

第2章「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の 教育についての現状把握

第1節 調査方法

この研究は、特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育の現状を大括りに把握し、教育の課題とその解決や実現のための研究課題を整理することにある。

研究チームでは、先行的調査研究などの知見、本研究所の各障害領域の専門研究職員（各研究班長等）、本研究所の研修員として来所している特別支援学校教員からの情報などを加えて検討し、特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育の現状と課題を把握するための観点をひとまず次のような問いとして整理した。

- 1 どのような子どもがいるのだろうか。
- 2 どのような教育をおこなっているのだろうか。
- 3 教育体制や教育環境はどのように整備されているのだろうか。

これらの問いに対応して、アンケート調査とインタビュー調査を実施することとした。

アンケート調査では、特別支援学校に在籍する児童生徒の障害等の状況、その教育課程、教育体制や教育環境、教育を実施する上での課題や工夫点について、選択設問や記述項目を設けた質問紙を郵送して行い、併せて、それらの観点に基づいた半構造化によるインタビュー調査を実施し、各項目の具体について尋ねることとした。

以下、各調査について、その概要を整理した。

1 アンケート調査

1. 目的

特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況と教育体制について把握するとともに、今後の重複障害教育の実践に資する研究課題を整理するための資料とすることを目的とする。

2. 調査の内容

第1部 学校の基本的事項

第2部 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育体制に関する事項

第3部 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況に関する事項

3. 調査対象

校長（分校長・分教室の長）あるいは、校長（分校長・分教室の長）が指名する教職員で、本調査に関わる学校（分校・分教室）の全体の状況を把握する立場にある者

4. 調査の基準日

(1) 学校の基本的事項について

平成 22 (2010) 年 5 月 1 日

(2) 調査各項目について

平成 22 (2010) 年 4 月 1 日以降, 調査回答日までの状況

5. 回答期限

平成 22 (2010) 年 8 月 31 日を目安として依頼

6. 回答方法

質問紙の郵送による調査, 回答は以下のよう。

- ① 調査票の電子媒体 (Microsoft Excel) に記入し, 電子メールで返信する。
- ② 調査票に記入し Fax により返信する。
- ③ 調査票に記入し郵便により返送する。

2 インタビュー調査

1. 目的

特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況と教育体制について, インタビューによってより詳細な情報を把握するとともに, 今後の重複障害教育の実践に資する研究課題を整理するための資料とすることを目的とする。

2. 調査の内容

特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況と教育体制に関する以下の内容について, 半構造化インタビューを行った。

A: 学校の基本情報について

学校が対応する障害種, 学校の基本組織, 単一障害・重複障害の区分, 重複障害の認定の仕方, 学校の特徴的事項, 等

B: 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の指導体制について

指導体制や指導に関わる学校組織の工夫と課題, 専門性の導入と活用の方法・工夫・課題, 等

C: 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の指導上の工夫と課題

障害の組み合わせ, 教育課程, 個別の支援計画・指導計画実態把握の方法, 指導上の課題と工夫, 進路や将来を見据えた取り組み等

3. 調査対象校

インタビュー調査を行った対象校は9校で、各障害種がそれぞれ2校（部門）入るよう設計した。以下、調査対象校の概略を示す。

学校名	地 域	制度上対象とする 障害種	重複学級在籍の子どもの数と 割合（重複／全体）	備 考
A校	都市部	視覚障害	17人/88人（19%）	小・中のみでは 15人/23人（65%）
B校	地方	視覚障害	11人/53人（20.8%）	小・中のみでは 10人/14人（71.4%）
C校	都市部	聴覚障害	22人/177人（12.4%）	
D校	地方	聴覚障害	21人/66人（31.8%）	
E校	都市部	知的障害	36人/335人（10.7%）	
F校	地方	知的障害	17人/127人（13.4%）	肢を伴う重複児は 1グループで指導
G校	都市部	肢体不自由 知的障害	肢部門 60人/60人（100%） 知部門 133人/244人（45.5%）	
H校	地方	肢体不自由 病弱	47人/218人（78.4%）	
I校	都市部	病弱 知的障害	19人/78人（24.4%）	

4. 調査回答者

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関する体制を把握する管理職、及び、指導内容等を把握する教員

5. 調査期間

平成22（2010）年3月～平成22（2010）年12月

第2節 調査結果

ここでは、アンケート調査及びインタビュー調査を基に、その結果を総合的に整理し考察することとする。

なお、アンケート調査結果の各データは、巻末に資料として掲載した。

この調査では、特別支援学校における複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育の現状と課題を把握するための調査の観点として①どのような子どもがいるのだろうか。②どのような教育をおこなっているのだろうか。③教育体制や教育環境はどのように整備されているのだろうかの問いを立てている。

これらの問いに対応したアンケート調査とインタビュー調査の経過や結果を整理する中で、この調査全体を考察するためのいくつかの課題や観点がみえてきた。

それらを含め、以下の問いを観点として、調査の結果を整理し考察することとした。

- 1 どのような子どもがいるのだろうか。
- 2 どのような教育課程を編成しているのだろうか。
- 3 指導上どのような課題があり、どのような工夫をおこなっているのだろうか。
- 4 専門的な知見をどのように取り入れているのだろうか。
- 5 卒業後を見据えてどのような課題がありどのような工夫をおこなっているのだろうか。

これらの問いについて、調査結果を整理し、分析することとする。

なお、調査結果の提示の仕方として、まず、アンケート調査の結果を簡潔に提示し（詳細については巻末の資料参照）、その後、関連するインタビュー調査の結果を記す。インタビュー調査の結果は、アンケート調査結果の理解を深めるための背景情報として整理した。章の最後に、それぞれの問い毎の考察を行う。

用語の使い方について、アンケート調査では制度上の障害の説明を用いたが、インタビュー調査では教育現場で使用されている言葉や概念を用いている。

第1項 どのような子どもがいるのだろうか。

障害の重度・重複化、多様化の状況とその対応については、これまでも多くの教育現場で指摘されてきたことである。

この状況は、この調査では、重複障害学級に在籍する子どもだけでなく、単一障害学級に在籍する子どもも含め、特別支援学校全体の状況を把握することとした。

1 アンケート調査から

(1) 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況について尋ねた。

学校に在籍する小学部4年，中学部2年の児童生徒の障害の重なり状況を児童生徒が在籍する単一障害学級，重複障害学級の区分毎に尋ねた。

全特別支援学校（教育部門を含む）の児童生徒の障害の状況を学年（小学部4年，中学部2年）と在籍状況（単一障害学級，重複障害学級）毎に括った表で示した。

本調査では，各障害種及び障害種の重なり状況毎の人数については，各障害の重なり状況は，それぞれの障害の程度を問わず，その障害が認められる場合に，それらの障害の重なりとして，その人数を算出することとし，その障害があるかどうかの判断は，医師の診断や専門家の判断だけでなく，教師の観察によりその可能性があると思われる場合も含め，その障害について，学習上，生活上の困難があるもので，教育上の配慮や指導が必要なもの（特別支援学級や通級による指導の対象となる程度のもの）も含めてその人数を算出することを求めている。

なお，自閉症，LD，ADHDのうち，のいくつかを併せ有すると思われる者については，最も特徴的と思われるものを1つ選んで回答することとしている。

表2-1 特別支援学校小学部4学年（単一障害学級及び重複障害学級）の在籍者の障害の重なり状況毎の人数(人)

小学部 単一障害学級の在籍者																								
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																		
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	
2552	32	189	1956	85	106	5	6	1	1	13	0	0	96	26	6	0	0	0	7	2	0	3	0	0
自閉症との重なり																								
	1	1	1114	0	9	0	0	0	0	4	0	0	7	8	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
LDとの重なり																								
	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ADHDとの重なり																								
	0	3	11	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
小学部 重複障害学級の在籍者																								
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																		
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	
1949	1	2	331	8	0	4	36	5	0	61	22	1	886	241	8	6	0	0	74	10	1	23	3	0
自閉症との重なり																								
	0	2	186	0	0	0	4	0	0	8	0	0	28	90	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
LDとの重なり																								
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ADHDとの重なり																								
	0	0	3	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
中学部 単一障害学級の在籍者																								

表2-2 特別支援学校中学部2学年（単一障害学級及び重複障害学級）の
在籍者の障害の重なるの状況毎の人数(人)

中学部 単一障害学級の在籍者																															
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																									
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	聴・知・肢・病	視・聴・知・肢・病				
4487	73	285	3508	136	223	5	13	3	1	22	2	0	130	45	12	1	0	1	7	3	0	3	2	0	8	2	0	0	0	0	0
自閉症との重なり																															
	1	1	1662	0	29	0	1	0	0	12	0	0	10	10	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
LDとの重なり																															
	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ADHDとの重なり																															
	1	1	45	0	11	1	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
中学部 重複障害学級の在籍者																															
在籍者の総数 ↓	単一障害					障害の重なり状況																									
	視	聴	知	肢	病	視・聴	視・知	視・肢	視・病	聴・知	聴・肢	聴・病	知・肢	知・病	肢・病	視・聴・知	視・聴・肢	視・聴・病	視・知・肢	視・知・病	視・肢・病	聴・知・肢	聴・知・病	聴・肢・病	知・肢・病	聴・知・肢・病	視・聴・知・肢・病				
2285	2	1	379	6	5	0	45	15	1	75	4	14	997	400	13	4	4	0	72	5	0	17	8	0	166	7	26	0	0	0	0
自閉症との重なり																															
	0	0	218	1	0	0	5	0	0	4	0	0	40	141	5	0	0	0	2	1	0	0	1	0	7	0	0	0	0	0	0
LDとの重なり																															
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ADHDとの重なり																															
	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	6	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

【特別支援学校全体の状況】

特別支援学校全体では、知的障害を併せ有する児童生徒が多く在籍している。
単一障害学級にも、複数の種類の障害を併せ有する児童生徒が多く在籍している。
知的障害のある児童生徒では、自閉症を併せ有する児童生徒が多い。

(2) 複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の状況の課題と工夫

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる課題について記述で尋ねた。

(3) 在籍する児童生徒の障害の重度・重複化、多様化の状況に関する課題の記述

在籍する児童生徒の障害の重度・重複化、多様化の状況とその課題についての記述を整理した。
軽度から最重度まで幅が広がってきているため、教育課程、指導内容、集団編制、教員の専門性等の課題があること、比較的軽度（下学年の教科学習ができる）、自閉的傾向、理解や動きがゆっくりな児童生徒まで多様な児童生徒への個別に応じた指導の充実が課題であること、学校が対象としていない障害についての指導や支援の手立て等の共有が課題であること、個々に障害の状態が異なり、その対応が難しいこと、障害の種類も多岐にわたり、いずれの障害が併せられることによ

て対応する教育の課題が大きいこと、障害種が多様になってきているため、児童生徒の実態に応じてどのような学習内容を設定し、どんな活動を行っていくかが課題であること、障害の種類と組み合わせが児童によってまちまちで、実態が大きく異なり、集団での指導が困難であること、併せ有する障害の状況は多様であり、児童生徒一人一人に応じたきめ細かい指導が必要であることなど障害の重度・重複化、多様化の状況と課題が記述されていた。

(4) 障害の状況に対応する学校(障害種)の選択の課題の記述

肢体不自由の特別支援学校で学んだ方が成果があがる可能性が強いことも予想されるケースがあること、重複の生徒が盲学校を選択する時に、子どもの主たる障害、課題となるものは何なのかをしっかりと話し合い決定することが必要であること(視覚障害)、主となる障害種の選定等を含めた進路選択(学校選択)への支援、対象児童生徒にとって、もっとも適した教育の場はどこであるかということ(聴覚障害)、どの障害種を対象とした学校に入学するのかを適切に選択するための就学指導の充実が必要であること、肢体不自由を対象とする特別支援学校、地域の特別支援学級から入学する事例が増えてきたこと(知的障害)、主障害と副障害の程度(状況)に応じて、どちらの学習環境(学校)が優先されるべきか(肢体不自由)児童生徒にとって、本校のような肢体不自由の特別支援学校が最適の学校なのか、他の障害種の学校の方が良いのかの見極めが課題、病弱で知的障害を併せ持つケースでは、病弱の重複学級が適切か、知的障害の重複学級が適切か判断が難しい(複数障害)など学校の障害種の選択に関する課題が記述されていた。

