

平成13年度 特殊教育セミナー I 資料

テ ー マ

特別支援教育の方向性と展開

— 「21世紀の特殊教育の在り方について」 (最終報告) を受けて —

期 日 平成14年1月31日(木)～2月1日(金)

会 場 横浜国立大学 教育文化ホール

The National Institute of Special Education

主 催 独立行政法人国立特殊教育総合研究所

— 目 次 —

趣旨及び日程等	1
基 調 講 演	5
パネルディスカッション	8
分 科 会	21
第1分科会	22
第2分科会	24
第3分科会	26
研究報告（科学研究費補助金による研究）	31
資 料 「21世紀の特殊教育の在り方について」（最終報告）概要	52
参 加 者 名 簿	56
関 係 者 名 簿	64

趣旨及び日程等

1. 趣旨

昨年1月に、文部科学省の「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」が最終報告をまとめました。

この報告では、社会のノーマライゼーションの進展、障害の重度・重複化や多様化、教育の地方分権の推進など特殊教育をめぐる状況の変化を踏まえ、今後の特殊教育の在り方についての基本的な考え方を整理するとともに、この考え方に基づいて、①就学指導のあり方の改善、②特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応、及び③特殊教育の改善・充実のための条件整備について検討を行い、特殊教育全般にわたる制度の見直しや施策の充実について具体的な提言を行っています。

そこでこの報告を踏まえて、特殊教育セミナーⅠとして「特別支援教育の方向性と展開―「21世紀の特殊教育の在り方について」(最終報告)を受けて―」のテーマのもとに、21世紀の特殊教育の在り方についての基本的な考え方を整理した上で、特に「特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応」に視点をあてて、今後の特別支援教育の望ましい方向性とその展開について考える機会とすることにしたしました。

2. 主催 独立行政法人国立特殊教育総合研究所

3. 後援 横浜国立大学教育人間科学部

4. 期日 平成14年1月31日(木)～2月1日(金)

5. 会場 横浜国立大学 教育文化ホール 横浜市保土ヶ谷区常盤台79-1 045-339-3037

全	体	会	大集会室(大ホール)
分 科 会	第1分科会	中集会室(地下1階)	
	第2分科会	大集会室(大ホール)A	
	第3分科会	大集会室(大ホール)B	

6. 日 程

第1日目 1月31日(木)

9:30	10:00	10:15		11:45	13:00		16:30
受付	開 会 式	基 調 講 演		昼 食	パネルディスカッション これからの特別な教育的支援の在り方を求めて		

<開 会 式> 10:00~10:15
 主催者あいさつ 独立行政法人国立特殊教育総合研究所理事長 細 村 迪 夫
 文部科学省あいさつ

<基調講演> 10:15~11:45
 「21世紀の特殊教育の在り方について」(最終報告)を受けて
【講 師】 帝京大学文学部教授 大 南 英 明 氏

<昼 食> 11:45~13:00

<パネルディスカッション> 13:00~16:30
 これからの特別な教育的支援の在り方を求めて
【パネラー】 大阪府高槻市立高槻小学校教諭 春 田 富 貴 子 氏
 熊本県立松橋養護学校校長 河 津 巖 氏
 神奈川県教育庁指導部障害児教育課長 阿 久 澤 栄 氏
 明治学院大学文学部教授 金 子 健 氏
【司 会】 独立行政法人国立特殊教育総合研究所
 聴覚・言語障害教育研究部長 宍 戸 和 成

第2日目 2月1日(金)

9:30	10:00		12:00	13:00	13:45	14:00		16:15	16:30
受付	分 科 会 (第1分科会、第2分科会、第3分科会)			昼食	分 科 会 報 告	休 憩	研 究 報 告 (科学研究費補助金による研究)	開 会 式	

<分 科 会> 10:00~12:00
 第1分科会 テーマ：学習障害児等への校内支援を実現していくために
【話題提供】 独立行政法人国立特殊教育総合研究所
 分室主任研究官 廣 瀬 由 美 子
【司 会】 独立行政法人国立特殊教育総合研究所
 病弱教育研究部室長 篁 倫 子

第2分科会 テーマ：障害のある子どもの通常の学級における教育活動・支援体制の在り方を探る

【話題提供】 横浜市立丸山台小学校教諭 木村光男氏
【司会】 独立行政法人国立特殊教育総合研究所
肢体不自由教育研究部長 笹本健

第3分科会 テーマ：今、盲・聾・養護学校の地域における役割を考える

【話題提供】 神奈川県立茅ヶ崎養護学校教諭 瀬戸ひとみ氏
横浜市在宅障害者援護協会地域コーディネータ 瀧澤久美子氏
【司会】 独立行政法人国立特殊教育総合研究所
肢体不自由教育研究部室長 滝坂信一

<昼食> 12:00~13:00

<分科会報告> 13:00~13:45

<休憩> 13:45~14:00

<研究報告（科学研究費補助金による研究）> 14:00~16:15

主要国の特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査研究
(平成11~13年度 研究代表者：千田 耕基)

【報告者】研究代表者 独立行政法人国立特殊教育総合研究所
視覚障害教育研究部長 千田 耕基
イギリス班 独立行政法人国立特殊教育総合研究所
重複障害教育研究部室長 川住 隆一
フランス班 独立行政法人国立特殊教育総合研究所
視覚障害教育研究部主任研究官 金子 健
ドイツ班 独立行政法人国立特殊教育総合研究所
肢体不自由教育研究部室長 滝坂 信一
イタリア班 独立行政法人国立特殊教育総合研究所
視覚障害教育研究部室長 大内 進
アメリカ班 独立行政法人国立特殊教育総合研究所
重複障害教育研究部長 後上 鐵夫

<閉会式> 16:15~16:30

実行委員会委員長あいさつ 独立行政法人国立特殊教育総合研究所
視覚障害教育研究部室長 大内 進

「21世紀の特殊教育の在り方について」（最終報告）を受けて

大 南 英 明

(帝京大学文学部 教授)

はじめに

1. 審議会、協力者会議の答申、報告の概要

- | | |
|--|--------------|
| (1) 「21世紀の特殊教育の在り方について」
――一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について―― (最終報告) | 協力者会議 |
| (2) 「今後の教員免許制度の在り方について」(中間報告) | 教員養成部会 |
| (3) 「地方教育行政の今後の在り方について」(答申) | 中央教育審議会 |
| (4) 「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」(答申) | 教育課程審議会 |
| (5) 「人権尊重の理念に関する国民相互の理解を深めるための教育及び
啓発に関する施策の総合的な推進に関する基本的な事項について」(答申) | 人権擁護推進審議会 |
| (6) 「人権教育・啓発に関する基本計画」(中間取りまとめ) | 法務省
文部科学省 |

2. 「生きる力」をはぐくむ

「生きる力」をどのようにとらえるか

- (1) 中央教育審議会 第一次答申
- (2) 「生きる力」の構造図
- (3) 「生きる力」の人間性
- (4) 指導内容への具体化

3. 21世紀の特殊教育の在り方

- (1) 特別な教育的ニーズの把握とそのニーズに応じた特別な支援
児童生徒理解
障害のとらえ方
- (2) 盲学校、聾学校、養護学校の教育の充実
 - ① 個別の指導計画に基づいた指導
 - ② 盲学校、聾学校及び養護学校の連携、協力
- (3) 特殊学級の教育の充実

小学校学習指導要領 総則編

中学校学習指導要領 総則編

- (4) 通級による指導（通級指導教室）の教育の充実
- (5) 巡回による指導の推進
- (6) 完全学校週5日制の定着と障害児の地域での生活、活動の機会・場の確保
- (7) 交流教育の推進
 - 小学校学習指導要領 総則編
 - 中学校学習指導要領 総則編
 - 高等学校学習指導要領 総則編
- (8) 国民全体が障害者に対する正しい理解と認識を深めるための環境づくり
- (9) 障害者の生涯学習体系の整備と推進
- (10) 「総合養護学校」「総合学園」と総合免許状
 - ・複合型の養護学校の現状
 - 京都市における養護学校再編計画
 - ・盲・聾・養護学校における養護学校教諭免許状等の所有の現状

MEMO

これからの特別な教育的支援の在り方を求めて

パネラー：春 田 富貴子（大阪府高槻市立高槻小学校 教諭）
河 津 巖（熊本県立松橋養護学校 校長）
阿久澤 栄（神奈川県教育庁指導部障害児教育課 課長）
金 子 健（明治学院大学文学部 教授）
司 会：穴 戸 和 成（独立行政法人国立特殊教育総合研究所
聴覚・言語障害教育研究部 部長）

「21世紀の特殊教育の在り方について」（最終報告）では、「特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応」について、「盲・聾・養護学校においては、その専門性や障害に応じた施設・設備を生かして地域の特殊教育センターとして、地域の小・中学校や幼稚園等を様々な方法により支援して行くことが必要である。」特殊学級に関しては「小・中学校においては、特殊学級担任だけではなく、学校の教職員全体で支援すること」さらに、通級による指導に関しても「小・中学校においては、学校の教職員全体の理解を得るとともに、通常の学級の担任は、通級指導担当教員との連携を密にし、チームティーチングを活用して指導を行うこと」と明記されています。このことから、今後は「特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応」が、「特殊教育」の側だけの問題ではなく、小・中学校等の通常の学級とも深く関わってくることになり、その連携・協力の在り方が問われてくることとなります。

そこで、本パネルでは「これからの特殊教育」を考える上で「小・中学校等の通常の学級」や「地域」と「特殊教育」の係わりにおいて、相互の連携・協力及び役割をどのように考えて行ったら良いかという視点から、その方向性と展望について、4人のパネラーに意見を述べていただきます。

春田富貴子氏には、主として「小・中学校の通常の学級」の立場から今後「盲・聾・養護学校」や「特殊学級等」との連携・協力を深めていくにあたっての課題や今後の展望についてこれまでのご経験を踏まえて提言していただきます。

河津 巖氏には、「特殊教育」の側からすでにさまざまな取り組みを試みておられますので、そのご経験を踏まえて、「盲・聾・養護学校等」が「小・中学校等」や「地域」との関わりや連携を深めて行くにあたっての課題や今後の展望について語っていただきます。

阿久澤 栄氏には、神奈川県教育のしくみについて新しい展開を試みておられるところですので、その動きを踏まえて、「小・中学校等」と「盲・聾・養護学校」及び「特殊学級」等との連携・協力をそのしくみ作りの中に位置づけて行くにあたっての課題や今後の展望について語っていただきます。

金子 健氏には研究者の立場からこれまで、特別な支援を必要とする児童生徒への教育について積極的に発言されてきています。そこで研究者および教員養成の立場から、特別な支援を必要とする児童生徒がより良くより楽しく過ごすことができるような教育の場を創設して行くために、これまで研究動向をふまえて「盲・聾・養護学校等」及び「小・中学校等」が努力して行かなければならない課題や今後の展望に付いて語っていただきます。

それぞれのパネラーに意見をのべていただいたのち、参加者も含めて意見交換のできる場にしていきたいと考えております。

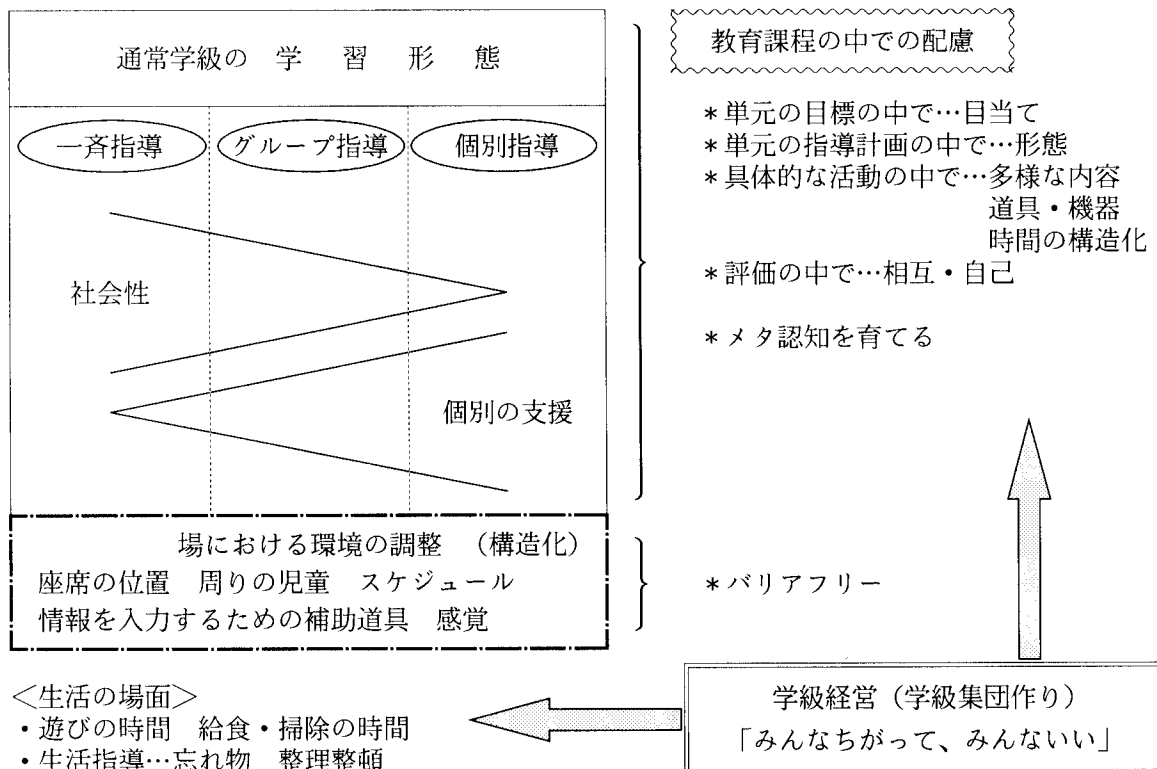
(パネラー)

