特教研 D-342

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル

第5号

2016年3月

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

目　次

１．平成27年度研究課題一覧 1

２．平成27年度研究成果サマリー 4

３．研究報告

（１）自閉症児・者の療育・教育に関する家族のニーズ
－神奈川県自閉症協会によるアンケート調査から－
…… 柳澤亜希子・内田照雄（神奈川県自閉症協会,神奈川県自閉症児･者親の会連合会） 11

（２）インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援学校（病弱）　の
センター的機能に関する新たな取組事例の紹介
…… 日下奈緒美・森山貴史・新平鎮博 18

（３）小児がん拠点病院における小児がんの児童生徒の教育に関する調査報告
－教育環境の実態を中心に－
…… 森山貴史・日下奈緒美・新平鎮博 25

４．国際会議・外国調査等の報告

（１）香港日本人学校小学部香港校における特別支援教育の実際
－個のニーズに応じた連続性のある学びの場を目指して－
…… 管波亜矢子・中野　健・小林千紗（香港日本人学校小学部香港校）・武富博文 31

（２）学習上の支援機器等教材普及促進事業における情報収集を目的とした
CSUN 2015の参加報告
…… 西村崇宏・土井幸輝 38

（３）平成27年度 Council for Exceptional Children 年次総会参加及び
サンディエゴ市内学校訪問についての報告
…… 神山　努・齊藤由美子 44

５．学会等参加報告

（１）日本特殊教育学会第53回大会参加報告
…… 松見和樹 50

（２）第118回日本小児科学会学術集会および第62回日本小児保健協会学術集会参加報告
…… 新平鎮博 56

６．事業報告

（１）平成27年度 NISE 特別支援教育国際シンポジウム報告
…… 棟方哲弥・齊藤由美子・生駒良雄・海津亜希子・石坂　務 60

（２）日本人学校調査から見える特別支援教育の現状について ―平成27年度調査報告―
…… 玉木宗久・伊藤由美・横尾　俊・牧野泰美・藤本裕人・明官　茂 66

（３）障害のある子供を帯同して海外に渡航する家族への支援について　72
・・・・・・・・・・・・・・　横尾　俊・伊藤由美・明官　茂・藤本裕人・牧野泰美・玉木宗久

（４）ＩＣＴを活用した教員の専門性向上充実事業に係わる事業報告
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　梅田真理・日下奈緒美・徳永亜希雄・定岡孝治　77

（５）支援機器等教材普及促進事業における特別支援教育教材ポータルサイトの構築・運営について
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　新谷洋介・金森克浩・土井幸輝・西村崇宏・新平鎮博　84

（６）発達障害教育情報センターにおける Web サイトのコンテンツ「指導・支援」の紹介
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　岡本邦広・神山　努・涌井　恵・江田良市・笹森洋樹　90

７．諸外国における障害のある子どもの教育

・・　企画部調査・国際担当・国別調査班　96

８．ＮＩＳＥトピックス　113

平成27年度研究課題一覧

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

平成24年２月には，国の政策動向等を踏まえ，平成20年８月に策定した計画の改訂を行いました。

１．研究区分

NISE 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については，以下の区分に従って実施します。

①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）

②専門研究Ｂ（障害種別専門分野の課題に対応した研究）

③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

なお，平成23年度から，中期目標期間（平成23年度～27年度）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」を創設しました。包括的研究テーマとしては，「インクルーシブ教育システムに関する研究」及び「特別支援教育における ICT の活用に関する研究」を設定しています。

２．平成27年度研究課題一覧

平成27年度は，平成24年２月に改訂した研究基本計画に基づき，また，様々な研究ニーズを見極めつつ，以下の研究活動を年度計画に位置付けて実施しました。

１）専門研究Ａ

研究課題名	研究班	研究代表者	研究期間
中期特定研究（インクルーシブ教育システムに関する研究） インクルーシブ教育システム構築のための体制づくりに関する研究 －体制づくりのガイドライン（試案）の作成－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,10293,18,106.html	在り方班	笹森　洋樹	平成27年度
今後の特別支援教育の進展に資する特別支援学校及び特別支援学級における教育課程に関する実際的研究 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,9310,18,105.html	推進班	長沼　俊夫	平成26年度 ～27年度
中期特定研究（特別支援教育における ICT の活用に関する研究） 障害のある児童生徒のための ICT 活用に関する総合的な研究　－学習上の支援機器等教材の活用事例の収集と課題の整理－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,9311,18,105.html	ICT・AT 班	金森　克浩	平成26年度 ～27年度

２）専門研究Ｂ

研究課題名	研究班	研究代表者	研究期間
中期特定研究（特別支援教育における ICT の活用に関する研究） 視覚障害のある児童生徒のための教科書デジタルデータの活用及びデジタル教科書の在り方に関する研究　ー我が国における現状と課題の整理と諸外国の状況調査を踏まえてー 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,9314,18,106.html	視覚班	田中　良広	平成26年度 ～27年度
聴覚障害教育における教科指導等の充実に関する実践的研究　ー教材活用の視点からインクルーシブ教育システム構築における専門性の継承と共有を目指してー 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,9317,18,106.html	聴覚班	原田　公人	平成26年度 ～27年度
知的障害教育における「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育課程編成の在り方ー特別支援学校（知的障害）の各教科における目標・内容の整理を中心にー 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,10297,18,106.html	知的班	松見　和樹	平成27年度 ～28年度
小･中学校に在籍する肢体不自由児の指導のための特別支援学校のセンター的機能の活用に関する研究　ー小･中学校側のニーズを踏まえてー 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,9319,18,106.html	肢体不自由班	徳永　亜希雄	平成26年度 ～27年度
インクルーシブ教育システム構築における慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズと合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,9324,18,106.html	病弱班	日下　奈緒美	平成26年度 ～27年度
「ことばの教室」がインクルーシブ教育システム構築に果たす役割に関する実際的研究ー言語障害教育の専門性の活用ー 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,10298,18,106.html	言語班	牧野　泰美	平成27年度 ～28年度
特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,9325,18,106.html	自閉症班	柳澤　亜希子	平成26年度 ～27年度
発達障害のある子どもの指導の場及び支援の実態と今後の指導の在り方に関する研究　ー通級による指導等に関する調査をもとにー 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,9326,18,106.html	発達・情緒班	梅田　真理	平成26年度 ～27年度

３）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

「小・中学校等で学習する重度の障害のある子どもの教育の充実に関する予備的研究ー就学の経緯、教育目標・内容、交流及び共同学習の状況等に焦点をあててー」を単年度で実施しました。

４）共同研究

研究課題名	共同研究機関	研究代表者	研究期間
視覚障害のある児童生徒のための校内触知案内図の作成と評価 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,9316,18,101.html	早稲田大学	土井　幸輝	平成25年度 ～27年度
特別支援教育における支援機器活用ネットワーク構築に関する研究　－高等専門学校との連携による支援ネットワークの構築－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,9318,18,101.html	独立行政法人 国立高等専門学校機構 仙台高等専門学校	金森　克浩	平成25年度 ～27年度
小児がん患者の医療、教育、福祉の総合的な支援に関する研究 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,9320,18,101.html	国立研究開発法人 国立成育医療研究センター	新平　鎮博	平成26年度 ～27年度

研究概要

平成27年度研究成果サマリー

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

ここでは，「研究成果報告書サマリー集（平成27年度終了課題）」の中から，各研究課題の成果の「要旨」，「キーワード」を抜粋し，掲載しています。

なお，平成27年度に終了する研究課題の「研究成果報告書」は平成28年９月，「研究成果報告書サマリー集」は平成28年６月の刊行を予定しています。

［専門研究Ａ］

インクルーシブ教育システム構築のための体制づくりに関する研究
－体制づくりのガイドライン（試案）の作成－

【中期特定研究（インクルーシブ教育システムに関する研究）】

研究代表者：　笹森　洋樹

研究概要はこちら→　http://www.nise.go.jp/cms/8,10293,18,105.html

【要旨】

本研究は「インクルーシブ教育システムに関する研究」に関する３つの研究，「インクルーシブ教育システムの構築に向けた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」（平成23～24年度），「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究」（平成23～24年度），「インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりに関する実際的研究～モデル事業等における学校や地域等の実践を通じて～」（平成25～26年度）の総括として，「学校・地域におけるインクルーシブ教育システム構築のための体制づくりのガイドライン（試案）」を作成することを目的とします。

中教審報告を踏まえ，これまでの研究成果や文献による資料収集，文部科学省モデル事業実施地域への実地調査，諸外国の動向の情報収集などをもとに，自治体や学校の取組の指針を示します。

【キーワード】インクルーシブ教育システム，学校における体制づくり，ガイドライン

［専門研究Ａ］

今後の特別支援教育の進展に資する特別支援学校及び特別支援学級における教育課程に関する実際的研究

研究代表者：　長沼　俊夫

研究概要はこちら→　http://www.nise.go.jp/cms/8,9310,18,105.html

研究概要

【要旨】

平成24～25年度に実施した専門研究Ａ「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」では，全国調査の結果，課題として示された「複数障害種に対応する特別支援学校」，「類型やコース制」，「職業教育」，「交流及び共同学習」，「自立活動と他領域及び各教科との関連」の５点について考究しました。また，３県の特別支援学級調査を実施し，現状や課題を把握しました。この研究より，特別支援学校においては，多様なニーズに応える教育課程の編成・実施を適切に評価することが，改善に向けて重要であること，特別支援学級においては，「特別の教育課程」についての検討が必要であることが示されました。

これらを踏まえ，本研究では，特別支援学校と特別支援学級の教育課程に関して，以下のことを目指します。特別支援学校においては，全国の特別支援学校を対象とした質問紙調査と研究協力機関（特別支援学校）への実地調査を実施し，教育課程の評価について，現状と課題を明らかにします。さらに，教育課程の評価の観点と方法を示します。特別支援学級においては，学級担当者を対象とした面接調査と研究協力機関（市教育委員会）への実地調査を実施し，教育課程編成・実施における現状と課題を整理します。さらに，「特別の教育課程」の編成・実施の考え方や具体例を示します。

研究の成果は，教育課程の基準の改善に関する基礎資料及び特別支援学校や特別支援学級での教育課程検討の参考資料として活用されることが期待されます。

【キーワード】教育課程，特別支援学校，特別支援学級，編成，実施，評価

［専門研究Ａ］

障害のある児童生徒のための ICT 活用に関する総合的な研究
－学習上の支援機器等教材の活用事例の収集と課題の整理－

【中期特定研究（特別支援教育における ICT の活用に関する研究）】

研究代表者：　金森　克浩

研究概要はこちら→　http://www.nise.go.jp/cms/8,9311,18,105.html

【要旨】

平成23～25年度に実施した中期特定研究「特別支援教育における ICT の活用に関する研究」の２つの先行研究では，中心的な課題としてデジタル教科書・教材に関する研究と各障害種別での ICT を活用した教材や指導についての研究を行ってきました。本研究はこれまでの ICT 研究を発展させるため，障害種別の各研究班の協力を得ながら ICT 活用についての整理を行います。

また，文部科学省「障害のある児童生徒の教材の充実について（報告）」（平成25年８月）において，「国の特別支援教育のナショナルセンターである国立特別支援教育総合研究所においては（中略）ICT や支援機器の技術的支援を行う外部専門家の活用に関する好事例等について情報提供を行うこと」と述べられており，本研究の果たす意義は大きいと考えています。

そこで，全国の特別支援学校及び地域を限定した小・中学校及び高等学校に対して，ICT・AT 機器及び教材の整備状況を調査するとともに，その活用についての課題を整理し，ICT・AT 機器及び教材を活用した障害種ごとの指導の特徴的な事例をまとめます。

本研究の成果は，「国立特別支援教育総合研究所支援機器等教材普及促進事業」の一環として運営する特別

支援教育教材ポータルサイト（支援教材ポータル）にも掲載し，広く情報普及を図る予定です
【キーワード】ICT 活用，学習上の支援機器等教材，全国調査，活用事例，整備状況

［専門研究Ｂ］
視覚障害のある児童生徒のための教科書デジタルデータの活用及びデジタル教科書の在り方に関する研究－我が国における現状と課題の整理と諸外国の状況調査を踏まえて－
【中期特定研究（特別支援教育における ICT の活用に関する研究）】

研究代表者：田中　良広

研究概要はこちら→　http://www.nise.go.jp/cms/8,9314,18,106.html

【要旨】

現在，児童生徒用のデジタル教科書・教材の導入と普及が期待されていますが，現状では視覚障害のある児童生徒のための教科書デジタルデータの有効な活用方法や点字使用の児童生徒用デジタル教科書の在り方（ハードウェアの体裁や具備すべき機能など）について定まってはいません。このような状況を踏まえ，本研究では①先進的な取組を行っている諸外国の状況を調査し，現状と課題を整理して我が国における在り方を提案するとともに，②点字使用の児童生徒用デジタル教科書の在り方を提案します。

研究の方法として，①については先進的な国々（米国，韓国等）に関し現地調査や Web，文献等により関連する情報を収集し，現状と課題について整理します。また，②については，特別支援学校（視覚障害）の教員や有識者による研究協議会を通じて，点字使用の児童生徒用デジタル教科書の在り方（ハードウェアの体裁や具備すべき機能など）について取りまとめます。

上記の現状と課題の整理は，今後の我が国の視覚障害のある児童生徒のための教科書デジタルデータの適切な管理や運用，また，点字使用の児童生徒用デジタル教科書の開発と活用に役立つものと考えています。
【キーワード】視覚障害，教科書デジタルデータ，デジタル教科書，弱視・点字使用の児童生徒

［専門研究Ｂ］
聴覚障害教育における教科指導等の充実に関する実践的研究－教材活用の視点からインクルーシブ教育システム構築における専門性の継承と共有を目指して－

研究代表者：原田　公人

研究概要はこちら→　http://www.nise.go.jp/cms/8,9317,18,106.html

【要旨】

NISE が実施した全国特別支援学校（聴覚障害）における教材の保有及び活用に関する現状調査の結果，多くの教材が保有，自作されていることが示されました。このため，聴覚障害児の教科指導等に係る専門性として継承･共有されるべきものの１つとして，教材とその活用の在り方を明らかにしていくこととしました。

本研究では，特別支援学校（聴覚障害）数校にご協力いただき，国語科，算数・数学科，自立活動の研究授業を実施します。また，大学教員等の研究協力者を交えた研究協議会の開催や研究協力機関訪問を通して，教科又は自立活動の目標を達成するための教材の選択と活用について検討することを目的とします。

研究概要

本研究で得られた知見は，特別支援学校（聴覚障害）に留まらず，聴覚障害児が学ぶ小学校等での教科指導上の配慮事項，自立活動や教科の補充指導の参考に資することが期待されます。

【キーワード】聴覚障害教育，教材活用，授業研究，教科指導，自立活動

［専門研究Ｂ］

小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導のための特別支援学校のセンター的機能の活用に関する研究－小・中学校側のニーズを踏まえて－

研究代表者：徳永　亜希雄

研究概要はこちら→　http://www.nise.go.jp/cms/8,9319,18,106.html

【要旨】

インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進において，特別支援学校のセンター的機能の活用が期待されています。センター的機能については，特別支援学校側からの検討に比べ，小・中学校側からの検討は決して十分とはいえず，また，特別支援学校（肢体不自由）のセンター的機能による地域貢献が，他障害に比べて十分でないとする報告も見られます。そこで，本研究においては小・中学校に在籍する肢体不自由児への適切な指導のため，当該児童生徒が在籍する通常の学級又は特別支援学級の担任によるセンター的機能の活用に焦点を当て，小・中学校側の活用及び特別支援学校側の支援の在り方について明らかにし，併せて具体的な事例の紹介や今後の方向性の提案を行います。

本研究では，次の４つの方法で研究に取り組みます。

１）文献研究，２）調査研究（肢体不自由特別支援学級の指導やセンター的機能活用状況等に関する悉皆調査，通常の学級も含めた小・中学校在籍肢体不自由児の学習状況等に関する抽出調査等），３）肢体不自由児が在籍する小・中学校及び当該校を支援する特別支援学校等を対象とした実地調査，４）海外の関連した取組の検討

本研究においては，小・中学校による特別支援学校のセンター的機能の活用の在り方及び小・中学校側のニーズを踏まえた特別支援学校からの支援の在り方が成果として得られ，それらは，インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進に資する資料として活用されることが期待されます。

【キーワード】肢体不自由，小・中学校，センター的機能，特別支援学校，特別支援学級

［専門研究Ｂ］

インクルーシブ教育システム構築における慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズと合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究

研究代表者：日下　奈緒美

研究概要はこちら→　http://www.nise.go.jp/cms/8,9324,18,106.html

【要旨】

近年，医学や医療の進歩に伴い，慢性疾患のある児童生徒の教育環境は大きく変化し，特別支援学校（病弱）に在籍する児童生徒の実態も多様化するだけでなく，特別支援学級，通常の学級で学ぶ児童生徒も増え

ています。今後，インクルーシブ教育システムの構築を進める上では，連続性のある多様な学びの場（通常の学級，通級による指導，特別支援学級，特別支援学校）における基礎的環境整備や合理的配慮の充実等が求められます。

本研究では，慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズを改めて整理するとともに，それに応じた教育的配慮を明確にし，個別に必要な合理的配慮及び基礎的環境整備の充実に資することを目的とします。具体的には，平成26年度は，特別支援学校（病弱）への訪問調査によって教育的ニーズと教育的配慮に関する情報収集を行い，平成27年度は，特別支援学級等も加えた訪問調査を継続しながら，得られた情報の分析をとおして教育的ニーズ毎に教育的配慮をまとめ，合理的配慮及び基礎的環境整備の観点（項目）を踏まえて整理します。本研究の成果は，ガイドブック「病気のある子どもの教育的ニーズと教育的配慮（仮題）」としてまとめ，学校現場での指導や教育委員会等が実施する研修会で活用できることを目指します。

【キーワード】慢性疾患のある児童生徒，病弱教育，教育的ニーズ，合理的配慮，基礎的環境整備，特別支援学校（病弱）のセンター的機能

［専門研究Ｂ］

特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究

研究代表者：柳澤　亜希子

研究概要はこちら→　http://www.nise.go.jp/cms/8,9325,18,106.html

【要旨】

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においては，当該学年の教科の学習が可能であっても，自閉症の障害特性や認知特性によってもたらされる困難性から通常の学級での学習が難しい場合があり，彼らへの自立活動の指導の重要性が指摘されています。他方，知的障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒においては，各教科等と自立活動の関係が不明確であり，その整理が求められています。

本研究では，自閉症・情緒障害特別支援学級，知的障害特別支援学級（以下，特別支援学級）担当者を対象にアンケート調査（抽出調査）を行い，自閉症のある児童生徒に対する自立活動の指導の現状と課題を把握することを第１の目的とします。また，研究協力機関での実践を通して，特別支援学級での自立活動の時間における指導に焦点を当て，自立活動の指導の授業を組み立てる上での要点を示すことを第２の目的とします。以上を踏まえて，本研究では，特別支援学級において自閉症のある児童生徒に対して自立活動の指導を行うことの意義について検討します。

本研究では，特別支援学級担当者が，自閉症のある児童生徒への自立活動の意義と指導の在り方について理解を深めることが期待されます。また，特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導の充実につながることも期待されます。

【キーワード】特別支援学級，自閉症，自立活動の指導

研究概要

［専門研究Ｂ］

発達障害のある子どもの指導の場・支援の実態と今後の在り方に関する研究
ー通級による指導等に関する調査をもとにー

研究代表者：梅田　真理

研究概要はこちら→　http://www.nise.go.jp/cms/8,9326,18,106.html

【要旨】

文部科学省から平成24年12月に公表された調査結果によれば，通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒の割合は6.5％となっています。各学校，地域においては，様々な形態や方法により指導を工夫している現状にあります。

本研究では，発達障害のある児童生徒が学校現場において，どのような場でどのような支援を受けているのかについて全国規模の実態調査を行い，その結果をもとに有効な指導の在り方について検討することを目的とします。１年次には全国の市町村教育委員会を対象に，発達障害のある児童生徒の指導の場，指導の形態等の支援の実態について質問紙調査を行います。そこで明らかになった課題をもとに，２年次には発達障害のある児童生徒に有効な指導の場等の在り方について，地域を絞った聞き取り調査を行います。これらの調査の結果から，発達障害のある子どもにとっての効果的な指導の在り方について，特に通級による指導等に焦点を当てて施策への提言を行いたいと考えています。

【キーワード】発達障害，通級による指導，人口規模，通常の学級，支援システム

［共同研究］

視覚障害のある児童生徒のための校内触知案内図の作成と評価

研究代表者：土井　幸輝

研究概要はこちら→　http://www.nise.go.jp/cms/8,9316,18,101.html

【要旨】

特別支援学校（視覚障害）等に通う視覚障害のある児童生徒のために，校内施設や校舎内の教室等の配置を把握可能となる校内触知案内図が求められています。一方で，触知案内図を難なく触知できるようになるためには多くの年月を要するため，触覚以外にも音声情報を付加した情報保障が求められています。

本研究では，特別支援学校（視覚障害）等に通う視覚障害のある児童生徒が校内施設や校舎内の教室等の配置を把握可能となる音声読み上げ機能付きの校内触知案内図（試作版）を作成し，使用感を評価することを目的としています。

さらに，学校現場に導入されている既存の触知図作成機でも同様の校内触知案内図が作成可能かどうかを検証し，教育現場での教材作成の実現可能性についても検討します。

本研究を通じて，上述のような校内触知案内図が教育現場で活用可能になると，将来的には視覚障害のある児童生徒が安全かつ自発的に校内や校舎内を移動できることを目指した活動へと繋がることが期待されます。

【キーワード】視覚障害，校内触知案内図，音声読み上げ，点字・触知案内図作成法，特別支援学校（視覚障害）

研究概要

［共同研究］

特別支援教育における支援機器活用ネットワーク構築に関する研究
－高等専門学校との連携による支援ネットワークの構築－

研究代表者：金森　克浩

研究概要はこちら→　http://www.nise.go.jp/cms/8,9318,18,101.html

【要旨】

特別支援学校を中心として，全国各地での支援機器活用に関する実践的な研究が広がってきています。また，大学，高等専門学校，工業高等学校などの教育機関と特別支援学校が連携して行う支援機器の開発や学校への支援は，これまで個別に行われてきました。これらの研究や取組の一層の促進を図るため，機器の開発や支援についての情報交換を図る上での課題の検討やシステムの構築が求められています。

そこで本研究では，「全国 KOSEN 福祉情報教育ネットワーク」と連携しつつ，全国での特別支援教育における教材・支援機器のセンター的機能として，教材開発のための連携システムを構築し，特別支援教育側から見た課題を明らかにします。

また，本研究を行いながら，高等専門学校と連携した新たな教材作成のためのシステム作りを行います。

【キーワード】支援機器活用，高等専門学校，ネットワーク，開発，教材

［共同研究］

小児がん患者の医療、教育、福祉の総合的な支援に関する研究

研究代表者：新平　鎮博

研究概要はこちら→　http://www.nise.go.jp/cms/8,9320,18,101.html

【要旨】

平成25年３月の「病気療養児に対する教育の充実について（通知）」（文部科学省）により，小児がん拠点病院の指定による病気療養児への対応が通知されました。小児がん拠点病院における子どもたちの教育は，各都道府県・指定都市が担当していますが，特別支援学校あるいは特別支援学級，訪問学級など設置形態も含めて実情は様々です。そこで，国立成育医療研究センターとの共同研究の分担研究「小児がん拠点病院を中心とした，病気の子どもたちの教育に関する実地調査と課題分析」として，小児がん拠点病院での教育について，設置されている学校や学級等の調査を行い，それぞれの取組や課題分析も含めて，望ましい教育の在り方を検討していきます。研究成果は，小児がん患者の教育に役立つように全ての都道府県・指定都市に情報を提供します。

本研究では，それぞれの研究成果を合わせて，「小児がんの子どもの教育に関するガイドライン（仮）」の策定を計画しています。

【キーワード】小児がん拠点病院，病院にある学校・学級，WISC-IV 知能検査

自閉症児・者の療育・教育に関する家族のニーズ
－神奈川県自閉症協会によるアンケート調査から－

柳澤亜希子*・内田照雄**
（*国立特別支援教育総合研究所）（**神奈川県自閉症協会, 神奈川県自閉症児・者親の会連合会）

要旨：神奈川県自閉症児・者親の会連合会では，自閉症のある人々が地域の中で安心して暮らしていくために必要な合理的配慮について明らかにすることを目的として，会員を対象に教育，福祉，医療，労働等に関わる「助かったこと」,「困ったこと」についてアンケート調査を行った。本稿では，調査項目の１つである「療育・教育」に焦点を当て，その分析結果について報告した。自閉症児・者の「療育・教育」に関わって「助かったこと」は，療育では「育児の見通し」や「関係機関とのつながり」等が，教育では「個に応じた指導，支援」と「障害特性を踏まえた指導，支援」等が挙げられた。一方,「困ったこと」は，双方共通して自閉症に対する理解や専門性の不足，教師等の自閉症児・者や保護者に対する不適切な対応や発言といった「職員/教師の資質・力量の不足」が挙げられた。本調査から，教師等の自閉症に対する理解や指導，支援に関する専門性は従来から指摘されているが，継続して主要な課題であることが示された。自閉症児・者の指導，支援に携わる教師等の自閉症理解の促進と専門性向上のための研修の実施が一層，求められる。
見出し語：自閉症，療育，教育，家族，ニーズ

Ⅰ．はじめに

「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）では，特別支援教育の更なる質的な充実を図るために，親の会等の学校外の人材や関係機関との連携協力を課題の１つに挙げている。地域と連携した支援の構築に向けて，障害のある子どもとその家族の地域における生活を支援し，当事者の要望を代弁する親の会の意見を聞くことは，彼らのおかれている現状を見直すうえで重要である。

神奈川県自閉症児・者親の会連合会（以下，連合会と記す）は，1968 年に自閉症児親の会として設立し，現在（2008 年から）は，神奈川県域 11 地区の親の会の連合組織である。連合会では，自閉症児・者の社会参加の拡大を目指し，会員同士の親睦や勉強会，一般社会への理解・啓発，行政を含む関係機関に対する支援体制づくりや改善の働き掛け，人材育成（療育者向けのトレーニングセミナー）等の活動を行っている。

連合会では，障害者の権利に関する条約に「合理的配慮」の提供の必要性が明示されたことを受けて，合理的配慮研究会を立ち上げた。合理的配慮研究会では，自閉症のある人々が地域の中で安心して暮らしていくために必要な合理的配慮について明らかにすることを目的として，会員を対象にアンケート調査を実施した。調査の結果，合理的配慮の内容は，個々の自閉症児・者によって様々であることが確認されたが，本研究所（自閉症研究班）では連合会が実施したアンケート調査のデータの再分析を行うことにより,家族の主なニーズを把握することとした。本稿では，連合会が実施した調査結果の一部である「療育・教育」について報告する。

Ⅱ．方法

１．対象

神奈川県自閉症児・者親の会連合会（11 地区）の会員 442 名。

２．方法

１）方法及び手続き

選択式と自由記述式によるアンケート調査を実施した。回答は，連合会各地区の担当者がとりまとめるか，あるいは郵送により回収した。

２）調査項目

調査項目は，フェイスシート（回答者，自閉症児・者の属性（交付されている手帳の種類，居住先，所属先，年齢)），と以下の 10 項目（「療育・教育」，「障害児支援」，「医療」，「生活支援（余暇，公共交通機関，消費生活)」，「働く（一般就労，福祉的就労)」，「警察・司法」，「生活（住まい)」，「救急・消防・災害」，「政治参加」，「社会参加」）について，「助かったこと」と「困ったこと」を自由記述で尋ねた。本稿では，「療育・教育」に焦点を当て，その分析結果について述べる。

３）調査実施期間

平成 24 年３月～９月に実施した。

４）分析方法

「療育・教育」の回答の分析では，自閉症児・者を「小学校（部）段階」，「中学校（部）段階」，「高等学校（高等部）段階」，「学校卒業後段階」の４群別による比較を行った。

Ⅲ．結果及び考察

１．回収率

回答者は，442 名中 280 名（回収率 63.3%）であった。回答者の内訳は，「家族」が 97.5%（280 名中 273 名）であり，自閉症者「本人」による回答は 1.8%（280 名中５名）であった。「本人」による回答のうち２名は，自閉症者自身が可能な項目を回答し，それ以外は家族が回答していた。

本稿では，「家族」による回答のみを対象とし，回答が少なかった幼児段階（５名）と年齢不明の回答（３名）を除いた 265 名のデータを分析の対象とした。各群の人数の内訳は，小学校（部）段階群は 57 名（21.5%），中学校（部）段階群は 39 名（14.7%），高等学校（高等部）段階群は 51 名（19.2%），学校卒業後段階群は 118 名（44.6%）であった。本調査では，学校卒業後段階群の自閉症者を養育している家族からの回答が多かった。

２．自閉症児・者の属性

１）年齢及び性別

自閉症児・者の年齢範囲は，７～49 歳（平均年齢 19.5 歳）であった。

性別は「男性」80.8%（265 名中 214 名），「女性」19.2%（265 名中 51 名）であった。

２）交付されている手帳の種類

療育手帳は，「Ａ１」23.8%（265 名中 63 名），「Ａ２」21.1%（265 名中 56 名），「Ｂ１」14.7%（265 名中 39 名），「Ｂ２」16.6%（265 名中 44 名），「神奈川判定[注1]」5.7%（265 名中 15 名）であった。

精神障害者保健福祉手帳は，「２級」3.4%（265 名中９名），「３級」2.2%（265 名中６名）であった。手帳の交付「なし」14.0%（265 名中 37 名）であった。本調査では，知的障害を伴う自閉症児・者の割合が高かった。

注１）「神奈川判定」とは，手帳交付の際に神奈川県が独自に運用している判定基準である。具体的には，療育手帳の判定を行う際，「軽度（Ｂ２)」の区分に該当するもので，「知能指数が境界線級であって，かつ，自閉症の診断書があり，県域の児童相談所又は神奈川県立総合療育相談センターの長が必要と認めた場合」に適用される。

３）居住先

自閉症児・者の居住先は「自宅・家族と同居」93.2%（265 名中 247 名），「グループホーム/ケアホーム」5.3%（265 名中 14 名），「入所施設」1.1%（265 名中３名），「その他」0.4%（265 名中１名）であった。

４）所属先

最も多かったのは，「福祉施設（通所)」であった（265 名中 86 名，32.5%）。次いで，「小・中学校の特別支援学級」が 265 名中 38 名（14.3%），「特別支援学校（小・中学部)」が 265 名中 31 名（11.7%），「特別支援学校(高等部)」が 265 名中 30 名(11.3%)

であった。福祉施設に通所している自閉症者には，高等学校(学部)段階群の年齢に該当する者が一部，含まれていた。

３．家族の自閉症児・者の「療育・教育」に関するニーズ

自閉症児・者の「療育・教育」に関して，家族が「助かったこと」，「困ったこと」の回答（自由記述）をカテゴリに分類した。

１）療育（就学前の教育と保育を含む）

（１）助かったこと

「助かったこと」については，35 名の家族が回答した。表１－１に年齢段階群別に見た回答内容のカテゴリとその内訳を，表１－２に各カテゴリの回答例を示した。回答者は，小学校（部）段階群 10 名（28.6%），中学校（部）段階群４名（11.4%），高等学校（高等部）段階群６名（17.1%），学校卒業後段階群 15 名（42.9%）であった。

表１－１　年齢段階群別に見た自閉症児・者の療育で助かったことのカテゴリとその内訳

カテゴリ	小学校(部)段階(N=10)	中学校(部)段階(N=4)	高等学校(高等部)段階(N=6)	学校卒業後段階(N=15)	計(N=35)
育児の見通し	3	1	1	3	8(22.9)
関係機関とのつながり			2	5	7(20.0)
子どもの成長を実感	4	2	1		7(20.0)
親同士のつながり	2			4	6(17.1)
親自身の学び				3	3(8.8)
信頼できる支援者の存在			2		2(5.7)
個に応じた療育	1	1			2(5.7)

注）表中の（　）内の数値は，割合を示す。

表１－２　各カテゴリの回答例

カテゴリ	回答例
育児の見通し	適切な指導，診断，今後の見通しが立った(特別支援学校高等部)
関係機関とのつながり	民間の療育機関を紹介してもらえた(福祉施設【通所】)
子どもの成長を実感	通園の早期療育のおかげで集団生活になじみ，幼稚園に通えた(小学校特別支援学級)
親同士のつながり	母子通園だったので，親同士の横のつながりができて力になった(福祉施設【通所】)
	母親同士の交流の場のおかげで孤独感がなくなり，前向きに療育に臨めた(小学校特別支援学級)
親自身の学び	「お母さん勉強室」などの療育の場で学んだことを家に持ち帰り，いろいろ試した。(子どもと)意思疎通ができるようになり，生活が安定した(福祉施設【通所】)
信頼できる支援者の存在	幼稚園が統合保育に理解があり，親子ともに安心して生活できた(小学校特別支援学級)
個に応じた療育	同じ遊びをする場合にも個々に合った支援が用意されていて，皆で参加して楽しむことができた。個別療育の時にも本人がわかる手順書(文字や写真，絵付き)が用意され，わかり易くなっていて助かる(中学校特別支援学級)

注）（　）内は，自閉症児・者の現在の所属先を示す。

回答をカテゴリに分類した結果，療育を通して保護者が自閉症のある子どもの子育てに見通しをもつ「育児の見通し」，相談機関等の「関係機関とのつながり」，療育による自閉症のある子どもの成長や意義について述べた「子どもの成長を実感」，同じ立場の「親同士のつながり」，「親自身の学び」，「信頼できる支援者の存在」，個々の自閉症のある子どもの実態に即した「個に応じた療育」が挙げられた。

全体を通して，主に「育児の見通し」(35 名中８名，22.9%)，「関係機関とのつながり」(35 名中７名，20.0%)，「子どもの成長を実感」(35 名中７名，20.0%）が示された。家族においては，自閉症のある子どもの成長にとって療育が効果的であることに留まらず，彼らを養育する家族（保護者）が療育を通して育児の見通しをもったり，関わり方を学んだりする療育の意義が窺える。また，同じ立場の親との出会いやつながりも，家族にとっては同様に大切であることが分かる。

（２）困ったこと

「困ったこと」については，62 名の家族が回答し，上述した「助かったこと」よりも多くの回答がなされた。表２－１に年齢段階群別に見た回答内容のカテゴリとその内訳を，表２－２に各カテゴリの回答例を示した。回答者は，小学校（部）段階群 15 名（24.2%），中学校（部）段階群８名（12.9%），高等学校（高等部）段階群７名（11.3%），学校卒業後段階群 32 名（51.6%）であった。

回答をカテゴリに分類した結果，経過観察の時期が長く確定診断がなされず，具体的な方向性が見えない「確定診断の保留」，教師の自閉症に対する理解や専門性の不足，自閉症のある子どもや保護者に対する不適切な対応や発言といった「職員の資質・力量の不足」，「療育機関の不足」，幼稚園や保育園での自閉症のある子どもの「受け入れ拒否」，地域の相談機関や支援方法に関する「情報不足」，就学先に対してこれまでの情報が適切に伝わっていない「引継ぎがない」が挙げられた。

全体を通して最も多かったのは，「確定診断の保留」（62 名中 19 名，30.6%）であった。これは，療育に至るまでに時間を要することへの不満や，療育を

行っているが子どもの状態がはっきりせず今後の見通しが立たないことへの不安を反映していると推測される。次いで多かったのは，「職員の資質・力量の不足」（62 名中 18 名，29.0%）であり，担当者の自閉症に対する理解や専門性の不足が指摘されていた。

表２－１　年齢段階群別に見た自閉症児・者の療育で困ったことのカテゴリとその内訳

カテゴリ	小学校(部)段階(N=15)	中学校(部)段階(N=8)	高等学校(高等部)段階(N=7)	学校卒業後段階(N=32)	計(N=62)
確定診断の保留	3	2	1	13	19(30.6)
職員の資質･力量の不足	4	2	2	10	18(29.0)
①障害理解，専門性の不足	4	2	1	7	14(22.6)
②職員の不適切な対応･発言			1	3	4(6.5)
療育機関の不足	3	1	2	5	11(17.7)
受け入れ拒否	3	1	2	3	9(14.5)
情報不足	1			5	6(9.7)
引継ぎがない	1		1		2(3.2)

注１）表中の（　）内の数値は，割合を示す。

注２）複数のカテゴリに該当する回答が含まれる。

表２－２　各カテゴリの回答例

カテゴリ	回答例
確定診断の保留	早期発見が遅れ，「様子を見ましょう」で1年以上経過した(特別支援学校中学部)
	就学指導会議を受けても，誰も息子がどういうハンディキャップをもっているのか説明してくれなかった(福祉施設【通所】)
	医療，療育機関では，いつも「様子を見ましょう」と言うだけで具体的な指導はなし(企業)
職員の資質･力量の不足	地域の小学校に入学したが，自閉症児でも健常児でも同じ対応しかできないと言われた(福祉施設【通所】)
①障害理解，専門性の不足	保育園で療育施設で勧められた絵カードやスケジュール等の使用をお願いしたら，かえって話ができなくなるのではないかと言われてしまった(中学校特別支援学級)
②職員の不適切な対応･発言	口頭指示で訳もわからず，(我が子は)動かされていた(福祉施設【通所】)
	知識や解決策を思いつかなくても否定的なことを言わないで欲しいと思った。子どもの障害を受け入れられていない時は，絶望的になるので(特別支援学校高等部)
療育機関の不足	近場に療育先がない(小学校通常の学級)
	専門的な指導を受けたかったが，市内にはなく市外まで通った(福祉施設【通所】)
受け入れ拒否	受け入れてくれる幼稚園があまりなかった(特別支援学校高等部)
	保育園で園長から，保育園より病院や療育施設に行くように言われた(福祉施設【通所】)
情報不足	乳幼児健診で「要注意」となったが何をどのように注意するのか，どんな病院に行けば良いのか，全く教えてもらえなかった(特別支援学校中学部)
	早期発見できても次に何をしていいか具体的なことがわからなかったし，勉強する機会がなかった(福祉施設【通所】)
引継ぎがない	幼稚園から小学校にあがる時に情報が何1つ伝わらず，入学から1か月半で不登校になった(中学校特別支援学級)

注）（　）内は，自閉症児・者の現在の所属先を示す。

２）教育

（１）助かったこと

「助かったこと」については，96 名の家族が回答した。表３－１に年齢段階群別に見た回答内容のカテゴリとその内訳を，表３－２に各カテゴリの回答例を示した。回答者は，小学校（部）段階群 29 名（30.2%），中学校（部）段階群 12 名（12.5%），高等学校（高等部）段階群 12 名（12.5%），学校卒業後段階群 43 名（44.8%）であった。

回答をカテゴリに分類した結果，個々の自閉症のある子どもの実態や課題に即した指導や支援，個別の指導計画等の作成について述べられた「個に応じた指導，支援」，自閉症の特性を踏まえた視覚的な手がかりの提示や環境面の配慮等について述べた「障害特性を踏まえた指導，支援」，熱意や誠意をもって自閉症のある子どもの指導を行ってくれる「信頼できる指導者の存在」，自閉症のある子どもについて「周囲の子どもの理解の促進」，指導を進めるに当たっての「親や本人の意思や希望を尊重」，「外部専門家からの支援」，自閉症のある子どもと保護者への校内での支援体制や教師間の連携体制について述べた「校内支援（連携）体制の充実」が挙げられた。

表３－１　年齢段階群別に見た自閉症児・者の教育で助かったことのカテゴリとその内訳

カテゴリ	小学校(部)段階(N=29)	中学校(部)段階(N=12)	高等学校(高等部)段階(N=12)	学校卒業後段階(N=43)	計(N=96)
個に応じた指導，支援	10	5	1	15	31(32.3)
障害特性を踏まえた指導，支援	13	3	5	2	23(24.0)
信頼できる指導者の存在				11	11(11.5)
周囲の子どもの理解の促進	4	1	1	4	10(10.4)
親や本人の意思や希望を尊重	2	2	3	2	9(9.4)
外部専門家からの支援			1	8	9(9.4)
校内支援(連携)体制の充実	5	1		2	8(8.3)
その他		2	2		4(4.2)

注１）表中の（　）内の数値は，割合を示す。

注２）複数のカテゴリに該当する回答が含まれる。

表３－２　各カテゴリの回答例

カテゴリ	回答例
個に応じた指導，支援	毎年，支援計画を立て苦手なところを個別指導(週1～2回)をしてくれているので，本人も学習しやすい。集中もできるようです(小学校通常の学級)
	修学旅行で本人が苦手とする観光地がルートに入っていたが，個別対応も可能だと学校から提案してもらえ，参加することができた(中学校特別支援学級)
	小学校の図工の時間は合作課題でも単独制作を認めてくれた(企業)
障害特性を踏まえた指導，支援	スケジュールがあると安心すると伝えたところ，毎日作成してくれた(小学校特別支援学級)
	授業日課の中に専用のクールダウンの場所と時間を確保してくださった(特別支援学校高等部)
	ほとんどの学校行事において補助の先生が付き，本人にわかりやすい支援(手順書，スケジュール，カード，言葉かけ)を受けることができた(特別支援学校高等部)
信頼できる指導者の存在	小学校の時，障害の勉強をした教師だったので安心して任せていました。いろいろ話を聞いてくれたし，相談にものってくれた(福祉施設【通所】)
周囲の子どもの理解の促進	担任教師がクラス全員に本人の障害を説明してくれたことで，それぞれの理解で本人を仲間として受け入れる気持ちをもってくれた(企業)
親や本人の意思や希望を尊重	学校で先生が個別教育支援計画を作成してくれる。個人面談で取り入れてほしいことがあれば伝えられるし，親の希望で修正もできる(特別支援学校小学部)
	親の意向を汲んだ実習先の選択や実習先への連絡，支援を行ってくれた(福祉施設【通所】)
外部専門家からの支援	A市の教育相談所のカウンセラーが傾聴の技術をアドバイスしてくれ，子どもに対する見方が変わり，精神的に楽になった(福祉施設【通所】)
校内支援(連携)体制の充実	遠足時に支援学級を配慮して行先等が決められた(小学校特別支援学級)

注）（　）内は，自閉症児・者の現在の所属先を示す。

全体を通して，「個に応じた指導，支援」（96 名中 31 名，32.3%）が最も多く，次いで「障害特性を踏まえた指導・支援」（96 名中 23 名，24.0%）が挙げられた。回答例を見ると，障害の状態像が多様である自閉症児・者の教育においては障害特性を踏まえること，彼らの個々の強みや弱みを踏まえた指導を行うこと，活動内容によっては柔軟な対応を行うことが評価されていた。

（２）困ったこと

「困ったこと」については，188 名の家族が回答した。表４－１に年齢群別に見た回答のカテゴリとその内訳を，表４－２に各カテゴリの回答例を示した。回答者は，小学校（部）段階群 52 名（27.7%），中学校（部）段階群 20 名（10.6%），高等学校（高等部）段階群 29 名（15.4%），学校卒業後段階群 87 名（46.3%）であった。療育と同様，教育においても「困ったこと」に関する回答の方が多かった。

表４－１　年齢段階群別に見た自閉症児・者の教育で困ったことのカテゴリと内訳

カテゴリ	小学校(部)段階(N=52)	中学校(部)段階(N=20)	高等学校(高等部)段階(N=29)	学校卒業後段階(N=87)	計(N=188)
教師の資質，力量の不足	27(51.9)	8(40.0)	21(72.4)	52(59.8)	108(57.4)
①障害理解，専門性の不足	19(36.5)	3(15.0)	11(37.9)	24(27.6)	57(30.3)
②教師の不適切な対応・発言	8(15.4)	4(20.0)	10(34.5)	28(32.2)	50(26.6)
校内支援(連携)体制の不足	13(25.0)	3(15.0)	2(6.9)	18(20.7)	36(19.1)
個に応じた指導，支援の不足	5(9.6)	3(15.0)	2(6.9)	6(6.9)	16(8.5)
一貫性のない指導(対応)	5(9.6)	1(5.0)	2(6.9)	2(2.3)	10(5.3)
進路相談・決定の対応の不十分さ				4(4.6)	4(2.1)
地域との交流の欠如				3(3.4)	3(1.6)
その他	2(3.8)	5(25.0)	2(6.9)	2(2.3)	11(5.9)

注）表中の（　）内の数値は，割合を示す。

回答をカテゴリに分類した結果，教師の自閉症に対する理解や専門性の不足，自閉症のある子どもや保護者への教師の不適切な対応や発言について指摘した「教師の資質，力量の不足」，校内での自閉症のある子どもと保護者への支援，教師間の連携体制がないことを指摘した「校内支援(連携)体制の不足」，個々の自閉症のある子どもへの指導が不十分であることを指摘した「個に応じた指導，支援の不足」，これまでの指導や支援が引き継がれないことを指摘した「一貫性のない指導（対応）」，学校卒業後の「進路相談・決定の対応の不十分さ」，特別支援学校（養護学校）に在籍していたことによる「地域との交流の欠如」が挙げられた。

表４－２　各カテゴリの回答例

カテゴリ	回答例
教師の資質，力量の不足	特別支援学級在籍だが，教師に障害特性の理解がなくて困る(小学校特別支援学級)
①障害理解，専門性の不足	教師に理解がなく，こちらの話もきちんと聞いてくれず，子どもが混乱した(特別支援学校中学部)
	専門性はほとんどなく，各先生の感覚でやっていることが多かった気がする。相談機関の先生に学校を訪問してもらい，直接アドバイスをもらった(特別支援学校高等部)
②教師の不適切な対応・発言	1年生の時，担任は障害について説明しても理解せず，その後，面談も電話も忙しいことを理由に拒否され，とても困った(小学校通常の学級)
	運動会，文化祭，修学旅行等の行事が苦手で参加できなかったが，さぼっていると思われ注意を受けた(企業)
	先生の思い通りの行動をとらせようと，(子どもの)後ろ襟やリュックをつかみ異動させた(福祉施設【通所】)
校内支援(連携)体制の不足	音楽会や遠足の行事で，付き添える職員がいないとのことで親が付き添った(中学校特別支援学級)
	中学校・普通級で入学当初，環境の変化についていけず校長に相談したが，取り合ってもらえなかった(病院入入院)
個に応じた指導，支援の不足	個別より集団を第一に考える(特別支援学校小学部)
	個別の指導計画は入学当初から作成されていたが，毎回現状の様子の説明だけで具体的な目標についてははっきりしない(特別支援学校中学部)
	子どもに合わせた課題をと要求したが，教科書を使った学習が進められた(福祉施設【通所】)
一貫性のない指導(対応)	学習の積み重ねが上手く伝わらず，毎年春になると振出しに戻った(特別支援学校高等部)
	「話せばわかります」と言って写真カードを使わなくなったが，担任が変わると親の意見や希望を取り入れ，写真カードやジェスチャーを取り入れてくれた(福祉施設【通所】)
進路相談・決定の対応の不十分さ	進路相談で一方的に決めつけられた(福祉施設【通所】)
地域との交流の欠如	養護学校に通学していたら地域で孤立し，いじめにあった(福祉施設【通所】)

注）（　）内は，自閉症児・者の現在の所属先を示す。

全体を通して「教師の資質，力量の不足」が 57.4%（188 名中 108 名）と最も多く，中学校（部）段階群を除くすべての群では半数以上がこれについて回答し，高等学校（高等部）段階群（29 名中 21 名，72.4%）ではその割合が特に高かった。「教師の資質，力量の不足」は，さらに２つのカテゴリに分けられた。サブ・カテゴリである「障害理解，専門性の不足」（188 名中 57 名，30.3%）は「教師の不適切な対応・発言」（188 名中 50 名，26.6%）に占める割合よりもやや高かった。小学校（部）段階群では「障害理解，専門性の不足」（52 名中 19 名，36.5%）に

占める割合の方が高い傾向にあったが，年齢段階が上がるほど双方のカテゴリに占める割合は同等になっていた。回答例を見ると，家族は，教師の自閉症についての理解や専門性の前提となる教師の資質を問うような出来事に直面していることが窺えた。

「教師の資質，力量の不足」に次いで「校内支援（連携）体制の不足」に占める割合が高かった（188名中36名，19.1%）。これは，小学校（部）段階群（52名中13名，25.0%）と学校卒業後段階群（87名中18名,20.7%)において占める割合が高かった。前者は自閉症を含め校内での支援体制の充実が進められている中での不十分な状況を指摘したものであり，後者は当時の自閉症への正確な理解がなされていなかった時期に教育を受けた子どもを養育している家族の回答であるため，両者の校内支援（連携）体制の状況は異なると考えられる。中学校（部）段階群と高等学校（高等部）段階群の回答数が全体的に少なかったため断定はできないが，家族は学校が組織的に自閉症児・者を支援すること，また，そのために必要な体制を整えることを求めていると推測される。

割合は低かったが，学校卒業後段階群では他の群では示されなかった「進路相談・決定の対応の不十分さ」(87名中4名，4.6%）と「地域との交流の欠如」(87名中3名，3.4%）が挙げられた。

Ⅳ．まとめ

本稿では，自閉症児・者を養育する家族の「療育・教育」に関するニーズについて明らかにした。本調査の対象は，学校卒業後の自閉症児・者を養育する家族の回答が中心であったため,「療育・教育」に関するニーズは回想されたものであり，また，自閉症児・者の実態は知的障害を伴う者であった。そのため，本結果の読み取りでは，それらを踏まえた解釈が必要である。しかしながら，特に教育では各年齢段階に共通して「困ったこと」に「教師の資質，力量の不足」が挙げられた。これについては，従来から課題になっていることであるが，継続する主要な課題であることがあらためて確認された。自閉症児・者の指導，支援に携わる教師の自閉症理解の促進と専門性向上のための研修の実施が一層，求められる。

教育で「助かったこと」の回答として主に「個に応じた指導，支援」,「障害特性を踏まえた指導，支援」が挙げられていたことを考慮すると，教師においてはこれらに関する専門性の向上が求められる。ただし，回答内容に「信頼できる指導者（療育では職員）の存在」が示されたことを踏まえると，単に自閉症や指導法に関する専門的な知識や技能の習得のみならず，目の前の自閉症のある子どもを理解しようとする姿勢をもった教師（職員）の存在が，自閉症児・者とその家族にとっての助けになると推察される。自閉症のある子どもに対して「個に応じた指導，支援」が本当の意味で進められるには，教師が上述した資質を兼ね備えることによって成し得るのではないかと考えられる。

付記

本稿では，神奈川県自閉症協会，神奈川県自閉症児・者親の会連合会が実施したアンケート調査のデータを提供していただき,本研究所(自閉症研究班)が再分析したものである。

本調査の結果は,本研究所が実施した平成26年度研究所セミナーのシンポジウムにおいて，共著者により発表された。

謝辞

当ジャーナルに本稿を掲載することをご承諾いただきました神奈川県自閉症児・者親の会連合会の会員の皆様に，記して感謝申し上げます。

引用文献

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）．共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）．

神奈川県自閉症児・者親の会連合会合理的配慮研究会:「自閉症のある人が地域の中で安心して暮らしていくために－暮らしの中で求める合理的配慮とは？－」自閉症児者の求める合理的配慮のアンケート調査結果報告．

http://www.kas-yamabiko.jpn.org/hairyo_asd.htm
（アクセス日，2015-12-25）

参考文献

Frith,U.(2012). ウタ・フリスの自閉症入門-その世界を理解するために-(神尾陽子　監訳,華園力　訳). 中央法規.（Frith,U.(2008). Autism: A very short introduction. English: Oxford University Press.）

子どもと保育総合研究所　編（2013）. 子どもを「人間としてみる」ということ-子どもとともにある保育の原点-. ミネルヴァ書房.