2 インタビュー調査から

インタビュー調査では、アンケート調査結果の理解を深めるための背景的な情報を得ることができた。インタビュー調査の対象校すべてに複数の種類の障害を併せ有する幼児児童生徒が在籍していた。各学校にどのような子どもがいるかについて、インタビューの中で特徴的だった事項を挙げる。また、関連して、併せ有する障害がある場合になぜその障害種の学校が選択されたのか、地域的な条件が学校に在籍する子どもの障害の様相に影響すること、併せ有する障害がある場合の主障害の考え方等について情報を整理する。

(1) 併せ有する障害

併せ有する障害の状況については、各障害種の学校において様々な傾向や特徴が見られた。特徴的だった事項を挙げる。

- 特別支援学校(視覚障害：以下視覚障害教育学校)、特別支援学校(聴覚障害：以下聴覚障害教育学校)においては、視覚障害や聴覚障害に加えて肢体不自由、知的障害、病弱を併せ有する幼児児童生徒が在籍していた。健康への配慮が必要な子どもが増えてきているにもかかわらず、エアコンなどの設備が整っていないため、エアコンの効く一つの教室にニーズのある子どもを集めるなどの工夫を行っていた(A校、B校、C校)。また、視覚障害、聴覚障害教育学校においては看護師の配置はないため、医療的ケアが必要な場合は肢体不自由学校を勧めたり(A校)、保護者が日中付き添ってケアを行っているケースがあった(C校)。
- 広汎性発達障害(自閉症スペクトラム)を併せ有するケースがいずれの学校にもあった。視覚障害と広汎性発達障害を併せ有した場合、「視覚情報を整理して提示する」という一般的な支援を

- 用いることができず、指導の困難さがあるということが話題になった（A校）。
- 特別支援学校（知的障害：以下知的障害教育学校）・部門（E校，F校，G校）では知的障害に広汎性発達障害を併せ有する児童生徒が多数在籍している。E校では自閉症に特化した教育課程を編成していた。また，知的障害教育学校では精神疾患を併せ有する子どもも増えており（F校，G校，I校），それらの中には保護者への対応に苦慮しているケースもあった。
 - 知的障害教育学校（E校）では，通常の学校や特別支援学級で対応できなくなったり，不登校になったりしたケースの転入学が増加しているという。また，高等部には「通常の中学校から転入してきた書字障害，読字障害の子どもがいるが，LDの診断名はついていない。知的障害はなく二次障害と感ずるケースがある」というコメントがあった。
 - H校の肢体不自由部門では，隣接するリハビリテーションセンターで高次脳機能障害の子どもの受け入れが増えたため，高次脳機能障害のある学校在籍児が増えているという実態があった。
 - 視覚障害，聴覚障害，肢体不自由教育学校で，知的障害がなく，併せ有する障害の程度が軽度の場合は（聴覚障害と軽度の肢体不自由，肢体不自由と弱視など），単一障害学級に在籍し，「準ずる教育課程」で学習していることが多い（A校，C校，H校）。また，知的障害教育学校で弱視がある子ども，難聴がある子どもも知的障害の単一障害学級に在籍している（E校）。
 - 都市部の特別支援学校（病弱：以下病弱教育学校）の学校（I校）は機能的に病弱部門，施設訪問部門など5つの部門をもつ。本年度は高等部の知的障害のある生徒の増加にともない，通学の知的障害部門が開設した。病弱部門では，不登校の子どもが増えており，経験の少なさから様々な課題があるため，準ずる教育課程ではあるが知的障害教育学校のような学習内容を行っている。病院訪問の重度重複障害部門の子どもたちは，知的障害，肢体不自由，病弱に併せて，視覚障害を併せ有することが多い。

（2）複数の種類の障害を併せ有する場合の学校選択

インタビューでは，複数の種類の障害を併せ有する場合に，なぜ保護者がその学校を選択したのか，がしばしば話題になった。

- 教科学習の環境を求めて視覚障害教育学校，聴覚障害教育学校を選択する保護者・子どものケースは多い（A校，C校）。視覚障害と知的障害を併せ有する重複障害だが，保護者が望んで単一障害学級で教科学習をしている子どもがいる（A校）。また，視覚障害と知的障害，肢体不自由を併せ有する子どもで，その子ども本人が教科学習をするわけではないが「周りに教科学習をしている子どもたちがいる学校の落ち着いた雰囲気」を求めて視覚障害教育学校を選択したケースがあった（A校）。進行性の病気を持つ聴覚障害のある子どもが，「元気なうちに勉強したい」ということで，教科学習ができる学校環境を求めて，保護者が聴覚障害教育学校を選択したケースもあった（C校）。
- また，特別支援学校（視覚障害）では，コミュニケーションへの保護者の期待が大きいことが話題になった。C校では，「知的障害の度合いだけ見たら知的障害の特別支援学校の方が向いている子どもでも，保護者は，友だち同士で手話ができる環境を求めてここを選んでいる。新版K式で測定困難と出るような知的障害が重い子どもでも受け入れている」という話があった。
- 視覚障害学校（A校）において，肢体不自由を併せ有する視覚障害のある子どものケースでは「視覚や触覚を用いることを学習してほしい」（A校）という保護者の思いからA校を選んだという。

視覚障害教育学校のB校では、同様の肢体不自由と視覚障害を併せ有するケースの就学指導の段階で「初めは視覚障害教育学校で触覚の使い方、周りの環境の把握の仕方を学ぶ。成長すると体への対応などが課題になってくるので肢体不自由教育学校に替わる」など、先を見据えた就学先の検討を行っているなどの例があった。

- 視覚障害、聴覚障害教育学校を保護者が選択する理由として、子どもの数に対して教員の数が多く、比較的ゆったりと学習できる状況があること（A校、C校）が挙げられていた。
- 特別支援学校（肢体不自由）のH校では、身体に関する自立活動を求めて、知的障害教育学校ではなく肢体不自由教育学校を選択したというケースがあった。
- 特別支援学校（知的障害）のE校では、肢体不自由教育学校からE校に転校したケースがあった。元々、保護者は集団の中で学習する環境を望んでいたが、歩行等の身体の状態や集団で活動に不安があったため、高等部からのE校への転学を目指して保護者を含めた検討を重ね、目標をもって肢体不自由校での学習を勧めてきたケースだった。
- 視覚障害教育学校、聴覚障害教育学校（A校、D校）では、学校卒業後の進路を考えて、進路に関するノウハウが多く、卒後の集団活動に近い環境で学習する知的障害教育学校へと、中学部や高等部から転学するケースがある。

（3）地域性による影響

複数の種類の障害を併せ有する子どもの状況は、その学校の地域的な条件の影響による場合がある。以下、その例を挙げる。

- A校は都市部にある視覚障害教育学校で、特に小・中学部の重複障害在籍者の割合が65%と高い。この自治体では小・中学校の弱視学級が充実しているために、単一障害の子どもが小・中学校に行き、視覚障害教育学校には重複障害のある子どもが多くなるとのことであった。
- 地方にある聴覚障害のD校では、年々重複障害のある子どもの割合が増加傾向にある。平成16年には25%だった重複障害のある子どもの割合は、平成21年には35.8%まで増加している。この理由としては、自治体の方針で聴覚障害のある子どもの通常の小・中学校へのインテグレーションを推進していることが挙げられた。
- F校は地方にある知的障害教育学校で、近辺に他の障害種の特別支援学校がないため、知的障害と肢体不自由を併せ有する子どもが多数（13名）在籍しているという実態があった（重複学級グループには他に、知的障害と視覚障害、知的障害と病弱の重複が1名ずつ）。肢体不自由を併せ有する子どもの数は多いが、「肢体不自由部門」としてではなく、知的障害に他の障害を併せ有する重複障害のグループとして、学年を超えて一緒に活動を行っていた。

（4）主障害の考え方

複数の種類の障害を併せ有する場合の何を主障害と考えるのか、その考え方についてコンセンサスがあるわけではない。就学指導や教育計画を考える際、どの障害のニーズが大きいのか、またどの障害種の学校教育の特徴がその子どものニーズに合うのかという現実的な考え方と、制度上の主障害の考え方の間には、ギャップがあるように見受けられる。

- いずれの学校においても、子どもが複数の種類の障害を併せ有する場合、主となる障害については、制度上その学校が対象とする障害を挙げ、併せ有する障害としてその学校の対象外の障害を

挙げていた。すなわち、肢体不自由と知的障害を併せ有する同じような状況の子どもについて、肢体不自由学校では「肢体不自由」を主障害とし、知的障害教育学校では「知的障害」を主障害とする状況があった。これはあくまで制度上の主障害の考え方であるといえる。

- この主障害の考え方は、子どものニーズの捉え方にも影響があると思われる。例えば、視覚障害教育学校では（A校、B校）、在籍する視覚障害と肢体不自由を併せ有する子どもに対して、視覚障害教育の専門性（触察、方向定位など）をベースにした関わりを行い、肢体不自由の配慮を行っていた。A校の教員からは「視覚障害を伴う重複障害の子どもには、『見えない』ということが主障害の機能障害で、そこに他の障害がついてくるといふ考え方が必要」というコメントがあった。一方、肢体不自由教育学校では（G校）、同じような視覚障害と肢体不自由を併せ有する子どもが在籍していたが、主として肢体不自由教育の専門性をベースにした関わりを行い、視覚障害への配慮を行う、という違いが見られた。
- 視覚障害教育学校の就学指導の担当者からは（A校）、保護者の主障害の受け止め方は、ドクターが何を最初に診断名として出すかに影響される、とのコメントがあった。例えば、ドクターが「未熟児網膜症」と出すか、「四肢麻痺」と出すかで、保護者の受け止め方は異なってくる、ということであった。

第2項 どのような教育課程を編成しているのだろうか。

1 アンケート調査から

(1) 在籍している児童生徒の教育課程

在籍している児童生徒の教育課程について尋ねている。編成する教育課程を①小・中学校の教科等の各教科によって編成、②小・中学校の教科等の各教科（下学年）等によって編成、③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成、④自立活動を主として編成の4タイプに区分し、その人数を尋ねた。

特別支援学校の在籍者は、全体では知的障害が最も多く、したがって、その教育課程は、③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成が最も多い。

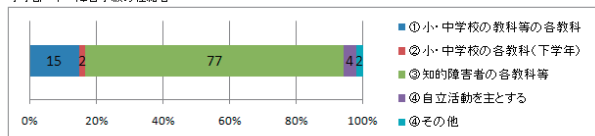
単一障害学級では、小・中学校の教科等の各教科によって編成するとしている児童生徒が小学部で15%、中学部で14%となっている。

重複障害学級では、小学部、中学部ともに、③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成 ④自立活動を主として編成が

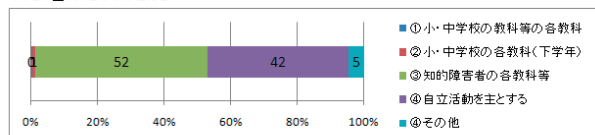
小学部 単一障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	373
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	51
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	1976
④自立活動を主として編成	102
⑤その他	50
小学部 重複障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	7
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	17
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	1023
④自立活動を主として編成	840
⑤その他	91
中学部 単一障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	636
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	136
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	3481
④自立活動を主として編成	178
⑤その他	61
中学部 重複障害学級の在籍者	
教育課程	人数
①小・中学校の教科等の各教科によって編成	9
②小・中学校の教科等の各教科(下学年)等によって編成	43
③知的障害者を教育する特別支援学校の各教科等によって編成	1321
④自立活動を主として編成	792
⑤その他	86

