特教研 D-349

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル

第6号

2017年3月

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

目　次

１．平成28年度研究課題一覧 1

２．平成28年度研究成果サマリー 4

３．研究報告

（１）小児がんのある高校生等の教育に関する調査報告
…… 新平鎮博・森山貴史・深草瑞世 6

（２）精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育に関連した疫学的検討
－全国病弱虚弱教育研究連盟の病類調査報告を含む－
…… 深草瑞世・森山貴史・新平鎮博 12

（３）平成28年度病弱班における研究成果普及活動の報告
－地域における「病気の子どもの教育支援ガイド（試案)」を
活用した研修を中心に－
…… 森山貴史・深草瑞世・新平鎮博 18

（４）特別支援学校（知的障害）における
自閉症のある幼児児童生徒の在籍状況と自閉症教育の取組
－８校の特別支援学校（知的障害）への聞き取り調査の結果から－
…… 西村崇宏・柳澤亜希子・村井敬太郎・李　熙馥 24

（５）特別支援学校における医療的ケアに関する実態調査報告
－医療的ケアの実態及び移動手段や宿泊を伴う活動等の対応を中心に－
…… 大崎博史・新平鎮博・小澤至賢・齊藤由美子 33

４．国際会議・外国調査等の報告

（１）香港日本人学校における教育相談と大埔校における特別支援教育の取組
－特別支援教室「笑容教室」を活用した，児童一人一人の教育的ニーズに応じた
支援の実際－
…… 大崎博史・高柳杏奈・三浦富美子（香港日本人学校小学部大埔校） 39

（２）Council for Exceptional Children 2016年次総会参加
及びセントルイス市内学校訪問についての報告
…… 神山　努 45

（３）American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
2016年次総会参加の報告
…… 神山　努 50

５．学会等参加報告

（１）日本 LD 学会第25回大会参加報告
…… 半田　健 55

（２）日本特殊教育学会第54回大会参加報告
…… 武富博文 61

（３）日本特殊教育学会第54回大会参加報告
平成27年度重複班予備的研究「小中学校等で学習する重度の障害のある子どもの教育の充実」に関する研究成果の発表と情報交換
…… 齊藤由美子・小澤至賢・大崎博史　67

６．事業報告

（１）企画部から研究企画部へ－第４期中期目標期間における研究企画部の紹介－
…… 新平鎮博・金子　健・星　祐子・土井幸輝・西村崇宏　71

（２）特総研における免許法認定通信教育事業について
…… 齊藤由美子・定岡孝治・若林上総・北川貴章・小林倫代　74

（３）日本人学校調査から見える特別支援教育の現状について－平成28年度調査報告－
…… 田中良広・大崎博史・武富博文・村井敬太郎・明官　茂　80

（４）インクルーシブ教育システム構築支援データベースの充実と利用状況について
…… 横尾　俊・横山貢一・藤本裕人　85

（５）発達障害教育情報センターにおける web サイトのコンテンツ「研修講義」の紹介
…… 神山　努・江田良市・玉木宗久・半田　健・笹森洋樹　91

（６）平成28年度 NISE 特別支援教育国際シンポジウム報告
…… 生駒良雄・柳澤亜希子・海津亜希子・李　熙馥・棟方哲弥　96

７．諸外国における障害のある子どもの教育

…… インクルーシブ教育システム推進センター調査・国際担当・国別調査班　102

８．ＮＩＳＥトピックス　119

平成28年度研究課題一覧

特別支援教育のナショナルセンターとして，障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに対応した教育の実現に貢献するため，国として特別支援教育政策上重要性の高い課題に対する研究や教育現場等で求められている喫緊の課題に対応した実際的研究に取り組んでいます。こうした研究活動を，中長期を展望しつつ，計画的に進めるため，「研究基本計画」を策定しています。

この「研究基本計画」は，国の政策動向等を踏まえ，適宜改訂を行っています。

１．研究体系

研究は、以下の研究体系に基づき、戦略的かつ組織的に実施します。

研究区分	研究の性格（研究期間）
基幹研究	文部科学省との緊密な連携のもとに行う、国の特別支援教育政策の推進に寄与する研究 その内容等により、以下のとおり区分する。 ・横断的研究：各障害種別を通じて、国の重要な政策課題の推進に対応した研究（原則５年間） ・障害種別研究：各障害種における喫緊の課題に対応した研究（原則２年間）
地域実践研究	インクルーシブ教育システムの構築に向けて、地域や学校が直面する課題の解決のために地域と協働で実施する研究。メインテーマの下に、数本のサブテーマを設定（原則２年間）
共同研究	NISE が大学や民間などの研究機関等と共同で行う研究
外部資金研究	科学研究費助成金等の外部資金を獲得して行う研究
受託研究	外部からの委託を受けて行う研究

２．平成28年度研究課題一覧

平成28年度は，同年度からの第４期中期目標期間の５年間の研究活動を計画的に推進するために、平成28年３月に改訂した研究基本計画に基づき，また，様々な研究ニーズを見極めつつ，以下の研究活動を年度計画に位置付けて実施しました。

１）基幹研究（横断的研究）

研究課題名	研究班	研究代表者	研究期間
我が国におけるインクルーシブ教育システムの構築に関する総合的研究 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,11704,18,105.html	インクルーシブ教育システム班	原田　公人	平成28年度～32年度
特別支援教育における教育課程に関する総合的研究 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,11705,18,105.html	教育課程班	澤田　真弓	平成28年度～32年度

２）基幹研究（障害種別研究）

研究課題名	研究班	研究代表者	研究期間
特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の実態の把握と指導に関する研究－各部間の連続性を踏まえた指導の検討－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,11713,18,106.html	自閉症班	柳澤　亜希子	平成28年度 ～29年度
発達障害等の特別な支援を必要とする子供の実態に応じた指導内容・方法に関する実践的研究－高等学校における通級の在り方の検討－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,11714,18,106.html	発達・情緒班	笹森　洋樹	平成28年度 ～29年度
知的障害教育における「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育課程の在り方－アクティブ・ラーニングを活用した各教科の目標・内容・方法・学習評価の一体化－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,11540,18,106.html	知的班	明官　茂	平成27年度 ～28年度
「ことばの教室」がインクルーシブ教育システム構築に果たす役割に関する実際的研究－言語障害教育の専門性の活用－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,10298,18,106.html	言語班	小林　倫代	平成27年度 ～28年度

※なお、障害種別研究につなげることを目的として実施する予備的研究として、平成28年度は、「小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒及び学習状況等に関する調査研究」と「精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育の実態とニーズに関する基礎調査－関連領域の情報収集を含めた調査－」を単年度で実施しました。

３）地域実践研究

地域実践研究は、平成28年度より開始した新しい体系の研究です。地域や学校が直面する課題を研究テーマに設定し、その解決を目指して、NISE の研究員と外部の専門家や教育委員会より派遣された地域実践研究員と共に研究に取り組みます。

メインテーマ１：インクルーシブ教育システムの構築に向けた体制整備に関する研究

サブテーマ	研究班	研究代表者	研究期間
地域におけるインクルーシブ教育システム構築に関する研究－学校間連携及び県・市町村間連携を中心に－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,11768,18,297.html	地域 システム班	牧野　泰美	平成28年度 ～29年度
インクルーシブ教育システム構築に向けた研修に関する研究－「インクルーシブ教育システム構築研修ガイド」の活用－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,11769,18,297.html	研修班	長沼　俊夫	平成28年度 ～29年度

メインテーマ２：インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育に関する実際的研究

サブテーマ	研究班	研究代表者	研究期間
交流及び共同学習の推進に関する研究 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,11770,18,297.html	交流及び共同学習班	久保山 茂樹	平成28年度～29年度
教材教具の活用と評価に関する研究－タブレット端末を活用した指導の専門性の向上と地域支援－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,11771,18,297.html	教材教具班	金森 克浩	平成28年度～29年度

平成28年度研究成果サマリー

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

ここでは，「研究成果報告書サマリー集（平成28年度終了課題）」の中から，各研究課題の成果の「要旨」，「キーワード」を抜粋し，掲載しています。

なお，平成28年度に終了する研究課題の「研究成果報告書」は平成29年８月，「研究成果報告書サマリー集」は平成29年６月の刊行を予定しています。

［基幹研究］

知的障害教育における「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育課程編成の在り方
－アクティブ・ラーニングを活用した各教科の目標・内容・方法・学習評価の一体化－

研究代表者：　明官　茂

研究概要はこちら→　http://www.nise.go.jp/cms/8,11540,18,106.html

【要旨】

本研究は、学習指導要領が大きく変わる時期に合わせて知的障害教育においても新しい時代に必要となる育成を目指す資質・能力の考え方に基づき、教育課程編成をどう考えていけばよいか、それを実現するための指導方法として重要であると提言されたアクティブ・ラーニングの実践を検証することで、特別支援教育の更なる発展の一助になるべく研究として立ち上げた。

本研究は、研究１「知的障害教育における「育成を目指す資質・能力」についての具体的検討」、研究２「研究協力機関の実践に基づく知的障害教育分野でのアクティブ・ラーニングの検討」、研究３「知的障害教育における教育目標と内容・指導方法、学習評価が一体的につながりを持つための工夫の検討」の大きく３つに分けられる。研究１に関しては、育成を目指す資質・能力の知的障害教育における具体像を検証するために、OECD のキー・コンピテンシー等の考え方を、研究協力機関で作成している単元系統表を使って分析したところ、特別支援学校（知的障害）でも汎用的能力の指導をすでに行っていることがわかった。このことから、新しい時代に必要な資質・能力は、知的障害教育でも発達の実態を考慮すれば同じように考えていくことが可能であるとの方向性を確認できた。研究２及び３に関しては、５つの研究協力機関に２年間にわたってアクティブ・ラーニングの視点で実践に取り組んでもらい、知的障害教育に必要な授業づくりの特徴を見いだすことができた。このことから、学校が「育てたい力」の共通理解を進め、目標、内容・指導方法、学習評価を、授業研究を中心にして組織的にカリキュラム・マネジメントに取り組むことが重要であることが理解できた。

【キーワード】知的障害，育成を目指す資質・能力，学習評価，アクティブ・ラーニング，カリキュラム・マネジメント

研究概要

［基幹研究］

「ことばの教室」がインクルーシブ教育システム構築に果たす役割に関する実際的研究
－言語障害教育の専門性の活用－

研究代表者：　牧野　泰美（平成27年度）　　小林　倫代（平成28年度）

研究概要はこちら→　http://www.nise.go.jp/cms/8,10298,18,106.html

【要旨】

ことばの教室（言語障害通級指導教室及び言語障害特別支援学級）担当教員の約半数は、ことばの教室経験が３年以下の教員である。本研究では、①言語指導等の専門性の維持・向上・継承をどのように図っていくのか、その方策を明らかにする、②ことばの教室が地域においてインクルーシブ教育システム構築にどのような役割を果たせるのか、について言語障害教育の専門性の活用の観点も含めて検討・整理することを目的とし、文献研究、アンケート調査、意見交換会、実地調査等による資料の収集と分析を行った。その結果、専門性の維持･向上に向け研修会を実施する際には､参加者が主体的に学べるように工夫をしていることや、啓発冊子や事例集等の作成により専門性を高める工夫を行っていることが明らかになった。また、ことばの教室の活動では、在籍学級との連携や校内の支援に関する委員会に係わっていること等が明らかになり、インクルーシブ教育システム構築の中で地域においては子どもの発達やことばに関わる専門家として特別支援教育の視点を有する教員としての役割を担っていることが示された。

【キーワード】言語障害教育，ことばの教室，専門性の維持・向上，校内支援，地域支援

小児がんのある高校生等の教育に関する調査報告

新平鎮博*・森山貴史**・深草瑞世***
（*研究企画部）（**研修事業部）（***インクルーシブ教育システム推進センター）

要旨：本稿では，小児がんのある高校生等（以下，高校生）の教育について，都道府県・指定都市教育委員会の特別支援教育担当部署が把握している内容を調査した。結果，入院している高校生に何らかの教育の場が提供されているのは，36都道府県（77%），６指定都市（30%），学習に関する支援が行われているのは，19都道府県（40%），６指定都市（30%）であった。あわせると，何らかの対応が確認できたのは，41都道府県（87%）となった。しかしながら，全ての高校生に対する提供ではなく，医療機関の調査でも不十分とする報告もある。患者サイドの事例報告はあるが，十分に疫学的に検討された情報は得られなかった。本調査結果より，現在，利用できる制度である，特別支援教育，および，在籍する高等学校による支援等の周知だけではなく，さらに教育の機会を保障するために，医療機関ができることとして，学習できる空間の確保・治療計画の配慮等，教育機関ができることとして，遠隔教育の充実等を含めて，今後，ソーシャルサポートの充実を目的に，検討していく課題についても提言を行った。
見出し語：小児がん，高校生，教育の機会の提供，遠隔教育，特別支援教育

Ⅰ．はじめに

国立特別支援教育総合研究所（以下，研究所）の病弱教育研究班では，国立成育医療研究センターとの共同研究「小児がん患者の医療，教育，福祉の総合的な支援に関する研究」（平成26～27年度）を実施して，その研究成果は研究成果報告書と平成27年度の特総研ジャーナルに報告したところである。この研究により，入院中の子どもの教育について，小児がん拠点病院にある学校・学級における対応を集約し，今後，他の病院にある学校・学級にも参考となる成果を得られた。普及のために，「小児がんの子どもの教育支援ガイド（仮称）」の作成を検討している。この研究では，退院後に復帰する前籍校への支援を含めた検討を行っているが，地域の学校における教育への支援と義務教育終了後の高校生等（以下，高校生）の教育に関する課題についても検討をしている。

課題であった高校生の教育については，平成27年度より，厚生労働科学研究費補助金（がん対策推進総合研究事業「総合的な思春期・若年成人(AYA)世代のがん対策のあり方に関する研究（H27－がん対策－一般－005）」の分担研究も含めて実施した。内容として，AYA 世代のがん患者（以下，がん経験者を含む）の教育の実情について，都道府県・指定都市教育委員会と大学（国立大学）を対象に調査研究を実施した。

小児がんで入院する高校生の教育については，病院ベースの調査報告ではあるが，十分な教育が行われていないという課題が指摘されている（川村真知子，日本小児科学会2015）。また，小児がんの高校生が教育を受けたいという希望から，大阪府，神奈川県等で，在籍校における支援制度が始まった。すでに，各都道府県の実情や病院の施設等の実情に合わせて，病院にある特別支援学校高等部，特別支援学校の訪問教育，あるいは，在籍する高等学校による支援等が行われているが，全国的な状況についての調査報告はない。

我が国では，がん対策基本法（平成18年６月23日法律第98号，最終改正：平成26年６月13日法律第67号）が制定され，それに基づき，厚生労働省は，がん対策を総合的かつ計画的に推進するための「がん対策推進基本計画」を策定しており，第二期では小児がんの拠点病院が指定された。そして，本原稿作

成時の平成28年12月１日現在，第三期計画の検討が進んでおり，AYA 世代のがん患者についても検討されている。

教育分野では，文部科学省より，「病気療養児に対する教育の充実について（通知）」（24初特支第20号，平成25年３月４日）が出されたが，この通知では，「教育委員会等は，後期中等教育を受ける病気療養児について，入退院に伴う編入学・転入学等の手続が円滑に行われるよう，事前に修得単位の取扱い，指導内容・方法及び所要の事務手続等について関係機関の間で共有を図り，適切に対応すること。」と述べられている。

研究所の病弱教育研究班では，中等教育（高校等），高等教育（大学等）における現状を把握し集約することは，今後，各都道府県及び大学等が取り組む時の参考になると考えて調査研究を実施した。本稿では，高校生等のがん患者に対する教育について，都道府県・指定都市教育委員会を対象にした調査結果について報告をする。

Ⅱ．方法

１．調査対象

調査対象として，都道府県・指定都市教育委員会の特別支援教育担当部署に回答を依頼した。義務教育については市町村教育委員会，高等学校は都道府県教育委員会の高等学校担当部署及び私立学校担当部署が主に担当しているが，都道府県により若干の差がある。今回は，特別支援教育について，小中学校も含めて，より把握していると考えられる特別支援教育担当部署に調査協力を依頼した。担当している部署で，把握している特別支援教育及び在籍する高等学校等の教育や支援の内容としたので，患者や病院を対象とした調査とは異なるが，現状で可能な最大限の支援内容を把握することを目的とした。

また，高等学校担当部署で進めている在籍する高等学校による高校生への支援は，訪問或いはインターネット等で追加調査をした。

２．調査手続き及び調査期間

郵送による質問紙調査を行った。本調査の実施に当たり，調査対象の特別支援教育担当部署に対して依頼文書と調査研究の趣旨説明文書を送付し，同意が得らえる場合に回答を依頼した。調査票は，平成27年12月に送付し，年度内の回答を依頼した。

３．調査内容

調査票は，結果で示す次の８項目について，選択式（複数回答）による回答内容である。

１）高校生が小児がんで入院した時の教育の場
２）入院している高校生への学習に関する支援内容
３）単位の認定について
　（１）入院中，特別支援学校高等部に在籍し，復学した高等学校での認定
　（２）入院中，転学などをしない場合に在籍する高等学校での認定
４）公立高等学校の入試で，配慮されていることについて
５）課題と考えていること
６）教育委員会で検討していること
７）今後，制度の充実が期待されるもの

Ⅲ．結果

未回答の県については再度依頼を行った結果，最終的には，全ての都道府県・指定都市教育委員会からの回答を得た（一県のみ電話による回答）。指定都市等で，対象児童生徒がない，把握してない場合，あるいは，高等学校を設置していない場合等，事前の確認もあり，その場合は空白の回答であった。

以下，各項目に沿って結果を示す。なお，パーセント（%）表示をする場合，特に断らない場合は，47都道府県または20指定都市を母数とする。

１．高校生が小児がんで入院した時の教育の場

図１に示したように，何らかの教育の場が提供されていることを把握しているのは，36都道府県（77%），６指定都市（30%）であった。調査方法で述べたように，各教育委員会の特別支援教育担当部署が確認できた対応であるので，全ての高校生に対する対応ではなく，また，実際に「入院した高校生に対応できていない病院もある」とする回答も，９

都道府県（19%），７指定都市（35%）あった。

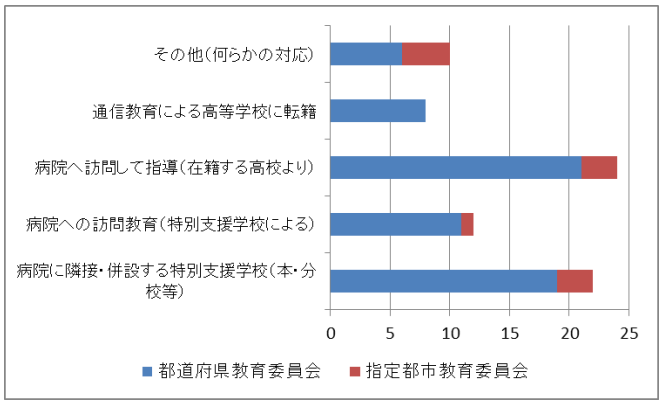


図１　高校生が小児がんで入院した時の教育の場

２．入院している高校生への学習に関する支援内容

図２に示したように，教育の制度ではないが，学習支援が行われていることを把握しているのは，19都道府県（40%），６指定都市（30%）であった。

上記の１の結果と併せて，教育の場あるいは学習の支援がないのは，７都道府県（15%），10指定都市（50%）のみであった。

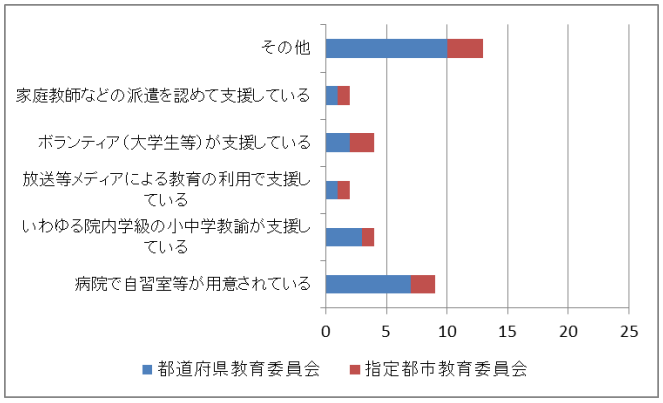


図２　入院している高校生への学習支援の内容

なお，平成27年度に全国病弱虚弱教育研究連盟が行った特別支援教育の対象児童生徒の病類調査によると，小児がんの高校生等が在籍しているのは，19都道府県であり（調査年度により変動する），上記の１の回答で「教育の場がない」と回答したうち２県で在籍が確認できた。最終的に何ら対応が確認できたのは，41都道府県（87%）となった。

３．単位の認定について

１）入院中，特別支援学校高等部に在籍し，復学した高等学校での認定

特別支援学校高等部の単位を復学した高等学校で認定されているのは（一部の認定を含む），５都道府県で，いずれも上記１で特別支援学校による教育の場があると回答した都道府県であった。

２）入院中，転学などをしない場合に在籍する高等学校での認定

在籍する高等学校等による単位認定については，一部を含めて６都道府県で把握していた。

４．公立高等学校の入試で，配慮されていることについて

公立の高等学校の入試では，未回答あるいは把握してない等，12都道府県，10指定都市以外では，何らかの配慮・対応がされており，その内訳（複数回答）を図３に示した。「入院中の病院での受験」は17都道府県，５指定都市で対応していた。

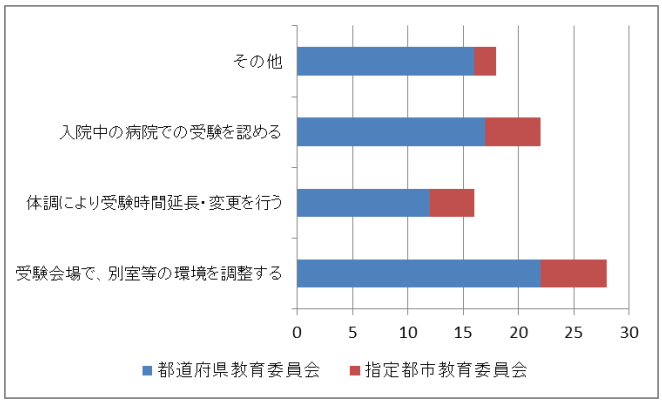


図３　公立高等学校の入試での配慮例

５．課題と考えていること

課題は過去の調査研究より項目設定したが，35都道府県（74%），10指定都市（50%）で，回答があり，その内訳（複数回答）を図４に示した。

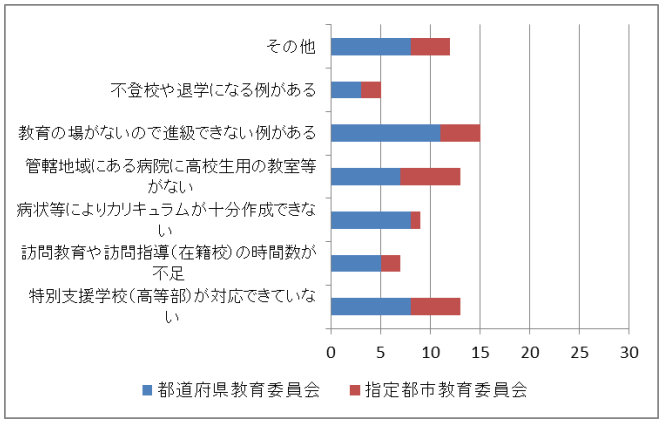


図４　小児がんのある高校生の教育での課題

６．教育委員会で検討していること

教育委員会で検討している内容については，18都道府県，４指定都市で回答があった。

７．今後，制度の充実が期待されるもの

今後，制度の充実が期待されるものについては，現在，文部科学省が推進している制度を中心に項目を設定した。36都道府県，11指定都市で回答があり，その内訳（複数回答）を図５に示した。最も多かったのは，遠隔教育であり，他の制度についても制度の充実が期待されている。

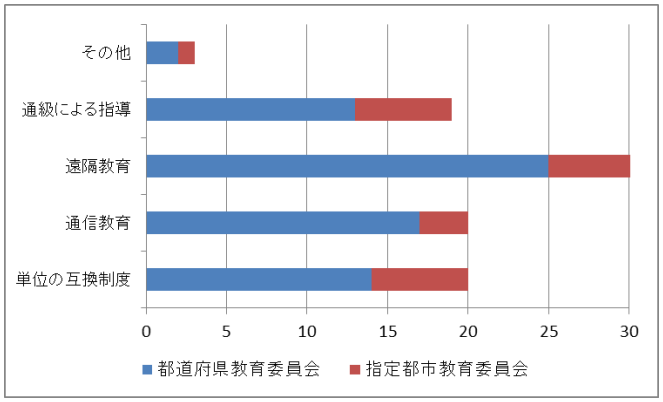


図５　今後，制度の充実が期待されるもの

Ⅳ．考察

１．高等学校の教育環境の実態

小児がんのある（あった）高校生等の教育に関する調査については，「はじめに」で述べたように，医療機関サイドの調査等が報告されているが，教育体制が不十分であると指摘されている。患者サイドの調査については，研究所が協力している厚生労働科学研究（上記記載分）の成果が期待されるが，現時点では，十分に検討された疫学的なデータは得られなかった。患者登録もがん対策基本で推進されているが，教育内容等のデータはない。今回の教育サイドの調査によると，特別支援教育を担当する部署からの回答ではあるが，都道府県別にみると，何らかの対応がなされているのは，87％であった。治療を受けている病院による教育設備等の課題もあるが，現状でも利用できる制度があると考えると，それが利用されていない例が多くあると予想できる。

もちろん，小児がんのある高校生の教育については，先に述べた共同研究でも課題を指摘しており，今回の調査でも，同様に，教育委員会の多くが課題を認識しており，現状では，すぐに対応を進められるわけではないが，制度の充実に期待がされていることが今回の調査で明らかとなった。

小児がんのある高校生の教育支援を考える場合には，三つの視点がある。

まず，病院の設備や体制等の医療面で考えると，教育用の空間（高校生用の教室や自習できるスペース）の確保，また，治療中の体調や副作用を考えると学習する十分な時間は確保できないことが多いので，治療計画や日々の診療計画による教育への配慮が必要である。

次に，患者あるいは保護者の教育に対する考えも様々であることも考慮が必要である。情報が周知されていない例，あるいは，相談や指導を受ける体制が確保されていない例もあり，検討が必要である。

最後に，教育サイドで考えると，高等学校は単位制であることと確かな学力を身に着けることも必要であるが，教育の機会の提供は必要である。その教育の機会は，特別支援学校等の特別支援教育の充実と在籍する高等学校等による教育の充実の両面で考える必要がある。実際に，高校生の在籍が少ないと特別支援学校を設置することが難しいことも予想される。また，府県の予算による在籍校による支援をサポートしている，大阪府，神奈川県等の取組は，患者の要望から始まったが（新聞報道），結果を考えると，充実していく一つの可能性を示している。つ

まり，特別支援教育の視点と在籍する高等学校等の支援の視点が必要である。

２．現時点で利用できる制度と充実が期待される制度等と運用に関する課題および提言

現時点で可能な制度は，特別支援教育の充実と在籍する高等学校等による支援制度の活用であると考えられる。

特別支援教育については，転籍を必要とするが，特別支援学校（病弱）の高等部や訪問による教育の制度が利用できる。そのまま高等部を卒業し，大学に進学した例もあるが，復学する場合には，転校時に，復学の条件や単位の認定に関する十分な調整が不可欠である。なお，高等部の設置については，高校教育の特徴として必要な教科を提供する必要があり，入院患者が少ない病院には，現実的には設置ができない。実際に，約200病院が小児がん治療を行っており，さらに患者数の少ない AYA 世代の医療体制において，小児がん同様の拠点病院化，あるいは，中心となる医療機関に機能を集約することで，個々ばらばらに行うのではなく，教育についても集約できるような教育機関を含めた医療機関における体制整備の検討も必要であろう。また，訪問による指導については，訪問をする特別支援学校で提供できる教科の課題，また，訪問時間数の制限等についても考慮が必要である。

在籍する高等学校等における支援では，先に述べたように予算措置をしている都道府県もあるが，制度がなくても支援を行っている高等学校もある。この場合，特別支援教育担当部署では把握できていない例もあるので，相談や支援窓口の整備や高等学校担当部署との連携等，現実的な対応が可能であると考えられる。また，高等学校の単位認定について，教育の機会の保証の一方で確かな学力の確認を行うことが基本であるが，柔軟な対応をしている学校もある。時間的に制約がある小児がんのある高校生に対する配慮を個々に検討することも必要である。高等学校の定期試験等以外に、入試制度については，多くの都道府県で配慮が可能であるが，たとえば，病院での受験等の配慮が行われている例もある。

３．今後，期待できる制度と検討すべき課題

現在使える制度としてある特別支援教育の周知と活用等の推進を行う必要性，また，教育機関と医療機関との連携の必要性を述べたが，入院患者が少ない病院では空間が十分ではない，治療により実際に勉強できる時間が十分ではない，継続して指導や相談できる人間（教員）が配置できてないという課題については，今回の調査で図５に示したように，現在，文部科学省が進めている遠隔教育の制度の活用が期待される。前提として，医療機関に学ぶための専用の空間の確保は必要であるが，自分の体調に合わせて VOD を利用して授業を受ける，あるいは，双方向通信で在籍する学校の仲間や教員と交流や学習ができる，通信による指導を併用できる，といったことが可能となる。現時点では，認められる単位の制限，利用するための設備等の準備などの課題はあるが，今後，期待される方策と考えられる。個人情報保護やセキュリティの課題もあるが，手軽に通信できる環境が整いつつあり，個々に対応している例もある。

相談や支援については，諸外国では，病院にいる教員はコーディネーターとして，在籍校との連携や関係する医療スタッフとの調整等の例も共同研究の研究成果で報告している。これに準ずる制度として期待されるのが，平成30年度より開始される「高等学校における通級による指導」である。病弱教育における活用等，今後の制度の普及とも関係するが，自立活動としての支援が期待できる。

最後に，残された課題の一つとして，学校教育法施行規則（最終改正：平成27年10月２日文部科学省令第35号）に基づく単位の互換制度について，触れたい。単位の互換については，単純な問題ではなく指導内容や指導方法，また，指導する教員の教科としての資格等の検討も必要である。今後の検討の課題として考慮も必要であろう。

以上，小児がんのある高校生の教育支援について調査研究の結果を踏まえて，現行の制度でも可能な支援内容と新たな支援内容について述べてきた。発生頻度が少ない小児がんではあるが，医療の進歩により生存率が高い現在，いわゆるサバイバーとして

治療後の生活を考えると教育の充実が求められる。教育機関はもとより，医療機関や保健機関，福祉機関等，多くのソーシャルサポートが必要であり，単独の課題ではなく，今後理解が深まることを期待する。

謝辞

今回の調査で協力いただいた都道府県・指定都市教育委員会に深謝する。本報告が，今後の地域での教育行政の参考になれば幸いである。

引用文献

神奈川県．病気等で入院している高校生を応援します！ http://www.pref.kanagawa.jp/prs/p820619.html（アクセス日，2016-12-01）

川村真知子，他（2015）．がん治療で入院中の高校生の教育支援の現状．第118回日本小児科学会学術集会．日本小児科学会雑誌，Vol.119，No.2.

国立特別支援教育総合研究所（2016）．共同研究「小児がん患者の医療，教育，福祉の総合的な支援に関する研究」（平成26年度～27年度）報告書．

厚生労働省．がん対策推進基本計画（平成24年度～28年度）．http://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/gan_keikaku.html（アクセス日，2016-12-01）

厚生労働省．小児がん拠点病院の指定について．http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000002v0nz.html（アクセス日，2016-12-01）

厚生労働省．がん登録とは，がん登録等の推進に関する法律（平成25年法律第111号）について．http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kenkou_iryou/kenkou/gan/gan_toroku.html（アクセス日，2016-12-01）

文部科学省（2009）．特別支援学校学習指導要領解説総則等編．

文部科学省．病気療養児に対する教育の充実について（通知）．24初特支第20号，平成25年３月４日．http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1332049.htm（アクセス日，2016-12-01）

文部科学省．学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について（通知）．27文科初第289号，平成27年４月24日．http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/1360985.htm（アクセス日，2016-12-01）

文部科学省（2016）．「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について」（高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議報告）について．http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/03/1369191.htm（アクセス日，2016-12-01）

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2013）．教育支援資料～障害のある子供の就学手続きと早期からの一貫した支援の充実～．http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm（アクセス日，2016-12-01）

大阪府．長期間入院している生徒への支援について．http://www.pref.osaka.lg.jp/kotogakko/tyokisien/index.html（アクセス日，2016-12-01）

精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育に関連した疫学的検討

－全国病弱虚弱教育研究連盟の病類調査報告を含む－

深草瑞世*・森山貴史**・新平鎮博***
（*インクルーシブ教育システム推進センター）（**研修事業部）（***研究企画部）

要旨：全国病弱虚弱教育研究連盟が実施している特別支援教育（病弱・身体虚弱教育）に在籍する児童生徒（通常の学級を除く）の平成27年度病類調査を，従来の病類項目から小児慢性特定疾病の分類に準拠した新項目に変更し，その結果を示した。また，特別支援教育の場別の疾病分類等の分析結果も示した。次に，特別支援教育総合研究所病弱教育研究班が取組む研究である，精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育的ニーズと教育的支援・配慮（平成28年度の予備的研究，平成29年度の基幹研究）に資する分析を，病類調査と関連するデータを含めて行った。その結果，全国的には病弱教育の対象として，精神疾患及び心身症が最も多くなっているが，その在籍数は都道府県により差がある。また，高校生については特別支援教育を受けている率が高い都道府県は，不登校数の率が低くなるという傾向が示された。これらのことから，特別支援学校のセンター的機能を活用し，通常の学級，特別支援学級における精神疾患及び心身症に対する支援を充実させることで，精神疾患及び心身症が原因となる不登校の改善に寄与する可能性があると考えられる。
見出し語：精神疾患，心身症，全国病弱虚弱教育連盟，不登校

Ⅰ．はじめに

文部科学省の教育支援資料で，病弱・身体虚弱教育の対象となる疾病が例示され，身体の疾病以外に，精神的な疾病として，⑬心身症（反復性腹痛，頭痛，摂食障害）⑭うつ病等の精神疾患が示されている。既に，国立特別支援教育総合研究所（以下，「本研究所」という。）でも「慢性疾患，心身症，情緒障害及び行動の障害を伴う不登校の経験のある子どもの教育支援に関するガイドブック」（平成18年）を作成しているが，インクルーシブ教育システム構築を視野に入れ，特別支援学校（病弱）の専門性の維持やセンター的機能の更なる発揮の為に，精神疾患及び心身症のある児童生徒を対象とした教育的ニーズの把握から教育的支援・配慮につなぐための教育支援ガイドブック作成を目的に研究を進めている。本報告では，本研究に資する資料として疫学的な検討を行ったので報告する。

Ⅱ．データ分析の対象と方法

１．全国病弱虚弱教育研究連盟による「全国病類調査」

全国病弱虚弱教育研究連盟（以下，「全病連」という。）では，病弱・虚弱教育の対象となる児童生徒の在籍する施設調査（在籍数を含む）を毎年実施し，その対象となる児童生徒の病類調査を隔年で実施している。施設調査については全病連が都道府県・指定都市教育委員会に調査を行い，病類調査については，各地区ブロックの事務局校が中心になって在籍する児童生徒について，後述する22病類（その他，重度重複を含む）の調査を担当する。不明な場合は，病名に基づいて，本研究所研究員が再分類する（いずれも，最終的に病名は出ないことと，分析の途中は匿名化することとした）。

なお，病類は，従来の調査は，ICD10（疾病及び関連保健問題の国際統計分類10版，WHO）に準拠していたが，独自の分類であったので，平成27年度は，法的根拠（児童福祉法）による小児慢性特定疾病の分類（ICD10に準拠）を基本に，そこに含まれない病類を追加して，最終的に，「重度重複」，「その他」を含めて22の病類とした。また，データの互換性を保つために，新旧の病類が含まれる疾病を基に互換

性を保つように調整した。

２．精神疾患の疫学的データ及び不登校データ

精神疾患等及び心身症のある児童生徒数については，現時点で最も新しい平成26年（2014）患者調査の概況（厚生労働省）を参考に，政府統計の窓口［患者調査62；総患者数，性・年齢階級 × 傷病分類別］からデータを引用した。この中で，「精神及び行動の障害」の中から，ICD10に基づく F20-F29統合失調症，統合失調症型障害及び妄想性障害，F30-F39気分（感情）障害，F40-F48神経症性障害，ストレス関連障害及び身体表現性障害の合計した「精神疾患」を頻度計算に利用した。なお，ICD10の「精神及び行動の障害」には，知的障害，発達障害を含んでいる。対象年齢の人口は，総務省統計局の人口推計（平成26年10月１日現在）を用いた。

不登校については，不登校児童生徒への支援に関する最終報告（平成28年７月29日，不登校に関する調査研究協力者会議）と「平成27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』結果（速報値）について（平成28年10月27日）」を参考に，政府統計の窓口（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，平成27年度，2016年10月27日 公表）から，「４．小・中学校の長期欠席（不登校等）」，「５．高等学校の長期欠席（不登校等）」のデータを用いた。児童生徒数については，政府統計の窓口［学校基本調査］から，平成27年（2015）の児童生徒の在籍者数を用いた。

３．比較検討

全病連の病類調査より，「精神疾患及び心身症」として在籍する都道府県別児童生徒数を用いて，「２．精神疾患の疫学的データ及び不登校データ」で得ることができた患者数と不登校数から，特別支援教育の視点で比較を試みた。一つ目は，病弱教育が対象としている在籍率の推定，二つ目は，都道府県別に見た不登校の児童生徒数（「不登校率」[注1]）と特別支援教育（病弱教育）対象児童生徒数（「特別支援教育の在籍率」[注2]）との比較である。精神疾患及び心身症は不登校に至る一つの要因となったり，不登校状態が続くことで二次的に精神疾患及び心身症になったりすることはあるが，上記の不登校の調査では，その理由として明確に反映されていない。今回は，特別支援教育の今後のアセスメント指標を検討する例として，不登校全体の数（なお，小中学生は，長期欠席児童生徒数のデータであるが，高校生に準じて，内訳の中の「不登校」を用いた）と特別支援教育（特別支援学校(病弱)，病弱・身体虚弱特別支援学級，訪問教育）の在籍者数とを単純に比較検討した。

注１．「不登校の率」とは，文部科学省の学校基本調査の中で，長期欠席者数のうち「不登校」を理由とする者の割合を示す。小・中学校は，都道府県別理由別長期欠席者数（国公私立）のうち「不登校」数を在籍全児童生徒数で除して，1,000人当たりで計算した児童生徒数，高等学校は，調査結果の中で都道府県別（国公私立高等学校）の1,000人当たりの不登校生徒数を用いた。

注２．「特別支援教育の在籍率」とは，各都道府県別に，特別支援校育に在籍している児童生徒数を全児童生徒数で除して，10,000人当たりで計算した児童生徒数を示す。

Ⅲ．結果

１．全国病弱虚弱教育研究連盟の「全国病類調査」の結果

１）疾病分類別の調査（全体）

調査対象（特別支援学校(病弱)及び病弱・身体虚弱特別支援学級の在籍者数，平成27年５月1日現在）は7,400人で，回収数は7,163人（96.8％）であった。

今回新たに適応した新分類項目による調査結果については，平成３年度からの実数による経年的変化の結果を図１，「重度重複」を除いた相対頻度については図２に示す。国立特別支援教育総合研究所ジャーナル第３号「慢性疾患をもつ児童生徒の特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級の在籍に関する疫学的検討」（平成25年度）で紹介したように，病弱教育の対象の病類として従来多かった，喘息，腎臓病が激減し，精神疾患及び心身症の頻度が増加し最も多い対象となるなど，平成25年度の比較と同様の傾向が続いていた。なお，平成25年度，27年度ともに，前年度より「その他」の分類が減ったのは，病名を基に本研究所において分類の確認作

業を行ったためである。また，平成25年度より分析の実数の減少は，回答の中で学校保健統計が混入していると考えられる学校（施設調査による在籍者数より大幅に児童生徒数が増加した分）を除外したからである。

なお，病弱・身体虚弱教育の対象として，学校教育法施行令第22条の３及び「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について(通知)」（25文科初第756号，平成25年10月４日）にあるように，発達障害のみの場合は対象として含めないが，二次的に精神疾患（うつ等）や心身症となる場合は含める。この場合は，元の疾患名で記載される場合もあるが,「精神疾患及び心身症」の病類としている。

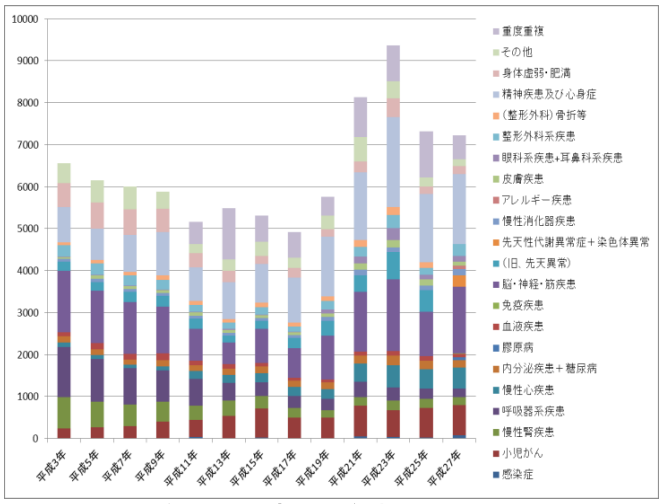


図１　経年的な病類分布変化～実数（人）

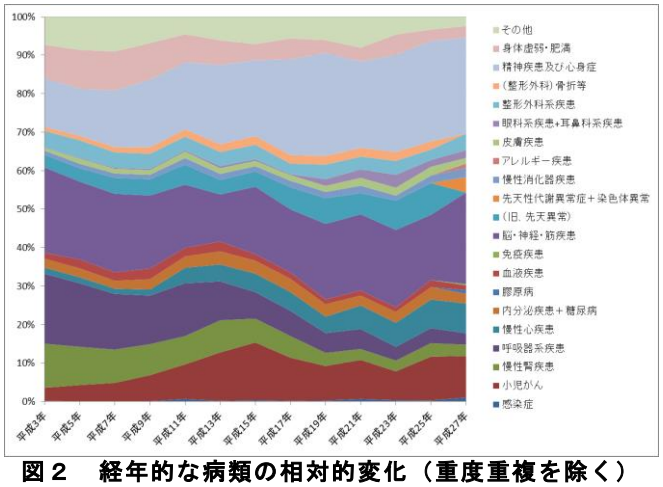


図２　経年的な病類の相対的変化（重度重複を除く）

今回の新しい分類による検討で，教育支援資料の例示疾患を含む疾病群には，3,983人（55.6%），また，小児慢性特定疾病（実際の医療費助成には要件が必要）に該当する疾病群には，3,971人（55.4%，重度重複を除いた6,591人を母数とすると60.2%）であった。なお，小児慢性特定疾病以外は，アレルギー，整形外科・皮膚科等小児科領域以外の疾患と精神疾患及び心身症等である。精神疾患及び心身症は1,662人（23.2%，同じく重度重複を除く母数では，25.2%）であった。

２）疾病分類別（特別支援教育の場別）

特別支援学校（病院内の分校，分教室を含む），特別支援学級（病院内設置している学級と小中学校に設置している学級は別），訪問教育の４つの特別支援教育の場別に疾病分類の集計を行い，結果を図３に示した。

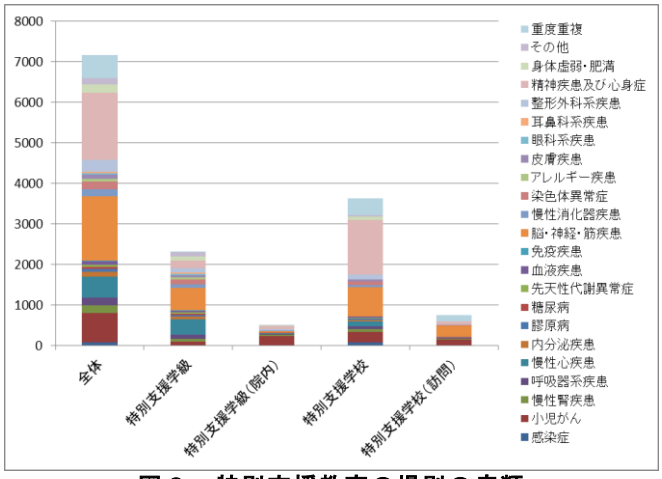


図３　特別支援教育の場別の病類

３）精神疾患及び心身症を抽出した分類

特別支援学校（病院内の分校，分教室を含む），特別支援学級（病院内設置している学級と小中学校に設置している学級は別），訪問による指導の４つの特別支援教育に在籍している精神疾患及び心身症のある児童生徒数を図４に示した。小学生（小学部を含む）378人であり，通常の学級も含めた児童数からの割合は0.006%だった。中学生（中等部を含む）は685人であり，通常の学級も含めた生徒数からの割合は0.019%，高校生（特別支援学校高等部）578人であり，高等学校における全生徒数における割合は0.017%だった。なお，母数としたのは，平成27年度の全小学生数（小学部を含む）6,580,956人，全中学生数（中学部を含む）3,511,991人，全高校生数（高等部を含む）3,399,529人である。

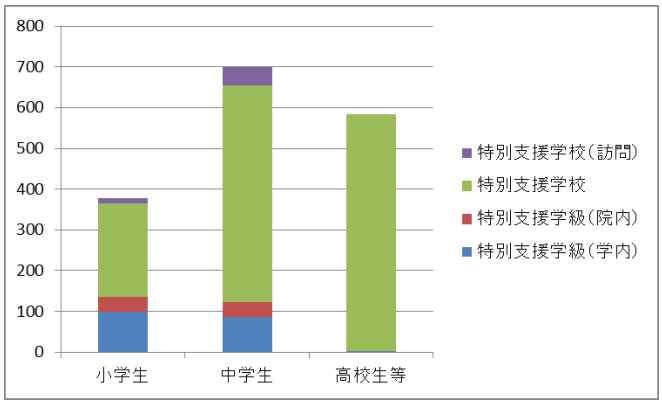


図４　精神疾患等のある児童生徒の学校種（学部別）別の人数

今回，各都道府県別に在籍者数と在籍率を検討したが，在籍者数では，全体で０～177人であり，小学生は０～83人（児童一万人あたり０～2.2人），中学生は０～94人（生徒一万人あたり０～10.4人），高校生は０～51人（同０～25.2人）であった。なお，今回の調査時点で，病弱虚弱教育の場（特別支援学校，特別支援学級，訪問教育）に在籍していない場合は数に含まれていない。

２．精神疾患の疫学的データ及び不登校データの検討

１）精神疾患の患者総数について

厚生労働省の患者調査の「精神及び行動の障害」推定値及び各年齢群の人口を表１，図５に示した。

今回は，特別支援教育（病弱）の対象となる，いわゆる精神疾患と考えられる ICD10の F20~F48について，表１の人数には，就学前，大学生等が含まれるので，学校種ごとの年齢群となるように配分した結果では，小学生48,975人，中学生47,989人，高校生136,914人となる。次に，先の特別支援教育（特別支援学校，特別支援学級）の在籍率と同様に，小学生全体の人数と比較すると，精神疾患のある小学生の割合は0.7%，中学生1.4%，高校生4.0%であった。母数は，「Ⅲ．結果」の「１の３）精神疾患及び心身症を抽出した分類」と同様の児童生徒数とした。

なお，心身症の患者数については，参考となる適切なデータはなかった。

表１　年齢群別の ICD10に分類による精神疾患患者総数（2014年推定）

年齢群（歳）	5～9	10～14	15～19
全体	57	65	71
F20-F29	0	2	9
F30-F39	2	2	12
F40-F48	2	12	17
（上記は千人あたりの患者推定数）			
人口(万人)	530.7	571.3	600.5
F20-F48(人)	21,228	79,982	228,190

F20-F29：統合失調症，統合失調症型障害及び妄想性障害

F30-F39：気分（感情）障害

F40-F48：神経症性障害，ストレス関連障害及び身体表現性障害

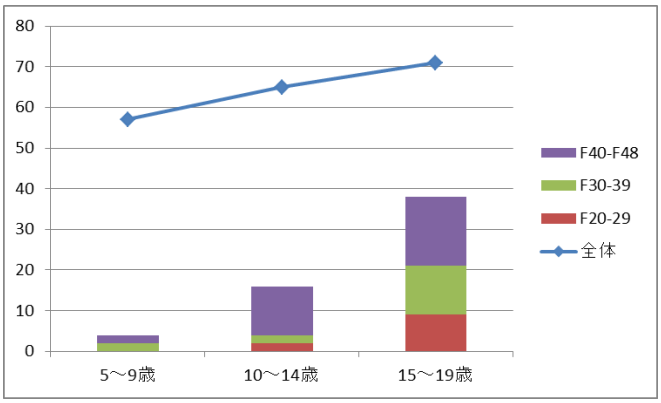


図５　年齢群別の ICD10に分類による千人あたりの精神疾患患者総数（2014年推定）

２）不登校児童生徒数と特別支援学校(病弱)及び病弱・身体虚弱支援学級における教育在籍者数の比較

不登校児童生徒数と特別支援学校(病弱)及び病弱・身体虚弱特別支援学級における教育在籍者数について，都道府県別の比較を試みた。各都道府県の全児童生徒数の差を考慮し，方法で述べたように「不登校の率」については，1,000人あたりの不登校の児童生徒数，「特別支援教育の在籍率」については10,000人あたりの在籍する児童生徒数として比較した。その結果，全体，小学生，中学生では，有意な関連を認めなかったが高校生では，図６に示すように，相関係数-0.27と低い負の相関がみられた。つまり，精神疾患及び心身症のある高校生の特別支援教育における在籍率が多い都道府県は不登校率も低くなる傾向が見られた。なお，今回比較した「不登校の率」は千人当たりであり「特別支援教育の在籍率」

