

# 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル

第9号

2020年3月

## 目 次

<b>1. 令和元年度研究課題一覧</b>	1
<b>2. 令和元年度研究成果サマリー</b>	4
<b>3. 研究報告</b>	
(1) 精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育的支援・配慮に関する研究（平成29～30年度） の成果の普及活動 …………… 小西孝政・土屋忠之・大崎博史・藤田昌資	6
(2) 知的障害特別支援学級の教育内容・方法等に関する全国調査報告 …………… 横尾 俊・平沼源志・村井敬太郎・涌井 恵・神山 努・半田 健・ 清水 潤	11
<b>4. 国際会議・外国調査等の報告</b>	
(1) 重度の学習困難のある子どもに対するイギリスの対応 …………… 若林上総・吉川知夫・坂井直樹・清水 潤・北川貴章・海津亜希子・ 神山 努・宇野宏之祐・井上秀和・横倉 久	18
<b>5. 諸外国におけるインクルーシブ教育システムに関する動向</b> …………… インクルーシブ教育システム推進センター（国際担当）・特任研究員	24
<b>6. 学会等参加報告</b>	
(1) 日本 LD 学会第28回大会参加報告 …………… 井上秀和	41
(2) 日本特殊教育学会第57回大会参加報告 …………… 平沼源志	48
<b>7. 事業報告</b>	
(1) 国立特別支援教育総合研究所の研究成果の活用に関する調査 …………… 金子 健・山本 晃・吉川知夫・平沼源志・海津亜希子・棟方哲弥	54
(2) 特総研が実施する指導者研究協議会の取組報告 …………… 宇野宏之祐・榎本容子・坂井直樹・坂本征之・神山 努・牧野泰美	58
(3) 特別支援教育教材ポータルサイトの活用 …………… 横倉 久・杉浦 徹・青木高光・土井幸輝・北川貴章・伊藤由美・ 滑川典宏	64
(4) 発達障害教育推進センターにおける取組の報告 …………… 廣島慎一・井上秀和・竹村洋子・玉木宗久・藤田昌資・西村崇宏・ 笹森洋樹	69
(5) インクルーシブ教育システム推進センターの事業報告 …………… 星 祐子	75

<b>8. 特別支援教育の動向</b>	
.....	文部科学省初等中等教育局特別支援教育課
	80
<b>9. N I S E トピックス</b>	
	84

## 令和元年度研究課題一覧

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な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）
外部資金研究	科学研究費補助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. 令和元年度研究課題一覧

令和元年度は、平成28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31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	研究チーム	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－「インクル COMPASS（試案）」の活用を検討－ 詳細はこちら→ <a href="https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/backbone_crossing/inclusive">https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/backbone_crossing/inclusive</a>	インクルーシブ教育システムチーム	星 祐子	平成28年度～令和2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－新学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施に向けた現状と課題－ 詳細はこちら→ <a href="https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/backbone_crossing/curriculum">https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/backbone_crossing/curriculum</a>	教育課程チーム	横倉 久	平成28年度～令和2年度

研究概要

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
聴覚障害教育におけるセンター的機能の充実に関する研究－乳幼児を対象とした地域連携－ 詳細はこちら→ <a href="https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/backbone_failure/hearing_center">https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/backbone_failure/hearing_center</a>	聴覚班	山本 晃	平成30年度 ～令和2年度
言語障害のある中学生への指導・支援の充実に関する研究 詳細はこちら→ <a href="https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/backbone_failure/language_junior">https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/backbone_failure/language_junior</a>	言語班	滑川 典宏	平成30年度 ～令和元年度
知的障害特別支援学級担当者サポートキットの開発－授業づくりを中心に－ 詳細はこちら→ <a href="https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/backbone_failure/intellectual">https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/backbone_failure/intellectual</a>	知的班	涌井 恵	令和元年度 ～2年度
小・中学校における肢体不自由のある児童生徒への指導及び支援のための地域資源を活用した授業改善に関する研究 詳細はこちら→ <a href="https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/backbone_failure/handicapped">https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/backbone_failure/handicapped</a>	肢体不自由班	吉川 知夫	令和元年度 ～2年度
社会とのつながりを意識した発達障害者等への専門性のある支援に関する研究－発達障害等の特性及び発達段階を踏まえての通級による指導の在り方に焦点を当てて－ 詳細はこちら→ <a href="https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/backbone_failure/developmentally_disabled">https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/backbone_failure/developmentally_disabled</a>	発達・情緒班	海津 亜希子	令和元年度 ～2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30年度は、「地域社会と連携した発達障害等への理解と支援の在り方に関する調査」と「重複障害のある子どもの教育についての情報収集及び分析」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	研究チーム	研究代表者	研究期間
教育相談・就学先決定に関する研究 詳細はこちら→ <a href="https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/region/h30local1">https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/region/h30local1</a>	教育相談・就学チーム	牧野 泰美	平成30年度 ～令和元年度
インクルーシブ教育システムの理解啓発に関する研究 詳細はこちら→ <a href="https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/region/h30local2">https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/region/h30local2</a>	理解・啓発チーム	久保山 茂樹	平成30年度 ～令和元年度

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研究

サブテーマ	研究チーム	研究代表者	研究期間
多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する研究 詳細はこちら→ <a href="https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/region/h30local3">https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/region/h30local3</a>	学校づくり チーム	齊藤 由美子	平成30年度 ～令和元年度
学校における合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究 詳細はこちら→ <a href="https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/region/h30local4">https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/region/h30local4</a>	合理的配 慮・環境整備 チーム	横尾 俊	平成30年度 ～令和元年度

4) 受託研究

研究課題名	委託機関	研究代表者	研究期間
盲ろう幼児児童生徒の支援体制整備に関わる研究	一般財団 法人 柳井正財団	星 祐子	平成30年度 ～令和元年度
国内の事業所内保育施設における聴覚障害幼児の実態に関する調査	一般社団 法人 日本社会福祉 マネジメント 学会	山本 晃	平成30年度 ～令和元年度

## 令和元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30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

[基幹研究（障害種別研究）]

**視覚障害を伴う重複障害の児童生徒等の指導に関する研究－特別支援学校（視覚障害）における指導を中心に－**

研究代表者：金子 健

研究概要はこちら→ [https://www.nise.go.jp/nc/study/intro\\_res/backbone\\_failure/severe](https://www.nise.go.jp/nc/study/intro_res/backbone_failure/severe)

### 【要旨】

特別支援学校（視覚障害）在籍の重複障害幼児児童生徒の割合は、近年増加しており、特別支援学校（視覚障害）では、重複障害幼児児童生徒への対応の比重が増していると言える。

ここで、視覚障害教育における指導のなかで重要な事項として、保有する視覚の活用を図ることや、視覚が使用できない場合や十分には使用できない場合において視覚以外の触覚等を活用することが大切である。このことは、単一障害の視覚障害幼児児童生徒の場合もそうであるが、視覚障害を伴う重複障害幼児児童生徒の場合も同じである。

また、そのためには、視覚や触覚の活用状況についての十分な実態把握も必要である。

本研究では、こうした視点に立ち、特別支援学校（視覚障害）在籍の重複障害幼児児童生徒の指導における、視覚活用や触覚活用に関する実態把握の方法や、指導内容、指導方法等について、特別支援学校（視覚障害）を対象として実施した全国実態調査の結果、同校在籍の重複障害幼児児童生徒の指導事例の提示等に基づいて示した。

### 【キーワード】

視覚障害、重複障害、視覚活用、触覚活用、特別支援学校（視覚障害）

# 精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育的支援・配慮に関する研究 (平成29～30年度)の成果の普及活動

小西孝政\*・土屋忠之\*・大崎博史\*・藤田昌資\*\*

(\*インクルーシブ教育システム推進センター) (\*\*発達障害教育推進センター)

**要旨：** 病弱班では、平成28年度に予備的研究として「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」、平成29～30年度に基幹研究として「精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育的支援・配慮に関する研究」に取り組んだ。その研究成果として、精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育的ニーズについて、計40項目からなるアセスメントシート及び、「連続性のある多相的多階層支援Continuous Multiphase and Multistage educational support」(以下、「Co-MaMe」という)を提案した。今年度は、研究成果「Co-MaMe」の普及として、全国9カ所での「こころの病気のある児童生徒への教育的支援普及セミナー」(以下、「普及セミナー」という)と「こころの病気のある子供の教育支援ガイドブック(仮題)」(以下、「ガイドブック」という)の作成に取り組んだ。また、研究協力校では、Co-MaMeを活用した支援も行われておりその取組も紹介する。今後は得られた情報を参考に、関係機関と連携しながら、よりよい普及方法を検討していく。

**見出し語：** 精神疾患及び心身症, 教育的ニーズ, Co-MaMe, 普及セミナー

## I. はじめに

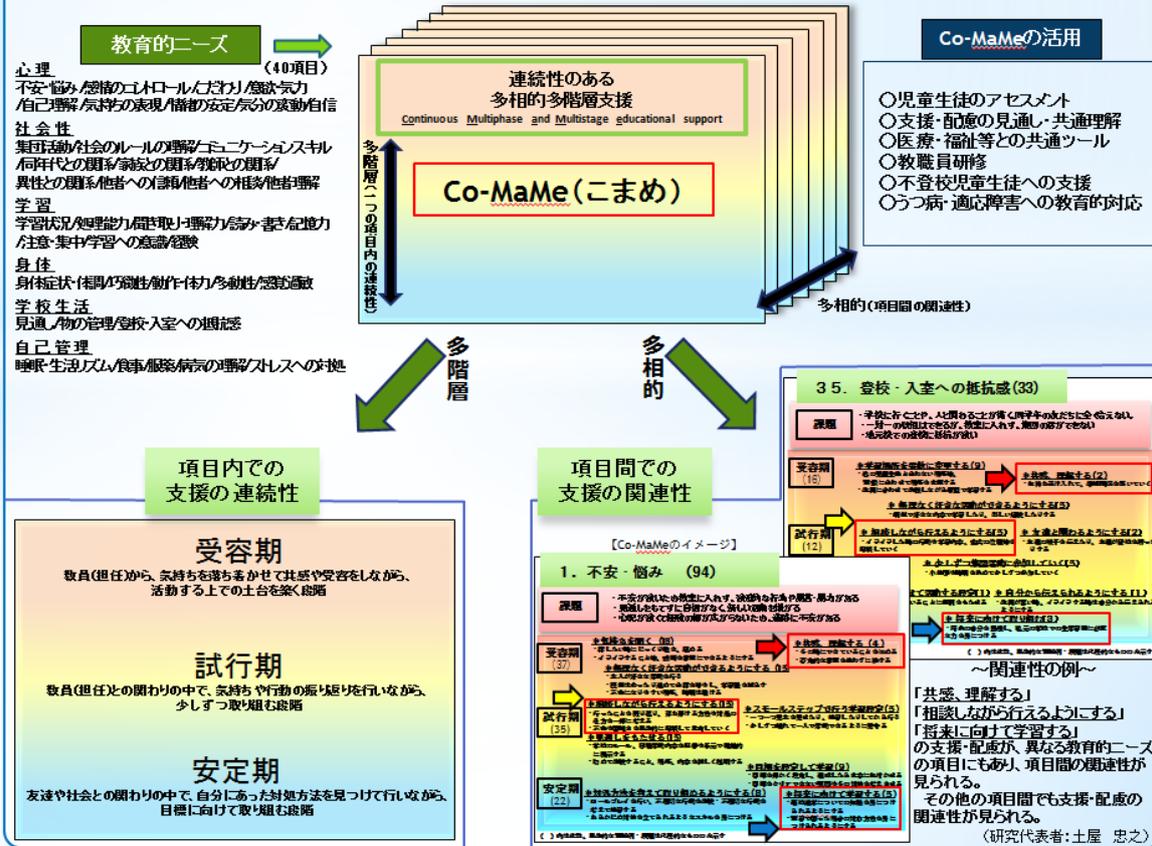
国立特別支援教育総合研究所(以下、「当研究所」という)では、終了した研究成果について、教育現場を中心に幅広い普及を行っている。当研究所病弱班では、平成28年度に予備的研究として「精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育の実態とニーズに関する基礎調査」(以下、「予備的研究」という)、平成29～30年度に基幹研究として「精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育的支援・配慮に関する研究」(以下、「基幹研究」という)に取り組んだ。その研究成果として、精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育的ニーズについて、計40項目からなるアセスメントシート及び、「連続性のある多相的多階層支援Continuous Multiphase and Multistage educational support」(以下、「Co-MaMe」という)を提案した。本稿では、その研究成果の研究所での二つの普及活動及び、研究協力校での取組を紹介する。

精神疾患及び心身症(こころの病気)の教育的ニーズ・チェックリスト																																																																																	
<p>&lt;ステップ1&gt; 児童生徒の実態把握【教育的ニーズのチェック】 6つのカテゴリーにある各項目の内容も参考にして、教育的ニーズがある場合は、チェックしましょう! (教育が進んだ段階で、二度目のチェックをする、教育支援計画・指導計画の参考になります) ※ 心理・社会性が注目されますが、他の項目も、必ずチェックしましょう! ※ 教育的ニーズの項目(カッコ内は、内容の参考例)</p>																																																																																	
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">心理</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A1 不安・悩み</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(不安が強い、悩みが解消されない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>A2 感情のコントロール</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(気持ちをコントロールできない、すぐに怒ってしまう)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>A3 こだわり</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(一つのことにこだわると他のことが進まない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>A4 意欲・気力</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(目標がもたない、やる気がおきない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>A5 自己理解</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(自分が正しいか自分から分からない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>A6 気持ちの表現</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(気持ちを言葉・文字に表せない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>A7 情緒の安定</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(嫌なことを思い出してしまう、イライラする)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>A8 気分の変動</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(気分の変動が大きい)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>A9 自信</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(自分に自信がない、自己肯定感が低い)</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	心理		A1 不安・悩み		(不安が強い、悩みが解消されない)		A2 感情のコントロール		(気持ちをコントロールできない、すぐに怒ってしまう)		A3 こだわり		(一つのことにこだわると他のことが進まない)		A4 意欲・気力		(目標がもたない、やる気がおきない)		A5 自己理解		(自分が正しいか自分から分からない)		A6 気持ちの表現		(気持ちを言葉・文字に表せない)		A7 情緒の安定		(嫌なことを思い出してしまう、イライラする)		A8 気分の変動		(気分の変動が大きい)		A9 自信		(自分に自信がない、自己肯定感が低い)		<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">社会性</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>B1 集団活動</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(集団の中に入ると疲れる、ルールに従えない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>B2 社会のルール・規範の理解</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(学校や社会の規範を守れない、自分で変更する)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>B3 コミュニケーションスキル</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(あいづちがうてない、人の話を聞けない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>B4 同年代との関係</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(相手のことを考えたり行動ができずトラブルになる)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>B5 家族との関係</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(家族との関係がうまくいかない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>B6 教師との関係</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(教師を信頼しない、教師とトラブル)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>B7 異性との関係</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(異性との関係がうまくいかない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>B8 他者への情報</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(自分が伝えている、人と聞かれない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>B9 他者への相談</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(困った時に相談できない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>B10 他者理解</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(表情や態度から気持ちを察知できない)</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	社会性		B1 集団活動		(集団の中に入ると疲れる、ルールに従えない)		B2 社会のルール・規範の理解		(学校や社会の規範を守れない、自分で変更する)		B3 コミュニケーションスキル		(あいづちがうてない、人の話を聞けない)		B4 同年代との関係		(相手のことを考えたり行動ができずトラブルになる)		B5 家族との関係		(家族との関係がうまくいかない)		B6 教師との関係		(教師を信頼しない、教師とトラブル)		B7 異性との関係		(異性との関係がうまくいかない)		B8 他者への情報		(自分が伝えている、人と聞かれない)		B9 他者への相談		(困った時に相談できない)		B10 他者理解		(表情や態度から気持ちを察知できない)	
心理																																																																																	
A1 不安・悩み																																																																																	
(不安が強い、悩みが解消されない)																																																																																	
A2 感情のコントロール																																																																																	
(気持ちをコントロールできない、すぐに怒ってしまう)																																																																																	
A3 こだわり																																																																																	
(一つのことにこだわると他のことが進まない)																																																																																	
A4 意欲・気力																																																																																	
(目標がもたない、やる気がおきない)																																																																																	
A5 自己理解																																																																																	
(自分が正しいか自分から分からない)																																																																																	
A6 気持ちの表現																																																																																	
(気持ちを言葉・文字に表せない)																																																																																	
A7 情緒の安定																																																																																	
(嫌なことを思い出してしまう、イライラする)																																																																																	
A8 気分の変動																																																																																	
(気分の変動が大きい)																																																																																	
A9 自信																																																																																	
(自分に自信がない、自己肯定感が低い)																																																																																	
社会性																																																																																	
B1 集団活動																																																																																	
(集団の中に入ると疲れる、ルールに従えない)																																																																																	
B2 社会のルール・規範の理解																																																																																	
(学校や社会の規範を守れない、自分で変更する)																																																																																	
B3 コミュニケーションスキル																																																																																	
(あいづちがうてない、人の話を聞けない)																																																																																	
B4 同年代との関係																																																																																	
(相手のことを考えたり行動ができずトラブルになる)																																																																																	
B5 家族との関係																																																																																	
(家族との関係がうまくいかない)																																																																																	
B6 教師との関係																																																																																	
(教師を信頼しない、教師とトラブル)																																																																																	
B7 異性との関係																																																																																	
(異性との関係がうまくいかない)																																																																																	
B8 他者への情報																																																																																	
(自分が伝えている、人と聞かれない)																																																																																	
B9 他者への相談																																																																																	
(困った時に相談できない)																																																																																	
B10 他者理解																																																																																	
(表情や態度から気持ちを察知できない)																																																																																	
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">学習</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>C1 学習状況</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(勉強の仕方が分からない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C2 処理能力</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(書きながら聞くなど、さつ作業を同時に行えない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C3 聞き取り・理解力</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(話を聞いても理解できない、指示内容が分からない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C4 読み・書き</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(文章を読むのが苦手、漢字を正しく書けない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C5 記憶力</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(すぐに忘れてしまう)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C6 注意・集中</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(集中が続かない、気が散って集中できない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C7 学習への意欲</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(嫌いな科目に出たくない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C8 遅刻</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(出席が遅い)</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	学習		C1 学習状況		(勉強の仕方が分からない)		C2 処理能力		(書きながら聞くなど、さつ作業を同時に行えない)		C3 聞き取り・理解力		(話を聞いても理解できない、指示内容が分からない)		C4 読み・書き		(文章を読むのが苦手、漢字を正しく書けない)		C5 記憶力		(すぐに忘れてしまう)		C6 注意・集中		(集中が続かない、気が散って集中できない)		C7 学習への意欲		(嫌いな科目に出たくない)		C8 遅刻		(出席が遅い)		<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">身体</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>D1 身体症状・体調</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(お腹痛い、頭痛、吐き気、めまい、疲労、集中力低下)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>D2 巧緻性</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(手先を使って操作することが難しい)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>D3 動作・体力</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(体が重い、動きがゆっくり)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>D4 多動性</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(じっとしてられない、静めない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>D5 感覚過敏</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(におい、音、光、触覚、味覚に敏感)</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	身体		D1 身体症状・体調		(お腹痛い、頭痛、吐き気、めまい、疲労、集中力低下)		D2 巧緻性		(手先を使って操作することが難しい)		D3 動作・体力		(体が重い、動きがゆっくり)		D4 多動性		(じっとしてられない、静めない)		D5 感覚過敏		(におい、音、光、触覚、味覚に敏感)																									
学習																																																																																	
C1 学習状況																																																																																	
(勉強の仕方が分からない)																																																																																	
C2 処理能力																																																																																	
(書きながら聞くなど、さつ作業を同時に行えない)																																																																																	
C3 聞き取り・理解力																																																																																	
(話を聞いても理解できない、指示内容が分からない)																																																																																	
C4 読み・書き																																																																																	
(文章を読むのが苦手、漢字を正しく書けない)																																																																																	
C5 記憶力																																																																																	
(すぐに忘れてしまう)																																																																																	
C6 注意・集中																																																																																	
(集中が続かない、気が散って集中できない)																																																																																	
C7 学習への意欲																																																																																	
(嫌いな科目に出たくない)																																																																																	
C8 遅刻																																																																																	
(出席が遅い)																																																																																	
身体																																																																																	
D1 身体症状・体調																																																																																	
(お腹痛い、頭痛、吐き気、めまい、疲労、集中力低下)																																																																																	
D2 巧緻性																																																																																	
(手先を使って操作することが難しい)																																																																																	
D3 動作・体力																																																																																	
(体が重い、動きがゆっくり)																																																																																	
D4 多動性																																																																																	
(じっとしてられない、静めない)																																																																																	
D5 感覚過敏																																																																																	
(におい、音、光、触覚、味覚に敏感)																																																																																	
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">学校生活</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>E1 見通し</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(予定の変更を受け入れられない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>E2 物の管理</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(忘れ物が多い、物をなくしてしまう)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>E3 登校・入室への抵抗感</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(学校に行きたくない、教室に入れない)</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	学校生活		E1 見通し		(予定の変更を受け入れられない)		E2 物の管理		(忘れ物が多い、物をなくしてしまう)		E3 登校・入室への抵抗感		(学校に行きたくない、教室に入れない)		<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">自己管理</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>F1 睡眠・生活リズム</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(睡眠がとれない、生活リズムが崩れる)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>F2 食事</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(食事が食べられない、食事の管理が難しい)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>F3 服装</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(自分の服装が分からない、服装の管理が難しい)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>F4 病状の理解</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(自分の病状を理解していない)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>F5 ストレスへの対処</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(ストレスへの対処、苦手が分からない)</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	自己管理		F1 睡眠・生活リズム		(睡眠がとれない、生活リズムが崩れる)		F2 食事		(食事が食べられない、食事の管理が難しい)		F3 服装		(自分の服装が分からない、服装の管理が難しい)		F4 病状の理解		(自分の病状を理解していない)		F5 ストレスへの対処		(ストレスへの対処、苦手が分からない)																																													
学校生活																																																																																	
E1 見通し																																																																																	
(予定の変更を受け入れられない)																																																																																	
E2 物の管理																																																																																	
(忘れ物が多い、物をなくしてしまう)																																																																																	
E3 登校・入室への抵抗感																																																																																	
(学校に行きたくない、教室に入れない)																																																																																	
自己管理																																																																																	
F1 睡眠・生活リズム																																																																																	
(睡眠がとれない、生活リズムが崩れる)																																																																																	
F2 食事																																																																																	
(食事が食べられない、食事の管理が難しい)																																																																																	
F3 服装																																																																																	
(自分の服装が分からない、服装の管理が難しい)																																																																																	
F4 病状の理解																																																																																	
(自分の病状を理解していない)																																																																																	
F5 ストレスへの対処																																																																																	
(ストレスへの対処、苦手が分からない)																																																																																	

