

専門研究 A

障害のある子どもの今後の教育についての基礎研究 -インクルーシブ教育システムの構築にむけて-

(平成21年度～22年度)

研究成果報告書

平成23年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

目 次

1	研究の目的	1
	(1) 研究の趣旨	
	(2) 研究の内容	
2	障害の特性を踏まえた配慮の現状に関する訪問調査について	3
	(1) 視覚障害のある児童生徒への配慮の現状	
	(2) 聴覚障害のある児童生徒への配慮の現状	
	(3) 肢体不自由のある児童生徒への配慮の現状	
	(4) 病弱・身体虚弱児童生徒への配慮の現状	
	(5) 言語障害のある児童生徒への配慮の現状	
	(6) 自閉症のある児童生徒への配慮の現状	
3	知的障害のある児童生徒の「交流及び共同学習」の現状について	36
4	海外のインクルーシブ教育システムに関する訪問調査について	39
	(1) 韓国におけるインクルーシブ教育の調査報告	
	(2) 西オーストラリア州におけるインクルーシブな教育のシステムとその展開	
	(3) カナダオンタリオ州におけるインクルーシブ教育の調査について	
5	まとめ	84
	資料編	89
	(1) アメリカ合衆国におけるインクルーシブな教育のシステムと展開 ー通常の教育カリキュラムへのアクセスとそこでの進歩ー	
	(2) イギリスの Special Educational Needsの制度とインクルーシブ教育	

1 研究の目的

(1) 研究の趣旨

我が国では、障害者の自立と社会参加の一層の促進を図るため、平成5年に障害者基本法が制定され、ノーマライゼーションの理念を実現するための取組が進められている。平成16年の障害者基本法の一部改訂では、第14条に、「国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない」ことが示され、現行の学習指導要領にも交流及び共同学習のことが明記されるに至っている。国際的な動向では、平成19年9月に障害者の権利に関する条約に署名を行っている。この同時期の平成19年8月に、季刊「特別支援教育」（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課編集，2007）では「障害のある子どものために、一人ひとりが考えよう」と題した巻頭言が掲載され、その中で「教育制度はよりインクルーシブな方向へ移行していくことは国際的な潮流である」ことが述べられている。平成21年の本研究着手時点で約20ヶ国であった障害者の権利に関する条約の批准国は、平成23年の1月には、97ヶ国が批准を行っている状況となっており、我が国においては、インクルーシブ教育システムの構築の検討が喫緊の課題になってきている。

児童生徒の教育は、学習指導要領にもとづいて行われており、その中で、障害のある子どもの教育活動においては、とりわけ特別支援学校の学習指導要領が重要な役割を担っている。平成21年3月に改訂された、特別支援学校の新しい学習指導要領では、主な改善事項として次の4点の方針が、文部科学省より示された。

- ・障害の重度・重複化，多様化への対応
- ・一人一人に応じた指導の充実
- ・自立と社会参加に向けた職業教育の充実
- ・交流及び共同学習の推進

昭和54年の養護学校義務制開始以来、約10年ごとに学習指導要領が改訂されてきたが、主な改善項目として交流及び共同学習が示されたことは、障害者基本法の方向性が反映されたものと言えよう。交流及び共同学習は、これからの共生社会の形成を視野にいたした教育活動であり、この点で、今後のインクルーシブ教育システムの構築に深く関係する事項と言える。これらの状況を踏まえて、ナショナルセンターとしてインクルーシブ教育システムの構築に資することができるよう、本研究では、基礎的な研究段階として、現状での障害のある児童生徒が小・中学校で学習する場合の配慮を把握し、その内容の整理を行うとともに、海外の関連情報の収集を目的に研究に取り組んだ。

(2) 研究の内容

- ① 小・中学校の中で学習している障害のある児童生徒が、通常の学級で学習する際の障害特性に配慮した指導方法等について、訪問調査を行い配慮の現状をまとめた。
- ② 海外でのインクルーシブ教育に関する情報について、韓国，カナダ，オーストラリアの状況については実際に当該国を訪問し、その地域の制度等の調査を行った。また、アメリカ，イギリスについては、公開されている情報を整理し、資料の作成を行った。

引用 「特別支援学校学習指導要領等の改訂のポイント」，特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告参考資料 P41， http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2010/04/02/1292033_2.pdf（アクセス日 2011/02/28）

2 障害の特性を踏まえた配慮の現状に関する訪問調査について

本章では、小・中学校で学習している障害のある児童生徒の状況について訪問調査を行い、教科学習等を行う上での配慮の現状を整理した。なお、訪問調査に先だって障害のある児童生徒の教育について、障害ごとの整理を行っている。訪問調査は次の通りである。

(1) 障害のある児童生徒への配慮の現状を整理する方法

① 調査対象と調査場面

- ア 視覚障害のある児童生徒，聴覚障害のある児童生徒，肢体不自由のある児童生徒，病弱・身体虚弱のある児童生徒，言語障害のある児童生徒，自閉症のある児童生徒（*調査対象の児童生徒は知的障害は伴っていない）
- イ 小・中学校で学習している上述アの障害のある児童生徒で，通常の学級で学習をしている時の配慮が明確になるように整理を行う。

② 訪問調査の事前準備

- ア 現行制度における障害のある児童生徒の教育について把握する。
 - a 現在の学校教育制度を踏まえて，公表されている文献等を調査する。
 - b 現状の理解において，歴史的な経緯の説明が必要な場合は，その内容を確認する。
- イ 現在の特別支援学校，特別支援学級，通級による指導の対象者を踏まえ，配慮事項について概要を整理する。（言語障害，自閉症は特別支援学級及び通級による指導）

③ 訪問調査

- ア 当該障害の特別支援学級あるいは通級指導教室が設置されている小・中学校を訪問調査し，準備段階で把握していた配慮を学校現場で確認するとともに，事前準備段階以外にも，配慮事項が展開されていた場合は，その内容を調査する。
- イ 各障害種とも2名以上の複数の研究員で調査を行う。
- ウ 調査期間 平成21年10月～平成22年12月

(2) 調査内容の整理の方向性について

障害ごとの特別な背景がある場合は，配慮事項の整理の際に必要な事項を記載する。配慮については，施設設備，学習環境，教材，指導上の配慮など，多岐にわたることが想定されるが，本研究が基礎的な研究段階であるため，明確な分類ができなくても，情報として整理を行う。

以上のような手順で得られた内容について，障害ごとに報告を行っている。

なお，知的障害の児童生徒については，次の第3章に交流及び共同学習の現状として整理を行っている。

2 (1) 視覚障害のある児童生徒への配慮の現状

1 現行制度における視覚障害のある児童生徒の教育について

(1) 視覚障害のある児童生徒の教育の場

現在、我が国において視覚障害のある児童生徒が学習する場としては、次の4つの形態が想定されている。視覚障害者を教育する特別支援学校（盲学校）、弱視特別支援学級、通級による指導（弱視）、そして通常の学級において適切な配慮を行いながら指導するというものである。

このうち、通常の学級における指導を除く他の3つの場については、平成14年に文部科学省初等中等教育局長通知として出された「障害のある児童生徒の就学について」に示されている。これによると、各教育の場における視覚障害のある児童生徒の障害の程度は次の通りである。

①視覚障害者を教育する特別支援学校（盲学校）の対象者

「両眼の視力がおおむね0.3未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度のもののうち、拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が不可能又は著しく困難な程度のもの」

ここで注目されるのは、従前の規定では視力0.3未満の場合は盲学校へ就学することが原則であったものを、視力の程度を「おおむね0.3未満のもの」と幅広く捉えることができるようにした点である。

また、文中で用いられている「拡大鏡」とは、近用の弱視レンズであるルーペ、あるいは拡大読書器、また、遠用の弱視レンズである単眼鏡を指している。

②弱視特別支援学級

「拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度のもの」

ここでは、視力等の視機能の程度については特に明示していない。

実際には、自立活動等の指導において、ルーペや単眼鏡などの視覚補助具の使用訓練や道具の使用、個別による教科指導等を通じて、小・中学校の弱視特別支援学級で学習することが可能と判断される弱視の児童生徒がその対象となる。

③通級による指導（弱視）

「拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの」

ここで言う「一部特別な指導」とは、視覚障害者を教育する特別支援学校や弱視特別支援学級の教育課程に一つの領域として位置付けられている自立活動の指導と、通常の学級において不十分となった場合の教科の補充等を指している。

(2) 視覚障害のある児童生徒の教育の実態

特別支援教育資料（平成21年度）によると、2009年度において設置されている特別支援学校（視覚障害）は、表1に示したように68校で3,412人が在籍している。同様に弱視特別支援学級は小・中学校を合わせて298学級、359人、通級による指導（弱視）を受けているのは小・中学校合わせて155人となっている。

表 1 視覚障害のある幼児児童生徒の現状（2009年5月現在）

特別支援学校数 (視覚障害)	学級数		在学者数				
			幼稚部	小学部	中学部	高等部	計
68 校	1,271 学級		254 人	669 人	495 人	1994 人	3,412 人
特別支援学級数 (弱視)	小学校		中学校		合 計		
	学級数	児童数	学級数	生徒数	学級数	児童生徒数	
	225 学級	271 人	73 学級	88 人	298 学級	359 人	
通級による指導 (弱視通級指導教室)	小学校		中学校		合 計		
	139 人		16 人		155 人		

それぞれの場における特徴を挙げると、視覚障害者を教育する特別支援学校（盲学校）の在籍幼児児童生徒数は年々減少傾向にあり、ピーク時（1959年頃）の約3分の1程度となっている。

また、それとは反比例するように、視覚障害以外に知的障害など他の障害を併せ有している幼児児童生徒の割合は年々増加しており、幼稚部と小・中学部における重複学級在籍率は約47%となっている。

これとは対照的に、弱視特別支援学級の設置校数は増加傾向にある。しかし、在籍児童生徒は、その約85%が学級担任一人と在籍児童生徒一人という、いわゆる一人学級となっている。

1993年に制度化された弱視通級指導教室で指導を受けている児童生徒数は、小学校においては2002年度以降より微減傾向が続いているが、中学校においては、ほぼ横ばいとなっている。

これらとは別に文部科学省が実施した2009年の調査によると、全国の全ての小学校、中学校、高等学校、特別支援学校に在籍している児童生徒の中で、点字教科書や拡大教科書などを必要としている視覚障害のある児童生徒は、小学校段階で3,449人、中学校段階で1,541人、高等学校段階で1,835人、合計で6,825人と報告されている。

2 視覚障害のある児童生徒への配慮の内容

視覚障害のある児童生徒への配慮は、視覚障害の特性に応じた配慮を意味しており、まず、視覚障害がどのような障害であるかを整理してみたい。

視覚障害は、その名のごとく視覚情報が得られない、あるいは得ることに困難がある感覚障害である。このことからコミュニケーション手段として普通文字にアクセスできない、あるいはできにくいという困難が生ずることになる。また、視覚情報が遮断されることにより行動が制限される、あるいは移動が困難になるという意味での行動障害である。また、視覚障害は他の障害に比べて発生頻度が低いことから、特に、通常の学級で学んでいる視覚障害のある児童生徒にとっては、同じような境遇にいる仲間たちとのコンタクトが極端に少なくなるという状況も起こりうる。

上述した視点により、視覚障害のある児童生徒に対する配慮として以下の諸点を挙げることにする。



写真1 盲児童生徒用点字タイプライター



写真2 弱視児童生徒用ルーペと単眼鏡

(1) 情報保障

- ① 普通文字，点字の指導
- ② 拡大教科書，点字教科書の給与
- ③ 教材の拡大，点字化・点図化，視覚障害に特化した教具
- ④ 視覚補助具の提供と指導（近用・遠用弱視レンズ，拡大読書器）

(2) 環境の整備

- ① 校地・校舎内の環境整備
- ② 教室内の環境整備

(3) 行動の制限への対応

- ① 白杖による歩行指導
- ② 介添えによる移動

(4) 心理面への対応

- ① サマースクール，フォローアップ事業等の実施
- ② 各種通信等による情報提供

3 視覚障害のある児童生徒に対する配慮に関わる具体的な対応

上述した配慮の内容について，それぞれの具体的な対応について簡潔に述べることとする。

(1) 情報保障

視覚障害のある児童生徒に対する配慮として，まず考えなければならない対応はコミュニケーションのリテラシーとしての文字の読み書きを保障することである。視覚障害により普通文字の読み書きができない場合には，その代替手段として点字を習得させることが不可欠である。特に点字の読みについては一朝一夕に習得することが困難であることから，計画的，系統的に指導を進める必要がある。同様に，弱視の児童生徒に対しては文字や図などの視物を拡大することにより正確な視覚情報を適切に提供することが不可欠である。このほか，点字教科書や拡大教科書の給与，日常的な学習活動において使用される教材の点字化や拡大，触覚教材の提供なども配慮に含まれる。

また，点字の初期指導と同様に弱視児童生徒に対しては，近用弱視レンズ（ルーペ）や遠用弱視レンズ（単眼鏡），拡大読書器の系統的な指導を行うことも重要である。

(2) 環境の整備

環境の整備については、校地・校舎内の環境整備と教室内の環境整備という視点で配慮を行う必要がある。

校地・校舎内の環境整備については、全般的な留意事項として視覚障害のある児童生徒が歩行するに際し危険な場所がないか、校舎内で暗い場所やまぶしくて見えにくい場所はないか等を調べておく必要がある。もし、危険な場所や段差などが認められ、それが除去できない状況であれば、注意喚起のために蛍光色の塗料を塗布するなどの対策を講ずる必要がある。その上で、校門から校舎入り口（玄関）まで等、必要に応じて誘導ブロックを敷設することも考慮すべきである。

校舎内については、教室等の表示や掲示物の工夫、触って区別が付けられる目印等、視覚的・触覚的な手掛かりを用いることで盲や弱視の児童生徒が適切に学校環境を把握するとともに安全に活動できるための配慮を行わなければならない。

教室環境については、まず、盲や弱視の児童生徒が教室内を移動する際に妨げとなる障害物がないか、移動等の際に机等の家具の配置が適切であることを確かめる必要がある。また、天候等により極端に暗い場所や明るい場所がないかを調べることである。特に、晴天の場合は屋外からの太陽光が直接入り込むことが多く、そのような場合は机上などが反射してまぶしかったり、窓のさんや柱が教室内に陰を作って部分的に暗くなることもある。そのような場合には、あえてカーテンで遮光し、天井からの照明でまんべんなく照度を保たなければならない。

また、視覚障害のある児童生徒が使用する机周りについても配慮が必要となる。まず、点字使用の児童生徒については点字タイプライターや点字教科書などを用いて学習を行う必要があることから、通常のものよりも天板が大きな机を用意する必要がある。

また、弱視の児童生徒については低視力により視距離が短くなり、どうしても前屈みの姿勢になってしまうことから、正しい姿勢保持のために書見台・書写台を併用すること、また、照度が十分に確保できない場合は机上灯を設置することも考慮すべきである。

さらに、個人用のロッカーや棚には触覚的な目印や蛍光色などで遠くからでも分かりやすい目印を付けるなどの工夫も必要である。

(3) 行動の制限への対応



写真3 弱視児童生徒用拡大教科書



写真4 点字誘導ブロックと手すり

視覚障害のある児童生徒、特に盲生が単独で行動する場合、その周囲の状況を的確に把握しながら移動することになる。その場合、上述したように環境が整備されていたとしても、行動する児童生徒自身が移動能力を身に付けていなければ実際に単独で行動することは出来ない。つまり、単独での歩行や移動は、空間関係に関する概念形成が図られており、白杖の操作技能が身につくまで初めて可能となるのである。したがって、校舎内外や教室環境の整備とともに、しかるべき時期に適切な歩行指導を行うことが極めて大切となる。

また、教室間の移動や校外活動などにおいては、支援員・介護員などの専任の担当者が担うか他の児童生徒が担うかは別として、必要に応じて介添えによる支援を保障することも必要である。

(4) 心理面への対応

全児童生徒に占める視覚障害のある児童生徒の割合は0.03%程度であると推定されており、この値は1万人につき、3人程度ということになる。つまり、500人規模の小学校に換算すると10校に1人か2人しか在籍していないことになる。したがって、特に小・中学校等に在籍している視覚障害のある児童生徒にとって、自分と同じような境遇に置かれている仲間に出会う機会は希である。

視覚障害のある児童生徒にとって、このような状況は仲間意識を持つという意味では非常に厳しい環境と言える。しかし、この仲間意識を持つという感情は、自尊感情を高めたり、前向きに学校生活を送ろうとする動機付けを図る上では必要不可欠であると考えられる。なぜなら、子どもたちは自分と同じ境遇にいる仲間がいることにより、個々人が抱える悩みや苦勞などについて共通理解を図ることが出来たり、頑張っている仲間の姿を見て刺激を受け、それが次への新たな動機付けとなるからである。

したがって、特別支援学校（視覚障害）以外の学校に在籍している視覚障害のある児童生徒に対しては、特別支援学校（視覚障害）が主催するサマーキャンプ等の行事等へ参加したり、特別支援学校（視覚障害）の卒業生に対してはフォローアップに関するイベントへの参加を呼びかけることなどが必要となる。また、各種イベントや新しい機器の紹介などを含めた情報提供については、学校便りや学級通信などを通して周知を図ることとともに、自分が所属している場所があるということ意識することにより、前向きに学校生活を送ることができるよう励ますことも必要である。

4 早期からの適切な支援を継続することの必要性

上述した配慮の中には、対応することによって直ちに視覚障害のある児童生徒に有益となるものと、それらを楽しむ学習活動において活用することができるようになるまでに一定の準備期間とでも呼ぶべき時間が必要となるものが含まれる。どのようなことかと言えば、例えば、盲の児童生徒に対して教材の点字化を行ったり、点字教科書を給与すれば事足りるということではない。点字を習得するためには一定の期間、継続して系統的な点字の読み書きの指導を行わなければならないのである。さらに、的確な概念形成を図るためには、視覚以外の情報の入手手段として触察の方法を学んだり、白杖による歩行指導にも相応の時間が必

要となる。

同様に、弱視の児童生徒にとっては近用弱視レンズ、遠用弱視レンズ等の視覚補助具の指導も不可欠である。特に、弱視の児童生徒の場合には視機能の感受性期間を考慮すると、遅くとも小学校2、3年生までに適切な視経験を積ませることによって、最大限に視力等の視機能を高める必要があることから、早期からの適切な対応が一層望まれる。

このような早期からの対応については、視覚障害教育に関する専門的な知識や指導技術を有する教師が一定の期間、継続して基礎的な指導を行うことが必要となる。このことについては、視覚障害のある児童生徒が通常の学級に在籍していたとしても、当該の児童生徒の教育的ニーズに応じて、場合によっては一定の期間を特別な場において指導することも考慮すべきである。

これらのことを踏まえると、視覚障害者を教育する特別支援学校（盲学校）の果たすべき役割は極めて大きいと言える。今後、障害のある児童生徒等の学校教育制度が変更されたとしても、現在、視覚障害者を教育する特別支援学校（盲学校）が担っている指導・支援の専門性の担保を保障することが必要であると考えられる。

引用・参考文献

- 1 「障害のある児童生徒の就学について（通知）」、文部科学省初等中等教育局、14文科初第291号、平成14（2002）
- 2 「就学指導資料」、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、平成14（2002）

2（2）聴覚障害のある児童生徒への配慮の現状

1 現行制度における聴覚障害のある児童生徒の教育について

（1）聴覚障害のある児童生徒の教育の場と配慮

文部科学省の就学指導資料（平成14年6月）の解説をもとに、聴覚障害児の教育的ニーズに対応した配慮について整理をすると、聴覚障害のある児童生徒への教育に対応するための特別な指導の場は、特別支援学校（聴覚障害）、難聴特別支援学級、通級による指導（難聴）の教育形態がある。この3つの特別な指導の教育形態は、それぞれに対象となる聴覚障害のある児童生徒の状態が想定されており、障害の状態や程度に応じた配慮の状況は、次の通りである。

① 聴覚障害者を教育する特別支援学校（聾学校）の対象者

特別支援学校（聴覚障害）の対象者は「聴覚に障害があるもののうち、補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが不可能又は著しく困難な程度のもの」と示されており、その状況は次のとおりである。

ア おおむね聴力レベルが60デシベル以上

イ 音や音声の内容の理解が難しい

ウ 裸耳では話が聞こえにくい。大声の会話がやっと聞こえる程度で、補聴器を使わなければ通常の会話での教科の指導は難しい。

エ 補聴器を装用しても聴覚活用だけでの会話は困難になりがちであるため、手話や指文字等多様なコミュニケーション手段の活用が必要である。

オ 幼稚部や小学部では聴覚活用や言語発達のための指導が必要である。

カ 情報の多様化への対応が必要である。

キ 障害の自覚や心理的な諸問題等への対応が必要である。

このような聴覚障害児の特性を踏まえると、特別支援学校（聴覚障害）における教育活動では、次のような配慮が重要になる。

ア 早期からの教育的対応が必要

イ 聴覚障害のある者が、安全に学習できる環境の整備（避難等の緊急時対応）

ウ 補聴器等を使った聴覚の活用（聴覚学習）

エ 手話の活用

オ 発音・発語指導の実施

カ 人間関係形成やコミュニケーションを意欲的に行う態度の育成

キ 言語（語句・文・文章）の意味理解に関する指導

ク 教科の理解を助けるための視覚教材の活用（字幕入り教材、手話教材）

学校の施設設備としては、パトライト等による始業終業の合図、FMや赤外線を使った集団補聴設備、ループ設備を有した教室、聴力測定を行う遮音室などの特別な設備が設けられている。

② 難聴特別支援学級

難聴特別支援学級の対象者は「聴覚に障害があるもののうち、補聴器等の使用によって

も通常の話声を解することが困難な程度のもの」であり、このような児童生徒の聴覚障害の特性は、次の通りである。

ア おおむね平均聴力レベル60デシベル未満

イ 補聴器を使って日常会話ができるが、意味の理解が困難な場合がある。

ウ 言語習得以前に障害が起こると、言語の発達に遅れが見られることがある。

エ 音声言語の受容・表出について特別な指導をすることで、通常の教育課程や指導方法によって学習が進められる。

オ 言語事項に配慮した教科の学習の必要性

難聴特別支援学級の多くは、対象児童生徒が学習する区市町村内の小・中学校に設置されており、学校設置者の判断により、簡易な聴力測定が可能な機器等が備えられている場合がある。

③ 通級による指導(難聴)

難聴通級指導教室の対象者は、「補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが困難な程度の者で、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とするもの」であり、このような聴覚障害児の特性は次の通りである。

ア 通常の学級における教科指導等の学習におおむね参加できる。

イ 障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するための特別な指導や教科の補充指導が部分的・継続的に必要である。

通級指導教室では、教科の補充指導、発音指導、聴覚学習等が行われる。通級指導教室によっては、難聴児童生徒だけでなく、言語障害や発達障害の児童生徒も指導している場合がある。また、聾学校にも通級指導教室を開級している学校があり、小学校や中学校の通常の学級に在籍している難聴児童生徒が、週に数時間、聾学校の通級指導教室に通って特別な指導を受けているケースもある。

(2) 聴覚障害のある児童生徒への配慮の内容

文部科学省の就学指導資料(平成14年)では特別支援学校(聴覚障害)や難聴特別支援学級、通級による指導のそれぞれの教育の場の対象者にもとづいた解説が行われている。これらを、聴覚障害のある児童生徒に対する配慮として整理すると、現段階では以下の諸点を挙げるができる。

① 情報保障

ア 授業での情報保障

a 教員の音声を、FM補聴器や赤外線補聴器を使い確実に児童生徒に届ける。

b 授業や学校行事の際の音声を使った説明等は、必要に応じて事前に活字化しプリント配布する。

c 字幕入りの視覚教材の活用(DVD等ライブラリーの整備と活用)

d 即座に筆談のコミュニケーション対応ができること

イ 人的支援とICTの活用

a 授業に際して、ノートテイク等の支援を行う。

- b 授業説明を，リアルタイムで字幕表示する。
- ウ 手話のできる教員や専門家の支援を活用する

- a 手話を使って教師が授業を行う。
- b 手話通訳者が授業の中で通訳を行う。

② 学校教育活動での音環境等の管理

- ア 学校教育における聴覚障害児児童生徒への安全装置
 - a 避難放送等への対応（パトライト，電子掲示板）
 - b 大雨警報等での休校の連絡について，メール等の連絡手段の事前確認
- イ 聴覚を活用する聴覚障害のある児童生徒への対応
 - a 教室環境下での雑音の除去（机や椅子のひきずり音の軽減の工夫）
 - b コンピュータ等の電磁波を発生する機器のチェック（補聴器・人工内耳等への影響確認）
 - c 健康診断における聴力測定において，医療機関等との連携体制の構築

③ 教科指導における特別な支援

- a 言語に深く関係する教科指導の支援（国語，英語等の教科）
- b 音声聴取に深く関係する指導場面での配慮（音楽，英語のヒヤリング，補聴器等をはずした時の水泳指導等）

④ 心理的な支援

- a 聴覚障害のある児童生徒が，周囲の友達としっかりとコミュニケーションができるための支援
- b 自己の肯定感を成長させる上で，聴覚障害のある児童生徒や先輩との交流の機会の確保
- c 聴覚障害に関する医療や福祉に関する情報収集のための聾学校等との連携

⑤ 理解啓発教育

- a 障害者差別をなくすための理解啓発授業
- b 聴覚障害のある児童生徒の正しい理解のための教職員等への指導
- c 補聴器，人工内耳，手話などについての理解啓発授業
- d 障害に関する指導の専門性を維持発展させるための担当教員の研修

2 聴覚障害のある児童生徒の教育の実態

特別支援教育資料（平成21年度）によると，2009年度において設置されている聴覚障害者を教育する特別支援学校（聴覚障害）は，表2に示したように98校で6,449人が在籍している。同様に難聴特別支援学級は小・中学校を合わせて714学級，1,216人，通級による指導（難聴）を受けているのは小・中学校合わせて1,919人となっている。

表2 聴覚障害のある幼児児童生徒の現状（2009年5月現在）

特別支援学校数 (聴覚障害)	学級数		在学者数				
			幼稚部	小学部	中学部	高等部	計
98校	1,958学級		1,234人	2,183人	1,281人	1,751人	6,449人
特別支援学級数 (難聴)	小学校		中学校		合計		
	学級数	児童数	学級数	生徒数	学級数	児童生徒数	
	520学級	903人	194学級	313人	714学級	1,216人	
通級による指導 (難聴通級指導教室)	小学校		中学校		合計		
	1,580人		339人		1,919人		

3 小・中学校で学習する聴覚障害のある児童生徒への具体的な配慮

(1) 音や音声等の情報保障

聴覚に障害のある児童生徒が小・中学校で学習する際の配慮として、まず考えなければならない対応は、聞こえにくさに対する情報保障を行うことである。聴覚障害のある児童生徒の聴覚の活用状況によって、配慮の内容や程度が変わってくる。

- ① 個人補聴器や人工内耳を活用して、話し手の声を聞いて授業への参加ができる場合は、学習内容の理解が確実にできているかどうか確認を行う。
- ② 一対一での会話は可能であるが、授業の中で様々な音声飛び交う中で、聴覚障害児童生徒の補聴器等の活用だけでは困難を伴う場合は、教師がFMマイクを使って、児童生徒側にFM等補聴器を用意し、確実に教師の音声が聞こえるように配慮する必要がある。
- ③ 教科指導内容が次第が増えて複雑になる中学生の段階では、教師が板書しながら説明を行う授業が増えるので、本人の聴覚活用に加えて、確実に教師の説明を把握するための要約筆記やノートテイク（写真5）を活用する。
- ④ 音声情報だけでは正確なコミュニケーションのやりとりが困難な場合は、手話や筆談を使って確実にコミュニケーションを行う。また、教材で使用するDVD等の教材には、字幕情報が入ったものを使用することなどが重要になる。

このように、教員の具体的な配慮として、FM等補聴器の使用などの配慮、音声情報を確実な文字情報にリアルタイムに変換(写真6)して授業を行う配慮、教員が手話を使って授業を行う配慮など、児童生徒の実態に応じて、音や音声情報に適切な配慮をしながら授業を行うことが必要となる。



写真5 ノートテイクを活用した授業



写真6 リアルタイム音声文字表示

(2) 教室内の音環境の配慮

小・中学校で学習している聴覚障害のある児童生徒にとって、教室での音環境は極めて重要な意味を持つ。現在の多くの補聴器は、鼓膜を損傷しないように最大出力の制限はされているが、騒音も音声と同じように増幅して耳に届けてしまうため、騒音をおさえることが必要である。小・中学校の教室では、多くの児童生徒が学習しており、各個人が使用する机や椅子の音だけでなく、足音、咳払い、文具の落下音など、多種多様な雑音が存在している。そのため、聴覚障害のある児童生徒が学習している学校では、机や椅子の足に布やテニスボールをつけるなど音を軽減する工夫を行っている。



写真7 椅子に布をまいて騒音を軽減する工夫

(3) 表面には見えにくい指導上の配慮

聴覚障害のある児童生徒への配慮として、音や音声を視覚化するなどの情報保障は、写真5・6の事例でもわかるように、外から見えやすい配慮として捉えることができる。しかしながら、これまでの聾教育の歴史で蓄積されてきたノウハウには、早期からの言語発達を促す教育的対応、教科指導での語彙理解力の育成に関する言語指導、社会性の発達に関係する充実したコミュニケーション能力の育成、聴覚障害のある児童生徒の自己肯定感の育成、学齢期から思春期にいたる成長段階での心理的な安定への支援や配慮の取組など、様々な配慮があり、インクルーシブ教育システムの構築における配慮の検討に際しては、専門的な指導カリキュラムを展開していく上で、従前から積み上がってきた指導方法を継承しながら発展させていく視点が重要であると思われる。

引用・参考文献

- 1 「就学指導資料」, 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 平成14 (2002)

2（3） 肢体不自由のある児童生徒への配慮の現状

1 現行制度における肢体不自由のある児童生徒の教育について

（1）肢体不自由教育とは

「肢体不自由」という言葉は、療育の父とよばれる高木憲次博士によって昭和初期に作られた言葉で、「肢体の機能に不自由なところがあり、そのままでは将来生業を営む上に支障をきたす恐れのあるもの」と定義された。児童福祉法では「上肢，体幹ならびに下肢の障害」とされる。肢体不自由教育とは、こうした肢体不自由のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けて、一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び支援を行うものである（下山，2010）。

（2）肢体不自由教育の対象と教育の場

現行の教育法令等（学校教育法施行令第22条の3，「障害のある児童生徒の就学について（通知）」14文科初第291号）では、肢体不自由教育の対象となる障害の程度及び教育の場は以下のように定められている。

① 特別支援学校

ア 肢体不自由の状態が補装具の使用によっても歩行，筆記等日常生活における基本的な動作が不可能又は困難な程度のもの

イ 肢体不自由の状態が全号に掲げる程度に達しないもののうち，常時の医学的観察指導を必要とする程度のもの

② 小・中学校の特別支援学級

補装具によっても歩行や筆記等日常生活における基本的な動作に軽度の困難がある程度のももの

③ 小・中学校の通級による指導

肢体不自由の状態が，通常の学級での学習におおむね参加でき，一部特別な指導を必要とする程度のもの

さらに，認定就学の制度によって，実際に就学先を決定するに当たっては，肢体不自由の程度だけで決めるのではなく，その地域や学校の状況，児童生徒が必要とする支援内容，保護者及び専門家の意見を踏まえ，市町村教育委員会が総合的な判断をすることとされている。

（3）肢体不自由特別支援学級及び通常の学級における教育と支援

平成元年度から 21 年度までに，全国の肢体不自由特別支援学級在籍者数は，小学校において 795 人から 3,205 人に，中学校においては 254 人から 1,060 人に，それぞれ 4 倍の増加となっている（平成 22 年度文科省学校基本調査）。教育課程については，各教科の指導において下学年の内容を取り扱ったり，自立活動の指導を行ったりするなど，教育課程編成上の特例を生かして工夫した教育課程が見られる。その一方で，学級担任に肢体不自由教育の専門性がないこと等を理由に，自立活動の指導などを全く取り扱わない学級が見られるなどの課題がある（下山，2010）。また，通常の学級にも肢体不自由による学習や生活上の困難を

抱える児童生徒が在籍し各教科等の指導を受けているが、障害に対する適切な配慮が行われていない例が見られる（西川・川間，2010；下山，2010）。通常の学級との交流及び共同学習については、小学校で12時間を超えて実施している学校が約3割、5時間以上実施している学校が6割を超えるなど、児童生徒の実態に応じて日常的に行われている様子が見えてくる（国立特別支援教育総合研究所，2005）。

以上、現行の肢体不自由教育の現状を概観した。肢体不自由教育の場は実際には障害の程度のみで決定されてはいないこと、小・中学校における肢体不自由特別支援学級在籍者数が近年急激に増加していること、小・中学校における交流及び共同学習が浸透していることなどから、小・中学校の現場においては、障害の程度が様々な肢体不自由のある児童生徒が通常の学級の児童生徒とともに学習している現状が見えてくる。しかし、肢体不自由特別支援学級数の増加にもかかわらず、担当する教員には肢体不自由教育の専門性が十分に保障されている現状ではない。肢体不自由のある児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、通常の学級において適切な指導及び支援が行われるためには、ここで取り上げる配慮の考え方は不可欠であるといえる。

2 肢体不自由のある児童生徒への配慮の内容

肢体不自由は、病気やけがなどの様々な原因により、四肢・体幹に不自由なところがあり、歩行や筆記などの日常の生活動作に支障をきたす状態である。車いす、歩行器等を用いて移動するケースが多いため、アクセシビリティが課題となる。また、姿勢の保持や手指による操作を補助する補助機器・用具が活用される。肢体不自由が中枢性の障害に起因する場合には、視機能や聴覚機能に困難さがあり、その対応が必要な場合や、視知覚に課題があったりする場合が多い。音声言語を用いたコミュニケーションに制約がある場合には、他の手段を考えることが不可欠となる。病気によっては、常時の体調管理が必要なケースがある。さらに、様々な制約のために経験が不足することが多く、健全な社会性の発達のために人間関係や心理的な面に配慮が必要な場合がある。

通常の学級において障害のない児童生徒と共に学習や生活をする上では、肢体不自由のある児童生徒の困難さが日常生活や学習に及ぼす影響を理解し、その困難さをできるだけ補い学習を保障するための対応が不可欠である。肢体不自由のある児童生徒の障害特性を考慮した配慮の内容として、以下の点を挙げる。

- (1) 姿勢、運動・動作の困難への対応
 - ①アクセシビリティと環境設定
 - ②姿勢や動作を補助する用具・機器の活用
- (2) 認知特性に基づく困難への対応
- (3) コミュニケーション手段の制約への対応
- (4) 健康管理・体調への配慮と対応
- (5) 社会性・心理面への配慮と対応

