

国立特別支援教育総合研究所

研 究 紀 要

第 42 卷

平成 27 年 3 月

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

## 目 次

### 研究展望

- 柳澤 亜希子  
自閉症のある幼児への包括的アプローチ ..... 1
- 日下 奈緒美  
平成25年度全国病類調査にみる病弱教育の現状と課題 ..... 13

### 調査資料

- 伊藤 由美・柘植 雅義・梅田 真理・石坂 務・玉木 宗久  
「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」の補足調査の結果からみた通級指導教室の役割と課題 ..... 27
- 庄司 美千代  
特別支援学校（聴覚障害）小学部の国語科指導におけるコミュニケーション手段と  
教材活用に関する現状  
－「特別支援学校（聴覚障害）におけるコミュニケーション手段と教材活用に関する  
現状調査」から－ ..... 41
- 涌井 恵・神山 努・尾崎 祐三・武富 博文・松見 和樹・菊地 一文・工藤 傑史  
知的障害特別支援学級（小・中）の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査  
－知的障害特別支援学級経験年数の相違による検討から－ ..... 51
- 棟方 哲弥  
2007年から2013年における日本の障害のある子どもの教育工学研究に関する調査資料  
－インクルーシブ教育システムの構築に向けたICT活用を視野に入れて－ ..... 67
- 大内 進・藤原 紀子  
イタリアにおけるインクルーシブ教育に対応した教員養成及び通常の学校の教員の役割 ..... 85

(研究展望)

## 自閉症のある幼児への包括的アプローチ

柳 澤 亜希子

(教育情報部)

**要旨：**本稿では、自閉症のある幼児を対象にした包括的アプローチを紹介し、各包括的アプローチが重視している特徴を踏まえて今後の自閉症のある幼児への指導・支援のあり方を展望することを目的とした。包括的アプローチの特徴をまとめると、以下の4点であった。1点目は、自閉症のある幼児の発達段階に基づき、あらゆる発達領域の関連性を踏まえて自閉症のある幼児の課題を把握し指導・支援の目標を設定していた。2点目は、自閉症のある幼児との相互作用において養育者等の大人が自閉症のある幼児と情動を共有し、彼らの自発性を促すことを重視していた。3点目は、家族の協力や参画の必要性を示していた。4点目は、特定の手法や方法論に限定せず、子どもや家族のニーズに合った様々な方法を導入する柔軟性が認められた。包括的アプローチが示すこれらの理念や枠組みを参考にし、我が国の教育や保育現場の実情に応じた形に発展させることで自閉症のある幼児への指導・支援の深化につながっていくことが望まれる。

**見出し語：**自閉症幼児、包括的アプローチ、発達段階、相互作用、家族

### I. 問題と目的

厚生労働省(2008)は、「障害児支援の見直しに関する検討会報告書」において障害の早期発見・早期対応の取組の強化を示した。本報告書では、障害のある子どもが専門機関及び教育機関において専門的な指導や支援を受けること、これまで以上に専門機関での支援を強化することが求められている。また、厚生労働省は、本報告書を踏まえて同年8月に発達障害に固有の課題についてまとめた「発達障害者支援の推進に係る検討会報告書」の中で、早期に発達障害に気づき、そのための支援を行うことの必要性を明示している。

自閉症は、発達障害の中でも発症率が68人に1人(Center for Disease Control and Prevention, 2014)と高く、典型的な自閉症では1歳6か月健診で、また、アスペルガー症候群や非定型群では3歳児健診を併せて活用することによって(本田, 2010)早期発見が可能である。自閉症のある子ども

に対しては、早期から彼らの特性をよく理解した上で動機づけを高く調整し、必要な社会的学習が可能な環境を整えることによって苦手な領域である対人・コミュニケーション能力も時間をかけて少しずつ獲得できていく(神尾, 2008)とされている。現状では自閉症は完全に治癒することはなく、将来に渡って自閉症によってもたらされる困難性を持ち続けながら生きていく。しかし、早期から自閉症のある子どもに対して適切な働きかけを行うことにより彼らの社会性、コミュニケーション能力、言語能力や知的能力等において改善が認められ、彼らの予後を良好に導くことが数々の研究で報告されている(Barton, Lawrence, & Deurloo, 2012; Boyd, Odom, Humphreys, & Sam, 2010; Greenspan & Wieder, 1997; Harris & Handleman, 2000; Ingersoll & Schreibman, 2006; McEachin, Smith, & Lovaas, 1993; Ozonoff & Cathcart, 1998; Stone & Yoder, 2001; Swallows & Graupner, 2005)。また、National Research Council(2001)は、出生から8歳までの自閉症のある子どもを対象に実施された効果的な教

育的介入に関する研究を総覧した結果、自閉症と診断されてからできる限り早い時期に教育的介入を開始することを推奨事項の1つに示し、自閉症のある子どもへの早期介入の意義を支持している。

我が国では、2004年の発達障害者支援法の施行や2007年の特殊教育から特別支援教育への移行に伴う自閉症をはじめとする発達障害のある子どもへの指導・支援の重要性と必要性に鑑み、教育や福祉等の領域で支援体制の整備や指導・支援の内容の検討が進められてきた。特に自閉症に関わっては、「21世紀の特殊教育の在り方について：一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について（最終報告）」（21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議、2001）の中で自閉症のある子どもには知的障害教育の内容や方法だけでは適切な指導がなされないこと、知的障害と自閉症の違いを考慮して自閉症の特性に応じた対応の必要性が示されたことを受けて、教育現場では自閉症の特性に即した教育が模索されてきた。具体的には、文部科学省（2011）の特別支援教育総合推進事業で特別支援学校（知的障害）や自閉症のある子どもが在籍する小・中学校の特別支援学級、研究開発学校（筑波大学附属久里浜特別支援学校、2011、2012、2013、2014）において自閉症に対応した指導内容や指導方法の検討が進められてきた。これら各校の実践から、自閉症の特性を踏まえた指導の内容や方法について一定の目安が明らかになってきた。すなわち、自閉症のある子どもの多様な状態像を考慮し、個々の実態に即した指導を行うことの重要性が報告されている。

一方、自閉症のある幼児に目を向けると、我が国では従前から主に療育機関で彼らに対して専門的な支援が行われてきた。また、近年は発達障害のある子どもの存在がクローズアップされ、幼稚園や保育所においても自閉症のある幼児の特性を踏まえた環境設定の工夫や対応方法が注目されるようになってきた。幼稚園等においては、自閉症の特性とそれに応じた手立てに関する理解が徐々に浸透してきている。

幼児期や学齢期にある自閉症のある子どもに対する指導者や支援者に自閉症のある子どもについての理解が広がり、自閉症の特性を踏まえた取組が進め

られてきたことは自閉症教育を進展させていく足掛かりとなった。しかしその一方、教育や保育等の場面において、指導者や支援者が自閉症のある子どもに対し視覚的な手がかりやスケジュールを用いる、空間を構造化する等といった手法に留まり、必ずしも目の前の子どもの実態（障害の程度や発達段階等）に即していなかったりする場面が見られることもある。また、自閉症のある子どもの行動を安易に障害特性と結び付け、彼らの行動が発達的にどのような意味合いをもつのか、彼らが何故そのような行動をするに至ったのかについて環境との相互作用や彼らの内面を斟酌し、その理由を解釈することが十分にされていないことも見受けられる。これは、自閉症教育が直面している課題であると考えられる。

宮脇（1987）は、障害のある子どもは発達の歪みの顕著さゆえに異常やできなさの部分に注目されがちであり、指導者や支援者にとって見なれない行動は好ましくない行動として解釈されかねないことは、自閉症において極めて生じやすい問題であると指摘している。この宮脇の指摘は、自閉症のある子どもの姿を自閉症という障害の側面だけで捉えるのではなく、まず子どもとしての育ちを踏まえることが大切であることを示唆していると考えられる。

自閉症は、領域によって発達の速度に不均衡があるのが特徴（神尾、2010）である。自閉症のある子どもの発達を促進していくためには、自閉症のある子どもの今後の成長や可能性を見据えて彼らの発達の不均衡性にどのようにアプローチしていくのか、そして、彼らにどのような力を養っていく必要があるのかを追究していくことが求められる。そのためには、指導者や支援者が、自閉症のある子どもの発達の経過をよく観察し理解を深めることが大切であり、次に個々の自閉症のある子どもに対する指導・支援について具体的な目標や手法をもってアプローチすることが重要であると考えられる。この点について、近年、自閉症のある幼児へのアプローチに際しては、発達の枠組みが彼らへの支援を計画する上で重要な意味をもつ（Chawarska, Klin, & Volkmar, 2010）ことが示されている。

加えて、自閉症のある幼児の発達を促すためには、発達初期の環境を構成する養育者等との相互作

用が重視されており、自閉症のある幼児と養育者等の課題とニーズを包含する生態学的視点をもつことが必要である(山下, 2012)ことが指摘されている。このような発達論に基づいた包括的アプローチが、自閉症のある幼児の指導・支援において注目されている。

包括的アプローチは、幼児期の自閉症のある子どもに対してどのような介入を行うことが必要であるのか、その方向性を提示し、我が国の幼児期の自閉症のある子どもへの指導・支援に関する実践を深化させていく上での有益な示唆を提供するものと考えられる。

そこで本稿では、まず自閉症のある幼児の発達に関わる諸課題を踏まえて、それに対応すべく近年、注目されている3つの包括的アプローチを紹介する。そして、各アプローチが重視している特徴を踏まえて今後の自閉症のある幼児への指導・支援の在り方を展望することを目的とする。

## II. 自閉症のある幼児の発達に関わる諸課題

### 一 共同注意と信頼関係の形成に焦点を当てて一

幼児期は、信頼する大人の支えのもと、生活の中で自分の興味や欲求に基づいた体験を通して人間形成の基礎となる心情や、物事に自分から関わろうとする意欲や態度を培っていく重要な時期である。幼児が環境と主体的に関わり、彼らの潜在的な可能性を拡げていくためには、養育者等の大人との相互作用やその基盤となる愛着関係、信頼関係の形成が要となる。しかし、自閉症のある幼児では、対人的相互作用の質的障害やコミュニケーションの障害が起因して、これらに困難さを示す。具体的には、養育者等の他者との相互交渉場面では視線が合いにくい、他者の視線を追従しない、名前を呼んでも応答しない、他者の注意を喚起する行動が少ない、表情や身振りといった非言語コミュニケーションが乏しく、他者を模倣したり情動を共有したりすることが少ない等である。特に自閉症のある幼児では、定型発達の幼児やその他の発達障害のある幼児

と比較すると共同注意の難しさが認められることが先行研究で報告されている(別府, 2003; McArthur, 1996; Roos, McDuffie, Weismer, & Gernsbacher, 2008; Schertz & Odam, 2007; Schietecatte, Roeyers, & Warreyn, 2012)。共同注意の発現は、その後の自閉症のある幼児の言語発達や社会性の発達等を予測する重要な指標である(Schertz & Odam, 2003; Schertz, Reichow, Tan, Vaiouli, & Yildirim, 2012; Schietecatte, Roeyers, & Warreyn, 2012; Siller & Sigman, 2008)と見なされている。また、共同注意の発達は、自閉症のある幼児が親子関係や養育者等との愛着関係や信頼関係を築いていく上でも不可欠である。

自閉症のある幼児の共同注意に見られる難しさにアプローチする際には、前言語コミュニケーションや愛着形成がどのような過程を経て発達していくのか、幼児の定型発達を踏まえた上で対応することが求められる。また、ここで強調すべきは、自閉症のある幼児の共同注意の難しさは不変的なものではなく、一定の発達年齢を超えると可能になるということである。別府(2003)は、自閉症のある幼児が他者とのコミュニケーション欲求をもっていないと捉えることは間違いであると指摘している。このことは、自閉症のある幼児では、共同注意やそれに関連する行動が難しいと決めつけた見方をしてしまわないためにも、彼らの行動が発達段階のどこに位置するのかを適切に捉えることが重要であることを示している。

近年の共同注意に関する研究では、子どもの出来・不出来に焦点を当ててではなく、共に注意を向ける相手、すなわち養育者や指導者といった大人の対応が子どもの発達の变化に影響を及ぼす(塚田, 2001; 常田・陳, 2001; 常田, 2007)として注目されている。同様の関心は、自閉症研究においても認められる。

狗巻(2012, 2013)は、保育者の働きかけと自閉症のある幼児の反応を分析し、自閉症のある幼児の興味や関心に合わせて保育者が遊びに寄り添うことが彼らからの応答を引き出し、相互交渉を成立・展開させると報告している。また、自閉症のある幼児から適切な反応を引き出す保育者は、自閉症のある

幼児の障害特性や行動面の発達的变化をポジティブに評価していると述べ、自閉症のある幼児に対する大人の捉え方と働きかけとの関連性を指摘している。これについては、榊原（2013）も同様の指摘をしており、自閉症のある子どもの行動の特徴だけを見るのではなく、養育者等の大人の関わり方との関係についても考慮する必要性を指摘している。また、別府（2003）は、自閉症のある子どもの応答性によって、大人が自閉症のある子どもの要求や気持ちにより敏感に反応する傾向を強めていくと言及している。以上の研究から、自閉症のある子どもの応答と養育者等の大人の対応が、相互に影響し合っているということが示唆される。従来の研究や実践では、個々の自閉症のある子どもの行動や能力に焦点が当てられることが多かったが、自閉症のある子どもとその関わり手との相互作用から彼らの発達を捉えていくことが重視されてきている（Greenspan & Wieder, 1997, 2006；狗巻, 2012, 2013；Prizant, Wetherby, Rubin, Laurent, & Rydell, 2006；榊原, 2013）。このことは、養育者等との愛着関係や信頼関係を築いていく幼児期においては特に重要であり、また、愛着形成に困難さを有する自閉症のある幼児を養育している母親をはじめとする家族が、我が子への親和的感情を高めていく（坂口・別府, 2007）上でも必要不可欠であると考えられる。

以降では、上述した自閉症のある幼児に見られる発達上の課題を踏まえながら、彼らの発達を促進していくことをめざしている包括的アプローチについて言及する。

### Ⅲ. 自閉症のある幼児への包括的アプローチ

Wong, Odom, Hume, Cox, Fettig, Kucharczyk, Brock, Plavnick, Fleury, & Schultz (2014) は、自閉症のある人々へのアプローチを2つに分類している。1つ目は自閉症のある人々の特定の能力や目標に焦点化した集中的アプローチであり、2つ目は学習または発達の側面から自閉症のある人々に効果がもたらされるように考案された一連の手法によって構成された包括的アプローチである。前者を代表するのが、応用行動分析（Applied Behavior

Analysis。以下、ABAと記す）に用いられるオペラント条件づけに基づいた行動療法であり、従来、この手法が自閉症のある人々の行動の改善や学習を促進する有効な方法として活用されてきた。Lovass (1987) によって開発された初期のABAは、統制された環境の中で治療者が自閉症のある子どもと1対1で集中的な介入を行うものであった。しかしながら、自閉症のある子どもに習得されたはずの行動が日常生活場面で般化し難いこと、彼らの自発性が乏しいこと等が問題視され介入方法の改善が図られてきた。現行のABAでは、自閉症のある子どもにとって自然な環境の中に教育の機会を組込み、彼らの興味に焦点を当てることによって自発的な学習を行い機能的なコミュニケーションを獲得することが重視されている。ABAの有効性はこれまで数々の研究で報告されており、自閉症のある子どもの行動を理解し、個々の発達に応じた目標と課題を適切に定めるためには、その指標となる発達の枠組みが必要であることが認識されている（Wetherby & Woods, 2008）。

また、近年の研究（狗巻, 2012, 2013；小林, 2008, 2013；榊原, 2013；山下, 2012）や実践現場（七木田, 2008；筑波大学附属久里浜特別支援学校, 2012, 2013, 2014；山上, 2008）では、自閉症のある子どもと関わり手の情動の動きや両者の関係性が注目されており、自閉症のある子どもと関わり手との関係性がどのように発達し、それが自閉症のある子どもの主体性や情動面、認知機能等にどのような影響をもたらすのかについて関心が向けられている。特に養育者等との愛着関係や信頼関係を築き、環境との相互作用の中で心身の諸側面が相互に関連し合いながら発達を遂げていく幼児期において、山下（2012）は養育者を始めとする関わり手と自閉症のある子どもの相互作用が重要であることを強調している。

自閉症のある幼児に指導・支援を行う際、「相互作用（interaction）」と「環境（environment）」を考慮に入れることの重要性は、米国の特別な教育に関する施策を提案している機関であるCouncil for Exceptional Childrenの幼児教育部（2014）が、障害のある子どもや特別な配慮が必要な子どもに対し

て質の高い幼児教育を行う要件として指摘しているところである。自閉症の対人関係に見られる困難性を踏まえると、相互作用は自閉症のある幼児の指導・支援を考える上で看過できない要件であると考えられる。そこで以降では、上述した発達段階、相互作用、環境といった要件が包含されている3つの包括的アプローチを取り上げ、それらの概要について述べる。

## 1. The Early Start Denver Model for Children with Autism

The Early Start Denver Model for Children with Autism (以下、ESDモデルと記す)は、1981年にRogersとその学生が就学前の2歳から5歳の自閉症のある幼児を対象に開発したDenver Modelを基盤にして、Rogers & Dawson (2010)によって提唱された社会性及びコミュニケーションの発達と密接な関係作りを重視した1歳半から2歳の自閉症のある幼児を対象とする最早期アプローチである。

ESDモデルは自閉症の症状を軽減し、特に認知面、社会性、情動面、言語面の発達を促すことを目的としている。具体的には、「受容性コミュニケーション」、「表出性コミュニケーション」、「共同注意」、「模倣」、「社会性」、「遊びのスキル」、「認知機能」、「粗大運動スキル」、「微細運動スキル」の9つの領域があり、特に「模倣」、「共同注意」を含む「前言語コミュニケーション」、「言語コミュニケーション」、情動の共有を含めた「社会性」、「遊び」の5つを重視している。ESDモデルでは、上述した9つの領域が4つのレベルに区分された発達カリキュラムチェック表 (ESDM Curriculum Checklist) を用いて自閉症のある子どもの発達に関わる課題を把握し、その結果に基づいて目標を定め段階的に指導を行う。指導に当たっては、前述したABAの技法が用いられている。

さらに、ESDモデルでは、全ての発達領域に対応できるように多職種 of 専門家チームと連携すること、対人相互作用に焦点を当てること、身振りや表情、表出等の子どもの自発的な模倣を促すこと、前言語コミュニケーションと言語コミュニケーション

の発達を促すこと、遊び場面で必要となる認知機能の促進に焦点を当てること、保護者と協力することを重視していることが特徴的である。

## 2. DIRモデル

DIR (The Developmental, Individual-difference, Relation-based model) は、Greenspan & Wieder (1997; 2006) が提唱した「発達段階」、「個人差」、「関係性」の3つの指標に基づく自閉症と発達障害のある子どものための包括的プログラムである。DIRモデルは、発達段階と個々の自閉症のある子どもの情報処理の特長を踏まえて、彼らが自発的に周囲とコミュニケーションする能力を伸長することをめざす。DIRモデルでは、自閉症のある子どもの感情や情動といった内面に働きかけることを基本としており感情面の発達を6段階(「情動の調節と外界への注意や関心」、「周囲と関わること」、「双方向のコミュニケーションと意思の芽生え」、「社会的問題の解決、感情と行動のコントロール、自己意識の形成」、「シンボルの創造、言語と観念の芽生え」、「感情的思考、論理、現実感覚」)に分け、自閉症のある子どもの初期に見られる兆候と照合してそれへの具体的な対応方法を提示している。DIRモデルでは、この発達段階に基づきながら自閉症のある子どもの発達がどの位置にあるのかを捉えて個々の目標を設定する。

また、DIRモデルでは、感情面だけでなく運動面、言語面、感覚面、認知面等の発達の状態も関連づけながら、総合的に自閉症のある子どもの発達を捉えていく。つまり、それぞれの発達を独立して評価するのではなく、各能力が子どもの中でどの程度統合されており、全体としてどのように機能しているのかを評価するものである。また、DIRモデルでは、身振りを始めとする非言語コミュニケーションを重視することで自閉症のある子どものコミュニケーション欲求を育成し、その過程を経て彼らが意味のある言葉を獲得し、最終的には考える力を身に付けていくことをめざしている。

さらに、DIRモデルでは、家族主導のアプローチを実施している。その具体的な技法が、Floortimeである。Floortimeでは、自閉症のある子どもの感

情を理解するために養育者が彼らのリードに従い、自閉症のある子どもが自ら興味を示して活動に参加する自発性を引き出すことを目標に掲げている。そのため、Floortimeでは、家庭という自然な環境の中で遊びを介して養育者と自閉症のある子どもが楽しみを共有して交流することを大切にしている。DIRモデルは、特定の技法に固執するのではなく、自閉症のある個々の子どもの実態に応じながら様々な理論や技法を組み入れて実践を行う。

### 3. SCERTSモデル

SCERTSモデルは、Prizant, Wetherby, Rubin, Laurent, & Rydell (2006) によって提唱された自閉症を始めとする発達障害を対象にしたアプローチの1つである。SCERTSモデルは単なるスキルの獲得をめざすものではなく、学習や他者との関わりの基盤となる社会コミュニケーションと情動を高めることにより、自閉症のある子どもがより上手く周りの大人や子ども達との関係性を築いていくことを重視している。SCERTSモデルには、「社会コミュニケーション (Social Communication)」、「情動調整 (Emotional Regulation)」、「交流型支援 (Transactional Support)」の3つの領域があり、それぞれの領域の目標は「社会的パートナー段階」、「言語パートナー段階」、「会話パートナー段階」の3段階で構成されている。また、各領域の目標は細分化されており、各段階の小目標の関連性が示されている。この発達の枠組みは、あらゆる発達の領域の関係性を把握でき、また、自閉症のある子どもの行動面に関わる能力を理解したり、彼らの発達段階に応じた適切な目標を設定したりする上での指標となる。

SCERTSモデルでは、自閉症のある子どもの「社会コミュニケーション」の中心課題は「共同注意」と「シンボル使用」と捉え、この2つの課題から指導・支援すべき目標が整理されている。そして、本モデルでは、自閉症のある子どもの共同注意とシンボル使用の発達の促進のためには、遊びが必要不可欠であるとしている。また、「情動調整」については、養育者等と子どもによる「相互調整」と、子ども自身が困難な状況や混乱をもたらす環境に対して

気持ちを落ち着かせる「自己調整」の観点から目標の設定がなされている。SCERTSモデルでは、「情動調整」は自閉症のある子どもと養育者等との関係性を発展させる上で不可欠であるとし、自閉症のある子どもにおいては「情動調整」が最も優先すべき課題であると位置づけている。Prizant, Wetherby, Rubin, Laurent, & Rydell (2006) は、自閉症のある子どもの情動調整の難しさは彼ら自身の問題だけでなく、養育者等の関わり手が自閉症のある子どもの情動やコミュニケーションのシグナルを察知することに困難性を有しており、そのことが自閉症のある子どもの情動調整の難しさに拍車をかけている可能性があると言及している。このように、「社会コミュニケーション」と「情動調整」で一貫して重視されている対人相互作用の考えが「交流型支援」に反映されており、SCERTSモデルでは自閉症のある子どもの指導・支援に携わる専門家や彼らと多くの時間を過ごす家族も支援の対象にしている。

SCERTSモデルは、自閉症のある子どもの日常生活や活動といった自然な環境の中に課題を設定している。また、指導者や養育者の大人主導の規定的な関わりではなく、自閉症のある子どもの動機づけや情動を尊重した関わりを重視している。さらに、本モデルでは個々の自閉症のある子どもやその家族のニーズに従い、他の有効なアプローチの方略を組み入れたり応用したりして柔軟性をもった取組が行われている。

以上、本稿で取り上げた自閉症のある幼児に対する3つの包括的アプローチの特徴をまとめると次の4点が挙げられる。1点目は、3つのアプローチともに発達段階に基づき、自閉症のある幼児の感情面や認知面等の様々な発達の状態を関連づけながら彼らの課題を把握し、指導・支援の目標を設定していることである。

2点目は、自閉症のある幼児の自発性を促進するためには、相互作用において養育者等の大人が自閉症のある幼児の興味・関心を尊重し、応答的に関与することが重要であると位置づけていることである。また、3つのアプローチともに養育者等の大人が自閉症のある幼児の情動に働きかけ、それによって自閉症のある幼児との情動共有や彼らの自発性を促す

ことを重視している。そして、いずれのアプローチもその機会として日常の遊び場を挙げている。

3点目は、自閉症のある幼児にとって自然な環境である家庭を重視し、家族の協力や参画の必要性を示していることである。特にSCERTSモデルにおいては、家族への支援を重要視している。

4点目は、特定の手法や方法論に限定せず、子どもや家族のニーズに合った様々な方法を導入する柔軟性が認められることである。DIRモデルとSCERTSモデルでは、個々の自閉症のある幼児の実態を踏まえて彼らにとって有効な手法を活用している。一方、ESDモデルではABAが用いられているが、多職種の特任専門家チームとの連携を重視していることから広い視野で多面的に自閉症のある幼児への指導・支援を検討していることが窺える。

#### IV. 自閉症のある幼児の指導・支援の今後の展望

自閉症のある子どもへの指導・支援において指導者や養育者の注意や関心は、往々にして自閉症のある子どもの特徴的な行動に向けられる傾向がある。このことは、自閉症のある人々に関する従来の研究や実践報告の多くが、彼らの特徴的な行動の改善にアプローチしてきたことから窺える。これまでの数々の研究や実践は、自閉症のある人々に肯定的な効果をもたらしてきたことは確かである。しかしながら、自閉症のある幼児の行動面の能力を理解し、さらに彼らの発達を促していくためには、ESDモデルやDIRモデル、SCERTSモデルが示すように自閉症のある幼児の際立った行動に限定して指導・支援の目標を定めるのではなく、各発達の領域間との関連性やその後の発達の道筋を踏まえることが大切であると考えられる。この視点がないと、自閉症のある幼児の行動が安易に自閉症の特性と結び付けられてしまい、自閉症のある幼児の発達の可能性が狭められてしまうことにもなりかねないであろう。状態像が多様である自閉症であるからこそ、発達の視点をもって個々の実態を正しく捉えることが必要である。また、ESDモデル等で用いられている発達段階は、指導者間や指導者と家族が自閉症のある幼

児の実態を共有する指標になる。このように視点を定めて自閉症のある幼児の実態を評価することは、我が国の実践においても学ぶべき点である。

様々な側面から自閉症のある幼児の発達を捉えることの必要性を考慮すると、特定の方法論や技法では彼らの実態に対応しきれない。いかなるアプローチも他のアプローチに比べて効果的であるという根拠は示されておらず(National Research Council, 2001)、現時点では具体的にどのような内容をもつ療育プログラムがどのような子どもに必要なのかについて結論を出すだけの証拠が不十分(神尾, 2010)である。自閉症のある幼児の多様な状態像を踏まえると、どの子どもにも等しく有効な単一の方法や技法は存在しないのであろう。したがって、DIRモデルやSCERTSモデルで示されているように指導者等は特定の技法に固執するのではなく、個々の自閉症のある幼児の実態に即しながら必要な方法論や技法を取り入れていく柔軟な姿勢をもつことが大切である。また、ESDモデルが示すように、様々な職種の特任専門家や家族が連携して多角的な視点から自閉症のある幼児の実態を捉えていくことが望ましいと考えられる。

さらに、ESDモデルやDIRモデル、SCERTSモデルから学ぶことは、養育者等の大人と自閉症のある幼児との相互作用を重視していることである。相互作用とは、子どもと大人との双方向による関わりである。指導者等の大人がいわゆる自閉症の特性に対応した方法に縛られ自閉症のある幼児の情動や感情を無視した関わりをした場合、彼らが意欲をもって主体的に大人との関係性を築くことは難しいであろう。したがって、養育者等の大人の働きかけが自閉症のある幼児との相互作用の支えになったり、あるいは逆に障壁になったりすることを念頭において指導・支援を展開していくことが必要と考えられる。なお、自閉症のある幼児を対象にした研究では、このような視点から相互作用について検討した研究は少ない。今後は、養育者等の大人が自閉症のある幼児の興味や関心に応じ、自閉症のある幼児と情動を共有した関わりを行うことで彼らの発達にどのような影響を及ぼすのかについてさらに明らかにしていくことが求められる。

加えて、ESDモデルやDIRモデル、SCERTSモデルでは、家族の参画を重視しており家族への支援の必要性を示していた。家族への支援は、National Research Council (2001) の自閉症のある幼児への効果的な教育的介入の推奨事項に含まれており、その必要性は支持されている。柳澤 (2012) は、自閉症のある人々の家族が抱える問題として自閉症のある人々の障害特性への理解と対応の難しさ、社会からの理解を得ることの難しさ、家庭生活にもたらされる難しさを指摘している。家族への支援は、上述した家族の心理社会的な問題の解決や軽減を図ることに留まらず、家族が日常生活の中で自閉症のある子どもの行動についての解釈や対応方法を学び、家族メンバーの自己効力感を高めていくことで家族の自閉症のある子どもへの指導・支援への主体的な参加へと導いていくことが期待される。

また、柳澤は、家族に自閉症のある人々の指導や支援への主体的な参画を促すためには、家族メンバーのライフステージにおける役割を考慮することが必要であると述べている。これらのことを踏まえると、自閉症との診断を受けて間もない幼児期に家族、特に保護者に対しては、遊びといった日常生活の楽しい環境 (家庭) の中で我が子との愛着関係を築いていくための支援が大切であると考えられる。自閉症のある幼児と家族との愛着関係や信頼関係が築かれることで、家族が自閉症のある幼児の指導・支援に積極的、意欲的に参画していくことにつながると考えられる。そうした意味においても幼児期の家族に対する支援は、極めて重要であると言える。

以上、本稿で紹介した包括的アプローチが示す理念や枠組みは、自閉症のある幼児の指導・支援の在り方を考える上での有益な視点を提供している。これらのアプローチを参考にして実践を重ね、我が国の教育や保育現場の実情に応じた形に発展させていくことにより自閉症のある幼児への指導・支援が深化していくことが望まれる。

Barton, E. E., Lawrence, K., & Deurloo, F. (2012). Individualizing interventions for young children with autism in preschool. *Journal of Autism and*

*Developmental Disorders*, 42, 1205-1217.

別府哲 (2003). 自閉症児は他者の心をどのようにして理解するのか. *特殊教育学研究*, 41(2), 279-283.

Boyd, B. A., Odom, S. L., Humphreys, B. P., & Sam, A. M. (2010). Infants and toddlers with autism spectrum disorder: Early identification and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 32(2), 75-98.

Center for Disease Control and Prevention (2014). Community report on autism 2014: From the autism and developmental disabilities monitoring network. United States.

Chawarska, K., Klin, A., & Volkmar, F. R. (2010). 乳幼児期の自閉症スペクトラム障害：診断・アセスメント・療育 (竹内謙彰・荒木穂積, 監訳). クリエイツかもがわ. (Chawarska, K., Klin, A., & Volkmar, F. R. (2008). *Autism spectrum disorders in infants and toddlers: Diagnosis, assessment, and treatment*. New York: The Guilford Press).

Greenspan, S.I. & Wieder, S. (1997). Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 1, 87-141.

Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2009). 自閉症のDIR治療プログラム—フロアタイムによる発達の促し— (広瀬宏之訳). 創元社. (Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2006). *Engaging autism: Using the floortime approach to help children relate, communication, and think*. US: Da Capo Press).

Harris, S., & Handleman, J. (2000). Age and IQ at intake as predictors of placement for young children with autism: A four to six years follow-up. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 137-142.

本田秀夫 (2010). Ⅲ. ライフステージに応じたASD者に対する支援のあり方—4. 幼児期の診断から療育へ子どもの興味を伸ばす—. ライフステージに応じた自閉症スペクトラム者に対する支援のための手引き. 平成19~21年度厚生労働省科学研究費補助金 (障害保健福祉総合研究事業) ライフステージに応じた広汎性発達障害者に対する支援のあり方に関する研究別冊.

Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach effect on language, pretend play, and joint attention. *Journal*

- of *Autism and Developmental Disorders*. 36 (4), 487-505.
- 狗巻修司 (2012). 自閉症幼児との相互交渉におけるおとなのかかわり方に関する検討－かかわり方と子どもとのとらえ方との関連について－. *発達障害研究*, 34(1), 29-41.
- 狗巻修司 (2013). 保育者のはたらきかけと自閉症幼児の反応の縦断的検討－共同注意の発達との関連から－. *発達心理学研究*, 24(3), 295-307.
- 神尾陽子 (2008). 自閉症への多面的アプローチ－発達というダイナミックな視点から－. 特集自閉症とこころのそだち. 滝川一廣・小林隆児・杉山登志郎・青木省三(編). *そだちの科学*(pp.10-14), 11. 日本評論社.
- 神尾陽子 (2010). ライフステージに応じた自閉症スペクトラム者に対する支援のための手引き. 平成19～21年度厚生労働省科学研究費補助金(障害保健福祉総合研究事業) ライフステージに応じた広汎性発達障害者に対する支援のあり方に関する研究別冊.
- 小林隆児 (2008) 自閉症のこころの問題にせまる. 特集自閉症とこころのそだち. 滝川一廣・小林隆児・杉山登志郎・青木省三(編), *そだちの科学* (pp.2-9), 11. 日本評論社.
- 小林隆児 (2013) 乳幼児期の自閉症スペクトラムを「甘え」の世界から読み解く. 特集自閉症治療・療育の最前線. 滝川一廣・小林隆児・杉山登志郎・青木省三(編), *そだちの科学* (pp.28-34), 21, 日本評論社.
- 厚生労働省 (2008). 障害児支援の見直しに関する検討会報告書.
- 厚生労働省 (2008). 発達障害者支援の推進に係る検討会報告書.
- Lovass, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal education and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.
- McArthur, D. (1996). Joint attention in preverbal children: Autism and developmental language disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 481-496.
- McEachin, J. J., Smith, T., & Lovaas, O. L. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American Journal on Mental Retardation*. 97 (4), 359-372.
- 宮脇修 (1987). 自閉性障害をになっている子どものことばの教育について. *聴覚言語障害*, 16(3), 103-111.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2011). 平成22年度特別支援教育総合推進事業(自閉症に対応した教育課程の編成等についての実践研究) 報告書.
- 七木田方美 (2008) 自閉症児とのコミュニケーション－保育の現場から－. 特集自閉症と心のそだち. 滝川一廣・小林隆児・杉山登志郎・青木省三(編), *そだちの科学* (pp.74-78), 11. 日本評論社.
- National Research Council (2001). *Educating children with autism*. Washington DC: National Academies Press.
- 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2001). 21世紀の特殊教育の在り方について－一人一人のニーズに応じた特別な支援のあり方について(最終報告).
- Ozonoff, S., & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 25-32.
- Prizant, B. M., Wetherby, A.M., Rubin, E., Laurent, A. C., & Rydell, P. J. (2010). SCERTSモデル－自閉症スペクトラム障害の子どもたちのための包括的教育アプローチ. 1巻アセスメント(長崎勤・吉田仰希・仲野真史訳). 日本文化科学社. (Prizant, B.M., Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent, A.C., & Rydell, P. J. (2006). *The SCERTS Model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders. Volume 1, Assessment*. United States: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.).
- Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early start denver model for young children with autism: Prompting language, learning, and engagement*. New York: The Guilford Press.
- Roos, E. M., McDuffie, A. S., Weismer, S. E., & Gernsbacher, M. A. (2008). A comparison of contexts for assessing joint attention in toddlers on the autism spectrum. *Autism*, 12(3), 275-291.
- 坂口美幸・別府哲 (2007). 就学前の自閉症児をもつ母親のストレスの構造. *特殊教育学研究*, 45(3), 127-136.
- 榎原久直 (2013). 自閉症児と特定の他者とのあいだにおける関係障害の発達的変容(2)－主体的能力・障害特性の変容と特定の他者との関連－. *発達心理学研究*, 24(3), 273-283.

- Schertz, H. H., & Odom, S. L. (2003). Joint attention and early intervention with autism: A conceptual framework and promising approaches. *Journal of Early Intervention*, 27, 42-54.
- Schertz, H. H., & Odom, S. L. (2007). Promoting joint attention in toddlers with autism: A parent-mediated developmental model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1562-1575.
- Schertz, H. H., Reichow, B., Tan, P., Vaiouli, P. & Yildirim, E. (2012). Interventions for toddlers with autism spectrum disorders: An evaluation of research evidence. *Journal of Early Intervention*, 34(3), 166-189.
- Schietecatte, I., Royers, H., Warreyn, P. (2012). Exploring the nature of joint attention impairments in young children with autism spectrum disorder: Associated social and cognitive skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1-12.
- Siller, M., & Sigman, M. (2008). Modeling longitudinal change in the language abilities of children with autism: Parent behaviors and child characteristics as predictors of change. *Developmental Psychology*, 44, 1691-1704.
- Stone, W. L. & Yoder, P. J. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism*, 5(4), 341-361.
- Swallows, G. O., & Graupner, T. D. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: Four-year outcome and predictors. *American Journal on Mental Retardation*, 110(6), 417-438.
- The Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children (2014). DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education.
- 塚田みちる (2001). 養育者との相互交渉にみられる乳児の応答性の発達的变化－二項から三項への移行プロセスに着目して－. *発達心理学研究*, 12(1), 1-11.
- 筑波大学附属久里浜特別支援学校 (2011). 自閉症児のための教育課程に関する研究開発Ⅲ－学校における指導の成果を家庭生活や地域生活に広げるための幼稚園、小学部一貫した教育課程の編成・実施の在り方に関する研究－. 平成22年度文部科学省指定研究開発学校自閉症教育実践研究協議会資料集.
- 筑波大学附属久里浜特別支援学校 (2012). 平成23年度自閉症教育実践研究協議会資料集「知的障害を伴う自閉症幼児児童のための自立活動の指導－思い、考え、行動する子どもの育成を目指した授業づくり－」.
- 筑波大学附属久里浜特別支援学校 (2013). 平成24年度自閉症教育実践研究集録「知的障害を伴う自閉症幼児児童のための自立活動の指導－思い、考え、行動する子どもの育成を目指した授業づくり－【2年次】」.
- 筑波大学附属久里浜特別支援学校 (2014). 平成25年度自閉症教育実践研究集録.
- 常田美穂・陳省仁 (2001). 乳幼児期の共同注意の発達－ダイナミックシステムズ論的アプローチ－. 北海道大学大学院教育学研究科紀要, 84, 287-307.
- 常田美穂 (2007). 乳児期の共同注意の発達における母親の支持的行動の役割. *発達心理学研究*, 18(2), 97-108.
- Wetherby, A. M., & Woods, J. (2008). Developmental approaches to treatment. In Chawarska, K., Klin, A., & Volkmar, F. R. (Ed), *Autism spectrum disorder in infants and toddlers: Diagnosis, assessment and treatment* (pp.170-206). New York: Guilford Press.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, R. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. Franck Porter Graham Child Development Institute, University of North Carolina at Chapel Hill, Autism evidence-based practice review group.
- 山上雅子 (2008). 発達臨床の立場から. 滝川一廣・小林隆児・杉山登志郎・青木省三 (編), *そだちの科学* (pp.54-57), 11. 日本評論社.
- 山下洋 (2012). 自閉症スペクトラム障害の早期介入と環境調整. 特集発達障害の早期発見・早期療育. 滝川一廣・小林隆児・杉山登志郎・青木省三 (編), *そだちの科学* (pp.15-21), 18. 日本評論社.
- 柳澤亜希子 (2012). 自閉症スペクトラム障害児・者の家族が抱える問題と支援の方向性. *特殊教育学研究*, 50(4), 403-411.

## 付記

本研究は、平成24～27年度科研費（若手研究B）「自閉症幼児の家族と教員との連携をめざしたパートナーシップの形成条件に関する研究」の一環として実施した（課題番号：24730773）。

# Comprehensive approach to infants with autism spectrum disorder and prospects for their education and support

YANAGISAWA Akiko

(Department of Education Information)

A comprehensive approach to infants with autism spectrum disorders is introduced, and the ideal methods of educating and supporting such children in the future are suggested. This approach consists of the following features: (1) Targets for guidance and support are determined based on the comprehensive assessment of all developmental areas of infants with autism spectrum disorder; (2) Adults including parents and teachers share the emotions of infants with autism spectrum disorder and urge infants to be spontaneous in interactive situations; (3) The

cooperation and the participation of the family is essential; and (4) Flexibility in applying different methods without adhering to a specific technique, or methodology. It is suggested that adapting the ideas and the framework of the comprehensive approach would be useful for developing education and support for infants with autism spectrum disorders in Japan.

