

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル

第3号

2014年3月

目 次

| | |
|---|----|
| 1. 平成25年度研究課題一覧 | 1 |
| 2. 平成25年度研究成果サマリー | 3 |
| 3. 研究報告 | |
| (1) 「平成24年度弱視特別支援学級等設置校調査」結果報告 澤田 真弓・田中 良広 | 7 |
| (2) 病弱教育における ICT 活用の意義に関する検討 森山 貴史・日下 奈緒美・新平 鎮博 | 12 |
| (3) 慢性疾患をもつ児童生徒の特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級の在籍に関する疫学的検討 日下 奈緒美・森山 貴史・新平 鎮博 | 18 |
| 4. 国際会議・外国調査等の報告 | |
| (1) Council for Exceptional Children 年次総会参加及びテキサス盲学校訪問についての報告 齊藤 由美子・熊田 華恵 | 24 |
| (2) オランダとデンマークにおける障害のある人が利用するスヌーズレン関連施設の視察報告 大崎 博史 | 30 |
| (3) イタリアにおける視覚障害者のための「手で見る絵」の取組とその普及 大内 進 | 39 |
| 5. 学会等参加報告 | |
| 日本 LD 学会第22回大会報告 柘植 雅義 | 46 |
| 6. 事業報告 | |
| (1) 平成25年度国立特別支援教育総合研究所セミナー報告 牧野 泰美 | 52 |
| (2) 教育支援部の事業について 田中 良広・徳永 亜希雄・横尾 俊・尾崎 祐三 | 59 |
| (3) 平成25年度東アジア・大洋州地区日本人学校校長研究協議会参加報告 田中 良広 | 64 |
| 7. 諸外国における障害のある子どもの教育 | |
| 企画部国際調査・交流担当, 国別調査班 | 70 |

平成25年度研究課題一覧

本研究所では、特別支援教育のナショナルセンターとして、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに対応した教育の実現に貢献するために、国として特別支援教育政策上重要性の高い課題に対する研究や教育現場等で求められている喫緊の課題に対応した実際的な研究に取り組んでいる。

こうした研究活動を、中長期を展望しつつ、計画的に進めるため、研究基本計画を策定している。平成24年2月には、国の政策動向等を踏まえ、平成20年8月に策定した計画の改訂を行った。

1. 研究区分

本研究所が主体となって実施する研究で、運営費交付金を主たる財源とするものについては、以下の区分に従って実施する。

- ① 専門研究A（特定の障害種別によらない総合的課題、障害種別共通の課題に対応した研究）
- ② 専門研究B（障害種別専門分野の課題に対応した研究）
- ③ 専門研究A、専門研究Bにつなげることを目指して実施する予備的、準備的研究等

なお、平成23年度から、中期目標期間（平成23年度～27年度）を見通して特定の包括的テーマ（領域）を設定し、複数の研究課題から構成された研究を進める「中期特定研究制度」を創設した。研究テーマとしては「インクルーシブ教育に関する研究」、「特別支援教育におけるICTの活用に関する研究」を設定している。

2. 平成25年度研究課題一覧

平成25年度は、平成24年2月に改訂した研究基本計画に基づき、また、様々な研究ニーズを見極めつつ、以下の研究活動を年度計画に位置付けて実施した。

1) 専門研究A

| 研究課題名 | 研究班 | 研究代表者 | 研究期間 |
|--|---------|-------|-----------------|
| 特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,6738,18,105.html | 推進班 | 原田 公人 | 平成24年度 ～25年度 |
| インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりに関する実際的な研究 –モデル事業等における学校や地域等の実践を通じて– 【中期特定研究（インクルーシブ教育システムに関する研究）】 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,8212,18,105.html | 在り方班 | 笹森 洋樹 | 平成25年度 ～26年度 |
| デジタル教科書・教材の試作を通じたガイドラインの検証 –アクセシブルなデジタル教科書の作成を目指して– 【中期特定研究（特別支援教育におけるICTの活用に関する研究）】 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,6739,18,105.html | ICT・AT班 | 金森 克浩 | 平成24年度 ～25年度 |

2) 専門研究B

| 研究課題名 | 研究班 | 研究代表者 | 研究期間 |
|--|--------|--------|-----------------|
| 特別支援学校（視覚障害）における教材・教具の活用及び情報の共有化に関する研究－ICTの役割を重視しながら－ 【中期特定研究（特別支援教育におけるICTの活用に関する研究）】 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8.6740.18.106.html | 視覚班 | 金子 健 | 平成24年度 ～25年度 |
| 知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究－特別支援学校（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通じて－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8.8213.18.106.html | 知的班 | 尾崎 祐三 | 平成25年度 ～26年度 |
| 特別支援学校（肢体不自由）のAT・ICT活用の促進に関する研究－小・中学校等への支援を目指して－ 【中期特定研究（特別支援教育におけるICTの活用に関する研究）】 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8.6741.18.106.html | 肢体不自由班 | 長沼 俊夫 | 平成24年度 ～25年度 |
| ことばの遅れを主訴とする子どもに対する早期からの指導の充実に 関する研究－子どもの実態の整理と指導の効果の検討－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8.6742.18.106.html | 言語班 | 久保山 茂樹 | 平成24年度 ～25年度 |
| 自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の算数科・数学科における学習上の特徴の把握と指導に関する研究 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8.6743.18.106.html | 自閉症班 | 岡本 邦広 | 平成24年度 ～25年度 |
| 高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究－授業を中心とした指導・支援の在り方－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8.6744.18.106.html | 発達・情緒班 | 笹森 洋樹 | 平成24年度 ～25年度 |
| 重度・重複障害のある子どもの実態把握、教育目標・内容の設定、及び評価等に資する情報パッケージの開発研究 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8.8214.18.106.html | 重複班 | 齊藤 由美子 | 平成25年度 ～26年度 |

3) 専門研究A, 専門研究Bにつなげることを目指して実施する予備的, 準備的研究

「聴覚障害教育における教科指導等の充実に資する教材活用に関する研究」を単年度で実施した。

4) その他

文部科学省が平成24年12月5日に公表した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」のフォローアップ調査を実施した。

平成25年度研究成果サマリー

本研究所では、その年度に終了する研究課題の成果等をまとめた、研究課題ごとの「研究成果報告書」を刊行し、ウェブサイト上で公開している。また、研究成果をよりわかりやすく普及していくため、研究成果報告書の内容を要約して一冊にまとめた「研究成果報告書サマリー集」を作成している。

ここでは、「研究成果報告書サマリー集（平成25年度終了課題）」の中から、各研究課題の成果の「要旨」及び「キーワード」を抜粋し、掲載する。

なお、平成25年度に終了する研究課題の「研究成果報告書」及び「研究成果報告書サマリー集」は、平成26年6月末の刊行を予定している。

[専門研究A]

特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究

研究代表者： 原田 公人

研究概要はこちら→ <http://www.nise.go.jp/cms/8.6738.18.105.html>

【要旨】

平成22～23年度で実施した専門研究A（重点推進研究）「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際研究」では、約1,000校ある全ての特別支援学校への質問紙調査法により、新学習指導要領への移行に向けた時点での、教育課程編成の全体的な実施状況を把握した。

そこで、本研究では、その結果も踏まえ、移行措置の時期を終え本格実施の時期に入った特別支援学校の学習指導要領に基づく教育課程編成の特色ある取組を収集し、学校ごとに丁寧に追跡していく質的研究的手法により、その現状と課題を明らかにした。

併せて、新たに、特別支援学校の学習指導要領を参考にして編成することとなっている小・中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」の編成と実施に関する現状と課題を、障害種別も考慮しながら、担任や市町村教育委員会などへの質問紙調査や訪問調査などから明らかにした。

【キーワード】 学習指導要領、教育課程、特別支援学校、編成、実施

[専門研究A]

デジタル教科書・教材の試作を通じたガイドラインの検証 –アクセシブルなデジタル教科書の作成を目指して–

【中期特定研究（特別支援教育におけるICTの活用に関する研究）】

研究代表者： 金森 克浩

研究概要はこちら→ <http://www.nise.go.jp/cms/8.6739.18.105.html>

【要旨】

本研究は、中期特定研究に位置付けられ、平成23年度に作成したデジタル教科書ガイドラインに基づいて

さまざまな障害のある子どもたちにとって使いやすく、教育効果のあるデジタル教科書のモデルの試作及び、評価を行うことでガイドラインの有効性の検証と内容の改善を行うことを目的に実施した。学習者用のデジタル教科書は、テキストと図だけのシンプルなデザインである方が、よりアクセスしやすくかつ学びやすい形態であるという知見が得られた。そのためには紙の教科書の制作についてもデジタル教科書の制作を意識して作ることで、作成のコストを含め、アクセシブルなものとなるのではないかと考えられた。また、データの取り扱いを含めて著作権に関する整備が課題となった。

【キーワード】 デジタル教科書・教材，アクセシブル，ガイドライン，コンテキスト，コンテナ

[専門研究B]

特別支援学校（視覚障害）における教材・教具の活用及び情報の共有化に関する研究 -ICTの役割を重視しながら-

【中期特定研究（特別支援教育における ICT の活用に関する研究）】

研究代表者：金子 健

研究概要はこちら→ <http://www.nise.go.jp/cms/8,6740,18,106.html>

【要旨】

特別支援学校（視覚障害）は、自校における専門的で質の高い視覚障害教育を行うとともに、その専門性を基として、地域の視覚障害教育の核となり、センター的機能を発揮しながら外部支援を更に充実させていくことが求められている。

本研究では、その専門性の一つとして、特別支援学校（視覚障害）における教材・教具等の整備と活用に関する実態や課題について把握し、教材・教具等の充実と活用促進を図るための方策を検討するとともに、教材・教具等の整備及び活用に係る情報共有の在り方についても検討している。

これらの検討に当たっては、視覚障害教育において特に有用性が指摘されている ICT の役割を重視して、その活用を特に取り上げた。

【キーワード】 視覚障害，教材・教具，ICT，特別支援学校（視覚障害）

[専門研究B]

特別支援学校（肢体不自由）の AT・ICT 活用の促進に関する研究 -小・中学校等への支援を目指して-

【中期特定研究（特別支援教育における ICT の活用に関する研究）】

研究代表者：長沼 俊夫

研究概要はこちら→ <http://www.nise.go.jp/cms/8,6741,18,106.html>

【要旨】

本研究では、特別支援学校（肢体不自由）の専門性において、きわめて重要な位置を占める AT（Assistive Technology：支援技術，以下「AT」）活用に関する現状と課題について、全国特別支援学校（肢体不自由）を対象とした調査から把握し、整理・分析した。そこで明らかとなった課題の解決を図るための考え方と実践事例を示した。併せて AT 活用の促進を図るための学校の取組を把握するためのツールとして「AT 活用の自己評価マトリクスー特別支援学校（肢体不自由）版」を開発した。さらに、特別支援学校のセンター的機能

研究概要

を活用した小・中学校での肢体不自由のある児童生徒への AT 活用の現状と課題について調査結果と実践事例より考究した。

【キーワード】 肢体不自由，支援技術（AT），情報通信技術（ICT），組織的取組，センター的機能

[専門研究B]

ことばの遅れを主訴とする子どもに対する早期からの指導の充実に関する研究 —子どもの実態の整理と指導の効果の検討—

研究代表者：久保山 茂樹

研究概要はこちら→ <http://www.nise.go.jp/cms/8,6742,18,106.html>

【要旨】

「ことばの教室」（言語障害通級指導教室及び言語障害特別支援学級）で指導を受けている子どもの3割程度が「ことばの遅れ」を主訴とする子どもである。ことばの遅れを主訴とする子どもの実態は多様であり、担当者は指導に苦慮している。そこで本研究では、①ことばの遅れを主訴とする子どもの実態を明らかにする、②指導内容・方法を明らかにする、③早期から支援している幼児ことばの教室等の役割を明らかにする、の3点を目的とし、事例研究、ワークショップによる資料収集、実地調査による資料収集と分析を行った。その結果、子どもの実態については、7項目の背景要因が抽出でき、子どもの実態を整理する視点を得た。指導内容については、ことばの教室における指導の要点を8項目に整理できた。幼児ことばの教室等については、地域の母子保健、医療、福祉と連携し、就学までを一貫して支援をする役割が明らかになった。

【キーワード】 ことばの遅れ，言語発達，言語障害，ことばの教室，幼児ことばの教室

[専門研究B]

自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の算数科・数学科における学習上の特徴の把握と指導に関する研究

研究代表者：岡本 邦広

研究概要はこちら→ <http://www.nise.go.jp/cms/8,6743,18,106.html>

【要旨】

本研究では、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する当該学年の算数科・数学科の内容を学習している自閉症のある児童生徒の算数科・数学科における学習上の特徴の把握と必要な指導について検討することを目的とした。方法として、自閉症のある児童生徒の算数科・数学科に関する先行研究のレビューと研究協力機関からの情報収集、アンケート調査、研究協力機関での実践を行った。アンケート調査では、基本的な計算は習得していたが、学習した内容を日常生活に利用したり数学的な表現で説明したりすることに難しさが認められた。また、文章題の読み取りのできない児童生徒が比較的多く存在した。さらに、アンケート調査の結果は、先行研究や研究協力機関での事例を支持したものを含んでいた。研究協力機関の実践では、実態把握から評価までの指導過程に基づき、その都度、自閉症のある児童生徒の実態を見直し、彼らにとって必要な指導内容や指導方法を検討した。その結果から、個々の対象児童生徒の実態把握から評価までの指導過程に基づいた指導を行い、特に、算数科・数学科の必要な指導を行う上でのポイントとして、振り返りを行うことと学習内容の重点化・精選化・単元の配列の変更を行うことの2点の重要性が示唆された。

【キーワード】 自閉症・情緒障害特別支援学級，自閉症，算数科・数学科，指導

[専門研究B]

**高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究
－授業を中心とした指導・支援の在り方－**

研究代表者： 笹森 洋樹

研究概要はこちら→ <http://www.nise.go.jp/cms/8,6744,18,106.html>

【要旨】

本研究では、高等学校における特別支援教育体制の充実強化と指導・支援の充実方策の内容について、研究協力校における現場のニーズに応じた指導・支援の在り方に関する実践を通して、大切にしたいポイントについて検討した。研究協力校における実践では、授業のユニバーサルデザイン化、習熟度別・少人数授業、個別的な指導の場の工夫、授業研究会、TTによる指導や支援員の活用など、各校の生徒の実態や教員のニーズに応じた配慮や支援の工夫により、生徒の学ぶ意欲が変わるという成果が得られた。実践をもとに高等学校における特別支援教育体制の充実強化と指導・支援の充実方策の内容について、「実態把握」、「組織的な対応・校内支援体制」、「教育課程・指導形態」、「指導・支援」、「学習評価」、「中高連携」、「キャリア教育・進路指導」の7つの観点から、現状と課題、大切にしたいポイントについてまとめた。

【キーワード】 高等学校，特別支援教育，指導・支援，わかりやすい授業づくり

「平成24年度弱視特別支援学級等設置校調査」結果報告

澤田 真弓*・田中 良広**
 (*教育研修・事業部) (**教育支援部)

要旨：本研究所の視覚障害教育研究班では、毎年度、「弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校調査」を実施している。本調査の目的は、弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室の設置校の経年変化を比較検討することにより、現状と課題を明らかにし、これらの結果を今後の弱視教育研究に役立てていくことにある。ここでは、平成24年度の本調査の結果について報告し、前年度調査との比較や過去10年間の設置校数の推移から課題等について考察した。調査結果から、弱視特別支援学級は、年々増加傾向にあること、また閉級や開級（新設）の割合が高いこと、弱視通級指導教室は、全ての障害種を受け入れ可能とする通級指導教室が特定の県で見られることが分かった。これらのことから、視覚障害教育の専門性の担保や特別支援学校（視覚障害）のセンター的機能の一層の重要性が明らかになった。

見出し語：弱視特別支援学級、弱視通級指導教室、設置校、経年変化

I. 研究の趣旨及び目的

本研究所では、基本調査として全国の小・中学校特別支援学級及び通級指導教室の設置状況調査を各都道府県及び指定都市の教育委員会に依頼して、毎年度実施している。

本研究所の視覚障害教育研究班においては、上記全国調査の結果から弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室の設置校を抽出し、設置校の年度ごとの変化を追ってきている。

本調査の目的は、弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室の設置校の経年変化を比較検討することにより、現状と課題を明らかにし、これらの結果を今後の弱視教育研究に役立てていくことにある。

支援学級及び弱視通級指導教室の設置状況を都道府県別に比較したものである。

平成24年度に弱視特別支援学級を設置している学校は、小学校262校(262学級)、中学校73校(73学級)、合計335校(335学級)であった。平成23年度と比較すると、小学校で22校(22学級)増、中学校で7校(7学級)減となっている。

表1 平成24年度弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校数

| | 設置校数(学級・教室数) |
|-------------|--------------|
| 小学校弱視特別支援学級 | 262 |
| 中学校弱視特別支援学級 | 73 |
| 小学校弱視通級指導教室 | 112 |
| 中学校弱視通級指導教室 | 34 |
| 合計 | 481 |

※ 1校1学級、1教室であり、設置校数が学級、教室数となる

II. 調査結果

1. 弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室の設置状況

平成24年度の弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室の設置校数を表1に示した。また、表2には、弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室の開設状況を前年度（平成23年度）と比較した数を挙げた。さらに、表3は、平成23年度と平成24年度の弱視特別

表2 平成24年度弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室開設状況(平成23年度比)

| | 開級室 | 閉級室 |
|-------------|-----|-----|
| 小学校弱視特別支援学級 | 69 | 47 |
| 中学校弱視特別支援学級 | 23 | 30 |
| 小学校弱視通級指導教室 | 7 | 2 |
| 中学校弱視通級指導教室 | 1 | 0 |
| 合計 | 100 | 79 |

表3 弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室都道府県別設置状況（平成23年度と平成24年度の比較）

| No. | 都道府県 | 弱視特別支援学級 | | | | | | 弱視通級指導教室 | | | | | |
|-----|------|----------|-----|----|-----|-----|----|----------|-----|----|-----|-----|----|
| | | 23小 | 24小 | 増減 | 23中 | 24中 | 増減 | 23小 | 24小 | 増減 | 23中 | 24中 | 増減 |
| | 総計 | 240 | 262 | 22 | 80 | 73 | -7 | 107 | 112 | 5 | 33 | 34 | 1 |
| 1 | 北海道 | 22 | 23 | 1 | 5 | 6 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 2 | 青森 | 3 | 6 | 3 | 2 | 1 | -1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3 | 岩手 | 1 | 5 | 4 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4 | 宮城 | 20 | 19 | -1 | 8 | 2 | -6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5 | 秋田 | 7 | 8 | 1 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6 | 山形 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7 | 福島 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | -2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 8 | 茨城 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 9 | 栃木 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 65 | 67 | 2 | 11 | 11 | 0 |
| 10 | 群馬 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 11 | 埼玉 | 8 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 12 | 千葉 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 13 | 東京 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 9 | 0 | 3 | 3 | 0 |
| 14 | 神奈川 | 33 | 34 | 1 | 8 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 15 | 新潟 | 5 | 8 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 16 | 富山 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 17 | 石川 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 18 | 福井 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 19 | 山梨 | 6 | 6 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 20 | 長野 | 1 | 0 | -1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 21 | 岐阜 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 22 | 静岡 | 4 | 2 | -2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 23 | 愛知 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 24 | 三重 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 25 | 滋賀 | 18 | 16 | -2 | 5 | 6 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 26 | 京都 | 4 | 7 | 3 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 27 | 大阪 | 14 | 15 | 1 | 9 | 11 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 28 | 兵庫 | 11 | 10 | -1 | 5 | 6 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 29 | 奈良 | 10 | 14 | 4 | 2 | 1 | -1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 30 | 和歌山 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 31 | 鳥取 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 32 | 島根 | 3 | 5 | 2 | 1 | 1 | 0 | 25 | 28 | 3 | 18 | 19 | 1 |
| 33 | 岡山 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | -1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 34 | 広島 | 4 | 4 | 0 | 3 | 2 | -1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 35 | 山口 | 5 | 6 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 36 | 徳島 | 7 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 37 | 香川 | 11 | 11 | 0 | 4 | 3 | -1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 38 | 愛媛 | 6 | 8 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 39 | 高知 | 9 | 8 | -1 | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 40 | 福岡 | 7 | 6 | -1 | 3 | 1 | -2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 41 | 佐賀 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 42 | 長崎 | 3 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 43 | 熊本 | 6 | 5 | -1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 44 | 大分 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 45 | 宮崎 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 46 | 鹿児島 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 47 | 沖縄 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | -1 | 0 | 0 | 0 |

弱視特別支援学級・弱視通級指導教室ともに設置なし

弱視通級指導教室では、小学校112校（112教室）、中学校34校（34教室）、合計146校（146教室）であった。平成23年度と比較すると、小学校で5校（5教室）増、中学校で1校（1教室）増となっている。

なお、校数の後に丸括弧で示した通り、1校1学級、1教室の設置であることから、設置校数が設置学級数、設置教室数となる。

また、1校に弱視特別支援学級と弱視通級指導教室を設置している学校は、小学校で3校、中学校で2校であった。

次に、平成23年度から平成24年度にかけて閉級となった弱視特別支援学級数は、小学校で平成23年度240学級中47学級（20%）、中学校で平成23年度80学級中30学級（38%）であった。開級（新設）となった学級数は、小学校で平成24年度262学級中69学級（26%）、中学校で平成24年度73学級中23学級（32%）であった。

弱視通級指導教室で閉教室となった教室数は、小学校で平成23年度107教室中2教室（2%）、中学校で平成23年度33教室中0教室（0%）であった。開教室（新設）となった教室数は、小学校で平成24年度112教室中7教室（6%）、中学校で平成24年度34教室中1教室（3%）であった。

さらに、平成24年度の弱視特別支援学級と弱視通級指導教室を合わせた都道府県別設置校数を見ると、管内10校以上設置しているところは、表4の通り、14都道府県であった。

表4 平成24年度弱視特別支援学級等10校以上設置都道府県

| 都道府県名 | 総数 | 小弱学 | 中弱学 | 小通級 | 中通級 |
|-------|----|-----|-----|-----|-----|
| 栃木 | 81 | 2 | 1 | 67 | 11 |
| 島根 | 53 | 5 | 1 | 28 | 19 |
| 神奈川 | 42 | 34 | 8 | 0 | 0 |
| 北海道 | 31 | 23 | 6 | 1 | 1 |
| 大阪 | 26 | 15 | 11 | 0 | 0 |
| 滋賀 | 22 | 16 | 6 | 0 | 0 |
| 宮城 | 21 | 19 | 2 | 0 | 0 |
| 兵庫 | 16 | 10 | 6 | 0 | 0 |
| 奈良 | 15 | 14 | 1 | 0 | 0 |
| 香川 | 14 | 11 | 3 | 0 | 0 |
| 京都 | 13 | 7 | 4 | 2 | 0 |
| 高知 | 13 | 8 | 5 | 0 | 0 |
| 東京 | 12 | 0 | 0 | 9 | 3 |
| 秋田 | 11 | 8 | 3 | 0 | 0 |

一方、弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室ともに設置していない県は、山形県、茨城県、石川県、長野県、三重県、大分県、宮崎県、鹿児島県、沖縄県の9県であった。

Ⅲ. 考察

図1は、本研究所の視覚障害教育研究班が毎年度実施している「弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校調査」の平成14年度から平成24年度までの設置校数の推移である。

これを見ると、弱視特別支援学級においては、今までより、小学校、中学校ともに、年々徐々に増加傾向にあったが、平成14年度と平成24年度を比べると、小学校は2倍以上に、中学校は、おおよそ2倍に増加していることが分かる。

また、弱視通級指導教室においては、小学校、中学校とも平成20年度までは、毎年度大きな変化はなく推移していた。しかし、平成21年度以降、小学校、中学校ともに急増している。しかも特定の県である栃木県、島根県からの調査回答で増加が見られた。このことについては、平成21年度調査時に、直接、2県の教育委員会にその増加の理由を尋ねている。栃木県、島根県では、複数の障害に対応する「通級指導教室」という考え方をしている。したがって、本設置校調査では、弱視児童生徒の通級の実態の有無にかかわらず、「設置している」と回答している。

では、実際、この2県の通級指導教室で弱視児童生徒の通級の実態があるのだろうか。本研究所の視覚障害教育研究班では、本設置校調査の他、5年ごとに「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室実態調査」を実施している。平成24年度がその調査の年に当たる。それによると、両県とも弱視児童生徒の通級の実態はない。このことを勘案し、平成24年度の実態のある弱視通級指導教室の設置校数を見ると、小学校で17校、中学校で4校となる。このように考えると、弱視通級指導教室の設置校数については、平成20年度以前と同様、大きな変化は見られないということになる。

なお、「Ⅱ. 調査結果」で「1校に弱視特別支援学級と弱視通級指導教室を設置している学校は、小

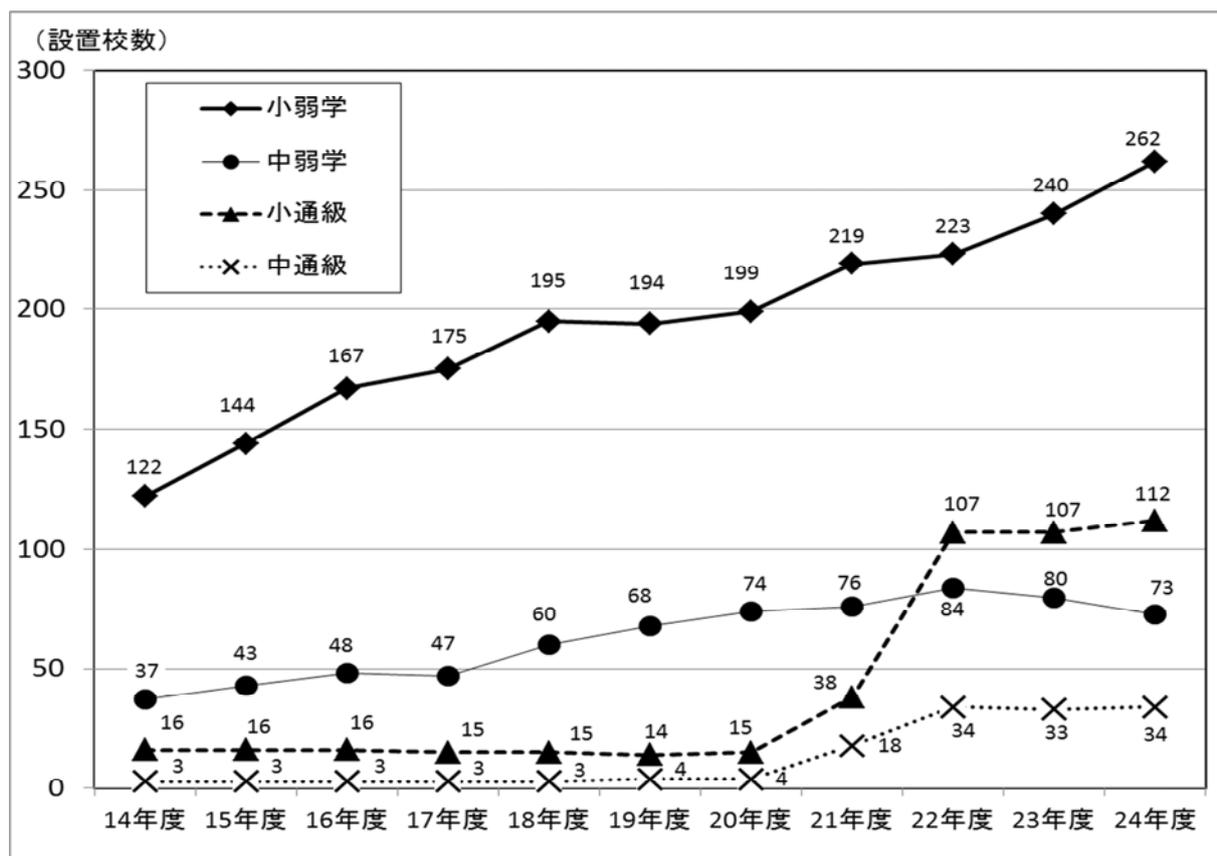


図1 小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室設置校数の推移

学校3校、中学校で2校であった」と述べたが、栃木県、島根県の通級指導教室を含んでいるため、弱視児童生徒の実態のある学校は、小学校1校であることを付記しておく。

さて、今後、インクルーシブ教育システム構築が推進されていく中、弱視特別支援学級は増加し続けるのだろうか。また、弱視通級指導教室では、栃木県や島根県のように全ての障害種を受け入れ可能とする通級指導教室に移行していくのだろうか。

これらのことは、一人一人の障害の状態と教育的ニーズに応じた指導の充実や多様な学びの場の確保という視点から、必要に応じて設置されることは望ましいことであると言える。

しかし、忘れてはならない重要なことは、視覚障害教育の専門性の担保という側面をしっかりと考えていかねばならないということである。

「Ⅱ. 調査結果」で示した通り、平成24年度弱視特別支援学級では、小学校20%、中学校38%の割合で閉級しており、小学校26%、中学校32%の割合で

開級（新設）となっている。この傾向は、過去の調査でも同様で、20%～40%の割合で閉級、開級（新設）が見られ、入れ替わりが激しい。

また、5年ごとの「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室実態調査」においては、指導担当者に関する調査「教職経験年数と視覚障害教育経験年数」についても調査している。平成24年度調査によると、小・中学校弱視特別支援学級担当者は、教職経験年数が0年から39年と広範囲にわたっているが、視覚障害教育経験年数は、0年から2年までに集中していた（図2、図3）。その割合は、小学校弱視特別支援学級担当者では、215人中181人で84.2%、中学校弱視特別支援学級担当者では、56人中45人で80.4%であった。弱視通級指導教室担当者については、教職経験年数は、弱視特別支援学級担当者と同様、広範囲にわたっている。そして視覚障害教育経験年数は、10年以上の経験者も多くばらつきがみられ、0年から2年までは、弱視特別支援学級担当者ほどではないが、29人中11人で37.9%の

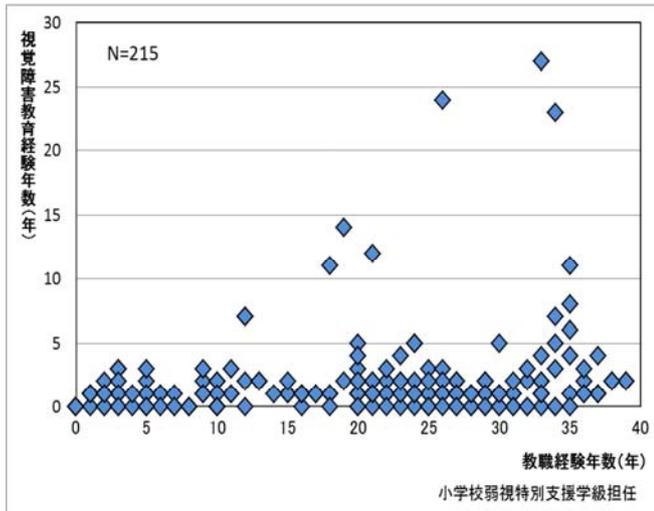


図2 教職経験年数と視覚障害教育経験年数（小学校弱学担任）

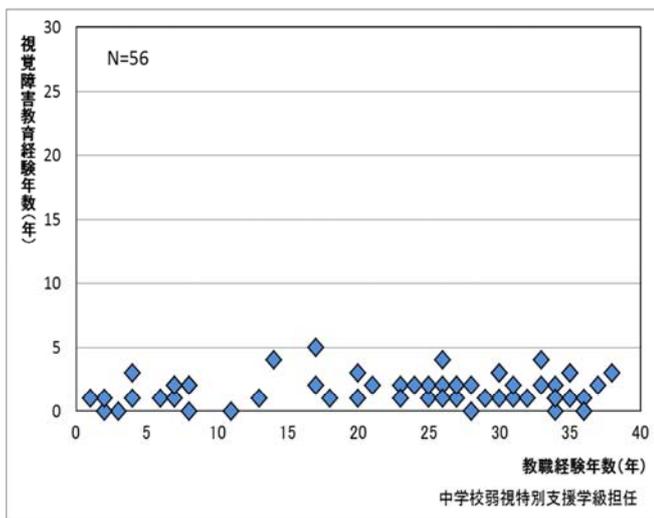


図3 教職経験年数と視覚障害教育経験年数（中学校弱学担任）

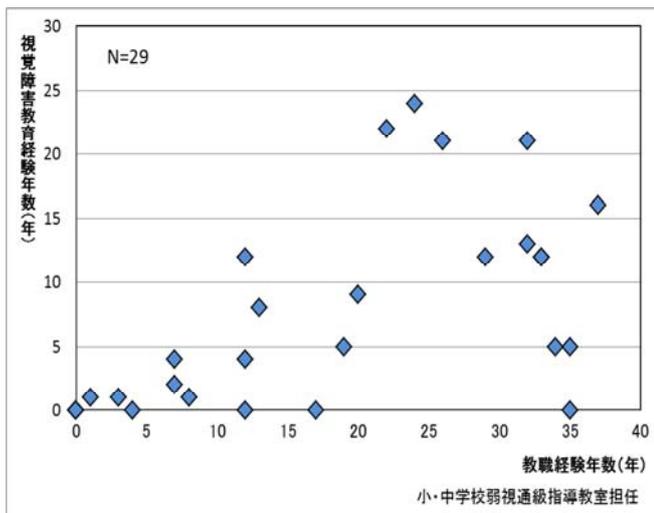


図4 教職経験年数と視覚障害教育経験年数（小・中学校弱視通級担任）

割合であった（図4）。

さらに、現在のところ弱視児童生徒の通級の実態はないものの、全ての障害種を受け入れ可能とする通級指導教室を設置している県がある。全ての障害種を受け入れ可能とする通級指導教室においては、どのような障害にでも対応しようとする設置者側の意図や意欲は高く評価できるが、視覚障害に限らず、実際に個々の児童生徒の障害の状態を適切に把握し、そのニーズに適切に応えていくためには、担当者の専門性育成の研修と実践が必要となろう。つまり、全ての障害種別に対応できる通級指導教室等を設置することを標榜するのであれば、制度を整えることはもとより、専門性を有するスタッフをどのように配置していくかというマンパワーを担保する方策も併せて講ずる必要がある。

視覚障害のある児童生徒を指導する際には様々な専門的な知識や技能が必要である。これは、視覚障害教育経験年数の少ない教員が一朝一夕に身に付けられるものではない。では、どのように考えればよいのか。それは、担当者が全てを一人で抱え込まず、盲学校等の専門的な機関からの支援を仰ぐということに他ならない。もちろん、指導や助言を仰ぎながら少しずつ専門的な指導方法を身に付けていくことは言うまでもない。

引用・参考文献

- 千田耕基・田中良広・澤田真弓（2008）. 全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室実態調査（平成19年度）. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所研究成果報告書.
- 澤田真弓・田中良広・大内進・金子健・土井幸輝（2013）. 全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室実態調査（平成24年度）. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所研究成果報告書.