3 小・中学校で学習する肢体不自由のある児童生徒への具体的な配慮

ここでは、肢体不自由のある児童生徒が、通常の学級において障害のない児童生徒と共に学習や生活をする教育の場において行うべき配慮について述べる。肢体不自由のある児童生徒の困難さが日常生活や学習に及ぼす影響を理解し、その困難さをできるだけ補い、活動や学習を保障するための対応である。

(1) 姿勢、運動・動作の困難への対応

①アクセシビリティと環境設定

肢体不自由のある児童生徒は、車いす、歩行器等を用いて移動するケースが多いため、アクセシビリティが課題となる。校内の段差を解消したり、スロープを設置したりしている学校は多いが、階段に昇降機を取り付けたり、エレベーターを設置している学校は全体から見ると少ない(西川・川間, 2010)。障害がない児童生徒と同じ活動や教材等にアクセスすることが可能な環境設定として、例えば、水道の蛇口を操作しやすいものにする、プランターに花壇と同じものを植えて観察しやすいようにするなどの工夫が必要となる。



写真8 肢体不自由のある児童の学校生活(小学校)

②姿勢や動作を補助する用具・機器の活用

肢体不自由の児童生徒の学習を行う際には、姿勢保持と手の使い方への配慮や、補助具・教具等の適切な使用は重要である。例えば、座位保持いすや車いす用の専用テーブルを用いることによって児童生徒が黒板や手元をきちんと目で見ながら計算したり文字を書くことができるようにすることや、鉛筆とノートの代わりにパソコンを使用して、文を作成させたり筆算させたりすることが挙げられる。食事の際に持ちやすいスプーンや滑り止めを用いること、着脱しやすい衣服を用いることなど、生活上の困難さを軽減する補助具も活用が検討される。

(2) 認知特性に基づく困難への対応

肢体不自由がある児童生徒は見ることや聞くことに難しさを持つことも多い。視覚機能、聴覚機能を確認し、必要な対応を行うことは学習面やコミュニケーションの面からも重要である。また、視覚認知は文字や数の学習の基礎となる重要な要素であるが、肢体不自由、特に脳性まひのある児童生徒が視覚認知の困難(図と地の知覚、視覚-運動機能など)を示す場合があることについて、多くの研究報告がなされている。字形が複雑な文字は全体として

のまとめりとして文字を認識できなかつたり、行を飛ばして読んでしまつたりすることなどがしばしば見受けられる。視覚訓練によって部分的には視覚認知の困難が軽減される場合があることが報告される一方で、子どもが情報を抽出しやすい配慮や、空間関係の理解を促す手がかりの活用が必要となる場合がある。テキストを拡大したり行間やマージンなどを本人に見えやすいものにしたり、白黒反転などの工夫がある。(西川・川間, 2010)。また、児童生徒の情報処理様式については個人差があり、継次処理が得意か、同時処理が得意かで、効果的な指導の方法は異なってくる。児童生徒の認知特性は一人一人異なっているため、認知特性の的確な把握と、その特性に応じた指導を行うことによって、学習場面や生活場面で経験する困難を軽減することが可能になると考えられる。

(3) コミュニケーション手段の制約への対応

肢体不自由のある児童生徒は、音声言語によるコミュニケーションに困難さを持つ場合がある。知的障害を伴わない場合は、言葉など相手からのメッセージを受け取るプロセスや、意味を理解して伝えたいことをまとめるプロセスに困難があることは少ない。しかし、話されていることや、書いてあることが理解できても、呼吸や構音に障害があり、声を出すこと



や書くこと等の表現に難しさを持つ場合がある。このような場合は、発語機能等の改善を図るとともに、その子どもが可能な表出方法を見つけ出し、音声言語に代わる補助的手段として拡大・代替コミュニケーション (AAC: Augmentative and Alternative Communication) の活用を検討し、意思の表出を促すことが重要である。

写真9 コミュニケーションにコンピュータを活用

(4) 健康管理・体調への配慮と対応

肢体不自由のある児童生徒の中には、病気によっては投薬や医療ケアが必要となり、常時の健康管理が必要となる場合が多い。例えば、脳性まひの場合の変形や拘縮、側弯などの予防、二分脊椎の場合の導尿などの健康管理が必要となる。また、筋ジストロフィーなど進行性の病気がある場合には特に、医療と連携した指導が重要になる。いずれの場合も本人のQOLをいかに維持し、向上させるかという視点が必要になる。

(5) 社会性・心理面への配慮と対応

肢体不自由のある児童生徒は、運動・動作に不自由があるために社会的な経験が少ないこともあり、社会性がなかなか年齢相応に育っていない場合がある。また、多くの場面で身体的介助を必要とするために、大人に依存的になったり、周囲に遠慮したりしがちな場合もある。また、思春期の課題に取り組むための心理的な安定や社会性の形成が十分でないことが

劣等感や不信感などにつながり、ひいては心身症やうつ病などの精神疾患が生じることもある (Fox, 2003)。現行では、肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒は各学校に1~2人と少数であることが多く、肢体不自由のある児童生徒が同じような障害を持つ仲間を見出すことも難しい状況にある。障害のない児童生徒と共に学ぶ教育環境の中で、肢体不自由のある児童生徒が自身の障害を受け止めつつセルフエスティームを高め、自分らしい生き方を自己実現できるような、社会性や心理面へのサポートは重要である。

以上、肢体不自由のある児童生徒が、通常の学級において障害のない児童生徒と共に学習や生活をする配慮について述べてきた。肢体不自由のある児童生徒の困難さが日常生活や学習に及ぼす影響を理解し、その困難さをできるだけ補い、活動や学習を保障するための対応は重要である。肢体不自由のある児童生徒の障害の状況によっては、障害からくるニーズに特化した指導が必要になってくる場合があることが考えられる。特に、肢体不自由に知的障害を併せ有する場合や、健康への配慮が格別に必要な場合には、個別の指導計画に設定した目標が、障害のない児童生徒とともに行う活動の配慮の範疇においては達成することが難しく、障害に特化したプログラムを設定する必要がある場合もあろう。肢体不自由のある児童生徒一人一人の自立や社会参加に向けて、実態把握に基づいた個別の教育支援計画や指導計画の作成は大変重要である。その計画に基づいて、一人一人に設定された教育目標について、障害のニーズに特化した指導の中で達成されるべきものが検討されなければならないと考える。

引用・参考文献

- 1 「障害のある児童生徒の就学について（通知）」、文部科学省初等中等教育局、14 文科初第 291 号、平成 14（2002）
- 2 「就学指導資料」、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、平成 14（2002）
- 3 「肢体不自由児の教育」西川公司・川間健之介、日本放送出版協会、平成 22（2010）
- 4 「肢体不自由教育ハンドブック」下山直人編著、全国心身障害児福祉財団、平成 22（2010）
- 5 「学校基本調査」、文部科学省、平成 22（2010）
- 6 平成 17 年度調査研究報告書「『交流および共同学習』に関する調査研究（研究代表者 久保山茂樹）」、国立特別支援教育総合研究所、平成 18（2006）
- 7 Including children 3-11 with physical disabilities. In *Practical guidance for mainstream schools*. Fox, M., David Fulton Publishers, London（2003）

2（4） 病弱・身体虚弱児童生徒への配慮の現状

1 現行制度における病弱・身体虚弱児童生徒への教育について

（1）病弱養護学校の成立と対象となる児童生徒

病弱者（身体虚弱者を含む）の教育は、結核等で入院中の児童生徒への教育や慢性病の児童生徒、発育不良・栄養不良等の児童生徒への教育として始まり、名称は様々であるが養護学級または独立した学校（健康学園等）で行われた。

昭和36年(1961年)の学校教育法改正により、制度上の「病弱養護学校」が誕生したが、病気療養中の学齢児童生徒の多くは、依然として病院内等に設置された小・中学校の学級で授業を受けたり、入院中教育を受けることがなかったり就学猶予又は免除の対象となる状況が昭和54年の養護学校義務制の実施まで続いた。養護学校義務制実施に伴い、各都道府県は病弱養護学校の小・中学部を設置する義務が課せられることとなり、全国に病弱養護学校が整備された。

その後、医療技術の進歩に伴う治療法の変化等によって、入院期間の短期化や入退院を繰り返す等に対応した教育が求められる状況が生じた。そこで、平成6年（1994年）、当時の文部省は、各都道府県教育委員会教育長あてに、「病気療養児の教育について」の通知を出し、入院中の病気療養児の実態の把握、適切な教育措置の確保、病気療養児の教育機関等の設置、教職員の専門性の向上を求めた。具体的には、「入院中の病気療養児の中には、小・中学校に在籍したまま長期にわたり欠席している場合があるので、入院先や入院期間、欠席日数、病状などを的確に把握して、病弱養護学校等への転学の必要性について適切に判断すること」、「転学事務処理の迅速化、転学手続きが完了していない児童生徒も、病弱養護学校等において、實際上教育を受けられるような配慮が望まれること」、「可能な限り、病院等の協力を得て、養護学校の本校、分校、分教室等の設置や訪問教育の実施、特殊学級（現在の特別支援学級）の設置など病弱教育の特殊性を踏まえた適切な形態により教育を提供すること」としている。

病弱養護学校での教育の対象となる児童生徒の就学基準は、平成14年（2002年）に学校教育法施行令の一部改正によって見直しが行われた。就学基準とは、盲・聾・養護学校（現在の特別支援学校）に就学する障害の程度を示すもので、学校教育法施行令第22条の3に規定されている。この改正では、医療等に要する期間の予見が困難になっていることに加えて、入院期間の短期化と入院の頻回化傾向がみられることを踏まえて、「6か月以上」の医療又は生活規制を必要とする程度の者を病弱者とする規定を改め、「継続して」医療又は生活規制を必要とする程度の者を病弱者と規定した。

（2）病院にある学校における病弱・身体虚弱教育

入院中の児童生徒がどのような場所や形態で教育を受けることができるかは、入院している病院によって異なる。病院に隣接あるいは病院内にある特別支援学校、病院内にあるその分校・分教室、病院内にある特別支援学級（いわゆる院内学級）、特別支援学校からの病院への訪問による教育等、様々であることから、ここでは、それらを総称して「病院にある学

校」とする。特別支援学校の対象者は病弱・身体虚弱の状態が、①慢性の呼吸器疾患、腎臓疾患及び神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度のもの、②身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度のものである。

また、特別支援学級の対象者は病弱・身体虚弱の状態が、①慢性の呼吸器疾患その他疾患の状態が持続的又は間欠的に医療又は生活管理を必要とする程度のもの、②身体虚弱の状態が持続的に生活の管理を必要とする程度ものとされている。しかしながら、病氣療養するために入院した病院に設置されている学校が、特別支援学校、特別支援学級のどちらであるかによって、実際には病状の程度に左右されることなく転学する学校種が決まることとなる。

病院に入院することとなった児童生徒が教育を受けるためには、それまで在籍していた小学校、中学校から、病院にある学校に転学することが必要となるが、多くの病院にある学校は転学手続きの完了を待たずに、速やかに入院前の教育を継続することができるように努めている。また、入院予定期間が短期であったり不確定であったりする場合にも、病院にある学校の教師は、児童生徒の転学の有無にかかわらず、何らかの教育的対応を行うことが少なくない。

また、病氣のために、小・中学校、高等学校に通うことが難しい場合は、日々の治療を継続しながら特別な教育支援が必要であるとの理由から、近年は病院にある学校へ自宅から通学する児童生徒も増加している。

(3) 小・中学校の校舎内における病弱・身体虚弱教育

病氣の児童生徒への教育は、小・中学校の校舎内にある病弱・身体虚弱特別支援学級、通級による指導、そして通常の学級においても行われている。

病弱・身体虚弱特別支援学級は、家庭などから通学することができる児童生徒のために、小・中学校の校舎内に設けられている場合と、病院などにおいて入院中の児童生徒のために、近隣の小学校又は中学校を本校として病院内に設けられている場合（いわゆる院内学級）とがある。特別支援学級の対象者は、病弱・身体虚弱の状態が、①慢性の呼吸器疾患その他疾患の状態が持続的又は間欠的に医療又は生活管理を必要とする程度のもの、②身体虚弱の状態が持続的に生活の管理を必要とする程度ものとされている。しかしながら、病氣療養するために入院した病院に設置されている学校が、特別支援学校、特別支援学級のどちらであるかによって、転学する学校種が決まることとなる。

通級による指導の対象者は、病弱又は身体虚弱の程度が、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のものである。入院治療を終了したあと、退院と同時に前籍校に再転校するケースが多い。この場合、自宅療養等が必要な場合、すぐに登校することが難しく、長期欠席の状況になることも少なくない。

2 特別支援学校（病弱）、病弱・身体虚弱特別支援学級対象の子どもが、通常の学級で学習する際の配慮について

(1) 入院、通院等または病状により授業に参加できず、未学習となった内容を補完する時間の確保

通常の学級に在籍する児童生徒が病気になった場合、病院に入院することになるまでの期間において、自宅での安静や通院等により、学校を欠席する状態が継続することが多い。また、病院に入院した直後も、検査や手術等によって、病院にある学校での教育を受けることができない状況になることが多い。このようなことから、病状が落ち着いて病院にある学校での教育を受けることができるようになるまでの期間は、学習する機会が少なくなり、未学習の内容が増えてしまうこととなる。また、退院後に前籍校に籍を戻したものの自宅療養となった際にも、正式な授業を受けることは現行制度では難しく、この期間も未学習の状況となってしまう。そこで、入院、通院等により授業に参加できず、その結果未学習となった内容を、授業時間内、あるいは授業時間外に学習することができるように、時間の確保と教授する教員の確保が必要となる。

また、入院する必要はないものの、気管支喘息やアトピー性皮膚炎等のアレルギー疾患、ネフローゼやI型糖尿病などの内蔵疾患等の治療を継続しながら、通常の学級に在籍している児童生徒がいる。これらの児童生徒は、健康な児童生徒と同じ時間授業を受けることがむずかしかったり、活動内容によっては何らかの制限があったりするため、病気に配慮した教育活動が必要となる。

（２）移動範囲や日常生活面が限定される児童生徒に配慮した教室，学校施設設備の確保

整形外科手術後の児童生徒や脳性まひ、筋ジストロフィー症等の神経系の疾患のある児童生徒は、四肢の動きに制限が生じたことによって、校舎内の移動や食事、排泄などの日常生活面が限定されることになる。たとえば、電動車いすを用いて移動することができる児童生徒が、階段を自力で登ることはできない。校舎にエレベーターがなければ、この児童生徒が所属する学年全体が階段による移動を伴わない教育活動を心がけることが必要となる。もちろん、学校施設の改修によりエレベーター等を設置することができればよい。この場合、ストレッチャーなどの長さのある医療機器を用いる児童生徒もいることから、寝台用エレベーターとすることが望ましい。

色素性乾皮症（XP）の児童生徒は、紫外線に直接当たらないようにすることが不可欠であることから、紫外線を遮断できる衣服や眼鏡を着用し、施設面でも遮光フィルムを窓ガラスに貼ったり（写真10）遮光カーテンを設置したりする、UVカット蛍光管に交換する（写真11）などの改善が必要となる。また、色素性乾皮症の児童生徒にとって、校内のどこが安全に生活できるかについて、最も安全な区域、あまり安全ではない区域、危険な区域などが具体的に分かるように、テープなどで色分けするなどの工夫も有効であろう。



写真10 シールが貼られたUVカットフィルムガラス



写真11 UVカット対応のカーテンと蛍光灯

（３）理学療法士（PT）、作業療法士（OT）、看護師配置の促進

現行の特別支援学校（病弱）には、国立病院機構の重症心身障害児（者）病棟で療養する児童生徒や重症心身障害児（者）施設に入所する児童生徒が在籍している他、自宅から通学する重複障害児童生徒が在籍している。療養又は入所している児童生徒が小・中学校等に通学するためには、これまでとは全く異なる教育システムとなり、配慮だけでは実現しないと考え、ここでは触れないこととする。自宅から特別支援学校（病弱）に通学している児童生徒が、通常の学級で学習する際の配慮として、児童生徒の障害の状態に応じた医療面からの教育支援の方法について、指導助言する専門家の配置が不可欠である。具体的には、理学療法士（PT）、作業療法士（OT）、看護師である。これらの児童生徒の中には、たんの吸引や経管栄養などの医療的なケアを必要とする者が少なくない。彼らが特別支援学校（病弱）に集中して在籍している現行の看護師配置システムとは異なり、それぞれが居住地の小・中学校の通常の学級に通うことになると、当然これまで以上の数の看護師配置が必要となる。

（４）前籍校の学級と病院内教室・病室を通信でつなぐためのネットワーク等の充実

平成21年3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において、病弱者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校では、「児童の身体活動の制限の状態等に応じて、教材・教具や補助用具などを工夫するとともに、コンピュータ等の情報機器などを有効に活用し、指導の効果を高めるようにすること」、「体験的な活動を伴う内容の指導に当たっては、児童の病気の状態や学習環境に応じて指導方法を工夫し、効果的な学習活動が展開できるようにすること」と記されている。今回の学習指導要領改訂において、明確に打ち出された「体験的な学習の重視」、「コンピュータや情報通信ネットワークの効果的な活用」、「家庭や地域との連携、学校相互の連携や交流及び共同学習」に関して、病気のある児童生徒の教育的環境の整備と教育的支援の改善について、ICTの視点からも推し進めることは極めて重要であると考え。そして、コンピュータ等のICTを用いて指導の効果を高め、療養中でも情報通信ネットワークを活用するなどして可能な限り学習することができる環境を用意することが必要となる。



写真 12 個室病室と転院前の病院にある学級をWeb会議システムで接続している様子

長期の入院により家族と離れていたり、入退院を繰り返すことで友人関係を築きにくかったりする児童生徒、精神疾患等により人とのやりとりが苦手な児童生徒、病気によって長期欠席している児童生徒等に対する教育活動に、情報通信ネットワークを用いることで、病気による制限や制約を軽減しながら教育的支援を行うことが可能となることも多いと考える。また、病院を退院したあと自宅療養となる場合は、病状が回復した後にも再登校できず長期欠席の状態になってしまう児童生徒も少なくない。そこで、病気入院中からICTを活用したWeb会議システムを利用することによって、病気によって入院せざるを得ない児童の心理を支え、前籍校の先生や友達と「気持ちをつなぐ」ツールと成り得ると考える（写真12）。

2（5）言語障害のある児童生徒への配慮の現状

1 現行制度における言語障害のある児童生徒の教育について

平成5年に学校教育法施行規則の一部改正によって、通級方式の指導が「通級による指導」として明確に位置付くことになった。この通級による指導の教育形態は言語障害の特性に応じた教育を進める上で適していることから、多くの言語障害の児童生徒はこの教育形態で指導を受けている。しかし、言語障害のある児童生徒の中には言語機能の基礎的事項に発達の遅れがあり、かなりの時間特別な指導を必要とする者がいたり、また言語障害の状態の改善・克服を図るため心理的な安定を図る指導を継続的に行う必要性のある者がいるため、これらの児童生徒は言語障害特別支援学級において、それぞれの実態に即した教育が行われている。

（1）言語障害教育の実態

特別支援教育資料（平成21年度）によると、2009年度において通級による指導（言語障害）を受けている児童生徒数は、小学校30,112人、中学校278人であり、言語障害特別支援学級については小学校では1,324人、中学校では87人である。通級による指導を受けている児童生徒の障害種別をみると、言語障害56％、自閉症15％、情緒障害9％、学習障害9％、注意欠陥多動性障害7％、難聴とその他の障害が4％である。

（2）言語障害教育の教育課程編成

学校教育において、言語障害のある児童生徒に対する指導は、例えば難聴に基づく言語障害については特別支援学校（聴覚障害）等、脳性まひに基づく言語障害については特別支援学校（肢体不自由）等というように、その主たる障害に基づく障害種別を対象とする学校等で行われている。それ以外の言語障害、例えば構音障害や吃音等の話しことばに障害のある児童生徒の指導は、ほとんどが小・中学校の通級による指導を受けている。言語機能の基礎的事項に発達の遅れがあり、かなりの時間特別な指導を必要とする者、また言語障害の状態の改善・克服を図るため心理的な安定を図る指導を継続的に行う必要性のある者は、言語障害特別支援学級において児童生徒の障害に応じた特別な教育課程を編成して教育を実施している。

① 言語障害特別支援学級

言語障害特別支援学級の対象者は、口蓋(がい)裂、構音器官のまひ等器質的又は機能的な構音障害のある者、吃音等話し言葉におけるリズムの障害のある者、話す、聞く等言語機能の基礎的事項に発達の遅れがある者、その他これに準じる者（これらの障害が主として他の障害に起因するものではない者に限る）で、その程度が著しいものである。

学級における指導は、例えば国語科においては、読むこと、聞くことの学習の中で、基本的なことばの意味や概念の理解を確かめ、必要に応じて絵や写真などと照合し、動作化して示す。また、辞書を活用しての調べ学習や自分の辞書を作る活動を行う。書くことや

話すことの学習の中では、体験的な活動を通して実際に経験したことを口頭で文章化したり、文章化した内容を文字で記述したりするなどの活動を工夫する。算数科においては、文章題では単語の意味を確かめたり、文が示す意味内容を図や絵に表して理解を促したり、類似の問題に繰り返し取り組ませ、文の意味理解の習熟を図ったり逆に類似の問題を作らせたりする。

② 通級による指導（言語障害）

通級による指導で取り扱う教科の指導は「各教科の補充指導」であり、言語障害に直接関係のない学習の遅れに対応する指導は該当しないが、言語障害があるため遅れをきたしている国語科等の指導では、言語障害に基づく各教科の学習の困難さに応じた指導を行う。

2 言語障害のある児童生徒への具体的な配慮

（1）通常の学級との連携

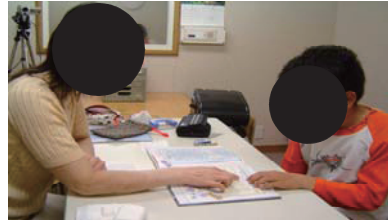
言語に障害のある児童生徒は、自分の思いを素直に表現することを苦手とする場合が多い。また、対人関係上でも何らかの軋轢をもっている。そのため、二次的な障害として情緒面や行動面の問題に発展することも多くみられる。このことから、言語障害のある児童生徒を心理的に支えることが重要である。また、各教科の学習内容において、言語障害のある児童生徒の個々の障害に応じた配慮が必要である。

① 心理面における配慮

- ア 周囲の子どもたちの前で、ことばに対する注意や言いなおしをさせない。学級では、気軽に話せる雰囲気をつくり、多くの友達と話したり、聞いたりする経験が持てるように配慮する。
- イ 子どもの話をじっくり聞き、その気持ちを受け止める。
- ウ 正確な発音や適切な表現で確認する。
- エ 周囲の子ども達への障害の理解と啓発を促す。できないことははずかしいことではないこと、本人は努力していること等を周囲の子ども達に伝え、思いやりの心を育てる。
- オ 通級する子どもを受け入れる暖かい学級の雰囲気作りに心がける。
- カ 子どもの話し方に変化が見られた時には、それを誉めて認める。子どもの成長の様子を多面的に捉え、良さを伸ばさせ、子どもに自信と意欲を与えるように配慮する。
- キ 校内の職員の理解を得る。

実際の指導

① 個別指導



② グループ指導



写真13 言語指導の実際の指導場面

② 学習面における配慮

ア 国語科における配慮

構音障害のある児童については、構音の改善が進んだ段階で、通常の学級の授業の中で児童生徒が音読する場面を設け、構音の習熟を図ったり、音読への不安を解消し、自信をつけたりするための指導を行う。吃音のある児童生徒の指導では、国語の音読で詩などのリズム感のある教材を採り入れたり斉読や群読等を行うことで、スムーズに読んだり唱えたりする経験を通して、読んだり話したりすることの楽しさを味わわせたり、不安を軽減させたりする。言語機能の基礎的事項に発達遅れや偏りがある児童生徒の指導は、聞くこと、話すことの学習で、聞き取る内容についてその要旨と内容の柱をあらかじめ示してから聞かせたり、話すポイントを整理したうえで話しをさせるなどの配慮や工夫をする。書くこと、話すことの学習では、体験的な活動を通して実際に経験したことを口頭で文章化したり、文章化した内容を文字で記述化する。

イ 生活科における配慮

ことばで表現する活動では、絵や動作などを活用しながら表現するなど、必要に応じて、教師が個別に話しかけたり、小集団活動の中で級友との関わりを密にしたりする。

ウ 音楽における配慮

歌唱に関し、的確な発音で、かつスムーズに行うことができるように自信をもたせる。

ルールのある運動・遊び



写真14 プレイルームでの遊び

3 言語障害のある児童生徒への配慮の課題

学校教育において、インクルーシブな教育活動を行う視点で言語障害児への教育を見てみると、以下にまとめられる。

- ① ほとんどの言語障害児は、障害のない子どもと同じ学習経験が保障されている。
- ② 教科教育における教材は、障害の特性に応じた対応が可能である。
- ③ 教科内容の項目や単元は、障害特性を踏まえたうえで履修可能である。
- ④ 教育課程において、同一の教育の目標に到達することがほぼ可能である。
- ⑤ 言語障害児にとって、学校施設・教育内容・教材・学校教育全般で安全である。
- ⑥ 言語障害児にとって、バリアフリーの施設は整えられている。

以上の点から考えると、現段階においては、言語障害のある児童生徒への基本的な配慮は行われているといえるかもしれない。しかし、「通級による指導」の教員配置については、現在、発達障害のある児童生徒の指導において緊急を要するため、言語障害通級より発達障害通級に多くの教員を配置されていることにより、言語障害のある児童生徒に、今後も十分な教授活動が継続して行えるかはどうかは課題である。言語障害のある児童生徒は、言語障害のない児童生徒と同じ学習経験ができ、教育課程においても同一の教育の目標に到達することが可能であるため、就学前の早期からの支援体制の充実なども視野に入れ、より一層のきめ細やかな支援の配慮が求められるといえる。



写真15 ことばの教室

引用・参考文献

- 1 「障害のある児童生徒の就学について（通知）」，文部科学省初等中等教育局，14文科初第291号，平成14（2002）
- 2 「就学指導資料」，文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，平成14（2002）

2 (6) 自閉症のある児童生徒への配慮の現状

1 現行制度における自閉症のある児童生徒の教育について

特別支援学校の設置目的を明記した学校教育法第72条のもと、その対象となる障害の程度については、学校教育法施行令第22条の3に具体的に示されているが、現行法においては自閉症のある児童生徒がその対象に明記されていない。したがって、現行では、自閉症のある児童生徒の主な指導の場は、知的障害の程度と関連して、知的障害特別支援学校や小・中学校の知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級、通級による指導、そして通常の学級での指導となり、各指導の場での軽重はあるものの、自閉症の特性に配慮した指導がなされている現状である。

(1) 特別支援学校に在籍する自閉症のある児童生徒の実態

「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究—知的障害養護学校における指導内容・指導法・環境整備を中心に—」(平成15年度～17年度)の研究では、研究の一環として全国の盲・聾・養護学校(現在は特別支援学校)において、自閉症教育に関する実態調査を実施している。

それによると、表3に示したように、全ての特別支援学校において自閉症のある児童生徒が在籍していることが明らかになっている。特に知的障害養護学校(現在は知的障害特別支援学校)

表3 各学校種別の自閉症の幼児児童生徒の割合

	診断あり(%)	疑いを含む(%)
盲学校	2.5	13.5
聾学校	2.1	7.4
知的障害養護学校	22.8	35.1
肢体不自由養護学校	4.9	10.1
病弱養護学校	8.1	14.5
併置校	19.4	28.4
全体	20	31.1

には、自閉症の診断がある児童生徒及び自閉症の疑いのある児童生徒が一番多く在籍し、その割合は35%程度であった。また、その内訳では、自閉症の疑いを含めると幼稚部で約70%、小学部で約47%、中学部で約41%、高等部で25%程度の児童生徒が在籍している結果も明らかになっている。

文部科学省特別支援教育資料(2010)では、知的障害特別支援学校在学者数の増加は、平成15年度の63,382人から、平成21年度は102,084人と、6年あまりで2倍近い児童生徒の増加が明らかになっている。よって、自閉症のある児童生徒の在籍も増加していることが推測される。

(2) 特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の実態

「小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究—特別支援学級及び通級指導教室の実態調査から—」(平成18年度～19年度)の研究では、自閉症のある児童生徒は小学校情緒障害特別支援学級で約75%、中学校では60%であり、その内訳を知的発達の状態で見ると、小学校では知的発達の状態が標準である児童が約20%、知的障害の程度は軽度が約35%、中重度が約45%、中学校では標準が約18%、軽度が約42%、中重度が約40%という結果であった。

また「自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する効果的な指導内容・指導方法に関する実際研究—小・中学校における特別支援学級を中心に—」(平成20年度～21年度)の研究では、知的障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒は、小学校で約30%、中学校で約22%在籍し、知的発達の程度も標準から中重度までと幅広いことが明らかになっている。

文部科学省特別支援教育資料(2010)では、自閉症・情緒障害特別支援学級の在籍者数は過去5年間で毎年5000人程度の児童生徒が増加し、知的障害特別支援学級でも同様に、毎年3000人程度の児童生徒の増加が明らかになっている現状から、自閉症のある児童生徒の増加も推測される。

(3) 通級による指導における自閉症のある児童生徒の実態

文部科学省による通級による指導を受けている児童生徒数の推移によると、自閉症を対象としている通級指導教室へ通ってくる児童生徒数は、平成18年度から平成21年度の4年間で、3,912人(小中)が8,064人へと約2倍に増加している。言語障害に次いで利用している児童生徒が多い現状である。

2 自閉症教育に関する近年の動向

そもそも、日本の自閉症教育に関する近年の報告では、「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」(2001)において、自閉症は知的障害や情緒障害とは異なる障害であり、その障害特性に応じた研究の重要性と、自閉症教育に関する研究の推進が提言されている。この提言を受け、本研究所では、特別支援学校や知的障害特別支援学級、ならびに自閉症・情緒障害特別支援学級での自閉症教育にかかる実態調査を踏まえ、自閉症のある児童生徒の教育内容や指導の在り方に関する研究を推進しているところである。さらに、自閉症のある児童生徒を含め、通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒の指導方法や支援内容等に関する研究も実施しているところである。

一方、筑波大学附属久里浜特別支援学校が、我が国初の自閉症に特化した教育を行う特別支援学校に転換し、研究開発が実施され研究の知見を踏まえた実践が行われている。さらに、東京都においては、特別支援学校における自閉症の教育課程の研究が行われ、自閉症の学級を特設するなどして、特別支援学校における知的発達の遅れを伴う自閉症教育の実践が推進されている。

我が国の自閉症教育は、知的障害教育や情緒障害教育の範疇で為されてきた経緯があるが、自閉症は知的障害教育や情緒障害教育とは異なることを踏まえ、その特性を十分理解した新たな自閉症教育の在り方を模索している状況がある。

3 自閉症のある児童生徒への具体的な配慮

自閉症は、その認知特性に偏りがあることで知られているが、いわゆる自閉症の三つ組みと言われる特性は、「対人関係の質的障害」、「意思伝達の質的障害」、「興味関心の限局性」で説明されることが一般的である。具体的には、相手の心情や意図、気持ちを理解しながらコミュニケーションを取ることが難しいこと、言語を媒介にして十分なコミュニケーションがとりにくいこと、本人の興味関心が狭義であること、興味関心に固執し活動を制約するほどのこだわりとなってしまうことが多いなど、様々な場面での適応が上手く図られず、学校生活の中でいじめの対象になってしまうことなどもある。近年、このような自閉症の症状には軽重があることが踏まえられ、連続的に捉える考え方として自閉症スペクトラムという用語を用いられることも多くなっている。

しかし、どちらにしても自閉症のある児童生徒は、1度に一つのことにしか注意が向けられない特性(シングルフォーカス、モノトラック)や、様々な情報を総合的に捉え、物事の本質的な意味

合いを把握する力(セントラルコヒーレンス)が弱いなどの特性があるため、学校生活の適応を難しくしている状況もある。さらに、想像力を十分に働かせることが難しいことから、新しい場面や初めての状況下では特に不安傾向が強まり、不適応と思われる行動を示すことも多い。

このような、独特の認知特性のある自閉症のある児童生徒の中には、知的障害を併せ有するケースも多く、学校教育の中で指導を難しくしている現状がある。前述したように、現行では知的障害のある自閉症の児童生徒は、自閉症の認知特性に対応する指導というより知的障害教育の中で指導を受けている実態があり、個々の自閉症のある児童生徒の特性に十分対応した指導になっていないことが課題でもある。

一方、知的発達に遅れない高機能自閉症やアスペルガー症候群のある児童生徒に対しては、学校現場での主な指導内容は対人関係の課題に対してであることが多いが、実は彼らが通常の学級で指導を受けている教科教育においても、その認知特性の故に学習が分からない、理解しにくいといった問題が山積みであり、そのために不適切な言動をしていることも多いと推察される。一般的に、通常の学級に在籍している高機能広汎性発達障害のある児童生徒は、知的発達に問題がないとみなされることで、定型発達の児童生徒が難なく理解出来ることも、実は多くの苦勞を

伴って理解している、あるいは理解しきれていないといった状態を、教師が十分理解していない現状がある。そのため、多くの学習において分からない、理解出来ないといった未消化な状態が続き、結果的に自尊感情を低下させ、不適切な行動を示すといった悪循環に陥っているケースも多々ある。

そこで、通常の学級において自閉症のある児童生徒を指導する際の、一般的な配慮事項として重要なことを以下に示す。

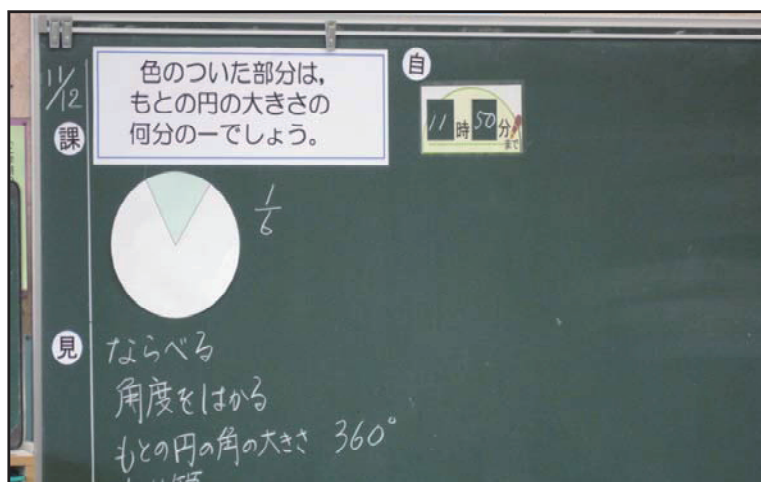


写真16 算数の学習における板書の一部

- ①1日の学校生活の予定を明確に示す（見通し）。
- ②1時間の学習予定を明確に示す（見通し）。
- ③学習のめあてやねらいを明確に示す（焦点化）。
- ④文字や絵カード、写真等の視覚情報を授業の中で上手に使う（視覚化）。
- ⑤板書の内容を構造化して分かりやすくする（視覚化）。
- ⑥一度に複数の指示を出さない（焦点化）。
- ⑦生活や学習場面において良いモデルを示す（共有化）。
- ⑧ヒントカードや手順カード等を用意して、何を、いつまで、どの程度行えばよいのか分かるように示す（見通し）。
- ⑨学習に参加できる活動を準備する（個別化）。
- ⑩ふりかえりカード等を用いて、自己の行動や学習を第三者的に振り返るようにする。
- ⑪気持ちを落ち着けるクールダウンエリアを設ける。