**Key Words:** infants with autism spectrum disorder, comprehensive approach, developmental stage, interaction, family member



(研究展望)

## 平成25年度全国病類調査にみる病弱教育の現状と課題

日 下 奈緒美

(教育研修・事業部)

**要旨：**全国病弱虚弱教育研究連盟及び全国特別支援学校病弱教育校長会が隔年で実施している全国病類調査の結果は、疾病群別の病弱児の割合推移など、特別支援学校（病弱）等に在籍する児童生徒の現状を知る貴重なデータのひとつである。本稿では、平成25年度調査の結果を、経年における病弱児の在籍状況の変化とともに概観し、病弱教育の現状と課題を整理した。その結果、近年の医療等の進歩に伴う入院の期間短縮化や頻回化の影響を受けていると推測できる在籍状況がある。このことから、病弱教育の現状を把握するためには、小・中学校の通常の学級までを包括した多様な学びの場を想定した実態把握が必要である。また、今後のインクルーシブ教育システムの構築の視点から、全国病類調査のデータの活用は、関係機関間の連携や病弱教育の理解・啓発を推進し、病弱児の就学に対する柔軟な対応を可能とするための一助になり得ることが示唆された。

**見出し語：**病弱教育，全国病類調査，教育施設調査

### I. はじめに

全国病弱虚弱教育研究連盟及び全国特別支援学校病弱教育校長会は、病弱教育の実態調査として在籍児童生徒の病気や病弱教育を行っている教育施設について調査を行っている。在籍児童生徒の病気については、全国の特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒の病類調査（以下、全国病類調査と記す）として行われ、平成3年度から隔年で実施されている。この調査結果による疾病群別の病弱及び身体虚弱の子ども（以下、病弱児という）の割合の推移は、図1のようなグラフが教育支援資料（文部科学省，2013）をはじめ、様々な病弱教育に関する文献等に引用されている。疾病群別整理には、世界保健機関（WHO）が作成した「疾病及び関連保健問題の国際統計分類：International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems」の第10回目の修正

版（1990，以下ICD-10と記す）に準拠した疾病分類を利用しており、病弱児への支援を考える場合の、行政施策の点で重要な役割を示す疫学的データのひとつである（日下・森山・新平，2014）。

本稿では、最新の平成25年度全国病類調査の結果を概説し、経年における病弱児の在籍状況の変化を病類群から整理する。そして、様々な障害者に関する施策が整いつつある今日において、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、病弱児に対する教育的ニーズの捉え方の視点から、病弱教育の課題を整理することを目的とする。

### II. 平成25年度全国の特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒の病類調査（全国病類調査）

#### 1. 平成25年度全国病類調査の実施と分析

全国病弱虚弱教育研究連盟及び全国特別支援学校

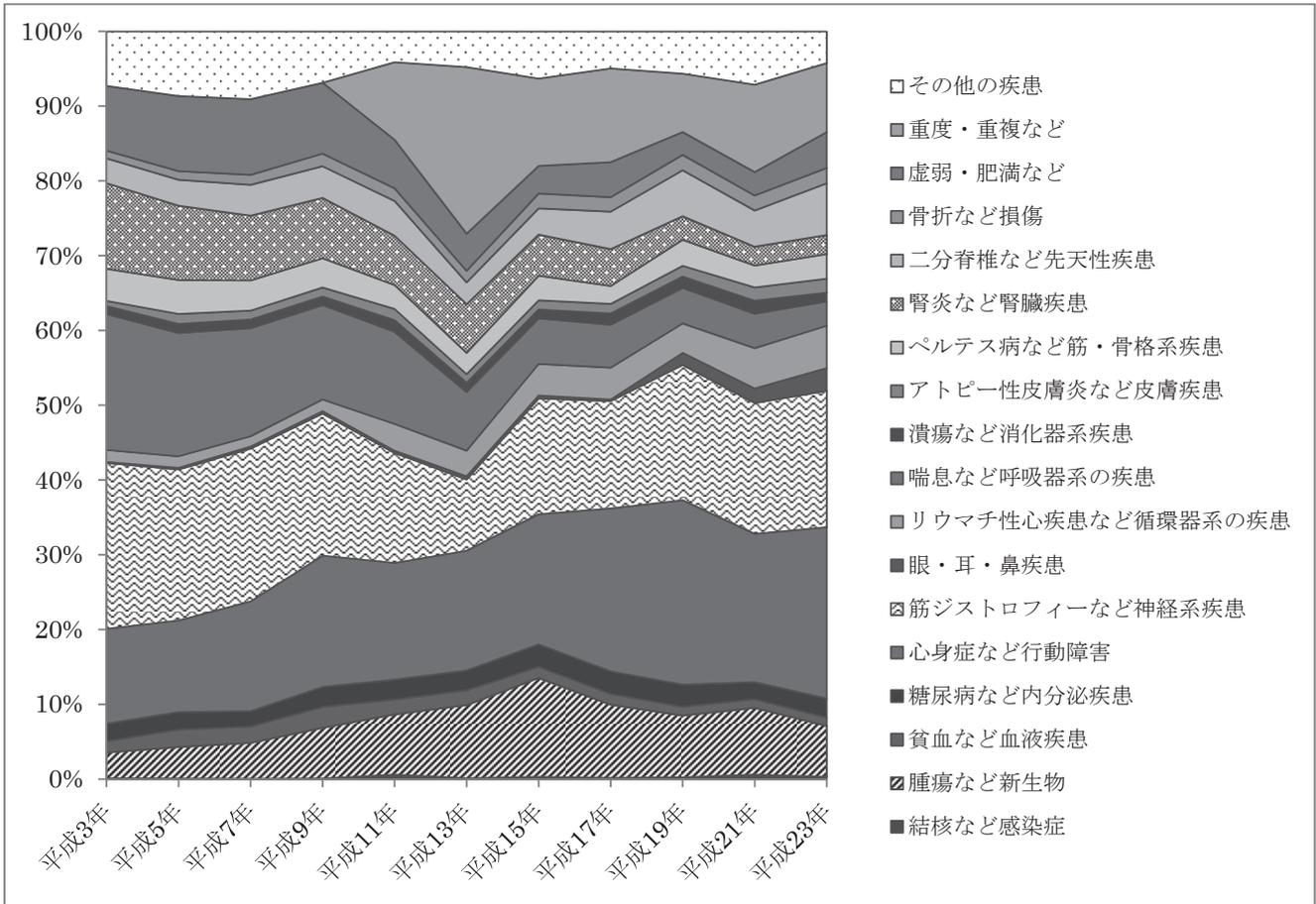


図1 病類別にみた特別支援学校（病弱）等在籍の児童生徒数（相対比）

病弱教育校長会が実施している全国病類調査は、毎年実施している病弱教育を行っている教育施設についての調査（以下、教育施設調査）に基づき隔年で実施されているものである。平成25年度は、平成25年5月1日現在の在籍児童生徒について調査し、調査結果として集約されたデータが、当該年度末に全国病弱虚弱教育研究連盟機関誌「病弱虚弱教育」とともに、加盟教育機関にCD-ROMで配布された。この全国病類調査において、本研究所病弱教育研究班はデータ分析の協力を行っている。平成25年度は、教育施設調査との整合性を図るために、教育形態別集計を従来の12分類から6分類(校内にある小・中学校の特別支援学級・病院内にある小・中学校の特別支援学級・特別支援学校（病弱）・特別支援学校（病弱）による訪問教育・病弱部門のない特別支援学校・病弱部門のない特別支援学校による訪問）に変更したり、都道府県別データや過去の集計デー

タを加えたりするなど、より詳細なデータと分析を行った。病類の整理は、ICD-10に準拠した疾病分類を利用した18病類群による（表1）。

また、日下ら（2014）は、病弱児を取り巻く現状を把握するためには、「小児慢性特定疾患治療研究事業」に関連のデータなど、厚生労働省が実施している患者調査との連関を持たせ、相互に関連した総括的な情報として疫学的に改めて分析することが必要であると考え、平成25年度全国病類調査についての疫学的な検討を試行した。

今回、経年変化をみるにあたり、平成19年度との各病類群の在籍状況を比較した。平成19年度は特別支援教育元年と呼ばれ、障害のある児童生徒等への教育システムの変化が展開されることとなった年であり、特別支援学校にはこれまで以上に地域の特別支援教育のセンター的機能が求められるようになった。そのため、特別支援学校は複数の障害種に対応

表 1 全国病類調査の病類群

全国病類調査の病類群		章※	ICD-10 分類見出し
結核など感染症	1	1	感染症および寄生虫症
腫瘍など新生物	2	2	新生物
貧血など血液疾患	3	3	血液および造血器の疾患ならびに免疫機能の障害
糖尿病など内分泌疾患	4	4	内分泌, 栄養および代謝疾患
心身症など行動障害	5	5	精神および行動の障害
筋ジストロフィーなど神経系疾患	6	6	神経系の疾患
眼・耳・鼻疾患	7	7	眼および付属器の疾患
		8	耳および乳様突起の疾患
リウマチ性心疾患など循環器系の疾患	8	9	循環器系の疾患
喘息など呼吸器系の疾患	9	10	呼吸器系の疾患
潰瘍など消化器系の疾患	10	11	消化器系の疾患
アトピー性皮膚炎など皮膚疾患	11	12	皮膚および皮下組織の疾患
ペルテス病など筋・骨格系疾患	12	13	筋骨格系および結合組織の疾患
腎炎など腎臓疾患	13	14	尿路性器系の疾患
二分脊椎など先天性疾患	14	17	先天奇形, 変形および染色体異常
骨折など損傷	15	19	損傷, 中毒およびその他の外因の影響
虚弱・肥満など	16	21	健康状態に影響をおよぼす要因および保健サービスの利用
重度・重複など	17		
その他	18		

ICD-10は22の章から構成されている。参考（上記の表に含まれていない章）：15妊娠, 分娩および産褥 16周産期に発生した病態18 症状, 徴候および異常臨床所見・異常検査所見で他に分類されないもの20 傷病および死亡の外因22特殊目的用コード

するようになり、病弱教育部門を設置する特別支援学校が増えてきている。文部科学省の学校基本調査によれば、平成17年度に92校だった病弱養護学校（当時）は、平成19年度には病弱教育部門を設置する特別支援学校として106校に、平成25年度には143校まで増加している。今後も、複数障害種に対応する特別支援学校が増えていくことは予想されるため、病弱教育部門を設置する特別支援学校も増えていくことが想定される。

### (1) 病類群における経年変化

平成25年度と特別支援教育が展開されるようになった平成19年度を病類群で比較すると、児童生徒数が減少している病類群は、「結核などの感染症」「筋ジストロフィーなど神経系疾患」「喘息など呼吸器系の疾患」「ペルテス病など筋・骨格系疾患」「腎炎など腎臓疾患」「虚弱・肥満など」と、「その他の

疾患」であった。「その他の疾患」には、主たる疾患の判断が困難なもの、複数の疾患・病状が合併したもの、または分類がない疾患としてアレルギーや免疫疾患が含まれる。表2は、全国病類調査が始められた平成3年度からの在籍者数の変化を示したものである。これら減少している病類群は全て、平成3年度と比較しても、すでに当時から減少の傾向にあった。なかでも、「喘息など呼吸器系の疾患」は激減しており、次いで「筋ジストロフィーなど神経系疾患」「腎炎など腎臓疾患」「虚弱・肥満など」の減少幅が大きい。「喘息」「筋ジストロフィー」「肥満」「腎臓病」といった疾患は、国立療養所等の医療機関に併設または隣接の特別支援学校（病弱）において、在籍する児童生徒の主たる疾患であったものである。これは、医療が進歩して治療方針が変化中、これらの疾患で長期入院・治療を必要とするケースが減少し、それに伴って、医療機関に併設

表2 補正後の病類別にみた特別支援学校（病弱）等の在籍者数の変化  
(人)

病 類	平成3年	平成19年	平成25年
結核など感染症	9	28.5	19
腫瘍など新生物	225	604	706
貧血など血液疾患	99	82.5	114
糖尿病など内分泌疾患	152	166	200
心身症など行動障害	833	1343	1623
筋ジスなど神経系疾患	1455	1064	1052
眼・耳・鼻疾患	8	83.5	109
リウマチ性心疾患など循環器系の疾患	105	324.5	463
喘息など呼吸器系の疾患	1192	327.5	241
潰瘍など消化器系疾患	69	107.5	121
アトピー性皮膚炎など皮膚疾患	46	104	142
ペルテス病など筋・骨格系疾患	282	179	169
腎炎など腎臓疾患	751	223	218
二分脊椎など先天性疾患	217	319.5	514
骨折など損傷	68	129	130
虚弱・肥満など	568	243	183
重度・重複など	-	784	1105
その他の疾患	478	411.5	209
合計	6557	6524	7318

または隣接している特別支援学校（病弱）等に在籍する児童生徒の障害や病気の様態も変化していることが推察できる。

一方、増加の傾向にあるもののひとつに、「心身症などの行動障害」があるが、これはICD-10の「精神及び行動の障害」にあたる。この病類群には、器質的脳疾患・精神病・神経症・食思不振症といった疾患のほか、発達障害や不登校などをはじめとしたその他の精神・行動障害が含まれており、これら疾患のある児童生徒への対応については、病弱教育の今日的課題のひとつと指摘されている（武田，2012a）。「心身症などの行動障害」のほかに増加をみせるものに、「腫瘍など新生物」（悪性腫瘍・白血病など小児がん）、「眼・耳・鼻疾患」，「リウマチ性心疾患など循環器系の疾患」（心不全などの心臓病，脳血管性疾患のほか，リウマチ熱や関節リウマチなどリウマチ性疾患を含む）、「潰瘍など消化器系疾患」，「アトピー性皮膚炎など皮膚疾患」などであり，病弱児の疾患が多様であることが分かる。

なお、「重度・重複など」（重症心身障害）については，平成11年度調査より，当時の病弱養護学校の実態として，隣接する医療機関に入院している重症心身障害児の教育を担っている現状があることから，調査項目の病類群に含めたものであり，平成3年度の数値は示されていない。しかし，平成19年度

との比較においても明らかな増加傾向が認められ，在籍する児童生徒の実態が大きく変化してきている近年の特別支援学校（病弱）等の実態を示すひとつの特徴といえる。

## （2）在籍児童生徒の相対比における経年変化

文部科学省の学校基本調査によれば，病弱児の数は昭和54年度の8,313人をピークにその後は減少し，いったん昭和57年度の8,253人まで増加傾向にあるものの，それ以降は減少し，平成16年度には3,907人まで減少している。平成18年度には4,190人と微増し，平成19年度に18,919人と急増しているが，これはそれまで学校種（視覚障害＝盲学校，聴覚障害＝聾学校，知的障害＝知的障害養護学校，肢体不自由＝肢体不自由養護学校，病弱＝病弱養護学校）ごとに集計していたものを，複数の障害種を対象としている学校が，それぞれの障害種ごとに重複してカウントしたためである。平成19年度以降の特別支援学校（病弱）の在籍者数においては微増減を繰り返しているものの，ほぼ横ばいである（図2）。一方，病弱・身体虚弱特別支援学級の在籍児童生徒数は緩やかな増加傾向を示している（図3）。

図4は，新平・日下・森山（2014）が全国病類調査の経年変化を整理分析した，病類別にみた特別支援学校等に在籍する児童生徒の相対比である。「重

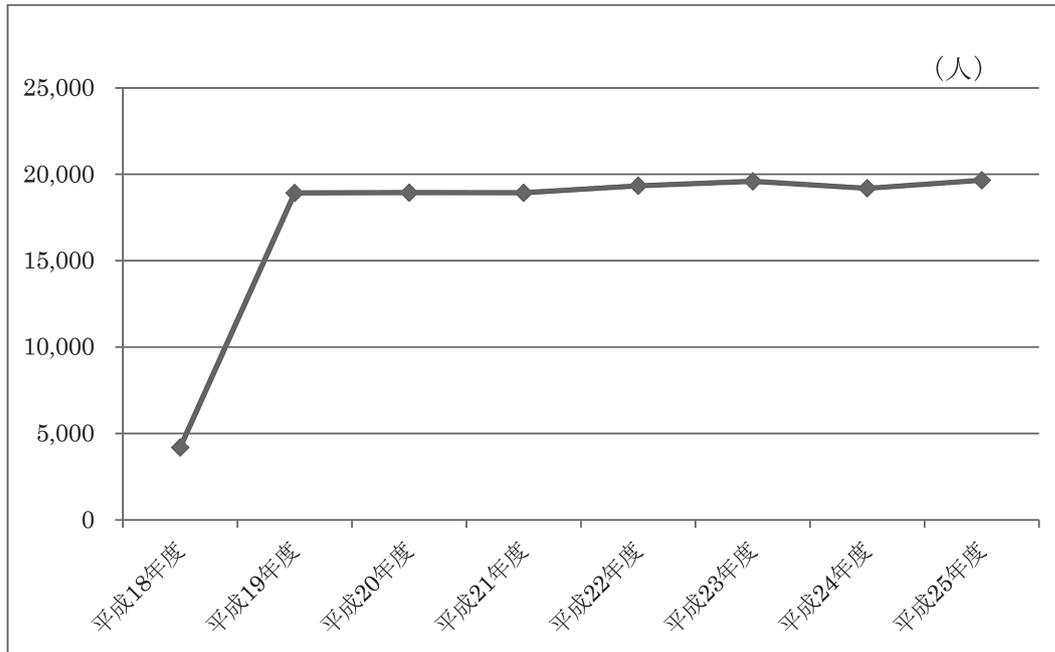


図2 学校基本調査（文部科学省）による特別支援学校（病弱）在学者数の推移

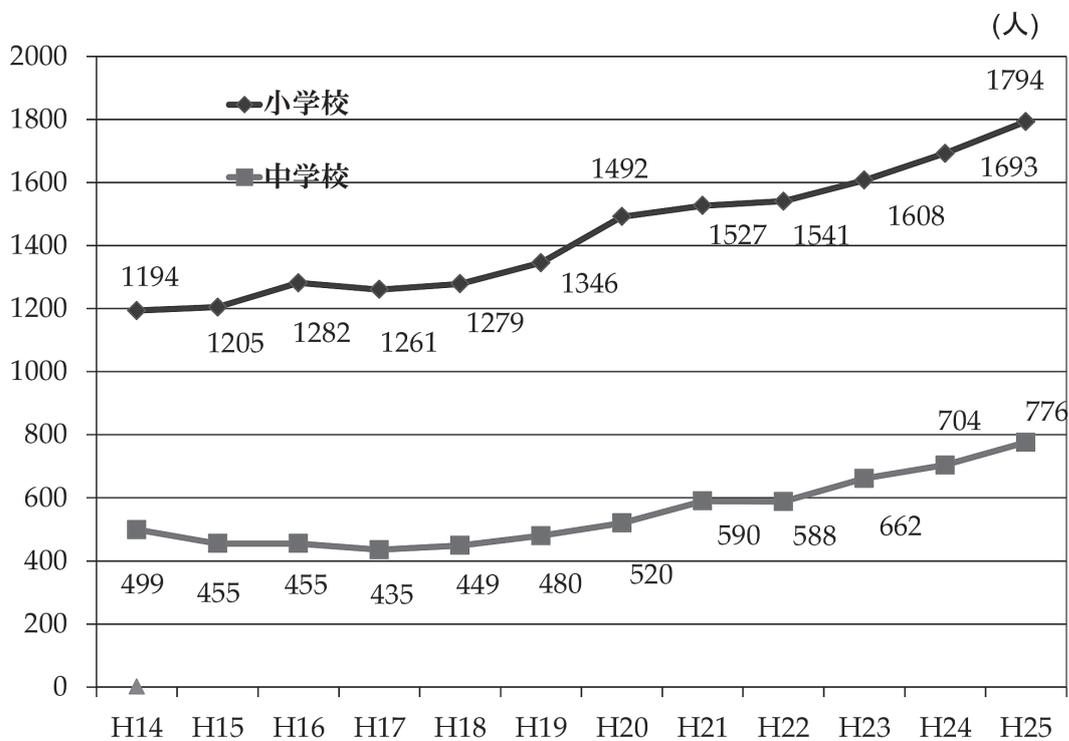


図3 病弱・身体虚弱特別支援学級在籍児童生徒数の推移

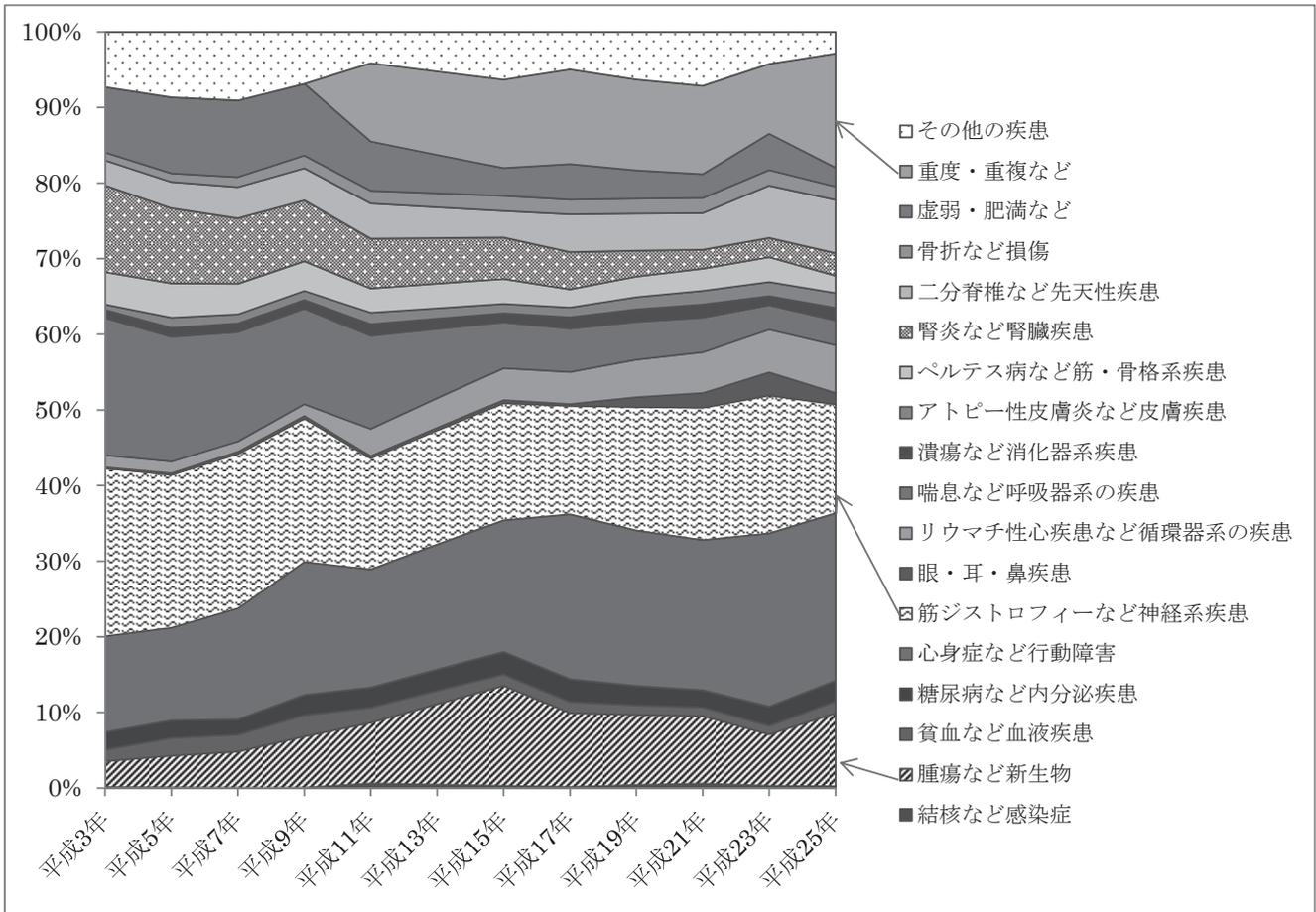


図4 補正後の病類別にみた特別支援教育学校（病弱）等在籍者数の推移（相対比）

度・重複など」の項目は、平成11年度から設けているが、当時から全数のうちの一定数を占めており、以降、増加の傾向を示している。具体の在籍者数は表2のとおりである。同年の「重度・重複など」は5,166人のうち536人と10.4%を占めており、平成25年度には7,318人のうち1,105人で15.1%まで増加している。「重度・重複など」の項目を除いた相対比を、図5に示したことで、病類別の相対比における変化が明確になった。「筋ジストロフィーなど神経系疾患」は、前回調査の平成9年度の19%から14.7%に減少している。「腫瘍などの悪性新生物」は、平成15年以降減少傾向を示し、その後は微増減を繰り返しているが、在籍児童生徒数は平衡状態にある。

### (3) 小児慢性特定疾患治療研究事業のデータにみる特徴

厚生労働省「小児慢性特定疾患治療研究事業」は、

昭和49年に始まり、子どもの慢性疾患のうち、治療期間が長く医療負担が高額になるような小児がんなど特定の疾患について、児童の健全育成を目的として医療費の自己負担分を補助する事業である。本事業での対象疾患は、11疾患群514疾患である。平成17年には、本事業が法律上にも位置づけられている。

また、国立成育医療臨床研究センターは、「小児慢性特定疾患治療研究事業」の全国からの申請データの解析を行っているが、平成10年度以降、小児慢性特定疾患に関する全国的な電子データの集計・解析が可能となった。これは、疫学的データとして、病弱児の実態を把握する上で重要なデータのひとつである。日下ら（2014）は、この疾患群別にみた登録人数データと全国病類調査を連結し、疫学的に再整理した。全国病類調査と、「小児慢性特定疾患研究事業」の疾患群別にみた登録人数データを比較したところ、両データにおける疾病分類が異なること

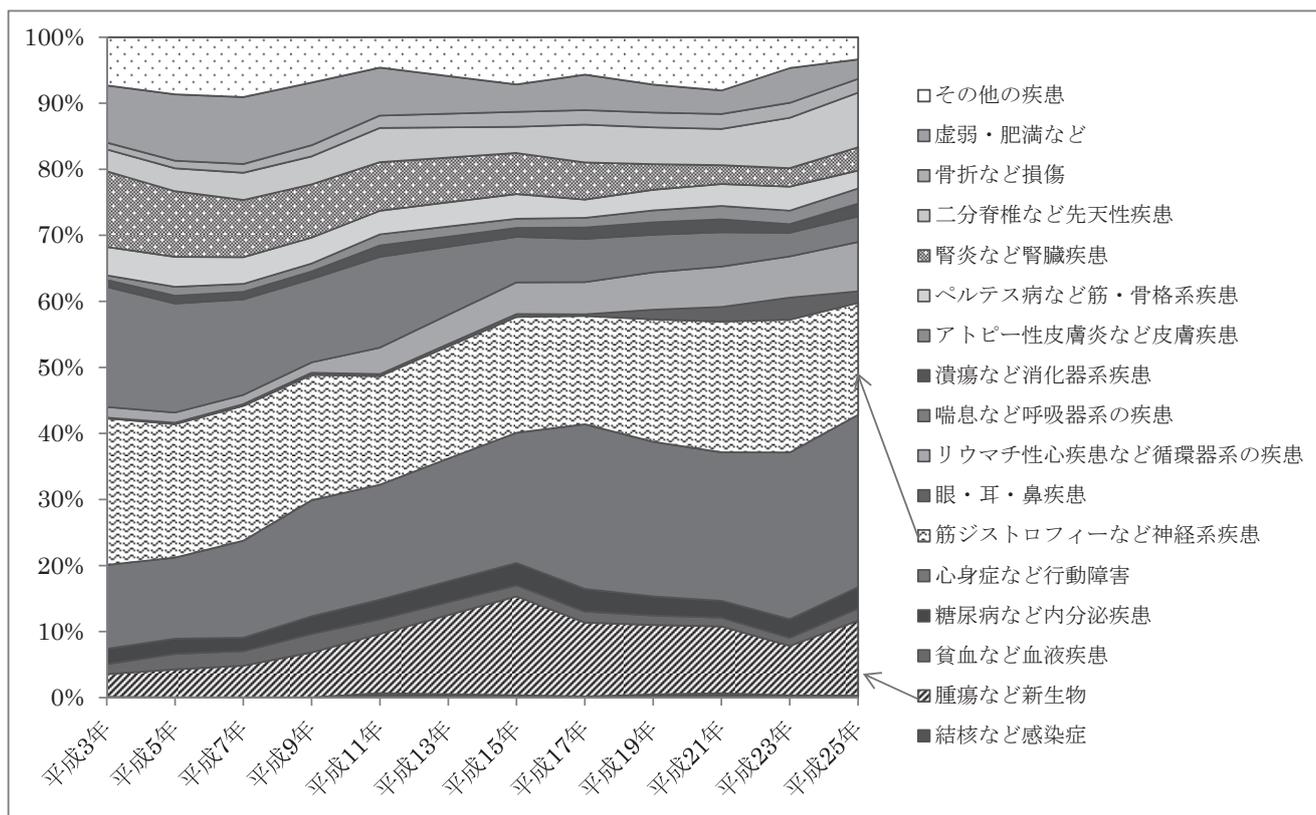


図5 「重度・重複など」を除いた病類別にみた特別支援学校（病弱）等在籍者数の推移（相対比）

から、小児慢性特定疾患に含まれない疾患の児童生徒が、病弱教育の対象となっていることや、疾患群ごとに在籍の仕方に特徴が見られた。例えば、「筋ジストロフィー」は特別支援学校の在籍が多い。一方「悪性新生物」は、治療初期においては病院内の学校等で教育を受けているが、外来治療の期間や寛解期などには本来在籍していた学校で教育を受けていることが多い。また、「悪性新生物」の生存率が飛躍的に改善してきていることから治療の終了時期（5年以上の寛解期）は本事業の対象とならず、その時期の在籍が数値化されていない現状が推定される。

### 3. 調査結果に見る課題

#### (1) 多様な学びの場を想定した実態把握

病弱児全数は、図2、図3にも示すように、平成19年度以降増加している。しかし、文部科学省の学校基本調査による在籍児童生徒数は、例年5月1日現在で報告される数値であることを考慮して検討す

る必要がある。例えば、齊藤・佐藤・細野（2012）は、小児がん治療の変化が見られた2005年（平成17年）の前後での小児がん患者の入院期間と回数について調査した。その結果、入院期間は平均82日（4～296日）から17日（2～88日）と著しく短縮していたが、入院回数は約2.6倍に頻回化していたことを報告している。また、猪狩（2012）や武田（2012a）は、医療の進歩に伴って入院期間が短縮したり入院の頻回化が進んだりしている現状を指摘している。これらのことから、病弱教育の対象となる児童生徒は、学校基本調査の時期に在籍していなかった児童生徒も少なくないことが想定され、報告されている数以上に潜在的な在籍があるものと考えられる。

併せて、齊藤ら（2012）の調査による小児がんを例にとる入院期間の短縮化と頻回化から、数値化されない児童生徒の在籍があることを考慮すれば、入院していない病弱児は、潜在的に小・中学校等の通常の学級に在籍しており、病弱教育の教育的支援を必要としている可能性が示唆され、今後の支援のあ

り方を検討する必要があるといえる。武田（2012b）は、厚生省（当時）の「小児慢性特定疾患対策調査結果（平成3年度）」の概要で、小児慢性特定疾患の学齢時の85.5%が小・中学校の通常の学級で教育を受けており、病弱教育を受けているのはわずか15%であったとの結果から、病弱児の多くが小・中学校の通常の学級に在籍し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。また、その後の平成9年度小児慢性特定疾患対策調査結果でも、神谷（1997）は、治療の変化や日常生活管理の向上に伴い、特に慢性腎疾患で養護学校に通学しているのは6.8%に留まり、多くの慢性疾患のある子どもが養護学校ではなく、小・中学校に通っていることを指摘している。

また、厚生労働省「小児慢性特定疾患治療研究事業」の登録人数データ上では、例えば「悪性新生物」の特別支援学校（病弱）等への在籍率は高くなかったが、斉藤ら（2012）の調査結果を考慮すれば、今回の分析データよりはるかに多い児童生徒が特別支援学校（病弱）等で教育を受けていることが想定できる。つまり、小児慢性特定疾患に限ってみても、多くの病気のある児童生徒が小・中学校で学んでいることが推定できる。

さらに、図5に示した病類別の相対比からは、「重度・重複など」の数を除いたことにより、増加傾向にある病類群、減少傾向にある病類群の傾向がより明らかになった。また、相対比率にあまり差が見られない病類群が増えていることから、在籍児童生徒の病気の多様化は、一層明らかな傾向のひとつといえる。

慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズは、その在籍の状況から小・中学校の通常の学級までを包括し、多様な学びの場を想定して検討される必要があるといえる。したがって、病弱児の教育的ニーズが具体的ものとして把握され、適切な対応が図られていくために、日下ら（2014）が試行したように各制度や管轄が実施して有するデータを多角的に分析し、医療・福祉・教育の統合的な把握が今後も必要である。

## （2）多様化、変容する疾患への対応

全国病類調査の在籍児童生徒の疾患群の相対比では減少傾向を示すものの、在籍者数で見ると「腫瘍など新生物」などは微増減するなかにも一定数の在籍があることが分かる。これは、斉藤ら（2012）の調査結果を考慮すれば、実際の絶対数を把握するためには調査方法の工夫が必要ではあるものの、特別支援学校（病弱）等においては、在籍児童生徒の実態が変容してきているとはいえ、小児がん等「腫瘍など新生物」は、不変の教育的ニーズがあるものといえる。

現在、全国の特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒の病類は、小児慢性特定疾患以外にも多様である。しかも、入院期間の短期化・頻回化とともに、病気や障害等の多様化・重度化のなかで児童生徒の実態を把握しづらい状況にある。今回使用した各調査においても、回答の時期によってはデータの対象となったりならなかったりする実態が推定された。しかし、病弱教育を必要としている児童生徒の在籍の現状を把握することは病弱教育の充実を進める上で重要であり、インクルーシブ教育システムの視点からも、小・中学校等に在籍している病弱教育の対象となる児童生徒の実態を把握する必要がある。そのためには、これまで病弱教育の場として認識されている特別支援学校（病弱）、病弱・身体虚弱特別支援学級に加え、小・中学校の通常の学級も含めた多様な学びの場を想定した在籍の状況把握を行う必要がある。

また、新平ら（2014）は、児童福祉サービスや小児慢性特定疾患研究事業などの厚生労働省関係のデータとの関連性を持たせた疫学的な分析が必要であることを指摘した。一般的に、施策や障害者計画などの立案や評価・見直しにあたっては、客観的かつ多様な側面をカバーするデータが重視されるようになり、その結果として、エビデンスに基づく提言が可能となる。佐藤（2012a）は、障害者福祉の立場から、これまで主な検証方法が“数”でしかなかったが、これからは例えば、障害者の生活実態の変化で評価することが求められるとして、「データを収集する時代は終わっている」と述べている。厚生労働省が新たに「平成23年生活のしづらさなどに

関する調査（全国在宅障害児・者等実態調査）」を実施したが、背景には、平成16年度から障害者自立支援法により縦割りの障害者福祉法制の統合が行われたが、障害者実態調査の統合までには至らなかったことがある（佐藤，2012b）。病弱教育においても、今後のインクルーシブ教育システムの構築を進める上で、新しい視点や側面からのデータ収集と分析が必要であると考えられる。

### Ⅲ. 全国病類調査の意義

#### 1. 全国病類調査結果の活用

全国病弱虚弱教育研究連盟及び全国特別支援学校病弱教育校長会が実施している病弱教育の実態調査の結果は、病弱教育を理解する際の資料として、病類別の相対比グラフなどしばしば引用される。現在のところ、子どもの病気に関して、教育におけるデータとして重要な基礎資料であることは明らかである。

しかし、一方ではこういった調査が行われていること自体、関係者以外が知る機会は限られ、調査結果をグラフ化したものなどが文献で紹介されるもの以外を概観することは極めて困難な現状にある。西牧（2008）は、特別支援学校のセンター的機能や都道府県教育委員会における病弱教育の基礎資料としては、あまり使われていないことを指摘している。疾病名を取り扱うことから、情報管理の点で十分留意する必要があるが、調査結果を効用的に取り扱うすべを検討することは、病弱教育の今日的課題を分析的に考えることと同時に、今後のインクルーシブ教育システムの構築に向けて、関係する領域間の連携ツールのひとつになると考える。

以下に、調査結果の活用のあり方について試案を示す。

#### (1) 各教育施設の現状を共有する

教育施設調査では、各都道府県に病弱教育を行う教育施設が特別支援学校（病弱）をはじめ、どの位あるのか、そしてどの位の児童生徒が在籍しているのかが分かる。また、全国病類調査により、どんな疾患のある児童生徒が在籍しているのか、その多様

化や傾向が分かる。

竹内・藤巻（2013）は、入院によって子どもたちの学習の連続性が妨げられないようにすることが大切であるとしながらも、子どもが入院した場合、病室に教員を派遣するような制度を実施していることはまだ少ないのが現状であり、制度の有無など自治体によって差異が大きいことを指摘している。武田（2013）は、自治体により教育施設の設置が違っていることを指摘し、子どもの受ける教育は、「子どもの実態や就学基準で示されている障害や病状の程度でなく、病院に併設または隣接している教育機関の教育予算に大きく左右される」ことが、病弱教育が他の障害と違う点であるとしている。

しかし、今後のインクルーシブ教育システムの構築に向けて、また「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，2013）で求められている入院に伴う転学及び区域外就学に係る手続きの増加や短期間での頻繁な入退院への適切な対応に応ずるためには、教育施設の設置の差異などの教育環境で、病弱児の本来保障されるべき教育にも差異がないようにする必要がある。そう考えると、教育施設調査をはじめとする全国病弱虚弱教育研究連盟及び全国特別支援学校病弱教育校長会の実施している実態調査の結果をもって、各自治体の特別支援教育の施策推進のためにも、啓発の情報とすることには意味がある。各自治体が、例えば他県の様子を知ることにより自身の施策見直しの機会となるなら、取組の方法が異なっても、病弱児の受ける教育の地域間の格差が減少していくのではないかと考える。

#### (2) 小・中学校への病弱教育の理解・啓発

全国病類調査の結果については、現在、実施機関である全国病弱虚弱教育研究連盟及び全国特別支援学校病弱教育校長会に加盟する学校に情報提供されているが、多くの小・中学校等は、文献等の中で引用された部分として、その分析結果を知るに過ぎない状況である。病弱児の多くが小・中学校の通常の学級で教育を受けていること、医療等の進歩による慢性疾患のある子どもの入院期間の短期化と頻回化に伴い、地域の小・中学校等で学ぶことが多くなっ

てきていること等を考慮すれば、従前から病弱教育における課題のひとつである、小・中学校の教員に病弱教育についての理解・啓発を進める意義が、さらに大きくなる。これまでは、退院後の復学支援として、小・中学校の通常の学級の担任等に病弱児や病弱教育について理解を深めてもらうことがねらいであったが、今後のインクルーシブ教育システムの構築を考えれば、「教育支援資料」（文部科学省、2013）で求められている「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」を可能とするためにも、より一層の理解・啓発のための情報発信が必要であり、さらに積極的な働きかけが求められる。連携を図るためには、まず相互を知る必要がある。この場合の病弱教育における相互とは、小・中学校の通常の学級と特別支援学校（病弱）等であり、通常の学級担任と病院にある学校の担任である。相互の教育状況を知ることで、連続性のある多様な学びの場の実現の可能に近づけるものと考えられる。そのために、例えば、全国病類調査に調査協力している本研究所病弱教育研究班が、情報発信の一端を担うことは意義がある。

### （3）関係機関間連携のための情報ツール

全国のがん診療連携拠点病院には相談支援センターが設置されて、その整備が進められているところである。しかし、相談支援センターの周知不足等を理由に相談件数の伸び悩みや十分に活用されていないことが指摘されている（高山、2014）。高山（2014）は、相談支援センターの機能強化のため、特に相談対応部分における質的な評価のあり方を検討し、地域における機能及び役割を明確にして現場で活用できるツールや手引きなどを作成した。この度、政府の第二期がん対策推進基本計画（平成24年6月）等に基づき、厚生労働省が小児がん拠点病院の指定を行ったことを受け、相談支援センターの担う役割は、小児がんの子どもの教育保障という点でさらに重要となっている。武田（2009）は、医療と

教育の連携については長らく課題とされてきているが、連携を図るためには、医療側にもコーディネーター的役割を担うキー・パーソンが必要であると指摘する。このキー・パーソンになり得る立場のひとつとして、相談支援センターのがん専門相談員が期待される。高山（2014）は、「がん専門相談員のための小児がん就学の相談対応の手引き」を作成した。がん専門相談員の役割は、標準治療法等医学的なものから小児がん患者の発育や教育まで非常に多岐に渡る。その中でも学校教育に関する相談の比重は大きく、小児がんの子どもの就学に関する支援をどうしていくかが重要だからである。そして、がん専門相談員に特別支援学校のセンター的機能の活用を働きかけている。その際、各地域にどんな相談先としての特別支援学校（病弱）があるのか、どのような教育が行われているのかが重要な情報になる。

また、佐藤・瀧本（2013）は、小児がんの子どもの場合、治療を受ける子どもが都道府県の行政単位を超えて移動することも多いため、病弱教育の全国組織を活用するべきであると指摘する。この病弱教育の全国組織のひとつに、全国病弱虚弱教育研究連盟や全国特別支援学校病弱教育校長会があると考えれば、全国病弱虚弱教育研究連盟及び全国特別支援学校病弱教育校長会が実施している実態調査は、提供しうる重要な情報のひとつと考えられる。

## IV. おわりに

全国病弱虚弱教育研究連盟及び全国特別支援学校病弱教育校長会が実施している全国病類調査は、現在のところ、子どもの病気に関する教育における貴重なデータである。文部科学省は「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）において、入院に伴う転学及び区域外就学に係る手続きの増加や短期間での頻繁な入退院への適切な対応等を求めた。また、「教育支援資料」（文部科学省、2013）において、「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」が重要であるとしている。これは、病弱児を取り巻く環境の変化と共に、就学に対して柔軟な対応が求められていることと、病弱教育の対象となる子どもの多くが、小・中学校の通常の学級にこれまで以上に在籍するようになることへの対応を図る必要があるということである。したがって、慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズについては、その在籍の状況から小・中学校の通常の学級までを包括し、多様な学びの場を想定して検討される必要がある。

一方で、病弱児を取り巻く環境の大きな変化の中で、その在籍状況など、見えにくい実態も少なくない。こうした現状が、病弱教育についての理解と啓発を進めていく上での障壁にもなっているのであろう。特別支援学校同士であっても、病弱教育に関わったことがない者にはなかなか理解しづらい現状がある。どの障害領域にも対応する特別支援学校が増えている中で、従前の専門領域の障害種以外に病弱教育を担う特別支援学校の数は急速に増加していることは、文部科学省の学校基本調査の経年変化に明確に示されている。このような特別支援学校の変化と、障害児・者に関係する法制度の整備、そして医療の側面の課題、これらを統合した視点で、病弱教育の課題について検証していく必要がある。例えば、特別支援学校（病弱）にある病弱教育におけるノウハウを集約し、質的分析のもと、病弱児の教育的ニーズを整理しなおすことで、病弱教育の今日的課題を明らかにすることが求められる。

## 引用文献

- 猪狩恵美子 (2012). 重症児や病気の子どもの訪問教育. 障害者問題研究, 40(2), 99-106.
- 神谷齊 (1997). 小児慢性特定疾患の療育及び実態に関する研究「平成9年度小児慢性特定疾患対策調査結果の概要」. 平成9年度厚生省心身障害研究「小児慢性特定疾患治療研究事業の評価に関する研究」, pp137-142.
- 日下奈緒美・森山貴史・新平鎮博 (2014). 慢性疾患のある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 (2013). 教育支援資料, pp155-192.
- 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)
- 新平鎮博・日下奈緒美・森山貴史 (2014). 疾病分類調査について～特総研の課題. 病弱虚弱教育, 全国病弱虚弱教育研究連盟.
- 西牧謙吾 (2008). 我が国の病気のある子どもの教育の在り方に関する研究－病弱教育と学校保健の連携を視野に入れて－. 課題別研究報告書. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
- 齊藤淑子・佐藤比呂二・細野重古 (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.
- 佐藤久夫 (2012a). 新しい障害者実態調査(企画の趣旨). リハビリテーション研究, 153, 2-3.
- 佐藤久夫 (2012b). 厚生労働省の新しい障害者実態調査(生活のしずらさ調査). リハビリテーション研究, 153, 36-37.
- 佐藤聡美・瀧本哲也 (2013). 小児ALLの治療による脳機能への影響と教育支援. 小児看護, 36(8), 947-952.
- 高山智子 (2014). 相談支援センターの機能の評価と地域における活用に関する研究. 厚生労働科学研究費補助金がん臨床研究事業.
- 武田鉄郎 (2009). ターミナル期にある小児がん等の子どもの教育内容・方法に関する国際比較研究. 科学研究費補助金成果報告書.
- 武田鉄郎 (2012a). 健康に関する制約と支援. 橋本創一他編著, 障害者の理解と教育・支援: 特別支援教育/障害者支援のガイド, (pp73-81). 金子書房.
- 武田鉄郎 (2012b). 病弱教育の現状と今日的役割. 障害者問題研究, 40(2), 107-115.
- 武田鉄郎 (2013). 「病気」の子どもの特別支援教育. 小児看護, 36(8), 978-984.
- 竹内幸江・藤巻香苗 (2013). 子どもの入院生活の環境整備. 小児看護, 36(8), 973-977.
- 内田雅代 (2013). 多職種協働チームにおける看護師の役割. 小児看護, 36(8), 953-958.

