導の検討ー

研究代表者： 柳澤 亜希子

研究概要はこちら→ <http://www.nise.go.jp/cms/8,11713,18,106.html>

【要旨】

本研究では、特別支援学校（知的障害）610校の各学部を対象にアンケート調査を行い、自閉症のある子どもの実態を把握し、自閉症に特化あるいは対応した自閉症教育の取組状況とその成果及び課題を明らかにした。本調査の結果、各学部において自閉症のある子どもの在籍数が増加しており、特に高等部で顕著であった。また、高等部は他学部に比べて、「軽度」の実態の子どもの割合が高かった。さらに、自閉症に対応した取組の成果としては、どの学部も子どもが「心理的に落ち着いて学校生活を送ることができる」、「特性に合った環境を設定しやすい」ことが挙げられた。一方、課題には、「個別の対応が多くなる」、「特定の教師との関わりになりやすい」ことが挙げられた。

また、本研究では、研究協力機関（4校6事例）での実践研究から、担任が自閉症のある子どもの目標設定に関わる課題をどのように認識しており、こういった視点や意図をもって目標設定（見直し）を行っているのかを検討した。加えて、目標のつながりを重視した指導を行うことによる担任の指導や自閉症のある子どもに対する捉えの変容についても検討した。実践研究の結果を踏まえて、自閉症のある子どもの指導で目標のつながりを重視することの意義と目標設定（見直し）のポイントをまとめた。

本研究を総じて、特別支援学校（知的障害）における自閉症教育の充実と専門性の向上のために重視すべきこと、また、センター的機能として小・中学校などに対して発信することが期待されることについて言及した。

【キーワード】 特別支援学校（知的障害）、自閉症、目標のつながり、目標設定（見直し）のポイント

研究概要

[基幹研究（障害種別研究）]

発達障害等のある子どもの実態に応じた高等学校における通級による指導のあり方に関する研究－導入段階における課題の検討－

研究代表者： 笹森 洋樹

研究概要はこちら→ <http://www.nise.go.jp/cms/8,11714,18,106.html>

【要旨】

本研究では、平成30年度より高等学校において通級による指導を導入するに当たり、高等学校における通級による指導の役割、地域における導入の工夫、校内における活用の工夫等の体制整備について検討するとともに、発達障害等の特別な支援を必要とする生徒の実態や障害の特性に応じた自立活動等の指導内容・指導方法等の在り方について検討を行った。通級による指導の制度化は、高等学校におけるはじめての特別支援教育に関する制度化である。高等学校の教育の特徴を十分に踏まえて、検討すべき課題についてその方策を考えながら、第一段階である導入期、第二段階である拡充期、そして第三段階にあたる定着・充実期と段階的に制度設計を進めていくことが重要である。

本研究では、導入期において検討すべき制度設計に関する8つの課題「通級による指導の位置づけ」「教育課程の編成と通級による指導の単位認定」「自立活動に相当する指導の指導内容、評価」「対象生徒の教育的ニーズの把握と決定のプロセス」「実施校、実施形態の設定」「担当教員の配置・専門性」「教職員の理解、校内支援体制」「(制度に関する説明・周知)と、それをもとに全ての高等学校教員におさえておいて欲しい10のポイントについてまとめた。

【キーワード】 高等学校、通級による指導、導入段階、検討すべき課題

[地域実践研究]

(メインテーマ1：インクルーシブ教育システムの構築に向けた体制整備に関する研究)

地域におけるインクルーシブ教育システム構築に関する研究

研究代表者： 牧野 泰美

研究概要はこちら→ <http://www.nise.go.jp/cms/8,11768,18,297.html>

【要旨】

インクルーシブ教育システム構築に向けては、これまでの研究において、どの市町村においても重視すべき事項（グランドデザイン）が整理されてきているが、それを地域において実効性のあるものとするためには、様々に異なる各々の地域の状況や課題に応じた取組の視点、推進方策の検討が必要である。本研究では、指定研究協力地域が抱える課題の解決に向けた検討・取組を中心に、調査や実践的検討を通して、地域においてインクルーシブ教育システム構築を進めていく上での課題解決の視点・方策を考察・整理し、各地域の参考となる取組、取組を進めるための関係機関・関係部局等の相互連携の在り方等についての知見を提供することを目的とした。

指定研究協力地域における調査や実践的検討を通して、①特別支援教育コーディネーターの機能充実の重要性、及びそれに向け、巡回相談等を利用しやすくする工夫、士気・意欲の向上につながる研修の必要性、②

研究概要

通級指導教室の機能の有用性、③児童生徒の「通学」状況の把握と必要な支援の検討の必要性、④個別の教育支援計画の活用における校内の相互協力体制や教育委員会の学校支援の重要性、⑤外部専門家の活用における校内体制の整備の重要性、⑥特別支援教育コーディネーター、通級指導教室、校内支援体制、個別の教育支援計画、外部専門家の活用等の充実に向けた取組の相互の関連性、及び取組を進める上での関係機関、関係部局等の連携・協働の必要性、⑦連携・協働における、関係機関、関係部局等の各々の担えることの整理とそれらの相互共有の重要性、及び各々の専門性を充実させることの重要性、等が示された。

【キーワード】 連携・協働、特別支援教育コーディネーター、通級指導教室、校内支援体制、個別の教育支援計画、外部専門家の活用

〔地域実践研究〕

（メインテーマ1：インクルーシブ教育システムの構築に向けた体制整備に関する研究）

インクルーシブ教育システム構築に向けた研修に関する研究

研究代表者： 久保山 茂樹

研究概要はこちら→ <http://www.nise.go.jp/cms/8,11769,18,297.html>

【要旨】

インクルーシブ教育システム構築を推進する上で教員の専門性を向上する研修は欠かせない。平成24年の中央教育審議会初等中等教育分科会の報告でも「特別支援教育を充実させるための教職員の専門性の向上等」として研修について触れている。その中で、すべての教員が「特別支援教育に関する一定の知識・技能を有している」ことや「学校全体としての専門性の確保」、「校長等の管理職のリーダーシップ」の重要性等を指摘している。こうした背景から、本研究所としては、インクルーシブ教育システムにおいて目ざしたい学校の7つの姿を検討した。また、6県市は研究所と協働し、研修に関する地域の課題である、都道府県教育委員会による市町村教育委員会への支援、市町村教育委員会による研修の充実、特別支援学校との連携による研修の充実に関する研究に取り組んだ。

【キーワード】 専門性向上、校内研修、学校全体としての専門性、特別支援学校との協働、高等学校における特別支援教育

〔地域実践研究〕

（メインテーマ2：インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育に関する実際研究）

交流及び共同学習の推進に関する研究

研究代表者： 定岡 孝治

研究概要はこちら→ <http://www.nise.go.jp/cms/8,11770,18,297.html>

【要旨】

交流及び共同学習は、インクルーシブ教育システム構築に向けた基礎的環境整備に位置付けられるなど重

研究概要

要な教育活動である。しかし、これまでに全国的な実施状況や課題を明らかにした研究や、インクルーシブ教育システムの構築に向けた交流及び共同学習の在り方や意義について具体的に検討した研究、及びこれらに基づいた教育現場の手引きとなる資料は見られない。そこで、本研究では、特別支援学校における交流及び共同学習に関する全国調査、交流及び共同学習の特色ある実践に関する訪問調査を実施するとともに、指定研究協力地域として、静岡県教育委員会及び相模原市教育委員会に参画いただき、交流及び共同学習に関する調査及び訪問調査を実施した。さらに、交流及び共同学習の意義について理解啓発を図るために、研究の成果を踏まえて教育現場の手引きとなる Q&A 集を試案した。

【キーワード】 交流及び共同学習、インクルーシブ教育システム、学校間交流、居住地校交流、小・中学校の特別支援学級と通常の学級による学校内交流

〔地域実践研究〕

（メインテーマ2：インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育に関する実際研究）

教材教具の活用と評価に関する研究

ータブレット端末を活用した実践事例の収集と地域支援のためのガイドの作成ー

研究代表者： 新谷 洋介

研究概要はこちら→ <http://www.nise.go.jp/cms/8,11771,18,297.html>

【要旨】

本研究では、タブレット等の ICT 機器を活用することで障害のある子どもの教育が効果的かつ有効に行われることへの期待がある一方、ICT を含む教材・教具についてセンタース機能による支援を行っていた特別支援学校が約3割であったことなどを踏まえて教育現場に役立つ「センタース機能を担当する先生のための小・中学校のタブレット端末の活用に関するガイド」を作成することを目的とした。研究の1年目は、特別支援教育におけるタブレット端末活用の295の実践事例を ICT 活用の観点を用いて分析し、障害種別に、その特徴を明らかにするとともに、特別支援学校の教師の専門性の向上のための研修と授業実践を実施した。2年目は、長野県 A 地区の小・中学校におけるタブレット端末等 ICT 機器の活用に関するニーズ調査と、全国の特別支援学校の中で ICT を含む教材・教具に関するセンタース機能による支援を行っている学校への質問紙調査から、小・中学校におけるタブレット端末等 ICT 機器の活用に関するニーズ10項目を明らかにした。これらを基に特別支援学校の教師、小・中学校の教師の両方の立場で利用し易いように「具体的な場面、困難さの背景」、「タブレット端末を利用することで可能になること」、「児童・生徒の期待できる変化」等の観点で記述したガイドを作成した。

【キーワード】 教材教具、タブレット端末、地域支援、センタース機能、ガイド

〔共同研究〕

インクルーシブ教育場面における知的障害児の指導内容・方法の国際比較 ーフィンランド、スウェーデンと日本の比較からー

研究代表者： 明官 茂

研究概要はこちら→ <http://www.nise.go.jp/cms/8,0,18,101.html>

【要旨】

障害者権利条約や「持続可能な開発のための2030アジェンダ(UN, 2015)」において指摘されているように、インクルーシブ教育システムの構築は国内外の喫緊の課題となっている。しかし、知的障害のある子供とない子供が共に学ぶインクルーシブ教育場面における指導方法については、効果的な指導技法や集団編成に関する研究知見が不足している。

そこで、本研究では、障害児・者に関する教育や福祉分野の先進国であるスウェーデンやフィンランドと、日本の教育制度や通常の学級での教育実践についての国際比較から、効果的な指導方法について探っていくことを目的とした。

研究1では、日本の施策動向や通常の学級において効果的とされる指導方法に関する文献についてまとめた。研究2では日本の知的障害特別支援学級に在籍する子供の教科指導場面の交流及び共同学習に関する事例研究を行った。研究3ではフィンランドとスウェーデンにおける知的障害のある子供が障害のない子供と共に学ぶ実態の視察調査を行った。

研究結果について、各国の教育システムや文化的背景等の要因も加味しながら分析を行い、通常の学級で学ぶ際の指導内容や方法の具体化についてまとめた。また、今後の日本の実践への提言として、①通常の学級担任と特別支援教育担当教員との組織的な Co-teaching（協働教授）の充実、②特別な支援を実施できる専門性を確保する仕組（フリーの特別支援教育の専門教員や、専門性のある支援員の配置と養成の2点を指摘した。

【キーワード】 知的障害， 交流及び共同学習， インクルーシブ教育， フィンランド， スウェーデン

がんのある・あった学生支援に関する国立大学への調査報告

新平鎮博*・土屋忠之**・深草瑞世**

(*情報・支援部)(**インクルーシブ教育システム推進センター)

要旨：本稿では、「がんのある・あった」学生に対する高等教育機関での教育支援について、国立大学（大学院のみを除く79校）を対象に調査を行った。調査内容は、独立行政法人日本学生支援機構（以下、JASSOと略す）が毎年行っている「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」の内容より関連する部分の項目（支援体制、活動や取組み、入試に関する配慮）を抜粋、また「がんのある・あった」学生支援に関する課題及び研究成果に対する期待についてである。結果56校（71%）から回答があった。支援体制や入試については、他の障害や病気のある学生への配慮等と大きな差はないが、活動や取組み（就職ガイダンス等）は、「がんのある・あった」学生に対する事例が少ないことや経験がないという回答も含めて、JASSOの全体の調査より低い傾向であった。医療の進歩により、がん患者の生存率は向上しているので、「がんのある・あった」学生は、今後、増加すると考えられるが、学生の申し出により、既存の障害や病気のある学生への支援体制を利用できる可能性があることから、がんに特化した専門的な情報を医療機関や研究機関が、大学等にも提供していく必要があるということが示唆できた。

見出し語：がん患者、AYA世代、大学、障害学生支援

I. はじめに

国立特別支援教育総合研究所（以下、研究所）の病弱教育研究班では、国立成育医療研究センターとの共同研究「小児がん患者の医療、教育、福祉の総合的な支援に関する研究」（平成26～27年度）を実施して、その研究成果は研究成果報告書と平成27年度の特総研ジャーナルに報告した。また、この研究で、課題であった高校生の教育については、平成27年度より、厚生労働科学研究費補助金（がん対策推進総合研究事業「総合的な思春期・若年成人(AYA)世代のがん対策のあり方に関する研究（H27-がん対策一般-005）」の分担研究も含めて実施し、平成28年度の本特総研ジャーナルにも報告している。引き続き、同研究（H28-がん対策一般-005）により、AYA世代のがん患者の教育支援に関する実態把握を目的に、大学等の高等教育機関における学生支援について、国立大学を対象に調査研究を実施したので報告する。

II. 方法

1. 調査対象

調査対象として、国立大学（大学院のみを除く）79校とした。

2. 調査手続き及び調査期間

郵送による質問紙調査を行った。本調査の実施に当たり、国立大学の障害学生支援及び入試の配慮の担当部署に対して依頼文章と調査研究の趣旨説明文章を送付し、同意が得られる場合に回答を依頼した。調査票は、平成27年8月に送付し、同10末日までの回答を依頼した。

3. 調査内容

調査票は、結果で示す次の4項目について、選択式（複数回答）による回答内容である。なお、下記の1)～3)は、独立行政法人日本学生支援機構（以下、JASSOと略す）が毎年行っている「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」の内容より、関連する部分の項目を抜粋し、4)は新たに設定した内容である。以下に示す調査内容は、「がんのある・あった学生」に関する内容としており、回答時には、

がんの特化した内容ではなく、他の障害学生への対応でも可能な場合を含めている。

1) 支援体制

(1) 支援に関する専門委員会等

(2) 支援担当部署（担当部署）

(3) を受け入れるための施設・設備

2) 活動や取組（就職支援、キャリア教育を含む）

3) 受け入れ（入試）に関する配慮

4) 課題及び研究成果に対する期待

なお、JASSO の調査については、毎年実施されており、障害学生に対する支援は、拡充されているが、本調査の行った平成27年度の調査結果との比較とした。

Ⅲ. 結果

国立大学79校を対象に郵送による調査を行ったが、56校（71%）回収できた。以下、頻度については、回答のあった56校を母数とした。

1. がんのある・あった学生支援体制

「がんのある・あった」学生に関する専門委員会等、図1に示したように、「対応できる専門委員会はない」3大学（5%）、「がんのある・あった」学生に対する支援担当部署は、図2で示したように、「担当できる部署はない」2大学（4%）、「がんのある・あった」学生に対応する専任支援担当者は、図3で示したように「担当者はない」6大学（11%）であった。「がんのある・あった」学生を受け入れるための施設・設備については、「がんのある・あった」学生のために準備した施設・設備があると回答した大学はなく、「他の病気や障害学生の施設・設備を利用する」としており、「どのような施設が必要かわからない」等の意見も記載されていた。

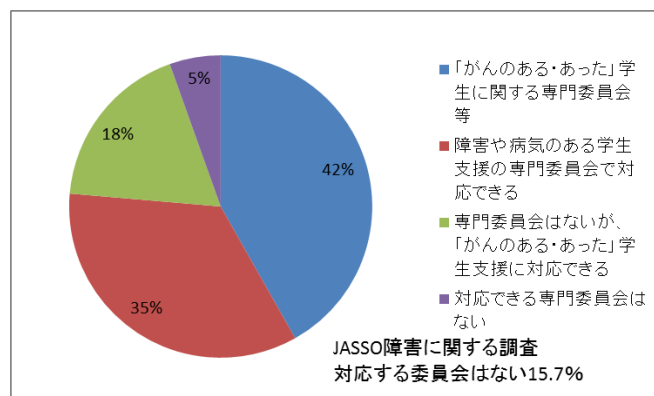


図1 「がんのある・あった」学生に関する専門委員会等（JASSO の関連するデータの一部を記載）

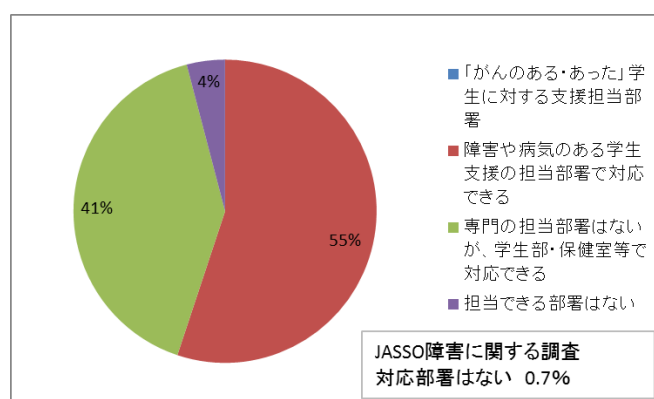


図2 「がんのある・あった」学生に対する支援担当部署（JASSO の関連するデータの一部を記載）

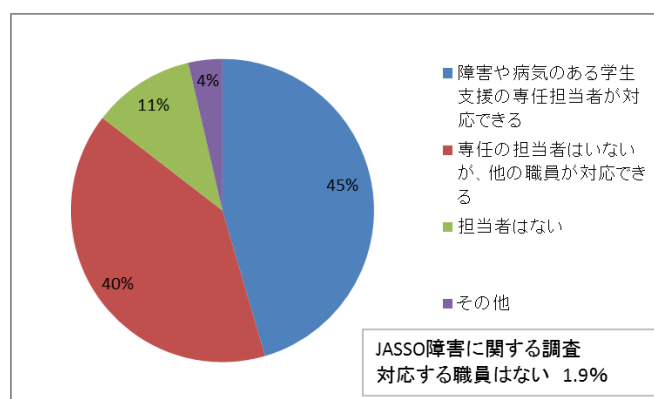


図3 「がんのある・あった」学生に対応する専任支援担当者（JASSO の関連するデータの一部を記載）

過去に「がんのある・あった」学生への対応の有無は、「対応できる」と回答したのは42大学（うち、「実際に対応した」のは19大学）、その他は、「経験はないが検討する」等の回答であり、「経験ない」も含めて「対応できない」は4大学（7%）であった。

研究報告

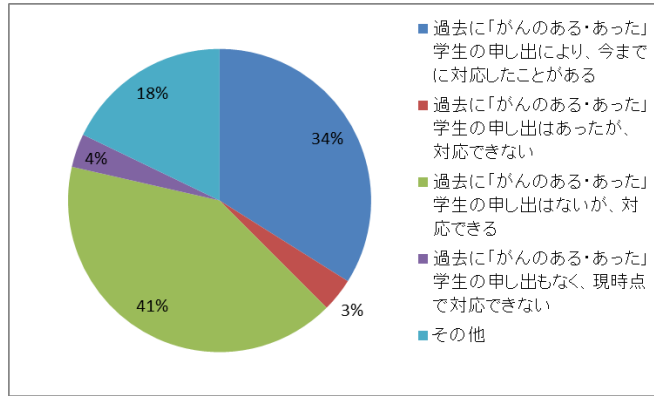


図4 今まで「がんのある・あった」学生への対応の有無

2. がんのある・あった学生支援の活動や取組（就職支援、キャリア教育を含む）

「がんのある・あった」学生支援の活動や取組については、複数回答の結果を図5に示した。最も多いのは、「相談対応・懇談会等」が32校（71%）であり、JASSOの調査に比べて高い頻度であるが、他の項目は、いずれも低い頻度であった。

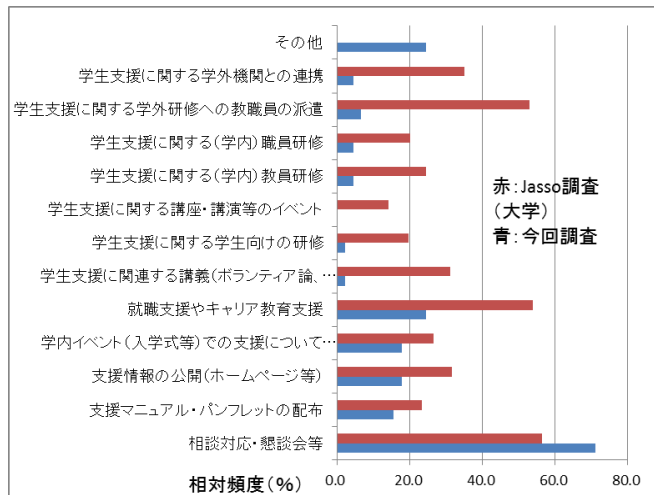


図5 「がんのある・あった」学生支援の活動や取組（複数回答）

3. がんのある・あった学生受け入れ（入試）に関する配慮

入学者選抜における受験上の配慮の周知については、図6で示した。「入試要項、ホームページも記載していない」は9校（11%）であるが、図7で示したように、入学者選抜における受験上の配慮について事前相談の受付方法については、「相談があっても対応できない」と回答した大学はなかった。

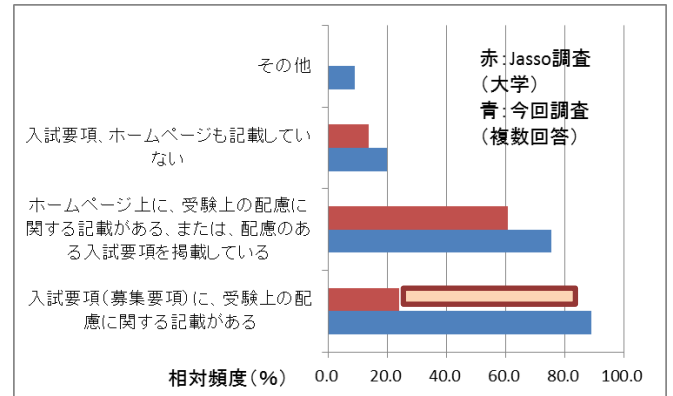


図6 入学者選抜における受験上の配慮の周知（今回の調査は複数回答）（JASSOの関連するデータの一部を記載、今回は複数回答であるので、比較のために「入試要項の記載」の項目に相当部分を積み重ねた）

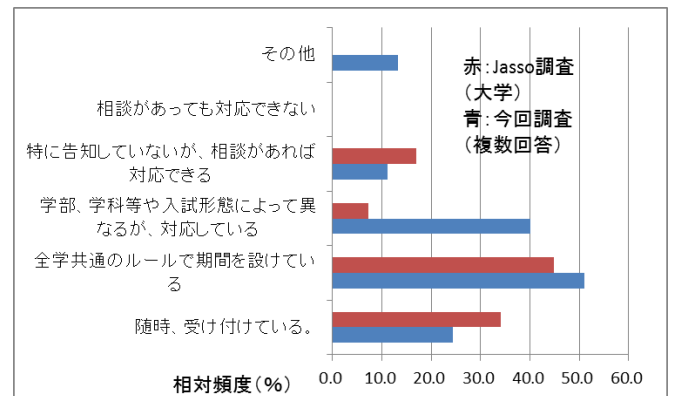


図7 入学者選抜における受験上の配慮について事前相談の受付方法（今回の調査は複数回答）

4. がんのある・あった学生支援に関する課題及び研究成果に対する期待

学生支援に関する課題・要望等については、図8で示したが、「特に課題はない」は5校（9%）、「がんのある・あった」学生支援に資する研究等への期待については図9に示したが、「特に期待はしていない（現在の情報で十分である）」は7校（13%）であった。

研究報告

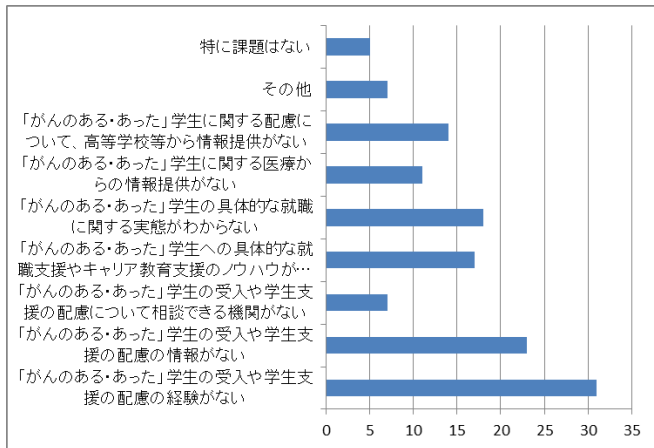


図8 「がんのある・あった」学生生活支援に関する課題・要望等について

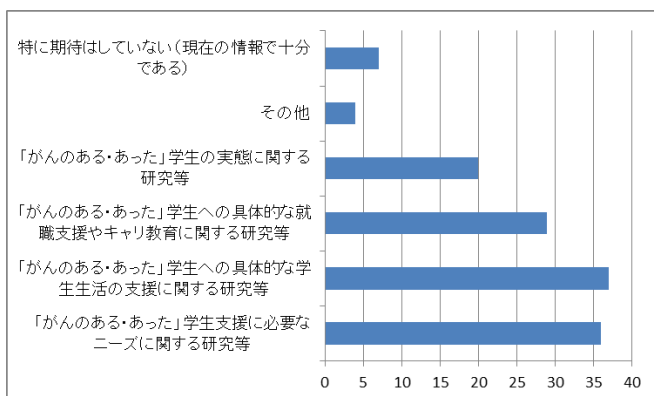


図9 「がんのある・あった」学生支援に資する研究等への期待(複数回答)～本研究所を含む研究機関への要望

IV. 考察

1. 日本学生支援機構(JASSO)の調査との比較

独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)による「大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」(平成27年度、同機構学生生活部障害学生支援課)によると、障害学生が在籍している学校は880校であり、全校1,182校での割合は、74.5%(前年70.3%)、障害種別では、「病弱・虚弱」574校(前年399校)である。また、学校種別では、大学445校(全782校)[前年328校]、短大103校(全343校)[前年54校]、高等専門学校26校(全57校)[前年26校]であり、毎年増加傾向がみられる。学生数は、21,721人(全学生に占める割合は0.68%)、うち、上位の障害種は、病弱虚弱

6,462人(全障害学生の29.8%)、精神疾患5,889人(同、27.1%)、また、最近多いといわれる発達障害は3,442人(同、15.8%)であった。身体疾患及び精神疾患を合わせると、全障害学生中56.9%(全学生中0.39%)と過半数を超えている。

また、障害学生に対する就職支援、キャリア教育支援の実施校数は、567校(全1,182校)[前年404校(全1,185校)]、学校種別の内訳は、大学422校[前年293校]、短大129校[前年98校]、高等専門学校16校[前年13校]である。障害学生に対する就職支援やキャリア教育支援の内容(全567校)の内訳は、「学外機関との連携」425校、「一般就職ガイダンス、セミナー等における配慮の実施」195校、「障害学生向けの就職ガイダンス、セミナー等の実施」76校、「インターシップ先、就職先の開拓、企業との連携」211校、「その他」146校であり、教育など生活支援だけではなく、卒業を視野に入れた支援の取組がみられている。

今回の調査では、「がんのあった・ある」学生を受け入れる入試時の配慮等は、JASSOの調査と比べ、他の障害や病気に関する対応とほぼ同じ対応が可能であるといえる。また、同様に、「がんのあった・ある」学生に対する支援の委員会や対応部署等は、JASSOの調査の比べると、全体として、やや少ないものの概ね対応が可能であり、図4の結果と合わせて、むしろ、事例がない、経験がないという記述がみられ、制度・学生の申し出が少なくと予想されるが、対応できるシステムはあると考えられる。

一方、「がんのある・あった」学生支援の活動や取組については、「相談対応」を除くと概ね少なく、図4の結果や自由記述でみられるように、実際的な部分は今後の実績に期待できるといえる。ただし、後述するように、高次脳機能障害や身体障害等、他の障害種と同様な支援が可能な場合と、法的な障害の定義には当たらないが、がん患者特有の支援の在り方など具体的なキャリア教育や就職支援について、対象人数が少ないために、研究機関や医療機関における知見や事例に基づく情報提供が必要であるということが推測される。

2. 今後の課題と期待

研究報告

今回の「がんのある・あった」学生に関する調査は、国立大学のみを対象ではあり、個々の事例や学生からみた調査も必要であるが、現時点では、教育機関を対象とした同様な調査はわが国では報告されていないので、高等教育機関で学ぶ学生への支援に関する状況が初めて明らかになった調査と考えられる。他の障害や病気のある学生支援の調査結果をふまえて、その対応を利用して、「がんのある・あった」学生支援が可能ではないかと示唆できる。

しかしながら、すぐに対応できるのではなく、JASSOにある調査項目とは別に、今回の調査で追加した内容、結果の図8「がんのある・あった」学生生活支援に関する課題・要望等について、あるいは、図9「がんのある・あった」学生支援に資する研究等への期待（本研究所を含む研究機関への要望）で示したように、課題の認識ができたと期待できる一方で、具体的な課題解決に向けた情報提供等の期待があるといえる。

「小児がん患者の医療、教育、福祉の総合的な支援に関する研究」（国立特別支援教育総合研究所、2016）で示したように、諸外国に比べると、AYA世代のがん診療機関の集約化が進んでおらず、また、コーディネートを担当する職種が明確ではない日本の現状を考えると、AYA世代のがん患者への高等教育における学生支援は、さらに、就労支援等を見据えて、事例や知見の集約を行うと同時に、専門的な見地からの、具体的なQ&A作成や事例に関する相談等、医療機関からの情報提供も望まれる。さらに、AYA世代の医療体制構築では、医療的な視点に加えて、教育への支援等ができるような体制、例えば、諸外国のように集約した医療機関が様々なサポートをしているが、我が国の現状を考えると、同様に集約した医療機関が、支援・相談できる体制整備とともに、他の機関への支援を含めた集約化が望まれる。

謝辞

今回の調査で、協力いただいた国立大学における障害学生の支援にあたられる担当部署の方々に深謝する。また、研究成果の普及の機会に出会った、がんのサバイバーの方々、あるいは、お亡くなりになった方の保護者の方々から、様々な経験を聞く機会

を得たが、本調査研究の意義を考察する上で多大な示唆を頂いたことにも深く感謝する。

本報告が、今後のがんのある・あった学生支援の参考になれば幸いである。また、医療機関や研究機関が専門的な情報提供ができることを願う。

引用・参考文献

厚生労働省：がん対策基本法（平成18年6月23日法律第98号、最終改正：平成28年12月16日）

<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H18/H18HO098.html>（アクセス日、2017-12-01）

国立特別支援教育総合研究所（2016）. 共同研究「小児がん患者の医療、教育、福祉の総合的な支援に関する研究」（平成26～27年度）報告書.

国立特別支援教育総合研究所（2017）. 小児がんのある高校生等の教育に関する調査報告（平成29年3月）.

<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/13006/j6-04houkoku-nihira.pdf>（アクセス日、2017-12-01）

国立特別支援教育総合研究所（2017）. 病気の子どもの教育支援ガイド. ジアース教育新社.

独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）. 障害のある学生の修学支援に関する実態調査（平成27年）.

http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/index.html（アクセス日、2017-12-01）

医療的ケアを実施する小・中学校等を支える 教育委員会の取組についての一考察

深草瑞世*・大崎博史*・北川貴章**

(*インクルーシブ教育システム推進センター) (**情報・支援部)

要旨：インクルーシブ教育システムの構築により、医療的ケアを必要とする児童生徒が在籍する小学校や中学校等の増加が予想され、看護師の配置数も前年度と比較し大幅に増加している。しかし、小・中学校等における医療的ケアの現状や課題、市区町村等における医療的ケアを支援するシステムについての研究は少ない。本研究では、市区町村の小・中学校において行われている医療的ケアの現状や課題について把握し、それぞれの教育委員会等で実施している小・中学校の医療的ケアを支える特徴的な取組について調査した。小・中学校での医療的ケアの課題は、多岐にわたっていたが、市区町村教育委員会単独で取り組むことの限界や、小・中学校に勤務する看護師の負担感等があげられた。また、小・中学校等の医療的ケアが抱える課題を解決しうるための他地域の取組を知ることで、それらの課題に対して解決可能であると考えた。そのためにも、各自治体の取組を幅広く知ることにより、それぞれの地域や学校にあった取組を選べるよう、情報共有の機会を得ることが必要である。

見出し語：医療的ケア、小・中学校等、支える仕組み

I. 目的

医療的ケアについては、制度の開始から5年を経て、高度な医療的ケアへの対応や訪問看護師の活用など、新たな課題が見られるようになってきている。これらの課題を受け、文部科学省では、これまでの実績や課題等を踏まえながら、学校における医療的ケアをより安全かつ適切に実施できるよう「学校における医療的ケアの実施に関する検討会議」を設置し、その中で検討しているところである。

インクルーシブ教育システムの構築により、医療的ケアを必要とする児童生徒が在籍する小学校や中学校の増加が予想される。文部科学省の「平成28年度特別支援学校等の医療的ケアに関する調査結果について」では、公立の小学校・中学校（義務教育学校、中等教育学校の前期課程含む。）における対象児童生徒数の推移は、「調査を開始した平成24年度の838名とほぼ同水準の傾向に在り、医療的ケアに対応するため配置されている看護師は、平成27年度の350名から70名増加し、420名となっており増加傾向にある」と報告されている。また、吉利（2016）の先行研究では、教員の意識調査を通し学校における医療的ケ

アをめぐる問題の把握を試みているが、その中で、小・中学校教員は、特別支援学校教員より大きな困難を感じていることがあげられている。そして、新たな仕組みづくりや具体的な解決策の必要性を論じている。清水（2014）は、看護師は、サポートが少ない中、医療的ケアの実施と共に特別支援教育をサポートする業務も求められ困難を抱えやすい状況にすることを示唆した。しかし、これらの課題があげられる中、市区町村等、小・中学校等における医療的ケアを支援するシステムについての研究は少ない。

そこで、本研究では、市区町村の小・中学校において行われている医療的ケアの現状や課題について一端を把握し、各地域の取組を事例的に挙げることにより、小・中学校で行われる医療的ケアがより安全安心に実施できるよう支援するシステムについて明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 調査対象

調査対象者は、3つの市区教育委員会（以下、A～C教育委員会と記す。）と2つの県教育委員会（以

下、D～E 教育委員会と記す。）で医療的ケアの事業を担当している指導主事と、それらの教育委員会が管轄する5校の小中学校と1校の特別支援学校の医療的ケアに関係している職員（管理職、学級担任、看護師、等）であった。特別支援学校については、県の研究指定校になっており、地域の小・中学校等における医療的ケアについての状況等について調査をしていたことから、対象とした。これら5つの教育委員会の選定に当たっては、文部科学省の「インクルーシブ教育システム構築モデル事業」を実施していた地域や、小・中学校等における医療的ケアについて先進的に取り組んでいる地域をあげ、調査協力に同意を得られた教育委員会とした。

2. 調査実施期間

調査実施期間は、平成28年2月から平成29年12月であった。

3. 調査方法及び手続き

調査方法は、当研究所の研究員がA～E教育委員会及び管轄する小・中学校、特別支援学校に訪問し、調査対象者に対して半構造化面接を行った。調査に要した時間は、いずれも約1時間であった。半構造化面接法を採用した理由は、調査対象者からの回答に一定程度の自由度をもたせることで広くデータを得ることができると考えたためである。

調査の手続きは、各所属長宛に依頼文書及び調査項目を送付し、調査協力に係る同意を得て実施した。聞き取り調査では、当研究所の研究員が口頭で質問を行った。基本的には、あらかじめ用意された調査項目に沿って質問を行ったが、調査項目によっては、適宜、内容を深めたり確認したりするための補足的な質問を行った。

4. 調査項目

調査項目は、2項目で構成した。5項目は、「1. 基本情報」、「2. 医療的ケアを実施する上での現状と課題」であった。「1. 基本情報」については、医療的ケアの種類、ケアの内容、医療的ケア実施までの流れ（申請書、指示書、他部署との連携）、看護師雇用形態、医療的ケアを必要とする児童生徒が

在籍している学級等、学校の基本組織（分掌、校内委員会、等）、医療的ケア実施環境、緊急時対応（災害時対策、ヒヤリハット、等）について調査した。「2. 医療的ケアを実施する上での現状と課題」では、医療的ケアを必要とする児童生徒の状況、医療的ケアを実施することのメリット、小・中学校での医療的ケア実施体制、保護者や関係機関等との連携、課題点（学習面、生活面、制度）等、調査した。

5. 倫理的配慮

本調査は、当研究所の倫理審査委員会に承認を得た上で実施した。また、調査実施前には各所属長宛に依頼文書及び調査項目を送付し、調査協力に係る同意を得た。

Ⅲ. 結果

1. 基本情報

A～E 教育委員会及び管轄する小・中学校における聞き取り調査の結果は以下のようであった。

1) 小・中学校における医療的ケアの実施内容

小・中学校で実施されている医療的ケアは、経管栄養（鼻腔、胃ろう）、口腔鼻腔内吸引、気管切開部からの吸引、気管切開部の衛生管理、ネブライザー等による薬液吸入、酸素療法、人工呼吸器の使用、であった。

2) 市区における看護師の雇用形態

看護師の雇用形態は、非常勤職員、訪問看護ステーションへの委託による派遣のどちらかであった。

3) 市区における医療的ケア実施までの流れ（申請書、指示書、他部署との連携）

3つの市区教育委員会については、市独自の申請書や指示書等が作成されていた。1つの県教育委員会については、県教育委員会で作成した関係書類を市町村にも活用できるようにしていた。1つの県教育委員会については、管轄内の市町村教育委員会については、県教育委員会が使用している書式等の情報提供を行っているが、最終的にはそれぞれの市町

村独自の書式を使用しているとのことだった。

4) 医療的ケアを必要としている児童生徒が在籍している学級等

通常の学級及び特別支援学級であった。

5) 学校の基本組織

小・中学校では、医療的ケアに特化した委員会等は立ち上げていなかったが、既存の校内支援委員会(仮称)等で、医療的ケアが必要な児童生徒について話し合いをおこなっていた。また、必要に応じてケース会議を開き、情報共有や課題解決について関係者で話し合いを行っていた。

6) 医療的ケア実施環境

保健室や教室の一区画をパテーションやカーテン等で区切り、衛生面に配慮しながら実施していた。

7) 緊急時対応

2つの市区教育委員会では、緊急時の対応について教育委員会で定められたものを学校で活用していた。また、医療的ケアにおけるヒヤリハットについても、教育委員会に報告できる体制を整えていた。1つの市区教育委員会については、学校の既存の緊急時対応にて対応していた。1つの県教育委員会については、県教育委員会での緊急時対応マニュアル等を市町村でも活用できるようにしていた。1つの県教育委員会については、管轄内の市町村教育委員会について、問い合わせがあった所については、県教育委員会が使用している書式等の情報提供を行っているとのことだった。

2. 各市区県教育委員会及び小・中学校における医療的ケア実施における課題

聞き取り調査をした内容を、KJ法(川喜多, 1967)を参考にカテゴリー化した。内容のまとまりごとに区切ってラベル化した。次に、意味内容の似通ったものを集めてグループ化し、それぞれに見出しを付けた。筆者ら3名(内、2名は質的研究の経験がある研究者)で各々のアイデアや解釈を出し合いながらラベル化を行った。

1) 各市区・県教育委員会

各市区教育委員会の課題及び各県教育委員会が把握している管轄内の市町村教育委員会の課題については、表1のとおりである。

課題について5つのカテゴリー「関係書類の整備」「実施体制について」「看護師について」「関係機関との連携」「医療的ケアについての理解」に分類した。「看護師について」は、看護師不足や看護師の待遇、看護師が抱える不安感、関係者との情報共有があげられた。「関係書類の整備」や「実施体制について」は、市教育委員会単独で行うことの限界についてあげられていた。「医療的ケアについての理解」については、管理職や保護者への説明の機会や必要性についてあげられた。

表1 各市区県教育委員会の医療的ケア実施における課題

カテゴリー	主な意見
関係書類の整備	・主治医からの申請書等の見直しについて、内容に変更がなければ再提出は求めているが、今後については検討をしている。 ・医療的ケアの実施マニュアル作成について、監修する際に医師に参加してもらいたいが、実行するには難しいと考える。都道府県教育委員会で作成してもらえるとよいのではないかと。
実施体制について	・医療的ケアの体制が充実することを考えた時に合理的配慮としてどこまで行うか。 ・医師との関わりについて。校医が医療的ケアについて詳しくない場合の判断基準が主治医の指示になってしまうがちになる。しかし、主治医は、教育等の現場を知らないことがあるので、学校で安全に実施するための判断に迷うことがある。 ・看護師が行う医療的ケアの内容をどこまでにするのか。カニューレが抜去した場合などの緊急時対応をどのように行うか。
看護師について	・看護師が不足。 ・夏の勤務がないなどの全体的な待遇面の問題。 ・学校における看護師の不安(一人勤務の不安、急な休みもとれない、これまでの経験で処置したことがない、等)。 ・看護師の考え方の違いのすり合わせ。情報の連携もあまり上手くいっていないことがある。 ・看護師と保護者との連携。 ・看護師の安全管理。 ・市区町村レベルでの看護師の雇用ではなく、都道府県での雇用にしてもらえるとよい。 ・看護師が物品を破損したときの対応。 ・看護師の派遣について。保護者の負担軽減になるように、限られた時間を細分化して派遣できるようにならないか、と考えている。
関係機関の連携	・福祉課との連携の必要性を確認しているところとまっている。 ・保育所と小学校との対応の違いで問い合わせがある。
医療的ケアについての理解	・管理職に対し医療的ケアについて伝達するような場がない。 ・学校の体制について保護者の理解を得にくい場合がある。 ・自己導尿など自分でできるようにしていきたい部分もあるが保護者が消極的。

2) 小・中学校

小・中学校から聞き取った課題及び小・中学校の医療的ケアについて調査を行っている特別支援学校が

把握している課題については、表2のとおりである。

9つのカテゴリー「校内の体制」「緊急時対応」「教育的意義の理解」「医療的ケアの理解」「校外学習への対応」「授業との調整」「環境の整備」「身体面」「関係機関との連携」に分類した。

「校内の体制」や「緊急時対応」では、学校としての体制が曖昧なまま実施されているところでは、看護師に対応を任されているところがあった。また、「教育的意義の理解」では、医療的ケアをどのように教育として意義付けていくか、関係者間での理解や方向性の確認等、課題があげられた。

また、「授業との調整」「環境の整備」「身体面」については、医療的ケアを実施している児童生徒の個別の課題についてあげられていた。

表2 各小・中学校の医療的ケア実施における課題

カテゴリー	主な意見
校内の体制	・養護教諭の参加。 ・障害の受容等の教育にばらつきがある。 ・県では、ガイドラインがあるが、小中では整備されていない。 ・体調が悪いときの看護師の変更が難しい。 ・看護師に医療情報が入ってこない(術後の情報等も入ってこない)ので、何かあったときの判断が難しい。情報がもらえるようなシステムをつくる必要がある。 ・看護師が学校の様子が分からないまま進んでいることが多い。
緊急時対応	・緊急時対応で階段移動での訓練が実際にできていない。 ・緊急時の対応が看護師主導になっているが、看護師一人では対応できないので、学校全体で対応できるように、フローチャートを作成する必要がある。 ・緊急時の対応が他の人と同じ対応になっている。または、看護師任せ。カニューレが抜けたときに、看護師がプライベートの携帯で電話をした。
教育的意義の理解	・もっと自立しておこなって欲しいと学校・看護師は思うが、保護者が慎重。入学当初は1年生のうちに自立と言っていたのだが、今週から看護師の訪問日に自己導尿を始めることができた。 ・医ケアだけでなく、子どもたちの自立を考えていかないといけない。 ・人にやってもらって当たり前と思っている。 ・手技だけに終始し、教育的な配慮が見えない。 ・友達関係の変化。
医療的ケアの理解	・保護者が自分でプリントを作成し配布した例がある。
校外学習への対応	・校外学習時の導尿実施の時間調整。 ・校外学習の下見を保護者も同伴する例があった。
授業との調整	・早めに授業を抜けることもある。 ・小学校と比べて、ゆったりしたり体操をしたりする時間が減った。
環境の整備	・室温や湿度管理が難しい。 ・教室が上にあることでの移動が困難。
身体面	・筋力が低下し、姿勢の保持が難しい。
関係機関との連携	・学校と福祉サービス、子どもルームとの連携が難しい。

3. 医療的ケアを実施するメリット

医療的ケアを実施するメリットについては、すべて教育委員会で、教育の保障、学校教育の充実、児童生徒の自立を支えること、保護者の負担軽減が挙げられた。また、小・中学校からは、看護師が配置されることで、学校としても安心感をもつことができ、医療に関する保護者からの相談も看護師とともに対応できるとの回答が得られた。

4. 各地域の小中学校等を支える特徴的な取組

A～E教育委員会が実施している小・中学校等の医療的ケアを支える仕組みの中でも特徴的なものについて以下に紹介する。

1) A教育委員会

○医療的ケア実施報告書の提出

毎月学校から教育委員会に報告書を提出し、現在の状況や安全面について確認できるようにしている。学校で行われている医療的ケアを市教育委員会が把握することにより、課題等について早期に対応できるようにしている。

○訪問看護ステーションへの看護師派遣の委託

看護協会等と連携し、訪問看護ステーションから看護師を学校に派遣する仕組みを採用している。訪問看護ステーションに委託することにより、看護師不足の急な休暇等についても対応可能であった。また、訪問看護ステーションのパンフレットに学校における医療的ケアについて紹介されており、医療的ケアの周知についても貢献されていた。