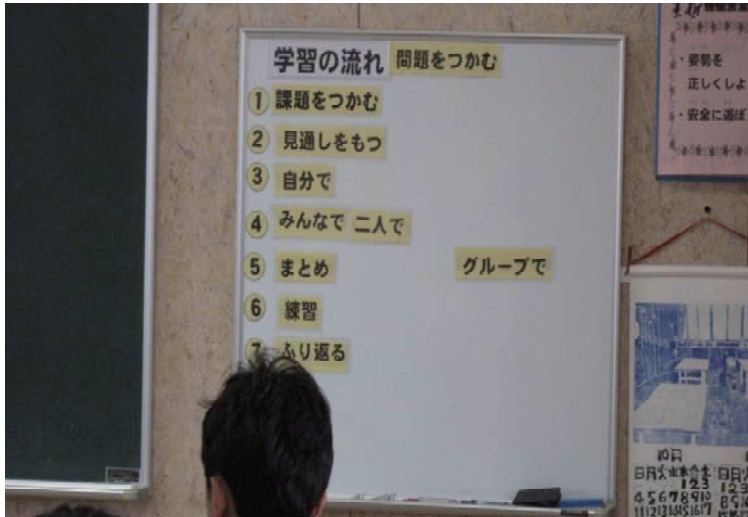


写真17 算数における学習の手順表



写真18 活動を焦点化しているプリント

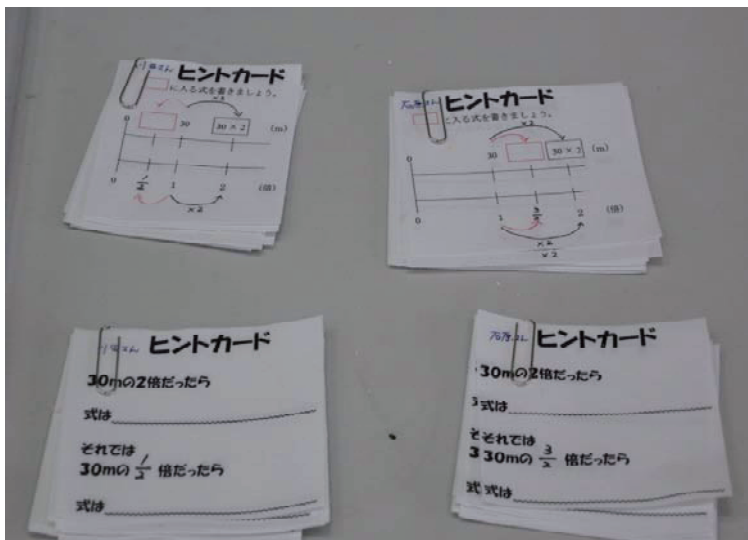


写真19 複数のヒントカード

自閉症のある児童生徒は、見通しがもてないことで不安になる傾向が強いことから、前述した①②③といった視点は対象の児童生徒に応じた方法で理解させることが重要である。

また、本時の学習のねらいが明確に理解できれば (③), 学習に取り組む姿勢も異なってくる。例えば、写真16・17は、ある小学校の通常の学級の算数の授業風景である。

整然とした板書 (⑤) の「㊦」は課題のことであり、「㊧」は見通しをたてること、「㊨」は自力解決のことである。板書には自力解決の時間が示されるなどの工夫もなされている。

このような配慮は、多くの情報を整理し必要なことに着目することが難しい自閉症のある児童にとっては、課題や、求められることがより明確になり (⑧, ⑨), 本人のもっている本来の力を発揮しやすくなることも事実である。

また、自閉症の特性としては、聴覚情報より視覚情報の方が理解しやすいといった特性もあることから、煩雑にならない程度の視覚情報 (絵カードや写真等) は意識して利用することも理解を促す手だて (④) となる。写真19は本時の課題を自力解決するために用意されたヒントカードである。対象となる自閉症のある児童にとっては、思考するためのプロセスが図示されていたり、キーワードによって焦点化されているヒントカードは、情報を整理し必要な数字に着目できることでより問題が解けるようになる。

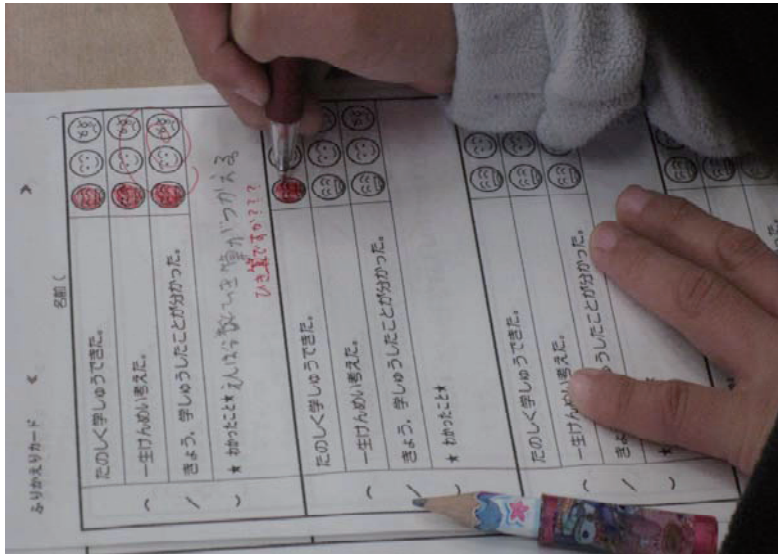


写真20 ふりかえりカード

写真20は、通常の学級で授業のまとめとしてよく行われる「ふりかえり」である。

自閉症のある児童は第三者的に自己の行動や思考をふりかえり見つめ直すメタ認知が弱いと言われていることから、一問一答式のふりかえりカードは、自分で自分の思考や活動をモニタリングする(⑩)には適していると思われる。

また、自閉症のある児童生徒が様々な不安から、時には情緒が不安定になり、パニックに発展することもある。そのような時は、刺激が遮断され落ち着いた場所で気

持ちの安定が図れる場所と時間を保障してやることも有効である。

4 自閉症のある児童生徒への配慮における課題

前述したように、自閉症のある児童生徒の指導は、知的発達との程度とも関連しているため、特別支援学校や特別支援学級で主に知的障害教育を中心とした指導から、自閉症・情緒障害特別支援学級での指導、通級による指導、通常の学級での指導と、場における幅広い指導や配慮がなされているが、スタンダードとなる自閉症教育が確立されていない現状がある。その原因として、①自閉症の理解が心因性的問題と捉えられていた時代背景があること、②そのため日本における自閉症教育は情緒障害教育から開始されていたこと、③その後、知的障害のある自閉症の児童生徒の対応が、知的障害教育の範疇で実施されていったこと、④自閉症の特性を示す状態像が多様であること、⑤特別支援学校の対象規定に自閉症者が入っていないこと、⑥そのため、特別支援学校学習指導要領の中に自閉症者を対象にした教育内容が明記されていないこと、などが想定される。

したがって、各教育現場では、自閉症の特性に応じた指導内容や指導方法、適切な対応が実施されていない現状が大きな課題となっている。それらの課題を列挙してみると、①知的障害教育と自閉症教育を併せたスタンダードな教育内容が確立されていないこと、②知的障害特別支援学級や自閉症・情緒障害特別支援学級を担当する教員の専門性が十分でないこと、③知的障害特別支援学級や自閉症・情緒障害特別支援学級の在籍児童生徒は、複数の異学年で構成されているため、教育課程の編成が難しいこと、④通級による指導では、高機能自閉症等に対応した教科指導の在り方が確立されていないこと、⑤通常の学級担任は、自閉症の理解や適切な指導、配慮内容や方法について理解が十分でないことなどが挙げられる。

WHOによるICF(国際生活機能分類)の考え方では、障害のある本人の活動の幅と内容を深めるために、周囲の物理的・社会的・人的環境を調整する考え方(環境因子)と同時に、困難への対処方法等を本人が獲得するための支援を含めた考え方(個人因子)がある。この考え方を踏まえると、自閉症のある児童生徒に対してもその両面からのアプローチが整わない限り、通常の学級

はもちろんのこと、特別支援学級等においても、自閉症のある児童生徒の本来の力を発揮させられないまま学校生活が終了してしまうことも考えられる。そのようなことがないように、自閉症の特性を理解した上で、特性を踏まえた適切な指導や対応が必要であると考えている。

引用・参考文献

- 1 「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究－知的障害養護学校における指導内容・指導法・環境整備を中心に－」国立特別支援教育総合研究所(2006)
- 2 「特別支援教育資料」文部科学省(2010)
- 3 「小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究－特別支援学級及び通級指導教室の実態調査から－」国立特別支援教育総合研究所(2008)

3 知的障害のある児童生徒の「交流及び共同学習」の現状について

本稿では、平成17～19年に本研究所が行った小・中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒の「交流及び共同学習」における実態調査の研究結果から、知的障害のある児童生徒への今後のインクルーシブ教育システムについて検討したことを整理した。

(1) 現行制度における知的障害のある児童生徒への教育

① 知的障害教育の基本的な考え方

特別支援学校学習指導要領解説によれば、「知的障害とは、一般に、認知や言語などにかかわる知的能力や、他人との意志の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力が同年齢の児童生徒に求められるまでには至っておらず、特別な支援や配慮が必要な状態」とされている。知的障害のある児童生徒の教育は、小・中学校の特別支援学級（知的障害、自閉症・情緒障害）および特別支援学校（知的障害）の幼稚部・小学部・中学部・高等部で行われ、教育の目標は、基本的には幼稚園、小学校、中学校、高等学校と同じであるが、知的発達に遅れがあり、社会生活への適応が困難であること等を考慮し、生活する力を高め、自立し社会参加するための知識や技能、態度などを身につけることに重点が置かれている。

② 知的障害教育の教育課程の特色

知的障害に対応した教育課程の特色は、障害の特徴や学習上の特性などを踏まえ、教科の内容を系統的に学習するだけでなく、具体的な生活経験を通して各教科の指導内容を学習できるように、各教科、領域（道徳、特別活動、自立活動）別の指導の他に、領域・教科を合わせた指導（日常生活の指導・遊びの指導・生活単元学習・作業学習等）を行っている。各教科の内容については、学年別には示さず、小学部・中学部・高等部ごとに障害の状態や特性を踏まえ、小学部3段階、中学部1段階、高等部2段階と段階別に示されている。

③ 一人一人の教育ニーズに応じた指導や社会参加に向けた支援

知的障害のある児童生徒の指導にあたっては、一人一人の子どもの教育ニーズを把握し、個別の指導計画を作成し、それに基づき様々な学習上の工夫を行っている。例えば、個別学習や複数の教員による小集団、大集団による学習の他、学習集団の編成の配慮、一人一人の子どもの実態やニーズに応じた教材・教具の作成・開発などである。また、知的発達に遅れがある子どもたちは、抽象的な思考や理解が難しく、コミュニケーション能力に課題がある場合が多いため、自分の心情や考えを伝えたり即時の判断したりすることが困難な傾向があり、一人一人の子どもの差に配慮した指導が大切にされている。

卒業後の社会参加を進めるために、学校と関連機関が連携を図り、児童生徒一人一人の障害や能力、本人の希望等に応じた支援を行っている。進路指導においては、在学時から個別の教育支援計画や個別移行支援計画を作成し、ハローワークや障害者職業センター、就業・生活支援機関と連携し、支援を行っている。

(2) 小・中学校の特別支援学級に在籍する知的障害がある児童生徒の交流及び共同学習の実態

特別支援学級と通常の学級とで取り組まれている交流及び共同学習を推進する際に必要となる要

因を明らかにするために、全国の特別支援学級(調査時は特殊学級)が設置されている小・中学校48校に在籍する269人の児童生徒を対象に、交流及び共同学習の実態調査を行った。調査時期は平成17年2月～平成19年8月である。

表4は、調査を実施した対象児童生徒が在籍する特別支援学級の障害種と人数の内訳である。このうち知的障害のある児童生徒は138名(51.3%)である。

表4 学級の障害種ごとの人数とその割合

障害種別	人数	%
弱視	6	2.2
難聴	10	3.7
知的	138	51.3
肢体不自由	9	3.3
病弱	9	3.3
言語	3	1.1
情緒	94	34.9
合計	269	100

① 領域・教科ごとの交流及び共同学習の実施状況

図1は、領域・教科ごとの交流及び共同学習の実施状況を知的障害の有無の視点から整理したものである。交流及び共同学習を行っている率が高いのは、音楽、特別活動、体育、技術・家庭、図工・美術等の実技系の教科等で、国語、算数・数学、英語は比較的低い数値であったが、その中でも、知的障害のある児童生徒と知的障害のない児童生徒を比較すると、特徴的な違いが見られた。

知的障害のない児童生徒においては、交流及び共同学習を行っている割合が、国語では40.2%、算数・数学では25.9%、英語では32.3%と、4人に1人、3人に1人は交流及び共同学習を実施していたが、知的障害がある児童生徒においては、国語では13.2%、算数・数学は2.6%、英語に至っては0%と、ほとんどの児童生徒が、この教科においては特別支援学級で授業を受けていることがわかった。国語や算数・数学は、教科の特性として系統的・理論的な学習内容が中心で、学年ごとに検定教科書にそって授業を行う小・中学校の一般的な授業の進め方においては、日常的な交流及び共同学習が行いにくい教科といえる。

一方、実技系の教科である音楽、体育、技術・家庭、図工・美術では、国語や算数・数学とは対照的に、いずれの教科においても知的障害のある児童生徒の交流及び共同学習は、知的障害のない児童生徒よりも高い割合で行われている実態であった。音楽については、知的障害のない生徒においては70.5%であったが、知的障害のある生徒においては、88.4%と、ほぼ9割の児童生徒が日常的に交流及び共同学習を行っていた。

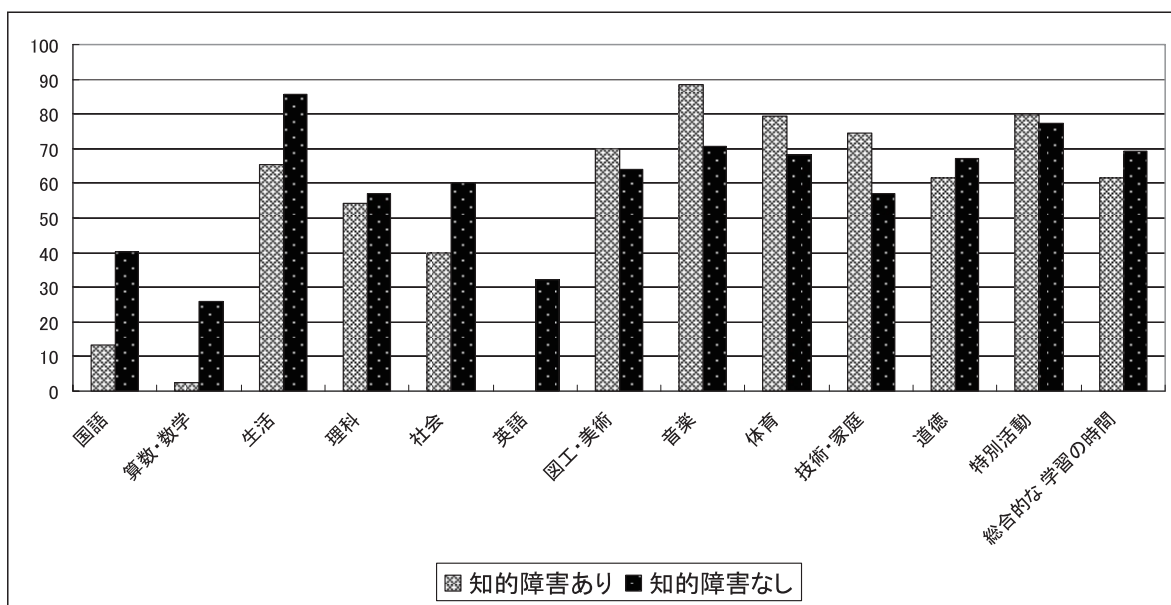


図1 知的障害の有無からみた領域・教科ごとの交流及び共同学習の実施の状況

一般に実技系の教科は、幅広く実技の部分が多く、その実技を通してねらいを達成させるという観点から、知的障害のある子どもには組みやすく、それぞれの能力に応じて、ある程度の学習活動が保障されるという特性がある。

特に音楽について言えば、教科の特性として「表現及び鑑賞」が基本的な活動であり、教育課程の内容構成や一人一人の基礎的な能力における違いはあっても、音楽活動それ自体は知的障害のある児童生徒にとってわかりやすく親しみやすいものであることや、基礎的な能力の違いを越えて、それぞれが個々の到達目標を持って活動に参加し、例えば合唱や合奏では個々の能力に配慮した上で、しかも一緒に活動することができるなど、交流及び共同学習の目的に照らし合わせてもその目的を実現しやすい教科であるといえる。

また、交流及び共同学習の実態が約50%前後の割合になっている理科、社会については、実施している学級の聞き取りから、理科の実験や観察、社会科の見学などは比較的参加しやすい活動として交流及び共同学習が行われているという事例が得られた。実技系の教科と同様に、体験型や参加型の学習活動があることが交流及び共同学習を推進していく条件の一つになっていると推測される。

課題として、知的障害のある児童生徒が通常の教育におけるそれぞれの教科の中で参加しやすい教育活動をいかに組み立てていくのか、現行制度下の各教科や領域・教科を合わせた指導の内容と、小・中学校の教科内容との関連やつながりを検討して、多面的・多様性への対応を踏まえた学習評価についての検討を行うなどして、研究・検討を進める必要があると考える。

引用文献

- 1 「交流及び共同学習」の推進に関する実際研究, 国立特別支援教育総合研究所, (2008)

4 海外のインクルーシブ教育システムに関する調査報告について

本章では、海外のインクルーシブ教育システムに関する情報について、韓国、カナダ、オーストラリアの状況について訪問調査を行った。以下に訪問調査の概要を示す。なお、公開されているアメリカ及びイギリスのインクルーシブ教育システムの情報は、資料編に掲載する。

(1) 韓国

韓国では、仁川市並びにソウル市を中心に、2009年12月15日から17日にかけて幼稚園及び小学校、中学校の訪問により聞き取り調査を実施した。

- ・2009年12月15日（火） 仁川市立自由幼稚園
- 12月16日（水） 私立中央基督小学校
- 12月17日（木） ソウル市立明德小学校，ソウル市立城沙中学校

(2) オーストラリア

西オーストラリア州パース市近郊のへの実地調査では、2010年10月26日から29日にかけて7つの学校を視察し、管理職や教員への聞き取り調査を実施した。

- ・Durhman Road School：プレスクール～13年生（特別学校）
- ・Roseworth Education Support Center：プレスクール～7年生（小学校とキャンパスを共有した特別クラス/設備・独立した校長）
- ・Success Primary School：プレスクール～7年生（小学校内の特別クラス/設備）
- ・Atwell College：8年生～13年生（中等学校内の特別クラス/設備）
- ・Peel Language Development School：プレスクール～2年生（小学校とキャンパスを共有した特別クラス/設備・独立した校長言語発達のニーズ(EN1, 2)，8歳までの集中的な学習）
- ・Bungaree Primary School内のサテライトクラス：プレスクール～2年生
- ・Duncraig Senior High School Education Support Center：8年生～13年生（中等学校とキャンパスを共有した特別クラス/設備・独立した校長）

(3) カナダ

カナダでは、2010年10月26日から11月2日にかけて、トロント市内の公立学校3校において訪問調査を行った。

- ・Hollywood Public School (Toronto District School Board)
- ・Cummer Valley Middle School (Toronto District School Board)
- ・Northern Secondary School (Toronto District School Board)

訪問調査

4 (1) 韓国におけるインクルーシブ教育の調査報告

滝川国芳

1 韓国の教育について

(1) 韓国の教育制度

韓国の学制は、6・3・3・4制で、日本と同様である。日本の小学校にあたる初等学校、中学校、高等学校、大学などからなっている。現在の義務教育年限は、6～15歳の9年間である（「教育基本法」第8条）。また、満3歳から満17歳までの特殊教育対象者は義務教育を受ける権利をもつ（障害者等に関する特殊教育法第1章第3条）。1984年に義務教育年限がそれまでの6年から9年に延長された。その後、延長分（中学校1～3学年）について、無償の義務教育が段階的に導入され、2004年3月から完全実施となった。

公立、私立を問わず初等学校・中学校・高等学校及び特殊学校には、教職員、保護者、地域社会人等で構成される「学校運営委員会」の設置が義務付けられている（「地方教育自治に関する法律」（1995年改正）により設置）。学校運営委員会は学校の管理運営に関する審議機関であり、学校憲章及び学則の制定又は改正に関する事項，学校の予算案及び決算に関する事項，学校教育課程の運営方法に関する事項，教科用図書，及び教育資料の選定に関する事項等の審議を行う。最終的な法的責任は学校長が負うことになるが，学校長は運営委員会の審議結果を最大限尊重しなければならない。そこで，審議結果とは異なって施行する場合は，運営委員会と管轄庁に書面によって報告しなければならないとしている^{3) 4)}。

(2) 近年の特殊教育施策の動向

韓国の特殊教育は、1977年に制定された「特殊教育振法」を法的根拠として、1994年の全文改正を含め、これまで幾度も改正を繰り返している。そして、現在は、2010年7月5日に施行された「障害者等に関する特殊教育法」を法的根拠としている。

この法律では、特殊教育の機会の拡大を目指し、次のような政策推進の柱を掲げている。

(ア) 0歳～2歳の障害のある乳児のための無償教育

(イ) 3歳からの障害のある子どもへの義務教育

(ウ) 健康障害のある子どもに対する家庭および病院での授業の増進

(エ) 成人期に向けた生涯学習支援

(オ) インクルーシブ教育の強化

(カ) 通常学校における障害のある人たちの居心地の良さの拡大

(キ) すべての市民の障害についての望ましい認識の変換

(ク) 障害のある児童生徒のための学術的な学力検査

(*韓国においては、「児童生徒」の表現は「学生」であるため、日本の状況に照らして、本調査報告では適宜「児童生徒」「児童」「生徒」と区別して使用している。)

(3) インクルージョンの法的定義

特別なニーズのある児童が、通常の学校の友達と区別されることなく、適切な教育に参加できる。（障害者等に関する特殊教育法第3章第17条）

(ア) 学校長は、特別なニーズのある児童生徒の入学を拒否できない。

(イ) 学校長は、全ての学校教育活動において、特別なニーズのある児童の参加を拒否できない。

(ウ) 学校長は、それぞれの児童生徒がもつ固有のニーズに応じた教育を提供しなければならない。

2 訪韓調査について

(1) 目的

2008年12月に障害者の権利に関する条約に批准し、障害のある児童生徒が小中学校の一般学級に在籍して学ぶ割合が近年増加している韓国の学校を訪問し、日本における今後のインクルーシブ教育の実践に向けた研究課題について 情報収集することを目的とした。

(2) 訪韓調査日および訪問学校名

2009年12月15日(火) 仁川市立自由幼稚園

12月16日(水) 私立中央基督小学校

12月17日(木) ソウル市立明德小学校, ソウル市立城沙中学校

(3) 調査結果

① 仁川市立自由幼稚園

当幼稚園の設置規模は、仁川市内の公立幼稚園の平均を大きく上回っており、統合教育に重点的に取り組まれている幼稚園であった。5歳児は義務教育として入園しており、3歳児、4歳児は希望入園である。統合教育によって、障害の有無に関わらず等しい所属感と機会を提供していると考えている。

1学級につき、4人の障害児が所属することができ、定数4人を超える障害児が所属する場合には、特殊教育センターが特殊教師を増員してくれる。9つの一般学級(全て統合教育を実施)が設置されており、通常教員9人と特殊教員9人が配置され、特殊教育補助員9人が加配されている。さらに、一般学級補助員も6人加配されている。年齢別の在籍園児数は次のとおりである。3歳児2学級(健常児20人/障害児8人)、4歳児3学級(健常児35人/障害児12人)、5歳児4学級(健常児88人/障害児16人)。



写真21 仁川市立自由幼稚園

幼稚園教育要領に基づいて教育課程が編成され、それぞれの IEP により教育活動が行われている。

つまり一般幼児の教育課程を基準として、個別の目標を組み合わせる教育活動を計画する。教育要領は教育・言語・社会・表現・探求の5領域から成り、活動の中心項目として基本的な教育計画による教育が行われている。放課後は、園の教育指針により、自由保育を実施している。

自由保育の際にも障害児には特殊教育補助員が配置されている。

園内におけるあらゆる教育の授業料は、全員無料である。園外における治療教育として、音楽療法などを受けた場合は、その領収書を提出すれば、IEPに関わらず年間10万ウォンを上限として支給される。保護者が園内で治療教育を受けるか、園外で受けるかは、自由に決められる。

ただし、仁川市内の他の幼稚園においては、授業料が全員無償ではなく、この園のみの特例で、そのため入園希望者も多い。

② 私立中央基督小学校

キリスト教に基づく設立理念による私立学校であり、1994年より統合教育を行ってきた。スクールシンボルには、教会、家庭、学校が一体となって教育をしていくという設立理念が込められている。子どもの障害の有無にかかわらず、多くの保護者が、特別支援教育補助員を始め様々な部署でソムギミ（サービスする人）として学校での教育活動において役割を担っている。校舎内に設けられた喫茶室では、保護者が無添加クッキーやワッフルなどを製造販売しており、子どもたちも休憩時には自由に購入できる。その収益は、統合教育の資金として活用されている。

小学校に入学する1年前に入学説明会を開催し、1年間かけて、説明会に出席した保護者が学校設立理念を理解することと、教会に通っている信者かどうかを見極めた上で、子どもの実態と学級の状況等をふまえて判断することとなる。

基本的にすべての障害のある児童生徒が一般学級に在籍し、教育ニーズに応じて、2学年ごとに設置された統合教育支援室をリソースルームとして利用することによって統合教育が行われている。これは、特殊学級として分離した学級を設置して教育を行うのではなく、統合教育を支援するための機能としてのリソースルームであるという考えに基づいている。学籍が一般学級にあるため、カバンや机などはすべて一般学級にある。

一般学級に在籍する障害児の定数は1学級6人で、定数を超える場合には、特殊教育センターが特殊教師を増員してくれる。当校での統合教育対象の児童生徒は、脳性まひの肢体不自由、自閉症、ダウン症、言語障害、情緒障害などであり、障害が重複している児童生徒が多い。

IEPはすべての障害のある児童生徒について作成している。また、校内IEP委員会として、1週間に1回の割合で学年会議が行われ、一般学級の担任、統合教育支援室担当教師、特殊教師が、児童生徒の状態や学習の様子など全体的な情報交換を行う。その話し合いをもとに、学習案を作り、授業実践を行う。障害のある児童生徒に関する情報共有や理解推進は、1ヶ月に1回の割合で一般学級の担任、特殊教師、保護者で会議を実施しその中で行なっている。

特殊教育法による授業料無償化により、給食費、通学費、放課後教育費が国から全額支給される。ただし、学費は原則支給されないが、低所得者は国からの学費支援が実施される。

インクルーシブな教育を進める上での教員研修として、大きく分けて3種類の研修がある。

a 教育庁による特殊教育の研修を受講する。

(すでに15年間統合教育を行ってきた本校教員としては、基礎的内容中心である現在の研修では物足りないというのが実情である。)

- b 特殊教師に有名私立大学出身者が多く、それぞれの母校の講座を自主的に受講する。
- c 一般教員を対象として韓国国立特殊教育院が実施しているオンライン研修に申請して受講する。



写真22 私立中央基督小学校

(3) ソウル市立明德小学校

本小学校は、1 学年につき 6 学級の全児童 1200 人規模のソウル市立小学校としても、比較的大規模校である。福祉施設等が多い地域に設置されており、特殊学級の数も平均的な 2 学級よりも多い 3 学級設置されている。基本的に、障害児童の通学は、保護者送迎か活動補助員（指導員）による支援が行われている。障害児童が、年間を通して一般学級に籍をおいて学習を行っていても、学校長が教育庁に申請することで、必要に応じて特殊学級が設置できるシステムである。

特殊学級 1 学級につき定数は 6 人で、現在は 3 つの特殊学級に 14 人（4 人、6 人、4 人）が入級しており、各学級に特殊教師 1 人ずつ計 3 人が配置されている。特殊教師の他に補助教員の加配もある。補助教員は、国立特殊教育院で 30 単位の研修を受講していなければならない。補助教員等による支援については、担任と特殊教師の話し合い、及び保護者の意見と IEP が最大限尊重される。IEP については IEP 運営委員会を設置している。

障害児童 14 人全員は一般学級に学籍があり、特殊学級在籍の児童はいない。障害児童への教育支援は、一般学級を中心に行う。特殊学級はリソースルームとして、必要に応じて必要な支援を行う。14 人の障害種は、精神遅滞、情緒障害、聴覚障害、肢体不自由、自閉症で、近年は情緒障害と自閉症が増加の傾向にある。

学習の評価は、一般教教師と特殊教師の双方により行われる。特に生活面の評価は、教師により評価基準が異なるなど難しいことが課題となっている。芸術や体育は特殊教師が中心となり評価を行い、交流教科等は一般教師が中心となり評価を行う。

インクルーシブな教育を進める上での教員研修は、国立特殊教育院で行われる特殊教師向けや、一般教員向けなどの研修を受講することにより実施している。さらに校内においても障害理解教育に関する研修を実施している。現在は、校長対象とした研修講座は実施されていない。統合教育が実際に始まったこと、補助教員が増えたことにより、特殊教師と一般教師との意識差は縮まっている。また、大学の教員養成課程において、一般学校教員課程に在籍する学生にも特殊教育に関する単位取得が必要であることから、卒業後、一般学校に障害児童が在籍していることを理解して、教員となるシステムが確立しつつある。現職教員の研修については得点制となっており、その得点は昇進にも影響する。

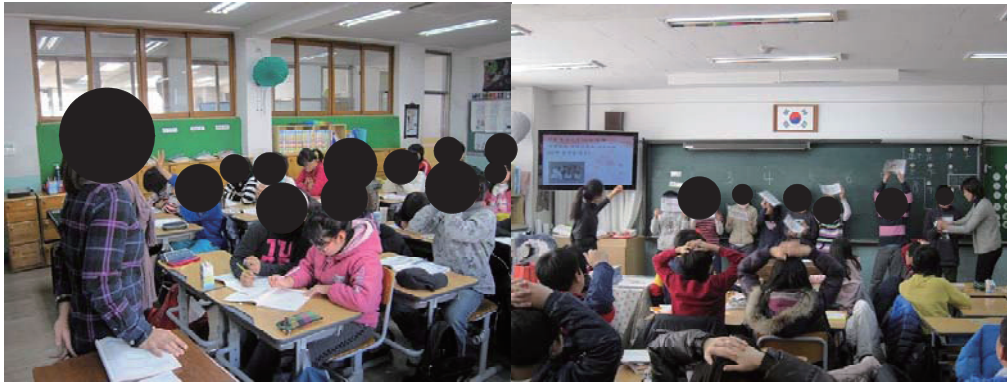


写真23 ソウル市立明德小学校

(4) ソウル市立城沙中学校

ソウル市西部地区中学校における特殊学級設置の状況については、ソウル市西部教育庁管内中学校 40 校のうち 20 校に特殊学級が設置されている。設置校 20 校のうち 14 校が 1 学級設置、6 校が 2 学級設置となっている。特殊学級が設置されていない 20 校にも、障害認定されていない障害があると推測される在籍生徒がいる。これは、保護者が行政に特殊教育を受けることの希望を提出することにより、特殊教育運営委員会が特殊教育対象者の認定を行い IEP が作成される。従って、保護者が特殊教育を希望しなければ、障害認定は行われず特殊教育の対象とはならない。そのため、IEP が作成されることなく、一般学級に放置されている生徒が増加している。

本校は、特殊学級が 2 学級設置されており、所属する生徒は 9 人（1 年生 2 人，2 年生 2 人，3 年生 5 人）で、2 人の特殊教師と 1 人の補助員が配置されている。9 人のうち 6 人は、国語，数学は特殊学級で学習し，ほかの科目は一般学級において 統合学習を行っている（時間制の統合学習）。あとの 3 人は，すべての学校生活は一般学級において一般生徒とともにしながら何か問題が生じるときだけ支援する（完全統合学習）。

彼らの学籍は一般学級にあり，統合の形態により支援が異なる。担任の先生が各学級の生徒の中で支援役の生徒（助け人と称する）を指定する。具体的には，特別室への移動，授業の準備などを支援する。しかしながら一般教師の統合教育への理解はあまり高まっていない。また，統合学習授業中での学習支援はほとんどなされていない現実がある。同じ教室において学習の場を共有することで，社会性向上やコミュニケーションの広がりを期待して行われる統合教育という考えをする一般教師が多く，学習面での配慮はほとんどなされていない。

IEP については，学校として IEP 委員会を設置している。具体的には，特殊教師と保護者が作成している。教科以外の教育課程（特別活動，行事，裁量活動）は一般生徒と同じである。通常の一般生徒との教育活動とは異なる活動として，次のようなものがある。

- a 月に 1 回 設定された社会体験活動（遊園地活動や映画鑑賞などの社会体験）
- b 障害者福祉センターを利用した活動
- c 放課後活動としての部活動（1 年間 1 クラスに 400 万ウォン支給される。これによってすべての経費をまかなうことが出来る。）
- d 中学校連合体育祭や 1 泊 2 日キャンプなどの体験活動（ソウル西部教育庁管轄地域連合の教師と共に参加する）



写真24 ソウル市立城沙中学校

(5) 研修

校長の権限が非常に大きい韓国では、特殊教育の推進についても校長の理解が鍵となる。校長を対象としたインクルーシブな教育を進める研修プログラムがある。また、一般教師を対象に、ソウル市教育庁教育研修所による年間30日の研修が設けられている。

訪問調査

4 (2) 西オーストラリア州におけるインクルーシブな教育のシステムとその展開

齊藤由美子

1 はじめに

オーストラリアは、連邦、州とテリトリー、地方の3つのレベルの政府からなる議会制民主主義の国である。オーストラリア憲法の下、学校教育の財源と実施については、6つの州・2つのテリトリーの政府が責任を負っている。オーストラリア全土で教育サービスを効果的に展開するために、各レベルの政府が協力しあっている。国レベルで行う教育に関する政策立案や諮問の仕組みには、州やテリトリーの教育機関の代表者が参加している。