「特別支援学校全体」

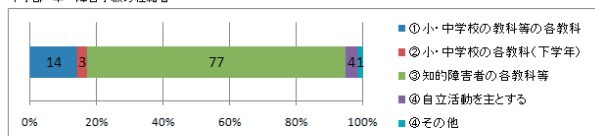
小学部 単一障害学級の在籍者



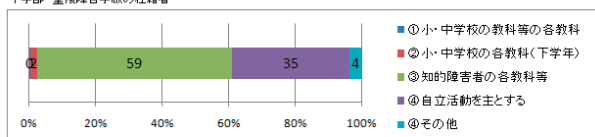
小学部 重複障害学級の在籍者



中学部 単一障害学級の在籍者



中学部 重複障害学級の在籍者



教育課程が合わなくなる場合の転学に関する課題、児童生徒の障害の状態により単一障害学級での教育と重複障害学級で教育の選択の判断に関する課題などが記述されていた。

また、児童生徒の多様化に対応して、個々の児童生徒の実態に併せた教育課程の編成や児童生徒の実態に対応した教育課程の類型を編成するなどの工夫、同一の教育課程の下で、個々のニーズに応じた個別の指導計画を工夫していることなど、教育課程の編成との関連で、個々の児童生徒の実態に対応した学級編制や学習集団の構成や個別の指導計画での対応の工夫が併せて記述されていた。

2 インタビュー調査から

アンケート調査で明らかになったように、学校が対象とする障害種によって、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育課程の編成には傾向と特徴が見られる。概して、視覚障害教育学校と聴覚障害教育学校の単一障害学級では準ずる課程で学ぶ子どもが多く、重複障害学級では知的の教育課程が多くなる。知的障害教育学校では知的の教育課程が主である。肢体不自由学校においては、単一障害学級で準ずる課程が6割であるが、重複障害学級では、自立活動を主とする教育課程が約7割になる。病弱教育学校の単一障害学級で学ぶ子どもはほとんどが準ずる教育課程である。一方、重複障害学級では、知的の教育課程が3割、自立活動を主とする教育課程が6割であった。

インタビュー調査では、これらの障害種別の学校における教育課程の傾向が確認できたとともに、その学校の教育課程の特徴に付随して、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育課程編成上の様々な課題が挙がった。

(1) 重複障害の認定について

重複障害の認定の方法については、教育委員会によってあるいは学校の事情によってまちまちであった。何をもって重複障害と認定するかははっきりしたコンセンサスがなく、多くの学校では、重複障害の認定が絡むのは「重複学級認可の問題だけ」として、子どもの具体的な教育的ニーズと

多く、小学部では、それぞれ、52%、42%、中学部では、59%、35%となっている。

(2) 教育課程に関する課題についての主な記述

障害の重度・重複化、多様化に対応して、複数の教育課程を編成することに対する学級編成や学習グループの構成、教員に配置や指導体制などに関する課題、知的障害の教育課程を編成する中で、併せ有する個々の障害特性への対応や配慮などに関する課題、単一障害学級に在籍する複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の自立活動など併せ有する障害への教育内容や対応に関する課題など、編成された教育課程によって個々の児童生徒の実態や教育的ニーズへの対応に関する課題、病態の変化や進行によって教育

は切り離した考え方がとられているようであった。

- 聴覚障害教育学校のD校では療育手帳を持っている場合に重複障害の認定をしている。知的障害教育学校のF校は、肢体不自由を併せ有する子どもたちの指導グループを形成しており、重複障害の認定があるとそのグループに入る。ここでは独歩できるかどうかが基準であった。初めは重複学級(グループ)に在籍していたケースで、独歩ができるようになって単一障害学級に移った子どももいる。肢体不自由部門と知的障害部門を持つG校においては、自力で移動できるかどうかは肢体部門か知的部門かを決定する判断基準であった。
- ある自治体の教育委員会では、重複認定に「重度」の概念を入れ、重複障害学級の設置数をあらかじめ規定している(C校, E校)。そのため、「去年は重複学級にいたが、今年はより知的に重度の子どもが入学してきたので、単一障害学級に移る」というケースもあるという。
- 重複障害の認定は、必ずしも子どもの教育的ニーズから行われるものではなく、指導体制等の条件に影響される側面もある。地方のH校、肢体不自由部門にはA課程(準ずる・下学年)、B課程(下学年・知的)、C課程(自立活動主)の3つの教育課程がある。A課程のみ単一障害で、B、Cは重複障害を対象としている。重複障害の認定は子どもの状態を見て話し合っただけで決めるが、学年の児童生徒の状況や教員の人数など指導体制の組み方によって左右されることがあるということであった。

(2) 障害種による教育課程の特色と複数の種類の障害を併せ有する場合の対応

学校が対象とする障害種によって、教育課程編成の傾向や特色に違いがあることがアンケート調査から明らかになった。しかしながら、複数の種類の障害を併せ有する子どもの場合、学校が基本的に設定した教育課程が、必ずしも子どもの教育的ニーズに合っているとは限らない。インタビュー調査では、学校が基本的に設定した教育課程の中で、さらに子どもの教育的ニーズに合わせた対応が課題となったり、工夫されたりしている状況がわかった。

- 視覚障害、聴覚障害教育学校では、知的障害を併せ有する子どもが単一障害学級において準ずる(下学年適用)教育課程で学んでいるケース(A校)があったり、単一障害学級に在籍しているが、その中で子どものニーズにあった配慮を行いながら知的的教育課程に近い内容を行っているケースがあった(C校)。教員数の手厚さもあり、そのような配慮が可能となっているというコメントがあった(C校)。重複障害学級が望ましいと思われても、保護者の強い要望で単一障害学級に入っているケース(A校, C校)や、上述した重複障害を認定する際の定員制限によって、単一障害学級で学んでいるケースがあった(C校)。
- 視覚障害教育学校、聴覚障害教育学校では、知的障害を併せ有している重複障害学級の子どもに対して、教科を学習させることへの意識の高さが特徴的に伺えた。「準ずる教育を行う単一障害学級の子どもたちが、学校全体の学習の雰囲気を作っている」というコメントがある(A校, C校)。視覚障害教育学校のA校や聴覚障害教育学校のC校では、このような学校の文化を望んで学校選択する保護者がいることを前述した。一方で、ある重複学級担任は、「重複の子ども的人数は全体の1割。4コマで動く時間割や行事への取り組みなど、数の多い単一障害学級に引っ張られてしまい、本当にこの子ども本人に適しているのか、無理があると感ずることがある」と述べている(C校)。
- 一方、都市部のG校の地域では、肢体不自由の単一障害の子どもは通常の学校で学んでいるため、肢体不自由部門の子どもの100%が重複障害学級に在籍している。自立活動を主とする教育課程

で学ぶ子どもが大半で、知的の教育課程で学ぶ子どもが少数、準ずる課程で学ぶ子どもは在籍していなかった。学校全体の学習活動はゆったりとしたペースで行われる。知的障害代替の教育課程で教科を学ぶ子どもの学習については、意識的に時間や場所を配慮して行う工夫をしていた。

- 都市部の病弱教育学校（I校）では病弱の通学部門、施設訪問部門、知的障害教育部門など、5つの部門を持つ。病弱部門は基本的には準ずる教育課程だが、小・中学校の不登校の状況からこの学校に転校してきた子どもについては、子どもの心の状態や学習のニーズに合わせて知的障害の教育課程に近い内容を行っているということであった。

（3）教育課程の変更の困難さについて

アンケート調査では、いったん決定した教育課程を様々な事情から途中で変更することについて、その困難さが指摘されていた。インタビュー調査でもこの課題について、背景的な情報とともに話題となった。

- 地方のH校、肢体不自由部門では「いったん単一障害の教育課程に入ってしまうと、子どもの実態が変化して重複学級のほうがよいと思われるようになっても、学級を替わることを本人や保護者に勧めることがなかなか難しい現状がある」という声があった。
- 同様のコメントが知的障害と肢体不自由の併置校であるG校からもあった。上述したように、自力で移動できるかどうかや肢体部門か知的部門かを決定する判断基準であるが、最初に知的障害部門で歩行していた子どもが、途中から車いすで移動する状態になったときに、部門の変更を勧めるきっかけが難しいのことであった。

第3項 指導上どのような課題があり、どのような工夫を行っているのだろうか。

1 アンケート調査から

（1）指導上の課題と工夫についての主な記述

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の指導上の課題と工夫についての記述を整理した。

児童生徒の障害状況の見極めや実態把握やアセスメントに関すること、視覚障害と聴覚障害、知的障害の重複障害に対してのコミュニケーション指導に関すること、複数の障害が重なった場合にそれぞれの障害の特性を単純に併せた状態になるわけではないために対応が難しいこと、視覚障害を併せ有する知的障害児童など代替方法（視覚的提示）に障害がある場合の指導法に関すること、複数の種類の障害を併せ有する組み合わせは無限にあり、その一つ一つの組み合わせに応じた対応が必要となることなどの指導法に関すること、また、同じ組み合わせの児童生徒が常にいるわけではないことで指導技術が蓄積されにくいことなどの指導方法に関すること、学級単位での検討が中心となり、各教員の専門性を活かした検討ができていないこと、1対1対応などを行う場合の少人数学級での集団への参加の指導の在り方に関すること、単一障害学級と重複障害学級との合同の指導などで時程の調整、学習をする上で同等の集団がほしいと感じている、障害のクラスや障害をもたない子どもたちの関わりを十分に保障してやれないことなど指導形態や学習集団の構成、教員の指導体制などについての課題が記述されていた。

複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる工夫については、実態を的確に把握するために、チェックリストや心理検査等客観的な指標を活用することや、専門職や複数の教職員で実

施するといった工夫、実態に合った指導内容、グループ編成や指導形態、見通しがもてるスケジュールや日課表の作成に関する工夫が記述されていた。また、実態に合ったかかわり方やコミュニケーションに関する工夫、教材教具の作成や活用に関する工夫、教室や校内の環境をわかりやすくするための工夫、一人一人の実態に基づいた個別の指導計画の作成、PDCA サイクルによる指導の実践が記述されていた。

また、重複障害学級の運営上の課題も少なくない。時間割と教員体制が厳しい。(普通学級の都合に合わせているので、同一の教員が指導できない教科がある。)(聴覚障害)、身体の動きもゆっくりであるので、重複の子ども達に遭わせた時間割の必要性を感じる。(聴覚障害)、学部を超えた応援態勢を確立させているが、そのために教員の動きが複雑になってしまう(視覚障害)、各生徒のニーズに応じた教育課程の編成(一般学級の生徒の教育課程や、職員の持ち時間数等との兼ね合いも含めて)(視覚障害)などが課題として記述されていた。

2 インタビュー調査から

アンケート調査の記述からは、指導上の課題と工夫は、アセスメント、指導体制、指導内容・方法、教材教具、環境設定など多岐にわたってコメントされていた。インタビュー調査の結果については大きく、指導体制に関連すること、指導内容・方法に関連すること、実態把握に関連すること、の3点について整理する。

(1) 指導体制に関連して

複数の種類の障害を併せ有する子どもの指導体制についての課題は、視覚障害、聴覚障害教育学校で多く話題になった。また、多くの学校で、複数の種類の障害を併せ有する子どもの特別なニーズに応える専門性を維持したり、より継続的な教育を行うための指導体制の工夫があった。