は1万人当たりと差があるので，直接的な意義については今後検討を要する。

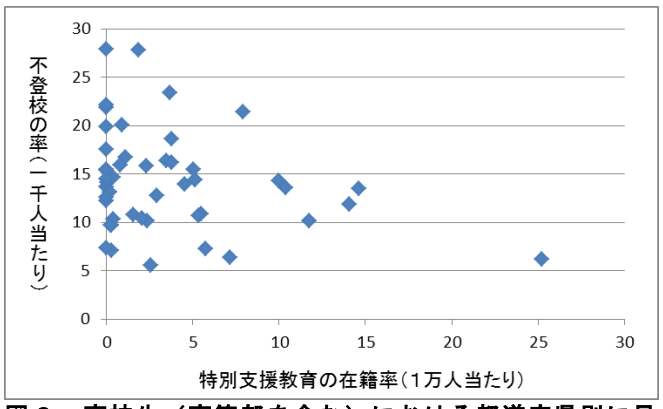


図６　高校生（高等部を含む）における都道府県別に見た「不登校の率」と「特別支援教育（精神疾患及び心身症）の在籍率」の比較

Ⅳ．考察

１．病弱教育の病類分類より

特別支援教育の対象数については，文部科学省の学校基本調査等で把握できるが，併置校の場合，他の障害種の児童生徒数を含めることになり，「病弱・身体虚弱教育」の対象としては，全病連の調査が唯一であり，経年的に実施されていること，疾病分類が行われていることから貴重なデータと考える。この調査結果は教育支援資料に掲載されていることから，今後，国だけではなく，都道府県等で施策検討するのに有用な資料と考える。

２．病弱教育と精神疾患及び心身症

今回は，全病連の病類調査の中で，「精神疾患及び心身症」について抽出し，また，関連するいくつかの調査データをもとに検討した結果から，全国的に，精神疾患及び心身症は病弱虚弱教育の対象として最も多いことが明らかになり，高校生の精神疾患数の多さや不登校と特別支援教育との関連から高校生への支援が必要であることも示唆された。精神疾患及び心身症は，教育支援資料で示されてもいることから，今後，児童生徒の教育的ニーズの把握と合理的配慮を踏まえた教育的支援・配慮等の検討，病弱教育の専門性向上について，国及び本研究所に求められると考える。

現実には，知的障害，発達障害を併せ有する場合もあるが，精神疾患及び心身症の教育には，特に，病弱教育の専門性が必要とされることはいうまでもない。

３．今後の課題及び本研究所での研究

精神及び行動の異常のある患者数は，都道府県により異なるが，ある一定の患者数があると考えられ，教育を受ける年齢層においても同様である。一方，全病連の調査の結果，都道府県によって，在籍数に差がみられた。

今後も，精神疾患及び心身症は，病弱教育で重要な位置を占めると考えるので，目標値としての検討を今回のデータから試みた。結果で示した中で，都道府県別の特別支援教育在籍率の最大値については，実際に実施できていることから，今後，取組むことが実施可能な目標値と推定できる。その値は，1,000人あたりでみると，小学生0.2人（全在籍数6,580,956人），中学生1.0人（同3,511,991人），高校生2.5人（同3,399,529人）であるので，概算すると，658人（在籍可能率3.9%），3,512人（同7.3%），8,499人（同6.2%）となる。全ての精神疾患で特別支援教育の対象とならないが，今後の病弱教育の目標と考えうる。

ただし，実際に教育を推進していくためには，病弱教育の精神疾患及び心身症に関する専門性の確保が必要であり，本研究所では，その研究に取組んでいる。また，単に特別支援学校や小中学校等の特別支援教育の担当教員の専門性を高めるだけではなく，インクルーシブ教育システムの構築を踏まえて，通常の学級に在籍する児童生徒への支援を考えると，特別支援学校のセンター的機能を有効に活用する手段についても検討が必要である。

全国特別支援学校病弱教育校長会と本研究所で作成した支援冊子「病弱教育支援冊子　－こころの病編－」や全病連の事例集「精神疾患等のこころの病気のある児童生徒の指導と支援の事例集」なども活用できるが，さらに，具体的な教育的ニーズの把握と支援・配慮から個別の教育支援計画や指導計画に生かせるようなツールの開発が望まれる。

病弱教育の専門性が時代とともに大きく変わりつつある中，新しい課題として，精神疾患及び心身症

のある児童生徒の教育の充実を積極的に研究することで，今後の病弱教育の指針となると考える。

謝辞

今回の調査で，病弱虚弱教育研究連盟の調査については，全病連事務局である赤城特別支援学校（新井啓校長，事務局；竹内久氏，木暮斗希子氏）を中心に，全国の特別支援学校（病弱校）のブロック校，また，調査協力を頂いた，都道府県・指定都市教育委員会，在籍する児童生徒の学校，全ての関係者に深く感謝する。また，本稿作成にあたり，研究協力者である，大阪市立大学の新宅治夫教授，横山美江教授，宮脇大講師，和歌山大学の武田鉄郎教授，大阪医科大学の近藤恵講師には助言頂き，深謝する。今後，病気のある児童生徒の支援・配慮を踏まえてより良い教育が行われることを願ってやまない。

引用文献

不登校に関する調査研究協力者会議．不登校児童生徒への支援に関する最終報告．平成28年７月29日．http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/108/houkoku/1374848.htm（アクセス日，2016-12-01）

国立特別支援教育総合研究所（2006）．慢性疾患，心身症，情緒障害及び行動の障害を伴う不登校の経験のある子どもの教育支援に関するガイドブック．

厚生労働省．平成26年（2014）患者調査の概況．http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/kanja/14/index.html（アクセス日，2016-12-01）

日下奈緒美・森山貴史・新平鎮博（2014）．慢性疾患をもつ児童生徒の特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級の在籍に関する疫学的検討．国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，３，18-23．http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/9146/20140331-185231.pdf（アクセス日，2016-12-01）

文部科学省．平成27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」結果（速報値）について．平成28年10月27日．http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/10/1378692.htm（アクセス日，2016-12-01）

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2013）．教育支援資料～障害のある子供の就学手続きと早期からの一貫した支援の充実～．http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm（アクセス日，2016-12-01）

政府統計の窓口．［学校基本調査～平成26年（2014）度児童生徒の在籍数］．http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001011528（アクセス日，2016-12-01）

政府統計の窓口．［患者調査～62 総患者数，性・年齢階級 × 傷病分類別］．http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?_toGL08020103_&listID=000001141596&requestSender=dsearch（アクセス日，2016-12-01）

総務省統計局．人口推計（平成26年10月1日現在）．http://www.stat.go.jp/data/jinsui/2014np/（アクセス日，2016-12-01）

参考文献

国立特別支援教育総合研究所．病弱・身体虚弱教育における関連情報．http://www.nise.go.jp/cms/14,4467,64.html（アクセス日，2016-12-01）

平成28年度病弱班における研究成果普及活動の報告

－地域における「病気の子どもの教育支援ガイド（試案）」を活用した研修を中心に－

森山貴史*・深草瑞世**・新平鎮博***
（*研修事業部）（**インクルーシブ教育システム推進センター）（***研究企画部）

要旨：本稿では，平成28年度に病弱班が取り組んだ研究成果普及活動について，地域における「病気の子どもの教育支援ガイド（試案）」を活用した研修を中心に報告する。まず，病弱班が平成26～27年度に行った専門研究 B「インクルーシブ教育システム構築における慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズと合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究」の概要と，その研究成果に基づいて作成した「病気の子どもの教育支援ガイド（試案）」の目的や内容，活用方法についてまとめた。次に，「病気の子どもの教育支援ガイド（試案）」を活用した研修の内容と参加者アンケートの結果を報告した。参加者アンケートの結果から，今回試みた研修は参加者のニーズに概ね応えることができたものと考えられた。また，「病気の子どもの教育支援ガイド（試案）」について，研修テキストや実態把握の参考資料として有用であるという意見が多く寄せられた。今後の展望として，この研修を教育センターや特別支援学校（病弱）が主体となって実施しやすいように，パッケージ化することの重要性を指摘した。

見出し語：病弱教育，教育的ニーズ，研究成果の普及，研修

Ⅰ．はじめに

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の第４期中期目標期間における「研究基本計画」（平成28年３月）にて，病弱・身体虚弱等にある子どもの特別支援教育に関する研究班（以下，「病弱班」という。）では，「基礎的研究活動」の重点として「研究成果を利用した研修，セミナー等の実施による病弱教育に関する普及活動」を掲げている。

本稿では，病弱班が平成26～27年度に実施した専門研究 B「インクルーシブ教育システム構築における慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズと合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究」の研究成果普及活動について報告する。具体的には，上記研究の研究成果に基づいて作成した「病気の子どもの教育支援ガイド（試案）」を活用した研修（セミナー）の成果を踏まえて，今後の研究成果普及活動の在り方について検討する。

Ⅱ．専門研究Ｂ「インクルーシブ教育システム構築における慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズと合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究」の概要

ここでは，専門研究 B「インクルーシブ教育システム構築における慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズと合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究（平成26～27年度）」の概要を述べる。

本研究は，①慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズ及びそれに応じた支援・配慮について改めて分類・整理する，②特別支援学校（病弱）のセンター的機能を中心に基礎的環境整備の在り方について検討する，③以上を踏まえて，小・中学校等に在籍している慢性疾患のある児童生徒への合理的配慮の検討・提供に資する基礎資料（ガイドブック）を作成する，という３点を目的として取り組んだ。

特別支援学校（病弱）の教員311名を対象に行った「慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズと教育的配慮に関する調査」の結果，慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズは，「学習」「自己管理」「対人」「心理」「連携」の５つのカテゴリーとそれらを構成する14のサブカテゴリーに分類・整理され，それらに応

じた支援・配慮も整理した（表１）。これらは，疾患に関するニーズなど個別性が強いとされる慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズを捉える上で，教員が押さえておくべきミニマムな観点として，合理的配慮の決定プロセスにおいて，児童生徒の実態把握等を行う際の参考資料になり得ると考えた。

また，研究協力機関のある地域における小・中学校及び高等学校の教員（養護教諭含む）を対象として，同様の調査を行った。その結果，上記カテゴリーに該当しないデータが半数以上であった。この非該当のデータは，学校行事に関すること（例：学校行事への参加）や個々の病気に関すること（例：心臓病），環境整備に関すること（例：学習環境の整備），アレルギーに関すること（例：食物アレルギー），薬の管理に関すること（例：糖尿病の薬の管理）等であった。以上のことから，慢性疾患のある子どもの教育的ニーズについて，特別支援学校（病弱）の教員と小・中学校等の教員間で捉え方の相違があることが推察された。地域の病弱教育のセンター的役割を担っている特別支援学校（病弱）は，このことを十分留意した上で，小・中学校等に情報提供や支援を行う必要があることを指摘した。

これまで述べてきたことは研究内容の一部であるが，このような研究成果に基づいて，「病気の子どもの教育支援ガイド（試案）」[注1]（以下，「ガイドブック（試案）」という。）を作成した。次項では，このガイドブック（試案）の目的や内容，活用方法等について述べる。

注１：専門研究 B「インクルーシブ教育システム構築における慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズと合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究（平成26～27年度）」研究成果報告書では，「教職員向けガイドブック『病気の子どもの支援ガイド（試案）』」という名称であったが，その後の検討を経て，「病気の子どもの教育支援ガイド（試案）」という名称に変更した。そのため，本稿ではこの名称を用いる。

Ⅲ.「病気の子どもの教育支援ガイド（試案）」について

１．目的と意義

本ガイドブック（試案）は，特別支援学校（病弱）のみならず，小・中学校，高等学校等の教職員が病気の児童生徒の教育的ニーズについての理解を深め，ニーズに応じた支援・配慮を行えるよう，必要な情報を具体的に分かりやすく提供することを目的としている。この目的を達成するためには，まずは多く

表１　慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズのカテゴリーと支援・配慮の視点

教育的ニーズ		支援・配慮の視点
カテゴリー	サブカテゴリー	
学習	学習指導	学習環境の整備，学習状況の把握，指導時間の確保，指導体制の工夫，指導内容の精選，学習進度の調整，体調や心理面への配慮，教材・教具の工夫，授業展開の工夫，教師の声掛け
	前籍校	前籍校の担任との連携，交流活動の実施
	経験	経験の機会の設定，語彙の拡大
	進路	進路支援
自己管理	自己理解・病気の理解	病気や治療の理解の促進，自己理解の促進，情報収集・共有
	自己管理	生活上の制限の理解，自己管理支援，基本的生活習慣の確立，関係者間の情報共有
	ストレス	ストレスマネジメント，教師の関わり，関係者との連携
対人	人間関係	集団参加の場の設定，集団活動への参加方法の工夫，教師の役割，家族との関係
	コミュニケーション	コミュニケーションの場の設定，必要な支援の要求，社会性の育成，教師の態度・関わり方
心理	自己肯定感・自己効力感	成功体験や賞賛される経験を積み重ねる機会の設定，教師の声掛け
	心理的な安定	感情のコントロール，興味・関心のある活動の設定，受容的な関わり，授業等での工夫
	不安	不安の軽減，家庭や医療機関との連携
連携	医療等との連携	医療等との連携
	保護者との連携・支援	保護者との連携，ストレスのケア

の方に読んでもらう必要があり，分厚い解説書ではなく，コンパクトにまとめた冊子にすることを目指した。そのため，掲載する情報は必要最低限の内容とし，詳しい情報を得たい人のために情報ソースを掲載したり，関連資料を紹介したりすることとした。

また，ガイドブック（試案）の意義として，以下の二点が挙げられる。

（１）特別支援学校（病弱）の教員が日常的に何気なく実践していると思われる内容について「見える化」し，小・中学校等の教員にその情報を提供することで，学校種による教育的ニーズの捉え方の相違を補完することができる。

（２）特別支援学校（病弱）や病弱・身体虚弱特別支援学級の教員間で普段の実践や児童生徒との関わり方等を振り返ったり，病弱教育の経験の少ない教員の研修を行ったりする際に，必要な情報を共有するツールとして活用できる。

２．内容構成

ガイドブック（試案）は，「病弱教育に関する基礎的・基本的な内容」，「病気の子どもの教育的ニーズと支援・配慮に関する内容」，「合理的配慮に関する内容」という３つの要素で構成されている。この中で，「病気の子どもの教育的ニーズと支援・配慮に関する内容」がメインの内容である。上記研究で明らかにした慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズのサブカテゴリーごとに支援・配慮のポイントを解説するとともに，具体的な支援・配慮例を示した（図１）。加えて，小・中学校等の教職員がイメージしやすいように，研究協力機関の特別支援学校（病弱）における指導・支援のエピソードも掲載した。

３．活用方法

ガイドブック（試案）の活用方法の一例を以下に示す。

・病弱教育の経験の少ない教員が基礎的・基本的な内容を理解するための研修テキストとして活用する。

・ケース会議等で病気の子どもの実態把握を行う際に，特定の内容に偏った話し合いとならないよう，関係者間で共有する参考資料として活用する。

・入院中の子どもが復学する際の支援連携会議等で，特別支援学校（病弱）や病院内にある病弱・身体虚弱特別支援学級の教員と前籍校の教員とで復学後の支援・配慮を検討する際の参考資料として活用する。

次項では，ガイドブック（試案）を活用した研修（以下，「ガイドブック（試案）活用研修」という。）の概要について述べる。

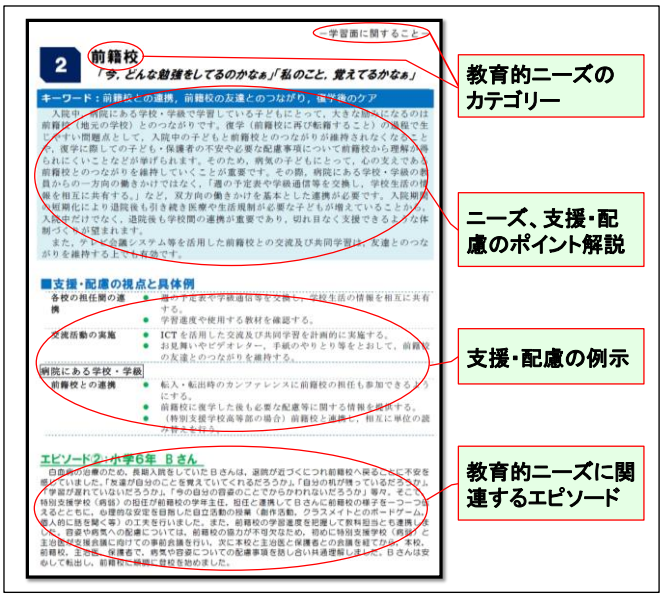


図１　ガイドブック（試案）における「病気の子どもの教育的ニーズと支援・配慮に関する内容」の構成イメージ

Ⅳ．ガイドブック（試案）活用研修の概要

１．研修内容

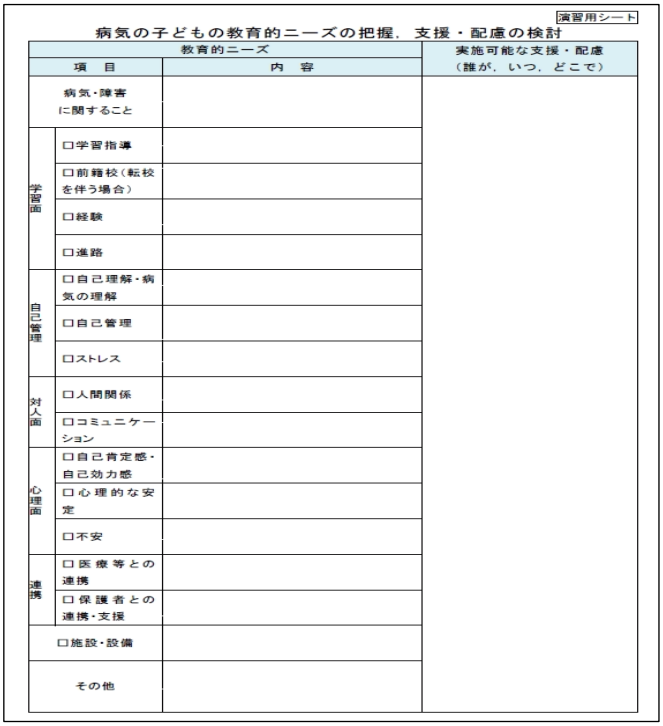
病弱班では，上記研究の研究協力機関であった特別支援学校（病弱）３校と連携して，研究成果の普及を兼ねた研修会を平成28年度中に３つの地域で実施した。各回とも特別支援学校（病弱）や地域のニーズに応じて，研修の趣旨や内容に若干の違いはあったが，基本的には「病気の子どもへの教育的支援の充実」を大きなテーマとして，おおよそ表２に示した内容（流れ）で実施した。

なお，いずれの研修会においても病弱班の研究員が講師として参加した。

表２　主な研修内容と流れ

１　特別支援教育の動向
・インクルーシブ教育システム構築
・合理的配慮，基礎的環境整備　など
２　病弱教育の現状と課題
・文部科学省「学校基本調査」の結果から
・特別支援学校（病弱）等に在籍する児童生徒の実態など
３　病気の子どもの教育的ニーズと合理的配慮
・病気の子どもの教育的ニーズの検討（ガイドブック（試案）を活用した講義・演習）
・インクル DB 注２の合理的配慮実践事例の紹介
４　まとめ
・研修内容の振り返り，今後の展望

また，「３．病気の子どもの教育的ニーズと合理的配慮」では，ガイドブック（試案）掲載の事例検討シート（図２）を用いた演習を行った。本シートは，病気の子どもの教育的ニーズとそれに応じた支援・配慮を検討するためのシートで，表１に示した教育的ニーズのサブカテゴリーごとに整理することができる様式になっている。


演習用シート

病気の子どもの教育的ニーズの把握，支援・配慮の検討

教育的ニーズ			実施可能な支援・配慮（誰が，いつ，どこで）
項　目		内　容	
病気・障害に関すること			
学習面	□学習指導		
	□前籍校（転校を伴う場合）		
	□経験		
	□進路		
自己管理	□自己理解・病気の理解		
	□自己管理		
	□ストレス		
対人面	□人間関係		
	□コミュニケーション		
心理面	□自己肯定感・自己効力感		
	□心理的な安定		
	□不安		
連携	□医療等との連携		
	□保護者との連携・支援		
□施設・設備			
その他			

図２　演習用の事例検討シート

注２：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の Web サイト「インクルーシブ教育システム構築支援データベース」の略称。

２．参加者の声

ガイドブック（試案）活用研修は計３回実施し，参加者数は合計179名で，内訳は小学校教職員23名，中学校教職員11名，高等学校教職員１名，特別支援学校教職員136名，その他の職種８名（保健師など）であった。研修終了後，簡易な参加者アンケートを実施し，研修の感想やガイドブック（試案）の改善に向けた意見をいただいた。回収率は90.5%であった。

１）ガイドブック（試案）活用研修について

ガイドブック（試案）活用研修全体について，「有意義であった」73%，「どちらかといえば有意義であった」26%であった（図３）。

また，「有意義であった」，「どちらかといえば有意義であった」と回答した理由に関する自由記述について，表３に示したように分類・整理した。「ガイドブックの有効性」に関する記述が71あり，最も多かった。その中で，病気の子どもの教育的ニーズや支援・配慮の内容の分かりやすさを指摘する記述が約半数であった。

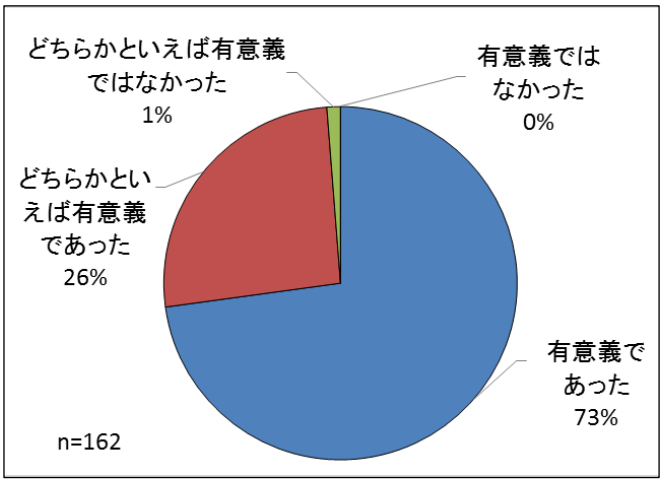


図３　ガイドブック（試案）活用研修の評価

表３　ガイドブック（試案）活用研修が「有意義であった」「どちらかといえば有意義であった」と回答した理由

分類項目（記述数）		記述の一部抜粋
ガイドブックの有効性（71）	教育的ニーズや支援・配慮の内容が分かりやすい(32)	教育的ニーズのカテゴリー毎のポイント解説，支援・配慮の視点，例示等がわかりやすい。
	エピソードが参考になる(14)	事例があり，具体的にイメージしやすかった。
	演習用の事例検討シートが有用である(13)	ニーズの把握がやりやすい。そこから配慮へと考えていける。共通理解ができる。
	センター的機能の充実に資する(3)	小・中・高の病弱児生の支援について，本校がセンター的機能として訪問していくときに活用していくことができるかなと思います。
	その他(9)	体系化されていることで経験の浅い教員でも安心して使える。
合理的配慮について理解できた(17)		合理的配慮と基礎的環境整備についてよく理解できた。今後の研究にも生かしていける内容だった。
日頃の実践を整理できる／実践に生かせる(10)		多角的に支援・指導を考える契機となった。
その他(23)		在籍する児童生徒の個別の教育支援計画の作成や自立活動の構想を練ることにとても有効な教示をいただいた。

２）ガイドブック（試案）の活用方法について

ガイドブック（試案）の活用方法として，「病気の子どもの教育的ニーズ等を把握する際に活用できる」，「病気の子どもへの教育的支援・配慮について検討する際に活用できる」，「病弱教育の基礎的・基本的な内容を理解するための研修テキストとして活用できる」という３点についてうかがった結果を表４に示した。いずれも「そう思う」という回答が多かったが，研修テキストとしての活用については６名から「そう思わない」という回答があった。これは，ガイドブック（試案）を研修テキストとして使うイメージがもてないことが主な理由であった。

表４　ガイドブック（試案）の活用方法

n=162　（名）

	そう思う	そう思わない
①　病気の子どもの教育的ニーズ等を把握する際に活用できる	161	1
②　病気の子どもへの教育的支援・配慮について検討する際に活用できる	161	1
③　病弱教育の基礎的・基本的な内容を理解するための研修テキストとして活用できる	156	6

３）ガイドブック（試案）の改善すべき点について

ガイドブック（試案）の改善すべき点に関する記述の一部を以下に示す。

- 主な疾病に対する具体的な支援の方法を知りたい。
- 重症心身障がい（超重症児）の教育的ニーズはカテゴリー化も難しく，とても限定されるように思われる。ねらいをしっかり共通理解できないと難しい。
- 教育的ニーズのエピソード事例を４～５例あげてほしい。ガイドブック中の表あるいは記事の字をもう少し大きくしてほしい。

写真１　研修会の様子

Ⅴ．研究成果普及活動の成果と今後の展望

最後に，病弱班の研究成果普及活動として行ったガイドブック（試案）活用研修の成果と今後の研究成果普及活動の在り方について若干の考察を加えたい。

病弱教育に関する研修会の多くは，特別支援学校（病弱）の教員や病弱・身体虚弱特別支援学級の担当教員が対象者として想定されている。その中で，病院内にある病弱・身体虚弱特別支援学級の担当教員は，研修等で出張に出る際に代替教員が望めないなどの問題があり，少々古いデータではあるが，武田・笠原（2001）の調査では，約３割の教員が病弱教育に関する研修を受けられていない現状が報告された。

また，教員を対象とした病弱教育に関する研修機会の不足や，大学の教員養成課程のカリキュラムに

病弱教育の内容が十分に組み込まれることが少ないといった問題もある（平賀，2006）。このような状況が大きく改善してきているとは言い難く，小・中学校の通常の学級の担任が「教育実践上の葛藤や不安」（江藤・奥野・山本，2005）を抱えながら，病気のある子どもを指導･支援している現状にあると考える。

以上のことを踏まえると，平成28年度の基礎的研究活動として，特別支援学校（病弱）と連携して，研究成果の普及を兼ねた研修会を複数の地域で実施できたことは成果の一つであると考えている。参加者アンケートの結果から，今回試みたガイドブック（試案）活用研修は参加者のニーズに概ね応えることができたものと考える。とりわけ，ガイドブック（試案）の有効性に関する意見が多く，「病気の子どもの教育的ニーズや支援・配慮の内容が分かりやすい」という特徴を生かしながらも，より一層内容を充実させていきたい。その際，参加者からいただいた改善に向けた意見もできるだけ反映させていきたい。

また，ガイドブック（試案）の活用方法については，実際に活用してもらったわけではないため，参加者の主観的な判断ではあるが，研修テキストや実態把握の参考資料として有用であるという意見が多く寄せられた。

このように，ガイドブック（試案）の更新作業を進めるに当たって，その意義や活用方法について再確認できたことも成果であったと考える。

今後は，学校現場の研修ニーズを踏まえた上で，ガイドブック（試案）活用研修の内容の更なる充実を図るとともに，この研修を教育センターや特別支援学校（病弱）が主体となって実施しやすいように，パッケージ化することも重要であると考えている。病弱班では，研修ニーズのある教員に必要な情報を可能な限り届けられるよう，Web サイトにおける研究成果の公表に加えて，本稿で報告したような研修会（セミナー）を開催するなど積極的に研究成果普及活動を行っていきたいと考えている。

なお，ガイドブック（試案）は，2017年３月末に出版予定である。

謝辞

ガイドブック（試案）活用研修の企画・実施に当たってご協力いただいた特別支援学校（病弱）の皆様に深謝する。

引用文献

江藤節代・奥野由美子・山本捷子（2005）．普通学級に在籍する病気をもつ子どもの学校生活支援に関する研究．日本小児看護学会誌，14(2)，30-36.

平賀健太郎（2006）．通常の学級において病弱児への教育的支援を困難と感じる理由－教師を対象とした自由記述の分析を通して－．大阪教育大学障害児教育研究紀要，第29号，71-78.

国立特別支援教育総合研究所（2016）．専門研究 B「インクルーシブ教育システム構築における慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズと合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究」（平成26～27年度）研究成果報告書．http://www.nise.go.jp/cms/7,12409,32,142.html（アクセス日，2016-12-01）

武田鉄郎・笠原芳隆（2001）．院内学級における学級経営上の課題と教員支援．発達障害研究，第23巻第１号，126-135.

特別支援学校（知的障害）における自閉症のある幼児児童生徒の在籍状況と自閉症教育の取組

－８校の特別支援学校（知的障害）への聞き取り調査の結果から－

西村崇宏*・柳澤亜希子**・村井敬太郎***・李　熙馥**
（*研究企画部）（**インクルーシブ教育システム推進センター）（***情報・支援部）

要旨：特別支援学校（知的障害）では，自閉症のある幼児児童生徒の在籍数の増加が指摘され，各校では教育的な対応について検討が進められてきた。国立特別支援教育総合研究所（以下,「当研究所」と記す）では，平成16年度に全国の盲・聾・養護学校を対象にした自閉症のある幼児児童生徒の在籍状況の調査を実施したが，それ以降はこうした調査は行われていない。そのため，特別支援学校（知的障害）における自閉症のある幼児児童生徒の在籍数や自閉症教育の取組状況については，この間，正確には把握されていない。上記を踏まえて，当研究所の自閉症教育研究班では，平成28年度より基幹研究（障害種別研究）「特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の実態の把握と指導に関する研究」に着手した。本稿では，上記研究の一環として実施した特別支援学校（知的障害）８校を対象とした聞き取り調査を通じて，特別支援学校（知的障害）における自閉症のある幼児児童生徒の在籍状況に加え，自閉症教育の取組に関する現状と課題について検討した結果を報告する。

見出し語：自閉症，特別支援学校（知的障害），在籍状況，自閉症教育，聞き取り調査

Ⅰ．はじめに

特別支援学校（知的障害）では，自閉症のある幼児児童生徒の在籍数の増加が指摘されている。平成16年に国立特別支援教育総合研究所（以下,「当研究所」と記す）が全国の盲・聾・養護学校を対象に実施した質問紙調査によれば，知的障害養護学校に設置された1,372の学部のうち，1,314の学部（95.8%）に自閉症のある幼児児童生徒数（自閉症の疑いありの幼児児童生徒を含む）が在籍していた（国立特別支援教育総合研究所，2005，2006）。さらに,「在籍している」と回答した学校における自閉症のある幼児児童生徒数（疑いありを含む）の割合は，幼稚部が69.0%，小学部が47.5%，中学部が40.8%，高等部が25.2%であった。昭和61年に旧精神薄弱養護学校222校（幼稚部は除く）を対象に実施した同様の調査では，各学部に在籍している自閉症のある児童生徒数（疑いありを含む）の割合は，小学部が29.2%，中学部が28.7%，高等部が22.3%であった。これらより，特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある児童生徒数は20年間で増加していることがわかり，とりわけ小学部及び中学部ではその傾向が顕著であった（国立特別支援教育総合研究所，2005）。しかし，本調査が平成16年に実施されて以来，特別支援学校（知的障害）における自閉症のある幼児児童生徒の在籍状況に関する調査は行われておらず，現在の状況は正確に把握されていない。

そのため，特別支援学校（知的障害）における自閉症のある幼児児童生徒数の増加を鑑みれば，自閉症の特性を踏まえた指導の内容や方法等についても調査を行い，自閉症教育の取組に関する現状や課題について整理することが必要であると考えられる。

そこで，当研究所の自閉症教育研究班では，平成28年度より基幹研究（障害種別研究）として,「特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の実態の把握と指導に関する研究」（平成28～29年度）に着手した。本研究では，次に示す二つの目的の達成に向けて研究を推進している。一つ目は，特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の実態を把握するとともに，自閉

症に特化または対応した教育課程の編成や指導に関する成果と課題を明らかにすることである。二つ目は，幼稚部，小学部，中学部，高等部の各学部段階において重視されている自閉症のある幼児児童生徒の学部間や学年間の指導とつながりを踏まえた検討を行うことである。

本研究の初年度となる平成28年度は，特別支援学校（知的障害）における自閉症のある幼児児童生徒の在籍状況と自閉症教育の取組に関する現状と課題を明らかにするために，全国の特別支援学校（知的障害）を対象とした質問紙調査のための予備的調査の位置付けとして，過去または現在において自閉症に特化あるいは対応した取組を実施している（してきた）特別支援学校（知的障害）に対して聞き取り調査を実施した。

本稿では，上述した聞き取り調査の結果について報告する。

Ⅱ．方法

１．調査対象

調査対象者は，８校の特別支援学校（知的障害）（以下，それぞれ「A～H 校」と記す）に在籍する幼稚部，小学部，中学部，高等部の各学部主事であった。各校に設置された学部について，A～F 校には小学部，中学部，高等部，G 校には小学部と中学部，H 校には幼稚部と小学部が設置されていた。

これら８校の選定に当たっては，文部科学省が平成21～24年度に実施した特別支援教育総合推進事業のうち「特別支援教育に関する教育課程の編成等についての実践研究」もしくは「自閉症に対応した教育課程の編成等についての実践研究」の指定校として，自閉症に特化または対応した教育課程を編成及び実施していたことを条件とした。また，上記委託事業の指定校以外にも，地方公共団体が実施する研究事業等において自閉症に特化または対応した教育課程に関する研究を実施していた学校も含めた。これらの中から，現在も継続して自閉症に対応した教育課程を編成及び実施している学校あるいは実践研究の成果を報告書等にまとめている学校の中から，地域性を考慮して８校を選定した。

２．調査実施期間

調査実施期間は，平成28年７月から平成28年８月であった。

３．調査方法及び手続き

調査方法は，当研究所の研究員が A～H 校に訪問し，調査対象者に対して半構造化面接を行った。調査に要した時間は，いずれも約２時間であった。半構造化面接法を採用した理由は，平成28年度に実施した悉皆の質問紙調査に向けた予備的調査として本聞き取り調査を位置付けていたため，質問紙調査の調査項目を検討するための参考データを得ることが目的の一つであったことから，調査対象者からの回答に一定程度の自由度をもたせることで広くデータを得ることができると考えたためである。

調査の手続きは，各学校長宛に依頼文書及び調査項目を送付し，調査協力に係る同意を得て実施した。聞き取り調査では，各校の学部主事に対して，当研究所の研究員が口頭で質問を行った。基本的には，あらかじめ用意された調査項目に沿って質問を行ったが，調査項目によっては，適宜，内容を深めたり確認したりするための補足的な質問を行った。

なお，文部科学省委託事業等の当時の取組について学部主事に回答を求めることが難しい場合には，当時の関係者（研究主任等）が同席した。

４．調査項目

調査項目は，５項目で構成した。５項目は，「１．在籍する自閉症のある幼児児童生徒の実態」，「２．教育課程」，「３．自閉症に対応した指導及び支援」，「４．自閉症のある幼児児童生徒の指導体制及び学部間の連携体制」，「５．自閉症教育に関する専門性の向上及び継承のための校内での取組」であった。

これらの調査項目は，当研究所で実施した先行研究（国立特別支援教育総合研究所，2008）を参考に設定した。

５．倫理的配慮

本調査は，当研究所の倫理審査委員会に承認を得た上で実施した。また，調査実施前には各学校長宛に依頼文書及び調査項目を送付し，調査協力に係る

同意を得た。なお，本稿において調査結果を公表することについても，各学校長の承諾を得た。

Ⅲ．結果及び考察

１．在籍する自閉症のある幼児児童生徒の実態

１）自閉症のある幼児児童生徒の在籍数

図１に，各校における自閉症のある幼児児童生徒の在籍数の結果を示す。自閉症（広汎性発達障害等を含む）と「医学的診断を受けている」幼児児童生徒数は，調査対象校８校に在籍する全幼児児童生徒数の45.3%であった。ここに「自閉症の疑いのある」幼児児童生徒数を含めると50.7%であった。学部ごとに比較すると，「医学的診断を受けている」児童生徒数の割合（幼稚部は１校のみであったため除く）は，小学部が52.0%，中学部が42.6%，高等部が39.3%であり，「自閉症の疑いのある」児童生徒数を含めた割合は，小学部が56.3%，中学部が50.7%，高等部が44.2%であった。

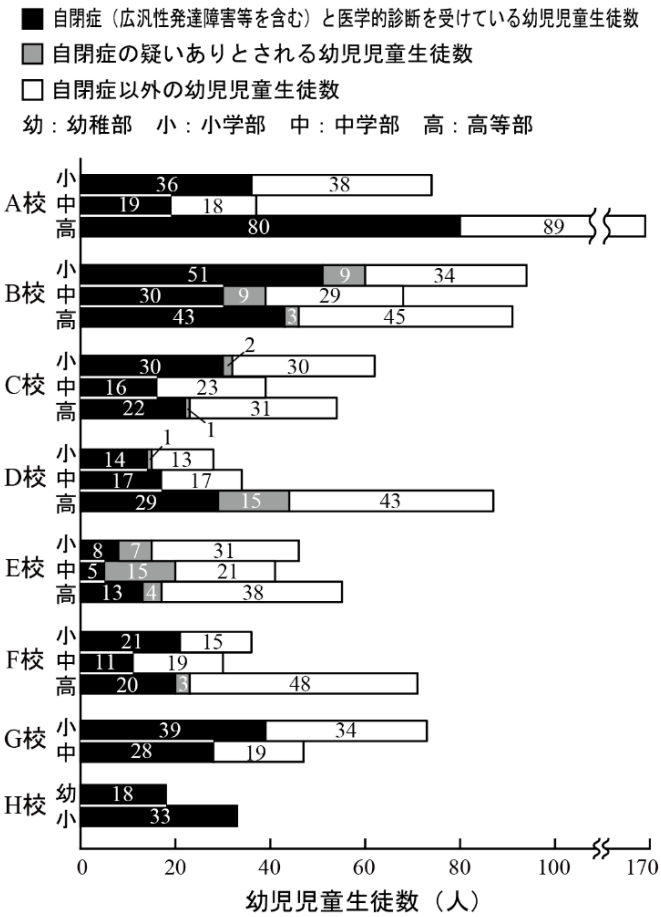


図１　８校における自閉症のある幼児児童生徒の在籍数

なお，教員の見立てによると，A 校では小学部に２～３人，中学部及び高等部には全体の約２割に自閉症の疑いのある児童生徒が在籍しているということであったが，正確な数は不明であった。

当研究所が平成16年に実施した調査（国立特別支援教育総合研究所，2005）では，自閉症の疑いのある児童生徒を含めた在籍数の割合は，小学部が47.5%，中学部が40.8%，高等部が25.2%であった。本研究の結果と比較すると，８校の調査対象校のデータではあるものの，自閉症（疑いありを含む）のある児童生徒数の割合は増加傾向にあり，とくに高等部での増加が目立った。

２）自閉症と医学的診断を受けている幼児児童生徒の療育手帳の保有状況

図２に，自閉症（広汎性発達障害等を含む）と医学的診断を受けている幼児児童生徒の療育手帳の保有状況の結果を示す。療育手帳の判定区分は都道府県によって異なるが，本調査では「最重度 A2」，「重度 A1」，「中度 B1」，「軽度 B2」の４区分で集計した。

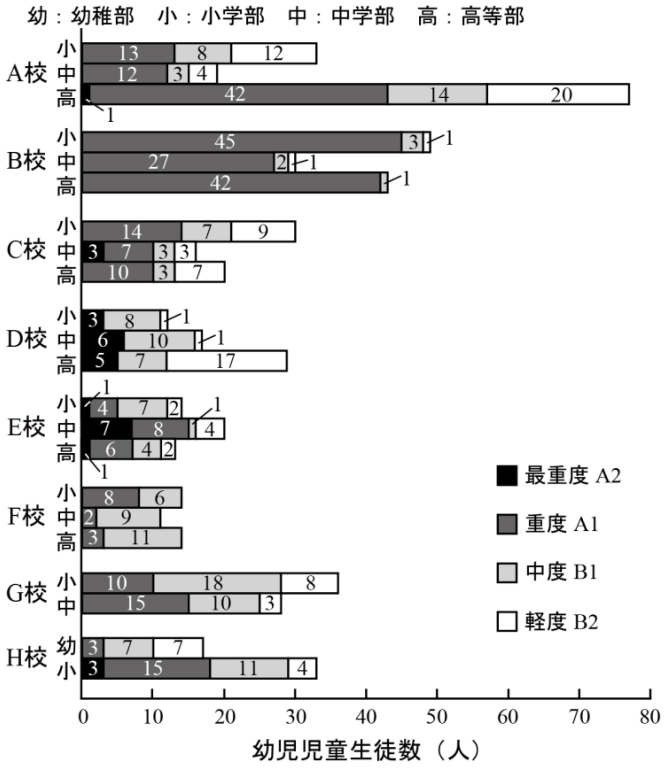


図２　８校における自閉症と医学的診断を受けている幼児児童生徒の療育手帳の保有状況

なお，F 校が設置されている地方公共団体では，A2と A1及び B1と B2の区分がなく，A と B の２区分であったため，A を「重度 A1」，B を「中度 B1」として集計した。

自閉症と「医学的診断を受けている」幼児児童生徒数に対する割合は,「最重度 A2」が4.5%,「重度 A」が50.2%,「中度 B1」が27.1%,「軽度 B2」が18.2%であり,「重度 A」の幼児児童生徒が半数を占めていた。近年，特別支援学校（知的障害）においては，障害の程度が軽度である幼児児童生徒の在籍数の増加が指摘されているが，自閉症のある幼児児童生徒の障害の程度は重度の傾向であることがうかがえる。ただし，これは８校の在籍幼児児童生徒数の結果であるため，今後は全国調査を通じて自閉症のある幼児児童生徒の実態を明らかにしていきたい。

なお，C，D 校の高等部には精神障害者保健福祉手帳を所有する生徒が在籍しており，C 校では２級が１人，３級が１人，D 校では２級が１人であった。

３）高等部卒業後の自閉症のある生徒の進路状況

図３に，高等部卒業後の自閉症のある生徒の進路状況の結果を示す。ここで示した結果は，高等部が設置されている A～F 校の平成27年度卒業生の進路状況である。各校で傾向は異なるが，重度の生徒が多く在籍する B 校では，「福祉施設等入所・通所」が高い割合を占めていた。

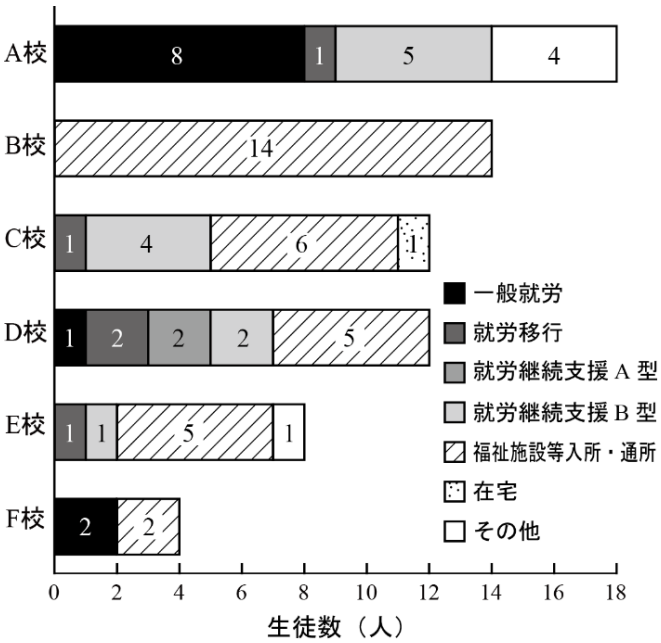


図３　高等部卒業後の自閉症のある生徒の進路状況

年度は異なるが，図２で示した療育手帳の保有状況からも，B 校では「重度 A1」の生徒が占める割合が高いことがわかる。一方，「軽度 B2」の生徒が本年度在籍している A，C，D，E 校では，昨年度に「一般就労」や「就労移行」をした生徒がみられた。このことから，高等部卒業後の自閉症のある生徒の進路状況は，自閉症のある生徒の障害の程度と関連がある可能性が示唆された。

「その他」の回答には,「生活介護」が挙げられた。なお,「進学」はいずれの学校においても該当者はいなかった。

２．教育課程

１）自閉症に対応した教育課程の編成の有無

自閉症に対応した教育課程の編成の有無を聞いた。その結果，いずれの学校においても自閉症に対応した校内での取組は実施しているが，自閉症に対応した教育課程を編成している学校は８校中６校（A, C, D，F，G，H 校）であった。この６校のうち，幼稚部で教育課程を編成している学校は１校（H 校），小学部は５校（A，C，D，F，H 校），中学部は５校（A，C，D，F，G 校），高等部は１校（C 校）であった。

高等部が設置された学校は６校あったが，このうち自閉症に対応した教育課程を編成している学校は１校であり，その割合は他の学部と比較して少なかった。この理由について聞いたところ，卒業後に様々な人との関わりが求められるためとのことであった。就労等の高等部卒業後の生活を見据え，自閉症のある生徒の他者との関わりを広げるために，高等部ではこのような対応をしていることがうかがえる。

２）自閉症に対応した教育課程の編成の成果と課題

自閉症に対応した教育課程を編成していると回答した学校（A，C，D，F，G，H 校）に対して，その成果と課題を聞いた。

成果としては,「自閉症の特性に応じた指導ができる」,「一人一人の実態や課題，ねらいを意識しやすい」,「自閉症の特性に配慮した学習環境や授業時数，週時程が設定しやすい」,「類似した特性の子供が集まっているため，個別の配慮が行いやすい」,「教員の自閉症教育に対する専門性が向上する」等が挙げ

られた。

一方，課題としては，「子供の他者との関わりが教員に限定されやすい」，「子供同士の関わりが少ない」，「障害特性に配慮するあまり，子供に対する教員の関わり方が慎重になり過ぎる」，「現在の支援を段階的に減らしていき，指導したことを般化させること」等が挙げられた。

なお，自閉症に対応した教育課程を「編成していない」と回答した２校（B，E 校）に対して，その理由を聞いた。その結果，「障害種ではなく，子供の個々の教育的ニーズを優先させて指導内容を決定しているため」，「自閉症以外の子供と自閉症のある子供を同じ学級に在籍させることで，子供同士の関わりが増えることを期待しているため」といった回答が挙げられた。

３）自閉症のある幼児児童生徒の学級編制もしくはグループ編成を行う際の観点

自閉症に対応した教育課程を編成している６校（A，C，D，F，G，H 校）では，自閉症学級（自閉症のある幼児児童生徒のみで編制される学級）を編制していた。この６校を対象として，自閉症学級を編制する際の観点を聞いた。その結果，「自閉症の医学的診断の有無」，「生活年齢，認知，コミュニケーション能力等に関する子供の実態」，「社会性や知的発達の程度」，「子供同士の相性」，高等部においては「入試結果，進路希望先」等が挙げられた。

自閉症に対応した教育課程を「編成していない」と回答した２校（B，E 校）においても，自閉症のある児童生徒を中心としたグループを編成し，社会性やコミュニケーションに関する指導を行っていた。グループを編成する際の観点として，「子供の実態や特性」，「発達段階」，「個別の目標」，「アセスメントの結果」等が挙げられた。また，グループを編成して指導を行うことの成果としては，「子供一人一人の実態や特性に応じた指導が行える」，「障害特性がよく似ているため，指導や個別の配慮が行いやすい」との回答があった。これより，自閉症に対応した教育課程を編成していない２校においても，自閉症教育の必要性が認識された上で，自閉症のある児童生徒の実態を考慮した対応がなされていることがわかる。

一方，グループ指導の課題としては，「編成したグループに自閉症以外の子供が混在している場合に，社会性やコミュニケーションに関する指導を行うことが適切であるかどうか不安である」といったことが挙げられた。この回答から，教員は自閉症とそれ以外の障害特性の違いを考慮した指導の必要性を認識しているものの，グループ指導において，それぞれの指導の方向性が異なることの難しさを感じていると推測される。

３．自閉症に対応した指導及び支援

１）実態把握の方法

実態把握の方法については，ほぼすべての学校で発達検査・知能検査が実施されていた。その他，「個別の指導計画」や「学校独自に作成したチェックリスト」，「保護者からの聞き取り」，「行動観察」等が挙げられた。実施されていた検査の具体としては，「WISC-Ⅳ」，「太田 Stage 評価」，「田中ビネー式知能検査」，「新版 K 式発達検査」，「日本版 K-ABC II」，「S-M 社会生活能力検査」，「MEPA-R（ムーブメント教育・療法プログラムアセスメント）」，「認知・言語促進プログラム（NCープログラム）」，「ASA 旭出式社会適応スキル検査」，「JSI-R（日本感覚インベントリー）」等であった。

検査の実施頻度については，必要に応じて不定期に実施している学校が多かった。

２）各学部段階で重視している指導内容

ここでは，各学部段階で重視している指導内容について結果を示す。なお，佐藤・是枝・齊藤・徳永・廣瀬・竹林・涌井・小塩（2006）が知的障害養護学校の各学部主任等を対象に実施した質問紙調査によれば，各学部で重視される指導内容のカテゴリは異なることが報告されている。そのため，本項では学部ごとに結果をまとめて示す。

（１）幼稚部

幼稚部で重視している指導内容については，「外遊びや全身遊び等，遊びのレパートリーを増やすこと」であった。

本調査の対象校の中で幼稚部が設置されている唯一のH校では，経験の積み重ねを重視したり，活動内容を時間で明確に区切らないことで幼児の自発性や自主性を引き出すようにしたりしていた。また，週時程の設定に当たっては，幼児が活動のつながりを意識できるように工夫していた。

