

国立特別支援教育総合研究所

研 究 紀 要

第 45 卷

平成 30 年 3 月

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

## 目 次

### 原著論文

李 熙馥・田中 真理

自閉スペクトラム症児におけるナラティブの調整

－「心の理論」の理解と関連－ …………… 1

### 研究展望

松井 優子・小澤 温

日本における知的障害者の就労の動向と課題に関する文献研究 …………… 13

### 調査資料

横尾 俊

教育水準局の監査報告書に記述される特別支援学校の評価と学習成果の改善点 …………… 27

齊藤 由美子・小澤 至賢・大崎 博史

小中学校の特別支援学級に在籍する重度の障害のある子どもの学びとその学びを支えるもの

－担任へのインタビューと学習場面の観察を通して－ …………… 37

新谷 洋介

特別支援学校（聴覚障害）の教科指導におけるICT活用の現状

－特別支援学校におけるICT活用全国調査から－ …………… 53

横山 貢一

インクルーシブ教育システムの構築を推進するためのスクールクラスターを活用した体制づくり

－宮崎県のエリアサポート体制をもとに考える－ …………… 65

(原著論文)

# 自閉スペクトラム症児におけるナラティブの調整

－「心の理論」の理解との関連－

李 熙 馥\*・田 中 真 理\*\*

(\*インクルーシブ教育システム推進センター) (\*\*九州大学基幹教育院)

**要旨:**本研究では、自閉スペクトラム症 (Autism Spectrum Disorder, 以下ASD) 児と典型発達 (Typically Developed, 以下TD) 児を対象に、聞き手と対象児の間に知識状態のズレが生じた場合、聞き手の既有知識を考慮したナラティブを行うかについて分析した。結果、ASD児群はTD児群に比べてナラティブを調整した人数が少なく、TD児が聞き手の言及を引用するなどの工夫を行った一方、ナラティブの調整を行ったASD児でも聞き手に合わせた工夫はみられない質的な違いが示された。ナラティブの調整と「心の理論」課題の通過有無との関連を検討した結果、正の相関がみられたが、「心の理論」課題を通過してもナラティブの調整を行わなかったASD児が存在した。このことから、「心の理論」課題の通過はナラティブの調整において必要条件ではあるが、十分条件ではないことが考えられた。

**見出し語:** 自閉スペクトラム症, ナラティブ, 調整, 心の理論

## I. 問題と目的

ナラティブ (Narrative) は、「出来事を時間的・因果的に結びつけ、評価を行うことを通して意味づけ、聞き手に伝える、話し言葉もしくは書き言葉による活動」と定義することができる (李・田中, 2011)。この定義からすると、ナラティブには、出来事をどのように構成するかと、聞き手にどのように伝えるかという側面がある。後者の聞き手に伝える側面に関しては、さらに、聞き手の理解を促すための参照的工夫 (referential devices) の言動を行うことと、聞き手からのなんらかの反応を受けてナラティブを調整することに分けられる (能智, 2006)。参照的工夫は、聞き手にわかりやすく伝えるために効果音や抑揚をつけたり、主語を明確にするために代名詞を用いたり、視線を向けたり、身振

りを加える等が該当する。これは、語り手が聞き手に行う一方向的な関係においても行われるものであると考えられる。それに対し、ナラティブの調整は、聞き手からの反応、例えば表情や姿勢、あるいは発言を受けて語り手がナラティブの内容を調整していくものであり、双方向的な関係において行われるものであるといえる。

自閉スペクトラム症 (Autism Spectrum Disorder, 以下ASD) 児におけるナラティブの特性に注目した先行研究では、主に絵本あるいは動画をASD児に視聴させた後、これらを視聴していない聞き手に対してその内容を伝える課題を用いて、統制群 (典型発達 (Typically Developed, 以下TD) 児, ダウン症児等) と比較したものがある。その結果、ASD児はある出来事を起承転結の構造で組織化し、かつ因果的なつながりから登場人物の言動や心的・情動的状态をとらえて言及する

ことが少ないこと (Capps, Losh, & Thurber, 2000; Tager-Flusberg, 1995; 李・田中, 2013) や, 因果関係による結束性が欠如していること (Diehl, Bennetto, & Young, 2006), 言動の主体を明確にする代名詞の使用が少ないこと (Colle, Baron-Cohen, Wheelwright, & Lely, 2008), 出来事と出来事をつなげる時制に関する表現が少ないこと (Colle et al., 2008) 等が指摘されている。これらの結果から, ASD児は聞き手の知識状態を考慮せずにナラティブを行うと論じられてきた。その背景要因としては, ASD児の「心の理論 (Theory of Mind)」の形成の困難さと関連があると指摘されている (Capps et al., 2000; Colle et al., 2008; Tager-Flusberg, 1995)。

「心の理論」とは, 他者の心的状態に関する理解であり, 他者の言動を信念や願望などの心の状態に帰属する能力である (Premack & Woodruff, 1978)。ナラティブの発達において, 4歳頃になると, 自分と経験を共にしていない聞き手にナラティブを行う際には, 場面の状況を詳しく説明する等, 聞き手が知らないという状態に合わせた工夫ができるようになり, そこには「心の理論」形成の発達が関連している (長崎, 2007; Welch-Ross, 1997) という。しかし, ASD児は「心の理論」形成において発達的な遅れがあること (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985), TD児のように直感的に他者の状態について理解する段階が存在せず, 言語的な理由付けを伴う「心の理論」を形成する段階のみがみられるという質的な違いがあること (別府・野村, 2005) が指摘されている。このような困難さが聞き手の知識状態を考慮せずにナラティブを行うことに関連していると論じられているのである。

しかし, これらの先行研究では, 以下の2点の問題点が指摘できる。1点目は, 先行研究では語り手となるASD児が聞き手に一方的に伝える場面を設定していること, その場面で語られたASD児のナラティブ言及のみを分析していることである。ASD児が聞き手に一方的に伝える場面では, 聞き手はその内容について知らないという状態をASD児が理解していたか否かについては不明確である。また, 語られたナラティブ言及のみを分析すること

については, 近年の研究では参照的工夫に関する言及の少なさは一部の年齢のASD児のみにみられており, 高年齢のASD者とTD者との間に有意差はないこと (Arnold, Bennetto, & Diehl, 2009) が報告されている。

2点目は, これまでの先行研究では, ASD児が聞き手の知識状態を考慮するか否か, それが「心の理論」課題の通過の有無と関連するかについてのみ議論されていることである。ASD児における「心の理論」の理解においては, 単純な発達的な遅れだけではなく, TD児と異なる発達的なプロセスについて指摘されている (別府・野村, 2005)。ナラティブを行う際に聞き手の知識状態を考慮するか否かが「心の理論」の理解と関連するのであれば, そこには「できる」「できない」という問題だけではなく, TD児とは異なる質的な特性があると予測できる。

これらの問題点を解決するためには, 双方向のコミュニケーション場面において, 語り手が聞き手の知識状態を考慮することが明確に求められる場面を設定し, どのように聞き手の知識状態を考慮し, どのように伝えていくかについて焦点化することが必要であると考えられる。そのためには, ナラティブの調整に注目することが必要であると考えられる。以上を踏まえ, 本研究ではナラティブの調整に焦点を当て, ASD児とTD児がどのように聞き手の知識状態を考慮し, 伝えていくかについて比較検討する。さらにASD児におけるナラティブの調整能力と「心の理論」の理解との関連についても検討することを目的とする。

この目的を達成するために, 本研究では, 以下のようなナラティブ調整課題を設定する。はじめは語り手と聞き手が一緒に動画を視聴するが, 途中から聞き手が密かに退室する。そのため, 語り手と聞き手の間には途中までは同じ知識を共有しつつも, 語り手と聞き手との間に最終的に知識水準のズレが生じる。聞き手が動画の内容について全部は知らないため, 語り手にその後どうなったかについて教えてほしいと教示する。その際, 語り手は聞き手がどこまで知っているかについて理解することが求められる。聞き手の知識状態について理解するためには, 状況から判断して聞き手がどこまで知ってい

るだろうと推測する、あるいは直接聞き手にどこまで知っているか尋ねるといった行為が予想される。すなわち、語り手自身の直感的な判断で聞き手の知識状態について推測することと、明示的な言語による質問を通して聞き手の知識状態を確認することが考えられる。これは、「心の理論」の理解形成においてみられる直感的理解と言語的類推による理解（別府・野村，2005）と同様である。今回設定する課題は、「心の理論」をとらえる代表的な誤信念課題の一つである「サリーとアン課題」（Baron-Cohen et al., 1985）の構造と類似している。「サリーとアン課題」では、サリーがバスケットの中に入れたボールをサリーが退室した後にアンがバスケットから箱に移し入れるが、サリーはそれを知らないため、サリーとアンとの間に知識水準のズレが生じているというものである。つまり、本研究の課題において語り手と聞き手との知識水準にズレが生じるのと同様である。そのため、ナラティブの調整において「心の理論」の理解がどのように関連しているかについてより詳細な検討が可能となると考えられる。

本研究の仮説は以下の2点である。1点目は、TD児群ではナラティブの調整をする際に直感的な判断で聞き手の知識状態について推測する者と明示的な言語による質問を通して聞き手の知識状態を推測する者がみられるであろう。それに対し、ASD児群は聞き手の知識状態を推測して調整を行う人数が少ないであろう。なぜなら、「心の理論」の理解形成において、TD児は直感的に理解する段階から言語的な理由付けができる段階に移行するが、ASD児は言語的な理由付けができる段階のみがみられると指摘されており（別府・野村，2005）、ASD児は聞き手が求めている情報について直感的に推測することが難しいと予想される。また、滝吉・田中（2008）は、ある自閉症児において「心の理論」課題を通過したにもかかわらず、日常での他者とのかかわりにおいては他者の心の状態を理解した言動をとることが難しいことを報告している。その背景要因の一つとして、課題場面ではじっくり考えることができて、実際の他者とかかわる場面では様々な発言や行動の中で場面が次々と流れていき、その場面でじっくり考えることが困難であった

可能性について述べている。本研究で用いる課題場面は、聞き手の働きかけを受けて反応しなければならない即時性が求められることから、直感的に聞き手の状態について推測することが求められると考えられる。

2つ目の仮説は、「心の理論」課題を通過するASD児はナラティブの調整を行うであろう。「心の理論」課題を通過するASD児は言語的な理由付けが可能な高い言語能力を有していることが指摘されている（別府・野村，2005）ことから、明示的な言語による質問を通してナラティブを調整できると考えられる。

## II. 方法

### 1. 対象児

小学1年生～小学6年生のASD児20名（言語性IQ（VIQ）平均=110、標準偏差（SD）=14.6）とTD児29名の計49名である（表1）。ASD児は、小児科やクリニックにて、広汎性発達障害・アスペルガー症候群として診断を受けた者であり、A大学やB大学の発達相談機関に相談した者であった。ASD児はWISC-Ⅲによる言語性IQ（VIQ）及び全検査IQ（FIQ）が70以上の者を対象とした（DSM-5

表1 対象児の内訳

		人数及び内訳	
ASD児群 (20名)	小1	2名	(男2名 女0名)
	小2	2名	(男1名 女1名)
	小3	5名	(男4名 女1名)
	小4	3名	(男1名 女2名)
	小5	7名	(男5名 女2名)
	小6	1名	(男1名 女0名)
TD児群 (29名)	小1	5名	(男1名 女4名)
	小2	5名	(男2名 女3名)
	小3	5名	(男4名 女1名)
	小4	5名	(男3名 女2名)
	小5	5名	(男4名 女1名)
	小6	4名	(男2名 女2名)

注1) ASD児群の生活年齢の平均=9.6歳（標準偏差1.50）

言語性IQ（VIQ）の平均=110（標準偏差14.6）

注2) TD児群の生活年齢の平均=9.17歳（標準偏差1.79）

(APA, 2013)における知的障害の診断項目に基づき、本研究では平均値の2SDまでを発達の遅れがないとみなした)。WISC-Ⅲの知能検査は、発達支援相談センターや発達相談機関にて行われた。TD児は、C市内のD小学校に在籍している者であった。ASD児とTD児の生活年齢(CA)の間に有意な差はみられなかった( $t(47)=.904, n.s.$ )。

## 2. 倫理的配慮

ASD児やTD児の保護者に対し、研究の目的や方法について口頭及び文書にて説明を行い、研究結果は個人が特定されない形で統計処理されること、協力しなくても不利益は生じないことについて伝え、研究協力の同意を得た。また、対象児の本人にも研究方法の説明やビデオによる記録について口頭で説明し、協力の同意を得た後、途中でやめても不利益は生じないことを事前に伝えた。

## 3. 課題

(1) **ナラティブ課題**：セリフのないアニメーション「ピングーコレクションVol.4, 第9話ピングーと磁石 (Otmar Gutmann原作, 5分3秒)」であった。表2にその内容を示す。登場人物間の知識状態のズレを利用し、相手をだます内容であり、主人公の知識状態と聞き手の知識状態を同様にすることが

できる点から、聞き手の知識状態の生成が容易であると判断し、課題として用いた。

(2) **「心の理論」課題**：ASD児群の20名のうち14名に対して、アニメーション版「心の理論課題Ver.2」(藤野, 2005)を用いて、1次誤信念課題のボールの問題、2次誤信念課題のハムスター問題を行った。

## 4. 手続き

(1) **課題呈示**：聞き手は以下のように教示し、アニメーションをみせた。

教示「これからあるアニメーションをみせます。このアニメーションは私もまだみたことがなく、これから一緒にみようと思います。一緒にみた後、どんな内容だったのかお話ししましょう。」

(2) **対象児と聞き手との間における知識状態のズレの生成**：対象児と聞き手が一緒に課題を視聴する際、聞き手は対象児の後ろ斜めに座り(図1)、途中退室した(表2参照)。

(3) **ナラティブ場面**：対象児の課題視聴が終わった後、聞き手が再入室し、対象児の向側に座り(図1)、以下のように教示した。

教示「ちょっと忘れ物をしたのを思い出して、行ってきたの。なんかペンギンが出てきたね。全部みたかったな。途中までしかみていないけど、あの

表2 アニメーションの主な内容

アニメーションの主な内容	聞き手の動き
①ピングーが磁石と鉄のボールと木のボールを探し出し、 <u>ゲームに勝つために地面に磁石を埋めて的を作る。</u> 友達が来て、ピングーはその友達と的にボールを投げるゲームをしようと提案する。	聞き手が退室
②ピングーが持った鉄のボールは磁石に引っ張られ、的の中に入るが、友達が持った木のボールは的に入っても外へと引っ張られる。 <u>友達はおかしいと首をかしげる。</u>	
③その時、ピングーがお母さんに呼ばれて一旦家に帰る。	
④ <u>友達がおかしいと思い、地面を掘り、磁石を発見する。</u> その友達はやり返そうと思い、磁石を的から離れたところに埋めなおす。	
⑤ピングーが戻ってきてもう一回やることになる。ピングーのボールは磁石に引っ張られ、的から外れるようになるが、 <u>友達のボールは的に入り、うれしそうに笑う。</u>	
⑥ <u>ピングーがおかしいと思い、地面を掘ってみると、磁石がなく、驚く。</u>	
⑦その時、車に乗った郵便配達のパンギンが来てしばらくピングーたちとお話した後、郵便配達車が動くと、磁石が車に引っ張られ、地面から出てきて車にくっつく。	
⑧その様子を後ろからみて、 <u>ピングーと友達が一瞬唖然とするが、一緒に笑う。</u>	

注) 下線は、登場人物の心的状態と関連する言動を示す。

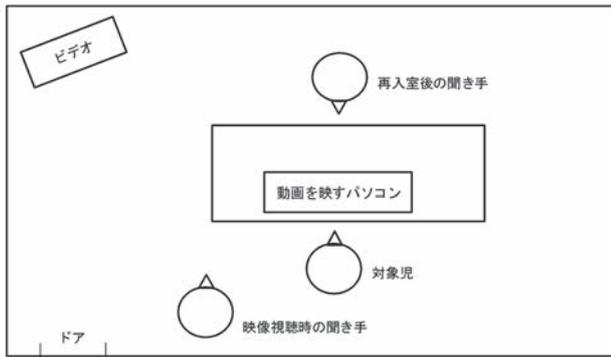


図1 映像視聴時とナラティブを行う時の実験状況

後の続きはどうなった？」

(4) 聞き手のかかわり：対象児が「どこまでみた？」など、聞き手の知識状態について質問（聞き手の既有知識に関する質問）をした場合、聞き手は以下のように答えた。

「ペンギンがお母さんみたいなペンギンに呼ばれて家に帰るところまでみた。」

対象児がナラティブを行う際、聞き手は頷きなどの最小限の応答を行った。

(5) 調整の意図確認：聞き手に既有知識の程度について質問せずにナラティブを行った対象児に、以下のような質問を行った。

- ①語り手の意図確認のため、「なぜそこから話してくれた？」と質問を行った。
- ②聞き手の既有知識に関する推測の有無を確認するため、「私はどこまでみていたと思う？」「なぜそう思う？」と質問を行った。

## 5. 分析方法

(1) ナラティブの調整「有」：以下の2つの場合を、ナラティブを調整したと判断した。

- ①聞き手の知識状態について質問した場合。  
例) E (聞き手)「あの後どうなった？」→C (子ども)「どこまでみた？」
- ②聞き手の知識状態について推測した場合。上記の4. 手続きの(5) 調整の意図確認に関する質問への回答と実際にナラティブを開始した内容が一致する場合に調整を行ったと判断した。  
例) E「あの後どうなった？」→C「鉄のボールが円の中の磁石にくっついて (略)」

<子どものナラティブが終わった後>

E「なぜそこから話してくれた？」→C「最初は見ただけで言ったから」

E「私はどこまで見たと思う？」→C「磁石で鉄のボールを探して友達と投げるようになったところ」

(子どものナラティブの開始内容と一致している)

E「なぜそう思う？」→C「音がしたから」

(2) ナラティブの調整「無」：上記の4. 手続きの(5) 調整の意図確認に関する質問への回答とナラティブの開始内容が不一致の場合を、ナラティブを調整しなかったと判断した。

なお、ナラティブの調整の有無の人数と障害の有無との関連を検討するため、 $\chi^2$ 検定を行った。

(3) ナラティブの分析：先行研究 (Arnold et al., 2009; Colle et al., 2008) を参考に、聞き手の知識状態に対する工夫の言及として、主語の明確、主語の不明確に関する言及を計数した。また、アニメーションの登場人物の心的状態に関する言及 (表2参照) と、ナラティブを調整した対象児のナラティブの長さを計数した。

主語の明確、主語の不明確、登場人物の心的状態に関する言及については、障害 (2 : TD児・ASD児) × 調整有無 (2 : 有・無) の2要因の分散分析を行った。ナラティブを調整したASD児とTD児のナラティブの長さについては、t検定を行った。

- ①主語の明確：1言及 (主語と述語からなるまとまり) における言動の主語について計数した。  
例) 「(略) お父さんが埋めたところに行って (略)」
- ②主語の不明確：1言及において言動の主語が省略されているところについて計数した。  
例) 「(略) その次、〇なんか変な怒ったかのようにくちばしが伸びて (略)」
- ③登場人物の心的状態：登場人物の心的状態に関する言及 (表2の下線部分) の数 (0~6つ) を計数した。
- ④調整したナラティブの長さ：主語と述語からなるまとまりを1言及とし、言及数を計数した。  
例) 「最初に磁石を入れた方のペンギンがお母さんのところに向かったけど / (1言及) もう

一人のペンギンはなんか怪しいと思って／  
(1言及)」

## 6. 期間

X年10月～X+1年7月

## 7. 記録

対象児のナラティブを行う様子について、ビデオカメラを用いて記録した。課題視聴後の語り手のナラティブと聞き手との会話について逐語で記録した。

# Ⅲ. 結果

## 1. ナラティブの調整

ナラティブを調整したと判断した人数の合計と障害の有無との関連を検討するために、 $\chi^2$ 検定を行った結果、有意差が示された( $\chi^2(1)=5.41, p<.05$ )。残差分析の結果、ナラティブの調整を行った人数は、TD児群の方が多かった(表3)。

聞き手に質問して調整する様子は、TD児群やASD児群とも高学年(4年生～6年生)を中心にみられた。推測した様子は、TD児群においては

表3 ナラティブ調整の有無の人数と障害の有無との関連

	調整有	調整無	合計
	5名 (-2.3) <sup>a</sup>	15名 (2.3)	20名
ASD児群	質問	推測	
	4名	1名	
	小3：1名	小5	
	小5：2名	小6：1名	
	17名 (2.3)	12名 (-2.3)	29名
TD児群	質問	推測	
	6名	11名	
	小4：1名	小1：2名	
	小5：2名	小2：1名	
	小6：3名	小3：4名	
		小4：1名	
		小5：3名	

注) <sup>a</sup>( )内は調整済み残差を示す。

低学年(1年生～3年生)でもみられていたが、ASD児群においては小学5年生1名のみで、低学年における調整はみられなかった。

聞き手の既有知識への調整がナラティブにおける言及にどのように表れたかについて分析するために、主語の明確、主語の不明確、アニメーションの

表4 主語の明確、主語の不明確、登場人物の心的状態に関する言及、及びナラティブの長さに関する結果

	対象児	調整有無	平均値	標準偏差	障害・調整有無の主効果 交互作用の結果
主語の明確	ASD児群	有	2.40	2.07	F(1,45)=3.00,p=0.09 F(1,45)=0.02,p=0.90 F(1,45)=0.33,p=0.57
		無	2.87	3.68	
	TD児群	有	4.82	2.77	
		無	4.08	3.78	
主語の不明確	ASD児群	有	2.00	0.71	F(1,45)=1.86,p=0.18 F(1,45)=0.17,p=0.69 F(1,45)=0.12,p=0.73
		無	2.53	3.46	
	TD児群	有	1.29	1.36	
		無	1.33	1.23	
アニメーション 登場人物の心的状態	ASD児群	有	3.60	2.41	F(1,45)=1.11, p=0.30 F(1,45)=6.15, p=0.02* F(1,45)=0.11, p=0.75
		無	1.60	2.38	
	TD児群	有	4.12	2.26	
		無	2.58	1.88	
ナラティブの長さ	ASD児群		13.20	6.80	t(20)=-1.20,p=0.81
	TD児群	有	17.59	7.31	

注) \* : p<.05

表5 聞き手への既有知識への質問を行ったASD児群とTD児群のナラティブ

対象児	ナラティブ	カテゴリー
A (小5、男)	その間に、くちばしがとがってるペンギンがなんかおかしいと思って、地面を掘って返してみた。そしたら、磁石が出てきて、他のところへ埋めた。それで帰ってきたさっき磁石を最初に磁石を埋めた人が投げた。真ん中に行ったのに、外れていく。(略)	主人公の再登場に関する言及(下線)を前の文脈のつながりの中から再紹介した例
A S D 児 群 B (小5、男)	あー、それでもう一人のほうがあやしいと思って、円の部分を掘ったら、磁石があったから、それでそれは別のところに埋めて、(略)、それでピングーが投げた鉄のボールが円に入ったけど、結局磁石に引っ張られ行って、それであやしいと思って、ピングーが円のところを掘ってみたら磁石がなかったから、(略)	主人公の再登場に関する言及を前の文脈のつながりの中から再紹介していない例(下線)
C (小3、男)	その後、別のペンギンが来て、ゆっくり遊んでいると、その後、なんか磁石を外して、例えば別の場所へ行って、相手を得点にしないように思った。そして最後来て、トラックにくっついてしまった。で困った、二人とも。だからそれで終わった。	
D (小6、男)	それからは、なんかもう一人のペンギンがおかしいなと思って、円のところをさがさってみてみたら、磁石がいて、だからおかしいな、だから別のところに掘って、それを埋めて。そして、また来てからペンギンが投げたけど、サークルから離れるようになって、もう一人が投げて、ちょうどサークルに入った。そういう感じになって、ま、それでちょっとおかしいなと思って、もう一回投げたけど、なんか入らなくて、でなんでやろうと思ってその穴を掘ったら磁石があって、それを知って怒ったけど、もう一人のペンギンがむちゃ笑った。(略)	
O (小6、女)	あの後は、ペンギンの友達はその磁石が入ったところを不審だと思って、掘ってみたら、磁石があったので、それを少し遠ざけて別のところに埋めて、そしてペンギンが帰ってきてやったらはずれたところに行って、友達のボールだけが真ん中に行って、それでビックリして、何回もやって、そのペンギンの方は不思議で終わってるけど、その友達は知ってるから面白がって、(略)	主人公の再登場に関する言及を前の文脈のつながりの中から再紹介した例(下線)
P (小5、男)	その時に、違うペンギンがなんで真ん中に行くのか調べるために掘ってみたら、磁石があったから、ずるして勝ったんだなと思って、違うところに移して、そして帰ってきて、その前に戻して、で、最初投げていいよって、そして先磁石の、鉄の玉を持ってたペンギンが投げたら、的じゃないほうへ行って、違うペンギンが笑って、なんかおかしいなとなって、それを何回か繰り返して、違うペンギンが的の中に行って、なんかおかしいと思って、最初磁石を埋めたペンギンが掘ってみたらなくて、(略)	
Q (小5、女)	あ、それからもう一匹のペンギンが、磁石があるかなと思って、円の中を掘ってみたら、磁石があったから、別の場所へ移して、そのお母さんに呼ばれたペンギンが戻ってきて、もう一回やったら真ん中に行ったんだけど違うところへ行って、なんかおかしいなと思って、(略)そこでみてみたらそこを投げて、車に乗ったペンギンがきて、そのペンギンが違うところへ行く時に(略)	
R (小6、女)	帰って、その後、もう一匹のペンギンが、ボールが輪っかの中に何回もやってるのに、くつつくから、おかしいなと思って、もう一匹のペンギンが掘って、その中に磁石が入って、そんなことして、別なところに磁石をやって、お母さんに呼び出されたペンギンが戻ってきて、それからボール投げたんだけど、輪かの中に入らなくて、別のペンギンが笑って、おかしいなっていうので、(略)	
S (小4、男)	あ、その後、最初に磁石を入れたほうのペンギンはお母さんのところに向かったけど、もう一人のペンギンはなんか怪しいと思って、枠の中を掘ってみたら、磁石が出てきて、それで、そっかと気づいて、それで磁石を違うところで埋めて、(略)多分何も知らないお母さんに呼ばれたペンギンが投げたら、たまたま入ったけど、また転がって(略)その次磁石を違うところに埋めたペンギンが投げて枠の中に入れてみせて、(略)それでお母さんに呼ばれたペンギンが怪しいと思って、それでほら、もう一人のペンギンと同じように、掘ってみたら磁石がなくて、それで、って気づいて、その時になんか車が通って(略)	
T (小6、女)	あ、なるほど。あの後、大きかったペンギンがいたずらをして、家の中にあつた磁石を取って違うところに磁石をやったんです。それで知らないペンギンがもう一回やろうと言って、投げたんだけど、真ん中に最初に行ったけど、磁石が近かったので、磁石のほうへ行って、おかしいなと思って、もう一回やってもそこで、それで長いペンギンが木の石を投げたら真ん中に行つて何でだつたかって、真ん中のところにあつた磁石を掘ってみただけです。でもなくてなんでだつて怒って、(略)	主人公の再登場について前の文脈のつながりから再紹介していない例(下線)

登場人物の信念に関する言及数について、障害の有無×調整の有無の分散分析を行った。結果、主語の明確、主語の不明確において有意差はなかった。アニメーションの登場人物の心的状態に関する言及については、調整有無のみにおいて主効果がみられ ( $F(1,45)=6.15, p<.05$ )、ナラティブを調整した子どもの方が登場人物の心的状態について多く言及していることが示された。調整したASD児群とTD児群のナラティブの長さにおいても、有意差はなかった(表4)。

しかし、聞き手の知識状態について質問を行い、ナラティブを調整したASD児群とTD児群のナラティブをみると(表5)、主人公の再登場に関して、TD児群は6名中5名(O, P, Q, R, S児)が聞き手の言及を引用して再紹介していた一方、ASD児群は4名中1名のみ(A児)が前の文脈のつながりの中から再紹介していた。

## 2. ASD児におけるナラティブの調整と「心の理論」課題との関連

ASD児群の20名中、「心の理論」の1次および2次誤信念課題を実施できた14名のうち、ナラティブの調整を行った5名全員は、1次及び2次誤信念課題を通過していた。一方で、1次及び2次誤信念課題を通過したにもかかわらず、ナラティブの調整を行わなかった者が4名存在した(表6)。

ナラティブの調整有無と「心の理論」課題の通過との関連を検討するために、ナラティブの調整有無と「心の理論」課題の通過を点数化し(ナラティブ調整無=0, ナラティブ調整有=1/1次誤信念課題の不通過=0, 1次誤信念課題のみ通過=1, 1次・2次誤信念課題の通過=2)、スピアマンの順位相関係数を用いた相関分析を行った。結果、5%水準で有意な正の相関が認められた( $\rho = .547, p<.05$ )。

## IV. 考察

### 1. ナラティブの調整における発達的なプロセス

聞き手の知識状態を理解し、それに応じてナラティブを行うかについて分析した結果、TD児群よりASD児群の方が調整を行った人数が少なかった。

表6 ASD児群におけるナラティブの調整と「心の理論」の課題通過有無との関連

	ナラティブの調整	
	有	無
1次誤信念課題の不通過	0名	1名
1次誤信念課題のみ通過	0名	4名
1・2次誤信念課題の通過	5名	4名
合計	5名	9名

TD児群においては聞き手の知識状態を推測して調整を行った人数の方が、質問をして調整を行った人数よりも多かったのに対し、調整を行ったASD児群においては質問をして調整を行った人数の方が多く、推測した人数は1名のみであった。これらの結果から、ASD児はTD児よりも特に聞き手の知識状態を推測して調整を行う人数が少ないだろうという仮説1の支持が示唆された。

TD児群におけるナラティブの調整の結果から以下の発達的な段階がある可能性が考えられる。それは、①自分がとらえた状況から聞き手の知識状態を推測するレベルと、②聞き手の知識状態について直接質問して確認するレベル、さらに③聞き手の知識状態について直接確認するとともに、聞き手のとらえ方に合わせて語る内容を調整するレベルである。①聞き手の知識状態を推測するレベルは低学年が多く、③聞き手の知識状態について直接確認するとともに聞き手のとらえ方に合わせて内容を調整するレベルは高学年が多かったことから、ナラティブの調整において発達的な段階が窺われる。それに対して、ナラティブを調整したASD児群はほぼ②聞き手の知識状態について直接確認してナラティブの開始を調整するレベルであった。①自分がとらえた状況から聞き手の知識状態を推測するレベルが1名のみであったこと、TD児群とは違って低学年においてナラティブの調整が殆どみられなかったことから、ASD児は言語的・認知的な発達がより進む高学年になるにしたがって、聞き手の発言の意図を理解し、それに応じてナラティブの調整ができるようになる可能性が考えられる。

調整を行ったASD児の5名中4名においても、③聞き手のとらえ方に合わせて登場人物の再登場の言及を調整することがみられなかったことは、聞き

手の知識状態に関する理解はあっても、それがナラティブに反映されなかったことを示すものと考えられる。このことは、先行研究においてASD児の語られたナラティブにおける特定の言及の少なさからASD児は聞き手を考慮せずにナラティブを行うと結論づけることに問題があることを裏付ける。ASD児の聞き手を考慮するといった他者理解の特性を、一つの評価基準で把握するのではなく、様々な観点から総合的にとらえていくことが重要であると考えられる。

以上を踏まえ、聞き手の知識状態を考慮しないという先行研究の知見に対して、以下の2つの可能性について提言できる。1つ目は、先行研究のように同年齢のTD児に比べて聞き手の知識状態に応じてナラティブの調整を行うASD児は少ないことである。しかし、TD児のナラティブの調整において発達的な段階が想定されたことや、高学年のASD児の中には聞き手に既有知識を確認し、ナラティブの開始部分を調整できた者も存在したことから、ASD児群におけるナラティブの調整を行う人数の少なさは、発達的な遅れである可能性が考えられる。2つ目は、単に聞き手の知識状態を考慮しないのではなく、発達に伴い、聞き手の言語的な働きかけに対しては、ASD児の言語能力を用いてそれに応じることはできるということである。しかし、ある事象に対して、聞き手が抱いている表象に自分の表象を合わせ、聞き手の表象に切り替えてナラティブを調整していくことが難しい可能性が考えられる。ASD児は高い言語能力を用いて言語的類推を蓄積することで「心の理論」の理解を形成するという知見（別府・野村，2005）からすると、聞き手の言語による明示的な働きかけに応じることは容易であっても聞き手の表象に合わせる暗黙的な他者理解に困難さを有している可能性が考えられる。

## 2. 「心の理論」の理解との関連

本研究ではナラティブを調整した5名のASD児全員は1次及び2次誤信念課題を通過しており、ナラティブの調整有無と「心の理論」課題の通過有無との間に正の相関が認められた結果から、「心の理論」課題の通過はナラティブの調整能力と関連する

能力であることが確かめられた。しかし、ナラティブを調整しなかったASD児も1次及び2次の誤信念課題を通過しており、ナラティブの調整において「心の理論」課題の通過は、ナラティブの調整能力と関連する必要条件ではあるが、十分条件ではないことを示唆する。これは、ナラティブの調整において「心の理論」の理解は強く影響を与える要因ではない可能性を指摘したArnold et al. (2009)の仮説を実証的に示したことで意義があると考えられる。

本研究において「心の理論」の理解能力は、登場人物の心的状態に関する理解と関連している可能性が示された。登場人物の心的状態に関する言及において調整有無のみが主効果であり、実際のコミュニケーション場面において、聞き手の状態について理解し、聞き手の知識水準に合わせてナラティブを開始することができた者は、登場人物の心的状態によって展開されるストーリーについても正確に把握することができたと考えられる。

では、「心の理論」の理解以外にどのような要因がナラティブの調整において必要であろうか。その一つとして、実行機能（executive function）との関連が考えられる。実行機能とは、目標のために適切な問題解決を行うために行動のプランを立て行動をコントロールする能力である（Ozonoff and McEvoy, 1994）。上記の③聞き手の知識状態について直接確認するとともに、聞き手のとらえ方に合わせてナラティブを調整するレベルであった者は、自分がとらえた登場人物に関する表象を抑制し、聞き手の表象に切り替えてナラティブを行っていたといえる。すなわち、TD児においては「心の理論」の理解とともに実行機能の働きによって聞き手の知識状態に応じたナラティブの調整が可能だったと考えられる。一方で、ASD児においては自分のとらえ方を抑制して聞き手のとらえ方に柔軟に切り替えることができなかった可能性が推測できる。「心の理論」の課題を通過したにもかかわらず、ナラティブの調整を行わなかったASD児は、自分が記憶している内容を語るということを抑制し、聞き手の既有知識に合わせるために自分が記憶している内容を柔軟に変更することに難しさがあった可能性が考えられる。「心の理論」の課題を通過し、ナラティブの

