

研究基本計画

平成 24 年2月改訂

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

はじめに

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所は、我が国唯一の特別支援教育のナショナルセンターとして、国や地方と連携しつつ、国の政策的課題や教育現場の課題に柔軟かつ迅速に対応する業務運営を行い、もって障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに対応した教育の実現に貢献することをミッション（使命）としています。

このミッションを達成するため、当研究所においては、国の特別支援教育政策の企画立案及び施策の推進に寄与する研究や、教育現場の喫緊の課題に対応した実証的な研究を行い、研究成果を教育現場等に還元することが求められており、その研究活動を核として、研修事業、教育相談事業、情報普及活動等を一体的に実施していくこととなります。

研究所がこうした研究を進める際に重要となるのは、国の政策動向等を見据えながら、研究の現状を総括する中で、今後の進むべき方向性等についての明確な見通しを持つこと、そしてそれを職員全体で共有していることです。このことによって、様々な研究ニーズを見極めつつ、研究の精選・重点化を的確に行い、戦略的、体系的に個々の研究活動を展開していくことも可能になるものと考えます。

本研究基本計画は、このために、平成20年8月に策定した計画を改訂する形で策定するものであり、平成23年度から平成27年度までの第三期中期目標期間における研究活動の文字通り基本的な枠組みを作り上げるとともに、それに引き続く期間の研究活動を導き出す役割を担うことになります。

本基本計画の内容としては、3章構成とし、まず、第1章で障害のある子どもをめぐる施策等の動向をとりまとめ、次いで、第2章において今後の研究方針と基本的な方向性等を示すこととし、第3章では、これらを踏まえて、各研究分野におけるこれまでの取組と成果を振り返りながら、研究所として今後どのような課題を取り上げていくのかを記述することとしています。

この研究基本計画は、研究所職員が共通の認識を持って、研究活動に取り組むためのものであるという意味で、研究所内部に向けられたものでありますが、同時に本計画を関係者の皆様に広くお示しすることによって、社会に対する説明責任を果たすとともに、私どもの認識や進むべき方向性に誤りや偏りがないかを確認し、「支持され、期待される」研究の推進に結び付けることを目指すものでもあります。

改訂作業に当たっては、本年1月に改訂案という形での提示を行い、研究所外の方々にもご意見を伺ったところですが、引き続き、本基本計画及び本基本計画に基づく具体的な研究の実施について、皆様のご意見をいただくことになれば、幸いです。

平成24年2月

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

理事長 小田 豊

<目 次>

第1章 障害のある子どもをめぐる施策等の動向	1
1. 障害者の権利に関する条約の署名	1
2. 「障がい者制度改革推進本部」、「障がい者制度改革推進会議」の活動	1
3. 障害者基本法の一部改正	2
4. 特別支援教育に関する諸会議における審議	3
5. 学校教育法等の一部改正	6
6. 学習指導要領等の改訂	7
7. 教育の情報化ビジョンのとりまとめ	8
第2章 研究基本方針と今後の研究の方向性等	9
1. 研究基本方針	9
2. 今後の研究の方向性	9
3. 研究体制	10
4. 研究区分	10
5. 研究の企画立案から実施、評価及び普及の過程	11
第3章 今後の研究の取組	13
1. 特定の障害種別によらない総合的課題、障害種別共通の課題	13
2. 障害種別専門分野における課題	17
2-1 視覚障害教育分野	18
2-2 聴覚障害教育分野	21
2-3 知的障害教育分野	24
2-4 肢体不自由教育分野	27
2-5 病弱・身体虚弱教育分野	30
2-6 言語障害教育分野	32
2-7 自閉症教育分野	36
2-8 情緒障害教育分野	39
2-9 発達障害教育分野	42
2-10 重複障害教育分野	46
[資料] 関係年表	49

第1章 障害のある子どもをめぐる施策等の動向

1. 障害者の権利に関する条約の署名

2006年（平成18年）12月、第61回国連総会において「障害者の権利に関する条約」（仮称）（以下「障害者権利条約」という。）が採択され、2008年（平成20年）に発効した。我が国も2007年（平成19年）9月に署名を行ったところである。

同条約は、「すべての障害者によるあらゆる人権及び基本的自由の完全かつ平等な享有を促進し、保護し、及び確保すること並びに障害者の固有の尊厳の尊重を促進することを目的」とし、「障害者には、長期的な身体的、精神的、知的又は感覚的な障害を有する者であって、様々な障壁との相互作用により他の者と平等に社会に完全かつ効果的に参加することを妨げられることのあるものを含む。」とされている（第1条）。

2. 「障がい者制度改革推進本部」、 「障がい者制度改革推進会議」の活動

障害者権利条約の締結に必要な国内法の整備を始めとする我が国の障害者に係る制度の集中的な改革を行い、関係行政機関相互の密接な連携を確保しつつ、障害者施策の総合的かつ効果的な推進を図るため、平成21年12月8日、閣議決定に基づき、内閣に「障がい者制度改革推進本部」が設置された。同本部は、内閣総理大臣を本部長とし、すべての国務大臣が構成員となっている。

同本部は、障害者施策の推進に関する事項について意見を求めるため、障害者、学識経験者等から構成される「障がい者制度改革推進会議」を設け、同会議は、平成22年6月7日に「障害者制度改革の推進のための基本的な方向（第一次意見）」をとりまとめた。

これを受け、政府は、平成22年6月29日「障害者制度改革の推進のための基本的な方向について」閣議決定を行い、同閣議決定においては、上記第一次意見を最大限尊重することとして、障害者基本法の改正や改革の推進体制については、第一次意見に沿って、必要な法整備の在り方を検討し、平成23年常会への法案提出を目指すこととされた。また、個別分野における基本的方向と今後の進め方として、各個別分野については、改革の集中期間（研究所注；平成21年12月8日閣議決定「障がい者制度改革推進本部の設置について」において当面5年間とされた。）内に必要な対応を図るよう、横断的検討課題の検討過程や次期障害者基本計画の策定時期等も念頭に置きつつ、改革の工程表としてそれぞれ検討期間を定め、事項ごとに関係府省において検討し、所要の期間内に結論を得た上で、必要な措置を講ずるものとされた。教育についての閣議決定の内容は次のとおりである。

- ・障害のある子どもが障害のない子どもと共に教育を受けるという障害者権利条約のインクルーシブ教育システム構築の理念を踏まえ、体制面、財政面も含めた教育制度の在り方について、平成22年度内に障害者基本法の改正にもかかわる制度改革の基本的方向性についての結論を得るべく検討を行う。

- ・手話・点字等による教育、発達障害、知的障害等の子どもの特性に応じた教育を実現するため、手話に通じたい者を含む教員や点字に通じた視覚障害者を含む教員等の確保や、教員の専門性向上のための具体的方策の検討の在り方について、平成 24 年内を目途にその基本的方向性についての結論を得る。

3. 障害者基本法の一部改正

「障がい者制度改革推進会議」は、障害者基本法の改正に向けた議論を担い、平成 22 年 12 月 17 日に「障害者制度改革のための第二次意見」をとりまとめた。また、文部科学省においても、後述する中央教育審議会の特別委員会における審議が行われた。これらを踏まえて政府において障害者基本法の一部を改正する法律案が閣議決定され、本法律案は、衆議院において一部修正のうえ、平成 23 年 6 月 16 日に可決、同修正案が参議院において 7 月 29 日に可決され、成立することとなり、8 月 5 日に公布、一部を除き、同日に施行された。

改正後の障害者基本法では、第 1 条において、目的規定が見直され、全ての国民が、障害の有無にかかわらず、等しく基本的人権を享有するかけがえない個人として尊重されるものであるとの理念にのっとり、全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会を実現するため、障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策に関し、基本原則を定め、及び国、地方公共団体等の責務を明らかにするとともに、障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策の基本となる事項を定めること等により、障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策を総合的かつ計画的に推進することを目的とするとされた。また、第 2 条では障害者の定義が見直され、身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む。）その他の心身の機能の障害（以下「障害」と総称する。）がある者であって、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるものとし、社会的障壁の定義を、障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいうとした。

さらに、教育について規定した第 16 条では、国及び地方公共団体の責務として、①障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならないこと、②①の目的を達成するため、障害者である児童及び生徒並びにその保護者に対し十分な情報の提供を行うとともに、可能な限りその意向を尊重しなければならないこと、③障害者である児童及び生徒と障害者で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、④障害者の教育に関し、調査及び研究並びに人材の確保及び資質の向上、適切な教材等の提供、学校施設の整備その他の環境の整備を促進しなければならないこと、が盛り込まれている。

4. 特別支援教育に関する諸会議における審議

○特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議における審議

平成 20 年 7 月 28 日、文部科学省に、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議が設置された。本協力者会議は、「平成 19 年度から新たな特別支援教育制度がスタートしたが、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における特別支援教育の推進体制には、なお多くの課題があること、また、新たな特別支援教育制度への移行を提言した平成 17 年 12 月の中央教育審議会答申において、障害のある児童生徒の就学の在り方など更なる検討を要するとされた課題もあることから、特別支援教育の実施状況を評価しつつ、特別支援教育の具体的な推進方策について、検討を行う」ことがその設置の趣旨となっている。

本協力者会議は、平成 21 年 2 月に「早期からの教育支援の在り方に係る審議の中間まとめ」、平成 21 年 8 月に高等学校ワーキング・グループ報告「高等学校における特別支援教育の推進について」をまとめ、平成 22 年 3 月 24 日、これまでの論点整理を行い、審議経過報告をとりまとめた。

以下は同審議経過報告の目次である。

はじめに

1. 特別支援学校における現状と課題

- (1) 改正学校教育法への対応
- (2) 交流及び共同学習（副籍、支援籍等の取組を含む）
- (3) 職業教育・就労支援

2. 早期からの教育支援、就学相談・指導

3. 小・中学校における特別支援教育の現状と課題

- (1) 校内体制の整備
- (2) 特別支援教育コーディネーター
- (3) 個別の教育支援計画
- (4) 個別の指導計画
- (5) 特別支援教育支援員
- (6) 特別支援学級、通級による指導
- (7) 特別支援教室構想

4. 高等学校における特別支援教育

5. 教員の特別支援教育に関する専門性の現状と課題

- (1) 特別支援学校教員の専門性
- (2) 小・中学校の担当教員等（特別支援学級担任、通級指導担当教員、特別支援教育コーディネーター）の専門性
- (3) 小・中学校等の通常の学級担任の専門性

6. 学校外の人材や関係機関、民間団体等との連携協力

- (1) 学校外の人材の活用と関係機関との連携協力
- (2) 親の会、NPOや学校ボランティア等との連携協力

○中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会における審議

平成 22 年 7 月 12 日、文部科学省からの審議要請を受けて、障害者権利条約の理念を踏まえた特別支援教育の在り方について専門的な調査審議を行うため、中央教育審議会初等中等教育分科会に「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」が設置された。同特別委員会においては、「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」及び「障がい者制度改革推進会議」における検討を議論の基礎として、検討を行い、その審議を論点整理として平成 22 年 12 月 24 日、中間的にとりまとめた。

以下は主な論点整理の内容である。

1. インクルーシブ教育システム構築に向けての特別支援教育の方向性について

- インクルーシブ教育システム（包容する教育制度）の理念とそれに向かっていく方向性に賛成。
- インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある児童生徒に対して、その時点で教育的ニーズに最も的確にこたえる指導を提供できる多様で柔軟な仕組みを整備することが重要。子ども一人一人の学習権を保障する観点から、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要。
- 障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶことは、共生社会の形成に向けて望ましいと考えられる。同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶなど、個人の価値を尊重する態度や自他の敬愛と協力を重んずる態度を養うことが期待できる。
- インクルーシブ教育システム構築に向けての今後の進め方については、短期と中長期に整理し段階的に実施していくことが必要。

2. 就学相談・就学先決定の在り方について

- 一人一人の教育的ニーズに応じた支援を保障する就学先を決定するため、また、本人・保護者、学校、教育委員会が円滑に合意形成を図るため、医療や福祉の関係部局等との連携を図りながら、障害のある子どもの教育相談・支援を乳幼児期を含め早期から行うことが必要。
- 就学基準に該当する障害のある子どもは、特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、専門家の意見等を踏まえた総合的な視点から就学先を決定する仕組みとすることが適当。その際、本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定。本人・保護者と教育委員会、学校等の意見が一致しない場合の調整の仕組みについて、今後、検討していくことが必要。
- 就学先決定後も、継続的な教育相談を行い、個別の教育支援計画を見直す中で、柔軟に就学先の見直しを図り適切な支援を行っていくことが適当。

○市町村教育委員会は、障害のある子ども本人・保護者に対して十分な相談・情報提供ができる体制を整備することが必要。その支援のために都道府県教育委員会は、専門的な相談・助言機能を充実・強化することが必要。

3. インクルーシブ教育システム構築のための人的・物的な環境整備について

○発達障害も含め、特別支援教育の更なる充実のため、現場での意識改革、指導方法の充実、人的・物的な環境整備等が必要。

○合理的配慮については、ソフト・ハードの両面が必要であり、今後、障害種別の内容も含めて一層の検討が必要。

○特別支援学校と幼稚園、保育所、認定こども園、小・中・高等学校等との間で行われる交流及び共同学習を一層推進するとともに、例えば、居住する地域の小・中学校に副次的な学籍を持たせるなど一層の工夫が必要。

○特別支援学校のセンター的機能を一層活用することが必要。

4. 教職員の確保及び専門性向上のための方策について

○インクルーシブ教育システムの構築のため、教職員の確保や教員の専門性の向上を図るための具体的方策として、大学での教員養成の在り方、管理職を含めた現職教職員の研修体系、採用・配置などについて、今後検討していくことが必要。

(中央教育審議会初等中等教育分科会 特別支援教育の在り方に関する特別委員会「論点整理」概要)

また、23年5月27日に「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」の下に、「合理的配慮等環境整備検討ワーキングチーム」が設置され、同ワーキングチームにおいて、障害者の権利に関する条約にある「合理的配慮」やその他の環境整備についての審議を行い、平成24年2月13日、報告が取りまとめられた。

以下は、同報告の目次である。

はじめに

1. 「合理的配慮」の定義等について

- (1) 「合理的配慮」の定義
- (2) 「合理的配慮」と「基礎的環境整備」

2. 「合理的配慮」の決定方法等について

- (1) 決定に当たっての基本的考え方
- (2) 決定方法について
- (3) 「合理的配慮」の見直しについて
- (4) 一貫した支援のための留意事項
- (5) 通級による指導、特別支援学級、特別支援学校と「合理的配慮」の関係について
- (6) その他

