

第7回 日・韓特殊教育セミナー報告

笹森 洋樹 ・ 小林 倫代 ・ 海津 亜希子 ・ 玉木 宗久
(教育支援研究部) (教育相談部) (企画部) (教育支援研究部)

要旨：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（NISE：日本）と韓国国立特殊教育院（KISE：韓国）では、日本及び韓国における障害のある子どもの教育実践の向上、協力関係の拡大を目的として「日・韓特殊教育セミナー」を毎年開催している。第7回目の今回は、「日・韓におけるインクルーシブな教育を目指した動向について」をテーマに、政策的動向、教育・指導実践の発表及び協議が行われた。

1 はじめに

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（NISE：日本）と韓国国立特殊教育院（KISE：韓国）では、平成7年（1995年）に締結された協定に基づき、「日・韓特殊教育セミナー」を毎年開催し、今年度で7回目を迎えることになる。本セミナーの目的は、日本及び韓国における特殊教育（我が国では特別支援教育）に関する政策やその実施状況、現状の成果と今後の課題等について、情報交換、協議を行うことにより、両国の障害のある子どもの教育実践の向上、協力関係の拡大を目指している。

今回は、「日・韓におけるインクルーシブな教育を目指した動向について」をテーマに、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所を会場に開催された（図1）。

2 セミナーの概要

(1) 目的

本セミナーは、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所と韓国国立特殊教育院との協力協定に基づき、定期的で開催することにより、両国の特殊教育（特別支援教育）の発展に寄与するものである。

(2) 今回のテーマ

「日・韓におけるインクルーシブな教育を目指した動向について」

主題1：政策的動向

主題2：教育実践（学校・学級経営）

主題3：指導実践・研究事例

(3) 日程

平成19年3月21日（水）～24日（土）

21日（水）韓国側参加者 日本到着

22日（木）神奈川県鎌倉市立御成小学校見学

23日（金）第7回 日・韓特殊教育セミナー
(於：国立特別支援教育総合研究所)

24日（土）帰国

(4) 参加者

<日本側>

笹森 洋樹 教育支援研究部総括研究員

小林 倫代 教育相談部総括研究員

海津亜希子 企画部研究員

玉木 宗久 教育支援研究部研究員

<韓国側>

李 孝子 韓国国立特殊教育院 院長

姜 景淑 韓国国立特殊教育院 研究官

明 善玉 木浦任城初等学校 教頭

(5) プログラム

9:50 開会の挨拶

日本側：理事長 小田 豊

韓国側：韓国国立特殊教育院 院長 李 孝子

10:10 発表Ⅰ：主題1 施策的動向

韓国側：李 孝子

「韓国のインクルーシブ教育における実態と展望」

日本側：笹森 洋樹

「日本におけるインクルーシブな教育を目指した教育
施策の動向」

13:00 発表Ⅱ：主題2 教育実践（学校・学級経営）

韓国側：姜 景淑

「一般学級における特殊教育対象児童への教育支援」

日本側：小林 倫代

「インクルーシブな教育を目指した学校、学級経営の
実際—小学校の実践事例—」

15:00 発表Ⅲ：主題3 指導実践・研究事例

韓国側：明 善玉

「教育課程への支援プログラム適用を通じたインク
ルーシブ教育の活性化」



図1 国立特別支援教育総合研究所にて

日本側：海津亜希子

「実践研究 学習につまずきのある子どもへの通常の学級での支援一個別の指導計画をもとに」

日本側：玉木 宗久

「調査研究 通常の学級における配慮の実施可能性に関する調査」

16:40 総括討議 (図4)