- 視覚障害、聴覚障害教育学校の中学部・高等部において、教科担任制になることに起因する重複障害学級の指導体制の難しさについてのコメントが数多くあった(A校、C校、D校)。重複学級の担任も単一障害学級の教科を担当するため、交代で重複学級を抜けることになり、重複障害のある子どもをじっくり継続して指導することができない、重複学級の担任が全員集まって打ち合わせの時間がとりにくい、などの悩みが出された(C校)。これは単一障害学級がある肢体不自由教育学校(H校)においても共通した課題であった。
- 特に視覚障害、聴覚障害教育学校において、重複学級の子どもについて行動のモデルになる子どもがいない(B校)、子どもの人数が少ないために集団の学習の確保が難しく、もう少し大きな集団が欲しいと感じることがある(B校、C校)、重複学級の中にいる子どもたちの実態に違いがありすぎて、教員同士で話題等を共有することが難しい(D校)、などの課題が挙げられた。
- 聴覚障害教育学校において「重複担当教員は少数派で孤立しているように思える。準ずる教育の中で、他の先生は重複担当者任せにしている。学部が上がるにつれて孤立感を覚える傾向が強いように思う。成長するにつれ、通常の子もたちとの差(できることとできないこと)が大きくなるためだと思う」(D校)とのコメントがあった。また、準ずる教育を基本とする教育文化のある視覚障害、聴覚障害教育学校では、重複障害学級の存在は「通常の学校における特別支援学級のような存在」という捉え方があった。
- 聴覚障害教育学校においては、重複学級の担当者あまり希望者がいない、という悩みがあった

(C校, D校)。重複学級の子どもたちとの経験が長いベテランの教員が経験の浅い教員と組んで重複学級の授業を担当するなど、学校組織として工夫をしている例があった(C校)。

- 知的障害教育学校であるF校においては、肢体不自由を併せ有する子どもたちを中心とした重複障害学級の子どもたちを、学年を超えた生活・学習グループで教育する指導体制をとっている。F校でこの方式が長年継続されているのには理由がある。教育的ニーズが似ている子どもたちがグループとしてまとまっているので子どもたちに必要なことが見えやすい、プログラムや時間の確保がしやすい、グループの中で専門性が育ちやすい(医療ケア, 摂食指導, 姿勢など)等の利点が挙げられている。一方で、知的障害の部門にいる子どもたちと教育内容が分断されてしまうことが、課題としてあげられていた。
- G校の肢体不自由部門は、小学部と中学部に分かれているが、学部長は1名で小中学部長を担っている。これは、「肢体不自由の子どもの成長がゆっくりなので、長い目で継続的に見る必要がある」という校長の考えを反映しているとのことであった。

(2) 指導内容・方法に関連して

指導内容や方法に関しては、複数の種類の障害を併せ有する場合に特別な専門性を必要とする状況にある子どもへの指導内容や方法に関する事、教員が他の障害種の学校で得た知見が活かされているケース、複数の障害部門を併置する学校における指導内容・方法の新たな展開、地域に根ざし開かれた教育活動の展開、等についての話題があった。

- 視覚障害教育学校では、視覚障害と自閉的な傾向を併せ有するケースでは、「自閉症教育のストラテジーである視覚的な情報が子どもにとって意味を持たないため、どう情報を整理したらいいか難しい」という教員のコメントがあった(A校)。
- 聴覚障害教育学校では、特に高等部の聴覚障害と広汎性発達障害を併せ有する子どもを指導する上で、ソーシャルスキル, 人とのやりとり, 社会性を意図的に伸ばしていくことが大きな課題であるというコメントがあった。「作業ができて見通しができていても、『やり直し』と言われてパニックになる場合がある。構造化を基本に置きながらも柔軟性を学習することは必要」というコメントが知的障害教育学校を経験した重複学級担任からあった。
- 知的障害部門と・肢対不自由部門併置のG校では、知的障害の作業学習(窯業)の授業に、肢体不自由部門の子どもが感触を楽しむなどの目的で参加していた(週2回の実施, 部分的な参加もあるとのこと)。目標は子どもによって異なるが、同じ学習活動を共有する取り組みが工夫されていた。
- 知的障害教育学校(E校, F校)では地域に根ざした学習活動が展開されていた。都市部の知的障害教育学校(E校)では、健康教育, 環境教育に力を入れている。「学校を卒業した後も、身体を動かすことを続けて欲しい」と子どもたちが地域のスポーツセンターの指導員から指導を受けたり、地域の公園の掃除やリサイクルをしたりなど、地域の資源や保護者と連携した学習活動を行っている。地方の知的障害教育学校(F校)では、農業や音楽などの分野で地域の人材を活用して学習活動に取り込んでいた。

(3) 実態把握に関連して

以下、インタビューを行った各障害種の学校において、複数の種類の障害を併せ有する子どもに

対して行われている実態把握や評価法について記述した。特に視覚障害教育学校では視力検査や視機能評価、聴覚障害教育学校では聴覚検査の他、ことばやコミュニケーションに関する評価が特徴的であり、学校の持つ専門的な視点が、複数の種類の障害を併せ有する子どもの実態把握に活用されている。

- 視覚障害教育学校について、A校では毎週1回保健室で視力検査を行っている。広D式、行動観察では音の理解、短い距離で声かけせずに目的地まで行けるか、幼稚部や保護者からの情報など。B校では子どもによって田中ビネー、広D式、MEPA II、太田のステージ、教員が作成した視覚行動指標発達などを用いる。視機能検査に乗れない場合は、行動観察で10cm前の子どもの名前を聞いたり、色や光への反応、TACで目をどう使っているか、等を見る。
- 聴覚障害教育学校について、C校では聴覚検査を学期に1回行っている。他にWISC III（動作性のみ）、NCプログラム、新版K式を実施。D校では聴力検査、WISC III、S-M社会生活能力検査を実施。中学部ではJ.Coss(日本語版文法理解テスト)、日本手話文法理解テストを取り入れる。
- 知的障害教育学校について、E校では、日常生活のチェックリスト、指導書と指導の手引きを学校独自で作成した。行動のチェック欄に○△◎を記入（5回一人でできたら◎など）し、学部を超えて使用できるように検討を重ねている。チェックリストの項目をそのまま授業で子どもが目指す目標として設定するなど、学校で共通の指標として用いることを目指している。F校ではS-M社会生活能力検査、新版K式、MEPA II、遠城寺式、コミュニケーションと見え方のアセスメント（研究所が行った重複アセスメント）を行っている。
- 知的障害教育学校E校では、弱視や難聴の子どもは在籍しているが、視覚や聴覚に関する検査は行っていない。ダウン症の子どもの視機能や難聴への対応については、保護者から病院の情報を得て対応している。
- G校ではPEP-Rがとれる教員を相談支援部に配置し、自閉症の子どもの評価を行っている。
- 肢体不自由教育学校について、H校では小学部1年次と4年次に全員発達検査を行っている。新版K式、WISC、K-ABC、遠城寺式。
- 病弱について、H校の病弱部門（院内学級）では病院のスタッフとのやりとりを通して実態把握を行う。I校は部門によって様々。病弱部門ではWISC、重度重複障害部門で視覚のアセスメント、健康、認知コミュニケーションなどを実施している。

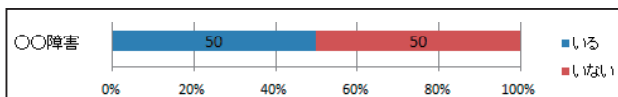
第4項 専門的な知見をどのように取り入れているのだろうか。

1 アンケート調査から

(1) 専門的知識や技能のある教員

専門的知識や技能のある教員について①視覚障害の専門的知識や技能のある教員がいる。②聴覚障害の専門的知識や技能のある教員がいる。③知的障害の専門的知識や技能のある教員がいる。④肢体不自由の専門的知識や技能のある教員がいる。⑤病気の専門的知識や技能のある教員がいる。⑥自閉症の専門的知識や技能のある教員がいる。⑦学習障害の専門的知識や技能のある教員がいる。⑧注意欠陥多動性障害の専門的知識や技能のある教員がいる。の各項目について尋ねた。以下、対応する障害種毎に整理した。

[凡例]



専門的知識や技能のある教員の所属する割合 (%)

(1) 特別支援学校全体 (771 校)

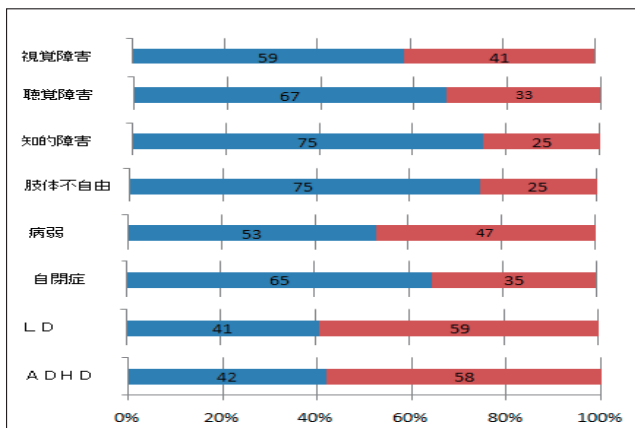


図2-1 専門的知識や技能のある教員の所属する割合 (全体) (%)

(2) 視覚障害 (単一) を対象とする特別支援学校 (53 校)

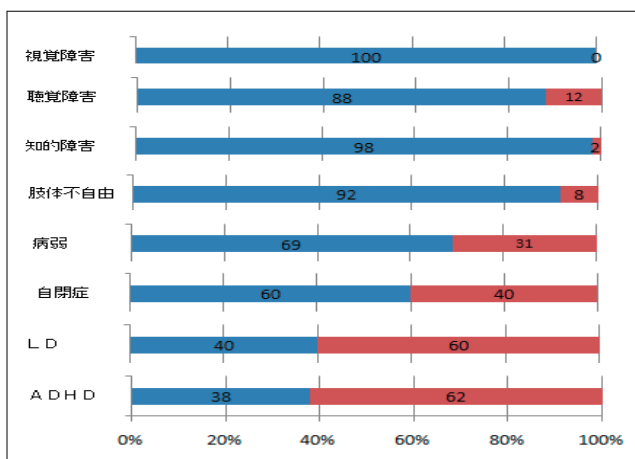


図2-2 専門的知識や技能のある教員の所属する割合 (視覚障害) (%)

(3) 聴覚障害 (単一) を対象とする特別支援学校 (76 校)

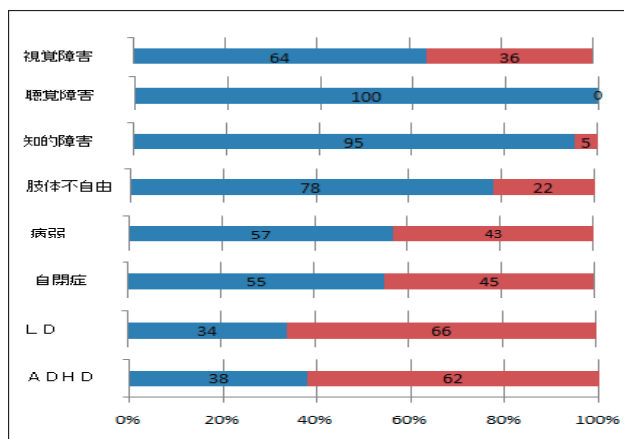


図2-3 専門的知識や技能のある教員の所属する割合 (聴覚障害) (%)

(4) 知的障害 (単一) を対象とする特別支援学校 (325 校)