## 参考文献

- がん対策推進協議会小児がん専門委員会 (2011). 今後の小児がん対策のあり方について「小児がん対策専門委員会のがん対策推進協議会への報告についての参考

- 資料」, 厚生労働省.  
国立成育医療研究センター：小児慢性特定疾患治療研究事業 <http://www.nch.go.jp/policy/10html/index.html>  
(アクセス日, 2013-12-18)  
小児慢性特定疾患児等疾患対策の基本資料. [http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu\\_Shakaihoshoutantou/0000022423.pdf](http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/0000022423.pdf)  
(アクセス日, 2014-06-21)  
総務省統計局 <http://www.stat.go.jp/data/jinsui/> (アクセス日, 2013-12-18)  
武田鉄郎 (2010). 学校と医療機関の連携－特別支援教育の推進と, 現状における問題点. 教育と医学, 680(2), 4-12.
- 武田鉄郎 (2011). 小児がん (ターミナル期を含む) など慢性疾患の子どもの復学支援. 病弱虚弱教育, 全国病弱虚弱教育研究連盟, 105.  
谷口明子 (2009). 長期入院時の心理と教育的支援. 東京大学出版会.  
全国病弱教育研究会編著 (2013). 病気の子どもの教育入門. クリエイツかもがわ.  
全国特別支援学校病弱教育校長会 (2012). 特別支援学校の学習指導要領を踏まえた病気の子どものガイドブック. ジアース教育新社.

# Current status and issues in Education for children with health impairments: a review of the results of the national survey on the rate of illnesses at Schools for Special Needs Education in fiscal 2013

KUSAKA Naomi

(Department of Teacher Training and Collaborative Projects)

Results of the national survey on the rate of illnesses at Schools for Special Needs Education, which is conducted every other year by the Zenbyocho (National Society of Principals in Special Needs Education Schools for Children with Health Impairments) provides important data on the current condition of students at Special Needs Education Schools for children with health impairments. This paper reviewed the results of the investigation conducted in fiscal 2013, examined changes in students' enrollment, and investigated this topic, as well as the present status of education for children with health impairments. Results indicated that students' enrollment might have been highly affected by short and infrequent hospitalizations that have resulted from recent medical advances. It would be necessary to examine different learning situations, including regular classes in primary and

junior high schools, to identify more details about the education of students with health impairments. Moreover, it was suggested that utilization of the data collected by the national survey on the rate of illnesses in Schools for Special Needs Education would be useful for developing an Inclusive education system and for facilitating cooperation among related agencies. This would help to clarify the significance of education for students with health impairments and to respond flexibly to such students, as well as to ensure that such students have an opportunity to receive an education.

**Key Words:** education for students with health impairments, the national survey on the rate of illnesses in Schools for Special Needs Education, the national survey on the establishment of education for students with health impairments



(調査資料)

# 「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」の補足調査の結果からみた通級指導教室の役割と課題

伊藤由美\*・柘植雅義\*\*・梅田真理\*\*\*

石坂務\*\*\*\*・玉木宗久\*\*\*\*

(\*教育支援部) (\*\*筑波大学) (\*\*\*)教育情報部) (\*\*\*\*企画部)

**要旨：**文部科学省は「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」で、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合が、推定値で6.5%であったことを公表した。この結果を受け補足調査を行ったところ、小学校で82.7%、中学校で76.6%の教員が6.5%より多く在籍していると捉えているという結果であった。

こうした状況の中、インタビュー調査から、通級指導教室は①子どもへの指導・支援、②保護者への支援、③教員への支援を含む校内全体への支援が期待されており、特に子どもへの指導・支援においては、「自己肯定感を支えること」、「自立活動」、「教科の補充指導」について効果をあげていることという結果が得られた。一方、通級指導教室の効果をより高めるためには、子どもの学齢に応じた配慮、在籍学級の担任との連携、周囲の子どもの理解等、様々な課題があることも明らかとなった。

**見出し語：**発達障害、通常の学級、通級指導教室、6.5%、補足調査

## I. はじめに

平成5年に制度化された通級による指導は、平成18年の学校教育法施行規則の改正により、LD及びADHDのある子どもたちもその対象となった。通級による指導は、「障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導を児童生徒のニーズに応じて行うもの」とされており、通常の学級における授業においても効果が期待されている(文部科学省, 2012)。

文部科学省が平成24年12月5日に公表した「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」(以

後、「発達障害教育関連調査」と略す。)では、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合が推定値で6.5%となっており、これに該当する子ども以外にも、通常の学級には教育的支援を必要とする子どもがいる可能性が指摘されている。こうした子どもに適切な指導・支援を行うにあたり、個別あるいは少人数で指導を行うことができる通級指導教室の存在は非常に有効性が高いと思われ、機能の充実が望まれる資源である。

文部科学省特別支援教育課(2014)が公表した平成25年度特別支援教育資料によると、平成25年5月1日現在、通級指導担当教員から指導を受けている子どものうち、自閉症、LD、ADHDのある子どもの数は、公立小学校で28,570人、中学校で4,831人と

なっている。LD、ADHDのある子どもが通級による指導の対象となった平成18年度に指導を受けていた子どもは、小学校で6,228人、中学校で666人であった。このことを考えると、7年間で約5倍近い子どもが指導を受けるに至っており、数値を見る限りでは、通級指導教室は発達障害のある子どもへの教育的資源として重要な役割を果たしていると言える。

しかし、こうした状況がある一方で、発達障害教育関連調査では、6.5%の子どものうち、通級による指導を受けていない子どもの割合が93.3%という結果が出ている。また、小学校と中学校では指導を受ける子どもの数に大きな差があるという現状もある。6.5%に該当する全ての子どもが通級による指導を受けることが適当とは言えないが、該当する子どものうち、9割以上が通級による指導を受けていない現状は、今後の指導・支援を考えていく際の大きな課題と言える。

また、中学校になると通級指導教室の設置数のみならず、通級指導教室で指導を受ける子どもの数も大きく減少する。この点についても、その理由を明らかにし、有効な教育的資源となるための方法を検討することが必要だと思われる。

筆者らは、発達障害教育関連調査の補足調査(2014)を実施し(以後、「補足調査」と略す)、その中で通常の学級に在籍する子どもの状況と通級指導教室における運営の現状と課題について報告した。補足調査では、各県の通級指導教室を設置する96の小・中学校を対象とした質問紙調査と、その中から11校を対象としたインタビュー調査を実施した。本稿では補足調査の中からインタビュー調査の結果を取り上げ、通級指導教室がさらに有効な教育的資源となるために、①通常の学級において教員が支援の必要性を感じている子どもの状況、②通級指導教室の役割と運営の課題の2点から整理することを目的とした。

## II. 方法

### 1. 対象

調査対象校は、発達障害を対象とする通級指導教

室を設置する学校のうち、首都圏を中心とした小学校5校、中学校6校の計11校である。今回の調査では、発達障害教育関連調査の結果について、通級指導教室を含め、校内体制が整備されている学校の教員から意見を得たいと考えたことから、地域の拠点校として指導に取り組むとともに、文部科学省等の研究事業等にも取り組んでいる学校を選定の条件とした。

対象者は、校長、特別支援教育コーディネーター、通級指導教室担当者、通級による指導を受けている子どもが在籍する学級担任1名の4者とした。4者全員の参加が困難な場合には、通級指導教室担当者には必ず在席してもらうよう求めた。

### 2. 方法

補足調査は文部科学省と検討の上、発達障害教育関連調査で考察された事項に関する内容と通級指導教室の役割に関する内容とした。

インタビュー調査は半構造化面接(2名で対象校に訪問し実施)で行い、調査に要する時間は90分程度とした。

### 3. 調査内容

- (1) 発達障害教育関連調査の結果に関する項目
  - ①通常の学級で困難を示している子どもの状況、
  - ②知的発達に遅れのある子どもが在籍している可能性について、
  - ③学年が上がるにつれて困難を示す子どもの割合が小さくなる傾向について)
- (2) 通級指導教室の役割
- (3) 運営上の課題

### 4. 調査期間：平成25年7～9月

### 5. 分析方法

インタビューの記録を起こし、調査内容に該当する記述を抽出した。その後、それぞれのデータに学校名、回答者の職種のラベルを付け、回答内容をカテゴリー化した。カテゴリー化の作業は筆者および研究分担者の合計4名で行った。

なお、結果は「小・中学校別」「学校別」「回答者

の職種別」に分けて整理をしたが、学校別、回答者の職種別では内容に特徴的な違いは見られなかったため、特徴の見られた「小・中学校別」について分析を行った。

### Ⅲ. 結果

はじめに、補足調査の結果より、調査対象校と通級指導教室担当者の概要について示す。

#### 1. 調査対象校と通級指導教室担当者の概要

本調査で対象とした小学校5校と中学校6校の状況を表1に示す。対象とした学校はいずれも比較的落ち着いた地域にあり、環境が安定している点で共通している。学校規模は、小学校は1学年2～3学級、中学校は5～8学級で、小学校1校を除き、残りの10校は特別支援学級を設置している。地域に通級指導教室が1校しか設置されていない等の理由もあり、いずれの学校も他校通級を行っている。巡回指導をしている学校は中学校では3校と半分の学校で実施しているが、小学校は1校のみである。

通級指導教室担当者の数は2～7名といずれの学校も複数人数配置されている。なお、巡回指導を

行っている4校は、担当者の配置が多い学校(7名)だけでなく、2名配置の学校でも実施している。回答した担当者の通級指導教室での指導年数は、小学校で7年から8年、中学校で2年から4年の者が多く、小学校の方が指導経験年数は長めである。指導を行っている子どもの数は、回答を得られなかった1校を除き、自校・他校・巡回指導を合わせ1校あたり16～89人となっており、中学校の方が指導する子どもの数に学校間の違いが大きかった。なお、通級による指導を含む支援の必要性について、校内委員会で判断している学校は11校中9校であった(表1)。

#### 2. 発達障害教育関連調査の結果に関する項目

次に、発達障害教育関連調査に関する結果について示す。

##### (1) 通常の学級で困難を示している子どもの状況

発達障害教育関連調査(2012)で、通常の学級で著しく困難を示している子どもが、推定値で6.5%という結果であったことを受け、補足調査(2014)で学校の状況と一致するかをたずねた。質問紙調査では、約半数の学校で状況と一致していないと感じ

表1 インタビュー調査対象校の概要

学校 <sup>注1</sup>	学級数	特別支援学級の設置	通級指導担当者の人数	巡回指導	指導する障害種と人数				インタビュー回答者の通級での指導年数	校内委員会での判断
					高機能自閉症他	LD	ADHD	合計		
A1	18	あり	5	実施	21	1	4	26	27	
A2	23	あり	2		6	5	5	16	7	
A3	19	なし	2		16	1	3	20	7	実施
A4	13	あり	5		24	1	5	30	8	実施
A5	12	あり	7		—	—	—	—	7	実施
B1	25	あり	2	実施	9	6	4	19	6	実施
B2	21	あり	2		21	0	3	24	7	実施
B3	17	あり	6		26	1	7	34	4	実施
B4	17	あり	4		19	0	0	19	2	実施
B5	15	あり	4	実施	17	0	2	19	2	実施
B6	10	あり	7	実施	72		17	89	3	実施

注1：A. 小学校 B. 中学校

ており、小学校、中学校とも6.5%より多いと感じているという結果がでたため、インタビューでその理由をたずねた。インタビュー調査では小学校13人、中学校21人から回答を得た。その結果、小学校では7人から「診断はないが手のかかる子どもが何人かいる」「通級までは至っていないが自閉症かと思われる子どもの数が多い」等の回答があった。また、中学校では10人から「小学校からの引き継ぎで対象として挙がっていないが、気になる生徒がいる」「教科によって違う。社会科で支援が必要なくても、数学科では支援が必要という生徒もいる」等の回答があり、6.5%に該当するほど著しく困難を示してはいないものの、気になる子どもの数は少なくないということが理由として挙げられた。また、困難さの判断については、小学校の教員4人から「見極める教員の力によるのではないか」「自治体や地域、学校によって差がある」等、教員の力量や地域の特徴により、困難な状態と捉えるかどうかの基準が異なる可能性があるという回答があった。

## (2) 知的発達の遅れのある子どもが在籍している可能性について

知的発達の遅れのある子どもの在籍については、「学習の遅れ」との関連で捉えられている回答が小学校7人、中学校7人、計14人と最も多かった。また「特別支援学級を勧められたが通常の学級に在籍している」という回答は小学校6人、中学校2人の計8人からあった。他には「家庭環境」との関連が小学校から4人、「教科による違い」との関連は中学校1人という結果であった。

「学習の遅れ」と捉えているものの中には「昨日やったことが今日になるとできない、やった内容を忘れてしまう。全般的に学習が積み重なっていない」や「指示を出した時に取り掛かるのが遅い。自分から確認作業ができない生徒は知的に遅れているのかなと思う」といった回答があった。発達障害教育関連調査では知的発達に遅れがある子どもは対象外であるため6.5%には含まれない。しかし、困難を示している子どもには、LDだけでなく、知的発達に遅れのある子どもも含めているという回答があった。

また、中学校になると「学年の学習進度に達していない子どもは、知的に遅れがあると思ってしまうことがある。学力がある一定のレベルに達していない生徒への目が厳しいように思える」と学力に対する見方が厳しくなっていることが、知的発達の遅れとして受け止められる要因の1つになっているとする回答もあった。

## (3) 学年が上がるにつれて困難を示す子どもの割合が小さくなる傾向について

発達障害教育関連調査の結果では、学年が上がるにつれて、学習面、行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合が小さくなる傾向が見られた。この結果について、学年が上がることで、発達障害特有の状態が困難さとして見えにくくなる可能性はあるが、減少する訳ではないと捉える回答が小学校4人、中学校3人の計7人からあった。一方で、割合が減少していると思われる理由としては「本人の成長」、「周囲の子どもの理解」、「環境調整」、「年齢が上がることで生じる問題の複雑化」、「教員の捉え方の違い」の5つに回答が分類された。回答の内容は次の通りである。

「本人の成長」については小学校2人、中学校8人から回答があり、その内容は2つに分かれた。1つめは「聞きもらしがある、指示の理解が難しい等、明らかに学習の遅れのある子どもは全部困難に該当すると思うが、項目によっては生活経験で改善できる」のように、子どもの成長に伴い状態が変化するというもの、もう一つは「高学年になるにしたがい、学習上の困難さを本人が言わなくなり、教員が見取ることが難しくなるケースがある」「本人たちが諦めてしまってSOSを出さなくなる。支援が必要なことが知られたら恥ずかしいので、近づかないで欲しいという生徒もいる」等、周囲を気にして本人が困難さを隠すようになることが減少した、という見方につながるのではないかと可能性について述べる回答である。

「周囲の子どもの理解」は小学校3人、中学校6人から回答があり、「支援が必要な子に対して、周囲の子ども達がフォローしてくれている。そのため、学級という集団生活の中で顕在化しないでい

る」というような回答が多かった。周囲の子どもの理解については、中学校では肯定的な回答が殆どであったが、小学校では「周りの子が我慢していることもある。どこまで我慢させていいのだろうかと感じることもある」という回答もあった。

「環境調整」については小学校6人、中学校4人から回答があり、「どのようなサポートが受けられるかで状態が変わる。何の手だてもない状況ではよくはならない。減少傾向となるのは、適切な支援を受けているという前提で、支援がなければむしろ悪化するのではないか」等、適切な支援の有無が困難さの減少に影響する可能性について述べるものであった。

「年齢が上がることで生じる問題の複雑化」については、小学校3人、中学校4人から回答があった。「もともと発達障害はあるが、周囲とのかかわりが頻繁になったり、コミュニケーションが増えたりすることで問題が大きくなり、友達関係が難しくなる。不登校になったり、問題行動が大きくなった」といった対人関係を起因とする内容が多かった。さらに中学校では「学習の厳しさが原因で不適切な発言が増えたり、二次障害的な状態になったりと、生徒指導の課題となっている」と学習の困難さが問題の複雑さの起因となっていると捉える回答もあった。

「教員の捉え方の違い」については、中学校7人からのみ回答があった。回答は「学習面の困難な状況は、中学の担任が見ても気づかないかもしれない。他教科の教員にたずねれば分かるかもしれないが、そこまではしない」、「一人一人の生徒とあまり会話をするわけではないので、聞き間違いや聞き漏らしがあるのか分からない。現状は分かっても何が理由かは分からない。担当する教科にもよると思う」と、中学校の教科担任制が小学校と中学校での教員の捉え方の違いの理由となる回答であった。

### 3. 通級指導教室の役割

次に、通級指導教室に期待される役割について示す。

調査対象校の通級指導教室では子どもへの直接的な指導・支援のみならず、校内全体への支援に対す

る期待も高いことが分かった。通級指導教室に求められる役割は、(1) 子どもへの指導・支援、(2) 保護者への支援、(3) 教員への支援を含む校内全体への支援に分けることができた。

#### (1) 子どもへの指導・支援

子どもへの指導・支援については、小学校5人、中学校7人から「自己肯定感を支えること」について、小学校3人、中学校1人から「自立活動」について、小学校3人、中学校1人から「教科の補充指導」について効果があると回答があった。

##### ①自己肯定感を支えること

情緒面への支援は、通級による指導の中でも効果が期待される部分であり、小学校・中学校とも担当者は指導の際に心掛けていているという回答が多かった。回答には「すぐに改善されるものではないが、通級の中で自分の生きにくさを受け止めることにより自己肯定感をもつ等、心を育てることが大きい。児童によっては、自分から自分を変えたいというケースもある」、「通級による指導の中でしっかり受け止められ、人間関係の基本を作ることが成果になる。その子自身の問題を一緒に考える場が持てるのは少人数指導だからこそ」と子どもが感じている生きにくさや困難に対して、担当者が一緒に向き合うという役割を果たしているという回答があった。

##### ②自立活動

本調査では指導対象の子どもに自閉症のある子どもが多いこともあり「指導の内容はトラブルの解消等が多い。学校生活の振り返りを行い、書きだすことで整理と内言語を育てている」等、対人関係の課題に対応する力をつけるため、感情のコントロールについて指導しているという回答があった。

##### ③教科の補充指導

教科の補充については、学習の遅れを補うのみならず「学校生活がスムーズになるよう、こうすれば大丈夫だと自信が出るような指導を心掛けている。例えば、文字が書けるようになることで落ち着いて授業に参加できるようになる等、自信がもてるようになるのが通級のよさ」と学ぶことへの意欲につながる指導を大切にしているという回答や、「通級から戻ってくると、自信をもって挙手する場面が出て

くる。友達とのトラブルも少なくなっている」等、在籍学級で意欲や自信をもって学べるようになることを教科の補充指導の目的に掲げている回答が多かった。

また、在籍学級に戻った時のことを考え、通級指導教室担当者が在籍学級の子どもの対象に、理解啓発の授業をする等の役割を担っているという回答もあった。

## (2) 保護者への支援

調査対象校の中には、保護者からの相談窓口を、通級指導教室担当者が担っている学校もあった。保護者支援の効果は、学校との信頼関係の構築と通級による指導終了後の支援の継続に分かれた。

信頼関係の構築は、主に指導の開始と指導中に行われており、「保護者面談を頻繁に行う」や「通級に通う意義について、子どもや保護者と確認を十分に行う」ことが効果につながっているという回答であった。また、通級による指導が終了した後は、保護者が困った時に頼れるよう相談機関につないだり、教育相談や通級時の保護者のネットワークを活用して保護者を孤立させないようにしたりすることが大切であるという回答があった。

しかし、これらの支援については小学校からの回答のみで、中学校からの回答はなかった。

## (3) 教員への支援を含む校内全体への支援

### ①校内全体への支援

校内全体への支援として、学級担任への助言や研修を通じた支援が校内全体への底上げにつながるという回答が多かった。

回答には「校内に通級指導教室があり、学級の中の難しい子どもの対応でも相談ができるので、先生にとっても自信が得られる」、「校内研修会を通級の担当者が行い、通常の学級の先生が学んでいる」というものがあった。

また、通級指導教室の校内の位置づけとして「相談に行くとか何かを示唆してくれるヒントが得られる」「学校全体として、通級指導教室は“学びの保健室”として理解されており、特別という意識の壁は低い」という声もあり、校内に通級指導教室が設

置され、且つ、上手く活用されることで、校内全体に効果が広がる可能性が高いという回答が少なかった。

### ②在籍学級の担任への支援

学級担任への支援については「密接な連携をとることで子どもの状態がかなり和らいだ。密接に連携を持つことで一学期の間でこんなにも方向性がみえるのかと感じた」と連携の効果の大きさについて学級担任から回答があった。また「学級担任とは子どもの対応について話をしている。席の配置や、指示の出し方、宿題の出し方や量等、先生の意欲につながるような説明をしている」と連携をする際、通級指導担当者は、「在籍学級の担任の意欲や自信につながるような伝え方をすることを意識している」という回答もあった。

## 4. 運営上の課題

通級による指導に大きな効果が期待される一方で、指導の効果や在籍学級との連携、さらには担当者の配置等について運営上の課題も挙がっていた。

運営上の課題は、(1) 指導の場をめぐる連続性に関する課題、(2) 通級による指導をめぐる抵抗感に関する課題、(3) 設置・システムに関連した課題に整理された。

### (1) 指導の場をめぐる連続性に関する課題

#### ①指導効果の連続性について

通級による指導において、指導効果の連続性は、非常に期待されることであるとともに、大きな課題でもある。調査では、「通級指導でコミュニケーションの力がつき、教員との関係は良くなった。しかし在籍学級に戻った時に上手くコミュニケーションができるかというところまではいかない」等、場が変わることで、指導の効果がつながらないことが挙げられた。在籍学級と通級指導教室の指導内容が上手く連携できていなかったり、通級指導教室と通常の学級という環境の違いがあったりと、様々な原因で通級指導教室の成果が在籍学級で発揮できない難しさが挙げられた。また、通級による指導で情緒面の支援が期待される一方、「自己肯定感をもつ等心を育てる指導には1時間から2時間の通級指導だけで

は難しい」と課題によっては、通級による指導のみでは効果が期待し難いという回答もあった。

### ②指導をめぐる教員の意識について

通級による指導の効果を上げるためには、子どもが在籍する学級担任との連携は必須であるが、通級指導担当者からは「担任の先生と話をする時間がない」「担任の先生との関係の作り方が難しい。通級にお任せになってしまう」、「助言をしても聞き入れてもらえないことがある」と在籍学級の担任との関係づくりや連絡時間の確保が課題となっているという回答があった。

また、「通級で支援はするが、子どもの状態が改善されたら学級担任が受け取るという意識にならないで欲しい」、「担任が通級指導の内容を分かっている、実際に指導の様子を見てくれるととっても良い。子どもの表情の違いを見ることで、子どもの力を再確認できることがある」と、連携を通して学級担任の指導力向上を期待する回答もあった。

## (2) 通級による指導をめぐる抵抗感に関する課題

この課題については、中学校の通級指導担当者から回答があった。

### ①学習への影響に対する抵抗感

通級による指導については「週1回通常の学級の授業を抜ける必要があるため、決まった授業を抜け、特定の教科が遅れないよう曜日を固定しないようにしている。それでも学習への影響は気になる」、「授業を抜けると勉強が分からなくなるという子どもの心配から、他校の子どもは放課後に指導することが多い」と、特に受験を控えた中学校の担当者は学習への影響に気を配り、指導時間に配慮をしているという回答があった。

### ②特別な目で見られることに対する抵抗感

通級による指導の効果が期待される子どもであっても、「生徒が通うことに抵抗が大きい。校舎の中に通級指導教室があるので、そこに入ることに抵抗がある」と在籍学級とは異なる場で指導を受けることに對し、他の子どもから「特別」な目で見られることを気にして、指導を受けることに抵抗を示すことがある。他校通級の場合でも教室を抜けることから、同様の抵抗感があるという回答があった。

### ③通級による指導の終了に対する抵抗感

指導の終了に関しては、「毎年、支援の継続について確認している。本人に自信がついて必要がないと言うことがある」、「通級の判定会議が年1回から年4回に増えたので復級しやすくなったのと、フォローアップ体制を作っていることが終了決定に影響している」と本人の意志や状態の改善によって指導の終了を決めるという回答があった。一方、「自己理解の課題は中学だけで終わることは難しい」、「支援が必要でなくなることはない。受験に向けてストレスも大きくなる」という指導終了の判断の難しさと、指導の必要性を感じながらも終了せざるをえない状況を課題として感じているという回答もあった。

## (3) 設置・システムに関連した課題

### ①教室の運営・担当教員の配置について

巡回指導を行っている学校や、市内に1校しか教室がなく、他校からの子どもを多く受け入れている学校からは「通級指導教室のセンター的な機能を果たせるようにしたい」、「他校通級の受け入れが多く、市の施設のような位置づけになっているので、教育センターの分室的な役割としてシステムを整えて欲しい」という、地域での運営方法について検討を求める回答があった。

また「管理職の意識が重要。通級の必要性を通常の学級にいかにつけられるかが大事」と管理職のリーダーシップが校内での教室運営に影響するという回答もあった。

### ②通級による指導の形態について

最後に、通級の役割と課題について、指導形態ごとに整理したものを表2に示す。校内に通級指導教室が設置されていることについては、連携のしやすさや利便性の良さが利点として捉えられている。また、他校通級の場合は、場が変わることで気持ちの切り替えができることが利点として捉えられていた。しかし、自校通級の場合は友だちの目が気になること、他校通級の場合は、在籍学級との連携の難しさや時間的制約等があることと、利点として捉えられているものが、学校全体における通級指導教室の位置づけや運営方法によっては課題に変わる可能

性があることが指摘されていた。

さらに、地域に通級指導教室が不足していること  
そのものが課題だという回答もあった。

巡回指導についての回答は課題のみが挙がった。

巡回先の学校の受け入れ体制が整っているかどうか  
が指導の効果につながるが、学校によっては教材の  
制約があるため指導を行うことへの不安も挙がって  
いた。

表2 自校通級と他校通級および巡回指導の利点と課題

語られた内容

	利点
自校通級	<ul style="list-style-type: none"> <li>・オンタイムで実態が話し合える。(小) 注1</li> <li>・今やっている授業の内容を知らせて、通常の学級の中でそれを活かせるような場面設定をしてもらえる。(小)</li> <li>・在籍学級に入ってから子どもの様子を見られることで子どもが困っている状態がよく分かり、通級での指導に結びつけられる。(中)</li> <li>・通常の学級での様子は職員室内での情報交換が重要であり、自校の場合は情報交換が十分に可能。(中)</li> <li>・支援の引き継ぎなどが円滑に行える。(中)</li> <li>・トラブルが起こった際の対応がしやすい。(中)</li> <li>・クールダウンのため休み時間に通級に立ち寄り、在籍学級に戻っていく。(小)</li> <li>・指導中は落ち着いた環境で過ごせる。(中)</li> <li>・移動に時間がかからない。(中)</li> <li>・指導時間が終わるとすぐ在籍学級に戻れる。(中)</li> <li>・日常的に支援ができる。(中)</li> <li>・実態に合わせて変則的な対応ができる。(中)</li> <li>・通級担当者に気軽に相談できる。(中)</li> <li>・ケース会がすぐに行える。(中)</li> <li>・校内研修を実施してもらえる。(中)</li> </ul>
他校通級	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者が送迎で苦労するため意識が高まり、通級に効果を求めるようになる。(小)</li> <li>・自分の生活している学校から離れた場所に行くことによって気持ちや役割の切り替えができる。(小)</li> <li>・取り出している指導と通常との役割を明確にできる。(小)</li> <li>・自分の良いところを出したいと他校通級を利用することがある。(小)</li> </ul>
自校	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者の送迎がなく話す機会が減ることから、子どもの困難さに対する意識が薄れ、学校に任せがちになる。(小)</li> <li>・身近にあることから、不登校対応を求められる。また、別室での指導となるため、生徒指導と受け取られることがある。(中)</li> <li>・生徒が通うことに抵抗が大きい。校舎の中に通級があるので教室に入ることには抵抗がある。他校から来る生徒も同様である。(中)</li> </ul>
他校	<ul style="list-style-type: none"> <li>・時間に融通が利かない。(小)</li> <li>・送り迎えの時間のロス、保護者の負担、移動時間まで含めた学習の保証の困難さがある。(小)</li> <li>・コーディネーターと語はできても、学級担任とはなかなか話ができていない状況がある。(小)</li> <li>・在籍校の学級担任が通級指導の様子を見にくくなる機会が減る。(小)</li> <li>・在籍学級に戻った時、通級指導教室と同じように上手くコミュニケーションを取ることが難しい(中)</li> <li>・日常的な支援が難しい。(小)</li> <li>・市内に他の中学校1校にしか通級指導教室がないため、中学校では通級の利用をやめてしまうことがある(中)</li> </ul>
巡回指導	<ul style="list-style-type: none"> <li>・巡回先の学校での受け入れ体制による。(小)</li> <li>・教材や教室環境などの様々な制約の条件の中で、十分に指導ができるのか不安。(小)</li> <li>・巡回指導は通級対象生徒が多すぎてできない。(中)</li> </ul>

注1：(小) 小学校からの回答、(中) 中学校からの回答

## IV. 考察

今回の調査結果から、通常の学級に在籍している発達障害のある子どもたちにとって、通級指導教室は有効な教育的資源となっていると捉えられている一方、課題もあることが分かった。そこで、通常の学級において教員が支援の必要性を感じている子どもの状況について整理したうえで、通級指導教室の役割と運営の課題について考察する。

### 1. 通常の学級において教員が支援の必要性を感じている子どもの状況と通級指導教室における指導の現状

文部科学省が公表した発達障害関連調査（2012）の結果と補足調査（2014）の結果において、困難を示している子どもに対する教員の受け止めと、小学校・中学校の気づきに違いが見られた。

#### (1) 通常の学級で困難を示している子どもの状況

はじめに、教員の受け止めについて取り上げる。発達障害関連調査では、通常の学級に在籍する児童生徒のうち、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた子どもの割合は推定値で6.5%であった。しかし、補足調査の結果では6.5%より多くの子どもが困難を示していると感じている教員が多かった。インタビュー調査の結果から、この理由は、著しくはないが困難を示している子ども、知的発達の遅れがあると思われる子ども、不登校等不適応の状態を示している子どもが含まれていることにあった。ここから、教員は困難な状態の理由や、診断の有無ではなく、目の前の子どもが困難な状態かどうか、通常の教室での指導に適応できているかに目を向けて判断している現状が推察された。

#### (2) 通級指導教室で指導を受けている子どもの状況

通常の学級に在籍し、困難を示す子どもが指導や支援を受けられる場として通級指導教室がある。通級指導教室の指導状況については、次のような結果が報告されている。計良（2008）は新潟県と福島県の言語難聴通級指導教室を対象に調査をし、通級指

導教室で指導を受けている発達障害の可能性のある対象児のうち48%は診断を受けておらず、教育的ニーズや判断によって指導が行われている現状について報告している。また、国立特別支援教育総合研究所（2012）も全国の難聴・言語障害学級と通級指導教室を対象に調査を行っており、指導している子どものうち、発達障害の診断や判定を受けている人数は3,601人、受けていないが担当者が判断している人数は4,961人という結果を報告している。特に、LDについては医療機関での診断が受けられないことから、学齢期になると診断はないが困難な状態を示す子どもが目につくようになる。これらの調査結果からも分かるように、発達障害を対象とした通級指導教室以外でも、診断の有無に関わらず、支援が必要と判断された子どもに支援が行われている現状がある。また、診断のない子どもに対して、教員の気づきと校内の判断により支援が行われている状況もある。

#### (3) 支援の必要性の判断をめぐる状況

一方、教員の気づきが支援のスタートとなることへの難しさもある。教員の気づきや判断が支援のスタートになることで、子どもは必要な支援が受けられないリスクを負ってしまう可能性があるという点である。また、子どもの困難さに気づいても、支援や指導の手立てが分からない、相談できる環境がないという状態では、結果として、適切な支援や指導を受けられないことになる。そのため、通級指導教室の設置について検討するとともに、通級指導教室等校内資源を活用した教員同士のサポート体制づくり、指導力向上に向けた研修機会の確保も、支援の入口を開くためには必要だと考える。

## 2. 通級指導教室に期待される役割

### (1) 期待される役割

今回の調査から、管理職、通常の学級担任、特別支援教育コーディネーターのいずれもが、子どもへの指導のみならず、子どもの実態把握や専門的な助言を通級指導教室担当者から受けられることを期待していることが分かった。また、子どもへの指導にあたっては、校内に通級指導教室が設置されている

ことで環境調整がしやすく、在籍学級の担任との連携が取りやすいということが大きな利点として捉えられていた。

## (2) 通級指導教室が設置されることの利点

先にも述べたが、自校に通級指導教室が設置されていることは環境調整がしやすいという大きな利点がある。通級指導教室の設置について、吉田・中野(2001)は、担任・学校全体・保護者との連携が取りやすく、対象児にも負担が少ない等の理由から、自校通級が効果的だと述べている。指導の効果を上げるためには在籍学級担任との連携は必須であり、連携を少しでも取りやすくするという点で自校に通級指導教室があるのは有利である。また、移動に時間がかからないという点は、物理的に負担が少ない点でも望ましい。

桑田(2003)はグループ指導を行うにあたり、他校通級では同一時間帯に複数の子どもを集めにくいことを指摘している。グループ指導が可能になれば、子どもの課題に合わせた指導の幅が広げやすくなる。これらの点から、自校で通級による指導が受けられることは、子どもに必要な学習環境を作りやすいことが考えられる。

さらに、通級指導教室には様々な期待が寄せられるが、指導の効果を上げるためには、通級指導教室担当者の高い専門性のみならず、子どもの年齢を考慮した指導時間・体制等の検討、特別支援教育への理解と専門性向上が期待される。

## 3. 通級指導教室をめぐる課題

### (1) 指導の場をめぐる連続性に関する課題

一方、通常の学級に在籍する子どもが通級指導教室で指導を受けることになるため、連携が必須となる。2つの場で学ぶ子どもへの配慮として、文部科学省(2012)は、通級指導教室と在籍学級との連携協力の必要性について示している。

しかしながら、インタビュー調査の回答は、通級指導担当者と担任との関係づくりや連絡時間の確保といった課題、また、在籍学級の教員の意識の変化や指導力の向上が期待されているというものであり、連携することの難しさが改めて確認された。

教員の連携については藤井(2013)や田成・佐久間(2008)がその重要性を指摘しており、計良(2008)は、通級指導教室と在籍学級では、環境設定や支援方法が異なるために子どもの行動が異なること、さらに、両者がお互いの環境や指導方法を理解し、積極的にコミュニケーションを図っていかないと両方の指導効果が半減してしまうと述べている。また小池(2006)は、通級による指導を受けていても在籍学級の対応が不適切であれば、持てる力が発揮できなかったり、二次的に情緒面の問題を起こしてしまったりする可能性を指摘している。通級による指導の効果を上げるためには、通級指導教室担当者と在籍学級の担任が連携を取ることが必須だと言える。

また、通級による指導は、「障害の状態に応じ、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服することを目的とした指導」である。発達障害のある子どもの指導においては、情緒面の支援に対する効果の期待が大きく、調査でも、自己肯定感を高める指導等、情緒面への支援を心掛けているという回答が多かった。学習上の困難の改善においても、教科の補充をするだけでなく、通級による指導の中で苦手な部分を補う方法を身に付け、在籍学級で安心して授業が受けられるようになることが期待されていた。学習のつまずきからくる自信のなさを軽減させることができれば、指導の大きな効果となるだろう。

一方、自己肯定感を支えたり、自己理解を支援したりするには、限られた時間や場所のみで効果を求めることが難しいという回答もあった。ここからも、通級による指導の効果を高めるには、在籍学級との連携と支援の連続性が望まれる。

### (2) 通級による指導をめぐる抵抗感に関する課題

現在、インターネットや書籍等、様々な機会を通して発達障害という障害特性について知ることが容易となっている。しかし、クラスにいる発達障害のある子どもを仲間として受け入れられるかどうかは、共に学んできた学級の雰囲気や、担任の対応による影響が大きい。通級指導教室担当者からは、子どもたちへの理解啓発を進めることが期待されてい

るという回答が多かったが、周囲の子どもに理解を求めると同時に、教員には、発達障害のある子どもに対する自身の態度が、クラス子ども全体に大きく影響を与えているということ認識できるよう働きかけることも期待される。

周囲の理解が進むことが、子どもにとって必要な指導を受けようと思う一歩となる。今後、学校全体、あるいは地域で理解啓発に取り組むことが必要である。

### (3) 学校種による課題

#### ①小学校・中学校共通の課題

通級による指導をめぐるには、小学校・中学校とも課題となることがある。1つめは、在籍学級での授業時間が短縮され、学習に遅れがでることへの不安である。平子・菊池(2012)は、通級による指導を受けるために、出席できなかった授業や学級活動を補充する十分な支援が行われていない問題を指摘している。2つめは、周囲の友だちの理解に対する不安である。通級の形態に関わらず、授業を抜けることを他の子どもがどのように見ているかは気になるものである。特に他校通級の場合には、移動により授業時間を抜ける時間が長くなるため、より不安を感じる可能性がある。

こうした状況の中、通級による指導を受ける子どもにとって通級指導教室が有効な場となるには、通常の学級で学習することが難しいから行く場ではなく、自分の力を引き出すために行く場であるという意識がもてることである。また、指導を受ける子どもだけでなく、校内全体で同様の意義が共有されることが必要だと考える。

通級指導教室の設置にあたっては、調査結果より示された利点を考えると、校内に設置されることが期待される。さらに、年齢によっては、授業時間より放課後利用の方が指導を受けやすい等の可能性もあるため、運用方法について検討することも望まれる。一方、巡回指導に対する課題から明らかになったように、受入れ先の環境が整っていることは子どものみならず、指導にあたる教員にとっても安心に繋がる。通級指導教室の配置や運営を考える際には、安心して指導をしたり、受けたりできる環境づ

くりとなっているかを考慮することも必須だと考える。

#### ②中学校における課題

文部科学省特別支援教育課(2014)の調査資料によると、平成25年度に通級指導担当教員から指導を受けている公立小学生は35,223人、中学生は6,158人と、中学生は小学生の2割にも満たないという状況になっている。また、発達障害教育関連調査においても、学年が上がるにつれて困難を示す子どもの割合が減少傾向にあるという結果がでている。しかし、中学生年齢になることで突然困難な状況が改善されるとは考えにくい。中学校特有の理由により、通級による指導を受けにくくなると捉え、検討する必要がある。

考えられる要因の1つめは、中学校は教科担任制であるため、子どもの困難さが気づかれにくい状況になるということである。本調査の結果からも、中学校では担当教科の授業でしか子どもと関わらなくなるという現状、様々な場面で子どもの様子が見えにくくなりやすいという現状が明らかとなった。さらに、教科担任制だけの問題ではなく、支援を必要とする子どもが困難さを見せなくなるのが、教員に困難さを気づきづらくさせている可能性を高めていることも推察される。

2つめは、年齢的な要因である。中学生という年代は、親からの自立が始まると同時に、自立への不安を埋めるため友達への結びつきが強くなる。そのため、他の子どもと自分が異なることをしたり、異なる状況に置かれたりすることで、仲間から外れてしまうことに敏感な時期になる。通級による指導の必要性は理解していても、授業を抜け通級指導教室に通うことは、他の友だちとの違いを意識させられる機会となり、小学校年齢の子ども以上に抵抗を感じてしまう可能性がある。

以上のような理由から、中学生にとっては通級指導教室の位置づけが小学生と異なることが推察できる。中学生にとって通級指導教室が教育的資源として活用されるには、年齢に応じた設置と運営の在り方を検討することが必須となる。

## V. おわりに

今回、インタビュー調査を行った学校は、地域の拠点校であり、研究にも積極的に取り組んでいる学校である。そのため、全国的にも比較的校内支援体制や指導の体制が機能している学校の状況として捉えることが前提となる。しかしながら、機能している学校でさえ、通級による指導をめぐる課題がない訳ではなく、効果的な指導の場として活用できるよう検討を続けていることが分かった。また、通級指導教室が設置されていない学校や、通級による指導を始めたばかりの学校においては、今回見えなかった課題があると推察できる。

現状において、全ての学校に通級指導教室を設置することは難しいかもしれないが、通常の学級に在籍し、困難な状態にある子どもが支援を受けられる場が校内にあるという状況が広まることが期待される。

今後は、通級指導教室を含め、発達障害のある子どもがどのような場でどのような支援を受けているか、通級指導教室が校内や地域でどのような役割を果たしているか等、広く自治体や学校を対象に調べ、通級指導教室が有用な教育的資源となりうる方法を検討することが課題である。

## 引用文献

藤井和子 (2013). 内地留学経験のある新潟県言語障害通級担当教師の現職研修の実態と課題. 障害科学研究 37, 115-128.