幼児期における遊びは，仲間との相互作用を促すきっかけとなるものである（松井，2012）。対人関係の形成において質的な困難さをもつ自閉症の幼児への遊びを中心とした指導は，対人関係の形成を促進する上で重要であると考えられる。

（２）小学部

小学部で重視している指導内容は,「順番を守る等の簡単なルールや公共の場所等でのマナー」,「基本的生活習慣」,「身辺自立（手洗い・うがい・歯磨き・身だしなみ・整理整頓等）」,「コミュニケーションや他者との関わり方に関する基礎の定着」,「自分なりのコミュニケーションの方法で他者とやり取りができる」,「自ら要求，拒否，選択ができる」,「他者との関わりの中で自分の役割がわかり活動できる」,「心理的な安心・安定」,「身近な支援者への信頼」,「スケジュールを理解し,見通しを持って行動できる」といった回答が挙げられた。

以上のように，小学部では，基本的生活習慣に関することや，コミュニケーションに関する基礎に重点が置かれていた。

（３）中学部

中学部で重視している指導内容は,「基本的生活習慣の確立」,「身に付けた基礎・基本的な力を自らの生活に主体的に活かす」,「健康の保持・増進（服薬管理，運動等）」,「集団（小集団から中規模集団）での活動に必要なルールやスキルの習得」,「わかりやすい要求の伝え方」,「AAC（Augmentative and Alternative Communication）の活用を含めた積極的なコミュニケーション」,「自ら学習に向かう態勢づくり」,「働くことにつながる自分の役割や仕事に関する内容」,「異性への接し方」,「言葉づかい」等の回答があった。

以上のように，中学部では，小学部段階から積み重ねてきた基本的生活習慣の確立や，より大きな集団での活動に必要となってくる社会性に関わるスキル，双方向的なコミュニケーションに必要なスキルに関する内容が重視されていた。

（４）高等部

高等部で重視している指導内容は,「挨拶や意思表示といった双方向コミュニケーション」,「報告・連絡・相談といった就労において必要となるスキル」,「働くことに対するイメージの形成」,「生活の自立や社会参加に必要な知識，技能，態度」,「集団場面での他者との関わり方やコミュニケーション」,「作業学習を中心とした働くことへの意欲，態度」,「自己決定」,「失敗やストレスへの対処法」,「感情のコントロール」等の回答が挙げられた。

以上のように，高等部では，特に卒業後の進路を見据えた内容が重視されており，学習したことが就労場面や生活場面で般化されることを目指した取組が行われていた。

３）自立活動の指導

自立活動の時間を設けて指導を行っている学校は，８校中６校（B，C，D，E，F，H校）であった。この６校のうち，幼稚部で自立活動の時間を設けて指導を行っている学校は１校（H校），小学部は６校（B，C，D，E，F，H校），中学部は５校（B，C，D，E，F校），高等部は４校（C，D，E，F校）であった。

次に，自立活動の時間を設けて指導を行っている６校を対象として，自立活動の時間で行っている指導内容を聞いた。その結果，「グループを編成してSST（Social Skills Training）等のコミュニケーションや社会的活動を扱う授業を展開している」,「物を介して教員とやり取りをする」,「小集団の活動の中で順番や簡単なルールを学び，身近な人と一緒に活動する経験を重ねる」,「自分の気持ちを表現する」等が挙げられた。

いずれの学校においても，社会性やコミュニケーションに関しては，自立活動の時間における指導だけでなく教育活動全体を通して指導を行っていた。

自閉症の障害特性を踏まえると，対人認識や社会規範の指導が重要であることから（徳永・木村，2007），

本調査の対象校においても，社会性やコミュニケーションに関わる指導を行っているとの回答が多くなったと考えられる。

4）学習環境の工夫

いずれの学校においても学習環境の工夫がなされており，「学習と遊びのエリアを分ける」や，「机の配置や向きの工夫」，「スケジュール表やワークシステムの活用」，「物を片付ける場所がわかるようにシールを貼る（幼稚部）」，「絵カードや写真，イラスト，ICT 機器を活用した視覚的な手がかりの提示」の他，「クールダウンスペースや衝立の設置」，「聴覚過敏のある子供に配慮した環境音の軽減」等の回答が挙げられた。また，「時間割の表示を学部内で統一する」と回答した学校もあった。

5）自閉症のある幼児児童生徒の指導で困難に感じていること

自閉症のある幼児児童生徒の指導で教員が困難に感じていることとしては，「二次的な障害や他害，自傷行為への対応」，「感覚過敏のある子供への対応」，「こだわりの強い子供の興味・関心の広げ方」等が挙げられた。

自閉症のある幼児児童生徒が示す問題行動として多くみられる自傷行為等に対しては，行動の原因を正確に把握するとともに，調整された環境で専門家と協力しながら指導を行う必要性が指摘されている（小笠原・朝倉・末永，2004）。そのため，子供と教員双方の安全性の確保を含めた校内での支援体制を充実させるとともに，医療機関との連携を通して二次的な障害や他害，自傷行為等への対応を行っていくことが大切であるといえる。また，教員は感覚過敏やこだわりといった子供の内面に関わることにも苦慮していることがうかがえる。

4．自閉症のある幼児児童生徒の指導体制及び学部間の連携体制

1）教員配置の工夫

C 校を除くすべての学校では，自閉症のある幼児児童生徒への指導体制として，教員配置の工夫はなされていなかった。小学部から高等部までの３学部で自閉症に対応した教育課程を編成している C 校では，「新任教員は，自閉症教育に詳しい教員，もしくは指導経験が豊富な教員とペアになり指導にあたっている」といった工夫を行っていた。

2）自閉症のある幼児児童生徒について校内で共通理解を図るための取組

自閉症のある幼児児童生徒について校内で共通理解を図るために，「ケース会議を開き，気になる子供について情報交換を行う」，「医師から指示があった場合には，その内容を適宜共有する（高等部）」，「校内研究の一環としてケース会議を実施し，子供の実態や指導目標，支援方法等について検討している」等の取組が行われていた。

3）自閉症のある幼児児童生徒に関する校内での相談体制

自閉症のある幼児児童生徒に関する校内での相談体制については，「学部や学年内で必要に応じてケース会議を開いている」，「担任，学部主事，教務，進路指導担当者，管理職のメンバーで支援会議を開き，指導の方向性を検討する機会が設けられている」，「日常的な会話ややり取りの中で同僚に相談している」等の回答があった。また，関係諸機関（発達障害者支援センター，教育センター等）から専門家を招き，校内でケース会議を開催している学校も多くみられた。

4）学部間での自閉症のある幼児児童生徒の実態や指導に関する引継ぎ

学部間での自閉症のある幼児児童生徒の実態や指導に関する引継ぎについては，「個別の指導計画や個別の教育支援計画を活用している」，「個別の指導計画や個別の教育支援計画と併せて，学校独自で作成したアセスメントスケールやチェックリストを活用している」，「日常的な会話のやり取り中でも情報共有に努めている」，「次の担当教員に教室へ来てもらい実際の指導の様子を伝える」，「年度末に学部間で授業参観の期間を設けて，中学部教員が小学部６年生の授業を，高等部教員が中学部３年生の授業を参観する」，「引継ぎのための会議を開く」，「幼稚園や

保育園の担任と小学部１年生担任で連絡会議をもつ（小学部）」等の回答が挙げられた。こうした取組が行われている反面,「引継ぎのための時間がほとんど取れず（１時間未満），学部間で子供の目標のつながりを考えることが難しい」といった回答があった。

これより，校内で自閉症のある幼児児童生徒の実態や指導に関する情報を共有するための機会やツールの活用がなされていることがうかがえる。しかし，集積された情報について教員間で十分に検討する時間がないことがわかる。「学部間での子供の目標のつながりを考えること」は，幼児児童生徒の指導の充実を図るためにも重要である。各校の幼児児童生徒に関する情報共有の仕組みの下で，それらをいかに有機的に活用していくべきか，さらなる検討が必要である。

５．自閉症教育に関する専門性の向上及び継承のための校内での取組

自閉症教育に関する専門性の向上及び継承のための校内での取組については,「自閉症に関するガイドラインや具体的な支援を示した実践事例集を学校独自で作成し，その内容を基にした全体研修会を毎年継続して実施している（新任教員が中心に参加）」,「NPO 法人に外部専門員（自閉症当事者）の派遣を依頼し，校内の学習環境や指導方法について指導・助言を受けている」,「学部に関係なく互いの授業を見合う授業者支援型の全体研修会を年に１度開催している」,「各学部内において授業者支援型の研修会を実施し，環境設定や視覚支援，場の構造化等に関する具体的な学習を行う」,「研究会を開催し，全学部統一の評価シートを用いて協議する」等が挙げられた。

Ⅳ．おわりに

本稿では，聞き取り調査を通じて，特別支援学校（知的障害）における自閉症のある幼児児童生徒の在籍状況と自閉症教育の取組に関する現状と課題について検討した。本調査の対象校は，文部科学省の研究事業委託校をはじめ，自閉症教育に意欲的に取組んでいる学校であった。このことが前提とはなるが，いずれの調査対象校においても，自閉症教育の必要性が認識され，自閉症のある幼児児童生徒への対応がなされていた。具体的には，自閉症のある幼児児童生徒の実態を踏まえた学級編制あるいはグループ編成，時間における自立活動の指導の実施，自閉症のある幼児児童生徒の特性に配慮した学習環境の工夫，教員の自閉症教育に関する専門性向上のための校内研修会，外部の関係諸機関との連携等が行われていた。

一方，調査対象校では，自閉症のある幼児児童生徒の実態や指導に関する引継ぎに際して，個別の指導計画や個別の教育支援計画を活用しているとのことであったが，課題として，自閉症のある幼児児童生徒の目標のつながりを踏まえた学部間での引継ぎが難しいことが示された。自閉症は，個々の幼児児童生徒の実態が多様であるために「個」としての指導が中心になりやすく，教員の連携が図りにくい。そのために，つながりのある指導が展開されにくいという課題がある（稲葉・郷間・牛山，2013）。自閉症のある幼児児童生徒の指導では個々のニーズに対応することが重要であるが，稲葉ら（2013）が指摘しているように，個別対応が重視されるあまりに，教員間で幼児児童生徒の指導目標やその経過を共通認識し，担当者が変わってもつながりをもった指導が展開されることに難しさがあると考えられる。そのため，個別の指導計画等の有機的な活用が鍵になると考えられる。今後は，この点について実践的に検討を進めていきたい。

本調査から得られた結果は，８校という限られたものではあったが,全国の特別支援学校(知的障害)を対象とする質問紙調査の調査項目を検討する上で有益な知見を得ることができた。今後は，全国調査を通じて，特別支援学校（知的障害）における自閉症教育に関する成果や課題の全体像を明らかにしていきたい。

謝辞

本調査にご協力を頂きました特別支援学校（知的障害）の関係者の皆様に心より感謝申し上げます。

引用文献

稲葉芳子・郷間英世・牛山道雄（2013）．知的障害特別支援学校における学級編成と自閉症教育の関連―教員意識の比較から―．特殊教育学研究，51(2)，81-92．

国立特別支援教育総合研究所（2005）．自閉症教育実践ケースブック―より確かな指導の追求―（pp. 141-156）．ジアース教育新社．

国立特別支援教育総合研究所（2006）．プロジェクト研究「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究―知的障害養護学校における指導内容，指導法，環境整備を中心に―」（平成15～17年度）報告書．

国立特別支援教育総合研究所（2008）．プロジェクト研究「特別支援学校における自閉症の特性に応じた指導パッケージの開発研究―総合的アセスメント方法及びキーポイントとなる指導内容の特定を中心に―」（平成18～19年度）報告書．

松井愛奈（2012）．子どもの遊びと仲間との相互作用のきっかけ．清水由紀・林創（編），他者とかかわる心の発達心理学―子どもの社会性はどのように育つか―（pp.113-127）．金子書房．

小笠原恵・朝倉知香・末永統（2004）．発達障害児者の示す行動問題に対する介入効果におけるメタ分析．東京学芸大学紀要　第1部門　教育科学，55，301-312．

佐藤克敏・是枝喜代治・齊藤宇開・徳永豊・廣瀬由美子・竹林地毅・涌井恵・小塩允護（2006）．自閉症の児童生徒に対する指導内容・方法に関する検討：知的障害養護学校における自閉症の教育に関する全国実態調査より．国立特別支援教育総合研究所研究紀要，33，39-48．

徳永豊・木村宜孝（2007）．自閉症の特性に応じた教育課程の在り方に関する考察―我が国における知的障害養護学校の実践とイギリスにおける取組からの考察―．国立特別支援教育総合研究所研究紀要，34，35-49．

特別支援学校における医療的ケアに関する実態調査報告

－医療的ケアの実態及び移動手段や宿泊を伴う活動等の対応を中心に－

大崎博史*・新平鎮博**・小澤至賢*・齊藤由美子***
（*情報・支援部）（**研究企画部）（***研修事業部）

要旨：平成27年に実施した標記調査から，特に医療的ケアの実態及び移動手段や宿泊を伴う行事等の対応状況を中心に結果を分析した。その結果，複雑化する医療的ケアの実態や各学校での対応の違いが明らかになり，今後，基礎的環境整備の面でのより一層の充実を図る必要があることが示唆された。

見出し語：医療的ケア，特別支援学校，移動手段，宿泊を伴う活動

Ⅰ．目的

特別支援学校では，平成17年度から「盲・聾・養護学校におけるたんの吸引等の取扱いについて（通知）」（16国文科初第43号）により，医療的ケアの実施が認容された。その後,「介護サービスの基盤強化のための介護保険法等の一部を改正する法律」及び「社会福祉法の一部改正」（以下，改正社会福祉士及び介護福祉士法）に伴い，平成24年４月より特別支援学校等における医療的ケアの実施に関する新制度への移行がなされた。新制度では,特別支援学校の教員等についても,研修を受ける等,一定の条件の下，たんの吸引等の医療的ケアを制度上実施することができるようになった。本調査は，新制度に移行後の特別支援学校の医療的ケアの現状と今日的課題を探ることを目的としたものである。

本稿では，調査項目の中でも，医療的ケアの実態及び移動手段や宿泊を伴う行事等の対応状況を中心に，現在，特別支援学校で課題となっている事項について述べる。

Ⅱ．方法

１．調査対象

調査対象は，分校，分教室を含む全国の特別支援学校1,272校とした。

２．調査手続き及び調査期間

対象校の校長（分校，分教室の長）宛に調査票を郵送し,研究所のアンケートサーバーや FAX を利用して回答を求めた。本調査の実施に当たり，本研究所倫理委員会の倫理審査を受けた後，調査対象の学校・学級及び設置者（教育委員会）に調査研究の趣旨を説明し，同意を得た。調査票は，平成26 年12月に依頼文書を添えて各学校に送付した。各校の担当教員（学級担任等）が回答し，平成27 年２月末日までに返送するよう依頼した。

３．調査内容

調査票の作成にあたり，文部科学省初等中等教育局特別支援教育課の調査官２名及び本研究所スタッフ４名とで調査項目に関する協議を行い，質問項目を作成した。

主な調査内容は，以下の通りである。

１）基本情報

「学校名」,「本校，分校，分教室」,「学校設置都道府県名」,「学校が対応する障害種」,「回答者の職名」,「医療的ケア実施の有無」

２）医療的ケアの実施について

「１　医療的ケアを実施している人(または実施する予定の人)」,「２　看護師が実施している医療的ケアの内容」,「３　認定特定行為事業従事者である教員が実施している医療的ケアの内容」,「４　てんかん発作時の座薬挿入を行う人」,「５　医療的ケアに

該当するかどうか，迷う行為」，「６　判断に迷う行為をどのようなプロセスを経て判断するか」，「７　医療的ケアを実施するにあたり，課題となっていること」

３）ヒヤリハット・アクシデント事例について

「１　報告されたヒヤリハット事例の件数」，「２　アクシデントの件数」，「３　ヒヤリハットやアクシデントの原因」

４）移動時及び寄宿舎での対応

「１　登下校の移動手段」，「２　スクールバスの看護師の添乗の有無」，「３　スクールバス乗車に当たっての乗車条件や規則等」，「４　宿泊を伴わない場合の医療的ケアの対応者」，「５　宿泊を伴う場合の医療的ケアの対応者」，「６　寄宿舎の設置の有無と医療的ケア実施の有無，対象者の人数，ケアの内容」，「７　寄宿舎で医療的ケアを対応する人」

５）医療的ケアの喫緊の課題

「１　法改正以降の課題」，「２　保護者から学校への要望等」，「３　関連分野からの要望」

これらの調査項目の中から，今回は，「１．基本情報」と「２．医療的ケア実施について」の１）から４），「４．移動時及び寄宿舎での対応」の各項目について結果を分析する。

Ⅲ．結果

今回の調査では，全国の特別支援学校の本校，分校，分教室1,272校（室）に発送し，1,006校（室）から回答があった。回収率は79.1％であった。

１．基本情報

１）本校，分校，分教室別

回答を得られた1,006校（室）の内訳は，本校828校，分校104校，分教室74室であった。（表１）

表１　本校，分校，分教室別の数 (n=1,006)

①本校	828 校
②分校	104 校
③分教室	74 室

２）学校が対応する障害種（学則その他の設置者の定める規則に記載された種別）（複数回答可）

学校が対応する障害種は，表２の通りである。複数の障害種に対応している学校もあるため，延べ数である。以下，全て校数とする。

表２　学校が対応する障害種 (n=1,006)

障害種	校（室）数
①視覚障害	83 校
②聴覚障害	103 校
③知的障害	673 校
④肢体不自由	320 校
⑤病弱	146 校

注：複数の障害種に対応している学校もあるため，延べ数である。

３）回答者の職名（複数回答可）

回答者の職名は，表３の通りである。養護教諭からの回答（431校・室）が多く，次いで教頭からの回答（299校）が多かった。

表３　回答者の職名 (n=1,006)

職　名	校（室）数
①学校長	40 校（室）
②副校長	56 校（室）
③教頭	299 校（室）
④教務主任	28 校（室）
⑤養護教諭	431 校（室）
⑥看護師	120 校（室）
⑦医療的ケア委員長	123 校（室）
⑧その他	202 校（室）

その他の回答として，保健主事，医療的ケア担当，教諭，主幹教諭，総括教諭等の職名があげられた。

４）医ケアの実施の有無（平成26年12月１日現在）

医療的ケア実施の有無については，表４の通りで

ある。平成26年12月１日現在，医療的ケアを実施している学校は491校あり，回答をいただいた学校の48.8％の学校が医療的ケアを実施していた。

この項目に関しては，質問文が「医療的ケアを必要とする幼児児童生徒に対して，医療的ケアを実施していますか。」とあるので，「医療的ケアを必要とする幼児児童生徒がいるにもかかわらず，医療的ケアを実施していない場合もあるのではないか。」との質問を受けた。今後の検討課題としたい。

表４　医療的ケア実施の有無　(n=1,006)

実施の有無	校　数
①はい	491 校（48.8%）
②いいえ	515 校（51.2%）

２．医療的ケアの実施について

１）医療的ケアを実施している人（または実施する予定の人）（複数回答可）

各学校で医療的ケアを実施している人（または実施する予定の人）は，図１の通りである。一番多かったのは看護師（特別非常勤講師等の医療的ケアのために配置された者を含む）が454校，次いで認定特定行為業務従事者である教員（または本年度中に認定特定行為業務従事者となり，実施予定の教員）が200校であった。一方で保護者が待機または定時来校している学校も155校あった。

その他の回答として，本人，併置されている病院の看護師，学校介護職員等があげられた。

(n=491)

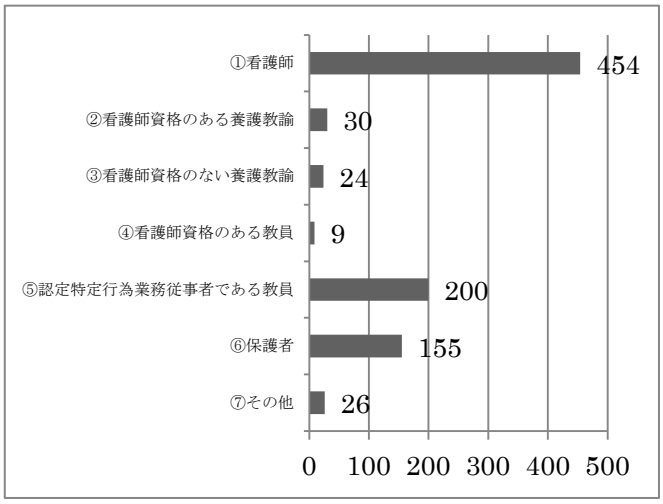


図１　医療的ケアを実施している人と学校・分教室数（以下，分教室も学校数に含む。）

２）看護師が実施している医療的ケアの内容（複数回答可）

各学校ではさまざまな医療的ケアがなされているが，看護師が実施している医療的ケアの内容は，図２の通りである。一番多い内容は，口腔・鼻腔内吸引（咽頭より手前まで）が367校，次いで，経管栄養（胃ろう）が346校，気管切開部（気管カニューレより）からの吸引が317校，経管栄養（鼻腔に留置されている管からの注入）が293校，気管切開部の衛生管理が289校（室）等であった。

その他の回答として，坐薬の挿入，胃ろう部の衛生管理，カフアシストの使用，義眼の装着，血糖測定，インシュリン注射，人工呼吸器の作動状況の確認，摘便，ストーマ管理，バギング等があげられた。

(n=491)

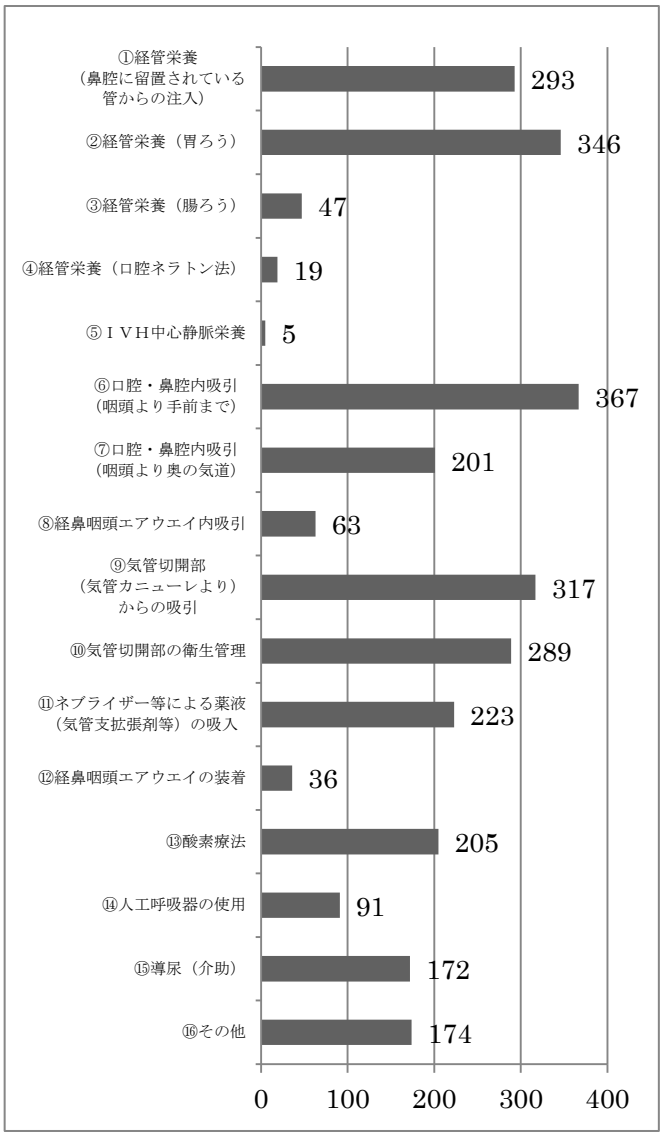


図２　看護師が実施している医療的ケアの内容と実施学校数

3）認定特定行為事業従事者である教員が実施している医療的ケアの内容（複数回答可）

認定特定行為事業従事者である教員が実施している医療的ケアの内容は，図３の通りである。一番多い内容は，経管栄養（胃ろう）が158校，次いで，口腔・鼻腔内吸引（咽頭より手前まで）が155校，経管栄養（鼻腔に留置されている管からの注入）が131校であった。

その他の項目として，気管カニューレ内部の吸引，人工鼻の着脱，薬液を含まない吸入などがあげられた。

(n=491)

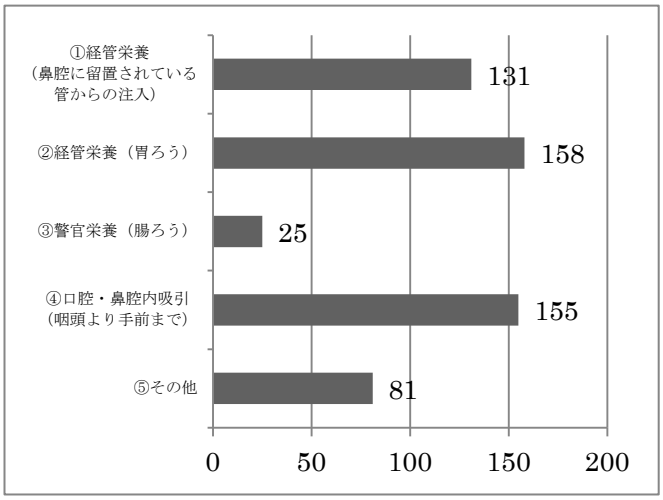


図３　認定特定行為事業従事者である教員が実施している医療的ケアの内容と実施学校数

4）てんかん発作時の座薬挿入を行う人（複数回答可）

各学校で，てんかん発作時に座薬挿入を行う人は，図４の通りである。一番多かったのは看護師（特別非常勤講師等の医療的ケアのために配置された者を含む）が270校，次いで，看護師資格のない養護教諭が 226校，看護師資格のある養護教諭 178校であった。

その他の回答として，研修を受けた教員，教員（認定証の有無にかかわらず），寄宿舎指導員，保護者等があげられた。また，職員は座薬挿入をしない，緊急搬送を行う，座薬は預かっていない，医療的ケア対象児は看護師，それ以外は教員と回答したところもあった。座薬挿入については，各学校等によって対応が異なる様子がうかがえる。

(n=491)

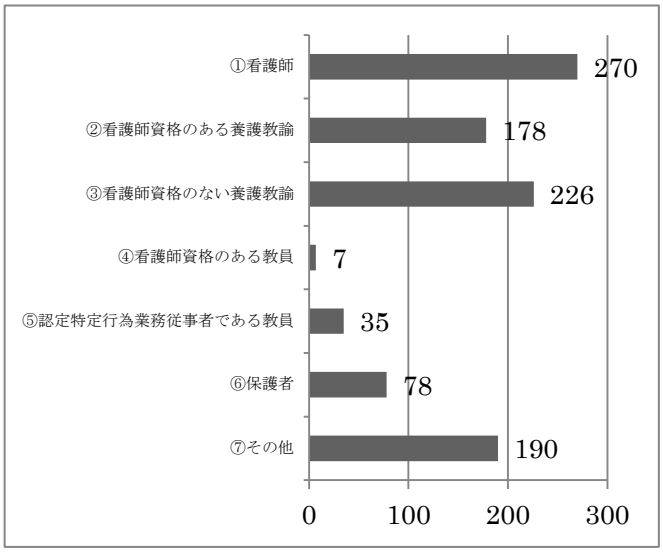


図４　てんかん発作時の座薬挿入を行う人と学校数

3．移動時及び寄宿舎での対応

1）登下校の移動手段（複数回答可）

医療的ケアの必要な幼児児童生徒の登下校の移動手段は，図５の通りである。一番多かったのは保護者送迎が443校，次いでスクールバスに乗車が221校，福祉の移動支援事業の活用が178校であった。

その他の回答として，車椅子やストレッチャーを利用しての教員による病室等からの送迎，市町村営のバス，民間救急車による送迎などがあげられた。

(n=491)

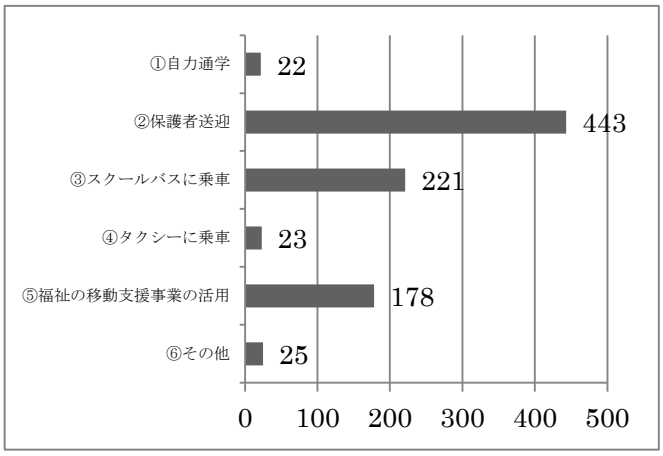


図５　登下校の移動手段と学校数

2）スクールバスにおける看護師の添乗の有無

前問の移動手段で「スクールバスに乗車」と回答した221校に対して，バスに看護師が添乗しているか

を質問した。その結果，表５のように，添乗しているが12校(5.4%)，添乗していないが209校(94.6%)あった。
スクールバスに看護師が乗車していない学校がほとんどであった。

表５　スクールバスへの看護師の添乗の有無

(n=221)

添乗の有無	校（室）数
①　添乗している	12 校（ 5.4%）
②　添乗していない	209 校（94.6%）

３）スクールバスに医療的ケアの必要な児童生徒が乗車するときの乗車条件や規則等（一部抜粋）

スクールバスに医療的ケアの必要な児童生徒が乗車するときの乗車条件や規則等は，以下のようなものがあげられた。回答から一部を抜粋して記述する。「乗車条件は個人によって違うが，おおまかには時間を決めて，SpO2や HR の値や全身状態で乗車判定を行っている。また，乗車前には試乗期間を設けて，記録を取り，学校医と確認を行っている。」「介助者なしで座席に座っていられること，乗車中には，あきらかに医療的ケアが必要にならないことが医師の指示としてあること，緊急時マニュアルが作成されていること（が条件である）。」「バスの中では医療的ケアはしないので，①呼吸状態が不安定な状態が続けば保護者送迎に切り替える，②気管切開があっても15分以内の乗車時間で吸引が必要なければ乗車可能としている。」「乗車前の血糖値を測定し，低血糖が予測される時は，保護者に連絡しジュースを飲む等の対応をして乗車している。」等の回答があげられた。

４）宿泊を伴わない活動に参加する場合の医療的ケアの対応者（複数回答可）

医療的ケアを必要とする児童生徒が，校外学習等の宿泊を伴わない活動等に参加する場合の医療的ケアの対応者は，図６の通りである。一番多いのは，同行する保護者が324校，次いで看護師（特別非常勤講師等の医療的ケアのために配置された者を含む）が297校，認定特定行為業務従事者である教員（または本年度中に認定特定行為業務従事者となり，実施予定の教員）が85校であった。

(n=491)

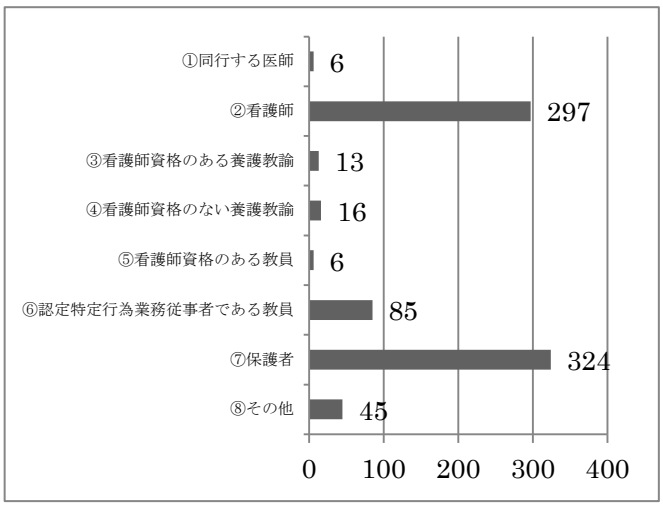


図６　宿泊を伴わない活動に参加する場合の医療的ケアの対応者と学校数

５）宿泊を伴う活動に参加する場合の医療的ケアの対応者（複数回答可）

医療的ケアを必要とする児童生徒が，宿泊学習や修学旅行等の宿泊を伴う活動等に参加する場合の医療的ケアの対応者は，図７の通りである。一番多いのは，同行する保護者が362校，次いで看護師（特別非常勤講師等の医療的ケアのために配置された者を含む）が221校，認定特定行為業務従事者である教員（または本年度中に認定特定行為業務従事者となり，実施予定の教員）が73校であった。

(n=491)

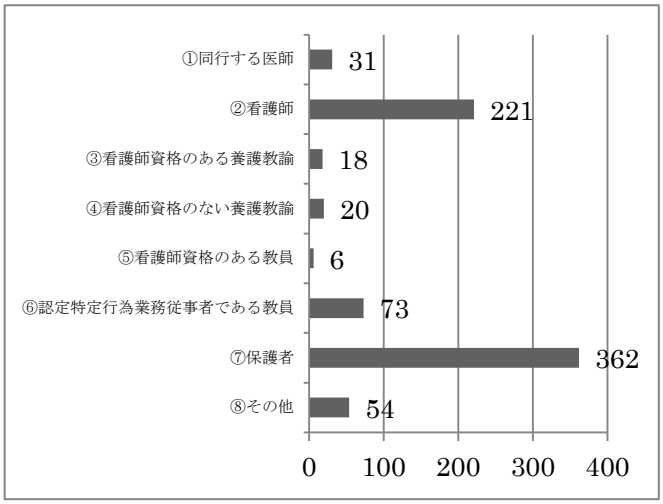


図７　宿泊を伴う活動に参加する場合の医療的ケアの対応者と学校数

６）寄宿舎の設置の有無と医療的ケア実施の有無，対象者の人数，ケアの内容

表６は，寄宿舎の設置の有無と医療的ケア実施の有無と学校数を示したものである。

寄宿舎を設置していない学校は357校，寄宿舎を設置しているが，寄宿舎生への医療的ケアは実施していない学校が122校，寄宿舎を設置していて，寄宿舎生への医療的ケアも実施している学校が12校あった。この12校には，医療的ケアを必要とする寄宿舎生は37名いた。37名の医療的ケアの内容の主なものは，「迷走刺激装置に磁石を当てる」「てんかん発作時の坐薬の挿入」「血糖値測定」「インシュリン注射」「成長ホルモン注射」等である。

表６　寄宿舎の設置の有無と医療的ケア実施の有無と学校数

(n=491)

障害種	校（室）数
①寄宿舎を設置していない。	357 校（室）
②寄宿舎を設置しているが，寄宿舎生への医療的ケアは実施していない。	122 校（室）
③寄宿舎を設置していて，寄宿舎生への医療的ケアも実施している。	12 校（室）

７）寄宿舎での医療的ケア対応者（複数回答可）

寄宿舎での医療的ケア対応者は，図８の通りである。「看護師が対応している」が５校あった。また，認定特定行為業務従事者である寄宿舎指導員（または本年度中に認定特定行為業務従事者となり，実施予定の寄宿舎指導員）が１校あった。

看護師の勤務については，18時まで看護師の勤務を設定して対応しているとの回答もあった。

(n=12)

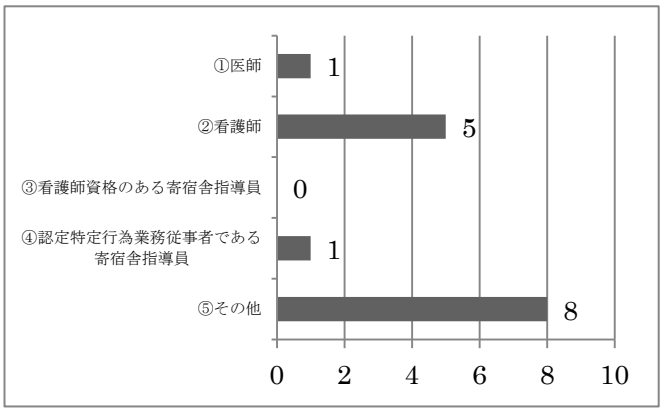


図８　寄宿舎で医療的ケアを対応する人と学校数

Ⅳ．考察

１．医療的ケアの実態

今回の調査では，看護師が実施している医療的ケアの内容について調査した。医療的ケアの内容としては，口腔・鼻腔内吸引（咽頭より手前まで），経管栄養（胃ろう），気管切開部（気管カニューレより）からの吸引等の内容が多かったが，その他の回答として，坐薬の挿入，胃ろう部の衛生管理，カフアシストの使用，義眼の装着，血糖測定，インシュリン注射，人工呼吸器の作動状況の確認等など，看護師が，さまざまな医療的ケアを実施している様子がうかがえた。特別支援学校には，さまざまな医療的ケアを必要とする児童生徒が在籍しており，対応も複雑化している様子もうかがえた。

２．移動手段や宿泊を伴う活動等への対応

スクールバスに看護師が添乗している学校が，221校中12校あった。医療的ケアの必要な児童生徒が乗車するときの乗車条件や規則等は各学校によって異なる様子がうかがえた。

宿泊を伴う活動あるいは伴わない活動に参加する場合の医療的ケアの対応者は，いずれも保護者が多く，次に看護師（特別非常勤講師等の医療的ケアのために配置された者を含む）の順で多かったが，特に，宿泊を伴う活動については，保護者が対応することも多いことが示唆された。

移動手段や宿泊を伴う活動等への対応については，各学校で対応が異なる様子もうかがえた。

今回の調査では，新制度に移行後の特別支援学校の医療的ケアの現状についての知見を得ることができた。複雑化する医療的ケアの内容や特別支援学校に在籍する医療的ケアを必要とする児童生徒への対応については，基礎的環境整備の面でより一層の充実を図る必要がある。

参考文献

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2016).
特別支援学校等における医療的ケアに関する基礎資料.

香港日本人学校における教育相談と大埔校における特別支援教育の取組

－特別支援教室「笑容教室」を活用した，児童一人一人の教育的ニーズに応じた支援の実際－

大崎博史*・髙柳杏奈**・三浦富美子**
（*国立特別支援教育総合研究所情報・支援部，**香港日本人学校小学部大埔校）

要旨：本研究所では，ここ10年来，年に１回，香港日本人学校から教育相談の要請を受け，学校を訪問し支援を実施している。香港日本人学校は，小学部香港校，大埔校，中学部の３校から成るが，本稿では，小学部大埔校に平成25（2013）年から開室されている「笑容（シウヨン）教室」 における児童への支援や学校全体としての特別支援教育に関する実際の取組について報告する。

見出し語：香港日本人学校，教育相談，特別支援教育

Ⅰ．はじめに

香港日本人学校３校（小学部香港校，小学部大埔校，中学部）からの教育相談の要請に応じて，平成28（2016）年７月11日から15日までの間，香港日本人学校を訪問した。

香港日本人学校への教育相談は，当時の本研究所の教育相談部が，平成17（2007）年に小学部香港校での教育相談を実施して以来，毎年，継続的に香港日本人学校からの要請を受け，実施しているものである。

今年度の教育相談の日程は以下の通りである。

表１　香港日本人学校訪問日程

７月 11 日(月)	午前：羽田発，夕刻：香港着
７月 12 日(火)	
香港日本人学校小学部香港校	
8：35～ 9：20	気がかりな児童についての説明
9：30～10：15	授業参観①
10：35～11：20	授業参観②
11：30～12：15	保護者対象講演会
13：20～13：35	保護者個別相談①
13：40～13：55	保護者個別相談②
14：00～14：15	保護者個別相談③
14：30～14：45	保護者個別相談④
15：45～16：30	職員対象講演会
16：40～17：00	職員個別相談
７月 13 日(水)	
香港日本人学校中学部	
8：40～ 9：00	生徒の状況説明
9：00～11：00	授業参観
11：00～11：50	保護者個別相談①
13：10～14：00	保護者個別相談②
14：10～15：00	保護者個別相談③
15：00～15：50	保護者個別相談④
16：00～16：40	相談のまとめ
16：40～17：20	情報交換会（全職員）と職員対象講演会
７月 14 日(木)	
香港日本人学校小学部大埔校	
8：30～ 8：50	日程説明
8：50～ 9：20	授業参観①
9：25～10：10	授業参観②
10：30～11：15	保護者個別相談①
11：20～12：05	保護者個別相談②
13：00～13：45	保護者個別相談③
13：50～14：35	保護者個別相談④
14：40～15：25	保護者個別面談⑤
15：45～17：00	職員研修会
７月 15 日(金)	午後：香港発，夜：羽田着

昨年度発行の国立特別支援教育総合研究所ジャーナル第５号では，菅波・中野・小林・武富（2016）が「香港日本人学校小学部香港校における特別支援

教育の実際－個のニーズに応じた連続性のある学びの場を目指して－」というテーマで，香港日本人学校小学部香港校の特別支援教育の取組について報告している。

今年度は，香港日本人学校の３校のうち，大埔校にある特別支援教室「笑容教室」の取組等について紹介する。

Ⅱ．小学部大埔校における特別支援教育に関する取組

１．学校の概要

香港日本人学校小学部大埔校（以下，当校とする）は，本年度開校20年目を迎えた学校である。12月１日現在の児童数は438名であり，各学級25～34名程度の児童数となっている。小学部大埔校の今年度の職員構成は，文部科学省からの派遣職員14名，学校採用職員８名，国際交流ディレクター１名，イングリッシュスタッフ8名，図工イマージョンスタッフ１名の合計31名である。また，当校には国際学級を併設しており，約160名の児童が学んでいる。

写真１　香港日本人学校小学部大埔校の正門にて
（写真左：中谷扶美子校長先生）

２．香港日本人学校教育支援委員会の概要

香港日本人学校は同じ経営理事会のもと，当校，香港校，中学部の３校から成る。そこで３校の代表による教育支援委員会を設置し，必要に応じて召集，開催している。教育支援委員会には，組織や役員，専門部会などについて定めた「香港日本人学校教育支援委員会規則」，運営や受け入れ基準などについて定めた「教育支援委員会内規」，支援教室（特別支援教室の意味を示す。以下同じ）の設置や目的などについて定めた「支援教室の設置と運営に関する規則」がある。教育支援委員会は以下のような組織になっている。

○香港日本人学校小学部大埔校，小学部香港校，学部各校の校長・教頭
○香港日本人学校経営理事会担当理事
○香港日本人学校事務長
○その他，委員会が必要と認める者

教育支援委員会の設立趣旨は，障害のある児童生徒又はあると思われる児童生徒の適切な教育措置について協議し，適切な教育支援・編入学を行うというものである。所掌としては以下の６点が挙げられる。

○対象児童生徒に関する指導及び助言
○対象児童生徒に関する調査及び資料の収集
○対象児童生徒に必要な諸検査の実施
○対象児童生徒の教育支援・教育相談及び進路指導
○対象児童生徒の教育支援・編入学に関する関係機関とその連絡提携
○その他，委員会の目的達成に必要な事項

教育支援委員会では，小学部大埔校，小学部香港校の「支援教室利用児童」及び「配慮を要する児童」，また，中学部の「配慮を要する生徒」について情報を共有し，適切な教育措置について検討している。

さらに，障害のある児童の編入学許可についても，必要に応じて教育支援委員会の判断により決定される。

なお，「支援教室」は当校と，小学部香港校に設置し，中学部には設置していない。

３．当校の特別支援教育の概要

当校の特別支援教育は，図１のような組織で進められている。

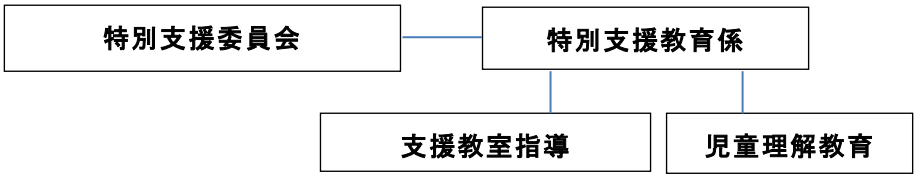


図１　大埔校特別支援教育に関する組織

特別支援委員会は校長・教頭・教務主任・学年主任・養護教諭・特別支援指導教室担当・該当担任で構成され，業務内容は次の３点である。

○通級指導教室入級審査による適正な教育支援
○通級指導教室の運営に関わる指導助言
○普通学級における特に配慮を要する児童への対応指針の作成と運用

特別支援教育係は教頭・支援コーディネーターと担当１名で構成され，支援教室指導や普通学級支援だけでなく，香港校や中学部との連携，学級担任や保護者からの教育相談，幼稚園や他校からの転編入児童の教育支援相談，障害児理解教育などを行っている。１名は特別支援教育の免許を所持する海外子女教育振興財団採用教員，もう１名は現地に住む英語が堪能で，日本臨床美術協会資格認定会員，臨床美術士の免許を持つ日本人である。

当校の特別支援教育係の業務内容は下記の５点である。

○特別支援教育計画，特別支援に関する調査協力
○特別支援に関する研修・啓蒙・知能検査
○児童理解会の計画・運営・情報管理
○編入面接の企画立案・実施
○関係機関との連絡調整

４．当校の特別支援教育係の活動

１）就学時検査・就学前検査

当校で就学を決定する前に，教育上特別な配慮を要する児童に対して，その実態や問題点を明らかにし，当校としてどのような方針及び方法で教育していくかを検討した上で当校児童の教育相談を行うことを目的とし，就学時検査・就学前検査を実施している。

転編入児童に対して，その学年の発達段階に応じたテストと各学年主任との面接を行う。

その上で，集団の中での指導が困難な児童や日本語指導が必要な児童の入学の判断を行う。また必要に応じては笑容教室（支援教室）の入級や，日本語教室の入級を勧める。

２）児童理解教育と児童理解会

新学期が始まりそれぞれの学級の児童の様子がわかってきた５月，11月，２月に実施している。全職員に対して，学級担任から「支援教室利用児童」「気がかりな児童」についての実態や必要な配慮事項について報告している。配慮を要する児童の中には日本語指導が必要な児童も含まれている。このように，特別な支援が必要な児童について共通理解できる場を作ることで，学校全体でそういった児童を見守る態勢を作っている。

３）特別支援教室指導

当校には，特別支援教室「笑容教室」があり，情緒や発達面，または，言語的に教育上特別な配慮を要する児童が利用している。
支援教育目標は，以下の３点である。

○児童一人一人のニーズを把握し，個別・少人数での支援を行うことで心身の調和的発達を図る。
○自立活動や各教科の補充指導を通じて，自立を図るために必要な知識，技能，態度，及び習慣を養う。学習や模擬体験，SST などの実践的な学習を通して，学校生活に適応できるようにする。
○小集団や個別の学習形態を工夫しながら，体験的な学習や模擬体験，SST などの実践的な学習を通して，学校生活に適応できるようにする。

Ⅲ．特別支援教室「笑容教室」の取組

１．「笑容教室」での支援

１）個別の学習支援

「笑容教室」では，現在，５名の児童が通級しており，それぞれの児童の持つ特性に起因する教科学習の遅れを充当するための補充指導を中心とした支援を行っている。児童一人一人の特性に合わせた支援を行えるように，担任や保護者とじっくり話し合いながら支援児童の実態把握に努め，学習する内容や時数などを決定している。

表２　「笑容教室」に通う児童への支援内容

学年 性別	笑容教室での学習教科と時間（時間数）	児童の特性
３年 男子	算数（２），国語（２），自立活動（２）	自閉傾向
４年 男子	算数（２），自立活動（１）	ADHD 傾向
４年 女子	算数（２），国語（２），自立活動（２）	軽度の知的障害傾向，ADHD
５年 男子	自立活動（２）	情緒不安
５年 女子	算数（２），国語（２），自立活動（２）	軽度の知的障害傾向

自閉傾向のある児童には，学習内容や進め方を明確に表示することで，不安を取り除き，先の見通しを持つことができるように配慮している。算数の学習では，数の概念や数量などを具体的にイメージさせるため，具体物を使って視覚的に分かりやすく示す支援をしている（写真２参照）。ADHD 傾向のある児童には，教室内の掲示物を最小限にし，学習に集中しやすい環境を作ることを心掛けている。また，時間の経過を視覚的に認識することで集中力を持続しやすくするように，タイマーを常に配置して学習をしている。

写真２　具体物を使った算数の学習の様子

日本人学校の特徴の一つとして，日本語を母国語としない児童が在籍していることがあげられるが，「笑容教室」に通級する児童においても，両親のどちらかが日本語を母国語としていないケースや，両親が仕事をしており，普段の身の回りの世話を外国人のメイドに任せているケースも多く，日常生活で日本語に接する時間が限られているという現状がある。そのような生活環境的な要因が重なり，更に国語の学習に困難さを抱える児童が多いことから，笑容教室では単元学習と併せて正しい日本語を習得するための学習も行っている。特に漢字の定着が進まない児童には，興味や関心を高めるように粘土を使った学習を取り入れ，辺の重なりやつながりを粘土で表すことによって，漢字に対する意識づけなどを行っている（写真３参照）。「読めない」，「書けない」と言う，つまずきから苦手意識をもち，学習意欲が低下していることが多い中で，先ずは「楽しく学習すること」から始め，学ぶことの楽しさを実感できるように心がけている。

写真３　粘土を使った漢字の学習の様子

２）自立活動

「笑容教室」に通う児童には，それぞれの必要に合わせた自立活動を週１時間行っている。児童のほとんどが，学校を中心とした集団生活での対人関係において，日々様々な困難に直面しており，学習以外の面でも支援の必要性は高い。ほとんどの児童に共通してみられるのが，相手の気持ちや場の状況を理解することの困難さによるコミュニケーションの問題である。自立活動では日常生活でおこりやすい様々な問題場面を，絵カードなど使い目に見えるように提示することで，目に見えないルールや気持ちを理解しやすくし，その場面や状況にふさわしいソーシャルスキルを身に付けられるように支援をしている。（写真４参照）この様な SST の他に，臨床美術[注1]（図２参照）という芸術療法を取り入れている（写真５参照）。この活動では五感を刺激しながら様々な作品を創作することで，心の解放や自分自身と向き合う時間を無意識的にもてるようにしている。作品の仕上がり具合ではなく，作品を作りながら自由に自己表現をしていく中で，新たな自己の発見をし，作品を作り終わった後の達成感を得ることで自己肯定感を高めるねらいがある。実際の創作過程において，どの児童もとても活き活きとした表情を見せながら自己の表現を楽しむ姿が見られる。通級指導を受けている児童は学校以外の生活の場においても，その特性が故に周囲から注意や叱責など受けることが多く，自分の行動に自信が持てずに様々な活動に対して消極的になってしまう傾向があるが，作品作りを通して自由に自己表現をしていくことで，情緒の安定をはかり，普段の生活の中でも自信を持って行動することができるようになることを目指している。

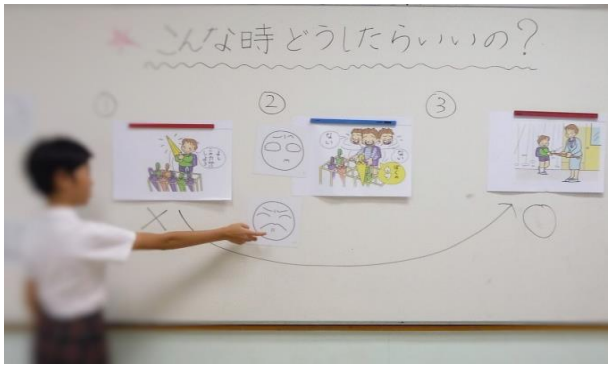


写真４　絵カードを使った SST の様子

図２　線と色を使って表現した作品

写真５　手の触覚を刺激した臨床美術での作品作り

注１：日本臨床美術協会．臨床美術とは．
http://www.arttherapy.gr.jp/about/（アクセス日，2016-09-25）

２．通常の学級での支援

現在「笑容教室」に通う児童は，それぞれ指導の時数に違いがあるが，通常学級での学習の内容によっては支援担当者が学級に入り支援を行っている。学級担任と常に連携しながら，必要に応じて他の学習や校外学習などにも同行することで，対象児童の集団の中での様子を観察し，支援しながら新たな課題の発見につなげていきたい。

Ⅳ．今回の訪問における，保護者への教育相談及び職員研修

１．保護者個別相談

今回，香港日本人学校小学部大埔校での教育相談において，保護者からの主な相談内容は，以下のよ

うなものであった。

① 児童の学習面の遅れについての相談
② 児童の情緒面に関する相談
③ 帰国に伴う転校先についての相談

第一に，児童の学習面の遅れについての相談であるが，自閉傾向や知的発達に遅れのある児童が，授業についていけなくなることを心配しての相談であった。これらの相談に関しては，児童の特性を考慮しながら，日常の学習方略を考え，それを試してみること等を提案した。

第二に，児童の情緒面に関する相談であるが，些細なことで怒ったり，泣いたり，感情がコントロールできないことへの対応についての相談があった。これらの相談に関しては，安心できる場や環境を提供したり，相手の気持ちや周囲の状況を把握したりして，感情をコントロールするための方策について助言した。

第三に，帰国に伴う，転校先の特別支援教育に関する相談であった。大埔校に転校する前の学校に戻った方が良いのか，保護者の赴任先の新しい地域の学校に転校した方が良いのかとの相談であった。これらの相談に関しては，児童にとっての特別支援教育の環境はどうなのか，家族が離れて生活する方が良いのか等を含め，総合的なメリット，デメリット等を考慮して転校先を決めていくことを提案した。

２．職員研修会

放課後の職員研修会では，最初に特別支援教育に関するワークショップ形式の研修を行い，支援の必要な児童についての共通理解を図っていった。(写真６参照)

次に本報告の第一著者から，インクルーシブ教育システムの推進や「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の施行等を含めた，「特別支援教育の今日的な動向」についての話題提供をした。教員は，とても熱心に特別支援教育について研修に取り組んでいた。

写真６ 教員のワークショップ形式の研修会の様子

Ⅴ．おわりに

当校では，特別支援教室「笑容教室」を活用した，児童一人一人の教育的ニーズに応じた支援がなされていた。

「笑容」（シウヨン）とは中国語で「笑顔」という意味があるそうだが，その願いの通り，障害のある子供達だけでなく，どんな子供達も，安心・安全が確保され，いつも笑顔で学ぶことができる学校づくりをさらに進めていってほしい。

付記

個人名の明記及び写真・図の掲載に当たっては，本人及び保護者の了承を得ています。

引用・参考文献等

平成28(2016)年度香港日本人学校大埔校学校案内．香港日本人学校総合ページ．http://www.jis.edu.hk/index3.html（アクセス日，2016-12-01）

管波亜矢子・中野健・小林千紗・武富博文（2016）．香港日本人学校小学部香港校における特別支援教育の実際－個のニーズに応じた連続性のある学びの場を目指して－．国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，５，31-37.