3. 基礎的環境整備について

- (1) ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用

- (2) 専門性のある指導体制の確保
- (3) 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導
- (4) 教材の確保
- (5) 施設・設備の整備
- (6) 専門性のある教員、支援員等の人的配置
- (7) 取り出し指導や学びの場の設定等による特別な指導
- (8) 交流及び共同学習の推進
- 4. 学校における「合理的配慮」の観点
 - <「合理的配慮」の観点(1) 教育内容・方法>
 - <(1)－1 教育内容>
 - (1)－1－1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮
 - (1)－1－2 学習内容の変更・調整
 - <(1)－2 教育方法>
 - (1)－2－1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮
 - (1)－2－2 学習機会や体験の確保
 - (1)－2－3 心理面・健康面の配慮
 - <「合理的配慮」の観点(2) 支援体制>
 - (2)－1 専門性のある指導体制の整備
 - (2)－2 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮
 - (2)－3 災害時等の支援体制の整備
 - <「合理的配慮」の観点(3) 施設・設備>
 - (3)－1 校内環境のバリアフリー化
 - (3)－2 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮
 - (3)－3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮
- 5. 関連事項
 - (1) 早期からの教育相談・支援について
 - (2) 学校外・放課後等における支援について
 - (3) 教職員の確保及び専門性の向上について

5. 学校教育法等の一部改正

障害の重度・重複化、多様化、学習障害(LD)や注意欠陥多動性障害(ADHD)等の幼児児童生徒への対応や、早期からの教育的対応に対する要望の高まり、卒業後の進路の多様化、ノーマライゼーションの理念の浸透などを踏まえ、幼児児童生徒の個々のニーズに対応し、適切な指導及び必要な支援を行う観点から、平成17年12月に中央教育審議会がとりまとめた「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」を受けて、平成18年に学校教育法等が改正され、平成19年度からこれまでの障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教

育的支援を行う「特別支援教育」への移行が図られた。

改正法では、従来の「盲・聾・養護学校」が複数の障害種別を教育の対象とすることができ「特別支援学校」に変わるとともに、特別支援学校は、小・中学校等の要請に応じて、これらの学校に在籍する幼児児童生徒の教育に関し必要な助言又は援助を行うこととされた。また、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等においても、教育上特別の支援を必要とする幼児児童生徒に対し、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとされた。このことにより、これまでの特殊教育の対象であった視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害、情緒障害、重複障害に加えて、通常の学級に在籍するLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、高機能自閉症等も含めて必要な教育的支援を行うことになった。

○特別支援教育の推進について（平成19年4月1日 文部科学省初等中等教育局長通知）（抄）

1. 特別支援教育の理念

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけではなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。

さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。

6. 学習指導要領等の改訂

平成20年1月に中央教育審議会がとりまとめた「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」を踏まえ、平成20年3月には、新たな幼稚園教育要領、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領が、平成21年3月には新たな高等学校学習指導要領、特別支援学校幼稚部教育要領、同小学部・中学部学習指導要領、同高等部学習指導要領が公示された。

このうち幼稚園教育要領は平成21年度、小学校学習指導要領は平成23年度、中学校学習指導要領は平成24年度から全面実施され、高等学校学習指導要領は平成25年度入学生から（数学及び理科は平成24年度入学生から）全面実施となる。また、特別支援学校幼稚部教育要領は幼稚園教育要領と同じく平成21年度から、同小学部・中学部学習指導要領、同高等部学習指導要領についても、小・中・高等学校学習指導要領それぞれの実施スケジュールに準拠して実施される。

新たな教育要領及び学習指導要領は、社会の変化や子どもの障害の重度・重複化、多様化、複数の障害種別に対応した教育を行うことのできる特別支援学校制度の創設、幼稚園、小学

校、中学校及び高等学校等における特別支援教育の制度化などに対応し、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに対応した適切な教育や必要な支援を行う観点から基準の改善を図るとされた前記答申を踏まえた内容となっている。

7. 教育の情報化ビジョンのとりまとめ

社会の情報化の急速な発展等に伴い、情報通信技術を最大限活用した 21 世紀にふさわしい学びが学校に求められる中、文部科学省は、平成 22 年 4 月、今後の学校教育（初等中等教育段階）の情報化に関する総合的な推進方策について検討を行う「学校教育の情報化に関する懇談会」を設け、ワーキング・グループでの検討を経て、平成 23 年 4 月に「教育の情報化ビジョン」をとりまとめている。

その第四章には、特別支援教育における情報通信技術の活用として以下が述べられている。

- 第一章で述べたように、情報通信技術は、特別な支援を必要とする子どもたちにとって、障害の状態や特性等に応じて活用することにより、各教科や自立活動等の指導において、その効果を高めることができる点で極めて有用である。（略）
（略）
- 以上のような情報通信技術の活用については、これまでの特別支援学校における取組の実績・成果を踏まえつつ、デジタル教科書・教材等を活用した実証研究を通じて、これを更に充実・発展させることにより、今後の小学校、中学校等におけるこれらの障害のある子どもたちの学習にとっても、有効かつ重要なツールを提供しうるものと期待される。また、実証研究等の成果を生かして、関係者への指導事例の提供とともに、条件整備の拡大を図っていくことも重要である。
（略）
- 特別支援教育においては、一人一人の学習の目標・状況等を教員間で共有することや、学校と家庭、地域や、医療、福祉、保健、労働等の関係機関との連携を密にすることが求められ、その際には情報通信技術を活用することが有効である。（略）また、国において特別支援教育における情報通信技術の活用を検討するに当たっては、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所と密接に連携し、その研究成果を生かすことが重要である。

第2章 研究基本方針と今後の研究の方向性等

1. 研究基本方針

本研究所では、平成20年8月に新たに策定した研究基本計画において、以下のとおり、研究基本方針を掲げている。

本研究所は、我が国唯一の特別支援教育のナショナルセンターとしての責務を深く自覚し、国の政策や施策の方向、教育現場や関係方面の期待と信頼に応え、障害のある子どもの教育の振興・充実に一層資するため、研究に係る基本方針を定める。

[研究基本方針]

我が国の目指す社会は、障害の有無にかかわらず、国民誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う社会であるとともに、障害者が社会の対等な構成員として、人権を尊重され、自己選択と自己決定の下に社会のあらゆる活動に参加、参画し、その一員として責任を分担する共生社会である。

このため、本研究所は、我が国唯一の特別支援教育のナショナルセンターとして、国や地方公共団体、大学及び関係機関等と連携・協力しつつ、国の政策課題や教育現場の課題に柔軟かつ迅速に対応する研究を進め、もって、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに対応した教育の実現に貢献する。

この基本方針については、本研究所の使命を踏まえたものであり、研究所を取り巻く諸状況を勘案しつつ、今後の研究活動を進めていく上での基本方針として、引き続き、妥当性を有するものとする。したがって、今回の研究基本計画改訂においても、当該基本方針を維持・継続することとする。

2. 今後の研究の方向性

研究所としては、上記基本方針の下、今後の研究を具体的に進めるに当たっては、第三期中期目標に示された研究活動に係る内容を踏まえ、①国として特別支援教育政策上重要性の高い課題に関する研究、②教育現場等で求められる喫緊の課題に対応した研究、に一層精選・重点化して実施することとする。

また、当該趣旨を踏まえた研究の精選・重点化を的確に進めるとともに、研究計画・内容の改善により研究の質的向上を図るために、国をはじめとする関係機関、団体等との連携・協力を一層密にする。

3. 研究体制

研究活動を戦略的かつ組織的に行うために、各年度の研究計画を立案するとともに、研究の進行管理等を行う「研究班」を引き続き設ける。研究班は、現在、以下の12班で構成されているが、必要に応じて、その構成や名称を見直すこととする。

○特定の障害種別によらない総合的課題、障害種別共通の課題に対応する研究班

- ・ 障害のある子どもの教育の在り方に関する研究班（在り方班）
- ・ 特別支援教育の推進に関する研究班（推進班）
- ・ ICT及びアシスティブ・テクノロジーに関する研究班（ICT・AT班）

○障害種別専門分野の課題に対応する研究班

- ・ 視覚障害のある子どもの特別支援教育に関する研究班（視覚班）
- ・ 聴覚障害のある子どもの特別支援教育に関する研究班（聴覚班）
- ・ 知的障害のある子どもの特別支援教育に関する研究班（知的班）
- ・ 肢体不自由のある子どもの特別支援教育に関する研究班（肢体不自由班）
- ・ 病弱・身体虚弱等にある子どもの特別支援教育に関する研究班（病弱班）
- ・ 言語障害のある子どもの特別支援教育に関する研究班（言語班）
- ・ 自閉症のある子どもの特別支援教育に関する研究班（自閉症班）
- ・ 発達障害（LD・ADHD・高機能自閉症等）のある子ども又は情緒障害のある子どもの特別支援教育に関する研究班（発達・情緒班）
- ・ 重複障害のある子どもの特別支援教育に関する研究班（重複班）

4. 研究区分

本研究所の研究については、以下の区分に従って実施する。

なお、この区分は必要に応じて見直すこととする。

○基幹研究

研究所が主体となって実施する研究で、運営費交付金を主たる財源とするもの
その内容等により、以下の通り区分する。

- ・ 専門研究A 特定の障害種別によらない総合的課題、障害種別共通の課題に対応した研究
- ・ 専門研究B 障害種別専門分野の課題に対応した研究
- ・ 専門研究D 専門研究A、専門研究Bにつなげることを目指して実施する予備的、準備的研究等

○外部資金研究 科研費等の外部資金を獲得して行う研究

○受託研究 外部からの委託を受けて行う研究

○共同研究 本研究所と大学や民間などの研究機関等と共同で行う研究

※ 専門研究A、専門研究Bは、本研究所における中心となる研究活動である。そのうち、特に、重要度の高い研究課題を「重点推進研究」として取り組む。

※ 平成 23 年度から、特別支援教育全体に関わる重点的な課題を総合的に解決するため、中期目標期間を見通して特定の包括的研究テーマ（領域）を設定し、複数の研究課題から構成された研究を進める「中期特定研究制度」を創設した。中期特定研究においては、包括的研究テーマの下に設定される個々の研究課題のつながりや発展を重視し、相乗的、総合的な成果をあげることをねらいとする。本研究としては、今期（第三期中期目標期間）において、「特別支援教育における I C T の活用に関する研究」、「インクルーシブ教育システムに関する研究」を実施する。

5. 研究の企画立案から実施、評価及び普及の過程

各研究の企画立案から実施、評価及び普及までをおおむね次のような過程で行い、研究の企画立案や実施に教育現場のニーズ等を的確に反映するとともに、評価を研究の質的向上に生かし、研究成果の効果的普及にも努めるものとする。

（1）研究の企画と実施の計画

①研究基本計画やこれまでの研究ニーズ調査結果等を踏まえ、各研究班において研究課題を検討し、研究企画書を作成する。

②研究企画書に基づき、研究所内でヒアリングを実施し、研究の妥当性や必要性について検討する。研究実施計画書の作成を進めるべきと判断されたものについては、計画書の作成を進めるとともに並行して、当該研究の概要について都道府県等教育委員会や関係団体等に対し意見照会（研究ニーズ調査）を行う。

③意見照会の結果も踏まえ、研究実施計画書について研究所内でヒアリングを実施し、必要に応じて見直しを行う。

（2）研究の実施及び中間評価

①研究実施計画書に基づき研究活動を実施する。

②研究期間の中間点において、研究の進捗状況を評価する。

（3）研究成果のまとめと評価

①研究の成果を研究成果報告書にまとめる。

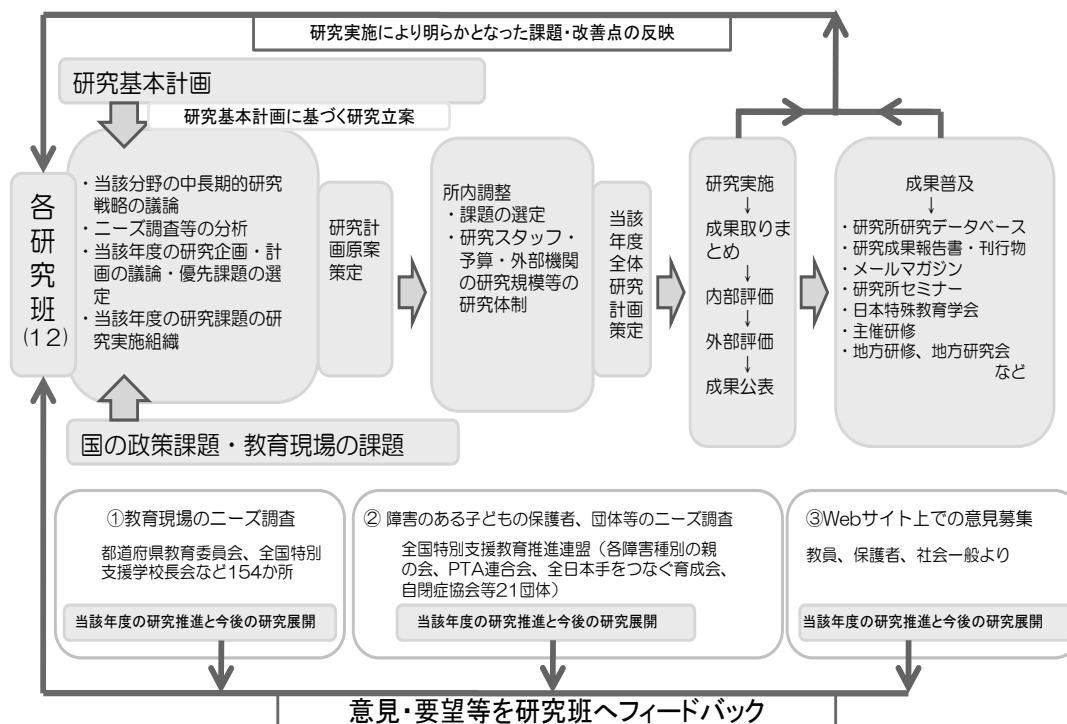
②研究成果報告書等成果物を基に研究の最終評価として、研究所内の評価委員会による内部評価及び研究所が外部に委嘱する評価者による外部評価を実施する。

（4）研究成果の普及

研究成果報告書・刊行物、We b サイト、メールマガジン、研究所セミナー、日本特殊教育学会等の関連学会、研究所が主催する研修事業、各都道府県教育委員会等が開催する研修・研究会などを通して研究成果を普及する。

(参考)

