

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル

創刊号

2012年3月



創刊にあたって

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所は、昭和46年（1971年）10月に設置され、平成23年（2011年）で40年を迎えました。

この間、設置形態は、国が直接設置する形から独立行政法人が設置する形に変わり、また、名称も特殊教育総合研究所から特別支援教育総合研究所に変わりましたが、本研究所は、一貫して障害のある子どもの教育に関わる我が国唯一のナショナルセンターとしての役割を担ってきたところであります。

私どもがその役割を担うに当たって行う研究や研修、更には、教育相談といった諸活動の結果や成果については、これまで、研究紀要や教育相談年報等、様々な形でとりまとめてまいりましたが、平成23年度から独立行政法人として第三期中期目標期間を迎えたことを機に、これらを統合し、新たに「国立特別支援教育総合研究所ジャーナル」を刊行することといたしました。

新しいジャーナルは、近年の情報化の流れも踏まえ、その提示方法については、専ら研究所のウェブサイトに掲載する様式をとることとして、提示内容もこのことを生かせるよう、工夫し、文字通り、本研究所の情報発信における顔とすることを目指しています。

この新しいジャーナルをこれまでの本研究所の各種刊行物同様、ご利用いただくとともに、その内容がより充実し、我が国の特別支援教育の進展にも資するよう、ご意見をいただければと考えます。

平成24年3月

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

理事長 小 田 豊

目 次

創刊にあたって	小田 豊	
研究課題一覧（平成23年度）		1
研究・実践		
「子どもを中心にした」支援と連携の取り組み ー通級指導教室の支援事例を通してー	今井 昭子・小野 彰久・植木田 潤	2
自分と向き合う子どもの育成 ーことばの教室における吃音のある子どもとの学習を通してー	渡邊 美穂・牧野 泰美	10
中学校におけるスクールワイドSSTの効果に関する実証的研究 ー生徒指導に特別支援教育の視点を取り入れた支援の効果と限界についてー	田中 淳司・柘植 雅義	16
調査報告		
日本人学校における特別支援教育に関する調査結果	小林 倫代・海津 亜希子	23
諸外国の状況調査		
諸外国における障害のある子どもの教育	企画部国際調査担当・国別調査班	30
諸外国への出張報告等		
台湾及びポルトガルにおけるICF及びICF-CYの活用に関する動向	徳永 亜希雄	43
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	井上 昌士・猪子 秀太郎	49
第20回アジア知的障害者会議参加報告	工藤 傑史	54
事業報告		
第11回日韓特別支援教育セミナーの概要	徳永 亜希雄	58
平成23年度国立特別支援教育総合研究所セミナーの報告	西牧 謙吾	61
【別冊】		
研究成果サマリー（平成23年度）		

研究課題一覧（平成23年度）

種別	課題名	研究班	研究代表者	期間
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	推進班	柘植 雅義	平成22～23年度
	【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）・重点推進研究】 デジタル教科書・教材及びICTの活用に関する基礎調査・研究	ICT・AT班	金森 克浩	平成23年度
	特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する研究 ―活用のための方法試案の実証と普及を中心に―	在り方班	徳永 亜希雄	平成22～23年度
	特別支援学校高等部（専攻科）における進路指導・職業教育支援プログラムの開発	推進班	原田 公人	平成22～23年度
	【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）・重点推進研究】 インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究	在り方班	澤田 真弓	平成23～24年度
	【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）・重点推進研究】 インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究	在り方班	藤本 裕人	平成23～24年度
	特別支援教育を推進する学校マネジメントと校長のリーダーシップの在り方に関する研究	推進班	大内 進	平成23～24年度
専門研究 B	【重点推進研究】 特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究 ―必要性の高い指導内容の整理と教育課程のモデルの提案―	知的班	井上 昌士	平成22～23年度
	【重点推進研究】 特別支援学級における自閉症のある児童生徒への国語科指導の実際 ―習得状況の把握と指導内容の編成及び実践を中心に―	自閉症班	廣瀬 由美子	平成22～23年度
	【重点推進研究】 発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際研究 ―幼児教育から後期中等教育への支援の連続性―	発達・情緒班	笹森 洋樹	平成22～23年度
	軽度・中等度難聴児に対する指導と支援の在り方に関する研究	聴覚班	原田 公人	平成22～23年度
	言語障害のある子どもの通常の学級における障害特性に応じた指導・支援の内容・方法の開発に関する研究 ―通常の学級と通級指導教室の連携を通して―	言語班	牧野 泰美	平成22～23年度
	肢体不自由のある児童生徒に対する言語活動を中心とした表現する力を育む指導に関する研究 ―教科学習の充実をめざして―	肢体不自由班	長沼 俊夫	平成22～23年度
	特別支援学校(病弱)のセンター的機能を活用した病気の子ども支援ネットワークの形成と情報の共有化に関する研究	病弱班	西牧 謙吾	平成22～23年度
	発達障害と情緒障害の関連と教育的支援に関する研究 ―二次障害の予防的対応を中心に―	発達・情緒班	笹森 洋樹	平成22～23年度
	小・中学校等に在籍している視覚障害のある児童生徒等に対する指導・支援に関する実際研究	視覚班	田中 良広	平成23年度
専門研究 D	発達障害を対象とする通級指導教室における支援の充実に向けた実際研究 ―「発達障害を対象とした通級指導教室の基本的な運営マニュアル（試案）」の作成に向けて―	—	大城 政之	平成23年度
共同研究	障害のある子どもを支える地域づくりのための関係機関の連携に関する実際研究	—	小澤 至賢	平成22～23年度
	発達障害のある子どもの教育情報の収集と提供に関する実際研究 ―情報共有・連携システムの構築と連携した情報提供の試行と評価―	—	廣瀬 由美子	平成22～23年度
	弱視児童生徒の特性を踏まえた書字評価システムの開発的研究	—	大内 進	平成23～24年度
	墨字と併記可能な点字・触図作製技術を用いた視覚障害児・者用アクセシブルデザイン教材の作製	—	土井 幸輝	平成23～24年度

「子どもを中心にした」支援と連携の取り組み ー通級指導教室の支援事例を通してー

今井 昭子*・小野 彰久*・植木田 潤**

(*公立小学校) (**教育相談部)

要旨：本論では、筆者らが通級指導教室で指導・支援を行った3つの事例を通じて、通級指導教室が特別支援教育に果たす役割に加えて、医療、福祉等の諸機関との連携に際して重要と考えられる視点について提示した。特に、発達検査や医学的な診断等の客観的な実態把握ー「外側からの子ども理解」ーに加えて、支援に関わる教員自身が自らの感受性に開かれた態度ー「内側からの子ども理解」ーを維持し続けることが、児童生徒ならびに家族等の支援ニーズに寄り添う「子どもを中心にした連携」へと繋がるためには重要である。

見出し語：通級指導教室、支援事例、子どもを中心にした連携

I. はじめに

1. 通級指導教室における特別支援教育の推進

平成19年に特別支援教育がスタートして以来、都道府県ならびに市区町村においては、それぞれの地域の実態に即した支援体制の構築が進められており、各学校現場においても、さまざまな支援の取り組みが進められている。

通級指導教室と特別支援教育の関連については、平成17年の「特別支援教育を推進するための制度の在り方（答申）」において、「小中学校における制度的見直し」について述べられた項目の中で、指導時間数や対象とする障害種の拡大を含んだ「通級指導教室の弾力化」が言及されている。その後、平成18年の「学校教育法の一部改正」を受けて、平成19年の特別支援教育体制のスタートという流れに繋がっており、通級指導教室は、小中学校における特別支援教育の推進に欠かすことのできない役割を担っている。

通級指導教室が制度化される以前より、通級指導教室には、いわゆる通常の学級に在籍している、さまざまな支援ニーズをもった児童生徒および保護者等が相談や支援を求めて通級しており、平成22年度には、全国で約6万人にも上る児童生徒が通級指導教室で指導を受けている実態がある（文部科学省：

「平成22年度 通級による指導実施状況調査結果について」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1306725.htm より）。

2. 本通級指導教室について

筆者が所属する通級指導教室（以下、本教室）は、人口約3万人、海あり山ありの豊かな自然に囲まれて、住宅地が多い地域にある。地域には小学校4校、中学校2校があり、各学校には特別支援学級が設置されている。通級指導教室は本教室のみである。

穏やかな土地柄と比較的人口規模の小さな地域ということもあり、各種関係機関同士の連絡体制や情報共有は以前から活発になされており、事例に応じて必要な連携を取りやすい関係性が構築されてきている。現在、本教室には40人を超える児童生徒が通級している。また、通級している児童生徒の実態に応じて、在籍する学級へ出向き、通常学級内での支援も展開している。

本論では、通常学級に在籍している特別な支援ニーズをもった児童生徒に対する支援事例を通して、こうした児童生徒の支援と連携において、通級指導教室の果たす役割および通級指導教室担当教員に求められる資質について考察を加える。

Ⅱ. 支援と連携の実際

1. 粗暴な言動でトラブルを繰り返したA児

学級担任より中学年のA児について相談があった。

筆者が参観に行くとクラス全体が何ともいえない感じで、思わず、その場から立ち去りたくなるような雰囲気を感じた。「あやまれ!」、「そのあやまりかたじゃだめだ!」、いつ何が起こるかかわからないような不安に襲われているようでもあった。Aは興味がなくなると、特定のクラスメイトにちょっかいをかけたり、執拗にからんだりする様子が見られた。目が吊り上がり、とても話を聞ける状態ではなかった。そんな時に、担任が注意しても、「横からごちゃごちゃうるせんだよ!」と、暴言を吐く状態であった。観ている筆者は「興奮している時に、刺激をしてしまうことは、控えた方が良い」と感じた。担任も同じことを感じたようで、その後に同じ状況が起こった際には、A以外のクラスメイト全員が隣の空き教室へ移動して、授業をすることもあった。そのような時には、がらんとした教室で、筆者と2人で落ち着くまで話をしていたこともあった。

このように、教室でのトラブルが多く、学級担任や特別支援教育コーディネーターも対応に困って、本教室への相談となった。保護者、Aとの面談、検査等のアセスメントを行い、対応を協議した。また、専門機関でのコンサルテーションも依頼し、定期的にAの見立てや対応について助言を得ることとした。まず、学校では、気持ちのコントロールがうまくできず、暴言・暴力・立ち歩きなどの問題行動が多くみられるため、Aの気持ちの言語化を図り、情緒の安定を目指すことにした。具体的には、毎日4校時に個別指導を行い、Aの興味のある話や遊びを中心に行う。個別指導の中では、Aの興味がある話には止め処もなく話し続けることもあったが、落ち着いてやり取りができることが多かった。クラスでも、担任と1対1で話す時は「うん。わかった。がんばってみる」と、素直で可愛らしい表情で話すことが多かった。しかし、授業中に特定の友達にちょっかいをかけることや、担任の注意を聞かず、立ち歩くこと、反抗することなど集団の中でのコントロ

ールの効かない言動は変わらなかったため、集団での適応に対する困難さについてAの特性を含めて検討することにした。医療機関への受診を勧めた結果、Bクリニックを訪れることになった。ADHDの診断が出て、投薬が始まった10日目程から、教室で本児が動き回ることは減ってきたが、友達とのトラブルは変わらずに続いていた。学校では、学習やクラス活動への参加はなかなか難しく、劇の練習の際には、他児を邪魔する様子も見られたが、担任の注意に素直に従い、片付けまで行った。家庭では、父親が仕事で多忙のため、主に母親と連携をすることとなった。その中で、Aの幼児期に母親との関係も含めて養育がうまくいっていなかったことも分かってきた。父親は、Aの養育には熱心だったが、Aの特性についての理解と受容は乏しいことから、養育環境の問題も情緒の不安定さにつながっていることを考えて、主に母親との電話や面談を頻繁に行い、情報交換やAの対応についての共通理解にも努めていった。

2学期に入る前、Aと筆者との話し合いを持ち、個別指導についての目的を再度確かめた。Aは、「集中して、勉強ができるようになりたい」と話し、個別指導の継続の意思を確認した。

2学期に入って、授業中、席に着いていることが増えてきた。しかし、授業に参加せず、おしゃべりを続けていたり、友達とトラブルになったりすることも続いていた。また、個別指導の中で、普段は仕事のために、父親と顔を合わせる機会が少なく、寂しい思いをしている様子も感じられたので、更なる情緒の安定を目指して、父親の協力も求めた。朝、登校前に父親と本教室に寄って、十分なコミュニケーションを取った後に、登校することにした。一日の中で、父親と話の出来る時間とはなったが、甘えが高じて、父親の言うことを聞かないなど、父親も継続的に取り組むことが難しかった。この頃、クラスの中での立ち歩きはほとんどなくなっていたのだが、ひたすらにしゃべり続けていることが顕著になってきた。その後の母親からの聞き取りで、父親に服薬への抵抗感があり、服用を勝手に止めてしまっていることがわかった。そこで、担任と筆者が診察日にクリニックへ同行し、学級での現状等を伝えた

ところ、担当医より服薬の再開とモニタリングを継続していく有用性を説明されて、再度、母親との話し合いも踏まえて服薬の再開となった。

その後、授業中に落ち着いていることが少しずつ増えていった。

ある日の社会科の授業で、パソコンを使った調べ学習の時に、Aは勝手にゲームのサイトに入って遊び始めた。担任が監視モニターでそれを発見し、「授業と関係のないところを開いていると強制終了だよ」、「わかった。やめる!」と言うも、しばらく経っても止める気配がなく、「言ったはずだよ。約束が守れなかったから終了にします!」と、即座に強制終了した。その瞬間、思わず「何か起こらなければ良いな」という不安が筆者に過った。いつものAであれば、ここで逆上してしまうところだったが、「先生、ごめん!だから、もう1回やらせて!」と、初めてAが担任に謝る姿を見ることになった。「だめ。きちんと先生のところにきて謝りなさい」と、毅然と話す担任に対して、おずおずと担任の下へ向かい、「ごめんなさい。もうしません」と、神妙な表情で話すAの様子から、今までと違うものを感じて、Aの成長が見られたようであった。

この時期から、Aが個別指導を拒否するようになり始めた。本人の口からも「もう、4時間目は、やらなくて大丈夫だから」と話したことから、しばらくは、教室での様子を見守ると同時に、通級での個別指導を行うことにした。その後も、Aと母親との関わり方、クラスでの取り組みについて、専門機関のコンサルテーションも継続しつつ指導を進めていった。また薬の服用も、毎日、担任に連絡帳で報告して、きちんと続けられるようになった。専門機関との話し合いの中で、「Aには見守られる経験があまりなく、分離への不安も見られることから、顔だけでも見せていくことはAの情緒の安定には有効」との助言を得て、筆者は毎日のようにクラスにAの様子を見に行くことを続けていった。中学年の終わり頃には、時折、トラブルはあるものの、授業中に立ち歩くことや暴力を振るうことは、ほぼなくなってきた。

クラスも落ち着き、時折、笑顔も見られる温かい雰囲気包まれているようでもあった。

その年の修了式には、全校の前で、Aのクラスの代表の児童が1年間の振り返りの作文で、「最初は、暴力を振るう子もいて、クラスにいることが嫌な時もあったけど、今は随分良くなって、もっと、このクラスでみんなと過ごしたいなと思っています」という素直な思いを発表していた。筆者は、この1年間の激動を思いながら、静かに頷いて聞いていた。

高学年になると、クラス替えはあったが担任は変わらなかったため、比較的落ち着いた状況でのスタートとなった。その後も、落ち着いてクラスで過ごせるようになってきていたが、授業中でも学習にはなかなか取り組めなかったので、学習支援を中心にしていく方針に切り替えることを考えた。普通の学習塾では、Aは行くことを拒否していたので、母親と担任の賛同を得て不登校児を中心にサポートしているC団体にAの実態に合わせた学習支援を依頼することにした。

C団体の担当とAとの出会いを本教室で取り持った。最初は、Aの興味のあるゲームやキャラクターの話題で関係作りを行い、Aが「是非、行ってみよう!」と言って、それまで独りでバスや電車に乗ったこともなかったAが、独りで隣の市にあるC団体に毎週通えるようになった。そこでは、事前に学級担任から授業の予習プリントを出してもらい個別で担当の先生と取り組むようにして、Aに少しでも自信を持たせるように連携して行った。その頃から、クラスでの学習にも、少しずつ取り組めるようになってきた。

この時期になると、筆者が授業観察で行くことに對して、クラスメイトの目を気にするようになり、見守りを嫌がる素振りを示すことがあった。以前は「見守られることへの安心感」が中心であったと考えられたが、精神的に成長し、周囲を気にするようになってきたのだと思われた。その後は、見守りを止め、担任から様子を聞くことにしていった。

そして2学期になると、筆者はAに対する「情緒の安定」を目的とした指導を終了することも考え、担任と母親にその旨を話して了承を得た。Aにも終了についての話をした。Aも「もう、大丈夫だと思う」と深く頷きながら答えていた。

このように、児童の日々移り変わる実態に合わせ

た形で、各関係機関と連携を図り、課題の解決に取り組めたことは、大きな意味があったと考えられる。

2. 場面や相手によって言動がガラリと変わるD児

D児は、高学年の男児である。知的に高く中学校受験のため塾に通っている。

家族構成は、両親と兄とDの4人家族である。父親は厳格で、Dは父親の意向に背けず従ってきた。Dは父親のことを「いつもプンプン怒っていて、何かに例えると鬼かな」、「お父さんは敵だ」と話していた。それ以外に、Dから父親の話は殆ど聞かれない。一方で、母親を「子犬」と表現したことからも、複雑な家庭環境が想像された。

「Dは、幼児期から友だちと遊ぶことを好まず、一人で砂場で遊ぶことが多く、母親を困らせることのない育てやすい子だった」と語る一方で、母親は、Dと他児とのトラブルがあると「うちの子がいじめられている」と苦情を言ってDを守っていたようだった。このようなエピソードからは、Dが身につけるべきコミュニケーションの能力や自らと周囲を調整していく能力の成長の機会を少なくしていたと推測された。

中学年までは担任が男性であったため、担任と信頼関係を築きにくく、「先生は、僕たちを怒るときは大声を出して怖いんだよ。他の先生たちにはいい顔するけどね」とどこか冷ややかに担任について話した。父親と担任が重なり「怖い」と感じていて、叱られないように気をつけていたようだった。その頃の友だちとの関係は、うまくいかず距離を置いて一人で行動することが多く、担任に歯向かうような態度は示さなかった。

高学年になり、クラス替えで若い女性教諭が担任になった。すると、担任に対して「あんな教え方ではダメです。塾の方がましです」、「女子ばかりひいきして、男ばかり注意する」と自分のイライラや不満、甘えから暴言や威嚇するような行動を示すようになった。

またある時期には、朝から調子が悪く、「教室に入りたくありません」と言ってフードを頭からスッポリかぶり、耳栓をして職員室前廊下に立っている姿を度々見かけた。そんな時のDに表情はなく、何を

話しかけても受け入れない様子が異常な姿に映った。しかし同時に、「先生たちには、自分を見てほしい、声をかけて欲しい」とアピールしているように筆者には映った。その姿は、個別で見せるDの姿とは別人で、場面で全く違う姿を見せるDを前にどのような対応しようかと迷うことも度々あった。

またある時、自分より勉強が出来ないクラスメイトに対しては、「(塾が)僕より下のクラスにいて、全然上のクラスに上がってこない馬鹿なヤツなんだ」と見下したような言動があった。あるいは、自分に仕返しをしてこない大人しい友だちには執拗に嫌がるような言葉を言ったり、殴る・蹴る真似をしたりした。自分中心の言動に周りのクラスメイトは、「うぜえんだよ。あっち行け」、「あいつがいないと良いクラスなのに」と言っていた。クラスは、D独り対大勢の構図になっていった。

他にも、授業中担任に文句を言っているDに対して、周りの子どもたちが「〇〇うるせえ！、静かにしろ」と言うと、「〇〇と呼び捨てにするな！馬鹿にすんな！」と大声で怒鳴り散らして、授業が中断することが度々あった。しかし、授業中に暴れるのは担任の授業の時だけで、家庭科や音楽の時は、静かに一生懸命やっていた。例えば、研究授業で全校の教員がDのクラスを授業参観した時には、Dがクラスで一番積極的に手を上げて良い意見を言っていた。「あれが、Dさんかあー、クラスで大変だと聞かすが、信じられない」と言う声が教員からもたくさん聞かれたほどだった。それは、筆者と接している時にも同様であり、とても丁寧なことば使いで終始にこやかにきちんとした態度でやりとりをして、ややもすると、「どこに問題があるのか？」と感じてしまうほど、Dは相手によって態度を大きく変えた。一時期は、担任の指導力不足を疑ったほどだった。

「どうして、教室で大声を出したりするの？」と聞くと、「自分で(暴言・威嚇行動等)やってみると気分がスッキリするから」、「ダメな先生だと思い知らせるため」と言い、今まで父親や母親に我慢していたものを一気に吐き出すかのように、暴言等がエスカレートしていった。

Dのそうした言動の背景には、「友だちと仲良くしたい」という気持ちはあるが、共感性が乏しく、友

だちとの関係が築きにくいことがあると考えられた。また、数ヶ月前の社会見学バス座席のことでクラスメイトに「Dの隣は、嫌だ」と言われたことを、いつまでもしつこく文句を言うなど、些細なことにいつまでも拘ったり、「〇〇（名字）と呼び捨てするな！馬鹿にするな！」と授業中にも大声で怒鳴ったりなど、Dは特定の刺激に過敏に反応していることや、「自分だけの知識の世界」を持っていて、道徳、特にインターチェンジを描くこと、家電のカタログに非常に詳しいことなど、他の子どもたちはあまり関心のないことに非常に興味を持っていることもDを理解する上で重要なポイントであると考えられた。

それに加え、高学年なのに母親と一緒に寝ていることや周りに同級生が居ようとも好きな女性教諭の膝に乗るなどの幼児性もあることが分かってきた。

このようなことを総合的に検討し、感情のコントロールがうまくできないこと、人とうまく関われないこと、気持ちを上手くことばで伝えられないこと等が、Dの課題として考えられた。

そこで、本教室へ通級するのと同時に校内支援委員会でのケース会議を開催して、校内でどのように対応するかを検討することにした。

ケース会議では、教育相談コーディネーター、担任、同学年の教員、校長・教頭、専科の指導教員、スクールカウンセラー、スクールサポーター、筆者等の関わりのあるメンバー全員がDの状態を共有し、どのように関わるかの役割分担を行った。

その中で筆者は、自分の気持ちの伝え方やコミュニケーションスキルの向上や感情コントロールの仕方についてDと一緒に考えることにした。同時に、保護者（母親）支援として、Dを正しく受容し、どのように付き合うかのペアレントトレーニングも行うことにした。さらに、学級担任や専科の先生、スクールカウンセラー等にも情報収集と対応の仕方についての助言を行い、連携して協働することを大切にしてきた。

2ヶ月間の取り組みの中、当初は休み時間になると大好きな先生を探し回り、「担任の先生には全く頭にくるよー」、「〇〇を絶対許してやらない」と怒りをぶつけに休み時間ごとに来ていた。これは、友だ

ちがいれば「頭に来るよな」と愚痴を共感しあうことで気持ちは落ち着くところを、そうした相手のいないDは、大好きな先生に話すことで落ち着かせていたのだろうと考えられた。同じ時期、クラスではDを仲間に入れて学級をまとめるにはどうしたら良いかについて、数回に渡って話し合いが行われた。すると、クラスメイトたちが、だんだんとDを理解し、付き合い方を心得てきたようだった。例えば、Dがキレるような言い方をしなくなるなど、良い関係が出来てきて、Dは随分と落ち着いてきた。やがて、休み時間にDがクラスメイトと談笑する姿や教室で自分たちで作った遊びを笑いながらしている姿も多く見られるようになった。初めてクラスに友だちが出来たこと、クラスの中に居場所ができたことが、Dの情緒の安定には大きな要素であった。

同じ時期に、家庭でも母親に心理的な「安全基地」を求める愛着形成が見え始めたようだった。

しかし、このまま落ち着くかと思っていた矢先、今までにないDの様態が見られ始めた。

きっかけは、Dが得意としている漢字の書き直しを担任が命じたことだった。急に、水筒のひもで首を絞め始め、「ナイフで刺して下さい！」と叫び、パニック行動となった。さらに、力を入れた手で首を絞めている時の目は虚ろで、視線は合わず宙を見ている感じが異常に感じられた。その後20分ほど経つと何事もなかったように、「お騒がせしました」といつもの様子になったといい、その時の様子は、「今までに見たことがないような“異様”な様子だった」と関わった教員が口々に話した。そして、その3日後に、また同じような行動があった。

日頃見られなかった行動に、すぐに精神科医師の見立てと助言を求めた。医師から「ヒステリー症状で解離状態が起きていると思われる。Dは、“巻き込み型”で外に向かって不満をぶつけてくる。担任だけでは大変で、校内体制を組む必要がある」という助言を得た。医療機関を受診して、主治医からは「感情コントロールの問題があるものの、ベースにはコミュニケーションの苦手さ、感情表現の拙さ、相互性の乏しさなどから広汎性発達障害と診断される」「まずは、障害の理解や環境の調整を行い、必要時に薬物療法を検討していく」との話があった。

今後は、医療機関での治療が始まるので、学校と医療機関との連携はさらに重要となるだろう。医療的な対応によって、再び、Dが人とうまく関係が作れ、安定した状態で生活が送れるようになることで、Dの優しさや真面目に取り組む頑張りが出てくると思われる。そのためにも、Dを受け入れてくれる環境の中で、人とうまく関係を結び、成功体験を積んでいけるように、今後は、担任だけでなく校内教職員の共通理解も深めるよう、校内支援体制をさらに充実し、学校、家庭、医療機関、筆者が連携して、Dを支援していくことが重要だと考えている。

3. 他者との程良い距離感がつかめないE児

E児は、低学年の男児である。知的には高く通常学級に在籍している。発達検査上で知的な遅れは認められないが、認知面での偏りが認められており、医療機関で広汎性発達障害と診断されている。

面接の日、本教室の扉を開けると、ニコニコしているかわいい幼児の弟を穏やかな表情の父親が抱っこする一方で、母親は緊張気味に立っていた。「学校から本教室を紹介されたので、どんなことをする教室なのか話を聞きたい」ということであつた。

両親、特に父親が、膝にのせた弟をととてもかわいがっている様子が微笑ましく、このように両親で子どもに愛情をかけて育てている様子に好印象を抱いた。話の内容は、殆ど父親が学級担任の対応についての不満を話し、幾分興奮気味で、時折「そうだな？」と同意を求めるように母親を見ていた。母親は「そう」と短く答え、おもむろにペットボトルをバックから取り出し、筆者の目の前で口に始めた。面談中であり、初対面の筆者の前で飲料を口にする行動に違和感を覚え、思わず何回口にするかをカウントしていた。結局1時間の面談中に6回口にすると、「この行動の意味するものは何なのか？」と、筆者の中でとても気になった。