病弱教育における ICT 活用の意義に関する検討

—病弱教育研究班活動を通して—

森山 貴史*・日下 奈緒美**・新平 鎮博***

(*教育情報部) (**教育支援部) (***)企画部)

要旨：本稿では、「病弱児の教育的ニーズの4分類（試案）」を作成するとともに、病弱教育研究班活動で得られた情報を分類・整理し、病弱教育における ICT の活用方法をまとめた。そして、ICT の活用方法とその意義について、「病弱児の教育的ニーズの4分類（試案）」に沿って検討した。その結果、病弱教育における ICT 活用の意義を多面的に捉えることができ、改めてその重要性を確認することができた。一方で、今回の病弱教育研究班活動では、病弱教育における ICT 活用の情報を網羅できていないため、更なる情報収集を行う必要があること、また、「病弱児の教育的ニーズの4分類（試案）」の妥当性に関する検証が必要であること等を今後の課題として示した。

見出し語：病弱教育, ICT, 教育的ニーズ

I. はじめに

近年、ICT (Information and Communication Technology) の教育における活用について、様々な実践報告がなされている。文部科学省は、平成22年10月に「教育の情報化に関する手引き」を示し、平成23年4月には、21世紀にふさわしい学びのイノベーションの創造を目指して「教育の情報化ビジョン」をまとめた。また、平成25年8月には、障害のある児童生徒の教材の充実に関する検討会において「障害のある児童生徒の教材の充実について報告」がまとめられ、ここでは障害のある児童生徒の教材 (ICT を活用した教材も含む) の現状と課題、その充実に向けた推進方策等が述べられている。

このような状況の中、病弱・身体虚弱の児童生徒 (以下「病弱児」) に対して行われる教育 (以下「病弱教育」) においても ICT の活用が進められてきており、様々な実践が報告されている。例えば、熊本県立黒石原養護学校 (2010) は、特別支援学校 (病弱) に在籍する心身症や重度の慢性疾患の児童生徒に対する指導・支援における ICT の活用について報告している。福島県立須賀川養護学校 (2012) は、東北地区の特別支援学校 (病弱) 4校において、テレビ会議システムを活用した交流及び共同学習の実

践を報告している。最近では、総務省の「フューチャースクール推進事業」に、富山県立ふるさと支援学校と京都市立桃陽総合支援学校の特別支援学校 (病弱) 2校が参加しており、その取組状況が「教育分野における ICT 利活用推進のための情報通信技術面に関するガイドライン (手引書) 2013～実証事業 2年目の成果をふまえて～ 中学校・特別支援学校版」(総務省, 2013) で紹介されている。

ところで、近年、特別支援学校 (病弱) では、心身症や精神疾患のある児童生徒が増加傾向にある (全国特別支援学校病弱教育校長会, 2012)。また、鈴木・武田・金子 (2008) の調査では、全国の特別支援学校 (病弱) の60.5%に LD や ADHD 等で適応障害のある生徒 (中学部・高等部) が在籍し、その生徒達の85.7%が前籍校で登校状況に問題 (不登校を含む) があったということが明らかにされた。このように、心身症や精神疾患、LD や ADHD 等の発達障害、不登校等、特別支援学校 (病弱) に在籍している児童生徒の実態及び一人一人の教育的ニーズが多様化している。

また、筆者らが所属する本研究所の病弱教育研究班では、これまで特別支援学校 (病弱) 等に対して ICT 活用の支援を行ってきた。具体的には、テレビ会議システムの運用について支援したり、本研究所

の Web サーバーに CMS (Contents Management System) による情報共有ウェブサイトを構築して教員同士の情報交換を支援したりしてきた (国立特別支援教育総合研究所, 2009)。こうした取組は、着実に成果を上げてきているが、より多くの学校で授業等において日常的に ICT を活用できるようにするためには、まだ時間がかかるものと考えられる。

以上のような状況を踏まえ、本稿では、まず、病弱児の教育的ニーズについて、その内容ごとに分類することを試みる。次に、病弱教育における ICT 活用の普及促進に向けて取り組んできた病弱教育研究班活動「ICT の授業への活用に関する情報収集」(以下「班活動」) で得られた情報を分類・整理し、ICT の活用方法をまとめる。そして、病弱児の教育的ニーズの分類 (試案) に沿って、ICT の活用方法とその意義について検討する。

II. 病弱児の教育的ニーズ

近年、特別支援教育に関する研究論文や書籍、雑誌等において、「特別な教育的ニーズ」や「教育的ニーズ」という用語が多く使われている。最近では、平成25年10月に文部科学省初等中等教育局特別支援教育課より出された「教育支援資料～障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実～」において、各障害種別に幼児児童生徒の教育的ニーズが示されている。そこでは、病弱児の教育的ニーズについて、早期からの対応や病気の自己管理能力の育成、退院後の対応等の重要性が述べられている。また、病弱・身体虚弱の児童生徒の教育的ニーズについて検討した研究論文も少数ながら報告されている。例えば、村上 (2006) は、慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズについて、「治療管理」と「子どもらしさの制限」という相反するニーズの調整、本人が「できる」ことと「できないこと」を伝えるための環境整備やその際の本人の葛藤の受容、治療管理の意味を「治ること」から「目的のある生活のための手段」へと転換すること等の重要性を指摘している。

このように、病弱児の教育的ニーズを考える際には、本人の「健康」をどのように捉えるかが一つの

ポイントになる。昭和21年の世界保健機関 (WHO) 憲章の前文の中では、「健康」を「完全な肉体的、精神的及び社会的福祉の状態であり、単に疾病又は病弱の存在しないことではない」(昭和26年官報掲載の訳) と定義している。筆者らは、病弱児の教育的ニーズを多面的に捉えるためには、ここでいう「身体」(「肉体」を教育で一般的に使われる「身体」に言い換えた)、「精神」、「社会」という観点が有用であると考えた。これに「学習」という観点を加えて作成した「病弱児の教育的ニーズの4分類 (試案)」を表1に示した。

表1 病弱児の教育的ニーズの4分類 (試案)

| ニーズの分類 | 主な内容 |
|---------|---|
| 学習上のニーズ | 学習時間や学習の場(空間)の制約等によって生じるニーズ、キャリア発達に関するニーズ 他 |
| 身体的なニーズ | 疲れやすさや姿勢維持の難しさ、身体活動の制限等によって生じるニーズ、支援技術(AT: Assistive Technology)に関するニーズ 他 |
| 精神的なニーズ | 心のケアに関するニーズ、心身症や精神疾患の発症等によって生じるニーズ 他 |
| 社会的なニーズ | 社会とのつながりに関するニーズ、友人等との交流に関するニーズ 他 |

<学習上のニーズ>は、学習時間や学習の場の制約等によって生じるニーズのことを意味している。また、病気の有無に関わらず、社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していくこと、すなわち「キャリア発達」(中央教育審議会, 2011) を促すことは重要であり、キャリア教育の視点で病弱児の学習におけるニーズを捉える必要もある。

<身体的なニーズ>は、姿勢維持の難しさや身体活動の制限等によって生じるニーズのことを意味している。また、身体面の困難さが大きい場合には、「障害による物理的な操作上の困難や障壁 (バリア) を、機器を工夫することによって支援しようという

考え方」(文部科学省, 2010)として, 支援技術(AT: Assistive Technology)の利用が効果的であり, それに関するニーズも把握しておく必要がある。

<精神的なニーズ>は, 病気の治療や入院生活等に対する不安の軽減のために必要な心のケアに関するニーズのことを意味している。また, 心身症や精神疾患の発症によって生じるニーズのことも意味している。

<社会的なニーズ>は, 社会とのつながりの希薄さ等によって生じるニーズのことを意味している。また, 入院している児童にとって, 前籍校と交流することで, 友人との仲間意識が親密になるという心理的变化が認められており(河合・藤原・小笠原・宮原・竹内・磯本, 2004), 友人等との交流に関するニーズを把握しておく必要もある。

Ⅲ. 病弱教育における ICT 活用の意義

1. 班活動で収集した情報の分類・整理

平成25年度の班活動では, 授業における ICT の活用を推進している特別支援学校(病弱)を訪問し, ICT の活用方法に関する聞き取りを行うとともに, ICT を活用した実践について各種学会や研究協議会等で報告された情報を収集した。収集した情報は, 短い文章または単語で書き出し, 筆者らでそれを分類・整理(カテゴリー化)した。

その結果, 表2に示した通り, 【ICT環境の整備】, 【テレビ会議システムの活用】, 【授業等の録画・共有】, 【ICTを活用した教材の作成・活用】という4つのカテゴリーが形成された。以下では, このように分類・整理されたICTの活用方法とその意義について, 「病弱児の教育的ニーズの4分類(試案)」に沿って検討し, 考察を加える。なお, 以下では, カテゴリーを【 】で表すこととする。

2. ICTの活用方法とその意義の検討

1) <学習上のニーズ>からみたICT活用

病気の状態や治療の経過等により学習時間や学習の場が制約されている場合には, 【テレビ会議システムの活用】や【授業等の録画・共有】が有効である。

表2 班活動で収集した情報の分類・整理の結果

| カテゴリー | 収集した情報の具体例 |
|------------------|---|
| ICT環境の整備 | ネットワークの構築、無線LANの整備、インターネットの回線速度、電子黒板の設置、タブレットPCの購入 他 |
| テレビ会議システムの活用 | 前籍校とのつながり、本校と院内学級のつながり、院内学級と病室のつながり、院内学級間のつながり、校外学習先と病室のつながり、特別支援学校間のつながり 他 |
| 授業等の録画・共有 | 授業の録画・共有、行事の録画・共有、ビデオレターのやりとり 他 |
| ICTを活用した教材の作成・活用 | タブレットPCのアプリケーションの活用、パソコン用学習ソフトの活用、デジタル教材の作成・活用、実験等の動画の活用 他 |

例えば, 白血病の児童生徒がクリーンルームに入っている場合, テレビ会議システムを利用することで, クリーンルームと前籍校をつないだり, 特別支援学校(病弱)の本校や院内学級とつないだりして, リアルタイムでコミュニケーションしながら一緒に学習することができる。実践例を挙げると, 武田・浅利・遠藤(2002)が, テレビ会議システムを活用してベッドサイドと特別支援学校(病弱)の本校をつなぐことで, 入院中の生徒が不足しがちな授業時数を確保した取組を報告している。

また, テレビ会議システムで双方の時間の都合がつかない場合は, 【授業等の録画・共有】が有効である。授業や行事の様子を録画しておくことで, 体調の良い時に自分のペースで見ることができる。近年, 写真や動画を撮影する機能を有しているタブレットPC(iPad等)が普及し始めたことで, 録画した後に編集したりDVD等のメディアに書き込んだりする労力が軽減され, 比較的容易に取り組めるようになった。

こうしたICTの活用方法以外にも, 病弱児のキャリア発達を促すという視点で<学習上のニーズ>を捉え, 児童生徒自身がICTに関する知識・理解を深

めるとともに、技術的なノウハウを身に付け、将来的に社会の中でICTを適切に使いこなせるように指導・支援することの意義も大きい。

2) <身体的なニーズ>からみた ICT 活用

病気の状態や治療の経過等で、「疲れやすい」、「力が入らず鉛筆で書くのに時間がかかる」など身体面の困難さにより長時間の授業参加が難しく、ベッドサイドでの学習を行う場合には、【ICTを活用した教材の作成・活用】が有効である。例えば、身体に負担をかけずに指先で簡単に操作できるタブレットPCを使って、自作のデジタル教材や既存のアプリケーションで学習することが考えられる。

森本・内本（2013）は、長期の入院で寝たままの状態が続いている生徒に対して、アームでベッドに固定したタブレットPCで友人や教師からのビデオレターを見る活動等を通して、生徒が明るく元気な表情を取り戻した事例を報告している。本事例の生徒は、机の利用や鉛筆の使用が難しい状態であっても、タブレットPCを自分の指で操作できることが意欲につながり、前向きな気持ちが表情にも表れていったのではないと思われる。

3) <精神的なニーズ>からみた ICT 活用

入院中の病弱児は様々な「不安」（谷口，2004a）を抱えているため、心のケアは必要不可欠である。教師による心理面での支援は、闘病中の児童生徒とその家族にとって貴重なものであり（泉，2009）、院内学級におけるカウンセリングを生かした実践も報告されている（阪中，2005）。このような心理面への支援におけるICTの活用方法としては、【テレビ会議システムの活用】や【授業等の録画・共有】が挙げられる。テレビ会議システムやビデオレター等で前籍校の友人とのつながりを維持することは、入院中の児童生徒の心の支えになると考えられ、その意義は大きい。

また、先述のように、特別支援学校（病弱）において増加傾向にある心身症や精神疾患のある児童生徒に対しても心のケアは重要であり、その際、有効なICTの活用方法については更なる検討が必要である。

4) <社会的なニーズ>からみた ICT 活用

入院中の病弱児は、どうしても病院の外の社会とのつながりが希薄になりがちであるが、【テレビ会議システムの活用】によって、そのつながりを維持したり新たに構築したりすることができる。入院中の病弱児にとっては、前籍校も大事な社会の一つであるといえ、テレビ会議システムを活用して友人とのコミュニケーションの機会を設けることで、その関係を維持しやすくなるものと考えられる。また、テレビ会議システムを活用することで、地域の行事への参加を実現した実践も報告されている（熊本県立黒石原養護学校，2010）。

このように、【テレビ会議システムの活用】は、病弱児と社会を「つなぐ」（谷口，2004b）という特別支援学校（病弱）等の機能を強化できるものと考えられる。

IV. まとめと今後の課題

「病弱児の教育的ニーズの4分類（試案）」に沿って、ICTの活用方法を整理したことで、病弱教育におけるICT活用の意義を多面的に捉えることができ、改めてその重要性を確認することができた。例えば、【テレビ会議システムの活用】は、<学習上のニーズ>、<精神的なニーズ>、<社会的なニーズ>の3つのニーズに対して有効であると考えられた。そのことを意識しながら目的的にテレビ会議システムを活用する場合と、そうでない場合とでは指導・支援の効果は異なるはずである。当然、前者の方がその効果は大きいであろう。

今回の班活動では、病弱教育におけるICT活用の情報を網羅できているとはいえない。そのため、今後も情報収集を行い、様々なICTの活用方法について、病弱児のどのような教育的ニーズに対して有効であるのかを明らかにしていく必要がある。それによって、ICT活用の意義がより明確になり、特別支援学校（病弱）等におけるICT活用の普及促進につながられるのではないかと考える。

また、「病弱児の教育的ニーズの4分類（試案）」の妥当性については検証できておらず、今後の課題である。妥当性の検証に当たっては、ここでいう「教

育的ニーズ」という用語を明確に定義する必要がある。例えば、真城(2003)は、「特別な教育的ニーズ」を『個体要因』と『環境要因』の相互作用の結果として生じ、または維持されているものであり、それへの教育的対応の開発・提供とその維持のために通常の教育的対応に付加した、あるいは通常の教育的対応とは異なるコスト(費用・時間・労力)が必要な状態である」と定義している。本稿では、この「特別な教育的ニーズ」の意味合いを含む形で「教育的ニーズ」という用語を使用した。明確には定義していなかったため、「病弱児の教育的ニーズの4分類(試案)」の妥当性の検証には至らなかった。

これまで述べてきた ICT の活用は、あくまでも【ICT 環境の整備】が前提となる。特に院内学級における ICT 環境の構築に際しては、教育委員会や病院の理解を得ながら進める必要があり、実現できていないケースも少なくない。そのため、院内学級における【ICT 環境の整備】を円滑に進めるための方策を検討する必要もあるだろう。

引用文献

- 中央教育審議会(2011). 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申).
- 福島県立須賀川養護学校(2012). 病弱特別支援学校における『出会い』『学び合い』イノベーションプラン. 公益財団法人福島県学術教育振興財団平成24年度助成事業実施報告書.
- 泉真由子(2009). 小児がん患児の心理的問題とその支援:教育の立場からの支援を考える. 育療, 45, 8-12.
- 河合洋子・藤原奈佳子・小笠原昭彦・宮原一弘・竹内善信・磯本征雄(2004). 院内学級在籍児童と保護者を対象とした前籍校との交流の実態とインターネットを利用した心理的支援の可能性. 日本小児看護学会誌, 13(1), 63-70.
- 国立特別支援教育総合研究所(2009). 共同研究 病弱教育における ICT を活用した教育情報アーカイブの在り方に関する実証的研究(平成19年度~20年度). 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所研究成果報告書.
- 熊本県立黒石原養護学校(2010). 特別支援学校(病弱)に在籍する心身症等や重度の慢性疾患の児童生徒に対する ICT を活用した指導・支援に係わる実際研究. 財団法人みずほ教育福祉財団特別支援教育研究助成事業特別支援教育研究論文:平成21年度.
- 文部科学省(2010). 教育の情報化に関する手引.
- 文部科学省(2011). 教育の情報化ビジョン:21世紀にふさわしい学びと学校の創造を目指して.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2013). 教育支援資料.
- 森本高久・内本みさ子(2013). 情報通信ネットワークを活用した情報の収集・発信. 平成24年度文部科学省委託「国内の ICT 教育活用好事例の収集・普及・促進に関する調査研究事業」教育 ICT 活用事例集(pp.63).
- 村上由則(2006). 小・中・高等学校における慢性疾患児への教育的支援:特別支援教育の中の病弱教育. 特殊教育学研究, 44(2), 141-151.
- 阪中順子(2005). カウンセリングをいかした院内学級の取り組み. Journal of Nara Medical Association, 56(4), 175-181.
- 真城知己(2003). 図説特別な教育的ニーズ論:その基礎と応用(pp.22-23). 文理閣.
- 障害のある児童生徒の教材の充実に関する検討会(2013). 障害のある児童生徒の教材の充実について 報告.
- 総務省(2013). 教育分野における ICT 利活用推進のための情報通信技術面に関するガイドライン(手引書)2013:実証事業2年目の成果をふまえて:中学校・特別支援学校版.
- 鈴木滋夫・武田鉄郎・金子健(2008). 全国の特別支援学校<病弱>における適応障害を有する LD・ADHD 等生徒の実態と支援に関する調査研究. 特殊教育学研究, 46(1), 39-48.
- 武田鉄郎・浅利倫雅・遠藤茂(2002). 障害のある子どもが高度情報化社会に適応していくためのカリキュラム開発に関する基礎的研究(平成10年度~13年度). 独立行政法人国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究報告書(pp.26-36).
- 谷口明子(2004a). 入院児の不安の構造と類型:病弱養護学校児童・生徒を対象として. 特殊教育学

研究, 42 (4), 283-291.

谷口明子 (2004b). 病院内学級における教育実践に関するエスノグラフィック・リサーチ: 実践の“つなぎ”機能の発見. 発達心理学研究, 15 (2), 172-182.

全国特別支援学校病弱教育校長会 (2012). 特別支援学校の学習指導要領を踏まえた病気の子どものガイドブック (pp.22-25). ジアース教育新社.

慢性疾患をもつ児童生徒の特別支援学校（病弱）及び 病弱・身体虚弱特別支援学級の在籍に関する疫学的検討

日下 奈緒美*・森山 貴史**・新平 鎮博***
(*教育支援部) (**教育情報部) (***)企画部)

要旨：本稿では、全国病弱虚弱教育研究連盟の病類別調査と「小児慢性特定疾患研究事業」に関する国立成育医療研究センターの申請データの解析結果を連結し、比較することで、特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級の在籍の状況について、疫学的検討を試みた。今回、両データにおける疾患分類の整理・統合により相互関連の検証を行い、病類別観点から見える病弱教育の現状と課題の検討を行った。その結果、在籍状況から疾患群ごとの教育的ニーズの差異が認められ、慢性疾患をもつ児童生徒の教育的ニーズについては、その在籍の状況から小・中学校の通常の学級までを包括した、多様な学びの場を想定して検討される必要があることが確認できた。また、医療・福祉とのこれまで以上の多面的な連携により、包括的・統合的なニーズとして、教育的ニーズを把握する視点が求められることを指摘した。

見出し語：病弱教育，病類別調査，教育的ニーズ

I. はじめに

病弱及び身体虚弱の子ども（以下「病弱児」）への支援を考える場合、行政施策の点で重要な役割を示すものの一つとして、疫学的なデータがある。例えば、厚生労働省が実施している患者調査データや、「小児慢性特定疾患治療研究事業」に関連のデータ等がある。一方、教育に関しては、文部科学省の学校基本調査や学校保健統計調査をはじめ、全国病弱虚弱教育研究連盟が実施している調査等がある。これらは、それぞれ医療・保健・福祉的、または教育の視点から調査されているものであるため、例えば、使用している疾患分類の準拠が異なったりしている。

したがって、病弱児を取り巻く現状を把握するために、双方のデータに連関を持たせ、相互に関連した総括的な情報として、疫学的に改めて分析することが必要であると考え。今回のデータの疫学的な検討の試行結果により、これからの病弱及び身体虚弱の子どもに対して行われる教育(以下「病弱教育」)における教育的ニーズを考える際の、今日的課題に対する示唆を得ることができるものと考え。

II. 目的

全国病弱虚弱教育研究連盟が実施し、本研究所の病弱教育研究班が調査協力した病類別調査を、厚生労働省「小児慢性特定疾患治療研究事業」疾患分類調査データと連結し、比較することにより病弱児の教育的ニーズの検討の一考とする。

1. 検討の対象

1) 全国の特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒の病類別調査

平成3年度から、全国病弱虚弱教育研究連盟が隔年で調査している病類別調査は、疾患群としてICD-10に準拠した疾患分類を利用している。平成25年度現在、平成23年度までのデータが確認でき、疾患群別の病弱児の割合の推移をグラフにしたものは、教育支援資料（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2013）にも掲載されている。同グラフからは、心身症等の行動上の障害が一番多く、続いて神経系の疾患や腫瘍等の新生物も多いこと、また、経年的な各疾患の相対頻度等についても読み取れる。

2) 「小児慢性特定疾患研究事業」(厚生労働省)の疾患群別にみた登録人数データ

(1) 「小児慢性特定疾患研究事業」

昭和49年に制度化された「小児慢性特定疾患研究事業」は、子どもの慢性疾患のうち、治療期間が長く医療負担が高額になるような小児がんなど特定の疾患について、児童の健全育成を目的として医療費の自己負担分を補助するものである。本事業では、対象疾患群として、11疾患群514疾患に分類している。疾患群の分類は、先に述べた病類別調査で準拠しているICD-10での報告とは一致しない。今回の分析では、疾患群ごとの登録人数を用いた。本制度は、制度開始以来四半世紀が経ち、事業を取り巻く状況も大きく変化していることを踏まえ、平成17年に小児慢性特定疾患治療研究事業を法律上位置付け、法律に基づく安定的な制度とされるとともに制度の改善・重点化が図られた。法制化後のデータは、年々、市区町村事業である乳幼児医療費助成制度が拡充されてきているため、発病当初はそれを利用し、利用できなくなってから本事業に申請・登録される患儿も多く含まれること、治療の対象に対する医療費助成制度としてのデータであるため、全国的データではあるものの、罹病頻度や発症頻度等を正確に反映していない場合も含まれているので、その解釈には十分に注意する必要がある。

(2) 国立成育医療研究センターによる申請データの解析

本事業の目的の一つである、疾患の治療方法の確立と普及のために、国立成育医療研究センターが全国からの申請データの解析を行っている。平成10年度以降、小児慢性特定疾患に関する全国的な電子データの集計・解析が可能となっており、インターネット等で公開されている統計値は一般的に活用できるものである。平成17年に本制度の変更があったので、今回はその前後の平成14年度と平成20年度のデータを用いることとした。

平成14年度は、全国89カ所の実施主体全てから、平成17年3月までに厚生労働省にコンピュータソフトによる事業報告があった。その医療意見書延べ

113,871人(成長ホルモン治療用意見書提出例9,897人は重複して算出)の内容が疾患群ごとに示された。

平成20年度は、全国103カ所のうち95カ所の実施主体から、平成22年12月までに厚生労働省にコンピュータソフトによる事業報告があった。その医療意見書全疾患の登録人数が疾患群ごとに示された。

2. 方法

全国の特別支援学校(病弱)及び病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒の病類別調査のデータを、国立成育医療研究センターによる申請データの解析データにより疫学的に再整理することで、病類別観点から見える病弱教育の現状と課題の検討を行う。

具体的には、両データにおける疾患分類の整理・統合を行い、相互関連の検証をする。在籍状況等の分析には、大阪市保健所の調査データ及び総務省のデータベースを使用する。

Ⅲ. 結果と考察

1. 全国の特別支援学校(病弱)及び病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒の病類別調査

1) 概要

平成3年度から平成23年度まで(隔年)の対象となる児童生徒の病類について、絶対数を図1、相対頻度を図2に示した。病類数は、15の疾患群の他、「虚弱・肥満」、「重度・重複」と、いずれにも分類できない「その他の疾患」の計18分類である。平成13年度と平成19年度については、相対的な頻度の傾向が前後の調査年度と大きく異なっていた(図2)。平成17年度には小児慢性特定疾患治療研究事業に関する制度変更があり、平成19年度からは特別支援教育が展開されている等、法改正や制度改正が何らかの影響を与えていることも考えられるが、集計的なエラーの可能性も否定できない。したがって、両年について前後値で推定する方法で補正を試みた(図3)。なお、後述する3)疾患の割合の推移については、補正したグラフを使用した。

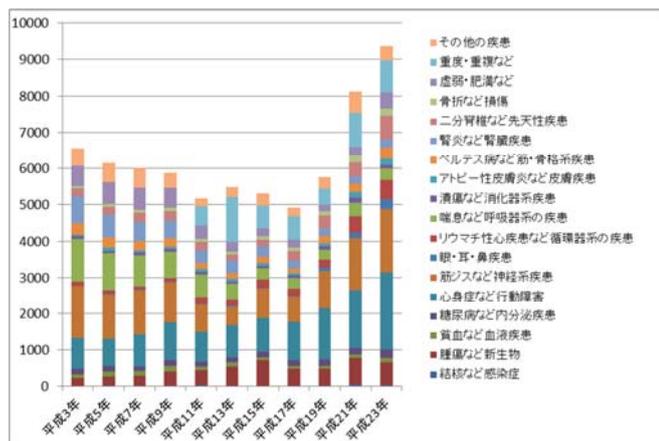


図1 病類別にみた特別支援教育在籍の児童生徒数（人）

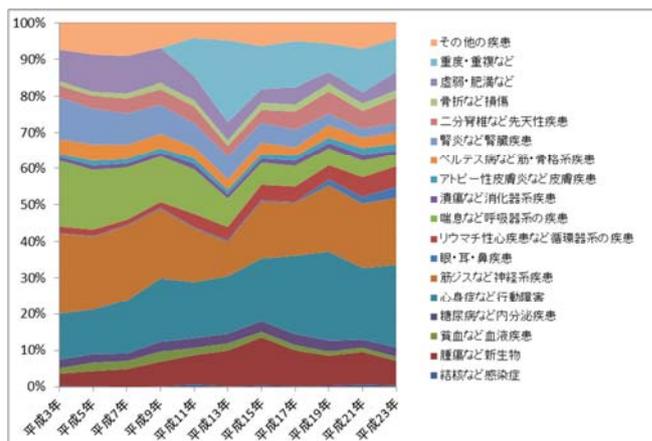


図2 病類別にみた特別支援教育在籍の児童生徒（相対比）

2) 児童生徒数の推移について

平成11年度から平成15年度まで病弱児の数は減少しているが、平成19年以降は増加傾向にある。文部科学省の学校基本調査からも、病弱・身体虚弱特別支援学級の在籍児童生徒数は緩やかに増加してきているが、特別支援学校（病弱）の在籍数は増減を繰り返し、大きな変化はない。しかし、病弱教育の対象である児童生徒全数で見ると、平成19年度の法改正後から増加傾向にある。法改正後は、複数障害種に対応する特別支援学校が増えているので、病弱教育のみを対象とする特別支援学校数が減少傾向にある一方で、併設の形態で病弱教育を対象とする特別支援学校数が増加している。また、病弱教育の

みを対象とする特別支援学校における学級数も増加していることや、文部科学省の学校基本調査が例年5月1日現在の在籍で報告されること、特別支援学校（病弱）の場合、他の障害に比し、児童生徒の転出入が多い状況にあること等を考慮すると、病弱・身体虚弱特別支援学級のみでなく、病弱教育の対象となっている児童生徒の数が、学校教育全体において増加傾向にあると推測される。

3) 疾患の割合の推移について

補正後のデータにおいても、以下のことが確認できた。疾患分類で見ると、特別支援学校（病弱）に在籍する児童生徒の主な疾患である「腎炎など腎臓

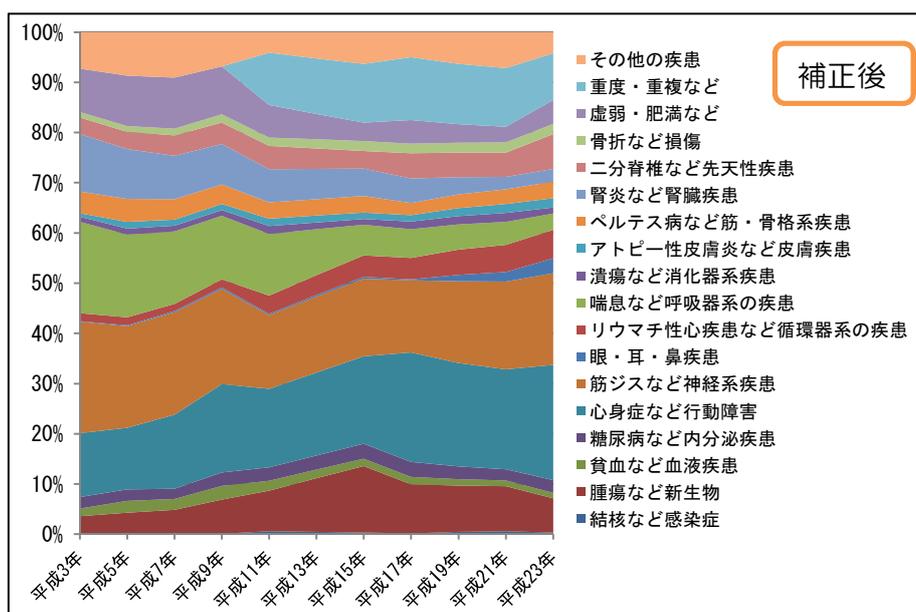


図3 補正後の病類別にみた特別支援教育在籍の児童生徒（相対比）[全国病弱虚弱教育研究連盟調査より]