平子雅張, 菊池紀彦 (2012). 発達障害児に対する通級指導教室の役割とその重要性についての検討. 三重大学教育学部研究紀要 63, 203-214.

計良由香 (2008). 軽度発達障害児の指導および特別支援教育について：新潟県と福島県の言語難聴担当者を対象としたアンケート調査から. 特殊教育学研究 46(1), 11-18.

小池雄逸 (2006). 通級指導による通常学級に在籍する軽度発達障害児への支援. 教育科学研究 21, 19-30.

国立特別支援教育総合研究所 (2012). 平成23年度全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査報告書.

国立特別支援教育総合研究所 (2014). 「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」の補足調査 調査報告書.

桑田良子 (2003). LD児とその周辺児のグループ指導－専門機関における取り組み－. LD研究12(1), 36-45.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2014). 特別支援教育資料 (平成25年度).  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1345078.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1345078.htm) (2014/6/8確認).

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2006). 特別支援教育資料 (平成18年度).  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/013.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/013.htm) (2014/6/8確認).

文部科学省 (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」調査結果. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf) (2014/6/8確認).

文部科学省 (2012). 通級による指導の手引改訂第2版. 佐伯印刷株式会社.

田島成子, 佐久間宏 (2008). 発達障害児における読み書きに関する実践的研究:通級指導教室に通級する事例を中心として. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 31, 317-324.

吉田香織, 中野明德 (2001). 通級教室における発達障害児への心理教育的アプローチ. 福島大学教育実践研究紀要 40, 25-32.

## Roles and issues in resource rooms: 2012 MEXT supplementary survey on children with developmental disabilities

ITO Yumi<sup>\*</sup>, TSUGE Masayoshi<sup>\*\*</sup>, UMEDA Mari<sup>\*\*\*</sup>,  
ISHIZAKA Tsutomu<sup>\*\*\*\*</sup>, TAMAKI Munehisa<sup>\*\*\*\*</sup>,

(\*Department of Educational Support) (\*\*University of Tsukuba)

(\*\*\*Department of Education Information) (\*\*\*\*Department of Policy and Planning)

Findings of a survey conducted by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in December 2012 indicated that 6.5% of all children enrolled in regular school classes could be having developmental disabilities. We used a questionnaire and an interview to inquire teachers about their impressions regarding these survey results, and about the roles and issues concerning resource rooms for students with developmental disabilities. The results indicated that many teachers felt that over 6.5% of children enrolled in regular school classes needed educational support. Moreover, it was suggested that resource room teachers were expected

not only to teach students, but also to support guardians and to assist the whole school, including other teachers. Furthermore, various other issues including cooperating with class teachers, supplementary teaching for students delayed in learning, and promoting the understanding of other children which are related to the setting and the administration of the resource room were indicated. It was also suggested that resource rooms had a significant function in supporting children.

**Key Words:** developmental disabilities, regular class, resource room, supplement investigation



(調査資料)

# 特別支援学校（聴覚障害）小学部の国語科指導における コミュニケーション手段と教材活用に関する現状

—「特別支援学校（聴覚障害）におけるコミュニケーション手段と  
教材活用に関する現状調査」から—

庄 司 美千代

(教育研修・事業部)

**要旨：**独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（以下、「本研究所」と記載）聴覚障害教育研究班では、平成24年度、「聴覚障害教育における教科指導等の充実に資する教材活用に関する研究」において、全国の特別支援学校（聴覚障害）を対象とした質問紙調査を実施した。

本稿では、特別支援学校（聴覚障害）小学部国語科の調査結果と考察を報告する。調査の結果、授業で使用するコミュニケーション手段では、学年の進行に伴い指文字の使用割合が増加し、学習した内容を日本語で確認し定着を図っていることが窺えた。

また、国語科指導における教材活用の使途として、情報保障を目的としたもの、聴覚障害に起因する言語の遅れへの対応を目的としたものが挙げられた。

これらの結果に基づき、特別支援学校（聴覚障害）での授業における教材活用に関する重要事項をまとめた。

**見出し語：**聴覚障害、国語科、教材、小学部

## I. はじめに

聴覚障害教育は、実践を通して培ってきた言語指導法を活かし、保有する聴覚を活用しつつ視覚情報を適切に用いる等の配慮の下に、教育を展開してきた。

現在、特別支援学校（聴覚障害）では、教科指導等を学力向上に結びつけていくことが課題視され、実践研究がなされている（田中・齊藤，2007）。

各学校では、学力向上や教科指導の充実、教科学習を支える言語力を育てる指導法等を研究テーマとして実践研究に取り組んでいる（福島県立聾学校平分校，1995；沖縄県立沖縄ろう学校，2006；愛知県立一宮聾学校，2008）が、教材活用に関する全国的

な調査はなされていない。

教科指導等を効果的に進め、学力の向上を図るためには、教材の果たす役割が重要となる。そこで、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（以下、「本研究所」と記す）聴覚障害教育研究班では、平成24年度に特別支援学校（聴覚障害）を対象として、教科指導における教材活用の現状を把握するため、教材の保有や活用に関する全国調査を実施した。

聴覚障害のある児童は、周囲の音声聞こえない或いは聞こえにくい状況に置かれているため、教科学習を行うために必要な日本語の獲得が困難である。

このため、本稿では、話し言葉から書き言葉の獲得時期である小学部で、日本語指導の中心的役割を

表1 担当学年別回答数

	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	重複
回答数	31	27	26	19	17	16	11

有効回答数N = 147

担当国語科に焦点を当て調査結果と考察を報告する。

## II. 調査目的・方法

### 1. 調査名

「特別支援学校（聴覚障害）におけるコミュニケーション手段と教材活用に関する現状調査」

### 2. 調査目的

特別支援学校（聴覚障害）の小学部から高等部の教科指導等におけるコミュニケーション手段と教材活用の実態を調査し、学部や教科毎の現状と課題を明らかにする。

### 3. 対象

平成24年度全国特別支援学校実態調査聾学校の部（全国特別支援学校長会）に掲載されている全国の特別支援学校（聴覚障害）の本校及び分校、計100校。

### 4. 調査時期

平成24年9月から平成24年10月。郵送による質問紙調査とし、平成24年5月1日現在の各学校・学部の実態に関して回答を求めた。

### 5. 調査内容

回答者の担当学年、教育課程等の基本情報、国語科の授業で用いるコミュニケーション手段、国語科で活用する教材の活用頻度、児童生徒の実態に応じて教師が自作した教材や既存の教材の加工の状況等とした。

なお、本調査では、教科等で用いるコミュニケーション手段について、実際の授業場面を想定し、以下の説明を加えた。

- ・聴覚口話：読話・発話と聴覚活用を中心とするコミュニケーション
- ・手話付きスピーチ※：発話を主として日本語コードの手話を同時表現するもの
- ・日本手話：音声日本語とは異なる言語構造や統語規則を持ち、日本で用いられる手話
- ・筆談：黒板や模造紙、画用紙、メモ帳等に語句や文・文章を書いて伝える（板書や絵を描くのも含む。）
- ・キュードスピーチ：口形に子音部の弁別を中心とするキューサインを組み合わせたもの
- ・その他：絵カード、身振り、発音サイン等

※「手話付きスピーチ」については、発話を主とすることから、補聴器や人工内耳による聴覚活用も含まれると考える。

## III. 結果

### 1. 基本情報

#### (1) 回答数

本調査に対して得られた全ての回答数（以下、総回答数）のうち、基本情報に記入漏れ等があったものを除いた回答を有効回答とした。

小学部国語科の有効回答数は147（総回答数161）であった。表1に記入者が担当する学年別の回答数を示した。

#### (2) 国語科の教育課程

表2に記入者が担当する学習グループの国語科の教育課程を示した。

第1学年から第6学年まで、全ての学年において小学校該当学年に準ずる教育課程が76.5%～93.5%と最も多かった。次に、小学校該当学年よりも下学年の教育課程を適応している（以下、「下学年適応」と記す）ものが3.7%～15.8%と多かった。知的障害者を対象とする特別支援学校の各教科を取り入れた

表2 学年別教育課程（数値は%）

有効回答数N = 147

	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	重複
N	31	27	26	19	17	16	11
準ずる	93.5	92.6	88.5	84.2	76.5	87.5	9.1
下学年適応	6.5	3.7	11.5	15.8	5.9	12.5	18.2
知的代替	0	3.7	0	0	17.6	0	54.5
自立主	0	0	0	0	0	0	18.2

表3 学年別使用コミュニケーション手段（複数回答,数値は%）

有効回答数N = 147

	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	重複
N	31	27	26	19	17	16	11
聴覚口話	71.0	70.4	61.5	63.2	52.9	43.8	63.6
手話付きスピーチ	83.9	77.8	80.8	89.5	88.2	75.0	63.6
日本手話	16.1	3.8	11.1	14.3	11.1	31.3	18.2
筆談	45.2	33.3	30.8	31.6	41.2	31.3	27.3
キュードスピーチ	19.4	14.8	7.7	10.5	5.9	12.5	9.1
指文字	67.7	55.6	65.4	63.2	70.6	81.3	54.5
その他	32.3	22.2	3.8	10.5	5.9	6.3	63.6

教育課程（以下、「知的代替の教育課程」と記す）は、第2学年で3.7%、第5学年では17.6%であったが、他学年では0%であった。

重複障害学習グループでは、知的代替の教育課程が54.5%と最も多く、次いで、下学年適応、自立活動を主とする教育課程が18.2%、小学校該当学年に準ずる教育課程が9.1%であった。

### (3) 国語科の授業で用いられるコミュニケーション手段

回答者が担当する国語科授業で使用するコミュニケーション手段について複数選択で回答を求めた。表3に、学年別の使用コミュニケーション手段を示した。

第1学年から第5学年において手話付きスピーチの使用割合が75.0%~89.5%と最も多く、第6学年は指文字が81.3%で最も多かった。

学年の進行と各コミュニケーション手段の使用割合をみると、聴覚口話は、第1学年が71.0%と最も多く、学年の進行に伴い使用割合が減少し、第6学年では43.8%であった。手話付きスピーチは学年進行による使用割合の変化は見られず、約80%程度で

推移していた。日本手話は、学年の進行による変化は見られず、第5学年まで10%程度で推移し、第6学年で31.3%となっていた。板書を含む筆談の使用割合は、30%~45%で推移していた。キュードスピーチは、5.9%~19.4%で推移していた。指文字は、第4学年まで約60%で推移し、第5学年以降になると70%を超えていた。その他のコミュニケーション手段として、身振り、写真、絵カードが挙げられたが、第2学年まで22.2%~32.3%だが、第3学年以降は10.5%以下となっていた。

重複障害学習グループでは、聴覚口話と手話付きスピーチ、その他（身振り、写真、絵カード等）が63.6%で最も多かった。次いで、指文字の使用が54.5%であった。

## 2. 国語科で使用する教科書等の教材

教科書等の教材のうち、特別支援学校（聴覚障害）で多く活用されることが予想された24の教材を提示し、教材毎に活用の頻度を選択する回答を求めた。表4に低学年（第1学年~第2学年）、中学年（第3学年~第4学年）、高学年（第5学年~第6学年）、重複障害学習グループ別の活用頻度を示した。

表4 国語科で使用する教科書等の活用頻度（数値は%）

有効回答数 N = 147

教材	小学部低学年 (N=58)			小学部中学年 (N=45)			小学部高学年 (N=33)			重複 (N=11)		
	よく活用	時々活用	計	よく活用	時々活用	計	よく活用	時々活用	%計	よく活用	時々活用	計
1 検定教科書	※93.1	1.7	※※94.8	※95.6	4.4	※100.0	※90.9	3	※※93.9	36.4	18.2	54.6
2 聾学校用教科書	13.8	51.7	65.5	13.3	53.3	66.6	9.1	36.4	45.5	9.1	18.2	27.3
3 文部科学省著作教科書(知的障害者用こくご☆～☆☆☆)	0.0	6.9	6.9	0.0	8.9	8.9	0.0	0.0	0.0	9.1	72.7	※※81.8
4 附則の9条本(旧107条本)	0.0	1.7	1.7	0.0	8.9	8.9	3.0	0.0	3.0	18.2	36.4	54.6
5 電子教科書(検定教科書対応)	5.2	10.3	15.5	4.4	17.8	22.2	9.1	6.1	15.2	0	0	0
6 市販のワークブック、漢字ドリル	※82.8	13.8	※※96.6	※82.2	17.8	※100.0	※78.8	12.1	※※90.9	45.5	27.3	※※72.8
7 日本語指導用教材(教科書、問題集)	17.2	27.6	44.8	22.2	57.8	80.0	21.2	36.4	57.6	27.3	27.3	54.6
8 国語辞典、漢和辞典(紙媒体)	25.9	39.7	65.6	53.3	24.4	※※77.7	63.6	30.3	※※93.9	9.1	36.4	45.5
9 電子辞書(国語辞典、漢和辞典)	1.7	3.4	5.1	2.2	4.4	6.6	6.1	21.2	27.3	0	0	0
10 手話辞典(紙媒体、電子媒体)	12.1	51.7	63.8	28.9	44.4	※※73.3	18.2	63.6	※※81.8	9.1	72.7	※※81.8
11 ことば絵じてん	37.9	50.0	※※87.9	33.3	46.7	※※80.0	3.0	48.5	51.5	36.4	54.5	※※90.9
12 図鑑(生活、生き物、乗り物等)	36.2	56.9	※※93.1	22.2	73.3	※※95.5	21.2	63.6	※※84.8	27.3	63.6	※※90.9
13 絵本(行事、物語、説明等)	39.7	55.2	※※94.9	31.1	51.1	※※82.2	12.1	45.5	57.6	63.6	27.3	※※90.9
14 紙芝居(行事、物語、説明等)	8.6	43.1	51.7	6.7	26.7	33.4	3.0	27.3	30.3	18.2	36.4	54.6
15 写真(人物、場所、活動場面等)	46.6	48.3	※※94.9	53.3	44.4	※※97.7	36.4	57.6	※※94	※81.8	9.1	※※90.9
16 動画(ビデオカメラで撮影したもの)	5.2	44.8	50.0	11.1	62.2	※※73.3	3.0	60.6	63.6	0	81.8	※※81.8
17 カレンダー	51.2	37.9	※※89.1	40.0	51.1	※※91.1	33.3	39.4	※※72.7	※72.7	18.2	※※90.9
18 絵日記(スケッチブックの記録等を含む)	46.6	37.9	※※84.5	40.0	22.2	62.2	18.2	27.3	45.5	63.6	27.3	※※90.9
19 新聞	8.6	43.1	51.7	8.9	6.0	68.9	18.2	69.7	※※87.9	9.1	36.4	45.5
20 広告、チラシ、ポスター	1.7	43.1	44.8	6.7	35.6	42.3	3.0	48.5	51.5	0	45.5	45.5
21 雑誌(幼児・児童向け、その他)	3.4	39.7	43.1	4.4	4.0	44.4	3.0	27.3	30.3	0	36.4	36.4
22 DVD(テレビ番組、解説等)	3.4	46.6	50.0	4.4	44.4	48.8	3.0	51.5	54.5	0	36.4	36.4
23 手話・字幕付きDVD	3.4	32.8	36.2	4.4	37.8	42.2	9.1	30.3	39.4	0	27.3	27.3
24 インターネット上のWeb情報	20.7	44.8	65.5	28.9	51.1	※※80.0	30.3	48.5	※※78.8	27.3	54.5	※※81.8

表5 教材の加工や自作の状況

		(N=55)			
		低学年	中学年	高学年	重複
1	情報保障を目的とした加工及び自作 教材例) 手話DVD	0	1	0	0
2	聴覚障害による言語発達の遅れへの配慮・対応を目的とした加工・自作				
(1)	語彙・漢字の読みの定着を目的とした加工・自作 教材例) 新出語句学習プリント、漢字プリント等	5	4	1	1
(2)	教科書本文の内容理解を促すことを目的とした加工・自作 教材例) パネルシアター、教科書本文や挿し絵を拡大したもの、お面やペーパーサート、動作化のための小道具や模型、ライト文等	6	2	3	2
(3)	教科の目標を達成することを目的とした加工・自作 教材例) 自作ワークシート、他検定教科書、作文や感想文の作品集等	2	7	4	0
(4)	教科に関連する言語習得と言語概念の形成を目的とした加工・自作 教材例) 作文ノート、新聞ノート、自作の文法学習用プリント、言葉遊びやクイズのプリント等	7	7	3	0

低学年から高学年までいずれも「よく活用する」の回答数が70%以上だった教材は、「検定教科書」、「市販のワークブック、漢字ドリル」であった。

低学年で「よく活用する」と「時々活用する」を合わせた回答数が70%以上になるのは、「絵本」、「写真」、「図鑑」、「カレンダー」、「ことば絵じてん」、「絵日記」であった。

中学年で「よく活用する」と「時々活用する」を合わせた回答数が70%以上になるのは、「写真」、「図鑑」、「カレンダー」、「絵本」、「日本語指導用教材」、「ことば絵じてん」、「国語辞典、漢和辞典」、「動画」、「手話辞典」、「インターネット上のWeb情報」であった。

高学年で「よく活用する」と「時々活用する」を合わせた回答数が70%以上になるのは、「写真」、「国語辞典、漢和辞典」、「新聞」、「図鑑」、「手話辞典」、「カレンダー」、「インターネット上のWeb情報」であった。

学年別の使用割合の推移を見ると、「国語辞典、漢和辞典」と「手話辞典」、「新聞」は、低学年から高学年にかけて増加していた。また、「ことば絵じてん」、「絵本」、「絵日記」は、低学年から高学年に

かけて減少していた。「聾学校用教科書」は、低学年と中学年でのご使用割合が約65%だが、高学年になると45.5%と減少していた。

重複障害学習グループで「よく活用する」の回答数が70%以上だった教材は、「ことば絵じてん」、「絵本」、「図鑑」、「写真」、「カレンダー」、「絵日記」、「手話辞典」、「文部科学省著作教科書（知的障害者用）」、「動画」、「市販のワークブック、漢字ドリル」、「インターネット上のWeb情報」であった。

### 3. 国語科で使用する自作教材

本調査結果から、児童の実態に応じて教師が教材を自作したり、既存の教材を加工したりする観点として、「情報保障を目的としたもの」と「聴覚障害による言語発達の遅れへの配慮・対応を目的としたもの」が挙げられた。後者は、さらに、(1) 語彙・漢字の読みの定着を目的としたもの、(2) 教科書本文の内容理解を促すことを目的としたもの、(3) 教科（国語科）の目標を達成することを目的としたもの、(4) 教科に関連する言語習得と言語概念の形成を目的としたものにと整理された。表5に、この観点にしたがい低学年、中学年、高学年、重複障害学

習グループ別に記述内容を整理したものを示した。

まず、「情報保障を目的としたもの」についてであるが、これは、聴覚障害により音声言語の聴取が困難なため、教科書本文にルビを付けたり、教科書本文を手話で表現した映像を用いたりするものである。小学部の回答では、手話付きDVDの記述が見られた。手話を主なコミュニケーション手段とする児童に対し、教科書本文の意味を手話表現で理解させた後、教科書本文の日本語の理解や定着を図る指導が行われていることが考えられる。

次に、「聴覚障害による言語発達の遅れへの配慮・対応を目的としたもの」について述べる。聴覚障害による言語聴取の困難さから、聴覚障害者である児童生徒を対象とする特別支援学校では、教科指導を行う際に、教科目標の達成と併せて、教科学習の基礎となる言語習得も図ることとされている（文部科学省，2009）。小学部の回答では、言語発達の遅れへの配慮や対応として、以下の4点が挙げられた。

### **(1) 語彙・漢字の読みの定着を目的とした加工及び自作**

小学部低学年や中学年では、教科書の教材文を読む際に難解と思われる語句や新出語句の意味理解と定着を意図した学習プリントや言葉のノート等を作成し、単元の事前に扱ったり、家庭学習や復習で扱ったりする記述が複数見られた。

高学年では、難語句の復習や短文作りのためのプリントやノートを用意し、定着を図る記述が見られた。

重複障害学習グループでは、ひらがなの文字、単語の学習のための自作プリントの記述が見られた。

### **(2) 教科書本文の内容理解を促すことを目的とした加工及び自作**

小学部低学年では、教科書の挿絵や動作化のためのお面、小道具、模型、ペーパーサートを用いて内容の理解を図る記述が見られた。

全学年を通して、挿絵以外の絵や写真も加えて提示する、導入時に教科書本文の内容をつかむためのリライト文を作成・提示する記述も見られた。

重複障害学習グループでは、リライト教材文、パネルシアターの活用に関する記述が見られた。

### **(3) 教科（国語科）の目標を達成することを目的とした加工及び自作**

小学部低学年では、登場人物のしたことと気持ちなどをまとめるワークシート、中学年、高学年では、出来事の順序をまとめる、文の構成を把握することをねらったワークシートの作成、板書と同様式のワークシートの作成、学習した読解の仕方を習熟させるための自作の読解プリントに関する記述が見られた。

### **(4) 教科に関連する言語習得と言語概念の形成を目的とした加工及び自作**

小学部低学年では、日常生活で用いる単語の理解と定着を図るための自作プリントやドリル、絵日記や日記の読み書きの取組、動詞や形容詞の活用や助詞の習熟を図る自作プリントに関する記述が見られた。

中学年・高学年においても、単語の理解、作文、文法事項の学習に関する記述が見られたが、題材が生活場面から新聞や作文集、感想文集等へ広がっていた。また、文法指導に関して、校内で統一したテストを作成している記述が見られた。

## **VI. 考察**

本調査の結果から、特別支援学校（聴覚障害）小学部の国語科指導における教材活用とコミュニケーション手段の実態について考察する。

まず、特別支援学校（聴覚障害）小学部における国語科の授業で用いられる教材では、いずれの学年も検定教科書を中心としながら、市販のワークブック、漢字ドリルを日常的に活用し、教材文の種類や特徴に応じて、内容理解を促すための絵や映像、図鑑類、辞典を活用している状況が見られた。特に、低学年では絵や映像に関する教材が多く用いられ、高学年は辞書や新聞など日本語で書かれた教材の活用割合が増加していた。

次に、国語科の授業で用いられるコミュニケーション手段を見ると、手話付きスピーチを中心としながら、指文字や板書を含む筆談も活用して授業を進めており、特に、指文字は、学年進行に伴い使用

割合が増え、指導者が、教科書を用いた指導でやりとりされる意味や内容と併せて、日本語の正しい表記を身に付けさせることを意識しているものと考えられる。小学部低学年において2～3割程度用いられている身振りや写真、絵カードといったその他に属するコミュニケーション手段が中学年以降減少していくこと、また、よく活用する教材のうち、「ことば絵じてん」、「絵本」「絵日記」は、高学年になるほど使用割合が減っていることから、低学年では絵や映像なども活用して教科書本文の内容を理解させ、学年の進行に伴い、言葉による説明を通して新出語句や文章の意味を理解させていく指導に移行していると考えられる。

聴覚障害のある児童の場合、教科書本文で使用される語句や文が習得されていないことも多い。このため、例えば「ゴミ収集車」や「ゴミを積む。」などの語句・文の意味を絵や映像を用いて伝えることはできる。しかしながら、児童に絵や映像を見せただけでは見た物の名称や動詞、文章表現が身に付くわけではない。絵や映像で理解したことが日本語の表記としても理解されることが必要である。このため、低学年段階で絵や映像を示し、児童が理解したこと、イメージしたこと、考えたことに対して指導者が実際の授業場面で言語化する手立てを検討する必要がある。

国語科における教材の加工や自作について、小学部では、「情報保障を目的としたもの」の記述はあまり見られず、「聴覚障害による言語発達の遅れへの配慮・対応を目的としたもの」が多く挙げられた。

語彙・漢字の読みの定着を目的とした加工及び自作の状況から、教科書の教材文の指導に入る前に、児童にとって難解と思われる語句や表現、内容をあらかじめ指導者が把握し、事前指導として国語科のみならず他教科、自立活動をはじめ、学校生活の様々な場で取り上げていく必要性が示唆される。また、教材文を通して学習した語句や表現の定着や習熟も同様に必要となる。このことから、教材文の指導にあたっては、事前から事後の指導に至るまで、他教科や自立活動等との関連をもたせた意図的な指導の在り方を検討していく必要がある。

さらに、教科書本文の内容理解を促すことを目的

とした教材では、絵や動作化に必要な小道具や模型などが活用されていた。実際の授業では、前時の振り返り、今日学習することやめあてなどの確認、読み取りや話し合い活動、学習のまとめや振り返りといった展開がなされるため、授業の展開に沿ってどのような教材活用が有効であるのかを検討していく必要がある。

従前より聴覚障害教育では、教材文や絵本などを読み聞かせる際に、主語の省略や倒置法、体言止め、難語句など、聴覚障害児にとって難しい表現は、主語や述語を補ったり、語順を変えたり、既知の語句に置き換えたりするなど、表現を修正することも行ってきた。本調査においても、自作教材でリライト文の活用に関する記述が見られた。本調査では、実際にどのような書き換えをしているのかまでは質問しなかったため、今後、具体的な教材文を取り上げ、書き換える際の指導者の意図や活用方法を検討していく必要がある。

教科としての国語科の目標を達成することを目的とした教材として、ワークシートの自作が多く記述されていた。記述で見られた「出来事の順序」をまとめる、「文の構成」を把握するなど、国語科の目標達成を意図したワークシートとして必要な内容について、今後、具体的な教材文を取り上げ検討していく必要がある。

教科に関連する言語習得と言語概念の形成を目的とした教材については、学年の進行に伴い、日常生活から他人の経験や新聞へと題材を拡げながら、単語、文、文法事項の理解と定着を意図した記述が多く見られた。聴覚障害児の言語概念の形成は、聴覚障害教育の重要課題の一つであり、教材文の指導と関連して検討していく必要がある。

## Ⅶ. まとめ

本調査では、特別支援学校（聴覚障害）小学部国語科の指導における使用コミュニケーション手段と教材活用の実態を明らかにした。本調査の結果、小学校検定教科書の使用を中心としながら、聴覚障害に起因する言語聴取の困難さや言語発達の遅れに対応した教材活用がなされていた。また、使用するコ

コミュニケーション手段や活用される教材では、教材文の語句や文の意味を絵や映像など視覚を通して理解させながら、徐々に言葉による説明によって理解させる指導に移行していることが窺えた。

教材活用を考えるにあたっては、授業の展開に沿って検討することが必要であり、実際の授業を通して検討すべき事項を取り上げた。今後の教材活用に関する実践研究においては、これらの視点を踏まえて進めていきたい。

## 引用文献

愛知県立一宮聾学校（2008）. 生徒が主体的に取り組む授業実践と理解を促すための教材教具の工夫.愛知県立一宮聾学校算数・数学研究班,研究・研修のまとめ.  
福島県立聾学校平分校（1995）. コミュニケーションの能力をより高めるための効果的な指導法の研究全職員

校内研究〈第2年次〉研究収録.

文部科学省（2009）. 特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）第2章第3聴覚障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校, p230-233.

沖縄県立沖縄ろう学校（2006）. 児童の語彙力の向上とコミュニケーション力の向上をめざした教材作成と授業実践, 沖縄ろう学校小学部研究紀要.

田中耕司・斎藤佐和（2007）. 聴覚障害児の書記表現力の指導に関する調査.特殊教育学研究, 45(3), 137-148.

## 参考文献

庄司美千代・原田公人・藤本裕人・横尾俊（2013）. 聴覚障害教育における教科指導等の充実に資する教材活用に関する研究（平成24年度）研究成果報告書, 1-32.

# Communication methods and teaching materials for teaching Japanese at elementary special needs schools for hearing impaired children -Survey on the state of communication methods and the use of teaching materials at special needs school for children with hearing impairment-

SHOJI Michiyo

(Department of Teacher Training and Collaborative Projects)

A questionnaire survey was conducted during fiscal year 2012 by the Department of Education for Children with Hearing Impairment in the National Institute of Special Needs Education (NISE) at all special needs schools for hearing impaired children in Japan. Children taking part in Japanese language classes in the elementary school section participated in the study. Teaching materials were used for providing information and for dealing with language delays caused by hearing impairments. As the grade progressed the

use of finger spelling as a communication method in the class increased. This survey indicated that children were examining the content they had learned in Japanese, and were trying to understand it. Based these results, critical factors in using teaching materials at special needs schools are reviewed.

**Key Words:** hearing impairment, Japanese language class, teaching materials, elementary sections



(調査資料)

# 知的障害特別支援学級（小・中）の担任が指導上抱える困難や その対応策に関する全国調査

## － 知的障害特別支援学級経験年数の相違による検討から －

涌井 恵\*・神山 努\*\*・尾崎 祐三\*\*\*

武富 博文\*\*\*・松見 和樹\*\*\*\*

菊地 一文\*\*\*\*\*・工藤 傑史\*\*\*\*\*

(\*教育情報部) (\*\*企画部) (\*\*\*)教育支援部) (\*\*\*\*教育研修・事業部)  
(\*\*\*\*\*青森県教育庁学校教育課) (\*\*\*\*\*筑波大学附属大塚特別支援学校)

**要旨：**本調査では、小・中学校の知的障害特別支援学級の担任が指導上どのような困難や課題を抱えており、その課題解決にはどのような研修や周囲からのサポートが必要であるのかについて、知的障害特別支援学級の経験年数別に明らかにすることを目的とした。調査の分析対象データ数は、小学校は1,977件であり、中学校は1,884件であった。それぞれ、知的障害特別支援学級の経験期間ごとに、Ⅰ群（1年未満）、Ⅱ群（1年以上3年未満）、Ⅲ群（3年以上6年未満）、Ⅳ群（6年以上）に分けて分析を行った。その結果、小・中学校ともに、各群間において顕著に異なる傾向はあまり見られず、全群において、知的障害特別支援学級の担任に今後必要なサポート等として、知的特学担任が日々の授業について相談できるネットワークを校内・校外で構築することが指摘された。また、特に多種多様な児童の実態ニーズに応じた指導について、及び教材・教具についての研修ニーズが高いことが明らかになった。

**見出し語：**知的障害、特別支援学級、全国調査、担任の抱える困難

### I. 目的

知的障害特別支援学級の設置学級数は増加の一途をたどり、年々在籍児童生徒数が増えている（文部科学省，2013）。しかし、その一方で、特別支援学級の担任の入れ替わりの年数サイクルは短く、経験年数が2年未満の教員が約50%を占めるという自治体もある（山梨県教育委員会，2009）。また、本調査実施直前の平成23年度版特別支援教育資料（文部科学省，2012）によれば、2011（平成23）年度の「特

別支援学級担当教員の特別支援学校教諭免許状保有率」は小学校で32.8%、中学校で27.0%となっている。これらのことから、多くの特別支援学級担任は、特別支援教育について系統的に学んだ経験のない中で担任していることが推測される。

また、学校教育法施行規則には、特別支援学級では「特別の教育課程」を編成できることが記されており、その際には文部科学事務次官通知により特別支援学校の学習指導要領を参考にすることとされている。そのため、特別支援学級担任には、小中学校の教育課程の他に、特別の教育課程についての知識

も必要となる。

さらに、知的障害のある児童生徒を対象にした教育課程では、生活単元学習や作業学習等の各教科等を合わせた指導という指導の形態を採ることも可能である。また、知的障害の特性から、体験を重視し、生活に根差した学習ができるような指導や環境づくりが必要である。このように、知的障害特別支援学級の担任については、特に、特別支援学校（知的障害）における教育課程に関する知識・理解とそれを実際の授業で具現化する技能が必要となる。

ところで、知的障害特別支援学級における児童生徒の実態についてみると、1998（平成10）年に実施された国立特殊教育総合研究所（現国立特別支援教育総合研究所）の知的障害特殊学級の全国抽出調査（国立特殊教育総合研究所、2000）によれば、知的障害特別支援学級に在籍する児童生徒の実態として、学級内において年齢差がある集団であることがほとんどであること、加えて、知的障害以外に自閉症等の他の障害を重複している児童生徒も一定数在籍しているという結果が示された。また、2008年に実施された国立特別支援教育総合研究所の自閉症教育に関する研究チームによる知的障害特別支援学級対象の調査（国立特別支援教育総合研究所、2010）においても、同様の結果が示されている。さらに、この調査では、障害の程度についても調査しており、在籍児童生徒は知的障害の程度がいわゆる重度で常時支援が必要な者や、知的障害の程度がいわゆる軽度で適応行動に一部支援が必要な者など、在籍児童の障害の程度に幅があることがわかっている。このように、知的障害特別支援学級には、異学年にまたがる年齢差がある児童生徒が在籍しており、自閉症等の障害が重複する児童生徒も一定数おり、また障害の程度も様々な児童生徒が在籍するという特徴がみられる。

知的障害特別支援学級担任は、これらの特徴に対応した学級経営や授業づくり、学習評価を行わなければならない、教員としての高度な専門性と、発達や障害に関する幅広い知識が求められている。

また今後、障害のあるなしに関わらず、地域の学校に通い、地域とのつながりの中で暮らすという共生社会の実現を目指したインクルーシブ教育システ

ムの構築のための特別支援教育の充実が図られることとなるが、その際には、小・中学校の中にある特別支援学級の存在が大変重要となる。特別支援学級での指導の充実はもちろんのこと、より効果的な交流及び共同学習や、通常の学級に在籍する困難を抱える児童生徒への支援等について、校内における特別支援教育のセンター的役割を中心に果たすことが期待されている。

このように知的障害特別支援学級担任には幅広い専門性が求められ、また役割も拡大してきている。

知的障害特別支援学級担任に求められると考えられる専門性は上述したとおりであるが、より詳しく見ていくと、知的障害特別支援学級を担任した経験年数の長短によって担任のおかれた状況は異なり、担任の抱える困難や必要な研修・支援が異なるのではないかと考えられる。経験1年未満の新任者に比べて、数年以上の経験を積んだベテラン者では、より専門的な問題に課題や困難を抱え、また必要と感じる研修内容もより専門性の高い内容となるのではないかと予想される。

しかしながら、知的障害特別支援学級担任の指導上抱える困難や課題、研修ニーズに関する全国規模の調査は、近年行われていない。そこで、本調査研究では、知的障害特別支援学級担任が指導上どのような困難や課題を抱えており、その課題解決のためにはどのような指導や学級運営上の工夫、また研修や周囲からのサポートが必要であるのかについて、知的障害特別支援学級の経験年数別に明らかにすることを目的とする。また、小・中学校で相違があるのかについても明らかにする。本調査によって得られたデータは、特別支援学級に関する施策や教職員への研修及びサポートに関する施策の立案等に資することができると考えられる。

## Ⅱ. 方法

### 1. 調査対象

全国の小学校及び中学校の知的障害特別支援学級の担任を対象とした。国立特別支援教育総合研究所作成の2012年度（平成24）全国特別支援学級名簿を抽出台帳とし、次のような手続きで調査対象の抽出

を行った。まず、①知的障害特別支援学級1学級のみ設置の学校、②知的障害特別支援学級1学級と他障害リソース（知的障害特別支援学級以外の特別支援学級や通級による指導）設置の学校、③複数の知的障害特別支援学級設置の学校の3つに分け、①と②については、全国の地方自治体から偏りなくランダムにサンプリングし、③については母数自体が少ないため、悉皆とした。また、東日本大震災による原子力発電所の事故による影響により、調査時点で調査票郵送困難区域となっていた福島県内配達制限地域（双葉郡：大熊町，富岡町，浪江町，樽葉町，双葉町，葛尾村，川内村，南相馬市，田村市，相馬郡：飯館村，伊達郡：川俣町）については抽出台帳から除外した。