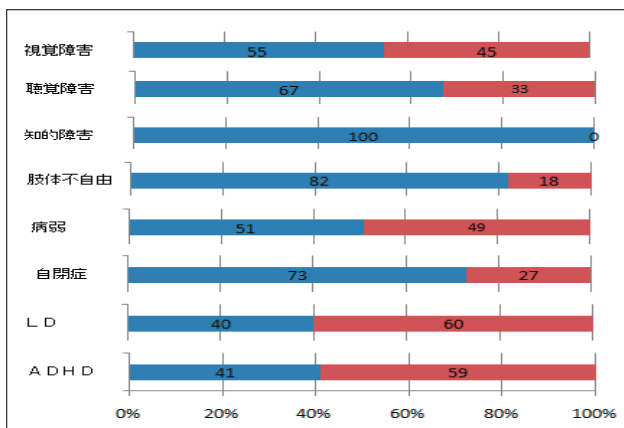


図2-4 専門的知識や技能のある教員の所属する割合 (知的障害) (%)

(5) 肢体不自由 (単一) を対象とする特別支援学校 (106 校)

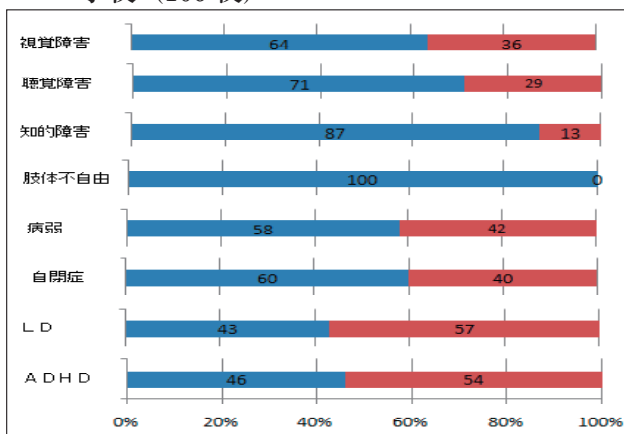


図2-5 専門的知識や技能のある教員の所属する割合 (肢体不自由) (%)

(6) 病弱（単一）を対象とする特別支援学校（63校）

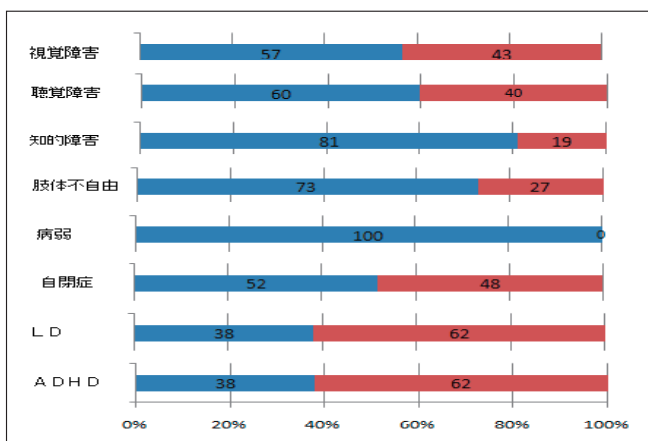


図2-6 専門的知識や技能のある教員の所属する割合
(病弱) (%)

(7) 複数の障害種を対象とする特別支援学校（148校）

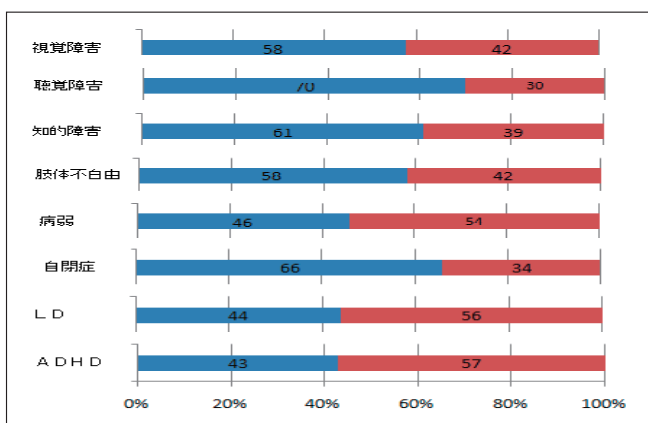


図2-7 専門的知識や技能のある教員の所属する割合
(複数障害) (%)

※自校が対象とする障害種は学校によって異なるが全体をまとめている。参考値として掲載した。

どの特別支援学校についても、知的障害と肢体不自由に関する専門的知識や技能のある教員が所属する割合は高い。視覚障害、聴覚障害に関する専門的知識や技能のある教員が所属する割合は、当該の学校以外では低い。

したがって、視覚障害を対象とする特別支援学校、聴覚障害を対象とする特別支援学校には、各障害種の専門的知識や技能のある教員が所属する割合が高い。

(2) 専門職の活用について

専門職等の活用については、①理学療法士（PT）、②作業療法士（OT）、③言語聴覚士（ST）、④臨床心理士、カウンセラー等の心理の専門家、⑤医師（障害に関わる専門医）、⑥看護師、⑦介護福祉士、介護ヘルパー等介護の専門職、⑧学校が対象とする障害種以外の障害種を対象とする特別支援学校の教員について、それぞれ、A：毎日勤務している、B：定期的に関わっている、C：必要に応じて関わっている、D：関わっていないの4項目について該当する項目を複数選択で尋ねている。

A：毎日勤務している、B：定期的に関わっている、C：必要に応じて専門職等を活用しているのいずれかを選択した割合（活用している割合）を示した。また、活用している場合について、A：毎日勤務している、B：定期的に関わっている、C：必要に応じて専門職等を活用しているの活用の状況についてその割合を示した。

(1) 特別支援学校全体 (771 校)

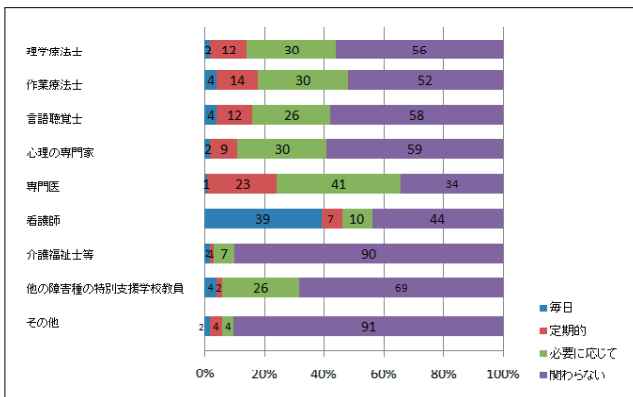


図2-8 専門職等を活用している割合（全体）（%）

(2) 視覚障害（単一）を対象とする特別支援学校 (53 校)

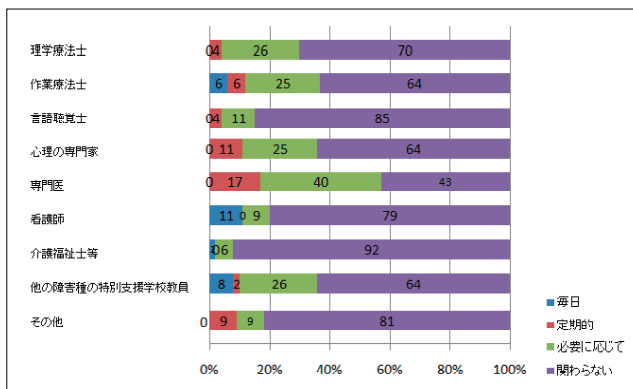


図2-9 専門職等を活用している割合（視覚障害）（%）

その他では、視能訓練士、歩行訓練士などが記述されていた。

(3) 聴覚障害（単一）を対象とする特別支援学校 (76 校)

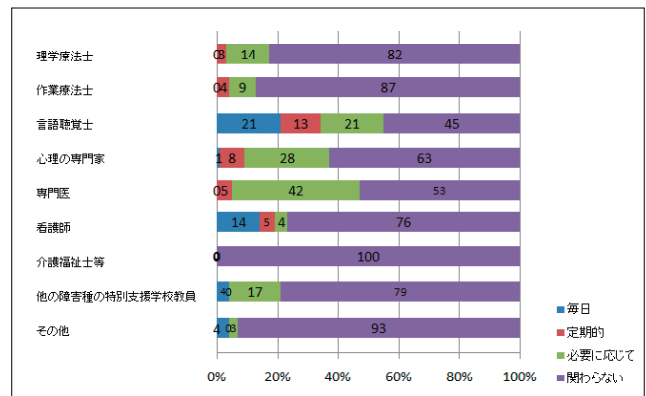


図2-10 専門職等の活用の状況（聴覚障害）（%）

その他では、言語聴覚士の資格のある教員、大学教員などが記述されていた。

(4) 知的障害(単一)を対象とする特別支援学校(325校)

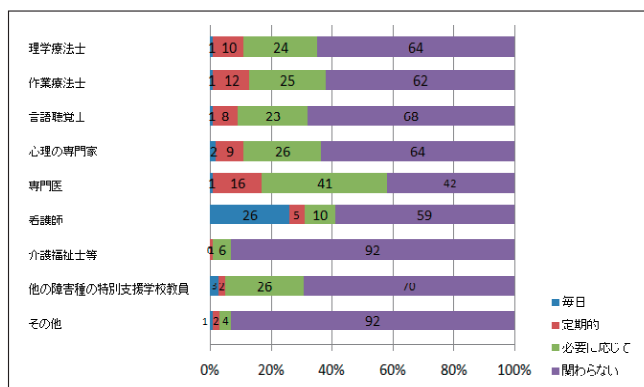


図2-11 専門職等を活用している割合(知的障害)(%)

その他では、園芸療法士、アニマルセラピスト、音楽療法士、動作法トレーナー、教科等指導支援非常勤職員(音楽、陶芸、福祉)、作業学習の委嘱講師、歯科医、大学教授、動作法の講師、理学療法士の資格のある自立活動教諭などが記述されていた。

(5) 肢体不自由(単一)を対象とする特別支援学校(106校)

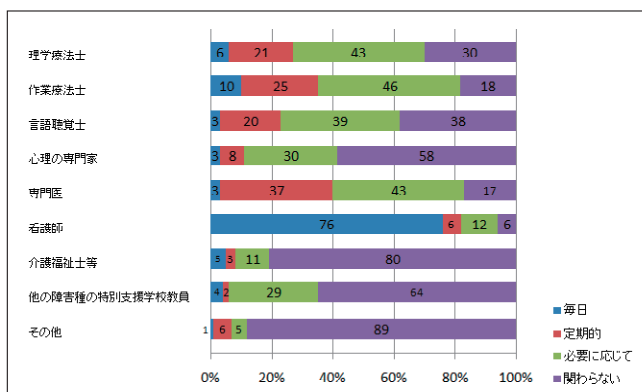


図2-12 専門職等を活用している割合(肢体不自由)(%)

その他では、ダンス指導、茶道講師、音楽講師、デイケア指導員、保育士、音楽療法士、機織り指導者、歯科衛生士、大学教授、教諭が理学療法士の資格があるなどが記述されていた。

(6) 病弱(単一)を対象とする特別支援学校(63校)

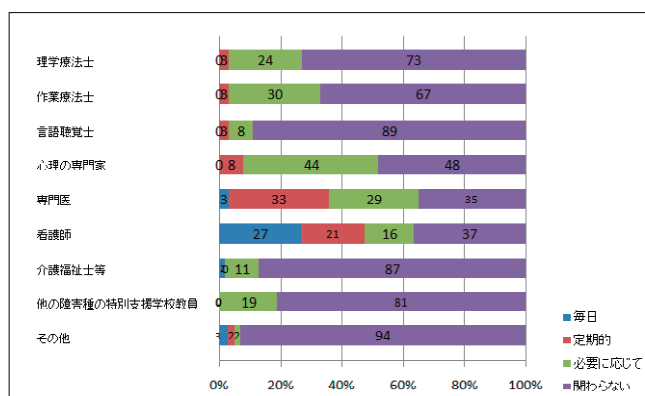


図2-13 専門職等を活用している割合(病弱)(%)

その他では、児童指導員、保育士などが記述されていた。

※病院内に設置されている分教室や病院に隣接している学校がある。医師や看護師について、勤務はしていないが毎日関わりがあるという回答があり、それらの場合について「活用している」に含め、整理を行った。