面談の最後に、仕事を休んで同行してくれた父親を労いながら、「こうやって仕事を休んでまで一緒に来てくださるお父さんの協力があって良かったですね」と母親に言うと、母親は「ええ」と短く答え、父親は「そんな立派なものではありませんよ」と言いながらも嬉しそうな笑顔で帰っていった。母親の

行動からは、「母親がまだ何か言いたいことがあるのだろう」と感じられた。後日になって、家庭の大変な状況を母親から聞くに至って、その行動の意味を知った。それは、父親が興奮気味に担任のことを話す様子が、母親自身を責めている時の記憶と重なって、「心臓がバクバクして苦しくなる」こと、飲料を口にする行動は「自分を落ち着かせるための行動」だった。

家族構成は、両親と弟とEの4人家族である。Eの特性から集団行動をとることが難しく、思い通りにならないと周囲の子どもたちに暴言を吐いたり、叩いたり、蹴ったりなどの粗暴さが目立ち、学校や児童館からそのことを伝えられて、保護者は注意するものの一向に直らないことで、母親はかなり疲れ切っていたようだった。

また、家庭で注意しても言うことを聞かないEに対して、父親が強く注意（暴言・暴力）を繰り返しており、それが虐待の可能性もあるとして、母親は既に児童相談所にも相談をしていた。母親がEを守ると父親の矛先が母親にも向けられるため、Eと母親は父親を怖がり、緊張した状態で生活していた。Eは父親から強い叱責や体罰を繰り返し受けており、Eの粗暴さは父親の態度を取り入れたことが一因と考えられた。

一般的に、発達障害のある子どもは幼児期から育て難さを抱え、保護者の負担は大きいので、父親の態度についても一方的に非があるとは言えないと思われる。両親の気持ちや願いを察することができないEとの間で、事態がさらに悪化している可能性は大きいと思われた。ゲームに負けたり、自分の思い通りにならなかったりすると、泣いて怒りを爆発させ、投げる・蹴る・つばを吐く・物を投げる等の行動の背景には、こうした父親との関係が見え隠れしていた。

また、学校などの集団の場所では、友だちとのトラブルが度々生じるのだが、きっかけは弟にベタベタ触るのと同じように、友だちに対しても顔や体をベタベタ触ったり、抱きついたりして嫌がられることから始まっていた。この背景には、両親が弟をととても可愛がっており、Eも弟を可愛がって執拗にベタベタ触ること、弟が家族の心の拠り所になってお

り、弟を抱っこしていれば、自分に攻撃が向かないという自己防衛があるのかもしれないと考えられた。

こうした問題行動の背景を考えると、広汎性発達障害の特性に由来する、他者の感情や情緒状態を読むことが困難であることに加えて、家族との関係から学んだ『脅かすかベッタリ接触するか』の両極端な対人関係スキルを友達にも用いていることが、自分の気持ちを押しつける、感情が爆発してコントロールできなくなるという表現型となって、さまざまなトラブルに発展しているものと推測された。

そこで、Eが本当は友だちと良い関係を築きたい気持ちがあることを第一に考え、実際にどのように表現すれば良いか、具体的に関係を築くためのスキルを身に付けることを本教室での指導目標とした。まずは、個別指導から始めてグループ指導へと指導形態を展開させる中で、コミュニケーションスキルやソーシャルスキルの向上ができるよう指導を開始した。具体的には、ルールを守ってゲームをすることで勝敗に関係なく、人と関わることが楽しいと感ずること、そして自分に自信がもてるように自己肯定感を高めることから始めた。

すると、一対一の指導場面では、ルールを守り、やりとりを楽しんでゲームのできることが分かった。「先生、負けても今度頑張れば大丈夫だよ」と筆者を励ましたり、ヒントを教えてくれたり、終始笑顔でコミュニケーションがとれて、「僕は、教室に来るのが一番の楽しみで、毎日来ても良いよ」と話してくれるほどだった。また、Eがゲームに負けても我慢できるし、「先生、今日負けたけど、またやろうね」と話してくれるほど、気持ちのコントロールがはかれていた。

しかし、初めて母親が指導場面に入った時、Eの様子が一変した。ゲームに負けそうになった時から泣き始め、「こんなゲームはやりたくない!」、「もう、来ない!」、「楽しくない!」と大声で言い始めた。筆者の前では、いつも笑顔でゲームに負けても勝敗よりゲームをやることそのものを楽しんでいたもので、泣き喚くその姿は、筆者の初めて目にするものだった。母親は「ちえっ」と舌打ちをして、「いつもこうなんだから!」と、とても厳しい表情と目付き

で睨んで言った。その時の様子から家庭で繰り広げられている親子関係が垣間見られた。

一週間後、いつもの様にニコニコしてEが来室した。まず始めに「先生、話したいことがあります。この前はごめんなさい。ぼくは教室が好きだから来ます。またゲームをやって、泣きません」と話してくれた。これは“母親からかなり叱られ、言わされているのかな”と思い確認したが、母親に叱られたわけではなく、Eの思いから出た言葉だった。このことからEが安心して自分を出せる場所が少ないこと、そして、Eが筆者との関係性を大切なものと思ってくれていることを感じた。

本教室への通級開始と同時に、校内支援委員会でもケース会議を開催することとなった。ケース会議では、学校側からは、教育相談コーディネーター、担任、教頭、筆者が参加し、福祉関係機関からは、児童相談所の相談員、福祉課相談員、保健師、児童館の主任指導員と指導員らが集まった。このケースでは、学校をはじめとする教育機関だけでなく、(虐待の可能性を含めた)家庭全体に対する支援が必要と判断したために、福祉関係機関のメンバーが多くなった。特に、家庭を全般的に支援するために、児童相談所の介入に期待することが大きかった。会議では、Eおよび家庭状況を把握するための情報共有を行い、それぞれの機関がどのような役割を果たしていくかを確認した。そして、Eの特性と育児をしている母親を支えるために児童相談所へ通うこと、さらに父親にEの特性に合わせた子育てをしてもらうとともに、母親の育児も支えてもらえるように、定期的に児童相談所と保健師が家庭訪問をしていくことなどが確認された。通所や家庭訪問を通して、両親が家族のあり方や今後の養育について考えてもらえるようにサポートしてもらう予定である。

医療面では、Eの特性を両親が理解していくこと、さらに必要時に薬物療法を行ってもらうためにも引き続き連携していくことが確認された。

筆者は、母親がEの特性を理解し、受け入れ認めることでEの心理的な「安全基地」となるように、母親の支援にも力を入れていく方針を考えている。そのために指導の場面に入ってもらいながら、声かけのタイミングを考え、そしてトラブルがあれば、

「またか」というような否定的な態度や表情をEに見せるのではなく、少しずつ「良くなっている」、「我慢している」、「頑張っている」という良い面を見つけて、「褒める・認める」ことを試してもらいながら、Eも母親も自信をつけられるように寄り添って進めていきたい。

今後このように、Eの変化に留意しつつ、Eと親子の関係を理解しながら、定期的にケース会議を開催して、それぞれの機関が連携、役割分担し、それぞれの専門性を生かした支援をしていくことを大切に進めていきたいと考えている。

Ⅲ. まとめ

本論で取り上げた3つの事例は、特別な支援ニーズをもつ子どもたちの、支援と連携の実際を示したものであると同時に、「どの学校のどの教室にもいるかも知れない子どもたち」の実際を示したものである。

通級指導教室では、個別指導の機会を設定できる意義は大きく、集団の中では発揮されにくい個々の子どもの可能性に目を向けたり、保護者を支援の輪に巻き込んだりして、家庭背景までも視野に入れた環境調整や、医療や福祉、保健等の機関との橋渡しができるように位置付けられている。それと同時に、授業観察などを通じて、学級集団の中で子どもたちが感じる困難さを客観的な視点で捉えて、校内外に必要な連携の環を作ることができるようにも位置付けられている。

こうした役割を果たすために、個としての子どもの実態と集団の中での実態を把握して、その特性等に応じた指導を実践することに長じた、高い専門性を有する教員が配置されている。具体の事例を通じて、日々、地域の資源と連携の環も形作っている。

「連携」の環の中心に、常に子どもがいることが支

援の在り方としては理想である。そして、子どものニーズをニーズのまま終わらせるのではなく、3つの事例で見られたように、教育と医療、福祉、保健等の必要な資源へと繋げていく役割を果たせることが通級指導教室の強みであると言えるだろう。

さらに、これらの強みだけではなく、3つの事例に共通した重要な支援の視点が示唆されているようにも思われる。それは、体制整備や機関連携といった子どもを取り巻く外枠を固めること以前の、子どもと子どもを取り巻く家族、担任等の苦悩や願い、想いに対する共感的な理解を保持する教員の感受性であり、また、今まさに子どもが必要としている支援を利用可能な資源からかき集めて届ける、いわば「子どもを中心にした連携」の環を築き上げていく、教員の主体的な姿勢であると考えられる。

発達検査や医学的診断も含めた客観的な視点—いわば、子どもの外側からニーズを理解すること—も重要だが、本事例において最も重要だった視点は、むしろ、子どもと子どもを取り巻く人々の気持ちに寄り添い、願いや苦悩を共有すること—いわば、内側からニーズを理解すること—にあったと思われる。そうした共感的な理解に始まり、本当に子どもに必要な支援を集めて届けた姿勢が、通級指導教室の担当者、ひいては通常の学級の教員にも求められる重要な資質の一つであろう。

*本論で取り上げた事例は、個人情報に配慮して、支援の本質を損なわない範囲で加工したものである。

参考文献

岩間伸之 (2005). 援助を深める事例研究の方法：対人援助のためのケースカンファレンス. ミネルヴァ書房.

自分と向き合う子どもの育成

—ことばの教室における吃音のある子どもとの学習を通して—

渡邊 美穂*・牧野 泰美**

(*千葉県立あやめ台小学校) (**教育研修・事業部)

要旨：第一著者が担当していることばの教室に通う子どもたちは、吃音の知識を学んだり、苦手なことに取り組んだりしている。本稿では、どもることで自己を否定している子どもが、自分と向き合い、吃音と共に生きていくことを学ぶための取り組み・活動を取り上げた。悩みを抱え、吃音を治したいと思って通級していた子どもたちが、吃音についての学習を通して吃音を受け入れ、自分の思いを周囲に伝え、自分と向き合っていくようになった経過・様子を紹介するとともに、成果と課題を整理した。

見出し語：吃音、吃音の学習、自分と向き合う、自己認識支援

I. はじめに

第一著者はことばの教室^{注1}の担当者をしている。担当していることばの教室に通級する児童の半数近くは、吃音がある子どもたちである。その子どもたちは、吃音があることを主訴として通級を開始し、週1回個別学習を行う。子どもたちの中には、吃音や学校生活について悩みを抱えている子どもも多い。そういった子どもたちに対して、ことばの教室の担当者として何ができるのか、吃音のある子どもたちとの学習は、どのような内容や目標にしたらいいか、どのような教材をつかえばよいか、また、吃音については、未だに原因や治療方法が明らかではない状況で、どのように子どもたちと向き合えばよいか、考えるべきことは実に多い。

第一著者が担当していることばの教室には、現在吃音のある子どもたちが11人通ってきている。個別学習以外にも月に1回のグループ学習を行うが、その中で次のような活動を行った。

まず、「どもりが治るとは、どんなことか。」と問いかけたところ、その日に参加した7人は、次の項目を選んだ。

○いつでもどこでもどもらない(1人)

○意識的に吃音をコントロールすることができ、音読や発表がどもらずにできる(2人)

○どもるけれど、話したいことを言い、したいことをする。吃音に悩まない状態(4人)

このことをきっかけに、7人の子どもたちとの本気の話し合いが始まった。そして、その話し合いの中から疑問が出てきた。「どもっていたら、就職できないのか?」「どもっていたら、結婚できないのか?」「どもっていたら、自分の思った通りに生きられないのか?」である。これらの質問に第一著者が答えたことは「私が今まで出会ったどもる人は仕事をしてきた。結婚をしていた。そして自分の思った通りに毎日を過ごしていた」であった。この事実は説得力があった。どもる人が自分の他にいること、生き生きと暮らしていることは小学生の子どもたちにとってうれしい情報だったようだ。こうした話し合いの活動を通して「自分や吃音と向き合う学習」の大切さを感じ、取り組んでいこうと考え、ことばの教室において吃音のある子どもたちと、自分と向き合うための実践を行ってきた。様々な教材を工夫し、それを用いながら、吃音について、自分の気持ちについて考え合った。

本稿では、グループ学習として行った「言語関係図」作りの実践を通して、吃音を受け入れたり、自分と向き合っていくようになったりした事例をもとに、学習活動や支援の在り方を検討する。そして、ことばの教室の担当者のどのような支援や手立て

が、子どもたちが自分と向き合い、吃音に対して前向きな考えをもつことに有効であったのかを論考する。

Ⅱ. 実践内容と経過

上記の背景から、子どもたちに自分の吃音と共に生きていくことを学ぶような学習をさせたいと考え、教材として着目したのが「言語関係図」である。

「言語関係図」とは、アメリカの言語病理学者ウェンデル・ジョンソンが「吃音は、どもる症状だけの問題ではない」として提案した、吃音を言語症状（X軸）、聞き手の反応・態度（Y軸）、話し手自身の反応・思い（Z軸）の積算（立体の体積）として捉えるもので、体積がその人の抱える問題の大きさを、形がその質を表す。問題を小さくするには、それぞれの軸を、中心に向かって短縮し、立体を小さくしていくということになる（図1）。

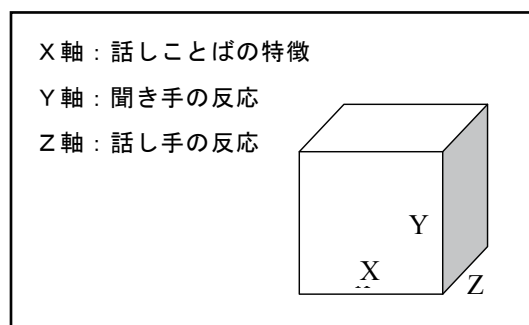


図1 言語関係図

1. 「言語関係図」の学習のねらい

1) 表現する

平面上では子どもたちに「言語関係図」がわかりにくいと考え、正方形の積み木を利用し、個々のX・Y・Z軸の長さを表す立体作りを行った。この作業を通して、自分の内面を表に出し、眺め、触ることができる。自分の気持ちを客観的に捉え、自分の気持ちを整理することができる。また、以前と現在の立体の大きさを比べて自分を理解することができる。

2) 話し合う

ことばの教室の担当者との個別学習やグループ学

習の中で自分の「言語関係図」の説明をする。友だちと見合う中で、思いや考えに共感したり驚いたりする。自分の「言語関係図」の変化について話せるような場を設定する。

3) 自分と向き合う

自分の吃音と向き合うために、いろいろな吃音の知識を整理する。そして、吃音を含めた自分自身としっかり向き合うようにしていく。

4) 三つの軸へのアプローチ

(1) X軸（話しことばの特徴）へのアプローチ

どもらずに話すようにすることではなく、日本語をしっかりと話すことを心がけて声をかけてきた。息を吐くことや、一音一拍の練習など、子どもたちとの信頼関係を築きながら、個々の自分の声をみつけてきた。音読が苦手な子には、特にからだをほぐしたり、長く「アー」と声を出したりするような活動をしてから音読をしてきた。その後『音読ゲーム』などでスピードやトーンを変えたりしながらいろいろな読み方を楽しむようにしてきた。

(2) Y軸（聞き手の反応）へのアプローチ

Y軸を短縮するためには、吃音がある子どもたちのまわりの理解が必要である。そのために、それぞれの考えや思いを大切にしながら、その子自身やその子の吃音を理解してもらえるためにはどうしたらよいかと一緒に考えてきた。自分のことをまわりに働きかけていくことは難しいことであるが、手助けをする人がいなくても、その子が自ら生きやすい場作りができるような力をつけてほしいと考える。

(3) Z軸（話し手の反応）へのアプローチ

Z軸の短縮については、吃音に対する考え方や、受け止め方を変えていくことである。どもっている自分、そしてどもった時の周りの反応をどう受け止め考えるかによって悩みは増えたり減ったりする。吃音に対する不安や悩みを軽減していくために、他の人の考えや正しい知識を聞くことで自分の思いや悩みを整理してきた。一つ一つについて個別学習でじっくり話し合うことで、生きやすい環境は自分で作っていけることを理解できるようにしていきたい。

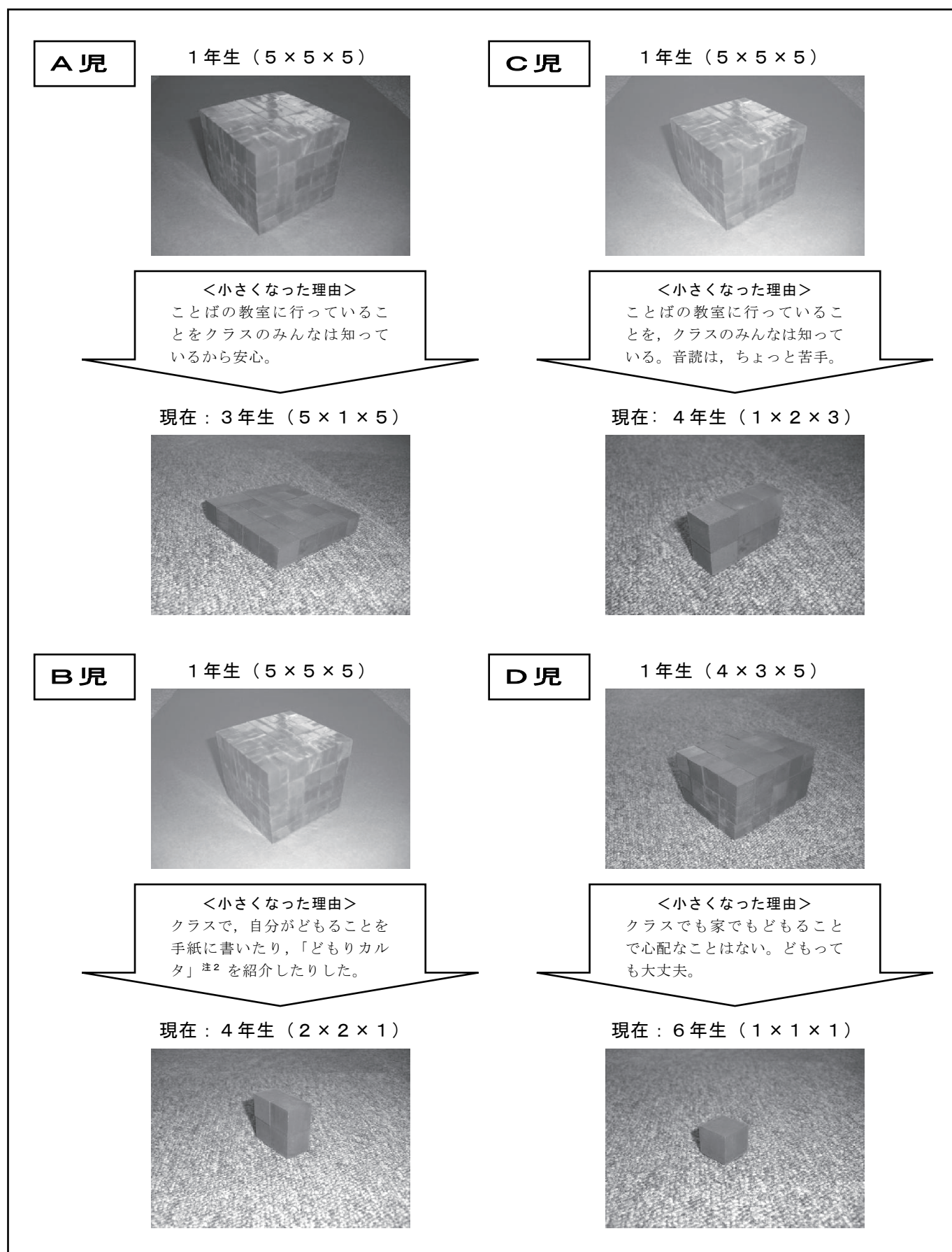


図2 グループ学習を行った4人の「言語関係図」の変化

2. 事例

グループ学習を行った4人の「言語関係図」の大きさの変化をそれぞれ聞き合い、なぜ変化したのか、今後はどうなるかなどを考えた。個々の「言語関係図」が小さくなっているが、それぞれの軸ごとの変化にも着目しながら、吃音や自分と向き合い、将来について考えた。以下に4人のグループ学習の経過・様子を報告する。

1) 表現する

4人の「言語関係図」の変化を図2に示す。それぞれの子どものX軸、Y軸、Z軸の長さを、学年の横に積木の個数で示した(X軸×Y軸×Z軸)。ほとんどの子どもが、学習を継続した後に作った立体が小さくなっている。しかし、それぞれの軸に着目してみると、ほとんど変化していないものもある。

2) 話し合う

自分の言語関係図が、ことばの教室に通い始めた頃(1年生)と現在とで大きさが変化していることを説明した。

(1) 言語関係図の各軸が減っていることについての子どもたちの会話

X軸が減ってきた理由

- 吃音についての話ができる人が増えた(ことばの教室の担当者、家族、吃音のある子)。
- どもってもしょうがないと思えるようになったから。
- どもることは不便な時もあるけど、嫌じゃなくなったから。

Y軸が減ってきた理由

- 在籍学級の先生に自分がどもるということを話したから。
- 自分から在籍学級の友だちに「ぼくがどもること」について手紙を書いて、聞いてもらった。それから気が楽になった。
- 自分で作った「どもりカルタ」で在籍学級の友だちと遊んだ。「気持ちが伝わってきた」と言われてうれしくなった。
- 音読を順番にする時、声がでなくて困った。担任の先生は「いいよ。後でまた読んでね」と言って

くれた。本当は、読めなかったことがつらかった。けれども、まわりの友だちがそのことについて何も嫌なことを言わなかった。自分のことを先生も友だちも知ってくれているんだと思ったら、気持ちが楽になった。嫌な経験ではなく、いい経験だったと思えるようになった。

Z軸が減ってきた理由

- X軸やY軸が減ってくると、Z軸も小さくなってきたように思う。
- 吃音についての知識をたくさん知ったことで、安心できたと思う。
- 世の中にはどもる人はたくさんいることや、いろいろな職業に就いていることがわかって安心したから。
- 吃音は治らなくてもいいと思えるようになったから。

(2) 今後の「言語関係図」についての話し合い

- また、大きくなると思う。クラス替えや中学、高校などいろいろな人に出会うたびにドキドキして大きくなりそう。
- 小さくなって、図形がなくなるかも。
- 大きくなったり、小さくなったりをくり返していくんだと思う。

3) 自分と向き合う

子どもたちは、今後「言語関係図」の各軸がだんだん短くなり、立体がどんどん小さくなる方向に向かうだけではないと考えていた。今後、大きくなったそれぞれの軸について「小さくする方法はわかっているから、また自分で小さくすればいい。」と子どもたち全員が話していた。

子どもたちが、自分の吃音について悩んでいた時、他に同じような話し方をする友だちがいることを知った。ことばの教室でいろいろと話していくうちに、吃音のある人が100人に1人の割合で世界中にいることを知った。自分の吃音に悩んでいた子どもたちが、どもることを共感してもらえる仲間がいることに喜びを感じ、どもることをはずかしがったり、隠したりしなくてもいいと思い始めた。

また、資料1に示した吃音のある人の職業についての学習では、子どもたちはどもっていてもいろいろ

ろな職業についてがんばっている人のことを学んだ。また、教師や俳優、落語家、アナウンサーのような話す仕事に就いている人がいることに驚いた。子どもたちが「言語関係図」の大きさに関係なく生きることができる、自分の将来をあきらめなくてもいいと肯定的な意見がもてるようになった。

市役所（公務員）	社長さん	大工さん
パソコンのプログラマー	テレビ局のカメラマン	コック・ウェートレス
先生	バスガイド	お店屋さん
セールスマン	印刷屋さん	農家
工場働く人	スピーチセラピスト	自動車の修理
ピアニスト	結婚式の司会	政治家
消防士	水道屋さん	新聞記者
お坊さん	看護師	作家
お医者さん	運転手	レントゲン技師
ガードマン	落語家	弁護士
会社の事務	アナウンサー	俳優

資料 1 吃音のある人の職業（伊藤ら，2010）

Ⅲ. まとめ

1. 成果

1) 「言語関係図」について

吃音のある子どもたちのグループ学習では、学校、学年、性別などが違っても吃音に対する思いは共感し合えることがわかった。しかも、共感するだけではなく、お互いの経験をもとにアドバイスをしたり、考えを伝えあったりすることが自然にできるようになってきた。それは、それぞれが吃音についての知識をもち、自分と自分の吃音に向き合っているからできることではないかと考える。一般的な知識ではなく、自分の場合はどうなのかと、きちんと自分に置き換えながら学んできたことの成果と言えるであろう。教材として扱った「言語関係図」では、一人一人の考えがしっかり表現されている。いろいろな困難に向き合える力がもてるようになってきたと考えられる。

2) 在籍学級との連携について

本稿で報告した実践はことばの教室における学習ではあるが、在籍学級との連携がとても大切であることがわかった。吃音に対しての不安は、在籍学級や子どもたちが過ごしている日常で起こっている。吃音への不安を取り除くために、ことばの教室で学習し、さらにそれを在籍学級でも生かすことで、自信や安心感につながってきたことがわかった。このことは、三つの軸の中で、Y軸が減ってきた理由を一番活発に話し合っていたことから伝わってきた。不安を抱えながらも、子どもたちが自分の吃音や自分と向き合い、考えて行動してきたから変わってきたのではないかと考える。

3) ことばの教室の担当者の姿勢について

吃音の悩みは、話すときに詰まる、ことばが出てこないといった症状やその程度、話しにくさ等によるものだけではない。このことは、言語関係図の考え方からも、また、吃音の症状がほとんどみられなくても悩んでいる人がいることから言える。その悩みは、話すことへの不安、人や社会への恐怖、発話や行動の回避、自己否定等、様々である。このような悩み、問題は、吃音について学ぶことで変えていくことができる。本稿の実践報告もそれを示している。しかし、ことばの教室で吃音症状の軽減を目的とした学習をただけでは、吃音についての学習をしたとは言えない。吃音のことを話題に話し合ったからといって吃音についての学習ができたと言えるわけではない。吃音についての基礎知識、自分の吃音や話し方の特徴、そして自分自身について学ぶためには、子ども自身が吃音と、自分と向き合う必要がある。それには、ことばの教室の担当者に、子どもが吃音と直面することを恐れず、吃音を避けず、子どもの吃音と向き合う姿勢が求められる。

吃音についての学習を行う上で、多くの吃音のある人の悩み、体験、吃音に対する考え方等は貴重な情報となる。したがって、ことばの教室の担当者が、多くの吃音のある人と出会い、話し合い、一緒に考え、悩む機会をもつことも大切であろう。ことばの教室での指導においても、在籍学級でことばの教室に通っている子どもたちの支援を行うことについて

も、その子どもの問題と向き合い、一緒にどう生きていくかを真剣に考えていく姿勢が求められる。

通級してきている子どもたちに、これからも誠意をもって向き合っていきたい。

2. 課題

吃音のある子どもたちとの学習は「自分と向き合う」ことを常に意識して考えてきた。今後は学年や学習時間の違いを考え、教材や学習展開をさらに工夫しながら取り組んでいくことが課題だと考えている。

注1 言語障害特別支援学級及び言語障害を対象とする通級指導教室の通称として広く用いられている。

注2 吃音のある人が吃音や吃音にまつわる事柄、体験、出来事、自分の気持ちなどを読み札として表現し制作したカルタ（伊藤ら、2010）。これを参考に、本稿で事例として紹介した子どもたちとカルタづくりの取り組みを行った。各自、体験や思いを読み札に表し、自分の気持ちと向き合ったり、他の子どもの読み札と比べたりしながら吃音のことや吃音との向き合い方を学んだ。この「どもりカルタ」の取り組みは稿を改めて報告する予定である。

引用文献

伊藤伸二・吃音を生きる子どもに同行する教師の会（編著）（2010）. 吃音ワークブック：どもる子どもの生きぬく力が育つ. 解放出版社.