通常学級におけるLD及び関連領域児への支援

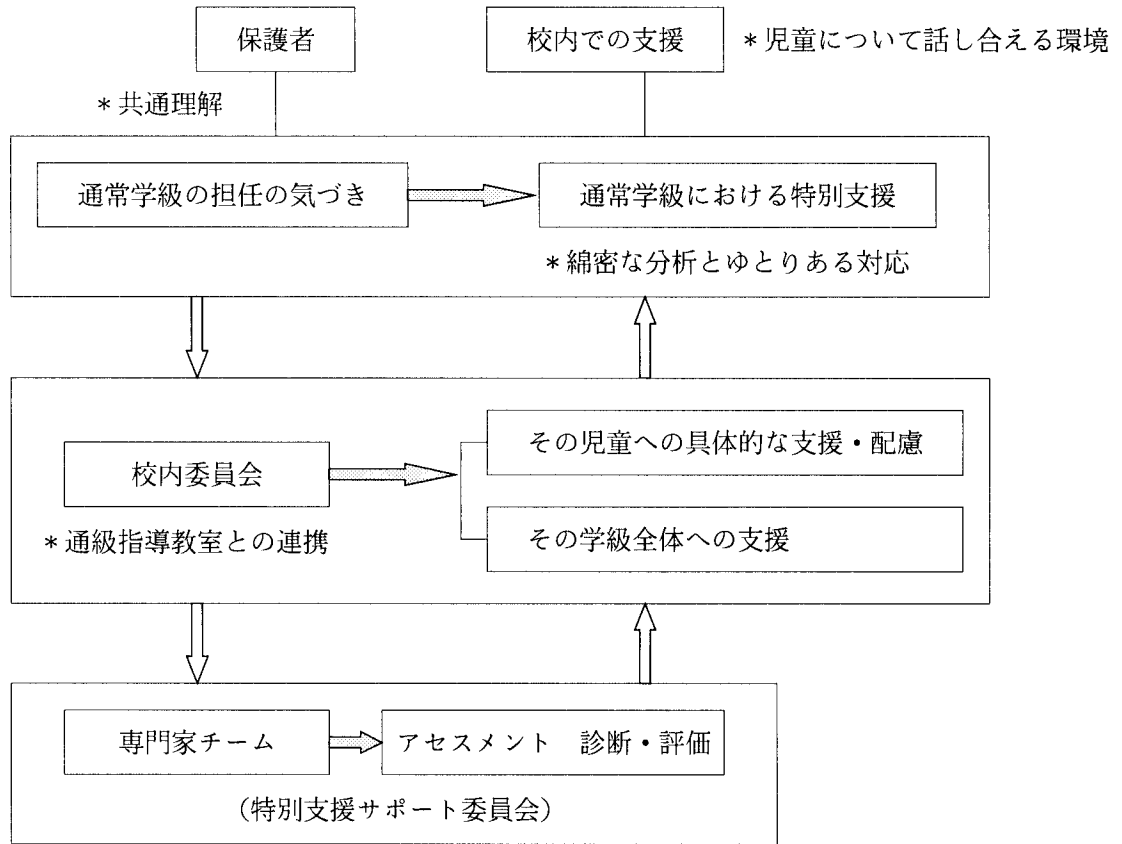
春 田 富 貴 子

(大阪府高槻市立高槻小学校 教諭)

1. 通常学級での配慮を要する児童
心理面 (家庭の生活 虐待)
健康 (病気 身体障害)
発達障害 (LD ADHD 自閉症 知的障害)
2. 認知のあり方に偏りのある児童への支援
LD児への支援
知覚 (視覚 聴覚)
処理 (継次 同時)
記憶 (短期 長期)
表出 (書く 話す 読む) } 様々な児童がいる = 多感覚を使えるような情報提示
多様な活動内容
多様な表現活動
3. 行動・社会性に配慮を要する児童への支援
ADHD児への支援 (集中時間 具体的 即時的 視覚支援 予測 肯定)
自閉症児への支援 (予測 視覚支援 具体的 即時的 視点取り 感覚 肯定)
4. 通常学級における特別支援教育のあり方
<学習場面>
 - ・学級でのバリアフリー
 - ・学習 (目標・内容・支援方法・評価)



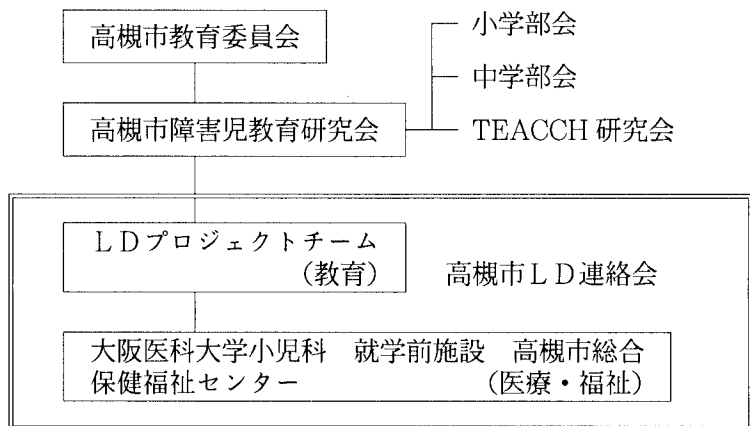
5. 通常学級の担任への支援体制



6. 高槻市での取り組み
 <高槻市LD連絡会>

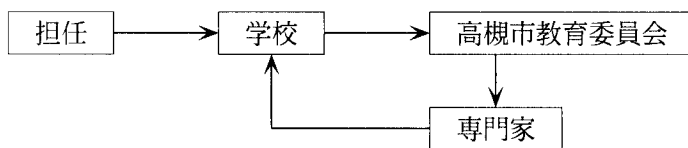
平成10年より互いに連携を取り合いチームアプローチとしての援助を進めている。

事例を検討する中で、通常学級担任の「気づき」「支援の工夫」に結びついている。



<相談事業>

平成12年度より専門家による巡回指導が行われている。



<LD教育講座>

平成11年より高槻市障害児教育研究会・高槻市LD連絡会主催で市民向けへの啓発講座 親の会「こころ」との共催

MEMO

(パネラー)

温かい潮流をつくること

河 津 巖

(熊本県立松橋養護学校 校長)

1. まず、障害の受容へ向けて可能性の追求を、そして、限界の確認作業に勇気を

わたしは、16歳で障害者となった。最初は、障害者と認めたくなかった。誰がみても「不自由なんだあ」と思われるけど、その時は、「早く足治そう」と思っていた。でも、今はなぜか不自由だけど車椅子リレーに出たいと思うようになった。

本当は、18歳までが高校生です。でも、私は今、19歳だけ高校に行っているから、学生です。卒業後は、専門学校に行きたいです。なぜかという、車椅子のモデルになりたいからです。そのために、カラーコーディネーターやメイクの勉強もしたいです。モデルといえば、本当はスタイルよくないといけない。私は、スタイルよくないけど、車椅子モデルになりたい。そのために笑顔な自分になりたいです。

モデルというのは、よく聞くけど、車椅子モデルという仕事があると聞いたことある人は少ない。でも私は、そのことを聞いて、絶対車椅子モデルになりたいと思った。でもあんまり知られていない。私は、以前は美容師になりたい。メイクにもなりたいたと思ったけど、この頃はなぜかモデルになりたいです。車椅子モデルという仕事を作って欲しいです。外国とかは聞きますけど、日本では、車椅子モデルということあまり知られていません。

……中 略……

今の自分だからよく思うんです。なんか、今みたいに不自由な自分になれて、私はよかったと思います。もし、今みたいに不自由な体じゃなかったら、体の不自由な人の気持全然わかってないと思います。20年以上前の本と今を比べて、いろんな設備が整っているので、よかったです。

今、つくづく思います。

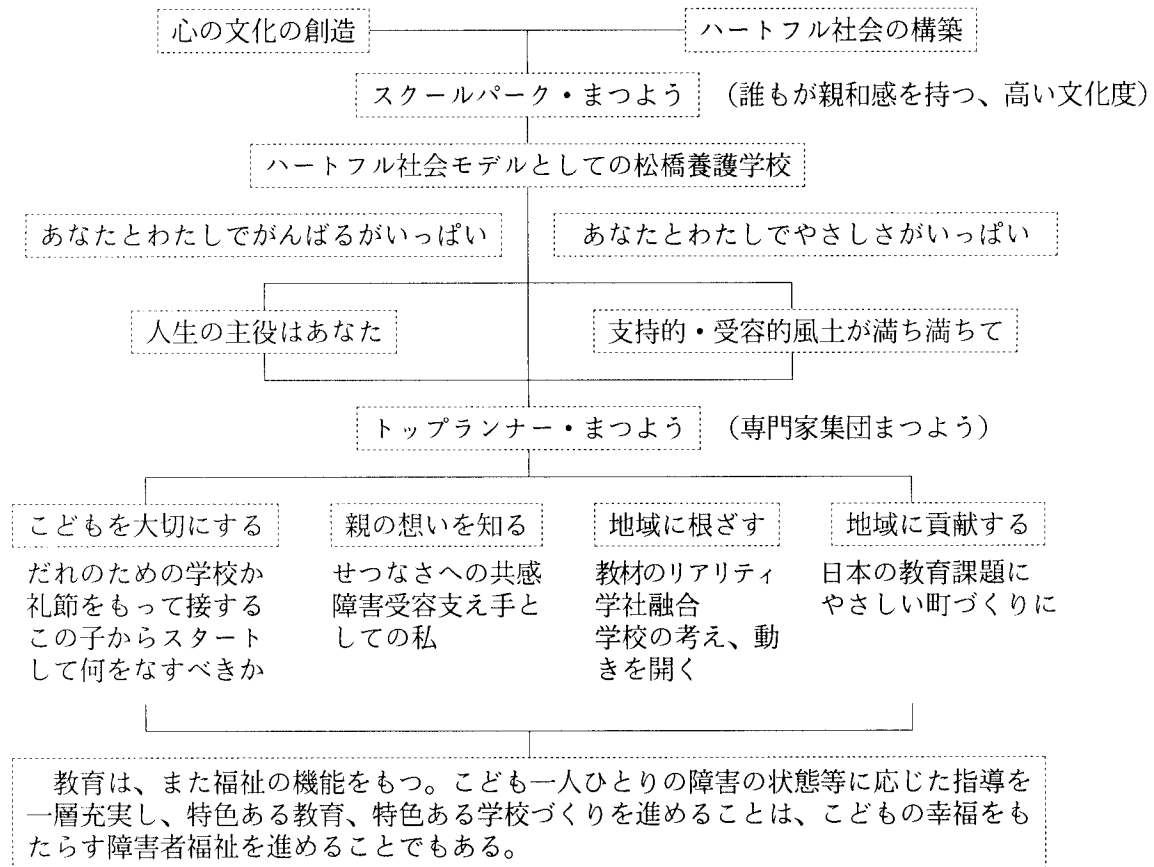
〈原文のまま〉

高校1年の時、交通事故で大怪我を負い、後遺症が残った。本校に入学したものの、つい最近まで人の前に立つこと、写真を撮られることが嫌だったそうです。障害者になった自分を認めたくなかったんですね。この便りは、「校長先生、私、障害の受容を果たしました。」と、手紙という形で私に伝えたかったのでしょう。彼女のここまでに至るプロセスを垣間見ていた私は、松橋養護学校という学校システムの中で、この心の作業を成し遂げてくれたことを非常に嬉しく思います。それは、本校の一つの使命と役割を知ったことでもありますし、「初めに障害の子どもありて・中に障害の子どもありて・終わりに障害の子どもありて」という公のために尽くす学校経営の基本理念の具体的成果のかたちを見せてもらった感じです。