高木隆郎　編（2009）. 自閉症-幼児期精神病から発達障害へ-. 星和書店.

インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援学校（病弱）のセンター的機能に関する取組の紹介

日下奈緒美*・森山貴史*・新平鎮博**
（*教育研修・事業部）（**教育情報部）

要旨：本稿では，病弱・身体虚弱教育班専門研究Ｂ「インクルーシブ教育システム構築における慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズと合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究」（平成26－27年度）において，研究協力機関である４つの特別支援学校（病弱）の，インクルーシブ教育システム構築に向けた実践を紹介する。特別支援学校（病弱）では，在籍する児童生徒の実態が変化し，社会のニーズに応じるためにも，病弱及び身体虚弱の子どもに対して行われる教育を担う特別支援学校としての新たな役割が求められている。各地域の特性に合わせた，それぞれの特別支援学校（病弱）の取組を紹介することにより，インクルーシブ教育システム構築を進める上で，特別支援学校（病弱）の担うべきセンター的機能について，病気のある児童生徒への支援の在り方と，地域の小・中学校等への支援の在り方に示唆を得た。
見出し語：特別支援学校（病弱），地域支援，ネットワーク構築，センター的機能

Ⅰ．問題と目的

１．特別支援学校（病弱）の現状

文部科学省の学校基本調査によれば，病弱・身体虚弱特別支援学級の在籍児童生徒数は増加傾向にあるものの，特別支援学校（病弱）の在籍数は増減を繰り返し，大きな変化はない（日下・森山・新平，2014）。しかし，全国病弱虚弱教育連盟の病類調査の疾患分類では，特別支援学校（病弱）に在籍する児童生徒の主な疾患は，腎臓疾患や喘息などは減少し，心身症など行動障害が増加の傾向にある。これは，近年の医療の進歩等により病弱児を取り巻く教育環境が大きく変化し，医療機関に隣接する特別支援学校（病弱）は，その影響を受けている現状がある。

こうした状況の中，病弱及び身体虚弱の子どもに対して行われる教育（以下，病弱教育という）を担ってきた特別支援学校は，地域のセンター的役割を担う特別支援学校として，病弱教育における役割を新たに模索するとともに，学校の在り方が問われる。

１）自校在籍の児童生徒への支援

特別支援学校（病弱）では，在籍する児童生徒は病状の変化に伴って転学をすることが少なくない。その際，児童生徒にとって学びの場を連続性のあるものとするためには，前籍校はもとより，医療関係者との連携が重要である。このような，円滑な復学を可能とするために，特別支援教育コーディネーターを始めとし，連携協力の体制構築を進めることは，自校に在籍する児童生徒への支援においても大きな役割である。

２）地域の病弱児への支援

武田（2012）は，病弱児の多くが小・中学校の通常の学級に在籍していて，必要な教育的支援を受けていないことを指摘している。斉藤・佐藤・細野（2012）の調査結果を考慮すれば，毎年５月１日付け在籍状況で実施されている文部科学省学校基本調査や全国病弱虚弱教育連盟の病類調査にはデータとして反映されない短期入院の児童生徒もいることから，示される数値より遙かに多い児童生徒が病弱教育の対象となっていることが考えられる。そして，その多くが小・中学校に在籍しているとすれば，そういった

児童生徒への支援の充実が求められる。現在では，特別支援学校（病弱）は教育相談として，地域の小・中学校等に在籍する児童生徒の教育に関わる相談を受け，必要に応じた支援を行っている。

２．特別支援学校（病弱）のセンター的機能

特別支援学校のセンター的機能については,「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，2005）において，次の具体的内容が示された。①小・中学校等の教員への支援機能，②特別支援教育等に関する相談・情報提供機能，③障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能，④医療，福祉，労働などの関係機関等との連絡・調整機能，⑤小・中学校等の教員に対する研修協力機能，⑥障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能。これらを各学校等が実情に応じて実施しているが，特別支援学校（病弱）においては，在籍する児童生徒の転学に伴う関係機関等との連携が必須であることから，④医療，福祉，労働などの関係機関等との連絡・調整機能について果たす役割は大きい。

これら特別支援学校のセンター的機能の具体的内容が示されてから 10 年,特別支援学校の制度が平成 19 年度に始まり約９年を経る今日では，インクルーシブ教育システム構築が進められてきている。インクルーシブ教育システムの構築に向けて，特別支援教育の充実が求められている（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012)。現在，特別支援学校に求められる機能も，小・中学校等を含めた地域の特別支援教育の進展に伴って,変化して来ていると考える。病弱教育を担う特別支援学校の在り方と共に，新たなセンター的機能の取組について，学校現場の実際から紹介する。

Ⅱ．特別支援学校（病弱）の取組の実際

１．県内の病弱・身体虚弱特別支援学級のネットワーク構築の形成－Ａ特別支援学校

１）学校概要

Ａ特別支援学校は，Ｂ県内に２校ある特別支援学校（病弱）の１校で，小学部・中学部・高等部を設置する。隣接の医療機関に入院している児童生徒の他，他医療機関で継続して治療を受けている児童生徒が在籍している。

当校は，特別支援学校（病弱）として，小・中学校の病弱・身体虚弱特別支援学級担当者に対して「センター的機能をどのように発揮していくか」が課題の一つであった。そこで，平成26，27年度の２ヵ年において，文部科学省委託事業「特別支援学校機能強化モデル事業」を活用し，県内の病弱・身体虚弱特別支援学級のネットワークづくりをセンター的機能の１つと捉え,その在り方について実践を通して検討してきた。

２）県内病弱・身体虚弱特別支援学級の現状と課題

Ｂ県の病弱・身体虚弱特別支援学級設置校は19校（小学校10校，中学校９校）あり，全てが病院にある学級（本稿では，医療機関内にあるまたは隣接する小･中学校の特別支援学級による教育の場を総称して「病院にある学級」という）である。これらの病院にある学級の担当者は,10年以上携わっている教員がいる一方で,半数以上が経験３年未満という実態がある。病院にある学級を担当する場合，学習指導の他にも，病気に関する知識や必要な配慮事項,医療関係者等との連携や学籍に関する知識等,求められることが少なくない。しかし，それらについて研修を受けたり，知ったりする機会は限られているのが現状である。県内では,年１回の研究大会が病院にある学級の担当者が一堂に会するよい研修の機会となっているが,参加できない担当者も多い。また，主に医療機関内の教室等にいて，単独で指導に当たることが多いので，指導上の悩み等を相談したり情報交換したりする機会が非常に少ない状況にある。

そこで,病院にある学級の担当者の抱える困難さを把握し,その軽減を図ったり課題解決の支援を行ったりすることが児童生徒の教育充実につながると考え，次の取組を行った。

３）取組の実際

（１）　１年次の取組

病院にある学級の担当者を対象にアンケートを実施し，学級経営や指導において感じている困難さを把握した。県内19校の担当者19名のうち，17名から回答を得た。その結果，病院にある学級での指導においては，病院内という環境に制約があるため，教科等によっては実施困難な内容があること，教科担任制の中学校では専門外の教科を指導する難しさがあることがうかがえた。また，自身の病弱教育に関する専門性の向上を図りたいと考える担当者が多い一方で，研修を受けづらい環境にある教員がいることが分かった。

このほか，病院内の学級担当者を対象とした研修会を２回開催した。

（２）　２年次の取組

病院にある学級の担当者が，求める情報を容易に得ることができたり，担当者間で意見交換したりできるための環境整備として，県内の院内学級設置校19校と，本校を含む特別支援学校（病弱）２校がアクセス可能なサイトを本校ホームページ内に開設した。サイト内には，「各院内学級及び特別支援学校の概要紹介」，関係機関や特別支援教育の情報へつながる「お役立ちリンク」，ワークショップ型研修会で話題となった内容を整理した「よくある疑問　院内Q&A」といったコーナーを設けた。また，情報発信・交流の場として設けた「トピックス」には，本校院内学級の様子や研修会の記録等をアップするとともに，担当者同士の意見交換の場となるよう院内担当者がコメントを書き込めるよう工夫した。また，本校の院内学級担当者に，直接メールで相談や質問できるようにした。

その他，授業研究会の開催し，県内外の教員と様々な病気や障害を抱える児童生徒の教育的ニーズに応じた指導・支援の在り方を，「児童生徒の活動」「教師の伝える力」の視点から協議した。

４）成果と課題

アンケート調査から把握できた県内の病院にある学級の実情や担当者のニーズ，困り感について，その後の研修内容を充実させることができた。また，専用ウェブサイトを開設することにより，病院にある学級の担当者の情報提供等の支援が図れたことは成果である。今後は，研修会においてはより参加しやすい環境を整えることが課題である。また，専用ウェブサイトにおいては，当校からの情報発信が主となっているのが現状であるため，担当者の相互活用が図られる工夫が必要である。

２．病弱教育の専門性を活かした通級による指導，巡回による指導－Ｃ特別支援学校

１）学校概要

Ｃ特別支援学校は，県内に２校ある特別支援学校（病弱）のうちの１校で，小学部・中学部・高等部を設置する。隣接の医療機関の他，近隣の医療機関等への訪問教育や近隣市内の医療機関に小・中学部の病院にある学級を開設している。近年，病気の多様化や通学生の増加とともに，多数を占めていた喘息・肥満等一般慢性疾患の児童生徒が減少し，精神性の疾患や発達障害を伴う児童生徒の増加が課題である。

Ｃ特別支援校は，地域の病弱教育のセンターとして，教育相談や隣接病院と連携した研修会の開催等の他，数年前から「通級による指導」，「巡回による指導」を行っている。

２）通級による指導，巡回による指導について

Ｃ特別支援学校では，小・中学校等の通常の学級に在籍する病弱教育のニーズのある児童生徒への対応として，平成25年度から通級による指導を，平成26年度からは病院への巡回による指導を開始した。

当初，通級による指導は，小・中学校等の通常の学級で病気を抱えていたり，退院後すぐには通常学級に通えなかったりする児童生徒を想定していた。しかし実際には，精神疾患や心身症を抱えた不登校に近い状態の児童生徒が多かった（図１）。一方，巡回による指導は，近隣市の医療機関を中心に，長期入院に至ら

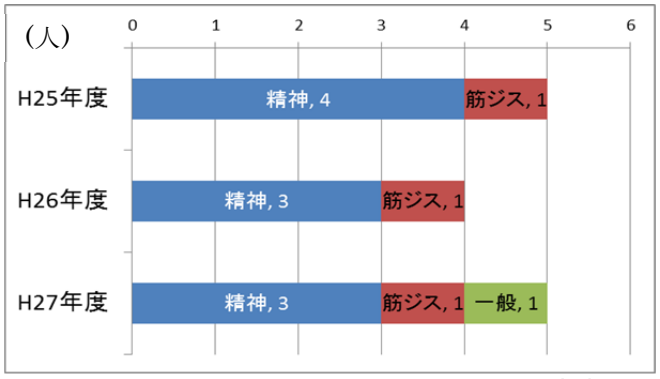


図１　通級による指導を受けている人数と疾患

ない１か月程度までの児童生徒を対象に行っている。これまでに巡回による指導を受けた15人の対応期間は，７日以内が８人で最も多い。

３）取組の実際

（１）通級による指導の例

①小１男子は，当校に週１回，体育と自立活動の指導で来校している。在籍校では，疾患の特性から集団での激しい動きや遊具の使用などは制限されている。当校では，発達段階を考慮しながら，自立活動的な内容を含めて指導している。当初は遠慮がちであったが，もともと活発な性格で嬉々として取り組んでいる。

②中２男児は，不登校となり精神疾患の診断を受けた。教育相談で来校した後，通級による指導を週１回２時間程度実施している。主治医の指示をもとに，関係機関で連携を図りながら，本人の心が安定する居場所としての機能を果たした。医療管理のもと，週１回の通級による指導を継続し，半年後に在籍校に戻ることができた。

（２）巡回による指導の例

①小３男子は，保護者の都合で自宅近くの病院に転院した。転院先には病院にある学級がなかったことから，在籍校や教育委員会と相談し，巡回による指導を行うこととした。教員が指導に入ったことで，学習の保障だけでなく，心理的にも安定した時間を過ごすことができた。退院時期も予定より早まり，在籍校への登校が開始された。

４）成果と課題

病院にある学校や学級がない医療機関に入院している児童生徒や，長期入院に至らない１か月程度の入院をしている児童生徒には，病院にある学級の担当者が授業時間の合間に言葉かけをするなどの対応をしていた。しかし，巡回による指導とすることで指導の位置づけが明確になり，在籍校で授業を行ったと同じく出席の扱いとすることができている。小児科の平均入院期間は11～12日であることから，長期入院に至らない１か月程度の入院をしている児童生徒への支援の仕組みの１つとして期待される。

これまでの事例では，事前の在籍校や教育委員会との協議，本人・保護者の希望の聞き取りなどが重要で，あった。こうした関係者間において，本人の実態や課題について共有し，目標を明確にして取り組んでいったことが，よい結果へとつながったと考える。

一方で，特別支援学校（病弱）の通級による指導について，小・中学校や各市町村教育委員会に充分周知されていない現状がある。そのため，特に巡回による指導では，制度の活用に躊躇を示したり見送ったりする場合が少なくない。短期間であっても，児童生徒の教育的ニーズに応えられるよう，教職員の意識の改善や手続きの簡略化を図っていくことが必要である。また，最近は通級の制度に関して高等学校からの問い合わせもあることから，今後は高等学校の生徒への対応も検討する必要がある。

３．小・中学校の通常の学級に在籍する病気のある児童生徒への支援－Ｄ特別支援学校

１）学校概要

Ｄ特別支援学校は，Ｅ県で病弱・身体虚弱を単一の障害種別とする唯一の特別支援学校である。筋疾患，心肺疾患，精神神経疾患，重症心身障害，その他難病の疾患の状態が継続し，医療又は生活規制を必要とする児童生徒が在籍している。

Ｅ県の「特別支援学校インクルーシブ教育システム構築事業－コア・スクールを核とした専門性向上システム構築事業」において，Ｄ特別支援学校は「コア・スクール（病弱）」に指定された。「コア・スクール」とは，各障害種に対してセンター的機能を生かす中核となる学校のことである。

Ｄ特別支援学校は，病弱教育を必要としている児童生徒が，他の特別支援学校や地域の小・中学校にも在籍していることから，広く病気の児童生徒に対する教育的ニーズを把握し，適切な支援が行われることが必要であると考えた。

２）取組の実際

Ｄ特別支援学校は，県内の特別支援学校と本校周辺域の小・中学校に対して「病弱・身体虚弱の児童生徒の実態調査」を行い，現状を把握した。調査か

らは，95％以上の学校で何らかの病気を有する児童生徒が在籍していたこと，特別支援学校への相談は非常に少ないこと，病弱教育に関する研修会の実施や，病気の児童生徒に対する具体的な指導法や配慮についての要望が高いこと等が分かった。この結果を基に，各校への訪問支援活動を実施し，病弱教育に関しての理解・啓発の促進と各校の問題への支援を行った。その際に，病弱教育に関する啓発及び支援のためのチラシやパンフレットを配付した。

また，他の病弱教育部門をもつ特別支援学校とのネットワーク構築を行い，各地域の病弱教育におけるセンター的機能強化を目指した。具体的には，域内の総合化された特別支援学校の病弱教育担当者や特別支援教育コーディネーターを対象に，病弱教育担当者会を開催した。

３）成果と課題

実態調査では，県・市町村教育委員会の協力を得て100％の回答率だった。その結果，特別支援学校（病弱）以外に在籍する病気のある児童生徒の実態を把握することができた。これにより，ほとんどの学校に広く病気のある児童生徒が在籍しており，学校生活の様々な場面での配慮を必要としていることや，病気のある児童生徒に関する相談先として，特別支援学校があまり活用されていないこと等がわかった。調査結果は，その後に実施した訪問支援活動の訪問先を決定する際にも役立てることができた。

訪問支援活動では，実態調査だけでは分からなかった各校に在籍する病気のある児童生徒の実態について，より詳しく把握することができた。訪問支援で対応した児童生徒の実態は様々であったが，支援の内容には病弱教育に関しての共通する事柄も多くあった。訪問支援活動をとおして整理した共通の事柄については，支援パンフレットの作成時に大いに役立った。訪問先の学校では，放課後を利用した職員全体を対象とした研修会を開催し，病気のある児童生徒に対する支援の在り方等について理解推進を図ることができた。

作成した病弱教育支援チラシを訪問支援活動時等に配付したり，病弱教育支援パンフレットを圏域の小・中学校と県内の特別支援学校へ配付したりすることで，病弱教育に関する啓発や情報提供を行うことができた。

また，病弱教育担当者会を開催したことにより，担当者同士のネットワークを構築することができた。域内の総合化された特別支援学校においては，病弱教育に関する情報や専門性に関する話題を共有する機会も多くないことから，これらについて話し合う場を設定できたことはとても意義があると考える。

Ｄ特別支援学校の行った実態調査とその結果を基にした訪問支援活動は，インクルーシブ教育システム構築を進める中，小・中学校への病弱教育の理解・啓発において大変有効な取組であったと考える。しかし，病気のある児童生徒の実態は，病状や治療形態等と共に多様に日々変化する。そのため，実態調査に基づく訪問支援には，毎年の調査実施が必要となり，分析結果を求めてから支援につなげるまでの時間的空間が生じる。今回の調査でも，特別支援学校が相談機関として意識されていない現状も踏まえ，特別支援学校からの一方向的な支援の働きかけではなく，小・中学校から，病弱教育に関する社会的資源の一つとして位置付けられる必要がある。そのためには，小・中学校等への病弱教育に関する啓発活動及び情報発信を継続していくことが重要である。

そして，病弱教育を担う各特別支援学校が，各地域の小・中学校の相談を受け，支援に当たれるようなシステムの整備が必要である。そのために，Ｄ特別支援学校のようなコア・スクールを中核にした，病弱教育のネットワーク作りとシステム構築が有効である。

４．病院内訪問学級における教育実践（高校生を中心に）－Ｆ特別支援学校

１）学校概要

Ｆ特別支援学校は，児童生徒が自宅から通学する本校（以下，本校とする）に加えて県内の８医療機関に病院内訪問学級（以下，病院にある学級とする）を設置する。教師のうち約半数が病院にある学級を担当している。８医療機関のうち，常時，児童生徒が在籍しているのは３医療機関であり，そのうちの２医療機関で高校生への支援を実施している。

児童生徒の転入時には，前籍校の担任との引継ぎ

や，入院中の連携などの確認（転入カンファレンス）を行う。また，転出時には，病院，前籍校，保護者，Ｆ特別支援学校の四者間で，退院後の過ごし方についての確認等を行う（転出カンファレンス）という切れ目の無い支援を心がけている。

最近では，医療技術の進歩により在宅医療・在宅療養が可能となり，その一方では，退院後も体力や感染症の問題から，前籍校に通えない生徒も存在するようになった。Ｆ特別支援学校では，そういった児童生徒には，本校に登校して学習を受けるスクーリングの形態で対応している。

２）教科指導充実のため

高校生を受け入れている二つの病院にある学級では，小学部職員数人と中・高等部の教師５人で学習指導にあたっている。中・高等部の教師は，国語・社会・数学・理科・外国語の教科担当から構成されている。これら５人の教科担当は，一人で，中・高等部の６学年分を担当するため，指導する学習内容が非常に広くなる。特に高等部の社会科と理科は分野別となることから，教材研究の時間も多く必要となる。また，前籍校によって使用する教科書が異なることもあることから，同学年を指導する場合でも，進度状況を把握しながらそれぞれの教科書の内容を参考にして授業を行うなど，一人の教師への負担度が増す。このような現状においては，前籍校の協力を得ながら，授業で活用するワークシートや定期テスト等の情報提供を受けることで対応している。現在は，前籍校の関係職員にも連携について周知してもらうために，転入の際に管理職同士による連絡を取っている。

平成 26 年度からは，遠隔授業を実現するための取組を行っている。例えば，教師の遠隔授業体験や，遠隔授業を効果的に展開するための機器の整備などである。また，遠隔授業の質を向上させるための教師間による意見交換なども行っている。さらに，前籍校である高校から，普段の授業を遠隔で提供してもらう試みも現在調整中である。

３）成果と課題

高校生を受け入れる際には，Ｆ特別支援学校の管理職から，前籍校の管理職に教材の提供を依頼することにより，指導者間での教材の提供が充実し，教科の課題以外にも進路等の資料提供も可能となった。

退院後に抵抗力が弱く，易感染のリスクから前籍校に通うことが難しい生徒にも，スクーリングの形態で学習の場を提供するようにした。その際，病院にある学級の担当者と協力して遠隔授業を実施することで，指導の充実を図ることができた。

５教科（国語・社会・数学・理科・英語）以外の音楽・家庭科・情報・美術などについては，専科担当が週に一回，本校から病院にある学級に来て授業を実施した。５教科（国語・社会・数学・理科・英語）以外の授業を専科担当者により提供できることで，その他の４教科における実技を実施することが可能となった。これは，児童生徒の心理的安定を図る一助となっていると考えられる。また情報リテラシーを意識するようになったり，楽しんでできる活動（音楽や制作活動）を見つけたりすることから，放課後等の余暇の時間を楽しく過ごすことができるようになった生徒もいた。

一方で，高等学校に遠隔授業の協力依頼の説明をした際，「操作が難しそう」「校内に使える PC がない」「授業時間のカメラワークは難しい」「毎回，教室に PC を設置するのは難しい」などの意見もあった。環境構築のために一時的にでも遠隔授業が可能となる機器整備が必要である。

今後は，本校と病院にある学級の児童生徒の在籍状況に応じて，対応する教員の臨機応変な指導体制の調整が必要である。また，各教科の指導において，専科担当者の授業を保障するために，遠隔授業の活用と充実が求められる。そのための環境整備が必要である。

Ⅲ．これからの特別支援学校（病弱）に求められるセンター的機能

１．病気のある児童生徒への支援の在り方

Ｃ特別支援学校は，小・中学校等の通常の学級に在籍する病弱教育のニーズのある児童生徒への対応として，通級による指導を実施していた。また，病院への巡回による指導を行うことで，１か月未満の

短期入院の児童生徒へ対応し，教育保障をしていた。

Ｆ特別支援学校は，ＩＣＴを活用した遠隔授業や，前籍校との連携を密にすることで，高校生への支援を充実させる取組をしていた。病院にある学級へ訪問する教員と本校の教員の指導体制を，児童生徒の在籍状況に応じて弾力的に運用し，教科の専門性を担保しながら教育効果を高める工夫をしていた。

特にＦ特別支援学校の実践は自校に在籍する児童生徒への支援ではあるが，このような対応がなされなければ，教育を受けられていない「地域の児童生徒」になる例である。ＩＣＴを活用した遠隔授業や前籍校との教材等での連携による指導・支援の充実は，多様な学びの場で教育が連続性のある教育が受けられるようにするためには，重要な視点である。

Ｃ特別支援学校の取組は，入院はしていないが教育的ニーズがある小・中学校等に在籍する児童生徒への効果的な対応である。これまで，特別支援学校では通級による指導を積極的に実施してきていないが，通常の学級に在籍する病弱教育のニーズのある児童生徒への対応として有効な形態の一つと考えられる。

２．地域の小・中学校等への支援の在り方

Ａ特別支援学校とＤ特別支援学校は，それぞれ地域の病弱教育に関わる担当者の支援機能について，関係者間のネットワーク作りや研修機会の設定などに取り組んだ。小・中学校等に潜在的に在籍している病弱教育のニーズのある児童生徒が多いとしても（齋藤ら，2012），そのニーズに気づく専門性や，実際に対応する際の指導・支援機能がなければ，適切な対応が図られにくい。そこで，病弱教育に関する相談・情報提供機能を保障すると共に，担当者を支援する体制を構築することは，これまで以上に重要な対応であると考える。とりわけ，病弱・身体虚弱特別支援学級の担当者へのウェブを活用した支援体制の構築は，指導に関する資源や情報が得にくい環境にある病院にある学級の担当者にとって，有効な地域支援の形態と考える。

病弱教育の対象となる児童生徒は，入院の有無に関わらず病気の状態や必要とされる支援の内容等に応じて，小・中学校の通常の学級，通級による指導，特別支援学級，特別支援学校といった多様な学びの場で，教育を受けることができるようにすることや，それらを連続性のあるものにしていくことは，とても重要なことである（文部科学省，2013）。したがって，インクルーシブ教育システム構築において，これらを実現していくうえで，特別支援学校（病弱）のセンター的機能が果たす役割は大きい。

謝辞

本稿の取組事例を提供いただいた，研究協力機関の先生方に深謝する。

引用文献

中央教育審議会(2005).「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）」．平成17年12月８日．
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801/all.pdf　（アクセス日，2015-12-08）

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）．共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）．

日下奈緒美・森山貴史・新平鎮博(2014)．慢性疾患をもつ児童生徒の特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級の在籍に関する疫学的検討．国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，第３号，18-23.

文部科学省．病気療養児に対する教育の充実について（通知）．24初特支第20号，平成25年３月４日．
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1332049.htm　（アクセス日，2015-12-01）

文部科学省．学校基本調査
http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001011528（アクセス日，2014-06-27）

斉藤淑子・佐藤比呂二・細野亜古（2012）．小児がん治療の進歩と病院内教育の新たな展開．障害者問題研究，40（2），137-141.

武田鉄郎（2012）．病弱教育の現状と今日的役割．障害者問題研究，40（2），107-115.

小児がん拠点病院における小児がんの児童生徒の教育に関する調査報告
－教育環境の実態を中心に－

森山貴史*・日下奈緒美*・新平鎮博**
（*教育研修・事業部）（**教育情報部）

要旨：本稿では，国立成育医療研究センターとの共同研究「小児がん患者の医療，教育，福祉の総合的な支援に関する研究」（平成26年度～平成27年度）において実施した，小児がん拠点病院における小児がんの児童生徒の教育に関する調査の結果について，教育環境の実態を中心に報告した。本調査は，厚生労働省により小児がん拠点病院に指定された15の病院にある学校・学級を対象として行った。調査結果から，在籍児童生徒に対しては，ベッドサイドにおける指導など柔軟に教育的対応ができていること，ICT機器が授業で活用されていること，復学に向けて入院時から退院時まで一貫して前籍校との連携ができていること等が明らかとなった。今後の課題として，個別の教育支援計画の内容に関する医療スタッフとの情報共有，病気療養中の高校生に対する教育的対応の在り方の検討，の２点を指摘した。
見出し語：小児がん，小児がん拠点病院，教育環境，復学支援，医療との連携

Ⅰ．問題と目的

近年，医学・医療の進歩により，小児がん[注1]患者の生存率の向上がみられており，全小児がんの約80％が治療可能となっている（東京都立小児総合医療センター血液腫瘍科，2012）。そのため，小児がんの経験者（サバイバー）への医療機関における長期フォローアップの充実が望まれている。

我が国では，がん対策基本法（平成 18 年６月 23 日法律第 98 号，最終改正：平成 26 年６月 13 日法律第 67 号）が制定され，それに基づき，厚生労働省は，がん対策を総合的かつ計画的に推進するための「がん対策推進基本計画」を平成 19 年６月に策定した。その後，本計画の見直しが行われ，平成 24 年６月，新たに平成 24 年度から平成 28 年度までの５年間を対象とした第二期がん対策推進基本計画が示された。この中で，「７．小児がん」という項目が新設され，取り組むべき施策の一つとして，「適切な療育・教育環境の提供」が挙げられている。このように，医療の充実だけではなく，教育の重要性にも言及された点は特筆すべきであろう。この計画等を受けて，平成 25 年２月８日，小児がんの拠点病院として，全国 15 箇所の病院が指定された（表１）。さらに，小児がんの中央機関として，国立成育医療研究センターと国立がん研究センターが指定され，小児がん医療や支援の提供体制の整備が進められている。

一方，教育分野では，文部科学省より，「病気療養児に対する教育の充実について（通知）」（24 初特支第 20 号，平成 25 年３月４日）が各都道府県・指定都市教育委員会教育長，各都道府県知事等に出された。この通知では，小児がん拠点病院の指定に伴う対応（転学等に係る手続きの簡素化，入院中の交流及び共同学習の充実など）や，病院を退院後も通学が困難な児童生徒への対応（多様な学びの場における教育環境の整備，訪問教育や ICT 等を活用した指導など）の在り方が示された。

このような状況を踏まえ，国立特別支援教育総合研究所の病弱教育研究班では，中央機関である国立成育医療研究センターとの共同研究「小児がん患者の医療，教育，福祉の総合的な支援に関する研究」（平成 26 年度～平成 27 年度）に取り組んでおり，小児がんの児童生徒の教育の充実に向けた指針の策定を目指している。小児がん拠点病院にある学校・学級（本稿では，病院にある特別支援学校や小・中

学校の特別支援学級による教育の場を総称して「病院にある学校・学級」という）では，お互いに小児がんの児童生徒の教育に関する情報を交換するなど，横の連携が難しく，また，各病院における教育の現状について明らかになっていないことが多い。そこで，共同研究では，小児がん拠点病院における小児がんの児童生徒への教育の現状と課題について把握することを目的とした調査を実施した。本稿では，その調査結果の内，教育環境の実態に関する内容を中心に報告する。

表１　小児がん拠点病院一覧表

	都道府県	医療機関
1	北海道	北海道大学病院
2	宮城県	東北大学病院
3	埼玉県	埼玉県立小児医療センター
4	東京都	国立成育医療研究センター
5	東京都	東京都立小児総合医療センター
6	神奈川県	神奈川県立こども医療センター
7	愛知県	名古屋大学医学部附属病院
8	三重県	三重大学医学部附属病院
9	京都府	京都大学医学部附属病院
10	京都府	京都府立医科大学附属病院
11	大阪府	大阪府立母子保健総合医療センター
12	大阪府	大阪市立総合医療センター
13	兵庫県	兵庫県立こども病院
14	広島県	広島大学病院
15	福岡県	九州大学病院

注１：「小児がん」は小児がかかる様々ながんの総称である。主な小児がんは，白血病，脳腫瘍，神経芽腫，悪性リンパ腫，腎腫瘍（腎芽腫，ウィルムス腫瘍）など，大人では稀なものが多い（Web サイト「国立がん研究センター小児がん情報サービス」）。

Ⅱ．方法

１．調査対象

調査対象は，厚生労働省により小児がん拠点病院に指定された 15 の病院にある学校・学級とした。

２．調査手続き及び調査期間

郵送による質問紙調査を行った。本調査の実施に当たり，調査対象の学校・学級及び設置者（教育委員会）に調査研究の趣旨を説明し，同意を得た。調査票は，平成 27 年１月に依頼文書を添えて各学校に送付した。各校の担当教員（学級担任等）が回答し，平成 27 年２月までに返送するよう依頼した。なお，本調査では平成 26 年度の実態に関して回答を求めた。

３．調査内容

調査票の作成に当たって，小児がん拠点病院にある学校・学級の担当教員が参加する研究協議会を実施し，小児がんの児童生徒の教育に関する情報を幅広く収集した。それを踏まえて質問項目を作成した。

主な調査内容は，以下のとおりである。

１）組織，在籍数，施設
２）学籍，前籍校[注２]との連携
３）教育課程，指導上の配慮，支援
４）医療との連携
５）退院後のフォローアップ
６）高校生への対応
７）教員の専門性，教員へのサポート

この内，本稿では，１），２），４），６）の結果の一部について報告する。

注２：本稿では，児童生徒が病院にある学校・学級に転籍する前に在籍していた学校のことを意味する。

Ⅲ．結果

調査票は，調査対象とした全ての学校・学級から回収できた。ここでは，一つの病院に小学校と中学校の特別支援学級が設置されている場合には，小学校と中学校を同一校とみなした（つまり，特別な断りがない限り，対象の学校数の合計は 15 校とする）。

１．組織，在籍数，施設

１）病院にある学校・学級の設置形態

特別支援学校 11 校（「本校」２校，「分教室」７校，「訪問教育」２校），小・中学校の特別支援学級４校であった。特別支援学校では，「本校」２校，「分教室」７校のいずれも小学部及び中学部を設置していた。この内，「本校」１校では高等部の生徒を対象に訪問教育を行っており，また，「分教室」１校では高等部を設置していた。「訪問教育」２校では，小学部及び中学部の児童生徒を対象としており，この内，１校では高等部の生徒も対象としていた。

２）月別の児童生徒在籍数

平成 26 年４月から 12 月における在籍児童生徒の内，小児がんの児童生徒数について，月当たりの平均値，括弧内にはその最小値と最大値を示した。

小学生では，各学校・学級の月当たりの平均在籍数が 7.8 人（3.4 人～11.4 人）であった。中学生では，各学校・学級の月当たりの平均在籍数が 3.5 人（0.4 人～6.8 人）であった。

なお，小児がんの児童生徒の占める割合（小・中学生）は，平均 59.2%であった。

３）教室数

小・中学校の特別支援学級では，使用できる教室数が，合わせて２～３教室であった。

特別支援学校では，「本校」16～21 教室，「分教室」0～15 教室であった（なお，調査時に０教室であった学校は病棟の会議室などを使用していたが，小児がん拠点病院に指定後は病院内に教室の設置工事が行われ，本稿執筆時には完成していた）。また，「訪問教育」２校の内，１校は「分教室」と同じく複数の教室が確保されていたが，もう１校は１教室のみであった。

４）ICT 環境

病院にある学校・学級の教室で使用可能なパソコン（デスクトップ型またはノート型）があると回答したのは 13 校であり，いずれも授業で利用されていた。加えて，教室で使用可能なタブレット型情報端末があると回答したのは８校であり，その内，授業で利用されているのは５校であった。また，インターネット環境が整備されているのは 13 校であり，その内，３校で無線 LAN の使用が可能であった。

具体的な ICT の活用として，テレビ会議システムの活用状況は，「利用できる状況にあり，実際に授業等で活用している」６校，「利用できる状況にあるが，授業等でほとんど活用していない」０校，「必要な環境整備が進んでいない／利用方法等がわからない」９校であった。上記のパソコンとタブレット型情報端末のほかに，教室にある ICT 機器を回答したのは８校であった。以上，教室にある ICT 機器と該当の学校数を表２に示した。

表２　教室にある ICT 機器と該当学校数

ICT機器	学校数
パソコン（デスクトップ，ノート）	13
タブレット型情報端末	8
実物投影機（書画カメラ）	4
デジタルカメラ	2
ビデオカメラ	2
プロジェクター	1
リモートコンサートホールシステム	1
リモートコンサートシステム液晶テレビ	1

２．学籍，前籍校との連携

１）児童生徒の学籍移動に係る事務手続き

学籍移動に係る事務手続きについては，「事務手続きの簡素化が必要である」８校，「どちらとも言えない」５校，「事務手続きの簡素化が十分なされている」２校であった。

２）入院後に学籍を移動しない児童生徒の状況

小児がんの児童生徒については，「学籍を移動しない児童生徒は少ない（と感じる）」12 校，「学籍を移動しない児童生徒が多い（と感じる）」０校，「わからない」３校であった。学籍を移動しない主な理由（複数回答）は，「入院が短期間であるため」９校，「在籍校が他の都道府県の学校であるため」０校，

「理由はわからない」１校,「その他」８校であった。

一方，小児がんの児童生徒以外では,「学籍を移動しない児童生徒は少ない（と感じる)」７校,「学籍を移動しない児童生徒が多い（と感じる)」４校,「わからない」４校であった。学籍を移動しない主な理由（複数回答）は,「入院が短期間であるため」12校,「在籍校が他の都道府県の学校であるため」０校,「理由はわからない」２校,「その他」６校であった。

３）入院後に学籍を移動しない児童生徒への教育的対応

学籍を移動しない児童生徒に「対応している」７校,「対応していない」８校であった。

４）ベッドサイドにおける指導

病院にある学校・学級に在籍している児童生徒の場合，ベッドサイドにおける指導について,「計画的に授業を実施している」13 校,「計画的に授業を実施できていないが，空き時間や放課後などに指導している」２校,「ほとんど対応できていない」１校であった（学部によって異なると付記され，複数回答をした学校が１校あった)。

５）前籍校との連携

各校では,「転籍時（入院前～入院時)」,「在籍している間（入院中)」,「前籍校への復学時[注３]（退院後)」のいずれの時期においても前籍校との連携がなされており，様々な取組が行われていた。具体的な取組に関する自由記述の回答の一部を表３に示した。

注３：「復学」とは，一般的に学業を中断していた者が復帰することを意味するが，本稿では，病院にある学校・学級に在籍し学業を中断していない児童生徒も含めて，前籍校に戻ることを意味する。

３．医療との連携

１）児童生徒への治療や看護の計画に関する情報共有

児童生徒への治療や看護の計画について「医療スタッフと教員間で情報が共有できている」13 校,「その他」３校であった（１校から複数の回答があった)。「その他」の自由記述は,「難しいケースは合同カン

表３　前籍校との連携に関する具体的な取組

時期	具体的な取組（一部抜粋）
転籍時（入院前～入院時）	• 担任間の電話連絡，管理職の転籍に関する連絡。 • 今後の連携内容について確認する（保護者の意向を尊重する）。 • 治療期間や入級に際しての手続き，学籍移動に関わる事務連絡や学習･生徒指導等の引き継ぎを行う。 • 子どもの様子を聞き取り，前籍校のテストやプリントなどを提供してもらうようにお願いしている。またテレビ会議で児童生徒どうしの交流を行うことへの理解を求める。
在籍している間（入院中）	• 学習進度の情報，教材（プリント，テスト，ドリル等）の提供を依頼する。 • 学期末に近況報告を文書で送る。必要に応じて電話等で情報交換する。 • １～２か月に一度，生徒の現状を，電話やファックス，パソコンメールで伝えている。学級通信や定期テスト等を送ってもらって，それを参考にして学習を進めている。 • 保護者から希望があった場合，おたより等の作成，行事等への参加を調整する。 • 保護者に承諾を得て分教室での様子を伝えたり，復学に向けてのケース会の調整を行ったりしている。 • テレビ会議をつないで，児童生徒の前籍校の学級との交流。
前籍校への復学時（退院後）	• 各担任が個別の教育支援計画や授業進行表，学校の様子等を伝えている。 • 家庭・学校生活で配慮すべきことなどの確認（カンファレンス）を行う。本人・保護者，学校，主治医他の参加で行う。（必要に応じて心理士やケースワーカー等） • 退院カンファレンスを行い，Drより配慮事項等の説明。学校より学習の進度状況等報告。前籍校に転学した時配慮する点などを，詳細にわたり検討する。 • 地域校連絡会実施（学校生活での配慮事項確認）。学習進度，クラスでの様子，分教室で学習した内容について連絡する。 • 転学時連絡票のやりとり。(必要に応じて)アフターフォローに出向く。

※　地域が特定される可能性のある用語は，一般的な用語に置き換えた。

ファレンスを実施する」１校,「十分ではないが共有できている」２校であった。いずれの学校も情報共有ができていた。

２）児童生徒の個別の教育支援計画に関する情報共有

個別の教育支援計画について「医療スタッフと教員間で情報が共有できている」２校,「医療スタッフと教員間で情報が共有できていない」13 校,「その他」１校であった（１校から複数の回答があった)。「その他」の自由記述は,「書面ではできていないが,機会があるごとに口頭で行う」であった。

４．高校生への対応

１）入院中の高校生への教育的対応の現状

入院中の高校生に「対応している」８校（この内,２校は訪問教育で対応),「対応していない」６校であった（高等部のある特別支援学校は除いた)。

２）入院中の高校生への教育的対応の課題

入院中の高校生への対応上「特に課題はない」１校,「課題がある」13 校であった（高等部のある特別支援学校は除いた)。

Ⅳ．考察

１．教育環境の実態

本調査の結果からは，小児がん拠点病院に指定されたことによる，小児がんの児童生徒の在籍数の増減は読み取れないが，年間における在籍数の変動が大きいことは推察される。また，多くの学校・学級で，児童生徒の学籍移動に係る事務手続きの簡素化が課題となっていることが明らかとなった。このような状況においても，在籍児童生徒に対しては，ほとんどの学校・学級でベッドサイドにおける指導が行われているなど，各校の実情に応じて，指導体制の工夫や指導時間の調整等をしながら柔軟に教育的対応ができていると考えられる。

一方，特に担当教員や使用できる教室が少ない場合には，病院にある学校・学級に学籍を移動していない児童生徒への教育的対応が難しい状況にある（本調査では「対応していない」が８校）というのは想像に難くない。連続性のある多様な学びの場の一つとして，病院内に学校・学級があるにもかかわらず，入院中にそこで教育を受けられていない児童生徒がいるという実態を踏まえ，今後は，基礎的環境整備[注4]として，病院にある学校・学級が有する機能を十分に発揮できるような仕組みづくりが望まれる。

また，小児がん拠点病院にある多くの学校・学級において，授業で ICT が活用されており，インターネット環境も整備されてきていることが明らかとなった。一方で，特別支援学校学習指導要領解説総則等編（平成 21 年６月）や「教育の情報化に関する手引」（文部科学省，2010）にて，病弱教育におけるコンピュータ等の活用方法として例示されているテレビ会議システムについて，９校から「必要な環境整備が進んでいない／利用方法等がわからない」という回答があった。このことから，国立特別支援教育総合研究所の「特別支援教育教材ポータルサイト」等を活用して，全国の特別支援学校（病弱）等における ICT 活用の実践事例について情報発信していくことが重要であると考える。

注４：障害のある子どもの支援については，法令に基づき又は財政措置により，国は全国規模で，都道府県は各都道府県内で，市町村は各市町村で，教育環境の整備が行われている。これらは，「合理的配慮」の基礎となる環境整備であり，それを「基礎的環境整備」と呼んでいる。（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）

２．復学支援

主観的な回答を求める質問項目（Ⅲ．２．２））ではあったが，小児がんの児童生徒は他の病気の児童生徒と比べて，学籍移動をするケースが多いことが推察され，復学支援が重要であるといえる。平賀・古谷（2011）は，復学に関する問題は「入院中」,「退院前後」,「復学後」という時期による違いがあるとし，それに応じて，児童生徒への「直接的な支援」と環境を整える「間接的な支援」を併せて実施する必要性を指摘している。この３つの時期に加えて，

小児がん拠点病院にある学校･学級では,「転籍時(入院前～入院時)」から様々な形で前籍校と連携していることが明らかとなった。つまり，病院にある学校・学級への転籍時から，円滑な復学につながる支援が始まっていると考えることもできるだろう。

３．今後の課題

本調査の結果，児童生徒の治療や看護の計画については，いずれの学校・学級においても医療スタッフとの情報共有がなされている一方で，個別の教育支援計画については，多くの学校・学級で医療スタッフとの情報共有がなされていないことが明らかになった。学校における合理的配慮[注５]については，個別の教育支援計画に明記することが望まれている（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012；文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2013）ことを踏まえると，これからは医療と連携しながら個別の教育支援計画を作成するとともに，保護者の承諾のもと，その内容についても情報共有することで，指導･支援の充実を図ることが課題であると考える。

また，入院中の高校生に対して何らかの教育的対応を行っている学校・学級が複数あるものの，多くの学校・学級において対応上の課題を抱えている現状が明らかとなった。今後，病気療養中の高校生の教育に関する実態を検討するとともに，各地域における事例を集積し，現行制度で実施可能な教育的対応の在り方を検討する必要があると考える。

注５：学校における「合理的配慮」については，「障害のある子どもが，他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために，学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり，障害のある子どもに対し，その状況に応じて，学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり,「学校の設置者及び学校に対して，体制面，財政面において，均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義されている。(中央教育審議会初等中等教育分科会，2012)

謝　辞

今回の調査で協力いただいた小児がん拠点病院にある学校・学級の校長先生や担当の先生，また，管轄する都府県及び指定都市教育委員会の特別支援教育担当の皆様に深謝する。

引用文献

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）．共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）．

平賀紀子・古谷佳由理（2011）．小児がん患児の復学支援に関する文献検討．日本小児看護学会誌，20(2)，72-78.