17:00 閉会

3 発表の概要

(1) 主題1：政策的動向

1) 「韓国のインクルーシブ教育における実態と展望」

発表者：李 孝子

ア 韓国におけるインクルーシブ教育の実態

2001年の国立特殊教育院 (KISE) の研究によれば、障害児童の出現率は全体学生数の2.71%。インクルーシブ教育環境において教育を受けている障害のある学生数は、2006年現在62,538名おり、そのうち11%は一般学級、52%は特殊学級、37%は特殊学校に配置されている。特殊教育対象学生の学校別現況では、幼稚園 (3,243名、5%)、小学校 (32,263名、52%)、中学校 (13,972名、22%)、高校 (13,060名、21%) であり、インクルーシブ教育は主に小学校と中学校において実施されていることがわかる。インクルーシブ教育を受ける学生数は毎年増加している (図2)。

イ インクルーシブ教育を進めるために

韓国には180の地域教育庁が設置されており、必要な特殊教育専門家を配置し、インクルーシブ教育を奨励している。各学校では施設を整備し必要な教育資料も具備している。

インクルーシブ教育の担当教員には、少人数学級、インクルーシブ教育関連の教育に参加できる機会、昇進に必要な加算点の付与などの便宜が図られる。

インクルーシブ教育を成功させるためには、一人一人の障害への認識を向上させることが重要である。父兄に対して障害認識改善活動を提供している学校は全体の22.1%、一般児童に対する障害認識改善活動を提供している学校は全体の80.5%にあたる。

ウ インクルーシブ学級における教育

インクルーシブ学級では、父兄の意見を反映して、特殊教員とインクルーシブ学級担当教員が I E P を作成する。次に、個々の障害児童の学習能力と適応能力目標、不適切な行動に対する対応について、一般教育課程に適用し、インクルーシブ教育課程の再編を図る。ほとんどの学校において、担当教員だけでなく様々な教員が発達事項を点検し、評価している。

エ インクルーシブ教育の発展を支援する国家施策

第一に、教育施策は、インクルーシブ教育において特殊教育を受けられる機会の拡大し、保障する。特殊学校や特殊学級の設立や家庭教育を受けている障害児童の学習機会の提供、特殊教育の診断体制、インクルーシブ教育機会の拡大、高等教育と成人教育の拡大も図ろうとしている。第二に、教育方法の多様化と改善を通じた特殊教育の質的向上である。第三に、教員の専門性と特殊教育への責務性の強化、第四に、特殊教育の伝達と支援体制の改編。そして第五に、国立特殊教育院による支援の強化である。

オ まとめ

韓国は1990年代初頭からインクルーシブ教育を奨励している。障害児童は一般児童との相互作用を通じて社会への適応力を伸ばし、一般児童の人格形成の発達にも役立っている。

最後に、韓国におけるインクルーシブ教育を一層発展させるためには、障害児童をできるだけ早期に把握し、幼稚園在学中から交流を強化すること、一般学級内における支



図2 李 孝子 (韓国) 発表：主題1 政策的動向 「韓国のインクルーシブ教育における実態と展望」

援体制を強化すること、関連施策の立案のために障害児童の父兄の意見等を取りまとめることを考慮する必要がある。

2) 「日本におけるインクルーシブな教育を目指した教育施策の動向」

発表者：笹森 洋樹

ア 日本における障害のある子どもの教育の現状と課題

2007年より障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う特殊教育から、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じて適切な支援を行う特別支援教育への転換が図られた。

これまでの特殊教育では、盲・聾・養護学校及び小・中学校の特殊学級、通級による指導において、きめ細かな教育が行われてきており、養護学校や特殊学級に在籍する子どもの数、通級による指導を受けている子どもの数は年々増加している。2006年5月1日現在、特殊教育を受けている幼児、児童、生徒数は約237,000人、このうち義務教育段階では約190,000人（全学齢児の約1.7%）である。また、盲・聾・養護学校の小学部・中学部では、約43.1%が重複障害学級に在籍し、障害の重度・重複化に伴い、福祉・医療・労働等との密接な連携が求められている。小、中学校の通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする子どもについては、文部科学省が2003年に全国調査を行い、LD、ADHD、高機能自閉症等により学習面や行動面で支援を要する子どもの割合が6.3%となっている。