研究報告

疾患」や「喘息など呼吸器系の疾患」は減少傾向にある。一方、「リウマチ性心疾患など循環器系の疾患」、「心身症など行動障害」は増加の傾向にあり、後者の中には精神疾患が含まれる。また、「腫瘍など新生物」は、相対的な頻度では、増加が見られた後、平成15年以降は減少傾向を示しているが、絶対数で見るとほぼ横ばいの状態にある。なお、他の疾患では、大きな変動は見られなかった。

2. 小児慢性特定疾患研究事業（厚生労働省）の疾患群別にみた登録人数データ

1) 概要

平成17年に小児慢性特定疾患研究事業の制度の変更があったので、その前後の平成14年度と平成20年度のデータを用いて、各年度の人口（10月1日）から推計した疾患頻度を図4に示した。

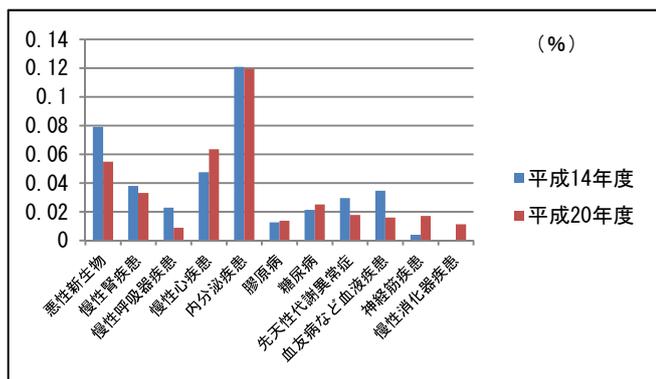


図4 小児慢性特定疾患の疾患群別に登録された疾患頻度 (%)

2) 疾患頻度の推移について

平成17年度の制度変更で、対象疾患の見直しと判定基準の設定がなされたため、特に継続的な治療等をせずに経過観察をしている状態であると、「現在治療中」ではないとされ、時期によっては本事業の対象とならないことがある。制度変更を挟んで、疾患頻度に変化が見られた疾患には、そういった制度変更による影響と考えられるものがある。例えば、制度変更後に、大きく減少した疾患の一つに「悪性新生物」がある。この疾患は、生存率が飛躍的に改善してきているが、治療の終了時期（5年以上の寛解期）は本制度の対象とならない。また、「慢性呼吸器

疾患」は、気管支喘息の判定基準が変わったことから本制度の対象となるものが減った。「血友病など血液疾患」も、特発性血小板減少症の判定基準が変わったこと等で制度の利用が減少していることが、疾患頻度の減少として現れたと考えられる。

その他の疾患群についても、分類の変更による変化が見られ、「慢性消化器疾患」は新たに追加されたものである。

3. 疾患分類の整理・統合による相互関連の検証

1) 小児慢性特定疾患の疾患群に登録された児童生徒の特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍している頻度について

全国の特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒の病類別調査に補正をかけたもの（図3）と、「小児慢性特定疾患研究事業」の疾患群別にみた登録人数データを用いた疾患頻度（図4）の両データを統合・分析し、その頻度傾向を示したものが、図5である。両データにおいては、疾患分類が異なることから、小児慢性特定疾患に含まれない疾患の児童生徒が、病弱教育の対象となっている場合もある。それぞれの疾患においても、発症年齢は一定でないので、詳細の検討には年齢的な分布の調整が必要で、単純比較はできないが、疾患群ごとの教育的ニーズの差異が、その在籍状況にうかがえる。

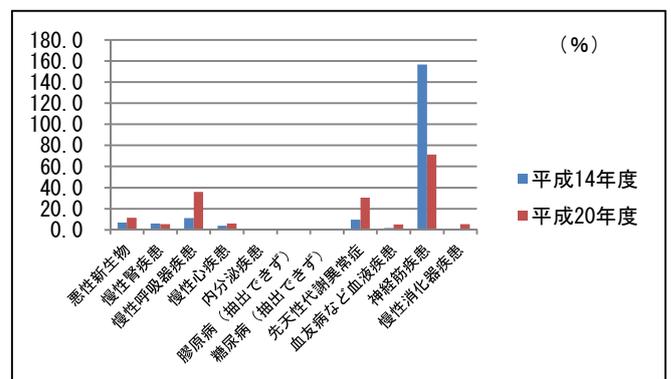


図5 小児慢性特定疾患の疾患群別に登録された児童生徒の特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍している頻度 (%)

注) 在籍率100%を超えるのは、同じ疾患でも小児慢性特定疾患の対象ではない児童生徒も含まれるためである。

2) 全国の特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒の病類別調査と小児慢性特定疾患研究事業の疾患群別にみた登録人数データ間に見る病弱児の在籍状況

例えば、神経筋疾患系では特別支援学校の在籍率が高いが、その主を占めているデュシャンヌ型筋ジストロフィーは小児慢性特定疾患の対象ではない。また、悪性新生物は、治療初期においては院内学級等で教育を受けているが、外来治療の期間や寛解期等には本来在籍していた学校で教育を受けることが多いので、データとして特別支援学校や院内学級等の在籍率は高くない。しかし、実際には治療のための入院が断続的にあることを考えると、年に数か月の在籍期間が想定され、データよりはるかに多い児童生徒が特別支援学校や院内学級等で教育を受けていることが推定できる。

一方で、小児慢性特定疾患に限ってみても、多くの児童生徒が小・中学校で学んでいることが明らかになった。現在、全国の特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍する児童生徒の病類が、小児慢性特定疾患以外にも多様であることから、病弱教育を必要としている児童生徒の在籍の現状を把握することは病弱教育の充実を進める上で重要である。しかしながら、入院期間の短期化・頻回化とともに、病気や障害等の多様化・重度化の中で児童生徒の実態を把握しづらい状況である。今回使用した各調査においても、回答のタイミングによってはデータの対象となったりならなかったりする実態があった。したがって、本稿で試行したような、各制度や管轄が実施して有するデータを多角的に分析し、医療・福祉・教育の統合的な把握が今後も必要であると考えられる。そうすることで、調査等だけでは見えてこない、病弱児の教育的ニーズにも適切な対応が図られるものと考えられる。

3) 大阪市の調査データ（大阪市保健所提供）

大阪市は、小児慢性特定疾患治療研究事業に申請した患者を対象に、抽出のアンケート調査を実施している。その中で、特別支援教育に関するアンケートの結果のデータを利用して、児童生徒数の在籍する学校について、平成14年度以降の推移を、相対比

率で示した（図6）。調査回答者のうち、平成14年度186人、平成19年度164人、平成22年度243人の児童生徒について、在籍する学校を相対比率で示し、小児慢性特定疾患の対象となる児童生徒の在籍の状況を示したものである。この在籍の状況を、疾患群別に見ると（図7）、発症年齢が一定でない等、年齢的分布の調整等が必要であるという医学的な課題はあるものの、児童生徒の人口比で単純に均等すると仮定した在籍率は、図5に示した疾患群ごとの教育的ニーズの差異と同様の傾向が見られた。統計学的処理は、対象とする人数が大きく異なるので個々の比較は行っていないが、全体の分布について、有意な差はなかった。

このことから、2)で検討した小児慢性特定疾患の疾患群に登録された児童生徒の特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級に在籍している頻度について見られた疾患群ごとの教育的ニーズの差異には、妥当性があると考えられる。

なお、大阪市は、市単独事業として「水頭症」を対象としている。

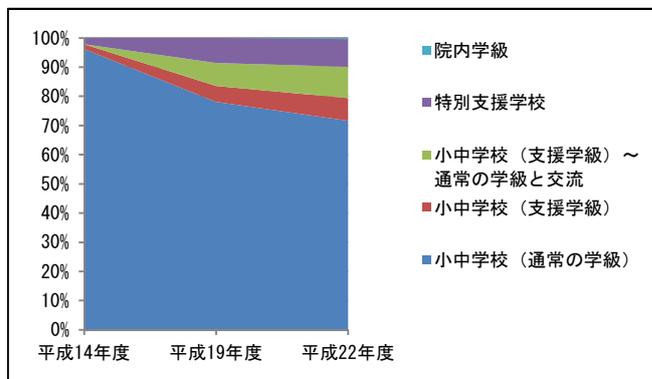


図6 小児慢性特定疾患に登録された児童生徒が在籍する学校（大阪市）

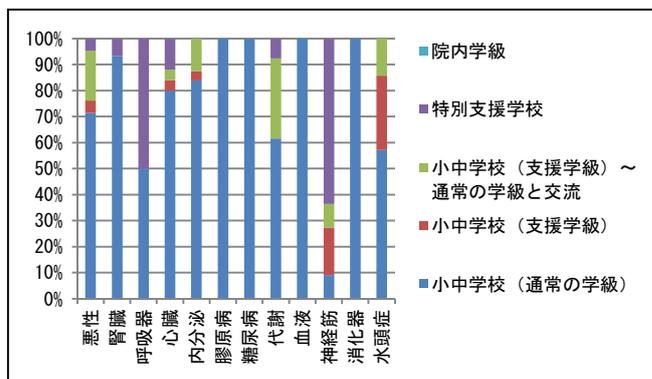


図7 疾患群別にみた小児慢性特定疾患に登録された児童生徒が在籍する学校（大阪市、平成22年度調査）

IV. まとめ

1. 病弱児に対する教育の充実について

本稿では、全国病弱虚弱教育研究連盟の病類別調査と「小児慢性特定疾患研究事業」に関する国立成育医療研究センターの申請データの解析結果を、試行的ではあるが両方のデータを連結し、比較した。

近年の医療の進歩等により、病弱児を取り巻く環境が大きく変化していることから、また、政府の第二期がん対策推進基本計画（平成24年6月）に基づき、厚生労働省が小児がん拠点病院の指定を行ったことを受け、文部科学省は「病気療養児に対する教育の充実について（通知）」（24初特支第20号平成25年3月4日）において、入院に伴う転学及び区域外就学に係る手続きの増加や短期間での頻繁な入退院への適切な対応等を求めた。あわせて、「教育支援資料」（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2013）において、「入院の有無に関わらず病気の状態や必要とされる支援の内容等に応じて、小・中学校の通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった多様な学びの場で、教育を受けることができるようにすることや、それらを連続性のあるものにしていくこと」が重要であるとしている。

医療において、加藤忠明（2008）は「教育は、慢性疾患のある子どもが成人期に達して自立し、社会参加するために欠くことのできないものである」と学校教育の重要性を指摘し、慢性疾患をもつ児童生徒に対する教育的支援の充実が必要だと述べている。新平（2001）も、小児糖尿病患者の分析をした際に、慢性疾患をもつ小児が心身症等の予備軍であることや高等学校の進学率が若干低いこと等を報告し、慢性疾患をもつ小児への教育的支援の必要性を指摘している。

今後、インクルーシブ教育システム構築が推進される中で、病弱児への適切な教育的支援を考える際、医療・福祉とは、これまで以上に多面的な連携が必要となる。病弱児の個々のニーズを把握することは、それぞれの視点でも重要だが、同時に包括的・統合的なニーズとして把握する視点が求められる。

2. 今後の課題

慢性疾患をもつ児童生徒の教育的ニーズは、その在籍の状況から小・中学校の通常の学級までを包括し、多様な学びの場を想定して検討される必要がある。とりわけ小児がん拠点病院の指定に伴う対応として、病弱児が多様な学びの場で教育を受けられ、それらを連続性のあるものにしていくためには、研究レベルでも教育と医療・福祉の連携がさらに求められる。一方、特別支援学校（病弱）にはこれまでの病弱教育におけるノウハウを生かし、更なるセンター的機能を発揮していくことが求められる。

本研究病弱教育班は、これらの情報を集約し、普及することに寄与する研究を検討していく。

謝辞

病類別調査に関しては、全国病弱虚弱教育研究連盟及び大阪市保健所の関係者の方々にご協力いただいた。また、データ分析・検討に関しては、大阪市立大学大学院・医学研究科教授、新宅治夫氏に様々な助言をいただいた。ここに深謝する。

引用文献

- 加藤忠明（2008）. 慢性疾患のある子どもへの教育の必要性. 和泉短期大学紀要, 28, 21-25.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2013）. 教育支援資料（pp.155-192）.
- 新平鎮博（2001）. IDDM スーパーブック：IDDM 小児の学校生活；成人後の IDDM（pp.95-139）. メディカル・レビュー社.

参考文献

- 加藤忠明・西牧謙吾・原田正平（2005）. すぐに役立つ小児慢性疾患支援マニュアル. 東京書籍.
- 国立成育医療研究センター. 小児慢性特定疾患治療研究事業. <http://www.nch.go.jp/policy/10html/index.html>（アクセス日，2013-12-18）
- 総務省統計局. 人口推計. <http://www.stat.go.jp/data/jinsui/>（アクセス日，2013-12-18）
- 全国特別支援学校病弱教育校長会（2012）. 特別支援学校の学習指導要領を踏まえた病気の子どものガイドブック. ジアース教育新社.

Council for Exceptional Children 年次総会参加及び テキサス盲学校訪問についての報告

齊藤 由美子*・熊田 華恵**
(*企画部) (**教育研修・事業部)

要旨: 2013年4月3日～6日、筆者らはアメリカ合衆国のテキサス州サンアントニオで開催された CEC の年次総会に参加し、日本の特別支援教育の現状に関するポスター発表を行った。また、米国や世界の Special Education, 特に、重複障害教育、盲ろう教育に関する最新の研究動向についての情報を得た。さらに、テキサス州オースティンにあるテキサス盲学校を訪問し、視覚障害・知的障害を伴う重複障害の子どもへの教育や、盲ろうの子どもと家族へのサービス提供について、見学・聞き取りをする機会を得た。本論ではその概要を報告する。日本の今後の重複障害教育、盲ろう教育への多くの示唆を得るとともに、日本から諸外国に向けての情報発信の必要性と国際的な情報交流の意義を確認した訪米となった。

見出し語: Council for Exceptional Children, テキサス盲学校, 重複障害, 盲ろう

I. Council for Exceptional Children 年次総会への参加

1. Council for Exceptional Children 年次総会の概要

Council for Exceptional Children (CEC) は、障害のある子ども及びギフティッド（生まれつき才能がある、優れた知能を持つ）の子どもに関する学会としては、世界最大の学会である。CEC の会員は、アメリカ合衆国を中心に、世界各国に約50,000人いると言われている。

2013年4月3日～6日、筆者らはアメリカ合衆国のテキサス州サンアントニオで開催された CEC の年次総会に参加した。今年度の年次総会には、研究者、教員、行政関係者、PT・ST などの関連職、保護者、当事者等、4,000人以上の参加者があった。開催期間4日間で1,000を超える数のセッション（ポスター発表、口頭発表、ワークショップ、デモンストレーション等）が行われた他、200の会議やイベントが催された。カナダをはじめ、南米、アジア、アメリカ、ヨーロッパの様々な国と地域からの参加者も多く見られた。

2. 日本の特別支援教育の現状に関するポスター発表

筆者らは、日本における特別支援教育の現状に関するポスター発表を行った。日本の特別支援教育に関する情報、特に、2007年の制度改正とそれ以後の展開に関する情報については国際的にあまり知られていないため、日本の特別支援教育のシステムやコンセプトには多くの関心が集まった。

質問があったのは、特別支援教育対象の児童生徒数が増加している理由、義務教育修了以降の障害のある生徒の教育的処遇、交流及び共同学習のコンセプトとインクルージョンの理念に照らした有効性等である。また、日本の「発達障害」の定義についてはわが国独自のものであり、国際的な Developmental Disabilities の定義と異なるため、多くの説明を要した。

インクルージョンへの志向は国際的な動向であり、今後、日本が目指すインクルーシブ教育システムの構築に向けて、アメリカ合衆国、中国、台湾、韓国の研究者と情報交換やディスカッションができたことは、大きな収穫であった。

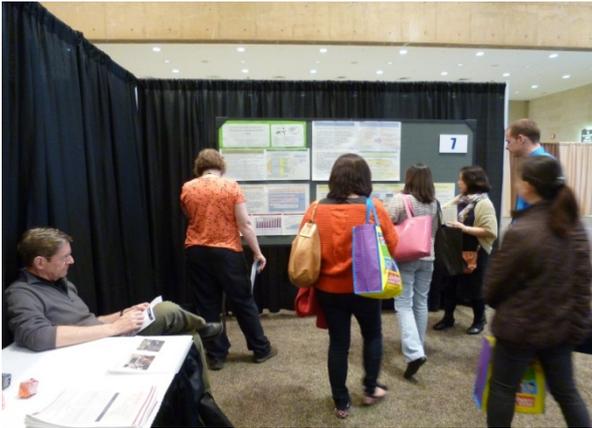


写真1 日本の特別支援教育の現状に関するポスター発表の様子

3. セッションへの参加と情報収集

筆者らが参加した様々なセッションでは、最新の研究動向や情報を得ることができた。そのうちのいくつかの概要を紹介する。

1) サービスへのアクセスが困難な家族へのサポート体制

米国では、障害のある、または障害となるリスクのある0～3歳の乳幼児とその家族に対して、個別の家族サービス計画（IFSP：Individualized Family Service Plan）が作成され、計画に基づいた早期介入サービスが提供される。しかしながら、中にはこれらのサービスの対象となる可能性がありながら、取りこぼされている家族が存在する。例えば、社会的に孤立状態にある家族、情報をもたない家族、ホームレスの状態にある家族、英語を母国語としない家族、また、保護者に知的障害や精神的な疾患がある場合や、保護者が子どもを虐待している場合、等である。このような状態にある家族を早期に発見し、サービスの対象となるかどうかを診断し、早期介入サービスを効果的に提供するための戦略について、研究報告があった。戦略の例としては、コミュニティにおける連携の仕組みづくりの強化や、家族が必ず買い物に立ち寄る店舗内での情報提供や相談の場作りなどがあげられた。

ディスカッションでは、早期介入専門家（Early Interventionist）のケースワークの重要性について議論された。

2) 重度障害や健康障害がある子どもの教育的QOL

重度障害や健康障害がある子どもは、多くの専門職からのサポートを必要とし、医療サービスを要するケースが多く、日常生活における活動の制約や保護者の負担感が大きい傾向がある。

ディスカッションでは、教育的QOLを高めるために、教師と専門職の連携がより重要であること、保護者の負担感を軽減する医療サービスの提供の仕組みづくり、活動の制約をできるだけ少なくするユニバーサルな環境づくり、それぞれの教育の場において障害のない子どもたちとの活動を保障すること、等が議論された。

3) 重複障害がある子ども・盲ろうの子どもの教育に関するウェブによる情報発信

パーキンス盲学校の教師と研究者によるセッションでは、視覚障害を伴う重複障害のある子どもや、盲ろうの子どもの教育に関する情報を発信するウェブサイトの紹介が行われた。Wonder Babyというウェブサイトでは、視覚障害のある乳幼児を持つ保護者のために、Q&Aや、子どもとの生活に役立つ情報記事、新製品やおもちゃ、本などの紹介が行われている。情報記事のコーナーで紹介されている内容は、様々な感触の布を組み合わせたキルトの作り方と使い方、日常生活の様々な場面における視覚障害のある幼児への環境調整、子どもが「暖かい」と「冷たい」を体験する遊び、等々、大変具体的で実践的な内容である。また、Path to Literacyは教師向けに具体的な教育実践のヒントを紹介するウェブサイトである。「リテラシー」を文字や点字の読み書きという定義に留まらず、具体物、絵、シンボル等、言語を広義に捉え、それらを用いたコミュニケーションを子どもの状況に合わせて実践する方法を具体的に示している。これらのウェブサイトでは利用者との双方向的なやり取りも可能である。

ディスカッションでは、低発生頻度障害に関する情報発信の重要性と今後のウェブサイトの展開と可能性について、参加者を交えた議論がなされた。

4) インクルージョン推進に関する国際パネルディスカッション

米国、メキシコ、イスラエルの研究者が企画した国際パネルディスカッションでは、障害者の権利に関する条約の批准に向けた国連の取組、障害者の権利に関する条約が世界各国において、現在の教育システムを取り巻く社会的、文化的問題にいかに関与を与えるか、また、雇用、家族、健康、通常の教育の場における教育サービスの提供、人材育成などとの関連などについて、フロアも参加してのディスカッションが行われた。最後に、国際的なインクルージョンの定義の理解として、インクルージョンとは場を指すのではなくプロセスであり哲学であること、平等なサービスへのアクセスを限りなく目指すことの重要性、等が参加者を交えて確認された。

Ⅱ. テキサス盲学校訪問

今回の訪米では、CEC 学会終了後、テキサス州オースティンにあるテキサス盲学校を訪問し、知的障害を伴う重複障害の子どもや、盲ろうの子どもの教育実践を見学する機会を得た。一人一人の子どもが持っている力やニーズに合わせたコミュニケーションの方法や、校内、教室内のわかりやすい学習や生活環境の整備、学校で働く様々な職種間の連携と情報の共有など、参考となる多くの情報を得ることができた。

1. テキサス盲学校の概要

テキサス盲学校は、州立で州内唯一の視覚障害に対応する特別学校である。視覚障害、視覚障害に加えて他の障害がある子どもの特性的な学習ニーズに焦点をあてた、専門的・集中的なサービスを提供することを目的としている。サービスは子どもの状況に合わせて提供される。寄宿舎に入り高等学校卒業までの学習を行う子ども、短期プログラムで地域の学校で学習するための力を身につけて地域に帰る子ども、大学進学など更なる高等教育や職業教育・地域社会での生活を目指して移行準備をする子ども、等、様々なプログラムが準備されている。

特徴的なのは、学校のこれらのプログラムが、学校に在籍して学んでいる百数十名の子どものためではなく、テキサス州内の4,000人あまりの視覚障害のニ

ーズのある子どもたち（重複障害と盲ろう含む）とその家族のために機能していることである。そのため、テキサス盲学校では、学校教育にとどまらない幅広い領域の仕事にそれぞれのスタッフが携わっている。小学校から高校までの教育プログラム、1～3か月程度の短期プログラム、夏季プログラム、卒業プログラム、移行プログラム等の各教育プログラムに携わるスタッフの他、カリキュラムの開発、保護者支援、就労支援、点字ライブラリー、インターネットによる遠隔教育、地域での支援、盲ろうプロジェクト、ワークショップと会議、等、幅広い領域で専属スタッフが働いていた。また、様々な子どものニーズに応じるため、視機能の専門職、方向定位と移動の専門職の他、聴覚検査や補聴器等の専門職、ST、PT、OT等の専門職も勤務している。



写真2 テキサス盲学校の外観

2. 学校における教育実践と提供されるサービス

テキサス盲学校では、視覚障害・知的障害を伴う重複障害の子どもや、盲ろうの子どもの教育について、見学・聞き取りをする機会を得た。一人一人の子どもが持っている力やニーズに合わせたコミュニケーションの方法や、校内、教室内のわかりやすい学習や生活環境の整備、学校で働く様々な職種間の連携とサービスの提供など、参考となる多くの情報を得ることができた。

1) 重複障害がある子どもにわかりやすい環境

校内の廊下を案内されて歩いているときに気づくのが、重複障害のある子どもたちが学習する主な部屋の入口と、その向かい側の廊下の壁に設置されて

いる「触ってわかる部屋の手がかり」である。視覚障害・知的障害を伴う重複障害のある子どもにとっては、目指す教室に移動する際の手がかりとなっている。部屋と反対側の壁伝いに歩いていても、手がかりによって向かい側に目指す部屋があることがわかる。また、触ってわかる大きな動物の絵が、芸術的なオブジェになるとともに、建物内で今自分がどこにいるかを示す手がかりとなっていた。



写真3 部屋の入口の手がかり



写真4 部屋の向かい側の壁にあった手がかり



写真5 触る絵画

2) 一人一人の子どものニーズを考慮したコミュニケーションの手段

視覚障害、自閉症、知的障害を併せ有する高校生の朝のカレンダーワークを見学した。担当していたのはSTである。この1時間程度のセッションでは、月カレンダーに貼られた点字のカードを読み取って、「月の予定」(曜日と主な学習内容、イベント、帰宅予定など)を確認した後、「今日の予定」を自分で確認しながら点字カードで構成し、確認した内容を点字タイプライターで打つ、という内容の学習が行われた。対象生徒は、STと音声言語と触手話でやり取りをしながら、時に歌などを交えて、楽しくカレンダーワークに取り組んでいた。

この生徒が点字を理解しこの学習に意欲的に取り組むようになったのは、ここ1年くらいのことだという。それまでは、かなり自傷行動が激しく、生徒から発する音声言語はほとんどなかった、とのことであった。点字の理解が進むとともに、音声言語も増えていったが、彼の成長には、この繰り返し毎日行っているカレンダーワークの影響が大きかったという。



写真6 視覚障害、自閉症、知的障害を併せ有する生徒のカレンダーワークの様子

この学習室では、この生徒以外にもカレンダーワークを行う子どもが2名いる。コミュニケーションの手段はそれぞれ異なり、一人はオブジェクト(実物)を用い、もう一人は写真カードを用いている。学習室には、それぞれの子どものコミュニケーションの環境を整えた学習スペースが準備され、また、

学習の目標や手順がわかりやすく掲げられていたことが印象的であった。



写真7 子ども一人一人のコミュニケーションの手段を整備した学習スペース

からの訪問者が、来校したときの宿泊施設が整っており、ここでは、ホテルのベットメイキングや洗濯、掃除などの仕事のトレーニングを行っている。また、週末だけ開店するビストロが校内にあり、ここではレストランなどで働くためのトレーニングができるということであった。



写真9 保護者や来校者のための宿泊施設

3) 将来の生活につながるキャリア教育

見学の途中で立ち寄った校内のコーヒーショップでは、弱視の女子生徒がおいしいコーヒーを入れてくれた。学校のマスコットの名前がついたこのコーヒーショップは、学校のスタッフや生徒が利用している。外部資金によって立ち上げたキャリア教育プログラムの一環で、この女子生徒も「バリスタになりたい」という夢を実現するために、ここで働いてトレーニングを受けているという。



写真8 キャリア教育プログラムの一環で行っている校内のコーヒーショップ

同様のキャリア教育プログラムは他にもある。例えば、寄宿舎から学校に通う子どもの保護者や外部

4) 盲ろうの子どもと家族のためのプロジェクト

盲ろうプロジェクトは、視覚障害と聴覚障害の両方を持つ子どもの家族や、子どもと関わる教師、専門職に、必要な情報と研修を提供するプロジェクトである。テキサス州内の0歳から21歳までの盲ろうの子どもへのニーズに対応するプロジェクトであり、国レベルの外部予算によって運営されている。

このプロジェクトでは、毎年、州内の盲ろうの子どもたちの状況に関する統計データを集約しており、そこで新たに盲ろう教育のニーズがあることを把握した子どもと家族にも、必要な支援を提供する仕組みとなっている。

盲ろうの子どもは数が少ない上に、一人一人の状況に合わせた専門性の高い対応が必要となるため、地域の教育事務所では、盲ろう教育に関する知識や技術の蓄積が難しい。このプロジェクトには、専門性のあるスタッフが9名おり、テキサス州内の盲ろうの子どもがいる家庭や学校、地域の教育事務所などに出向き、関係者へのコンサルテーション、トレーニング、教材の提供、移行支援等を行っている。0歳から5歳までの保護者を中心にした対応と、6歳から22歳までの教育に関する対応では、専門性が異なるためスタッフも分かれているとのことであっ

た。最近力を入れているのは、教育場面で盲ろうの子どもへの通訳や介助を担当する「インターヴィナー」のトレーニングであり、経験のない方を対象にトレーニングを行い、盲ろうの子どもの通訳・介助ができる人の数を増やすことが課題である、という話を伺った。

Ⅲ. 訪問を終えて

CEC の年次総会は、毎年4月初旬に開催される。今回の参加では米国や世界における多くの最新情報を得ることができたが、交流した研究者からは、「日本からの参加は、中国、韓国、台湾などのアジアの近隣諸国に比べると少ないので残念だ」という声が聞かれた。改めて、日本から諸外国に向けての情報発信の必要性と国際的な情報交流の意義を確認した訪米となった。

また、テキサス盲学校では、重複障害のある子どもが学び生活するための環境設定や教育内容について多くの情報を得た。日本においてインクルーシブ教育システムが進んだ際の特別支援学校の役割やその在り方を考えるとき、テキサス盲学校における専門性の集約の仕方とサービス提供の仕組みは、大変示唆的であった。さらに稀少障害である盲ろうの子どもや家族へのサービスを学び、日本において今後検討すべき課題であることを改めて確認した。

参考文献

- Blaha, R. (2001). Calendars for students with multiple impairments including deafblindness. Texas School for the Blind and Visually Impaired.