国立がん研究センター．小児がん情報サービス．http://ganjoho.jp/child/index.html（アクセス日，2015-12-1）

国立特別支援教育総合研究所．特別支援教育教材ポータルサイト．http://kyozai.nise.go.jp/（アクセス日，2015-12-1）

厚生労働省．がん対策推進基本計画（平成24年～28年）．http://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/gan_keikaku.html（アクセス日，2015-12-1）

厚生労働省．小児がん拠点病院の指定について．http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000002v0nz.html（アクセス日，2015-12-1）

文部科学省（2009）．特別支援学校学習指導要領解説総則等編．

文部科学省（2010）．教育の情報化に関する手引．http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1259413.htm（アクセス日，2015-12-1）

文部科学省．病気療養児に対する教育の充実について（通知）．24初特支第20号，平成25年３月４日．http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1332049.htm（アクセス日，2015-12-1）

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2013）．教育支援資料～障害のある子供の就学手続きと早期からの一貫した支援の充実～．http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm（アクセス日，2015-12-1）

東京都立小児総合医療センター血液腫瘍科（2012）．子どもと家族のための小児がんガイドブック．永井書店．

香港日本人学校小学部香港校における特別支援教育の実際

-個のニーズに応じた連続性のある学びの場を目指して-

管波亜矢子*　・中野　健*・小林千紗*・武富博文**
（*香港日本人学校小学部香港校，**国立特別支援教育総合研究所）

要旨：香港日本小学校では2008年に特別支援教室「にじいろ教室」を開室し，情緒障害，発達障害，またはそれらの傾向のある子ども，日本語の未修得など教育上特別な配慮を要する子どもが利用している。そして，「にじいろ教室」にて個別や小グループでの学習支援を行い，必要時に通常の学級での学習支援も行っている。本稿では，本校のそうした子どもたちへの支援の状況や学校全体としての取組を報告する。
見出し語：日本人学校，特別支援教育，通級

Ⅰ．本校における特別支援教育に対する取組

１．学校の概要

香港日本人学校小学部香港校は，本年度開校 49 年目を迎えた学校である。1967 年に中学部が開設，1997 年には小学部大埔校が開校されている。 経営母体は同じであるが，小学部香港校，小学部大埔校，中学部の三校それぞれに校長，教頭を置いている。

小学部香港校の今年度の職員構成は，文科省からの派遣職員 13 名，現地採用職員７名，国際交流ディレクター１名，イングリッシュスタッフ８名の合計 29 名である。また，７月１日現在の児童数は 301 名であり，各学級20～30名程度の児童数となっている。

２．就学委員会の概要

香港日本人学校は，就学委員会を設置し，必要に応じて召集，開催している。就学委員会には，組織や役員，専門部会などについて定めた「香港日本人学校就学委員会規則」，運営や受け入れ基準などについて定めた「就学委員会内規」，支援教室（特別支援教室の意味を示す。以下同じ）の設置や目的などについて定めた「支援教室の設置と運営に関する規則」がある。就学委員会は以下の様な組織になっている。

○　香港日本人学校小学部香港校，大埔校，中学部各校の校長・教頭
○　香港日本人学校経営理事会担当理事
○　香港日本人学校事務局長
○　その他，委員会が必要と認める者

また，就学委員会の主な趣旨は，障害がある児童生徒又はあると思われる児童生徒の適切な教育措置について協議し，適切な就学・編入学を行うというものである。所掌としては以下の６点が挙げられる。

○　対象児童生徒に関する指導及び助言
○　対象児童生徒に関する調査及び資料の収集
○　対象児童生徒に必要な諸検査の実施
○　対象児童生徒の就学・教育相談及び進路指導
○　対象児童生徒の就学・編入学に関する関係機関との連絡提携
○　その他，委員会の目的達成に必要な事項

就学委員会では，小学部香港校，小学部大埔校の「支援教室利用児童」及び「気がかりな児童」，また，中学部の「気がかりな生徒」について情報を共有し，適切な教育措置について検討している。

さらに，障害のある児童の「支援教室」への入学許可についても，就学委員会の判断により就学，編入学が決定される。「支援教室」は本校と，小学部大埔校に設置し，中学部には設置していない。

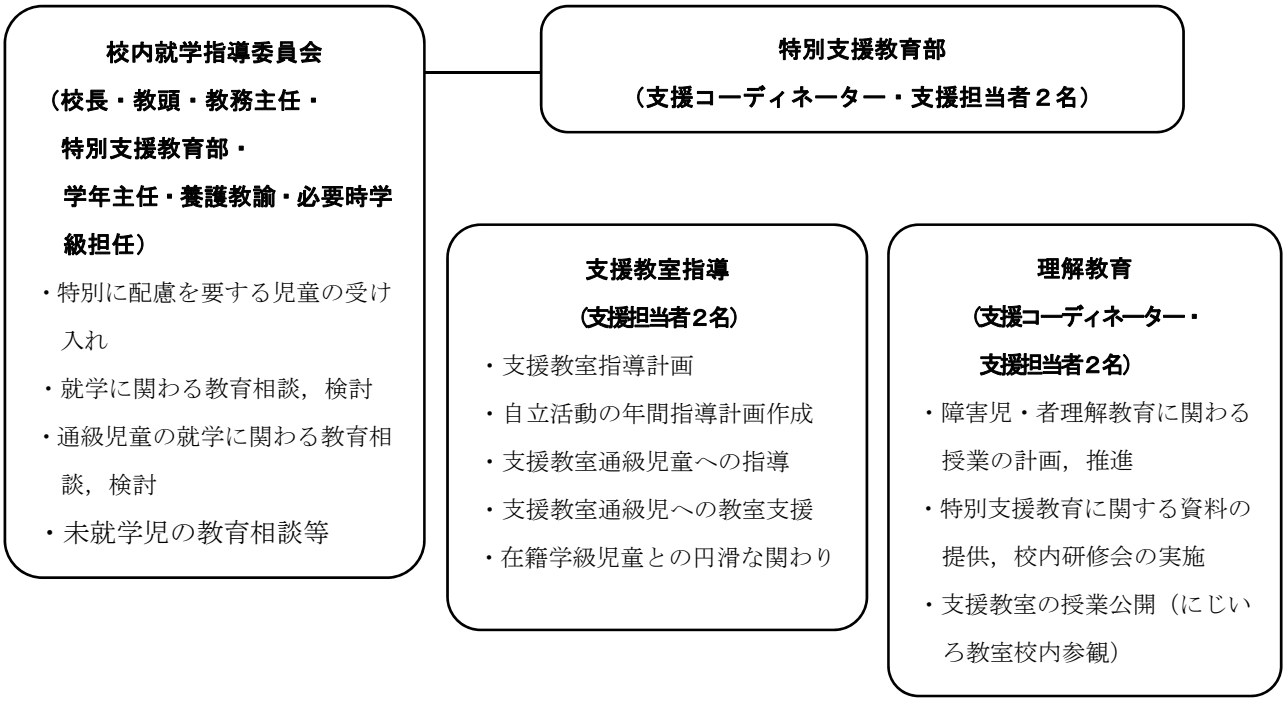


図１　本校特別支援教育部の組織・分担

３．本校の特別支援教育部の概要

香港日本人学校三校のうち，中学部には特別支援教育部や校内委員会は設置されていない。小学部香港校は 2008 年，大埔校は 2013 年に支援教室を設置し，校内就学指導委員会を置いている。本校の特別支援教育部は，図１のような組織・分担となっている。

特別支援教育部は支援コーディネーターと担当２名で，支援教室指導や教室支援だけでなく，必要時，大埔小や中学部との連携，学級担任や保護者からの教育相談，幼稚園や他校からの転編入児童の就学相談，障害児・者理解教育などを行っている。本校の特別支援教育部の目標は下記の２点である。

・障害による特別な配慮を必要とする児童一人ひとり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し，自立を図るため，適切な指導や必要な支援を行う。
・全教職員や児童，その保護者に対し，障害や児童の特性に関する理解と啓発の促進を図る。

４．本校の特別支援教育部の活動

１）校内就学指導委員会

本校では，特設委員会として，校内就学指導委員会を位置づけている。教育上特別な配慮を要する児童に対して，その実態や問題点を明らかにし，本校としてどのような方針及び方法で教育していくかを検討し，その児童に適した教育措置を検討すること，及び，本校児童の教育相談を行うことを目的としている。組織としては，校長，教頭，教務主任，特別支援教育部，養護教諭，学年主任，必要時，学級担任となっている（図２参照）。

毎年度，それぞれの学級の児童の様子が分かってきた５月頃に，校内就学指導委員会を実施し，「支援教室利用児童」「気がかりな児童」について実態や必要な配慮事項について報告している。それらには日本語指導が必要な児童も含まれている。その後，支援全体会を開催し，全職員で「支援教室利用児童」と「気がかりな児童」について共通理解できる場を設定している。そして，11 月末には校内措置変更児童の洗い出しを行い，次年度に備えている。

また，春休みには，教務主任，特別支援教育教員，来年度の一年生の担任が香港内の日系幼稚園を訪問し，入学予定の園児の情報を収集し，特別な配慮が必要な園児の洗い出しを行っている。

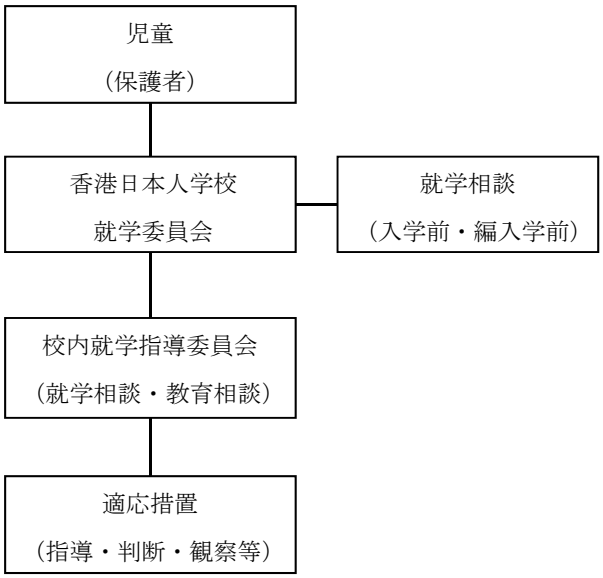


図２　本校校内就学指導委員会の流れ

２）支援教室指導

本校には，支援教室「にじいろ教室」があり，情緒や発達面，または，言語的に教育上特別な配慮を要する児童が利用している。

支援教育目標は，以下の二点である。

・児童一人ひとりのニーズを把握し，個別的な支援を行うことで心身の調和的発達を図る。

・自立活動や「にじいろランチ」等，支援教室における小集団での活動や直接的体験を通して，自立を図るために必要な知識，技能，態度及び習慣を養う。

特別支援教育部には３名が所属し，１名は文科省派遣教員で，日本で特別支援に携わってきた経験のある特別支援教育コーディネーター，残りの２名は学校採用で，１名は海外子女教育財団採用教員，もう１名は現地に住む英語が堪能な日本人である。

３）障害児・者理解教育

「めざせ心のバリアフリー」を大きなねらいとし，毎年，「にじいろ教室」利用児童，そして，それぞれの学年に合わせた理解教育を実施している。

休み時間には「にじいろ教室」を開放し，通常の学級の児童も気兼ねなく入室し遊ぶことができる状況を作ることで，「にじいろ教室」を知り，開かれた場所になるよう心がけている。また，「にじいろ教室」は，特別な支援や教室以外の居場所を必要とする児童みんなの場所という思いを，本校の全児童がもってくれるようにといった願いも込められている。その他には，児童の在籍学級に通信「すまいる」を掲示したり，「にじいろカレンダー」をそれぞれの学級や，専科教室，事務室に配布したりして活動を知ってもらえるよう努めている。また，学校ホームページに「すまいる」を掲載し，「にじいろ教室」について学校外へも情報発信している。

さらに，教員のインクルーシブ教育に関する理解を得るために，講演会を行い，全ての児童に分かりやすく，参加しやすい授業のユニバーサルデザイン化を目指している。

Ⅱ．本校の特別支援の実際

１．「にじいろ教室」での支援

１）個別支援

「にじいろ教室」には大教室と小教室があり，児童の実態や学習内容・活動・教材・教具等によって使い分けている。2015 年度現在，通級をしている児童は５名おり，児童一人ひとりのニーズや保護者の要望に応じて，校内就学指導委員会を開き，通級して学習する内容や時数，教室支援の内容を決定している（写真１，表１参照）。

写真１　個別指導の様子

表１　「にじいろ教室」に所属する児童への支援状況

学年	「にじいろ教室」で学習する教科と時間【週時間数】	教室支援
1	SST【１】・自立活動【１】	算数・体育・校外学習
3	日本語（英語の時間）【２】・自立活動（活動により）	
4	国語【５】・算数【５】・SST（英語の時間）【１】・自立活動【１】	書写・体育・校外学習
6	算数【８】・国語（英語の時間）【１】・SST【１】・自立活動（活動により）	
4	なし	見守り

表２　自立活動「にじいろタイム」の活動内容

場所	活動	内容・目的の例
校内	コミュニケーション	・「挨拶カルタ」 ・あったか言葉，チクチク言葉
	運動	・基礎体力の増進 ・学級で行う種目の予習や練習
	カレンダー作り	・集中力，持続力，巧緻性 ・協力
	親子調理	・協力して自主的に計画，実施 ・保護者同士のコミュニケーションの場
校外	買い物学習	・学校の手伝いとしての買い物 ・親子調理の必要物品の買い物

英語（５／週）と算数（５／週）の時間を全て取り出し，児童の学習のペースに合わせ算数と漢字，SST にあてる児童，国語（５／週），算数（５／週）の時間を全て取り出し，個別で該当学年の国語，算数の内容をその児童に適した方法で学習する児童，そして SST（１／英語），自立活動（１／道徳）に参加する児童など，それぞれの実態に合わせた指導を行っている。日本人学校の特徴として，母語が日本語でない児童も多い。それらの児童の中には通常の学級の授業についていくこと，また，教室でコミュニケーションを取ることが困難な児童も存在する。その様な児童も「にじいろ教室」に所属し，その児童の発達段階に応じた国語，または日本語の指導を行っている。

２）にじいろタイム

「にじいろ教室」での学習の特徴として，個別支援のほか，毎週水曜日に実施している自立活動「にじいろタイム」がある。自立活動では，学習した内容を実際の場面に生かしたり，実際の体験を通して教科の内容を身に付けたりするといったことをねらいとすることができる。また，小グループで経験したことで自信をつけ，それを通常の学級で行うことができるようになることも大切なねらいの一つである。今年度，「にじいろタイム」では表２の様な活動を行っている。

毎月実施している活動として，コミュニケーション，運動，カレンダー作りがある。コミュニケーションでは，在籍学級の友達の名前を覚えたり，「挨拶」「相槌」「聞き方，話し方」の学習など，参加する児童に合わせた内容を設定し行っている（写真２参照）。そして，ゲームなどを用い学んだ後に，ロールプレイを行い練習し，通常の学級でそれが活かせるよう，連続性をもって計画，支援を行っている。運動は体力増進だけでなく，通常の学級で行う種目の予習，復習も兼ねている。カレンダー作りは毎月，日本にちなんだ季節のテーマを用いて，画用紙を台紙にして色々な素材を使い，友達と協力して作成している。また，でき上がったものは配布し，教室や廊下に掲示するだけでなく，終わった月のカレンダーは廊下に掲示して，多くの児童が目にする機会を増やすようにしている（写真３参照）。親子調理では，それぞれの得意な分野を生かして，分担，協力することを小グループでまず行い自信をつけることで，通常の学級へ持ち帰れる大きな学びとなる。また，保護者の方々の参加を促し，活動の様子を知っていただく

だけでなく，保護者同士の横のつながりを生むことができる。

写真２「クラスメイトの名前を覚えよう」の様子

写真３　カレンダー

海外で暮らす日本人にとって，にじいろ教室に通う児童をもつ保護者のネットワークを見つけることは容易ではないため，親子調理はそのための良い機会でもある。

また，今年度実施の買い物学習は２つのテーマを設定して行っている。６月に行った買い物学習は，「学校のお遣いをしよう。～ミスターXからの挑戦状」と題し，「校長室と事務室に合う，素敵な花を買ってきてくれ。」と依頼される。見事，ミッションを果たすことができるか，といったテーマで行った（写真４参照）。事前学習では，買い物のためのお金の学習，広東語の練習や道路の歩き方の練習，また，実際に事務室や校長室へ出向き，見学した。当日，児童が安全に気を付け，一生懸命広東語を使い，それぞれに似合うと思う花を買う。ミッションクリアのサインを頂き，「ありがとう」と伝えられた時の嬉しそうな表情はとても印象深い。「にじいろ教室」を利用する児童は日常，支援を受けることが多く，自分にも何かができるといった自己有用感を感じることはとても貴重な経験である。そして，それを積み重

写真４　花屋での買い物学習の様子

ねることで自信へとつながっていくのではないかと考える。次回の買い物学習は，親子調理のための買い物学習を行うことで，自分たちで考え，計画，準備，実施と流れを通し学習を進め，行っていく予定である。

最後に，にじいろ教室では毎月，にじいろランチを開催し，「バースデーランチ」や「学期末お疲れ様ランチ」等，毎回テーマを決め行っている。なかなか全員そろう機会がないため，月に一度のランチはお互いを知る良い機会であると共に，会話が弾み，とても楽しい時間となる。

これらの活動や，児童の成長の一助として，保護者との連携が挙げられる。支援対象児童保護者とは，学期始めと，終わりに個人面談を行っている。それだけでなく，通常の学級用の連絡帳とは別に「にじいろ連絡帳」があり，毎朝提出することにもなっている。保護者とにじいろ教室担当者が，学習中の様子だけでなく，情緒面，友だちとの関わり，そして家庭での児童の様子を毎日知らせ合うことで，信頼関係を確立し，家庭と学校での共通理解をはかり，支援に生かしている。

２．通常の学級での支援

現在通級している児童は，一日のほとんどの時間を通常の学級で学習している。支援担当者が担任と連携を図り，児童一人ひとりのニーズに応じた通常の学級での支援を行っている。また，通常の学級での授業場面では，「にじいろ教室」に所属する児童だけを対象とするのではなく，「気がかりな児童」をは

表３　本校「個別の指導計画」の書式と記入例

平成 27 年度（１学期）個別の指導計画　　年　組　氏名

今年度の重点目標 ※２～３項目の課題を挙げる **指導上の留意点** ※上記の重点課題について指導する上での配慮事項について記入する			
領　域	ねらい	指導の手だて	評価
※個別指導や通常の学級で支援を行っている教科・領域について記入する 〈例〉基本的生活習慣	※こうなってほしい，という「ねらい」について記入する 〈例〉休み時間中に準備や移動を終え，余裕をもって次の授業に臨むことができる。	※左記の「ねらい」に対する指導の手立てについて記入する 〈例〉毎朝，一日の流れを一緒に確認する。	※各学期末に，課題となるところも含めながら頑張った事や成長が見られたところについて記入する 〈例〉休み時間中に自主的に準備や移動をすることができました。

じめ，通常の学級の全児童と関わりを持つことで，通常の学級に自然な形で支援担当者が入ることができるような状態にする。これにより，通常の学級における支援対象児童の存在がさらに自然なものになっていることを実感している。また，書写・体育・音楽などの教科学習を支援するだけでなく，「時間を守る」や「整理整頓」などの基本的生活習慣や，通常の学級での友だちとのコミュニケーションの様子を観察することができ，その児童の課題や成長が見つけやすくなる。

また，本校では，インクルーシブ教育の実践として，にじいろ所属児童が通常の学級で共に学ぶ時間はとても大切であると考えている。その中で，個別の教育的ニーズに応えられるような教室支援の方法，そして，支援教室での個別支援の必要性の見極めが大切であると考えている。更に，特別支援部だけでなく，通常の学級担任，イングリッシュスタッフ，専科教員らと密にコミュニケーションを図り，情報を共有していくことで校内における連続性のある「多様な学びの場」を提供できるよう試みているところである。

３．個別の指導計画の活用

各学期の始めに支援対象児童の「個別の指導計画」を作成し，重点目標やその目標達成のための手立てなどを明確にしている。そして，各学期の終わりにはその評価を行い，次学期や次学年へとつなげていく。「個別の指導計画」の作成は，保護者と個人面談を行い，意見を出し合いながら一緒に作成していく。また，必要時には付加修正を行い，より，その児童に適したものにしていく。学期末にも個人面談を行い，「個別の指導計画」をもとに，学期の振り返りを行う。本校の「個別の指導計画」は表３のような書式となっている。

４．関係機関との連携

１）現地の病院やクリニックとの連携

海外では，障害のある児童，または「気がかりな児童」について日本語で相談や受診ができる機関が限られている。そのような環境の中でも，本校は日本語対応の可能な総合病院やクリニックでの WISC-Ⅳなどの心理検査の実施，その結果を基にした通訳を交えた小児発達専門医師による診察，または臨床心理士によるカウンセリングが可能になるよう，情報を集め，連携を図っている。そして，その結果により，必要な薬物療法や作業療法などを継続的に受ける事も可能である。その際には，学期に一度，医師のクリニックにおいて医師，特別支援担当，保護者が一堂に会してケースカンファレンスを行い，情

報の交換や共通理解を行い，方針を統一し，同一目標を持って支援していけるように努めている。

２）独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（特総研）

本校では，毎年，特総研との連携により校内の特別支援教育の一層の充実を図る機会を設定している。「にじいろ教室」利用児童や，「気がかりな児童」の紹介，授業参観を行い，本校の特別支援教育の現状や児童生徒の実態について情報交換した上での助言や，教員や保護者の教育相談，講演会などを実施している。特別支援教育部の教員だけでなく，全職員を対象とした講演会を実施することによって，支援対象児童だけでなく「気がかりな児童」に対する理解を深めること，そして，授業のユニバーサルデザイン化の推進にも役立っている（写真５参照）。また，先に述べたインクルーシブ教育など，最新の日本の教育のトレンドや今後の展望などの話を聴くこともでき，とても有意義な時間となっている。

写真５　小学部香港校での教員向け講演会の様子

特総研からの講師派遣による教育相談や講演会実施後の事後調査では，保護者から「話を聞いて頂けて気持ちが楽になった・心が軽くなった」「良いアドバイスを頂けたので，明日からまた頑張ろうと思った・前向きになれた」などの意見，そして教員から「最新の日本での教育，特別支援教育の動向が研修できてよかった」「教室での支援方法やユニバーサルデザイン化した授業についても学べてよかった」「もう少し長く授業参観や面談をしていただきたかった」などがあがった。来年度以降も，毎年来校の上，情報交換を行ったうえで，具体的な支援の在り方について連携を図っていきたい。

Ⅲ．まとめ

「日本人学校調査から見える特別支援教育の実態」（国立特別支援教育総合研究所，2015）にも述べられているように，世界中でも「特別な配慮を必要とする子どもの個別の指導計画の作成」，「専門機関との連携」を行っている日本人学校は 20%台である。それらを継続的に実践している本校の試みは維持していくべきである。今後は，支援教室外でも，支援担当以外の教員と協力し連携を図り，授業のユニバーサルデザイン化を促進し，インクルーシブ教育のさらなる発展を目指していきたいと考える。

引用・参考文献

海津亜希子・田中良広・伊藤由美・横尾俊・尾崎祐三（2015）．日本人学校調査から見える特別支援教育の現状について，国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，４，38－42.

中野佐江子・小林倫代（2010）．香港日本人学校における特別支援教育の実際～児童一人ひとりに応じた支援・指導を目指して～，国立特別支援教育総合研究所　教育相談年報　第 31 号，13-18.

学習上の支援機器等教材普及促進事業における情報収集を目的としたCSUN 2015の参加報告

西村崇宏・土井幸輝
（教育情報部）

要旨：本稿では，“学習上の支援機器等教材普及促進事業”の下，機器展示等の情報普及に関する情報収集を目的としたCSUN 2015（30th Annual International Technology and Persons with Disabilities Conference）の参加報告を行う。CSUNは，カリフォルニア州立大学ノースリッジ校（California State University, Northridge，略称CSUN）に設置されたCenter on Disabilities（COD）が主催する世界最大規模の障害児・者支援技術に関する国際会議であり，様々な国と地域から多くの企業や研究者，障害当事者の方々が参加する。今回参加したCSUN 2015は，平成27年３月２日から３月７日までの６日間にかけて，アメリカ合衆国カリフォルニア州サンディエゴにあるマンチェスターグランドハイアットホテルにて開催された。CSUN 2015への参加を通じて，機器展示を中心とした情報普及に関する情報収集に加え，国外の障害児・者支援技術に関する有益な情報を多く収集することができた。また，CSUN 2015で収集した情報を基にして行った帰国後の情報共有についても併せて報告を行う。

見出し語：学習上の支援機器等教材普及促進事業，機器展示，学会等参加報告，CSUN

Ⅰ．はじめに

CSUNは，カリフォルニア州立大学ノースリッジ校（California State University, Northridge, 略称CSUN）に設置されたCenter on Disabilities（以下，CODと記す）が主催する世界最大規模の障害児・者支援技術に関する国際会議であり，多くの研究発表や機器展示が行われる。筆者らは，平成27年３月２日から３月７日までの６日間にかけて，アメリカ合衆国カリフォルニア州サンディエゴにあるマンチェスターグランドハイアットホテルにて開催されたCSUN 2015（30th Annual International Technology and Persons with Disabilities Conference）に参加した。参加目的は，独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（以下，当研究所と記す）で推進している“学習上の支援機器等教材普及促進事業”における機器展示等の情報普及に関する情報収集である。

“学習上の支援機器等教材普及促進事業”とは，教育現場における特別支援教育教材・支援機器の更なる利用促進を図ることを目的として，平成26年度から文部科学省の“学習上の支援機器等教材活用促進事業”を受けて立ち上げた当研究所の事業である。本事業では，業務の大きな柱として，“ポータルサイト構築・運営”と“普及活動”の二つを掲げている。このうち，“普及活動”として，平成27年度には，各都道府県の指導者層を対象とした支援機器等教材活用の実践研修（特別支援教育教材・支援機器等活用研究協議会）や，全国特別支援教育センター協議会と連携して特別支援教育教材・支援機器等に関する研修及び実践事例の紹介を行う展示会（特別支援教育教材・支援機器等地域展示会），当研究所が主催する研究所セミナーや研究所公開での機器展示を実施している。特別支援教育教材・支援機器等地域展示会では，全国の幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校等の教育関係者の実践力・専門性の向上と支援機器の更なる活用促進を目指して，当研究所の“教育支援機器等展示室（iライブラリー）”や“発達障害教育情報センター教材・教具展示室”に展示されている特別支援教育教材・支援機器等に実際に触れて頂く機会を設けている。このような展示会に参加された方々からは，普段触れる機会の少ない特別支援教育教材・支援機器等を実際に使用し

ながらその活用法について見識を深めることができると良好な意見を頂いている。このように，機器展示は特別支援教育教材・支援機器等の普及活動においても重要な取組として位置付けられるものであり，より効果的な展示等の在り方について検討を行うためにも，CSUNのような障害児・者支援技術に関する先進的な国際会議への参加を通じた情報収集は非常に有効であると考えられる。併せて，収集した情報を効果的に活用していくことも重要である。

以上を踏まえて，本稿では，“学習上の支援機器等教材普及促進事業”の下，機器展示等の情報普及に関する情報収集を目的としたCSUN 2015の参加報告を行う。また，CSUN 2015で収集した情報を基にして行った帰国後の情報共有についても併せて報告を行う。

Ⅱ．CSUN 2015 (30th Annual International Technology and Persons with Disabilities Conference)

本章では，CSUN 2015について，まず，その概要を簡潔に述べる。次に，主たる内容である一般発表と展示会について記述する。最後に，参加者に対して行われていた情報保障サービスを紹介する。

１．概要

CSUNとは，カリフォルニア州立大学ノースリッジ校（California State University, Northridge）の頭文字を取った略称であり，カリフォルニア州立大学ノースリッジ校内に設置されているCODが，Annual International Technology and Persons with Disabilities Conferenceとして主催している障害児・者支援技術に関する世界最大規模の国際会議である。1985年に第１回の会議が開催されて以来，アメリカ合衆国カリフォルニア州で毎年３月に開催されており，様々な国と地域から多くの企業や研究者，障害当事者の方々が参加している。2010年に開催されたCSUN 2010以降は，アメリカ合衆国カリフォルニア州サンディエゴが毎年会場となっている。なお，カリフォルニア州立大学ノースリッジ校は，創立３年目となる1961年から障害者支援に関わる新しいプログラムやサービスを提供しており，1969年には学内で障害学生支援サービスを始めるなど，障害児・者支援分野において積極的に活動している大学である。

表１にCSUN 2015の主なプログラムを示す。日程は，平成27年３月２日から３月７日までの６日間に

表１　CSUN 2015の主なプログラム

日　　程	内　　容
3月2日（月）	・事前ワークショップ（Pre-Conference Workshops）
3月3日（火）	・事前ワークショップ（Pre-Conference Workshops） ・基調講演（Keynote Address） ・歓迎レセプション（Welcome Reception）
3月4日（水）	・一般発表（General Sessions） ・展示会（Exhibit） ・特別展示室（Showcase Suites）
3月5日（木）	・一般発表（General Sessions） ・展示会（Exhibit） ・30周年記念式典（30th Anniversary Celebration） ・特別展示室（Showcase Suites）
3月6日（金）	・一般発表（General Sessions） ・展示会（Exhibit） ・学生ポスターセッション（Student Poster Session） ・特別展示室（Showcase Suites）
3月7日（土）	・SS12 Code for a Cause Finals, Project: Possibility ・閉会式（Conference Adjourns）

かけて行われた。今回参加したCSUN 2015は，第１回の会議が開催された1985年から30周年を迎える記念すべきものであった。主催者であるCODによると，4,500人を超える研究者や教育者，医師，障害当事者等が参加したとのことであった。基調講演では，The Ebeling Group（TEG）の創立者であるMick Ebeling氏の講演に加えて，the Fred Strche Leadership Awardの表彰が行われた。the Fred Strche Leadership Awardは，障害児・者支援技術の分野で指導的立場から顕著な成果を残した方に贈られる賞であり，今年は，CODの設立者であり，CSUNの創始者でもあるHarry Murphy氏が受賞された。

また，グーグル，アドビシステムズ，IBM，アマゾン・ドット・コム，マイクロソフト，トヨタ自動車，AT&T，コムキャストといった日本の企業を含む15の民間企業がスポンサーとしてCSUN 2015を援助していた。

２．一般発表（General Session）

一般発表として，障害児・者支援技術に広く関わる373件の発表があった。各セッションは，表２に示す６のトラック（Track）と，表３に示す15のキーワード（Keyword）でカテゴリ分けされていた。トラックごとの発表件数より，CSUN 2015では，“教育”と“雇用･就業”に関する発表が合わせて256件あり，373件あった全体での発表件数の内の68.6%を占めていたことがわかる。さらに細分化されたキーワードごとの発表件数をみると，“視覚障害”，“ウェブ”，“情報通信技術（ICT）”の三つのキーワードに関連する発表が多いことを確認できる。なお，発表形式（Session Type）として，“一般（General）”，“技術・研究（Science/Research）”，“展示（Exhibitor）”の三つのタイプが設けられており，それぞれ290件，23件，60件の発表件数があった。日程ごとに発表件数をみると，３月４日が112件，３月５日が139件，３月６日が122件であった。

表２　トラックごとの発表件数

トラック	発表件数（件）
教育	170
雇用・就業	86
自立生活	51
法・政策	37
エンターテイメント	24
移動・交通機関	5

３．展示会（Exhibit）

展示会では，企業や関連団体等から111件の出展があった。図１に，展示内容ごとの出展件数を示す。なお，図中で示した展示内容のカテゴリの分類や出展件数については，会場で配布された“EXHIBITOR GUIDE”を基に集計している。また，同じ出展者内で複数の展示内容がある場合には，重複を許して集計をしている。これより，視覚障害児・者への支援技術に関する展示が73件と最も多く，出展のあった111件の出展者の内の65.8%が同内容に関する展示を行っていたことがわかる。次に，ソフトウェア（40件），学習障害児・者への支援技術（33件）に関する展示が続き，それぞれ出展者全体の36.0%，29.7%を

表３　キーワードごとの発表件数（一件の発表演題に対して複数のキーワードが選択可能）

キーワード	発表件数（件）
視覚障害	138
ウェブ	138
情報通信技術（ICT）	117
アシスティブテクノロジー	87
高等教育	71
研究開発	69
K-12	61
その他	44
行政	39
認知	26
聴覚障害	24
移動・交通	21
補助代替コミュニケーション（AAC）	19
高齢者	11
ヘルスケア	6

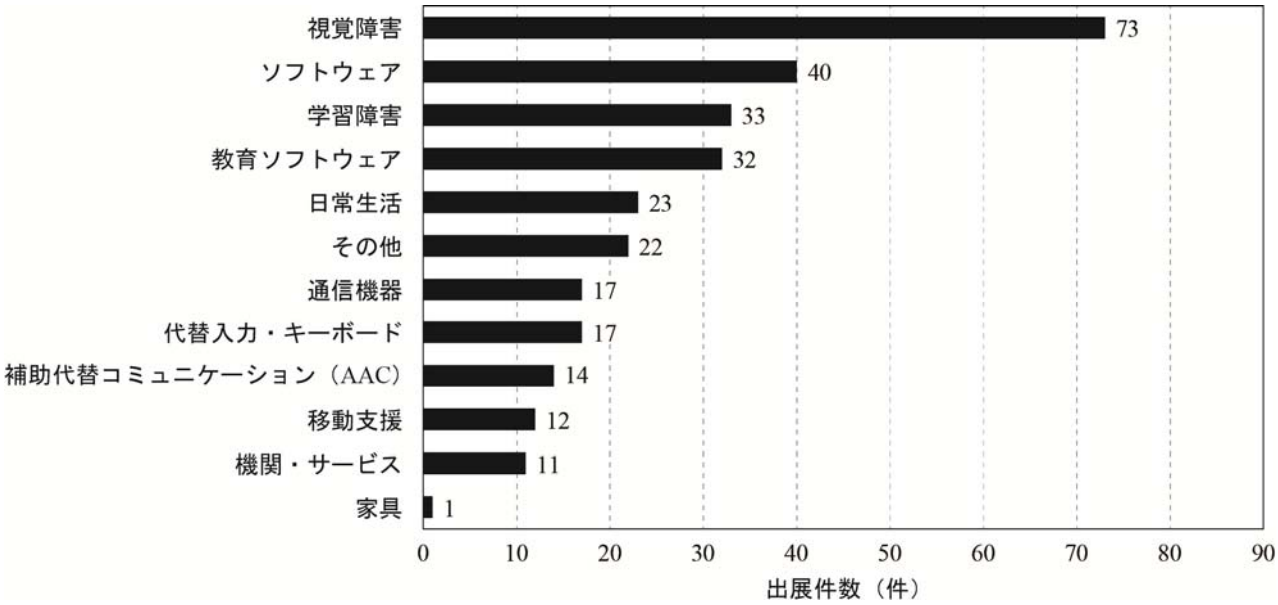


図１　展示内容ごとの出展件数（図は，CSUN 2015の会場にて配布される“EXHIBITOR GUIDE”を基に作成している。なお，同一の出展者内で複数の展示内容がある場合は重複して件数を数えている。）

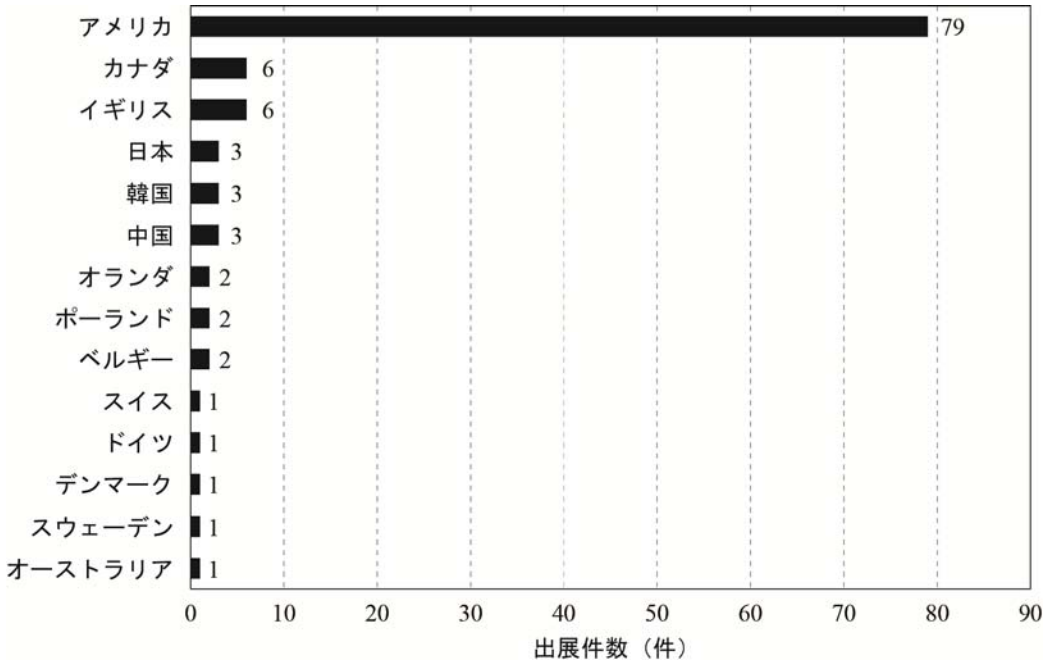


図２　国ごとの出展件数

占める出展件数であった。また，出展していた企業や関連団体等を国ごとに分けた場合の出展件数を図２に示す。これより，開催地であるアメリカ合衆国からは79件と最も多くの出展があり，全体の71.2%を占めていたことがわかる。ちなみに，大陸別に出展件数をみると，北アメリカが85件，ヨーロッパが16件，アジアが９件，オセアニアが１件であった。

４．参加者に対する情報保障サービス

ここでは，CSUN 2015における障害のある参加者への情報保障サービスについて紹介する。

まず，受付に設置された受付用PCには，トラックボールや視覚障害児・者向けキーボード，音声読み上げ用ヘッドホンが備えられており，受付スタッフが常駐してはいるものの，混雑時には参加者が各自で受付を済ませられるように配慮がなされていた

（図３参照）。また，点字・触知図による会場案内が掲示されていた（図４参照）。展示会の会場は，車椅子や盲導犬が余裕をもって通れる広さが確保されていた（図５参照）。さらに，プログラムや一般発表の演題，展示会の出展者リスト，会場のホテル内にあるバーやレストランのメニュー等は，HTML，EPUB形式のデータとして，それぞれCSUN 2015のウェブサイトから事前にダウンロードできるようになっていた（図６参照）。なお，これらのデータは，当日会場で配布されるCDからも入手可能であった。プログラムについては，点字や拡大印刷された印刷物も会場に用意されていた。また，基調講演では，リアルタイム字幕サービスや手話通訳，補聴援助システムが用意されていた。なお，これらのサービスは，事前に申請をすることで一般発表等でも個別に利用することができた。また，一般発表の会場には，スクリーンが見えやすい位置に聴覚障害者及び弱視者用の優先席が設けられていた（図７参照）。手話通訳のサービスを利用する参加者にはこの優先席に座って

図３　受付の様子

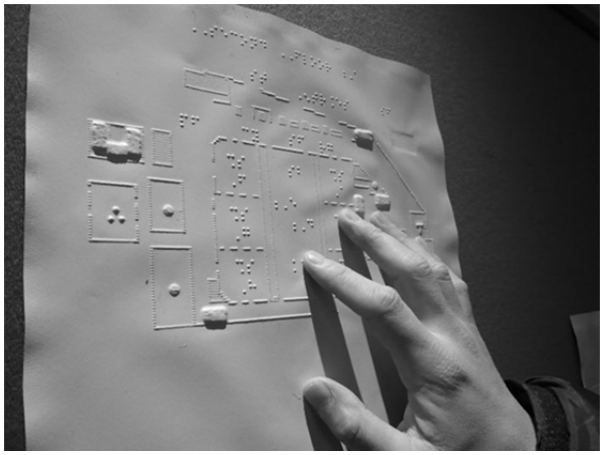


図４　点字・触知図による会場案内

図５　展示会会場の様子

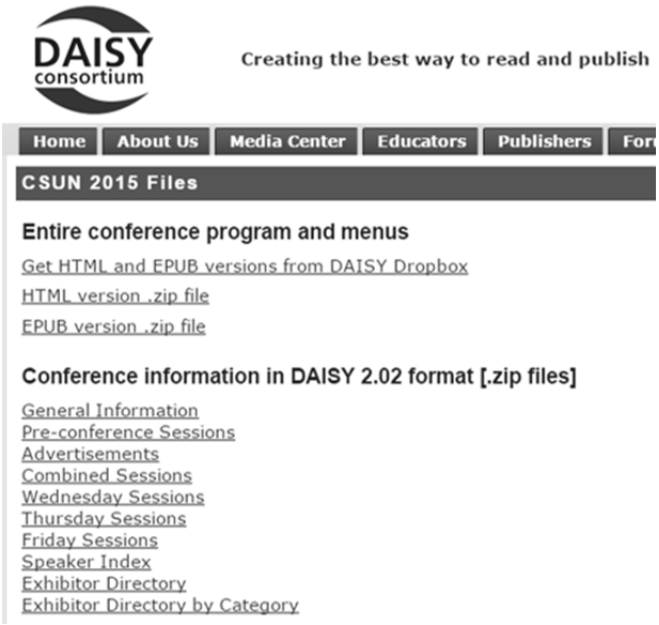


図６　参加者への情報保障としてCSUN 2015のWebサイトから事前にダウンロード可能な各種データ

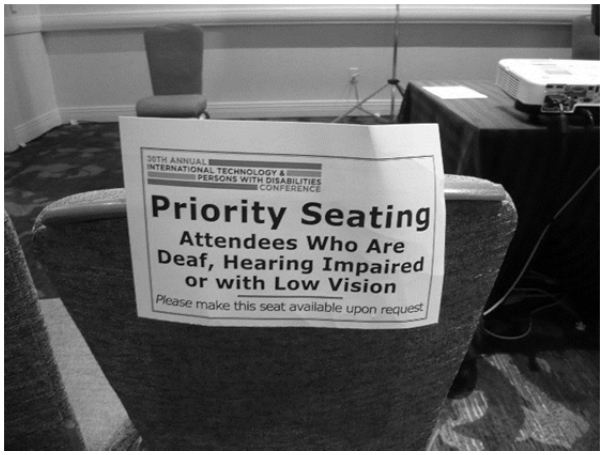


図７　一般発表の会場に設けられた聴覚障害者及び弱視者用の優先席

もらい，スクリーンの横にいる手話通訳者が見えやすくなるように配慮がなされていた。さらに，会場のホテル内にはドッグランもあり，盲導犬の同伴者が利用できるようになっていた。

Ⅲ．CSUN 2015 で収集した情報を基にした帰国後の情報共有

本章では，CSUN 2015で収集した情報を基にして行った帰国後の情報共有について述べる。

まず，当研究所内における情報共有として，当研究所企画部調査・国際担当が企画する海外出張報告会において，当研究所の職員を対象とした参加報告を行った。ここでの質疑応答に加えて，報告会の後に行われた意見交換会では，障害児・者支援技術やその関連領域を専門とする研究職員とディスカッションを行い，収集した情報を共有することができた。

また，筆者らは，特別支援学校（視覚障害）の教員と，CSUN 2015の中でもとくに一般発表の件数及び展示会の出展件数が多かった視覚障害児・者支援技術に関する情報を中心に共有しつつディスカッションも行った。具体的には，点字導入期にある視覚障害児を対象とした点字パターンの学習教材について情報共有及びディスカッションを行うことができた。特別支援学校（視覚障害）では，子供一人一人のニーズに応じられるように，教員自らが教材を作成することも多い。このような自作教材を活用することで子供の特性に合わせた教育を行うことができ，一定の効果を上げられているが，教材作成に多くの時間を要することが課題である。このような課題に対して，展示会で収集した点字パターン学習教材（図８参照）の情報を共有しつつ，教育現場での活用の可否や，その活用方法について協議を行うことができた。なお，ディスカッションを行った特別支援学校（視覚障害）の教員からは，このような個々のニーズに応じた教材の情報は国内のウェブサイト等だけでは十分に得られないため，大変参考になる情報であったとの意見をいただくことができた。

図８　TACK-TILES®（TACK-TILES® Braille Systems LLC）

Ⅳ．おわりに

本稿では，“学習上の支援機器等教材普及促進事業”の下，機器展示等の情報普及に関する情報収集を目的としたCSUN 2015の参加報告を行った。また，CSUN 2015で収集した情報を基にして行った帰国後の情報共有についても述べた。今後も，研究及び業務遂行に資する有益な情報の収集とその共有に努めていきたい。

最後に，貴重な情報収集の機会を与えていただいたCSUN 2015主催者の皆様，ならびに当研究所内外の関係者の皆様に厚く謝意を申し述べます。

参考文献

Center on Disabilities at California State University, Northridge (2015). *CONFERENCE PROGRAM of the 30th Annual International Technology and Persons with Disabilities Conference*, Simply Accessible.

Center on Disabilities at California State University, Northridge. CSUN 2015. http://www.csun.edu/cod/conference/2015/sessions/（アクセス日，2015-11-18）

TACK-TILES® Braille Systems LLC. TACK-TILES®. http://www.tack-tiles.com/（アクセス日，2015-11-18）

財団法人テクノエイド協会（2000）．合衆国の大学における福祉機器事業 カリフォルニア州立大学ノースリッジ校，障害センター．平成11年度福祉用具動向調査報告書，59-74.