2) B教育委員会

○医療的ケア実施体制の明確な位置づけ

医療的ケアに関連する実施要綱・要領等を整備し、医療的ケアの範囲、看護師の配置、巡回指導医の役割等を明記し、関係書類も整えられている。

医療事故が起きた場合の緊急体制についてもモデル図等が示されている。

校外学習、宿泊学習に伴う看護師派遣について手続きが整っている。

3) C教育委員会

○教育委員会内及び他機関との連携

医療的ケアの対応方針を定める際に、小・中学校等を管轄する部所だけではなく、保育園、幼稚園を管轄する部所、保健関係、福祉関係を管轄する部所とも連携をとり、方針をまとめるようにした。

○看護師、保護者を交えた医療的ケア支援会議

自治体の主催で医療的ケアを実施していく上で、の確認事項や必要な情報等について、保護者や看護師を交えて関係者で情報を共有する会議を行っている。

4) D 教育委員会

○地域資源を活用した研修・相談体制

特別支援学校の医療的ケア体制整備実施要綱や実施要領、看護師配置要項に準じて実施している。

地域の医療チームを活用し、研修会等を実施している。県や市の事業を活用し、特別支援学校や地域の医療チームへの相談ができる体制が整えられている。

○県教育委員会からの統一した方針

「障害児等支援方針」の中で、小・中学校、保育園、学童保育についての医療的ケアについて統一した方針を出している。また、「障害児等支援方針」を作成する上では、保健関係、福祉関係等の部署に協力を依頼するなど連携している。

医療的ケアを実施する児童生徒については、医療的ケア利用検討会や医療的ケア連携支援会議等を開催し、医療的ケアの実施について検討している。

5) E 教育委員会

○医療的ケアネットワーク協議会の立ち上げ

地域の医療的ケアの拠点校となる特別支援学校が中心となり、医療的ケアネットワーク協議会を開催している。地域の小・中学校等、教育委員会、関係機関、特別支援学校に参加を投げかけ、その地域における医療的ケアの情報を共有し、相互に相談・連携する機会を試みている。

○医療的ケア「導尿」と「気管切開」のリーフレット作成

拠点校となる特別支援学校が、リーフレット（図1、図2）を作成し、必要とする小・中学校に配布

している。



図1 「気管切開について」リーフレット（表面）

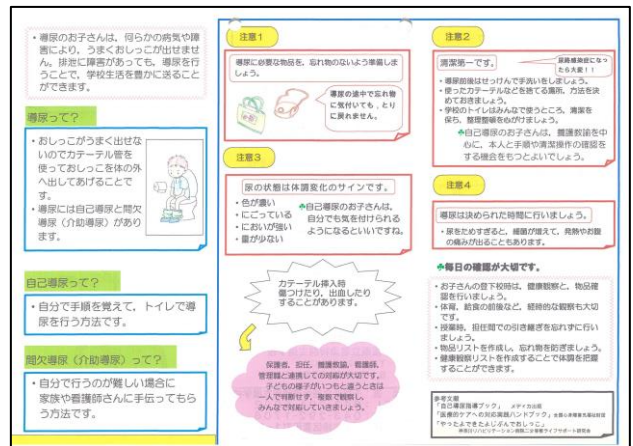


図2 「気管切開について」リーフレット（裏面）

IV. 考察

1. 医療的ケア実施までの手続きについて

今回、訪問調査をした市区教育委員会は、医療的ケアを実施するまでの必要な書類や手続きの流れが明確に整理されていた。しかし、他の市町村教育委員会では、まだ明確に定められていない様子が見え、教育委員会に医療的ケア実施について情報等の提供をもとめる連絡が入っているとのことだった。

市区町村教育委員会単独で、医療的ケア実施までの手続き等を構築することが難しい状況がある中、B市教育委員会やD県のように、市や県の統一した書式や手順を情報提供することは、市区町村教育委員会にとっては安心材料になるだろう。また、E県のように、地域の中でネットワークを作り、それぞれの課題を共有し、それぞれの医療的ケアについて

情報を共有する場を設けることにより、それぞれの地域に合わせた実施体制を構築することが可能になると考えられる。

2. 緊急時対応について

緊急時の対応については、自治体によって明確に定められていないところがあり、医療的ケアの内容によっては、既存の一般的な緊急時対応でも対応可能であるところもあった。しかし、役割が不明確な場合は、看護師に判断を任されたケースがみられることから、日頃の安全確認とともに緊急時、災害時に備えて事前の準備を行内全体で確認する必要がある。また、ヒヤリハットについては、小・中学校では事例が少ない、またはないことがあり校内や地域で蓄積するのが難しい。特別支援学校のヒヤリハット事例を小・中学校等にも情報提供することで、事前の備えを行うことができるのではないかと考える。

3. 看護師の雇用について

看護師不足の解消の一つとして、訪問看護ステーション活用の例をあげた。また、看護師募集の際に学校近隣の町内会を活用して募集をかける等の工夫も見られた。現在、福祉サービス等の利用の一環で訪問看護を学校で行うなどのモデル事業が取り組まれているので、その効果についても推移を見守りたいと考える。

小・中学校等に勤務する看護師については、一人で実施することが多く、不安感や悩みを抱えることが多い。しかし、医療的ケアを実施する関係者が集まる会議等が、定期的に設定される、または日常的に話し合うことができる校内支援体制を整えることによって、看護師自身も安心して医療的ケアを実施することが可能であると考えられる。

4. 関係者との連携、情報の共有について

医療的ケアを実施する時は、学校として安全に実施することができるか、高度な判断が求められる。その判断がより適切であるかどうかは、教育関係者だけでは難しく、教育にも通じた第三者的存在である医療関係者（指導医等）の意見を聞くことが重要である。しかし、自治体によっては、指導医に判断

を相談するシステムが整っているところが少ないために、不安を残したまま医療的ケアを実施している自治体もある。地域の意思をどのように巻き込んでいくことができるのか、医師会との連携が必須となる。また、児童生徒によっては、福祉機関との連携も必要なことがあるので、小・中学校等が医療機関や福祉機関と連携するノウハウについては、都道府県教育委員会や特別支援学校のセンター的機能を活用して、取り入れることが必要である。

5. 課題及び今後の展望

小・中学校等における医療的ケアの教育的意義については、メリットとして挙げられていたが、学校の中で浸透することは難しいという意見も上がっていた。特別支援学校では、教育の一環として医療的ケアを実施している学校が多く、その教育効果についても各報告等でされている。小・中学校においても、医療的ケアを実施することで、教育を受ける機会が保障される等のメリットは証言されていた。また、大嶋ら（2014）の研究では、医療的ケアを必要とする児童と共に学校生活を送ることは、児童の他者に対する支援的行動を促し、かつ、実際の支援的行動に移されることが明らかにされている。

本研究では、限られた自治体の取組や課題について調査したのみだったが、各自治体の課題を解決する取組の選択肢が広がるよう、今後もより多くの自治体の取組について調査する必要がある。

謝辞

今回の調査で、調査協力を頂いた、都道府県・指定都市教育委員会、小学校、中学校、特別支援学校全ての関係者に深く感謝する。今後、医療的ケアを必要とする児童生徒がより安全に安心して教育を受けることができるよう、今後もより良い実践報告を届けていきたいと考える。

引用文献

- 大嶋絹子・横山美江（2014）．医療的ケアを必要とする児と共に学ぶ児童における支援的行動への影響．小児保健研究，第73巻，第1号，59－64．
- 川喜田二郎（1967）．発想法—創造性開発のために．

中公新書.

清水史恵 (2014). 通常学校において医療的ケアに関わる看護師の配置や雇用状況の全国調査—教育委員会を対象として—. 小児保健研究, 第73巻, 第2号, 360–366.

文部科学省. 平成28年度特別支援学校等の医療的ケアに関する調査結果について.

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2017/11/22/1383567_04.pdf
(アクセス日, 2017-12-05)

吉利宗久 (2016). 学校教育における「医療的ケア」の位置づけをめぐる意識調査—非医療関係者である教員の現状把握と自己評価—. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 第162号, 71-77.

米国カリフォルニア州における コモンコア・州スタンダードの障害のある子どもへの適用について EDge ニュースレター2014年冬／春号より

涌井 恵*・神山 努*・半田 健**・大崎博史*・森山貴史***
(*国立特別支援教育総合研究所) (**宮崎大学, 元国立特別支援教育総合研究所)
(***青森県立八戸第一養護学校, 元国立特別支援教育総合研究所)

要旨：本稿では、米国カリフォルニア州におけるコモンコア・州スタンダードの障害のある子どもへの適用についての特集記事である「The Special EDge 2014年冬／春号」を紹介した。コモンコア・州スタンダードは、英語／リテラシーと算数・数学における幼稚園から12年生までの大学進学や職業準備に関するスタンダードのセットである。特集記事では、新しいスタンダードの構造は一貫した目標の進展を容易にし、この一貫性は学びのユニバーサルデザインに基づく指導を通して支えられていくこと、重度の認知的障害を含め、アカデミックな内容の個別指導計画（IEP）の目標はスタンダードに沿う必要があるが、機能的なスキルやライフスキルの重要性もこれまでと変わらないこと、また、コモンコア・州スタンダード（CCSS）は多層支援システム（MTSS）と組み合わせて実施するのが効果的で、通常教育と特別教育双方の担当者の協働が不可欠であることが指摘されている。特集記事の内容より、カリフォルニア州では通常教育の学力向上を目指した教育改革の流れに沿ってスタンダードを取り入れる一方で、障害のある児童生徒の自立と社会生活の充実も重視しつつ教育改革が進められていることがうかがえた。このような取組は、今後インクルーシブ教育システムの充実に向けて、通常教育と障害のある児童生徒のカリキュラムをどのような枠組みで整理し、充実させていくかを検討する際の一つの参考となるだろう。

見出し語：アメリカ合衆国、コモンコア州・スタンダード（CCSS）、個別指導計画（IEP）、多層支援システム（MTSS）

I. はじめに

本稿では、米国カリフォルニア州におけるコモンコア・州スタンダード [California Common Core State Standards (CCSS)]¹の障害のある子どもへの適用について書かれた、カリフォルニア州教育部特別教育課（the California Department of Education, Special Education Division）の出版物である「The Special EDge 2014年冬／春号」というニュースレターの記事について紹介する。

この EDge ニュースレターは、カリフォルニア州の多様性を持った学習者である子ども達に学習到達

の機会を与えるために、意図的な指導と計画ができるように両親、政策立案者、教育者、その他のサービス提供者に情報提供を行い、支援するものである。また、この EDge ニュースレター発行事業は特別教育（special education）と通常教育の両方に研修、技術援助、教育的リソースを提供することにより、学校や家族とのパートナーシップを支援し、発展させることを目的としたカリフォルニア州技術援助／研修サービス（CalSTAT）の一つとして位置付けられている。

さて、本題に入る前にまず、スタンダードとコモンコアについて簡単におさえておく。Common Core State Standards Initiative の Web サイトのよくある質問のページ（Common Core State Standards Initiative, 2018）では、スタンダードについて以下のように説明されている。

¹ カリフォルニア州では2010年8月からCCSSを導入し、2012年にELDスタンダード（English Language Development Standards）を改訂したほか、教材に関する整備や情報発信等を行ってきた（California Department of Education, 2014）。

(教育的) スタンダードとは、各学年レベルで児童生徒が何を知っておくべきで、何をできることが必要かを示した学習目標のことです。コモンコアのような教育基準は、カリキュラムではありません。地方自治体 (Local communities) や教育者は、自らでカリキュラムを選択します。これは、日々の指導のための詳細な計画です。言い換えれば、コモンコアは児童生徒が知っていたり、できたりしなければならないことを示したものであり、カリキュラムは児童生徒がどのようにそれを学ぶかを示したものです。コモンコア・州スタンダードは、K-12までの学年の英語 (ELA) /リテラシーと数学についての教育的基準を示すものです。

また、コモンコアは次のように説明されている。

48の州の教育長と州知事が一堂に会して、英語/リテラシーと算数・数学における幼稚園から12年生までの明確な大学進学や職業準備に関するスタンダードのセットであるコモンコアを開発しました。今日、42州とコロンビア特別区は、自主的にコモンコアを採用して、スタンダードの実施を機能させようと取り組んでいます。また、このコモンコアは、高校を卒業した児童生徒が2年制または4年制のカレッジプログラムの入学資格を取る準備や就職の準備ができていることを保証するためにも設計されています。

さて、II以降の項では、「The Special EDge ニュースレター 2014年冬/春号」の記事の順にそって要約を紹介する。

II. 障害のある児童生徒のための新しいスタンダードの意味：カリフォルニア州のコモンコア・州スタンダードについて

本項 (II) は、カリフォルニア州教育部特別支援教育課の課長 (Director) である Fred Balcom 氏からの読者への手紙という形で書かれており、その内容の要旨は以下の通りである。

新しいスタンダードの作成者であり、Student Achievement Partners の創設者でもある David Coleman 氏によると、『『不平等を排除するという取組は、California Common Core State Standards (CCSS) を推進する主要な根拠の1つであり、この取組の一環として、「障害のある児童生徒は...通常教育カリキュラム内で優れた能力を発揮し、大学や職業を含む就学後の生活の成功に備えるために挑戦する必要があります。』(Common Core State Standards Initiative の Web サイト “Application to Students with Disabilities.” より) ということである。

また、この州スタンダードとこれまでの使い慣れた教育システムについては大きな違いがあり心配が大きいかもしれないが、カリフォルニア州教育省のコモンコアシステム導入事務局の管理者である Barbara Murchison 氏は個別教育プログラム (IEP) が、安定してスタンダードを活用するためのポイントの一つになると指摘している。1975年以来、全米の学校で実施されてきた IEP は、障害のある児童生徒の教師や保護者、そしてしばしば児童生徒自身が定期的に会合し、児童生徒の具体的で明確な教育目標、つまり、知るべきこととできるようになるべきことについて議論し、合意を得てきた。保護者らは、目標を設定し達成するという概念に慣れているので、スタンダードについての公的なシステム内での作業はほとんど新しいことでは無いと言える。

1997年に初めて制定されたカリフォルニア州の(教育)スタンダードは、大まかで表面的なものであったが、今回の新しいスタンダードはそうではない。新しいスタンダードの構造は一貫した目標の進展を容易にする。学びのユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning, 以下 UDL とする) の礎である「児童生徒が教材や学習課題を完全に把握するための多様な機会」を通して、この一貫性が支えられていくと Murchison 氏は述べている。

本ニュースレターでは、新しいカリフォルニア州のコモンコア・州スタンダード (以下 CCSS とする) の下での指導方法、IEP、および評価がどのように変化するかの概要を説明する。新しい CCSS は、すべての児童生徒、特に障害のある児童生徒の教育的利益を向上させ、向上させるシステムを作り出すこ

とを約束する。

CCSS に関する児童生徒の進歩を測定するために設計されている新しい学力評価システムと同様、CCSS は特に大きな変化の1つである。これらの変更は、障害者教育法 (IDEA) の元々の意図である統合教育の強化やすべての児童生徒の成果の向上に向けて、教育システムを推進する役割を果たす。学校運営者や教師は、特別教育 (special education) を通常教育カリキュラムにおける児童生徒の成功を支援するために主に設計された支援や指導の配置 (constellation) として再考し、より強めていく機会を得ることができる。最小制約環境 (以下 LRE とする) を考えるということである。我々は基本的に、独自のニーズを持つ少数の児童生徒を除いて、分離した教育環境を避けるように努め、すべての児童生徒に1つの教育システムを導入することを義務付けられている。

最小制約環境における障害のある児童生徒の成功を支援し、維持するためには、UDL を教室の指導に組み込み、学校や地区の教育プロセスに MTSS を組み込むことによって、通常教育の実践と指導介入を改善しなければならない。

CCSS のさまざまな構成要素を実装するために、初等中等教育法を IDEA と整合させることが重要で、この2つの連邦法は両方とも、すべての児童生徒が質の高い教育と質の高い指導に平等にアクセスする必要がある、すべての児童生徒は高い達成基準に到達しなければならない、すべての児童生徒は州全体の評価によって適切に評価されなければならないという一貫したメッセージを発信している。CCSS と新しい州による学力評価については、親、児童生徒、教師、および行政官を対象とした議論が行われている。コモンコアや特別教育担当者向けの最新情報を得るために、定期的に Web サイト <http://www.cde.ca.gov/sp/se/cc/> をご覧頂きたい。今、一緒になって変化を受け入れ、障害のある児童生徒に指導・支援を行うためのコミットメント、エネルギー、そして情熱を新たにする時である。

Ⅲ. 省察：UDL とコモンコア

1. はじめに

本項 (Ⅲ) は、David Rose 博士と Anne Meyer 氏と David Gordon 氏による記事である。David Rose 博士は、発達神経心理学者であり、教育者であり、CAST [the Center for Applied Special Technology] の共同創設者であり、UDL (CAST, 2011) と呼ばれる新しい研究領域を発展させた第一人者である。この記事の要旨は以下の通りである。

コモンコア・スタンダードに関する賛成・反対の議論は、10年ほど前「どの子も置き去りにしない法」(No Child Left Behind Act, 以下 NCLB 法とする) に関しておきたことを思い出させる。コモンコアのように、NCLB への強い願いや原則は障害のある児童生徒にとって期待されるものであった。あまりにも長い間、障害のある子どもはメインストリームの教育にインクルードされてこなかった。NCLB は障害のある子どもやその他のリスクのある学習者にとって、同年齢児と同じ基準を獲得する初めての機会として歓迎された。そして、これを達成させるための説明責任を学校に担わせた。コモンコアには NCLB と同様の強い願いが表されている。

全ての適切な教育の計画は、明解な目的を立てることから始まる。コモンコアは全ての児童生徒に学んで欲しいと考える最低基準の知識やスキルについてのよりよい考えを提供することによって、目的を定義する一助となる。目的地を明らかにして初めて、我々は計画を描き始めることができるのである。

コモンコアは、我々の期待をカリキュラムとして形作ることが出来るが、これらのスタンダードにどのように児童生徒が達成することをガイドしたらよいかといった、学級担任が日々直面している複雑な問題には答えてくれない。実際 CCSS の Web サイトで明言しているように、「CCSS は児童生徒が学習に必要なことを規定はしているが、どのように先生が教えればよいかを規定はしていない。そして規定すべきでもない。「ゴールには厳格さを、手段は柔軟さ」と米国教育省長官 (U.S. Secretary of Education) の Arne Duncan 氏も述べている。

ここで、UDL が役立つことができるだろう。UDL の原則やガイドラインを発展させるに当たって、

CASTはカリキュラムを4つの基本的な部分(目標、評価、方法、教材)を有するものとして定義している。ここでは、その4つの構成要素について考えてみよう。

2. 目標

目標はスタンダードとは同一ではない。うまく計画されたスタンダードは、社会の価値観を明確に表しているが、教師に学級目標を形作り、到達するための手段を個別化するという余地も残している。スタンダードから明確な目標を導き出すためには、スタンダードの核となる目的を理解し、スタンダードに到達するための手段について柔軟に考えることが求められる。

我々が新しい書籍「学びのユニバーサルデザイン：理論、実践」(<http://udltheorypractice.cast.org>に登録すれば無償)に書いたように、UDLのフレームワークを当てはまると、目標は、到達するための手段とリンクしていないので、教師は目標を達成するために、複数のやり方(multiple pathways)を提供するような計画を効果的に立てることができる。

例えば、「老人と海」を読み、その本について知っていることを示すために本のレポートを書くように生徒達が言われたとする。もし目標が「書くこと」というより、むしろその本についての知識を示すことならば、本のレポートを書くことで明確に求められる学習目標は、生徒が知っていることを共有する方法を制限してしまっている。

しかし、より焦点を絞って学習目標の設定をすると、様々な方法が使えることがわかる。この例の場合、アートワーク、ビデオ、劇化(dramatic performance)、伝統的なブックレポートなど学習者がレポートを完成させるために、様々なメディア(教材や機器など)を使用することにより、プロットや人物設定、場面設定などについて自分の知っている知識を示す機会を、学習者達に、学習目標を下げるのではなくて、平等に与えることができるのである。

3. 学習評価

州が実施するまとめ的な学力アセスメントは絶大な注目を集めているけれども、UDLアプローチでは、

よく形作られた形成的評価にもっと注目をしてきた。このよく形作られた形成的評価とは、学習者の進捗を測定するために指導の間ずっと行うものである。これは重要である。なぜならその学習評価は指導目標に合わせてどのように方法や教材を改善したらよいか教えてくれるからである。そして、意図的に形成的評価を行うことを指導に含めておけば、タイムリーな方法で実施できる。

言い換えると、最善の学習評価は、ただある特定の児童生徒がどのようにしているのではなくて、どのようにカリキュラム自身がうまく実施されているのかを示してくれる。児童生徒たちが苦戦していたり、あるいは失敗していたりするようなところで、障害を見つける最初の場所は、カリキュラムの中にある。

また、継続的なふりかえりとモニタリングをモデル化することによって、教師は児童生徒の自己調整方略の発達を支援することができ、児童生徒は自分自身のために自己調整方略を使うことを学べる。このような評価には、正式なもの(小テスト)もあれば、非公式なもの(「どのようにやっている?」)もある。どちらの方法による形成的評価とも、カリキュラムはどこで児童生徒を失敗させているのかを見つけたり、「失敗する」前に児童生徒自身が適切な調整を行ったりする機会を提供する。

4. 方法

適切である指導方法および教材は、個々の学習者のごく自然な違いやニーズに対してアコモデーションするのに十分柔軟かつ多様である。柔軟ではない学習環境で学ぶことは、そのこと自体に障害が潜んでいる。つまり、学習への平等なアクセスを児童生徒に提供することはできない。学習への平等なアクセスは、当然なものであり、法的にも受けるに値するものであるのにも関わらず。一つのサイズが全ての者にフィットすることは決してない。すべての児童生徒のための最高の基準に到達するために、複数の多様なアプローチや、(学習活動の)道筋や、支援が必要となる。

また、すべての学習者が同じ高いスタンダードに到達することを可能にする方法として、協働の促進

がある。ピア対ピアのサポートは、他者に教えることで自分のスキルや知識を強化するための機会を教える側に与え、また同時に、教えられる側の者は個別的なコーチングから恩恵を受けることができる。テクノロジー・ツールは、時に予期しない方法で、このアプローチを高めることができる。例えば、我々は対面の場面では発言しつづける生徒が、ブログ環境では強力なリーダーとなるのを見てきた。

5. 教材

私たちが進んだデジタル時代に入るほど、固定メディア、特に印刷物が形作っていた効果的な（一部の者は「ゆがんだ」と言うかもしれない）学習者像を思い出すことは難しくなるだろう。ポスト印刷時代の（現代の）学習者は、高品質のオーディオとビデオ、3Dアニメーション、デジタル・グラフィックオーガナイザーと用語集、背景情報とソース素材へのリンク、テキストから音声への読み上げなどのような即時の支援に直接アクセスできる。これらの選択肢は、伝統的な教科書を読むことができないか、または正常に解読できない児童生徒にとって、同じ高い基準へのさまざまな道筋を提供する。そして、そのような選択肢は障害のある児童生徒が同級生と同じ高い基準に達するために不可欠である。

CASTでは、UDLブックビルダー、UDLスタジオ、UDLエクステンションなど、多くのことを達成するための無料ツールを提供している²。課題に取り組むことや、行動と表現、児童生徒に提示する情報について複数の選択肢を提示すること（UDLの3原則）は、今日ではずっと実施可能性が高くなった。

おわりに今後の課題について挙げる。コモンコアは新たな課題、すなわち障害のある人を含むすべての児童生徒の教育を改善する新しい機会を提示する。ここ数十年の教育政策の変化は、障害のある児童生徒に障害のない同輩と同じ基準に基づくカリキュラムに参加し、進歩する権利を保証している。それは良いことである。私たちが今行う必要があることは、成功への主要な障壁—1つサイズを全員に当てはめ

ようとするカリキュラム、つまり障害のあるカリキュラム—を解体する方法を見つけることである。

IV. コモンコアのための準備：新しい学力評価

1. 新しい学力評価について

本項（IV）は署名記事ではなく、このニュースレター発行者による記事となっている。この記事の要旨は以下の通りである。

スタンダード、カリキュラム、そして学習評価とは、「何を教えるか」、「どうやって教えるか」、「教えたことをどうやって知るか」である。長年にわたり、研究者はそれらの3つの間の一貫性と整合性（alignment）の重要性を指摘してきた。新しいCCSSとそれに付随する学習評価は、この種の教育の一貫性を前進させることに貢献するだろう。

新しいスタンダードは、内的一貫性を持つ。それらは、児童生徒がある学年から次の学年に移行する際に構築される一連の「発達（progressions）」を伸ばす。具体的には、幼稚園児は一連の重要な概念とスキルを学び始め、それらの概念やスキルは以降の各学年段階で発達的に適切なものに細心の注意を払われながら学年を通して深め洗練されていく。

CCSSが導入・教授されると同時に、IEPを有するほとんどの児童生徒を含めたカリフォルニア州の主な児童生徒は、the Smarter Balanced assessmentsを受ける。これらの総括的な評価は、新しいスタンダードに直接沿う（align）ように作成され、Formative Tools and Practicesのデジタル・ライブラリーに添付される。そのデジタル・ライブラリーは、形成的評価を含む多くの教育的ツールとリソースを提供する予定である。the Smarter Balanced Consortiumは、「児童生徒のパフォーマンスに関する良い情報を教師の手に渡すことは、教示に大きな影響を与え、結果として児童生徒の学習に大きな影響を与える」という信念に基づいてこれらのリソースを設計した。

重度の知的障害のある児童生徒には、CCSSに沿った代替達成スタンダードに関する評価に基づいた多様なプロジェクトである the National Center and

² CASTのWebサイト www.cast.org/learningtools より無料でダウンロードできる。

State Collaborative (NCSC) によって作成されたものと同様の代替評価を受けることができる。NCSC 評価は、カリフォルニア州ではまだ公式に採用されていないが、現在試行されている。

新しい代替評価の目標は、児童生徒がより高い学業成果を達成し、高等教育の選択肢や地域社会での生活の準備のために高等学校を離れることを保証する。(NCSC リソースについては原文10ページを参照)

2. アシスティブ・テクノロジー

the Smarter Balanced assessments は、障害のある児童生徒により良いサービスを提供する目的を持ち、紙と鉛筆のテストではできない多くのことができるという新しいテスト技術の利点を持っている。新しい技術によって、教師が指導や支援について決定することを手助けするために、テストから児童生徒の進捗についての情報をすぐに伝えることができる。おそらくこれらの新しい評価の最も革新的な側面は、コンピューターのアシスティブ・テクノロジーを使用する方法を含む点である。これにより、児童生徒が直接応答するテストのプロセスを通してテスト問題を調整することを可能にし、各児童生徒の問題のセットに個別的な調整することを可能にする。このような適応テストのもう一つの利点は、上級生と下級生の学年を超えて情報を提供することができ、児童生徒のパフォーマンスに関する正確なレベルを報告することができることである。端的に言えば、新しい評価は、すべての児童生徒にとってより正確で有用なスコアを提供するだろう。

3. アコモデーション

新しいテストとそれらに採用されている技術は、成績の低い児童生徒や障害のある児童生徒に、様々なユニバーサルなツールや支援、調整を通じて自分が知っていることやできることを示す新しい機会を与える。そのほとんどは、評価のインターフェイスに直接組み込まれている。デジタルノートペーパーやスクラッチペーパーのようなユニバーサルツールがすべての児童生徒に提供される。適切なときに、指定されたリソースや支援（翻訳されたポップアッ

プ用語集や辞書など）が児童生徒に提供される。また、各児童生徒と各評価の目的を知っている教職員は、適切なテストに関する支援を選択することができる。そして、IEP や504プランに記載されたアコモデーションを持っている児童生徒の場合、学力テストにおいて利用することができる。これらのツールには、点字や字幕なども含まれる。

4. リソースの共有

新しいスタンダードや評価の開発において、すべての児童生徒の利益のためのリソースや人材を確保するために、各州と共に協力し合っている。新しいリソースや方略が開発されると、参加している州は指導と評価を強化するためにそれらを共有し続けるだろう。

5. 準備

The Smarter Balanced assessments を受けるために、児童生徒は基礎的なコンピューターやワープロに関するスキルを理解する必要がある。保護者や教師は、児童生徒に学校や家庭、地域の公立図書館でこれらのスキルを練習する機会を与えてほしい。キーボードを打つスキルやコンピュータースキルの発達は、IEP に書くことができ、学校だけでなく多くの高等教育や就労の場面で役立つ。一部の児童生徒は、すでに何らかのオンラインテストに精通しているかもしれない。そして、the Smarter Balanced assessments と NCSC を練習するテストは州から提供されている。しかし、新しい学習評価を児童生徒に準備するための最善の方法は、CCSS を教えることである。

6. 結果

カリフォルニア州のような大きな州や公立学校のような多層的なシステムで何かを展開することは挑戦的である。しかし、州がより洗練された、つまり一貫性のあるスタンダードや学習評価のシステムを成長させるにつれて、カリフォルニア州の障害のある児童生徒は、「テストされた物を教えられる」。そして、テストされて教えられたものは、実際に児童生徒が成人として成功するために知る必要があり、できなければならないものであるということを確実に

なものにできるだろう。

V. コモンコアのための準備：専門性の向上

この項（V）も署名記事ではなく、このニュースレター発行者による記事となっている。この記事の要旨は以下の通りである。

CCSS の導入により、カリフォルニアの障害のある児童生徒を含むすべての児童生徒に、大学、職業、地域生活の準備指導をする、高質な、スタンダードベースの指導が約束された。この約束が認識されたため、特別教育の教員を含むすべての教員が、CCSS を理解し、自らの指導に CCSS を組み込むためのトレーニングを受けなければならない。事実、現在、専門性向上の不十分さが、ニューヨーク州が CCSS の投入において直面している困難の著しい理由として例証されている。

特に、特別教育の教員は、児童生徒の目標を新たなスタンダードに揃える（align）することにおいて、目標を修正するための最適な方法に関してのガイドラインを必要としている。この知識は今生じたのではない。また、通常教育の教員が受けたトレーニングから流れ出た訳でもない。学校区の専門性向上のための研修にすべて参加するだけでなく、豊富な専門性向上のための機会は、パソコンのキーをクリックすることで利用できる。以下のリストは、オンラインで利用でき、コモンコアを適切に実行することを理解し、準備することに関して、教員の一助となるためにデザインされている情報やトレーニングの、少ないが中核的な例を特集しているページである。（URL は原文のまま引用している。）

●全ての方向け

○カリフォルニア教育局

<http://www.cde.ca.gov/re/cc/>

○カリフォルニア CCSS 専門的学習モジュール

[http://myboe.org/portal default/Group/Viewer/GroupView?action=2&gid=2996](http://myboe.org/portal/default/Group/Viewer/GroupView?action=2&gid=2996)

○The Smarter Balanced Assessment

<http://www.smarterbalanced.org/k-12-education/teachers/>

○州の学校事務局長委員会が作成したコモンコア実行動画

http://www.ccsso.org/Resources/Digital_Resources/Common_Core_Implementation_Video_Series.html

○サクラメント教育事務所におけるカリフォルニア CCSS の Web サイトにある e スタンダード

<http://scoecurriculum.net/estandards/>

○Student Achievement Partner による「算数数学の CCSS—数学の指導における移行と示唆—」

<https://itunes.apple.com/us/itunes-u/common-core-state-standards/id522706351>

●特別教育担当者向け

○カリフォルニア教育局における特別教育の教員による CCSS シンポ

<http://cde.videosscc.com/archives/120213/>

○「CCSS—その違いはどこに適合するのか？」

（ASCD の Web サイトにおける Carol Ann Tomlinson の Web カンファレンス）

<http://www.ascd.org/professional-development/webinars/tomlinson-and-britt-webinar.aspx>

○ナショナルセンターと州の協働

https://wiki.ncscpartners.org/mediawiki/index.php/Main_Page

○The Council for Exceptional Children（学術団体）

http://www.cec.sped.org/Professional-Development/Webinars/Recorded-Webinars/Common-Core-State-Standards?sc_lang=en

○国立障害児普及センター（NICHCY）

<http://nichcy.org/schools-administrators/commoncore#educators>

○学習障害児に対する CCSS の実施

<http://www.rtinetnetwork.org/professional/forums-and-webinars/forums/rti-webinar-implementing-common-core-state-standards-students-learning-disabilities>

●行政担当者向け

○児童生徒の大学準備や就職準備のための専門的学習の変化—コモンコアの実施

<http://learningforward.org/publications/implementing-common-core#.Uv0uAf2DT0t>

○全国小学校管理職協会（NAESP）

<http://www.naesp.org/common-core-state-standards-resources#webinars>

○CCSS の実施—中等学校の校長の役割—（Achieve 作成）

<http://www.achieve.org/publications/implementing-common-core-state-standards-role-secondary-school-leader-action-brief>

VI. コモンコアのための準備：個別教育プログラム（IEP）

1. はじめに

本項（VI）も署名記事ではなく、このニュースレター発行者による記事となっている。この記事の要旨は以下の通りである。

州の新しいスタンダードへの移行により、個別教育プログラム（IEP）の持つ個別性という性質は、コモンコア・スタンダードを満たす必要性から失われるのか、（生活に活かすことを目指した）機能的な訓練と行動に関する目標は減少するだろうか、あまりにもたくさん児童生徒のことについて尋ねられることになるのか、特別教育および通常教育担当者は、新しいスタンダードに基づいて目標を作成し評価するのに適切な準備をしていますかといった疑問や懸念の声が挙がっている。最初の三つの質問に対する答えは「いいえ」で、IEP は基本的に同じであると言える。

2. スタンダードにもとづく IEP

障害者教育法（The Individuals with Disabilities Education Act）は、IEP を義務付けているが、CCSS は、この法的要件について何も変更しない。また、カリフォルニア州では、州スタンダードが確立された1997年以降、スタンダードに基づいた IEP を開発し使用している。西部地区の特別プロジェクトのアシスタントディレクターの Kevin Schaefer 氏によれば、まず、IEP チームが各学年レベルでのスタンダ

ード（現在のコモンコア）を深く理解することから IEP の作成プロセスは始まる。この理解と共に、IEP チームは、各児童生徒が何を知っているか、学年レベルに関連してどのように機能しているかを評価する。この際に形成的学習評価のデータだけでなく、フォーマルやインフォーマルな学習評価と教師の観察を使用し、現在のパフォーマンスレベルを見て、個々のニーズを特定していく。IEP チームは、来年度までに児童生徒が達成する必要がある有意義で測定可能な目標を立てる。各児童生徒の特別教育の個別のプログラムと関連サービスは、それらの目標を達成するために造られていく。この後、IEP チームがこれまで何年にもわたって行ってきたように、多数の評価尺度を通じて児童生徒の進捗状況が定期的にモニターし、進捗の結果に応じて目標を見直す。

3. 新しい点

CCSS ではスタンダードの数は少なくなっており、内容と学習の両方において、その深みと質一つまり、批判的に考える、問題解決する、事実に基づいて情報を評価するといった能力を重視していて、より詳細な指導と共に多くの教授時間の配分や教材の工夫が可能となっている。このことは、通常教育担当者と特別教育担当者が、協働する完璧な機会を創ってくれると共に、欠陥モデルから児童生徒の学習改善に焦点化する機会を IEP チームに与える。

4. 目標を揃える

重度の認知的な障害を含め、障害のある児童生徒のためのアカデミックな IEP の目標は、新しいスタンダードに合わせなければならない。重度の認知障害のある児童生徒がこれまでに学べなかったアカデミックスキルや知識を意味のある方法で習得し活用できることが示されており³、通常教育カリキュラムへのアクセスは卒後の成功の予測因子の1つであることが明らかになっている。

一方、行動、社会的-情緒的な困難、および特定のライフスキルに対処する機能的な目標は、IEP の非

³ Ensuring All Students with Disabilities Progress.
<http://www.cehd.umn.edu/research/highlights/NCEO/>

常に重要な部分のままであり、これらの目標は CCSS と整合する必要はない。機能的な目標はアカデミックなアクセスと成果を支援する上で中心的な役割を果たす。

Schaefer 氏らは CCSS に基づいた IEP の目標作成のための12項目から成るチェックリストを開発した。そのうち、「自立に向けての進展はありますか？」というのが最も重要であると述べている。

5. 支援の統合

行動的、または機能的な学習の目標とアカデミックな目標は統合されることが重要である。どのような支援を考えるにしろ、アカデミックな事柄と行動は別々に分けられるものではない。IEP は児童生徒全体についての青写真でなければならないと Shaefer 氏は述べている。

6. 保護者の役割

保護者は誰よりも自分の子どものことをよく知っている重要な IEP チームのメンバーである。IEP ミーティングを始めるには、児童生徒の長所について話し文書化することが大切であり、保護者はその会話を導くことができる。しかし、一部の障害のある児童生徒の保護者は、子どもは苦勞すべきではないと感じるかもしれないが、苦勞も学習の一部であると保護者が理解することを助けるために、我々はそのような考え方を変える必要がある。

今回の改訂は我々が児童生徒にとってより良い仕事をする機会である。特別教育担当者、通常教育担当者、そして保護者と積極的に協力し合い、変化を受け入れよう。コモンコアは、誰もがより高いレベルの達成に向かうよう挑戦している。そして、「誰もが」には、障害のある児童生徒を含んでいるのである。

VII. 新しいスタンダードと多層システム：完璧にフィットさせる

1. はじめに

本項 (VII) も署名記事ではなく、このニュースレター発行者による記事となっている。この記事の要旨は以下の通りである。

2. MTSS と CCSS

障害のある児童生徒を含む、全ての児童生徒の新スタンダードにおける成功を実現するために、カリフォルニア州は、学校の指導・支援を組織化する調整的なアプローチである、多層支援システム (Multitiered System of Supports, 以下 MTSS とする) を採用してきた。MTSS は、全ての児童生徒が学ぶために必要な指導や指導の支援を推進するための、データとエビデンスに基づく実践の使用を州が支える一つの方法である。

この記事の中で MTSS についての何か新しい記載があるとしたら、それは、MTSS は通常教育において始まるシステムであり、全ての児童生徒の支援のためのこの全校的システム・アプローチの必要性をカリフォルニア州が認識しているということである。カリフォルニア州教育局は、学校区が学校区、学校、および児童生徒の全レベルで、階層的な支援システムに移行するのを支援するために設計された新しい専門家学習モジュールを開発した。つまり、MTSS は、最新版の英語技術科の基盤となることができるのである。

MTSS と CCSS の組み合わせは、指導を進め、学習を改善する方法である。カリフォルニア州は先駆者の教訓から恩恵を受けている。カンザス州の小・中学校23年間で教鞭を執り、そして MTSS がまれにしか適用されず、まだ新しいアイデアだったとき、MTSS を実装する小学校の校長として8年を過ごし、現在 MTSS の構築を支援するカンザス州多階層システムのコアチームのメンバーである James Baker 氏は、自身の経験から、MTSS-CCSS のコンビネーションに対して「すべての教師が合意に達し、すべてのリソースが児童生徒のニーズを満たすために整えられるように、指導を進め、学習を改善する方法」とであると確信するようになった。

MTSS と CCSS は効果的な指導を促進する4つの中心的な特徴を共通して持っている。それは、「アカデミックおよび行動的な目標を明確にする」、「ユ

ニバーサルデザインのカリキュラムと教授法」,「教えられ、勉強し、学習されたものとテストされるものが順序よく並んでいる」,「指導や介入に関する決定を導く形成的評価(正式および非公式)による定期的な進捗モニタリングの4つである。また、障害のある児童生徒にとって、うまく実行された階層的な支援システムが以下の5つを確実に守ることが特に重要で役立つ。1. 通常教育の教室で指導を可能な限り受け、2. よりよい指導となるような方略が埋め込まれている強力な核となる指導を受け、3. カリキュラムを習得するために児童生徒が必要とする学習評価データに基づく介入が提供され、4. 通常教育の同年齢児と同じスタンダードで教えられ、5. 障害ラベルではなく、ニーズに基づいた指導と支援等が提供されることの5つである。

3. 協働

前述の Baker 氏は、通常教育担当者と特別教育担当者の協働を、効果的な MTSS の中心であり、新しいスタンダードの実装に不可欠なものであると見ている。また、「私たちの(MTSS)システムでは、すべてのサービス、支援、および指導は必要に応じて行われています。全ての児童生徒はコア指導を受け、どの児童生徒も第2層~第3層の支援を受けることができます。特別教育の教師は特別教育の児童生徒へ働きかけるだけではありません」と述べている。MTSS における通常教育と特別教育の連携によって、その児童生徒に特別教育が必要な限りずっと、特別な指導・支援等が児童生徒に与えられることを保証することも可能となる。MTSS システムでは、誰がどの層の支援を受けるのかは流動的であり、障害ラベルと教育の場の措置が与えられることはない。カンザス州では、現在、州の公教育担当教員を対象に州全体で協働教授(co-teaching)の研修を実施し、全ての教師は問題解決のための手続きやデータの使用について訓練される。

4. データ

カンザス州幼児局長で、州の大部分の学校と地区における MTSS の実装の最前線に立つ Colleen Riley 氏は、データを使用して意思決定を行うことは、教

育者が行うことの一部ですが、学校が MTSS を実装している場合、すべての教育者がデータを見て、その決定を下すという共同作業プロセスが MTSS によってサポートされると言う。また彼は、孤立は「教師に多大な負担」を与える考え、彼の経験から、MTSS では学校チームによるデータと共同意思決定に重点を置くので、教師が決定しなければならない孤独な負担の一部が取り除かれること、そしてそのデータは指導を改善することを指摘している。さらに Riley 氏は、MTSS は児童生徒の成績向上のためのシステム以上のものであることを強調している。大人がデータを使って一貫してアカデミックな学習と行動の両方の問題に対応できるように設計されているため、システムはすべての児童生徒のニーズを満たすためのサポートと介入を備えていることを強調している。学問と行動の両方において、指導、カリキュラム、評価の統合と一貫性が重要であると彼は言う。

これに対し、MTSS と CCSS は、この種の一貫性を促進するように設計されている。両方を実装することは、Riley 氏の言葉を借りれば、「簡単なことではない。しかしそれは良いことだ」ということだ。

VII. まとめ

本稿では、米国カリフォルニア州におけるコモンコア・州スタンダードの障害のある子どもへの適用についての特集記事である「The Special EDge」(カリフォルニア州教育部局の助成により発刊)を紹介した。コモンコア・州スタンダードは、英語/リテラシーと数学における幼稚園から12年生までの明確な大学進学や職業準備に関するスタンダードのセットであり、米国の42州とコロンビア特別区で採用されている。また、スタンダードとは、各学年レベルで児童生徒が何を知っておくべきで、何をできることが必要かを示した学習目標のことである。

この特集記事では、通常教育のカリキュラムに関連する新しいスタンダードの構造は、一貫した目標の進展を容易にするものだが、この一貫性は学びのUDLの礎である「児童生徒が教材や学習課題を完全に把握するための多様な機会」を通して支えられて

いくこと、重度の障害の障害を含め、障害のある児童生徒のアカデミックな（教科的な）内容の個別指導計画（IEP）の目標はスタンダードに沿ったものでなくてはならないが、生活に活用するための機能的なスキルや自立生活に向けたライフスキルの重要性はこれまで同様変わらないことが説明されている。ただし、教科学習と行動面の目標は分けられるものではなく、両者が関連性を持って統合された IEP を立てることが重要であるとも指摘している。アシスティブ・テクノロジーを活用した合理的配慮も可能なオンラインテストが実施されること、スタンダードが円滑に教育現場に適用されるために教職員の専門性向上のための Web セミナー・映像教材・資料が用意されていること、MTSS-CCSS の組み合わせが「すべての教師が合意に達し、すべてのリソースが児童生徒のニーズを満たすために整えられるように、指導を進め、学習を改善する方法」であること、またその効果を上げるためには、通常教育担当者と特別教育担当者の協働が不可欠なものであることがこの特集記事において指摘されていた。

これらのことから、カリフォルニア州では、通常教育の学力向上を目指した教育改革の流れに沿って、スタンダードを取り入れる一方で、機能的なスキルやライフスキルといった障害のある児童生徒の自立と社会生活の充実も重視しつつ教育改革が進められていることがうかがえた。これは、今後、日本のインクルーシブ教育システム推進に向けて、通常教育のカリキュラムと障害のある児童生徒のカリキュラムをどのような枠組みで整理し、充実させていくかを検討する際の一つの参考になる考え方となるだろう。

引用文献

California Department of Education. Common Core State Standards: Systems Implementation Plan for California, April 2014.
<https://www.cde.ca.gov/re/cc/documents/ccssimplementationplan.pdf>（アクセス日，2018-01-04）
 California Department of Education, Special Education Division (2014). The Special EDge 2014年冬／春号.