写真10 CEC 会場の Henry B. Gonzalez コンベンションセンターにて参加者の教員・研究者との交流

オランダとデンマークにおける障害のある人が利用する スヌーズレン関連施設の視察報告

大崎 博史
(教育研修・事業部)

要旨：オランダとデンマークにおける障害のある人が利用するスヌーズレン関連施設を視察した。スヌーズレンの創始者の一人であるアド・フェアフル (Ad Verheul) 氏が作った The centre De Hartenberg (ハルテンベルグ・センター) のスヌーズレン・ルームでは、様々な感覚をテーマにしたいくつかの部屋が用意され、障害のある人のためのレジャー施設やアクティビティ・センターのような使用のされ方をしていた。また、ISNA-MSE (国際スヌーズレンー多重感覚環境協会) 現会長のモーリッツ・エージェンダール (Maurits Eijgedaal) 氏が設計・建築した現代的な Landsbyen Sølund Guldhornet (通称：ゴールド・ホルン) のスヌーズレン・ルームも同様の使用のされ方をしていた。一方、重度・重複障害のある幼児児童生徒の特別支援学校である Emiliusschool (エミリウススクール) では、授業における、障害のある幼児児童生徒の感覚の活用に関して、大学と共同研究を行い、感覚の評価法等についての知見を明らかにし、それに基づいた教育活動を実施しているそうである。今回の視察では、教育活動の中でのスヌーズレンの活用について、主に感覚の活用についての評価等も含めて検討しなければいけないことを学んだ。

見出し語：スヌーズレン、デンマーク、オランダ、感覚の活用

I. はじめに

2013年10月19日～28日の間、重複障害教育研究班活動「重度・重複障害のある児童生徒の探索活動を促すための環境設定」の一環で、障害のある人が利用するスヌーズレン関連施設の視察と情報収集を目的として、デンマークとオランダの関連施設を訪問した。

スヌーズレン (Snoezelen) とは、オランダ語で「鼻でクンクンにおいをかぐ」という意味のスヌッフェン (Snuffelen) と「ウトウト居眠りをする」という意味のドーズレン (Doezelen) からなる二つの単語から構成される造語に由来している。障害のある人にとってのスヌーズレンについては、視覚、聴覚、触覚、嗅覚等の感覚を活用し、心地よい環境の中で自由に探索活動を行える環境作りを進めることが基本的な理念である。

現在、日本の特別支援学校、特に肢体不自由教育、

病弱教育を行う特別支援学校や学校の隣の医療関係、福祉関係の施設の中にスヌーズレン・ルームが設置され、そのスヌーズレン・ルームを活用して教育を実践している学校が数校あると聞く (詳細な数は不明)。また、スヌーズレン・ルームは常設されていないが、教室や特別室の一部をパーテーションで区切ったり、暗幕で覆ったりするなどして、その中でスヌーズレンを活用した授業を実施している学校もある。

本稿では、スヌーズレンの創始者の一人であるアド・フェアフル (Ad Verheul) 氏が作ったスヌーズレン・パビリオンのある The centre De Hartenberg, ISNA-MSE (国際スヌーズレンー多重感覚環境協会) のデンマーク本部にある巨大なスヌーズレン・センターの Landsbyen Sølund Guldhornet, 実際にスヌーズレン・ルームを設置し、その部屋を活用しながら教育を実践している特別支援学校の Emiliusschool の3機関を中心に得られた情報を紹介する。

Ⅱ. 視察の概要

1. 目的

障害のある人が利用するスヌーズレン関連施設の視察と情報収集。

2. 時期

2013年10月19日～28日（9泊10日）

3. 視察先ならびに日程

| | |
|-------------------|---|
| 第1日目 10/19（土） | 午前：成田発，夕刻：デンマーク・コペンハーゲン着 |
| 第2日目 10/20（日） | コペンハーゲン発，オーフス着 |
| 第3日目 10/21（月） | ①Stensagerskolen（知的障害教育を行う特別支援学校）の視察 ②Egmont Højskolen（18歳以上の障害のある方とない方が一緒に学ぶ寄宿制のフリースクール）の視察と休暇村宿泊 |
| 第4日目 10/22（火） | Landsbyen Sølund Guldhornet（国際スヌーズレンー多重感覚環境協会のデンマーク本部にある巨大なスヌーズレン・センター）の視察 |
| 第5日目 10/23（水） | Hou skole（小学校の特別支援学級）視察，夜：オランダ・ナイメーヘン着 |
| 第6日目 10/24（木） | The centre De Hartenberg（スヌーズレンの創始者の一人であるフェアフル氏が作った，知的障害者福祉施設の中にある，スヌーズレン・センター）他の視察 |
| 第7日目 10/25（金） | ①Barry Emons 社（スヌーズレン等の教材・教具を開発，制作している会社） ②Emiliusschool（重度・重複障害教育を行う特別支援学校）の視察 |
| 第8日目 10/26（土） | オランダ国内の情報収集 |
| 第9日目 10/27（日） | 午前：オランダ・アムステルダム発，デンマーク・コペンハーゲン経由 |
| 第10日目 10/28（月） | 午前：成田着 |

Ⅲ. 視察の記録

1. The centre De Hartenberg（オランダ）

The centre De Hartenberg（ハルテンベルグ・センター）は、「's Heeren Loo」という団体が運営する，オランダの中央部のエデ（Ede）という町の近郊にある，障害のある人が生活するハルテンベルグという集落の中にある一施設である。ハルテンベルグ・センターは，1968年に建てられ，周囲の約40kmの地域に暮らす，756人の知的障害者を対象に，約1,030人のスタッフで支援を行っている。ハルテンベルグ集落の中には，障害のある人々の居住区やカルチャーセンター，カフェなどの生活を支える様々な施設も建っている。今回は，このハルテンベルグ・センターの中にある，スヌーズレンの創始者の一人であるフェアフル氏が設計した大きなスヌーズレン・パビリオンを視察した（写真1）。



写真1 フェアフル氏と筆者

ハルテンベルグ集落の中に，初めて大きなスヌーズレン・パビリオンが設置されたのは，1984年2月のことである。このパビリオンは2000年9月まで稼働し，その後，現在のパビリオンが建築された。現在のパビリオンは，約410㎡の広さがあり，様々な感覚をテーマにした三つの部屋（控室は除く）と，廊下が設置されている。

三つの部屋のうち，一つ目の部屋は，ボール・プールの部屋である。この部屋には，二つの大きなボール・プールが設置されている他，ハンモックや凸面鏡，柔らかいクッション，色の変化を感じるこ

のできるスポットライト等も設置されている。この部屋は、ボールの感触を感じる等の触覚に働きかけるような構成である（写真2）。



写真2 ボール・プールの部屋

二つ目の部屋は、壁の色が白い、ホワイト・ルームである。この部屋には、3本のバブル・チューブが設置されている他、光ファイバーの滝、ハンモック、部屋を様々な色に変化させるためのスポットライトが設置され、視覚を中心に働きかけるような構成をしている部屋である（写真3）。



写真3 ホワイト・ルーム

三つ目の部屋は、振動する床を備えた音響ルームである。この部屋には、振動する床やウォーター・ベッド、音により明かりが点灯する壁等が設置されている。自分の声で明かりが点灯するので、利用者はマイクに自分の声を発する等して楽しんでいる。この部屋は、聴覚と触覚に働きかけるような構成である。

さらに廊下にも音によって様々な明かりが点灯する床や、羊毛やたわしのような素材でできた触覚の壁、ホースから様々な匂いが出る装置、回したり、引いたりできる玩具のようなものが設置されている（写真4）。



写真4 廊下の様子

このスヌーズレン・パビリオンは、午前9時から午後5時まで開館し、特に、利用に関するタイムテーブルは用意されていない。集落の居住者は、日中の活動の一環としても利用できるし、各自が自由な時間に自由に利用できるようになっている。また、団体でも、個人でも利用が可能である。障害のある子どもがいる両親は、予約せずに、いつでも一緒にスヌーズレンで活動をするチャンスもある。実際には、障害のある人たちが、スヌーズレン・パビリオンを訪れ、各自が好きな感覚を活用できる場所へ行き、それぞれ自分なりの楽しみ方を工夫して活動を行っているとのことである。この施設は、障害のある人のための、レジャー施設やアクティビティ・センターのような使用のされ方をしていた。

2. Landsbyen Sølund Guldhornet（デンマーク）

Landsbyen Sølund Guldhornet（通称：ゴールド・ホルン）は、ISNA-MSE（国際スヌーズレンー多重感覚環境協会）現会長のモーリッツ・エージェンダー（Maurits Eijgedaal）氏が設計・建築した、デンマークのスカナボー（Skanderborg）町にある現代型のスヌーズレン・センターである。

ゴールド・ホルンもまた、重度の知的障害、肢体不自由のある人々が暮らすソールン（Sølund）集落

の一角に建築されている。昔は、この集落に障害のある人が集まって生活をしていましたが、最近では地域に戻り、町の中で生活しているとのことである。ただ、主に重度の障害のある人については、現在もこの集落で生活しているとのことである。

ゴールド・ホルンの建物は、デンマークの民族であるバイキングが使用していた角笛のような形をした建物である（写真5）。その中に、テーマに分かれた約10のスノーズレン・ルームがある。



写真5 ゴールド・ホルンの建物の外観

ゴールド・ホルンに入ると、最初に靴を脱ぎ、専用の靴下を着用して館内に入る。スノーズレン・ルームの入口は、産道の入り口をイメージして作られている（写真6）。



写真6 モーリッツ氏と筆者～産道をイメージしたスノーズレン・ルームの入口にて～

ゴールド・ホルンはいくつかの部屋に分かれている。まず、入口から中に入ると、廊下の中央には、魚が泳ぐ川やお花畑など様々な映像が投影されるようになっている（写真7）。



写真7 ゴールド・ホルンの廊下

廊下のコーナーにも、水槽の映像など様々な仕掛けがなされている。廊下の電灯も様々な色に変えることもできる。

廊下の左右には、各感覚に基づいたテーマ別の部屋が用意されている。モーリッツ氏は、色に関する研究をしているということで、各部屋を、様々な色に変化させて案内してくれた。各部屋は基本的には白色の部屋、すなわちホワイト・ルームがベースになっているが、テーマ等による基本の部屋の色を設定すると同時に、照明により各部屋を様々な色に変化できるような工夫がなされている。

緑色が基本のグリーン・ルーム（写真8）は、部屋の中にボール・プールが設置され、ボール・プールに入ることによって、身体にボールの触覚と無重力の感覚を経験できるようにしているとのことである。

赤色が基本のレッド・ルームは、活動にエネルギーを変換し、活力や身体的な健康を与えることを提供する部屋づくりをしている。この部屋には、ハンモックやブランコなどが設置されている。

青色が基本のブルー・ルームは、マッサージと香りの部屋で、音と振動を組み合わせたマッサージ等のタッチングを行う。この部屋の目的は、自分のボディ・イメージを持つこと、障害のある人と介助者

との関係を強化することを目的としている。

黄色が基本のイエロー・ルームは、聴覚を刺激する部屋で、自分の声や音、音楽等を、水を介して体感することができるようになっている。



写真8 グリーン・ルーム

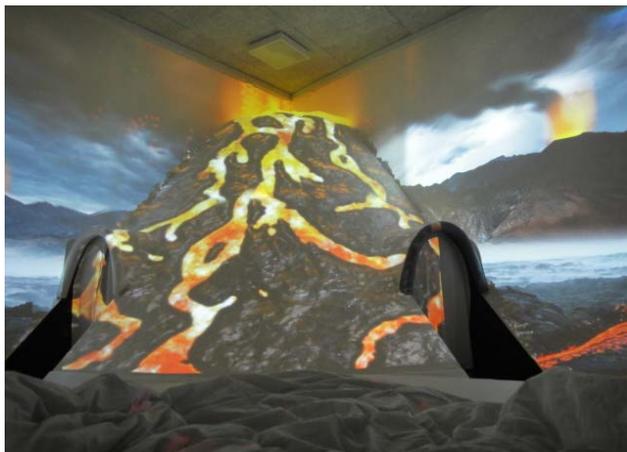


写真9 火山の噴火する映像



写真10 雪山の映像

その他にも、映像（視覚）の部屋や、感情の部屋など、ユニークな部屋が設置されている。

映像（視覚）の部屋では、実際に火山の噴火する映像や雪山の映像などをベッドに横たわり視聴した（写真9, 10）。見る映像によって、同じ場所で映像を視聴していても、温かさを感じたり冷たさを感じたりすることを体感し、あらためて視覚から得る情報の大きさを感じることができた。

この施設も障害のある人が自由に利用できる施設である。視察をした日も何人かの人が利用していた。利用者は、自分の好きな感覚の部屋を訪れ、自分の好きな感覚を活用して、日中の活動を行っている様子が見られた。この施設も、前述のオランダの施設と同様に、障害のある人のレジャー施設、アクティビティ・センターのように使用されていた。

3. Emiliusschool (オランダ)

Emiliusschool (エミリウススクール) は、オランダ南部のエイントホーフェン (Eindhoven) の北側の郊外にある、知的障害と肢体不自由、感覚障害などの複数の障害を併せ有する4歳から20歳までの幼児児童生徒が学ぶ、重複障害の幼児児童生徒に教育を行う特別支援学校である（写真11）。



写真11 エミリウススクール

現在、オランダには、エミリウススクールのように重複障害のある幼児児童生徒のための特別支援学校はわずか7校しかない。このような学校は、Tyltylonderwijs (英語名: Tyltyschool) と呼ばれている。

エミリウススクールには、現在、約150名の幼児

児童生徒が在籍し、そのうち約50名の幼児児童生徒のIQは36～70、約100名は、IQ35以下である。

この学校は、EU（ヨーロッパ連合）の欧州プロジェクトに参加している特別支援学校で、重度・重複障害（EMG：Ernstig Meervoudig Gehandicapt, 英語では、severe multiple handicaps）教育カリキュラムの開発と解説，教育ケアプランの開発，多重感覚活性化のための部屋の構築等の分野で協力をしている（写真12）。



写真12 EUの欧州プロジェクト参加校

この学校では、15年くらい前まではIQ60くらいまでの幼児児童生徒を対象としたカリキュラムを使用していたが、現在、在籍する児童生徒の実態を考えて、「読む」、「書く」ことよりもまずは「感覚を活かす」ことを大切にしたカリキュラムを Groningen（Groningen）大学の C. Vlaskamp 教授や Leuven（Leuven）大学の B. Maes 教授と連携して新規に開発した。現在の学校の授業はそのカリキュラムに基づいて実施されているとのことである。

視察では、最初に学校長から、エミリウススクールについての概要説明があり、その後、校内を視察した。

写真13は、教室の様子である。肢体不自由のある幼児児童生徒が在籍していることもあり、姿勢保持のための椅子等が配置され、角度が変えられる机もあった。また、教室の隅のコーナーには絨毯等が敷いており、横になれる場所も設置されていた。教

室によっては、柵付きベッドも用意されている教室もあった。



写真13 教室の様子

写真14は、学校自慢のプールの写真である。まるで、リゾートプールのような雰囲気で、壁にはキャラクターが描かれていて、そのキャラクターの口等から、水が噴水のように出る仕組みになっている。子ども達がわくわくするような作りのプールである。肢体不自由のある幼児児童生徒のために、水深も調整できる。寝たままの状態でもプールに入ることができるベッドも備え付けられていた。



写真14 学校のプールの様子

写真15は、大型遊具の部屋である。広いボールプールや高さのある座椅子ブランコ、大型のエア・トランポリン等が用意されている。また、いたるところに、電動リフトが設置されている。介助者の腰のことも考え、20kg以上の人を持ち上げて介助するときは、これらのリフトを利用しなければならない

こと、また、リフトを設置しなければならないことが法律で義務づけられているそうである。



写真15 大型遊具の部屋

前述したとおり、エミリウススクールでは、多重感覚活性化の EU プロジェクトに参加し、様々な感覚を活用するための部屋の設置を行っているが、その中心になっているのがスヌーズレン・ルームである。この学校には、二つの大きなスヌーズレン・ルームがある。

一つ目のスヌーズレン・ルームには、バブル・チューブを備えた大きなベッドや、様々な素材を触って楽しむことができる触覚コーナーがあった。実際に、視察時には幼児児童生徒がウォーター・ベッドに寝転ぶなどして、バブル・チューブを眺めたり、触ったりしてその部屋を活用していた。この部屋は、うとうとするような、リラックスできるような部屋の構造になっていた（写真16）。



写真16 バブル・チューブを備えた大型ベッド

また、この部屋の中には、暗室のコーナーも設定されており、見え方等を把握するための様々な機材が設置されている（写真17）。



写真17 暗室のコーナー

二つ目のスヌーズレン・ルームは、幼児児童生徒の探索活動を促すような部屋の構成になっていた。例えば、写真18のように大きな円盤をぐるぐる回して様々な模様が現れたり、ボールを入れると、迷路をボールが転がったり、音の出る踏み台などが置かれてあった。

また、写真19のように、手形のついたところを押すと様々な音がでるような教材もあった。

このように二つ目のスヌーズレン・ルームは自ら行動を起こすことで、様々な結果が得られるような、障害のある幼児児童生徒の探索活動を促すような部屋づくりをしていた。

エミリウススクールを視察して、学校全体が教材になっているような印象を受けた。例えば、殺風景な廊下ではなく、幼児児童生徒が試してみよう、探ってみようというような展示物が廊下の壁のあちらこちらに展示されていた。プールに関してもスイッチを押すと噴水が出るなど、まるで「ここは学校なのか」という印象を受けた。日本にもこのような幼児児童生徒がわくわくするよう学校の環境設定ができれば良いと思った。

また、エミリウススクールでは、授業における感覚の活用に関して大学と共同研究を行い、感覚の評価法等についての知見を明らかにし、それに基づいた教育活動を実施しているそうである。これらの文

献をいただいたので、今後、日本語にも翻訳したい。



写真18 ニつ目のスヌーズレンルーム



写真19 手形を押すと音が鳴る教材

4. その他

今回の視察では、その他にも以下のところを視察した。

①Stensagerskolen (デンマーク)

Stensagerskolen は、デンマークのオーフス (Aarhus) 市にある知的障害のある幼児児童生徒が通学する特別支援学校である。ここでは、学校の中に保育を担当する保育士が入っていて、始業前、放課後支援を行っていることなどの話を伺った。残念ながらスヌーズレン・ルームは改装工事中で、部屋の中には機材等が雑多に置かれていた。

②Egmont Højskolen (デンマーク)

Egmont Højskolen は、障害のある学生とない学生

が共に学ぶ、寄宿制のフリースクールである。高等学校を卒業後の学生が自由に入学できる学校でもある。デンマークには様々なテーマの Højskolen があり、高等学校卒業後の自分のこれからの進むべき進路等を考えるうえで、重要な役割を担っている学校でもある。日本からも13名の留学生が入学していた。留学生の職業も様々で、看護師、PT、OT、学生などである。障害のある人へのパーソナル・アシスタント制度などを活用して、障害のある人へのサポートを行いながら、授業料を免除してもらい、様々なことを学んでいた。

③Hou skole (デンマーク)

Hou skole は、デンマークのオダー (Odder) 市にある小学校である。ここには、特別支援学級があり、特別支援学級の授業を視察した。授業では、発達障害のある児童に対して、アンダー・マネージメントやタブレット端末を用いた取組などを行っていた。教室の片隅には、授業等に集中できなかったときに気持ちを落ち着かせるための休憩スペースが設置されていた。

④Barry Emons 社 (オランダ)

Barry Emons 社は、オランダのナイメーヘン (Nijmegen) 郊外にある、主に障害のある人のための様々な教材・教具や福祉関係の用具を制作する会社である。約20年前から、オランダ国内向けの障害者のための様々な用具を作成したが、最近は高齢者用の機器等を制作している。

この会社は、フェアフル氏と共同で、様々なスヌーズレン関係の機材等を制作している。この会社の展示室を見たときに、日本の特別支援学校や療育施設等でよく目にする、子ども達の探索活動を促す教材等がたくさん展示されていて驚かされた。ここで制作された教材等を日本に輸出しているのだそうだ。

IV. おわりに

今回、障害のある人が利用するスヌーズレン関連施設の視察について、様々な知見を得ることができた。まず、スヌーズレンというと、ある一つの暗い

部屋の中で、ウォーター・ベッドやバブル・チューブなどが設置されていて、その中で何かしらの活動を行うものとばかり思っていた。しかし、今回の視察では、いくつかの様々な感覚を活用できる複数の部屋が用意されていて、利用者は個々の選択によって自分の一番好きな感覚を活用できる機材や部屋へ行き、そこでそれぞれがリラックスしながら活動を楽しんでいる様子うかがえた。

また、学校への視察では、教育活動の中でスノーズレンを活用した授業が行われるとき、感覚の活用についての評価がきちんとなされていた。

現在、日本の特別支援学校（肢体不自由、病弱）の数校にスノーズレン・ルームが設置されているが、今後、教育活動の中でスノーズレンを活用するとき、どのような活用の仕方があるのか、感覚の活用についての評価等も含めて検討しなければいけないと思った。

今回の視察は、自分が今までイメージしていたスノーズレンについての印象を大きく変えた視察になった。

謝辞

今回の視察で、通訳をしてくださったデンマーク在住の片岡豊氏、オランダ在住の小暮ユリアナ氏、オランダの視察について様々なコーディネートとサポートをしてくださったオランダ在住の京都府立聾学校の井上乙弁氏に感謝申し上げます。

参考文献

- Barry Emons. <http://www.barryemons.nl/> (アクセス日, 2014-2-28)
- Centre De Hartenberg. http://www.isna-mse.org/isna-mse/theme-days_in_Holland.html (アクセス日, 2014-2-28)
- Egmont Højskolen. <http://www.egmont-hs.dk/english> (アクセス日, 2014-2-28)
- Emiliusschool. <http://www.emiliusschool.nl> (アクセス日, 2014-2-28)
- Hou skole. <http://www.hovskole.skoleintra.dk/> (アクセス日, 2014-2-28)

Landsbyen Sølund Guldhornet. <http://www.solund.dk/Guldhornet.aspx> (アクセス日, 2014-2-28)

Stensagerskolen. <http://www.stensagerskolen.dk/Infoweb/Designskabelon9/Rammeside.asp?Action=&Side=&Klasse=&Id=&Startside=&ForumID=> (アクセス日, 2014-2-28)

イタリアにおける視覚障害者のための 「手でみる絵」の取組とその普及

大内 進*・藤原 紀子**

(*国立特別支援教育総合研究所客員研究員) (**国立特別支援教育総合研究所外国調査研究協力員)

要旨: イタリアにおける視覚障害者のための手でみる美術館の最近の取組及びイタリア国内における視覚障害者のための美術鑑賞の普及について把握するために、視覚障害者のための手でみる美術館「アンテロス」を訪問し、聞き取り調査した。その結果、「手で見る絵」鑑賞に熟達した視覚障害者が育成されていることやインクルーシブ教育体制下で学校教育機関への積極的な支援が行われていること、近年イタリア国内の美術館において「手で見る絵」の普及が進んでいることが把握できた。

見出し語: 手でみる絵, 視覚障害, 美術教育, 触察

I. はじめに

視覚活用に制約のある人々が、視覚芸術である「絵画」を鑑賞することには当然困難が伴う。しかし、我が国を含めて、視覚に障害がある人からの絵画鑑賞のニーズの要望は少なくなく、そうしたニーズに応えるための取組が様々な方法で行われている(ジュリア・カセム, 1998)。一般的に行われている視覚障害がある人のための絵画作品鑑賞法は、ガイドによる言語的解説が中心で、補助的に凸凹などが利用されている。こうした方法によって、絵画が表している内容を感じとることができるものの、この方法では絵画に表されている空間構成や絵画の有する構造的性質までを明らかにすることは困難である。

イタリアでは、視覚に障害がある当事者の方や盲人団体の尽力によって、視覚障害者が芸術を享受するための専門の美術館が開設されている。その一つが「手でみる古典・現代絵画美術館『アンテロス』(Il Museo tattile di Pittura antica e moderna Anteros, 以下「アンテロス美術館」)である。この美術館の取組については、これまでも筆者らが紹介してきており(大内, 2004)、アンテロス美術館と共同で、視覚障害者のための絵画を半立体的に翻案した作品の活用やその指導法の開発にも取組んできている。本稿で

は、科学研究費補助金による研究の一環として実施した訪問調査及びこれまでの調査活動において収集した資料を整理して、最近のイタリアにおける「手でみる絵」の開発やその鑑賞指導の取組及びイタリア国内への普及状況について報告する。

II. 調査の目的と方法

1. 目的

イタリアにおける視覚障害者のための手でみる美術館の取組について、以下の観点から資料収集を行った。

- ①視覚障害者に対する2次元画像を半立体的に翻案した手でみる絵の開発及び鑑賞指導に関する資料収集
- ②イタリア国内における視覚障害者のための美術鑑賞への取組の最新情報の収集

2. 方法

期間中に、当美術館学芸員、スタッフ、ボランティア、ボローニャ大学教員等の関係者へのインタビュー及び資料収集を行った。

- ①調査期間: 2013年6月30日(日)～7月7日(日)(8日間)

②訪問先：カヴァッツァ盲人施設・視覚障害者のための手でみる美術館「アンテロス」（ボローニャ）

Ⅲ. 調査結果

1. アンテロス美術館における「手で見る作品」の開発と鑑賞指導

1) アンテロス美術館について

アンテロス美術館は、エミーリ・ロマーニャ州のボローニャ市内にあるカヴァッツァ盲人施設内に開設されている。「アンテロス」美術館の構想は1994年に打ち出され、ロレッタ・セッキ学芸員等を中心に、視覚に障害がある人々と共に、ボローニャ応用彫刻研究所、ボローニャ大学及びサント・オルソラ病院視覚病理科のスタッフの協力を得て、触覚を活用したより効果的な鑑賞方法について研究が開始された。この結果として開発されたのが、「浮き彫り」の技術を活用して平面的な絵画を半立体的に「翻案」し、それと言語による説明を組み合わせることで絵画を鑑賞する方法である。このような着想のもとに、当美術館は1999年に誕生した。「モナリザ」、「ヴィーナスの誕生」などイタリアのルネッサンス期の作品を中心に古代から現代まで50点余りの絵画翻案作品が収蔵されている（大内，2004）。

2) 「手でみる絵」の作品翻案の基本原則

絵画を「手でみる絵」へ翻案する際の基本原則は、絵画に描かれている3次元空間の層化と事物の圧縮した立体表現および触覚的特性に考慮した形状のデフォルメの3点に整理される（大内・土肥・セッキ，2006）。特に事物の圧縮的表現と3次元空間の層化の原理は、2次元の絵画に描かれている立体感、奥行き感、遠近感の再現に不可欠だといえる。

(1) 圧縮による表現

圧縮による表現とは、平面絵画に表された事物（2次元）を実際の空間イメージ（3次元）ととらえなおし、それを正面から一方向に圧縮して扁平に変化させることで半立体の空間として再現することを意味している。原画の中で最も強調したい形態につい

ては、より立体的に表現し、輪郭部は単に浮き上がらせるだけでなく、背部は手指が入るようにくぼませている。

(2) 層化による表現

層化による表現とは、平面絵画に表された3次元的な遠近の違いをいくつかの層に切り分けて再現することである。たとえばレオナルド・ダ・ビンチ作の「モナリザ」は空気遠近法描写に優れた作品といわれているが、「手でみる絵」への翻案にあたっては、絵画に表された空間を近景の人物と背景の景色を触覚的に認知しやすいように層化して表現する。これにより、奥行きをより明確に表すことが可能となるのである。

(3) デフォルメ

絵画作品の半立体的翻案に際しては、基本的には原作品に忠実に再現することを原則とするが、原画通り表すことによって、触覚的認知の妨げになってしまうような場合もある。例えば、ボッティチェリ作「ヴィーナスの誕生」には画面全体に花びらが舞っている。これらを忠実に半立体画像に表現してしまうと、それがかえって人物や景色をとらえようとする際のノイズになってしまうのである。そこで舞い散る花びらについては、鑑賞の妨げにならない部分を中心に表すように配慮した方がよいということになる。こうした場合は必ず言語的な説明で補足することになる。

3) アンテロス美術館における作品鑑賞指導

(1) 作品の鑑賞指導

「手でみる絵」を用いた視覚障害者による絵画作品の鑑賞は、原則として作品目録に従って進められる。アンテロス美術館では、触覚活用による鑑賞ガイドを3段階に区分している。第1段階では、指導者が手を添えて導くタッチガイドが中心になる。第2段階では、鑑賞者が主体となって鑑賞を進めるが、必要に応じて指導者が介入する。準タッチガイドの段階ともいえる。第3段階は、直接手指を導くことはなく、指導者からの言語による情報（オーラルガイ

ド)を基に、自身で自立した鑑賞を進めることになる (Secchi, 2004)。

このようなプロセスで作品と向き合っていくことが原則となっているが、子どもと成人では知識量や社会経験が異なっていることや、視覚に障害がある人の場合はそうした面での個人差も大きいことから、実際の指導では、鑑賞者一人一人の実態をふまえて柔軟に対応しているということを確認した。

(2) 作品鑑賞と複製制作による認知の確認

視覚に障害がある人の場合、鑑賞という受け身の活動だけでは、表現されている内容を十分に理解することが困難であることから、アンテロス美術館では、鑑賞後、触った作品を粘土で模写するという表出活動を取り入れている。その事により、鑑賞では曖昧だった部分を明確にし、理解を深めていくことが可能となる。

作品の認知レベルは、鑑賞者の自立性の程度ともかかわっている。この自立度を確認するためにも、粘土で複製するという作業が役立つということであった。

(3) 自立度の高まった鑑賞者の例

今回の聞き取りにおいて、これまでの取組で高度の鑑賞力を身につけた鑑賞者の事例について把握することができた。以下に簡潔に紹介する。

①事例A

A氏は、中途視覚障害で現在は全盲になっている。1997年にカヴァツァ盲人施設の電話交換手の養成コースに入学し、その当時からこの美術館にて美術史と浮彫の鑑賞を学んできた。A氏によると、視覚だけでなく触覚も活用した絵画鑑賞は、日常生活における空間把握に役立ち、また視覚活用の制約による精神的不安を鎮めるのに貢献したという。この美術館での経験を通じて多くの視覚的記憶を回復しつつ、さらに新たな知識を獲得し、芸術理解の有益性を痛感しているということであった。現在、A氏はアンテロス美術館にてボランティアの鑑賞ガイドとして活動している。

②事例B

B氏は先天盲である。ボローニャ大学教育学部の

学生の時に、アンテロス美術館と出会った。B氏は幼少期から、美術に理論的・観念的に親しんできたという背景があり、高校では芸術理論の歴史的・哲学的意義を学び、大学に進学した。そして、当美術館を訪れたことによって、絵画に描かれている形体の知覚と解釈をはじめ美的体験において結びつけることができた。

B氏の浮彫作品に対するアプローチは非常に体系的である。ガイドを伴った鑑賞ののち考察をレポートとしてまとめ、それから独りで再び鑑賞を行い、第二のレポートで自らの知覚の一貫性、すなわち記憶について確認するという具合である。

③事例C

C氏は、網膜疾患により重度の弱視に陥った中途障害者である。視力の低下から触覚活用の必要性を感じ、2001年より当美術館に通っている。初期のころは、触覚による鑑賞には困難を感じたが、芸術作品を知り知覚の多様性を体験することは精神的な安定材料となったという。ここで生まれた自覚から、残存視力を使いつつも、触覚を鍛えていくことに積極的になった。単に必要性からではなく、多くの可能性のために触覚教育に臨んでいる。彼は作品の鑑賞において部分的な視覚的イメージに触覚的イメージを継ぎ足す作業を行っている。鑑賞を順序立てて行い、そこで獲得した認識枠組みが日常生活にもよい影響を及ぼしているという。

(4) 学校教育機関等との連携

当美術館は学校教育機関とも連携して、美術教育に関して視覚に障害がある児童生徒への支援を行っている。視覚に障害がある学生への対応では、各学校の教育課程や単位認定について、在籍する学校の担当教員等との合意の上で連携している。その対象は幼児から大学生にまで及んでいる。また、インクルーシブ教育や視覚障害者の社会的・職業的統合という目的の共有という点にも配慮しており、特に、小・中学校への美術教育の支援では、視覚障害がある児童・生徒だけを対象とするのではなく、視覚に障害がある児童生徒が在籍するクラス全員がこの美術館を訪問して、共にタッチツアーを体験したり、年度による模写活動を行う機会も提供したりしてい

る。写真1はその一コマである。また、近年は、単一の視覚障害だけでなく、重複障害や聴覚障害のある子どもに対してセラピーを兼ねた絵画鑑賞指導にも取り組んでいる。さらに、ボローニャ大学の支援も得て、視覚に障害がある子どもの保護者の会を組織していることも当美術館の大きな特徴だといえる。絵画の鑑賞とともに視覚に障害がある子どもの教育に関連したいくつかの問題に対して、母親や父親に実用的な情報を提供したり、問題の解決に向けた機会にしたりしているということであった。



写真1 小学校の児童による「手でみる絵」の鑑賞指導の一コマ

を中心とするボローニャエミリア学派の絵画も多数展示されている。写真2に示した『聖ゲオルギウスの竜退治』（1350年頃作、テンペラ、88cm×70cm）は、ヴィターレ・ダ・ボローニャの代表作品であり、この美術館の代表的な所蔵作品の一つでもある。アンテロス美術館では、『聖ゲオルギウスの竜退治』を手でみる絵に翻案しており、その翻案作品が、ボローニャ国立絵画館の原画展示場所の近くに常設展示されている（写真3）。

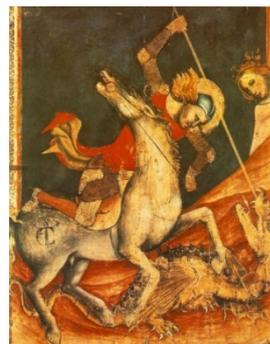


写真2 ヴィターレ・ダ・ボローニャの「聖ゲオルギウスの竜退治」（左）



写真3 ボローニャ国立絵画館に展示されている翻案作品（右）

2) 「手でみる」絵画作品の開発とイタリア国内での普及

近年、イタリアでは、当美術館の取組が、他の美術館での視覚に障害がある人のための絵画鑑賞への支援や、美術館が所蔵する絵画の半立体的翻案へと発展してきており、支援活動についても積極的に取り組んでいる。その背景にはイタリア盲人協会の努力もある。以下に、今回の調査で得られた新たな情報を基に他の美術館での「手でみる絵」の開発やその普及について報告する。

(1) ボローニャ国立絵画館での手で見る絵の常設展示

ボローニャ国立絵画館は、18世紀末にナポレオンによって廃止されたボローニャの教会や修道院から集められた絵画や彫刻がコレクションの基盤となっている美術館である。この絵画館には、14世紀の画家、ヴィターレ・ダ・ボローニャ（1309頃～60頃）

(2) マントヴァ・テ宮殿市民美術館 (il Museo Civico di Palazzo Te) における手で見る絵の展示

テ宮殿 (Palazzo Te) は、イタリア北部、ロンバルディア州のマントヴァ市の郊外にある。16世紀にマントヴァ公であるゴンザーガ家のフェデリコ2世により夏の離宮として建造された建物で、設計はジュリオ＝ロマーノである (Bazzotti, 2004)。2005年に、マントヴァ市は、イタリア遺産省の文化活動の一環として、視覚、聴覚、身体などに障害がある人も積極的に文化を享受することを目的として「障壁のない文化」(La cultura senza barriere) と題したプロジェクトを実施した。その一環として、テ宮殿の美術作品への視覚障害者の鑑賞のアクセスが検討され、「アンテロス」美術館が触る絵の製作に全面的に協力した。テ宮殿には30の部屋があるが、そのうちの「巨人の間」の作品例を写真4に示した。