図1 精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育的ニーズ・チェックリスト

### 3. 結果と考察

- 教育的ニーズの一つの項目内において、児童生徒の状態に応じて支援・配慮が変化【多階層】
- 教育的ニーズ項目間においても児童生徒の状況に応じて関連しながら支援・配慮が変化【多相的】



## II. 普及セミナー

研究成果である「Co-MaMe」の紹介と教育現場での活用を目的とした普及セミナーを、研究協力校との連携を中心に、全国各地で実施した。今年度は主に特別支援学校の教員を対象にしたが、連携機関の状況等により、一部、小学校や高等学校にて実施した。参加者の構成や人数、時間等により、一部変更があるが、普及セミナーの基本的な流れは以下の通りである。

- ①こころの病気のある児童生徒の現状【講義】
- ②基幹研究について【講義】
- ③Co-MaMeについて【講義】
- ④ワークシートの記入（個人）【演習】
- ⑤情報共有・協議（グループ）【演習】
- ⑥情報共有（全体）【演習】
- ⑦まとめ・振り返り

### 1. 長野県

開催時期：令和元年6月  
 開催場所：長野県若槻養護学校  
 連携機関：県病弱虚弱教育連盟事務局  
 （長野県若槻養護学校）  
 対象：県病弱虚弱教育連盟加盟校教職員  
 参加人数：52名

### 2. 埼玉県

開催時期：令和元年7月  
 開催場所：埼玉県立けやき特別支援学校伊奈分校  
 連携機関：埼玉県立けやき特別支援学校伊奈分校  
 対象：埼玉県立けやき特別支援学校伊奈分校教員  
 参加人数：11名

### 3. 富山県

開催時期：令和元年7月  
 開催場所：富山県立ふるさと支援学校

## 研究概要

連携機関：富山県立ふるさと支援学校  
 対象：県内小・中学校，高等学校，特別支援学校教員  
 参加人数：52名



写真1 普及セミナーの様子：富山県

### 4. 宮崎県

開催時期：令和元年8月  
 開催場所：宮崎市清武文化会館  
 連携機関：宮崎県特別支援教育研究連合 病弱教育研究部会  
 （事務局校 宮崎県立赤江まつばら支援学校）  
 対象：近隣小・中学校，高等学校，特別支援学校教員  
 参加人数：94名



写真2 普及セミナーの様子：宮崎県

### 5. 福島県

開催時期：令和元年8月  
 開催場所：福島市産業会館  
 連携機関：福島県立須賀川支援学校  
 地域支援センターきらり  
 対象：近隣小・中学校，高等学校，特別支援学校教員  
 参加人数：78名

### 6. 神奈川県

開催時期：令和元年8月  
 開催場所：相模原教育会館  
 連携機関：相模原市特別支援教育研究会事務局  
 対象：市内小・中学校教員  
 参加人数：99名



写真3 普及セミナーの様子：神奈川県

### 7. 神奈川県

開催時期：令和元年10月  
 開催場所：相模原市立産業会館  
 連携機関：相模原市学校保健会事務局  
 （市教育委員会学校保健課）  
 対象：市内小・中学校養護教諭，教職員，管理職，指導主事  
 参加人数：77名

### 8. 宮崎県

開催時期：令和元年11月  
 開催場所：宮崎県立宮崎東高等学校  
 連携機関：宮崎県教育委員会特別支援教育課

## 研究概要

対象：宮崎県立高等学校教職員（定時制），高等学校  
通級担当者，特別支援教育コーディネーター  
等

参加人数：31名

### 9. 神奈川県

開催時期：令和2年1月

開催場所：相模原市立大島小学校

連携機関：相模原市立大島小学校

対象：相模原市立大島小学校教員

参加人数：30名

全体の時間設定によっては、ワークの時間が短く、個々の事例について深められなかったり、グループでの情報共有に十分時間が確保できなかったりといった反省も挙げられた。また、アセスメントシート及び整理シートの記入等についても、意見を得ることができ、普及セミナー全体の構成や説明の仕方に改良を重ねながら、普及セミナーを実施してきたところである。

グループワークの際には異なる学校や学校種でグループを組むことが多いが、この場合は、各自担当している事例をもとに進めた。自分意外の事例について情報共有することで、視点が広がったという声が聞かれた。一方、同じ学校でグループ編成ができた場合は、共通する事例で進めることができ、事例について深めた協議が可能であった。

参加した特別支援学校の教職員からは、「これまでの指導の振り返りができた」、「これからの指導の見直しを持つことができた」、小・中学校の教職員からは、「通常学級でも活用していきたい」、「校内研修で活用し、共通理解のツールとしていきたい」といった感想が得られた。

### Ⅲ. ガイドブックの作成

こころの病気のある子供を担当している教職員が、子供の教育的ニーズを把握し、支援方法を検討することができるように、研究成果である「Co-MaMe」の普及を目的としてガイドブックを作成した。

ガイドブックは、①ガイドブック作成の背景、②

「Co-MaMe」の概要（アセスメントシート、支援・配慮、共通理解について等）、③「Co-MaMe」（不安・悩み：課題、支援・配慮のイメージ図、エピソード、教育的ニーズ40項目）、④「Co-MaMe」の活用（学校内での活用例等）、⑤「Co-MaMe」を活用した特別支援学校（病弱）での具体的な取組、といった五章で構成した。特別支援学校（病弱）（7校）に協力を頂き、教育的ニーズのエピソード、具体的な取組の事例について執筆をして頂いた。今後は本ガイドブックをこころの病気のある子供の支援・配慮の充実につなげていきたいと考えている。

### Ⅳ. Co-MaMe を活用した取組

特別支援学校（病弱）の中には、児童生徒の実態把握に Co-MaMe を活用したり、校内研究として取り組んだりしている学校がある。他にも、全国病弱虚弱教育研究連盟心身症等研究委員会では、Co-MaMe を活用して事例集の作成に取り組んでいる。

また、予備的研究及び基幹研究には多くの研究協力校に調査協力を頂いた。その中で、興味深い取り組みをしている学校を紹介する。埼玉県立けやき特別支援学校伊奈分校（以下、「伊奈分校」という）では、精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育的ニーズ40項目を基に、児童生徒用尺度表「自分メーター（図3）」を作成している。「児童生徒の視点に立った表現」、「肯定的な表現」、「具体的な表現」という観点で変更を行い、6つのカテゴリーにそれぞれ10のサブカテゴリーがある。サブカテゴリーの項目数が揃っていることで、課題の傾向が視覚化できるグラフにすることができる。研究成果は、みずほ財団の研究成果として報告されている。また、大阪府立刀根山支援学校では、「自分メーター」を軸にしたアセスメントシート「わになるシート」を作成し、活用している。児童生徒や担任だけでなく、保護者や前籍校の教員も記入することで、児童生徒を中心に支援者が輪になった支援をおこなっている。両校の取り組みはガイドブックにて紹介をする予定である。

### V. おわりに

今年度は、普及セミナーとガイドブックの作成により、Co-MaMeの普及に取り組んできた。普及セミナーは9カ所で実施し、500名以上の方に参加いただいた。特別支援学校の教職員を主な対象として実施したが、小・中学校、高等学校の通常の学級の参加者も多く見られた。今後は得られた意見を参考に、関係機関と連携しながら、より良い普及方法を検討していきたい。

#### 引用文献

三原和弘・中里早苗 (2019). 精神疾患・心身症等の児童生徒の自立活動を充実させ、復学支援に生かす取組— 尺度表「自分メーター」の活用を通して— . みずほ教育福祉財団特別支援教育研究論文集.

#### 参考文献

土屋忠之・藤田昌資 (2019). 精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育的支援・配慮に関する研究 (平成29~30 年度) 研究成果報告書. 国立特別支援教育総合研究所.

伊奈分校 自分メーター

学部 年 名前

記入日 平成 年 月 日

この尺は表は、みなさんの得意なことや苦手なことを知り、これからの学校生活でどんな力を付けたいか、またどんな力が付いているかを一緒に考えるものです。気軽に今の自分について、答えてみましょう。

○付け方・・・6段階評価で、1が「最低」、3が普通、5が「最高」の評価です。

例 1—そう思わない 2—そう思わない 3—半分くらいは思う 4—まあまあ思う 5—そう思う  
 1—できない 2—できないことが多い 3—半分くらいはできる 4—まあまあできる 5—できる  
 1—いつもある 2—あることが多い 3—ある時とない時がある 4—たまにはある 5—全然ない

1—(5) 2—(4) 3—(3) 4—(2) 5—(1)

1	1 不安や悩みはありません。	1-2-3-4-5
1	2 自分の気持ちコントロールできます。(イライラしても持ちこたえられます。)	1-2-3-4-5
1	3 焦りになることがあっても、気持ちを切りかえてやるべきことができます。	1-2-3-4-5
1	4 がんばろうと思う覚悟や気持があります。	1-2-3-4-5
1	5 自分の気持ちや、自分の今の状態をわかっています。	1-2-3-4-5
1	6 自分の気持ちを言葉や文で伝えられます。	1-2-3-4-5
1	7 自分の気持ちは穏やかです。	1-2-3-4-5
1	8 少しのことでテンションが上がったり、下がったりすることはありません。	1-2-3-4-5
1	9 自分のことを大切に思っています。または、自信を持てています。	1-2-3-4-5
1	10 他校の人のことを大切に思っています。	1-2-3-4-5
	合計	点

2	1 集団の中で活動できます。	1-2-3-4-5
2	2 授業や活動のルール、ゲームのルールなども守れます。	1-2-3-4-5
2	3 大人(例えば先生や先輩)と話をすることが好きです。	1-2-3-4-5
2	4 友だちとけんかや言い合いをしません。	1-2-3-4-5
2	5 家族(施設の職員さん)との関係は良いです。	1-2-3-4-5
2	6 学校の先生を頼ることができます。	1-2-3-4-5
2	7 異性の友達(男子は女子、女子は男子)とルールを守って仲良くできます。	1-2-3-4-5
2	8 信用できる友達や先生がいます。	1-2-3-4-5
2	9 困ったときは相談できる人がいます。(それはだれですか?)	1-2-3-4-5
2	10 表情や態度を見て、相手の気持ちがわかります。	1-2-3-4-5
	合計	点

3	1 自分で計画的に学習できます。	1-2-3-4-5
3	2 先生の話を聞きながら、ノートを取ることができます。	1-2-3-4-5
3	3 先生の言っていることや指示がわかります。	1-2-3-4-5
3	4 文庫を読んだり、理解することができます。	1-2-3-4-5
3	5 漢字や英単語を書くと得意です。	1-2-3-4-5
3	6 連絡帳やノートに写すことができます。	1-2-3-4-5
3	7 記憶力がいいです。	1-2-3-4-5
3	8 集中力がありません。	1-2-3-4-5
3	9 簡単な教科でもがんばろうと思っています。	1-2-3-4-5
3	10 いろいろなことに挑戦しています。(自分のこと、勉強、自分の友達関係での役割など)	1-2-3-4-5
	合計	点

4	1 健康です。	1-2-3-4-5
4	2 手先が器用です。	1-2-3-4-5
4	3 身体には自信があります。	1-2-3-4-5
4	4 テキパキと行動できます。	1-2-3-4-5
4	5 運動が好きです。	1-2-3-4-5
4	6 必要な時には、じっとしていたり、待つことができます。	1-2-3-4-5
4	7 匂いが気になって、困ったりつらくなったりすることはありません。	1-2-3-4-5
4	8 音や声が気になって、困ったりつらくなったりすることはありません。	1-2-3-4-5
4	9 光(蛍光灯やLED)が気になって、困ったりつらくなったりすることはありません。	1-2-3-4-5
4	10 建物や服の感触が気になって、困ったりつらくなったりすることはありません。	1-2-3-4-5
	合計	点

5	1 学校の連絡や、人の話をきちんと聞くことができます。	1-2-3-4-5
5	2 意思を持って計画的に行動できます。(何をしたらいいのかわかります。)	1-2-3-4-5
5	3 予定が変更されても平気です。	1-2-3-4-5
5	4 忘れ物はしません。	1-2-3-4-5
5	5 物をなくすことはありません。	1-2-3-4-5
5	6 整理整頓ができます。	1-2-3-4-5
5	7 学校に行くことができます。	1-2-3-4-5
5	8 教室に入ることができます。	1-2-3-4-5
5	9 学校(相談室や保健室)に居場所があります。	1-2-3-4-5
5	10 居場所に自分にとって安心できる場所があります。	1-2-3-4-5
	合計	点

6	1 朝、きちんと起きることができます。	1-2-3-4-5
6	2 履鞋をきちんととっています。	1-2-3-4-5
6	3 食事は三食とっています。	1-2-3-4-5
6	4 食べ物の好き嫌いはありません。(アレルギーは除く)	1-2-3-4-5
6	5 自分の体調や症状をわかっています。	1-2-3-4-5
6	6 薬を自分で管理できます。(必要な時に飲むことができます。)	1-2-3-4-5
6	7 季節や目的に合った持ち物の準備や服装ができます。	1-2-3-4-5
6	8 身だしなみ(洗髪、歯磨き、入浴・洗濯など)に気を付けられます。	1-2-3-4-5
6	9 気持ちの支えになる存在やものがあります。	1-2-3-4-5
6	10 自分なりのストレス対処法があります。	1-2-3-4-5
	合計	点

合計	1 ところ	点
	2 しゃかい	点
	3 がくしゅう	点
	4 からだ	点
	5 せいかつ	点
	6 身のまわり	点

図3 自分メーター (三原・中里, 2019)

# 知的障害特別支援学級の教育内容・方法等に関する全国調査報告

横尾俊\*・平沼源志\*\*・村井敬太郎\*・涌井恵\*・神山努\*\*\*・半田健\*\*\*\*  
・清水潤\*\*\*\*\*

(\*インクルーシブ教育システム推進センター) (\*\*研究企画部) (\*\*\*)研修事業部)  
(\*\*\*\*宮崎大学, 元国立特別支援教育総合研究所) (\*\*\*\*\*秋田県教育委員会, 元国立特別支援教育総合研究所))

**要旨:** 国立特別支援教育総合研究所では、知的障害特別支援学級について、担任の特別支援教育経験年数や、教育課程等の状況等について調査し、現状を把握することを目的とした知的障害特別支援学級の全国調査を数年おきに行ってきた。本稿では、2018年に行った調査について報告した。調査結果からは、3年未満の特別支援教育経験の担任教師が多く、人事異動が激しい事が予想された。学級に在籍する児童生徒については、支援が必要なレベルや障害の実態が多様であることが分かった。こうしたことから、知的障害特別支援学級の担任教師に対しては、児童生徒の実態把握や日々の授業に対する専門性について支援する方策が必要な事が考えられる。

**見出し語:** 知的障害特別支援学級, 状況調査, 教育課程, 担任の専門性

## I. はじめに

全国の知的障害特別支援学級の学級数及び在籍児童生徒数の増加は続き、障害種別の中では最も多い状況にある。こうした状況の中、知的障害特別支援学級担任教師については、特別支援教育の経験の浅い者が行う傾向にあることが前回の調査で分かっている。

また、小・中学校における特別支援学級数は少ないことから、知的障害特別支援学級担任教師が、特別支援教育に関連する経験を積む上で、周囲の助言を受けたり相談をしたりする環境にない場合が多いことが予想されている。

## II. 調査の目的

国立特別支援教育総合研究所では、全国の知的障害特別支援学級の全国調査を数年おきに行ってきた。今回の調査は2012年に行った前回調査を受けて、現在の知的障害特別支援学級について、担任の特別支援教育経験年数や、教育課程等の状況等について調査し、現状を把握することを目的とした。

## III. 方法

### 1. 対象者

全国の小学校及び中学校の知的障害特別支援学級の担任を対象とした。対象校の抽出については、2017年度(平成29年度)の国立特別支援教育総合研究所研究企画部が作成した全国特別支援学級名簿を抽出台帳とし、各都道府県及び政令市の数に応じ、層化無作為抽出を行った。以下では、小学校対象の調査を調査1、中学校対象の調査を調査2とした。

### 2. 調査項目について

国立特別支援教育総合研究所が2012年に実施した「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」を基に、以下のような調査項目を作成した。

調査票の質問項目

- I. 担当する知的障害特別支援学級の状況等について
- II. 教育課程や指導及び評価について
- III. 個別の教育支援計画、個別の指導計画等に

研究概要

ついて

- IV. 通常の学級との交流及び共同学習について
  - V. 相談、校内組織、研修等について
  - VI. 貴校について
- の6パートに分けた。

3. 調査時期と調査方法

調査は、2018年（平成30年度）1月から3月下旬の期間で実施した。また、調査方法については、配布及び回収とも郵送により行い、各学校に直接郵送し、記名式で回答を依頼した。

4. データの処理方法

回収データについては、不適切と思われる値のデータなどを除外し、データクリーニングを行った。

Ⅲ. 結果

本調査は調査項目が多いため、本稿では主に「Ⅰ. 担当する知的障害特別支援学級の状況等について」、「Ⅱ. 教育課程や指導及び評価について」「Ⅲ. 個別の教育支援計画、個別の指導計画等について」「Ⅳ. 通常の学級との交流及び共同学習について」から抜粋して報告する。

1. 回答率について

小学校からは505校から回答があり50.5%、中学校からは510校の回答があり51.0%の回答率であった。

2. 知的障害学級の状況等について

1) 回答者教員経験年数

小学校では「0～5年」が14.3%「26～37年」が44.5%、中学校では「0～5年」が13.9%「26～37年」が41.9%となっている（図1，図2）。小学校及び中学校ともに、教員経験年数が少ない教員と経験が多い教員の二極化傾向が見られる。

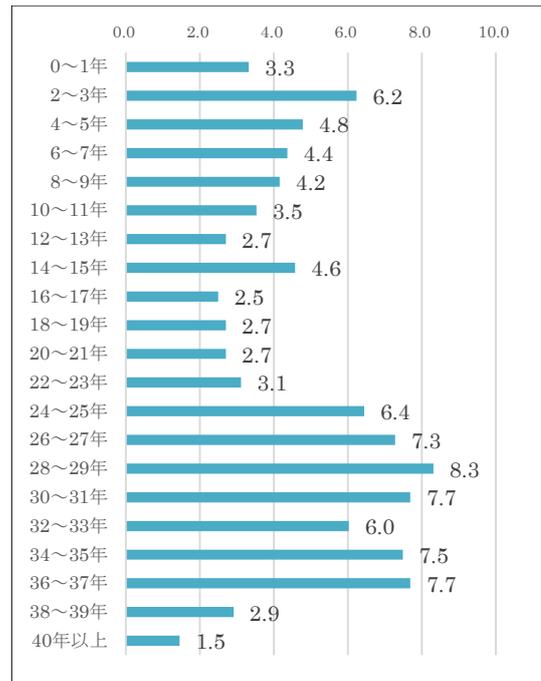


図1 教員経験年数（小学校）（%）（n=505）

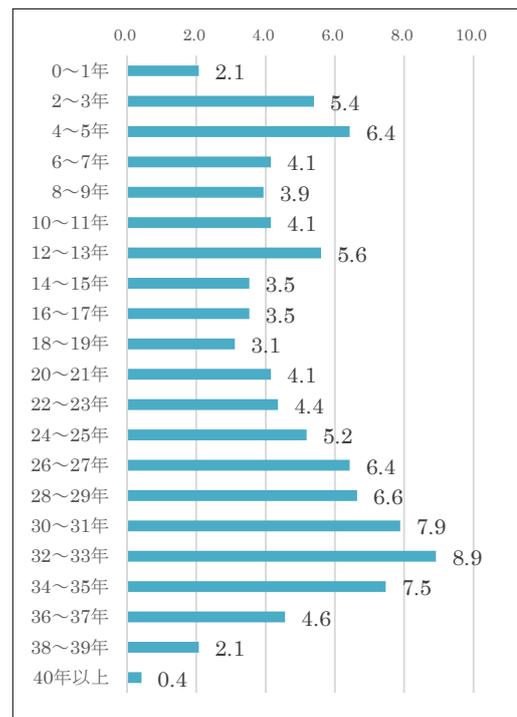


図2 教員経験年数（中学校）（%）（n=510）

2) 回答者の特別支援教育の経験年数

小学校では「0～1年目」、中学校では「2～3年目」が最も多かった。特別支援教育経験年数5年以下が、小学校では58.2%、中学校では61.3%を占めている。1)の教員経験年数では、経験年数が少ない教員と経験が多い教員の二極化傾向にあるが、特

研究概要

別支援教育の経験年数については、浅い教員が多い事が分かった。

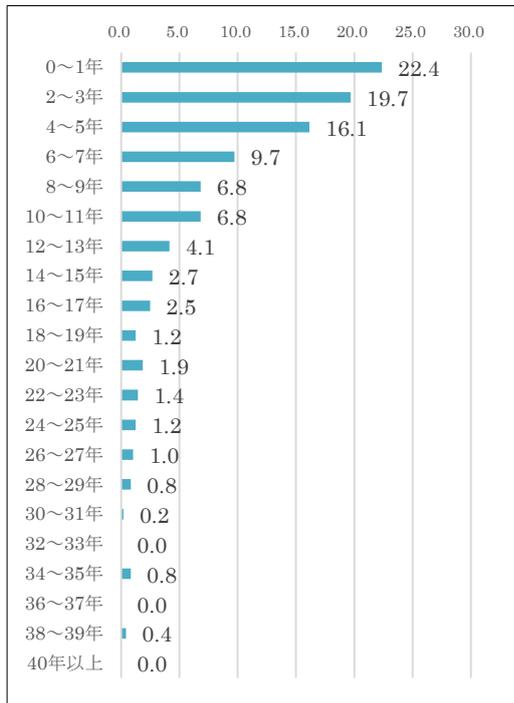


図3 特別支援教育経験年数（小学校）（%）（n=505）

ると、小学校、中学校共に経験年数が多い教員の保有率が高い。特に中学校の教員においては、その傾向が顕著であった（図5）。

また、小学校では208名(41.1%)、中学校では、227名(44.5%)の教師が特別支援教育コーディネーターを兼任しているが、そのうち小学校では99名(19.6%)、中学校では132名(26.1%)の教員が特別支援教育学校教諭免許状を持たない結果だった。