イ 特別支援教育に関わる制度の改正

特別支援教育に関わる制度改正の主な内容は以下の通りである。障害種別を超えた特別支援学校制度の創設、特別支援学校のセンター的機能の充実、小・中学校における特別支援教育の推進、専門性を確保する特別支援学校教員免許状、LD、ADHDを新たに対象とするなど通級による指導の拡充等である。

ウ 小・中学校における特別支援教育の体制づくり

文部科学省は、2004年に「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」を公表し、体制づくりのために以下のような指針を示している。

- ・学校全体で組織として取り組むための校内委員会
- ・連絡調整役となる特別支援教育コーディネーター
- ・専門的な支援を行う専門家チーム、巡回相談
- ・地域のネットワークとなる広域特別支援連携協議会
- ・個別の教育支援計画、個別の指導計画

エ インクルーシブな教育をめざして

通常の学級においては、学級担任や教科担任が重要な役割を担う。個別の指導計画に基づき、特別な教育的支援の必要な子どもへの配慮・指導を行うにあたっては、学級が落ち着いて学習できる環境にあること、そして学級の子ど

もたち同士がお互いに支え合う学級集団であることが大切である。わかりやすい授業と学びやすい環境が保障されたしっかりした学級経営が基本となる。

より一人一人の教育的ニーズに応じた教育を保障するためには、今後、TT（ティーム・ティーチング）による指導、少人数制や習熟度別指導の実施、また、学習支援員や教育ボランティアの活用、個別的な指導の場としての通級による指導、専門性を活かした特別支援学校教員による巡回指導など、支援の場や教育形態についても、柔軟なそして弾力的な取り組みを積極的に行うことが求められる。

国は、すべての障害のある子どもが通常の学級に在籍し、障害の状態に応じ必要な教育的支援を受けることができる特別支援教室構想の具現化に向けて動いている。

オ まとめ

特別な教育的支援の必要な子どもに対するわかりやすい支援は、他の子どもたちにもわかりやすい支援である。特別支援教育の充実には、子どもたちがお互いを理解し、良さを認め、差を合う学校づくりになり、そして、いじめや不登校、学級崩壊等の様々な課題を学校全体で解決していくシステムをつくっていくことになる。

(2) 主題2：教育実践（学校・学級経営）

1) 「一般学級における特殊教育対象児童への教育支援」

発表者：姜 景淑

ア インクルーシブ教育の展開

韓国では、1990年代初頭まで全日制の特殊学級より時間制の特殊学級の運営に力を入れ、物理的なインクルーシブが進められ、90年代中盤には障害者に合ったプログラム、人間関係形成を重視したプログラムなど社会的インクルーシブに関するプログラムが開発されてきた。最近では、一般学校における教育課程へのアプローチを中心とした教育課程のインクルーシブ、障害児童の「意味のある」授業への参加が重視されている。

イ 国立特殊教育院におけるインクルーシブ教育支援研究および資料開発

韓国ではこれまで、物理的なインクルーシブだけでは実現が困難な障害児教育の質を向上させるためには、教育課程のインクルーシブが重要であり、教育課程の修正及び指導プログラムの開発に関する様々な研究に取り組んできたが、インクルーシブ学級の教員が授業内容や構造、方法などをどのように修正すればよいのか具体的な手引きやモデル、指針等が開発されていなかった。

国立特殊研究院では、2000年「特殊学級における教育課程の編成と運営」において、特殊学級における教育課程の効率的な編成・運営のための方案とインクルーシブ学級

と特殊学級の関係づくりの研究を行った。2003年に「インクルーシブ学級運営における実態分析の研究」を通じて、小・中学校におけるインクルーシブ教育の実態が報告されたのを受け、2005年「障害児童の教育課程インクルーシブのための教科別授業の適用方法に関する具体案—小学校の道徳、社会、科学の教科を中心に—」の研究を行い、2006年「小学校特殊教育対象児童のための3～6年生の教科別教育課程における運営資料」を開発し、CDを全国の小学校に普及させた。2007年は「中学校と高校の生徒を対象としたインクルーシブ教育支援指導—学習資料」を開発している。情報運営課ではインターネットを通じてインクルーシブ教育のプログラムを提供している。