Council for Exceptional Children 2016年次総会参加及びセントルイス市内学校訪問についての報告

神山　努
（情報・支援部）

要旨：本稿は，2016年４月13日から16日にアメリカ合衆国ミズーリ州セントルイスにおいて開催された，Council for Exceptional Children の年次総会における，発表研究の動向を中心に参加報告した。2016年の年次総会では，自閉スペクトラム症に関するセッションや，調査研究に関するセッションが昨年と比較して多くあった。また，セントルイス市内の特別学校（special school）の訪問についても報告した。セントルイスでは，障害のある児童生徒のほとんどが地域の公立学校で教育を受けていたが，6校の特別学校が設置されていた。今回はそのうちの１校であるニューエナー高等学校（Neuwoehner High School）を訪問した。ニューエナー高等学校は自閉スペクトラム症，知的障害，肢体不自由など，様々な障害のある高等学校段階の生徒を対象としており，学校全体で生徒の適切な行動を伸ばすプログラムである，スクールワイドポジティブ行動支援（schoolwide positive behavior intervention and support）に取組んでいた。
見出し語：Council for Exceptional Children，特別学校，ポジティブな行動支援

Ⅰ．はじめに

Council for Exceptional Children（以下，CEC）は1922年に設立されており，米国を中心に活動している。障害のある子どもやギフティッド（生まれつき才能がある，優れた知能を持つ）の子どもの成功を進める，熱意がある教育者の専門的団体，としている。その活動範囲は幅広く，特別教育管理職会議（Council of Administrators of Special Education）や行動障害を有する子どもに関する会議（Council for Children with Behavioral Disorders）など，18の部門（division）を有しており，障害のある子どもの教育に関する，非常に大きな学術団体である。

国立特別支援教育総合研究所では，これまでにもCEC の年次総会に参加して，研究発表や，米国の特別支援教育に関して情報収集するとともに，年次総会が開催された地域の学校等を訪問してきている（神山・齊藤，2016；齊藤・熊田，2014）。本稿ではCEC 2016年次総会と共に，年次総会が開催されたセントルイス市内の特別学校（special school）の訪問について報告する。

Ⅱ．Council for Exceptional Children 2016年次総会

１．年次総会の概要

2016年で CEC 年次総会は第92回となり，４月13日から16日までの４日間，米国のミズーリ州セントルイスで開催された（写真１，２参照）。年次総会のセッションは，教材や指導法のデモンストレーション（Demonstration），CEC 内の各部門におけるミッションに関する課題についてのセッション（Division Showcase Sessions），関係業者による展示（Exhibitor Showcase Sessions），招待セッション（Featured Sessions and Special Focus Sessions），複数名によるプレゼンテーション（Multiple presentations），一つのトピックについてのパネルセッション（Panels），ポスター発表といった，様々な形式で行われていた。その他に，CEC の各部門におけるレセプション等も開催されていた。

CEC 年次総会は専用のウェブサイトにおいて，年次総会終了から約６か月までは，年次総会内で行われた研究発表に関するセッションの情報が検索できるようになっていた。セッションによっては発表者

表１　年次総会の各メイントピックに該当するセッション数

トピックテーマ	件数	
	2015年	2016年
全件数	714	820
アカウンタビリティ・大規模アセスメント	11	7
特別教育における芸術	11	12
自閉スペクトラム症	55	88
協働やインクルーシブの実践	47	50
文化や言語の多様性	44	45
ギフティッドや才能	15	9
国際的プログラム・サービス	21	21
特別教育の教員の有効性測定	20	11
支援者養成	51	42
パイオニア・歴史的見解	2	5
調査研究	42	85
STEM (Science, Technology, Engineering and Math)	23	22
テクノロジーやメディア	42	47
行政・スーパーバイズ（Administration/Supervision）	33	34
アセスメント	25	27
キャリア発達・移行	35	47
コミュニケーション障害・聴覚障害	16	14
幼児期（Early Childhood）	30	24
知的障害	30	1
学習障害	30	37
保護者・家族・学校のパートナーシップ	39	28
運動障害・健康障害・重複障害	13	12
公共政策	14	21
RTI：多層システム	40	62
特別教育の仕事を始めてもらう方略	10	7
視覚障害	15	16
行動情緒障害		46

＊「行動情緒障害」のカテゴリーは2015年にはなかった

写真１　CEC 年次総会会場

写真２　ポスター発表会場

により発表資料がアップロードされていた。各セッションは発表者により，27のメイントピックのいずれかに分類されていた。

2015年と2016年のそれぞれの年次大会における，各メイントピックのセッション数を表１に示した。全セッション数は2015年が714件，2016年が820件と，100件近く増えていた。トピックテーマ別に見ると，2016年は「自閉スペクトラム症」に該当するセッションが最も多く88件と，昨年より33件増加していた。次いで「研究」に該当するセッションが多く85件と，昨年より43件増加していた。研究発表の内容については，例えば「自閉スペクトラム症」に該当するセッションでは，自閉スペクトラム症のある子どもに対する，通常学級場面で同級生と共に，社会的スキルを学習する介入の研究や，教員に対する，自閉症スペクトラムのある子どもの教育に関する専門性向上についての，学区規模の研究等が報告されていた。一方，「研究」では問題行動に関する介入研究の文献レビューや，大規模な読みの指導に関する研究など，幅広い内容が含まれていた。

会場の様子では,「すべての児童生徒が成功するための法」（Every Student Succeeds Act：ESSA）に関するセッションに，多くの実践者や研究者が参加していた。ESSA とは「どの子どもも置き去りにしないための法」（No Child Left Behind Act of 2001：NCLB）を改定する形で，2015年12月に米国において可決された法であり，セッションでは ESSA が障害のある子どもに対する教育や学力達成の評価にどのような影響があるのか等について議論がなされていた。

参加者は米国のほかに，韓国や中国などアジア諸国の研究者や留学生等もおり，ポスターセッション等においてそのような参加者と意見交換することができた。質問の内容は，日本において障害のある児童生徒の通常学級における在籍状況や，そのような児童生徒に対する教育的配慮の状況についてなどであった。

Ⅲ．セントルイス市内特別学校の訪問

CEC 年次総会と併せて，セントルイス市内の特別学校を，セントルイス市内の教育事務所を介して訪問した。ミズーリ州の Web サイトによると（Missouri department of elementary & secondary education；https://dese.mo.gov/），セントルイス市内には22の学区（school district）があり，約22,000人の児童生徒に対して IEP が作成されており，特別教育が提供されていた。特別教育が提供されている児童生徒の９割以上が地域の学校に在籍していたが，市内に特別学校が６校設置されていた。今回はそのうちの１校の特別学校である，ニューエナー高等学校（Neuwoehner High School）を訪問した（写真３，４，５参照）。

１．ニューエナー高等学校の概要

ニューエナー高等学校は，知的障害，自閉スペクトラム症，肢体不自由など，様々な障害を有する14から21歳の生徒が在籍する特別学校である。セントルイスの特別教育に関する教育事務所と隣接している。校内には，教員のほかに，OT，PT，ST や音楽療法士等，様々な専門職が関わっており，各専門職が指導や準備に使用する部屋が設置されていた。

写真３　ニューエナー高等学校の外観

写真４　ニューエナー高等学校の教室

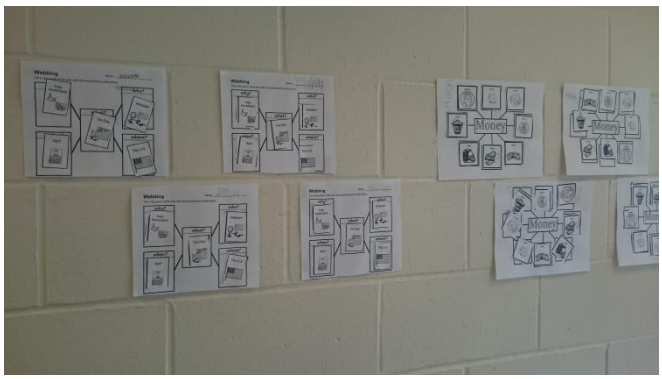


写真５　生徒が学習したプリント

＊確定申告締切日(Tax Day)をイラストにより学習したプリント

ニューエナー高等学校のミッションは，生徒が成功するための困難に取組み，高い期待を達成することとし，ビジョンは生徒の成人期の生活への移行が成功するよう取組むこととしている。2014年には National School of Character を受賞するなど，学校の業績も認められている。

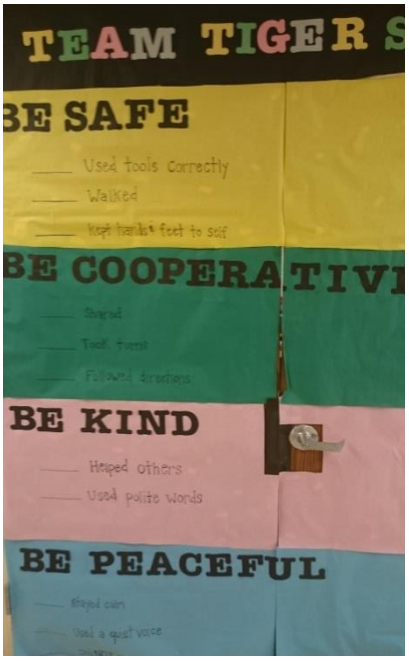


写真６　ニューエナー高等学校における適切な行動を示した表

ニューエナー高等学校に在籍する生徒の障害の状態は様々であり，指導内容も学級によって様々であった。清掃や作業など卒後の職業を意識した内容，生徒の実態に応じた作業的な学習内容，教科学習的な内容など様々であった。教科学習的な内容については例えば，社会に関する用語や概念を，イラストを用いて学習する等が扱われていた。このような内容は，全米で統一された教育内容に関する基準である，コモン・コアスタンダード（野口・米田，2014）をふまえて選定されていた。

２．ポジティブな行動支援（positive behavior intervention and support）の取組

ニューエナー高等学校の特徴として，学校全体でポジティブな行動支援（positive behavior intervention and support；Carr, Dunlap, Horner, Koegel, Turnbull, Sailor, Anderson, Albin, Koegel, & Fox，2002）に取組んでいた。PBIS とは，障害のある人々の生活の質が向上することを目的に，個々の適切な行動を非嫌悪的な教育的方法により増やし，その結果として問題行動が減少することをねらうプログラムとされている。2004 年に米国の障害のある個人教育法（Individuals with Disabilities Education Act：IDEA）

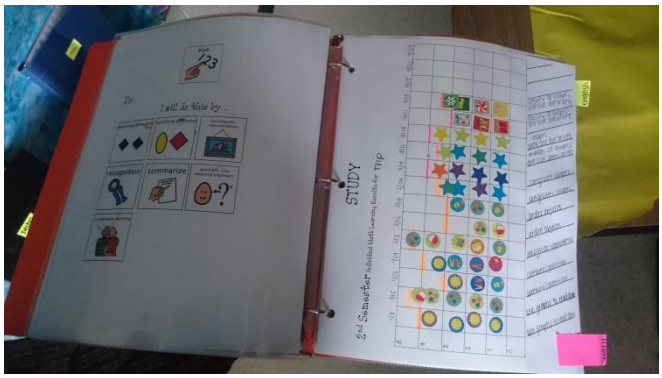


写真７　生徒の個別ファイル例

写真８　生徒の個別ファイル置き場

＊生徒はいつでもファイルを参照できるようになっていた

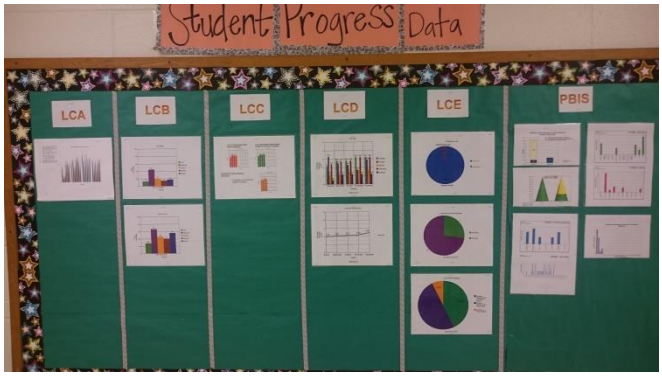


写真９　各教室における目標達成の状況

において，PBIS の方法論が，問題行動を示す児童生徒に対する効果的方法として推奨された。

近年，学校に在籍するすべての児童生徒の適切な行動を伸ばすために，PBIS が学校規模で取組まれるようになってきており（Crone & Horner，2003），ミズーリ州でも多くの学校が PBIS を学校規模で実施していた。その方法の特徴は，すべての児童生徒に

対するユニバーサルな行動への指導・支援，ユニバーサルな指導・支援だけでは十分に効果が示されない児童生徒に対する小集団による指導・支援，それでも十分に効果が示されない問題行動を示す児童生徒に対する個別的な指導・支援を，階層的に行うこととされている。

PBIS におけるユニバーサルな行動への指導・支援の１つに，学校内の各場面において求められる適切な行動を明確にすることがある。ニューエナー高等学校では，校内において求められる行動を，「安全，協力，優しさ，穏やか」(be safe, be cooperative, be kind, be peaceful）にまとめており，それぞれの具体的な行動を，校内の場面ごとに具体化し，表を用いて，生徒に視覚的に示していた（写真６参照)。また，各教室の生徒の実態に応じて，文字を中心にして適切な行動を示す，イラストやシンボルを用いて適切な行動を示すなどの工夫がなされていた。

各生徒の評価に関して，生徒は個別ファイルを所持しており，生徒それぞれが適切な行動をどの程度とっているか，学習目標がどの程度達成されているかが，そのファイルにまとめられていた（写真７，８参照)。そのファイルを参照することで，生徒は自らの課題とその達成状況を把握し，次にすべきことを理解するようにしていた。ファイルは生徒の実態に応じて，絵やシンボルなど視覚的に示すといった工夫がなされていた。また，学級ごとの行動や学習に関する目標の達成状況がデータとしてまとめられ，校内の廊下に掲示されていた（写真９参照)。

Ⅲ．おわりに

今回の CEC 年次総会への参加からも，米国における障害のある子どもの教育に関する実践や研究を中心に，様々な情報を得ることができた。また，今回の参加においても，アジア諸国からの参加者を中心に，各国の特別支援教育について協議できたことで，日本の特別支援教育の現状や課題を考察することができた。米国も，コモン・コアスタンダードや ESSA など，障害のある子どもの教育に影響する様々な動向があり，今後もこのような会に参加して，継続して情報収集する必要があるといえる。

セントルイス市内の特別学校の訪問では，高等部段階にあたる障害のある生徒に対する教育を実際に参観することができた。また，米国の IDEA においても推奨されている PBIS の，学校規模での取組を見学することができた。今後は，米国における障害のある子どもに対する教育について，文献を介して情報収集するとともに，実際の様子についての視察訪問や現地調査を重ねることが，我が国におけるインクルーシブ教育システム構築を検討する上で大変有効であると考えられる。

引用文献

Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L.（2002）. Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 4-16.

Crone, D. A. & Horner, R. H.（2003）. *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. New York : Guilford Press.

Crone, D. A. & Horner, R. H.（2013）. スクールワイドPBS―学校全体で取り組むポジティブな行動支援―（野呂文行・大久保賢一・佐藤美幸・三田地真実，訳）. 二瓶社.（Crone, D. A. & Horner, R. H.（2003）. *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. New York : Guilford Press.）

神山努・齊藤由美子（2016）. 平成27年度 Council for Exceptional Children 年次総会参加及びサンディエゴ市内学校訪問についての報告. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，５，44-49.

野口晃菜・米田宏樹（2014）. 特別学級・代替学校における障害のある児童生徒の通常教育カリキュラムへのアクセスの現状と課題―米国イリノイ州第15学校区を中心に―. 障害科学研究, 38, 117-130.

齊藤由美子・熊田華恵（2014）. Council for Exceptional Children 年次総会参加及びテキサス盲学校訪問についての報告. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，３，24-29.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities 2016年次総会参加の報告

神山　努
（情報・支援部）

要旨：本稿は，2016年６月６日から９日までにアメリカ合衆国ジョージア州アトランタで開催された，アメリカ知的・発達障害学会（American Association on Intellectual and Developmental Disabilities; AAIDD）の年次大会に参加し，本研究所において行われた知的障害特別支援学級の指導上の困難に関する全国調査に関してポスター発表したことについて報告した。年次大会の研究発表は，知的障害や発達障害に関する教育，福祉，医療，労働など，様々な領域に及んでいた。また，AAIDD が2016年に刊行した，知的障害のある子どもの支援ニーズの程度を評価する尺度である，子ども版知的障害支援尺度（Supports Intensity Scale - Children's Version; SIS-C）を得ることができたため，その概要を紹介した。我が国の今後の知的障害教育やインクルーシブ教育システムに関して，多くの示唆を得ることができた。今後もこのような国際会議に参加して，海外の特別支援教育に関する情報交流を引き続き行っていく必要がある。
見出し語：アメリカ知的・発達障害学会，知的障害教育，子ども版知的障害支援尺度

Ⅰ．はじめに

アメリカ知的･発達障害学会（American Association on Intellectual and Developmental Disabilities; AAIDD ）は，1876年に設立されたアメリカ精神遅滞学会（American Association on Mental Retardation; AAMR）を前身とした，知的障害や発達障害がある人々とその専門家の，最も歴史があり，規模が大きな学術団体とされている。アメリカをはじめ世界55か国から5000人以上が会員となっている。AAIDD のミッションは，知的障害や発達障害がある人に関して，革新的政策，根拠がある研究，効果的な実践，普遍的な人権を促進すること，としている。このミッションを受けた目標を，知的障害や発達障害がある人々の専門家の力を向上させること，知的障害や発達障害がある人がインクルードされた社会を進めること，効果的で，適切にマネジメントされた，責任ある組織であることを維持すること，としている。学術雑誌は ”American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities (AJIDD)”，” Intellectual and Developmental Disabilities”，” Inclusion”を刊行しており，AJIDD では例えば，知的障害がある人々や発達障害がある人々の生理学的研究や，知的障害児の指導法に関する研究など，幅広い内容が掲載されている。

AAIDD は知的障害の概念を整理するなど（AAIDD, 2011），知的障害に関する重要な知見を多く提供してきている。我が国では，特別支援学校（知的障害）において高等部を中心に，在籍児童生徒数が増加傾向にあり，知的障害のある子どもたちのための各教科の目標・内容を再整理することや，知的障害のある子どもたちの学齢期から成人期への円滑な移行のための支援をさらに検討することの必要性が指摘されている（中央教育審議会特別支援教育部会，2016）。このような課題をふまえ，本稿では2016年の AAIDD 年次総会に参加し，収集した情報について報告する。

Ⅱ．2016年 American Association on Intellectual and Developmental Disabilities 年次総会

１．年次総会の概要

2016年で AAIDD の年次総会は140回となり，６月６日から９日までの４日間，アメリカのジョージア

表１　2016年 AAIDD 年次総会の日程概要

	6　日	7　日	8　日	9　日
7：30	・会員会議 ・リーダーフォーラム	・ビジネス会議 ・展示開始 ・新会員会議 ・オープニングセッション	・ビジネスミーティング ・展示開始 ・全体セッション	・ポストカンファレンスセッション
13：00	・プレカンファレンスセッション	・セッション	・セッション	
16：30	・公開プレカンファレンスセッション	・ポスターセッション	・公開セッション	

州アトランタにおいて開催された。日程概要を表１に示した。

１日目はプレカンファレンスセッションが開催され，以下の内容が行われた。

・CDC and its Leadership in Understanding the Health Issues in IDD and ASD：アメリカ疾病管理予防センター（Centers for Disease Control and Prevention）による，知的障害や自閉スペクトラム症がある人々の健康上の問題に関する調査研究の報告等がなされた。

・Learning with Pathfinders and Their Partners：知的障害のある人々のソーシャルインクルージョンを先駆的に探索した人々と，そのパートナーの経験について報告がなされた。

・From Civil Rights to Disability Rights: Where are We?：障害者の権利に関して，これまでの歴史を再検討した上で現状と課題を考察した。

・End of Life Decisions for People with Intellectual Disability：高齢知的障害者の終末期の意思決定の影響要因に関する研究等の報告がなされた。

・Supported Decision Making: Research, Policy, Practice：知的障害のある人々の意思決定支援に関する，研究，政策，実践についての報告がなされた。

・Fostering Leadership in Research: Research Colloquium：学生会員や経験年数の浅い実践者を対象とした，AAIDD の研究知見に関する報告がなされた。

・Be The Change: The HCBS Rule, Transition Plan, and Best-practices and Opportunities for Stakeholder Advocacy：在宅・地域社会ベースの医療会議（home-and community-based care;HCBS）に関する州規模の取組の報告がなされた。

２日目の午前中はオープニングセッションが行われ，“Building Inclusive Communities”を表題として，地域におけるインクルーシブをテーマに，知的障害に関する研究者と知的障害がある当事者によるディスカッションが行われた。午後に研究発表セッション，夜にポスター発表が行われた。ポスター発表は，高齢，アセスメント，自閉スペクトラム症，教育，家族，健康，政策，生活の質，自己決定，ソーシャルインクルージョン，テクノロジー，就労などのテーマで，163件の発表があった。

研究発表セッションの内容は以下の通りであった。

・Achieving meaningful community inclusion：地域のインクルージョンに関する評価や，今後の課題について議論がなされた。

・Attaining workforce stability and positive outcomes for people with IDD：知的障害のある人々の就労支援について，研究発表や議論がなされた。

・Unfolding system change efforts: What can we learn from change in process?：イリノイ州やオーストラリアにおける知的障害のある人々の支援システムの変化に関して報告や議論がなされた。

・Effective transitions to employment：知的障害のある人々の移行支援プログラムについて，その効果研究の報告と議論がなされた。

・Unpacking the best predictors of quality of life：知的障害のある人々の生活の質（quality of life）の予測因子に関する研究の報告と議論がなされた。

・Diving into what we know about US K-12 data and outcomes：知的障害児の教育に関する研究について報告と議論がなされた。

・Building competencies of medical professionals about

IDD：知的障害のある人々の健康上の問題に対する専門性向上について，研究報告と議論がなされた。

・Achieving meaningful outcomes and quality measures：知的障害がある人々の地域生活の質やサービスの質の評価方法に関する研究について，報告と議論がなされた。

・Building leadership at all levels：知的障害がある人々や家族に対する支援について，リーダーシップを取るポジションについて議論がなされた。

・Creating the future of aging supports：高齢知的障害者の支援に関する研究報告と議論がなされた。

・Promoting access to the general education curriculum for students with complex support needs：知的障害がある子どもたちの通常教育カリキュラムへのアクセスについて研究報告と議論がなされた。

・Building inclusion in faith communities：地域のインクルージョンについて研究報告と議論がなされた。

・Enhancing collaboration among professionals for higher quality supports：知的障害のある人々の支援において専門家同士で協働することに関して研究報告と議論がなされた。

・Using technology to improve outcomes：知的障害のある子どもへのアシスティブ・テクノロジーを活用した指導や，アシスティブ・テクノロジーを介した研修について，研究報告と議論がなされた。

・Achieving a greater understanding of the needs and preferences of families and self-advocates：知的障害のある人々の家族やセルフアドボカシーについて研究報告と議論がなされた。

・Promoting physical activity to achieve health outcomes：知的障害のある人々の身体活動について研究報告と議論がなされた。

・Achieving a fully inclusive postsecondary education for people with IDD：知的障害のある人々の中等後教育におけるインクルーシブ教育について，研究報告と議論がなされた。

・Grasping meaning and experience in cross cultural environments：様々な文化圏における知的障害のある人々の生活や課題について，研究報告と議論がなされた。

３日目の午前中のセッションでは，セルフアドボカシーをテーマに，知的障害に関する研究者と知的障害がある子どもの保護者によるディスカッションが行われた。その後は研究発表セッションが行われ，その内容は以下の通りであった。

・Introducing the SIS-A annual review protocol：成人版知的障害支援尺度（Supports Intensity Scale - Adult Version; SIS-A）について研究報告と議論がなされた。

・Achieving participation of people with IDD in research：知的障害のある人々が研究に参画することについて，研究報告と議論がなされた。

・Changing the conversation with self-advocates：知的障害のある人々のセルフアドボカシーについて研究報告と議論がなされた。

・Changing culture and practice regarding the sexuality of people with IDD：知的障害のある人々の性的な問題について，研究報告と議論がなされた。

・Shifting the paradigm in education on inclusion：知的障害のある人々のインクルーシブ教育について研究報告と議論がなされた。

・Positive behavior supports curriculum: Innovations in achieving outcomes：障害のある人々の適切な行動を伸ばし問題行動を減らすプログラムであるポジティブな行動支援（positive behavior supports）について，研究報告と議論がなされた。

・Using research to inform policy and practice：知的障害のある人々の政策研究について研究報告と議論がなされた。

・Update on the NTG：知的障害のある人々におけるアルツハイマー病に関する全国的計画について，研究報告と議論がなされた。

・Understanding support roles in self-advocacy：知的障害のある人々のセルフアドボカシーについて研究報告と議論がなされた。

・Adapting instruction: Lessons learned in Brazil and Ghana：ブラジルとガーナにおける知的障害のある子どもへの教育について，研究報告と議論がなされた。

最終日はポストカンファレンスセッションが行われ，高齢となった知的障害者とその家族に対する支援や，知的障害者の自己決定に関して取り上げられた。

また，年次総会中には展示会が行われており，大学や研究機関，出版社からの研究成果に関する刊行物や教材，アセスメントの展示や販売のほか，知的障害がある人々の当事者団体による団体紹介や，作成した製品の販売の紹介が行われていた。

写真１　AAIDD 年次総会の会場の様子

写真２　AAIDD 年次総会の展示会の様子

写真３　AAIDD 年次総会ポスター発表会場

２．日本の知的障害特別支援学級の調査研究に関するポスター発表

著者は，日本の知的障害特別支援学級が抱える課題に関する調査研究について（国立特別支援教育総合研究所，2014），ポスター発表を行った。今回の発表では特に，調査に回答した知的障害特別支援学級担任に関する教員経験年数などの基本情報や，知的障害特別支援学級担任が指導上抱える課題や困難の，学級設置状況や教員経験年数から分析したデータについて報告した。

発表では，アメリカからの参加者をはじめ，韓国や中国などアジア諸国から等，様々な参加者と協議することができた。質問内容は，日本において知的障害のある子どもが教育を受けている場とその教育内容，知的障害特別支援学級担任の専門性向上への取組，国別で実態調査のデータを比較研究する必要などについてであった。

Ⅲ．子ども版知的障害支援尺度（Supports Intensity Scale－Children's Version）

AAIDD は2016年に，子ども版知的障害支援尺度（Supports Intensity Scale - Children's Version; SIS-C）を刊行しており，本年次総会でも様々な場面において紹介がなされた。以下では，SIS-C について紹介する。

SIS-C は知的障害のある子どもの支援ニーズの程度を測定するためのアセスメント尺度である。対象児をよく知る者２名以上に対する聞き取り調査により評価する。評価項目は基本情報のほかに，医療面と行動面に関する支援ニーズと，家庭生活，地域生活，学校への参加，学習，健康や安全，対人行動，セルフアドボカシーに関する必要な支援の状況，95 項目から構成されており，各項目の支援ニーズを３件法，または５件法により評価する。評価結果をもとに，各領域における支援ニーズの程度や，全体的な支援ニーズの程度を評価する。

なお，成人版知的障害支援尺度（Supports Intensity Scale - Adult Version; SIS-A）も開発されており，SIS-A はアメリカのみならず，様々な国において，知的障害のある人々の支援ニーズの程度を評価して，

サービス支給を決定するために用いられている。また，SIS-A は和訳されており（アメリカ知的・発達障害協会，2008），我が国の知的障害のある人々に対するサービス支給決定のための評価に活用することの提案がなされている（日本知的障害者福祉協会，2011）。

表２　SIS-C の構成

- 基本情報
- 医療面と行動面の支援ニーズ
- 家庭生活に関する必要な支援の状況
- 地域生活に関する必要な支援の状況
- 学校への参加に関する必要な支援の状況
- 学習に関する必要な支援の状況
- 健康や安全に関する必要な支援の状況
- 対人行動に関する必要な支援の状況
- セルフアドボカシーに関する必要な支援の状況

Ⅳ．おわりに

今回の AAIDD 年次総会の参加から，米国を中心に様々な国における知的障害や発達障害がある人々に関する，教育や福祉など様々なテーマに関する研究や実践について情報を得ることができた。また，SIS-C のように知的障害のある子どもの支援に対して活用できるアセスメントツールの情報を得ることもできた。一方で研究発表からは，各国からの参加者と知的障害教育に関して情報収集でき，我が国の知的障害教育の現状や課題に関して考察する機会となった。AAIDD は学術雑誌や書籍の出版も多く行っており，今後も AAIDD に関して情報収集する必要があるといえる。

引用文献

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities（2011）. *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports (11th edition).*

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities（2012）. 知的障害：定義，分類および支援体系　第11版（太田俊己・金子健・原仁・他，共訳）. 日本発達障害福祉連盟.（American Association on Intellectual and Developmental Disabilities（2011）. *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports (11th edition).*）

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities（2016）. *Supports Intensity Scale - Children's Version (SIS-C) User's Manual.*

American Association on Mental Retardation（2008）. 知的障害のある人の支援尺度(SIS)：介護から支援への転換（渡辺勧持・古屋健・三谷嘉明，共訳）. 中央法規.（American Association on Mental Retardation（2004）. *Supports Intensity Scale (SIS) User's Manual*）

中央教育審議会特別支援教育部会（2016）. 特別支援教育部会における審議の取りまとめ. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/sonota/__icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377130_01.pdf（アクセス日，2016-12-01）

国立特別支援教育総合研究所（2014）. 知的班の研究班活動による調査「知的障害特別支援学級（小・中）の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査―研修，支援体制からの考察―」（平成24～25年度）調査報告書. http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/8994/20140407-171029.pdf（アクセス日，2016-12-01）

日本知的障害者福祉協会（2011）. 厚生労働省平成22年度障害者総合福祉推進事業　支給決定プロセスに係る海外の実態に関する調査―新たな支給決定プロセスの提案―研究報告書. http://www.mhlw.go.jp/bunya/shougaihoken/cyousajigyou/dl/seikabutsu6-1.pdf（アクセス日，2016-12-01）

日本 LD 学会第25回大会参加報告

半田　健
（情報・支援部）

要旨：本稿では，日本 LD 学会第25回大会の参加報告を行う。本大会は，平成28年11月19日（土）から20日（日）にかけて神奈川県にあるパシフィコ横浜で開催された。「発達障害の子どもと家族－学習・行動・心の包括的理解と支援－」を大会テーマとし，特別講演や大会企画シンポジウム，学会企画シンポジウム，研究委員会企画シンポジウム，教育講演，自主シンポジウム，口頭発表，ポスター発表等の多彩なプログラムが企画された。国立特別支援教育総合研究所の研究員による活動状況としては，研究発表を行った研究員が27名，大会運営に携わった研究員が３名であった。また，本稿では，本大会の研究発表内容に関する情報提供を目的として，著者が参加した大会企画シンポジウムや教育講演，自主シンポジウムに関する概要を記した。
見出し語：日本 LD 学会，大会報告，発達障害

Ⅰ．大会主旨について

日本 LD 学会は，LD とその近隣の概念をきちんと理解し，そうした状態にある人々への科学的で，適切な発達支援を考えるために，教育，心理，医療等に携わる専門家や教師，そして保護者によって，平成４年に設立された学術研究団体である。本学会は，平成21年４月１日に法人化され，「一般社団法人日本 LD 学会」となった。本学会の目的として，LD・ADHD 等の発達障害に関する研究・臨床・教育の進歩向上を図ると共に，LD 等を有する児（者）に対する教育の質的向上と福祉の増進を図ることが挙げられる。平成28年４月１日現在の会員数は，正会員8979名，名誉会員18名，機関会員48機関，賛助会員２機関である（日本 LD 学会，2016a）。

日本 LD 学会第25回大会は，平成28年11月19日（土）～20日（日）に開催された。本大会では，「発達障害の子どもと家族－学習・行動・心の包括的理解と支援－」を大会テーマとして開催された。本大会は，神奈川県にあるパシフィコ横浜を会場とし，お茶の水女子大学によって開催された。また，開催にあたり，S.E.N.S（Special Educational Needs Specialist；特別支援教育士）の会東京支部会，神奈川支部会，埼玉支部会の協力を得た。

本大会では，発達障害のある子どもの読み書きの問題を中心の話題とし，読み書き障害の早期発見や家族研究の専門家であるフィンランドの H. Lyytinen 氏（ユヴァスキュラ大学）と，言語とバイリンガルに関する国際比較研究の専門家であるイギリスの T. Wydell 氏（ブルネイ大学）による特別公演が行われた。また，発達障害の子どもの心と行動の発達について，児童精神科医である齊藤万比古氏（母子愛育会愛育クリニック）による特別公演も行われた。その他には，大会企画シンポジウム，学会企画シンポジウム，研究委員会企画シンポジウム，教育講演，自主シンポジウム，口頭発表，ポスター発表等が実施された。口頭発表については，今年度より，事例を丁寧に議論する場として以前まで実施していた発表形式を復活させたという経緯があった。加えて，本大会では，文字通訳や，託児サービスといった取り組みも行われ，多くの人にとって参加しやすい大会運営がなされた（日本 LD 学会，2016b）。

Ⅱ．大会期間中の主なスケジュール

以下の内容は，日本 LD 学会第25回大会論文集（日本 LD 学会，2016b）を参考に記した。

大会前夜の11月18日（金）には，一般公開のプレコングレスが行われた。プレコングレスでは，「今だからわかる・・・本当に必要な支援とは」がテーマ

表１　日本 LD 学会第25回大会の主なスケジュール

	11月18日（金）	11月19日（土）	11月20日（日）
午前		・大会会長講演「発達障害の子どもと親『育ち，育てられ』」 ・理事長挨拶「日本LD学会の魅力と可能性（3）」 ・授賞式 ・受賞者講演「発達性ディスレクシア児の臨床像から見落とし防止について考える」 ・特別講演Ⅰ「発達障害児の心と行動の発達」 ・教育講演①「読み書きの障害の指導・支援」 ・教育講演②「通常学級での学び（読み書き計算等）を保障し教科教育への参加を可能にするICT利用」 ・自主シンポジウム10件 ・口頭発表4件	・大会企画シンポジウム④「発達障害の子どもと家族への包括的な支援」 ・学会企画シンポジウム「気づいてみんなで支えたい　就学前の子どもたちの特別支援教育」 ・教育講演④「認知発達のメカニズムと読み書き障害」 ・教育講演⑤「脳神経心理学からみた発達障害」 ・自主シンポジウム19件 ・口頭発表8件 ・ポスター発表67件
午後	・プレコングレス「今だからわかる…本当に必要な支援とは」	・特別講演Ⅱ「読み書き障害の家族性の問題と支援」 ・大会企画シンポジウム①「青年期・成人期の課題と親の願い」 ・大会企画シンポジウム②「特別支援教室のこれから」 ・大会企画シンポジウム③「言語の違いによる読み書き障害とその支援」 ・研究委員会企画シンポジウム「治療的アプローチと代替的アプローチの対立」 ・教育講演③「実践研究と質的研究」 ・全国LD親の会企画シンポジウム「保護者との連携～合理的配慮をともに考える関係作り」 ・自主シンポジウム29件 ・口頭発表8件 ・ポスター発表101件	・特別講演Ⅲ「日本語と英語における読み書き障害」 ・大会企画シンポジウム⑤「子どもの発達・教育に関わる貧困・虐待の問題」 ・大会企画シンポジウム⑥「合理的配慮の理念と課題」 ・教育講演⑥「算数障害の理解」 ・教育講演⑦「障害者権利条約と障害者差別解消法」 ・教育講演⑧「発達障害者の社会参加における行動分析的アプローチ」 ・国際委員会企画ラウンドテーブル「Roundtable in English～Discussion with Dr.Lyytinen and Dr.Wydell～」 ・S.E.N.Sの会 ・自主シンポジウム19件 ・口頭発表1件 ・ポスター発表32件

とされた。

大会１日目の11月19日（土）には，大会会長講演，理事長挨拶，授賞式，受賞者講演，特別講演２件，大会企画シンポジウム３件，研究委員会企画シンポジウム，教育講演３件，全国 LD 親の会企画シンポジウム，自主シンポジウム39件，口頭発表12件，ポスター発表101件が設定され，発表・協議等が行われた。

大会２日目の11月20日（日）では，特別講演１件，大会企画シンポジウム３件，学会企画シンポジウム，教育講演５件，国際委員会企画ラウンドテーブル，S.E.N.S の会，自主シンポジウム38件，口頭発表９件，ポスター発表99件が設定され，発表・協議等が行われた。以上のスケジュールをまとめると表１の通りとなる。この他にも，全国 LD 親の会によるポスター展示や，日本 LD 学会広報委員会の企画によるブース展示，発達障害関連書籍等の展示・販売が行われた。

Ⅲ．国立特別支援教育総合研究所の研究員による活動状況

本大会では，国立特別支援教育総合研究所（以下，当研究所とする）の多くの研究員が研究発表を行った。日本 LD 学会第25回大会論文集（日本 LD 学会，2016b）を参考に著者が集計したところ，当研究所の発表者数は，自主シンポジウム10名，ポスター発表17名であった。また，国際委員会企画ラウンドテーブルでは１名の当研究所の研究員が司会を務め，大会実行委員として２名の当研究所の研究員が大会運営に携わった。さらに，本大会には多くの当研究所の研究員が参加し，発達障害のある子どもや大人に関する最新の研究知見について，参加者とのディスカッションを通して情報収集を行った。以上のように，本大会では，多くの当研究所の研究員が，研究成果の普及や大会運営，情報収集等に努めた。

Ⅳ．著者が参加した主なプログラムの概要

１．自主シンポジウム「横浜版特別支援教室の効果的な活用～児童支援専任の役割と通級指導教室からの支援～」

本シンポジウムでは，インクルシーブ教育システム構築のために，特別支援教室が通常の学級と連続した学びの場として機能的に運用されるよう，横浜市で特別支援教室をうまく機能させている２校の実践報告から，特別支援教室の役割と活用の可能性，児童支援専任の役割及び通級指導教室によるセンター的機能（以下，支援センター機能とする）と絡めて検討を行うことを目的とした（冢田・岡田・大山・矢島・川上・安藤・笹森，2016）。

話題提供者による発表の概要は以下の通りであった。横浜市立飯島小学校の大山氏より，特別支援教室に関する自校の取り組みから，①横浜市の児童支援体制強化事業の一環である児童支援専任の役割，②校内における連続性のある学びの場としての特別支援教室の位置づけ，③個別の指導計画の工夫等の事例，について発表がなされた。

横浜市立平沼小学校の川上氏より，通級指導教室の支援センター機能によって学校支援を行った立場から，①支援センター機能の役割，②実際に取り組んだ事例，③特別支援教室と通級指導教室における協力体制の有用性，について発表がなされた。

横浜市立斎藤分小学校の矢島氏より，通級指導教室の支援センター機能によって学校支援を受けた小規模校の特別支援教室担任の立場から，①特別支援教室でスタディスキルやソーシャルスキルを指導した事例，②教員が支援センター機能によって身につけた専門性を発揮するための展望，について発表がなされた。

指定討論者による発表の概要は以下の通りであった。NPO 法人らんふぁんぷらざの安藤氏より，全体として，特別支援教室の法的根拠，児童支援専任の役割と重要性，通級指導教室による支援センター機能のオリジナリティに関するまとめがなされた。また，各話題提供者には，個別の指導計画の実践を深めるための展望（大山氏），通級指導教室を担当する教員のスキルアップを進めるための展望（川上氏），小規模校での取り組みを中規模校に広げるための仕組み（矢島氏）について質問が行われた。

当研究所の笹森氏より，各話題提供者の発表に関するキーワードとして，特別支援教室と通常の学級

の距離感，学校全体における段階的な支援，個別の指導計画の展望，保護者との合意形成，に関するまとめがなされた。

２．自主シンポジウム「学びのユニバーサルデザイン(UDL)最新情報～学校における UDL 実践を支える教員養成・研修，研究との連携～」

本シンポジウムでは，米国での「学びのユニバーサルデザイン（Universal Design for Learning：以下，UDL とする)」の実践の現状について，大学における教員養成の実際，実践と研究をつなげる努力の実際，学校現場における運営の実際を報告し，日本における UDL の今後の展開のヒントを得るために議論を深めることを目的とした（名越・バーンズ亀山・川俣・竹前セルズ，2016)。

話題提供者による発表の概要は以下の通りであった。早稲田大学のバーンズ亀山氏より，米国の大学における教員養成の実際に関して，①教育に関する法律，②教員に求められる役割と専門性，③UDL の法的根拠，について発表がなされた。

埼玉大学の名越氏より，実践と研究をつなげる努力の実際に関して，①国外における UDL 研究のレビュー研究３編の紹介，②今後の UDL 研究の研究課題，③UDL-IRN（Universal Design for Learning Implementation and Research Network）サミットの報告，について発表がなされた。

早稲田大学のバーンズ亀山氏より，学校現場における運営の実際に関して，①UDL のフレームワーク，②米国における UDL の事例，③UDL を導入するための留意点，について発表がなされた。

指定討論者である大正大学の川俣氏より，各話題提供について，①教員養成の展望，②UDL 研究の展望，③UDL の運営の展望，といった視点でまとめがなされた。

最後に，本シンポジウムでは，発表時間の90分間のうち，発表者と参加者のディスカッションに30分を割いて，国内の実践や国外の法律成立に関する過程，研究する際の評価指標について活発な議論が行われた。

３．教育講演「算数障害の理解～計算のつまずきの評価と指導・支援～」

本教育講演では，星槎大学大学院の伊藤氏より，算数障害の主要な症状のひとつである計算に焦点を当て，計算につまずきを示しているいくつかの事例を通して，算数障害を理解するために，計算のつまずきのアセスメント（評価）と指導について論じることを目的とした（伊藤，2016)。本教育講演では，以下の６つのテーマについて講演が行われた。

１）算数障害とは何か

本テーマでは，算数障害の定義や判断基準等について，①文部科学省の定義，②文部科学省の判断基準（試案)，③文部科学省の実態把握の観点（試案)，④ICD-10（国際疾病分類第10版）の学力の特異的発達障害・特異的算数能力障害の定義，⑤DSM-5（精神疾患の診断・統計第５版）の定義が挙げられた。そして，学習（算数・数学）につまずきを示す子どもとして，①発達障害（自閉症スペクトラム，注意欠陥多動性障害）の子ども，②様々な障害・疾患（身体障害，病弱）をかかえる子ども，③通常の学級にいる教育的ニーズのある子どもが挙げられた。また，数の感覚（number sense）に関する認知心理学的な説明や，乳児の数の感覚に関する研究紹介もなされた。

２）計算の発達過程

本テーマでは，子どもの計算の発達過程として，数量概念の発達過程や計数の能力に関する発達があると報告された。また，子どもの計算に使用する方略は count-based 方略から memory-based 方略へ発達することや，多位数の計算を解くための手順は数の大小や数の合成・分解の知識から子ども自身で考案する場合もあるが，多くの子どもは学校でその手続きを習うことによって習得することも報告された。さらに，基本的な計算 simple calculation（count-based 方略から memory-based 方略へ）や複雑な計算 complex calculation（計算の概念的理解＋手続き的スキルの適用）について説明がなされた。

３）算数・数学教育から

本テーマでは，幼稚園教育要領における数量に関

連する目標や，小学校学習指導要領における算数の目標，中学校学習指導要領における数学の目標，高等学校学習指導要領における数学の目標について説明がなされた。

4）計算のつまずきとは

本テーマでは，幼稚園，小学校，中学校，高等学校における計算のつまずきについて，それぞれの子どもの状態が報告された。

5）計算のつまずきの評価・アセスメント

本テーマでは,計算のアセスメントの指標として，simple calculation に関するアセスメントと complex calculation に関するアセスメントがあることが説明された。また，計算領域のつまずきのポイントとして，①数の感覚（number sense），②基本的な計算，③多位数の計算，④文章題が挙げられた。就学前に必要なアセスメント指標や計算のアセスメント指標についても説明がされた。

6）計算につまずきを示す事例

本テーマでは，計算のつまずき箇所が異なる子どもの事例について，アセスメントから支援までの流れが紹介された。そして,「簡単な計算から複雑な計算へとステップさせていく」という従来の考え方から「簡単な計算ができるからといって複雑な計算ができるわけではない」という計算の処理の問題を考慮する考え方への移行の必要性について指摘がなされた。

4．大会企画シンポジウム「子どもの発達・教育に関わる貧困・虐待の問題」

本シンポジウムでは，子どもの貧困・虐待と学習困難・発達障害等とはどのような関連があり，どのような支援を考えていけばよいのか等の現状と課題について，様々な観点から検討することを目的とした（松尾・佐藤・佐藤・松田・玉井，2016）。