<http://www.calstat.org/publications/pdfs/2014winterSpringedge.pdf>（アクセス日，2018-01-04）
 CAST (2011). The Universal Design for Learning Guidelines.
http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/updatedguide-lines2_0.pdf（アクセス日，2018-01-04）
 Common Core State Standards Initiative. Application to Students with Disabilities.
<http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/Application-to-Students-with-Disabilities-again-for-merge1.pdf>（アクセス日，2018-01-04）

全国小・中学校弱視特別支援学級及び 弱視通級指導教室設置校及び実態調査

西村崇宏*・土井幸輝**・澤田真弓***・金子 健**

(*発達障害教育推進センター) (**研究企画部) (***情報・支援部)

要旨：国立特別支援教育総合研究所では、全国の小学校及び中学校における特別支援学級及び通級指導教室の設置状況に関する基礎的調査を毎年度実施している。そして、当研究所の視覚障害教育研究班では、上記の調査結果から弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室の設置校のみを抽出し、「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校調査」として、年度ごとの経年変化を調べている。また、5年に1度の頻度で、弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室に在籍する児童生徒の実態や時流の課題等を検討するための「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室実態調査」を実施している。平成29年度には、本調査を平成24年度に次いで実施し、全国の小・中学校における弱視児童生徒の在籍状況を把握するとともに、弱視教育を取り巻く実態について検討を行った。本稿では、平成29年度に実施したこれら2つの調査について報告を行う。

見出し語：視覚障害、弱視児童生徒、弱視特別支援学級、弱視通級指導教室

I. 背景及び目的

国立特別支援教育総合研究所（以下、当研究所）では、各都道府県及び指定都市教育委員会の協力の下、全国の小学校及び中学校（以下、小・中学校）における特別支援学級及び通級指導教室の設置状況に関する基礎的調査を毎年度実施している。そして、当研究所の視覚障害教育研究班では、この基礎的調査の結果から、弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室の設置校のみを抽出し、「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校調査」として、年度ごとの経年変化を調べている。さらに、5年に一度の頻度で、弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室に在籍する児童生徒の実態や時流の課題等を検討するための「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室実態調査」を実施している。

平成29年度は、毎年度実施している「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校調査」に加えて、5年に一度の「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室実態調査」を平成24年度に次いで実施した。本調査の目的は、全国の小・中学校に設置されている弱視特別支援学級

及び弱視通級指導教室への悉皆調査を通じて、弱視児童生徒の在籍状況を把握するとともに、弱視教育を取り巻く実態を明らかにすることである。また、これまで継続的に実施してきた実態調査の結果（国立特別支援教育総合研究所，2013）と比較検討することで現状と課題を明らかにし、今後の弱視教育研究に寄与する知見を得ることである。

本稿では、平成29年度に実施した「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校調査」及び「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室実態調査」の2つの調査について報告する。本稿の構成については、Ⅱ章で「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校調査」、Ⅲ章で「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室実態調査」の報告を行う。

Ⅱ. 全国小・中学校弱視特別支援学級及び 弱視通級指導教室設置校調査

1. 方法

1) 調査対象

調査対象は、都道府県及び指定都市教育委員会の

研究報告

特別支援教育主管課の担当者とした。調査対象数は、都道府県教育委員会が47機関、指定都市教育委員会が20機関であった。

2) 調査期間

調査期間は、平成29年6月13日から平成29年7月14日までであった。

3) 調査方法

調査方法については、電子メールで調査票を送信し、入力後に再び返信してもらう方法で実施した。電子ファイルでのやり取りが難しい場合には、調査対象者に調査票を郵送して記入していただき、再び返送してもらう郵送調査法で実施した。なお、本調査の実施にあたり、倫理的配慮に関する客観的な評価を得るために、当研究所に設置された倫理審査委員会から事前に承認を得た。

分析方法については、得られた回答結果から弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室の設置校のみを抽出し、分析を行った。

4) 調査内容

都道府県及び指定都市教育委員会の特別支援教育主管課の担当者に対して、管下にある特別支援学級及び通級指導教室を設置している市区町村立の小学校及び中学校の名称、所在地、対応する障害種について回答を求めた。

2. 結果及び考察

1) 回収状況

調査対象とした47都道府県及び20指定都市の教育委員会すべてから回答が得られ、回収率は100%であった。

2) 弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室の設置状況

表1に、平成29年度において、弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室を設置している小・中学校の数を示す。弱視特別支援学級を設置している学校は、小学校342校(342学級)、中学校118校(119学級)で、合計460校(461学級)であった。また、弱視通級指

表1 平成29年度弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校数

学校種	学級種	設置校数
小学校	弱視特別支援学級	342
	弱視通級指導教室	67
中学校	弱視特別支援学級	118
	弱視通級指導教室	35
合計		562

※設置学級室数は、合計563学級室

導教室を設置している学校は、小学校67校(67教室)、中学校35校(35教室)で、合計102校(102教室)であった。なお、1校に弱視特別支援学級と弱視通級指導教室のどちらも設置している学校は、小学校で8校、中学校で0校であった。

表2に、平成29年度の弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室を設置している小・中学校の数を指定都市も含めて都道府県別に示す。これより、管内10校以上に設置している都道府県は、島根県(55校)、神奈川県(55校)、大阪府(49校)、北海道(39校)、山口県(35校)、愛知県(31校)、兵庫県(25校)、奈良県(20校)、福岡県(19校)、宮城県(17校)、滋賀県(17校)、京都府(15校)、熊本県(13校)、埼玉県(12校)、香川県(12校)、新潟県(11校)、山梨県(11校)、東京都(10校)、徳島県(10校)、愛媛県(10校)の20であった。なお、島根県と山口県では、弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室のどちらも設置している学校がそれぞれ5校と3校あった。一方、平成29年度に弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室のどちらも設置していない都道府県は、茨城県、富山県、長野県、岐阜県、静岡県の5つであった。

3) 弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校の経年推移

図1に、小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校数の平成14年度から平成29年度までの推移を示す。弱視特別支援学級については、小学校、中学校ともに年々増加傾向にあり、平成14年度と比較すると、小学校では約2.8倍、中学校では約3.2倍に増えていることがわかる。弱視通級指導教室

表2 平成29年度都道府県別弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校数

番号	都道府県	弱視特別支援学級		弱視通級指導教室		合計
		小学校	中学校	小学校	中学校	
1	北海道	29	8	1	1	39
2	青森	5	3	0	0	8
3	岩手	5	4	0	0	9
4	宮城	7	10	0	0	17
5	秋田	5	2	0	0	7
6	山形	1	0	0	0	1
7	福島	2	0	0	0	2
8	茨城	0	0	0	0	0
9	栃木	2	1	0	0	3
10	群馬	2	0	0	0	2
11	埼玉	10	2	0	0	12
12	千葉	1	0	0	0	1
13	東京	0	0	8	2	10
14	神奈川	39	16	0	0	55
15	新潟	6	5	0	0	11
16	富山	0	0	0	0	0
17	石川	3	0	0	0	3
18	福井	0	0	1	0	1
19	山梨	10	1	0	0	11
20	長野	0	0	0	0	0
21	岐阜	0	0	0	0	0
22	静岡	0	0	0	0	0
23	愛知	26	5	0	0	31
24	三重	6	2	0	0	8
25	滋賀	12	5	0	0	17
26	京都	8	2	5	0	15
27	大阪	35	14	0	0	49
28	兵庫県	18	7	0	0	25
29	奈良	14	6	0	0	20
30	和歌山	5	0	0	0	5
31	鳥取	2	0	0	0	2
32	島根	9	0	30	21	60
33	岡山	1	1	0	0	2
34	広島	2	0	1	0	3
35	山口	6	1	20	11	38
36	徳島	8	2	0	0	10
37	香川	6	6	0	0	12
38	愛媛	7	3	0	0	10
39	高知	7	2	0	0	9
40	福岡	16	2	1	0	19
41	佐賀	7	2	0	0	9
42	長崎	3	2	0	0	5
43	熊本	9	4	0	0	13
44	大分	1	0	0	0	1
45	宮崎	3	0	0	0	3
46	鹿児島	1	0	0	0	1
47	沖縄	3	0	0	0	3
合計		342	118	67	35	562

弱視特別支援学級、弱視通級指導教室ともに設置なし

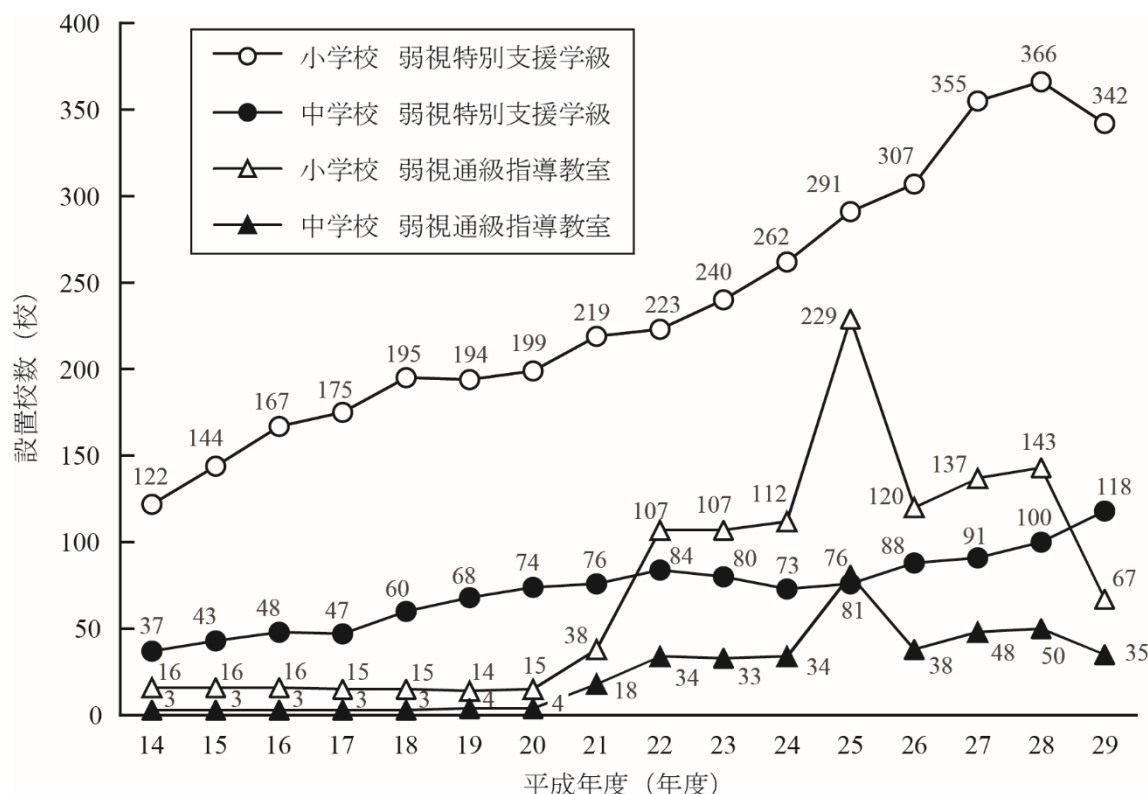


図1 小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校数の推移

については、平成21年度以降では小学校、中学校ともに年々増加しており、平成14年度と比較をすると、平成29年度は小学校で4.2倍、中学校で11.7倍になっている。なお、平成21年度に弱視通級指導教室の設置校数が増加していることについては、平成19年度の特別支援教育体制の実施を受けて、栃木県と島根県に設置された通級指導教室がすべての障害種の受け入れを可能にしたことが理由の一つである。また、平成25年度に小学校及び中学校の弱視通級指導教室の設置校数が増加していることについては、大阪府が新たに小学校114校、中学校44校ですべての障害種を受け入れ可能であると回答したことが理由の一つである。さらに、平成28年度から平成29年度にかけて、小学校弱視通級指導教室の設置校数が減少していることについては、栃木県で78校減少したとの回答があったことが影響している。なお、平成29年度において、通級指導教室ですべての障害種を受け入れ可能としているのは、島根県と山口県である。

3. 小括

本章では、全国の小・中学校における弱視特別支

援学級及び弱視通級指導教室の設置状況を明らかにするために平成29年度に実施した「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校調査」の報告を行った。次章では、本調査で抽出した弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校において、弱視児童生徒を指導している担当者を対象として実施した実態調査について述べる。

Ⅲ. 全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室実態調査

1. 方法

1) 調査対象

調査対象は、前章で述べた「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校調査」で抽出した弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校において、弱視児童生徒を指導している担当者とした。調査対象数は、弱視特別支援学級設置校が460校（内、小学校342校、中学校118校）、弱視通級指導教室設置校が102校（内、小学校67校、中学校35校）であった。

2) 調査期間

調査期間は、平成29年10月18日から平成29年11月17日までであった。

3) 調査方法

調査対象である弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校に対して、調査票Ⅰ「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室の在籍状況調査」と、調査票Ⅱ「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室担当者及び指導状況等に関する調査」を郵送し、弱視児童生徒を指導している担当者に記入して頂いた後に、再び返送してもらう郵送調査法で実施した。なお、本調査の実施に際して、当研究所の倫理審査委員会の承認を得た。あわせて、調査対象とした小・中学校を所管する都道府県及び指定都市教育委員会の了知を得た。

得られたすべての回答に対してデータクリーニングを行い、設問ごとに未記入や齟齬のある回答を除外したものを有効回答数 n として分析に用いた。次節の結果では、必要に応じて設問ごとに有効回答数を示す。

4) 調査内容

調査内容は、弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室に在籍する児童生徒の状況、授業における ICT 機器の活用状況、視覚障害教育の専門性向上のための研修等について、担当者に回答を求めた。なお、「視覚障害教育の専門性向上のための研修」に関する設問の選択肢については、全国盲学校長会が実施した「平成28年度全国盲学校長会調査」(全国盲学校長会, 2016) を参考に設定した。

2. 結果及び考察

1) 回収状況

調査対象とした562校の弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校の内、416校から回答が得られ、回収率は全体で74.0%であった。表3に、学級種ごとに回答校数と回収率を示す。

2) 弱視児童生徒の在籍状況と基本情報

本調査で回収した弱視特別支援学級及び弱視通級

指導教室に在籍する児童生徒の総数は483人であった。表4に、学級種ごとの分析対象児童生徒数を示す。

対象児童生徒の学年については、概ね均等に分布していた。性別については、男性が60.8%、女性が39.2%であった ($n = 482$)。視力については、中学校弱視通級指導教室を除く学級種において、0.1以上の児童生徒が60%以上を占めていた。使用文字については、いずれの学級種においても、90%以上の児童生徒が普通文字(墨字)を使用していた。なお、点字を使用している、もしくは点字と墨字を併用しているとの回答は、小学校弱視特別支援学級では6.6% ($n = 288$)、中学校弱視特別支援学級では5.0% ($n = 80$) であった。通級指導教室では、小学校、中学校ともに点字を使用している児童生徒はいなかった。

参考として、平成24年度に実施した前回調査では分析対象児童生徒数は439人であり、回収率も異なることから単純に比較することはできないが、弱視児童生徒の基本情報については、本調査で得られた結果と概ね同様の傾向であった。

3) 視覚補助具の使用状況

視覚補助具について、「単眼鏡」、「近用ルーペ」、

表3 学級種別回答校数及び回収率

学校種	学級種	回答校数	回収率(%)
小学校	弱視特別支援学級	261	76.3
	弱視通級指導教室	47	70.1
中学校	弱視特別支援学級	83	70.3
	弱視通級指導教室	25	71.4
合計		416	74.0

表4 学級種別分析対象児童生徒数

学校種	学級種	分析対象児童生徒数
小学校	弱視特別支援学級	293
	弱視通級指導教室	102
中学校	弱視特別支援学級	85
	弱視通級指導教室	3
合計		483

「据置型拡大読書器」,「ハンディ型拡大読書器」,「遮光眼鏡」の各使用状況を聞いた。少なくとも,上記のいずれかの視覚補助具を使用している児童生徒の割合は,すべての学級種において60%を超えていた。最も使用されている割合の高かった視覚補助具は「単眼鏡」(72.5%)であり,次いで「近用ルーペ」(70.9%)であった($n = 316$)。また,複数の視覚補助具を併用する児童生徒も多く,その組合せに着目すると,最も多いのが「単眼鏡と近用ルーペ」の組合せで27.2%,次に「単眼鏡と近用ルーペと据置型拡大読書器」の組合せで14.9%,そして,「近用ルーペのみ」使用が10.1%,「単眼鏡のみ」使用が8.5%,「据置型拡大読書器のみ」使用が7.9%と続く($n = 316$)。これらの結果については,平成24年度に実施した前回調査においても類似の傾向がみられており,5年間で顕著な変化は認められなかった。

ちなみに,各組合せの割合は学級種によって異なる傾向がみられ,例えば,小学校弱視通級指導教室では「単眼鏡と近用ルーペ」の組合せだけで56.7%($n = 67$)を占め,中学校弱視通級指導教室では3人の分析対象生徒全員が「単眼鏡と近用ルーペ」の組合せ(100%)で視覚補助具を使用していた。また,小学校弱視特別支援学級では,「単眼鏡と近用ルーペと据置型拡大読書器」の組合せが19.8%で最も多く,次が「単眼鏡と近用ルーペ」の組合せ(18.8%)であった($n = 192$)。こうした学級種による傾向の違いは,今後考察を深めていく必要があると考える。

4) 教科書の使用状況

教科書について,「検定教科書」,「拡大教科書」,「拡大写本」,「附則9条図書」の各使用状況を聞いた。これらのいずれかの教科書を使用している児童生徒の内,「拡大教科書のみを使用している」割合は34.4%($n = 471$)であり,最も高かった。次いで,「検定教科書と拡大教科書を併用」が29.3%,「検定教科書のみを使用」が27.0%であった。

平成19年度に実施した前々回の調査では,「検定教科書のみを使用」している割合が全体の37%と最も高かった。平成24年度に実施した前回の調査では,「検定教科書と拡大教科書を併用」している割合が最も高く,全体の33%であった。こうした経年変化を

踏まえると,「検定教科書のみを使用」から「検定教科書と拡大教科書を併用」へと推移し,「拡大教科書のみを使用」する傾向へと教科書の使用状況が変化していることがわかる。こうした変化の背景には,拡大教科書発行の充実が図られていることが要因の一つである可能性が考えられる。

なお,数人ではあるが,点字教科書を使用あるいは併用しているとの回答も得られた。

5) 弱視特別支援学級における交流及び共同学習

弱視特別支援学級において交流及び共同学習を実施している教科・領域について,複数回答を許して回答を求めた。上位5つを抽出すると,小学校では,「音楽(262人)」,「体育(243人)」,「図工(235人)」,「総合的な学習の時間(191人)」,「学級活動(180人)」の順に回答が多かった($n = 283$)。中学校では,実施人数の多い順に,「音楽(74人)」,「総合的な学習の時間(66人)」,「美術(64人)」,「保健体育(63人)」,「技術・家庭(60人)」の並びであった($n = 78$)。芸術・実技教科が上位を占める一方で,「算数・数学」,「国語」の実施人数は少なく,小学校,中学校ともに「特別活動」と「その他」を除けば,それぞれ最下位と下から2番目の順位であった。

平成19年度と平成24年度の調査においても,小学校,中学校ともに「算数・数学」や「国語」,「社会」等の教科・領域の実施人数は少なく,こうした傾向は依然として続いていることがわかった。また,小学校弱視特別支援学級で交流及び共同学習を実施していない児童は,平成19年度はほとんどおらず,平成24年度は1.9%($n = 262$)であったが,平成29年度の本調査においては,3.4%($n = 293$)であったことを付記しておく。

6) 担当者の基本情報

本調査で回答が得られた担当者の数を表5に示す。表3に示した回答校数と値が異なるのは,複数の担当者から回答が得られた学校と,担当者に関する回答がなかった学校があったためである。

担当者の性別については,女性が75.7%,男性が24.3%であった($n = 407$)。年齢については,50歳代が最も多く,全体の39.8%を占めていた($n = 402$)。

表 5 学級種別分析対象担当者数

学校種	学級種	分析対象担当者数
小学校	弱視特別支援学級	259
	弱視通級指導教室	47
中学校	弱視特別支援学級	81
	弱視通級指導教室	20
合計		407

次いで、40歳代（24.6%）、30歳代（16.7%）、20歳代（15.2%）であった。図2に、担当者の視覚障害教育経験年数を示す。経験年数0年は、本年度から新たに弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室の担当者になったことを表す。なお、図中では、5%以下の回答を省略して示している。これより、いずれの学級種においても、経験年数0～2年の担当者が占める割合が70%を超えていることがわかった。ここに、経験年数3年の担当者までを含めると、80%を超える。一方、図には示していないが、経験年数10年以上の担当者の割合をみると、小学校弱視特別支援学級では2.4%、中学校弱視特別支援学級では0%（最大値は9年）、小・中学校弱視通級指導教室では14.1%であった。

平成24年度に実施した前回調査と比較をすると、小・中学校弱視特別支援学級の結果については本調査と同様の傾向であった。しかし、小・中学校弱視通級指導教室の結果については、異なる傾向を示した。具体的には、平成24年度における視覚障害教育経験年数0～2年の担当者の割合は37.9%、10年以上も同じく37.9%であり（n = 29）、平成29年度にかけて、経験年数の短い担当者の割合が増加し、経験年数の長い担当者の割合が減少していた。この傾向は、平成19年度から平成24年度の調査にかけても同様にみられたが、平成24年度から本調査にかけては、値の増減がより顕著であった。また、経験年数0年の担当者が占める割合に着目すると、平成24年度には24%であったのに対し、平成29年度には48.4%まで増加している。こうした経年変化については、担当者の視覚障害教育に関する専門性の向上の観点からも、引き続きその推移に注目していく必要があると考えられる。

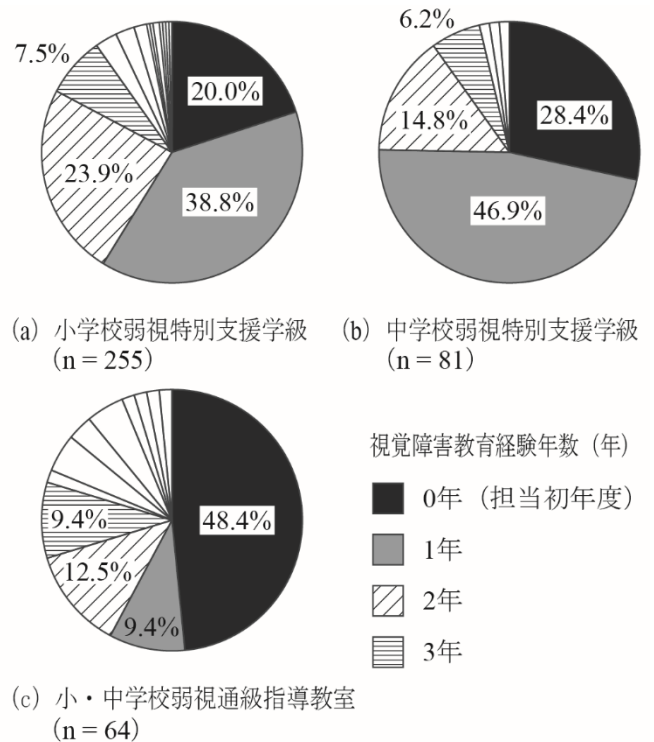


図 2 担当者の視覚障害教育経験年数

7) 授業における ICT 機器の活用状況

担当する児童生徒の指導で活用している ICT 機器について、複数選択可で回答を求めた。また、「タブレット型コンピュータ」、「携帯情報端末」、「スキャナで読み取った教科書等のデータ」の3つの選択肢については、別途選択肢を設けて、その具体的な内容についても複数回答可で調べた。

まず、授業において ICT 機器を活用している割合は、小学校の弱視特別支援学級で91.9%（n = 259）、弱視通級指導教室で89.4%（n = 47）、中学校の弱視特別支援学級で87.7%（n = 81）、弱視通級指導教室で65.0%（n = 20）であった。

図3に、担当者が授業で活用している ICT 機器の種類を示す。これより、いずれの学級種においても「タブレット型コンピュータ」の活用が最も多く、次いで「デジタルカメラ」や「テレビ・プロジェクタ等」、「実物投影機」の活用率が高い。なお、「タブレット型コンピュータ」のオペレーティングシステム（以下、OS）としては、iOS（50.4%）が最も多く、Windows は12.7%、Android は3.5%、その他は0.4%であった（n = 260、未回答は37.3%）。タブレット型コンピュータは、OSによって利用できるアプリケー

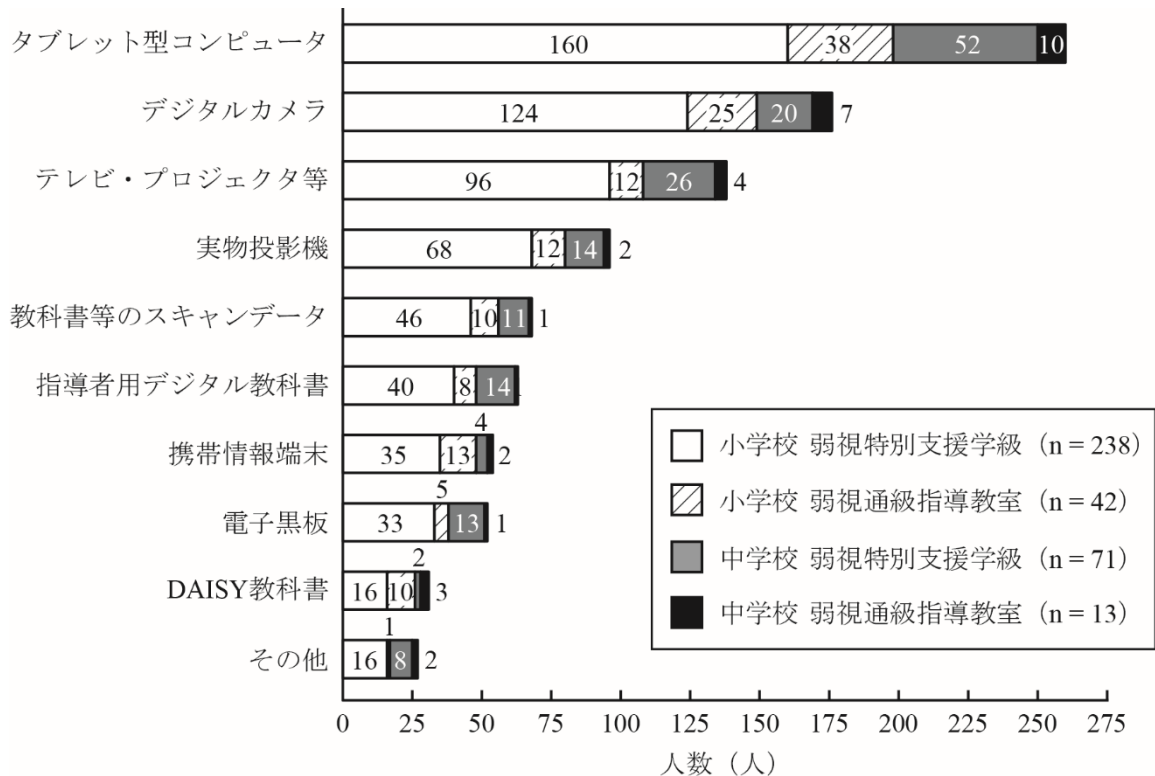


図3 授業で活用している ICT 機器の種類（複数回答可）

ションやアクセシビリティ機能が異なるが、現状では、iOS が搭載された iPad (Apple 社製) が比較的多く活用されていた。なお、「携帯情報端末」でも Apple 社の製品が活用されている割合が多かった。未回答が50.0%と半数を占めてはいるが、具体的な内訳は iPhone が33.3%、Android が13.0%、iPod touch が7.4%であった (n = 56)。また、「教科書等のスキャンデータ」のデータ形式としては、画像データが25.0%、PDF が23.5%、テキストデータが10.3%の内訳であった (n = 68、未回答は63.2%)。

本調査項目は、平成24年度の前回調査からはじめて追加されたものであり、当時は「タブレット型コンピュータ (iPad/iPad 以外)」、「携帯情報端末 (iPod touch)」、「教科書等のスキャンデータ」、「DAISY 教科書」、「指導者用デジタル教科書」の5つの選択肢のみで構成されていた。授業で ICT 機器を活用している割合は、小学校弱視特別支援学級で29.8% (n = 215)、中学校弱視特別支援学級で21.4% (n = 56)、小・中学校弱視通級指導教室で37.9% (n = 29) であった。ここで、比較のために、平成29年度における ICT 機器の活用率を上記の5つの機器に限定して算

出しなおすと、小学校の弱視特別支援学級で73.0% (n = 259)、弱視通級指導教室で87.2% (n = 47)、中学校の弱視特別支援学級で70.4% (n = 81)、弱視通級指導教室で55.0% (n = 20) である。単純比較はできないが、5年間での活用率の大幅な増加から、視覚障害教育における ICT 機器の活用は近年で急速に普及していると考えられる。

また、平成24年度の調査において、最も活用率が高かった ICT 機器は、今回の調査と同様に「タブレット型コンピュータ」であり、次に「指導者用デジタル教科書」が同程度の割合で続いていた。一方、今回の調査では、「タブレット型コンピュータ」の活用率が「指導者用デジタル教科書」のそれを大きく上回る結果となった。ICT 機器全体の活用率が増加したことは上述のとおりだが、こうした傾向の背景には「タブレット型コンピュータ」が広く活用されるようになったことが関係している可能性が示唆された。

視覚障害教育における ICT 機器の活用については、こうした現状を踏まえながら、引き続き活用方法の検討や機器開発等を進めていく必要があると考えら

れる。

8) 視覚障害教育の専門性向上のための研修に求める内容

本設問では、視覚障害教育の専門性向上に関する研修の内容として希望するものを、選択肢から優先順位の高い順に3つ選択させた。結果から、学級種にかかわらず、「弱視児への指導」あるいは「視覚障害教育の基礎理解」の優先順位が最も高く、これら2つの選択肢の次に「視覚機能検査等の指導力」と「各教科の指導力」が優先されていた。一方で、「点字の指導力」は、いずれの障害種においても優先順位が低い傾向であった。

ここで、平成29年度の担当者の視覚障害教育経験年数を改めて振り返ると、学級種に関わらずに経験年数0～2年の担当者が70%以上を占めていた。特別支援学校（視覚障害）のセンター的機能等も活用しながら、担当者の視覚障害教育に関する専門性向上を図っていくことが必要であるが、そのための研修として担当者が求める内容が明らかになったことは、今後、研修の内容を検討していく上で有益な視点を示してくれると考える。

なお、全国盲学校長会が平成28年度に特別支援学校（視覚障害）を対象に行った同様の調査（全国盲学校長会、2016）では、「点字の指導力」と回答した学校が最も多く、2番目が「歩行等の自立活動の指導力」であった。小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室の担当者が求める内容とは異なるが、互いのリソースを活かすためにも特別支援学校（視覚障害）との連携を深め、域内の弱視児童生徒担当者同士でネットワークを構築していくことが必要であると考ええる。

3. 小括

本章では、弱視児童生徒の在籍状況を把握するとともに、弱視教育を取り巻く実態を明らかにすることを目的として実施した「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室実態調査」の報告を行った。調査の結果、小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室における弱視児童生徒の在籍状況や、授業におけるICTの活用状況、視覚障害教

育の専門性向上のための研修に求める内容等を明らかにすることができた。

IV. おわりに

本稿では、平成29年度に実施した「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校調査」及び「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室実態調査」の2つの調査について報告を行った。本調査で得られた知見が、今後の弱視教育研究の一層の推進に寄与すれば幸いである。

謝辞

本調査研究にご協力を頂きました都道府県及び指定都市教育委員会、全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校の関係者の皆様に心より感謝申し上げます。

参考文献

- 国立特別支援教育総合研究所（2013）. 全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室実態調査（平成24年度）研究成果報告書。
 全国盲学校長会（2016）. 視覚障害教育の現状と課題，（56），18-44.

韓国の教育現場における特殊教育及び統合教育の現状

李 熙馥

(インクルーシブ教育システム推進センター)

要旨：本稿では、当研究所の諸外国の最新動向に関する情報収集の一貫として、韓国の教育現場における特殊教育及び統合教育の現状について実地調査を行った内容を報告する。韓国では、障害のある幼児児童生徒においては、幼稚園から高等学校まで義務教育である。特殊学級は、統合教育を推進するために通常の学校に設置された学級として定義されており、個別指導が必要な教科のみを特殊学級で学習する形態である。高等学校の特殊学級では、主に職業教育が行われていた。

統合教育に関しては、ピア・サポーターの運営、障害者差別禁止法に基づいた障害者の人権に関する教育、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒がともに参加するサークルの運営、読書活動等で障害理解を促進する活動が行われていた。これらの取組は、今後の日本のインクルーシブ教育システムの推進や充実に向けて多くの示唆を与えるものであると考えられる。

見出し語：韓国，特殊教育，統合教育，インクルーシブ教育システム

I. はじめに

当研究所では、インクルーシブ教育システム構築や推進に資する、諸外国の最新動向に関する情報を収集し、発信している。本稿は、当研究所の諸外国の最新動向に関する情報収集の一貫として、韓国の教育現場における特殊教育（「特別支援教育」を指す）や統合教育（「インクルーシブ教育」を指す）の現状について、実地調査を行った内容について、報告する。

実地調査の期間や訪問先は、以下の通りであった。

- ・期間：2017年7月17日（月）～7月21日（金）
- ・訪問先：ソウル市、大田（デジョン）市、牙山（アサン）市にある、公立の初等学校（2校）・中学校（1校）・高等学校（2校）、計5校

II. 韓国における特殊教育及び統合教育の政策の現状

韓国は、東アジアに位置しており、約10㎦の面積（日本の約1／4）に約5,150万人の人口（2015年12月現在）がある。国際学力調査では、読解力や数学、科学分野において上位の成績を占めており、大学進学率は約70％である（2014年）等、教育を重視している。

韓国の教育体系は、初等教育（6歳～11歳）、前期中等教育（12歳～14歳）、後期中等教育（15歳～17歳）、高等教育（18歳～）となっており、前期中等教育までが義務教育である。その中で、障害のある幼児児童生徒に対しては、2007年に施行された「障害者等に関する特殊教育法」において、就学前教育から後期中等教育まで、義務教育となっている。同法により、3歳児未満の障害のある乳幼児については、無償教育を実施している。

障害のある子どもの学びの場は、特殊学校（「特別支援学校」を指す）、特殊学級（「特別支援学級」を指す）、通常の学級がある。特殊学校は、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、情緒障害を対象とした学校がある。その中、知的障害の特殊学校が、全体の69.9％を占める（教育部，2017a）。特殊学校に在籍している障害のある児童生徒は、図1のように近年は横ばいの傾向にあり、全初等教育・中等教育対象児の0.44％を占めている（教育部，2017b）。

特殊学級は、統合教育を実施するために一般学校に設置した学級として定義されており（障害者等に関する特殊教育法第2条第11項）、通常の幼稚園から、初等学校（「小学校」を指す）、中学校、高等学校等に設置されている。韓国の特殊学級は、障害種別による分

類はしていない。特殊学級における在籍率は、0.81%であり、図1のように年々増加している（教育部，2017b）。

通常の学級は、すべての教育活動を通常の学級で行うことで、全日制統合学級ともいわれる。図1に示すように、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の数は、0.27%であり、特殊学級と同様に増加傾向にある（教育部，2017b）。これらの3つの教育の場における障害のある児童生徒は、1.52%を占める。

2007年に施行された「障害者等に関する特殊教育法」では、上記の義務教育や無償教育の実施のほか、差別の禁止や、統合教育の強化等についても規定した。同年には、国連の「障害者権利条約」に署名をし、翌年に批准し、韓国国内では障害者差別禁止法が施行されている。このような動きからすると、国際動向の大きな流れを踏まえて、韓国の特殊教育に関する法的整備を行ったと推察できる。2007年は、日本においても、特別支援教育が本格的に実施された重要な節目の年である。韓国と日本が同じ時期に、障害のある子どもの教育の充実に向けて大きな一歩を踏み出したことは、これからの韓国の動向について注目する意義を示唆する。

を受ける際、通常の学級に在籍することになる。学校生活は、基本的に通常の学級で行いながら、国語や数学等、個別の指導が必要な授業のみを、特殊学級で受ける。どの授業を特殊学級で学ぶかは、本人の実態はもちろん、本人や保護者の意向を尊重しながら必要な科目と時数を設定するという。保護者の意向は、個別化教育計画（「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」にあたる）にも明記される。子どもが通常の学級の授業にどの程度参加してほしいかについて、保護者の意向を聴取し、記載する項目が設けられている。この個別化教育計画は、特殊教育を受けるすべての児童生徒に対して、作成する。特殊学級の時間割は、最少人数の指導ができるように調整し、可能な限り通常の学級での時間を増やすように工夫するという。

特殊学級の指導は、特殊教育の教員が主として行い、実務員（「支援員」にあたる）が支援を行う。韓国の特殊教育の教員の免許状の保有率は、98.7%（教育部，2017b）と高い。その背景の一つとして、日本と韓国の免許状取得に係るシステムの違いがあげられる。日本では、幼稚園、小学校、中学校、又は高等学校の教諭免許状の取得と、特別支援学校教諭免許状の取得が必要である。一方、韓国では、特殊教育教諭免許状のみの取得が求められる。

Ⅲ. 韓国の公立学校における特殊学級での指導の様子

1. 公立学校における特殊学級の指導の概要

韓国では、障害のある児童生徒が通常の学校で教育

2. 高等学校の特殊学級における指導の様子

高等学校の特殊学級では、主に職業教育が行われている。今回訪問した、A 高等学校では、タブレットやスマートフォンのアプリを活用した職業教育が行われていた。A 高等学校には、知的障害や肢体不自由、聴

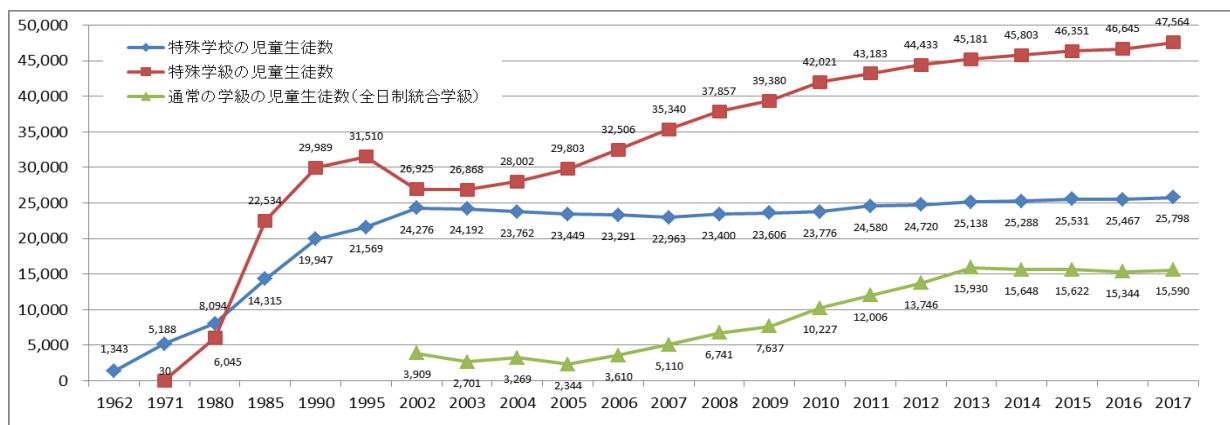


図1 韓国の各学級の場における障害のある児童生徒数の推移（教育部，2017b）

覚障害のある生徒
 (全生徒数の 2.1%)
 が在籍しており、聴
 覚障害のある生徒は
 すべての教育活動を
 通常の学級で行って
 いる。訪問した時、A
 高等学校の特殊学級
 では、知的障害と肢
 体不自由のある生徒
 を対象に、職業教育
 として郵便物の分類
 作業に関する授業が
 行われていた。まず、
 タブレットのアプリ



写真1 アプリを用いた
 授業場面



写真2 郵便物の分類作業
 の様子

住所をみて、どこの箱に分類すれば良いかについて学
 習を行い(写真1)、実物で練習(写真2)をする流れ
 の授業であった。A 高等学校は、タブレット等の ICT
 機器を活用しており、アプリを用いた学習は、生徒の
 職業への興味を高める効果があるという。職業教育に
 用いられるタブレット等の機器は、地域にある職業移
 行教育センターから借用し、アプリは、A 高等学校の
 特殊教育教員が製作したという。

B 高等学校では、職業教育に関する地域の拠点校と
 して、様々な職業教育が行われていた。就労準備プロ
 グラム、職業技能プログラム、自立生活プログラムが
 設けられており、履歴書の作成や面接、職場でのマナ
 ーや礼儀、資格取得のための指導、料理実習等の指導
 が行われていた。職業技能に係る指導内容としては、
 包装や、組立、菓子やパン作り、バリスタ教育、椎茸
 の栽培等があった。特に、写真3のように、バリスタ
 教育は、校内のカフェのような実習室を設置し、制服
 を着用し、実習を行っていた。コーヒーの入れ方から、
 衛生面の指導、後片付けまで、細やかな指導がなされ
 ていた。

このような職業教育を受けた B 高等学校の障害のある
 生徒の進路先として、昨年度の卒業生の6名のうち、
 2名が就職、2名は専攻科への進学、2名は他教育機
 関(パティシエ教育専門機関等)への進学が見られ
 たという。



写真3 B高等学校の職業教育の様子

IV. 韓国の統合教育の取組

訪問した5校から、韓国教育現場における統合教
 育の取組について、以下4点について述べる。

1 点目は、ピア・サポーターの運営である。障害の
 ある児童生徒が在籍する通常の学級の中で、ピア・サ
 ポーターを選出し、障害のある児童生徒への支援を行
 う。ピア・サポーターは、学級通信等の整理を手伝う
 サポーターや、筆記支援を行うサポーター、移動支援
 を行うサポーター、特殊学級での授業を支援するサポ
 ーター等、役割を細かく分けている。その理由は、役
 割を明確にすることと、ピア・サポーターとなる通常
 の学級の児童生徒の負担感を最小限にするためである
 という。ピア・サポーターの負担が大きくなると、障
 害に対してネガティブな印象をもってしまう等の逆効
 果が生じやすく、それを防ぐために最小限の役割を与
 えているという。特に中学校・高等学校においては、
 ピア・サポーターになった生徒に、ボランティア履歴
 として点数が付与され、大学入試時に有利になるメリ
 ットがある。学校によっては半期、あるいは1年間の
 スパンで運営されている。

写真4は、C 中学校の様子である。通常の学級で授
 業を受けている場面で、脳性麻痺と言語障害のある D
 君に対して、ピア・サポーターが支援を行っている様
 子である。訪問した時は、プログラミングの授業が行
 われており、D 君が作業したい内容を文章カードから
 選ぶと、ピア・サポーターがそれをパソコンに入力す
 る支援を行っていた。

C 中学校のピア・サポーターについては、生徒の参

加意識は高いという。障害による認識の差もみられており、肢体不自由のように目に見える障害に対しては、寛容であるが、知的障害や自閉症等、目に見えない障害に関する理解は、まだ不十分であるという。

初等学校においては、遊びや活動の仲間としてのピア・サポーターが運営されていた。



写真4 C 中学校のピア・サポーターによる支援の様子

2点目は、障害者の人権に関する教育が盛んに行われていることである。2008年の障害者権利条約の批准に伴い、同年に韓国国内で施行された障害者差別禁止法に基づき、障害のある児童生徒や、障害のない児童生徒に対して、障害児者の人権に関する教育を年1回～2回実施しているという。さらに、通常の学級の児童生徒を対象に、視覚障害の体験、点字体験、障害者に会った時のマナーに関する教育も行われているという。

C 中学校の廊下には、障害のある友達に会った時の対応についてのポスターが掲示されていた（写真5）。ポスターには、＜助けが必要な時に助けてあげてください＞や、＜できる部分は自分でやれるように待ってください＞、＜ゆっくりやさしい言葉で言ってください＞等の内容が書かれていた。さらに、C 中学校の特殊学級には、障害者差別禁止法の条文を掲示しており、意識づけている様子もみられた。



写真5 C 中学校の廊下に掲示されていた、障害のある友達に会った時の対応について書かれたポスター

E 初等学校の場合は、通常の学級に、「私たちの権利」というイラストが入ったポスターが掲示されていた（写真6）。＜健康である権利＞、＜差別を受けない権利＞、＜障害がある場合、特別な配慮を受ける権利＞、＜けがをしないように見守られる権利＞、＜権利の友達一責任＞という内容である。子どもの理解度を考慮した掲示が印象的である。



写真6 E 初等学校の通常の学級に掲示されている、子どもたちの権利に関するポスター

3点目は、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒がともに参加するサークルの運営である。A 高等学校では、ICTに関連したサークルが運営されており、E 初等学校では、障害のある児童と障害のない児童がペアになり、カメラで写真を撮るサークルが運営されていた。また、B 高等学校では、障害のない生徒と障害のある生徒を、7：3の比率で構成し、職業教育で行っている菓子やパン作りのサークルをはじめ、ボードゲーム、手話等のサークルを運営していた。いずれの学校も、特殊学級での取組や学校資源をうまく利用して、インクルーシブな学校づくりにつなげているのがわかる。

4点目は、障害理解を促進する活動を行っていることである。E 初等学校では、3年生から障害のある児童が在籍する通常の学級に、当該障害に関連する図書を配置し、読書活動を行っているという。例えば、肢体不自由のある弟の世話でいつも友達とは遊べない主人公の話について描いた絵本を読んだ後、本の主人公に手紙を書く活動を行っていた。これらの活動を通して、通常の学級に在籍する障害のない児童の障害に関する理解を促進しているという。

韓国の教育部資料（2013）によると、第4次特殊教育発展のための5カ年計画（13～17）の重点課題とし

て、「障害のある児童生徒の人権保護及び教育の強化」、「統合教育の環境における障害のある児童生徒への支援の強化」、「障害のある児童生徒の進路・職業教育の強化を通じた進路の多様化及び就職率の向上」等の11項目が掲げられている。上記のような統合教育の取組が活発に進められてきていること、高等学校の特殊学級では職業教育が充実されていることは、このような韓国の政策の反映ともいえるだろう。