参考文献

伊藤伸二（2008）. どもる君へ：いま伝えたいこと. 解放出版社.

伊藤伸二（監修）吃音を生きる子どもに同行する教師の会（制作）（2010）. 学習・どもりカルタ解説書. 日本吃音臨床研究会.

牧野泰美（編著）（2011）. 吃音を知る・学ぶ、自分を知る・学ぶための手がかり：吃音、そして自分自身と向き合うために. 科学研究費報告書. 国立特別支援教育総合研究所.

水町俊郎・伊藤伸二（編著）（2005）. 治すことにこだわらない、吃音とのつき合い方. ナカニシヤ出版.

日本吃音臨床研究会（制作）DVD 吃音を知る：吃音と向き合い、吃音と共に生きる、吃る子どもと吃る人たち.

中学校におけるスクールワイドSSTの効果に関する実証的研究 —生徒指導に特別支援教育の視点を取り入れた支援の効果と限界について—

田中 淳司*・柘植 雅義**

(*兵庫県明石市立錦城中学校) (**教育情報部)

要旨：本研究の目的は、中学校の通常学級においてスクールワイド・ソーシャルスキル・トレーニング (School-wide Social Skill Training : SSST) (全校規模の社会的技能訓練) を実施することと、その実施後、全校教師による標的スキルの定着に向けて生徒指導に特別支援教育の視点を取り入れた支援を行うことによる、全校生徒及び特に特別な配慮が必要な生徒らへの効果の検証を行うことである。SSSTで標的とした行動は、(1)心地よくあいさつができること、(2)あたたかい言葉をかけること、(3)しっかり聴くこと、であった。その結果、全校生徒対象に標的スキル毎にその達成状況についてアンケートを実施したところ、いずれの標的行動についても向上が確認できた。また、特別な配慮を必要とする生徒11人について、その担任教師による観察と標的スキル達成状況についてアンケートを実施したところ、効果が確認できた。これらの結果を踏まえて、全教師によるSSSTの授業の実施とその後の定着に向けた生徒指導に特別支援教育の視点を取り入れた支援の有効性と限界について考察した。

見出し語：スクールワイド・ソーシャルスキル・トレーニング (SSST)、生徒指導、特別支援教育、全教育活動

I. 問題と目的

近年、中学校において不登校、いじめ、学級崩壊、校内暴力といった学校不適應の問題については依然深刻な状態が続いている。不登校については文部科学省2010年の報告によると、児童生徒数に占める割合は、小学校で、0.3% (308人に1人の割合) であるのに対し、中学校になると2.7% (37人に1人の割合) と急増する。また、文部科学省2009年の報告では、不登校のきっかけと考えられる状況は、小学校では「親子関係をめぐる問題」が全体の19.3%と大きな割合を占めているが、中学校になるとそれが9.6%と半減し、逆に「いじめを除く友人関係をめぐる問題」については11.8%から19.1%に急増している。花熊 (2007) によると「学校不適應を予防し、よりよい人間関係を築く上で重要なソーシャルスキル (Social Skill) (社会的技能) の指導が大切である。また、ソーシャルスキルの獲得は、青年・成人期を迎えた発達障害の人たちの社会的自立に不可欠であ

る。」と述べている。近年、中学校現場においてはソーシャルスキルの指導 (Social Skill Training : SST) の重要性は少しずつ理解されてきており、様々な取り組みが進められている。また、特別な配慮が必要な生徒たちをはじめとするソーシャルスキルに困難を抱える生徒たちや学校不適應傾向にある生徒たちへのニーズに対応するためにも、さらなる中学校における取り組みが期待される。一方、特別支援学校の新学習指導要領では、社会の変化や発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実させるため、自立活動の内容に「人間関係の形成」という区分が新しく設けられ、対人関係を円滑にする等の観点での支援の内容が示されている。そして、この「人間関係の形成」は、従来からSSTの指導内容として取り上げられることが多いことから、特別支援教育においてSSTの指導の果たす役割は重要である。

なお、教科担任制の中学校では、担任がクラスの生徒とともに過ごす時間は小学校と比べると少ないのが現状である。したがって中学校はSSTの指導と

して授業で学んだ各ソーシャルスキルを身に付け、実際の生活で活用できるようになるための取り組みについては、学級内でクラス担任が行うだけでは不十分であると考えられる。一方、各教科の授業ごとに複数の教師と接することができ、部活動においても顧問の教師に長期間にわたって様々な指導・支援を受けることになる。そこで、中学校では教師が教科の特性にとらわれず、共通の手立てでソーシャルスキルを定着させるための支援ができる、スクールワイド・ソーシャルスキル・トレーニング (School-wide Social Skill Training : SSST) (全校規模の社会的技能訓練) (以下、SSSTと表記する) が有効ではないかと考える。

中学校におけるソーシャルスキルの実践研究は少ない状況 (江村ら, 2005) であったが、最近になって中学校で実践されたクラスワイド・ソーシャルスキル・トレーニング (Class-wide Social Skill Training : CSST) (以下、CSSTと表記する) の研究は複数されており、中学校でCSSTを行うことが注目されている (本田ら, 2009)。さらに、長期的な見通しを持って、子どもの社会的スキルを育成するならば、本来は学級単位よりも学校規模で社会的訓練に取り組むことが望ましい (金山, 2003) と述べられている。学校規模での社会的訓練の取り組みは金山 (2003)・宮前 (2008) らによって研究され報告されているが少ない。

以上のことから、SSSTを実施する際は、授業で狙うソーシャルスキルの内容と授業の実施時期とを全校で統一しておくことにより、全職員が共通の手立てで、同じ時期に、全校生徒にSSSTで学んだソーシャルスキルの内容を定着させるための支援が可能になると考える。

そこで、本研究では、ある中学校において行った、標的スキルの獲得に向けた全教師によるSSSTの授業の実施、及び、その後の定着に向けた生徒指導に特別支援教育の視点を取り入れた支援の、全生徒及び特別な配慮が必要な生徒らへの有効性と限界について検討する。

II. 方法

1. 実施時期及び対象

実施時期：平成21年

対象の学校：A市立B中学校 (生徒数288人)

学級数各学年3クラス (284人)

特別支援学級1クラス (4人)

対象の生徒：全校生徒。この中には、特別な配慮が必要な生徒 (11人 (特別支援学級在籍生徒4人含む)) が含まれる。(軽度知的障害2人, 高機能自閉症1人, 視覚障害1人。他に、LD傾向が7名)

2. 研究の手続き及びスケジュールについて

研究のスケジュールについては表1. 研究のスケジュールに示す。

①本研究の理解促進のための研修会の実施。

特別支援教育コーディネーターからの聞き取りによると、「B中学校は、ソーシャルスキル教育の授業を実施したことはなく、基本的な知識を持っている教師は少ない。」という状況であった。そこで、第1回目の研修会は、基本的な内容に重点を置いた。第2回目の研修会は、筆頭筆者が第1回と第2回のSSSTやその後のスキルの定着に向けた様々な生徒

表1 研究のスケジュール

日 時	取り組み	対象者	内 容
2009年 4月7日	校内研修会の実施	全教職員	(1) 研究の概要について 研究の目的・スケジュールなど (2) 具体的な取り組みについて ソーシャルスキル教育の授業 の進め方など
5月1日	研究授業の実施	3年生徒	研究授業名「ごめんの達人」
6月8日	事前アンケートの実施	全校生徒	授業実施前の状況を確実するための 調査を行う。
6月10日	研究授業① の実施	全校生徒	研究授業名「心地よいあいさつ」
6月12日 と24日	効果検証のための アンケートの実施	全校生徒 対象生徒	全校生徒に全校生徒に標的スキルに 関するアンケートを実施する。 担任は、対象生徒の経過を観察する。
7月1日	研究授業② の実施	全校生徒	研究授業名「上手な聴き方」
7月3日 と15日	効果検証のための アンケートの実施	全校生徒 対象生徒	全校生徒に全校生徒に標的スキルに 関するアンケートを実施する。 担任は、対象生徒の経過を観察する。
8月26日	校内研修会の実施	全教職員	(1) 1学期のソーシャルスキル 教育の取り組みの成果について (2) 研究授業③の指導案作成作業
9月9日	研究授業③ の実施	全校生徒	研究授業名「あたたかい言葉かけ」
9月11日 と28日	効果検証のための アンケートの実施	全校生徒 対象生徒	全校生徒に全校生徒に標的スキルに 関するアンケートを実施する。 担任は、対象生徒の経過を観察する。

指導などの取り組みから得られた成果を発表し、討議をした。

②筆頭筆者による指導案骨子の提案・模擬授業の実施。

筆頭筆者は作成した指導案の骨子を提案し、それを受けて研修部はB中学校の実情に合わせて修正案を作成した。筆頭筆者は各学年会議の場で修正案をもとに模擬授業を実施し、質疑応答に応じた。模擬授業をする際は、筆頭筆者が声の大きさや視線・間の取り方など、実際の授業を想定して行った。

③各学年に生徒の実態に合わせた指導案作りのための話し合いが持たれ、工夫が加えられる。

各学年の質疑応答の結果、各学年・クラスの実情と担任自らの経験を生かしてアレンジすることになった。ある教師は民間企業に勤務していた頃の経験を、また別の教師は海外青年協力隊に所属していた頃の経験をそれぞれSSSTの導入に取り入れて、あいさつをすることの大切さを力説していた。

④各教師によるSSSTの実施。

⑤生徒らによるスキル定着のための取り組みを実施する（生徒会活動と連携した朝のあいさつ運動。

体育大会の練習場面を活用し、標的スキルを取り入れた呼びかけをする等）。

⑥SSST実施後は、全教職員は学校生活での日常的な生徒たちとの関わりを通してSSSTで学んだスキルを活用することができるよう支援を継続する。

筆頭筆者は、第3回SSST「あたたかい言葉かけ」実施後、スキル定着のための支援を体育大会の練習に取り入れ、獲得したスキルの定着と学校行事の成功とを重ね合わせた支援体制を提案した。

3. 効果の検証の手立て

検証の手立て1：全校生徒を対象としたアンケートをSSST実施前（6月8日）と第1回～第3回のSSST実施2日後と2週間後の計7回実施した。質問項目は各研究授業の5つの標的スキルとし、「全くしない=1」、「あまりしない=2」、「ときどきする=3」、「よくする=4」の中からあてはまるものを1つ選んで〇を記入する方法をとった。

検証の手立て2：担任教師を対象とした特別な配慮が必要な生徒（全校で11人）のスキル活用状況に関

する観察記録とアンケートを第1回～第3回SSST実施2日後と2週間後の計6回実施した（アンケートの質問項目や記入方法は検証の手立て1と同様とした）。

Ⅲ. 結果

1. SSST実施後における教育活動全般を通じた標的スキルを思い出させて活用させる支援の結果

筆頭筆者は各教科の授業場面をはじめとする教育活動全般において、可能な限り標的スキルを思い出させて活用させる支援を行うよう提案した。1回目のSSST「心地よいあいさつ」の標的スキルの定着にむけた支援を例に挙げると、授業の最初と最後のあいさつの場面や廊下などで出会った時、その他部活動の練習場面を通して教師がモデル提示し、標的スキルを再確認させるなどである。また、即時強化することは定着のための有効な手立てであるので、SSSTで獲得したスキルを、生徒が上手く活用している場面を確認したら、すぐにほめて認めることを実践してもらった。

2. 獲得したスキルの定着に向けた生徒会活動「朝のあいさつ運動」の取り組みの結果

第1回SSST「心地よいあいさつ」の翌日から生徒会活動と連携し、SSSTで獲得した標的スキルの定着を目的とした取り組みを実施した。生徒会の生徒たちは毎朝SSSTで学んだ5つの標的スキル（①相手を見て、②笑顔で、③元気な声で、④目上の人にはていねいな言葉で、⑤おじぎをする）を意識したあいさつを率先して行った。第1回SSSTを実施した約1ヶ月後に「朝のあいさつ運動」を行った生徒会の生徒たちを対象にアンケート調査を実施した。意見を集計すると、「自ら取り組んでいる「あいさつ運動」が成果となって、あいさつをする生徒が増えてきているように感じる。」という意見が大半を占める結果となった。

3. 学校行事の取り組みにスキル定着の手立てを取り入れた試みの結果

教師たちや指導役の生徒たちは獲得した標的スキ

ルを全校生徒に自ら率先して呼びかけて、意識させながら競技や演技の練習を進めた。

4. 検証1の結果：全校生徒を対象としたアンケートの集計結果

全校生徒対象に標的スキル毎にその達成状況についてアンケートを実施したところ、いずれの標的行動についても向上が確認できたため、時期と学年の2要因による繰り返しのある分散分析を行った。

第1回SSST「心地よいあいさつ」の時期においては、SSST実施前と実施2週間後、実施2週間後と実施4ヶ月後の間、実施2日後と実施4ヶ月後の間に5%水準で有意な差がみられ、いずれも後の時期の得点が高かった。第1回SSST「心地よいあいさつ」の自己評価アンケート項目の学年平均値を比較したグラフは図1に示す。

第2回SSST「上手な聴き方」の時期においては、SSST実施前とSSST実施2日後・2週間後の間に5%水準で有意な差がみられ、いずれも後の時期の得点が高かった。第2回SSST「上手な聴き方」の自己評価アンケート項目の学年平均値を比較したグラフは図2に示す。

第3回SSST「あたたかい言葉かけ」の時期においては、SSST実施前よりもSSST実施2週間後の方が5%水準で有意に得点が高かった。第3回SSST「あ

表2 「心地よいあいさつ」、「上手な聴き方」、「あたたかい言葉かけ」のアンケートの時期と学年の2要因による繰り返しのある分散分析表

研究授業名		平方和	自由度	平均平方	F値	
心地よいあいさつ	時期	160.02	3	53.34	9.28	***
	時期×学年	20.91	6	3.48	.06	
	誤差	4913.64	855	5.74		
	学年	365.19	2	182.59	7.37	**
上手な聴き方	時期	169.172	3	56.39	8.96	***
	時期×学年	66.20	6	11.03	1.75	
	誤差	5375.98	855	6.28		
	学年	184.72	2	92.36	4.25	*
あたたかい言葉かけ	時期	63.553	2	31.77	5.267	*
	時期×学年	26.201	4	6.55	1.08	
	誤差	3,438.567	570	6.033		
	学年	426.076	2	213.03	10.10	***
	誤差	6,010.072	285	21.08		

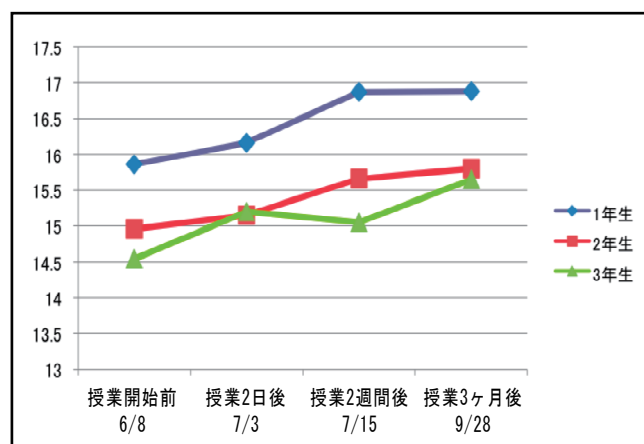


図1 第1回全校ソーシャルスキル教育「心地よいあいさつ」の自己評価アンケート項目の学年合計の平均値を比較したグラフ

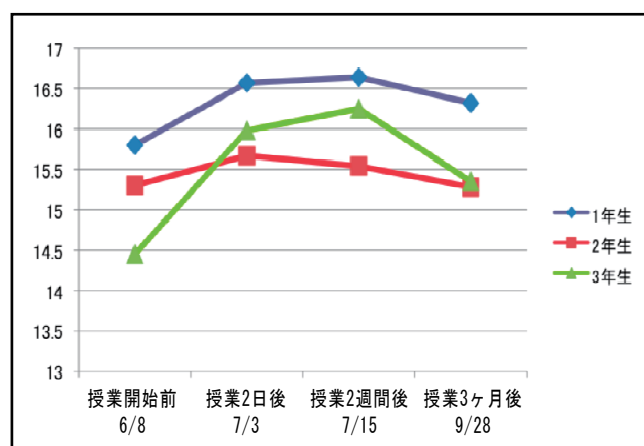


図2 第2回全校ソーシャルスキル教育研究授業「上手な聴き方」の自己評価アンケート項目の学年合計の平均値を比較したグラフ

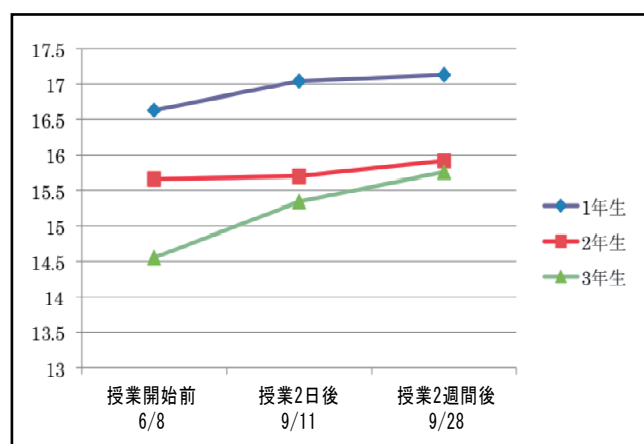


図3 第3回全校ソーシャルスキル教育研究授業「あたたかい言葉かけ」の自己評価アンケート項目の学年合計の平均値を比較したグラフ

「たたかい言葉かけ」の自己評価アンケート項目の学年平均値を比較したグラフは図3に示す。

7回実施した全校生徒を対象としたアンケートにおける学年別基本統計量（平均値・標準偏差）については、表2に示す。

5. 検証2の結果：担任教師を対象とした特別な配慮が必要な生徒のスキル定着状況に関する観察記録とアンケートの結果

各SSST実施2日後と2週間後の担任教師による特別な配慮を必要とする生徒（11人）の観察内容による比較を行った。観察記録については、SSSTの回を重ねるごとに担任教師による観察記録量は大幅に増えた。

特別な配慮が必要な生徒のスキル定着についてのアンケート結果は次のとおりである。比較方法は、各尺度別合計値を各SSST実施2日後と2週間後で比較する方法で行った。第1回SSST「心地よいあいさつ」については標的スキルの活用頻度が5項目のうち3項目において、活用頻度が上がった（図4）。

第2回SSST「上手な聴き方」については、標的スキルの活用頻度が5項目のうち3項目において、活用頻度が上がった。しかし、「質問をする」についてはいずれも活用頻度が低く、困難を示していることがグラフから読み取れる（図5）。

第3回SSST「あたたかい言葉かけ」については、標的スキルの活用頻度が5項目のうち4項目において、活用頻度が上がった（図6）。

IV. 考察

1. SSSTの効果について

1) 第1回SSST「心地よいあいさつ」の効果について

自己評価アンケート項目の学年合計の平均値を比較した図1において、SSST実施2日後～実施4ヵ月後に3学年とも得点の上昇を確認できた。第1回SSST「心地よいあいさつ」を実施するだけでは標的スキルの定着には十分ではなく、長期間（約4ヶ月）にわたり全教育活動を通して取り組まれた支援の積み重ねが標的スキルを維持・向上させたのではない

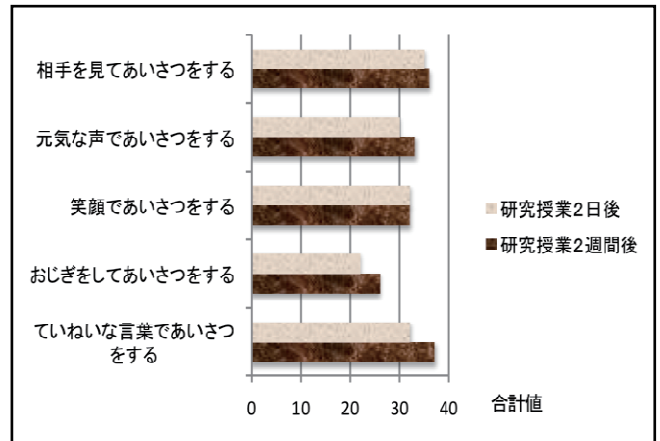


図4 担任による観察経過による評価尺度の比較「心地よいあいさつ」（全対象生徒の各尺度別合計値を2日後と2週間後で比較）

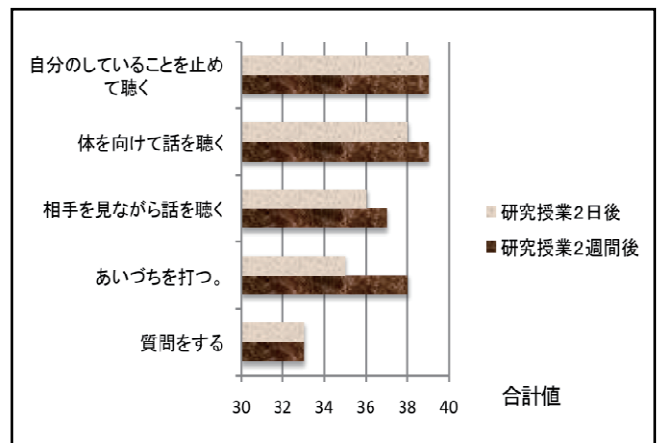


図5 担任による観察経過による評価尺度の比較「上手な聴き方」（全対象生徒の各尺度別合計値を2日後と2週間後で比較）

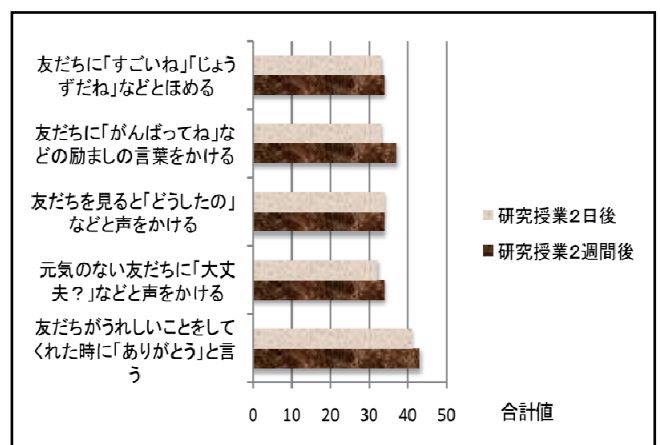


図6 担任による観察経過による評価尺度の比較「あたたかい言葉かけ」（全対象生徒の各尺度別合計値を2日後と2週間後で比較）

かと考えられる。

2) 第2回SSST「上手な聴き方」の効果について

自己評価アンケート項目の学年合計の平均値を比較した図2においてSSST実施前と実施2日後の間で2年生と3年生で逆転現象が確認できた。そのことについては、SSST授業後の感想文の中に「3年生になると進路選択を目の前に控え、次のステップでの人間関係を築くために学習したスキルは必要である。」ということに触れた内容が目立ったことから、進路選択を目前にして「聴く」スキルに対する認識の差が影響したのではないかと考えることができる。一方、3学年共通してSSST実施3ヶ月後において平均値の低下が確認できた。その理由は、2週間かけて一旦は定着しても、その後夏季休業に入り約2ヶ月間スクールワイドでの支援が行われなくなった結果、スキルの活用頻度は低下することがこのグラフの推移から確認できた。

3) 第3回SSST「あたたかい言葉かけ」の効果について

自己評価アンケート項目の学年合計の平均値を比較した図3において1・2年生ともほぼ同じ上昇傾向である。その一方で3年生は、SSST実施前と比較して、授業実施2日後と実施2週間後のいずれの時期においても急激な上昇を示した。この現象については、体育大会は中学校生活の最後を飾る3年生が練習から本番にかけて主役となって取り組む機会が多かったことが考えられる。

2. 全教職員の情報の共有と意識の変化について

全教師の情報の共有化による意識の変化も重要であると考え。筆頭筆者は、各SSST実施後に全教師に記入を依頼しておいた感想文と、担任教師による特別な配慮が必要な生徒の経過観察を比較した表をフィードバックした。その結果、教師たちは他の教師が実施した具体的な支援を知ることができ、どの程度の効果が出たのかについて理解し合えたのではないかと考える。筆頭筆者の観察によると、SSSTの授業が上手くできた担任教師に質問し、情報交換している場面を確認することができた。

3. 特別な配慮を必要とする生徒について

SSSTの回を重ねるごとに担任教師による観察記録量が大幅に増えた。このことはSSSTで学んだ標的スキルの活用場面を見逃さないように、常日頃から意識し、教育活動の様々な場面において、意図的な支援がなされた成果である。担任教師による第1回SSST実施2週間後のコミュニケーションを苦手とする生徒についての記録には、「友だちを叩くことでコミュニケーションをとっていたが、第1回SSST実施後その回数は減少してきている。その反面、自分の意思を伝えようと努める姿勢が見られるようになった。」と書かれている。荒木(2007)によると、すべての社会的スキルを学習しなくても、さまざまな場面に適用できる社会的ルールを教えることにより、他のスキルも学習される可能性があると考えたと述べられていることから今後におけるSSST実施後の支援の有効性が期待できる。

4. 本研究の限界と展望

獲得したスキルの定着について効果がみられたことについては、生徒指導に特別支援視点を取り入れた支援以外に、さまざまな手立てによる効果が考えられる。例えば、生徒会活動として生徒たち自らが啓発活動に取り組むことにより、学年を越えたコミュニケーションを通して獲得したスキルを活用し合えたことも考えられる。また、学校通信や学級通信が発行されたことにより、家庭や地域に情報発信されたこと、さらに、標的スキルの定着のための掲示物が校内に貼られ、日常的に生徒や教師の目に入る環境作りが行われたことも考えられる。これらの支援による相乗効果によって定着につながったのではないかと考察する。これはスクールワイドで行った大きな成果である。しかし、このような個々の支援がどれだけ効果を及ぼしたのかについての検証はできなかった。また、ある教師のアンケートに「日常的に生徒にスキルの活用を促す場面に出くわすが、実際には有効な支援を実施することが困難なケースがあった。」という意見があった。このことから、個々の教師が実施する支援の内容や頻度に、ばらつきがあったのではないかと考えられる。

また、特別な配慮を必要とする生徒の観察記録か

らは、全ての標的スキルの活用頻度が一様に伸びてはいないことが確認できた。ある担任による観察記録からは、友だち関係が順調ではなく支援策に苦慮しているという内容であった。小泉ら（2006）は、行動変容はCSST前に個別指導を行うことの意味は大きいと述べている。したがって、特別な配慮が必要な生徒のなかには、事前の個別支援をしておけば、異なった結果になったことも予想される。

以上のことを踏まえ、今後は、獲得したスキルの定着に向けた支援について細かく整理し、改良を加えながらより活用しやすい支援例を提案する必要がある。そして、今回効果の検証ができなかった支援についての測定方法について検討し、効果を検証することにより、さらに有効な支援の把握と実施が可能となる。これらの取り組みが全校生徒及び特別な配慮が必要な生徒たちにとって有効な支援となり、これからのSSSTに生かされることが望まれる。

引用文献

- 荒木秀一・石川信一・佐藤正二（2007）. 維持促進を目指した児童に対する集団社会的スキル訓練. 行動療法研究, 33(2), 133-134.
- 江村里奈・金山元春・中台佐喜子・他（2005）. 中学校新入生に対するソーシャルスキル教育の効果. 広島大学心理学研究, 5, 149-159.
- 花熊暁（2007）. 特別支援教育の理論と実践, II 指導 (pp.28). 金剛出版.
- 本田真大・大島由之・新井邦二郎（2009）. 不適応状態にある中学生に対する学級単位の集団社会的スキル訓練の効果：ターゲット・スキルの自己評価, 教師評価, 仲間評価を用いた検討. 教育心理学研究, 57(3), 336-348.
- 金山元春・中台佐喜子・新見直子・斉藤由里・前田健一（2003）. 中学校における学校規模の社会的スキル訓練. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第三部 教育人間科学関連領域, 52, 259-266.
- 金山元春・佐藤正二（2006）. 中学校にソーシャルスキル教育を提案する. 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, 14, 35-46.
- 小泉令三・若林大輔（2006）. 多動傾向のある児童の社会的スキル教育：個別指導と学級集団指導の組み合わせを用いて(実践研究). 教育心理学研究, 54(4), 546-557.
- 宮前義和・上枝加乃・堀健二・河野露馨（2008）. PG1-50 中学校における全校規模の集団社会的スキル訓練(臨床). 日本教育心理学会総会発表論文集, 50, 648.
- 文部科学省（2009）. 特別支援学校学習指導要領.
- 文部科学省（2009）. 平成21年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について.
- 文部科学省（2010）. 平成22年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について.
- 田中淳司（2009）. これからの特別支援教育の推進：中学校規模でソーシャルスキル教育を取り入れた試み. 心とからだの健康, 13(8), 36-38.
- 田中淳司（2010）. 中学校におけるスクールワイドで取り組むソーシャルスキル教育：生徒指導に特別支援教育の視点を取り入れた支援とその効果の検証 (pp.3-4). 兵庫教育大学大学院修士論文.