調整を行ったASD児は、聞き手が知らないところからナラティブを開始することができても、実行機能の力の弱さにより、ナラティブの内容の調整までには至らなかった可能性が考えられる。ASD児はルールに従うことや目標を達成するために自分の欲求や行動を抑制することが困難であること (Sanderson and Allen, 2013), 「心の理論」理解が表出として発揮されない背景要因の一つとして実行機能の困難さがあげられる (小川, 2016) ことから、その可能性を裏付けることができる。

## V. 総括及び今後の課題

本研究では、ナラティブの調整においてASD児とTD児との間で異なる発達の段階がある可能性が考えられ、ASD児におけるナラティブの調整に必要な能力としては、「心の理論」の理解のみならず、実行機能の要因が絡んでいる可能性が考えられた。しかし、本研究では、対象人数が少なく、「心の理論」課題の実施が一部の対象児のみであった等の限界点がある。そのため、本研究の結果は仮説に留まり、今後はASD児におけるナラティブの調整に係る発達の段階及び「心の理論」や実行機能との関連等について実証的に検討していくことが求められる。

上記のような限界点が存在しながらも、本研究によって得られた示唆は、ASD児の他者理解を踏まえた対人コミュニケーションに対する支援を考える上で参考となり得る。ASD児が他者との関係の中で他者の知識状態を推測あるいは理解し、かつ他者の表象と自分の表象を合わせながら調整していくことを支援することが重要である。それを通してASD児の「心の理論」の理解とその理解を発揮させるために必要な実行機能に働きかけ、円滑な対人コミュニケーションを行うことを促進することができると考えられる。このような支援を可能とする方法の一つとして、大人と子どもが過去の経験について共に振り返ることが有効であると考えられる。大人と子どもが共に振り返る際に、大人は子どもがより多くの情報を思い出せるようにヒントや手がかりを与えることが重要である (Fivush, 1994)。例え

ば、「他にはどんな動物がいた?」と質問した時、子どもがなかなか思い出せない場合、「小さくてかわいらしい動物もいたけど」のようにヒントを与える。この働きかけにより、子どもは大人がどんな情報を求めているかについて考えることができ、大人が表象している情報について推測し、自分の表象を合わせていくことを促すことができる。また、子どもと知識状態が異なるであろう情報を取り上げ、例えば「先生は〇〇をみていないからわからなかったけど、△△ちゃんはみていたからわかったんだね。そこは先生と違うところだね」と、それぞれが有している情報のどこが異なるかについて丁寧に説明する働きかけを行うことで、ASD児の他者の知識状態を推測し、理解する力を促進することができると考えられる。さらに、写真等の視覚的な手がかりを用いることも、ASD児が他者と表象を合わせていくことを促すのに有効であると考えられる (李・田中, 2012)。

大人等の他者と過去の経験について共に振り返る活動は、教育現場においてもよく取り上げられる。授業や学校生活場面での振り返り活動では、単なる事実の振り返りに留まらず、上記のように他者の知識状態を推測させたり、他者と自分との間の知識状態や表象内容の共通点や差異点に注目させる働きかけをすることで、ASD児の他者理解やそれを基盤とするコミュニケーション能力の発達をより促進することができると考えられる。

今後はASD児のナラティブの調整における特性をより詳細に検討していくとともに、ASD児が実際の対人コミュニケーション場面で聞き手のあらゆる状態を理解し、円滑にかかわることを促すためにどのように支援していくか、それを日常生活全般や社会性の発達にどのようにつなげていくかについて検討していくことが重要であると考えられる。

## 文献

- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). Arlington, VA.
- Arnold, J.E., Bennetto, L., & Diehl, J.J. (2009). Reference

- production in young speakers with and without autism: Effects of discourse status and processing constraints. *Cognition*, 110, 131-146.
- Baron-Cohen,S.,Leslie,A.M.,&Frith,U. (1985). Does the autistic child have a “Theory of mind?”. *Cognition*, 21, 37-46.
- 別府 哲・野村香代 (2005). 高機能自閉症児は健常児と異なる「心の理論」をもつのか:「誤った信念」課題とその言語的理由付けにおける健常児との比較. 発達心理学研究, 16, 257-264.
- Capps,L.,Losh,M.,&Thurber,C. (2000). “The frog ate a bug and made his mouth sad”: narrative competence in children with autism. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 193-204.
- Colle,L.,Baron-Cohen,S.,Wheelwright,S.,&Lely,K.J.(2008). Narrative discourse in adults with high-function autism or Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 38, 28-40.
- Diehl,J.J.,Bennetto,L.,&Young,E.C. (2006). Story recall and narrative coherence of high-functioning children with autism spectrum disorders. *Journal of Abnormal child Psychology*, 34(1), 87-102.
- Fivush,R. (1994). Constructing narrative,emotion and self in parent-child conversation about the past. In Neisser,R.&Fivush,R.(Eds.), *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative* (pp.136-157). New York: Cambridge University Press.
- 藤野 博 (2005). アニメーション版心の理論課題ver.2. DIK教育出版.
- 李 熙馥・田中真理 (2011). 自閉性スペクトラム障害者におけるナラティブ研究の動向と意義. 特殊教育学研究, 49, 377-387.
- 李 熙馥・田中真理 (2012). ある自閉症スペクトラム障害児のパーソナルナラティブの変容-グループワークにおける共同構成 (co-construction) による変容に着目して-. 東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報, 12, 59-70.
- 李 熙馥・田中真理 (2013). 自閉症スペクトラム障害児におけるナラティブの特性: フィクショナルナラティブの構成と行為の側面に焦点を当てて. 発達心理学研究, 24, 527-538.
- 長崎 勤 (2007). 「ナラティブ=語り」の発達と支援-ことばによる経験の共有-. 家庭教育研究所紀要, 29, 38-46.
- 能知正博 (2006). “語り”と“ナラティブ”のあいだ. 能知正博 (編), <語り>と出会う: 質的研究の新たな展開に向けて (pp.12-72). ミネルヴァ書房.
- 小川絢子 (2016). 実行機能と心の理論. 子安増生・郷式徹 (編), 心の理論: 第2世代の研究へ (pp.65-78). 新曜社.
- Ozonoff,S.,&McEvoy,R.E. (1994). A longitudinal study of executive function and theory of mind development in autism. *Development and Psychopathology*, 6, 415-431.
- Otmar Gutmann (1997). ピンゲーコレクションVol.4第9話ピンゲと磁石. ソニーレコード.
- Premark,D.,&Woodruff,G. (1978). Does the chimpanzee have a theory or mind?. *Behavioral and brain Sciences*, 1, 515-526.
- Sanderson,C.,&Allen,M.L. (2013). The specificity of inhibitory impairments in autism and their relation to ADHD-type symptoms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 1065-1079.
- Tager-Flusberg,H. (1995). ‘Once upon a rabbit’: Stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 45-59.
- 滝吉美知香・田中真理 (2008). ある自閉性障害児における他者意図の推測と「心の理論」. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 56, 245-266.

## 付記

本研究ではDSM-5 (APA,2013) の「Autism Spectrum Disorder」を用い,「自閉スペクトラム症」と表記した。

本研究にご協力いただきました対象児や保護者の皆様に,心より御礼申し上げます。

# Adjustment of Narrative in Children with Autism Spectrum Disorder: Relationship to “Theory of Mind”

LEE Heebok<sup>\*</sup>, TANAKA Mari<sup>\*\*</sup>

(\*Center for Promoting Inclusive Education System)

(\*\*Faculty of Arts and Science, Kyushu University)

**Abstract:** This study investigated whether narratives are modified according to the state of the listener’s knowledge when there are gaps in knowledge between children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and listeners, as well as between Typically Developed (TD) children and listeners. The results indicated fewer ASD children adjusted their narratives, compared to TD children. TD children attempted to make adjustments by quoting listeners statements among others, whereas ASD children did not adapt themselves to the listeners, even when they attempted to adjust the narratives. The

relationship between the adjustment of narratives and experience in “Theory of Mind” tasks was examined, which indicated a positive correlation. However, certain ASD children that experienced Theory of Mind tasks did not adjust their narratives. It is suggested the experience of Theory of Mind tasks might not be a sufficient condition for the adjustment of narratives, although it might be a necessary condition.

**Key Words:** Autism Spectrum Disorder, Narrative, Adjustment, Theory of Mind

(研究展望)

## 日本における知的障害者の就労の動向と課題に関する文献研究

松井優子\*・小澤 温\*\*

(\*情報・支援部) (\*\*筑波大学人間系)

**要旨：**近年、企業における障害者雇用が進みつつある中で、知的障害者の就労の動向と課題を明らかにするため関連する文献のレビューを行った。方法は論文検索データベース「CiNii」を使用し、知的障害に加えて、就労、就労支援、職業リハビリテーション、職員、職務満足等のキーワードを組み合わせて検索を行った。その結果、知的障害者の就労に関する文献を、①障害者雇用、②知的障害者と特例子会社、③知的障害者の就労支援、④知的障害者とともに働く従業員、⑤知的障害者とともに働く従業員の職務満足の5つに整理した。知的障害者の雇用は2006年に4.3万人だったが、2016年には10.5万人と2.4倍に増加し、推進されている。一方で職場における障害理解や人間関係などの課題の整理は十分とは言えず、今後も課題を整理し、解決策を検討する必要がある。

**見出し語：**知的障害者、就労、障害者雇用、特例子会社、職務満足

### I. はじめに

#### 1. 背景と目的

企業における障害者雇用は、障害者の雇用の促進等に関する法律（以下、障害者雇用促進法）により障害者雇用率が規定されており、大企業だけでなく中小企業でも障害者雇用が進みつつある。2016年度の「障害者雇用状況の集計結果」によると、民間企業に雇用されている障害者の数は約47.4万人で、10年前の約28.4万人から1.7倍となっている。知的障害者の雇用においては、2006年に43,566人であったが、2016年には104,746人と2.4倍に増加し、雇用が進んでいることがわかる。障害種別の割合から見ても身体の割合が年々減少し、知的や精神の割合が増えている（図1）。

企業における障害者雇用の取組が高まっており、知的障害者の雇用が広がっている中で、知的障害者の新たな雇用とともに職場定着が必要とされている。

本論では、障害者雇用における知的障害者の雇用についての文献研究を通して、これまでの先行研究から就労の動向や課題を明らかにすることを目的としている。

#### 2. 日本における障害者雇用

##### (1) 障害者雇用の変遷

障害者雇用促進法は、「障害者とその能力に適合する職業に就くこと等を通じてその職業生活において自立することを促進するための措置を総合的に講じ、もって障害者の職業の安定を図ることを目的」（第1条）としている。そのため、事業主に対して障害者雇用率制度のほか、障害者の職業生活の自立を支援するための障害者本人に対する職業リハビリテーションについて規定している。

障害者雇用率は、事業主が雇用する従業員に占める割合によって義務付けられている。現在、民間企業における障害者雇用率は2.0%であるが、2020年度までに段階的に2.3%に引き上げられることが決

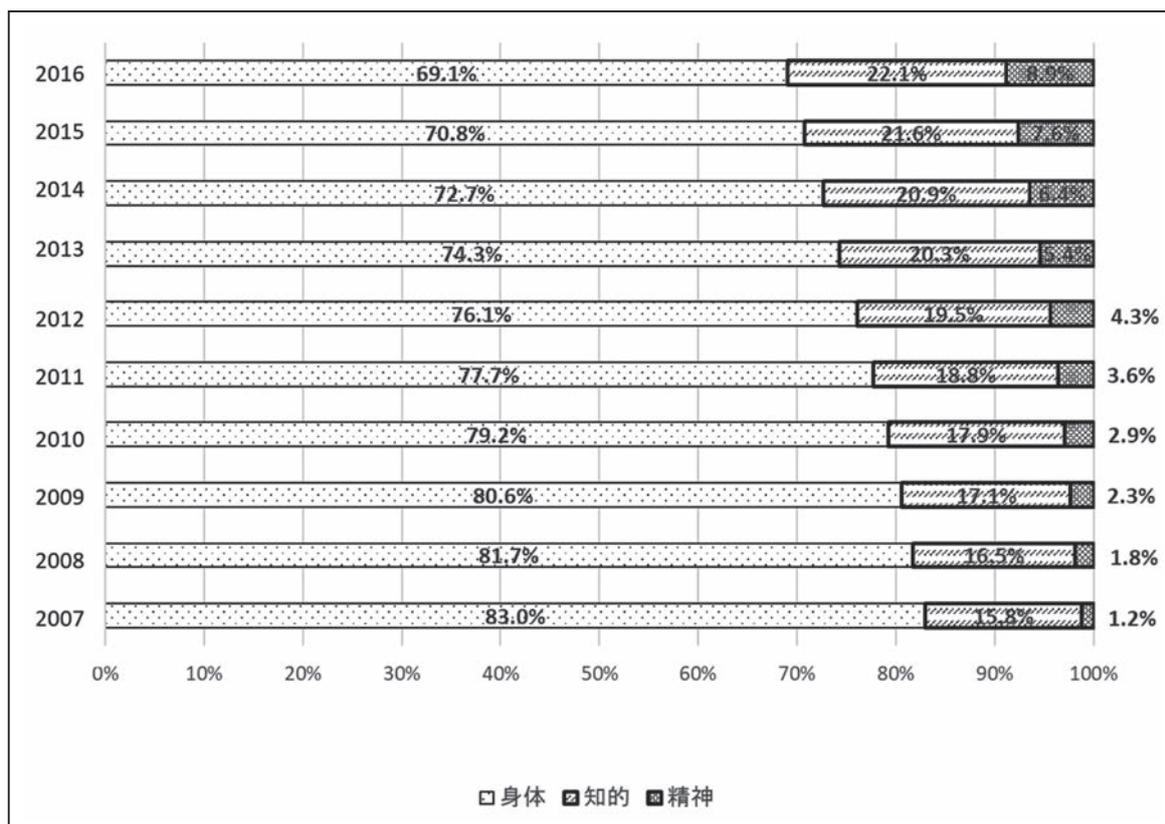


図1 障害者雇用の障害種別の割合比較

まっている（障害者雇用促進法）。

また、常時雇用している労働者数が100人以上の事業主に対しては、障害者を雇用していない人数分の障害者雇用納付金の徴収が課されている。この徴収された納付金は、障害者雇用調整金や報奨金として障害者を多く雇用している事業所の経済的な負担を軽減するなど、雇用に伴う経済的な負担のアンバランスを調整し、障害者雇用の水準を高めることに還元される。例えば、企業が障害者を雇用する場合の作業設備や職場環境を改善する財源として活用するなどである。

このような障害者の雇用対策は、1960年に一定割合の身体障害者の雇用を義務付ける雇用率制度と職業適応訓練を主な内容とした身体障害者雇用促進法が成立したことによりスタートした。そののち1976年の改正において、身体障害者の雇用が法的義務となり、法的雇用率を達成しない事業所から障害者雇用納付金を徴収する制度が発足した。1986年には対象者が、身体障害者に加えて知的障害者も対象となり、雇用促進に加えて職業リハビリテーションの推

進も施策の中心となった。法律名は身体障害者雇用促進法から「障害者の雇用の促進等に関する法律」と改正され、1997年の法改正で知的障害者の雇用が義務化された。また、2006年から精神障害者の雇用が障害者雇用のカウントに加えられ、障害者雇用は法制度の改正とともに、社会的にも障害者が働くことへの関心が高まってきた。そして、2006年、障害者自立支援法により就労支援が強化され、2013年の障害者総合支援法においてもその流れを継承し、障害福祉施策の中で障害者就労に対する意識が高くなっている。

障害者雇用実態調査結果（厚生労働省、2008）によると、知的障害者が職場へ要望することとして、「今の仕事をずっと続けたい」が半数以上を占めていた（図2）。一方、知的障害者雇用を進めている企業は、障害者の特性を把握して職務の選定や作業環境の改善を行なうなどの配慮や、関係外部機関との連携支援体制をとるなどの施策をとっている。企業と当事者双方ともに雇用継続を望んでいることがうかがえ、知的障害者雇用と継続的な雇用に対する

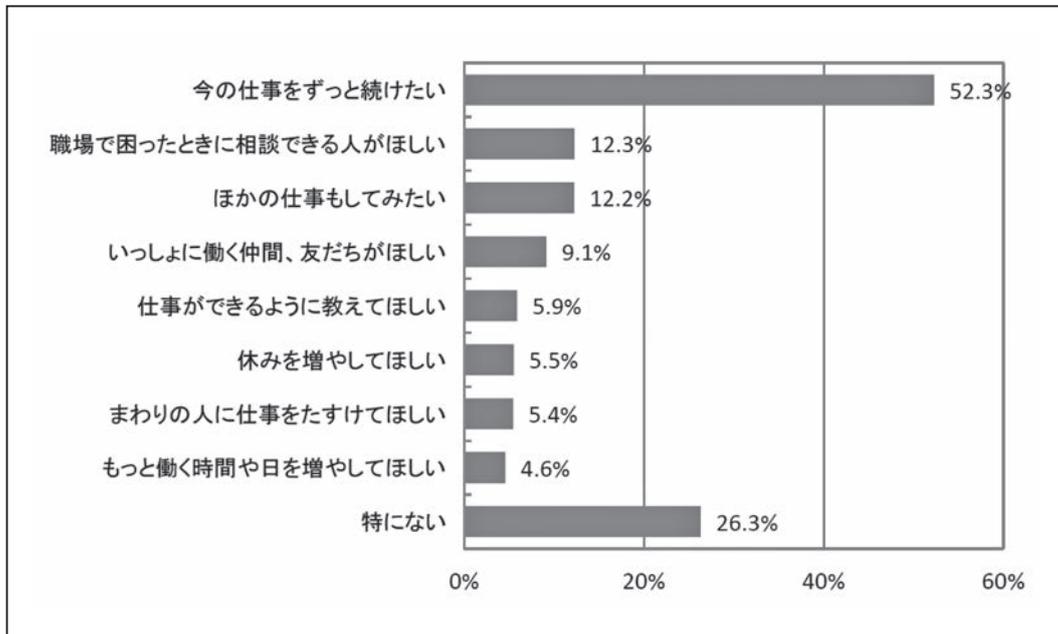


図2 知的障害者の職場における要望事項（複数回答）  
参照：障害者雇用実態調査結果（厚生労働省，2008）

関心が高まっている。

しかし、障害者雇用が社会的に浸透し始めているとはいえ、障害者雇用に取り組んでいない企業や障害者雇用に関わっていない従業員にとっては、身体障害者をイメージすることが多く、知的障害者が働くことの理解はまだ少ない。これから雇用を考えている企業の中には、どこまで理解力があるのか、どのような仕事が可能なのか、コミュニケーションが取れるかなどを不安に感じている。特に中小企業においてはその傾向が強く、知的障害者や精神障害者の雇用は経営的な面や人的な負担が大きいと考えて躊躇する傾向が見られる。

## (2) 特例子会社

特例子会社とは、障害者雇用の促進及び安定を図るため、事業主が障害者の雇用に配慮した子会社を設立し、その子会社に雇用されている労働者を親会社に雇用されているものとみなして、親会社の障害者雇用率としてカウントができる制度である。1976年の身体障害者雇用促進法によって当該制度がスタートした。特例子会社の特徴は、障害者雇用に関してさまざまな理解や配慮を行ないやすくなっている点である。例えば、設備投資が効率よくできるため重度障害者に合わせた職域の整備が可能であるこ

とや、障害者を雇用する事業主に対する助成金が利用できる、親会社と切り離れた独自の制度設計、運用が可能となること等が挙げられる。ある特例子会社では金融機関のバックヤード業務を行なっているが、多目的トイレの設置や車椅子に対応した駐車場を整備することにより、多数の重度身体障害者を雇用している。また、障害者にとっては、その特性に配慮した仕事の確保、就労上の職場環境の整備、そして仕事や社会人生活への指導助言が行われ、その能力をさらに引き出しやすく配慮されていることが多い。2016年5月末現在、特例子会社は448社であり、障害者雇用が進んでいく中で、増加の一途をたどっている。特例子会社に雇用されている障害者の数は、26,980.5人（短時間労働者は0.5カウント）であった。そのうち身体障害者は10,277.0人、知的障害者は13,815.0人、精神障害者は2,888.5人となっている（厚生労働省，2016）。

障害者雇用における雇用人数をみると、特例子会社で雇用している人数は高い割合ではない。しかし、企業に雇用されている障害者全体474,374.0人における知的障害者数は104,746.0人と知的障害者の占める割合は22.0%であるが、特例子会社で雇用されている障害者全体26,980.5人における知的障害者数

は13,815.0と知的障害者の占める割合は51.2%に及ぶ。知的障害者雇用実績という点で特例子会社の貢献度は高く、同時に雇用に関する経験が蓄積されている。

特例子会社になるためには、親会社と子会社にそれぞれの要件があり、それを満たし、厚生労働大臣（公共職業安定所所長）の認定を受けることにより認められる。それぞれの要件は、以下の通りである。

#### 親会社の要件

特定の株式会社又は有限会社の意思決定機関（株主総会等）を支配していること。

#### 子会社の要件

- ①親会社の事業との人的関係が緊密であること。
- ②雇用される障害者が5人以上で、かつ、全従業員に占める割合が20%以上であること。また、雇用される障害者に占める重度身体障害者、知的障害者又は精神障害者の割合が30%以上であること。
- ③障害者の雇用管理を適正に行うに足る能力を有していること。
- ④その他、障害者の雇用の促進及び雇用の安定が確実に達成されると認められること。

### (3) ジョブコーチ

ジョブコーチは、障害者が職場に適應するため、障害者と企業の双方を支援する就労支援の専門職を指す。1986年に米国でリハビリテーション法の改正により“Supported Employment”として制度化され、日本には1980年代の終わり頃に紹介された。そして、国及び地方自治体が、ジョブコーチの考え方や方法論を取り入れて、就労支援事業を進めてきた。

また、2002年度に厚生労働省が開始した「職場適應援助者（ジョブコーチ）」事業があり、これに関連して、2005年10月に「職場適應援助者助成金」が創設された。この制度の下では、以下の3種類のジョブコーチに区分されている。

#### ①配置型ジョブコーチ

独立行政法人高齢・障害者・求職者雇用支援機構の職員であり、地域障害者職業センターに所属して企業の要請に応じて派遣され、支援を行う。

#### ②訪問型ジョブコーチ

障害者就労支援を行う社会福祉法人、NPO法人等に所属している職員が行う。実際にジョブコーチを行うときは、雇用される予定のある障害者が利用していた就労支援施設などに依頼するケースが多く見られ、障害者とのつながりのある施設との連携により、スムーズな職場定着が図られるようにしている。

#### ③企業在籍型ジョブコーチ

企業に所属し、自社で雇用した障害者を支援するジョブコーチである。通常、その企業の業務内容を熟知した従業員が担当する。障害者職業センターまたは厚生労働省の認定機関の行う研修を受け、資格を得る。企業におけるジョブコーチの活用は、企業在籍型ジョブコーチ以外にも、必要に応じて配置型ジョブコーチ、訪問型ジョブコーチを活用することもできる。

ジョブコーチの対象者は、ジョブコーチによる職場での支援が必要な障害者（求職者又は在職者）であり、支援内容は、障害者の仕事に適應する（作業能率を上げる、作業のミスを減らす）ための業務に直接かかわることである。その他に、人間関係や職場におけるコミュニケーションを改善するためのソーシャルスキルトレーニングを実施したり、職場のマナーを指導することも含まれる。また、障害者本人の働く環境を整えるため、事業主や職場で一緒に働く人たちに、障害者に対する理解・配慮・助言・指導を改善するための提案を行う。家族への支援として、障害者の就労生活を支えるための生活面におけるアドバイスをすることもある。支援期間は、標準的には2-4カ月が想定されており、その期間に職場内で上司や同僚が適切に援助や配慮を行っている。

## II. 方法

知的障害者が企業で働くことの影響や就労について、国内における知見の蓄積を把握することを目的とした文献レビューを行なった。具体的には、電子データベース「CiNii」を使用し、検索期間は指定せず、「知的障害」を検索ワードとし、複合検索ワードとして、「就労」「就労支援」「就職」「職業リ

ハビリテーション」「特例子会社」「職場定着」「離職」「ジョブコーチ」「職員」「職務満足」で検索した。また、「職務満足」単独と、「職務満足」を検索ワードとし、複合検索ワードとして「障害」で検索を行なった。なお、検索は2014年1月4日～2014年1月19日に行った。

### Ⅲ. 結果及び考察

「知的障害」の検索ワードに、複合検索ワードを「就労」としたところ294本、「就労支援」125本、「就職」23本、「職業リハビリテーション」49本、「特例子会社」13本、「職場定着」4本、「離職」10本、「ジョブコーチ」11本、「職員」456本、「職務満足」2本が該当した。また、「職務満足」単独では712本、「職務満足」を検索ワードとし、複合検索ワードとして「障害」で検索を行なったところ14本が該当した（表1）。文献内の引用文献については内容を精査の上、関連するものを含めた。

知的障害者雇用の実雇用カウントが始まったのは1987年、雇用義務化が始まったのは1997年である。そのため知的障害者の就労に関する論文294本中、2000年前半までは「就労支援」に関するものが多く、2000年後半から企業「就労」するまでのプロセスや「就労」実践例等に関する論文が多く見られた。また、特例子会社は知的障害者の就労場所として多く雇用されてきたことから、こちらも2000年後半から特例子会社に関する論文も見られはじめてきた。

企業就労に関するものは実践例等が多くみられ、「職場定着」「離職」等の検索から、知的障害者を雇用している企業に関する文献を探した。知的障害者が定着する要因として上司や同僚など、一緒に働く人間関係が大きく関わるということが明らかになっている。

一方、障害者と関わる職員が知的障害者と一緒に働くことに対してどのように考えているのか、また職務満足をどのように感じているのかを示す必要があると考えた。このようなプロセスから、下記の5つのテーマに分類し、文献レビューを行った。

- (1) 障害者雇用
- (2) 知的障害者と特例子会社

表1 検索ワードと該当数

検索ワード1	検索ワード2	該当本数
知的障害	就労	294
	就労支援	125
	就職	23
	職業リハビリテーション	49
	特例子会社	13
	職場定着	4
	離職	10
	ジョブコーチ	11
知的障害	職員	456
	職務満足	2
職務満足		712
	障害	14

- (3) 知的障害者の就労支援
- (4) 知的障害者とともに働く従業員
- (5) 知的障害者とともに働く従業員の満足度障害者雇用

#### 1. 障害者雇用

障害者の働く形態は、一般雇用形態、福祉的就労形態など5つの体系がある（手塚ら、1984）が、本論においては一般雇用形態について見ていく。

企業における障害者雇用は、法律による義務により行なわれることが多い。しかし、企業にとって障害者雇用は、一般の社員よりも教えたり、指導するのに時間や労力がかかるため、経営的な視点からコストがかかると見られている。また、障害者雇用を受け入れる状況は企業によって異なるにも関わらず、行政が企業の規模や業種を考慮しないで一律に雇用率を定めていることに対して、障害者雇用率の達成を企業に強いていると指摘している（青山、1993）。例えば、大企業においては、業務が分業化されているため障害者の行う業務の切り出しは比較的行いやすいが、中小企業では1人でいくつもの業務を担っているため、多くの業務を把握し多能工的に仕事することが求められる。同じ障害者1名を雇用するとしても、企業規模により異なる状況がある。

障害者雇用率達成指導は、雇用計画の実施状況に基づき、雇入れ計画の適正実施勧告、特別指導を経

て、企業名の公表という措置をとっている。未達成企業の企業名公表は社会的信用の失墜や企業イメージの低下につながり、それが経済的便益の減少に関係すると認識できれば、障害者雇用未達成企業名の公表によって障害者雇用の促進に結びつくと考えられているからである（茅原，2004）。

過去に株主が、障害者雇用率の達成が低いことを理由として株主代表訴訟を起こす状況があった。これについて株式市場がどのような評価をしたのかが、イベントスタディ法<sup>1)</sup>を用い検証されている。これによると「事業所名の公表」は障害者雇用状況に対して法定雇用率未達成企業にはポジティブな評価をし、達成企業にはネガティブな評価をしたことが示されている（長江，2005）。当時の日本の株式市場から見ると、企業名公表は社会的な影響力が少なかったからだと思われる。

しかし、近年では変化が見られ、雇用率未達成は、企業や株主が社会的なダメージを受けるものと捉えられている。また、企業の社会的責任（CSR）の一部として障害者雇用を行なうべきだという考え方も広がっている。「雇用・労働に関する評価基準」の1つとして「障害者雇用率」が取り上げられることが増え、ダイバーシティや企業の社会的責任、コンプライアンス（法令遵守）が重視されているようになりつつある（中野，2006）。

障害者雇用を「企業」から「社会」という、より大きな単位でみると違った視点も見えてくる。1971年～75年の米国保健・教育・福祉省の調査で行われた人的資本である教育投資に対する費用－便益分析<sup>2)</sup>においては、障害者雇用が長期的な視点から見ると社会に利益を生み出すものとして評価されている。ここでは、職業リハビリテーションのために使われた1ドルが、障害者の社会復帰を果たした後の生涯にわたって、平均的に12～19ドルの収入増をもたらすという結果が示されている（茅原，1996）。

障害者雇用の進め方は各企業の文化や考え方により、大きな違いが見られる。稲垣（2005）によると、障害者の雇用に対する考え方は3つのスタイルに分類される。1つ目は障害者雇用を進めることが、社会的責任であり、同時に企業の社会貢献であると捉え、熱心に、利益に関わらず雇用を進めていこうと

するスタイルである。2つ目は、障害者雇用に意義を見出し、積極的に雇用を進めるが、利益があがるが大前提で、その範囲で雇用や給料が決まってくるというものである。3つ目は、障害者雇用を義務として受け取り、制度にあわせて受動的に雇用を進めていくスタイルである。障害者雇用を行う上で、企業による考え方にあった雇用促進の方法を開発していく必要性が指摘されている（稲垣，2005）。

障害者を雇用することは、企業にとってどのような影響があるのだろうか。「特例子会社の経営・労働条件に関するアンケート調査」（東京経営者協会，2004）では、特例子会社の設立動機として「企業の社会的責任」「法定雇用率の達成」が多いことが報告されており、行わざるを得ないものと捉えられていることがわかる。また、企業が障害者の増員を行うと意思決定する多くは、「法定雇用率を満たしていない」という理由であった。障害者雇用には法の力が雇用の促進に貢献していることを改めて示唆している（東京経営者協会，2004）。

一方で、障害者雇用の取り組み方を工夫することによって、企業側の働き方の目線やサービスの向上が変わってきたと感じる企業も少なくない。障害者社員の成長を目の当たりにしたり、働き手として戦力となったと感じたときに、従業員間の理解が深まったことが挙げられている（松井ら，2011）。

職業センターの職業カウンセラーを対象とした障害者雇用のプラスの影響とマイナスの影響に関するアンケート調査の結果からは、障害者を雇用することによってコミュニケーションの活性化、社会的責任の分担、社会貢献の充実、人事管理ノウハウの充実、作業方法の改善という面にプラスの影響があることが認められた。一方、従業員の負担増、指導者の不足、従業員間職務のアンバランスというマイナスの影響もあることを報告されている（小池ら，2007）。

障害者雇用を行なった企業の影響として、コミュニケーションが活性化し、人事管理ノウハウが充実した、作業方法が改善したといった波及効果も見られた。企業として社会貢献の充実とともに組織に対するプラスの影響が生じたことが報告されている。また、個人への影響として、障害者雇用の取り

組みにより障害者社員自身や一緒に働く従業員のモチベーションがあがったこと、人材育成の成果があったことも報告されている。企業における経営的な視点から見ると、確かに人的負担やコストがかかるといった面はあるものの、障害者雇用が企業活動に肯定的な影響を与えられることを示している（松井ら，2011）。

## 2. 知的障害者と特例子会社

障害者を雇用する方法の1つとして特例子会社における雇用がある。特に知的障害者に関しては、特例子会社で雇用されるケースが多い。障害者全体の障害別雇用割合をみると、身体障害者は知的障害者の4倍以上いるが、特例子会社における障害別雇用割合をみると全体の6割程度が知的障害者となっており、特例子会社が知的障害者の雇用に貢献していることがうかがえる（厚生労働省，2016）。

特例子会社は知的障害者社員が多いとは言え、親企業の支援に一方的に頼っているのではなく、特例子会社自身が経営的に一定の成果を得られるように努力していることが示されている（猪瀬，2004）。具体的には、作業工程を分解・単純化することや、新たな自助具を開発して多くの障害者が働ける条件を生み出すこと、本人の能力・特性・個性に合った仕事を創出し、担当させるための工夫を図っている実践等がある。もちろん特例子会社で独自の工夫は行なうものの、経営を円滑にするためには特例子会社だけで成り立せることは難しい。多くの特例子会社は親会社が安定した仕事の供給に協力している環境が整えられていることも事実であり、知的障害者が多く所属する特例子会社を安定的に運営するためには、以下の条件が必要と考えられている。

- (1) 特例子会社自体に知的障害者の雇用ノウハウがある。
- (2) 知的障害者を戦力化する経営手腕がある。
- (3) 親会社が安定した仕事を特例子会社に供給する。
- (4) さまざまなノウハウや経験を持つ地域の支援団体が会社を支える環境が整っている（猪瀬，2004）。

このような恵まれた環境にすべての特例子会社があるわけではないものの、知的障害者を雇用する割

合は増えつつあり、業種や仕事内容にも変化が見られている。

特例子会社の業種は、製造業や清掃を含めたサービス業の割合が高く、中でも知的障害者を雇用している特例子会社は、サービス業の割合がより高くなっている（松井ら，2011）。これはサービス業を含む第三次産業自体にニーズが高いことを示している。また、グループ雇用管理や業務指導がしやすい業種であるという点も影響していると考えられる。

## 3. 知的障害者の就労支援と雇用

知的障害者の就労支援に関しては、セルフマネジメントスキルや（勿田ら，2003）、職業生活・協調性・意志の表示等（望月ら，2001）が活用されており、合わせて就労支援や個別の職業遂行に関するノウハウについての研究が進められている。個別の能力開発とともに、障害者の雇用・就労支援は地域生活と密接に関係することから、今後地域での支援体制の展開・充実が重要になってくることが考えられる。

企業数や支援機関が多い東京都における就労支援に関する調査（鈴木ら，2005）では、就労支援事業として、企業就労へ移行する前段階の中間的就労の場を経験するプログラムや、施設型ジョブコーチを導入していたことが報告されている。また、就労支援事業の一環として、ネットワーク体制を強化するために2ヶ月に1度の割合で懇談会が開催されていた。メンバーはハローワーク、福祉施設、特別支援学校、福祉事務所、商工団体、事業主団体、通勤寮、更生相談所、区社協、区親の会、支援団体、職能開発センター等であったことが報告されている（鈴木ら，2005）。