統合教育を進めている特殊教育の教員は、教育現場でどのような課題点を感じているかについて、訪問した学校の教員に質問をした。訪問した学校の特殊教育の教員からは、障害のある児童生徒への教育や統合教育は充実されているとの回答が得られた。一方で、統合教育を進める上で通常の学級の教員との連携の難しさや疎外感を感じるとの回答もあった。充実していると回答した教員が勤務する学校は、特殊教育の教員が複数名配置されており、チームで動くことができているとのことであった。チームで動くことで、校内での発言に影響力があるという。一方で、連携の難しさや疎外感を感じると回答した教員の学校は、特殊教育の教員が一人のみ配置されていた。このような状況からすると、特殊教育の教員が通常の学校で円滑に特殊教育や統合教育を進めるためには、チームの存在が大きいことが示唆される。この点は、日本の特別支援教育コーディネーターの中でも、校内で影響力のなさや職員間の共通理解の難しさを感じているとの調査結果（国立特別支援教育総合研究所、2016）とも同様である。韓国においても日本においても、通常の学校で特別支援教育やインクルーシブ教育システムを推進していくためには、特別支援教育コーディネーター等の特別支援教育の教員を中心とするチーム作りや、特別支援教育を推進する教員を支える体制が求められるだろう。

V. まとめ

韓国の特殊教育や統合教育は、2007年を期に充実されてきている。無償化による障害のある乳幼児の早期支援の充実、幼稚園から高等学校まで義務教育、さらには卒業後の生涯教育の充実も第4次特殊教育発展のための5カ年計画の重点課題として位置づけられてい

ることから、生涯を通じた支援の充実を目指していることがうかがわれる。

統合教育に関しては、2008年に批准した障害者権利条約や障害者差別禁止法に基づいた障害のある児童生徒の人権に関する教育を行う韓国の取組は、日本においても大きな示唆を与えていると考えられる。日本においても、2014年1月に障害者権利条約に批准し、2016年4月から障害者差別解消法が施行されており、障害者差別解消法で求めている、差別の禁止や合理的配慮の提供について、学校現場に確実に周知していくことが、今後のインクルーシブ教育システムの推進を進める一つのきっかけになる可能性が考えられる。

また、2018年度から高等学校において通級による指導が開始される。すでに高等学校において障害のある生徒に対し、進路や職業に関する教育を行ってきている韓国の取組から、高等学校に在籍する障害のある生徒への指導において、卒業後の進路や就職を見据えた指導の充実について考えていくことが必要であると考えられる。

付記

本稿の内容の一部は、『季刊 特別支援教育 No.68 (2017)』に掲載されている。

引用文献

- 韓国教育部（2017a）．特殊教育年次報告書．
http://www.nise.go.kr/upload/nise/popup/operation/data/3/annual_report_2017.pdf（アクセス日，2017/12/01）
- 韓国教育部（2017b）．特殊教育統計．
http://www.nise.go.kr/upload/nise/popup/operation/data/2/state_research_2017.pdf（アクセス日，2017/12/01）
- 韓国教育部（2013）．第4次特殊教育発展のための5カ年計画．
<http://www.moe.go.kr/newsearch/search.jsp>（アクセス日，2017/12/01）
- 国立特別支援教育総合研究所（2016）．地域におけるインクルーシブ教育システム構築に関する研究—学校間連携及び県・市町村間連携を中心に—．平成28年度地域実践研究（中間報告書，未公開）．

Council for Exceptional Children 年次総会参加

及びボストン近郊の学校訪問

～公立学校におけるインクルージョンと PBIS の実践を中心に～

齊藤由美子・若林上総

(研修事業部)

要旨：2017年4月20～22日、筆者らはアメリカ合衆国のマサチューセッツ州ボストンで開催された CEC の年次総会に参加し、日本の交流及び共同学習の実践に関するポスター発表を行った。また、米国の Special Education, 特に, MTSS (Multi-Tiered of System of Supports) や PBIS (Positive Behavior Interventions and Supports) 等に関する最新の研究動向についての最新の情報を得た。また、訪問したボストン近郊の小学校2校、特別学校等2機関において、MTSS, PBIS に関連するインクルーシブな教育実践等を見学することができた。本論ではその概要を報告する。日本の今後のインクルーシブ教育システム推進への多くの示唆が得られた訪米となった。

見出し語：Council for Exceptional Children, インクルージョン, MTSS, PBIS

I. Council for Exceptional Children 年次総会への参加

1. Council for Exceptional Children 年次総会の概要

Council for Exceptional Children (CEC) は、障害のある子ども及びギフティッド（生まれつき才能がある、優れた知能を持つ）の子どもの教育に関わる国際的な専門職協会である。協会のミッションは、権利擁護、規範、専門性向上によって、これらの子どもたちの成功を促進すること、とされている。

2017年4月20日～22日、筆者らはアメリカ合衆国のマサチューセッツ州ボストンで開催された CEC の年次総会に参加した。今年度の年次総会には、研究者、教師、行政関係者、PT・STなどの関連職、保護者、当事者等、4,000人以上の参加者があった。開催期間4日間において、特別教育に関する最新の研究やストラテジー、及び、教育施策について、500を超える数のセッション（ポスター発表、口頭発表、ワークショップ等）が行われた。新しい試みとして、教員同士が実践場面で役立つ技術等を学び合う

Teachers 2 Teacher Session 等が注目を集めていた。

今回行われたセッションの内訳を図1に示す。協会が予め定めた20の主要なテーマのうち、セッションの企画者が掲げたテーマがどれに位置付くかを分類・集計したところ、最も多かったのが「協働とインクルーシブな実践（Collaboration and Inclusive Practice）」であった。具体的には、「高等教育でのチーム・ティーチング」「小学校のインクルーシブな教

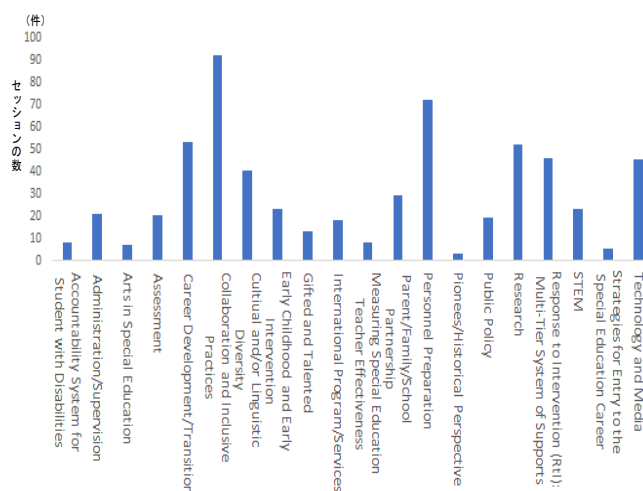


図1 セッションの主要テーマ別分類

室環境下における算数指導」など、インクルーシブな教育現場における指導の実際が取り上げられていた。米国においてもインクルーシブな教育の推進に多くの関心が寄せられている証左といえよう。

また、「キャリア発達/移行 (Career Development/Transition)」「研修 (Personnel Preparation)」「研究 (Research)」に次いで、米国のインクルーシブな教育の推進に大きく関与するテーマである「介入に対する反応：多層的な支援システム (Response to Intervention (RtI): Multi-Tiered System of Supports (MTSS))」のセッション数が上位にあがっていた。RtIとは“子どものニーズに応じた質の高い指導と、指導や目標の変更を判断するための頻回な進捗のチェック、指導に対する子どもの取組データの活用 (Batsche, et al., 2005)”を通して学習面を支援する仕組みを意味する。第1層では、すべての子どもを対象としたユニバーサルな指導・支援を行う。成果が上がりにくい子どもやリスクのある子どもには、第2層として小グループで適時にポイントを絞った指導・支援を行い、更に大きなニーズのある子どもには、第3層として、個別にアセスメントに基づいた手厚い指導・支援を行う。子どもの反応 (成果) を確認しながら、必要な支援の手厚さが決定される。MTSSでは、RtIの仕組みを基本としながら、学習面に加え、行動・社会性面の両面からアプローチがなされる。行動・社会性面では、子どもの行動記録をデータとして活用し、多層的な支援を構築して不適切な行動の予防を目指す校内体制モデルとしてのPositive Behavior Intervention and Supports (PBIS)が行われる。また、MTSSは、関係者の意識変革を伴う学校改革、教師・専門職チームの協働、専門性向上等の要素を含んだ概念である。

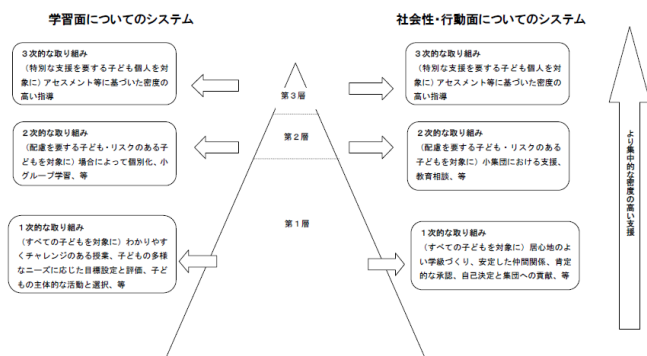


図2 MTSS: 多層的な支援システム (Sailor & Roger, 2005より改変)

多層的な支援システム構築に取り組む必要性は、障害のある個人教育法 (Individual with Disabilities Education Improvement Act Amendments of 2004) に記されており、米国の主要な教育システムとして機能している。この背景には、米国政府が州や学校の裁量を拡大し、子どもの学力向上という結果責任を求めている。各州、学校もそれに見合った教育施策、指導方法として科学研究によって有効性が裏付けられたものを重視する流れ (三菱UFJリサーチ&コンサルティング, 2017) との関連が考えられる。このような背景から、学校全体で実施される多層的な支援システムの事例研究を取り上げた議論をはじめ、多層的な支援システムを全教職員によって厳密に履行するための工夫、そのようなシステムに基づく実践の持続性を維持するための要因に関する研究の発表など、多様なものがあつた。本邦でも、多層的な支援システム構築を取り上げた研究の報告が見られるようになってきていることから、今後、わが国においても同様の議論が行われることが考えられる。

2. 日本の交流及び共同学習の実践に関するポスター発表

筆者らは、日本のインクルーシブ教育システムと現状について説明した上で、交流及び共同学習の実践に関するポスター発表を行った (写真1)。日本の特別支援教育に関する施策について国際的にはあまり知られていないため、その仕組みや交流及び共同学習の概念等についての質問が多数あつた。また、

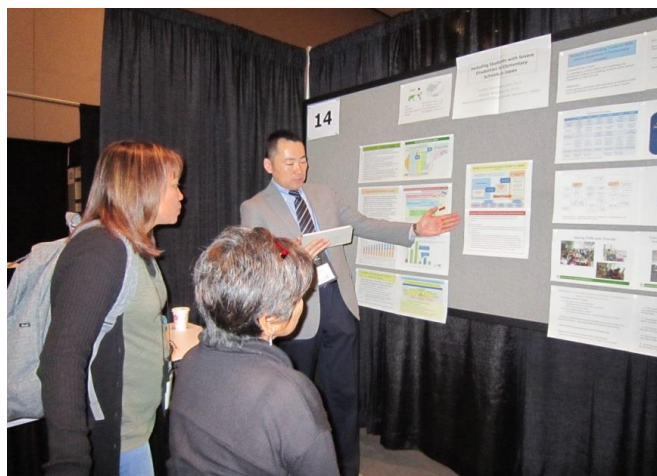


写真1 日本の特別支援教育の現状に関するポスター発表の様子

重度の障害のある子どもが通常の学級において交流及び共同学習を行っている事例については、日本の学校文化を含め、多くの関心が集まった。

インクルージョンへの志向は国際的な動向であり、日本が目指すインクルーシブ教育システムの構築について、諸外国の研究者と情報交換やディスカッションができたことは、大きな収穫であった。また、日本の取組についての情報発信の必要性を感じた。

Ⅱ. 近郊の公立学校訪問

CEC年次総会参加後には、ボストン近郊の公立の通常の学校2校、特別学校等2機関を訪問したが、ここでは公立の通常の学校2校において、個々の子どもの様々な教育的ニーズに応じる多層的な支援がどのように展開しているかについて紹介する。1校目は幼稚園から中学校まである公立学校であり、第1層と第2層の子どもの学習面の支援を中心に紹介する。2校目として紹介するのは、専門機関からのコンサルテーションを受けながらPBSのシステムを取り入れている公立の小学校である。

1) マサチューセッツ州カーライルパブリックスクール

①学校の概要

カーライルは、ボストンから北に車で40分程の場所に位置する富裕層の多い地区である。幼稚園・キンダーガーデン、小学校（1～4年生）、中学校（5～8年生）が「カーライルパブリックスクール」として同じキャンパスにあり、約600名の子どもが学んでいる。

②多層的な支援システムにおける学習活動の実践

校内には多層的な支援システムが確立している。第1層の支援として、通常の学級では、子どもが自ら動き、仲間と話し合いながら課題解決するような授業が多く見られた。各クラスには電子黒板があり、教師は様々な方法で情報を提示し情報保障を行うと共に、子どものモチベーションを高めている。6～8年生の数学の授業では、二次方程式について、各自iPadでグラフを描く、グループで話し合っ解決をできるだけたくさん探す、さらに、効率的な方法

について話し合う、等の学習活動を行っていた（写真2）。高学年になっても、教師の講義のみが中心となる授業はほとんどないという。



写真2 課題解決的な学習（6～8年生の数学）

また、「読み書き（literacy）」の時間には、一つの教室の中で、担任による小グループ指導、iPadの画面を見ながら聞き取る活動、自分のレベルにあった本を個別に読む活動の三つの活動が展開されていた。子どもが時間で移動しながらこれらの学習を行うことで、個々の力に応じて読むスキルの充実が図られていた（写真3）。



写真3 読み書きの授業で3つの学習活動を展開

第2層の支援として、読み書きと算数については、より密度の高い指導や支援が必要な子どもやリスクのある子どもを抽出して小グループ指導が行われる。（写真4）。読み書きについてはキンダーガーデンから2年生まで、算数についてはキンダーガーデンから4年生までが対象となる。

この小グループ指導を担当するのは特別教育の教師ではなく、「読み書き（literacy）スペシャリスト」「算数（math）スペシャリスト」と呼ばれる教科の専

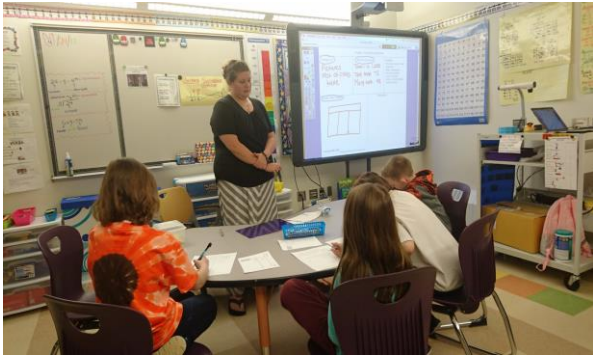


写真4 第2層の子どもの算数の小グループ指導

門性の高い教師である。これらの第2層の子どもには、IEPが作成されているわけではない。スペシャリストが対応できる子どもの数に限りがあるため（読み書きは18人まで、算数は30人まで）、三週間ごとの学習評価等に基づいて対象となる子どもは入れ替わるといふ。現在、学校では、第2層の支援対象を上るの学年まで拡大することについて検討している、とのことであつた。

この学校には、IEPを持って特別な教育を受けている子どもが、常時100人前後いるとのことであつた。日本の特別支援学級と同様の教室を拠点に学習している子どももいるが、通常の学級で学習しながら、ST、心理、PT、OT等のサービスを受けている子どもが圧倒的に多い。一つのサービスのみの子どももいれば、学習面に加え多くのサービスを組み合わせている子どももいる。特別な学級を拠点に学ぶ子どもについても、教師や支援員が側について、通常の学級で学ぶ場面が多くある。

③スタッフの配置と連携

この学校の一学級の子どもの数は小学校段階で18名から20名、中学校段階で15名から20名であつた。全校600名の子どもに対して通常の学級の担任は30名、特別教育の担当教師は10名いる。

特別教育の担当教師は、各学年に所属している。これにより、通常の学級の担任との打ち合わせを綿密に行うことができ、特別教育の対象となる子どもが通常の学級に帰属意識を持てるような配慮がしやすくなる、とのことであつた。

ある特別教育教師の火曜日のスケジュールを見せると、子どもが学校にいる時間の中で、個別の子どものpush in（通常の学級内で側について指

導・支援する）、pull out（個別の部屋で指導・支援する）が20～30分単位で行われる他、学年団の教師との打ち合わせ、担当する学年の子どもとの教育相談等の予定が隙間なく予定されていた。

さらに、この学校にはOT2名、ST3名、心理士3名がフルタイムで勤務し、PT（週1回）、応用行動分析の専門家（週2回）が巡回でサービスを提供している。視覚障害の専門サービス等、より頻度の低いサービスについては、近隣の13の学区が共同で予算をプールし、サービスを共有する仕組みもあるとのことであつた。

2）マサチューセッツ州メイ・インスティテュート およびクリフォード・H・マーシャル小学校

①施設・学校の概要

メイ・インスティテュート（May Institute）はボストン郊外にある非営利団体で、1950年代に創設された。発達障害や応用行動分析に基づく教育的対応を専門とする研究者、行動分析士（BCBA）、医師、看護師、教師、OT、PT、STなど100名程のスタッフを擁し、自閉症児者の教育、リハビリテーション、行動面での支援を提供する施設を運営する。さらに、このような専門性を生かして、米国教育省が設置する国立PBIS技術支援センターの北東部パートナーとして、学校や学区全体でのPBIS実施にかかる技術的な支援やコンサルテーションを行っている。

クリフォード・H・マーシャル小学校（Clifford H. Marshall Elementary School）は、メイ・インスティテュートよりPBISの実践に関する支援を受け、校内体制を構築している学校である。子どもの在籍数は580名で、学級は、幼稚園（6クラス；アメリカでは義務教育）、小学校1～4年生（1～3年が6クラス、4年生が5クラス）で構成されている。各クラスは20名程度で、最大でも24名の規模である。背景として、多様な文化圏を出身地にもつ家庭が多く、低所得、英語以外の母語、特別支援教育、といった教育的ニーズが把握されている子どもおよび家庭が66%に達するという。

②PBISの実践

第1層の支援では、マーシャル小学校が学校全体でPBISに取り組むために、3つのRと呼ばれる学



写真5 3つのRと期待される行動を描いた絵

注：「親切な」振る舞いとして「互いを脅かさない」ことを意味する絵が描かれていた

校独自の目標を設定する取組があった。ここで言うRは、Responsible（責任のある）、Respectful（敬意をもった）、Ready（準備のできた）の頭文字であり、このような姿の実現を子ども達は目指し、教職員全員も指導にあたりとされていた。

この取組の共通理解を図る工夫として、目標となっている3つのRが行動レベルではどのような振る舞いを求めているかを確認するためのプログラムを学年毎の実態に応じて行っていた。例として、share, kind, listen, happy, polite など、より具体的な規範を示し、それに見合う「期待される行動 (expectation)」を考え、絵に描く活動に取り組んだ学年があったという。描かれた絵は3つのRと掛けた「We R Marshall」と表したポスターと一緒に校内各所に掲示していた（写真5）。ポスターはリマインダーとして機能しており、筆者らが訪問した学級では、同行していた校長の求めに応じて3つのRを学級全員で唱える子ども達の姿がみられた。

さらに、「期待される行動」を学校のあらゆる場面で指導する仕組みとして、トークンエコノミーシステムが活用されていた。具体的には、期待される行動に沿った振る舞いを子ども達が示した際、その場で指導に当たる教職員からの賞賛とともに「ブルーチケット」が手渡される形をとる。子ども達は、チケットの裏面に名前を書き込んでもらい、学級ごとに設置された器に入れ、チケットを集める取組を行っていた（写真6）。獲得されたブルーチケットの数に応じ、個々の子どもが評価されたり（1か月間の獲得のトップは“STAR”と呼ばれ賞賛される）、学級

ごとに望みの活動（好きな先生とのランチ、決まった時間以外での体育館の利用、朝の放送ができるなど）を手に入れたりすることにつながる。この様な取組に対する子ども達の動機づけは高く、筆者らが訪問した学級では、期待される行動に取り組んでいるということを示すために、自発的に、学習の成果を示しにやってくる姿もみられた。

第1層の支援を通じて課題の残る子どもには、第2層の支援として Check-in Check-out (CICO) という指導手続きが実践されていた。CICO は、課題となっている行動を逐次振り替えられるようにするためのワークシートを指導担当者と本人とで共有することから始める。指導は、課題となる行動の改善という目標を掲げ、指導を担当する教職員と毎朝確認する (Check-in)、その後授業ごとに自ら適切に振る舞っていたかどうかを記録する、帰りには再度指導を担当する教職員と共有し、フィードバックを得る (Check-out)、という取組を繰り返す形だった。訪問時点では、7名が指導の対象となっており、行動上の課題のある子どもへの手厚い支援となっていた。この支援の仕組みは、第3層の支援を要する子どもにも適用されており、そこではさらに手厚い対応として、昼休みにもフィードバックの機会を設ける活動が行われていた。

第2層、第3層の支援は、担任ではなくスクールカウンセラー、ガイダンスカウンセラーが行っており、訪問時の前年度には25名のCICOを扱っていたという。支援の進捗は様々で、第2層からより手厚い支援に移行した子ども、現状維持の子どもとともに、少数ながら支援のレベルが下がった子どもも



写真6 ブルーチケットとそれを集める器

注：教職員は、IDカードの裏側に、常にブルーチケットを用意している

いたという。システムが機能し、手厚い支援を要する子どもに適切な行動が生起するようになった場合でも、その子どもに必要と判断されれば、手厚い支援は継続されることとしていた。

③PBIS 実施のためのコンサルテーション

PBIS に基づく支援を実行するための体制は、コンサルタントと校内のスクールカウンセラー、ガイダンスカウンセラーが参加する支援チームが中核を担っていた。システムの導入期には、ミーティングを毎月繰り返していたが、実施状況とともに2年目以降はミーティングの実施頻度が年間4～5回となり、5年経った段階でコンサルテーションを終えたとのことだった。

支援の実施に当たっては、3日間の研修パッケージを学校に提供することから始められた。これは、支援チームを対象としたもので、教職員全員を対象とした研修の提供ではなかった。研修パッケージ1日目は、取組の概要説明、期待される行動の整理、期待される行動への取組を高めるプログラムの検討などが扱われた。2日目は、ブルーチケットの仕組み、強化やフィードバックの取り組み方、全教職員から支援チームに指導の状況を伝える方法などが扱われた。3日目は、校内の指導ルールを共有するシステムの話を行ったという。この様な研修を受けて、コンサルティは、校内の教職員と協働して校内体制の構築に取り組んだという。

支援を継続する段階では、支援チームはコンサルテーションを継続して受けながら、週ごとのミーティングを運営した。そこでは全教職員から報告された指導の状況をデータ化し(写真7)、それを分析し

た結果からより手厚い強化やフィードバックを要する子どもを選定し、当該の子どもには第2層、第3層の支援を実施するという手続きを経ていたという。

Ⅲ. まとめ

CEC への参加を通して、米国において MTSS が注目され、実践、研究にも進捗がみられることが窺えた。さらに、MTSS による校内体制構築に取り組む2つの学校の実践からは、多層的な支援システムの構築が、子どもの学習や適応の状況を逐次把握し、適切な対応を進める仕組みとして機能することが窺えた。この根拠には、指導の記録を蓄積し、それを分析することが必要となるが、そのような仕組みを体制整備の一つに位置づけて取り組む様子からは、データに基づく意思決定が、学校全体で一貫した取組を実現することにつながることも窺えた。

多層的な支援体制構築にかかるコンサルテーションの実践からは、校内体制の構築のためには、ノウハウの共有だけでなく、体制を構築し、維持するための様々な活動をその学校の教職員が主体的に準備することが必要となる。その様な意味で、校内体制構築を支援するコンサルタントとそれを受けて主体的に取り組むコンサルティといった明確な役割のもとに進む協働の在り方は、わが国の校内体制整備にかかるコンサルテーションの在り方にも示唆を与えるものだった。

参考文献

- Batsche, G., Elliott, J., Graden, J.L., Grimes, J., Kovalski, J.F., Prasse, D., et al. (2005). Response to Intervention: Policy considerations and implementation. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.
- 三菱UFJリサーチ&コンサルティング (2017). 平成28年度生涯学習施策に関する調査研究 諸外国における客観的根拠に基づく教育政策の推進に関する状況調査報告書. http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/chousa/_icsFiles/afieldfile/2017/06/02/1386251_001.pdf (アクセス日, 2017-12-26)
- Sailor, W. & Roger, B. (2005). Rethinking inclusion: Schoolwide applications. Phi Delta Kappan, 86, 503-509.

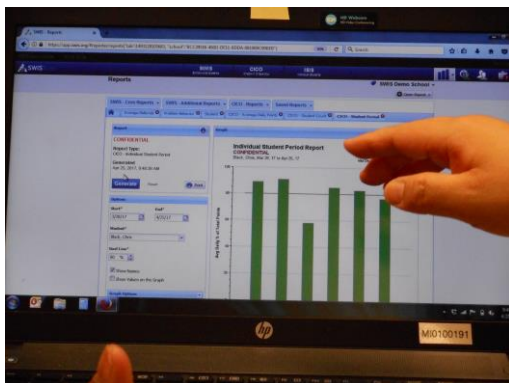


写真7 支援実施の根拠として活用されるデータ

注：CICOの対象である子どもの日ごとの行動の推移が示されている

タイ教育省主催「特別支援教育に関する国際シンポジウム」の報告

障害児教育と障害者就労の現状と今後の課題

松井優子
(情報・支援部)

要旨: タイでは、障害者に関する法制度が進みつつある。「障害者の生活の質の向上と発展に関する法律」(障害者エンパワーメント法, 2007年)では、障害者雇用率を1%と定め、障害者を保護の対象とするのではなく、権利の対象として社会参画の主体として位置づけている。障害のある生徒が学校卒業後に就労することへの関心は高まっており、タイ教育省主催の「特別支援教育に関する国際シンポジウム(The 1st International Symposium on Education for Persons with special needs: "Transition from school to work")」(2017年8月29日から30日)が開催された。この国際シンポジウムに参加し、日本における障害者雇用の現状と学校から就労への移行に関して報告を行った。また、タイ、日本、イギリス、シンガポール、ブルネイ、フィリピン、ベトナムなどの東南アジアを中心に各国の特別支援教育、また特別支援教育から就労への移行の取組について発表が行われた。本稿では、国際シンポジウムの報告とともに、タイにおける障害教育の概要、ノンタブリ県にある特別教育センター、学校の見学の報告を行う。

見出し語: タイ、障害者教育、障害者就労、職業訓練

I. はじめに

近年、タイでは障害者に関する法制度が進みつつある。障害者法制の基本法となっている「障害者の生活の質の向上と発展に関する法律」(障害者エンパワーメント法, 2007年)では、障害者を保護の対象とするのではなく、権利の対象として社会参画の主体として位置づけている。自立した生活を送るためには、働いて収入を得ることが必要になってくる。タイにおいても、障害者エンパワーメント法により割当雇用制度を設けており100人に1人の割合で障害者を雇用する障害者雇用率が義務づけられている。

障害者が働く力を得るためには、障害者を受け入れる企業の整備とともに、本人たちが就労するための能力を身につけることが求められる。その点では、教育の果たす役割は大きい。しかし、教育を受ける権利は基本的人権のひとつであるとされながら、実情ではなかなか進んでいない状況も見られる。今回のシンポジウムの開催は、このようなタイにおける障害者の就労を促進していこうとする意志の現れだと

感じる。タイの障害者教育の歴史と現状、また国際シンポジウムの様子、特別センターや障害学校の訪問について報告する。

II. 障害者教育制度の概要と現状

1. 障害者教育の歴史

タイの教育制度は日本と同じ6-3-3-4制で、義務教育は原則として満7歳から満16歳までの9年間で義務教育とされており、このうち初等学校は満7歳～満12歳まで、前期中等学校は、満13歳から満16歳までとなっている。就学前の児童が学校に通うことは義務ではないが、4-6歳の児童が保育園や幼稚園に通う施設がある。

障害者教育は、1938年アメリカのGenevieve Caulfieldがタイ人のアメリカの友人とともにブレール(Braille)式点字の読み書きなどを教えたことに始まる。そして、翌年の1939年に「バンコク盲人教育学校」および「タイ盲人支援財団」を設立している。

政府による障害者教育は1951年に開始され、教育

省がバンコクにある一般学校のなかにろう教育のための教室を設けて、障害者特別学校を開設している。知的障害児への教育は1953年から始まり、一般学校4校の中に知的障害児のための特別教育クラスを設けた。その後、特別教育クラスを設置する学校を増やしたが、いくつかはその取組をやめ、1966年段階での取組は5校となっていた。

1956年から一般学校への障害児童の就学が始まり、盲の生徒が「タイ盲人支援財団」からの支援を受けて、中等教育段階の一般学校で一般生徒とともに学習している。また、1957年に教育省の主導により知的障害児の一般学校受け入れが始まった。

タイにおける障害者教育は財団主導で行われ、それに対して教育省が支援するという形で進展してきている。民間の取組が主導で行われてきたこともあり、特別教育を担う学校の数はい少ない。そのため結果的に、一般学校における障害児の受け入れが進み、インクルーシブ教育が促進されてきた経緯がある。

1975年の障害者教育法により、障害を持つすべての子供に、自由で適切な公的教育の場として特別学校などの特別な教育の整備が進められ、1999年の国家教育法においては、障害者が特別の基礎教育を受ける権利を有すること、12年以上の基礎教育を無償で受けることができることが示された。教育に関する費用は、基本費用と特別費用に分類される。基本費用には、授業料と教育備品費、特別費用には、教科書費、昼食費、補助食品費、交通費、制服費が含まれ、どちらも国からの支援が受けられていた。また、特別教育を受けられる体制が整備されてきた。

2002年の義務教育法では就学免除に関する規定が廃止され、実質的に障害のある子供たちの教育が保証される環境が整ったと考えられる。2007年憲法では、1997年憲法と同様に12年以上の基礎教育を受ける権利が維持され、障害者や困窮者等は国家からの支援を受ける権利を有することが規定されている(1997年憲法は、2006年9月のクーデターで廃止されたが、教育を受ける権利については引き続き規定された)。

2008年の障害者教育運営法では、教育面における特別のサービスおよび支援を受ける権利や機会をもつことが示された。また、障害児を含めたすべての

子供たちの教育として、インクルーシブ教育が全ての段階および多様な形態の一般教育制度の中で可能とすることを規定として設けている。障害者教育を充実するために教員の待遇を改善する施策も作られたが、現実的なものではなく、こちらは改正されている。

2. 障害者教育の現状

現在のタイにおける障害のある児童生徒が教育を受ける環境は4つに分類される。障害のある児童生徒を対象とした特別学校、障害だけでなく様々な困難な児童生徒を対象とした支援教育学校、地域の中で福祉と教育を担っている特別教育センター、インクルーシブな教育を行っている一般学校である。それぞれについて、見ていくことにする。

特別学校は、障害のある児童生徒のみを対象としており、就学前教育から中等教育後期(日本における高等学校)教育を行っている。現在、55校あり、そのうちの12校が私立学校である。公立43校の内訳を見ると、聴覚20校、視覚2校、知的19校、肢体不自由2校となっており、生徒数は13,230人、そのうち寮生活をしている生徒は12,369人である(2012年6月)。

支援教育学校は、就学の機会を得ることが様々な理由で困難な児童生徒を対象としている。就学困難な理由としては、貧困、薬物問題、被遺棄、虐待、エイズまたは伝染病の影響、マイノリティグループ、家がない、強制労働や児童労働への従事などが含まれる。障害のある児童生徒もインクルーシブ教育の一環として、支援教育学校への受け入れが行われている。支援教育学校は51校あり、生徒数は36,538人、うち障害児童は1,087人と全体の2.97%を占めており、そのうち寮生活をしている生徒は789人である(2012年6月)。

特別教育センターでは、センター内で障害児の学ぶ場を提供したり、家庭を訪問して障害教育を行ったりするとともに、インクルーシブ教育を実施している一般学校や医療機関に出向いて障害教育のための助言等をするなど、障害教育に直接、間接的に関わっている。特別教育センターは、教区ごとに設置されるものと県単位で設置されているものがある。

教区ごとに設置されている13ヶ所、県単位で設置される64ヶ所と全国に77ヶ所あり、生徒数は82,399人である（2012年6月）。

タイにおいては、都市部と地方部における格差が大きい。所得や交通機関等に加え、障害者に対する差別的な考え方も残っており、保護者が障害児童を社会から隔離して、存在を隠蔽することが行われていることもある。特別教育センターでは、このような児童を発見することが重要な課題となっており、教育だけではなく、福祉的な役割も担っている。地域における特別教育センターは、障害児童の療育、教育だけでなく、貧困、虐待、ネグレクト等の家庭支援なども担っており、地域の療育や福祉サービスの役割も包括的に果していると考えられる。

一般学校におけるインクルーシブ教育の取組も進められており、生徒数は160,582人（2013年）と障害のある児童生徒が教育を受ける環境としては最も人数が多くなっている。タイにおいては、障害教育を受けられる場が限定されているために、インクルーシブ教育の場が進んできた経緯があるものの、世界的な流れでインクルーシブ教育の方向と合致しており、今後も推進されていくと考えられる。インクルーシブ教育を進めつつも、障害の特性やニーズに応じた教育も柔軟に受けられるような体制や、本人、家族の希望に合わせた選択肢が広がっていくことが求められているだろう。

Ⅲ. タイ教育省主催「特別支援教育に関する国際シンポジウム」

タイ教育省が主催し、文部科学省と岐阜大学の協力の元、「特別支援教育に関する国際シンポジウム（The 1st International Symposium on Education for Persons with special needs: "Transition from school to work"）」がタイ国バンコクのセントラ政府複合ホテル&コンベンションセンター（2017年8月29日～30日）にて開催された。参加者は、特別支援教育に関わる教員や研究者であり、タイ、日本、イギリス、シンガポール、ブルネイ、フィリピン、ベトナムなどのアジアを中心とした8か国から約500人が集まった。タイの教員の中には、日本の教育、特別支援

教育を学ぶため、留学や視察をしたことがある人も多く、日本の教育への関心の高さが感じられた。



写真1 開会式

このシンポジウムでは、特別なニーズを持つ人の権利と雇用機会を促進することを目的としており、学校から雇用への移行前や移行期の準備、職場環境や仕事内容等に重点がおかれていた。各国から、特別支援学校における就労に向けた取組や学校における準備をどのように行っているのかについて発表があった。学校における就労のための訓練内容や実習などは、参加した各国において共通する点も多く、清掃、喫茶、流通、農業、事務補助等の実習や訓練を行っていた。

筆者は日本における障害者雇用の状況や制度（障害者雇用率、特例子会社等）、特別支援学校で行う就労に向けての準備、自立支援に伴う福祉施策の変化等について報告を行った。近年、知的障害や精神障害の雇用が進んでいることを話したところ、「なぜ、日本では、知的障害者を多く雇用しているのか。」という質問を受けた。日本では、障害種別に障害者雇用が進んできた経緯を伝え（雇用義務化の時期は、1976年から身体障害、1997年から知的障害、2018年4月から精神障害となっている）働きたいと考える身体障害者はすでに就職している状況を伝えたと、納得したようだった。タイでは、障害者教育は以前よりも進んできたものの、障害者の雇用までには至らないケースも多く、障害者雇用の取組（とりわけ知的障害）は進んでいない状況がうかがえた。

国際会議・外国調査等の報告



写真2 筆者発表



写真5 特別支援学校の職業訓練



写真3 登壇者によるディスカッション

また、シンポジウム会場の外では、障害者の支援に携わるタイ王国アジア車いす交流センター（WAFCAT）の展示や特別支援学校の職業訓練のデモンストレーションが行われた。WAFCAT は、1999 年にデンソーの創立 50 周年を記念する社会貢献事業として設立された NPO である。車いすの普及活動を通じて、障害者が社会で自立できる環境作りを目指し、車椅子の寄付や車いすメンテナンスワークショップ&モバイルクリニックを開催し、タイの障害者の自立に貢献している。



写真6 特別支援学校の職業訓練



写真4 WAFCAT



写真7 特別支援学校の職業訓練

IV. タイ国ノンタブリ県の障害教育の取組

1. Nontaburi Special Education Center の訪問

ノンタブリ特別教育センターは、特別学校に通うことが難しい障害児のためのセンターで、約 110 人の子供たちが通っており、ここに通うことが難しい子供たち約 130 人には、月に 2～3 回訪問教育を行っている。訪問教育は、2 拠点に分かれ、約 30 人のスタッフで担当している。教育だけでなく、貧困家庭への支援も行っており、センター内には、訪問教育で配布するための日用品などが配布できるように準備されていた。

特別学校等に行くことが今は難しく特別教育センターに通ってはいても、状況が許せばそれぞれの学校に行ったり、地域に戻ったりすることも柔軟に対応できるようになっていた。



写真8 特別教育センター内



写真9 授業の様子

とはいえ、特に地方においては交通機関にも限りがあり、療育や教育を受けるには様々な困難な状況

もあるようだ。特別教育センターに通ってきているものの、子供をセンターに送迎するために母親が外に働きに行くことができず、センター内で内職をしている様子を見られた。障害のある子供に必要な教育の場を設けるとともに、家庭を経済的に支える支援も必要となっていることを感じた。



写真10 訪問教育のときに配布する日用品

2. Srisawan School Under Foundation for the welfare of the Crippled の訪問

シーサワン学校は私立の学校で 1961 年に設立され、身体障害のある生徒が 250 人ほど在籍し、そのうち寄宿生活をしている生徒が 130 人いる。教員やスタッフは 53 人、専門職（PT、OT、看護師、ソーシャルワーカー等）は 6 人いる。学校の敷地内には、学校の他にリハビリ訓練施設や補装具を作ったり、調整したりする工房があり、教育と医療と福祉が一体となったサービスが受けられるようになっていた。



写真11 学校の外観

国際会議・外国調査等の報告

設立に関してはロイヤルファミリーからのファン
ドが関係していることもあってか、教育プログラム
や施設等の設備が整っているという印象を受けた。



写真12 学校内のリハビリテーション訓練施設



写真13 学校内の補装具工房



写真14 校内で製作されている製品



写真15 校内の様子

車椅子の生徒が多いため、施設の整備が整っている。

V. おわりに

タイは、東南アジアでも日本企業の海外進出も早く、都市部を中心に経済発展が進んできた。しかし、都市部と地域における格差の広がりや、障害者雇用はあまり進んでいないことを感じた。また、今回訪問して、福祉と教育を支える特別教育センターの存在とともに、果たす役割の大きさにも気づかされた。

就労することは、社会の中で必要とされていることを感じるとともに自立した生活を送るために不可欠なことである。今後、障害者雇用が促進されていくための具体的な方法を検討していくことがさらに求められているだろう。

謝辞

シンポジウムの参加、学校等の見学に際し、藤原孝太郎氏（NPO WAFCA 理事、元安城特別支援学校校長）にご協力いただきました。深く感謝いたします。

参考文献

小林昌之編（2015）. アジアの障害者教育法制 インクルーシブ教育実現の課題. アジア経済研究所. Srisawan School <http://www.swn.ac.th/mainpage>

日本保育学会第70回大会—あらゆる子どもに保育を— 参加報告

久保山茂樹

(インクルーシブ教育システム推進センター)

要旨：日本保育学会第70回大会—あらゆる子どもに保育を—が、平成29年5月20日から21日にかけて川崎医療福祉大学で開催された。日本保育学会は、会員数約5,000人で、保育学や心理学等の研究者、保育現場の保育実践者、医療機関や療育機関等の職員で構成されている。今回の大会には、4,077人の参加があった。2日間のプログラムは、基調講演、国際講演、口頭発表、ポスター発表、学会企画シンポジウム、実行委員会企画シンポジウムで構成された。内容を見ると特別支援教育に関する基調講演で始まり、特別支援教育に関するシンポジウムで終了した学会であった。このうち、筆者は、保育学の研究者らと企画した自主シンポジウムと、実行委員会からの依頼により実行委員会企画シンポジウムに、それぞれ話題提供者として参加した。本大会のうち、特別支援教育やインクルーシブ教育システムに関する発表等について概要を報告する。

見出し語：幼稚園、保育所、認定こども園、インクルーシブな保育

I. 日本保育学会と第70回大会の概要

日本保育学会は、会員は約5,000人で、大学や短期大学等で保育学、乳幼児心理学、保育内容等の保育や乳幼児について研究している者、幼稚園・保育所・認定こども園等で乳幼児の保育を実践している者が多数を占めている。その他に、医療機関、療育機関、教育相談所、児童相談所等で診療や相談に当たっている者など多様な職種で構成される学会である。年に1回研究発表の大会が2日間の開催されており、毎年3,000人以上の参加がある。

平成29年度は、平成29年5月20日と21日に、第70回大会が川崎医療福祉大学（岡山県倉敷市）をメイン会場に実施された。今大会のテーマは「あらゆる子どもに保育を」であった。

このテーマについて実行委員長橋本勇人（川崎医療福祉大学）は、以下のように説明している。

「小田豊先生のご指導を受けた川崎学園の保育者養成が『通常の保育・幼児教育に加えて病児・病後児・発達障がい児の保育』を特徴としていたこと、私自身が社会福祉の出身で、中園康夫先生・佐々木正美先生の下で学んできた当時のノーマライゼーション原理の『あらゆるものを包み込む柔らかさ』を

表現したかったことから、保育の原点の『あらゆる子どもに保育を』としました。『すべて』より『あらゆる』の方が一人一人を大切にしている思いが伝わると考えました。」

この説明は、保育の原点と、一人ひとりの子どもの教育的ニーズに的確に応えることを目指す特別支援教育やインクルーシブ教育システムの考え方が、同一であることを指摘していると考えられる。

実際、今大会ではインクルーシブ教育システムや特別支援教育に

関する発表等が多かった。また、後述するように、特別支援教育に関する基調講演で始まり、特別支援教育に関するシンポジウムで終了した学会であった。

参加者は4,077人で、過去最多であった。



写真1 大会プログラム表紙

学会等参加報告

2日間のプログラムは、基調講演、国際講演、口頭発表、ポスター発表、学会企画シンポジウム、実行委員会企画シンポジウムで構成された。このうち、筆者は、保育学の研究者らと企画した自主シンポジウムと、実行委員会からの依頼により実行委員会企画シンポジウムに、それぞれ話題提供者として参加した。

これらの話題提供は、平成25年度～平成28年度 基盤研究（C）一貫した支援を実現するための幼稚園と小学校との連携内容・方法に関する実証的研究（研究代表者：久保山茂樹）の成果に基づくものであった。また、基調講演や口頭発表、ポスター発表にも参加し、幼児期の特別支援教育やインクルーシブ教育システムに関する発表から最新の知見や研究動向を得た。ここでは、その概要を報告する。

Ⅱ. 前理事長小田豊氏による基調講演

大会最初のプログラムは、本研究所の前理事長・名誉所員で、現在、聖徳大学教授の小田豊氏による基調講演であった。演題は「幼児教育と特別支援教育の狭間の中で考える」であった。会場の川崎祐宣記念講堂は、満席であり、通路に座ったり、後方で

立ったまま聞いていたりする参加者も見られるほどの盛況であった。

講演では、まず、日本の特別支援教育の現状について概観した。その中で、義務教育段階の児童生徒数は減少しているにもかかわらず、特別支援教育の対象となる児童生徒が増加しているが、これは、支援が必要な子どもへの適切な教育がなされるようになったと考えられると同時に、教育が「できるかできないか」の観点で子どもを見るようになってしまい、結果、通常の学級ではなく、特別支援教育の場に通う子どもが増えているのではないかと考えることもできると指摘した。

続いて、特殊教育から特別支援教育への転換について、平成19年の学校教育法改正にかかわった立場から、その背景について論じた。

まず、日本の特別支援教育は英訳すると、Special needs education であり、その理念は、一人ひとりの教育的ニーズに応じていくものであって、一人ひとりを大切にする幼児教育と共通であると述べた。さらに、中央教育審議会の座長であった三浦朱門氏のことばとして『『幼児教育の目的は幼児に適当な環境を通して心身の発達を助長すること』だというのが、それは素晴らしい。この理念を特別支援教育にも生



写真2 基調講演（参加者約1600名）を前に紹介される小田豊前理事長（中央）

かしたらどうだろうか」を引用し、幼児教育と特別支援教育がいずれも教育の原点として理念を共有していると述べた。

また、2000年代に入り、子どもへの虐待や子どもの不定愁訴症候群が増加すると同時に、発達障害のある子どもへの対応が迫られるようになった。こうした従来の特殊教育の範疇では適切な教育を受けられなかった子どもたちに対応するために、特殊教育から特別支援教育に転換したと、説明した。

さらに、「障害者の権利に関する条約」の批准に向け、インテグレートからインクルーシブへと教育の理念が転換してきた。みんなが同じであることを求めるのではなく、一人ひとりが異なる存在であることを認め、一人ひとりの教育的ニーズに応じる教育を行うことが求められたことも特別支援教育への転換の理由であるとした。

最後に、「教育の不易と流行」という観点から、今回の学習指導要領や幼稚園教育要領の改訂について、論じた。幼稚園教育要領は今回で3度目の改訂である。過去2回の改訂は、内容は、ほとんど変わっていない。しかし、今回の改訂では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(10の姿)」が盛り込まれるなど、大きな改訂(つまり「流行」)がなされている。しかし、それでも、小学校以上が学習指導要領で、幼稚園のみが幼稚園教育要領となっている点で、幼児教育らしさを維持(つまり「不易」)できている。幼児教育の独自性と質の高さをこれからも追求してほしい。そのためにも、一人ひとりが異なっていることを認め、一人ひとりの子どもの命を輝かすことが本来の教育であることを認識してほしいと締めくくった。