日本人学校における特別支援教育に関する調査結果

小林 倫代・海津 亜希子

(教育相談部)

要旨：公益財団法人海外子女教育振興財団と共同して行った平成23年度における日本人学校の特別支援教育に関する実態調査の結果を報告した。全日本人学校の88校（93校舎）を対象に調査を行い75校舎から回答があった。そのうち特別支援教育の体制が整っていると回答があった学校は12校であった。各学校では、授業中に机間指導や教材の工夫を行っているが、取り出し指導等はあまり実施されていなかった。特別支援教育の課題として多くの学校が「個別的な支援を行うための人的な配置」を挙げていた。研究所として情報提供の必要性が考えられた。

見出し語：日本人学校、特別支援教育、取り出し指導

I. はじめに

国立特別支援教育総合研究所では、我が国の障害のある子どもの教育に関するナショナルセンターの役割として、国外に在住する日本人学校および保護者等からの教育相談を行っている。この業務を遂行するための情報収集として、平成19年度から、日本人学校における特別支援教育の状況を調査している。平成23年度は、公益財団法人海外子女教育振興財団と共同して調査を行った。本稿では、その調査結果を報告する。

II. 日本人学校における特別支援教育に関する調査結果報告

1. 方法

1) 調査対象と手続き

全日本人学校88校（93校舎）※注 対象に、公益財団法人海外子女教育振興財団が実施する調査にあわせて特別支援教育に関する調査をメールにより送付した。

調査は、2011年6月13日に依頼し、7月22日までに回答を求めたが、その後も回答のあった学校に関しては結果に加えた。

2) 調査内容

公益財団法人海外子女教育振興財団では、学校の基幹データ（学校所在地・児童生徒数等）をはじめ、入学手続き・授業計画・保護者負担経費・学校周辺の現地情報等を調査しており、それに続いて、特別支援教育に関する現状について、小学部・中学部のそれぞれに分けて調査した。

2. 調査結果

1) 回答率

特別支援教育に関する調査に回答があったのは75校舎であり、回答率は80.6%である。

表1 幼児児童生徒数

幼児児童生徒数	学校数
～ 99	39
100 ～ 299	19
300 ～ 499	9
500 ～ 799	5
800 ～ 1000	1
1001 ～ 2000	1
2001 ～ 3000	0
3001以上	1
合計	75

※注 同じ日本人学校名であっても、学部等により校舎が異なり、それぞれに校長が任命され、独自の学校経営を行っている。それゆえ、日本人学校としては88校であるが、93校舎からの回答としている。

2) 学校の全体的な傾向

回答を得られた学校の規模は、幼児児童生徒数の最小が8名、最大が5,636名であった（表1）。

3) 特別支援教育体制の現状

学校における特別支援教育に対する現在の状況を「整っている」、「整備する予定である」、「今後の課題であり、現在検討中である」、「必要性は認められるが、検討する段階にはない」、「特段検討していない」から選択で回答を求めたところ、70校から回答があり、5校については無回答であった（図1）。「整っている」と回答した学校は12校（16%）であった。「整備する予定である」は2校（2%）、「今後の課題であり、現在検討中である」は27校（36%）であった。特別支援教育体制が、「整っている」、「整備する予定である」を合わせても全体の18%にとどまっており、日本人学校の全体的な傾向としては体制の整備は十分とはいえない状況にあると考えられる。

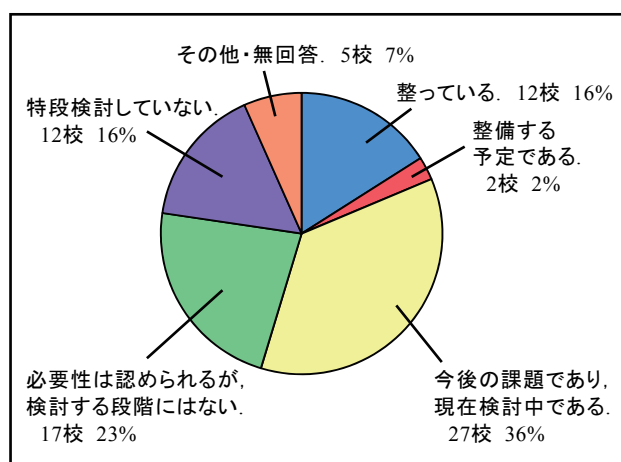


図1 特別支援教育体制の現状

4) 専任担当者数

特別支援教育の専任担当者の人数は、小学部で9名、中学部で1名であった。

5) コーディネーターの人数

コーディネーターは、幼稚部で1名、小学部で13名、中学部で5名の指名があった（図2）。兼任者は5名であり、小学部・中学部共同で1名のコーディネーターを指名している学校、教頭や教務主任が兼任している学校等であった。

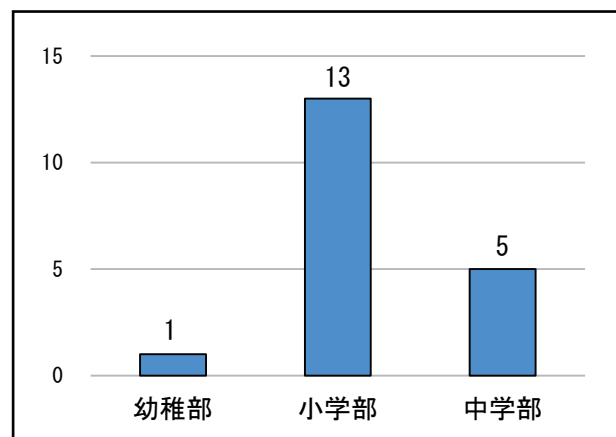


図2 コーディネーターの数

6) 配慮を必要とする子どもの人数

通常学級に在籍する障害がある、または配慮を必要とする幼児児童生徒の人数は、幼稚部で3名、小学部で120名、中学部で46名であった（図3）。配慮を必要とする子どもが小学部に多く在籍していることが分かる。

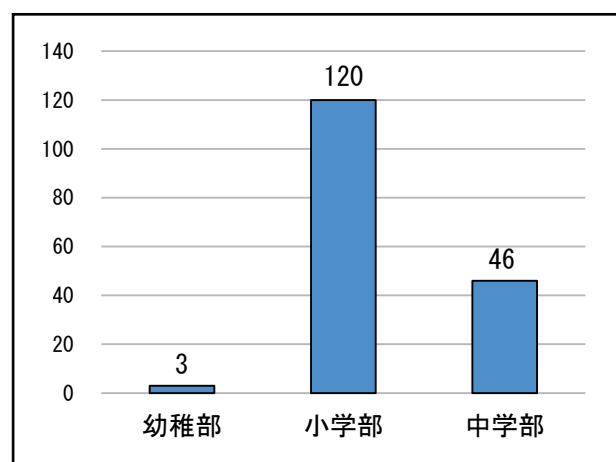


図3 配慮を必要とする子どもの人数

7) 障害のある子ども・配慮の必要な子どもの受入の考え方について

自由記述で回答を求めたところ、54件の回答があった。最も多かった回答は、「環境が十分整っていないため、基本的に通常の学級で学ぶことが可能であれば受け入れる」という内容であった。また、「学校運営理事会で検討する」という回答も多くあった。特別支援学級が設置されている学校では、定員以上は受け入れない学校、子どもの実態を把握して、学校運営理事会に諮る学校などの回答があった。

8) 気になる子どもについての話し合う場

気になる子どもについての話し合う場を自由記述で回答を求めた。最も多かったのは、「職員会議」や「生徒指導部会」であった。次いで「校内委員会」、「特別支援委員会」、「就学指導委員会」、「情報交換会」等が挙げられた。

9) ボランティアの導入について

学校におけるボランティアの導入について、「特別支援教育を必要とする子どもに対する学習支援」、「特別支援教育を必要とする子どもに対するコミュニケーション支援」、「導入していない」、「その他」から選択して回答を求めた（図4）。

導入していない学校が最も多く、61件であった。学習支援に対してボランティアの導入をしている学校は8件、コミュニケーション支援では2件であった。

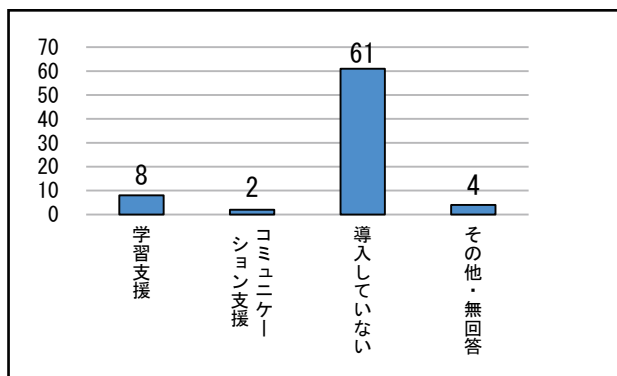


図4 ボランティアの導入について

10) 通常の学級内で配慮として行っていること

通常の学級内でどのような配慮を行っているかについて、「学級内での机間巡視や声がけで対応」、「個別指導計画の作成」、「教材の工夫」、「人員の配置（空き時間の教員、介助員等）」、「教室の設備についての配慮（スロープや赤外線補聴器など）」、「特に行っていない」、「その他」から選択による回答を求めた（複数選択可）。図5に示すように、「学級内での机間巡視や声がけで対応」している回答が最も多く53件あった。次いで「教材の工夫」が34件であった。「その他」の回答には、「学習支援（学校支援）ボランティアの活用」や「現地教育委員会からの難聴者専門の指導員派遣」等の回答があった。

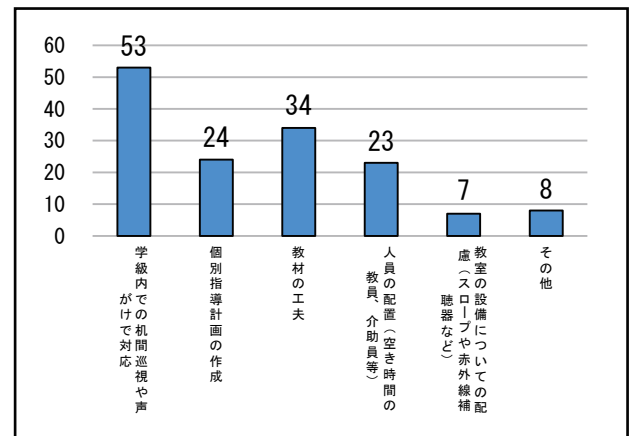


図5 通常学級内での配慮で行っていること

11) 通常の学級の障害があるまたは、配慮を必要とする子どもの取り出し指導について

(1) 取り出し指導の場について

通常の学級の障害があるまたは、配慮を必要とする子ども取り出し指導の場について、「リソースルームとしても活用している固定された学級」、「専任担当者のいるリソースルーム（いわゆる通級指導教室）」、「専任担当者のいないリソースルーム」、「在籍する通常の学級で放課後などに個別指導」、「取り出し指導は行っていない」、「その他」から選択して回答を求めた（図6）。

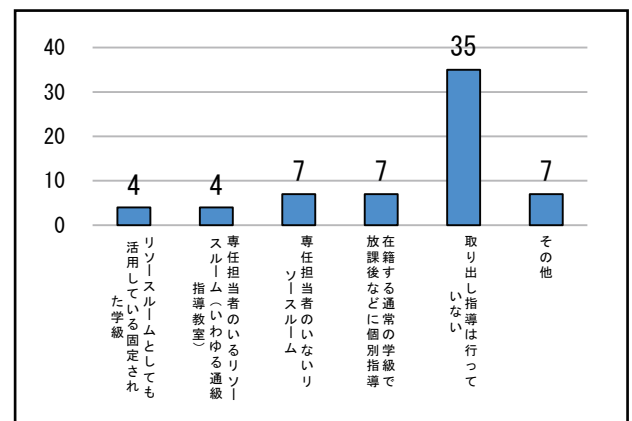


図6 取り出し指導の場

回答は、図6のように、「取り出し指導は行っていない」が最も多く、35件であった。次いで「専任担当者のいないリソースルーム」、「在籍する通常の学級で放課後などに個別指導」、「その他」が7件ずつであった。その他の内容では、「図書室など、通常の授業で使用していない部屋を使って指導している」

ことや「管理職が道德などの授業を通常の学級で行っているときに、学級担任が個別指導を行っている」等の回答があった。

(2) 取り出し指導の内容について

通常の学級の障害があるまたは、配慮を必要とする子ども取り出し指導の内容について、「教科の補充」、「ソーシャルスキル」、「日本語指導」、「情緒の安定」、「小集団の取り出し（教科）」、「小集団の取り出し（ソーシャルスキル）」、「その他」から選択による回答を求めた（複数選択可）。

図7のように、「教科の補充」が18件で最も多く、次いでソーシャルスキル9件、日本語指導7件であった。小集団によるソーシャルスキルの取り出し指導の回答はなかった。

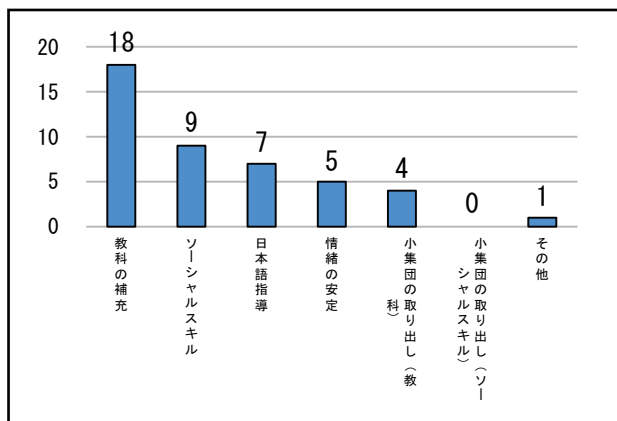


図7 取り出し指導の内容

(3) 取り出し指導を担当する教員

取り出し指導をする教員について、「通常の学級担任」、「特別支援教育担当者（特別支援教育コーディネーター等）」、「リソースルームの専任担当者」、「特別支援学級の担任」、「空き時間が指導時間にあう教員」、「管理職」、「その他」から選択による回答を、小学部・中学部ごとに求めた（複数選択可）。

小学部では、図8のように「空き時間が指導時間にあう教員」が最も多く、10件、次いで「通常の学級担任」8件、「特別支援教育担当者（特別支援教育コーディネーター等）」7件であった。

中学部では、図9のように「通常の学級担任」が最も多く、6件、次いで「特別支援教育担当者（特別支援教育コーディネーター等）」、「空き時間が指導時間にあう教員」が3件ずつであった。

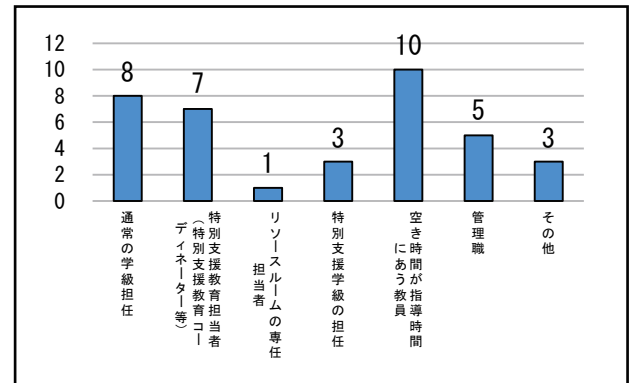


図8 取り出し指導を担当する教員（小学部）

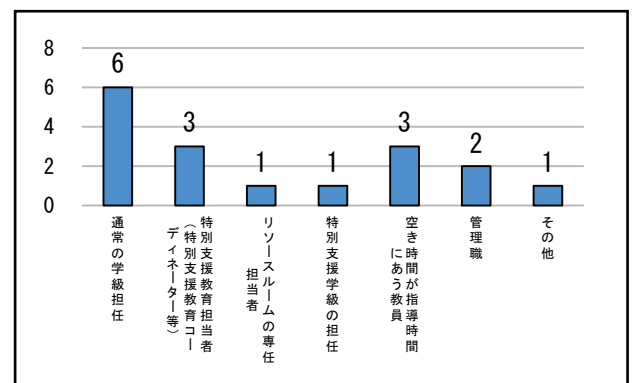


図9 取り出し指導を担当する教員（中学部）

(4) 取り出し指導を受けている児童の障害

取り出しにより個別の指導を受けている児童の障害について、「発達障害」、「学業不振（日本語の課題を含む）」、「情緒障害」、「知的障害」、「視覚障害」、「聴覚障害」、「その他」から選択による回答を、小学部・中学部ごとに求めた（複数選択可）。

小学部では、図10のように「学業不振（日本語の課題を含む）」子どもが最も多く9名、次いで「発達障害」8名、次いで「情緒障害」8名、次いで「知的障害」7名、次いで「聴覚障害」2名、次いで「その他」4名、次いで「視覚障害」0名であった。

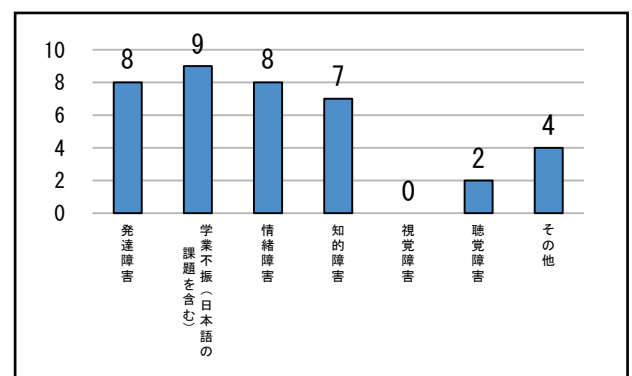


図10 取り出し指導を受けている児童の障害（小学部）

障害」、「情緒障害」8名、「知的障害」7名であった。

中学部では、図11のように「発達障害」、「情緒障害」がそれぞれ5名、「学業不振（日本語の課題を含む）」、「知的障害」が4名であった。

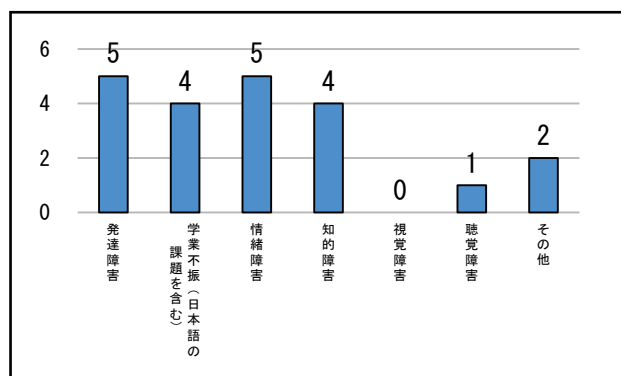


図11 取り出し指導を受けている生徒の障害（中学部）

12) 特別支援教育についての課題

学校における特別支援教育について、課題となっていることを、「特別支援教育に対する校内の意識」、「児童生徒の実態把握や見立て」、「児童生徒への指導内容や方法」、「校内の児童生徒の保護者の特別支援教育への理解」、「個別的な支援を行うための人的な配置」、「障害のある児童生徒を含む学級での授業改善」、「特にない」、「その他」から選択による回答を求めた（複数選択可）。

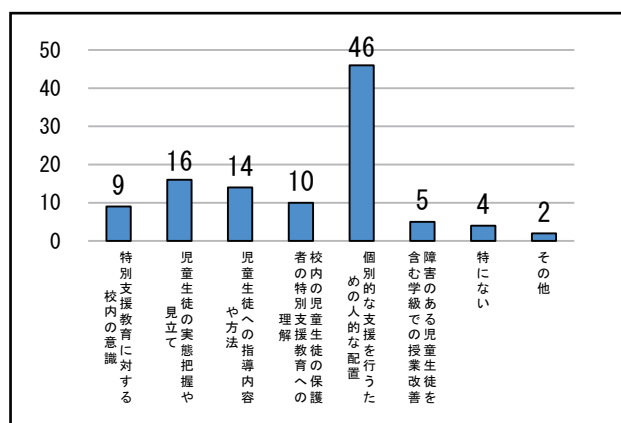


図12 特別支援教育についての課題

図12に示すように「個別的な支援を行うための人的な配置」が46件で最も多い回答であった。次いで「児童生徒の実態把握や見立て」16件、「児童生徒への指導内容や方法」14件であった。

13) 個別の指導計画作成状況

障害のある子どもや配慮の必要な子どもに個別の指導計画の作成の有無を尋ねたところ、障害のある子どもに個別の指導計画を作成しているという回答が11件あった。配慮の必要な子どもの個別の指導計画を作成している学校は無かった。

14) 近隣の幼稚園との連携

近隣の日本語で教育を行う幼稚園との連携内容について、「文書による情報交換」、「会議などによる情報交換」、「訪問による情報交換」、「電話による情報交換」、「研修会」、「特にない」、「その他」から選択による回答を求めた（複数選択可）。

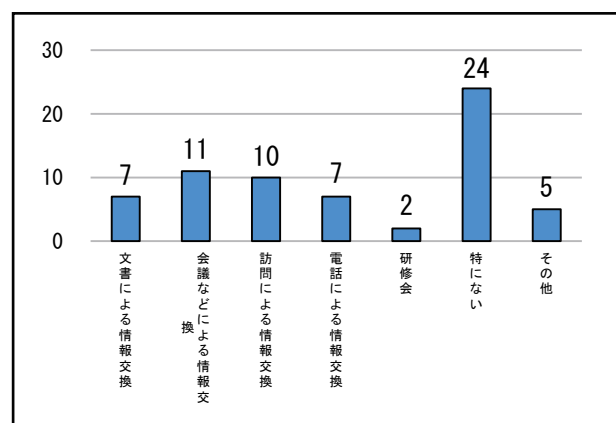


図13 近隣の幼稚園との連携

回答は、「特に行っていない」学校が最も多く、24件であった。その一方で、「会議などによる情報交換」11件、「訪問による情報交換」10件と連携をとっている学校も見られた。

15) 本研究所が行う事業で知っているもの

本研究所が行う事業内容について、知っているものについて、「日本人学校在籍の子どもと保護者に対しての教育相談」、「Web会議システムを使った日本人学校に対しての教育相談」、「メールによる指導支援についての情報提供」、「ICTを用いた特別支援教育協議会」、「発達障害教育情報センターの発達障害児の指導についての研修コンテンツ」、「特にない」から選択による回答を求めた（複数選択可）。

図14に示すように、「日本人学校在籍の子どもと保護者に対しての教育相談」37件、「メールによる指導

支援についての情報提供」22件、「Web会議システムを使った日本人学校に対しての教育相談」20件であった。一方、本研究所が行う事業を特に知らないと回答した学校も18件あった。

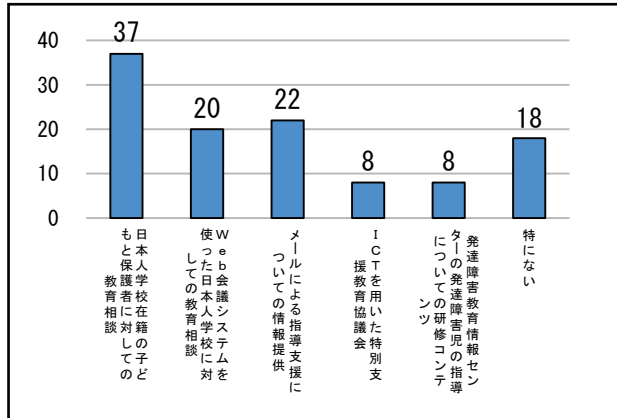


図14 本研究所が行う事業

3. 考察

結果を集計して明らかになったことは、特別支援教育に関する取組は、学校による格差が大きいということである。学校の規模が特別支援教育の推進状況に影響があると推測されたため、大規模校と小規模校での比較を行った。400名以上の児童生徒が在籍している学校校舎のうち回答のあった12校を大規模校、20名未満の児童生徒が在籍している学校校舎のうち回答のあった11校を小規模校として、比較検討した。