一方、沖縄県内の知的障害特別支援学校の卒業生をとりまく支援の環境は、家庭と職場に限定されたわずかな支援しか得られておらず、地域の就労支援システムの機能化と就労支援ネットワーク構築についての必要性が示されている（真謝ら，2002）。例えば、沖縄県内の知的障害特別支援学校を卒業した企業就労者の実態調査によると、職場定着のために雇用後も企業から家庭の協力を求めていたことが報告されている（真謝ら，2000）。

地域による差はあるものの、厚生労働省は就労支援の一環として2003年に「障害者雇用対策基本方針」を策定し、基本方針を示している。この中で知的障害者や精神障害者の中で特に支援が必要な障害者の円滑な雇用の促進を図るため、職場適応援助者（旧第2号ジョブコーチ、現企業在籍型職場適応援助者）による支援事業を実施し、障害者の就職及び職場定着をすすめてきた。

知的障害者の就労支援として活用できる社会資源としてジョブコーチ支援事業があげられており、ジョブコーチに求めることとして、①対象者個人の特性を的確にアセスメントし、その情報を整理しておくこと、②対象者の就労場所の状況（環境、企業理念、従業員の様子等）をリサーチし、整理しておくこと、③企業（従業員）に負担がかからない支援を依頼すること、④対象者本人に現実を見せることにより継続雇用の可能性を高めることが示されている。本人と企業の両方のバランスをとりながら、双方にとって有益なサポートを行っていくことの重要性が指摘されている（市川、2006）。

知的障害者の就労を進めていく上での課題は、対企業だけの問題ではなく、就労支援を支える地域のサポート体制や家族の考え方や支援の影響も大きい。例えば、障害者の就労支援では、2002年よりはじまった自閉症・発達障害支援センター事業とジョブコーチ事業が障害者の雇用に大きな役割を担っているものの、人手不足が懸念されていた（本間、2003）。

家族の影響に関しては、知的障害のある社会就労支援センター利用者の家族を対象にした調査で示されている。これによると将来は自立してほしいと考えている家族がいる一方で、障害の程度により就労希望をしない家族がいることが報告されていた。つまり重度・中度の知的障害者の家族は働いてほしくない、軽度の知的障害者の家族は働いてほしいという障害の程度により就労の希望の有無が大きく異なる傾向が見られた。このような考え方の背景には、能力的に不安（仕事についていけない恐れがある）、今の生活で満足している、無理をさせたくないという意見とともに、職場での障害者に対する理解や受け入れに不安があり、親が就職に対して消極的な考

えがあることを示している（田中ら、2005）。

知的障害のある生徒が学ぶ場所も多様化している。知的障害者の一部には、通常の学級や学校で学ぶことを望み、サポート校やフリースクールに進学したものの、卒業後に障害者として雇用される例が多いことが報告されている（望月、2001）。適切な障害特性に基づいた指導課題が設定されないまま学校生活を終え、障害受容ができないまま卒業を迎えると、進路選択で困難さを抱える状況も見られている。

#### 4. 知的障害者とともに働く従業員

知的障害者の雇用が進むにつれて、職場で知的障害者とともに働く従業員が増えている。多くの従業員は、障害者、とりわけ知的障害者と関わる機会がほとんどなく、一緒に業務を行なうときにどのような支援をすればよいのか、職場以外の相談や問題についてはどこまで関わるべきなのかなど戸惑いを感じている。また、社内において障害者の接し方など明確な方針が定められていないと、それぞれの従業員の価値観や考え方に依存することも多い。

知的障害者が職場で定着するための要因として5つの因子（作業適応、勤務態度、人間関係、身辺処理、耐性）があげられており、その中でも特に人間関係要因の上司や同僚との関係による影響があることが報告されている（三沢ら、1987）。

職場同僚と一緒に働く知的障害者社員の支援に関する事例研究（陳、2004）の中では、職場同僚によるナチュラルサポート<sup>3)</sup>の重要性や支援するキーパーソンについて示されている。

知的障害者とともに働く従業員は期待されることは多いものの、実際に一緒に働く中では困難さを感じることを示されている。調査の結果によると、どのような点で困難さを感じるかについては、「問題行動があった場合、それが障害によるものなのか、性格的なものなのか、精神的不安、反抗的な態度を示しているのか判断が難しい」という意見があった。また、従業員同士が指導方法、関わり方、考え方が異なり、障害者社員に深入りしすぎる、構いすぎる、指示を出しすぎる、叱り方やほめ方の違いなどもあることが示されている（上村、2013）。障害

者本人との接し方、また周囲の同僚との考え方の相違などから、現場において迷ったり、混乱を感じる従業員も少なくない。

知的障害者の離職の原因を見ると、職場での人間関係（手塚，1980）、特に上司や同僚との人間関係（梅永ら，1993）が離職理由となっていることが多い。職場における上司や同僚との人間関係が悪化すると、作業能率の低下や欠勤等の状況が見られ、離職を引き起こすことが、調査によっても示されている（日本障害者雇用促進協会，1993）。

また、職場で安定的に働くためには、事業所側の要因、生活拠点の要因、本人の要因の3点が有機的に支えあうことの重要性が示されており、知的障害が重度になると事業所側の要因、生活拠点の要因が相対的に高くなることが報告されている（松田，1996）。知的障害者本人にとって頼ることのできる上司、同僚（友人）、事業主などのキーパーソンの存在が職場定着において不可欠であることが考えられる。

職場適応に必要な因子として、作業に要求される実務的知的水準、落ち着きや集中して仕事を行なうパーソナリティ特性、勤務態度、身辺自立などがあげられるが、上司・同僚との関係については職場適応に決定的な意味を持つことが多いことが示されている（三沢ら，1987）。

知的障害者が就労を継続するために求められることは、あいさつや返事、情報要求、援助要求、情報表示などが、重要なスキルとしてあげられている（向後ら，1999；上岡，1997）。このような職場内のコミュニケーションはもちろん大切である。

一方で、業務を遂行するに当たってはコミュニケーションが苦手な知的障害者であったとしても、作業を理解し、自分の判断で業務を遂行できるようになれば、職場における情報要求や援助要求はほとんど観察されない状況も見られている（大野呂ら，2004）。個々の必要にあった意思疎通ができていれば、一般的に言われるコミュニケーションのレベルに達していないとしても就労は可能であることを示唆している。

そのため「知的障害だから・・・」というステレオタイプの考え方ではなく、知的障害者と一緒に働

く従業員が知的障害者社員への理解や人材育成をしていくことが求められる。しかし、まだ多くの企業の中では障害者雇用を進めることが主眼となっており、従業員の教育、育成までできていないのが現状である。

## 5. 知的障害者とともに働く従業員の職務満足

知的障害者と一緒に働く従業員が、知的障害者の職場定着に影響を与えていることは、先行研究からも明らかになっている。そのため一緒に働く従業員が職務に満足し定着することは、知的障害者の職場定着にも役立つと考える。障害児・者に関わる職業として医療や福祉（小木曾ら，2010；大和，2010；三輪，2010）、教育（中村ら，2007；伊藤，2000，金子，1999；根本，1991；村中ら，2013；任ら，2007；高木，2006）の専門職に関する職務満足の研究が進められている。これらの先行研究から職務満足感を感じる要因はどのような点があるのかを見ていく。

例えば、福祉分野で働く職員は、知識や発達支援の技法を知る必要があり、専門性を求められることが多い（小池ら，2001）。このような仕事に対する専門性やチームで仕事することに対して、誇り、やりがいを感じており、これが職務の支え、仕事の意欲につながっている（阿部，2009）ことが示唆されている。

知的障害者施設職員を対象としたアンケートによると、仕事に対する満足の理由は利用者とのふれあい、同僚とのよい人間関係、利用者の保護者からの感謝であり、仕事の中における人間関係が職務満足に大きく影響を及ぼしていた（三原，2008）。

特別支援教育支援員を対象とした調査では、職務満足感を構成する因子として、仕事への公的評価やフィードバックなど支援員としての存在意義を感じる点があげられていた（村中ら，2013）。また、重複障害学級担任教師の職務満足調査では、仕事の主体性や仕事自体から得られる自己評価によって、仕事に対する有意義感を喚起している（任ら，2007）ことが示されていた。

職務満足につながる要因としては、仕事に対しての自身の専門性が職場において認められ、それが本

人の評価や感謝などの形でフィードバックされることに影響を受けていることが考えられた。また、職場における人間関係や仕事における主体性も関係していることが示されている。

職務を行っていくには職務満足につながる要因がある一方、ストレスになる要因もある。知的障害児・者の施設支援員が、1ヶ月の当直日数が増加し、職務量が多くなると支援員の精神疲労が増すこと（佐藤ら、1995）や、利用者の重度者割合が多くなると、支援員のストレスが増加することが報告されていた（武田、1992）。

また、知的障害児・者の支援を行なう職場におけるストレスを測定する研究では「職場の人間関係」「利用者・家族との関係」「職務量の多さ、職務の質的困難さ」の3因子が抽出されており、この因子が職務満足度を低下させることを示していた（森本、2007）。

このようなストレスを抱える状況を回避するには、先輩教員や同世代教員のサポート（中村ら、2007）や同僚教師との関係（根本ら、1991）、上司である校長・教頭、同僚教諭からの支持を得ることが関係していた（金子、1999）。

職務に関してストレスの要因は、職場における人間関係、職務量の多さ、職務の質的困難さ、他からの十分なサポートが得られないと孤独感や孤立感を感じる事が挙げられており、職務満足に影響を与える要因であることが考えられる。また、方針がしっかり定められていないことや評価基準があいまいなこと、職場内において相談できる体制がないことや、自分の仕事に対するフィードバックがなく意義が感じられないことも要因になっていることが示唆されていた。

以上の文献レビューから、障害者雇用が時代を経て社会に受け入れられていること、知的障害者の雇用が一般の企業や特例子会社で進みつつあることが示された。また、知的障害者雇用の就労支援や雇用については、企業だけでなく地域のサポート体制や家族の考え方による影響が大きいことが報告されていた。学びの場が多様化する中で、ますます様々なサポート体制を検討していくことが求められていると考える。

また、職場定着には人間関係が大きく影響することが示されていた。障害者社員本人の作業能力や身辺自立、コミュニケーションも大切であるが、人間関係の構築については、本人の努力とともに職場における上司・同僚の理解や意識はさらに重要となっている。知的障害者とともに働く従業員が困難さを感じる点としては、障害者本人との接し方、また周囲の同僚との考え方の相違などがあげられた。このような不安点を解決していくことは従業員の定着だけでなく、知的障害者社員の職場定着につながるだろう。職務満足につながる要因については、仕事に対しての自身の専門性が職場において認められ、それが本人の評価や感謝などの形でフィードバックされることに影響を受けていること、また、職場における人間関係や仕事における主体性も関係していることが示された。

#### IV. 今後の課題

本論の中で示した知的障害者の就労の動向と課題に関する文献は2013年までのものである。2014年以降の「知的障害」の検索ワードに、複合検索ワードを「就労」としたところ59本、「就労支援」23本、「就職」4本、「職業リハビリテーション」2本、「特例子会社」5本、「職場定着」1本、「離職」1本、「ジョブコーチ」1本、「職員」60本、「職務満足」1本が該当した。また、「職務満足」単独では126本、「職務満足」を検索ワードとし、複合検索ワードとして「障害」で検索を行なったところ4本が該当した。知的障害者の就労に関する研究が進んでいることがわかる。

知的障害者が職場で安定的に働くためには、社会環境の変化に合わせた対応が求められており、今後も継続的に知的障害者雇用の課題を整理し、解決策の検討を行なっていく必要があるといえる。

知的障害者社員を支えている一緒に働く従業員の果す役割は大きい。しかし、実際に働いている職場の声には、業務が増加することによるストレスや組織としての方針がはっきりしていないことへの不安、従業員間の中で知的障害者社員に対する接し方や指導における意見の相違が見られた。組織の中で

知的障害者と一緒に働くことの目的や意義が理解されていない現場も見られることがわかった。知的障害者が安定的に就労するためには、企業の中で障害者雇用の方針を示すことや従業員へ周知するとともに、一緒に働く従業員の役割や組織の中における位置づけを伝えていく必要がある。

## V. まとめ

障害者雇用の施策が進みつつあり、知的障害者の雇用が進んでいるものの、障害者本人との接し方、また周囲の同僚との考え方の相違などから、現場において迷ったり、混乱を感じる従業員も少なくない。雇用制度の課題、現場で生じている課題の整理はまだ十分にされていない状況にある。

職務に関してストレスの要因は、職場における人間関係、職務量の多さ、職務の質的困難さ、他からの十分なサポートが得られないことによる孤独感や孤立感が挙げられていた。知的障害者とともに働く従業員に対して会社の方針や評価基準を示すこと、職場内で相談体制を整備すること、上司や同僚からのフィードバックによって職務満足を高めることは知的障害者社員の職場定着につながると考える。

本研究は、筑波大学博士学位論文（「特例子会社における知的障害者と働く従業員の職務に関する研究」2016年）の一部である。

## 脚注

- 1) イベントスタディ法とは、株価に影響を与える可能性のある情報が発生した時点で株価が変化するか否かを検証することで、当該情報が企業価値にどのような影響を与えるものであったかを市場情報から判断するものである。
- 2) 費用－便益分析は、何らかの経済的な計画が望ましいものであるかどうかを判断するために開発された厚生経済学、公共政策、環境経済学、国際経済学などにおける理論的及び実証的方法の枠組みである。
- 3) ナチュラルサポートとは、障害のある人が働い

ている職場の一般従業員（上司や同僚など）が、職場内において（通勤を含む）、障害のある人が働き続けるために必要なさまざまな援助を、自然もしくは計画的に提供することを意味する。これには職務遂行に関わる援助の他に、昼食や休憩時間の社会的行動に関する援助、対人関係の調整なども含まれる。

## 文献

- 阿部隆春（2009）. 最重度・重度知的障害者更生施設（入所）職員の職務満足と職務環境との相関関係について：福祉専門職の職務環境改善を考える. 人間福祉学会誌, 9(1), 31-34.
- 青山英男（1993）. 企業の障害者雇用と雇用をめぐるファンダメンタルズの変遷：大企業「雇用」批判. 静岡県立大学. 経営情報学部/学報, 5(2), 1-13.
- 陳麗婷（2004）. 知的障害者の一般就労継続に対する職場同僚の支援活動について. 社会福祉学, 45(2), 56-66.
- 刎田文記・須田香織・戸田ルナ（2003）. 多様な発達障害を有する者への職場適応及び就業支援技法に関する研究. 日本障害者雇用促進協会障害者職業総合センター調査研究報告書, 55.
- 本間宗幸（2003）. 軽度発達障害者の就労支援に関する諸問題：新規事業「自閉症・発達障害支援センター」と「ジョブコーチ事業」を中心に. 九州看護福祉大学紀要, 5(1), 17-28.
- 稲垣貴彦（2005）. 知的障害者雇用の実態. 中部学院大学中部学院大学短期大学部研究紀要, 6, 21-30.
- 猪瀬桂二（2004）. 知的障害者雇用の成功事例の検証と厚生労働省の障害者雇用政策：特例子会社の事例にみる知的障害者の雇用ノウハウと地域支援ネットワーク. 地域政策科学研究, 1, 21-43.
- 市川博康（2006）. 知的障害者の就労支援：社会資源の有効活用と多様な支援技術を活かして. 情緒障害教育研究紀要, 25, 27-30.
- 伊藤美奈子（2000）. 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究：経験年数・教育観タイプに注目して. 教育心理学研究, 48(1), 12-20.
- 金子百恵（1999）. 教師のバーンアウトとメンタルヘルス. 性格心理学研究, 7(2), 102-103.
- 茅原聖治（1996）. 障害者雇用企業の現状と費用：便益分析について. 大阪府立大学経済研究, 41(2), 71-

- 92.
- 茅原聖治 (2004). 障害者法定雇用率未達成企業に関する経済学的一考察. 龍谷大学経済学論集, 44(3), 1-18.
- 向後礼子・望月葉子 (1999). 知的障害者の就労の実現と継続に関する指導の課題：事業所・学校・保護者の意見の比較から. 日本障害者雇用促進協会障害者職業センター調査報告書, 34.
- 小池磨美・勿田文記・岡本ルナ・仲村信一郎・岩崎容子・清野絵・三宅淑子・加賀信寛・望月葉子・小泉哲雄 (2007). 障害者雇用が企業活動にもたらす影響について：アンケート調査の結果から事業主・家族等との連携による職業リハビリテーション技法に関する総合的研究 (第1分冊 事業主支援編). 障害者職業総合センター, 74, 45-59.
- 小池俊英・北島善夫 (2001). 知的障害の心理学—発達支援からの理解. 北大路書房.
- 厚生労働省 (2016). 平成28年障害者雇用状況の集計結果. <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000145259.html>
- 任龍在・安藤 隆男 (2007). 肢体不自由養護学校における重複障害学級担任教師のとらえる職務特性と職務満足感に関する研究:特殊教育教職経験に着目して. 障害科学研究, 31, 115-126.
- 真謝孝・平田永哲 (2000). 知的障害養護学校卒業生の就労状況と課題に関する一考察：雇用企業調査を通して. 琉球大学教育学部障害者教育実践センター紀要, 2, 139-148.
- 真謝孝・中村哲雄 (2002). 知的障害養護学校卒業生への就労支援の現状と今後のあり方：就労者と進路指導担当者への調査を通して. 琉球大学教育学部障害者教育実践センター紀要, 4, 123-135.
- 松田信夫 (1996). 精神薄弱者の職場定着の要因について. 職業リハビリテーション, 9, 38-45.
- 松井優子・菅野和恵 (2011). 知的障害者を雇用する特例子会社の現状と課題. 日本発達障害研究, 33(4), 416-429.
- 三原博光 (2008). 知的障害者施設職員の職業意識について：アンケート調査を通して. 川崎医療福祉学会誌, 17(2), 449-453.
- 三沢義一・小畑文也 (1987). 精神薄弱者の職場適応について：個人的, 環境的要因との関連. 特殊教育学研究, 25(2), 1-9.
- 三輪聖恵・志自岐康子・習田明裕 (2010). 新卒看護師の職場適応に関連する要因に関する研究. 日本保健科学学会誌, 12(4), 211-220.
- 森本寛訓 (2007). 知的障害児・者施設支援員の精神的健康維持策について：職業性ストレスモデルの枠組みにおける仕事のコントロール度の緩和効果の視点から. 社会福祉学, 47(4), 60-70.
- 望月葉子 (2001). 知的障害者の学校から職業への移行課題に関する研究：通常教育に在籍した事例をめぐる検討. 日本障害者雇用促進協会障害者職業センター調査研究報告書, 42, 63-77.
- 村中智彦・高橋靖子・道城裕貴・加藤哲文 (2013). 特別支援教育支援員の活用と評価 (1)：支援員の役割と職務満足感を中心に. 上越教育大学研究紀要, 32, 219-226.
- 中村晃・神藤貴昭・田口真奈・西森年寿・中原淳 (2007). 大学教員初任者の不安の構造とその不安が職務満足感に与える影響. 教育心理学研究, 55(4), 491-500.
- 中野純子 (2006). CSRと障害者雇用の関連性. 學苑, 784, 12-18.
- 根本橋夫・宮崎浩幸・四倉知子 (1991). 新任教師の成長過程：8カ月間の面接を通して. 千葉大学教育学部研究紀要, 39, 19-37.
- 日本障害者雇用促進協会 (1993). 企業における精神薄弱者の職域に関する研究. 障害者職業総合センター, 171, 72-78.
- 小木曾加奈子・阿部隆春・安藤邑恵・平澤泰子 (2010). 介護老人保健施設におけるケアスタッフの仕事全体の満足度・転職・離職の要因：職務における9つの領域別満足度との関連を中心に. 社会福祉学, 51(3), 103-118.
- 大和三重 (2010). 介護労働者の職務満足度が就業継続意向に与える影響. 介護福祉学, 17(1), 16-23.
- 大野呂浩志・大竹喜久・柳原正文・藤井聰尚 (2004). 一般就労を果たしている知的障害者のやりとり参加に関する実態分析：職場環境との関連性に焦点をあてて. 特殊教育学研究, 42(2), 85-95.
- 佐藤秀紀・中嶋和夫 (1995). 精神薄弱者更生施設における直接処遇職員のバーンアウトとその要因. 社会福祉学, 36 (1), 53-71.
- 鈴木良子・菊池恵美子・渡邊修 (2005). 東京都における知的障害を有する者の就労支援施策に関する研究. 日保学誌, 7(4), 315-323.
- 高木亮・田中宏二・淵上克義 (2006). 教師の職業ストレスサーにおける職場環境の要因と職務自体の要因がバーンアウトに与える影響の検討—職場環境要因が及ぼす

- 緩衝効果（交互作用的効果）を中心に．岡山大学教育学部研究集録，131，155-165.
- 武田 文（1992）．精神薄弱施設職員の疲労感とその関連要因．産業医学，34(3)，253-263.
- 田中敦士・佐藤竜二・朝日雅也（2005）．知的障害のある人の家族における自立生活支援に対する意識の実態：社会就労センター利用者の家族に対する全国実態調査．琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要，7，47-57.
- 手塚直樹・松井亮輔（1984）．障害者の雇用と就労．光生館．
- 手塚直樹（1980）．知恵おくれを伴う障害者の雇用と職場適応．相川書房．
- 東京経営者協会（2004）．特例子会社の経営・労働条件に関するアンケート調査結果報告．
- 上村勇夫（2013）．知的障害者とともに働く特例子会社の一般従業員の支援実態と困難感．社会福祉学，54（1），14-27.
- 上岡一世（1997）．精神遅滞児の就労に必要な能力に関する研究—職場，教師，親の意識の比較を通して—．特殊教育学研究，34，55-62.
- 梅永雄二・今若恵里子・佐藤伸司（1993）．精神遅滞者の離職要因における一考察．職業リハビリテーション，6，18-23.

# A Literature Review on Trends and Issues in Employment of People with Intellectual Disabilities in Japan

MATSUI Yuko<sup>\*</sup>, OZAWA Atsushi<sup>\*\*</sup>

(\*Department of Information and Support)

(\*\*Tsukuba University)

**Abstract:** In recent years, employment of people with disabilities in companies has been increasing. A literature review was conducted to clarify trends and issues of the employment of people with intellectual disabilities.

Using 'Cinii', a database search was conducted by combining keywords such as intellectual disability, employment, employment support, vocational rehabilitation, staff, and job satisfaction. As a result, the literature on the employment of people with intellectual disabilities was organized into five categories. (1) employment of people with disabilities, (2) people with intellectual disabilities and special subsidiary companies, (3) support of employment for people with intellectual disabilities, (4) employees working

with people with intellectual disabilities, and (5) job satisfaction of employees working with people with intellectual disabilities.

The number of employment of people with intellectual disabilities was 43,000 in 2006, while in 2016, it was 105,000, which is 2.4 times higher. However, issues such as disability understanding and relationships in workplaces have not been sufficiently studied to date, thus it is necessary to discover the issues and discuss possible solutions.

**Key Words:** Intellectual disabilities, employment, employment of people with disabilities, special subsidiary companies, job satisfaction

(調査資料)

# 教育水準局の監査報告書に記述される特別支援学校の評価と 学習成果の改善点

横 尾 俊

(インクルーシブ教育システム推進センター)

**要旨:** イギリスでは、教育水準局 (the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) が教育機関等を定期的に査察し、監査報告書を公表している。本稿では現在公表されている (2017年3月31日現在) 995校の特別学校 (special school) の報告書を対象として、特別学校の評価を明らかにした。また、監査報告書のうち知的障害を対象とする学校で、学習成果に関して要改善とされている19校の指摘事項と改善内容について整理し、学習成果に期待されている内容を考察した。

特別学校の評価については、全体的な有効性の観点で「極めて優れている (outstanding)」が38.0%と「良い (good)」と評価された学校が56.0%と、肯定的な評価を受けた学校が多いことがわかった。学習成果については、学習成果全般や読み書き計算に関する指摘があった。改善すべき内容としては、学習計画や学習評価が多く挙げられていた。学習計画や学習評価の改善が指摘されることから、学校で行われる教育活動において何を学ぶかの事前の計画と、その学習活動で実際に学べたかが求められていると考えることができる。こうしたことから、教育水準局の評価においては、一人一人の具体的な学習成果が重要とされていることが示唆された。

**見出し語:** 教育水準局, 特別学校, 学校評価, 学習の成果

## I. 問題の背景

イギリスの障害のある子供の教育制度は、一人一人の特別な教育的ニーズ (SEN) を元におこなわれてきている。この教育は1981年教育法 (The Education Act 1981) により始まり、特別な教育的なニーズを法的に認定するためのアセスメントや、子供の教育方針について保護者を含めての話し合いをもつこと、小・中学校に在籍する特別な教育的ニーズのある子供に対して段階的な支援を用意することなど特色ある仕組みを、維持発展させてきた。

また、1997年からはインクルーシブ教育が、障害

のある子供の教育の目指すべき方向性として定義され (DfEE, 1997), できるだけ地域の小・中学校で教育を受けられることが目指されている。

このように、インクルーシブ教育を目指しているイギリスだが、特別学校 (special school) も並行して設置されており、児童生徒の在籍率は1%を超えた状況 (Department for Education, 2017) である。こうしたことから、障害者の権利に関する条約の批准の際には、特別学校の位置づけが課題となっていたが、2009年9月に解釈宣言をすることで批准を行っている。解釈宣言では「連合王国政府は障害のある子供たちの親が子供のニーズに応えることができメインストリームスクールとその学校スタッフ

に対するインクルーシブシステムを発展し続けることに努力している。連合王国における一般教育システムはメインストリーム、特別学校を含んでいるが、これらについて連合王国政府は条約の下で認められるものであると了解している」(中央教育審議会特別支援教育の在り方に関する特別委員会, 2011)と述べられ、特別学校がインクルーシブ教育の中に含まれていることが宣言されている。一般教育システムに特別学校と小中学校が含むシステムは、我が国と同様で、一人一人の学習ニーズに合わせた教育の場を用意し、子供の実態に応じた学習が行われている。

また、イギリスの障害児教育制度では、学年相当のカリキュラムの履修が困難とされる児童生徒に対しても、1991年から始まった統一カリキュラムであるナショナルカリキュラム(National Curriculum)にできるだけ、アクセスさせる仕組みが作られている(出井南奈帆・浦崎源次, 2016)。この仕組みは特別学校においても同様で、できるだけナショナルカリキュラムで定められた学習内容を行うようにし、どうしても難しい場合にはナショナルカリキュラムを目指すために、評価基準であるP-scalesを適用されるようになっている(横尾・渡部, 2010)。こうした事は、違う場においても共通した学習内容をできるだけ行うということであり、我が国がインクルーシブ教育システムの中で、課題としている学びの連続性を制度の中に組み込んでいると考えられる。

そうしたことから、本稿では、イギリスにおける教育水準局(the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills: Ofsted)の監査報告書に示されている、知的障害を対象とした特別学校の学習成果に関する指摘内容に着目し、イギリスにおける学びの連続性について参考となる知見が得られるのではないかと考えた。なお、監査報告書において指摘されている内容を整理することで、我が国における特別学校の「学びの連続性」について検討する視点についても示唆が得られることが期待される。

## II. 目的

イギリスの教育水準局の監査報告書に示された、知的障害を対象とした特別学校での学習評価に関しての観点や改善すべき点を整理することを目的とする。

## III. 対象と方法

### 1. 教育水準局と対象とする監査報告書の概要

#### (1) 教育水準局

今回対象とした監査報告書は、教育水準局が作成しウェブ(<https://reports.ofsted.gov.uk/>)上で公開されている。

Gove(2011)によれば、教育水準局は、教育省(the Department for Education)から独立した非大臣省(Non-ministerial departments)と呼ばれる政府機関である。この機関は、1992年に設立され、教育機関の監査を担っていたが、2007年に権限の変更が行われ、児童生徒に関する社会福祉分野や裁判に関して支援を行う機関についてもその監査の対象となっている。教育水準局は、現在約1,500人の監査担当官が所属しており、イギリス、特にイングランドの学校等に関する監査を行っている。

教育水準局の主な役割として、以下が挙げられている(Ofsted, 2014)

- ・公立学校や一部の私立学校、高等教育以外の多くの教育機関やプログラムの監査のこと
- ・保育や養子縁組に関する機関、教員養成に関する監査のこと
- ・監査結果を報告し、教育の全体的な質を向上させるために利用できるようにすること
- ・子供に関する社会福祉サービスに関して調整すること
- ・これらのサービスの有効性について政策立案者に報告すること

#### (2) 監査報告書の記述内容

監査結果としては、総合的な評価を行う「全体的な水準」の他に、「リーダーシップと管理」、「人格形成、学習活動と心身の健康」、「授業、学習内容、実態把握」、「学習の成果」の4つの観点で評価がさ

表1 監査報告書の構造（筆者訳による整理）

項目	内容
基本情報	学校情報、住所、監査日
監査結果	全体的な水準と4観点に関する評価
親と児童生徒のための主要な所見の要約	全体的な水準の要約・学校のもつ長所
この学校がさらに改善すべき内容	学校の改善内容について
査結果の判断	4観点それぞれについての結果と監査内容
学校基礎情報	学校形態、対象年齢等
学校情報	学校の特徴などの情報
監査に関する情報	今回の監査に関しての情報
監査チーム	監査者の名前や職名

表3 監査後の措置（筆者訳による）

監査結果	監査後の措置
極めて優れている	基本的に監査をうける必要はないが、様々な理由により、教育水準局がその学校の成果について懸念を抱いた場合は、監査を受けることになる。
良い	概ね3年に1度、1日で行われる簡易な監査を受けることになる。また、学校の成果がさらに改善された、あるいは下がったと見なされた場合は、全監査に変更される。
要改善	2年に1度全監査をうける。
不十分	公立学校の場合、スポンサー付アカデミーへの変更が勧告される。アカデミーの場合はスポンサーの変更が勧告される。

れている。これらの監査結果は10ページ程度の分量で報告書としてまとめられている。この報告書は監査結果だけが示されているのではなく、表1のような構成で記述されている。また、監査結果は「全体的な水準」と4観点に関して評価基準があり、表2のような基準となっている。

### (3) 学校監査のシステム

監査は、通常秋期期間に行われ、監査が行われる場合は、前日の昼に学校に知らされる。監査期間は二日間となっており、教育水準局の監査官は授業観

察や監査のための情報を収集する（Ofsted, 2014）。

監査後の措置については、監査の全体的な水準の評価結果により表3のようになっている。

## 2. 方法

### (1) 評価点の傾向についての検討と整理

監査報告書に記述されている、「全体的な有効性」と、「リーダーシップと管理」、「人格形成、学習活動と心身の健康」、「授業、学習内容、実態把握」、「学習の成果」の4観点のそれぞれについて、「極め

表2 評価の4基準（筆者訳による）

等級	評価	評価基準
1	極めて優れている (outstanding)	学校は、すべての児童生徒のニーズに非常によく対応している。このことにより、児童生徒達が教育や職業に向けた次の段階のために備えることを確実にしている。
2	良い (good)	学校は、すべての児童生徒のニーズに対して良い成果をもたらしている。児童生徒は教育や職業に向けた次の段階の準備ができています。
3	要改善 (require improvement)	学校は、「良い」には至ってはいない。学校は、24ヶ月以内に再度全面的な監査を受ける。
4	不十分 (inadequate)	学校は、全体的に不十分で、大幅な改善が必要であり、教育水準局の監査官に定期的に監査を受ける。 「特別な措置が必要」と評価された学校は、児童生徒に適切な教育を与える事ができず、管理職（や理事）は、必要な改善を継続する事ができていない。こうした学校も、教育水準局の定期的な監査を受ける。

て優れている」「良い」「要改善」「不十分」の4基準で評価されている学校の数を加算し、各観点における評価の4基準のそれぞれの学校数を示すことで、特別学校の評価傾向を検討する。

## (2) 監査報告書の児童生徒の学業に関する記述内容

知的障害を対象とする特別学校のうち、監査報告書に示された「学習の成果」について「要改善」とされている学校のうち、この学校がさらに改善すべき内容の中で児童生徒の学業について述べた記述と、「学習の成果」欄に記述された改善点をそれぞれの学校で抜き出し、英文を日本語に翻訳した上で内容について整理する。

## IV. 結果

### 1. 特別学校の全体的な評価

#### (1) 基本情報

教育水準局のウェブページ(2017年3月29日現在)に公表されていた995校の監査報告書のうちの23校は、簡易な監査報告書(筆者訳: Short Inspection Report)のみの公表であり、評価点を見る事ができなかった。評価点が明示された972校についての報告年度は表4に示す通りであった。

表4 監査報告書の報告年度別件数

年度	報告年度
2010	3
2011	21
2012	111
2013	268
2014	291
2015	173
2016	76
2017	29

#### (2) 学校形態

表5に学校形態別の学校数とその割合を示した。地域特別学校(筆者訳: Community Special School)<sup>1)</sup>の割合が多く、次いで転化特別支援アカデミー(筆者訳: Academy Special Converter)<sup>2)</sup>が次に続いている。近年、政府主導で行われているアカデミーへの変更や、フリースクールの開設が特

別学校においても行われている。

表5 学校形態 (N=995)

学校形態名	学校数 (%)
地域特別学校	651 (65.4)
転化特別アカデミー	173 (17.4)
基金特別学校 <sup>1)</sup> (筆者訳: Foundation Special School)	84 (8.4)
非公費維持特別学校 <sup>2)</sup> (筆者訳: Non-Maintained Special School)	63 (6.3)
特別フリースクール <sup>3)</sup> (筆者訳: Free Schools Special)	14 (1.4)
スポンサー付特別アカデミー <sup>4)</sup> (筆者訳: Academy Special Sponsor Led)	10 (1.0)

<sup>1)</sup>基金特別学校は理事会によって運営され、土地や建物は理事会か慈善団体によって所有されている。(BBC, 2015 #270)

<sup>2)</sup>非公費維持特別学校は、非営利だが公費によらずに運営されている。多くは慈善団体などによって運営されている。(Croydon Council, 2017)

<sup>3)</sup>特別フリースクールは保護者のニーズにより、教員や慈善団体、地域、宗教団体、大学保護者グループによって設立された新しい形の学校である。アカデミーと同様、直接中央政府から運営資金を供給される。(BBC, 2015 #270)

<sup>4)</sup>スポンサー付特別アカデミーは、期待を満たさなかった学校からアカデミーに転換された学校である。スポンサーは基金の創設、理事会の発足、教員の任命等を担う。スポンサーの多くは、企業、宗教団体、大学、個人の篤志家である。(Lord Adonis, 2011)

#### (3) 各観点における評価点の傾向

表6に各観点における評価を得た学校数とその割合を示した。いずれの観点においても、「極めて優れている」の評価を得た学校の割合が30%を超えている。特に、子供の活動と安全に関する観点は過半数を占める。また、標準偏差は、全観点とも0.6付近の値であり、ばらつきは小さかった。