写真3 会場校の川崎医療福祉大学

Ⅲ. 口頭発表及びポスター発表

1. 口頭発表

今大会の口頭発表は314件であった。そのうち、特別支援教育に関する発表は15件であり、それらは「障害児保育・障害のある子どもを含む保育など」という名称のセッション(2日間で3セッション)で発表された。

このうち、若月芳浩(玉川大学)・本田俊章(つくの幼稚園)・渡辺英則(港北幼稚園)は「障害のある子どもを包括する保育実践の方向を探る(31)ー子どもの育ちが確実に見える保育の実現に向けてー」において、入園当時困難さを露呈していた子どもが、園での生活や遊びの中で確実に育つ姿が見えるようになるための保育の質を検討した。特に、子どもにかかわる保育者の資質や園の文化から考察した。

その結果を踏まえて、今まである保育に子どもを当てはめるのではなく、今ある保育の見直しが可能となるリーダーの存在と保護者への理解を深める努力を積み重ねることが重要であると提言した。

2. ポスター発表

今大会のポスター発表は734件であった。そのうち、特別支援教育に関する発表は36件であり、口頭発表と同様に「障害児保育・障害のある子どもを含む保育など」という名称のセッション(2日間で3セッション)で発表された。

このうち、園川緑(帝京平成大学)は、「インクルーシブ保育における子どもどうしのつながりの場面に関する研究」において、障害のある子どもが3人在籍する4歳児クラスで保育観察を行い、子どもどうしのつながりが見られた場面から「楽しさの共有とそのプロセス」を捉えた結果を報告した。子どもどうしの楽しさの共有には、主に6項目の要因が見られた。すなわち、①子ども自身の活動理解、②隙間時間の自主的な活動、③一人ひとりの満足、④楽しさを後押しするリズム、⑤気持ちの一致・歩み寄り、⑥保育士の援助である。保育士の援助により「一緒にできる」経験を積み重ね、「嬉しい」気持ちになった。その気持ちは「自発的な行動」につながり、さらに、「楽しさ」が生まれるとそれが他の子ども

にも伝わりやすく、共に楽しむ場面が生まれたのではないか。それは、子どもの「楽しい」気持ちを保障することから始まると考えられると提言した。

Ⅳ. シンポジウム

1. 自主シンポジウム

今大会の自主シンポジウムは49件であった。そのうち、特別支援教育に関するものは7件であった。自主シンポジウムは5つのセッションで行われたが、このうち4つのセッションで特別支援教育に関するシンポジウムが含まれていた。あるセッションでは全体で10のシンポジウムのうち、3つが特別支援教育に関するものであった。保育学において、特別支援教育は重要な領域であると言える。

以下に、特別支援教育に関する7つのシンポジウムのタイトルを列記する。

- ①幼児期の発達性協調運動障害を考える－身体的不器用さの本質－（広島大学，七木田敦ほか）
- ②特別支援に配慮したこれからの保育者養成カリキュラムをめぐって（武蔵野短期大学，浅川茂実ほか）
- ③インクルーシブ保育の実践と幼稚園間の相互研修について（鶴見大学，河合高鋭ほか）
- ④巡回相談の現状と課題Ⅱ（大妻女子大学，久富陽子ほか）
- ⑤基礎自治体における幼小接続システム－インクルーシブ保育と教育の接続を視野に－（愛知教育大学，小川英彦ほか）
- ⑥障害児保育，統合保育からインクルーシブ保育へ－インクルーシブ保育の実践－（葛飾こどもの園幼稚園，加藤和成ほか）
- ⑦保育の質を高めるインクルーシブな保育とは－クラス運営や集団作りを中心に－（東京家政大学，守巧ほか）

これらは、支援の必要な幼児の実態や支援の在り方を追求するもの（①），インクルーシブ教育システムにおける保育者の養成や研修を検討するもの（②，③），自治体におけるインクルーシブ教育システムの取組を検討するもの（④，⑤），実践からインクルー

シブな保育の在り方を追求するもの（⑥，⑦）と、多岐にわたっており、これらを集めれば、インクルーシブ教育システムに関する学会とも言える内容であった。

2. 筆者が参加した自主シンポジウム

筆者は、このうち「保育の質を高めるインクルーシブな保育とは－クラス運営や集団作りを中心に－」に話題提供者として参加した。企画者守巧氏（東京家政大学）による企画趣旨は、以下のとおりであった（一部筆者が加筆）。

インクルーシブな保育実践において、保育者は支援の必要な子どもへの対応を検討すると同時に、自らの保育の展開やクラス運営をも検討している。したがって、インクルーシブな保育の充実をめざすことは、保育そのものの質の向上や保育者自身の専門性向上につながるはずである。そこで、本シンポジウムでは、「クラス運営」「集団作り」を視点に、インクルーシブな保育における保育の質の向上について討論する。

話題提供者は2名であった。このうち若月芳浩氏（玉川大学）は、保育者であり幼稚園長でもある立場から、インクルーシブな保育を実現するための要素として、保育者の資質について2点提言した。第1は、保育者がインクルーシブなマインドを持つことである。それには様々な特性のある子どもの担任になることを園から伝えられた時に、ネガティブな感情を持つか否かで重要である。どのような子どもにも前向きに対応して行こうとする姿勢や、実現してみたい保育の方向性を、担任だけでなく他の教職員と共有する関係が持てることが重要である。

第2に、インクルーシブなマインドを園内で共有するためには、園としての体制づくりが重要である。障害のある子どもの育ちを丁寧に見ていこうとする園の場合、園全体が開かれたものになっている。園が開かれていると、園内における保育者間や保護者との対話などが活発に生まれ、深い学びが発生する。クラス担任だけが抱え込む雰囲気や、誰かに責任を押しつけるような園の文化がある場合は、対話が制限される。結果的に、保育の在り方が狭隘化された子どもの評価に苛まれ、結果としてインクルーシブ

な保育の実現が困難になる。保育者の資質を育む開かれた園文化の形成が最も重要になると考える。

続いて、筆者が、幼稚園において、集団に入ることが難しかった子どもを、担任や子どもたち全員が徐々に包み込んでいった事例を紹介し、インクルーシブ教育システムにおける保育について、2点提言した。

第1に、共生社会の担い手を育てるという意識を、保育者が持つことである。インクルーシブ教育システムは障害のある子どもだけのために構築するのではない。障害のない子どもが、障害のある子どもと共に生活し育つ中で、「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」の担い手になるための体験を積むことができる。

第2に、一人ひとりの子どもが、集団生活において「これならだいじょうぶ」という安心感を得られるようにすることが重要であり、そのための手立てが適切に用意されていることである。その理念として、ビルディング・ブロックモデル（Sandall, R., S. et al, 図1）を紹介した。保育所・こども園・幼稚園の保育においては、個に応じた支援の充実に力点を置くことよりも、日常の保育を質の高いものにすることやクラスの実態を踏まえたカリキュラムの調整をすることが重要であると指摘した。

紹介した事例では、集団に入るのが難しい子どもについて、担任も周囲の子どもたちも、そのままの姿を認め、無理に集団に入れることはしなかった。

しかし、一日のおわりはクラス全員で、大好きな歌遊びを楽しめるように、クラス全員で、その子どもをクラスに呼び込む姿があった。このような何気ない日常の保育の中に、インクルーシブ教育システムにおける保育の要点が含まれていることを提言した。

3. 大会実行委員会企画シンポジウム

今大会最後のプログラムとして、実行委員会企画シンポジウム「あらゆる子どもシンポジウム2『発達障がい児の保育』」が行われた。これは2部構成で、前半に、末光茂氏（社会福祉法人旭川荘理事長）の講演「障害児・者福祉の思想と動向」があり、後半に、シンポジウム「保育と特別支援教育の『あわい』—どうしてうまくつながらないのか—」が行われた。

筆者は、シンポジウムに話題提供者として参加した。シンポジウムの司会者である七木田敦氏（広島大学）による企画趣旨は、以下のとおりであった。

幼児期と児童期とをそれぞれ固有の段階ではなく、一連の過程として捉える必要性が唱えられ、実践も蓄積されることが期待されている。ところが「配慮が必要な子ども」「特別な支援が必要な子ども」の場合は、スムーズな接続ができにくい実態がある。「送り出す」保育所・幼稚園・こども園と、「受け入れる」小学校の思いや期待は、どこで、どのように、ズレるのであろうか。あるいはそもそも「スムーズな接続」、それ自体が本当に目指されるべきものなのだろうか。こうした曖昧模糊としたズレや疑問を「あわい」という言葉に込め、議論のきっかけとしたい。

話題提供者は3名であった。津川典子氏（元サムエル保育園）は保育者としての経験から3点提案した。第1に、システムの充実が必要である。ただしすべての事例・状況にシステムが太刀打ちできないこともあることを認識しながら、進行する就学移行のプロセスで「何が」「誰かが」連なり、重なることを想定することが必要である。保護者が連携のキーパーソンとなることの意義についても考えなくてはならない。第2に、保育所・幼稚園・こども園と小学校では専門性は異なるが、その専門性を活かすことが連携には必要である。③年度末や年度初めだけに焦点を当てすぎず、長いスパンで連携することで「あわい」に落ち込むことを防いだり、リカバリ

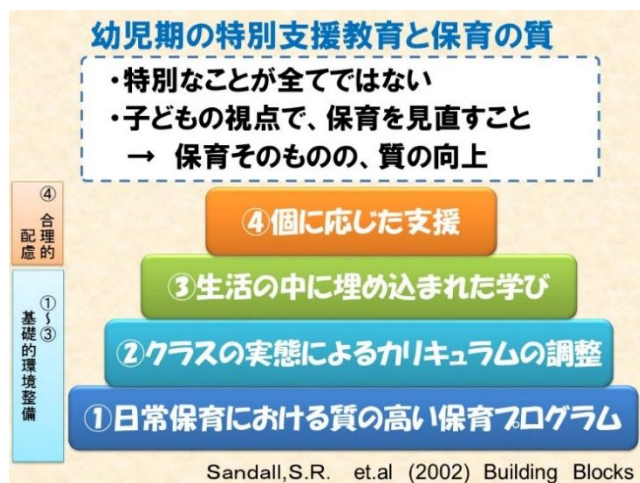


図1 ビルディング・ブロックモデル

一のチャンスが得られたりするのではないか。

真鍋健氏（千葉大学）からは、公衆衛生における予防モデルや国内の心理教育的援助サービス、あるいは米国の学校規模介入やRTI（Response to Intervention）モデルに代表される多層モデルについて説明が行われた。また、多層モデルによる事例の分析が紹介され、就学前担任と就学後担任で児童の姿が変化した理由について、児童の認知面のディスクレパンシーが、在籍園のカリキュラムとの兼ね合いで、顕在化してしまうことの問題が指摘された。申し送りの有無を基準に、就学支援の成否を求める従来の就学移行ではこうした現象には対応しきれないことが想定され、特別支援教育体制以降、小学校側が整えてきた「校内支援体制」や「就学支援」とのつながりが必要であることが指摘された。

最後に筆者から、自治体の取組や就学前・就学後機関での実際の児童の姿を提示した。就学移行の主役である幼児（児童）あるいはその保護者への寄り添い方等について、以下のように提案した。

小学校は、学級編成、担任の選定、特別支援学級等の利用の確認など、短期間に1年生を迎える準備をしなくてはならない。親子の歴史などの情報ではなく、小学校担任が必要な情報を効率的に得たいのは当然である。そうして得た情報があれば、当面はうまくいくかもしれない。しかし、大きなトラブルや子どもの行動が理解できない事態が発生したりした時には、親子の歴史や保育の経過を紐解き、手がかりを得る必要があるのではないだろうか（図2）。

文部科学省が提唱する「一貫した支援」は、まさ

に、親子の歴史を丁寧に紡ぎ、つなぐことで実現するのではないか。そのための努力は、保育所・こども園・幼稚園や小学校もしているが、行政による体制づくりも必須であろう。教育委員会が作成した相談支援ファイルを母子手帳とともに全ての保護者に配付している町、公立幼稚園に特別支援教育の研修を受けた幼稚園教諭を配置し、地域の保育所・こども園・幼稚園と小学校をつないでいる市など、ユニークで実効性のある取組が増えてきている。

V. まとめ

この大会は、文字通り保育学に関する研究大会であったが、特別支援教育やインクルーシブ教育システムに関する発表やシンポジウムが58件あるなど、乳幼児期の特別支援教育やインクルーシブ教育システムへの関心が高かった。インクルーシブ教育システムの構築を推進するには、保育所・こども園・幼稚園と特別支援教育の連携や協働は重要である。今後も、本学会に参加し、乳幼児期の研究について情報収集するとともに、研究成果の発表も行っていきたいと考える。

引用文献

Sandall, S.R., Schwartz, I.S. (2002). Building Blocks for Teaching Preschoolers with Special Needs, Brookes Publishing.

参考文献

日本保育学会第70回大会実行委員会（2017）. 日本保育学会第70回大会プログラム及び論文集（CD）.
日本保育学会（2017a）. 特集第70回大会レポート, 日本保育学会会報, 169.
日本保育学会（2017b）. 日本保育学会の状況, 保育学研究, 55(3).



図2 幼稚園等が小学校に伝えたいこと

平成29年度 日本育療学会第21回学術集会 「改めて医療と教育の連携—もう一步前に進めるために—」 参加報告

土屋忠之

(インクルーシブ教育システム推進センター)

要旨：日本育療学会は病気や障害のある子どもが充実した生活が営まれるように、教育、医療、福祉、家族の関係者が一体となって研究・研修を推進し、その成果を普及するために設立された学会であり、理事や会員に病弱教育関係者が多い。筆者は病弱教育に関する最新の情報や課題を取集するために、今年度を含め、毎年、学術集会に参加している。そこで学会の設立目的や主な活動内容等の概要を説明し、その上で今年度の学術集会の意義や概要について報告する。今回の学術集会については、医療と教育との連携という学術集会のテーマに沿って行われた学術集会長講演及びシンポジウム、そして国立特別支援教育研究所の研究者が行った研究発表を中心について報告する。

見出し語：他機関連携、学校間連携、復学支援、小児がん、精神疾患及び心身症

I. はじめに

日本育療学会は平成6年に設立された学会であり、設立の目的を「病気や障害のある子どもの現在及び将来にわたって、充実した生活が営まれるようにするために、教育、医療、福祉、家族及び本会の目的に賛同する関係者が一体となって、子どもの健全育成を図るための研究・研修を推進し、その成果を普及すること」(西牧, 2011)としている。この目的は、現在のインクルーシブ教育システムを構築するうえで欠かせない視点である「医療、保健、福祉、労働等との連携を強化し、社会全体の様々な機能を活用して、十分な教育が受けられるよう、障害のある子どもの教育の充実を図る」(文部科学省, 2012)ことに通ずるものがあり、設立当初から多職種連携を土台にしてきた日本育療学会の重要性は、近年さらに高まっているともいえる。

さて、日本育療学会は学会名に病弱教育の名称が入っていないものの、加藤安夫氏(横浜国立大学名誉教授・元文部科学初等中等教育局特殊教育課病弱教育担当教科調査官)・伊戸川真則氏(元埼玉県立寄居養護学校校長・元全国病弱虚弱教育研究連盟理事長)らが発起人となって設立し(西牧, 2011)、これまで多くの病弱教育関係者が理事長や理事を務めて

いる学会である。また今回の様な学術集会を年1回開催しており、設立初年度の平成6年には第1回目が開かれている。会員数は300名程という比較的小規模な学会ではあるが、会員には教育関係者を中心にしながら、医療、福祉、当事者、家族等、多様な立場の方が多く、病弱教育を推進や実践をしている主な関係者が会員となっている学会でもある。これまでの学術集会では、毎年100名以上の参加があり、研究者からの研究発表だけでなく、教員や看護からの支援に関する実践発表、当事者の立場からの発表等、様々な内容の発表が行われているのも特徴の一つといえる。近年の学術集会のテーマを表1に示すが、この3年間は「地域で暮らす病気の子どもと家族の支援～未来を支える他職種間の連携～」(第20回)、「病気や障害のある子どもを支える仕組みについて知ろう—教育・医療・福祉による新たな連携を求めて—」(第19回)となっており、今回のテーマを含め、どの回にも「連携」の文字が含まれている。これは教育・医療・福祉・家族が会員となっている育療学会の方向性に沿ったテーマであるとときに、インクルーシブ教育システムを構築する上で関係機関の連携がさらに重要視されているためであると考えられる。

設立と同時に学会誌「育療」の発行も開始し、こ

学会等参加報告

れまでに 61 号が発行されている。設立当初の学会誌の特集を表 2 に記載したが、1 号では「心身の健康に問題をもつ子どもの現状と課題」、2 号では「親の立場から教育・医療・看護・福祉に期待」という現在の病弱教育にとっても重要となる特集が設定されており、3 号にはすでに「教育実践を通して医療・家庭・福祉と連携」という今回の学術集会のテーマへとつながる特集が設定されている。近年の特集については、表 3 に示したが、61 号では「病弱教育におけるキャリア教育」、60 号では「病弱教育と発達障害」、58 号では「特別支援教育とインクルーシ

ブ教育」という病弱教育が近年取り組んでいる具体的な課題についてのテーマが設定されている。

また年 1 回の学術集会の他に、全国各地域において小規模研修会を開催も開催されており、今年度は認定 NPO 法人難病のこども支援全国ネットワークと連携して山梨県にある「あおぞら共和国」にて病弱や障害のある子供たちへの支援施設の見学を実施し、多くの教育関係者が参加している。これも教育、医療、福祉、家族が一体となって子どもの健全育成を図る研修を推進する役割を担っているこの学会の特徴ともいえる。

表 1 近年の学術集会のテーマ

回	特集	年 月
17	自分らしく生きるために－トータルケアの充実を求めて	2013 年 8 月
18	病気の子供を支える教育・医療・福祉－授業研究を中心として－	2014 年 8 月
19	病気や障害のある子どもを支える仕組みを創ろう－教育・医療・福祉による新たな連携をもとめて－	2015 年 8 月
20	地域で暮らす病気の子供と家族の支援～未来を支える他職種間の連携～	2016 年 8 月
21	改めて医療と教育の連携－もう一歩前に進めるために－	2017 年 8 月

表 2 創刊時の学会誌「育療」の特集

号	特集	発行
1	心身の健康に問題をもつ子どもの現状と課題	1995 年 5 月
2	親の立場から教育・医療・看護・福祉に期待	1995 年 10 月
3	教育実践を通して医療・家庭・福祉と連携	1996 年 3 月
4	医療の進歩に伴う家庭・学校での生活の変化と生活上の留意点	1996 年 7 月
5	第 2 回学術集会並びに第 1 回研究・研修概要	1996 年 10 月

Ⅱ. 第21回大会の要旨

日本育療学会第21回学術集会は、平成29年8月26日（土）～27日（日）に岐阜県岐阜市にて実施され、テーマは「改めて医療と教育の連携－もう一歩前に進めるために－」であった。学術集会長は岐阜聖徳学園大学看護学部の大見サキエ教授であり、今回のテーマを設定した理由として「昨今では多職種連携というキーワードが様々な専門分野の学会で見受けられるが、本学会は早くからその多職種連携の考え方を土台に実践と研究を推進」してきたとし、「今回は連携のうち、医療と教育を焦点にさらなる連携強化」を目指すためとしている（日本育療学会 第21回学術集会 抄録集より）。このような趣旨のもと行われた学術集会ということもあり、参加者には通常の学術集会と比べると比較的、医療関係者が多い印象を受けた。内容は、講演、口頭発表、ポスター

表 3 近年の学会誌「育療」の特集

号	特集	発行
57	心身の健康に問題をもつ子どもの現状と課題	2013 年 3 月
58	特別支援教育とインクルーシブ教育	2015 年 1 月
59	第 18 回学術集会（上越大会）報告	2016 年 5 月
60	病弱教育と発達障害	2017 年 2 月
61	病弱教育におけるキャリア教育	2017 年 3 月

学会等参加報告

発表、シンポジウムで、参加者は110名程度であったが、すべて1つの会場で行われたこともあり、参加者が一体感をもてるような会であった。

今回の学術集会のプログラムを表4に載せたが、プログラムの中で特に学術集会のテーマに沿って行われたのが、学術集会長講演、基調講演及びシンポジウムであり、それらに内容に共通するキーワードが「復学支援」であった。復学支援とは、退院後に病院にある特別支援学校や病弱・身体虚弱特別支援学級から転学して前籍校へ復帰する際に行われる支

援のことであるが、学術集会長である大見は自身の論文の中で、退院後、生活の適応を図る社会復帰支援の実質的な支援体制としており、退院という節目は今後の子どもの人生そのものを左右する重要なターニングポイントとなるため、復学支援は特に重要であるとしている(2016,大見)。また復学支援は、近年、医療の進歩により入院期間の短期化が進んでいる中では、さらに重要視されてくるため、今回の重要なキーワードとしたと考えられる。そこで「復学支援」及び「医療と教育の連携」を主な内容とする学術集会長講演とシンポジウムについて以下に述べる。

表4 日本育療学会第21回学術集会プログラム

1日目 8月26日(土)

開会式

学術集会長講演

「病気療養児の復学支援体制の構築ー現状と課題ー」

大見サキエ(岐阜聖徳学園大学看護学部 教授)

口頭発表

特別講演

「日本育療学会は何を求めてきたのか。そしてこれからは、何を求めていくべきかー私案ー」

横田雅史(帝京平成大学現代ライフ学部 教授)

2日目 8月27日(日)

ポスターセッション

基調講演「小児がん診療と長期入院患児への学習支援、復学支援の試みー名古屋大学病院の場合ー」

高橋義行(名古屋大学大学院医学系研究科 教授)

シンポジウム

「がんの子どもへの復学支援から連携を図るー当事者の支援につなげるために医療・学校の状況をもっと知ろう！ー」

司会・コーディネーター

滝川国芳(東洋大学文学部 教授)

<シンポジスト>

山本 佳恵(滋賀医科大学医学部附属病院 看護師)

清岡 義文(岡山市立清輝小学校 教諭)

小沼 公子(当事者 家族)

<コメンテーター>

山岡 由佳(岐阜大学医学部附属病院 看護師)

山路 翔吾(岐阜市立城西小学校 教諭)

閉会式

Ⅲ. 学術集会長講演及びシンポジウムについて

1. 学術集会長講演

学術集会長講演は1日目の開会式の直後に行われたものであり、テーマは「病気療養児の復学支援体制の構築ー現状と課題ー」であった。医療と教育の連携の視点は疾患や施設により様々であるが、今回は入院している小児がんの児童生徒への復学支援に重点を置いた内容であった。その後の基調講演、シンポジウムともに同様のテーマに沿って行われるため、その後のプログラムに繋げるため、学術集会のテーマ設定理由や、テーマの重要性に関するものであった。

小児がんは現在、治癒率の向上、入院期間の短期化、拠点病院の指定等、医療に大きな変化がある疾患である。その小児がんの児童生徒への復学支援の重要性について、特別支援教育や病弱教育のこれまでの変化や課題を踏まえた医療側からアプローチに関する講演であり、医療側の教育的支援に関する期待の大きさを感じる講演でもあった。また講演では、本研究所が行った研究データが数多く引用されていた。講演の中で使用していた図・表は資料配布がなかったため紹介することはできないが、病弱教育や特別支援教育に関する客観的な事実又は全国的な傾向として取り上げている印象を受けた。本研究所の研究成果に対する医療関係者からの関心の高さを感じるとともに、医療や看護等への影響の大きさを再確認する機会ともなった。

2. シンポジウム「がんの子どもの復学支援から連携を探る - 当事者の支援につなげるために医療・学校の現場の状況をもっと知ろう! -」

シンポジウムは2日目の閉会式の前に、今回の学術集会の最終プログラムとして行われたものであった。看護師、小学校の教員、当事者の保護者の3名がシンポジストであった。今回のシンポジウムを行うにあたり、大見は退院時には「子どもや家族だけでなく、受け入れる側の学校の先生方もその対応に不安や戸惑いがある」とし、「通常の学級の担任の先生方が子どもの復学を支援する場合、どのような医療と教育の連携が可能かを探ること」（「日本育療学会第21回学術集会のご案内」より）として、病院と小・中学校の通常の学級との連携を目的に挙げている。

シンポジウムでは、山本佳恵看護師から「長期療養児への効果的な復学支援～連絡カードの運用を通じて～」というテーマで、退院後に連絡カードを通じて通常の学級の教員と連携して支援を行った実践事例の紹介、小学校の通常の学級の清岡義文教諭から入院中及び退院後の学校での支援の具体的な実践の紹介があった。また当事者家族の立場として小沼公子氏からご自身の体験から学校現場や病院による支援についての意見や願いが述べられた。これまで看護師、教員、家族をシンポジストとしたものは、日本育療学会をはじめ、様々な病弱教育関係団体にて行われてきたが、教育現場からのシンポジストというと特別支援学校又は特別支援学級の教員であった。今回は小学校の通常の学級の教員という珍しいケースであり、退院後の通常の学級での支援について話し合うという重要なシンポジウムとなった。またシンポジストである清岡義文氏から医療との連携に関するご自身の実践について発言があったのはもちろんのこと、病院にある学校・学級病院との連携の難しさが述べられる等、病院・学校の連携だけでなく、学校間の連携の重要性が議論されたことも注目すべき点であった。

表5 一般演題プログラム 口頭発表

口頭発表Ⅰ	
演 題	発表者
・特別支援教育担当教員の小児医療現場における協働・連携	甲斐恭子 濱中喜代 谷川弘治
・発達障害等の発達上の課題を有する子どもの「食の困難」の実態と支援ニーズに関する研究－保護者調査から－	田部絢子 高橋 智
・精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育的ニーズに関する研究－特別支援学校教員を対象とした学部別による教育的ニーズの検討－	深草瑞世 森山貴史 土屋忠之
・24時間人工呼吸装用児の社会的自立に向けた心理的変容	檜木暢子 八木良 広西 朋子
口頭発表Ⅱ	
演 題	発表者
・病院内教育におけるコーディネーターの役割－実践報告と今後の可能性について－	古畑晴美
・復学が見通せなくなった児童に向き合う教員の迷いの事例から－病弱教育の専門性と実態把握の重要性－	白石ゆり江 荻原節子 植木田潤
・愛知県病弱児療育研究会 30年の軌跡－院内学級のより良い療育環境を目指して－	伊藤 剛
・小児慢性特定疾病児童等自立支援事業における教育と医療・福祉との連携②－愛媛県における個別支援計画に基づいた支援について－	大藤佳子 西 朋子 檜木暢子 檜垣高史

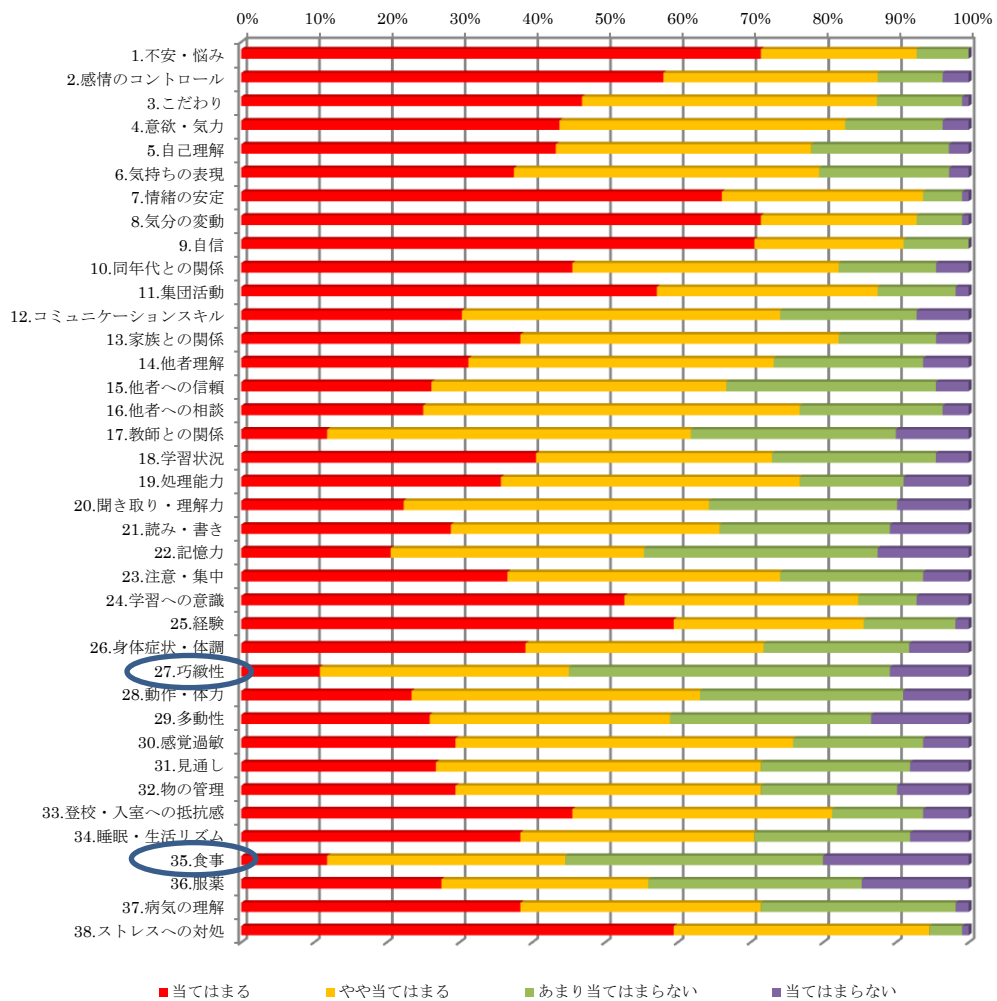


図1 精神疾患等のある児童生徒の教育的ニーズ

Ⅳ. 本研究所からの発表

口頭発表が1日目の学術集会長の講演終了後であった。今回の学術集会においても、本研究所から、病弱教育研究班を代表して深草主任研究員が「精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育的ニーズに関する研究 - 特別支援学校教員を対象とした学部別による教育的ニーズの検討 - 」というテーマで発表を行った。具体的な発表内容は、昨年度3月に発行した国立特別支援教育総合研究所ジャーナル第6号に掲載した「精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育に関連した疫学的検討ー全国病弱虚弱教育研究連盟の病類調査報告を含むー」を中心としたものである。図1、図2に発表に使用した図を掲載した。この発表は学術集会のテーマに直接沿っていないものの、質疑応答では多くの挙手があり、関心の高さが

うかがえた。その理由としては、精神疾患及び心身症は特別支援学校(病弱)及び病弱・身体虚弱特別支援学級において、最も在籍数の多い疾患であり、現在の病弱教育において大きな課題となっている点が考えられた。質疑応答では3名の大学教員から質問があり、特に知的障害や発達障害の二次障害に関する意見に関心が寄せられ、二次障害としての精神疾患・心身症を取り上げていくことの重要性等の示唆が得られた。また発表後の休憩時間等では、「食事」や「巧緻性」への教育的ニーズの低さに対して、発達障害の「巧緻性」に関する点、摂食障害の「食事」について質問や意見があり、今後の研究への示唆が得られた。

口頭発表の一般演題プログラムは表3に載せた。研究所からの発表以外に、口頭発表では、甲斐恭子・濱中喜代・谷川弘治氏による「特別支援教育担当教

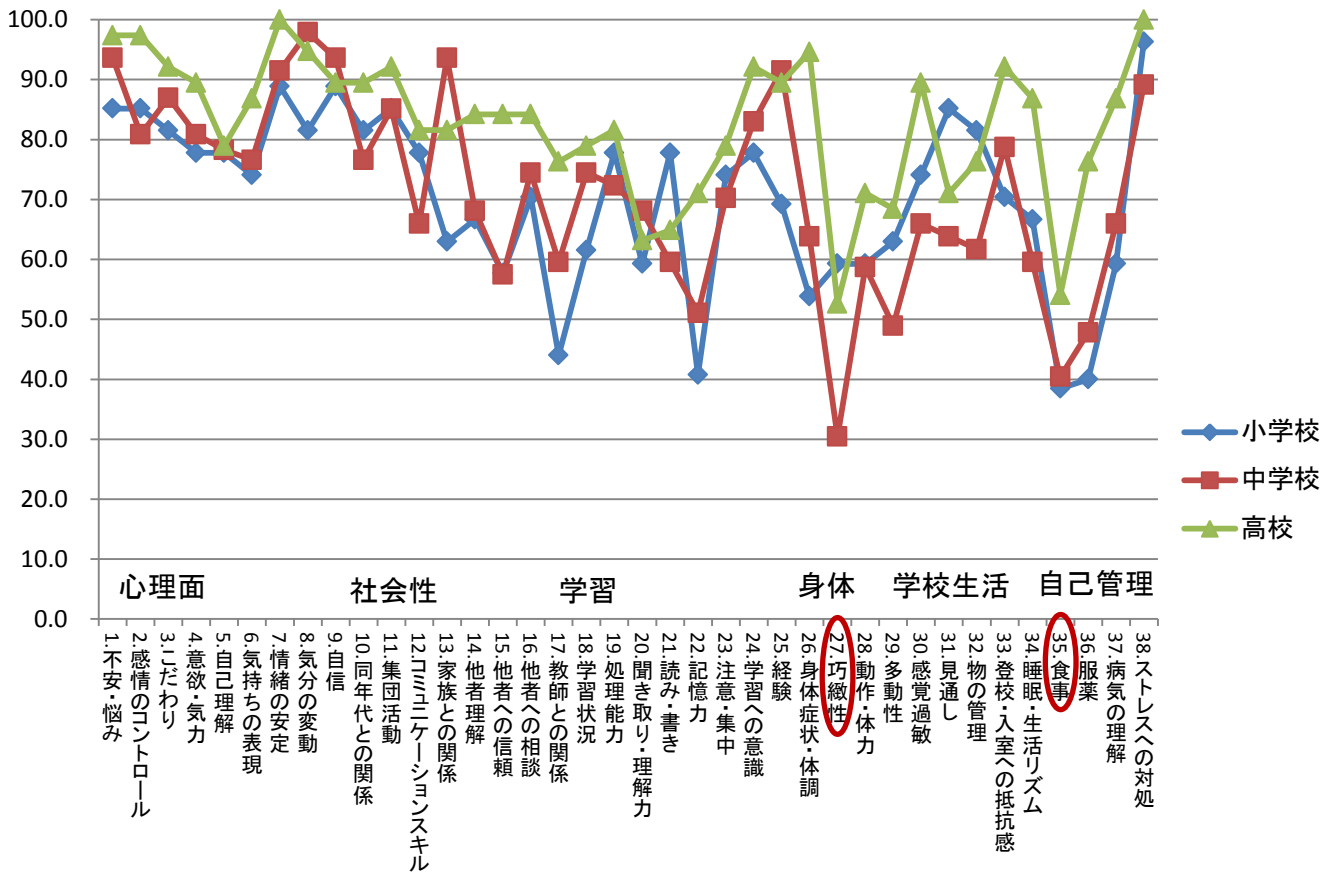


図2 教育的ニーズに対して「当てはまる」「やや当てはまる」と回答した割合

員の小児医療現場における協働・連携」という連携に関するもの、白石ゆり江・荻原節子・植木田潤氏による「復学が見通せなくなった児童に向き合う教員の迷いの事例から一病弱教育の専門性と実態把握の重要性」という復学に関するもの等、今回のテーマに沿った内容のものが多かった。ただ学術集会全体のテーマに直接沿っていないものも、榎木暢子・八木良・広西朋子らによる「24 時間人工呼吸装用児の社会的自立に向けた心理的変容等」等があり、多様な内容が取り上げられていた。

V. まとめ

今回の学術集会は、大きな規模なものではないが、病弱教育を中心的に推進している研究者、実践者、行政職が数多く集まるとても意義のある会であった。特に通常の学級での支援に関する議論が数多くなされ、通常の学級での病気のある児童生徒への支援の重要性が高まっていることを認識する機会となった。

また病弱教育を中心的に推進している方から意見を聞くことができ、本研究の重要性を再確認できたとともに、これからの研究への示唆が得られた会となった。次年度以降も研究を推進していくための情報を得るために、参加及び発表していく必要を感じた学術集会であった。

引用文献

- 大見サキエ(2016). 小児がん患児の復学支援ツールの開発ー小学生に対する試作絵本の読み聞かせ効果と活用法の検討ー. 岐阜聖徳学園大学看護学研究誌, 創刊号, 4-15.
- 西牧謙吾(2011). 育療 50 号の刊行にあたって. 育療, 50, 1-2.
- 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).

日本 LD 学会第26回大会参加報告

江田良市

(発達障害教育推進センター)

要旨: 本稿では、日本LD学会第26回大会の参加報告を行う。本大会は、平成29年10月7日(土)から9日(月・祝)にかけて栃木県にある栃木県総合文化センターで開催された。「発達障害の人の社会参加—大人になって幸せになるために—」を大会テーマとし、特別講演や教育講演、大会企画シンポジウム、学会企画シンポジウム、研究委員会企画シンポジウム、全国LD親の会企画シンポジウム、自主シンポジウム、口頭発表、ポスター発表等の多彩なプログラムが企画された。国立特別支援教育総合研究所の研究員による活動状況としては、研究発表(自主シンポジウム・ポスター発表)を行った研究員が8名であった。また、本稿では、本大会の研究発表内容に関する情報提供を目的として、著者が参加した大会企画シンポジウムや教育講演、自主シンポジウムに関する概要を記した。

見出し語: 日本LD学会、大会報告、発達障害

I. 大会主旨について

1. 日本 LD 学会について

日本 LD 学会は、LD とその近隣概念をきちんと理解し、そうした状態にある人々への科学的で、適切な発達支援を考えるために、教育、心理、医療等に携わる専門家や教師、そして保護者によって、1992年に設立された学術研究団体である。本学会は、2009年4月1日に法人化され、「一般社団法人日本 LD 学会」となった。本学会の目的として、LD・ADHD等の発達障害に関する研究・臨床・教育の進歩向上を図ると共に、LD等を有する児(者)に対する教育の質的向上と福祉の増進を図ることが挙げられる。2017年4月1日現在の会員数は、正会員9,495名、名誉会員18名、機関会員47機関、賛助会員2機関である(日本 LD 学会, 2017a)。

2. 日本 LD 学会第 26 回大会について

日本 LD 学会第26回大会は、平成29年10月7日(土)～9日(月・祝)に開催された。本大会では、「発達障害の人の社会参加—大人になって幸せになるために—」を大会テーマとして開催された。本大会は、栃木県にある栃木県総合文化センターを会場とし、

国立大学法人宇都宮大学及び早稲田大学によって開催された。また、開催にあたり、S.E.N.S (Special Educational Needs Specialist ; 特別支援教育士) の会栃木支部会の協力を得た。

本大会では、発達障害のある子供が、学校を卒業し、社会に出て行き、就労や結婚、子育てといった大人になった後の生活において、幸せに暮らしているよう、学校教育早期からの教育支援を中心の話題とした。ASDを中心とする発達障害児者のトータルサポートの専門家であるアメリカの Laura Klinger 氏(ノースカロライナ大学)による特別公演が行われた。また、絵本と心の発達について、栃木県ゆかりの柳田邦男氏(ノンフィクション作家・評論家)による特別公演も行われた。その他には、大会企画シンポジウム、学会企画シンポジウム、研究委員会企画シンポジウム、全国 LD 親の会企画シンポジウム、教育講演、自主シンポジウム、口頭発表、ポスター発表等が実施された(日本 LD 学会, 2017b)。

II. 大会期間中の主なスケジュール

以下の内容は、日本 LD 学会第 26 回大会論文集(日本 LD 学会, 2017b)を参考に記した。

表1 日本LD学会第26回大会の主なスケジュール

	10月7日(土)	10月8日(日)	10月9日(月)
午前		・学会企画シンポジウム:「高等学校における特別支援教育」 ・教育講演:「テクノロジー利用による合理的配慮」	・教育講演:「地域における医療, 教育, 福祉の連携—途切れなき支援を目指して—」 ・大会企画シンポジウム:「Vygotsky における近くと行為と情動の統一体としての意味」 ・自主シンポジウム:「学校における認知機能向上のためのシステム導入」 ・学会企画シンポジウム:「高等学校における特別支援教育」 ・教育講演:「発達障害: 幼児期からの支援を考える」 ・大会企画シンポジウム:「不器用さのある子どもたち」 ・大会企画シンポジウム:「特別支援教育の視点を活かした授業づくり」
午後	・大会会長講演:「発達障害の人が大人になって幸せになるために—ライフスキルの支援を—」 ・理事長講演:「日本LD学会の魅力と可能性(4)」 ・受賞者講演:「成人期のADHDに対する支援の発展に向けて」 ・特別講演①:「発達障害の人の社会参加—大人になって幸せになるために—」 ・教育講演①:「読み書き障害とその指導」 ・教育講演②:「発達障害のある子どもの育ち」 ・大会企画シンポジウム:「学校における専門職理解と連携」 ・全国LD親の会企画シンポジウム:「発達障害者の教育から就業への移行における課題」 ・自主シンポジウム	・特別講演:「絵本と子どもの心の発達—デジタル化社会に溺れないために—」 ・教育講演:「大人の発達障害の課題と支援—中老期から老年期まで視野に入れて—」 ・教育講演:「WISC-IV検査結果と発達支援実践の橋渡し—つまずきの原因の理解と対応—」 ・国際委員会企画ラウンドテーブル:「英語によるラウンドテーブル」 ・自主シンポジウム ・ポスター発表	・教育講演:「ASD と最新のTEACCH—エビデンスベーストプラクティスと融合の時代」 ・教育講演:「協調学習で子どもの声を聴く」 ・対談:「アサーションスキルと学級づくり」 ・研究委員会企画シンポジウム:「算数障害の理解と支援」 ・自主シンポジウム ・ポスター発表

大会1日目の10月7日(土)には、大会会長講演、理事長講演、受賞者講演、特別講演、大会企画シンポジウム、教育講演2件、全国LD親の会企画シンポジウム、自主シンポジウム9件、ポスター発表が設定され、それぞれ講演・発表・協議等が行われた。

大会2日目の10月8日(日)には、特別講演、教育講演3件、大会企画シンポジウム2件、学会企画シンポジウム、大会企画シンポジウム、国際委員会企画ラウンドテーブル、自主シンポジウム23件、ポスター発表が設定され、それぞれ講演・発表・協議等が行われた。

大会3日目の10月9日(月・祝)には、教育講演4件、大会企画シンポジウム3件、対談、自主シンポジウム15件、ポスター発表が設定され、それぞれ講演・発表・協議等が行われた。

以上をまとめると表1の通りとなる。この他にも、全国LD親の会によるポスター展示や、発達障害関連書籍等の展示・販売が行われた。

Ⅲ. 国立特別支援教育総合研究所の研究員による活動状況

本大会では、国立特別支援教育総合研究所(以下、当研究所とする)の研究員による研究発表も行われ、発達障害のある子供や大人に関する最新の研究知見について、参加者とのディスカッションを通して情報収集を行った。

特に、高等学校における通級による指導や発達障害のある児童生徒を含む通常の学級における学級全体への指導や支援については、参加者の関心も高く、活発な意見交換がなされた。

Ⅳ. 著者が参加した主なプログラムの概要

1. 大会会長講演「発達障害の人が大人になって幸せになるためにーライフスキルの支援をー」

本講演では、早稲田大学の梅永氏より、学校を卒業後、就労等の場において適応できにくい人たちの中に、LDやADHD、ASDといった発達障害の特性を持った人が多い状況を鑑み、成人期の発達障害者が抱える課題を検討し、「大人になって幸せになるた

めに」にはどのような支援が必要かについて論じられた(梅永, 2017)。

梅永氏からは、発達障害の子供が大人になって自立した生活を営むためには、小さいときから将来のことを考えた子育てや教育が必要であることが述べられ、必要な能力として「ハードスキル」(仕事そのものに必要な能力)と「ソフトスキル」(対人関係等、間接的に職業生活に影響する能力)、それぞれの課題や重要性が述べられた。そして、安定した就労を継続するためには、特に「ソフトスキル」を支える「ライフスキル」(職業生活を営む前段階での基本的な生活能力)が欠かせないことが説明され、今後、ライフスキルカウンセラー等の専門家の支援を受ける「援助つき自立(社会参加)」についての示唆もされた。

2. 教育講演「発達障害のある子どもの育ちー共に生きるかたちから見える育ちの必然ー」

本講演では、奈良女子大学の浜田氏より、特別支援教育をめぐる近年の状況を通して、多様な子供たちの育ちの中で「共同化」が衰退し、「共に生きるかたち」が失われつつあると感じられていることから、特別支援教育の在り方について提言がなされた(浜田, 2017)。

浜田氏からは、現在取り組まれることの多い「ソーシャルスキル」への指導や支援を例に挙げ、対人関係やコミュニケーションに苦手さがある場合、いろいろなトレーニング等を工夫し、少しでも生きやすくする働きかけが行われるが、本来のソーシャルスキルは、「苦手さも引き受け、苦手なまま本人も周りの人も楽しめる」ことであり、人と一緒に「生きるかたち」をつくるという視点をもつことが重要であると述べられた。そして、ある力を身につけていくだけでなく、身につけた力を発揮できる場が用意されていること、子供たちが身につけた力を使って他者に喜んでもらえる場が用意されていることの大切さについても述べられた。

3. 学会企画シンポジウム「高等学校における特別支援教育ー多様な支援実践から高校段階のニーズを考えるー」

本シンポジウムでは、平成30年度から高等学校において通級による指導の運用が始まるにあたり、3名のシンポジスト（高等学校、教育センター、大学学生支援機構学生支援センター）を迎えて、発達障害のある生徒への支援の在り方や高等学校と大学との連携の課題等、高等学校における特別支援教育の在り方について考えることを目的とした（小野・岩田・比嘉・西村・柘植，2017）。