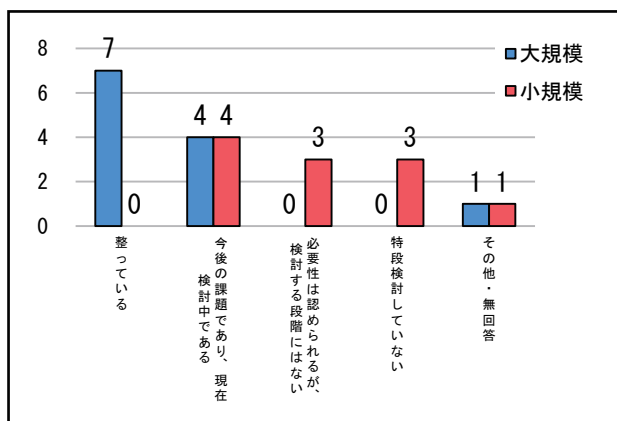


図15 規模別による特別支援教育体制の状況

図15は特別支援体制の現状に関する回答である。大規模校では、「体制は整っている」という回答が多いのに対して、小規模校では、「体制が整っている」と

いう回答はなく、「現在検討中である」、「検討する段階ではない」、「検討していない」という回答であった。このように、学校の規模（物理的な環境）が特別支援教育体制を整える上で重要な要因の一つであると考えられる。

しかし、小規模校であっても、工夫し、努力している学校もあり、小中兼任でコーディネーターを指名している学校が1校、通常学級の担任が放課後に個別の指導をしている学校が1校あった。そして、4校が特別支援教育の課題として個別的な支援を行うための人的な配置を挙げていた（図16）。また、特別支援教育の課題として小規模校の1校では、校内の意識を挙げていた。小規模校では、児童・生徒数が少ないことから、障害のある子どもや、特別な配慮が必要な子どもの割合も少ないことが考えられる。そのため、教員の中で、特別支援教育に向かう意識が高まりにくいことも推察される。

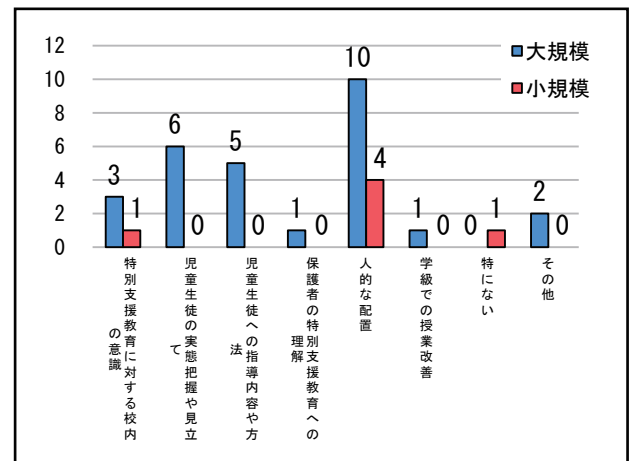


図16 規模別による特別支援教育の課題

大規模校では、特別支援教育をすすめるための課題（子どもの実態把握や指導内容方法）を挙げているのに対して、小規模校では、その枠組（校内意識や人的な問題）を挙げている。児童生徒数が20人未満の学校では、どうしても教員派遣の人数に制限ができる。日本国内でも予算が逼迫している中、国外に居住している少数の子どもたちのためにどのような対応をするのかは、難しい問題である。

また、校内での対応の仕方は、管理職の考え方に左右されることも大いに考えられる。そういう意味では、小規模校とか大規模校、という要因だけで整

理していくだけでなく、今後は他の視点からも検討していくことが必要であろう。

最後に、本研究所で行っている事業については、教育相談の実施について約半数が、情報提供について約30%弱の学校が知っていた。しかし、通常の学級では最もニーズがあると考えられる「発達障害教育情報センターの発達障害児の指導についての研修コンテンツ」については、8校の回答にとどまった。これらの結果から、日本人学校に対する特別支援教

育の情報提供等が依然足りないと考え、今後もできる限りの情報をわかりやすく提案していきたいと考える。

<謝辞>

本調査にご回答いただいた日本人学校の皆様に感謝すると共に、共同して調査をすすめてくださった公益財団法人海外子女教育振興財団に感謝いたします。

諸外国における障害のある子どもの教育

企画部国際調査担当・国別調査班

要旨：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する。本稿作成にあたっては、それぞれの国の基本情報、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について収集し国際間の比較を行えるように整理した。本稿中、障害のある子どもの教育の場は日本の現状に合わせて「特別な学校」、「特別な学級」、「通常の学級」で分類した。また、障害カテゴリーやその定義が各国で異なる場合があることなど、国際間の比較が難しい事項は個別の情報として記述した。

記述した内容の中で、とりわけ全体の支援対象が0.2%程度となっていた中国や特別学校の対象者の割合が5%と大きいドイツについては公開されている内容の精査が、また、障害者の権利に関する条約（仮訳）（以下、「障害者権利条約」という）を批准していないフィンランド、ノルウェー、アメリカなどについてはその動向の継続的な把握が必要と思われる。さらに、日本において重要な課題と考えられる特別な教員免許の保有率、個別の教育計画、支援員、専門家の支援などについて諸外国の状況を調査することも重要と考えられる。

I. はじめに

障害者権利条約本文への署名は153ヶ国、批准を済ませた国が110ヶ国、選択議定書に署名した国が90ヶ国、批准を済ませた国は63ヶ国である（United Nations, 2012（平成24）年2月27日現在）。諸外国の障害のある子どもの教育について考える場合には、この障害者権利条約への対応が一つの指標になると思われる。その一方で、批准をしていない国の障害のある子どもの教育が、そうでない国に比べて不十分であるかといえ、明らかにしている実態（The National Institute of Special Needs Education, 2010など）を見る限り、必ずしもそうとはいえない部分もある。特別な支援の対象となる障害カテゴリーと程度、その教育の場、通常教育やカリキュラムへのアクセスの程度など、量的充実の度合いと合わせて、その質を見極める必要がある。また、近年は障害者権利条約の署名及び批准に伴って、それぞれの国において障害のある子どもの教育の制度が変容している。このような状況においては、その変容を捉えるために継続した諸外国の障害のある子どもの教育状況を把握する作業が、従来にも増して必要と思われる。

る。

国立特別支援教育総合研究所は、わが国唯一の特別支援教育のナショナルセンターとして、これまでに欧米やアジア太平洋地域の特別支援教育に関する諸外国の情報を収集して報告してきた。これらは2011（平成23年）に第25巻が刊行された『世界の特別支援教育』（1987〈昭和62〉年に『世界の特殊教育』として刊行され、2007〈平成19〉年から名称変更）に報告されている。この『世界の特別支援教育』は、国際セミナー等の報告の他、在外研究員報告、科学研究費補助金による研究の成果報告として、諸外国の障害のある子どもの教育の状況が紹介されている。2006（平成18）年には、本稿と同様に、日本、イギリス、ドイツ、フランス、イタリア、アメリカ、韓国、フィンランド、スウェーデン、オーストラリア、ニュージーランドの11ヶ国の国際比較（企画部国際比較・国際比較研究対応チーム、2006）が試みられている。現在、わが国では、先に述べた障害者権利条約の批准に向けた検討が進められており、教育に関しては中央教育審議会初等中等教育分科会に特別支援教育の在り方に関する特別委員会を設けて検討を行っている。国立特別支援教育総合研究所は、

同委員会からの要請に応じてイギリス、フランス、イタリアの障害のある子どもの教育の状況について就学の手続きに関する資料提供を行っているところである。

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。

表1 各国の基本情報

		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	336,861	551,500	357,114	301,336	377,930	323,782	99,897	450,295	242,900	9,629,091
人口 (千人)		22,342	1,307,560	5,335	62,968	82,128	60,483	127,450	4,889	48,875	9,378	61,383	309,051
人口密度 (人/km ²)		3	136	16	114	230	201	337	15	489	21	253	32
一人当たりのGDP (US\$)		48,348	3,749	51,181	44,117	40,403	38,382	38,212	93,367	19,162	52,731	43,286	46,971
上に占める一人 当たりの教育費 の割合	初等教育 (%)	16.8	-	18.6	17.3	15.6	24.4	21.5	18.0	19.4	26.1	23.4	22.4
	中等教育 (%)	14.4	-	32.3	26.8	21.8	26.7	22.3	25.2	23.2	30.8	29.0	24.7

(出典)

1) 面積、人口、人口密度は、UN Statistics Division, Demographic Yearbook 2009-2010, pp.59-71, <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/dyb/dyb2.htm>より作成。なお、中国は、2005年、それ以外は2010年の推計値として示された値。

2) 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。なお、ドイツは2007年のデータであり、そのほかは2008年。

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\$38,000から\$53,000の範囲である。中国がこれ

らの国の1/10程度、韓国が1/2程度、ノルウェーは2倍であった。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わ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20%、中等教育に25%程度となっており、大きな差異はみられない。

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）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くことにした。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

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	5	3	3	3
	年限(年)	1	3	4	3	3	3	3	3	1	4	2	3
義務教育	開始年齢	5	6	7	6	6		6	6	6	7		6
	年限(年)	11	9	10	11	13	2)	9	11	9	10	3)	12
	修了年齢	15	14	16	16	18		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	3	3	3	3	3	4	3
教員一人当たりの 児童生徒数 ⁴⁾	就学前	-	23	11	19	11	12	28	-	17	10	21	15
	初等教育	-	17	14	19	13	10	18	-	22	10	18	14

1) (出典) UNESCO Institute for Statisticsよりデータを入手して作成。一部の国（教員数の数値で、イタリアとスウェーデンが2007年で、イギリスが2008年）を除きデータが揃った2009年で統一したが、データのある部分は2011まで変わっていない。

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ないため、EUのThe European Encyclopedia on National Education Systemsの各地域の資料によった。）

3) イタリアは6-15歳（同上）

4) 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。

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、米国の義務教育年限は州により異なる(文部科学省、2011、p.348)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16人、中等教育は前期後期ともに13人であった。フィンランド、ドイツ、スウェーデンは、就学前がそれぞれ10人、11人と充実しており、中国と日本はそれぞれ23人、28人と多い。初等教育は、イタリアとスウェーデンが10人と教員と子どもの比率では充実している。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（Repetition）の数値があったのはドイツとフランスのみであった。

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。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、諸外国についても「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。

イタリアでは 特別な学級が存在せず、イギリスで

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

		オーストラリア (NSW州) ²⁾	中国	フィンランド ⁵⁾	フランス ⁶⁾	ドイツ ³⁾	イタリア ³⁾	日本 ⁴⁾	ノルウェー	韓国	スウェーデン ³⁾	イギリス	アメリカ
国連障害者 権利条約 ¹⁾	署名年月日 批准年月日	2007/ 3/30 2008/ 1/17	2007/ 3/30 2008/ 8/ 1	2007/ 3/30 未批准	2007/ 3/30 2010/ 2/18	2007/ 3/30 2009/ 2/24	2007/ 3/30 2009/ 5/15	2007/ 9/28 未批准	2007/ 3/30 未批准	2007/ 3/30 2008/12/11	2007/ 3/30 2008/12/15	2007/3/30 2009/6/ 8	2009/ 7/30 未批准
同選択議定 書 ¹⁾	署名年月日 批准年月日	署名無し 2009/8/21	未署名	2007/3/30 未批准	2007/3/30 2010/2/18	2007/3/30 2009/2/24	2007/3/30 2009/5/15	未署名	未署名	未署名	2007/ 3/30 2008/12/15	2007/3/30 2009/8/ 7	未署名
特別な学校	児童生徒数(人) 割合(%)	4,673 0.42	158,962 0.08	6,406 1.17	78,112 0.69	399,229 4.85	693 0.01	62,302 0.58	1,930 0.31	24,580 0.35	516 0.06	76,900 1.10	192,948 0.35
特別な学級	児童生徒数(人) 割合(%)	13,923 1.24	4,657 0.00	15,156 2.77	63,214 0.56	不明	無し	135,166 1.26	4,063 0.66	43,183 0.62	13,261 1.46	不明	8)
通常の学級	児童生徒数(人) 割合(%)	15,000 1.34	264,506 0.13	153,848 28.16	123,075 1.09	80,512 0.98	170,696 2.33	54,021 0.50	40,592 6.61	14,741 0.21	不明 ⁷⁾	1,564,840 22.44	5,519,630 9.99
対象全体	割合(%)	3.00	0.21	32.10	2.34	5.82	2.34	2.34	7.59	1.18	1.52	23.54	11.00
全児童生徒数(人)		1,120,430	199,643,842	546,423	11,316,989	8,236,221	7,326,567	10,738,655	613,937	6,986,853	906,189	6,973,445	55,235,000

- (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 (2012/2/26現在)
- (出典) オーストラリア: IN BRIEF MIDYEAR CENSUS, 2010; Statistical Bulletin, Schools and Students in New South Wales, 2010; Special education classes and provisions, NSW Department of Education and Communities, 2011
- (出典) ドイツ、イタリア、スウェーデンは、<http://www.european-agency.org>のSNE Country Data 2010から2007-2008のデータによる。イタリアは、法律によって特別な学校を廃止しているが、同資料によればの盲学校と聾学校を合わせて初等教育段階で2校、中等教育段階で7校あるとされる。
- (出典) 日本のデータは、義務教育段階の統計であり、特別支援教育資料（平成21年度）p.3による。
- (出典) フィンランドは、Statistics Finland, Education 2011による。また、上記には、Part-time特別教育を受ける児童生徒が128,657人（23.3%）を含めた数値
- フランスは、就学前から後期中等教育までを含む数であり、特別な学校のデータは、厚生省系の管轄となる教育施設の数である。
- スウェーデンは通常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、そのデータは存在していない (<http://www.european-agency.org>) とされる。
- アメリカのデータは、全体で11%であるが、特別な学校は、分離型学校と寄宿施設に限定し、通常学級については、通常学級で過ごす時間が示されたデータを集計したものであり、個々の数値の合計と合っていない。

は障害のある子どもの特別な学級が確認できなかった。また、アメリカでは、通常の学級での授業時間の量で統計が公表されていた。これらについては、今後、さらに詳細な事実確認をしていきたい。

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が行われている。なお、権利条約本文に批准していないのはフィンランド、日本、ノルウェー、アメリカの4ヶ国であった(2012年2月27日時点)。

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約0.2%と他の国に比較して少ないことがわかる。中国以外では、全体で3%以下の国(オーストラリア、フランス、イタリア、日本、韓国、スウェーデン)と5~8%(ドイツ、ノルウェー)、10%(アメリカ)、20%~(イギリス、フィンランド)に分けることができる。障害の発生率が国際間で大きく変わらないとすれば、3%以下のグループは、障害への対応が中心であり、10%を超えると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Part-time特別教育の枠組みがある。

1) 特別な学校について

特別な学校を法律によって廃止したイタリア(ただしこの法律成立以後も存続している盲学校と聾学校が数校あるとされる。)を除けば、中国の対象児童生徒の割合が0.2%程度と、小さい。また、反対にドイツの特別な学校の在籍の割合は5%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予想される。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。フランスではこれが通常の教育システムに分類されているが、このように、各国における特別な学校の教育システム全体における位置づけを調査することは統計上示された数値を的確に理解する上で重要である。

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。特別な学級の存在する国であれば、日本のように学級単位でなされる学習活動における「交流及び共同学習」の形態を志向する国も少なくないと思われる。これらの教育活動を実施する障害の程度や交流等の頻度について調査を行うことも重要であろう。また、学力や人間関係など多様な視点によって、その制度の有効性を検証する必要もあろう。

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で記述する。

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

について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)』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、今回の調査で情報の得られたNew South Wales州について紹介する。

2011年のSpecial education classes and provisions (NSW Department of Education and Communities, 2011) 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」、「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。また、通常の学級には「統合支援予算プログラム」の支援で15,000人が在籍するとされる。

(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。この取り組み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供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 (The National Institute of Special Needs Education, 2010, p.32)。

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

中国教育部の特殊教育基本統計では障害カテゴリーとして「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0.2%程度となっている。

(2) 就学基準・手続き

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 (The 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。(The National Institute of Special Needs Education, 2010, p.33)

特別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 (The 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

特別学校のない地域における特別学校の設置、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(The National Institute of Special Needs Education, 2010, p.32)。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、批准ともにしていない。

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

就学の決定は、子どもの居住する市の教育委員会が行う。基礎教育法 (Basic Education Act) によれば、この決定は、常に親あるいは、親権者との相談 (consultation) を必要となる。この決定が、親あるいは親権者の同意に反する場合には、州の機関 (Provincial State Office) へ訴訟が可能である (同, p.206)。

最初の選択としては通常の学級であり、続いて通常学級内での小グループでの特別教育を検討する。これらが十分でないときに限り、次善の選択として特別なグループやクラス、学校で教育が提供される (同, p.199)。

(3) 近年の動向

2010年秋の時点では8.5%の子どもが特別教育の対象に措置されている。この傾向はここ数年変わっていない。2009～2010年では約23.3%の通常の学校

(Comprehensive school) の子どもがPart-time特別教育 (Part-time special education) を利用している。これは前年比で0.5%増である (Statistics Finland, 2011)。

Part-time特別教育とは、学習に軽微な (minor) 困難や不適応が見出された際に、特別教育教師から一時的に支援を受けることができるフィンランド特有のシステム (さらに、これ以前の段階として行われる治療的指導 (remedial teaching) とともに基礎教育法に明記されている。) である。

なお、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。

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」、 「単一運動障害と重複障害」の4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, 2011, p.27)。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Web等をみても、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、既にあった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) に加えて、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、同2011年では、障害児教育に携わる教員の数が、この4年で9.5%増加した。なお、障害児教育担当教員養成の仕組みとして、一般の教員の養成が大学の修士課程で行われるようになったのと同様、修士課程での養成が始まっている。さらに、2012年より、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予定である。

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。ここでは今回の調査で情報の得られたNRW州について例を上げる。「情緒・社会性発達」、「精神発達」、「聴覚とコミュニケーション」、「身体・運動発達」、「学習」、「言語」、「視覚」のための学校と学級と「病気の子どもの学校 (Schulen für Kranke)」の統計があり、さらにEuropean Agency for

Development in Special Needs Education (2010) によれば、そのほかにこの類型に入らない障害についての受け入れに関する統計も紹介されている (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010より)。「病気の子ども」以外は、いずれも障害カテゴリーではなく、「支援ニーズ (Förderbedarf)」として分類されている。

(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 (European Commission, Organization of the education system in Germany 2009/2010)。

(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)。なお、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

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ている。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、入学申請書とともに、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、693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。特定の学校だけが統合教育の法律以後に残った理由や、実情として分離教育の場としての特別学校であるのかなど、さらに調査が必要と思われる。

(3) 近年の動向

原則として完全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」が刊行された（同上）。なお、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、郡の教育事務所が決定する個別の決定であり、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, p.168-169より抜粋）。

(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）。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。

8) 韓国

(1) 障害カテゴリー

「視覚障害」、「聴覚障害」、「知的障害」、「肢体不自由」、「情緒・行動障害」、「自閉スペクトラム障害」、「学習障害」、「言語障害（コミュニケーション障害）」、「健康障害」、「発達の遅れ」、「その他の障害」が韓国大統領令によって規定されている（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、障害者の入学支援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、『幼兒教育法』及び『初中等教育法』による各級学校は、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、「教育長又は教育委員会の長は、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「教育長又は教育委員会の長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

『教育科学技術省2010年の主要政策と計画（Major policies and Plans for 2010 Ministry of Education, Science, and Technology）』によれば、特殊教育の機会

の拡大方策として「0歳～2歳の障害のある乳児のための無償教育」,「3歳からの障害のある子どもへの義務教育」,「健康障害のある子どもに対する家庭および病院での授業の増進」,「成人期に向けた生涯学習支援」が挙げられており,さらに「通常学校における障害のある人たちの居心地の良さの拡大」,「すべての市民の障害についての望ましい認識の変換」,「障害のある学生のための学力検査」が挙げられた。

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。

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合わせ有する場合」,「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がある(European Agency for Development in Special Needs Education-Sweden 2010)とされる。2011年から施行された学校教育法Skollagen2010:800では,通常の初等教育を修了することが困難な子どもは「特別ニーズ学校(Grundsärskolan)」に入学すべきこと,子どものニーズによっては保護者の同意無しに措置することが書かれている(同法第7章5)。特別ニーズ学校は,特別学校に比べて数が多く,知的障害を対象としているとされるが,両者の制度的な相違などについては,さらに調査が必要である。

(2) 就学基準・手続き

学校教育法には,通常の初等教育を修了することが困難な子どもは,居住地を考慮して「特別ニーズ学校」に入学すべきであり,その際には,保護者の同意のもとに教育,心理,医学,社会性の検査を実施した上で就学が決定される。その際,子どもの最大の利益に関して保護者の側に,特段の理由がない場合には,保護者の同意無しに学校に受け入れるこ

とがある(学校教育法第7章5)とされる。また,特別学校の対象となる障害の場合にも,同様に,教育,心理,医学,社会性の検査を実施した上で決定される(学校教育法第7章6)とされる。

(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,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。

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

政府は,2011年3月に特別な教育的ニーズ(SEN)

あるいは障害のある子どもに関わる緑書 (Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability - A consultation) を公表した。なお、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、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。但し、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。

11) アメリカ

(1) 障害カテゴリー

「精神遅滞」、「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」(以上、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。さらに、施行規則 (Federal Register, 2006) において「盲ろう」と「重複障害」(同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をもつ子どもたちを含めて、障害をもつ子どもたちが、最大限適切であるように、障害をもた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を

もつ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 (US Department of Education, 2006)。

なお、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。

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。とりまとめに当たっているユネスコの統計データなどから、共通の指標などを加えることで、国際比較ができるように工夫した。例えば「特別な学校」、「特別な学級」、「通常の学級」の3つの教育の場で、上記の11ヶ国の障害のある子どもの教育がいくつかのグループに分類されることを含めて、それぞれの国の特徴を示した。また、それ

ぞれの国の個別の記述では、対象となる障害種別、就学の手続きなどの各国の特徴を示している。

今後の課題としては、全体の支援対象が0.2%程度であった中国や、特別学校の対象者の割合が5%と大きいドイツについて公開されている情報の内容についての精査が、国連障害者権利条約を批准していないフィンランド、ノルウェー、アメリカなどの動向の継続的な把握が必要と思われる。また、日本の特別支援教育の進展に寄与する研究となるためには、例えば、早期からの教育相談、交流及び共同学習、施設・設備の整備、特別支援学校の教科書、特別支援教育就学奨励費、卒業生の進路、行財政等の特定のテーマについて各国の情報を収集することも必要であろう。

文献

- Disability Standards for Education 2005, <http://www.deewr.gov.au/schooling/programs/pages/disabilitystandardsforeducation.aspx> (アクセス日, 2012-02-27)
- European Commission, Organization of the education system in Finland 2009/2010, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php (アクセス日, 2012-02-27)
- European Commission, Organization of the education system in Germany 2009/2010, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php (アクセス日, 2012-02-27)
- European Commission, Organization of the education system in Italy 2009/2010, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php (アクセス日, 2012-02-27)
- European Commission, Organization of the education system in Norway 2009/2010, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php (アクセス日, 2012-02-27)
- 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> (アクセス日, 2012-03-22)
- 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.
- フランス教育法典 (Code de l'éducation) . <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEX000006071191> (アクセス日, 2012-02-27)
- フランス教育省 (2011), Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [RERS 2011]. <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html> (アクセス日, 2012-02-27)
- Institute for Statistics, <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?FileId=50> (アクセス日, 2012-02-27)
- 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.
- 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－我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, 国立特別支援教育総合研究所.
- 文部科学省 (2011). 諸外国の教育動向2010年度版, 文部科学省.
- Norwegian Ministry of Education and Research (2011). Learning together. <http://www.statped.no/Global/Publikasjoner/Learning%20together%20white%20paper%20Meld.%20St.%2018%2020102011.pdf> (アクセス日, 2012-02-27)
- NSW Department of Education and Communities (2011), Special education classes and provisions, <http://www.det.nsw.edu.au>
- SEN Code of Practice, <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DfES%200581%202001> (アクセス日, 2012-02-27)
- Skollagen2010:800, <http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20100800.pdf> (アクセス日, 2012-03-22)
- Statistics Finland (2011), Special Education. http://www.stat.fi/til/erop/index_en.html (アクセス日, 2012-02-27)

The European Agency for Development in Special Needs Education, Country information. <http://www.european-agency.org/country-information> (アクセス日, 2012-02-27)

The National Institute of Special Needs Education (2010). JSEAP: Journal of Special Education in the Asia Pacific, Vol.6 December 2010, The National Institute of Special Needs Education.