オーストラリアでは、およそ340万人の子どもが9,581の学校に通っているが、その学校の71.5パーセントは州かテリトリーの政府系公立学校で、全体の66.4パーセントの子どもが通っている。オーストラリアには244,358人の教員がいる。すべての学校に対する公的資金(連邦、州、テリトリーの政府から)の援助額は年間およそ324億ドルである(2006-2007年度の情報、オーストラリア大使館ホームページ, 2010)。

オーストラリアの義務教育制度は州によって異なるが、一般的に13年間である。ここで報告する西オーストラリア州の場合、義務教育は5歳から17歳までで、初等教育前の準備教育(5歳)、初等教育(1年生~7年生)、中等教育(8年生~12年生)からなっている。州の基準に従って障害があると認められた子どもの場合、4歳(準備教育)から18歳(13年生)まで教育サービスが提供される。

オーストラリア全土で見ると、学齢期の子どもの4.3%(144,585人)が障害を有していると報告されている(Report on Government Services, 2008)。連邦法の下、すべての公立・私立の学校は、これらの子どもたちに合理的な学習の調整と学習の機会(reasonable learning adjustment and opportunities)を提供しなければならない。連邦法である障害者差別禁止法(Disability Discrimination Act: Commonwealth Government of Australia, 1992)に基づいて作成された、障害者の教育に関するスタンダード(Disability standards for education: Commonwealth Government of Australia, 2005)がこれらの要件を明確に示しており、学校が何をすべきかのガイドラインを提供している。

本論では、西オーストラリア州におけるインクルーシブな教育のシステムとその実践について、西オーストラリア州パース市近郊の実地調査の結果、及び、研究所主催の国際会議におけるオーストラリア代表による発表資料(Forbes, 2008)を基に、概要を報告する。

2 実地調査の概要

西オーストラリア州パース市近郊への実地調査では、2010年10月26日から29日にかけて7つの学校を視察し、管理職や教員へのインタビューを行った。訪問した学校はすべて、西オーストラリア州立の障害のある子どもが学ぶ公立学校であったが、教育対象とする年齢層や、子どもの特別な教育ニーズのレベルは様々であった。後に詳述するが、これらタイプの異なる7つの学校は、州がめざすインクルーシブな教育の仕組みにおいてサービスの連続体のいずれかに位置付くものである。表5に実地調査を行った学校の特徴を示す。

表5 実地調査を行った学校とその特徴

学校名	対象とする学年	学校の特徴及び教育ニーズ(EN)
1.Durhman Road School	プレスクール～13年生	特別学校 EN4,5
2.Roseworth Education Support Center	プレスクール～7年生	小学校とキャンパスを共有した特別クラス/設備・独立した校長 EN4,5
3.Success Primary School	プレスクール～7年生	小学校内の特別クラス/設備 校長は学校全体で一人 EN1,2,3,4,5
4.Atwell College	8年生～13年生	中等学校内の特別クラス/設備 校長は学校全体で一人 EN1,2,3,4,5
5.Peel Language Development School	プレスクール～2年生	小学校とキャンパスを共有した特別クラス/設備・独立した校長 言語発達のニーズ(EN1,2) 8歳までの集中的な学習
6.Bungaree Primary School 内のサテライトクラス	プレスクール～2年生	小学校内の特別(サテライト)クラス・校長は Peel Language Dev. School・言語発達のニーズ(EN1,2) 8歳までの集中的な学習
7.Duncraig Senior High School Education Support Center	8年生～13年生	中等学校とキャンパスを共有した特別クラス/設備・独立した校長 EN4,5

3 調査結果：インクルーシブな教育のシステムとその展開

実地調査の結果を、個別の学校毎の報告ではなく、「インクルーシブな教育のシステムと教育実践」という視点から整理した。まず初めに、通常の教育と障害のある子どもの教育が教育システムの中でどのように位置付いているのかを概観するために、特別な教育ニーズの考え方を述べる。次に、教育ニーズに応じたサービスの連続体について説明する。3番目に、特別な教育ニーズがあると認定された場合のプログラムの決定の手続き、及び、保護者の選択権について述べる。4番目に、西オーストラリア州の教育システムを特徴づけている、2人の校長が協力しながら運営するセンターモデルについて述べる。5番目に障害のある子ども

もとない子どもと一緒にいる教育活動がどのように行われているのか、その具体的な取り組みの例を紹介する。6 番目に障害のある子どものインクルーシブな社会生活をめざした教育活動について紹介する。最後に、現在のシステム構築に至るまでの経緯と今後の展望について述べる。

(1) 特別な教育ニーズの決定

ア 障害がある場合の予算措置システム

西オーストラリア州の学校において、特別な学習のニーズによって支援が必要な子どもが在籍する場合、学校は“スクールズプラス”という予算プログラムによって必要な支援を行う財源を得ている (Department of Education and Training, 2010)。スクールズプラスは学齢児全体の 3%に対する支援を行うべく制度設計されている。これは障害のある子ども全体のパーセンテージより少ない。

スクールズプラスの予算措置対象となるかどうかの認定については 8 つのカテゴリーがあり、それぞれのカテゴリーに判断基準がある。そのカテゴリーに認定されるかどうかについては専門家による特別なアセスメント又は診断を要し、さらに、スクールズプラスチームによって教育省の加算基準に合致していると承認されることが必要である。8 つのカテゴリーは以下の通りである。

- ①全般的な発達の遅れ (6 歳以前)
- ②知的障害
- ③自閉症スペクトラム
- ④視覚障害
- ⑤聾及び難聴
- ⑥重度の精神疾患
- ⑦身体障害
- ⑧医療的・健康上のニーズがある

予算措置の対象となる判断基準は、医学的な診断の基準とは別であることに留意が必要である。学校がスクールズプラスから予算を得ることができるのは、その子どもがこれらのカテゴリーの一つ以上で予算措置の対象となると認定された場合、また、障害があることによって、その子どもがカリキュラムにアクセス/参加することが難しいと判断された場合である。

スクールズプラスの予算措置対象となる認定を受けた場合、その子どもに対して行われる追加の支援・学習の調整 (adjustment) のレベルによって学校に配分される予算や教員の数が決定される。追加の支援や学習の調整のニーズのレベルについては、予算措置の仕組みと連動したチェックリストが用いられており、子ども一人一人について、オンラインのチェックリストで必要な支援の度合いが明らかにされる。学校は子どもの保護者と環境調整に関する詳細を相談しながら決めていく。

イ 教育ニーズのレベル

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

のニーズがあるケースを含む。各レベルの学習の支援や調整の概略を述べる。

EN1（教育ニーズ1）

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

EN2（教育ニーズ2）

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

EN3（教育ニーズ3）

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

EN4（教育ニーズ4）

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

EN5（教育ニーズ5）

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

上記の教育ニーズのレベルによって、学習集団における教員と子どもの人数比が変わる。通常の学級において教員：子どもの比が1：23.8であることを基準とし、EN1はその1.5倍（1：15.8）、EN2は2倍（1：11.9）、EN3は2.5倍（1：9.5）、EN4は3倍（1：7.9）、EN5は3.6倍（1：6.6）の係数を用いて学校で必要な教員数が算出される。また、教員に加え、必要な支援の程度に応じた数のアシスタント教員が割り当てられる。

（2）教育ニーズに応じたサービスの場の連続体

上記の予算措置の構造が、障害によって追加的な学習支援が必要な場合のリソースの構造に結びついている。西オーストラリア州において障害のある子どもが学ぶ教育の場には、以下のタイプがある。

① 通常のクラスで支援を受けながら学習（図2）

主に教育ニーズの軽度なレベル（EN1、EN2、EN3）の子どもが対象である。通常の学級の教員は、通常の子どものカリキュラムフレームワークを基本に、障害のある場合にどのような追加的な支援や調整が必要かについて書かれた基礎カリキュラム（Foundation Curriculum）と呼ばれるパッケージを活用する（後に説明を加える）。このパッケージは障害についてあまり知識のない教員でも使いやすいよう工夫されている。すべての学校に学習支援コーディネーター（Learning Support Coordinator）と呼ばれる研修を受けたスキルのある教員がいて、個別の指導計画（IEP）の作成、学習の調整のサポートなどをクラス

の教員と共に行う。教育ニーズに応じてアシスタント教員が配当される。また、学校の要請に応じて、「インクルーシブな学校教育センター」(Center for Inclusive Schooling)と呼ばれる西オーストラリア州のセンターから、専門性の高い教員が学校訪問し、教員のコンサルテーションを行うサービスがある。センターには運動障害、知的障害、自閉症、聴覚障害、視覚障害のチームがある。通常学校にいる視覚障害、聴覚障害のある子どもについては、教員へのコンサルテーションだけでなく、子どもが専門家から直接サービスを受けることもできる。子どもにとっては居住地の通常学校で教育を受けられるメリットがある。

② 言語発達学校 (Language Development School) (図3) : 実地調査5の学校

4歳から8歳になるまでのスピーチと言語発達に特別な課題がある子どもたちの学習の場であり、知的障害があるケースはこの学校にはいない。ことばや数、概念形成等を早期に集中的に学習することによって言語発達を促し、8歳以降は通常学校の通常のクラスで教育を受けることをめざしている。学校と契約した言語療法士などの専門家が、アセスメントやIEPの作成を教員と共に行う。通常小学校とキャンパスを共有しているが、小学校とは別に言語発達学校独自の校長がいて、言語発達学校の子どもの教育プログラムに責任を持つ。

③ 教育支援ユニット (Education Support Unit) (図4)

通常学校内の特別クラス。通常学校の校長がプログラムに責任を持つ。学習のニーズに応じて、主に通常の学級で学習支援コーディネーター (Learning Support Coordinator) の支援を受けながら学習している子どももいる。

④ 言語発達学校・教育支援学校のサテライト教室 (図3, 図7) : 実地調査6の学校

通常学校の中のある特別クラスで、言語発達学校・教育支援学校の校長が教育プログラムに責任を持つ。通常学校の子どもと学習活動を共にすること、居住地域の学校に通学できること等のメリットがある。

⑤ 教育支援センター (Education Support Center) (図5) : 実地調査2及び7の学校

特別クラスが数クラスあり、特別な学習のための設備が整っている、主に知的障害や行動上の課題がある子どもたちのための学習の場である。通常学校とキャンパスを共有するが、教育支援センター独自の校長がいて、障害のある子どもの教育プログラムに責任を持つ。

⑥ インクルーシブモデルの通常学校 (図6) : 実地調査3及び4の学校

通常学校内に特別なクラスと特別な学習のための設備がある。建物の構造・配置や教育環境の整備の仕方など、ニーズに応じた環境を保障しつつ通常の子どもたちとの学習や関わりが持ちやすい設計になっている。教育支援センターと異なり、校長は学校全体で一人である。特別な支援を要する子どものプログラムについては主に副校長が責任を持っている。教育ニーズのすべてのレベル (EN1~EN5) の子どもがいて、それぞれに応じた教育環境で学んでいる。

⑦ 教育支援学校 (Education Support School) (図7) : 実地調査1の学校

障害のある子どもたちのみの学校で、比較的重い障害があるケースが多い。教室環境や設備などが、重い障害のある子どもの教育ニーズに応じてセットアップされている。カリキュラムを子どものニーズに合わせて最も柔軟に作成できるメリットがある。

図2 通常の学校

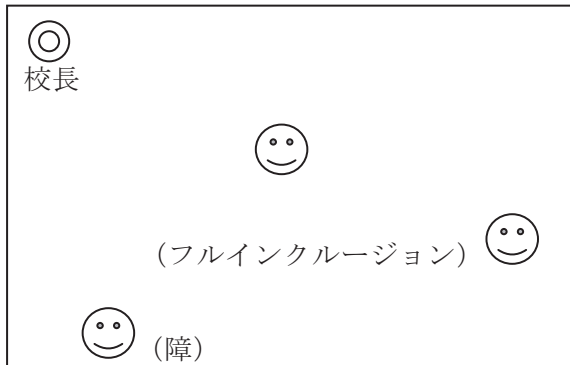


図3 言語発達学校

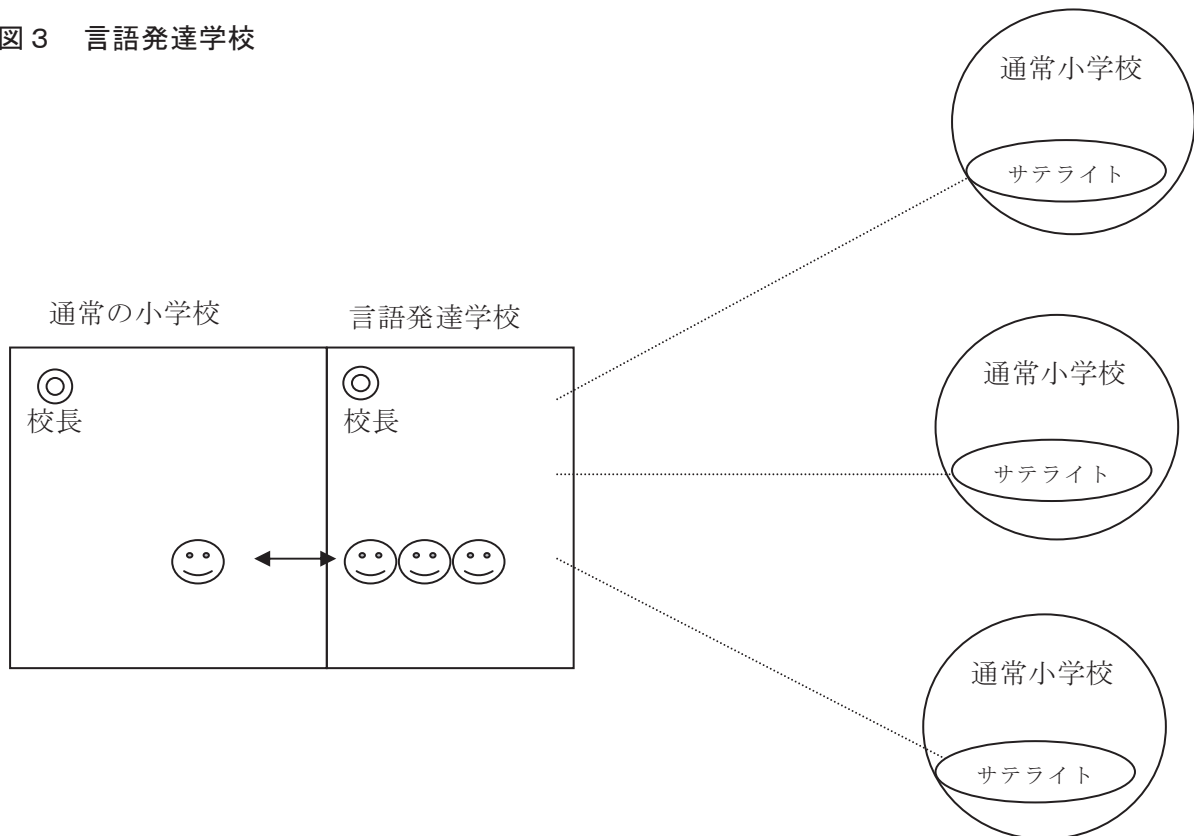


図4 教育支援ユニット

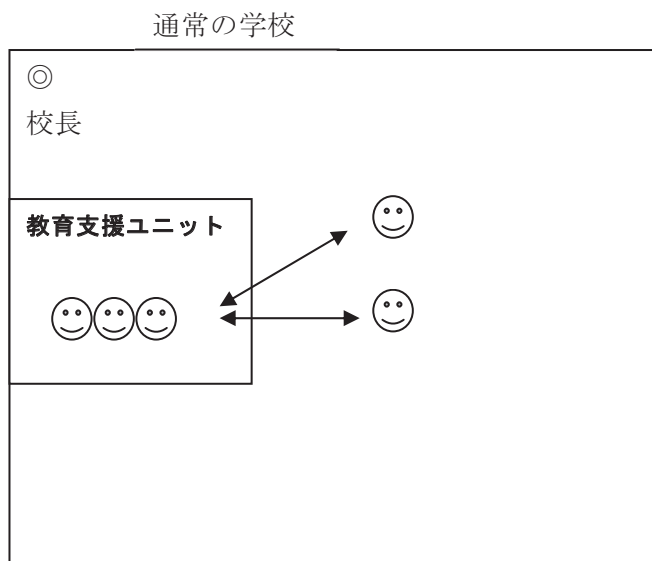


図5 教育支援センター

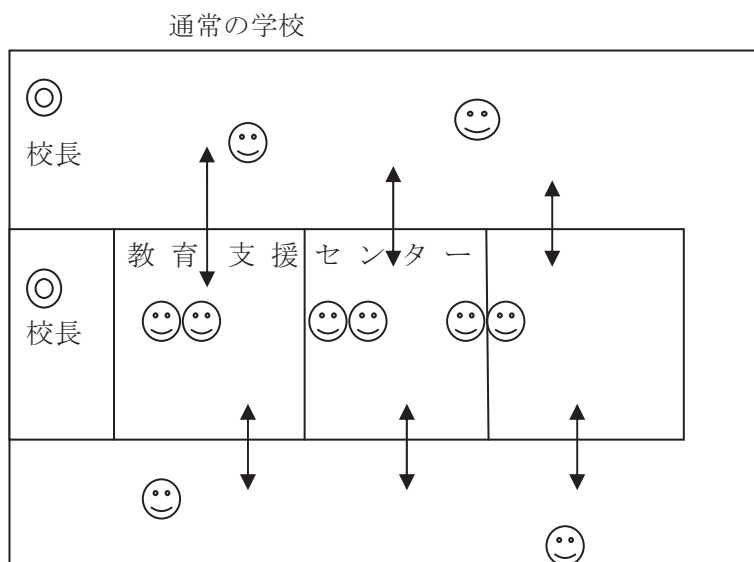


図6 インクルーシブモデルの通常学校

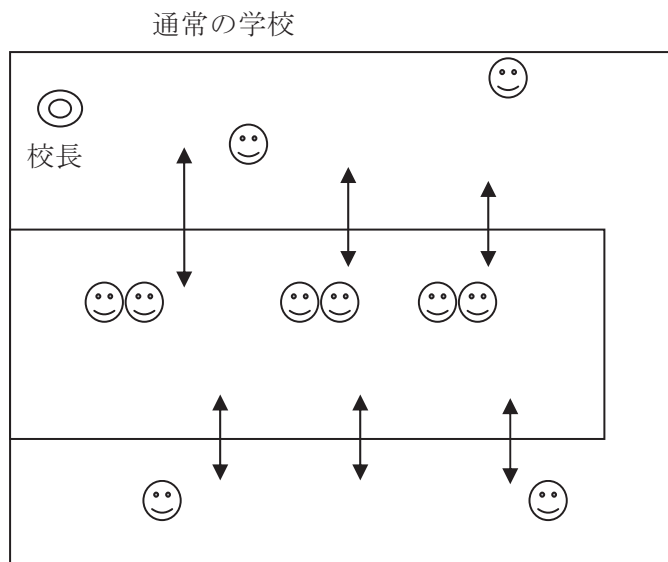
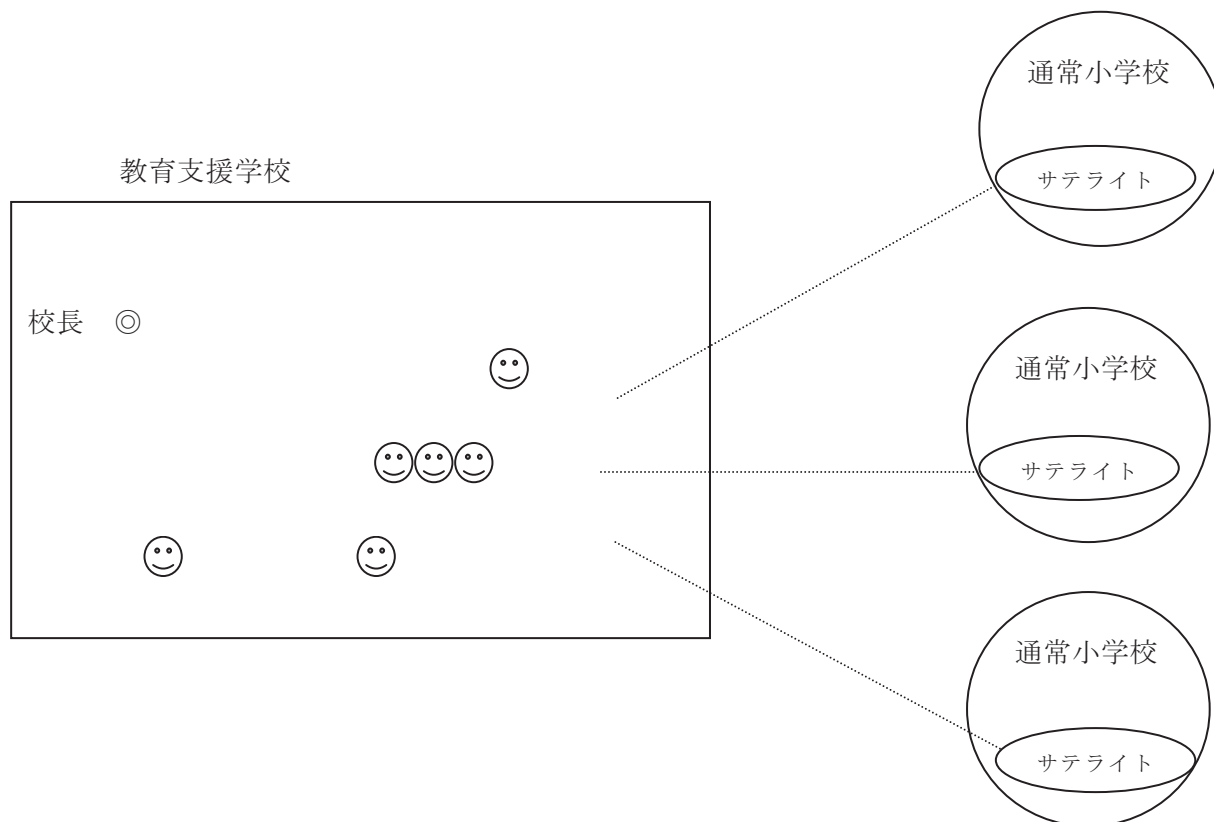


図7 教育支援学校



居住地の通常学校で支援を受ける場合に対応できるのは軽度の教育ニーズであり、③の教育支援ユニット、⑤の教育支援センター、⑦の教育支援学校の順に重度の教育ニーズに対応することが可能になる。西オーストラリア州では州内のどこに居住していても、これらの教育の場の連続体が用意されているという。⑥のインクルーシブモデルの学校は、すべてのレベルの教育ニーズ（EN1～EN5）に対応する学習環境や設備を完備しつつ、必要に応じて同年齢の障害のない子どもたちとの学習や関わりを可能にする、新しいタイプの学校として注目されている。居住地の通常学校以外にある教育支援ユニット、教育支援センター、教育支援学校が教育の場となる際には、学区が広く通学が遠くなるため、スクールバスによる送迎サービスがある。

（３）教育の場の決定

上述したように、子どもの障害が、軽度の運動障害、弱視、軽度難聴、軽い医療的配慮など、知的障害を伴わない場合には、居住地の通常学校の通常の学級で支援を受けながら学習することになる。知的障害があるなど、教育ニーズがより大きい子どもの場合には、居住地の通常学校以外で教育を受ける可能性がある。ここでは、就学時に障害があると判断された子どもを例にとって、教育の場の決定プロセスを述べる。

まず、学校心理士が子どもの心理検査を行う。英語を使う子どもにはWISC等、文化や言語が異なる子どもには、非言語性の検査を用いる。知的障害のみでなく様々な障害を重複する場合は、外部機関の専門家によって、適応行動評価尺度、視覚、聴覚のアセスメント、運動発達のアセスメントなどが行われる。心理検査やその他のアセスメントの結果によって、スクールズプラスの何らかの障害のカテゴリーに該当することが確認され、スクールズプラスの予算措置の対象となることが認定されると、チェックリストで支援や学習調整のレベルと教育ニーズの段階が認定される。

ここで、学校心理士と保護者とがミーティングを持つ。学校心理士は、居住地においてどのような教育の場があるのか、その連続体について説明し、検討された教育ニーズの段階をふまえて、保護者に適当と思われる教育の場の提案を行う。西オーストラリア州のシステムにおいては、学校の選択にあたって保護者の選択が優先される。そのため、学校心理士が教育支援センターを提案しても、保護者が地域の小学校の通常の学級を選択した場合には、その子どもは、学校の学習支援コーディネーターやインクルーシブな学校教育センターの訪問教員の支援を受けながら、通常の学級で教育を受けることになる。個別の教育計画(IEP)は、教育の場が決定した後に、子どもを担当する教員が中心になって作成する。Forbes(2008)によると、保護者による教育の場の選択は年々増加しており、特に中等学校で質の高い職業教育サービスを提供する学校の選択について関心が高いとのことである。

子どもの成長やニーズ・課題の変化、保護者の希望などによって、同じ教育の場の中で個別に対応した学習を増やしたり、よりインクルーシブな教育環境へと教育の場を変更したりすることもしばしば行われている。このように、必要に応じてサービスの意連続体の中での柔軟な対応が可能であることが西オーストラリア州の教育システムの特徴でもある。

（４）センターモデル及びセンターと学校間の連携

教育支援センターの運営の仕組みであるセンターモデルは、障害のある子どもの教育機関

が、通常の小学校・中等学校と同じ敷地にありながらも独立して運営されるモデルであり、オーストラリア国内においては西オーストラリア州独自の革新的なモデルである。これらのセンターは、軽度から重度までの知的障害がある子どもの教育ニーズに応えるよう計画されている。センターモデルは、また、知的障害以外の教育ニーズがある場合（例えば、言語障害、行動上の課題、病院内の学校、聾教育など）の教育サービスの提供にも用いられている（Forbes, 2008）。

センターモデルでは、通常学校とセンターの運営費は別々であり、2人の校長が同等の地位を持って連携しながら学校を運営している。教育支援センターが通常学校から独立して運営されることの意義について、実地調査2のRoseworth教育支援センターの校長はこのように述べている。

「2人の校長がいることはコストがかかるが、支援教育の立場からいえば大きな意義があります。通常学校のみ予算がつくと、支援の必要な子ども本人のために予算が使われているかがわかりにくくなります。このシステムによって、子ども一人一人にいくら予算がかかるかが計算されて、本来支援の必要な子どもに使われるべきお金が適切に使われます。」

センターと通常学校は、学校の資源、専門性、学習の機会などを共有して、制約の少ないインクルーシブな教育環境を形成することが期待されている。センターと通常学校の連携によって、1対1の学習、小グループでの学習、クラス全体での学習活動と、個々の子どもたちのそれぞれのニーズに応じた学習機会の提供が可能となる。また、子どものカリキュラムのニーズや社会性のニーズに応じて、子どももスタッフも、センターと通常学校とを自由に行き来している（Forbes, 2008）。

例えば、実地調査7のDuncraig高校教育支援センターでは、センターで学ぶ50人の子どものうち2人は同じ敷地内のDuncraig高校の子どもであった。この2人の子どもは、アセスメントの結果、スクールズプラスの対象とはならなかったが、通常の高校では対応しきれない教育ニーズがあるためセンターで学習しているということだった。また、センターの子どもは、通常高校の選択教科（木工、ドラマ、写真など）をサポート付きで履修することもある。さらに、教育支援センターの家庭科（調理）、体育、ITの授業は、高校の専門性を持った教員が担当して、センターの子どものニーズにあった内容の授業を展開していた。ここで授業をする高校の教員は高校の資格しか持っておらず、担任と一緒に授業計画を立てることだった。通常学校の教員は、このような場面で特別な教育ニーズのある子どもの指導について学ぶ機会がある他、学校とセンター全体での研修会が定期的に行われている。西オーストラリア州では就学先は保護者の選択であるため、通常の学校にも特別な教育ニーズのある子どもはいる。通常学校の教員が学んだ知識や技術は、そのような子どもの教育に役立っている、とのことであった。

（5）インクルーシブな教育の実践場面

オーストラリアでは通常学校のことをすべて、regular school, ordinary school という言葉を使わず“mainstream school メインストリームスクール”と呼んでおり、特別な教育ニーズのある子どもと一緒に学習することを前提とした学校文化が定着していることをうかがわせた。実際に実地調査を行った学校の様子から、インクルーシブな取り組みを紹介

する。

① 制約の少ない環境設定から特別なニーズに応える環境設定の連続体

サテライトクラス，教育支援センター，インクルーシブモデルの学校，言語発達学校のいずれにおいても（実地調査 2, 3, 4, 5, 6 の学校），知的障害や教育ニーズが比較的軽度な子どもたちの教室は，通常の学級の子どもたちが学習する場所のすぐ近くに設けられ，一緒に学習活動を行いやすい共有の環境スペースが工夫されていた（写真 25）。子どもの学習や社会性のニーズに応じて，学習活動の他，昼食や休み時間など，活動をともにする時間がある。

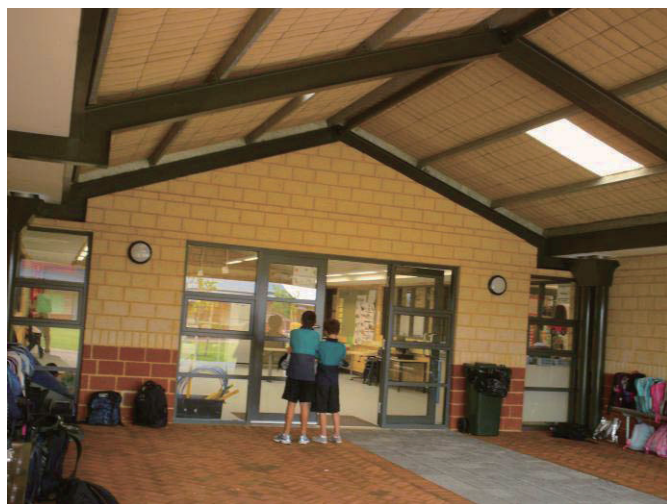


写真 25 通常のクラスと特別クラスの共有スペース

一方，教育支援センター，インクルーシブモデルの学校において（実地調査 2, 3, 4 の学校），障害の比較的重い子どもが学習する環境は，通常の学級から少し離れた場所にニーズに対応した教育環境を整えて設置されていた。特に，インクルーシブモデルの学校（実地調査 3, 4 の学校）においては，実地調査 1 の特別学校（Durhman Road 学校）と同じような施設設備（スノーレンルーム，水治療用のプール，フィジカルセラピーの部屋，生活学習室，ナースステーションなど）を兼ね備えた建物が「学習コミュニティ」として独立していた（写真 26，写真 27）。実地調査 3 の Success 小学校では，障害の重い子どもが通常の学級の子供と一緒に活動する機会は，下に述べる「バディ」と呼ばれる通常の学級の決まった友だちとの学習活動や，教員が付き添っての休み時間の遊びの中で計画されていた。障害の重い子どもにとってのインクルーシブな環境の考え方について，実地調査 3 の Success 小学校の副校長は，このように述べている。



写真 26 インクルーシブモデルの学校における重度クラス



写真 27 インクルーシブモデルの学校におけるスヌーズレンルーム

「インクルーシビティという概念、言葉の意味は人によって違います。私にとっては、場所の問題ではなく、子どもが自分の周りで起こっていることに対して心地よく安全に感じ、自分自身でいることができ、心の平和を持てる状態のこと、だと思います。教育ニーズの大きい重度・重複の子どもにとっての居心地の良い場所は、必ずしも通常の子どもたちと一緒に場所ではないかもしれない。特別に設定した場所が必要かもしれない。その子どもに必要な環境を維持した状態で、他の子どもと一緒に活動し触れ合うことができる場所が、インクルーシブな環境であると、私は考えます。」

また、実地調査 4 の Atwell College（中等学校）では、通常の学級の子どもたちがスクールバスに乗るときに、障害の重い子どもが学習する建物を通っていく動線的设计がなされており、自然な形でかかわりが持てる環境設定が工夫されていた。

② 学習活動を共にする取り組み

実地調査 3 の Success 小学校では、ある授業で、「バディシステム」という通常の学級の決まった友だちとの学習活動が行われていた。知的障害のある子どもと、バディが協力して、発表のパワーポイントを作成している場面を見学した（写真 28）。



写真 28 バディシステムによる学習活動

実地調査 4 の Atwell College（中等学校）では、木工などの作業学習で、知的障害のある子どもは、まず教員と 1 対 1 で作業ができることを目標にする。それができたら、教員 1 人に対して子どもが少人数のグループで作業ができることを目標にする。その後、バディと一緒に、教員と実施したのと同じ作業ができることを目標にする。このように学校卒業後の職場の環境にできるだけ近い設定で作業することを段階的に学習するとのことであった。

（6）インクルーシブな社会生活をめざした成果に基づく教育活動

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

① 成果に基づく教育活動

いずれの学校においても、アセスメントに基づいた教育ニーズの把握、具体的な目標の設定、教育計画の実施と評価が徹底して行われていることが印象的であった。

実地調査 5 の Peel 言語発達学校は、4 歳から 8 歳になるまでの早期教育を目的にした学校であり、通常の小学校と敷地を共有したスピーチと言語発達にニーズがある子どもたちの学習の場である。小さいグループで活動し、その中でことばや数、概念形成、社会性の勉強を集中的に行っている。学校と契約した言語療法士などの専門家が、アセスメントや IEP の作成を教員と共に行い、教育プログラムの実施と子どもの教育目標の達成にともに責任を負っている。8 歳以降は通常の学校の通常のクラスで教育を受けることを目指している（写真 29）。



写真 29 言語発達学校の小グループ指導

通常のカリキュラムで学習する教育ニーズ 1 から 3 (EN1, EN2, EN3) の子どもは、ニーズのない子どもたちと同様に、3年生、5年生、7年生で国の学力テストを行う(読み、書き、綴りの力と算数がメイン)。知的障害のある教育ニーズ 4 と 5 (EN4, EN5) の子どもが国の学力テストを受けるかどうかは保護者の選択だが、受けないという選択をすることが多いとのことであった。また、教育ニーズ 3 (EN3) の子どもは、基本的に通常の学級で目標を変更して授業を受けるが、読み・書き、数に関してはアセスメントに基づいた個別のプログラムで学習する。実地調査 3 の Success 小学校では、基礎カリキュラムでの学習が困難な子どものために、英国の P スケールの試行的な導入を行っていた。P スケールのレベルごとに学習グループを編成する授業を定期的に行って、教育ニーズに応じていた。(写真 30)。



写真 30 P スケールのレベルでグループ編成した学習活動

実地調査 7 の Duncraig 高校教育支援センターでは、2つの読み書きテスト、2つの数学テスト、社会性のチェックリストを用いて、すべての子どもに毎年同じテストを使ってアセスメントを行っていた。読み書きのアセスメントの結果が下位の子どもには、「読み書きの遅れを取り戻す Making up for lost time in literacy」という 1対1の直接指導のプログラム