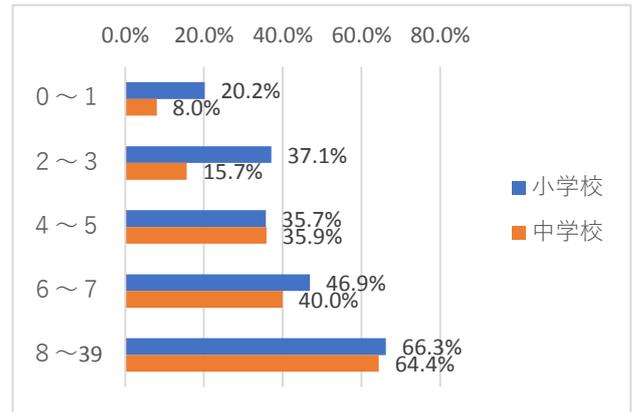


図5 特別支援学校教諭免許状（知的障害）または養護学校教諭免許状特別支援教育経験年数別取得率

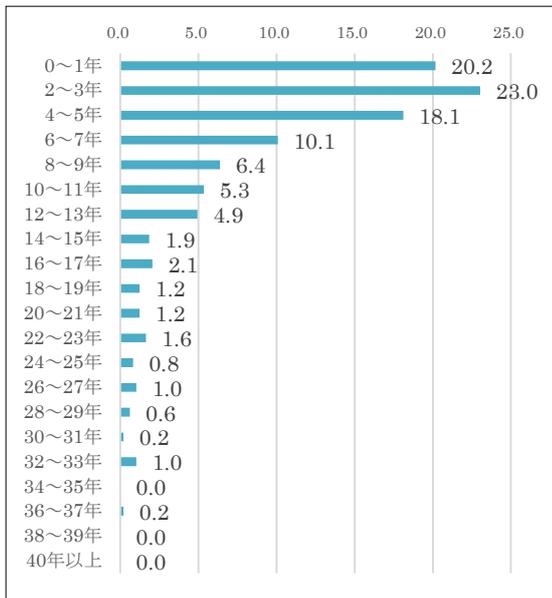


図4 特別支援教育経験年数（中学校）（%）（n=510）

3. 回答者の担任している学級の児童の実態

1) 在籍児童生徒数の割合

小・中学校共に1名～5名までは、ほぼ同じ割合であり、6名を超えると割合が少なくなっている。

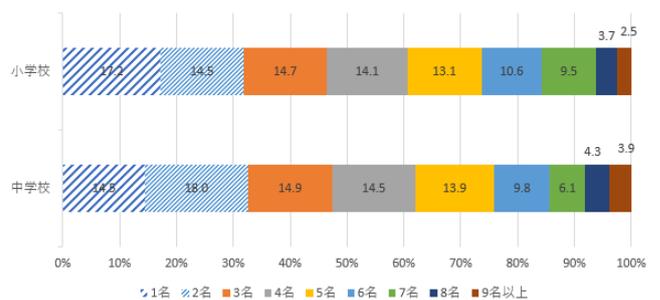


図6 在籍児童生徒数の割合  
（小学校 n=505, 中学校 n=510）

3) 回答者の特別支援学校教諭免許状の取得率

特別支援学校教諭免許状（知的障害）または養護学校教諭免許状の取得率は、小学校では44.4%、中学校では34.5%という結果だった。全体では、小学校の方が免許の保有率が高かった。

また、特別支援教育経験年数別の取得率を見てみ

2) 在籍する児童生徒の支援の割合

支援のレベルを「1：日常生活や学習活動に、いつも1対1の支援を必要とする程度」、「2：日常生活や学習活動に、必要な時に1対1の支援を必要とする程度」、「3：日常生活や学習活動に、必要な時に

研究概要

学級全体への指示の中で声掛けを必要とする程度」  
 「4:日常生活や学習活動に、ほとんど支援を必要としない程度」と定義して在籍する児童の支援の割合を質問した。その結果、小・中学校共にレベル2の児童生徒が過半数を占めるが、手厚い支援が必要な児童生徒の割合は、小学校で16.2%、中学校13.6%という回答だった(図7)。

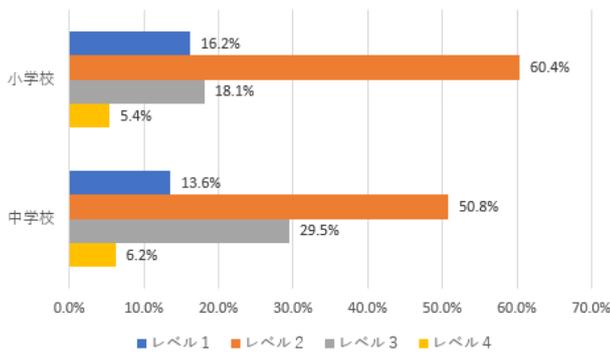


図7 在籍する児童生徒の支援の割合  
 (小学校 n=1976, 中学校 n=1965)

3) 在籍している生徒の障害の種別毎の人数の割合

在籍する児童生徒の障害種別毎の人数を、知的障害のみと知的障害に重複する障害に分けて質問した。結果の自閉症スペクトラム、肢体不自由、その他の障害は、単一障害ではなく知的障害と重複した障害であるとの回答を表している。

小学校では、知的障害のみが64.9%、中学校では72.3%と、多くを占めているが、一方で自閉症スペクトラム障害のある児童生徒の割合は、小学校で29.2%、中学校で22.5%という結果であった(図8)。

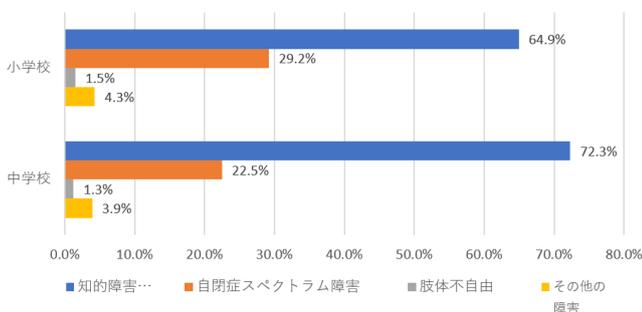


図8 在籍している生徒の障害の種別毎の人数の割合  
 (小学校n=1880, 中学校n=1961)

4. 教育課程や指導及び評価について

1) 教育委員会に届けている教育課程について

この設問では、教育委員会に届け出ている教育課程について、回答者の小学校に在籍する児童の低学年、中学年、高学年、中学校では各学年の生徒のうち、名簿の最初の生徒を1名選び記入することを求めた。

小・中学校とも、当該学年と下学年適応と届けているとの回答が多い。特に小学校の低学年では53.7%が当該学年と届けられている。また、小学校の高学年では、当該学年と下学年を合わせると85.9%を占める結果となった。一方で、知的障害の教育課程が小学校では2割以下、中学校でも二割強である(図9, 図10)。

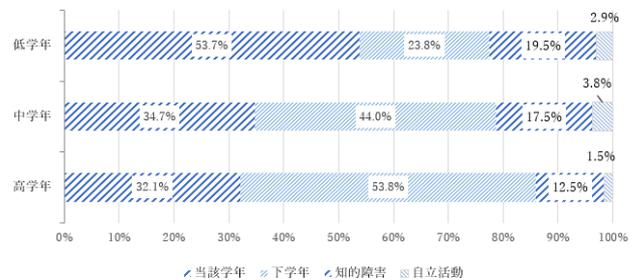


図9 小学校知的障害特別支援学級の教育課程の結果  
 (低学年 n=307, 中学年 n=343, 高学年 n=327)

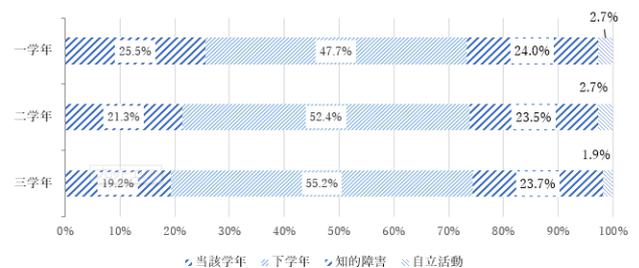


図10 中学校知的障害特別支援学級の教育課程の結果  
 (1学年 n=329, 2学年 n=328, 3学年 n=317)

2) 自立活動内容について

低・中・高学年の結果から、自立活動で主に指導している内容として、コミュニケーションが最も多く、次いで人間関係の形成、心理的な安定が多い結果となった。

研究概要

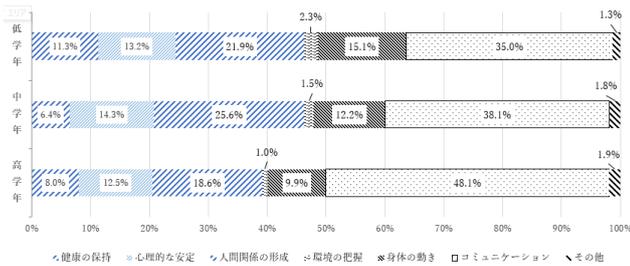


図 11 小学校知的障害特別支援学級の自立活動内容の結果  
(低学年 n=311, 中学年 n=328, 高学年 n=312)

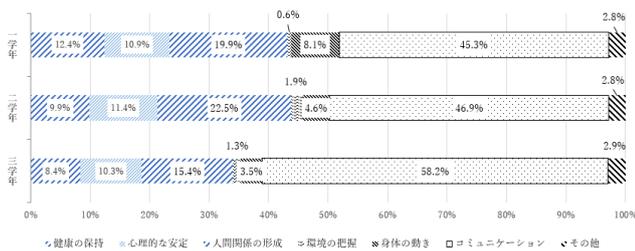


図 12 中学校知的障害特別支援学級の自立活動内容の結果  
(1学年 n=322, 2学年 n=324, 3学年 n=311)

3) 合わせた指導の実施

生活単元学習の実施については、小学校で 85.2%(424 校)、中学校で 79.9%(386 校)、作業学習の実施については、小学校で 26.6%(107 校)、中学校で 80.7%(367 校)で、大部分の学校で合わせた指導を行っている結果となった。

表 1 生活単元学習の実施

	行っている	行っていない
小学校	424(88.5%)	55(11.5%)
中学校	386(79.9%)	97(20.1%)

表 2 作業学習の実施

	行っている	行っていない
小学校	107(26.6%)	296(73.4%)
中学校	367(86.7%)	88(19.3%)

4) 観点別学習状況の評価について

観点別学習状況の評価を実施している小学校は 53.2%、中学校では 52.0%と過半数を占める結果とな

っている。

評価方法としては、小学校では、「通知表で行っている」が 79.5%、「指導要録で行っている」が 56.3%の順であった。中学校も同様に、「通知表で行っている」が 83.3%、「指導要録で行っている」が 65.1%の順であった。割合としては少ないが、「単元計画の評価で行っている」と答えた回答は小学校で 17.7%、中学校で 5.2%、「授業ごとに行っている」とする回答は小学校で 11.4%、中学校で 5.2%という結果であった。

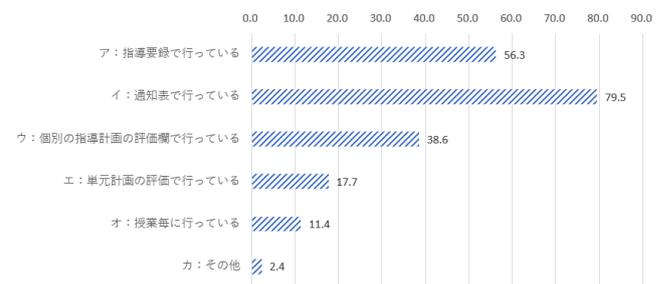


図 15 小学校の観点別学習状況の評価方法

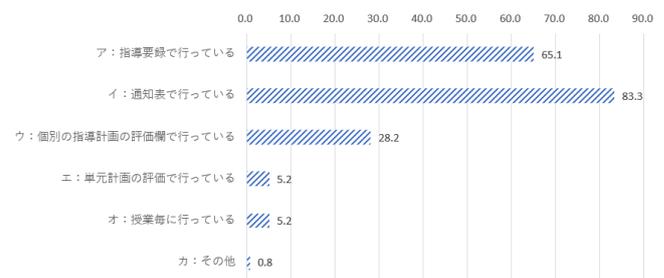


図 16 中学校の観点別学習状況の評価方法

5) 授業における学習評価の課題

授業における学習評価にあたり、どのようなことが難しいと感じているかという問いでは、「知的障害のある児童生徒に適した評価規準の設定が難しい」と答えた回答が、小学校で 52.6%、中学校で、55.8%、次いで「学習評価の結果の妥当性の判断が難しい」と答えた回答が、小学校で 23.7%、中学校で 20.3%であった。

5. 個別の教育支援計画について

1) 個別の教育支援計画の作成と様式について

個別の教育支援計画の作成については、小学校で 452校 (93.8%)、中学校で 467校 (95.3%) と高い割

研究概要

合で作成されている。

利用されている個別の教育支援計画の様式は、「区市町村教育委員会で作成した様式を使用している」が小学校54.0%，中学校で51.9%と過半数を占め、次いで「校内で作成した様式を使用している」が小学校33.9%，中学校で27.8%という結果だった。

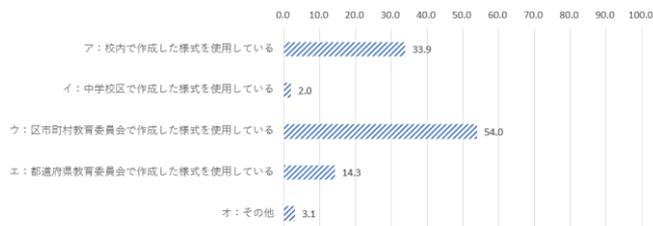


図17 小学校で利用されている個別の教育支援計画の様式 (n=448)

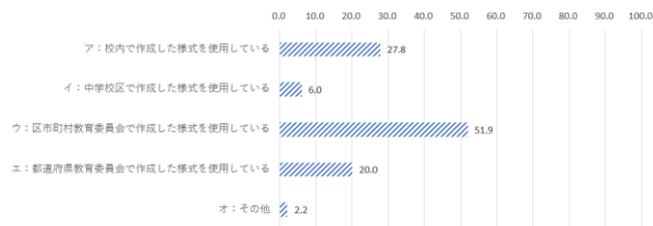


図18 中学校で利用されている個別の教育支援計画の様式 (n=464)

6. 前回調査との比較

前回実施した全国調査2012年12月に実施している。知的障害特別支援学級の状況等に関して、今回の調査と共通した調査内容となっている。

前回調査と比較すると、教員経験年数に関しては、今回は少ない経験層と多い経験層が多い二極化した状況であったが、前回調査では、教員経験年数が30年程度の教員が多い状況であり、年齢構成に変化があった。一方で、特別支援教育経験年数については、0～3年以下の割合が多いのは、ほぼ同様であった。

学級の児童生徒の実態等についても、レベル2の「日常生活や学習活動に、必要な時に1対1の支援を必要とする程度」の児童生徒が多いことは、前回、今回とも同じ傾向にあることが分かった。

また、各教科等を合わせた指導については、前回調査では、生活単元学習と作業学習を分けてきていないが、小・中学校とともに大部分の学校が実施し

ており、今回の調査と同様の結果であった。

IV. 考察

1. 回答者の実態について

小学校及び中学校ともに、教員経験年数が少ない教員と経験が多い教員の二極化傾向が見られる。3年ごとに行われている学校教員統計調査(文部科学省,2018)の教員の年齢構成によれば、公立小・中学校の教員の年齢構成も、同様の二極化傾向が見られる。教員経験年数と年齢は相関関係があると考えられることから、知的特別支援学級の担任になる教員の経験年数の構成については、教員母集団の経験年数の構成を反映していると考えられる。また、特別支援教育経験年数については、3年以内の経験の教員が40%強という結果から、特別支援学級担任は多くの学校で、継続的に長く担当するより、数年間だけ担当する体制がとられていることが伺える。

2. 学級の在籍児童生徒の実態について

児童生徒の必要な支援の程度については、「日常生活や学習活動に、必要な時に1対1の支援を必要とする程度」の児童生徒が過半数を占めていた。一方で、多くの支援を必要とする「日常生活や学習活動に、いつも1対1の支援を必要とする程度」とされる児童生徒も一定数見受けられた。このことから、在籍する児童生徒の実態は多様である。さらに、自閉スペクトラム症など他障害を併せ有する児童生徒が在籍している状況も少なくないことから、知的障害特別支援学級担任には、多様な実態の児童生徒に応じた指導内容や支援内容に対しての専門性が求められると考えられる。

3. 教育委員会に届けている教育課程

回答者の知的障害特別支援学級の教育課程は、小・中学校共に当該学年あるいは下学年の教育課程が届け出されている事が分かった。在籍する児童生徒の実態が様々であるため、当該学年や下学年の教育課程が難しい場合も考えられる。そのため、担任は授業を行う際には困難さを感じていることが予想できる。

#### 4. 知的障害特学支援学級担任に必要なサポートについて

今回の調査からは、知的障害特別支援学級担任教師は、特別支援教育経験年数が浅く、多様な児童生徒を指導している状況が見て取れた。こうした状況の中では、児童生徒の実態把握や日々の授業づくりや評価に関して、多くの困難に直面していることが考えられ、専門性に関する支援の必要性がある。

具体的な支援内容としては、これまで行われてきたような、各教育委員会による担当者に対する研修の実施や、ハンドブック等、知的障害特別支援学級で指導ができるようになる支援を継続して行うことが求められるだろう。また、特に教員経験年数が少ない教師や、特別支援教育経験年数が少ない教師に対して、どのような研修の在り方が望ましいか、ハンドブック等の研修資料はどのような中身が使いやすいか等を検討し、知的障害特別支援学級における授業づくりに役立つ支援が必要だと考えられる。

#### 引用文献

国立特別支援教育総合研究所(2014)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－

文部科学省(2018)平成28年度学校教員統計調査（確定値）の公表について

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/chousa01/kyouin/kekka/k\\_detail/1395309.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kyouin/kekka/k_detail/1395309.htm)（アクセス日 2019/12/19）

## 重度の学習困難のある子どもに対するイギリスの対応

全国共通カリキュラム (National Curriculum) との連続性に拠らない実践の模索

若林上総\*・吉川知夫\*\*・坂井直樹\*・清水潤\*\*\*・北川貴章\*\*\*\*・  
 海津巫希子\*\*・神山努\*・宇野宏之祐\*・井上秀和\*\*\*\*・横倉久\*\*\*\*  
 (\*研修事業部) (\*\*研究企画部) (\*\*\*)秋田県教育委員会)  
 (\*\*\*\*教育・支援部) (\*\*\*\*)発達障害教育情報センター)

**要旨:** 重度の学習困難のある子どもは、その特性との関連から、通常の学級で適用される到達目標に達しない場合がある。このような実態にある子どもの学習の進捗状況を評価するために、イギリスでは、Pスケールと呼ばれるパフォーマンスを記述したリストが用いられていた。ところが近年は、Pスケールを用いた評価の形骸化や、評価指標としてのPスケールの信頼性に対する疑問から、新たに検討された基準の導入が議論されていた。本稿では、はじめに、この議論の総括として示されたロッシュフォード報告の概要を示す。そして、ロッシュフォード報告後のイギリスにおいて、重度の学習困難のある子どもの対応の在り方をつかむことを目的に、イギリス国内で活躍する専門家に対して行ったインタビューの結果を報告する。

**見出し語:** 全国共通カリキュラム, Pスケール, ロッシュフォード報告, 新たに検討された基準 (pre-key stage standards)

### I. 重度の学習困難のある子どもに対するイギリス国内の教育動向

作成し、ニーズに応じた指導が行われることとなる (横尾・渡部, 2015)。

#### 1. 初等中等教育段階での対応

イギリスでは、教科教育の根拠として、全国共通カリキュラム (the National Curriculum) が用いられている。全国共通カリキュラムは、小・中学校の学習内容を生活年齢に応じて4つのキーステージに分け、扱われる教科ごとに8段階の到達目標を規定するなど、日本の学習指導要領と内容的に共通点が多い (横尾・渡部, 2015)。全国共通カリキュラムに沿った教育の実施状況については、キーステージの1 (5~6歳), 2 (7~10歳), 3 (11~13歳) 段階の終了時に行われるテストを用いて評価が行われる (佐貫, 2002)。

学習に困難さのある子どもの対応は、子どものニーズを各学校で把握し、行われる。困難さの程度と必要な手だてが明文化 (statement) されれば、特別な教育的ニーズ (special educational needs and disabilities; SEND) のある子どもとして、個別の教育支援計画 (individual education plan; IEP) を

#### 2. Pスケール

一方、重度の学習困難のある子ども (pupils with severe or profound and multiple learning difficulties; SLD or PMLD) は、その特性との関連から、到達目標に達しない場合がある。そのような実態にある子どもへの対応として、全国共通カリキュラムに基づく学習の評価に代わって、Pスケール (Performance scales) が1998年から用いられていた。Pスケールは、全国共通カリキュラムのテストが求める基準に達しない実態にある5歳から16歳までの特別な教育的ニーズのある子どもに対して適用する、パフォーマンスの記述のリストである (Department for Education, 2010)。キーステージの1と2の終わりには、全国共通カリキュラムのテストに替えてPスケールを用いた評価を報告することになっていた。

Pスケールは、全国共通カリキュラムが示す教科との連続性を保てるように検討され、見直しが行われていた。それにもかかわらず、全国共通カリキュ

ラムに基づく学習が困難な子どもが把握されるとカリキュラム内容を書き換えて対応する (modification) など、子どもの教育的ニーズへの対応が形骸化していないか、アカデミックな内容に偏り子どもが身に付けるべき基礎的スキルや能力の習得を妨げていないか、学習到達度の低い子どもの評価では一定の信頼性が得られないのではないか、という危惧があった (米田・宮内, 2015)。そのため、Pスケールは、学校や行政から教育課程やアセスメントに影響を与えるものとして捉えられなくなり、2015年には、新たに検討された基準 (pre-key stage standards) が導入されることとなった。この方向付けを明確にしたものが、2016年10月に公刊されたロッシュフォード報告 (Rochford Review; Standards and Testing Agency, 2016) だった。

### 3. ロッシュフォード報告

ロッシュフォード報告は、全国共通カリキュラムに基づくテストの標準に達しない子どもの法定アセスメント状況の整理を目的に、教育大臣により創設されたワーキング・グループによる報告を表し、2015年7月に公刊されたものである。

ロッシュフォード報告では、重度の学習困難のある子どもの学習評価において、年齢相応に期待される目標がかえって適切なものとはならないことから、評価には、学級での日々の実践とそれにより得られる進捗の把握のための形成的評価 (formative assessment)、指導と指導計画の見直しに役立つ総括的評価 (summative assessment) の活用が重要であることを指摘している。

その上で、ロッシュフォード報告は、10点の推奨事項を挙げている。一つ目として、全国共通カリキュラムに基づくテストの標準に達しない子どものアセスメントにPスケールを用いるよう法律で求めないことを指摘している。Pスケール活用の前提には、あるスキルや概念の習得が、さらなるスキルや概念の習得へと連なって起こる (linear fashion) ことが想定されている。これは、多くの子どもに当てはまることではあるが、重度の学習困難のある子どもには当てはまらないことから、適切なアセスメントとして認められないことが考えられた。