話題提供者による発表の概要は以下の通りであった。

京都府立田辺高等学校の岩田氏より、文部科学省のモデル事業において取り組んだ「ライフスキルトレーニングB」をもとに、指導の成果と課題について発表がなされた。成果としては、①コミュニケーション能力の高まり、②対処できる場面の増加、③積極的に取り組む意識の向上、④進路について具体的に考える意識の向上、が挙げられた。課題としては、①対象となる生徒の決定の在り方、②特別的教育課程編成の在り方、③自立活動の指導の専門性、④本人及び周囲の障害特性の理解、⑤進路先との連携、が挙げられた。

沖縄県総合教育センターの比嘉氏より、普通高校内に設置された高等特別支援学校の分教室における実践を通して、2つの学校が互いの教育的資源を活かし、意図的に多様な学びの場を校内につくることで、互いの生徒の成長がみられたことについて発表がなされた。具体的な成果として、部活動の参加や交流及び共同学習の機会が増え、多様で新しい学びの場が生まれたことやそれらを支える相談支援体制を整えることで障害に対する意識の変化がみられたことについて述べられた。

富山大学教育学部・学生支援機構学生支援センターの西村氏より、大学の学生支援センターでの大学生の支援を通して、高等学校との連携や高等学校での支援の課題について発表がなされた。具体的な取組として、①支援が必要な学生をスムーズに支援へつなぐための入学前相談、②進学を希望する高校生のための大学体験プログラム「チャレンジ・カレッジ」、③入学決定後に支援要請ができる機会の確保、について説明がなされた。また、発達障害のある大学生への支援として、「学修を支える支援」と「心理

教育的支援」の重要性を述べると共に、入学してくる学生自身の自己理解を深めるためには、高等学校で行われる特別支援教育と大学で行われる障害学生支援の考え方や支援の在り方について、双方の職員・支援者が協議し、連携する必要があることを述べられた。

指定討論者による発表の概要は以下の通りであった。筑波大学の柘植氏より、高等学校における取組を行う際に重要となる個別での支援と集団での支援との関係、自尊感情への配慮等が述べられた。各話題提供者には、自尊感情の確認の方法（岩田氏）、普通高校と高等特別支援学校との特色ある連携（比嘉氏）、個別的教育支援計画等の引継ぎ（西村氏）について質問が行われた。

4. 大会企画シンポジウム「発達障害の人の社会参加—大人になって幸せになるために—」

本シンポジウムでは、大人になった発達障害者が就労等の社会参加をする際の課題と支援方法について、3名のシンポジスト（保護者、大学関係者、就労支援担当者）を迎えて、成人期の支援の具体的対策について議論を深めることを目的とした（梅永・山岡・西村・井口・志賀・L.Klinger，2017）。

話題提供者による発表の概要は以下の通りであった。

NPO 法人全国LD親の会の山岡氏より、成人期の発達障害者の課題と支援について、①職業能力開発支援の拡充、②定着支援の拡充、③長期的・継続的な生活相談・支援の確立の観点から発表がなされた。具体的には、作業能力や体力と併せてコミュニケーション等の社会性を学べる場や相談支援ができる場が望まれると述べられた。また、心理面として、適切な自己理解や他者からの助言を受け入れられる安定した情緒の大切さとその支援について述べられた。

富山大学保健管理センターの西村氏より、大学の学生支援センターでの大学生の支援を通して、学生が自身の特性を知り、どのような配慮があれば自分にとってよりよい学修環境が保障されるのかを認識し、他者と協働する態度を身につけていくことの大切さについて発表がなされた。また、在学中も、卒業後も、本人が支援者や職場の人々との対話による

「自己理解と環境整備」を協働して導き出していくことが重要であるとし、就職活動支援に引き続き、卒業後は地域就労支援機関と連携しながらフォローアップ支援を継続していることについて説明がなされた。

東京都障害者職業センターの井口氏より、当センターを利用している中で割合の高い ASD の人の就職や職場適応の状況を踏まえ、支援の取組について発表がなされた。具体的には、①障害者職業カウンセラーによる職業相談（職業相談シートの作成や活用）、②職業評価（職場実習アセスメントシートの作成と活用）③職業準備支援（ナビゲーションブックの活用）等について説明がなされた。

指定討論者による発表の概要は以下の通りであった。

国立のぞみの園の志賀氏より、障害者雇用の状況と課題について、アメリカの L.Klinger 氏（ノースカロライナ大学）より、成人期において発達障害のある人にとって必要な力等について発表がなされ、各発表者への質問等を通して、重要な点として①本人の自己理解を促す人の必要性、②本人自身が意思表示や自己決定できるための支援、③不安や感情のコントロールができるような支援、等が挙げられた。

5. 特別講演「絵本と子どもの心の発達ーデジタル化社会に溺れないためにー」

本講演では、ノンフィクション作家・評論家の柳田邦男氏より、現代のデジタル化社会・ネット社会において、家族同士や友達同士のコミュニケーションが希薄となってきたことが人格形成に及ぼす影響について述べられ、生育期にある子供にとって絵本の読み聞かせが新たな意味を持つようになってきたことについて述べられた。実際に何冊かの絵本の読み聞かせをしながら、絵本の読み聞かせは、感情のこもった肉声とスキンシップ、読み手と聞き手の感情の共有などによって、言語力、感性、人間関係理解力、自己表現力などの発達をもたらすことについて説明された。また、読み聞かせの時間は、温もりのある時間・空間・感情の共有により、子供の心の安定がもたらされることについても述べられた。なお、紹介された絵本の中には、発達障害のある子供

への理解を促す絵本も数冊あった。

6. 大会企画シンポジウム「特別支援教育の視点を活かした授業づくり」

本シンポジウムでは、通常の学級の授業において特別支援教育の視点を取り入れることについて、2名のシンポジストを迎えて、支援を必要としている子供たちの授業参加のプロセスや集団としての学習の深まりについて取り上げ、授業の構造や教科としての本質と関連づけた観点から特別支援教育の授業づくりを捉え直すことを目的とした（司城・新井・岸野、2017）。

話題提供者による発表の概要は以下の通りであった。

茨城大学の新井氏より、特別支援教育の視点を活かした授業づくりとは何であるか、また学ぶことの本質とは何であったかを問い直し、アクティブ・ラーニングや学びの連続性の視点から、効果的な教授・学習の在り方について発表がなされた。具体的には、実際の教科（国語・算数・社会）の学習場面を取り上げ、学習の過程で生じている子供の心理状況を分析し、①「情動的交流」が学習の基盤であること、②学ぶ楽しさの中で、事象の意味や価値を知ること、③一人一人の発達、興味・関心や障害特性等にていねいに対応すること、によって子供が学びを発展させていくことができることについて述べられた。

福井大学大学院の岸野氏より、特別支援教育の視点を活かした授業づくりについて、個別の支援と集団への支援の関係を取り上げ、学ぶ過程において子供たちの関係が深まることの大切さについて発表がなされた。具体的には、①アクティブ・ラーニングの視点から一人一人が学びの必然性を感じるためには、まず個を丁寧にみることと教材解釈をていねいに行うこと、②個への支援から共同関係になる支援を行うことで参加を支えること、そのためには、③子供たち同士が、他者の立場に立って説明するなど、「共感」することができるサポートを行うこと、の重要性について述べられた。

7. 自主シンポジウム「学校における認知機能向上

のためのシステム導入ーコグトレ(COGET)を使った学校支援ー

本シンポジウムでは、5名のシンポジストを迎えて、小・中学校において認知機能の弱さが原因となり学習に困難さのある子供に対して、認知機能をアセスメントしたり、強化するトレーニングを行ったりする実践を通して、その成果や今後の課題を明らかにすることを目的とした(宮口・井阪・閑喜・島田・松浦・石附, 2017)。

和泉市立国府小学校の井阪氏及び梅花女子大学の閑喜氏より、「小学校でのコグトレ(認知機能強化トレーニング)によるアセスメントの施行」として、朝の会を利用してコグトレワークシートを用い5つの領域(覚える, 写す, 見つける, 数える, 想像する)について把握し、学習との関連を検討するとともに、認知機能を高めるための最適な施行プログラムを作成する取組について発表がなされた。

四日市市立西笹川中学校の島田氏及び三重大学の松浦氏より、「中学校でのコグトレによるアセスメントの施行」として、基礎学習タイムでのコグトレの実施、COGET ワークシートによるアセスメントの実施を通して、生徒の認知面の弱さの改善が学習面や社会性の向上に繋がることについて発表がなされた。

広島大学学術員大学院の石附氏より、「作業療法におけるコグトレと臨床観察を併用したアセスメントの提案」として、事例を紹介しながら、コグトレのワークシートと臨床観察を併用したアセスメントの提案が行われた。特に、認知機能の「記憶」、「言語理解」、「注意」、「知覚」、「推論・判断」と学習のつまずきとの関係について述べられた。

V. 本大会への参加を通して

本大会では、非常に多くの教育・心理・福祉・医療等に携わる専門家や教師、保護者が参加し、大会のテーマである、成人期に視点をおいた発達障害の人の社会参加について有用な情報交換・情報共有が行われた。高等学校における通級による指導の開始を来年度に控え、成人期の発達障害のある人の様子や課題とその取組について、さまざまな分野からアプローチされていることについて知ることができ、

当研究所が果たす役割の重要性や今後の課題について改めて考える機会となった。

特に、この度自立活動の項目として付け加えられた「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」に関わる、「自己理解」、「自分の行動を調整すること」や「自ら環境に働きかけること」等は成人期の大きな課題にもなっており、子供の発達段階に応じて、継続した支援の取組が必要だと感じられた。

最後に、有意義なプログラムの企画や会場運営を行っていただいた日本LD学会及び大会実行委員会の皆様に厚く御礼を申し上げる。

引用文献

- 梅永雄二(2017). 発達障害の人が大人になって幸せになるためにーライフスキルの支援をー. 日本LD学会第26回大会論文集.
- 梅永雄二・山岡修・西村優紀美・井口修一・志賀利一・Laura Klinger(2017). 発達障害の人の社会参加ー大人になって幸せになるためにー. 日本LD学会第26回大会論文集.
- 小野次朗・岩田聡・比嘉展寿・西村優紀美・柘植雅義(2017). 高等学校における特別支援教育ー多様な支援実践から高校段階のニーズを考えるー. 日本LD学会第26回大会論文集.
- 司城紀代美・新井英靖・岸野麻衣(2017). 特別支援教育の視点を活かした授業づくり. 日本LD学会第26回大会論文集.
- 日本LD学会(2017a). 一般社団法人日本LD学会ホームページ.
<http://www.jald.or.jp/> (アクセス日, 2017-11-25)
- 日本LD学会(2017b). 日本LD学会第26回大会論文集.
- 浜田寿美男(2017). 発達障害のある子どもの育ちー共に生きるかたちから見える育ちの必然ー. 日本LD学会第26回大会論文集.
- 宮口幸治・井阪幸恵・閑喜美史・島田敏行・松浦直己・石附智奈美(2017). 学校における認知機能向上のためのシステム導入ーコグトレ(COGET)を使った学校支援ー. 日本LD学会第26回大会論文集.
- 柳田邦男(2017). 絵本と子どもの心の発達ーデジタル化社会に溺れないためにー. 日本LD学会第26回大会論文集.

日本特殊教育学会第55回大会参加報告

大内 進
(研究企画部)

要旨：日本特殊教育学会第55回大会の概要並びに同大会における筆者が運営に携わった自主シンポジウムについて報告する。本大会は、平成29年9月16日（土）～18日（月）の3日間、名古屋市の名古屋国際会議場で開催された。「特別支援教育：これまでとこれからの10年」を大会メインテーマとして、「学会企画講演・シンポジウム・ワークショップ（7演題）」、「準備委員会企画 記念講演・シンポジウム（6演題）」、「ポスター発表（570演題）」、「口頭発表（52演題）」、「自主シンポジウム（126演題）」の学術行事が企画、実施された。本大会には、42名の本研究所スタッフも、学会企画シンポジウムの話題提供者、自主シンポジウムの企画者・話題提供者・指定討論者、及びポスター発表の筆頭及び連名発表者として、研究成果の普及、情報収集等に努めた。筆者が参加した自主シンポジウム5-480「インクルーシブ教育システムを支える特別支援学校と小・中学校の連携を巡って」では、特別支援学校のセンター的機能について、特別支援学校と小・中学校の望ましい連携のあり方を探った。小学校の特別支援教育コーディネーターを対象として実施した調査研究の成果を踏まえて、支援を受けている小学校がセンター的機能をどのように受け止めているかを把握することにより、相互の連携のあり方の改善の方向性を示そうとするものである。小・中学校が主体的に取り組む仕組みづくりが必要であることが確認された。

見出し語：日本特殊教育学会、大会報告、自主シンポジウム、センター的機能

I. 大会の概要

日本特殊教育学会第55回大会は、平成29年9月16日（土）～18日（月）の3日間にわたって、愛知教育大学の主管により、名古屋市熱田区にある名古屋国際会議場で開催された。本大会のメインテーマは、「特別支援教育：これまでとこれからの10年」であった。共生社会を目指し、インクルーシブな教育体制の構築に向けて『特別支援教育』が動き出して10年が経過した。この節目である10年を機会に、これまでの成果や課題を振り返り、そしてこれからの10年の展望を切り開こうというのがテーマの趣旨である。準備委員会主催の企画では、この「振り返りと展望」を大切にしたいシンポジウム等が用意された。大会記念講演は杉山登志郎氏（浜松医科大学）と滝川一廣氏（学習院大学）のお二人から「発達障害者のそだち－教育・医療・社会」と題して講演及び座談会があった。その内容は、これまでの障害児教育や医療、

そしてそれを取り巻く社会のあり方を振り返ったものであった。

II. 大会期間中の主なスケジュール

大会初日の9月16日（土）は、学会企画社会貢献小委員会シンポジウム、学会企画和文誌編集委員会ワークショップ、口頭発表19件、自主シンポジウム36件、ポスター発表163件が行われた。

2日目の9月17日（日）は、記念講演4件、学会企画受賞者講演（研究奨励賞・実践研究賞）、学会企画国際化推進委員会シンポジウム、準備委員会企画シンポジウム、学会企画熊本地震支援助成ワークショップ、口頭発表20件、自主シンポジウム54件、ポスター発表244件が行われた。

3日目の9月18日（月）は、学会企画研究委員会

学会参加報告

シンポジウム、準備委員会企画シンポジウム、学会企画実践研究助成事業ワークショップ、口頭発表13件、自主シンポジウム36件、ポスター発表163件が行われた。以上の3日間の日程をまとめると表1の通りとなる（いずれも大会プログラムより集計・整理を行った）。

表1 日本特殊教育学会第55回大会の3日間の主なスケジュール

主な時間帯	9月16日 (土)	9月17日 (日)	9月18日 (月)
午前 1日目 10:00～12:00 2日目・3日目 9:30～11:30		・記念講演① ・学会企画受賞者講演（研究奨励賞・実践研究賞） ・準備委員会企画シンポジウム ・口頭発表7件 ・自主シンポジウム18件 ・ポスター発表81件	・学会企画研究委員会シンポジウム ・準備委員会企画シンポジウム ・口頭発表7件 ・自主シンポジウム18件 ・ポスター発表81件
午後1 1日目 13:00～15:00 2日目・3日目 12:30～14:30	・学会企画社会貢献小委員会シンポジウム ・準備委員会企画シンポジウム ・口頭発表6件 ・自主シンポジウム18件 ・ポスター発表82件	・記念講演② ・学会企画国際化推進委員会シンポジウム ・口頭発表7件 ・自主シンポジウム18件 ・ポスター発表82件	・学会企画実践研究助成事業WS ・口頭発表6件 ・自主シンポジウム18件 ・ポスター発表82件
午後2 1日目 15:30～17:30 2日目・3日目 15:00～17:00	・学会企画和文誌編集委員会ワークショップ ・口頭発表13件 ・自主シンポジウム18件 ・ポスター発表81件	・記念講演③ ・学会企画熊本地震支援助成ワークショップ ・口頭発表6件 ・自主シンポジウム18件 ・ポスター発表81件	

Ⅲ. 特総研研究スタッフの活動の概要

本大会には、多数の特総研研究スタッフも発表エントリを行い、シンポジウムにおける話題提供者や協議のファシリテーターとして、また、ポスター発表者として研究成果の普及をはじめ、現在、研究を進めている各種の専門分野に関する情報収集や研

究者間のネットワークづくり等に努めた。

3日間にわたる特総研研究スタッフの活動の概要は以下の表2に示す通りである（いずれも大会プログラムより集計・整理を行った）。

自主シンポジウムでは、4名が企画者となり特別支援教育推進上の諸課題等について問題提起や協議の場を企画し、様々な議論を促進した。また、今年度は10名のスタッフが指定討論者として参画した。

ポスター発表では、のべ123名（重複して連名登録している場合も1名とカウントした）が発表エントリを行い、前年度までに終了した専門研究の研究成果や障害種別研究班による調査研究、科学研究費補助金による研究等の研究成果を報告した。実際に特総研研究スタッフが関与するポスターの発表件数は、合計で28本となっていた。

Ⅳ. 自主シンポジウム5-4 インクルーシブ教育システムを支える特別支援学校と小・中学校の連携を巡って

本シンポジウムは、日本リハビリテーション連携科学学会研究推進委員会の下部研究会である「教育支援研究会」の取組として実施されたものである。筆者が、企画者・司会者として参画した。以下にその概要を報告する。

企画・司会者 大内 進（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）、話題提供者1 後藤貴久（東京都立青島特別支援学校）、話題提供者2 清水 聡（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）、話題提供者3 山中ともえ（調布市立飛田給小学校）、指定討論者 香川邦生（教育支援研究会）

1. 企画主旨

我が国における障害児教育は、平成19年度から「特別支援教育」へと移行した。「特別支援教育」の理念は、教育の場の如何に関わらず、障害がある子どもに対して、障害に基づく特別な教育的ニーズに対応した支援を行うことのできる体制を整備しようとするところにある。特に従来の「特殊教育」の制度下における対応と異なる点は、小・中学校等の通常の学級に在籍している障害のある児童生徒に対しても、

障害等による特別なニーズに対応した支援を行うことのできる体制の整備を図っていこうとするところにあるといえる。小・中学校の通常の学級に在籍している児童生徒に対して、個別の教育的ニーズに応じた支援を行っていくためには、従来とは異なる様々な工夫が必要であるが、その一つの対応策として重視されているのが、特別支援学校のセンター的機能を活用した小・中学校との連携である。この自主セミナーにおいては、この点に視点を当て、現在どのような形で特別支援学校から、小・中学校へ支援が行われているか、これらの支援は小・中学校側から見てどのような評価を受けているのか、調査研究の結果を踏まえて今後に残された課題や改善すべき点は何かを探っていこうとするものである。

「教育支援研究会」の平成27年度の調査からは、特別支援学校のセンター的機能（特別支援学校が、地域の小学校等に在籍する障害のある児童等に対して、要請に応じて必要な支援を行う機能）が、普及し活用されていることが明らかになった。他方、小・中学校にとって特別支援学校のセンター的機能がどの程度有効に作用しているかに関しては、全容が明確に把握されているとはいえない状況にあることも判明した。そこで平成28年度においては、小学校で特別支援教育コーディネーターの役割を担っている教員を対象として、特別支援学校のセンター的機能がどの程度役に立っていると考えられているか、支援を受けている側である小学校からみた評価の状況を把握するために、東京都内の特別支援学級を設置している小学校の特別支援教育コーディネーターを対象に、特別支援学校のセンター的機能の実態と評価に関する質問紙による調査を実施した。本シンポジウムではその研究成果を報告するとともに、今後の取組の方向性について議論した。

2. 本シンポジウムの中核をなす研究について

研究の目的：小学校で特別支援教育コーディネーターの役割を担っている教員が、特別支援学校のセンター的機能がどの程度役に立っていると考えているか、その状況を把握する。

○研究の方法

1) 調査対象と方法

東京都内で特別支援学級を設置している小学校443校の特別支援教育コーディネーターを対象に、質問紙による調査を実施した。調査用紙は特別支援学級設置学校長協会の協力を得て各学校に送付した。

2) 調査期間

調査期間は、2016年10月1日から10月31日の1か月間。

3) 調査項目

回答者の勤務校の基本データ、勤務校における特別支援学校からの支援の状況、これまでに受けた支援の有効性に関する回答者の評価、特別支援学校からの支援に期待する事項について回答を求めた。

4) 調査の回収率

調査の発送と回答の回収は、東京都特別支援学校設置学校長協会の全面的な協力を得て実施された。263校から回答があった。回収率は59.4%であった

3. 話題提供 1

話題提供1では、都内小学校における支援の実態と評価の概要に報告がなされた。内容は、(1)特別支援学校からの支援の状況、(2)これまでに特別支援学校から受けた支援の状況、(3)これまでに特別支援学校から受けた支援の有効性、(4)支援を受けていない学校について、(5)まとめと今後の展望であった。

4. 話題提供 2

話題提供2では、都内小学校における特別支援学校のセンター的機能の評価—今後に期待される支援の内容—と題して報告があった。小学校側から見みた特別支援学校のセンター的機能に対する今後の期待について把握することを目的として、「今後に期待される支援内容」に関する自由記述の内容を分析したものであった。

5. 話題提供 3

話題提供3では、小・中学校からみた新学習指導要領への対応として、新学習指導要領における小・

中学校の特別支援教育の充実に向けた課題が報告された。

6. 指定討論

1) 話題提供者の発表を聞いた感想

話題提供者の発表から幾つかの具体的問題点が浮き彫りにされたが、その中で印象に残ったのは次の5点である。

- ① 特別支援教育に関する啓蒙の時期であるが、これに対する対応はかなり行われている。
- ② 小・中学校に在籍する障害児を集めて、年に何回か活動を共にする行事を行っている特別支援学校は、4割程度と少ない。こうした活動を共にする行事の意義をもう少し見直す必要があるのではないか。
- ③ 巡回指導の要望が強いが、その対応はできないか。すでに実施している特別支援学校も幾つか存在する。
- ④ センターの機能による小・中学校の支援に関して、妥当な評価方法を開発する必要があるのではないか。
- ⑤ 今後は、通常の学級で学習する障害のある児童生徒に対する具体的指導の方法論のアドバイスが大きな課題となる。この課題を解決するためには、特別支援学校側と小・中学校側との共同研究が大切であろう。つまり、授業のユニバーサルデザイン開発が求められているといえる。

2) ユニバーサルデザイン充実のために

授業のユニバーサルデザイン開発を推進していくための観点としては次のような諸点が考えられる。

- ① 効果的な授業を進めるための教材・教具の開発が必要であること。
- ② 授業のユニバーサルデザインにふさわしい指導法の研究・開発が必要であること。
- ③ 教員等の指導者の数的確保が重要であること。
- ④ 児童生徒同士の好ましい関係構築による授業づくりが大切であること。

7. 参加者との討論から

本シンポジウムの参加者からは次のような質問や

意見が寄せられ、活発な討議がなされた。

- ① 合理的配慮についてアイデア等を提案していくことが大事ではないか。
- ② 障害理解の推進が必要と示されたが、これは個人因子としての障害理解なのか。環境が障害を作り出しているというICFの障害観にたって、障害観の理解推進の方が良いと思うが。
- ③ 特別支援学校が一方的に支えるのではなく、小・中学校が組織として受け止めることが大切。共同で授業研究などに取り組まれている例はあるか。
- ④ 支援に出向いている経験から、喜ばれるのは具体的な教材等の提示。支援する側からすると教材・教具は手段であり、自立活動の組み立てやプロセスを大事にしたいが、先方の満足度が低くなってしまう。そこで、すぐに役に立つ支援も提案するようにしているもののバランスをとるのが難しい。
- ⑤ 就学手続きの流れが変わり、特別支援学校相当と判断されている子どもが地域の小・中学校に入っており、相談ニーズとしてトピックになっている。実態に応じた目標とか学習内容の設定から適切な指導、評価等のニーズはあったか。

V. まとめ

日本特殊教育学会第55回大会の概要並びに同大会における筆者が運営に携わった自主シンポジウムについて報告した。特総研として、自主シンポジウムでは4名が企画者となり特別支援教育推進上の諸課題等について問題提起や協議の場を企画し、様々な議論を促進した。この他、今年度は10名のスタッフが指定討論者として参画した。ポスター発表では、のべ123名であった。前年度までに終了した専門研究の研究成果や障害種別研究班による調査研究、科学研究費補助金による研究等の研究成果を報告しており、実際に特総研研究スタッフが関与するポスターの発表件数は、合計で28本となっていた。

参考文献

日本特殊教育学会第55回大会論文集

研究企画部の活動について

棟方哲弥・金子 健・山本 晃・土井幸輝・海津亜希子
(研究企画部)

要旨：本報告では、平成29年度に実施した研究企画部の主な活動の概要について紹介する。研究企画部には「総合企画調整担当」と「評価担当」の2つの業務ラインがあり、それぞれの業務に責任を持つとともに、相互に協力しながら研究所の研究活動が円滑に実施されることを目標として日々の活動を行っている。まず、研究企画部の業務の全体像について説明した後、総合企画調整担当の業務の中から筑波大学附属久里浜特別支援学校との連携事業と、外部資金獲得に関する取組の2つを報告し、評価担当の業務から、研究所で行われている評価活動が、どのように研究活動の改善に活かされているのかについて解説する。

見出し語：総合企画調整、評価、教育研究協力、筑波大学附属久里浜特別支援学校、外部資金、科学研究費補助金

I. 研究企画部の役割

国立特別支援教育総合研究所（以下、当研究所）は、現在、総務部を含めて4部、2センターで構成されている。その一つが、研究企画部である。研究企画部は、その名称の通り、研究所で行われる調査及び研究に関する企画立案、調整と合わせて、その評価についても担当業務としている。その業務は多岐にわたり、基本的な部分として、本研究所の中期目標期間における研究の基本方針及び研究体系を定める研究基本計画の策定や改訂の企画調整も担当している。すなわち、当研究所のビジョンの一つである「国の特別支援教育政策立案及び施策の推進等に寄与する研究及びその成果の普及」のために、特別支援教育のナショナルセンターとして、①国の特別支援教育政策上重要性の高い課題に関する研究、②教育現場等の喫緊の課題に対応した実際的な研究を、組織的かつ戦略的に実施するために必要な業務である。研究企画部の所掌事務は、研究所組織規則によれば以下の10の事項となる。

- 一 研究所の業務に係る調査及び研究に関する総合的な企画及び立案並びに調整に関すること。
- 二 研究基本計画及びこれに基づき実施する国の特別支援教育政策の推進に寄与する研究（以下「基幹

研究」という。）の研究課題の実施計画に関すること。

三 特別支援教育政策に係る情報収集、関係省庁との連携・連絡調整に関すること（インクルーシブ教育システム推進センターの所掌に係るものを除く。）。

四 研究課題設定の助言及び調整に関すること（インクルーシブ教育システム推進センターの所掌に係るものを除く。）。

五 特別支援教育に関する研究動向及び大学等関係機関との研究協力に係る調整に関すること。

六 特別支援教育に関する調査の計画立案及び実施に関し、研究所全体の調整を図ること。

七 筑波大学附属久里浜特別支援学校との研究協力に関すること。

八 特別支援教育に関する関係法制及び行財政施策に関する調査・分析に関すること。

九 研究所の業務に係る評価に関する企画及び立案に関すること。

十 研究企画部の所掌事務に係る調査及び研究に関すること。

実際には、上記に加えて、研究職員の研究コンプライアンス教育の企画と実施、研究課題の倫理審査を行う倫理委員会、研究班長会議は研究企画部長が主宰するなど、研究所のミッションである研究活動

の円滑な実施において重要な役割を担っている。

Ⅱ. 筑波大学附属久里浜特別支援学校との連携

当研究所は、筑波大学附属久里浜特別支援学校との教育研究協力に関する協定を、筑波大学と結んでいる。これは、同特別支援学校が、平成16年に国立久里浜養護学校から、筑波大学の附属学校の1つとなった際に、当研究所と筑波大学との間で結ばれた協定であり、今日まで続いているものとなる。その目的は、相互の連携による教育研究交流を通して、障害のある子供の教育に関する実地的・総合的な教育研究の推進を図ることとなっている。そして、その目的を達成するため、次の事業を実施することとしている。①筑波大学附属久里浜特別支援学校の共同研究に関する事業、②筑波大学附属久里浜特別支援学校の研究協力に関する事業、③研修事業における筑波大学附属久里浜特別支援学校の協力に関する事業、④筑波大学附属久里浜特別支援学校の指導及び研究活動における国立特別支援教育総合研究所の協力に関する事業、⑤筑波大学附属久里浜特別支援学校の入学希望者の諸資料の収集における国立特別支援教育総合研究所の協力に関する事業、⑥その他の目的を達成するために必要な事業となっている。このような内容であるが、上記の④に関連し、筑波大学附属久里浜特別支援学校では、「スキルアップのための公開授業」が実施されている。この公開授業は、授業者の指導力を高めるために定期的に行うものであり、以前より当研究所へ協力依頼のあるものである。当研究所では、この公開授業について、従来から自閉症班が中心となり、研究職員が参観、意見交換を行っていた。本年度からは、当研究所と久里浜特別支援学校で「推進室」を設け、研究所側は研究企画部が、その業務の1つとして、スキルアップ研修の開催に関する情報を研究所内に周知している。研究職員の専門障害種に関わらず、参観し、事後検討会へも参加するなどして意見交換が行われている。公開授業と事後検討会への参加は、学校の授業改善への協力という側面とともに、研究職員にとって、貴重な特別支援教育の現場を見る機会となっ

ている。また、スキルアップのための公開授業は、地域実践研究員の参加が可能となっている。

Ⅲ. 科学研究費等の外部資金の獲得

当研究所では、基幹研究（横断的研究及び障害種別研究）、地域実践研究、共同研究に併せて、研究者の独創的な発想のもとに行われる科学研究費助成事業（科研費）による研究も奨励している。平成29年度科研費応募課題等一覧として、継続研究に新規採択を加えた実施件数は14件、その他の外部資金に3件採択されており、現在、17課題を実施している。一覧表は、当研究所のWebページ、要覧等に掲載している。以下のリンクから参照することができる。

<http://www.nise.go.jp/cms/8,0,18,241.html>

具体的には、基盤研究（A）「通常学級における子ども・教師の多様性を包含する多層指導モデル実現への地域協働支援」、基盤研究（B）「アクセシブルデザイン理念に基づく晴盲共用の触知シンボルの形状とサイズの解明」、同「通常学級における協同的でユニバーサルデザインな授業実践の開発」、基盤研究（C）「メンター機能を活用した自閉症幼児の家族への早期支援プログラムの開発と効果評価」、同「吃音のある子どものレジリエンスの向上に関する教育支援プログラムの開発」、同「インクルーシブ教育システムにおける合意形成のプロセスに関する研究」、同「インクルーシブ教育システムにおける中学校の通級の在り方に関する研究」、同「介入整合性を指標とした特別支援教育コーディネーターの機能向上に関する実証的検討」、同「特別な配慮を要する子どもに対する社会の情報化に対応した消費者教育教材の開発と検証」、同「通常学級担任教師と他者との連携に関する研究：特別支援教育連携尺度の開発」、挑戦的萌芽研究「UV点字既存製法に代わる新規法提案と点字初心者用の触読し易いUV点字サイズの解明」、若手（B）「自閉症児童の社会的スキルの般化・維持に対するセルフモニタリングの効果と変数の検討」、同「共に学ぶ場における発達障害児と典型発達児の他者・自己理解を促進する心理教育的支援」、スタート支援「聴覚障害幼児児童生徒の作文学習を支

援するフォーマットの開発に関する研究」となる。

なお、科研費以外の外部資金による研究課題として、一般財団法人柳井正財団からの「盲ろう幼児児童生徒の支援体制整備に係る開発的研究」、公益財団法人日本科学協会による笹川科学研究助成「類似した副詞の手話表現に関する研究とタブレット教材の作成－聴覚特別支援学校における確かな知識を身につける授業を目指して－」、一般財団法人 WNI 気象文化創造センター第7回気象文化大賞「気象情報 weathernews の ICT による特別支援教育への活用」などがある。

外部資金の獲得は間接経費が運営費の一部として充当されることから積極的に進めることが中期計画等に示されていることに加えて、科研費等の研究が将来の研究所の基幹研究等へ繋がることも期待される。このため研究企画部では、積極的に科研費・外部研究資金の獲得を目指すため、研究所内において、研究倫理に関する研修、科研費説明会等を実施している。平成30年度新規科研費の公募には、前年度より2件多い18件の応募があった。

IV. 研究活動の評価の役割

当研究所の研究活動の評価は、研究課題毎に研究期間の中間時、及び終了時における内部評価及び研究所運営委員会による外部評価を実施するものであるが、こうした評価によって、研究計画・内容の改善、研究の効果的・効率的実施及び研究の質的向上を図るものとしている。特に、中間時の評価については、次年度の研究の改善及び充実につなげていくための評価であるとしている。

このことに対応して、中間時の評価においては、評価者が、各研究について、その評価と共に、次年度に向けての改善、充実に関する意見を評価票に記入する等、評価方法の改善を図っている。

また、所内では、年度途中での評価も実施しているが、これについても、その結果が研究チームに返されることによって、研究活動が、より改善され、充実したものになるように図っている。

なお、評価の内容について、研究のアウトカムを

意識して、研究成果の活用の可能性や研究成果の公表の方法についても評価を行っている。

以上のように、当研究所では、研究活動の一層の改善、充実に向けて、その評価を行っている。

V. おわりに

本稿では、当研究所における研究企画部が担う役割の重要性を説明し、総合企画調整担当が平成29年度に取り組んできた業務の中から、筑波大学附属久里浜特別支援学校との教育研究協力の内容としての「スキルアップのための公開授業」への協力、外部資金の獲得に向けた研究職員の支援を紹介した。また、評価担当からは、研究所で行われている評価活動が、どのように研究活動の改善に活かされているのかについて解説した。この報告が掲載される時点において、平成29年度に実施した基幹研究（横断的研究）2課題、基幹研究（障害種別研究）4課題、地域実践研究4課題の内部評価がまとめられる時期となる。そして、平成30年度には、総合企画調整が研究の企画立案を支援してきた新たな研究課題がスタートするとともに、評価担当は、内部評価を経た課題の外部評価の企画、実施を担当する。

当研究所の重要なミッションの1つである研究活動の一層の円滑な実施に貢献し、国の政策立案、施策の充実、教育現場で活用される研究成果を得るためには、新たな研究課題の開始に向けたニーズ調査や研究成果の活用度調査の着実な実施、研究実施のPDCA サイクルの要となる評価システムの不断の改善が不可欠である。

参考文献

新平鎮博・金子健・星祐子・土井幸輝・西村崇宏(2017). 企画部から研究企画部へ-第4期中期目標期間における研究企画部の紹介-. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 第6号, 71-73.

特総研における免許法認定通信教育事業について

齊藤由美子・若林上総・小澤至賢・神山 努・明官 茂
(研修事業部・資質向上支援担当)

要旨：平成27年12月の中教審答申等において、特別支援学校教員の資質向上を図るために、平成32年度までにおおむね全ての特別支援学校教員が免許状を所持することを目指し、国が必要な支援を行うことが示された。この政策動向を受けて、本研究所では、免許状保有率が低い視覚障害・聴覚障害の教育領域について、インターネットを利用した免許法認定通信教育を開講した。この事業によって、全国の特別支援教育に携わる教員が、地理的・時間的な制約を受けることなく映像講義を無料で受講し、免許状取得のための単位を修得している。平成28年10月から現在まで3期にわたって3科目を新規に開設し、順に開講してきた。本事業によるこれまでの単位認定者数は、延べ1,521名に上る。平成30年度より、全4科目の計画的な開講によって、特別支援学校教諭免許状保有率の向上に寄与することを目指す。

見出し語：免許法認定通信教育、特別支援学校教諭免許状、インターネット、単位認定

I. はじめに

平成27年12月の中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について(答申)」において、特別支援教育に携わる教員の免許状保有率が取り上げられた。この答申の中で「平成32年度までの間に概ねすべての特別支援学校の教員が(特別支援学校教諭)免許状を所有することを目指し、国が必要な支援を行うことが適当である」「小中学校の特別支援学級担任の所持率も現状の二倍程度を目標として、特別支援学校教諭免許状の取得を進めることが期待される」と示された。

以上のような政策動向を受けて、本研究所では、免許状保有率が特に低い視覚障害・聴覚障害の教育領域について、インターネットを利用した免許法認定通信教育事業を平成28年10月より実施している。平成30年2月に3期目を終えたところである。

信教育の形態で開設する講習を受講し、単位認定試験に合格することによって、必要な単位の一部を修得することができる。

図1に本事業の概要を図示する。

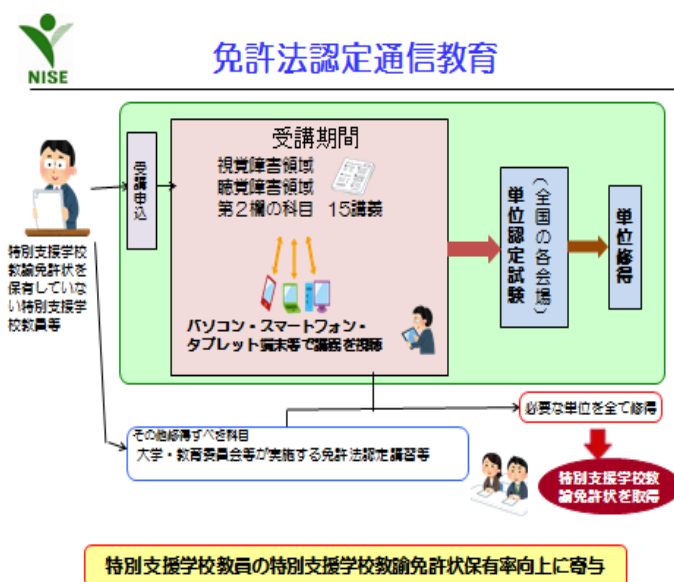


図1 特総研の免許法認定通信教育

II. 免許法認定通信教育の概要

1. 特総研の免許法認定通信教育とは

特総研の免許法認定通信教育では、一定の教員免許状を所有する現職教員が、上位の免許状や他の種類の免許状を取得しようとする場合に、特総研が通

この事業により、これまで地理的・時間的な制約等から免許状取得に必要な認定講習を受講できなかった全国の特別支援に携わる教員が、いつでも、どこでも、本研究所が提供する映像講義を無料で受講

し、免許状取得に必要な単位の一部を修得することができるようになった。受講料は無料である。

2. 受講対象

特総研の免許法認定通信教育を受講できるのは、特別支援教育に携わる教員を主とする、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校又は特別支援学校の現職教員である。特に、特別支援学校（視覚障害・聴覚障害）及び、小学校又は中学校の弱視特別支援学級・難聴特別支援学級に勤務し、当該領域の特別支援学校教諭免許状を保有していない教員については、優先的な受講対象としている。

3. 免許の取得

特総研の免許法認定通信教育により、特別支援学校教諭の一種又は二種免許状の取得に必要な単位の一部（視覚障害教育領域・聴覚障害教育領域の第二欄「特別支援教育領域に関する科目」のうち「心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目」及び「心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目」）を修得することができる。教員免許状は、都道府県教育委員会が授与するものであり、各都道府県教育委員会規則で取得に必要な単位を定めているため、この通信教育の単位をもって取得を希望する免許状の必要単位が満たされるか否か等については、所轄の都道府県教育委員会の教員免許担当課に確認する必要がある。

4. 開講科目

特総研の免許法認定通信教育の開講科目（予定を含む）を表1に示す。年間に前期（4～8月または5から9月）と後期（10月から2月）の2回開講しており、視覚障害教育領域、聴覚障害教育領域の各領域において1科目を開講する。平成28年度後期、平成29年度前期、平成29年度後期と新規科目を開講してきた。平成30年度前期の聴覚障害教育領域における「心理、生理及び病理」科目の新規開設をもって、本事業で計画した全4科目が揃うこととなる。

表1 特総研の免許法認定通信教育の開講科目

開講期間		開講科目	
		視覚障害教育領域	聴覚障害教育領域
平成28年度	後期※1	【新規】教育課程及び指導法	
平成29年度	前期※2	教育課程及び指導法	【新規】教育課程及び指導法
	後期	【新規】心理、生理及び病理	教育課程及び指導法
平成30年度	前期	心理、生理及び病理	【新規】心理、生理及び病理
	後期	教育課程及び指導法	教育課程及び指導法
平成31年度	前期	教育課程及び指導法	教育課程及び指導法
	後期	心理、生理及び病理	心理、生理及び病理
平成32年度	前期	心理、生理及び病理	心理、生理及び病理
	後期	教育課程及び指導法	教育課程及び指導法

※1…前期は4月～8月（または5月～9月）開講

※2…後期は10月～2月開講

平成30年度以降は、各領域共に、「教育課程及び指導法」「心理、生理及び病理」の各科目について、前後期を入れ替えながら交互に開講する予定である。なお、今後の開講スケジュールについては、教育施策の動向や教育現場のニーズ等により変更する可能性がある。

5. 学習の進め方

受講者は各自のパソコンやタブレット端末により、1科目の映像講義15コマを、順に視聴していく。また、映像講義の視聴にあわせて行う事前学習・事後学習の内容がシラバスに示されている。映像講義は、15週間の講習期間中に1週間1コマの視聴計画となるよう作成されている。学習の進め方としては、「毎週1つの映像講義の視聴、及び事前・事後学習を行う」、「週末等を利用するなど、一定期間に集中して映像講義の視聴、及び事前・事後学習を行う」

等、各自が自身の都合に合わせて、計画的に学習を進めることができる。

各映像講義に共通の事前学習教材として「特別支援教育の基礎・基本 新訂版」（著作・国立特別支援教育総合研究所、出版・ジアース教育新社）を推奨している。また、事後学習の内容や参考資料等については、シラバス、及び、各映像講義の引用・参考文献に示されている。すべての講義スライドと講義で話された内容は印刷教材として提供されており、手元で講義の内容を確認しながら受講することができる。

各映像講義の最後には、講義内容に関する理解度チェックテストを行う。この理解度チェックテストは、6割の合格点に達するまで何度でも受けることができる。

さらに、映像講義の視聴を進めていく中で、よく勉強してもわからないことがあった場合には、担当講師への質問をメールで受け付けている。

6. 単位認定試験について

全ての映像講義を視聴し、理解度チェックテストに合格することで、期末の単位認定試験の受験資格が得られる。受験資格のある受講者は、各自の職場のある都道府県、または東京・大阪・福岡・仙台等

の試験会場でマークシート式の試験を受験する。合格すると、受講科目の一単位が認定される。

7. 障害等のある受講者への配慮

特総研の免許法認定通信教育は、病気・負傷や障害等のために、様々な配慮を必要としている方も受講している。受講上の配慮、及び、単位認定試験の受験上の配慮を希望する受講者については、受講者からの申請に基づいて、受講が滞りなく行えるようサポートを行い、単位認定試験の際には、審査の上で許可された事項について配慮を行っている。

Ⅲ. 免許法認定通信教育の実績及び今後の計画

1. 受講者・単位認定した者等の数

特総研の免許法認定通信教育は、平成28年10月から平成30年3月現在まで、3期にわたって開講してきた。表2は、各期の受講者、修了者（15コマの受講を修了した者）、受験者（修了者の内、単位認定試験を受験した者）、単位認定した者（単位認定試験に合格した者）の数である。本事業によるこれまでの受講者数は延べ2,039名、単位認定をした者の数は延べ1,521名に上る。

表2 受講者・単位認定した者などの数

開講科目	平成28年度			
	後期（平成28年10月～平成29年2月）			
	受講者	修了者	受験者	単位認定した者
視覚障害教育指導法	352名	301名	287名	285名

開講科目	平成29年度			
	前期（平成29年4月～平成29年8月）			
	受講者	修了者	受験者	単位認定した者
視覚障害児の教育課程及び指導法	351名	272名	258名	255名
聴覚障害児の教育課程及び指導法	523名	398名	376名	356名

開講科目	平成29年度			
	後期（平成29年10月～平成30年2月）			
	受講者	修了者	受験者	単位認定した者
視覚障害児の心理・生理・病理	495名	438名	409名	380名
聴覚障害児の教育課程及び指導法	318名	256名	266名	245名

2. 今後の開講予定

平成30年度前期は、平成30年5月～9月に開講する。開講科目は「視覚障害児の心理、生理及び病理（1単位）」及び「聴覚障害児の心理、生理及び病理（1単位）＜新規科目＞」の二科目である。定員は視覚障害教育領域・聴覚障害教育領域各200名、申込受付期限は平成30年4月6日（金）、講習期間は平成30年5月7日（月）～8月17日（金）の15週間となっている。単位認定試験は平成30年9月8日（土）に全国に複数の会場を設けて実施する。

平成30年度後期については、「視覚障害児の教育課程及び指導法（1単位）」及び「聴覚障害児の教育課程及び指導法（1単位）」の二科目について開講予定である。受講募集期間は平成30年7月2日（月）～9月7日（金）の10週間である。講習期間は平成30年10月1日（月）～平成30年1月11日（金）の15週間となっている。単位認定試験は平成30年2月2日（土）に実施する。

詳細については、下記Webサイトより受講募集要項をご覧ください。

＜免許法認定通信教育総合情報サイト＞

<http://forum.nise.go.jp/tsushin/>

V. おわりに

以上、平成28年度10月から実施している特総研の免許法認定通信教育事業の概要とその実際について概観した。本事業を進めるにあたっては、受講者アンケート等の結果を可能な限り反映し、多くの方が受講しやすい環境づくりに努めている。

地理的・時間的な制約等の少ないインターネットを利用する通信教育が、特別支援学校教諭免許状保有率の向上、さらには、これからの学校教育を担う教員の資質の向上に寄与することを期待している。

参考文献

国立特別支援教育総合研究所免許法認定通信教育情報総合サイト. <http://forum.nise.go.jp/tsushin/>
文部科学省.「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(平成27年12月21日 中央教育審議会答申第184号).