研究ニーズ調査と研究課題設定・実施・普及のシステム



第3章 今後の研究の取組

本章では、第2章に示した研究基本方針、今後の研究の方向性等を踏まえ、平成23年度から27年度までの第三期中期目標期間及びそれ以降の中長期までを見通し、今後、研究所として取り組むべきと考えられる主な課題についてとりまとめる。

とりまとめに当たっては、①特定の障害種別によらない総合的課題、障害種別共通の課題と②障害種別専門分野毎の課題に分け、まず、それぞれの分野（②については、各障害種別毎）の全般的な課題について述べた後、当該分野の研究所における研究の取組と成果を最近のものを中心に記述し、さらに、これらを受けて、今後研究所として取り組むべきと考えられる課題を示すこととする。なお、ここで取り上げた今後研究所として取り組むべき課題は、研究課題を構成する内容を事項として示すものであり、そこに示された事項自体が、個別の研究課題名になるわけではない。個別の研究課題については、各事項の内容を要素として、改めて設定することとなる。

また、これらの事項は、現時点での見通しの中で、①国として特別支援教育政策上重要性の高い課題に関する研究、②教育現場等で求められている喫緊の課題に対応した研究、に一層精選・重点化することを踏まえて記述したものであるが、実際の研究課題設定及び実施に当たっては、その後の政策動向や教育現場等のニーズの変化を見極めつつ、各課題の優先度等を考慮して研究所としての判断を行うこととなる。

1. 特定の障害種別によらない総合的課題、障害種別共通の課題

（1）特定の障害種別によらない総合的課題、障害種別共通の全般的な課題

学校教育法等の一部改正により、平成19年度から本格的な実施がなされている特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。また、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ、様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味があり、学校教育全体がその対象となっていると言える。

このような特別支援教育を着実に推進する上での課題としては、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導のみならず、通常の学級までを視野に入れた、教育課程編成の在り方や具体的な指導内容や指導方法・評価の工夫改善、更には、学校運営の在り方や関係する教職員の専門性の維持・向上に係る内容が挙げられる。また、現在、障害者権利条約の批准を視野に入れたインクルーシブ教育システム構築に向けた検討が進められているが、この動向を踏まえつつ、研究面において、更に検討が必要とされることとなる課題を見極めていく必要がある。

加えて、今回なされた特殊教育から特別支援教育への移行といった教育制度やシステムの見直し等に資する研究については、特定の障害種別によらない総合的課題、障害種別共通の課題と言え、将来にわたり、継続的に行っていく必要がある。

（２）研究所におけるこれまでの研究の取組と成果

研究所では、特殊教育から特別支援教育への移行という政策上の大きな変化を踏まえつつ、主として以下のような研究の取組を進めてきた。

まず、教育課程等に関連するものとしては、「特別支援教育における教育課程の在り方に関する研究―複数の障害種への対応及び幼・小学部から高等部までの一貫した教育課程の工夫―」（平成 20～21 年度）に取り組み、学校教育法等の改正により複数の障害種に対応することとなった特別支援学校の教育課程の編成の工夫について提言した。現在は、「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際研究」（平成 22～23 年度）を実施し、幼児児童生徒の実態を踏まえた望ましい教育課程の編成、授業時数や一単位時間の弾力化への対応、自立活動の編成、個別の指導計画や個別的教育支援計画と連続性や関係性、交流及び共同学習の教育課程上の位置づけ等について研究を進めている。

次に、学校運営に関するものとしては、「特別支援学校の特性を踏まえた学校評価の在り方に関する実際研究」（平成 21～22 年度）に取り組み、平成 20 年 1 月に「学校評価ガイドライン」が改訂されたことに対応して、特別支援学校の特性に応じた望ましい学校評価の在り方について検討するとともに、課題点や問題点を明らかにした。この成果も踏まえる形で現在、「特別支援教育を推進する学校マネジメントと校長のリーダーシップの在り方に関する研究」（平成 23～24 年度）に取り組んでいる。また、学校運営における地域への支援機能と関連しては、「特別支援学校における支援システムの充実に向けた総合研究―特別支援教育体制の取組の状況とその改善に向けた課題に関する調査研究―」（平成 22 年度）を実施し、支援システムの現状を把握した。

さらに、障害のある子どもへの進路指導・職業教育に関しては、「障害のある子どもの進路指導・職業教育の充実に関する研究」（平成 20～21 年度）を実施し、特別支援学校の高等部段階における職業教育が喫緊の課題であることに鑑み、進路指導や職業教育でおさえておくべき視点（指導内容）を概観する指導項目表（試案）、障害種に共通及び障害種毎による指導の評価や指針を得るための支援ツールの作成（試案）を作成し、その検証を進めた。現在、この研究を発展させる形で「特別支援学校高等部（専攻科）における進路指導・職業支援プログラムの開発」（平成 22～23 年度）に取り組んでいる。

このほか、「特別支援教育における ICF―CY の活用に関する実際研究」（平成 20～21 年度）、「障害のある子どもの今後の教育についての基礎研究―インクルーシブ教育システムの構築に向けて―」（平成 21～22 年度）、「障害の重度化と多様化に対応するアシスティブ・テクノロジーの活用と評価に関する研究」（平成 21～22 年度）等にも取り組み、国の政策的課題や教育現場の実践に関する情報提供を行っている。

（３）今後研究所として取り組むべき課題

１）インクルーシブ教育システム構築に向けた取組に関すること

改正された障害者基本法では、「国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。」としている。また、中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会は、平成 22 年 12 月 24 日にそれまでの審議を論点整理として中間的にとりまとめたが、その中で、「インクルーシブ教育システム（包容する教育制度）の理念とそれに向かっていく方向性に賛成」とし、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある児童生徒に対してその時点で教育的ニーズに最も的確にこたえる指導を提供できる多様で柔軟な仕組みを整備することが重要」であること、といった基本認識を示しつつ、各般にわたる今後取り組むべき課題についての考え方を整理している。

インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組がどのように具体的な形で進められるかについては、現時点でなお必ずしも明らかになっていない部分もあるが、その取組の過程においては、指導内容や指導方法の改善工夫、人的・物的な環境整備、指導に携わる教員の専門性の向上等、様々な内容に関わって、研究所が担うべき実質的な研究課題が生じるものと考えられる。インクルーシブ教育システムの構築が特別支援教育における現下の最重要課題の一つであることに鑑みれば、これに関する研究課題は、本研究所にとっても優先して取り組むべきものとなるところである。既に平成 23 年度からは、中期特定研究（第 2 章 4. 研究区分参照）の枠組みで特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究や教育の専門性、研修カリキュラムの開発に関する研究にも着手しているが、引き続き、的確な対応を進める必要がある。

なお、インクルーシブ教育システムの構築に向けては、先に紹介した中央教育審議会初等中等教育分科会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」の論点整理において、「連続性のある「多様な学びの場」を用意することが必要」との指摘がなされている。このことに関連し、平成 17 年 12 月の中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」で示された「特別支援教室構想」について、その後の本研究所における研究の成果や文部科学省が指定した研究開発校の実践等も踏まえながら、引き続き、知見やデータを積み重ねる必要もあると考える。

また、インクルーシブ教育システム構築に向けた取組に関する研究を進めるに当たっては、これまで以上に、他の研究機関や大学等との連携が重要であり、このことに留意することとする。

２）特別支援教育における ICT（情報通信技術）の活用に関すること

「教育の情報化ビジョン」（平成 23 年 4 月 文部科学省）でも述べられているように、

I C Tは、特別な支援を必要とする子どもたちにとって、障害の状態や特性等に応じて活用することにより、各教科や自立活動の指導において、その効果を高めることができるものであり、これまでの特別支援学校における取組の実績・成果やデジタル教科書・教材等を活用した実証研究を通じて、更に充実・発展させることにより、広く障害のある子どもたちの学習にとっても、有効かつ重要なツールとすることが期待されている。なお、上記ビジョンでは、国において特別支援教育における情報通信技術の活用を検討するに当たっての独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の役割についても述べられているところである。I C Tの具体的な活用の進め方やそれを支えるシステム等について検討することはきわめて重要であり、I C Tの活用に関しても中期特定研究の枠組みで、平成 23 年度から新たな研究に着手している。

3) 新学習指導要領等の実施及び定着に関すること

新たな学習指導要領等は、社会の変化や子どもの障害の重度・重複化、多様化、複数の障害種別に対応した教育を行うことのできる特別支援学校の創設、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等における特別支援教育の制度化、等に対応し、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに対応した適切な教育や必要な支援を行う観点から、平成 20 年 1 月の中央教育審議会答申を踏まえ改訂されたものである。

学習指導要領等の実施、定着のためには、幼児児童生徒や学校現場の実態等を踏まえての教育課程の編成や指導内容・方法、学習評価における改善工夫等を更に進めていくことが不可欠であり、今後とも様々な実際研究への要請が生じるものと考えられる。また、こうした研究の実施は、次期学習指導要領等の改訂のための基礎的資料を得ることにつながるところである。

4) 特別支援教育に関する専門性の向上と学校運営・校長のリーダーシップに関すること

改正された障害者基本法では、「国及び地方公共団体は、障害者の教育に関して、人材の確保及び資質の向上を促進しなければならない」としている。特別支援教育の推進に関し、関係する教職員の専門性をどのようにとらえ、養成、採用、配置（人事異動）、研修等を通じて、その専門性を組織的かつ体系的に向上させるかは、大きな課題である。また、専門性の向上と並び、特別支援教育の推進に向けてどのように学校運営を進めるかといったこともきわめて重要な課題であり、特に、特別支援学校においては、センター的機能の発揮といった点を重視する必要がある。これらへの取組において校長の果たすべき役割はきわめて大きい。

こうした点を踏まえ、特別支援教育に関する教職員の専門性の向上と学校運営・校長のリーダーシップに関する事項に係る内容を検討していく必要がある。

5) 就学・就労等の進路指導を含めた学校・地域での一貫した相談・支援体制に関すること

特別支援教育の推進に当たっては、就学・就労等の進路指導を含めた学校・地域での一貫した相談・支援体制を整備することが欠かせない。このことについては、改正された障害者

基本法において、障害者である児童及び生徒並びにその保護者に対し、十分な情報提供を行うことが国及び地方公共団体に求められた点にも留意する必要がある。体制整備においては、特別支援学校のセンター機能をどう生かすかも重要な要素となる。接続する学校間の連携や特別支援学校と幼稚園、小・中学校、高等学校との連携、地域の保健・医療、福祉、労働機関等との連携といったタテ・ヨコのつながりをどのように作り上げ、相談・支援のためにこれを機能させていくかについて今後とも検討を進めていく必要がある。

2. 障害種別専門分野における課題

ここでは、障害種別の専門分野ごとの記述を行う。専門分野については、以下の障害種別10分野とし、関連する障害種別研究班が中心となり内容を取りまとめた。

障害種別専門分野においては、当該障害種別固有の課題に加え、特定の障害種別によらない総合的課題、障害種別共通の課題として示された事項についても、当該障害種別専門分野でどのような対応を行うかといった点について、当該分野の特性を踏まえた課題が生じることも考えられる。

なお、障害種別専門分野の記述区分については、自閉症教育分野では自閉症全般を対象とし、発達障害教育分野は学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、高機能自閉症、アスペルガー症候群を対象とする記述とした。

1. 視覚障害教育分野
2. 聴覚障害教育分野
3. 知的障害教育分野
4. 肢体不自由教育分野
5. 病弱・身体虚弱教育分野
6. 言語障害教育分野
7. 自閉症教育分野
8. 情緒障害教育分野
9. 発達障害教育分野
10. 重複障害教育分野

2-1 視覚障害教育分野

(1) 視覚障害教育分野における課題

視覚障害とは、視機能の永続的低下の総称であり、視機能に低下がみられても、それが短期間に回復する場合は視覚障害とは言わない。視機能は、視力、視野、色覚、暗順応・明順応、眼球運動、調節、両眼視等の各種機能から成り立っているが、視覚障害は、視機能の不全が治療等によっても改善されない状態を言う。

視覚障害のある幼児児童生徒は、点字触読など触覚活用、歩行指導、視機能評価、文字・図表等の拡大、視覚補助具の使用など、特有のニーズをもっており、それに対応する教育にも特有のものがある。また、そのための教材も、点字や触図教材、拡大教材などがあり、教科書を含めて、これらの教材が適切に提供されなければ視覚障害教育は成立しがたい。視覚障害のある幼児児童生徒については、教育がなされる場の如何に関わらず、また、他に伴う障害の有無に関わらず、視覚障害という観点からの適切な対応がなされなければならない。

しかし、その専門性の核となるべき特別支援学校（視覚障害）においては、在籍幼児児童生徒数の減少によって、教員が上記のような視覚障害教育に関わる専門性を実証的に身に付けるという機会が少なくなっている。また、本研究所の実態調査の結果等から弱視特別支援学級担当教員等についても、必ずしも専門性が高いとは言えない状況にある。

一方、視覚障害教育に関わる指導法、教材については、ICT（情報通信技術）など、近年の科学技術等の発展により、さらに適切な指導法や教材、機器の開発が可能な状況にあり、視覚障害教育をより一層発展させていくことも可能である。

視覚障害のある幼児児童生徒のニーズに対応した適切な教育とは、就学前、学齢期、卒後といった、それぞれのライフステージにおけるニーズに対応することも含まれる。そして、各教育機関等で作成されている個別の（教育）支援計画を有効に活用しながらステージ間のつながりや後のステージへの見通しをもった一貫した支援が必要である。さらに、そのニーズに対応するには、特別支援学校（視覚障害）や弱視特別支援学級のような教育機関のみではなく、医療、福祉、労働など関連する専門諸機関との連携が必要であり、関連諸機関による地域ネットワークや全国ネットワークの形成も望まれる。

加えて、視覚障害教育分野で培われてきた指導法や教材は、その視覚的な分かりやすさ、触覚活用などの点で、視覚障害以外の障害のある幼児児童生徒にとっても有効であると考えられる。こうした視覚障害教育で培われた指導のノウハウの他障害分野への活用も課題の一つと言える。

(2) 研究所におけるこれまでの研究の取組と成果

本研究所では、これまで、盲教育、弱視教育、それぞれについての教科指導、自立活動の指導など、また、視覚障害教育に関わる情報収集・提供システムの構築など、教育現場のニーズに対応した研究を行ってきた。

さらに、ICT（情報通信技術）など科学技術の進展に対応して、「高精細触図用点字プリンタの開発」、「二次元ペンディスプレイの改良」、「点字触読時の触圧測定」、「音声リーダーソフトウェアの漢字辞書の改良」、「弱視用拡大教材作成支援のためのソフトウェアの開発」等の研究にも取り組んできた。