話題提供者による発表の概要は以下の通りであった。NPO 法人文化学習協同ネットワークの佐藤氏より，生活保護世帯の子ども・若者へのソーシャルワーク事業の取り組みから,①本ネットワークの歩み，②自治体に対する支援システムの概要，③生活保護世帯の若者に支援を行った事例，④生活保護世帯の実情，について発表がなされた。

法律事務所たいとうの佐藤氏より，カリヨン子どもの家（児童虐待等で子どもが一時的に避難できるシェルター）に携わった弁護士の立場から，①シェルターの概要，②教育虐待によってシェルターに避難してきた子どもの事例，③教育虐待と法律上の児童虐待の関係，④人権からみた教育虐待，について発表がなされた。

東京学芸大学の松田氏より，経済的に困難な家庭状況にある児童生徒への取り組みから，①大学と教育委員会が連携した事例，②附属学校と協働した教員養成系大学による経済的に困難な家庭状況にある児童・生徒へのパッケージ型支援に関する調査研究プロジェクトの概要，について発表がなされた。

指定討論者である大正大学の玉井氏より，①貧困・虐待に関するセーフティネット，②子どもの意思決定,③貧困･虐待が子どもの発達に及ぼす影響，④支援に関する課題，といった視点でまとめがなされた。

最後に，本シンポジウムでは，発表時間の120分間のうち，発表者と参加者のディスカッションに30分を割いて，子どもの教育や家族の再統合に関する支援・制度，学校と福祉の連携に関する個人情報の扱い等について活発な議論が行われた。

Ⅴ．本大会への参加を通して

本大会では，非常に多くの教育・心理・福祉・医療に携わる専門家や教師，保護者が参加し，大会テーマである，発達障害のある子どもの学習・行動・心，そしてその家族への包括的な理解と指導・支援の在り方について密度の濃い情報交換が行われた。著者も参加者の思いや考えに触れることで，当研究所が果たす役割の重要性や今後の展開について改めて考える機会となった。

また，例年，参加者数が増していく本学会の年次大会では，聴講を希望する参加者が会場に入りきれない事態や，発表開始前から会場前に参加者が長蛇の列を成すことで混雑が起きる事態がみられた。こ

のような事態を解消するために，本大会より大会運営に関して，自主シンポジウムに参加するための整理券を事前配布する取り組みや教育講演の予約を事前にインターネットで行う取り組みが行われた。この取り組みにより，会場の混雑が緩和されたように感じた。さらに，本大会では，大会公式アプリをダウンロードすることで，タイムテーブルや会場案内等を利用でき，主催者から会場の空き具合や整理券配布状況等が通知された。この取り組みも，参加者のスムーズな参加に寄与したと考える。

最後に，有意義なプログラムの企画や会場運営を行っていただいた日本 LD 学会及び大会実行委員会の皆様に厚く御礼を申し上げる。

引用文献

伊藤一美（2016）．算数障害の理解～計算のつまずきの評価と指導・支援～．日本 LD 学会第25回大会論文集．

松尾直博・佐藤真一郎・佐藤香代・松田恵示・玉井邦夫（2016）．子どもの発達・教育に関わる貧困・虐待の問題．日本 LD 学会第25回大会論文集．

名越斉子・バーンズ亀山静子・川俣智路・竹前セルズ奈津子（2016）．学びのユニバーサルデザイン(UDL)最新情報～学校における UDL 実践を支える教員養成・研修，研究との連携～．日本 LD 学会第25回大会論文集．

日本 LD 学会（2016a）．一般社団法人日本 LD 学会ホームページ．http://www.jald.or.jp/（アクセス日，2016-11-24）

日本 LD 学会（2016b）．日本 LD 学会第25回大会論文集．

冢田三枝子・岡田克己・大山美香・矢島直子・川上賢祐・安藤壽子・笹森洋樹（2016）．横浜版特別支援教室の効果的な活用～児童支援専任の役割と通級指導教室からの支援～．日本 LD 学会第25回大会論文集．

日本特殊教育学会第54回大会参加報告

武富博文
（情報・支援部）

要旨：日本特殊教育学会第54回大会の概要並びに同大会における国立特別支援教育総合研究所（以下，特総研という。）研究スタッフの活動の概要及び筆者が運営に携わった自主シンポジウムを中心に報告する。本大会は，平成28年９月17日（土）～19日（月）の３日間，新潟県にある新潟コンベンションセンター朱鷺メッセと新潟日報メディアシップで開催された。「インクルーシブ教育の時代における Special Education」を大会メインテーマとして設定し，学会企画や準備委員会企画による講演，シンポジウム，ワークショップをはじめ，口頭発表，自主シンポジウム，ポスター発表と多彩なプログラムが企画された。本大会には，39名の特総研研究スタッフも発表エントリーを行い，シンポジウムの話題提供・ファシリテーションや研究成果の普及，情報収集等に努めた。筆者が参加した自主シンポジウム80「知的障害教育における『育成すべき資質・能力』を育むためのアクティブ・ラーニング」では，知的障害のある児童生徒の学習上の特性を踏まえた知的障害教育の新たな展開方策について，３組の話題提供者と２名の指定討論者により議論を深めた。
見出し語：日本特殊教育学会，大会報告，自主シンポジウム，アクティブ・ラーニング

Ⅰ．大会主旨について

日本特殊教育学会第54回大会が，平成28年９月17日（土）～19日（月）の３日間に亘り，新潟県にある新潟コンベンションセンター朱鷺メッセと新潟日報メディアシップを会場に開催された。同県での開催は，第40回大会で上越教育大学（上越市）を会場として開催されて以来，14年振りの開催となるとのことであった。新潟市での開催は，初めてであり，台風16号や秋雨前線の活動の活発化により天候にこそ恵まれなかったものの，雄大な信濃川が流れる新潟の街に多くの特別支援教育関係者が集い，熱のこもった議論が展開された。

本大会のテーマは「インクルーシブ教育の時代における Special Education」であった。我が国が障害者の権利に関する条約を批准し，平成28年４月から障害者差別解消法が本格的に施行される状況の中で，「学校教育はどのように変わっていくのか」という問いや「『Special Education の意義とは何なのか』を考えてみたい」との課題認識に基づき設定されたテーマであった。これらの問いに対する解を導き出すための工夫の一つとして，準備委員会企画による講演「福祉の課題バリバラ流にプロデュースする方法」，「文化の伝承者･瞽女たちの世界　強く生きた小林ハル」がプログラムとして準備された。また，同様に準備委員会企画シンポジウムとして「自閉症スペクトラム児のコミュニケーション支援－集団学習において仲間と関わり合い，ともに育つために－」や「学校での合理的配慮における IT サポートの役割」がプログラムとして組まれ，前者のシンポジウムでは，特総研の涌井恵主任研究員が「通常の学級における共同的な学び合いによる ASD 児の支援の有効性と課題」について話題提供を行った。

大会初日の最初のプログラムとして実施された前述の準備委員会企画講演「福祉の課題バリバラ流にプロデュースする方法」では，日比野和雅氏より福祉の課題をクリエーティブにプロデュースする方法を主題とした講演が展開された。話の中では，番組の様々なシーンを引用しながら「ドキュメンタリー」ではなく，「バラエティー」という手法に基づいて，①説明をしない，②考えるプロセスを追体験する，③隠さない等の方針をもとにアプローチすることで，視聴者の感性に働きかける番組づくりを行っていることが紹介された。

学校教育の立場からは，特別支援教育を更に推進し，インクルーシブ教育システムを構築していくことによって実現できると考えている「共生社会」の在り方や実現方法について，障害者福祉番組の制作という立場から，どのように社会を捉え，どのように訴えかけることで世の中の在り方を変えていこうとしているのかを理解したり，考えたりする機会として設定された講演であった。

Ⅱ．大会期間中の主なスケジュール

大会初日の９月17日（土）は口頭発表15件，自主シンポジウム30件，ポスター発表が４セッションで合計161件，準備委員会企画講演１件，学会企画社会貢献小委員会シンポジウム１件が設定され，発表・協議等が行われた。２日目の９月18日（日）は口頭発表19件，自主シンポジウム44件，ポスター発表が４セッションで179件，学会企画実践小委員会企画ワークショップ１件，学会企画国際化推進委員会シンポジウム１件，準備委員会企画講演１件，国際化推進交流会１件，学会企画研究委員会シンポジウム１件が行われた。３日目の９月19日（月）は口頭発表５件，自主シンポジウム37件，ポスター発表が４セッションで174件，学会企画受賞者講演３件，準備委員会企画シンポジウム１件が設定され，発表・協議等が行われた。以上の３日間の日程をまとめると表１の通りとなる（いずれも大会プログラムより集計・整理を行った）。

大会２日目に設定された学会企画研究委員会シンポジウム「新しい学習指導要領等の改訂の動向と検討課題について」では，文部科学省初等中等教育局特別支援教育課課長の丸山洋二氏と同課特別支援教育調査官の分藤賢之氏より，テーマに係る最新の動向について話題提供が行われた。

表１　日本特殊教育学会第54回大会の３日間の主なスケジュール

<table>
<tr><th>主な時間帯</th><th>９月 17 日（土）</th><th>９月 18 日（日）</th><th>９月 19 日（月）</th></tr>
<tr><td>09：00</td><td></td><td rowspan="2">学会企画実践小委員会企画ワークショップ 1 件
学会企画国際化推進委員会シンポジウム 1 件
準備委員会企画講演 1 件
口頭発表 1 セッション 4 件
自主シンポジウム 10 件
ポスター発表 2 セッション 92 件</td><td rowspan="2">学会企画受賞者講演 3 件
準備委員会企画シンポジウム 1 件
口頭発表 1 セッション 5 件
自主シンポジウム 11 件
ポスター発表 2 セッション 78 件</td></tr>
<tr><td>10：00</td><td rowspan="4">準備委員会企画講演 1 件</td></tr>
<tr><td>11：00</td><td rowspan="3">国際化推進交流会 1 件
口頭発表 1 セッション 5 件
自主シンポジウム 10 件</td><td rowspan="3">自主シンポジウム 12 件</td></tr>
<tr><td>12：00</td></tr>
<tr><td>13：00</td><td rowspan="3">学会企画社会貢献小委員会シンポジウム 1 件
口頭発表 1 セッション 5 件
自主シンポジウム 10 件
ポスター発表 2 セッション 75 件</td></tr>
<tr><td>14：00</td><td rowspan="3">学会企画研究委員会シンポジウム 1 件
口頭発表 1 セッション 5 件
自主シンポジウム 12 件
ポスター発表 2 セッション 87 件</td><td rowspan="2">自主シンポジウム 14 件
ポスター発表 2 セッション 96 件</td></tr>
<tr><td>15：00</td><td rowspan="3">口頭発表 1 セッション 5 件
自主シンポジウム 9 件
ポスター発表 2 セッション 86 件</td></tr>
<tr><td>16：00</td><td rowspan="2">口頭発表 1 セッション 5 件
自主シンポジウム 12 件</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>17：00</td><td>口頭発表 1 セッション 5 件
自主シンポジウム 11 件</td></tr>
</table>

会場となった朱鷺メッセスノーホールＢは，学校現場の教職員のみならず，研究者や学生，その他，特別支援教育に携わる関係者で空席が見当たらないほどの満員となり，次期学習指導要領の改訂に関する動向への関心の高さが伺えた。

丸山氏からは,「教育課程の基準である学習指導要領等の改訂に係る動向と関連する特別支援教育の施策」と題して，平成29年度特別支援教育予算（概算要求）資料等の豊富な資料を用いながら，今後の特別支援教育推進施策等についての話題提供が行われた。既に中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会では，平成28年８月26日付で審議の取りまとめが行われ，平成28年９月９日から約１か月間のパブリックコメント期間に入っていることや，平成29年度の文部科学省概算要求として，通級による指導担当教員の基礎定数化による教職員定数の改善を実施し，各自治体の安定的・計画的な教員採用・配置を促進する意向があること等のインパクトのある情報提供が行われた。

引き続いて，分藤氏からは,「特別支援教育部会での具体的な検討課題，ポイント」と題して，全９回にわたって開催された特別支援教育部会の審議内容の解説が行われた。この中で,「知的障害のある児童生徒のための各教科の改善・充実」に関する話題や「重複障害者等の教育課程の取扱いの改善･充実の方向性」,「特別支援学校学習指導要領における自立活動の改善・充実の方向性」等に触れられ，要点を絞った丁寧な情報提供が行われるとともに，改訂の方向性をイメージできる具体的な解説が行われた。

両氏による話題提供と，その後の指定討論者との質疑のやりとりは，本シンポジウムへの参加者全体との質疑というところまでは及ばなかったものの，まさに大会テーマである「インクルーシブ教育の時代における Special Education」とも直接的に関わる重要な情報共有や協議の場となったと感じた。

今後のインクルーシブ教育システム構築に向けた様々な施策の推進に対する期待や，次期学習指導要領が，多様な学びの場に在籍する児童生徒一人一人にとって，十分に機能する「学びの地図」として作り上げられることへの期待を込められた多くの拍手をもってシンポジウムが閉会した。

Ⅲ．特総研スタッフの活動の概要

本大会には，多数の特総研研究スタッフも発表エントリーを行い，シンポジウムにおける話題提供者や協議のファシリテーターとして，また，ポスター発表者として研究成果の普及をはじめ，現在，研究を進めている各種の専門分野に関する情報収集や研究者間のネットワークづくり等に努めた。

３日間にわたる特総研研究スタッフの活動の概要は以下の表２に示す通りである（いずれも大会プログラムより集計・整理を行った）。

表２　本大会における特総研スタッフの活動の概要

	企画者	座長･司会	話題提供者･発表者	指定討論者
準備委員会企画シンポジウム	―	―	1名	―
口頭発表	―	1名	2名	―
自主シンポジウム	11名	9名	6名	17名
ポスター発表	―	―	58名	―

特に自主シンポジウムでは，11名が企画者となり特別支援教育推進上の諸課題等について問題提起や協議の場を企画し，様々な議論を促進した。また，指定討論者として17名が自主シンポジウムに登壇し，話題提供の主旨等について丁寧な解説を加えながら，論点の整理や議論の促進のために質問を投げかけたり，更に話題提供者とのやり取りの中で新たな課題について言及したりした。

ポスター発表では，のべ58名（重複して連名登録している場合も１名とカウントした）が発表エントリーを行い，前年度までに終了した専門研究の研究成果や障害種別研究班による調査研究の結果等について，情報普及の目的と参加者とのディスカッションを深め，更なる研究の深化や新たな研究課題の発見，参加者の興味・関心のポイントを探る等の目的で報告を行った。実際に特総研研究スタッフが関与するポスターの発表数そのものは，合計で23本となっていた。

Ⅳ．自主シンポジウム80「知的障害教育における『育成すべき資質・能力』を育むためのアクティブ・ラーニング」の実施報告

本シンポジウムは，筆者も研究副代表を務めている特総研の基幹研究「知的障害教育における『育成すべき資質・能力』を踏まえた教育課程の在り方－アクティブ・ラーニングを活用した各教科の目標・内容・方法・学習評価の一体化－」に係る情報提供と参加者からの意見収集を目的に企画したものである。

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会等における次期学習指導要領の改訂に係る議論が進展していく中で，これらの議論を見据えながら，学習指導要領改訂後に学校現場で情報提供が求められるであろうアクティブ・ラーニングの具体的展開や各特別支援学校（知的障害）で実施されるカリキュラム・マネジメントの工夫等に関する検討やまとめを研究協力者や研究協力機関の協力を得ながら実施しているところである。これらの点については，特に学校現場の教職員の関心も高いことが予想され，標記のタイトルのもと実施した。

写真１　自主シンポジウム80企画主旨説明の様子

まず，本自主シンポジウムの企画者となった神山努研究員より企画主旨の説明を行った。中央教育審議会の教育課程企画特別部会の「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」では，子供たちが「どのように学ぶか」に着目し，学びの質を高めていくためには，「学び」の本質として重要となる「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した「アクティブ・ラーニング」の視点から，授業改善の取組を活性化していくことが必要であると指摘していることや，知的障害教育では，児童生徒の学習上の特性をふまえ，児童生徒が自立し社会参加するために必要な知識や技能，態度などを身に付けることを重視し，各教科の目標及び内容が示されていることを挙げ，これまでの知的障害教育では，アクティブ・ラーニングの視点と同様に，児童生徒が課題の発見・解決に向けて主体的に学ぶことが目指されてきたことについて言及した。また，平成27年８月26日に教育課程企画特別部会より出された「論点整理」の中に示されたアクティブ・ラーニングの意義や指導方法の不断の見直しの視点について検討することで，知的障害教育の更なる発展と充実につながると考えられる旨の説明を行った。

続いて，話題提供に移り，まずは本研究において研究代表を務める明官茂上席総括研究員より研究の背景や目的，研究構造と主な検討の柱について説明した。また，初年度の研究を終えて中間報告として取りまとめている，「新しい時代に必要となる育成すべき資質・能力についての情報分析の内容」について触れるとともに「知的障害教育におけるアクティブ･ラーニングの概念整理と実践事例の分析の概要」について言及し，最終年次となる本年度の研究の進め方について報告を行った。

これを受けて，研究協力機関の１つである鹿児島大学教育学部附属特別支援学校からは，研究主任の上仮屋祐介氏が「課題解決のためにアクティブに思考し，アクティブに関わり合う授業を目指して」と題する同校の教育実践の内容についてスライドや動画等を用いながら詳しく説明を行った。

話題提供の内容は，児童生徒に育てたい資質・能力を育む観点から，生徒たちの主体的・協働的な学びを目指した高等部の国語科の授業についてであり，説明文の各段落から中心となる言葉や文を探したり，要点をまとめたりすることを中心的なねらいとした実践であった。取組の中では，思考の手掛かりとして，中心文の探し方や要点のまとめ方を掲示したり，ペアの生徒と意見を交わしながら取り組む課題を設けたりすることで，生徒たちが自他の考えを基に課題を解決しようとする姿が成果として確認できたこ

とが述べられた。一方で，提示する情報の調整が難しいことや学習活動を設定する際に豊富なアイディアが必要となること等の課題について触れられた。

写真２　研究協力機関による話題提供の様子

続いてもう一つの研究協力機関である千葉県立特別支援学校流山高等学園の研究主任である淺利邦子氏は,「アクティブ・ラーニングを活用した社会科の実践」の報告を行い，学んでいることと社会とのつながりや自分たちの力で社会へ働きかけることの意義や重要性について理解し，実践的な態度を養うための学習のプロセスについて説明を行った。

具体的には,「学校内の課題を見つけ，陳情書をまとめよう」と題する単元を設定し，学習活動の中に生徒が小グループを組んで，対話を通して校内の課題を発見し，意見を擦り合わせながら陳情書をまとめるといった取組についての報告であった。

この過程においては，意見を一つにまとめる手立てや話し合いのルールを設定し，そのルールを活用しながら対話を行うことの重要性が示唆された。実際に作成した陳情書は，その後の扱いに疑問を呈した生徒達の発意に基づいて必要な校内の部署等に届けられたといったことも併せて報告された。

以上の話題提供を受け，２名の指定討論者より実践の解説を行うとともに，学校現場の実践を報告した２名の実践者に対して質問を行った。

まず，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の丹野哲也氏からは，アクティブ・ラーニングの視点による授業改善として，子供たちの思考・判断等をより一層，伸長させるためのアプローチの在り方に関して，様々なすべや手立てを授業の中で構造的に組み込むようにしていくことが大切である旨の指摘が行われた。その上で，上仮屋氏の話題提供に対して，生徒間で対話を行いながら学習することにおいて，具体的にどのような対話の在り方があるのか，また，単元の学習評価をどのように行い，年間指導計画を見直しているのかについて質問が投げ掛けられた。一方で淺利氏の話題提供に対しては，発表した授業の今後の学習展開について質問が投げ掛けられた。これらに対し，上仮屋氏からは，対話の在り方について，グループ内での対話を中心に進めてきたが，グループ間の対話ということも考えられるとの回答があった。また，年間指導計画の見直しについては，一つ一つの授業において，丁寧に評価を積み重ね，それを単元計画の見直しや更には年間指導計画の見直しにつなげているという主旨の回答が行われた。また,淺利氏からは，今後の学習展開について，生徒会活動と関連させて目安箱を活用することやボランティア活動を学校として組織的に展開していくこと等について考えられるとの回答が行われた。

写真３　研究協力者による指定討論の様子

続いて，植草学園大学教授の尾崎祐三氏からの指定討論では，育成を目指す資質・能力の３本の柱と関わって知的障害における具体的な実践の展開の在り方や評価の方法について資料が示された。また，知的障害の程度に関わらず，その子にとっての主体的・対話的で深い学びは何なのかを，具体的にイメージをつくって実践していくことが重要である旨の指摘を行った。その上で，上仮屋氏からの実践報告について，生徒達が学習を進めていく中で,「学び方を学ぶ」と考えると課題として挙げられていた「学習にかなり時間を必要とし，一定の授業時間数を確

保する課題があること」についても解消される側面があると考えるが，その点はどのように考えているか質問が行われた。また，淺利氏からの実践報告に対しては，生徒達が主体的に自分たちの問題として考えられるように，学校生活を送る上での課題を探すことをテーマとし，実際に見える形でまとめていった成功例だと捉えたが，その点の捉え方について，追加のコメントが求められた。これらに対し，上仮屋氏からは，学び方については，前単元においてもペアで学習することについて，学習の進め方等を既に学んでおり，そのことを生かしながら学習する内容・題材を変えていった旨の説明が行われた。また，淺利氏からは，教科担当者は何を題材にするかは悩んでいたものの，生徒達が取り組んだことが実際に変わっていく有り様を可視化できることが良いのではないかとの判断に基づき，陳情書という題材に取り組み，それを書くことのみならず，担当者に渡して改善を図ってもらうところまでを取り組んだ旨の補足説明が行われた。

本自主シンポジウムには，会場内に入りきれないほどの多くの参加者が集い，知的障害教育におけるアクティブ・ラーニングの具体的な展開の在り方に関する関心の高さが伺えた。

今回の自主シンポジウムの成果を振り返りながら，今後，どのように情報を取りまとめて発信していくべきか，知的障害教育班の研究活動へ還元していくことが一層重要になってきていることを実感した。

Ⅴ．本大会への参加を通して

大会全体を通じて，インクルーシブ教育システムの更なる進展や次期学習指導要領等の改訂と直接的に関わる研究テーマの発表やシンポジウム等の開催が数多く見られた。会場の随所では，質の高い情報交換や熱気に満ちた意見交換が活発に行われており，教育や福祉等の在り方について，更に学びやすく，更に暮らしやすくなることを，また，障害のある人とそれを支える多様な関係者が，それぞれに豊かな人生を送っていくことを願った参加者の活動の中に，共生社会の実現への希望の光を見出すことができた。加えて，障害者の権利に関する条約の批准以降，加速度的に研究者をはじめ，学校現場等の様々な立場から，これらの問題についての関心が高まり，研究活動が推進されている我が国の状況が，他国と比較しても大いに誇れる状況にあると実感した。

その中には，多くの特総研の専門研修を終えた研修員 OB の姿もあった。専門研修を経て，より一層，専門性向上に努めようとする姿や，より多くのネットワークを構築しようという姿には感動すら覚えた。

今後もこのような機会に積極的に関与しながら，多くの人との交流を深めるとともに，未だこの分野に関心のない多くの人達にも働きかけ，一人でも多くの関係者と手を携えて，協働しながら共生社会の実現と，そこに向かう特総研の研究活動や諸事業を推進していかなければならないと感じた。

最後に，大変有意義な３日間のプログラムの企画や会場運営を行っていただいた日本特殊教育学会並びに新潟大学を中心とした準備委員会の皆様方に心より感謝申し上げたい。

参考文献

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会（2015）．論点整理．

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2016）．次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）．

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会特別支援教育部会（2016）．特別支援教育部会における審議の取りまとめ．

一般社団法人日本特殊教育学会ホームページ．http://www.jase.jp/（アクセス日，2016-09-23）

国立特別支援教育総合研究所（2015）．専門研究 B「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究－特別支援学校(知的障害)の実践事例を踏まえた検討を通じて－」（平成25～26年度）研究成果報告書．

国立特別支援教育総合研究所編著（2016）．「育成を目指す資質・能力」をはぐくむための知的障害教育における学習評価の実践ガイド．ジアース教育新社．

日本特殊教育学会第54回大会（2016新潟大会）プログラム

日本特殊教育学会第54回大会参加報告
平成27年度重複班予備的研究「小中学校等で学習する重度の障害のある子どもの教育の充実」に関する研究成果の発表と情報交換

齊藤由美子*・小澤至賢**・大崎博史**
（*研修事業部）（**情報・支援部）

要旨：日本特殊教育学会第54回大会の概要と，同大会において本研究所重複班が行った研究成果の発表及び情報交換の内容について報告する。日本特殊教育学会の平成28年度第54回大会は，平成28年９月に新潟市で開催され，３日間で2,300名を超える参加があった。本大会のメインテーマは，「インクルーシブ教育の時代における Special Education」であった。重複班では，平成27年度予備的研究「小中学校等で学習する重度の障害のある子どもの教育の充実に関する予備的研究～就学の経緯，教育目標・内容，交流及び共同学習の状況等に焦点をあてて」にかかる研究成果をポスター発表し，また，自主シンポジウムを企画・運営して情報交換を行った。このポスター発表，自主シンポジウムの内容は多くの参加者の関心を集めるものであり，本大会テーマにふさわしく，インクルーシブ教育システムにおける重度の障害のある子どもの教育のあり方，方法，展望等について，大きな示唆を与えるものであった。
見出し語：日本特殊教育学会，大会参加報告，重度の障害，小中学校

Ⅰ．はじめに

日本特殊教育学会第54回大会は，平成28年９月に新潟市で開催された。本大会において，重複班では，平成27年度重複班予備的研究「小中学校等で学習する重度の障害のある子どもの教育の充実に関する予備的研究～就学の経緯，教育目標・内容，交流及び共同学習の状況等に焦点をあてて」の研究成果について発表し，情報交換を行った。ここでは，本大会の概要，及び重複班が行った研究成果の発表と情報交換の内容について報告する。

Ⅱ．日本特殊教育学会と第54回大会の概要

日本特殊教育学会は，特殊教育，特に障害児教育の科学的研究の進歩発展を図ることを目的とし，全ての障害種とその関連領域を含む，わが国で最大規模の学会である。正会員数は4,046名（平成28年６月28日現在）を数えるに至っている（日本特殊教育学会ホームページより）。

第54回大会は，平成28年９月17日（土）から９月19日（月）の日程で，新潟市にある新潟コンベンションセンター（通称：朱鷺メッセ）と新潟日報メディアシップ（通称：メディアシップ）にて開催された。大会開催期間の３日間で，2,300名を超える参加があった。

本大会のメインテーマは，「インクルーシブ教育の時代における Special Education」であった。このテーマ設定について，大会委員長である新潟大学教育学部の長澤正樹氏は，このように述べている。

障害者の権利に関する条約を批准し，わが国の特別支援教育も新たなステージを迎えようとしております。障害のある子どもも地域にある通常の学級で教育を受けることが当たり前の時代，学校教育はどのように変わっていくのでしょうか。多様性に対応すべくユニバーサルデザインがキーワードとなる中，平成28年４月から障害者差別解消法が施行されます。学校教育現場においても，「合理的配慮」が保障されるようになります。そこで，インクルーシブ教育の時代を迎えるにあたり，あえて「Special Education の意義とは何なのか」を考えてみたいのです。

（日本特殊教育学会第54回大会ホームページより）

このようなテーマにふさわしく，重複班からは，予備的研究「小中学校等で学習する重度の障害のある子どもの教育の充実」の研究成果に基づいたポスター発表を行い，さらに情報交換によって理解を深めるために自主シンポジウムの企画運営を行った。

Ⅲ．ポスターによる研究成果の発表

９月17日（土）に新潟日報メディアシップ会場で行ったポスター発表では,「小中学校等で学習する重度の障害のある子どもの教育の充実に関する研究～教育目標・内容，交流及び共同学習，支援体制に焦点をあてて～」という表題で研究成果について発表した。

１．ポスターの概要

ポスター発表の内容は，重複班の平成27年度予備的研究で行った研究成果の報告である。この研究の目的は，小中学校等で学ぶ重度の障害のある子どもの教育の充実を目指し，インクルーシブ教育システム構築における重度の障害のある子どもの教育について，事例を通した情報収集を行い，その現状と今後取り組むべき課題を整理することであった。

研究方法としては，学校教育法施行令第22条の３に該当する程度の障害がある，またはそれらの障害を２つ以上併せ有することを条件とし，都道府県及び市町村教育委員会等の協力を得ながら，本研究の対象となるケース６事例を抽出した。対象となった学校関係者及び研究協力者が参加する研究協議会を開催し，研究内容に関するフォーカスグループインタビューを実施した。インタビューデータは質的研究の手法を用いて分析を行った。さらに，学校訪問等で収集した情報について，フォーカスグループの結果等を参考にして考察を行い，現状と課題の整理を行った。

抽出されたサブカテゴリーの関係を整理し，関連図としてポスターに示した。分析の結果,「本フォーカスグループインタビューの参加者である教員は，小中学校を教育の場とする意義を感じながらも,『子どもが何をどう学ぶかの明確化』『子どもの学びを支える仕組みづくり』の重要性を訴え，様々な課題を認識しつつ，それらに対応する工夫を行っていた。」というテーマが浮かび上がった。

分析の結果，重要性が明らかになった事項としては,「教育的ニーズを考慮した制度や予算措置」,「本人・保護者や専門家を含めたチームによる個別の教育支援計画の作成」,「合理的配慮を検討する手続きの明確化」,「特別支援学級における教育課程の考え方と育てたい力の分析の手続き」,「重度の障害のある子どもが小中学校で学ぶことの意義と価値観の共有」，等の事項が挙げられた。

本研究の考察として，これらの事項を小中学校の現場で確実に実施するためには,「子どもが何をどう学ぶのかの明確化」及び「子どもの学びを支える仕組みづくり」の視点から，教員が毎回最初から労力をかけることなく，周囲と共有しやすいシステムを確立させていくことが,今後の課題であると論じた。

２．ポスター発表の様子と参加者からの質問等

ポスター発表には，特別支援学校の教員を中心に多くの参加者が訪れ，熱心に説明を聞いたり，質問をしたりしていた。中でも，重度の障害のある子どもが小中学校で学ぶことの意義や，特別支援学校のセンター的機能の役割の充実等について，発表者との間で議論が交わされた。

また，重度の障害のある子どもが小中学校で学ぶ際の具体的な指導内容や体制づくりについては，同じポスター会場で，重複班の研究成果として発表していた別ポスター「重度・重複障害のある子どもの実態把握，教育目標・内容の設定，及び評価等に資する情報パッケージの開発３」に参考となる事項が多く，２つのポスターを行き来して理解を深めようとする参加者が多く見られた。

Ⅳ．自主シンポジウムによる情報交換

大会の中日，９月18日（日）には，朱鷺メッセ会場において自主シンポジウムを行った。この自主シンポジウムは，先に紹介した重複班平成27年度予備的研究で行った研究成果について情報交換によって

理解を深め，更に今後の研究につなげるために行ったもので，表題は，ポスター発表と同じく「小中学校で学習する重度の障害のある子どもの教育の充実～教育目標・内容，交流及び共同学習，支援体制に焦点をあてて～」であった。この自主シンポジウムには，会場の定員100名を超え，会場に入りきれないほど多くの参加者が訪れた。

１．自主シンポジウムの概要

自主シンポジウムの企画者は重複班班長であり，平成27年度予備的研究の研究代表者でもある本報告の第一著者であった。研究に協力いただいた名寄市立名寄西小学校の遊佐理氏，仙台市教育委員会の菅澤美香子氏に話題提供をいただき，指定討論者は文部科学省初等中等教育局特別支援教育課の分藤賢之氏であった。重複班の第二著者が司会を行い，第三著者は話題提供者として仙台市の事例についての補足情報を提供した。以下，本自主シンポジウムの概要を述べる。

１）企画趣旨

インクルーシブ教育システムの構築が推進される中，小中学校の特別支援学級にも，以前であれば特別支援学校の対象となっていた比較的重度の障害のある子どもが在籍するケースが見受けられる。平成27年度に，日本各地において重度の障害のある子ども（ここでは学校教育法施行令第22条の３に該当する程度の障害，またそれらを併せ有している状態とする）が小中学校の特別支援学級に在籍し学んでいる６事例について，教育目標・内容，交流及び共同学習の状況，支援体制などに焦点をあてた実地調査を行った。また，事例の担任が一堂に会してフォーカスグループインタビューを行い，教育を進める上で大事に考えていること，課題や解決のための工夫等について貴重な知見を得た（注：この研究成果については，ポスター発表で報告）。

本シンポジウムでは，この研究で調査対象となった事例の中から２つの取り組みについて,「子どもが何をどう学ぶかの明確化」「子どもの学びを支える仕組みづくり」の視点で話題提供を行い，さらに，重度の障害のある子どもが小中学校を教育の場とすることの意義について協議することを目的とした。

２）話題提供者からの報告

遊佐理氏は「重度・重複障害のある子どもの交流及び共同学習を豊かにする支援と地域の支援の輪を広げる取り組み」の題目で，小学校の特別支援学級に在籍する重度・重複障害のある児童に対する教育の充実を目指した事例の取り組みを紹介した。２年前に市の教育委員会が学校看護師を配置したことで，当該児童（以後 A 児）は医療的ケアを受けながら毎日元気に登校できるようになった。小学校では，A 児の全学年との交流及び共同学習を計画・実施し，児童同士が自然に関わる環境作りを工夫してきた。次第に声をかけてくれる児童が増え，A 児も同年代の友だちと笑顔で関わることができるようになった。また，将来の地域生活を充実させるために，医療・福祉・教育の関係者や保護者が集まり，それぞれが描く将来像や悩み，現在の願いなどを共有する場を作ってきた。この支援の輪が A 児へのよりよい支援方法について協議し，望ましい学習や生活を支えていくための原動力となっていた。遊佐氏の報告は，特別支援学校から遠く離れた地理的条件にある小学校の取り組みとして貴重な事例であり，現在多くの学校現場で課題となっている校内での障害理解や交流及び共同学習，地域のサポート体制等に大きな示唆を与えるものであった。一方，学習目標・内容の設定や評価に関しては，個人の教員の力や工夫に大きく委ねられていることは,課題として確認された。

菅澤美香子氏・第三著者は「医療的ケアを必要とする子ども本人の将来の夢につなげる教科学習とそれを支える合理的配慮」の題目で話題提供を行った。小学校の特別支援学級に在籍する当該児童（以後 B 児）は，知的な遅れはないが，人工呼吸器を装着し上下肢ともほとんど動かすことができない。B 児は，算数・理科・外国語活動については交流及び共同学習で同学年の授業に参加し，その他の教科等は特別支援学級で学習していた。同じ病気で大学進学をした先輩に憧れていて「同じようになりたい」という願いの実現のため，数年先までを見通した学習計画の作成に本人も参加し，意欲的に取り組んでいた。市の教育委員会では，B 児を含む市内の医療的ケア

を必要とする児童生徒が小中学校の特別支援学級で学べるよう，看護師の配置，必要な物品の購入，定期的な訪問・打ち合わせを通して，児童生徒の学習を保障するバックアップ体制を整えていた。さらに，市として小中学校の教員対象に個別の指導計画作成に関する研修会を実施し，提出された個別の指導計画を指導主事が確認する体制をとっていた。この仙台市の取り組みの報告は，子どもが願う将来を目指した「一貫した学び」を実現するために，自治体としての支援体制づくりが大変重要なものであることを示唆する事例であった。

３）指定討論者からの提言

分藤賢之氏は「特別支援学級におけるカリキュラム開発」という視点から，学校（特別支援学級＝担任）をカリキュラム開発の主体者とみなし，学校（特別支援学級＝担任）には，開発する主体者としての自覚が求められる，と述べた。重度の障害のある子どもの教育を担う特別支援学級の担任は，子どもの将来像を描いたうえで「何を，どれだけ，どのように学ぶのか」を検討することが求められる。それを学校教育の全体計画である教育課程の中でどのように位置づけるのか，また，その取り組みを支える教育委員会等の役割について，今後も議論を深めていく必要があることが提言された。

２．会場の様子とフロアからの質問等

会場は100名を超える参加者で埋め尽くされ，大変盛況であった。また，このシンポジウムには聴覚障害のある方の参加があり，会場ではモニターを用いた要約筆記が行われた。

フロアからの質問は，仙台市における看護師配置の体制整備に関すること及び全国的な状況，特別支援学級の個別の指導計画作成にかかる市のサポートに関すること，小学校で学ぶ重度・重複障害のある児童の学習の評価に関すること，等であった。

会場の参加者は，話題提供者の報告やコメントに熱心に聞き入る様子が見られた。また，自主シンポジウム終了後にも，話題提供者や企画者への個別の質問やコメントが数多く寄せられ，このテーマへの関心の高さをうかがわせた。

Ⅴ．おわりに

以上，日本特殊教育学会第54回大会の概要と，平成27年度重複班予備的研究「小中学校等で学習する重度の障害のある子どもの教育の充実に関する予備的研究～就学の経緯，教育目標・内容，交流及び共同学習の状況等に焦点をあてて～」にかかる研究成果の発表及び情報交換の内容について報告した。先に述べたように，本大会のメインテーマは「インクルーシブ教育の時代における Special Education」であり，今回，重複班が行った研究成果の報告は，まさにこのテーマにふさわしく，多くの参加者の関心を集めるものであった。インクルーシブ教育システムにおける重度の障害のある子どもの教育のあり方，方法，展望等について，この領域に大きな示唆を与える発表であったと考える。自主シンポジウムにおける情報交換によって得られた有意義な知見については，今後の研究に活かしていきたい。

引用文献

日本特殊教育学会. http://www.jase.jp/（アクセス日，2016-12-10）

日本特殊教育学会第54回大会（2016）. http://www.jase.jp/taikai54/greeting.html（アクセス日，2016-12-10）

参考文献

国立特別支援教育総合研究所（2016）. 予備的・準備的研究「小中学校等で学習する重度の障害のある子どもの教育の充実に関する予備的研究～就学の経緯，教育目標・内容，交流及び共同学習の状況等に焦点をあてて」（平成27年度）研究のまとめ.

齊藤由美子・小澤至賢・大崎博史（2016）. 小中学校等で学習する重度の障害のある子どもの教育の充実に関する研究～教育目標・内容，交流及び共同学習，支援体制に焦点をあてて～. 日本特殊教育学会第54回大会プログラム.

企画部から研究企画部へ

－第４期中期目標期間における研究企画部の紹介－

新平鎮博・金子　健・星　祐子・土井幸輝・西村崇宏
（研究企画部）

要旨：国立特別支援教育総合研究所（以下，研究所）は，平成28年４月より，第４期中期目標期間において，インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育の推進を図るために，第３期の組織から再編成を行い，３部１センター体制となった。この中で，従来の企画部から研究企画部として，研究の企画及び調整，評価という研究に特化した体制となった。この新しい研究企画部のミッション，役割，取組について，策定された研究基本計画で示された内容，また，新たに検討している内容も含めて本稿では紹介する。
見出し語：研究，企画，調整，評価

Ⅰ．はじめに

国立特別支援教育総合研究所（以下，研究所）のミッション（使命）として，「我が国唯一の特別支援教育のナショナルセンターである研究所は，国や地方公共団体等と連携・協力しつつ，インクルーシブ教育システムの構築に向けて，特別支援教育を取り巻く国内外の情勢の変化も踏まえた国の政策課題や教育現場の課題に柔軟かつ迅速に対応する業務運営を行い，もって障害のある子供一人一人の教育的ニーズに対応した教育の実現に貢献することをミッション（使命）とする」とある。

このミッションを達成するための研究所のビジョン（方向性）として，

①国の特別支援教育政策立案及び施策の推進等に寄与する研究及びその成果の普及
②各都道府県等における特別支援教育政策や教育実践の推進に寄与する指導者の養成や資質向上に係る支援
③特別支援教育に関する情報収集・情報発信及び関係者の理解促進，効果的な情報提供

をあげている。

この中で，研究については，特別支援教育のナショナルセンターとして以下の研究を組織的かつ戦略的に実施することとしている。

①国として特別支援教育政策上重要性の高い課題に関する研究
②教育現場等の喫緊の課題に対応した実際的研究

加えて，新しいインクルーシブ教育システム推進センターでは，センターの業務の一つとして，③地域実践研究を行っている。

この中で，研究に特化した企画・評価等を担当する研究企画部について，本稿で紹介をする。

Ⅱ．研究企画部のミッション

研究所の第４期中期計画の中で，研究に関する項目として，

Ⅰ　国民に対して提供するサービスその他の業務の質の向上に関する事項
１．特別支援教育に係る実際的・総合的研究の推進による国の政策立案・施策推進等への寄与及び教育現場への貢献
（１）国の政策課題等に対応した研究の推進と研究成果の普及
（２）評価システムの充実による研究の質の向上

とある。

上記を達成するために，研究企画部は，策定した「研究基本計画」の実行をミッションとしている。

Ⅲ．研究企画部の役割

研究企画部は，平成28年４月の組織改編により新たに発足し，上記の中期計画にそって「研究基本計画」を策定し，研究の推進・普及，評価をミッションとして，業務運営及び役割を担っている。

主に研究の企画調整を行う「総合企画調整担当」と評価を担当する「評価担当」から構成される。

研究所組織規則よると，研究企画部の業務は下記の通りである。

第８条　研究企画部は次の事務をつかさどる。

（研究企画部の所掌事務）

一　研究所の業務に係る調査及び研究に関する総合的な企画及び立案並びに調整に関すること。

二　研究基本計画及びこれに基づき実施する国の特別支援教育政策の推進に寄与する研究（以下「基幹研究」という。）の研究課題の実施計画に関すること。

三　特別支援教育政策に係る情報収集，関係省庁との連携・連絡調整に関すること（インクルーシブ教育システム推進センターの所掌に係るものを除く。）。

四　研究課題設定の助言及び調整に関すること（インクルーシブ教育システム推進センターの所掌に係るものを除く。）。

五　特別支援教育に関する研究動向及び大学等関係機関との研究協力に係る調整に関すること。

六　筑波大学附属久里浜特別支援学校との研究協力に関すること。

七　特別支援教育に関する関係法制及び行財政施策に関する調査・分析に関すること。

八　研究所の業務に係る評価に関する企画及び立案に関すること。

九　研究企画部の所掌事務に係る調査及び研究に関すること。

また，「研究基本計画」にあるように，研究推進委員会において，研究企画部では，研究に関連する議案を提案して議論を行い，その方針を研究班長会議で報告しながら，研究の推進や評価に関する業務を遂行している。

Ⅳ．研究企画部の取組

研究企画部では，旧企画部の研究に関する業務を引き継ぎながら，第４期中期目標期間において，業務の整理と効率化を図るだけではなく，中期目標達成のために新たな取組も始めた。本章では，研究基本計画に示されている研究企画部の活動内容を含めて紹介する。

１．研究成果の普及推進

研究基本計画では，「研究成果の還元と検証」として研究成果の普及について示している。そこで研究成果報告書以外に，利用しやすい研究成果物の公表を目的に，「研究成果物作成に関する要項」を改訂した。また，出版物を含めて入手しやすいように，サマリー集と一緒に研究成果物一覧表を作成して，情報提供できる体制とした。この一覧表は，ホームページにもアップしているので，ご活用頂きたい。（http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/12684/20161219-191316.pdf）

また，同じく発信についても示されているが，ホームページを管轄する情報・支援部と協力して，研究成果物についても，基本的にはホームページからダウンロードできるようにしている。

続いて，評価について述べる。これについても，第４期中期目標期間では，研究成果の活用度に関する目標もあることから，活用度調査を行うべく準備を進めているが，その前提として研究成果物の情報提供を企画したところである。

２．研究の充実のための所内体制の変更

研究課題の中で，基幹研究では，国の施策に関連する横断的研究と専門性が高く現場の喫緊の課題解決を目指した障害種別研究の班を構成し，各班で研究を実施している。これらの研究の企画・立案を支援するのが，研究企画部の主たる役割であり，実施計画を作成する段階からより良い研究を目指して，取り組んでいる。これについては，企画部からの役割であるが，今回の中期目標期間では，上記の１．とも関連するが，アウトプット・アウトカムを意識するようにしている。また，次の「３．研究評価制度の充実」で述べるが，研究の向上にも評価を役立てていく。

これらの従来からの取組の充実だけではなく，法律の改正や制定，あるいは，新たな国の取組に柔軟に対応すべく，固定した班以外に，臨機応変にグルーピングを検討している。初年度の平成28年度については，児童福祉法改正に伴う，いわゆる「医療的ケア」に関して，まずは情報収集を行うチームを試行的に立ち上げた。今後，このような組織変更や研究班変更を伴わない，研究ベースの柔軟な所内体制についても検討を進めていく予定である。

３．研究評価制度の充実

評価の目的を，研究基本計画では「研究計画・内容の改善，研究の効果的・効率的実施及び研究の質的向上を図る。」としている。

今年度より，自己評価制度や研究成果所内報告会の活用等，定量的・客観的な評価システムによる評価制度を導入すると同時に，評価後の評価委員による指導体制も明確化した。今後，外部の中間評価についても，同様に研究の質的向上に資するように検討を始めている。もちろん，最終評価では，高い評価を目指しているが，そこに至る過程において，常に PDCA サイクルを意識して，単なる評価に終わらないように意識している。

４．新たに検討を始めている連携

研究所全体の研究力の向上を図るために，所内の支援体制や研究所内での研究支援や関係する諸団体(大学等)の連携を進めることを計画している。まず，大学と相互に協力・連携を進めていく包括的な協定の締結について検討をしている。

将来的には，複数の大学等との連携協力を行うことを目指しているが，単に研究所の研究力向上だけではなく，発展的に考えると，この意義は次のとおりであろう。国や各教育委員会，あるいは，特別支援学校等との連携で，政策に寄与する研究・実際的研究を行う研究所と，理論的あるいは先駆的な実践研究を行う大学及び附属特別支援学校とが，連携・協力することは，ナショナルセンターとしての役割であり，ひいては，わが国の特別支援教育の推進に寄与することが期待できる。

Ⅴ．おわりに

新しい組織になり，研究所の役員である理事が企画部長を兼務する第３期とは異なって，研究員の中から研究企画部長が任命された。このことで，新しい体制に慣れるまでに時間はかかったが，役員との密接な報告・連携・相談を行いながら，研究職員が独立して，研究的，機能的に，業務を進めている。また，このことは他の研究員からの情報収集も頻繁に行いながらであるが，研究所全体の研究力向上を含めて，日々，努力を重ねている。新しい取組も検討できる余裕もできてきたが，まだまだ多くの課題もある。この課題こそが改善のエネルギーとなるように，そして，この新たな組織を構築した理事長，理事の期待に添うように,今後も検討を重ねながら，研究企画部一致団結して業務運営にあたっている。

引用文献

国立特別支援教育総合研究所ホームページ．http://www.nise.go.jp/（アクセス日，2016-12-01）

特総研における免許法認定通信教育事業について

齊藤由美子・定岡孝治・若林上総・北川貴章・小林倫代
（研修事業部・資質向上支援担当）

要旨：平成27年12月の中教審答申等において，特別支援学校教員の資質向上を図るために，平成32年度までにおおむね全ての特別支援学校教員が免許状を所持することを目指し，国が必要な支援を行うことが示された。この政策動向を受けて，本研究所では，免許状保有率が低い視覚障害・聴覚障害の教育領域について，インターネットを利用した免許法認定通信教育を開講した。その結果，全国の特別支援教育に携わる教員が，地理的・時間的な制約を受けず，本研究所が提供する映像講義を無料で受講し，免許状取得に必要な単位を修得することができることとなった。平成28年10月に開講した視覚障害領域の「教育課程及び指導法に関する科目」について，日本全国から352人が受講し，２月の単位認定試験に合格した受講者が１単位を修得した。今後，本事業の開設科目を増やし，特別支援学校教諭免許状保有率の向上に寄与することを目指す。
見出し語：免許法認定通信教育，特別支援学校教諭免許状，インターネット，映像講義

Ⅰ．はじめに

文部科学省が平成28年８月に公表した「平成27年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭等免許状保有状況等調査の結果の概要」によると，平成27年５月１日現在の免許状保有者は74.3％にとどまっている。特に，視覚障害は57.3％，聴覚障害は49.9％と，他の障害種と比較して免許状保有率の低さが際立っている。特別支援教育に携わる教員の免許状保有率については，平成27年12月の中央教育審議会で「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）」において取り上げられている。この答申の中で「平成32年度までの間におおむねすべての特別支援学校の教員が（特別支援学校教諭）免許状を所有することを目指し，国が必要な支援を行うことが適当である」「小中学校の特別支援学級担任の所持率も現状の二倍程度を目標として，特別支援学校教諭免許状の取得を進めることが期待される」と示された。

以上のような政策動向を受けて，本研究所では，免許状保有率が特に低い視覚障害・聴覚障害の教育領域について，インターネットを利用した免許法認定通信教育事業を実施することにした。