平成 29 年度新規事業

特別支援学校「体育・スポーツ」実践指導者協議会事業報告

北川貴章・新平鎮博・澤田真弓・武富博文・伊藤由美・滑川典宏

(情報・支援部)

要旨：文部科学省は、スポーツ基本法に基づいて策定された、スポーツ基本計画を基に、障害者スポーツの推進を図っている。また 2020 年の東京オリンピック・パラリンピックの開催や障害のある人の生涯学習の充実に向けて、各地域や学校では、「体育・スポーツ」を通じた様々な取組が行われている。そこで、本研究所では、平成 29 年度より特別支援学校「体育・スポーツ」実践指導者協議会協議会を全国特別支援学校校長会と共催で開催することになった。今年度は、全国各地の指導的立場にある教員や指導主事等 47 名の参加があった。当日は、行政説明、調査報告、実践報告、基調講演、ボッチャでの実技交流といった内容で展開された。参加者からのアンケートを見ると、充実した内容であり有意義であったという感想が多く、好評のうちに終えることができた。また今回は一日日程での開催で日程的に詰まっており、情報交換の時間や各種発表をゆっくり聞きたかったとの感想も寄せられた。本協議会の内容や日程の在り方については今後の課題である。

見出し語：教師の専門性、体育・スポーツ、障害者スポーツ

I. はじめに

平成 23 年 8 月に施行された「スポーツ基本法」においては、「スポーツは、障害者が自主的かつ積極的にスポーツを行うことができるよう、障害の種類及び程度に応じ必要な配慮をしつつ推進されなければならない。」とされている。平成 26 年度から、スポーツ振興の観点から行われる障害者スポーツに関する事業が厚生労働省から文部科学省に移管され、文部科学省は、スポーツ基本法に基づいて策定された、スポーツ基本計画を基に、障害者スポーツの推進を図っている。

また 2020 年の東京オリンピック・パラリンピックの開催や、同年から実施される新学習指導要領に基づく新たな特別支援教育の展開を契機に、文部科学省オリンピック・パラリンピックレガシー事業として、全国の特別支援学校で、スポーツ・文化・教育の全国的な祭典を開催するため、『「Special プロジェクト 2020」文部科学省推進本部』を設置して検討が進められている。さらに障害のある人の生涯学習

の充実に向けて、各地域や学校では、「体育・スポーツ」を通じたに様々な取組が行われている。

平成 29 年 4 月に告示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領総則第 2 節 2 (3) では、体育・健康に関する指導において、家庭や地域社会との連携を図りながら、日常生活において適切な体育・健康に関する活動の実践を促し、生涯を通じて健康・安全で活力ある生活をおくるための基礎が培われるよう配慮しながら児童・生徒の生きる力を育むことを目指すよう記されている。

このような現状を踏まえると、特別支援学校の体育科の授業や部活動等のスポーツ指導に携わる教師の専門性向上や特別支援学校が計画・実施する体育・スポーツに関する活動のさらなる充実が広く求められると考える。

そこで障害のある児童生徒の自立や社会参加と生涯学習への基盤を養うことができるよう、特別支援学校を拠点とした体育・スポーツ活動の更なる充実に資するために、今年度より「特別支援学校「体育・スポーツ」指導者実践協議会」を全国特別支援学校

校長会との共催で開催することにした。

本稿では、当日の様子も交えながら、今年度の本事業の取組について報告する。

Ⅱ. 事業について

1. 実施目的

各都道府県の特別支援学校において、体育・スポーツ活動に関して、指導的立場にある教員等による実践交流・情報交換を通じて、体育・スポーツ指導の専門性の向上及び特別支援学校を拠点とした体育・スポーツ活動の充実を図り、以て障害のある児童生徒の自立や社会参加と生涯学習への基盤を養うための資質・能力の向上を目的として実施した。

2. 実施日

平成29年8月18日（金）9時～16時

3. 会場

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
大研修室及び体育館

4. 協議会参加者

本協議会の実施目的を踏まえ、参加資格は、特別支援学校の体育・スポーツ活動に関して指導的立場に立つ教員等で、今後、都道府県内においてオリンピック・パラリンピックムーブメントを推進することが期待される者とした。都道府県及び指定都市教育委員会、特別支援学校を設置する国立大学法人に開催通知を送付し、所管の各教育委員会教育長（国立大学附属特別支援学校においては学長）から推薦を受けた特別支援学校教員47名の参加となった。参加者の内訳は次のとおりである。

＜所属機関＞

特別支援学校からの参加：43名

教育委員会事務局よりの参加：4名

＜職層別＞

教諭：39名

主任教諭：1名

教頭：2名

校長：1名

指導主事：4名

＜性別＞

男性：40名

女性：7名

5. 実施内容

今年度は、次の内容に沿って行われた。

【午前】

- (1) 開会式
- (2) スポーツ庁行政説明
- (3) みんな de スポーツ推進委員会調査報告
- (4) 事例報告（全体発表）
- (5) 基調講演

【午後】

- (6) スポーツ実技交流（ボッチャ）

6. 当日の様子について

1) 開会式

開会式では、主催者である国立特別支援教育総合研究所理事長宍戸和成（写真1）と全国特別支援学校校長会会長横倉久氏（東京都立大塚特別支援学校長）（写真2）が挨拶を行い、本協議会の目的や意義等について参加者全員で確認を行った。



写真1 【主催者挨拶】



写真2 【全国特別支援学校校長会挨拶】

2) スポーツ庁行政説明

スポーツ庁健康スポーツ課障害者スポーツ振興室長の田中聡明氏より「障害者スポーツの振興について」と題する行政説明が行われた。冒頭、平成 26 年度に厚生労働省から文部科学省に移管されたスポーツ庁について、参加者の理解を深めるために、組織構成や役割、業務等について説明があった。「障害者スポーツの現状」について、障害者のスポーツ・レクリエーションの参加状況や障害者スポーツ施設の実態、スポーツ・レクリエーションの実施の障壁等について、文部科学省が平成 27 年度に行った調査などの結果等を基に報告があった。

さらに「障害者スポーツの振興に係る具体的取組」について、「学校における交流及び共同学習を通じた障害者理解（心のバリアフリー）の推進事業」やオリンピック・パラリンピックに関する文部科学省の事業等の説明があった。（写真 3）

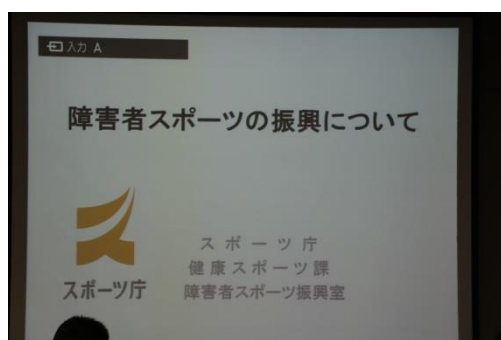


写真 3 【スポーツ庁行政説明】

3) みんな de スポーツ推進委員会調査報告

特別支援学校長会の検討組織として位置付く、みんな de スポーツ推進委員会では、平成 28 年度に障害のある幼児児童生徒のスポーツの場としての特別支援学校の実態把握を目的に全国調査を実施した。本協議会では、みんな de スポーツ推進委員会委員長三浦浩文氏（東京都立八王子東特別支援学校長）より調査報告が行われた。特別支援学校の体育的な活動や部活動・クラブ活動の実施状況や、障害者スポーツに係る資格の保有状況、運動や体育で困っていること等について具体的な結果を示しながら、参加者と現状を共有しながら今後の課題等について述べられた。（写真 4）



写真 4 【全国調査報告】

4) 事例報告（全体発表）

全体発表は、2つの特別支援学校に報告をお願いした。1校目は、宮崎県立日南くろしお支援学校で、同校は、文部科学省の委託事業である「学校における交流及び共同学習を通じた障害者理解（心のバリアフリー）の推進事業」に取り組んでいる。自校の体育・スポーツ活動の取組状況としてパラアスリートの招聘やスポーツを通じた高等学校等との交流を中心に実践報告があった。また宮崎県内のオリンピック・パラリンピック等開催に向けた取組についても紹介があった。

2校目は、東京都立城北特別支援学校で、2020年のオリンピック・パラリンピックの開催地である東京都におけるオリパラ教育に関する取組の報告をお願いした。さらに、東京都立肢体不自由特別支援学校体育科の教員が中心となって作り上げた「ハンドサッカー」というオリジナルの競技の紹介があった。

5) 基調講演

日本体育大学教授の野村一路氏より、特別支援学校の体育・スポーツ活動の実態に即して、今後どのような形で体育・スポーツ活動の推進を行っていくことが望まれるかについて基調講演を行った。幼稚部や小学部低学年の時から体育の重要性や障害の重度化・重複化する学校現場の中で、スポーツを実施することが困難と考える指導者も少なからずあることに対して、「困難としているのは指導者側のスポーツに対する認識や知識」の不足との指摘や、卒業後の長い就業生活や日常生活において、継続した運動の重要性を理解啓発していくことが必要である旨の講演内容であった。（写真 5）



写真5【基調講演】



写真7 体育館でのボッチャ実践交流の様子

6) スポーツ実技交流（ボッチャ）

本協議会では、多様な障害種の学校の授業や小・中学校等との交流及び共同学習の場面でも取り扱われることが多い、ボッチャを取り上げた。

会場を本研究所の体育館に移して、実技交流を行った。講師を一般社団法人日本ボッチャ協会強化指導部長の村上光輝氏に依頼し、競技の進め方やボッチャの指導方法等について、実技体験を交えながら実施した。村上氏はリオパラリンピックのボッチャチームのコーチとして、チームに帯同しており、リオパラリンピックの選手団の活躍の背景やエピソードなどを交えながら、ボッチャの競技特性、楽しみ方のコツ、さらには練習方法や指導のポイントなどについて講話と実技を通じて丁寧かつ具体的にご指導いただいた。交流の中では、参加者同士でコミュニケーションを図りながら作戦などを考えたり、日々の学校での指導に生かすポイントを学んだりしながら進められた。（写真6・7）



写真6 講師村上氏による講義

7. 協議会を振り返って

協議会終了後に、参加者にアンケートの協力を依頼し、参加者47名中41名からアンケートの提出があった。アンケート結果は次のとおりである。

質問項目Ⅰ：協議会全体について有意義なものであると思いますか。

選択肢	人数 (人)	割合 (%)
1 有意義であった	32	78
2 どちらかといえば有意義であった	9	21.9
3 どちらかといえば有意義ではなかった	0	0
4 有意義ではなかった	0	0

質問項目Ⅱ：協議会の構成については適切であると思いますか。

選択肢	人数 (人)	割合 (%)
1 適切であった	23	56.1
2 どちらかといえば適切であった	17	41.5
3 どちらかといえば適切ではなかった	1	2.4
4 適切ではなかった	0	0

質問項目Ⅲ：スポーツ庁行政説明の内容について

選択肢	人数 (人)	割合 (%)
1 参考となった	30	73.2
2 どちらかといえば参考となった	10	24.4
3 どちらかといえば参考とはならなかった	1	2.4
4 参考とはならなかった	0	0

質問項目Ⅵ：基調講演の内容について

選択肢	人数 (人)	割合 (%)
1 参考となった	31	75.6
2 どちらかといえば参考となった	8	19.5
3 どちらかといえば参考とはならなかった	1	2.4
4 参考とはならなかった	1	2.4

質問項目Ⅳ：みんな de スポーツ推進委員会調査報告の内容について

選択肢	人数 (人)	割合 (%)
1 参考となった	32	78
2 どちらかといえば参考となった	9	22
3 どちらかといえば参考とはならなかった	0	0
4 参考とはならなかった	0	0

質問項目Ⅶ：スポーツ実践交流（ボッチャ）の内容について

選択肢	人数 (人)	割合 (%)
1 参考となった	35	85.4
2 どちらかといえば参考となった	4	9.8
3 どちらかといえば参考とはならなかった	0	0
4 参考とはならなかった	0	0
5 無回答	2	4.8

質問項目Ⅴ：事例報告（全体発表）の内容について

選択肢	人数 (人)	割合 (%)
1 参考となった	30	73.2
2 どちらかといえば参考となった	10	24.4
3 どちらかといえば参考とはならなかった	1	2.4
4 参考とはならなかった	0	0

また、アンケートでは、自由記述部分を設けて、参加者の感想や意見を求めた。主な内容は次の通りである。

<自由記述主な内容>

- ・実践的な研修だけでなく、調査の結果や障害者スポーツの現状を知ることができて、とても参考になった。
- ・体育・スポーツに特化した協議会は初めてで、とても興味深く話を聞かせてもらった。
- ・いろいろな立場の方から幅広い視点からのお話を聞くことができて大変有意義であった。
- ・他県の先進的な取組を学ぶことができた。自県と同じ課題（改善がスムーズにっていない事柄）をもっていることを知り、今後特別支援学校の体育・スポーツにおける取り組むべき内容を確認することができた。

事業報告

- ・ボッチャの実技については、戦術や練習の運び方（進め方）など参考になった。
- ・どの話も興味を持って聞くことができましたが、もう少しじっくり聞きたいと思いました。
- ・内容はどれもボリューム感があり、貴重な時間であった。それゆえ、1日で終わる日程がちょっときつい。
- ・事前に提出した情報収集をしたい内容についての情報提供や交換会があってもよかった。
- ・体育館が暑かった。

等

8. 成果と課題

今年度初めて開催された本協議会は、参加者からのアンケート結果を見ると、全ての質問項目において90%以上の参加者が、「有意義であった」「参考になった」等と回答しており、概ね好評であることがうかがえる。特別支援学校の体育・スポーツに焦点を当て、行政説明、調査報告、講演、実技等の内容が一体化された教員を対象にした協議会や研修会がこれまであまり開催されたことがないなどの声を聞くと、本協議会を開催する意義をあらためて確認することができた。

今回の協議会の内容が充実しており好評であった反面、参加者からは、「もう少し一つ一つの内容をゆっくり聞きたかった」、「参加者同士で各地域の取組や授業等に関する情報交換をもっと行いたかった」等の意見がアンケートを通じて寄せられている。今年度の協議会をより充実した内容にするためにも、本協議会の日程及び内容の構成の改善が課題である。

参考文献

スポーツ庁：障害者スポーツ.

http://www.mext.go.jp/sports/b_menu/sports/mcatetop06/1371877.htm（アクセス日，2017-12-04）

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成29年4月告示）.

文部科学省：障害者スポーツの推進.

http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/suishin/（アクセス日，2017-12-04）

発達障害教育実践セミナー及び発達障害地域理解啓発事業の紹介

竹村洋子*・江田良市*・横山貢一*・玉木宗久*・
西村崇宏*・平沼源志*・半田 健**・笹森洋樹*

(*発達障害教育推進センター) (**宮崎大学, 元国立特別支援教育総合研究所)

要旨：発達障害教育推進センターは発達障害教育情報センターの機能を拡充し、今年度よりスタートした。その新規事業である「発達障害教育実践セミナー」及び「発達障害地域理解啓発事業」について今年度の取組を紹介する。発達障害教育実践セミナーは、7月28日に一橋大学一橋講堂に於いて開催された。テーマを「通級による指導に期待されること」とし、全所的な協力を得て、基調講演、シンポジウム、分科会の構成で実施した。発達障害地域理解啓発事業では、習志野市（8月2日）、川崎市（8月7日）、徳島県（8月23日）、宮崎県（11月16日）の4地域で教育委員会や発達障害者支援センター等、関係機関と連携して事業展開した。具体的には、教材教具等展示、心理的疑似体験、研修講義DVDを用いたミニ講義、研究紹介を一つのパッケージとし、担当者との打ち合わせを通して、各自治体の意向を十分に汲みながら構成・内容等を検討して実施した。

見出し語：発達障害教育、関係機関との連携、講演、シンポジウム、分科会、理解啓発ワークショップ

I. はじめに

発達障害教育推進センターは、昨年度までの発達障害教育情報センターの機能を拡充し、情報・支援部より独立する形で設置された。発達障害に関する最新情報や国の動向等についてインターネット等を通じて幅広く国民に情報提供することに加え、発達障害教育に関する理解推進と実践的な指導力の向上を図ることをミッションとしている。そして、それらのミッションを果たすための中核となる事業として、発達障害教育実践セミナーと発達障害地域理解啓発事業の二つを掲げている。

本稿では、これら二つの新規事業について、今年度の取組を紹介し、発達障害教育推進センターの事業報告としたい。

II. 発達障害教育実践セミナー

発達障害教育実践セミナーは、発達障害のある幼児児童生徒に対する指導・支援に関して、教員及び

教育委員会等の関係者を対象として理解推進と実践的な指導力向上を図ることを目的としている。具体的には、発達障害教育に関する最新情報や各地の取組の紹介、実践事例の報告、研究協議等を通じて目的の達成を図ることとしている。今年度の取組の概要を以下に述べる。

1. 開催場所とプログラム

開催日時：7月28日（金）

開催場所：一橋大学一橋講堂

テーマ：「通級による指導に期待されること」

参加対象：幼稚園・小学校・中学校・義務教育諸学校・高等学校・中等教育学校・特別支援学校等の教員、教育委員会・教育センター等の指導主事等。

定員：200名

日程：9:00～ 9:30 受付

9:30～ 9:40 開会（国立特別支援教育総合研究所理事長による挨拶）

9:40～11:00 基調講演

事業報告

11:00～12:30 シンポジウム

12:30～13:50 昼食・休憩（研究パネル展示
及び配信講義放映等）

13:50～16:30 分科会

2. 内容

1) 基調講演

演題:「これからの通級による指導に望まれること」

講師: 柘植雅義氏 (筑波大学教授)

概要: はじめに、これからの通級による指導に望まれることについて概括され、その後、6つの話題（1. 学級の歴史と通級の歴史、2. 通級の意義と役割、3. 通級の内容と方法、4. 小学校・中学校の通級のさらなる充実、5. 高等学校の通級への期待、6. 幼稚園の通級への期待）にそって講演が展開された。インクルーシブ教育システムが目指す共生社会の実現に向けて、通級による指導が担う役割がとても大きいとのことであった。

参加者からは、「指導者としての意識の持ち方を考えさせられ、とても刺激になった」、「教育にもエビデンスが求められていることを知り勉強になった」といった感想が寄せられた。

2) シンポジウム

テーマ:「通級による指導とわたし」

シンポジスト: フワリさん (仮名, 大学生), 堀川淳子氏 (元通級指導担当教員), 田中裕一氏 (文部科学省特別支援教育課)

司会: 笹森洋樹 (国立特別支援教育総合研究所)

概要: 小学校時代に通級による指導を受けていたフワリさんと堀川淳子氏、田中裕一氏の鼎談という形でシンポジウムが進められた。大学生になったフワリさんの現在の状況や、通級による指導を受けていた当時を振り返り、楽しかった学習や現在の学習、生活につながっている当時の指導内容などについて、動画等も交えながら紹介された。シンポジウムを通して、通級による指導を受けている子ども達に対しては、「通級による指導で学んだことは将来につながる」、通級による指導を担当している先生方に向けては、「できる限り子どもの気持ちに寄り添ってほしい」とのメッセージが発信された。

参加者からは、「自身の通級による指導を振り返



写真1 シンポジウム「通級による指導とわたし」
: 会場の様子



写真2 研究パネル展示及び配信講義放映等
: 会場の様子

るきっかけとなった」、「通級を利用している本人と一緒に、指導・支援の内容、教育制度や学校現場を考えていくことの重要性を感じた」といった感想が寄せられた。

3) 分科会

通級による指導に係り重要となる下記の三つのテーマを設定し、分科会を実施した。各分科会では、講師による事例提案とグループ協議が行われた。

参加者からは「全国の先生方と事例検討ができたのは、とても勉強になった」、「今後の指導や研修に生かせる材料を得ることができた」、「地域、校種を超えて様々な情報交換をすることができ有意義であった」などの感想が寄せられた。

各分科会の概要について、以下に述べる。

(1) 第1分科会

テーマ：「的確な実態把握・アセスメントと効果的な指導」

講師：札幌市立南月寒小学校 山下公司氏

助言者：埼玉大学 名越斉子氏

概要：講師から提供された事例をもとに、「子どもの特性とそれにあった指導・支援方法」、「通常の学級や中学校進学に向けた配慮」について協議した。その後、講師から実際の指導や支援、助言者からアセスメントや指導を考える際のポイントについて解説がなされた。

(2) 第2分科会

テーマ：「通常の学級と通級による指導の連携と学びの連続性」

講師：豊橋市立二川南小学校 河合良介氏

助言者：新潟大学教職大学院 長澤正樹氏

概要：講師からの話題提供をふまえて、「通級による指導が通常の学級で生かされるために必要なことや工夫」、「それらを支える仕組み(体制)や研修」等について協議した。その後、講師から実践事例を含む話題提供があり、助言者より学校全体での支援体制構築のポイントについて解説がなされた。

(3) 第3分科会

テーマ：「中学校・高等学校における通級による指導の在り方」

講師：仙台市立高砂中学校 伊藤陽子氏

助言者：宮城教育大学 植木田潤氏

概要：講師より中学校・高等学校における通級指導教室の在り方について話題提供がなされ、「中学校から通級が開始された場合に大切にすべき視点」、「中学から高校への引継ぎとして重要な事項と高等学校における通級による指導で大切にすべき視点」について協議した。その後、助言者より思春期を一つのキーワードとして解説がなされた。

Ⅲ. 発達障害地域理解啓発事業

発達障害地域理解啓発事業は、発達障害のある子どもの教育の推進・充実に向けて、発達障害にかかわる教員及び保護者をはじめとする関係者への支援



写真3 分科会：会場の様子



写真4 分科会：グループ協議の様子

を図り、さらに地域住民や企業の方など広く一般の方々への理解を図ることを目的として、都道府県及び市区町村教育委員会、教育センター等と連携・協働し、最新情報の提供や理解啓発活動を行うこととしている。

実施に当たっては、希望する自治体を公募し、理解啓発の内容や方法、対象等について、各自治体の意向を十分に汲みながら検討する。事業の展開例として、(1) 発達障害に関する展示・ワークショップと専門家によるシンポジウム等との組合せ、(2) 発達障害に関する展示・ワークショップと教職員研修の組合せ、(3) 発達障害に関する展示・ワークショップを中心、などが考えられる。

今年度の発達障害地域理解啓発事業は、習志野市、川崎市、徳島県、宮崎県の計4か所で実施した。各概要を以下に述べる。

1. 習志野市

開催日時：8月2日（水）12時～16時10分

開催場所：習志野市文化ホール ホワイエ

連携機関：習志野市ひまわり発達相談センター等

対象：市民及び教育・福祉・保健に携わる関係者等

概要：実施形態は展開例（1）で、ひまわり発達相談センター開設5周年記念事業「子どもたちの学び合いと育ち合いを考えるシンポジウム」（習志野市、一般財団法人自治総合センター主催、千葉県教育委員会、習志野市教育委員会等後援）の一環として実施された。ホワイエに発達障害に関する理解啓発ワークショップのコーナーを設置し、教材教具等の紹介、研修講義DVDの放映や教材教具の活用に関する相談等を行った。映画上映、講演、パネルディスカッションで構成されたシンポジウムの定員は1,475名で、休憩時間を中心に多くの関係者や保護者、子ども達がワークショップのコーナーを訪れた。

2. 川崎市

開催日時：8月7日（月）9時30分～13時30分

開催場所：川崎市総合福祉センター（エポック中原）

連携機関：川崎市教育委員会、川崎市発達相談支援センター

対象：市民及び川崎市の教員等

概要：実施形態は展開例（2）で、川崎市教育委員会主催の教員研修会との組合せであった。教員研修会の講義を当センターのセンター長が担当し（講義タイトルは「学校の中での合理的配慮」）、研修会の参加者は約100名であった。

併せて理解啓発ワークショップとして、ミニ研修講義、心理的疑似体験、教材教具等展示、研究紹介のコーナーを設け、各コーナーでの対応に川崎市教育委員会スタッフの協力を得た。また、川崎市発達相談支援センターの作品展示コーナーも理解啓発ワークショップと同じ会場内に設置された。教員の参加が多かったが、保護者や福祉関係者等の参加もあった。



写真5 教材教具の展示：習志野市



写真6 ミニ研修講義（右奥は心理的疑似体験コーナー）：川崎市



写真7 心理的疑似体験コーナー（注意の困難さ）：川崎市



写真8 心理的疑似体験コーナー（不器用さ）：川崎市



写真9 心理的疑似体験コーナー：徳島県

3. 徳島県

開催日時：8月23日（水）10時～13時

開催場所：徳島県立総合教育センター

連携機関：徳島県教育委員会

概要：実施形態は展開例（2）で、徳島県教育委員会主催の教員研修会との組合せであった。教員研修会の講義を当センターのセンター長が担当し（講義タイトルは「多様なニーズに応える特別支援教育の在り方」）、研修会の参加者は約200名であった。

併せて、理解啓発ワークショップとして、心理的疑似体験、教材教具等展示、研修講義DVD視聴のコーナーを設けた。研修会参加者の大半が研修会の昼休みにワークショップの各コーナーを訪れ、会場は熱気に包まれた。



写真10 会場全体の様子：徳島県

4. 宮崎県

開催日時：11月16日（木）9時40分～16時

開催場所：新富町文化館 ルピナスみらい

連携機関：宮崎県教育委員会、宮崎県立児湯るびなす支援学校、西都児湯エリアサポート推進協議会等

対象：一般県民、教員

概要：実施形態は展開例（1）で、宮崎県教育委員会の主催する特別支援教育フォーラム第I部の一環として実施した。フォーラムの参加者は約400名で、教員と同数程度、保護者等の参加があった。

午前中に理解啓発ワークショップを行い、心理的疑似体験、教材教具等展示、研修講義DVD視聴、研究紹介の各コーナーでは、連携機関のスタッフの協力を得て参加者への対応を行った。

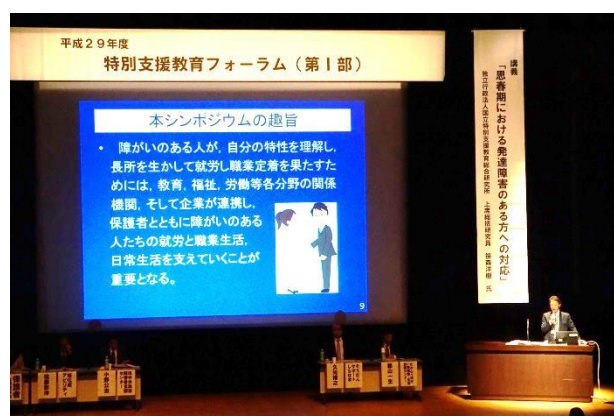


写真11 シンポジウム（趣旨説明）の様子：宮崎県

午後には、当センターのセンター長による講義（タイトルは「思春期の発達障害のある子どもにどう向き合うか」）、シンポジウム（タイトルは「発達障害い者の社会参加について～あなたがあなたの仕事をするために～」）が行われた。シンポジウムでは、当

センターのメンバーが司会を務め、保護者、企業、福祉、労働の立場から5人の登壇者による話題提供があった。

フォーラムの様子は、「発達障害 対応学ぶ 教育関係者らフォーラム」との見出しで地元紙の翌朝朝刊に掲載され（吉田，2017），県民に広く紹介された。

IV. おわりに

発達障害教育推進センターの新規事業である，発達障害教育実践セミナーと発達障害地域理解啓発事業について今年度の取組を紹介した。

発達障害教育実践セミナーでは，Web 申込み開始後，1週間程で定員に達し，早々に受付を終了する状況となった。また，発達障害地域理解啓発事業でも多くの参加者を得た。これらのことから，発達障害教育に関して学ぶ機会が求められていることを強く感じた。二つの事業について，多くの参加者が高い満足度や肯定的なコメントを示して下さった。以上のことは，我々にとって大きな励みであると同時に責務の重さを再認識させるものでもあった。また取組の中で示された課題もあった。

二つの事業について，すでに来年度に向けて準備が始まっている。発達障害教育に関する理解推進と実践的な指導力の向上を図るという発達障害教育推進センターの新たなミッションを果たすため，関係機関等と十分な連携を図りながら，引き続き取り組んでいく。

引用・参考文献

国立特別支援教育総合研究所（2017）．平成 29 年度 発達障害教育実践セミナー実施要項．

国立特別支援教育総合研究所（2017）．平成 29 年度 発達障害地域理解啓発事業実施要項．

国立特別支援教育総合研究所発達障害教育推進センター（2017）．平成 29 年度発達障害実践セミナー．
http://icedd.nise.go.jp/?page_id=1562（アクセス日，2017-11-10）．

習志野市（2017）．習志野市ひまわり発達相談センター開設 5 周年記念事業チラシ．

宮崎県教育委員会（2017）．平成 29 年特別支援教育

フォーラム（第 I 部）実施要項．

文部科学省（2011）．資料 3：障害種別の学校における「合理的配慮」の観点（案）．特別支援教育の在り方に関する特別委員会 合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ（第 7 回）配布資料．

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/046/siryo/attach/1314384.htm（アクセス日，2017-12-04）．

吉田聡史（2017）．発達障害 対応学ぶ 教育関係者らフォーラム．宮崎日日新聞 11 月 17 日朝刊．

インクルーシブ教育システム推進センター 事業報告

原田公人

(インクルーシブ教育システム推進センター)

要旨：平成28年度に開設したインクルーシブ教育システム推進センターは、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、地域が直面する課題解決に資する「地域実践研究事業」、障害者の権利に関する条約の批准を踏まえた国際的動向の把握と諸外国の最新情報の調査、及び国内外の情報収集、海外との研究交流を進める「調査・国際事業」、インクルーシブ教育システムの構築に向けて地域や学校が直面する課題解決に資する「情報発信・相談支援事業」の3事業を推進してきた。本稿は、その事業について概説する。

見出し語：インクルーシブ教育システム、地域実践研究事業、調査・国際事業、情報発信・相談支援事業

I. はじめに

平成28年4月に、インクルーシブ教育システム構築に向けた地域や教育現場における取組を支援することを目的として、インクルーシブ教育システム推進センター（以下、センター）を開設した。

センターでは、地域が直面する課題に対応した研究（地域実践研究）の推進、国際的動向の把握や諸外国の最新情報の収集及び海外との研究交流、インクルーシブ教育システム構築事業を支援するデータベースの整備・情報提供と支援を行っている。

II. 地域実践研究事業について

1. 地域実践研究の特徴

地域実践研究は、地域や学校が直面する課題を研究テーマに設定し、その解決を目指して、研究所の研究員と各教育委員会より派遣された地域実践研究員が協働して研究に取り組む新しい体系の研究である。

2. 地域実践研究のテーマについて

地域実践研究のメインテーマは、インクルーシブ教育システム構築に向けた体制整備に関する研究及び特別支援教育に関する実際的な研究とした。そして、地域における現状と課題、ニーズの把握等から、メインテーマ毎にサブテーマとして4課題、計8課題

を以下の通り設定し、各2年間における研究とした。

①メインテーマ1：インクルーシブ教育システム構築に向けた体制整備に関する研究

- ・地域におけるインクルーシブ教育システム構築に関する研究（平成28・29年度）

- ・インクルーシブ教育システム構築に向けた研修に関する研究（平成28・29年度）

- ・教育相談・就学先決に関する研究（平成30・31年度）

- ・理解啓発に関する研究（平成30・31年度）

②メインテーマ2：インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育に関する実際的な研究

- ・交流及び共同学習の推進に関する研究（平成28・29年度）

- ・教材教具の活用と評価に関する研究（平成28・29年度）

- ・学校づくりに関する研究（平成30・31年度）

- ・合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究（平成30・31年度）

3. 地域実践研究事業の体制について

地域実践研究事業については、各地域から派遣された「長期派遣型」（1年間、研究所に滞在して研究を推進）及び「短期派遣型」（主に各地域で研究活動に従事し、研究所への来所は、年3回程度）の地域実践研究員と本研究所の研究員が協同して研究を推

進してきた。

平成28年度は、長期派遣型の地域実践研究員4名、平成29年度は、長期派遣型7名と平成29年度から導入した短期派遣型6名の計13名の地域実践研究員を派遣いただき、4課題毎に所内の研究員と地域実践研究員からなる研究チームを構成し、研究活動を実施した。研究の推進においては、年3回の研究推進プログラムを実施して、研究実施計画作成、進捗状況の把握、研究のまとめ等を推進した。



写真1 研究推進プログラムの様子

4. 地域実践研究の成果とその普及

1) 地域におけるインクルーシブ教育システムの構築に関する研究

研究の取組を通して、①特別支援教育コーディネーターの機能充実の重要性、及びそれに向け、巡回相談等を利用しやすくする工夫、士気・意欲の向上につながる研修の必要性、②通級指導教室の機能の有用性、③児童生徒の「通学」状況の把握と必要な支援の検討の必要性、④個別の教育支援計画の活用における校内教職員の相互協力体制や教育委員会の学校支援の重要性、⑤外部専門家の活用における校内体制の整備の重要性、⑥特別支援教育コーディネーター、通級指導教室、校内支援体制、個別の教育支援計画、外部専門家の活用等の充実に向けた取組の相互の関連性、及び取組を進める上での関係機関・関係部局等の連携・協働の必要性、⑦連携・協働における、関係機関、関係部局等の各々の担えることの整理と、それらの相互共有の重要性、⑧関係機関・関係部局が各々の専門性を充実させることの重要性、等が示唆された。

今後は、本研究の成果を生かした各地における実践の推進、各地の実情に合わせた成果の普及、本研

究以外の観点・切り口からの検討、等に取り組んでいくことが必要と考えられる。

2) インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修に関する研究

本研究では、インクルーシブ教育システムにおいて目指したい学校の姿を以下のように提案した。

1. 管理職のリーダーシップが発揮されている
2. 特別支援教育コーディネーターが機能的に活動している
3. 機能的な校内体制が構築されている
4. 教師間のチームワーク（同僚性）が良好である
5. 子どもに関する情報が収集され活用されている
6. 一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援を行っている
7. わかりやすい授業づくりがなされている

また、校内研修について、授業研究の持ち方、指導案作りの工夫、立ち話での情報交換など、日常の教育活動を充実させるインフォーマルな取組も、研修と呼べるものとして提案した。

指定研究協力地域の6県市は、研究所と協働し、それぞれ研修に関する地域の課題である、①都道府県教育委員会による市町村教育委員会への支援、②市町村教育委員会による研修の充実、③特別支援学校との連携による研修の充実に関する研究に取り組んだ。

3) 交流及び共同学習の推進に関する研究

本研究により、交流及び共同学習は、各学校において様々な取組を実施していること、取組において教職員の経験や意識によって差があることがわかった。交流及び共同学習における教職員の意識を高めていくためには、都道府県市区町村の教育委員会が主催する研修会や、学校長のリーダーシップの下、校内における授業研究会等で具体的な内容や方策について理解を深めていくことが必要と考える。これにより、教職員の意識を高め、交流及び共同学習の授業における質的な向上が期待される。

今後、インクルーシブ教育システムの構築に向けて交流及び共同学習を充実させていくためには、子どもの実態に応じて、学習のねらいや内容を精査し、

展開していくことが大切な視点となる。

本研究の成果を踏まえ、交流及び共同学習の充実を目指す教職員の実践的参考となる「交流及び共同学習Q&A21（試案）」を作成した。

4) 教材教具の活用と評価に関する研究

平成28年度においては、特別支援教育におけるタブレット端末活用の先行実践事例を、ICT活用の観点をを用いて分析し、障害種別に、その特徴を明らかにした。平成29年度は、指定研究協力地域の小・中学校におけるタブレット端末等ICT機器の活用に関するニーズ調査と、ICTを含む教材・教具に関するセンタース機能による支援を行っている特別支援学校への質問紙調査を実施した。これらの調査から、小・中学校におけるタブレット端末等ICT機器の活用に関するニーズ10項目を明らかにした。以上を踏まえ、特別支援学校、小・中学校の教師、双方の立場で利用し易いように「具体的な場面、困難さの背景」、「タブレット端末を利用することで可能になること」、「児童・生徒の期待できる変化」等の観点で記述したガイドを作成した。

本研究で得られた実践事例及びガイドは、Webページで公開し、広く成果の普及を図る予定である。

5) 研究成果の普及と活用について

地域実践研究の研究成果については、指定研究協力地域において、地域実践研究フォーラム等を開催し、得られた知見や成果を提供した。各地域において、幼稚園、小・中・高等学校、特別支援学校の各教職員、教育委員会関係者等、多くの方々に参加いただいた。



写真2 青森県における地域実践研究フォーラムの様子

6) 地域実践研究員の感想

「交流及び共同学習の推進に関する研究」

地域実践研究員（短期派遣型） 西内 一裕

（神奈川県相模原市学校教育課）

2020年のオリンピック・パラリンピック東京大会の開催まで1000日を切りました。前回の1964年大会は私が生まれるだいぶ前のことでしたし、2020年大会もなんだか遙か未来の夢物語のように思っていたので、開催に向けた足音がいたるところで聞かれるようになり、心がわくわくしています。

国では、この開催を契機に、共生社会の実現に向けた“心のバリアフリー”の推進に取り組んでいます。学校においても、教科やスポーツ等を通した「交流及び共同学習」の推進に大きな期待が寄せられています。

相模原市では、誰をも包み込むというインクルージョンの理念のもと、障害の有無にかかわらず、児童生徒が成長の過程で共に学び共に育つ教育の実現を目指しています。まだまだ課題は山積していますが、この地域実践研究の「交流及び共同学習の推進に関する研究」で得られたことを、本市の支援教育のさらなる推進につなげていきたいと考えています。

この研究では、特別支援学級の児童生徒にとってよりよい交流のために必要なこととして、特に交流先の通常の学級に着目しました。通常の学級において、様々なニーズのある子どもたちが一緒に学ぶことを考えるときには、子どもたちを指導・支援の手厚さによって三層に分けて考える「階層的な支援システム」と、どの子どもにもわかりやすい授業や、子どもたちがお互いを認め合える学びの環境作りのため、その多様な方法を考える「学びのユニバーサルデザイン」を提案しています。

研究を進めるにあたりましては、教職員への研修や授業づくり等、研究所の先生方に何度も学校にお越しいただき、様々なご指導ご助言をいただきました。今後、更に先生方の意識が変容していくのではないかと楽しみにしています。

地域実践研究では、本市の課題に対して、研究所の先生方からその広い視野と深い見識により様々なご指導をいただきました。内心、一番多くのことを学ばせていただき、一番得をしているのは自分自身

ではないかとも感じています。今後、この研究の成果を地域にしっかりと還元していくことで、本市の「交流及び共同学習」の取り組みが進み、その一歩一歩が、この国の共生社会の実現へとつながっていくのだと考えています。この国の未来に向け、その未来を担う子どもたちのため、これからも頑張っていきたいと思います。

（「NISE メールマガジン第129号（平成29年12月号）」より転載）

Ⅱ. 調査・国際事業について

1. 国際的動向の把握と海外の研究機関との研究交流の推進

1) 諸外国のインクルーシブ教育システムの構築に係る最新動向について

障害者の権利に関する条約の批准を踏まえた国際的動向の把握、国別調査班による情報収集を行った。国別調査班7班を編成し、8か国（アメリカ、イギリス、イタリア、フランス、韓国、オーストラリア、フィンランド、スウェーデン）の国別調査を実施した。

また、諸外国の動向に関する基礎情報の収集のために6地域（アメリカ、イギリス、イタリア、オーストラリア、韓国、北欧）の6名の客員研究員を委嘱して各国の基礎情報を収集した。

2) 研究交流

研究交流の促進を目指した海外の大学及び研究機関への研究職員の派遣、NISE 特別支援教育国際シンポジウムの開催、海外派遣研究員制度による調査の実施、海外からの視察・見学の受入れ等に取り組んだ。

（1）海外の大学及び研究機関への研究職員の派遣

平成28年度より、諸外国のインクルーシブ教育システムの構築に係る最新動向を現地で収集すること、研究交流の促進を目的として、海外派遣研究員制度を開始した。平成28年度及び29年度は、イギリスのリーズ大学教育学部に、それぞれ2か月間、Visiting Academics として研究職員1名を派遣した。

リーズ大学の先生方との研究交流の他、イギリスの学校視察や国際学会（WCSNE2017）での研究発表等を行った。

また、韓国国立特殊教育院（KNISE）との研究協力及び交流体制の充実に向けた協議と両機関の事業に関する情報交換を行うことを目的に、研究職員1名を派遣した。韓国国立特殊教育院とは、1995年に交流協定を締結している。韓国国立特殊教育院の協力のもと、韓国の小・中学校でのインクルーシブ教育の現状について実地調査を行った。また、韓国国立特殊教育院の研究士2名が来所した。

韓国では、障害者差別禁止法のもと、理解啓発を含む障害のある子どもの人権教育の実施、障害のある子どもを通常の学級に在籍する子どもがサポートするピア・サポーターの運営等が、盛んに行われている。また、障害のある子どもに対しては高等教育まで義務教育であり、すでに高等学校において特別な学級が運営されている。韓国との交流を通して、今後のわが国のインクルーシブ教育システム推進に関する示唆を得ていきたいと考えている。

（2）NISE 特別支援教育国際シンポジウムの開催

平成28・29年度において、NISE 特別支援教育国際シンポジウムを開催した。平成29年度は、平成30年1月20日（土）に一橋大学一橋講堂において、NISE 特別支援教育国際シンポジウムを開催した。「インクルーシブ教育の推進—日英の取組の現状から、今後を展望する—」をテーマとし、イギリス・リーズ大学客員教授の Susan Pearson（スーザン・ピアソン）博士による基調講演、本研究所研究員によるインクルーシブ教育システム構築に係る国内調査報告、イギリスでの実地調査の報告、広島大学教授を交えてのパネルディスカッション等を実施した。

海外派遣研究員からは、イギリスにおける教育現場の視察や情報等を踏まえ、「学ぶ場所だけによって、インクルージョンかどうかが決まるのではないこと」、「子どもの声を聞くこと」などインクルージョンにおいて大切にすべきことが報告された。

ピアソン博士からは、「インクルーシブ教育の道のり」と題して、近年のイギリスの施策動向を踏まえながら、当事者中心のアプローチの必要性、具体

的には子どもと保護者の願いや意見が教育に反映されているのかという問題提起がなされ、子どもへの支援を成果に導くためのプロセスなどについて述べられた。これらを実現していくために、教育、保健、福祉等の関係機関の連携の必要性を説かれた。

230名程の参加者の約3割は、幼稚園・保育所、小・中・高等学校教職員であり、特別支援学校の教職員とほぼ同数であった。参加者からは、「イギリスの取組を知ることで、これから向かうインクルーシブ教育の考え方が再認識できた」、「イギリスの取組や思想に共感することが多く、大変参考になった」などの感想が寄せられた。



写真3 国際シンポジウムの様子

Ⅲ. 情報発信・相談支援事業について

1. インクルーシブ教育システム構築支援データベース（インクルDB）について

昨年度までにデータベースに掲載した300件以上の実践事例に、合理的配慮の実践事例を新たに追加した。障害者差別解消法の趣旨を踏まえ、平成28年度より、合理的配慮の提供に至る合意形成のプロセスを含む事例の掲載を開始し、平成29年度末現在で150件以上を掲載している。その結果、平成29年度は、164,765件のページビュー数、46,937人の訪問者数だった（平成30年1月31日現在）。

2. 相談支援について

インクルDB内に相談コーナーを立ち上げ、各都道府県・市町村・学校の相談に対応可能な改善を図った。

Ⅳ. インクルーシブ教育システム推進に向けて

インクルーシブ教育システムについての理解・啓発を図ることを目的として、インクルーシブ教育システム普及セミナーを岡山（中国・四国地区）と沖縄（九州・沖縄地区）で開催した。

第一部は、研究所より研究所及びセンターの事業紹介、インクルーシブ教育システムに関するミニ講座等を行い、第二部は、それぞれの地域における取組についての報告があった。

県内外の特別支援学校のみならず、幼稚園、小・中・高等学校の教職員や教育委員会、福祉・労働など関係する機関の職員にも多く参加いただき、インクルーシブ教育システムの推進に熱い期待が寄せられていた。



写真4 沖縄県における普及セミナー

次年度以降も、我が国のインクルーシブ教育システム構築の推進に寄与すべく、インクルーシブ教育システムの構築に向けた研究及び事業を展開していきたい。

諸外国における障害のある子どもの教育

ー通常教育及び障害のある子どもの教育課程を中心にー

インクルーシブ教育システム推進センター（国際担当）・客員研究員・国別調査班

要旨：当研究所では、インクルーシブ教育システム構築に資する諸外国の情報収集を行うに当たり、国別調査班を構成し、毎年、8ヶ国（アメリカ、イギリス、イタリア、オーストラリア、韓国、スウェーデン、フィンランド、フランス）の学校教育や障害のある子どもへの教育施策の動向を調査している。当研究所では、国別調査のより一層の深化を図るため、平成28年度より諸外国の教育事情に造詣の深い大学教員等を客員研究員として委嘱し、当該国に関する詳細な情報収集に努めている。我が国では、平成29年度に学習指導要領が改訂された。今回の改訂の基本方針の1つとして、障害のある子どもの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、「学びの連続性」を重視した対応が明示されている。本稿では、今回の学習指導要領の改訂を踏まえて、本調査項目の1つである「通常教育及び障害のある子どもの教育課程」に焦点を当て、各国の教育課程の基準について報告した。