最近の主な研究課題としては、「盲学校および弱視学級等における情報システムおよび地域ネットワークを活用した視覚障害教育にかかわる情報収集・提供の在り方に関する研究」（平成 15～17 年度）、「拡大教科書作成システムの開発とその教育効果の実証的研究」（平成 16～18 年度）、「盲学校等における視覚障害教育の専門性の向上と地域におけるセンター的機能を果たすための小・中学校等のニーズに対応した支援の在り方に関する実証的研究」（平成 18～19 年度）、「特別支援学校及び通常の学校に在籍する視覚障害のある児童生徒の教科指導の質の向上に関する研究」（平成 20～21 年度）、「小・中学校等に在籍している視覚障害のある児童生徒等に対する指導・支援に関する研究」（平成 22 年度）、「小・中学校等に在籍している視覚障害のある児童生徒等に対する指導・支援に関する実証的研究」（平成 23 年度）が挙げられる。

これらの研究成果は、各教育現場において視覚障害幼児児童生徒への実際の指導や教員研修等に有効に活用されている。また、特に拡大教材作成に関連する研究成果は、「障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律」の成立に関わって法律案検討に当たった基礎資料として情報提供され、また、拡大教科書普及推進会議による「拡大教科書の標準規格」作成においても重要な参考資料となった。

（３）今後研究所として取り組むべき課題

特別支援学校のセンター的機能の発揮については、特別支援学校が果たさなければならない大きな役割の一つであり、今後のインクルーシブ教育システムの構築に向けた取組においても重要な意味を持つことになる考える。

特に、特別支援学校（視覚障害）は、ほとんどの県で１県１校の設置となっており、地域の視覚障害教育の核となって、他機関との連携の下に、いわゆるセンター的機能を発揮しながら外部支援等を更に充実させていく等、特色を出していくことが求められている。

研究所としては、特別支援学校（視覚障害）のセンター的機能の充実に関する事項、それを支える視覚障害教育の専門性の内容やその継承・発展について更に検討していくことが重要である。

１）特別支援学校（視覚障害）のセンター的機能の充実と視覚障害教育の専門性の内容の検討及びそれらの継承・発展方策に関すること

特別支援学校（視覚障害）のセンター的機能をいかに充実させていくかについて、システム構築を含めての研究が重要である。また、そのためにも、これまで特別支援学校（視覚障害）で蓄積されてきた指導法や、近時の ICT 活用などの状況を踏まえた新たな指導法等を含めた、通常の学級や弱視特別支援学級等で必要としている視覚障害教育の専門性の内容を

明らかにするとともに、さらには、それらが継承され、発展していくための具体的支援の在り方について検討していく必要がある。

2) 点字教材及び拡大教材の適切かつ効率的な作成・提供システムに関すること

1) とも関連するが、近年のICTや画像処理技術、ネットワーク環境を踏まえた、適切で効率的な教材作成とともに点字教材及び弱視児用拡大教材などの視覚障害教育関連教材をデータとして蓄積し、個々の視覚障害のある幼児児童生徒に対して、ネットワークを活用して提供する具体的な方策についても研究することが求められる。なお、その際には、教材としてのデジタル教科書やデジタルデータの活用も視野に入れる必要がある。また、本課題に関連しては、障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律により、拡大教科書の標準規格が定められ、小・中学校の教科書全点で標準規格に沿った拡大教科書が提供されるようになっている。活用の状況を確認することにより指導上の配慮点や標準規格そのものの見直しの資料を得ることも重要である。

3) 視覚障害児の就学前と卒後に視点をおいた一貫した支援に関すること

視覚障害児に限らず、障害児の支援に関して、その発達の早期からの適切な支援が有効であることは論を待たない。特に、生涯にわたる一貫した支援の重要性という観点からは、就学後を見通した上での早期支援内容、支援方法を明らかにする必要がある。また、同様に卒後を視野に入れた教育も重要である。近年、特別支援学校（視覚障害）の職業教育においては、視覚障害者の安定した職業としてのあん摩・マッサージ・指圧、はり師、きゅう師の国家試験に合格しない者への対応が課題となっており、理療業以外の職種や就職に向けた教育の検討も必要である。このような就学前と卒後も視野に入れた視覚障害児についての生涯にわたる一貫した支援の研究、とりわけ関係諸機関との連携の在り方や個別の（教育）支援計画の有効な活用方法についての研究が重要となる。

4) 視覚障害教育指導法及び教材の他障害への活用に関すること

文字や図・写真が拡大され、かつ分かりやすい視覚教材や触覚情報の活用、視覚を使えない場合でも分かりやすい言語情報による説明、聴覚情報の活用（文章の音声化など）など、視覚障害教育がこれまで培ってきた指導法や教材は、知的障害や発達障害など、他の障害分野の教育に活用できる可能性を持っている。これらを具体的に検討し、その活用の効果等を検証していく必要がある。

2-2 聴覚障害教育分野

(1) 聴覚障害教育分野における課題

聴覚障害とは、聴覚機能の永続的低下の総称である。聴力障害、聴覚過敏、錯聴、耳鳴りなどが含まれるが、聴覚感度の低下を示す聴力障害がほとんどであるため、一般的に聴覚障害とは聴力障害のことをさす。聴覚障害は「きこえにくさ」の障害と言われるが、聴力レベルの程度は様々であり、きこえ方も異なる。しかし「きこえにくさ」の程度によっては、音声言語発達の遅れや円滑なコミュニケーションの困難性、社会性の発達の遅れ等、所謂、「二次的障害」を引き起こすことが危惧される。

これまで聴覚障害教育においては、聴覚障害の早期発見システムの進展や保護者の教育的ニーズの高まりを背景として、乳幼児教育相談の充実や地域の難聴児に対する聴覚管理やコミュニケーション支援に努めてきたが、平成19年度からの特殊教育から特別支援教育体制への移行の中で、特別支援学校（聴覚障害）においては、幼稚園・小学校・中学校などの様々な教育の場における聴覚障害児の個々の教育的ニーズに対応した適切な教育的支援を行うセンター的機能の充実が一層求められている。

聴覚障害教育にあつては、教員の確かな専門性にに基づき、一人一人の子どもの教育的ニーズに対応することが大切であり、このことが特別支援学校（聴覚障害）がセンター的機能を果たしていく上でも重要となる。しかしながら、近年、特別支援学校（聴覚障害）に在籍する幼児児童生徒の減少や教員の広域異動人事等により、聴覚障害教育における専門性が維持・継承されにくくなる状況が生じている。聴覚障害教育の専門性の維持・継承のために研修等をどう進めるかは、喫緊の課題となっている。医療や福祉等の関係機関連携の確立までも含めた、教師の専門性向上のための研修等の在り方について研究する必要がある。

なお、聴覚障害教育の専門性に関わっては、個々の幼児児童生徒の特性や発達段階に応じた言語力やコミュニケーション能力の育成に資する言語指導法の在り方について、更なる研究を進めることが必要である。

また、聴覚障害教育においては、言語指導法自体については、一定の蓄積があるものの、それを生かして、どのように教科等の指導を行い、学力向上に結び付けていくかについての検討がなお不足しているものと考えられ、この点への対応も求められる。

(2) 研究所におけるこれまでの研究の取組と成果

これまで本研究所では、聴覚障害教育に関する研究として、言語・コミュニケーション指導に係る課題として、手話活用や聴覚活用の在り方等も関連づけながら、以下の研究を行ってきた。

具体的に研究課題を挙げると、「聴覚障害児の聴覚活用の指導法と評価法―補聴援助装置の活用と評価・コミュニケーションのハンディキャップ―」（平成9～11年度）、「コミュニケーション障害における子どもへの教育的援助―関係への援助と言語指導―」（平成10～

13年度)、「聾学校におけるコミュニケーション手段に関する研究―教職員の手話活用能力の向上とこれを用いた指導の在り方の検討―」(平成16～17年度)、「聾学校におけるコミュニケーション手段に関する研究―手話を用いた指導法と教材の検討を中心に―」(平成18～19年度)、「聾学校における授業とその評価に関する研究―手話活用を含めた指導法の改善と言語力・学力の向上を目指して―」(平成20～21年度)がある。

この他、障害認識に関する研究として、「聴覚障害児の障害認識と社会参加に関する研究―「自立活動」の検討を中心に―」(平成10～12年度)、「聴覚障害児の障害認識と社会参加に関する研究―様々な連携と評価を中心に―」(平成13～15年度)を行った。

さらに、調査としては、「聾学校高等部における就労支援に関する調査」(平成12年度)、「全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」(平成13～14年度)を実施し、その結果を報告書としてまとめた。

これらの研究・調査により、聾学校における手話等のコミュニケーション手段の活用法、教員の指導上の配慮事項、補聴機器の有効活用、聴覚障害児の聴能評価法、障害に対する自己認識の必要性、聾学校高等部卒業後の実態、難聴・言語障害学級及び通級指導教室に通う聴覚障害児の実態等を明らかにしてきた。

(3) 今後研究所として取り組むべき課題

1) 聴覚障害教育における専門性の維持・継承・発展のための専門研修に関すること

聴覚障害教育においては、先達が日本語の獲得を目指して開発してきた指導法を重要な専門性の一つとして位置づけ、実践を通して維持・継承してきた。しかしながら、少子化に加え、聴覚障害のある子どもが幼稚園(保育園)、小学校、中学校、高等学校において教育を受けるケースが増加していることに伴う特別支援学校(聴覚障害)に在籍する幼児児童生徒数の減少、更には、広域異動人事等により、聴覚障害教育の専門性をどう維持・継承・発展させていくかが重要な課題となっている。また、この専門性の内容としては、特別支援教育で求められているセンター的機能と関連し、特別支援学校以外で学ぶ聴覚障害児に対する適切な指導及び必要な支援や医療・福祉・保健等を含めた地域との連携をどう進めるかという点が重要であり、これらをも踏まえた、教員の資質向上を目的とする専門研修プログラムの在り方について研究する必要がある。

2) 聴覚障害教育における教科等の指導や評価に関すること

既に述べたように、聴覚障害教育においては、言語指導法自体については、一定の蓄積があるものの、それを生かして、どのように教科等の指導を行い、学力向上に結び付けていくかについての検討が更に求められる状況にある。このため、聴覚障害教育におけるコミュニケーション手段を踏まえた教科等の指導法や、学習成果の評価方法等について研究を進める必要があり、このことが、学習言語の着実な獲得を通じ、言語が思考を深めるための道具として更に活用されることにもつながるものと考ええる。

3) 通常の学級（通級指導教室、難聴特別支援学級を含む。）に在籍する聴覚障害児の適切な指導、必要な支援に関すること

聴覚障害児は特別支援学校（聴覚障害）だけではなく、様々な場で教育を受けているが、その中で、教員の専門性の確保や情報保障等、子どもにとってより負担の少ない教育環境の整備等が課題となっている。特別支援学校（聴覚障害）のセンター的機能と関連し、また、インクルーシブ教育システム構築上の課題にもつながるものであるが、通常の学校（通級指導教室、難聴特別支援学級を含む。）に在籍する聴覚障害児への適切な指導、必要な支援の在り方について研究する必要がある。

2-3 知的障害教育分野

(1) 知的障害教育分野における課題

知的障害教育においては、その障害の特性及び学習上の特性等を踏まえ、日常生活や社会生活の技能や習慣を身に付けるなど、児童生徒が自立し社会参加するための知識や技術、態度を養うことに重点を置いて取り組まれている。

今日、特別支援学校や特別支援学級における知的障害を有する幼児児童生徒の在籍数は増加傾向にある。特別支援学校においては、平成 23 年 5 月 1 日現在、前年に比して 4,308 名増の 126,123 名が在籍しているが、うち知的障害を有する幼児児童生徒は前年比 4,548 名増の 111,468 名である。知的障害特別支援学級は、小・中学校合わせた数が前年比で 539 学級増の 22,955 学級、在籍者数は 3,672 名増の 83,771 名となっている。この結果、特に特別支援学校（知的障害）では、大規模化や教室不足、高等部における知的障害の程度が軽度の生徒の増加への対応が喫緊の課題となっている。

また、重複障害者のほとんどが知的障害を併せ有していることや、自閉症等の障害がある児童生徒等が増えていることを踏まえ、知的障害を有する児童生徒等の障害の多様化への対応も取り組むべき課題として挙げられる。

さらに、障害の程度や種類の多様化とも関連するが、知的障害を有する児童生徒については、その特性を踏まえ、弾力的で自由度の高い教育課程編成ができることになっている。それだけに指導目標や指導内容をどのように設定し、それに対応した指導や評価を進めるかは、重要な課題である。

加えて、インクルーシブ教育システムの構築への取組が進む中で、今後、知的障害のない子どもと知的障害のある子どもがともに学ぶ場面を想定するときに、学習内容や方法の必要かつ適切な変更・調整を図っていく課題が生じるものと考えられる。

(2) 研究所におけるこれまでの研究の取組と成果

本研究所の知的障害教育分野では、国及び地方の特別支援教育政策上の課題や教育現場のニーズ等を踏まえて、近年以下のような研究を実施している。

まず、平成 12 年度から平成 15 年度までの 4 年間に、「知的障害養護学校における職業教育と就労支援に関する研究」に取り組んだ。本研究では、知的障害養護学校高等部における移行教育をめぐる現状と課題を明らかにするとともに、障害者基本計画等に示されている個別の教育支援計画への取組に関連する就労支援ネットワークについても研究を行った。

平成 13 年 1 月に「21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の最終報告において、「知的障害を伴う自閉症児については、・・・知的障害教育の内容や方法だけでは適切な指導がされない場合があり、知的障害と自閉症を併せて有する児童生徒等に対し、この二つの障害の違いを考慮しつつ、障害の特性に応じた対応について今後も研究が必要である。」と提言されたことを受け、「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」(平成 15～17 年度)、「特別支援学校における自閉症の特性に応じた指導パッケージの開発研究—総合的アセスメント方法及びキーポイントとなる指導内容の特定を中心に—」(平成 18～19 年度)に取り組んだ。これらの研究においては、全国の盲・聾・養護学校在籍者のうち自閉症と診断された幼児児童生徒が約 15%、自閉症の疑いのある場合も含めると約 25%いること、自閉症教育については学年や学級で個別に対応する段階にある学校が多いこと、指導においては「問題となる行動が多い」、「集団参加がしにくい」、「コミュニケーションがとりにくい」ことに困難を感じる学校が多いことなど自閉症教育をめぐる全国の実態を明らかにするとともに、具体的なアセスメントや指導方法についてまとめた。また、研究成果を基に「自閉症教育実践ガイドブック」、「自閉症教育実践ケースブック」、「自閉症教育実践マスターブック」を作成し、学校現場での自閉症教育の実施・定着に寄与した。