2. 支える体制づくりの必要性 ～それは、個人と社会の中で温かい潮流をつくること～

(1) 新たなスクールアイデンティティ

学校から文化の発信を ～心の文化モデルとしての特殊教育



(2) ITを仲立ちとして、地域の特殊教育センターに

- ・特殊学級にソフトの提供
- ・IT研修会
- ・年賀状を作ろう ～生徒が先生となって、地域の方々に～

(3) 松橋養護学校熱烈サポーター会議

- ・一人の子どもに30人の縁ある人を。
- ・特殊教育諸学校がボランティア人材育成機能を持つこと。
- ・特殊教育に関わることによって、自らも学ぶ機会を得ることになるということを広めること。
- ・一人の子どもに、より一層の専門性を。

(4) 2市18町4村ふれあい交流事業（リンケージ・コーディネーター）

- ・理解、啓発

特殊教育諸学校および特殊学級で学ぶ児童生徒が地域社会でよりよく生きていくために、子どもたちの学校生活の様子の紹介や授業作品などの展示、発表、直接的な交流活動を通して、地域の人々の障害児教育への理解啓発を図ると共に、関係機関との連携を深め、この教育へのサポート体制を進めること。

- ・障害受容と共生

萩生田千津子氏の自らが障害を克服して活動しているという体験に基づく講演や語りにより、障害のある人々が自らの生き方を考え、地域の人々とどのように支え合ってQOLの向上を図ることができるかを地域の人々と共に考える機会とすること。

- ・センター化への契機として

特殊教育諸学校は、自らが主体的に情報を発信することにより、地域における障害児教育センターとしての役割を担うための契機とすること。

(5) 第一・第三土曜日の午後に就学前教育相談

- ・就学前障害幼児に対しての、継続的相談（発達的基础基本指導）

(6) 新たな取り組みへ

- ・余裕教室活用プロジェクト

学校卒業後の「生涯学習」支援 NPOとして、教育相談機能の構築

- ・寄宿舎機能の拡大

療育相談 研修機関 施設の開放 小中学校生の宿泊体験学習の場として

3. あなたの人生の主役はあなた

私の学校では、心の文化づくりを模索をしている。そのリーダーシップを発揮しようとの意気込みがある。子どもたちと先生との学校生活は、ハートフル社会のモデル作りをしているとの自負である。

そうはいっても、私には「本校の子どもたちが自分の人生をどう感じているのだろうか。どういう自分の人生をつくりたいと考えているのだろうか」と、しっかりと私自身に問い、満足のいく答を得ている自信がなかった。それは、どんなに一生懸命考えたにしても、こちらで考えた世界ではないか、独りよがりではないか、ある意味ではこちらの立場の強制ではないか、という一抹の信念の弱さといってもいいかもしれない。

精神障害を抱えると、主体的に生きるということは、ものすごく大変なことなんですね。悩みが多くて、なかなか決断できなくて、主治医を主に、人に相談してしまうみたいですね。自分で自分のことを、自信をもって、自分だけの力で、決断することが出来ないみたいですね。

そうすると、どうしても依存的になってしまって、人に自分の人生の決断をしてもらって、ひとが決めた人生を送ってしまいがちになりますね。だから、自分の人生の主役が、自分ではないような気になってしまうようですね。

だけど、私たちは、そういう傾きになりがちあなた達に、あれこれと指示したりしません。確かに、私たちの世界観・人生観をもって、助言することもあるかもしれませんが。あなたの幸せを思って、助言することもあるかもしれません。でも、あくまでそれは助言です。

あなたの人生の主役はあなたです。助言を聞いても、判断し決断するのはあなたです。私たちは、あなたの人生はあなたで歩いて欲しい。あなたの人生の主役はあなたであって欲しい。

こんなふうに、あなたの存在を尊重しながら、あなた達と接したい。そして、お互い、それぞれの人生を、共に歩んでいきたい。お互い、いい伴侶でありたい。そう心から願いながらあなた達と接しています。

これからも、末永くよろしくお願いします。

〈原文のまま〉

ピアカウンセラーを志しておられるこの方の言葉は、本校の子どもたちの気持ちを代弁してくれていると私は感じ、主体性とか支援ということへの答を得たと思った。

人が「自らの人生の主人公として自由に力強く輝いて生きていく」。こんなにも当たり前のことが、私には漠然としていた。

MEMO

(パネラー)

神奈川県における「支援教育」の方向性

阿久澤 栄

(神奈川県教育庁指導部障害児教育課 課長)

障害のあるなしにかかわらず、子どもたちはすべて、一人ひとりそれぞれに様々な課題を抱えており、学校教育では、こうした課題の一つ一つを解決するために、直接間接を問わず、様々な働きかけが必要となる。このような一人ひとりのもつ独自の課題が、その子どもの教育ニーズであり、その子どもに応じた方法で行う働きかけは、すべての子どもたち自身の生き方を支援する教育＝支援教育そのものなのではないだろうか。教育ニーズから出発する支援教育は、盲・聾・養護学校や小・中学校、高等学校という学校種別を越えた、一人ひとりを大切にしている学校教育そのものである。

1. 通常級に在籍する特別な教育的支援の必要な児童生徒への教育は「障害児教育」の枠内あるいは延長線上で可能なのか？

通常級に在籍する特別な教育的支援の必要な児童生徒は、『21世紀の特殊教育の在り方』に例示されているようなLD、AD／HDや高機能自閉症など、障害児教育と通常の教育の狭間にいる子どもたちに絞ってよいのだろうか。対象児をこうした子どもたちに絞り込めば絞り込むほど、通常級を担当する多くの教員は、「こうした子どもたちは〈特別支援教育〉の該当児であって自分たちとは関係ない！」となっていくのでは???

2. 特別な教育的支援の必要な児童生徒はどのような児童生徒なのか？

障害のあるなしにかかわらず子どもたちのすべてが様々な課題を抱えている。こうした子どもたち一人ひとりの課題に目を向けられないようでは、特別な教育的支援などおぼつかない。まず、すべての子どもたちに目を向けた上で、当面、自らの力では解決することが困難な課題（教育ニーズ）を抱えている子どもたち、具体的には、いわゆる「障害児」、LD、AD／HDや高機能自閉症児などに加え、心因性の不登校、集団・対人不適応の子どもたち、さらには薬物乱用などに走らざるをえなくなってしまうような子どもたちをも対象として考えていく必要がある。

3. 特別な教育的支援の必要な児童生徒への教育をどのように進めるのか？

特別な教育的支援を行っていくには、子どもたち一人ひとりがどのような課題を持ちまたその課題の背景はどこにあるのかを見極める目を、教員一人ひとりが持つことがまず必要である。こうした意識をもつことによってはじめて「手のかかる子ども」「面倒な子ども」といった後ろ向きの姿勢から転じ、一人ひとりへの指導がはじまる。

その上で、少なくとも学年などその子どもに関係する教員が意思疎通を行う。その際、より専門的な

知識や技術が必要な課題を持つと思われる子どもが対象となる場合には、医師や臨床心理士などの専門家の意見を聞いたり指導を受けて、子どもの指導にあたる必要がある。

学校における子どもへの直接的な「支援」は教員の仕事である。しかし、様々な難しい課題を抱える子どもへの指導は、保護者と十分話し合い、情報の共有をするとともに指導をも共有することが大切である。

4. 特別な教育的支援を進めるにあたって何が 필요한のか？

難しい課題を持つ子どもたちに対し特別な教育的支援を進めるにあたって最も大切なことは、担当する教員を孤立させないということである。実際の指導は担当する教員1人が行うにしても、何人かの教員が専門家のアドバイスを受けながらチームを作って担当教員を支援していく必要がある。その際、最も大切で最も難しいのは、校長や教頭のその子どものもつ課題の理解である。ただ排除したり、強権的な指導を行うのではなく、子どもの数の多い通常の学級の中で、その子どもにあった指導を行っていくには、何よりも校長や教頭の理解が必要となる。

そのため、教育行政としては、①校内における支援チーム作りのための専門家チームの編成と派遣、②必要に応じ「取り出し指導」の行える「リソースルーム」等の設置、③校長や教頭に対する現職教育（研修）の内容的な充実、④教員に対する現職教育（研修）の内容的な充実等について積極的に対応していく必要があると考えている。

ここ数年、養護学校（特に知的障害養護学校）の小・中学部や小・中学校の特殊学級では在籍する児童生徒が急増している。このことをどう考えたらよいのだろうか。

	平成 7 年度		平成 13 年度	
	小学部段階	中学部段階	小学部段階	中学部段階
知的障害養護学校	473人	455人	659人	602人
特 殊 学 級	2,349人	1,308人	3,464人	1,616人
同 年 齢 層 全 体	500,239人	265,715人	461,253人	233,494人

MEMO

(パネラー)

教育の基礎構造改革を

金子 健

(明治学院大学文学部 教授)

人は社会的相互作用の中で育つ。一人一人がその個性を開花させ、より良い生を生きるためには、本人の育ちと共に、周囲の人々や環境が育つことが大切である。教育の基礎構造改革が求められている。

I. ノーマライゼーションからの発想

WHO、ICIDH、ICIDH-II (ICF)

メディカルモデルから、ソーシャルモデルへ
社会的相互作用の中で……参加

II. 個を尊重する集団活動

個別指導計画の充実

III. 特別な教育的支援を実現する体制と制度

SEN コーディネーター、校内支援体制、地域支援体制

IV. 全ての子どものための教育改革

個の発想を全ての教員が

教員養成、介護等体験、特殊教育単位の義務化

MEMO

分科会

第1分科会

テーマ：学習障害児等への校内支援を実現して行くために

51都道府県／市で進められている「学習障害児（LD）に対する指導体制の充実事業」に照らしながら、学校では学習障害児をどのように把握し、どのように支援していくことができるのかを、実践報告を基に討議します。

話題提供：廣 瀬 由美子（独立行政法人国立特殊教育総合研究所
分室 主任研究官）

司 会：篁 倫 子（独立行政法人国立特殊教育総合研究所
病弱教育研究部 室長）

第2分科会

テーマ：障害のある子どもの通常の学級における教育活動・支援体制の在りを探る

障害のある子どもの通常の学級における教育に関し、通常教育と特殊教育との連携のもと、個や集団を配慮した具体的な教育活動や、それを可能にする支援体制がいかに展開できるのかを考えます。

話題提供：木 村 光 男（横浜市立丸山台小学校 教諭）

司 会：笹 本 健（独立行政法人国立特殊教育総合研究所
肢体不自由教育研究部 部長）

第3分科会

テーマ：今、盲・聾・養護学校の地域における役割を考える

今後、盲・聾・養護学校が地域の社会資源として求められていく「センター的機能」について、どのような観点に立って考え、具体化していったらよいのかを、相談機能、地域支援機能を柱に考えます。

話題提供：瀬 戸 ひとみ（神奈川県立茅ヶ崎養護学校 教諭）

瀧 澤 久美子（財団法人横浜市在宅障害者援護協会
地域コーディネータ）

司 会：滝 坂 信 一（独立行政法人国立特殊教育総合研究所
肢体不自由教育研究部 室長）

第1分科会 学習障害児等への校内支援を実現していくために

平成12年度から15県・政令指定都市に委嘱されて「学習障害児に対する指導方法に関する実践研究」が、また13年度には新たに36県にて「学習障害児に対する指導体制の充実事業」が、それぞれ開始されました。従って、現在、全国の都道府県にて学習障害児の指導に関する事業が進められていることとなります。

この事業は、学習障害に関する調査研究協力者会議の最終報告（平成11年7月）で示された学習障害の判断・実態把握の基準および指導方法等の教育的対応について、研究協力校との実践研究を基に、検討することを目的としています。具体的には、校長、教頭、担任教師、その他必要と思われる教員、並びに校外の学習障害に関する専門的知識を有するものからなる校内委員会の設置、そして、学習障害に関する専門的知識・経験を有する教育委員会職員、特殊教育担当教員、通常の学級の担当教員、心理学専門家、並びに医師から構成される専門家チームの設置が各教育委員会に求められています。また、この事業では学習障害に関する専門的な知識・技能を持つ専門家による巡回相談の実施が併せて行われています。

本分科会では、上記事業の推進を背景に、主に校内での支援体制を実現していくためのプロセス、その中で生じてくる課題とはどういったものかを、話題提供を基に討議していきます。

<話題提供>

国立特殊教育総合研究所では平成11年度から開始されたプロジェクト研究「学習障害児の実態把握、指導方法、支援体制に関する実証的研究」において上記の事業主旨と近い内容のものを進めています。