The World Bank, Data. <http://data.worldbank.org/> (アクセス日, 2012-02-27)

UNESCO Institute for Statistics, Education. <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/default.aspx> (アクセス日, 2012-02-27)

United Nations, UN enable. <http://www.un.org/disabilities/> (アクセス日, 2012-02-27)

United Nations, UN Statistics Division. <http://unstats.un.org/unsd/default.htm> (アクセス日, 2012-02-27)

US Department of Education (2006). IDEA 2004 Part B Regulations: Critical Issues. http://idea.ed.gov/object/fileDownload/model/Presentation/field/PresentationFile/primary_key/13 (アクセス日, 2012-03-22)

****平成23年度の国別調査班のメンバーと外国調査研究協力員は以下のとおりである。◎は班のリーダー, ○は副リーダーである。**

アメリカ班：◎海津亜希子, ○梅田真理, 田中良広, 原田公人, 金森克浩, 土井幸輝

イギリス班：◎横尾俊, ○熊田華恵, 大城政之

イタリア班：◎伊藤由美, ○徳永亜希雄, 笹森洋樹, 大内進

ドイツ班：◎工藤傑史, ○久保山茂樹, 小田侯朗, 笹本健

フランス班：◎金子健, ○牧野泰美, 澤田真弓

オーストラリア班：◎柳澤亜希子, ○植木田潤, 藤本裕人, 小澤至賢

アジア班 (中国・韓国)：◎滝川国芳, ○大崎博史, 長沼俊夫, 小林倫代, 菊地一文

北欧班 (ノルウェー・フィンランド・スウェーデン)：
◎玉木宗久, ○小松幸恵, 井上昌士, 猪子秀太郎, 涌井恵

ドイツ, フィンランド, ノルウェーについては, 平成22年度の国別調査班によるデータを合わせて参考とした。当時の当該国別調査班のメンバーは以下のとおり。

ドイツ班：◎笹本 健, フィンランド班：◎海津亜希子, ノルウェー班：◎小松幸恵

なお, イギリス, イタリア, ノルウェー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) の協力を得ている。記して感謝したい。

***企画部国際調査担当は, 柘植雅義, 棟方哲弥, 齊藤由美子が本稿の執筆を行った。**

台湾及びポルトガルにおけるICF及びICF-CYの活用に関する動向

徳永 亜希雄

(教育支援部)

要旨：本研究所の「特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する研究－活用のための方法試案の実証と普及を中心に－」の研究活動の一環として訪問した、台湾及びポルトガルにおけるICF及びICF-CYの活用に関する動向として、台湾については台湾ICF/ICF-CY研究会議、ポルトガルについては同国の当該システム及び訪問した学校の様子を中心に報告した。台湾については、初の全国規模のICF/ICF-CYに関する研究会議が開催され、講義の他に参加者による研究発表と協議が活発に行われていた。ポルトガルについては、障害者権利条約批准後、special educationの充実のために法令レベルでICF-CYの活用を位置づけ、さらにそれを支える研修や、研修効果を検討する研究活動等の一連の取り組みが行われていた。いずれも、本研究の推進にとって有用な資料を収集することができる興味深い訪問となった。今後も、両国を含めた各国の関係者との研究交流を継続し、世界全体の動向の中での日本での取り組みを対象化しながら研究を進め、学校現場等での実践への貢献と諸外国への成果の発信を進めていきたい。

見出し語：ICF-CY、台湾、ポルトガル、special education

I. はじめに

本稿では、本研究所の専門研究A「特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する研究－活用のための方法試案の実証と普及を中心に－（平成22年度～23年度）」の研究活動の一環として訪問した、台湾及びポルトガルにおけるICF（国際生活機能分類）及びICF-CY（同児童版）（以下、ICF/ICF-CY）の活用に関する動向について報告する。

本研究所における、ICF/ICF-CY活用に関する研究では、これまでも諸外国のICF/ICF-CY活用の取り組み等を報告したり、得られた研究成果を国際会議等で報告したりしてきた（徳永，2006；大内，2008；徳永・田中，2008；徳永，2010）。本研究においては、日本の特別支援教育におけるICF/ICF-CYの活用について検討するため、諸外国のICF/ICF-CY研究について情報収集をしながら、進めてきた。

今回の両国への訪問は、これまでの関連研究で連携を続けてきた、WHOのICF-CYのワーキンググループ議長を務めた、アメリカノースカロライナ大学Rune J. Simeonsson教授を介して国際会議で知り合い、以来、研究交流を続けてきた両国の研究チーム

のアレンジによって実現した。台湾については台北市の長庚大学のスタッフらによる研究チームが、ポルトガルについては、ポルト市のポルト教育大学のスタッフらによる研究チームが、それぞれアレンジの労を執ってくださった。

台湾への訪問については、台湾初の全国規模のICF/ICF-CYに関する研究会議に参加し、台湾でのICF/ICF-CYの活用動向について資料を収集し、協議することと、台湾において翻訳・発行が計画されていた、本研究所が2007年に出版した「ICF及びICF-CYの活用：試みから実践へ－特別支援教育を中心に－」についての意見交換をすることを目的とした。

ポルトガルについては、2008年に同国教育省から出された、子どもがspecial educationの対象となるかどうかをICF-CYを活用して評価し、対象となると判断された子どもに対して個別教育計画を作成するための法令について、詳しい内容や法令のもとでの実践の実施状況について把握すること、そしてその評価に関する研究の進捗状況について協議をすることが目的だった。

以下、台湾については全国ICF/ICF-CY研究会議、ポルトガルについては同国の当該システム及び訪問

した学校の様子を中心に報告する。

Ⅱ. 第1回台湾ICF/ICF-CY研究会議参加報告

1. 訪問の概要

2011年3月26～27日、台湾の台北市で開催された台湾ICF/ICF-CY研究会議（The First National ICF and ICF-CY Conferences and Workshops）に参加した。同会議は、台湾における早期療育に関する組織とリハビリテーションに関する組織によって開催されたもので、前述のSimeonsson教授による講義、台湾の参加者による研究発表及び協議が行われた。**写真1・2**は当日の会場の様子である。



写真1 会場の様子①



写真2 会場の様子②

2. 会議の概要

主催者によると、「台湾でのICF/ICF-CYの活用は始まって2年目であり、まだまだこれから」とのことだったが、様々な活用や研究の取り組みについて口頭発表6本、ポスター発表18本が行われ、活発な議

論が交わされた。口頭発表とポスター発表のタイトルは以下のとおりである。

<口頭発表>

1. The Hypothetic Models Based on ICF-CY in Infants and Toddlers with Motor Delays-with Mobility (d4) and Body Functions as the Outcomes
2. Development, reliability and validity of scale of activities of daily living based on ICF
3. Interaction of Mastery Motivation and Parental Teaching Behaviors on Motor Function of Children with Motor Delay: Investigation Based on ICF-CY Framework
4. The analysis of experiment result using ICF-Newly made assessment of persons with Disability in Hualien
5. Needs assessment for individuals with disabilities, resources, and policy planning Social Participation with Friends of Youths with Cerebral Palsy Differs Based on Their Self-Perceived Competence as a Friend
6. Social Participation with Friends of Youths with Cerebral Palsy Differs Based on Their Self-Perceived Competence as a Friend

<ポスター発表>

1. Multi-disciplinary Teamwork of Early Intervention Assessment with International Classification of Functioning, Disability, and Health
2. Application of ICF-CY to Early Intervention ---A Case Study
3. The case study of ICF-CY application
4. ICF-CY Linked Environmental Predictors for Developmental Outcomes in Infants and Toddlers with Motor Delays -A Systematic Review
5. The study of the correlation between activity participation and employment for persons with chronic mental illness in Taiwan
6. Health-related Quality of Life in Preschool Children with Cerebral Palsy of Different Motor Impairment Severities
7. Developing ICF core set for post-stroke disability assessment and verification in Taiwan, from, the social

security per spective

8. The effectiveness of home-based intervention for infants and toddlers with developmental delays ---A Case report from the viewpoint of ICF-CY
9. Using the ICF model to improve team collaboration of early intervention -case report
10. Application of ICF-CY Framework for Nursing Staff to Neonatal Intensive Care Unit -An Example of a Premature Baby
11. Evaluation with the scale of activities of daily living based on ICFCY: case study for the hand impairment of 11 y/o child
12. Chinese Translation of the Preschool Activity Card Sort (PACS) -An Assessment Tool for Participation
13. Relationships of Balance Function and Quality of Life in Preschool Children with Cerebral Palsy of Different Motor Severities: A Preliminary Study
14. The Functional Subtypes of Children with Developmental Coordination Disorder
15. Physical Therapy and Application of ICF Model for a 22 y/o Male with Traumatic Left Anterior Descending Artery (LAD) Dissection, Heart Failure Status Post Left Ventricular Assist Device (LVAD) Implantation: A Case Report
16. Application of ICF-CY Model for Infants and Toddlers with Psychomotor Retardation: a Case Report
17. Implementation of ICF/ICF-CY in Hospital-Based Pediatric Physical Therapy
18. Effects of Collaborative Home-Visiting-Program Based on ICF-CY For Infants And Toddlers with Motor Delays

本会議では、取り組みの内容だけでなく、主催者及び参加者の熱意や英語力の高さ等も含め、参考になるところが多い会議だった。本研究では、日本の特別支援教育実践におけるICF/ICF-CY活用に資するために、学校現場等で多く活用され、また特別支援学校学習指導要領解説書の中でも推奨されている概念モデルをベースにした活用を中心に据えて取り組んでいる。しかしながら、台湾においては、これ

まで出席してきたICF/ICF-CY国際会議同様、概念モデルを基本としながらも、ICF/ICF-CYの分類項目及び評価点を用いた多職種間連携のための活用が積極的に行われ、あらためて世界の大きな流れを認識することになった。

今後も、台湾の研究チームとは交流を続けることを確認した。今回の訪問では、冊子の翻訳・発行の打ち合わせが目的の一つであり、その冊子は、2011年5月に刊行された。

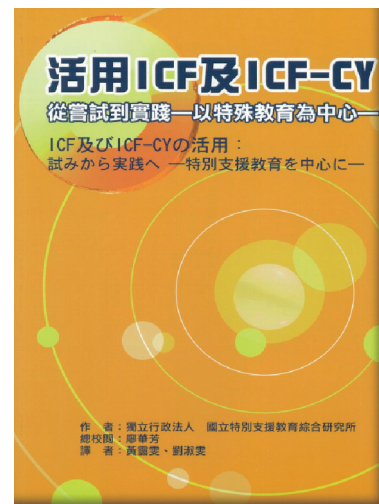


写真3 表紙の写真

Ⅲ. ポルトガルのspecial educationにおけるICF-CYの活用に関する動向

1. 訪問の概要

2011年10月2～9日、ポルト市にあるポルト教育大学ICF/ICF-CY研究チームとの協議を中心に、首都リスボンにある教育省やポルト市近郊の学校の訪問も行った。教育省では、special educationの制度や同法令の詳細について担当官から情報収集を行った。以下、ICF-CYを活用した同国のspecial educationの概要と学校訪問の様子を報告する。

2. ICF-CYを活用したspecial educationの概要

1) 幼稚園、小・中学校におけるICF-CYを活用したspecial educationの必要性の判別

既に障害者権利条約を批准し、インクルーシブ教育が推進されているポルトガルでは、幼稚園・小・中学校をベースにした教育が推進されている。2008

年、同国教育省はspecial educationの対象となるかどうかについてICF-CYの分類項目を活用して子どものアセスメントを行い、対象となる子どもの個別教育計画を作成することを定めた法令を公布し、同年から施行している。同国での取り組みの流れについて、2008年にポルトガル教育省から発行された教員向けのマニュアル中の図について、現地で行った聞き取り調査の結果をもとに仮訳し、図1に示した。なお、マニュアル中では、本研究所からの論文も引用されている。

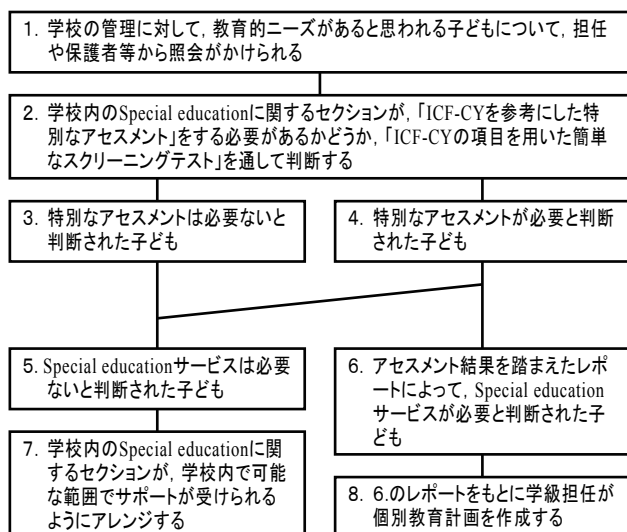


図1 special educationの必要性の判別過程の概要

まず、学校（幼稚園を含む、以下同じ。）の管理職に対して、学級担任や保護者等から特別な教育的ニーズがあると思われる子どもについて照会がかけられた後（図中の1）、学校内のspecial educationに関するセクションが「ICF-CYの項目を用いた簡単なスクリーニングテスト」を通して「ICF-CYを参考にした特別なアセスメント」をする必要があるかどうか判断する（図中の2）。そして、special educationサービスが必要と判断された子どもについてはレポートが作成され、学級担任によって個別教育計画が作成されることになっている（図中の4・6・8）。

後述する訪問した学校での聞き取り調査では、小・中学校ユニット内の複数のspecial education担当の教員から、子どもにあったサービスが展開できる現行システムの手応え等についての意見が多く出され、同システムの成果がうかがえた。

なお、これらの推進にあたっては、地域の幼・小・中等への支援センターとして改編された、公立の旧special schoolの資源が活用されている。



写真4 教員向けのマニュアルの表紙

2) special education実践を支える取り組み

同国教育省は、これらの取り組みを進めるため、全国の23の大学に委嘱して現職研修を行うと共に、校長向けのマニュアルも発行している。同研修については、これまで約5,000人の教職員が受講しているとのことだが、コースの詳細は、各大学で決めているとのことだった。さらに、ポルト教育大学内の研究チームに委嘱し、研修受講者の追跡調査等によりこれらの取り組みの成果についての検討が進められている。

同学のものは、全25時間、6セッション、1回4時間、6回目のみ5時間のコースとなっている。本コースは義務ではなく、平日の午後6～10時に希望する教員が受けているとのことだった。以前は日本の免許更新制のようなものがあり、その単位となっていたが、今は制度が変わり更新制そのものがないとのことだった。研修についての事後調査と分析が丁寧になされており、日本での研修に比べてかなり完成度が高い印象を持った。

なお、同学の、研修のプロセスにおいて、日本の「ICF関連図」も活用されており、その資料が、Tokunaga Sheetと書かれてあったのを見て驚くと共に、英語での研究成果の発信の重要性を再認識した。

同学研究チームとの最後のセッションでは、法令改正後の推進状況調査の結果について説明を受け、

併せて全体協議を行った。推進による効果について、質問紙調査、インタビュー調査など、適正な研究手続きのもとで行われ、現在分析が行われている。行政と一体となった施策研究が展開されており、法令改正の内容だけでなく、本研究所としての業務展開の点からも大いに参考になると感じた。



写真5 校長向けのマニュアルの表紙



写真6 全ての子どもが使用するランチルーム



写真7 special education対象の子どもの教室

3. 学校訪問の概要

ポルト教育大学ICF研究チームのスタッフと共に、ポルト市のベッドタウンに位置するAgua Santa学校ユニットの中の3～10歳対象の学校とヘッドスクールといわれる10～18歳対象の学校を訪問した。そこでの校長やspecial education担当教員らと共に学校の見学と学校全体及びspecial educationの現状について説明を受け、協議を行った。

同ユニットは、ヘッドスクールの下に6つのprimary schoolと3つのkindergartenがあり、ユニット全体では3,000人の子どもがいる。現在、3,000人中70人がspecial educationの対象となっている。インクルーシブ教育がベースなので、可能な範囲で学年のクラスで学習するが、学校内にあるspecial education対象の子ども用の教室でも学習する。いわゆる通常学級での学習は、日本の交流及び共同学習と同様に見えるが、インクルーシブ教育がベースなので、概念的には異なる。

法令改正での新たな動きの中、校内体制や個別教育計画等について、複数の教職員に（かなりしつこく）質問し、協議したが、前述のとおり、少々仕事は増えたが、すばらしい取り組みであるという積極



写真8 同室内に設置されたおむつ交換用ベッド



写真9 special education担当教員控え室と個別教育計画

的な意見ばかりが返ってきたのが印象的であった。

IV. 終わりに

以上、台湾及びポルトガルにおけるICF/ICF-CYの活用に関する動向として、台湾については全国ICF/ICF-CY研究会議、ポルトガルについては同国の当該システム及び訪問した学校の様子を中心に報告した。いずれも、本研究の推進にとって有用な資料を収集することができる興味深い訪問となった。

台湾については、世界の流れと連動した取り組みの内容だけでなく、主催者及び参加者の熱意や英語力の高さ等も含め、参考になるところが多かった。

ポルトガルについては、障害者権利条約批准後、special educationの充実のために法令レベルでICF-CYの活用を位置づけ、さらにそれを支える研修や、研修効果を検討する研究活動等の一連の取り組みはたいへん興味深く、参考になるものであった。

今後も、両国を含めた各国の関係者との研究交流を継続し、世界全体の動向の中での日本での取り組みを対象化しながら研究を進め、学校現場等での実践への貢献と諸外国への成果の発信を進めていきたい。

文献等

国立特別支援教育総合研究所 (2007). ICF及びICF-CYの活用：試みから実践へー特別支援教育を中心に－. ジアース教育新社.

国立特別支援教育総合研究所. 特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する研究－活用のための方法試案の実証と普及を中心に－. <http://www.nise.g>

o.jp/cms/8,559,18,105.html

大内進 (2008). イタリアにおけるICF及びICF-CY活用動向. 国立特別支援教育総合研究所, 「ICF児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」成果報告書 (pp.149-155).

ポルトガル教育省. Educação Bilingue de Alunos Surdos -Manual de Apoio à Prática (インクルーシブ教育のための教員向けマニュアル). <http://www.dgic.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=6>

ポルトガル教育省. Educação Inclusiva e Educação Especial: Um Guia para Directores Educação Especial -Manual de Apoio à Prática (インクルーシブ教育のための校長向けマニュアル). <http://www.dgic.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=6>

徳永亜希雄 (2006). ICF及びICF version for Children and Youth (国際生活機能分類児童青年期版) を巡る動向. 世界の特別支援教育, 20, 29-33.

Tokunaga, A. (2007). Trends and Perspective of the Use of International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) on Special Needs Education in Japan. Journal of Special Education in the Asia Pacific, 2, 11-20.

徳永亜希雄・田中浩二 (2008). ICF及びICF-CYを巡る国際的動向：ICF北米協力センター会議，ICF-CY会議及びWHO国際分類ファミリー会議の概要を中心に. 世界の特別支援教育, 22, 19-26.

徳永亜希雄 (2010). 諸外国における学校教育へのICF-CY (国際生活機能分類児童版) 活用の取り組み. 世界の特別支援教育, 24, 29-33.

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

井上 昌士*・猪子 秀太郎**

(*教育支援部) (**教育研修・事業部)

要旨：スウェーデンの教育には、全ての子どもの「個のニーズ」に応じる教育理念、充実した生涯教育のシステム、通常の学校と特別支援のための学校を同じ場に設置する「場の統合」といった特徴がある。筆者は、2011年3月に、教育と福祉に関する監督を行う中央行政当局である学校庁、通常の基礎学校及び高等学校に配置された自閉症のための配慮クラス、高等学校卒業後の学びの場である国民高等学校の自閉症クラスを訪問した。学校庁では、2010年から進行する教育改革に関する情報を得た。基礎学校、高等学校、国民学校の自閉症クラスでは、「場の統合」の現状、様々な社会生活に関する教育内容、とりわけ「コミュニケーション」や「ディスカッション」といった教育内容の重視、職場等における実習の重要性等に関する情報を得た。

見出し語：スウェーデンの教育、個のニーズに応じた教育、場の統合、通常の学校における自閉症児者の教育内容

I. はじめに

筆者らは、2011年3月23～30日の間、知的障害や発達障害のある人の教育に関する情報収集を目的としてスウェーデンを訪問した。本稿では、スウェーデンにおける学校教育の概要を述べるとともに、今回の訪問先で得られた情報を紹介する。

II. スウェーデンにおける学校教育

1. スウェーデンについて

スウェーデン（正式名称：スウェーデン王国）は、日本の約1.2倍の国土に約940万人の国民が暮らす、北欧の福祉国家である。人口の2割強が首都ストックホルム及びその都市圏に集中している。立憲君主制、及び議会民主制をしく（スウェーデン大使館、2012；外務省、2012）。

2. 教育の特徴

スウェーデンの教育の大きな特徴として、「全ての子どもに対する、個のニーズに応じた教育」が挙げられる。2010年の学校法（SFS 2010:800）には、学校における教育の目的の中に「子どもの様々なニーズを考慮し、可能な限りの支援や励ましを与えるべ

きこと」が規定されている。また同法には、全ての児童生徒に対して個別指導プラン（individuell utvecklingsplan）を作成し、毎学期ごとに教師と生徒及び保護者の間で目標到達の状況を確認するための懇談会を開催することも定められている（Sveriges Riksdag, 2011）。

特に、特別支援教育に関連する特徴としては、「場の統合」がある（石田・柳本、1994；内閣府、2012）。後述するように、スウェーデンには通常の学校とは別に、聴覚障害や知的障害のある児童生徒のための学校が存在する。「場の統合」とは、こうした特別な学校を通常の学校内に設置することであり、1970年代に大きく進展した。1970年代の末には、知的障害が比較的軽度の児童生徒が通学するタイプの学校の90%以上で「場の統合」がなされていた（内閣府、2012）。

3. 学校のシステム

スウェーデンの学校教育の体制は6-3-3制であり、7～16歳までの9年間で義務教育である。日本の小・中学校に対応する基礎学校（grundskola）、聴覚障害・重複障害児などの特別学校（specialskola）、知的障害基礎学校（grundsärskola）、少数民族サメ族の学校（sameskola）がある。後期中等教育として

また、高等学校卒業後の教育機関としては、大学



出典：Skolverket. Det svenska utbildningssystemetを一部改変

Ⅲ. 訪問の記録

地方行政のレベルでは、主たる責任を持って実際に教育を行うのはコミュン（Kommuner；全国に290、市町村レベルの地方自治体）である。コミュンは、地域や各学校単位の計画を作成し、国が示す目標に子どもが到達するよう資源の分割や、活動を組織することに責任を負う。それぞれの学校は、教育実践に責任を負う（是永、2005）。

学校庁は、教育と福祉に関する監督を行う中央行政当局である。今回は、障害者政策担当のマネージャーStaffan Engstrom氏より聴き取りを行った。

知的障害基礎学校への就学については、国が規定する「医師の診断、社会的な判定、心理学的な判定(IQ)、教育学的な判定」という4つの条件に基づいて各コミューンの教育委員会が行うことになっている。しかし、近年、知的障害のない自閉症が知的障害基礎学校に通う例があるなど、コミューンごとの判断に差が見られ、2011年秋より、知的障害のない自閉症が除外される方向で、知的障害基礎学校への就学を判断するための基準が改正されるとのことであった。

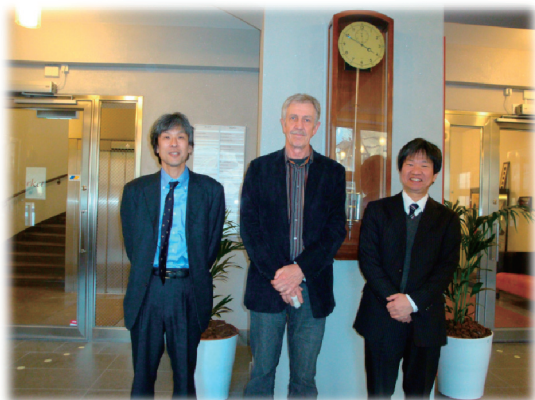


写真1 Staffan Engstrom氏と筆者ら

2. Adolfsbergsskolan

Adolfsbergsskolanは、ストックホルムの西、約160 kmに位置するオレブロ市の学校である。基礎学校(1～6及び7～9年生)の他に、就学前のクラスや複数の特別ユニット(Specialenheten)がある。それぞれの学校やユニットに複数の校長(rektor)がおり、複合的な学校を構成している。これは、前述の「場の統合」の例と考えられる。

2011年3月現在、幼児児童生徒数は1,200名、そのうち特別ユニットの生徒数は76名である。職員は170名あまりで、そのうち75名が特別支援ユニットの職員(教員、アシスタント、心理、学校医など)である。

特別ユニットは、知的障害のための基礎学校(Grundsärskola)、運動障害の生徒のための基礎学校(Grundskola för elever med rörelsehinder)、自閉症スペクトラムの診断を有する生徒の基礎学校(Grundskola för elever med diagnos inom autismspektrat)、1～6年生の学童保育(Fritidshem för elever år 1-6)で構成さ

れている。特別ユニットは、学校のあちこちに配置されており、通常学校と特別支援ユニットの物理的な区分は見られない。

7～9年生(中学校段階)の自閉症のクラスを見学した。「このクラスは、通常の基礎学校の特別な配慮クラスである」という説明であった。こうした通常の基礎学校の自閉症クラスがあるのは、オレブロ市内ではAdolfsbergsskolanのみということであった。

このクラスの生徒数は12名(7年生6名、8～9年生6名)、教師は15名(専任及び他のクラスとの兼任を含め)であり、生徒と教員が1対1で教育を行う体制がとられていた。また、訪問教育を受ける生徒が1名いるとのことであった。

クラス担任によれば、「生徒には社会的な障害があり、10～12才ぐらいの段階で集団活動が難しいなどの理由で普通学校からここに来る。今年は25名が入学希望だが、予算の関係でこれ以上は増やせないことから、入学できるのは2名程度の予定である。」とのことであった。

7年生の社会の授業を見学した。教員1名に対して生徒が4名で授業が行われ、それぞれ個別の課題を行っていた。担任によれば、「同じ「社会」という教科だが、生徒が取り組む内容は個別であり、個のニーズに応じた教え方をする。自閉症の特性のため、学習への動機付けに対する教師の工夫が必要である。」とのことであった。

次に、別のクラスの教室環境を見学した。教室にはクラス全体のスケジュールが提示され、生徒用の個別スペースが設けられていた。電子黒板があり、担任によれば活用頻度は高いとのことであった。

3. Wadkopings Utbildningscenter

Wadkopings Utbildningscenterは、オレブロ市にある教育施設で、高等学校の他に成人教育のための施設等が複合している。高等学校では4種類のプログラムが提供され、そのうちの一つが「SP-ASP」と呼ばれるアスペルガー症候群及び高機能自閉症の診断を持つ生徒のための「社会科学プログラム」である。2011年3月現在、SP-ASPには知的障害のない自閉症の生徒36名が在籍していた。今回の訪問では、このSP-ASPを見学した。

最初に、高校2年生のクラスの「地理」の授業を見学した。生徒は、気候に関する内容を学習していた。教室の中央に集合して学習するための大きな机があり、壁際に個別の学習スペースが配置されていた。個別の学習スペースには、社会のルールやスケジュール等に関する様々な掲示があった。生徒から、我々に対して「日本の自閉症教育の現状はどうなっているか？」といった質問があった。

次に、高校3年生の「自然科学」の授業を見学した。2年生と同様に、教室内に集合用の机と個別スペースが配置されており、生徒たちは個別のスペースでプリント課題に取り組んでいた。それぞれの生徒に対して個別の課題が設定されており、ある生徒は基礎学校9年生（日本の中学3年）レベルの内容を学習しているとのことであった。

授業見学の後、この高等学校の特別支援教育家（Specialpedagog）であり、オレブロ市の教員に対して自閉症教育に関する研修を行う立場であるEva Nilsson氏より聴き取りを行った。氏によれば、「SP-ASPのような通常の高等学校（gymnasieskola）における特別な配慮プログラムがある学校は、10年ほど前には少なかった。しかし、現在ではコミュニケーションに1校程度見られるようになってきた。」とのことであった。

また、「この学校に通う生徒は、大学進学、又は職業に就く準備をしている。就労を目指す生徒は、卒業前に職業安定所に登録する。現在、SP-ASPには在学中の産業現場等における実習はない。教員の希望としては、在学中に1年間程度の産業現場等における実習が実施したい。」とのことであった。

2011年3月現在、SP-ASPには「自分の将来像を描く」ことを目的とする「生活の知恵を教える科目」があった。社会的な人間関係、進路、問題解決の方法といった指導内容に重点が置かれる。より具体的な指導内容としては、「大学や国民高等学校の見学など校外に出かけること、履歴書を書くこと、行政へのアクセス方法、金銭の管理に関すること」等である。

この科目では、喧嘩などの時に相手がどう感じているかについて劇を通して教えるといった方法もあり、生徒同士のいじめや無視などを防ぐといった意

味がある。特定の教科書はない。入学後に実施する修学旅行が、この科目に関するアセスメントの場面となっている。他の科目（例えば社会学、ドラマ、コミュニケーションなど）に指導内容を振り分けて実施する場合もある。しかし、「学校法の改革を受けて、2011年の秋からこの科目は無くなる。」とのことであった。