本調査では知的障害特別支援学級経験年数の長短によって群間比較を行うため、一定数のデータ数を各群に確保する必要性があった。母集団を反映する誤差の少ないデータ件数として、データ総数が2,000件ほどあれば標本調査としては十分であることから、そこで、分析に耐えうる計2,000件程度のデータ数を確保するため、過去の知的障害特別支援学級の回収率等を勘案して回収率50%の想定で、全国の小学校の知的障害特別支援学級15,303学級から4,032学級、全国の中学校の知的障害特別支援学級6,819学級から3,954学級を抽出した。

## 2. 調査手続きおよび調査期間

郵送による質問紙調査を行った。質問紙は2012年12月に依頼文書とともに各学校に一部ずつ郵送し、各校担任1名が回答し、2013年1月までに返送するよう依頼した。なお、調査票の回答に当たり複数の知的障害特別支援学級設置の学校については、回答者の経験年数が偏らないようにするため、学校名簿の最初にある知的障害特別支援学級の担任が回答するよう依頼した。

## 3. 調査内容

調査内容は、回答者の教員経験等の実態に関する項目や回答者が担当している学級の実態に関する項目等からなる全12項目47問で構成した。回答は多肢選択または自由記述式とした。各質問項目及び回答

選択肢は、知的障害特別支援学級担任等の経験者8名に対してと、都道府県または指定都市の教育委員会指導主事経験者8名に対して、知的障害特別支援学級の課題に関するフォーカスグループインタビュー（Focus Group Interview; Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996）を行い、その結果をもとに作成した。作成した質問項目に対し、上記の知的障害特別支援学級担任等の経験者の内4名と指導主事経験者8名を対象に予備調査を行い、その結果をもとに修正して調査項目を完成させた。

## 4. 分析方法

質問項目の中から、回答者の基本情報、担任する児童や学級の基本情報、教育課程や指導に関する課題や困難について、集計・分析した。知的障害特別支援学級の経験年数についての回答を元に、1年未満の新任者の群をI群、1年以上3年未満をII群、3年以上6年未満をIII群、6年以上をIV群とした。質問項目ごとに欠損値を除いて集計・分析した。パーセントなどの数値は項目ごとの有効回答数に対して算出した。データの正規分布性についての判断が難しく、パラメトリックな統計解析が難しいと考えられたため、またデータ件数が十分確保されていることから、各項目について、最頻値、中央値、平均値等の記述統計量を求め、データの分布状態等から結果の分析を行った。

## Ⅲ. 結果

小学校の回収数は2,193件で回収率は54.4%であり、中学校の回収数は2,075件で回収率は52.4%であった。データクリーニングを行い、論理的に不適切な回答は除外し、小学校では1,977件（I群290件、II群615件、III群497件、IV群575件）、中学校では1,884件（I群317件、II群562件、III群506件、IV群499件）を分析対象とした。

### 1. 回答者の基本情報

本調査では、2012（平成24）年4月1日現在の知的障害特別支援学級の経験年数によりI～IV群に分けて分析を行った。その結果、各群における回答者

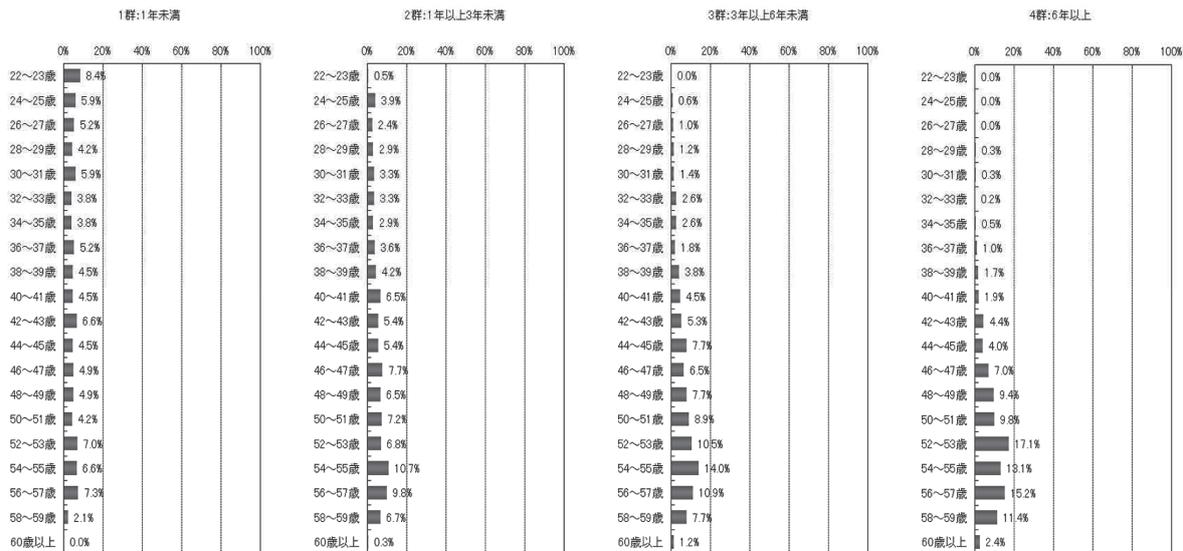


図1 2012（平成24）年4月1日現在の回答者の年齢（小学校）

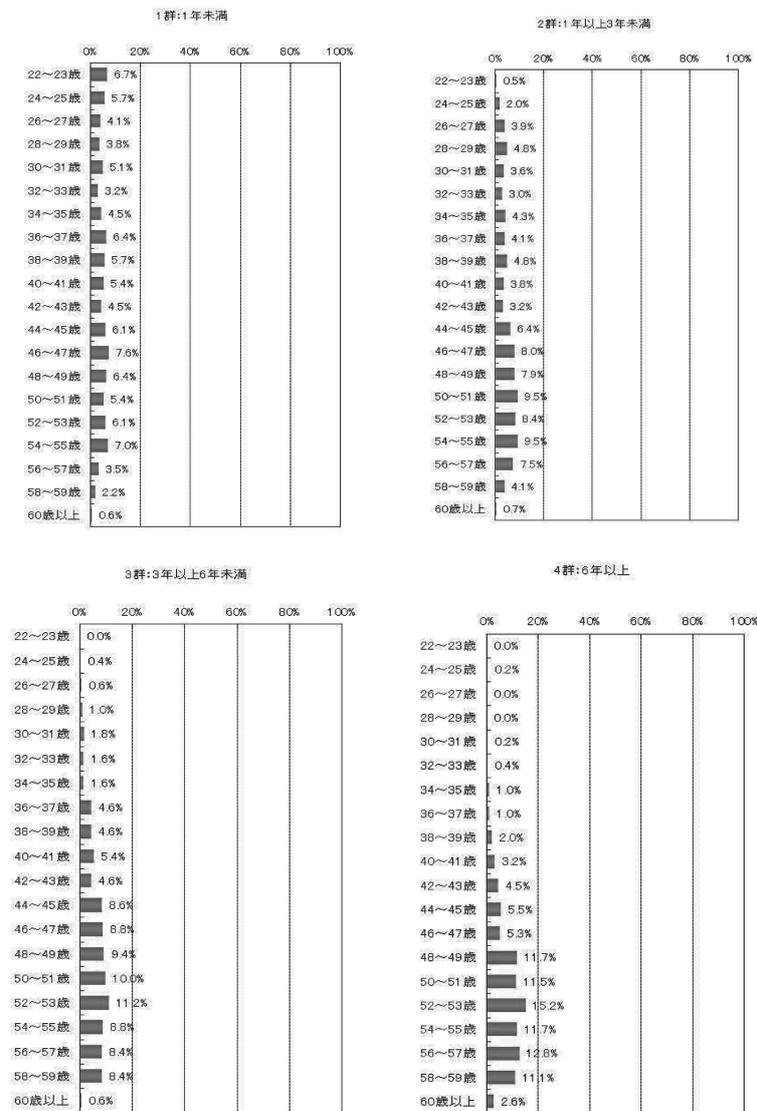


図2 2012（平成24）年4月1日現在の回答者の年齢（中学校）

の知的障害特別支援学級の経験期間の月数は、小学校ではⅠ群は最頻値0ヶ月、中央値0ヶ月、平均値2.6ヶ月(SD=3.62)であった。Ⅱ群は最頻値12ヶ月、中央値12ヶ月、平均値17.7ヶ月(SD=6.09)、Ⅲ群は最頻値36ヶ月、中央値48ヶ月、平均値46.1ヶ月(SD=9.71)、Ⅳ群は最頻値72ヶ月、中央値108ヶ月、平均値129.0ヶ月(SD=64.61)となっていた。中学校では、Ⅰ群は最頻値0ヶ月、中央値0ヶ月、平均値2.7ヶ月(SD=3.81)、Ⅱ群は最頻値12ヶ月、中央値12ヶ月、平均値17.9ヶ月(SD=6.19)、Ⅲ群は最頻値36ヶ月、中央値48ヶ月、平均値46.2ヶ月(SD=9.65)、Ⅳ群は最頻値84ヶ月、中央値108ヶ月、平均値132.2ヶ月(SD=62.44)となっていた。小・中学校ともに知的障害特別支援学級の経験が1年未満の者の群であるⅠ群の平均値が0ではないが、これは前年度途中から知的障害特別支援学級担任となった者がいたためである。

各群における2012(平成24)年4月1日現在の回答者の年齢について図1に小学校、図2に中学校のデータを示した。平均は、小学校ではⅠ群は40.1歳(SD=11.32)、Ⅱ群は45.3歳(SD=9.98)、Ⅲ群は48.4歳(SD=8.06)、Ⅳ群は51.6歳(SD=5.86)となっていた。Ⅰ群は22歳～60歳の範囲で万遍なく分布していたが、他群は52歳～57歳の辺りに分布が多く見られた。

中学校では、年齢の平均は、Ⅰ群は40.6歳(SD=10.72)、Ⅱ群は44.7歳(SD=9.83)、Ⅲ群は47.8歳(SD=7.72)、Ⅳ群は51.0歳(SD=6.10)とであった。Ⅰ群は22歳～60歳以上の範囲で万遍なく分布していたが、Ⅱ群は44歳～57歳、Ⅲ群は44歳～59歳、Ⅳ群は48歳～59歳の辺りに分布が多く見られた。

各群における2012(平成24)年4月1日現在の回答者の教員経験年数について図3に小学校、図4に中学校のデータを示した。教員経験年数の平均については、小学校では、Ⅰ群は15.1年(SD=12.07)、Ⅱ群は20.71年(SD=10.91)、Ⅲ群は24.2年(SD=8.93)、Ⅳ群は27.8年(SD=6.75)であった。最も値が多かったのは、Ⅰ群では0～1年で16.1%、Ⅱ群では32～33年で9.8%、Ⅲ群では30～31年で11.9%、Ⅳ群では30～31年で16.5%であった。

中学校では教員経験年数の平均は、Ⅰ群は15.1

年(SD=11.14)、Ⅱ群は20.1年(SD=10.45)、Ⅲ群は23.6年(SD=8.59)、Ⅳ群は27.1年(SD=6.84)であった。最も値が多かったのは、Ⅰ群では0～1年で14.7%、Ⅱ群では30～31年で9.9%、Ⅲ群では30～31年で9.5%、Ⅳ群では30～31年で14.1%であった。

特別支援学校教諭免許状(知的障害)または養護学校教諭免許状の所有者が各群内に占める割合は、小学校ではⅠ群が17.2%(49件)、Ⅱ群が29.8%(179件)、Ⅲ群が37.5(183件)、Ⅳ群が63.4%(354件)となっており、Ⅳ群が最も高くなっていた。

中学校では、特別支援学校教諭免許状(知的障害)または養護学校教諭免許状の所有者が各群内に占める割合は、Ⅰ群が10.4%(32件)、Ⅱ群が24.6%(136件)、Ⅲ群が36.2%(181件)、Ⅳ群が61.0%(295件)となっており、Ⅳ群が最も高くなっていた。小・中学校ともに、知的障害特別支援学級の経験年数が増すごとに免許状の取得者の割合は高い値を示していた。

## 2. 担任する児童生徒や学級の状況

表1に担任する児童生徒や学級の状況について示した。在籍児童生徒数の最頻値、中央値、平均値はそれぞれ、小学校では、Ⅰ群が最頻値1人、中央値2人、平均値3.1人(SD=2.09)、Ⅱ群が最頻値2人、中央値4人、平均値4.0人(SD=2.76)、Ⅲ群が最頻値2人、中央値4人、平均値4.0人(SD=3.29)、Ⅳ群が最頻値6人、中央値5人、平均値5.5人(SD=4.77)であった。Ⅰ群はⅡ群、Ⅲ群、Ⅳ群より児童が少なく、また、Ⅳ群はⅠ群、Ⅱ群、Ⅲ群より多く児童が学級に在籍していた。

中学校では、在籍児童生徒数の最頻値、中央値、平均値はそれぞれ、Ⅰ群が最頻値1人、中央値2人、平均値2.8人(SD=1.91)、Ⅱ群が最頻値1人、中央値2人、平均値3.6人(SD=2.87)、Ⅲ群が最頻値2人、中央値3人、平均値4.2人(SD=3.50)、Ⅳ群が最頻値5人、中央値4人、平均値5.8人(SD=6.07)であった。Ⅰ群<Ⅱ群<Ⅲ群<Ⅳ群と経験年数が多いほど、学級に在籍している生徒数が多くなっていた。

在籍児童の知能指数(IQ最新値)別の人数について調べたところ、小学校(図5)ではⅠ群、Ⅱ群、

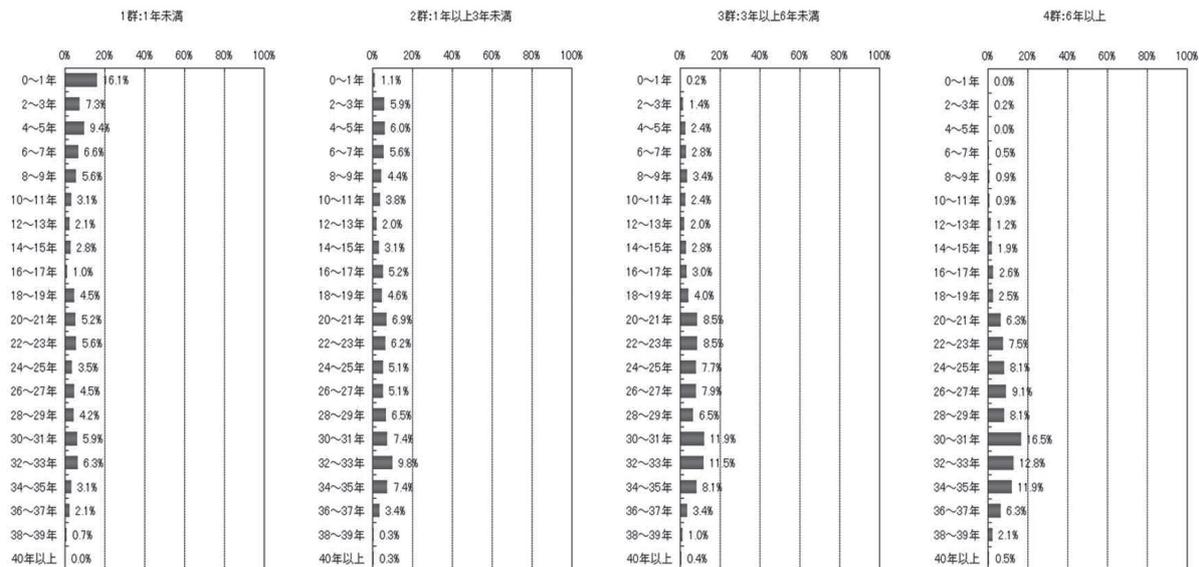


図3 2012（平成24）年4月1日現在の回答者の教員経験年数（小学校）

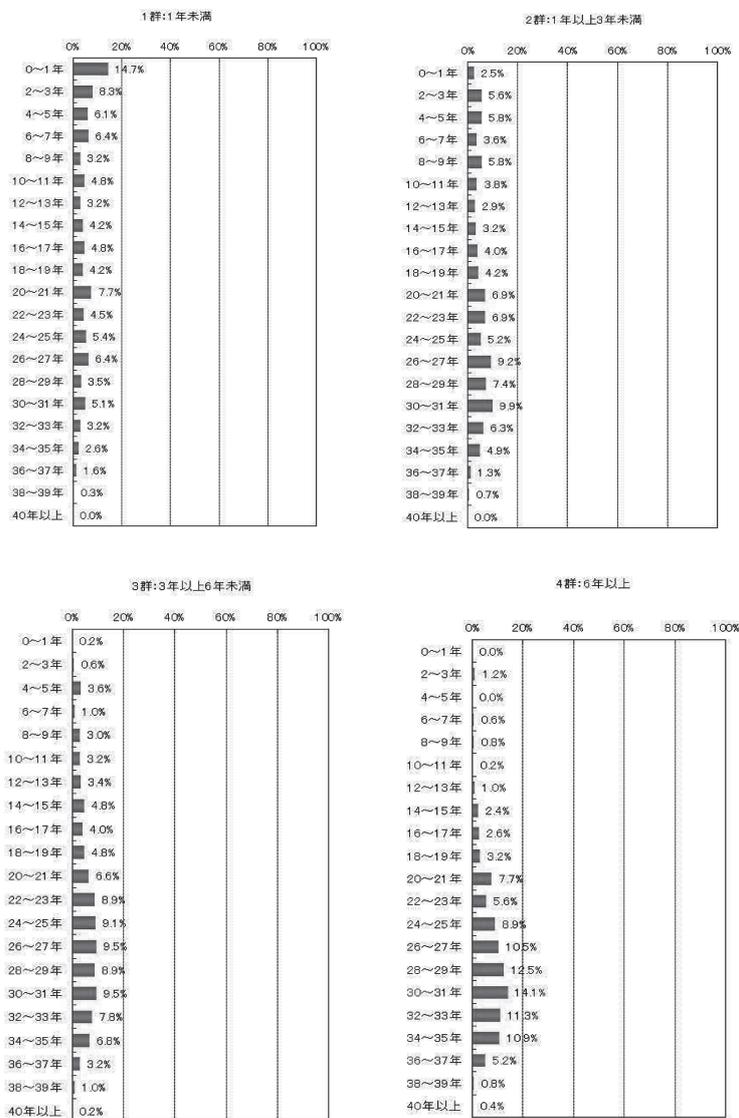


図4 2012（平成24）年4月1日現在の回答者の教員経験年数（中学校）

表1 担任する児童生徒や学級の状況

群名	在籍児童生徒数の平均				知的障害のある児童生徒が各群内で占める割合		知的障害とASDを併せ有する児童生徒が各群内で占める割合		最も回答の多かった学級内学年差とそれが各群内で占める割合	
	最頻値	中央値	平均値	SD	%	実人数	%	実人数		
小学校	I群：1年未満	1	2	3.1	2.09	64.7	573	24.7	219	「0学年差」 (32.1%, 84件)
	II群：1年以上3年未満	2	4	4.0	2.76	60.0	1467	29.8	730	「3学年差」 (21.7%, 125件)
	III群：3年以上6年未満	2	4	4.0	3.29	59.0	1165	29.7	585	「2学年差」 (19.0%, 87件)
	IV群：6年以上	6	5	5.5	4.77	55.8	1738	32.3	1006	「3学年差」と「4学年差」 (共に19.3%, 105件)
中学校	I群：1年未満	1	2	2.8	1.91	78.9	699	14.8	131	「0学年差」 (42.3%, 130件)
	II群：1年以上3年未満	1	3	3.6	2.87	73.0	1443	18.1	357	「0学年差」 (37.6%, 204件)
	III群：3年以上6年未満	2	3	4.2	3.50	70.4	1476	22.0	462	「2学年差」 (45.9%, 221件)
	IV群：6年以上	5	4	5.8	6.07	64.1	1808	26.5	747	「2学年差」 (37.2%, 151件)

III群、IV群ともに「IQ50～IQ75 程度」の人数比率 [ I群は51.1% (432名), II群は48.5% (1,129名), III群49.5% (940名), IV群54.4% (1,703名)] が最も高かった。

中学校(図6)では、在籍生徒の知能指数(IQ最新値)別の人数については、いずれの群も「IQ50～IQ75程度」の人数比率が最も高く、I群は56.1% (479件)、II群は56.4% (1,082件)、III群は59.5% (1,238件)、IV群は61.1% (1,711件)であった。

また、小・中学校とも、その前後のIQ値の範囲に該当する児童生徒も全群において、十数%の値を示していた。また、「オ:不明」には今回「測定不能」の回答カテゴリをもうけなかったため、「測定不能」の児童生徒も含まれていると推定される。

在籍児童生徒に必要な支援のレベル別に人数を調べたところ、小学校(図7)では、全ての群において、「日常生活や学習活動に、適宜、個別の支援を必要とする程度」の者が占める割合が最も高く、I群は58.5% (523件)、II群は57.45% (1,420件)、III群は55.2% (1,081件)、IV群は53.4% (1,683件)であった。

中学校(図8)においても、小学校と同様に全群において「日常生活や学習活動に、適宜、個別の支

援を必要とする程度」の者が占める割合が最も高く、I群は53.0% (470件)、II群は48.5% (980件)、III群は48.5% (1,032件)、IV群は43.0% (1,238件)であった。

さらに、小・中学校のどちらにおいても、「日常生活や学習活動に、常時、個別の支援を必要とする程度」の支援レベルの者が各群において小学校では20%前後、中学校では10%前後の値で在籍しており、多様な支援レベルの児童生徒が在籍していることが明らかになった。

在籍児童生徒の障害の種別毎の人数の割合について見ると、知的障害のみの児童生徒が各群に占める割合(表1)は、小学校では、I群は64.7% (573名)、II群は60.0% (1,467名)、III群は59.0% (1,165名)、IV群55.8% (1,738名)であった。

中学校では、I群は78.9% (699名)、II群は73.0% (1,443名)、III群は70.4% (1,476名)、IV群は64.1% (1,808名)であった。

「知的障害に自閉症スペクトラム障害を併せ有する」児童生徒の在籍人数比率(表1)は、小学校ではI群は24.7% (219名)、II群は29.8% (730名)、III群は29.7% (585名)、IV群は32.3% (1,006名)であった。

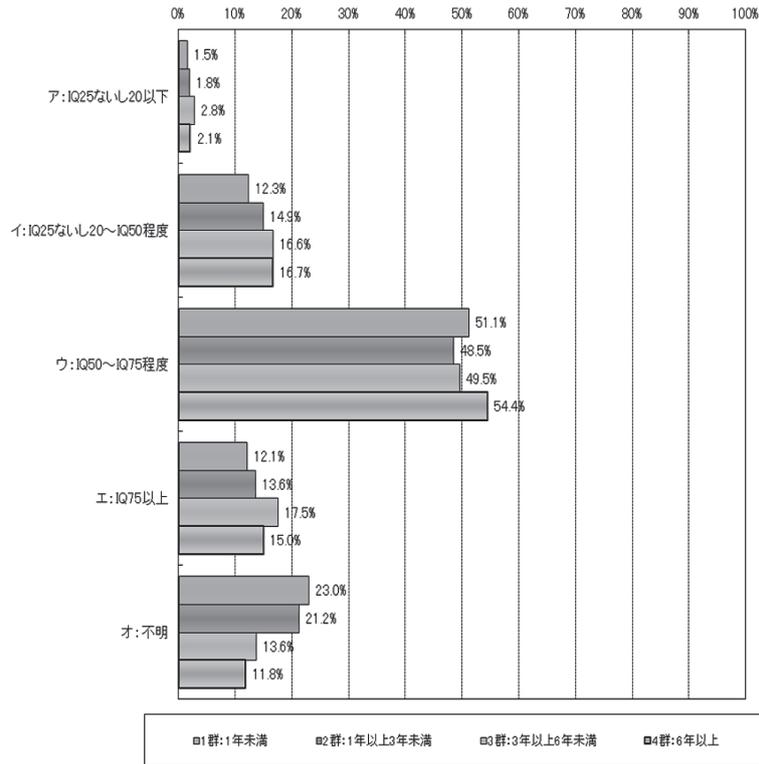


図5 在籍児童の知能指数（IQ最新値）別の人数（小学校）

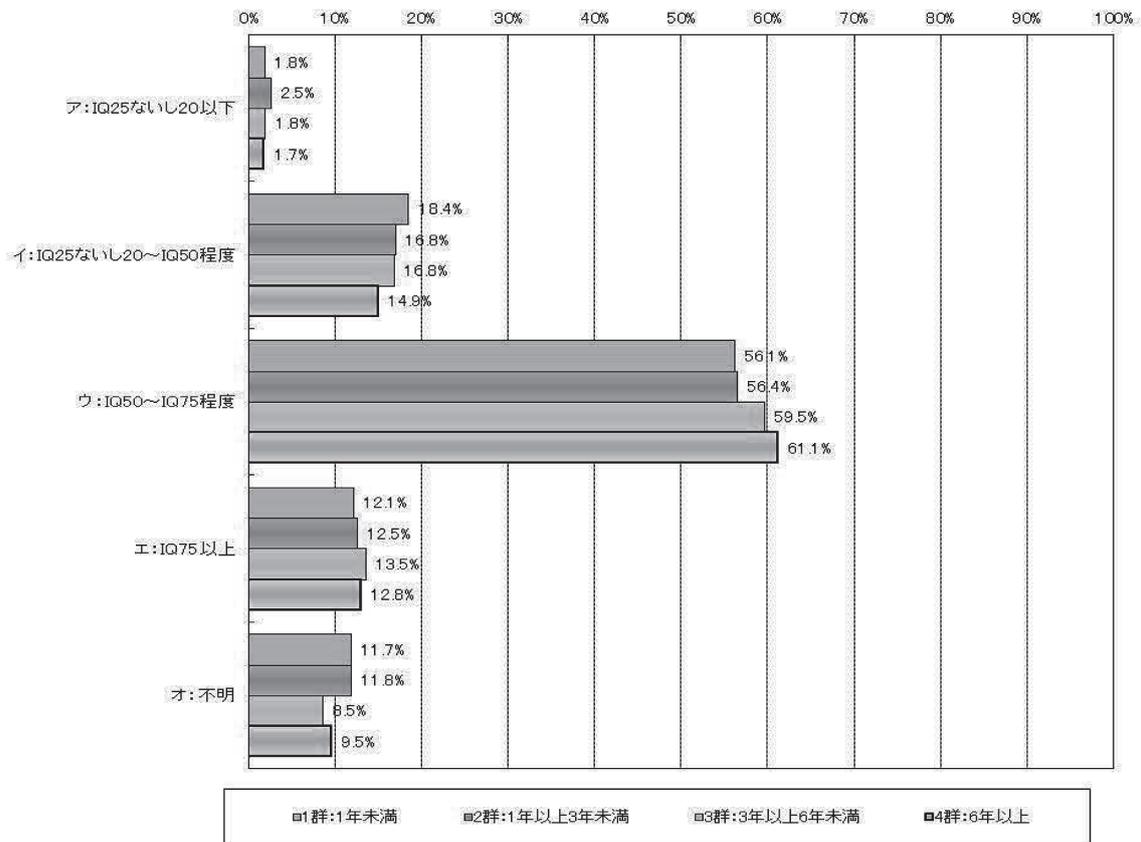


図6 在籍生徒の知能指数（IQ最新値）別の人数（中学校）

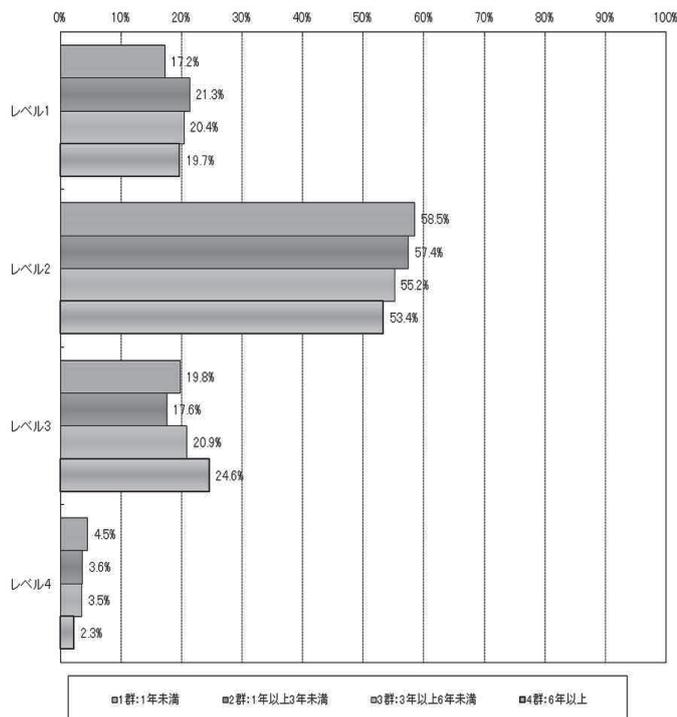


図7 在籍児童の必要な支援のレベル別の人数(小学校)  
 ※注：各レベルは以下を示している。  
 レベル1：〔日常生活や学習活動に、常時、個別の支援を必要とする程度〕  
 レベル2：〔日常生活や学習活動に、適宜、個別の支援を必要とする程度〕  
 レベル3：〔日常生活や学習活動に、適宜、一般的な支援を必要とする程度〕  
 レベル4：〔日常生活や学習活動に、ほとんど支援を必要としない程度〕

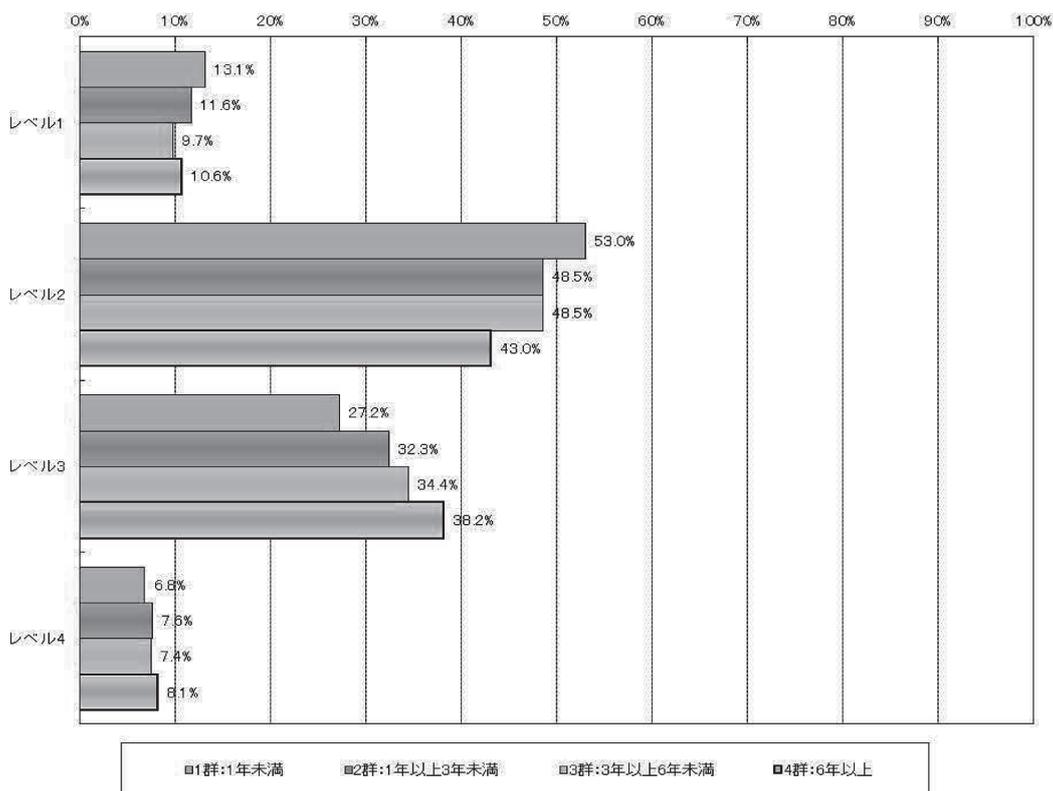


図8 在籍生徒の必要な支援のレベル別の人数(中学校)  
 ※注：各レベルは以下を示している。  
 レベル1：〔日常生活や学習活動に、常時、個別の支援を必要とする程度〕  
 レベル2：〔日常生活や学習活動に、適宜、個別の支援を必要とする程度〕  
 レベル3：〔日常生活や学習活動に、適宜、一般的な支援を必要とする程度〕  
 レベル4：〔日常生活や学習活動に、ほとんど支援を必要としない程度〕

中学校では、「知的障害に自閉症スペクトラム障害を併せ有する」生徒の人数比率は、Ⅰ群は14.8%（131名）、Ⅱ群は18.1%（357名）、Ⅲ群は22.0%（462名）、Ⅳ群は26.5%（747名）であった。

小・中学校ともに、Ⅳ群では「知的障害のみ」の比率がやや低くなり、一方で「知的障害に自閉症スペクトラム障害を併せ有する」児童の比率がやや高い傾向が見られた。

回答者の学級の在籍児童生徒の学年のばらつき具合を見るために、在籍児童生徒の最高学年と最低学年の差を調べた。その結果、小学校では、最も回答が多かったのは、Ⅰ群では「0学年差」で32.1%（84件）、Ⅱ群では「3学年差」で21.7%（125件）、Ⅲ群では「2学年差」で19.0%（87件）で、Ⅳ群では「3学年差」と「4学年差」が同数で19.3%（105件）であった。

中学校では、Ⅰ群及びⅡ群において最も多いのは「0学年差」で、Ⅰ群は42.3%（130件）で、Ⅱ群は37.6%（204件）であったⅢ群及びⅣ群で最も多いのは「2学年差」であり、Ⅲ群は45.9%（221件）でⅣ

群は37.2%（176件）であった。

### 3. 教育課程や指導に関する課題や困難

教育課程や指導に関する課題や困難に対する対応策として、9つの選択肢（ア：困難や課題はあるが、現時点では特に対応が見つからない、イ：校内の特別支援教育コーディネーターや外部の専門家等と相談して対応する、ウ：特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと相談して対応する、エ：管理職と相談して対応する、オ：指導主事と相談して対応する、カ：校内の同輩・先輩と相談して対応する、キ：校外の同輩・先輩と相談して対応する、ク：書籍や研修などから得た知識・技能により対応する、ケ：その他）の中から最も効果的なものを選んでもらった。その結果、表2に示すように、小・中学校ともに、全ての群において、「校内の同輩や先輩に相談すること」が最も多く選ばれる傾向があった。

また、何らかの対応策を講じても現在なお困難であると回答されたものについて図9と図10に示した。小・中学校ともに、「集団での授業をすべての

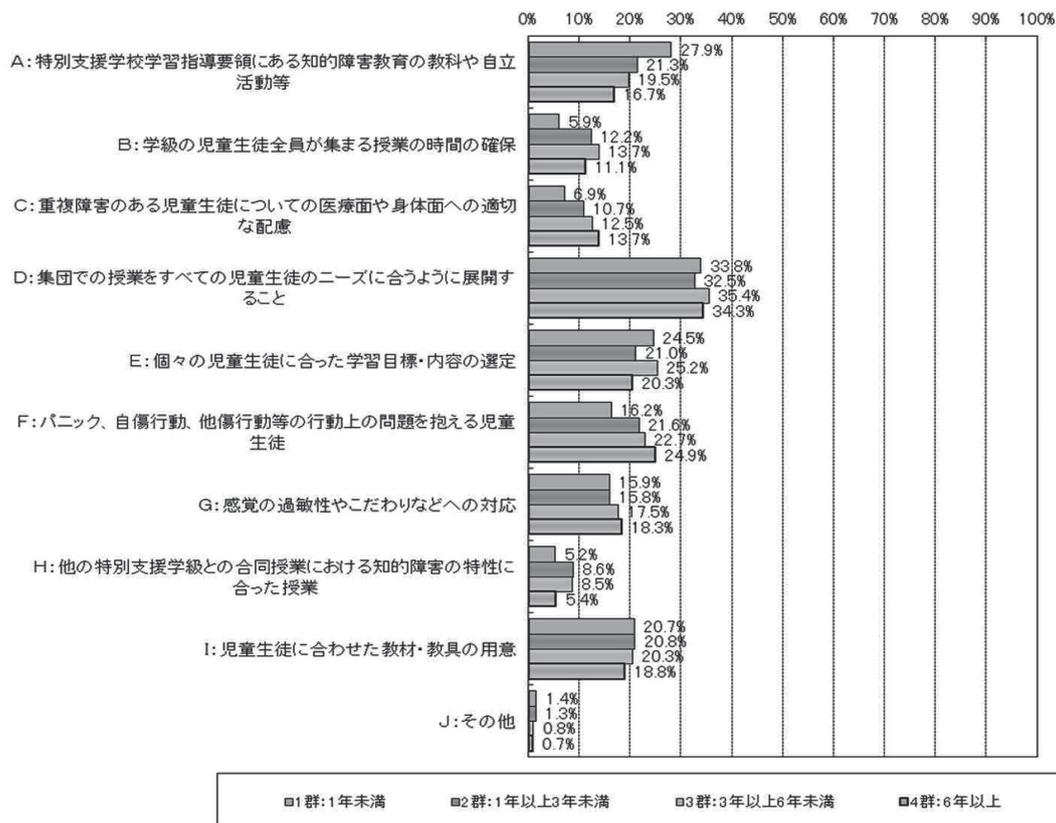


図9 教育課程や指導について現在もなお困っていること（小学校）

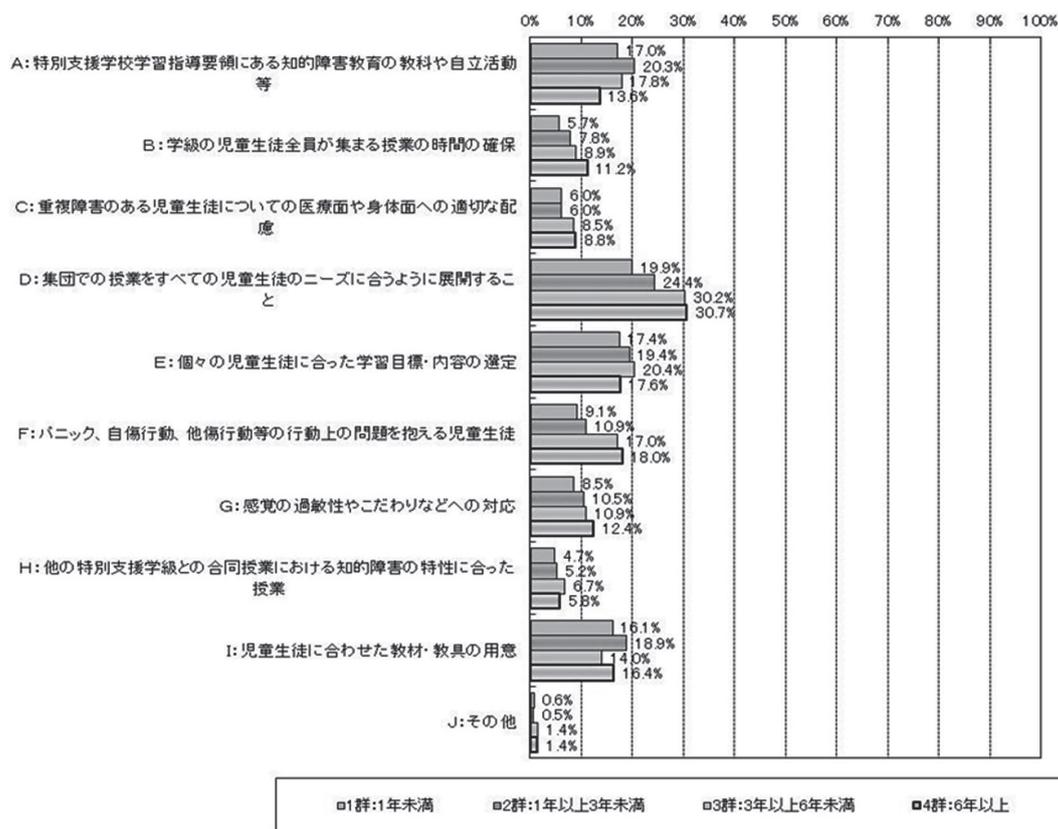


図10 教育課程や指導について現在もお困っていること（中学校）

児童のニーズに合うよう展開すること」がどの群も最も多かった。

#### 4. 役立ったと考えられた研修

回答者がこれまでに受講した研修の中で最も役立った研修内容について調べるため、各研修内容（例：知的障害教育の特性と配慮）を受講したという回答を分母とし、その母数の内、当該の研修が役立ったと回答した者の割合を算出した（図11と図12）。その結果、小学校において、当該の研修が役立ったという回答の割合が80%以上の値を示したのは、どの群においても「知的障害教育に関わる教材・教具」についてであり、知的障害教育に関わる教材・教具へのニーズと満足度の高さが伺われた。