茨城県守谷町立松前台小学校は研究協力校の一つです。本校での実証的研究の目的は、①専門機関と学校との連携の観点から、校内での支援体制構築の過程を明らかにし、その効果と有用性を検証すること、②専門機関と学校との連携の観点から、特殊学級担任に対する指導内容及び指導方法に関するコンサルテーションを実施し、学習障害のある児童の特別な場での指導効果を検証することにあります。

初年度は研究所スタッフが学校訪問を8回実施し、言語障害特殊学級に在籍している学習障害の疑いがある児童と、ADHDの疑いがある児童2名の特殊学級における小集団指導や、通常の学級（交流学級）での学習場面を見学し、特殊学級での指導内容や指導の在り方を、さらに通常の学級における課題や担任の支援の在り方等を協議しました。また学校訪問の際には、学習障害をはじめとする軽度の発達障害のある児童への理解と教育的対応についてスタッフによる校内研修を実施し、通常の学級担任へ情報提供等も実施した。それに伴い、特殊学級担任には「学習障害児に対する指導について（報告）」（1999）記載されている提言や、試案で述べられている「校内委員会」等を構築するための情報提供を行いました。

その結果、平成12年度は特殊学級での指導内容や指導の在り方を、さらに通常の学級における課題や担任の支援の在り方等を協議するとともに、松前台小学校における校内委員会の取り組みや実施状況等についても協議を行うことができました。そこでは課題として、①支援を必要としている児童の問題に対処するための適切な助言等を得ることの難しさ、②支援を必要としている児童の保護者との連携、③通常の学級担任が実施する支援や指導に関する評価の必要性、④12年度に実施した校内委員会の内容や方法を整理し、さらに組織化するために校務分掌への位置づけを図る、等が挙げられました。

平成13年度は昨年度の課題にもとづき、特に校内委員会構築にあたっては年間計画を修正し、「支援委員会（校内委員会）」を組織上改めて位置づけるとともに、支援委員会がケース会議や全体会の企画運営

にあたるなど、組織化を心がけて実施しています。

MEMO

第2分科会 障害のあるこどもの通常の学級における教育活動・支援体制のあり方を探る

今、日本の社会では、障害があるものも障害がないものも同じように社会の一員として社会活動に参加し、自立して生活することのできる社会を目指すという理念（ノーマライゼーションの理念）の下に、障害がある人々に対してさまざまな物理的、心理的側面からの改革が行われています。教育の分野においても平成13年1月に、今後の障害がある子どもの教育に関する方向性を示す「21世紀の特殊教育の在り方について」の最終報告が出され、それに基づいたさまざまなシステム上の改革や工夫が行われつつあります。

しかしながら、これらの改革や工夫が実際に有効に機能していくためには、障害がある子どもを取り巻く学校教育関係者（教師）集団の柔軟で豊かな連携・協力が不可欠であることは言うまでもありません。制度上、障害がある子どもを取り巻く教師集団は、特殊教育の分野と通常教育の分野に分かれていることは認識せざるを得ませんが、このような現状の中、それぞれの分野の知見や専門性等を如何にシェアし、通常学級において学ぶ障害がある子どもの教育的支援の充実を図っていくかを探ることは、教育全般発展のための大きな糸口になると思われまます。

そのための具体的な課題は多々ありますが、本分科会においては、

- ① 如何にして全校的な支援体制づくりを行ってきたか
- ② 通常教育では特殊教育をどのように認識しているか

以上のような話題提供と調査結果に基づき、主として特殊教育、通常教育それぞれの教師集団の豊かな連携・協力のあり方を基軸として多角的な討議を展開していきたいと思ひます。

〈話題提供〉

個別的な配慮と対応を大切にした校内体制作りの取り組み

木 村 光 男

（横浜市立丸山台小学校 教諭）

公立小学校において、ADHD（注意欠陥多動性障害）と診断された児童が在籍したクラスが、校内体制作りや教師間の連携によって、いくつかの危機を乗り越え、その後配慮と対応を大切にした取り組みを、学校作りの一環として根付かせていった事例報告である。

4年生の時、Aさんは教室の中で暴れ、女子の保護者が中心になって、我が子の学習権と安全の保証を求める声が上がった。しかし、担任の教諭一人では、解決への糸口がなかなか見つけられず、学級運営の危機が目前に迫った。そこで、Aさんを全職員でみて行こうということになった。

取り組みを開始してから、教師の意識に変化が生じた。具体的には、①教室のドアをなるべく開けて、何時でもどんな場合でも、出入りを自由にして指導場面を見合おうとした。②職員会議に於いては、行事の審議を簡潔に行う様に努力が図れ、会議の後半は児童理解に時間が注がれる様になった。③話し合いの内容にも変化がみられ『結果より、プロセスの重視』に関するものや『問題行動より子供の良いところ』を探しての発言が多くなっていった。そして、④教師同士の関係が良好になるにしたがって、協力体制がいっそう図りやすくなっていった。これが学校の特色となっていった。

特別な配慮と対応を必要とする児童への取り組みを、学校作りの柱の一つに位置付け、教師の援助的人間関係を基にしたチームアプローチを展開することができた背景及びその後の学校へ及ぼした効果について。さらに、特殊教育と通常教育の連携のありかたなどを中心に報告される。

MEMO

第3分科会 今、盲・聾・養護学校の地域における役割を考える

「盲・聾・養護学校」の地域におけるセンター的な役割は、以前からも求められていましたが、新学習指導要領の中では、「盲・聾・養護学校」が地域において教育相談機能を果たすことが記述され、また、「21世紀の特殊教育の在り方（最終報告）」においては、地域における特殊教育に関する「センター機能」を果たしていくことの必要性が提言されるなど、その役割の重要度がますます増してきています。

障害児教育の場が多様化して行く中で、盲・聾・養護学校は、その障害児教育の専門機関としてそのノウハウをこれまで以上に地域の障害児教育に活かして行くことが重要な課題となっていることを示しています。

今後、盲・聾・養護学校がこうした社会的資源としての役割を担って行くためには、盲・聾・養護学校教育に関する専門性の向上だけでなく、地域の専門機関として責任のある教育相談の在り方や開かれた学校としての地域へ貢献の在り方などさまざまな課題について果敢に検討していく必要があります。

本分科会では、こうした課題のうちとくに、盲・聾・養護学校における相談機能および地域支援機能を中心に、地域の社会資源として盲・聾・養護学校が求められている「センター的機能」について、どのような観点に立って考え、具体化して行ったら良いのか、分科会に参加された皆様とともにその糸口を探っていきます。

<話題提供 I >

今、盲・聾・養護学校の地域における役割を考える －支援推進部の取り組みを通して－

瀬戸 ひとみ

(神奈川県立茅ヶ崎養護学校 教諭)

I 茅ヶ崎養護学校（平成11年度開校）の取り組み

ア) 学校を開く : 来て下さい 見て下さい 共に考えて下さい
一緒に考えましょう 一緒に取り組みましょう

イ) 地域と連携（学校を開くこと）しやすい学校の組織

- ・支援推進部（教育相談部，進路推進部，OA開発推進部，学校開放・ボランティア部，交流推進部，福祉医療推進部，研究推進部，情報資料部）の設置
- ・学校職員の約半数が所属し、地域を意識した取り組みの模索
- ・学校の窓口を明確化（進路推進部と教育相談部に専任を5人配置）
- ・ニーズに応じた柔軟な取り組みが可能

ウ) 支援推進部の活動

とりあえず（試しに）やってみよう

→評価・更なるニーズのキャッチ →ニーズの分析・次の活動プラン →やってみよう

例) 学校施設提供
進路関係の情報交換会
土曜日の放課後の自主研修会
教育相談

II 養護学校の地域における役割について考える

○個々の教育ニーズに応じた教育サービスが提供できる地域の教育環境づくり

- ・本人、保護者、教師等のニーズをきちんとキャッチし、受け止められるシステムづくりの拠点的な役割
- ・地域の教育資源の一つとして共に考え・働く中で、ネットワーク形成だけではなく、新たなシステムやニーズを生み出す、化学反応の触媒のような役割

○地域のバリアフリーな風土づくり

- ・地域で生きることを支える教育の展開により、地域に障害児と関わる経験をした人が増える。地域のバリアフリーな風土づくりに漢方薬的な役割
- ・障害児者の地域生活を支える様々な人々との協働により、地域へ直接的に働きかけるいろいろな役割

<話題提供 II>

地域で障害のある子どもと家族の暮らしを支えるということ

瀧澤 久美子

(財団法人 横浜市在宅障害者援護協会地域コーディネーター)

I 本人の暮らしから考えること

- ① 幼児・学齢・成人期への指導・援助の一貫性欠如による障害児・者の混乱
- ② 親の生活の幅による生活体験のあり方、育ちの段階での援助の少なさ
(本人・家族支援不足からくる障害児・者の生活の行き詰まり)
- ③ 知的障害者の「人間らしく育つ」部分の欠如（～ちゃんは障害がある 障害の前に子どもである）
- ④ 社会背景の変化による意識変化（紙オムツ、離乳食、食生活スタイルの変化）
- ⑤ 子育て環境の変化（男女同権、結婚後に主婦、母親を求められる若い母親のストレス）

II 家族の求めている援助（親の団体の要望や調査から）

地域で自立して生活できる環境作りと安心できる暮らしの保障

- ① 本人と家族を含めた一貫した相談体制の充実（生活支援も含めて）

- ② 送迎体制の確立（通学保障）
- ③ 学校終了後（放課後）の活動の場
- ④ 休日の過ごす場
- ⑤ 夏休み40日間の余暇支援
- ⑥ 一時ケア・ショートステイの充実
- ⑦ 本人の自立の組み立て（生活自立プログラム）
- ⑧ 家族間調整（きょうだい、祖父母、両親）
- ⑨ 地域への働きかけ
- ⑩ 社会参加活動の支援
- ⑪ 医療体制の充実

Ⅲ 養護学校のセンター的機能というけれど……

1) 学校・教員に対しての期待・要望・課題

① 生活が見えてこない

生活全般をとらえる中で教育を考えてほしいという願い

生活全般とは？

② 多職種とチームを組んでの仕事の経験がほとんどない

③ お互いの仕事に対して踏み込んで論議していない → 相手を尊重するという形で

2) 障害児教育とは何なのか？

健常児との違いは何か？

3) 家族からの要望

求めている援助は学校との関連のものが多い

Ⅳ 新たな発想とは？

Ⅴ 現在の盲・聾・養護学校に在籍している子どもについて

1) ひとりひとりの子どもの家庭・地域の暮らしがどこまで分かっているのか？

2) 家族は学校に相談することを自分たちで限定している

期待していない

相談するところではないと思っている

Ⅵ 労働条件の保障されている職場で働く教員と

本人と暮らしている家族の生活の暮らしのギャップの大きさ

地域格差 → 大都市と地方都市、地域の生活支援組織の質と量の差

Ⅶ その他

MEMO

分科会報告

各々の分科会での協議の概要について、全体場で報告します。

MEMO

主要国の特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査研究 (平成11～13年度)

- 報告者：研究代表者 千田 耕 基（独立行政法人国立特殊教育総合研究所
視覚障害教育研究部 部長）
- イギリス班 川 住 隆 一（独立行政法人国立特殊教育総合研究所
重複障害教育研究部 室長）
- フランス班 金 子 健（独立行政法人国立特殊教育総合研究所
視覚障害教育研究部 主任研究官）
- ドイツ班 滝 坂 信 一（独立行政法人国立特殊教育総合研究所
肢体不自由教育研究部 室長）
- イタリア班 大 内 進（独立行政法人国立特殊教育総合研究所
視覚障害教育研究部 室長）
- アメリカ班 後 上 鐵 夫（独立行政法人国立特殊教育総合研究所
重複障害教育研究部 部長）

このプロジェクトでは、アメリカ、イギリス、フランス、ドイツ、イタリアにおける特別な教育的ニーズのある子どもへの指導及び援助の状況について調査研究を行ってきました。本研究報告では、これらの国々において、特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応がどのように行われているかについて、実地調査から得られた知見を報告します。

「主要国の特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査研究」報告 (科学研究費補助金；特別研究推進費(2)：平成11年度～平成13年度)

研究代表者 視覚障害教育研究部長
千 田 耕 基

<調査研究の背景>

A. 国内の状況

a) 学習指導要領の改訂：

障害のある児童生徒に対する指導の工夫として「特殊学級」及び「通級による指導」が明確に位置付けられるとともに、小・中・高等学校や特殊教育諸学校等の間における交流教育についても明記されている。これらは、通常の教育と特別支援教育の相互交流のより一層の接近・重なりであると同時に、これまでの特殊教育の資源を生かした教育指導の展開を、より可能にするものとして捉えることができる。

b) 「21世紀の特殊教育の在り方について」

最終報告には、“ノーマライゼーションの進展や障害の重度・重複化や多様化、教育の地方分権など特殊教育をめぐる状況の変化が生じており、これからの特殊教育は障害のある児童生徒の視点に立って一人一人のニーズを把握し、必要な支援を行うという考えに基づいて対応を図る必要がある”と提言している。