写真2 教室壁際の個別学習スペース

4. Agesta Folkhögskola

Agesta Folkhögskolaは、ストックホルム市近郊の国民高等学校（folkhögskola）である。一般向けの「高等学校の卒業資格取得のためのコース」の他、「芸術と音楽」、「聖書」、「ヘルスケア」など様々なコースがあり、その中の一つとして「アスペルガー症候群の人のためのコース」も提供されている。アスペルガー症候群のコースには、「社会生活クラス（Asperger Arbetsliv）」や「インフォメーター（アスペルガー症候群に関する情報提供者）クラス（Asperger Informatör）」など、いくつかのクラスがある。今回の訪問では、このアスペルガー症候群のコースの担当者から、社会生活クラスにおける教育について聴き取りを行った。

アスペルガー症候群のコースは、教師や保護者の要望を受けて、1998年から始まった。開設当初の生徒は8名であったが、2011年3月現在、1年生8名、2年生9名が在籍している。社会生活クラスの対象年齢は18～25才であるが、生徒の多くは19～20才である。生徒には、成績は良好だが友達がいらないなどの社会性の障害があるが、知的な障害はない。基本の在学期間は1年間であり、希望すれば2年目まで在学することができる。

社会生活クラスの目標は、生徒の自己認識を高めること、アスペルガー症候群とともに生きるための戦略を提供すること、コミュニケーションや職業生活のための理論と技能を高めることである。プログラムは、学校で行う授業と、職場での実習の二つで構成されている。

入学後、秋学期に2週間程度の職場訪問が設定されている。生徒は、事前に学校の授業で職場訪問の計画を立て、相手先への質問の作成等の準備を行う。実際の職場訪問では、自分の力で職場に行き、1時間程度の滞在中に相手と握手をしたり、質問や会話をしたりといったことを経験する。生徒1人が4～5箇所の企業を訪問する。希望すれば実習も可能である。

続いて、春学期には5週間程度の実習を行う。生徒が在学期間を延長した場合には、2年目の秋及び春学期にも同様の実習を行う。職員は、相手企業に訪問や電話等による情報収集を通して、実習における生徒の評価を行う。

学校では、月～金曜日に午前中4コマ（1コマは40分）、午後2コマの授業が行われている。生徒たちは、この学校で高校の成績を取得する（国民高等学校には一般の高等学校と同等の教育を提供するコースが有る）ことが可能である。高校で苦手だった科目、個々の興味に応じた内容（例：経営学、第二次世界大戦に関する内容）について学んでいる。また、アスペルガー症候群に関する内容や、思想、ストックホルムの歴史など、特定のテーマを設定して学習する授業、新聞を読んで内容に関する討論を行う授業などもある。

1週間に2コマ実施される「コミュニケーション」は、重要な科目として位置付けられている。「相手の理解を深めること」が目標である。特定の教材があるわけではない。3～4人で協力し、「何かを決める」ことから始める。終了後、「参加できたか?」を自己評価し、発表させ、他人の評価との違いを検討する。「社会や学校で起きるトラブル」についてのディスカッションなども行う。

生徒の卒業後の進路は、大学進学、企業就労、デイケアといった福祉サービスの利用など様々であ

る。実習先で補助金をもらってそのまま雇用されるケースもある。最近では、卒業生の35%程度が就職しているとのことであった。

引用文献

- 外務省. スウェーデン王国. <http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/sweden/> (アクセス日, 2012-1-6)
- 石田祥代・柳本雄次(1994). スウェーデンにおける知的障害児の特別職業学校. 心身障害学研究, 18, 155-168.
- 是永かな子 (2005). 第16章 スウェーデン. 大沼直樹(編), 特別支援教育の理論と方法 (pp.215-228). 培風館.
- 内閣府. 平成22年度障害のある児童生徒の就学形態に関する国際比較調査報告書: 第4章 スウェーデン. http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/tyosa/h22kokusai/2_4.html#image_i_2-4-1 (アクセス日, 2012-1-6)
- Skolverket. Det svenska utbildningssystemet. http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.149914!Menu/article/attachment/SVUS-Original-2011-A4-3.pdf (アクセス日, 2012-1-13)
- Sveriges Riksdag. SFS 2010:800. <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800> (アクセス日, 2012-1-13)
- スウェーデン大使館. 基本情報. http://www.swedembroad.com/Page_4382.aspx (アクセス日, 2012-1-6)

参考文献

- Adolfsbergsskolan. Startsidan. <http://www.orebro.se/2.748886bc11463dec5c0800038180.html> (アクセス日, 2012-1-6)
- Agesta Folkhögskola. <http://www.agesta.nu/> (アクセス日, 2012-1-12)
- Skolverket. <http://www.skolverket.se/> (アクセス日, 2012-1-12)
- Wadkopings Utbildningscenter. <http://www.orebro.se/wadkopingsutbildningscenter> (アクセス日, 2012-1-12)

第20回アジア知的障害者会議 (The 20th Asian Conference on Intellectual Disabilities) 参加報告

工藤 傑史

(教育研修・事業部)

要旨：アジア知的障害連盟が主催する「第20回アジア知的障害者会議」が、2011年8月21日から26日までの6日間の日程で韓国・ラマダプラザ済州ホテルで開催された。大会テーマは「自由を超えて幸福へ」。参加国は非会員国も含めて21か国・地域、参加者は1,567名（知的障害者本人が475名）であった。主な大会プログラムは、基調講演、全体会、カントリーレポート、研究・実践の口頭発表、ポスター発表、知的障害者本人参加の特別プログラム、その他「文化の夕べ」や「友情の夕べ」等の交流イベントである。日本からは155名（知的障害者本人50名）が参加し、参加者全体においても3割を占める知的障害者本人が口頭発表や本人参加の特別プログラムに参加し、交流を深めた。

見出し語：アジア、知的障害、知的障害者本人参加

I. はじめに

知的障害者の完全な社会参加と均等な権利保障を目指し、アジア知的障害連盟の会員国が2年ごとに開催する「第20回アジア知的障害者会議(The 20th Asian Conference on Intellectual Disabilities)」が、“自由を超えて幸福へ(Passing from Freedom to Happiness)”のテーマの下に、2011年8月21日～26日、韓国、ラマダプラザ済州ホテルで開催された（主催：アジア知的障害連盟(Asian Federation on Intellectual Disabilities)）。

参加国・地域は非会員国も含めて21か国・地域（オーストラリア、バングラデシュ、中国、香港、インド、インドネシア、イラン、日本、韓国、ラオス、マレーシア、モンゴル、ネパール、パキスタン、フィリピン、シンガポール、スリランカ、台湾、タイ、U.S.A、ベトナム）、参加者は1,567名（うち知的障害者本人が475名）、日本からは155名（うち知的障害者本人が50名）であった。主な大会プログラムは、基調講演4、全体会7、カントリーレポート8、研究・実践の口頭発表83、ポスター発表43、知的障害者本人参加の特別プログラム5、その他、「文化の夕べ」や「友情の夕べ」等の交流イベントである。本会議では、全体会議（基調講演、全体会、カントリーレポート）が韓国語、英語、日本語で同時通訳された。

筆者はアジア地域の知的障害教育に関連する情報収集のため本会議に参加した。本稿では会議概要と知的障害者本人参加の特別プログラムについて報告する。

II. 会議内容

1. 会議日程

- 8月21日（日）事前ワークショップ、理事会
- 8月22日（月）開会式、基調講演Ⅰ、全体会Ⅰ、カントリーレポートⅠ、口頭発表、本人参加プログラム（討論会Ⅰ）、歓迎パーティ
- 8月23日（火）基調講演Ⅱ、カントリーレポートⅡ、口頭発表、本人参加プログラム（パフォーマンス、討論会Ⅱ）、文化の夕べ
- 8月24日（水）スタディツアー（施設見学）、支援者交流会
- 8月25日（木）基調講演Ⅲ、全体会Ⅱ、口頭発表、本人参加プログラム（済州島の遊び体験、映画上映会）、友情の夕べ
- 8月26日（金）基調講演Ⅳ、閉会式、総会

2. 全体会議の概要

全体会議は、8月22日(月)、23日(火)、25日(木)の三

日間にわたり、基調講演、全体会、カントリーレポートにおいて、様々な立場の人々から多様な演題で講演が行われた。(演題と講演者については表1参照)。

四つの基調講演は、インクルーシブ教育、地域支援、家族支援、雇用問題、といずれも知的障害者をめぐるタイムリーな内容であった。基調講演Ⅲ「支援雇用を通しての幸福の実現」はアメリカにおける障害者雇用事情についての報告であった。障害者が

支援者の協力を得ながら、自分の夢や希望の実現に向けて、はじめは個人事業主として会社の仕事の一部を分けてもらい、徐々に実績を上げながら、後に正式な雇用につなげていく事例が報告され、日本から参加した関係者等の関心を集めていた。基調講演Ⅳ「インクルーシブ教育の探究」は、日本におけるインクルーシブ教育システム構築へむけての制度改革の経過についての報告であった。

また、全体会、カントリーレポートにおいては、

表1 全体会議の演題と講演者

8月22日(月) 9:00-12:40 <基調講演Ⅰ> クン・キム(カナダ・オンタリオ州登録心理学者)「インテグレーション?今、東洋の知恵が求められている」 <全体会Ⅰ> 1. フィズ・ボロ(香港大学)「自由から幸福へ、教育におけるインクルージョンの鍵は?」 2. クン・シクミン(サムヨクリハビリテーションセンター:韓国)「知的障害者の幸福のためのICF」 3. サチダナンド・スリバスタバ(知的障害福祉協会:ネパール)「ネパールにおけるインクルーシブ教育」 <カントリーレポートⅠ> 1. 谷口奈保子(NPOパレット:日本)「地域における知的障害者の自立生活の新しい形」 2. テレスタ・インシオン(フィリピン精神遅滞協会)「自立に向けての移行プログラム」 3. プラミラ・バラスンダラム(サマダン:インド)「知的障害分野における発展の10年」 4. スン・エ・キム(テグ大学)「韓国におけるインクルージョンの現在とこれから」
8月23日(火) 9:00-12:30 <基調講演Ⅱ> ウェン・ザン(重慶師範大学)「地域リハビリテーションサービスと地域に根ざした家族支援」 <カントリーレポートⅡ> 1. ジョワホル・イスラム・マン(SWIDバングラデシュ)「バングラデシュにおける知的障害者」 2. スナティン・ハブサラ(インドネシア国立知的障害者福祉連盟)「知的障害児の臨床プロフィール」 3. タエ・ファン・クワン(韓国教育省)「韓国の特別教育施策の動向と課題」 4. ジャ・ラン・イ(韓国健康福祉省)「韓国の知的障害者施策の現状と課題」
8月25日(木) 9:00-12:40 <基調講演Ⅲ> クリスティーナ・キム(カリフォルニア大学・ロサンゼルス)「支援雇用を通しての幸福の実現」 <全体会Ⅱ> 1. オトブリン・ユラ(モンゴル:福祉労働省)「モンゴルにおける認知障害のある子どもの支援の現状」 2. ティ・タ・ハ・トウラン(ベトナム:国立小児病院)「ベトナムの障害者の現状と支援、2020年までの戦略」 3. ボナン・シダボン(ラオス:労働福祉省)「知的障害者支援」 4. シュンフ・ジン(中国:ヤンビヤン言語聴覚リハビリテーションセンター)「中国ヤンビアンにおける知的障害者支援」
8月26日(金) 9:00-10:30 <基調講演Ⅳ> 金子 健(明治学院大学)「インクルーシブ教育の探究」

各国の知的障害者への施策や動向、事例等について報告された。

3. 研究・実践の口頭発表

83の口頭発表が行われたが、テーマ別にみると、①学校教育および就学段階の教育実践やカリキュラム等に関するもの(25)、②学校から卒業後の雇用への移行に関するもの(7)、③情報教育・支援機器に関するもの(5)、④法的な問題や制度に関するもの(1)、⑤メンタルヘルスを含めた健康問題に関するもの(3)、⑥医学的な問題に関するもの(1)、⑦自立(自己決定・セルフアドボカシー)と社会参加、家族問題に関するもの(17)、⑧リハビリテーションに関するもの(1)、⑨早期発達に関するもの(7)、⑩インクルーシブ教育に関するもの(3)、その他(知的障害教育全体に関わる調査等、他)(13)であった。

Ⅲ. 知的障害者本人参加

本会議においては、総参加者数の約3割が知的障害者本人であったが、口頭発表や本人参加の特別プログラム等において充実した参加の様子が見られ、本大会が知的障害者本人のための会議でもあるという印象を強く受けた。日本からの本人参加についても同様であった。

1. 本人による論文発表

前述の83の口頭発表に知的障害者本人による発表が含まれていたが、そのうち、8本は日本から参加した知的障害者本人による口頭発表であった。**表2**は演題と発表者である。発表内容は8本とも自立と社会参加に関する内容であった。本人による英語での発表や通訳を通しての発表であったが、自らの体験や活動、生き方について写真等でわかりやすく伝える発表であった。

2. 本人参加の特別プログラム

本会議では、本人参加の特別プログラムとして、テーマ別討論会が2つ、本人たちがパフォーマンスを発表するショープログラム、韓国済州島の伝統的な遊びを体験するプログラムが行われた。



写真1 本人参加プログラム・討論会Ⅰ

表2 知的障害者本人による口頭発表(日本)

金森 賢一(社・日本発達障害福祉連盟)	障害のある人もない人も
杉澤 哲哉(社・日本発達障害福祉連盟)	本人活動連絡協議会(Self-Advocacy Japan)の活動
奈良崎 真弓(社・日本発達障害福祉連盟)	本人活動と東日本大震災
明石 徹之(社・日本発達障害福祉連盟)	ありのままに当たり前に地域に生きて～そして僕はひょうきんな公務員になった～
正村 幸子(社・日本発達障害福祉連盟)	今のしあわせとこれからのしあわせ
小長谷 英高(神奈川自立生活センター)	ドイツ・ベルリン大会と私たちの暮らし
田中 康奈(社・日本発達障害福祉連盟)	女子高生になりました
蓬田 祥子(手作りクッキーおからや)	ステップ&ジャンプ～前向きに未来に向かって～

1) 本人参加プログラム「討論会」

討論会Ⅰでは、テーマ「差別」を取り上げ、知的障害者が制作した「いじめ」に関連した自主映画をもとに、各国から選出された討論者（本人）とフロアーの参加者も参加して、活発な意見交換が行われた（写真1）。討論会Ⅱでは、「恋愛と結婚」をテーマに同様の討論が行われた。

2) ショープログラム

ショープログラムでは、ピアノ演奏、ギター演奏、ハンドベル演奏、人間ジュークボックス、ダンス、パントマイム、自作の作品の発表（歌とピアノ）が行われた。日本からはパントマイム劇団「湘南亀組」のメンバーが風刺を込めた多彩な内容の作品を発表し、喝采を浴びた。

3. 「若竹ミュージカル」のStar Raft Award（星槎賞）

受賞とドキュメンタリー映画上映会

本会議の開催に合わせて、各国から推薦されたすぐれた活動をしている団体に贈られる「Star Raft Award（星槎賞）」の表彰が開会式で行われ、①韓国済州島における最初の社会福祉法人として地域に様々なリハビリテーションサービスを提供してきた社会福祉法人“choonkang”，②35年間にわたり障害のある子どものデイキャンプを行ってきたフィリピン遅滞協会（PAR），③特別支援学校の卒業生を対象に家族や地域の支援者とともにミュージカル活動をしてきた「若竹ミュージカル」（東京学芸大学附属特別支援学校若竹会）の3団体が選ばれた。

「若竹ミュージカル」の受賞については、同団体の活動を撮影したドキュメンタリー映画「空想劇場ー若竹ミュージカル物語」（金聖雄監督）の制作も受賞理由に含まれていたこともあり、同映画の上映会が企画され、映画の主演である本人たちの舞台挨拶や「友情のタベ」でのステージ発表も行われた（写真2・3）。

IV. おわりに

本会議に参加していた多くの知的障害者本人たちの様々な活動や交流場面に接し、その可能性に勇気づけられた。本人たちの参加体験が多くの人に伝えられ、知的障害者本人の参加・交流がより発展的に進むことを願う。

（掲載写真については、本人、保護者の了解を得ています。）

参考文献

The 20th Asian Conference on Intellectual Disabilities
PROGRAM & ABSTRACTS BOOK.

第20回アジア知的障害会議プログラム資料. (社)日本発達障害福祉連盟.



写真2 映画上映会終了後スナップ



写真3 「友情のタベ」でのステージ発表

第11回日韓特別支援教育セミナーの概要

徳永 亜希雄

(教育支援部)

要旨：日韓特別支援教育セミナーは、国立特殊教育総合研究所（当時）と韓国国立特殊教育院との間で締結された協力協定を受けて、毎年1回、日韓交互に開催されてきた日本の特別支援教育及び韓国の特殊教育（原語表記）に関する国際セミナーである。本セミナーは、日本と韓国の特別支援教育における成果と課題について両国間で共有し、確認するとともに、今後の方向性を探ることを目的として実施している。11回目となる今回のセミナーでは、メインテーマ「障害のある子どもの教育におけるICTの活用」のもと、3つのサブテーマ「日本と韓国における特別支援教育の今後の展望と課題、及びICT活用に関連した政策」、「日本と韓国における特別支援教育でのインターネットを活用した実践及び研究」、「日本と韓国における特別支援教育でのアシスティブテクノロジーを活用した実践及び研究」を設定し、日韓両国からの発表と協議を行った。

見出し語：韓国、日本、特別支援教育、ICT

I. はじめに

日韓特別支援教育セミナーは、平成7年（1995年）11月に国立特殊教育総合研究所（当時）と韓国国立特殊教育院との間で締結された協力協定を受けて、平成12年度（2000年度）から毎年1回、日韓交互に開催されてきた日本の特別支援教育及び韓国の特殊教育（原語表記：특수 교육, 英語表記：special education, 以下、韓国のことに限定して述べる際は、韓国での漢字表記「特殊教育」を使用）に関する国際セミナーである。

本セミナーは、日本と韓国の特別支援教育における成果と課題について両国間で共有し、確認するとともに、今後の方向性を探ることを目的として実施している。実際には、各回のセミナーテーマに基づき、日韓双方からの発表を行い、情報交換を行うとともに、研究協議等を通じて両国の障害のある子どもの教育実践の向上、協力関係の拡大に資することを目指して実施しているものである。

なお、本セミナーの名称については、日本で開催する場合は「日韓特別支援教育セミナー」とし、韓国で開催する場合は「韓日特殊教育セミナー」としている。

本稿では、平成22年度に行った第11回日韓特殊教

育セミナーの企画運営にあたった立場から、その概要について報告する。

II. テーマ、日程及び参加者

1. セミナーテーマ

第11回日韓特別支援教育セミナーでは、メインテーマを「障害のある子どもの教育におけるICTの活用」とした。このメインテーマのもとに3つのサブテーマとして、「日本と韓国における特別支援教育の今後の展望と課題、及びICT活用に関連した政策」、「日本と韓国における特別支援教育でのインターネットを活用した実践及び研究」、「日本と韓国における特別支援教育でのアシスティブテクノロジーを活用した実践及び研究」を設定した。

2. 日程及び参加者

平成23年3月10日（木）、国立特別支援教育総合研究所（以下、本研究所）研修棟大研修室を会場として、以下の日程で行った。

10:30-10:40	開会式
10:40-12:20	テーマ1 発表
13:30-15:10	テーマ2 発表
15:30-17:10	テーマ3 発表

17:10-17:40 総括協議

17:40-17:50 閉会式

本セミナーには、韓国から、鄭民鎬（ジョン・ミンホ）教育科学技術部（※日本の文部科学省に相当）教育研究士、金鍾武（キム・ジョンム）国立特殊教育院情報支援課長、金泰俊（キム・テジュン）国立特殊教育院教育研究士の3名を迎え、日本側の発表者として丹羽登文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官、西牧謙吾本研究所教育支援部上席総括研究員、棟方哲弥本研究所企画部総括研究員が参加した。

その他、本研究所職員、研修員及び外部からの参加者合計約60名の参加者があった。



写真1 セミナー参加者及び関係役職員

Ⅲ. 発表内容及び協議の概要

本セミナーでは、サブテーマ毎に日本側、韓国側からそれぞれの発表と研究協議を行い、最後に総括協議を行った。

以下、サブテーマ毎発表内容の概要を述べるが、詳細は、本研究所Webサイトにおいて、第11回日韓特別支援教育セミナーテキストとして公開しているので参照されたい。

<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/385/20110425-165116.pdf> [12309KB pdfファイル]

1. サブテーマ1について

サブテーマ1「日本と韓国における特別支援教育の今後の展望と課題、及びICT活用に関連した政策」については、韓国側発表者：鄭民鎬教育研究士、日

本側発表者：丹羽登調査官の発表がそれぞれ行われた。

鄭教育研究士からは、「韓国のICT活用関連特殊教育政策の方向と争点」と題して、韓国の特殊教育の情報化現況、韓国の特殊教育の情報化の法的根拠および方向、韓国のデジタル教科書開発、韓国の特殊教育でのスマートラーニングを柱に発表がなされた。

丹羽調査官からは、「日本における特別支援教育の今後の展望と課題及びICT活用に関連した課題」と題して、特別支援教育の現状と課題、教育の情報化、特別な支援を必要とする子どもへの配慮を柱に発表がなされた。

それぞれの発表後、韓国での障害種別のデジタル教科書の状況やインフラ整備等について質疑応答及び協議が行われた。

2. サブテーマ2について

サブテーマ2「日本と韓国における特別支援教育でのインターネットを活用した実践及び研究」について、韓国側発表者：金鍾武課長、日本側発表者：西牧謙吾上席総括研究員の発表がそれぞれ行われた。

金課長からは、「韓国特殊教育でのインターネット利用およびデジタル教科書開発の実際」と題して、インターネット利用の実際、障害学生（注：原語のとおり）用のデジタル教科書開発の実際を柱に発表がなされた。

西牧上席総括研究員からは、「特別支援教育でのICTを活用した教育実践及び研究～病気のある子どもの教育の充実を目指して～」と題して、現場の知恵を結集するためのICT活用を柱に、病弱教育支援冊子プロジェクト、病気長期療養児へのICTを活用した支援、病院にある学校に在籍する児童生徒へのICTを活用した支援等について発表がなされた。

それぞれの発表後、韓国でのデジタル教科書作成の技術的な内容、日本及び韓国での入院している子どものICF活用等について質疑応答及び協議が行われた。

3. サブテーマ3について

サブテーマ3「日本と韓国における特別支援教育でのアシスティブテクノロジーを活用した実践及び研究」について、韓国側発表者：金泰俊教育研究士、日本側発表者：棟方哲弥総括研究員の発表がそれぞれ行われた。

金教育研究士からは、「韓国特殊教育現場の補助工学機器の実態」と題して、韓国特殊教育の補助工学の活用実態、韓国の補助工学機器関連法、韓国の補助工学機器の伝達体制を柱に発表がなされ、併せて「韓国情報化振興院・国立特殊教育院共同普及補助工学機器リスト」して具体的な機器についても紹介がなされた。

棟方総括研究員からは、「日本における特別支援教育でのアシスティブ・テクノロジーを活用した実践及び研究」と題して、アシスティブ・テクノロジーの定義、特別支援学校におけるアシスティブ・テクノロジー（支援機器）の整備と活用の状況、アシスティブ・テクノロジーの活用実践、現在実施されているアシスティブ・テクノロジーに関する研究を柱に発表がなされた。

それぞれの発表後、日本及び韓国での知的障害のある子どもの支援機器の活用状況や、機器類を活用する教員の研修状況、入学試験での機器の活用状況等について質疑応答及び協議が行われた。

4. 総括協議について

総括協議前のそれぞれの発表と協議が活発に行われたため、総括協議は、それぞれの発表者によるセミナーを総括する意見を中心に、短時間で行われることとなった。交わされた意見の概要は以下のとおりである。

- 韓国の特教法が制定されて3年が経った。Eラーニングについては初期段階である。日韓相互の交流を深めて発展させていきたい。
- 日本では、紙媒体の教科書をすべてデジタル化する予定はなく、デジタル教科書についての方向性についても同様であると考え。障害のある子ども

もが使用しやすいものを考えていきたい。

- 予算や人員を投入しているため失敗はできない。日韓相互の取組のよい点を学びあっていくことが大切である。パートナーとして今後も積極的に連携を図っていきたい。
- 障害のある子どもに活用することで、障害のない子どもができていることを保証することができる。デジタル教科書の導入によって、教育がどのように変わるかとても興味深い。日韓の協力関係を構築しながら、学習の変革について相互に検討していきたい。
- 本セミナーを通して、情報化政策について知ることができた。ややもすると、指導者や行政の立場から物ごとを考えてしまいがちになるが、障害のある子どもの目線で考えていくことが必要である。障害のある子どもの可能性を信じることが重要である。今後も日韓で共有していきたい。
- アシスティブ・テクノロジーが、法律や個別の指導計画に明示されることが望まれる。予算的な困難さを踏まえ、個別の指導計画にどのような内容を記載するのか、ノウハウとしてその内容をどのように落とししていくかが課題である。
- 韓国で進んでいるデジタル教科書のプロジェクトの背景や教育や福祉等、領域毎のサービスの実情についてももっと知りたい。今後も日韓相互で情報交換していきたい。

IV. 最後に

第11回日韓特別支援教育セミナーでは、「障害のある子どもの教育におけるICTの活用」をテーマに掲げ、両国からの発表、活発な協議を行った。それぞれの国の障害のある子どもの教育の改善・充実のため、今後も積極的に情報交換をしながらICTの活用について検討すること、継続的に両国間の連携していくことの重要性があらためて確認される機会となった。

平成23年度国立特別支援教育総合研究所セミナーの報告

西牧 謙吾

(教育研修・事業部)

要旨：平成23年度国立特別支援教育研究所セミナーが、平成24年1月31日（火）～2月1日（水）の二日間にわたり、多数の参加者を得て、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。平成23年度から、従来の研究所セミナーⅠ・Ⅱを一つに統合し、広く特別支援教育に関連するトピックスを取り上げる部分（セッションⅠ）、本研究所の障害種別の研究班による情報提供の部分（セッションⅡ）、研究成果普及及び協議の部分（セッションⅢ）からなる3部構成になった。今年度のテーマは「今、特別支援教育に求められるもの—子どもを守るために、育てるために—」とした。1日目のセッションⅠでは、東日本大震災を取り上げ、「災害時における障害のある児童生徒の支援のための学校の在り方」と題して、基調報告及び指定発言とシンポジウムを行った。2日目午前中は、文部科学省の行政説明に引き続き、セッションⅡとして障害種別の研究班により、障害の特性等を踏まえた指導に際して配慮すべき事項について情報提供を行った。午後には、ポスターによる研究発表に続き、セッションⅢとして平成23年度重点推進研究の中から、3つの分科会に分かれて研究活動報告を行った。