中学校では、最も回答の割合が多かったのはどの群においても「その他」であったが、その内容は進路、発達障害、保護者の話、施設見学、行動療法、特別支援教育など多種多様な研修内容が挙げられていた。「その他」を除くと、「知的障害教育の特性と配慮」、「知的障害教育に関わる指導方法について」、

「知的障害教育に関わる教材・教具について」がそれぞれ近い値で高い結果となり、それぞれI群は70.8%（167件）、72.1%（155件）、76.9%（120件）で、II群は77.1%（356件）、71.4%（289件）、76.0%（254件）で、III群は76.8%（334件）、73.6%（285件）、72.1%（253件）で、IV群は71.6%（313件）、70.3%（286件）、72.2%（273件）であった。

役立ったと思う研修内容は、小・中学校ともに経験年数では差がない結果となった。

#### IV. まとめと今後の課題

本研究では、知的障害特別支援学級の担任の抱える指導上の課題や困難に関して調査し、回答者の基本情報、担任する児童生徒や学級の状況、教育課程や指導に関する課題や困難、役立つと考えられた研修について、知的障害特別支援学級の経験年数別に群分けして結果を分析した。

本調査の結果から、経験1年未満の新任者であるI群においても、小・中学校ともに教員経験年数が

表2 各群において課題や困難に対する対応策として最も回答比率の多かったもの

課題や困難の内容	小学校				中学校			
	I群	II群	III群	IV群	I群	II群	III群	IV群
特別支援学校学習指導要領にある知的障害教育の教科や自立活動等を組み合わせた教育課程の編成	力 33.8%	力 32.3%	力 33%	力 32.9%	力 22.4%	力 25.6%	力 26.4%	力 29.8%
B 学級の児童生徒全員が集まる授業の時間の確保	工 66.0%	力 62.3%	力 62.3%	工 63.4%	工 31.8%	力 46.5%	力 47.3%	力 55.2%
C 重複障害のある児童生徒についての医療面や身体面への適切な配慮	イ 34.6%	イ 35.8%	イ 36.2%	イ 30.7%	イ 32.2%	イ 30.8%	イ 31.5%	イ 30.1%
D 集団での授業をすべての児童生徒のニーズに合うように展開すること	力 43.5%	力 49.6%	力 41.6%	力 45.8%	力 35.9%	力 42.2%	力 46.5%	力 52.4%
E 個々の児童生徒に合った学習目標・内容の選定	力 43.5%	力 49.6%	力 41.6%	力 45.8%	力 40.1%	力 44.8%	力 50.2%	力 51.2%
F パニック、自傷行動、他傷行動等の行動上の問題を抱える児童生徒の対応	イ 32.1%	力 35.3%	イ 32%	力 30.8%	イ 24.3%	力 32.5%	力 30.4%	力 34.1%
G 感覚の過敏性やこだわりなどへの対応	力 40.7%	力 35.4%	イ 33.5%	力 30.2%	力 28.9%	力 30.1%	力 35.5%	力 38.1%
H 他の特別支援学級との合同授業における知的障害の特性に合った授業の展開	力 54.7%	力 55.8%	力 51.6%	力 49.6%	力 37.8%	力 45.5%	力 45.2%	力 45.1%
I 児童生徒に合わせた教材・教員の用意	ク 37.4%	ク 33.8%	ク 47.2%	ク 47.2%	力 30.8%	力 33.1%	力 34.6%	力 36%

注：表内のカタカナは対応策の内容を示す。アは「困難や課題はあるが、現時点では特に対応がみつからない」、イは「校内の特別支援教育コーディネーターや外の専門家等と相談して対応する」、ウは「特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと相談して対応する」、エは「管理職と相談して対応する」、オは「指導主事と相談して対応する」、カは「校内の同輩・先輩と相談して対応する」、キは「校外の同輩・先輩と相談して対応する」、クは「書籍や研修などから得た知識・技能により対応する」、ケは「その他」を示している。

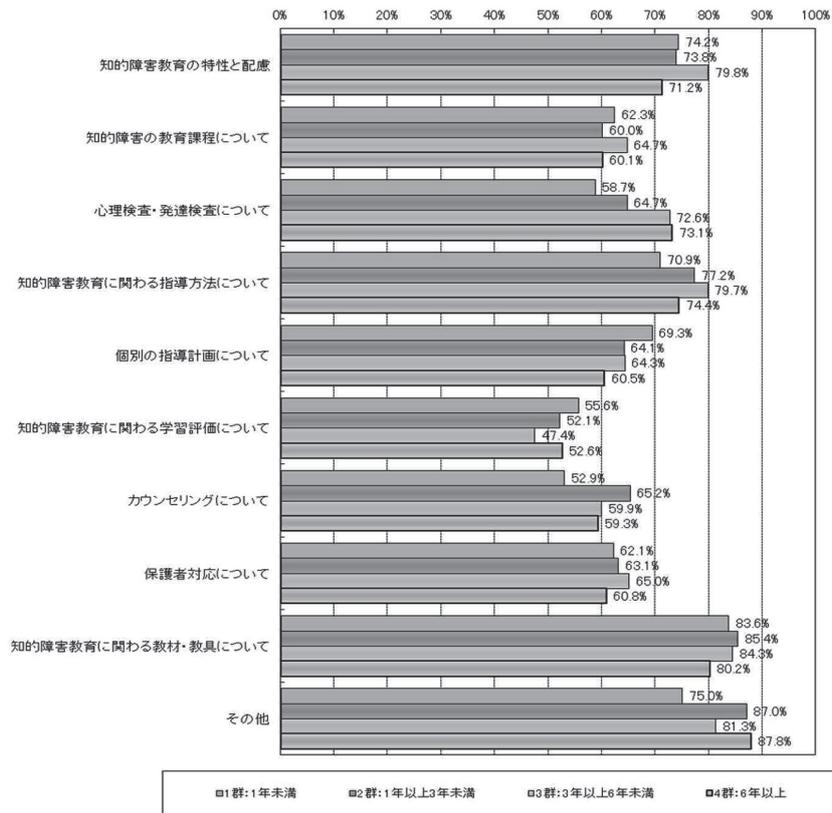


図11 回答者がこれまでに受講した研修の中で役立つと思う内容（小学校）

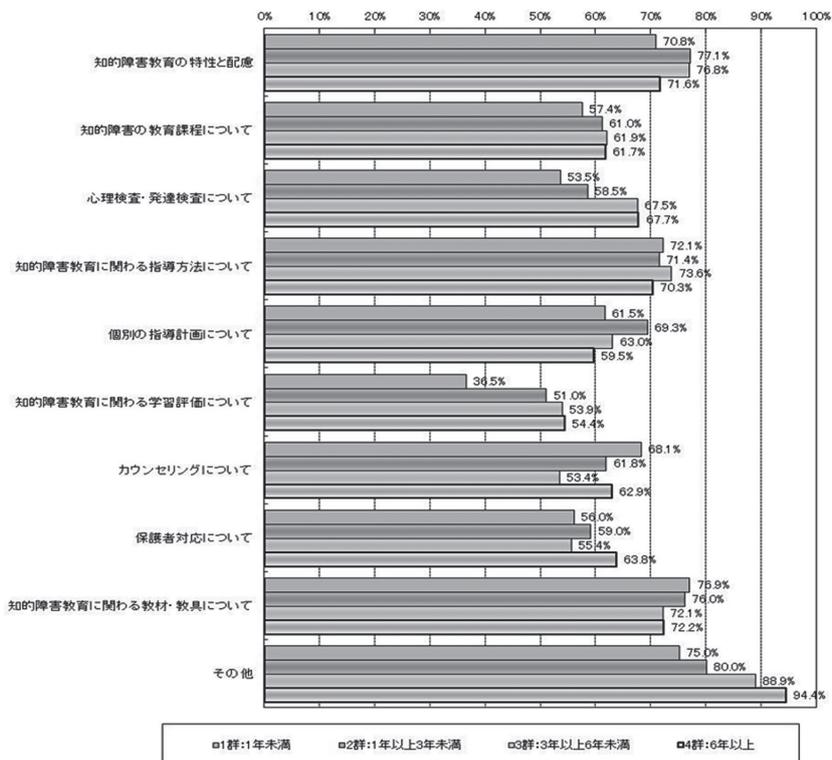


図12 回答者がこれまでに受講した研修の中で役立つと思う内容（中学校）

平均約15年と比較的長く、またそれに比例して平均年齢も約40歳と教員としてはベテラン層に当たる教員が多く担当していることが明らかになった。しかし、免許状の所有率の結果から、知的障害教育に関する系統的な知識はほとんどないものが大半であることが分かった。また、Ⅱ群、Ⅲ群、Ⅳ群と知的障害特別支援学級の経験期間が長くなるにつれ、教員経験年数や年齢の平均が高くなる傾向があり、全般的に40歳代以上の層の教員が知的障害特別支援学級を担任している傾向が示された。

担任する児童生徒や学級の状況については、経験期間の短いⅠ群ほど、担任する児童生徒数が少ない傾向が示された。しかし、学級に在籍する児童生徒の知的発達や必要な支援のレベルは、全群において、軽度の遅滞や支援の必要性を示す層を中心としながらも幅広く多様な児童生徒が在籍していることが明らかになった。知的障害に自閉症スペクトラム障害を併せ有する児童は、小・中学校ともに、どの群にも約2割5分～3割強の割合で在籍し、特にⅣ群で高い割合が示された。担任する児童生徒や学級の状況に関する結果を総合して考えると、経験年数が多い群ほど担当学級の在籍児童生徒数が多くなり、そのために学年差も大きくなっていると考えられる。一方で、知的障害の状態や支援のレベルは、経験年数で大きな違いはないことが示された。

教育課程や指導に関する課題や困難に対する対応策については、小・中学校ともに、全ての群において、「校内の同輩や先輩に相談すること」が最も多く選ばれる傾向があった。このことから、知的障害特別支援学級の担任に必要なサポートとして、知的特学担任が日々の授業について相談できる知的障害特別支援学級担任者連絡会などのネットワークを市町村教育委員会等のバックアップにより校内・校外で構築することが有用であることを指摘できる。さらに特別支援学校のセンター的機能の活用も考えられる。

また、様々な対応策を講じても現在なお困難であることとして、小・中学校ともに、「集団での授業をすべての児童のニーズに合うよう展開すること」がどの群においても最も多かった。学級に在籍する児童生徒の知的発達や必要な支援のレベルや

学年差に関する結果からも分かるように、知的障害特別支援学級には、IQ75以上の知的発達の状態の者もいれば、IQ20～50の範囲にある者もあり、多様な実態や幅広い学年層の児童生徒が在籍しており、知的障害特別支援学校よりもその幅は広いとも考えられる。このような中、集団での授業をどう効果的に展開していくのか、国や地方教育委員会が好事例をまとめたり、情報発信したりしていくことが今後必要であろう。

役立ったと思う研修については、小学校では全群において高い値を示したのは「知的障害教育に関わる教材・教具」についてであり、新任者やベテランに限らず、知的障害教育に関わる教材・教具へのニーズと満足度の高さが伺われた。これも、先に指摘した知的障害特別支援学級の在籍児童生徒の実態が多様であることが影響していると考えられる。また、知的障害のある児童生徒の場合、実態だけでなく、その児童生徒の興味関心によって、教材活用の成否が影響される度合いも大きく、一人ひとりの個に合った創意工夫が求められるということも理由として考えられる。一人ひとりの児童生徒に合う教材・教具はそれぞれではあるものの、教材・教具に関する情報を広く集め、知的発達の度合いやつまづきの内容などといったカテゴリー毎にまとめ、指導や興味関心を引くための工夫について、教員が情報収集できるような書籍や情報サイトの開設も、知的障害特別支援学級担任へのサポートとして有用であると考えられる。

一方、中学校では、多種多様な研修内容が挙げられていた。「その他」を除くと、「知的障害教育の特性と配慮」、「知的障害教育に関わる指導方法について」、「知的障害教育に関わる教材・教具について」がそれぞれ近い値で高い結果となっていた。知的障害教育に係る基本的な内容に関する研修が役立っていると同時に、「その他」の回答が多かったことから、教員個々それぞれに多様な研修ニーズがあることも伺われる。

以上の結果と考察をまとめると、知的障害特別支援学級の担任に今後必要なサポート等として、知的特学担任が日々の授業について相談できるネットワークを校内・校外で構築することを指摘できる。

また、研修内容に関しては、特に「多種多様な児童生徒の実態ニーズに応じた指導」についてと、「教材・教具」についての研修ニーズが高いことが明らかになった。

## 引用文献

国立特殊教育総合研究所知的障害教育研究部（2000）知的障害特殊学級における教育課程及び指導方法に関する調査報告書（特別事業「障害のある子どもの教育指導の改善に関する調査普及事業」）。

国立特別支援教育総合研究所（2010）重点推進研究（平成20年度～21年度）自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する効果的な指導内容・指導方法に関する実際研究－小・中学校における特別支援学級を中心

に－：（別冊）全国知的障害特別支援学級実態調査結果。

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2012）平成23年度版特別支援教育資料。

Vaugh, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. M. (1996) Focus Group Interviews in Education and Psychology. Sage Publications, CA. [井下理 監訳, 田部井順・柴原宜幸訳（1999）グループインタビューの技法. 慶應義塾大学出版会]

山梨県教育委員会（2009）子どもたちが輝くために：特別支援学級担任通級指導教室担当者ハンドブック。

付記：本論文は「知的障害特別支援学級（小・中）の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査（平成24～25年度）調査報告書」（国立特別支援教育総合研究所，2014）の一部を加筆修正したものである。

# Issues and problems Facing Teachers in Special Needs Education for Children with Intellectual Disabilities

WAKUI Megumi<sup>\*</sup>, KAMIYAMA Tsutomu<sup>\*\*</sup>, OZAKI Yuzo<sup>\*\*\*</sup>,  
TAKEDOMI Hirobumi<sup>\*\*\*</sup>, MATSUMI Kazuki<sup>\*\*\*</sup>,  
KIKUCHI Kazufumi<sup>\*\*\*</sup>, KUDO Takeshi<sup>\*\*\*</sup>

(\*Department of Education Information) (\*\*Department of Policy and Planning)

(\*\*\*Department of Educational Support) (\*\*\*\*Department of Teacher Training and Collaborative Projects)

(\*\*\*\*\*Aomori Prefectural Government) (\*\*\*\*\*School for Mentally Challenged at Otsuka, University of Tsukuba)

A nation wide survey was carried out to identify difficulties and issues faced by teachers conducting special needs education for children with intellectual disabilities in elementary and junior high schools. Results indicated no significant differences between veteran and novice teachers. Moreover, a need to build school and community networks to support such teachers in the future, and a need to discuss methods of teaching children with intellectual disabilities on a daily basis were

identified. Furthermore, training on “how to teach group lessons in a population composed of a wide variety of children,” and “teaching tools and materials” were identified as particularly significant needs. (101 words)

**Key Words:** intellectual disabilities, special needs education classroom teachers, nation-wide survey, teacher’s difficulties,

(調査資料)

## 2007年から2013年に日本の障害のある子どもの 教育工学研究に関する調査資料

－インクルーシブ教育システムの構築に向けたICT活用を視野に入れて－

棟方 哲 弥

(企画部)

**要旨：**2007年から2013年までの障害のある子どもの教育における教育工学研究を、先行研究から検索語を決定し、我が国最大の研究論文データベースであるCiNiiで検索した。全体で30誌270論文が見いだされた。これにより、工学系の論文誌から教育や心理学系の論文誌まで横断的に行われていることが分かった。さらに、掲載論文数の上位12誌で全体の80%程度が占められていた。次に、インクルーシブ教育システムの構築に向けたICT (Information and Communication Technology) 活用に焦点化して、研究の動向を探るため、上記の「教育工学研究」の270編の論文をICTの活用に絞って対象論文を決定した。対象論文は112編となった。海外の先行レビュー論文を参考にした枠組みを用いて、対象論文を整理した。具体的には1. 教育機会の公平性、2. ICTへのアクセス、3. ICTによる支援方法の開発・評価、4. インクルーシブ教育場面での活用、5. 一般的及び特別なICTに関する教職員の訓練に整理した上で、今後の課題についても言及した。

**見出し語：**特別支援教育, ICT, 教育工学, インクルーシブ教育システム, 文献レビュー

### I. はじめに

我が国において特殊教育から特別支援教育への転換がなされて2014(平成26)年で7年が経過した。すなわち、2007(平成19)年4月1日に特別支援教育が法的に位置付けられた改正学校教育法が施行され、同日付けの文部科学省初等中等教育局長通知(19文科初第125号)によって「特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるもの(同通知)」等の理念など、その基本的な考え方、留意事項等が示された。これにより、障害のある子どもの教育は、その範囲を拡大することとなった。さらに、国連の障害者の権利に関する

条約の批准に向けた取り組みの1つとして、教育分野では、「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)」が行われた。そこでは、インクルーシブ教育システム構築のための合理的配慮の一つとして、ICT (Information and Communication Technology) 及び補助用具の活用も求められている(「情報・コミュニケーション及び教材の配慮」, 同報告別表3)(中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012)。

これらを受けて、障害のある子どもの教育工学研究も、大きな転換期を迎えていることが予想される。すなわち、特殊教育から特別支援教育への転換に伴う対象の拡大と、インクルーシブ教育システムの構築に向けた合理的配慮の一つとして、ICT及び補助用具の活用が求められることによる内容の質的

表1 先行レビュー論文における障害のある子どもの教育工学研究の分類の枠組み

レビュー論文	レビュー期間	対象	レビュー文献数等	分類/枠組み/観点	特筆事項
Istic Staric・Bagon (2014)	1970-2014	インクルーシブ教育	英国の論文誌を中心に7つの教育工学関連論文誌118論文	1. ICTへのアクセス, 2. 教授指導法, 3. ICTによる支援方法の開発・評価, 4. ICT活用に関する評価, 5. インクルーシブ教育場面での活用, 6. ICTを活用した共生性等	
European Agency for Development of Special Needs Education (2013b)	規定せず	インクルーシブ教育	欧州を中心に「公平性とアクセシブル」とICTに関する入手可能な文献。特に、欧州各国からの英文化された抄録100件程度を含む。	1. 教育機会の公平性を高めるもの, 2. 当然の権利としてのICTへのアクセス, 3. 一般的及び特別なICTに関する教職員の訓練, 4. 多様なステークホルダーが関与するICT研究開発, 5. インクルージョンのためのICT活用のモニタリング等	
中村 (2011)	2011年以前	障害のある子どもの教育	特殊教育学研究では131編, 日本教育工学論文誌では40編	研究テーマとなっているトピクスを抽出してリスト化 (例えば, コンピュータ, インターネット, 字幕挿入, AAC, シンボル, 携帯電話, ビデオ, テレビ, スライド, アシスティブ・テクノロジー, 補助具等)	
伊藤 (2010)	1999-2009	肢体不自由者	主に、当該期間の電子情報通信学会福祉情報工学研究会報告 (77編が文献として掲載)	1. 障害者の身体特性評価, 2. コミュニケーションニーズ, 3. パソコン操作, 4. コミュニケーション環境の構築等	
中園・織田 (2010)	1999-2009	聴覚障害者	主に、当該期間の電子情報通信学会福祉情報工学研究会報告 179編	手話に関する研究 (記述法, 発話, 時間的特徴, 認知, 対話, 認識, 映像合成, 映像通信, 辞書DB) 情報保障に関する研究 (要約筆記, 字幕, 遠隔地, ノートテーク, 自動化, 補聴器, 人工内耳, 音認識技術) 等	
渡辺・南谷 (2010)	1999-2009	視覚障害者	主に、当該期間の電子情報通信学会福祉情報工学研究会報告 250編	GUI対応スクリーンリーダー, タイピング練習, 漢字の詳細読み, 数式へのアクセス, Webアクセスナビリティ, パソコン等利用状況調査, 音声, 点字, 触覚ディスプレイ, 入出力インターフェース, 移動支援, ユニバーサルデザイン, ロービジョン支援, 盲ろう者支援等	
佐原 (2001)	規定せず	知的障害教育	上記の東原 (1997), 爲川・橋本 (2000) を含み27編	該当しない	
Ediburn (2000, 2001, 2002, 2003)	各年間ごと	特別教育工学	それぞれ, 114, 198, 221, 224 論文が選定された	研究テーマとなっているトピクスを抽出してリスト化 (例えば, Assistive technology, World wide Web, AAC等)	それぞれの1年間に発表された関連論文の統計的整理と研究トピクスごとに、それぞれの文献へのインデックスが作られている
爲川・橋本 (2000)	2000年以前	知的障害教育	75編が文献として記載	コンピュータリテラシー, コミュニケーションの補助具, 認知・言語発達促進, 職業指導等	
東原 (1997)	1997年以前	精神遅滞教育	51編が文献として記載	治療教育研究の道具 (刺激定時装置, 行動観察装置, 結果の処理装置), 対象児への教具 (興味関心等), CAI (キーボードの数字キーによる入力学習, タッチスクリーンを押しと画面の変化がフィードバックされる等)	
松本 (1994)	1994年以前	肢体不自由教育	87編が文献として記載	情報教育, コミュニケーション・エイド, 入力環境の改善 (今後の課題として, 入力動作とボジションング, コンピュータ利用の心理的・教育的検討等を挙げる)	
説間・中村 (1977)	1977年以前	特殊教育	93編	理論的研究, 視覚障害, 聴覚障害, 精神薄弱, その他の障害	研究の準拠枠 (行動のレベル, 課題の種別の2軸の上に、障害種別の軸を加えることなど) を提案している

な転換である。また、これに伴って、教育工学に関する研究や実践は、発達障害を対象とする学会誌や研究会でも発表されるようになってきている（例えば、後述する表3及び表4）し、文部科学省調査研究委託事業では、通常の学級における発達障害のある子どもを対象としたICT活用のハンドブック（筑波大学, 2014）が提供されている。

一方、このような動向は我が国に限ったことではない。すなわち、障害者の権利に関する条約を批准した国は2014（平成26）年2月に140カ国を超えており、同条約に規定されたアクセシビリティへ対応するG3ict（Global Initiative for Inclusive Information and Communication Technologies）プロジェクト（G3ict, 2014）やインクルーシブ教育システム構築のためのICT活用のiCT4i（ICT for Inclusion）プロジェクト（European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2013aなど）等の取り組みが行われている。

本稿では、海外の査読付き論文における研究の流れを柱におきながら、インクルーシブ教育システムの構築につながる関連文献を整理した上で今後の展望を試みる。

なお、対象となる論文を選定する際には、障害のある子どもの教育における教育工学研究の定義を行っておく必要がある。先に述べた背景から、発達障害を含めた障害のある子どもに対するICT及び補助用具の活用並びに情報・コミュニケーション及び教材を含む研究が含まれるものとする。考え方として、本分野の先行研究となる中村(2011)による「教育工学的アプローチによる研究」(「教育機器や教材・教具等の開発や利用に関連する研究(すなわち、テクノロジーに関する研究)を中心に、授業分析・施設・設備等までを含む」と規定(中村, 2011。))を採用する。また、研究の内容等の整理の枠組みは、海外の先行研究を参考に検討を進める。

## II. 整理の枠組みの参考とした内外の先行研究

障害のある子どもの教育工学研究を概括した論文は、障害種別におけるコンピュータ利用に関する文

献レビュー（例えば、肢体不自由についての松本, 1994；知的障害についての東原, 1997；同様の爲川・橋本, 2000など）、障害種別の支援技術研究に関する文献レビュー（例えば、視覚障害についての渡辺・南谷, 2010；聴覚障害についての中園・織田, 2010；肢体不自由についての伊藤, 2010）があり、障害全般に関わる文献レビューは詫間・中村(1977)と中村(2011)の2件以外には見当たらない。なお、中村(2011)は、国立特別支援教育総合研究所研究紀要、日本教育工学論文誌、特殊教育学研究に限定して包括的な文献レビューを行った。それぞれに論文の内容から分類がなされている。

それぞれのレビューで明らかになった論文の内容の分類は、以下の通りであった。表1に、それぞれの先行レビュー論文における障害のある子どもの教育工学研究の分類の枠組みについて整理した。

海外ではどのような文献レビューが行われているのであろうか。これも、合わせて表1に、それぞれの先行レビュー論文における障害のある子どもの教育工学研究の分類の枠組みについて整理した。

我が国における文献レビューは、1977年に特殊教育全般についての研究の整理が行われた(詫間・中村, 1977)後、1990年代から2010年にかけて障害種別の文献レビューが行われている。2011年に再び全障害種別を網羅したレビューが行われる(中村, 2011)が、最近の海外の例(Istemic Starcic & Bagon, 2014; European Agency for Development of Special Education, 2013b)に見られるインクルーシブ教育に目的を絞った研究は見当たらない。

## III. 2007年から2013年までの障害のある子どものための教育工学研究の収集

### 1. 対象論文の検索方針

これまで述べてきた先行研究をもとに、我が国で行われた研究を特定する方法を検討する。本研究では国立情報学研究所が提供する文献データベースであるCiNii Articles ([http://ci.nii.ac.jp/info/ja/cinii\\_articles.html](http://ci.nii.ac.jp/info/ja/cinii_articles.html)) (アクセス日, 平成26年9月30日)を

利用することとした。同データベースには、学協会刊行物・大学研究紀要・国立国会図書館の雑誌記事索引データベースなど、学術論文情報を検索の対象とする論文が約1,500万件登録された我が国最大級のデータベース・サービスと考えられた。

本論文では、障害のある子どもの教育における教育工学研究についての論文を検索する。このためには「障害のある子どもの教育」及び「教育工学研究」のそれぞれの領域について、複数の検索語による検索を行った後に、それらの論理積（AND）の検索結果が必要となる。ところが、CiNiiでは、論理演算を用いた検索語で論文を検索することができるが、複数の検索語同士の論理演算を用いることや、刊行物名や著者所属などのフィールド内での否定（NOT）検索などできない。

そこで、実際の作業としては、以下のように対象論文を決定するようにした。

まず、本研究が、特別支援教育に移行後の文献研究であるために「特別支援教育」「論文」「研究」を検索語として1つでも論文の見つかった論文誌に対して、さらに「障害のある子どもの教育」と「教育工学研究」の検索語を設定して対象論文を決定する。この中で、『特殊教育学研究』、『電子情報通信学会論文誌』、『日本教育工学論文誌』など、領域の明確な論文誌については、例えば、障害のある子どもの教育に特化した論文誌である『特殊教育学研究』、『発達障害研究』、『自閉症スペクトラム研究』などでは「教育工学研究」の検索語群で検索し、工学系論文誌では「障害のある子どもの教育」に関した検索語群を手がかりに対象論文を特定する。

このためには、「障害のある子どもの教育」と「教育工学研究」のそれぞれの検索語群の決定が必要となる。網羅的な対象論文の探索は、本来、それぞれの論文誌の全ての内容を確認する必要があるし、基準に従った複数の確認者の一致率なども確認する必要がある。しかし、この方法ではCiNiiに掲載される1,500万件から対象論文を選定することは実現が難しいと判断した。そのため、ここでは、対象論文を規定する検索語を先行研究等を参考として、適切な検索語を設定することで、CiNiiに掲載される論文全体から対象論文を抽出することを目指す。

具体的には、先行研究から「障害のある子どもの教育」並びに「教育工学研究」に関する検索語のリストを作成し、それぞれの領域の研究論文を抽出した後に、それらの文献リストにおいて、重複した論文のみを選別することにした。なお、CiNiiのサイトではシソーラスによる検索機能は見当たらない（[http://ci.nii.ac.jp/info/ja/articles/manual\\_keyword.html](http://ci.nii.ac.jp/info/ja/articles/manual_keyword.html)）（アクセス日、平成26年9月30日）。

## 2. 検索語セットの決定

ここでは、障害のある子どもの教育工学研究に関する先行研究から「障害のある子どもの教育」並びに「教育工学研究」の検索語のセットを決定する。

まず、この分野の「教育工学研究」の検索語セットを決定する際に、中村（2011）によるレビューが報告した『特殊教育学研究』の当該論文の論文テーマと、『日本教育工学論文誌』に掲載の当該論文の論文テーマのリストを参考にした。さらに、近年の教育工学系の論文や、先に紹介したEdiburn（2000, 2001, 2002, 2003）、Istemic Starcic（2014）、European Agency for Development of Special Needs Education（2013b）などを含めて、本研究における障害のある子どもの教育における「教育工学研究」に関する検索語セットとした。

また、「障害のある子どもの教育」に該当する論文を抽出するための検索語セットは、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱等の従来の障害種別に加えて、学習障害、読字困難、自閉症、注意欠陥・多動性障害などが網羅されるように決定した。なお、実際の検索では表2にあるように「障害」を検索語とすることで、例えば、視覚障害、聴覚障害、知的障害等、文字列に「障害」を含む論文が検索結果に出力されることになる。

表2 本研究で用いた「障害のある子どもの教育」並びに「教育工学研究」の検索語のセット

障害のある子どもの教育	教育工学研究	
発達障害	オンライン	VR
特別支援教育	UDL	AR
障害者	ユニバーサル	絵カード
インクル	ICT	PECS
障害児	通信	eラーニング
障がい	デジタル	授業分析
障碍	AAC	DAISY
多動	インターネット	パソコン
自閉	アシスティブ	支援技術
肢体不自由	タブレット	福祉用具
病弱	iPad	テクノロジー
特殊教育	コンピュータ	シンボル
注意欠陥	PC	タッチパネル
注意欠如	テレビ	写真カード
ディスレクシア	電子	情報検索
LD	ツール	シミュレーション
ディスアビリティ	教材	字幕
ハンディキャップ	補助具	バリアフリー
書字困難	玩具	合理的配慮
学習困難	マルチメディア	補聴器
教育的ニーズ	人工内耳	エイド
難読	機器	スイッチ
失読	携帯	
失書	投影機	
障害学生	スマート	
	プロジェクター	
	教具	
	ロボット	

注：実際の検索では上記のそれぞれの検索語を含む論文が抽出される。すなわち、「障害のある子どもの教育」では、視覚障害、聴覚障害、知的障害などに関する論文が網羅される。

#### IV. 2007年から2013年までの障害のある子どものための教育工学研究の動向

表3は、上述した検索語セットを用いてCiNiiを検索した結果である。

このように、障害のある子どもの教育における教育工学研究を、先行研究から得られた検索語を決定し、我が国最大の研究論文データベースであるCiNiiで検索した。全体で30誌270論文が見いだされた。表3からは、本分野の研究論文が幅広い研究分野に横断的に行われていることが分かる。さらに、掲載論文数の上位12誌で全体の80%程度が占められ

ている。

このように、2007年から2013年に日本の障害のある子どもの教育工学研究に関する論文の数は、表3に示す結果となった。しかしながら、全体を俯瞰するには領域が広すぎるため、本稿の副題に示した領域を展望するために、さらに、文献を精選することとする。

#### V. インクルーシブ教育システムの構築に向けたICT活用に関する論文の対象と整理の枠組みについて

ここでは、副題に用いたように「インクルーシブ教育システムの構築に向けたICT活用」に関する論文に絞り込む。この枠組みは、表1の先行のレビュー文献のうち、直接にインクルーシブ教育を視野に入れた研究によって整理された枠組みを利用する。

具体的には、以下の通りである。

European Agency for Development of Special Needs Education (2013b) は、以下の5つの枠組みを示している。

1. 教育機会の公平性を高めるもの
  2. 当然の権利としてのICTへのアクセス
  3. 一般的及び特別なICTに関する教職員の訓練
  4. 多様な利害関係者（ステークホルダー）が関与するICT研究開発
  5. 包容（Inclusion）ためのICT活用のモニタリング
- 例えば、上記の1には、インクルーシブ教育システムとインクルーシブ教育におけるICTについて述べた後に、以下が示されている。

- ①アシスティブ・テクノロジー（Assistive Technology）（カリキュラムへのアクセスとして、例えば、注意の集中を高めるマルチメディア、スペルチェッカー、音声読み上げ、スキル訓練ソフトウェア、計画立案等を支援するマッピングソフトウェア等）
- ②アクセシブル・テクノロジー（Accessible Technology）（例えば、ウェブアクセシビリティ規格、Web2.0等）
- ③今後期待される技術（Technologies）（例え

表3 2007年から2013年における表2の検索語に該当する論文（2014年7月3日現在のCiNiiによる検索結果）

論文誌名	検索結果 (論文数)	内 訳			備 考
		「障害のある 子ども」で検索	「教育工学的 研究」で検索	2条件で一致 で検索	
電子情報通信学会論文誌. D, 情報・システム	51	51			
特殊教育学研究	29		29		学会発表報告は除く
ヒューマンインターフェース学会 論文誌	25	25			
LD研究	18		18		
弱視教育	17		17		
コミュニケーション障害学	16		16		
日本教育工学会論文誌	15	15			
日本生活支援工学会誌	12	12			施策動向等の報告は除く
発達障害研究	12		12		
情報処理学会論文誌	9	9			
教育情報研究	7	7			
電気学会論文誌. C, 電子・情報・システム	7	7			
日本音響学会誌	7	7			
自閉症スペクトラム研究	6		6		
人間工学	6			6	
電気学会論文誌. D, 産業応用部門誌	6	6			
発達心理学研究	5			5	
日本感性工学会論文誌	4	4			
教育心理学研究	3			3	
電子情報通信学会論文誌. A, 基礎・境界	3	3			
保育学研究	3			3	
LD, ADHD & ASD : 学習障害・ 注意欠陥/多動性障害・自閉症ス ペクトラム障害	1		1		
システム制御情報学会論文誌	1	1			
人工知能学会論文誌	1	1			
言語発達障害研究	1		1		
社会心理学研究	1			1	
対人社会心理学研究	1			1	
電気学会論文誌C (電子・情報・システム部門誌)	1	1			
乳幼児医学・心理学研究	1			1	
福祉心理学研究	1			1	
合 計	270	※なお、本表は、広い意味で「障害のある子どもの教育における 教育工学的研究」の検索結果である			

ば、学習プラットフォーム、モバイルテクノロジー、タブレットやマルチタッチ端末等）（以上、European Agency for Development of Special Needs Education (2013b), pp.8-25より）  
 一方、Istemic Starcic & Bagon (2014) は、文献を整理する中で、以下を挙げている。

1. ICTへのアクセス
2. 教授-指導法
3. ICTによる支援方法の開発・評価
4. ICT活用に関する評価
5. インクルーシブ教育場面での活用
6. ICTを活用した共感性

(以上、Istemic Starcic & Bagon (2014), p.217より。本文で引用されている文献の内容を含めて整理したもの。)

上の枠組みを参考にして、1. 教育機会の公平性を高めるもの、2. ICTへのアクセス、3. ICTによる支援方法の開発・評価、4. インクルーシブ教育場面での活用、5. 一般的及び特別なICTに関する教職員の訓練の5つを1つの目安に整理を行うこととする。なお、我が国ではインクルーシブ教育システムとして多様な学びの場における教育が用意されるが、上記の4.では、後述するように、通常の学級での活用を前提とした例を対象とする。

また、それぞれの研究は、その対象が特別支援教育、すなわち、初等中等教育を対象とした研究に限定することとした。なお、機器やシステムの開発研究は成人を含んだ一般の障害者を対象とした研究が多い。今回のレビューでは、直接に障害のある子どもの研究に結びつくものは含めるが、それ以外は障害種別の福祉工学の分野の文献レビュー（例えば、渡辺・南谷, 2010; 中園・織田, 2010; 伊藤, 2010）も行われており、本研究の対象としない。

表4は、上記の分類と対象によって、副題に用いたように「インクルーシブ教育システムの構築に向けたICT活用」に関する論文に絞り込んだ結果である。当該論文の総数は全体の270件から112件となり、掲載誌は30誌から20誌となった。最も数の多かった電子情報通信学会誌D（情報・システム）は当該論文が51件から17件へ、ヒューマンインターフェース学会論文誌は25件から7件となるなど、工

表4 表3の論文をさらに絞り込んだ対象論文（インクルーシブ教育システムの構築に向けたICT活用）

論文誌名	検索結果 (論文数)
電子情報通信学会論文誌. D, 情報・システム	17
特殊教育学研究	12
ヒューマンインターフェース学会論文誌	7
LD研究	8
弱視教育	10
日本教育工学会論文誌	12
コミュニケーション障害学	9
日本生活支援工学会誌	4
発達障害研究	5
情報処理学会論文誌	5
教育情報研究	7
電気学会論文誌. C, 電子・情報・システム	4
日本音響学会誌	2
自閉症スペクトラム研究	1
人間工学	3
電気学会論文誌. D, 産業応用部門誌	1
発達心理学研究	2
教育心理学研究	1
システム制御情報学会論文誌	1
人工知能学会論文誌	1
合計	112

学系の雑誌は、その数が3分の1ほどとなり、他の雑誌は半数ほどとなった。

## VI. インクルーシブ教育システムの構築に向けたICT活用に関する論文

ここでは先に決定した整理の枠組みによって関連する文献を整理する。

## 1. 教育機会の公平性を高める利用

### ① アシスティブ・テクノロジー

カリキュラムへのアクセスのためのアシスティブ・テクノロジーには、読み困難児に対するマルチメディアDAISY (Digital Accessible Information System) と電子教科書 (水内・小林・森田, 2007; 近藤, 2012), 支援ツールの選択手続き (河野・平林・高橋, 2011), 学習障害者のユニバーサルデザイン (Burgstahler・近藤, 2013), 通常の学級における支援技術の活用 (近藤, 2012; 2013), 立体視による漢字学習 (山添・河合・宮尾, 2011) があった。特に、視覚障害者用に当初開発されたDAISY規格から発展したマルチメディアDAISYを学習障害者へ指導の有効性を実証的に示した研究はこれまで皆無 (水内ら, 2007) であったとされる。また、河野ら (2011) の支援ツールの選択は、読み書き困難児を対象として、その認知特性に対応した読み上げソフトウェアなどの選定を実証的に行った例であり、山添ら (2011) も発達性読み書き障害を対象とするなど、従来の障害種別に加えて、発達障害教育への活用が始まっている。また、近藤 (2012) は、日米の現状比較から、合理的配慮の提供など法的整備に言及している。

知的障害教育へのVOCA (Voice Output Communication Aids) の導入 (坂井・大井, 2008) と開発 (大杉, 2007), シンボルの活用 (青木, 2011), デジタルカメラの活用 (永澤・熊井・渡部, 2008) や自閉症教育へのインターネットの有効性 (永澤・熊井・渡部, 2007) の研究があった。知的障害教育におけるVOCAの導入は以前より存在するが、坂井ら (2008) では、VOCAの効果的な実践にはINREAL法のような微視的なコミュニケーション評価が不可欠であることが明らかにされた。また、永澤ら (2008) では、指導の手段としてではなく、知的障害者の作業を支援するツールとしてのデジタルカメラの有効性が示されている。

視覚障害では、弱視児童・生徒のための教材提供の現状 (宇野・左振, 2011), 携帯端末の活用 (民間・木内, 2012) があり、墨字学習支援 (松本・伊奈・高田・城, 2013), 仮名漢字変換システム開発 (西田・堀内・黒岩・市川, 2012), PDF読み取り (金

堀・鈴木, 2007), 点字楽譜の変換・生成 (阿部・韓・田村・後藤, 2009; 後藤・田村・立野, 2010), 晴眼者との印刷文書の共有 (渡辺・竹内・松本・工藤・大西, 2008) があった。さらに、カメラで取得した情報をもとに、プロジェクターで色覚障害者への色情報提示する (宮木・山下・金子, 2011) システムが開発されている。上記の中で民間ら (2012) は、従来の拡大読書器の代替としてiPadを用いる可能性を示したものであり、従来の支援機器をタブレット端末等で代替するアプローチが新たに示された例である。

聴覚障害では、遠隔情報保障 (若月, 2011; 村田・木村・栗田, 2007), パソコン要約筆記 (能美・四日市, 2012) やリアルタイムの学年別ルビ付き字幕提示 (小林・西川・三好・石原, 2007) が検討され、手話の実時間動画通信に必要な仕様が決定 (村田, 2007) された。

肢体不自由では、マウス操作の工夫として、手ぶれ補正 (森本・縄手, 2007), カーソル移動制御 (渡辺・畠山・富板, 2013), 軌跡の平滑化 (縄手・佐藤・森本・藤川, 2007) が行われ、食事支援ロボットアーム (上原・比嘉・祖堅・波平, 2011) が開発された。

### ② アクセシブル・テクノロジー

聴覚障害者のための使いやすいウェブ・コンテンツ (Web Content) の研究 (西崎・生田目・北島, 2007), 高等教育へのアクセスの課題解決に関する基礎的研究 (杉中・土井・畠山, 2011; 2012) が行われた。