次に、「知的障害教育における領域・教科を合わせた指導と教師の専門性向上に関する研究」(平成 16～17 年度)では教員向けのガイドブックを作成し、教育実践を充実させるための一助となった。

さらに、教育現場や行政側から知的障害者に対するキャリア教育への要請が高まる中、「知的障害者の確かな就労を実現するための指導内容・方法に関する研究」(平成 18～19 年度)、「知的障害教育におけるキャリア教育の在り方に関する研究」(平成 20～21 年度)に取り組んだ。前者では、「キャリア発達段階・内容表(試案)」、後者では「キャリアプランニング・マトリックス(試案)」や「単元における観点位置付けシート」等のツールを作成し、実践モデルとしての取組例を提案した。また、「特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック」を作成し、キャリア教育の視点による教育課程及び授業の改善、個別的教育支援計画に基づく支援の充実を図った。

加えて、「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究」(平成 21 年度)では、全国特別支援学校知的障害教育校長会との連携の下に、特別支援学校(知的障害)に在籍する児童生徒の増加の実態を整理し、増加に伴う課題を明らかにしてその教育的対応について検討した。

現在実施している「特別支援学校(知的障害)高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究—必要性の高い指導内容の整理と教育課程モデルの提案—」(平成 22～23 年度)では、全国特別支援学校校長会等との連携をとりながら実態調査を行うとともに、研究協力機関での実践事例を通して、教育課程編成や具体的な指導体制、各教科や領域・教科を合わせた指導等の指導内容、それに伴う専門性、社会的及び職業的自立へ向けた取組を検討し、軽度知的障害のある生徒に対する教育課程のモデル案や専門的対応のポイント等を示したいと考えている。

(3) 今後研究所として取り組むべき課題

知的障害教育分野においては、対象となる幼児児童生徒数の多様化や数の増加に対応し求められる知的障害教育の専門性について再検討するとともに、これを教職員に確保し、向上

させていくことや、今後進展していくと想定されるインクルーシブ教育システムの構築への取組との関連において学習内容や方法についての検討が必要であり、これらが今後取り組むべき課題として考えられる。

1) 知的障害教育の専門性の再検討及び確保、向上の在り方に関すること

知的障害を有する幼児児童生徒の多様化を受けて、知的障害教育においては、その教育課程等の独自性を踏まえつつ、専門性の内容について再検討することが求められている。多様化への対応に当たっても、一人一人の教育的ニーズに対応したよりきめ細やかな指導の充実が基本となるが、知的障害教育では、弾力的で自由度の高い教育課程編成ができることになっており、それだけに指導目標や指導内容をどのように設定し、それに対応した指導や評価を進めるかは、重要な課題である。このことに関して平成 22 年 3 月に中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会で取りまとめられた「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」では、知的障害を有する児童生徒に対する指導において、「設定した指導目標が高すぎたり、指導内容が具体性を欠いたりするなどにより、結果として、効果的な指導につながらないことも考えられる」という指摘もなされている。専門性の再検討においては、特に学習評価の在り方についての検討を進め、その成果を指導目標や内容等の妥当性の検証や指導の改善に結びつけることができるようにする必要がある。また、知的障害教育の対象となる幼児児童生徒の増加により、知的障害教育に携わる教員が増加しているところであり、知的障害教育における専門性をいかに確保し、その向上が図られるようにするかについても検討が求められている。

2) インクルーシブ教育システムの構築の取組の下での知的障害教育の進め方に関すること

インクルーシブ教育システムの構築への取組が進む中で、今後、知的障害のない子どもと知的障害のある子どもがともに学ぶ場面を想定するときに、学習内容や方法の必要かつ適切な変更・調整を図っていく課題が生じるものと考えられる。1) における知的障害教育の専門性の再検討とも関連するところであるが、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組の下で知的障害教育をどのように進めていくかについての検討が必要である。

3) 特別支援学校（知的障害）における知的障害を伴う自閉症の幼児児童生徒のための教育課程編成に関すること

知的障害を伴う自閉症の幼児児童生徒への指導に関しては、本研究所における平成 15 年度から平成 19 年度の研究において一定の成果をあげてきたところではあるが、具体的な教育課程編成の在り方を示すまでには至っていない。先の研究において提言した自閉症の特性に応じた教育課程編成に関する考え方を踏まえて、知的障害教育における教育課程との違いがあるかどうかを見据え、また、自閉症教育分野との連携を図りながら、今後更に実践的に研究していくことが必要である。

2-4 肢体不自由教育分野

(1) 肢体不自由教育分野における課題

肢体不自由とは、身体の動きに関する器官が、病気やけがで損なわれ、歩行や筆記などの日常生活動作が困難な状態をいう。肢体不自由のある子どもは、その有する障害の状態が多様であり他の障害を併せ有することが多い。平成 22 年度学校基本調査では、特別支援学校（肢体不自由）において、小・中学部で約 60%、高等部で 38%の児童生徒が重複障害学級に在籍し、平成 22 年度高等部卒業生の卒業後の状況調査では、約 17%の生徒が卒業後大学進学や就労をしている。また、平成 22 年度に本研究所において実施した全国小・中学校肢体不自由特別支援学級の指導に関する調査では、小・中学校に設置する肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の約 70%が、小・中学校の学習指導要領に準じた教科等の学習をしている。このようなことから、肢体不自由教育におけるニーズは多岐にわたっている。

特別支援教育制度が始まる前の平成 18 年において、全国の養護学校（肢体不自由）は 197 校で在籍児童生徒数は 18,717 人であったが、平成 23 年には複数障害種に対応する特別支援学校が増えたため肢体不自由のある幼児児童生徒を対象とする特別支援学校は 314 校（本校及び分校合計）で在籍数は 31,612 人と増えている（注；いずれも 5 月 1 日時点の数値、学校基本調査による。なお、在籍数の増加については、特別支援教育制度への移行に伴う集計方法の変更を考慮する必要がある。）。また、肢体不自由特別支援学級の状況をみると、平成 11 年の肢体不自由特殊学級は 1,288 学級で在籍児童生徒数は 2,289 人であったが、毎年増加の傾向を示し、平成 23 年には肢体不自由特別支援学級は 2,604 学級で在籍児童生徒数は 4,300 人となっている（注；数値は同様に学校基本調査による 5 月 1 日時点のもの）。なお、厚生労働省による「身体障害児・者実態調査」及び文部科学省の「学校基本調査」の結果から推計すると、現在の肢体不自由特別支援学級の在籍児童生徒数を上回る規模の児童生徒が通常学級に在籍していることが考えられる。その実態を把握する取組も今後検討すべきと考える。

以上の状況を踏まえると、肢体不自由教育分野においては、幼児児童生徒の多岐にわたるニーズへの対応に加え、教育の場が広がってきていることへの対応も求められている。特別支援学校（肢体不自由）では、柔軟で弾力的な教育課程を編成し、適切な評価によって指導を見直すことや、外部の専門家との連携等により、学校組織としての専門性を向上させることが引き続き必要であり、このようにして特別支援学校（肢体不自由）で培われた専門性が、肢体不自由特別支援学級での指導等において活用できるような支援体制を整えていくことも求められている。

また、こうした肢体不自由教育分野の対応の中で、学習や生活上の困難を改善・克服するためのアシスティブ・テクノロジー（以下「AT」という。）の活用については、特に、その推進を図ることが重要であり、その際、近年における ICT（情報通信技術）の進展の成果を生かすことも求められる。

さらに、肢体不自由のある子どもは、出生後早期より医療や福祉機関とのかかわりを持ち、

その関係は生涯を通じて継続する。肢体不自由のある幼児児童生徒のニーズに対応した適切な教育には、就学前から在学中、そして学校卒業後の生活というライフステージの視点を持って、地域社会における関係機関の連携した支援体制の充実に向けての検討が必要である。

（２）研究所におけるこれまでの研究の取組と成果

本研究所では近年、肢体不自由のある子どもの教育について、特別支援学校（養護学校）を中心とした障害が重度である児童生徒の指導にかかる実際的な研究を中心に、以下のような研究を行ってきた。

まず、「障害のある子どもの授業研究と地域支援ネットワークに関する研究」（平成 15 年度）では、学齢期にある障害のある子どもの教育において、学校は他の地域社会資源とどのようにネットワークを形成して教育活動を展開していくことが望ましいかを検討した。「運動に重度の障害のある子どもの意思表出支援に関する研究」（平成 16 年度）では、文字やことばやしぐさ等による意思の伝達が困難な子どもたちとのかかわりをいかにして築き上げ、適切な教育活動につなげることができるかについて、当事者の視点で実際的な考えや方法を示した。「肢体不自由のある子どもの指導と支援に関する研究－自立活動の手引書の作成－」（平成 17 年度）では、自立活動の指導に関する教育現場における課題を踏まえ、自立活動の指導について、基本的な考え方、指導計画の作成と指導の進め方を事例も紹介しながら、簡潔に示した。「肢体不自由のある子どもの教育活動における「評価」及び「授業の改善・充実」に関する研究」（平成 18～19 年度）では、学習評価や授業に関する調査の結果を受け、客観性や信頼性を高める評価法の工夫と改善例を示した。「肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究」（平成 20～21 年度）では、特別支援学校（肢体不自由）の児童生徒の多様なニーズに対応できる教員の専門性を示し、学校内人材育成（O J T : On the Job Training）による専門性向上のモデルを示した。

そして、現在実施している「肢体不自由のある児童生徒に対する言語活動を中心とした表現する力を育む指導に関する研究－教科学習の充実をめざして－」（平成 22～23 年度）では、学習指導要領の改訂により求められる表現する力を育成するために有効と思われる指導法、教材教具の活用について指導実践の在り方を提案したいと考えている。

（３）今後研究所として取り組むべき課題

肢体不自由のある子どもの多岐にわたる教育的ニーズに応える教育現場の専門性向上に寄与できる指導法や教育課程編成等にかかる研究が求められている。このことは、インクルーシブ教育システム構築に向けた取組において重視されるであろう、障害分野の特性を踏まえた連続性のある「多様な学びの場」の確保においても大きな意味をもつものと考えられる。学校現場や校長会等との連携を図りながら、こうした多様な学びの場における専門性の構築に向けて取り組むことが課題となる。

1) 肢体不自由教育の専門性の確保・向上に関すること

特別支援教育への移行に伴い、従来の盲・聾・養護学校の区分が見直される中で、肢体不自由のある子どもの在籍する特別支援学校の数が増加している。また、肢体不自由特別支援学級は、学級数及び在籍児童生徒数ともに増加しているが、1校に1学級の場合がほとんどである。

このような中で、これまでに蓄積されてきた肢体不自由という障害特性に対応した専門性を、担当する教職員に確保するとともに、その向上を図り、新たな指導方法の工夫や指導内容の精選、教材教具の開発などにつなげていくことは、大きな課題である。「肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究」(平成20～21年度)の成果等も踏まえた新たな取組が必要である。

また、肢体不自由教育においては、既述したとおり、多岐にわたる子どもの教育的ニーズを把握し、これを指導や支援に生かすことがきわめて重要であり、専門性の内容としてこの点を重視する必要がある。

2) A Tを活用した教育に関すること

肢体不自由のある子どもの学習や生活において、A Tの活用は重要であり、1)の肢体不自由教育における専門性の内容としても大きな比重を占めるものになると考える。肢体不自由を伴う重複障害のある子どもも含め、多様なニーズに対応してA Tが活用されるよう、これまでの実践事例の蓄積をも踏まえた検討を行うとともに、近年のI C Tの発展に対応した新たな機器等の活用についても検討することが求められる。さらに、特別支援学校、特別支援学級、通常の学級などいずれの場においても、A Tが子どものニーズに合わせて活用されるために、実践事例に関する情報やA Tを活用した機器自体が適切かつ効果的に提供されるようなシステムについての検討も求められる。

3) 肢体不自由のある子どもの地域における一貫した支援に関すること

重い肢体不自由及び肢体不自由に他の障害を併せ有する子どもの自立と社会参加を促すためには、就学前の早期からの支援、学齢期の学校教育、卒業後の社会生活という生涯に渡っての一貫したタテのつながりと医療、福祉、労働等の関係機関と学校と連携・協働するヨコのつながりが求められる。キャリア発達の視点を踏まえた支援や指導に関する研究や個別の支援計画の活用を推進するための実際研究が重要である。

2-5 病弱・身体虚弱教育分野

(1) 病弱・身体虚弱教育分野における課題

病弱とは、慢性疾患等のため継続的又は間欠的に医療や生活規制を必要とする状態、身体虚弱とは、原因不明だが、病気にかかりやすい等のため、継続して生活規制を必要とする状態をいう。

近年、医療現場では、病気のある子どもへの治療方法や治療方針が大きく変化している。その結果、病気のある子どもの長期入院が減少し、入院期間の短期化と入院の頻回化傾向が顕著になっており、このような中、小児病棟、小児科病棟が急速に減少している。このことは、病気のある子どもへの教育である病弱・身体虚弱教育の在り方にも大きな影響を及ぼしている。

我が国において、病気の幼児児童生徒を対象とした教育である病弱・身体虚弱教育は、特別支援学校（病弱）、病弱・身体虚弱特別支援学級、通級による指導で行われている。特別支援学校（病弱）は、本校のほかに分校や分教室を有することが多い。特別支援学校（病弱）や小・中学校の校舎外の病弱・身体虚弱特別支援学級は、病院内又は病院に隣接して設置されているが、既に述べた入院期間の短期化と入院の頻回化により、在籍幼児児童生徒数は減少傾向にある。そのような中であって、近年、特別支援学校（病弱）においては、精神疾患や心身症の児童生徒の在籍数は増加しており、これらの児童生徒への対応が課題となっている。

(2) 研究所におけるこれまでの研究の取組と成果

本研究所における病弱・身体虚弱教育に関する研究は、教育学的見地からのみならず、心理学や医学の見地からも行ってきた。具体的には、病弱児の心理的援助にかかわる授業の研究や心身症・神経症等を伴う不登校児の心理・行動特性及び指導法に関する研究を進め、特別支援学校（病弱）における自立活動の実践に必要な情報提供を行ってきた。また、病気理解の見地から、てんかんやぜん息等のある児童生徒への理解を進める啓発冊子の作成、学習障害に関する研究を進めてきた。

最近の研究名を挙げれば、「ターミナル期における教育・心理的対応に関する研究」（平成14～17年度）、「慢性疾患児（心身症や不登校を含む）の自己管理支援のための教育的対応に関する研究」（平成16～18年度）がある。