1) 地域特別学校(筆者訳: Community Special School)は、地方自治体によって運営されている学校である。

2) 転化特別アカデミーは、すべての児童生徒の学力を高める事を目的とした施策の中で、地方自治体とは独立に運営されているが、政府から公的資金が提供されている学校である。転化特別アカデミーは、教育水準局の監査で良い評価を受けた学校が、地域学校から転化したものである。(Adonis, 2011 #269)。

表6 全学校各観点の評価点の傾向 (N=995)

	極めて優れている	良い	要改善	不十分	評価点平均* (SD)
全体的な有効性 (n=972)	369 (38.0%)	544 (56.0%)	40 (4.1%)	19 (2.0%)	1.70 (0.64)
リーダーシップと管理 (n=972)	389 (40.0%)	530 (54.5%)	34 (3.5%)	19 (2.0%)	1.67 (0.64)
人格の形成, 学習活動と心身の健康 (n=947**)	510 (53.9%)	397 (41.9%)	26 (2.7%)	14 (1.5%)	1.51 (0.62)
授業の学習内容, 実態把握 (n=972)	368 (37.9%)	548 (56.4%)	48 (4.9%)	8 (0.8%)	1.69 (0.60)
学習の成果 (n=972)	370 (38.1%)	546 (56.2%)	48 (4.9%)	8 (0.8%)	1.69 (0.60)

\*評価点平均は「極めて優れている」を1, 「良い」を2, 「改善の必要がある」を3, 「不十分」を4として計算した。

\*\*人格の形成, 振る舞いと心身の健康については, 2012年1月以前の(25校)データは, 子どもの振るまい, 子どもの安全に分けて評価されているため, 全体のデータから除外した。

特別学校の評価としては, 「要改善」や「不十分」と評価された学校は少なく, 「良い」と「極めて優れている」と評価された学校が多かった。

## 2. 監査報告書の児童生徒の学習成果に関する記述

監査報告書の「監査結果」で, 児童生徒の学習成果が「要改善」と評価された学校は48校であった。

この48校のうち, 監査報告書の学校情報を参照したところ, 知的障害による学習の困難さに対するニーズを示すと考えられる中度学習困難 (moderate learning difficulty), 重度学習困難 (severe learning difficulty), 重度重複の学習困難 (profound and multiple learning difficulties) を対象とした学校は19校であった。

表7に各19校が対象とするニーズと対象年齢を示した。

上記19校の学校について, 監査報告書の「監査報告」の中に, 「児童生徒の学習成果 (Outcomes for pupils)」という節があり, その中で, 学校が改善すべき内容を具体的に示している。また, 「この学校がさらに改善すべき内容 (What does the school need to do to improve father?)」の中で, 児童生徒の学習成果に関する記述がある。以下に, 評価項目に従って, 報告された具体的な内容を示す。

### (1) 指摘事項

#### 1) 教科指導・読み書き

英語科や算数科などの教科の学習成果に関しての指摘事項としては, 「適切な学習目標の設定がされていない (学校6)」, 「教員間で, 児童生徒に対する指導目標が共有されていないため十分な支援がされていない (学校8)」, 「教科歴史において, 以前に弱点とされた内容に, しっかりと取り組めていない (学校9)」, 「児童生徒に対する特別予算が適切に活用されていない (学校10)」, 「言語を活用する機会が十分に与えられていない (学校11)」, 「児童生徒にどのような成果があったか学校の共通認識とされていない (学校18)」, 「児童生徒の学習成果に対して期待が低い (学校19)」という記述がされていた。

読み書きや計算の成果に関しての指摘事項として, 「教科横断的にこれらのスキルを実践する機会がない (学校1)」, 「学校の一日の活動中で十分に児童生徒の読み書き能力と算数スキルの向上を図っていない (学校5)」などの記述があった。

また, 教科書を用いる学習では, 「児童生徒に課する学習内容の難易度に大きな差がある (学校2, 学校13)」と記述されていた。

#### 2) 学習成果全般

教科などの特定の内容ではなく, 全般に学習成

表7 19校の対象ニーズと対象年齢

学校	対象ニーズ	対象年齢
1	重度学習困難, 重度重複の学習困難	2-19
2	重度重複の学習困難	3-19
3	中度学習困難, 重度学習困難	3-11
4	中度学習困難, 重度学習困難	3-19
5	中度学習困難	7-16
6	中度学習困難, 重度学習困難	5-19
7	重度学習困難, 重度重複の学習困難	2-19
8	中度学習困難, 重度学習困難	5-16
9	中度学習困難, 重度重複の学習困難, 自閉症, 肢体及び医療に関する学習困難, 感覚障害	2-19
10	重度学習困難, 重度重複の学習困難	11-19
11	重度学習困難	3-19
12	重度重複の学習困難	3-19
13	中度学習困難, 自閉症	4-16
14	中度学習困難, 重度重複の学習困難, 肢体及び医療に関する学習困難, 感覚障害	2-18
15	中度学習困難, 自閉症, 重度学習困難	11-19
16	中度学習困難, 自閉症, 重度学習困難	2-19
17	中度学習困難, 重度学習困難, 肢体及び医療に関する学習困難, 自閉症	4-19
18	中度学習困難, 重度学習困難, 肢体及び医療に関する学習困難, 情緒・振る舞いに関する困難	3-19
19	中度学習困難	7-16

果に関する指摘事項として、「学習内容が一人一人の児童生徒に合致していない（学校2）」、「教職員が児童生徒の学習機会を見逃している（学校3）」、「学習計画が適切でない（学校3, 学校15）」、「支援教員の学習における介入の仕方が不十分である（学校4）」、「障害の重い児童生徒に対して、それぞれの特性に応じた支援が十分になされていない（学校7）」、「障害の重い児童生徒の学習成果は、コミュニケーション力の向上を踏まえて、学習や経験を伸ばすために生徒の長所を利用していない（学校12）」、「一人一人にあわせた細かな評価がされていない（学校16）」、「管理職が児童生徒にどのような成果があったか認識されていない（学校16, 学校17）」などの記述があった。

## (2) 改善内容

### 1) 読み書き・計算

読み書き・計算に関する改善内容としては、「教科横断的に識字能力や計算能力を高める機会を提供すること（学校1, 学校8）」、「児童生徒が読む頻度を増やすこと（学校3）」、「各教科において、手書き、綴り、文法等の書くことに関する指導が十分なされているか確認すること（学校13）」、「高学年の生徒の読み書き能力を向上させるために、音韻に関する技能を育成すること（学校14）」などの記述があった。

### 2) 学習計画・指導目標

学習計画に関する内容としては「学習評価の視点から、各授業での児童生徒のニーズに適した課題を

計画し、スキル、知識、理解力を伸ばすこと（学校6）」、「児童生徒の進歩の細かなステップが確認できるように、活動計画を工夫すること（学校7）」、「全ての児童生徒のニーズを満足させる学習課題を確実に設定すること（学校8）」、「過去に行った指導から、全ての児童生徒が挑戦し、最高の成果をあげることができるよう、授業計画を立てること（学校9）」、「特に高等部の生徒に対しては、互いにコミュニケーションをし、労働などの社会的スキルの向上を目的とした指導場面を増やすこと（学校12）」などの記述があった。

また、指導目標に関連する内容として、「能力の高い児童生徒に対する指導目標を、より高い水準に引き上げること（学校2）」、「教師自身、児童生徒に対する期待や指導目標を高い水準に引き上げること（学校8）」、「教育の質を向上するために、教師は児童生徒に対する指導目標を明確にもつこと（学校9）」、「教師は、児童生徒の可能性について、高い期待を持つこと（学校13）」のように、児童生徒が今後身につけることができる力について、教員が期待することを指摘する記述があった。

### 3) 学習評価

「十分な根拠に基づいて、児童生徒を正確に評価し、児童生徒が何を理解し、行うことができるかについて把握すること（学校2）」、「授業以外の児童生徒の活動の評価が正確であること（学校6）」、「幼児の学習について常に注意を払い、学習成果を一貫して評価できるようにすること（学校9）」、「児童生徒の学習状況を多角的に評価し、児童生徒に対して次の目標とする活動に対応させること（学校12）」、「児童生徒が学習の開始時点から円滑に参加できるように、現在の技能、知識、理解等の情報を常に活用できるようにすること（学校14）」などの記述があった。

### 4) 教科指導

教科指導に関する改善内容として、「教師は英語科や数学科の指導方針を明確にすること（学校1）」、「全ての科目について、定期的に児童生徒の学習成果を評価すること（学校10）」などの記述があった。

### 5) 支援教員の活用

支援教員の活用に関する改善内容として、「児童

生徒の自立を促進し、学習成果を上げるために、支援教員の役割を明確にすること（学校6）」、「児童生徒の学習を促進するために、全ての指導場面に支援教員を配置すること（学校7）」、「全ての支援教員が最大の効果を生むために、教師は支援教員に対して支援内容を明確に示すこと（学校9）」などの記述があった。

### 6) その他

その他として、「管理者は、教師が優れた実践に触れる（授業参観、授業研究）機会を提供すること（学校10）」のように、学校内で行われている実践について、校内の教員での共有についての改善や、「児童生徒のスキルを発達させるための教育課程を編成すること（学校12）」などの記述があった。

## V. 考察

### (1) イギリスの特別学校の評価

本稿で対象とした、995校の評価は全ての観点において、「極めて優れている」と「良い」の評価を得ている学校の割合を加えると90%を超え、良い評価が得られていた。

実際に小・中学校における総合評価の割合（表8）（Ofsted, 2017）と比べてみると、「極めて優れている」が多い割合となっており、イギリスの特別学校は優れた評価を得ていると考えることができる。

この監査は小・中学校と共通の基準で行われ、掲載されているウェブページも同じである。このことから、報告書を閲覧する保護者や本人は、特別学校の教育の質が高いことがわかり、学校選択に際して特別学校に対して肯定的な印象を持てるものと推測される。

教育水準局の監査基準に対応するに当たって、学校としては教師をはじめとする関係職員の整備や運

表8 小・中学校における監査報告書の評価割合

	極めて優れている	良い	要改善	不十分
小学校	19%	72%	8%	1%
中学校	23%	56%	15%	6%

営方針の変更など負担を強いられることが予想される。しかし、共通の基準で評価が行われることにより、特別学校の長所を保護者や本人に訴えることができると考えられる。

## (2) 知的障害のニーズに基づいた特別学校の学習評価

イギリスの学校の教育内容は、日本の学習指導要領に相当するナショナルカリキュラムに基づいており、知的障害により学習困難がある子供についても、できるだけこのナショナルカリキュラムに準じた学習をすることとされている（横尾, 2008）。さらに、ナショナルカリキュラムの適応が難しい障害の重い子供の場合には、ナショナルカリキュラムへの接続を目的としたP-scalesと呼ばれる評価基準が用意されている。このP-scalesは、「視線を大人に向ける」や、「声に反応する」のような発達の初期段階においても、教科の区分として作成されており、障害の重い子供においても何を学ぶのが明確になっている。

本稿で整理をした教育水準局による学力成果の指摘事項を見ると、「適切な学習目標の設定がされていない」や「学習内容が一人一人の児童生徒に合致していない」、「学習計画が適切でない」など、子供が何を学ぶのかについて、学習目標を個別に設定するように指摘がされている。

また、学習計画や目標に関連して改善内容からは、「教師自身、児童生徒に対する期待や指導目標を高い水準に引き上げること」、や「教師は、児童生徒の可能性について、高い期待を持つこと」のように、教師が子供に対する期待を高く持つ必要性が述べられている。このことは、子供の実態に応じた学習目標の設定が重要であるが、その上で、学習目標は現在よりも少しでも高い水準に引き上げられるよう目標を設定することが求められている。

学習評価については、「十分な根拠に基づいて、児童生徒を正確に評価し、児童生徒が何を理解し、行うことができるかについて把握すること」のように評価の妥当性を求めるものや、「児童生徒の学習状況を多角的に評価し、児童生徒に対して次の目標とする活動に対応させること」のように次の学習活

動に生かせるように評価を行うことが求められている。これらは、PDCAサイクルにおける評価の重要性を具体的に示した例と言える。

さらに、イギリスにおける知的障害を対象とする特別学校は、他校種と同様に、一人一人の児童生徒が学習の結果として、「何を学んだのか」を評価することを重要視している。そして、そのため特別学校には、確かな実態把握に基づいた学習目標の設定、質の高い指導の実現、評価の妥当性が求められている。こうしたことは、ナショナルカリキュラムにできるだけ接続させることを目的とするイギリスの教育の理念が反映していると考えられる。

## VI. おわりに

イギリスは我が国と同様、インクルーシブ教育を展開しており、障害のある子供ができるだけ小・中学校で学習できる環境整備を行っている。一方で、障害が重い子供にとって、彼らが必要とする教育環境として、特別学校が存在している。

イギリスの教育水準局による監査報告書の記述内容からは、一人一人の児童生徒が何を学んだのかの視点、すなわち、学習成果と評価の重要性が示された。

我が国の特別支援学校（知的障害）においても、学習成果と評価を意識した実践がなされているが、さらにイギリスの実践を参考にすることにより、一層の指導の充実が図られるものと考えられる。

## 【引用文献】

- BBC (2014). Different types of school, [http://www.bbc.co.uk/schools/parents/types\\_of\\_schools/](http://www.bbc.co.uk/schools/parents/types_of_schools/) (アクセス日, 2017-06-01).
- Croydon Council (2017). Type of schools. <https://www.croydon.gov.uk/education/schools-new/schools-types/community-schools> (アクセス日, 2017年6月1日).
- Department for Education and Employment (1997). Green Paper: Excellence for all children Department for Education and Employment Meeting Special Educational Needs.

- Department for Education (2014). Special educational needs and disability A guide for parents and carers (2014).
- Department for Education (2017) : Special Educational Needs in England: January 2017 [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/633032/SFR37\\_2017\\_National\\_tables.xlsx](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/633032/SFR37_2017_National_tables.xlsx) (アクセス日 2017年12月1日)
- Gove Michael (2011). Ofsted. Politics.co.uk. <http://www.politics.co.uk/reference/ofsted> (アクセス日, 2017年6月1日).
- Lord Adonis (2011). Academies. Politics.co.uk. <http://www.politics.co.uk/reference/academies> (アクセス日, 2017年6月1日).
- Ofsted (2014). How Ofsted inspects maintained schools and academies  
(Ofsted, 2014). Guidance: How Ofsted inspects maintained schools and academies
- Ofsted (2015). The common inspection framework: education, skills and early years.
- Ofsted (2017). Ofsted Annual Report 2016/17 data summary. <https://www.gov.uk/government/publications/ofsted-annual-report-201617-education-childrens-services-and-skills/ofsted-annual-report-201617-data-summary> (アクセス日, 2017年12月1日)
- 出井南奈帆・浦崎源次 (2016). “イギリスにおけるP scales活用の課題—Mapledown Schoolを例に一.” 群馬大学教育実践研究 (33): 95-105
- 中央教育審議会 (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)
- 中央教育審議会特別支援教育の在り方に関する特別委員会 (2011) 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 (第11回) 配付資料11. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1310199.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1310199.htm) (アクセス日 2017年12月1日)
- 横尾 俊 (2008). 我が国の特別な支援を必要とする子供の教育的ニーズについての考察: 英国の教育制度における「特別な教育的ニーズ」の視点から. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 123-136.
- 横尾俊・渡部愛理 (2010). イギリスにおけるナショナルカリキュラムとそれへのアクセスの手だてについて. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 世界の特別支援教育, 24, 43-52.

# An Analysis of Inspection Reports of the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills on the Evaluations of School Activities and Requirements for Special Schools

YOKOO Shun

(Center for Promoting Inclusive Education System)

**Abstract:** In the UK, the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) inspects educational institutions regularly and publishes the inspection reports on the web.

This paper examines inspection reports evaluating 995 special schools. Among the inspection reports of schools for children with intellectual disabilities, 19 schools were reported to have some areas for improvement regarding learning outcomes. Their indications and content to be improved were brought together, and expected content in learning outcomes was examined.

As a result, it became clear that many special schools have received a positive evaluation (outstanding 38.0%, good 56.0%) in the context of overall effectiveness. As regards learning

outcomes, there are indications of overall learning outcomes, reading and writing skills, and calculation skills. As regards content requiring improvement, there are indications of learning plans and learning evaluations.

Since the inspection reports pointed out improvement in learning plans and learning evaluation, it is assumed that clarification of 'what to learn' in prepared plans, and actual attainment of them in educational activities are expected. To conclude, it is suggested that in the evaluation by Ofsted, they put emphasis on concrete learning outcomes achieved by each student

**Key Words:** Ofsted, special school, school evaluation, learning outcomes

(調査資料)

# 小・中学校の特別支援学級に在籍する重度の障害のある 子どもの学びとその学びを支えるもの

～担任へのインタビューと学習場面の観察を通して～

\*齊 藤 由美子 ・ \*小 澤 至 賢 ・ \*\*大 崎 博 史

(\*研修事業部) (\*\*インクルーシブ教育システム推進センター)

**要旨：**インクルーシブ教育システムの構築が推進される中、小・中学校にも、以前であれば特別支援学校の対象となっていた比較的重度の障害のある児童生徒が在籍するようになった。本研究では、小・中学校の特別支援学級に在籍して学んでいる重度の障害のある（学校教育法施行令第22条の3に該当、またはそれらの障害を二以上併せ有する）子どもの6事例について、担当教員へのインタビュー及び実際の学習場面の観察等をとおして、教員が教育において重要と考えている事項、工夫や課題について情報を得た。質的研究の手法を用いた分析の結果、事例の担当教員は、小・中学校を教育の場とする意義を感じながら、子どもの現在と将来の自立と社会参加を支えるために「子どもが何をどう学ぶかの明確化」「子どもの学びを支える仕組みづくり」の重要性を訴え、様々な課題に対応する工夫を行っていることが明らかになった。この結果について、自立と社会参加を支えること、重度の障害のある子どもが小・中学校を教育の場とすることの意義の視点から考察した。

**見出し語：**重度の障害、特別支援学級、交流及び共同学習、質的研究

## I. はじめに

日本が国連の障害者の権利に関する条約を批准したのは、平成26年（2014年）1月であるが、批准に先立つ一連の法的整備の中で、平成25年（2013年）9月の学校教育法施行令の一部改正は重要な意味をもつ。この改正により、就学基準（学校教育法施行令第22条の3）に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みが改められ、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとな

り、インクルーシブ教育システムの要件の一つが整えられた。この結果、以前であれば特別支援学校の対象となっていた比較的重度の障害のある児童生徒が、総合的な判断によって、小・中学校等にも在籍するようになった。

文部科学省の特別支援教育資料（平成28年度の統計資料）（2017）によれば、公立小・中学校における、学校教育法施行令第22条の3に該当する者の在籍者数は、小学校では14,672人（内、特別支援学級13,098人、通常の学級1,574人）、中学校では5,364人（内、特別支援学級4,548人、通常の学級816人）となっている。これらの数字は、就学の仕組みが改まった次年の平成27年に数百人単位で大きく増加したが、平成28年は小学校で横ばい、中学校では減少

している。

本稿が対象とする「重度の障害のある子ども」とは、学校教育法施行令第22条の3に該当する程度の障害がある、またそれらの障害を二以上併せ有する子どものことを指す。これらの重度の障害がある子どもの地域の小・中学校における教育については制度的に確立したばかりで、その現状や課題、工夫について、体系的な研究は未だなされていない。重度の障害のある子どもの教育については、特別支援学校における知見がこれまで蓄積されてきたものの、地域の小・中学校を学びの場とする場合には、インクルーシブな教育の視点を取り入れた新たな考え方や方法・技術が必要となってくることも予想される。

国立特別支援教育総合研究所のインクルーシブ教育システム構築支援データベースにおいて、小・中学校の特別支援学級に在籍する学校教育法施行令第22条の3に該当する程度の障害がある子どもの事例は、全311件中125件であり（平成29年10月4日最終更新）、全体の3分の1を超える。教育委員会や小・中学校等は、障害のある子どもの数あるケースの中から、これらの重度の障害のある子どもの教育の事例について意識してとりあげ、情報提供していることがうかがわれる。また、多くの教育委員会や小・中学校等が、管下の小・中学校等に在籍する重度の障害のある子どもの教育において、このデータベースを参考にしていることが想定される。

ところで、重度の障害のある子どもが、特別支援学校を学びの場とする場合と、地域の小・中学校の特別支援学級を学びの場とする場合で大きく異なるのは、小・中学校では障害のない子どもたちと共に、また近くで学ぶ環境が、日常的にある、ということであろう。文部科学省（2008）は交流及び共同学習の意義についてこのように述べている。

障害のある子どもと障害のない子どもが一緒に参加する活動は、相互のふれ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面があるものと考えられます。（中略）…交流及び共同学習は、障害のある子どもの自立と社会参加を促進するとともに、社会を構成する様々な人々と共に助け合い支え合って生きていくことを学ぶ機会となり、ひいては共生社会の形成に役立つものと言えます。（文部科学省「交流及び共同学習ガイド」より）

学校現場の関係者は、このような交流及び共同学習の意義を理解しつつも、重度の障害のある子どもが対象となる場合には、戸惑いや混乱があるという声をしばしば耳にする。

特別支援学校と通常の学校の子どもの間での交流及び共同学習等の報告例として、障害種別には、知的障害（仲谷・相蘇・佐藤，2003）、聴覚障害（宮田，1995）、肢体不自由（河相・青木，2014）等がある。小・中学校内における交流及び共同学習の実践報告としては、多くは特別支援学級に在籍する比較的軽度の障害のある子どもと通常の学級の交流であり（楠見，2016）、重度の障害のある子どもについては、ほとんど事例がないのが現状である。中原・今岡ら（2015）の大学附属中学校で学ぶ知的障害のある子どもを対象とした交流及び共同学習の実践報告では、「合理的配慮の提供」という視点からの検討が行われている。重度の障害のある子どもについても、このような観点からの検討が必要であろう。

諸外国では、Downing（2008）やKennedy & Horn（2004）のように、重度の障害のある子どもを通常の学級の中でどのように教育的にインクルージョンしていくのか、理念のみでなく、その理論や具体的な方略について研究が進められている。日本における小・中学校の特別支援学級で学ぶ重度の障害のある子どもの教育実践について現状を把握し、学校や教員が有する知見や課題意識を丁寧に分析することで、インクルーシブ教育システムを充実させるために今後必要と思われる研究テーマや制度設計のヒントを得ることが可能であると思われる。

本研究は、小・中学校の特別支援学級に在籍している重度の障害のある子どもの6つの事例について、担任する教員6名へのインタビュー、及び、実際の学習場面の観察等を行い、その質的データの分析を通して、教育を行う上での工夫や課題を明らかにすることを目的としている。また、小・中学校で学ぶ意義やその充実のための条件等について考察する。

## II. 方法

### 1. 質的研究の適用

本研究では、小・中学校の特別支援学級に在籍し

ている重度の障害のある子どもを担当する教員6名へのインタビューの内容分析を中心に、実際の学習場面の観察によって収集したデータとあわせて、質的研究の手法を用いた分析を行った。質的研究とは、「社会現象の自然な状態をできるだけこわさないようにして、その意味を理解し説明しようとする探求の形態を包括する概念」(Merriam, 1998)であり、「人びとがこの世界と世界の中で培ってきた諸経験に対して、いかなる意味付けをするのかを理解」(Merriam, 1998)しようとする研究方法である。重度の障害のある子どもの小・中学校における教育実践は、認定就学者として対応した例はあるものの、日本の公的制度としては始まったばかりであり、これまであまり研究がなされていない。この教育に携わる担当教員の知見や課題意識などを浮き彫りにし、その意味を深く理解するために、この研究方法は有効であると考えられる。

## 2. インタビューの手法

重度の障害のある子どもを担当する教員へのインタビューでは、質的研究の手法の一つであるフォーカスグループインタビューの手法を取り入れた。フォーカスグループインタビューとは「ある特定の話題に向けて焦点(フォーカス)を絞り込まれた組織化された集団討議(Krueger, 1998)」と定義される。この手法は、グループダイナミクスを応用した質的な情報把握の方法であり、複数の人間のダイナミックな関わりによって、単独のインタビューでは得られない、奥深く幅広い情報内容を引き出すことが可能な点が最大の特徴である(安梅, 2001)。また、インタビュー参加者が自己表現する場を他の参加メンバーと共有することで、参加者及び調査者のエンパワメントにつながる可能性がある(安梅, 2010)。

小・中学校において重度の障害のある子どもの教育に携わる担当教員へのインタビューを集団で行うことによって、各教員が有する経験や知見の共有、背景情報の確認、課題の明確化、概念や価値観の創造等を含めた質的な情報を得るとともに、情報の少ない中、小・中学校で重度の子どもの教育に取り組む担任同士が語り合うことによるエンパワメント効

果が期待された。

なお、フォーカスグループインタビューでは、通常、複数のグループでインタビューデータを収集するが(安梅, 2001)、本研究でインタビューを実施したのは1グループのみであるため、本研究で実施したのは、フォーカスグループインタビューの手法を適用した「集団インタビュー」と表記する。

## 3. 事例のサンプリング

本研究の対象事例のサンプリングは、「目的的なサンプリング」(Maxwell, 2005)であり、実践報告書等の情報や、都道府県教育委員会等から情報提供を受けた事例の中から抽出を行った。サンプリングの条件は、小・中学校の特別支援学級に在籍する子どもであること、障害の程度が学校教育法施行令第22条の3に該当またはそれらの障害を二以上併せ有していること、対象となる子どもが小・中学校で学ぶことについてその意義や成果がある程度示されていること、調査にあたって学校をはじめ保護者や市町村教育委員会からの理解・協力が得られること、等である。

なお、本研究は筆者らの所属機関の倫理審査で承認され、参加者にはプライバシーやデータ管理上の倫理的配慮等について説明し、研究協力への承諾を得た。

## 4. 実施の概要

集団インタビュー実施に先立ち、本研究の研究スタッフが対象となる6事例について、実際に教育委員会及び小・中学校を訪問して学習場面を見学し、情報収集を行った。情報収集した内容は、子どもの障害等の状況、教育目標や内容等の学習に関する情報、交流及び共同学習の状況、就学の経緯、教育の充実のための支援体制等に関する概要である。

集団インタビューは、平成27年9月に約2時間にわたって実施された。参加者は、本研究の対象となった6事例の担当教員のうち5名である。研究スタッフ1名が司会を行い、研究協力者である文部科学省特別支援教育調査官1名、2名の研究スタッフが状況に応じて質問やコメント等を行った。

司会者による半構造的インタビューの質問内容

は、教育課程に関すること、情報共有や引き継ぎに関すること、専門職との連携に関すること、交流及び共同学習に関すること、特別支援学校と特別支援学級の教育の違い、等であった。さらに、参加者からの質問や興味関心に沿って、話題を掘り下げ、より深い協議や情報交換を行った。

なお、集団インタビューに参加しなかった1事例の担任については個別インタビューを行い、集団インタビューの際、収集した情報を参加者と共有した。

## 5. データ分析の方法

集団インタビューの内容は録音し、逐語録を作成した。個別インタビューについては、逐語録ではなくメモを基に記録を作成し、集団インタビューの際に参加者と共有した。これらについて、研究スタッフ3名で分析を行った。まず、発言の文脈や意味のまとまりを意識しながらオープンコーディングを行った後、作成されたコードを比較検討して似た意味を持つコードを集め、抽象度の高い焦点的コーディングを行った。次に焦点的コーディングで抽出されたサブカテゴリー間の結びつきや関連性を検討したうえでさらに上位の概念にカテゴリー化し、関連図を作成した。この関連図をもとに、分析結果の持つ意味について検討した。

分析の際は、信頼性 (Credibility, Trustworthiness) を高める配慮 (Brantlinger et al, 2005) として、次のような手続きを行っている。

- (1) 集団インタビューの逐語録を研究スタッフ4名で確認する他、参加者にも見てもらい、その正確さを確認する (member check)。
- (2) コーディングの際、研究スタッフの主観に陥らないよう、可能な限り発言者の言葉をコードとして使用する (in vivo-code)。
- (3) 様々なデータソース (観察/インタビュー) のエビデンスからの収束や一致を探る (triangulation)。
- (4) 分析や解釈が特異でないことやバイアスがないことを確認するため、複数の研究スタッフが結論の合意に関わる (collaborative work)。
- (5) 予備的なテーマやカテゴリーを確定した後に、これらのテーマと合致しないエビデンスを探す

(disconfirming evidence)。

以上の手続きを踏んだ分析によって、重度の障害のある子どもの小・中学校における教育を進める上で大事なこと、工夫及び課題を整理した。

## Ⅲ. 結果

本研究の分析の対象となった事例の概要を表1に示す。対象となった特別支援学級担任6名中4名は、特別支援学校の経験者であった。なお、集団インタビューに不参加で個別のインタビューを行った教員はE中学校で生徒eを担当する教員である。

焦点的コーディングによって抽出されたサブカテゴリーの数は24であった。これらのサブカテゴリーと、さらにそこから集約された4つのカテゴリーのリストを表2に示す。

表2に示した4カテゴリーのうち、カテゴリー1《子どもが何をどう学ぶかの明確化》、カテゴリー2《子どもの学びを支える仕組みづくり》は、教員が「何を行うのか」に関する構造的な内容にあたる。一方、カテゴリー3《子どもの自立と社会参加を支えること》、及びカテゴリー4《小・中学校を教育の場とすることの意義》については、カテゴリー1・2全体に通底する価値観的な内容にあたる。分析のプロセスでは、カテゴリー1・2に分類された多くのサブカテゴリーについて、カテゴリー3・4とも深く関連していることが確認された。

これらのカテゴリーやサブカテゴリー間の関連検討により、明らかになったテーマは以下のとおりであった。

『本インタビューの参加者である、小・中学校で重度の障害のある子どもを担当している特別支援学級教員は、小・中学校を教育の場とする意義を感じつつ、子どもの現在と将来の自立と社会参加を支えるために、子どもが何をどう学ぶかの明確化と子どもの学びを支える仕組みづくりの重要性を訴え、様々な課題解決に取り組んでいた。』

このテーマを図で示すと図1のようになる。

以下、このテーマの意味する具体的、また詳細の

内容について、参加者自身の発言を引用しながら記述する。文中、《 》で示すのはカテゴリー、〈 〉はサブカテゴリー、・・・は中略、斜体字は参加者の発言の引用である。集団で話し合う中で合意の中から生じた発言等、発言者を特定しないコメントについては「 」で示す。また、参加者の匿名性を保ちつつ背景となる情報も表1から参照できるようにするため、事例Aの担任と子どもを、それぞれ「教員A」「aさん」のように表記する。また、本研究の執筆者と研究協力者である文部科学省特別支援教育調査官の発言については「研究スタッフ」として表記した。

なお、4つのカテゴリーのうち、結果の具体的記述としては、教員が「何を行うのか」に関する構造的な内容であるカテゴリー1《子どもが何をどのように学ぶかの明確化》、カテゴリー2《子どもの学びを支える仕組みづくり》を中心に記述し、その他のカテゴリーの説明については考察の中で述べることとする。

### 1. 《子どもが何をどのように学ぶかの明確化》に関して

《子どもが何をどのように学ぶかの明確化》に関

表2 4つのカテゴリーと各サブカテゴリー

<p><u>カテゴリー1：子どもが何をどのように学ぶかの明確化</u></p> <p>教育課程の検討 教育の視点 共通のものさしの必要性 本人・保護者の教育計画作成への参加 保護者への説明の根拠と合意形成 育てたい力の分析の手続き 特別支援学級での学習と交流学級での学習の組み立て 合理的配慮に関する課題と工夫 特別支援学級の運営上の課題と工夫</p>
<p><u>カテゴリー2：子どもの学びを支える仕組みづくり</u></p> <p>一人の教員の力に頼らない仕組み 専門職との連携とネットワーク 校内の教職員の共通理解 通常の学級の子どもの関わり 合理的配慮に関する課題と工夫 目標や支援のポイント・手だての見える化 子どもの育ちの引き継ぎと周囲による支援の引き継ぎ 支援員の役割 計画的人事 中学校における課題 移行支援 地域に支援の輪を作ること</p>
<p><u>カテゴリー3：子どもの自立と社会参加を支えること</u></p> <p>本人中心の個別的教育支援計画</p>
<p><u>カテゴリー4：小・中学校を教育の場とすることの意義</u></p> <p>最初から般化があること 小・中学校と特別支援学校の価値観の違い</p>

表1 事例の概要

	A小学校 児童 a	B小学校 児童 b	C小学校 児童 c	D小学校 児童 d	E小学校 生徒 e	F小学校 児童 f
在籍する特別支援学級と学年・性別	肢体不自由 小3 男児	弱視 小1 女児	病弱 小6 男児	肢体不自由 小5 女児	知的障害 中1 男児	肢体不自由 卒業生 男児
診断名・障害の状況等	難治性てんかん： ウェスト症候群	先天性両全前眼部 形成不全	先天性ミオパチー	滑脳症 てんかん	広汎性発達障害 を伴う 中度知的障害	二分脊椎による 知的障害と 四肢麻痺
医療的ケア	吸引	なし	人工呼吸器、 吸引、胃ろう	人工呼吸器、 吸引、胃ろう	なし	吸引、 経鼻経管栄養
教育課程、学習の内容等	特支級での自立活動を中心に交流級の学習等に参加も	同学年の教育課程に準ずる学習を特支級・交流級で	同学年の教育課程に準ずる学習を特支級・交流級で	特支級での自立活動を中心に交流級の学習等に参加も	技能教科・特別活動以外は特支級で知的障害の教科等	音楽・体育・特別活動以外は特支級で学習
学校規模（特別支援学級）	児童数855名 (知・情・肢)	児童数329名 (知・情・弱視)	児童数85名 (病)	児童数220名 (知・情・言・肢)	生徒数36名 (知)	児童数932名 (知・情・肢)
担任の特別支援学校勤務の経歴	特別支援学校（知的・肢体）の経験あり	特別支援学校（視覚）の経験あり	なし	特別支援学校（肢体）の経験あり	特別支援学校（知的）の経験あり	なし
事例の特徴	特別支援学級の規模が大きく担任は本児を含む2名を担当。給食は母親が来校して対応。	新設の弱視学級。担任は本児と2年生の弱視児童（準ずる教育課程）の2名を担当。	担任は特別支援学級未経験であったが看護師が対応をつなく。本児は大学進学を希望。	特別支援学校から遠い地域での支援体制。本児は看護師が配置されてからほぼ毎日登校。	山間部の小規模校で周りの生徒は小学校からの仲間。本生徒は部活動にも参加。	特別支援学級の規模が大きく交流及び共同学習が盛ん。計画的に教員の専門性を育成。