二つ目は、全国共通カリキュラムに基づくテストの標準を下回る子どものうち、教科学習に取り組む子どもを含め、新たに検討された基準を用いるという指摘である。新たに検討された基準は、全国共通カリキュラムと接続し、補完するよう検討されたものとなっている。

三つ目は、教科学習に取り組まない子どもは、認知と学習の領域に絞ったアセスメントを法に定めて行うという指摘である。特に、読み書きや計算のスキルを伴わず、教科学習に取り組まない子どもに対し、教科学習へのアクセスが可能かどうかをアセスメントすることは適切ではない。また、全国共通カリキュラムの目標到達との関連で、自立と生活の質の向上のためにはコミュニケーション、精神的健康、感覚や身体的能力もかかわる。一方で、重度の学習困難のある子どもには、実態に応じ、自立と生活の質の向上に直結する実態をアセスメントする必要があるということが考えられた。

四つ目は、教科学習に取り組まない子どもに対し、認知と学習の領域のアセスメントに際し、表出 (response)、好奇心 (curiosity)、発見 (discovery)、予測 (anticipation)、持続 (persistence)、自発 (initiation)、探索 (investigation) といった七つの視点 (図1参照) を法に定めて行うという指摘である。これは、学習への従事を促す領域として、先行研究が定義したもの (Specialist Schools and Academies Trust, 2011) を参考にしている。

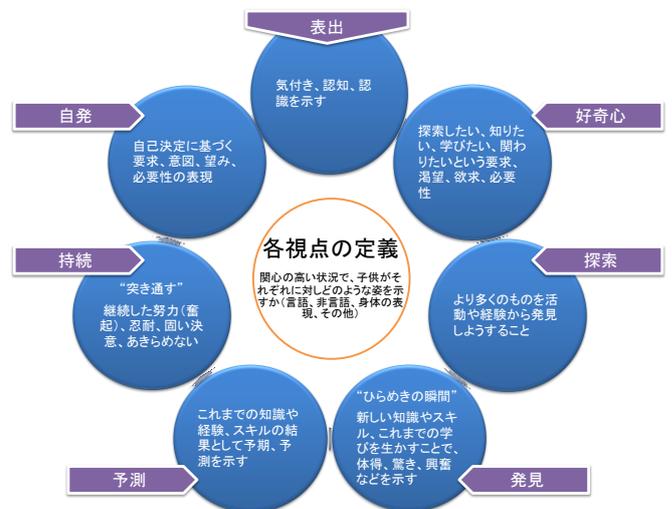


図1 七つの視点

その他、五つ目には、四つ目の推奨事項にかかわらず学校ごとにカリキュラムや子どものニーズに応じてどのようなアセスメントに基づく対応を行うかを定める、六つ目には、初任者研修やその後の専門性の向上は各学校の教職員のニーズに基づく、七つ目には、良い実践は他校と共有する、八つ目には、子どもの実態把握に基づいてよい実践の理解を広げる、九つ目には、新たに検討された基準に達しない実態の子どもの数を把握し、親、ヘルパー、査察官 (inspector)、行政などとのやりとりを円滑に進めるための資料の提供を行う、そして最後に英語を母国語としない子ども (pupils with English as an additional language) が在籍する学校の支援ともなるように努める、という指摘が行われている。

イギリス政府は、2017年の4月から6月にかけてロッシュフォード報告に関するパブリックコメントを募集し、ステークホルダーや各組織から600ものコメントを得た。結果からは、新たに検討された基準は、結果として重要な情報を得られているとの回答が過半数を超えていること、全国共通カリキュラムに基づく学習の進捗評価には意義があることを支持する回答が多数示された。このことは、教科学習に従事する子どものアセスメントについては、Pスケールの適用を廃止する根拠となった。そのため、Pスケールの廃止に伴い、新たに検討された基準が実施されることとなり、2018年9月には、Pre-key stage 1 standards及びPre-key stage 2 standardsが示された (図2)。一方、ロッシュフォード報告が、教科学習に従事しない子どもに対して推奨する七つの視点に対し、現場では、推奨されたモデルが主観的ではないか、Pスケールのように学校間で比較できるデータが提供されないのではないかと、という議論を呼んでいる。

年齢	日本	Curriculum	Pスケール (1998~2017)	移行期間 (2018~2019)	Pスケール後 (2020~)
5~6	就学前	全国共通カリキュラム 義務教育段階	Key stage 1 (L1~8)	P1~4	Pre-key stage standard 1
7~10	小1~小4		Key stage 2 (L1~8)		the 7 aspects of engagement
11~13	小5~中1		Key stage 3 (L1~8)	Pre-key stage standard 2	
14~15	中2~中3		Key stage 4 (L1~8)	法定外	Standard 6 (成長)

図2 Pスケールから新たに検討された基準への移行

## II. 目的

折しも、わが国では、通常の教育課程に対する困難のある子どもに対し、知的障害教育課程を設けて指導を行っている。中央教育審議会 (2016) は、知的障害教育課程の指導の充実を指摘し、2020年度から順次実施される新しい学習指導要領では、内容分類の見直しも行われた。イギリスにおける重度の学習困難のある子どもの実態は、わが国で知的障害教育課程、重複障害教育課程の適用を受ける子どもと重なる部分があり、現在の動向は、わが国の今後の教育課程の在り方を検討する上で示唆に富むことが考えられた。そこで、ロッシュフォード報告後のイギリスにおいて重度の学習困難のある子どもの対応の在り方をつかむことを目的に、イギリスの専門家から聞き取り調査を行うこととした。

## III. 方法

### 1. 調査参加者

インタビューは、英国内の専門機関EQUALSから、執行役員であるPeter Imray氏の参加を得て実施した。

EQUALSは、英国で公益を推進する機関として政府に認定を受けた組織 (registered charity) であり、重度の学習困難のある子どもの指導に当たる教員等に対し、研修を提供する英国内でも数少ない専門機関としての位置付けがある。過去には、代表者がPスケールの策定に関与するなど、これまでもイギリス国内において専門知見の提供を行ってきた実績があった。

Peter Imray氏自身も、国内外で重度の学習困難のある子どものカリキュラム開発に携わる専門家であった。1996年教育法に位置付く学校カリキュラム・評価機関 (The School Curriculum and Assessment Authority; SCAA) のワーキング・グループのメンバーとして、重度重複障害と英国全国共通カリキュラムにかかわる知見の整理にもかかわっていた。

### 2. 依頼手続き

インタビューの依頼までの手続きとしては、筆者らが英国内のカリキュラム実施状況に関連する情

報の検索から着手した。EQUALS Autumn Conference 2018 Alternative Assessment Ideas for Learners of All Ages with PMLD and SLD (図3)において、ロッシュフォード報告の座長Diane Rochford氏の講演が行われること、重度の学習困難のある子どものアセスメントを扱う教員向けワークショップ開催に関する情報を入手した。そこで、事務局を通じ、会議への参加申込と併せて、重度の学習困難な子どものカリキュラムの実施状況を把握することを目的としたインタビューを申し入れ、実現した。



図3 Conferenceのチラシ

## 2. インタビュー手続き

インタビューは、平成30年11月30日に実施した。第1著者と第3著者がインタビュアーとなり、やりとりには現地通訳者1名が介した。

インタビューに先立ち、イギリスの特別支援教育にかかる知見提供を所内研究者5名から受けた。その内容に基づき、イギリスにおける重度の学習困難のある子どもに対するカリキュラム編成の状況に関して、表1の6点の質問項目を設定した。

表1 インタビュー項目

項目番号	内容
1	回答者について(氏名、職名、役割、専門性)
2	所属組織について(EQUALSの概要)
3	Pスケールの適用と課題
4	必要とされる専門性の担保
5	教育プログラムの編成について (Pスケールや新たに検討された基準と教育プログラムの関連、指導の実際)
6	教育プログラムの評価 (指導の評価、moderationの実際)

インタビューは、ICレコーダーで音声を収録した。事後には、通訳者の訳出部分は日本語で、Imray氏の音声は英語で逐語化した。ICレコーダーでの収録、音声データの研究への活用、聴取内容に関する公表については、本人より同意を得ている。

## IV. 結果

Imray氏から得た回答のうち、Pスケールの適用と課題、必要とされる専門性の担保、教育プログラムの編成について、教育プログラムの評価、に関し、要約を以下に示す。

### 1. Pスケールの適用と課題

Pスケールの作成には、EQUALSの役員が関わっていた。イギリス教育省は、子どもの実態を比較する一つの指標として現場での活用を期待して導入した。アセスメントとして用いるもので、P3が終わったらP4に移行、といった形で進む。しかし、重度の学習困難のある子どもは、直線的に進歩を示さない。だから、Pスケールが適用されて以来、学校ごと、学級ごと、子どもごとの評価を比較すると、重度の学習困難のある子どもには適さない指標となってしまう、それが問題だった。

その不満を受けて、2015年、ロッシュフォード報告のとりまとめがはじまった。どうしたらよいかという議論から、Pスケールを完全になくしてしまおうという動きに変わった。

新たに検討された基準は法的な義務があるが、実

態把握の手続きが法で定められているわけではない。学習ごとの評価基準という意味では、単に、学校が把握したレベルで子どもが実際に学んでいることを確認するために用いられることがある。子どもが全国共通カリキュラムに基づいて学習が評価されない場合に用いられるものである。ある種の“テスト”といえる。その意味では学習の評価基準ともとれる。

新たに検討された基準に達した子どものデータは、学校評価のために用いられることはない。評価は、保護者や外部の専門家とのやりとりで用いることになる。これまでは、Pスケールがその役割を担ってきた。教師が新たに検討された基準の内容を理解するのはこれからとなる。

新たに検討された基準は、言語障害や第二外国語として英語を学ぶ子どもにも対応している。このグループの子どもは読み書きにしろ、算数にしろ、全国共通カリキュラムを適用することは、実態に沿わない。

## 2. 必要とされる専門性の担保

重度の学習困難のある子どもにとって、適切な実態把握に基づく指導が行われることは重要だが、新たに検討された基準を用いても、学習の進捗状況をはかることは難しいこともある。そのため、学習上の課題を設定し、目標を立て、手だてを講じていく上で、一つはアセスメントが重要となる。もう一つはカリキュラムが重要となる。これらの事項は、現在、イギリス国内では、各校の裁量で扱われている。全国共通カリキュラムに準拠して教える必要もないし、特定のアセスメントの枠組を用いなければいけないということでもない。誰もが好きなようにできる。学校ごとにどうするかを決めることができる。このような状況は新しいもので、ここ数年のことである。

一方、この状況に応じて専門的なアセスメントを扱うことのできる教員の数はとても少ない。なぜならば、Pスケールから新たに検討された基準に移行する節目だからである。Pスケールに基づくアセスメントによって指導を計画するなど、全国では、今も、Pスケールやそれに類するものを用いている。しかし、新たに検討された基準に移行することによ

って、教員は、自由にアセスメントを扱うことになる。

## 3. 教育プログラムの編成

教育プログラムの編成は、各学校に裁量がある。かつては内容を規定されていたが、今はそうではない。今は、子どもの教育的ニーズに応じて、教員が教えたいこと、教えたい期間を決めることが自由にできる。通常の学校でもより自由度が高まるだろうが、特別学校では特に自由度が高い。

EQUALSが重度の学習困難のある子どもに向けて開発し、現場に提案しているプログラムについても、新たに検討された基準に関連付いているわけではない。学校が編成したカリキュラムの評価が、新たに検討された基準だけに基づくことはない。学校の意思決定は、学校がアセスメントした課題や、学校が用いるアセスメント方法に応じて行われる。査察官が行う学校評価と新たに検討された基準は関連しない。

子どもごとの目標設定は、子どもの実態に応じて行う。教員が子どもを小グループで指導する場合も、イギリスでは個別化されたカリキュラムモデルに落とし込んでいる。だから、子どもそれぞれが別個に観察され、評価される。いくつかのカリキュラムがどの子にも同じように適用されていても、教員が子どもたちを見る際には、個々の課題を見ることになる。

学習のために編成される集団は、能力や年齢、あるいはその組み合わせに応じて分けられるだけである。個人的な見解としては、年齢以上に、個々の能力が大切だと考える。個々の能力とは、知的能力を意味する。例えば、自閉症を伴っている子どもが騒いだときに静かにさせることは難しいので、集団の人数に配慮するなどがある。全ての学校に適応できる一つのモデルはない。学校は、それぞれが異なる。自閉症の子どもを一つに集める場合もあれば、他の子どもとのかかわりを考えてグループをつくるということはある。指導にTEACCHを用いることもある。

## 4. 教育プログラムの評価

子どもの評価は、子どもの行動観察に基づく。デ

ータ収集後には調整（*moderation*）が行われる。自校の実践の妥当性を確認するために、他の学校から教員を招き、自分たちの収集した情報を確認する。校内の調整もあるが、たいていは他の教員が来る。評価の信頼性を高める手続きとしての意義があり、評価の際、教員、支援員、言語聴覚士などが来て、子どもを観察する。ここでの評価も、新たに検討された基準と関連付けて考えることはない。

評価を振り返り、もしも指導の結果進捗がみられなかった場合には、第一になぜ進捗がなかったかを考え、ねらいが悪いということであれば、ねらいとすところの検討から行う。この見直しの過程を管理職がどのように扱うかは、学校による。



図4 インタビューの様子

## V. おわりに

イギリスでは、重度の学習困難のある子どもが、Pスケールに示されたパフォーマンスのとおり学習が進まないという疑問から、ロッシュフォード報告を経て、新たな基準の導入へと進んだ。この動きをとらえて、Imray氏は、「新たに検討された基準を用いても、学習の進捗状況を図ることは難しい」と評した。このことは、実施された指導や、指導の枠組となる教育課程の評価に当たり、学習内容の整理が詳細に進んだとしても、すべての子どもに当てはまる内容の整理には限界があることを示唆する。それを踏まえ、特に重度の学習困難のある子どもへの指導ではアセスメントが重要であり、アセスメントを扱う教員の専門性が求められることをImray氏は

指摘していた。特定の内容に依拠した（*content-based*）学習指導から離れ、子どもの実態に応じた指導を重視するという流れにあるイギリスの教育動向は、今後わが国の教育課程編成、実施の在り方を検討する上においても、重要な視点といえよう。

## 引用文献

- 中央教育審議会. (2016). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)(中教審第197号). <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)> (2019年11月28日)
- Department for Education (2010). *What are P scales and P levels? The National Strategies*. <[https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101008202705/https://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/97799?uc%20=%20force\\_uj](https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101008202705/https://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/97799?uc%20=%20force_uj)> (2019年11月28日)
- 佐貫浩. (2002). イギリスの教育改革と日本. 高文研.
- Specialist Schools and Academies Trust (2011). *The Complex Learning Difficulties and Disabilities Research Project. Developing pathways to personalised learning*. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED525543.pdf>> (2019年11月28日)
- Standards and Testing Agency (2016). *The Rochford Review: final report. Review of assessment for pupils working below the standard of national curriculum tests*. <[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/561411/Rochford\\_Review\\_Report\\_v5\\_PFDA.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/561411/Rochford_Review_Report_v5_PFDA.pdf)> (2019年11月28日)
- 横尾俊・渡部愛理. (2015). イギリスにおけるナショナルカリキュラムとそれへのアクセスの手だてについて. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 世界の特別支援教育, 24, 43-52.
- 米田宏樹・宮内久絵. (2015). 英国の知的障害児教育におけるカリキュラムの現状と課題: 1994年から2014年の文献レビューを中心に. 障害科学研究, 39, 75-89.

## 諸外国におけるインクルーシブ教育システムに関する動向

### インクルーシブ教育システム推進センター（国際担当）・特任研究員

**要旨：**当研究所では、インクルーシブ教育システムに関わる施策や教育実践への示唆を得ることを目的として国別調査班を編成している。今年度は、6ヶ国（アメリカ、イギリス、韓国、オーストラリア、スウェーデン、フィンランド）を対象に、各国の学校教育システムや障害のある子どもに関わる教育施策や取組等について調査した。当研究所では、国別調査のより一層の深化を図るために、諸外国の教育事情に造詣の深い大学教員等を特任研究員として委嘱し、当該国に関する詳細な情報収集を進めている。本稿では、令和元年度国別調査の結果について報告した。

**見出し語：**諸外国、インクルーシブ教育システム、障害のある子どもの教育、国別調査

国立特別支援教育総合研究所（以下、当研究所）では、我が国のインクルーシブ教育システムに関わる施策や教育実践への示唆を得ることを目的として、諸外国の障害のある子どもをめぐる教育実践や教育施策に関する動向等について調査している。

本稿では、令和元年度国別調査の結果について報告する。

### I. 国別調査班の編成

現在、当研究所では、アメリカ班、イギリス班、韓国班、オーストラリア班、フィンランド班、スウェーデン班の6班を編成している。

平成28年度から各国の情報を収集するために、諸外国の教育事情に造詣の深い大学教員等を客員研究員として委嘱し、今年度からは特任研究員と改め、本調査の実施に協力いただいている（各国別調査班の編成と担当者は、巻末に記載している）。

### II. 調査項目

調査項目は、以下の13項目である。

我が国では、新たな在留資格である「特定技能1号」及び「特定技能2号」の創設（平成31年4月施行）を踏まえ、平成30年12月25日に「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」（外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議了承）が取りまとめ

られ、外国人の子どもの教育についても一層の充実を図ることが求められている。これを受けて文部科学省（2019）は、「外国人の子供の就学の促進及び就学状況の把握等について」を通知し、その中で障害のある外国人の子どもの就学先の決定について明記している。こうした状況を踏まえて、今年度から新たに「障害のある外国人の子どもの教育的処遇」を調査項目に追加した。

- ①学校教育に関する法令
- ②近年の教育施策の動向
- ③教育システム
- ④通常の学校教育カリキュラムと特別支援教育カリキュラム
- ⑤特別な教育・支援の対象となる子どもの分類
- ⑥障害のある子どもの教育
- ⑦障害のある子どもの就学
- ⑧教員養成・免許制度
- ⑨現職教員研修
- ⑩障害や特別な教育的ニーズのある子どもの理解啓発
- ⑪通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制
- ⑫日本における「発達障害」にあたる子どもの教育的処遇
- ⑬障害のある外国人の子どもの教育的処遇

### Ⅲ. 各国の動向

#### 1. 学校教育に関する法令（障害のある子どもに関わる主要な法令を抜粋）

アメリカ	すべての生徒が成功するための教育法，障害者教育法（各州が義務教育法を整備）
イギリス	特別な教育的ニーズ・障害法，子ども法，特別な教育的ニーズ（情報）法，平等法，アカデミー法，教育法，子ども・家族法
韓国	教育基本法，幼児教育法及び幼児教育法施行令，初・中等教育法及び初・中等教育法施行令，障害者等に関する特殊教育法，障害者等に関する特殊教育法施行令及び障害者等に関する特殊教育法施行規則，特殊学校施設・設備基準令，障害者福祉法，障害者差別禁止及び権利救済等に関する法律，障害者・高齢者・妊婦等の便宜増進保障に関する法律，障害者雇用促進及び職業リハビリテーション法，生涯教育法，生涯教育施行令及び生涯教育施行令規則
オーストラリア	障害者差別禁止法，教育における障害基準
フィンランド	幼児教育法及び幼児教育に関する政令，基礎教育法及び基礎教育法施行規則，ルキオ法及びルキオ法施行規則，職業教育法及び職業教育に関する政令
スウェーデン	学校法，学校令，学校庁令

#### 2. 近年の教育施策（主にインクルーシブ教育システムや特別支援教育に関する）の動向

アメリカ	2015年に「すべての生徒が成功するための教育法」(Every Students Succeeds Act : ESSA) が再認可された。この法律は，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達の教育格差を是正し，教育の機会均等をめざしている。また，この法律では，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，教育成果の向上を求めている。
イギリス	2011年に教育省が発表した緑書を受けて2014年に「子ども・家族法」が制定され，特別な教育的ニーズや障害のある子どもに関する新たな制度が導入された。具体的には，教育・保健・福祉を一本化した計画（EHCプラン：Education, Health, Care Plan）が導入され，関係諸機関との連携が義務付けられた。また，2014年には，実施規則「特別な教育的ニーズと障害の実施規則－出生から25歳まで－」が改変され，特別な教育的ニーズや障害のある子どもが成人になるまで継続して支援を受けられることが示された。
韓国	2018年より「第5次特殊教育発展5カ年計画」に着手した。近年の特殊教育における最も大きな課題は，障害者の生涯教育（生涯学習）である。大学教育を受ける障害学生について，障害による差別をなくすために各大学に障害学生支援センターを設置し，障害学生への支援を義務化した。また，障害のある成人のための生涯教育機関を支援することを通して，生涯教育に力を入れている。
オーストラリア	1990年代から障害者差別を禁止する法や施策の整備が進められてきたが，各州でどのように障害者差別の是正が進められてきたのかについては，全国的な把握ができていない。この状況を打開するために，オーストラリアでは，2013年から「全国统一情報収集プログラム」を開始した。教育分野では，全国の義務教育段階の公立・私立のすべての学校が実施している合理的調整や支援と，それらの水準が可視化されている。すべての学校が，2015年からこの取組に参加している。

<p>フィンランド</p>	<p>特別支援教育については、政治の場やメディア等で議論されることが増えてきており、主に議論されているのは学習環境に関するものである。その背景には、「インクルーシブ教育（フィンランドのメディアは、すべての子どもに対する支援の在り方を「一般支援（特別な教育的ニーズが生じる前に、全ての子どもを対象にした予防的な支援）」、「強化支援（一般支援で十分な習得がなされなかった場合に、ニーズのある子どもに対して行われる支援）」、「特別支援（強化支援で十分な効果が得られない場合に行われる支援）」の3段階にモデル化した2011年の改革を「インクルーシブ教育」と称している）の結果、特別なニーズを必要とする子どもにとっても、彼らと共に学ぶ子どもにとっても、その子どもを導く教員にとっても学習環境・教育環境が悪化しているとする見方が広がっている。このため、2011年の改革の効果検証が求められており、教育大臣も特別支援教育の改革に着手する意向を示している。</p>
<p>スウェーデン</p>	<p>増加する知的障害特別学校在籍子ども数への対応として、2009年にアスペルガー障害の子どもは一般学校で支援する方針が明示された。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においても知的障害のない子どもは、一般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。この結果として、知的障害特別学校在籍の子ども数は減少に転じたが、一般学校で不適応を示す子どもへの対応策が必要になった。</p>