また、「巨人の間」については、絵画が壁や天井な

どにぎっしりと描かれているため、その状態を触覚によって観察、確認できるように、部屋の模型も作成されている（写真5）。



写真4 「巨人の間」の天井に描かれている作品（左）とその浮彫翻案作品（右）



写真5 壁や天井のペインティングの状態の理解を促すための「巨人の間」の模型

（3）ウフィッツィ美術館における手でみる絵の常設展示

フィレンツェにあるウフィッツィ美術館（Galleria degli Uffizi）はメディチ家歴代の美術コレクションを収蔵する美術館であり、イタリア国内の美術館の中でも収蔵品の質、量ともに最大級の世界的に著名な美術館である。展示物は2,500点にのぼる。古代ギリシア、古代ローマ時代の彫刻から、ボッティチェリ、レオナルド、ミケランジェロ、ラファエロらイタリアルネサンスの巨匠の絵画を中心に、それ以前のゴシック時代、以後のバロック、ロココなどの絵画が展示されている。

このウフィッツィ美術館においても、視覚に障害がある来館者のための取組が実現した。当美術館の主要な所蔵作品の一つであるサンドロ・ボッティチェリ作の「ヴィーナスの誕生」（写真6）の浮彫翻案作品が、2011年10月5日から、原画の隣に展示されるようになったのである（写真7）。この翻案作品と

ともに点字による解説パネルも掲示されており、さらに音声ガイドと組み合わせることによって触覚を活用した効果的な鑑賞ができるようになっている。この翻案作品も「アンテロス美術館」が開発作成したものである。



写真6 「ヴィーナスの誕生」原画



写真7 「ヴィーナスの誕生」浮彫翻案作品

（4）サンタ・マリア・デレ・グラッツィエ教会における「最後の晩餐」の手でみる絵の常設展示

ミラノ市内にあるサンタ・マリア・デレ・グラッツィエ教会の旧食堂の壁に描かれている『最後の晩餐』（L'Ultima Cena）は世界で最も有名な絵画の一つである。レオナルド・ダ・ヴィンチが描いたこの作品も手でみる絵に翻案されて旧食堂内に展示されている。この作品は、キリスト教の聖書に登場するイエス・キリストの最後の日に描かれている最後の晩餐の情景を描いている。ヨハネによる福音書13章21節より、12弟子の中の一人が私を裏切るとキリストが予言した時の情景である。レオナルド・ダ・ヴィンチが、パトロンであったルドヴィーコ・スフォルツァ公の要望に応じて、サンタ・マリア・デッレ・グラッツィエ修道院の食堂の壁画として描いたものである。絵の大きさは、420 cm（高さ）×910 cm（幅）に及ぶ。1495年から制作が開始され、1498年に完成

した。

この『最後の晩餐』は、現在もサンタ・マリア・デレ・グラッツィエ教会内の旧食堂の壁に描かれており、一般公開されている。アンテロス美術館では、これを手で見る絵に翻案した（写真8）が、この作品が描かれている旧食堂内にも、視覚障害者のために「最後の晩餐」の浮彫翻案作品が置かれている（写真9）。



写真8 『最後の晩餐』の翻案作品



写真9 『最後の晩餐』展示室に置かれている翻案作品

IV. 考察

現在、イタリアには、視覚障害者のための美術教育や鑑賞を目的とした美術館が2館存在する。彫刻、建築等を主に収集展示しているアンコーナの「国立触覚美術館“オメロ”」と、絵画を扱っているアンテロス美術館である。同じ触察でも彫刻、建築などの3次元のものと絵画のような2次元の情報ではその扱い方が異なってくる。そのため、筆者らは視覚に障害が在る人々への絵画の紹介では、絵自体の鑑賞に留まらない工夫を試みているところであるが（大内、2008）、今回の聞き取り調査でアンテロス美術館では、基本的に当初の指導法を踏襲していること、

また、作品理解の確認のために粘土等による複製制作に取り組んでいることを確認することができた。こうした実践の積み重ねの結果、触察については自立度の高い熟達した鑑賞者が育っていることも確認することができた。イタリアでは、社会的統合の考え方が浸透していることもあって、視覚に障害が在る人々の絵画の鑑賞については、一般の人々も当事者も好意的積極的であるようにとらえられた。

翻って我が国では長らく視覚障害教育が盲学校中心に据えられてきたこともあって、絵画の鑑賞は、熱心な美術科教員のいる学校で取組まれていることはあっても、一般的にはほとんど関心を持たれていないというのが実情である。しかしながら、視覚障害者に絵画は無関係かという必ずしもそうとは言えない。日常生活の会話や小説、新聞記事、ドラマ、演劇等のメディアの中でも絵画に関連する話題は頻繁に扱われている。視覚活用の制約の有無にかかわらず、程度の差はあってもそうした話題に対応できるか否かは、生活の質の向上と大いにかかわってくるであろう。こうした観点から日伊の比較検討をさらに進めていく必要があるといえる。

また、これらの美術館の最終目的は、美術館の来館者へ完成された美学教育を提供することであり、視覚に障害がある子どもとその子どもが在籍する学級を対象とした美術教育面での支援やサービスが含まれていることも確認できた。学校でのインクルーシブ教育に貢献しようとしていることは関係機関の連携という観点からも興味深い。

さらにイタリア国内では、これら二つの専門的な美術館の取組が広く浸透しつつあることの反映か、一般の美術館でも積極的に対応する機運が高まってきたことも確認できた。本稿では、最近のトピック的な四つの美術館の取組を紹介した。その他に、トリノのエジプト美術館、ヴェネツィアのコレル美術館、フィレンツェのドゥオーモ作品美術館、マリーノ・マリーニ美術館、ミラノのドゥオーモ美術館、ボローニャの市立中世美術館といった美術館でも、視覚に障害がある人々が利用するための教育サービスの提供が始まっているという情報を得た。また、イタリア以外の国でも、例えばルーブル美術館、メトロポリタン美術館、ボストン美術館なども積極

的な対応をしている（大内，2004）。我が国ではトップレベルの美術館でさえも胎動は感じられるものの組織的な取組の機運を認めることができない状況にある。こうした点からも今回の調査で得た情報の意義は大きいといえる。今後も情報収集に努力し、生活の質の向上という観点から「絵画」への対応に関する検証を進めていきたい。

付記

本調査は、科学研究費補助金（基盤研究（C））「2次元画像から3次元空間理解を促すための障害児教育用教材の開発と活用に関する研究」（研究課題番号：24234567，研究代表者：大内進）によって実施されたものである。

引用文献

- Bazzotti, U. (2004). Palazzo Te a Mantova. Sukira.
 ジュリア・カセム (1998). 光の中へ：視覚障害者の美術館・博物館アクセス. 小学館.
 大内進 (2004). 3次元造形システムを活用した視覚障害児のための絵画の立体的翻案とその指導法の開発(平成14年度～16年度). 科学研究費補助金(基盤研究(B))研究成果報告書. 国立特別支援教育総合研究所.
 大内進, 土肥秀行, ロレッタ・セッキ (2006). イタリアにおける視覚障害児者のための絵画鑑賞の取組. 世界の特殊教育, 20, 83-99.
 大内進 (2008). 視覚障害教育のための3次元CADを活用した2次元画像の立体的翻案に関する研究(平成17年度～19年度). 科学研究費補助金(基盤研究(B))研究成果報告書. 国立特別支援教育総合研究所.
 Secchi, L. (2004). L'educazione estetica per l'integrazione. Carocci Faber.

参考文献

- Bellini, A. et al. (2000). Toccare l'arte: L'educazione estetica di ipovedenti e non vedenti. Armando.
 日野あすか (2005). 日本の盲学校の美術・造形教育の実態調査. 美術科教育学会誌, 26, 319-330.
 Museo tattile statale Omero (2006). L' arte a portata di

mano. Armando.

大内進 (2009). イタリア・フランス視察記(2) イタリアにおける視覚障害者のための触る美術館の取り組み. 視覚障害, 252, 22-30.

日本 LD 学会第22回大会報告

柘植 雅義
(教育情報部)

要旨：2013年10月12日（土）から14日（月）までの3日間、一般社団法人日本 LD 学会第22回大会が、本研究所が開催当番となってパシフィコ横浜で開催された。今回の大会は、「多様なニーズへの挑戦—たて糸とよこ糸で織りなす新たな教育の創造—」というテーマであった。3,400名近くの参加者があり、本学会の過去最高となった。3日間に、LDをはじめとする発達障害に関する教育、心理、福祉、医療等の講演やシンポジウム、ポスター発表等が行われ、多くの会場が参加者で溢れた。海外から、オランダ在住のリヒテルズ直子氏と、米国カンザス大学教授のドナルド・デシュラー氏が招聘された。また、特別講演として、京都大学霊長類研究所教授の松沢哲郎氏、東京大学大学院教育学研究科教授の秋田喜代美氏が登壇した。

見出し語：日本 LD 学会，大会報告，LD（学習障害），発達障害

I. 大会の概要

一般社団法人日本 LD 学会の第22回大会が、本研究所が開催当番となって開催された。大会会長が柘植雅義，事務局長が小林倫代で、本研究所の研究者らで構成された実行委員は23名にのぼった。

日本 LD 学会は、昨年（2012年）設立20周年を迎え、会員は8,000名ほどに急成長してきた学会である。会員は、教育、心理、医療、福祉、行政、そして、研究者のみならず、各種学校や幼稚園等の教員、専門職、保護者等、実に多彩である。

今回の大会は、「多様なニーズへの挑戦—たて糸とよこ糸で織りなす新たな教育の創造—」というテーマで、2013年10月12日（土）から14日（月）までの3日間開催され、会場は、横浜みなとみらい地区のパシフィコ横浜（国立大ホール&国際会議場）であった。

大会期間中は天候に恵まれ、本学会で過去最高の3,400名近くの参加があった。大会の前後は、いくつもの台風が日本列島を襲ったので、まさに台風の合間での開催だった。

大会1日目は、参加者全員が一つのホール（3,500名ほど収容可能）に入って、同じプログラムを共有していただいた。

特別講演 I として、オランダ在住の教育・社会研究者で日本イェナプラン教育協会代表の Naoko Richters（リヒテルズ直子）氏による「多様な能力へのニーズとインクルージョン教育の本質—国際化時代の教育先進事例としてのオランダの教育—」，特別講演 II として、京都大学霊長類研究所教授の松沢哲郎氏による「想像するちから—チンパンジーが教えてくれた人間の心—」，そして、特別講演 III として、東京大学大学院教育学研究科教授の秋田喜代美氏による「子どもの学びの多様性と保育・授業」が行われた。

その後の大会企画シンポジウム「多様なニーズを踏まえた『豊かな学び』と『確かな教え』」では、特別講演者のリヒテルズ直子氏、松沢哲郎氏、秋田喜代美氏の3名に、指定討論者として、横浜国立大学教育人間科学部教授の渡部匡隆氏、S.E.N.Sの会神奈川支部会長でお茶の水女子大学学校教育研究部教授の安藤壽子氏の2名も交えて、活発な協議が行われた。

大会2日目は、米国カンザス大学教授の Donald Deshler（ドナルド・デシュラー）氏による「学習障害のある子どもに明るい未来を創造する RTI の実践」という特別講演が行われた。そして、RTI に関するシンポジウム、包括的アセスメントと指導・支援に



写真1 開会式前



写真2 大会会長講演テーマ

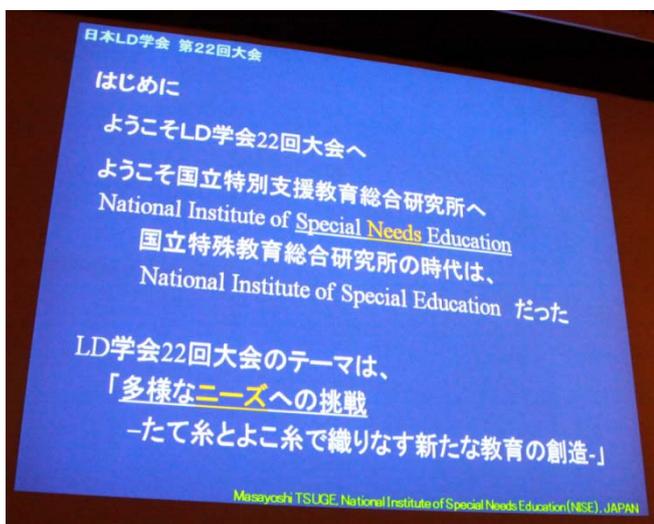


写真3 ようこそ学会へ、ようこそ研究所へ

関するシンポジウムと併せて、丸1日を通してアセスメントについて考える機会となった。3日間で、特別講演4,教育講演8,学会企画シンポジウム2,大会企画シンポジウム10,ポスター発表243,自主シンポジウム56,研究委員会シンポジウム1,編集委員会企画1,親の会シンポジウム1,英語によるラウンドテーブル1,等が行われた。

II. プログラムの紹介

1階席だけで3,500人ほどが収容可能なパシフィコ横浜・国立大ホールで、終日、大会1日目のプログラムが進行した。

開会式では、大会会長(柘植雅義)及び学会理事長(上野一彦)の挨拶に続いて、祝辞と来賓挨拶があった。

下村博文文部科学大臣から寄せられた祝辞が、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課長の大山真未氏により代読された。

来賓挨拶は、大山氏と、大会会場のある横浜市教育委員会教育長の岡田優子氏からなされた。お二人の挨拶は、発達障害の教育や研究に携わる参加者にとって、とても勇気づけられるインパクトのあるものであった。

本大会のテーマは、「多様なニーズへの挑戦—たて糸とよこ糸で織りなす新たな教育の創造—」であった(写真2)。

大会会長の講演では、「現代は、教室や学校が多様性に溢れている。発達障害のある児童生徒等の存在も、その要因の一つである。そのような多様性溢れる教室や学校において、全ての児童生徒等の確かな学びを支援していくことが今、求められている。まさに、多様なニーズへの挑戦である。その際には、時間軸であるたて糸と、空間軸であるよこ糸を上手い具合に織り込んでいくことで新たな教育を創造していこうとすることが大切である」といった内容が語られた。

さらに続けて、「開催当番となった国立特別支援教育総合研究所の英語表記は“National Institute of Special Needs Education”である。国立特殊教育総合



写真4 特別講演Ⅰ（リヒテルズ直子氏）

研究所の時代は“National Institute of Special Education”であった。つまり、Needs（ニーズ）という語が加わった。本大会のテーマである『多様なニーズへの挑戦』にもニーズとあるように、特別支援教育は、一人一人と多様なニーズにいかに対応していくかがポイントとなっている」といった内容が語られた（写真3）。

オランダ在住の教育・社会研究家で日本イェナプラン教育協会代表のリヒテルズ直子氏による特別講演Ⅰは、「多様な能力へのニーズとインクルージョン教育の本質－国際化時代の教育先進事例としてのオランダの教育－」であった（写真4）。

オランダでは、「教育の自由」原則に基づき学校と教員の自由裁量が高く、このことが、オランダの教育の特徴であること、その上に、特別支援教育が構築されていることが紹介された。そして、近年導入された「民主的シチズンシップ教育」は、広く究極的な意味でのインクルージョンへの転換点ともいえる、とのことであった。



写真5 特別講演Ⅱ（松沢哲郎氏）

京都大学霊長類研究所教授の松沢哲郎氏による特別講演Ⅱは、「想像するちから－チンパンジーが教えてくれた人間の心－」であった（写真5）。

アイと名付けたチンパンジーをパートナーとして継続して研究を進めてきたことが、結局は、人間の心を理解する大きな助けとなっていることが強調された。そして、文字や数字の学び方、子育ての仕方等の点から、チンパンジーの教育は、「教えない教育・見習う教育」だという。

そして、それに加えて、人間は、ことばで教えるようになった。人間の教育を考える際、チンパンジーから学ぶことは多いという。



写真6 特別講演Ⅲ（秋田喜代美氏）

東京大学大学院教育学研究科教授の秋田喜代美氏による特別講演Ⅲは、「子どもの学びの多様性と保育・授業」であった（写真6）。

通常の学級の授業を考えていく際に、「安心・居場所感」、「没頭・夢中」の視点が大切であり、これらの視点から子どもの生きられた経験を保障できたかどうかで、教育の質の向上の手がかりが見えてくる



写真7 大会企画シンポジウム①

という。

そして、保育や授業で子どもの多様な学びを保障していくには、「回り道」を捉える目が大切であり、学びの保障においては、子どもの言語化されたものだけではなく、多様な子どもの多様な表現様式が重要でもあるという。

特別講演者のリヒテルズ直子氏、松沢哲郎氏、秋田喜代美氏の3名に、指定討論者として、横浜国立大学教育人間科学部教授の渡部匡隆氏、S.E.N.Sの会神奈川支部会長でお茶の水女子大学学校教育研究部教授の安藤壽子氏の2名に加わっていただき、大会企画シンポジウム①「多様なニーズを踏まえた『豊かな学び』と『確かな教え』」が行われた(写真7)。

神奈川県で活躍する、特別支援教育の専門家である両氏による指定発言を軸に、3名の話者提供者との間で、とても興味深い協議が進んだ。



写真8 大会企画シンポジウム②

大会2日目からは、会場をパシフィコ横浜・国際会議場に移して、様々なプログラムが実施された。特に、大会2日目の午前、メインホールで行われたのが、大会企画シンポジウム②「我が国におけるRTIを基にした多層指導モデルへの期待と課題」であった(写真8)。

RTI (Response to Intervention/Instruction) は、近年、米国で注目されている指導実践であり、その日本国内での実践例や有効性、そして、課題等について協議が進んだ。

その後、下記に述べる、ドナルド・デシュラー氏の特別講演、さらにその後の関連シンポジウムへと繋がっていった。



写真9 ドナルド・デシュラー氏特別講演

米国カンザス大学教授のドナルド・デシュラー氏による特別講演は、「学習障害のある子どもに明るい未来を創造するRTIの実践」であった(写真9)。

学習と行動にニーズのある子どもを早期に発見し支援を行うための多層的アプローチであるRTIの概念や構造、実施手続きから、その有効性、そして実践事例が紹介され、効果的に実践するためのポイントが整理された。

また、講演後には、別室の小部屋で、20名ほどの

希望者がデシュラー氏を囲んで、質疑応答も含めた和やかなディスカッション「英語によるラウンドテーブル」が行われた。

Ⅲ. 他のプログラムの紹介

先に紹介した特別講演等の他に、各種のシンポジウムや教育講演の題目を紹介する。

大会長講演

- ・『多様なニーズへの挑戦』は『学び』と『教え』を如何に進化させるか

学会理事長講演

- ・インクルーシブ教育の中で LD 教育の次の課題を考える

学会企画シンポジウム

- ・特別支援教育の蓄積と展望－2012年度の全国調査から考える次の課題－
- ・改めて「LD とは何か」を問う－21世紀、LD 概念はどのように変わっていくか－

大会企画シンポジウム

- ・多様なニーズを踏まえた『豊かな学び』と『確かな教え』
- ・わが国における RTI を基にした多層指導モデルへの期待と課題
- ・脳科学と特別支援教育；最新の知見と脳科学迷信－脳科学所見の確かさと教育への応用可能性－
- ・発達障害のある人の就労とキャリア発達支援
- ・効果的な支援につながる包括的アセスメント
- ・通級による指導における多様なニーズにどう応えるか－新しい通級の在り方を考えるⅦ－
- ・発達障害のある子どもが学習にアクセスするための教科書のあり方について－紙の教科書からデジタル教科書まで－
- ・就学移行期における保護者への支援
- ・他障害から学ぶ発達障害のある子どもへの支援
- ・通常の学級における多様性に応じる支援の再考－集団と個への支援の統合－

教育講演

- ・特別支援教育の過去・現在・未来－自閉症者への支援を中心に－
- ・我が国における「合理的配慮」の在り方を探る－米国におけるアコモデーション・モディフィケーションとの比較検討から－
- ・情緒障害児短期治療施設における二次障害への対応
- ・ワーキングメモリと学習支援
- ・発達障害児者における有効な支援を考える－当事者の体験に学ぶ－
- ・DSM-5と特別支援教育への影響
- ・子どもの高次脳機能障害の理解と適切な支援
- ・学力の保障－制度と指導の両側面から－

研究委員会シンポジウム

- ・高等学校における学習障害の評価について

編集企画委員会企画研修

- ・実践論文の書き方

寸劇

- ・寸劇の可能性を探る

全国 LD 親の会企画シンポジウム

- ・学習への支援と教材の活用－一人一人の学びを保障する支援の在り方について－

自主シンポジウム

省略（56件）

ポスター発表

省略（243件）

IV. 研究所の紹介コーナー

最も人通りが多いだろうと予想される会場の一角に、本研究所の沿革や現在の活動等を紹介するブースを設置した（写真10）。

沿革と活動については、それぞれ日本語と英語のパネルで紹介し、テーブルには、研究所要覧、発達障害教育情報センターのパンフレット、メルマガの案内等を展示して、本研究所について広く広報するブースとした。

たくさんの方が立ち寄ってくださった。



写真10 研究所の沿革や活動を紹介するパネル展示

V. おわりに

本大会の準備には、日程の確定や会場の押さえ等から始まり、開催までに3年間以上の準備を要した。

大会実行委員の多くは、このような大会に参加したことはあるが、企画し準備し実行する経験は少なかった。今回、そのような逆の立場を経験したことで、改めて研究活動の面白さを実感し、研究者としての自信を強く持ち、研究力の向上に繋がったと感じる研究員も多かったのではないかと思う。

そしてまた、「おもてなしの心で招く」ということの大切さと、そうした時に「ありがとう」というような感謝の言葉と気持ちが返ってくるという、何とも言えないような心地良さを、本大会の期間中に、実行委員の皆が感じたことと思う。

引用文献

一般社団法人日本LD学会（2012）. 日本LD学会第22回大会発表論文集.

一般社団法人日本LD学会. <http://www.jald.or.jp/>（アクセス日，2013-12-16）



平成25年度国立特別支援教育総合研究所セミナー報告

牧野 泰美
(教育研修・事業部)

要旨：平成25年度国立特別支援教育総合研究所セミナーが、平成26年1月30日(木)～31日(金)の二日間にわたり、「インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育の推進—学校・地域の取組に視点を当てて—」をテーマに、国立オリンピック記念青少年総合センターにおいて開催された。1日目は、文部科学省の行政説明の後、セッション1として、「インクルーシブ教育システム構築に向けた学校・地域の取組」をテーマに基調講演及びシンポジウムが行われた。2日目は、午前セッション2として、前半には、本研究所が取り組んでいる特別支援教育におけるICT活用に関わる三つの研究についての経過が、後半には、平成25年度の本研究所の事業及び調査の経過と現状が紹介された。昼食休憩時には、平成24年度まで取り組まれた研究課題のポスター発表と、病弱・身体虚弱教育、言語障害教育、重複障害教育の三分野の基本情報や最近のトピックについての展示及び説明が行われた。午後からは、セッション3として、平成25年度末に終了となる三つの研究課題の成果発表が分科会形式で行われた。本セミナーには、例年より多い、1,000人近い参加があった。

見出し語：研究所セミナー、インクルーシブ教育システム、研究分野紹介、研究成果報告

I. はじめに

平成25年度国立特別支援教育総合研究所セミナー(以下「研究所セミナー」)が、平成26年1月30日(木)～31日(金)の二日間にわたり、例年より多い、1,000人近い参加者を得て、国立オリンピック記念青少年総合センターで開催された。

全体のテーマは「インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育の推進—学校・地域の取組に視点を当てて—」であった。

1日目は、文部科学省の行政説明の後、セッション1として、「インクルーシブ教育システム構築に向けた学校・地域の取組」をテーマに基調講演及びシンポジウムが行われた。石隈利紀氏(筑波大学副学長/附属学校教育局教育長)による基調講演では、学校心理学の立場から、心理教育的援助サービス、学校・家庭・地域の連携等について具体的に論説がなされ、続いてシンポジウムでは、中学校、特別支援学校、教育委員会、保護者(親の会)のそれぞれの立場のシンポジストにより、学校・地域における

実践や、現状における課題について話題提供がなされ、意見交換が行われた。

2日目午前のセッション2では、前半に、本研究所が取り組んでいる特別支援教育におけるICT活用に関わる三つの研究(「デジタル教科書・教材の試作を通じたガイドラインの検証」、「特別支援学校(視覚障害)における教材・教具の活用及び情報の共有化に関する研究」、「特別支援学校(肢体不自由)のAT・ICT活用の促進に関する研究」)についての経過報告がなされ、後半は、本研究所の事業及び調査に関するトピックとして、インクルーシブ教育システム構築支援データベース作成の経過と現状、文部科学省が平成24年12月に公表した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」のフォローアップ調査の経緯が紹介された。

昼食休憩時には、平成24年度まで取り組まれた研究課題のポスター発表と、病弱・身体虚弱教育、言語障害教育、重複障害教育の三分野の基本情報や最近のトピックについての展示及び説明が行われた。

午後のセッション3では、三つの研究課題の成果発表が分科会形式で行われた。各分科会のテーマは、第1分科会が「特別支援学校及び特別支援学級の教育課程の現状と課題」、第2分科会が「自閉症のある児童生徒の算数科・数学科の指導」、第3分科会が「高等学校における特別支援教育の今、これからを語る」であった。

以下に、各プログラムの概要を報告する。

II. 行政説明（文部科学省）

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課課長の大山真未氏より、「特別支援教育の現状と課題」と題して、特別支援教育の現状、障害者の権利に関する条約への対応、平成26年度特別支援教育関係予算等の3点について行政説明がなされた。

特別支援教育の現状では、主に、平成24年12月に公表された、通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果の概要をもとに説明がなされた。

障害者の権利に関する条約への対応については、これまでの経緯、障害者基本法の改正、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）の概要、インクルーシブ教育システム、基礎的環境整備と合理的配慮等についての説明がなされた。

平成26年度特別支援教育関係予算等については、最近10年間の特別支援教育事業予算の変遷、平成26年度に予定されている各事業について説明がなされた。

III. セッション1（基調講演及びシンポジウム）

セッション1は、「インクルーシブ教育システム構築に向けた学校・地域の取組」をテーマとし、基調講演とシンポジウムの二部構成で行われた。

1. 基調講演

石隈利紀氏（筑波大学副学長／附属学校教育局教育長）より、インクルーシブ教育システムの構築に

向けた学校や地域の取組について、「みんなが資源 みんなで支援」をキーワードとして、学校心理学の立場から、①三段階の心理教育的援助サービス、②三層の心理教育的援助サービスのシステム、③学校・家庭・地域の連携、の3点について説明がなされた。①では、教育が提供できる支援として、援助のニーズの内容や程度に応じて段階的に三つの心理教育的援助サービスが行われていること、②では、子どもがトータルにどのような援助サービスを受けているかの視点が大切であり、「個別の援助チーム」、「コーディネーション委員会」（校内委員会等）、「マネジメント委員会」（運営委員会、企画委員会等）の三層のシステムがあり、特別支援教育を充実させるためには特別支援教育コーディネーターがこれらのシステムに参加することが重要であること、③では、学校・家庭・地域の連携を図っていくためには、保護者のエンパワーメントと保護者・学校のパートナーシップの促進、子育てに関するコミュニティワークの充実、「援助資源マップ」の作成・改定・活用の3点がポイントとなることが説明された。

2. シンポジウム

セッション1のテーマである、インクルーシブ教育システム構築に向けた学校・地域の取組の実際について、青森県八戸市立下長中学校教諭の本道利枝子氏、北九州市立小倉南特別支援学校主幹教諭の樋口陽子氏、兵庫県教育委員会事務局特別支援教育課指導主事の田中裕一氏、日本自閉症協会理事で神奈川県自閉症協会会長の内田照雄氏の4名のシンポジストから話題提供がなされた。

本道氏からは、通常の学級と特別支援学級、中学校と高等学校、中学校と地域の関係機関等とを「つなぐ」ことを意識した校内支援体制を構築していること、特別支援教育推進のための校内支援体制は、予防的な視点での生徒指導という観点から、全職員が共通理解のもと取り組んでいること、体制としては3名の特別支援教育コーディネーターがそれぞれの得意分野を担当するようにしていること、わかる授業づくりなど学習環境の整備に取り組んでいること等が話された。

樋口氏からは、北九州市で取り組まれている就学

移行期の支援「わくわくスクール」(特別な支援を必要とする幼児が複数在籍する公立幼稚園への出前授業)について説明がなされ、取組の成果として、幼稚園や小学校における教育的ニーズの把握を協働で行い、対応を考えることができたこと等が挙げられた。

田中氏からは、兵庫県におけるインクルーシブ教育システム構築モデル事業として取り組まれているスクールクラスターや交流及び共同学習について説明がなされた。今後の方向性として、①一人一人の多様な教育的ニーズに応じた特別支援教育の充実、②すべての教職員の特別支援教育に関する専門性の向上、③早期からの支援につなぐ相談・支援体制づくり、が示された。また、交流及び共同学習での取組を、教科指導にどう反映させていくのが課題であることが述べられた。

内田氏からは、自閉症のある子どもを持つ保護者の立場から、自閉症のある児童生徒への教育的対応について、アンケート調査の結果から、特別支援学校では高等部への進学時に課題が多くなること、小中学校では支援シートや個別の指導計画の改善に対する保護者の期待が大きいことが報告された。

話題提供の後、指定討論者の石隈氏から各シンポジストへのコメントや質問がなされた。本道氏には、校内支援のシステムをどのように構築してきたのか、樋口氏には、「わくわくスクール」において指導プログラムをどう活用し、どう移行支援につなげているのか、田中氏には、兵庫県におけるインクルーシブ教育システム構築モデル事業の具体的な説明と特別支援学校にとってのメリット、内田氏には、支援計画改善に向けて、どのようなフォームがあると保護者として参加しやすいか、との質問がなされた。

本道氏からは、校長が特別支援教育をポイントとして学校づくりを行うことが必要で、学校の体制づくりに一人ずつ協力者を増やしていったこと、3人体制のコーディネーターの中に教頭を含めることで校外への対応がしやすいこと等の回答がなされた。樋口氏からは、クラス全体の傾向を探って、どこから手をつけたらよいか園長等と話を決めていくこと、保護者の賛同が得られる場合には、客観的なアセスメントをして小学校につないでいること等の

回答がなされた。田中氏からは、交流及び共同学習において、ペアとしている高等学校と特別支援学校は、距離的に近い学校同士としていること、特別支援学校のメリットとして、他の高校生を見ることで、より客観的に子どもを見ることにつながること等の回答がなされた。内田氏からは、保護者からみて、今どうなのか、今後どうなっていきたいと思っているのかを確かめることができる一つのツールがあると、担当者(教員)が変わっても客観性が保たれるのではないかと考えているとの回答がなされた。

その後、参加者との質疑応答が行われ、人的資源をいかに継続させていくか、福祉との連携、交流及び共同学習におけるわかる授業等について質問や意見が出された。仕組みを作ることで職員に異動があっても継続可能となること、福祉施設への情報提供の重要性、交流学級の授業においては言葉による指示は短くして、授業の流れを紙に書いて提示するとわかりやすい等の意見交換がなされた。

IV. セッション2 (研究・トピック紹介)

セッション2では、研究所が取り組んでいる研究活動と、事業や調査に関するトピック紹介が行われた。

まず、本研究所の活動内容、研究方針、研究体制、研究課題等について、本研究所の原田公人上席総括研究員より紹介がなされた。

次に、中期特定研究「特別支援教育におけるICTの活用に関する研究」として実施された三つの研究(専門研究A「デジタル教科書・教材の試作を通じたガイドラインの検証—アクセシブルなデジタル教科書の作成を目指して—」、専門研究B「特別支援学校(視覚障害)における教材・教具の活用及び情報の共有に関する研究—ICTの役割を重視しながら—」、専門研究B「特別支援学校(肢体不自由)のAT・ICT活用の促進に関する研究—小・中学校等への支援を目指して—」)について、それぞれの研究代表者である、金森克浩総括研究員、金子健総括研究員、長沼俊夫総括研究員より報告がなされた。