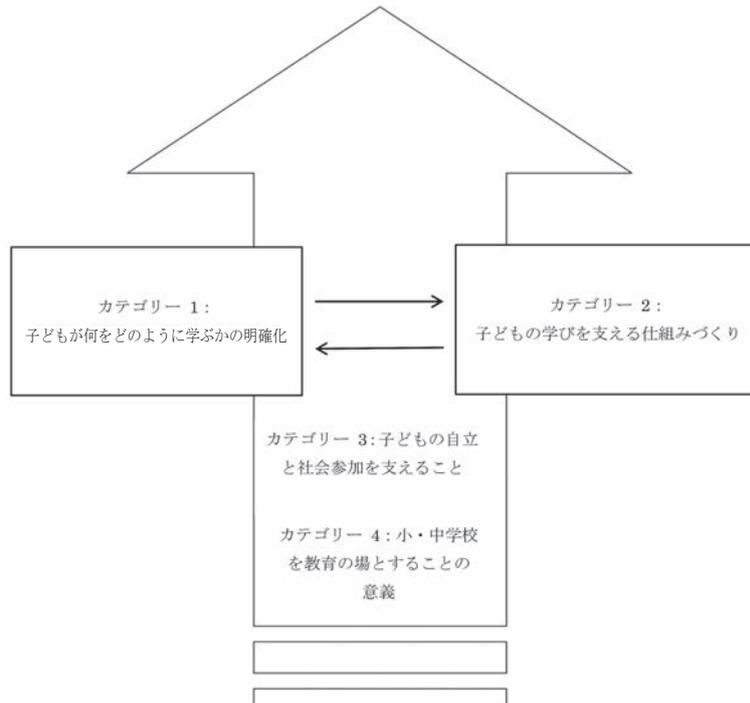


図1 4つのカテゴリー間の関連

しては、〈教育課程の検討〉と、その根拠としての〈教育の視点〉、〈共通のものさしの必要性〉、〈本人・保護者の教育計画作成への参加〉、〈育てたい力の分析の手続き〉、〈特別支援学級での学習と交流学級での学習の組み立て〉等のカテゴリーが挙げられた。

**(1) 〈教育課程の検討〉とその根拠としての〈教育の視点〉**

まず話題になったのは、重度の障害のある子どもの教育課程をどのように考えるか、であった。今回対象となった事例は全て小・中学校の特別支援学級の在籍であり、自立活動を含む特別な教育課程を組んでいるが、その中で、小学校の教育課程に準じた学習をしている事例は、視覚障害特別支援学級に在籍する事例Bと、病弱特別支援学級に在籍する事例Cであった。他の事例A, D, E, Fについては特別支援学校の教育課程を参考にしながら、子どものニーズにあわせた特別な教育課程を組んでいた。

特別支援学校（肢体不自由）の経験がある教員Aは、特別支援学校と小学校の教育課程についての考え方の違いを踏まえ、次のように語った。

小・中・高の教育課程は、発達段階に沿ったものできている。発達に課題がある子どもたち、課題がある子どもたちには難しい。でも通常校ではその教育課程に入っていかななくてはならない。その中で、その子の学びをどうしていけばいいか、同時に皆と一緒にやっていきたい、ということにジレンマがある。(教員A)

この発言の背景には、〈保護者への説明の根拠と合意形成〉の必要性の認識があるという。重度の障害がありながら、地域の小・中学校で学ぶことを希望して入学してきた子どもの保護者は、地域の子どもと一緒に生活し学習させたいという思いが強い場合が多いという。重度の障害のある子どもが小学校において何をどのように学ぶかについては、最初から特別な教育課程ありきではなく、保護者との合意形成を図るために、学校としての説明の根拠を整える必要性が語られた。

参加者の間では、特別支援教育対象の子どもの教育課程を検討する際の根拠として、学校として共有できる〈共通のものさしが必要〉であるという話題になった。特別支援学校を経験した教員からは、発達の軸から教科の軸へとつながるという視点が共通のものさしになるのでは、という提案があった。それに加えて、重度の障害のある子どもの場合には、

将来を見通す視点がものさしとして重要であることが指摘された。

特別支援学校の子どもたちはライフステージに合わせて何を身に付けていくかというのを卒業後まで考えていく。それを整理して保護者に提示することを特別支援学級の先生たちにも提案した。小学校に入ってからここまでできた。中学ではどうしたいか、高校ではどうするか、卒業後はどんな生活をしていくのか、というのを一緒に考えてみないかと投げかけた。就学して学校のことで精いっぱいのお母さんたちにも投げかけていく、ということ、学校でのカリキュラムの根拠としてやれるといい。(教員A)

重度の障害のある子どもの教育では、このように、下から（発達や教科学習の積み上げの視点）と上から（将来を見通す視点）の二つの視点から、育てたい力を導き出す作業が必要になることが、参加者の間で共通認識された。また、感覚障害や知覚・認知面の障害がある場合には、専門的な評価という別のものさしに基づく対応を要することも確認された。

研究スタッフからは、＜育てたい力の分析の手続き＞を整理する必要性が指摘された。

重度の子どもたちの六・三・三（注：小学校・中学校・高等学校の年数）の12年間で、どれだけの量を身に付けられるかと言ったら、そう多くは身に付けられない。・・・どういう内容を、どのような場で、どれだけの時間、教育をすればよいのか・・・子どもに身に付けさせたい力の手続きの分析を、その子の将来を見据えてどう整理していけばよいかという視点が大事。(研究スタッフ)

個別の教育支援計画や個別の指導計画については、参加者全員が作成・活用していたが、その子どもに育てたい力をどのように教育の中で積み上げていくのか、具体的な方策を保護者やまわりの教員と共有するツールとしての重要性が確認された。

## (2) <本人・保護者の教育計画作成への参加>

育てたい力を検討するにあたって、＜本人や保護者の教育計画作成への参加＞を中心に据えていたのは、病弱の子どもを担当する教員Cであった。

同じ障害を持っていて大学に行った憧れの先輩がいて、子ども自身が「こうなりたい」と思っている・・・来年、中学校に行くのに引き継ぎをどうしていくか。cさんと一緒にシートを作った。将来どうなりたいか、今課題にしているのはどういうことか、卒業までにはこれ

をクリアしようとか、中学校ではこうしたいとか、記録を残して引き継いでいこうと思っている。(教員C)

教員Dは、育てたい力について、保護者や福祉機関と共通の認識を持つことで、移行支援や地域生活における支援につなげる必要性を述べている。

dさんにとって何ができていたら将来幸せかを考えている。例えば、「いや」と言えるのは大事。また、将来的に支援機器を使えるように手を動かせたらと、希望や見通しをもって保護者と一緒に目標を・・・育てたい力は保護者と確認した。社会福祉協議会の方ともお話をし、福祉的なことでこうしていきたいと整理した。個別の教育支援計画を三者で確認してそれを残していく。(教員D)

また、引き継ぎにあたって、この育てたい力をどのように導き出したのかについては、できる人が頭の中だけで行うのではなく、根拠やプロセスを記してしていくことの重要性も指摘された。

## (3) <特別支援学級と交流学級での学習の組み立て>

参加者全員が、同学年の交流学級や他の学年の通常の学級の子どもたちとの交流及び共同学習を大事な学習の機会として認識していた。特別支援学級での学習と交流学級での学習の組み立てをどのように行っているかは、障害の状況や教育課程、また、特別支援学級全体の状況によっても異なっていた。

小学校の教育課程に準じた学習をしている病弱・身体虚弱特別支援学級の事例Cでは、通院のため欠席や早退が多く、学習内容の精選が必須であった。

また、同様に小学校の教育課程に準じた学習をしている視覚障害特別支援学級の事例Bでは、本人の力としてじっくり身につけたい内容は特別支援学級で学習し、人数が多いことで深められる教科は交流学級で学んでいた。また、特別支援学級では、子どもが交流学級で自信をもって力を発揮するための準備を事前に行っていた。

重度・重複障害がある事例Dでは、授業内容や本人の体調を勘案し、音楽、図工、学活など週10時間程度を交流学級で学習している。dさんの目標（肯定・否定の表出、見ること、手を使うこと等）について、通常の学級での学習活動のどこで行うかを位置づけて学習しているが、場面に即した具体的な目

標設定をすることで、他の先生方にもdさんにとっての学習が何か分かりやすくなった、という。

また、特別支援学級の規模が比較的大きい事例A（特別支援学級在籍児童13名）、事例F（特別支援学級在籍児童16名）では、三つの特別支援学級全体での運営を行っている。個々の目標と特別支援学級、交流学級での学習内容のすりあわせに加えて、特別支援学級の合同授業や介助員・支援員の付き添いの仕方等の条件も加味しながら、特別支援学級での学習、交流学級での学習を組み立てている状況があり、個別対応を中心にしている事例とは異なっていた。

## 2. 《子どもの学びを支える仕組みづくり》に関して

《子どもの学びを支える仕組みづくり》に関しては、＜一人の教員の力に頼らない仕組み＞＜専門職との連携とネットワーク＞＜校内の教職員の共通理解＞＜通常の学級の子どもの関わり＞＜合理的配慮に関する課題と工夫＞＜目標や支援のポイント・手だての見える化＞＜支援員の役割＞＜計画的な人事＞＜中学校における課題＞＜移行支援＞＜地域に支援の輪を作ること＞等がカテゴリーとして挙げられている。

### (1) ＜一人の教員の力に頼らない仕組み＞

参加者の内、対象となる子どもの障害について専門性を有する特別支援学校の経験者は3名であった。重度の障害のある子どもが小・中学校で学ぶ際、必ずしも専門性がある教員が担当となるわけではない現状が、参加者全てから述べられた。

赴任して初めて肢体不自由の子を担当した。配慮事項や医ケアのことなど、引き継ぎの資料はあったけど、見てもよくわからなかった。看護師がいたのが救いで、最初はほとんど看護師さん任せ。関わりあいながら一つずつクリアしていった。(教員C)

また、特別支援学校を経験した教員3名についても、勤務期限や担当する子どもの卒業により、近い将来、担当でなくなることに意識している。重度・重複障害のある子どもを担当する教員Dは、引き継ぎに関する準備について、このように語った。

次の担任に何を残していくか。自分はデータで学習内容を残している。どういう生活をしてきたか、こういう体調の時にはこういう学習をしてきた等。(特別支援学校の経験があるなど)ノウハウがある人ならできるけど、初めての方は戸惑うと思う。引き継ぎのシステムとして残しておく、次の中学校へ行くときも新しい先生が困らないかと思って準備している。(教員D)

このような小・中学校の置かれた状況において、＜一人の教員の力に頼らない仕組み＞をいかに作っていくかが大きな話題になった。研究スタッフからは次のような発言があった。

例えば視覚障害の特別支援学級を立ち上げる際に必要なもののリストアップや、肢体不自由学級で子どもの姿勢を支えるクッションの使い方など、知らないといけない。一人の先生の力に頼るのでなく、仕組みとしてあるとよい。個別の教育支援計画や個別の指導計画は、チームで作成する。引き継ぎ資料もその先生だけが引き継ぐのではなく、そのチームで引き継ぐ、という考え方や仕組みができるといいのかなど。(研究スタッフ)

### (2) ＜専門職との連携とネットワーク＞

＜一人の教員の力に頼らない仕組み＞の中で、重度の障害のある子どもへの小・中学校における教育を保障するために重要な役割を果たすのは、＜専門職との連携とネットワーク＞である。事例Dについては、入学してからの3年間は保護者付き添いで週2回、2時間の登校をしていた。4年生になって学校看護師が配置され、医療的ケアを学校看護師が行うようになってからは、登校日数が増えて体調を崩すことも減り、dさんが学校をより意識するようになり、学習の成果が明らかに見えるようになった、という。

重度の障害のある子どもの教育には、様々な専門領域からのサポートが必要となる。理学療法士、心理士、言語聴覚士、作業療法士などの専門職が学校に入れるように予算化し、ネットワークを強くしていくことで、多くの小・中学校の教員も対応しているのでは、という発言もあった。

特別支援学校のセンター的機能については、全ての参加者が利用していた。特別支援学校の勤務経験がある教員についても、小・中学校で働く場合は、一人で判断をしなければならないことに難しさや孤独を感じることもあるという。センター的機能を活

用し、専門領域の教材等についてのアドバイスをもらったり、悩みを相談したりすることで救われている、という発言が複数あった。

### (3) <通常の学級の子どもとの関わり>

<通常の学級の子どもとの関わり>について、参加者は意義のあるものと肯定的に受け止めていた。特別支援学校（視覚障害）の勤務経験のある教員Bは、視覚障害のある子どもにとって、社会性やコミュニケーションを学べる小学校の環境が、特別支援学校とは大きく異なることを実感している。

以前いた盲学校では、子どもが4人で、社会性を学ばせたくてもモデルとなる子どもがいない状況があった。B小学校では同学年の障害のない子どもから学べるものがたくさんある。コミュニケーションの力の育ちは全く違う。(教員B)

教員Dは、重度・重複障害のある子どもと、通常の学級の子ども、双方にとっての意義を述べている。

子どもにとって、交流及び共同学習をする主な意義は、様々な人との関わりを通して学校に来ることの楽しさを味わうことであり、他の子どもたちにとっての主な意義は、様々な価値観を受け入れることで周りの人たちに対する思いやりの気持ちを持てるということになると考えている。一方的に支援を受ける人ではなく、相互に良さを理解して支えあう人たちになってほしい。(教員D)

参加者は、担当する障害のある子どもと、通常の学級の子どもたちとの関わりが充実するよう、様々な工夫を行っていた。視覚障害のある子どもを担任する教員Bは、交流学級の子どもたちに、障害のある子どもの状況や具体的な関わり方の配慮を説明している。特別支援学級に、障害のある子どもへの配慮があるゲームや障害理解に関する本等を置いて、通常の学級の子どもたちが来やすい工夫をしている教員も多かった。また、特別支援学級が、通常の学級に在籍する子どもの心の拠り所となっている、という声もあった。

特別支援学級は、通常の学級に馴染めない子どもたちが安心できる場所。「dちゃんの周りは平和だね」と言って寄ってくる。dさんは、支援を受けるだけでなく、影響を与える存在。(教員D)

教員が担当する子どもと一緒に通常の学級に出向いて、特別支援学級の子どもについて説明したり、アピールしたりする機会を作っている参加者も多かった。そのような関係を築く中で、担当する子どもと一緒に遊ぶ際に、子どもたち自身が関わり方を工夫する場面も出てきたという。

fちゃんルールをみんなで考えてくれた。学級の先生や子どもに任せ、担任は黒子になり、こうしてほしいとは言わなかった。そういう中で自然にできていった(教員F)

同様の経験をもつ参加者は多く、このような関係ができるためには、障害がある子どもの状態を正しく知ってもらうことが重要との発言があった。

「fちゃんルール」の考え方は、周囲の子どもたちがどのように合理的配慮の概念を理解するか、ということにつながるものである。ここに見られるような、重度の障害のある子どもと周りの子どもたちとの関係について、都市部の比較的大規模な学校の教員からは「高学年になると難しさが出てくる」という声がある一方で、地方の小規模校の教員からは「この関係が中学や地域の生活までつながって生きていく」という発言があった。

### (4) <合理的配慮に関する課題と工夫>

障害のある子どもが、通常の学級の子どもたちと一緒に生活したり学習したりする際に、学ぶ内容や使用する教材等についてどこまでの変更・調整が可能なのか、予算面等の難しさがあリ支援が提供されない場合にどうするのか、等が話題になった。小学校の教育課程に準じた学習をしている病弱・身体虚弱特別支援学級の事例Cでは、cさんの体力的な負担を考慮しつつ学習を保障する工夫をしているが、今後の学習保障についての不安も語られた。

ここまでは自分でノートに書けるところまで書いて、後は写真撮ってというようにしている・・・進行性の障害。吸う息を利用してしゃべっているが、聞き取りにくくなってきている。今後、意思疎通をどうしていくか。タブレット購入は市では認められていない。(教員C)

事例Aの重度・重複障害のある子どもについては、給食の再調理のために毎日保護者が昼に来校してい

る状況があり、解決策が見いだせないうでいた。

事例Bでは、視覚障害のある子どもが通常の学級の子どもたちと一緒に生活したり学習したりする際に、どこまでの変更・調整が可能なのか、の基準に悩んでいた。

「給食残さず食べよう！」のルールがある学校で相当厳しい。視覚障害の子は見えにくいし、食べるのも片付けも時間かかるけど、どこまでさせるか……。見えやすい食器に変えたいと検討しているところだが、衛生的な面もあってお箸は変更できたけど食器はストップがかかっている。できるだけその子たちが使いやすいもので、やりやすいやり方で、導入したいけど……。去年までいた視覚支援学校ではかなり時間の保障をしていた。集団の活動にどこまで寄り添ったらいいのかとか、どこまで要望をあげていいのか……。 (教員B)

この教員Bの悩みについて、他の参加者から、「周囲の先生方には、将来的な見通しをもったうえで、現在の目標を説明したら?」「衛生面の管理は毎日持ち帰って洗うことを保護者にお願ひし、自己責任という形にするとよいのでは?」等のアドバイスがあり、学校で合理的配慮が認められない場合の代替案や提案の仕方について、様々な意見があった。同時に、参加者が日々、教育実践の中で合理的配慮の提供に関する様々な課題に直面しながら、解決のための様々な工夫を重ねていることも浮き彫りになった。

また、今後、合理的配慮についての意思の表明から合意形成の手続きを組織の中に仕組みとして位置付けることの重要性が指摘された。

## (5) <校内の教職員の共通理解>

《子どもの学びを支える仕組みづくり》には、一人の担任や特別支援学級の教員の力だけではなく、<校内の教職員の共通理解>が大きなカギとなる。参加者は、<校内の教職員の共通理解>を進めるために、子どものニーズや状況、具体的な支援を周囲に伝えたり、実際に関わってもらう中で共通理解したりする工夫を行っていた。

朝の健康観察は、毎朝職員室へ行く。……。校長、教頭、保健室の先生、事務の先生などのところへ。10分くらい(教員と一緒に)おしゃべりをして帰ってくる。……。毎日が大事。職員会でしゃべるよりも、毎日2、3分でも

しゃべって帰ってくるのが一番効果がある。学校の中枢にいる先生達に分かってもらうことで、話をしやすくなった。(教員D)

教職員の共通理解を進めるにあたっては、学校の管理職の役割が非常に大きいことも指摘された。

校長先生がすごく協力的。1日1回は必ず授業を見に来てくれる。……。全校の先生に「可能な限り視覚支援学級の授業を見てください」と言ってくれる。(教員B)

## (6) <目標や支援のポイント・手だての見える化>

個別の指導計画等の作成において、頭の中でやっていることの記述を省略化して作成していると、次の新しい担任はどうすればよいかわからない、という発言があった。教職員や介助員・支援員との共通理解を進めるにあたって、また、引き継ぎの際の資料を作成する際にも、<目標や支援のポイント・手だての見える化>が話題になった。

引き継ぎ資料の見える化。……。どう記録に残せばよいのか。重度・重複の子どもたちに関しては、抽象的な結果が残ってもつながらないし、分からない。手立ての質や量のことまで書いてあれば、もうちょっとでできそうな目標の手立てが立てやすくなる。(研究スタッフ)

また、この<目標や支援のポイント・手だての見える化>には、<子どもの育ちの引継ぎと周囲による支援の引継ぎ>という二つの視点が必要であることが指摘された。

「この子はこうした時、こういう意味」という引き継ぎもある。「こういう姿勢をとれば楽な休息姿勢」という引き継ぎもある。食べさせる際の姿勢やスプーンの角度はこんな感じ、とか。こういう大人側の視点からのつなぎと、「ここまで育てたので次はここから育てて下さい」という子どもを真ん中に置いた目標と内容のつなぎ。次の担任の先生が「この授業でこの子の次の目標はこれ」と、そこだけつながるシートが別に欲しい。学びがつながっていくように……。二つの切り口、大人の引き継ぎと、子どもの育ちの引き継ぎ。(研究スタッフ)

さらに、特に重度・重複障害のある子どもには、健康面など客観的なチェックポイントの見える化が必須である、という発言があった。

特に医療的ケアがあったり、肢体不自由の方でリハビリがあったり、健康面できちんとチェックをしないとい

けない子ほど、客観的な誰が見ても「この子はこうだ」というチェック表は絶対必要。その子の変化のポイントを誰が見ても「この子はこうかも」という、(発作の)回数とか時間とか、そういったものを作っておくと、担任が変わった時でも、担任が休んだ時でも、「このポイントで見て」と具体的などころで伝えられる。お母さんがいなくても預かれる。そういうものを重度の肢体不自由のお子さんには特に必要。(教員A)

さらに、担任が<目標や支援のポイント・手だての見える化>を周囲と共有する取り組みが、子どもを取り巻くチームの育成につながる、という考え方が共有された。

### (7) <支援員の役割>

特別支援学級に配置される支援員の状況についても、情報交換が行われた。上記の<支援のポイントや手だての見える化>は支援員と協力して子どもの学習を支える上で重要な事項であった。

支援員さんにやってもらう・・・支援のポイント、どこで手を出すか。手を出し過ぎたらその子達の力にならないというのがあるので、担任と支援員でやっていくには共通理解をかなり図ってやっている。(教員B)

発作のことなど、全部担任が言いながら記録をとってもらった。支援員さんにとっては初めて書くことかもしれないけど、それが引き継ぎ資料として必要な指標になる。去年から見てくれている支援員さんは発作の時「今の発作じゃないですか」とか覚えていてくれる。子どもを理解してくれると、担任は「ちょっと頼む」とお願いして、もう一人の担当の子の所へ行ける。・・・支援員さんに子どものことを知ってもらってつながっていくというの1つと捉えている。(教員A)

### (8) <計画的人事>

重度の障害のある子どもの教育についての専門性のある教員が小・中学校に少ない、また特別支援学級担任を含めた校内人事が校長に委ねられている、という現状における<子どもの学びを支える仕組みづくり>において、<計画的人事>は欠かせない。県からの交流人事で市に来ている複数の教員からは、期限終了後に専門性のある教員が当該児童に配置されるのかどうか、見通しが持てない不安が語られた。

このような中、教員Fは、自身が<計画的人事>によって担任となった、という経験を語った。

人事上の計画で、何年か後に肢体不自由学級を担当す

ることになるから、スペシャリストの先生に学んでおいて、と前任校の校長から言われていた。・・・人事上の計画的配置は、校長先生たちに周知して行ってほしい。特別支援学校の先生たちが、年数が限られていても地域の小・中学校に来るのは意味のあることだから、一緒に実地で学べる体制があれば残っていく。人事上の計画性がない中でやるのはもったいない。(教員F)

### (9) <中学校における課題>

重度の障害のある子どもの中には、小学校では特別支援学級で学ぶことができて、中学校にあがると特別支援学校の在籍になるケースが多い、ということが話題になった。背景には、小学校では通常の学級にいた発達障害等のある子どもが中学校では特別支援学級に入るケースが多く、重度の障害のある子どもは中学校の特別支援学級から押し出される形で特別支援学校に入学する、という構造がある、という。「重度と言われるお子さんも中学校の特別支援学級で学べるような体制が必要」と教員Fは発言している。そのために、発達障害のある子どもが中学校の通常の学級で学ぶことができるよう、学習のユニバーサルデザインの取り組みを進めている中学校の例が紹介された。

教員Cは、市内の中学校区の3小学校が連携して行事を行うことで、支援の必要な子どもの情報を把握したり、子ども同士がお互いを知ったりする取り組みを紹介した。この取り組みについて、参加者からは「そういう試みは子どもも安心だし、受け入れる中学校も安心。」という発言があった。

中学校の事例Eは、小学校から中学校へと友達関係が繋がっている山間部の小規模校のケースである。担任は本研究の集団インタビューに参加しておらず、研究スタッフが個別に情報収集した内容を集団インタビューの参加者と共有した。eさんの中学校への進学の際は、受け入れ準備として中学校の全ての教員が小学校で学ぶeさんの様子を見学に行ったという。中学生になったeさんは、音楽、美術の授業以外にも部活動に参加し、友達との関わりの多い中学生を送っている。特別支援学級に教科担当の教員が来てeさんに指導する体制がとられており、多くの教員が関わることで共通理解が進んでいる。参加者の間では、地域社会と深く関わる小規模校ならではのよさや、地域社会につながる人間関係を学

校で構築することの意味などが話題となった。

## (10) <移行支援>

小学校のみの経験しかない参加者は、特別支援学校で行っている移行支援の考え方を学び、小学校でも意識的に取り入れ、積極的に発信していた。

個別の教育支援計画や個別の指導計画を考えると、子どもと保護者を真ん中にして考える発想は通常学級にいる先生方にはない。個別の教育支援計画を全校の先生に紹介した。詳しい先生と一緒に様式を考え、将来を見通して作る、と先生方に提案したら、今通常の学級で支援が必要な子どもがいっぱいいるので、その子どもたちにもそれを作って積み上げていきましょうと。(教員C)

特別支援学校と異なり、教育の場が6年、3年、3年で変わる可能性があるため、一貫して定点で把握する人や機関が存在することの必要性も指摘された。

## (11) <地域に支援の輪を作ること>

地域資源がそれほど多くない地方で生活している子どもの事例Dでは、担任が、地域の資源をコーディネートして、子どもの学習や生活を支える支援の輪を作ることには力を入れていた。

一番の引き継ぎはやっぱり人。支援計画にある、支援者に誰がいるかという所、例えば前担任、相談していた特別支援学校の先生の名前、PT、OT、看護師さんなど、その子の状態を引き継いでいくには一番必要な支援の輪を作るといっては卒業するまでにやりたい。それが今後生かされていくのでは。支援者同士でつながりをもって連絡取れるようになっていれば、新しい先生が入った時に、この人達に聞けばわかる。望むのは、自分がいなくなる前に次の人が来て、重なればいい。(教員D)

次の担任が専門性のある教員であるかどうか確実ではない状況下で、教員Dにとって、<子どもの学びを支える仕組みづくり>という概念は、学校内のみの仕組みづくりにとどまらないものであった。チームで引き継ぐという意味でも、また移行支援という意味でも、<地域に支援の輪を作ること>の重要性に参加者からの共感の声が多かった。

## IV. 考察

前述した、このインタビューの分析から導き出されたテーマは、以下の通りである。

『本インタビューの参加者である、小・中学校で重度の障害のある子どもを担当している特別支援学級教員は、小・中学校を教育の場とする意義を感じつつ、子どもの現在と将来の自立と社会参加を支えるために、子どもが何をどう学ぶかの明確化と子どもの学びを支える仕組みづくりの重要性を訴え、様々な課題解決に取り組んでいた。』

このテーマが意味する具体的内容について、参加者自身の発言を引用しながら記述してきた。考察として、まず、先に挙げた4つのカテゴリー間の関連について改めて説明する。それを踏まえた上で、まだ説明されていない、カテゴリー3<子どもの自立と社会参加を支えること>及びカテゴリー4<小・中学校を教育の場とすることの意義>の2つの視点から考察をすすめる。

### 1. 4つのカテゴリー間の関連

Ⅲの結果においては、表2に示した4カテゴリーのうち、カテゴリー1<子どもが何をどのように学ぶかの明確化>、カテゴリー2<子どもの学びを支える仕組みづくり>を中心に論じた。これらのカテゴリーは、教員が「何を行うのか」に関する構造的な内容にあたる。一方、カテゴリー3<子どもの自立と社会参加を支えること>、及びカテゴリー4<小・中学校を教育の場とすることの意義>については、カテゴリー1・2全体に通底する価値観的な内容である。図1では、構造的な内容の2つのカテゴリーがお互いに影響しあって小・中学校における重度の障害のある子どもの教育が充実すること、その背景として、カテゴリー3及びカテゴリー4に表現される価値観があることを図示した。

インタビュー参加者である、小・中学校で重度の障害のある子どもを担当する教員は、<子どもが何をどう学ぶかの明確化>と<子どもの学びを支える仕組みづくり>の重要性を認識し、体制が整わない中でもこの2つの事項に前向きに取り組んでいた。彼らのその取り組みを支えるのは、教員として<子どもの自立と社会参加を支えること>を担う意識、また<小・中学校を教育の場とすることの意義>を

認める価値観であると考えられる。これらの価値観については、教育実践の深まりとともにより強まっている（上昇方向の矢印で表現）ことがうかがわれた。

## 2. 重度の障害のある子どもの自立と社会参加を支えること

子どもの現在と将来の自立と社会参加を支えるという視点は、《子どもが何をどのように学ぶかの明確化》で述べた内容と《子どもの学びを支える仕組みづくり》で述べた内容の双方において分かち難く結びついている。集団インタビューでは、子どもの将来の自立と社会参加の姿を描き、育てたい力について子ども自身や保護者と共に確認し教育計画を作成することや移行支援の重要性、現在と将来の自立と社会参加のために校内や地域に様々な専門家を含む支援の輪を作る必要性やチームで取り組む必要性等が繰り返し語られた。

学びの明確化と支援の仕組みづくりを媒介する役割を果たすのが本人中心の個別の教育支援計画であろう。インタビュー参加者からは「小学校では子どもと保護者を真ん中にして計画を立てる発想がない」という指摘があったが、だからこそ、重い障害のある子ども本人が中心となる個別の教育支援計画を小・中学校で作成することに、現実的な意義を見いだしている様子がうかがえた。Renzagliaら(2003)は、インクルーシブな状況の下で障害のある人の社会参加を進めるにあたり、本人中心の計画(Person-Centered Planning)が実践的な方略の一つであることを述べている。重い障害のある子どもの現在・将来の自立と社会参加を支える教育を担う意識、そのツールとなる本人中心の個別の教育支援計画の作成と実施について、実践に基づく論議がさらに高まることを期待したい。

## 3. 重度の障害のある子どもが小・中学校を教育の場とすることの意義

最後に、本研究から見いだされた、重度の障害のある子どもが小・中学校を教育の場とすることの意義について述べたい。インタビュー参加者である担任全員が、多かれ少なかれ、重度の障害のある子ど

もが小・中学校を教育の場とすることの意義について語っており、この価値観が彼らの日々の教育実践を支えていることが感じられた。なお、本研究でとりあげた事例は小・中学校で学ぶことの意義や成果がある程度示されている取り組みであり、ここで述べる内容は《子どもが何をどのように学ぶかの明確化》及び《子どもの学びを支える仕組みづくり》についての意識の高い担任の発言であることを前提としている。

重度の障害のある子どもにとっては、同世代の子どもたちとの関わりの中で、人と関わる楽しさや、社会性・コミュニケーションの力を身に付けることができること、障害のない子どもたちにとっては、様々な価値観を受け入れることで周りの人たちに対する思いやりの気持ちを持てること等、社会性の面での意義が多く挙がっていた。

特別支援学校を経験している教員からは、小学校では周囲の子どもたちに生活のペースをあわせる難しさがある一方で、その環境があるおかげで「何年生まで〇〇が友だちと一緒にできるように」等、目標を高く掲げるようになった、という声もあった。同世代の子どもたちが何をどんなペースで勉強しているのかをいつも隣で見る環境があるからこそ、障害のある子どもの自立と社会参加を意識して高い目標を掲げ、現実的なステップを積み上げていくことができる。これも、特別支援学校にはない、小・中学校を教育の場とすることの意義といえるだろう。

集団インタビューの中で、「小・中学校では、特別支援学校と違って、般化が最初からある」という言葉があった。身につけた力を同年代の子どもたちのいる環境の中で発揮する、さらに、その環境の中で生きる力を实际的に身につけていくということが可能なもの、小・中学校を教育の場とすることの大きな強みであろう。

同世代の子どもたちが学ぶ環境であることは、重度の障害のある子どもを担当する教員の意識にも影響を与えることを示す、印象的なエピソードがあった。D小学校を訪問した際、ちょうど特別支援学校の地域支援担当が5年生のdさんのために来校し、スイッチの導入を検討しているところであった。地

域支援担当の教員は、dさんが学ぶ特別支援学級（肢体不自由）には、特別支援学校（肢体不自由）でよく見かけるスイッチが接続できるおもちゃ（動く犬のおもちゃ、シンバルを鳴らすサルのおもちゃ等）を置いていないことに気づき「持ってくればよかったわね」とつぶやいた。教員Dは、スイッチを扇風機につないでdさんが図工で作成したモビルを動かしたり、dさんと友だちが大好きなアニメのDVDをスイッチ操作したりすることを提案した。最終的にdさんはスイッチ操作でDVDを楽しみ、その後、友だちとも一緒に楽しむことができた。教員Dの教材の選択や環境設定は「幼い子どもが遊ぶおもちゃを、敢えて教室に置かない」という信念に基づいていた。重度・重複障害のあるdさんが「赤ちゃんみたいなおもちゃで遊んでいる」と友だちに思われぬよう、また、仲間意識を持ってくれるよう配慮しているという。教員Dは特別支援学校に勤務していた時とは質の違う価値観を小学校に来て新たに身に付けた、と言う。質の高いインクルーシブ教育が進むことで、通常の学級の教員及び特別支援学級の教員がどのような価値観をもつようになるのか、さらにその価値観が子どもたちにどのような影響を与えるのか、興味深いテーマである。

以上、本調査研究では、新たな就学の仕組みの下、小・中学校で学んでいる重度の障害がある子どもの教育を行う上での工夫や課題、その充実のための条件等について、6つの事例から貴重な知見を得ることができた。《子どもが何をどのように学ぶかの明確化》及び《子どもの学びを支える仕組みづくり》については、今後、インクルーシブ教育システムにおける重度の障害のある子どもの教育の充実を検討する視点として大変重要である。具体的な理論や技術は、米国における、障害のある子どもの通常のカリキュラムへのアクセスと学習の保障をめざす具体的な試みが参考となると思われる（齊藤、2006）。

最後に、日本における取り組みの推進は、教員の《子どもの自立と社会参加を支えること》を担う意識、また《小・中学校を教育の場とすることの意義》を認める価値観に支えられている、ということ

を改めて確認しておきたい。

## 引用文献

- 安梅勅江（2001）. ヒューマン・サービスにおけるグループインタビュー法－科学的根拠に基づく質的研究法の展開. 医歯薬出版.
- 安梅勅江（2010）. ヒューマン・サービスにおけるグループインタビュー法Ⅲ－科学的根拠に基づく質的研究法の展開/論文作成編. 医歯薬出版.
- Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach & Richardson（2005）. Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71, 195-207.
- Downing, J.E.（2008）. *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms: Practical strategies for teachers*. Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- 国立特別支援教育総合研究所：インクルーシブ教育システム構築支援データベース<http://inclusive.nise.go.jp/>（アクセス日、2017-10-5）
- 河相善雄・青木廣康（2014）. 肢体不自由養護学校における交流及び共同学習の実践とその課題について－小学校4校との実践から－. *兵庫教育大学研究紀要*, 44, 73-81.
- Kennedy, C. & Horn, E.（Eds.）（2004）. *Inclusion of students with severe disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Krueger, R.A.（1988）. *Focus Groups - a practical guide for applied research*. London: Sage.
- 楠見友輔（2016）. 日本における障害児と健常児の交流教育に関する研究のレビューと今後の課題. *特殊教育研究*, 54, 213-221.
- Maxwell, J.A.（2005）. *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, S.B.（1998）. *Qualitative research and case study application in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 宮田浩（1995）. 交流教育15年から学ぶもの－北海道旭川聾学校との交流を通して－. *情緒障害教育研究紀要*, 14, 39-48.
- 文部科学省（2016）. 特別支援教育資料（平成27年度）.
- 文部科学省（2008）. 交流及び共同学習ガイド. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm)（アクセス日、2016-06-30）
- 中原真吾・今岡千明（他15名）（2015）. インクルーシブ

- 教育システム構築を目指した合理的配慮の検討（Ⅰ）  
－交流及び共同学習での検討－. 福岡教育大学特別支援教育センター研究紀要, 7, 13-18.
- 仲谷智・相蘇敏・佐藤満雄 (2003). 子どもの可能性を広げる交流教育. 情緒障害教育研究紀要, 22, 65-70.
- Renzaglia, A., Karvonen, M., Drasgow, E., & Stoxen, C. (2003) . Promoting lifetime inclusion. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18, 140-149.
- 齊藤由美子 (2006). アメリカ合衆国における重複障害のある児童・生徒のカリキュラム：一般のカリキュラムへのアクセスと学習の保障をめざす試み. 国立特殊教育総合研究所課題別研究報告書「重複障害のある児童生徒のための教育課程の構築に関する実際的研究」, 115-134.