### 3. 学校教育システム（学校教育の構造、義務教育期間）

<p>アメリカ</p>	<p>【学校教育の構造】保育学校、幼稚園、初等・小学校、ミドルスクール、下級ハイスクール、上級ハイスクール（下級・上級が併設している場合もある）、4年制ハイスクール、総合大学とそれ以外の4年制大学、2年制大学が設置されている。 【義務教育期間】各州教育法によって規定されており、開始年齢や年限は州によって異なる。</p>
<p>イギリス</p>	<p>【学校教育の構造】イングランド、スコットランド、ウェールズ、北アイルランドで独自の教育制度をとっている。イングランドでは、早期教育はナーサリー、保育学校あるいは初等学校に設置されているレセプションと呼ばれる幼児学級で教育が行われる（3歳から5歳）。初等学校は、一般にYear 1（5歳）からYear 6（11歳）まで、中等学校はYear 7（12歳）からYear 11（16歳）までとなっている。大学進学を希望する生徒は、さらに2年間、Year 12（17歳）からYear 13（18歳）まで中等学校のシックスフォームまたはカレッジで教育を受け、全国試験であるA-level試験に合格することで大学進学資格を得ることができる。また、職業教育のための16歳から19歳までの継続教育カレッジも設置されている。 【義務教育期間】5～16歳の11年間</p>
<p>韓国</p>	<p>【学校教育の構造】幼稚園、初等学校、中学校、普通・職業高等学校、各大学が設置されている。 【義務教育期間】初等教育から中等教育までの9年間の無償教育。特殊教育は幼稚園から高等学校の15年間の無償教育期間となっている。</p>
<p>オーストラリア</p>	<p>【学校教育の構造】幼稚園、保育所、初等教育は1～6もしくは7年生まで、その後の中等教育は7もしくは8～12年生までである。中等教育は日本でいう中学校と高等学校を</p>

	<p>合わせた学校で提供される。</p> <p>【義務教育期間】各州で義務教育システムが異なる。</p>
フィンランド	<p>【学校教育の構造】1年間の就学前教育, 基礎学校で提供される9年間の基礎教育(初等・前期中等教育), 普通教育機関であるルキオもしくは職業教育機関である職業学校の基礎職業資格課程において2~4年間提供される後期中等教育, 大学及び専門大学で提供される高等教育から構成されている。初等教育及び前期中等教育段階の基礎学校, 後期中等教育段階の学校のうち普通教育機関であるルキオ, 職業教育機関である職業学校, 基礎教育段階の教育を提供する特別支援学校, 後期中等教育段階の教育を提供する特別支援職業学校がある。</p> <p>【義務教育期間】就学前段階から9年生までであるが, 任意で在籍可能な10年生も義務教育に含まれる。特別な支援を必要とする児童・生徒については, 義務教育期間を11年まで延長することが可能である。</p>
スウェーデン	<p>【学校教育の構造】就学前学校, 就学前学級, 基礎学校, 高等学校, 大学・大学院, サーマ学校, 国立特別学校, 知的障害学校, 高等知的障害学校</p> <p>【義務教育期間】基礎学校における9年間。2018年から就学前学級を義務化した。</p>

#### 4. 通常の学校教育カリキュラムと特別支援教育カリキュラム

アメリカ	<p>障害者教育法 (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 以下, IDEA) 施行規則は, 「各々の公的機関は, 特別教育及び関連サービスに対する障害のある子どもたちのニーズを満たすために, 「代替の教育の場の連続体」が活用できることを保障しなければならない」と規定している。この「連続体」は, 通常学級, 特別な学級, 特別な学校における指導, 在宅指導及び病院や施設における指導を含み, 通常学級との連携によって提供される(リソースルームまたは巡回による指導のような)補足的サービスを備えたものとされている。その上で, IDEAは「通常教育カリキュラムへのアクセス」を規定し, 「通常の学級における通常教育カリキュラムにアクセスすることを保障すること」を求めている。</p>
イギリス	<p>義務教育段階において全国的な教育課程の基準としてナショナルカリキュラムが定められている。教育現場はこの基準のもと, 自校の特性を考慮して教育課程を編成することになっている。ナショナルカリキュラムは, 公立・公営の学校にのみ適用され, 独立(私立)学校には適用されず任意である。アカデミーやフリースクールは, ナショナルカリキュラムを遵守する義務はなく, ナショナルカリキュラムに定められている必修教科の履修が義務付けられている。特別学校や特別受入施設では, ナショナルカリキュラムに準じながら, 子どもの病気や障害に応じた学習課題を教科の中で取り扱うといった柔軟な対応がとられている。</p>
韓国	<p>2015年に特殊教育の教育課程が改訂された。韓国では, 特殊教育の対象者に適用する「特殊教育課程」がある。この教育課程は, さらに以下の3つに分類される。</p> <p>①共通教育課程: 初等学校と中学校の障害のある子どもを対象に, 初等・中学校の教育課程に準じて編成された教育課程</p> <p>②選択教育課程: 高等学校の障害のある生徒を対象に, 高等学校の教育課程に準じて編成された教育課程</p>

	<p>③基本教育課程：上記の教育課程を適用することが困難な子どもを対象に、障害種や障害の程度を考慮し、学年の区分は行わず、その子どもの能力に基づいて該当する教科（国語、算数・数学、社会、科学、実科・技術・家庭、体育、音楽、美術及び教育部長官が認めた科目、特殊教育対象者の進路及び職業に関する教科）の水準を調整して編成された教育課程</p>
オーストラリア	<p>各州の裁量により教育が行われており、シラバスは各州で策定されているが、2013年からナショナルカリキュラム（オーストラリアン・カリキュラム）が導入され、障害のある子どもを含む多様性を包含したカリキュラムを編成することが求められている。教育現場では、障害者差別禁止法や「教育における障害基準」を遵守し、各州策定のシラバスを基に、教育課程の実施において障害のある子どもに対しては、合理的調整がなされている。オーストラリアでは、障害のある子どもが障害のない子どもと「同等であること」が目指されており、同等に教育の機会にアクセスできることが求められている。</p>
フィンランド	<p>国レベルのカリキュラムの基準として、「全国教育課程基準」がある。就学前教育、基礎教育（義務教育）、後期中等教育（普通教育）、後期中等教育（職業教育）という学校種別・学校段階別に策定されている。国は、すべての自治体、さらに、私立学校を含むすべての学校に対し、「全国教育課程基準」に則した教育を提供するよう求めている。各自治体は、国の教育課程基準を踏まえ、地域の事情やニーズを反映させた地方カリキュラムを編成し、より詳細な授業時数配分等を定める。</p>
スウェーデン	<p>就学前学級、学童保育、基礎学校、高等学校の学習指導要領と知的障害基礎学校、知的障害高等学校、聴覚障害・重複障害学校、サーム学校の学習指導要領がある。特別な支援が必要とされる子どもに対しては、学校長の判断により教育課程の内容や時間割が変更され、評価においても特別な対応がなされる。義務教育段階の知的障害基礎学校には、「知的障害基礎学校カリキュラム」と「訓練学校カリキュラム」がある。相対的に軽度の知的障害のある子どもが就学する知的障害基礎学校では、基礎学校と同じ教科で個々の子どもに合わせて柔軟に教育を行う。一方、相対的に重度の知的障害のある子どもが就学する訓練学校では、教科を統合した5つの領域（芸術活動、コミュニケーション、運動、日常活動、現実理解）に基づいて、個々のニーズに合わせて学習活動を構成できる。基礎学校で知的障害基礎学校の教育課程を履修する場合は、基礎学校の教育内容を変更せずに指導方法で対応する場合と知的障害基礎学校の教育内容を行う場合がある。</p>

5. 特別な教育・支援の対象となる子どもの分類

アメリカ	<p>IDEA は、3～21歳に対する特別教育のために①知的障害、②（聾を含む）聴覚障害、③言語障害、④（盲を含む）視覚障害、⑤重度の情緒障害、⑥運動障害、⑦自閉症、⑧外傷性脳損傷、⑨その他の健康障害、⑩特異性学習障害及び特別教育及び関連サービスを要とする者を列挙している。なお、施行規則では上記10種に加え、⑪盲・聾重複と⑫重複障害を追記するとともに、⑬聾が聴覚障害から独立して規定されている。施行規則では、13の障害カテゴリーが運用されている。各カテゴリーの定義は、施行規則に規定されている。さらに、3歳から9歳については、州の適切な診断手続きを通して「発達遅滞」の認定が適用できる。それは、身体的発達、認知的発達、コミュニケーション能力の発達、社会・情緒的な発達ないし適応的発達に1つ以上に該当する場合となる。</p>
------	--

諸外国の動向調査

イギリス	実施規則では、特別な教育的ニーズを「同年齢の他の児童生徒とは異なる支援、または、特別な支援を必要とする学習困難や障害がある場合、特別な教育的ニーズがある」と定義している。支援の対象とするニーズは4領域に分類されている。①コミュニケーション、意思疎通に関わるニーズ（アスペルガー症候群や自閉症を含むスピーチ、言語、コミュニケーション上のニーズ）、②認知や学習に関わるニーズ（中度及び重度の学習困難、重度重複の学習困難、特定領域の学習困難（読字、書字、算数の学習障害等）、③社会性、情緒面、メンタルヘルスに関わるニーズ（引きこもり、問題行動、精神疾患、自傷行為）、④感覚器官や身体に起因するニーズ（視覚障害、聴覚障害、重複障害、肢体不自由）
韓国	韓国教育部は、「特殊教育対象者」として以下を示している。①視覚障害、②聴覚障害、③知的障害、④肢体不自由、⑤情緒・行動障害、⑥自閉性障害（及びこれに係る障害）、⑦コミュニケーション障害、⑧学習障害、⑨健康障害、⑩発達遅滞、⑪その他、大統領令に定める障害
オーストラリア	各州で教育制度が異なるために、特別支援教育の対象は統一されていない。ニューサウスウェールズ州教育省は、特別支援教育対象を教育省としての障害区分に該当する障害と、学習上・行動上の困難（ディスレクシア、コミュニケーションの困難やADHD等）のある子どもとしている。障害分類に該当する障害とは、言語障害、知的障害、肢体不自由、聴覚障害、視覚障害、盲ろう、メンタルヘルス、自閉症である。
フィンランド	一般支援（特別な教育的ニーズが生じる前に、全ての子どもを対象にした予防的な支援）、強化支援（一般支援で十分な習得がなされなかった場合に、ニーズのある子どもに対して行われる支援）、特別支援（強化支援で十分な効果が得られない場合に行われる支援）の3段階モデルに基づいている。特別支援教育に関わる統計では、「強化支援若しくは特別支援を受けている子ども」が対象とされており、支援の内容（一次的な特別支援教育、学習支援、介助・通訳支援、その他の支援）、学習の場（完全に通常学級で授業を受けている、51～99%通常学級で授業を受けている、21～50%通常学級で授業を受けている、1～20%通常学級で授業を受けている、完全に特別支援学級で授業を受けている、完全に特別支援学校で授業を受けている）、教育内容（通常の教育課程に基づいて実施、1科目のみ個別シラバスに基づいて実施、2～3科目について個別シラバスに基づいて実施、4科目以上を個別シラバスで実施、自立訓練）により分類されている。
スウェーデン	特別な支援を受ける対象となる子どもの分類は、国立特別教育学校当局 SPSM によると、聾もしくは難聴、盲聾や複合的視覚及び聴覚の機能障害、読字書字困難/ディスレクシア、精神神経疾患、算数困難、医学的機能障害、肢体不自由、言語障害、弱視、知的障害である。

6. 障害のある子どもの教育

アメリカ	2016年秋の全米（50州、DC、BIE schools を含む）における IDEA（パート B）の対象（6-21歳）は5,937,828人であり、これは同年齢に占める割合の9.0%（前年度8.9%）にあたる。2015年に、IDEA の対象とされた児童生徒の94.8%は通常の学級における教育を受ける機会を得ていた。特に、同年齢の60%以上（63.1%、前年度62.7%）が、「授業日の80%以上」を通常の学級で教育を受けていた。その他、18.3%（前年度18.7%）が「授業日の40～79%以上」の時間を通常の学級で過ごし、通常の学級で過ごす時間が「授業日の40%以下」が13.4%（前年度13.5%）みられた。5.1%（前年度5.2%）が「その他の環境」（特別な学校、寄宿学校、家庭・病院、矯正施設を含む）に措置され、通常の学級以外の場で教育
------	---

	を受けていた。
イギリス	保育学級（学校）、初等学校、中等学校等、特別学校がある。イギリスでは、これらの学校の設置形態として、公立・公営学校、公費の補助を受けない独立（私立）学校、アカデミー（地方当局の管轄から独立した公立学校で中央政府から直接、資金を受ける）、フリースクール等がある。イギリスには、初等学校や中等学校等に特別学級は設置されていないが、学校によっては障害特性や特別な教育的ニーズに配慮して、別途、「ユニット」（SEN ユニット）を設けている場合がある。また、健康上の理由や行動上の問題等により学校に通学することが困難で、指導において特別な配慮を要する子どもが通うための「特別受入施設」がある。
韓国	特殊教育は、幼稚園から高等学校までの15年間は義務教育であり、就学前（満3歳）から特殊学校高等部（専攻科）まで無償教育期間となっている。障害のある子どもの学びの場としては、「通常の学級」「特殊学級」「特殊学校」「特殊教育支援センター」「巡回教育」「院内学校」がある。
オーストラリア	各州の裁量によって教育が行われているため、全国的に統一された障害のある子どもの教育の仕組みはない。例えば、ニューサウスウェールズ州には、障害のある子どもの学びの場として「特別学校」「特別学級」がある。特別学校は、障害種に対応して設置されている。これらの他に「病院学校」「5年生以上を対象とした行動障害に特化したセンター」「停学中の子どもの学校復帰を支援するためのセンター」がある。
フィンランド	障害等の特別な教育的ニーズのある子どもの学びの場は、通常の学級、特別支援学級、特別支援学校がある。特別な支援を提供している教育機関としては、①一般学校（一般教育において特別な支援を受けている子ども）、②公立の特別支援学校、③全国6カ所に設置されている国立の特別支援学校であるヴァルテリ学校、④私立の特別支援学校、⑤社会福祉サービスである特別ケアと連携して運営されている公立・私立（財団）の特別支援学校（エルメリ学校）、⑥国立のスクールホーム（矯正教育施設）、⑦私立のスクールホーム、⑧院内学級がある。
スウェーデン	基礎学校と（高等）知的障害学校等がある。スウェーデンには特別学級が設置されておらず、基礎学校内で柔軟な学習集団を編成することが可能となっている。近年、スウェーデンでは、知的障害のある子どもが基礎学校で授業を受け、知的障害基礎学校の教育課程を履修している。

## 7. 障害のある子どもの就学

アメリカ	障害のある子どもの就学に関する一連の手続き、保護者の関与については、IEPの策定過程から理解できる。例えば、①「支援の要請」として、親が学校区との関係を開始し、子どもが学校で困難を感じている可能性を示す初期的な兆候があれば、親と学校が協動的に対応する、②「評価の要請」を行う（学校区は、多くの児童に関する評価の経験に基づき、評価のための準備を進める）、③「評価」を実施する（子どもが特別教育サービスを要するか否かについて学校区が判定する）。この評価により、必要となる特別教育サービスの種類を特定し、また通常の学級で学習することが可能であるかの確認を行う。親も評価チームの一員として、評価手続きに参加する。④学習目標の設定等「IEPの作成」を行う。⑤子どものIEPが適切であるかを判断・調整する「年次評価」を行う。子ども
------	---

	<p>は3年毎に⑥「再評価」を受け、学習能力に重要な変化があるかどうかを確認される。この「再評価」によって、受けている支援やサービスが適切なものかどうかを保護者と学校区の双方が共有し、適切に対処できるようにする。なお、⑦「中立的教育評価」が保障されており、学校区による評価に疑義がある場合、親が学校区の職員以外の有資格専門家による評価を手配できる。</p>
イギリス	<p>EHCプラン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。EHCプランがある場合は、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、初等学校または中等学校で教育される。その場合には、地方教育当局が保護者の意見聴取（特定の公立学校か、私立学校か、特段希望がない等）を行い、それを受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。一方、EHCプランがない場合は、初等学校または中等学校で教育され、入学手続きも同様である。2015年からは、不服を訴える前に、地方行政局との間で合意形成を図るプロセスが明確化され、お互いの代理人を立てた上で話し合いを進める手続きがとられている。</p>
韓国	<p>スクリーニング検査結果に基づき、保護者より特殊教育対象者としての認定を求められた場合、教育長または教育監は、直ちに特殊教育支援センターに診断と評価の依頼を行う。教育長または教育監は、特殊教育支援センターの診断・評価結果に基づき、選定を行う。ただし、高等学校課程は、教育監が市道特殊教育運営委員会の審査を経て選定し、中学校課程以下の各学校は、教育長が市郡区の特殊教育運営委員会の審査を経て選定する。教育長または教育監は、特殊教育支援センターより最終意見を受け取ってから2週間以内に、特殊教育対象者としての選定結果及び提供する教育支援の内容を決定し、保護者に書面にて通知する。</p>
オーストラリア	<p>「教育における障害基準」では、教育機関は障害のある子どもを差別することなく、障害のない子どもと同等に就学までの合理的なステップを提供せねばならないとしている。教育機関は、障害のある子ども本人や保護者等の関係者と障害が就学・修学に与える影響について話し合い、障害のある子どもが就学先を選択・申請する際に必要な調整内容を決定しなければならない。</p>
フィンランド	<p>学校の決定については、学校設置者が学校の近接性、子どもの母語等を考慮して行う（基礎教育法第6条）。特別支援の開始・継続・終了の決定は、学校設置者が行い、行政法に基づき書面で通知する。ただし、「特別支援」に関する意思決定を行う場合は、いかなる場合においても本人と保護者に相談しなくてはならないことが基礎教育法第17条に定められている。特別支援に関する意思決定では、本人と保護者に相談しなくてはならないと定められているが、彼らは基礎教育法に基づく支援を受けることを拒否することはできない。</p>
スウェーデン	<p>就学に関しては指導ではなく「検討会」として、事前の情報提供のもと就学先の提案を行うために専門家が関わる。就修学の際の検討会によって意見が一致しない場合は、選択肢が示され、保護者が就学先を選択することとなる。合意形成の仕組みづくりとしては、選択肢の提示や提案に対する保護者の見解表明、修学状況のテストや専門家評価による客観的把握を基本として、随時協議が行われる。協議が難航した場合は本人・保護者は、学校制度不服申し立て当局やオンブズマンに訴えることもできる。</p>

### 8. 教員養成・免許制度

アメリカ	各州によって教員養成・免許制度が異なる。通常教育教員の免許要件に障害のある子どもの指導内容を含む州の増加がみられる。
イギリス	教員養成課程は、主に大学主導型と学校主導型がある。教員養成課程の中に、障害や特別な教育的ニーズのある子どもについて学ぶ機会が含まれているが、時間数や単位数などの詳細は不明である。1年間のコースの大部分は、実習と教科指導の実践的な課題研究などに重点が置かれている。特別学校で教えるための特別な教員免許状はないが、大学等が現職教員を対象として特定の障害（例えば聴覚障害）に関する専門分野の資格や修士の学位を取得できるコースを開講している。
韓国	特殊教育教師免許は、特殊教育教員養成大学を卒業する場合または、通常教育教師免許を有し、教育大学院又は教育部長官が指定する大学院において特殊教育を専攻した場合に付与される。
オーストラリア	教員養成は各州が管轄しているが、専門性を確保するための全国的な基準が設けられている。特別支援教育の場に特化した教員養成は求められていない。しかし、アボリジニ・トレス海峡諸島民の教育、リテラシーとニューメラシー、学級運営、ICT、英語を第1言語としない子どもへの指導に加えて、特別支援教育について学ぶことは義務とされている。また、実習では特別支援教育のニーズを含め、あらゆるニーズに対応できるような学びが求められている。
フィンランド	特別支援教育教員になるためには、①特別支援教員養成課程において修士号を取得する、もしくは、②修士号若しくは学級担当教員の資格を取得し、特別支援教員養成コース（60単位相当）を履修する2つの方法がある。
スウェーデン	特別ニーズ教育にかかわる専門教員は「特別教員」と「特別教育家」の2種類がある。特別教員教育は90単位である。特別教員教育プログラムは、教員養成課程修了後、少なくとも3年の実務経験のある教員のための養成課程である。特別教育家教育は、教員養成課程修了後、少なくとも3年の実務経験のある教員／教育家のための養成課程である。

### 9. 現職教員研修

アメリカ	アメリカでは、子どもの学力向上に良い影響を与える効果的な教員（effective teachers）の育成がめざされている。例えば、ミネソタ州では、2018年7月から専門性に基づく4段階の免許制度に移行し、それぞれの段階に応じた研修が求められている。また、ミネソタ州には、学習・行動ストラテジスト（Academic and Behavioral Strategist）という障害横断型の「クロスカテゴリーカル」免許がある。この免許を取得している現職教員は、大学院レベルのカリキュラムの中で再教育を受け、必要単位数を習得し、免許を上進・更新している。パラプロフェッショナルも含め、免許要件を満たすことで免許を維持するための研修が主である。
イギリス	新任教員への一年間の研修期間中のトレーニングに加えて、現職教員のための校内研修や校外研修が行われている。特別学校が、地域の初等・中等学校や保護者の相談窓口となり、研修を行う場合がある。
韓国	資質と専門性向上のための研修が、国立特殊教育院、市道教育庁（傘下機関である市道の教育研修院を含む）及び大学附設教育研修院で実施される。また、国立特殊教育院が、

	出席研修及び遠隔研修により特殊教師資格研修（幼・初等・副専攻科目）、職務研修、海外研修、その他の研修を実施している。さらに、市道教育庁及び大学附設教育研修院が、特殊教師資格研修（初・中等）と職務研修を実施している。
オーストラリア	特別支援教育に関わる研修は、同国全土で「教育における障害基準」に関する研修が実施されている。ニューサウスウェールズ州では、これ加えて同州教育基準局が認定したオンラインによる講座（「自閉症スペクトラムの理解」「行動支援の理解」「運動協調性の困難）」「言語コミュニケーションにニーズのある学習者のインクルージョン」「ディスレクシアと読み困難の理解」「難聴の理解」「個別の学習支援の理解」）が開講されている。
フィンランド	教員研修制度は極めて緩やかなものである。研修自体は制度化されているものの、必ずしも体系的なものとして整備されているわけではない。現状において教員に求められているのは、基礎学校及びルキオの教員（初等・中等教育の普通教育教員）の場合は年3日（基礎学校段階の特別支援教員もこれに準じる）、職業学校の教員の場合は年5日の研修の受講である。ただし、受講しなかった場合の罰則規定等はない。
スウェーデン	特別支援教育に関しては、必要に応じて提供される研修コースや活動に参加する方法、研修に参加できない場合は遠隔研修がある。また、学校庁や大学の研修を受ける方法がある。