金森総括研究員からは、アクセシビリティに配慮した学習者用のデジタル教科書作成のためのガイド

ラインの作成の経過について報告がなされた。金子総括研究員からは、特別支援学校（視覚障害）を対象とした、教材・教具及び機器類の保有状況、活用状況についての実態調査、ICT活用を行っている特別支援学校（視覚障害）への実地調査の報告がなされた。長沼総括研究員からは、特別支援学校（肢体不自由）を対象とした、AT（ICTを含む）の活用とセンター的機能に関する調査、特別支援学校（肢体不自由）におけるAT活用の専門性を高める組織的な取組についての実践事例、小中学校等に在籍する肢体不自由のある児童生徒へのATを活用した指導・支援のために、特別支援学校（肢体不自由）のセンター的機能が貢献できる可能性、等についての報告がなされた。

3名の報告の後、まとめて質疑応答が行われ、会場の参加者から、デジタル教科書の普及に当たっての予算状況について質問が出され、金森総括研究員から、今回の研究は活用のためのもので、施策的なものとは別であること、現在デジタル教科書が無償化されるかは決まっていないこと、著作権などの問題がクリアされた上で学校への配備がなされていくのではないかとの回答がなされた。

また、ICTに関する専門性向上の対策、ICTを推進する上での工業高校などとの連携等について質問が出され、特別支援学校（視覚障害）と、大学の工学部との連携などが行われている（金子総括研究員）、工業高校、大学の工学部、高等専門学校等との共同研究が行われており、連携することで共同開発できる（金森総括研究員）、大学など外部機関とうまく連携を取り、ICTに関する専門性を上げている地域や、物づくりが上手な企業と連携を行っている地域もある（長沼総括研究員）との回答がなされた。

セッション2の後半は、本研究所の事業や調査に関するトピックの紹介がなされた。

まず、藤本裕人上席総括研究員より、インクルーシブ教育システム構築支援データベース作成の経過と現状について、実際にウェブサイトにはアクセスし、画面を紹介しながら報告がなされた。

続いて、伊藤由美主任研究員から、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について

（平成24年12月文部科学省公表）」のフォローアップ調査の経緯についての報告がなされ、結果の公表は、平成26年3月の予定である旨の予告がなされた。

この後、質疑応答が行われ、上記フォローアップ調査については、結果の公表を待たないと言及できない部分もある中、可能な範囲で意見交換が行われた。発達障害の可能性のある子どもに関する相談への対応についての質問には、伊藤主任研究員から、本研究所の研究報告や、発達障害教育情報センターのウェブサイトを参考にしてほしい旨の回答がなされた。また、このフォローアップ調査では、校内支援体制や、通級指導教室などの整備について考察していきたいとの補足がなされた。

V. ポスター発表及び障害別教育分野紹介

昼食休憩時間を利用して、ポスター発表及び障害別教育分野紹介が行われた。ポスター発表では、本研究所の平成24年度終了研究課題（専門研究A、共同研究等）の成果を、ポスター等の展示により紹介し、各研究の担当者による説明と意見交換が行われた。また、発達障害教育情報センターの活動についても説明がなされた。

障害別教育分野紹介は、昨年度まではセッション2の中で、毎年、2～3分野の紹介が行われていたが、参加者の興味やニーズ、知識や専門性に幅があり、興味・関心に応じて参加を促すという観点から、展示コーナーを設けて紹介する形式で行われた。今年度は、病弱・身体虚弱教育、言語障害教育、重複障害教育の三分野について、パネルや実物の展示及び担当者の解説等による各障害に関する基本情報、最近の研究、教材などの紹介と、参加者との意見交換が行われた。

VI. セッション3（研究成果報告）

本研究所の専門研究のうち、平成25年度末に終了の時期を迎える研究の中から、三つの研究課題について、その研究成果が分科会形式で報告された。

1. 第1分科会

第1分科会のテーマは、「特別支援学校及び特別支援学級の教育課程の現状と課題－課題の整理と今後の方向性を考える－」であった。

まず、研究代表者の原田公人上席総括研究員より本分科会の趣旨説明がなされた。

その後、特別支援学校に関する研究報告と実践報告が行われた。研究報告として柘植雅義上席総括研究員から、特別支援学校における教育課程編成及び実施の現状と課題について、①教育課程の類型やコース制、②複数障害種に対応する特別支援学校における教育課程編成、③高等部の職業課程、④交流及び共同学習の教育課程の位置づけ、⑤自立活動と他領域及び各教科の教育課程編成上の関連、の五つの事項ごとに検討され、その重要性が認識できたことが報告された。

実践報告として、青森県立八戸第一養護学校教諭の西村美貴氏からは、多様な児童生徒の実態に応じた教育課程について報告がなされた。香川県立香川中部養護学校教諭の北村宏美氏からは、高等部における教育課程の類型制の取組について報告がなされた。

参加者からは、特別支援学校における教育課程編成について、自立活動の教科等への関連付け、指導内容の関連付け等、現在の課題に関する報告があった。また、教育課程の類型を変える時の手続きにかかる質問が出され、実践報告者から、校内委員会で検討している旨の回答がなされた。その後これまでの議論のまとめとして、柘植上席総括研究員より各学校の教育課程改善の取組の重要性が提言された。

続いて、特別支援学級に関する研究報告と実践報告が行われた。研究報告として、小林倫代上席総括研究員から、特別支援学級における教育課程編成及び実施の現状と課題について、①教育課程の内容・方法に関する課題と工夫、②学級組織や運営面の課題と工夫が報告された。実践報告として、福井県福井市清水東小学校教諭の山本哲也氏から、特別支援学級における教育課程に関する課題と取組の実際について報告がなされた。

参加者からは、特別支援学級における教育課程編成の現状と課題について意見があり、また、交流及び共同学習の実施に関して通常の学級との調整にか

かる質問が出され、実践報告者からは、管理職や他の教員の協力を得て時間を調整している旨の回答がなされた。

後半のまとめ及び分科会全体のまとめとして原田上席総括研究員より、本分科会で示された特別支援学校、特別支援学級における現状と課題について整理し、今後、本研究を次の学習指導要領改訂の基礎資料としたい旨言及された。

2. 第2分科会

第2分科会のテーマは、「自閉症のある児童生徒の算数科・数学科の指導－自閉症の特性を踏まえて－」であった。

まず、本研究所の岡本邦広主任研究員、柳澤亜希子主任研究員より、研究の概要説明と調査結果が報告された。その後、3名の話題提供者から算数科・数学科の指導実践について報告がなされた。

神奈川県横須賀市立船越小学校教諭の荒川正敏氏から、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する小学4年児童への図形に関する指導実践を通して、指導内容を精選し、実態に応じて必要な指導内容を加えたり、毎時間、振り返りの時間を確保したりすることで、児童の特性に応じた指導ができるようになったとの報告がなされた。

茨城県取手市立戸頭西小学校教諭の藤田直子氏からは、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する小学6年児童への数量に関する指導実践を通して、授業及び単元指導計画の振り返りに基づき、時数の増減や年度途中での単元配列の変更を行うことで、対象児童の特性に応じた指導が可能になったとの報告がなされた。

神奈川県伊勢原市立中沢中学校教頭の深澤しのぶ氏からは、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する中学2年生徒への連立方程式の指導実践を通して、実態把握の視点として得意なことを把握すること、つきたい力を明確にすること、教科担当者と協力することの重要性が報告された。

話題提供の後、指定討論者である横浜国立大学教育人間科学部教授の渡部匡隆氏から、この研究及び授業実践でみられた「実態把握から評価までの過程を系統性をもって行うこと」、「振り返りでは、「授業」、

「単元指導計画」、「年間指導計画」の三つの視点で行うこと」が個に応じた指導につながるのと指摘がなされた。また、振り返りの実施方法と意義をどのように考えるか、話題提供者に意見を求め、話題提供者からは、実施方法の工夫として、複数教員による参観や話し合い、教科担当者の協力、レディネステスト等の活用等が挙げられた。振り返りの意義として、次時の指導改善、単元間の関連の見直し、次年度の指導計画への反映、実態把握の視点の広がり、児童生徒理解の深まりなどが挙げられた。

参加者からは、自閉症のこだわりを強みとして捉え、学習に活用するために教師が調整することの重要性を実践から学んだという感想が出された。また、参加者との質疑応答において、実態把握では複数教員による検討やチェックシート・レディネステスト等の活用が有功であること、実態把握の視点を教師自身が明確に持つこと、進路を考えるに当たっては本人の持つ可能性や力を最大限に伸ばす発想が大事であること、ICT 機器は興味・関心を持たせるだけでなく機器の活用方法を事前に学習しておくことでより効果があること、新しいことを定着させるためには、新しい行動の目的や意図、結果がどうなるかななどの説明を加えると共に周囲の環境も整えることが効果的であることなどが話された。

最後に、まとめとして、岡本主任研究員より、自閉症と学習上の特徴を単に結びつけるのではなく、個々に習得状況などの実態把握をする必要があること、自閉症のある子どもへの必要な指導として、実態把握から評価までの指導過程を踏むこと、指導過程では、授業、単元、年間指導計画のそれぞれについて振り返りを行うことの重要性が述べられた。

3. 第3分科会

第3分科会のテーマは、「高等学校における特別支援教育の今、これからを語る」であった。

本研究所の笹森洋樹総括研究員からの「高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究—授業を中心とした指導・支援の在り方—」の報告の後、福島県教育庁特別支援教育課指導主事の鈴木龍也氏、東京都立目黒高等学校校長で全国高等学校長会常務理事の高橋基

之氏、神奈川県立田奈高等学校教諭の吉田美穂氏、本研究所の渥美義賢客員研究員、笹森洋樹総括研究員の5名のシンポジストによる討論が行われた。シンポジストは登壇とともに、本シンポジウムにおけるメッセージ（鈴木氏「個に対応できる教育課程編成」、高橋氏「みな得意不得意がある キャリアスイッチ発揮！」、吉田氏「対話からはじめる支援 適格者主義は越えられるか？」、渥美「(高校の)役割が変わった!!」、笹森「『わかりません』と即答されない授業づくり」)を会場に向けフリップを見せて提示した。

シンポジウムは、前半は「柔軟な教育課程の編成について」、後半は「高校における今後の特別支援教育の方向性について」を柱として行われた。

前半では、まず、鈴木氏から「高等学校における柔軟な教育課程編成の必要性」について、県教育委員会から見た高校の現状、文部科学省研究開発学校の指定を受けて「自立活動」の設定による教科学習を行った高校の実践とその後の県の取組、今後の教育課程編成の在り方等について話題提供がなされた。続いて、笹森総括研究員から、国立教育政策研究所教育課程調査官の濱野清氏から寄せられた資料「改定学習指導要領のポイント」について説明があり、柔軟な教育課程編成に関わる規定や観点別評価について話題提供がなされた。これらを受け、シンポジストにより、進学率の変化に伴う高校の役割の変化やそのような状況における高校教育の重要性、高校の多様化や中堅校の生徒の多様性、学び直しの方法の重要性、観点別評価の在り方、高校側の意識の現実（適格者主義）を踏まえて支援教育を考えざるを得ないこと等について討論が行われた。

後半では、高橋氏より、高等学校長の立場から、校内での特別支援教育体制の構築や実践で大事なこと、キャリア教育の4領域の力に対応した「キャリアスイッチ」の考え方等について話題提供がなされた。続けて、吉田氏から「田奈高校の実践から、高校における支援を考える」として、少人数展開等により生徒との対話を増やす取組、教員同士の対話を通じた教員集団の協働、「どうしたの?」という言葉からはじめる生徒の見守り等について話題提供がなされた。これらを受け、シンポジストにより、生徒

の状態の把握・理解の仕方、情報の教員間での共有、キャリア教育、就労支援・進路指導等について討論が行われた。

シンポジウムの後、参加者からは、自立活動を設定している高校はほとんどない、インクルーシブ教育システム構築により高校教育はどうなるのか、中学と高校の連携の難しさ、私立学校の存在を意識においた研究の重要性、探求的な力をつけることに重点を置いた学習の重要性、落ち着いた環境でないと力が発揮できない生徒に対応した学習ができる場の必要性、学び直しの効果の再検討、評価の在り方、等の観点から問題提起がなされた。

最後にまとめとして、司会の梅田真理総括研究員より、高等学校で特別支援教育をどう考えるかは大きな課題であり、このシンポジウムをきっかけに議論の広がりを期待する旨が述べられた。

Ⅶ. おわりに

今年度の研究所セミナーには、例年より多い、1,000人近い参加があり、インクルーシブ教育システムへの関心の高さが感じられた。

全大会（開会式、行政説明、セッション1及びセッション2）の会場である、国立オリンピック記念青少年総合センターのカルチャー棟大ホールの定員を超えて申し込みがあった場合には、ここ数年、小ホールへの映像配信を行うことで対応しているが、今年度は、その小ホールも参加者が一杯になるほどの盛況であった。

インクルーシブ教育システム構築に向けての取組は、今後、より具体的な実践報告をもとにした議論が展開されていくと考えられる。その議論の場の一つとして、また、本研究所の研究成果の普及や関係者との情報共有等の側面も含めて、研究所セミナーの役割は大きいと考えている。次年度に向け、研究所セミナーの一層の充実・発展に努めたい。

参考文献

国立特別支援教育総合研究所（2014）. 平成25年度国立特別支援教育総合研究所セミナー要項.

教育支援部の事業について

田中 良広・徳永 亜希雄・横尾 俊・尾崎 祐三
(教育支援部)

要旨：教育支援部では、障害のある子どもの教育に携わる教職員や障害のある子どもを持つ保護者の方々を支援する業務に取り組んでいる。その業務内容は学校教育支援と教育相談支援の大きく2部門の業務を担当している。さらに、学校教育支援に関しては幼・小・中・高等学校担当，小・中学校等（通級・特別支援学級）担当，特別支援学校・教育センター等担当の3つのセクションに，同様に教育相談支援に関しては教育相談支援企画・日本人学校担当，教育相談情報提供システム担当，教育相談連携・支援担当の3つのセクションに分かれている。本稿では学校教育支援担当の業務内容とその具体的な取組の状況について述べるとともに，教育相談支援担当の業務の概要と本年度実施した国内相談実施機関の実態に関する調査の結果について報告する。

見出し語：教育支援部，学校教育支援，教育相談支援，国内教育相談機関

I. 学校教育支援担当の業務

1. はじめに

平成25年4月，教育支援部学校支援担当では業務内容の改編を行った。これにより幼・小・中・高等学校担当，小・中学校等（通級・特別支援学級）担当，特別支援学校・教育センター等担当の3セクションの体制で，障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに対応した教育の実現に向けた支援を行うとともに関係諸機関との連携を推進するための活動に取り組むこととなった。

2. 幼・小・中・高等学校担当の業務内容と具体的な取組の状況

幼・小・中・高等学校担当は，今年度新たに設けたセクションである。幼稚園及び高等学校段階における特別支援教育の充実についてはこれまでも提言が行われてきたところであり，我が国の特別支援教育のナショナルセンターである国立特別支援教育総合研究所として，これらに対応するカウンターパートとして配置したものである。

幼・小・中・高等学校担当の役割については，全国公立幼稚園長会，全日本私立幼稚園連合会，全

国連合小学校長会，全日本中学校長会，全国高等学校長協会の各校園長会等との連携が重要な役割となってきた。既に平成24年度に開催した「国立特別支援教育総合研究所セミナー」においては，これらの関係機関のうち，複数の関係機関代表に登壇してもらい「共生社会の形成に向けた特別支援教育を考える」と題したシンポジウムを開催する等，連携の強化を図ってきたところである。

現在，これらの関係機関においては，特別支援教育の推進に関して高い関心が示され，その必要性が認識されてきている。各機関において独自に調査が行われ，把握された特別支援教育推進上の課題や実態に関する情報もあることから，今後はこれらの調査に関わる協力や情報の共有化を図り，連携・協力体制を一層強化することが必要となってきた。

また，特別支援学校のセンター的機能を十分に活用しつつ，域内の教育資源の組合せであるスクールクラスターを形成し，通常の学級をはじめ様々な場に在籍する特別な教育的ニーズを抱える幼児児童生徒への指導・支援機能を拡充する等の支援を行っていきたい。さらに，今後はインクルーシブ教育システム構築に関わる支援機能を果たすことが求められており，これらを促進するために関係機関との連携

の強化を図っていきたいと考えている。

3. 小・中学校等（通級・特別支援学級）担当の業務内容と具体的な取組の状況

小・中学校等（通級・特別支援学級）担当は、特に、全国特別支援学級設置学校長協会（以下「全特協」）との連携を積極的に進めており、全特協が行う調査の分析等への協力を行っている。

全特協は、特別支援学級設置学校長や特別支援学級担任への情報提供を行うとともに、毎年度調査活動を実施している。調査活動は、現在の制度における課題を明らかにするとともに、全特協として国への提言や全特協の在り方、施策等を検討していくための根拠とするものである。平成25年度分は現在分析中であるため、特別支援学級担任の専門性に焦点を当てて実施した平成24年度分の概要について紹介する。

調査の結果、特別支援学級数や通級による指導の増加に伴い、特別支援教育の経験の浅い教員が増加している等、教員の専門性に関する課題が大きいことが分かった。一方、校長自身が特別支援学級や通級による指導、特別支援学校の経験がない場合が多く、校長は、特別支援学級への指導や助言に関しては苦慮する状況がうかがわれた。このような状況から、特別支援学級担任に対する研修の充実が求められていることが分かった。加えて、校内での研修体制が十分でないと感じている校長が多く、臨時的任用教員（常勤講師）等の増加等も相まって、研修の機会が十分ではないことに苦慮している現状が示された。各学校の特別支援学級の担任に必要な研修内容として、校外の研修であり実施されていない「保護者相談の在り方」等の需要も高いことが分かった。これらの知識・技能を高めていくには、系統的な研修プログラムの作成とともに校内での研修を充実させるような体制づくりを早急に構築していく必要があることが示された。

平成25年度は、全国的に交流及び共同学習が推進され、その教育課程上の位置付け、指導の目標等を明確にしていく必要があることから、特別支援学級の教育課程を編成する上での現状と課題について調査を行い、分析作業への協力を行っている。

4. 特別支援学校・教育センター等担当の業務内容と具体的な取組の状況

特別支援学校担当は、全国特別支援学校長会（以下「全特長」）との連携に努めている。本研究所と全特長との組織的な連携が円滑に進むように、本研究所の研究活動に関する調整を行うとともに、全特長事務局等の各組織との連絡・調整を担っている。全特長が行う調査研究についても連携・協力が進んでおり、平成25年度からは各特別支援学校に関する基本情報の共有が実現した。

同じセクションの教育センター等担当の業務では、特別支援教育に関連する研修や相談等において重要な役割を果たしている全国の都道府県、指定都市等の教育センター及び特別支援教育センターとの連携を深めることを任としている。このため、特に特別支援教育センターとの情報交換ならびに連携・協力を進め、教育センターの機能を充実させるための具体的な取組の在り方について検討している。

これらのうち、特別支援学校担当の取組については、以前からの取組として、全特長事務局会や総会、理事・評議員合同会議、基本問題検討委員会等へのオブザーバー参加の他、全特長からの本研究所の運営委員等としての協力やセミナーへのシンポジストとしての参加、全国特別支援学校文化連盟優秀作品の本研究所ホームページでの公開等が挙げられる。これらに加えて、これまで協力を行ってきた全特長が行う調査研究について、平成25年度からは基本情報に関する調査を全特長内で再編するとともに本研究所との合同調査と位置付けなおした。このことにより、前述のとおり情報共有が可能となり、各校の負担軽減と、収集したデータのより有効な活用がしやすくなった。

また、平成25年度は、創立50周年を迎えた全特長が発行した記念誌に本研究所理事長が祝辞を寄せるとともに、冊子として発行した「全特長ビジョン」に参考資料を提供する等の協力を行った。今後も組織的な連携が円滑に行われるよう、取り組んでいく予定である。

Ⅱ. 教育相談支援担当の業務

1. はじめに

教育相談支援担当の業務は教育相談支援企画・日本人学校担当，教育相談情報提供システム担当，教育相談連携・支援担当の3セクション体制となっている。ここでは，この3つの業務の概要を述べるとともに，教育相談情報提供システム担当の業務の一環として実施した国内相談実施機関の実態に関する調査の概要と結果について報告する。

2. 教育相談支援担当の業務内容

教育相談支援企画・日本人学校担当は，発生頻度の低い障害等の対応が困難な個別の教育相談や国外に在住する日本人学校等の保護者や教員を対象とした教育相談への対応を行っている。

教育相談情報提供システム担当は，教育相談実施機関における資質の向上を支援することを目的に開設された教育相談に関わるデータベースである「教育相談情報提供システム」の運営と維持管理を行っている。

また，教育相談連携・支援担当は，障害のある子どもの教育に関するコンサルテーションの受理や連絡調整等を行っている。

これらの担当は所内における教育相談に係る調整等を行ったり，外部からの教育相談等のニーズに応えることにより，障害のある子どもたちの教育の充実に向けた活動に取り組んでいる。

3. 国内教育相談機関の実態に関する調査

1) 本調査について

上述したように教育相談情報提供システム担当の業務は，本システムの運営と維持管理である。その具体的な内容には，本システムに収められている教育相談に関する様々なコンテンツの更新が含まれている。

そのコンテンツの一つとして全国相談機関情報データベースがある。そして本システム利用者が教育相談機関について，地域，年齢，障害種別，相談内容から検索できるようになっている。

このデータベースは5年に一度，情報の更新をしている。本年度はその更新年度に当たっていることから，全国の教育相談機関に向けて「国内教育相談機関の実態に関する調査」を行った。

2) 調査方法・内容

調査用紙は，都道府県市町村等の教育研究所や教育センターの連合体である全国教育研究所連盟に加入している機関のうち，国立教育政策研究所を除いた195機関に送付した。

回答は134件あり，回収率は69%となった（平成25年12月11日現在）。

回答が寄せられた134機関のうち，17機関は教育相談を行っていないとの結果であった。

調査用紙は平成25年10月24日に郵送による送付を行い，11月8日までに郵送あるいはFaxによる返送を依頼した。

調査内容は，Ⅰ. 基本情報，Ⅱ. 相談対象 Ⅲ. 相談形態，Ⅳ. 相談内容についてであった。

3) 調査結果

①相談対象年齢

相談対象年齢として，「0歳～3歳未満」，「3歳～5歳」，「6歳～12歳（小学校年齢）」，「13歳～15歳（中学校年齢）」，「16歳～18歳（高等学校年齢段階）」，「19歳以上」を複数回答可としてたずねている。

6歳～12歳の小学校段階と，13歳～15歳の中学校段階を対象として相談を行っている機関が80%を超えている。また，19歳以上を対象とした機関も少ないながら9.4%ある。

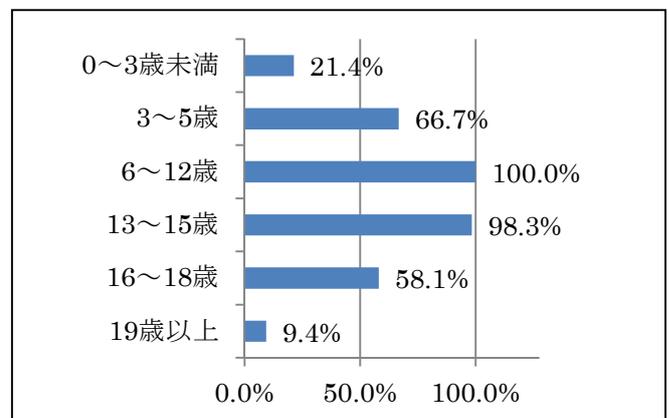


図1 相談対象の年齢の割合 (n=117)

事業報告

②対象とする障害種

対象とする障害種については、「視覚障害」、「聴覚障害」、「言語障害」、「知的障害」、「情緒障害」、「発達障害(自閉症, 学習障害, 注意欠陥/多動性障害)」、「肢体不自由」、「病虚弱」、「重複障害」、「その他」を複数回答可としてたずねている。

発達障害が最も多い割合で選択されており、順に情緒障害, 知的障害, 言語障害と続いている。聴覚障害や視覚障害についても半数の機関で教育相談対象としていることが分かった。図2として対象とする障害種それぞれの実施割合を示す。

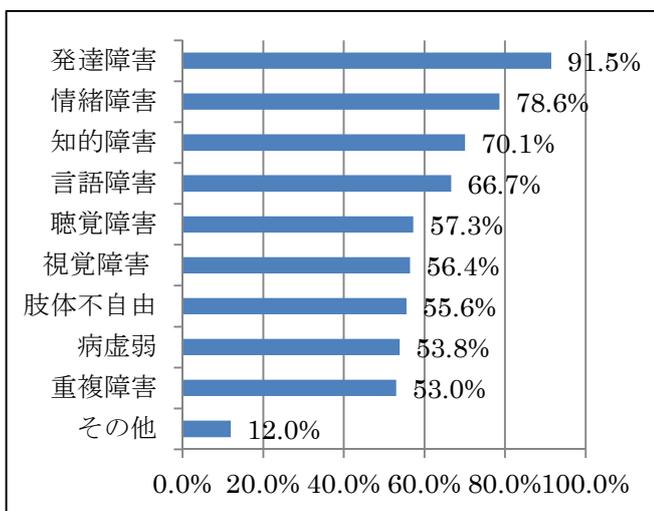


図2 対象とする障害種それぞれの実施割合 (n=117)

③相談対象者

教育相談の対象者について、「保護者」、「子ども(本人)」、「教職員等」、「その他」を複数回答可としてたずねている。

図3に示したように、保護者, 子ども(本人), 教職員等がそれぞれ80%を超えているが、子どもを対象としない機関が2機関あった。

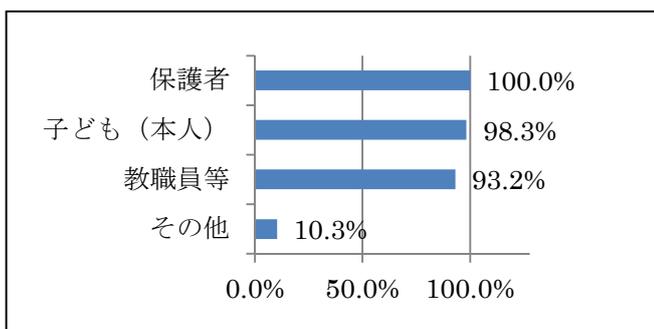


図3 教育相談の対象者の割合 (n=117)

④教育相談の方法

教育相談の方法について、「来所」、「要請による訪問」、「巡回による訪問」、「電話」、「手紙」、「FAX」、「Eメール」、「その他」を複数回答可としてたずねている。

図4に示したように全ての教育相談実施機関で来所相談を行っており、次いで電話による相談の実施が高い。また、要請による訪問も半数以上の機関で行っていることが分かる。

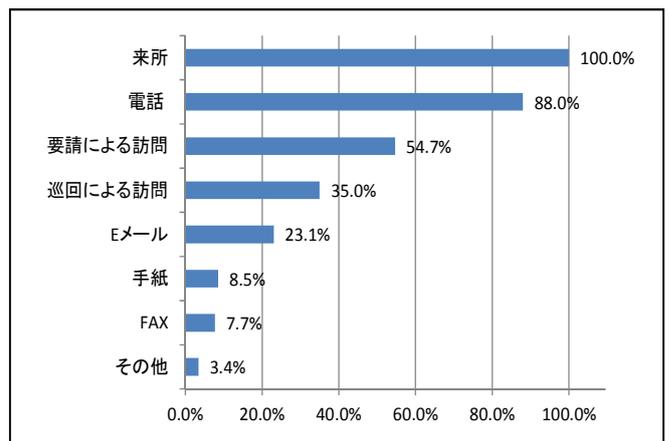


図4 相談の方法のそれぞれの割合 (n=117)

⑤教育相談期間について

教育相談期間を決めて相談を行っているのかについてたずねている。

教育相談期間の有無については、9.5%が有ると答えている。教育相談期間を決めているとする回答では、「1年ごとに更新する」や、「高校在籍期間まで」、「回数を限定している」という回答があった。図5として教育相談期間の有無を示す。

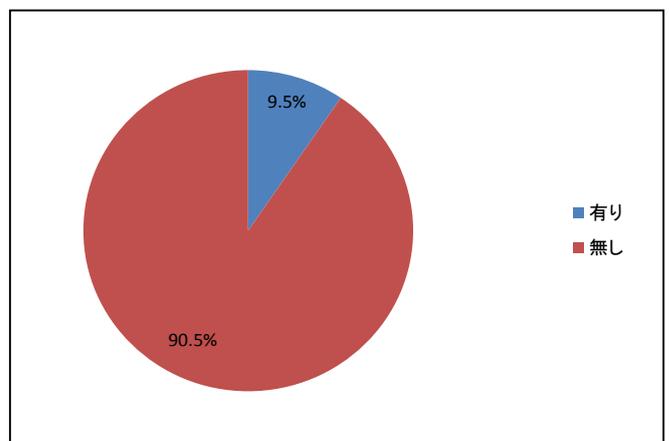


図5 教育相談期間の有無 (n=116)

⑥相談内容について

相談できる内容について、「診断、検査、アセスメント」、「就学に関する相談」、「専門的な訓練（PT、OT、ST等）」、「カウンセリング等の心理的なケア」、「子どもの療育、グループ指導」、「保護者に対する助言、指導」、「幼稚園・保育所、学校等へのコンサルテーション」、「地域リソースの紹介」、「教材・教具等の情報提供」、「その他」を複数回答可としてたずねている。

保護者に対する助言、指導は9割以上の機関で行われており、次いで就学に関する相談、幼稚園・保育所、学校等へのコンサルテーション、カウンセリング等の心理的なケア、地域リソースの紹介を行っている機関が多いという結果となった。図6として相談できる内容を示す。

Ⅲ. おわりに

上述したように、教育支援部の業務は幼・小・中・高等学校等への直接的、間接的な支援に関わっている。また、教育支援部単独では効果的な成果を上げることは難しい内容が多い。

このことを踏まえると、今後はより一層関係諸機関との連携を密に保ちながら、障害のある子どもの教育に携わる教職員や障害のある子どもを持つ保護者の方々を支援するために職責を全うしなければならないと考えている。

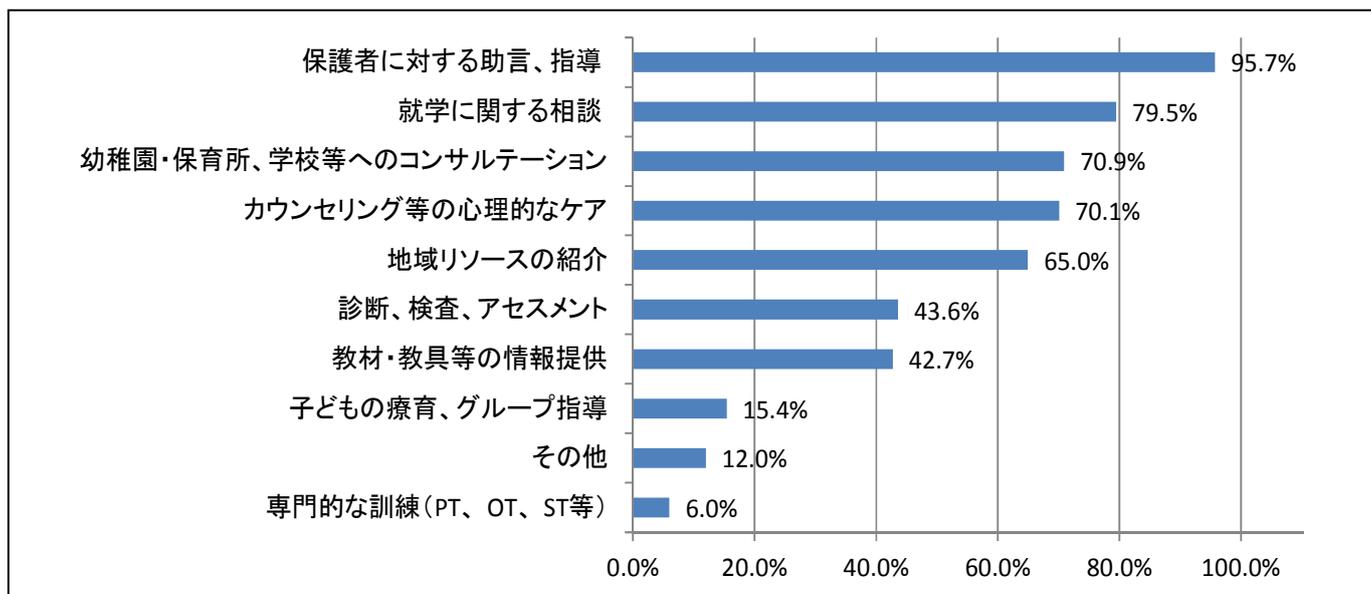


図6 相談できる内容 (n=116)