平成27年度Council for Exceptional Children 年次総会参加及びサンディエゴ市内学校訪問についての報告

神山　努*・齊藤由美子**
（*教育情報部）（**企画部）

要旨：2015年４月９日から11日にかけて，筆者らはアメリカ合衆国カリフォルニア州サンディエゴで開催された，Council for Exceptional Childrenの年次総会に参加し，本研究所で行った日本のインクルーシブ教育システム構築に関する研究についてポスター発表を行った。また，年次総会の発表研究の動向から，米国や世界のSpecial Educationに関する最新の研究について情報を得た。年次総会終了後に，サンディエゴ市内にあるバードロック小学校，フレンドシップスクール，インペリアルビーチ・チャータースクールの３校と，サンディエゴ教育事務所を訪問した。訪問では，通常の学級における障害のある子どもに対する教育や，重度・重複障害のある子どもに対する教育，サンディエゴにおけるコモン・コアの取組について情報を得ることができた。日本の今後のインクルーシブ教育システム構築や重度・重複障害教育に関して多くの示唆を得るとともに，諸外国との特別支援教育に関する情報交流の意義を再確認した訪米となった。
見出し語：Council for Exceptional Children，学校訪問，コモン・コアスタンダード

Ⅰ．平成 27 年度 Council for Exceptional Children 年次総会

１．年次総会の概要

Council for Exceptional Children（以下，CEC）は1922年に設立され，そのミッションは障害のある子どもやギフティッド（生まれつき才能がある，優れた知能を持つ）の子どもの教育や生活の質を改善し，その家族のつながりを強めることとしている。また，ビジョンは国際的に有名な専門性とリーダーシップを有し，障害のある子どもやギフティッドの子どもの価値や完全な社会参加を保証するために戦略的パートナー（strategic partners）と協働する主たる教育機関であることとしている。その会員数は，米国を中心に平成27年現在で約50,000人とされている。

平成27年度でCECの年次総会は第91回となり，４月８日から11日までアメリカ合衆国のカリフォルニア州サンディエゴで開催された。本総会の参加人数は約4,500人と報告されており，参加者の立場も研究者，教員，行政関係者，心理士などの関連職，保護者，当事者等と多岐にわたった。全セッション数は2041であり，セッションの形式には教材や指導法のデモンストレーション（Demonstration），CEC内の各部門におけるミッションに関する課題についてのセッション（Division Showcase Sessions），関係業者による展示（Exhibitor Showcase Sessions），招待セッション（Featured Sessions and Special Focus Sessions），複数名によるプレゼンテーション（Multiple presentations），一つのトピックについてのパネルセッション（Panels），ポスター発表があった。また，CECには学会員が所属するいくつかの部門があり（早期教育に関する部門や自閉スペクトラム症に関する部門など），その各部門においてレセプションも開催された。

本総会では専用のウェブサイトが開設され，総会内で行われた研究発表に関するセッションの情報が検索できるようになっていた（平成27年11月１日現在，サイトは閉設中）。例えば，「Common Core」で検索すると，29件のセッションが該当することが分かった。また，セッションによっては発表者が資料を掲載している場合もあり，その資料をダウンロードできた。また，各セッションが26のメイントピッ

表１　各メイントピックに該当するセッション数

トピックテーマ	件数	トピックテーマ	件数
アカウンタビリティ・大規模アセスメント	11	スーパーバイズ（Administration/Supervision）	33
Special Education における芸術	11	アセスメント	25
自閉スペクトラム症	55	キャリア発達・移行	35
協働やインクルーシブの実践	47	コミュニケーション障害・聾	16
文化や言語の多様性	44	幼児期（Early Childhood）	30
ギフティッドや才能	15	知的障害	30
国際的プログラム・サービス	21	学習障害	30
Special Education 教師の有効性の測定	20	保護者・家族・学校のパートナーシップ	39
支援者養成	51	運動障害・健康障害・重複障害	13
パイオニア・歴史的見解	2	公共政策	14
研究	42	RTI：多層システム	40
STEM（Science, Technology, Engineering and Math)	23	Special Education の仕事を始めてもらう方略	10
テクノロジーやメディア	42	視覚障害	15

クのいずれかに分類されており，各メイントピックに該当するセッションを検索することもできた。

各メイントピックに該当するセッション数から，CECにおいて現在注目されているトピックの傾向が推察できると考え，各メイントピックに該当するセッション数を表１に示した。最も多いのは，「自閉スペクトラム症（autism spectrum disorder）」の55件であり，次いで多いのは「支援者養成（personnel preparation）」の51件であった。「自閉スペクトラム症」の発表には知的障害を伴わない自閉スペクトラム症児の学習面や社会性に関する指導の発表が多かった。「学習障害」が30件発表されていたことと併せて考えると，CECにおいても日本における発達障害がある子どもに対する教育は注目されていると考えられる。

2013年のCEC年次総会（齊藤・熊田，2014）ではセッションの検索サイトが開設されていなかったため，2013年と今回のCEC年次総会における各メイントピックのセッション数を厳密に比較することはできない。しかしながら，2013年の総会と比較した印象では，発生率が高い（high-incidence）とされる障害がある子どもの教育に関する研究や，通常の学級内などインクルーシブ場面における教育に関する研究の発表数が増加している印象があった。「協働やインクルーシブの実践（collaboration and inclusive practice）」が47件発表されており，また「テクノロジーやメディア（technology and media）」など他のトピックをメインとしている発表でも，「協働やインクルーシブの実践」を第２トピックとしている発表が多かった。「協働やインクルーシブの実践」の発表内容については，障害のない子どもと障害のある子どもが協同して学習する方法に関する研究や，政策や教員養成に関する研究など多岐にわたった。

２．筆者らによる日本のインクルーシブ教育システム構築に関するポスター発表

筆者らは，日本におけるインクルーシブ教育システムについての考え方や，本研究所で行った日本のインクルーシブ教育システム構築に関する研究（国立特別支援教育総合研究所，2015）について，ポスター発表を行った。発表内容は，上記の研究でまとめたインクルーシブ教育システム構築に向けた体制づくりにおいて重視すべき内容と，地域における体制づくりの取組の事例等であった。また，研究の背

景として，日本の特別支援教育の制度や現状に関するデータについても報告した。

写真１　筆者らによるポスター発表の様子

写真２　CEC年次総会会場の様子

このポスター発表には,アメリカ合衆国に限らず,韓国や中国等のアジア圏や，中東等，様々な地域の研究者や教員等の参加があった。質問の内容については，日本のインクルーシブ教育システムの現状についてのほか，通級による指導の対象がどのような障害なのかなど，日本の特別支援教育の制度そのものについての質問が多かった。

Ⅱ．サンディエゴ市内学校訪問

学区が運営している公立小学校であるバードロック小学校（Bird Rock Elementary School）と，サンディエゴ教育事務所（San Diego County Office of Education）へ訪問した。さらに，教育事務所の紹介で特別学校（special school）であるフレンドシップスクール（Friendship School）とインペリアルビーチ・チャータースクール（Imperial Beach Charter School）を訪問した。

１．バードロック小学校

バードロック小学校は州内の高級住宅街であるラホヤ地区にある公立小学校である。州の学力テストにおいて，在籍児童の90％以上が「優れている（proficient）」と評価されていた。平成27年度の在籍児童数は約520名であり,その内の30名がリソースルームを利用していた。比較的軽度の知的障害や運動障害等がある児童も在籍しており，そのような児童には支援員（para-educator）が配置されており，通常の学級で学習していた。

２．サンディエゴ教育事務所

サンディエゴ教育事務所では，シニア・ディレクター（Senior Director）のコロナド氏（Mr. Russell Coronado）より，事務所が管轄している地域の特別教育について１時間程度話す機会が得られた。カリフォルニア州独自の教育の仕組みとして，複数の学区にまたがりその地域内の特別教育のサービス提供について責任を持つセルパ（Special Education Local Plan Area; SELPA）がある。コロナド氏はサンディエゴにある６つのセルパのうちの一つのシニア・ディレクターを務めていた。コロナド氏からは，セルパなどサンディエゴ市内の特別教育の仕組みについての説明のほか，コモン・コア（common core）[注1]スタンダードの導入に関する取組について説明を頂いた。

３．フレンドシップスクール

フレンドシップスクールは，サンディエゴカウンティが運営する，健康面でのケアを伴う重度・重複障害のある子どもを対象とした特別学校である。在籍する子どもの定員は50名で，学区に限らず広域から集まっており，３歳から22歳までが対象としている。また，アシスティブ・テクノロジーと感覚統合法のプログラムに関して，州から表彰を受けたことがある。

各学級の授業の様子と施設設備について見学させて頂いた。各学級には約10名の子どもが所属しており，例えば小学校低学年の学級では，約10名の子どもがおり，教員１名と看護師の資格を有する支援員２名がいた。子どもは必要に応じて，学校看護師，

写真３　フレンドシップスクール

写真４　フレンドシップスクール多重感覚の環境

写真５　南北戦争についての学習プリントの掲示

作業療法，理学療法，アシスティブ・テクノロジー等のサービスを受けることができる。また，セラピストが学習や生活に関して，教員や支援員がセラピーの知識や技術を用いることをサポートしている。

学校の廊下には，様々な感触，音，匂い，操作等で子どもが遊べるものが集められた箇所があった。その子どもが好きな感覚の素材を組み合わせて，車いすのテーブルに取り付ける工夫がされていた。多重感覚の環境（Multisensory Environment；MSE）が用意された部屋もあった。衛生的で安全な環境を保つために，１回に３名程度までの子どもが利用するなど，部屋の使用方法に関するルールを徹底した上で，子どもに合わせて様々な感覚刺激を組み合わせて利用できるようになっていた。また，学校評議員を意識して，部屋の入口には，利用する前後における子どもの状態の変化がデータで示されていた。部屋を利用することで，「いらいらして不機嫌」である児童生徒の数は減り，「穏やかでハッピーであり，周囲に注意を向けている」児童生徒の数が増えたことが示されていた。教科の学習では，南北戦争に関する学習を行う等，コモン・コアスタンダードカリキュラムの取り入れ方について近年は検討していた。

４．インペリアルビーチ・チャータースクール

インペリアルビーチ・チャータースクール（公設民営校）は幼児から８年生（K-8）までを対象に，630名の児童生徒が在籍している。障害のある児童生徒の特別学級（special class）があり，学級内には様々な視覚支援の工夫がなされていた。また，フレンドシップスクールに隣接していることから学校間の交

写真６　インペリアルビーチ・チャータースクール

写真７　インペリアルビーチ・チャータースクール特別学級

写真８　子どもたちに割り当てられたパソコン

流も行っている。特別学級の様子を中心に見学させて頂き，特別学級には11名の児童が在籍しており，教員１名と支援員２名が担当していた。見学時に行っていた体育の授業ではキックベースをしており，児童生徒によっては通常の学級で体育に参加する場合もあると説明があった。従前からある，生活スキルに焦点をあてた機能的（ファンクショナル）カリキュラムをベースにしながら，教科の学習では，カリフォルニア州の場所を地図で調べる等，コモン・コアスタンダードカリキュラムをふまえた内容も行っている，等の説明があった。また，児童生徒一人一人にパソコンが割り当てられており，児童生徒の学習に関するデータがサーバー内に保存されていた。

Ⅲ．訪問を終えて

CEC年次総会からはアメリカ合衆国を中心に世界の障害のある子どもに対する教育の研究について，様々な情報を得ることができた。また，日本の特別支援教育に関する研究発表において，海外からの年次総会参加者と質疑応答することで，日本の特別支援教育の特徴や課題について整理する機会となった。今後も，日本の特別支援教育の現状や課題を海外と比較して整理するために，このような学会への参加は重要と考えられる。

また，サンディエゴ市内の学校訪問からは，通常の学校における障害のある子どもに対する教育や，特別学校における障害のある子どもに対する教育，コモン・コアスタンダードの導入に対する教育行政担当者からの説明など，非常に重要な情報を得ることができた。特に，フレンドシップスクールとインペリアルビーチ・チャータースクールでは，障害のある子どもに対するコモン・コアスタンダードをふまえた教育の実践等，米国における障害のある子どもに対する教育の実際について見学することができた。今後の我が国におけるインクルーシブ教育システム構築を検討するためにも，このような海外の学校における障害のある子どもの教育についての情報は引き続き収集する必要があることを改めて確認した。

注1コモン・コアスタンダードとは，2010年に全米コモ ンコアスタンダードイニシアチブ（全米知事会と全 米州教育長協会が主導）が発表した，全米で統一された教育内容に関する基準である。K ～12年生（幼児から中学校段階）の読みと算数について，学ぶべき内容と到達度の基準が示されている（野口・米田，2014）。

引用文献

国立特別支援教育総合研究所（2015）．平成25年度～26年度専門研究Ａインクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりに関する実際的研究－モデル事業等における学校や地域等の実践を通じて－研究成果報告書．http://www.nise.go.jp/cms/7,10802,32,142.html（アクセス日2015年12月１日）

野口晃菜・米田宏樹（2014）．特別学級・代替学校における障害のある児童生徒の通常教育カリキュラムへのアクセスの現状と課題―米国イリノイ州第15学校区を中心に―. 障害科学研究, 38, 117-130.

齊藤由美子・熊田華恵（2014）. Council for Exceptional Children 年次総会参加及びテキサス盲学校訪問についての報告．国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，３，24-29.

日本特殊教育学会第53回大会参加報告

松見和樹
（教育研修・事業部）

要旨：日本特殊教育学会第53回大会の概要と同大会において企画・運営に携わった２つの自主シンポジウムを中心に報告する。本大会は，平成27年９月19日（土）～21日（月）の３日間，東北大学川内北キャンパスにて開催された。「特殊教育学研究における学際的視点の再認識」を大会テーマとして設定し，特別講演，学術講演，学会賞受賞者講演，教育講演，各種シンポジウム，口頭発表，ポスター発表等，多彩なプログラムが企画された。筆者が企画した自主シンポジウム24「知的障害教育における学習評価の今後の方向性」では，「学習評価の充実と教育目標・内容と学習・指導方法の一体化を目指して」をサブテーマとして設定し，話題提供者２名，指定討論者２名により，独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（以下「特総研」という）専門研究Ｂ知的班が，平成26年度まで取り組んでいた研究課題に関する情報普及並びに意見収集を行った。また，指定討論者として携わった自主シンポジウム41「キャリア教育における実践と課題PartⅤ～学びの質の深まりを重視した授業づくり～」では，３名の話題提供者，１名の指定討論者により議論を深めた。
見出し語：日本特殊教育学会，大会報告，自主シンポジウム報告，学習評価

Ⅰ．大会趣旨について

日本特殊教育学会第 53 回大会が，平成 27 年９月 19 日（土）～21 日（月）の３日間に亘り，東北大学川内北キャンパスにて開催された。東北大学にて開催される本学会大会は４回目とのこと，川内キャンパスは，伊達政宗公が築城した仙台城址（青葉城址）の近くににあり，市街地からは清流広瀬川によって隔てられた緑豊かな場所にある。９月の連休(シルバーウィーク)中の開催ということもあり，仙台では様々な催しが重なり，市内全体が活気に溢れていたが，会場もそれに負けないくらいの熱気で満ち溢れていた。

今大会のテーマは「特殊教育学研究における学際的視点の再認識」であった。特殊教育に関する研究と実践においては従来学際的視点が重視され，また，多職種連携が求められてきたとのこと。そこで，障害のある方の理解と支援のより一層の発展に向けて，学際的視点や他職種連携の重要性を改めて考えることを目的として本テーマを設定したとしている。このテーマの下，特別講演，学術講演が開催され，その他のプログラムとして口頭・ポスターによる研究発表，学会および準備委員会企画による教育講演・シンポジウム，自主シンポジウム等が行われた。

Ⅱ．大会期間中の主なスケジュール

大会初日の９月 19 日（土）は自主シンポジウム 34 件，口頭発表３件，ポスター発表が 196 件，学会企画各種シンポジウム３件が設定され発表・協議等が行われた。２日目の９月 20 日（日）は自主シンポジウム 34 件，口頭発表４件，ポスター発表 299 件，学会企画各種シンポジウム２件，準備委員会企画学術講演１件，学会賞受賞者講演２件，学会企画実践ワークショップ１件，準備委員会企画教育講演１件，準備委員会企画特別講演１件について発表・協議等が行われた。３日目の９月 21 日（月）は自主シンポジウム 33 件，口頭発表２件，ポスター発表 94 件，学会企画編集委員会シンポジウム１件，準備委員会企画シンポジウム２件，準備委員会企画教育講演１件が設定され，発表・協議等が行われた。以上の３日間の日程をまとめると表１の通りとなる（これらはいずれも大会プログラムより筆者で集計・整理したものである。）。

特別講演では高崎健康福祉大学教授の松田直氏による講演「障害の重い子どもの教育―歴史的経緯と今後

表１　日本特殊教育学会第 53 回大会の３日間の主なスケジュール

	9月 19 日（土）	9月 20 日（日）	9月 21 日（月）
10:00～12:00		学会企画研究委員会シンポジウム「インクルーシブ教育システム下における特別支援学校の役割Ⅴ～ベトナムの教員養成及び教育現場の立場から日本の教員養成及び特別支援学校の役割に期待すること～」 学会賞受賞者講演２件 口頭発表２件 自主シンポジウム 16 件 ポスター発表 100 件	準備委員会企画シンポジウム２「『超重症児』教育の課題と今後の展望」 準備委員会企画シンポジウム３「発達障害児者支援システム構築の課題と展望～『生涯ケア』実現に向けた仙台市での取り組みから～」 口頭発表１件 自主シンポジウム 17 件 ポスター発表 94 件
13:20～15:20	学会企画社会貢献小委員会シンポジウム「罪を犯した障害者の社会復帰を考える―少年院出院者の社会復帰支援―」 準備委員会企画シンポジウム１「幼児期からの発達支援のあり方」 口頭発表１件 自主シンポジウム 17 件 ポスター発表 97 件	準備委員会企画学術講演「人工知能・ロボティクス研究からみた自閉症とコミュニケーション」 準備委員会企画教育講演１「特別支援学級における教育課程編成のコツ」 準備委員会企画特別講演「障害の重い子どもの教育―歴史的経緯と今後のあり方を考える―」 自主シンポジウム１件 ポスター発表 100 件	学会企画編集委員会シンポジウム２「特殊教育における質的研究の可能性と課題」 準備委員会企画教育講演２「思春期の発達障害のある子どもたちにどう向き合うか」 口頭発表１件 自主シンポジウム 16 件
15:40～17:40	学会企画国際化推進委員会シンポジウム「特別支援学校専攻科と高校特別支援学級の可能性―韓国の現状から学ぶ―」 口頭発表２件 自主シンポジウム 17 件 ポスター発表 99 件	学会企画編集委員会シンポジウム１「実践研究のまとめ方　特別支援教育に関する実践知の蓄積と共有のさらなる充実を目指して」 学会企画実践ワークショップ「実践ワークショップ平成 26 年度採択研究成果発表」 口頭発表２件 自主シンポジウム 17 件 ポスター発表 99 件	

のあり方を考える」が実施された。重度・重複障害教育の歴史的経緯と近年における児童生徒の障害の重度化を踏まえた今後のあり方について提言する内容であった。また，学術講演では，宮城大学教授の小島秀樹氏による講演「人工知能・ロボティクス研究からみた自閉症とコミュニケーション」が実施された。療育支援ロボットを活用した自閉症研究について紹介し，その実践的研究から得られた知見を基に，自閉症と定型発達を連続体として捉える見方等について論じる内容であった。その他，準備委員会企画教育講演１では，宮城教育大学名誉教授の渡辺徹氏による講演「特別支援学級における教育課程編成のコツ」が実施された。準備委員会企画教育講演２では，特総研上席総括研究員の笹森洋樹氏による講演「思春期の発達障害のある子どもたちにどう向き合うか」が実施された。

Ⅲ．自主シンポジウム 24「知的障害教育における学習評価の今後の方向性」の実施報告

本シンポジウムは，知的障害教育における学習評価と教育課程編成の今後の方向性を探ることを目的に企画された。特総研の知的障害教育班で平成 25～

26 年度に専門研究として取り組んだ「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究―特別支援学校（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通じて―」の研究成果を基に，学習評価の充実をベースにした教育目標・内容と学習・指導方法を一体的に捉えた教育課程編成について考えを深めていく内容であった。研究成果の概要と，本研究に協力機関として携わり自校の学習評価の実践を積み重ねてきた学校２校による，学習評価の充実と授業改善及び教育課程改善の実践報告を踏まえて議論を展開した。学習評価についての基本的な理解とその充実についての情報を，具体的な実践と合わせて入手できるとの期待も高かったためか，初日のプログラムにもかかわらず会場に空席はそれほど目立つことなく多くの参加者が集った。

司会者である特総研教育支援部主任研究員の武富博文氏による挨拶で開会となり，企画者（筆者）による企画趣旨説明からシンポジウムがスタートした。まず，話題提供の最初に筆者より「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究―特別支援学校（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通じて―」の研究成果を基に，知的障害教育における学習評価（評価計画）を含む学習指導の PDCA サイクルについて，観点別学習評価の在り方を中心に報告を行った。観点別学習評価を活用すると，学習状況の到達度を分析的に捉えることができ，指導内容の改善・精選が進むとし，授業における学習状況の評価を積み上げることにより，教育課程実施による児童生徒の成長が評価できるとの考えを報告した。また，組織的・体系的な学習評価を促すための方策として，学習評価をいつ，どこで，誰が，何のために，何を対象とし，どのように行っているのか，という点について組織的な合意の下，学習指導と評価の一体化を図り，学習評価を基軸とした授業改善や教育課程改善等のカリキュラム・マネジメントを図ることが重要であると報告した。

続いての話題提供では，愛媛大学教育学部附属特別支援学校教諭の加藤公史氏より，「学習評価の視点から目標設定・指導・評価の在り方を効率的に見直し改善・実施につなげる PDCA サイクルの確立」と題した報告が行われた。地域生活に生きる豊かな内面を育む中学部生活単元学習の実践を紹介しながら，子供が「自ら気づき」「自ら行動する」ためには内面の育ち（意識の働き）を育んでいくことが大切であることを報告した。さらに，子供が社会的・職業的自立の土台となる「質の高い主体的行動」を発揮できる授業づくりと，学びの質や深まりを重視した学習状況の評価の必要性について言及した。また，「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」といったことを，学習評価の視点で見直すことにより，教育課程の見直しにまで繋げていくことができるという点で学習評価は非常に重要であるとした。今後，「役割を果たして貢献する授業」「集団の一員，地域の一員としての存在価値を高める授業」「他人から認められたり，感謝されたりする体験ができるような授業」等を創造しながら，子どもがプラスの意識（内面）を育てていけるような教育課程を作り上げていきたいと報告した。

続いての話題提供では，広島県立呉特別支援学校，校長の東内桂子氏より，「『育てたい子供像』の実現を目指した，PDCA サイクルに則った授業改善と教育課程の評価，改善を進めて行くシステムづくりの在り方について」と題した報告がなされた。特別支援学校校長として取り組んできた組織的・体系的な授業づくりのシステム構築と学習評価の実践を基に，「育てたい子供像」の実現を目指した，PDCA サイクルに則った授業改善と教育課程の評価，改善を進めていくシステム作りの在り方について報告した。さらに，広島県立呉特別支援学校の実践と合わせて，学習評価を教育課程の改善に活かす工夫について報告した。

カリキュラム・マネジメントを中心に据えた，教育課程評価の PDCA 概念図を示した取組では，学校教育目標の「育てたい子供像」から「つけたい力」を考え，それを基に単元を構成し，日々の授業の検証と単元の検証を行い，それをまとめることにより１年間の教育課程の検証が出来るようにし，これらのことを次年度の教育課程に反映していくなど，評価の積み重ねの重要性を概念図に表わしたことの

意義と実践について報告した。また，具体的な取組として，①授業改善の取組を学校経営計画に位置づけること，②仮説・検証の授業研究を積み重ね，授業改善の取組に活かしていくこと，③教育課程検討会議という校長の諮問機関を置き，教育課程の研究を続けていくということの３つの取組を紹介した。ここでは，学習評価を教育課程の改善に生かす工夫として，指導略案，単元計画，単元構成表，単元系統表それぞれの活用についての実践例が報告された。これらは，学習評価の充実をベースにした教育課程編成を組織的・体系的に進めていく教育課程改善のモデルを示すものと考えられた。

話題提供を受けて，植草学園大学教授の尾崎祐三氏と，文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官の丹野哲也氏により，知的障害教育における学習評価の今後の在り方，さらには，教育目標・内容と指導方法，学習評価を一体として捉えた教育課程編成の考え方について指定討論が行われた。

尾崎氏は，障害者権利条約の批准に伴い，特別支援教育をどのように推進していくのかということが喫緊の課題であるとし，児童生徒の障害の特性に合わせ，授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感をもてるような学習・指導方法の工夫や，学習を通して身に付けられる資質・能力を明確にした学習評価の在り方が重要であるとし，単に通常の教育の観点別評価をなぞるのではなく，知的障害教育なりの工夫をしながら取り入れていくことが大切であると指摘した。また，学びの本質的な視点を踏まえた学習評価が必要であるとし，分析的に学習評価を積み重ねていくことによって，子供の「生きる力」も身に付いてくるのではないかと指摘した。

丹野氏は，話題提供者３人の論点を整理すると同時に，知的障害教育における今後の学習評価の方向性とについて指摘し，協議を深めた。今後の方向性については，①結果だけではなく，学習の過程を計画的に評価すること，②児童生徒の可能性までも見据えながら評価をすること，③ポートフォリオ評価などの多様な評価方法を活用し総合的に評価していくこと，この３点が重要であると指摘した。また，児童生徒の学びを学校における教育成果として分析的に捉える意義や，児童生徒の学びの文脈を創る上での学習評価の役割，根拠のある教育課程編成に資する学習評価の在り方についてその重要性を指摘した。

本シンポジウムにおける報告・協議からは，教育課程に資する学習評価の役割が明らかになってきた。今後，知的障害教育における学習評価の充実をベースにした教育課程の改善において，カリキュラム・マネジメントの考え方を含めてさらに整理をしていくことが課題であると認識された。

Ⅳ．自主シンポジウム 41「キャリア教育における実践と課題 PartⅤ～学びの質と深まりを重視した授業づくり～」

本シンポジウムは，キャリア教育における授業実践に焦点を当て，キャリア発達を促す授業の在り方や課題点について議論を深めてきたシリーズの第５回目である。昨年度は，児童生徒の目標の意識付けと自己評価を充実する取組について，児童生徒の気付きや他者との向き合い方の変化をどのように捉え，どう評価していくのかについて焦点をあて，授業におけるキャリア発達の支援の在り方を協議した。

今回のシンポジウムでは，児童生徒が，現実に立ち向かい，意欲的に様々な課題を克服しながら自らの目標に向かっていくためには，「なぜ学ぶのか」を理解し能動的に活動することや振り返ることが重要であるとの捉えから，授業における「主体的な課題の発見と解決に向けた活動」と「学びの質と深まり」に焦点をあてた。児童生徒の将来の生き方を視野に入れ，一人一人の生きる力を育むためにどのような授業を実践していくべきかについて，また，児童生徒の内面の変化をどのように捉え評価していけばよいのかについて，話題提供者の実践を通して，キャリア発達を促す授業づくりについて議論を深めた。本シンポジウムは，東京都立光明特別支援学校教諭の逵直美氏，岐阜聖徳学園大学准教授の松本和久氏，東京都立特別支援学校副校長の３人の企画者と，話題提供者３

人，指定討論者１人のメンバーで行われた。開催２日目の午前の時間枠での開催で，空席が目立たないほどの参加者があった。

司会者である東京都立光明特別支援学校逵直美氏による企画趣旨説明の後，話題提供の最初に，富山大学人間発達科学部附属特別支援学校教諭の柳川公三子氏より，「ディスカッションをとおして，会話におけるルールやマナーの習得及び自己の課題を前向きに解決する姿を目指す」と題して報告がなされた。「ディスカッション」とその「振り返り」を行う授業で，「会話のルールやマナーの獲得」と，観察役の友達との相互評価から自己の課題を発見・解決し，「自己理解を深める」ことをねらう実践を紹介した。この取組からは，生徒が自分で立てた目標を，自己・相互・他者評価を通じて振り返る場面から，課題の解決に向けて「主体的な課題の発見と解決に向けた活動を促す授業づくり」の工夫について報告した。知識として獲得した会話のルールやマナーを「ディスカッション」でロールプレイする。さらに，「振り返り」で観察役の友達と実際に相互評価する。授業の中で応用する場面を設定したことが，生徒の自己理解を深めることや他の場面への般化に有効であると報告した。

続いての話題提供では，愛媛大学教育学部附属特別支援学校教諭の加藤公史氏より，「子供が主体的に課題を解決する体験を積み重ねることでキャリア発達を促す」と題して報告がなされた。愛媛大学教育学部附属特別支援学校では，キャリア教育の視点から，卒業後の「働く生活」の実現を目指し 12 年間の系統性を重視した取組を推進している。授業づくりでは，「社会的・職業的自立の土台となる能力・態度を身に付ける過程で，内面の育ちを支援する」という考え方のもと，生活単元学習において，幼稚園で園児対象に生徒がゲームコーナーを開く活動を取り上げた事例を紹介した。ここでは，①単元・学習内容設定の工夫，②学習環境・支援の工夫，③評価の工夫の３つの柱を設け，「目標（ねらい）」の明確化及び，目標に沿った自立的支援及び意識（内面）に働きかける評価の在り方について追究することで，生徒が主体的に課題に取り組む成果が出たと報告した。

続いての話題提供では，山形県立上山高等養護学校教諭の齊藤博之氏により，生徒自身が取り組むキャリアプランニング～「マイノオト」をとおして見つけた自分の「いま」・「みらい」～と題して準備された内容を，当日本人が欠席のため，司会の逵氏が代理で報告した。「学校を卒業したら就職したい」という希望と生徒の現状がつながらず，登校しにくい生徒と卒業当日までの「マイノート」のやりとりの事例を紹介した。「果たしたい」「解決したい」ことを実現するためには，的確な現状認識と課題設定が必要であるとし，この取組を通して，生徒自身が，現状と目標をつなぎ，自分には「何が必要で，何をすべきか」が明確になり現状と目標がつながった成果を報告した。

最後に，指定討論者である筆者より，３人の話題提供者の論点整理と学びと質の深まりを重視した授業づくりのポイントについて整理が図られた。キャリア発達の視点を意識した授業づくりの考え方は，児童生徒の主体的な学びや体験的な学習を重視するなど，アクティブ・ラーニングの考え方と親和性があるとし，アクティブ・ラーニングの３つの観点を踏まえ，児童生徒が自ら学ぶ意欲と達成感をもち，生きる力を身に付けていけるような授業づくりや，内面を捉える評価の考え方を整理した。また，話題提供を受けて，質の高い学びとは生徒が主体的に取り組み，自分で考えたり，判断したりしながら自分の力で問題解決していく楽しさを味わえるような学びであるとし，こうした学びから本人の自己肯定感や自己理解，自らの気付きを促すことで，キャリア発達を支援していると指摘した。

フロアーの参加者より，評価についての因果関係と相関関係についての意見や，妥当性を高めていくことの重要性を指摘する意見が寄せられた。また，内面の変化を行動の受容，生徒の姿で捉えるには限界があるのではないかという意見や，内面の変化を質的に捉える「質的研究」が進んできていることについて指摘する意見も出るなど，活発な協議が進められていた。

本シンポジウムにおける報告・協議からは，児童

生徒が意欲的に様々な課題を克服し，自らの目標に向かっていくためには「なぜ学ぶのか」を理解し能動的に活動することや振り返ることが重要であることが示された。今後，生徒の内面の育ちを把握するための評価について，さらに検討を深めていくことが課題であると認識できた。

Ⅴ．本大会への参加を終えて

本大会のプログラムや各会場の雰囲気からは，学校現場の教職員，大学等研究機関の教職員，学部学生・大学院生，教育行政関係者，医療・福祉関係者等，様々な立場からの参加者がそれぞれのニーズを満たすべく参加されていると感じた。こうした中で情報交換や資料交換・意見交換が活発に行われ，それぞれの参加者が必要とする情報を入手できる機会となっていたように思う。筆者自身も自主シンポジウムの企画・運営，話題提供，指定討論等の参加の他，業務上又は研究上，興味のあるプログラムが多数あり，発表資料等を含めて数多くの情報収集を行ったところである。また，これに加えて関係者間のネットワークを構築できる機会ともなっており，大変有意義な３日間を過ごすことができた。日本特殊教育学会並びに準備委員会の皆様に心より感謝申し上げたい。

参考文献

日本特殊教育学会第 53 回大会準備委員会（2015）．日本特殊教育学会第 53 回大会（2015 宮城大会）プログラム．

一般社団法人日本特殊教育学会．http://www.jase.jp./（アクセス日, 2015. 12. 1）

第118回日本小児科学会学術集会および第62回日本小児保健協会学術集会参加報告

新平鎮博
（教育情報部）

要旨：第118回日本小児科学会学術集会（大阪）および第62回日本小児保健協会学術集会（長崎）において，研究報告と情報収集を行った。教育関連学会以外で取り上げられる特別支援教育に関わる教育の話題として，特別講演，シンポジウム，教育講演，一般講演等の中で，筆者が参加した内容を紹介した。医学会では教育に関わる話題はほとんどないが，保健学会では教育との関わりの内容も報告されていた。
見出し語：日本小児科学会，日本小児保健協会，学術集会報告

Ⅰ．医学会及び保健学会の参加の意義

筆者の所属する研究所は，教育に関する国立の研究機関であるので，過去，本ジャーナルにおいても日本特殊教育学会他，教育関連学会の参加報告がなされてきた。筆者が属する学会の中で，平成 27 年度に開催された，第 118 回日本小児科学会学術集会，大阪（以下，小児科学会と略す）および第 62 回日本小児保健協会学術集会，長崎（以下，小児保健学会と略す）にて研究発表と各種の教育講演，シンポジウム等にも参加したので，本稿では，発表した内容とあわせて，医学会，保健学会で取り上げられている話題について，いくつか情報提供を行いたい。

医療関係者に教育の内容を伝えることを目的として医学会や保健学会での発表を行ったが，教育関係者が参加することが少ない学会の様子を本ジャーナルで紹介することも意義があると考える。

医教連携（医療と教育の連携）は，特別支援教育の中で，病弱教育だけが必要であるのではなく，全ての障害種に必要と考える。障害の医学モデルから社会モデルに変わったとはいえ，医療との連携の重要さは変わらない。むしろ，十分な連携が取れていないとすれば，何らかの対応が必要ではないかと考える。病気や医療的ケア，身体障害等，医療と密接に関わる場合のみではない。そのことも踏まえて，参加報告とする。なお，多くの演題，講演があったが，今回は，教育の世界でも重要と考えられた，３つの話題を中心について，報告をする。

Ⅱ．筆者が発表した内容

１．日本小児科学会

本学会では，研究所で進めている専門研究Ｂの一部として，「医療と教育の新しい連携を模索するパイロット研究～慢性疾患をもつ子供の合理的配慮」を発表した。専門研究Ｂでは，特別支援学校（病弱）の協力を得て，病気のある児童生徒の教育上のニーズと配慮の研究を進めている。今回は，その一部として，医師が考える病気の子供の教育の場における必要な配慮について，パイロット的に研究を行った内容を報告した。合理的配慮は，医療機関の場でも必要であるが，ここで報告したのは，医療を受けている子供が教育の現場において，どのような配慮を必要とするか医師が考えている内容を分析したものである。合理的配慮では，保護者（本人）と教育関係者での合意形成が必要であるが，医療関係者の意見も少なからず影響がある。そのことを，特に病気や障害の診断治療に関わる小児科医が参加する学会の場で報告をした。今回は，パイロット研究であるが，合理的配慮についての医学会での発表は，現時点では見当たらないので，医療関係者に意識化を促す契機の一つになったと考える。また，今後は系統的な調査研究が必要であるという意見を頂き，今後の研究課題として考えている。

なお，小児がんのある高校生の学校調査に関する一

般演題はあったが，それ以外の教育に関する研究発表やシンポジウム，講演はなかった。

２．日本小児保健学会

本学会では,「小児喘息の子どもたちへのアプローチ～保育者・教育者への間接支援（１）（２）」を発表した。本研究は，筆者が客員研究員として研究に協力を行っている中で，小児喘息のある児の支援について，保護者以外に,日ごろ子供たちと日常的に接している，保育士と看護師，教員（今回は，養護教諭）への支援を行った結果について報告をした。小児喘息は，医療の進歩により，我が国では喘息死が大きく減少し，世界のトップレベルにある。また治療目標は「発作の軽減，発作時の対応等」ではなく,「発作を起こさない」治療へ大きく変貌した。これは，小児喘息の治療ガイドラインの普及による効果的な治療が標準化されたことにもよる。すでに，特別支援学校（病弱）における喘息のある児童生徒の在籍数が大きく減少し，通常の学級に在籍することが増えた。しかしながら，医療機関を受診していない等，十分な治療を受けていない児童生徒，つまり，コンプライアンスがよくない，あるいは，アドヒアランスがよくない，特に思春期以降の児童生徒は少ないが存在するので，教育現場での支援が必要となっている。今回は間接支援において，研修前には気づいていない「さらに支援が必要な喘息児」が，研修後には有意に増加していることを報告し，新たな支援策として間接支援の重要性を強調した。

従来，小児保健学会では，喘息に関連する演題が多く発表されていたが，今回は，筆者の演題のみであった。特別支援学校の在籍数も喘息疾患は減少しており，すでに，支援が必要な病気ではないと考えられることが多いのかもしれないが，新たな課題が生じていることを併せて報告した。なお，小児喘息の医療はさらに進歩しており，また，療養生活に関する課題等についても，別途参加した小児アレルギー学会では演題が報告されている。保健医療と教育等，関連する領域で相互に発表される小児保健学会での変化に，小児を取り巻く変化が大きくなっていると感じた。乳幼児健診や発育・発達の演題もやや減少しており，注目したいのは，医療的ケア・在宅医療の演題，発達障害関連（最近，多くの発表がある）であるが，従来同様，児童虐待，子育て支援等もあり，今後も総合的な学会として注視したい。

Ⅲ．各学会における講演，シンポジウム等

１．ｉＰＳ細胞関連

ノーベル賞を受賞された京都大学の山中教授が,「ｉＰＳ細胞研究の現状と医療に向けた取り組み」を講演し，また,「ｉＰＳ細胞はどれだけ臨床現場に近づいたか」というシンポジウムも行われた。まさしく，一線の医学研究に触れることができる貴重な経験であった。ｉＰＳ細胞は，様々な細胞に分化しうる細胞であり，特に，再生医療において期待がされている。人間の細胞は，分化が進むことで臓器特異的な機能を発揮するが,その細胞は,他の臓器や組織に変わることはない。そのために，障害や病気により，一度，臓器・組織が障害を受けると，永続的な障害になることが多い。どのような臓器にもなりうるｉＰＳ細胞が再生医療として期待されるのである。他にも，病気の遺伝子をもつｉＰＳ細胞の研究から病態を解明し，新たな創薬に貢献することも可能である。このように，ｉＰＳ細胞には多くの期待が寄せられている。今回の，特別講演だけではなく，シンポジウムで，現在，医療の最前線で行われている研究から,非常に高い可能性を感じたが,現時点で可能なことについては，一般的な理解よりは客観的にとらえている。しかしながら，今回の講演からも，今後の特別支援教育については，さらに変革があるのではないかと感じた。

さて，医学的な内容以外に，特別公演では，研究にいたる様々な経験などを紹介することが多く，今回も貴重な話を聞くことができた。研究を思考した理由は，ご自身の患者である身体障害者への治療，そして，国内での研究の苦労や留学の経験，自分では非常に感銘を受けた「師が，研究のビジョン，方向性を意識することを教えてくれた」等が紹介された。研究者として，目先にとらわれがちになるが，なぜ，自分がこの研究をしているのかという目標，方向を意識する重要性を改めて思い起こすことができた。また，研究所での国際対応の重要性についても，再認識した次第である。当日の講演は，非常にファンタスティックで，わかりやすく，ユーモアにあふれたものであったが，十分に

伝えきれていないかと感じるので，ぜひ，機会があれば講演を聞かれたい。山中教授の人柄に触れることができた魅力あふれる講演であった。

２．新しい出生前診断

「新型出生前診断の光と影」(小児科学会の総合シンポジウム)，「非侵襲的出生前検査（NIPT)」（小児保健学会のシンポジウム）は，新しい出生前診断が１年経過したのを受けて，両学会で取り上げられたものであり，出生前診断を担当する産科医，多くの障害のある子供の主治医となる小児科医，遺伝カウンセリング医，倫理など様々な立場での議論がなされた。当日の個々の内容については，発表者の意図を曲解しないように，抄録等を参考にしていただきたい。ここでは，マスコミ等で報道されている出生前診断について，これは，特別支援教育に深く関わる重要な課題であると考えるが，医学会，保健学会で議論されていたことを知っていただければ幸いである。表面的な内容，つまり，障害のある子供の出生が減るということのみが取り上げられることが多いので，十分に留意をしたい。少し，簡単に解説しておく。従来，障害等があると，一つの診断法として染色体検査を行う。21 トリソミーなど数の異常と構造の異常がある。特に，21 トリソミーはダウン症候群（あるいはダウン症）と呼ばれ，特別支援教育の対象となることは知られている。染色体異常や先天性代謝異常症などは，出生前に，羊水検査等で診断ができることもある。もちろん，検査に伴うリスクもあり，また，検査前には，いわゆる遺伝カウンセリングを実施している。今回の新しい検査は，あくまでもスクリーニングであるが，母親の血液を採取して行う，比較的リスクの少ない検査である。現時点では，研究的な取組であり，スクリーニングできるのは，21 トリソミー，18 トリソミー，13 トリソミーの３つの染色体の数的異常である。確定検査ではないこと，倫理的な面も含めて，十分な遺伝カウンセリングが必要とされる。今後，十分な議論が必要とされることから，両学会で取り上げられたと考える。筆者は，多くの患者を診断してきたことと，現在，障害のある子供たちの教育として，特別支援教育を推進している立場にあることから，今回の議論で不足しているのは，障害を持つ子供たちの生きている姿であったように感じた。教育，福祉を交えた議論，何よりも，遺伝カウンセリングの素養に，療育や教育の知識が必要であると考える。検査の詳細や遺伝カウンセリングについては，書籍，ホームページ等で公開されている情報を参考にされたい。

なお，小児科学会では，「21 トリソミーの‘小児以降’を知る」，小児保健学会では，「ダウン症候群の成育」という教育講演があったが，筆者は他の発表との関連で参加できなかった。学会は結果を単に報告するのではなく，広くディスカッションをすることであるので，様々な視点から検討できるテーマの設定には賛同したい。しかしながら，最近の学会は規模が大きくなり，全てに参加できないことや，並列した分科会が多いと，情報伝達できる対象も限られることを感じた。

３．教育関連

教育関連のシンポジウムもあったので，紹介をする。小児保健学会では「学校不適応を予防するために～学習障害の視点から～」のシンポジウムに参加した。地域における学校での取組や大学研究の取組の他に，当事者の経験を対談形式で知りえた貴重なシンポジウムであった。現在の法律でいう発達障害は，様々な領域を含めているが，その一つである学習障害については，その特徴から，早期の気づきとそれに適応した教育が必要である。気づかれないために十分な教育を受けることができなかったという経験者の対談は，特別支援教育の研究に携わる我々への期待だけではなく，躊躇してはいけないメッセージを感じた。そして，医学的な立場での指摘，また，学校現場に持ち込むことが課題であるＩＣＴ研究の成果，学校での取組が報告され，進展を実感しつつも，まだまだ，地域によっては十分に普及していないという現実も指摘された。教育関係の学会でも多くの報告が多い分野であるが，今後も，関連する学会で様々な情報提供と議論が行われることを期待したい。なお，関連する内容で筆者が取り組んでいることを紹介したい。兵庫教育大学特別支援教育モデル研究の中の地域モデル研究部に協力を行っているが，研究所が持つ情報を早く提供することで，学習障害を含めた発達障害の早期支援の実践に役立っている。国立の研究所として，研究成果だけではなく，学会等を含めた研究や調査等の情報を収集することがで

きるので，少しでも早く現場に活用されるための情報提供が必要であることを痛感した。今回の様々な取組に関する貴重な報告についても，広く情報を提供する必要を感じた。

今回のシンポジウムの話題と直接関連しないが，シンポジストの発言で「学習障害では，早期の診断と教育が必要であり，自身が地域でシステムを整備して大きな成果を得ました。(中略) また，障害者差別解消法により，今後は合理的配慮が不可欠になりましたので，みなさん(医療関係者)が診断をすることが必要です。」（要旨）があった。合理的配慮は新しい概念であるので，一つの意見として受け止めたが，今後，様々な研究者等の報告や司法判断などを含めて議論が深まり，社会的なコンセンサスが得られていくと考える。なお，筆者の発表で触れたように，病気のある児童生徒の合理的配慮に関する研究は，現時点では，医学・保健関係では見当たらないので，医療者が考える教育上の配慮から「合理的配慮」として参考にできるデータを積み上げることが必要であり，合意形成に役立つ内容になると考えている。参考までに，本研究所のホームページでも紹介しているように，「障害者の権利に関する条約」第２条の定義において，「合理的配慮」とは，「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し，又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって，特定の場合において必要とされるものであり，かつ，均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう」とされている。

Ⅳ．参加した感想とまとめ

今回，教育関係者の参加が少ない学会での参加報告を行った。医学会，保健学会で話題となっている内容を少しでも理解いただければ幸いである。もちろん，医学に教育関係者も参加できると良いが，近年，学会の規模が大きくなり，演題発表も同時に進行され，また，シンポジウムや講演も並行して行われるので，参加したとしても限られた情報しか収集することができない。効率よく情報を収集するためには，事前に抄録集等を十分に検討する必要がある。一方で，医学会，保健学会では，どうしても教育に関する内容は学会の主目的ではないので，発表時に，参加者が少ないことも気になったが，教育に関連する研究成果を効果的に発表することは，特別支援教育の充実に寄与すると考えている。

今年度の学会では，マスコミなども報道されている重要なテーマの議論が行われたが，結論的なものについては，当然，得ることができない。成否の議論ではないと感じる。この点，本稿を読まれる教育関係者の方々，障害のある児童生徒の教育に携わる立場で様々な経験をしていると思うので，情報を収集し，議論に加わっていただきたい。

また，今回，教育とは関係ない世界で論じられている内容を知ることで，本研究所が進めている，インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進，例えば，合理的配慮に関する情報を十分に提供することの重要性を痛感した。教育関係者以外に，いかに情報発信できるかが，ナショナルセンターとしての役割であると考える。

最後に，繰り返しになるが，山中教授の講演からは，ｉＰＳ細胞の知見だけではなく，研究者としての使命を教えて頂き，特に，ナショナルセンターとして，どのようなミッション，ビジョンをもって研究をするか，成果として学会に参加するか，また，情報普及の重要性などを学ばせて頂いた。

Ⅴ．謝辞

研究発表に際しては，大阪市立大学大学院・医学研究科発達小児医学の新宅教授には，多大なる協力と支援を頂いた。深謝する。また，共同で研究を進めてきた諸先生，研究に協力頂いた多くの方にも感謝をする。今後も，病気や障害のある子供たちの教育，医療，福祉が充実することを願う。