Ⅱ．免許法認定通信教育の概要

まず本研究所における免許法認定通信教育の概要について説明する。図１に本事業の概要を図示した。

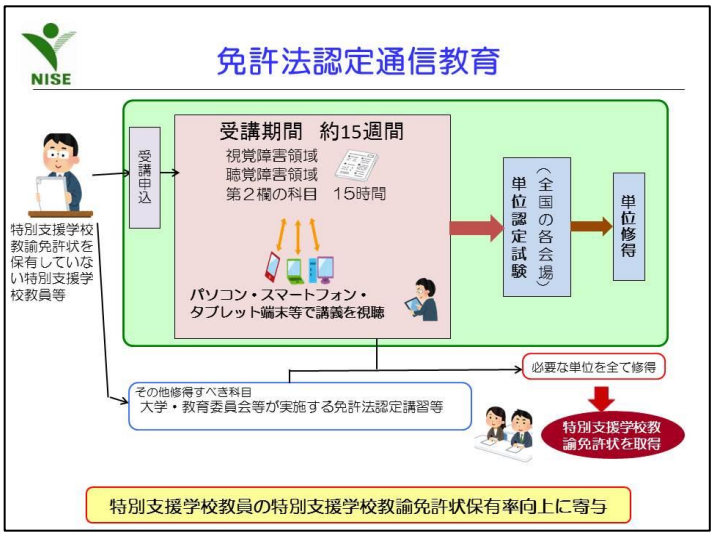


図１　本研究所の免許法認定通信教育

１．免許法認定通信教育とは

免許法認定通信教育とは，一定の教員免許状を所有する現職教員が，上位の免許状や他の種類の免許状を取得しようとする場合に，必要な単位を修得するために通信教育の形態で開設される講習である。

これまで地理的・時間的な制約等から免許状取得に必要な認定講習を受講できなかった全国の特別支援教育に携わる教員が，いつでも，どこでも，本研究所が提供する映像講義を無料で受講し，免許状取得に必要な単位を修得することができることとなる。本研究所では，免許状保有率が特に低い，視覚障害教育領域及び聴覚障害教育領域について，インターネットによる免許法認定通信教育を開設した。受講料は無料である。

２．受講対象

受講できるのは，特別支援教育に携わる教員を主とする，幼稚園，小学校，中学校，義務教育学校，高等学校，中等教育学校又は特別支援学校の現職教員としている。 特に，特別支援学校（視覚障害・聴覚障害）及び，小学校又は中学校の弱視特別支援学級・難聴特別支援学級に勤務し，当該領域の特別支援学校教諭免許状を保有していない教員については，優先的な受講対象としている。また，都道府県の教育委員会から推薦のある者については確実に受講ができる仕組みにして，都道府県の教員免許取得の計画を支援している。さらに，病気・負傷や障害等のために受講及び試験場の配慮を希望する受講者に対しては，受講者からの申請に基づき，合理的配慮を検討し実施している。

３．免許の取得

本研究所の免許法認定通信教育により，特別支援学校教諭の一種又は二種免許状の取得に必要な単位の一部（視覚障害教育領域・聴覚障害教育領域の第二欄「特別支援教育領域に関する科目」のうち「心身に障害のある幼児，児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目」及び「心身に障害のある幼児，児童又は生徒の心理，生理及び病理に関する科目」）を修得することができる。ただし，教員免許状は，都道府県の教育委員会が授与するものであり，各都道府県の教育委員会規則で取得に必要な単位を定めているため，本研究所の通信教育で修得できる単位で取得しようとする免許状の必要単位が満たされるか否か等については，所轄の都道府県教育委員会に確認する必要がある。

Ⅲ．平成28年度の実施内容及び受講の仕組み

平成28年度に実施した免許法認定通信教育の内容，及び受講の仕組みについて紹介する。

１．実施内容

平成28年度は，視覚障害教育領域の第二欄「特別支援教育領域に関する科目」のうち「心身に障害のある幼児，児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目」（１単位）を開講し，全国の352人が受講した。講習期間は平成28年10月１日から平成29年１月16日までであった。本科目の具体的な映像講義15コマの構成について表１に示す。

表１「視覚障害児の教育課程及び指導法」15コマの構成

番号	映像講義名称
①	視覚障害の基礎知識
②	視覚障害のある子供の教育の場と教育課程の編成
③	発達段階に応じた指導Ⅰ（乳幼児期・幼稚部）
④	発達段階に応じた指導Ⅱ（小学部・中学部・高等部普通科・専攻科）
⑤	各教科の指導Ⅰ（国語・算数・数学）
⑥	各教科の指導Ⅱ（社会・理科・英語）
⑦	各教科の指導Ⅲ（図画工作/美術及び家庭/技術・家庭）
⑧	各教科の指導Ⅳ（音楽・体育/保健体育）
⑨	重複障害教育Ⅰ（概論）
⑩	重複障害教育Ⅱ（実践編）
⑪	自立活動Ⅰ（実態把握・検査法等）
⑫	自立活動Ⅱ（盲児童生徒：点字の初期指導・歩行指導）
⑬	自立活動Ⅲ（弱視児童生徒：文字指導・視覚補助具の活用）
⑭	自立活動Ⅳ（情報機器等の活用）
⑮	キャリア教育と職業教育

２．学習の進め方

受講者は各自のパソコンやタブレット端末により，１科目の映像講義15コマを，順に視聴していく。映像講義は，講習期間中に１週間１コマの視聴計画となるよう作成されている。学習の進め方としては，「毎週１つの映像講義を視聴して，その前後で事前・事後学習を行う」，「週末等を利用するなど，一定期間に集中して視聴し，事前・事後学習も集中して行う」等，各自が自身の都合に合わせて，計画的に学習を進めることとなる。基本的な学習の進め方のイメージについては，図２を参照いただきたい。

各映像講義に共通の事前学習教材として「特別支援教育の基礎・基本　新訂版」（著作・国立特別支援教育総合研究所，出版・ジアース教育新社）を推奨しており，事後学習については，各映像講義の中で指示されている。また，すべての講義スライドと講義内容は印刷教材として提供されており，手元で講義の内容を確認しながら受講することができる。

各映像講義の最後には，講義内容に関する理解度チェックテストを行うことになっている。この理解度チェックテストは，６割の合格点に達するまで何度でも受けることができる。

さらに，映像講義の視聴を進めていく中で生じた疑問等を解消するため，担当講師への質問をメールで受け付けている。

３．映像講義について

インターネットで配信される映像講義は，図３のように構成されている。画面の左側には講師の映像が動画で示され，画面の中央には講義中のスライドが映し出される。また，画面の右側には講師が話していることばが示されるので，講義内容を読んで理解することも可能である。映像やテキストについては，拡大・縮小が可能で，各自で受講しやすいように，画面をカスタマイズできる。

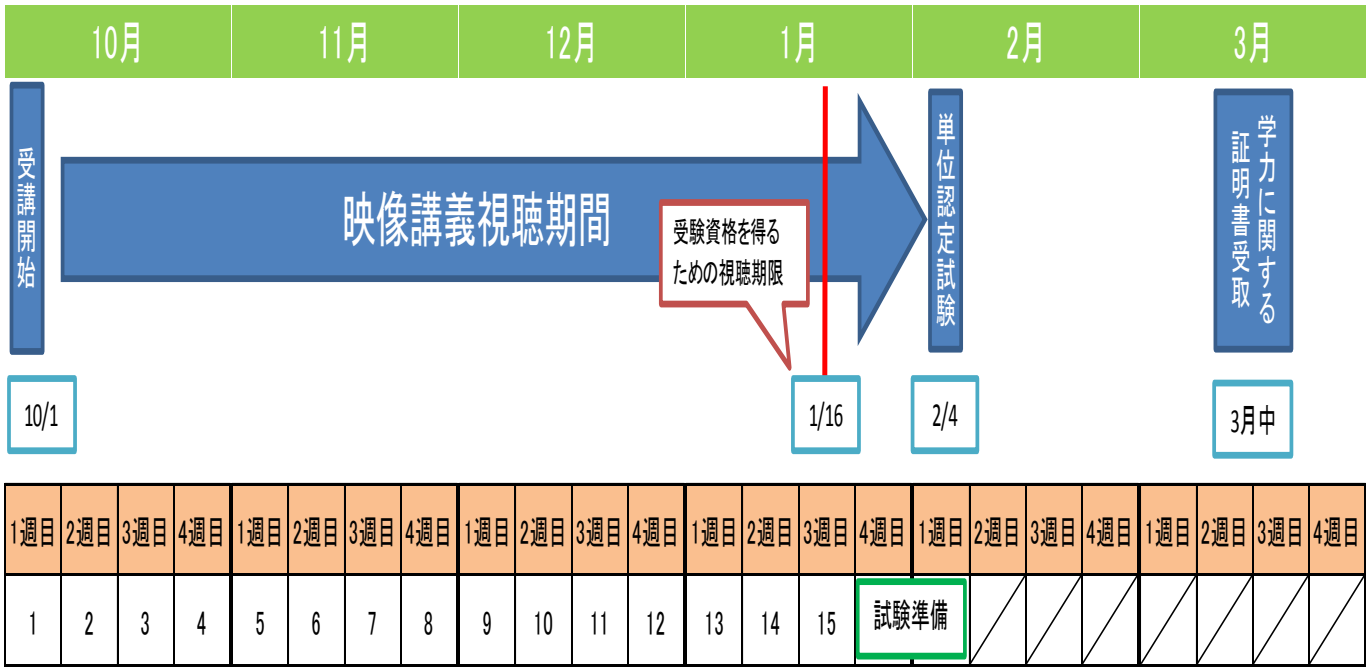


図２　基本的な学習の進め方の例

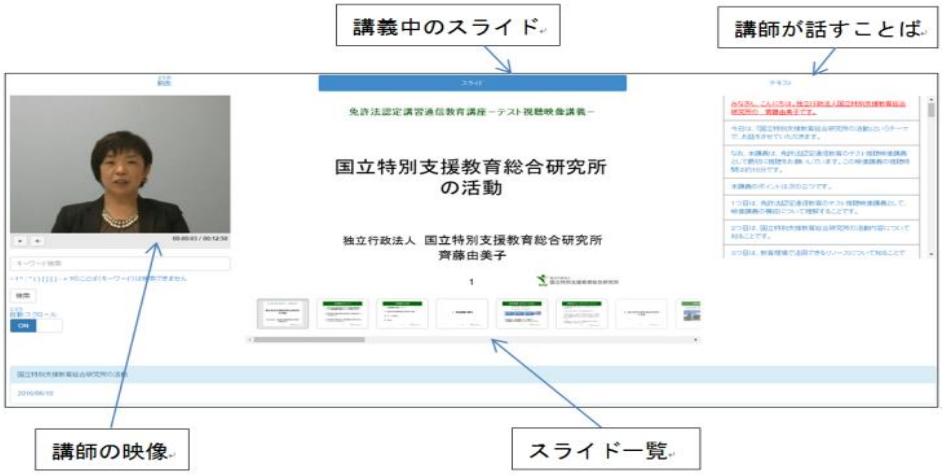


図３　映像講義のイメージ

４．単位認定試験について

全ての映像講義を視聴し，理解度チェックテストに合格することで，期末の単位認定試験の受験資格が得られることになっている。平成28年度の単位認定試験は平成29年２月４日（土）に実施された。受験資格のある受講者は，全国21カ所に設けられた試験会場（各自の職場のある都道府県，又は東京・大阪）でマークシート式の試験を受験した。合格した受講者には本科目の１単位が授与されている。

受験資格があるにもかかわらず単位認定試験当日に受験できなかった受講者，また，単位認定試験の結果が不合格となった受講者については，次回，同じ科目が開講された際に，単位認定試験のみ受験することが可能となっている。

写真１　主催者挨拶を行う宍戸和成理事長

Ⅲ．開講記念式典の様子

本事業のスタートを記念し，平成28年10月19日（水）には，免許法認定通信教育開講記念式典を開催した。記念式典では，文部科学省初等中等教育局特別支援教育課の太田知啓課長補佐より，特別支援学校教員の専門性向上を目指す取組に関する政策動向についてご講演いただいた。また，義家弘介文部科学副大臣からのビデオメッセージが紹介され，インターネットによる免許法認定通信教育のサポーターとして，特別支援学校教員の専門性向上と免許状取得促進に向けた期待が熱く語られた。

写真２　義家弘介文部科学副大臣からのビデオメッセージ

Ⅳ．今後の開講予定

平成29年度以降は，１年を前期（４月開講）と後期（10月開講）の二期に分けて開講する。スケジュールは以下の通りである。

平成29年度前期は，「視覚障害教育児の教育課程及び指導法（１単位）」に加えて，「聴覚障害児の教育課程及び指導法（１単位）」の二科目を開講する。定員は視覚障害領域，聴覚障害領域それぞれ200名，受講募集期間は平成29年１月10日（火）～３月17日（金）の10週間である。講習期間は平成29年４月10日（月）～７月21日（金）の15週間となっている。単位認定試験は平成29年８月12日（土）に実施する。

平成29年度後期については,「視覚障害児の心理，生理及び病理（１単位）」及び「聴覚障害児の教育課程及び指導法（１単位）」の二科目について開講予定である。受講募集期間は平成29年７月３日(月)～９月８日（金）の10週間である。講習期間は平成29年10月２日（月）～平成30年１月12日（金）の15週間となっている。単位認定試験は平成30年２月３日（土）に実施する。

平成29年度以降の予定を表２に示す。なお，この予定は，教育施策の動向や教育現場のニーズ等により変更する可能性もある。

表２　平成29年度以降の開講科目（予定）

開講期間		開講科目	
		視覚障害教育領域	聴覚障害教育領域
平成29年度	前期	教育課程及び指導法	教育課程及び指導法
	後期	心理，生理及び病理	教育課程及び指導法
平成30年度	前期	心理，生理及び病理	心理，生理及び病理
	後期	教育課程及び指導法	教育課程及び指導法
平成31年度	前期	教育課程及び指導法	教育課程及び指導法
	後期	心理，生理及び病理	心理，生理及び病理
平成32年度	前期	心理，生理及び病理	心理，生理及び病理
	後期	教育課程及び指導法	教育課程及び指導法

注：前期は４月開講，後期は10月開講

Ⅴ．おわりに

以上，平成28年度から実施している本研究所の免許法認定通信教育事業の概要とその実際について概観した。本事業を進めていく中で，いくつかの課題も明らかになった。これらについては，次回開講に向けて可能な限り改善を図っている。

例えば，各映像講義の最後に実施する理解度チェックテストとその解説については，現在のシステムでは読み上げ機能がなく，視覚障害等のある受講者のアクセシビリティに課題があった。次回開講時には，解説に音声をつけることとした。また，平成28年度には一部の受講者について「試験会場が自宅から遠い」という理由から，単位認定試験の受験を取りやめたケースがあった。これを受けて，次回の単位認定試験では，試験会場を増やす予定である。また，平成28年度には障害等のある受講者への配慮については個別の相談と対応を行ったが，平成29年度からは「障害等のある受講者への配慮に関するガイドライン」に基づいた「障害等のある受講者への配慮案内」を受講者に示し，受講上・受験上の配慮の内容とその決定の手続きを明確にした。

上記を含め，本事業の１年目を終えて明らかになった様々な課題については，ユーザーの目線で検討し，可能な限り改善を図りたい。そして，地理的・時間的な制約等の少ないインターネットを利用する本研究所における免許法認定通信教育事業が，特別支援学校教諭免許状保有率の向上，さらには，これからの学校教育を担う教員の資質の向上に寄与することを目指す。

本研究所の免許法認定通信教育の詳細情報については，本研究所のウェブページの「免許法認定通信教育情報総合サイト」に掲載されているので，ご覧いただきたい。

引用文献

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2016）．平成27年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭等免許状保有状況等調査結果の概要．

参考文献

国立特別支援教育総合研究所免許法認定通信教育情報総合サイト．http://forum.nise.go.jp/tsushin//（アクセス日，2016-12-01）

日本人学校調査から見える特別支援教育の現状について

－平成28年度調査報告－

田中良広・大崎博史・武富博文・村井敬太郎・明官　茂
（情報・支援部）

要旨：国立特別支援教育総合研究所では，５年前から文部科学省国際教育課と連携を図り，日本人学校における特別支援教育に関する実態調査を実施している。この調査では，障害と診断されている幼児児童生徒や障害と診断されてはいないが，配慮を必要とする幼児児童生徒の人数，また，そうした子どもへの校内支援体制や指導体制等について尋ねている。本稿では平成28年度に実施した調査の結果について報告する。

見出し語：日本人学校，特別支援教育，国内との比較

Ⅰ．はじめに

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所では，我が国における障害のある子供の教育に関するナショナルセンターの役割として，世界各地に89校が設置されている日本人学校及び保護者等からの教育相談を実施している。

この業務を遂行するための情報収集及び日本人学校に在籍している障害のある，あるいは特別な配慮が必要な子供たちへの支援の状況を把握するために平成19年度から毎年，日本人学校における特別支援教育の実施状況等について調査を実施している。

平成24年度からは，文部科学省国際教育課（以降，「国際教育課」とする。）が毎年実施している「教育課程等実施状況調査」に「特別な支援を必要とする幼児児童生徒に対する指導状況」に関する項目を追加し，調査を実施している。本稿では，平成28年４月15日現在の状況について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実態調査

１．方法

１）調査対象と手続き

日本人学校全89校（94校舎）[注1]を対象に，国際教育課が毎年実施している「教育課程等実施状況調査」に「特別な支援を必要とする幼児児童生徒に対する指導状況」に関する質問項目を追加してもらい，併せて調査を実施してもらった。調査対象校への調査依頼，E メールによる調査用紙の配布，調査用紙の回収は，全て国際教育課により行われた。回答にあたっては平成28年４月15日現在での状況について回答を求めた。

２）調査内容

国際教育課においては，学校の基幹データ（幼児児童生徒数等），教育課程実施状況等に関して調査を行った。本研究においては，(a)「障害と診断されている幼児児童生徒の在籍状況」，(b)「診断はされていないが特別な配慮を必要とする幼児児童生徒の在籍状況」，(c)「校内の支援体制」，(d)「特別な配慮が必要な幼児児童生徒に対する指導状況」，(e)「特別な配慮を必要とする児童生徒に対する指導上の配慮，工夫，課題」などについて調査を実施した。

２．調査結果

94校舎中76校舎から回答があり，回収率は80.8％であった。表１として地域別の学校，及び校舎数を示した。

表１　地域別による学校，及び校舎数

地　域	学校数	校舎数	特別支援 a) 実 施 校
アジア	36	41	28
中東	8	8	0
大洋州	3	3	2
北米	4	4	3
中南米	14	14	7
アフリカ	3	3	0
欧州	21	21	10
合　計	89	94	52

a）障害と診断されている幼児児童生徒，あるいは，障害と診断されてはいないが特別な配慮を必要とする幼児児童生徒が在籍している校舎数

１）障害と診断されている幼児児童生徒の在籍状況

障害と診断されている幼児児童生徒数は，表２に示すように合わせて142人であった。

表２　障害と診断されている幼児児童生徒数

	人数
知的障害	22
肢体不自由	4
病弱･身体虚弱	8
視覚障害	4
聴覚障害	6
言語障害	1
発達障害	88
その他	8
合　計	142

障害種別では，発達障害と診断されている子供が最も多く，診断を受けている児童生徒全体の約62％にあたる88人である。次いで知的障害と診断されている子供が多かった。

図１に障害と診断されている幼児児童生徒数の過去５年間のデータを示した。障害種別にみてみると，知的障害のある子供は減少傾向にあることが分かる。また，最も人数の多い発達障害と診断されている子供の数は，平成24年度を除き，毎年概ね80人から90人弱で推移している。病弱・身体虚弱の人数が平成28年度に多くなっているが，それを除けば肢体不自由，視覚障害，聴覚障害，言語障害のある子供の数は何れも毎年10人以下となっている。その他の人数は減少傾向にあるが，回答者が診断名を明確に示すように努めていると言えるかもしれない。

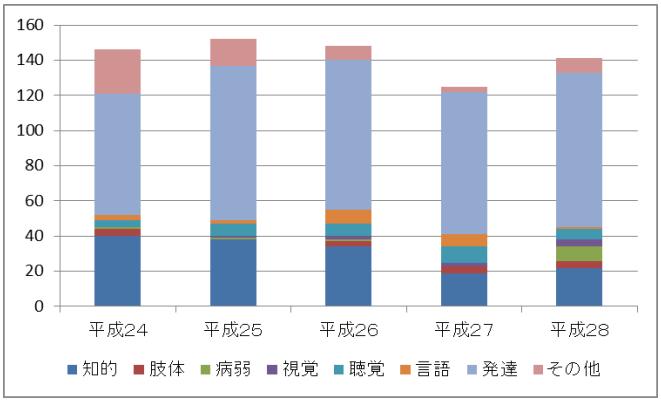


図１　障害と診断されている幼児児童生徒数の経年変化

２）障害と診断されてはいないが特別な配慮を必要とする幼児児童生徒の在籍状況

障害と診断されてはいないが，特別な配慮を必要とする幼児児童生徒数は，表３に示すように539人であった。これは昨年度よりも100人以上多い人数であった。

表３　障害とは診断されていないが特別な配慮を必要とする幼児児童生徒数

	人数
知的な遅れ	39
自閉的傾向	68
LD 的傾向	68
ADHD 的傾向	122
日本語の未習得	189
その他	53
合　計	539

このことからも日本人学校においては年を追う毎に特別な配慮を必要とする児童生徒が増えてきている実態を伺い知ることができる。

内訳は，日本語の未習得の子供が最も多く，次いで ADHD 的傾向の子供の人数が多かった。自閉的傾向・LD 的傾向・ADHD 的傾向の，いわゆる発達障

害の傾向がある子供の総数は258人で，特別な配慮を必要とする子供の約半数を占めた。

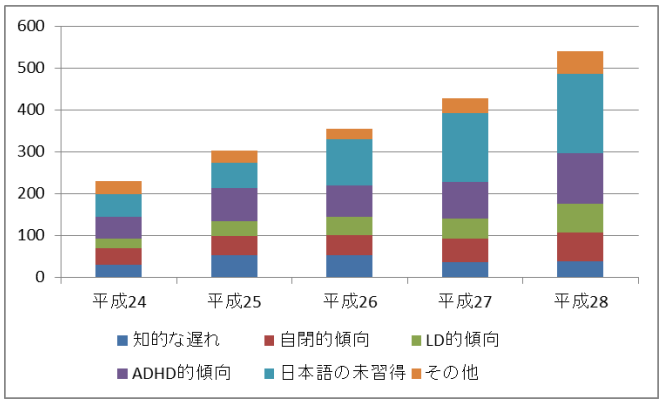


図２　障害と診断されてはいないが特別な配慮を必要とする幼児児童生徒数の経年変化

図２として，障害と診断されてはいないが特別な配慮を必要とする幼児児童生徒数の５年間のデータを示した。これをみると，まさに右肩上がりで支援の必要な子供たちの数が増えていることが分かる。いわゆる発達障害の傾向がある子供の数は，この５年間で約2.3倍になり，日本語の未習得の子供は約3.4倍に増加し，全体の人数もこの５年間で約2.4倍に増加している。

３）日本人学校における校内支援体制の状況

日本人学校における校内支援体制に関する質問項目は，①校内委員会が設置されているか，②特別な配慮を必要とする子供の実態把握を行っているか，③特別な配慮を必要とする子供の個別の指導計画を作成しているか，④特別支援教育に関する研修を行っているか，⑤専門機関から指導・助言を受けているか[注2]について尋ねた。これらの項目は，文部科学省特別支援教育課が毎年度実施している国内の学校を対象とした「特別支援教育体制整備状況調査」の内容を参考にして質問項目とした。

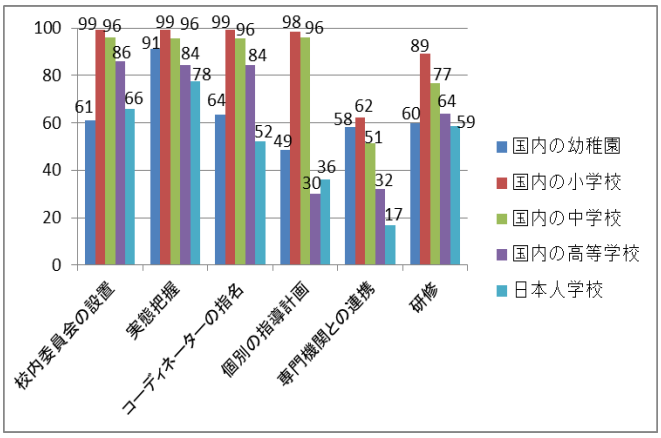


図３　特別支援教育体制整備に関する国内状況と日本人学校との比較

平成27年度の特別支援教育体制整備状況調査報告書（文部科学省特別支援教育課，2015）と比較した結果，校内委員会の設置状況については，国内の小・中学校が95％以上だったのに対し，日本人学校では66％に留まっていた。同様に，特別支援教育コーディネーターの指名と個別の指導計画の作成状況についても，国内の小・中学校では95％以上だったのに対し，日本人学校ではそれぞれ52％と36％という結果であった。

しかしながら，これを国内の高等学校と比較した場合は，支援の必要な子供の実態把握や特別支援教育に関する研修の実施に関しては，ほぼ変わらない数値であり，個別の指導計画の作成に関しては，国内の高等学校よりも高い割合で作成されているという結果であった。同様に，国内の幼稚園と比較した場合は，個別の指導計画の作成では日本人学校の方が高い割合で実施されているほか，特別支援教育に関する研修の実施に関しても，ほぼ同じ割合で実施されているという結果であった。

また，校内の体制整備という視点から日本人学校が国内の学校と比較して実施の割合が最も低い割合に留まっているのは，専門機関との連携で，国内の学校の中で最も低い高等学校（32％）の約半数の割合に留まっている。

校内の体制整備に関して，本調査では独自に「支援員等を活用しているか」について尋ねた。回答のあった79校舎のうち，16校舎（17％）が「活用している」と回答していた。そして，それらの支援員の採用にあたっては，その多くは学校が独自に採用し

ているというものであった。また,「特別な配慮が必要な幼児児童生徒の受入」についても質問項目を設定した。その結果，回答のあった47校のうち「受け入れている」が２校,「相談して受け入れるかを決めている」が40校,「受入は困難である」が５校という結果であった。

校内の体制整備状況について，この５年間の経年変化を図４に示した。

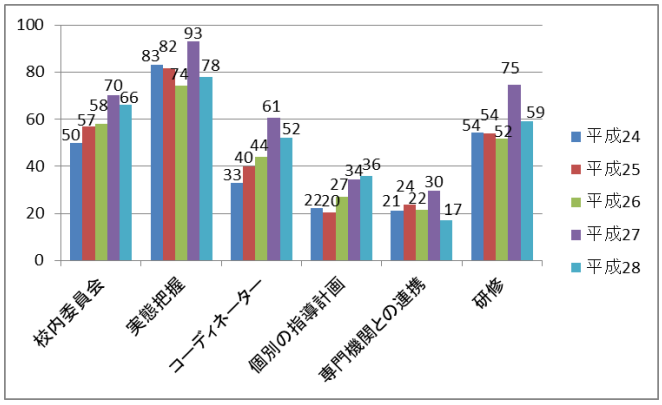


図４　日本人学校における特別支援教育体制整備状況の経年変化

「個別の指導計画の作成」を除いては全て平成27年度を下回っているものの，全体的には年を追う毎に日本人学校における特別支援教育が充実してきていることを示す結果となった。

４）特別な配慮を必要とする幼児児童生徒に対する指導状況

表１に示したように，障害と診断されている，あるいは障害と診断されてはいないが特別な配慮を必要とする幼児児童生徒が在籍している校舎数は52校で，全体の55％であった。これは平成27年度よりも２校多い値である。

このうち「特別な指導の場として特別支援学級を設置している」と回答した学校は８校であった。また,「特別な指導の場として特別支援学級以外に通級指導教室（リソースルーム）を設置している」と回答した学校は13校であった。

支援の必要な幼児児童生徒に対する具体的な実施状況については２項目について尋ねた。回答を寄せた37校のうち,「通常の学級の授業時間内に個別の配慮や支援をしている」校舎は33校あり,「通常の学級の授業時間以外に個別指導をしている」と回答したのは25校であった。

また，特別支援教育に関する校内の整備状況が整っているかについて尋ねた項目では,「十分に整っている」と回答した校舎は１校もなく，回答を寄せた50校のうち22校が「割と整っている」と回答し,「ほとんど整っていない」（22校),「全く整っていない」（７校）が全体の56％を占める結果となった。

５）特別な配慮を必要とする幼児児童生徒に対する実際に行っている指導上の配慮点や工夫点，及び課題

これらの項目については，自由記述で回答を求めた。以下にその一部を示す。

（１）指導上の配慮点や工夫点

- 生徒指導部会等を通した定期的な情報共有を図る
- 個々の特性に応じた視覚的・聴覚的支援の実施
- 国語と算数を中心とした取り出しによる個別指導
- 周囲の子供たちと上手く交流できるように橋渡しを行う
- 保護者会や学級活動を通して支援の必要な児童生徒に関する理解啓発活動
- 学校支援ボランティアと特別支援教育コーディネーターによる入り込みの支援
- ICT の活用による視覚的な支援
- 不適切な言動がみられた子供に対して振り返りをさせ正しい判断を行うように指導
- 教室前面の簡素化と見て分かりやすい掲示物の工夫
- 日本語が未習得の児童を下学年の国語の授業に参加させる
- ソーシャルスキルトレーニング（SST）のための取り出しによる指導
- 診断結果が出ている児童に対して当該国の政府補助金を申請して支援体制を整備

（２）指導上の課題

- 特別な支援を必要とする児童生徒の診断をする医師や専門機関がない
- 学習が遅れがちになるために，どこまで通常の学

級において対応が可能なのかが不安
・特別支援学級への入級，個別の指導に関して保護者に客観的なデータを示して理解を得ることが困難
・校務の関係から個別の指導を実施することが困難
・現体制では学力保障や安全面の確保が完全ではない状況で受け入れざるを得ない
・支援の必要な児童生徒に対する教材が不足
・他の児童生徒とのトラブルを起こす子供が複数いる学級では管理職が入ったとしても対応が十分にはできていない
・支援の必要な児童生徒に対応した教育課程を編成することが困難
・行事や校外での授業を行う際のトラブルや安全面の確保等が不十分
・教職員の転入出が頻繁にあることから指導・支援体制を安定させることが困難
・児童生徒の受入や日本への帰国に際し，日本の相手校との連携
・学校カウンセラー等を地元採用する際の人材不足

Ⅲ．おわりに

本稿では，平成28年４月現在の日本人学校における障害と診断されている幼児児童生徒，及び障害と診断されてはいないが特別な配慮を必要とする幼児児童生徒の指導・支援等の状況について報告した。

この中で，国際教育課との連携を開始した平成24年度からの５年間の推移をみると，図２に示したように日本人学校における支援の必要な幼児児童生徒の数が年を追う毎に増えてきていることが分かる。特に，日本語の未習得や発達障害（を疑われる）子供たちの増加率が高くなってきている。それに応じて各日本人学校における校内指導・支援体制も充実してきていることから，決して十分とは言えない状況下にあっても各日本人学校が工夫を凝らして対応しようとしている姿が見えてくる。

一方で，個々の回答データを見ていくと，特別支援教育に対する学校間の温度差が大きいことも浮き彫りになっているように思われる。

と言うのは，国際教育課による「教育課程等実施状況調査」全体の回収率は100％となっているものの，本研究所からの質問項目である「特別な支援を必要とする幼児児童生徒に対する指導状況」の回収率は80％強に留まっている。また，下位項目によっては回収率が約40％に落ち込んでいる項目もみられた。

これらのことを踏まえると，「障害者の権利に関する条約」の批准や「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の施行等の社会的背景を含めて，共生社会の形成を目指すインクルーシブ教育システムの構築の推進に資する特別支援教育の充実に関する理解啓発を一層進めていくことが必要であると考えられる。

注１　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89校であるが，94校舎からの回答となる。

注２　日本人学校を対象とした本調査においては，「専門機関から指導・助言を受けているか」について尋ねているが，国内の特別支援教育体制整備状況調査では，「巡回相談員の活用状況」という項目であり，完全に一致する内容ではないが，ここでは対比させている。

引用文献

海津亜希子・田中良広・伊藤由美・横尾俊・尾崎祐三（2015）．日本人学校調査から見える特別支援教育の現状について．国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，４，38-41.

文部科学省特別支援教育課（2012）．通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果．http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm（アクセス日，2016-12-10）

文部科学省特別支援教育課（2016）．平成27年度特別支援教育体制整備状況調査結果について．http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1370505.htm（アクセス日，2016-12-10）

玉木宗久・伊藤由美・横尾俊・牧野泰美・藤本裕人・明官茂（2016）．日本人学校調査から見える特別支援教育の現状について．国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，５，66-71.

インクルーシブ教育システム構築支援データベースの充実と利用状況について

横尾　俊・横山貢一・藤本裕人
（インクルーシブ教育システム推進センター）

要旨：インクルーシブ教育システム構築支援データベース（インクル DB）は平成25年の開設から３年目を迎えた。これまで行ってきたシステムの改善やデータ内容の紹介とアクセス数などの分析を報告するとともに，近年望まれている活用方法や研修について，国立特別支援教育総合研究所で先行的に実施した研修内容を紹介する。

見出し語：インクルーシブ教育システム，データベース，アクセス数，合意形成，インクル DB 活用

Ⅰ．はじめに

インクルーシブ教育システム構築支援データベース（以下「インクル DB」とする）は，教育関係者や一般国民にインクルーシブ教育システム構築支援に関する情報を提供することを目的に，国立特別支援教育総合研究所の web サービスとして開設された。

インクル DB は，「「合理的配慮」実践事例データベース」（以下「実践事例データベース」とする）と「関連情報」で構成され，平成25年11月から運用が開始されている（実践事例データベースは，平成26年７月から）。

実践事例データベースには，合理的配慮や基礎的環境整備に関する実践事例が登録されており，教育現場で障害のある幼児児童生徒の合理的配慮と基礎的環境整備を考える上で参考になる取組状況を紹介している。

インクル DB は開設から３年を経て，データベースの検索方法だけでなく，教育現場でどのように活用すれば良いのかという声を多く聞くようになってきている。本稿では，インクルーシブ教育システム構築支援データベースのシステムの改善や，アクセス状況に加えて，平成28年度に，国立特別支援教育総合研究所が先行的に実施したインクル DB を活用した研修会について紹介する。

Ⅱ．実践事例データとアクセス状況

１．実践事例について

インクル DB の実践事例データベースは，障害のある個々の幼児児童生徒に対する基礎的環境整備と合理的配慮に関する実践事例を検索できるサービスである。実践事例データベースに掲載されている事例は，文部科学省が平成25年度から27年度に行った「インクルーシブ教育システム構築モデル事業」で報告された事例を元にしている。この事業は，各学校の設置者及び学校が，障害のある児童生徒等に対して，その状況に応じて提供する「合理的配慮」の実践事例を蓄積すること等を目的としており，特定の学校において実践研究を行う「モデルスクール」，交流及び共同学習について実践研究を行う「モデル地域（交流及び共同学習）」，域内の教育資源の組合せによる包括的支援について実践研究を行う「モデル地域（スクールクラスター）」の三つの形態でモデル事業が行われた。

インクル DB への掲載に当たっては，以下の４点を踏まえられたものを選定し先行して掲載している。

1　共生社会の形成に向けて，当該児童生徒等が将来自立して社会参加できることを目指した取組をしていること。

2　学校内において，当該児童生徒等への合理的配慮に関する共通理解が図られた上で取り組まれていること。

３　地域・学校における基礎的環境整備が充実している,若しくはその充実を目指していること。
４　多様な学びの場を活用している，若しくはその活用を目指していること。具体的には，通常の学級・通級による指導・特別支援学級・特別支援学校それぞれの機能を有効に活用していること。

各事例は実践内容が分かりやすいように，平成24年７月に中央教育審議会初等中等教育分科会による「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」で示された「基礎的環境整備」の８項目と,「合理的配慮」の３観点11項目のそれぞれについて具体的に記述されている（事例の記述項目は表１を参照）。

なお，２（３）対象児童生徒等についての合意形成に至るまでの経緯については，平成27年度分掲載データから含まれている。

表１　実践事例データベース掲載事例の項目構成

掲載項目
事例概要（実践内容の要約）
１．取組のキーワードについて
（１）対象児童生徒等の障害種
（２）対象児童生徒等の障害の程度
（３）対象児童生徒等の在籍状況等（学校種，学級種等）
（４）対象児童生徒等の学年
（５）キーワード（10 個以内）
２．対象児童生徒等について
（１）対象児童生徒等の実態
（２）対象児童生徒等の学習状況
（３）対象児童生徒等についての合意形成に至るまでの経緯（平成 27 年度の事例より掲載）
３．対象児童生徒等の学校における基礎的環境整備の状況
（１）【基礎１】ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用
（２）【基礎２】専門性のある指導体制の確保
（３）【基礎３】個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導
（４）【基礎４】教材の確保
（５）【基礎５】施設・設備の整備
（６）【基礎６】専門性のある教員，支援員等の人的配置
（７）【基礎７】個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導
（８）【基礎８】交流及び共同学習の推進
４．対象児童生徒等への合理的配慮の実際
（１）【合理①－１－１】学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮
（２）【合理①－１－２】学習内容の変更・調整
（３）【合理①－２－１】情報・コミュニケーション及び教材の配慮
（４）【合理①－２－２】学習機会や体験の確保
（５）【合理①－２－３】心理面・健康面の配慮
（６）【合理②－１】専門性のある指導体制の整備
（７）【合理②－２】幼児児童生徒，教職員，保護者，地域の理解啓発を図るための配慮
（８）【合理②－３】災害時等の支援体制の整備
（９）【合理③－１】校内環境のバリアフリー化
（10）【合理③－２】発達，障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮
（11）【合理③－３】災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮
５．取組の成果と課題
（１）取組の成果
（２）課題

２．実践事例データベースの掲載データ数

実践事例データベースには，平成29年３月29日現在，302件の事例が掲載されている。302件の内訳を表２に示している。学校種別等に関しては，多い順に，小学校の特別支援学級(82件)，小学校（通常の学級）(47件)，小学校（通常の学級・通級による指導）(43件)となっている。逆に少ないのは，特別支援学校（幼稚部）(１件)，特別支援学校（高等部）(７件)，特別支援学校（中学部）(11件)，中学校（通常の学級，通級指導教室）(10件)である。

また,障害種別については多い順に,知的障害(101件)，自閉症(93件)，ADHD(49件)となっている。なお，重複した障害については種別毎にカウントしているため，合計した場合302件に一致しない。

表２　掲載状況＜学校種・障害種別＞

障害種別 ＼ 学校種等	視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱・身体虚弱	言語障害	自閉症	情緒障害	LD	ADHD	学校種別等合計
幼稚園	0	1	5	1	0	4	16	2	0	3	22
小学校（通常の学級）	6	3	4	3	2	6	11	10	10	12	47
小学校（通常の学級・通級による指導）	0	5	2	0	1	2	13	5	17	16	43
小学校（特別支援学級）	5	5	48	17	10	5	25	6	2	4	82
中学校（通常の学級）	0	1	2	1	1	0	10	1	5	6	17
中学校（通常の学級・通級による指導）	0	3	0	0	0	1	2	1	3	2	10
中学校（特別支援学級）	1	1	9	9	2	3	4	2	1	2	18
高等学校	1	2	2	1	1	0	6	1	1	3	15
特別支援学校（幼稚部）	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
特別支援学校（小学部）	2	10	15	6	4	0	3	0	0	0	29
特別支援学校（中学部）	0	0	9	4	0	0	1	0	0	1	11
特別支援学校（高等部）	1	1	5	3	0	0	2	0	0	0	7
障害種別毎計（複数カウント）	16	33	101	45	21	21	93	28	39	49	

（障害種別毎計については，複数の障害を併せ有する事例については重複してカウントしている）

３．インクル DB へのアクセス状況

インクル DB の開設からのアクセス状況を図１，図２に示した。累計アクセスを見てみると，一定の割合でアクセスされ続けていることが分かる（図１）。また，月間平均アクセス数は27,827件(1SD 14104.8)である。（実践事例データベースが実装された平成26年７月以降の月平均アクセス数は32,331件(1SD 12376.1)）。３年間の推移を見ると，夏期期間のアクセスが多くなっている（図２）。これは，学校や園において夏期休業中に行われる研修で活用されているためと推察される。

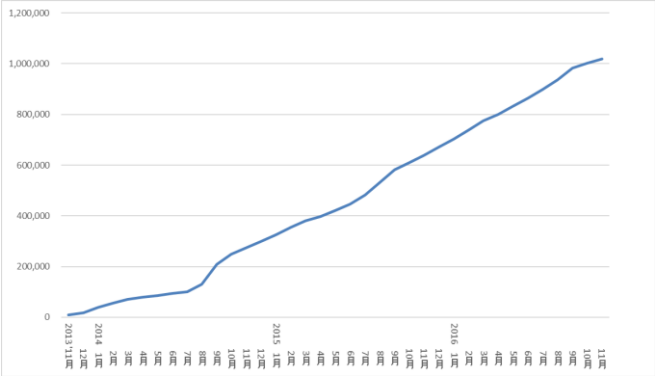


図１　インクル DB 累計アクセス状況

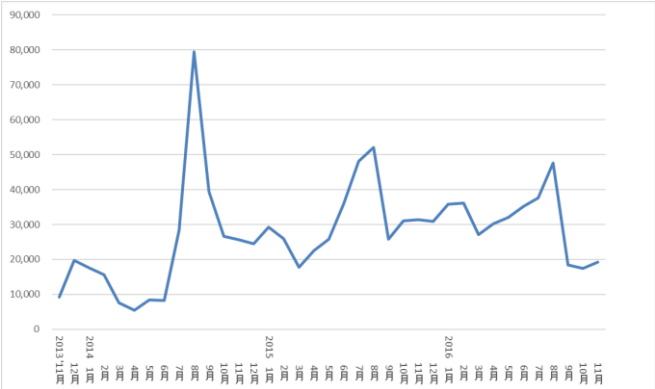


図２　インクル DB 月別アクセス状況

学校種別等毎の総ダウンロード数は，多い順に，小学校（通常の学級・通級による指導）が410,180件，小学校（特別支援学校）357,594件，小学校（通常の学級）259,257件となっており，小学校に関する事例データのダウンロード数が多い（図３）。

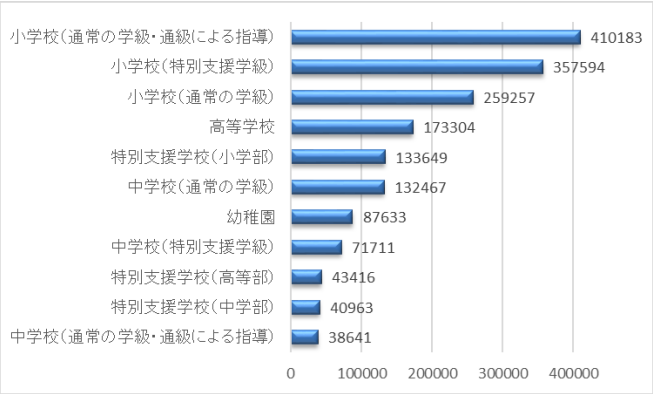


図３　学校種別等毎の総ダウンロード数

一方，学校種別等毎１件当たりのダウンロード平均数を見ると(図４),多い順に中学校(通常の学級)18,923.9（７事例），高等学校17,330.4（10事例），小学校（通常の学級）12,962.9（20事例）のようになっている。これは，中学校（通常の学級）と高等学校における活用が進んだこととあわせて，中高に関する掲載事例が少ないため，１件当たりの，ダウンロード数が多くなっているものと推察される。今後，中学校，高等学校の事例の充実が課題となる。

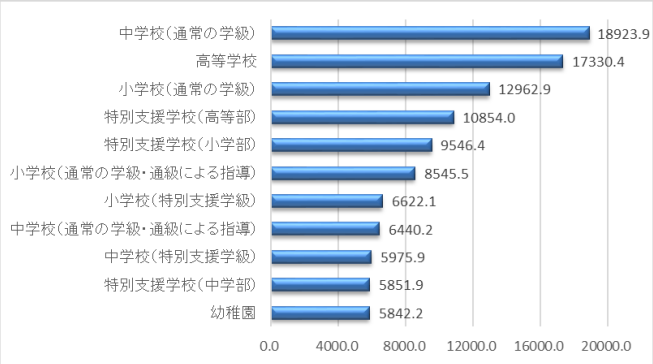


図４　学校種別等毎１件当たりのダウンロード平均数

障害種別毎の総ダウンロード数を見ると（図５），多い順に自閉症717,553件，知的障害484,509件，ADHD，（注意欠陥多動性障害）404,008件となっている。

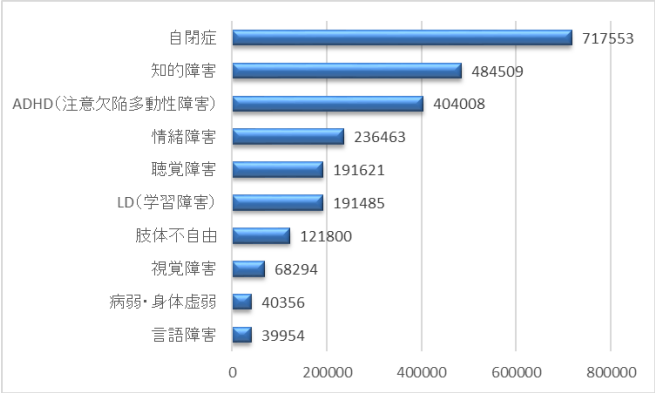


図５　障害種別毎の総ダウンロード数

Ⅲ．インクル DB の改善

平成28年の５月には，インクル DB について，利用者にとって使いやすくするための改善として，以下のような改修を行っている。改善に当たっては，所内職員にアンケート調査を行い，使い勝手等の意見を収集し可能な改善点に対して検討している。

１．概要での段落表示

開設当初は，web 上で概要の表示において，システムの仕様から段落が表示されていなかったため，一覧表示した際に読みにくいという意見があった。そのため，段落が表示できるようにシステムを改変し，表示できるようにした。

２．事例データ中での写真や図の利用

事例データが文字ばかりで，理解し難いという意見に対応し，平成27年度掲載事例の一部から，できるだけ写真や図が用いられた事例を掲載するようにし，拡大して見易く表示した。

３．用語についての解説の表示

合理的配慮や基礎的環境整備に関して，基本的な説明がなかったため一般の利用者に分かり難いとの指摘に対応し，これらの「学校教育法施行令22条３」などの用語に対して説明を表示した。

４．広報用リーフレットの掲載

インクル DB のトップページに広報用リーフレットを掲載し，各都道府県，市区町村の教育委員会が

研修会等で利用できるようにした。その際，用途に合わせて印刷できるように，カラー版とモノクロ版を掲載した。

活用の充実やアクセス数の増加にともない，実践事例データベースの検索画面での一覧表示での使い勝手などに関する要望があることから，今後もより一層使い易いシステムになるよう改善を図る必要があると考えている。

Ⅳ．インクル DB の活用について

インクル DB の主な活用として，実践事例データベースに記述された合理的配慮内容について調べたり（大西，2015），研修の中で話し合ったりする活用方法（仙北谷，2015）が示されてきている。

各県の研修会などで，インクル DB に関して説明する中でも，校内研修などでのインクル DB の活用方法についての質問があることから，操作や利用方法についてだけでなく，演習形式で研修を行えないか検討を行った。その中で，A 県 B 市の教育委員会と協働して研修会を行う機会を得て，インクル DB を活用した演習形式の研修会を先行事例として企画実施した（写真１）。

本研究所と B 市教育委員会との事前打ち合わせにより，B 市教育員会は参加者に対し合理的配慮に関する工夫点や課題について事前調査を実施し，結果を取りまとめ本研究所に送付された。その後，研修会の詳細な内容について，B 市教育委員会の希望を踏まえながら本研究所より提案，了解を得た。研修会の実施内容は表３の通りである。

表３　研修会実施内容

時　刻	内容
13:00-13:10	開会行事・諸連絡
13:10-13:50	Ｂ市立Ｃ中学校からの実践発表
13:50-14:00	休憩
14:00-15:00	(1)　講義「インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」 ○　インクルーシブ教育システム構築に関する動向 ○　特別支援教育推進上の課題と今後の在り方について ・　教育課程について ・　教育支援について ・　保護者及び関係機関との連携についてなど ※　Ｂ市教育委員会が参加者に対し事前に行う，悩みや課題等に関する聞取り調査の結果により調整
15:00-15:15	休憩
15:15-15:55	(2)　演習「個々の児童生徒の障害の状態や特性を踏まえた合理的配慮の検討」 ※　障害種別に交流及び共同学習などテーマを決めて，インクル DB の事例を参考にしながら，合理的配慮の在り方についてグループ協議を行う。
15:55-16:15	(3)　インクルーシブ教育システム構築データベースの活用に関するアンケート
16:15-16:20	閉会行事・諸連絡

研修会前に実施した調査からは，インクル DB を活用したことがあると回答があったのは，全体の約２割程度であり，予想していたよりも活用が進んでいないことが明らかになった。演習においては，インクル DB について紹介し，活用の仕方を説明したところ,「このようなよいものがあるとは知らなかった。今後活用したい。」といった声が多く聞かれた。

研修後のアンケートでは表４のような感想が回答されていた。

表４　研修後アンケート感想

- どこに相談すればよいか分からず困っていた。これからはすぐにアクセスしたい。
- インクル DB があるのは知っていたが，利用に至っていなかった。使っていきたい。
- 通常の学級の担任にも教えたい。
- （調べたい内容が）すぐに，ヒットした。大いに利用したい。
- 活用の仕方が分かってよかった。
- 使用方法が分かると利用できる。（今回のような）利用方法についての講習をまずやっていただきたい。
- ほしい情報に，なかなか辿りつけなかった。
- （事例データの）文字数が多い。
- スマートフォンでは使いにくい。

A 県内においては，これまでにも各種研修会等において，何度かインクル DB の紹介を行ってきていたようだが，十分な活用には至っていなかったということが分かった。今回の研修会での情報収集を通して，今後，インクル DB の内容の充実を図ることとあわせて，現場に出向き，内容や活用の仕方について丁寧に説明を行っていくことの必要性があることが明らかとなった。

写真１　研修会の様子

Ⅴ．おわりに

インクル DB の存在に関しては，各都道府県区市町村教育委員会などの協力もあり，教育現場での認知が進んできており，利用数が増加している状況にある。

今後も掲載事例の追加を予定しているが，教育現場からは量的な増加に加えて，参考となる検索用語の利便性が図れる情報や，教育現場での活用する際に参考となる資料や方法の提示など活用の質の向上を図る取組が求められている。今後はこれらの対応も検討したい。

引用文献

中央教育審議会初等中等教育分科会（2014）．共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）．

大西孝志（2015）．小・中学校における合理的配慮データベースの活用－聴覚に障害がある子供の合理的配慮の検討－．季刊　特別支援教育，57，12-15.