10. 障害や特別な教育的ニーズのある子どもの理解啓発

アメリカ	例えば、小学生に肢体不自由や聴覚障害、視覚障害、学習障害についての理解を促すプログラム（「障害シミュレーションプログラム」）が開発されている。このプログラムは、子ども達が障害のある人が経験する困難さについて話し合い、考えることを通じて、障害に対する理解を促す。教育現場では、例えば、1つの教室の中で特定の学習活動が、個々の子どもの学び方に合った内容で複数展開されている。こうした日常の学習環境は、障害のない子どもが障害や特別な教育的ニーズのある子どものこと、個々に応じた学び方について自然に理解する機会になっている。
イギリス	毎年11月にBBC（イギリス放送協会）が「Children in Need（ニーズの中の子ども達）」というチャリティ番組を企画・運営している。このイベントは、障害や病気、貧困層等を含む「すべての子ども達」が、「安全に、楽しく、健康的に過ごし、保護される」ことを支援するために行われている。イベント期間中は、学校（特別学校を含む）や地域で募金活動や様々なイベントが開催される。イギリスでは、初等段階では「人格形成・社会性、健康及び経済教育（PSHE）」、また、中等段階で必修となっている「市民教育」といった教科横断的な教育活動の時間に多様性についての理解や人権、他者理解等について学んでいる。
韓国	国民に対して障害や障害者に対する認識を改善することを目的に、障害共感文化を拡散し、多様性を尊重する文化を作ることを目指している。教育現場では、幼稚園、初等学校、中学校、高等学校の子ども達に対して年2回以上、障害理解教育を行うことが義務付けられている。障害のある子どもの人権保護の強化を目的として、人権侵害を予防するための研修や広報を行ったり、障害のない子どもや教員を対象に障害のある子どもの人権教育を年2回実施したりしています。こうした人権教育は、特殊学校や特殊学級の子どもにも年2回以上実施されている。

オーストラリア	多様性を包含した社会を目指す人権教育の一環として理解啓発が位置付けられている。連邦議会によって設置されたオーストラリア人権委員会は、人権教育の推進に取り組んでいる。オーストラリアン・カリキュラムで人権の理解に関しては、「人文科学と社会科学（社会科に該当する学習領域）」で、障害に関しては「保健・体育」で扱われている。人権委員会が作成に携わった障害に関する教材としては、「保健・体育」については「スポーツにおける障害者差別」と「障害者の権利：インクルージョンとスポーツ」がある。また、「人文科学と社会科学（中等教育段階からの歴史や地理等を含む）」の教材では、「障害者の権利、アクセス、住みやすさ」がある。
フィンランド	「人権」は、フィンランドの教育において予てより重視されてきたトピックであるが、それは、新しい「全国教育課程基準」においても変わりはない。人権センターが、2012年に実施した調査をもとに、フィンランドにおける人権教育の現状についてまとめた報告書の中で、理念は法令や教育課程基準に示されているが、実施を保障する内容となっていないことを、インクルージョンの実施が十分でないことやいじめや差別等子どもをめぐる人権の現状と併せて指摘している。
スウェーデン	障害理解教育のための特別な時間はないが、必要に応じて障害について学ぶ週間を設けている。スウェーデンでは、障害者の権利に関する条約に批准する前から、性別や民族、宗教等とともに障害による差別の禁止を人権の観点から議論している。学校現場では、こうした議論を踏まえて、「平等」を実現・保障するための具体的な計画を作成することが求められている。

### 11. 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

アメリカ	IDEAに基づき、障害のある子どもに対して高い専門性を有する多様な特別教育に関連するサービス職員（カウンセラー、ソーシャルワーカー、言語聴覚士、言語病理士、作業療法士、理学療法士、歩行訓練専門職、体育教師及びレクリエーション専門職、医療的看護サービス職員、通訳者等）と連携し、障害のある子どもへの支援を行っている。アメリカでは、IDEAに規定する障害と認定されなくても教育的な困難に直面している子どもには、より広範に「リハビリテーション法504条項」が適用される。504条項の下で支援資格が認定されると、組織的な支援が行われる。
イギリス	特別な教育的ニーズや障害のある子どもの教科指導を補完するために、ティーチング・アシスタントが配置されている。ティーチング・アシスタントと教師の役割を明確にするために、ティーチング・アシスタントの「行動規範」が作成されている。この規範には、ティーチング・アシスタントは、「学習進度が遅い子どもを指導するための教師の代行ではないこと」、「教師と連携して、自身が十分な役割を果たしているかを確認すること」、「ティーチング・アシスタントが支援を行う場合には、計画的かつ根拠に基づくこと」、「子どもがティーチング・アシスタントから学ぶことは、教師から学んだことを補完するものであること」等が示されている。
韓国	特殊学級担任が通常の学級（統合学級）の授業に①通常の学級担任と対等な役割で参加したり、②通常の学級担任が主に授業を担当して、特殊学級担任が補助的な役割を担ったり、③特殊学級担任が主に授業を担当し、通常の学級担任が補助的な役割を担うといった形で協力体制を組んで指導にあたっている。また、支援員が担当教員の指示を受け

	て、特殊教育の対象である子どもの教育活動の補助、身辺処理、給食や校外学習等の活動、登下校活動等の補助を行っている。
オーストラリア	ニューサウスウェールズ州では、通常の学級内での支援の対象は必ずしも診断を必要とはしないが、「学習困難、軽度の知的障害、言語障害、行動障害、自閉スペクトラム症、精神疾患」が主な対象である。自閉スペクトラム症と精神疾患は、支援の程度が軽度の者とされている。一方、障害の程度が重くニーズが複雑な場合、診断があれば教員補助の雇用等の助成制度の対象となる。彼らを対象に、学習支援チームの検討をもって特別な支援を専門とする学習支援教員と教員補助員の配置を行う。学習支援教員や教員補助といったリソースの配分は、近隣の学校で共有する形でニーズを要する子どもの数等を踏まえて割り当てが検討される。
フィンランド	以下の4つが伝統的に行われており、現在の支援の基盤になっている。①子どもの学習に責任をもつ「教員（例えば、担任や各教科担当等）による支援」、②「学習支援員による支援」、③「特別支援教員による支援」、④「学内外の関係者から構成される支援グループによる支援」
スウェーデン	チーム・ティーチングに関しては、基礎学校の低学年においては通常の学級の教員とともに余暇教員との連携がある。また、基礎学校においてインクルーシブ教育システムを推進するために、特別教員や特別教育家が雇用されている場合がある。不適応を示している子どもを支援するために「フレックスグループ」を設置している基礎学校がある。フレックスグループとは、障害の有無に関わらず学校に適応できない子どもに対して支援を行う指導の場の1つである。ここでは、原則、通常の学級と同様の指導内容を学習するとしながら、子どもに合わせた学習活動を保障している。フレックスグループは、通常教員と特別教員の2名が運営に携わることを基本としているが、学校によっては例えば、算数教育の専門教員や自閉症教育の専門教員等が複数配置されている場合がある。

## 12. 日本における「発達障害」にあたる子どもの教育的処遇

アメリカ	障害が疑われないものの学校で学習面や行動・社会性面において何らかの問題を抱えている子ども（例えば、英語を母語としない子ども等）に対しては、504条項プランではなく「通常の教育介入（regular education intervention）」が採用される。具体的には、「ビルディング・チーム（building team）」と呼ばれるチームを構成して、通常の学級担任に対して指導に関する助言を行ったり、通常の学級で学習面等に問題を抱える子どもに対する手立てを検討したりする。
イギリス	一般学級（mainstream class）で学ぶ特別な教育的ニーズのある子どもは、地方当局から付加的な予算援助を受けることができる。初等学校や中等学校では、特定の SEN のタイプの子どものが安心して過ごせる場所を保障するために、また、落ち着いて学習に臨めるようにするために「SEN unit」が提供される。いずれも、原則、EHC プランを有する子どもが対象となる。一般学級で学ぶ特別な教育的ニーズのある子どもや障害のある子どもに対しては、「SEN サポート」が提供される。SEN サポートでは、担任が SEN コーディネーターや外部専門家の助言を受けて保護者とともに個別教育計画を作成し、それに基づいて個々に必要な教材や教具（例えば、パソコンやタブレット等）が準備される。
韓国	2019年6月に、「基礎学力保障法」が議決された。この法律では、初等学校1年生から高

	<p>等学校1年生の全ての子どもを対象に、国語、算数・数学、英語、社会、理科の基礎学力診断テストを実施し、段階的に学習支援を行うことをめざしている。本議決に関わって、韓国教育部は「幸せな出発のための基礎学力の支援の充実のための方策案」において、学習支援の程度による補充指導の例を示した。この方策案には、円滑な学級運営のために教員免許状を有する者、退職教員等を支援員として積極的に配置していくことが示されている。特に、小学校低学年の子ども、ADHD や自閉スペクトラム症等の情緒面や行動面に関わるニーズのある子ども等に優先的に配置することが示されている。</p>
オーストラリア	<p>リテラシー、ニューメラシー、言語、行動において軽度の付加的な支援を要する子どもには、学習支援教員が支援にあたる。ニューサウスウェールズ州教育省は、子どものプロフィールから個別の学習支援計画を立てるためのツール（Personalized Learning and Signposting Tool : PLASST）を開発した。これは、教員がウェブサイト上で質問に答えながら子どものプロフィールを作成し、彼らのニーズや必要と思われる調整や支援を検討できるツールである。PLASST は特別支援学校や特別支援学級の子どもが対象だが、幅広いニーズに対応すべく開発されたツールであり、通常の学級に在籍する発達障害のある子どもへの教育にも貢献している。</p>
フィンランド	<p>通常の学級での学習を基盤としつつも、学習において少人数の環境の方が望ましいと判断された子どもに対しては、少人数グループを編成して指導を行っている。これは、とりわけ言語系の科目や算数・数学等、基礎的なスキルに関連する科目で多く見られる。</p>
スウェーデン	<p>基礎学校に在籍する ADHD や知的障害を伴わない自閉症のある子どもに対しては、「対応プログラム」が作成され、個別指導の保障、特別な教育集団の編成、補償教育等が行われている。「対応プログラム」が作成されている子どもには、特別な時間割が編成されたり、特別な学習の場が補償されたりする。また、カスタムソフトウェアを搭載したデジタル機器や追加教材が提供されている。</p>

### 13. 障害のある外国人の子どもの教育的処遇

アメリカ	<p>多民族国家であるため、英語を母国語としない障害のある子どもに対する適切な対応が求められている。IDEA 施行規則は、英語の使用に制限のある保護者への通知を母国語で行うことが認められている。保護者は、理解可能な言語で情報を受け取る権利を有している。また、個別教育計画（IEP）の策定・改定にあたっては、英語を母国語としない子供に対し適切な評価が求められている。</p>
イギリス	<p>実施規則には、英語を第一言語としない子供の特別な教育的ニーズを同定して、彼らに対して地域資源について助言を行ったり関係機関と連携したりすることの必要性が示されている。英語を母語としない子どもに SEN の可能性があるがどうかのアセスメントを経て、SEN の可能性のある英語以外を母語とする子どもに対しては、IEP を作成して必要な対応がなされる。</p>
韓国	<p>在留資格が確認され、住民登録された場合、韓国の障害教育支援を差別なく同様に受けることができる。障害者の診断・配置の手続きの際、韓国語が不自由で困難がある場合、通訳者の支援を申請することができる。</p>
オーストラリア	<p>ニューサウスウェールズ州では、以前から英語を第1言語としないことに加え、学習困難や障害がある場合についても認識されてきた。その場合、言語使用に関わる実態を広</p>

	く把握することや、子どもの第1言語の獲得状況を丁寧に把握すること等が求められている。英語を第1言語としない児童生徒へのプログラムの一般として、言語療法の専門家を雇用する、バイリンガルの教員補助を雇用する等といったことも行われている。
フィンランド	国際的背景のある子ども全般に対して、基礎教育（初等・前期中等教育）段階では、通常の学校で学習することが難しい移民子弟すべてに、1年間の準備教育を提供している。その間、子どもは、フィンランド語若しくはスウェーデン語といくつかの教科を学ぶ。母語がフィンランド語・スウェーデン語ではない場合、自治体は第二言語としてのフィンランド語・スウェーデン語を学ぶ機会を提供する。また、母語を学習する機会も保証している。
スウェーデン	障害の判定は、スウェーデンの学校開始時の子どもの能力が明確ではない場合、就学2ヶ月以内に校長の責任で子どもの能力評価を実施するため、その際に能力が十分でないとみなされた場合は、困難性や障害への対応が行われる。教育環境の整備等として、スウェーデン語や通常教育の就学準備が十分ではないと判断された場合は、校長の責任で準備学級が設置される。学習時間の分割は個に適応した時間割として本人・保護者の同意のもとで実施される。個に適応した時間割の内容としてはスウェーデン語の強化のみならず、母語教育も保障される。

**出典**

国立特別支援教育総合研究所（2019）諸外国におけるインクルーシブ教育システムに関する動向－平成30年度国別調査から－。

文部科学省生涯学習政策局（2016）諸外国の初等中等教育. 明石書店。

**【アメリカ】**

Center on Standards and Assessment Implementation (n. d.) Accountability Requirements for Subgroups of Students. [http://www.csai-online.org/sites/default/files/CSAI%20Update\\_Subgroups.pdf](http://www.csai-online.org/sites/default/files/CSAI%20Update_Subgroups.pdf) (アクセス日, 2019年6月15日)

Hurst, C., Corning, K. and Ffrante, R. (2012). *Children's acceptance of others with disability: the influence of a disability-simulation program*. J Genet Couns. 21(6), 873-83.

Information Please, State Compulsory School Attendance Laws. <http://www.infoplease.com/ipa/A0112617.html> (アクセス日, 2019年6月15日)

National Center for Education Statistics, Compulsory school attendance laws, minimum and maximum age limits for required free education, by state: 2015. [https://nces.ed.gov/programs/statereform/tab5\\_1.asp](https://nces.ed.gov/programs/statereform/tab5_1.asp) (アクセス日, 2019年6月15日)

Ohio Department of Education (2010) . *Whose IDEA is this? : a parent's guide to the Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA)*. <https://ohiomemory.org/digital/collection/p267401ccp2/id/5489/> (アクセス日, 2019年6月15日)

U.S. Department of Education (2007) . *History: Twenty-Five Years of Progress in Educating Children with Disabilities through IDEA*. Office of Special Education and Rehabilitative Services ( ERIC ED556111) .

U.S. Department of Education (2018) . *40th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, Parts B and C*. 2018. <https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2018/parts-b-c/index.html> (アクセス日, 2019年9月26日)

**【イギリス】**

Department for Education (2019) . *Special educational needs in England: January 2019: Technical Document*.

Department for Education (2019) . *National statistics. Special educational needs in England January 2019*.

Department for Education (2018) . *Induction for newly qualified teachers (NQTs)*.

The National Subject Association for EAL.

<https://naldic.org.uk/about-naldic/organisation/>

(アクセス日,2019年9月10日)

### 【韓国】

韓国教育部 (2019) . 2019年特殊教育年次報告書.

韓国教育部 (2019) . 2019年度教務報告.

韓国教育部 (2019) . 2019年度特殊教育運営計画.

国家教育課程情報センター.2015年国家教育課程改正. 2015年改正教育課程, 特殊教育.

<http://ncic.go.kr/mobile.kri.org4.inventoryList.do> (アクセス日, 2019年9月10日)

法制庁.「生活法令」特殊教育対象者の選定と配置.

<http://www.easylaw.go.kr/CSP/CnpClsMain.laf?popMenu=ov&csmSeq=1288&ccfNo=2&cciNo=1&cnpClsNo=1> (アクセス日,2019年9月10日).

保健福祉部多文化家庭支援政策

<http://www.bokjiro.go.kr/welInfo/retrieveWelInfoBoxList.do?searchIntClId=09&welSrvTypeCd=02> (アクセス日,2019年9月10日)

### 【オーストラリア】

Australian Government Department of Education による「全国統一情報収集プログラム」のサイト

<https://www.nccd.edu.au> (アクセス日,2019年9月3日)

Education Council (2019) . *Nationally Consistent Collection of Data; School Students with Disability 2019 Guidelines.*

[https://www.nccd.edu.au/sites/default/files/2019\\_nccd\\_guidelines.pdf](https://www.nccd.edu.au/sites/default/files/2019_nccd_guidelines.pdf) (アクセス日,2019年9月3日)

NSW Department of Education による「全国統一情報収集プログラム」に関するサイト

<https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/disability-learning-and-support/personalised-support-for-learning/national-disability-data-collection> (アクセス日,2019年9月3日)

NSW Department of Education and Training (2003) . *Disability Criteria (school sector).*

<https://education.nsw.gov.au/public-schools/astp/media/documents/disability-criteria-2003.doc> (アクセス日, 2019年9月3日)

NSW Department of Education and Communities (2014) . *English as an Additional Language or*

*dialect: Advice for Schools.*

[https://education.nsw.gov.au/policy-library/associated-documents/eald\\_advice.pdf](https://education.nsw.gov.au/policy-library/associated-documents/eald_advice.pdf) (アクセス日,2019年9月4日)

NSW Department of Education (2019) . *Annual Report 2018.*

[https://education.nsw.gov.au/about-us/strategies-and-reports/media/documents/Annual-Report-2018\\_Online.pdf](https://education.nsw.gov.au/about-us/strategies-and-reports/media/documents/Annual-Report-2018_Online.pdf) (アクセス日,2019年9月3日)

山中冴子 (2014) . オーストラリアにおける障害のある生徒のトランジション支援. 学文社.

山中冴子 (2015) . オーストラリアにおけるインクルーシブ・カリキュラムの動向ーニューサウスウェールズ州を中心にー. 埼玉大学教育学部紀要. 64 (1), 47-56.

山中冴子 (2019a) . オーストラリアン・カリキュラムにおける調整の手続きーニューサウスウェールズ州シラバスに焦点を当ててー. 埼玉大学教育学部紀要, 68 (2), 183-189.

山中冴子 (2019b) . オーストラリアン・カリキュラムにおける障害のある児童生徒を包摂する仕組みに関する研究.特殊教育学研究. 57 (1), 49-58.

### 【フィンランド】

A setus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998) (教育職員の資格要件に関する規則) .

フィンランド統計局ホームページ.

[https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop\\_2018\\_2019-06-19\\_tau\\_004\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tau_004_fi.html) (アクセス日,2019年9月28日)

フィンランド教育文化省ホームページ.

<https://minedu.fi/ryhmakokoselvitykset> (アクセス日,2019年9月28日)

Finlex (フィンランド法令データベース) ホームページ. <https://www.finlex.fi/> (アクセス日,2019年9月13日)

Ihmisoikeuskeskus (2014) . *Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus Suomessa.*

人権センターホームページ.

<https://www.ihmisoikeuskeskus.fi/ihmisoikeuskoulutus/selvitys-ihmisoikeuskasvatuksest/> (アクセス日,2019年9月8日)

infoFinland ホームページ.

<https://www.infofinland.fi/en/living-in-finland/edu>

cation/child-education/comprehensive-education  
 (アクセス日 2019年9月8日)

Jukka Husu and Auli Toom. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus*

Norton Grubb, Hanna Marit Jahr, Josef Neumüller and Simon Field. (2005). *Equity in Education: Finland Country Note*, Paris: OECD, pp.19-22.

OAJ. (2017). *Oppimisen tukipilarit: Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki?*

Opetusministeriö. (2018). *Tasa-arvoisen Peruskoulun Tulevaisuus*.

“Opetusministeri Li Andersson: Hallitus on vahvistamassa oppimisen tukea.” in Opetus- ja kuluttuuri- ministeriö website: [https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/hallitus-on-vahvistamassa-oppimisen-tukea](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/hallitus-on-vahvistamassa-oppimisen-tukea) (アクセス日,2019年9月8日)  
 国家教育庁ホームページ.  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-perusopetus> (アクセス日,2019年9月8日)

VIP ネットワークホームページ.  
<https://vip-verkosto.fi/>(アクセス日,2019年9月28日)

渡邊あや (2009). フィンランドにおける教育の現状と課題. 世界の労働, 第59巻, 第6号, 26-32.

渡邊あや (2011). 世界の教育事情 現職教員の資質能力向上への取り組み(5)フィンランド編(上). 教員個人が担う職能開発と現職研修制度の特徴. 週刊教育資料, 第1178号, 22-23.

渡邊あや (2018). フィンランドのカリキュラム・マネジメントと授業の質保証. 原田信之編著. カリキュラム・マネジメントと授業の質保証. 北大路書房.

**【スウェーデン】**

是永かな子 (2011). スウェーデンにおける障害児学校の位置づけと機能—障害者権利条約とインクルーシブ教育の動向を踏まえて—. 障害者問題研究, 39 (1), 20-27.

是永かな子・田村秋穂 (2017). スウェーデン・イエテボリ市における単身未成年難民施設の現状と課題 —学校との連携と社会への統合に焦点化して—. 高知大学教育学部研究報告, 77, 201-213.

Regeringskansliet (2017). *Skolstart vid sex års alder*

<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/lagratsremiss/2017/08/skolstart-vid-sex-ars-alder/>(アクセス日,2019年8月25日)

Skollag (2010:800) 3.kap,12 a §から 12 j §(2018:1098).