平成18年度からは、研究所の組織改革に対応し、我が国の病弱・身体虚弱教育における課題を再整理し、不登校対策に比して、国として十分な対応が検討されてこなかった病気による長期欠席者への対応について研究を行った。

「我が国の病気のある子どもの教育の在り方に関する研究－病弱教育と学校保健の連携を視野にいれて－」（平成18～19年度）で、入院治療を終え自宅療養している期間において、学校に通うことが困難なため、長期欠席の扱いとなっている児童生徒の存在を指摘し、教師

の巡回指導などによって教育の保障を行うことを提案した。そして「小・中学校に在籍する病気による長期欠席者への特別支援教育の在り方に関する研究」（平成20～21年度）では、全国特別支援学校病弱教育学校長会や全国病弱虚弱教育研究連盟との連携の下、従来から同連盟が2年毎に行ってきた病類調査の実施方法の改善に共同で取り組み、全国の病弱・身体虚弱教育の対象となる病気の児童生徒の実態を正確に把握することが出来るようになった。また、特別支援教育へ移行する中、特別支援学校（病弱）単独校が減少する一方で、病弱教育を行っていなかった特別支援学校に病弱部門を新たに設置する形態が増加しており、病弱・身体虚弱教育における情報共有のしくみの確立が喫緊の課題となってきた。そこで、近年は「病弱教育におけるICTを活用した教育情報アーカイブの在り方に関する実証的研究」（平成19～20年度）、「特別支援学校（病弱）のセンター的機能を活用した病気の子ども支援ネットワークの形成と情報の共有化に関する研究」（平成22～23年度）といった、病弱教育におけるICT活用に関する研究を進めているところである。これら一連の研究過程で、疾病ごとの病弱教育支援冊子「病気の子どもの理解のために」を継続的に作製し、Web公開する体制が確立された。

（３）今後研究所として取り組むべき課題

特別支援学校（病弱）に在籍する精神疾患や心身症のある児童生徒の数は、全国病弱虚弱教育研究連盟病類調査から年々増加していることが明らかとなっている。

今回改訂された学習指導要領の解説（自立活動編）において、「うつ病などの精神性の疾患の児童生徒」、「心身症のある幼児児童生徒」と具体的に疾患名を明記し、これらの児童生徒への対応について記述が初めてなされた。しかしながら、適切な教育支援の方法が確立していない現在は、特別支援学校（病弱）では、対応に苦慮する事例も少なくなく、特別支援学校に在籍しつつも不登校となる児童生徒が多く生じている。

これらの児童生徒の詳細な実態を全国的に把握し、精神疾患や心身症の病状に合わせた適切な教育支援について、医療関係者及び全国の特別支援学校（病弱）とともに検討することは喫緊の課題である。

2-6 言語障害教育分野

(1) 言語障害教育分野における課題

言語障害教育が対象としているのは、器質的又は機能的な構音障害（口蓋裂によるもの、学習上の発音の誤り等）、話し言葉の流暢性にかかわる障害（吃音などリズムの異常等）、話す・聞く等言語機能の基礎的事項の発達の遅れや偏りに関することばの障害（言語発達の遅れ等）である。

それぞれの対象となる障害の指導については、これまでも様々な実践研究を進めてきたが、次のような課題が残されている。構音障害の指導については、医療機関等で行われている訓練と教育で行われている指導の関連性や役割分担の在り方、口唇口蓋裂の手術後の発音指導に関する医療機関との連携等について課題がある。医療的対応と教育的対応のそれぞれを整理し、その他の関係機関も含めた連携の在り方を検討することが課題である。話し言葉の流暢性にかかわる障害である吃音等の指導に当たっては、子どもをはじめ保護者等を心理的に支える配慮が欠かせない。このことを踏まえた具体的な指導方法や保護者等への支援について更に検討していく必要がある。言語機能の基礎的事項の発達の遅れや偏りに関することばの障害については、その背景に様々な要因があり、その要因と子どもの実態、指導内容・方法の関係等を明らかにしていくことが課題である。

一方、言語障害とは、社会の一般の聞き手にとって言葉そのものに注意が引かれるような話し方をする状態及びそのために本人が社会的不都合を来すような状態をいう。この点を踏まえると、言語障害教育では、子どもの発音等に焦点をあてるだけではなく、子どもと子どもに関わる周囲の人との関係やコミュニケーションのとり方に視点を置いた指導や支援が必要となる。言語障害のある子どもを取り巻く生活全般の環境調整をどのように進めていくのかに関する検討も重要な課題である。

さらに、言語障害は発話がなければ気付かれにくいという特徴がある。言語障害のある子どもは、寡黙の傾向が見られるので、積極的に発話を促すことを通じた早期発見とその結果に基づく早期支援が重要である。この点から、言語障害教育の役割や制度的な面を考えると、次のような課題が挙げられる。子どもがことばを発するのは、就学以前であり、この時期に言語機能の基礎的事項の発達の遅れに気付いた保護者に対して、「幼児ことばの教室」（幼児を対象とする教育的支援の場の通称）における幼児の相談・支援や子育て支援も含めた早期対応等を行う必要がある。そのためには、早期からの支援システムが地域で整っている必要があり、また、「幼児ことばの教室」等の役割やそこで行われている指導内容の充実改善を検討していくことが重要である。

加えて、学童期の言語障害のある子どもは、通常の学級で教育を受け、「ことばの教室」（言語障害通級指導教室、言語障害特別支援学級の通称）で個別的な指導を受けることになるので、通常の学級との連携をいかに図るかも課題となる。

「ことばの教室」で指導を受けている子どもの数は、なお増加しており、ことばに課題が見られることが「ことばの教室」に通う契機となっているため、子どもの状態像も多様であ

る。この多様性にも対応し得る教員の幅広い専門性の内容について更に検討を進めるとともに、その成果が各教員の実践に生かされるようにすることも課題である。

（２）研究所におけるこれまでの研究の取組と成果

ここでは、言語障害のある子どもの指導に関する研究、コミュニケーションに視点を置いた研究、言語障害教育の役割や制度的な面からの研究に分けて整理する。

言語障害のある子どもの指導に関する研究では、「構音障害のある子どもが自ら学べる動画教材と配信技術の開発」（平成 19～20 年度）に取り組み、その成果を基に、Web 上に教員向けの「ネットで学ぶ発音教室」、保護者向けの「親子で学べる発音教室」を掲載し、構音障害の理論的な内容と動画を用いた発音指導の方法等を提供している。解説書では理解しにくい指導法を動画で示しているため現場から好評で多数のアクセスがある。また、「言語に障害のある子どもへの教育的支援に関する研究」（平成 16～18 年度）では、「吃音のある子どもの自己肯定感を支えるために」を研究成果として刊行し、「吃音のある子どもの吃音及び自己に関する学習支援プログラムの構築」（平成 20～22 年度）では、「吃音を知る・学ぶ、自分を知る・学ぶための手がかり」を研究成果として刊行した。吃音の原因は未解明であり、確実な治療法が見いだされていないが、これらの研究成果は吃音のある子どもが吃音と向き合い、自己を肯定的に捉えていくための観点を提案したものである。

コミュニケーションに視点を置いた研究では、言語障害のある子どもとその子どもに関わり合う周囲の人たちとの関係への支援という視点から、言語障害のある子どもに焦点をあて、「通常の学級の児童が障害について学び理解を深めるための教材と学習プログラムの開発」（平成 15～17 年度）、「交流及び共同学習を推進する環境整備に関する実証的研究」（平成 18～20 年度）等の研究を行った。この研究成果は言語障害のある子どもに関わる周囲の子どもへの理解啓発の取組として教育現場の参考となっている。「言語障害のある子どもの通常の学級における障害特性に応じた指導・支援の内容・方法の開発に関する研究」（平成 22～23 年度）においては、言語障害のある子どもが通常の学級で過ごしやすくするための方策を検討しており、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組に関連深い研究である。この研究成果は、報告書を Web 上に公開し、「ことばの教室」に周知する予定である。

言語障害教育の役割や制度的な面からの研究では、「難聴・言語障害児を地域で一貫して支援するための体制に関する実証的研究」（平成 18～19 年度）において、特別支援教育体制が進展する中で、地域における「ことばの教室」の活動例を提示し、地域支援システムに位置付く「ことばの教室」のありようについて提案した。

また、言語障害教育の実態に関する調査を、これまでに過去 7 回（昭和 48 年、54 年、60 年、平成 3 年、8 年、13 年、18 年）行い、平成 23 年度にも実施している。この調査は、難聴特別支援学級・難聴通級指導教室もあわせて調査しており、難聴・言語障害教育の実態を長期にわたり継続的に調査している唯一のものである。この成果は、難聴・言語障害教育の実態について継続的な変化を把握することができるため、教育実践・教育研究の資料として幅広く活用されてきている。

（３）今後研究所として取り組むべき課題

言語障害教育の対象となる子どもは、通常の学級に在籍し言語障害に対して個別に指導を受けている場合が多い。言語障害教育分野の研究では、構音障害や吃音などの言語障害そのものに対する指導法やコミュニケーションに関する研究が多く行われているが、通常の学級における配慮等に視点をあてた研究は実施されてこなかった。そこで、平成 22～23 年度には、通常の学級と「ことばの教室」の連携を通して言語障害のある子どもに対する通常の学級における支援の在り方を明らかにする研究を行った。

こうした取組に加え、今後本研究所では、言語障害教育の対象となる子どもの早期からの指導・支援内容に関すること、「ことばの教室」に通う子どもの状態像の多様性への対応を含めた、担当教員の専門性の維持・継承に関する方策の検討、医療的対応や関係機関との連携に関する検討等の課題についての研究が必要となる。

１）言語障害教育の対象となる子どもの早期からの指導・支援内容に関すること

子どもに言語機能の基礎的事項の発達の遅れがあると気付かれるのは、就学以前であり「幼児ことばの教室」や「ことばの教室」では幼児や保護者への相談・支援を行ってきている。しかし、言語機能の基礎的事項の発達の遅れには様々な要因があり、その要因と子どもの実態、指導内容・方法の関係は未だ十分には明らかにされていない。そこで最近、進展してきている他領域での研究、たとえばLD教育やソーシャルスキル等の指導に関する研究成果や知見を生かし、言語障害教育の対象となる子どもの早期からの指導内容・方法について検討することが必要である。

２）言語障害教育担当教員の専門性を培うネットワークの在り方に関すること

「ことばの教室」に通う子どもの状態像の多様性への対応を含めた、言語障害教育の専門性を継承・発展させていくためには、言語障害教育関係者の実践交流と情報交換が必要である。ところが、一人で「ことばの教室」を担当していることが多いこと、その担当者は 3 年以下の経験者が多いこと、中学校における「ことばの教室」の設置率が低いこと等の実態から、実践交流や情報交換に難しさが生じている。専門性の維持・発展を目指して「全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会」等の言語障害教育の諸団体と連携し、ICTも活用しつつ言語障害教育における教育実践の交流等を行うためのネットワークの在り方について検討することが必要である。

３）言語障害のある子どもをめぐる医療的対応と教育的対応の連携に関すること

近年、吃音に関する脳科学的なアプローチによる研究が試みられたり、構音障害に関わる脳機能に関する研究が進められたり、また、口蓋裂の医療的な対応の進歩が見られたりしている。言語障害教育に関係する脳科学の情報の整理や医療機関における言語障害への対応、特に学齢期におけるST（言語聴覚士）による治療方法等に関する最新の情報を収集する中

で、言語障害のある子どもたちに対する医療的対応と教育的対応のそれぞれを整理し、その他の関係機関も含めた連携の在り方を検討することが必要である。

2-7 自閉症教育分野

(1) 自閉症教育分野における課題

自閉症は、発達障害者支援法の対象として明記されているように、原因論において大筋では脳の中樞神経系にかかる発達障害であることが認識されている。具体的な特徴としては、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である。

近年では、文部科学省に置かれた調査研究協力者会議の報告「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」（平成13年）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ると明記され、自閉症教育に関する研究の推進が提言されている。自閉症教育は知的障害教育や情緒障害教育と異なることを想定し、自閉症教育に特化するような教育課程の編成の在り方や、具体的な指導内容、指導方法についての研究が求められているのである。

さらに、上記の提言を受け、平成18年3月に学校教育法施行規則が一部改正され、通級による指導の対象者であった情緒障害者から自閉症者が独立して示され、教育関係法令において初めて自閉症という文言が用いられた。

同様に、平成21年2月3日付の文部科学省初等中等教育局長通知「「情緒障害者」を対象とする特別支援学級の名称について」では、従前の情緒障害特別支援学級の対象である「情緒障害者」を、「自閉症・情緒障害者」と改め、以後この通知により、情緒障害特別支援学級の名称は、自閉症・情緒障害特別支援学級と改められることになった。なお、この名称の変更については、平成18年度に本研究所が実施した当時の情緒障害特殊学級の実態調査の結果が背景となったと考えられる。その調査では、当時の情緒障害特殊学級在籍者のほとんどが自閉症者であり、心因性の情緒障害者を大きく上回っているという事実が明らかになった。

現在、学校教育における自閉症のある児童生徒の主な指導の場は、知的発達の程度及び学校生活への適応状況に応じて、特別支援学校、特別支援学級及び通級による指導、通常の学級での指導と幅広い。しかし、それぞれの場における教育条件は大きく異なることから、指導内容や指導方法、環境設定の在り方については、その共通性と特異性を分析することが重要であり、そのことを踏まえながら、自閉症教育に関する提言を行っていくことが必要と考える。

(2) 研究所におけるこれまでの研究の取組と成果

前述したように、文部科学省に置かれた調査研究協力者会議がまとめた「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」（平成13年）の提言も踏まえ、近年、本研究所においては、以下のような自閉症教育研究を実施している。

例えば、「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 15～17 年度）や、「特別支援学校における自閉症の特性に応じた指導パッケージの開発研究」（平成 18～19 年度）に取り組み、当時の盲・聾・養護学校における自閉症のある児童生徒の在籍状況や、自閉症教育に関する実態調査を明らかにするとともに、指導パッケージの作成等を行った。

次に、特別支援学級を対象にした自閉症教育研究では、「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」（平成 19 年度）を実施し、自閉症のある児童生徒の在籍は、小学校情緒障害特別支援学級で約 75%、中学校では 60%であるとの結果を明らかにした。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地的研究—小・中学校における特別支援学級を中心に—」（平成 20～21 年度）では、知的障害特別支援学級における自閉症教育の実態調査を行い、自閉症の特性を踏まえた特別支援学級での教育課程の編成案（仮説）についてまとめつつ、主に自立活動の指導内容について検討した。