(7) 複数の障害種を対象とする特別支援学校(148校)

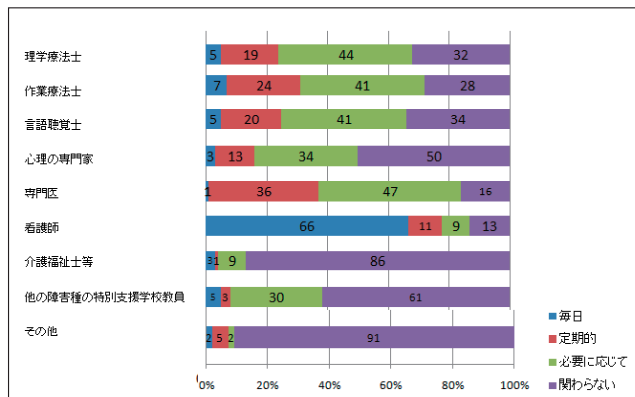


図2-14 専門職等を活用している割合(複数)(%)

その他では、応用行動分析専門家、就業技術科(知的部門)職業に関する科目の市民講師、職業(陶工)、車いすマラソン、茶華道、楽器、職業学科における専門職が特別非常勤講師、大学教授、歩行訓練士、視能訓練士、補聴器デライナーなどが記述されていた。

(2) 専門的な知見の導入や、専門家の活用についての主な記述

○複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関わる専門的知識や技能のある教員に関わる事項についての記述を整理した。

特別支援学校全体としては、医師、PT、OT、STなどの専門職との連携の必要性が課題として記述されていた。子どもへの直接的な対応の必要性とともに、障害や病気に関する医療やリハビリテーションに関わる専門的な立場からの助言や指導が必要としていること、また、医療的ケアへの対応の課題、専門職の活用や専門機関との連携に関わり、連携の具体的な場の設定の課題や連携のための個別の教育支援計画についての課題なども記述されていた。

○複数の障害を有する子どもの指導上の課題として、専門家の活用についての主な記述を整理した。重複学級担当者は、視覚支援学校としての専門性（点字指導や歩行指導等）が視覚支援学校にしながら体得できる機会が少ない。（視覚障害）、単一障害の児童生徒の減少で、視覚障害教育の専門性の維持継続が難しくなっている。（視覚障害）、障害の種類、障害の程度も多様化しているため、専門性をもった教師、関係機関等との連携がさらに必要だと感じている。（視覚障害）、他障害の専門性が乏しい（視覚障害）、障害の多様化に対応できる専門性が課題（視覚障害）、複数の障害種別についての知識や専門性が教師に求められることになる。（視覚障害）、教員の専門性（自閉的傾向のある視覚障害児への対応・配慮等についての知識、実践力など）（視覚障害）、知的障害特別支援学校の経験者が担任として配置されるため、担任の固定化が生じやすい。（視覚障害）、重複学級担当者は、視覚支援学校としての専門性（点字指導や歩行指導等）が視覚支援学校にしながら体得できる機会が少ない。（視覚障害）、校内外の人材や連携を活用した支援体制（視覚障害）、非常勤で良いので学校に配置していただくと教員の専門性も向上する。（知的障害）、より専門的な教育活動ができるよう、校内職員の専門性の共有や、外部の関係諸学校・専門機関との協力によって、より専門的に指導を行うようにしていくことが今後の課題である。（知的障害）、聴覚、視覚、肢体等の専門性のある教員が複数いるわけではないので、すべての重複の方のクラスに専門性のある教員の担任につけることが難しい、肢体不自由校を経験した教員は、割合多くいるが、盲・ろうについては、非常に少ない。（知的障害）、肢体不自由特別支援学校での勤務経験者が1名しかおらず、自立活動の指導において専門性が不足している。担任全員が肢体不自由教育経験者ではなく、肢体不自由教育の特別支援学校からアドバイスを適宜いただきながら日々の支援に活かしている。（知的障害）、教員の専門性の確保（聴覚障害への支援）（肢体不自由）、人事異動により様々な障害種の学校を経験した教員はいるが、力がまだ十分に発揮されていない状況にある。（肢体不自由）、発達障害のある児童生徒の指導や、機能訓練等に関する専門性の高い教職員の不足（病弱）、医療機関と定期的に情報交換の場を持っている。ST、PT、OT等専門職の積極的な支援を得られる体制をとっている。（複数障害）などが記述されている。

2. インタビュー調査から

アンケート調査では、感覚障害の専門性を有する教員の数が、知的障害、肢体不自由教育学校で少ないこと、外部の専門職は関連する当該の障害種の学校においてのみ活用されているが、すべての学校で必要性が認識されていること等が明らかになった。インタビュー調査の結果からは、背景情報として、自校の専門性の確保が課題であること、教員同士が専門性を共有する工夫、外部の専門家の導入の工夫、併置校における専門性の共有の展開、専門性導入の課題などを取り上げる。

(1) 自校の専門性の確保

- 多くの学校において、「まずは、自校の障害種の専門性を充実させることが課題である」というコメントがあった。特に、重複障害学級の子どもの割合が増えている視覚障害教育学校（A校）では、点字を使用する子どもの数が減ったため、「他の障害種の学校（知的障害）などから転勤してきた教員が、視覚障害の専門性を学ぶ場が少ない」ことを危惧する声があった。
- 障害を重複する子どもの割合が高い聴覚障害教育学校（D校）においても同様の課題があった。知的障害教育学校から聴覚障害教育学校に転勤した教員は、先ず重複障害学級に配属されることが多いという。そこでは、「聴覚障害教育の専門性を学ぶことは難しく、かといって、知的障害を併せ有する聴覚障害児の教育の専門性は、知的の単一障害の障害の専門性とは違い、それを身につけることも難しい。どちらの専門性も身につけにくい。」というコメントがあった。
- 聴覚障害教育学校（C校）には肢体不自由を併せ有する子どもも在籍しているが、PTに定期的に学校に来てもらうことは予算上困難である、とのことであった。学校裁量で使える予算は、聴覚障害教育に関する専門性の確保に用いられるという（聴覚障害のカウンセラー、乳幼児教育相談の発達検査を行う大学教授、STなど）。
- 病弱教育学校（H、I）では教員も病院のスタッフのカンファレンスに参加する。そこでは、様々な職種のスタッフが居る中で、何が教育の専門性なのか、教育に何ができるのかを考えさせられる機会が多いということであった。
- 知的障害教育学校（E、F）では、作業学習（農業、木工など）や、キャリア教育、地域での生活にむすびつく専門性が多数導入されている。

(2) 教員が専門性を共有する工夫

- すべての学校において、ある障害種の学校の経験者の専門性を新たな場所で活かしたり、共有したりする試みを行っていた（例えば、手話ができる聴覚障害教育学校経験者が、聴覚障害を併せ有する重複障害児を担当するなど）。
- 聴覚障害教育学校では、知的障害教育学校で自閉症のある子どもを教えた経験のある教員が、聴覚障害と自閉症とを併せ有する生徒の指導に専門性を発揮していた（C校）。その教員からは、視覚情報を使った支援を行うという意味では「広汎性発達障害のある子どもへの配慮はどの聴覚障害の子どもへの配慮としても使えると思います」（C校）というコメントがあった。
- 自治体によっては、ある年限内に教員が2校種以上を経験することを規定している（B校、C校、E校）。「若い内にいろんな障害種の学校を経験し、様々な専門性を身につけて、年をとったら自分にあった学校でじっくりと教育をする」（B校）という仕組みが機能しているという。

(3) 外部の専門家の導入

- 自校の対象外の障害の専門性については予算措置がないところで様々な工夫を行っている。例えば、他の特別支援学校から専門性の高い教員を講師に招いた研修会などがしばしば行われている（A校、F校、G校）。
- ある自治体では、PT、OTを教員の枠でニーズの高い学校に配置している。肢体不自由と知的障害の併置校であるG校ではPT、OTは相談支援部に配属され全校の子どもの支援を行っている。
- 地方では、地域のクリニックと学校が緊密に連携しているケースがある（F校）。校内の子ども

の20数名がそのクリニックにかかっているのに、保護者、学校、医療機関の三者で情報交換がスムーズに行えるという。医師、PT、OT、STとケースカンファレンスを行うほか、ST、PTに年間8回ずつ授業を見てもらってコンサルテーションを行っているとのことであった。

(4) 併置校における専門性の共有

- 併置校においては、ある障害種の専門性が他の部門等で共有されているケースが見られた。肢体不自由部門と知的障害部門があるG校では、基本的には肢体不自由のある子どもの課題に対して配属されたOTが、知的障害部門に在籍する子どもの姿勢や手指の使い方についても教室で指導を行っている。知的障害部門ではこれまで気付かなかった子どもたちのニーズへの意識が高まっているということであった。また、知的障害教育の作業学習のノウハウなどが肢体不自由教育においても共有されている。
- 肢体不自由部門と病弱教育部門があるH校の肢体不自由部門では、隣接するリハビリテーションセンターで高次脳機能障害の子どもの受け入れが増えたため、高次脳機能障害のある学校在籍児が増えているという実態がある。高次脳機能障害のある子どもは治療の経過において、一時の悪い状態から徐々に回復していくが、その時々状態を見極めた教育的対応が望まれる。H校では担任やコーディネーターが中心になって、前籍校における子どもの情報を集めて現在の状態を検討したり、回復してくると、前籍校に試行的に通学する期間を設けたりする等の教育的対応を行っている。

(5) 専門性の導入に関する課題

- 上にも述べたが、学校の当該障害種以外の専門性の導入については、予算化しにくいという実態がある。視覚障害教育学校であるB校では、肢体不自由を併せ有する子どもが多数在籍している。昨年度、県の事業としてPT、OTの半期の研修が実施された。しかしこの研修は試行的に行ったもので、今年度に関しては予算面の裏付けがない、とのことであった。同様に、B校には経管栄養が必要な子どものための看護師の配置はない。重複学級担任は「今は大丈夫ですが、もし、視覚障害があって医療的ケアが必要だけど、教科学習ができる子どもがいた場合に、いったいどこに行けばよいのか・・・」と訴えていた。
- 肢体不自由と知的障害教育学校では感覚障害に関する知識のある教員が少なく、子どものニーズに応えることが難しいことは、インタビュー調査でも話題となった。知肢併置のG校では、「見え方と聞こえ方については、外部講師を招いて研修会を行ったこともあるが、弱い。補聴器のフィッティングなど、子どもが外部で専門家とつながっていない場合にどうするかは課題である」というコメントがあった。また、視覚障害教育学校(A校)の教員は「以前勤めていた肢体不自由教育学校では、感覚障害の視点で子どもを見る視点がなかった。今、肢体不自由教育学校に行ったら、いろんなことがやってあげられると思う」とコメントしている。
- 視覚障害教育学校(A校)の教員からは、幼稚部に通う複数の種類の障害を併せ有する子どもや保護者が、視覚障害以外の専門家と出会う機会がほとんどないことを危惧する声があった。知的障害、肢体不自由のある子どもは療育センター等に通うため、様々な専門職に出会う機会があるが、視覚障害の幼稚部に通う重複障害のある子どもは、視覚障害の専門家以外に会うことがない、ということであった。

第5項 卒業後を見据えてどのような課題がありどのような工夫をおこなっているのだろうか。

1 アンケート調査から

(1) 卒業後を課題、進路や就労に関する工夫に関する主な記述

○指導上の課題として、卒業後を課題に関する記述について、特別支援学校全体では、教員間、教員と保護者・本人との共通理解と将来を見通した一貫した指導、キャリア教育に関する事項、就労先の開拓や進路指導のノウハウの継承の課題などが課題として記述されていた。また、障害を併せ有するために、その学校が対象とする障害の進路指導のノウハウでは、対応できない状況が記述されていた。