教科書へのアクセスでは、色覚異常を想定した教科書図表の色づかいの検証 (坪川・田中・千田, 2009) や、拡大教材の必要性に関する議論 (賀, 2009), 拡大教科書作成に関わる現状 (金子, 2009) が紹介された。さらに、音声読み上げに関する漢字詳細読みの自動生成 (川崎・笹野・高村・奥村, 2013), 生徒の理解が容易なフォネティックコード (phonetic alphabet) の開発 (渡辺・佐々木・青木・永井, 2009), 詳細読みの改善 (渡辺・大杉・山口・渡辺・岡田・澤田, 2007), 携帯電話を用いた音声ガイド (市川・福岡・大信田・狩野・阿部, 2012), サイクリングへのアクセスのために速度に合わせた

BGMを自動再生するシステム（星合・鈴木・坂根・萩川・竹林，2007），歩行空間のアクセスのためのカラーユニバーサルデザイン（窪田・関・狩野・阿部，2011），音バリアフリー（関，2009），大型電子化提示教材で使用するロービジョンに適した文字サイズの規定法（氏間・島田・小田，2007）が研究された。これは近距離で測定されてきたロービジョンに適した文字サイズの検討を，電子黒板等の活用を視野に入れて行った研究であり，教育の情報化と地域の学校で学ぶ機会への対応（氏間ら，2007）を支援する研究となった。

ところで，拡大教科書作成に関わる現状を述べた金子（2009）は，文字の字体，字間，行間，図や写真，レイアウト，デジタルデータの提供など拡大教科書の標準規格について述べているが，これらの内容は学習障害者への配慮としてBurgstahlerら（2013）が示した拡大印刷，読んでいる箇所へのハイライト，文字や背景の色の変更（Burgstahlerら，2013）に重なる部分が見られる。このことは，既に述べたDAISYの学習障害者への適用と同様に，従来の障害種別を対象に考えられてきた支援技術や工夫が，発達障害などの支援に役立つ可能性を示していると思われた。

### ③ 今後期待されるテクノロジー

知的障害者間で視覚シンボルを使うメールシステム（藤澤・清田・梶原・吉村，2007），発達障害者の姿勢保持練習ゲームの開発（森川・佐藤，2013），視覚障害者支援用多指型触覚ディスプレイ開発（松本・嶋脇・酒井，2011），肢体不自由を対象とした筋電操作型の演奏装置（武田・杉山・島・植野・柴・福田et al.，2009）などのシステム開発研究が行われた。

タブレット等の活用として，理科授業（北野・氏間，2013），視覚補助具（川嶋・小椋・島田，2012），デジタルカメラ（川嶋・小椋・柿澤，2013），デジタル教科書（露崎，2012）が行われており，重度知的障害児教育への応用（佐原，2013）も報告されている。

ゲーム機のポジショニング応用（中野，2009），立体視を用いた文字学習（山添・三家・河合・佐藤・山形・山崎，et al.，2009），自閉症教育へのロボッ

ト応用（宮本・李・岡田，2007）では，社会的他者としてロボットを通じて自閉症者の固執していた行動パターンが修正されたこと（宮本ら，2007）が示された。

## 2. ICTへのアクセス

インターネットを通じた教材へのアクセス（本田，2011），聴覚障害者のウェブ利用特性に基づくユーザービリティ（生田目・北島，2007），PCへのアクセスでは，発話障害のある肢体不自由者のための音声による文字入力（谷岡・江頭・高田・岡崎・渡辺・近藤，2008），四肢が不自由な場合のマウス操作代替（山田・谷岡・岡崎・渡辺・近藤，2010），放送大学の遠隔教育へのアクセスとして，同時同期型字幕付与（大倉・広瀬，2007）について研究された。上記のうち生田目ら（2007）は，聴覚障害者のウェブ利用特性が，認知的特徴や視覚情報処理に起因しており，音声情報の代替ばかりでなく，ウェブの操作特性に配慮すべきであることを示した。すなわち障害の主たる困難への対応だけでは支援が十分にできないことを示す研究であった。

## 3. ICTによる支援方法の開発・評価（教師用を含む。）

ICTによる支援方法の開発・評価は以下の通りであった。

自閉症スペクトラム障害に関するものは，コンピュータ学習を動機づけとしたソーシャルスキルトレーニング（奥野・納富，2007），コミュニケーション支援（式部，2011），携帯電話を利用した買い物指導（坂井・宮崎・二宮・門目，2012），コミュニケーション発達のためのロボット（小嶋・安田，2007），自閉症の特性に応じた学習者モデルの開発とそれに対応するデジタル教材製作支援（小川・松田・三浦・瀧，2007）の開発があった。

発達障害を対象したものには，ICTを用いた余暇活動（柄田・澤江，2009），カームダウン（Calm down）環境（苅田，2009），漢字書字訓練手法の開発（山添・河合・宮尾，2008），ウェブ・サイトによる発達障害児者支援の状況の分析（爲川・橋本・林・菅野，2011）が行われた。

知的障害では、AAC (Augmentative and alternative communication) の利用実態に関する調査研究 (藤野・盧, 2010) があった。

障害の重い子どもたちへの対応として、応答する環境づくり (杉浦, 2011), コミュニケーション (岩根, 2012), 要求行動の形成 (小笠原・白坂・朝倉・矢島, 2010), 意思表出行動の促進 (寺本・川間・進, 2011), 能動的表出行動の促進 (荏田, 2012) でのICT活用が行われた。

視覚障害では、6点入力式による点字型キーボードの開発 (日高・辻, 2012) があり、聴覚障害では、携帯電話で学べる数学教材 (中村, 2009) が開発された。

一方で、教師へのICT等の活用に必要な支援方法の開発などに関するものには以下があった。

アシスティブ・テクノロジーを検討する方法の開発 (大杉, 2009), 機関連携による遠隔教育相談システム (斎藤, 2011), ICFのコードを利用した評価システム (小越・中井・三橋・荒木, 2010) や ICF-CY (小越・中井・小越・三橋・荒木, 2012) を用いた気付きな児童のための支援システムの開発が行われた。

#### 4. インクルーシブ教育場面での活用

通常の学級での活用が期待されるICT活用には、以下の例があった。

通常の学級での弱視児への支援 (山田毅, 2008), 学習障害教育におけるICTの活用の重要性の提言 (上野, 2012), Webカメラを用いた突発的な児童問題行動の記録・共有システムの開発 (永森・長澤・植野, 2010), 聴覚障害者との共生を目指す教育方法のデザイン (生田目・黒田・杉山・楠・山田・稲垣, 2009) の研究があった。また、視覚障害者用漢字詳細読みの研究 (渡辺・山口・渡辺・岡田, 2007), 聴覚障害を対象としたバリアフリー演劇における情報表示方法 (紺家・椎尾, 2012), 教室の音環境 (中瀬, 2007) の研究などはインクルーシブな教室環境を整えるシステムと期待される。

#### 5. 一般的及び特別なICTに関する教職員の訓練

インクルーシブ教育システムの構築に向けた教職

員の研修や訓練におけるICTの位置づけも重要である。

まず、「特別支援教育におけるICT活用」に関する大学の授業についての実態調査 (小林・中園・金森・島・三崎・丹羽, 2012), 特別支援学級担任の短期研修プログラムの開発 (大羽・井上, 2007) が挙げられる。

次に、教員のためのツールに関するものを挙げられる。

まず、教師が授業に利用できる系統的に開発した自主教材ソフト群 (小西, 2012), 自閉症者を対象としたケース会議支援システム (小川・掛川・森広, 2011; 小川・藤井・掛川・高野・森広, 2012) がある。自閉症スペクトラムの当事者へのパソコンの指導 (片岡, 2010) のノウハウなどが報告された。

上記の枠組みの他、テキストマイニング (text mining) を用いた分析ツール (名古屋, 2013), 検査・評価システム (中園・小堀, 2010), デジタルペンを用いた書字パターンの評価 (平林・河野・中邑, 2013), 言語学習支援プログラムによる脳機能の変化を測定した研究 (福島・久保・正高, 2008) が挙げられる。

## VII. まとめと今後の課題

障害のある子どもの教育における教育工学研究を、先行研究から検索語を決定し、我が国最大の研究論文データベースであるCiNiiで検索した。全体で30誌270論文が見いだされた。工学系の論文誌から教育や心理学系の論文誌まで横断的に行われていることが分かった。さらに、掲載論文数の上位12誌で全体の80%程度が占められていた。

その後、インクルーシブ教育システムの構築に向けたICT活用に焦点を絞って、研究の動向を探るため、上記の「教育工学研究」の270編の論文をICTの活用に絞って対象論文を決定した。さらに、副題に用いたように「インクルーシブ教育システムの構築に向けたICT活用」に関する論文に絞り込みを行った。該当論文は112編となった。これらを海外の先行レビュー論文を参考にした枠組みを用いて、対象論文を整理した。すなわち、1. 教育機会の

公平性を高めるもの、2. ICTへのアクセス、3. ICTによる支援方法の開発・評価、4. インクルーシブ教育場面での活用、5. 一般的及び特別なICTに関する教職員の訓練であった。

新たな動向として、例えば、従来の障害種別に加えて発達障害等への対応が行われ始めたこと、従来の障害種別を対象に考えられてきた支援技術や工夫が、発達障害などの支援に役立つことが示されたこと、教育の情報化や地域の学校で学ぶ機会への対応などの研究がなされたこと、従来の支援機器をタブレット端末等で代替するアプローチが新たに示されたこと、合理的配慮の提供など、ICTの活用に関する法的整備に言及された研究が行われたことなどが挙げられる。

本稿の結論は限定的であるが、大きな流れとして、この分野の研究の現状を把握して、特殊教育から特別支援教育へと転換した2007年から2013年までにどのような研究が行われたのかを示したと考えている。

ところで伊藤(2010)、中園・織田(2010)、渡辺・南谷(2010)の文献レビューは、査読付きでない口頭発表の電子情報通信学会信学技報の論文を対象としていた。もちろん、その中から論文誌に発展した内容は、今回のレビューに取り入れられているが、そうでない場合にも、製品として実用化したシステムの紹介もある(渡辺・南谷, 2010)とされる。すなわち、査読のない論文である信学技報や大学の研究紀要などについても、その研究動向を盛り込んだ文献レビューが必要かもしれない。さらに、一歩進んで考えれば、現状では障害者を対象としていないシステム開発に関する論文が、将来的に、本分野に貢献することは自明であり、今後は、それらの潜在的な価値のある論文を見いだすような手法も開発が望まれる。また、システム開発の論文を振り返ると、渡辺ら(2007, 2009)や後藤ら(2010)など、研究開発の成果が具体的なツールとして一般に活用が可能になった論文がある一方で、永森ら(2010)や小川ら(2007, 2011, 2012)など有効性が確認されたシステムが、本稿の執筆時点において、学校現場で活用されるまでに至っていない理由なども検討する必要がある。

すでに述べたように、本研究の対象となった論文誌は、特別支援教育に移行後の文献研究としたため「特別支援教育」「論文」「研究」を検索語として1つでも論文の見つかった論文誌とした。このため、この検索語で検索されない論文誌は、今回の対象から外れている。また、本研究において採用した検索語セットに含まれない該当論文もあると思われる。今後、入手出来なかった文献の精査を含めて、より明確に、その方向性を示したい。

## 文献(引用文献・参考文献)

- 阿部亮介・韓東星・田村直良・後藤敏行(2009). 点字楽譜の校正を支援する自動解析システムの構築(福祉工学). 電子情報通信学会論文誌. D, 情報・システム, 92(4), 480-490.
- 安部伸治(2008). IT機器を使ったコミュニケーション支援: 記憶障害, 認知症のために. コミュニケーション障害学, 25(3), 214-219.
- 青木高光(2011). コミュニケーションシンボルライブラリ「ドロップス」と高機能VOCA「ドロップトーク」の開発と活用. コミュニケーション障害学, 28(3), 202-206.
- Burgstahler Sheryl・近藤武夫(2013). 特別講演LDのある生徒の社会的成功を促すために: 配慮の提供, 移行支援, テクノロジーの利用, ユニバーサルデザインを通して(第21回大会特集 教育の復興と創造: クラスルームからコミュニティへ). LD研究=Japanese journal of learning disabilities, 22(1), 10-20.
- 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). [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm) (アクセス日, 平成26年9月30日)
- 柄田毅・澤江幸則(2009). 発達障害児に対するPCなどの機器を用いた余暇活動の検討. コミュニケーション障害学, 26(2), 124-129.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2013a). ICT for Inclusion project, <http://www.european-agency.org/agency-projects/ict4i> (アクセス日, 平成26年9月30日)
- European Agency for Development of Special Needs Education (2013b). Information and Communication

- Technology for Inclusion - Research Literature Review, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- G3ict (2014). Convention on the Rights of Persons With Disabilities 2013 ICT Accessibility Progress Report, G3ict Publications & Report, <http://g3ict.org> (アクセス日, 平成26年9月30日)
- 賀夏梅 (2009). 台湾における拡大教材不要論の背景とその影響. 弱視教育, 47(1), 19-23.
- 後藤敏行・田村直良・立野玲子 (2010). 電子楽譜から点字楽譜を生成するインターネット連携自動翻訳システム (Web情報システム, <特集>システム開発論文). 電子情報通信学会論文誌, D, 情報・システム, 93(10), 1947-1957.
- 日高義浩・辻利則 (2012). 6点入力式による点字型キーボードの開発: 工業科「課題研究」におけるものづくりの実践事例. 教育情報研究: 日本教育情報学会会誌, 28(2), 45-51.
- 東原文子 (1997). 精神遅滞児を対象としたコンピュータ活用研究をめぐって. 発達障害研究, 19(1), 32-40.
- 平林ルミ・河野俊寛・中邑賢龍 (2010). 小学生の視写における書字行動プロセスの時間分析. 特殊教育学研究, 48(4), 275-284.
- 平林ルミ・河野俊寛・中邑賢龍 (2013). デジタルペンを用いた小学生の書字パターンの発達的变化の検討. 発達心理学研究, 24(1), 13-21.
- 本田祐介 (2011). ぼっしゅん教材製品紹介: Webからダウンロードできるお役立ち教材. コミュニケーション障害学, 28(3), 198-201.
- 星合厚・鈴木敦志・坂根裕・栉川友宏・竹林洋一 (2007). サイクリングを楽しむ視覚障害者のためのBGM生成による速度感の演出 (ヒューマンインタフェース基礎, <特集>インタラクションの理解とデザイン). 情報処理学会論文誌, 48(12), 3772-3783.
- 藤野博 (2009). AACと音声言語表出の促進: PECS (絵カード交換式コミュニケーション・システム) を中心として. 特殊教育学研究, 47(3), 173-182.
- 藤野博・盧熹貞 (2010). 知的障害特別支援学校におけるAACの利用実態に関する調査研究. 特殊教育学研究, 48(3), 181-190.
- 福島美和・久保川南海子・正高信男. (2008). 学習に困難を伴う子どもの言語学習支援プログラムとそれに伴う認知機能・脳機能の変化について. 発達障害研究=Japanese Journal on Developmental Disabilities, 30(3), 185-194.
- 生田目美紀・北島宗雄 (2007). 聴覚障害者のウェブ利用特性に基づくウェブユーザービリティ向上に関する研究. ヒューマンインタフェース学会論文誌, 9(4), 435-442.
- 生田目美紀・黒田秀子・杉山はるか・楠房子・山田隆志・稲垣成哲・他 (2009). 聴覚障害者との共生を目指す教育方法のデザインと評価: 小学校2年生を対象にした事例. ヒューマンインタフェース学会論文誌, 11(1), 17-26.
- 市川尚・福岡寛之・大信田康統・狩野徹・阿部昭博 (2012). 携帯電話を利用したプッシュ型のUD観光音声ガイドの開発と評価. 情報処理学会論文誌, 53(1), 352-364.
- 石坂郁代 (2011). 発達性読字障害の評価と指導の現状と課題. 特殊教育学研究, 49(4), 405-414.
- 伊藤和幸 (2010). 肢体不自由者支援技術研究のレビューと将来への展望 (支援技術研究のレビューと将来への展望). 電子情報通信学会技術研究報告. WIT, 福祉情報工学, 109(358), 73-78.
- Istemic Starcic, A. and Bagon, S. (2014). CT-supported learning for inclusion of people with special needs: Review of seven educational technology journals, 1970-2011, British Journal of Educational Technology Volume 45, Issue 2, pages 202-230, March 2014.
- 岩根章夫 (2012). 「わかる」「できる」からコミュニケーションのチャンスを作る工夫. コミュニケーション障害学, 29(1), 59-63.
- 小嶋秀樹・安田有里子 (2007). 行為が意味と出逢うとき: ロボットからみた自閉症児のコミュニケーション発達 (<小特集>言語障害を通して再考する音声言語情報処理). 日本音響学会誌, 63(7), 370-374.
- 金堀利洋・鈴木昌和 (2007). PDF中のテキスト情報を利用した視覚障害者のための英文PDF科学技術文書読取りシステム (視覚補助, <特集>情報福祉論文). 電子情報通信学会論文誌, D, 情報・システム, 90(3), 706-714.
- 金子健 (2009). 拡大教科書作成に関わる現状について - 「拡大教科書普及推進会議」での検討を中心として. 弱視教育, 47(1), 10-18.
- 苅田知則 (2009). 障がい児のためのカームダウン環境 (COZY Room) の開発・評価. ヒューマンインタフェース学会論文誌, 11(4), 321-330.
- 苅田知則 (2012). 重症心身障害児はリラックス空間を認識しているか?: 能動的表出行動を促進する支援技

- 術利用に関する基礎的研究. 教育情報研究：日本教育情報学会学会誌, 27(4), 3-15.
- 片岡麻美 (2010). 自閉症スペクトラムの当事者に有効な職業訓練とは－パソコン講師(当事者)の視点から. 自閉症スペクトラム研究, 8, 83-88.
- 川崎博章・笹野遼平・高村大也・奥村学 (2013). テキストコーパスを用いた漢字詳細読みの自動生成. 情報処理学会論文誌, 54(12), 2481-2491.
- 川嶋栄子・小椋規予・柿澤敏文 (2013). デジタルカメラ等を視覚補助具として活用している事例について. 弱視教育, 51(1), 1-9.
- 川嶋栄子・小椋規子・島田里恵 (2012). iPad等を視覚補助具の代替手段として活用している事例について. 弱視教育, 50(1), 1-7.
- 木室義彦・寺岡章人・家永貴史・八木博子・沖本誠司 (2012). 視覚障害のある中高生のためのロボットを用いたプログラミング教育(教育工学). 電子情報通信学会論文誌. D, 情報・システム, 95(4), 940-947.
- 北野琢磨・氏間和仁 (2013). 理科授業における弱視生徒への多機能携帯端末の活用について：iPadを中心とした検討. 弱視教育, 51(1), 20-27.
- 小林巖・中園正吾・金森克浩・島治伸・三崎吉剛・丹羽登 (2012). 「特別支援教育におけるICT活用」に関する大学の授業の実態調査：特別支援教育教員養成課程等を対象として. 日本教育工学会論文誌, 36, 25-28.
- 小林正幸・西川俊・三好茂樹・石原保志 (2007). 聴覚障害者のための学年別ルビ付きリアルタイム字幕提示システムを用いた情報支援(聴覚補助, <特集>情報福祉論文). 電子情報通信学会論文誌. D, 情報・システム, 90(3), 662-672.
- 小越康宏・中井昭夫・小越咲子・三橋美典・荒木陸大 (2012). ICF-CYを用いた学校と保護者と専門家をつなぐ気がかりな児童のための協働型支援システム. 電気学会論文誌. C, 電子・情報・システム部門誌=The transactions of the Institute of Electrical Engineers of Japan. C, A publication of Electronics, Information and Systems Society, 132(2), 325-331.
- 小越康宏・中井昭夫・三橋美典・荒木陸大 (2010). ICFを用いた気がかりな児童のための支援システム. 電気学会論文誌. C, 電子・情報・システム部門誌=The transactions of the Institute of Electrical Engineers of Japan. C, A publication of Electronics, Information and System Society, 130(4), 631-632.
- 近藤武夫 (2012). 読むことに障害のある児童生徒がアクセス可能な電子教科書の利用：－日米の現状比較を通じた今後の課題の検討－. 特殊教育学研究, 50(3), 247-256.
- 近藤武夫 (2012). 支援技術による読み書き困難のある児童生徒の学習支援(第20回大会特集 あらためて問う発達障害児の学習支援：知能・学力・生きる力：一般社団法人日本LD学会第20回大会教育講演). LD研究, 21(2), 162-169.
- 近藤武夫 (2013). 通常の学級における支援技術の活用(第21回大会特集 教育の復興と創造：クラスルームからコミュニティへ：一般社団法人日本LD学会第21回大会教育講演). LD研究=Japanese journal of learning disabilities, 22(2), 150-158.
- 小西順 (2012). 知的障害・肢体不自由の子どものQOL向上を目指す『系統的に開発した自主教材ソフトによる個別課題アプローチ表』の紹介. 教育情報研究：日本教育情報学会学会誌, 27(4), 67-79.
- 河野俊寛・平林ルミ・近藤武夫 (2011). 小学校通常学級在籍児童の読み書き能力の発達－N市内3小学校の読み速度, 書字速度, 及び書字の誤りについて. LD研究, 20(3), 332-341.
- 河野俊寛・平林ルミ・高橋麻衣子 (2011). 読み書き困難児に対する適切な支援ツールの選択決定－「読み書き相談室ココロ」における事例を通して. LD研究, 20(3), 317-331.
- 窪田諭・関博之・狩野徹・阿部昭博 (2011). 歩行空間におけるカラーユニバーサルデザイン支援システムの開発と適用. 情報処理学会論文誌, 52(1), 140-152.
- 能美由希子・四日市章 (2012). 授業場面でのパソコン要約筆記における話者交替時間とやりとり内容の分析：－通常学級で学ぶ聴覚障害児への支援事例から－. 特殊教育学研究, 50(3), 235-245.
- 松本廣 (1994). 肢体不自由教育におけるコンピュータの利用. 特殊教育学研究, 32(1), 45-53.
- 松本悟志・嶋脇聡・酒井直隆 (2011). 多指を用いた視覚障害者支援用触覚ディスプレイ開発のための基礎研究. 人間工学, 47(6), 261-267.
- 松本多恵・伊奈諭・高田雅美・城和貴 (2013). 視覚障害者のための墨字学習支援システムの開発と評価. 情報処理学会論文誌. 数理モデル化と応用, 6(2), 128-136.
- 宮木理恵・山下淳・金子透 (2011). プロジェクタ・カメラシステムを用いた色覚障害者への色情報提示. 電気学会論文誌. D, 産業応用部門誌=The transactions

- of the Institute of Electrical Engineers of Japan. D, A publication of Industry Applications Society, 131(4), 497-504.
- 宮本英美・李銘義・岡田美智男 (2007). 社会的他者としてのロボット：自閉症児-ロボットの関係性の発展. 発達心理学研究, 18(1), 78-87.
- 水内豊和・小林真・森田信一 (2007). 読み困難児に対するマルチメディアDAISY教材を用いた指導実践. LD研究, 16(3), 345-354.
- 森川治・佐藤滋 (2013). 発達障害者の姿勢保持練習ゲームの開発 (特集論文 教育・学習). ヒューマンインタフェース学会論文誌 The transactions of Human Interface Society, 15(1), 199-208.
- 森本大資・縄手雅彦 (2007). ペイントツールにおけるマウス軌跡の手ぶれ補正 (肢体不自由・コミュニケーション補助, <特集>情報福祉論文). 電子情報通信学会論文誌. D, 情報・システム, 90(3), 754-762.
- 村田健史 (2007). H.263符号化による手話動画像実時間配信 (聴覚補助, <特集>情報福祉論文). 電子情報通信学会論文誌. D, 情報・システム, 90(3), 639-648.
- 村田健史・木村映善・栗田茂明 (2007). VPNを用いた動画像ストリーミング配信による遠隔パソコン要約筆記 (聴覚補助, <特集>情報福祉論文). 電子情報通信学会論文誌. D, 情報・システム, 90(3), 649-661.
- 村田匡輝・大野誠寛・松原茂樹 (2009). 読みやすい字幕生成のための講演テキストへの改行挿入 (自然言語処理). 電子情報通信学会論文誌. D, 情報・システム, 92(9), 1621-1631.
- 永森正仁・長澤正樹・植野真臣 (2010). Webカメラを用いた特別支援教育における突発的な児童問題行動の記録・共有システム. 日本教育工学会論文誌, 34(1), 1-12.
- 永澤精一・熊井正之・渡部信一 (2007). 自閉症者のインターネット活用が行動に及ぼす影響. 日本教育工学会論文誌, 30(4), 439-446.
- 永澤精一・熊井正之・渡部信一 (2008). 知的障害者が働く作業現場におけるデジタルカメラ活用の効果. 日本教育工学会論文誌, 31(4), 487-494.
- 名古屋恒彦 (2013). 授業分析における知的障害教育指導案「読み取り」の事例的検討. 発達障害研究：日本発達障害学会機関誌, 35(3), 243-251.
- 中村均 (2011). 障害のある子どもの教育に関する教育工学的アプローチによる研究の動向. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 38, 95.
- 中村好則 (2009). 携帯電話で学べる数学教材の試作と聴覚障害生徒を対象とした教材の評価. 日本教育工学会論文誌, 33, 41-44.
- 中野由章 (2009). Wiimote Positioning System (WPS)の開発と教育応用の可能性. 日本教育工学会論文誌, 33, 185-188.
- 中瀬浩一 (2007). 教育オーディオロジーに関する動向：教室の音環境, FM補聴器適合, 雑音負荷音場語音検査を中心に. 特殊教育学研究, 45(1), 49-58.
- 中園薫・織田修平 (2010). 聴覚障害者支援技術研究のレビューと将来への展望 (支援技術研究のレビューと将来への展望). 電子情報通信学会技術研究報告. WIT, 福祉情報工学, 109(358), 65-72.
- 中園正吾・小堀聡 (2010). ボタン押し課題による発達障害児の認知機能の評価. システム制御情報学会論文誌, 23(8), 188-195.
- 縄手雅彦・佐藤基次・森本大資・藤川浩一 (2007). 上肢機能障害者の文字入力のためのマウス軌跡平滑化機能を有するソフトウェアキーボード (肢体不自由・コミュニケーション補助, <特集>情報福祉論文). 電子情報通信学会論文誌. D, 情報・システム, 90(3), 763-770.
- 西田昌史・堀内靖雄・黒岩真吾・市川熹 (2012). 視覚障害支援のための意味情報に基づく仮名漢字変換 (福祉工学). 電子情報通信学会論文誌. D, 情報・システム, 95(4), 960-968.
- 西崎友規子・生田目美紀・北島宗雄 (2007). 情報検索における聴覚障害者の認知特性：聴覚障害者のための使いやすいWebコンテンツ制作に向けた基礎的研究. 人間工学, 43(4), 177-184.
- 小笠原恵・白坂佐知子・朝倉知香・矢島卓郎 (2010). 重度知的障害児に対するトーキングシンボルを用いた要求行動の形成：1メッセージ再生装置の機能的操作との関係から. 特殊教育学研究, 48(4), 299-309.
- 小川修史・掛川淳一・森広浩一郎 (2011). 自閉症者を対象としたケース会議支援システムの開発に向けた吹き出し型動画アノテーション機能の実践的検討. 日本教育工学会論文誌, 35, 157-160.
- 小川修史・藤井祐次・掛川淳一・高野美由紀・森広浩一郎 (2012). 自閉症者の行動要因の分析を目的としたストレス可視化機能の提案. 日本教育工学会論文誌, 36, 217-220.
- 小川修史・松田憲幸・三浦浩一・瀧寛和 (2007). 自閉症者の認知発達段階に特化した学習者モデルに基づく

- デジタル教材製作支援（教育工学）. 電子情報通信学会論文誌. D, 情報・システム, 90(12), 3192-3200.
- 岡本浩行・中道義之（2008）. 盲学校の生徒のための点字入力学習システムの開発. 日本教育工学会論文誌, 32, 5-8.
- 奥野小夜・納富恵子（2007）. 高機能自閉症児へのコンピュータ学習を動機づけとしたソーシャルスキルトレーニングに関する研究. LD研究, 16(2), 136-144.
- 大羽沢子・井上雅彦（2007）. 特別支援学級担任の短期研修プログラムの開発と有効性の検討：学習指導場面における教授行動と学習行動の変容. 特殊教育学研究, 45(2), 85-95.
- 大倉孝昭・広瀬洋子（2007）. 同時同期型字幕付与システムを用いたSCSのユニバーサルデザイン化. 日本教育工学会論文誌, 31(2), 135-142.
- 大杉成喜（2007）. 障害児を支援するPC-VOCAの開発. 教育情報研究：日本教育情報学会学会誌, 23(2), 37-47.
- 大杉成喜（2009）. 障害のある子どものためのアシティブ・テクノロジー・コンシダレーション方法の開発. 教育情報研究：日本教育情報学会学会誌, 25(3), 15-27.
- 佐原恒一郎（2013）. 重度知的障害児教育におけるタブレット端末利用の効果と課題. 教育情報研究, 29(2), 29-38.
- 斎藤陽子（2011）. 機関連携による遠隔教育相談システムの在り方. 教育情報研究：日本教育情報学会学会誌, 27(1), 11-23.
- 坂井聡・宮崎英一・二宮綾子・門目紀子（2012）. 自閉症と知的障害のある児童への携帯電話を利用した買い物指導. 日本教育工学会論文誌, 36, 13-16.
- 坂井聡・大井学（2008）. 身振りサインを用いていた知的障害をもつ子どもへのINREALを契機とするVOCAの導入. コミュニケーション障害学, 25(1), 11-18.
- 関喜一（2009）. 視覚障害者の音情報利用（＜小特集＞音支援（音バリアフリー）を考える）. 日本音響学会誌, 65(3), 148-153.
- 式部陽子（2011）. 自閉症スペクトラムの人たちのコミュニケーション支援. コミュニケーション障害学, 28(1), 28-31.
- 杉中拓央・土井 幸輝・畠山卓朗（2011）. 高等教育において聴覚障害学生が抱える具体的困難の抽出. 日本生活支援工学会誌, 11(1), 26-33.
- 杉中拓央・土井幸輝・畠山卓朗（2012）. 高等教育機関において聴覚障害学生のノートテイクを務める学生の目的意識と影響因に関する研究. 日本生活支援工学会誌, 12(1), 19-26.
- 杉浦徹（2011）. 障がいの重い子どもたちの応答する環境づくり：振動するおもちゃと転がすVOCA. コミュニケーション障害学, 28(3), 207-210.
- 武田泰治・杉山利明・島圭介・植野洋美・柴建次・福田修・他（2009）. 筋電操作型ミュージック・インタフェース：肢体不自由者のための楽曲演奏システム. 人間工学=The Japanese journal of ergonomics, 45(1), 36-45.
- 滝川国芳（2013）. 日本の病弱・身体虚弱教育における教育情報の共有と活用に関する研究動向. 特殊教育学研究=The Japanese journal of special education, 51(4), 391-399.
- 詫間晋平・中村均（1977）. 特殊教育における教育工学研究の概括（レビュー）. 日本教育工学雑誌, 2(3), 117-124.
- 爲川雄二・橋本創一（2000）. 知的障害児教育におけるコンピュータ利用をめぐる. 発達障害研究, 22(3), 238-246.
- 爲川雄二・橋本創一・林安紀子・菅野敦（2011）. Webサイトによる発達障害児者支援：アクセス記録からのニーズ解析. 発達障害研究, 33(1), 119-123.
- 谷岡稔真・江頭広幸・高田真由美・岡崎泰久・渡辺健次・近藤弘樹（2008）. 発話障害のある肢体不自由者のための音声による文字入力とPC操作を可能にするシステムの開発. 人工知能学会論文誌, 23(6), 447-456.
- 筑波大学（2014）. 発達障害のある子供たちのためのICT活用ハンドブック（通常の学校編）, [http://jouhouka.mext.go.jp/common/pdf/tsujo\\_tsukuba.pdf](http://jouhouka.mext.go.jp/common/pdf/tsujo_tsukuba.pdf)（アクセス日, 平成26年9月30日）
- 寺本淳志・川間健之介・進一鷹（2011）. 重度・重複障害者の意思表示を促す取り組み：スイッチ操作の向上と意思表出行動の促進. 特殊教育学研究, 48(5), 371-382.
- 坪川寛司・田中良広・千田耕基（2009）. 色覚異常シミュレーションレンズによる教科書図表の色づかひの検証－中学校社会（地理）の場合. 弱視教育, 46(4), 1-6.
- 露崎謙治（2012）. 弱視教育に有効と思われる先端機器の活用について：デジタル教科書・マルチメディアデイスライダ・タブレット端末の有効性. 弱視教育, 49(4), 1-5.
- 上原英之・比嘉広樹・祖堅敬・波平宜敬（2011）. 肢体不自由者向けの携帯型食事支援ロボットアームの試作. 電気学会論文誌. C, 電子・情報・システム部門誌=The transactions of the Institute of Electrical

- Engineers of Japan. C, A publication of Electronics, Information and Systems Society, 131(10), 1752-1759.
- 上野一彦 (2012). 日本LD学会の足跡と今後の課題 (特集 日本LD学会設立20周年記念特集). LD研究=Japanese journal of learning disabilities, 21(4), 404-411.
- 杉本雅彦・庄内慶一・伊東一典・清水道夫 (2011). 視覚障がい者のためのペン入力触覚ガイドを用いた二次元配列位置情報の入力手法の改良と評価 (福祉情報工学, <特集>ヒューマンコミュニケーション～人間中心の情報環境構築のための要素技術～論文). 電子情報通信学会論文誌. D, 情報・システム, 94(1), 199-208.
- 民間和仁・木内良明 (2012). 弱視教育における携帯端末の活用に関する基礎的研究:EVESとしての活用のための基礎的研究. 弱視教育, 50(1), 8-12.
- 民間和仁・島田博祐・小田浩一 (2007). 大型電子化提示教材で使用するロービジョンに適した文字サイズの規定法:読書評価チャートの応用. 特殊教育学研究, 45(1), 1-11.
- 宇野和博・左振恵子 (2011). 弱視児童・生徒のための教材提供に関する現状と今後の展望. 弱視教育, 48(4), 8-14.
- 宇佐美慧・名越斉子・肥田野直・菊池けい子・服部由起子・松田祥子・他 (2011). 社会適応スキル検査の作成の試み: -検査の信頼性・妥当性・臨床的有用性の検討-. 教育心理学研究, 59(3), 278-294.
- 若月大輔 (2011). 聴覚障害者のための遠隔情報保障システムとその応用. 日本生活支援工学会誌, 11(1), 8-13.
- 渡辺将充・竹内義則・松本哲也・工藤博章・大西昇 (2008). 視覚障害者の共有資料観覧支援システム. 電気学会論文誌. C, 電子・情報・システム部門誌=The transactions of the Institute of Electrical Engineers of Japan. C, A publication of Electronics, Information and System Society, 128(12), 1745-1746.
- 渡辺崇史・畠山卓朗・奥山俊博 (2012). 肢体不自由者のポインティングデバイス操作におけるカーソル移動特性の推測. ヒューマンインタフェース学会論文誌 The transactions of Human Interface Society, 14(1), 383-392.
- 渡辺崇史・畠山卓朗・富板充 (2013). 肢体不自由者向けカーソル移動制御ソフトウェアの開発と実証評価. 日本生活支援工学会誌, 13(2), 29-36.
- 渡辺哲也・南谷和範 (2010). 視覚障害者支援技術研究のレビューと将来への展望 (支援技術研究のレビューと将来への展望). 電子情報通信学会技術研究報告. WIT, 福祉情報工学, 109(358), 57-64.
- 渡辺哲也・大杉成喜・山口俊光・渡辺文治・岡田伸一・澤田真弓・他 (2007). 児童の語彙特性を考慮した漢字説明表現の開発とその評価:視覚障害者用スクリーンリーダーの詳細読みの改良 (福祉工学). 電子情報通信学会論文誌. D, 情報・システム, 90(6), 1521-1531.
- 渡辺哲也・佐々木朋美・青木成美・永井伸幸 (2009). 視覚障害者用スクリーンリーダーのフォネティック読みに関する研究:中学生の語彙特性を考慮した説明用英単語の選択 (教育工学). 電子情報通信学会論文誌. D, 情報・システム, 92(5), 618-627.
- 渡辺哲也・山口俊光・渡辺文治・岡田伸一 (2007). 視覚障害者用漢字詳細読みの単語親密度及び構成要素の分析. ヒューマンインタフェース学会論文誌, 9(2), 173-177.
- 山田成仙・谷岡稔真・岡崎泰久・渡辺健次・近藤弘樹 (2010). 脳性麻痺により四肢が不自由な障害者が操作可能なチンコントローラを用いたマウス操作システムの開発 (福祉システム, <特集>システム開発論文). 電子情報通信学会論文誌. D, 情報・システム, 93(10), 2268-2280.
- 山田毅 (2008). 通常学級で学習する弱視児への支援-通級指導教室の指導を通して. 弱視教育, 46(2), 16-20.
- 山添花恵・河合隆史・宮尾益知 (2010). 文字構造の認識における立体表現の効果:発達性読み書き障害児への適用. ヒューマンインタフェース学会論文誌, 12(3), 259-267.
- 山添花恵・河合隆史・宮尾益知 (2008). 視覚的認知を利用した漢字書字訓練手法の開発:学習障害児への適用. 日本教育工学会論文誌, 32, 13-16.
- 山添花恵・河合隆史・宮尾益知 (2011). 識字学習支援のための筆順情報に基づく立体視呈示を用いた文字構造の認識 (発達障害支援, <特集>ヒューマンコミュニケーション～人間中心の情報環境構築のための要素技術～論文). 電子情報通信学会論文誌. 情報・システム, 94(1), 242-250.
- 山添花恵・三家礼子・河合隆史・佐藤正・山形仁・山崎隆・他 (2009). 発達性読み書き障害児における立体視を用いた平仮名識字学習の効果. 日本教育工学会論文誌, 32(4), 417-424.

# Japanese research on Educational Technology for children with special needs: Review from 2007 to 2013 : Focusing on using ICTs for developing inclusive education systems

MUNEKATA Tetsuya

(Department of Policy and Planning)

Research on Special Education Technology, published since 2007 were retrieved from the CiNii database, which is the most comprehensive research database in Japan, by using keywords based on previous research. The author found 270 papers published in 30 professional journals, 80% of which were in the top 12 journals. These papers were examined and 112 papers related to the use of ICTs were identified. The papers were classified into following five categories based on the classification in previous studies on inclusive

education and the use of ICTs: (1) Promoting equity in educational opportunities; (2) Access to ICT as an entitlement; (3) Development and testing of ICT solutions; (4) Inclusion; and (5) Training of educational staff in general and special ICTs. Several implications for the future are discussed.