平成25年度東アジア・大洋州地区日本人学校校長研究協議会参加報告

田中 良広
(教育支援部)

要旨：平成25年10月21日（月）から10月27日（日）にかけてオーストラリアのシドニーで開催された日本人学校校長研究協議会に参加した。今回で37回目となる本研究協議会は東アジア・大洋州地区の各日本人学校から約70名の学校長とその配偶者が参加して開催された。本研究協議会ではテーマ別研修、各地区のブロック別研修、全体協議が行われた他、外務省、文部科学省、海外帰国子女教育振興財団からの講演が行われた。本研究所からは我が国におけるインクルーシブ教育システム構築支援データベースの概要や日本人学校における特別支援教育の実施状況について報告を行った。また、シドニー日本人学校、シドニー補習授業校を視察する機会を得た。本稿では本研究協議会の概要と日本人学校における特別支援教育の実施状況を報告するとともに、シドニー日本人学校、シドニー補習授業校における教育の状況等についても併せて報告する。

見出し語：日本人学校、校長研究協議会、特別支援教育、補習授業校

I. はじめに

日本人学校とは、海外に住む日本人子女を対象に日本国内の小・中学校と同等の教育を行うことを目的として設置されている教育機関であり、教育課程も同様である。したがって、教育内容も基本的には日本国内の小・中学校と同様で平日は常時6時間程度の授業を行う全日制で、文部科学大臣が認定した学校である。

日本人学校の教員は、各都道府県が推薦した教員を文部科学省が選考して適任者を決定し、これらの教員を対象に事前研修を行った上で、2年の任期で各在外教育施設に派遣している。任期については希望により1年ごとに最大2年まで延長することが可能となっている。このように文部科学省から教員が派遣されてはいるが、学校の運営は現地の日本人会等が行っており、私立学校と同様の運営形態と言える。

補習授業校とは、普段の学校教育ではカバーしきれない学習内容を、平日の放課後や土曜日など特定の日に補習授業を行う学校で、主に漢字の読み書き等の国語の補習的な内容を学習している。教員の派遣方法については日本人学校と同様である。

日本人学校は、現在、世界各地に88校が設置され

ているが、日本人学校校長研究協議会はこれらの学校を、①北米・欧州地区、②中南米地区、③南西アジア・中東・アフリカ地区、④東アジア・大洋州地区の4つのブロックに分け、毎年それぞれの地区の日本人学校の持ち回りで開催されている。

また、日本人学校とは別に補習授業校の校長研究協議会も行われている。

II. 第37回東アジア・大洋州地区日本人学校校長研究協議会の概要

1. 本研究協議会の開催目的と参加校

本研究協議会は、海外の日本人学校における教育指導及び運営上の諸問題について研究協議を行い、日本人学校の教育水準の向上に資することを目的として毎年開催されており、東アジア・大洋州地区では今年度で37回目の研究協議会となる。

主催は東アジア・大洋州地区日本人学校研究協議会で、文部科学省が後援し、外務省が開催協力を行っている。開催会場はシャングリラホテル・シドニーであった。今年度の参加校は東アジア・大洋州地区の加盟校38校のうち、表1に示したように36校であった。

表1 第37回東アジア・大洋州地区日本人学校校長研究協議会日本人学校校長研究協議会参加校

| | | |
|---------|---------|----------|
| ジャカルタ | バンドン | スラバヤ |
| ハノイ | ホーチミン | シンガポール1 |
| シンガポール2 | シンガポール3 | バンコク |
| シラチャ | ソウル | 釜山 |
| 北京 | 天津 | 青島 |
| 上海虹橋校 | 上海浦東校 | 蘇州 |
| 広州 | 大連 | 深圳 |
| 香港小学部1 | 香港小学部2 | 香港中学部 |
| ヤンゴン | マニラ | クアラルンプール |
| ジョホール | ペナン | コタキナバル |
| 台北 | 台中 | 高雄 |
| シドニー | パース | メルボルン |

注) シンガポール1はクレメンティ校を、シンガポール2はチャンギ校を、シンガポール3はシンガポール日本人学校中学部をそれぞれ指している。また、香港小学部1は香港校を、香港小学部2は大埔校を指している。

上述したように、世界各地に88校が設置されている日本人学校は4つのブロックに分かれているが、東アジア・大洋州地区グループは、持ち回りの会場校を決定する際の基準とするために、さらに4つのグループに分けられており、次年度の会場校の決定に際しては、各グループ内の話し合いで決めている。単純に加盟校の持ち回りとしめない理由は、開催年度によっては当番校の校長が派遣初年度にあたっている場合があり、前年度の状況を把握していないことから、たとえ当番校になったとしても開催することが難しいことが想定されるためである。

2. 本研究協議会の日程とプログラムの内容

本研究協議会は表2に示したように平成25年10月23日(水)～10月25日(金)の3日間行われた。

プログラムの内容は、1)事務連絡、2)個別協議、3)班別研修、4)テーマ別・ブロック別研修、5)全体協議、6)学校見学の6つに大別することができる。



写真1 開会式で挨拶する在オーストラリア領事

1) 事務連絡

事務連絡という名称からは単なる情報伝達という印象を受けるが、本研究協議会においては参加した学校長にとって非常に有益な内容であった。

実際には外務省、文部科学省、海外子女教育振興財団等から日本人学校への教員派遣の状況や海外での生活等についての留意事項等が説明された。

外務省からは旅券の管理に関して盗難等による紛失、派遣期間中に国外旅行をする際の留意事項等について過去の事故報告を例にして説明がなされた。また、在外教育施設にかかる事件・事故について報告がなされ、注意喚起が求められた。

文部科学省からは国内の教育情報に関して、①教育再生実行会議、②学習指導要領の着実な実施、③平成25年度全国学力・学習状況調査、④初等中等教育におけるキャリア教育、⑤教育の情報化ビジョン、⑥土曜授業に関する検討チームの中間まとめ、⑦生徒指導の充実、⑧教職員のメンタルヘルス対策、⑨特別支援教育の推進の9点が説明された。

本研究所からはインクルーシブ教育の世界的な動向を説明するとともに、文部科学省初等中等教育局国際教育課との連携により実施している「教育課程等実施状況調査」の結果に基づき、海外日本人学校における特別支援教育の状況について、①障害があると診断されている子どもの実態、②障害とは診断されていないが配慮が必要な子どもの実態、③児童生徒への指導體制、④特別な配慮を必要とする児童生徒に対する指導上の配慮、⑤校内の支援体制の5点について報告を行った。

表2 第37回東アジア・大洋州地区日本人学校校長研究協議会の参加日程及びプログラム

| 日 時 | 項 目 | 内 容 ・ 担 当 者 |
|-------------|-------------|----------------------------------|
| 10月22日 (火) | 到着, 事前打合せ | シドニー到着, 文部科学省初等中等教育局国際教育課との事前打合せ |
| 10月23日 (水) | | |
| 8:30~9:10 | 開会式 | 開式の辞, 国歌斉唱, 会長挨拶, 来賓挨拶, 日程説明等 |
| 9:10~9:20 | 休憩 | |
| 9:20~9:50 | 事務連絡Ⅰ | 外務省領事局政策課事務官 |
| 9:50~10:20 | 事務連絡Ⅱ | 文部科学省初等中等教育局国際教育課在外教育教職員給与係長 |
| 10:20~10:40 | 休憩 | |
| 10:40~11:10 | 事務連絡Ⅲ | 文部科学省初等中等教育局国際教育課在外教育施設指導係長 |
| 11:10~11:40 | 事務連絡Ⅳ | 海外子女教育振興財団理事 |
| 11:40~12:50 | 昼食 | |
| 12:50~14:35 | 個別協議①or班別研修 | 個別協議 (各学校8分間)・班別協議 (各校の抱える課題) |
| 14:35~16:20 | 個別協議②or班別研修 | 〃 |
| 16:20~18:00 | 個別協議③or班別研修 | 〃 |
| 10月24日 (木) | | |
| 8:20~8:40 | 職員朝会参観 | シドニー日本人学校職員朝会参観 |
| 8:50~9:40 | 学校概要説明 | シドニー日本人学校教頭他 |
| 9:40~10:35 | 授業参観 | 日本人学級及び国際学級授業参観 |
| 10:35~11:05 | 事務連絡Ⅴ | 全国海外子女教育国際理解教育研究協議会 |
| 11:05~11:35 | 事務連絡Ⅵ | 国立特別支援教育総合研究所 |
| 11:35~12:20 | 事務連絡Ⅶ | 来年度以降の開催方法についての文部科学省からの提案 |
| 12:20~13:10 | 昼食 | |
| 13:10~14:20 | テーマ別研修1 | テーマ①:スラバヤ, バンドン, テーマ②:青島, ペナン |
| 14:20~15:30 | テーマ別研修2 | テーマ③:シンガポール, 天津, バンコク, 台北, 香港 |
| 15:30~16:30 | ブロック別研修 | ブロック研究課題に沿った協議:「現地理解教育」 |
| 10月25日 (金) | | |
| 9:00~9:50 | 全体協議Ⅲ:協議報告 | テーマ別研修①②③に関する分科会報告・質疑応答 |
| 9:50~10:00 | 休憩 | |
| 10:00~10:50 | 全体協議Ⅳ:協議報告 | 班別・ブロック別の協議報告・質疑応答 |
| 10:50~11:10 | 休憩 | |
| 11:10~11:45 | 指導・講評 | 外務省, 文部科学省, 海外子女教育振興財団 |
| 11:45~12:00 | 閉会式 | 閉式の辞, 国歌斉唱, 会長挨拶, 来賓挨拶, 閉式の辞 |
| 10月26日 (土) | | |
| 9:15 | シドニー補習校到着 | |
| 9:15~9:35 | 学校概要説明 | シドニー日本語土曜学校共同運営委員長 |
| 10:35~10:40 | 授業参観, 施設見学 | 幼稚部, 小学部, 中学部の授業, 運動場, ホール等の見学 |
| 10:40~11:10 | 質疑応答 | |
| 11:10 | 終了 | |
| 夜 | 帰国 | 10月27日 (日) 成田到着 |

2) 個別協議

個別協議は、端的に言えば日本人学校側と文部科学省及び海外帰国子女教育振興財団が折衝を行う場であると言える。日本人学校では押し並べて教員不足の状況であることから、派遣教員の増員や補助金の増額を要望する機会となっている。

実際には外務省、文部科学省、海外子女教育振興財団の3名の担当者が36名の校長と個別に面談を行っており、1校に割り当てられた時間が非常に短く、慌ただしい協議となっているようであった。

3) 班別研修

班別研修は各学校が抱える問題点等について協議及び情報交換を行う場となっている。

各日本人学校が抱える共通の課題としては、上述したように派遣教員の確保、児童生徒の登下校時等における安全対策、外国語（英語）教育の充実、派遣教員や地元採用教員の指導力に関わる課題が挙げられていた。

4) テーマ別・ブロック別研修

テーマ別研修は特定のテーマについて小グループで協議や情報交換を行うものであり、ブロック別研修とは、東アジア・大洋州地区の日本人学校を4つのグループに分け、そのグループ単位で協議や情報交換を行うものである。このブロック別協議を行うのは、例えば中国という特定の国における独特の課題に対応するためには、そこに設置されている日本人学校が共通理解を図りながら対応することが効果的であるとする考え方に基づいているようである。

また、今年度のブロック別研修の共通テーマとしては、現地理解教育が挙げられていた。

現地理解教育は、子どもが、日本人学校が設置されている当該国の言語や伝統文化、習慣等に触れる機会を設け、それらを理解することによって、その国や地域に根ざした教育の充実を図るという考え方に基づいて行われているものである。

5) 全体協議

全体協議は、各班別協議やブロック別協議の結果について報告する場であった。

この中で、各日本人学校における特別支援教育の状況、特に、障害のある児童生徒の受け入れについて、その困難さについて率直な報告がなされているので、取りまとめておく。

- ・転入前に児童生徒の実態について把握することが困難な状況である。
- ・派遣される教員の経験年数が浅いために、障害のある児童生徒への指導や支援を十分に行うことができない状況である。
- ・障害のある児童生徒を受け入れることは困難な状況であるが、当該児童生徒の保護者が勤務する企業が施設設備の供与をするので編入を認めてほしい旨の要望がある。
- ・障害の重い児童生徒の編入についてマスコミや政治家を利用して圧力をかけてくる場合がある。
- ・基本的に対象児童がいる場合には受け入れても良いと考える。
- ・最近、特別支援教育に関する問い合わせが多くなってきているが、特別支援学級を設置していない場合は編入を認めないことを原則としている。
- ・障害のある児童生徒の母親がネグレクトをしており、給食にパンを一つだけ持たせるようなケースがある。
- ・保護者が付き添うことで編入学を認めている。現在在籍している児童は国語と算数をティームティーチングで実施している。

6) 学校見学

表2に示した通り、本研究協議会の2日目は場所をシドニー日本人学校へ移して行われた。授業参観を通して把握した日本人学校における教育の状況については、項を改めて述べることとする。

Ⅲ. 学校見学

1. シドニー日本人学校

1) シドニー日本人学校の開設

シドニー日本人学校は昭和44（1969）年にシドニー日本人会により開設され、その当時は先進国で初となる全日制日本人学校であったという。児童数33

事業報告

名で開設当初はシドニー日本人会が運営するシドニー日本人学校有限会社として教育が開始された。開設当初は教会の講堂を校舎として使用していた。

2) シドニー日本人学校における教育の実際

シドニー日本人学校には幼稚部、小学部、中学部が設置されており、小学部には国際学級も設けられている。平成25年度現在の幼児児童生徒数は幼稚部152名、小学部120名、中学部9名、合計281名となっている。



写真2 シドニー日本人学校の校舎

国際学級とは、シドニーの地元の子どもが日本人学校で学習する形態で、近年その数が増えてきているという。その理由はシドニー日本人学校における教育レベルがオーストラリア国内の学校と比較して、かなり上位にランクされていることによるためだという。また、日本人学級においても日本国内の学校と遜色なく学力が保たれ、毎年文部科学省が実施している全国学力・学習状況調査において中学校3年では日本国内の最上位県の平均を上回る成績を残している。

授業参観を通して、少人数によるきめ細やかな指導がなされ、全ての教室にスマートボードが設置され、それを日常的に活用しており、ICTの導入にも積極的に取り組んでいる状況が伝わってきた。

また、国際学級では、その指導の多くをオーストラリア人の教師が担当しており、それぞれの教師の考え方が反映されたユニークな授業が行われていた。例えば、写真4は絵を描かせる創作活動の場面であ



写真3 スマートボードを活用した小学部の授業

るが、子どもたちは教室内のあらゆる場所を自由に使って各自のやり方で学習に取り組んでいた。その伸び伸びと学習している姿が非常に印象的であった。

また、国際学級では日本の伝統文化に触れる授業にも取り組んでおり、日本語の授業はもとより書道や折り紙といった授業も行われていた。



写真4 国際学級におけるアートの授業

2. シドニー補習授業校

1) シドニー補習授業校の設立の経緯と学校概要

東アジア・大洋州地区日本人学校校長研究協議会が終了した翌日の10月26日（土）に、文部科学省初等中等教育局国際教育課のご厚意によりシドニー補習授業校への巡回指導に同行する機会を得た。

ここでは、訪問の概略と授業参観の様子について述べることにする。

シドニー補習授業校は正式名称をシドニー日本語土曜学校（以下「土曜学校」）という。平成5年に保護者のボランティアの一環として設立され、開設当初は4クラス56名で活動を始めた。保護者会により会則等が定められ、学校の運営は運営委員会を組織してこれにあっている。平成25年現在の幼児児童生徒数は幼稚園から中学部までの19クラス、344名となっている。

土曜学校の入学資格は、オーストラリアに在住していて、教師と日本語で会話ができる程度の日本語能力を有していることだという。

定員を超えて入学希望がある場合にはウェイティングリストに登録され、欠員が出た時点で入学が許可される。授業料は教材込みで年間520オーストラリアドルとなっている。

2) 土曜学校における教育の実際

土曜学校の校舎は、地元の小学校の校舎を借用して、その名の通り毎週土曜日の午前中（3時間）に授業が行われている。

授業は漢字の読み書きを含めた国語の勉強が中心に行われている。このような指導方針と指導内容は、日本へ帰国した際の転校をなるべく円滑に進めることができるようにというねらいからである。

実際の授業に当たっているのは、ボランティアの保護者を含めた19名程度で、日本の教員免許保有者である。使用する教科書や副教材は日本から取り寄せて使用している。



写真5 幼稚園の授業の様子（ひらがなの学習）

授業参観を通して得た土曜学校の印象であるが、どの学級も5人から多くても10人以下の少人数で、非常に家庭的な雰囲気であった。授業中の会話を聞いている限りは日本の小・中学生と何も変わったところはないが、国語の教科書等の漢字仮名交じりの文章を読んでいる様子を見ると、やはり普段は英語による授業を受けており、特に読みにおいて日本語の修得が十分ではないことが分かった。

IV. おわりに

本研究協議会中によく耳にした言葉に「グローバル人材の育成」がある。東アジア・大洋州地区に限らず、日本人学校が目指す姿を端的に表したフレーズと言える。では、グローバルな人材とはどのような人間を指すのであろうか。

それは単に世界標準の言語であると言われている英語を流ちょうに操ることのできる人間を指しているのではないはずである。

それは、まさに子どもたちの周りにいる様々な人々の多様性を認め合い、互いの人格を尊重し助け合いながら生きていくことのできる人間に他ならない。

そのことを学校教育に当てはめて考えるならば、障害の有無にかかわらず、特別な支援の必要な児童生徒を排除することなく互いに学び合って成長していくことができる環境を作り上げることだと考える。

そのような意味において、自ずと人々の多様性を肌で感じることでできる日本人学校という教育の場は、そのような人材育成には最も適した環境と言えるのかもしれない。

今後の日本人学校の真の意味でのグローバルな人材育成に期待したい。

参考文献

- 文部科学省. 日本人学校・補習授業校への教員派遣の概要. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/004/001.htm (アクセス日, 2013-12-18)
- 文部科学省. 海外にある日本人学校を紹介します. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/006/001/001.htm (アクセス日, 2013-12-18)

諸外国における障害のある子どもの教育

企画部国際調査・交流担当・国別調査班

要旨：本稿は、国立特別支援教育総合研究所が毎年行っている諸外国の障害のある子どもの教育に関する基礎情報の調査結果を報告するものである。対象国は、オーストラリア、中国、フィンランド、フランス、ドイツ、イタリア、日本、ノルウェー、韓国、スウェーデン、イギリス、アメリカである。調査内容として、障害者権利条約の批准状況、国土面積、人口、人口密度、一人当たりのGDP、教育システム、対象国の教員一人当たりの幼児児童生徒数等の基本的な情報を国連本部統計部局等から公表される資料及び統計データからまとめた後、日本の特別支援教育システムに合わせて「特別な学校」、「特別な学級」、「通常の学級」という枠組みで整理を行った。これらに関連する新しい動向として、アメリカのIDEAに関するデータサイトであったthe Data Accountability Center (DAC)の機能が新たに設置されたIDEA Data Center (IDC)に引き継がれ、欧州では、The European Agency for Development in Special Needs Educationが名称にインクルーシブ教育を加えたThe European Agency for Special Needs and Inclusive Educationとなりウェブサイトも充実してリニューアルされたことなども確認された。最後に、日本における通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒の割合などを国際比較の統計にどのように位置づけるかなど、今後の課題についても言及した。

見出し語：諸外国、障害のある子どもの教育、国際比較、統計情報

I. はじめに

本稿は、国立特別支援教育総合研究所が毎年度行っている諸外国の障害のある子どもの教育に関する基礎情報の調査結果を報告するものである。この報告は、特総研ジャーナルの創刊に合わせて掲載を開始したものであり、以来、毎年度、基本的な記述の枠組みを維持しながら、そこに記述する内容や統計情報を更新している。なお、教育制度に関する情報が更新されない場合や更新情報が入手できなかったものは、前年度と同じデータを、現時点で確認可能な範囲で最新のデータと位置づけて記述している。これにより、本文自体も更新のないものは再掲することで、毎年度の報告単体で、その時点における諸外国の障害のある子どもの教育の状況の全体像が把握できるようにと考えている。今年度は、the European Agency for Development in Special Needs EducationのSNE Country Dataの更新が2014年末に行われることになり、特に表3の部分において、これを主たる情報源としてきたドイツ、イタリア、ノ

ルウェー、スウェーデンの統計データは昨年の数値を再掲することとした。創刊号からの方針のとおり、毎年度、基本的に同一のフォーマットで諸外国の状況を報告するため、ある程度のデータが蓄積された段階で、その経時的変化を捉えた報告をすることも考えている。

まず、調査結果の報告に先立ち、その背景にある情報として、国連障害者権利条約の批准の現状と、これに関連するわが国の国内動向、アメリカと欧州における特別なニーズに関する新しい情報サイトの開設について紹介する。

現在、障害者権利条約本文に署名した国と地域は158、批准を済ませた国と地域が141、選択議定書に署名した国は92、批准を済ませた国が79であった(United Nations, 2014年3月11日現在)。この1年で条約本文の批准が14ヶ国、選択議定書の批准は3ヶ国の増加となった。

これまで同条約の批准を目指してきた日本は、2014年1月20日に141番目(地域としてのEUを含む。)の批准国となった。なお、今回は選択議定書の

批准にまでは至らなかった。

わが国の障害者権利条約の批准に向けた検討作業のうち、教育分野では2012年7月23日に中央教育審議会初等中等教育分科会から「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」について報告がなされた。本研究所在同報告の検討過程で提供した諸外国の障害のある子どもの教育に関する調査資料は、同報告の参考資料とされており、諸外国における障害のある子どもの教育に関する情報の収集と分析はナショナルセンターの役割の一つとして重要性が高いと考えられる。

今年度は、アメリカのIDEAに関するデータサイトが、昨年度まで運用されていた the Data Accountability Center (DAC) から IDEA Data Center (IDC) に引き継がれていた。また、欧州では、The European Agency for Development in Special Needs Education が、その名称にインクルーシブ教育を加えた The European Agency for Special Needs and Inclusive Education となり、ウェブサイトも2014年1月に充実してリニューアルされていた。後者においては、各国のインクルーシブな教育を比較するための指標の開発が2011年から進められており、今後、具体的なデータ収集が行われて、それらが提供されることを期待したい。

次に、本年度の調査結果を報告する。

II. 目的

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

III. 方法

調査グループ（国別調査班）を構成し、各国の政府が提供する統計データ、法律、制度に関する情報を収集する。さらに、国連などが提供する人口、就

学者数、経済指標などの共通の基礎情報を加えて国際間の比較がしやすいように整理した上で、それぞれの特徴を検討する。

1. 国別調査班の構成

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

2. 調査項目

調査項目は、以下のとおりである。

- 1) 基本情報（面積、人口、国民一人当たりの国民総生産（以下「GDP」））
- 2) 通常の教育に関する基本情報
 - (1) 学校教育に関わる法令
 - (2) 近年の教育施策の動向
 - (3) 教育システム
 - (4) 学校（児童数、学校数、学級サイズ、教員数）
- 3) 特別支援教育（障害のある子どもの教育）に関する基本情報
 - (1) 特別支援教育に関わる法令
 - (2) 近年の特別支援教育施策の動向
 - (3) 対象とする障害カテゴリー
 - (4) 障害のある子どもの教育の場
 - (5) 就学手続き

IV. 結果と考察

以下に、それぞれの項目について各国の情報を示す。

1. 基本情報

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

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

表1 各国の基本情報^{1)・2)}

| | | オーストラリア (連邦) | 中国 | フィンランド | フランス | ドイツ(連邦) | イタリア | 日本 | ノルウェー | 韓国 | スウェーデン | イギリス | アメリカ |
|-------------------|-------------------|-----------------|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-----------|
| 面積 | km ² | 7,692,024 | 9,596,961 | 336,852 | 551,500 | 357,137 | 301,339 | 377,930 | 323,787 | 100,148 | 450,295 | 242,495 | 9,629,091 |
| 人口 | 千人 | 22,684 | 1,350,695 | 5,401 | 63,556 | 81,932 | 60,851 | 127,561 | 4,986 | 50,345 | 9,519 | 63,244 | 313,914 |
| 人口密度 | 人/km ² | 3 | 141 | 16 | 115 | 229 | 202 | 338 | 15 | 503 | 21 | 261 | 33 |
| 一人当たりのGDP | US\$ | 67,556 | 6,091 | 45,721 | 39,772 | 41,863 | 33,072 | 46,720 | 99,558 | 22,590 | 55,041 | 39,093 | 51,749 |
| 上に占める一人当たりの教育費の割合 | | | | | | | | | | | | | |
| | 上段: 初等教育(%) | 22.5 | - | 21.1 | 18.7 | 18.3 | 24.1 | 23.7 | 21.1 | 23.3 | 27.6 | 26.5 | 22.9 |
| | 下段: 中等教育(%) | 18.6 | - | 36.5 | 29.2 | 24.7 | 25.3 | 24.3 | 27.3 | 23.8 | 31.9 | 34.0 | 25.3 |

1) (出典) 面積, 人口, 人口密度は, UN Statistics Division, Demographic Yearbook 2012, pp.55-69, <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/dyb/dybsets/2012.pdf>より作成。2012年のデータ。人口は2012年の推計値として示された値。
2) (出典) GDP, 及び一人当たりの教育費用は, The World Bank, Indicators, <http://data.worldbank.org/indicator/>の「Education」「Economic Policy & External Debt」より作成。GDPは2012年-2013年, 教育費の割合は, 韓国が2009年のデータ, その他は2010年のデータ。

中に記してある。

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

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

一人当たりのGDPは中国, 韓国, ノルウェーを除くと\$33,000から\$67,000程度の範囲である。中国がこれらの国の1/10程度, 韓国が1/2から1/3程度, ノル

ウェーはおよそ1.5倍から3倍程度であった。表1の最下段は, 一人当たりのGDPに占める教育費の割合を初等教育と中等教育に分けて示したものである。中国のデータは無いが, それ以外の国は初等教育に18%~28%, 中等教育に18%~37%程度となっており, 数値は前回とほぼ同様であり, 国別に大きな差異はみられない。なお, 12カ国中, 前年度に比べて人口の減少が見られたのは日本のみであった。

2. 通常の教育に関する基本情報

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

表2 通常の教育に関する基本情報¹⁾

| | | オーストラリア(連邦) | 中国 | フィンランド | フランス | ドイツ | イタリア | 日本 | ノルウェー | 韓国 | スウェーデン | イギリス | アメリカ |
|-----------------------------|-------|-------------|----|--------|------|-----|------|----|-------|----|--------|------|------|
| 就学前教育 | 開始年齢 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | 年限(年) | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 |
| 義務教育 | 開始年齢 | 5 | 7 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 7 | | 6 |
| | 年限(年) | 11 | 9 | 10 | 11 | 13 | 10 | 9 | 11 | 9 | 10 | 2) | 12 |
| | 修了年齢 | 15 | 14 | 16 | 16 | 18 | 15 | 14 | 16 | 14 | 16 | | 17 |
| 前期中等教育 | 開始年齢 | 12 | 12 | 13 | 11 | 10 | 11 | 12 | 13 | 12 | 13 | 11 | 12 |
| | 年限(年) | 4 | 3 | 3 | 4 | 6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 後期中等教育 | 開始年齢 | 16 | 15 | 16 | 15 | 16 | 14 | 15 | 16 | 15 | 16 | 14 | 15 |
| | 年限(年) | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 教員一人当たりの児童生徒数 ³⁾ | 就学前 | - | 23 | 11 | 20 | 10 | 12 | 26 | - | 21 | 9 | 18 | 15 |
| | 初等教育 | - | 17 | 14 | 18 | 12 | 10 | 17 | - | 19 | 9 | 17 | 14 |

1) (出典) UNESCO Institute for Statisticsよりデータを入手して作成。データが揃った2011年で統一した。韓国の就学前教育開始年齢は, 2009年まで5歳であったものが2010年から3歳となっている。

2) イングランド, ウェールズ, スコットランドは5-16歳, 北アイルランドは4-16歳(上記の出典に情報が無いためEUのThe European Encyclopedia on National Education Systemsの各地域の資料によった。)

3) データが揃っている2011年に統一(ただし, イタリアは2007年のデータが最新)。教員とは, Teaching Staffであり, 公立と私立, フルタイムとパートタイムを含んだ数。なお, 教員一人当たりの児童生徒数は, 法律等で規定された学級サイズではない。

諸外国の状況調査

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

これらの国々において初等教育は、義務教育の中に含まれているため、表には、就学前教育、義務教育、及び前期中等教育を示し、初等教育の年齢は表中から除いている。日本の義務教育期間は初等教育の開始年齢から前期中等教育の終了学年までであるが、フィンランド、フランス、ドイツ、イタリア、ノルウェー、スウェーデン、イギリスと多くの国々は義務教育の終了年齢が後期中等教育の途中の学年となっている。なお、アメリカの義務教育年限は州により異なっており9年～12年(文部科学省, 2013, p.338)とされる。対象国の教員一人当たりの幼児児童生徒数の平均は、就学前が17人、初等教育が15人と、前回に比べると就学前が1名増加していた。フィンランド、ドイツ、スウェーデンは、就学前が10

人あるいは11人であり、中国と日本はそれぞれ23人、26人と多い。初等教育の教員一人当たりの児童生徒数はイタリアが10人、スウェーデンが9人であった。なお、表には示さなかったが、上記の UNESCO の統計データに原級留置 (repeaters) の割合の数値があったのは中国、フィンランド、フランス、ドイツ、イタリアであった。なお、韓国の就学前教育開始年齢は、2009年まで5歳であったものが2010年から3歳になり、これに合わせて就学前教育の年限も3年間となっている。この状況は最新の情報においてもこれまでのところ変化はみられない。

3. 障害のある子どもの教育に関する基本情報

それぞれの国の障害のある子どもの教育の場について表3に示す。今年度は、the European Agency for Development in Special Needs Education の SNE Country Data の更新が2014年末に行われることになり、表3の部分において、これを主たる情報源としてきたドイツ、イタリア、ノルウェー、スウェーデ

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

| | | オーストラリア (NSW州) ²⁾ | 中国 ³⁾ | フィンランド ⁴⁾ | フランス ⁵⁾ | ドイツ ⁶⁾ | イタリア ⁶⁾¹⁾ | 日本 ⁷⁾ | ノルウェー ⁶⁾¹⁾ | 韓国 ⁸⁾ | スウェーデン ⁶⁾ | イギリス ⁹⁾ | アメリカ ¹⁰⁾ |
|-----------------------------|----------|---------------------------------|------------------|----------------------|--------------------|-------------------|----------------------|------------------|-----------------------|------------------|----------------------|--------------------|---------------------|
| 国連障害者権利 条約 ¹⁾ | 上段：署名年月日 | 2007/3/30 | 2007/3/30 | 2007/3/30 | 2007/3/30 | 2007/3/30 | 2007/3/30 | 2007/9/28 | 2007/3/30 | 2007/3/30 | 2007/3/30 | 2007/3/30 | 2009/7/30 |
| | 下段：批准年月日 | 2008/7/17 | 2008/8/1 | 未批准 | 2010/2/18 | 2009/2/24 | 2009/5/15 | 2014/1/20 | 2013/6/3 | 2008/12/11 | 2008/12/15 | 2009/6/8 | 未批准 |
| 同選択議定書 ¹⁾ | 上段：署名年月日 | 署名無し | 未署名 | 2007/3/30 | 2007/9/23 | 2007/3/30 | 2007/3/30 | 未署名 | 未署名 | 未署名 | 2007/3/30 | 2009/2/26 | 未署名 |
| | 下段：批准年月日 | 2009/8.21 | | 未批准 | 2010/2/18 | 2009/2/24 | 2009/5/15 | | | | 2008/12/15 | 2009/8/7 | |
| 特別な学校 | 児童生徒数 | 4,921 | 178,998 | 5,173 | 79,873 | 377,922 | 1,835 | 65,926 | 1,881 | 25,138 | 501 | 79,765 | 190,314 |
| | 割合(%) | 0.66 | 0.12 | 0.96 | 0.62 | 4.34 | 0.03 | 0.63 | 0.31 | 0.29 | 0.06 | 1.17 | 0.35 |
| 特別なクラス | 児童生徒数 | 14,903 | 3,253 | 11,527 | 71,402 | | | 164,428 | 3,201 | 45,181 | 12,115 | | |
| | 割合(%) | 1.99 | 0.00 | 2.13 | 0.56 | 不明 ¹²⁾ | 無し | 1.58 | 0.52 | 0.53 | 1.37 | 不明 ¹⁵⁾ | ¹⁶⁾ |
| 通常の学級 | 児童生徒数 | 66,800 | 196,500 | 149,400 | 154,161 | 102,102 | 187,728 | 71,519 | 47,097 | 15,930 | | 1,432,535 | 5,519,252 |
| | 割合(%) | 8.93 | 0.13 | 27.64 | 1.20 | 1.17 | 2.58 | 0.69 | 7.65 | 0.19 | 不明 ¹⁴⁾ | 21.02 | 10.05 |
| 対象全体 | 割合(%) | 11.58 | 0.26 | 30.73 | 2.38 | 5.51 | 2.60 | 2.90 | 8.47 | 1.01 | 1.42 | 22.19 | 10.61 |
| 全児童生徒 | 人 | 748,234 | 146,863,700 | 540,477 | 12,809,587 | 8,708,531 | 7,278,018 | 10,403,076 | 615,973 | 8,553,772 | 886,487 | 6,814,815 | 54,905,240 |