仙北谷逸生（2015）．教育委員会主催の研修会等へのインクル DB の効果的な利用状況．季刊　特別支援教育，57，36-39.

発達障害教育情報センターにおける web サイトのコンテンツ「研修講義」の紹介

神山　努・江田良市・玉木宗久・半田　健・笹森洋樹
（情報・支援部）

要旨：発達障害の可能性のある児童生徒は，小・中学校の通常の学級において6.5％在籍しているという調査結果が報告されている。また，すべての教員の発達障害に関する専門性向上が求められている。発達障害教育情報センターは発達障害のある子どもへの教育の推進・充実に向けて，広く国民への発達障害の理解啓発や情報提供等を目的としている。本稿では，発達障害教育情報センターのコンテンツ「研修講義」について紹介するとともに，コンテンツ「研修講義」の一層の充実を目指すうえでの課題や方向性について考察した。現在のコンテンツ「研修講義」には，「研修講義について」「研修講義の視聴方法」「研修講義一覧」「研修講義の活用について」の４カテゴリーが設けられており，研修講義は４つのカテゴリーで21の講義がある。また，研修講義の活用例は２つのサンプルと，４つの活用事例が紹介されている。今後の課題や方向性については，高等学校段階を中心に研修講義コンテンツをさらに充実させること，研修講義の活用例をさらに充実させることを指摘した。

見出し語：発達障害，発達障害教育情報センター，研修講義，専門性向上，高等学校段階

Ⅰ．はじめに

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2012）は，発達障害の可能性のある児童生徒が，小・中学校の通常の学級において，6.5％在籍しているという調査結果を示した。また，教育再生実行会議（2016）の第九次提言「全ての子供たちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ」では，教員養成段階での発達障害等の学修の必修化など，すべての教員の，発達障害など障害のある児童生徒に対する教育に関する専門性向上について提言がなされている。さらに同提言では，国立特別支援教育総合研究所の機能強化において，発達障害等に関する教師向けインターネット講義の充実について触れている。

発達障害教育情報センターは，発達障害のある子どもの教育の推進・充実に向けて，発達障害にかかわる教員及び保護者をはじめとする関係者への支援を図り，さらに広く国民の理解を得るために，Web サイト（http://icedd.nise.go.jp/）等による情報提供や理解啓発，調査研究活動を行うことを目的としている（渥美・梅田・佐藤・涌井・岡本・柳澤，2015）。

本センターは，発達障害のある本人や保護者，教育関係者，大学，学会，NPO，関連団体などと連携し，「指導・支援」「研究講義」「教材・支援機器」「研究紹介」「施策法令」「教育相談」「イベント情報」の，７つの項目を中心に情報を収集し，Web サイトを介して発信している。例えば「指導・支援」では，「学校における指導・支援」や「発達障害のある子どもの合理的配慮」など，発達障害のある子どもの理解や指導・支援に関する情報をこれまで配信してきている（岡本・神山・涌井・江田・笹森，2016）。

上記のコンテンツの中でも「研修講義」は，教育再生実行会議の第九次提言でも触れられている，発達障害に関するインターネット講義に関するコンテンツである。教員の発達障害に関する専門性向上のために，「研修講義」の一層の充実は特に求められているといえる。

そこで本稿では，コンテンツ「研修講義」の内容について紹介するとともに，今後，「研修講義」をさらに充実させるための課題や方向性について考察する。

表１　研修講義コンテンツの一覧（平成28年12月１日現在）

カテゴリー	講義名
概論	・ちょっと気になるが出発点
	・教室の中の気になる子どもたち
発達障害のある子どもの理解と支援	・注意を集中し続けることが難しい子
	・音読が苦手な子
	・書くことが苦手な子
	・乱暴な言葉や態度を示す子
	・授業中や座っているべきときに席を離れてしまう子
	・状況に関係のない発言をする子どもの理解と支援
	・幼児期の発達障害
	・発達障害のある子どもへの指導・支援体制（１）
	・発達障害のある子どもへの指導・支援体制（２）
	・発達障害のある子どもの家族への支援
	・二次障害の理解と対応
	・やりとりの苦手な子どもへの支援
	・どの子も伸びるユニバーサルデザインな授業・集団作り（前編）
	・どの子も伸びるユニバーサルデザインな授業・集団作り（後編）
	・発達障害のある児童生徒のための教材・支援機器の活用
保護者への支援	・先生と保護者の関係づくり
	・幼児を養育している保護者との関わり
医学	・自閉症の医学
	・ADHDとは何か？

Ⅱ．コンテンツ「研修講義」の紹介

コンテンツ「研修講義」（http://icedd.nise.go.jp/index.php?action=pages_view_main&page_id=18）は，発達障害のある子どもの教育に関わる教員を主な対象として，発達障害のある子どもの教育的支援に必要な基礎的な内容について，個人や職場での研修に活用できるような講義を動画で配信している。「研修講義」の Web ページ内に，「研修講義について」「研修講義の視聴方法」「研修講義一覧」「研修講義の活用について」の４つのカテゴリーを設けている。

研修講義は Adobe 社 Adobe Presenter を介して配信しており（写真１参照），本研究所内外の専門家が講師を担い，20分以下の比較的に短時間で構成されている。平成28年12月１日現在の研修講義コンテンツの一覧を，表１に示した。

以下では，「研修講義一覧」からいくつかの研修講義の概要について，「研修講義の活用について」から研修講義の活用例を紹介する。

写真１　研修講義の画面例

表２　研修講義の活用事例

実施場面	概要
長野市立山王小学校特別支援教育研修会での活用	・校内研修で発達障害教育情報センターWeb サイトの紹介と研修講義「ちょっと気になるが出発点～発達障害のある子どもたち」を用いた。
静岡県小笠地区校長会特別支援学級設置校部研修会での活用	・静岡県小笠地区小・中学校51校の校長会の特別支援学級設置校部研修会において，講話「教育・医療・福祉の連携から見えたもの」の中で，研修講義「保護者と教員の関係づくり」を用いた。
札幌市立大通高等学校障がいのある子の生活を考える会「DORI サポート倶楽部」勉強会での活用	・保護者と教員の勉強会において，研修講義「教室の中の気になる子どもたち」を用いた。
宮崎県西諸県郡野尻町（現小林市）特別支援教育コーディネーター連絡会議研修会での活用	・野尻町特別支援教育コーディネーター連絡会議研修会にて，研修講義「書くことが苦手な子」を用いた。

１．研修講義一覧

研修講義は表１に示したように，「概論」，「発達障害のある子どもの理解と支援」，「保護者への支援」，「医学」に分類している。

「概論」は２つの講義が含まれており，例えば「ちょっと気になるが出発点」は15分の講義で，学び方に特徴のある発達障害のある子どもの特性について説明している。

「発達障害のある子どもの理解と支援」は15の講義が含まれており，音読や書くことといった学習面，注意集中や乱暴な言動といった行動面など様々な教育的ニーズに関する講義，そのような教育的ニーズに対応するための，ユニバーサルデザイン化された授業・集団作りや教材・支援機器の活用といった，指導を中心とした講義，幼児期，指導・支援体制，二次障害など幅広い講義コンテンツが含まれている。例えば「注意を集中し続けることが難しい子」は13分の講義で，注意を集中し続けることが難しい子どものつまずきの背景や，具体的な支援の方法について説明している。

「保護者への支援」は２つの講義が含まれており，例えば「先生と保護者の関係づくり」は16分の講義で，先生が保護者と共に子どもの支援を考える際，大切にしたい関係づくりのポイントについて説明している。

「医学」は２つの講義が含まれており，例えば「自閉症の医学」は18分の講義で，自閉症，アスペルガー障害を含む広汎性発達障害の理解と対応について，教育と医療との連携をどのように図ればよいかについて説明している。

２．研修講義の活用について

この項では，研修講義を活用して想定される校内研修のモデルと，実際の研修講義の活用事例について紹介している。モデルとなる研修プランは，サンプル A とサンプル B の２例を紹介している。

サンプル A は，研修講義の「ちょっと気になるが出発点～発達障害のある子どもたち～」と「教室の中の気になる子どもたち～発達障害の特性の理解～」を題材に，小・中学校の教員を対象とした，１時間程度の校内研修を想定している。研修の流れは，最初に「ちょっと気になるが出発点～発達障害のある子どもたち～」を視聴し，それを受けて参加者で意見交換を行い，最後に「教室の中の気になる子どもたち～発達障害の特性の理解～」で，障害特性やその教育的対応の配慮点を理解する，という構成を提案している。

サンプル B は，研修講義の「注意を集中し続けることが難しい子」を題材に，小・中学校の教員を対象とした，70分程度の校内研修を想定している。研修の流れは，最初に，校内で特別な支援を必要としており，なおかつ行動上の問題を抱えている子ども

について触れ，そのような子ども達にどのようにかかわれば良いのかを提起し，次に，研修講義「注意を集中し続ける子どもが難しい子」を視聴し，それを受けて，参加者で意見交換を行い，最後に支援を必要としている子どもへの具体的な教育的対応の配慮点を協議するという構成を提案している。

また，意見交換のプロセスにおいて，参加者が発言しやすい雰囲気と環境を作るために参加者を少人数のグループに分ける，意見交換を参加者全体で共有する，といった工夫を例示している。

「研修講義の活用事例」では，長野市立山王小学校特別支援教育研修会での活用，静岡県小笠地区校長会特別支援学級設置校部研修会での活用，札幌市立大通高等学校障がいのある子の生活を考える会「DORI サポート倶楽部」勉強会での活用，宮崎県西諸県郡野尻町（現小林市）特別支援教育コーディネーター連絡会議研修会での活用として，野尻町特別支援教育コーディネーター連絡会議研修会にて，研修講義「書くことが苦手な子」を用いた事例を紹介している（表２参照）。なお，宮崎県西諸県郡野尻町特別支援教育コーディネーター連絡会議研修会では，Web カメラを介して，研修参加者と当センタースタッフとの質疑応答を行った。

Ⅲ．今後の課題と方向性

本稿では，本センターの Web コンテンツの「研修講義」について紹介した。以下では，これまでに紹介した「研修講義」の現状をふまえて，「研修講義」をさらに充実させるための課題点や方向性について考察する。

１．研修講義コンテンツのさらなる充実：高等学校段階を中心に

発達障害のある子どもたちは，学習面や行動面において様々な教育的ニーズを示す可能性がある。そのような教育的ニーズのある子どもたちに対して，幼・小・中・高等学校の様々な教育活動において，必要な配慮と適切な支援を提供する必要がある。また，発達障害のある子どもたちが環境との不適応等から，二次的な問題を示す場合がある。二次的な問題に対応するためには，教育・福祉・医療等の関係機関や，保護者や家族との連携が必要となる。そして，二次的な問題を予防し，自立と社会参加を目指すために，発達障害の早期発見・早期支援や，早期から成人期までの一貫した支援が重要となる。このような発達障害のある子どもたちの様々な教育的ニーズに関して，研修講義コンテンツをさらに充実していくことは不可欠といえる。

研修講義コンテンツの充実に関して，特に高等学校段階についてのコンテンツを充実させる必要がある。平成30年度より，高等学校における通級による指導が制度化されることが目指されており（高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議，2016），そのためのモデル事業の成果も報告されている（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2014）。また，本研究所（2014）では高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関して，現状と課題についての調査研究や，実践研究の結果について報告を行っている。今後，このような事業や研究の成果をふまえ，高等学校段階における発達障害のある生徒に関する研修講義コンテンツを充実させていくことは特に求められているといえる。

２．研修講義コンテンツの活用例のさらなる充実

上述の通り，発達障害に関する専門性向上は，すべての教員に求められてきている。そのため，あらゆる教育の場において発達障害に関する研修を充実させるために，本研修講義コンテンツを充実させることと併せて，研修講義コンテンツの活用例も充実させる必要がある。充実のためにはまず，幼・小・中・高等学校それぞれの教員を対象とした研修，担任や特別支援教育コーディネーターなど参加者の立場に応じた研修，校内研修と地域の教育委員会が主催した研修など実施場面に応じた研修，といった活用例の種類を増やすことが考えられる。また，初任者教員を対象とした場合と，ある程度の経験年数を重ねた教員を対象とした場合など，参加対象者に応じても活用方法が変わってくることが想定される。その他に，集団参加による研修のほか，個人による自主研修，Web カメラを介して遠隔地の講師がバッ

クアップすることを併用した研修など，研修の実施形式にもいくつかの例が考えられる。今後は，研修の対象，実施場面，実施形式などに応じて様々な研修活用例を増やすことが求められる。

引用文献

渥美義賢・梅田真理・佐藤肇・涌井恵・岡本邦広・柳澤亜希子（2015）．発達障害教育に関する情報の普及．国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，４，56-60.

国立特別支援教育総合研究所（2014）．専門研究 B「高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究－授業を中心とした指導・支援の在り方－」（平成24～25年度）研究成果報告書．http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/9719/seika4.pdf（アクセス日，2016-12-01）

高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2016）．高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について（高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議　報告）．http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/03/__icsFiles/afieldfile/2016/03/31/1369191_02_1_1.pdf （アクセス日，2016-12-01）

教育再生実行会議（2016）．全ての子供たちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ（第九次提言）．http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai9_2.pdf（アクセス日，2016-12-01）

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2012）．通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について．http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf （アクセス日，2016-12-01）

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2014）．自立・社会参加に向けた高等学校段階における特別支援教育充実事業．http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1350403.htm（アクセス日，2016-12-01）

岡本邦広・神山努・涌井恵・江田良市・笹森洋樹（2016）．発達障害教育情報センターにおける Web サイトのコンテンツ「指導・支援」の紹介．国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，５，90-95.

平成28年度 NISE 特別支援教育国際シンポジウム報告

生駒良雄・柳澤亜希子・海津亜希子・李　熙馥・棟方哲弥
（インクルーシブ教育システム推進センター）

要旨：平成29年１月14日（土）に本研究所が主催する発達障害教育に関する国際シンポジウムが開催された。このシンポジウムは，米国，英国，日本の専門家を招聘し，初等中等教育における発達障害教育の考え方や指導の実践の紹介を通じて課題を検討し，日本の教育現場での実践・導入への理解を深めることを目的に行われたものである。プログラムは，ミニ講義，米国・英国・日本のシンポジストによる報告と討論という流れで行われた。一橋講堂（東京・千代田区）を会場とし，教育関係者，行政関係者，研究者，保護者，学生等399名の参加があった。討論では，特別支援教育に携わる教員の多忙性，専門性の向上などについて議論が交わされた。

見出し語：発達障害教育，米国の公立小学校，英国の教育における根拠に基づく介入，横浜型センター的機能，DSM-5，ICD-11，特別支援教育

Ⅰ．はじめに

国立特別支援教育総合研究所（NISE）はナショナルセンターとして，合理的配慮のデータベースの構築などインクルーシブ教育システム構築のための事業を実施している。また，2010年までの30年間アジア太平洋特別支援教育国際セミナーを開催するなど途上国支援の役割を果たしてきた。

一方，平成26年１月に障害者権利条約を批准した我が国にとって，より早い時期に条約を批准した先進国の施策の動向や制度改革の知見を得ること，それらの国々と相互に共通の課題を見いだし，その解決策を検討することが重要と考えられる。

昨年の５月には，発達障害者支援法の一部改正が行われた。そこでは，発達障害者への支援の一層の充実を図るため，切れ目ない支援の重要性に鑑み，障害者基本法の理念にのっとり，共生社会の実現に資することが目的として掲げられた。

教育においても，平成30年度を目途に，高等学校における通級指導教室の制度化が予定されており，その対象には，発達障害の生徒が多く含まれることが想定されている。

NISE 特別支援教育国際シンポジウムとして２回目の開催に当たる今回，こうした動向を踏まえ，「発達障害教育について学ぶ」をテーマに選定し，開催のコンセプトは以下の通りとした。

① 発達障害に関わる診断基準の改訂の動向をわかりやすく伝える。

② 米国，英国，日本のシンポジストによる各国の発達障害のある児童生徒への教育の考え方や指導の実践の紹介を通じて日本の教育現場での実践・導入への理解を深める。

併せて，発達障害等のある子どもへの教育に関心のある方々を対象に理解啓発ワークショップを，プレイベントとして開催することとした。

Ⅱ．開催場所とプログラム

開催期日：平成29年（2017年）１月14日（土）
開催場所：一橋大学一橋講堂（東京都千代田区一ツ橋２－１－２）
対象：教育関係者，行政関係者，研究者，保護者，学生等
参加者：399名
日程：
12：30　受付開始
13：45　開会式（主催者代表挨拶）

14：00　ミニ講義（25分）
「発達障害の最新の診断」
講師：渥美　義賢（あつみよしかた）（医師，国立特別支援教育総合研究所客員研究員）氏

14：25　シンポジウム①「発達障害教育について学ぶ－アメリカ，イギリスの教育実践から学ぶ－」（65分）
シンポジスト：
米国－Constance McGrath（コンスタンス・マクグラス）（米国マサチューセッツ州カーライル小学校　特別支援教師）氏
英国－Yvonne Griffiths（イヴォンヌ・グリフィスス）（英国リーズ大学教育学部　准教授）氏
日本－冢田　三枝子（つかだみえこ）（横浜市立斎藤分小学校　校長）氏
＜各シンポジストの報告・質疑応答＞

15：30　休憩

15：45 シンポジウム②「発達障害教育について学ぶ－アメリカ，イギリスの教育実践から学ぶ－」（45分）
＜各シンポジストの報告（続き）＞
＜討議＞
シンポジスト：
上記３氏に加えて，
日本－渥美　義賢　氏
司会：調査・国際担当

16：30　閉会（主催者挨拶）

Ⅲ．内容

１．開会式（主催者代表挨拶）

開会式では宍戸和成（本研究所・理事長）の主催者代表挨拶があった。

写真１　宍戸和成（本研究所・理事長）主催者挨拶の様子

主催者挨拶では，参加者への謝意とともに，平成30年度を目途に，高校通級の制度化が予定されていること等の動向を踏まえ，本研究所の関連する研究班では，高校通級における指導の在り方に関し研究を進めているところであること。また，平成29年度から本研究所発達障害教育情報センターを発達障害教育推進センター（仮称）に改組する等，発達障害に関わる情報普及・連携や理解啓発・研修・調査等について，一層の機能強化を図ることについて紹介された。

あわせてこの機会に参加者各位のネットワークをより一層広げて，これからの実践等に役立つ様々な知見が得られることへの期待が述べられた。

２．ミニ講義

ミニ講義は，渥美義賢氏より，「発達障害の最新の診断」について①米国精神医学会が作成したDSM-5における診断カテゴリー②世界保健機関が改訂中の ICD-11における診断カテゴリーのそれぞれについて紹介され，「神経発達障害」のカテゴリーが設定され，その下に各種障害群が位置づけられることが講義された。渥美氏からは，発達障害という用語が比較的新しい概念であり，インフルエンザのように病因と症状が明確になっている疾患単位と異なり，はじめ学習障害のみを認識していたところ，自閉症，ADHD が加わって，発達障害の概念が変遷して今日に至ったことについて紹介されるとともに，臨床的に役に立つ基準，診断カテゴリーであることが強調された。

写真２　渥美 義賢 氏（医師，国立特別支援教育総合研究所客員研究員）のミニ講義の様子

３．各シンポジストの報告

シンポジウムは「発達障害教育について学ぶ－アメリカ，イギリスの教育実践から学ぶ－」をテーマに，米国，英国，日本の各シンポジストからの報告及び質疑応答を前半「シンポジウム①」とし，発達障害に詳しい精神科医である渥美義賢氏を加えた討議を後半「シンポジウム②」とする構成で進行した。

本研究所の調査・国際担当である棟方哲弥（上席総括研究員）の司会で進められた。司会による本シンポジウムの趣旨説明及び登壇者紹介のあと，３名のシンポジストから報告が行われた。司会からは，障害のある子どもの教育の場と，その支援と対象となる子どもの割合の国際比較において，より多くの子どもたちを支援している米国，英国の経験から学ぶことを目指したという説明があった。

Constance McGrath 氏からは，米国の公立小学校での教育経験をもとに紹介がなされた。

まず，米国の IDEA 法（個別障害児教育法）における，個別の指導計画（IEP）の対象になっている児童生徒の障害種別構成，障害を持っている児童生徒が通常の学校で学ぶ仕組みとしてのインクルーシブ学級のモデルが紹介された。

学級においては，児童生徒がほぼ毎日大半の時間を楽しく過ごす場所となるべきであり，学級を構成する誰もが成功し，同意を得られ，認められ，良好な社会的関係を築き，学級の一員であるという気持ちを持ち，そして楽しく過ごすことが必要であることと，どれが欠けていても，特に長期間にわたって欠けた場合は，児童生徒が心を閉ざし，助けを受け入れなくなり，場合によっては授業を中断させる行動を取ることにもなりかねない，と説明され，その課題を解決するためのモデルであるとされた。

また，机，椅子，棚などの備品の配慮だけでなく小グループの形成，代替教材の準備などの具体例の紹介が行われた。代替教材は，対象の子どもだけでなく，学級のすべての子どもが利用できると説明された。

最後に，チームアプローチの重要性の理解のために事例を紹介され，問題の解決策は１つではないこと，一連の小さな変化が積み重なって物事を良い方向に進めることで学級を真のインクルーシブに近づけることができると説明された。

会場フロアからは，子どもたちにどのように失敗から学ばせているかについて質問がなされた。これに対し，McGrath 氏は，子どもが何か間違ったことをしたとき，非常に恥ずかしく思い，目を向けなくなることもあるため，起こったことに目を向け，なぜ起こってしまったのかを理解し，もう一度試み，次回の試みで正しく進められるかどうかを確認するよう学級では奨励しており，これは他の子どもたちにこのようにするのは良いことだと教える方法にもなる，と回答された。

写真３　Constance McGrath 氏（米国マサチューセッツ州カーライル小学校 特別支援教師）

Yvonne Griffiths 氏からは英国における特別支援教育制度の紹介を中心に説明された。

まず，ユネスコの Education 2030 Sustainable Development Goals で大きな議題となる予定であるインクルーシブ教育は，英国にあっては2014/15年度の特別な教育的ニーズおよび障害法施行規則の改訂

に基づいて大きな変更が加えられ，これに伴う変更も多く，学校もその影響を受けるのかもしれないことが紹介された。

障害のある子どもと25歳までの若者に対する支援を認識するために年齢範囲は拡大されているが，同時に教育，健康，ソーシャルケアについて各機関と連携する必要があるため，重い障害のある子どもと若者についても教育および医療計画の対象となっていること，また，本質的にこれは，心の健康と福祉を含む生徒の健康と福祉を支援するために学校が負う責任が増すことも意味していることが紹介された。

読字障害教育への介入に関する調査の中で，質の高いティーチング・アシスタントを確保することが効果的な介入となるという結果を紹介された。英国の学校ではすべての特別支援教育コーディネーター（SENCo）については，専門家認定トレーニングを受けることが必須となりつつあり，早期の教育介入を目指していることが紹介された。理論，研究，方針，実践のつながりを強化して，根拠に基づく介入が重要であると結論付けた。

写真４　Yvonne Griffiths 氏（英国リーズ大学教育学部准教授）

冢田三枝子氏からは，日本の取組として，「発達障害のある子どもの教育の考え方や指導実践」をテーマに紹介された。

まず，国の基本方針である共生社会の実現に向けて，障害者権利条約に掲げられたインクルーシブ教育システム構築のために特別支援教育を進めていることが紹介された。

学校教育において通常の学級，通級指導教室，特別支援学級，特別支援学校が連続性のある多様な学びの場として，それぞれに支援の仕組みを整えていくように目指していることと，そのために各学校において特別支援教育コーディネーターを指名したり，特別支援教育の校内委員会を設置したり，あるいは個別の支援計画，個別の指導計画を作成することなどを通知し，その体制整備状況について調査も行っていることの概略を説明された。

次に，特別支援学校が果たすセンター的機能に加えて，通級指導教室が担うセンター的機能，地域療育センターが行う学校支援のセンター的機能の３つを総称した横浜市独自の取り組みとしての「横浜型センター的機能」に関する枠組みが紹介された。

子どもが安心して学ぶためには，保護者が安心していることが極めて重要であることから保護者自身の安定につながるように研修を開いたり，面談を行ったりということを積極的に取り組んでいることが紹介された。

最後に，特別支援教育を進めてきた成果として，①教員の子どもの実態把握をする力が高まったこと，②学校組織としてボランティアの活用能力が高まったこと，③スピーディーな対応がいじめや学級崩壊の未然防止につながっていること，④子どもの分かる経験が増加し学習意欲につながっていること，⑤子ども自身が自分の苦手なこと得意なことの自分への気付きが少しずつできるようになってきていること，などがわかってきたことが紹介された。

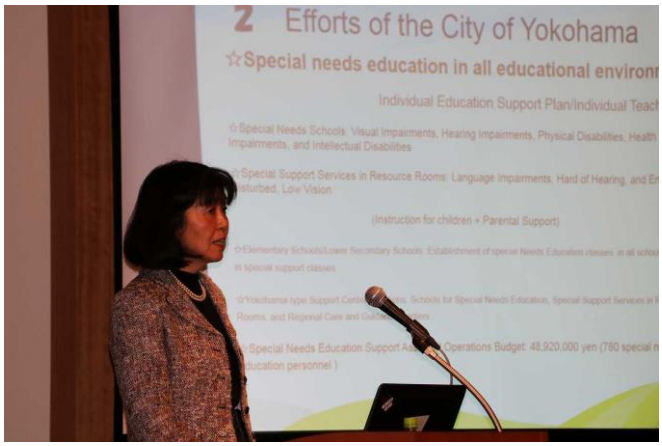


写真５　冢田 三枝子 氏（横浜市立斎藤分小学校 校長）

４．討議

各国の報告後，報告内容を踏まえて，渥美氏を交えて討論が行われた。

司会から，席上話題に上がった教員の多忙化について意見を求めた。McGrath 氏からは，学級に問題が起きたとき，特殊教育チームが教師を助けることができればありがたいが，米国では個別の指導計画の対象者が増えているため多忙を極めている状況であることが説明された。あわせて，個別の事例の中で特別支援教育チームが行ったことを実践し，児童生徒の視点からこの問題を検討すれば，解決に近づくことが多く，実際に経験したことを同僚間や教師間で情報を共有することは，問題を解決するために非常に良い方法であると述べられた。

続いて教員の専門性を高めることについて意見を求めた。

Griffiths 氏は，英国では研修の多くが学校単位になっていることから，専門性を高めるための財源がない学校もあるものの，大学に研修の専門教育プログラムが開講されているためこれを活用していることを紹介された。

冢田氏からは，コーディネーターの研修は市単位で行っているものがあり，ここで得た知識を校内に還元する仕組みが必要であること，コーディネーターが次の段階の研修に進んでもらうには校長のサポートも必要であるということ，それは循環して次の年に違う人に伝わっていくのではないかということ，あわせて，外部の方との連携で，研修会講師，横浜型センター的機能と来校している専門家からの情報を上手にまとめていくことが必要であるとされた。

このあと，各国の学級の規模，専門家の配置状況などについて紹介された。

写真６　発達障害教育について学ぶ－アメリカ，イギリスの教育実践から学ぶ－についての討議の様子

最後に，渥美氏よりまとめの発言をいただいた。

渥美氏は，インクルージョンの考え方はコペルニクス的転換ともいえるようなことで，それが普及すると先生方の負担感なども非常に大きいと想像していたが，McGrath 氏の著作によれば「負担」と考えるのは伝統的な考え方であって，インクルーシブな考え方と取ればそれは喜びであると書かれていて，その言に従えば，考え方を転換することで負担感が随分違うのではないかと指摘した。

米国，英国からの紹介にもあったように，教員間の情報共有は非常に役に立ち，本日の席上の話をはじめ，日々の実践ですでに様々な素晴らしいことが行われているので，それらが共有されることで学校は随分変わること，冢田氏の発言にあったように，情報共有には，管理職の役割が大きいのかもしれないということ，研究･普及の役割を担っているのが，国立特別支援教育総合研究所であり，研究所の責任は重いと感じている，とまとめた。

写真７　フロアを含めた討議の様子

５．閉会（主催者挨拶）

閉会に当たり，主催者側から，勝野頼彦（本研究所・理事）から，挨拶があった。

閉会挨拶では，登壇者への謝辞とともに，国際シンポジウムの二回目の開催を企画するにあたり，２点工夫したこととして，学校教員のより関心の高いテーマを設定することと，教員が参加可能な週末に開催することを目指した旨を述べた。参加者の３分の２以上は学校教員であったことに重ねて感謝すると述べた。

本研究所の理解啓発活動の一番根底にある考え方は，キャッチフレーズ的に言えば，「視野は広く世界に,そして視線は常に学校に」ということであり，今後も学校教員の関心の高いテーマを設定してシンポジウム開催を目指しており，本研究所の活動に対するご理解，ご支援をお願いして，結びの言葉とした。

以上で日程を終え，散会となった。

Ⅳ．おわりに

本研究所では，わが国のインクルーシブ教育システムの構築に資するため，諸外国におけるインクルーシブ教育システムの構築の動向を把握する上でも，定期的に NISE 特別支援教育国際シンポジウムを開催していく計画である。高校通級制度発足をはじめとしたインクルーシブ教育システムの拡充の流れの中で，国際シンポジウムを通じて，諸外国の有益な情報を収集・発信し，わが国のインクルーシブ教育の充実に資する所存である。

参考文献

国立特別支援教育総合研究所（2017）．NISE 特別支援教育国際シンポジウム要項.

諸外国における障害のある子どもの教育

インクルーシブ教育システム推進センター・調査・国際担当・国別調査班

要旨：本稿では，国立特別支援教育総合研究所が毎年行っている諸外国の障害のある子どもの教育に関する基礎情報の調査結果を報告する。本年度はオーストラリア，フィンランド，フランス，イタリア，日本，韓国，スウェーデン，イギリス，アメリカを対象とした。調査内容は，障害者権利条約の批准状況，近年の施策の動向，教育システム，障害カテゴリー，就学基準・手続きであった。近年の注目すべき事象として，2014年９月にイギリスが従来のステートメントを EHC プラン（Education, Health and Care plan）へ移行し，早期と学齢期にそれぞれ２種類あった通常の学校における４つの支援を１つの SEN サポートにまとめるなど，大きな改革が進行していることに加えて，通常学校における SEN サポートの支援対象の子どもが減少傾向にあることが理解された。また，アメリカの初等中等教育法（ESEA: Elementary and Secondary Education Act）が2015年12月10日に，全ての生徒が成功する法（ESSA: Every Student Succeeds Act）として再認可されたことから，2001年におけるどの子も置き去りにしない法（NCLB: No Child Left Behind Act）の再認可の際と同様に，個別障害児教育法（IDEA: Individuals with Disabilities Education Act）の改訂が進むと考えられた。障害者権利条約の関連では，調査対象国で批准の遅れていたフィンランドが昨年５月に条約を批准し，昨年６月には日本が国連障害者権利の委員会へ締約国報告を提出した。さらに障害者権利条約の第24条に関する条文の公式な解釈となる「一般見解（General Comment）」が昨年11月に確定した。一方，先の SNE Country Data に代わる枠組みの１つとして，新たに Country Policy Review and Analysis（CPRA）の試行が始まった。

見出し語：障害のある子どもの教育，国際比較，統計情報

Ⅰ．はじめに

本稿では，国立特別支援教育総合研究所が毎年度行っている諸外国の障害のある子どもの教育に関する基礎情報の調査結果を報告する。この報告は，特総研ジャーナルの創刊に合わせて掲載を開始したものであり，以来，毎年度，基本的な記述の枠組みを維持しながら，そこに記述する内容や統計情報を更新している。なお，教育制度に関する情報が更新されない場合や更新情報が入手できなかったものは，前年度と同じデータを，現時点で確認可能な範囲で最新のデータと位置づけて記述している。本年度から調査対象国を精選し，国別調査班を７班（アメリカ，イギリス，イタリア，フランス，韓国，北欧，オセアニア）に編成し，うち５班は新たに客員研究員の参画により，国際調査のより一層の深化を図ることとした。併せて調査対象国の精選を行った。これまで掲載してきた中国，ドイツ，ノルウェーについては更新しないため前号を参照頂きたい。このほかの国については，前号までと同様に，更新のないものはデータを再掲することで，毎年度の報告単体で，その時点における諸外国の障害のある子どもの教育の状況の全体像が把握できるように考えている。

本年度は，2012年を最後にデータの更新が行われていない欧州特別支援教育機構（European Agency for Special Needs and Inclusive Education）の SNE Country Data に依存していたイタリアとスウェーデンを当該国の政府機関のデータから得ることで更新した。このことにより，昨年度まで SNE Country Data に基づいて特別なクラスに分類されていたスウェーデンの知的障害特別学校の児童生徒数を特別な学校へ整理し直すなど，データの変化もあった。障害者権利条約の関連では，調査対象国で批准の遅れていたフィンランドが昨年５月に条約を批准し，昨年６月には日本が国連障害者権利の委員会へ締約国報告を提出した。さらに障害者権利条約の第24条に関す

る条文の公式な解釈となる「一般見解（General Comment）」が昨年11月に確定した。加えて，欧州特別支援教育機構は SNE Country Data に代わる枠組みの１つとして，新たに Country Policy Review and Analysis（CPRA）の試行を開始した。

さて，現時点における国連障害者権利条約の批准の現状はどうなっているだろうか。

障害者権利条約本文については，署名した国と地域は160，批准を済ませた国と地域が172（署名を経ずに批准する Accession という仕組みがあるため署名国より批准国が多い），選択議定書については，署名した国は92，批准を済ませた国が92（条約と同様の理由によって未批准の国は28ヶ国ある）であった（United Nations，2017年３月10日現在）。

日本は，2014年１月20日に141番目（地域としての EU を含む。）の批准国となり，条約の第35条による締約国報告（各締約国，すなわち条約を批准した国は条約に基づく義務を履行するためにとった措置と進捗を批准の２年以内とその後４年ごとに，あるいは障害者の権利に関する委員会の求めに応じて報告する義務を負う）を国内の意見招請を終えて昨年６月に第１回日本政府報告を提出した段階である。これまで報告書の提出から総括所見が出されるまでに１年～２年を要していることを考えると，既に公開された他の国の総括所見を参考としてシステムの一層の改善を進めることも必要と思われる。これについてはⅣ章の４で説明する。

Ⅱ．目的

本稿の目的は，オーストラリア，フィンランド，フランス，イタリア，日本，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である。

Ⅲ．方法

国別調査班を編成し，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．国別調査班の編成

アメリカ班，イギリス班，イタリア班，フランス班，韓国班，オセアニア班（オーストラリア），北欧班（フィンランド，スウェーデン）の７班を編成した。なお，本年度からアメリカ，イタリア，韓国，北欧の５つの班は新たに客員研究員の参画により，国際調査のより一層の深化を図ることとした。（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 GDP
２）教育に関する基本情報（インクルーシブ教育システムの構築に係る教育の情報）
　(1) 法令
　(2) 近年の教育施策の動向
　(3) 教育システム（教育行政のシステム，学校教育の構造，義務教育の年限，学校教育の年間スケジュール，カリキュラムの基準，教科書，等）
　(4) 学校教育システム（各学校，児童数，学校数，学級サイズ，教員数）
　(5) 特別な支援を受ける対象となる子どもの分類
　(6) 障害のある子どもの教育の場
　(7) 就学手続き
　(8) 教員養成・免許制度
　(9) 教員研修に関する取組
　(10) 日本における「発達障害」にあたる子どもの処遇
　(11) 学びの連続性・通常の学校カリキュラムと特別なカリキュラムの関連

Ⅳ．結果と考察

以下に，それぞれの項目について各国の情報を示す。

１．基本情報

表１に，オーストラリア，フィンランド，フランス，イタリア，日本，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基にまとめた（表１）。

国家としての教育事業を考える時，その国の人口や面積は，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，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」は韓国を除くと$35,000から$62,000程度で平均値は$48,000余りであった。韓国は3/5程度とやや少なかった。「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でみたところ，初等教育に18％～28％，中等教育に18％～37％程度となっており，国別に大きな差異はみられなかった。

２．通常の教育に関する基本情報

ユネスコ統計研究所（UNESCO Institute for Statistics）のデータベースを基に各国の通常の教育の状況を表２に示した。ここでは，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。

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，イタリア，スウェーデン，イギリス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。

アメリカの義務教育年限は州により異なっており，９年～13年（文部科学省，2016，p.40）である。

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16人，初等教育が14人であった。フィンランド，スウェーデンは就学前が12人， 10人であり，日本は26人と多い。

初等教育の教員一人当たりの児童生徒数はイタリアが12人，スウェーデンが10人であった。なお，表には示さなかったが，上記の UNESCO の統計データに原級留置（repeaters）の割合の数値があったのはフィンランド，フランス，イタリア，韓国であった。また，韓国の就学前教育開始年齢は，2009年まで５歳であったものが2010年から３歳になり，これに合わせて就学前教育の年限も３年間となっている。この状況は最新の情報においてもこれまでのところ変化はみられない。

表１　各国の基本情報 1)・2)

表1　各国の基本情報1), 2)

		オーストラリア（連邦）	フィンランド	フランス	イタリア	日本	韓国	スウェーデン	イギリス	アメリカ
面積	km^2	7,692,024	336,855	551,500	302,073	377,930	100,266	450,295	242,495	9,833,517
人口	千人	23,491	5,451	64,062	60,783	127,132	50,424	9,645	64,308	309,326
人口密度	人/km^2	3	16	116	201	336	503	21	265	32
一人当たりのGDP	US$	61,926	49,824	42,733	34,909	36,194	27,971	58,939	46,332	54,630
上に占める一人当たりの教育費の割合	上段：初等教育(%)	18.3	20.7	18.4	20.5	23.8	-	25.7	25.1	20.6
	下段：中等教育(%)	16.5	34.7	26.8	22.6	25.8	-	31.1	30.0	22.8

1)　（出典）面積，人口，人口密度は，UN Statisticss Division, Demographic Yearbok 2013, pp.58-66,http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/dyb/dyb2014.htmより作成。2014年のデータ。人口は，アメリカは記載された最新が2010年で在外軍人等を含まない数字，それ以外は2014年の推計値として示された値。人口密度は，アメリカのみ本表の計算値による。
2)　（出典）GDP，及び一人当たりの教育費は，The World Bank, Indicators, http://data.worldbank.org/indicator/の「Education」「Economy & Growth」より作成。GDPは2014年，教育費の割合はスウェーデン，イギリスが2011年のデータ，その他は2012年のデータ。

表２　通常の教育に関する基本情報[1)]

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）	フィンランド	フランス	イタリア	日本	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	3	3	3	3	3	3	3	3
	年限（年）	1	4	3	3	3	3	4	2	3
義務教育	開始年齢	5	7	6	6	6	6	7	5	6
	年限（年）	10	10	11	12	9	9	9	11	12
	修了年齢	15	16	16	17	14	14	15	15	17
前期中等教育	開始年齢	12	13	11	11	12	12	13	11	12
	年限（年）	4	3	4	3	3	3	3	3	3
後期中等教育	開始年齢	16	16	15	14	15	15	16	14	15
	年限（年）	2	3	3	5	3	3	3	4	3
教員一人当たりの児童生徒数[2)]	就学前	-	12	20	13	26	14	10	15	14
	初等教育	-	13	18	12	17	18	10	18	14

1）（出典）UNESCO Institute for Statisticsよりデータをカスタマイズして作成。データが揃った2015年で統一した。韓国の就学前教育開始年齢は，2009年まで5歳であったものが2010年から3歳となっている。
2）2013年のデータ（ただし，就学前のイタリアとスウェーデンは2007年，初等教育のスウェーデンは2010年。韓国は初等教育は2014年のデータが最新）。教員とは，Teaching Staff であり，公立と私立，フルタイムとパートタイムを含んだ数。なお，教員一人当たりの児童生徒数は，法律等で規定された学級サイズではない。

３．連続性のある多様な学びの場に関する基本情報

それぞれの国の障害のある子どもの教育の場について表３に示す。今年度は，更新が行われていない European Agency for Special Needs and Inclusive Education の SNE Country Data を主たる情報源としてきたイタリア，スウェーデンについて，当該国の政府機関のデータから得ることで更新した。このことにより，昨年度まで SNE Country Data に基づいて特別なクラスに分類されていたスウェーデンの知的障害特別学校の児童生徒数を特別な学校へ整理し直すなど，データの変化もあった。

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

表３の第１行目と第２行目は，障害者権利条約の署名，批准を行った期日を記載した。この障害者権利条約は，必ずしも署名を経て批准を行う必要はなく，批准のみを行うこともできる。このため，表３のオーストラリアについて見ると選択議定書の署名なしに直接に批准（これを Accession と呼ぶ）が行われている。なお，フィンランドが昨年５月11日に障害者権利条約を批准したことにより，対象国の中で権利条約本文に批准していないのはアメリカ１ヶ国となった（2017年３月10日時点）。

次に，対象児童生徒についてみると，韓国が1.33%，スウェーデンが1.26%と少ないが，スウェーデンの場合，ほぼ全数が知的障害特別学校であるのに対して，韓国は，全体の割合こそ少ないが，日本と同じように多様な学びの場を提供している。日本は3.58%，イタリアは3.44%と近いが，ほぼ全ての児童生徒が通常の学校に就学するイタリアと多様な学びの場を提供する日本とは大きな違いがある。その一方でフィンランドとイギリスは支援の割合が大きく，通常の学級での支援の割合が顕著に高いことがわかる。対象の割合に着目して分類も可能であるが，その構成比率の比較が必要であろう。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，それ以上では，学習困難への対応が加わると考えられる。表からは読み取れないが，フランスは学習障害等について，「障害」としてではなく，別の個別の学習計画を作成して支援を行う仕組みを持っている。アメリカが特異的学習障害を「障害」と位置づけて IDEA の対象としていることと比較して利点などがあるか

検討することも必要と思われる。

１）特別な学校について

学校が障害のある子どもを含む全ての人に開放される法律を持つイタリアの0.04％を除けば，アメリカの0.28％からイギリスの1.41％となっており，日本の0.69％は，今回の対象国の中位にあたる。日本は現在も増加傾向にあり，保護者の意向もしくは他の児童生徒の学習の妨げになる場合のみに特別な学校へ入るイギリスと，考え方は異なるが，今後，同程度まで増加する可能性も否定できない。スウェーデンは知的障害と重度重複障害以外の単一の感覚障害等は通常の学級に就学していることから，割合ではイタリアの30倍程度の特別学校就学者の割合があるものの，それらのインクルーシブ教育システムの構築については日本の参考になると考えられる。と

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

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]	フィンランド[3]	フランス[4]	イタリア[5][6]	日本[7]	韓国[8]	スウェーデン[9]	イギリス[10]	アメリカ[12]
国連障害者権利条約[1]	上段：署名年月日 下段：批准年月日	2007/3/30 2008/7/17	2007/3/30 2016/5/11	2007/3/30 2010/2/18	2007/3/30 2009/5/15	2007/9/28 2014/1/20	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]	上段：署名年月日 下段：批准年月日	署名無し 2009/8.21	2007/3/30 2016/5/11	2007/9/23 2010/2/18	2007/3/30 2009/5/15	未署名	未署名	2007/3/30 2008/12/15	2009/2/26 2009/8/7	未署名
特別な学校	児童生徒数	5,207	4,394	79,714	1,835	69,933	25,961	16,737	97,982	187,816
	割合（%）	0.71	0.80	0.61	0.04	0.69	0.39	1.26	1.41	0.28
特別なクラス	児童生徒数	16,478	11,479	84,421		201,493	46,645			
	割合（%）	2.24	2.10	0.65	無し	2.00	0.71	9)	11)	14)
通常の学級	児童生徒数	72,000	141,627	194,557	155,971	90,270	15,344		1,034,925	5,825,505
	割合（%）	9.77	25.93	1.50	3.40	0.89	0.23	不明[13]	14.89	8.69
対象全体	割合（%）	12.72	28.84	2.77	3.44	3.58	1.33	1.26	16.30	8.97
全児童生徒	人	736,698	546,100	12,968,300	4,588,251	10,098,611	6,612,395	1,325,498	6,950,742	67,039,493

1）（出典）国連障害者権利条約及び選択議定書の署名と批准は，https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/latest-developments.htmlより（2017/3/10現在）
2）（出典）オーストラリアはIN BRIEF MIDYEAR CENSUS, 2014; Statistical Bulletin, Schools and Students in New South Wales, 2014; Special education classes and provisions, NSW Department of Education and Communities, 2014, Office of Education (2014) Schools and students in NSW: 2014 statistical bulletinによる。なお，データは障害種別の内訳のある州立学校に限定し，通常の学級の数値に学習困難などへの対応を加えたものであり，就学者数はFull-time換算となっている。（2017/3/10現在）
3）（出典）フィンランドは，Statistics Finland, Education 2016による。Special Education は，Special Supportあるいは，Special-needs supportと名称が変更された。さらにGeneral support, Intensified support, Special supportがあり，これらのうち3/4はpart-time special educationと呼ばれている。通常クラスでの授業を受けない特別学級と特別学校の子どもはSpecial supportを受ける一群である。
4）（出典）フランス Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche: RERS 2016による。データは幼稚園から高等学校年齢を含む。特別な学校のデータは厚生省系の管轄となる教育施設である。本表のデータは後期中等教育を含むデータである。
5）（出典）イタリアは，本年度からhttp://www.istat.it/en/files/2015/09/ItalyinFigures2015.pdfのデータによる。なお，特別な学校のデータはSNE Country Data 2012によった。
6）イタリアは，法律によって特別な学級を置かず，特別な学校は原則ないとされる。その一方で，SNE Country Data 2012 には特別な学校71校が存在しており，健常児の就学が確認されている。
7）（出典）日本は，義務教育段階の統計であり，特別支援教育資料（平成27年度）p.3による。義務教育段階のデータであり，幼児児童生徒全体では2.8%となっている。
8）（出典）韓国は，教育部（2016）「特殊教育年次報告書2016」による。学齢期全体。なお，学齢期全体（幼稚園から高等学校で保育所を含まない。）の人数は，本年度から同部の2016教育統計年報による。
9）（出典）スウェーデンは，本年度からhttp://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/snabbfakta-1.120821のSkolverket(2016a). Snabfaktaによる。データは高校を含む。なお，SNE Country Dataでは，知的障害特別学校がUnitとされていたものを特別な学校として整理した。
10）（出典）イギリスはDfE: Schools, Pupils and their Characteristics, January 2016, DfE: SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN ENGLAND, January 2016による。なお、数値は公立学校（state funded）のもの。全体では2010年の21.1%から2016年には14.4%に減少している。また、児童生徒数は明らかで無いが，特別な学級（SEN Unit）が全学校数の7.2%に、リソース提供は全学校数の9.8%にある。
11）（出典）DfE: SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN ENGLAND, January 2016に，児童生徒数は明らかで無いが，特別な学級（SEN Unit）が全学校数の7.2%に、リソース提供は全学校数の9.8%にある。
12）（出典）アメリカは，U.S.Department of Education(2016) 38th Annual Report to Congress on Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2016及び，https://www2.ed.gov/programs/osepidea/618-data/static-tables/index.htmlによる。本表は6-21歳のデータによる。州ごとに支援対象の割合はことなり，6.5%程度から12%程度のばらつきがある。
13）スウェーデンは通常の学級に多くの障害のある児童生徒が存在する（知的障害と重複障害以外）とされるが，統計は見当たらない。
14）アメリカは障害のある子どもの統計データが，通常の学級で過ごす時間の割合で示されている。このため特別なクラスとしての統計がないため、通常の学級のデータとして記載した。なお，通常で過ごす時間が40%未満である場合を以前の統計の如く特別クラスと考えると13.5%となる。

ころで，フランスの特別な学校と分類されているものは厚生省系の管轄となる教育施設である（この中に学校教育ユニットという教育省の教員が指導する場を作ることで，教員による教科指導と教育施設の指導員による自立活動的な指導を必要に応じて行うようにしている）。

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，フィンランド，フランス，日本，韓国）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。

アメリカは障害のある子どもの統計データが通常の学級で過ごす時間の割合で示されている。このため特別なクラスとしての統計がないために，通常の学級のデータとして記載している。しかしながら，通常で過ごす時間が40％未満である場合を以前の統計では固定式の特別クラスとして扱っていた経緯からすれば，この割合（13.5％）程度が特別なクラスと考えられる。また，イギリスについても児童生徒数は明らかではないが，特別なユニット（SEN Unit）が全学校の7.2％に，リソースを提供するとされる学校は全学校数の9.8％となっている。

アメリカの統計の例を参考にすれば「特別な学級」にせよ「通常の学級」にせよ，国別の比較を進めるためには，例えば，支援を受ける場と過ごす時間などの実態が明らかになるデータが望まれよう。

３）通常の学級について

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

ところで通常の学級での支援は，２つに分かれる。１つは，特別な支援の場が通常の学級でない場合である。もう１つは，特別な支援の場も通常学級にある場合である。日本のデータは，通級による指導であるため，前者となる。これに対して，イギリス，フィンランドは，通常の学級内での支援の仕組みを併せ持っている。後述する OECD の国別比較用カテゴリー（OECD，2000，2004，2005）で言えば，カテゴリーB の学習困難への支援の制度を持つ国と考えられる。