を毎日 15 分から 20 分実施し、日常生活で実際に用いる読み書きの力を高めることに力を入れていた（写真 31）。スタンダードのテストを用いることで、教員が変わっても子どもの学習進度をモニターでき、教員の指導ストラテジーが効果的であったかどうかもアセスメントしている。年に 2 回、保護者が学校に来て IEP を見直す機会があり、以下に述べる職業の選択に関しても、これらの読み書き・数学のアセスメントのデータに基づいて現実的な相談を行っているとのことであった。



写真 31 読みの個別指導プログラム

② インクルーシブな社会生活を目指した教育活動

さらに、実地調査 7 の Duncraig 高校教育支援センターでは、将来の職業生活や地域生活に直結した教育活動の場面を見学し、話を聞くことができた。中等学校の高学年（16 歳から 18 歳）では、卒業後に生活するスキルを身につけることを目標とし、自活することや職業教育を中心にした教育プログラムが組まれていた。年間を通して学校に通うのは 3 日で、週 2 日は地域での職業経験を行う（店舗、動物の世話、ガーデニング、製造業、建築など）。自立して働く仕事から支援を受けながら働く仕事までさまざまな職業がある。子ども一人ひとりがワークブックを持っており、店舗の仕事であれば、接客をする、お金を計算するなど、職業ごとのスキルのチェックリストを用いて、子どもがその職業に必要なスキルを身につけたかどうかを確認していく。教員は職業経験をスーパーバイズしながら、その子どもの興味や持っている力にあった職業を見つけていく（繰り返しの作業が好きな子どもにはバーコードを取り付ける仕事、動物が好きな子どもには馬の世話の仕事など）。学校卒業時にはどんな学科を履修し、どんなスキルを身につけたかが、修了証書として渡される。この修了証は、個人の持つスキルの証明になり、子どもが自身のポートフォリオに入れることで就職の際の面接等でアピールすることができる。この修了証書は、カリキュラム評議会（curriculum council）という、全ての学校のカリキュラムを監査して修了書を出す、教育省から独立した機関から出されている。修了証はもともと障害のない子どもの大学進学や TAFE と呼ばれる職業学校へ進学の際の履修証明として用いられるものだったが、最近になって適用範囲が拡大し、障害のある人が従事する仕事のスキルなどにも広がってきたという。

Duncraig 高校教育支援センターでは、重い自閉症のある子どもたちのコミュニティアクセスの授業を見学した。午後からコミュニティアクセスをするクラスで、これからどこに行く

のか、お昼に何を食べるか、誰と活動するか、などを視覚的にわかるコミュニケーションカードを用いて確認していく（写真 32）。別のクラスでは、やはり午後からコミュニティアクセスをする知的障害のある子どもたちが、公共の交通機関は何を使うか、ショッピングセンターで誰がお買い物を手伝ってくれるか、危険がないためにどうするか、タイムスケジュールなどグループごとに調べ、全員が分担をして発表していた。障害の重い子どもでも、時計を見て時間を知らせるなど、発表の役割分担があった。コミュニティアクセスは毎週行われており、実際に学校卒業後の生活に必要なスキルを獲得することを目指している。



写真 32 コミュニティアクセスの事前指導

実地調査 1, 2, 3, 4, 7 のいずれの学校においても（言語発達学校以外）、調理、洗濯、ベッドメイキングなど、生活に必要なスキルを学習する部屋が整備されており（写真 33）、知的障害のある子どもの現在や将来の生活に必要なスキルに直結した学習が行われていることを実感した。



写真 33 調理実習

（7）インクルーシブな教育の意義と教育システム構築の経緯

西オーストラリア州におけるインクルーシブな教育のシステムは、はじめから現在の形だ

ったわけではなく、25年以上をかけて展開されてきたものである。主に、実地調査1のDurhman Road 学校、及び、実地調査6のBungaree 小学校の校長から、このシステムがこれまで構築されてきた経緯を伺うことができた。

① インクルーシブな教育の意義

インクルーシブな教育の意義については、いずれの学校でも、障害のある子どもにとって、通常の学級の子どもたちが学習面、社会性の面のよいモデルとなっていることが話題になった。実地調査6のサテライトクラスを受け入れているBungaree 小学校では、通常教育の立場からのインクルーシブな教育の意義について、校長から話を伺うことができた。

「インクルージョンの意義として、一つめは、通常の学級の子どもたちみんなが、障害のある子どもたちのことを知ることができたこと。二つめは、通常学校の教員が、専門性を持つ教員から、知識や技術を学ぶことができたこと。アカデミックな意味では、障害のある子どもたちに学習が身につく、成功しているといえるでしょう。でも、それよりも大きな成功は、社会性の面です。コミュニティをどう育てていくか、ということに関連して、この学校で子どもたちがお互いのことがわかるということは、それがコミュニティに広がっているということです。学校のおかげで、コミュニティの中で障害のある子どもたちを自然に受け入れるインクルージョンが進んできたことがもっとも大きな成功です。コミュニティを育てるために、『こうすれば一緒に学習や活動ができるんだ』と周囲に示す教員の役割には大きいものがあります。」

② インクルーシブな教育システム構築の経緯

西オーストラリア州におけるインクルーシブな教育システム構築への動きは、1984年頃から始まった。まず着手したのは、カリキュラムをインクルーシブな方向性で開発していくことで、10年かけて基礎カリキュラム (foundation curriculum) を作成した (写真34)。



写真34 基礎カリキュラム

このカリキュラムはすべての子どもについて用いられるもので、教科ごとに8つの領域に分かれている。「どんな子どもが学校に来て、その子どもの課題を解決するための計画が必要」という考え方から学習領域毎のチームで作成された。このカリキュラムは、現在も西オ

ーオトラリア州の教育の基本で、通常の学級の教員が軽い教育ニーズのある子どもを含んで通常の学級で教育を行う際に活用されている。

1996年頃に「リスクのある子ども（あらゆる理由でポテンシャルはあるのにそれを発揮できない子ども）を特定することが必要」ということで、Bungaree 小学校の校長は、そのプログラムの作成に関わった。1999年には学習困難の子どもへのコーディネーター制度ができた。Making Difference が政府のスローガンであった。その理念は「すべての人間は、ポテンシャルを発揮できなくなることはいつ何時誰にでもある」ということ。その考え方が、教員の中でインクルージョンの連続体の重要性を理解してもらうきっかけになっていった、という。しかし、この頃までは知的障害のある子どもは、通常の学校と離れた特別学校で教育を受けることが多かった。

その後、現在のインクルーシブスクールのシステムが整備された（写真 35、写真 36）。子どもの教育ニーズに応じたプログラムを通常の学校と共同的に提供するシステムが充実し、通常の学級で教育を受ける障害のある子どもの学習サポートを行う学習支援コーディネーター（learning support coordinator）の仕組みができた。20年前にゆっくり出発したインクルーシブな教育の方向性は、ここ10年-5年で急速に動いているという。

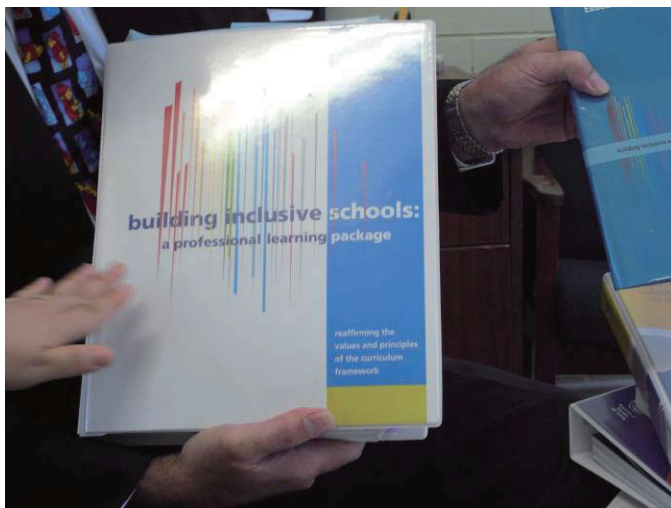


写真 35 インクルーシブな学校の構築をめざす教員用のパッケージ



写真 36 行動マネージメントの教員用パッケージ



写真 37 校長用のリーダーシップパッケージ

Bungaree 小学校の校長は、通常教育の経験があるのみで、障害のある子どもの教育に関する専門的な資格を持っているわけではない。彼は、インクルーシブな教育の方向性を推進する上で「教員の専門性向上は最も重要」と述べている。西オーストラリア州政府が最初にインクルーシブな教育の方針を決めた際、まず行ったのは、通常学校の校長を含む 4 人のワークグループで、通常学校の校長の研修プログラムを作ることであった。校長の研修パッケージはその後も開発され続け、「こうしなさい」という単なるマニュアルではなく、カリキュラムを改善することをいかにリードしていくか、というキットができていた（写真 37）。校長は、インクルーシブな教育を実現しようとするときに、リーダーとして何をすればいいか、を学ばなければならない。どの学校の校長もこれを実現しようとしているので、うまくいかない学校があれば、他の校長が助けるという。

Bungaree 小学校の校長によると、インクルーシブな教育を行ううえで、校長の仕事には重要なシフトがあったという。

「校長の仕事の最も大きな変化は、『学校のマネジメント』から『リーダーシップ』への変化です。学校をこの方向にリードする、という考え方がとても重要な理解すべきシフトです。インクルーシブな方向性は、学校に新たなチャレンジを持ち込みます。いいリーダーはオフィスに座って事務仕事をしているのではなくて、教員のチャレンジを理解して、一緒にチャレンジしています。」

インクルーシブな教育システムの実施には、初めは抵抗や困惑もあったが、今では、学校だけの変化ではなく、上述したようなコミュニティを含んだ変化が起こってきたという。最初の頃は、障害のある子どもの保護者も障害のない子どもの保護者も、お互いの子どもと一緒に教育を受けることを不安に思っていたが、今ではインクルーシブな教育の推進の大きなサポーターになっているとのことであった。Forbes(2008)によると、障害のある子どもの保護者の教育への満足度は非常に高く、これは西オーストラリア州のインクルーシブな教育の仕組みの成功を示す根拠のひとつと捉えている。

オーストラリアでは、州ごとにインクルーシブ教育のシステムを作っていたが、今後 5 年間で国レベルのカリキュラムを作成する予定があるということであった。実地調査を行った時点でも、各州の代表によって、国レベルで障害カテゴリーを統一することを話し合う会議

が行われていた。

4 まとめ

西オーストラリア州の教育システムは、子ども一人一人の教育ニーズに応じたプログラムの提供と、インクルーシブな学習環境の双方を両立させるシステムとして、国内でも注目されているという。西オーストラリア州の教育システムと、その背景にあるインクルージョンの概念の解釈やシステム構築の経緯には、今後の日本におけるインクルーシブな教育システムを設計する上で、参考になる点が多いと考える。

引用・参考文献

Australian Government (2009). Disability standards for education.

http://www.ag.gov.au/www/agd/agd.nsf/page/humanrightsandanti-discrimination_disabilitystandardsforeducation

Department of Education and Training (2010). Schools plus eligibility criteria

<http://www.det.wa.edu.au/schoolsplus/detcms/navigation/publications/eligibility-criteria/>

Forbes, F.(2008). Australian country report . The role of special classes, resource rooms and other arrangements in regular schools- meeting individual educational needs while forming cohesive society. 第28回アジア太平洋特別支援教育国際セミナー，カンントリーレポート．国立特別支援教育総合研究所．

オーストラリア大使館ホームページ(2010). オーストラリアについて : Australia in Brief

<http://www.australia.or.jp/aib/education.php>

訪問調査

4 (3) カナダオンタリオ州におけるインクルーシブ教育の調査について

工藤傑史 田中良広 横尾 俊

1 カナダのオンタリオ州の概要

カナダでは、地方自治が充実しており、中央政府は全体的な指針を示すのみで、具体的な教育の制度設計や管理は州政府に任せられている。

今回調査対象としたトロント市のあるオンタリオ州はカナダの中で、国全体の人口の約3分の1がこの州に集まっており、(12,686,952人 2006年)、カナダの政治経済の中心となっている。

2 カナダの教育制度の概要

(1) 連邦政府の制限された役割

カナダには、教育の行政的な権限は州(13州)に任せられているため、それぞれ別の教育制度があるという良好な状況にある。したがって、連邦政府には教育行政を管轄する省庁はないが、以下のような国全体で行うべき教育的な行政措置に関しては、連邦政府が行っている。

- ① 大学に対する資金の援助
- ② 職業訓練校に対する資金支援
- ③ 移民に対するフランス語と英語の習得の支援
- ④ 移民のためのウェルカムセンターへの資金援助
- ⑤ 先住民に対する教育
- ⑥ 軽犯罪をおかした場合の教育プログラム

連邦政府には教育省がないが、各州の教育省が参加して教育全体に協議したり、情報交換したりできるThe Council of Ministers of Education, Canada (CMEC)という組織がある。カナダ全体の教育水準をできるだけ均質にすることを目的に作られた組織であるため、ここで協議した内容に法的拘束力はない。また、CMECはカナダの公立の学校に対して行う、全国共通のテストの管轄も行っている。

(2) オンタリオ州の教育制度

オンタリオ州にはカナダの人口の3分の1が住んでいるが、オンタリオ州の中でもトロント周辺に住む人が多く、州内全体に均質な教育を行うことは難しい状況にある。

オンタリオ州の制度はイギリスの制度を踏襲していて、高校までを教育省(Ministry of Education)が、それ以後は大学省(Ministry of Training, University and College)が担当している。教育省は教育法(Educational Act)に基づいて、水準の維持のための政策をたてたり、実行に対して評価する役割を担っている。この教育法の中では、教育の権利や就学に関する規定、義務教育期間、カリキュラムの決め方などが教育に関しての規定がなされている。

教育省の目標は3つあり、

- ・学年の目標をなるべく多くの子どもが達成すること

- ・達成度にばらつきがないようにすること
- ・公立の教育について信頼を得ること

90%以上の子どもが公立学校で学んでいるため、市民から信頼を得ることを重視している。

(3) 教育委員会の組織

政策をたてたり、政策が実現されているかを評価するのが教育省であるが、教育委員会はそういった州政府の方針を元に、具体的な教育サービスを行っていくことが役割となっている。

教育委員会の構成は、選挙で選ばれる理事(Trustees) その下に教育監督官(Director of Education(CEO)), その下に教育部長(Superintendents)がある。校長はその下に置かれている。

(4) 教員養成

教員になるには、大学を卒業して学士資格をもち、さらに一年間の教育経験を得る必要がある。また教員の専門性などを開発するための組織であるOntario college of teacher (OCT)のメンバーである必要がある。

OCTは教員の専門職としての組織で、専門性を保つことを目的として1990年に設立された。ここで専門性のレベルを規定したり、資格を発行したり、様々な研修の機会を提供したりしている。また、教員として適切ではないというクレームがあった場合にこれを調査することも行っている。

教員の資格としては以下の3つのカテゴリーが設けられており、そのうちの最低一つの教員資格を取る必要がある。

- a 幼稚園から小学校6年生まで (幼・小の全教科を教える)
- b 小学校4年生から10年生まで (4~10年生の専門教科が入っている)
- c 7年生から12年生まで (中・高が対象となっている)

(aとb、bとcの学年に重なりがあるような構造になっている。)

aの資格では6年生までだと小学校だけとなるので、初等教育の全体的な内容を教えるレベルとなっている。 bの資格は、中学校、一部高校まで含まれるので、専門教科が入ってくる。

オンタリオ州で校長になるには、教員資格だけではなく他の資格も必要がある。校長になるためのプログラムの受講・修士を取得・5年以上の教員経験が必要となっている。

(5) 就学前教育

保育園児は乳児から18ヶ月、幼児18ヶ月から2歳半、園児2歳半から5歳までと年齢によってカテゴリーが分かれる。

トロントでは2年保育が一般的で、その年の12月31日までに4歳になる子どもはジュニア、5歳になる子どもはシニアのクラスに入園することができる。普通学校に幼稚園が併設されており午前または午後のクラスを選ぶシステムである。

幼稚園は義務教育ではないが、費用は無料である。

(6) 義務教育の学校段階

義務教育は6歳から16歳までである。大まかな義務教育の年齢段階は表6のようになる。しかしながら、中学校によって、11歳（6年生）から始まる学校もあり、希望する学校によって状況が変わる。また、中学校と高等学校が併設されている学校も多い。

表6 オンタリオ州の義務教育段階

学校段階	年齢	学年
小学校	6歳～11歳,	1年生～6年生, 就学義務有り
中学校	12歳～13歳	7年生～8年生, 就学義務有り
高等学校	14歳～17歳	9年生～12年生, 就学義務有り 16才まで義務教育

カリキュラムは、オンタリオ州によって定められており、実際の授業にあたっての解説も解説書 (Scheme of works) により行われている。これらのカリキュラムの実施状況については、3年生、6年生、9年生（数学のみ）の学年末に州による統一学力試験の実施があり (EQAO 試験: Education Quality and Accountability Office), 教育の質が保たれているかモニターされることになっている。

3 カナダオンタリオ州の障害児教育制度

(1) 就学前の障害のある子どもへの支援

就学前の子どもについては、教育省以外の他の管轄で早期の診断や支援がされる。その例としては、デイケアプログラム、公共衛生、メディカルクリニックがあげられる。

これらの早期の診断や適切なサービスの手立てを容易にする手段として、以下のものをあげることができる。

① 「健康な赤ちゃん、健康な子どもプログラム (Healthy Babies, Healthy Children)」

保健長期介護省 (Ministry of Health and Long-Term care), 地域及び社会福祉サービス省 (Ministry of Community And Social Services) の省庁横断型のサービスで、妊娠から6歳までの保護者と子どものサポートを行うプログラム

② 就学前言語イニシアチブ (The Preschool Speech and Language Initiative)

1996年から保健長期介護省で行われているプログラム。32の地域で子どもの言語のために行われているサービスで、生後すぐからと幼稚園に入るまで行われる。サービス内容は、普及啓発、早期診断、アセスメントのほか、保護者トレーニング、個別セラピー、グループセラピーのすべての範囲にわたって行われる。また、支援を受けたすべての子どもに対して学校移行支援計画 (A transition-to-school plan) が作成され、必要があれば学校に入ってから支援を受けることができる。

③ 自閉症児集中的早期介入プログラム (The Intensive Early Intervention Program for Children with Autism)

地域及び社会福祉サービス省によるプログラムで、5歳以下の子どもとその家族に対して行われる。支援を受けたそれぞれの子どもに対して学校移行支援計画が作成される。

(2) 教育法 (Educational act)

オンタリオ州の教育制度については、そのすべてがEducational actによって規定されている。特殊教育についてもこの法律のRegulation 181/98で規定されている。

教育法は1980年に公布され、5年間の準備期間を経て1985年に施行された。教育法では、教育省に対して、すべての“exceptional”な子どもの初等中等教育において、適切な特別プログラムとサービスを保証することを規定している。また、教育委員会に対しては、教育法に規定されている特別プログラムとサービスを提供することが規定されている。

“exceptional”と規定されている種別は表7の通りである。

表7 exceptionalとされている種別

行動障害 (Behaviour)
自閉症 (Autism)
言語障害 (Language Impairment)
発音障害 (Speech Impairment)
聴覚障害 (Deaf and Hard-of-Hearing)
学習障害 (Learning Disability)
ギフティド (Giftedness)
知的障害 (Mild Intellectual Disability)
発達障害 (Developmental Disability):
肢体不自由 (Physical Disability)
視覚障害 (Blind and Low Vision)
重複障害 (Multiple Disabilities)

(3) 特殊教育に関わる予算とサービスを受けている子どもの数

特殊教育に関わる予算は年々増大傾向にある。2010年度予算では23億1千万カナダドル (85円換算で1963億5千万円)。これは、2002年から10%程度増加している。増加の原因は人口増加、機器関連の費用、人件費が増えたためである。特殊教育サービスを受ける子どもの数は、2007年度において表9のようになり、10%以上の子どもが対象となっていることがわかる。

(サービスを受けている子どもの数と全体に対する割合について表8を示した。入手した資料には、全児童生徒数の記載はなかった。)

表8 オンタリオ州の公立学校で特殊教育サービスを受けている子どもの数と割合

	IPRCによって公的に認定された子どもの人数	IPRCによって正式に“Exceptional”と認定されていないがサービスを受けている子どもの人数
小学校年齢	100,401 (7.12%)	75,186 (5.33%)
中学校年齢	91,501 (12.93%)	23,637 (3.34%)

(調査年度 2007, Ontario Ministry of Education)

また、教育の場については表9のようになり、部分的なインテグレートまで含めると特別

なニーズがある子どもの9割程度は通常の学級で学習していることになる。

表9 オンタリオ州の特殊教育サービスを受けている子どもの学習の場ごとの人数

	特別学級や特別学校	部分的なインテグレート	取り出しての個別の支援	リソース教室による支援	通常の学級において間接的な支援
小学生	18,714 (人) (10.7%)	20,562 (人) (11.7%)	61,457 (人) (35.0%)	42,953 (人) (24.5%)	31,901 (人) (18.2%)
中学生	7186 (人) (6.2%)	8,756 (人) (7.6%)	27,277 (人) (23.7%)	30,901 (人) (26.8%)	41,018 (人) (35.6%)

(調査年度 2007, Ontario Ministry of Education)

(4) 学校内での支援決定のプロセスと学習の場の決定のプロセス

教育法のRegulation 181/98の中で、就学についての規定がされている。学習の場としては、

- ① 直接的な支援のない通常の学級での学習
- ② リソース支援のある通常の学級での学習
- ③ 個別指導のため教室を離れることもある通常の学級での学習
- ④ 一部インテグレーションも行う特別支援学級での学習
- ⑤ すべての時間、特別支援学級での学習

とされ、できるだけ通常の学級で学習すること求められている。

ここでは就学後に、子どもにdifficulty learningがあると疑われる場合の以下の3つのケースがあげられる(表10～表12)。

表10 ケース1

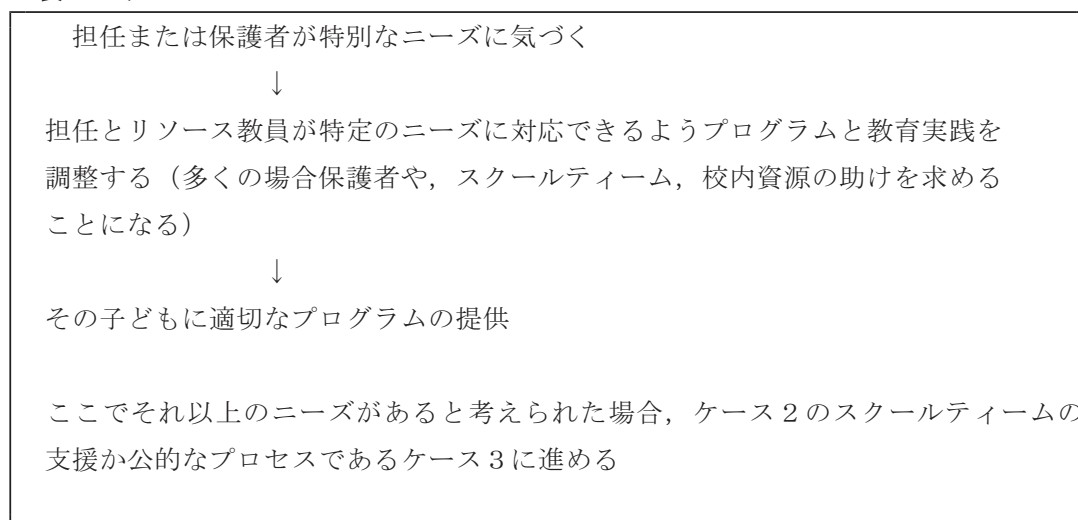


表11 ケース2

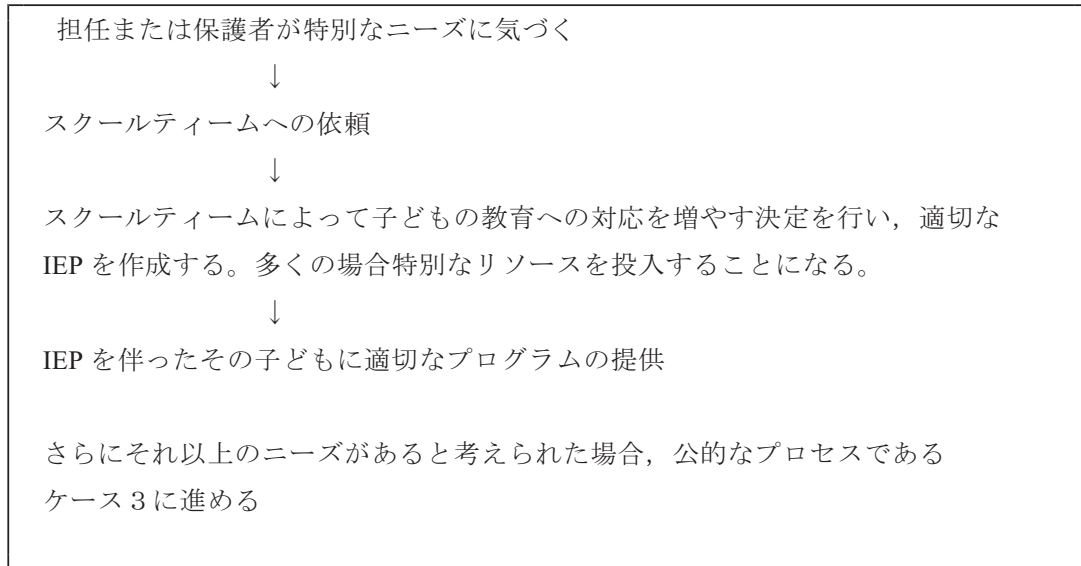
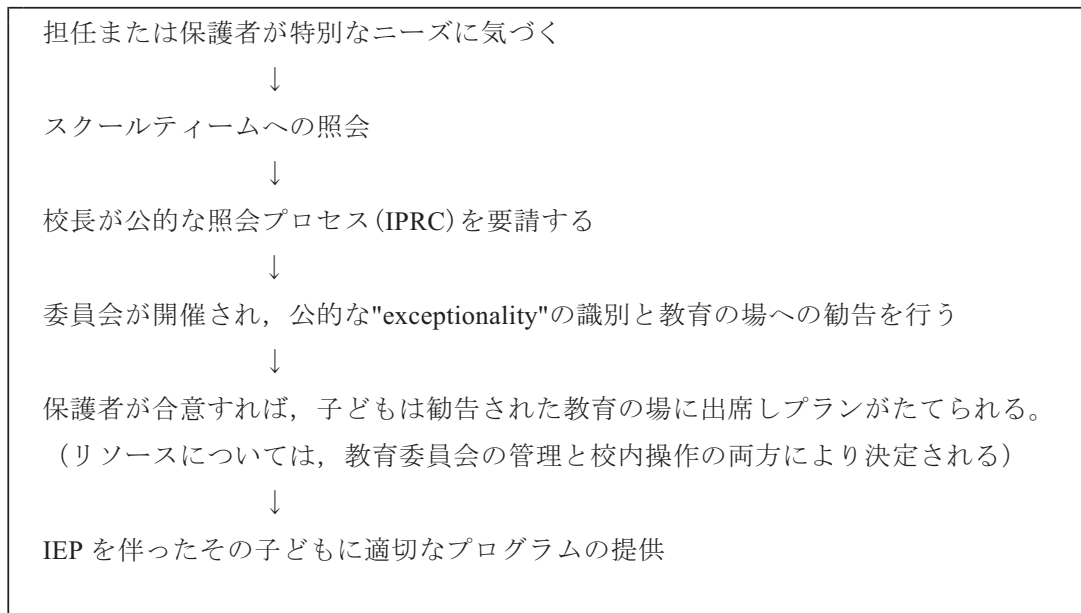


表12 ケース3



このように、子どものニーズに合わせて段階的に教育的なプログラムとサービスを増やす仕組みとなっている。

ここで出てくるスクールチームは、教育委員会によって呼び方が異なるようである。トロント市の場合 In-School Support Team とよばれ、校内においてアセスメントを行ったり、IEP の作成や評価を行ったりする校内組織である。

ここで行うアセスメントや、作成されるIEPは、教育法で定められたものではなく、オンタリオ州内の教育委員会が自ら行っているサービスである。In-School Support Teamのスタッフは、校長、教頭、MART（特殊教育教員として任命された教員）、担任、補助教員などが当たっている（トロント市での実際の組織運営については後述する）。

アセスメントの目的は

- ① 子どもに特別な学習上のニーズ (a special learning need)があるかどうか
- ② 子どもの主たる能力、スキル、ニーズの同定。
- ③ 子どもの学習上のニーズが学習や学校での活動への影響の度合いを測る
- ④ 子どもにあった適切なプログラムやサービスの同定。

である。これらのアセスメントの結果については、ミーティングの中で保護者に報告され、

保護者を含めた話し合いの中で、推奨される方法が考えられ、決定がなされる。

公的な照会プロセスであるIPRC (Identification, Placement, and Review Committee)は、教育委員会が専門家などを招集して組織された委員会で、様々なアセスメントを行い、子どもの教育的なニーズを元に、教育プログラムを保護者とともに作成することを目的とした委員会である。その役割としては、

- ① 教育的アセスメントを行う
- ② IPRCのメンバーが診断や教育の場の決定に必要なと感じた場合、臨床家により健康、心理などの他のアセスメントを行う
- ③ 子どもが16歳以下の場合必要があると思われた場合、保護者の同意の下、子どもへの聞き取り調査を行う
- ④ 保護者や子ども（16歳以上の場合）が送付した情報について検討する

また、IPRCが決定することは

- ① 子どもが例外的(exceptional)とされるべきかの決定
- ② 子どもの例外的(exceptional)な能力領域の決定
- ③ 適切な教育の場の決定
- ④ 最低一年ごとに診断と教育の場の見直し

教育の場については、IPRCに決定権がある。ただし、できるだけ通常の学級内で学習できるように決定することになっている。子どもの教育的ニーズが適切な特殊教育サービスが行われることによって通常の学級で学習ができ、保護者の意向がそのようであれば通常の学級での教育を決定する。

（５）保護者の異議申し立て

ミーティング中、ミーティング後に異議を申し立てる機会があるが（表13）、それでも保護者に異議がある場合はTribunalに対して、決定事項の異議申し立てが可能となっている。ただし、IPRCの段階などで十分な話し合いが行われるので、Tribunalまで異議申し立てが上がるのは、年間数件にとどまっている。

表13 保護者の異議申し立てプロセス

第1段階	上訴委員会の招集 保護者が、"exceptional"な認定や教育の場などに異議がある場合、教育委員会により3人のメンバーによる上訴委員会が開かれ、IPRCの作成した資料を精査し決定を行う。上訴委員会のメンバーは一人は教育委員会が、一人は保護者が指名し、残り一人は、先に選ばれた二人が話し合っ指名される(3人目のメンバーの選定がうまくいかない場合教育省が指名する)。保護者または代理人は、決定時以外の議論に加わることができる。
第2段階	上訴委員会がIPRCに合意する場合、その決定が実行されることを勧告する。 または、上訴委員会がIPRCと意見が合わない場合、教育委員会に対して認定や教育の場について勧告を行う。勧告は保護者、校長、教育委員会、IPRCの委員長にむけて書かれる。
第3段階	教育委員会は勧告を考慮し、どのように対応するか決定する。 教育委員会の決定は保護者に送られる。
第4段階	保護者がこの決定に対して同意した場合や同意しなくても異議申し立てを行わなかった場合、教育委員会の決定が実行に移される。
最終段階	保護者が異議申し立てを行った場合、特殊教育裁判所(Special Education Tribunal)で争われる。

(6) 特殊教育プログラムとIEP

IPRCにより例外的な生徒と認定された場合、Special Education Program(特殊教育プログラム)が提供される。特殊教育プログラムはアセスメントに基づいて作成され、IEPとSpecial Education Service(特殊教育サービス)で構成される。IEPについては、スクールティーム段階のみでも作成されるが、IPRC段階では、特殊教育サービスは、教育的ニーズに対して行われる教育的な支援であり、施設設備や教材、人的な支援が含まれる。

IPRCにより例外的な生徒と認定された場合、IEPが作成され、会議で定められた期間(最長1年間)で見直しを行う事となる。調査を行ったトロント市のIEPの書式は統一されており、担当する教員が子どもの状態や必要な教育内容を書き込むようになっている。

exceptionalとされた子どものカリキュラムにおいても、できるだけオンタリオ州のカリキュラムにアクセスすべきであるとされている。しかしながら、カリキュラムそのままにアクセスできない場合は、学習の狙いはそのままに内容を減らしたり、支援機器を用いたり(計算機など)するaccommodationsを行う。accommodationsではカリキュラムへのアクセスが難しく、おおむね2年程度の学習の遅れがみられる場合は、学習の狙いを落とすmodificationsを行う。また、行動や身体の問題を有する場合には、オンタリオ州のカリキュラム以外からそれに対応したプログラムを導入するalternativeを行う。

(横尾 俊)

4 トロント地区公立学校における訪問調査

本調査では、トロント市内の公立学校3校において訪問調査を行った。

- ① Hollywood Public School (Toronto District School Board)
- ② Cumber Valley Middle School (Toronto District School Board)
- ③ Northern Secondary School (Toronto District School Board)

トロント地区教育委員会はオンタリオ州で最も大きな教育委員会で、学校数が560校、児童生徒数は小学校から高等学校まで260,000人を数え、「すべての児童生徒に対して、可能な限りの高レベルの民主的な社会のメンバーとなるための知識、技能の獲得を達成する」というミッションを掲げている。これまで達成率の査定にIEPは含まれていなかったが、今年度から含まれるようになった。

トロント地区教育委員会は、地域に密着したリソースモデル (CBRM—Community-Based Resource Model) の哲学のもとにインクルーシブ教育を進めている。

(1) ハリウッドパブリックスクールにおける特殊教育

ハリウッドパブリックスクールは、4歳から6年生まで276人が通い、そのうち、IEPのプログラムを持っている生徒が30人。4年から6年までの学年にはフランス語だけで授業をするクラスがある。ここでは、主に教育委員会と学校をつなぐ特殊教育の支援体制および校内の支援体制について説明を受けた。

(2) 地域に密着したリソースモデル (CBRM—Community-Based Resource Model)

CBRMとは、特殊教育を必要とする児童生徒を、よりよくリソースされた地域の小・中学校で支援しようというトロント地区教育委員会の哲学に基づいたものである。具体的には、ホームスクールプログラム (HSP) やリソースサポート、MART (Method and Resource Teacher) の専門性がそれにあたる。

CBRMでは、教室内で間接的に支援する教員の配置やリソースサポート、少人数のグループ指導などを行うが、そのやり方はそれぞれの学校における対象児童生徒に実情に応じてなされる。

今回訪問した3校においては、①ハリウッドパブリックスクールでは、MART、ホームスクールのプログラムの他に、視覚障害対象のクラスが設置され、②カマーベリーミドルスクールでは、MARTおよびギフテッドクラス、③ノーザン中等学校では、MART、ギフテッドクラス、聴覚障害対象のクラスが設置されている。

(3) 学校と教育機関、専門機関をつなぐ二つのチーム会議 (ISTとSST)