参考・引用文献

第62回日本小児保健協会学術集会講演集．小児保健研究第74巻，2015

第118回日本小児科学会学術集会．日本小児科学会雑誌，Vo１.119，No２，2015

平成 27 年度 NISE 特別支援教育国際シンポジウム報告

棟方哲弥・齊藤由美子・生駒良雄・海津亜希子・石坂　務
（企画部）

要旨：平成 28 年１月 21 日（木）に国立特別支援教育総合研究所（以下、本研究所）が主催するインクルーシブ教育システムの構築に関する国際シンポジウムが開催された。このシンポジウムは，本研究所と 協定を締結しているフランス国立特別支援教育高等研究所（INS-HEA）及び韓国国立特殊教育院（KNISE）の専門家を招聘し，初等中等教育におけるインクルーシブ教育システム構築に向けた現状及び課題を検討し，今後の展望を明らかにすることを目的に行われたものである。プログラムは，基調講演，本研究所からのプレゼンテーション及びフランス・韓国・日本のシンポジストによる報告と討論という流れで行われた。一橋講堂（東京・千代田区）を会場とし，教育関係者，行政関係者，研究者，保護者，学生等 186 名の参加があった。基調講演者を交えた討論では，特別支援教育に携わる教員の専門性の重要性，支援員の専門性と研修，インクルーシブ教育の質の評価への取組，合理的配慮を決定する仕組みと手続きなどについて議論が交わされた。なお，企画部調査・国際担当では，平成 27 年９月より，シンポジウムの開催に向けた予備知識の提供と成果の普及を目的として，本研究所メールマガジンの連載記事「諸外国におけるインクルーシブ教育システム構築の状況（全７回）」を活用した情報提供の試みを実施した。

見出し語：インクルーシブ教育システム，フランス国立特別支援教育高等研究所（INS-HEA），韓国国立特殊教育院（KNISE），特別支援教育

Ⅰ．はじめに

国立特別支援教育総合研究所(NISE)はナショナルセンターとして，合理的配慮のデータベースの構築などインクルーシブ教育システム構築のための事業を実施している。また，2010 年までの 30 年間アジア太平洋特別支援教育国際セミナーを開催するなど途上国支援の役割を果たしてきた。

一方，昨年１月に障害者の権利に関する条約（以下、障害者権利条約）を批准した我が国にとって，より早い時期に条約を批准した先進国の施策の動向や制度改革の知見を得ること，それらの国々と相互に共通の課題を見いだし，その解決策を検討することが重要と考えられる。本シンポジウムでは，基調講演，本研究所が進めてきた国際調査等の成果の報告，本研究所と協定を締結しているフランス国立特別支援教育高等研究所(INS-HEA)及び韓国国立特殊教育院(KNISE)の専門家の報告をもとに，それぞれの初等中等教育におけるインクルーシブ教育システム構築に向けた現状，課題を検討し今後の展望を明らかにすることは重要である。

そこで国際シンポジウム開催のコンセプトは以下の通りとした。

① インクルーシブ教育システム構築の推進に向けた日本におけるこれまでの経緯と現在の取組，NISE の果たす役割について概観する。

② インクルーシブ教育システム構築の推進について，仏国・韓国・日本の現状・課題・展望を知る。

③ 各国からの学びに基づき，日本における今後の在り方を展望する。

Ⅱ．開催場所とプログラム

開催期日：平成 28 年（2016 年）１月 21 日（木）
開催場所：一橋大学一橋講堂・中会議場（東京都千代田区一ツ橋２－１－２）

対象：　教育関係者，行政関係者，研究者，保護者，学生等

参加者：186 名

日程：

12：00　受付開始

13：00　開会式（主催者代表挨拶，来賓挨拶）

13：15　基調講演（40 分）

「国連の障害者権利条約と教育における合理的配慮の観点－　これまでの経緯を含めた日本の対応と今後の展望」

講師：柘植雅義氏（筑波大学・教授，内閣府障害者政策委員会・委員，日本 LD 学会・理事長，本研究所・客員研究員）

13：55　特総研プレゼンテーション（30 分）

① 第４期中期計画における国際関連事業の展開（勝野頼彦・理事）

② 諸外国のインクルーシブ教育の動向（齊藤由美子・総括研究員）

14：25　休憩

14：40　シンポジウム（110 分）

「各国のインクルーシブ教育システム構築の取組の現状と課題－初等中等教育段階を中心に」

＜各シンポジストの報告＞

（各国 25 分：20 分プレゼン・５分質疑応答）

＜討議＞　（35 分）

シンポジスト:

仏国－Murielle MAUGUIN 氏（フランス国立特別支援教育高等研究所 INS-HEA・教務部長）

韓国－KIM Suk-Jin 氏　（韓国特殊教育院 KNISE・教育研究士）

日本－笹森洋樹（国立特別支援教育総合研究所 NISE・上席総括研究員）

柘植雅義氏（筑波大学・教授）

司会：調査・国際担当

16：30　閉会（主催者挨拶）

Ⅲ．内容

1．開会式（主催者代表挨拶，来賓挨拶）

開会式では宍戸和成（本研究所・理事長）の主催者代表挨拶に続き，小松親次郎氏（文部科学省・初等中等教育局長）から来賓挨拶があった。

図１　宍戸和成（本研究所・理事長）主催者挨拶の様子

主催者挨拶では，参加者への謝意とともに，日本のインクルーシブ教育システムを構築するにあたり，より早期に障害者権利条約を批准した国等から，施策の動向や制度改革の知見を得ること，また，それらの国々に共通する課題を見いだして，その解決策を検討することなどを行っていくことによって，日本のインクルーシブ教育システムにも貢献できる機会となること，本シンポジウムが各国の情報交流の場となり，また，わが国の今後のインクルーシブ教育システム構築の進展につながることへの期待が述べられた。

来賓挨拶の中で，文部科学省ではインクルーシブ教育システムの構築に向けて，一人一人の子どもの教育的ニーズに応じた指導や支援をできるようにする環境を整えるという立場に立っていること，このために教職員の専門性の向上，教育環境の整備，そして、障害のある子どもに対する様々な合理的配慮の一層の充実に取り組んでいることなどが紹介され，このシンポジウムが所期の目的を達すること

への期待が述べられた。

図２　小松親次郎氏（文部科学省・初等中等教育局長）による来賓挨拶の様子

２．基調講演

基調講演は，柘植雅義氏（筑波大学・教授，内閣府障害者政策委員会･委員，日本 LD 学会･理事長，本研究所・客員研究員）より，「国連の障害者権利条約と教育における合理的配慮の観点-これまでの経緯を含めた日本の対応と今後の展望-」をテーマに①日本における障害者権利条約批准のプロセスとその後の対応（内閣府障害者政策委員会での話題を含む。）②日本における「教育における合理的配慮」の考え方とその意義（特別支援教育へのインパクトや概念の変化などを視野に含む。）③今後の展望（－近未来の学校の姿のような展望を含む。）の大きく３点について障害者権利条約の条文，政府委員会等の報告，研究動向，エピソードを交えて，インクルーシブ教育システムの構築に向けた解説及び今後の方向性が提示された。

特に，柘植雅義氏が委員を務める障害者政策委員会の役割である政府の基本方針の作成への具申，障害者基本法に基づく障害者基本計画を作り，さらに，それらの実施状況の監視などの役割の紹介とともに，現在障害者権利条約に基づく第１回日本政府報告書の作成が進行中であることなども紹介された。また，障害者差別解消法が策定される際の教育分野における主な論点や委員会で出された議論の内容なども紹介された。さらに，教員，保護者，行政，研究者はもとより，世界中で国を超えた共通言語としての「合理的配慮」の登場したことの意義が強調された。後半では，「2016年の今，私が描く，10年後の，日本の特別支援教育（構想中）」として，幼稚園，小中高等学校の特別支援教育が飛躍的に充実することなどへの期待が述べられた。

最後に，日本の「おもてなし」という言葉が最も世界に誇れるかと思うと述べた上で，障害のある方への合理的配慮が本格的に始まり，その歩みが，全ての人へのさりげないやさしい配慮へ，さらにおもてなしへと昇華していく社会を期待するとの結びのメッセージが伝えられた（詳しくは，巻末にある本研究所メールマガジンのNISE特別支援教育国際シンポジウム報告（全文）に掲載）。

図３　柘植雅義氏（筑波大学・教授，内閣府障害者政策委員会・委員，日本 LD 学会・理事長，本研究所・客員研究員）の基調講演の様子

３．特総研プレゼンテーション

本研究所からのプレゼンテーションでは，勝野頼彦（本研究所・理事）より「インクルーシブ教育システム構築に向けた特総研の取り組み」として，本研究所の設置の経緯と発展，現在のミッションとそれに基づく諸活動について報告があった。また，インクルーシブ教育システムの構築に向けて，平成28年度から開始される第４期中期目標期間の活動の中核として新たに設置される，インクルーシブ教育システム推進センターが紹介された。

図４　勝野頼彦（本研究所・理事）による「インクルーシブ教育システム構築に向けた特総研の取り組み」報告

次に，齊藤由美子（本研究所・総括研究員）より「諸外国における障害のある子どもの教育の状況」の紹介があった。

本研究所の海外情報の収集システムと韓国KNISEとフランスINS-HEAとの研究協定世界の国々の障害者権利条約批准の現状，インクルーシブ教育に向けた３つのタイプの教育システム，諸外国の特別なニーズのある子どもの教育の現状を統計と教育システムの特徴から報告がなされた。

図５　齊藤由美子（本研究所・総括研究員）より「諸外国における障害のある子どもの教育の状況」報告

４．各シンポジストの報告

シンポジウムは「各国のインクルーシブ教育システム構築の取組の現状と課題-初等中等教育段階を中心に-」をテーマに，フランス，韓 国，日本の各シンポジストからの報告があった。

本研究所の調査・国際担当である棟方哲弥（上席総括研究員）による登壇者紹介のあと，Murielle MAUGUIN 氏（フランス国立特別支援教育高等研究所 INS-HEA）からは，フランスにおける取組と紹介として，１．インクルーシブ教育システム構築に向けた現行の政策・施策，２．フランスの課題，３．インクルーシブ教育システム構築に必要な施策の話題が提供された。

報告では，フランスの障害のある子どもの教育が「分離からインクルージョンへ」向かう歴史について，1975 年６月 30 日の法律第 75 - 534 号による統合教育の方向性から 2005 年２月 11 日の法律第 2005 - 102 号のインクルーシブ教育へ向かう大きな変遷についても紹介があった。障害の社会モデルの採用と「アクセシビリティ」と「補償」の２つの柱となる考え方が紹介された。フランスの課題としてインクルーシブ教育システムの評価のあり方，支援員の専門性の確保などが提起された。

図６　Murielle MAUGUIN氏（INS-HEA・教務部長）

KIM Suk-Jin 氏（韓国国立特殊教育院KNISE），からは韓国における取組と紹介として，１．特殊教育および統合教育に関する法令，２．韓国における特殊教育および統合教育の政策の現状，３．韓国国立特殊教育院による特殊教育/統合教育支援の現状の話題が提供された。

特殊教育対象者となる11の障害種別，インクルー

シブ教育の定義とこのための支援方法や内容，統合教育の現状，特殊教育総合５ヶ年計画について報告があった。障害のある学習者のためのICTを用いた遠隔学習やe-スポーツ，代替教科書についての紹介も行われた。

図７　KIM Suk-Jin氏（KNISE・教育研究士）

笹森洋樹（本研究所・上席総括研究員）からは日本の取組と紹介として，１．日本における特別な教育的ニーズのある子どもの教育の現状，２．インクルーシブ教育 システム構築に関する研究の取組，３．インクルーシブ教育システム構築と合理的配慮に関する現状と課題についての話題提供があった。

図８　笹森 洋樹（本研究所・上席総括研究員）の報告の様子

本研究所が，中期特定研究として行ってきたインクルーシブ教育システムに関する４つの研究を概観した上で，「学校の体制づくり」と「国や地域の体制づくり」の２つの課題を提起した。それぞれに「多様な学びの場」と「教員の専門性の確保」，「地域資源の活用」と「早期からの一貫した支援体制」に関する枠組みが提起された。

５．討議

各国の報告後，報告内容を踏まえて，基調講演者の柘植雅義氏を交えて討論が行われた。

まず，柘植雅義氏より，各報告に対するコメントと質問が行われた。フランスについては，分離からインクルージョンへの歴史的変遷を踏まえた上で，個別の教育計画等にどのように合理的配慮が書かれているのか，あるいは，書かれようとしているのか，という質問がなされた。また，インクルーシブ教育の質の評価は日本においても重要な課題であるとの認識が示された。また，韓国については，通常学級と特殊学級と特殊学校の児童生徒の在籍の割合が，今後，10 年，20 年でどのように変化していくのかという話題提起があった。また，フランスへの質問と同様に，個別教育計画への合理的配慮の記述に関した質問がなされた。

図９　インクルーシブ教育システムの構築に向けた現行の政策・施策と現状についての討議の様子

フランスのMAUGUIN氏からは，合理的配慮という言葉ではなく「アクセシビリティ」と「補償」という用語が用いられていること，学習に困難のある子どもの個別教育計画（PAPと呼んでいる）は教員が，障害のある子どもの個別教育計画（PPSと呼んでいる）は学際的チームが策定するとの情報提供があった。

韓国のKim氏からは，10年後においても，通常学級，特殊学級，特殊学校の就学の割合は変化していないのではないか，という見解が示された。そして，韓国では統合教育，インクルーシブ教育を重視するあまり，本来，特殊教育，特別支援教育はどうあるべきか，重度な支援が必要な子どもに対して，どのように支援しなければならないのか，そのような根本的な検討が行われていることが紹介された。今は逆に，重度の障害を持つ子どもの特別支援教育に関心が集まっている状態であり，統合教育を重んじる流れと，本来の特殊教育を重んじる流れの二つのストリームがぶつかっている状況であるという見解が示された。

その後，インクルーシブ教育システム構築に向けた専門性をもった教員の育成について等，各国の情報交換を合わせ討論された。討論の中で，障害のある生徒の大学進学などの高等教育の課題や，合理的配慮の合意形成の問題など，日本がこれから重点的に取り組むべき課題について，各国から貴重な示唆が得られた。

図 10　満席となった会場の様子

最後に，柘植雅義氏より，インクルーシブ教育システムの構築のためには政策立案（ポリシー），研究（リサーチ），実践（プラクティス）の共同作業の重要性と，一つの国ではなく多国の共同が大切であること，今後の国際シンポジウムでは，合理的配慮の展開と適用，指導する教員の専門性に関する検討が重要であるとの見解が示された。

Ⅳ．おわりに

本研究所では，わが国のインクルーシブ教育システムの構築に資するため，フランス，韓国をはじめとした諸外国におけるインクルーシブ教育システムの構築の動向を把握する上でも，定期的に NISE 特別支援教育国際シンポジウムを開催していく計画である。新年度からは「インクルーシブ教育システム推進センター」が新たなスタートを切る予定であり，その中で，諸外国の有益な情報を収集・発信しながら，わが国のインクルーシブ教育の充実に向けた業務を推進する計画である。

なお，企画部調査・国際担当では，平成 27 年９月より，シンポジウムの開催に向けた予備知識の提供と成果の普及を目的として，本研究所メールマガジンの連載記事「諸外国におけるインクルーシブ教育システム構築の状況（全７回）」を活用した情報提供の試みを実施した。

ここで紹介した内容についても，以下の連載の中で報告している。

第１回　諸外国における障害のある子どもの教育の現状

第２回　フランス国立特別支援教育高等研究所（INS-HEA）について

第３回　フランスにおける障害のある子どもの教育について

第４回　韓国国立特殊教育院（KNISE）について

第５回　韓国における障害のある子どもの教育について

第６回　NISE 特別支援教育国際シンポジウム報告（速報）

第７回　NISE 特別支援教育国際シンポジウム報告（全文）と今後の展望

なお，上記は以下の URL から参照可能である。

http://www.nise.go.jp/cms/6,10765,13,257.html

（アクセス日，2016-03-08）

日本人学校調査から見える特別支援教育の現状について

―平成 27 年度調査報告―

玉木宗久・伊藤由美・横尾　俊・牧野泰美・藤本裕人・明官　茂
（教育支援部）

要旨：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所では４年前から文部科学省国際教育課と共同で日本人学校への調査を行っている。この調査では，障害と診断されている幼児児童生徒や障害と診断されてはいないが配慮を必要とする幼児児童生徒の人数，また，そうした子どもへの校内支援体制や指導体制等について尋ねている。本稿では平成 27 年度の調査結果について報告すると共に，平成 24－26 年度の調査結果も踏まえ日本人学校における特別支援教育の現状について検討した。

見出し語：日本人学校，特別支援教育，国内との比較，経年変化

Ⅰ．はじめに

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所では，我が国の障害のある子どもの教育に関するナショナルセンターの役割として，国外に在住する日本人学校および保護者等からの教育相談を行っている。

この業務を遂行するための情報収集および日本人学校における特別支援教育への支援をすすめるために，平成 19 年度から毎年，日本人学校における特別支援教育の実施状況等について調査を行っている。

平成 24 年度からは，文部科学省国際教育課が毎年度行っている「教育課程等実施状況調査」に「特別な支援を必要とする幼児児童生徒に対する指導状況」に関する質問内容を追加し，共同で調査を行っている。本稿では，平成 27 年４月 15 日現在の状況について調査した結果を報告し，平成 24－26 年度の調査結果（海津・田中・伊藤・横尾・尾崎，2015. 国立特別支援教育総合研究所，2013, 2014）も踏まえ，日本人学校における特別支援教育の現状について検討した。

Ⅱ．日本人学校における特別支援教育に関する調査

１．方法

１）調査対象と手続き

全日本人学校 89 校（94 校舎）[注1)] を対象に，文部科学省国際教育課が毎年度行っている「教育課程等実施状況調査」に「特別な支援を必要とする幼児児童生徒に対する指導状況」に関する質問内容を追加し，共同で調査を行った。調査対象校への調査の依頼，調査用紙の配布（e-mail），回答用紙の回収は，全て国際教育課が行った。平成 27 年５月 13 日に調査依頼をし，同年６月 12 日を〆切とした。なお，回答にあたっては平成 27 年４月 15 日現在の時点での状況について回答を求めた。

２）調査内容

国際教育課においては，学校の基幹データ（幼児児童生徒数等），教育課程実施状況等について調査を行った。本研究所においては，(a)「障害と診断されている幼児児童生徒の在籍状況」，(b)「診断はされていないが，特別な配慮を必要とする幼児児童生徒の在籍状況」，(c)「校内の支援体制」，(d)「特別な配慮が必要な幼児児童生徒に対する指導状況」，(e)「特別な配慮を必要とする児童生徒に対する指

導上の配慮，工夫，課題」などについて調査を行った。

２．調査結果

89 校，94 校舎から回答を得た。回収率は 100%であった。表１には地域別にみた学校，及び校舎数を示した。在籍している幼児児童生徒数は，幼稚部 693 名，小学部 16,130 名，中学部 4,512 名であった。

表１　地域別による学校，及び校舎数

	学校	校舎	特別支援 a) 該当校舎
アジア	36	41	27
中東	8	8	2
大洋州	3	3	1
北米	4	4	3
中南米	14	14	7
アフリカ	3	3	1
欧州	21	21	9
合計	89	94	50

a）障害と診断されている幼児児童生徒，あるいは，障害と診断されてはいないが特別な配慮を必要とする幼児児童生徒が在籍している校舎数

１）障害と診断されている幼児児童生徒在籍状況

障害と診断されている幼児児童生徒数は，表２に示すように幼稚部，小学部，中学部を合わせて 125 名であった。

表２　障害と診断されている幼児児童生徒数

	幼稚部	小学部	中学部	合計
知的障害	0	14	5	19
肢体不自由	0	4	0	4
病弱・身体虚弱	0	0	0	0
視覚障害	1	1	0	2
聴覚障害	3	4	2	9
言語障害	0	7	0	7
発達障害	0	63	18	81
その他	0	3	0	3
合計	4	96	25	125

障害種別では，発達障害と診断されている子どもが最も多く，次いで，知的障害であった。障害と診断されている子どものそれぞれの学部での割合は，幼稚部は４名で 0.58%，小学部は 96 名で 0.59%，中学部は 25 名で 0.55%であった。

図１に，障害と診断されている幼児児童生徒数の過去４年間のデータを示した。全体に人数が減少しており，特に知的障害と診断されている子ども，及びその他に分類されている子どもの人数が減少する傾向がみられた。

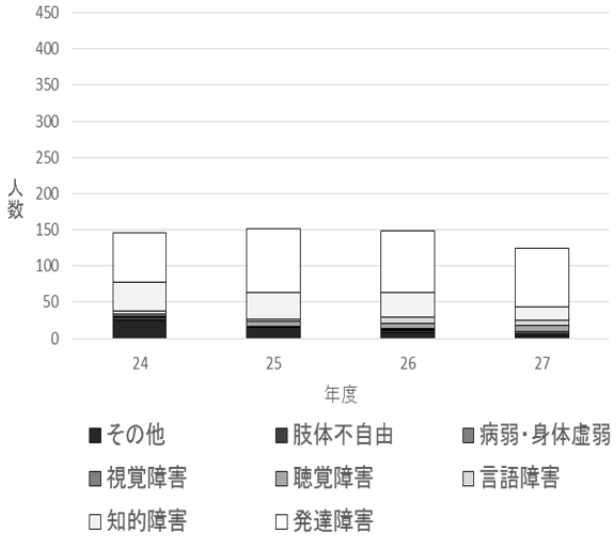


図１　障害と診断されている幼児児童生徒数の経年変化

２）障害と診断されてはいないが特別な配慮を必要とする幼児児童生徒の在籍状況

障害と診断されてはいないが，特別な配慮を必要とする幼児児童生徒数は，表３に示すように 427 名であった。

内訳は，日本語の未習得の子どもに次いで，ADHD 的傾向のある子どもの人数が多かった。いわゆる発達障害の傾向のある子ども（自閉的傾向，LD 的傾向，ADHD 的傾向）は 191 名で，特別な配慮を必要とする子どもの約半数を占めた。

障害と診断されてはいないが，特別な配慮を必要とする幼児児童生徒のそれぞれの学部での割合は，幼稚部では 31 名で 4.47%，小学部では 337 名で 2.09%，中学部では 59 名で 1.39%であった。

表３　障害とは診断はされていないが特別な配慮を必要とする幼児児童生徒数

	幼稚部	小学部	中学部	合計
知的な遅れ	0	28	8	36
自閉的傾向	0	40	16	56
LD的傾向	3	39	7	49
ADHD的傾向	0	79	7	86
日本語未習得	25	125	15	165
その他	3	26	6	35
合計	31	337	59	427

なお，１）の障害と診断されている幼児児童生徒のうち，発達障害と診断されている児童生徒数（小学部と中学部の合計）が 81 名，２）の発達障害の傾向がみられる児童生徒数（小学部と中学部の合計）が 188 名であり，合わせると 269 名であった。この割合は小・中学部全体の 1.30%であった。

図２に，障害と診断されてはいないが特別な配慮を必要とする幼児児童生徒数の過去４年間のデータを示した。発達障害の傾向のある子ども（約 1.7 倍），及び日本語の未習得の子ども（約３倍）の人数が年々増加し，全体の人数も４年前の約２倍に増加していた。

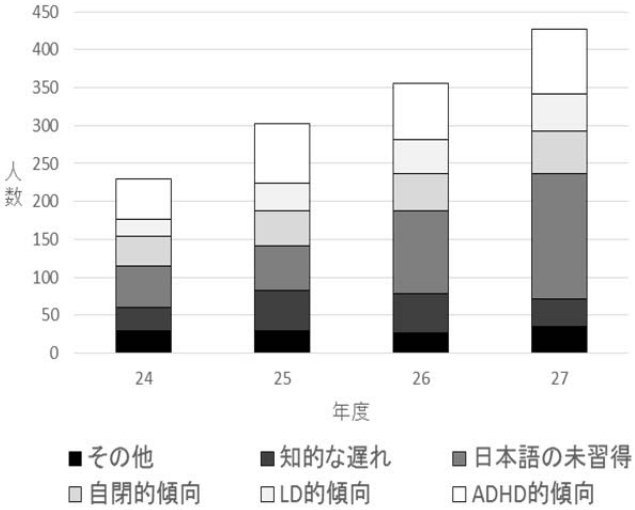


図２　障害と診断されてはいないが，特別な配慮を必要とする幼児児童生徒数の経年変化

３）日本人学校における校内支援体制の状況

ここでは，「校内委員会が設置されているか」，「特別支援教育コーディネーターを指名しているか」，「特別な配慮を必要とする子どもの実態把握を行っているか」，「特別な配慮を必要とする子どもの個別の指導計画を作成しているか」，「特別支援教育に関する研修を行っているか」，「専門機関から指導・助言を受けているか」[注2)] について尋ねた。これらの項目は，文部科学省特別支援教育課が毎年度実施している国内の学校を対象とした「特別支援教育体制整備状況調査」の内容をほぼ踏襲している。

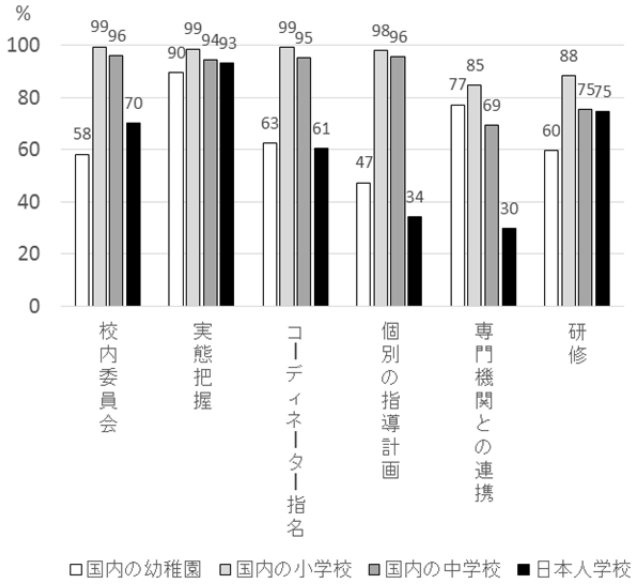


図３　特別支援教育体制整備に関する国内状況と日本人学校との比較

各質問に対する回答数（*n*）の範囲は 70－74 校であった。平成 26 年度の特別支援教育体制整備状況調査報告（文部科学省特別支援教育課, 2015）と比較した結果，校内委員会の設置状況については，国内の小・中学校が 90%台であるのに対し，日本人学校では 70%であった。同様に，コーディネーター指名と個別の指導計画の作成状況についても，国内の小・中学校の 90%台に対し，日本人学校はそれぞれ 61%と 34%であった。さらに，専門機関との連携の実施についても，国内の小・中学校（85%, 69%）

よりも日本人学校（30%）の方が明らかに低い値であった。一方，実態把握については，日本人学校（93%）でも国内の小・中学校（99%，94%）に迫る割合を示した。特別支援教育に関する研修の実施についても，日本人学校の 75%は国内の中学校と同じ割合であった。

本稿では，この他に独自に「支援員等を活用しているか」について尋ねた。回答のあった 70 校のうち 24.3%が「活用している」と回答した。また，「特別な配慮が必要な幼児児童生徒の受け入れ」の状況についても質問した。その結果，回答のあった 44 校のうち「受け入れている」が９%の学校，「相談して受け入れるかを決めている」が 77%，「受け入れが困難である」が 14%であった。

図４に，日本人学校における特別支援教育体制整備の経年変化を示した。いずれの項目についても，体制整備が４年前と比べ進んでいることがわかった。

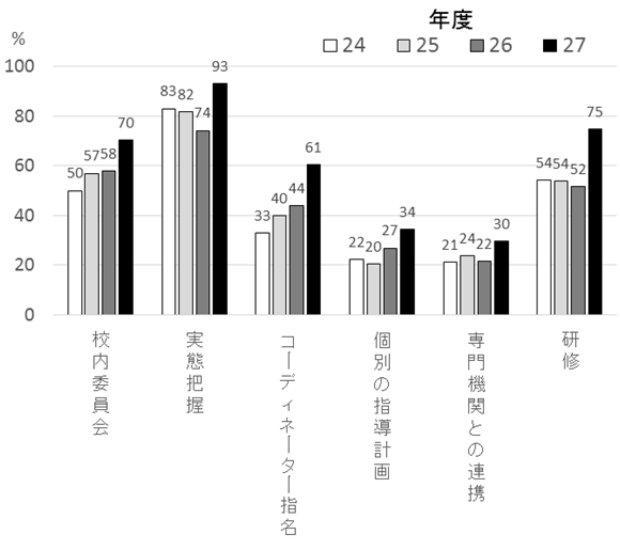


図４　日本人学校における特別支援教育体制整備の経年変化

４）特別な配慮を必要とする幼児児童生徒に対する指導状況

障害と診断されている，あるいは障害と診断されてはいないが特別な配慮を必要とする幼児児童生徒が在籍している校舎数は 50 校で，全体の 53%であった（表１）。

このうち「特別な指導の場として，特別支援学級を設置している」と回答した学校は９校あった。また，「特別な指導の場として，特別支援学級以外に，通級指導教室（リソースルーム）等を設置している」と回答した学校は８校であった。両方を「設置している」と回答した学校は３校であった。

具体的な指導の実施状況については２つのことを尋ねた。50 校のうち 34 校から回答が得られた。「通常の学級の授業時間内に個別の配慮や支援をしていますか」に対しては 91%の学校が「はい」の回答を選択した。「通常の学級の授業時間以外に個別指導をしていますか」に対しては 41%の学校が「はい」の回答であった。

「指導体制や支援体制は十分に整っているか」を尋ねたところ，回答があった 32 校のうち「十分に整っている」が３%，「わりと整っている」が 47%，「あまり整っていない」が 28%，「ほとんど／まったく整っていない」が 22%で，半数近くの学校で指導体制や支援体制の整備の遅れを感じていることがわかった。

５）特別な配慮を必要とする幼児児童生徒に対する実際に行っている指導上の配慮点や工夫点，及び課題

これらの観点に対して，自由記述で回答を求めた。以下に内容の一部を挙げた。

（１）指導上の配慮点や工夫点

- 子どもの情報を校内全体で共有
- 校内委員会等によるチームでの対応
- 管理職等による担任のサポート
- 就学指導委員会等の設置（編入・入学の検討）
- 個別の支援計画，個別の指導計画の作成，及びそれらを活用しての保護者との連携
- 保護者の意向を踏まえた支援内容の決定
- 個別対応のための工夫（学級編成，支援体制の工夫，支援員，少人数指導担当，コーディネー

ター，ボランティア，特別支援担当教員，TT等の利用，州政府補助金の申請，など）
- 取り出しによる個別指導の実施
- 国語，算数における取り出し指導
- SST（ソーシャルスキルトレーニング）等のための通級による指導や取り出し指導
- 通常の学級内，授業内での個別的対応の充実
- メールや電話による専門家からの助言
- 外部の大学等の専門家の活用
- 子どもの特性に合わせた指導，教材，環境の工夫（個別のプリントや課題の準備，視覚／聴覚の手がかり，座席の配慮，机間指導，見通しのもてる授業，など）
- 外部相談機関やスクールカウンセラーの活用
- 保護者会や学級活動を通じた理解啓発
- 生活習慣や学習習慣の定着のための家庭との連携

（２）指導上の課題

- 十分な受け入れ体制が整っていない（校内における特別支援教育体制づくり）
- 専門的知識を有した人材の確保
- 個別対応のための体制整備作り（人的な不足，ニーズのある子どもの増加，など）
- （言葉の壁による）関係機関や専門機関との連携の難しさ
- 医師などの専門家がいない（専門家による巡回指導や検査などが活用できない）
- 研修機会がない・少ない
- 国内の先進的な情報を入手できない
- 障害や個別対応に対する周囲の理解
- 家庭や職員との情報共有，引き継ぎの難しさ
- 指導をする教室の確保など，施設等の制約
- 子どもの特性や実態に応じた教材づくり

Ⅲ　まとめ

本稿では，平成 27 年４月現在の日本人学校における障害と診断されている幼児児童生徒または，障害と診断されてはいないが特別な配慮を必要とする幼児児童生徒の人数を報告した。その中で「発達障害と診断されている幼児児童生徒」と「発達障害の傾向がみられる幼児児童生徒」（いずれも小学部と中学部の合計）の割合は 1.3%であった。これは，平成 24 年に行われた文部科学省の「通常の学級に在籍する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に関する調査」の結果（約 6.5%）と比べると低い割合である。しかし，過去４年間の調査結果を見ると，学校内で何らかの特別な配慮を要する幼児児童生徒―特に，発達障害の傾向のある子ども，及び日本語未習得の子ども―の人数は年々増加しており，こうした子どもへの支援の必要性の高まりが推察できる。

日本人学校における校内の支援体制については，過去４年間のデータから徐々にその整備が進んでいる状況が窺えた。特に「特別な配慮を必要とする子どもの実態把握」については約 93%の学校が行っており，これは国内の小・中学校と比較しても遜色ない数値といえる。また，国内の中学校と同程度に 75%の日本人学校で「特別支援教育に関する研修」が実施されていることは特筆すべきことといえる。

一方で，「校内委員会の設置」が約７割，「特別支援教育コーディネーターの指名」は約６割，「個別の指導計画の作成」と「専門機関との連携」は約３割と，国内の状況と比較すると未だ課題も大きい現況にあることがわかった。また，特別な配慮を必要とする子どもが在籍している学校では，その約半数が指導体制や支援体制は「あまり整っていない」，あるいは「まったく／ほとんど整っていない」と感じていることが示唆された。本研究所をはじめ，日本人学校を支援する機関等においては，こうした状況を把握し，特別な配慮を必要とする子どもへの指導体制や校内支援体制の充実を促すより具体的な対策について検討していく必要があると考えられる。

注１）同じ日本人学校名であっても，学部等により校舎が異なり，それぞれに校長が任命され，独自の学校経営を行っている。それゆえ，日本人学校としては 89 校であるが，94 校舎からの回答となる。

注２）日本人学校を対象とした本調査においては，「専門機関から指導・助言を受けているか」について尋ねているが，国内の特別支援教育体制状整備状況調査では，「巡回相談員の活用状況」という項目であり，完全に一致する内容ではないが，ここでは対比させている。

引用文献

海津亜希子・田中良広・伊藤由美・横尾俊・尾崎祐三（2015）．日本人学校調査から見える特別支援教育の現状について．国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，第４号，38-41.

国立特別支援教育総合研究所教育支援部（2013）．平成 24 年度日本人学校における特別支援教育の状況について．（未公開データ）

国立特別支援教育総合研究所教育支援部（2014）．平成 25 年度日本人学校における特別支援教育の状況について．（未公開データ）

文部科学省特別支援教育課（2012）．通常の学級に在籍する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に関する調査結果．http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm（アクセス日，2015-09-07）

文部科学省特別支援教育課（2015）．平成 26 年度特別支援教育体制整備状況調査結果について．http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1345091.htm（アクセス日，2015-09-07）

障害のある子供を帯同して海外に渡航する家族への支援について

横尾　俊・伊藤由美・明官　茂・藤本裕人・牧野泰美・玉木宗久
（教育支援部）

要旨：国立特別支援教育総合研究所の教育相談事業では，国外に住んでいる，また国外在住が予定されている障害のある子供の家族および 日本人学校等からの相談を行っている。本稿では昨年度における本事業の実施状況と，海外に渡航する家族の相談で多くを占める渡航先の情報提供について取り上げた。渡航する家族には，在外教育施設などの教育の場に関する情報，現地の特別支援教育制度の情報，編入学時に行うべき手続きに関する情報提供へのニーズがある。ここでは，一例としてアメリカに渡航する家族への教育相談で行っている情報提供について報告する。

見出し語：教育相談，海外の特別支援教育,在外教育施設,編入学の手続き

Ⅰ．はじめに

2014 年の調査によると，日本企業の 27%が海外進出しているという結果が報告されている(帝国データバンク,2014)。中でも，製造分野では４割を超える企業が海外進出を行っており，日本企業の経済活動は国外に深く根付いていることが分かる。こうした企業から海外派遣される社員の中には家族を帯同して赴任することもあり，保護者としては帯同する子供にとって適切な教育の場を確保できるかどうかは大きな問題となる。

海外で暮らす子供の学びの支援として，文部科学省は日本人学校や日本語補習授業校に対して，国費による教員派遣を行っている。また，海外での子供の教育を支援する機関として，海外子女教育振興財団があり，現地の教育についての教育相談や教科書の手配や通信教育を行っている。

しかし，こうした支援は行われているものの，渡航先に日本国内と同様の教育施設が設置されている訳ではない。特に，障害のある子供を帯同して海外に渡航する家族の場合には，子供に適した学校の選択だけでなく，現地の学校に転入学する際には，障害のある子供の入学に関する教育制度の分かりにくさ，編入学に際しての問い合わせ先の見つけにくさ等，情報収集の困難さを抱えていることがある。

こうした家族への支援として，国立特別支援教育総合研究所の教育相談では，国外に住んでいる，また国外在住が予定されている障害のある子供の家族および日本人学校等からの相談（以下，海外在留邦人および日本人学校支援と記す。）を行っている。

本稿では，教育支援部の事業として，海外在留邦人に対する教育相談の現状を報告する。

Ⅱ．教育相談事業支援内容と実績について

国立特別支援教育総合研究所の教育相談事業では，日本人学校及び海外在留邦人の支援を行っている。具体的に行っている支援内容は，以下のようなものである。

① 日本人学校支援
② 海外に渡航予定のある家族への渡航先の特別支援教育に関しての教育相談
③ 帰国に伴う教育相談
④ 指導・支援に関する教育相談

また，平成26年度の相談件数は表１の通りである。

表１　平成 26 年度海外在留邦人及び日本人学校支援実施内容と相談件数

実施内容	相談件数
渡航先に関しての教育相談	16
帰国に伴う教育相談	5
支援・指導に関する教育相談	8
日本人学校支援	4

このうち，②の渡航先の特別支援教育に関する情報提供について，情報提供をした国は表２の通りである。平成 26 年度はアメリカの実施件数が最も多く５件であり，中国，タイと続いた。なお，平成 27 年度は，11 月末現在でアメリカへ渡航する家族からの問い合わせは昨年度を越えている。

アメリカについての相談件数が多い理由として，日本人学校がシカゴとニューヨークの２校しかなく現地校の入学では保護者自らが手続きを進める必要があるため，入学に関する情報の必要性が高いことが考えられる。

表２　平成 26 年度の国別相談件数

国　名	実施件数
アメリカ	5
中国	3
タイ	2
実施が１件の国	
シンガポール，インドネシア，マレーシア，オランダ，ベトナム，スペイン，ドイツ，イギリス，メキシコ，インド	

（１ケースで複数国の情報提供を行った場合も含む）

Ⅲ．海外での教育の場について

日本語で教育が受けられる在外教育施設は日本人学校，日本語補習授業校，私立在外教育施設，日本語幼稚園を挙げることができる。しかし，これらの施設があるのはアジアや欧州などの一部の地域に限られていることや，これらの多くの施設において障害のある子供を受け入れられる体制に無いことなどから，編入学や入園が難しいことも少なくない。そのため，日本人学校のある国であっても，インターナショナルスクール等，日本語で受けられる在外教育施設以外の情報を求められることもある。

また，情報提供を行う際，国や地域の状況に応じて情報提供の内容を工夫している。例えばアジアや南米など現地校の外国人の受け入れ体制があまり整っていない地域に渡航する家族には日本人学校とインターナショナルスクールについての情報提供を行ったり，ヨーロッパの国々のように外国人の受け入れ体制が比較的良い地域に渡航する家族には，日本人学校の他に現地校について情報提供を行ったりしている。また，アメリカやカナダ等のように広大な地域で日本人学校が少ない国の場合には，現地校への入学を中心に情報提供を行うこととしている。

このような判断のもと，渡航先の教育に関する情報提供を求める家族に対しては，その国の教育制度と共に，教育の場についての一般的な情報提供を行っている。ここではこうした一般的な教育の場の情報提供内容について紹介する。

１．日本人学校

日本人学校は，国内の小中学校又は高等学校における教育と同等の教育を行うことを目的として，設立された全日制の教育施設である。主に日本人会等が主体となって設立され，その運営は日本人会等や進出企業の代表者，保護者の代表などからなる学校運営委員会によって行われている。平成 26 年４月 15 日現在，世界 50 カ国に 89 校が設置されている（海

津他,2015)。教育課程は，原則的に国内の学習指導要領に基づき，教科書も国内の検定教科書が用いられている。

教員の一部は文部科学省の派遣教員であるが，学校自体は学校運営委員会によって経営されている私立学校の扱いとなる。特別支援教育に関しては，資金面や人的な理由から国内の公立学校と同等の体制を構築することは難しい場合が多く，障害のある子供が編入学を希望しても受け入れられないこともある。平成 26 年４月現在，特別支援学級の設置がある学校は９校であり（海津他,2015)，大規模校の設置が大部分である。

２．日本語補習授業校

日本語補習授業校は，現地校やインターナショナルスクール等に通学している日本人の子どもに対し，土曜日や日曜日，放課後などを利用して国内の小学校又は中学校の一部の教科について日本語で授業を行う教育施設である。日本人学校と同様，現地の日本人会等が設置運営主体となり運営が行われている。多くの学校では，国語を中心に授業が行われており，国内で使用される検定教科書が用いられている。

平成 24 年４月 15 日現在，世界 55 カ国・地域に 202 校が設置されており，約１万７千人が学んでいる(文部科学省,2015)。在籍者数 100 名以上の学校には，文部科学省より規模に応じて数名の教員派遣が行われており，多くの場合校長，教頭等の管理職がその対象である。

学校の特色上，障害のある児童生徒に特化した特別支援教育体制をとることは難しいが，学級の中には発達障害などの配慮を要する児童生徒がいる場合もあり，授業の工夫などで対応している現状にある。

３．私立在外教育施設

私立在外教育施設は，国内の学校法人等が母体となり海外に設置した，全日制教育施設である。平成 26 年７月現在，世界に８校が設置されている(指定学校も含む）（文部科学省,2015)。

私立在外教育施設を卒業した場合，国内の小学校，中学校，または高等学校と同等と見なされるため，中学部を卒業した場合には国内の高等学校の入学資格，高等部卒業者は国内の大学の入学資格をそれぞれ有しているとみなされる。

特別支援学級などが設置されている訳ではないので，取り出しでの個別指導などの特別な配慮を受けることはできない。

４．日本語幼稚園

日本語幼稚園は，私立の幼稚園で日本語教育を主に行うことを目的として設立されている。障害のある子供を対象とした指導を行っている訳ではないが，子供の状態に応じて配慮を行いながら教育を行っている園もある。

５．インターナショナルスクール

インターナショナルスクールは，主に英語での教育が行われている私立学校である。授業の殆どが英語で行われており，様々な国籍の児童生徒が通う学校となっている。カリキュラムは学校毎に違い国際バカロレア資格（IB)を目指す国際的な教育を行っている学校や，独自のカリキュラムを行う学校など様々である。卒業資格が日本の教育課程との互換性がない場合もあり，選択の際には気をつける必要がある。

学校によっては，障害のある子供の受け入れも行っており，現地校への入学が難しい地域では有効な選択肢となり得る場合もある。

６．現地校

渡航先の地域にある学校を一般的に現地校と呼んでいる。外国人を公立学校に受け入れる制度を持つ国は多く，授業料についても無償から有償までと幅が広い。国によっては障害のある子供の支援体制が整っている地域もあり，子供のニーズによっては

有効な選択肢となる。ただし，英語圏以外では保護者と学校の意思疎通が難しい場合もあり選択肢として難しい場合がある。

Ⅳ．海外に渡航する保護者への現地校についての情報提供

教育相談では，本稿のⅢで挙げた教育の場と共に現地校の入学手続き等に関する情報提供を行っている。ここでは，アメリカに渡航する家族に情報提供を行っている内容を紹介する。

１．アメリカでの障害のある子供に関する教育情報

アメリカの障害児教育制度の概要では，IEP(Individual Educational Program)の説明と IEP を取得するまでの手続きについて説明を行っている。

IEP はアメリカで特別教育プログラムやサービスを受ける前に，プログラムやサービスが必要かどうかをアセスメントしたうえで，どういったサービスが必要かをしめした法定文書である。IEP 取得の手続きを経た後には，教育委員会と学校はこの文書に記述された内容について履行することが義務とされるものである。

IEP の取得には，保護者からの申請が必要であることと，申請するためには申請を行う教育委員会の管轄に住居がなくてはならないこと，IEP 取得までは時間がかかり場合によっては自宅待機になることなど，国内の手続きとは大きく異なる部分について伝えている。

２．出国までの準備物について

現地校の入学までの手続きの中で用意すると良いものと，用意すべきものについて紹介している。

１）IEP ミーティングに備えておくと良い資料について

IEP ミーティングでは，これまでの子供の様子や学校で行われてきた支援についての聞き取りが行われる。そのことに備えるために用意すると良い資料について説明を行っている。具体的には，生育歴や療育歴や通院歴，学校で行われている支援や学習内容，子供の得意不得意等についてであり，これらは英訳しておくと役立つことも伝えている。

２）教育委員会に提出する資料

教育委員会への提出資料として，日本の教育機関においての在籍証明が求められることがあるため，現在在籍している学校長名で在籍証明を発行してもらい，それに英訳をつける書類を用意する必要があることを伝えている。

この他として，アメリカの就学児童生徒には，アメリカ疾病予防管理センター(CDC)が定めた予防接種の義務があり，編入学する際には接種の証明が必要になる。アメリカの小児予防接種には，日本の小児予防接種には含まれていなかったり，接種回数が異なっていたりする項目もあり，実施した予防接種又は罹患歴が証明できない場合に再接種が求められることもある。

これまで接種した予防接種についてかかりつけ医と相談し，母子手帳の記載確認や予防接種記録等の証明書を作成する必要があることを伝えている。

３．現地情報について

これまで，英語が堪能な保護者でも，渡航先の教育システムが分からないことから，連絡先の情報を得ることが難しく，教育相談の申込みをされることがあるという経験をしている。そのため，居住予定地の地域を管轄する教育委員会の特別支援教育担当の部署の連絡先と保護者の支援サービスについても伝えている。

また，教育委員会によっては保護者向けのガイドブックを作成しているところもあるためweb上に公開されたガイドブックについても紹介している。

Ⅴ．おわりに

障害のある子供を帯同して海外に渡航するには，限られた条件の中で子供に適した教育の場を選択しなくてはならないという大きな課題が伴う。日本人学校のある国や地域に移住する場合でも，学校の受け入れ体制の状況から編入学が認められず，現地校への入学を選ばざるをえないこともある。

諸外国の中でも，今回取り上げたアメリカと同様，ヨーロッパ諸国，オーストラリア，カナダなど英語圏の国は特別支援教育体制が比較的整っている。そのため，現地情報が公開されている国においては，移住する地域の教育情報を見つけやすく，具体的な支援に繋がる情報提供が可能である。しかしながら，渡航する家族にとっては，不安な状況の中，国内事情と大きく異なる教育システムを理解することは決して容易ではなく，何から始めたら良いかのかが分からない状態に置かれていることも多いようである。こうした家族への教育相談においては，一度の情報提供で終わるのではなく，継続的な教育相談を行う必要がある。

一方で，現地校への編入学が事実上難しい地域などでは，情報提供できる内容も限定され支援には困難が伴う。教育的資源が少なかったり，子供にとって適切な学びの場がなかったりする場合には，残念ながら，子供と母親が日本に残り，父親が単身赴任をするという選択について相談を行うこともある。

本稿では，主に海外に渡航する家族への支援について報告を行った。研究所が行える教育相談においては海外在留邦人の支援と共に，日本人学校支援も行っている。日本人学校においては，障害のある児童生徒の受け入れの裾野が拡げられるよう体制づくりへの支援についても継続的に取り組んでいく必要があると考える。

引用文献

海津亜希子・田中良広・伊藤由美・横尾俊・尾崎祐三（2015）．日本人学校調査から見える特別支援教育の現状について．国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，第４号，38-41.