**Key Words:** special needs education, ICT, educational technology, inclusive education system, review



(調査資料)

## イタリアにおけるインクルーシブ教育に対応した教員養成 及び通常の学校の教員の役割

大内 進\*・藤原紀子\*\*

(\*客員研究員) (\*\*外国調査研究協力員)

**要旨:**「インクルーシブ教育システム」の構築のためには、通常の学級の教員が障害の理解や障害に応じた基礎的な指導法を身につけておくことが望まれる。イタリアでは、インクルーシブ教育が開始されてから40年が経過している。その間、この教育の充実のために制度や教員養成の仕組みの見直しがされてきている。そこで、イタリアにおけるインクルーシブ教育体制の変遷について整理した上で小学校及び中学校の教員養成制度及び大学における教員養成カリキュラムにおけるインクルーシブ教育への配慮について、教育省(MIUR)および大学関係者から入手した情報を基に関連文献に基づいて取りまとめた。

その結果、近年、教員養成制度が見直され、初等教育教員や中等教育教員は大学で養成するようになってきていること、その修業年限も延長され、カリキュラムも大幅に改革されていることがわかった。

インクルーシブ教育との関連では、小学校教員養成課程に特別支援教育に関する講義、実習等が組み込まれ、小学校教員の特別支援教育に関する資質の向上が教員養成段階から企図されるようになってきていることが明らかになった。

**見出し語:** イタリア, インクルーシブ教育, 特別支援教育, 教員養成, 小学校・中学校

### I. はじめに

我が国は、2014年1月20日に障害者の権利に関する条約を批准した。この条約は「障害者の人権及び基本的自由の享有を確保し、障害者の固有の尊厳の尊重を促進することを目的として、障害者の権利の実現のための措置等について定める条約」(外務省)であるが、その24条にインクルーシブ教育の実現が掲げられている。インクルーシブ教育とは言葉通りとらえれば、障害の有無にかかわらず、すべての子どもが通常の教育の枠組みの中で共に学ぶ仕組みである。この障害者の権利に関する条約を受けて、我が国でも、特別支援教育を発展させる形で、共生社会の形成に向けて、「インクルーシブ教育システム」

の構築が進められることになった(中教審, 2012)。我が国での取組に先んじて、世界各国でインクルーシブ教育の実践が進められているが、その中でもイタリア共和国(以下イタリア)は極めて理念先行とも思われる障害がある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶ取組を積極的に展開している。つまり、全ての学校教育段階で障害の有無にかかわらず通常の学校でインクルーシブ教育を保障しているのである(MIUR, 2013)。イタリアでは、後述するように障害の有無にかかわらず共に学ぶことを可能とするために、さまざまな配慮や工夫がなされてきているが、近年、教員養成の制度についても改革が進められてきている。こうした取組は我が国における「インクルーシブ教育システム」の推進に参考になるところも多いと思われる。本稿では、イタリア

での聞き取りや文献資料に基づいて、インクルーシブ教育に対応した小学校及び中学校の教員養成制度並びに大学における教員養成カリキュラムの現状について報告する。

## II. 方法

### 1. 調査の目的

聞き取り及び文献調査により、イタリアの教員養成制度の現状並びにイタリアの大学における初等教育教員及び前期中等教育教員養成課程でのインクルーシブ教育に対応したカリキュラム編成について調査する。

### 2. 調査方法

本研究では、研究目的に則って文献・書籍、ウェブサイト等から得られる情報を整理し、現地に赴かなければ把握が困難な事項を中心として現地調査を実施して情報収集を行った。イタリアにおけ

る調査先はイタリア教育・大学・研究省（MIUR, Ministero Istruzione Università Ricerca）学生・統合・参加・連携総局（Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione, MIUR-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca）及びローマ第3大学（UNIVERSITA' DEGLI STUDI ROMA TRE）教育学部であった。これらの機関での聞き取りにより得られた情報及び収集した資料に基づいて、イタリアの教育の近年の動向、教員養成制度の現状及び大学における教員養成課程でのインクルーシブ教育への対応状況について整理、分析した。

## III. 結果

### 1. 現在のイタリアにおける障害がある子どもの教育

#### (1) イタリアの教育制度

イタリアの教育制度は、幼稚園3年程度（2, 3歳～6歳：義務教育ではないため自治体毎に対応が

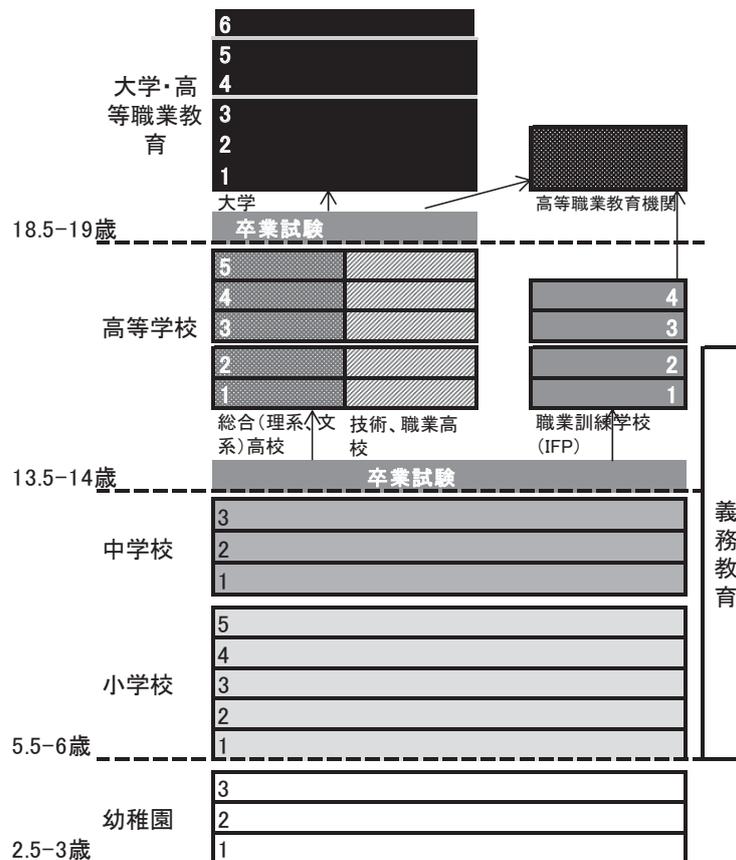


図1 イタリアの学校教育システム  
(European Commission (2014)に基づいて作成)

異なる。学級編制は年齢別ではなく縦割りの混合)、初等学校5年(6歳~11歳)、前期中等学校3年(11歳~14歳)、後期中等学校5年(14歳~19歳)となっている。後期中等学校には、文系/理系普通高校、芸術高校、技術学校(専門養成学校)等があり、専攻体系により修学年数が異なっている。義務教育は初等学校と前期中等学校、後期中等学校の最初の2年の計10年間である(図1)。教育体系は大きく2つの課程(サイクル)に分けられている、第1課程には初等学校と前期中等学校が、第2課程には後期中等学校が属している。

イタリア共和国憲法第34条には「学校は全ての人に開放されている」と記されている。この条文に基づいて、障害の有無やその軽重に一切関わりなく、就学年齢に達した子どもは、他の子どもと同様に居住地域の一般公立学校へ通学する権利が全国民に保障されている。

## (2) イタリアにおける障害のある子どもの教育

1975年に内閣委員会(上院議員ファルクッチ委員長)は、次のように勧告した。「障害がある子どもも人間的成長の主役でなければならず、彼らにも出来る能力があり、子どもの力を引き出しやすくさせるのが本来の学校の役目であるゆえ、学校こそが一人一人の子どもを成熟させる適切な場である。」

「義務教育ではないが幼稚園から社会生活をさせることにより、学校も予防・早期回復・障害の克服に貢献でき、全学校、特に義務教育は人間の社会的疎外を克服する最適な場であるゆえ、地域保健機関(ASL)と連携した教育運営改革が必要である。」(MIUR, 1975)。

以後、この勧告に沿った法整備が進められることになった。まず、1971年法律第118号により統合教育が開始された。しかし、この法律は量的な規定に留まっていた。つまり、障害が重篤で通常の学級での学習が困難であっても、法律では教育は通常の学級で行わなければならないと規定していたのである。

そしてこの勧告で挙げられた教育改革の具体策が1977年に法律第517号として制定された。この法律には、支援教員制度の新設、小中学校の進級学力試

験の廃止、障害児のいる学級の定数制限といった配慮を含み、インクルーシブ教育を確立することが規定された。

さらに、1992年の法律第104号枠組み法「障害者の援助、社会的統合および諸権利に関する基本法」において、学校、家族、地域保健機関、行政機関等が連携して、大学を含む全ての学校教育段階においてインクルーシブ教育を実施することが明示された。さらに1994年2月24日共和国大統領令によって、統合教育の質を確保する手段が明確に規定され、現在に至っている(藤原, 2010)。

## (3) 障害がある子どもを通常の学校で支える仕組み

イタリア共和国のインクルーシブ教育を支える制度的な仕組みとして、地域保健機関等との連携の下に、①障害の認定、②機能診断(Diagnosi Funzionale : D.F)、③動態-機能プロフィール(Profilo Dinamico Funzionale : P.D.F)、④個別教育計画(Progetto Educativo Individuale: P.E.I) ⑤障害児の成績評価に関する規定(2009年大統領令第122号第9条)という5つの枠組みが用意されている。

### ①児童生徒の障害の認定

障害の認定は地域保健機関によって行われる。1994年大統領令第2条では「管轄の学校の長を含む関係者からの地域保健機関の社会事業部への通知に対して、地域保健機関所属または同提携機関の専門医または発達心理士が、通知を受けてから10日以内に、その後の実施事項について保健医療・行政本部へ報告する」こととされている。

### ②機能診断書(D.F)

機能診断書は、障害のある子どもの障害の種類や程度及び症状等について整理した診断書のことである。障害がある子どもが居住している地区の地域保健機関は、保護者の要請により障害がある子どもの機能診断書を作成する義務があり、その内容を保護者は入学手続き時に学校へ提出する。

### ③動態-機能プロフィール(P.D.F)

動態-機能プロフィールとは、障害のある子どもの状態像と発達の可能性について記した書類である。学校は、学級協議会を組織して地域保健機関の

当該児童生徒担当者及び保護者と協力して、既得資料に基づき障害がある子どもの対人関係、適正能力等について一定期間観察し、短期（6か月）と中期（2年）に習得できると見込まれる子どもの動態-機能プロフィールを、当該年度の12月中に作成し（慣行の期限であり、法的規定はない）、一定期間毎に査定する。関わったすべての担当者は、最終書類に署名する。

#### ④個別教育計画（P.E.I.）

障害がある子どもの教育・学習を保障するために、一定期間における指導計画を記述した個別の教育計画である。学級協議会が地域保健機関や保護者の協力を得て作成する。クラスの特徴、支援する人的リソース、使用する補装具や設備・備品、通学時間、学校内での活動計画、想定される週時間割、学級の活動プログラム、個別の活動に関する計画、個別教育計画の基に実施される学外活動、進路指導活動、リハビリテーション等のセラピーの計画などが記される。学校長、学級に関与する教員、地域保健機関担当者や保護者の署名により、効力を持つ。

こうした地域保健機関等と学校との連携を確実なものにするためにプログラム協定が結ばれる。これは、市町村（コムーネ）・県・州が、学校当局・地域保健機関・その他の公共事業体（例えば福祉サービス公社など）とともに、各機関の資金拠出、提供可能なサービス、方法、時期及び各種のサービスを提供する場所等について規定した公的契約である。この協定によって、コストの分担や業務等の役割分担が明確となり、障害のある子どもが通常の学校で教育を受ける権利の実質的行使が確実なものとなる。プログラム協定は1992年の第104号法律第13条に規定されている。

#### ⑤障害児の成績評価に関する規定（2009年大統領令第122号第9条）

この規定では、障害が認定されている場合の学業評価については個別教育計画に基づいて実施されることが示されている。

#### （4）特別支援教育関係の基礎的なデータ

1) 障害があると認定された児童生徒の数、割合  
イタリアでは、原則として障害がある子どもの

みを対象とした特別支援学校は存在していないが、2012/2013年度における特別支援教育の対象として認定されている児童生徒の人数と割合は以下の通りである。

表1 イタリアにおける特別支援教育の対象として認定されている児童生徒の人数と割合（2012/2013）

学校種	人数/全数	割合(%)
幼稚園	21,283/1,686,095	1.3
小学校	83,892/2,825,400	3.0
前期中等教育 (中学校)	65,084/1,779,758	3.7
後期中等教育 (高等学校)	52,658/2,652,448	2.0
全体	222,917/8,943,701	2.5

#### 2) クラスサイズと児童生徒の配置割合

小学校では、通常の学級の児童生徒定数は25人である。1名の重度の障害のある児童生徒または、2名の障害のある児童生徒が在籍している学級の定員は20人に減ぜられる。併せて、支援教員が加配される。（IBP, 2009）

#### （5）障害があると認定された児童生徒の教育課程等の状況

障害がある子どもが通常の学級で学習するために、教育課程や教育方法、教材、授業時間数等については、障害のある子どもたちの具体的な必要性に合わせて柔軟に対応することになっている。その場合、個別教育計画が作成される。この個別教育計画は、連続性をもたせ段階的に進展していくように内容を示すことになっており、指導に際しては、障害のある子どもを疎外したり、障害のある子どもに優越感を抱いたりする心情が他の児童生徒たちに芽生えないような働きかけをしていくことが求められている。また、個別教育計画は、評価にも活用されており、この計画に即して、子どもの進歩した側面を評価することになっている（関連法規：1992年法律第104号第16条）。

#### （6）学習障害への対応

2009年に、エリクソン出版社の主催でインクルー

シブ教育の質の向上をテーマとする会議が開催された。この会議はイタリア教育省も後援しており、イタリア全土及びアメリカ、EU諸国の障害がある子どもの教育や医療、福祉に携わっている関係者3,000人ほどの参加者があった。全体会の講演は多岐に渡っていたが、全24題のうち9題が学習障害関連のテーマであった（大内，2011）。このことが象徴しているようにイタリアでも学習障害への対応が大きな課題となっている。

2010年10月には、学習障害のある子どものための法律が制定され、学習障害を知的障害と区別して、よりきめ細やかに学校教育を保障することが規定された（萩原，2011）。

この法律では、学習障害の範囲を限定的に示した上で、そうした子どもたちに対して、教育を受ける権利の保障、学校教育において支援や潜在能力を引き出す指導を適切に行うこと、対人関係等の困難を減ずること、教育のニーズに応じた評価等を行うこと、教員や保護者が学習障害に対して適切な理解をすること、早期の診断、判定、支援のために家族・学校・保健機関の連携強化を図ること、社会や就労の場での能力発展の機会均等の確保などについて記されている（関連法規：2010年10月8日法律第170号）。

## 2. 現代イタリアにおける初等教育及び中等教育教員養成

### (1) 教員養成制度の現状

イタリアでは、1990年代まで大学における教員養成は幅広く行われていた。また幼稚園や小学校の教員については大学以外の機関でも養成が行われていた。1990年の法律第341号及び1998年法律第315号に基づいて、教員養成を専門とする学部は、教育学部（Focolta di Scienze della Formazione）として再編されることになった。

初等教育教員養成は、1998年に「初等教育科学の学位コース（Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria）」として、4年生の大学教育に改変された。その内容は講義と教育実習が重視されている。また、このコースは地域毎に、主にその地域の有力大学に設置され、募集人員は、各地域の

教員の需要数に応じて、各年単位で公教育省が定めるシステムになっている。この4年制のコースは、総計180単位（Credito Formativo Univerusitario, 以下CFU）の取得が義務づけられており、最初の2年間で共通の基礎課程で、後半の2年間は幼児教育と小学校教育の専門課程となっている。

また学生は、後半の2年間の課程では、それと並行して幼稚園及び小学校の支援教員（Insegnante di sostegno）の資格を得るための特別支援教育プログラムを履修することができることになっていた。

中学校教員養成については、1999年に「中学校教員養成大学院（La scuola di specializzazione all'insegnamento secondario:SSIS）」を設置して、そこで専門的な教育を行うシステムに改められた。このSSISは、その地域の大学が共同で運営する地域機関として組織されたものであり、学生定員は、教員の需要数に応じて公教育省が定めることとされていた。この課程は2年コースで、最初の1年間は共通科目の講義が中心で、2年目は専門課程として中学校の教科毎の領域について履修するようになっていた。SSISの人事体制は、大学の教員と専門性の高い中学校教員とで組織され、質の高い学術的な知識とより実際的な教育トレーニングが施される仕組みになっていた。

このように改変された教員養成システムは、第3次ベルルスコーニ内閣において、さらに変革された。その当時の公教育省大臣マリアステッラ・ジェルミーニ（Mariastella Gelmini）にちなんで「ジェルミーニ改革（Riforma Gelmini）」と言われているものである。

この改革は2009年2月から実施されている。初等教育教員養成は5年の課程に変更され、幼稚園と小学校の両方の教員資格が得られるシステムになった。また中学校教員養成についても、大学での基礎コース3年、専門コース2年の5年課程を履修した上で1年間の教職専門実習（Tirocinio Formative Attivo:TFA）を履修することによって教員資格が取得できるシステムに改められた。このコースは地域の教育委員会の支援を受けて大学で実施される。したがって、新システムでは中学校教員の資格を得

るためには6年かかることになった。

## (2) 現行の初等教育教員養成課程のカリキュラム

現在の初等教育教員養成課程のカリキュラムの一例としてローマ第3大学教育学部の初等教育コース (Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria) の2012/2013年度の履修科目と単位数を表2に示した。

表2 ローマ第3大学における初等教育コースの履修科目と単位数  
(太字は特別支援教育に関する単位)

### 1 学年の履修科目と単位数

領域	教科名	時数	単位 CFU
基礎科目	一般教育学 (Pedagogia generale)	60	8
	一般教育学演習 (Laboratorio di Pedagogia generale)	8	1
	学校及び教育施設の歴史 (Storia della scuola e delle istituzioni educative)	60	8
	教授技術 (Tecnologie didattiche)	30	4
	実験教育学及び教育評価 (Pedagogia sperimentale e valutazione scolastica)	45	6
専門科目1	音楽教育学及び教授学 (Pedagogia e didattica della musica)	60	8
	音楽教育学及び教授学演習 (Laboratorio di pedagogia e didattica della musica)	8	1
	算数研究 (Istituzione di matematica)	75	10
	現代史 (Storia contemporanea)	60	8
専門科目2	学校衛生学 (Igiene scolastica)	30	4
その他	英語学演習 (Laboratorio di Lingua inglese)		1
	合計 (Totale)		60

### 2 学年 (II anno)

領域	教科名	時数	単位 CFU
基礎科目	特別支援教育学及び教授学1 (Pedagogia e didattica special 1)	75	10
	特別支援教育学及び教授学演習1 (Laboratorio di pedagogia e didattica special 1)	24	3

基礎科目	教育学研究方法論 (Metodologia della ricerca pedagogica)	45	6
	発達教育心理学 (Psicologia dello sviluppo e dell'educazione)	8	2
	乳幼児教育社会学 (Sociologia dell'educazione e dell'infanzia)	60	8
	一般教授学 (Didattic generale)	60	8
	一般教授学演習 (Laboratorio di didattica generale)	45	6
専門科目1	イタリア語学及び教授学 (Linguistica e didattica dell'Italiano)	16	2
その他	英語学演習 (Laboratorio di Lingua inglese)	90	12
	実習 (Tirocinio (training))		2
	合計 (Totale)	50	2

### 専門課程Attivita formative III・IV・V

#### III

領域	教科名	時数	単位 CFU	
基礎科目 専門科目1	異文化及び市民権教授法 (Pedagogia interculturale e della cittadinanza)	60	8	
	一般生物学 (Biologia generale)	45	6	
	デザイン, 芸術, イメージ教育 (Disegno, arte ed educazione all'immagine)	60	8	
	デザイン, 芸術, イメージ教育演習 (Laboratorio di Disegno, arte ed educazione all'immagine)	10	1	
	数学及び数学教授法 (Matematica e didattica della matematica)	75	10	
	数学及び数学教授法演習 (Laboratorio di matematica e didactic della matematica)	16	2	
	地理学及び地理学教授法 (Geografia e didattica della geografia)	60	8	
	地理学及び地理学教授法 (Laboratorio di Geografia e didattica della geografia)	10	1	
	専門科目2	発達精神病理学 (Psicopatologia dello sviluppo)	60	8
	その他	英語学演習 (Laboratorio di Lingua inglese)	16	2
実習 (Tirocinio)		150	6	

IV

領域	教科名	時数	単位 CFU
専門科目 1	生態学及び生態学教授法 (Ecologia e didattica dell' ecologia)	45	6
	生態学及び生態学教授法演習 (Laboratorio di Ecologia e didattica)	10	1
	化学及び化学教授法 (Chimica e didattica della chimica)	30	4
	物理学及び物理学教授法 (Fisica e didattica della fisica)	60	8
	物理学及び物理学教授法実習 (Laboratorio di Fisica e didattica della fisica)	10	1
	児童文学 (Letteratura per l' infanzia)	60	8
	児童文学演習 (Laboratorio di Letteratura per l' infanzia)	10	1
	専門科目 2	<b>特別支援教育学及び教授法 2</b> (Pedagogia e didattica special 2)	60
<b>特別教育学及び教授法 2 演習</b> (Laboratorio di Pedagogia e didattica special 2)		10	1
発達と介護のための心理学 (Psicologia dello sviluppo e per l' accoglienza)		60	8
発達と介護のための心理学演習 (Laboratorio di Psicologia dello sviluppo e per l' accoglienza)		10	1
その他	教授法演習 (Laboratorio di tecnologie didattiche)	24	3
	英語学演習 (Laboratorio di Lingua inglese)	16	2

V

領域	教科名	時数	単位 CFU
専門科目 1	イタリア文学及び文学教授法 (Letteratura italiana e didattica della letteratura)	90	12
	イタリア文学及びイタリア文学教授法演習 (Laboratorio di Letteratura italiana e didattica della letteratura italiana)	10	1
	歴史学及び歴史学教授法 (Storia e didattica della storia)	60	8
	体育教育及び方法 (Metodi e didattiche delle attività motorie)	60	8
	体育教育及び方法演習 (Laboratorio di Metodi e didattiche delle attività motorie)	10	1

A scelta dello Studiante tra cui nel CdL Altre	一般社会学 (Sociologia generale)	30	4
	英語学及び英語学教授法 (Lingua inglese e didattica della lingua inglese)	30	4
	一般心理学 (Psicologia generale)	30	4
	英語学演習 (Laboratorio di Lingua inglese)	16	2
	英語学 B 2 資格 (Idoneita di Lingua inglese B2)	16	2
	実習 (Tirocinio)	225	9
	卒業論文 (Prova finale)		9

ここで特徴的なのは、カリキュラムの中に小学校教育に関連する科目だけでなく、特別支援教育に関する科目も組み込まれていることである。特別支援教育に関する内容は太字で示した。2年次に『特別支援教育に関する教育学及び教授学 1』及び『特別支援教育に関する教育学及び教授学 1 演習』の2科目で13CFU、3年次に『発達精神病理学』1科目8CFU、4年次に『特別支援教育に関する教育学及び教授学 2』及び『特別支援教育に関する教育学及び教授学 2 演習』の2科目9CFUを履修することになる。また、4年次には関連する内容として『発達と介護のための心理学』、『発達と介護のための心理学演習』の2科目に9CFUが用意されている。特別支援教育に関連する基礎的で総合的な科目が設定されているといえる。原則としてフルインクルージョンを実施しているイタリアでは、通常の学校の教員には特別支援教育に関する基本的な理解が不可欠であり、それが教員養成課程のカリキュラムにも反映されているといえる。

なお、現在の履修単位 (CFU) の仕組は、大学改革の一環として1999年の大統領令 (DM509/1999) によって示されたものである。1CFUにつき予習・復習の時間を含めて7.5時間から25時間の学習時間が想定されているが、授業形態等によって1CFUあたりの学習時間数は異なっている。ローマ第3大学初等教育コースにおける授業形態別履修単位数と1単位あたりの学習時間数の規定を表3に示した。

表3 ローマ第3大学初等教育コースにおける授業形態別履修単位数と1単位あたりの学習時間数

授業等形態	単位(CFU)数	1単位(CFU)あたりの学習時間数
講義	224	7.5時間/CFU
演習	33	8時間/CFU
実習	24	25時間/CFU
選択	8	(記載なし)
英語	2	(記載なし)
卒業論文	9	(記載なし)
合計	300	

### 3. 支援教員の養成

#### (1) 支援教員制度について

障害のある児童生徒が在籍する学級には支援教員(insegnante di sostegno)が配置されることになっている。これは1977年の法律517号で制度化された。支援教員は、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の指導や学校生活の支援を担当するとともに、障害のある児童だけでなくクラス全体に対しても責任を持つとされている。支援教員が担任と同様にクラス全体を指導したり、障害のない他の児童生徒の指導に当たったりするなど、我が国における特別支援学級担任や通級による指導の担当者の通常の学級での対応に比べると、より濃密に学級全体の活動に関与しているといえる。イタリアのインクルーシブ教育が開始された直後は、十分な体制が準備されていなかったため、教員や児童生徒が不安定な状況に置かれることもあった(Esposito, A., 2001)。支援教員の仕組みはインクルーシブ教育を円滑に推進するための方策の一つとして制度化されたものといえる。支援教員は、児童生徒138人につき1名の配置が積算根拠(1997年12月27日第449法第40条第3項の規定)となっていた。実際の運用では、重度の障害がある児童生徒の場合は、支援教員1名がその児童生徒を担当し、軽度の場合は2人を担当することになっている(2007年第244法第2条第413項および第414項)。ところが、2010年2月26日に憲法院は、この支援教員の数を規定している2007年第244

法の規定が違法であるという判決を出した。したがって、現在は、2002年12月27日第289法第35条第7項の規定に則って、生徒の支援時間に合わせて学校長が必要な支援教員を要請し、州の教育委員会によって(臨時)増員されるというシステムに移行している。

#### (2) 現在の支援教員養成の仕組み

現行の制度では幼稚園・小学校の支援教員の資格を取得するためには、初等教育学部(幼稚園・小学校)を卒業したのちに、大学や民間の養成施設で1年(最低業期間は8か月・60単位)のコースを履修し、400時間の教育実習が必須となっている。

中学校・高等学校の支援教員になるためには、学士(3年制)を卒業後に修士課程2年で教科等の専門性を修めた上で、1年の教員免許取得のためのコース(TFA)を経て、さらに支援教員養成コースの受講が必要となる(2011年9月30日大臣令)。したがって、中学校で支援教員になるためには、最短で7年間の大学教育を受講しなければならないことになる。

## IV 考察

本稿では、イタリアでのイタリア教育・大学・研究省(MIUR)及びローマ第3大学(UNIVERSITA' DEGLI STUDI ROMA TRE)教育学部における聞き取りや収集した文献資料等に基づいて、特にインクルーシブ教育に対応した小学校及び中学校の教員養成に着目して、その教員養成制度及び大学における教員養成カリキュラムの現状について報告した。イタリアでは、1970年代からインクルーシブ教育が実施されてきた。それへの対応として支援教員の仕組みの整備は早い時期からなされてきたが、インクルーシブ教育体制に関連した教員の養成制度そのものの改革は連動して行われてこなかった。一方、その後EUの成立により、大学の水準を他のEU諸国のレベルまでに引き上げることやイタリアの大学がかかえる様々な問題に対処するために大学改革が進められてきた。その中で、教員養成が大学教育の中に明確に位置づけられることになった(Barbieri,

2012)。短期間のうちに教員養成の質的向上を目指した改革が行われたといえる。特別支援教育への対応についてもこの教員養成の仕組みの改革の中で、通常の学校の教員養成プログラムに明確に組み込まれていることが明らかになった。

インクルーシブ教育は、特別支援教育に重点的に携わっている者だけが努力しても成立するものではない。学校運営全体の中で様々な配慮や工夫がなされる必要がある。そのためには、全ての教員が障害のある子どもに対応できる基礎的な力を有していることが望ましいといえる。イタリアでは大学における教員養成のしくみの改革の中で、この視点からの対応もなされたといっている。

特別支援学校を設けず、できるだけ通常の学校で対応するという「フルインクルーシブ教育」体制の構築を推進しているイタリアでは、通常の学校の教員の一層の意識改革も必須となっており、現職教員向けに「ガイドライン」を作成し、研修事業を展開するなどの努力もなされている(MIUR, 2009)。我が国でも、急激な社会変化が進む21世紀を生き抜いていく力を育成するために、「新たな学びを支える教員の養成」と「学び続ける教員像の確立」が求められている(中央教育審議会答申, 2012)。教員の資質向上に関連して対応すべき課題としては、「いじめ・暴力行為・不登校等への対応」, 「外国人児童生徒への対応」, 「ICTの活用」とともに「特別支援教育の充実」も取り上げられている。

こうした教員の資質向上という観点からは、現職教員への研修は不可欠であるが、他方、学校教育の根幹にかかわるインクルーシブ教育への対応などについては教員養成の段階から基礎的・基本的な知識を確実に身に付けさせておくことが重要である。このような観点から教員養成制度を見直すことの意義は大きいと思われる。

また、こうした対応はイタリアにとどまるのではなく、インクルーシブ教育を積極的に受け止めている国では同様の対応をしている例が認められる。例えば、アメリカでは、通常の学校教育の教員免許と特別支援教育の免許が同時に取得できる同時履修プログラムを導入している大学や教員免許の要件として障害のある児童生徒に対する教育実習を位

置づけている州が少なからずあることが報告されている。具体的には、トリニティーカレッジ(バーモント州)、シラキュース大学(ニューヨーク州)、カリフォルニア大学サンマルコス校、アリゾナ州立大学ウェストキャンパス、マイアミ大学、テネシー大学、ニューメキシコ大学、コロラド大学デンバー校などで通常の学校教育と特別支援教育の教員養成カリキュラムを複合的に構成する新たな試みが報告されているということである(吉利, 高橋, 2013)。

日本の教育職員免許に関する基準はどのようになっているのであろうか。教育職員の免許取得については、教育職員免許法施行規則に詳細に定められている。幼稚園、小学校、中学校又は高等学校の教諭の普通免許状を取得する場合、特別支援教育に関連する事項が「教職に関する科目」の第3欄にその記載が認められる。ただし、「教育の基礎理論に関する科目」の中に含めることが必要な事項の一つとして「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程(障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。)」とカッコ書きでの記述にとどまっている。第3欄の取得単位数は4~6単位である。

日本でも「インクルーシブ教育システム」の構築が目指されることになった。諸外国のインクルーシブ教育の取組とは異なっている面があるものの、全ての教員がインクルーシブ教育に関する基礎的な知識やスキルを有していることは望ましいことに違いない。

こうした点から、日本教育大学協会全国特別支援教育研究部門が、教員免許の在り方について検討している(日本教育大学協会, 2013)。その報告では、提言として「現行の免許法にかかわる法令変更を行わずに通常学校の教員を目指す学生に対して特別支援教育の知識・理解を向上させる改定案」, 「免許法にかかわる法令変更が必要であるが、免許種は特別支援学校免許を継続する改定案」, 「免許法にかかわる法令変更が必要で、また、特別支援学校免許ではなく特別支援教育免許にする改定案」の3案が示されている(日本教育大学協会全国特別支援教育研究部門特別支援教育時代の教員免許問題検討委員会, 2013)。イタリアでは、小学校の教員免許取得の要

件として特別支援教育関連科目が明確に位置づけられているわけであるが、今後もこの動向を継続して把握していくことは、日本の教員養成制度を検討していく上で大いに役立つであろう。

また、「支援教員」の制度は、イタリアのインクルーシブ教育の初期の混乱期を経て制度化されたものであるが、今回の情報収集により近年の大学改革の中で、通常の学校教育の教員資格取得の上におかれ、専門課程として修業年限も2年に延長されるなど、その位置づけが、明確になってきていることが判明した。「支援教員」の資格は、一般の教員資格取得が前提となっている。そのため、教員養成が5年制の課程になったこともあり、大学で資格を取得する場合、小学校の支援教員となるためには6年、中学校以上の支援教員になるためには最低7年かかることになった。支援教員を目指す学生にとっては負担増となると思われるが、こうしたことが支援教員の質の担保や人員の確保等に影響を及ぼすことも懸念される。支援教員についても今後の動向を引き続き追跡していく必要がある。

今回の調査から、イタリアではフルインクルージョンを堅持するという一貫した姿勢のもとに、特に初等教育段階の教員養成課程での特別支援教育への知識や理解の向上を図ってきていること、支援教員の質の向上を図ってきていることが明らかになった。今後、日本でも「インクルーシブ教育システム」の構築という観点から、教員養成の在り方も具体的に検討されていくことになると思われるが、イタリアのケースをはじめとして諸外国の取組の成果や課題点はその論議において大いに参考になるものと思われる。

## 文 献

秋山邦久 (2004). 特別支援教育に対する小中学校教員の意識に関する調査研究. 人間科学研究, 26, 55-66.  
 Barbieri G., Esposito P., Sestito P. (2010). Inflows into and outflows from the teachers' profession in Italy. <http://www.sie.univpm.it/incontri/rsa50/papers/Barbieri-Esposito-Sestito.pdf> (アクセス日 2011-5-1)  
 Barbieri, N, S. (2012). Teachers Training in Italy

[http://www.uv.es/atlantis2011/2011\\_2012/Teachers%20Training%20in%20Italy%20by%20NS%20Barbieri.pdf](http://www.uv.es/atlantis2011/2011_2012/Teachers%20Training%20in%20Italy%20by%20NS%20Barbieri.pdf) (アクセス日 2014-4-20)  
 Canevaro, A. (2007). L' integrazione scolastica degli alunni con disabilita. Trento, Erickson.  
 中央教育審議会 教育振興基本計画特別部会 (第8回) 議事録・配付資料 参考5 第2編 第7節 その他の国. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo7/shiryo/07100513/008/008.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo7/shiryo/07100513/008/008.htm) (アクセス日 2014-9-15)  
 \* 中央教育審議会答申 (2012). 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について.  
 Esposito, A. (2001). La normative sulla integrazione degli handicappati nella scuola, Edizioni dei Cerro.  
 European Commission (2014). The structure of the European education systems 2013/14: schematic diagrams  
 European Commission (2011). Structures of Education and Training Systems in Europe Italy 2009/10 Edition. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041\\_IT\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_IT_EN.pdf) (アクセス日 2014-9-1)  
 European Commission (2011). Organisation of the education system in Italy 2009/2010. (アクセス日 2011-4-28) [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/IT\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/IT_EN.pdf)  
 European Commission (2010). National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms ITALY OCTOBER 2010. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national\\_summary\\_sheets/047\\_IT\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_IT_EN.pdf) (アクセス日 2011-4-28)  
 Facolta di scienze della formazione universitadegli studi Roma Tre (2012). Ordine degli Studi 2012/2013. universitadegli studi Roma Tre.  
 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年第1号, 世界の特別支援教育, 24, pp67-78.  
 外務省 (2014). イタリア基礎資料. <http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/italy/data.html> (アクセス日 2014-9-1)  
 石川政孝 (2005). イタリアのインクルーシブ教育における教員の資質と専門性に関する調査研究・研究成果報

- 告書, 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.
- IBP, USA (2009). Italy education system and policy handbook. Washington DC: International buiseness publications, USA.
- Ministero dell' Istruzione, dell' Università e della Ricerca (2013). L' integrazione scolastica degli alunni con disabilità - dati statistici - A.S. 2012/2013. [http://www.istruzione.it/allegati/integrazione\\_scolastica\\_degli\\_alunni\\_con\\_disabilita.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/integrazione_scolastica_degli_alunni_con_disabilita.pdf) (アクセス日 2013-12-20)
- Ministero della pubblica istruzione (1975) RELAZIONE CONCLUSIVA DELLA COMMISSIONE FALCUCCI CONCERNENTE I PROBLEMI SCOLASTICI DEGLI ALUNNI HANDICAPPATI (Testo digitalizzato dal Dirigente scolastico Antonio Martino) <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html> (アクセス日 2014-09-02)
- Ministero della pubblica istruzione (1975). Circolare Ministeriale 8 agosto 1975, n. 227 [http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm227\\_75.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm227_75.html)
- Ministero della pubblica istruzione (2013). Special Education in Italy.
- 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).
- 日本教育大学協会全国特別支援教育研究部門特別支援教育時代の教員免許問題検討委員会 (2013). 平成23～25年度特別支援教育時代の教員免許問題検討委員会報告.
- 大内進, 藤原紀子 (2011). イタリアにおける国際会議「第7回学校におけるインクルージョンの質」報告, 世界の特別支援教育, 25, 29-38. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.
- 篠原康正 (2004). イタリアの教員養成制度 (各国の教員養成制度). 学校教育研究所年報, 48, 48-52.
- 辻昌宏 (1992). イタリアの初等教育 - 歴史と現状 人文科学論集 46・47合併
- 吉利宗久・高橋桐子 (2013). インクルーシブ教育に対する, 教員養成カリキュラム開発の動向と実際. -ハワイ大学マノア校における同時履修プログラムを中心に-. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 3 (別冊).

# Teacher training and roles of regular schoolteachers resulting from inclusive education in Italy

OOUCHI Susumu<sup>\*</sup>, FUJIWARA Noriko<sup>\*\*</sup>

(\*Visiting Researcher) (\*\*NISE International Advisor)

In order to advance the formulation of inclusive education system, every school teacher should improve their understanding of education for children with disabilities and learn the basic methods of teaching based on a child's disabilities. In Italy, 40 years have passed since the inclusive education system was inaugurated. During this time, the education and teacher training systems have been amended to enhance inclusive education. We have traced the history of the inclusive education system in Italy, and here, we have reported on the training system for primary and lower secondary schoolteachers for inclusive education, and on curriculums in university teacher-training courses. We conducted interviews with administrative officers of the Ministry of Education, Universities and Research (MIUR), as well as with teachers in the faculty of education in Roma Tre University. Results

indicated that the teacher training system in Italy has been recently reorganized. Currently, primary and lower secondary schoolteachers are trained only through courses conducted in universities. Correspondingly, terms have been extended, and the training curriculum has been improved. In the context of inclusive education, academic disciplines and practical teaching related to special needs education are included in ordinary elementary school teacher training courses conducted at universities. This research indicated that in Italy, training to enhance the qualification of all elementary school teachers regarding special needs education is being conducted from the stage of teacher training in universities.

**Key Words:** Italy, inclusive education, special, needs education, teacher training, primary school, lower secondary school

## 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 研究紀要規程（抜粋）

（趣 旨）

第1条 この規程は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（以下「研究所」という。）における研究成果を中心とする特別支援教育に関する論文等を広く公開し、特別支援教育の発展に寄与することを目的として研究所が刊行する和文による研究紀要（以下「研究紀要」という。）に関し、必要な事項を定めるものとする。

（委員会の設置）

第2条 研究紀要の編集方針、掲載する論文等の審査、その他研究紀要の刊行に関し必要な事項を審議するため、研究紀要編集委員会（以下「委員会」という。）を置く。

（刊 行）

第5条 研究紀要は、原則として年1回刊行する。

（論文等の種類）

第6条 研究紀要に掲載する論文等は、特別支援教育に関する次に掲げるものとする。

- 一 原著論文（実証的・理論的で独創的な論文）
- 二 事例報告（事例を対象とした研究で具体的・実践的な報告）
- 三 研究展望（特別支援教育に関する内外の研究動向及び文献資料の紹介等）
- 四 調査資料（調査又は統計報告及び資料的価値のあるもの）
- 五 その他（第1号から第4号に掲げるもの以外で委員会において特に必要と認めるもの）

2 研究紀要には、委員会が企画した特集テーマに基づく論文等を掲載することができる。

（論文等の募集及び依頼）

第7条 研究紀要に掲載する論文等（前条第2項の規定に係るものを除く。）は、研究所の職員（以下「職員」という。）から、未発表の論文等を募集する。

2 前条第2項の論文等の執筆については、委員会から依頼する。

（著作権）

第13条 研究紀要に掲載された論文等の財産権としての著作権は、研究所に帰属する。

### 編 集 委 員

\* 審査員を兼ねる

*原 田 公 人（委員長）	*澤 田 真 弓
*尾 崎 祐 三	*新 平 鎮 博
*藤 本 裕 人	*渥 美 義 賢
*小 林 倫 代	松 原 誠 之

### 審 査 員

（五十音順）

岡 本 邦 広	徳 永 亜希雄
久保山 茂 樹	長 沼 俊 夫
笹 森 洋 樹	牧 野 泰 美
田 中 良 広	

国立特別支援教育総合研究所 研究紀要 第42巻

平成27年2月28日 印 刷

平成27年3月1日 発 行

代 表 者 宍 戸 和 成

編 集 兼 独 立 行 政 法 人 国 立 特 別 支 援 教 育 総 合 研 究 所  
発 行 者

〒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>

**Bulletin of The National Institute of Special Needs Education**  
**Vol.42**  
**Contents**

---

**CURRENT RESEARCH TREND**

YANAGISAWA Akiko

- Comprehensive approach to infants with autism spectrum disorder and prospects for their education and support ..... 1

KUSAKA Naomi

- Current status and issues in Education for children with health impairments: a review of the results of the national survey on the rate of illnesses at Schools for Special Needs Education in fiscal 2013 ..... 13

**BRIEF REPORT**

ITO Yumi, TSUGE Msayoshi, UMEDA Mari, ISHIZAKA Tsutomu, TAMAKI Munehisa

- Roles and issues in resource rooms: 2012 MEXT supplementary survey on children with developmental disabilities ..... 27

SHOJI Michiyo

- Communication methods and teaching materials for teaching Japanese at elementary special needs schools for hearing impaired children:  
Survey on the state of communication methods and the use of teaching materials at special needs school for children with hearing impairment ..... 41

WAKUI Megumi, KAMIYAMA Tsutomu, OZAKI Yuzo, TAKEDOMI Hirobumi, MATSUMI Kazuki,  
KIKUCHI Kazufumi, KUDO Takeshi

- Issues and problems Facing Teachers in Special Needs Education for Children with Intellectual Disabilities ..... 51

MUNEKATA Tetsuya

- Japanese research on Educational Technology for children with special needs: Review from 2007 to 2013 : Focusing on using ICTs for developing inclusive education systems : ..... 67

OOUCHI Susumu, FUJIWARA Noriko

- Teacher training and roles of regular schoolteachers resulting from inclusive education in Italy ..... 85