トロント地区教育委員会では、学校と教育委員会、専門機関をつなぐ特殊教育の体制として、校内支援チーム (IST—In-school Support Teams) と学校支援チーム (SST—School Support Teams) の二つの支援チームを連動させながら、特殊教育の充実を図っている。ISTのミーティングは、校内の特殊教育の中心となって支援するMART (Method and Resource Teacher) と呼ばれる専門教員が招集し、校長、担任、MARTが参加して行われる。主に授業についていけないなど、特別な支援の必要な児童生徒が出てきた場合に開かれ、その対応につい

て検討される。SSTのミーティングは、MARTが招集し、ホームスクールプログラム（HSP）の専門教員、地域の特別支援教育コンサルタント、場合によっては、保護者、ソーシャルワーカー、心理学の専門家、言語治療士などの専門家が参加して毎月一回行われる。ここでは、ISTでは解決できなかった様々な問題への対応や教育設備の予算が検討されるほか、教育委員会からの指導を含めた情報の伝達が行われる（図8）。

（4）MART（Method and Resource Teacher）と特殊教育コンサルタント（Special Education Consultants）の役割

ISTとSSTの連携に重要な役割を果たしているのが、MARTと特殊教育コンサルタントである。

MARTは、校内組織に特殊教育の専任教員として位置づけられ、通常学級の授業に入り、特別に支援が必要な児童生徒のAccommodationsを支援したり、リソースルームでの授業も担当している。またMARTはISTおよびSSTを招集する役割も担っており、必要に応じて子供たちとも個別に面談し、IEPの作成にも関わる。

次に、特殊教育コンサルタントは、教育委員会から派遣され、地域のいくつかの公立学校を担当している（a Family of school）。業務は、各学校のSSTへの参加、MARTの教員や一般教員の特殊教育に関する研修、IEPのチェックと評価、外部の専門機関との連携の窓口、各学校における設備の調整など、学校が抱える特殊教育にかかわるすべて事に対して教育委員会とのパイプ役を務める。ハリウッドパブリックスクールを担当しているD氏は、地域の24校を担当し、各校最低5回（年間）のSSTへの参加が義務付けられていた。

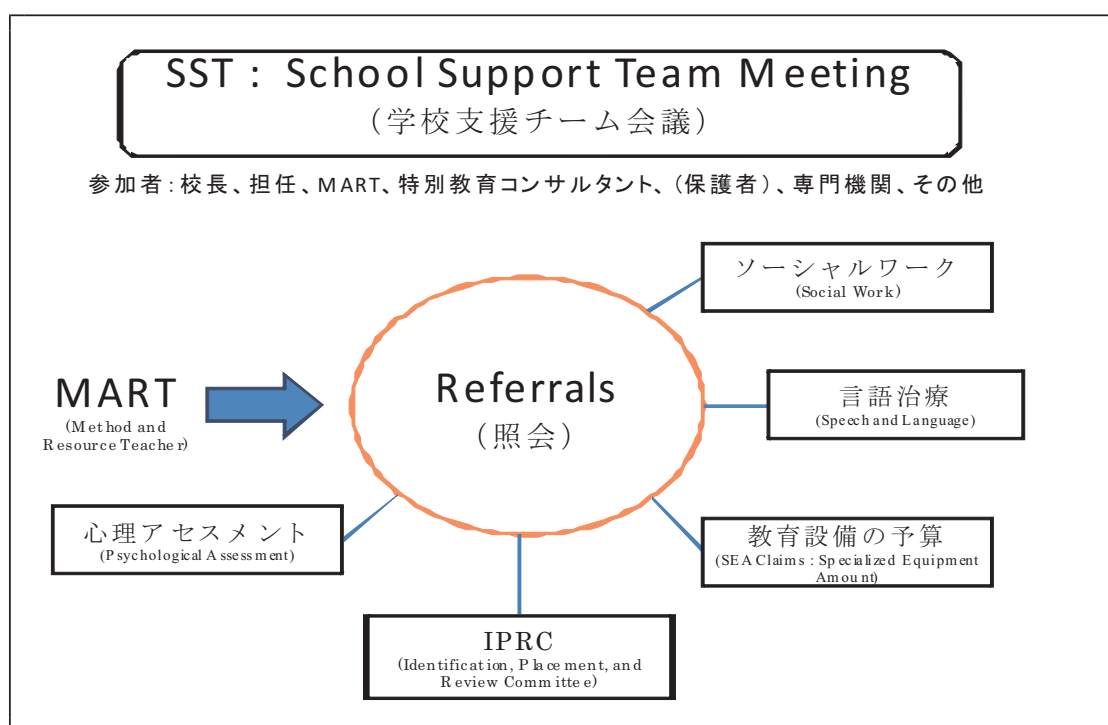


図8 学校支援チーム会議（SST : School Support Team Meeting）



写真38 リソースルーム
(Public School : 小学校)



写真39 リソースルーム
(Secondary School : 高等学校)

(5) ホームスクールプログラム (HSP-Home School Program)

ホームスクールプログラム (HSP)は、CBRMのプログラムの一つである。ホームスクールプログラムに入る手続きとしては、通常の授業についていけないなど何らかの問題で特別な支援の必要が認められた場合に、校内支援チームの会議 (IST) が開かれ、学校支援チームの会議 (SST) を経て、以下の条件にあてはまる場合にホームスクールプログラムに入る。状況が改善された場合は、リソースでの対応に戻る。ホームスクールプログラムは専任教員が担当し、MARTはそこには加わらない (MARTはアコモデーションまでを担当する)。

ホームスクールプログラムに措置される児童生徒のプロフィールは、次の通りである。

- ① IPRCの照会があった場合
- ② 少なくとも算数と国語でモディフィケーション (Modification) が必要な場合
- ③ 少なくとも国語と算数で2学年以上の下のレベルの場合
- ④ より小さなグループでの支援が必要な場合
- ⑤ 国語・算数以外の教科ではアコモデーションによる支援が可能な場合
- ⑥ リソースレベル以上の支援が必要な場合



写真40 ホームスクールプログラムの教室
(小学校の特別支援学級)

(工藤傑史)

5 ノーザン中等学校におけるギフティド・プログラムについて

欧米やアジアの一部の国々において英才教育 (Gifted and Talented Education) が行われていることは周知の事実である。今回、実地調査の一環として訪問したトロント市の中等学校においてもギフティド・プログラムに基づいた英才教育が行われていた。

本稿では、トロント市ノーザン中等学校の理解啓発資料“NORTHERN SECONDARY SCHOOL 2010 COMPREHENSIVE GIFTED PROGRAM”のほか、関連するWebサイトや関係資料を基に、ノーザン中等学校におけるギフティド・プログラムの概要について述べる。

カナダは連邦制を敷いていることから、各州において教育制度自体が異なっている。したがって、ここで述べるギフティド・プログラムは、あくまでもオンタリオ州トロント市における制度であることを断っておく。つまり、各州の教育局がその管轄下の教育制度を別個に設けており、就学年齢や就業期間等を含めて独自の教育実践が行われている。

なお、オンタリオ州における英才教育は視覚障害教育や聴覚障教育など、他の障害児教育と同様に特殊教育 (Special Education) の範疇として位置付けられている。この両者の共通点は、通常の学校に在籍している平均的な児童生徒と比較して、共に例外的で特別な (exceptional) 存在であるということである。

(1) 英才教育 (Gifted Education) の対象となる Giftedness の定義

アメリカの教育心理学者である Joseph Renzulli 博士は、Giftedness の総体的な定義を次の3つの特徴として述べている。それらは、①標準以上の知的能力、②高いレベルの課題への専心、③高いレベルの好奇心である。また、一般的に Giftedness と呼ばれる子どもたちは、その知的能力の高さばかりに目が向けられがちであるが、一般的に身体的にひ弱で不器用であること、自己陶醉しやすいこと、また、世間に疎く杓子定規な考え方をするという特徴も見逃してはならない。学校教育におけるこのような子どもの出現率は3%～5%程度と推定されている。

(2) ノーザン中等学校におけるギフティド・プログラムの歴史

ノーザン中等学校における英才教育はオンタリオ州で最も古く、また大規模に実施されている。そもそもの始まりは、1973年の春、ノーザン中等学校の教師である Walter Cebrynsky たちは、才能のある生徒 (gifted students) の意欲をかき立てるために、学際的方法によって教科学習と技術的学習を組み合わせた一つの教育計画を作り上げた。1970年代には、ノーザン中等学校の教師たちは前述した Joseph Renzulli 博士の影響を受けることとなる。博士はこの学校を訪問し、英才教育に関する講義を行った。教師たちは Giftedness とは何であるかが定義されたことにより、思考、感情、探索の広範囲なパラメーターを含むギフティド・プログラムの研究に拍車がかかり、以降、プログラムの改善のために継続されていった。

1998年の9月以来、第9学年のギフティド・プログラムを受けている全生徒は、オンタリオ州教育局知能検査・識別・措置・審査委員会 (IPRC) を通して正式にギフティドであると認定されることとなった。ギフティドか否かのアセスメントには、標準検査の一つである WISC が含まれているという。

(3) ノーザン中等学校におけるノーザン・ギフティド・プログラムの概要

①ノーザン中等学校におけるノーザン・ギフティド・プログラムの骨子

ノーザン中等学校におけるギフティド・プログラムの骨子を前述した理解啓発資料“NORTH ERN SECONDARY SCHOOL 2010 COMPREHENSIVE GIFTED PROGRAM”から引用する。また、表1としてノーザン中等学校の「ギフティドレベル及び飛び級レベルにおいて提供される教科」を示す。なお、表中の1年目から4年目は、9年生から12年生と読み替えることができる。

ア オンタリオ州の中学校卒業証書に必要な義務教育段階の全教科がギフティドレベルで提供される。

イ ギフティドレベルでは、このレベルの生徒の能力等を考慮して多くの選択単位を履修することが可能となっている。

ウ 第9学年・第10学年では、3つのクラス編成において学際的研究が提供される。それらは、コミュニケーション、デザイン、そして科学技術である。それぞれのクラスは三つの予備研究と一つの自主研究が含まれている。

エ 飛び級の機会は上級学年で用意されている。

オ 調整を行うファシリテーターは生徒のニーズに応じてプログラムを作成する。

カ 非常に広範囲な選択教科として、教育的リーダーシップの機会、そして課外活動の機会が用意されている。

②第9学年におけるギフティド・プログラムのコース選択

ギフティド・プログラムの単位選択の基本的な規則を述べておく。

まず、第9学年においては必修教科として英語、数学、地理、科学、そしてフランス語を履修しなければならない、全ての教科の基礎となる英語（国語）や数学の単位数が多く設定されている。

また、男女それぞれにかならず体育・健康教育コースを履修しなければならないほか、選択教科として芸術、演劇、音楽（歌、弦楽器、バンド、ギター）、ギフティドレベルのビジネス情報通信技術、食品栄養、入門スペイン語、学習法略なども履修する必要がある。

これらの規則は、ノーザン中等学校におけるギフティド・プログラムが単に学力だけではなく、いわゆる心身の調和的発達を促そうとする意図がうかがえる。そのような意図は、同様に芸術・学際コースにおいて通信技術（Communication Technology）、デザイン技術、科学技術など、生徒たちの興味や関心を引き出すための学習も提供されていることでもうかがい知ることができる。

さらに注目すべきは、ギフティドと認定されていて、かつ学習障害と認定された生徒、あるいはアコモデーションが必要なギフティドと認定された生徒は、中等学校において成功するための技能を習得する教科である「学習法略」を選択しなければならないということである。ここで言うアコモデーションとは、通常のカリキュラムへのアクセスを可能にするための配慮を指している。

③学際的研究（Interdisciplinary Studies）

ノーザン中等学校におけるギフティド・プログラムにおいて、最も特徴的な内容の一つは学際的研究であろう。学際的研究とは、ギフティド・プログラムの一環として実施されており、生徒たちは2年間の学際的研究コースを履修することになっている。第9学年の学際的

研究は技術単位として認定されており、オンタリオ州中等学校卒業認定のために必修履修の一つとして実施されるものである。一方、第10学年では、学際的研究は芸術単位として認定され、やはりオンタリオ州中等学校卒業認定のために実施されるものである。

学際的研究は3つのクラス編成となっている。それらは、コミュニケーション、デザイン、そして科学技術である。この3つのクラスでは、自主研究を含む4つのユニットがあり、この自主研究では独創性と自己形成に焦点を当てている。

以下に示す表14は3つのコースにおける選択可能な例を示している。各ユニットは生徒の履修状況により年度ごとに変化する。

表14 学際的研究のユニット例

	Communications	Design	Science and Technology
Grade 9	TGJ1O6	TDJ1O6	TIJ1O6
Unit 1	偏見と宣伝活動	コンピューターグラフィックス	電子工学・ロボット工学
Unit 2	ドキュメンタリー	舞台装置デザイン	科学捜査
Unit 3	自主研究	自主研究	自主研究
Unit 4	文学における対立	写真 I	材料設計
Grade 10	AWR2O6	ASM2O6	AWT2O6
Unit 1	映画批評	写真 II	ロボット工学
Unit 2	適応	建築デザイン	バイオテクノロジー
Unit 3	自主研究	自主研究	自主研究
Unit 4	将来の夢とビジョン	ビデオ・テクノロジー	輸送技術

表2を見ると、実に多種多様な内容が含まれていることが分かる。これらはギフティドと認定された生徒たちの心理的特性をも考慮した構成となっている。つまり、先に述べたように偏狭で杓子定規なことから、興味・関心が広がりにくいという特性を踏まえ、様々な分野の興味深い内容を盛り込むことで、ギフティドと呼ばれる生徒たちの動機付けを図っていると言える。また、3つの学際的研究コースの一つにコミュニケーションという分野が含まれていることも興味深い。このことも、社会性や対人関係において課題を抱えやすい生徒の特性を考慮した構成と考えられる。

さらに、自主研究を設定することで、自ら探求し、課題解決を図るという姿勢を身に付けさせようとする意図もうかがえる。

これらの学習に当たっては、バイオテクノロジー実験室、コンピューターが活用できるようにデザインされた教室、写真・芸術・演劇スタジオ、テクノロジーショップなどのような特別な施設が提供されている。

2009年に65の国と地域が参加して実施されたOECDによる生徒の学習到達度調査（PISA）において、カナダは数学的リテラシー、読解力、科学的リテラシーのいずれの категорияにおいても上位10以内に入っている。

今回の訪問調査で、その理由が分かったような気がする。これらの3つのカテゴリーは、いずれも、単に暗記力だけを向上させても学習到達度を上げることはできないからである。この調査に参加している国々の国情は様々であり単純に比較することは難しいが、カナダのPISAの結果は、少なからずギフティド・プログラムの成果が、通常の学級における学習指導にも生かされているのではないかと推察する。

また、ギフティド・プログラムが単に学力向上だけを目指しているものではなく、社会性や対人関係等に課題を抱えるギフティドと呼ばれる生徒たちの特性等に適したプログラムを提供することで、社会に有意な人材を送り出そうしている姿勢を、我々は学ばなければならないと痛感した。

(3) Cumber Valley Middle Schoolにおける“Extend-A-Family”の取り組み

Cumber Valley Middle Schoolはカナダ班調査グループが11月3日の午前中に訪問した中学校である。この学校の特徴はギフティドのクラス（ただし、飛び級などの制度は設けておらず、学年相応の対応をとっているとのこと）を設けていることと、表出言語のない生徒に対して専任の補助員を置いて、その生徒の全ての学習時間を保障しているということなどであった。しかし、障害児教育に関する最も大きな特徴と言えるのは、ここで紹介する“Extend-A-Family”である。

“Extend-A-Family”とは、簡潔に述べれば教育のインクルージョンに留まることなく、インクルーシブなコミュニティを作り上げようとするプログラムであると言える。つまり、学校教育において、如何にインクルーシブな状況を作り出したとしても、学校生活を送っている児童生徒が孤立してしまえば、本当の意味でのインクルージョンではないとする考え方である。

以下に“Extend-A-Family”に関するInformation Sheetを要約して、その概要を述べる。

① “Extend-A-Family”のミッション

“Extend-A-Family”とはトロント全域に渡るコミュニティ機関であり、そのミッションは各人が帰属するコミュニティにおいて、障害のある子どもたちと他の子どもたちが、相互に貴重な関係を築くことができる多様な機会を求めることである。

② “Extend-A-Family”とは何か

“Extend-A-Family”は、コミュニティにおいて障害のある個人と他のメンバーが関係を構築することを手助けするために機能している。“Extend-A-Family”のメンバーはそのコミュニティに所属している全ての人々が包括（include）された時に、自分たちのコミュニティがより強くなれると信じている。メンバーは、障害のある人達は才能を持っていることと、社会へ貢献しているということを人々に知らせている。

“Extend-A-Family”は非営利の慈善団体であり、障害児の保護者、自主的な支持者、その他地域住民より構成されている理事会により運営されている。“Extend-A-Family”はオンタリオ州子ども・若者サービス省、トロント市地域サービスパートナープログラム、また、ネバダ宝くじ、その他の寄付者により財政的に支援されている。

③ “Extend-A-Family”の誕生の経緯

“Extend-A-Family”のきっかけは、1970年代に障害児を持つ保護者が知り合いになり、ご近所同士や友達同士ということから、相互扶助の関係が生まれていったということであった。これらの保護者たちは、他の子どもたちや他の家庭と友人関係を築くために、自分たちの子どもに一般的に必要な事柄について話をするようになっていった。

そして、1975年に12の家庭がこのプログラムを実行するために求人を行い、“Extend-A-Family”が誕生したとのことである。

“Extend-A-Family”の実際の活動は、例えば、定期的にメンバーが学校訪問をして、昼休みなどの自由時間を障害のある子どもたちと一緒に過ごしたり、障害のある子どもたちを含めて、子どもたちと一緒に活動したりしている。

我々が訪問したCummer Valley Middle Schoolに定期的に訪問して、障害のある子どもや、他の子どもたちと一緒に遊ぶことのできない子どもたちに対して、仲立ちをする役割を担っているとのことであった。

(田中 良広)

6 地域のインクルーシブなスポーツ&フィットネスセンター「バラエティビレッジ」

今回の訪問調査では、3校の学校訪問の他に、地域の多くの障害者が利用しているインクルーシブな共同施設であるVariety Village（バラエティビレッジ）を訪問した。1945年に現在のVariety Villageの前身である組織が作られ、身体に障害がある人たちの職業訓練が学校として活動がスタートした。その後、1981年に特別なニーズがある人の新しいプログラムを提供することを目的に、スポーツトレーニング&フィットネスセンターが開設された。

現在は、陸上トラック、室内運動場、ウエイトトレーニング等ができるエリアや会議室、プール、宿泊施設、カフェテリアなどがある複合施設として、一般市民にも開放され、障害のある人の身体的機能・健康状態の改善、社会参加を目的に様々な活動を展開している。

Variety Villageが最も大切にしている目標は、特別なニーズを持つ人をノーマライズすることを手助けすることであり、さまざまなプログラムやイベントと一緒に活動するように計画されている。現在6,000人の会員のうち、2,000人が障害者である。これらの施設運営や活動は多くの献身的なスポンサーによって成り立っている。



写真41 Variety Village (バラエティビレッジ)

(工藤 傑史)

7 保護者へのインタビュー

保護者へのインタビューからは、保護者の希望をできるだけ取り入れる学校や、教育委員会への対応について聴取することができた。インタビューの内容は次の通りであり。

(1) 制度が変わる頃について (25年～30年前)

3歳まではエージェンシー（カナダで半公立的な機関はエージェンシーと呼ばれているようである）で支援を受けていた。幸いなことに、就学する少しまえに制度が変わり、自分の子どもも小学校のスペシャルクラスに就学できた。それまでは、トイレトレーニングができていなければ学校への受け入れは断られ、就学免状猶予あるいはナースリーに入っているという状態だった。実際就学前にナースリーに見学に行ったところ、9歳の子どもが在籍をしていてびっくりした憶えがある。

子どもは5歳の時から小学校のキンダークラスのスペシャルクラスに入り学習を始めた（オンタリオ州の小学生は6歳から始まる）。

メインストリームにも活動によっては入ることができた。

学習については、当初、水遊びなど遊びのような活動を行ってばかりいたが、制度が変わるに連れて学習のような内容に変わっていったような気がする。

スピーチセラピストについては、3歳ぐらいからお願いしていたが、喋れない子どもの場合十分に指導を受けられず、途中でやめた。話せる子どもについては支援を受けられやすいが、そうでない場合難しい。

(2) 資金的な支援

卒後、保護者の収入にかかわらず補助金がでる。金額はニーズと在宅か施設を利用しているかによって額が決まっている。

（詳細としては、月に790カナダドルが在宅の場合の基本額となる。それにプラスしてアレルギーがある為に特別な食事が必要な場合はその食事のための補助がでたり、クスリなどが必要な場合なども補助がでる。補装具等については、その他に補助がでる）

デイケアを利用した場合、公立の場合は無料、私立（私立はエージェンシー）の場合はいくらか支払うことになる。

コミュニケーション補助具（vocaなど）の家庭への貸し出しも行われている。

事前にその人がその補助具を使えるかどうかのアセスメントがあり判断が下される（病院

の心理士が判定するが、大人と子どもで病院が違う)。貸しだされたあとも、使えているかどうか家まで見にくる。

(3) 就学の手続きについて

インクルーシブした場合適応する必要がある。ミーティングの中で専門家から意見をされたり、アセスメントされたりする。一定期間、インテグレーションするけれども、その期間中は全てオブザーブされ、特別学級や特別学校に行った方が良いと意見されることもある。それでもどうしても親がインテグレーションしてくれというと、対応してくれることもある。そういった丁寧なプロセスがある。

専門家からはなるべくインテグレーションする方向で意見がある。

また、インテグレーションして難しさがある場合、担任の先生から保護者に伝え、話し合いながら決めることになる。

(横尾 俊)

5 まとめ

障害の特性を踏まえた配慮の現状に関する訪問調査について

本研究は、障害のある子どもの今後の教育の基礎研究として、本格的なインクルーシブ教育システム構築の研究を行う前段階として、訪問調査等を整理し報告書としてまとめている。視覚障害のある児童生徒、聴覚障害のある児童生徒、肢体不自由のある児童生徒、病弱・身体虚弱の児童生徒、言語障害のある児童生徒、自閉症のある児童生徒が、小・中学校の中で学習する配慮として、ほとんどの障害で取り上げられている内容は、情報保障への配慮、環境の整備への配慮、心理面への対応に関する事項が挙げられる。このことについて次に整理を行った。

(1) 情報保障の配慮

ここでは、学校教育活動の授業等において、児童生徒が判断を下したり行動を起こしたりするために必要な種々の媒体を介しての知識が、障害のある児童生徒へ確実に情報として届くための配慮として整理を行っている。病弱・身体虚弱児の場合は、学校教育活動を欠席しなければならないことによる未学習に対する学習の機会の保障であるが、広義の解釈としてこの分類に整理している。

視覚障害の児童生徒への情報保障には、①普通文字や点字の指導、②拡大教科書、点字教科書の給与、③教材の拡大、点字化、視覚障害に特化した教具、④視覚補助具の提供と指導などがある。

聴覚障害のある児童生徒への情報保障には、①教員の音声を FM 補聴器等を使って確実に届けること、②学校行事などの音声説明を文字化すること、③字幕入りの教材活用、④ノートテイク、⑤手話の活用などがある。

肢体不自由の児童生徒では、音声言語にコミュニケーションの困難を有する場合は、自分の意見を発表する場面などで、音声言語に変わる拡大・代替コミュニケーションの活用がある。また、視覚認知が困難な場合は、テキストを拡大したり行間などを調整することが必要な場合がある。

病弱・身体虚弱の児童生徒では、病院に入院するまでの期間や自宅での安静や通院等で、学校を欠席する状態が継続する場合があります、授業時間内での情報保障というよりも、未学習となった内容を、授業時間内、あるいは授業時間外に学習することができるような、学習の機会を保障する対応が重要となる。

言語障害のある児童生徒の場合は、障害のない子どもと同じ学習経験が保障されており、授業内での情報保障という観点での配慮は、基本的に行われていると言える。

自閉症のある児童生徒の場合は、障害のない児童生徒が難なく理解できることも、実は多くの苦労を伴って理解している、あるいは理解しきれていない状態を、教師が十分理解していないことから起こる問題など、教師からの適切な指導の働きかけが保障されないといった課題がある。

以上のように、本研究では情報保障の配慮を整理をしたが、これは、授業の中で、児童生徒が享受できるはずの授業の情報（受信と発信）が、障害の特性の影響のために、情報が十分に児童生徒に届かないことがあり、そのことに対応するための配慮としてとらえることができる。

（２）環境の整備への配慮

環境の整備への配慮は、障害のある児童生徒をとりまく状況についての配慮である。安全な学校生活や、学習活動への参加を確実にするためには、施設設備への配慮や、教師等の学校環境の管理に関する配慮が必要となる。十分な配慮が行われないと、障害のある児童生徒は、行動の制限をうけることになる。障害者への配慮を知らないが故に、障害のある児童生徒に困難を強いている状況を生んでいることもあるわけである。

視覚障害のある児童生徒への環境の整備は、①校地・校舎内の環境整備が必要である。全般的な留意事項として視覚障害のある児童生徒が歩行する際に危険がないかどうか、教室環境で盲や弱視の児童生徒が教室内を移動する際に、妨げとなる障害物がないかなどの配慮が必要となる。太陽光が机上に反射してまぶしくないか、暗すぎはしないかなど、環境の整備を行わなくてはならない。

聴覚障害のある児童生徒の環境の整備は、教室内で補聴器等を使用する児童生徒が居る場合、椅子の引きずり音などの雑音対策が必要となる。強い電磁波を発する電子機器なども補聴器に影響をあたえるため、防磁について配慮したり、校内の避難放送等の音声情報の連絡体制などの安全に学校生活を送るための環境の整備が必要となる。

肢体不自由のある児童生徒への環境の整備は、車いすや歩行器等を用いて移動するケースが多いため、校内の段差をなくしたり、スロープを設置したり、階段昇降機やエレベーターの設置などに関するアクセシビリティへの配慮が重要となる。学校全体の設備だけでなく、学習活動においては、座位保持椅子や車いす用のテーブルなど姿勢や動作を補助する用具・器具の活用が不可欠である。

病弱・身体虚弱のある児童生徒への環境の整備は、筋ジストロフィー等の神経系の疾患のある児童生徒の場合、四肢の動きに制限が生じたことによって、校舎内の移動や食事、排泄などの日常生活面が限定されるため、電動車いすに対応するエレベーター等の学校施設の改修が必要な場合がある。また、色素性乾皮症の児童生徒の場合は、紫外線を遮断できる、遮光フィルムや遮光カーテンを設置したり、UV カット蛍光管に交換するなどの配慮が必要となる。病気によって長期欠席している児童生徒等への配慮では情報通信ネットワークを用いることも考えなければならない。

自閉症のある児童生徒の場合は、一日の学校生活や1時間の学習予定を明確に示すためのホワイトボード等や、気持ちを落ち着けるクールダウンエリアを設けることが重要である。

(3) 心理面への対応

小・中学校の中で学習する障害のある児童生徒にとって、自分と同じような境遇に置かれている仲間に出会う機会は希であり、それぞれの障害のある児童生徒が、仲間意識を持つことで自尊感情を高め、前向きに学校生活を送ろうとする動機付けを図ることは重要なことと言える。また、障害のない児童生徒への「障害に関する正しい理解」をうながすための理解啓発活動が、学校教育活動に継続的・組織的に位置づけられることも重要なことである。

視覚障害のある児童生徒の場合、1万人につき3人程度と推定され、小学校10校に換算すると1人か2人しか在籍していないことになる。そのため、地域の特別支援学校（視覚障害）が主催するサマーキャンプなどに参加して、個人が抱える悩みや苦勞の共通理解をはかったり、頑張っている仲間の姿を見て、新たな学習への動機付けとなる機会を設けることが大切である。

聴覚障害のある児童生徒の場合は、周囲の友達としっかりとコミュニケーションできているか、自己の肯定感を成長させる上で聴覚障害のある児童生徒や先輩との交流の機会の確保、聴覚障害に関する最新の医療や福祉に関する情報集のための聾学校等との連携、補聴器・人工内耳や手話などについての理解啓発活動が大切である。

肢体不自由のある児童生徒の場合は、多くの場面で身体的介助を必要とするため、大人に依存的になったり、周囲に遠慮したりしがちな場合がある。また、思春期の課題に取り組むための心理的な安定や社会性の形成が十分でない場合は、劣等感や不信感などにつながるような場合があり、肢体不自由のある児童生徒がセルフエスティームを高め、自分らしい自己実現ができるような、社会性や心理面へのサポートが重要となる。

病弱・身体虚弱の児童生徒の場合は、長期の入院により家族と離れていたり、入院を繰り返すことで友人関係を築きにくかったり、精神疾患等により人とのやりとりが苦手な児童生徒などへの対応が必要となる。

言語障害のある児童生徒の場合は、言語に障害があることで自分の思いを素直に表現することを苦手とする場合が多く、対人関係上で何らかのあつれきを持っていることがある。このため、周囲の子どもの前で、ことばに対する注意や治しをさせないで、学級では、気軽に話せる雰囲気つくる配慮が必要となる。

自閉症のある児童生徒の場合は、初めての場面や初めての活動などに対し、強い不安感を持ちやすい。その不安感を少しでも軽減するために、学校生活や学習の予定などの見通しを明確にしたり、学習のねらいを明確にするなどの配慮を行わなければならない。

個々の児童生徒の障害の特性に起因する心理面への対応は、配慮事項としての理解に留まるものではなく、授業方法にも直結してくるものである。

このほかにも、視覚障害のある児童生徒の教科指導全体における指導方法の工夫、聴覚障害のある児童生徒や言語障害のある児童生徒では、言語に関係の深い国語や英語の教科での特別な指導や教科の補充指導、肢体不自由のある児童生徒の体育の指導方法の工夫など、指導内容そのものにも配慮を考えていかなければならないと言える。情報保障や環境の整備、心理面での対応は、今までの学校教育の中で障害のある児童生徒への指導・支援を展開してきた歴史的経緯の中で生まれてきたものであり、そのことが現状の配慮として積み上がってきたと考えることができる。

海外のインクルーシブ教育システムに関する訪問調査について

海外の訪問調査では、韓国、西オーストラリア、カナダ（オンタリオ州）の訪問調査を行った。そこでは、各国の事情は異なるが、法的な状況、学校の設置形態、保護者の意向の取り扱いなどについて、情報収集を行った。

（１）韓国

韓国では、義務教育年限は6～15歳の9年間であるが、特殊教育対象者は満3歳から満17歳まで義務教育を受ける権利があることが分かった。訪問調査を行った幼稚園には、5歳ではあるが、義務教育として入園している事実が確認できた。また、2010年7月に施行された「障害者等に関する特殊教育法」を根拠として、インクルーシブ教育への取組を行っており、特別なニーズのある児童が通常の学校の友達と区別することなく、適切な教育に参加できるという法的な裏付けが行われていた。研修では、校長を対象としたインクルーシブな教育を進める研究プログラムがあることが分かった。

（２）西オーストラリア

特別な教育的ニーズの決定に際して、“Educational Needs”について、レベル1からレベル5までのカテゴリーを設けて学校で必要となる教員数等が算出され、また、必要な支援の程度に応じてアシスタントの教員が配置されている。そして、教育ニーズの応じたサービスの場が連続体として存在していることが分かった。教育の場の決定については、保護者の意向を尊重していること、個別の教育支援計画（IEP）は、教育の場が決定した後に、子どもを担当する教員が中心になって作成しているそうである。また、校長は「インクルーシブな教育を実現しようとするとき、リーダーとして何をすればよいか」ということについての研修がある。

（３）カナダ（オンタリオ州）

教育法では、すべての“exceptional”な子どもの初等教育においては、適切な特別プログラムとサービスを保障することを規定している。保護者が“exceptional”な認定や教育の場に異議がある場合には、異議申し立てのプロセスがある。特殊教育を必要とする児童生徒を、よりよくリソースされた地域の小・中学校で支援しようという

地区教育委員会の活動や、MART (Method and Resource Teacher) と呼ばれる専門教員がいる。

そのほか、日本においてはあまり話題になっていないが海外で話題になっていた事項として、障害のある児童生徒のための学力検査、幼児期からの障害のある子どもの義務教育、ギフテッド (Giftedness)、バディシステム (障害のある子どもと、通常の学級の決まった友達との学習活動)、P スケールなどの用語が聞かれた。

インクルーシブ教育システムの構築においては、我が国がノーマライゼーション社会をどのように構築していくかという大きな方向性の中で、特殊教育から進展させた特別支援教育の基本理念「一人一人のニーズに応じた特別な支援」を教育システムとして具体化する取組の推進を行うと同時に、今まで積み上げてきた良き教育実践を継承しつつ、共生社会を目指す教育システムとして発展させることが重要になると考える。

資料編

(1) 通常の教育カリキュラムのアクセスとそこでの進歩

ーアメリカ合衆国における“最も制約の少ない環境における教育”の変遷ー

(2) イギリスの Special Educational Needs の制度とインクルーシブ教育

資料編 (1) 通常の教育カリキュラムへのアクセスとそこでの進歩 —アメリカ合衆国における“最も制約の少ない環境における教育”の変遷—

齊藤由美子

1 IDEAと障害のある児童・生徒の教育

まず、はじめに、アメリカにおける、障害のある児童・生徒の教育に関する法律Individual with Disabilities Education Act (IDEA) (2004)について説明したい。アメリカの公教育は各州の責任で行われているが、州は、国の法律であるIDEAの基準に則って、障害のある子どもへの教育サービスを提供することが義務付けられている。この項では、IDEAによって定められるスペシャルエデュケーションの概念、及びIDEAによって保障される教育サービスの原則についてTurnbull, Turnbull, Shank & Smith (2004)を参考に説明する。

(1) IDEAによって定められるスペシャルエデュケーションの概念

IDEAではスペシャルエデュケーションを、“障害のある子どもたちの特別なニーズを満たすために、子どもの保護者に無償で行われる、特別に目的を持って計画された指導”と定義する。言い換えれば、スペシャルエデュケーションは、障害があるために普通教育ではその特別なニーズが満たされない児童・生徒のための教育である。スペシャルエデュケーションは障害のある子どもたち一人一人に個別に計画・実施されるが、それは“各々の特別なニーズを満たす”という意味であり、そのために、教育行政者や学校関係者は、教育サービスを提供する義務だけでなく、そのサービスによって子どもたちにとって望ましい結果(outcome)を出すことが要求されている。IDEAは障害のある子どもが「無償の適切な教育」を受け、またその教育から実際の利益を受ける権利を実現するためのシステムとして構築されている。

多くの場合、児童・生徒個々の特別なニーズを満たすためには、関連サービス(related services)によって教育的な指導を補うことが必要となる。この関連サービスとは、“スペシャルエデュケーションの恩恵を受けるために、児童・生徒が必要とする補助的なサービス”と定義され、OT, PT, ST, 各種カウンセリング, 補助テクノロジー, 医療的サービス, 移動の手段とそれにかかるコストなどが含まれる。