ウ インクルーシブ教育の変化要因と一般教員によるインクルーシブ教育のための努力

障害児童が物理的インクルーシブにとどまらず、社会的・教育課程上意味のあるインクルーシブが行われるためには、インクルーシブ学級の教員には、物理的・社会的な学級環境づくりや積極的努力に基づいたより具体的で個別化された指導内容・方法の修正など様々なアプローチが求められる。

エ 特殊教員によるインクルーシブ学級の支援と協力

通常の学級に設置されている特殊学級では、障害児童の教育課程インクルーシブのために、教員間に様々な協力体制を構築しており、年間計画に位置づけられている学校もある。

通常の小学校にインクルーシブされた障害児童については、一般教員と父兄は情報を共有する必要がある。ある学校では、特殊学級とインクルーシブ学級、家庭が情報交換を行い、共有化するための分かち合いの手紙を活用している。

インクルーシブ教育を成功させるためには、教員のインクルーシブ教育に対する肯定的な認識と態度が欠かせない。そして、一般教員と特殊教員の相互協力が必須の要素となる。

オ 今後の政策支援

米国、英国、オーストラリアでは、インクルーシブ教育支援のために人員配置が行われている。韓国でも準備段階にある特殊教育振興法の改正案及び第3次特殊教育発展総合計画の主要課題として、インクルーシブ教育支援を専門的に担当する特殊教員の配置を検討している。資格と役割など特殊教員の養成システムの改善が重要な課題である。

2) 「インクルーシブな教育を目指した学校、学級経営の実例—小学校の実践事例—」 発表者：小林 倫代

本稿では、特別支援学校から小学校に転校した自閉症児の学校生活と校内支援体制の変遷について述べる。

ア 事例について

在胎10か月、出生時体重2140g。2歳2か月時病院にて自閉的傾向を指摘される。2歳4か月から保育園。並行して4歳時に週1回、5歳時には週3回通園施設で生活訓練を受ける。小学校3年生まで特別支援学校、4年生より地域の小学校の通常の学級に転校する。日常生活動作に介助は必要ないが、発語はなく、意思の伝達手段は動作や身振りが中心。一度通った道順は覚えているなど視覚から入る情報の記憶は良好である。

イ 転校にあたり

就学指導は特別支援学校判断であったが、保護者の強い希望もあり、次年度からの転校を前提に、居住地交流が始まる。交流中は、特別支援学校の担任が付き添い、本児に適したプリント学習を行うなどで授業に参加する。

ウ 学校に慣れるための1年目（小学4年生）

前年度に居住地交流をしていたクラスに在籍、担任も前年度の担任。校内組織として「児童指導部・障害児委員会」が設置されたが、担任は所属せず、うまく活用されず学校全体の取り組みには至らない。支援計画もなく、週8時間級外3名の教師が学級支援を行うという対応がとられた。前年度に特別支援学校の教師が行った役割を保護者が担い、不適応行動にも保護者が対応するという学校生活であった。

そこで、1日のスケジュール表やコミュニケーションをとるための写真カード等の活用を助言する。2学期には、1日の見通しが持てるようになり、保護者と一緒に保健係や給食当番ができるようになる。3学期に、本児のことや保護者の思いを全職員に話す機会を持つことができ、次年度につながるものとなった。学校生活には慣れてきたが、常にそばにいる保護者を頼るため、担任や級外教師、級友との関係は成り立ちにくかった。校内体制、授業中の課題、保護者の対応が次年度の課題となった。