文部科学省　CLARINET へようこそ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/main7_a2.htm　（アクセス日　2015/12/06）

帝国データバンク（2014）．海外に進出する企業の意識調査 https://www.tdb.co.jp/report/watching/press/pdf/p141003.pdf（アクセス日　2015/12/06）

参考文献

外務省　諸外国・地域の学校情報 http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/index.html（アクセス日　2015/12/06）

Group With -海外で暮らす家族と共に- http://groupwith.info/（アクセス日　2015/12/06）

ＩＣＴを活用した教員の専門性向上充実事業に係わる事業報告

梅田真理・日下奈緒美・徳永亜希雄・定岡孝治
（教育研修・事業部）

要旨：教育研修・事業部は，本研究所が行う研修事業に関する業務と，本研究所が主催するセミナーに関する事業，また関連機関等との連携協力に関する事業に取り組んでいる。その中で，今年度は都道府県等における教職員に対する特別支援教育に関する専門性の向上及び担保のための取り組みを支援することを目的として，「ICT を活用した教員の専門性向上充実事業」に新たに取り組んだ。本稿では，その事業について，具体的な取組の内容と今後の活用に向けた方針等について報告する。

見出し語：教育研修・事業部，特別支援教育，教職員の専門性向上，ICT 活用

Ⅰ．はじめに

特別支援教育においては，特別支援学校の在籍者数の漸増，小・中学校の特別支援学級数の増加など，特別支援教育を受ける児童生徒が年々増加している状況が見られる。

こうした中，中央教育審議会初等中等教育分科会の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（平成24年）では，特別支援学校における教育の質の向上の観点から，特別支援学校教諭免許状取得率の向上による担当教員としての専門性を早急に担保することが必要であるとされるとともに，インクルーシブ教育システムを構築する上で，すべての教員の特別支援教育に関する専門性の向上が重要であると提言されている。

また，平成23年に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，人材

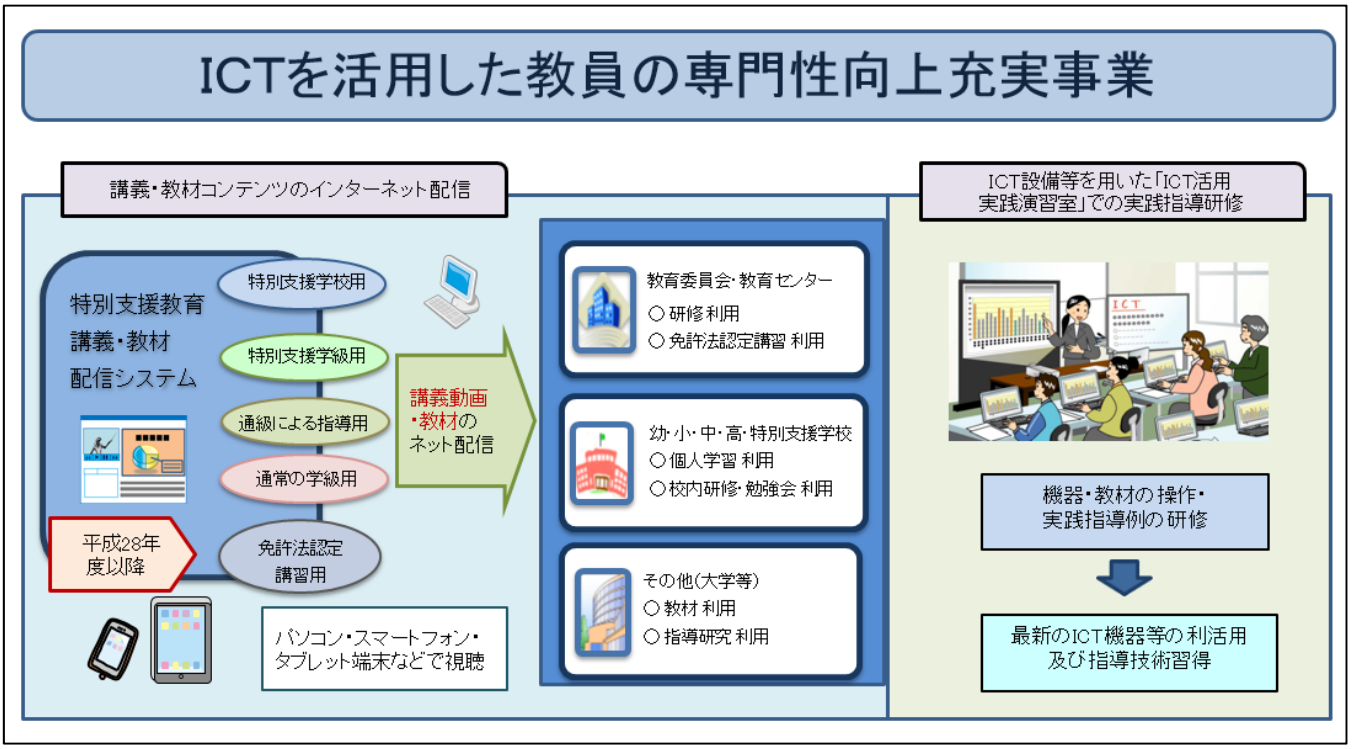


図１　ICT を活用した教員の専門性向上充実事業

の確保及び資質の向上，適切な教材の提供などを促進しなければならない」こととされるなど，特別支援教育に携わる教員の専門性向上を図るための取組が強く求められている。

このような状況を踏まえ，本研究所では，都道府県等における教職員に対する特別支援教育に関する専門性の向上及び担保のための取り組みを支援することを目的として，①通常の学級，特別支援学級，特別支援学校等に分けた教職員の領域別の「講義・教材コンテンツのインターネット配信」，②研究所が実施している特別支援教育専門研修の中で，最新のICT機器等を活用した指導の充実・普及を目的とした，「ICT設備等を用いた『ICT活用実践演習室』での実践指導研修」を実施することとした。

主な事業内容は，①については，配信コンテンツの整備とコンテンツ配信システムの開発・整備，②についてはICT設備・機器を整備した「ICT活用実践演習室」の整備及び設備等を活用した研修の企画検討である。事業全体の構想は図１に示す通りである。それぞれの内容については，以下に報告する。

Ⅱ．配信事業「NISE の 105 コンテンツ」

１．インターネットによる講義配信

本研究所では，都道府県等の特別支援教育センターや学校等における教職員を対象に，インターネットによる講義配信を行っている。これまでに，「特別支援教育研修講座基礎編」45 コンテンツと，「特別支援教育研修講座専門編」60 コンテンツの，計 105 コンテンツを配信している。今年度は，コンテンツの効果的な活用を提案するとともに，より学校現場のニーズに対応した利用環境を提供できるようにするため，配信コンテンツの整備とコンテンツ配信システムの開発・整備をすることとした。概要は，以下のとおりである。

１）105 コンテンツの内容／について

（１）「特別支援教育研修講座　基礎編」

各都道府県等における障害のある児童生徒等の教育に携わる教員の資質向上を図る取組を支援するため，各障害等の基礎的な内容を体系的・計画的に整備した 45 コンテンツを提供している。今年度，横断的内容６編の内容を見直し，リニューアルした。

（２）「特別支援教育研修講座　専門編」

各都道府県等における障害のある児童生徒等の教育に携わる教員の資質向上を図る取組を支援するために，各障害等の基礎的内容をさらに深化したもので，65 コンテンツを提供している。

この基礎編・専門編は，障害別（視覚障害・聴覚障害・言語障害・知的障害・重複障害・肢体不自由・病弱教育・自閉症・発達障害）の領域と，特別支援教育全般にわたる横断的内容から構成されている。

２）対象者

視聴の対象としては，障害のある児童生徒等の教育に携わる教員で，特別支援学校教員，小・中学校等教員のほか，教育委員会などの教育行政関係者としている。

３）視聴のための手続き

視聴する場合，ｅメール等により申請の手続きを行い，機関登録をする必要がある。申請者は機関登録の代表者として登録され，ID とパスワードが配布される。ID とパスワードを配布された機関に所属する職員は，研修会等の集団視聴のほか，個人視聴も可能である。

２．これまでの活用状況・実績に関する調査

本研究所では，研修コンテンツの体系的・計画的な整備・充実を図ることを目的に，平成 26 年度に登録機関対象にアンケート調査を実施した。調査の概要は以下のとおりである。

１）調査の目的・方法

（１）目的

本研究所が実施しているインターネットによる講義配信について，各登録機関のニーズ及び視聴状況を把握し，今後のインターネットによる講義配信システムの整備充実及び活用状況把握の方法を検討す

る資料とする。

（２）方法

講義配信の登録機関 1, 098(平成 26 年 9 月 4 日現在)に対して，登録されている連絡用メールアドレスに配信し，アンケートサーバに回答を求めた。

２）結果

（１）実施日　平成 26 年 9 月 30 日

（２）回答数　登録機関 1,098 のうち，313 機関（28.5%）につては e メール送信時点で不通であったため，実際の送信件数は 785 件となった。回答は，104 機関から得られ，回収率は 13.4%であった。

（３）回答のあった登録機関の内訳

回答のあった 104 機関の内訳を図２に示す。教育委員会の内訳は，都道府県（1. 92%），市町村（5. 77%）である。その他は，療育センターなどである。

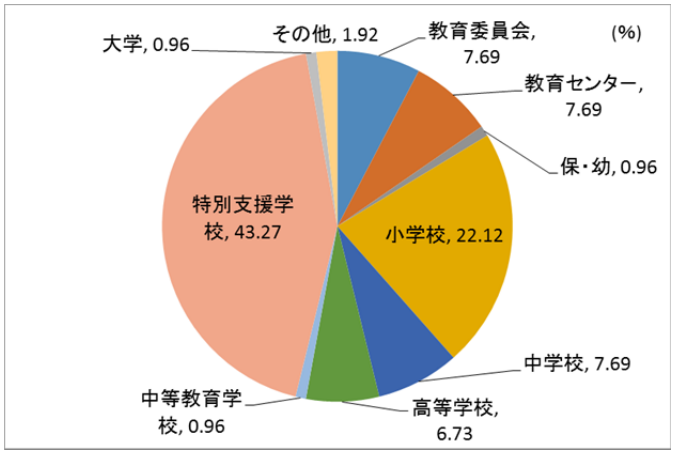


図２　回答を得た登録機関の内訳

（４）講義配信の活用形態

活用の形態について，複数回答（選択）を求めたところ，研修会の企画や実施の参考とするための視聴（51 件），校内・園内等での個人視聴（35 件），校内・園内等の研修での集団視聴（16 件）の順に多かった。これらから，個人視聴や集団視聴など研修目的で利用されていることや，研修企画の参考として利用されていることがうかがえた。

（５）講義配信の効果

インターネットによる講義配信で効果があると思われることについて，複数回答（選択）を求めたところ，図３のような結果となった。

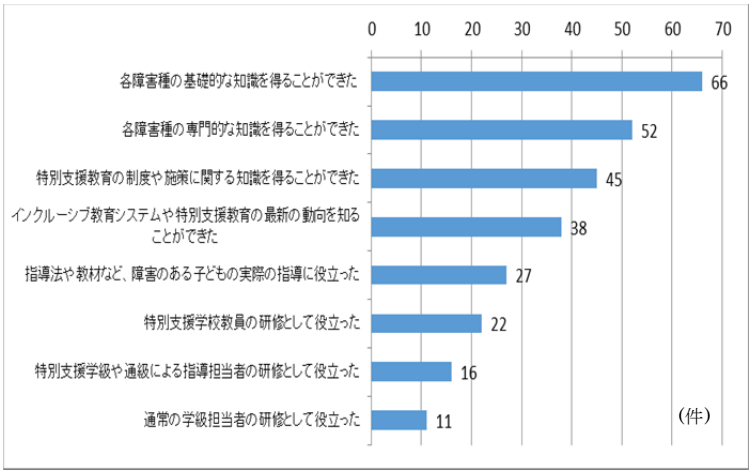


図３　講義配信で効果があると思うこと（複数回答）

（６）利用頻度

登録機関での講義配信の利用頻度について複数回答を求めたところ，個人の自由視聴としているという回答が一番多かった（65 件）。次いで，必要時に不定期に利用している（24 件）という回答が多かった。

（７）利用者のニーズ

講義配信で今後あると良い内容について，記述による回答を求めたところ，大きく３つの内容に整理された。

① 校種や職種に対応した内容の整備
② 障害種を超えた最新動向や喫緊の課題に関する内容
③ 障害種ごとの指導に関するより専門的な内容の充実

①については，特別支援教育支援員や時間講師を対象とした基礎的な内容に関する内容，通常の学級・通級指導教室・特別支援学級・特別支援学校とそれぞれの学びの場で必要とされる知識理解，指導法に関する内容への要望がみられた。②については，「合理的配慮の実際」，「個別の教育支援計画，個別の指導計画」，「キャリア教育」などが挙げられた。

③については，より具体的・専門的な内容を求める意見が多かった。この他，過去に行われた研修（専門研修，セミナーなど）での講義を視聴できるようにしてほしいという意見もみられた。

３）考察

今回の調査では，連絡用メールアドレス不通の機関が 28.5%あり，回答率も 13.4%と低かった。その原因としては，登録当時の担当教員が異動し，その後の担当者に講義配信システムのことが引き継がれていない等が考えられる。このことから，視聴後に講義配信の視聴状況を把握するためのアンケート等のシステムを設定することや，コンテンツの更新や関連情報の提供などといった，視聴者の利用環境整備の在り方も検討が必要である。併せて，講義配信システムの活用例，利用方法等を掲載したリーフレットの作成など学校等での積極的な活用を推進するための方策を検討する必要がある。

活用の形態については，個人視聴や集団視聴など研修目的で利用している一方で，校内・園内だけでなく，自宅でも視聴できるようにしている機関もあること，回答の「その他」の中にも個人視聴の回答が多いことから，講義配信を視聴する環境（ソフトウェアや OS）を多様にすることが求められる。そして，個人視聴だけでなく，集団視聴による活用例を紹介するリーフレット等の作成が必要である。また，利用の頻度については，個人の自由視聴としている登録機関が多かったことから，機関においての定期的な利用が少ないことがうかがえる。したがって，リーフレットを活用するなどして，コンテンツの利用の仕方を紹介する工夫が必要であると考える。さらに，個人の自由視聴がよりスムーズになるような利用環境の改善を検討する必要がある。

講義配信の効果については，障害種に係る知識理解を深めるという点での目的は達成されていると考えられる。今後は，新しい情報の発信と研究成果普及，指導法や教材など実践的な内容，学びの場に応じた内容の充実が求められる。

今回の調査結果から，インターネットによる講義配信の目的である，基礎的或は専門的な知識理解を深め専門性向上に寄与するという点については，評価を得ていると思われる。一方，今後の対応として，以下の点について検討していくことが課題である。

（１）内容面の充実

多様な学びの場に応じた内容の整備や，インクルーシブ教育システム構築を踏まえたより実践的な内容の整備，そして法令等の改正等に伴う内容の更新が必要である。

（２）周知方法の工夫

視聴モデルなど，利用方法と活用例を示すことや，教育委員会をはじめ，メディア活用を含めた周知の在り方を検討していく必要がある。

（３）利用環境の改善

他Webブラウザや他端末（タブレット端末，スマートフォンなど）での視聴が可能となるようにすることが求められる。また，視聴者がより活用しやすい講義一覧等の整理や改善を図ると共に，視聴後に「利用形態」や「効果が得られたか」等を尋ねる利用アンケートを設定するなどして，今後の更なる改善につなげる環境の設定が必要である。

３．平成28年度からの講義配信の見直し

平成 26 年度の調査結果を受け，「ICT を活用した教員の専門性向上充実事業」では，平成 27 年度に講義配信の見直しを行い，システムの整備を進めてきた。新システムは，平成 28 年度から公開予定である。

以下に，その概要を示す。

１）指導の場に応じた検索システム

インクルーシブ教育システムの構築が進む学校現場のニーズに対応するため，多様な学びの場に応じた検索が可能となるようにした。視聴者がどのような学びの場での指導について研修したいのか，自身の特別支援教育の経験や対象の障害等と合わせて検索することで，研修ニーズに応じた適切なコンテンツを選択することができるようにする。例えば，小学校の通常の学級に在籍する児童について，視覚障害の特性に応じた指導に関する研修を受けたい場合，視聴者は「小学校」「通常の学級」「視覚障害」を選

択し，それに自身の特別支援教育の経験や対象児童の障害による教育的ニーズがどの程度かを必要に応じて選定すれば，対象のコンテンツが抽出されるという仕組みだ。この検索システムにより，105 のコンテンツから視聴者がニーズに近いものを見つけ，自身の専門性向上のための研修とすることができる。

２）研修での活用モデルを提案

例えば，校内研修などの集団視聴と個人視聴といった視聴形態に合わせたものや，初めて特別支援学級を担当することになった教員向け研修や，障害別の基礎編と専門編の活用など，目的に合わせたコンテンツの組み合わせなど，視聴モデルを示すことで，よりニーズに応じた活用ができるようにしていく。

３）より多くの教員が活用できるように

現行の機関登録から，個人登録制に切り替えることにより，より多くの教員が職場内外で視聴できるようにする。

Ⅲ．ICT設備等を用いた『ICT活用実践演習室』の整備

１．目的

本事業においては，最新のICT機器等を整備した「ICT活用実践演習室」を設置し，その活用を通してICT機器等を活用した指導の充実・普及を図ることを目的としている。

２．内容

今年度は，「ICT活用実践演習室」（以下，「本演習室」）の整備を中心として事業を進めた。本演習室において行う内容については以下のように考えた。

・研究所で行われる特別支援教育専門研修の障害のある児童生徒が，通常の学級に在籍した場合の基礎的環境整備や合理的配慮等について考える上で，特にICT活用はどうあるべきかについて，実践を通して検討する。
・あらゆる障害種の児童生徒が在籍している可能性のある通常の学級での，合理的配慮等を踏まえた授業研究を行う。
・特別支援教育専門研修等において，各障害種の特性に応じた，研修員のICT活用能力向上のための演習を行う。

また，これらの内容を行うために必要な設備については，以下の方針の下，整備を進めることとした。

①小・中学校の通常の学級を想定する。（収容人数は20人程度）
②教室環境は，バリアフリーでユニバーサルなデザインとする。対象は全障害種を想定するが，今年度は聴覚障害，肢体不自由，発達障害を想定してICT機器等を整備する。次年度以降，他の障害種についても整備を進めていく。
③授業研究で活用する各教科のデジタル教科書（指導者用）や教科指導等に関連するソフトウェアや個別指導等に活用できるソフトウェアを整備する。
④授業研究に関しては，実際に授業をする者と，それを観察し検討する者が必要である。従って，授業研究の際には，授業者や児童生徒役の研修員の様子が観察できるカメラシステムを整備する。また，このシステムについては，対象となる研修員数が多く本演習室の収容人員を超える場合でも対応できるよう，研究所内のLANを使い，他の会議室でも観察等ができるような映像配信機能を備えるものにする。
⑤上記④の授業研究等において，教師用PCから児童生徒用タブレットPCへの資料の一斉配布や，児童生徒用タブレットPCからのデータ送信，児童生徒同士の協働学習等を可能にする「双方向配信システム」を整備する。

３．特色

目的にもあるように障害種に対応した最新の機器であることを重視し，聴覚障害対応の最新のFM補聴器システム，肢体不自由に対応する入力補助器具及び視線入力用のソフトウェア及びタブレットPC（図４），発達障害へ対応するタブレットPCやアプリケーション等を整備している。

また，授業研究や演習においては，アクティブ・ラーニングを可能とするシステムを整備した。主な特色は以下の三点である。

１）映像配信システム

第一には，ウェアラブルカメラを組み込んだ映像配信システムである。授業全体の映像配信だけでなく，児童生徒の手元の様子，さらには，授業者の視点で授業が観察できる。これによって，授業者の指導技術の検討が可能となるだけでなく，配慮すべき児童生徒を見ているかどうかの確認など，特別支援教育において必要な視点についても検討することができる。実際に装着した様子を図４，５に示す。

図４　ウェアラブルカメラを装着した様子

図５　ウェアラブルカメラを装着し教壇に立つ様子

２）用途に応じて使用可能な教室設計

第二には，この映像配信を受けて，授業者，児童生徒役以外の研修員が，映像を見ながら授業内容についてディスカッションやグループワークなどがより柔軟にできるよう，中央に可動式壁を設置した。

授業研究の際には壁で区切り，演習室１，２に授業を行う側とその様子を見て検討を行う側が分かれて研修を行うが，ICT 活用能力向上のための演習・実習等を行う際には，壁を格納して一室として使用することもできる。演習室１，２の様子は図６，７示すとおりである。

図６　ICT 活用実践演習室１

図７　ICT 活用実践演習室２

３）双方向配信システム

第三には，電子黒板とタブレット PC を双方向でつなぐ「双方向配信システム」である。資料の一斉配布やタブレット PC からのデータ送信が可能なだけでなく，それぞれのタブレット PC を使用しながら，他の研修員と協働で資料を作成することも可能とした。また，すべてのタブレット PC のデータを電子黒板上に分割画面で表示できる機能があり，この学びを集団で共有するという学びの広がりを実現した。

４．研修事業における活用

本演習室は目的でも述べたように，特別支援教育専門研修において活用するが，平成 28 年度からは「インクルーシブ教育システムの充実に関わる指導

者研究協議会」の「特別支援教育における ICT 活用に関わる指導者研究協議会」においても活用を計画している。

今後は実際に運用しながら，上記研修だけでなく合理的配慮における ICT 活用の在り方や，ICT 機器に関する効果の検証等を行っていく予定である。

支援機器等教材普及促進事業における特別支援教育教材ポータルサイトの構築・運営について

新谷洋介・金森克浩・土井幸輝・西村崇宏・新平鎮博
（教育情報部）

要旨：「障害のある児童生徒の教材の充実に関する検討会」より，国等の役割として，障害の状態や特性に応じた教材や支援機器，指導方法，活用事例に関する全国レベルで情報交換するためのデータベースの作成が示された。このことを受け，本研究所において「特別支援教育教材ポータルサイト（支援教材ポータル）」を構築した。支援教材ポータルの構築およびコンテンツ登録の方向性について報告する。
見出し語：支援機器等教材普及促進事業，ポータルサイト，情報検索，データベース連携

Ⅰ．支援機器等教材普及促進事業について

（平成 27 年度支援機器等教材普及促進事業実施要領より転載）

１．事業の主旨

平成 23 年８月に改正された障害者基本法，平成 24 年７月に報告された中央教育審議会初等中等教育分科会報告，平成 28 年４月から施行される障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（いわゆる障害者差別解消法）など，障害者制度の流れの中で特別支援教育の充実が求められている。また，平成 25 年に文部科学省の「障害のある児童生徒の教材の充実に関する検討会」より出された報告において，独立行政法人国立特別支援教育総合研究所に対して，障害のある児童生徒のための教材や支援機器の研究・普及に関するセンターの役割を果たすことが期待されていると明記された。

これを受け，平成 26 年度から，障害の状態や特性等に応じた教材，支援機器等活用の様々な取組の情報などを集約・データベース化等を行い，様々な利用者，関係者への情報共有，提供を行うとともにその普及活動に取り組む。また，平成 27 年度から，全国特別支援教育センター協議会との連携による特別支援教育教材・支援機器等研修展示会を合わせて実施する（図１）。（平成 27 年度支援機器等教材普及促進事業実施要領より転載）

２．事業の内容

本事業では，下記の事業を実施する。各事業の実施に関し必要な事項は，別に定める。

１）特別支援教育教材ポータルサイト構築・運営

障害のある幼児児童生徒のため，ＩＣＴを活用した教材や支援機器等に関する様々な情報およびこれらを活用した指導方法，活用事例等について体系的なデータベースを構築・運営する。

２）デジタル教材等の特別支援教育教材，支援機器展示会の開催

特別支援教育教材・支援機器等の活用に関する情報普及を目的に研究所公開及び研究所セミナーにおいて，体験会等を含めた展示会を実施する。

３）特別支援教育教材・支援機器等を活用した実践研修の実施

特別支援教育支援機器等の活用の更なる充実と当該領域の関係者間のネットワークを構築することを目的として，各都道府県の指導者層を対象に支援教材，支援機器を活用した実践研修を，特別支援教育教材・支援機器等の活用のための研究協議会及び特別支援教育専門研修各コースにおいて実施する。

４）全国特別支援教育センター協議会との連携による特別支援教育教材・支援機器等の地域展示会実施

幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校等の教育関係者の実践力・専門性の向上と支援機器の更なる活用促進を図るため，全国特別支援教育センター協議会と連携し，全国特別支援教育センター協議会に加盟する機関とともに，特別支援教育教材・支援機器等に関する研修及び実践事例の紹介を実施する。

本展示会の実施に当たり，全国特別支援教育センター協議会に加盟する機関を対象に協力機関を公募する。

図１　支援機器等教材普及促進事業

Ⅱ．特別支援教材ポータルサイト（略称「支援教材ポータル」）について

１．構築・運営組織について

支援教材ポータルは，本研究所教育情報部総合特別支援教育担当および，外部有識者等で構成される，企画及び運営を目的とする「企画運営委員会」，企画運営委員会の下で，障害の状態や特性等に応じた教材，支援機器等活用の様々な取組の情報など収集・データベース化を行うことを目的とする「実施ワーキンググループ」の組織において構築・運営を行っている。

２．支援教材ポータルのトップ画面構成

支援教材ポータルのトップ画面構成は図２のように次の構成としている。画面上部から順に説明する。

なお，支援教材ポータルは，次の URL からアクセスが可能である。

http://kyozai.nise.go.jp/

１）タイトル部分

画面上部には，タイトルおよび，国立特別支援教育総合研究所の Web ページへのリンク用バナー，文字の大きさや表示色の変更ができるアクセシビリティ支援ツールを設置している。

２）各コンテンツへのメニュー

本サイトについて，教材・支援機器を探す，実践事例を探す，教材・支援機器に関する情報，研修・展示会情報の５つのコンテンツへのメニューを設置している。

３）メニューボタンおよびランダム教材・支援機器画像

画面上部の各コンテンツへのメニューに加え，利用が多いと考えられる，教材・支援機器や実践事例データベースコンテンツを目立つようにボタン化している。また，右側には，登録されている教材・支援機器の画像が９つランダムで表示され，興味を持った教材・支援機器画像をクリックすることで，教材・支援機器情報へリンクできるようにしている。

４）キーワード検索

画面中央には，教材・支援機器及び実践事例のキーワードで検索を設置した。

５）更新情報，お知らせ

各コンテンツ及び教材・支援機器及び実践事例の更新時に掲載される「更新情報」を設置した。また，新規掲載概要を掲載するための「お知らせ」を設置した。

６）実践事例ランダムトピック

画面上部の教材・支援機器画像と同様に，実践事例についても，掲載されている情報の中からランダムで５件表示するようにした。

図２　特別支援教育教材ポータルサイトトップ画面

３．支援教材ポータルのコンテンツについて

支援教材ポータルに掲載している５つのコンテンツについて説明する。

１）本サイトについて

支援教材ポータルの使い方や，支援機器等教材の掲載の観点，掲載機器等は一事例であり他にもあること，対象となる子供の教育的ニーズを踏まえて個別に判断して利用することなどの利用上の留意点を掲載している。

２）教材・支援機器を探す，実践事例を探す

支援教材ポータルのメインコンテンツである。適切に登録されている情報を得られるように次の３つの検索方法や，検索一覧，詳細画面で構成している。

（１）検索ワードで探す（検索方法①）

目的のキーワードを入力することで検索することができる。実践事例の詳細情報である PDF の検索にも対応している。

（２）条件を絞り込んで探す（検索方法②）

対象や場面等がはっきりしていて，教材・支援機器や実践事例の情報を得たい場合に利用できる方法である（図３）。

まず，大きなカテゴリを選択し，徐々に絞り込みながら目的の情報を探る検索方法である。

教材・支援機器においては，次の条件を絞り込むことができる。

- 対象の障害
- 特性・ニーズ
- 主な対象年代
- 教科名等
- 支援機器分類
- 動作環境（ＯＳ）

実践事例においては，次の条件を絞り込むことができる。

- 対象の障害
- 特性・ニーズ
- 主な対象年代
- 教科名等
- 幼児児童生徒の在籍状況

図３　条件を絞り込んで探す

（３）条件を指定して探す（検索方法③）

条件を一度に設定し情報を探すことができる（図４）。

図４　条件を指定して探す

（４）検索結果一覧

検索結果が一覧で表示される。新着順や名称順などの並び替えや，10 件，20 件，50 件のいずれかの表示数を設定できる。また，画面左部の検索オプションでさらに絞り込むことができる（図５）。

図５　検索結果一覧

（５）詳細画面

教材・支援機器や，実践事例の詳細を参照することができる。実践事例では，登録している詳細の PDF データを参照することができる。また，類似データベース情報項目には，実践事例で使用された教材・支援機器情報へのリンク，教材・支援機器を活用した実践事例へのリンク，さらに，関連のある情報へのリンクが自動生成され表示される。（図６）

図６　詳細画面

３）教材・支援機器に関する情報

国が実施している施策・法令・関連事業や，本研究所で公開している研究成果・刊行物など，支援機器等教材に関する情報をまとめ掲載している。ICT を活用する際に参考となる，ガイドブック・資料等のリンクも掲載している。

４）研修・展示会情報

本研究所が主催する研修・展示会の告知および活動報告を掲載している。

４．　外部データベースとの連携機能について

教材・支援機器を探すにおいて，外部データベースの情報と支援教材ポータルの情報と同期する機能を実装した。

現段階では，本研究所で運用している「i ライブラリー」及び「発達障害教育情報センター」の教材・支援機器データベースと同期している。

５．支援教材ポータルの掲載内容

支援教材ポータルの教材・支援機器を探す，実践事例を探すに掲載している内容を次に示す。教材・支援機器を探すは 378 件，実践事例を探すは 45 件の

情報が登録されている。

・　本研究所で公開している成果報告書に掲載されている実践事例及び活用された教材・支援機器
「特別支援学校におけるアシスティブ・テクノロジーの活用ケースブックー４９例の活用事例を中心に学ぶ導入，個別の指導計画，そして評価の方法ー」

・　外部データベースとの連携による同期
iライブラリー「iライブラリー展示機器」
発達障害教育情報センター「教材教具データベース」

６．支援教材ポータルの情報検索例

支援教材ポータルを活用した情報検索例を次に示す。

１）探したい情報

肢体不自由の子供に対して音楽の授業で楽器を演奏させたい。

２）利用するコンテンツ

実践事例を探す

３）検索の流れ

①「条件を絞り込んで探す」を選択する。
②「対象の障害」＞「肢体不自由」で絞り込む・
③「教科名等」＞「音楽」で絞り込む。
④検索結果のタイトルから目的の実践事例を探す。
⑤現状では，「筋ジス（デュシェンヌ型/ウールリッヒ型）の高等部男子生徒の音楽バンド等でドアチャイムを改造した打楽器装置を使い，足先でジェリービーンスイッチを押してバスドラムを叩くことが実現した事例」が抽出される。
⑥詳細を表示し，PDF の事例（図７）や，類似データベース情報から活用された教材・支援機器の情報を得る。本実践事例では，「ドアチャイムを改造した打楽器装置」などが関連した教材・支援機器情報として得られる。

図７　実践事例に掲載しているPDF事例の一部

Ⅲ．支援教材ポータルを活用した演習

学校や教育機関において支援教材ポータルを活用する例として，地域展示会を中心に，支援教材ポータルを活用した演習を実施している。演習内容を次に示す。

１）演習の目的

演習の目的は，次の３つを設定した。

・　ICTを活用した仮想の実践事例をグループで作ることができる
・　様々な支援機器等教材を知る機会とすることができる
・　子供によって支援機器等教材の活用方法が異なることを知ることができる

２）演習の方法

演習の方法は次のとおりである。
①数人１組のグループを作る
②支援教材ポータル等の教材・支援機器実践事例情報を調べる
③調べて得られた情報を，グループで議論し，仮想の子供に対応した，ICT を適切に活用した実践事例をワークシート（図８）に記入する
④グループごとに発表する

国立特別支援教育総合研究所　支援機器ポータル活用演習ワークシート

教材・支援機器活用実践事例フォーマット（特別支援学校版）

	実践年度	
参加する授業について	教科名等 （該当する教科名等を選択。当てはまらない場合はその他を選択し、次の単元・題材名の欄に記入。）	□国語 □社会 □算数/数学 □理科 □生活 □音楽 □図画工作/美術 □家庭/技術・家庭 □体育/保健体育 □道徳 □外国語/外国語活動 □総合的な学習の時間 □特別活動 □自立活動 □各教科等を合わせた指導 □その他の教科 □その他（ ）
	単元・題材名	
	授業の目標	
	観点別学習状況の評価の観点 （教科の特性により設定した観点がある場合は「その他」を選択し記載。）	□「知識・理解」 □「技能」 □「思考・判断・表現」 □「関心・意欲・態度」 □その他（ ）
学習集団の実態	学部・学年・人数	□通常の学級、□通級による指導、□特別支援学級、□特別支援学校 □幼稚園 □小学生 □中学生 □高校生以降 □特定されない。
	対象の障害	□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 □自閉症 □情緒障害 □LD（学習障害） □ADHD（注意欠陥/多動性障害）□その他
	子どもの課題（特性・ニーズ）	□聞く □読む □見る □話す □書く □運動と姿勢 □計算する □推論する □日常生活活動 □社会性・コミュニケーション □不注意 □多動性－衝動性 □覚える・理解する □時間的・空間的・人的交流の制約 □その他
	使用した支援機器・教材の名称	

図８　支援教材ポータル演習ワークシート

写真１　支援教材ポータル演習の様子

３）演習の様子

実際に実施した演習の様子を紹介する。（写真１）

支援教材ポータルの概要について全体に説明したあと，約 80 分の演習時間を設けた。

３～４人１組としたグループに対して，１台のタブレット PC を配布した。

１台のタブレット PC の画面を共有することや，ワークシートに示された観点を考えること，教材・支援機器に詳しくない教員にとっても，支援教材ポータルの情報を参考にできることで，各グループ共に，情報交換が途絶えることが無く，活発な意見交換がなされていたのではないかと考える。

本演習を通して，実践事例は一つの例であり，子供の実態が異なると支援機器等教材を実践事例通りに使用しても効果が表れないことがあることが確認できたと考える。また，実態の違う子供を担当する教員同士で意見交換することで，一つの支援機器等教材についても様々な利用方法があることを知ることができたのではないかと考える。

Ⅴ．支援教材ポータルの今後

支援教材ポータルの情報は，研究所で公開している成果報告書の内容を中心としている。今後の情報の充実のために，文部科学省で実施している，「学習上の支援機器等教材研究開発支援事業」や「支援機器等教材を活用した指導方法充実事業」において報告される教材・支援機器や実践事例を掲載する。また，外部データベース連携機能を活用し，都道府県指定都市教育委員会や教育センターで公開している有益な教育情報について，教育委員会等の協力を得ながら連携を図っていきたい。

全国特別支援教育センター協議会との連携による特別支援教育教材・支援機器等の地域展示会の実施等の事業と連携し，Web 上での情報提供にとどまらず，人とのつながりを大切にし，支援教材ポータルの活用演習や，支援機器等教材の普及を行っていきたい。

参考文献

新谷洋介・金森克浩・土井幸輝・西村崇宏・新平鎮博（2015）. 日本教育情報学会年会論文集. 31. 276-277

文部科学省. 学習上の支援機器等教材活用促進事業. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1350376.htm（アクセス日，2015-12-07）

発達障害教育情報センターにおける Webサイトのコンテンツ「指導・支援」の紹介

岡本邦広・神山　努・涌井　恵・江田良市・笹森洋樹
（教育情報部）

要旨：本稿では，平成27年４月にリニューアルした発達障害教育情報センターのコンテンツ「指導・支援」について紹介するとともに，今後，さらにコンテンツ「指導・支援」を充実させていく上での課題を示した。コンテンツ「指導・支援」では，発達障害のある子どもの理解や指導・支援に関する情報を，「①発達障害を理解する」「②学校における指導・支援」「③発達障害のある子どもの合理的配慮」「④図書リスト」「⑤支援に役立つガイドブック」の５つの柱で提供しており，リニューアル内容（前記①～③）を中心に，上記①から⑤について紹介を行った。

見出し語：発達障害，発達障害教育，発達障害教育情報センター，支援，情報発信

Ⅰ．はじめに

発達障害教育情報センター（以下，本センターとする）設置の主要な目的と役割は，発達障害教育の推進・充実に向けて，発達障害にかかわる教員及び保護者をはじめとする関係者への支援を図り，さらに広く国民の理解を促進するために，web サイト等による情報提供や理解啓発，調査研究活動を行うことである。本センターの web サイトは，「指導・支援」「研究講義」「教材・支援機器」「研究紹介」「施策法令」「教育相談」「イベント情報」の７つのコンテンツで構成されている。

2012 年に行われた文部科学省初等中等教育局特別支援教育課の調査では，通常の学級に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が 6.5%在籍していることが示された。また，国立特別支援教育総合研究所（2013）では，インクルーシブ教育システム構築に向けて，通常の学級担任を含めたすべての教員は発達障害に関する知識などをさらに身に付けていくことの必要性について示した。これらのことから，今後は，今まで以上に通常の学級担任の発達障害教育に対するニーズが高まっていくと考えられる。

本センターにおける Web サイトでは，上記に示した７つのコンテンツのうち，「指導・支援」のアクセス数が最も多く，利用者のニーズが高い（渥美・梅田・佐藤・涌井・岡本・柳澤，2015）。したがって，本センターでは，コンテンツ「指導・支援」を充実させることが，通常の学級を担任する教員をはじめとする多くの利用者にとって有用であると考え，平成 26 年度にコンテンツ「指導・支援」の構成を再検討し，平成 27 年４月にそのリニューアルを行った。

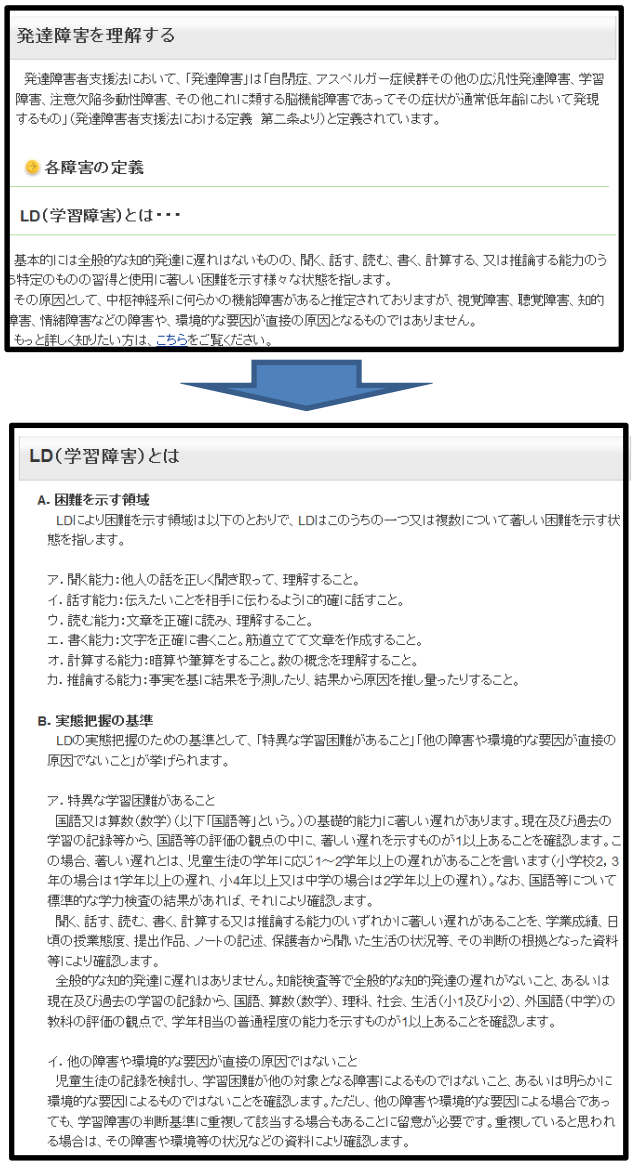
そこで，本稿では，リニューアル内容を含めたコンテンツ「指導・支援」の紹介を行うとともに，今後，さらにコンテンツ「指導・支援」を充実させていく上での課題を示す。

Ⅱ．コンテンツ「指導・支援」の紹介

コンテンツ「指導・支援」では，発達障害のある子どもの理解や指導・支援に関する情報を，「①発達障害を理解する」「②学校における指導・支援」「③発達障害のある子どもの合理的配慮」「④図書リスト」「⑤支援に役立つガイドブック」の５つの柱で提供している。今年度より，これまで以上に幅広く多くの方々に利用してもらえるよう，前記①から③のリニューアルを行った。なお，「③発達障害のある子どもの合理的配慮」は，新規に追加した項目である。以下，リニューアル内容を含めて，上記の①から⑤について順に紹介する。

１．発達障害を理解する（図１）

この項では，以前より LD（学習障害），ADHD（注意欠陥多動性障害），自閉症の定義が示されていた。今回のリニューアルに伴い，それぞれの障害について詳しい説明を加えた。例えば，図１の上段（矢印より上部）に示すように，「LD（学習障害）とは･･･」では，LD の定義を示した後に，「もっと詳しく知りたい方は，こちらをご覧ください」とし，「こちら」をクリックすると，図１の下段に示すように，LD に関するより詳細な情報として，「困難を示す領域」や「実態把握の基準」が記載された構成になっている。


発達障害を理解する

発達障害者支援法において、「発達障害」は「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」（発達障害者支援法における定義 第二条より）と定義されています。

各障害の定義

LD（学習障害）とは･･･

基本的には全般的な知的発達に遅れはないものの、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します。
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ておりますが、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ありません。
もっと詳しく知りたい方は、こちらをご覧ください。

LD（学習障害）とは

A. 困難を示す領域
LDにより困難を示す領域は以下のとおりで、LDはこのうちの一つ又は複数について著しい困難を示す状態を指します。

ア. 聞く能力：他人の話を正しく聞き取って、理解すること。
イ. 話す能力：伝えたいことを相手に伝わるように的確に話すこと。
ウ. 読む能力：文章を正確に読み、理解すること。
エ. 書く能力：文字を正確に書くこと。筋道立てて文章を作成すること。
オ. 計算する能力：暗算や筆算をすること。数の概念を理解すること。
カ. 推論する能力：事実を基に結果を予測したり、結果から原因を推し量ったりすること。

B. 実態把握の基準
LDの実態把握のための基準として、「特異な学習困難があること」「他の障害や環境的な要因が直接の原因でないこと」が挙げられます。

ア. 特異な学習困難があること
国語又は算数（数学）（以下「国語等」という。）の基礎的能力に著しい遅れがあります。現在及び過去の学習の記録等から、国語等の評価の観点の中に、著しい遅れを示すものが1以上あることを確認します。この場合、著しい遅れとは、児童生徒の学年に応じ1～2学年以上の遅れがあることを言います（小学校2，3年の場合は1学年以上の遅れ、小4年以上又は中学の場合は2学年以上の遅れ）。なお、国語等について標準的な学力検査の結果があれば、それにより確認します。
聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のいずれかに著しい遅れがあることを、学業成績、日頃の授業態度、提出作品、ノートの記述、保護者から聞いた生活の状況等、その判断の根拠となった資料等により確認します。
全般的な知的発達に遅れはありません。知能検査等で全般的な知的発達の遅れがないこと、あるいは現在及び過去の学習の記録から、国語、算数（数学）、理科、社会、生活（小1及び小2）、外国語（中学）の教科の評価の観点で、学年相当の普通程度の能力を示すものが1以上あることを確認します。

イ. 他の障害や環境的な要因が直接の原因ではないこと
児童生徒の記録を検討し、学習困難が他の対象となる障害によるものではないこと、あるいは明らかに環境的な要因によるものではないことを確認します。ただし、他の障害や環境的な要因による場合であっても、学習障害の判断基準に重複して該当する場合もあることに留意が必要です。重複していると思われる場合は、その障害や環境等の状況などの資料により確認します。

図１　「発達障害を理解する」における「LD（学習障害）とは」のページの一部

ADHD では，定義を述べた後，リニューアルに伴い，不注意，衝動性，多動性の各項目についての説明を加えている。

自閉症でも LD，ADHD と同様に，リニューアルに伴い，定義を述べた後に，他人との社会的関係の形成の困難さ，言葉の発達の遅れ，特定のものへのこだわりを，具体例を用いて説明している。

２．学校における指導・支援（図２）

この項では以前より，子どものつまずきを学習面，行動面，社会性の側面から Q&A 形式で説明していた。例えば，「指示を理解するのが苦手なのですが」という Q に対して，A では，まず，「①聞くべき音に集中できないのではないか」，「②聞いた内容の理解が難しいのではないか」，「③聞いた内容を覚えていられないのではないか」のように，つまずきの要因を推測している。それらを踏まえた上で，指導方法について，それぞれの要因に応じて，上記①に対しては「子どもに近寄り，アイコンタクトをとって注意をひきながら話す」，②に対しては「話に関係ある絵を用意する」，③に対しては「黒板に順をおって指示内容を書く」といったように具体的に述べ，さらに指導方法の意味についても説明を加えることとした。

今回のリニューアルでは学習面，行動面，社会性の項目に，「LD のある子どもの指導・支援」「ADHD のある子どもの指導・支援」「自閉症のある子どもの指導・支援」の項目を加えて，発達障害の障害特性を踏まえた指導・支援方法を紹介している。

LD では，「指示を理解するための指導・支援」「筋道立てて話すための指導・支援」等の 12 項目，ADHD では，「不注意な間違いを減らすための指導・支援」「注意を集中し続けるための指導・支援」等の７項目，自閉症では「集団場面に入れるようにするための指導・支援」「状況にあった応答をするための指導・支援」等の９項目を紹介している。

図２は，自閉症のある子どもの指導・支援の具体例として，「集団場面に入れるようにするための指導・支援」を示している。なぜ，集団場面に入れないのか，その要因を検討した上で，活動内容を視覚的に提示すること，周囲の子どもに自閉症のある子

どもの特徴を理解してもらい関わってもらう等，具体的な方法を紹介するようにしている。なお，ここに記されている内容は，『教育支援資料』（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2013）を参考に作成した。

また，ここに示した指導・支援方法では，他の関連するコンテンツのリンクも張っている。図２の例では，同じコンテンツ「指導・支援」の「社会性」にある「集団の中に入れないのですが・・・」や，本センターのコンテンツ「研修講義」にある「どの子も伸びるユニバーサルデザインな授業・集団づくり（前編・後編）」にリンクを張り，情報を広く参照できるようにした。

図２　「自閉症のある子どもの指導・支援」のページ及びリンク先の一例

さらに，本センターのコンテンツ「研究紹介」では，「研究所の発達障害関連の研究紹介」という項目を設け，発達障害のある子どもの指導・支援に関する国立特別支援教育総合研究所（以下，本研究所）の研究成果報告書を調べることができる。今回のリニューアルに伴い，コンテンツ「指導・支援」からも本研究所の研究成果報告書にアクセスできるようにリンクを張った。このように，利用者が検索した内容と関連する情報をより多く提供することを心がけている。