B. 海外の状況

1994年6月にスペインのサラマンカで「特別なニーズ教育に関する世界会議：アクセスと質 (World Conference on Special Needs Education: Access and Quality)」が開催され、この会議で「サラマンカ宣言」が採択された。

“世界のすべての子どもを学校にインクルージョンし、また、それを可能にするために学校制度の改革をめざす”ことが目標とされた。

また、ユネスコでは、1997年に、教育的分類の国際標準 (ISCED) の改定を行った。

旧分類では、特殊教育は「特別な学校において提供される教育」として定義されていた。新版 (ISCED-97) では、「特別なニーズ教育 (special needs education)：特別な教育的ニーズ (special education needs) に対応するためにデザインされた教育的な介入及び支援」と定義している。

<調査研究の趣旨>

主要諸外国における最近の「特別なニーズ教育」の動向、とりわけ障害のある子どもに対する指導の在り方と、その改善充実の動向について、国レベル、地方レベル、学校レベルでの取り組みという縦のシステムと、学校を取り巻く教育現場の実情という横のシステムについて実際に訪問し、実地調査を実施した。

＜特殊教育の世界的動向＞

1. OECD(経済協力開発機構)の統計資料にみる主要国の特殊教育の状況

1) OECDの取り組み

「サラマンカ宣言」後、「特別なニーズ教育 (special needs education)」という用語が広く国際的に利用されるようになるに伴い、各国によってその捉え方に大きな幅があり、国際比較を行う場合に混乱が生じる可能性がある。そこで、OECDでは、各国間で比較可能な資料を得るため「利用可能なリソースに基づく供給側のアプローチ」を提唱した。

このアプローチに基づく調査報告書 (Special Needs Education : Statistics and Indicators) を2000年に刊行している。

2) OECDの提唱する国際カテゴリー

カテゴリーA : 盲、弱視、聾、難聴、重度の知的障害、肢体不自由、重複障害といった実質的に規範的な合意が存在する児童生徒の教育的ニーズを指す。

また、医学的な用語で表現される器質的な病理に起因する器質的な障害

カテゴリーB : カテゴリーA及びCに分類される要因には直接的に起因しないとみなされる学習困難を有する児童生徒の教育的ニーズを指す。

カテゴリーC : 主に社会・経済的、文化的、あるいは言語的な要因によって生じるとみなされる児童生徒の教育的ニーズを指す。

3) 国によって異なる特別なニーズ教育の定義

大きく次の4つのタイプに分類される。

- a. 障害カテゴリーを通じてデータを収集している
- b. 障害カテゴリーに加えて、不利な立場に置かれている児童生徒を含めている
- c. 障害カテゴリー、不利な立場に置かれた児童生徒、に加えて、英才児を含めている
- d. 基本的にカテゴリーシステムがない

→フランス、ドイツ、イタリア、アメリカはタイプaに該当していた。

イギリスはタイプdとなっていた (イギリスはカテゴリーに基づく分類を行っていないため)。

4) 各国のカテゴリーの振り分け状況

イギリス : カテゴリーの振り分けを行っていない

フランス : カテゴリーA, B, Cの振り分けを行っている

(Bは治療教育学級や適応教育部門、Cは始動学級や受付学級があげられている)

ドイツ : カテゴリーA, Bへ振り分けを行っている

(Bは学習困難を有する児童生徒、行動及び振る舞いにおける障害があげられる)

イタリア : カテゴリーAのみに振り分けを行っていた

アメリカ : カテゴリーA, B, Cの振り分けを行っている

(Bは情緒障害や特異な学習障害、Cは不利な立場にある児童生徒があげられている)

<各国の調査結果>

以下、イギリス、フランス、ドイツ、イタリア、アメリカ各国の調査結果の概略について、下記の7つの項目により整理して表形式で記載する。

- 法律的な側面の特色
- 特別な教育的ニーズのある子どもとして、どのような子どもを対象としているか
- 通常学校における障害のある子どもへの取り組みの特色（スタッフ、カリキュラム、施設設備など）
- 特殊教育諸学校の果たしている役割
- 障害のある子どもへの教育以外の領域も含めた地域におけるサポートの状況
- 財政的な側面の特色
- その他

	1. イギリス
<p>法律的な側面の特色</p>	<p>* ウォーノック委員会の調査報告（1978）においては、児童生徒の20%が特別な教育的ニーズ（Special Educational Needs ; SEN）を有していると推定されるとともに、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た。この報告を受けて制定された1981年教育法以降は、特別な教育（以下では、SEN を有する子どもに対する英国の教育を「特別教育」と記す）が必要な子どもには、地方教育局（Local Educational Authority ; LEA）による正式な評価（Assessment）が行われ、法的書類である「判定書（statement）」が出されるようになった。また、この教育法においては、インテグレーションの方針がより明確に打ち出されるようになった。</p> <p>* 1993年の教育法の改正により、各 LEA および学校が従わなければならない特別教育の手続きを示した実施規則（Code of Practice）が刊行された。この中で、SEN のある児童生徒は、そのニーズに基づき第1段階から第5段階まで分けられており、個々のニーズに対応することが求められるとともに、判定書を有する子どもは、第5段階に位置づけられた。また、保護者との協力関係についても定められ、保護者の権利擁護のため、法定代理人（Named Person）制度が始まった。さらに、この教育においては、各初等・中等学校におけるSENに関する方針（SEN Policy）を成文化し、そのニーズに応じた教育的手だて（educational provision）を調整する責任者（SEN Co-ordinator ; SENCO）をおこななければならないと定められた。</p> <p>なお、「判定書」とは、子どもの特別な教育的ニーズとそれに対応する手だてを具体的に成文化した書類である。この「判定書」は、保護者とそれぞれの専門家の意見と評価（Assessment）を基本として作成される。「判定書」には、専門家による評価で得られた特別な教育的ニーズと、そのニーズに対応するために学校で行われる教育的手だてや言語療法等のセラピーなどの必要性が示されている。2000年の段階では、この「判定書」を持っている子どもの6割は通常の学校で、4割は特別学校で教育を受けている。</p> <p>* 1994年に SEN 調停裁判所（Tribunal）について定められた。</p> <p>* 1997年に SEN 指導指針（Green Paper）が刊行された。</p> <p>* 1998年に SEN 行動計画（Action Programme）が策定され、保護者支援、システム・構造の見直し、インクルージョン、教員研修、機関連携について計画された。インクルージョンに関しては、特別学校（special schools）にも役割を示しており、通常学校との協力が求められている。</p> <p>* 2001年に実施規則が改訂され、子どもが自らの考えを述べる権利が強調されていることに加えて、早期教育段階での対応を強化する方向が示されている。</p>
<p>特別な教育的ニーズのある子どもとして、どのような子どもを対象としているか</p>	<p>* 「特別な教育的ニーズ」は、1981年教育法において、医学的に診断された障害概念ではなく、教育的援助について言及する教育学的な概念とされた。そしてこの概念は、学習における困難さ（a learning difficulty）と特別な教育的手だて（special educational provision）で説明された。その概念規定は、現在でも大きな変化はなく、1996年教育法では以下のように記述されている。</p> <p>1) 「特別な教育的手だて」を必要とするほどに、「学習における困難さ」があるな</p>

	<p>らば、その子どもは、「特別な教育的ニーズ」を有するとする。</p> <p>2)「学習における困難さ」とは、①子どもが、同年齢の子どもと比べて、学習において有意に困難さを有する場合、②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を有する場合、③5歳以下で、上記の状態に当てはまる場合、あるいは特別な教育的手だてがなければ、上記の状態になる可能性のある場合である。</p> <p>3)「特別な教育的手だて」とは、①2歳以上は、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手だて、②2歳未満は、全ての教育的手だてである。</p> <p>この「特別な教育的ニーズ」の概念規定では、第一言語が英語でない家庭の子どもという理由で学習困難さを示す場合は、上記の「学習における困難さ」には含めないとされている。</p>																
<p>通常学校における障害のある子どもへの取り組みの特色 (スタッフ、カリキュラム、施設設備など)</p>	<p>* ロンドン東部のニューハム (Newham) 地区にある初等学校 (Cleves School) では、校長 (管理・運営責任者) と教頭 (校長の補佐、特別教育の調整・実行責任者) の他に、教師と保育士およびアシスタント*1が教育に携わっていた。</p> <p>* 教師の役割は、教育の計画立案と実行および保育士・アシスタントの仕事内容の調整であり、保育士の役割は子どもの日常生活の指導、アシスタントの役割は教師の補助であった。障害の重い子どもにはアシスタントが付き添い、教師の取り組みを助けていた。また、これらのスタッフの他には、LEA から巡回指導スタッフが学校へ派遣され、種々の支援サービス (表1) が提供されていた。</p> <p style="text-align: center;">表1 地方教育局からの支援サービス</p> <table border="1" data-bbox="440 1176 1374 1518"> <thead> <tr> <th>サービス</th> <th>頻度</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>自閉症等助言チーム</td> <td>週に1日</td> </tr> <tr> <td>学習支援サービス</td> <td>週に4.5日</td> </tr> <tr> <td>聾・難聴支援サービス</td> <td>週に0.5日</td> </tr> <tr> <td>視覚障害支援サービス</td> <td>週に3日</td> </tr> <tr> <td>就学前支援サービス*</td> <td>週に1日</td> </tr> <tr> <td>言語・コミュニケーション支援サービス</td> <td>週に2日</td> </tr> <tr> <td>理学療法士*</td> <td>週に3日</td> </tr> </tbody> </table> <p>* SEN 支援サービス以外のサービス</p> <p>* SEN を有する子どもに対して、特別のカリキュラムは用意していないということであった*2。</p> <p>* 教室はオープンルームの構造であり、1教室は4つの部屋に分けられていた。他に、特別室があった。</p> <p>* 1 アシスタント (Learning Support Assistant) は、教員免許を有していない。</p> <p>* 2 他の学校では、特別のカリキュラムを用意して指導している場合がある。</p>	サービス	頻度	自閉症等助言チーム	週に1日	学習支援サービス	週に4.5日	聾・難聴支援サービス	週に0.5日	視覚障害支援サービス	週に3日	就学前支援サービス*	週に1日	言語・コミュニケーション支援サービス	週に2日	理学療法士*	週に3日
サービス	頻度																
自閉症等助言チーム	週に1日																
学習支援サービス	週に4.5日																
聾・難聴支援サービス	週に0.5日																
視覚障害支援サービス	週に3日																
就学前支援サービス*	週に1日																
言語・コミュニケーション支援サービス	週に2日																
理学療法士*	週に3日																
<p>特殊教育諸学校の果たしている役割</p>	<p>* 上記のニューハム地区の特別学校は、以前は8校あったが現在は3校のみが開校しており、このうちの1校は資源センター (通級指導教室) として利用されているとのことである。</p>																