エ 学校生活を充実させる2年目（小学5年生）

学級担任が一人で抱え込むことがないように、児童指導部が改編された。必要に応じて毎月の職員会議に知って欲しい児童の様子を出し合うこと、地域や関係機関との連携を図ることが示され、本研究所も関係機関として明記された。

クラス替えがあり、担任も替わり、級外の教師1名が週11時間かわり、特別活動室での個別指導の時間も確保された。特別活動室は、保護者の控え室にもなり、本児が教室にいる時間が増えた。保健係の仕事が級友との交流の場となり、写真カードによるやりとりも教師だけでなく級友に広がった。また、不適応行動も少なくなった。

前年度は、学級を学年で支えていたが、今年度は担任が児童指導部のメンバーになり、話題提供しやすい環境も整えられ、積極的に理解と協力を求める様子が見られた。

オ 支援の輪が広がった3年目（小学6年生）

担任，クラスとも変わらずに進級。級外の教師1名が理科2時間，家庭1時間，図工2時間の週5時間，また，音楽には担任が入り，TTによる指導時間は週8時間となった。1日のスケジュールに従い行動できるようになり，遠足や校外学習も保護者の付き添いなしで参加できた。級友との関係も受け身から能動的なものに変わっていった。また，指導内容や指導方法を本児にニーズに合わせるため，以前通っていた特別支援学校にも支援を求め，教材や課題の提供のほか保護者の相談も依頼した。

前年度は，学級を児童指導部が支えていたが，今年度は，本児に限らず配慮を要する児童のことが児童指導部や職員会議で話題提供されるようになった。また，特別支援学校からの支援も受けられるようになった。

カ 学級経営で担任が留意したこと

他の子どもと分けたり離したりして考えないように，クラスの中の一人として指導していた。また，可能な限り他の子どもたちと一緒に活動させることで，本児にもクラスの子どもたちにも仲間意識を育てていった。一人一人の子どもの個性として障害をとらえ，本児の状態に合わせた指導や支援を考えるようにし，他の子どもと比較せず，持っている力を引き出し伸ばし，自信と意欲を持たせるようにした。積極的に相談し，周囲からの助言を得るようにした。さらに，クラスの子どもたちをはじめ保護者，教職員，関係機関の理解や協力を得よう心がけていた。

キ おわりに

障害の有無にかかわらず，一人一人に応じた支援や配慮は必要である。特別支援学級が設置されていないこの小学校では，障害児の転校を契機に，関係機関等からの支援を受けながら，教師同士の協力体制が高まり，校内支援体制が整えられ，全教職員がすべての子どもをみていく意識が高まったと考えられる。

(3) 主題3：指導実践・研究事例

1) 「教育課程への支援プログラム適用を通じたインクルーシブ教育の活性化」 発表者：明 善玉

ア 出発点

インクルーシブ教育が成功するためには，インクルーシブ学級に物理的に配置するだけでなく，個々に合った適切な教育的サービスが重要である。インクルーシブ教育という美名の下，担任教員は教育課程の運営による二重の負担により教育に対する困難を感じ，一般の教育課程の中に特別教育対象児が放置されている現状がある。

イ インクルーシブ教育のための教育課程の修正

・教育課程の修正手順

教育課程の修正目標は，第一に特別教育対象児童の教育

課程のインクルーシブ化を進めること，第二に一般児童の教育課程の適合性を進めることである。本校では，特別教育対象児童の教育課程を決定するにあたり，一般教育課程と特別教育対象児童の特別なニーズを組み合わせ，同じ課題でも達成水準は別々に設定し，教育課程を修正した。

・修正教育課程の作成

特別教育対象児童の一般教育課程へのアプローチのために修正した各教科単元の目標を，学級レベルにおいて，特殊教員とインクルーシブ学級の担任教員の協力の下，教育課程のインクルーシブを図りながら，個々のニーズに応じた授業が行えるよう修正教育課程を作成し適用した。