IEDAの前身である全障害児教育法(1975)が制定された当初は、スペシャルエデュケーションの対象となる子どもの年齢は6歳から18歳までであったが、この30年間における度重なる改正で、対象となる年齢の幅は広がり続けた。現在では0-2歳の乳幼児と家族へのサービス, 3-5歳の幼児へのサービス, 6-21歳の年長の子どもへのサービスが含まれている〔注①〕。

IDEAの6-21歳のサービスでは13の障害カテゴリーを規定しているが、この障害カテゴリーと各障害の定義が、その子どもがスペシャルエデュケーションサービスを受ける資格があるかどうか(eligibility)を決定するシステムに関わってくる。表15は6-21歳年齢グループの13の障害カテゴリーと、2008学校年度にそれぞれのカテゴリーで対象となった子どもの人数、カテゴリーごとの人数の割合を示したものである(U.S. Department of Education, 2010)。

表 15 IDEA に基づく教育サービスを受ける 6 歳-21 歳の子ども の 障害カテゴリーと人数

IDEA に基づく教育サービスを受ける6-21歳の子ども の障害カテゴリーとその人数 (2008, Fall 50states & D.C.のデータ)		
学習障害 (specific learning disabilities)	2,522,735 (人)	42.87 (%)
言語障害 (speech or language impairments)	1,121,496	19.06
精神遅滞 (mental retardation)	475,713	8.08
情緒障害 (emotional disturbance)	417,872	7.10
重複障害 (multiple disabilities)	123,924	2.11
聴覚障害 (hearing impairments)	70,682	1.20
整形外科的障害 (orthopedic impairments)	62,332	1.06
その他の健康障害 (other health impairments)	648,112	11.01
視覚障害 (visual impairments)	25,790	0.44
自閉症 (autism)	292,638	4.97
盲ろう (deaf-blindness)	1,735	0.03
外傷性脳損傷 (traumatic brain injury)	24,857	0.42
発達の遅れ (developmental delay)	96,853	1.65
全ての障害	5,884,739	100.00

(2) IDEAの6つの原則と“最も制約の少ない環境”

IDEAは、以下の6つの原則によって障害のある子どもが適切な教育を受ける権利を保障している。(Turnbull, Turnbull, Stowe, & Wilcox, 2000)。

- ① 拒否ゼロ (Zero reject) : いかなる児童・生徒も排除しない。
- ② 差別のない公平な評価 (Nondiscriminatory evaluation) : 学校は、児童・生徒に障害があるかどうか、あるとしたらどのような障害かを公平に評価しなければならない。
- ③ 適切な教育 (Appropriate education) : 学校は児童・生徒の評価に基づいて、また関連サービス (related services) や補助的サービスによる力の拡大を通して、個々のニーズに合った教育を提供しなければならない。
- ④ 最も制約の少ない環境 (Least restrictive environment) : 学校は適切であれば、障害のある児童・生徒を、可能な限り、障害のない児童・生徒と共に教育しなければならない。
- ⑤ 権利擁護の手続き (Procedural due process) : 学校は、学校が行う行為に対して児童・生徒、またその家族に防衛の手段を提供しなければならない。これは裁判に訴える権利を含む。
- ⑥ 保護者と児童・生徒の参加 (Parental and student participation) : 学校はスペシャルエデュケーションプログラムの計画、実施において、保護者や生徒と協力し合わなければならない。

これらのうち、「インクルーシブな教育」に関わってくるのは、特に③適切な教育と④最も制約の少ない環境 (LRE) であろう。障害のある児童・生徒については、“可能な限り”，障害のない児童・生徒と共に教育されることが第一のオプションであるが、この“可能な限り”という文言の説明として、“補助的なサービス・器具・工夫等を用いてもなお、その(障害のある)児童・生徒の適切な教育が、普通教育の場面では十分に提供できない場合のみ”に特別学級、特別学校等、普通教育の場から離れた教育が認められている。2008年の統

計 (U.S. Department of Education, 2010) によると、障害のある児童・生徒のうち、普通教育の場から完全に離された施設・学校で教育サービスを受けている児童・生徒は、障害のある児童・生徒全体の5.19% (内訳：特別学校や通所施設－2.94%；入所施設－0.37%；私立学校－1.11%；矯正学校－

0.37%；家庭や病院－0.4%など) であり、残りの74.8%は通常の学校に通い、個々のニーズに応じて通常の学級の外で教育サービスを受ける形態を取っている (内訳：80%以上の時間を通常の学級外で過ごす－58.49%；40-80%の時間を通常の学級外で過ごす－21.41%；40%以下の時間を通常の学級外で過ごす－14.9%)。これらの統計記述に見られるように、現行のIDEAでは通常の学級でのインクルージョンを大前提にしているのが特徴で、もしも障害のある児童・生徒が通常の学級外で教育サービスを受けることになる場合には、なぜその措置が必要なのか、また、どれぐらいの時間を通常の学級外で過ごすのかをIEPに明記することが必要になる。

このように、“個々のニーズに応じた適切な教育”と“最も制約の少ない環境での教育サービスの提供”の2つの原則のバランスのとり方が、障害のある児童・生徒のカリキュラムにとっての大きな課題と言えよう。次に“最も制約の少ない環境での教育サービスの提供”の観点を概観する。

2 最も制約の少ない環境での教育サービスの提供：歴史的な展開

ここではまず、アメリカにおいて“最も制約の少ない環境 (LRE)”という概念が、過去から現在までどのように解釈されてきたのかについてまず述べたい。

アメリカにおいて、「障害のある児童・生徒が、障害のない児童・生徒と共に学ぶ」という考え方は、IDEAの前身である全障害児教育法(EHA: the Education for the Handicapped Act, 1975)の中で、30年以上前にすでに提唱されていた。それは障害のある子どもが「最も制約の少ない環境」(LRE: Least Restrictive Environment)で教育を受けるという基本方針である。このLREでの教育をどうすれば保障できるのかというのが、アメリカの障害児教育が取り組んできた大きな課題の一つである。1975年以来、この「最も制約の少ない環境」での学習を保障する取り組みは以下の3つの段階を経て進展してきている。

- (1) メインストリーミング (Mainstreaming)：障害のある児童・生徒がどこで教育を受けるのかという、教育を受ける場所を問題にする。
- (2) インクルージョン (Inclusion)：障害のある児童・生徒が通常の学級のメンバーの一員と認められること、個別教育プログラムの目標に対する指導がいかにして通常の学級の中で実施されるのかということなど、集団の帰属 (membership) と個としての学習の保障を問題にする。
- (3) 通常の教育カリキュラムへのアクセスとそこでの進歩 (Access to and progress in general education curriculum)：障害のある児童・生徒が学習している内容が、通常の教育カリキュラムの内容とどのような関連があるのか、個別教育プログラムの内容と通常の教育カリキュラムとの関連性を問題にする。

この、“通常の教育カリキュラムへのアクセス”という文面が初めて法律に登場したのは1997年のIDEA改正であるが、さらに2004年のIDEA改正ではNo Child Left Behind Act (NCLB: “一人も落ちこぼれを出さない教育”法) (2001)と、IDEAの“障害を持つ児童・生徒の通

常の教育カリキュラムへのアクセス”条項との整合性が確立された。これらの法律によって、障害のある児童・生徒に対しても、可能な限り、通常教育カリキュラムにおいて必要な教育サポートを提供しながら学習を保障すること、また、特別クラスで学習する児童・生徒でも、その個別の学習内容と通常教育カリキュラムとの関連付けを行うことが義務付けられることとなった。次に、障害のある子どものカリキュラムの変遷を見ながら、この「通常教育カリキュラムへのアクセスと学習の保障」条項の持つ意味について述べる。

3 特別なカリキュラムからユニバーサルデザインカリキュラムへ

カリキュラムとは「学校や学校システムによって採用されている、指導のための包括的な計画。その目的は指導的活動を導くことであり、期待される事柄、内容、方法、結果に一貫性を提供することである」とされる(Hitchcock, et al., 2002)。また、カリキュラムの4つの基本的要素として、「目標」「方法」「教材」「評価」が挙げられている(CAST, 2009)。障害のある子どもの教育のカリキュラムについての考え方は、時代背景とともに、以下のような変遷を遂げている。Hitchcockら(2002)の論説を中心に概説する。

(1) 特別なカリキュラム

1975年に障害のある子どもの教育を保障した最初の法律である全障害児教育法が施行された当時、通常教育カリキュラムは、障害のある子どもたちが集団の中に存在することを想定せず、「均質な力を持つ子どもの集団」を仮定しターゲットにした「一つのサイズをすべての子どもにあてはめる」目標、方法、教材、及び、評価が用いられていた。その当時の時代背景においては、全障害児教育法が義務付けた「子ども一人一人のニーズを満たすように計画された、特殊教育と関連サービスに焦点をおいた無料の適切な公教育」は大きな前進であった。しかし、この法律では「子どもの個別のニーズに応じる必要がある」ことを強調するだけで、どのようなカリキュラムを用いるのか、については明確に特定されなかった。存在する通常教育カリキュラムに子どもの多様性を受け入れる柔軟性がなかったため、教育者やカリキュラム開発者が、障害のある子どもたちの教育のために「特別なカリキュラム」を作成することになったのは、自然な流れであった、と言える(Hitchcock, et al., 2002)。

この特別なカリキュラムの発展によって、多くの障害のある子どもたちが恩恵を受けることとなった。視覚障害、聴覚障害、重度の知的障害など「低発生頻度」と呼ばれる障害のある子どもたちにとっては、学校への物理的アクセスが可能になり、学習を支援する教材が開発され、個々のニーズに焦点をあてたきめ細かい教育が受けられるようになった。学習障害やADHDといった「高発生頻度」と呼ばれる障害のある子どもたちにとっては、それまで「怠けている」とか「やる気がない」と見られがちであったが、適切な評価によって個人の学習のスタイルが理解されるようになり、彼らの学習のニーズにあった新たな指導法や教材が開発されていった(Hitchcock, et al., 2002)。

しかし、一方で、特別なカリキュラムの発展は、時代とともに様々なマイナス面も生み出すこととなった。Hitchcockら(2002)は、「障害のある子どもの特別なカリキュラムは『両刃の剣』であった」と述べる。90年代になると、障害のある子どもたちと障害のない子どもたちとのギャップがますます広がり、修復不能になるというマイナスの側面がクローズアップされるようになった(Karger & Hitchcock, 2003)。例えば、IEPの目標は個人の文脈の中

だけで完結してしまい、同年代の障害のない子どもの進歩と関連付けたり、実際社会でどのように機能するかということに関連付けたりして障害のある子どもの進歩が測られているわけではない。障害のある子どもにとっての評価は、IEPの個別目標に沿った進歩を見る評価であって、特に教科学習等における評価については「障害のある子どもが蚊帳の外である」ということが、特別なカリキュラムの課題として認識されてきたのである (Hitchcock, et al., 2002)。さらに、「障害のある子どもが通常の学級で一緒に学習する統合的な教育実践が効果をあげている」という研究報告が増加し、一方で、「障害のある子どものみの分離クラスでの学習や通常の学級から取り出された個別の学習の形態では、教育的効果があまりあがらなかった」という研究報告が増加したこと (Sailor & Roger, 2005)、通常とは別のカリキュラムで教育を受けることによって、普通教育の教師が子どもの本来の力を過小評価する機会が多くみられたこと (Turnbull, et al., 2004)、カリキュラムごとに高度に専門性を持つようになった特殊教育のコストが莫大になったこと (Hitchcock, et al., 2002)、また、子どもの障害や特性別に高度に分化した特別なカリキュラムの根拠が、治療モデルに基づいていることへの批判 (Sailor & Roger, 2005) など、障害のある子どもが特別なカリキュラムで教育を受ける上での、様々な課題が認識されるようになったのである。

(2) メインストリームカリキュラム

このような課題を解決するために、1997年改正のIDEAでは、障害のある子どもを普通教育に組み入れ、通常の教育カリキュラムへの参加と普通教育のスタンダード（基準）に基づく評価を義務付けた。存在する通常の教育カリキュラムそのものは、多様性を念頭に設計されたものではないので、教育者は、カリキュラムそのものを変えることなく、目的、教材、指導法、評価を、障害のある子どもたちの様々なニーズを満たすことができるように変えていく必要があった。これはHitchcock(2002)らによると「メインストリームカリキュラム」と呼ばれる。

メインストリームカリキュラムでは、普通教育の教師と特殊教育の教師が緊密に連携して仕事をしなければならない場面が増えることとなった。文字を印刷した教科書の「代替バージョン」として、点字や拡大教科書、教科書を音声として吹き込んだテープ、低いレベルの読解力に合わせて内容を単純にした教科書などが用意され、さらに、子どもがわかるように教材の変更を工夫すること、補助機器を用いること、概念マップなど子どもの認知特性を考慮した様々なストラテジーを用いて教えること、ペア学習やグループ学習を行うことなど、障害のある子どもの進歩（向上）を通常の教育カリキュラムにおいて支えるために、様々なアコモデーションやモディフィケーションが工夫された (Hitchcock, et al., 2002)。Hitchcockら (2002) は、このメインストリームカリキュラムにおいて一番重要な出来事は「教育者の間に、“変わることが必要なのは子どもではなく、カリキュラムの方である” という考え方の転換が起こったことである」と述べている。

(3) ユニバーサルデザインカリキュラム

メインストリームカリキュラムでは、障害のある子どものニーズを満たすための様々な工夫がなされたが、その基になる通常の教育カリキュラムは、本来均一な集団を想定してつくられたものであり、内容を伝達する手段は依然として紙媒体が中心であった。コアとなる集

団以外の子どもたち、例えば、障害のある子ども、特別な才能のある子どもや、英語を母国語としない子どもなど、多様なニーズのある子ども一人一人に対応できるカリキュラムとはどのようなものなのか、研究がすすめられた。

学習のユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning: UDL) という考え方は、従来建築分野で実践されていた概念を教育分野に応用したものである (Orkwis & McLane, 1998)。教育に関する応用テクノロジーの研究機関であるCAST (Center for Applied Special Technology) は、UDLに関するナショナルセンターを設置し、UDLの普及に大きく貢献している (National Center on Universal Design for Learning, 2009)。UDLのアプローチは、人々の能力や学習スタイル、及び好みなどの多様性を前提として、全ての人々に平等の学ぶ機会を提供することを目的に設計されている (CAST, 2009)。従来の「均質な力を持つ子どもの集団」を仮定しターゲットにしたカリキュラムについては、「誰に対して教えるのか、何を教えるのか、いかに教えるのかが特定されてしまい、多くの多様性に応えることのできないカリキュラムである」として「カリキュラムに“障害がある” (disabled)」と論じている (National Center on Universal Design for Learning, 2009)。

CASTが提唱する学習のユニバーサルデザインには3つの基本原則がある。それは、多様な提示の方法を提供すること、多様な表現の手段を提供すること、多様な関与の手段を提供することである。UDLのナショナルセンターでは、これらの原則についてのガイドラインを作成している (National Center on Universal Design for Learning, 2009) がここでは3つの原則の概要を述べる。

①原則Ⅰ：多様な提示の手段を提供すること

これは、「何を学習するのか」の保障である。提供された情報を知覚し理解する方法は、子どもによって異なる。例えば、感覚障害 (視覚障害、聴覚障害など) のある子ども、学習障害 (ディスレクシアなど) のある子ども、言葉や文化の違う子ども、などは、学習内容にアプローチするための別々の方法が必要である。文字が印刷された教科書よりも、視覚的、聴覚的な方法で、情報を簡単に捉えることができる子どももいる。現実には、ある一つのタイプの提示の方法が全ての子どもにとって最適、ということはある得ないため、提示の仕方に選択肢が提供されていることは重要である。

②原則Ⅱ：多様な表現の手段を提供すること

これは、「いかにして学習するのか」の保障である。自分の学習環境を操作でき、また自分が何を知っているかを表現できる方法は、子どもによって異なる。例えば、重度の運動障害のある子ども (脳性まひなど)、計画立てて実行することや構成することが難しい子ども (実行機能障害、ADHDなど)、また言葉の壁がある子ども、などは、課題へのアプローチの方法や習得したことを表現する方法が異なる。言葉で話すのではなく書くことで自分のことを表現できる子どももいれば、その逆もある。現実には、ある一つの表現の方法が全ての子どもにとって最適、ということはある得ないため、表現の仕方に選択肢が提供されていることは重要である。

③原則Ⅲ：多様な関与の手段を提供すること

これは、「なぜ学習するのか」の保障である。学習への関与の仕方やモチベーションは、子どもによってそれぞれ異なる。自発性や新規性によって、学習への取り組みが高まる子どももいれば、これらのアプローチでは学習に取り組めないばかりか不安になってしまうため、型に基づいて学習することを好む子どももいる。現実には、ある一つの関与の仕方が全ての子どもにとって最適、ということはあると得ないため、学習への関与の仕方に選択肢が提供されていることは重要である。

以上、現在の米国における障害のある子どものカリキュラムの考え方を概観すると、学習のユニバーサルデザインを通常の教育カリキュラムへ導入することによって、障害のある子どもだけでなく、特別な才能のある子どもや、英語を母国語としない子どもなど、多様なニーズのある子ども一人一人の学習の機会を最大限に広げようとしていることが理解できる。しかしながら、通常の教育カリキュラムにおけるアコモデーションやモディフィケーションのみでは、障害の特性から生じる子どもの多様なニーズに応えられない場合も多々あることは想像に難くない。

次の項では、通常のカリキュラムへのアクセスを考慮しながらも、障害のある子どもの多様なニーズに応えるべく、適切な教育プログラムを決定するプロセスを示すモデルを紹介する。

4 障害のある子どもの通常のカリキュラムへのアクセスモデル

通常のカリキュラムに学習のユニバーサルデザインの視点が導入されたとしても、障害の特性から生じる子どもの多様なニーズに応えるカリキュラムが必要であることには疑問の余地がない。例えば、視覚障害のある子どものカリキュラムには、通常のカリキュラムと同じ内容のコアカリキュラム（英語と他の言語に関する科目、数学・自然科学、健康・体育、美術・社会学、経済教育、職業教育など）に加えて、視覚障害のある子どもに特有の教育的ニーズに応える“拡大した（expanded）コアカリキュラム”として、以下の教育の内容が掲げられている（American Foundation for the Blind, 2009）；コミュニケーションのモードを含む補償的・機能的教科スキル、方向定位とモビリティ、社会的交流のスキル、自立生活のスキル、レクリエーションと余暇のスキル、キャリア教育、支援機器の活用、感覚の効率的活用に関するスキル、自己決定。同様に、聴覚障害のある子どものカリキュラムにおいても“拡大したコアカリキュラム”の考え方が存在する。

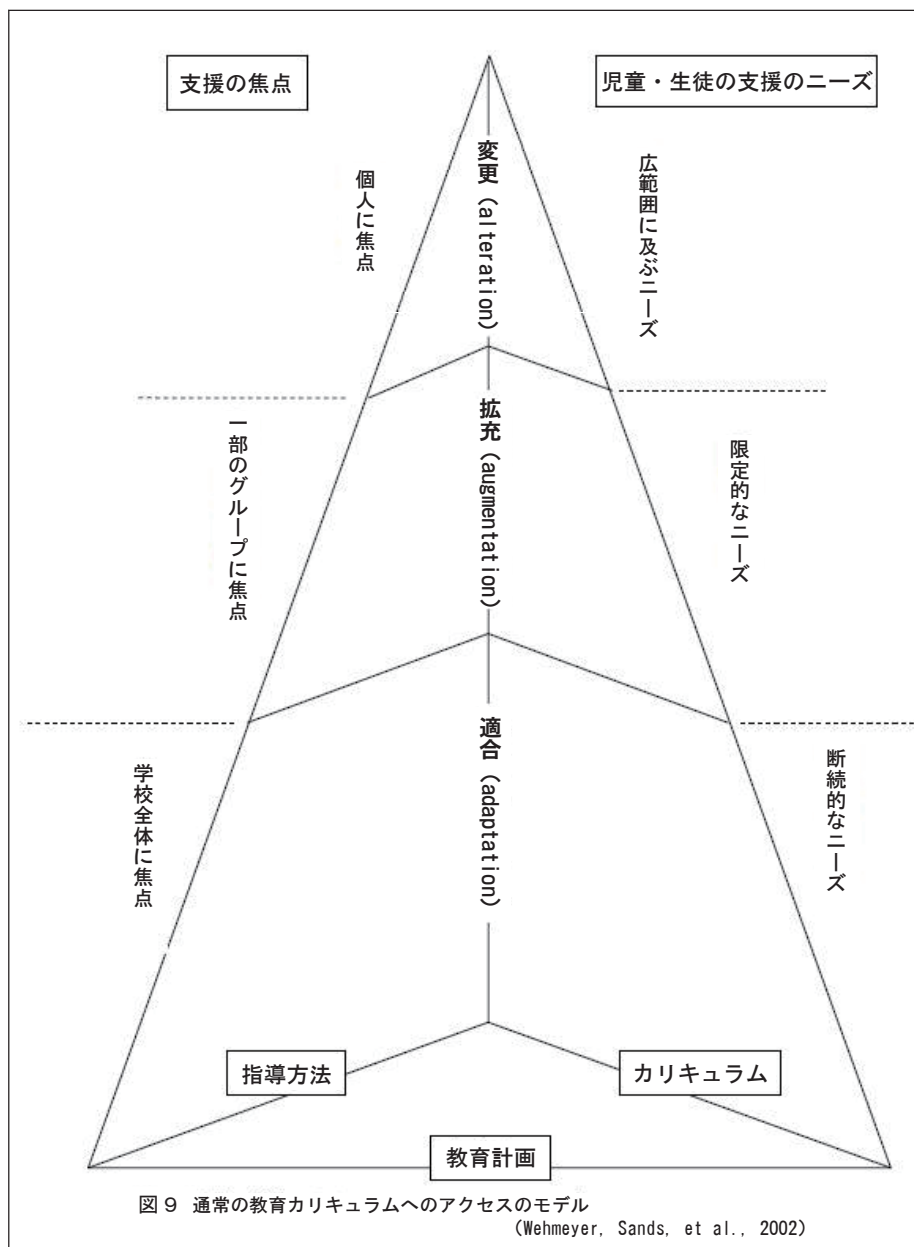
このように、感覚障害系の教育においては、通常のカリキュラムに通じるコアカリキュラムと障害の特性から生じるニーズに応えるカリキュラムを併用することは、比較的理解しやすい。しかし、特に知的障害のある子どもについては、通常のカリキュラムへのアクセスが提唱される際、知的障害に起因する特有の教育的ニーズへの対応が軽んじられがちであったことが指摘されている（Wehmeyer, Luce, & Bashinski, 2002）。

Wehmeyerら（2001, 2002）は、IEPチームが知的障害のある子どもの教育プログラムを決定する際に、通常のカリキュラムと、障害に起因する子どもの学習上のニーズの双方を考慮する、カリキュラムの三層モデルを提案している。

（1）カリキュラムの三層モデル

Wehmeyer, Sands, KnowltonとKozleski（2002）は障害のある子どもの通常のカリキ

キュラムへのアクセスを上下三層の構造からなる三角錐のモデルで説明している（図9）。



このモデルによると、三角錐の3つの側面であるカリキュラム (Curriculum)、指導方法 (Instruction)、教育計画 (Planning) は互いに緊密に連携しあっている。この三層モデルの最下層のブロックではカリキュラムの適合 (Adaptation)、中層のブロックではカリキュラムの拡充 (Augmentation)、最上層のブロックではカリキュラムの変更 (Alteration) が行われる。下層ほどサポートの頻度は少なく、また多くの子どもが通常の教育カリキュラムを共有しながら学習し、上層ほどよりサポートが集中的に必要で、個別化された指導や支援が要求されることを示している。

カリキュラムの適合 (Adaptation)、拡充 (Augmentation)、そして変更 (Alteration) の意味は、それぞれ以下のとおりである。

①カリキュラムの適合 (Adaptation)

カリキュラムの適合 (Adaptation) とは、UDLの原則に基づいて、カリキュラムの提示の

手段、表現の手段（モード）、学習への関与の手段を子どものニーズに応じて適合させることであり、学校で学習する全ての子どもを対象に、三層モデルを底部で支える土台として位置づく。提示の手段としては、子どものニーズや特性に応じて、文字の大きさや図を変える、手話、点字、オーディオテープ、ウェブ情報を用いるなど、様々な方法で学習内容を提示すること；表現の手段としては、子どもが自分の知識や考えを表現できる手段として、文字で書く、言葉で言う、絵を描く、ドラマで表現するなど、様々な表現の手段を用いること；様々な関与の手段としては、子どもが学習に自主的に取り組む手段として、選択を取り入れたり、一人一人の子どもの力に合わせて学習へのチャレンジと支援を組み合わせたりするなど、子どもが興味関心をもち、学習持続するような、様々な関与の手段を用いること。先に触れたアコモデーションを用いながら、通常教育カリキュラムで学習する場合はこの部分にあたる。

②カリキュラムの拡充（Augmentation）

カリキュラムの拡充（Augmentation）とは、通常教育カリキュラム自体に変更を行うのではなく、通常教育カリキュラムに加えて、障害のある子どもが学習の仕方を学ぶストラテジーを学んだり、カリキュラムを理解しやすくしたりすることであり、対象となるのは学校の一部のグループである。知的障害のある子どもについては、ノートの取り方のスキル、社会的交流のためのスキルの獲得や、自分で目標や計画を立てて自分のペースで進める学習ストラテジー、問題解決や自己調節などのストラテジーなどは、それを身につけることで通常教育カリキュラムにおいて向上（進歩）するための大変重要な要素である（Wehmeyer, Sandsら, 2002）。カリキュラムの拡充については、感覚障害のある子どもの教育における“拡大したコアカリキュラム”との間に、一部概念的な共通性があるように思われる。

③カリキュラムの変更（Alteration）

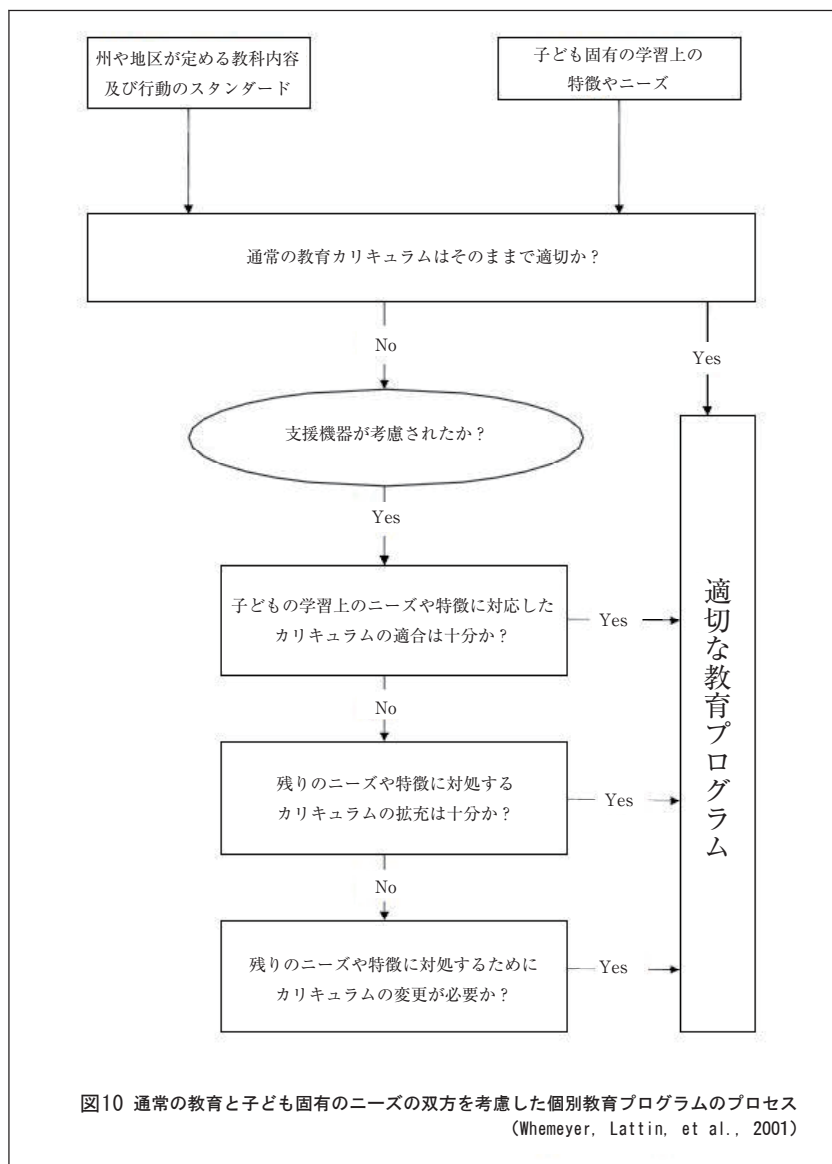
カリキュラムの変更（Alteration）とは、通常カリキュラムに変更を加えることであり、子ども個人に焦点をあてて、三角錐の最上段に位置づく。カリキュラムの変更（Alteration）は、従来、重度の障害のある子どもに用いられてきた機能的（functional）カリキュラムと呼ばれるものであり、自立する力や、生活の質を高めるために必要な知識やスキルを獲得するものである。Wehmeyer, Sandsら（2002）は、特に知的な障害の重い子どもの障害の特性に応じた“適切な教育”を保障するためにはこのカリキュラムの変更（Alteration）が必要であることを認めながらも、その変更の実施にあたっては、“インクルーシブな環境で行うべき”という留意点を述べている。

“ほとんどの変更（Alteration）カリキュラムはユニバーサルデザインの基本原則に則っていないので、通常教育カリキュラムへのアクセスの妨げとなるともいわれる。・・・アクセスの妨げにならないために、変更（Alteration）を行う場合にも、その子どもの年齢相応の、インクルーシブな環境において行うことが望ましい”

この考え方には、「特別なカリキュラムのみを展開することが普通教育のカリキュラムで学ぶ子どもたちとのギャップを広げてきた」という過去の政策評価への反省が反映していると思われる。

(2) 通常の教育カリキュラムと個別のニーズの双方を踏まえた教育プログラムの決定プロセス

それでは、このカリキュラムの三層モデルを用いて、通常の教育カリキュラムと子どもの障害に起因した個別のニーズの双方を考慮した教育プログラムは、どのように決定されるのだろうか。図10はその教育プログラムを決定するプロセスをフローチャートで図示したものである (Wehmeyer, Sands, ら, 2002)。



プログラムを考慮する際には、まず、子どもの家族や周囲の人々からの情報及びアセスメントから得られた情報などをもとに合意された個別の学習ニーズと、州や地域で設定された学習内容及び行動のスタンダード（基準）の二つを念頭に置く。その上で、個別の学習ニーズに応えるために通常の教育カリキュラムが手をいれずにそのまま使えるかどうかを検討する。もし、通常の教育カリキュラムがそのままでは個別のニーズに応えられないと判断した場合には、コミュニケーションや学習活動に必要な支援機器を導入することで解決できる課題なのかどうかを検討する。

支援機器を導入することでも個別のニーズに応えきれない場合には、まず、カリキュラムの適合 (Adaptation) の部分で、必要なアコモデーションが適切に行われているかどうかを

検討する。もし、適切なアコモデーションを行うことで個別のニーズに応えられたら、それがその子どもの適切な教育プログラムとなる。

カリキュラムの適合 (Adaptation) の部分で応えられなかった個別のニーズがある場合には、それらの残りのニーズについて、次に、カリキュラムの拡充 (Augmentation) を考慮する。もし、拡充したカリキュラムの内容で個のニーズに対応できた場合、カリキュラムの適合 (Adaptation) に加えて、その拡充した (Augmentation) カリキュラムが、その子どもにとっての適切な教育プログラムとなる。

さらに、上記のプロセスを経ても、応じることが困難な子どもの個別のニーズが残っている場合に初めて、カリキュラムの適合 (Adaptation) 及び拡充 (Augmentation) に加えて、カリキュラムの変更 (Alteration) を検討することになる。

(3) 通常の教育カリキュラムに関連づけたカリキュラムの拡充と変更

ここで注意したいことは、先にWelmeyer, Sandsら (2002) の言葉を紹介したように、カリキュラムの拡充 (Augmentation) 及びカリキュラムの変更 (Alteration) を行う場合の当該の子どもの学習の場については、もちろん通常の学級以外の場所で行うこともあるが、必ずしも通常の学級からの取り出しを意味していないことである。先にWelmeyer, Sandsら (2002) が述べたように、ある子どものカリキュラムの変更 (Alteration) を行った場合でも、その学習機会はモディフィケーションという形で通常の学級において提供され、そこでの向上 (進歩) が図られることは頻繁に行われている。2008年4月に調査訪問を行ったカリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル」(School-wide Application Model: SAM) の実践では、通常の教室における授業の中で、学習障害のある子どものニーズに応じたカリキュラムの適合 (Adaptation) (写真42)、言語障害や英語を母国語としない子どものニーズに応じたカリキュラムの拡充 (Augmentation) (写真43)、重度の知的障害のある子どものニーズに応じたカリキュラムの変更 (Alteration) (写真44) が子どもの必要に応じて適宜行われながら、それぞれの向上 (進歩) が図られている場面を観察できた (齊藤・藤井, 2009)。



写真42 学習障害のある子どものパソコンを使った反復練習（カリキュラムの融合）



写真43 言語障害のある子どもと英語を母国語としない子どものSTによる小グループ指導（カリキュラムの拡充）



写真44 重度の知的障害のある子どものペグさし学習と仲間からのサポート
(カリキュラムの変更)

以上、Wehmeyer ら（2001, 2002）のグループの論説を参考に、「通常の教育カリキュラムへのアクセス」と「障害のある子ども固有の学習上のニーズ」の双方を考慮したうえで教育プログラムを決定する、カリキュラムの三層モデルの活用を紹介した。障害のある子どものカリキュラムについての考え方は、1975年の全障害児教育法によって権利として提供されることになった「特別なカリキュラム」から、1997年及び2004年のIDEAに規定された「通常の教育へのアクセスとそこでの向上（進歩）」を具現化する「ユニバーサルデザインカリキュラム」に至る現在まで、大きな変遷を遂げてきた。アメリカ合衆国における現行のカリキュラムについての考え方は、「通常の教育」及び「障害のある子どもの教育」の双方について、その時々の方針についての時代の変化に対応した評価と、カリキュラムの意味の問い直しを重ねた結果であるという視点が、この小論によって提示されたと考える。

5 終わりに

アメリカ合衆国のIDEAに規定された「通常の教育カリキュラムとそこでの向上」の意味と、その歴史的な経緯は、障害者の権利に関する条約の批准に向けて「日本型のインクルーシブ教育」を模索する日本の現状に対して、多くの示唆を与えるものであると思われる。

「発達障害」の子ども、理解力の高い特別な才能のある子ども、また、情緒的側面の支援が必要な子どもなど、多様なニーズのある子どもたちが在籍する通常の学級において、「学習の場をみんなで共有する」だけでなく、「通常のカリキュラムの中でいかに一人一人の子どもたちがその子どもなりの向上（進歩）を図っていくのか」という視点をもつことは、一歩踏み込んだ質の高いインクルージョンを進める上で大きな課題であろう。また、障害のある子どものカリキュラムについての三層モデルの視点は、特別支援学級や特別支援学校で学習する障害のある子どもについて、教科学習と自立活動との関係を含めた教育プログラムにつ

いて概念的に整理し、子どもがどこで何を学ぶべきかを精査するための示唆に富むものである。

<文献>

American Foundation for the Blind (2009).The expanded core curriculum for Blind and VI children and youth.