	<p>* ロンドン北東部にある特別学校（Whitefield Schools and Centre）は、幼児期の子ども達に、障害種別を問わず、アセスメントを兼ねた特別教育を提供していることと、特別学校や通常学校で働く特別教育教員の養成を行っていることを特色としていた。また、特別教育に関する情報や資料・雑誌の収集を行うと共に、それらの提供・発信を担うセクションを有していた。</p>																					
<p>障害のある子どもへの教育以外の領域も含めた地域におけるサポートの状況</p>	<p>* 就学前（小学校へ入る前）の SEN を有する子どもについて、管轄地域ではどのような対応が行われているかという質問に対し、ニューハム地区の LEA スタッフの説明によれば、ニーズの違いに対応するため、初等学校の中にインクルージョンの拠点校が複数在り（表 2）、その中の保育部門において教育的対応がなされている。また、（少なくとも聴覚障害児に関しては）3歳以下の幼児を対象とした LEA による就学前サービスがあり、家庭においても指導が受けられるとのことである。</p> <p style="text-align: center;">表 2 拠点校の種類と校数</p> <table border="1" data-bbox="422 772 1353 1070"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">対 象 児</th> <th style="text-align: center;">初等学校*</th> <th style="text-align: center;">中等学校*</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>聾・難聴児</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">1</td> </tr> <tr> <td>言語障害児</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">—</td> </tr> <tr> <td>言語・コミュニケーション障害児</td> <td style="text-align: center;">—</td> <td style="text-align: center;">1</td> </tr> <tr> <td>重度コミュニケーション障害児</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">1</td> </tr> <tr> <td>重度学習困難児／最重度・重複学習困難児</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">1</td> </tr> <tr> <td>肢体不自由・病虚弱児</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">1</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">地区内の総初等学校数は64校、中等学校は15校である。</p>	対 象 児	初等学校*	中等学校*	聾・難聴児	1	1	言語障害児	1	—	言語・コミュニケーション障害児	—	1	重度コミュニケーション障害児	2	1	重度学習困難児／最重度・重複学習困難児	2	1	肢体不自由・病虚弱児	1	1
対 象 児	初等学校*	中等学校*																				
聾・難聴児	1	1																				
言語障害児	1	—																				
言語・コミュニケーション障害児	—	1																				
重度コミュニケーション障害児	2	1																				
重度学習困難児／最重度・重複学習困難児	2	1																				
肢体不自由・病虚弱児	1	1																				
<p>財政的な側面の特色</p>	<p>* インクルージョンは、分離教育に比べコストが少なくすむ見方や意見もあるが、ニューハム LEA のスタッフは、「そのようなことはない」と述べていた。その理由として、十分な経験のある教師が不足しており、大掛りな教員研修を実施する必要があること、また、この地区では子どもの数が急速に増えており、適切な教育指導のためにはクラスのサイズ（児童生徒数）を小さくしたいが、コストがかかり過ぎるということであった。さらに、SEN があって判定書を有する児童生徒に対しては、その教育に必要な人的・物的財源を LEA が負担することになるが、これらの子ども達が増えた場合も、コストがかかることになる。</p> <p>* また、中央政府が学校の全国テスト結果に基づく教育達成水準を強調するが、SEN を有する子どもが多くいればテスト結果は低くなる。このことが、学校の教育水準をみる際に考慮されていないという不満が聞かれた。すなわち、テストの結果が低いということは、学校の財源が削られていくことにつながり、学校の努力が考慮されないからであろうと思われる。</p>																					
<p>その他</p>	<p>* 英国においては、以下のことも特色ではないかと思われる。</p> <p>① 英国においては、イングランドとウェールズ、スコットランド、および北アイルランドがそれぞれ別の法律に基づいて、SEN を有する子どもへの教育が進められている。</p> <p>② 少なくともイングランドとウェールズにおいては、SEN を有する子どもは、基本的には通常の学校で教育がなされるべきであるという基本方針が出されている。</p>																					

- | | |
|--|---|
| | <p>③ ウォーノック報告以来、学校教育においては、医学に基づく障害分類は廃止され、学習上の困難による SEN という概念が生まれた。2000年現在、SEN のある子どもは、初等教育段階では21%、中等教育段階では19%となっている。</p> <p>④ 一方、英国においては、私立の特別学校が多くあり、それぞれが特色ある学校づくりを目指し、保護者の選択に応えようとしている。</p> |
|--|---|

	2. フランス
<p>法律的な側面の特色</p>	<p><u>教育制度</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * 伝統的に中央集権的な教育制度である。ただし、近年、1982年の「地方分権化法」により、行政機構全体の地方分権化（権限の委譲）が進められた。 * 学業達成目標が高い。バカロレア（中等教育修了認定と大学入学資格付与を兼ねる国家資格）もある。教師の意識としても、学業を教えるという意識が強い。 <p><u>特殊教育制度</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * 文部省管轄の特殊教育学校、学級その他、厚生省管轄の施設でも特殊教育を行う。この「施設」も日本で言えば、特殊教育学校と考えてよいと思われる。ただし、厚生省管轄の施設で「学校教育」を行うのは、文部省が資格を与える教師。逆に厚生省管轄の施設が、そのスタッフにより文部省管轄の学校への支援も行う。 * 統合教育に関しては、1975年の障害者基本法により、統合教育が法的に認められた。また、その具体的な推進のために、1982年、1983年、1991年、1995年など通達が出されてきた。また、1989年の教育基本法により、あらためて統合教育の原則が確認されている。しかし、現状としてはあまり進んでいない（少なくともフランスは、現状よりも統合教育を推進しようとしている）。
<p>特別な教育的ニーズのある子どもとして、どのような子どもを対象としているか</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 障害者基本法では、障害（handicap）について、法的な定義はしていない。この法では、特殊教育関連の措置を行う「特殊教育委員会」が何らかの決定をする対象を障害がある者としている。 * 実際の特殊教育の学校、学級、および厚生省管轄の施設では、聴覚障害、視覚障害、運動障害（肢体不自由）、知的障害、重複障害、情緒障害、学習上の困難、病弱などの子どもが、その対象になっている。また、厚生省管轄の一部門の施設では社会的保護が必要な子どもを対象にしており、法務省管轄の施設では法的保護が必要な子供を対象としているが、これら2種についても、フランスでは特殊教育の体系的なかに含まれている。 * 学校教育を受けている約1200万人の子供の約3%が、何らかの特殊教育のサービスを受けている。
<p>通常学校における障害のある子どもへの取り組みの特色 (スタッフ、カリキュラム、施設設備など)</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 初等教育では、「特別援助ネットワーク」(resaux d'aide spécialisées) (心理学、特殊教育、リハビリテーション等の専門家および担当教員からなるチーム) が、普通学級に在籍する、学習が困難な子どもに対する援助を行う。 * 上記以外のいわゆる障害児の統合教育に関しては、「個別の統合」と「集団での統合」がある。このうち、「個別の統合」は、一人一人の障害児を通常学級に受け入れるものであり、一般的な意味での統合教育である。 * 「集団での統合」は、障害児を、その障害種別に集団で通常学校に受け入れるものであり、この形式の統合教育も、フランスでは統合教育として推進していく方向にある。その種類としては、初等教育での「統合学級」(CLIS Les classes d'intégration scolaire) (知的障害、聴覚障害、視覚障害、運動障害対応の4種がある)、中等教育での「統合教育ユニット」(UPI Les unités pédagogiques d'intégration) (知的障害児に対するもので、統合学級の延長)、及び感覚障害児と運動障害児に対しての「集団での統合方策」(Dispositifs collectifs d'intégration) がある。

	<p>* 以上のような「個別の統合」および「集団での統合」に対して、厚生省管轄の医療－教育部門のなかの「通常環境での特殊教育および治療教育のサービス」(SESSAD services d'éducation spécialisée et de soins à domicile) がその支援を行う。そのスタッフとしては、医療、治療教育、福祉関係のスタッフが充実している。例えば、視覚障害児の統合教育支援のための、ある SESSAD では、眼科医師、視能訓練士 (orthoptiste)、心理運動士 (psychomotricienne)、歩行訓練士、作業訓練士 (ergothérapeute)、心理士 (psychologue)、ケースワーカー、情報処理とコピー推進者 (animateur en informatique et reprographie spécialisée)、秘書、点訳者というスタッフを擁している。</p> <p>* SESSAD は、一般に、同部門の医療－教育施設に属するが、独立したセンターになっていたり、通常の学校内に設置されている場合もある。なお、これとは別に、独自の統合教育支援センターをもっている県もある。また、国立盲学校 (Institut National des Jeunes Aveugles) の統合教育支援も、これとは別のものようである。</p>
<p>特殊教育諸学校の果たしている役割</p>	<p>* 前記のように、フランスの特殊教育諸学校としては、文部省管轄の特殊教育学校の他に厚生省管轄の施設も含まれる。</p> <p>* その役割として、障害が重い子どもに対応する、特殊教育のノウハウを継承していくという役割がある。</p> <p>* また、前述の厚生省管轄の医療－教育施設は、障害児を受け入れるのみではなく、「通常環境での特殊教育および治療教育のサービス」(SESSAD) としての機能により、文部省管轄の通常学校での統合教育を支援する役割ももっている。今後も、既存の医療－教育施設を SESSAD としての機能ももつように改変していく方向にある。</p> <p>* 以上のような役割をもつものとして、特殊教育諸学校 (施設) は今後も存続する方向である。</p>
<p>障害のある子どもへの教育以外の領域も含めた地域におけるサポートの状況</p>	<p>* 厚生省管轄の施設および「通常環境での特殊教育および治療教育のサービス」(SESSAD) などのサービスには、医療的、福祉的な対応も含まれる。例えば、ある SESSAD による統合教育支援においても、そこには、統合教育のみではなく、社会的統合の支援も含まれており、文化や余暇活動へのアクセス支援や通学に関しての支援も行っている。</p> <p>* 厚生省管轄の医療－教育部門のなかに、「早期医療－社会支援センター」(CAMSP Centres d'aide médico-sociale précoce) があり、これは、6歳以下の障害児に対しての支援を行うものであり、幼稚園への統合の援助も行う。</p> <p>* また、SESSAD は、0歳から就学前の感覚障害児の支援も行う。</p> <p>* オードセーヌ県では、その県独自の統合教育支援センター (視覚障害児、聴覚障害児、運動障害児対象で文部省管轄) をもっており、その県の SESSAD と協同して統合教育支援を行っている。</p> <p>* バルドワーズ県のカサノバ統合学校 (Ecole intégrée CASANOVA) (聴覚障害児対象の医療－教育施設) は、通常学校と隣接して設置されており、自校に在籍する聴覚障害児に対して特殊教育を行うと共に、その SESSAD としての機能により、隣接する通常学校に在籍する聴覚障害児の統合教育支援、および県内遠隔地の学校に在籍する聴覚障害児の統合教育支援を行っている。</p>

<p>財政的な側面の特色</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 特殊教育に対する財政措置としては、教師については文部省が財政を担当し、学校、施設についてはそれぞれ設置した省の担当となる。 * 通常学校の維持、修理、運営については市町村（小学校及び幼稚園の場合）、県（コレージュの場合）、地域圏（リセの場合）が経費を出す。その学校で統合教育が行われる場合、それぞれの自治体は、その施設の改善の経費を出したり、補助員を雇うこともある。もしも子どもが治療（教育）的あるいはリハビリテーションの支援を必要とすれば、それについては社会保障金庫（les caisses de sécurité sociale）が資金を提供する。 * 障害のある子供の家族のために、「特殊教育手当」（AES allocation d'éducation spéciale）という手当がある。
<p>その他</p>	<ul style="list-style-type: none"> * シュレーヌ国立センター（国立の特殊教育研究・研修機関）の所長の意見として、通常学級での全時間の統合教育のみを統合教育とは考えない。「統合学級」でも、特殊教育諸学校でも、それぞれの場での統合教育があるという意見だった。また、ある特殊教育学校校長の意見として、特殊教育諸学校の場合でも、その学校が他の機関や地域に対して開かれたものであれば、統合教育と考えてもよいのではないかという意見もあった。 * 「HANDISCOL計画」と呼ばれる統合教育を推進する計画が、1998年から始まった。これは、文部省と厚生省の共同プロジェクトである。シュレーヌ国立センターでは、そのための親向けのガイドブックの発行や問い合わせ電話の設置などを行っている。 <p>OECDおよびUNESCOでの調査結果</p> <ul style="list-style-type: none"> * OECDの担当官の意見として、本研究の対象5ヶ国に関していえば、フランスは日本よりも分離型だと思う。インテグレーションが最も進んでいるのはイタリアである。他国は地域によってばらつきがある。 * UNESCOの担当官の意見として、UNESCOとしては障害児のインクルージョンのみが課題ではない。社会的理由による排除も身体的理由による排除も同じことであり、差別意識をなくすことが先ず重要である。