・指導内容の修正

特別教育対象児童のインクルーシブ学級への授業参加のために修正された個々の学習目標を達成するために，修正教育課程の内容と最大限の関連性をもつべきという側面から，指導内容を修正し，朴スンヒ（梨花女子大，2003）の指導修正案を参考に本校の実情に合ったものを作成し適用した。

・学習内容提示戦略の一環としての教科書内容の修正

学習様式にともない学習内容の差別化は，学習内容水準が高いのか低いのかという問題ではなく，学習内容の提示方式を児童の学習様式に見合うよう提供することを意味する。児童の発達水準に合わせた表象形式（動作的，映像的，象徴的様式）を使用すれば，どんな教科内容でも忠実に教えられるという理論を土台に，教科書内容を修正した。

・協力指導の実施

本校では，インクルーシブ学級において，特殊教員と一般教員が協力して授業を行う2教員制に基づく協力指導を原則としている。第一に，特殊教員が行う週あたりの授業数を確定する。第二に，学年ごとに特別教育対象児童の特性に応じて，授業科目と時間数，補助サポーターの活用，特殊補助員の活用などの授業形態を確定する。2教員制の場合は指導協力科目と時間数を決定する。第三に，2教員制の場合は，授業進行において役割が変更できるようにする。2教員制でない学級では特別教育補助員や補助サポーターを活用した協力指導ができるようにする。

・同学年児童による補助サポーター支援網の構成を通じた教育的相互作用の促進

特別教育対象児童と一般児童の教育的支援関係を向上させるために，同学年児童との社会的関係を形成させることが重要である。多様な価値ある役割，活動，環境に参加させる支援手段としても重要であることから，同学年児童で構成する活動プログラムを実施している。

・教科書分析を通じた同学年児童の障害体験活動の展開

自分と異なる人々を理解し，思いやりを持てる心を積極的に養うために，全学年の教科を分析し，教育課程と関連

した活動内容を選定し、全校生を対象に障害体験活動を展開した。

ウ 運営の成果

第一に、一般教員と特殊教員間の協力関係の形成により、特殊教育対象児童に対する理解や教育課程に対する専門性が向上し、インクルーシブ教育に対する否定的な考えを変えていく契機になった。第二に、同学年児童との活動を通じて、特殊教育対象児童に社会性の発達と不適応行動の減少が見られ、一般児童は特殊教育対象児童に対して肯定的な考えを持つようになり、彼らとの人間関係を形成することで、自らの世界を省みて自分を発展させていくきっかけとなった。

第三に、一般教育課程と連係した教育課程と協力指導の適用を図ることで、特殊教育対象児童が一般児童と授業を共に受けることによって、自信や所属意識をもつようになり、学習能力も向上した。

エ おわりに

3年間にわたる完全インクルーシブ教育を実施しながら感じた点は、インクルーシブ教育は国家的な支援、教員、父兄、児童、地域社会の理解と協力の水車が共に回ってこそ、すべての児童が共に幸せな学校教育を受けられるということを提起していきたい。

2) 「実践研究：学習につまずきのある子どもへの通常の学級での支援—個別の指導計画をもとに—」

発表者：海津亜希子

ア 研究の概要

学習、特に算数に顕著なつまずきのある子どもに対して、通常の学級の担任教師が個別の指導計画を作成し、それに基づいた支援を通常の授業内で行った結果、対象の児童だけでなく、教師自身、さらにはクラス全体に変容が見られた。

イ 目的

通常の学級において、特別な教育的ニーズのある子ども(特に学習面)への支援とその効果について追究する。

ウ 方法

特別な教育的支援の必要性を訴えた子どもは、小学校6年生の児童B。担任教師は教職歴20年で、特別支援教育の経験はない。児童Bは、校内委員会を経て、専門家チームにおいて評価が行われた結果、LD(学習障害)と判断された。心理及び学力アセスメントの結果、児童Bは全般的な知的発達に遅れはなく、言語的な情報を処理する能力も良好であったが、空間操作能力、短期記憶能力について弱さが見られた。