今回の集計では，オーストラリアの NSW 州について，学習困難への支援を加える形で作表したが，今後は，アメリカやイギリスなどのように明確に支援する対象を特定する形態をとっていないわが国の約6.5％の発達障害の可能性のある児童生徒の数字を含めた支援の仕方と国際比較の際のデータの取り扱いが課題となると考えられる。

４．障害者権利条約の第35条に定められた各国の国連の障害者の権利に関する委員会への報告書の提出状況

条約の第35条によれば，各締約国（批准した国）は条約に基づく義務を履行するためにとった措置と進捗を障害者の権利に関する委員会に報告する義務を負う。まず，条約が自国内で効力を生じた後２年以内に国連事務総長を通じて同委員会へ報告する（同条の１）ものとされる。各国の国連の障害者の権利に関する委員会への報告書の提出状況と第24条の教育に関する報告内容について報告する。

報告書提出のガイドライン（障害者の権利に関する委員会，2009）によれば，第24条の教育については以下のような内容が求められている。

１．　早期教育（early-stage education），義務教育である初等中等教育，高等教育へのアクセス保証するための施策
２．　早期教育に在籍する障害のある男児，女児の数に関する情報
３．　それぞれの教育段階における男児と女児の教育の著しい差異に関する情報と，それを助長する政策や法律の有無
４．　効果的な教育と完全な包容（full inclusion）を保証するための個別の合理的配慮や支援，学校や教材が利用可能であることを保証する法律や施策
５．　点字，手話，拡大代替コミュニケーション，移動などが必要な子ども，大人，教員のた

めの技術研修の提供

６．　ろう者の言語的アイデンティティを促進するための施策

７．　教育が，一人一人に最も適した言語，方法，コミュニケーション手段，環境で行われるための施策

８．　教育に関わる職員への障害に関する十分な訓練を保証すること，また，障害のある人を教育チームに組み込むための施策

９．　高等教育段階の障害学生の数と割合

１０．男女別と専攻別の障害学生の数と割合

１１．生涯に渡る教育へのアクセスを保証するための合理的配慮の提供やその他の施策

１２．早期における障害とその教育ニーズの同定を保証する国の施策

（以上，障害者の権利に関する委員会，2009，pp.13-14より要約）

障害者の権利に関する委員会の Web サイトによれば，平成29年２月現在で報告書を提出している国は，日本を含めて102カ国となっている。例えば，ドイツは日本より５年程早い2009年２月に条約を批准し，2013年３月に最初の報告書を提出した。これに対して委員会は2014年３月に懸念や疑問点を指摘する。ドイツは2015年１月にこれへの回答を提出した。委員会はこれを元に2015年３月に総括所見を公開している。評価は条約全般にわたるものであるが，第24条に関する部分は，おおよそ，以下のとおりであった。

委員会はドイツで障害のある子どもの大部分が分離された特別な学校に在籍していることを懸念し，直ちに，全州において，高品質なインクルーシブ教育システムにアクセスさせるための方略，活動計画，必要な予算措置等を求め，分離型特別学校の量的削減を進め，通常の学校における合理的配慮を提供し，インクルーシブ教育のための教員養成，教材確保，通常学校での手話の提供を求めるとしている（障害者の権利に関する委員会による Concluding observations on the initial report of Germany，2015より一部抜粋）。

なお，障害者の権利に関する委員会は，各締約国の報告を顧みて条約の第24条教育に関する条文の公式な解釈「一般見解（General Comment）」の試案を公開し意見招請を行った。その〆切は平成28年１月であり，その時点の内容は，例えば，全ての施策や手立ては「完全な包容（Full Inclusion）」に向けた方向性に沿うことが必要であること，通常の学校の特別な学級は分離型と考えることなどが示されていた。各国の政府や団体から賛否の分かれる意見が寄せられていたが，平成28年８月に採択された。「完全な包容」，特別な学級を分離型とする等の記述は改められ，この一般見解が正式に締約国のインクルーシブ教育システム構築の指針となった。

５．各国の個別の状況

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

１）オーストラリア

（１）障害カテゴリー

オーストラリアにおける障害のある子どもの教育では，差別禁止法に基づいた規定が『教育における障害基準（Disability Standards for Education 2005）』（Australian Government，2005）である。この中で障害とは身体的あるいは精神的機能が，部分的に，あるいはその全部が失われた状態等であることが説明されているが，具体的な障害名は記述されていない。また，学校教育において対象となる障害カテゴリーは各州で異なるため，ここでは，本研究所で調査対象としている New South Wales 州について紹介する。

2013年の Special education classes and provisions（NSW Department of Education and Communities，2013）あるいは Statistical Bulletin（同）によれば，特別な学校（special school，あるいは schools for specific purpose）の分類として「行動障害／情緒障害／精神疾患」，「病院学校」，「知的障害」，「その他」が挙げられている。同じく，支援クラス（support class）で対応する支援の分類として「情緒障害／精神疾患」，

「自閉症」,「聴覚」,「視覚」,「身体（physical）」,「中度・重度知的障害」,「重度知的障害」,「盲ろう」,「軽度知的障害」,「分類の重複（中度から高度のニーズ）」,「自閉症と中度知的障害」,「言語障害」,「読み」,「個別指導」が挙げられている。そして，この支援クラスの支援の分類は，特別な学校の学級の受け入れ支援分類としても用いられているが「視覚」と「盲ろう」については，通常の学級の支援クラスでの対応がない。

同州の教育法（Education Act 1990）によれば，障害の診断を必ずしも必要とはせず，特別支援教育の教員や専門家が，同年齢の子どもと同等の学習効果をあげることが難しいと判断すれば，特別支援教育のニーズがある者として対応することとなっている。知的障害が最も多いが，近年，自閉症とメンタルヘルスの子どもの増加が極めて顕著であり，その対応が急務とされている（NSW Department of Education and Communities，2012）

（２）就学基準・手続き

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

（３）近年の動向

オーストラリア全体として，HCWA（the Helping Children with Autism）が実施されている。この取組には二つの構成要素がある。一つめは，自閉症スペクトラム障害（ASD）の生徒と一緒に働く教職員の専門性の向上，二つめは，両親と学齢の ASD 児の援助者が彼らの子どもの学校教師と管理職との生産的な協力を進展させるのを助けるためのワークショップの実施と情報提供である（National Institute of Special Needs Education，2010，p.32）。

New South Wales 州では，その地域において，例えば，早期対応の専門性をもつ訪問教師，聴覚障害や視覚障害，自閉症や行動障害について特別な専門性を持つ訪問教師が，障害のある生徒と学級担任の支援ができるよう配置されている。地域の支援の職員（人材）は，障害のある生徒の学習プログラムの計画化とアセスメントについて助言をし，合理的調整を通してカリキュラムにアクセスするような適切な支援に関する情報を提供している（玉村・片岡，2014）。

また，2013年時点で全体の支援の対象が90,000人となっており，通常の学級には「統合支援予算プログラム」の支援で7,000人が在籍するとともに，65,000人以上の付加的な学習や支援が必要な児童生徒への支援が行われている。通常の学校に1,600のサポートクラスがあり，1,911人の支援教師がいる。また，106校の特別な学校が存在する（NSW Department of Education and Communities，2013：現時点で最新の資料）。

しかしながら障害者差別の是正について全国的な把握が容易ではなかったことから，2015年から「全国統一情報収集プログラム（Nationally Consistent Collection of Date on School Students with Disability: NCCD）」が開始された（Education Council，2016）。これは「障害者差別禁止法」や「教育における障害基準」に基づいて実施され，全国の義務教育段階のすべての学校（公立・私立）が実施している合理的調整や支援，それらの水準を可視化する取組である。すべての学校は，毎年，同じ方法でデータを収集・報告することとなっており，政府機関による適切なサポートやリソースの提供，そして，学校関係者によるより良いサポートの提供に貢献する「質の良い情報」の継続的収集が目指されている。合理的調整（reasonable adjustment）を４つの水準に分けて情報が収集される。具体的には教育課程全てにおいて個別指導を要する段階から，配慮は要するものの特段の調整を要しない段階までの４段階で把握するとされる。

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）フィンランド

（１）障害カテゴリー

「軽度知的障害（mild mental impairment）」,「中度または重度知的障害」,「聴覚障害（hearing

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

（２）就学基準・手続き

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

特別支援を受けると決定された子どもの支援実施場所は2011年から以下のように区分されている。

１．すべての指導時間が，通常教育集団で提供される。２．指導時間の内51％から99％が通常教育集団で提供される。３．指導時間の内21％から50％が通常教育集団で提供される。４．指導時間の内1％から20％が通常教育集団で提供される。５．すべての指導時間が，特別な集団もしくは学級で提供される(Statistics Finland，2016)。

（３）近年の動向

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

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

2014年のナショナルコアカリキュラムの全面改訂によって，段階的支援の位置づけはより強固になった。

上記の支援の対象は，2015年では General support：14.21％，Enhanced（又の名を Intensified）support：7.42％，Special–needs support：7.21％）であり，この合計は全児童生徒数の29％と高率となっている。

2017年に，フィンランド国家教育委員会（Finnish National Board of Education）と国際移動性センター（CIMO: Centre for International Mobility)が合併して，フィンランド国立教育庁（Finnish National Agency for Education）が設立される。

なお，障害者権利条約と選択議定書を2016年５月11日に批准した（UN enable，2017/03/10確認)。

３）フランス

（１）障害カテゴリー

教育省管轄は特別なクラス分類として「認知的障害（知的障害)」,「聴覚単一障害」,「視覚単一障害」,「単一運動障害と複数障害」の４つが挙げられている。その一方で教育省管轄の学校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，2016，p.21)。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の学校へ学

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（unté 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，通常の学校外で教育を受けている場合にも，この学籍が保持される（フランス教育法典 D.351-4）。

（３）近年の動向

2010年６月の通達（la circulaire du 18 juin 2010）により，中等教育段階の特別な学級である UPI（Unités pédagogiques d'intégration）は，その「統合教育ユニット」という名称が ULIS（Unités localisées pour l'inclusion scolaire）という「インクルージョン教育のための附置ユニット」というような名称に変更され，その機能が強化された。なお，その名称の中に“inclusion”という言葉が使われているように，教育省のウェブサイト等をみても，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，2011年より，ASCO（学業アシスタント：３年契約）が加えられ，その拡充が図られた。また，2014年度から，これまで期限付き雇用であった AVS を一定の条件を満たすことで，この制限を外すこととし，それによって，28,000人がこの恩恵を受けるとされる。

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

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

2014年と2015年に個別就学計画（PPS）の内容，手続き，テンプレートが規定された。これには障害に応じた合理的配慮の項目が列挙されている。同様に2014年と2015年には学習困難（障害ではない）のための個別支援計画（PAP）が規定された。これはそれ以前に個別学業達成計画（PPRE）と個別受入計画（PAI）を統合した個別の支援プランである。なお，国民教育省から，2015年２月に就学満足度や社会的出自の状況について，2016年10月に障害のある子どもの就学や進級状況，2016年12月に通常学校での障害のある子どもの就学の進展について報告書が出されている。

権利条約と選択議定書を2010年２月18日に批准している。

４）イタリア

（１）障害カテゴリー

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

（２）就学基準・手続き

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

なお，表３にあるように，1,835人の児童生徒が特

別な学校に在籍しているが，これらの学校は統合教育の法律以前から存在していた学校（European Commission，Organization of the education system in Italy 2009/2010）と説明されている。現在，71校が存在する（European Agency for Development in Special Needs Education，2012）との記述もある。これらは，旧来の特別な学校がその専門性を保持しながら，逆に健常の子どもを受け入れる形でインクルーシブな教育を実現しているとの報告もある。

（３）近年の動向

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

2010年10月に学習障害のある子どものための法律が制定され，学習障害を知的障害と区別して学校教育を保障することが規定された。（関連法規：2010年10月8日法律第170号）

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

なお，障害者権利条約と選択議定書を2009年５月15日に批准している。

５）韓国

（１）障害カテゴリー

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

（２）就学基準・手続き

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

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

（３）近年の動向

2013年～2017年は教育部による『第４次特殊教育改善５ヶ年計画』が実施されており，教育格差の解消，専門性の強化による教育の質の向上，学校生活の質の向上が目標とされている（Kim Suk-Jin，2016）。

また，韓国教育部（2016）による特殊教育年次報告書2016には，１．特殊教育の教育力の再考，２．特殊教育支援の高度化，３．障害学生に対する人権保障，４．障害学生の社会参加力量の強化などが示されている。

なお，障害者権利条約を2008年12月11日に批准している。選択議定書には署名，批准をしていない（UN enable，2016年３月確認）。

注：上に述べた『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。

６）スウェーデン

（１）障害カテゴリー

特別学校（Specialskolan）は「視覚障害と他の障害を併せ有する場合」,「重度の言語障害の場合」,「聾あるいは難聴で学習障害を併せ有する場合」,「先天

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

なお，2011年の基礎学校と知的障害特別学校それぞれの学習指導要領（Skolverket，2011a，2011b）において知的障害のない子どもは通常学校で支援する方向性が確認され，知的障害特別学校への就学は「権利」であることが強調された。

（２）就学基準・手続き

学校教育法には，第３条第２項と第３項は，知的障害，ろうや難聴のある場合に，それぞれ「養護学校」と「特別学校」が，入学を許可するべきこと，第４条には，その決定主体が，それぞれの学校の担当部局であり，保護者が関与することが可能であること，第５条で，異議申し立てができることが規定されていた。しかし，2011年から新しい学校教育法（Skollagen，2010:800）が施行されていることから，就学の手続きについても確認する必要がある。

（３）近年の動向

2011年７月１日より，上記の新しい学校教育法（Skollagen，2010:800）が施行された。なお，障害者権利条約と選択議定書を2008年12月15日に批准している。

近年は知的障害児の「個の統合」も推奨している。「個の統合」の際には通常学級において基礎学校の教育課程を履修する「通常学級の子ども」と通常学級で知的障害特別学校の教育課程を履修する「統合された子ども」が存在することになり，教員は必要に応じて配置されるアシスタント教員や子どもアシスタント，特別教員と協働しつつ，１つの学級における２つの教育課程や評価を念頭に教示することが求められる場合がある（Skolverket，2015）とされる。

７）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 Special Educational Need and Disability（SEND）Code of Practice: 0 to 25 years old では，主な困難やニーズとして規定されるのは，「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」である。

なお，上記の従来の Special Educational Needs（SEN）Code of Practice（2001年）に替わるものとして，Special Educational Needs and Disability Code of Practice: 0 to 25 years old が2014年9月に施行された。また，この改変と関連して The Special Educational Needs and Disability Regulations 2014，The Special Educational Needs（Personal Budgets）Regulations 2014，The Order setting out transitional arrangements が規定された。これらの施策に基づいて，新体制への移行措置が2014年から取られている。従来の制度で SEN 判定などによる支援を受けている子どもは，引き続き支援を受けながら EHC プラン（Education, Health and Care plan）を併用し，移行していくことになっている。さらに，The Children and Families Act 2014 に基づき，病弱児の教育に関するガイダンスが2014年9月に改めて発行された。様々な疾患や健康上の配慮の必要な病弱児（children at school with medical conditions）の教育について，学校，教育委員会，関係機関が連携し支援する体制，手順に関する義務責任が明確化された。

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

る。

（２）就学基準・手続き

判定書がある場合とない場合によって，就学の手続きが若干異なる。判定書がある場合は，親の意向または他の子どもへの効果的な教育の提供と矛盾しない限りは通常の学校で教育される（Special Educational Needs and Disability Act 2001による1996年教育法の改正）。その場合には，地方教育当局が保護者の意見を聞き取り（特定の公立学校か，私立学校か，特段希望がない等）を行い，それをうけて学校の提案を行い，判定書の学校欄に学校名を記入する。新制度の下での，従来の判定書から EHC プランへの移行に伴う就学の手続きについては，確認する必要がある。

（３）近年の動向

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

2011年度に発表された SEN 緑書（Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability - A consultation）に基づき，2012年度より，31の Local Authorities において，地域での連携，判定方法の改編と Education, Health and Care Plan の導入に関わること，各個人を支援するための資金に関わること，民間団体の活用に関わること，等について試行された。The Children and Families Act 2014，Special Educational Needs and Disability（SEND）Code of practice の施行に伴う新しい SEND システムの完全実施期限は2018年4月1日とされている。また，イギリスでは，通常学校における SEN サポートの支援対象の子どもが，減少傾向にあることが理解された。全体では2010年の21.1％から2016年には14.4％に減少している（Department for Education，2016b）。

８）アメリカ

（１）障害カテゴリー

個別障害児教育法（The Individuals with Disabilities Education Act of 2004，以下「IDEA」）では，「知的障害」，「難聴（聾を含む）」，「言語障害」，「視覚障害（盲を含む）」，「（重篤な）情緒障害」，「肢体不自由（整形外科的障害：orthopedic impairments）」，「自閉症」，「外傷性脳損傷」，「その他の健康障害」，「特異的学習障害」（IDEA Sec.602（3）（A）（i））と「特殊教育と関連サービスを必要とする者」（IDEA Sec.602（3）（A）（ii）），さらに，３歳から９歳においては「発達の遅れ」（IDEA Sec. 602（3）（B）（i））とされる。また，施行規則（Federal Registe）において「盲ろう」と「重複障害」（IDEA Sec.300.8）が加えられている。

（２）就学基準・手続き

公立や私立の教育機関，その他介護施設にいる障害のある子どもを含めて，障害のある子どもが最大限適切であるように障害のない子どもと一緒に教育される。特殊学級，分離による学校教育，またはその他通常の教育環境から障害のある子どもを引き離す（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ている。

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

初等中等教育法（ESEA）が2015年12月10日にEvery Student Succeeds Act (ESSA)として再認可されたことから IDEA の改訂が進むと考えられる。ESSA は①経済的に不利な子ども，②人種・民族グループ，③障害のある子ども，④英語学習者といった不利な立場に置かれた子どものための教育格差の是正，機会均等を目指している。すなわち，障害のある子どもを初等中等教育法の説明責任制度に組み込み，州，地方政府の取組を後押し，教育成果の向上を求めている。National School Boards Association（2014）によれば，2011年には改正法の検討が予定されていたが，連邦議会における ESSA 制定に関する審議をまって，今日まで遅れているとされる。

なお，障害者権利条約を2009年７月30日に署名したが，批准していない。選択議定書には署名，批准をしていない（UN enable，2017/03/10確認）。

Ⅴ．まとめと今後の課題

本稿では，オーストラリア，フィンランド，フランス，イタリア，日本，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現時点で入手可能なデータにより概観し，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。

日本政府報告が提出されたが，諸外国の例では提出された報告には委員会によって厳しい意見が付されていることからも，先行国の評価例を参考にしながら我が国の現状を丁寧に分析する必要がある。その際には第24条に関する条文の公式な解釈となる「一般見解（General Comment）」の検討が前提となろう。

また，日本における通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒の割合とされる約6.5％の数値を国際比較の統計にどのように位置づけるか，などを検討することが必要である。既にこの約6.5％を含めて，日本の特別支援教育の対象者を９％余りとする考え方（柘植，2013）もある。しかし，本稿の対象国でいえば，例えば，イギリスやアメリカのように支援すべき対象を認定する制度と現在の日本の制度を，横並びに考えることは難しい。その一方で，我が国の特別支援教育体制推進事業などは，イギリスのSENサポートと比較可能な支援サービスとして位置づくとも考えられる。今回は，従来通り約6.5％の数値を含まない形で整理を行ったが，これらの枠組みの整理は，引き続き，解決すべき課題である。

イギリスでは，通常学校におけるSENサポートの支援対象の子どもが，減少傾向にあることが理解された。全体では2010年の21.1％から2016年には14.4％に減少している。EHCプラン（旧ステートメント）のある子どもの総数は経年的な変化は殆どみられていない。2010年にSENがあると判断された子どもの1/4程度は，適正な判定がなされていなかった（Ofsted，2010）との報告があるが，SENの定義からすれば，通常教育の改善が行われれば，SENと判断される子どもの数は減少することになる。これらの検討は今後の課題である。

ところで，欧州特別支援教育機構は，SNE Country Dataに代わる枠組みの１つとして，新たにCountry Policy Review and Analysis（CPRA）の試行を開始した。インクルーシブ教育システム構築の進展の指標として，障害のある子どもが学ぶ場について，それぞれの場の子どもの割合を定量的に把握し，諸外国を比較することを長く行ってきた欧州特別支援教育機構が，その限界を自覚して行われている取組とな

る。現在，フランス，リトアニア，ノルウェー，イギリスがパイロット的に資料を提出しており，これらの国の状況を日本の状況と比較することで，今後の我が国のインクルーシブ教育システムの構築に向けた政策上の貢献につながることが期待される。

引用文献

客員研究員等関連資料

鄭仁豪（2017）．国際（国別）調査：韓国の特別支援教育基本情報．未公刊資料，国立特別支援教育総合研究所．

是永かな子（2017）．国際（国別）調査：スウェーデンの特別支援教育基本情報．未公刊資料，国立特別支援教育総合研究所．

是永かな子（2017）．国際（国別）調査：フィンランドの特別支援教育基本情報．未公刊資料，国立特別支援教育総合研究所．

大内進（2017）．国際（国別）調査：イタリアの特別支援教育基本情報．未公刊資料，国立特別支援教育総合研究所．

渡部愛理（2017）．国際（国別）調査：イギリスの特別支援教育基本情報．未公刊資料，国立特別支援教育総合研究所．

山中冴子（2017）．国際（国別）調査：オーストラリアの特別支援教育基本情報．未公刊資料，国立特別支援教育総合研究所．

吉利宗久（2017）．国際（国別）調査：アメリカの特別支援教育基本情報．未公刊資料，国立特別支援教育総合研究所．

上記以外の文献

Australian Government（2005）. Disability Standards for Education 2005.
https://www.education.gov.au/disability-standards-education-2005

Department for Education（2012）. Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability.
https://www.gov.uk/government/publications/support-and-aspiration-a-new-approach-to-special-educational-needs-and-disability-consultation

Department for Education（2014）. Special Educational Needs and Disability（SEND）code of practice: 0 to 25 years old.
https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25

Department for education（2015）. Transition to the new 0 to 25 special educational needs and disability system, 3rd edition.
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/463320/Transition_Dept_advice_sept15.pdf

Department for Education（2016a）. Schools, Pupils and their characteristics: January 2016.
https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2016

Department for Education（2016b）. Special Educational Needs in England: January 2016.
https://www.gov.uk/government/statistics/special-educational-needs-in-england-january-2016

European Agency for Development in Special Needs Education（2011）. Country information: SNE data - Sweden.
http://www.european-agency.org/country-information

European Agency for Development in Special Needs Education（2012）. Country information: SNE data.
http://www.european-agency.org/country-information

European Agency for Special Needs and Inclusive Education（2015）. Data Collection Informing Inclusive Education.
https://www.european-agency.org/news/data-collection-informing-inclusive-education

European Commission（n.d.）. Organization of the education system in Finland 2009/2010，Eurydice.

European Commission（n.d.）. Organization of the education system in Italy 2009/2010，Eurydice.

Federal Register（2006）. Monday, August 14, 2006: Rules and Regulations: Assistance to States for the Education of Children With Disabilities and Preschool Grants for Children With Disabilities.
http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-2006-08-14/pdf/06-6656.pdf

藤原紀子（2010）．イタリアにおけるインクルージョンの変遷と1992年104法. 世界の特別支援教育, 24, 67-77.

フランス教育法典（2010）．Code de l'Education commenté, édition 2009，Codes Dalloz.

フランス教育省（n.d.）．La scolarisation des élèves handicaps. http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html

フランス教育省（2016）．Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherché［RERS 2016］. http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html

井上昌士・猪子秀太郎（2012）．スウェーデンにおける知的障害や発達障害のある人の学びの場．国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，１，49-53.

韓国教育部（2016）．特殊教育年次報告書2016.

韓国教育開発院.「2016教育統計年報」. http://kess.kedi.re.kr/（アクセス日，2017-01-22）

Kim Suk-Jin（2016）．韓国の初等・中等教育におけるインクルーシブ教育システム構築に向けた現行の政策と課題, NISE 特別支援教育国際シンポジウム資料，国立特別支援教育総合研究所.

国立特別支援教育総合研究所（2009）．専門研究 A「障害のある子どもの教育制度の国際比較に関する基礎的研究：わが国の現状と今後の方向性を踏まえて」（平成20年度）研究成果報告書.

文部科学省（2016）．諸外国の初等中等教育，教育調査第150集，明石書店.

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

New South Wales Government（n.d.）．Education Act 1990 No 8. http://www.legislation.nsw.gov.au/#/view/act/1990/8

NSW Department of Education and Communities（2013）. Special education classes and provisions. https://www.det.nsw.edu.au/media/downloads/about-us/statistics-and-research/key-statistics-and-reports/spec_ed.pdf

OECD（2000）．Special Needs Education - Statistics and Indicators.

OECD（2004）．Equity in Education － Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages.（邦訳：経済協力開発機構（2007）．教育における公平性：心身障害，学習困難，社会的不利を抱える生徒たち．弓削俊彦（訳）．技術経済研究所.）

OECD（2005）．Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages － Statistics and Indicators.

Ofsted（2010）．Special education needs and disability review, Report summary, the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills.

障害者の権利に関する委員会（n.d.）．State parties reports, CRPD, Office of the High Commissioner for Human Right Web site. http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=4&DocTypeID=29

障害者の権利に関する委員会（2009）．Guidelines on treaty-specific document to be submitted by states arties under article 35, paragraph 1, of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities，Committee on the Rights of Persons with Disabilities，CRPD, United Nations.

障害者の権利に関する委員会（2015）．Concluding observations on the initial report of Germany，CRPD, United Nations.

障害者の権利に関する委員会（2016）．Article 24: Right to inclusive education, General comment No. 4（2016），CRPD，United Nations.

Skollagen（2010:800）．SFS 2014:458. http://www.skolverket.se/regelverk/skollagen-och-andralagar（アクセス日，2017-01-08）

Skolverket（2011a）．Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011（Reviderad 2016），Lgr11.

Skolverket（2011b）．Läroplan för grundsärskolan 2011（reviderad 2016）.

Skolverket（2015）．Integrerade elever. https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikatione

r/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3388
Statistics Finland（2016）. Special Education 2015. http://www.stat.fi/til/erop/index_en.html
玉村公二彦・片岡美華（2014）. オーストラリアにおける障害者権利条約批准と特別教育の方向. http://www.nara-edu.ac.jp/CERT/bulletin2014/CERD2014-R26.pdf
The World Bank. Data. http://data.worldbank.org/
柘植雅義（2013）. 特別支援教育. 中公新書, p.25.
U.S. Department of Education（2016）. 38th Annual Report to Congress on Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2016.
U.S. Department of Education（2016）. IDEA Section 618 Data Products: Static Tables. https://www2.ed.gov/programs/osepidea/618-data/static-tables/index.html
UNESCO Institute for Statistics. Data Centre. http://uis.unesco.org/
United Nations. UN enable. https://www.un.org/development/desa/disabilities/
United Nations. UN Statistics Division. https://unstats.un.org/home/

※インターネット上の文献のアクセス日は，特に記載のない場合には，いずれも2017年３月10日。

参考文献

企画部調査・国際担当・国別調査班（2016）. 諸外国における障害のある子どもの教育. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, ５, 96-112.
企画部調査・国際担当・国別調査班（2015）. 諸外国における障害のある子どもの教育. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, ４, 61-77.
企画部国際調査担当・国別調査班（2014）. 諸外国における障害のある子どもの教育. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, ３, 70-84.
企画部国際調査担当・国別調査班（2013）. 諸外国における障害のある子どもの教育. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, ２, 33-47.
企画部国際調査担当・国別調査班（2012）. 諸外国における障害のある子どもの教育. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, １, 30-42.
企画部国際比較・国際比較研究対応チーム（2006）. 障害のある子どもの就学手続きに関する国際比較:国連障害者の権利条約検討の動向に関連して. 世界の特殊教育, 20, 55-66.

平成28年度の国別調査班のメンバーは以下のとおりである（◎は班のリーダー，○は副リーダー）。

アメリカ班：◎齊藤由美子，○ 松井優子，若林上総，横山貢一，北川貴章，西村崇宏，客員研究員：吉利宗久
イギリス班：◎横尾俊，○半田健，小澤至賢
イタリア班：◎武富博文，○伊藤由美，土井幸輝，客員研究員：大内進
フランス班：◎新谷洋介，○金子健，村井敬太郎
韓国班：◎清水潤，○長沼俊夫，大崎博史，客員研究員：鄭仁豪
オセアニア班（オーストラリア・ニュージーランド）：◎神山努，○牧野泰美，星祐子，田中良広，金森克浩，森山貴史，客員研究員：山中冴子
北欧班（フィンランド・スウェーデン）：◎涌井恵，○玉木宗久，久保山茂樹，深草瑞世，定岡孝治，江田良市，客員研究員：是永かな子

謝辞

原稿の執筆は，インクルーシブ教育システム推進センター調査・国際担当（棟方哲弥，生駒良雄，海津亜希子，柳澤亜希子，李熙馥）が，文献並びに，本年度に研究所として行った各国の国際（国別）調査：特別支援教育基本情報資料（未公刊）をベースに行った。多忙な中，所外から本研究所の客員研究員に就任下さり，資料を執筆頂いた吉利宗久先生（岡山大学），鄭仁豪先生（筑波大学），山中冴子先生（埼玉大学），是永かな子先生（高知大学）と大内進先生に深く感謝申し上げたい。合わせて，イタリアについては外国調査研究協力員の藤原紀子氏，イギリスについては元外国調査研究協力員の渡部愛理氏に協力を得ていることを記して感謝したい。

平成28年度トピックス

①世界自閉症啓発デー2016

平成28年４月９日（土），東京・霞が関の灘尾ホールにおいて，本研究所も共催している世界自閉症啓発デーシンポジウム2016が開催されました。今年度のテーマは「つながる，世界とみんなの青い光」。シンポジウム（１）「つながる　日本の育ちと暮らし」では，千葉県習志野市長，大阪府八尾市長，長野県塩尻市長から，発達支援に関する先進的な行政施策の取組が紹介されました。

シンポジウム（２）「つながる　海外からのメッセージ～アジアを中心に～」では，中国と韓国の支援団体からのビデオレターが紹介され，ベトナム自閉症ネットワーク協会とタイにあるアジア太平洋障害センターの活動が発表されました。会場には自閉症の方の作品や応援メッセージも展示されました。

本研究所では，理解されることの難しい自閉症等の発達障害について，こうした様々なイベントや啓発事業を通して多くの方々に知っていただき，支援が充実していくよう情報普及に努めていきたいと考えています。

○世界自閉症啓発デー公式サイト→
http://www.worldautismawarenessday.jp/

写真１　シンポジウムの様子

②車椅子バスケットボール体験会

平成28年４月23日（土），本研究所体育館において，車椅子バスケットボール体験会を開催しました。当日は，地域の方々を中心に，88名の方にご参加いただきました。

体験会では，参加者が競技用車椅子の基本的な操作やシュート練習などを行い，車椅子を操作しながらボールを扱うことの難しさを感じながらも楽しんでいる姿が多く見られました。

特に，神奈川県内の３チーム（湘南 SC，パラ神奈川 SC，YOKOHAMA DREAMER）から集まった選手達によるエキシビションでは，迫力のあるプレーに参加者からは歓声が上がり，体育館内は，熱気に包まれていました。

帰り際に，また体験したいという子ども達の声が多かったことがとても印象的でした。

写真２　競技用車椅子を体験する参加者

③インクルーシブ教育システム推進センター開設記念式

平成28年５月27日，本研究所講堂にて本年度設置したインクルーシブ教育システム推進センターの開設記念式を開催しました。

この開設記念式には，文部科学省特別支援教育課森下企画官をはじめ，全国から関係機関や教育委員会，教育センター等の関係者が参加しました。

原田インクルーシブ教育システム推進センター長より同センターの概要説明の後，本年度の地域実践研究に参画する埼玉県教育委員会及び神奈川県教育

委員会から取組の紹介が行われました。地域実践研究は，本年度より開始されたインクルーシブ教育システムの構築に向けて，地域や学校が抱える課題を研究テーマとして設定し，同研究所と地域が協同して研究を実施する新しい研究体系です。

さらに，地域実践研究アドバイザーに就任した筑波大学安藤教授を講師に迎え,「我が国におけるインクルーシブ教育システム構築の展望」について，小学校等における特別支援教育の現状と課題から，同センターの役割に期待するといった内容の記念講演を行いました。

また，開設記念式に引き続き，地域実践研究事業合同会議が行われた。この中では，本年度の地域実践研究４課題の実施計画などを研究代表者より報告し，安藤教授に加えて，同じく地域実践研究アドバイザーに就任した島根大学原教授より指導・助言がありました。

写真３　安藤教授による記念講演

④平成28年度就学相談・支援指導者研究協議会

平成28年７月14日～15日，本研究所において「就学相談・支援指導者研究協議会」を開催しました。就学相談・就学先決定の在り方は，インクルーシブ教育システムの充実を含め，共生社会の形成を目指す上での重要な事項の一つです。

本研究協議会は，各都道府県及び指定都市において教育支援委員会（仮称）等，就学相談・支援に関わる業務に関し，指導的立場にある方々による研究協議等を行い，担当者の専門性の向上及び就学相談・支援の充実を図ることを目的として，平成25年度から毎年この時期に開催しているものです。本年度は，全国から指導主事等67名が受講しました。

１日目は，文部科学省による特別支援教育を取り巻く情勢にかかる最新の政策動向の説明に続いて，最前線の研究紹介として本研究所職員による「インクルーシブ教育システム構築のための体制づくりに関する研究－学校における体制づくりのガイドライン（試案）の作成－」に関する講義を行いました。２日目は,「本人・保護者・学校・教育委員会の合意形成による就学相談を実現するためのシステム・体制づくり」をテーマとした特色ある取組の情報提供が行われ，県の取組としては「市町村の就学相談を支える長野県の取組について」,指定都市の取組としては「岡山市における就学相談について」が発表されました。

また，両日を通じて，受講者レポートに基づく少人数での班別協議を行い，各地域における就学相談・支援の取組についての最新状況や課題について意見が交わされながら，活発な研究協議が行われました。最後には，全体会として，各班の協議状況を報告し合い，文部科学省の特別支援教育調査官からの指導・助言をいただきました。

⑤平成28年度発達障害教育指導者研究協議会

平成28年７月28～29日，本研究所において「発達障害教育指導者研究協議会」を開催しました。本研究協議会は，各都道府県等において，発達障害教育に関し指導的立場にある教職員による研究協議等を通じ，インクルーシブ教育システムについての専門的知識を深め，各地域における指導・支援の充実を図ることを目的として開催しているものです。本年度は，全国から幼稚園，小中高等学校，特別支援学校,高等専門学校教員や指導主事等104名が受講しました。

１日目は，文部科学省による最新の政策動向「発達障害教育の現状と課題」の説明に続いて，研究紹介として本研究所による研究最前線「発達障害のある子どもの指導の場・支援の実態と今後の在り方に関する研究～通級による指導等に関する調査をもとに～」に関する発表を行いました。２日目は，シンポジウムとして「発達障害のある子どもに対する幼児期から学校卒業後までの支援のつながり」をテー

マに，医療・福祉関係者からの話題提供をもとに，合理的配慮を視点として，幅広く各ライフステージに応じた支援の在り方について議論を深めました。

また，両日を通じて，通常の学級に在籍する発達障害のある子どもへの指導・支援の実際について，受講者レポートに基づく少人数でのグループ協議を行いました。各地域・各校における合理的配慮及び基礎的環境整備の具体的取組と成果・課題について意見が交わされ，課題解決に向けた活発な研究協議や情報交換が行われました。

写真４　シンポジウムの様子

⑥特総研セミナーin 文科省

平成28年８月30日，文部科学省旧庁舎１階ラウンジにて,「すべての子供が輝くために～インクルーシブ教育システムの構築に向けて～」というテーマで特総研セミナーin 文科省を開催しました。

このセミナーでは，本年度が第４期中期目標期間の初年度であることを踏まえ，第一部に,「特総研の紹介」として，今後の本研究所が目指す方向と主要活動（研究，研修，情報収集・蓄積・提供，インクルーシブ教育システムの構築等）を中心に紹介しました。第二部では，障害のある児童生徒のための ICT 活用に関する研究や自閉症のある児童生徒の自立活動に関する研究など４つの研究についての成果を報告しました。

本セミナーには，文部科学省や国立教育政策研究所の職員をはじめ，教育委員会関係者，特別支援学校の校長らが参加し，報告後に設けた質疑応答の時間には，参加者からそれぞれの研究課題に対して質問が寄せられ，さらに理解を深められました。

また，障害のある子供の教育を支援するための教材・支援機器を実際に操作するための体験コーナーも設置し，研究員の説明に対して興味深く話を聞く参加者の様子が見られました。

写真５　研究成果報告会

⑦インターネットによる免許法認定通信教育開講

平成32年度までの間におおむね全ての特別支援学校教員が特別支援学校教諭免許状を所持することを目指す国の政策動向を受けて，本研究所では，免許状保有率の特に低い視覚障害教育領域及び聴覚障害教育領域について，本年度よりインターネットによる免許法認定通信教育を段階的に実施することとし，その最初の開設科目として，「視覚障害教育指導法（１単位・15講義）」を平成10月１日より開講しました。

これにより，全国の特別支援学校教諭免許状を所持していない特別支援学校教員等は，本研究所が無料で24時間配信する映像講義をインターネットを利用して視聴することで，免許状取得に必要な単位を修得できるようになりました。平成28年度については，北は北海道から南は沖縄まで約350名の特別支援学校教員等が受講しました。

また，本研究所では，平成28年10月19日に免許法認定通信教育開講記念式典を開催しました。記念式典では，義家弘介文部科学副大臣からのビデオメッセージが紹介され，インターネットによる免許法認定通信教育のサポーターとして，特別支援学校教員の専門性向上と免許状取得促進に向けた期待が熱く語られました。

本研究所が実施する免許法認定通信教育の詳しい

内容については，以下のウェブサイトに掲載しています。

○免許法認定通信教育総合情報サイト→
http://forum.nise.go.jp/tsushin/

写真６　義家副大臣のビデオメッセージ

⑧平成28年度研究所（NISE）公開

平成28年11月５日（土），平成28年度研究所公開を開催し，学校教員，大学生，保護者や地域の方など，多くの方にご参加いただきました。

本年度の研究所公開では，障害のある児童生徒に対する教育上並びに生活上の支援・配慮について障害種ごとに紹介した展示スペースを対象としたスタンプラリーを実施し，家族連れを中心に多くの方が台紙を持って，所内を巡る様子が見られました。

その他，教員を目指す大学生との交流イベント「NISE カフェ」，発達障害の特性に関するミニ講義，聴覚障害を題材とした映画「レインツリーの国」上映会，障害者スポーツ体験としてゴールボールの体験会，本年度の新企画である筑波大学附属視覚特別支援学校の生徒と教員による「あん摩マッサージ」体験など幅広い内容の催しを行いました。

当日は天候に恵まれ，昨年度を大幅に上回る438名の方々にお集まりいただきました。特に子ども達も多かったことから，普段の研究所とは異なって，終始賑やかな雰囲気に包まれていました。交流会を開催しました。

写真７　あん摩マッサージ体験

写真８　NISE カフェ

⑨平成28年度交流及び共同学習推進指導者研究協議会

平成28年11月17日～18日の２日間，文部科学省の協力を得て標記研究協議会を本研究所において開催しました。研究協議会は，各都道府県等において障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒との交流及び共同学習を推進する立場にある教職員による研究協議等を通じ，各地域における交流及び共同学習と障害の理解推進に資することを目的として，開催しているものです。

本年度は，全国から特別支援学校，小・中学校教員や指導主事等74名が受講しました。

１日目は，文部科学省による最新の政策動向「交流及び共同学習をめぐる現状と課題」の説明に続いて，トピックス「インクルーシブ教育システム推進センターにおける情報発信･相談支援」の報告の後，特色ある取組として，埼玉県教育委員会と茨城県守谷市立御所ケ丘中学校から発表いただきました。

２日目は，３分科会５班に分かれ，研究協議が行われました。第一分科会は「交流及び共同学習を推進する上での学習活動の工夫」，第二分科会は「居住地における幼児児童生徒の交流及び共同学習の推進」，第三分科会は「交流及び共同学習を推進する上での行政的取組」をテーマに各受講者のレポートに基づく報告や最新の情報について活発に協議がなされました。協議では，インクルーシブ教育システムにおける交流及び共同学習の意義，交流及び共同学習における合理的配慮，教育課程上の位置づけ，副次的な学籍の導入による居住地校交流の推進等が話題となりました。最後に，各班の協議内容を報告し合い，文部科学省の特別支援教育調査官からの指導・助言をいただきました。

⑩平成28年度特別支援教育における ICT 活用に関わる指導者研究協議会

平成28年11月24日～25日の２日間，文部科学省の協力を得て標記指導者研究協議会を本研究所において開催しました。研究協議会は，障害のある幼児児童生徒に適切な指導・支援を行う上で必要な ICT 活用をはじめとする教育支援機器活用について，専門的知識を深め，各地域における指導・支援の充実を図ることを目的として，新たに開催したものです。全国の指導的立場にある教職員を対象としており，今年度は全国の特別支援学校，小・中学校教員や指導主事73名が受講しました。

１日目は，文部科学省による最新の政策動向「特別支援教育における ICT 活用の現状と課題～合理的配慮の考え方を踏まえて～」の説明に続いて，研究紹介として本研究所による研究最前線「障害のある児童生徒のための ICT 活用に関する総合的な研究」に関する発表を行いました。

２日目は，１コース（指導主事），２コース（教員）で「ICT 活用の推進に向けた教育委員会（学校）の取組について」のテーマにより，ICT 活用実践演習室における演習，福岡県立柳河特別支援学校及び大分県教育委員会の受講者より特色ある取組発表が行われました。さらに，計12班で各受講者から提出のレポートに基づく報告や最新の情報等について，活発な協議・意見交換がなされました。

写真９　開会式

⑪世界自閉症啓発デー2016 in 横須賀

平成28年12月３日，筑波大学附属久里浜特別支援学校及び同校 PTA，横須賀地区自閉症児・者親の会「たんぽぽの会」と共同で「世界自閉症啓発デー2016 in 横須賀」を開催しました。７回目となる今回は「知ろう　つながろう」をテーマに，自閉症のある方とその家族や地域のつながりについて考えました。内容は（１）映画「くちびるに歌を」の上映，（２）映画をもとにしたミニ講義，（３）自閉症のある方の兄弟･家族のつながりをテーマとしたシンポジウム（４）作品展示（久里浜特別支援学校，横須賀市立浦賀小学校，横須賀市立長井小学校），（５）疑似体験でした。自閉症のある方の兄姉の生の声も伺うことができ，共生社会について考える良い機会を得ることができました。当日は160余名の方に参加いただきました。また，例年と同じく横須賀市及び同市教育委員会の後援，並びに横須賀市立横須賀総合高等学校の生徒達からご協力をいただきました。

写真10　会場風景

⑫平成28年度諸外国の教育政策動向に関する講演会

平成28年12月16日，本研究所で「諸外国の教育政策動向に関する講演会」を開催しました。この会は，諸外国の教育政策動向を知り，わが国のインクルーシブ教育システムの方向性について議論を深める機会とすることを目的としたものです。

特に本年度からは，外国の教育事情に明るい大学教員を客員研究員としてお迎えしております。本会では，５名の客員研究員の方々から各国のインクルーシブ教育システムの動向と課題についてご講演いただきました。

まず，イタリアに関して，本研究所の大内進客員研究員より，イタリアのフルインクルーシブ教育は制度や人事体制が整備されていることや，学校教育全体にインクルーシブ教育が浸透していること，一般教員への障害のある子どもへの教育に関する意識づけと専門性の向上が目指されていること等についてお話がありました。次に，韓国に関して，筑波大学の鄭仁豪教授より，韓国の教育制度や特別支援教育の概要，インクルーシブ教育の現状等について話題提供いただきました。課題としては通常学校におけるインクルーシブ教育の研修の質的向上や，教師間の協力体制の構築と責任の共有，関連サービスの提供等があげられました。

オーストラリアに関しては，埼玉大学の山中冴子准教授より，オーストラリアは障害者差別の観点からインクルーシブ教育が支持されており，各学校が実施している合理的調整や支援，それらの水準を可視化する取組が行われていること，教員の合理的調整等に関する理解と実践の質を高める取組が行われている等の現状についてご講演いただきました。

アメリカに関しては，岡山大学の吉利宗久准教授より，アメリカの教育制度や義務教育の歴史等を概観された後，最も制限の少ない教育環境に関する制度等を中心に障害のある子どもへの教育に関する動向について情報提供いただきました。

最後に，北欧に関して，高知大学の是永かな子准教授より，スウェーデン王国，ノルウェー王国，デンマーク王国，フィンランド共和国の各々の教育制度，各国のインクルーシブ教育の特徴についてご講演いただきました。デンマークは多様な教育を保障していること，ノルウェーは通常学校主体のインクルーシブ教育を推進していること，スウェーデンは知的障害特別学校を維持しつつ新しい教育課程の推進を進めていること，フィンランドは通常の学級と連携した３段階支援を行っていること等をご紹介いただきました。

写真11　講演する大内進客員研究員

⑬インクルーシブ教育システム普及セミナー（北海道・東北地区）

本普及セミナーは，本研究所のインクルーシブ教育システム推進センターの活動内容や各地で実施されているインクルーシブ教育システム構築に向けての取組をより多くの方に知っていただくことを目的に，平成28年度から32年度にかけて全国６地区にて実施する予定です。本年度は北海道・東北地区ブロックを対象に，北海道立特別支援教育センターとの共催で平成29年１月28日（土）に行いました。当日は，あいにくの荒天でしたが，会場は100名近くの参加者の熱気に包まれました。

第一部は，本研究所の活動内容を報告し，第二部は，リレー講演として，北海道教育大学函館校の北村博幸教授に「特別支援学校のセンター的機能とコーディネート」について，名寄市立大学保健福祉学部の矢口明教授に「計画的・組織的な交流及び共同学習の推進」について講演いただきました。アンケートからは「インクルーシブの基本が確認できた」「地域実践研究が興味深い」「リレー講演が具体的でわかりやすい」との感想が寄せられました。

本普及セミナーの実施に当たっては，北海道立特別支援教育センターの皆様をはじめ多くの方にご尽

力いただきましたことに感謝申し上げます。

写真12　会場風景

⑭平成28年度国立特別支援教育総合研究所セミナー

本研究所では，研究活動等の成果の普及や，教育現場等関係機関との情報の共有を図るために，毎年，「国立特別支援教育総合研究所セミナー」を開催しています。本年度は，「インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育の推進～21世紀を生きる子どもたちの可能性を最大限に伸ばすためには～」をテーマに，平成29年2月17日～18日の２日間，国立オリンピック記念青少年総合センターを会場に実施しました。

１日目は，開会式，第30回辻村賞授賞式，研究成果報告，全体会を行いました。

研究成果発表では分科会形式により，「第１分科会 アクティブ・ラーニングを通した資質・能力の育成―次期学習指導要領の改訂の動向を踏まえた知的障害教育の展開―」，「第２分科会　自閉症のある子どもの自立活動の授業を組み立てる上での要点　―実態から子どもにつけたい力（目標）を考える―」，「第３分科会　ことばの教室がインクルーシブ教育システム構築に果たす役割―言語障害教育の専門性を生かす取組―」について，それぞれ発表と質疑応答等が行われました。また最後の全体会では，菊池桃子氏（文部科学省　初等中等教育局視学委員）より来賓ご挨拶を頂きました。

２日目は，天笠茂氏（千葉大学特任教授，中央教育審議会教育課程企画特別部会主査代理）よりご講演頂いたのち，明官茂情報・支援部長の司会進行により本研究所の宍戸和成理事長と天笠茂氏との対談形式で，新しい学習指導要領の最新動向や特別支援教育に関する動向について理解を深めました。また，今回新しく企画した合理的配慮ミニ講座では，合理的配慮や基礎的環境整備の定義等ついての簡単な説明の後，幼稚園・保育所等，小学校，中学校，高等学校という学校段階毎に合理的配慮の例についての紹介がなされました。研究所の新しい取組の紹介では，勝野頼彦理事より，特別支援教育の充実に繋がる学校現場に役立つ情報ツールとして，（１）研究成果サマリー集・リーフレット等（２）研修事業・講義配信･免許法認定通信教育（３）発達障害教育情報センター，支援教材ポータルサイト等の WEB サイトの活用について紹介がなされました。また原田公人インクーシブ教育システム推進センター長より，インクルーシブ教育システム構築支援データベース（インクル DB），地域実践研究、国際動向調査のインクルーシブ教育システムの構築に寄与する活動について紹介されました。

午後からは，昨年度の研究終了課題についてのポスター発表・ICT 機器や支援機器展示等において，参加者との活発な質疑が行われました。シンポジウムでは，本研究所のインクル DB を教員研修に活用している事例等が紹介され，今後のイ ンクルーシブ教育システム構築支援をどのように進めていくかの議論がなされました。

本年度初めて土曜日にもプログラムを設けましたが，定員を上回る約900名の参加があり，活発に協議を行うなど，無事成功裏に終了することができたものと思います。

写真13　分科会の様子

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル編集委員

笹 森 洋 樹　（編集委員長）
星　　祐 子　（編集主幹）
若 林 上 総
半 田　　健
生 駒 良 雄
荒 木 昌 美
小 林　　純
筒 井　　純
田 中 信 暁

国 立 特 別 支 援 教 育 総 合 研 究 所 ジ ャ ー ナ ル　第 ６ 号

平成２９年３月発行
代　表　者　宍 戸 和 成
編集兼発行者　独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
〒239-8585　神奈川県横須賀市野比５丁目１番１号

URL：http://www.nise.go.jp/

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

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585
神奈川県横須賀市野比５－１－１