1) (出典) 国連障害者権利条約及び選択議定書の署名と批准は、United Nations enable, Convention and Optional Protocol Signatures and Ratifications, <http://www.un.org/disabilities/countries.asp?navid=12&pid=166>より(2014/3/11現在)
 2) (出典) オーストラリアはIN BRIEF MIDYEAR CENSUS, 2012: Statistical Bulletin, Schools and Students in New South Wales, 2012: Special education classes and provisions, NSW Department of Education and Communities, 2012による。なお、今回からデータは障害種別の内訳のある州立学校に限定し、通常の学級の数値に学習困難などへの対応(60,000人)を加えた。
 3) (出典) 中国人民共和国教育部の各級各業学生教育学生情况(2013.9)及び特殊教育基本情况(2013.8)による。なお、集計は小・中学校のデータ。
 4) (出典) フィンランドは、Statistics Finland, Education 2013による。Special Educationは、Special Supportあるいは、Special-needs supportと名称が変更された。さらにIntensified supportあるいはEnhanced supportという支援の枠組みが新たに導入された。通常の学級のデータは、そこで行われるPart-time special-needs education, remedial teaching等を含めた数値。
 5) (出典) フランス Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche: RERS 2013による。データは幼稚園から高等学校年齢を含む。特別な学校のデータは厚生省系の管轄となる教育施設である。
 6) (出典) ドイツ、イタリア、ノルウェー、スウェーデンは、[http://www.european-agency.org/SNE Country Data](http://www.european-agency.org/SNE%20Country%20Data) 2012 から2010-2011年のデータによる。現時点で最新のデータであり、次回更新は2014年末とされる。
 7) (出典) 日本は、義務教育段階の統計であり、特別支援教育資料(平成24年度) p.3による。義務教育段階のデータであり、幼児児童生徒全体では2.4%となっている。
 8) (出典) 韓国は、特殊教育年次報告書2013による。学齢期全体。なお、学齢期全体の人数は2011年度のデータである。
 9) (出典) イギリスはDfE: Schools, Pupils and their Characteristics, January 2013, Statistical First ReleaseとDfE: SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN ENGLAND, January 2013, Statistical First Releaseによる。
 10) (出典) アメリカはthe IDEA Data Center (IDC) : <https://www.ideadata.org/>による。特別な学校は、分離型学校と寄宿施設の合計。このほかに家庭・病院に24,723人(0.045%)がある。対象全体は、矯正施設等を含む。
 11) イタリアは、法律によって特別な学校を廃止しているが、同資料によれば特別な学校が71校存在するとされる。
 12) ドイツにおける障害のある子どもの教育の場は、統計的には、特別な学校のほかには通常の学級のみである。上記の他に軽度の障害や学習の困難への支援の枠組みの存在があるとされるが統計は見出せなかった。
 13) ノルウェーの特別なクラスの統計には、2010年まで、通常の学級に在籍して部分的に特別なクラスに通う子どもを含めていたが、2011年より、これを通常の学級に含めて集計している。
 14) スウェーデンは通常の学級に多くの障害のある児童生徒が存在するとされるが、同資料には「当該データは存在していない」とされる。
 15) イギリスの特別なクラスは退学処分やその恐れのある問題行動のためのPupil Referral Unitsがある。これは特別な教育ニーズとして位置づけられている。障害種別の特別なクラスの存在については9)からは不明であるが、上記のSNE Dataによれば、15,490人が在籍するとされる。
 16) アメリカは障害のある子どもの統計データが、通常の学級で過ごす時間の割合で示されている。このため通常の学級のデータとして集計した。

ンの統計データは昨年の数値を再掲することとした。

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

表3の第1行目と第2行目は、障害者権利条約の署名、批准を行った期日を記載した。この障害者権利条約は、必ずしも署名を経て批准を行う必要はなく、批准のみを行うこともできる。このため、表3のオーストラリアについて見ると選択議定書の署名なしに直接に批准（これを *Accession* と呼ぶ）が行われている。なお、わが国が2014年1月20日に障害者権利条約を批准したことにより、今回の対象国の中で権利条約本文に批准していないのはフィンランド、ノルウェー、アメリカの3ヶ国となった（2014年3月11日時点）。それぞれの国で批准に向けた準備が進められていると推測されるが、表3の注釈にあるように、フィンランドでは、*Special Education* という呼称を、*Special Support*、あるいは *Special-needs Support* と変更しており、さらに、*Intensified Support*、あるいは *Enhanced Support* という支援の枠組みを新たに導入している。

以下、対象児童生徒についてみると、中国の対象児童生徒の割合が0.26%と他の国に比較して少ないことがわかる。その他の国を観察すると、全ての対象児童生徒が全体の3%以下の国（フランス、イタリア、日本、韓国、スウェーデン）と5~8%の国（ドイツ、ノルウェー）、10%程の国（オーストラリアのNSW州、アメリカ）、20%を超える国（イギリス、フィンランド）に分けることができる。

ところで障害の発生率が国際間で大きく変わらなるとすれば、3%以下のグループは、障害への対応が中心であり、10%前後からは学習困難への対応が加わると考えられる。とりわけ、イギリスやフィンランドの例は、学習の躓きにまで支援の対象と考えられている。すなわち、イギリスは、*School Action* と呼ばれる学校全体への支援の枠組みの適用があり、フィンランドでは障害と認定される程度でなくても

必要に応じて特別な教師による指導が柔軟に実施される *General Support*、*Intensified Support*、そして *Special Support* の枠組みと、それを実現するための *Part-time* 特別ニーズ教育や *Remedial Teaching* 等の存在がある。

1) 特別な学校について

学校が障害のある子どもを含む全ての人に開放される法律を持つイタリアを除けば、在籍する児童生徒の割合については中国の0.26%が少ない。ただし、中国は全ての支援対象児童生徒の割合が0.24%程度と小さいことから、今後、量的に増加する可能性があることに留意する必要がある。

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

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

2) 特別な学級について

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

また、既に述べたようにノルウェーが、これまで「特別なクラス」に計上していたデータを「通常の学級」のデータへ変更する事実もあった。

アメリカの統計の例を参考にすれば「特別な学級」

にせよ「通常の学級」にせよ、国別の比較を進めるためには、例えば、支援を受ける場と過ごす時間などの実態が明らかになるデータが望まれよう。

3) 通常の学級について

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

通常の学級での支援は、2つに分かれる。1つは、特別な支援の場が通常の学級でない場合である。もう1つは、特別な支援の場も通常学級にある場合である。日本のデータは、通級による指導であるため、前者となる。支援の対象が10%程もあるアメリカもリソースルームに通級するため前者である。これに対して20%を超える対象をもつイギリス、フィンランドは、通常学級内での支援の仕組みを合わせ持っている。後述する OECD の国別比較用カテゴリー (OECD, 2000, 2004, 2005) で言えば、カテゴリー B の学習困難への支援の制度を持つ国と考えられる。

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

4. 各国の個別の状況

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

1) オーストラリア

(1) 障害カテゴリー

オーストラリアにおける障害のある子どもの教育では、差別禁止法に基づいた規定が『教育における障害基準 (Disability Standards for Education 2005)』

(Australian Government, 2005) である。この中で障害とは身体的あるいは精神的機能が、部分的に、あるいはその全部が失われた状態等であることが説明されているが、具体的な障害名は記述されていない。また、学校教育において対象となる障害カテゴリーは各州で異なるため、ここでは、本研究所で調査対象としている New South Wales 州について紹介する。

2012年の Special education classes and provisions (NSW Department of Education and Communities, 2012) あるいは Statistical Bulletin (同) によれば、特別な学校 (special school, あるいは schools for specific purpose) の分類として「行動障害/情緒障害/精神疾患」、「病院学校」、「知的障害」、「その他」が挙げられている。同じく、支援クラス (support class) で対応する支援の分類として「情緒障害/精神疾患」、「自閉症」、「聴覚」、「視覚」、「身体 (physical)」、「中度・重度知的障害」、「重度知的障害」、「盲ろう」、「軽度知的障害」、「分類の重複(中度から高度のニーズ)」、「自閉症と中度知的障害」、「言語障害」、「読み」、「個別指導」が挙げられている。そして、この支援クラスの支援の分類は、特別な学校の学級の受け入れ支援分類としても用いられているが「視覚」と「盲ろう」については、通常学級の支援クラスでの対応がない。

(2) 就学基準・手続き

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

(3) 近年の動向

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

Needs Education, 2010, p.32)。

また、2012年には全体の対象が2.6倍の90,000人となっており、通常の学級には「統合支援予算プログラム」の支援で6,800人（前年度は15,000人）が在籍するとされる（NSW Department of Education and Communities, 2012）。

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

2) 中国

(1) 障害カテゴリー

中華人民共和国教育部（2013.8）の特殊教育基本統計では障害カテゴリーとして、前年度同様に「視覚障害」、「聴覚障害」、「知的障害」、「その他の障害」を挙げている。また、表3に示したように、中国の対象児童生徒の割合が0.26%程度となっている。

(2) 就学基準・手続き

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

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

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

特別な学校では義務教育段階の児童生徒は学費が免除される。また、家庭生活が困難な場合については雑費も減額される。地方政府は助成金を作り、経済困難な児童生徒の就学について援助する（特殊教育学校暫行規程第57条）とされる。また、通常学級では個別教育プログラム、リソースルーム利用、特

別な学校の教員による支援や情報支援機器の使用が行われるとされる（National Institute of Special Needs Education, 2010, p.33）。

(3) 近年の動向

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

2012年から2013年では、特別な教育の対象が425,613人から378,751人となり、46,862人減少している。内訳で見ると、特別な学校が12,986人増加して、小学校段階の随班就読が41,657人、中学校段階の随班就読が17,505人減少していた。特別なクラスは3,000人程度で数も少なく、この期間で大きな変化はなかった。

なお、障害者権利条約を2008年8月1日に批准している。選択議定書は署名、批准共にしていない（UN enable, 2014/03/11確認）。

3) フィンランド

(1) 障害カテゴリー

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

(2) 就学基準・手続き

基礎教育法（Basic Education Act）は、2010年に改定されて、就学の決定は、Special-needs Support（特別ニーズ支援）の内容の決定という形で、教育サー

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

(3) 近年の動向

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

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

2011年では8.1%、2012年では7.6%の子どもが Special Support の対象に措置されている。2011年からは、これに加えて、Intensified Support が登場して、2011年には3.3%、2012年には5.1%が支援を受けている。

なお、障害者権利条約の署名は行っているが批准には至っていない。選択議定書は署名していない (UN enable, 2014/03/11確認)。

4) フランス

(1) 障害カテゴリー

教育省管轄は特別なクラス (CLIS: classes pour l'inclusion scolaire) の分類として「認知的障害 (知的障害)」、「聴覚単一障害」、「視覚単一障害」、「単一運動障害と複数障害」の四つが挙げられている。そ

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

(2) 就学基準・手続き

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

(3) 近年の動向

2010年6月の通達 (la circulaire du 18 juin 2010) により、中等教育段階の特別な学級である UPI (Unités pédagogiques d'intégration) は、その「統合教育ユニット」という名称が ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire) という「インクルージョン教育のための附置ユニット」というような名称に変更され、その機能が強化された。なお、その名称の中に“inclusion”という言葉が使われているように、教育省のウェブサイト等を見ても、これまで“intégration scolaire”と言っていたものが、“inclusion scolaire”と言うようになったようである。2011年からは、通常の学校に在籍する児童生徒の補助のため、既にあつ

た AVS-i (個別の統合での学業補助員), AVS-co (集団での統合での学業補助員) に, 2011年より, ASCO (学業アシスタント: 3年契約) が加えられ, その拡充が図られた。また, 2014年度から, これまで期限付き雇用であった AVS を一定の条件を満たすことで, この制限を外すこととし, それによって, 28,000人がこの恩恵を受けるとされる。

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

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

権利条約と選択議定書を2010年2月18日に批准している。

5) ドイツ

(1) 障害カテゴリー

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

(2) 就学基準・手続き

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

(3) 近年の動向

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

なお, 障害者権利条約と選択議定書を2009年2月14日に批准している。

6) イタリア

(1) 障害カテゴリー

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

(2) 就学基準・手続き

1977年8月4日第517法で評価方法, 進級試験廃止, 学校法改定により, 障害のある児童生徒に普通学校が開放される。さらに, 1992年2月5日基本法第104号によって, 障害の有無に関わらず, 全ての子どもが地域の学校に就学することが保障される。その一方で, 子どもを障害児として認定するかどうかの判断は保護者の権利として保障されている。保護者の申請のもと地域保健機関 (ASL) が子どもの障害を認定し, 機能診断書 (PDF) を作成する。保護者が, 入学申請書と共に, 機能診断 (PDF) を学校に提出することにより, 学校での支援が開始される。

なお, 表3にあるように, 1,835人の児童生徒が特別学校に在籍しているが, これらの学校は統合教育の法律以前から存在していた学校 (European Commission, Organization of the education system in Italy 2009/2010) と説明されている。現在, 71校が存在する (European Agency for Development in Special

Needs Education, 2012) との記述もある。これらは、旧来の特別学校がその専門性を保持しながら、逆に健常の児童生徒を受け入れる形でインクルーシブな教育を実現しているとの報告もある。

(3) 近年の動向

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

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

なお、障害者権利条約と選択議定書を2009年5月15日に批准している。

7) ノルウェー

(1) 障害カテゴリー

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

(2) 就学基準・手続き

教育法により、通常の教育によって有益な教育を得られない場合は、義務教育年齢における特別な教育を受ける権利が保証されている。その申請を行うのは保護者であり、かつ、特別教育のサービスを受けるためには、保護者の書面による承認が必要とされる。その一方で、その支援の内容は専門家によって決定される。特別教育の支援は、郡の教育事務所が個別に決定するものであり、保護者は不服を申し立てることができる(European Commission, Organization

of the education system in Norway 2009/2010, pp.168-169); (Act of 17 July 1998 no.61 relating to Primary and Secondary Education and Training, 2011)。

(3) 近年の動向

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

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

なお、障害者権利条約を2007年3月30日に署名したが、批准していない。選択議定書には署名していない(UN enable, 2014/03/11確認)。

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

8) 韓国

(1) 障害カテゴリー

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

(2) 就学基準・手続き

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

また、障害者等に関する特別支援教育法第3章第

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

(3) 近年の動向

『教育科学技術部2010年の主要政策と計画』によれば、障害のある生徒のために、義務教育を5歳から高校までの全てに拡大すること。特殊学校と通常学校の特殊学級を800学級に拡大して、さらに、職業学校の10校で障害のある生徒の統合職業教育を提供するとしている (Ministry of Education, Science, and Technology, 2010, p.13)。

続く『教育科学技術部2011年の主要政策と計画』によれば、障害のある子どもの義務教育を4歳に引き下げ、職業教育の推進のために、特殊学校の学校ベースの企業 (school-based enterprises among special schools) の数を増加させること。障害のある生徒の高等教育への進学機会を広げるために、大学のサポートセンターを設置して、設備とスタッフを提供する (Ministry of Education, Science, and Technology, 2011, pp.6-7) としている。

なお、障害者権利条約を2008年12月11日に批准している。選択議定書には署名、批准をしていない (UN enable, 2013確認)。

注:『障害者差別禁止法』並びに『障害者等に関する特別支援教育法』の訳文は、第13回障がい者制度改革推進会議差別禁止部会 (平成24年2月10日 (金)) 参考資料3によった。

9) スウェーデン

(1) 障害カテゴリー

特別学校 (Specialskolan) は「視覚障害と他の障害を併せ有する場合」、「重度の言語障害の場合」、「聾あるいは難聴で学習障害を合わせ有する場合」、「先天性の盲ろう」が対象であり、そのほかに「認知的

障害」を対象とする特別プログラム (「養護学校」あるいは「知的障害基礎学校」、「特別ニーズ学校」とも紹介される) がある (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011) とされる。知的障害基礎学校は、特別学校に比べて数が多く、2010/2011年のデータでは、特別学校の在籍児童生徒が501人に対して、知的障害基礎学校が12,115人 (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) であり、そこでは通常学校にある分離型の特別クラスとしてカウントされている。井上・猪子 (2012) によれば基礎学校や高等学校に併設された特別なユニットとして紹介されている。

(2) 就学基準・手続き

学校教育法には、第3条第2項と第3項は、知的障害、ろうや難聴のある場合に、それぞれ「養護学校」と「特別学校」が、入学を許可すべきこと、第4条には、その決定主体が、それぞれの学校の担当部局であり、保護者が関与することが可能であること、第5条で、異議申し立てができることが規定されていた。しかし、2011年から新しい学校教育法 (Skollagen2010:800) が施行されていることから、就学の手続きについても確認する必要がある。

(3) 近年の動向

2011年7月1日より、上記の新しい学校教育法 (Skollagen2010:800) が施行された。なお、障害者権利条約と選択議定書を2008年12月15日に批准している。

10) イギリス

(1) 障害カテゴリー

対象となる子どもは、「学習上の困難があり、特別な教育的な手だてを必要とする子ども」である。実施規則 (SEN Code of Practice) 第7章では、主な困難やニーズとして、「認知・学習面のニーズ: 特異な学習困難、中度学習困難、重度学習困難、重度重複の学習困難」; 「行動・情緒・社会性の発達面のニーズ: 行動、情緒、社会性の困難」, 「コミュニケーションや対人関係面のニーズ: 言語・コミュニケーションに関わるニーズ」, 「自閉症スペクトラム障害」; 「感覚・身体面ニーズ: 視覚障害、聴覚障害、盲ろう、肢体不自由」; 「その他」であり、School Action Plus

の子どもに適用される (DfE, 2001)。

また、特別学校が対象とする障害カテゴリーとしては「視覚障害」、「聴覚障害」、「言語コミュニケーション障害」、「自閉症」、「情緒障害」、「盲ろう」、「肢体不自由」、「中度学習困難」、「重度学習困難」、「重度重複障害」、「特異な学習困難」、「その他の障害」がある。

(2) 就学基準・手続き

判定書がある場合とない場合によって、就学の手続きが若干異なる。判定書がある場合は、親の意向または他の子どもへの効果的な教育の提供と矛盾しない限りは、通常の学校で教育される (Special Educational Needs and Disability Act 2001による1996年教育法の改正)。その場合には、地方教育当局が保護者の意見を聞き取り (特定の公立学校か、私立学校か、特段希望がない等) を行い、それをうけて学校の提案を行い、判定書の学校欄に学校名を記入する。

(3) 近年の動向

障害者権利条約を2009年6月8日に、選択議定書を2009年8月7日に批准している。その際、障害者権利条約第24条第2項 (a) と (b) について「連合王国は、障害のある子どもが、自己の生活する地域社会の外にある、より適切な教育の提供が可能などこかで教育され得る権利を保持する。ただし、障害のある子どもの親は、その子どもが教育される学校の優先順位を表明する機会を他の親と同様に持つ。」とする留保と、「連合王国政府は、障害のある子どもの親が、障害のある子どものニーズに応ずることのできるメインストリームの学校や職員へのアクセスがより多くできるようなインクルーシブなシステムの開発を継続するものとする。連合王国政府は、連合王国における教育制度一般 (general education system) には、メインストリーム学校と特別学校を含むものと理解しており、このことは本条約において許容される。」とする解釈宣言を行い、教育制度一般の中に、特別学校が含まれることを示している (United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, Declarations and Reservations, UN enable サイト内)。

2011年度に発表された SEN 緑書 (Support and aspiration: A new approach to special educational needs

and disability - A consultation) に基づき、2012年度より、31の Local Authorities において、地域での連携、判定方法の改編と Education, Health, and Care Plans の導入に関わることで、各個人を支援するための資金に関わることで、民間団体の活用にかかわること、などについて試行されている。2013年に予定されている試行の最終報告を受けて、関連する法改正の提案が2014年に行われる予定となっている (Department for Education, 2012)。

11) アメリカ

(1) 障害カテゴリー

個別障害児教育法 (The Individuals with Disabilities Education Act, 以下「IDEA」) では「知的障害」、「難聴(聾を含む)」、「言語障害」、「視覚障害(盲を含む)」、「(重篤な)情緒障害」、「肢体不自由 (整形外科的障害: orthopedic impairments)」、「自閉症」、「外傷性脳損傷」、「その他の健康障害」、「特異的学習障害」(IDEA Sec.602 (3) (A) (i)) と「特殊教育と関連サービスを必要とする者」(IDEA Sec.602 (3) (A) (ii)), さらに、3歳から9歳あるいは3歳から5歳においては「発達の遅れ」(IDEA Sec. 602 (3) (B) (i)) とされる。また施行規則 (Federal Register, 2006) において「盲ろう」と「重複障害」(IDEA Sec.300.8) が加えられている。

(2) 就学基準・手続き

公立や私立の教育機関、その他介護施設にいる障害のある子どもたちを含めて、障害のある子どもたちが、最大限適切であるように、障害のない子どもたちと一緒に教育される。特殊学級、分離による学校教育、又はその他通常の教育環境から障害のある子どもたちを引き離す (removal) ことは、追加的な支援やサービス (supplementary aids and services) の利用を通常の学級内で行ったとしても、子どものその障害の性質や程度によって、教育目的を達成しえない場合に限定される (IDEA Sec.612 State Eligibility (5) より)。

さらに、IDEA Sec.614 (D) では、保護者の同意について「初期評価への同意」、「サービスへの同意」を規定しており、「サービスへの同意」については保護者の同意無しにサービスを実施しないこと (IDEA

Sec.614 (D) (ii) (II)) としている。

(3) 近年の動向

IDEA2004では、懲戒(discipline)の際のサービス、特異的学習障害に対する『介入に対する反応モデル(Response to Intervention (RTI))』の利用と早期介入サービスの拡充、IEP プロセスと評価の改善、州のモニタリングの強化、教師の専門性の向上と評価、私学における特殊教育、国の教材アクセシビリティの標準(NIMAS: National Instructional Materials Accessibility Standard)への準拠、紛争解決などの適正手続きについて改善が図られた(U.S. Department of Education, 2006)。

アメリカでは“Rosa’s Law”を2010年10月5日にObama大統領が署名した。この法律は、全ての連邦法に記載されている“Mental Retardation”の表現を“Intellectual Disability”へと名称する内容であり、IDEAの障害種別名称も変更となった(U.S. Department of Education, 2012)。

なお、障害者権利条約を2009年7月30日に署名したが、批准していない。選択議定書には署名、批准をしていない(UN enable, 2014/03/11確認)。

V. まとめと今後の課題

本稿では、オーストラリア、中国、フィンランド、フランス、ドイツ、イタリア、日本、ノルウェー、韓国、スウェーデン、イギリス、アメリカにおける障害のある子どもの教育の最新の情報を概観し、それぞれの国と地域の基本情報、通常の学校教育に関する情報、障害のある子どものための教育についての情報を整理した。

今年度は、SNE Country Dataの更新が2014年末に行われることになり、特に表3の部分において、これを主たる情報源としてきたドイツ、イタリア、ノルウェー、スウェーデンの統計データは昨年の数値を再掲することとした。これらのデータの更新が急務である。

また、日本における通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒の割合とされる約6.5%の数値を国際比較の統計にどのように位置づけるかなどを検討することが必要であると思われた。既に、

この約6.5%を含めて、日本の特別支援教育の対象者を9.21%とする考え(柘植, 2013)もあるが、本稿の対象国でいえば、例えば、イギリスやアメリカのように支援すべき対象を特定している国とは若干システムが異なるであろう。その一方で、特別支援教育体制推進事業などは、イギリスのスクール・アクションと並ぶ支援サービスとして位置づくとも考えられる。今回は、前年度と同じく約6.5%の数値を含まない形で整理を行ったが、これらの枠組みの整理は、今後の国際比較研究に必要であるとともに、わが国の特別支援教育に関する情報の海外への発信や共同研究の土台になる重要な事項である。

引用文献

- Australian Government (2005). Disability Standards for Education 2005.
<http://www.deewr.gov.au/schooling/programs/pages/disabilitystandardsforeducation.aspx>
- 中華人民共和国教育部(2013.9). 各级各类学历教育学生情况.
<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7567/201309/156896.html>
- 中華人民共和国教育部(2013.8). 特殊教育基本情况.
<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7567/201308/156428.html>
- Department for Education (2012). Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability.
<http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/s/support%20and%20aspiration%20a%20new%20approach%20to%20special%20educational%20needs%20and%20disability%20%20%20progress%20and%20next%20steps.pdf>
- DfE (2001). SEN Code of Practice.
<https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DfES%200581%202001>
- DfE (2012a). Schools, Pupils and their Characteristics, January 2012, Statistical First Release.
<http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s001071/index.shtml>
- DfE (2012b). Special Educational Needs in England,

- January 2012, Statistical First Release.
<http://www.education.gov.uk/researchandstatistics/statistics/allstatistics/a00210489/sen-england-jan-2012>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). Country information: SNE data - Sweden.
<http://www.european-agency.org/country-information>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Country information: SNE data.
<http://www.european-agency.org/country-information>
- European Commission. Organization of the education system in Finland 2009/2010, Eurydice. European Commission. Organization of the education system in Italy 2009/2010, Eurydice.
- European Commission. Organization of the education system in Norway 2009/2010, Eurydice.
- Federal Register (2006). Monday, August 14, 2006: Rules and Regulations: Assistance to States for the Education of Children With Disabilities and Preschool Grants for Children With Disabilities.
<http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-2006-08-14/pdf/06-6656.pdf>
- 藤原紀子 (2010). イタリアにおけるインクルージョンの変遷と1992年104法. 世界の特別支援教育, 24, 67-77.
- フランス教育省 (2013). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [RERS 2013].
<http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>
- フランス教育省 (2013). La scolarisation des élèves handicapés.
<http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>
- German EURYDICE Unit (2011). The Education System in the Federal Republic of Germany 2010/2011.
http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/dossier_en_ebook.pdf
- German National Association for Student Affairs (2011). Studying with impairments in Germany: A 2011 survey of the situation for students with a disability or chronic illness.
http://www.best-umfrage.de/PDF/english_summary.pdf
- IDEA Data Center (2013). 2012 IDEA Part B Child Count and Educational Environments.
<http://www.ideadata.org/tools-and-products>
- 井上昌士・猪子秀太郎 (2012). スウェーデンにおける知的障害や発達障害のある人の学びの場. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 1, 49-53.
- 韓国教育科学技術部 (2012). 特殊教育年次報告書.
http://iss.ice.go.kr/insiter.php?design_file=1049.php&article_num=2
- 国立特別支援教育総合研究所 (2009). 専門研究A 障害のある子どもの教育制度の国際比較に関する基礎的研究: わが国の現状と今後の方向性を踏まえて (平成20年度) 研究成果報告書.
- Ministry of Education, Science, and Technology (2010). Major policies and Programs for 2010.
<http://english.mest.go.kr/web/40724/en/board/enlist.do?bbsId=276>
- Ministry of Education, Science, and Technology (2011). Major policies and Plans for 2011.
<http://english.mest.go.kr/web/40724/en/board/enlist.do?bbsId=276>
- 文部科学省 (2013). 諸外国の教育動向2012年度版.
- National Institute of Special Needs Education (2010). JSEAP: Journal of Special Education in the Asia Pacific, Vol.6 December 2010.
- Norwegian Ministry of Education and Research (2011). Learning together.
<http://www.statped.no/Global/Publikasjoner/Learning%20together%20white%20paper%20Meld.%20St.%2018%2020102011.pdf>
- NSW Department of Education and Communities (2012). Special education classes and provisions.
<https://www.det.nsw.edu.au/media/downloads/about-us/statistics-and-research/key-statistics-and-reports/spe-ed.pdf>
- OECD (2000). Special Needs Education - Statistics and Indicators.
- OECD (2004). Equity in Education - Students with

Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages.
 (邦訳：経済協力開発機構 (2007). 教育における
 公平性：心身障害，学習困難，社会的不利を抱え
 る生徒たち. 弓削俊彦 (訳). 技術経済研究所.)
 OECD (2005). Students with Disabilities, Learning
 Difficulties and Disadvantages – Statistics and
 Indicators.
 Statistics Finland (2013). Special Education.
http://www.stat.fi/til/erop/index_en.html
 The World Bank. Data. <http://data.worldbank.org/>
 柘植雅義 (2013). 特別支援教育. 中公新書, p.25.
 U.S. Department of Education (2006). IDEA 2004 Part
 B Regulations: Critical Issues.
http://idea.ed.gov/object/fileDownload/model/Presentation/field/PresentationFile/primary_key/13
 U.S. Department of Education (2012). Digest of
 Education Statistics 2011.
<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2012001>
 UNESCO Institute for Statistics. Data Centre.
<http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?FileId=50>
 UNESCO Institute for Statistics. Education.
<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/default.aspx>
 United Nations. UN enable.
<http://www.un.org/disabilities/>
 United Nations. UN Statistics Division.
<http://unstats.un.org/unsd/default.htm>

※インターネット上の文献のアクセス日は、いずれも平成26年3月11日。

参考文献

企画部国際調査担当・国別調査班 (2013). 諸外国における障害のある子どもの教育. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 2, 33-47.
 企画部国際調査担当・国別調査班 (2012). 諸外国における障害のある子どもの教育. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 1, 30-42.
 企画部国際比較・国際比較研究対応チーム (2006). 障害のある子どもの就学手続きに関する国際比

較: 国連障害者の権利条約検討の動向に関連して. 世界の特殊教育, 20, 55-66.

平成25年度の国別調査班のメンバーは以下のとおりである (◎は班のリーダー, ○は副リーダー)。

アメリカ班: ◎日下奈緒美, ○土井幸輝, 田中良広, 梅田真理, 金森克浩

イギリス班: ◎横尾俊, ○小澤至賢, 佐藤肇

イタリア班: ◎武富博文, ○伊藤由美, 徳永亜希雄, 笹森洋樹

ドイツ班: ◎庄司美千代, ○久保山茂樹, 森山貴史

フランス班: ◎石坂務, ○金子健, 澤田真弓

オーストラリア班: ◎松見和樹, ○柳澤亜希子, 岡本邦広, 海津亜希子

アジア班 (中国・韓国): ◎大崎博史, 長沼俊夫, ○熊田華恵, 牧野泰美

北欧班 (ノルウェー・フィンランド・スウェーデン): ◎涌井恵, ○神山努, 玉木宗久, 小松幸恵

注: 企画部国際調査・交流担当 (新平鎮博, 棟方哲弥, 齊藤由美子) が本稿の執筆を行った。イギリス, イタリア, ノルウェー, 韓国, ドイツについては, 国別調査の過程において本研究所で委嘱している外国調査研究協力員 (渡邊愛理氏, 藤原紀子氏, 真弓美果氏, 金ヒョンジョン氏, Christina Sebald 氏) の協力を得ている。記して感謝したい。

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル編集委員

藤本裕人 (編集委員長)

大崎博史 (編集主幹)

棟方哲弥

徳永亜希雄

森山貴史

三浦潤一

猿田智男

小池正利

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル 第3号

平成26年3月発行

代表者 宍戸和成

編集兼発行者 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

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

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル
<http://www.nise.go.jp>

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585
神奈川県横須賀市野比5-1-1