そこで、担任教師は外部の専門家らからコンサルテーションを受け、児童Bの個別の指導計画を作成した。個別

の指導計画に挙げられた目標は、児童B特有のものであったが、その目標を達成するための支援は通常の授業内で行われた。

エ 結果

個別の指導計画で述べられた「支援」に関する内容では、当初、「子どもの得意(不得意)なことを考慮して提供された支援」が約40%であったのに対し、最終的には約90%にまで上昇した。同様に、「支援を考える際、用いる課題・教具・教示などについても言及している」様子が、前半では約50%だったのに対し、後半では約80%まで上昇し、より具体的な支援を明記した個別の指導計画に変化した。

あわせて、個別の指導計画を作成した感想を担任教師にインタビューした。具体的には、「あなたが個別の指導計画に基づいて行った支援でよかったと思われるものは?」という問いには、「身近な題材を取り上げたこと/例示する数を簡単にしたこと/グループを構成する際、メンバーに配慮したこと/得意なことに関しては、その力を発揮できるようにしたこと」等が挙げられた。そして、「個別の指導計画を立ててみての感想は?」という問いに対し、本児への対応という面では、「本児を細かくみるようになった/本児への声かけを積極的に行おうという意識が高まった」ということが挙げられた。また、個別の指導計画を立てたことで、「個別の指導計画という記録を残すことによって、以前の様子や経過の振り返りができた/自分が行った手立てについての評価を行うことができたのはよかった/本児への支援ということですすめたが、結局はクラス全体にとって、わかりやすい授業になった」という見解も得られた。クラス全体への支援の例としては、「立体」の単元では、「具体物を用意し、誰でも必要な人は使えるようにする」、「プリント課題を複数用意し、各自の進度に合わせて進めるようにする」、「隣の座席の児童とペアになって課題解決する」等が行われた。教師のインタビューからは、こうした支援を行った授業では、授業後の子どもたちから寄せられるノートの感想の量が以前に比して増えたことも報告された。

オ 考察

個別の指導計画を作成することで、教師の中に、結果的に、子どもをみていく際の視点が構造化されたのではないかと推察する。つまり、子どもの実態を捉えた上で(アセスメント)、どのような目標を設定することが必要かを考え、次に、その目標を達成するための有効な手立てを考案する。そして最終的に、目標や手立てについての評価を行い、それをまた目標や手立てに活かす。このような一連の論理的なサイクルを教師自身が獲得したことによって、児童B一人への支援にとどまらず、クラス全体への波及効果、授業改善につながったと考える。

3) 「調査研究 通常の学級における配慮の実施可能性に関する調査」

発表者：玉木 宗久

ア 目的

通常の学級では、LD、ADHD、高機能自閉症等の子どもをはじめとして、様々な教育的ニーズのある子どもが在籍している。そのため、通常の学級担任には、教材・教具、課題の分量や提示方法、評価の基準、学習の集団の大きさ、テストの手続き等、個々のニーズに合わせて調整していくことが望まれる。この報告では、通常の学級担任が、LD等の子どもに対して実施しやすい配慮、あるいは実施しにくい配慮の内容について整理する(図3)。

イ 方法

・調査対象

5つの県からそれぞれ小学校21校を抽出し、合わせて105校の学級担任に調査を依頼した。調査の依頼に対して応答があった56校(回収率53.5%)から502名の学級担任の回答を得た。このうち411名のデータを分析に利用した。

・配慮リスト

LD等の子どもに関する我が国の実践報告や関連する文献から、通常の学級において実施されている配慮事項を抽出した。次に、予備調査を行い、不適切な表現や内容を修正して、さらにKJ法により項目を分類してLD等の子どもへの配慮に関わる内容が残らず含まれているかを確認し、必要に応じて項目数を調整した。最終的に、項目は「聞く」「話す」「読む」「書く」「推論する・計算する」「不注意」「情緒面・行動面」「作業・領域全般」「条件整備」の9つのカテゴリについての68項目となった。