見出し語：研究所セミナー、東日本大震災、研究班活動報告、研究活動報告

Ⅰ. はじめに

平成23年度国立特別支援教育研究所セミナー（以下、研究所セミナー）が、平成24年1月31日（火）～2月1日（水）の二日間にわたり、多数の参加者を得て、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。平成23年度から、従来の研究所セミナーⅠ・Ⅱを一つに統合し、広く特別支援教育に関連するトピックスを取り上げる部分（セッションⅠ）、国立特別支援教育研究所（以下、本研究所）の障害種別の研究班による情報提供の部分（セッションⅡ）、

研究成果普及及び協議の部分（セッションⅢ）からなる3部構成になった。今年度のテーマは「今、特別支援教育に求められるもの—子どもを守るために、育てるために—」とした。ここでは、その概要を報告する。

Ⅱ. セッションⅠ

災害時における障害のある児童生徒の支援のための学校の在り方

セッションⅠは、前半の基調報告及び指定発言と後半のシンポジウムの2部構成で行われた。

1. 基調報告及び指定発言

まず、コーディネーターの西牧謙吾上席総括研究員（注：本研究所スタッフは所属機関名を省略）が、本セッションの趣旨として、東日本大震災での経験を通して、災害時における障害のある児童生徒の支援のための学校の在り方について議論を深めたい旨の説明を行った後、以下のとおり、基調報告及び指定発言が行われた。



写真1 会場の様子

櫻田博宮城県立石巻支援学校校長は、特別支援学校校長の立場から、「東日本大震災に学ぶ学校の危機管理体制の在り方」と題して、震災時の状況、石巻支援学校の対応、震災からの教訓等について報告を行った。

菅井裕行宮城教育大学教育学部教授は、研究者の立場から、「東日本大震災被災地における被災障害児・者をめぐる課題」と題して、震災時による被害状況、実際の支援活動、今後の検討課題等について報告を行った。

続いて、佐々木政義岩手県教育委員会事務局学校教育室首席指導主事兼特別支援教育担当課長が、特別支援教育担当の行政の立場から、「東日本大震災津波における取組等について」と題して、特別支援学校における被害の概要、対応状況、今後の対応等について指定発言を行った。

また、高屋隆男福島県立聾学校校長は、特別支援学校校長の立場から、「東日本大震災における特別支援学校（福島県）の対応等について」と題して、福島県の特別支援学校の被害状況、緊急連絡体制、避難所運営等について指定発言を行った。

2. シンポジウム

後半のシンポジウムでは、まず、諏訪清二兵庫県立舞子高等学校教諭が、「防災教育」と題して、舞子高等学校の環境防災科、震災・学校支援チーム等について話題提供を行った。

それを踏まえ、コーディネーターから、櫻田校長に対しては、諏訪教諭からの防災教育の話に学ぶところ及び学校での対応について、菅井教授に対しては、外部からの支援に関連して、それぞれ質問があった。これに対し、櫻田校長からは、知的障害のある子どもが主体的に命を守るため、学校の枠を超えた地域生活を想定した防災教育を教育課程の中にどう反映していくかということと、守られるだけでなく、地域の中で地域住民のサポーターとして育てていくことが重要と考える旨の回答があった。菅井教授からは、今回の経験から、学校職員が地域の防災対応を担う可能性があることを踏まえ、教員養成のカリキュラムの中にも位置づける必要性、及び外部から多くの支援の申し入れが学校にあることを踏

まえ、それらをコーディネートする力の必要性について回答があった。

続いて、吉田弘和宮城県子ども総合センター主任主査が、心理専門職の立場から、「医療からみた東日本大震災の子どものこころ」と題して、震災時による被害状況、宮城県子ども総合センターとしての支援活動等について話題提供を行った。

ここで、フロアから、行政単位が異なる県立学校と市町村の行政等との連携の工夫について質問があり、これに対し、櫻田校長からは、学校が位置する地域及び児童生徒が居住する地域との連携の必要性に触れ、県から石巻市に申請に行き、認可を受けて避難所になったことや地元の市議会議員のコーディネートがあったこと等のエピソードが紹介され、今後、さらに地域連携型の防災教育を探っていく必要性について回答があった。

引き続き、コーディネーターから、各県での心のケアの状況について質問があった。これに対し、櫻田校長からは、学校を再開するまでは不応行動が多かったが、学校再開後にそのような行動は見られなくなったエピソードに触れ、子どもにとって、普段どおり学校生活を送らせることが心の安定につながる旨の発言があった。高屋校長からは、放射能対応による活動制限があるが、普段と変わらない活動が増えてくると子どもが落ち着いてくるようだと紹介があった。佐々木課長からは、仮設住宅での保護者の精神的ストレスについて紹介され、大人への支援の重要性について発言があった。

追加発言として、吉田主任主査から、母親のほうが相談機関等の利用が上手であるのに対し、それらを利用しようとしめない父親への支援も重要と指摘が



写真2 セッションⅠ

あった。また、諏訪教諭からは、阪神淡路大震災では特別なケアの必要な児童・生徒の数は、3年後にピークになり、その後も継続して見られたという経験から、今後も引き続きサポートを続ける必要性について発言があった。

Ⅲ. セッションⅡ

特別支援教育における障害種に対応した指導の進め方

このセッションは、今年度から新たに設けられたもので、障害種別の研究班が中心になり、研究分野のトピックスや障害の特性等を踏まえた指導に際して配慮すべき事項等について情報提供を行うものである。

原田公人総括研究員を司会に、3つの話題提供が行われた。

1. 視覚障害教育の視点から

田中良広総括研究員から、まず、以下のような報告があった。

視覚障害のある子どもは視機能が一人一人異なっており、見え方も様々である。さらに、情報や行動の障害も伴うことから、視覚や触覚を最大限に活用するための働きかけが必要である。その配慮や工夫として、学校全体の環境整備、教材教具等の色彩への配慮、拡大教科書や視覚補助具を適切に使用することが求められている。

以上の報告に続いて、トピックスとして、国内における教科書バリアフリー法と拡大教科書の普及、さらに、韓国におけるデジタル教科書の開発状況とアメリカにおける教科書デジタルデータの活用状況について情報提供がされた。

なお、色彩への配慮については、文部科学省が「色覚に関する指導の資料」について資料を提供していること、また、本研究所ウェブサイトの研究報告書として、今回話題提供を行ったことの他に、教科書の色彩評価等の研究成果を掲載していることが、追加で情報提供された。

質疑応答では、デジタル教材について質問があり、これに対し、視覚障害に限らず、プリントディスア

ビリティのある子ども全体への対応として考えなくてはならない、そのためには、障害のある子どもが使用するデジタル教材のガイドラインを作成する必要がある、また、盲の子どもについては、点字版デジタル教科書の開発が今後の検討課題となるとの回答があった。

2. 知的障害教育の視点から

工藤傑史総括研究員から、まず、知的障害のある子どもへの教育は、自立や社会参加に向けた知識や技能の習得に重点化して取り組まれている現状が報告された。

それに続いて、今後インクルーシブ教育システムが進められる中、通常の学級で学ぶ知的障害のある子どもへの学習内容や方法の適切な変更の必要性について話題提供がされた。さらに、キャリア教育については、その重要性と共に、研究の一環として作成した年間指導計画や授業を改善するためのツールについて情報提供がされた。

質疑応答では、キャリア教育の授業展開について質問があり、これに対し、すべての授業の中でキャリアの視点を取り入れ実施されることが望ましいと考えられているとの回答があった。

3. 肢体不自由教育の視点から

金森克浩総括研究員から、まず、以下のような報告があった。

肢体不自由は、身体の動きに関する器官が病気やけがで損なわれ、日常生活が困難な状態であり、脳疾患の場合には知的発達の遅れ等を伴うこともある。特別支援学校で学ぶ子どもの多くは重度重複化



写真3 セッションⅡ

の傾向があり、特別支援学級の多くは小中学校の学習指導要領に準じた教科の学習をしていることから、障害の状態も学びの場も多様化している。

以上の報告に続いて、肢体不自由のある子どもの学習や生活においてはアシスティブ・テクノロジー（以下、AT）の活用が重要であり、指導上の工夫の一つとして、多様な支援ツールが子どもの状態に応じ使用されている状況が事例とともに報告された。

質疑応答では、AT機器の情報源について質問があり、これに対し、本研究所の「iライブラリー」に展示されていることや本研究所ウェブサイトに掲載していることが紹介された。

4. まとめ

話題提供者からのまとめとして、それぞれ、以下のようなコメントがあった。

田中総括研究員：デジタル教材の取組が積極的な韓国では、現在、インフラ整備が一番の問題となっている。拡大教科書は作ればよいというものではなく、活用が問題であり、視覚障害のある子どもの配慮が他の子どもへの配慮にもつながることが期待される。

工藤総括研究員：重度の知的障害のある子どもにはATの利用は有効であり、知的障害教育において有効な利用方法を広めていかななくてはならない。また、視覚的な支援についても、光の当たり方など日常の環境改善にも取り入れられる。

金森総括研究員：情報を“入手しにくい”、“操作しにくい”といった取り扱いにくさをクリアし、ATの有効活用をすすめることが大切である。

最後に、司会の原田総括研究員が、障害の多様化に伴い、蓄積された教材や支援機器等の使用方法を工夫し、今後の指導に生かしていくことが課題である、学習指導要領に応じた適切な指導をすすめるために、今後も情報提供をしていきたいと結んだ。

IV. セッションⅢ

1. 第1分科会

幼稚園、小学校における支援の工夫と連続性を考える「発達障害のある子どもへの学校教育におけ

る支援の在り方に関する実際研究—幼児教育から後期中等教育への支援の連続性—」から

はじめに、研究代表者である笹森総括研究員が、研究概要と分科会の趣旨について説明を行い、それに続いて、小学校、幼稚園における支援の工夫について、それぞれ研究報告と実践報告を行った。

1) 小学校における支援の工夫

まず、小林倫代総括研究員から研究報告があり、平成22年度に行った「学級担任を対象にした取組」として、学級サポートプランの小学校での実地適用と研究所スタッフによる授業参観等による「学級サポートプラン」の活用と有効性の検証に関し、クラス全体を対象とした取組と気になる子どもを対象とした取組とそれぞれの成果、研究に参加した担任教員の意識の変化等について、サポートプランを用いて作成したデータ等を参照しつつ紹介を行った。

また、平成23年度に行った「特別支援教育コーディネーターを対象とした取組」として、サポートプランを活用した特別支援教育コーディネーターの活動と、本研究所スタッフの授業参観と協議により、サポートプランが授業改善につながったことや、サポートプランの波及効果について説明を行った。

続いて、樋口普美子埼玉県和光市立第五小学校教諭から、研究協力校における研究主題、「主体的に考え実践する児童を育てる指導法の工夫と改善～特別支援教育の視点を活かした国語科の実践を通して～」について実践報告があり、学級サポートプランの活用方法（学級サポートプランの説明→実施・解釈→共有→指導案検討→検証→成果・課題の共有）、実施学年（2年・4年・6年）それぞれにおけるクラス全体／支援児童への指導の工夫、授業におけるクラス全体・支援児童・教員の変化、学級サポートプラン活用における教員の変化、今後の課題等について、指導案や教員作成の教材、ICT活用等の実例を示しつつの発表を行った。

2) 幼稚園における支援の工夫

まず、久保山茂樹主任研究員から研究報告があり、保育参観や幼稚園教諭との協議等によって収集した、学級全体の指導計画と個別の指導計画、学級全

体への配慮や工夫（①見通しをもたせること，②視覚的情報の活用，③気持ちを立て直す空間の用意，4.幼児同士の支え合いの促し），学級全体への支援内容の変化，就学に向けての支援等の情報を，実践例の写真等を交えて紹介し，小学校での「特別な支援」は幼稚園では既に実施されていることが多い，幼児教育の基本「一人一人の特性に応じ，発達の課題に即した」指導は特別支援教育の理念と一致する，幼児教育と小学校の特別支援教育は共通する部分が多い，とまとめた上で，今後の課題（幼稚園で行われている支援の小学校以降でのより一層の活用，私立幼稚園に関連した課題）について述べた。

続いて，伊藤こずえ茨城県取手市立藤代幼稚園園長から実践報告があり，一人一人に応じた環境の工夫（園生活に慣れる時期→友達や活動への興味を広げて→コーナーを外してみんなと一緒に），自分のクラスを意識させるため設定したクラスから出ていく時の約束事の説明，実践事例として，発表会に向けての取組（教師の配慮，活動の流れ，対象幼児の気持ちの変化等）の紹介を，教材や記録用紙，週案等の資料や活動の写真を参照しつつ行った。

最後に，小学校への円滑な接続をするために必要な事項（市教育委員会との連携，小学校の教育活動についての理解を深める，保育内容の工夫）についての提言を行った。

3）指定討論「支援の連続性」

まず，指定討論者の飯野茂八青森県総合学校教育センター指導主事から，接続期における保護者・関係機関との連携についての取組や課題等について質問があった。これに対し，伊藤園長からは，保護者との信頼関係づくりに関して，年2回の個人面談，園庭開放の際のコミュニケーション，別途行う個人面談を重ねること等，つなぎに関して，市が5月頃行う就学相談について園からもすすめること，就学支援シートの作成，小学校のクラス編成会議におけるお願い等を行っている旨の回答があった。また，樋口教諭からは，入学前の事前面談でこれまで受けてきた支援とその結果やお子さんの得意なこと等について聞き，入学前にできる簡単な準備について提示すること等，卒業期における中学校側と保護者・

本人の面談とそこで必要な情報を伝えるためのサポート等の取組について回答があり，課題としては，保護者が関わってきた関係機関にどのような感情を持っていたかを把握しにくいこと等が挙げられた。

さらに，飯野指導主事から，幼稚園において伝えたいこと／小学校において知りたいことについて質問があり，これに対し，伊藤園長からは，幼稚園生活で子どもが困ったこと，つまづいたこと，友達関係でトラブルになりやすそうなこと，樋口教諭からは，集団での学習・生活が難しいと思われる特性をもつ子どもについて支援とその結果，子ども同士の相性，家庭への支援・配慮が必要な子どもの情報等との回答があった。

続いて，指定討論者の秦昌子島根県松江市健康福祉子育て課指導主事から，支援のベースとなる学級や集団を形成する上での工夫について質問があった。これに対し，伊藤園長からは，友達関係が広がるような活動を取り入れていること，樋口教諭からは，個に応じた支援の基盤となる，互いに認め合い互いに伸びていくクラス文化を築くために大切にしていること（先生に認められているという感情を子ども一人一人に持たせる，皆で作ったルールを明示し徹底的に守る，互いに助け合って成長できる仕組み作り，一人一人考えが違うことを理解させる，皆が違うことに気づかせる）の紹介があった。

さらに，秦指導主事から，つなぎにおける校内委員会やコーディネーターの役割について質問があり，これに対し，伊藤園長からは，市の特別支援サポート事業の一環としての幼・保・小・中が中学校区ごとの情報交換への参加等，樋口教諭からは，入学期の保幼小の連絡会議や入学前の小学校との子供

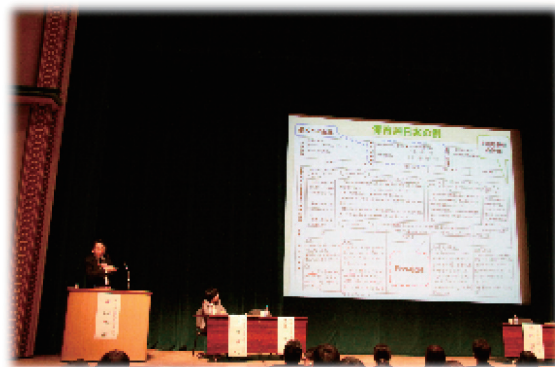


写真4 セッションⅢー第1分科会

の交流、中学との事前面談や情報提供のための資料、中学校に心配があればコーディネーターと管理職で話しにいくこと等の紹介があった。また、秦指導主事から、支援サポートファイルを活用した松江市の事例について紹介があった。

フロアからは、個人情報の管理と活用について質問があり、これに対し、秦指導主事から、学校がもつデータは保護者の同意が前提となっており、教育委員会も関わりながら活用をすすめているとの説明があった。さらに、札幌市幼児教育センターが行っている、保護者の同意を得たうえでの引き継ぎ会や、幼保小連携マップを作製する等のネットワークを作った上での取組について紹介があった。

4) まとめ

最後に、研究代表者である笹森総括研究員が、連携のためには顔をつないでいくこと、直接伝えあうことが大事、トラブルを自分達で解決できる力を育てることが幼児期から大事と結んだ。

2. 第2分科会

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国語科教育の在り方について

はじめに、研究代表者である廣瀬由美子上席総括研究員が、分科会の趣旨・概要について説明を行い、それに続いて、学習評価シートを用いたワークショップと国語科指導の事例発表を行った。最後に、指定討論者である石塚謙二文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官から、研究及び事例発表に関する観点が示された。

1) ワークショップ

このワークショップは、参加者が、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童生徒を想定し、国語科学習評価シートを用いて実際にチェックを行うものである。

まず、小澤至賢主任研究員が、学習評価シートの作成過程について概略を報告した後、現在の評価規準に照らした習得状況の評価、要素の細分化、下学年の評価規準に照らした評価と続く各ステップの説明を行った。それに続いて、参加者が、各々担当し

ている児童生徒を想定し、学習評価シートを用いてチェックを行った。最後に、小澤主任研究員から、その後のステップで、評価から改善につなげていくための手順、指導内容を見直す観点について説明があった。

2) 事例発表1

藤田直子茨城県取手市立戸頭西小学校教諭から、高機能自閉症の小4男子児童の事例について報告があり、評価結果を年間計画に反映し、授業時数の検討や各単元の指導内容の重点化・省略化を行った経過、つまずきの予測と対処（心情曲線を用いた取組等）が紹介された。最後に、経験則でやっていたが、シートの活用によって自信を持って指導できるようになったとのコメントがあった。

引き続き、フロアとの間で、以下のような質疑応答が行われた。

質問者：国語科評価シートを作る上での条件は何か（全学年で実施すべきか、来年活用するには今年評価が必要か、等）

廣瀬上席総括研究員：小中学校小1から中3までシートを作成した。国語科は2学年ずつの評価規準となる。深澤総括教諭は中1の生徒の入学時に評価している。評価の目的は子どもの状況を理解して授業に反映させることであり、あまり早期までさかのぼる必要はない。

質問者：授業時数について、一つのクラスの中で一人一人が異なるということが成立するか。自分は知的障害学級で5人を担当している。

藤田教諭：同じ悩みを持つ教員は多い。小集団での学習で似たような傾向の児童同士を組むなどの工夫が必要。今年是一年間の計画を立てられたが、来年度違うタイプの児童が入ると変わってくる。その際は、有効だったエッセンスだけでも取り入れて指導したい。

石塚調査官：原則論として、特別支援学級の教育課程は一本化しなくてもよく、可能な限り、複線化してもいい。また、生活単元学習は、領域・教科を合わせた指導だが、どの子にも同じようにする必要はなく、子どもによって重点を置く指導のねらいや指導内容は違っている。それぞれの子ども

にとって必要なものを最大限組み合わせられるかが鍵である。

3) 事例発表2

深澤しのぶ神奈川県伊勢原市立中沢中学校総括教諭から、広汎性発達障害のある中1女子生徒の事例について報告があり、評価結果を授業時数、指導形態や内容に反映し、生徒のニーズに応じて通常学級の単元計画と異なる目標に取り組んだことが紹介された。最後に、学習評価シートの有効性として、客観的な手がかりとなったこと、ねらい、評価の視点の明確化が可能になったことが示され、また、学校として国語科教員の通常の授業にも変化があったとのコメントがあった。

引き続き、フロアとの間で、以下のような質疑応答が行われた。

質問者：自分は通常の経験が長かったが、特別支援学級ではカリキュラムが経験則に基づいているので戸惑っていた。このシートを使うことで通常の先生との共通理解ができるし、積み重ねにも有意義と感じた。「評価規準」と「評価基準」の違いは何か。

廣瀬上席総括研究員：国立教育政策研究所（以下、国研）が出しているのは規準（のりじゅん）で、各学校ではそれに基づいて基準（もとじゅん）を作成することになっている。

深澤総括教諭：学校で評価基準を作成している。ある男子生徒については、他の生徒と同じテストを受けたい希望があり、当該学年の評価基準で、同じテスト・同じ評価をしている。

質問者：評価基準については通常教育でも難しく、課題である。このようなニーズのある子どもたちにどんな基準を作るのか研究をして欲しい。

廣瀬上席総括研究員：その点については、特別支援教育対象の子どもたちには個別の指導計画を作成する。通常の中身を踏まえつつ自立活動の中身を入れて、計画することが難しいところ。この研究でも、基準の研究は難しかったので国研の評価規準を使った、という経緯がある。

指定討論者の石塚謙二調査官から、以下のとおり、研究及び事例報告に関する観点が示された。

この研究への興味・関心は、自閉症の子どもに特化した教育課程があるのかということ。東京都は、知的障害特別支援学校に自閉症学級を設置している。教育課程が異なることは、条件整備の違いに結びつく。自閉症のある子どもの評価基準をすぐに作るのは難しいので、通常の基準（もとじゅん）に照らしてやってみて違うところがあればそこを見る、数値等で評価してみて自閉症のある子どもの状態を知るなど、通常の基準を適用してみて次どうするかを考えるということではよいのではないか。この研究は、基本的に、知的遅れがなく当該学年のカリキュラムで学習している子どもが対象なので、特別支援学級における下学年適用や精選の問題、通常学級における授業での工夫や指導内容の重点化・焦点化などによって、自閉症のある子どもの教育課程の像が見えてくるのではないか。今回のシートの活用は、その子どもに何を教えるか、説得力のあるものとして説明責任を果たしている。「何となく」ではなく、説明できることが重要。今日の課題は教材研究の課題。ある単元で何時間かけて何を教えるかを考慮し、アセスメントでの得意不得意を踏まえ、教科指導の題材をとらえ、それを自閉症の特性に則って計画・実施した。これは自閉症だけでなく、他の障害でも使える。事例について、シートで明らかになった習得状況の中に、自閉症の特性が反映されているかもしれない。特性に応じて内容を絞り込む必要がある。そのことによって、自閉症のための教育課程が明確になるのではないか。これらの成果は、通常学級のユニバーサルな授業に活用可能で、通常学級にいる



写真5 セッションⅢー第2分科会

4) 指定討論

アスペルガー等の子どもが助かる。自閉症・情緒障害学級で行っていることが通常学級の教育に生きる。視野が広い研究として期待したい。

5) まとめ

最後に、司会の菊地一文主任研究員が、自閉症研究の動向の紹介とともに、実践知の中に成果を見いだすことができた、自閉症の子どもの得意な所を伸ばし苦手な所にどうアプローチするか、可能性が見えてきたのではないかと結んだ。

3. 第3分科会

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

はじめに、研究代表者である柘植雅義上席総括研究員が、本分科会の趣旨について説明を行い、それに続いて、研究報告と実践報告を行った。

1) 研究報告

原田公人総括研究員から、平成22年度に全国の特別支援学校を対象に実施したアンケート調査の結果と研究成果報告書の概要について、また、長沼俊夫総括研究員から、主に同調査の自由記述の分析結果について、報告があった。

2) 実践報告

まず、大森勝子茨城県立協和養護学校教諭から、特別支援学校（知的障害）における児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応した教育課程編成の取組、具体的には高等部の類型化（職業コース、作業コース、自立活動コース）の実施とその効果について報告があった。

続いて、河野隆弘千葉県立千葉聾学校教諭から、特別支援学校（聴覚障害）における幼稚部から高等部（専攻科）までの各発達段階を配慮した教育課程編成として、各部での取組の状況と学部間連携の工夫、自立活動の時間の確保について報告があった。

引き続き、フロアとの間で、以下のような質疑応答が行われた。

質問者：協和養護学校では高等部を3つのコースに分けているが、高等部1年生から実施しているの

か。また、どのような基準で各生徒のコースを決定しているのか。

大森教諭：1年生から実施している。コース分けは、入学選考の結果、教育相談、中学部からの調書等を踏まえて総合的に判断して決定している。ただし、試験の結果を優先するのではなく、個々の生徒にとって、どのコースが最もその生徒の能力を発揮できるのかを考慮して決定している。

質問者：コース分けをして卒業後の進路に変化があったか。また、今年度の状況はどうか。

大森教諭：職業コースは5名中4名が就職し、1名は2年後に就職予定である。作業コースと自立活動コースは全員、作業所や通所施設等へ進むことが決まっている。ただし、作業コースだからといって就職が難しいというのではなく、その可能性があることに留意する必要がある。

質問者：今後の課題について教えてほしい。

大森教諭：職業コースは、時数の確保が難しいため時間割を含めて検討が必要である。作業コースは、家庭生活への移行やQOLの向上を踏まえた教育課程編成と指導内容の検討が必要である。

なお、原田総括研究員から、千葉県立千葉聾学校の出組について、教育目標・時数・指導内容の3つのバランスをとっていること、外国語活動を先行実施していることが補足された。

3) 指定討論

指定討論者の竹林地毅広島大学大学院教育学研究科准教授から、特別支援学校（知的障害）における教育課程に期待することとして、1.創造的で夢のある教育課程の編成、2.卒業後の生活に結びつく教育



写真6 セッションⅢー第3分科会

V. おわりに

課程の編成，3.わかりやすい教育課程の編成の3点について言及があった。また，特別支援学校（知的障害）では，特別支援学級から進学してくる生徒の数が増加していることから，中学校の特別支援学級と高等部との接続を意識することの必要性が述べられた。

4) まとめ

最後に，まとめとして，研究代表者である柘植上席総括研究員が，障害のある幼児児童生徒の指導，支援を深化させていくために教育課程の改善が重要であること，今回の研究を踏まえて次年度の研究に発展させていくことを述べた。

2日目午後の始まりには，ポスターによる研究発表を行い，参加者と各研究代表者をはじめとする本研究所スタッフとの間で，活発な質疑応答や情報交換が交わされた。

平成23年度研究所セミナーは，以上のような内容で，平成24年1月31日（火）～2月1日（水）の二日間にわたり開催され，多数の参加者を得て成功裏に終了した。

なお，平成24年度研究所セミナーは，平成25年1月29日（火）～30日（水）の二日間にわたり開催される予定である。

本研究所ウェブサイトにおける関連ページのご案内

- 平成23年度研究所セミナーの概要やプログラムはこちら
<http://www.nise.go.jp/cms/9,5454,22,119.html>
- 平成22年度以前に開催した研究所セミナーに関する情報はこちら
<http://www.nise.go.jp/cms/9,0,22,119.html>
- メールマガジンに登録していただくと，平成24年度研究所セミナーの開催に関するタイムリーな情報をご覧いただけます。詳しくはこちら
<http://www.nise.go.jp/cms/6,1775,13.html>

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル編集委員

柘 植 雅 義（編集委員長）

小 池 正 利

小 林 倫 代（編集主幹）

猿 田 智 男

浅 見 宏 信

棟 方 哲 弥

伊 藤 由 美

柳 澤 亜 希 子

井 上 昌 士

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル 創刊号

平成24年3月発行

代 表 者 小 田 豊

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