<http://www.afb.org/Section.asp?SectionID=44&TopicID=395&DocumentID=2117> (アクセス日, 2009-10-04)

Center for Applied Special Technology (CAST) (2009).What is universal design for learning? <http://www.cast.org/research/udl/index.html> (アクセス日, 2009-10-04)

Hitchcock,C., Meyer,A., Rose,D.,& Jackson,R.(2002). Technical brief: access, participation, and progress in the general curriculum. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.

http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_techbrief.html (アクセス日, 2009-10-04)

Karger,J.& Hitchcock,C.(2003). Access to the general curriculum for students with disabilities: a brief for parents and teachers. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.

http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_accessparents.html (アクセス日, 2009-10-04)

Lee, S., Amos, B.A., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, K.A., Theoharis, R., & Wehmeyer, M.L. (2006).Curriculum augmentation and adaptation strategies to promote access to the general curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 41, 119-212.

National Center on Universal Design for Learning (2009).

UDL Guidelines. <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines> (アクセス日, 2009-10-04)

Orkwis,R.& McLane,K.(1998).A curriculum every student can use: Design principles for student access. Reston,VA: ERIC Clearing House on Disabilities and Gifted Education.

Sailor,W.& Roger,B(2005).Rethinking Inclusion: School-wide applications. Phi Delta Kappan,86, 503-509.

齊藤由美子(2010).通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの向上 ―アメリカ合衆国における障害のある子どものカリキュラムについての概念の変遷と現在の取組―.

世界の特別支援教育,24,53-62.独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.

齊藤由美子, 藤井茂樹(2009).米国における教育のシステムチェンジの試み〜カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル (School-wide Application Model: SAM)」の実践.世界の特別支援教育,23,57-69.独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S. J. (2004). Exceptional lives: Special

education in today's school (4th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

U.S. Department of Education (2009). Raising achievement: alternate assessments for students with disabilities.

<http://www.ed.gov/policy/elsec/guid/raising/alt-assess-long.html> (アクセス日, 2009-10-04)

Wehmeyer, M.L., Lance, G.D., & Bashinski, S. (2002). Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi-level model. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37, 223-234.

Wehmeyer, M.L., Lattin, D., & Agran, M. (2001). Achieving access to general curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision making model. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36, 327-342.

Wehmeyer, M.L., Sands, D.J., Knowlton, H.E., & Kozleski, E.B. (2002). Teaching students with mental retardation: Providing access to the general curriculum. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

<脚注の説明>

① アコモデーション (accommodation)

障害のある子どもが内容を理解したり与えられた課題に取り組んだりするために、学習環境、内容のフォーマット、教育支援機器などに変更を加えることを指す。視覚障害やディスレクシアの子どもにテキストを読み上げるコンピューターを用いること、視覚障害・運動障害・学習障害の子どもたちのテスト時間の延長などである。アコモデーションでは基本的に教える内容の変更は行わない。

② モディフィケーション (modification)

教えている全ての内容を理解することが難しい子どものために、指導内容やカリキュラムを調整して変えることを指す。例えば、通常の学級にいる理解がゆっくりしている知的障害のある子どものために、宿題の数を減らしたり、内容を単純化したりすることなど。

③ 関連サービス (related services)

障害のある子どもの個々の特別なニーズを満たすためには、多くの場合、特殊教育に加えて関連サービス (related services) によって教育的な指導を補うことが必要となる。この関連サービスとは、“特殊教育の恩恵を受けるために、子どもが必要とする補足的なサービス”と定義され、OT, PT, ST, 各種カウンセリング, 補助テクノロジー, 医療的サービス, 移動の手段などが含まれる。

④ 代替アセスメントを受ける子どもの割合 (2%)

ちなみに、この2%という代替アセスメントを受ける米国の子どもの割合は、日本で現在、特別支援学校と特別支援学級に在籍する子ども、及び、通級による指導の対象となっている

子どもの割合と同程度である。日本では通常の学級に在籍するLD, ADHD, 高機能自閉症等の「発達障害」があるとされる子どものグループに関しては、米国においては、そのほとんどが、子どもに必要なアコモデーションやモディフィケーションを受けながら通常の教育カリキュラムで学び、州の学力アセスメントを受けていることになる。

1 はじめに

イギリスではインクルーシブ教育を進めるために、制度設計の工夫と様々な教育的な手立てを用意してきている。特に、Special Educational Needsと呼ばれる概念は、他国の障害のある子どもの教育と比較しても特色のあるものであり、今後の我が国の特別支援教育における、障害と教育の在り方に参考となるとらえ方ということができるだろう。

本稿では、イギリスのSpecial Educational Needs (SEN) 制度に至る、これまでの歴史的な流れをおさえた上で、イギリスのインクルーシブ教育への取組の現状と、インクルーシブ教育上の課題について報告したい。

2 イギリスの障害児教育について関する概要

(1) SENの定義

イギリスの障害のある子どもの教育はSpecial Educational Needsと呼ばれ、一般的にSENと呼ばれている。SENの定義は1996年教育法の中で、「特別な教育的な手立て (special educational provision)」と「学習における困難さ (learning difficulties)」という概念を用いて、「特別な教育的な手立て」を必要とするほど、「学習における困難さ」があるならば、その子どもは「Special Educational Needs」を持つとすると記されている。

この定義ではSENに対するはっきりした判断基準 (criteria) が記されていないため、教育的な支援の基盤を障害種に置いてきた我が国にとって、どのような場合にこの規定が該当するかを判断することは難しい。

英国のSENに関する判断基準がない理由は、障害のラベリング (刻印づけ) を止めて、子どもの実態に即した教育を行うということをその理念としたためである。そのため、SENがあることは、ラベリングではなく、能力や学習環境を一人一人の子どもで査定し、「学習における困難さ」を基本に規定されることとなる。つまり、SENにおける「教育的ニーズ」は「学習の困難さ」と対になる考え方なのである。したがって、SENがある状態とは「学習の困難さ」がある場合であり、「学習の困難さ」があるとは、その子どもが学習をしていく上で、「特別な教育的な手立て」が必要である場合とされている。つまり、SENの概念の基には「学習の困難さ」という現象があり、その現象を環境的な条件から解消あるいは軽減し、さらには力を高めるための「教育的な手立て」を必要としていることを「SEN」と言い換えることになる。SENにおける「学習の困難さ」と「特別な教育的な手立て」の定義は表16のように記述されている。具体的な「学習の困難さ」を表す例は多岐にわたり、見えの困難さ、聞こえの困難さ、移動の困難さ等、従来の障害分類から判断されやすいものもある。また、読みや書きの困難さなどは、複数の要因が考えられ、学習の困難さ (この場合は知的障害や学習障害以外の要因も考えられる) は幅広い概念である。こういった学習の困難さの程度に応じて、特別な教育的な手段を考えるというのが「学習の困難さ」と「特別な教育的な手立て」

との関係だといえる。

一方、障害のラベリングをやめ、学習の困難さを中心に教育的な手立てを考える英国の教育であるが、実際には、従来の障害種を専門にして教育を提供することも可能である。特に視覚障害や聴覚障害については、盲学校や聾学校も存在しており、障害概念そのものを排斥したわけではない。「SEN」で新たな枠組みを作ったが、これまでの障害種別の対応も維持しながら教育を提供しているのである。

このように英国のSENは、定義の仕方は論理的で明快であるが、実際に教育活動で運用していくためには、その都度「学習の困難さ」と「特別な教育的な手立て」を検討する必要がある、具体的な手続きが難しい現状にある。そのために、SENの定義は曖昧だと述べられることが多い。

また、このSENを明確化する手続きとしては、「判定書（ステートメント）」の作成が重要な役割を担う。判定書の作成手続きは、医療、福祉、教育、心理などの関連する分野の専門家が子どもの評価を行い、その実態から「学習の困難さ」を査定し、そこに必要と考えられる「特別な教育的な手立て」を明らかにするものである。その手続きとしては、教師を含めた専門家と保護者がその内容について同意して作成されることになる。したがって、専門家からの客観的な視点だけではなく、本人や保護者の感じるニーズも反映されることになる。

表16 「学習における困難さ」と「特別な教育的な手立て」の定義

「学習における困難さ」
a) 子どもに、同年齢の子どもと比べて、学習において有意に困難さがある場合、
b) 子どもが、学区又は学校にある施設設備を十分に利用できない困難さがある場合、
c) 義務教育学校に就学する年齢以前で、上記の a), b) の状態に当てはまる場合か、特別な教育的な手立てがない場合、または、上記の a), b) の状態になる可能性のある場合である。
「特別な教育的な手立て」
a) 2歳以上の子どもの場合は、同年齢の子どもに提供される教育に、さらに追加された教育、あるいはその教育とは異なる教育的な手立てを特別な教育的な手立てという。
b) 2歳未満の子どもの場合は、全ての教育的な手立てが特別な教育的な手立てである。

(1996年教育法)

(2) 障害の定義とラベリング

SENの基本的な概念には、ラベリングをおこなわないことをその理念に掲げているが、アセスメント等においては、そこでどういった障害のある子どもであるかという考え方は必要であろう。実際にイギリスの教育省から出されている統計資料では、プライマリースクール、セカンダリースクール、特別学校に在籍する児童生徒の障害毎の児童生徒数を報告している(表17)。

ただし、この児童生徒数は障害が重複している場合は、それぞれのカテゴリでカウントされているので、カテゴリの児童生徒数の総数と在籍者数は一致していない。

表17 教育省の統計資料上の障害カテゴリーと特別学校への種別毎の児童生徒数 *8

	Primary Schools		Secondary Schools	
	School Action Plus	ステートメントあり	School Action Plus	ステートメントあり
特異な学習困難 (Specific Learning Difficulty)	30,300	2,460	35,600	9,210
中度の学習困難 (Moderate Learning Difficulty)	76,690	7,390	53,820	14,120
重度の学習困難 (Severe Learning Difficulty)	2,310	2,740	900	1,800
重度で重複した学習困難 (Profound & Multiple Learning Difficulty)	380	1,010	80	260
行動, 情緒, 社会性の困難 (Behaviour, Emotional & Social Difficulties)	51,650	7,290	72,250	10,020
言語とコミュニケーションのニーズ (Speech, Language and Communications Needs)	66,520	13,890	10,670	9,150
聴覚障害 (Hearing Impairment)	4,130	2,720	4,190	2,160
視覚障害 (Visual Impairment)	2,700	1,330	1,870	1,630
感覚重複障害 (Multi-Sensory Impairment)	310	200	120	120
肢体不自由 (Physical Disability)	7,200	5,480	3,940	5,080
自閉症スペクトラム障害 (Autistic Spectrum Disorder)	8,310	11,630	5,840	10,100
他の困難・障害 (Other Difficulty/Disability)	10,780	1,780	14,830	1,550
	261,280	57,920	204,110	65,200

これらの障害カテゴリーのうち、言語コミュニケーションのニーズや中度学習困難、重度学習困難、特異な学習困難は聞き慣れない用語だが、それぞれの定義は表18のようになっている(定義については、参考文献を元に横尾が作成)。

表18 障害カテゴリーの定義

言語コミュニケーションニーズ (Speech Language and Communications Needs)

言語コミュニケーションニーズは、日本における言語障害教育に近い概念で、言語に関わる発音や発語など言語運用にかかわるニーズに対して用いられる。*9

中度学習困難 (Moderate Learning Difficulty)

中度学習困難は知的障害などがあるため、適切な教育的な介入がなされなければ、期待されるレベルより低い到達度となる程度の学習困難である。ここでの教育的ニーズはカリキュラムの小規模な改変等でまかなうのは難しい。*5

重度学習困難 (Severe Learning Difficulty)

重度学習困難は明確な知的障害や認知障害があるために生じる、学習困難である。学校では支援を伴った活動が行われる必要がある。学習の困難の他にも移動やコミュニケーション、知覚、身辺自立の困難さもある場合が多い。*5

特異な学習困難 (Specific Learning Difficulty)

特異な学習困難は、様々な学習困難に対して用いる包括的な用語である。例としては、書字障害、統合運動障害、ADHD、アスペルガーなどがあげられる。以前は、多くの場合ディスレキシアの同意語として用いられてきたが、近年はディスレキシアはこの領域の中の一つのグループとして用いられるようになってきている。*5

3 イギリスの障害児教育の歴史

(1) ウォーノック報告以前の障害児教育

イギリスにおける障害児教育の始まりは、1760年代にトーマス・ブレイウッドにより開かれた聾学校、1791年にヘンリー・ダネットにより開かれた盲学校開設により始まる。しかしながら、イギリスにおける障害のある子どもの教育が近代的な法体系とともに確立されたのは、1944年教育法からである。この法律では、「特別な教育的取り扱い (special educational treatment) を要する子どもの障害」として、盲、弱視、聾、難聴、虚弱、糖尿、教育遅滞、てんかん、適応障害、肢体不自由、言語障害の11分類が規定されている。

この法律では、障害の程度が軽い子どもを「educable」として、地方教育局 (LEA: Local Educational Authority) がその責任を負い、メインストリームスクールへのインテグレーションや特別学校での教育を行い、障害の重い子どもについては「ineducable」として地方保健局 (LHA: Local Educational Authority) がその責任を担い、病院や施設で訓練を受ける形で、実質的には就学免除の形を取っていた。

これらの就学に関する「educable」「ineducable」が撤廃されるのは、1970年教育法においてである。この法律により、障害のある子どもの全員就学がほぼ実現し、地方教育局が全ての子どもの教育に対して責任を持つこととなっている。

しかしながら、この全入によって障害のある就学児童が増大するとともに、専門家の要請、義務教育終了後の措置、障害種別カテゴリーの検討、統合教育の方向性などの様々な課題が表面化することとなる。

これらの課題を検討するために、1973年に生命倫理学者であるマリー・ウォーノック (Mary Warnock) を委員長にした「障害児教育調査委員会」(Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Youth) が設置されることとなった。この委員会が1978年に提出した報告書が「ウォーノック報告」と呼ばれ、現在のイギリスの障害児教育であるSENの基礎となったものである。

(2) その他の教育改革の影響

この時期以下のような教育改革が行われており、ウォーノック委員会の議論の中にも影響を与えている。

① 中等教育改革 1965年～1970年

11歳時エリート選抜を行うために実施されていた選抜試験 (Eleven Plus Examination) をやめ、地域に共通の中等学校を設けようというコンプリヘンシブ・スクール (Comprehensive schools) 構想。地域のすべての子どもを受け入れることを原則とすることを想定したため、障害などの問題をもつ子どもの教育についても検討することが求められた。

② 補償教育 1968年プラウデン報告

子どもの学習の到達度に違いが生じることの原因を、子どもの知能や他の生得的な能力に基づいて考えるのではなく、社会環境や家庭環境、生育歴に目を向け、それにより、子どもの教育的ニーズに注目し教育することを前提とした考え方。

③ 保護者の学校教育への参加 1977年テイラー報告

「補償教育の考え方を通じて子どもの持つ社会的・家庭的な問題に対応するために重要となる保護者を学校教育の理解者、あるいは協力者として連携していくことが必要であることから、保護者が積極的に学校教育へ参加し、その発言権を補償する手立てを提案した。

4 ウォーノック報告での議論

(1) 「障害児教育調査委員会」への諮問内容

「障害児教育調査委員会」への諮問内容は、「心身障害児童・青少年に対する英国の教育制度に再検討を加え、同時に、これら青少年の就業対策を含む医療面の改善策を考慮し、併せて以上の目的に沿った予算人員の最も効果的な配分等の方策について調査し、所要の勧告を行うこと」といったものであった。こういった内容から①就学前、障害のある幼児の教育課題、②障害のある子どもの統合教育、③特別教育諸学校の役割、④義務教育を修了した障

害のある生徒の教育課題，⑤特別教育の教員養成・研修計画の小委員会が設けられ，主に1) 障害の分類とラベリングの問題点，2) 統合教育，3) 障害のある子どもに対する生涯教育と専門家の関与，4) 保護者の協力について等が検討された。

(2) 「障害のカテゴリー」から「支援の連続性」

1970年教育法により，従来「不適當」とされていた子どもも特別学校等で教育が受けられるようになっていたが，現場の混乱もあり，この委員会でも「教育をうける対象」について，議論が行われている。

この委員会では，従来の障害種別による教育によって社会的なラベリング（烙印づけ）がされることを防ぐことと，重複障害など複数の障害カテゴリーに該当する子どもや，学習遅滞などの従来の障害カテゴリーでは説明できない子どもに十分な教育的な手立てを提供することを議論した。

こういった中で障害のカテゴリーで考えるとその教育的支援からこぼれ落ちてしまう子ども達の「連続したニーズ」を拾い上げるために，「学習の困難さ」という概念を導入し，一人一人の子どもに対応した教育を行うSENを行うべきであるとした*1。

(3) ウォーノック報告における統合教育への言及

イギリスにおける統合教育への言及は，1944年の国会での議論から始まる（Parliamentary Debates: Hansard Vol 398 Col 703 (21 March 1944).）。そこでは，当時の教育大臣が「私は，障害のある子どもを分離する特別学校に入れることを普通の手続きとするようないかなる文言もこの法律に入れたいとは思わない。」と述べられており，統合教育に対する概念の導入は非常に早い。その30年後にだされたウォーノック報告の中では，可能な限りインテグレーションを推進することが目標とされ，位置的，社会的，機能的の3つのインテグレーション形態について述べている。

第1の位置的統合とは，特別学級を普通学校に設置したり，同一敷地内に普通学校と特別学校を設ける場合である。報告書では，この位置的統合にも十分その意義を認めている。そして，重度障害児のインテグレーションが進んでいるといわれるスウェーデンにおいてもこの形態が多いと報告している。

第2の社会的統合は，障害児が食事・遊び等の課外活動に健常児と一緒に参加する場合である。報告書では，この統合は個々の違いを受容しやすい低学年においてなされるほど効果的であるとしている。

第3の機能的統合は，最も完全な形のインテグレーションである。これは，SENがある子どもの活動が普通学校の教育課程の中に位置づけられて，彼らが普通学校の活動に完全に参加することを意味する。

5 SENにおける就学の規定に関する変遷

1978年に提出した「ウォーノック報告」をうけた1981年教育法(Educational Act 1981)によりSENにかんする制度が施行されるに至る。この法律の第2条第(2)項において就学に

関して規定され、表19の条件が満たされれば、判定書が作成されている子どもに対して普通学校における教育を保障することが地方教育当局の義務であると示された。その条件を表20に示す。

表19 SENにおける条件

子どもの親の意見が考慮されていること及び、子どもの普通学校での教育が、
(a)子どもが必要とする特別な教育的対応を受けられること、
(b)一緒に教育を受ける子どもへの効果的な教育の提供、
(c)財源の有効な活用、と両立することであった。

この時点では、子どもが通常学級で学ぶということについての環境や財源の制約が影響し、その場合には通常の学校で学習することは必ずしも保証されていなかった。そのため、ステートメントのない子どもなどは、適切な教育的な手段が得られない結果となり、課題として提示されている*1。

また、1988年にナショナルカリキュラム(National curriculum)と全国統一到達度評価(National test)の導入により、SENのある子どもに対しても評価が行われるようになり、この評価をどう位置づけるかなどが課題になった。

こういったSENの様々な課題に対して、1992年に、様々な行政分野に対して提言を行う組織であるオーディットコミッション(Audit Commission)から出された二つの報告書「Getting on the Act.」「Getting the Act Together」では、1981年教育法以降のSENにたいして表20のような問題を指摘している。

表20 オーディットコミッションが指摘したSENの問題点

-
- ①SENを構成する概念が不明確であり、学校と地方教育当局の個々の責任が不明確であること
 - ②子どもの進歩及び子どもが受ける資源に対する学校と地方教育当局の責任が不明確であること、
 - ③地方教育当局に「81年法」を実施しようとする積極的な動機づけが欠落していること
-

こうした、問題点に対応するため1994年にSEN実施規則(SEN Code of Practice)が発行されることになる。この実施規則は、法律ではなくガイドラインの位置づけだが、全ての学校においてSENについての学校方針(表21)を出すことが義務化され(義務については1993年教育法と1996年教育法の中で規定している)、すべての公立学校でSENを行うことが明文化されることとなった。

表21 SEN実施規則により義務化された学校方針

-
- ①学校の特別な教育的対応についての基本的な情報,
 - ②SENがある子どもの発見, 評価, 対応についての情報,
 - ③学校の教職員の研修と学校外の機関とのパートナーシップについての情報
- また, SENCO の配置もなされることとなる。
-

また, 同時期の1996年教育法では, これまでの就学にかんする規定改正が行われ, 1981年教育法より具体的に就学について述べられるようになり (表22), よりSENのある子どもは原則的に普通学校で教育されることが規定された。

表22 1997年教育法における就学規定

以下の第(2)節の条件が満たされている場合は, 親の希望に反しなければ, 子どもは特別学校以外の学校で教育されなければならない。

- (2)その条件とは, 特別学校以外の学校でその子どもを教育することが,
 - (a)子どもの学習困難に必要な特別な教育的対応を子どもが受けられること
 - (b)その子どもと一緒に教育を受けることになる子どもに効果的な教育を提供すること
 - (c)財源の効果的な活用と両立するということである。
-

また, さらに2001年特別な教育的ニーズ・障害法によって, 環境と財政に関する条件は緩和され, 表23のように改められて現在に至っている。

表23 2001年特別な教育的ニーズ・障害法における就学規定

-
- (3)第324条における判定書が作成されている子どもの場合は,
 - (a)親の意向, 又は
 - (b)他の子どもへの効果的な教育の提供,に反しない場合, 特別学校以外の学校で教育されなければならない。
-

6 イギリスにおけるインクルーシブ教育の定義と進めるための手立て

イギリスにおいて, インクルージョンについて公的な文書で言及されたのは, 1997年の教育緑書が初めてである。この中で初めてインクルージョンという用語を採用し, 「インクルージョンはプロセスであり, 固定した状態ではない。インクルージョンが意味することは, SENがある子どもが可能な限り普通学校で教育を受けるべきであるということだけでなく, カリキュラムや学校生活において仲間と一緒に十分に活動すべきであるということである」のように定義した。

このように, イギリスにおいてもなるべく通常の学校の中で教育されること目指されているが, 現在のイギリスのSENにおいて, 当初ウォーノックがもくろんでいた20%の子どもに対してステートメントを発行することは財政的な状況から難しく, SENのある子ども全てに,

通常の学校で充実した特別な教育的な手立てを提供することはできていない。

しかしながら、ステートメントの発行にかかわらず、その子どもの特別な教育的ニーズにあわせて、通常の学校で行うものから特別学校で行うものまで段階的な教育的な手立てが提供される工夫が用意されている（図11）。

通常の学校で特徴的な工夫は、校内のSENについての体勢を整備するSENコーディネーター（Special Educational Coordinator (SENCO)）の存在と、段階的な教育的な手立てを用意するスクールアクション（School Action）、スクールアクションプラス（School Action Plus）の存在である。

SENコーディネーターは、日本の特別支援教育コーディネーターに似た役割をとる教員で、校内のSENのある子どもの拾い出しをおこなったり、SENのある子どもの教育について担任とともにIEPをたてたり、教育の評価を行ったりする役割を担っている。

スクールアクションは、SENがあると認められた子どもに対して行う支援の1番目の段階である。子どもの特別な教育的ニーズは少なく、多くは校内のリソースの工夫によって支援を行う段階である。IEPを作成した上で、授業の工夫やTAが積極的に関わることで支援を行う。

スクールアクションプラスは、スクールアクション段階での支援ではカリキュラムにアクセスすることが難しい子どもに対して行う支援の段階である。スクールアクションプラスでは、地方当局（Local Authority）が学校に対して資金の提供を行い教材の工夫を行ったり、地方当局から派遣された専門的な教員（巡回教員）を活用した個別の指導などを行う、スクールアクションよりも手厚い支援が行われる。

こうした形で、通常の学校の中でSENが進められるが、SENのある子どもの特別な教育的なニーズが、通常の学校の中で提供できない場合には特別学校において教育が行われることとなり、特別学校についてもインクルージョンの中で重要な教育的な手立てとして用意されている。特別学校への義務教育段階での在籍者数も決して少ない数ではなく、2010年段階で74,270名で、全生徒数の1.08%となっている。*2

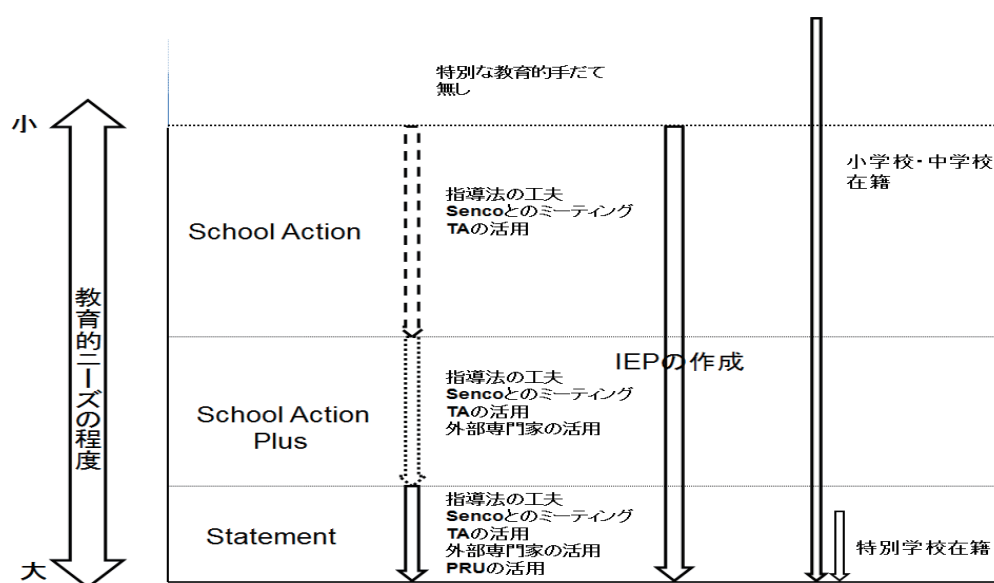


図11 SENにおける段階的な教育的な手立て

7 特別学校の存在に対する議論

インクルージョンを進める上では、特別学校の存在を制度上どう位置づけるのかが非常に大きな課題となる。イギリスにおいては、なるべくメインストリームスクールで教育することを目指しながらも、1%を超える子どもたちが特別学校に在籍している状況にあり、特別学校を廃止するという具体的な動きはないが（盲学校と聾学校については、整理統合が進んでこの20年で半分になったと言われている）、様々な議論が行われている。

特に近年の国連障害者権利条約の批准に向けた議論の中では、24条の通常の教育 (general education) の中に特別学校が位置付くかどうか論点となった。2008年に国会の人権合同委員会において、特別学校の障害者権利条約の位置付けについての議論と、政府や障害者団体からの意見の表明が行われている。

この合同委員会において表明された子ども学校家庭省（現在の教育省の前身）の見解としては、表24のようなもので、特別学校は特別な教育的な手立ての一つとしてとらえ、存続すべきであるというものであった。これに対して障害者団体やチャリティー団体からは幅の広い意見が述べられている（表25）。

なお、イギリスはこれらの議論を行った後、2009年6月に国連障害者権利条約を批准している。

表24 子ども学校家庭省の特別学校に対する見解*4（横尾翻訳）

国連障害者権利条約は障害のある人が教育に対して、差別なく機会均等にアクセスできることを保障しているものだ。イギリス政府は各地方当局を通して、すべての障害がある子どもの能力開発を可能にするさまざまな手立てを開発し続け、インクルーシブ教育システムを開発し続けるよう心がけている。地方当局の支援サービスと特別学校とメインストリームスクールの協働によって、子どものもつ特別な教育的ニーズへの対応を保障できるのである。しかしながら、我々の国内法では特別な教育的ニーズのステートメントを持つ子どもの就学にあたっては、彼らの保護者がそれを望まない場合と他の子どもたちの効果的な教育の手立てと矛盾しない限りは、メインストリームスクールで教育されなければならないことになっている。我々は地方当局が、特別な教育的なニーズのステートメントを持つ子どもの就学を決定するときに、保護者の希望を考慮することができるようにし続けたいと考えている。したがって、特別学校は障害がある子どものために、地方当局の包括的な教育的な手立ての中で重要な部分のままで残されている。そして、我々はイギリスの通常の教育システムがメインストリームスクールと特別学校の両者を含むことで24条の(2)(a)への解釈的な申告とすることを提案したい。

表25 障害者団体やチャリティー団体からの特別学校に対する意見の例*5

UNCCC (the United Nations Convention Campaign Coalition)

親が望んだからといって、特別学校に就学させることは人権の侵害であり、特別学校の存在には反対

RNIB (Royal National Institute of Blind People)

様々な子どもがおり、そこには多様な特別な教育的ニーズがある。これらの中には特別学校が適切な子どもいるため、特別学校は特別な教育的なニーズのある子どものために必要である。

RESCARE (The Society for Children and Adults with Learning Disabilities and their Families)

特別学校は幅広い教育的な手立てを提供してくれる。特別学校の閉鎖には断固反対である。

8 おわりに

イギリスの SEN は、インクルーシブ教育をめざしながら、その子どもの特別な教育的ニーズにあった教育的な手立てを段階的に用意するというシステムがとられている。そのシステムの中で、特別学校も教育的な手立ての一つととらえられている。本稿では詳述しなかったが、一人一人のニーズをはかるためのアセスメントも段階的に用意されており、手厚い教育的な手立てが必要な子どもには、ステートメントが発行される*9。このような形で、ウォーノック報告で言及された、障害の連続性に対応した支援の連続性が行えるように図られている。

こういった教育の手立ての決定では、専門家の意見と保護者の意向が乖離する場合を考慮しなければならないが、イギリスの就学の決定を行うのは、地方当局 (Local Authority) である。しかしながら、保護者の意向をくみ取る会議や SEN のプロセスの中で保護者をサポートする公的な機関の存在や*1、決定に対する不服申し立て機関の存在など就学の決定のプロセスについても連続性が用意されている。

イギリスで 2010 年 5 月に行われた総選挙では、これまでの労働党から保守党に政権が移行した。これによって、初等中等教育を管轄する子ども学校家庭省 (Department for Children, Schools and Families) も 11 月に教育省 (Department for Education) に名称が変更され改組も行われている。政策的な方針の変更も予定され、2010 年 2 月にだされた SEN に関する査問委員会であるラム審議委員会の提言内容*5 についても大幅な見直しが予定されている。新政権の SEN に関する方針が示されるグリーンペーパーが 2010 年の秋に予定されていたが*3、作成作業が遅れているようで本稿執筆時にこれを反映させることができなかった (2011 年 2 月の発表に延期されている)。保守党党首のキャメロン党首は自身が障害児の保護者であり SEN に対しても関心があるが、自分の子どもの受けた教育から、特別学校は非常に重要であることを述べていることから*7、特別学校が現在の仕組みの中で存続していくことが予想されている。

国連障害者権利条約の批准を先に行った国のインクルーシブ教育として、今後の推移は我

が国の特別支援教育にとって参考になるであろう。

+引用・参考文献

- *1 Department for education and science (1978) Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people (The Warnock Report), London: HMSO.
- *2 DfE: Special Educational Needs in England: January 2010
(URL:<http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000939/index.shtml>)
(アクセス日 2010/10/26)
- *3 DfE Special educational needs and disability green paper
URL:<http://www.education.gov.uk/childrenandyoungpeople/sen/a0063729/special-educational-needs-and-disability-green-paper> (アクセス日 2011/01/06)
- *4 Glossary of terms teachernet <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/sen/senglossary/> (アクセス日 2011/01/05)
- *5 House of Lords House of Commons Joint Committee on Human Rights The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities First Report of Session 2008-09 ,2009
- *6 Lamb Inquiry SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND PARENTAL CONFIDENCE 2010 shadow Education Secretary David Cameron: My personal crusade to save special schools THE INDEPENDENT
URL:<http://www.independent.co.uk/opinion/commentators/david-cameron-my-personal-crusade-to-save-special-schools-493369.html> (アクセス日 2011/01/06)
- *7 Statical First Release - Specaial Educational Needs in England, January 2010
- *8 The Communication Trust 2010 Explaning speech,language and communication needs (SLCN)
- *9 横尾 俊 我が国の特別な支援を必要とする子どもの教育的ニーズについての考察－英国の教育制度における「特別な教育的ニーズ」の視点から－ 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 35,2008
- *10 横尾俊 欧州各国の状況～実地調査を踏まえて～ イギリス 専門研究 A 報告書 障害のある子どもの教育制度の国際比較に関する基礎的研究－我が国の現状と今後の方向性を踏まえて－ 国立特別支援教育総合研究所,2009
- *11 横尾俊・渡部愛理 イギリスにおけるナショナルカリキュラムとそれへのアクセスの手立てについて国立特別支援教育総合研究所 世界の特別支援教育 24,2010

研究組織及び担当

研究代表者

藤本 裕人 (H21～22) 企画部総括研究員
(全体・聴覚障害・オーストラリア)

副代表者

廣瀬由美子 (H21～22) 教育支援部総括研究員
(全体・自閉症)

研究分担者

中澤 恵江 (H21～22.1) 企画部上席総括研究員 (全体)
西牧 謙吾 (H22) 教育支援部上席総括研究員 (全体)
笹本 健 (H22) 教育相談部上席総括研究員 (全体)
滝川 国芳 (H21～H22) 企画部総括研究員
(病弱身体虚弱・韓国・オーストラリア)
工藤 傑史 (H22) 教育支援部総括研究員
(知的障害・カナダ)
藤井 茂樹 (H21～22) 教育相談部総括研究員
(言語障害)
田中 良広 (H21～22) 教育相談部総括研究員
(視覚障害・カナダ)
太田 容次 (H21) 発達障害教育情報センター主任研究員
(知的障害・韓国)
横尾 俊 (H21～22) 教育相談部主任研究員
(聴覚障害・イギリス・カナダ)
齊藤 由美子 (H21～22) 教育研修情報部主任研究員
(肢体不自由・アメリカ・オーストラリア)
土井 幸輝 (H21.7～22) 教育研修情報部研究員
(視覚障害)

専門研究 A

障害のある子どもの今後の教育についての基礎研究
ーインクルーシブ教育システムの構築にむけてー

平成 21 年度～平成 22 年度

研究成果報告書

研究代表者 藤本 裕人

平成 23 年 3 月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>