現在実施している研究「特別支援学級における自閉症のある児童生徒への国語科指導の実際—習得状況の把握と指導内容の編成及び実践を中心に—」（平成 22～23 年度）では、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の教育課程の編成を再度検討するために、国語科学習の習得状況を把握するための学習評価シートを作成し、このシート等を用いた評価結果を踏まえて、国語科指導内容の編成や国語科年間指導計画等の作成、及び実践の改善工夫に結び付ける実践事例を提供し、より一層、自閉症の特性に応じた指導に資したいと考えている。

（３）今後研究所として取り組むべき課題

本研究所では、特別支援学校を中心とした自閉症教育研究を 5 年間実施し、その後、知的障害及び自閉症・情緒障害特別支援学級を対象とした調査研究や事例研究等を実施してきた。

このうち、自閉症・情緒障害特別支援学級においては、毎年 1,000 学級程度の増加がみられ、また、中学校においては、高等学校に進学する生徒も多く在籍することも明らかになっている。このため、知的障害の程度や自閉症の特性を踏まえつつ、教育課程をどのように編成し、それに基づき教科指導等をどのように進めるかが重要な課題となるが、この点については、なお明らかにすべき点は多い。

今後も、自閉症・情緒障害特別支援学級を対象にした教育課程の編成等に関する研究を進めるとともに、その次の段階としては、そこで得られた研究成果を、通常の学級での自閉症教育にどう生かすかについて検討することも重要と考える。これらの成果は、今後のインクルーシブ教育システムの構築に向けた取組にも資することとなろう。さらに、特別支援学校や特別支援学級での専門的な指導の方法として、自閉症の特性に対応した支援機器や教材等の導入・利用の在り方も重要な課題になると考えられる。

1) 自閉症・情緒障害特別支援学級における教育課程の編成等に関すること

先にも述べたように、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症の児童生徒を対象とした教育課程の編成や、それに基づく教科指導等をどう進めるかは、学校現場の重要な課題となっている。これまでの研究を継続発展させるとともに、その成果をわかりやすく提示することで、自閉症・情緒障害特別支援学級の初任者であっても、特別の教育課程の編成の方法や、具体的な教科等の指導内容、指導方法についても理解を促せるようにし、学級増への対応にも資するようにする必要がある。

2) 通常の学級における自閉症のある児童生徒への指導上の支援や配慮に関すること

1) の研究成果を生かしながら、通常の学級に在籍する自閉症のある児童生徒を対象とした、具体的な指導や支援、配慮の在り方についての検討が重要である。

3) 自閉症の特性に対応した支援機器・教材、PCソフト等の効果的な活用に関すること

自閉症教育においては、支援機器・教材、PCソフト等の活用が有効であることが指摘されており、1)、2) と関連しながら、自閉症の特性に対応した支援機器や教材などの導入・活用の在り方、及び具体的な活用方法などに関する研究を進めることが重要である。

2-8 情緒障害教育分野

(1) 情緒障害教育分野における課題

情緒障害は医学的な病名ではなく、不適応状態を指す用語として主に行政分野で使われている用語であり、文部科学省の就学指導資料（平成14年）では、「情緒障害とは、情緒の現れ方が偏っていたり、その現れ方が激しかったりする状態を、自分の意志ではコントロールできないことが継続し、学校生活や社会生活に支障となる状態である。」としている。情緒が激しく現れることは、一般の子どもや大人にも起こることであるが、多くは一過性であり、すぐに消滅するのでほとんど問題にされることがない。しかし、それが何度も繰り返され、極端な現れ方をして、社会的に不適応な状態をきたす場合がある。そのような状態にある子どもについては、特別な教育的対応が必要である。

情緒障害教育の対象は、その障害により、社会的適応が困難となり、学校などで集団活動や学習活動に支障のある行動上の問題を有する幼児児童生徒であり、就学指導資料では、その原因や特性、特別な教育的な配慮や指導の内容の違いから二つのタイプに分けている。第1のタイプは、発達障害に包括される障害である自閉症及びそれに類するものにより、言語発達の遅れや対人関係の形成が困難であるため、社会的適応が困難な状態にある幼児児童生徒である。第2のタイプは、主として心理的な要因の関与が大きいとされている社会的適応が困難である様々な状態を総称するもので、不登校、選択性かん黙、その他の状態（多動、常同行動、チックなど）にある幼児児童生徒である。

本研究基本計画における情緒障害教育分野の記述では、主として心理的な要因の関与が大きい第2のタイプを中心とし、自閉症及びそれに類する第1のタイプは、自閉症教育分野及び発達障害教育分野で扱うこととする。

現行の学校制度において、情緒障害のある児童生徒に対する専門的な教育の場は、通級による指導と特別支援学級である。通級による指導については、「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」（平成18年4月1日施行）によって、学習障害者、注意欠陥多動性障害者が新たに通級による指導の対象になるとともに「情緒障害者」が「自閉症者」と「情緒障害者」に分類された。また、特別支援学級については、自閉症と情緒障害の原因や特性、特別な教育的な配慮や指導の内容の違いを明確にする必要があることなどから、平成21年2月の「「情緒障害者」を対象とする特別支援学級の名称について（通知）」により、従前の「情緒障害特別支援学級」の名称が「自閉症・情緒障害特別支援学級」と変更された。現在、小学校に設置されている自閉症・情緒障害特別支援学級の多くは自閉症等への対応を中心としているが、中学校の特別支援学級では、自閉症等への対応を中心とする学級の他、不登校や選択性かん黙などの生徒を中心とする学級もある。また、情緒障害の症状が重篤なものについては、情緒障害短期治療施設や病院等（医療対応を必要とする場合）に設置されている特別支援学校や特別支援学級の分校、分教室等において対応している場合がある。

不登校や選択性かん黙等の情緒障害の状態を示す幼児児童生徒は、幼稚園、小・中学校や高等学校等の通常の学級にも多く在籍している。情緒障害は、人間関係のあつれきなどの要

因で、情緒障害の現れ方が継続するなど生活に支障をきたしている状態を現していることから、その状態を軽減、改善することが教育的対応においても重要となる。情緒障害の背景や要因は様々であり、一つ一つの状態に対する対応は体系化されておらず、学校現場では指導者の裁量に任されている現状にある。

なお、発達障害のある幼児児童生徒の二次的障害の症状として情緒障害の状態像を示す場合があり、かん黙等の情緒障害のある幼児児童生徒の中には発達障害が背景にある割合が多いとの指摘もある。したがって、併存障害としての発達障害と情緒障害との関連性から教育的支援の在り方を検討していくことも必要である。

（２）研究所におけるこれまでの研究の取組と成果

情緒障害に関する概念は必ずしも十分には整理されておらず、教育的対応も体系化されていないことから、本研究所の研究においても学校現場の現状を把握しながら研究を進めてきた。具体的には、特別支援学級や通級による指導の担当者と連携し、状態像の実態把握や指導方法などについて、事例研究や調査研究の形で取り組んできており、それらは事例研究、実践研究として報告書にまとめている。

情緒障害のある幼児児童生徒の示す症状は多様である。多様である児童生徒の障害特性等の把握については、「神経症・緘黙症・精神病・脳の器質的障害のある児童生徒への教育的支援に関する研究」（平成 16～17 年度）を行った。心身症や適応障害等で医療的対応を必要としており、特別支援学校（病弱）において教育を受けている児童生徒の中にも情緒障害の状態を示している場合も増えてきている状況にあることから、障害種を超えた関連研究として、「慢性疾患児（心身症や不登校を含む）の自己管理支援のための教育的対応に関する研究」（平成 16～18 年度）等を病弱・身体虚弱教育と絡めて行っている。

また、「小中学校における自閉症・情緒障害の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究」（平成 19 年度）は、自閉症のある児童生徒が、情緒障害特別支援学級在籍の児童生徒の過半数を占めていることを示し、この結果が文部科学省における「情緒障害特別支援学級」から「自閉症・情緒障害特別支援学級」への名称変更につながった。

情緒障害に関連する特別支援学級及び通級による指導については、一定期間ごとに実態調査を実施している。この結果をみると、自閉症・情緒障害特別支援学級では、以前は知的障害を併せ有する自閉症等の児童生徒の在籍が多かったが、上記の平成 19 年度の研究の調査結果からは、知的障害を有しない高機能自閉症やアスペルガー症候群、発達障害の二次的な障害、心因性の情緒障害、精神障害等のある児童生徒などの在籍者数が増えてきており、障害が多様化、複雑化していることが窺える。

（３）今後研究所として取り組むべき課題

家庭、地域での人間関係のあつれきなどにより、社会生活上の不応状態にある情緒障害のある幼児児童生徒への対応は、教育のみならず医療、福祉（心理）等の専門的なスタッフ

との連携も重要になる。症状の見られる個への働きかけだけでなく、本人を取り巻く家庭や学校、地域における人間関係等、環境への働きかけも並行して行っていかなければならない。研究所としては、学校教育を中心に、家庭、地域と連携した支援という枠組みで捉え、情緒障害に多様な症状を伴う状態像の再検討、再整理を行うとともに、症状に対する心理・教育的な支援、取り巻く環境に対する地域支援を考えていく研究の取組が必要である。また、情緒障害の症状のある幼児児童生徒の中には、心身症や適応障害等で医療的対応を必要とする場合もあることから、研究の推進に当たっては、病弱・身体虚弱教育との連携も図る必要がある。

1) 学校における多様な症状を示す情緒障害のある子どもの実態把握と教育的支援、専門機関との連携による支援の在り方に関すること

情緒障害のある幼児児童生徒は多様な症状を示す。症状が同じでも背景や要因は異なることから、実態を十分に把握することが難しい。学校や家庭において症状の背景や要因についての実態把握の方法を検討するとともに、症状を軽減又は改善するための学校における教育的支援、地域の医療、福祉等の専門機関との連携による支援の在り方についての検討が重要な課題である。

2) 発達障害の二次的障害としての情緒障害、発達障害と情緒障害との関連性を踏まえた支援の在り方に関すること

発達障害のある幼児児童生徒の二次的障害の症状として情緒障害の状態像を示す場合があるといわれており、また、選択性かん黙等の情緒障害のある幼児児童生徒の中には発達障害が背景にある割合が多いとの指摘もあることから、併存障害としての発達障害と情緒障害との関連性を踏まえた教育的支援の在り方についての検討が必要である。

3) 地域における保護者・家族支援と保護者と協働した情緒障害のある子どもの支援に関すること

情緒障害のある幼児児童生徒は、心理的、環境的に様々な課題を抱えており、生涯にわたる支援者である保護者、家族への支援の在り方を検討する必要がある。また、将来を考えるに当たっては、地域において保護者と学校、専門機関がチームとなり、支援を協働していく体制づくりを検討することも重要な課題となる。

2-9 発達障害教育分野

(1) 発達障害教育分野における課題

発達障害については、発達障害者支援法において「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」と定義されている。

このうち、自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害であり、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものを高機能自閉症、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものがアスペルガー症候群である。なお、広汎性発達障害は、一般に自閉症及び自閉症に近似した特徴を示す発達障害の総称として用いられている。

学習障害（LD）とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害（LD）は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

注意欠陥多動性障害（ADHD）とは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。注意欠陥多動性障害（ADHD）は、7歳以前に現れ、その状態が継続するが、その原因としては、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定されている。

本研究基本計画における発達障害教育分野では、自閉症のうち高機能自閉症、アスペルガー症候群、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）を主な対象として記述し、知的発達の遅れを伴う自閉症を含め、自閉症全般については、自閉症教育分野で扱うこととする。

発達障害は気づきにくい障害であり、障害特性の理解と抱える課題を十分に把握した上で、支援を検討することが重要になる。生涯にわたりその特性は持ち続けると考えられるが、年齢や発達段階により目立つ症状や抱える課題は異なり、生涯を見据えライフステージに応じた支援の内容・方法を考えていく必要がある。発達障害においても早期発見・早期支援は重要であり、できるだけ早い時期から発達障害に関する適切な情報提供を行い、子育て支援も含め、早期対応のシステムを構築することが喫緊の課題である。早期療育等の指導法が幼稚園等における支援に生かされ、幼児教育における指導法が確立することは、小学校就学以降の切れ目のない一貫した支援・指導につながるものとなる。

発達障害のある児童生徒等は、その障害特性のために学習面や行動面、対人関係において適応困難な状態に陥りやすい。さらに、発達障害のある児童生徒等の学校生活における不適応の問題の中には、適切な対応がなされないことによる二次的障害によるものも多い。通常の学級における発達障害のある児童生徒等への教育は、特性に応じた個別的な指導と、学習

環境にも配慮した集団における個に応じた指導の両面から支援の在り方を検討する必要がある。学習指導、生徒指導も視野に入れた、具体的な指導法、支援体制に関するより実証的な研究が求められ、教員の専門性（発達障害に関する指導力）をどう高めていくかも課題となる。

なお、大学入試センター試験では、発達障害に対する特別措置が導入されているが、高等教育機関においても障害の特性に応じた支援について検討することが望まれる。高等教育機関における支援の検討は、就労の問題、社会への移行支援の問題を含んでおり、成人期以降の発達障害者の課題への対応でもある。

（２）研究所におけるこれまでの研究の取組と成果

本研究所では、発達障害に関して、その障害特性の把握、評価、支援法等を体系化していくことを中心に、次のような研究を行ってきた。このうち、学習障害（LD）に関しては、学習困難児の指導方法に関する研究、実態把握、指導方法、支援体制に関する研究、判断に必要となる心理教育的アセスメントに関する研究等がある。注意欠陥多動性障害（ADHD）に関しては、多動など行動上の問題のある児童への教育の在り方に関する研究、評価方法に関する研究等がある。さらに、高機能自閉症、アスペルガー症候群に関しては、社会性の発達と教育的支援に関する研究、早期教育相談に関する研究、特性に応じた教育的支援に関する研究等がある。これらの研究成果を下に「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」をまとめ、書籍として出版した。なお、これらの研究を通じてなされた障害概念の整理は、「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」（平成13年1月文部科学省「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」）、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（平成15年8月文部科学省「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」等）に生かされ、教育施策に反映されている。さらに、上記研究で得られた知見は、文部科学省が平成14年3月に実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」における調査票に活用され、文部科学省が平成16年1月にまとめた「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」にも参考資料として引用されている。