3. ドイツ	
<p>法律的な側面の特色</p>	<p>* ドイツの教育制度の特徴は次の3点に集約される。</p> <p>① 連邦国家で州法が基本であるので、州間で差異がある。</p> <p>② 国としての調整は、年3回開かれる「文部大臣会議」で最低限の内容に関して行う。</p> <p>③ 州間の実務レベルでの情報交換や協力はあまり行われていない。</p> <p>* 1994年文部大臣会議において基礎学校(初等教育段階)の「統合教育」を推進する決議を行った。これ以前に、各州において既に学校実験(主に基礎学校)として統合教育が試行されていた。現在、中等学校第I段階(5～9年生)における統合教育が学校実験として行われている。</p> <p>* ノルトライン＝ヴェストファーレン(NRW)州では、1995年に「学校における特別な教育的促進教育の一層の発展に関する法律」が成立し、基礎学校における統合教育が学校実験段階から州の制度となった。つまり、制度として「基礎学校において特殊教育を受けることができる」こととなった。</p> <p>* バイエルン州は法改正を行わずに、基礎学校において特殊教育を受けられる仕組みを工夫している。</p>
<p>特別な教育的ニーズのある子どもとして、どのような子どもを対象としているか</p>	<p>* NRW州では、障害のある子どもの発生率を4%とみており、当面そのうち10%の子どもの基礎学校への統合を実現するとしている。</p> <p>* バイエルン州では、障害のある子どもの半数を通常学校へ、他の半数を特殊学校へという目標を立てている。</p> <p>* 特殊教育の歴史として、個々の子どもの障害に応じるという観点から特殊学校が細分化、特化し広範な子どもたちがその対象となってきた。例えば、学習障害特殊学校(スローラーナーのための学校：米国を中心に話題になっている「学習障害」とは概念が異なる)、教育困難特殊学校(知能の原因によらない教育困難を有する子どもの学校)がある。</p> <p>* 知的障害、自閉症の子どもの基礎学校への統合が困難であり、進展していないという課題がある。</p> <p>* NRW州の場合の就学先の決定手順：①保護者から基礎学校に対する入学希望、②希望の出されている基礎学校の通常教育教員、特殊教育教員による基礎学校における行動観察及び所見作成、③行動観察結果及び所見の市当局への提出、④市当局による就学校の決定、⑤就学先に関し保護者と意見が合わなかった場合、郡、州が調整を行うかもしくは保護者が訴訟を起こすことが可能。</p>
<p>通常学校における障害のある子どもへの取り組みの特色 (スタッフ、カリキュラム、施設設備など)</p>	<p>* NRW州では、学校実験段階から統合教育を行ってきた基礎学校と、州法改正後に統合教育を行うようになった基礎学校では、障害がある子どもの在籍数、学校のスタッフ等に相当な差のあることが推測される。</p> <p>* 通常学校で指導にあたる特殊教育教員は特殊学校の所属となっているが、特殊学校で授業をすることはない。統合学校に直接行き指導する。</p> <p>* 教員の配置については、障害のある児童が在籍するクラスで特殊教育教員と通常教育教員が共同授業(Gemeinsamer Unterricht)を行うという考えである。補助教員という考え方ではない。</p> <p>* 統合クラスでは複数のカリキュラムが連動しながら取り扱われる。(例：「基礎学校」)</p>

	<p>のカリキュラムと「学習障害特殊学校」のカリキュラム)</p> <ul style="list-style-type: none"> * 障害がある児童一人あたりの対応時間数は、NRW州の場合週当たり3.5時間、バイエルン州では、週1～2回で時間数は学校が決めている。 * NRW州の場合、1クラス児童24人、教員2名（通常教育教員1名、特殊教育教員1名）で考えられている。障害のある児童、保護者の孤立化を避ける為に、1クラスに障害がある生徒は、2名以上がよいという考えがある。 * NRW州では、通常教育教員の他に、ソーシャルワーカー、理学療法士、作業療法士、ツィビルディーンスト（兵役義務における民間役務者）等の多職種の職員が配置されている。スタッフ数及び職種の種類は学校により差があることが推測される。
特殊教育諸学校の果たしている役割	<ul style="list-style-type: none"> * 特殊学校として、組織的に通常学校を支援することは行っていない。
障害のある子どもへの教育以外の領域も含めた地域におけるサポートの状況	<ul style="list-style-type: none"> * 乳幼児期 <ul style="list-style-type: none"> ・ NRW州ケルン郡では、0才から3歳までの特別な教育的ニーズのある子どもは、自宅またはセンターでの援助サービスを受けることができる。センターは、病院として位置づけられていてかなり広い地域に対してサービスを行っている。また、3～6歳までの特別なニーズのある子どもは、通常の幼稚園、統合幼稚園、特殊幼稚園の3種類の幼稚園に在籍することができる。どこの幼稚園に入院するかは保護者が選択することができる。 ・ バイエルン州では、家庭訪問での対応も含めて、約2万人の子どもが早期対応の援助を受けている。 * 学童期 <ul style="list-style-type: none"> ・ NRW州ケルン市にある基礎学校段階の児童に対する学童保育等のサポート ・ 障害をもつ子どもの保護者の団体によるサポート
財政的な側面の特色	<ul style="list-style-type: none"> * 教員は州職員。建物・交通手段は市が負担。教員以外の専門職、必要な機器等については、市が負担する場合と学校支援組織が負担する場合がある。 * 調査した2州とも数値目標をあげ、段階的な推進・実現を図っている。統合教育の実現を拒む最大の要因は、教員配置に関する財政的な問題であると言われている。
その他	<ul style="list-style-type: none"> * 障害のある子どもが通常学校に在籍して授業を受ける場合の授業形態を共同授業（Gemeinsamer Unterricht）と呼び、通常教育教員と特殊教育教員が共同で授業を行うという形態である。この形態を採る背景には、「障害のある子どもには特殊教育が必要で、特殊教育はその専門性をもつ特殊教育教員が行う」という、障害のある子どもの教育に対する考え方が存在する。 * ヘテロゲン（Heterogen）「異質」というドイツ社会全体で重視されている概念があり、「社会を構成する全ての領域において異なるものや人を受け入れて統合していくこと」がドイツ社会の目標となっている。当然のことながら、教育においてもこの概念が統合教育を推進する背景となっている。 * ドイツは他の西欧諸国と比べても早期から進路を選択する教育制度となっている。初等教育（基礎学校4年生）修了後、中等教育第I段階（5～9年生）で将来の進路を念頭に3分類4種の中等学校に分けられる。その際の目安となるのは教科学習における到達度である。一方、特殊学校は初等教育と中等教育が連続している。

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">* 幼稚園から大学までドイツにおける学校教育は無償である。* 教員の専門性は高い。教員資格を得、教員として採用されるためには、最低4年間の大学教育を受けた後2年間の現職教育を受ける必要がある。多くの州で通常教育教員と特殊教育教員は大学においてそれぞれ別の養成課程で養成され、特殊教育教員は2つの障害に関しての専攻を修了しなければならない。* 教員の学校間の移動は基本的に考えられていない。個人的な理由があり、希望する学校に空席がある場合のみ異動がある。 |
|--|--|

4. イタリア	
<p>法的側面の特徴</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 1948年 共和国憲法「すべての学校はすべての子どもに開かれている」 * 1975年 内閣委員会の勧告から特殊教育諸学校を廃止し、「統合教育」への動きが始まった。 * 1977年 「法律517号義務教育段階でのインテグレーション法」から「義務教育段階においては、障害が重篤な場合以外は、障害のある児童は通常の教育を受ける」ことが義務づけられた。 * 1987年 憲法裁判所判決で、障害者の高等学校への就学も保障されなければならないという判断が示された。 * 1988年 後期中等教育（高等学校）における、障害のある生徒の通常の学級での受け入れと学校のバリアフリー化が勧告された。 * 1989年 障害のある児童生徒への対応を強化するために支援教師資格取得のための制度が設けられた。 * 1992年 「法律104号障害者の援助・社会的結合・諸権利のための基本法」によって、大学を含む全ての学校段階で、障害のある児童生徒が通常の教育を受ける権利を保障されることとなり、現在に至っている。 <p>なお、公立の障害児のための学校は全廃されている。実際の対応については、各州・県によって取組に多様性（地域格差）がある。</p>
<p>特別な教育的ニーズのある子どもとして、どのような子どもを対象としているか</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 学校教育において「特別な教育的ニーズのある子ども」の概念はない。 * 障害カテゴリー（OECD資料より） <ul style="list-style-type: none"> ・ 視覚障害 ・ 聴覚障害 ・ 知的障害（中程度・重度） ・ 運動障害（軽度・重度） ・ 重複障害 <p>上記の他、病氣療養、言語障害、学習困難、移民等を対象としていることが訪問調査等により把握された。</p>
<p>通常学校における障害のある子どもへの取り組みの特徴 (スタッフ、カリキュラム、施設設備など)</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 支援教師（Insegnanti di sostegno）の配置 初期段階の統合教育での障害のある児童生徒に対する不十分な対応への反省から、障害のある児童生徒への支援者の役割の重要性が認識されるようになり、1989年に支援教師が制度化された。支援教師は障害児の支援に当たるが、クラス全体に対しても責任を持つ立場にある。現在、児童生徒138人に対して1人配当が基準。障害が重度の場合は1対1、軽度の場合は一人のサポートティーチャが2～4人を担当する。この資格は大学終了後さらに2年間のディプロマコース（2年間）を修了するか、研修により得ることができる。 * 学級の児童・生徒数の小規模化および複数学級担任制の導入 小中学校の学級の児童生徒定数は25人となっているが、学級に障害のある子が在籍している場合は、その定数が20人となる。そこに支援教師や、場合によっては介助員（教員資格はなく、主に日常動作に関する援助を担当し、教育活動は行わない）がついていて、チームで指導にあたっており、障害のある無しに関わらず、一人一人にきめの細かい対応がなされている。

	<p>* カリキュラム（小学校段階）および学習集団の柔軟性、教材・教具の工夫 ナショナルカリキュラムはあるが、児童や学級集団の実態に合わせて担任が自作の教材で独自の指導計画に基づいて授業を行っている。障害のある児童生徒には個別のコーナーと課題が用意されており、全体で学習したり、個別に学習したり状況に応じて柔軟に活動できる。</p> <p>* 学校と関係機関との連携（USL 等） USL (Unita Sanitaria Locale) は地域単位で住民に保健サービスを提供する保健省管轄の組織。人口5～20万人に一つ直営の医療施設（公立病院、専門医療施設など）があり、保健医療サービスを行う。医師をはじめ、専門スタッフが揃っており、学校との密接な協力連携のもとに一人一人の障害のある児童生徒を支援している。</p> <p>* 地域の専門家や保護者の授業参加 学校ごとに作成した人間形成計画に基づいて、教員以外の地域の各分野の専門家や保護者が学習指導にも関わることができる。</p>
<p>特殊教育諸学校の果たしている役割</p>	<p>* 国立の特殊教育学校は全面的に廃止されている。</p> <p>* 残存の私立特殊教育学校は地域の早期教育相談、通級による指導、教材・教具の提供、教員研修等の事業を行っている。</p>
<p>障害のある子どもへの教育以外の領域も含めた地域におけるサポートの状況</p>	<p>* USL（地域総合医療施設）の早期から学齢期、卒業後までの継続的な関与 障害の認定、治療、訓練等をベースにして、就学時の学校への資料提供、個別指導計画作成への参加、教員研修、担任・保護者との定期的な懇談など入学後のフォローアップも USL との連携により進められている。</p> <p>* 家庭医制度と障害児のケア 家庭医制度は、地域の小児科医が0歳から14歳まで、一人の児童を縦断的に継続してケアしていく制度（14歳以上は、成人の専門医が担当医になる）。したがって、イタリアでは就学時健康診断は不要。家庭医は USL とも密接な関係を持っている。補装具等の申請にも家庭医がかかわる。</p> <p>* 重度障害児への対応 障害の重い児童に対しては、教育・厚生・社会システム3つの柱で支援。学校に通えない場合、学校の教員を病院に派遣することもある。病院内学級もある。</p> <p>* 障害別の民間協会の関与 ① 「視覚障害（点字）教育相談センター（Centro di consulenza tiflodidattica） 今回の調査において、視覚に障害のある児童生徒の教育を学校外から支援する機関の存在することが判明した。この視覚障害教育相談センターは公的な支援を受けており、視覚障害のある児童生徒への指導方法のアドバイスや教材・教具類の支援を行っている。全国20州中15州にこのセンターが設置されている。</p> <p>② 盲人協会：視覚障害者のためのコンピュータ関連開発、視覚障害者のための美術館の学校への開放、教材・教具の供給、教員を対象とした研修事業などを展開している。</p>
<p>財政的な側面の特色</p>	<p>* 公立小・中学校はすべて国立である。</p> <p>* 学校の職員の発案による教育活動に対して財政支出。</p> <p>* 民間企業の協賛による資金援助を得て教育活動を進めるプログラムがある。そのため、学校は積極的に教育プランを示す努力をしている。</p>

その他	<ul style="list-style-type: none">* 兵役義務の代替 Servizio Civile（青年の社会的奉仕活動）としての教育、福祉活動への関与。欠かせない人的資源となっているが、兵役は義務でなくなることになっている。* 協同組合の教育への関与（アシスタント、給食介助員等）。学校での教員以外のスタッフは共同組合とタイアップし、そこから派遣するようになっている地域がある。
-----	---