・調査内容

配慮リストのそれぞれの項目について、「通常学級の担任が一般的に実施可能かどうか」を尋ねた。回答には、1-4点(とても難しい、やや難しい、やや容易、とても容易)の4件法を用いた。

ウ 結果

配慮の実施可能性に対する学級担任の評定を得点化した。これを実施可能性得点と呼ぶ。実施可能性得点は1-4点の範囲で、配慮の実施が容易であるほど高い値になるようにした。

最も高い平均得点は、「授業で使うノート、教材、文房具など最低限必要なものだけを机上に用意させる」の3.6点、最も低い平均得点は、「テストの回答に代筆者やテープレコーダー、パソコンなどの使用を認める」の1.8点で、両者の容易度得点の差は顕著であった。

また、実施可能性得点が高い項目の中には、「授業で使うノート、教材、文房具など最低限必要なものだけを机上に用意させる」「名前を呼んだり、声かけをしたり、目を合わせたりして、注意を引きつける」「約束ごとが守れた



図3 玉木(日本)発表:主題3 指導実践・研究事例「調査研究 通常の学級における配慮の実施可能性に関する調査」

り、望ましい行動をとれたりしたときには、すぐにほめる」など、活動の準備や予告、または賞賛や注意喚起の工夫により、学級の活動に対する動機付けを高めたり、適切な行動を促したりする項目が含まれていた。

それに対して、実施可能性得点が低い項目の中には、「テストの回答に代筆者やテープレコーダー、パソコンなどの使用を認める」「ノートをとる代わりにテープレコーダーやノートのコピー、パソコンを利用するなどの方法を認める」「予め板書の内容をプリントなどにして渡しておく、手元におかせる」など普通はすべての子どもが利用しないような新しい教材や設備/備品を必要とする項目が含まれていた。

エ まとめ

結果は、学級担任は、学級全体に対して行われる、あるいは、多くの準備期間を必要としない配慮の実施をより容易と感じており、これに対し、個別に対して行われる、あるいは、多くの準備期間やカリキュラムの変更を必要とする配慮の実施をより困難と感じていることを示している。このことは、どのような領域において学級担任へのサポートが必要であるのかということを示唆しており、学校現場で支援を計画する際の有用な情報になるといえる。



図4 総括討議

3 おわりに

韓国では、国立特殊教育院を中心に、インクルーシブ教育を充実させるための研究が積極的に取り組まれている。現状において、物理的なインクルーシブでなく、社会的・教育的なインクルーシブにならなくては意味がないと

いう課題は我が国にも共通している。特別支援教育は、すべての教育機関において、子ども一人一人の教育的ニーズを明らかにし、適切な教育的支援を行う教育である。今後も日本・韓国の両国の連携協力により共に学び合い、インクルーシブな社会、バリアフリーな社会の実現への大きなきっかけになること期待したい。

KISE and NISE 7th Seminar on Special Education 2007

Hiroki Sasamori

(Department of Educational Support Research)

Michiyo Kobayashi

(Department of Counseling and Consultation for Persons with Special Needs)

Akiko Kaizu

(Department of Policy and Planning)

Munehisa Tamaki

(Department of Educational Support Research)

Summary

National Institute of Special Needs Education (NISE, Japan) and the Korea Institute for Special Education (KISE, South Korea) hold an annual Japan - Korea Seminar on Special Education. This seminar aims to facilitate the improvement of education for children with disabilities in Japan and Republic Korea and to expand cooperative ties between the two countries. The theme of the 7th seminar was "Trends aimed at inclusive education in Japan and Republic Korea." Presentations and discussions were held on political trends and the implementation of educational and teaching measures related to this theme. Over the course of the seminar, the participants confirmed their aim to clarify the need for individualized education at all educational institutions and for realizing social and educational inclusion rather than physical inclusion for children with disabilities.