# Learning of Children with Severe Disabilities Enrolled at Special Needs Education Classrooms in Elementary and Junior–High Schools and Matters that Support Their Learning – Through Analysis of Interviews with Students’ Teachers and Observation of their Learning Situations

\*SAITO Yumiko, \*OZAWA Michimasa, \*\*OSAKI Hirofumi

(\*Department of Teacher Training)

(\*\*Center for Promoting Inclusive Education System)

**Abstract:** In Japan, development of an inclusive education system has been promoted, and some students with relatively severe disabilities who used to enroll at special needs education schools have started to enroll at regular elementary and junior high schools. In this study, interviews were conducted with six special needs education classroom teachers who are in charge of students with severe disabilities, and observational data in their classrooms were collected, for information on matters that teachers consider important and to determine efforts and challenges in their educational practices. A qualitative analysis revealed that the teachers recognized the significance of taking elementary and junior high schools as an educational placement for their

students, and put emphasis on the importance of “clarifying the educational curriculum for their students” and “developing a support system for their students” in order to support the current and future independence and social participation of their students. The results were discussed from the viewpoint of supporting independence and social participation of the teachers’ students and the significance of taking elementary and junior high schools as an educational placement for students with severe disabilities.

**Key Words:** Severe disabilities, classrooms for special needs education, joint activity and learning, qualitative research

(調査資料)

## 特別支援学校（聴覚障害）の教科指導におけるICT活用の現状

～特別支援学校におけるICT活用全国調査から～

新 谷 洋 介

(情報・支援部)

**要旨：**国立特別支援教育総合研究所専門研究A「障害のある児童生徒のためのICT活用に関する総合的な研究（平成26～27年度）」では、特別支援学校におけるICT活用全国調査を実施した。

本研究では、上記調査のうち特別支援学校（聴覚障害）における教科学習の視点からみた、ICT活用の現状を把握することを目的とした。分析対象校は88校であった。

その結果、使用機器別保有状況は、デジタルカメラの保有率が96%と多いものの、回答事例数が4%と少なかった。一方、タブレット型コンピュータは63%の学校で保有され、回答事例数は27%であった。タブレット型コンピュータの事例は、「授業で使用される用語の確認」、「体育の指導時に録画すること」等が各教科で挙げられた。

各教科の指導内容では、「情報を視覚化して提示する」、「拡大表示する」等の視覚的な情報を利用した事例が挙げられた。今後は、指導場面に応じた活用を検討する必要がある。

**見出し語：**ICT活用，全国調査，聴覚障害教育

### I. はじめに

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成21年文部科学省告示）第2章各教科第1節小学部の聴覚障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校では、「体験的な活動を通して的確な言語概念の形成を図り、児童の発達に応じた思考力の育成に努めること。」「補聴器等の利用により、児童の保有する聴覚を最大限に活用し、効果的な学習活動が展開できるようにすること。」「視覚的に情報を獲得しやすい教材・教具やその活用方法等を工夫するとともに、コンピュータ等の情報機器などを有効に活用し、指導の効果を高めるようにすること。」などが記述され、体験的な活動や、聴覚を最大限に活

用すること、視覚的に情報を獲得しやすい教材・教具の活用などを配慮することが示されている。

特別支援学校（聴覚障害）においては、例えば、教科の中で理科のデジタルコンテンツの提示において、教員による丁寧な解説や、自作コンテンツの併用等、生徒を考慮した展開がなされていること、考える視点の明示、考え方の視覚化、発問・応答の活性化が電子黒板の効果として見られたことが挙げられている（金子・平石・新井・西分・久川・長島・油井・佐藤・間々田，2016）。また、感想文を書く授業において、手話で感想を表現したものをタブレットPCに録画し、再生しながら日本語にする授業を実施し、言語力（読む、書く）の向上を目指した事例の報告が挙げられ（国立特別支援教育総合研究所，2016b）、ICTの活用がなされている。

特別支援学校におけるICT関連の調査では、文部科学省では、「学校における教育の情報化の実態等に関する調査」を毎年実施し、学校におけるICT環境の整備状況及び教員のICT活用指導力を調査しているが、具体的な指導内容については、調査されていない。

本研究所でのICTに関する全国調査は、国立特別支援教育総合研究所専門研究A「障害のある子どものための情報関連支援機器等の活用を促進するための教員用映像マニュアル作成に関する研究」（国立特別支援教育総合研究所，2009）において、特別支援学校における支援機器等の保有状況・利用状況の実態調査（2007年実施）を実施しているが、ここでも指導内容については調査されていない。指導内容について調査報告したものは、「特別支援学校におけるアシスティブ・テクノロジー活用ケースブック」（国立特別支援教育総合研究所，2011）であり、活用事例を49例挙げている。研究協力機関より活用事例を収集し報告したものであるが、特別支援学校（聴覚障害）の活用事例は2件のみであった。

その後、特別支援学校におけるICT活用全国調査は、本研究所専門研究A「障害のある児童生徒のためのICT活用に関する総合的な研究-学習上の支援機器等教材の活用事例の収集と整理」（平成26年度～平成27年度）の研究において、ICTの活用を中心に、全国の特別支援学校における学習上の支援機器、教材・教具等の保有状況並びに、その活用の現状と課題を把握することを目的として実施された。平成26年8月7日～11月30日（調査では平成26年8月1日現在の状況について回答を求めた）に、全国の特別支援学校の情報・支援機器等の担当者に対して、調査を行ったものであり、「Ⅰ 基本情報、Ⅱ 校内体制、Ⅲ 機器の整備、Ⅳ デジタル教科書の整備、Ⅴ ICT並びに支援機器の活用状況、Ⅵ 研究指定校等の状況」について質問したものである。この調査は、ICTの活用状況について調査されたものであり、特別支援学校におけるICTの活用状況の現状を把握することができるものである。

調査結果は、本研究所専門研究A「障害のある児童生徒のためのICT活用に関する総合的な研究-学習上の支援機器等教材の活用事例の収集と整理-

（平成26年度～27年度）」研究成果報告書で報告されているが、「Ⅴ ICT並びに支援機器の活用状況」の調査結果は、特別支援学校全体の割合について報告しており、障害種別の報告はなされていない。

そこで、本研究では、聴覚障害に焦点を当てて分析したので報告する。

## Ⅱ. 目的・方法

### 1. 目的

本研究では、上述した、特別支援学校におけるICT活用全国調査から得られた特別な支援を必要とする児童生徒へのICT機器の活用状況より、特別支援学校（聴覚障害）における教科学習の視点から、ICT活用の現状を把握することを目的とする。

### 2. 方法

#### (1) 対象

学校に設置されている障害種別を、「聴覚障害」と回答し、かつ「Ⅴ ICT並びに支援機器の活用状況」において、障害種「聴覚障害」、教科・領域等「各教科」の事例を回答したものとした。

ICT活用全国調査における有効回答数は、全国の特別支援学校1,259校中783校（情報・支援機器等の担当者）で、回答率は62.2%であった。その内、学校に設置されている障害種別調査項目において、「聴覚障害」と回答した学校は、88校であった。その中でも本分析対象にしたのは、「Ⅴ ICT並びに支援機器の活用状況」において、ICTを活用した事例について、障害種「聴覚障害」、教科・領域等「各教科」と回答したものとし、51校であった。なお、学校に設置されている障害種別は、設置されている（学則等で受け入れを明示している）障害種別を選択するようにしたため複数回答であった。

#### (2) 分析項目

「Ⅴ ICT並びに支援機器の活用状況」の質問内容は、以下の通りである。

#### (3) 分析方法

「Ⅴ ICT並びに支援機器の活用状況」に記述された内容を、教科名、使用機器の2観点から現状を把握した。なお、学部については、全ての学部につ

〔V ICT並びに支援機器の活用状況〕調査項目)

<p>V ICT並びに支援機器の活用状況</p> <p>学校で行われている効果的なICT、支援機器の活用の具体的な事例をお書きください。その際、「指導のねらい」には、可能であれば障害（自閉症やダウン症など）と各教科であれば、教科（国語、算数など）も合わせてお書きください。</p> <p>・障害種選択肢一覧 視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱</p> <p>・学部選択肢一覧 幼稚園、小学部、中学部、高等部、専攻科</p> <p>・教科・領域等選択肢一覧 各教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動、自立活動、各教科等合わせた指導</p> <p>・使用機器選択肢一覧 電子黒板、コンピュータ画面を拡大表示する機器、タブレット型コンピュータ（Windows）、タブレット型コンピュータ（iOS）、タブレット型コンピュータ（Android）、スキャナ、デジタルカメラ、教育用コンピュータ、その他</p> <p>・指導のねらい 自由記述</p>
---

いて回答した結果ではないことから、観点には加えなかった。

### Ⅲ. 調査結果

#### 1. 「V ICT並びに支援機器の活用状況」の事例回答数

表3-1 学部別回答事例数（件）

	n=99					
幼稚園	小学部	中学部	高等部	専攻科	学部不明	
2	41	21	29	5	1	

表3-2 使用機器別保有状況（校）

	n=51								
	電子黒板	コンピュータ画面を拡大表示する機器	タブレット型コンピュータ（Windows）	タブレット型コンピュータ（iOS）	タブレット型コンピュータ（Android）	スキャナ	デジタルカメラ	教育用コンピュータ	
保有している	36	49	1	28	3	48	49	48	
保有していない	14	0	29	19	28	2	1	0	
保有状況不明	1	2	21	4	20	1	1	3	

(n：学校数)

「V ICT並びに支援機器の活用状況」の調査項目では、1校につき5件までの回答を求めた。5件回答した学校は無く、4件回答した学校は5校、3件回答した学校は8校、2件回答した学校は17校、1件回答した学校は21校であり、合計99件の回答であった。なお、事例回答数については、便宜上、本稿では「件」と表す。

#### 2. 「V ICT並びに支援機器の活用状況」の調査項目の回答

##### (1) 学部別回答事例数

「V ICT並びに支援機器の活用状況」の調査項目で回答された、学部別回答事例数は、幼稚園2件、小学部41件、中学部21件、高等部29件、専攻科5件であった（表3-1）。

本調査は、51校（情報・支援機器等の担当者51名）の回答を得たものであるが、上述したように各担当者が複数の学部について回答した。ただし、各担当者が全ての学部について回答した結果ではない。

##### (2) 使用機器別回答事例数

回答のあった51校の内、使用機器別保有状況を表3-2に示す。設問では、使用機器の学校全体の台数を記述するようにしたため、1台以上と記入したものを「保有している」、0台と記入したものを「保有していない」、記入がなかったものを「保有状況不明」とした。「コンピュータ画面を拡大表示する機器」、「スキャナ、デジタルカメラ」、「教育用コンピュータ」は、9割以上の学校で保有していた。

表3-3 使用機器別回答事例数（件）

n=98

	電子黒板	コンピュータ画面を拡大表示する機器	タブレット型コンピュータ	デジタルカメラ	教育用コンピュータ	その他	計
幼稚部	0	0	2	0	0	0	2
小学部	2	10	14	3	8	4	41
中学部	5	7	4	1	3	1	21
高等部	2	7	7	0	11	2	29
専攻科	0	2	0	0	3	0	5
計	9	26	27	4	25	7	98

表3-4 教科名別回答事例数（件）

n=99

国語	数学	生活科	理科	社会	外国語活動	英語	体育	技術	家庭科	情報	工業	専門科目	課題研究	教科名不明
6	5	1	5	4	1	6	5	1	2	3	1	1	1	63

（複数回答）

「電子黒板」は約7割の学校で保有していた。

「V ICT並びに支援機器の活用状況」の調査項目で回答された、使用機器別回答事例数は、「タブレット型コンピュータ」が27件、「コンピュータ画面を拡大表示する機器」が26件、「教育用コンピュータ」が25件と多かった。小学部は、「タブレット型コンピュータ」の事例が多く、高等部では、「教育用コンピュータ」の事例が多かった。なお、「スキャナ」及び「タブレット型コンピュータ」のOSについて、Windows及びAndroidと回答した事例はなかった（表3-3）。また、使用機器別回答事例数は、単一回答を求めた。

#### 4. 指導内容(自由記述, 教科名が特定できるもの)

##### (1) 教科名の分類

「指導のねらい」に教科名の記述があるものを、記述された教科名に分類した。教科名の記述が無いが、教科名に関係のある用語の記述があったものに対しても該当する教科名に分類した（「シャトルラン」：体育、「助動詞（Can I～?やWould you～?）」：英語）。

記述された教科名は、主要5教科では、「国語」5件、「数学」4件、「理科」3件、「社会」1件、「英語」5件であった。また、複数の教科名を記載した

ものが、「社会、家庭科」1件、「社会、理科」2件、「技術、英語、数学」1件、「家庭科、国語」1件あり、それぞれの教科へ重複して集計した（表3-4）。

##### (2) 指導内容(自由記述, 教科名が特定できるもの)

指導のねらいに記載された内容は、ねらいが書かれているものと、指導内容のみが書かれているものが混在した。表4-1においては、ねらいが書かれているものには◎印を付け、指導内容のみが書かれているものには○印を付けた。指導のねらいの調査項目に記述された情報を、教科名と使用機器の観点でまとめ、表4-1 指導内容(自由記述, 教科名が特定できるもの)に示す。なお、使用機器について、電子黒板に記述されていた内容が、拡大機器の機能として活用されていたものであったため、「電子黒板」と「コンピュータ画面を拡大表示する機器」を同様の分類とした。また、その他に記述されていた内容から使用機器が特定できたため、使用機器の項目に振り分けた。記述された指導のねらいに教科名の情報のみ書かれているものがあつたが、「使用機器」,「学部」の情報を得ることができる資料となるため、全ての情報を示した。

以下、教科名毎に記述された、指導内容を示す。指導内容の( )内の記述は、幼：幼稚部、小：小学部、中：中学部、高：高等部、専：専攻科を示す。

表4-1 指導内容（自由記述，教科名が特定できるもの）

	電子黒板・コンピュータ画面を拡大表示する機器	タブレット型コンピュータ	デジタルカメラ	教育用コンピュータ
国語	○拡大本文を提示している。(小)	◎漢字練習をするためにiPadのアプリを用いて指導した。(小) ◎聴覚障害は軽度で、知的障害を併せ有する児童。自信がないと書字をためらう傾向が見られる。ひらがなそりのアプリを活用することで、書くことへ興味や自信をもたせ、プリント学習へ移行していく。(小) ◎辞書機能の活用(手書き入力辞書、画像検索、インターネット検索)により、調べる力を高める。表現力を高める。(情景に合った写真を選ぶ)(中)	◎詩の学習で、「春を探そう」という活動で、デジタルカメラを使って、学校の周りで季節感のあるものを探して写真を撮る。その写真に合わせて、自分で詩で春を表現する。(中)	○生徒がパワーポイントを使って資料を作り、授業でプレゼンテーションを行った。(中)
数学	(教科名の情報のみ記述)(中) 2件	◎関数のグラフを提示する際に使用した。グラフの概形や変数の増減について考えさせたり、生徒が自分でかいたグラフを確認させたりする。(高) ◎関数のグラフを、グラフ表示アプリで確認する。関数の係数を変化させ、それに伴うグラフの変化を観る。(高)	◎デジタルカメラ、テレビを使用して、体験的な学習の際、変化の様子や振り返りを行う。(中)	
生活科		◎人工内耳装用で、発音と文字のマッチングがまだ完全でない児童である。生活科の校庭探検で見つけた植物や昆虫をカメラアプリで撮影する。名称の確認を行い、音声言語で正しく表現できないときは、ホワイトボードアプリで文字表記して確認、指導する。(小)		
理科	○観察記録、パワーポイント等を使った板書内容を行う。(小) ○電子黒板・プロジェクタを使用して、デジタル教科書を表示し、視覚的な補助教材として利用する。資料を動画で再生したり、資料を拡大して、投影した画面に直接書き込んだりする。特に理科では、実験の様子が動画で再現されており、わかりやすい。(小)	◎知識を深めるためにインターネットを使った調べ学習。漢字・計算アプリで学習。スカイプで離れた子供同士のコミュニケーションを図る。(小)	○観察で、撮った写真を教室内で提示している。(小)	○Eテレの視聴。インターネットを使った情報検索(小)
社会	○資料を活用した調べとまとめを行う。(小) ○資料の拡大提示をしている。(中) ◎視覚情報を共有するために、自作学習プリントをプロジェクターで投影した。(高)	◎知識を深めるためにインターネットを使った調べ学習。漢字・計算アプリで学習。スカイプで離れた子供同士のコミュニケーションを図る。(小)		
英語	(教科名の情報のみ記述)(中) ○リスニング問題を文字テロップ問題で代替している。(中)	◎様々な国と日本の文化の違い、ASLを調べる。(中) ○iPadの英語発音アプリを使って、発音指導として活用している。(中) ◎様々な国と日本の文化の違い、ASLを調べた。(高) ◎①助動詞(can I～やWould you～)などの表現を使ってレストランでの会話ができる。【表現】【理解】 ②協力し合って会話文を作り、練習することができる。【関心・意欲・態度】【表現】【知識・理解】(高)		
外国語活動		○日本との文化の違いやASLを調べる。(小)		
体育	◎シャトルランで、音楽に合わせて、スタートのタイミングや走るペースが視覚化された動画をプロジェクターで提示して、子どもたちがしっかりと取り組めるように提示した。プロジェクターは分配器を使って同じ動画を二台のプロジェクターで提示して、進行方向が変わっても音楽と同時に同じタイミングで、同じ動画が見えるようにした(中)	◎iPadを使い跳び箱やマット運動で、手本動画を見たり、自分の動きを録画してスロー再生などで自分の動きを確認したりする。(小) ◎マット運動で自分の動きをその場で見させる。(小) ◎【動画の活用】児童が課題を把握できるようにする。(自分の動きを確認) 思考や理解を深める。(自分の演技と模範演技を比較すると理解しやすい。)(小)		◎運動会のダンスを覚えるために動画を繰り返し視聴した。(小)
技術、家庭科	(教科名の情報のみ記述)(中) ◎視覚情報を共有するために、自作学習プリントをプロジェクターで投影した。(高)			○生徒がパワーポイントを使って資料を作り、授業でプレゼンテーションを行った。(中)
情報、工業、専門科目、課題研究	【情報】(教科名の情報のみ記述)(高) 【専門科目】(教科名の情報のみ記述)(専)			【情報】(教科名の情報のみ記述・中学部では教科「情報」の設定はないが回答のまま掲載)(中) ○【情報】PCの操作についての学習(高) ◎【工業】製図の授業において、生徒が視覚的に理解ができるように、生徒にコンピューターを操作させ立体的な作図指導を行っている。(高) ○【課題研究】プレゼンテーションのスライド資料を作成、発表させる。(専)

◎:指導のねらいが書かれているもの。○:指導内容が書かれているもの。(幼):幼稚園、(小):小学部、(中):中学部、(高):高等部、(専):専攻科

表4-2 指導内容（自由記述、教科名が特定できないもの）

電子黒板	コンピュータ画面を拡大表示する機器	タブレット型コンピュータ	デジタルカメラ	教育用コンピュータ	その他
<p>◎視覚的な情報から、学習のめあてや流れをつかみ、体験的な操作活動や発見的な課題解決に取り組むことができる。また、課題の共有化を図り、活発な意見交流ができる。(小)</p> <p>◎児童に発表させる時に使い、手話と音声だけで伝えようとするより、電子黒板を使うことで、より伝わりやすくなる。(小)</p>	<p>◎聴覚障害の児童を対象に授業でプロジェクターを使って視覚的な教材を提示する。(小)</p> <p>◎黒板の補助教材として視覚情報提示し学習の理解を深める。(小)</p> <p>◎聴覚障害児に一斉音読をさせるために教科書本文を拡大表示する(小)</p> <p>◎学習事項の基礎基本の事項や日本語の文法事項の定着のためにパワーポイントを使って、フラッシュ型教材を作成して授業で活用している。(小)</p> <p>◎聴覚に障害がある児童を対象に、授業のポイントを絞ってテレビモニターに表示し、授業の理解を促す。(小)(中)</p> <p>◎パワーポイントを使用して視覚的に配慮して授業を行っている。(小)(小)(中)(高)(一)</p> <p>◎教科書の内容に集中させる。手話の説明が見やすく伝わりやすくなるため。(小)(中)(高)(専)</p>	<p>◎演技指導等(幼)</p> <p>◎話題や説明する事象の画像をその場で提示する(幼)(小)</p> <p>◎構成メモに箇条書きで、書く材料をできるだけたくさん出し、メモの関連や必要性を考え、整理しようとする。 ・テーマについての構成メモを作成することで、考えを深め、整理することができる。(小)</p> <p>◎①プレゼンテーションアプリを用いた教材提示を行う。②学習アプリを自活動や各教科の学習教材として用いる。③筆談アプリを用いて筆談を行う。(小)</p> <p>◎聴覚障害と知的障害を併せ有する児童が、公共施設への校外学習を行う際の事前学習において、活用する。当該施設に関するデータベースにアクセスし、写真や絵を見ることで児童の興味・関心を高め、内容の理解を深める。(小)</p> <p>◎対象児童は集中する時間が短く、考える作業が苦手なため、単純作業の漢字アプリを活用。授業の最後の10分程度を用いて1年生の漢字書き取りを行う。(小)</p> <p>◎自分の活動の様子を客観的に見ることで、学習の振り返りを行う。(小)(中)</p>	<p>◎視覚的に提示する補助として(小)</p> <p>◎教科等での資料、行事の記録等を振り返り、記録等をまとめる。(小)</p>	<p>◎プロジェクター、パソコン、県の情報教育ネットワーク、WEBカメラ、マイクなどを使用して行う。他校とテレビ会議システムを活用した交流を行う。(場所の離れた特別支援学校、県内の他の養育学校、近くの小学校と交流を行う。(小))</p> <p>◎調べ学習等(小)</p> <p>◎インターネットで調べ学習をする。(小)</p> <p>◎デジタル教材を使用した教科学習を行い、学力の定着を図る。(小)</p> <p>◎聴覚障害の児童を対象に、黒板の他に電子黒板を用いて、大切なことを確認したり、復習したりする内容に取り組んでいる。(小)</p> <p>◎NHK等の動画コンテンツを利用し、より理解を深めさせる。(小)</p>	<p>◎実物投影機で教材を拡大してホワイトボードに写し出し、児童全員で共有して見たり、マーカーで書き込んだりする。(小)</p> <p>◎(小学部の各教科)図やイラストなど、必要箇所のみ映す。前時の学習内容(ノート)を確認する。児童の書いたワークシートやノートなどを児童に紹介する。(小)</p> <p>◎補聴のため、デジタルワイヤレス補助援助システムRogerを使用している。(小)</p>
<p>◎難聴の生徒を対象に視覚的なインプットを充実させ、フィードバックを効果的に行えるように促し、言語活動でのアウトプット表現の拡がりを目指していく。(中)</p> <p>◎イメージをもちやすいように情報を視覚化して提示する。(中)(高)</p> <p>◎聴覚障害のある生徒を対象に、視覚教材や板書を迅速に提示し、生徒の理解を促す。(中)(高)</p>	<p>◎プレゼンテーションソフトを用いて、50インチの大型テレビに教材提示を行う。(中)</p>	<p>◎交流及び共同学習などで、筆談パッド(アプリ)を使って健聴者とのコミュニケーションを図る。</p> <p>◎必要な時に必要な情報を検索し、学習に役立てる。(高)</p> <p>◎タブレット型コンピュータ(iPad)の画面を大型ディスプレイに表示させ、視覚的にわかりやすく提示したり、生徒の情報検索ツールとして活用している。(高)</p> <p>◎説明の時間短縮と、興味・関心を持たせ理解を向上させる。(高)</p>		<p>◎就業体験に関する調べ学習や、発表用プレゼンテーション等(中)(高)</p>	
	<p>◎資料や教材をスクリーン等で提示することで、教科書や問題などを指し示し時間の短縮につなげる。(高)</p> <p>◎プレゼンテーションソフトで、授業のまとめをアニメーションにしてプラズマテレビで提示する(高)</p> <p>◎電子教科書のデータを使用して視覚的効果の高い教材を作成し、指導内容の理解をすすめる。(高)</p>			<p>◎パソコンの画面を大型ディスプレイに表示させ、教材等を視覚的にわかりやすく提示する。(高)</p> <p>◎全国商業高等専門学校ビジネス文書実務検定取得に向けて実技練習を行わせる。(高)</p> <p>◎デジタルコンテンツ等の利用(高)</p> <p>◎授業導入時に、プロジェクタを活用し、プレゼンテーションソフトによるフラッシュ型教材を使って本時の授業への意識を高めさせる。(高)</p> <p>◎校内Web環境とパソコンを使って、自作のデジタル教材や専門用語(コンピュータ用語)の手話をWebから参照できるようにし、必要に応じて利用させる。また、eラーニングを用いて反復学習や小テストを行い、理解度を向上させる。(高)</p> <p>◎コンピュータ実習室でプレゼンテーションソフトを用いた教材提示や演習を行う。(高)</p> <p>◎聴覚障害の生徒を対象に、教科指導で文字、図形、表、画像等の視覚情報提示に活用している。(高)</p> <p>・(無記入)(高)(専)</p>	<p>◎聴覚障がいがあり、教員の指導・指示の際には教員を見る必要があるため、資料提示などの際に実物投影機やパソコン(パワーポイント)を使用して視点を集中させ、資料を見ながら説明を受けたり、話し合いをしたりできるようにしている。(高)</p> <p>◎(書画カメラ)生徒が視覚的情報多く提示するため。(高)</p>

◎：指導のねらいが書かれているもの。○：指導内容が書かれているもの。(幼)：幼稚園、(小)：小学部、(中)：中学部、(高)：高等部、(専)：専攻科

### (3)「国語」の指導内容

「国語」の指導内容は、「電子黒板・コンピュータ画面を拡大表示する機器」を使用し、拡大本文を提示するもの(小)が挙げられた。また、「タブレット型コンピュータ」を使用した指導内容は、漢字練習をするためにタブレット型コンピュータ上で動作するアプリケーション(以下「アプリ」)を利用するもの(小)、ひらがななぞりのアプリを活用することで書くことへの興味や自信をもたせ、プリント学習へ移行するもの(小)、辞書機能を活用し調べる力を高めるもの(中)、情景にあった写真を選ぶことで表現力を高めるもの(中)が挙げられた。「デジタルカメラ」を使用した指導内容は、テーマに合った写真を撮影し、その写真をもとに詩を書くもの(中)が挙げられた。「教育用コンピュータ」を利用した指導内容は、生徒が作成したスライド資料の発表を行うこと(中)等が挙げられた。ねらいとして記述された部分は、漢字練習をするためにアプリを利用する、書くことへの興味や自信をもたせ、プリント学習へ移行する、調べる力を高める、表現力を高める、写真に合わせて、自分で詩で春を表現することが挙げられた。

の(中)が挙げられた。「教育用コンピュータ」を利用した指導内容は、生徒が作成したスライド資料の発表を行うこと(中)等が挙げられた。ねらいとして記述された部分は、漢字練習をするためにアプリを利用する、書くことへの興味や自信をもたせ、プリント学習へ移行する、調べる力を高める、表現力を高める、写真に合わせて、自分で詩で春を表現することが挙げられた。

### (4)「数学」の指導内容

「数学」の指導内容は、「デジタルカメラ」を使用し、振り返りを行うもの(中)、「タブレット型コンピュータ」を使用し、関数のグラフを提示し、数値やグラフの変化を確認するもの(高)、生徒が書いたグラフを確認させるもの(高)等が挙げられた。

ねらいとして記述された部分は、グラフの概形や変化の増減を考えさせる、グラフの変化を観ることが挙げられた。

#### (5)「理科」の指導内容

「理科」の指導内容は、「電子黒板・コンピュータ画面を拡大表示する機器」を使用し、デジタル教科書を表示し視覚的な補助教材とするもの(小)、実験の様子を動画で再現するもの、資料を拡大して書き込むもの(小)が挙げられた。また、「タブレット型コンピュータ」を使用した指導内容は、インターネットを使った情報検索を行うもの(小)、「デジタルカメラ」を使用し、観察の記録として写真を利用するもの(小)が挙げられた。「教育用コンピュータ」を利用した指導内容は、教育用理科動画コンテンツを視聴することやインターネットを使った情報検索を行うもの(小)等が挙げられた。

#### (6)「生活科」の指導内容

「生活科」の指導内容は、「タブレット型コンピュータ」を使用し、校内探検で見つけた植物や昆虫をカメラアプリで撮影するもの、名称の確認を行い音声言語で正しく表現できないときに、ホワイトボードアプリで文字表記をして確認、指導するもの(小)等が挙げられた。ねらいとして記述された部分は、名称の確認を行い、音声言語で正しく表現できないときが挙げられた。

#### (7)「社会」の指導内容

「社会」の指導内容は、「タブレット型コンピュータ」を使用し、インターネットを使った調べ学習をするもの(小)が挙げられた。また、「電子黒板・コンピュータ画面を拡大表示する機器」を使用した指導内容は、プレゼンテーションソフトを用いたまとめをするもの(小)、資料の拡大提示をするもの(中)、自作した学習プリントを提示するもの(高)等が挙げられた。ねらいとして記述された部分は、視覚情報を共有するためにが挙げられた。

#### (8)「英語」の指導内容

「英語」の指導内容は、「電子黒板・コンピュータ画面を拡大表示する機器」を使用し、リスニング問題を文字テロップで代替するもの(中)が挙げられた。「タブレット型コンピュータ」を使用した指導内容は、英語発音アプリを利用した発音指導を

行うもの(中)、様々な国と日本文化の違いやASL(American Sign Language)を調べるもの(中・高)等が挙げられた。ねらいとして記述された部分は、教科の単元のねらいが記述されていた。

#### (9)「外国語活動」の指導内容

「外国語活動」の指導内容は、「タブレット型コンピュータ」を使用し、日本との文化の違いやASLを調べるもの(小)が挙げられた。

#### (10)「体育」の指導内容

「体育」の指導内容は、「タブレット型コンピュータ」を使用し、手本となる動画を視聴させるもの(小)、自分の動きを録画しスロー再生などで確認させるもの(小)、動画を用いて自分の演技と模範演技を比較させるもの(小)が挙げられた。また、「教育用コンピュータ」を使用した指導内容は、ダンスを覚えるために動画を繰り返し視聴させたもの(小)、「電子黒板・コンピュータ画面を拡大表示する機器」を使用し、スタートのタイミングや走るペースを動画で示すもの(中)等が挙げられた。ねらいとして記述された部分は、子供たちがしっかりと取り組めるように、自分の動きを確認、児童が課題を把握できるようにする、思考や理解を深めるが挙げられた。

#### (11)「技術・家庭科」の指導内容

「技術・家庭科」の指導内容は、「教育用コンピュータ」を使用し、生徒が作成したスライド資料の発表を行うこと(中)が挙げられた。また、「電子黒板・コンピュータ画面を拡大表示する機器」を使用した指導内容は、自作した学習プリントを提示するもの(高)等が挙げられた。ねらいとして記述された部分は、視覚情報を共有するためにが挙げられた。

#### (12)「情報」の指導内容

「情報」の指導内容に記述されたものは、「教育用コンピュータ」を使用し、コンピュータ操作の学習(高)が挙げられた。

#### (13)「工業」の指導内容

「工業」の指導内容は、「教育用コンピュータ」を使用し、立体をコンピュータで操作させることで製図を視覚的に理解ができるようにするもの(高)が挙げられた。ねらいとして記述された部分は、生徒

が視覚的に理解ができるようにが挙げられた。

#### (14)「課題研究」の指導内容

「課題研究」の指導内容は、「教育用コンピュータ」を使用し、スライド資料を作成、発表させるもの（専）が挙げられた。

### 5. 指導内容（自由記述、教科名が特定できないもの）

#### (1) 教科名が特定できない事例

「指導のねらい」の記述に教科名の記載がないため、教科名が特定できない事例は、63件であった。指導のねらいに記載された内容は、ねらいが書かれているものと、指導内容のみが書かれているものが混在した。表4-2においては、ねらいが書かれているものには◎印を付け、指導内容のみが書かれているものには○印を付けた。記述された情報を、使用機器の観点でまとめ、表4-2 指導内容（自由記述、教科名が特定できないもの）に示す。以下、「使用機器」別に指導のねらいに記述されたものを報告する。

#### (2)「電子黒板」を使用した指導内容

「電子黒板」を使用した指導のねらいとして記述されたものは、視覚的な情報から、学習のめあてや流れをつかみ、体験的な操作活動や発展的な課題解決に取り組むことができる。課題の共有化を図り、活発な意見交流ができる（小）、児童に発表させる時に使い、手話と音声だけで伝えようとするより、電子黒板を使うことで、より伝わりやすくする（小）、視覚的なインプットを充実させ、フィードバックを効果的に行えるように促し、言語活動でのアウトプット表現の拡がりを目指す（中）、イメージをもちやすいように、情報を視覚化して提示する（中）（高）、教材や板書を迅速に提示し理解を促す（中）（高）等が挙げられた。

#### (3)「コンピュータ画面を拡大表示する機器」を使用した指導内容

「コンピュータ画面を拡大表示する機器」の指導内容は、プレゼンテーションソフトを使用し教材提示を行うもの（中）、プレゼンテーションソフトを使用し授業のまとめをアニメーションにして提示するもの（高）が挙げられた。ねらいとして記述されたものは、視覚的な教材を提示する（小）、黒板の