３．発達障害のある子どもの合理的配慮（図３）

この項では，「合理的配慮と基礎的環境整備」「関係機関との連携」「教育の専門性」「発達障害のある子どもの指導・支援に関する実践事例」の項目を設けて，発達障害のある子どもへの合理的配慮の例を紹介している。

「合理的配慮と基礎的環境整備」（図３）では，合理的配慮の一例として，ADHD のある子どもに対しては，学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮として，行動を最後までやり遂げることが困難な場合には，途中で忘れないように工夫したり，別の方法で補ったりするための指導を行うなどの例を挙げている。

「関係機関との連携」では，発達障害のある子どもの指導・支援を充実させる上で必要な関係機関である「都道府県・市町村教育委員会」「（特別支援）教育センター」「発達障害者支援センター」「ハローワーク」等のリンク先を紹介している。

「教育の専門性」では，本研究所の研究成果報告書をもとに，インクルーシブ教育システム構築に向けて，学校関係者に求められる専門性を示すとともに，管理職，特別支援教育コーディネーター等の職種ごとに整理し，紹介している。

「発達障害のある子どもの指導・支援に関する実践事例」では，実際の指導・支援事例を知りたい方のために，本研究所の web サイトである「インクルーシブ教育システム構築支援データベース（インクル DB）」のリンクを張って，情報の提供を行っている。

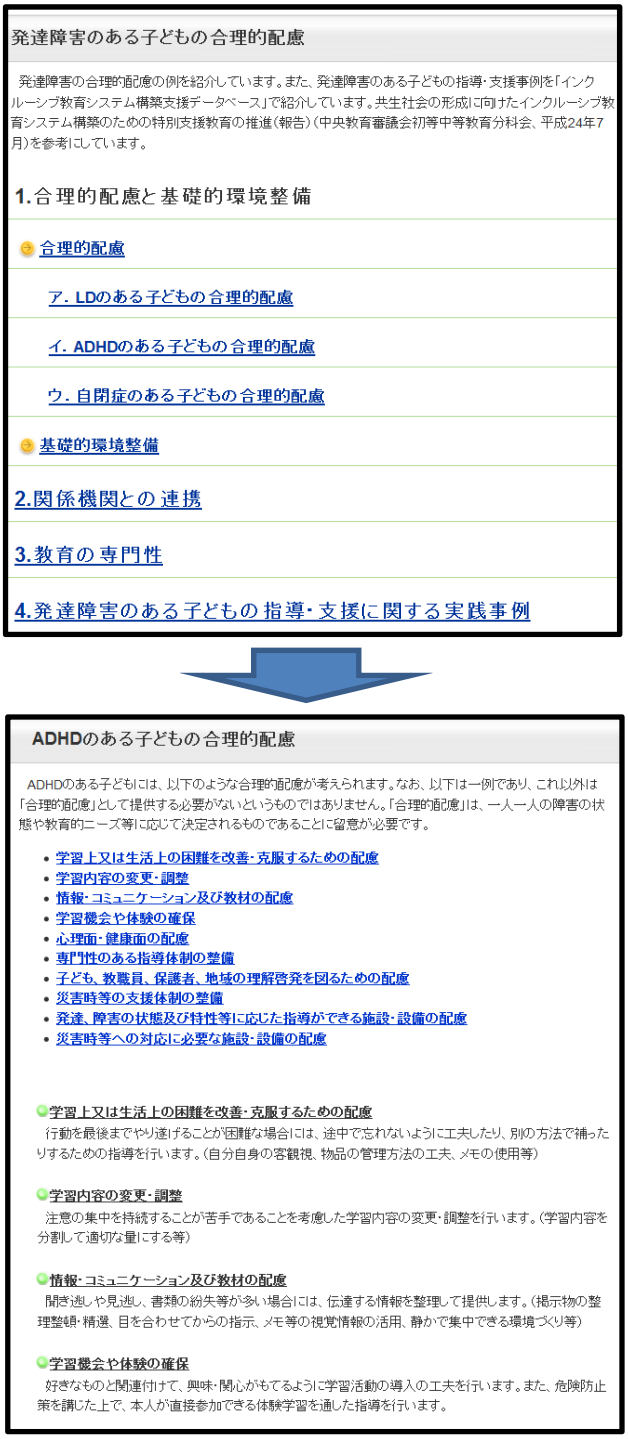


図３　「発達障害のある子どもの合理的配慮」及び「ADHD のある子どもの合理的配慮」のページ

４．図書リスト（図４）

この項では，本研究所に所蔵されている書籍のうち，発達障害に関連するものを紹介している。図４に示すように，図書リストは，「発行年」「キーワード（発達障害，学習障害，自閉症，注意欠陥多動性障害，アスペルガー症候群のいずれか）」「著者」のいずれかのカテゴリで示されており，これらを手がかりにして書籍を検索できる仕組みになっている。また書誌情報として，書籍のタイトル，価格（出版当初の価格で時期によって異なる可能性あり），出版社，及び，より詳細な情報については URL にリンクを張り，情報の提供を行っている。

図４　コンテンツ「図書リスト」のページの一部

５．支援に役立つガイドブック（図５）

この項では，発達障害に関する教育情報を発信している各関係団体発行のガイドブック等情報を提供している。図５の上段では，大阪市平野区役所が平成 27 年４月から５月に発行した「～地震が来たとき

～」「～台風が来たとき～」「地震や台風から逃げるとき」の内容を示している。図５の下段は，「～地震が来たとき～」の内容の一部を示しているが，教員が発達障害のある児童生徒に指導・支援する際，ここに示すガイドブックをそのまま活用したり，児童生徒の実態に応じて，ガイドブックを参考にアレンジして活用したりすることが可能であると思われる。

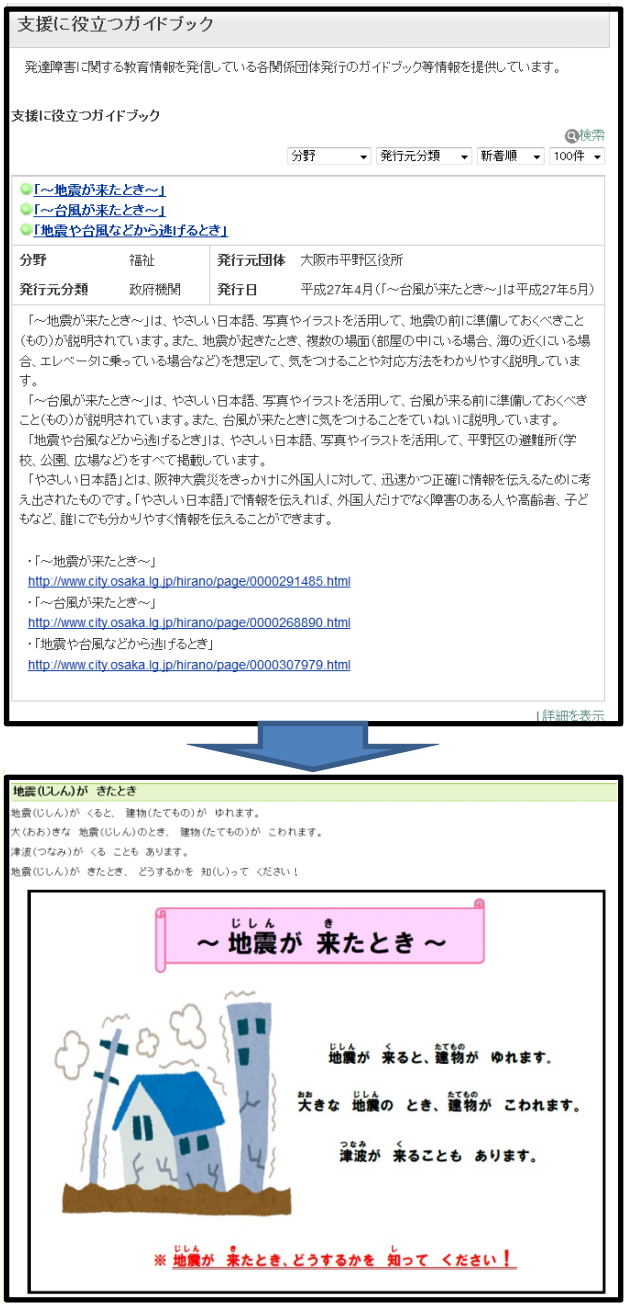


図５　「支援に役立つガイドブック」及びそのリンク先のページの一部

以下は，現在，発達障害に関わる教育や福祉の情報提供を行っているガイドブックとして紹介しているものの一部である。

- 『―すべての子どもたちのための―発達障がいのある青少年を支援する指導者のガイドブック』（(財) ボーイスカウト日本連盟青少年元気サポート事業運営協議会）
- 『発達障害者と働く―よく知ることから始まるともに働く環境づくり―』（独立行政法人　高齢・障害・求職者雇用支援機構）
- 『発達障害のある子供たちのための ICT 活用ハンドブック』（筑波大学，宮城教育大学，兵庫教育大学）など。

Ⅲ．今後の課題

本稿では，本センターの web サイトのコンテンツの一つである「指導・支援」の紹介を行った。冒頭で述べたように，学校現場において，発達障害のある児童生徒への適切な指導･支援は喫緊の課題である。支援・支援を行う上での情報源の一つとして，本センターが web サイトから情報発信する役割は極めて大きいと思われる。

以下に，さらに多くの教員や保護者をはじめ，幅広く国民全体に発達障害に関する情報を提供していく上での課題を挙げる。

１．福祉に関連する情報提供の必要性

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）や文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2013）では，教育と福祉の連携の重要性を指摘している。発達障害のある児童生徒の中には，放課後や休日に福祉サービスを利用する場合がある。また，教員や保護者は，発達障害のある児童生徒には，どのような福祉サービスが利用できるのかを知識として把握しておく必要がある。さらには，学校はどのような福祉機関と連携していく必要があるのかなどの情報を保護者にわかりやすく提供していくことが求められることも多い。

そのため，今後は教員や保護者にとって必要で有用な福祉に関する情報を本センターの web サイトか

ら提供していく予定である。

２．学齢期前後の情報提供の必要性

本センターでは，これまで主に発達障害の学齢期に関する情報を中心に提供してきた。発達障害のある児童生徒の学びの連続性及び支援の継続性という観点から考えると，小学校入学前から学校卒業後に至るまでの情報を，さらに提供していく必要があると考える。これまでも本センターは，発達障害情報・支援センター（厚生労働省）と web サイトを通して相互リンクを張るなどして，お互いの web サイトを充実させてきている。また，本センターの web サイトでは，発達障害情報・支援センターにある小学校入学前や学校卒業後に関する情報を掲載している。

今後は，さらに発達障害情報・支援センターとの連携を強化して，小学校入学前から学校卒業後に至るまでの情報を充実させていくことが課題であると考えている。

文献

渥美義賢・梅田真理・佐藤　肇・涌井　恵・岡本邦広・柳澤亜希子（2015）．発達障害教育に関する情報の普及．国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，４，56-60.

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）．共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）.

国立特別支援教育総合研究所（2013）．専門研究 A「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究（平成 23 年度～24 年度）」研究成果報告書.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2012）．通常の学級に在籍する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に関する調査結果について.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2013）．教育支援資料―障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実―.

諸外国における障害のある子どもの教育

企画部調査・国際担当・国別調査班

要旨：本稿は，国立特別支援教育総合研究所が毎年行っている諸外国の障害のある子どもの教育に関する基礎情報の調査結果を報告するものである。対象国は，オーストラリア，中国，フィンランド，フランス，ドイツ，イタリア，日本，ノルウェー，韓国，スウェーデン，イギリス，アメリカである。調査内容として，障害者権利条約の批准状況，国土面積，人口，人口密度，一人当たりの GDP，教育システム，対象国の教員一人当たりの幼児児童生徒数等の基本的な情報を国連本部統計部局等から公表される資料及び統計データからまとめた後，日本の特別支援教育システムに合わせて「特別な学校」，「特別な学級」，「通常の学級」という枠組みで整理を行っている。近年の注目すべき事象として，2014年９月にイギリスが従来のステートメントを EHC プラン(Education, Health and Care Needs assessment and plans)へ移行し，早期と学齢期にそれぞれ２種類あった通常の学校における４つの支援を１つの SEN サポートにまとめるなど，大きな改革が進行している。また，アメリカの初等中等教育法（ESEA）が2015年12月10日に Every Student Succeeds Act (ESSA)として再認可され，国連では，障害者権利条約の第24条に関する条文の公式な解釈「一般見解（General Comment）」試案を公開し2016年１月期限に意見招請を行っている。一方，2015年の早期に実施が予告されていた欧州特別支援教育機構（European Agency for Special Needs and Inclusive Education）の新たな枠組みによる欧州各国の特別支援教育データの更新は2016年３月現在で行われておらず，従来の枠組みで２年毎に更新されてきたデータも掲載されていない。なお，本稿では2015年より障害者権利条約の第35条に定められた各国の国連の障害者の権利に関する委員会への報告書の提出状況と第24条の教育に関する報告内容について記述を加えることとした。

見出し語：諸外国，障害のある子どもの教育，国際比較，統計情報

Ⅰ．はじめに

本稿は，国立特別支援教育総合研究所が毎年度行っている諸外国の障害のある子どもの教育に関する基礎情報の調査結果を報告するものである。この報告は，特総研ジャーナルの創刊に合わせて掲載を開始したものであり，以来，毎年度，基本的な記述の枠組みを維持しながら，そこに記述する内容や統計情報を更新している。なお，教育制度に関する情報が更新されない場合や更新情報が入手できなかったものは，前年度と同じデータを，現時点で確認可能な範囲で最新のデータと位置づけて記述している。これにより，本文自体も更新のないものは再掲することで，毎年度の報告単体で，その時点における諸外国の障害のある子どもの教育の状況の全体像が把握できるようにと考えている。欧州特別支援教育機構（European Agency for Special Needs and Inclusive Education）が，新たな枠組みで欧州各国の特別支援教育データの更新を2015年の早い時期に行う予告を発表（European Agency for Special Needs and Inclusive Education，2015）していたが，2016年３月現在データは公開されていない。さらに，従来の枠組みで２年毎に更新されてきたデータも掲載されていないため，これを主たる情報源としてきたドイツ，ノルウェー，スウェーデンの統計データの一部は昨年度の報告の数値を再掲している。創刊号からの方針のとおり，毎年度，基本的に同一のフォーマットで諸外国の状況を報告するため，ある程度のデータが蓄積された段階で，その経時的変化を捉えた報告をすることも考えている。

本稿ではまず，調査結果の報告に先立ち，その背景にある情報として，障害者の権利に関する条約（以下、障害者権利条約）の批准の現状について紹介する。

障害者権利条約本文については，署名した国と地域は160，批准を済ませた国と地域が160，選択議定書については，署名した国は92，批准を済ませた国が88であった（United Nations，2016年１月17日現在）。この１年で条約本文の批准が８ヶ国，選択議定書の批准は３ヶ国の増加となった。

日本は，2014年１月20日に141番目（地域としてのEU を含む。）の批准国となったが，条約の35条によれば，各締約国（批准した国）は条約に基づく義務を履行するためにとった措置と進捗を障害者の権利に関する委員会に報告する義務を負う。我が国は2016年２月までに同報告書を提出することとなっているが，2016年３月現在，まだ提出はなされていない。そこで本稿のⅣの４では，各国の国連の障害者の権利に関する委員会への報告書の提出状況と第24条の教育に関する報告内容について報告する。

Ⅱ．目的

本稿の目的は，オーストラリア，中国，フィンランド，フランス，ドイツ，イタリア，日本，ノルウェー，韓国，スウェーデン，イギリス，アメリカを対象として，各国の基本情報，通常の学校教育に関する情報，障害のある子どもの教育に関する情報を収集し，国際比較できる形で整理することである。

Ⅲ．方法

調査グループ（国別調査班）を構成し，各国の政府が提供する統計データ，法律，制度に関する情報を収集する。さらに，国連などが提供する人口，就学者数，経済指標などの共通の基礎情報を加えて国際間の比較がしやすいように整理した上で，それぞれの特徴を検討する。

１．国別調査班の構成

アメリカ班，イギリス班，イタリア班，ドイツ班，フランス班，オーストラリア班，アジア班，北欧班の８つの国別調査班を構成する（組織は巻末に記載）。

２．調査項目

調査項目は，以下のとおりである。

１）基本情報（面積，人口，国民一人当たりの国民総生産（以下「GDP」）

２）通常の教育に関する基本情報

（1）学校教育に関わる法令

（2）近年の教育施策の動向

（3）教育システム

（4）学校（児童数，学校数，学級サイズ，教員数）

３）特別支援教育（障害のある子どもの教育）に関する基本情報

（1）特別支援教育に関わる法令

（2）近年の特別支援教育施策の動向

（3）対象とする障害カテゴリー

（4）障害のある子どもの教育の場

（5）就学手続き

Ⅳ．結果と考察

以下に，それぞれの項目について各国の情報を示す。

１．基本情報

表１に，オーストラリア，中国，フィンランド，フランス，ドイツ，イタリア，日本，ノルウェー，韓国，スウェーデン，イギリス，アメリカのそれぞれの基本情報を記述した。

基本情報は，国土面積，人口，人口密度，一人当たりの GDP である。これらは国連本部統計部局（UN Statistics Division），世界銀行（The World Bank）から公表される資料及び統計を入手して表にまとめたものである。それぞれの情報源と注意事項などは表中に記してある。

表１　各国の基本情報 1)・2)

		オーストラリア（連邦）	中国	フィンランド	フランス	ドイツ（連邦）	イタリア	日本	ノルウェー	韓国	スウェーデン	イギリス	アメリカ
面積	km^2	7,692,024	9,596,961	336,855	551,500	357,340	302,073	377,930	323,787	100,266	450,295	242,495	9,833,517
人口	千人	23,491	1,364,270	5,451	64,062	80,767	60,783	127,132	5,108	50,424	9,645	64,308	309,326
人口密度	人/km^2	3	142	16	116	226	201	336	16	503	21	265	32
一人当たりのGDP	US$	61,926	7,590	49,824	42,733	47,822	34,909	36,194	97,307	27,971	58,939	46,332	54,630
上に占める一人当たりの教育費の割合	上段：初等教育(%)	18.3	-	20.7	18.4	17.4	20.5	23.8	21.1	-	25.7	25.1	20.6
	下段：中等教育(%)	16.5	-	34.7	26.8	23.3	22.6	25.8	26.2	-	31.1	30.0	22.8

1)（出典）面積，人口，人口密度は，UN Statisticss Division, Demographic Yearbook 2013, pp.58-66,http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/dyb/dyb2014.htmより作成。2014年のデータ。人口は，アメリカは記載された最新が2010年で在外軍人等を含まない数字，それ以外は2014年の推計値として示された値。人口密度は，アメリカのみ本表の計算値による。
2)（出典）GDP，及び一人当たりの教育費は，The World Bank, Indicators, http://data.worldbank.org/indicator/の「Education」「Economy & Growth」より作成。GDPは2014年，教育費の割合は，ドイツ，ノルウェー。スウェーデン，イギリスが2011年のデータ，その他は2012年のデータ。

国家としての教育事業を考える時，その国の人口や面積は，その実施を特徴づけるものの一つと思われる。また，国の経済指標と教育予算の占める割合を知ることも重要と考えた。

人口密度については，日本と韓国は１平方キロメートルあたり300人を超えている。他方，オーストラリア，フィンランド，ノルウェー，スウェーデン，アメリカは，40人を下回っている。

一人当たりの GDP は中国，韓国，ノルウェーを除くと$35,000から$62,000程度の範囲である。中国，韓国，ノルウェーを除いた９カ国の平均値は$48,000余りであり，中国はこの平均値の1/6から1/7程度，韓国は3/5程度，ノルウェーは２倍程度であった。表１の最下段は，一人当たりの GDP に占める教育費の割合を初等教育と中等教育に分けて示したものである。中国のデータはないが，それ以外の国は初等教育に18%～28%，中等教育に18%～37%程度となっており，数値は前回とほぼ同様であり，国別に大きな差異はみられない。なお，12カ国中，前年度に比べて人口の減少が見られたのは日本のみであった。

２．通常の教育に関する基本情報

各国の通常教育の状況を表２に示す。この表は，ユネスコ統計研究所（UNESCO Institute for Statistics）

表２　通常の教育に関する基本情報 1)

		オーストラリア（連邦）	中国	フィンランド	フランス	ドイツ	イタリア	日本	ノルウェー	韓国	スウェーデン	イギリス	アメリカ
就学前教育	開始年齢	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	年限（年）	1	3	4	3	3	3	3	3	3	4	2	3
義務教育	開始年齢	5	7	7	6	6	6	6	6	6	7	5	6
	年限（年）	10	9	10	11	12	12	9	10	9	9	11	12
	修了年齢	15	14	16	16	18	17	14	15	14	15	15	17
前期中等教育	開始年齢	12	12	13	11	10	11	12	13	12	13	11	12
	年限（年）	4	3	3	4	6	3	3	3	3	3	3	3
後期中等教育	開始年齢	16	15	16	15	16	14	15	16	15	16	14	15
	年限（年）	2	3	3	3	3	5	3	3	3	3	4	3
教員一人当たりの児童生徒数2)	就学前	-	23	12	20	8	13	26	-	14	10	15	14
	初等教育	-	17	13	18	12	12	17	9	18	10	18	14

1)（出典）UNESCO Institute for Statisticsよりデータをカスタマイズして作成。データが揃った2015年で統一した。韓国の就学前教育開始年齢は，2009年まで5歳であったものが2010年から3歳となっている。
2) 2013年のデータ（ただし，就学前のイタリアとスウェーデンは2007年，初等教育のスウェーデンは2010年。韓国は初等教育は2014年のデータが最新）。教員とは，Teaching Staff であり，公立と私立，フルタイムとパートタイムを含んだ数。なお，教員一人当たりの児童生徒数は，法律等で規定された学級サイズではない。

のデータベースを利用して入手したデータをもとにまとめ直したものである。教育システムの理解として，義務教育の開始年齢，義務教育年限，修了年齢，就学前教育，前期中等教育，後期中等教育の開始年齢と年限を示した。

これらの国々において初等教育は，義務教育の中に含まれているため，表には就学前教育，義務教育，及び前期中等教育を示し，初等教育の年齢は表中から除いている。日本の義務教育期間は初等教育の開始年齢から前期中等教育の終了学年までであるが，フィンランド，フランス，ドイツ，イタリア，ノルウェー，スウェーデン，イギリスと多くの国々は義務教育の終了年齢が後期中等教育の途中の学年となっている。なお，アメリカの義務教育年限は州により異なっており，９年～12年（文部科学省，2013，p.338）とされる。対象国の教員一人当たりの幼児児童生徒数の平均は，就学前が16人，初等教育が14人と，前回に比べると就学前，初等教育共に１名減少していた。フィンランド，ドイツ，スウェーデンは就学前がそれぞれ12人，８人，10人であり，中国と日本はそれぞれ23人，26人と多い。初等教育の教員一人当たりの児童生徒数はノルウェーが９人，イタリアが12人，スウェーデンが10人であった。なお，表には示さなかったが，上記の UNESCO の統計データに原級留置（repeaters）の割合の数値があったのは中国，フィンランド，フランス，ドイツ，イタリア，韓国であった。また，韓国の就学前教育開始年齢は，2009年まで５歳であったものが2010年から３歳になり，これに合わせて就学前教育の年限も３年間となっている。この状況は最新の情報においてもこれまでのところ変化はみられない。

３．障害のある子どもの教育に関する基本情報

それぞれの国の障害のある子どもの教育の場について表３に示す。今年度についても European Agency for Special Needs and Inclusive Education の SNE Country Data の更新が引き続き行われておらず，表３の部分において，これを主たる情報源としてきた

表３　特別なニーズのある子どもの教育に関する基本情報通常の教育に関する基本情報 1)

		オーストラリア（NSW州）2)	中国3)	フィンランド4)	フランス5)	ドイツ6)	イタリア6)11)	日本7)	ノルウェー6)13)	韓国8)	スウェーデン6)	イギリス9)	アメリカ10)
国連障害者権利条約1)	上段：署名年月日 下段：批准年月日	2007/3/30 2008/7/17	2007/3/30 2008/8/1	2007/3/30 未批准	2007/3/30 2010/2/18	2007/3/30 2009/2/24	2007/3/30 2009/5/15	2007/9/28 2014/1/20	2007/3/30 2013/6/3	2007/3/30 2008/12/11	2007/3/30 2008/12/15	2007/3/30 2009/6/8	2009/7/30 未批准
同選択議定書1)	上段：署名年月日 下段：批准年月日	署名無し 2009/8.21	未署名	2007/3/30 未批准	2007/9/23 2010/2/18	2007/3/30 2009/2/24	2007/3/30 2009/5/15	未署名	未署名	未署名	2007/3/30 2008/12/15	2009/2/26 2009/8/7	未署名
特別な学校	児童生徒数	5,207	153,338	4,811	77,962	377,922	1,835	68,661	1,881	25,531	501	84,607	189,587
	割合(%)	0.71	0.11	0.89	0.60	4.34	0.04	0.67	0.31	0.30	0.06	1.24	0.28
特別なクラス	児童生徒数	16,478	4,587	10,976	80,092			187,100	3,201	46,351	12,115	13,585	
	割合(%)	2.24	0.0033	2.02	0.62	不明12)	無し	1.84	0.52	0.54	1.37	0.20	15)
通常の学級	児童生徒数	72,000	188,831	146,533	179,849	102,102	141,159	83,750	47,097	15,622		1,103,740	5,631,824
	割合(%)	9.77	0.14	26.99	1.39	1.17	3.08	0.82	7.65	0.18	不明14)	16.19	8.39
対象全体	割合(%)	12.72	0.25	29.90	2.62	5.51	3.12	3.33	8.47	1.02	1.42	17.63	8.67 (6-17歳では11.25)
全児童生徒	人	736,698	138,751,818	542,932	12,914,900	8,708,531	4,588,251	10,193,001	615,973	8,553,772	886,487	6,818,768	67,162,494

1)　(出典) 国連障害者権利条約及び選択議定書の署名と批准は，United Nationes enable，Convention and Optional Protocol Signatures and Ratifications，hhttp://www.un.org/disabilities/countries.asp?id=166より (2016/3/9現在)
2)　(出典) オーストラリアはIN BRIEF MIDYEAR CENSUS，2014；Statistical Bulletin，Schools and Students in New South Wales，2014；Special education classes and provisions，NSW Department of Education and Communities，2014，Office of Education (2014) Schools and students in NSW：2014 statistical bulletinによる。なお，今回からデータは障害種別の内訳のある州立学校に限定し，通常の学級の数値に学習困難などへの対応を加えた。なお，就学者数はFull-time換算となっている。
3)　(出典) 中華人民共和国教育部の各級各類学历教育学生情况(2015.8)及び特殊教育基本情况(2015.3)による。なお，集計は小・中学校のデータ。
4)　(出典) フィンランドは，Statistics Finland，Education 2014による。Special Education は，Special Supportあるいは，Special-needs supportと名称が変更された。さらにIntensified supportあるいはEnhanced supportという支援の枠組みが新たに導入された。通常の学級のデータは，そこで行われるPart-time special-needs educationとSpecial Supportを合算した数値。
5)　(出典) フランス Repères et références statistiques sur les enseignements，la formation et la recherche：RERS 2015による。データは幼稚園から高等学校年齢を含む。特別な学校のデータは厚生省系の管轄となる教育施設である。本表のデータは後期中等教育を含むデータである。
6)　(出典) ドイツ，イタリア，ノルウェー，スウェーデンは，http://www.european-agency.orgのSNE Country Data 2012 から2010-2011年のデータによる。現時点で入手可能な最新のデータである。次回の更新は，データ収集の枠組みを変更して2015年の早い時期とされたが，2016年３月時点で公表されていない。
7)　(出典) 日本は，義務教育段階の統計であり，特別支援教育資料（平成26年度）p.3による。義務教育段階のデータであり，幼児児童生徒全体では2.7%となっている。
8)　(出典) 韓国は，教育部（2015）「2015年特殊教育統計」による。学齢期全体。なお，学齢期全体の人数は2011年度のデータである。
9)　(出典) イギリスはDfE：Schools，Pupils and their Characteristics，January 2015，Statistical First ReleaseとDfE：SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN ENGLAND，January 2015，Statistical First Releaseによる。
10)　(出典) アメリカはDigest of Education Statistics,Advance LIST OF 2014 DIGEST TABLES，教育省IDEA Section 618 Data Products：Static Tables　(http://www2.ed.gov/programs/osepidea/618-data/static-tables/index.html#partb-cc) による。本表のデータは，この計算に必要な数値が公表されている6-21歳の合計で記載している。
11)　イタリアは，法律によって特別な学級を置かず，特別な学校は原則ないとされる。その一方で，SNE Country Data 2012 には特別な学校71校が存在しており，健常児の就学が確認されている。
12)　ドイツにおける障害のあるある子どもの教育の場は，統計的には，特別な学校のほかには通常の学級のみである。
13)　ノルウェーの特別なクラスの統計には，2010年まで，通常の学級に在籍して部分的に特別なクラスに通う子どもを含めていたが，2011年より，これを通常の学級に含めて集計している。
14)　スウェーデンは通常の学級に多くの障害のある児童生徒が存在するとされるが，同資料には「当該データは存在していない」とされる。
15)　アメリカは障害のある子どもの統計データが，通常の学級で過ごす時間の割合で示されている。このため特別なクラスとしての統計がないため、通常の学級のデータとして記載した。

ドイツ，イタリア，ノルウェー，スウェーデンの統計データは以前の数値を再掲することとした。

さて，わが国では特別支援教育は全ての学校で行われることになっているが，文部科学省の特別支援教育資料に総計データが示されているのは「特別支援学校」，「特別支援学級」，「通級による指導」となっており，諸外国の基礎情報の整理について前回と同じ「特別な学校」，「特別な学級」，「通常の学級」という枠組みで整理することとした。

表３の第１行目と第２行目は，障害者権利条約の署名，批准を行った期日を記載した。この障害者権利条約は，必ずしも署名を経て批准を行う必要はなく，批准のみを行うこともできる。このため，表３のオーストラリアについて見ると選択議定書の署名なしに直接に批准（これを Accession と呼ぶ）が行われている。なお，わが国が2014年１月20日に障害者権利条約を批准したことにより，対象国の中で権利条約本文に批准していないのはフィンランド，アメリカの２ヶ国となった（2016年３月９日時点）。それぞれの国で批准に向けた準備が進められていると推測される。例えば，表３の注釈にあるように，フィンランドでは，Special Education という呼称を，Special Support，あるいは Special-needs Support と変更しており，さらに，Intensified Support，あるいは Enhanced Support という支援の枠組みを新たに導入している。

以下，対象児童生徒についてみると，中国の対象児童生徒の割合が0.25％と他の国に比較して少ないことがわかる。その他の国を観察すると，全ての対象児童生徒が全体の３％程度かそれ以下の国（フランス，イタリア，日本，韓国，スウェーデン）と５～８％の国（ドイツ，ノルウェー），10％程の国（オーストラリアの NSW 州，アメリカ），20％を超える国（イギリス，フィンランド）に分けることができる。

ところで障害の発生率が国際間で大きく変わらないとすれば，３％以下のグループは，障害への対応が中心であり，10％前後からは学習困難への対応が加わると考えられる。とりわけ，イギリスやフィンランドの例は，学習の躓きにまで支援の対象と考えられている。すなわち，イギリスは SEN サポート（旧 School Action 等）と呼ばれる学校全体への支援の枠組みの適用があり，フィンランドでは障害と認定される程度でなくても必要に応じて特別な教師による指導が柔軟に実施される General Support，Intensified Support，そして，Special Support の枠組みとそれを実現するための Part-time 特別ニーズ教育や Remedial Teaching 等の存在がある。

１）特別な学校について

学校が障害のある子どもを含む全ての人に開放される法律を持つイタリアを除けば，在籍する児童生徒の割合は中国の0.11％が少ない。ただし，中国は全ての支援対象児童生徒の割合が0.25％程度と小さいことから，今後，量的に増加する可能性があることに留意する必要があろう。

これとは反対にドイツの特別な学校における在籍の割合は4.34％と数値が高い。ノルドラインヴェストファーレン（NRW）州では，言語面，学習面，情緒面におけるニーズが，障害のある子どもの約75％を占める（国立特別支援教育総合研究所，2009，p.49）とされており，このことから，他の多くの国々においては通常の学校で支援を受けるであろう子どもが特別な学校に在籍しているとも予想される。その NRW 州では2005年に従来の Sondernschule（分離学校）を Förderschule（支援学校）と改編し，これを通常の教育の学校と位置づけた（国立特別支援教育総合研究所，2009，p.47）との記述が紹介されている。

一方，フランスでは，学業困難の児童生徒の教育を行う「適応教育（adaptation scolaire）」と呼ばれるシステムがある。フランスではこれを通常教育システムに分類している。その一方で，特別な学校は厚生省系の管轄となる教育施設である。

２）特別な学級について

特別な学級の存在の統計が公表されている国々（オーストラリア，中国，フィンランド，フランス，日本，ノルウェー，韓国，スウェーデン）と，それらの存在が統計上表れていない国々（イギリス，アメリカ）及び無しとされた国（イタリア）があった。

また，既に述べたようにノルウェーが，これまで

「特別なクラス」に計上していたデータを「通常の学級」のデータへ変更する事実もあった。

アメリカの統計の例を参考にすれば「特別な学級」にせよ「通常の学級」にせよ，国別の比較を進めるためには，例えば，支援を受ける場と過ごす時間などの実態が明らかになるデータが望まれよう。

３）通常の学級について

対象児童生徒の割合が高い国は，通常の学級に在籍する割合が大きい。別の言い方をすれば，対象児童生徒の割合が高い国は，対象者の多くが通常の学級において支援対象となっている。この例外はドイツである。支援対象の８割が特別な学校の在籍で占められている。

通常の学級での支援は，２つに分かれる。１つは，特別な支援の場が通常の学級でない場合である。もう１つは，特別な支援の場も通常の学級にある場合である。日本のデータは，通級による指導であるため，前者となる。これに対して20%程度を超える対象をもつイギリス，フィンランドは，通常の学級内での支援の仕組みを合わせ持っている。後述するOECDの国別比較用カテゴリー（OECD, 2000, 2004, 2005）で言えば，カテゴリーB の学習困難への支援の制度を持つ国と考えられる。

今回の集計では，オーストラリアの NSW 州について，学習困難への支援を加える形で作表したが，今後は，わが国の約6.5%の数字を含めたデータの取り扱いが課題となると考えられる。

４．障害者権利条約の第35条に定められた各国の国連の障害者の権利に関する委員会への報告書の提出状況

条約の35条によれば，各締約国（批准した国）は条約に基づく義務を履行するためにとった措置と進捗を障害者の権利に関する委員会に報告する義務を負う。まず，条約が自国内で効力を生じた後２年以内に国連事務総長を通じて同委員会へ報告する（同条の１）ものとされる。各国の国連の障害者の権利に関する委員会への報告書の提出状況と第24条の教育に関する報告内容について報告する。

報告書提出のガイドライン（障害者の権利に関する委員会，2009）によれば，第24条の教育については以下のような内容が求められている。

１．　早期教育（early-stage education），義務教育である初等中等教育，高等教育へのアクセスを保証するための施策
２．　早期教育に在籍する障害のある男児，女児の数に関する情報
３．　それぞれの教育段階における男児と女児の教育の著しい差異に関する情報と，それを助長する政策や法律の有無
４．　効果的な教育と完全な包容（full inclusion）を保証するための個別の合理的配慮や支援，学校や教材が利用可能であることを保証する法律や施策
５．　点字，手話，拡大代替コミュニケーション，移動などが必要な子ども，大人，教員のための技術研修の提供
６．　ろう者の言語的アイデンティティを促進するための施策
７．　教育が，一人一人に最も適した言語，方法，コミュニケーション手段，環境で行われるための施策
８．　教育に関わる職員への障害に関する十分な訓練を保証すること，また，障害のある人を教育チームに組み込むための施策
９．　高等教育段階の障害学生の数と割合
１０．男女別と専攻別の障害学生の数と割合
１１．生涯に渡る教育へのアクセスを保証するための合理的配慮の提供やその他の施策
１２．早期における障害とその教育ニーズの同定を保証する国の施策

（以上，障害者の権利に関する委員会，2009, pp.13-14より要約）

障害者の権利に関する委員会の Web サイトによれば，平成28年３月現在で報告書を提出している国は92カ国で，この１年で14ヶ国増加していた。本稿の対象国で条約を批准して報告書を提出しているのはオーストラリア，中国，ドイツ，イタリア，韓国，スウェーデン，イギリスであった。例えば，ドイツは日本より５年程早い2009年２月に条約を批准し，2013年３月に最初の報告書を提出した。これに対し

て委員会は2014年３月に懸念や疑問点を指摘する。ドイツは2015年１月にこれへの回答を提出した。委員会はこれを元に2015年３月に総括所見を公開している。評価は条約全般にわたるものであるが，第24条に関する部分は，おおよそ，以下のとおりであった。

委員会はドイツで障害のある子どもの大部分が分離された特別な学校に在籍していることを懸念し，直ちに，全州において，高品質なインクルーシブ教育システムにアクセスさせるための方略，活動計画，必要な予算措置等を求め，分離方特別学校の量的削減を進め，通常の学校における合理的配慮を提供し，インクルーシブ教育のための教員養成，教材確保，通常の学校での手話の提供を求めるとしている（障害者の権利に関する委員会: Concluding observations on the initial report of Germany, 2015より一部抜粋）。

なお，障害者の権利に関する委員会は，障害者権利条約の第24条に関する条文の公式な解釈「一般見解」試案（Draft General Comment no. 4 Article 24 The right to inclusive education）を公開して意見招請を行っている。その期限は2016年１月であった。全体で22ページあり，その内容をみると，例えば，締約国の全ての施策や手立ては「完全な包容という目標（the goal of full inclusion）」に沿うことが必要であること，通常の学校の特別な学級は分離型と考えることなどが示されている。

５．各国の個別の状況

これまで各国の状況を一覧にして示すことで，国際間の相異ができるだけ明確に読み取れるよう工夫してきた。ここでは国ごとの記述を行う。具体的な内容として，対象とする障害種，就学基準や手続きについて記述する。また，一部ではあるが現時点で把握された近年の障害のある子どもの法令や教育施策の動向について記述する。

１）オーストラリア

（１）障害カテゴリー

オーストラリアにおける障害のある子どもの教育では，差別禁止法に基づいた規定が『教育における障害基準（Disability Standards for Education 2005）』（Australian Government，2005）である。この中で障害とは身体的あるいは精神的機能が，部分的に，あるいはその全部が失われた状態等であることが説明されているが，具体的な障害名は記述されていない。また，学校教育において対象となる障害カテゴリーは各州で異なるため，ここでは，本研究所で調査対象としている New South Wales 州について紹介する。

2013年の Special education classes and provisions（NSW Department of Education and Communities, 2013）あるいは Statistical Bulletin（同）によれば，特別な学校（special school，あるいは schools for specific purpose）の分類として「行動障害／情緒障害／精神疾患」，「病院学校」，「知的障害」，「その他」が挙げられている。同じく，支援クラス（support class）で対応する支援の分類として「情緒障害／精神疾患」，「自閉症」，「聴覚」，「視覚」，「身体（physical）」，「中度・重度知的障害」，「重度知的障害」，「盲ろう」，「軽度知的障害」，「分類の重複（中度から高度のニーズ）」，「自閉症と中度知的障害」，「言語障害」，「読み」，「個別指導」が挙げられている。そして，この支援クラスの支援の分類は，特別な学校の学級の受け入れ支援分類としても用いられているが「視覚」と「盲ろう」については，通常の学級の支援クラスでの対応がない。

（２）就学基準・手続き

『教育における障害基準（Disability Standards for Education 2005）』には，障害のある子どもは，障害のない子どもと同じ教育の場で就学する権利を有すること，また，障害のある子どもが障害のない子どもと同じ教育の場で学ぶことを保障するために合理的調整（reasonable adjustment）がなされる権利があることが示されている。

（３）近年の動向

オーストラリア全体として，HCWA（the Helping Children with Autism）が実施されている。この取組には二つの構成要素がある。一つは，自閉症スペクトラム障害（ASD）の生徒と一緒に働く教職員の専門性の向上，二つめは，両親と学齢の ASD 児の援助者が彼らの子どもの学校教師と管理職との生産的な協力を進展させるのを助けるためのワークショップの実施と情報提供である（National Institute of Special

Needs Education，2010，p.32）。

New South Wales 州では，その地域において，例えば，早期対応の専門性をもつ訪問教師，聴覚障害や視覚障害，自閉症や行動障害について特別な専門性を持つ訪問教師が，障害のある生徒と学級担任の支援ができるよう配置されている。地域の支援の職員（人材）は，障害のある生徒の学習プログラムの計画化とアセスメントについて助言をし，合理的調整を通してカリキュラムにアクセスするような適切な支援に関する情報を提供している（玉村・片岡，2014）。

また，2013年時点で全体の支援の対象が90,000人となっており，通常の学級には「統合支援予算プログラム」の支援で7,000人が在籍するとともに，65,000人以上の付加的な学習や支援が必要な児童生徒への支援が行われている。通常の学校に1,600のサポートクラスがあり，1,911人の支援教師がいる。また，106校の特別な学校が存在する（NSW Department of Education and Communities，2013：現時点で最新の資料）。

なお，障害者権利条約については2008年７月17日に，また，同条約に関する個人通報制度等について定めている選択議定書については2009年８月21日に批准している。

２）中国

（１）障害カテゴリー

中華人民共和国教育部（2015.３）の特殊教育基本統計では障害カテゴリーとして，前年度同様に「視覚障害」,「聴覚障害」,「知的障害」,「その他の障害」を挙げている。また，表３に示したように，中国の対象児童生徒の割合が0.25％程度となっている。

（２）就学基準・手続き

特別な学校（特殊教育学校），特別なクラス（特教班），通常の学級に在籍して学ぶ「随班就読」がある。

障害の種類と程度を公衆衛生部局が判定する。障害のある子どもの学習能力の評価は，教育部局が地域の障害者連盟と協力して実施し，親への助言が行われる。就学については，障害のある子どもの親，または法律上の親権者が最終的な決定を行う（National Institute of Special Needs Education，2010，p.33）とされる。

学齢児になった子どもの「就学免除」,「就学猶予」は，父母またはその他の保護者によって県等の教育主幹部門または町の人民政府に申請される。このとき身体が原因の就学免除，就学猶予は，県等の教育主幹部門の指定した医療機関での証明が必要となる（National Institute of Special Needs Education，2010，p.33）。

特別な学校では義務教育段階の子どもは学費が免除される。また，家庭生活が困難な場合については雑費も減額される。地方政府は助成金を作り，経済困難な子どもの就学について援助する（特殊教育学校暫行規程第57条）とされる。また，通常の学級では個別教育プログラム，リソースルーム利用，特別な学校の教員による支援や情報支援機器の使用が行われるとされる（National Institute of Special Needs Education，2010，p.33）。

（３）近年の動向

近年の動向として，中・西部の人口30万人以上の特別な学校のない地域における特別な学校の設置，通常の学校で学ぶ障害のある子どもの支援システムの構築と強化，障害のある人の職業教育の発展，2009年の第４回国家特殊教育ワーキングカンファレンス開催，並びに中華人民共和国国務院事務室による国務院通知41の通知，2010年の国家中長期教育改革と発展計画（2010～2020）の策定などが挙げられる（National Institute of Special Needs Education，2010，p.32）。

2014年から2015年にかけては，特別な学校が23,857人減少して（パーセントでは13.5ポイント減少），特別なクラスが1,213人増加（同じく36ポイント増加），通常の学級は，1.297人増加（同じく0.7ポイント増加）していた。

なお，障害者権利条約を2008年８月１日に批准している。選択議定書は署名，批准共にしていない（UN enable，2016/03/09確認）。

３）フィンランド

（１）障害カテゴリー

「軽度知的障害（mild mental impairment）」,「中度または重度知的障害」,「聴覚障害（hearing impairment）」,「視覚障害（visual impairment）」,「身

体そしてその他の障害」，「自閉症及びアスペルガー症候群」，嚥下障害（dysphasia：ここでは言語発達，言語理解，発声，学習に困難のある状態や巧緻性，情緒，注意の集中に課題のある状態），「情緒または社会的障害」，「その他の障害」（European Commission, Organization of the education system in Finland 2009/2010, pp.198-199）とされる。

（２）就学基準・手続き

基礎教育法（Basic Education Act）は，2010年に改定されて，就学の決定は，Special-needs Support（特別ニーズ支援）の内容の決定という形で，教育サービスの提供者あるいは，子どもの居住する市の教育委員会が行う。この支援内容の決定にあっては，本人，親あるいは，親権者の意見を聞く義務（shall hear）があるとともに，多種の専門家によって準備された報告を得ることが必要される（2010年の改定 Basic Education Act）。基礎教育法の改定前は，就学先決定は，Special-needs Education への直接の措置であり，保護者はこの相談を受ける義務（shall be consulted）があり，可能であれば，医学的なあるいは社会面の評価が作られるべきである，となっていたものである（2004年の改定 Basic Education Act）。

（３）近年の動向

フィンランド統計局による“Special education 2011”には，2010年まで Special Education と呼ばれた部分は2011年には Special Support と呼ぶことにしていることが記載されている。通常の学校で必要があれば，まず General Support が行われ，それでも十分でなければ Intensified Support が行われ，さらに Special Support が行われる。

基礎教育法（Basic Education Act）が2010年に改正されており，17章にあった Special-needs Education が，Special-needs Support と変更になり，Enhanced Support（前掲書では，Intensified Support と紹介されている。）という支援の枠組みが新たに導入されている。Special-needs Education という用語は，Special-needs Support の一つの形式とされる。

上記の支援の対象は，2013年では全児童生徒数の23％となっており（General support：約15.3%，Enhanced（又の名を Intensified） support：約５％，Special–needs support：約３％），さらに，この期間中に，特別支援教育が必要と判断された人数は全児童生徒数の29％と高率となっている。

なお，障害者権利条約の署名は行っているが批准には至っていない。選択議定書は署名していない（UN enable，2016/03/9確認）。

４）フランス

（１）障害カテゴリー

教育省管轄は特別なクラス（CLIS: classes pour l'inclusion scolaire）の分類として「認知的障害（知的障害）」，「聴覚単一障害」，「視覚単一障害」，「単一運動障害と複数障害」の四つが挙げられている。その一方で教育省管轄の CLIS と厚生省系管轄の教育施設に実際に受け入れられている障害カテゴリーは「知的・認知障害（自閉症を含む）」，「精神疾患」，「言語と発話の障害（学習障害）」，「聴覚障害」，「視覚障害」，「内臓疾患」，「運動障害」，「複数障害の合併」，「重複障害（重度重複）」とされている。なお，教育省管轄の学校には「重複障害（重度重複）」は存在していない（フランス教育省，2012，p.29）。このほか適応教育（adaptation scolaire）と呼ばれる学業不振児や行動障害の生徒のための教育部門が存在する。