就労・進路に関する工夫として、生徒の将来の進路をふまえ、作業学習及び歩行学習に力を入れていること、卒業後の就労を見通したキャリア教育など、卒業後の姿を見据えた指導の工夫について記述されていた。

具体的には、学年対応で学習している生徒の進路指導（高等部進学に関すること、将来の生活など）、視覚支援学校としての伝統あるあん摩・マッサージ・指圧師や鍼師、灸師の国家資格をとることが難しいため、高等部卒業後の進路について、個別の対応が必要であり、就労する事業所や施設の開拓が必要である。職業的自立と施設利用など進路に関すること、進路の開拓と保障、進路を見据えた実践的な指導が必要だが進路先の受け入れ状況が大変厳しく、指導課題を見出しにくい。進路指導について、ノウハウの継承がされにくい。（以上、視覚障害）、学校内の指導者間同士でも必要であるし、教師と保護者の間でも必要であるし、さらには、卒業後のことも考えれば、進路先との間でも共通理解が必要であると思う。共通理解がないまま、周りからいろいろ指導されても、困るのは、生徒本人ではないかと思う。県内で聾学校が1校のため、県内各地域から児童生徒が通ってきているので、1人1人の子どもの住んで地域の情報（作業所、福祉等）がつかみにくい。主障害の見極めと進路指導が課題であること。進路について、十分な情報を家庭に提供できない。卒業後のイメージが持ちにくい（身近な先輩の存在も少なく、本人、保護者とも将来像が持ちにくい）、知的障害特別支援学校などと異なり、地域に根ざしていない為、卒業後の進路選択や開拓が大変であること、中学進学に向けて進路選択の難しさ（複数の種類の障害のため、ろうか知か肢か選択が難しい）、聴覚障害と知的障害を併せ有する生徒の福祉サイドの進路先としてはどうしても知的障害者のための施設で働くケースが多い。聴覚障害のための福祉施設が少なく、本人の適正や実態及び障害に合った施設が少ない。（以上、聴覚障害）、高等部を卒業した後の生活の場の確保、地域生活の現状を踏まえた指導内容の検討（特別支援教育で得たものが卒業後利活用できるかどうかの検討）、肢体不自由や障害の重い子どもの進路の充実、充実した生活を送るため、希望する進路に就けるように、小、中、高一貫した段階をふまえた支援、指導ができるか。将来の生活や進路を考慮した教育内容の設定のあり方、手だての工夫、評価の方法等、関係機関との情報交換や支援内容を卒業後の生活にどうつなげていくか（以上、知的障害）、児童生徒の系統的、体系的な指導に関する教員間の共通理解。（卒業後のめざす姿の共通理解や学部を超えた指導の一貫性）、卒業後の生活を見すえたキャリア教育の在り方、卒業後も含めた地域支援ネットワークづくりと学校の役割（以上、肢体不自由）、高等部では職業教育の一環として、産業現場等における実習を行っているが、生徒の実態に応じた実習先を確保できない

のが現状であること、肢体不自由を併せ有する生徒の進路は、介助度が高くなるため難しいこと（以上、病弱）、高等部の現場実習などの就労支援、及び卒業後の進路支援、小中高一貫した教育を推進するためのキャリア教育の位置づけなどが記述されている。

- 進路や就労に関する工夫では、生徒の将来の進路をふまえ、作業学習及び歩行学習に力を入れている。卒業後の就労を見通したキャリア教育、卒業後の病棟生活を見据えてQOLの向上など、卒業後の姿を見据えた指導についての記述されていた。

具体的には、生徒の将来の進路をふまえ、作業学習及び歩行学習に力を入れている。交流および協同学習においても積極的に取り入れ、地域での共生を目指している。学校独自のキャリア教育段階表をもとに、将来を見通して今身につけるべき学習内容について配慮している。（以上、視覚障害）、将来の生活を見通して課題を設定しスモールステップに分けて指導していく。（以上、聴覚障害）、キャリア教育の充実、中学卒業後やその先の進路を見すえ、作業学習を中心とし、仲間とものを作っていき喜びを味わう中で働く基盤を育てていこうと実践している。身体的、精神的にストレスを抱えている子どもたちであるので自己肯定感を高めることを大切に指導していること、PTAや同窓会に協力してもらい、卒業後の生徒達の支援を行っていること（以上、知的障害）、高等部で「学校開設科目」として「産業社会と人間」を開設した。将来の社会的自立や職業生活の基礎を培うことを目指し「仕事に対する意識を高める」「手作業の力をつける」ことを目標に「実習」の授業を行い、その成果と自らの課題を知るための機会として「産業現場等における実習」を開始した。高等部の軽度の知的障害や発達障害を併せ有すると思われる生徒へのキャリア教育、職業教育の充実を図っている。（以上、病弱）、病弱と肢体不自由の中学部生では、特に自立活動で病識学習とともに、進路先を見通した安全な車いす使用について計画した。軽度知的障害と病弱の高等部生では、合同での自立活動と個別の課題（病識学習）を設定し、卒業後の就労と社会生活を意識させた目標をもとに指導している。卒業後の生活を考え、どんな力を付けたらよいか考えながら支援している。将来的な自立を考え各学部段階で必要な生きる力を具体化。幼稚部では、親から離れ安心した生活が送れるように、安定感を基盤に徐々に自分の世界を広げていけるよう支援。小・中学校では係活動を中心に活躍の場を設定したり、身の回りのことで自分でできることを増やしたりといったことに重きを置き、事業所や福祉施設等での体験を実施。高等部では、産業現場等における実習を積極的にすすめ、個々が目的をもってより主体的に進路選択していけるよう支援。課題（認知レベル）に応じて。学習グループを組み、卒業後の将来像を保護者と共有しながら、学習内容を整理している。既成概念にとらわれず、児童生徒一人一人の障害の状況も考慮しつつ、その子の願いの実現に向けて、その子の生きる力を育むためにはどんなことが目標になるのかを定めて、その達成に向けて、いつ、何を、どこで、誰と、どのように学習するのかを決めている。卒業後の病棟生活を見据えてQOLの向上を目指し、病棟と連携を密にして支援の工夫を図っている。（以上、複数障害）

2 インタビュー調査から

アンケート調査では、本人・保護者・教員の共通理解と一貫した指導の重要性、キャリア教育の取組、卒業後の姿を見据えた指導の様々な工夫等が記述される一方で、複数の種類の障害を併せ有している場合の進路指導の難しさについて述べられていた。この困難さは、特に視覚障害、聴覚障害教育学校において多く記述されていたが、インタビュー調査でも同じ状況が確認された。ここでは、視覚・

聴覚障害教育学校における進路・将来の生活を見据えた取り組みの難しさ、知的障害教育学校における地域に根ざした取り組み、本人の意向やQOLを重視した将来の計画、について述べる。

(1) 視覚・聴覚障害教育学校における進路や将来を見据えた取り組みの難しさ

視覚障害、聴覚障害教育学校においては、知的障害等を併せ有する子どもの進路・将来の生活を見据えた取り組みが、特に難しくなることが述べられた。

- 視覚障害、聴覚障害教育学校に在籍する複数の種類の障害を併せ有する子どもの進路への取り組みの難しさが、数多く指摘された（A校、C校、D校）。その原因として、居住地が学校と離れた広域に拡散しており地域の情報がつかみにくいこと、感覚障害に理解のある進路先の少なさ、知的障害の特別支援学校の進路先との競合、モデルが少なく卒後のイメージが持ちにくいこと、居住地が離れているため保護者同士の情報交換が難しいこと等が挙げられている。視覚障害のA校では、進路指導の担当者が知的障害教育学校の経験者であり、そのノウハウを活かしながら進路開拓を行っているが、居住地が広域であることに加えて、それぞれの市や町毎に福祉制度も異なることが困難さを増幅しているという。また、障害の重度化に伴いこれまで学校で持っていたノウハウが使いにくい、というコメントがあった。
- 聴覚障害教育学校のD校では、知的障害教育学校のノウハウが大いに活用されている。現在の進路担当者が知的障害教育学校経験者であり、そのネットワークを使って地元の企業を開拓し、現場実習などを実現しているとのことであった。また、聴覚障害と知的障害を併せ有する子どもの作業学習についても、知的障害教育学校の経験者が情報を入れてくれるため充実している状況があるという。
- 視覚障害学校のA校では、知的障害や肢体不自由を併せ有する子どもの場合、中学部に上がる段階で進路や将来の生活を考えて、知的障害や肢体不自由教育学校見学を保護者に勧めているとのことであった。保護者は、「肢体不自由学校にいる方が地域の卒後施設通うのにスムーズな移行ができる」とことと「視覚障害学校では落ち着いて教育に取り組んでもらえる」とことの2つを天秤にかけて、節目節目で学校を再選択させられる、という厳しい状況がある。
- 視覚障害、聴覚障害がある場合の配慮について、進路先で情報提供やサポート等を行う必要性がある。聴覚障害教育学校C校の教員は、「知的障害を併せ有する聴覚障害の大人の方の作業所等は、コミュニケーションなどの特別なニーズに応えることのできる、特化した場所があるほうがいい」とコメントしていた。また、聴覚障害教育学校D校では「知的障害を併せ有する聴覚障害者に特化した作業所があり、そこを進路先とする卒業生が多い」とのことであった。

(2) 知的障害教育学校における地域に根ざした取り組み

上述したように、知的障害教育学校においては進路・将来の生活を見据えた取り組みが比較的充実している傾向があるが、それは地域密着型の教育活動を実践していることにもある。

- 知的障害教育学校E校では、進路や卒後の生活を意識した教育活動を類型に分けて行っている。3類型はオフィスワーク班やビルクリーニング班、2類型ではリサイクル班、木工班、裁縫班、窯業班、農園芸班など。重度の子どもはリサイクル班と木工班が中心。リサイクル班では、近所の公園のペットボトルのキャップ回収ボックスからキャップを集めてユニセフに寄付したり、スーパーのアルミ缶回収ボックスのアルミ缶の回収してつぶし業者に買ってもらったり等を行っ

ている。重度の子どもたちの進路については、不景気で下請的な作業所のあり方が問われている現状がある。「将来的には、食品加工班を作り、売れ筋をつかんで、学校が一緒になって重度の子どもたちの生きる道を創造して行きたい」という抱負が語られた。

- 知的障害教育学校 E 校では、就労準備チェック表を作成して就労レディネスをチェックし、学習場面でも意識できるようにしている。高等部だけでなく小中学部や保護者にも意識してもらえるように配布している。現在のチェック表は重度の 1 類型では使いにくいので改良中だが、改良したものは小学部でも使う予定、とのことであった。その他、中学部では「インターンシップ」と称して地域で作業等を行う（1 年生は保護者と一緒に見学、2、3 年生は体験学習）など、将来の地域での生活を見据えた教育活動を小中高一貫して行っている。

（3）本人の意向やQOLを重視した将来の計画

個別の支援計画の形式はいずれの学校でも整っていたが、学校が中心になって作成している状況が多かった。本人の意向や QOL を重視した将来に向けた計画が工夫されている学校もあった。

- 聴覚障害教育学校の C 校では、個別の教育支援計画について「将来的な見通しが立ちにくいところでは、なかなか細かくけない。活用が難しい。」というコメントがあった。
- 病弱教育学校の I 校では、卒業後もずっと入院していて家庭に戻ることに難しい子どもが多い。学校にいる間に楽しみを見つけながら、病棟での QOL の向上を図っている。
- 知的障害教育学校の E 校では、子ども本人と保護者と担任の三者が個別の支援計画や個別の指導計画の作成プロセスに関わる。「子ども本人の希望はいつも第 1 優先で考えていく」とのコメントがあった。学校として「個別の教育支援計画プロジェクト」を立ち上げ、地域の支援機関と連携して支援会議を開いている。プロジェクトが立ち上がったから、開かれた支援会議の数が倍になったという。教員が行う授業を子どもが評価する試みを行い、その中で子どもが自分の意向を伝えたり、評価をしたりする力を育てている。「先生方がそういう目で子どもたちを指導していると、子どもたちに評価能力が育ってくる、それがすばらしい」という校長のコメントがあった。