補助教材として情報を提示し学習の理解を深めるもの（小）、一斉音読のために、教科書本文を拡大表示するもの（小）、学習事項等の定着のためにフラッシュ型教材を作成して授業で活用する（小）、授業のポイントを絞ってモニターに表示し授業の理解を促す（小）（中）、教科書の提示と教師の説明（手話）を同じ場所で行うことで児童生徒の視線を一致させ伝わりやすくする（小）（中）（高）（専）、時間の短縮をするために教科書や問題等を示す（高）、電子教科書を元に教材を作成し指導内容の理解をすすめるもの（高）等が挙げられた。

#### (4)「タブレット型コンピュータ」を使用した指導内容

「タブレット型コンピュータ」の指導内容は、演技指導をするもの（幼）、プレゼンテーションアプリを用いた教材提示、学習アプリの利用、筆談アプリを用いた筆談を行うもの（小）等が挙げられた。ねらいとして記述されたものは、話題や説明する事象の画像をその場で提示する（幼）（小）、構成メモを作成させ考えを整理させる（小）、写真や絵を見ることで児童の興味・関心を高め内容の理解を深める（小）、自分の活動の様子を客観的に見ることで学習の振り返りを行う（小）（中）、交流及び共同学習などで、筆談アプリを利用し健聴者とコミュニケーションを図る（高）、情報を検索し学習に役立てる（高）、視覚的にわかりやすく提示する（高）、説明の時間短縮と、興味・関心を持たせ理解の向上を図る（高）等が挙げられた。

#### (5)「デジタルカメラ」を使用した指導内容

「デジタルカメラ」を使用した指導のねらいとして記述されたものは、視覚的に提示する補助とする（小）、教科等での資料、行事の記録等の振り返り、記録等をまとめる（小）が挙げられた。

#### (6)「教育用コンピュータ」を使用した指導内容

「教育用コンピュータ」の指導内容は、インターネットを使用した調べ学習をするもの（小）、生徒がスライド資料を発表するもの（中）（高）、検定取得に向けて実技練習を行うもの（高）、インターネットの手話辞典を利用するもの（高）、アプリの開発を行わせるもの（専）等が挙げられた。ねらいとして記述されたものは、場所の離れた学校との交流を

テレビ会議システムを使用して行う(小)、デジタル教材を使用した教科学習を行い学力の定着を図る(小)、動画コンテンツを利用し、より理解を深めさせる(小)、教材を視覚的にわかりやすく提示する(高)、フラッシュ型教材を利用し授業の意識を高めさせる(高)、eラーニングを利用し理解度を向上させる(高)等が挙げられた。

#### (7) 「その他」

「その他」に記述されたねらいは、実物投影機の利用により教材を拡大し、児童全員で共有して見たり書き込んだりする(小)、児童が書いたワークシートやノートなどを共有するもの(小)、補聴のため、補聴援助システムを使用すること(小)、実物投影機やコンピュータを利用し資料を見ながら説明を受けることや、話し合いをするもの(高)等が挙げられた。

## IV. 考察

### 1. 学部別回答、使用機器別回答

学部別回答事例数では、小学部41件、高等部・専攻科34件の回答が得られたが、中学部は21件、幼稚部は2件であり、学部の事例数に偏りがあったため、学部別の事例の特徴を比較検討することができなかった。今後は、回答の少ない学部の事例を収集し、全体の活用状況や学部の特徴を把握する。また、特定の教科に焦点を置き、学部別のICTの使用傾向を把握する。

学校での使用機器別保有状況では、「コンピュータ画面を拡大表示する機器」、「スキャナ」、「デジタルカメラ」、「教育用コンピュータ」は、9割以上の学校で保有されていた。「電子黒板」は約7割の保有状況であった。また、「タブレット型コンピュータ」は約6割の保有状況であった。しかしながら、使用機器別回答事例数では、多くの学校で保有していた「スキャナ」、「デジタルカメラ」の回答事例数が少なかった。「電子黒板」についても同様に少なかった。これに対して、「タブレット型コンピュータ」の回答事例数が多かった。「タブレット型コンピュータ」の使用事例や、機能をみると、写真を撮影することや、大型画面に投影ができることから、

他の使用機器の機能を「タブレット型コンピュータ」が代替していることが考えられた。

### 2. 指導内容

「国語」では、漢字やひらがなの学習のためのドリル的な活用、辞書としての活用等が挙げられた。また、写真をもとに、詩や文を書かせるものが挙げられた。教師が聴覚障害児に写真を提示する際には、国立特別支援教育総合研究所(2016a)が、「聴覚障害児の国語科指導においては、写真や図などの教材を目にした児童が思考し、言語化するための発問が求められているといえる。」と述べていることから、提示する際に適切な発問をすることも大切であると考ええる。

「算数、数学」では、中学部、高等部において、「タブレット型コンピュータ」を使用し、関数のグラフの提示をするものが挙げられた。アプリを使用することで、数値の変化やグラフ等を視覚的に提示ができる。また、操作が簡単である特徴もあり、生徒の操作により関数に代入した数値によってグラフが変化する様子を即時に確認ができる。中野・齋藤(1996)は、中学部の聴覚障害生徒は、関数やグラフのように、ある関係のもとに変化する事象を文字という抽象的な概念をとらえることは苦手であると述べている。数学は、中学部段階から、方程式や関数等、抽象的な内容が含まれていき難しくなっていく。小学部段階では、具体物や半具体物を教材として使用する方法が考えられるが、抽象的な内容が含まれていく中学部以降では、本事例のような、タブレット型コンピュータを用いて示す方法も効果的になると考える。

「理科」、「生活科」では、実験・観察の様子を記録再生するものが挙げられ、実験の前後の様子を比較するために「デジタルカメラ」や「タブレット型コンピュータ」を使用し撮影する事例が挙げられた。小学部では、校内探検で見つけた植物や昆虫を撮影する事例が挙げられ、生活の中にあるものを利用するものがみられた。また、インターネット上の教育用動画コンテンツの利用が挙げられ、実験や観察等の体験活動に配慮しつつ、危険な実験等再現が難しい内容に利用されていると考えられる。聴覚障

害児は説明の音声や、実験の際に発生する音を聞き取ることが難しいことが多いため、字幕や、音の大きさ等が動画と合わせて提示されると、さらに効果的に利用ができると考えられる。

「社会」では、「電子黒板・コンピュータ画面を拡大表示する機器」を用いた資料の提示、「タブレット型コンピュータ」を用いたインターネットを利用した調べ学習が挙げられた。「社会」では、歴史上や世界の内容等、実体験が難しい内容が扱われる。その内容を伝えるために、動画コンテンツや、資料等を提示することが考えられる。数馬（2014）は、中学部の聴覚障害生徒に対して社会科の授業において、スライド資料を提示する際に心がけていることとして、「1度に提示する情報量が多くならないように気をつける。」「資料や写真は大きく提示する。」「復習に利用する際は、アニメーションを活用し、穴埋めができるようにする。」「色分けをしたり、記号を活用し、ノート作りの例として反映できるようにする。」を挙げている。さらに、見て考えるだけでなく、書いてまとめることも必要だと述べているように、資料を提示することと、書いてまとめたり、見た内容を言葉で表す等、他の方法も合わせて行う必要がある。

「英語」では、「電子黒板・コンピュータ画面を拡大表示する機器」を用いたりリスニング代替テロップ問題の活用が挙げられた。これは、日本英語検定協会による、障害程度等級が6級以上の聴覚障害者に対して、「テロップ：リスニングテストを音声でなく文字で映し代替とします。」といった特別措置を受けたものと想定された。その他、「タブレット型コンピュータ」を用いた英語発音アプリを使用した発音指導が挙げられた。英語は、聞く、話す、読む、書くことの技能が求められ、聴覚障害児にとっては、聞くことが難しく、その影響で、他の技能も困難を示すことが考えられる。また、一般的に、聴覚障害生徒への英文の読み指導は、発音記号を用いることやカタカナのふりがなを付加する方法等が行われている。英語発音アプリは、英文のどの箇所を読んでいるかを視覚的に示すことが可能であり、英単語と読みを対応づける方法として、併せての活用が考えられる。

「体育」では、「電子黒板・コンピュータ画面を拡大表示する機器」や「タブレット型コンピュータ」、「教育用コンピュータ」を用いた動画を活用した自分の動きの確認や手本動画を見ることなどが挙げられた。手本動画を示しながら説明をすることや、自分の動きを撮影し改めて視聴することで、動きを理解することの手立てとなることが期待できる。

その他、インターネットを利用して調べる活動が教科をわたって挙げられた。聴覚障害児は、聞こえの困難さから、ことばの理解が十分に進まず、授業で扱う用語が定着していないことが多い。そこで、授業では、用語の確認をしながら進めることが一般的である。聴覚障害児に対して、「タブレット型コンピュータ」を使用することで不明な用語を写真や図等で即時に示すことができる。さらに、児童生徒が自らわからないことばを調べる活動をさせることで、ことばに興味を持たせることも期待できる。

教科名が特定できないものでは、視覚的な情報を利用することが挙げられ、全教育活動にわたっての活用方法であった。特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成21年文部科学省告示）では、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では、「視覚的に情報を獲得しやすい教材・教具やその活用方法等を工夫するとともに、コンピュータ等の情報機器などを有効に活用し、指導の効果を高めるようにすること。」と示されている。

本調査結果からは、視覚的な情報を利用した内容やねらいとして、「情報を視覚化して提示する」、「拡大表示する」、「授業のポイントを絞ってモニターに表示し、授業の理解を促す」、「児童生徒の発表の際にスライドを使用する」、「その場で提示する」、「教師の説明（手話）位置に近い場所に、モニターで教科書を提示することで、児童生徒の視線を一致させ伝わりやすくする」などが見られた。

視覚的な情報を利用した事例が多かったが、その他、補聴援助システムの使用が一例挙げられ、きこえに配慮した支援について記述があった。

また、「タブレット型コンピュータ」の活用について、ドリル的な活用の他、授業で使用される用語の確認をその場ですることや、自分の動きを録画し確認することなどが挙げられた。タブレット型コン

ピュータは、撮影と視聴や操作が容易で、素早い操作が可能である。今後も、タブレット型コンピュータの特徴を生かした事例が増えていくことが期待できる。但し、聴覚障害児がタブレット型コンピュータを操作している際、画面に集中するあまり、周りの状況に気が付かないことがある。このために教師は、操作をさせる場面と説明をする場面を明確に示し、例えば、教師に着目する場面などに声や身振り等を用いることに留意する必要がある。また、個々の子供によって操作に慣れていないことや、作業のスピードに個人差があることから、教師は、子供の興味関心や理解に応じた個別の対応に留意する必要がある。

## V. おわりに

本報告では、本研究所専門研究A「障害のある児童生徒のためのICT活用に関する総合的な研究（平成26～27年度）」において実施した、特別支援学校におけるICT活用全国調査の特別な支援を必要とする児童生徒へのICT機器の活用状況より、特別支援学校（聴覚障害）における教科学習の視点から、ICT活用の現状を把握し、報告した。

全国調査の調査結果を利用し、特別支援学校（聴覚障害）が回答した、ICTを活用した指導内容の自由記述をまとめたことで、具体的な活用の事例が把握できたと考える。また、小学校・中学校・高等学校で実践されているような指導内容もみられたが、指導のねらいには、児童生徒が視覚的に理解できるためにとの記述がみられ、聴覚障害のある児童生徒にとっては、必要な支援であり、小学校・中学校・高等学校では、よりわかりやすくなる支援として記述されたのではないかと考えている。

本研究では、特別支援学校（聴覚障害）の教科指導におけるICT活用の現状を報告したが、具体的な実践に応用可能であると考え。今後は、児童生徒の実態に対して、どのようにICTを活用したのか、その結果はどうだったのかについての視点が必要であると考え。さらに、他の障害種についても同様の分析が必要であると考え。

## 引用文献

- 金子俊明・平石達彦・新井健・西分貴徳・久川浩太郎・長島素子・油井淳・佐藤文昭・間々田和彦（2016）. 聴覚障害児を対象とした理科学習におけるICT活用事例に関する考察. 第50回全日本聾教育研究大会（付属大会）研究集録, 106-107
- 数馬梨恵子（2014）. ろう学校の社会科の授業で大切にしていること. 聴覚障害, 第69巻（春号）, 58-65
- 国立特別支援教育総合研究所（2009）. 専門研究A障害のある子どものための情報関連支援機器等の活用を促進するための教員用映像マニュアル作成に関する研究（平成19年度～20年度）研究成果報告書
- 国立特別支援教育総合研究所（2015）. 第Ⅱ章各障害に応じた教育の基本2聴覚障害（6）情報機器の活用. 特別支援教育の基礎・基本新訂版. 144-146
- 国立特別支援教育総合研究所（2016a）. 専門研究B聴覚障害教育における教科指導及び自立活動の充実に関する実践的研究～教材活用の視点からインクルーシブ教育システム構築における専門性の継承と共有を目指して～（平成26年度～平成27年度）研究成果報告書
- 茂木成友・鄭仁豪・四日市章（2014）. 聴覚障害児における漢字の読み習得の特徴. 聴覚言語障害, 43(1), 47-55
- 文部科学省（2009）. 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第2章第1節第1款2聴覚障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校
- 中野善達・斎藤佐和（1996）. 聴覚障害児の教育, 113-128

## 参考文献

- 国立特別支援教育総合研究所（2016b）. 専門研究A障害のある児童生徒のためのICT活用に関する総合的な研究－学習上の支援機器等教材の活用事例の収集と整理－（平成26年度～27年度）研究成果報告書

# Current Situation of Utilization of ICT in Teaching Subjects at Special Needs Education Schools for Students with Hearing Impairment —Through Analysis of the National Survey on ICT Utilization at Special Needs Education Schools—

ARAYA Yosuke

(Department of Information and Support)

**Abstract:** A national survey on ICT utilization at special needs education schools was conducted by the National Institute of Special Needs Education in a study entitled “Comprehensive research on the ICT utilization for the students with disabilities (2014-2015FY)”.

The purpose of this research is to understand the current situation of ICT utilization from the viewpoint of subject teaching in special needs education schools (hearing impairment), extracting the data from the survey above. The data from 88 schools were analyzed.

As regards the equipment held by the schools, as many as 96% of schools had a digital camera, although only 4% of the schools reported case examples. Tablet PCs, on the other hand, were

held by 63% of the schools, and their case examples were reported by 27% of the schools. Some case examples of tablet PCs in subject teaching were as follows; "confirming the meaning of terms used in class", "recording instructions during physical education", etc.

As regards what was taught in each subject, case examples utilizing visual information, such as "presenting visualized information" and "enlarging an image for display", were reported. The future task is to examine tailored utilization to different teaching situations.

**Key Words:** Utilization of ICT, national survey, education for students with hearing impairment

(調査資料)

# インクルーシブ教育システムの構築を推進するための スクールクラスターを活用した体制づくり －宮崎県のエリアサポート体制をもとに考える－

横 山 貢 一

(発達障害教育推進センター)

**要旨：**本研究では、文部科学省のモデル事業を受けた宮崎県の取組について、宮崎県の資料や指導主事からの聴き取りをもとに成果と課題を整理・分析し、インクルーシブ教育システムの構築を推進するためのスクールクラスターを活用した体制づくりには何が必要なのかを考察した。

宮崎県は県全域を7つのエリアに再編しており、各エリアでは拠点校に配置された特別支援教育に関する専門性のある教員が中心となって、エリア内の幼稚園や学校を支援している。

分析の結果、加配教員の負担増や、連携のための組織維持の困難さ、支援を受ける学校等の校内支援体制整備の困難さなどの課題がみられた。

教員の配置と全県的な地域再編を伴うスクールクラスターによる地域支援体制の構築においては、まず県及び市町村の教育委員会、並びに関係分野が連携し、加配教員が円滑に支援を行うことができる仕組みをつくることが重要である。また、学校等への支援については校内支援体制の充実を図る支援に重点を置く必要がある。

**見出し語：**インクルーシブ教育システム、体制づくり、スクールクラスター、加配教員、宮崎県

## I. 研究の背景と目的

平成26年1月、我が国は障害者の権利に関する条約に批准した。本条約の第24条「教育」では、インクルーシブ教育システムについて述べられており、その定義として「インクルーシブ教育システムとは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」から排除されないこと、自己の生活する

地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要」と示されている。

本条約への批准に向け、平成24年7月に文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会より出された「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について（報告）」では、インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育推進の視点の一つとして、多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進について述べられている。その中で、学校間連携による地域資源の活用について、「地域内の教育資源（幼・小・中・高等学校及び特別支援学校等、特別支援学級、

通級指導教室) それぞれの単体だけでは、そこに住んでいる子ども一人一人の教育的ニーズに応えることは難しい。こうした域内の教育資源の組合せ(スクールクラスター)により域内のすべての子ども一人一人の教育的ニーズに応え、各地域におけるインクルーシブ教育システムを構築することが必要である。」と述べられており、スクールクラスターによるインクルーシブ教育システム構築について示されている。

スクールクラスターを活用するためには、当該地域内に幼・小・中・高等学校及び特別支援学校等、特別支援学級、通級指導教室といった教育資源が充実していることが必要となる。特に、通常の学級に在籍する子どもの教育的ニーズに応えるためには、自校通級、他校通級、巡回指導といった指導形態をもつ通級指導教室が重要な役割を果たす。通級指導教室については、平成29年度現在、国からの教員定数の加配により設置されることとなっており、どの地域においても十分に設置されているというわけではない。柴垣(2017)の調査によれば、通級指導教室担当教員一人当たりの児童生徒数は、最大約4倍の差が都道府県間で生じていることが指摘されている。さらに、障害種による差もあり、弱視、肢体不自由、病弱・身体虚弱については、多くの都道府県で通級指導教室が設置されていない現状である(文部科学省, 2017)。

通級指導教室の設置が十分とは言えない地域においては、特別支援学校のセンター的機能を活用したり、特別支援教育経験者を配置したりするなど、地域の実情を踏まえて工夫しながら地域内の幼・小・中・高等学校を支援している。

稲垣(2015)は、文部科学省が平成26年度に実施したインクルーシブ教育システム構築モデル事業において、スクールクラスターのモデル地域で取り組まれた実践を、報告書に基づいて、「人材配置型支援」「地域再編型支援」「複合型支援」「見直し型支援」の4タイプに類型化している。1つめの「人材配置型支援」とは、合理的配慮協力員や現職の教員など、既存のスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等とは異なる人的資源の導入に重点を置き、支援システムの再構築を図ったタイプであ

る。2つめの「地域再編型支援」とは、地域を新たなエリアに分け、支援体制の抜本的な再構築を図ったタイプである。3つめの「複合型支援」は「人材配置型支援」と「地域再編型支援」の両方の特色を兼ね備えたタイプである。4つめの「見直し型支援」は既存の支援体制の現状分析と必要に応じた見直しを中心のタイプである。

稲垣(2015)の類型化において、「人材配置型支援」タイプに該当する地域は複数あったが、現職の教員を人材として配置していたのは宮崎県と新潟県上越市の2か所であった。また、「地域再編型支援」タイプに該当していたのは宮崎県1か所であったが、宮崎県は「人材配置型支援」タイプにも該当していたことから、「複合型支援」タイプとして分類されていた。稲垣(2015)の類型化は平成25年度の報告に基づくものであり、平成24年度以前の取組の中で、芦屋市など「地域再編型支援」もしくは「複合型支援」に当たる取組がみられた地域があるが、全県的な地域再編を行っているのは宮崎県だけである。宮崎県では県全域を7つのエリアに分け、それぞれのエリアで取組の核となる新たな教員を配置して支援体制の構築に取り組んでいる。宮崎県では、この「複合型支援」に該当するスクールクラスターによる地域支援体制を「エリアサポート体制」と呼んでいる。なお、宮崎県のエリアサポート体制の詳細については、後の章で説明する。

本研究では、全県的な複合型支援である宮崎県の取組を中心に分析し、インクルーシブ教育システムを推進するためのスクールクラスターを活用した体制づくりについて考察していくことを目的とする。

## Ⅱ. 方法

宮崎県のエリアサポート体制について、宮崎県教育庁が作成した資料や、宮崎県教育庁特別支援教育室の指導主事からの聴き取りを基に、成果と課題について分析し、インクルーシブ教育システムを推進するためのスクールクラスターを活用した体制づくりについて考察を行う。

### Ⅲ. 宮崎県の取組

本章では、宮崎県のエリアサポート体制について概説する。

宮崎県では、平成25年度から県全体を障害保健福祉圏域に準じて7つのエリアに分け、エリアごとに幼稚園・保育所、小・中・高等学校、中等教育学校、義務教育諸学校（以下「幼・保・小・中・高等学校等」と言う。）への一貫した相談支援の充実を図っている。図1はエリアサポート体制のイメージである。

中央の破線囲み内にあるように、それぞれのエリアにおいて幼稚園・保育所、小・中・高等学校から特別支援教育推進の拠点となる園や学校（以下「拠

点校等」と言う。）が指定されている。これらの拠点校等は、センター的機能をもつ特別支援学校と連携しながら、エリア内の他の幼・保・小・中・高等学校等に対して、情報発信や巡回相談などの支援を行う役割を担っている。特に、小・中学校の拠点校にはエリアコーディネーター（以下「エリアCo」と表記する。）と呼ばれる高い専門性を備えた教員が県単独の予算で加配されている。通級拠点校も指定され、エリアCoと同じく高い専門性を備えた教員が通級担当者（以下「エリア通級指導メンター」と言い、「エリア通級Me」と表記する。）として配置されている。

なお、インクルーシブ教育システム構築に向け、

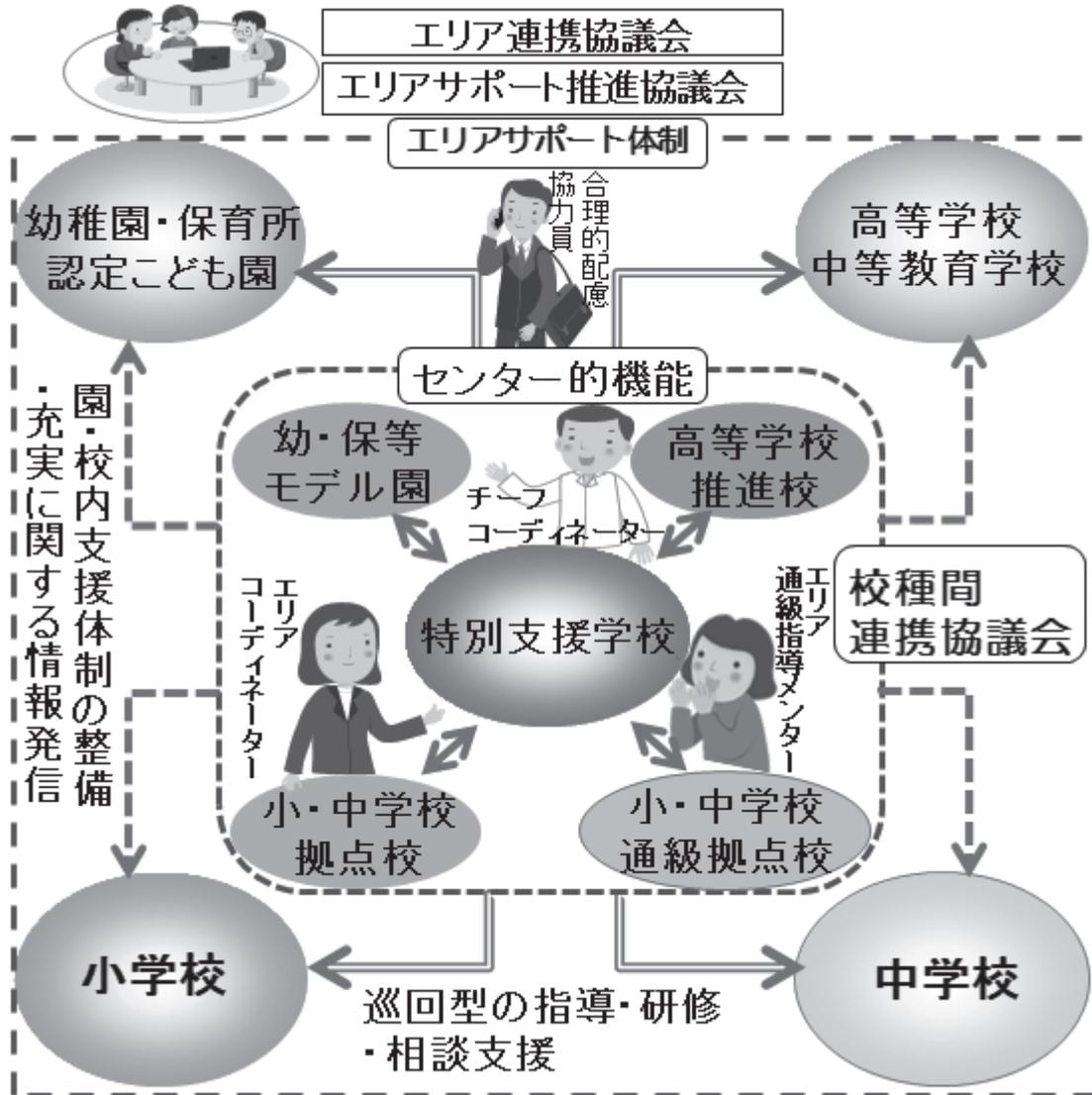


図1 エリアサポート体制のイメージ <出典：宮崎県教育庁特別支援教育室資料>

教員に求められる専門性として、澤田（2014）は、「①集団形成（学級づくり）」「②学習指導（授業づくり）」「③生徒指導」を挙げ、それらを支えるために必要な資質・能力として「i 特別支援教育に関する知識・技能の活用」、「ii 教職員及び関係者の連携・

協働」、「iii 共生社会の形成に関する意識」を含めて考えていく必要があると述べている。宮崎県教育庁は、澤田（2014）が示す専門性を備えた人材を継続的に養成し、エリアCoやエリア通級Meとして配置している。また、拠点校と通級拠点校は、エリアご

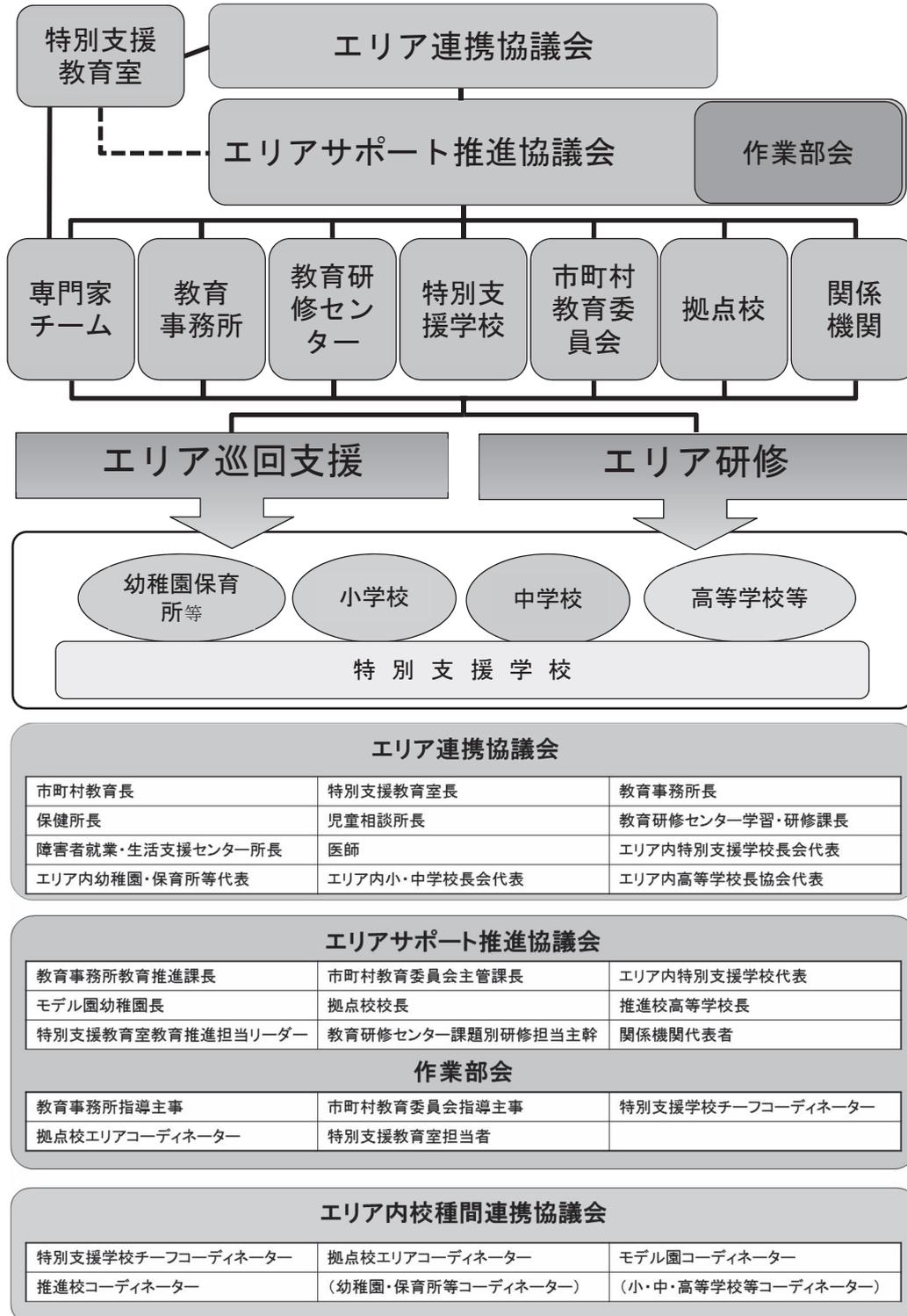


図2 エリアサポート体制の組織と構成 <出典：宮崎県教育庁特別支援教育室資料>

とにそれぞれ1校ずつ指定され、小学校と中学校の両方から指定されるように工夫されている。エリアサポート体制の根幹をなす取組は、エリア内の幼・保・小・中・高等学校等を巡回しての支援（以下「エリア巡回支援」と言う。）と、エリアごとに開催される研修会（以下「エリア研修」と言う。）である。エリア巡回支援及びエリア研修は、エリア内の全ての市町村の枠を超えて行う必要があることから、エリア内の各市町村教育委員会の承認を得なければ実施できない。そのため、宮崎県教育庁は図2のような各種協議会を設置し連携をとっている。

最上位にあるのはエリア連携協議会である。エリア連携協議会はエリア内の各市町村教育委員会教育長、県教育庁特別支援教育室長のほか、エリアを管轄する県教育庁教育事務所長、児童相談所長、保健所長、障害者就業・生活支援センター所長、医師、及び幼・保・小・中・高・特別支援学校の代表校・園長等で構成されている。宮崎県教育庁は、このエリア連携協議会において、市町村及び行政部局の枠を超えて相互に連携しながら取組を推進していくことについて承認を得ている。これにより、市町村の枠を超えた巡回支援の要請や、エリア内の幼・保・小・中・高等学校等へのエリア研修の案内、及び行政部局の担当者レベルでの連携を円滑に行うための基盤が作られている。

エリア巡回支援及びエリア研修の具体的な内容や実施方法は、エリアサポート推進協議会の作業部会において、エリアCoとエリア通級Me、及び特別支援学校のチーフコーディネーター<sup>注1</sup>（以下、「チーフCo」と表記する。）、拠点校等の特別支援教育コーディネーターらが中心となり、教育委員会の指導・助言を得ながら、エリアの現状と課題を踏まえて計画されている。計画されたエリア巡回支援及びエリア研修は、エリアサポート推進協議会において承認された後、各関係機関が連携しながら実施されている。

また、エリア内校種間連携協議会は、特別支援学校及び拠点校等の特別支援教育コーディネーター、チーフCo、エリアCo、エリア通級Meで構成され、各校種相互の特別支援教育の推進に関する状況や課題について情報交換されている。本協議会は、校種

間の相互理解を深めることで、エリアサポート体制を一貫した支援体制とすることを目的としている。  
注1）チーフCoとは、特別支援学校のセンター的機能の充実のために宮崎県が独自に拠点となる特別支援学校に配置した教員。

## IV. 結果

### 1. 宮崎県教育庁が捉えたエリアサポート体制の成果と課題

#### 〔宮崎県教育庁作成資料から〕

宮崎県教育庁は、現在のエリアサポート体制について成果と課題を次のように捉えている。以下に、(1) エリア巡回支援と (2) エリア研修について整理して述べる。

#### (1) エリア巡回支援について

宮崎県のエリアサポート体制では、目的や内容により「①支援体制充実支援」「②専門性向上支援」「③研修支援」の3タイプの巡回支援が行われている。

「①支援体制充実支援」は、校内支援体制の充実を図ることを目的として、校内委員会の企画・運営の在り方や、個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成や活用など、学校全体の支援体制の構築について助言や援助が行われる。

「②専門性向上支援」は、特別支援教育担当教員の専門性の向上と、通常の学級の教員の特別支援教育に係る指導力の向上を個別に図っていくことを目的としている。特別支援教育担当教員を対象とした支援では、特別支援学級の初担当教員や担当経験が少ない教員に対して、特別な教育課程の編成の仕方や、在籍している幼児児童生徒の教育的ニーズを踏まえた指導や支援の在り方、教材・教具の工夫の仕方等について個別に助言が行われる。また、保護者との連携など学級経営に関わる悩みの相談が行われる。本支援は、エリアによっては市町村教育委員会と連携して計画的に実施されている。通常の学級の教員を対象とした支援では、発達障害がある幼児児童生徒に対する指導・支援の在り方や保護者との教育相談の進め方などについて、個別のケースごとに具体的な助言が行われている。

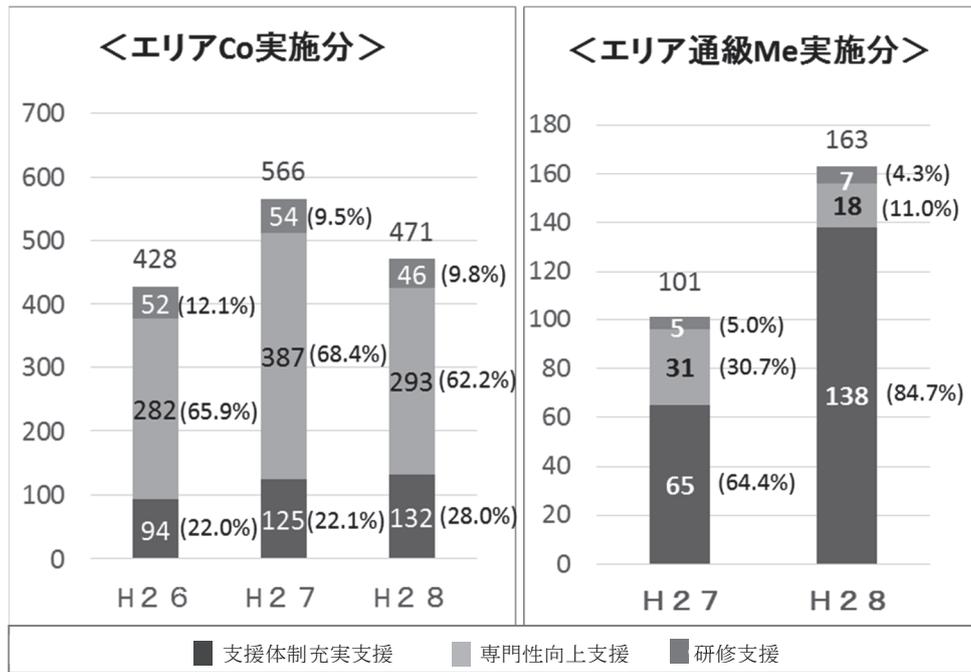


図3 エリア巡回支援件数の推移（内容別）＜出典、宮崎県教育庁特別支援教育室資料＞

「③研修支援」は、幼・保・小・中・高等学校等が行う校内研修会の充実を図ることを目的としている。要請に応じて、エリアCoやエリア通級Me、チームCoが、研修会の講師や助言者を務めている。本支援については、学校の現状や課題も踏まえて、計画立案から関わるといった支援も行われている。