Skolverket,Kompetensutveckling.  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/kompetensutveckling/> (アクセス日,2019年8月25日)

SPSM, Funktions-nedsättningar.  
<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/> (アクセス日,2019年8月25日)

SPSM,Kurser & aktiviteter.  
<https://www.spsm.se/kurser--aktiviteter/sok-kurser-och-aktiviteter/> (アクセス日,2019年8月25日)

### 付記

本稿は、今年度、特任研究員より提供いただいた国別調査に係る報告書を基に、インクルーシブ教育システム推進センター（国際担当）が概要をまとめたものである。令和元年度の国別調査班の担当者（敬称略）は、以下のとおりである。

- インクルーシブ教育システム推進センター（国際担当）：星祐子，柳澤亜希子，李熙馥，涌井恵，生駒良雄
- アメリカ班：吉利宗久（特任研究員・岡山大学教育学部教授），齋藤由美子（当研究所所内協力者）
- 韓国班：鄭仁豪（特任研究員・筑波大学人間系教授）  
 インクルーシブ教育システム推進センター（国際担当）
- オーストラリア班：山中冴子（特任研究員・埼玉大学教育学部准教授）
- スウェーデン班：是永かな子（特任研究員・高知大学教育学部教授）
- フィンランド班：渡邊あや（特任研究員・津田塾大学准教授）
- イギリス班：インクルーシブ教育システム推進センター（国際担当）

今年度の国別調査の内容については、小冊子「諸外国におけるインクルーシブ教育システムに関する動向—令和元年度国別調査から—」にまとめ、刊行

している。小冊子は、当研究所 HP（インクルーシブ教育システム推進センター）からも閲覧、ダウンロードが可能である。

[http://www.nise.go.jp/nc/about\\_nise/inclusive\\_center/international](http://www.nise.go.jp/nc/about_nise/inclusive_center/international)

### 謝辞

国別調査の実施にご協力いただきました特任研究員の皆様に、深く感謝申し上げます。

# 日本LD学会第28回大会参加報告

## LDの「定義」を再考する ～教育定義の誕生から〈20年〉の今こそ～

井上秀和

(発達障害教育推進センター)

**要旨**：本稿では、日本LD学会第28回大会の参加報告を行う。本大会は、2019年11月9日（土）から10日（日）にかけて横浜市にあるパシフィコ横浜で開催された。本大会は『LDの「定義」を再考する～教育定義の誕生から〈20年〉の今こそ～』をテーマとし、特別講演、教育講演、大会企画シンポジウム、学会企画シンポジウム、研究委員会シンポジウム、国際委員会企画公演、LD-SKAIP委員会企画シンポジウム、全国LD親の会シンポジウム、自主シンポジウム、ポスター発表、演劇等の多彩なプログラムが企画・実施された。本稿では、まず、大会の概要及び大会期間中の主なプログラムを紹介する。次に、当研究所の研究者による研究活動、著者が参加した自主シンポジウム等に関する概要を紹介する。

**見出し語**：日本LD学会、大会報告、発達障害、LDの定義

### I. はじめに

一般社団法人日本LD学会第28回大会（東京）

#### 1. 日本LD学会について

日本LD学会は、学習障害（以下、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、1992年に設立された学術研究団体である。本学会は、2009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ている。2019年4月1日現在の会員数は、正会員10,208名、名誉会員21名、機関会員47機関、賛助会員2機関である（日本LD学会、2019a）。

#### 2. テーマ

LDの「定義」を再考する～教育定義の誕生から〈20年〉の今こそ～

#### 3. 会長

小貫 悟（明星大学）

#### 4. 会期

2019年11月9日（土）～10日（日）

#### 5. 会場

パシフィコ横浜会議センター

#### 6. 後援

文部科学省、厚生労働省、神奈川県教育委員会、埼玉県教育委員会、横浜市教育委員会、一般財団法人特別支援教育士資格認定協会、S.E.N.Sの会（東京、神奈川、埼玉支部会）

### II. 大会概要

#### 1. 会の名称

本大会における大会運営上の工夫や、応募状況を以下、紹介する。

- ・大会企画シンポジウムリレー形式6本
- ・大会企画シンポジウムの連動書籍が当日先行販売
- ・海外招聘講演が3本（過去最高数）
- ・学会の各委員会企画（過去最高数）
- ・自主シンポジウム（過去最高の発表数）
- ・ポスター発表は常時展示・閲覧可能
- ・障害のある方が運営する劇団（ライフステーションワンステップかたつむり）による演劇上演

このほか、環境への配慮から、本大会よりプログラム冊子の印刷をなくし、大会ホームページでの閲覧のみとなった。また、大会公式アプリが提供され、タイムテーブルや講演・発表内容、大会期間中に配信される情報、空席状況などの情報がリアルタイムで確認できるようになった。

### Ⅲ. 大会期間中の主なプログラムと概要

大会期間中の講演及びシンポジウムの主な題目と講師（敬称略）は以下のとおりである。

#### 1. 特別講演

##### 1) CHC 理論に基づく LD の評価と介入

講師：Dawn P. Flanagan（St. John's University）

##### 2) 実行機能から見た LD への介入

講師：George McCloskey（Philadelphia College of Osteopathic Medicine）

#### 2. 教育講演

##### 1) 「〈知っ得〉時代を変えるキーワード」

###### (1) 米国での UDL

講師：川俣 智路（北海道教育大学院）

###### (2) 法律家が語る合理的配慮

講師：坂生 雄一（AK 法律事務所）

###### (3) 発達障害と性

講師：吉野 智子（早稲田大学）

###### (4) 発達障害者へのコーチング

講師：秋元 孝城（明星大学）

##### 2) 「〈いまさら聞けない〉技法論キホンのキ」

##### (5) ビジョン・トレーニング

講師：奥村 智人（大阪医科大）

##### (6) 就労支援

講師：相澤 欽一（宮城障害者職業センター）

##### (7) 感覚統合法

講師：三和 彩（美幌療育病院）

##### (8) 薬物療法

講師：原田 剛志（医療法人悠志会パークサイド  
こころの発達クリニック）

##### (9)ペアレント・トレーニング

講師：本田 恵子（早稲田大学）

### 3. 大会企画シンポジウム

#### 1) LD の〈定義〉はどう作られていったのか

司会者：大塚 玲（静岡大学教育学研究科）

指定討論者：砥柄 敬三

話題提供者：上野 一彦，柘植 雅義，原 仁

#### 2) LD の定義からいかに〈診断・判断〉を行うのか

司会者：梅田 真理（学校法人 宮城学院女子大学）

指定討論者：上野 一彦

話題提供者：竹田 契一，宮本 信也，山中 ともえ

#### 3) LD をどう正確に診断・判断し〈対応〉に結びつけるのか

司会者：小野 次朗

指定討論者：原 仁

話題提供者：海津 亜希子，近藤 武夫，西岡 有香

#### 4) LD 定義を前提にした合理的配慮とは

司会者：佐藤 克敏

指定討論者：田中 裕一

話題提供者：宮崎 芳子，菊田 史子，高橋 知音

#### 5) LD の診断・判断の〈未来〉を探る

司会者：小野 次朗

指定討論者：柘植 雅義

話題提供者：牧 敦，Dawn P. Flanagan，  
小笠原 哲史

## 6) 大会企画シンポジウムを振り返って

司会者：田中 容子  
 指定討論者：田中 裕一  
 話題提供者：柘植 雅義，上野 一彦，原 仁

本大会は同じテーマを連続で取り上げ、LD の過去・現在・未来が俯瞰できる機会として提供された。

## 4. 学会企画シンポジウム

発達障害を中心とする教員免許状の創設に向けて～通級指導教室・特別支援学級における指導の専門性を確保するための施策～

司会者：小野 次朗  
 指定討論者：上野 一彦  
 話題提供者：緒方 明子，吉利 宗久，熊谷 恵子，片岡 美華，柘植 雅義

## 5. 研究委員会企画シンポジウム

発達障害のある児童生徒を対象とした通級による指導における現状と課題

司会者：岡崎 慎治  
 指定討論者：野口 和人，伊藤 由美，  
 話題提供者：川上 賢祐，笹森 洋樹，堀川 淳子

## 6. 国際委員会企画講演

発達障害者へのコーチングの方法

司会者：川合 紀宗  
 講師：David R. Parker

## 7. LD-SKAIP 委員会企画シンポジウム

LD-SKAIP の概要とその可能性

司会者：奥村 智人  
 指定討論者：梅田 真理  
 話題提供者：増本 利信，井阪 幸恵，竹下 盛

(参考)

LD-SKAIP

発行者：一般社団法人日本 LD 学会  
 発行日：2018 年 9 月 27 日  
 適用範囲：小学 1 年生～6 年生

## 8. 全国 LD 親の会企画シンポジウム

発達障害者の顕在化されにくい読み書き困難についての実態調査

指定討論者：奥村 智人  
 話題提供者：東條 裕志，品川 裕香，井上 育世

## 9. 演劇「はるながまちにやってきた」

公演：ライフステーションワンステップかたつむり  
 障害のある方々による公演であった。主人公の人生を笑いあり涙ありの体験劇として公演された。

## 8. その他

上記のほか、約 80 テーマの自主シンポジウム及び約 160 のポスター発表等が行われた。

## IV. 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、当研究所の研究員による研究発表も行われた。大会企画シンポジウム 1 件，研究委員会企画シンポジウム 1 件，自主シンポジウム 7 件，ポスター発表 1 件の計 10 件であった。各発表では、参加者との協議や情報収集が積極的に行われた。

また、当研究所の研究協力機関や研究協力者の方々が独自に自主シンポジウムやポスター発表を企画し、発表していた。

## V. 自主シンポジウムの概要

以下、著者が参加した自主シンポジウムの概要を紹介する。著者は高等学校における特別支援教育に関する研究をしており、本大会で青年期の発達障害者に関する内容を取り扱う自主シンポジウムに参加した。

### 1. 発達特性のある児童生徒の才能を活かす 2E 教育

2E (twice-exceptional) 教育とは、ギフテッド (異才) かつ、発達障害をあわせ有する児童生徒への教育といわれている。

発達特性や偏りのある児童生徒の中には、特定分

野における高い専門的知識や優れた才能をもつものも多いが、「学びの場や学び方が適さない」場合や、「自信や意欲をなくす」ことにより、能力が発揮できないことがある。また、読み書きの困難、感覚過敏、コミュニケーションの苦手さ、睡眠障害や易疲労性などの発達特性は、状態像はあるもののその背景は顕在化しにくく、本人の自覚や周囲の理解が得られないことがある。

このシンポジウムでは、興味のあることを仲間と楽しく体験するという観点から4つの話題提供及び指定討論が行われた。

はじめに、東京学芸大学の加藤浩平氏から「テーブルトーク・ロールプレイング・ゲーム (TRPG) を活用した小グループ支援～余暇活動の場における実践～」の話題提供があった。

TRPGとは、複数名でテーブルを囲み、鉛筆やサイコロ等を用いて、架空の物語を進めていく会話型ゲームの総称で、参加者は物語の主役であるキャラクターを作成し、キャラクターを介したコミュニケーションを通じて物語に参加するというものである。

次に、渋谷区教育委員会の齋藤仁美氏から渋谷区の「通級による指導」を受ける児童・生徒の状況について報告があった。

次に、東京都自閉症協会・みつけばルームの尾崎ミオ氏から「みつけばルームの実践～ゆるサバイバル＝とことん遊ぶ＝正しい支援より楽しい支援～」の取組紹介があった。みつけばルームは、利用する若者が、次のステップに進むヒントをみつける場として運営されており、SSTや職業訓練などのプログラムではなく、ピアサポーターによる楽しいワークショップを通して、楽しく一緒に活動されている。

最後に、星槎大学の三森睦子氏から、商店街や企業と連携した商品づくり、マルチメディア番組制作など、選択ゼミ学習の実践紹介があった。

以上の話題提供及び鳴門教育大学大学院の小倉正義氏の指定討論により、苦手をがんばらせるトレーニングから得意な力を伸ばすことの重要性や、興味のあることを仲間と楽しく体験する中から、自らの特性・才能・多様性を理解し、力を伸ばすことの重要性について協議が行われた。

## 2. インクルーシブ教育に必要な連携 - 学校と他領域専門家の連携 -

このシンポジウムでは、保育、福祉、学校、医療関連職の現場からの話題提供があり、機能的・合理的な連携のあり方についての問題提起があった。また、保育所、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、大学、就労といった縦軸のイメージによる議論が行われた。

はじめに、星槎大学の米田順子氏から「保育に役立てる連携機関とのネットワーク」として、保育現場で行われている子供のニーズに応じた支援や、園と児童支援事業や、療育センター、児童相談所などの他機関との連携に関する取組の紹介があった。

次に、相談支援事業所あ・ぷれぜんすの浅羽岳生氏から「福祉における“連携”の視点 - 実情と課題 -」として、福祉機関と他領域との良い連携のための福祉専門職が持つ連携の意識について報告があった。

次に、小田原市立足柄小学校の上條大志氏から「連携の“ズレ”をコーディネートする一強みを活かした専門家との連携」として、「集団の中の個」として見る『教師』と「個としての個」と見る『専門家』との、児童のとらえ方の“ズレ”に注目し、適切かつ各専門家の強みを活かした連携の在り方について発表があった。

最後に、岡山医療技術専門学校の野口泰子氏から「作業療法士の巡回相談におけるコンサルテーションの実際」について、作業療法士の巡回相談における実際と、コンサルテーションにおいて各々の職種が専門性を発揮する協業について報告があった。

以上の話題提供及び星槎大学大学院の伊藤一美氏による指定討論により、他領域の専門家同士が、それぞれの専門性と役割を互いに果たす連携の重要性について討論が行われた。特に、同職種間で行われるスーパービジョンや、異なる専門家の間で行われるコンサルテーションに関する意見交換があり、コンサルタントの役割の重要性が話題となった。

## 3. 適切な自己理解を促すための指導・支援とはVI

このシンポジウムでは、学齢期における発達障害のある人の強みや苦手さの両側面の自己理解を支援

し、それに基づく主体的な学びを支えるために必要なことが話題となった。

はじめに、東京都自閉症協会・みつけばルームの尾崎ミオ氏から「みつけばルームの取組 自己認知から自己表現、社会適応からゆるサバイバルへ」をテーマとして、青年期、学齢期の発達障害のある人に必要な自己理解の支援、将来を見据えた学校でできる指導・支援について話題提供があった。

次に、ゆたかカレッジの川口信雄氏から「コラボ教室の社会科分野の特別指導の取組 なぜ偏西風はあるのに偏東風はないの?」という話題提供があった。

横浜市は2017年度より、研究を目的とした新たな指導拠点コラボ教室を開設している。コラボ教室では、発達障害等により適応困難な子どもの強み(才能)を生かす教育を行うため、本人の願いを実現する自立活動の指導を行っている。指導は、「専門分野」「社会性」「自己理解」の三本柱で構成されている。子どもの強み(才能)の探求となる「専門分野の特別指導」を設定し、各分野の専門家を招き授業することで、子どもの強みや願いを最大限に生かし、学びに向かう力を高めている。

川口氏はコラボ教室の「社会科分野」の外部専門家として特別指導を実施された。事前に、子どもたちから社会や世界に対する疑問の声を集め、それらに答える授業を行うことで、彼らの学びを深めることができたという報告であった。

次に、東京学芸大学の小林玄氏から「コラボ教室の自己理解分野の特別指導の取組 自己理解を深め、持ち味を生かす作戦を考えよう」の話題提供があった。小林氏もコラボ教室の外部専門家として特別指導を実施された。具体的に次の3つの内容について報告があった。「①自分を知ろう」、「②私の日常生活とWISC-Vの結果から作戦を立てよう」、「③相談しよう」。これらの指導を通して、前向きな自己理解を支援することができるのか話題提供があった。

以上の話題提供及び明治学院大学の小林潤一郎氏、筑波大学の小島道生氏、本研究所研究員による指定討論により、新学習指導要領に示されている「自らが生活しやすいように能動的に環境へ働きかけていく力をつけることに関する項目」について、自己理

解支援という視点で充実した協議となった。

#### 4. 大学における発達障害学生への支援方法を考える(カウンセリング、トレーニング、コーチングの比較を通じて)

近年、大学における発達障害学生が増加傾向にあり、支援の在り方が注目されている。また、各大学で学生相談室を中心としたカウンセリング、グループ活動、スキルトレーニングなど様々な支援方法が展開されている。

はじめに、明星大学の重留真幸氏から「発達障害学生へのスキルトレーニング」の話題提供があった。スキルトレーニングでは時間管理や体調管理、ストレス、学内や職場を想定したルール・マナーなど、大学適応や社会への移行の際に必要なスキルを獲得し、運用できるように支援が行われている。こうしたスキルトレーニングでは、一定の効果がある一方で、コーチングなどの他の手法の併用もしくは切り替えを行うことが効果的な支援につながる場合がある。そのため、スキルトレーニングへ参加した学生の経過の分析を通して、その効果に関する報告があった。

次に、同大学の秋元孝城氏から「コーチングによる発達障害学生への支援」の話題提供があった。大学生活で必要となる自己管理やコミュニケーションといった社会的なスキルの向上のため、発達障害のある学生にコーチングを実施した大学の実践紹介があった。

最後に、同大学の田村友一氏から「発達障害学生へのカウンセリングによるアプローチ」について話題提供があった。発達障害学生の多くは、大学に至るまでに多くの傷つきや適応の困難さを抱えており、自由度が上がり、枠組みが緩む大学生活においては、そうした困難さがより顕著に現れてくることがある。このような状況に対して、青年期における発達促進的なカウンセリングの実践的な効果について報告があった。

以上の話題提供及び文部科学省の田中裕一氏による指定討論により、発達障害の学生へのトレーニング、コーチング、カウンセリングのそれぞれの有効性や課題について議論された。

## 5. 発達障害学生が大学在学中に就労体験をすることの意義を考える

このシンポジウムでは、発達障害学生のインターンシップについて、支援者・企業・アルバイト体験の視点から、発達障害学生の就労体験について話題提供及び指定討論が行われた。

はじめに、明星大学の佐藤充氏から「外部機関と連携した発達障害学生に対する就労支援」の話題提供があった。発達障害及び発達障害の傾向がある学生に対して、スキルトレーニングとインターンシップを組み合わせた社会的自立を目指す支援プログラムを実施している大学の実践が報告された。また、大学におけるインターンシップの意義や課題、支援機関や企業と連携した発達障害学生に対する就労支援の在り方についての提案があった。

次に、東京グリーンシステムズ株式会社の長谷川伸治氏から「発達障害学生のインターンシップを受け入れて」の話題提供があった。同社には、100名を超える障害のある方が勤務しており、特別支援学校からの新規採用を主とされていたが、昨今ではハローワークを通じた大卒生の応募もあることから、発達障害学生のインターンシップの受け入れに取り組んでみたいと考えられた。このシンポジウムでは、これまでのインターンシップ受け入れを通じて、発達障害のある方が社会で働き続けるための準備や、スキルなどについて報告があった。

最後に、明星大学の猪熊大史氏から「発達障害学生に対する学内アルバイトの試み」の話題提供があった。発達障害学生がアルバイトを試みる場合、採用面接や職場内でルール・マナーなどその特性ゆえの困難さがある。そのため、アルバイト体験を試みることを諦めたり、失敗体験として終わったりすることも少なくない。そのような状況から発達障害学生への就労移行支援開発された学内でのアルバイトプログラムの紹介があった。また、プログラムを行うための作業のマニュアルやインターンシップとの違いについて報告があった。

以上の話題提供及び明星大学の竹内康二氏による指定討論により、発達障害学生が大学在学中に就労体験をすることの意義についての協議が行われた。

## VI. 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・医療等に携わる専門家や教師、保護者が参加し、大会のテーマである、「LDの「定義」を再考する～教育定義の誕生から〈20年〉の今こそ～」について有用な情報交換・情報共有が行われた。

学齢期の発達障害のある子供の教育に関する研究や実践報告だけではなく、成人期の発達障害者の現状や課題、その解決に向けて、さまざまな分野からアプローチされていることについて知ることができ、当研究所が果たす役割の重要性や今後の課題について改めて考える機会となった。

大学における障害学生支援や就労への移行支援に関する取組を知り、社会とのつながりを意識した発達障害等への専門性のある支援に関する研究の重要性を特に感じた。

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

- 三森 睦子・武隈 智美・加藤 浩平・齋藤 仁美・尾崎 ミオ・小倉 正義 (2019). 発達特性のある児童生徒の才能を活かす2E教育. 日本LD学会第28回大会論文集.
- 西永 堅・米田 順子・浅羽 岳生・上條 大志・野口 泰子・伊藤 一美 (2019). インクルーシブ教育に必要な連携 - 学校と他領域専門家の連携 -. 日本LD学会第28回大会論文集.
- 岡田 克己・川上 賢祐・野島 正昭・尾崎 ミオ・小林 玄・川口 信雄・笹森 洋樹・小林 潤一郎・小島 道生 (2019). 適切な自己理解を促すための指導・支援とはVI. 日本LD学会第28回大会論文集.
- 工藤 陽介・重留 真幸・秋元 孝城・田村 友一・田中 裕一 (2019). 大学における発達障害学生への支援方法を考える. 日本LD学会第28回大会論文集.
- 猪熊 大史・佐藤 充・長谷川 伸治・猪熊 大史・指

## 学会等参加報告

定討論者：竹内 康二．発達障害学生が大学在学中に就労体験をすることの意義を考える．日本 LD 学会第 28 回大会論文集．

日本LD学会(2019 a)．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 2019 11 25)

日本LD学会(2019-b)．第28回 (東京大会) ホームページ

<https://confit.atlas.jp/guide/event/jald28th/>

2E教育フォーラム

<http://2e-education.org/> (アクセス日 2019 12 1)

## 日本特殊教育学会第57回大会参加報告

平沼 源志  
(研究企画部)

**要旨：**日本特殊教育学会第57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、当研究所）研究スタッフの活動の概要及び、筆者が参加したポスター発表を中心に報告する。本大会は、令和元年9月21日（土）から23日（月）の3日間、広島県の広島大学東広島キャンパスを会場に開催された。本大会のテーマは「多様な学習者の生涯を支える研究・実践の創造」であり、学会企画や準備委員会企画による講演やシンポジウム、ワークショップをはじめ、口頭発表や自主シンポジウム、ポスター発表といった多彩なプログラムが企画された。本大会では、40名の当研究所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やファシリテーション、研究成果の普及や情報収集に努めた。筆者が参加したポスター発表「多様性の理解を組織的に進める構内研修モデルの開発Ⅰ・Ⅱ」では、平成30～令和元年度地域実践研究「インクルーシブ教育システムの理解啓発に関する研究」において取り組んでいる研究の成果報告を行い、参加者とともに児童生徒理解の充実について議論を深めた。

**見出し語：**日本特殊教育学会,大会報告,ポスター発表,校内研修モデル

### I. 大会趣旨について

日本特殊教育学会第57回大会が、令和元年9月21日（土）から23日（月）の3日間にわたり、広島大学主管のもと、広島大学東広島キャンパスを会場に開催された。広島での大会開催は、42年ぶりとのことであった。大会期間中は全国から集まった参加者たちが昼夜を問わず熱い議論を交わした。

今大会のテーマは、「多様な学習者の生涯を支える研究・実践の創造」であった。グローバル・ローカル双方の視点を軸に、これからの特別支援教育の未来を大会参加者と考え、共に発信していく機会となるようにとの願いが込められているテーマであった。この思いをもとに、今大会では、準備委員会企画による特別記念講演「国際バカロレア教育におけるインクルージョン-インクルージョンを発展させるための活力ある学校づくり-」が準備された。また、準備委員会企画シンポジウムとして、「障害のある人の芸術活動-出会い・つながり・新しい価値の創造の現状と特別支援教育の課題-」や「特別支援教育の養成を取り巻く現状と課題」、「学校と地域・企業等の協働によるキャリア教育・職業教育」、「親子と教師が安心して学童期に進むために必要なこと-『小学校就学