（２）就学基準・手続き

2005年２月11日障害者の権利と機会の平等，参加と市民権のための法の成立以降，義務教育年齢になると，保護者は，居住地に最も近い通常の学校へ学籍を登録する（フランス教育法典 L.112-1）ことになる。この学校が学籍校（établissement de référence）となる。学籍登録を申請された学校は，障害を理由にこれを断ることはできないが，この学籍の登録は，子どもがそのままその学校へ入学することを意味していない。学籍登録の後で作られる『個別の就学計画（PPS）』にしたがって，保健省管轄の教育施設や施設内の学校ユニット（unté d’enseignement）（arrêté du 2-4-2009 - J.O. du 8-4-2009）で教育を受けたり，家庭において国立遠隔教育センター（CNED: centre national d'enseignement à distance）の通信・訪問教育などで教育を受けたりする。しかし，通常の学校外で教育を受けている場合にも，この学籍が保持される（フランス教育法典 D.351-4）。

（３）近年の動向

2010年６月の通達（la circulaire du 18 juin 2010）により，中等教育段階の特別な学級である UPI（Unités pédagogiques d'intégration） は，その「統合教育ユニット」という名称が ULIS（Unités localisées pour l'inclusion scolaire）という「インクルージョン教育のための附置ユニット」というような名称に変更され，その機能が強化された。なお，その名称の中に“inclusion”という言葉が使われているように，教育省のウェブサイト等をみても，これまで“intégration scolaire”と言っていたものが，“inclusion scolaire”と言うようになったようである。2011年からは，通常の学校に在籍する児童生徒の補助のため，既にあった AVS-i（個別の統合での学業補助員），AVS-co（集団での統合での学業補助員）に，2011年より，ASCO（学業アシスタント：３年契約）が加えられ，その拡充が図られた。また，2014年度から，これまで期限付き雇用であった AVS を一定の条件を満たすことで，この制限を外すこととし，それによって，28,000人がこの恩恵を受けるとされる。

また，同2012年では障害児教育に携わる教員の数が，この６年で16.2%増加した。2012年からは AVS-i の数を増やすとともに，複数の児童生徒に個別の指導ができる AVS-M（un auxiliaire de vie scolaire pour l'aide mutualisée）が加わっている（décret n°2012-903 du 23 juillet 2012の規定による）。

また，子どもの障害の状況を評価するためのマニュアル（GEVA-Sco）が作られ，関係者に広める措置が取られている。また，通常の学校の教員に対する障害児教育専門養成の新しい仕組みが提供されるようになった（フランス教育省，2013）。

権利条約と選択議定書を2010年２月18日に批准している。

５）ドイツ

（１）障害カテゴリー

ドイツは連邦制であり州によって対象とする障害カテゴリーが異なる。しかしながら，学校システムの一貫性のために，推奨される特別学校の種別が規定されている。それらは「盲」，「聾」，「視覚障害」，「聴覚障害」，「知的障害」，「肢体不自由」，「病弱」，「学習困難」，「言語障害」，「行動障害」である（German EURYDICE Unit, 2011, p.230）。

（２）就学基準・手続き

就学年齢になると保護者あるいは法的な後見人が，子どもを基礎学校もしくは，支援学校へ就学させることになる。もし，特別な支援がなければ通常の教育に沿うことができないと判断される時には，学校監督委員会によって特別な支援や学校が決定される。これらの決定は，保護者との相談を経なければならないが，もし，保護者が不服である場合には調停により再審の道を探ることが可能である（German EURYDICE Unit, 2011, p.230）。

（３）近年の動向

NRW 州では2005年に従来の Sondernschule（分離学校）を Förderschule（支援学校）と改編し，これを通常の教育の学校と位置づけた（国立特別支援教育総合研究所，2009，p.47）。2011年には，障害のある高等教育学生16,000名へのアンケート調査が実施されており，例えば「どのような障害が高等教育の就学を難しくしているのか」などについて45%が身体障害，20%がアレルギーやリュウマチや腫瘍，６%が LD，５%が視覚障害等などの結果が報告されている（German National Association for Student Affairs, 2011）。

なお，障害者権利条約と選択議定書を2009年２月14日に批准している。

６）イタリア

（１）障害カテゴリー

対象となる障害カテゴリーは限定されていない。障害の認定や機能診断は，1990年10月15日第295法第１条により，地域保健機関（ASL）で行われる（藤原，2010）。具体的には，国際保健機関（WHO）の国際分類により行われる（European Commission, Organization of the education system in Italy 2009/2010）こととなった。

（２）就学基準・手続き

1977年８月４日第517法で評価方法，進級試験廃止，学校法改定により，障害のある子どもに通常学校が開放される。さらに，1992年２月５日基本法第104号によって，障害の有無に関わらず，全ての子ども

が地域の学校に就学することが保障される。その一方で，子どもを障害児として認定するかどうかの判断は保護者の権利として保障されている。保護者の申請のもと地域保健機関（ASL）が子どもの障害を認定し，機能診断書（PDF）を作成する。保護者が，入学申請書と共に，機能診断（PDF）を学校に提出することにより，学校での支援が開始される。

なお，表３にあるように，1,835人の児童生徒が特別な学校に在籍しているが，これらの学校は統合教育の法律以前から存在していた学校（European Commission, Organization of the education system in Italy 2009/2010）と説明されている。現在，71校が存在する（European Agency for Development in Special Needs Education, 2012）との記述もある。これらは，旧来の特別な学校がその専門性を保持しながら，逆に健常の子どもを受け入れる形でインクルーシブな教育を実現しているとの報告もある。

（３）近年の動向

原則としてフルインクルージョンが堅持されている。2009年に教育省から統合教育の改善のために「障害のある児童生徒の学校段階でのインクルージョンに関するガイドライン」が刊行されている。2012年12月21日労働省通達による障害者と同居する親戚支援の休暇や，2012年12月27日省指導令による特別なニーズのある生徒への指導方法と学校インクルージョンへの地域組織などがある。

また，障害のある子どもの増加による支援教師採用も増加している。この教育年度からむこう３年で26,674人採用予定（本年度4,447名，2014/2015年度13,342名，2015/2016年度8,895名）。2013年４月17日大臣間協定（学習障害ガイドライン）について保健大臣と教育大臣が学習障害早期発見査定の協定に署名。

なお，障害者権利条約と選択議定書を2009年５月15日に批准している。

７）ノルウェー

（１）障害カテゴリー

特別な教育的支援が必要な子どもとして「読み」，「書き」，「算数」の困難，心理的な問題，関係や行動問題，病気やケガによる基本的技能の問題，さらに障害として，移動障害，視覚障害，聴覚障害，運動障害，言語，発話，コミュニケーションの困難，脳損傷（Norwegian Ministry of Education and Research, 2011）を挙げている。

（２）就学基準・手続き

教育法により，通常の教育によって有益な教育を得られない場合は，義務教育年齢における特別な教育を受ける権利が保証されている。その申請を行うのは保護者であり，かつ，特別な教育のサービスを受けるためには，保護者の書面による承認が必要とされる。その一方で，その支援の内容は専門家によって決定される。特別な教育の支援は，郡の教育事務所が個別に決定するものであり，保護者は不服を申し立てることができる（European Commission, Organization of the education system in Norway 2009/2010, pp.168-169）；（Act of 17 July 1998 no.61 relating to Primary and Secondary Education and Training, 2011）。

（３）近年の動向

ノルウェーの特別な教育の研究と実践は長い間，障害の診断と補償の施策に重点が置かれてきたが，近年はその内容と構成に重点が置かれるようになった。現在最大の課題は，実践における適応指導である。2007年に教育省が特別教育の効果を評価する委員会を設けて2009年に報告書が出されており，対応する施策が検討されている（同上，p.168より）。

後期中等教育を中退する生徒が生徒数の３割に上るという問題に対して，2010年に教育省は「新たな可能性」（Ny Giv）プロジェクト*を提案。2015年までに75％の生徒が後期中等教育を５年以内に修了することを目標とした。この報告書が2012年11月に発表された。このプロジェクトは2013年の秋まで続行される。

2015-2016年ノルウェー教育局統計では，特別支援学校と特別支援学級の在籍数を一括して捉えており，その数は3,966名とされる（ノルウェー教育局，2015:http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/ statistikk/gsi/grunnskole-gsi-notat-2015-16.pdf）。

なお，障害者権利条約を2007年３月30日に署名し，2013年６月３日に批准した。選択議定書には署名していない（UN enable，2016/03/09確認）。

* http://www.regjeringen.no/upload/KD/Kampanjer/NyGiv/NyGiv5.pdf)

８）韓国

（１）障害カテゴリー

「視覚障害」,「聴覚障害」,「精神遅滞」,「肢体障害」,「情緒・行動障害」,「自閉症障害（これと関連する障害を含む。)」,「意思疎通障害」,「学習障害」,「健康障害」,「発達の遅れ」,「その他」が大統領令によって定める障害と規定されている（障害者等に関する特別支援教育法第３章第15条)。

（２）就学基準・手続き

障害者差別禁止法において「教育責任者は，障害者の入学志願及び入学を拒否することはできず，転校を強要できず,『嬰幼児保育法』による保育施設,『幼児教育法』及び『初中等教育法』による各級学校は，障害者が当該教育機関に転校することを拒絶してはならない（障害者差別禁止及び権利救済に関する法律　第13条，2007)」とされる。

また，障害者等に関する特別支援教育法第３章第17条では,「教育長又は教育監は，第15条により，特殊教育対象者として選定された者を該当特殊教育運営委員会の審査を経て，次の各号の中の一つに配置し，教育しなければならない。１．一般学校の一般学級，２．一般学校の特殊学級，３．特殊学校」，さらに,「教育長又は教育監は第一項により特殊教育対象者を配置する時には，特殊教育対象者の障害程度・能力・保護者の意見等を総合的に判断し，居住地に一番近いところに配置しなければならない。」とされる。

（３）近年の動向

『教育科学技術部2010年の主要政策と計画』によれば，障害のある子どものために，義務教育を５歳から高校までの全てに拡大すること。特殊学校と通常の学校の特殊学級を800学級に拡大して，さらに，職業学校の10校で障害のある生徒の統合職業教育を提供するとしている（Ministry of Education, Science, and Technology，2010，p.13)。

続く『教育科学技術部2011年の主要政策と計画』によれば，障害のある子どもの義務教育を４歳に引き下げること，職業教育の推進のために，特殊学校の学校ベースの企業（school-based enterprises among special schools）の数を増加させること，障害のある子どもの高等教育への進学機会を広げるために，大学のサポートセンターを設置して，設備とスタッフを提供すること（Ministry of Education, Science, and Technology，2011，pp.6-7）としている。

2013年～2017年は教育部による『第４次特殊教育改善５ヶ年計画』が実施されており，教育格差の解消，専門性の強化による教育の質の向上，学校生活の質の向上が目標とされている（Kim Suk-Jin, 2016)。

なお，障害者権利条約を2008年12月11日に批准している。選択議定書には署名，批准をしていない（UN enable，2016年３月確認)。

注：『障害者差別禁止法』並びに『障害者等に関する特別支援教育法』の訳文は，第13回障がい者制度改革推進会議差別禁止部会（平成24年２月10日（金))参考資料３によった。

９）スウェーデン

（１）障害カテゴリー

特別学校（Specialskolan）は「視覚障害と他の障害を併せ有する場合」,「重度の言語障害の場合」,「聾あるいは難聴で学習障害を合わせ有する場合」,「先天性の盲ろう」が対象であり，そのほかに「認知的障害」を対象とする特別プログラム（「養護学校」あるいは「知的障害基礎学校」,「特別ニーズ学校」とも紹介される）がある（European Agency for Development in Special Needs Education，2011）とされる。知的障害基礎学校は，特別学校に比べて数が多く，2010/2011年のデータでは，特別学校の在籍児童生徒が501人に対して，知的障害基礎学校が12,115人（European Agency for Development in Special Needs Education，2012）であり，そこでは通常の学校にある分離型の特別クラスとしてカウントされている。井上・猪子（2012）によれば基礎学校や高等学校に併設された特別なユニットとして紹介されている。

（２）就学基準・手続き

学校教育法には，第３条第２項と第３項は，知的障害，ろうや難聴のある場合に，それぞれ「養護学校」と「特別学校」が，入学を許可するべきこと，第４条には，その決定主体が，それぞれの学校の担

当部局であり，保護者が関与することが可能であること，第５条で，異議申し立てができることが規定されていた。しかし，2011年から新しい学校教育法（Skollagen2010:800）が施行されていることから，就学の手続きについても確認する必要がある。

（３）近年の動向

2011年７月１日より，上記の新しい学校教育法（Skollagen2010:800）が施行された。なお，障害者権利条約と選択議定書を2008年12月15日に批准している。

10）イギリス

（１）障害カテゴリー

対象となる子どもは,「学習上の困難があり，特別な教育的な手だてを必要とする子ども」である。実施規則 Special Educational Need and Disability（SEND）Code of Practice : 0 to 25 years old では，主な困難やニーズとして規定されるのは,「認知・学習面のニーズ：特異な学習困難，中度学習困難，重度学習困難，重度重複の学習困難」;「行動・情緒・社会性の発達面のニーズ:行動，情緒，社会性の困難」,「コミュニケーションや対人関係面のニーズ:言語・コミュニケーションに関わるニーズ」,「自閉症スペクトラム障害」;「感覚・身体面ニーズ：視覚障害，聴覚障害，盲ろう，肢体不自由」;「その他」である。

なお，上記の従来の Special Educational Needs (SEN) Code of Practice (2001年)に替わるものとして，Special Educational Needs and Disability Code of Practice:0 to 25 years old が2014年9月に施行された。また，この改変と関連して The Special Educational Needs and Disability Regulations 2014 ， The Special Educational Needs (Personal Budgets) Regulations 2014, The Order setting out transitional arrangements が規定された。これらの施策に基づいて，新体制への移行措置が2014年から取られている。従来の制度で SEN 判定などによる支援を受けている子供は，引き続き支援を受けながら EHC Plan(Education, Health and Care plan)を併用し，移行していくことになっている。さらに，The Children and Families Act 2014に基づき，病弱児の教育に関するガイダンスが2014年9月に改めて発行された。様々な疾患や健康上の配慮の必要な病弱児（children at school with medical conditions）の教育について，学校，教育委員会，関係機関が連携し支援する体制，手順に関する義務責任が明確化された。

特別学校が対象とする障害カテゴリーとしては「視覚障害」,「聴覚障害」,「言語コミュニケーション障害」,「自閉症」,「情緒障害」,「盲ろう」,「肢体不自由」,「中度学習困難」,「重度学習困難」,「重度重複障害」,「特異な学習困難」,「その他の障害」がある。

（２）就学基準・手続き

判定書がある場合とない場合によって，就学の手続きが若干異なる。判定書がある場合は，親の意向または他の子どもへの効果的な教育の提供と矛盾しない限りは通常の学校で教育される（Special Educational Needs and Disability Act 2001による1996年教育法の改正)。その場合には，地方教育当局が保護者の意見を聞き取り（特定の公立学校か，私立学校か，特段希望がない等）を行い，それをうけて学校の提案を行い，判定書の学校欄に学校名を記入する。新制度の下での，従来の判定書から EHC plan への移行に伴う就学の手続きについては、確認する必要がある。

（３）近年の動向

障害者権利条約を2009年６月８日に，選択議定書を2009年８月７日に批准している。その際，障害者権利条約第24条第２項（a）と（b）について「連合王国は，障害のある子どもが，自己の生活する地域社会の外にある，より適切な教育の提供が可能などこかで教育され得る権利を保持する。ただし，障害のある子どもの親は，その子どもが教育される学校の優先順位を表明する機会を他の親と同様に持つ。」とする留保と,「連合王国政府は，障害のある子どもの親が，障害のある子どものニーズに応ずることのできるメインストリームの学校や職員へのアクセスがより多くできるようなインクルーシブなシステムの開発を継続するものとする。連合王国政府は，連合王国における教育制度一般（general education system）には，メインストリーム学校と特別学校を含むものと理解しており，このことは本条約において許容される。」とする解釈宣言を行い，教育制度一

般の中に，特別な学校が含まれることを示している（United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, Declarations and Reservations，UN enable サイト内）。

2011年度に発表された SEN 緑書（Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability - A consultation）に基づき，2012年度より，31の Local Authorities において，地域での連携，判定方法の改編と Education, Health, and Care Plans の導入に関わること，各個人を支援するための資金に関わること，民間団体の活用にかかわること，等について試行された。その後，The Children and Families Act 2014，Special Educational Needs and Disability (SEND) Code of practice の施行に伴い，新しい SEND システムを，2018年4月1日までに完全実施行することとなっている。そのための移行期間(2014年４月１日から2018年４月１日）に入っており，政府は地方自治体の関係機関に向けて移行措置にともなう規準を提示している（例：Transition to the new 0 to 25 special educational needs and disability system, 3rd edition)

11）アメリカ

（１）障害カテゴリー

個別障害児教育法（The Individuals with Disabilities Education Act of 2004，以下「IDEA」）では，「知的障害」，「難聴（聾を含む）」，「言語障害」，「視覚障害（盲を含む）」，「（重篤な）情緒障害」，「肢体不自由（整形外科的障害：orthopedic impairments）」，「自閉症」，「外傷性脳損傷」，「その他の健康障害」，「特異的学習障害」（IDEA Sec.602（3）（A）（i））と「特殊教育と関連サービスを必要とする者」（IDEA Sec.602（3）（A）（ii）），さらに，３歳から９歳においては「発達の遅れ」（IDEA Sec. 602（3）（B）（i））とされる。また，施行規則（Federal Registe）において「盲ろう」と「重複障害」（IDEA Sec.300.8）が加えられている。

（２）就学基準・手続き

公立や私立の教育機関，その他介護施設にいる障害のある子どもを含めて，障害のある子どもが最大限適切であるように障害のない子どもと一緒に教育される。特殊学級，分離による学校教育，またはその他通常の教育環境から障害のある子どもを引き離す（removal）ことは，追加的な支援やサービス（supplementary aids and services）の利用を通常の学級内で行ったとしても，子どもの障害の性質や程度によって，教育目的を達成しえない場合に限定される（IDEA Sec.612 State Eligibility（5）より）。

さらに，IDEA Sec.614（D）では，保護者の同意について「初期評価への同意」，「サービスへの同意」を規定しており，「サービスへの同意」については保護者の同意無しにサービスを実施しないこと（IDEA Sec.614（D）（ii）（II））としている。

（３）近年の動向

IDEA2004では，懲戒（discipline）の際のサービス，特異的学習障害に対する『介入に対する反応モデル（Response to Intervention（RTI））』の利用と早期介入サービスの拡充，IEP プロセスと評価の改善，州のモニタリングの強化，教師の専門性の向上と評価，私学における特殊教育，国の教材アクセシビリティの標準（NIMAS: National Instructional Materials Accessibility Standard）への準拠，紛争解決などの適正手続きについて改善が図られた（U.S. Department of Education, 2006）。

アメリカでは“Rosa’s Law”を2010年10月５日に Obama 大統領が署名した。この法律は，全ての連邦法に記載されている“Mental Retardation”の表現を“Intellectual Disability”へと名称する内容であり，IDEA の障害種別名称も変更となった(U.S. Department of Education, 2012)。

初等中等教育法（ESEA）が2015年12月10日に Every Student Succeeds Act (ESSA)として再認可された。また，人種によって IDEA の対象となる比率が高い，という不均衡を是正し，リスクのある子どもに早期に対応するための施行規則を準備している。

なお，障害者権利条約を2009年７月30日に署名したが，批准していない。選択議定書には署名，批准をしていない（UN enable，2016/03/09確認）。

Ⅴ．まとめと今後の課題

本稿では，オーストラリア，中国，フィンランド，フランス，ドイツ，イタリア，日本，ノルウェー，韓国，スウェーデン，イギリス，アメリカにおける

障害のある子どもの教育の最新の情報を現時点で入手可能なデータにより概観し，それぞれの国と地域の基本情報，通常の学校教育に関する情報，障害のある子どものための教育についての情報を整理した。

また，我が国の障害者権利条約の批准を受けて，2015年から新たに同条約第35条の障害者の権利に関する委員会への報告の各国の状況を把握することとした。2016年は日本政府の報告書提出の年にあたる。諸外国の例では提出された報告には委員会よって厳しい意見が付されていることからも，先行国の評価例を参考にしながら我が国の現状を丁寧に分析する必要がある。

また，日本における通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒の割合とされる約6.5%の数値を国際比較の統計にどのように位置づけるか，等を検討することが必要である。既にこの約6.5%を含めて，日本の特別支援教育の対象者を９%余りとする考え方（柘植，2013）もある。しかし，本稿の対象国でいえば，例えば，イギリスやアメリカのように支援すべき対象を認定する制度と現在の日本の制度を，横並びに考えることは難しい。その一方で，我が国の特別支援教育体制推進事業などは，イギリスのSENサポートと比較可能な支援サービスとして位置づくとも考えられる。今回は従来通り約6.5 %の数値を含まない形で整理を行ったが，これらの枠組みの整理は，引き続き，解決すべき課題である。

既に2014年内に実施が計画されていた欧州特別支援教育機構（European Agency for Special Needs and Inclusive Education）の新たな枠組みによる欧州各国の特別支援教育データの更新は順延されて2015年の早期の実現が予告されたが，2016年３月現在で行われておらず，従来の枠組みで２年毎に更新されてきたデータも掲載されていない。特に表３の部分において，これを主たる情報源としてきたドイツ，イタリア，ノルウェー，スウェーデンの統計データは昨年の数値を再掲することとした。今後の情報収集の方策としては，例えば，それらの国の主要な研究機関との連携や交流協定の締結などにより，常に最新のデータにアクセスする環境を整備することなどが有効と思われる。

引用文献

Australian Government（2005）. Disability Standards for Education 2005.
http://www.deewr.gov.au/schooling/programs/pages/disabilitystandardsforeducation.aspx

中華人民共和国教育部（2015.8）. 各级各类学历教育学生情况.
http://www.moe.edu.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2014/2014_qg/201509/t20150902_205106.html

中華人民共和国教育部（n.d.）. 特殊教育基本情况.
http://www.moe.edu.cn/s78/A03/moe_560/s4628/s4630/201010/t20101021_109991.html

Department for Education（2012）. Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability.
http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/s/support%20and%20aspiration%20a%20new%20approach%20to%20special%20educational%20needs%20and%20disability%20%20%20progress%20and%20next%20steps.pdf

Department for Education (2014). Special Educational Needs and Disability （SEND） code of practice: 0 to 25 years old
https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25

Department for education (2015). Transition to the new 0 to 25 special educational needs and disability system, 3rd edition
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/463320/Transition_Dept_advice_sept15.pdf

European Agency for Development in Special Needs Education（2011）. Country information: SNE data - Sweden.
http://www.european-agency.org/country-information

European Agency for Special Needs and Inclusive Education（2015）. Data Collection Informing Inclusive Education.
https://www.european-agency.org/news/data-collection-informing-inclusive-education

European Agency for Development in Special Needs Education（2012）. Country information: SNE data.
http://www.european-agency.org/country-information

European Commission. Organization of the education system in Finland 2009/2010, Eurydice. European Commission. Organization of the education system in Italy 2009/2010, Eurydice.

European Commission. Organization of the education system in Norway 2009/2010, Eurydice.

Federal Register（2006）. Monday, August 14, 2006: Rules and Regulations: Assistance to States for the Education of Children With Disabilities and Preschool Grants for Children With Disabilities. http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-2006-08-14/pdf/06-6656.pdf

藤原紀子（2010）．イタリアにおけるインクルージョンの変遷と1992年104法．世界の特別支援教育，24，67-77.

フランス教育省（2015）．Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherché［RERS 2015］. http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html

フランス教育省（2013）．La scolarisation des élèves handicaps. http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html

German EURYDICE Unit（2011）．The Education System in the Federal Republic of Germany 2010/2011. http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/dossier_en_ebook.pdf

German National Association for Student Affairs（2011）. Studying with impairments in Germany: A 2011 survey of the situation for students with a disability or chronic illness. http://www.best-umfrage.de/PDF/english_summary.pdf

IDEA Data Center（2013）. 2012 IDEA Part B Child Count and Educational Environments. http://www.ideadata.org/tools-and-products

井上昌士・猪子秀太郎（2012）．スウェーデンにおける知的障害や発達障害のある人の学びの場．国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，１，49-53.

韓国教育科学技術部（2012）．特殊教育年次報告書. http://iss.ice.go.kr/insiter.php?design_file=1049.php&article_num=2

Kim Suk-Jin（2016）．韓国の初等・中等教育におけるインクルーシブ教育システム構築に向けた現行の政策と課題, NISE 特別支援教育国際シンポジウム資料，国立特別支援教育総合研究所.

国立特別支援教育総合研究所（2009）．専門研究Ａ障害のある子どもの教育制度の国際比較に関する基礎的研究：わが国の現状と今後の方向性を踏まえて（平成20年度）研究成果報告書.

Ministry of Education, Science, and Technology（2010）. Major policies and Programs for 2010. http://english.mest.go.kr/web/40724/en/board/enlist.do?bbsId=276

Ministry of Education, Science, and Technology（2011）. Major policies and Plans for 2011. http://english.mest.go.kr/web/40724/en/board/enlist.do?bbsId=276

National Institute of Special Needs Education（2010）. JSEAP: Journal of Special Education in the Asia Pacific, Vol.6 December 2010.

Norwegian Ministry of Education and Research（2011）. Learning together. http://www.statped.no/Global/Publikasjoner/Learning%20together%20white%20paper%20Meld.%20St.%2018%2020102011.pdf

NSW Department of Education and Communities（2013）. Special education classes and provisions. https://www.det.nsw.edu.au/media/downloads/about-us/statistics-and-research/key-statistics-and-reports/spec_ed.pdf

OECD（2000）. Special Needs Education - Statistics and Indicators.

OECD（2004）. Equity in Education – Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages.（邦訳：経済協力開発機構（2007）．教育における公平性：心身障害，学習困難，社会的不利を抱える生徒たち．弓削俊彦（訳）．技術経済研究所.）

OECD（2005）. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages – Statistics and Indicators.

障害者の権利に関する委員会（2009）. Guidelines on treaty-specific document to be submitted by states arties under article 35, paragraph 1, of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD, United Nations

障害者の権利に関する委員会（n.d.）, State parties reports, CRPD, Office of the High Commissioner for Human Right Web site http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=4&DocTypeID=29

障害者の権利に関する委員会（n.d.）, General Comment on the right to inclusive education, CRPD, Office of the High Commissioner for Human Right Web site http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GCRightEducation.aspx

Statistics Finland（2013）. Special Education. http://www.stat.fi/til/erop/index_en.html

玉村公二彦・片岡美華(2014). オーストラリアにおける障害者権利条約批准と特別教育の方向. http://www.nara-edu.ac.jp/CERT/bulletin2014/CERD2014-R26.pdf

The World Bank. Data. http://data.worldbank.org/

柘植雅義（2013）. 特別支援教育. 中公新書, p.25.

U.S. Department of Education（2006）. IDEA 2004 Part B Regulations: Critical Issues. http://idea.ed.gov/object/fileDownload/model/Presentation/field/PresentationFile/primary_key/13

U.S. Department of Education（2012）. Digest of Education Statistics 2011. http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2012001

UNESCO Institute for Statistics. Data Centre. http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?FileId=50

UNESCO Institute for Statistics. Education. http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/default.aspx

United Nations. UN enable. http://www.un.org/disabilities/

United Nations. UN Statistics Division. http://unstats.un.org/unsd/default.htm

※インターネット上の文献のアクセス日は，いずれも平成28年３月９日。

参考文献

企画部調査・国際担当・国別調査班（2015）. 諸外国における障害のある子どもの教育. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, ４, 61-77.

企画部国際調査担当・国別調査班（2014）. 諸外国における障害のある子どもの教育. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, ３, 70-84.

企画部国際調査担当・国別調査班（2013）. 諸外国における障害のある子どもの教育. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, ２, 33-47.

企画部国際調査担当・国別調査班（2012）. 諸外国における障害のある子どもの教育. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, １, 30-42.

企画部国際比較・国際比較研究対応チーム（2006）. 障害のある子どもの就学手続きに関する国際比較：国連障害者の権利条約検討の動向に関連して. 世界の特殊教育, 20, 55-66.

平成27年度の国別調査班のメンバーは以下のとおりである（◎は班のリーダー，○は副リーダー）。

アメリカ班：◎西村崇宏，○土井幸輝，日下奈緒美，梅田真理，金森克浩

イギリス班：◎横尾俊，○半田健，小澤至賢

イタリア班：◎伊藤由美，○村井敬太郎，武富博文

ドイツ班：◎森山貴史，○徳永亜希雄，久保山茂樹

フランス班：◎神山努，○新谷洋介，金子健，石坂務

オーストラリア班：◎岡本邦広，○定岡孝治，松見和樹，柳澤亜希子

アジア班（中国・韓国）：◎大崎博史，長沼俊夫，○江田良市，牧野泰美，田中良広

北欧班（ノルウェー・フィンランド・スウェーデン）：◎若林上総，○涌井恵，玉木宗久，生駒良雄

注：企画部調査・国際担当（棟方哲弥，齊藤由美子，生駒良雄，海津亜希子，石坂務）が本稿の執筆を行った。イギリス，イタリア，ノルウェーについては，国別調査の過程において本研究所で委嘱している外国調査研究協力員（渡邉愛理氏，藤原紀子氏，真弓美果氏）の協力を得ている。記して感謝したい。

平成 27 年度トピックス

①特別支援教育教材ポータルサイト開設

平成 27 年３月 30 日,「特別支援教育教材ポータルサイト（支援教材ポータル)」を開設しました。

支援教材ポータルは，文部科学省が設置した「障害のある児童生徒の教材の充実に関する検討会」による報告において，国等の役割として「障害の状態や特性に応じた教材や支援機器，指導方法，活用事例等に関する全国レベルで情報交換するためのデータベースの作成」が示されたことを受けて，開設したものです。

本 Web サイトは,「実践事例」および「教材・支援機器」の情報を中心として，障害の状態や特性に応じた教材・支援機器に関する研究成果や，研修会などの情報を紹介しています。

○「特別支援教育教材ポータルサイト」→
http://kyozai.nise.go.jp/

図１　支援教材ポータルのトップページ

②世界自閉症啓発デー2015

平成 27 年４月４日（土)，東京・霞が関にある灘尾ホールにおいて，全国から 300 人以上の参加者の下，世界自閉症啓発デー2015 シンポジウムが開催されました。このシンポジウムには本研究所も共催機関の１つとして参画しました。

『共に支え合う－一人ひとりのつながりが大きな輪に－』をテーマに，４つの市の市長をシンポジストに迎え２つのシンポジウムが行われました。シンポジウム１では，新潟県三条市長，滋賀県湖南市長より早期からの子育て支援の取組が紹介され，シンポジウム２では，岡山県総社市長，兵庫県神戸市長より思春期・青年期の支援，就労支援の取組が紹介されました。

また，世界自閉症啓発デー・日本実行委員会による啓発イベントとして，４月２日（木）に東京タワーをブルーにライトアップすると共に，屋外広場やステージで展示会や演奏会も開かれました。世界自閉症啓発デーのブルーライトアップは,世界の各地,日本の各地でも行われました。

○世界自閉症啓発デー公式サイト→
http://www.worldautismawarenessday.jp/

写真１　シンポジウム開会式

③メルマガ第 100 回記念号刊行

平成 27 年７月５日,国立特別支援教育総合研究所メールマガジンの節目となる第 100 回記念号を刊行しました。本メールマガジンは，特別支援教育制度が開始した平成 19 年４月に第１号を刊行しました。それから約８年をかけて，第 100 回を迎えることができ，その間に 8,000 名を越える方々に読者として

ご登録頂きました。

第 100 回記念号では，記念寄稿として，文部科学省初等中等教育局特別支援教育課井上惠嗣課長及び全国特別支援学校長会横倉久会長にメッセージをお寄せ頂きました。

今後も本メールマガジンを通じて，特別支援教育の推進に役立つよう努めて参ります。

④平成 27 年度就学相談・支援担当者研究協議会

平成 27 年 7 月 16 日～17 日，本研究所において「就学相談・支援担当者研究協議会」を開催しました。本研究協議会は，各都道府県及び指定都市において教育支援委員会（仮称）等，就学相談・支援に関わる業務に関し，指導的立場にある者による研究協議等を行い，担当者の専門性の向上及び就学相談・支援の充実を図ることを目的として平成 25 年度から毎年この時期に開催しているものです。本年度は，全国から指導主事等 68 名が参加しました。

一日目は，文部科学省による最新の特別支援教育を取り巻く情勢にかかる行政説明に続いて，本研究所職員による講義「インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくり～就学相談・支援を中心に～」を行いました。二日目は，まず「本人・保護者・学校・教育委員会の合意形成による就学相談を実現するためのシステム・体制づくり」をテーマとした話題提供が行われ，県の取組としては「市町の就学相談を支える山口県の取組について～特別支援教育センター及び地域コーディネーターの役割を中心に～」，指定都市の取組としては「浜松市における相談体制の現状と課題について」が発表されました。その後，都道府県と指定都市の分科会に分かれ，各地域における就学相談・支援の取組についての最新状況や課題が交わされながら，活発な班別研究協議が行われました。

写真２　開会式

⑤平成 27 年度特別支援学校寄宿舎指導実践指導者研究協議会

平成 27 年 7 月 23 日～24 日，本研究所において「特別支援学校寄宿舎指導実践指導者研究協議会」を開催しました。本研究協議会は，各都道府県等において指導的立場にある寄宿舎指導員等の専門性の向上並びに寄宿舎における指導等の充実を図ることを目的として平成 13 年度より毎年この時期に開催しているものです。本年度は，全国から寄宿舎指導員等 71 名が参加しました。

一日目は，文部科学省による「特別支援教育行政の推進」と題した行政説明に続いて，本研究所職員による講義「安心・安全な学校づくりのための防災対策」を行いました。二日目は，まず参加者より寄宿舎における指導実践について，「寄宿舎におけるキャリア教育を考える～卒業後の生活をイメージした支援の在り方～」，「「寄宿舎個別の指導計画」の取組～４年間の実践をふまえて～」等の発表があった後，視覚障害教育，聴覚障害教育，知的障害教育，肢体不自由教育・病弱教育の各障害種別による部会別研究協議を行いました。部会別研究協議では，文部科学省の特別支援教育調査官や特別支援学校（知的障害，肢体不自由）の校長先生方に，指導助言者としてご参加いただき，閉会時間まで熱のこもった協議が続きました。

⑥平成 27 年度子ども霞ヶ関見学デー

平成 27 年 7 月 29 日～30 日，子どもたちが夏休みに広く社会を知る体験活動の機会とするとともに，府省庁等の施策に対する理解を深めてもらうことを目的として毎年開催されている「子ども霞ヶ関見学デー」において，本研究所においても旧文部省庁舎６階 第２講堂に，「発達障害のある子どもを支援する教材・支援器機体験コーナー」を出展しました。

本年度は，発達障害をテーマとし，発達障害教育情報センターから筆記具，ソフトウェア等の教材・

支援機器や発達障害に関するポスターを持ち出して，展示しました。

メイン会場であったこともあり，多くの子どもたちや保護者が参加し，実際に教材や支援機器を手に取り，中には展示された教材・支援機器を撮影し，熱心に説明を聞き，質問する保護者の様子が見られました。

写真３　職員の説明に耳を傾ける参加者

⑦平成 27 年度発達障害教育指導者研究協議会

平成 27 年 7 月 30 日～31 日，本研究所において「発達障害教育指導者研究協議会」を開催しました。本研究協議会は，各都道府県等で発達障害のある幼児児童生徒に対する指導・支援に関して指導的立場にある教職員による研究協議等を通じ，専門的知識及び技能を高め，各地方公共団体の指導・支援の充実に資することを目的として毎年開催しているものです。本年度は，全国から特別支援学校，幼小中高等学校教員や指導主事等 107 名が参加しました。

一日目は，文部科学省による行政説明「発達障害教育の現状と課題について」，本研究所職員による講義「インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりー発達障害のある幼児児童生徒への支援を中心にー」等を行いました。

二日目は，２つの分科会に分かれ，話題提供及びグループ協議が行われました。第一分科会では「幼稚園等から小学校への支援のつながり」をテーマに，「幼稚園から小学校への支援のつながりー子どもの育ちを豊かにつなぐ，幼児教育センターの取り組みからー」という内容で話題提供がありました。第二分科会では「中学校から高等学校，卒業後への支援のつながり」をテーマに話題提供「中学校から高等学校，卒業後への支援のつながりの実践事例ー「働く」を支えるー」という内容で話題提供がありました。その後のグループ協議では，６～８名の班に分かれて，各参加者のレポートに基づく報告や最新の情報が活発に交わされ，各教育現場で取り組むべきことについて，多面的な視点で捉えることのできるよい機会となりました。

⑧平成 27 年度特別支援教育教材・支援機器等活用研究協議会

平成 27 年 8 月 17 日～18 日，本研究所において「特別支援教育教材・支援機器等活用研究協議会」を開催しました。本研究協議会は，本研究所特別支援教育教材普及促進事業として，平成 26 年度末に新たに構築した「特別支援教育教材ポータルサイト」とともに，その普及活動の一環として，各都道府県の指導者層を対象に開催したものです。

一日目は，文部科学省による最新の特別支援教育教材・支援機器に係る行政説明，続いて，東京大学の中邑賢龍教授から特別講演をしていただきました。二日目は，兵庫教育大学の小川修史講師によるワークショップを行いました。また，参加者の皆さんには本研究所が有する教材支援機器等展示室（i ライブラリー），発達障害教育情報センター，スヌーズレン，生活支援研究棟の各施設を見学しました。

写真４　中邑賢龍氏による特別講演

⑨国研との研究交流会及び研究報告会開催

平成 28 年 8 月 28 日に文部科学省旧庁舎１階ラウンジにて国立教育政策研究所（ＮＩＥＲ）との研究

交流会を開催しました。
この研究交流会では，双方の研究所での研究活動を報告し，インクルーシブ教育システム構築に向けたこれからの学校の在り方や今後の教育課程・指導方法・指導者養成の在り方など教育を取り巻く共通の課題についての意見交換を行いました。

写真５　研究交流会での意見交換

また，研究交流会後に，研究報告会を開催し，平成 26 年度に終了したインクルーシブ教育システム構築や３Ｄプリンターの活用に関する研究課題やインクルーシブ教育システムに関する諸外国の動向についての報告を行い，国立教育政策研究所や文部科学省の職員をはじめ，特別支援学校の校長先生らが参加しました。同時に，報告された研究課題に関連する支援機器や教材の展示も行われ，研究員の説明に対して興味深く話を聞く参加者の様子が見られました。

写真６　研究報告会の会場風景

⑩平成 27 年度研究所（NISE）公開

平成 27 年 11 月 7 日，平成 27 年度研究所公開を開催し，学校教員，大学生，保護者や地域の方など，383 名の方にご参加いただきました。

今年度の研究所公開では，本研究所に研究成果や取組を紹介するとともに，様々な障害の疑似体験，教材・教具や教育支援機器の展示・実演，障害のある子どもに対する生活環境面での配慮や支援の工夫についての紹介，教員を目指す大学生との交流イベント「NISE カフェ」，発達障害の特性に関するミニ講義等，幅広い内容の催しを行いました。

また，新企画として，映画「みんなの学校」上映会やブラインドサッカー体験を開催しました。上映会では，終了後に涙を流す参加者の様子が見られました。さらに，ブラインドサッカーを体験した参加者からは，見えないことの怖さや声の掛け合いの大切さを感じたという感想が寄せられました。

写真７　生活支援研究棟

写真８　ブラインドサッカー

⑪平成 27 年度交流及び共同学習推進指導者研究協議会

平成 27 年 11 月 19 日～20 日の２日間の日程で，交流及び共同学習推進指導者研究協議会を本研究所で開催しました。

この研究協議会は，インクルーシブ教育システムの構築をめざし，各地域における交流及び共同学習と障害の理解推進に資することを目的として，各地域で障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習を推進する立場にある教職員を対象に，毎年開催しているものです。本年度は，全国から特別支援学校，小中学校教員や指導主事等 70 名が参加しました。

一日目は，文部科学省による行政説明，教育実践にかかる話題提供等が行われ，二日目は，分科会に分かれて研究協議が行われました。研究協議では，各参加者のレポートに基づく報告や意見が活発に交わされました。

⑫世界自閉症啓発デー2015 in 横須賀

平成 27 年 12 月５日，横須賀市及び横須賀市教育委員会の後援により筑波大学附属久里浜特別支援学校との共催で「世界自閉症啓発デー2015 in 横須賀」を開催しました。

６回目の開催になる今年度は昨年度に引き続き，「自閉症の世界を知ろうよ～ちいさな つながりをひろげよう～」をテーマとして，（１）自閉症の青年が主人公の映画「シンプル・シモン」の上映，（２）映画に見られる自閉症の特徴の理解と支援についてのミニ講義，（３）特別支援学校高等部に在学中の当事者の方からのメッセージというプログラムで行いました。

当日は，小学生からご年配の方まで，スタッフを含め 190 余名の方々にご参加いただきました。毎年お手伝いをいただいている横須賀総合高等学校の生徒さん達もボランティアとして活躍してくれました。今回初めて参加されたという方も多く，こうした機会を通して，自閉症をはじめとする発達障害について知っていただくこと，理解をしていただくことが，発達障害のある人だけでなく，誰もが幸せに暮らすことができる社会の実現につながるものと考えています。

写真９　会場風景

写真 10　筑波大学附属久里浜特別支援学校の幼児児童による作品展示

⑬平成 27 年度「辻村賞」授賞式・記念講演会

「辻村賞」は，本研究所の初代所長であるとともに，我が国の特別支援教育の第一人者として，その振興・発展のために尽力された故辻村泰男先生のご遺徳を永く記念するため，特別支援教育の領域において，特に顕著な功績のあった方や，特に優秀な研究を行った方に対し，授与するものです。

平成 27 年度「辻村賞」は，11 月に開催された選考委員会において，西川公司氏（特定非営利活動法人日本肢体不自由教育研究会理事長）の受賞が決定され，平成 27 年 12 月 17 日，本研究所にて，授賞式及び記念講演会を開催しました。

記念講演会では，「私と国立特殊教育総合研究所と

肢体不自由教育」と題したご講演をいただき，所員にとって大変貴重な機会となりました。

写真 11　受賞者の西川公司氏を囲んでの記念撮影

⑭平成 27 年度海外出張報告及び諸外国の教育政策動向に関する学習会

平成 27 年 12 月 18 日，本研究所で「海外事情報告及び諸外国の教育政策動向に関する講演会」を開催しました。

この会は，本研究所スタッフが諸外国で収集した情報の共有を図ること，諸外国の教育政策動向を知り，日本のインクルーシブ教育システム構築の方向性についての議論を深める機会とすることを目的としたものです。

本会は二部構成で行われ，前半は，本研究所の大内進客員研究員による「デンマークにおける障害のある子どもの教育」と題した講演でした。同国から学ぶこと，学びたいこと，として「多様性（人と同じであることにこだわらず，他者と比較する文化がない。個が尊重されている）」「チームでのサポート（障害がある子どもの教育では，コメディカルなスタッフがチームで役割を果たしている）」「一貫した支援（人事異動がない，チームで機能することなどから支援の一貫性が保たれやすい）」「寄り道文化（人生の途中で寄り道できる選択肢が用意されていることは，障害のある子どもには生きやすく，キャリア形成にも役立っている）」「柔軟性と学びのスタイル（義務教育では，競争原理ではなく，個人内の開発が重視されている。様々なニーズのある子どもが活動しやすいインクルーシブ教育体制を構築できる）」の５つがまとめられました。

後半は，所内スタッフによる海外事情報告がリレー形式で行われました。「中国，上海日本人学校虹橋校での支援」，「フランス，北米・欧州地区日本人学校協議会参加とフランスの国立特別支援教育高等研究所（INS-HEA）訪問」についての報告は，本研究所教育支援部教育相談支援担当が行っている海外に在住する日本人学校等の保護者や教員等への教育相談支援とも連動した内容でした。

企画部調査・国際担当では，海外へ出張したスタッフが帰国した折には，速やかに情報共有を図ることを目的に簡易的な報告会を所内で頻繁に開催するよう努めています。その一方で，本稿で紹介したような海外事情報告及び諸外国の教育政策動向に関する講演会についても重要と捉え，年に一度のペースで今後も開催していく予定です。引き続き，海外における教育の貴重な情報を発信・共有する機会を設けていきたいと思います。

写真 12　講演する大内進客員研究員

⑮平成 27 年度国立特別支援教育総合研究所セミナー

平成28年２月25日～26日の２日間にわたり，平成27年度国立特別支援教育総合研究所セミナーを国立オリンピック記念青少年総合センターにおいて開催しました。

本年度は「インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育の推進－学校・地域の取組を支える教育資源の活用に視点を当てて－」をテーマとして，１日目はテーマに基づく講演とシンポジウムを，２日目は本研究所の研究活動・事業報告と研究成果発表が行われました。

１日目の宮崎英憲氏（東洋大学参与）による講

演では，本年４月から施行される障害者差別解消法の概要にも触れながら，学校教育における合理的配慮の提供について具体的なお話をいただきました。また，その後のシンポジウムでは，インクルーシブ教育システム構築のための学校・地域の取組を支える教育資源の活用について，学校教育，教育行政等の立場から発表が行われました。これを受けて，指定討論者からは子供たちの多様性を認めること，障害は環境や社会的障壁との相互作用で生じると捉える必要があること，合理的配慮を行うためには学校経営や学級経営の在り方を考えるとともに，子供たち一人ひとりの教育的ニーズの的確な把握，指導，評価等が重要であることが指摘されました。

２日目午前の活動報告では，来年度から実施される第４期中期目標・中期計画に向けて研究活動，研究方針，研究体制，研究課題，研究成果の還元方法について説明が行われました。また，新たな取組として「インクルーシブ教育推進センター」の設置，「地域実践研究事業」の紹介が行われました。

事業報告では，国際調査関連，特別支援教育教材ポータルサイト，Web による講義配信，ICT 活用実践演習室についてそれぞれ説明が行われました。

午後からの研究成果発表では分科会形式により，「特別支援学校及び特別支援学級の教育課程の現状と課題Ⅱ～質問紙調査・面接による調査からみえてきたこと～」，「発達障害のある子どもの指導の場・支援の在り方について考える！～通級による指導を中心に～」，「合理的配慮を実現するための ICT 活用の課題と展望」について，それぞれ発表と質疑応答等が行われました。

本セミナーは，延べ 800 名を超える参加がありました。

写真 13　シンポジウムの様子

写真 14　研究成果に関するポスター発表

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル編集委員

新 平 鎮 博　　（編集委員長）
岡 本 邦 広　　（編集主幹）
松 見 和 樹
村 井 敬 太 郎
齊 藤 由 美 子
三 浦 潤 一
小 林　　純
相 澤 木 彰
筒 井　　純

国 立 特 別 支 援 教 育 総 合 研 究 所 ジ ャ ー ナ ル　第 ５ 号

平成２８年３月発行
代　表　者　　宍 戸 和 成
編集兼発行者　　独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
〒239-8585　神奈川県横須賀市野比５丁目１番１号

URL：http://www.nise.go.jp/

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル
http://www.nise.go.jp/

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585
神奈川県横須賀市野比５－１－１