図3はエリアCo及びエリア通級Meが実施した巡回支援件数を内容・年度別に示したものである。

エリアCo実施分の総件数は、平成26年度から平成27年度にかけては428件から566件へと増加しているが、平成28年度には471件に減少している。内訳を見ると、専門性向上支援の件数は、平成26年度282件から平成27年度387件へと105件増加している。平成27年度から平成28年度にかけては、387件から293件へと94件減少しているのに対し、支援体制充実支援の件数は125件から132件へと7件増加している。研修支援は、専門性向上支援及び支援体制充実支援に比べて変化が少なく、3年間で2～8件の増減であった。

エリアCoが実施した巡回支援では、年度ごとの内訳をみると専門性向上支援が占める割合が最も高くなっていた。しかしながら、年度間の件数の比較では、平成27年度から平成28年度にかけて、専門性

向上支援の件数は減少しており、一方で支援体制充実支援の件数が増加していた。

エリア通級Me実施分については、平成27年度からの配置であり、データは平成27年度からである。総件数を見ると、平成27年度から平成28年度にかけて、101件から163件へと増加している。内訳をみると、支援体制充実支援の件数は65件から138件と73件増加しており、専門性向上支援は31件から18件と13件減少している。研修支援は2件の増加であった。

エリア通級Meが実施した巡回支援では、年度ごとの内訳をみると支援体制充実支援が占める割合が最も高かった。そして、年度間の件数の比較では、エリアCoと同様に、平成27年度から平成28年度にかけて、専門性向上支援の件数は減少し、支援体制充実支援の件数が増加していた。

図4はエリアCo及びエリア通級Meによる巡回支援件数を学校種・年度別に整理したものである。

エリアCo実施分では、各年度とも小学校への支援件数の割合が最も高くなっていた。中学校への支援件数の割合は小学校に次いで高かった。幼稚園への支援件数は小・中学校に比べて低かった。高等学校への支援件数の割合は各年度とも最も低かった。

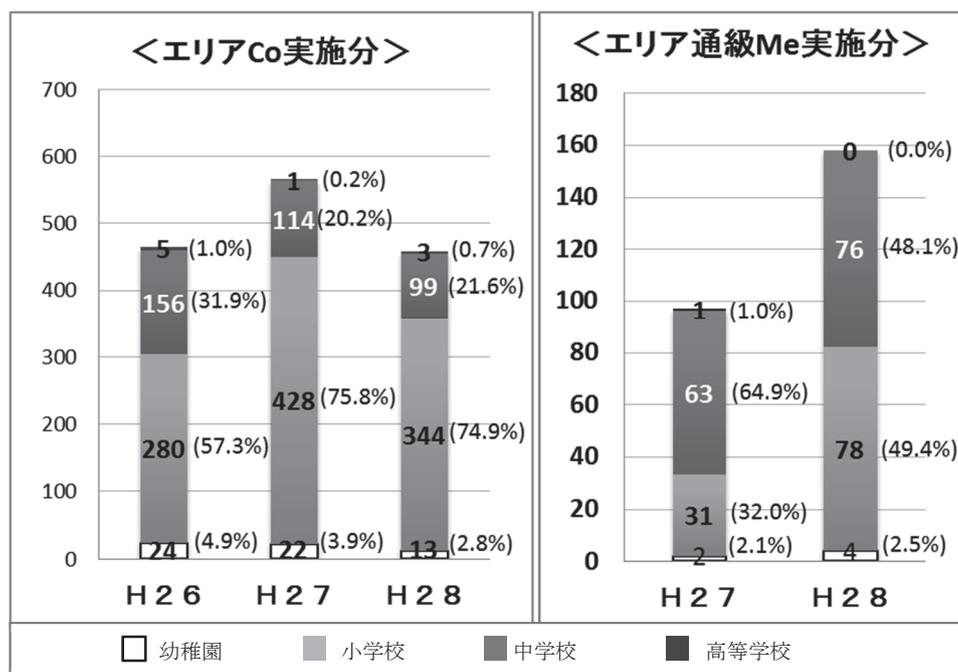


図4 エリア巡回支援件数の推移（学校種別）＜出典、宮崎県教育庁特別支援教育室資料＞

エリア通級Me実施分をみると、中学校に対する支援件数の割合が、平成27年度においては64.9%と最も高く、平成28年度においても48.1%と、小学校の49.4%に次いで高くなっていった。これは、エリア通級Meの配置校種の内訳が、小学校1校、中学校6校となっているためである。他の校種への支援件数の割合は、エリアCo同様、小・中学校に比べて幼稚園への支援件数の割合は低く、高等学校への支援件数の割合が最も低かった。

表1はエリアCoが教育委員会に対して毎月提出している月別報告を基に宮崎県教育庁が整理したエリア巡回支援の成果と課題である。

成果として、巡回支援の実施により校内支援体制が整った学校が増加したこと、特別支援教育初担当者に対して積極的に支援を実施できたこと、通常の学級の教員に対し、研修支援を通して理解啓発及び指導力の向上が図られたことの3つが挙げられた。

課題は、「実態把握のための検査の実施について」、「支援を受ける学校側の支援体制の強化について」、「理解啓発について」の3つに分類されている。

「実態把握のための検査の実施について」では、依頼が多く、日程の調整が困難であること、検査結

果が安易に通常の学級から特別支援学級への就学形態の変更や通級による指導の開始の判断資料とされることが挙げられている。

「支援を受ける学校側の支援体制の強化について」では、対象児童生徒への直接指導を求めたり、資料を全く用意せずに巡回支援を要請したりするなど、支援者に過度に依存する学校の実態について述べられている。また、提示した支援方法を実施していなかったり、情報が共有されず支援に一貫性がなかったりするなど、巡回支援が一過的となっている実態が挙げられている。

「理解啓発について」では、個別の教育支援計画の作成及び活用が進んでいないこと、幼稚園・保育所との連絡体制が確立していないこと、進学や就労の情報が共有化できていないことが挙げられている。また、成果として多くの教職員が研修を受講したとの記述があったのに対し、課題では全ての教職員が特別支援教育について理解をするには至っていないことが挙げられていた。

## (2) エリア研修について

次に、エリア研修について、宮崎県教育庁が捉えた成果と課題を整理した。表2は平成27年度に実施したエリア研修の概要である。

表1 エリアCo月別報告を基に宮崎県教育庁が整理したエリア巡回支援の成果と課題

成 果
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 多くの学校から要請があり、支援体制が整った学校が増加した。</li> <li>○ 計画的な巡回支援(積極的な巡回支援)により 特別支援教育初担当者への支援を実施することができた。</li> <li>○ 各学校に対する研修サポートで、多くの教職員が研修を受講した。</li> </ul>
課 題
<p>(実態把握のための検査の実施について)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 依頼が多いため時間調整・日程調整が難しく、検査後の報告書の作成等で時間に追われている。</li> <li>● 検査の結果が特別支援学級入級の判断の資料として使われる傾向がある(保護者や学校にフィードバックを行うべきかどうか検討が必要)。</li> <li>● フィードバックの際、安易に通級による指導の対象としようとするケースが多い。</li> </ul> <p>(支援を受ける学校側の支援体制の強化について)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 校内体制の構築ではなく、個別の生徒の直接的な対応を求められる実態がある。</li> <li>● 資料を全く用意せず安易に要請をかける学校がある。</li> <li>● 巡回支援で提示した支援方法を受入れて支援を行っていない学校がある。</li> <li>● 教師間の引継ぎが円滑に行われず、幼児児童生徒に対する支援に一貫性がない。</li> </ul> <p>(理解啓発について)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 個別の教育支援計画の作成及び活用がまだまだ進んでいない。</li> <li>● 幼稚園・保育所との連絡体制が確立していない。</li> <li>● 進学や就労の情報の共有化ができていない。</li> <li>● 全ての教職員の理解に至っていない(例:学力不振=知的な遅れという考えが払拭できていないなど)。</li> </ul>

＜出 典 宮崎県教育庁特別支援教育室資料＞

個別の教育支援計画の作成と活用の促進についての研修は、6エリアで実施されている。宮崎県では、個別の教育支援計画及び個別の指導計画の様式をエリアCoやチーフCo、特別支援学校や拠点校等の特別支援教育コーディネーターらが中心となり、県及び市町村教育委員会の指導を受けながら作成している。エリア研修では、この様式を用いて記入の仕方の説明及び演習が行われている。その他の主な内容としては、「校種間及び学校と関係機関との連携に関する内容」(5エリアで実施)、「保護者への対応に関する内容」(4エリアで実施)であった。研修の形態としては、実践発表を設定している研修が多く、6エリアにおいて計9回の研修会で実施されていた。実践発表の内容としては具体的な支援の在り方に関するものが多く、参加した教員が現場での指導にすぐに生かすことのできる情報の提供が重視されていた。その他、合理的配慮の提供や授業のユニバーサルデザイン化などの新たな課題や、いじめ・不登校といった生徒指導上の課題に関する実践発表が取り上げられたエリアがあり、エリアごとの課題や実情が踏まえられていた。参加者数は総計

1,289名であった。これは平成27年度の宮崎県の幼稚園、認定子ども園、小・中・高等・特別支援学校の教員数の約11%に当たる。内訳は小学校の教職員数が480名と最も多く、次いで幼稚園・保育所352名、中学校269名、高等学校99名、特別支援学校27名の順であった。その他は教育委員会の指導主事等の関係行政機関の職員であった。

表3はエリアCoの月別報告を基にして宮崎県教育庁が整理したエリア研修の成果と課題である。

成果としては、個別の教育支援計画の必要性についての理解が深まったこと、幼・保・小・中・高等学校等、及び特別支援学校の全校種合同で研修会を実施したことから異校種間の相互理解が深まったこと、幼稚園・保育所から就労までの一貫した支援の重要性についての意識が高まったことが示されている。また、研修会の中で関係機関の取組の紹介が行われたことにより、教員の関係諸機関の役割に対する理解が深まり、連携の必要性についての意識が高まったことが挙げられている。

課題としては、まず幼稚園や保育所の教員・保育士の研修に対するニーズの高まりに応えられていな

表2 平成27年度エリア研修の概要

エリア	回	期日	参加者数							概要
			幼保	小	中	高	特	その他	計	
Aエリア	第1	6/18		11	8		1	0	20	・事業説明・特別支援教育コーディネーターの役割と業務・校内支援の実践例・協議「特別支援教育上の課題と校内支援体制」
	第2	7/29	21	53	29	13	3	0	119	・事業説明・個別の教育支援計画の活用と合理的配慮・実践発表「個別の教育支援計画/個別の指導計画の説明と作成」「個別の教育支援計画の活用と校種間の連携」
	第3	11/17	15	43	22	16	4		100	・気になる幼児の理解と支援・校内支援体制の構築と関係機関との連携・特別支援学校の教育課程と学校生活・分科会:校種間の連携と支援のつなぎ方
Bエリア	第1	7/28	33	30	14	6	0	7	90	・合理的配慮・個別の教育支援計画/個別の指導計画の説明と作成・校種別演習・協議「行動面における支援について」
	第2	10/29	22	0	18	3	2	7	52	・事業説明・個別の教育支援計画/個別の指導計画の作成と活用・気になる子どもへの支援の在り方
	第3	11/24	22	24	13	5	2	8	74	・実践発表:モデル園、推進校・テーマ別協議「具体的支援の在り方」「保護者の対応の在り方」「校内支援体制づくり」
Cエリア	第1	7/28	21	23	14	5	1	0	64	・個別の教育支援計画/個別の指導計画の説明と作成・協議「幼保・小部会:a市による小1プロブレム解消計画の話題提供を受け、幼保小連携」、中高部会:各高等学校における具体的な支援を紹介し、中高連携」
	第2	11/26	19	21	14	5	1	16	76	・実践発表:Cエリアの高等学校における支援体制について(推進校)・関係機関の役割・協議:①保護者への気づきの促し方②進路相談
Dエリア	第1	6/18	40	46	19		2	2	109	・事業説明・適切な教育支援のあり方はどうあればよいか(関係機関との連携、保護者の理解啓発)
	第2	9/17	29	33	11	0	1	2	76	・個別の教育支援計画/個別の指導計画の説明と作成の講義と演習
	第3	11/2	0	4	10	7	2	0	23	・進路を選択する際の支援の在り方・中高間の連携はどうあればよいか
Eエリア	第1	6/2	19	21	15	0	0	0	55	・事業説明・個別の教育支援計画/個別の指導計画
	第2	9/7	27	23	8	2	0		60	・保護者への対応(幼保小間、小中間)・協議「各校種の課題」
	第3	11/13	7	12	9	1	0	0	29	・実践発表:中学校から高等学校へのつなぎ 協議「進路指導の在り方について」
Fエリア	第1	7/29	7	13	7	2	1	1	31	・通常の学級における合理的配慮・特別支援学校紹介・実践発表「b町における気になる子供のつなぎについて」「c町における特別支援教育について」「特別支援教育～d高校での取組」
	第2	8/19	10	31	11	2	1	1	56	・通常の学級における合理的配慮 実践発表「通級指導の役割」「通級指導教室の取組」「通級指導教室からの提案」「児童の思いを大切に、話すことに自信をもたせるために」「通常の学級におけるユニバーサルデザインの視点に立った指導・支援」
	第3	11/6	4	23	11	9	1	0	48	・実践発表:支援を必要とする生徒がいるクラスでの授業の工夫・発達特性をふまえた対応の仕方～不登校・いじめにどう向き合うか
Gエリア	第1	5/26	31	25	13		1	18	88	・事業説明・個別の教育支援計画/個別の指導計画の説明と作成・特別支援教育支援として・特別支援学校紹介
	第2	8/20	12	28	12	9	3	0	64	・アクセシブルデザイン・実践発表「授業のアクセシブルデザインを取り入れた高等学校における授業実践」・読み書きが困難な生徒への支援の実際～通常の学級における取組から
	第3	11/6	13	16	11	14	1	0	55	・実践発表:支援を必要とする生徒がいるクラスでの授業の工夫・発達特性をふまえた対応の仕方～不登校・いじめにどう向き合うか
参加者合計			352	480	269	99	27	62	1289	

<出典 宮崎県教育庁特別支援教育室資料>

表3 エリアCo月別報告を基に宮崎県教育庁が整理したエリア研修の成果と課題

成 果
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 園や学校における個別の教育支援計画の必要性についての理解の深まり。</li> <li>○ 異校種間での取組についての相互理解の深まり。</li> <li>○ 幼保から就労までを意識した一貫した支援の重要性についての教員の意識の高まり。</li> <li>○ 教員の関係諸機関の役割の理解の深まりと連携の必要性についての意識の高まり。</li> </ul>
課 題
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 幼稚園・保育所の教員の研修に対するニーズの高まりに応えられていない。</li> <li>● 早期発見・早期支援を可能にするための保健・福祉分野との連携が必要。</li> <li>● 特別支援教育担当者以外の参加が少ない。通知の仕方を工夫する必要がある。</li> <li>● ターゲットを絞って、エリア研修の内容を検討する必要がある。</li> </ul>

<出 典 宮崎県教育庁特別支援教育室資料>

表4 宮崎県のエリアサポート体制による取組の成果と課題

教員配置に係る成果と課題
<p>&lt;成 果&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 幼・保・小・中・高等学校等に対する学校の実情を踏まえた支援の充実</li> <li>○ 発達障害がある幼児児童生徒に対する支援の充実</li> <li>○ 個別の教育支援計画の作成率の向上</li> <li>○ 特別支援教育初担当者及び経験の少ない教員への支援の充実</li> <li>○ エリア Co やエリア通級 Me, チーフ Co を担える人材の継続的な育成</li> </ul> <p>&lt;課 題&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● エリア Co やエリア通級 Me の所属する校種と異なる校種(幼稚園・保育所, 高等学校)に対する支援の困難さ</li> <li>● エリア Co やエリア通級 Me, チーフ Co の巡回支援に係る負担加重</li> <li>● エリア Co やエリア通級 Me, チーフ Co を支える行政の仕組みの整備の困難さ</li> </ul>
全県的な地域再編に係る成果と課題
<p>&lt;成 果&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 各種協議会の設置による県教育庁と市町村教育委員会が連携した体制の構築</li> <li>○ 障害保健福祉圏域に準じたエリア再編による医療・保健・福祉分野との連携の基盤構築</li> </ul> <p>&lt;課 題&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 教育以外の医療・保健, 福祉, 労働分野との実務レベルでの連携の困難さ</li> <li>● エリアサポート体制に係る各種協議会の維持の困難さ</li> <li>● 県教育庁特別支援教育室と県教育庁教育事務所, 及び県教育庁と市町村教育委員会との円滑な連携の維持の困難さ</li> </ul>
全般での課題
<p>&lt;課 題&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 小・中学校において散見される就学形態の変更手続きの不適切さ</li> <li>● 幼・保・小・中・高等学校等の教員等の特別支援教育に関する専門性及び指導力の向上の困難さ</li> <li>● 幼・保・小・中・高等学校等における校内支援体制の更なる整備充実の困難さ</li> <li>● 個別の教育支援計画の作成と活用の更なる促進の困難さ</li> </ul>

いことが示されている。これは、研修の内容や実施方法等についての課題と捉えられる。また、早期発見・早期支援を促進するための保健・福祉分野との連携の必要性、そして、特別支援教育担当者以外の参加が少ないことを受けて、通知の仕方の工夫や

ターゲットを絞って内容を検討することの必要性が挙げられている。

表4は、筆者が、エリアサポート体制について宮崎県教育庁の捉えた成果と課題を基に、宮崎県教育庁特別支援教育室指導主事への聴き取りを行い、分

析・整理したものである。

聴き取った内容は「教員配置に係る成果と課題」「全県的な地域再編に係る成果と課題」「全般での課題」の3つに整理した。

「教員配置に係る成果と課題」については、まず成果として5点挙げた。1点めは幼・保・小・中・高等学校等に対する学校の実情を踏まえた支援の充実、2点めとして発達障害がある幼児児童生徒に対する支援の充実、3点めに個別の教育支援計画の作成率の向上、4点めが特別支援教育初担当者及び経験の少ない教員への支援の充実、そして5点めがエリアCoやエリア通級Me、チーフCo（以下、「加配教員ら」と言う。）を担える人材の継続的な育成である。

次に課題として3点挙げた。1点めは加配教員らの所属する学校種と異なる学校種に対する支援の困難さである。それは、エリアCo及びエリア通級Meが小・中学校の教員であることによる、幼稚園・保育所、高等学校に対する巡回支援の難しさからである。2点めに、加配教員らの巡回支援に係る負担過重を挙げた。これは、要請件数が多いことによる物理的な負担のみならず、巡回支援で実施した検査結果が通常の学級から特別支援学級への就学形態変更の判断資料とされるなどの心理的な負担も含む。3点めとして、加配教員らを支える行政の仕組みの整備の困難さを挙げた。これについては、巡回支援に係る手続きなどの事務手続きに関することや、自校及び他校の管理職の理解に関することなどをめぐって、加配教員らが悩んでいるケースがあることが聴き取りで明らかになったからである。

「全県的な地域再編に係る成果と課題」については、まず成果として、各種協議会の設置による県教育庁と市町村教育委員会が連携した体制の構築、障害保健福祉圏域に準じたエリア再編による医療・保健・福祉分野との連携の基盤構築の2つを挙げた。特に県教育庁と市町村教育委員会が連携した体制の構築については、設置された各種協議会のなかで、段階的かつ丁寧に共通理解が図られ、市町村の枠を超えた円滑な支援の実施につながっていた。課題としては、教育以外の医療・保健、福祉、労働分野との実務レベルでの連携の困難さ、エリアサポート体

制に係る各種協議会の維持の困難さ、県教育庁特別支援教育室と県教育庁教育事務所、及び県教育庁と市町村教育委員会との円滑な連携の維持の困難さの3つを挙げた。教育以外の医療・保健、福祉、労働分野との実務レベルでの連携については、エリア研修において一部連携した取組がみられたが、エリア巡回支援での連携は確認できなかった。各種協議会の維持については、組織の最上位に位置し、連携の鍵を握るエリア連携協議会が、初年度のみ開催され、その後は開催されていないことが聴き取りから明らかになった。また、教育行政機関相互の円滑な連携の維持については、担当者が交代していくことによる、スタート当初の理念や共通理解事項に対する意識の薄れから、考え方に齟齬が生じることへの懸念が聴き取りで確認できた。

「全般での課題」では、小・中学校において散見される就学形態の変更手続きの不適切さ、幼・保・小・中・高等学校等の教員等の特別支援教育に関する専門性及び指導力の向上の困難さ、幼・保・小・中・高等学校等における校内支援体制の更なる整備充実の困難さ、個別の教育支援計画の作成と活用の更なる促進の困難さの4つを挙げた。小・中学校において散見される就学形態の変更手続きの不適切さについては、加配教員らが実施した検査の結果が就学形態の変更の判断資料として利用されるケースがあったことから課題とした。

## V. 考察

上記、宮崎県の資料や聴き取りの結果から、取組の核となる新たな教員の配置と全県的な地域再編を伴うスクールクラスターによる地域支援体制の構築の在り方について考察する。

### 1. 巡回支援による校内支援体制の充実

宮崎県の取組についての課題として、加配教員らの負担過重と、幼・保・小・中・高等学校等の校内支援体制の更なる整備充実の困難さが挙げられた。これらの課題を解決するためには、加配教員らによる巡回支援について、地域内の幼・保・小・中・高等学校等の校内支援体制を充実することに重点を置

く必要があると考える。校内支援体制の充実が図られることで、各園や学校において教育的ニーズのある幼児児童生徒への適切な対応が組織的に行われるようになる。その結果、より高い専門性を必要とするケースについてのみ、巡回支援が要請されるようになり、加配教員らの負担軽減につながると考える。また、校内支援体制の充実については、教育的ニーズのある幼児児童生徒の指導・支援に係る体制づくりとあわせて、全校的な指導・支援の充実を図っていくことが重要である。具体的には、通常の学級での一斉指導における授業のユニバーサルデザインを進め、そこでの適応が難しい幼児児童生徒に対しては、少人数での指導、さらには取り出しによる個別指導と、徐々に手厚い指導を行っていくといった、連続性のある階層的な支援体制を構築することが必要と考える。これらを全職員で共有化することで組織的な対応が促進されると考える。

また、宮崎県は小・中学校における就学形態の変更手続きの不適切さについても課題として挙げている。これは、加配教員らが、子どもへの適切な指導・支援のために実施した検査結果が、就学形態変更の判断資料とされるという、検査目的と異なる使われ方がされているという課題である。我が国のインクルーシブ教育システムの構築においては、障害のある子どもと障害のない子どもができるだけ同じ場で学ぶことを追求することとされている。よって、検査結果を受けて、まず行うべきことは、教育的ニーズのある幼児児童生徒に対する合理的配慮の内容及び方法の検討である。さらに、合理的配慮の検討及び提供に当たっては、本人及び保護者との合意形成を丁寧に行いながら進めていくことが重要である。このことから、幼・保・小・中・高等学校等における校内支援体制充実への支援に当たっては、合理的配慮の提供に係る合意形成のプロセスの定着を図る内容を取り入れ、その一環として検査の実施を位置付けることが必要と考える。

以上のように、巡回支援においては校内支援体制の充実に重点を置くことが大切であるが、教育的ニーズのある幼児児童生徒への個別の対応に関する巡回支援についても継続が必要である。個別の対応に関する巡回支援については、個別の教育支援計画

及び個別の指導計画を作成するなど、校内支援体制による組織的な対応を十分に実施した上で巡回支援を要請するような仕組みとすることが必要と考える。

## 2. 幼稚園・保育所から高等学校までの一貫した支援体制の構築

宮崎県のエリア巡回支援の学校種別の実施状況では、幼稚園・保育所、高等学校に対する支援件数の割合が、小・中学校に比べ少なかった。前章で示したエリア研修への参加者数（表2）を見ると、小学校に次いで幼稚園・保育所の職員が2番目に多いことから、幼稚園・保育所の職員の特別支援教育に関する意識は高いと言える。また、宮崎県教育庁特別支援教育室指導主事からの聴き取りによると、幼稚園・保育所においては保護者又は親族が子どもの障害を受容することが困難なケースが多く、無理に相談につなげようとするとう退園される場合があるとのことだった。このことから、幼稚園・保育所としては巡回支援につなぎたくても、保護者との合意形成に至らず要請を控えている状況が推察される。

長野県岡谷市の例では育成支援コーディネーターと呼ばれる特別支援教育士等の資格を持つ小学校教諭経験者と保健師がペアで幼稚園・保育所を訪問し、保護者も含めて支援している（国立特別支援教育総合研究所、2015）。

今後の幼稚園・保育所に対する巡回支援の実施に当たっては、出生以前から母子に関わる保健師との連携を図ることが必要である。保健師と加配教員らがチームを組んで支援に当たることにより、母子と園の両方を支援していくことができると考える。

さらに、宮崎県では、全県的な地域再編に係る課題として、教育と医療・保健、福祉、労働分野との連携の困難さを挙げている。Ⅲ章で述べたとおり、宮崎県では、県全域を障害保健福祉圏域に準じてエリアを再編し関係機関が連携できるように各種協議会を設置しているが、うまく機能していない。

この課題に関連して、宮城県石巻市の取組例では、子育て支援課・学校教育課・健康推進課といった複数の行政部局が連携し、研修会や訪問相談を計画的に実施して幼稚園や保育所を支援している（国

立特別支援教育総合研究所, 2015)。

上記のことから、関係機関の連携を図るためには、基盤を整備した上で、教育と各分野が実務者レベルでの連携を深めるとともに、行政レベルでの連携を深め、幼稚園・保育所への研修をバックアップできる体制づくりが必要と考える。

高等学校に対する巡回支援については、平成30年度から高等学校にも通級による指導の制度が運用されることから、これまで小・中学校が培ってきたノウハウを生かし、通級による指導と通常の学級における指導の連続性をもたせるということを重視しながら校内支援体制の充実を積極的に支援していくことが必要と考える。また、高等学校卒業後の進路として就労を選ぶ生徒も少なくないことから、就労に係る支援の充実を図ることが重要となる。そのためには、若者サポートステーションや障害者就業・生活支援センターといった労働・福祉関係機関との連携を強化することが必要である。そうすることで、地域支援体制を生涯にわたり切れ目のない体制へと充実させることができると考える。

### 3. 個別の教育支援計画の作成及び活用の促進

宮崎県のほとんどのエリアでは、個別の教育支援計画の作成及び活用の研修が行われている。文部科学省が毎年実施している特別支援教育体制整備状況調査の宮崎県の結果によると、エリアサポート体制が始まった平成25年度から個別の教育支援計画の作成率が増加しており、平成25年度の33%に対して平成28年度は72.1%となっている。個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成と活用に係る研修の実施に当たっては、宮崎県の取組のように、加配教員らが中心となり、教育委員会がそれを支える形で実施することが有効と考える。このことにより、研修に参加した教員が個別の教育支援計画及び個別の指導計画の必要性について主体的に考え、作成に対して前向きに捉えることができるようになる。また、宮崎県のエリア研修では異校種の教員が共に学ぶ機会が多く設定されており、それにより、異校種間相互の理解が深まり、就学前から就労までの一貫した支援の重要性、さらに、個別の教育支援計画の必要性を実感することにつながったと考えられる。

### 4. 通常の学級におけるインクルーシブ教育システムの理念の具現化

特別支援教育担当者以外の教員の専門性及び指導力の向上について考えてみる。

Forlin・川合・落合・蘆田・樋口(2014)は、「インクルージョンに向けて必要となる重要な手順の一つとして、教師が、教室に多様性を含むことは問題ではなく好機であることを理解できるように支援する」とし、さらに、「教員が効果的なインクルージョンを実施するためには、効果的なインクルーシブ教育の実践例からアイデアを活用し、独自のインクルージョンモデルを開発できるようになる必要がある」と指摘している。

エリア研修においても実践発表が積極的に取り入れられていたが、上記の指摘のように好機と捉えた事例ではなく、対象幼児児童生徒の困難さへの対応についての実践事例が多かった。今後は、教育的ニーズのある幼児児童生徒の特性を生かすことで教科指導や学級経営が充実した実践事例を提供していくことが必要であると考え。これにより、教員が自分の指導する学級に教育的ニーズのある幼児児童生徒が在籍することを好機と捉え、教育的ニーズに応じた授業づくりや学級づくりに取り組むようになり、インクルーシブ教育システムの理念の具現化が推進されると考える。さらに、教員が、Forlinらの指摘のように、支援の必要な幼児児童生徒が在籍することをプラスに捉えることで、学級の他の子どもが教育的ニーズのある子どものことを大切な仲間と考え、互いにかけてえのない存在として認め合う風土が醸成されるであろう。これは、共生社会の形成に向けた教育を実現する上で、非常に重要な視点であると考え。

以上のように、インクルーシブ教育システムの構築を推進するためのスクールクラスターによる地域支援体制づくりにおいては、巡回支援を受ける園や学校側の校内支援体制の充実を図ることが不可欠である。また、全県的な地域再編を行う場合には、宮崎県のように、エリア内の各市町村教育委員会と連携・協力していくことが、地域支援体制を円滑に機能させる上で非常に重要である。県教育委員会と市町村教育委員会の円滑な連携の下、加配教員が専門

性を十分に発揮できる状況を生み出すことで、持続性のあるスクールクラスターによる地域支援体制づくりが可能となり、インクルーシブ教育システムの構築が推進されると考える。

### 【謝辞】

本研究にご協力いただいた宮崎県教育庁特別支援教育室の皆様にご心より感謝申し上げます。

### 【引用文献】

中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育部会 (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)

Forlin, Chris・川合紀宗・落合俊郎・蘆田智絵・樋口聡 (2014). 日本におけるインクルーシブ教育システム構築にむけての今後の課題—大学に課せられた役割を考える—. 広島大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 第12号, 25-37.

稲垣馨 (2015). スクールクラスターによる望ましい支援のありかたについて—H市スクールクラスター事業の成果と課題から—. 埼玉純真短期大学研究論文集, 第8号, 1-16

国立特別支援教育総合研究所 (2015). 専門研究A「インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりに関する実際研究—モデル事業等における学校や地域等の実践を通じて—」研究成果報告書.

宮崎県教育庁特別支援教育室 (2015). 「支援をつなぐ」特別支援教育エリアサポート充実事業実施要綱

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2013, 2016, 2017). 特別支援教育資料

澤田真弓 (2014). インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究—研修カリキュラム立案のための方策とその具体例の検討—. 国立特別支援教育総合研究所紀要, 第41巻, 3-14

柴垣登 (2017). 特別支援教育における都道府県間格差についての予備的考察. 立命館人間科学研究, No.36, 1-15

# System Building Utilizing School Clusters to Facilitate an Inclusive Education System – Implications of an Area Support System in Miyazaki Prefecture –

YOKOYAMA Koichi

(Center of Education for the Persons with Developmental Disabilities)

**Abstract:** This research examined the practice of Miyazaki Prefecture, which was implemented as a model project of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. The outcomes and problems from the practice were organized and analyzed through the analysis of prefectural materials and an interview with the teachers' consultants, then, what is needed for system building utilizing School Clusters for promoted an inclusive education system was discussed.

Miyazaki Prefecture has reorganized the whole prefectural area into seven areas. In each area, teachers with expertise in special needs education are assigned, and they have a key role in supporting kindergartens and schools within their area.

The results of the analysis found that there were some issues, such as an increasing burden on additional teachers in charge, difficulty in

maintaining school organization for cooperation, and difficulty in improving the support system in schools which were receiving support.

In developing an inclusive education system through the establishment of an area support system by school cluster associated with regards teacher allocation and prefecture-wide area reorganization, firstly, boards of education at prefectural level and city level should cooperate with related organizations to create a mechanism in which additional teachers in charge could provide support smoothly. In addition, as regards support for schools, it is necessary to put emphasis on enhancing the support system within the schools.

**Key Words:** Inclusive education system, system building, school cluster, additional teachers in charge, Miyazaki Prefecture



## 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

*棟 方 哲 弥（委員長）	*笹 森 洋 樹
*澤 田 真 弓	*新 平 鎮 博
*原 田 公 人	*星 祐 子
*牧 野 泰 美	*明 官 茂
*齊 藤 由美子	萩 明

### 審 査 員

（五十音順）

海 津 亜希子	金 子 健
定 岡 孝 治	玉 木 宗 久
土 井 幸 輝	柳 澤 亜希子

## 国立特別支援教育総合研究所 研究紀要 第45巻

平成30年3月23日 印 刷

平成30年3月30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.45**  
**Contents**

---

**ORIGINAL ARTICLE**

LEE Heebok, TANAKA Mari,

Adjustment of Narrative in Children with Autism Spectrum Disorder : Relationship to “Theory of Mind”

1

**CURRENT RESEARCH TREND**

MATSUI Yuko, OZAWA Atsushi,

A Literature Review on Trends and Issues in Employment of People with Intellectual Disabilities in Japan

13

**BRIEF REPORT**

YOKOO Shun

An Analysis of Inspection Reports of the Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills on the Evaluations of School Activities and Requirements for Special Schools. .... 27

SAITO Yumiko, OZAWA Michimasa, OSAKI Hirofumi

Learning of Children with Severe Disabilities Enrolled at Special Needs Education Classrooms in Elementary and Junior-High Schools and Matters that Support Their Learning – Through Analysis of Interviews with Students’ Teachers and Observation of their Learning Situations ..... 37

ARAYA Yosuke

Current Situation of Utilization of ICT in Teaching Subjects at Special Needs Education Schools for Students with Hearing Impairment

— Through Analysis of the National Survey on ICT Utilization at Special Needs Education Schools — ..... 53

YOKOYAMA Koichi

System Building Utilizing School Clusters to Facilitate an Inclusive Education System

— Implications of an Area Support System in Miyazaki Prefecture — ..... 65