5. アメリカ	
<p>法律的な側面の特色</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 連邦法 IDEA (Individuals with disabilities Education Act) により連邦政府が障害のある子どもの教育を推進 <ul style="list-style-type: none"> ・ 障害のある子どもへ無償で適切な教育を保証 ・ 最も制約の少ない環境 (LRE : Least Restrictive Environment) を保証 ・ 個別教育計画 (IEP : Individualized Education Program)、個別家族支援計画 (IEP : Individualized family Services Plan) の作成 ・ サービスの連続体 (Continuum of Service) を提供すること ・ 連邦政府は、費用の40%を負担 * 障害のある子どもの教育は、連邦法の規定に基づき、限りなく統合を推進する方向性を示している。 * 個々の障害の状況に応じて、個別指導計画、個別家族サービス計画を作成し、子ども及びその保護者に対し、教育的支援を無償で提供している。 * 分離型の教育システムから統合型の教育システムまで、連続したサービス形態をサポートし、個々の子どもの障害状況やその意志に対応した柔軟な教育サービスを提供している。
<p>特別な教育的ニーズのある子どもとして、どのような子どもを対象としているか</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 知的障害、聴覚障害、視覚障害、言語障害、情緒障害、身体・運動障害、その他の健康障害 (ADHD を含む)、特異的学習障害、盲聾、重複障害、外傷性脳障害、発達障害のカテゴリーで障害を分類し統計を作成している。
<p>通常学校における障害のある子どもへの取り組みの特色 (スタッフ、カリキュラム、施設設備など)</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 障害のある子どもについて、通常の学校では、スペシャルクラス、リソースルーム、言語訓練室、運動訓練室等、特別の指導を行う場所を設置し、専門教員のほか、言語治療士、作業療法士、理学療法士、オージオロジスト、臨床心理士等の専門家を配置あるいは巡回させている。 * また、通常の学級に補助教員を配置したり、特殊学級担当教員が通常の学級に入り込み、協力しての指導 (Co-teaching) を実施している。
<p>特殊教育諸学校の果たしている役割</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 特殊教育諸学校及び他の分離型教育のシステムが各州及び学区に存在する。 * 州立の特殊学校では、重度・重複障害の教育を寄宿制で、また、サマープログラム (夏季休業中)、ショートプログラム (数週間) を提供したり、巡回指導を行うなど、各地域における障害のある子どもへの支援を行っている。 * また、学区に分離型の教育システムである特殊教育センター (分離設置・通常学校に並置) が設置され、障害のある子どもへの職業教育、行動障害のある子どもへの教育、聴覚障害のある子ども等への特別の教育プログラムを提供している。
<p>障害のある子どもへの教育以外の領域も含めた地域におけるサポートの状況</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 学区では、各小学校において、英語を話さない子どもたち、貧困家庭にある子どもたちへの特別のプログラムを提供している。 * 職業リハビリテーション法第504条の規定により、IEP のない子ども (特殊教育を受けない) に対して、教育的なサービスを提供することとなっている。

財政的な側面の 特色	* 連邦政府は、州政府及び学区に対して、費用の40%を負担することとなっている。
その他	

表1 各障害カテゴリーの児童生徒の割合

	イギリス	フランス	ドイツ	イタリア	アメリカ
盲及び弱視 (Blind and partially sighted)	—	0.05	0.05	0.04	0.07
聾及び難聴 (Deaf and partially hearing)	—	0.13	0.11	0.09	0.19
情緒的・行動的な困難 (Emotional and behavioral difficulties)	—	—	0.23	—	1.21
身体障害 (physical disabilities)	—	0.16	0.21	0.18	0.17
言語障害 (Speech and language difficulties)	—	0.02	0.35	—	2.81
入院している児童生徒 (Hospital)	—	—	0.09	—	—
重複障害 (Multiple disabilities)	—	0.1	0.03	0.02	0.004
自閉症 (Autistic)	—	—	—	—	0.074
重度の学習困難 (Severe learning difficulties)	—	—	—	0.88	—
中度の学習困難 (Moderate learning difficulties)	—	—	—	0.92	—
軽度の学習困難 (Light learning difficulties)	—	—	—	—	—
学習障害 (Learning disabilities)	—	—	—	—	7.21

表の数値は%を示す。

(この表は、OECD: Special Needs Education: Statistics and Indicators, 2000. をもとに作成した。)

表2 国際カテゴリーA・B・Cの児童生徒の割合

	カテゴリーA	カテゴリーB	カテゴリーC	A、B、Cの合計
イギリス	—	—	—	2.56
フランス	2.53	2.14	13.4	18.07
ドイツ	1.45	2.86	—	4.31
イタリア	2.13	—	—	2.13
アメリカ	5.62	8.43	21.4	35.45

MEMO

21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）概要

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

第1章 今後の特殊教育の在り方についての基本的な考え方

1 我が国の特殊教育の発展（略）

2 今後の特殊教育の在り方についての基本的な考え方

- 近年の特殊教育をめぐる状況の変化を踏まえ、これからの特殊教育は、障害のある幼児児童生徒の視点に立って一人一人のニーズを把握し、必要な支援を行うという考えに基づいて対応を図ることが必要。
- 今後の特殊教育の在り方についての基本的な考え方は次のとおり。
 - ①ノーマライゼーションの進展に向け、障害のある児童生徒の自立と社会参加を社会全体として、生涯にわたって支援することが必要、
 - ②教育、福祉、医療等が一体となって乳幼児期から学校卒業後まで障害のある子ども及びその保護者等に対する相談及び支援を行う体制を整備することが必要、
 - ③障害の重度・重複化や多様化を踏まえ、盲・聾・養護学校等における教育を充実するとともに、通常の学級の特別な教育的支援を必要とする児童生徒に積極的に対応することが必要、
 - ④児童生徒の特別な教育的ニーズを把握し、必要な教育的支援を行うため、就学指導の在り方を改善することが必要、
 - ⑤学校や地域における魅力と特色ある教育活動等を促進するため、特殊教育に関する制度を見直し、市町村や学校に対する支援を充実することが必要。

第2章 就学指導の在り方の改善について

1 乳幼児期から学校卒業後まで一貫した相談支援体制の整備について

- 市町村教育委員会は、教育、福祉、医療等が一体となって障害のある子ども及びその保護者等に対して相談や支援を行う体制を整備すること。
- 国は、各地域において教育、福祉、医療等が一体となった相談支援体制が整備されるようその体制の下で組織される特別な相談支援チームの機能や構成員等について検討すること。
- 都道府県教育委員会においては、福祉、医療等の関係部局との連携を図り、域内の市町村において相談支援体制が整備されるよう努めること。

2 障害の程度に関する基準及び就学手続きの見直しについて

- 医学、科学技術等の進歩を踏まえ、教育的、心理学的、医学的な観点から盲・聾・養護学校に就学すべき障害の程度を定めた基準を見直すこと。また、市町村教育委員会が児童生徒の障害の種類、程度、小・中学校の施設・設備の状況等を総合的な観点から判断し、小・中学校において適切に教育を行うことができる合理的な理由がある特別な場合には、盲・聾・養護学校に就学すべき児童生徒であっても小・中学校に就学させることができるよう就学手続きを見直すこと。

○特殊学級や通常の学級において留意して教育すべき児童生徒の対象範囲等を明確にすること。

3 就学指導委員会の役割の充実について

○就学指導委員会の位置付けを明確にすること。

○市町村教育委員会に置かれる就学指導委員会は、審議に当たり保護者が意見表明する機会を設けるとともに、特殊学級、通級による指導等の教育的支援の内容等について校長に助言をする等の機能の充実を図ること。

○市町村教育委員会の判断と保護者等との意見がくい違う場合、都道府県教育委員会に置かれる就学指導委員会が客観的な立場から専門的な助言を行う等の機能を果たすことを検討すること。

第3章 特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応について

1 障害の状態等に応じた指導の充実方策

1-1 障害の重度・重複化や社会の変化に対応した指導の充実

○盲・聾・養護学校は、個別の指導計画、自立活動、総合的な学習の時間の実施、地域における体験活動、交流活動の充実などについて、地域や児童生徒の実態に応じた創意工夫した取組に努めること。

○養護学校に在籍する日常的に医療的ケアが必要な児童生徒等への対応については、医療機関と連携した医療的バックアップ体制の在り方等について検討を行い、その成果を踏まえ指導の充実を図ること。

1-2 学習障害、注意欠陥／多動性障害（ADHD）児、高機能自閉等への教育的対応

○通常の学級に在籍する学習障害児、ADHD児、高機能自閉症児等の実態を把握するため、全国的な調査を行い、その成果を踏まえ、教育関係者や国民一般に対し幅広い理解啓発に努めること。

○ADHD児や高機能自閉症児等への教育的対応については、国立特殊教育総合研究所の研究成果等を踏まえ、調査研究を行い、判断基準、効果的な指導方法等について検討すること。

1-3 最新の情報技術（IT）を活用した指導の充実

○障害の状態等に応じた情報機器等の研究開発を行うとともに、情報技術を活用した指導方法や体制の在り方について検討を行うこと。

○訪問教育を受けている児童生徒や入院中の児童生徒への情報通信手段による指導を積極的に推進すること。

2 特殊教育諸学校、特殊学級及び通級による指導の今後の在り方について

2-1 地域の特殊教育のセンターとしての特殊教育諸学校の機能の充実

○盲・聾・養護学校は、①早期からの教育相談を実施したり、②地域の小・中学校等へ教材・教具等を貸し出したり、小・中学校等の教員からの相談を受けたり、盲・聾・養護学校における小・中学校等の教員の研修の実施するなど、地域の特殊教育のセンターとしての役割を果たすこと。

2-2 特殊学級、通級による指導の今後の在り方について

○特殊学級や通級による指導における教育は学校の教職員全体で支援するとともに、非常勤講師や特別

非常勤講師、高齢者再任用制度による短時間勤務職員等の活用について検討すること。

3 後期中等教育機関への受入れの促進と障害のある者の生涯学習の支援について

- 各都道府県においては、高等部の整備及び配置、高等養護学校の設置促進等について検討を行い、地域の実態に応じた整備に努めること。
- 教育委員会は、福祉関係機関等と連携して障害者の生涯にわたる学習機会の充実に努め、盲・聾・養護学校は、障害者のための生涯学習を支援する機関としての役割を果たすこと。

第4章 特殊教育の改善・充実のための条件整備について

1 盲・聾・養護学校や特殊学級等における学級編制及び教職員配置について

- 都道府県教育委員会においては、地域や学校の状況、児童生徒の実態に応じて、機動的、弾力的に教職員配置を行うこと。
- 盲・聾・養護学校は、学級という概念にとらわれず、多様な学習指導の場を設定するなど指導形態、指導方法を工夫すること。また、非常勤講師や高齢者再任用制度等の活用や、地域の多様な人材を特別非常勤講師として活用することにより、幅広い指導スタッフを整備すること。

2 特殊教育関係教職員の専門性の向上

2-1 特殊教育教諭免許状の保有率の向上及び今後の免許状の在り方について

- 各都道府県等は、すべての盲・聾・養護学校の教員が特殊教育教諭免許状を保有することを目指し、具体的な改善の目標及び計画を策定し、採用、配置、研修等を通じた取組を進めること。
- 国は、各都道府県における特殊教育教諭免許状保有率の状況を踏まえ、全国的に必要となる保有者数を把握するとともに、各都道府県教育委員会等の免許状保有率の向上のための目標と計画及び改善状況等を調査しその取組を支援すること。

2-2 研修の充実

- 盲・聾・養護学校の教員の専門的な指導力の向上のため、研修目的や研修者の特性に応じて適切な研修プログラムを策定するとともに、研修事業の成果の効果的な普及活用に努めること。
- 都道府県教育委員会等は、特殊学級等の経験年数やニーズに応じて計画的、体系的な研修プログラムの提供に努めること。

3 特殊教育を推進するための条件整備について

- 教育委員会においては、施設のバリアフリー化、障害の状態や特性等に応じた学習環境の充実、寄宿舎の居住環境の向上等を踏まえ、学校施設の整備充実に努めること。
- 特殊教育に係る設備については、新学習指導要領における改善内容に対応した教材の整備を図ること。
- 盲・聾・養護学校に情報ネットワーク環境や一人一人の障害に対応した最新の情報機器等の設備を計画的に整備すること。

4 国立特殊教育総合研究所の機能の充実

○国立特殊教育総合研究所は、我が国の特殊教育のナショナルセンターとしての機能を高めるため、①国の行政施策の企画立案に寄与する研究 ②新たな課題に対応した研修 ③全国的な教育相談情報のネットワークの整備 ④衛星通信ネットワークの整備など情報発信機能の充実 ⑤諸外国の研究機関等との連携、協力、交流の充実等に努めること。

以下、参加者名簿（省略）

平成13年度 特殊教育セミナーⅠ 資料

テーマ

特別支援教育の方向性と展開

－「21世紀の特殊教育の在り方について」(最終報告)を受けて－

平成14年1月刊行

発行者 独立行政法人国立特殊教育総合研究所

〒239-0841 神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

電話 0468-48-4121 (代表)

FAX 0468-49-5563 (総務課), 9410 (総合政策情報センター事務室),
9450 (会計課), 5240 (研修情報課)

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