近年、発達障害教育分野における研究の進展に伴い、その内容も障害特性の把握、評価等から具体的な指導方法や支援の連続性に関するものへと移り、研究所としても小学校、中学校の通常の学級における支援の在り方や、早期からの一貫した総合的な支援を行うためのシステム構築に関する研究などを進めてきた。このうち、小学校、中学校の通常の学級における支援の在り方に関する研究としては、「小・中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究」（平成15～17年度）、「小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究」（平成20～21年度）等がある。また、早期からの一貫した総合的な支援を進めるためのシステム構築に関する研究としては、「発達障害のある子どもの早期からの総合的支援システムに関する研究」（平成18～19年度）、「障

害のある子どもへの一貫した支援システムに関する研究―後期中等教育における発達障害への支援を中心として―」（平成 20～21 年度）等がある。これらは教育現場や地方自治体に具体的な支援の手立て等を提言するものである。さらに、現在は、これまでの研究を発展させる形で、「発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際研究―幼児教育から後期中等教育への支援の連続性―」（平成 22～23 年度）に取り組んでいる。

なお、本研究所では、平成 20 年 4 月に、「発達障害教育情報センター」を設置し、同年 8 月には、「発達障害教育情報センターWeb サイト」を公開して、教育関係者や保護者に発達障害のある子どもの教育に関わる情報について広く普及を図るよう努めている。また、平成 23 年 12 月には、文部科学省において、発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態を把握し今後の施策・教育の在り方を検討するための「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」協力者会議が設置され、本研究所の研究者も特別協力者の形で参加している。

（３）今後研究所として取り組むべき課題

通常の学級においても、発達障害の特性に応じた支援の必要性に関する意識は高まってきている。しかし、具体的な実践が進められてきている小学校に比べて、中学校、高等学校における取組はまだ十分とは言えない状況にある。

また、通常の学級における支援については、学習面よりも行動面の改善に担任教師は力を入れがちである。行動面や対人関係、社会性への支援は、発達障害のある児童生徒の大きな課題であるが、学習のつまづきが行動の落ち着きのなさにつながる場合も多いことから、読み書きの困難など障害特性に応じた教科指導の在り方についても検討する必要がある。

さらに、学校における支援は直接指導に携わる期間を中心に考えることが多く、将来を見据えた長い期間で考えるという意識が教育関係者にはまだ薄い。発達障害は成長とともに状態像も変容し、社会的な適応状態がかなり改善する場合もあることから、支援の連続性が担保されず、障害という枠組みでの対応が十分になされなくなる懸念もある。生涯にわたる支援者である保護者や家族への支援の在り方も含めて、学校、保護者、関係機関との協働によるライフステージに応じた支援の在り方についても今後、検討が必要である。

１）通常の学級における発達障害のある児童生徒に対する配慮・支援に関すること

日常の授業における配慮・支援等、発達障害のある児童生徒が学びやすい学習環境づくりについては、生活全般を一人の教師が担う小学校に比べて、中学校、高等学校では教科担任制をとり、体制づくりにおいても困難性を生じることもあり十分な取組ができているとは言えない状況にある。特に高等学校においては、課程や学科の違いがあり、授業の工夫だけでなく試験に関する配慮、評価の方法、進路指導等も大きな課題となることから、小学校、中学校とは異なる対応についての検討が必要である。なお、これらの学習環境づくりの取組に当たっては、個への配慮・支援だけでなく、学級集団全体への働きかけも考えていく必要がある。さらに、高等学校における対応に当たっては、通級による指導のような機能の活用

についても検討が求められる。

2) 読み書きなど学習につまずきのある発達障害の障害特性に応じた教科指導に関すること

学習につまずきのある発達障害のある児童生徒にとって、教科指導の在り方に関する研究は重要な課題である。読み書き障害や算数障害を含め、発達障害が教科学習に及ぼす影響に関するアセスメントやそれを踏まえた指導法が未確立であり、教材教具・支援機器等やICTの活用等も含めて検討すべき課題である。

3) ライフステージごとの支援の連続性の在り方に関すること

特に乳幼児期の早期発見・支援のシステムをどう学校教育につなげていくか、また、就労に関連して思春期・青年期から成人期への支援方策にどう取り組むかについても課題である。一方、学校教育においても、小学校に比べ、中学校は更に、それ以上に幼稚園や高等学校、大学等においては、発達障害への取組は十分ではないことから、生涯にわたる支援の在り方の検討が重要である。

4) 地域の関係機関との連携による支援体制に関すること

発達障害のある幼児児童生徒が地域で成長していくためには、生涯にわたる支援者である保護者、家族への支援の在り方の検討が欠かせない。教育機関が保健、医療、福祉等の関係機関とどのように連携を図り、生涯にわたって、本人のみならず、保護者、家族に必要な支援を提供していけばよいのか、その体制づくりについての検討が必要である。

2-10 重複障害教育分野

(1) 重複障害教育分野における課題

学校教育法等の改正により、平成 19 年度から特別支援教育制度への移行がなされたが、その目的には、「幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化に対応し、一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援を行うこと」がある。

重複障害教育の大きな特色としては、重複している障害の種類、各々の障害の程度、知的障害の有無等によって教育的ニーズが、個々の障害により生じるニーズの組み合わせにとどまらず、特異的なものとなり、それらに適切に対応することが求められる点がある。また、障害が重複することによって子どもの直面する困難さが複雑になり、増大することから、保護者・家族とともに、教育、医療、福祉、労働等の関係機関との連携によって、子どものニーズに対応した教育や教育環境としての生活への支援を計画・実施する必要性がより強く求められる。重複障害教育においては、保護者・家族、関係機関等を含めたチームアプローチが特に重要な鍵を握るところである。

一方、複数の種類の障害を併せ有する幼児児童生徒の教育の場は様々である。平成 22 年度に研究所が実施した調査（後述）からは、特別支援学校においては、重複障害学級のみならず、単一障害学級にも複数の種類の障害を併せ有する児童生徒が在籍していることが明らかとなった。このことから軽度の感覚障害、運動障害、知的障害、発達障害を含む複数の障害を併せ有する幼児児童生徒は通常の学校にも広く在籍していることが予想される。

以上のようなことから、重複障害教育における課題は、大きく二点あると考えられる。一点目は個々の幼児児童生徒の特異的で複雑な教育的ニーズを見極めそれに対応した適切な指導・支援等を実施することであり、二点目は、それを支えるため特に重要となる教育、医療、福祉、労働等の関係機関間のネットワークを形成し、機能させることである。

さらに、インクルーシブ教育システム構築に向けた取組とも関連するが、こうした課題への取組においては、複数の障害を併せ有する幼児児童生徒が様々な場で学んでいることを踏まえる必要がある。

(2) 研究所におけるこれまでの研究の取組と成果

本研究所は、昭和 46 年（1971 年）に障害のある子どもの教育研究に関するナショナルセンターとして設置されたが、初期には、養護学校義務制によって新たに養護学校に在籍することになる障害の重い子どもの教育研究が中心的であり、当時、教育的に困難な課題が多いと認識されていた、知的障害、運動障害、及び感覚障害など、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育の研究等が重点的に行われていた。重複障害教育研究部が昭和 52 年（1977 年）から平成 13 年（2001 年）まで 25 年間にわたって刊行した「重度・重複障害児の事例研究全 25 集」には、実践事例を通して、「重度・重複障害児」との係わりの視点、評価、指導法、指導内容、環境設定などが研究されている。本研究所においては、事例研究に基づい

た様々な知見の蓄積や深化から、「重度・重複障害教育」あるいは「盲ろう教育」等の専門的な知見が形成されてきたと考えられる。

一方で、学校現場を取り巻く教育課題は時代とともに変化している。また、医療の進歩や関連領域の新たな知見等も加わり、重複障害教育に必要な専門性の情報は常に更新される状況がある。近年の研究においては、事例研究が主に焦点をあてていた「子ども個人に対する教育的アプローチ」の視点に加えて、「子どもと、学校を含む子どもを取り巻く環境との相互作用」という視点の必要性が認識されている。「重複障害のある児童生徒の教育課程の構築に関する実際研究」(平成 16～17 年度)では、事例研究を俯瞰する研究手法を模索しつつ指導内容や方法の体系化を試みている。また、平成 18～19 年度に研究され、平成 20 年度にツールの改良が試みられた「重複障害児のアセスメント研究」では、重度・重複障害のある子どもに多く見られる中枢性視覚障害についての新たな知見を導入し、現場の教員が実施し教育実践につなぐアセスメントを開発・提案している。さらに、「盲ろう教育における教員の専門性向上のための研究」(平成 19～20 年度)では、ニーズが特異的で教育に高度な知識・技術が必要とされる上、稀少障害であるために専門性の向上が困難な状況にある、盲ろう児の教育を担当する教員の研修プログラムについて研究を行っている。

「特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究」(平成 21～22 年度)では、近年、重複障害教育が対応すべきと考えられる子ども像が広がりを見せていることを受けて、対象を重度・重複障害に限定せず、軽度な障害も含めた複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育の状況と課題を把握するために、特別支援学校を対象とした調査を行った。調査結果から重複障害を捉える概念の考察、今後の重複障害教育研究の在り方についての提言を行っている。

(3) 今後研究所として取り組むべき課題

複数の種類の障害を併せ有する子どもは、様々な教育の場に遍在し、その教育的ニーズも多様である。その対応については、次のように区分できる。

すなわち、既に述べたように、併せ有する障害について、それぞれの障害から生じるニーズへの対応を組み合わせることにより、基本的な対応ができる場合と、障害の程度や組み合わせの影響を受けて、それぞれの障害から生じるニーズへの対応を組み合わせるだけでは、対応が不十分となる場合である。また、教育課程の編成に当たっては、併せ有する障害の中に知的が含まれているかによって対応が異なることとなる。それぞれのニーズを見極め、適切な指導・支援等が実施されるよう、今後とも研究を進める必要がある。

1) 一人一人の教育的ニーズを踏まえた適切な指導・支援や教育的アプローチに関すること

複数の種類の障害を併せ有する幼児児童生徒にあっても、各障害種別専門分野で培われた指導や支援等、及びその組み合わせを基本とすることで対応できる場合がある。これは、それぞれの分野における研究の成果を踏まえることが主となるが、障害の程度や組み合わせにより、新たな対応を求められる部分については、各障害種別専門分野の知見を得ながら、重

複障害専門分野での研究として取り組む必要がある。

複数の種類の障害を併せ有する子どもの状況は多様であるが、この中でも、特徴的な類型（重度・重複障害、盲ろう、自閉症と視覚障害の重複等）については、そのニーズを踏まえた、指導や支援について、関係機関との連携も踏まえた教育的アプローチ（学校教育の場や学齢期にとどまらない子どもの生活や学びへの総合的な働きかけ）も含める形で知見の整理・開発等を更に進め、教育現場へ還元していくことが求められる。

2) 子どもと家族を一貫して支えるネットワークの形成とその機能発揮に関すること

重複障害の特徴である子どもの多様で複雑な個々の教育的ニーズに対応するために、個別の教育支援計画や個別の指導計画を踏まえた、医療、福祉、労働等の関係機関等との連携が特に求められるが、幼少期から成人期まで一貫して子どもと家族を支えるためのネットワークが形成され、その機能が発揮される状況には、必ずしも至っていない。このため、ネットワークの形成と機能発揮に関する知見の整理、更には、それに基づく具体的な取組方策についての検討を進める必要がある。なお、こうした整理・検討に当たっては、子どもの自己実現やQOL（Quality of Life）、卒業後の地域における生活の在り方や自立と社会参加をどのように考えるかという観点がきわめて重要となる。

〔資料〕 関係年表

1993（平成 5 年）. 12. 20

国連総会「障害者の機会均等化に関する標準規則」採択

1994（平成 6 年）. 6. 10

特別なニーズ教育に関する世界会議「サラマンカ宣言」採択

2001（平成 13 年）. 1. 15

「21 世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」（21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議）

2001（平成 13 年）. 5. 22

世界保健機関（WHO）第 54 回総会において「ICF」採択

2001（平成 13 年）. 12. 19

国連総会「障害者の人権及び尊厳を保護・促進するための包括的・総合的な国際条約」採択

2002（平成 14 年）. 11. 8

「びわこミレニアムフレームワーク」発表

2002（平成 14 年）. 12. 24

障害者基本計画、重点施策実施 5 か年計画閣議決定

2003（平成 15 年）. 3

通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査結果公表

2003（平成 15 年）. 3. 28

「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議）

2004（平成 16 年）. 1. 30

小・中学校における LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制整備のためのガイドライン（試案）

2004（平成 16 年）. 6. 4

障害者基本法の一部を改正する法律の公布、施行

2004（平成 16 年）. 12. 10

発達障害者支援法の公布

2005（平成 17 年）. 4. 1

発達障害者支援法の施行

2005（平成 17 年）. 12. 8

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」（中央教育審議会）

2006（平成 18 年）. 6. 21

学校教育法等の一部を改正する法律の公布（特別支援学校制度の創設等）

2006（平成 18 年）. 12. 13

「障害者の権利に関する条約」採択

- 2006（平成 18 年）. 3. 31
学校教育法施行規則の一部を改正する省令の公布（通級による指導関係）
- 2006（平成 18 年）. 4. 1
学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行
- 2006（平成 18 年）. 12. 22
教育基本法の公布、施行
- 2007（平成 19 年）. 4. 1
学校教育法等の一部を改正する法律の施行、「特別支援教育の推進について」（通知）
- 2007（平成 19 年）. 9. 28
「障害者の権利に関する条約」に署名
- 2007（平成 19 年）. 12. 18
「世界自閉症啓発デー」決議
- 2008（平成 20 年）. 3. 28
幼稚園教育要領、小学校・中学校の学習指導要領の改訂
- 2008（平成 20 年）. 6. 18
障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律の公布
- 2008（平成 20 年）. 7. 1
教育振興基本計画閣議決定
- 2008（平成 20 年）. 9. 17
障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律の施行
- 2009（平成 21 年）. 2. 12
「特別支援教育の更なる充実に向けて」（審議の中間とりまとめ）
- 2009（平成 21 年）. 3. 9
高等学校学習指導要領、特別支援学校幼稚部教育要領、同小学部・中学部学習指導要領、同高等部学習指導要領の改訂
- 2009（平成 21 年）. 8. 27
特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ 報告
- 2009（平成 21 年）. 12. 8
障がい者制度改革推進本部設置、障がい者制度改革推進会議設置
- 2010（平成 22 年）. 3. 24
「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）」
- 2010（平成 22 年）. 12. 24
中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会論点整理
- 2011（平成 23 年）. 4. 28
教育の情報化ビジョンのとりまとめ
- 2011（平成 23 年）. 8. 5
障害者基本法の一部を改正する法律の公布、施行
-

研究基本計画

平成 24 年 2 月 発行

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
電話 046-839-6803
FAX 046-839-6918
URL <http://www.nise.go.jp/>