第3節 考察とまとめ

第2章では、各障害種の特別支援学校に在籍する複数の種類の障害を併せ有する子どもについて、以下の問いについて、アンケート調査、インタビュー調査の結果を整理してきた。各問いの答えと解決すべき課題を概観し、まとめとする。

1 どのような子どもがいるのだろうか。

併せ有する障害の状況について、各障害種の学校において様々な傾向や特徴が見られた。視覚障害、聴覚障害教育学校においては、知的障害、肢体不自由、病弱を併せ有する子どもが増加している状況がある。しかしながら、それらの子どものニーズに見合った施設・設備や学習環境は整っておらず（アンケート調査結果第1部4「施設設備に関する事項」参照）、インタビューを行った学校からは「学校の設置基準が現状の子どもの状態とあっていない」という声があった。また、広汎性発達障害を併せ有する子どもの増加はいずれの学校種でも見られ、特に知的障害教育学校で顕著であり、ニーズに応じた教育内容や方法が検討されていた。増加する精神疾患や二次的な障害、高次脳機能障害等を有する子どもたちについては、医療面からの情報やサポートに基づく教育の必要性が示唆された。また、病弱教育学校においては、様々な教育的・医療的ニーズのある子どもを受け入れ、従来その病弱学校が持っていた機能や役割が変化して総合化している実態があった。また、ある学校にどのような障害の状況の子どもが在籍するかについては、その地域の条件（インテグレーション・インクルージョンを推進する自治体である、地特別支援学校がその地域に一つしかない、など）にも影響をうける。

複数の種類の障害を併せ有する場合に、どの学校を選択するのかについては、現場における大きな課題である（アンケート調査結果第2部7複数の種類の障害を併せ有する児童生徒の教育に関する課題参照）。

視覚障害・聴覚障害教育学校を保護者が選択する理由として、「教科学習ができる環境」を挙げる声は大きい。また、聴覚障害教育学校でのコミュニケーション指導や手話を用いる環境、知的障害教育学校での集団のダイナミックな指導、肢体不自由学校での身体や健康面への手厚い配慮や専門職の存在、など、その学校種における教育の特徴と、子どものニーズを勘案し、学校選択を行っていた。「どちらのニーズをとるのか」というところで保護者が悩むケースは多い。さらに、子どもの障害の状態からくるニーズと卒業後の進路を天秤にかけて、転校を考えるケースも多い。

複数の種類の障害を併せ有する場合にどの障害を主障害と考えるのか、その考え方についてはコンセンサスがあるわけではない。就学指導や教育計画を考える際、どの障害のニーズが大きいのか、またどの障害種の学校教育の特徴がその子どものニーズに合うのかという実際的な考え方と、その学校が対応する障害種を主障害とする制度上の主障害の考え方の間には、ギャップがあるように見受けられる。主障害の捉え方が子どもの教育的ニーズの捉え方に影響を与えている場合もあり、概念的な整理の必要性が示唆される。

2 どのような教育課程を編成しているのだろうか

アンケート調査で明らかになったように、学校が対象とする障害種によって、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育課程の編成には特徴が見られる。概して、視覚障害教育学校と聴覚障害教育学校の単一障害学級では準ずる課程で学ぶ子どもが多く、重複障害学級では知的の教育課程が多くなる。視覚障害学校の重複障害学級では、自立活動を主とする教育課程が3割いるが、聴覚障害教育学校の重複障害学級では自立活動を主とする教育課程で学ぶ子どもはほとんどいない。知的障害教育学校では知的の教育課程が主で、重複障害学級では自立活動を主とする教育課程が2割になる。肢体不自由学校においては、単一障害学級で準ずる課程が6割、知的の教育課程と自立活動主がそれぞれ2割、重複障害学級では、自立活動を主とする教育課程が約7割、知的の教育課程が約3割をしめた。病弱教育学校の単一障害学級で学ぶ子どもはほとんどが準ずる教育課程である。一方、重複障害学級では、知的の教育課程が3割、自立活動を主とする教育課程が6割であった。

インタビュー調査では、これらの障害種別の学校における教育課程の傾向に付随して、複数の種類の障害を併せ有する子どもに関して教育課程編成上の様々な課題が浮かび上がった。まず、重複障害の認定の方法については、教育委員会によってあるいは学校の事情によって、まちまちであった。多くの学校では重複障害の認定が絡むのは「重複学級認可の問題だけ」として、実際の教育的ニーズや教育の内容とは切り離して考える受け止め方が多かった。何をもって重複障害と認定するか、についてのコンセンサスが存在しないことは、22年前の重複障害教育に関する実態調査の時点と変わらない。しかしながら、重複認定に「重度」の概念を入れて重複学級数をあらかじめ決定している自治体があったように、現在の重複認定の仕組みの問題は、予算の問題や教育行政の制度設計と密接に関わる事項であり、インクルーシブな教育の制度設計に向けても、概念的な整理とコンセンサス形成の必要が示唆される。

また、複数の種類の障害を併せ有する子どもの場合、学校が基本的に設定した教育課程が、必ずしも子どもの教育的ニーズに合っているとは限らないため、さらに子どもの教育的ニーズに合わせた対応が課題となったり、工夫されたりしている、という状況がわかった。この点については、次の指導上の課題と工夫のところでもさらに考察したい。

3 指導上どのような課題があり、どのような工夫をおこなっているのだろうか。

アンケート調査の記述からは、指導上の課題と工夫は、アセスメント、指導体制、指導内容・方法、教材教具、環境設定など多岐にわたってコメントされていた。その背景を探るインタビュー調査では、視覚障害、聴覚障害教育学校の教員が、複数の種類の障害を併せ有する子どもの指導体制に多くの課題を感じていることがわかった。重複障害学級の担任も教科指導を担当しているために出入りが多くなることや在籍する子どもの数が少ないこと（学習集団が形成しにくい、専門性の積み上げが難しいなど）が理由として挙げられていた。

視覚障害、聴覚障害教育学校の重複障害学級の教員が感じる困難さや疎外感、感覚障害と知的障害等を併せ有する場合のコミュニケーションや指導に高度な専門性が要求されることと無縁ではないだろう。例えば、視覚障害と広汎性発達障害を併せ有する場合の支援のあり方などについての研究を行い、現場が活用しやすい情報として提供されることが望まれる。

ある知的障害教育学校では、知的障害と肢体不自由、病弱などを併せ有する子どもたちの教育の専門性を維持し子どもたちのニーズに応じた教育環境を提供するために、指導グループを作って体制を工夫していた。また、肢体不自由教育学校では指導の継続性を確保するための工夫もあった。このように知的な障害が重く身体や健康への配慮が必要な子どもの特別な教育的ニーズに応える専門性を保障することは、インクルーシブな教育体制への転換に際しても検討されるべき重要な視点であると考えられる。

また、複数の障害部門を併置する学校において、障害種の専門性を共有した指導内容・方法が工夫されたり、知的障害教育学校において地域に根ざし開かれた教育活動が行われていることなどは、特別支援教育の制度がもたらした新たな展開であり、さらなる推進が期待される。

実態把握や評価法については、特に視覚障害教育学校では視力検査や視機能評価、聴覚障害教育学校では聴覚検査の他、ことばやコミュニケーションに関する評価が特徴的であり、学校の持つ専門的な視点がその学校に在籍する複数の種類の障害を併せ有する子どもの実態把握に活用されていた。しかしながら、視覚や聴覚に関する実態把握が必要な子どもは、いずれの障害種の学校にも在籍している。複数の種類の障害を併せ有する子どもがどこにいても必要な実態把握を受けられ、その教育的ニーズが適切に把握される仕組み作りは急務である。

4 専門的な知見をどのように取り入れているのだろうか。

アンケート調査では、感覚障害の専門性を有する教員の数が、知的障害、肢体不自由教育学校で少ないこと、外部の専門職は関連する当該の障害種の学校においてのみ活用されているが、すべての学校で必要性が認識されていること等が明らかになった。ほとんど全ての学校で、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育について専門的な知見を取り入れる必要性を感じながらも、その仕組みが実現されていない実態が明らかになっている。

インタビュー調査では、まずは自校の専門性の確保が課題であることが多くの学校で話題となった。多くの障害のある子どもたちが地域の通常の学校で学ぶようになり、特別支援学校のセンター的機能が大きな役割となる一方で、教員の異動や子どもの数の減少等の理由で、自校における専門性の維持に課題があると感じている学校は多い。我が国においては、これまで、各障害種の学校の実地の教育現場が教員の専門性の育成にも大きな役割を果たしてきたが、今後のインクルーシブな教育の体制作りにおいては、教員養成や現職研修のあり方についても検討が必要であろう。

また、教員同士が専門性を共有する工夫、外部の専門家の導入の工夫、併置校における専門性の共有の新たな展開など、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育に専門性を導入する様々な工夫が行われていることがわかった。ある地方の知的障害教育学校では地域のクリニック等と緊密な連携が行われていたが、クリニックにかかっている特定の子どものためのケースカンファレンスが行われる他、ST、PTが授業のコンサルテーションを行っていた。このケースカンファレンスやコンサルテーションは、教員が専門家チームの一員として教育の専門性を発揮しながら他の専門性も学び、実践力を磨く場となっているように思われる。単なる「外部講師による研修」ではない、外部専門家との実践的な連携のあり方として、参考となる試みであろう。もう一つ、この事例から示唆されることは、医療面からの情報やサポートに基づく教育の必要性である。

インタビューしたいずれの学校においても、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育について

では、専門的な知見を取り入れる必要性が認識されていた。しかしながら、その仕組み作りは学校の裁量に任されている実態があり、実施できている学校とできていない学校では大きな差があった。上述した実態把握の課題と同様、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育的ニーズは多岐にわたる。特別支援教育の仕組みの一環として、いずれの教育の場で学んでいても必要な専門性が導入され、子どもの教育的ニーズに対応できる体制作りが望まれる。

5 卒業後を見据えてどのような課題がありどのような工夫をおこなっているのだろうか。

アンケート調査では 教員間、教員と保護者・本人との共通理解と将来を見通した一貫した指導、キャリア教育に関する事項、就労先の開拓や進路指導のノウハウの継承の課題などが課題として記述されていた。また、障害を併せ有するために、その学校が対象とする障害の進路指導のノウハウでは、対応できない状況が記述されていた。また、就労・進路に関する工夫として、生徒の将来の進路をふまえ、作業学習及び歩行学習に力を入れていること、卒業後の就労を見通したキャリア教育など、卒業後の姿を見据えた指導の工夫について記述されていた。

インタビュー調査からは、視覚障害、聴覚障害教育学校においては、知的障害等を併せ有する子どもの進路・将来の生活を見据えた取り組みが特に難しくなる、という背景状況が確認された。進路指導や作業学習、キャリア教育といった分野では知的障害教育学校に多くの情報や知識、技術が集まっており、他の障害種の学校でもそれらを参考にしつつ取り込んでいる現状が垣間見えた。知的障害教育学校が展開している地域密着型の教育活動は、地域における理解者を増やすことにもつながり、他の障害種の学校においても参考になる取り組みである。

個別の教育支援計画の形式は多くの学校で整ってきたとみられるが、調査の結果からはまだ積極的に活用されているとは言い難い。そのような状況の中で、子ども本人の意向や QOL を重視した支援計画の立案は、個別の教育支援計画を生きた計画に変え、その実現に向けてチームを動かすための、大きな鍵となると思われる。