見出し語：諸外国、通常教育、障害のある子どもの教育、教育課程の基準

I. 目的

国立特別支援教育総合研究所（以下、当研究所）では、諸外国の障害のある子どもをめぐる教育に関する情報を収集することで諸外国の教育施策の動向を把握し、我が国のインクルーシブ教育に関わる施策や教育実践への示唆を得ることを目的として、毎年度、諸外国の障害のある子どもへの教育に関する動向を調査している。

我が国では、平成29年度に小・中学校、特別支援学校等の学習指導要領が改訂された。今回の改訂の基本方針の1つとして、インクルーシブ教育システムの推進により、障害のある子どもたちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視（文部科学省、2017c）することが示された。この背景には、例えば、中学校から特別支援学校の高等部に進学するといったケースのように、個々の子どもの学びの連続性を確保することが重要となっていることがある。また、改訂された学習指導要領では、学びの連続性を重視した対応として知的障害のある子どものための各教科等の目標や内容について、各学部や各段階、幼稚園

や小・中学校の各教科等とのつながりに留意することを求めている。

こうした我が国の動向を踏まえて、本稿では、学びの連続性を考える上で重要となる教育課程に注目し、諸外国の状況について整理することを目的とした。

II. 方法

1. 国別調査班の編成

アメリカ班、イギリス班、イタリア班、フランス班、韓国班、オセアニア班（オーストラリア）、北欧班（フィンランド、スウェーデン）の7班を編成している。また、平成28年度からアメリカ、イタリア、韓国、北欧（フィンランド、スウェーデン）の5班については、各国の教育事情に造詣の深い大学教員等を客員研究員として委嘱し、本調査に参画いただいている（各国別調査班の編成と担当者は巻末に記載）。

2. 調査項目

調査項目は、以下のとおりである。

- (1) 基本情報（面積，人口，国民一人当たりのGDP）
- (2) 学校教育に関する基本情報
 - ①法令
 - ②近年の教育施策の動向
 - ③教育システム（教育行政のシステム，学校教育の構造，義務教育の年限，学校教育の年間スケジュール，教育課程の基準，教科書，等）
 - ④学校教育システム（各学校，児童数，学校数，学級サイズ，教員数）
 - ⑤特別な支援を受ける対象となる子どもの分類
 - ⑥障害のある子どもの教育の場
 - ⑦就学手続き
 - ⑧教員養成・免許制度
 - ⑨教員研修に関する取組
 - ⑩日本における「発達障害」にあたる子どもの教育的対応
 - ⑪通常教育及び障害のある子どもの教育課程

本稿では、「Ⅰ．目的」で述べたように「⑪通常教育及び障害のある子どもの教育課程」に焦点を当てることにした。なお，各国の基本情報（学校教育の構造，義務教育の年限，最近の教育施策の動向に関するトピック）は，巻末に資料として一覧に示しているのをごらんいただきたい。

Ⅲ．結果

1. 各国の義務教育段階における障害や特別な教育的ニーズのある子どもの学びの場

我が国の障害のある子どもの学びの場には，特別支援学校，特別支援学級，通級指導教室，通常の学級がある。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2017b）の2016年度の調査によると，それぞれの学びの場における義務教育段階の障害のある子どもの在籍率は，特別支援学校は0.71%（70,939人），特別支援学級は2.18%（217,839人），通級による指導を受けている子どもは0.98%（98,311人）である。また，我が国では，通常の学級に発達障害の可能性のある子どもが6.5%の割合で在籍している。

「特別な学校」，「特別な学級」，「通常の学級」を設

けているのは，オーストラリア（ニューサウスウェールズ州），韓国，フィンランド，フランスである。原則，フルインクルージョンを堅持しているイタリアには，特別な学級は設置されておらず，ほぼ全ての子どもが通常の学校に在籍している。また，一義的に地域の学校（小中高）の通常の学級を検討し（齊藤，2017），障害のある子どもの在籍が通常の学級で過ごす時間の割合で示されるアメリカは，特別な学級の在籍に関する統計データが存在しない。他方，イギリスでは特別な学級は設置されていないが，健康上の理由や行動上の問題等により通常の学校に通学することが困難で指導上特別の配慮を要する子どもが通う「特別受入施設（Pupil Referral Unit）」がある。

特別な教育的ニーズまたは障害のある子どもの割合をみると，全体では韓国が1.52%（韓国教育部，2017），スウェーデンが1.26%（Skolverket, 2016）と少ない。しかし，スウェーデンの場合は，その割合に占めるのは知的障害特別学校に在籍する子どもであるのに対し，韓国は全体の割合こそ少ないが日本と同様に多様な学びの場を提供している。

フィンランド（16.4%）（Statistics Finland, 2016），イギリス（16.92%）（Department for Education, 2017），オーストラリア（ニューサウスウェールズ州）（9.77%）（インクルーシブ教育システム推進センター国際担当・国別調査班，2017）は，通常の学級に在籍する障害のある子どもまたは特別な教育的ニーズのある子どもの割合が顕著に高い。ところで，通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズや障害のある子どもの学びの場は，2つに分けられる。1つは，特別な支援の場が通常の学級ではない場合である。日本の場合，通常の学級に在籍しながら通級による指導を受けている子どもが，それに該当する。もう1つは，通常の学級担任と特別な教育的ニーズコーディネーター（SENCO）が子どものニーズを特定し，支援について検討したり，外部の専門家の支援や助言を受けたりする等の SEN サポート（SEN support）が提供されているイギリスや，通常の学級での支援を第一に考え，学習環境の整備を行っているフィンランドのように，通常の学級の中で支援が行われる場合である。我が国では，通常の学級に発達障害の

可能性のある子どもが、約6.5%存在している。このため、医師による障害の診断の有無にかかわらず、全ての学級で全ての子どもの成長を促進する基盤的な環境整備(文部科学省, 2017a)が求められている。

一方、特別な学校に在籍する子どもの割合は、原則としてフルインクルージョンが堅持されているイタリアの0.03% (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) を除けば、アメリカの0.28% (U.S. Department of Education, 2016)、韓国の0.4% (韓国教育部, 2017)、フィンランドの0.8% (Statistic Finland, 2016)、イギリスの1.35% (Department for Education, 2017) の中で日本の0.71%は中位に当たる。

2. 通常教育及び障害のある子どもの教育課程の基準

(1) アメリカ

IDEA (Individual with Disabilities Education Act) 施行規則 (§ 300.115) は、「(a)各々の公的機関は、特殊教育及び関連サービスに対する障害のある子どもたちのニーズを満たすために、「代替の教育の場の連続体 (Continuum of alternative placements)」が活用できることを保障しなければならない」と規定している。この連続体は、通常の学級、特別な学級、特別な学校における指導、在宅指導及び病院や施設における指導を含み、通常の学級との連携によって提供される (リソースルームまたは巡回による指導のような) 補足的サービスを備えたものとされている。そのうえで、IDEA は「通常教育カリキュラムへのアクセス」(access to the general education curriculum) を規定し、「通常の学級における通常教育の教育課程にアクセスすることを保障すること」を求めている (§1400 (C) (5))。さらに、IEP の策定に当たって、「子どもが、通常の学級における活動 (中略) に障害のない子どもと共に参加しない場合には、その範囲についての説明」が求められている (§.1414 (d) (1) (A) (V))。

(2) イギリス

当国では、義務教育段階において全国的な教育課程の基準としてナショナルカリキュラム (National Curriculum) が定められている。学校は、このナシ

ョナルカリキュラムに基づきながら、各校の特性を考慮した教育課程を編成している。ナショナルカリキュラムは、公費によって運営されている公立学校のみ適用され、独立学校 (independent school) には適用されず、その採用は任意になっている (文部科学省, 2016)。なお、公費により維持される学校のうち、地方当局 (Local Authority) の管轄から独立した公立学校であるアカデミー (academy) 及びそれと同じ枠組みをもつリースクール等は、ナショナルカリキュラムを遵守する義務はない (文部科学省, 2016) とされている。

特別学校や特別受入施設 (Pupil Referral Unit) では、ナショナルカリキュラムに準じた教育が行われている。例えば、中等教育段階の特別学校では、ナショナルカリキュラムに準じながら、それぞれの病気や障害に応じた学習課題を教科の中で取り扱ったり、体育や公民の課題として扱ったりと柔軟な対応をしている。義務教育資格となる中等教育修了一般資格 (General Certificate of Secondary Education : GCSE) が、子どもの将来にわたって就職にも影響を与える重要な資格と考えられているため、GCSE の主要科目 (core subject) である英語、数学、理科に重点を置く場合が多い (インクルーシブ教育システム推進センター調査・国際担当・国別調査班, 2017)。

当国では、障害や特別な教育的ニーズのある個々の子どもに対して、判定書 (statement) に替わり、必要な手続きを経た上で教育・保健・福祉に関わる支援やサービスを受けるための EHC プラン (Education, Health, Care Plan) が作成されている。

(3) イタリア

当国は、フルインクルージョンを前提としているため、障害のある子どもに対応した教育課程は編成されていない。このため、活動の場、指導形態、学習時間、評価等が、子どもの実態に応じて柔軟に対応されている。これらの内容は、すべて P.E.I (個別教育計画) に盛り込まれる。P.E.I は支援教師を中心に地域保健機関のスタッフと保護者の協力のもとで作成される。また、学級の教育課程、指導計画についても国の指針は大綱的であり、障害のある子どもが参加しやすいように柔軟に対応できる仕組みとなっている。

（４）オーストラリア

当国では、各州の裁量により教育が行われており、シラバスは各州で策定されている。当国では、2013年からナショナルカリキュラムが導入され、障害のある子どもを含む多様性を包含したインクルーシブなカリキュラムを編成することが要請されている。ナショナルカリキュラムが導入される以前は、知的障害に対応したコースの設定やシラバスの策定がなされていたが、現在は障害のある子どもに対応した教育課程は編成されていない。

当国の教育現場では、障害者差別禁止法や「教育における障害基準」を遵守し、各州策定のシラバスを基に教育課程の実施において合理的調整がなされている。このように、当国では、障害のある子どもが障害のない子どもと「同等であること（on the same bases）」が目指されており、同等に教育の機会にアクセスできることが求められている。また、当国では、教育課程の調整を行った後に個別化された学習が検討されるべきとされている（山中、2015）。

（５）韓国

初等・中等教育段階の各学校は、教育部長官が制定する「共通教育課程」に基づき、教育課程を編成している。当国には、障害のある子ども（特殊教育対象者）に適用することのできる特殊教育課程（2015年に改訂）があり、初等・中等教育段階の特殊教育機関には、以下の3つの課程が設けられている。

- ① 共通教育課程：初等学生及び中学生を対象に、初等学校及び中学校教育課程に準じて編成された課程
- ② 選択教育課程：高等学校生徒を対象に、高等学校の教育課程に準じて編成された課程
- ③ 基本教育課程：特殊教育対象者の障害種や程度を考慮し、上記の教育課程を適用することが困難な子どもを対象に、対象者の能力に基づき学年を区分せず国語、社会、数学、科学、実科、体育、音楽、美術及び教育部長官が必要と認めた教科、特殊教育対象者の進路及び職業に関する教科のうち該当する教科の水準を調整し、適用できるように編成された課程

さらに、当国では、障害のある学生の高等教育の拡大及び学習権の保障、初等・中等教育を受け

られなかった成人の障害者のための「生涯教育」への支援を中心課題の1つに挙げている（韓国教育部、2016）。後者の成人の障害者のための障害教育においては、49の障害のある成人の生涯教育施設（夜学）において534名の教師が1,690名の学生を指導している。この生涯教育施設（夜学）には、約2億5千万円の支援予算が当てられている。

また、当国では、障害のある子どもは、個人の能力を開発するために障害種や障害特性に適合する個別化教育を受けることができ、個別化教育計画に基づいて指導がなされている。

（６）スウェーデン

当国では、初等・前期中等教育段階の通常教育と知的障害特別支援学校では、それぞれ学習指導要領が制定されていたが、1994年にそれらは統合され、1994年義務教育学校制度のための学習指導要領（1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94）が示され、通常教育の教育課程と特別教育の教育課程が共通の目標と方向性を有することとなった。しかし、2011年に再度、通常の学校、就学前学級、学童保育の学習指導要領（Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011）と知的障害特別学校（Läroplan för grundsärskolan 2011）でそれぞれ学習指導要領が示された。

義務教育段階の知的障害特別学校には、知的障害基礎学校（Grundsärskola）と訓練学校（Inriktningen träningsskola）の教育課程がある。相対的に軽度の知的障害児が就学する知的障害基礎学校では、基礎学校と同じ教科で個々の子どもに合わせて柔軟に教育を行うことができる。他方、相対的に重度の知的障害児が就学する訓練学校には、教科を統合した5つの領域（芸術活動、コミュニケーション、運動、日常活動、現実理解）に基づき個々のニーズに合わせて学習活動が構成できる内容になっている。

当国では、近年、知的障害教育課程を履修する子どもの通常の学級への「個の統合」を推奨している。「個の統合」とは、基礎学校の授業を受けつつ知的障害特別学校の教育課程を履修する個別統合、複数の障害のある子どもが通常の学級で学ぶグループ統合、可能な範囲で共に学ぶ交流学習、交流集団を固定化した共同学習等の多様な形態がある。「個の統合」

の際には、通常の学級で基礎学校の教育課程を履修する「通常の学級」の子どもと通常の学級で知的障害特別学校の教育課程を履修する「統合された」子どもが存在する（Skolverket, 2015）。

その他の「個の統合」としては、学習内容を子どもに合わせて変更する方法がある。具体的には、通常の学級内で知的障害特別学校の教育課程の履修を行う場合、通常の学級で2つ以上の目標を設定し、異なった学習内容を保障する。このように、学級内で2つの教育課程の履修を保障するための配慮が、近年、当国では強調されている。知的障害特別学校の教育課程の履修に関しては、知的障害特別学校における履修のみならず通常の学校において通常学校の教育内容を変更せずに視覚化や構造化等の方法論で対応する場合と、通常の学校で知的障害特別学校の教育内容を求める場合がある。

なお、統合された教育での評価は、教育を受ける場ではなく知的障害特別学校、通常の学校どちらの教育課程を履修しているかに依拠する。

（7）フィンランド

当国では、基礎教育と基礎教育後に特別な支援を受ける子どもの49%は、全科目通常教育の教育課程(syllabuses)を履修し、14%は1教科で教育課程の個別化を行い、13%が2～3教科で、19%は4教科以上の教育の個別化を行う。また、教育課程の履修が困難な重度の障害のある子どもは、機能スキル(functional skill)に応じて学習することができ、特別な支援を受ける子どもの5%がそれに相当する(Statistics Finland, 2016)。

改正基礎学校法では、通常の学校の機能拡大と連続体としての支援を意図して、特別な支援は通常の学級における支援から特別学級や特別学校での特別ニーズ支援(special support)と段階的に位置づけられている(Ministry of Education and Culture, 2010, Section 16, 17.)。2014年ナショナルコアカリキュラム(National Core Curriculum)では、3段階支援が導入された。この3段階支援では、全ての子どもを対象とした一般支援(general support)がまず行われ、それが十分でなかった場合は強化支援(intensified support)のための教育的評価(pedagogical assessment)が行われる。基礎教育法に記載されている教育的評

価の観点としては、子どもの学習や学校教育の全体状況、子どもに提供される一般支援とその効果、学習や学校教育に関連する子どもの学習能力と特別なニーズ、支援のために設定される教育形態、学習環境、福祉等の他との調整等である(Finnish National Board of Education, 2011, p.11)。当国では、通常の学級での支援を第一に考えているため、学習環境の整備を念頭においた評価が行われている。

強化支援では、学習計画(learning plan)の作成が必須となっている。ただし、この学習計画は、一般支援の一環として任意に利用されることがある。また、子どもが復帰計画(rehabilitation plan)を有している場合にも、保護者の許可を得て学習計画による支援を利用することができる。通常の学習環境での多様なニーズに対応する学校の開発(Kesälahti, E., Väyrynen, S., 2013)が求められている当国では、強化支援が十分でなかった場合には教育的判定(pedagogical statement)が行われ、特別支援への移行や個別教育計画(individual educational plan)の作成について協議することが規定されている(Finnish National Board of Education, 2016)。

（8）フランス

当国では、教育課程が学校段階・課程ごとに国の法令により定められている。配当時間表及び各教科の学習指導要領(programme)(文部科学省, 2016)と共通基礎知識技能教養(socle commun de connaissances et de competences et de culture)が規定され、学校はこれに基づき教育課程を編成している。当国では、障害のある子どもを含む全ての子どもが、共通の教育課程に基づいて教育を受けている。ただし、上述の教育課程に基づいて学習を行うことが困難な場合には、一人一人の状況に応じた個別教育計画(projet personnalisé de scolarisation : PPS)が策定され、同計画に基づいた教育と支援が行われる(文部科学省, 2016)。

IV. まとめ

本稿では、諸外国における通常教育及び障害のある子どもの教育課程について報告した。アメリカ、イギリス、イタリア、オーストラリア、フィンラン

ド、フランスのように国で共通した教育課程の基準に基づいて教育を行っている国と、我が国や韓国、スウェーデンのように通常教育と障害のある子どものための特別の教育課程の基準を設けている国がある。ただし、前者の場合であっても、障害や特別な教育的ニーズのある個々の子どもに対応した指導や支援が行われるように、個別の教育（支援、学習）計画が作成・活用されている。これは、後者の場合でも同様である。我が国では、新学習指導要領において特別支援学級に在籍する子どもと通級による指導を受ける子どもにも、個別の指導計画と個別の教育支援計画の作成が義務づけられた。諸外国でのこれらの計画の活用の実際や具体を調査することにより、我が国で障害のある子どもへの個に応じた指導を充実していく上での示唆を得ることができると考えられる。

他方、知的障害の教育課程が適用されているスウェーデンでは、通常の学校で授業を受けながら知的障害特別学校の教育課程を履修することが推奨されている。我が国では、新学習指導要領において学びの連続性を重視した対応として知的障害のある子どものための各教科等の目標や内容について、各学部や各段階、幼稚園や小・中学校の各教科等とのつながりに留意することを求めている。上述したスウェーデンの取組から、知的障害のある子どもの学びの連続性を目標や内容面においてどのように担保すべきかについての示唆が得られると考える。この際も、個別の教育（支援、学習）計画がどのように活用されているのかも併せて検討していきたい。

河合（2017）は、個に応じた指導を行う上で、個別の指導計画と個別の教育支援計画は欠くことのできないツールであるが、個は学校の教育活動全体の中に位置付いて、はじめて光り輝くものであると述べており、教育課程と両計画の関連性を踏まえることの必要性を指摘している。したがって、今後は、各国で障害や特別な教育的ニーズのある子どもに対して作成されている個別の教育（支援、学習）計画が、教育課程とどのように関連づけられているのかについても把握していくことが必要であると考えられる。

引用・参考文献

○客員研究員による当該国の調査報告書

鄭仁豪（2018）．国際（国別）調査：韓国の特別支援教育基本情報．未公開資料，国立特別支援教育総合研究所．

是永かな子（2018）．国際（国別）調査：スウェーデンの特別支援教育基本情報．未公開資料，国立特別支援教育総合研究所．

是永かな子（2018）．国際（国別）調査：フィンランドの特別支援教育基本情報．未公開資料，国立特別支援教育総合研究所．

大内進（2018）．国際（国別）調査：イタリアの特別支援教育基本情報．未公開資料，国立特別支援教育総合研究所．

山中冴子（2018）．国際（国別）調査：オーストラリアの特別支援教育基本情報．未公開資料，国立特別支援教育総合研究所．

吉利宗久（2018）．国際（国別）調査：アメリカの特別支援教育基本情報．未公開資料，国立特別支援教育総合研究所．

○その他文献

Department for Education（2017）．Special Educational Needs in England: January 2017．

<https://www.gov.uk/government/statistics/special-educational-needs-in-england-january-2017>（アクセス日：2018年2月26日）．

European Agency for Development in Special Needs Education（2012）．Country information: SNE data．
<http://www.european-agency.org/country-information>（アクセス日：2018年2月26日）．

Finish National Board of Education（2012）．Distribution of lesson hours in basic education 2012．
http://www.oph.fi/download/179422_distribution_of_lesson_hours_in_basic_education_2012.pdf（アクセス日：2018年2月26日）．

インクルーシブ教育システム推進センター調査・国際担当・国別調査班（2017）．諸外国における障害のある子どもの教育．国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，6，102-118．

河合康 (2017). 個に応じた指導をめぐる経緯と課題—個別の指導計画, 個別の教育支援計画, 教育課程編成の観点から—. 特別支援教育の到達点と可能性—2001～2016年: 学術研究からの論考—. 柘植雅義・インクルーシブ教育の未来研究会編, p208-211, 金剛出版.

韓国教育部 (2017). 2017特殊教育統計.

韓国教育部 (2016). 2017年度特殊教育運営計画.

小島佳子 (2016). フランスにおける前期中等教育の特徴—統一コレージュの中の多様な教育機会の確保—. 国立教育政策研究所紀要, 第145集, 1-11. 国家教育課程情報センター. 2015国家教育課程改正. 2015改正教育課程.

Ministry of Education and Culture (2010) Basic Education Act (Perusopetuslaki) Amendments up to 1136/2010.

文部科学省 (2016). 諸外国の初等中等教育, 教育調査第150集, 明石書店.

文部科学省 (2017a). 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン—発達障害等の可能性の段階から, 教育的ニーズに気づき, 支え, つなぐために—.

文部科学省初等中等教育特別支援教育課 (2017b). 特別支援教育資料 (平成28年度).

文部科学省 (2017c). 特別支援学校教育要領・学習指導要領説明会配付資料. 総則等編 (幼稚園・小学部・中学部).

Pirjo Koivula (2016) How to support learning. プレゼンテーション資料.

齊藤由美子 (2017). アメリカからの示唆—アメリカ合衆国 IDEA における障害のある子どもの教育の基本方針から日本への提言—. 特別支援教育の到達点と可能性—2001～2016年: 学術研究からの論考—. 柘植雅義・インクルーシブ教育の未来研究会編, p254, 金剛出版.

Skolverket (2011a). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad 2016), Lgr11.

Skolverket (2011b). Läroplan för grundsärskolan 2011 (reviderad 2016).

Skolverket (2015). Integrerade elever.

<https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer>

[r/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3388](http://visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3388) (2018年2月26日).

Statistics Finland (2017). Special education. One in six comprehensive school pupils received intensified or special support.

http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016-2017-06-13_tau_007_en.html (アクセス日: 2018年2月26日).

U.S. Department of Education (2016). 38th Annual Report to Congress on Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2016.

U.S. Department of Education (2016). IDEA Section 618 Data Products: Static Tables.

[https://www2.ed.gov/programs/osepidea/618-data/stat](https://www2.ed.gov/programs/osepidea/618-data/statistic-tables/index.html) ic-tables/index.html (アクセス日: 2018年2月26日).

付則

平成29年度の国別調査班のメンバーは, 以下のとおりである (◎は班のリーダー, ○は副リーダー)。

アメリカ班: ◎齊藤由美子, ○松井優子, 若林上総, 横山貢一, 北川貴章, 西村崇宏

イギリス班: ◎横尾俊, ○平沼源志, 小澤至賢, 滑川典宏

イタリア班: ◎武富博文, ○伊藤由美, 土井幸輝

フランス班: ◎新谷洋介, ○金子健, 村井敬太郎

オセアニア班 (オーストラリア): ◎神山努, ○竹村洋子, 土屋忠之, 杉浦徹, 山本晃

韓国班: ◎清水潤, ○大崎博史, 吉川知夫

北欧班 (スウェーデン・フィンランド): ◎玉木宗久, ○久保山茂樹, 深草瑞世, 定岡孝治, 江田良市

各国の客員研究員は, 以下の通りである (敬称略)。

アメリカ: 吉利宗久 (岡山大学教育学部准教授)

イギリス: 新井英靖 (茨城大学教育学部准教授)

イタリア: 大内進 (当研究所客員研究員)

オーストラリア: 山中冴子 (埼玉大学教育学部准教授)

韓国: 鄭仁豪 (筑波大学人間系教授)

諸外国の状況調査

北欧(スウェーデン・フィンランド): 是永かな子(高知大学教育学部准教授)

本稿は、客員研究員と国別調査班による報告書を基にインクルーシブ教育システム推進センター国際担当がまとめたものである。

謝辞

国別調査にご協力いただきました客員研究員の皆様と国別調査班のメンバーに感謝申し上げます。

資料 諸外国における通常教育に関する基本情報及び近年の教育施策の動向

	就学前教育		義務教育		近年の教育施策の動向 注1)
	開始年齢	年限(年)	開始年齢	年限(年)	
アメリカ	3	3	6	12	・初等中等教育法の改正として、「すべての生徒が成功するための教育法(Every Student Succeeds Act[ESSA])」が2015年に成立。同法は、すべての子ども(経済的に不利な子どもや人種・民族グループ、障害のある子ども、英語学習が必要な子ども)の教育格差の是正、機会均等を目指している。
イギリス	3	2	5	11	・「Green Paper (政策提案書)」を踏まえて、「Special Educational Needs and Disability Code of practice: 0 to 25」(Ministry for Education, 2014)が発行された。0歳～25歳までの継続支援、当事者や家族の意思を反映した支援の決定、教育・保健・福祉の協力・連携の義務化とEHCプラン(Education, Health, Care Plan)の導入がなされた。
イタリア	3	3	6	12	・通常の学校の教員向けに、障害のある子どもの指導に関するガイドラインや特別な配慮を必要とする子どもの指導に関するガイドラインを示し、インクルーシブ教育の再認識を促している。また、現職教員の研修を義務づけ、専門性の向上に努めている。
オーストラリア	4	1	5	10	・1992年に施行された「障害者差別禁止法」の内容が、学校教育等でどのように進められているかについて把握するため、2015年から「全国統一情報収集プログラム(Nationally Consistent Collection of Data on School Students with Disability)」が開始された。これにより、全国の義務教育段階のすべての学校が実施している合理的調整や支援、それらの水準を可視化している。
韓国	3	3	6	9	・「第4次特殊教育発展のための5ヵ年計画(13～17年)」において、11の重点課題を明記した。障害のある乳幼児教育の充実、障害のある子どもの人権保護及び教育の強化、インクルーシブ教育環境での障害のある子どもへの支援の強化、生涯教育の機会拡大と改善等が進められている。
スウェーデン	3	4	7	9	・知的障害特別学校に在籍する子ども数の増加により、2009年にアスペルガー障害の子どもは通常の学校で支援する方針が明示された。2018年の秋学期から就学前学級を義務化し、10年間の義務教育制度に移行する方針が打ち出されている。
フランス	3	3	6	11	・障害のある子どもは、基本的に通常の学級での受け入れが促進されている。支援のために一人一人の状況に応じた個人教育計画(PPS)が策定される。注2)
フィンランド	3	4	7	10	・就学前教育が、2001年からすべての子どもに権利として保障されている。2015年8月から、6歳の就学前教育が義務化されている。 ・近年の教育改革に関する論点は、就学前教育とケアの改革、一般中等教育におけるカリキュラム改革、試験の電子化、職業教育の改革、高等教育への入学、成人教育の充実、資金調達、学習環境に焦点化したICTである。

注1) フランス以外の国については、本研究所インクルーシブ教育システム推進センター客員研究員による調査報告書(2018)から引用した。

注2) 出典:「諸外国の初等中等教育」(文部科学省, 2016)

平成29年度トピックス

①世界自閉症啓発デー2017

桜が満開となった4月8日（土）、「たいせつなことを あなたに きちんとつたえたい ～発達障害のこと～」をテーマに全社協・灘尾ホールにて開催されました。シンポジウム（1）「地域作りのリーダーの思い」では、兵庫県尼崎市長、静岡県藤枝市長、沖縄県中小企業家同友会から、児童期の発達支援に関する施策や障害のある方への就労支援の取組が紹介されました。

シンポジウム（2）「効果的な伝え方の工夫（マスメディア）」では、報道関係者と一般社団法人代表より、障害のある方の特性を多くの人に適切に理解してもらうためのマスメディアの在り方について意見交換が行われました。

シンポジウム（3）「身近な人の理解」では、発達障害のある御本人の心情や家族としての思いを綴った作文の紹介、一緒に生活する中でお互い思っていることについての話しがありました。また、会場には自閉症のある方の作品や応援メッセージも展示されました。本研究所では、今後も様々なイベントや啓発事業を通して、自閉症をはじめとする発達障害のある方への支援がより一層充実するよう、情報普及に努めてまいります。

○世界自閉症啓発デー公式サイト→

<http://www.worldautismawarenessday.jp/>



写真1 シンポジウムの様子

②ブラインドサッカー体験会 in NISE

4月22日（土）に本研究所体育館において、「ブラインドサッカー体験会 in NISE」を開催しました。当日は、地域のサッカーチームに所属する子ども達を中心に、定員を超える95名の方にご参加いただきました。

体験会では、冒頭に日本ブラインドサッカー協会の講師よりルールや言葉での伝え方に関する説明があり、講師の指導の下、参加者がアイマスクを着用し、パスやシュートなど基本的な動作についての練習を行った後、最後にチーム対抗戦が行われました。

帰り際に、また体験したいという子ども達の声が多かったことがとても印象的でした。

なお、本研究所体育館やフットサルコート等の体育施設は、外部の方々にもご利用頂けますので、機会がありましたら是非ご活用ください。



写真2 アイマスクを着用し体験する参加者

③高等学校における通級による指導に関わる指導者研究協議会

5月8日及び9日の2日間、標記第1回指導者研究協議会（3回連続型）を本研究所において開催しました。本研究協議会は、次年度から実施される「高校通級（高等学校における『通級による指導』）」の円滑な実施に向けて、指導的立場にある教職員による研究協議等を通じ、担当者の専門性の向上及び高

校通級の理解推進を図ることを目的として、新たに開催したものです。第1回は、全国から担当指導主事や高校等教員100名が受講しました。

1日目は、文部科学省による最新の政策動向「高校通級の導入に向けての準備について」の説明に続いて、本研究所による講義「高等学校における特別支援教育の充実と通級による指導の役割」と15班に分かれての班別協議を行いました。

2日目は、1コース（指導主事）、2コース（教員）で『高校通級』に係る教育委員会（学校）の取組について」の受講者からの取組発表が行われました。さらに、班別協議として各受講者から提出のレポートに基づく報告や最新の情報等について活発な協議・意見交換がなされました。

なお、本研究協議会では、田中・庄司両特別支援教育調査官に、両日参画いただきました。



写真3 田中調査官による説明

④平成29年度特別支援教育における ICT 活用に関する指導者研究協議会

7月20日及び21日の2日間、標記指導者研究協議会を本研究所において開催しました。研究協議会は、インクルーシブ教育システムの充実を目指し、障害のある幼児児童生徒に適切な指導・支援を行う上で必要な ICT 活用について、指導的立場にある教職員による研究協議等を通じ、各地域の特別支援教育における ICT 活用の推進を図ることを目的としています。本年度は、全国から特別支援学校、小・中学校等教員や指導主事等80名が受講しました。

1日目は、文部科学省による最新の政策動向「新学習指導要領を踏まえた ICT 活用」の説明に続いて、

研究紹介として本研究所で行われた「タブレット端末等 ICT 機器を活用した指導の専門性」に関する研究の発表を行いました。

2日目は、1コース（指導主事）、2コース（教員）に分かれて「ICT 活用の推進に向けた教育委員会（学校）の取組について」のテーマにより、ICT 活用実践演習室において各班の演習を行うとともに、大阪市教育委員会の平岡昌樹総括指導主事と、長野県稲荷山養護学校の青木高光教諭より特色ある取組の発表が行われました。さらに、計11班に分かれて各受講者から提出されたレポートに基づく報告や最新の情報等について、熱心な協議・意見交換がなされました。

⑤平成29年度特別支援学校寄宿舎指導実践協議会

7月27日（木）、本研究所において平成29年度特別支援学校寄宿舎指導実践協議会を、全国特別支援学校長会（以下、全特長）との共催により開催しました。寄宿舎指導員の全国レベルでの研修会、情報交換の場は非常に少なく、各都道府県教育委員会等から推薦された62名の寄宿舎指導員等が参加しました。

まず、午前中は文部科学省による「特別支援教育の動向、施策等について」と題した行政説明、続いて、全特長副会長である東京都立文京盲学校長桑山一也氏による「多様な教育的ニーズに応じる寄宿舎指導の在り方～私だからできる、とっておきの方法～」と題した基調講演を行いました。この中では、先頃告示された新学習指導要領についても寄宿舎指導に関連付けて説明されました。

午後からは、視覚障害教育、聴覚障害教育、知的障害教育、肢体不自由教育・病弱教育の各障害種に分かれて部会別協議を行いました。寄宿舎生の多様化（障害の重度・重複化、年齢幅）、入舎生数の減少、避難訓練の実施方法、寄宿舎だからこそできる指導、寄宿舎指導員が日頃抱えている課題やその工夫などが協議されました。

⑥平成29年度 特別支援学校「体育・スポーツ」実践指導者協議会

2020年のオリンピック・パラリンピックの開催や、障害者の生涯学習の推進が求められる中、学校教育

における授業や部活動等を通じて、幼児児童生徒の体育・スポーツ活動のさらなる充実が期待されています。当研究所では、特別支援学校教員の体育・スポーツに関する指導力向上を目指した新規事業として、8月18日（金）に標記協議会を全国特別支援学校長会との共催で開催しました。

午前中は、障害者スポーツに関する行政説明や特別支援学校の体育・スポーツの指導に関する調査報告や講演、また2カ所の自治体・学校の実践状況について報告がありました。午後は、「ボッチャ」を通じた実践交流を行い、練習の進め方やコーチング等について学びました。参加者からは、多岐にわたる内容の情報を得ることができ、日々の実践に生かしていきたいといった感想が多数寄せられ、好評のうちに終了しました。



写真4 ボッチャによる実践交流

⑦平成29年度研究所（NISE）公開

11月11日（土）、「つかめ情報！がつつり体験！つながる特総研！」というテーマで平成29年度研究所公開を開催し、地域の方を中心に多くの方にご参加いただきました。

昨年度に引き続き、障害種ごとの体験型展示スペースを対象としたスタンプラリーを実施し、家族連れを中心に多くの方が台紙を持って、各展示スペースでオリジナルスタンプを押しながら所内を巡る様子が見られました。

その他、渡辺元智氏（横浜高校野球部前監督）による講演及び穴戸理事長との対談や特別支援教育の視点からの授業づくり体験、障害者スポーツ体験として車椅子バスケットボールの体験会、昨年度好評

でありました筑波大学附属視覚特別支援学校の生徒と教員による「あん摩マッサージ」体験など幅広い内容の催しを行いました。

さらに新たな試みとして、ホスピタル・クラウン（道化師）によるパフォーマンスや白杖の妖精「つえぽん」が登場し、点字ブロックに関する啓発を行ったり、障害のある子どももいない子どもも受入れ可能な託児コーナーを設置したりしました。

また、開催に当たり、地元の横須賀市立横須賀総合高等学校の生徒8名にもボランティアとしてご参加いただくなど、多くの関係者の方々にご協力いただきました。

当日は天候も回復し、昨年度の2倍以上の919名の方々にお越しいただきました。特に子ども達が多かったこともあり、どの会場も大変活気があって、普段の研究所とは異なり、終始賑やかな雰囲気に包まれていました。



写真5 クラウンとつえぽん

⑧平成29年度交流及び共同学習推進指導者研究協議会

11月16日及び17日の2日間、交流及び共同学習推進指導者研究協議会を本研究所において開催しました。

本研究協議会は、インクルーシブ教育システムの充実をめざし、各都道府県等において障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒との交流及び共同学習を推進する立場にある教職員による研究協議等を通じ、各地域における交流及び共同学習と障害の理解推進に資することを目的として、毎年開催しているものです。本年度は、全国から特別支援学

校、小・中学校等教員や指導主事等73名が受講しました。

1日目は、文部科学省による最新の政策動向「交流及び共同学習をめぐる現状と課題」の説明に続いて、研究所から「地域実践研究『交流及び共同学習の推進に関する研究』平成28・29年度中間報告」の研究紹介を行いました。その後、特色ある取組として、高知県教育委員会から「居住地校交流推進に向けての市町村との連携について」、北海道名寄市立名寄西小学校からは「小学校における交流及び共同学習を支える環境づくりと学校づくり」という内容で発表が行われました。

2日目は、3分科会4班に分かれ、研究協議が行われました。第一分科会では「交流及び共同学習を推進する上での学習活動の工夫」、第二分科会では「居住地における幼児児童生徒の交流及び共同学習の推進」、第三分科会では「交流及び共同学習を推進する上での行政的取組」をテーマに各受講者のレポートに基づく報告や最新の情報について活発に協議がなされました。最後に、各班の協議内容を報告し合い、文部科学省の萩庭特別支援教育調査官からの指導・助言をいただきました。

⑨平成29年度国立特別支援教育総合研究所インクルーシブ教育システム普及セミナー（九州・沖縄地区及び、中国・四国地区）

本普及セミナーは、本研究所のインクルーシブ教育システム推進センターの活動内容や、各地で実施されているインクルーシブ教育システム構築に向けての取組を、より多くの方に知っていただくことを目的としております。今年度は、九州・沖縄地区及び、中国・四国地区を対象に行いました。

九州・沖縄地区では、沖縄県教育委員会との共催で、平成29年12月16日（土）に、中国・四国地区では、岡山県教育委員会との共催で、平成29年12月17日（日）に開催しました。両地区とも、100名を越える方々にご参加いただきました。

各地区のセミナーでは、第1部本研究所の活動内容の報告、第2部各地区における取組報告という内容でした。

沖縄県では、読谷村立古堅小学校の崎濱朋子校長

先生から、「ともに楽しみ学び育つ教育実践」及び、琉球大学の城間園子先生から「沖縄県におけるインクルーシブ教育システム構築の現状及び課題」についてご報告をいただきました。

岡山県では、津山市立北小学校の吉田英生校長先生から、「センター的機能や通級指導教室の充実」、岡山県特別支援教育専門家チーム員の大岡和子先生から、「就学前の発達支援事業」及び、勝央町立勝間田小学校の岡部雅弘先生から、「通常の学級における特別支援教育ブロックリーダー活用事業」について、ご報告をいただきました。

各地区の普及セミナーの参加者からは、「インクルーシブ教育システムの現状、これから求められる事がとてもわかりやすかった」、「すぐ取り組める事例もあり、学校全体としてできるところから取り組んでいきたいと思う」等、多くの感想が寄せられました。

本普及セミナーの実施に当たっては、沖縄県教育委員会や岡山県教育委員会をはじめ多くの方にご尽力いただきましたことに感謝申し上げます。当日の様子については、今後本研究所 Web サイトでも紹介する予定ですので、ご覧いただければ幸いです。



写真6 中国・四国地区（岡山）会場での様子

⑩第3回 NISE 特別支援教育国際シンポジウム

本研究所では1月20日（土）、東京都千代田区の一橋講堂にて「第3回 NISE 特別支援教育国際シンポジウム」を開催しました。当日は、全国から230名を超える方にご参加いただきました。

本年度は、「インクルーシブ教育システムの推進－日英の取組の現状から、今後を展望する－」という

テーマで、イギリス（イングランド）の通常の学校や特別学校での障害のある子どもへの指導・支援の実際についての本研究所海外派遣研究員による実地調査結果報告及び本研究所のインクルーシブ教育システムに関する研究紹介を行いました。その後、基調講演としてイギリス・リーズ大学スーザン・ピアソン博士から「インクルーシブ教育に向けた道のり」と題して、イギリスの取組をご紹介いただきました。ディスカッションでは、広島大学大学院川合紀宗教授に指定討論者として加わっていただき、当事者の願い（アスピレーション）を軸として、合意形成への理解を深めました。

今後も本研究所は引き続き国際シンポジウムを開催し、インクルーシブ教育システムに関する海外の動向について、情報収集、発信に努めていきたいと存じます。



写真7 講演するスーザン・ピアソン博士

⑪世界自閉症啓発デー in よこすか

平成29年度障害者週間キャンペーン YOKOSUKAの一環として、1月24日（水）横須賀市生涯学習センターまなびかんにて、「知ろう、つながろう ～自閉症のある子供が学びやすい学校や暮らしやすい社会をめざして～」をテーマに開催しました。本年度は、教員研修とワークショップの二部構成としました。教員研修では、「自閉症児の教育で大切なこと」について横須賀市内の学校の特別支援教育コーディネーター等の先生方が研修しました。ワークショップでは、教材教具の紹介、心理的疑似体験、研修講義の視聴、本研究所の研究紹介の他、筑波大学附属久里浜特別支援学校及び横須賀市内特別支援学級の

作品展示等、横須賀市立横須賀総合高等学校の福祉の授業の紹介と同校生徒による自閉症に関する研究発表を行いました。保護者や民生委員・児童委員の皆さんなど、たくさんの方々にご参加をいただきました。心より感謝申し上げます。

なお、本イベントは、本研究所と筑波大学附属久里浜特別支援学校、横須賀地区自閉症児・者親の会、横須賀市教育委員会との共催で実施しました。



写真8 高校生による研究発表

⑫平成29年度地域実践研究フォーラム

地域実践研究フォーラムは、本研究所の地域実践研究事業に参画している都道府県市において、地域実践研究の成果を速やかに普及し、インクルーシブ教育システム構築の推進に資することを目的に行っています。平成29年度は指定研究協力地域である青森県、埼玉県、千葉県、静岡県、長野県、和歌山県、奈良県にて開催しました。

各県で行われました地域実践研究フォーラムの概要は次のとおりです。

青森県、埼玉県、千葉県は「インクルーシブ教育システム構築に向けた研修に関する研究」に参画しました。教員研修や高等学校の取り組みの現状の研究報告を行い、これからの校内外における教員研修システムや学校体制づくりの在り方を考えました。和歌山県と奈良県は「地域におけるインクルーシブ教育システム構築に関する研究」に取り組みました。地域における学校間連携の現状や個別の教育支援計画の活用状況等の研究報告を行い、インクルーシブ教育システム構築に向けた地域の体制整備について理解を深めました。静岡県は「交流及び共同学習の推進に関する研究」に参画しました。静岡県教育委員

会指定による特別支援学校の研究成果と地域実践研究における教育委員会及び小学校への訪問調査の研究報告を行い、今後の交流及び共同学習の具体的な進め方について考えました。長野県は「教材教具の活用と評価に関する研究」に取り組みました。長野県内の特別支援教育における ICT 機器の活用の現状と取組に関する調査、及び ICT 機器の活用の実際に関する研究報告を行い、学校における ICT 機器の更なる普及を考えました。

各県において、特別支援学校、幼稚園、認定こども園、小学校、中学校、高等学校の教員、県教育委員会および市町村教育委員会の職員などおよそ60人から300人の方々が参加し、熱心に研究報告を聞くとともに活発な質疑応答も行われました。地域実践研究フォーラム終了後の参加者アンケートからは、本研究所及び地域実践研究事業に対する期待や要望が多く寄せられました。



写真9 会場風景

さらなる充実の視点からー」、シンポジウム「新学習指導要領に関する、多様な学びの場における取組や課題について」、そして、二日目には、研究所の研究報告（基幹研究と地域実践研究）、発達障害の理解啓発セミナー及び教材等の展示、演習を含めた支援機器等展示会を実施しました。

最終的に、811名の参加があり、活発に協議を行うなど、無事に終了することができました。なお、幼小中高の教員の参加は229名と例年に比べると多くの方に参加頂きました。ご参加いただいた皆さま、ありがとうございました。

当日の内容や様子については、下記の Web サイトにて掲載しますので、ご覧ください。

なお、次年度は、諸事情により会場の変更を予定しています。充実したセミナーとなるように企画・運営を行いますので、メルマガ、ホームページ等でご確認ください。

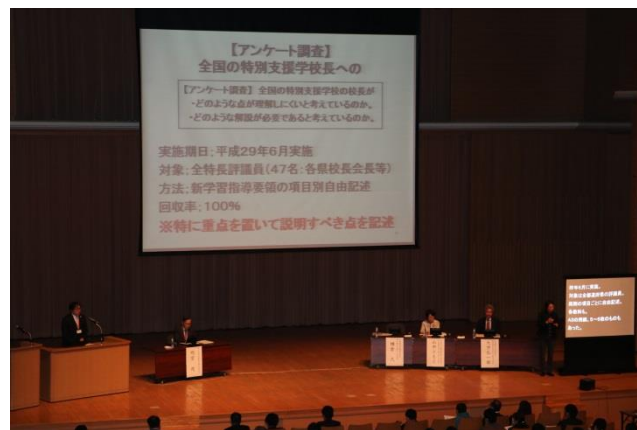


写真10 シンポジウムの様子

⑬平成29年度国立特別支援教育総合研究所セミナー

本研究所では、中期目標「特別支援教育に関する教育現場等関係機関との情報共有及び研究成果の普及を図る」ために、研究所セミナーを毎年度開催しています。今年度のテーマは「インクルーシブ教育システムの推進～多様な学びの場における特別支援教育の役割～」とし、平成30年2月16日（金）、17日（土）の2日間、国立オリンピック記念青少年総合センターを会場として実施しました。

初日は、行政説明の後、基調講演「新学習指導要領等を踏まえた教育の展開ー特別支援教育の推進と



写真11 タブレット端末を用いた教材作成

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル編集委員

新 平 鎮 博 (編集委員長)

小 澤 至 賢 (編集主幹)

山 本 晃

杉 浦 徹

玉 木 宗 久

深 草 瑞 世

荒 木 昌 美

齊 藤 光 男

筒 井 純

田 中 信 暁

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル 第7号

平成30年3月発行

代 表 者 宍 戸 和 成

編集兼発行者 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

URL : <http://www.nise.go.jp/>

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル
<http://www.nise.go.jp/>

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585
神奈川県横須賀市野比5-1-1