の危機』をめぐる親と保育者と小学校教員のホンネから-」がプログラムとして準備された。また、準備委員会企画講演として、「全ての子供たちに個別最適な学びを！」、「文部科学省による行政説明」、「特別な支援の必要な児童生徒の対する読み書き指導」、「単一事例研究のための統計的方法-降下量とメタ分析の方法についてのチュートリアル-」が準備された。大会2日目の準備委員会企画特別記念講演「国際バカロレア教育におけるインクルージョン-インクルージョンを発展させるための活力ある学校づくり-」では、国際バカロレア機構インクルーシブ教育カリキュラムマネージャーのJayne Pletser博士より、国際バカロレアにおけるインクルーシブ教育に関する取組と、学校づくりに関する取組について講演が行われた。講演では、国際バカロレアの理念について、児童生徒及びコミュニティが学習への障壁を取り除くことを目的としていることが語られ、インクルージョンについては、「学習への障壁を特定し取り除くことで、すべての児童生徒の学習へのアクセスと積極的関与を促進する、現在進行中のプロセス」と定義されていることが紹介された。

### II. 大会期間中の主なスケジュール

学会等参加報告

大会初日の9月21日(土)は口頭発表26件,自主シンポジウム36件,ポスター発表が185件,準備委員会企画講演2件,準備委員会企画シンポジウム1件,学会企画研究委員会ワークショップ1件が設定された。2日目の9月22日(日)は自主シンポジウム63件,ポスター243件,準備委員会特別記念講演1件,準備委員会企画講演2件,学会企画会受賞者講演2件,準備委員会企画シンポジウム1件が設定された。3

日目の9月23日(月)は,自主シンポジウム48件,ポスター発表が172件,準備委員会企画公開コンサート1件,公開シンポジウム1件,準備委員会企画シンポジウム2件,学会企画編集委員会ワークショップ1件,学会企画シンポジウム1件が設定された。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)。

表1 日本特殊教育学会第57回大会の3日間の主な日程

主な時間帯	9月21日(土)	9月22日(日)	9月23日(月)
9:00		準備委員会企画シンポジウム1件	学会企画実践研究助成事業ワークショップ1件
10:00		自主シンポジウム16件 ポスター発表64件	口頭発表1セッション5件 自主シンポジウム18件 ポスター発表1セッション88件
11:00		特別記念講演1件 自主シンポジウム16件 ポスター発表61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18件 ポスター発表1セッション86件
12:00	準備委員会企画シンポジウム1件 自主シンポジウム12件 ポスター発表61件		
13:00	口頭発表10件		学会企画編集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19件
14:00	準備委員会企画講演1件 自主シンポジウム12件 ポスター発表61件	準備委員会企画講演1件 自主シンポジウム16件 ポスター発表55件	
15:00	口頭発表5件		
16:00	準備委員会企画講演1件 学会企画研究委員会ワークショップ1件	学会企画受賞者講演2件 準備委員会企画講演1件 自主シンポジウム16件 ポスター発表63件	
17:00	自主シンポジウム12件 ポスター発表63件 口頭発表11件		

### Ⅲ. 特総研スタッフの活動概要

本大会には、本研究所の研究者も多数参加し、シンポジウムにおける話題提供者や指定討論者、またポスター発表者として研究の成果普及や各分野における情報収集、関係者との関係づくりに努めた。

3日間の当研究所の研究者の活動概要を以下の表2に示した（いずれも大会プログラム集より集計・整理を行った）。

自主シンポジウムでは、6名が企画者となり、特別支援教育に関わる様々な課題等について、問題提起や協議の場を企画し、議論を促進した。また指定討論者として、10名が自主シンポジウムに登壇し、話題提供を受けた協議の論点を整理したり、質問を投げかけたりすることにより、議論を促進した。

ポスター発表では、のべ77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障害種別研究班及び横断的研究チーム等による研究の結果について、成果普及や参加者とのディスカッションによる研究のブラッシュアップ、今後の研究課題の発見、さらには、参加者の興味や関心を探るための情報交換を行った。

表2 本大会における当研究所研究者の活動概要

	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	-	-	-	-
口頭発表	-	-	-	-
自主シンポジウム	6名	5名	12名	10名
ポスター発表	-	-	77名	-

### Ⅳ. ポスター発表 P3-15・P3-16「多様性の理解を組織的に進める校内研修モデルの開発Ⅰ・Ⅱ」の実施報告

ここでは、筆者が発表者として参加したポスター発表の内容について報告する。本発表は平成30～令和元年度地域実践研究「インクルーシブ教育システ

ムの理解啓発に関する研究」において、指定研究協力地域の静岡県が取り組んだ研究の成果普及と研究のさらなるブラッシュアップを目的に、参加者と意見交換を行ったものがある。なお、発表Ⅰでは課題の分析及び校内研修モデル開発に至るまでの検討の経緯、Ⅱでは「校内研修モデル」の実践に関する成果と課題について報告した。

#### （1）研究の背景と課題

研究所では、今後の10年を見据え、インクルーシブ教育システムの理解啓発の在り方に関する研究を進めている。本研究の指定研究協力地域である静岡県においても、障害の有無に関わらず個々の教育的ニーズに応じた適切な教育を行うことを重視した施策を展開しており、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた生活づくりや授業づくりに関わるリーフレットを作成し学校に周知している。また、指定研究地域の静岡県から派遣された地域実践研究者が勤務する藤枝市においても、これまでユニバーサルデザインにつながる学校環境の整備等の取組（以下、「藤枝UD」）を積極的に推進してきた。

静岡県総合教育センターの調査（2016）によると、これまでの県の取組に対して小学校教員の高い関心は確認できたが、中学校及び高等学校の教員においては、必要性は感じているものの十分に関心が高まっていないといった結果が明らかとなっており、今後、教員に対する理解啓発の取組を一層広げていくことが課題となっている。また、地域実践研究者の勤務校が実施した教員アンケートによると、「授業が落ち着いたのが藤枝UDの効果によるものなのか分からない」など、藤枝UDの取組が直接教員の理解に結び付いていない状況が明らかとなった。勤務校では、これまでも特別支援教育に関わる校内研修会や藤枝UDに関わる説明会を繰り返し実施してきていることから、今後の教員の一層の理解啓発を促進するためには、校内研修の質的な転換を行うことが課題となっている。

地域実践研究者の勤務校では、研修会等を通して、通常の学級に多様な困難さを有する生徒が在籍している可能性があることについて教員の理解を図っていた。また、藤枝UDの取組の下、黒板周りの整理や

使用するチョークの色の配慮等を全校的に取り組むことにより、特別な配慮の必要性について理解啓発が進められてきたといえる。しかしながら、教員アンケートにおいて、これまでの取組について教員の理解が十分ではない状況が明らかになった。このことから、基礎的環境整備として進められてきた藤枝 UD 等の取組が、教員の知識・技能、また、「形」としての理解に留まっており、教員が生徒一人一人の困難さを実感するまでには至っていないと分析した。そこで、藤枝 UD と生徒の多様な困難さの双方を関連付け、教員の取組や実践に意味付け、価値付けする研修を行うことにより、教員の理解啓発が一層促進されると考えた。

## （２）校内研修の在り方の検討

特別支援教育に関わる知識や技能を得るだけの研修ではなく、研修を通して得られた知識や理解を教員自らの実践の中で、目の前の児童生徒の姿と重ね合わせながらより深く理解することができる校内研修の在り方について検討した。地域実践研究員の勤務校の教員についてイメージし、教員の理解を効果的に進めることのできる校内研修として、「特別支援教育に関わるこれまでの学校の取組に対する理解の状況確認」「児童生徒の困難さに対する理解」「児童生徒の困難さをより意識した実態把握及び実践」「実践を通して感じたり気付いたりしたことについての協議」「協議後の更なる実践」を一体として進めることのできる校内研修の在り方について検討した。

検討した校内研修については、勤務校のみならず、県内及び市内の小・中学校等においても広く活用することのできる汎用性の高い校内研修モデルとなるよう、学校の状況を「これまで藤枝 UD 等に積極的に取り組んできた学校」「藤枝 UD に取り組み始めた、または、これから取り組む学校」「藤枝 UD を知らない、または、取り組んでいない学校」の3つに分類し、学校の状況に応じて校内研修の内容を選択可能な構成とした。さらに、効果的かつ効率的な研修を進めるため各回の研修時間を1単位時間（45～50分間）に設定し、以下のように、教員の実践を一体とした全4回の研修とした。

・1回目：これまでの学校の特別支援教育に関わる

取組や児童生徒の多様な困難さに関する講義と疑似体験

・2回目：1回目の研修での気づきを踏まえたその後の自らの実践で得た新たな気づきを共有する協議  
・3回目/4回目：1・2回目を発展的に行うことで教員の課題意識を高め学校の組織的な取組を促進

校内研修モデルの開発に当たっては、藤枝市教育委員会の協力の下、研究協力校を指定し、事前の聞き取り調査や定期的なアンケート調査を行い、「校内研修モデル(案)」の改善・充実を図り、より実効性の高いものとなるよう工夫した。

## （３）校内研修モデルの目的

校内研修モデルは、特別支援教育コーディネーター等が校内研修を運営し、多様な児童生徒の理解を促進し、これからの学校に必要とされる組織的な対応力の充実を図ることを目的としている。また、教員が単に「知識・技能」を習得するだけでなく、「特別支援教育の視点」という共通の見方・考え方で、児童生徒一人一人の姿と重ね合わせながら、教員間で協働的に共有化を図ることによって児童生徒理解を深めていくことをねらいとしている。さらに、研修を通して児童生徒の実態を協働的に聞いたり、考えたり、判断したりすることにより、多様な児童生徒一人一人に適切に応じることのできる学校の組織的な対応力につながるものになると考えた。

このような教員の理解の在り方や組織的な対応は、校内において、互いの特徴を認め合い、支え合う関係を築くことにつながり、共生社会の担い手を育てるための基盤になると捉えられる。近年、通常の学級における教育の充実に向けて、ユニバーサルデザインの考え方に基づく取組等が自治体や各学校において推進されているが、本校内研修モデルの実施により、これらの取組を振り返り、特別支援教育の目的や意義を一体として捉えることにより、更なる促進が図られる。

(4) 校内研修モデルの概要

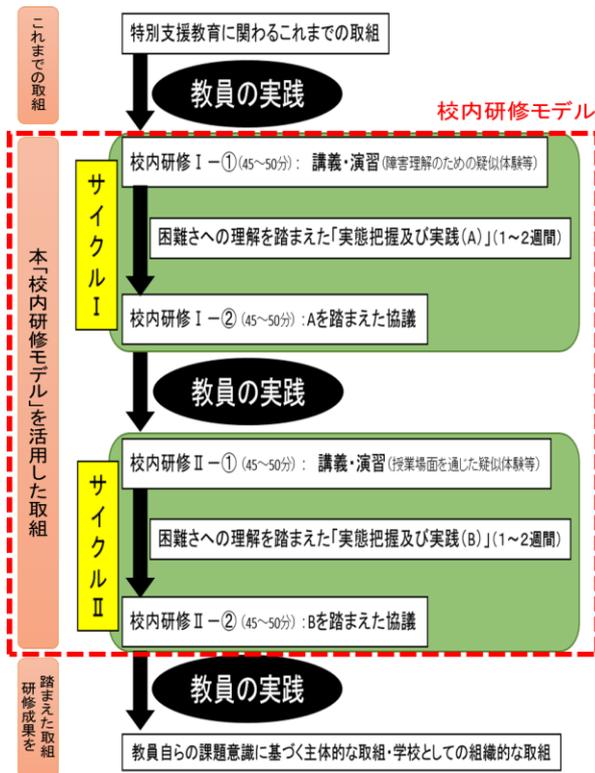


図1 校内研修モデルの概要

【校内研修 I-①、II-①】

これまでの自治体や各学校の取組を想起することで、「なぜ藤枝 UD に取り組んでいるのか」「藤枝 UD はなぜ必要なのか」振り返ったり、児童生徒の多様な困難さへ自らの理解を問い直したりすることで、藤枝 UD に対する意味付け、価値付けがより推進されると考えた。そこで、研修の内容に「子どもの視点に立つ」機会を設定することを通して、これまでの特別支援教育について自らの実践を問い直し、「困難さ」の理解をより確かなものにするのをねらいとしている。

【困難さへの理解を踏まえた実態把握及び実践】

教員が多様な困難さを理解するためには、身に付けた知識を実践の授業や日常の関わりの場面において、実際の子どもの姿と重ね合わせながら実態把握をすることが重要である。「今までの理解は正しかったか」「体験した困難さはこの児童生徒にも当てはまるか」と習得した知識と実際の子どもを重ねて困難さに「気付く」ことが重要であり、その「気付き」により児童生徒理解が更に深まることをねらいとして

いる。

【校内研修 I-②、II-②】

児童生徒の困難さは気付きやすいものから気付きにくいものまで濃淡がある。そこで、一人の教員の小さな「気付き」を、多くの教員の見方や考え方で確認し合うことで、より確かな気付きにつなげたり、新たな気付きにつなげたりすることが重要である。そのためには、実際に指導している児童生徒の姿について教員同士で同じ視点（特別支援教育の視点）で情報共有を行う協議を設定することがより効果的であると考えた。そして、全体で共有した情報をもとに、日常の実態把握や児童生徒との関わりで生かすことをねらいとしている。

(5) 校内研修モデルの実践の成果と課題

実践は地域実践研究員が行い、実践校は市内4小中学校を選定して、各学校が可能な範囲で校内研修の機会を設定した。また、校内研修モデルを受講した教員から一定の間隔によるアンケートを3回実施し、教員の特別支援教育の視点を意識した情報共有の状況や児童生徒への関わりに対する意識の変化を調査した。アンケートの自由記述には「困難さについて今までも分かっていた」「意識していたつもりでも問い直すことができた」等、これまでの実践を捉え直す内容の記載が多くあったことから、校内研修モデルが質的転換につながったと考えられる。

本校内研修モデルには、子どもの視点に立つことを通して、教員自らの児童生徒理解の視点を特別支援教育の視点という見方・考え方により捉え直し、一人一人に応じた指導支援の充実や教育そのものの改善充実につなげるという学びの過程が組み込まれている。これは、児童生徒の姿を中心に捉えた主体的、協働的な学びの循環であり、教員自らの「主体的・対話的で深い学び」そのものであると考えられる。また、教育現場においては特別支援教育に関する課題のみならず、生徒指導、外国籍等日本語の力が不十分な児童生徒への対応等、不登校になっている児童生徒への対応等の様々な課題が混在しており、多様な課題に対応し解決していくことのできる学校の組織力が求められている。本校内研修モデルを通じた教員の学びによる児童生徒理解の充実、特別支援教育

の理解啓発に留まらず、チームとしての学校における課題解決力(学校力)を高めることが期待できる。

### (6) 参加者との意見交換と今後の課題

本発表では、小・中学校や特別支援学校の教員をはじめ、大学教員や言語聴覚士等、色々な立場の方に参加いただいた。また、発表時間中は人が途絶えることがなく、数多くの参加者と意見交換をすることができた。なかでも、小・中学校の教員については、特別支援教育に係る校内研修をどのように進めていけば、子どもの理解が深まり、指導・支援につながるかという課題が挙げられ、校内研修モデルの内容や意義をもとに意見交換を交わした。また、参加者からは校内研修モデルの開発に至った背景や課題を実際に感じているという声や、自校でも校内研修モデルに取り組みたいとの声を多くいただいた。

本研究について、平成30年度は校内研修モデルの開発・提案に留まっており、効果の検証には至っていない。今年度、研修の内容や構成が妥当なものか等、市内または他地域での実践も踏まえ、校内研修モデルの改善に取り組んでいるところである。



写真1 参加者との意見交換の様子

## V. 本大会への参加を通して

本大会では、インクルーシブ教育システムの充実に向け、グローバル・ローカル双方の視点を軸に、これからの特別支援教育の在り方について、様々な立場の参加者が実践や研究の発信を通して、情報共有が行われた。また、筆者自身ポスター発表の機会を通して、小・中学校におけるインクルーシブ教育システムに関する理解啓発の状況を知ることができ、本

研究所の役割や今後の課題について改めて考える機会となった。

最後に、本大会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広島大学を中心とした準備委員会の皆様方には、心より感謝申し上げます。

### 参考文献

- 静岡県教育委員会 (2016) 「静岡県における共生社会の構築を推進するための特別支援教育の在り方について－『共生・共育』を目指して－」
- 藤枝市教育委員会 (2017) 「ユニバーサルデザインにつながる『学校環境の整備』」
- 国立特別支援教育総合研究所 (2019) 「特別支援教育の視点による児童生徒理解の充実－校内研修モデルの開発－」平成30年地域実践研究事業「インクルーシブ教育システムの理解啓発に関する研究」地域実践研究員成果報告書
- 日本特殊教育学会第57回大会 (2019広島大会) プログラム集・発表論文集

# 国立特別支援教育総合研究所の研究成果の活用に関する調査

金子 健・山本 晃・吉川 知夫・平沼 源志・海津 亜希子・棟方 哲弥  
(研究企画部)

**要旨：**当研究所の研究成果がより一層教育現場で活用されるよう、研究成果のアウトプットの方法、活用方法の改善等を図るため、全国の特別支援教育センター及び都道府県・指定都市教育センターに対して「国立特別支援教育総合研究所の研究成果の活用に関する調査」を実施した。

その結果、研究成果報告書の概要をまとめた研究成果報告書サマリー集については、すぐに利用できる場所において利用しているとの回答が多かった。研究成果報告書の当研究所 Web ページからダウンロードしての利用については活用しやすいとの回答の割合が 9 割弱であった。研究成果の具体的な活用方法については、センター主催研修会での活用についての回答が多く、研修のための資料の作成のために、その根拠となるデータとしての利用を含めて活用されていることや、研究成果の一部であるチェックリスト等が、より活用されていることが分かった。一方、研究成果物の在り方に関する意見の中には、リーフレットの形式での研究成果物や、Web ページ掲載で、かつ個人や各校等の研修で活用できるような研究成果物の充実等を求める意見があった。

**見出し語：**研究成果，活用，特別支援教育センター，アンケート調査

## I. はじめに

当研究所研究企画部では、当研究所の研究成果がより一層教育現場で活用されるよう、研究成果のアウトプットの方法、活用方法の改善等を図るため、全国の特別支援教育センター及び都道府県・指定都市教育センターに対して「国立特別支援教育総合研究所の研究成果の活用に関する調査」を実施した。

ここでは、その結果を報告する。

## II. 調査対象と調査方法

調査対象は全国の特別支援教育センター及び都道府県・指定都市教育センター82 機関のうち、事前にアンケートへの協力を依頼し、協力するとの回答を得た機関 51 機関（全 82 機関のうち 62.2%）であった。この 51 機関に対して調査票をメール添付で送り、メールでの返信により全機関より回答を得た。

調査期間は 2020 年 1 月 22 日～2 月 10 日であった。

以下、特別支援教育センター及び都道府県・指定都市教育センターを「特別支援教育センター等」と

する。

## III. 調査内容

調査内容は以下の通りであった。

- ①研究成果報告書サマリー集（特別支援教育センター等へは毎年度 5 冊、冊子を送付している）の活用状況について
- ②研究成果報告書のダウンロードによる利用について
- ③研究成果の具体的な活用方法について
- ④研究成果物の在り方に関する意見について

なお、研究成果報告書は、毎年度、終了した研究課題毎に作成されている報告書であり、当研究所の Web ページに PDF 形式で掲載しており、自由にダウンロードして使用することができる。研究成果報告書サマリー集は、毎年度、終了した研究課題の研究成果報告書の概要を各課題 4 ページ～6 ページにまとめて冊子にしたものであり、

研究成果報告書と同様に、当研究所の Web ページに PDF 形式で掲載しており、自由にダウンロードして使用することができる。

#### IV. 結果

##### 1. 研究成果報告書サマリー集の活用状況について

当研究所が毎年度発行している研究成果報告書サマリー集（写真1）（特別支援教育センター等へは毎年度5冊送付）の活用状況について、選択肢を挙げて複数回答可で尋ねた。また、「その他」と回答した場合は、その内容について自由記述で回答を求めた。また、研究成果報告書サマリー集に関する要望等についても自由記述で回答を求めた。



写真1 研究成果報告書サマリー集（平成30年度）

その結果、図1のように、それぞれの選択肢に対する回答機関数は「指導主事等の担当者に配付し利用している」が20件、「すぐに活用できる場所に置いている」が42件、「その他」が4件で、「すぐに活用できる場所に置いている」との回答が多かった。

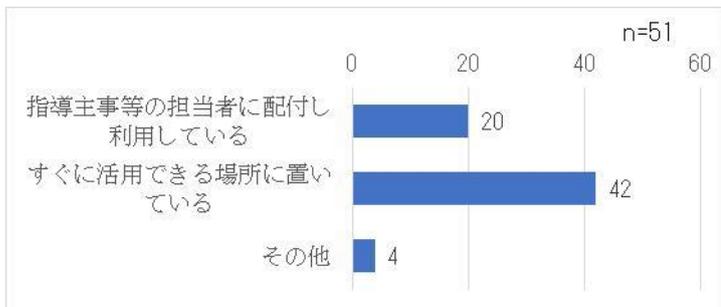


図1 研究成果報告書サマリー集の活用状況

「その他」の内容としては、「全員で閲覧し、書棚

で保管している」という回答のように閲覧しているとの回答があった。要望としては、「見てわかる冊子1冊に加えて、各担当者に配付できるデータを送付してくださるとありがたい。」という回答のように、データの送付についての要望があった。

##### 2. 研究成果報告書のダウンロードによる利用について

当研究所の研究成果報告書（写真2）は当研究所の Web に掲載し、自由にダウンロードできるようになっているが、この利用方法について、活用しやすいか、活用しにくいかを尋ねた。「活用しにくい」と回答した場合は、その内容について自由記述で、改善すべき点等を含めて意見を求めた。

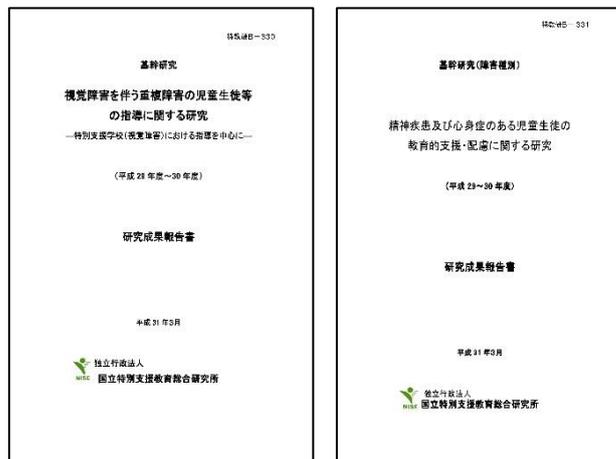


写真2 研究成果報告書（平成30年度）

その結果、「活用しやすい」が 88.2%（45 機関）、「活用しにくい」が 11.8%（6 機関）で、活用しやすいと回答した機関が 9 割弱であった。「活用しにくい」の内容としては「特総研のホームページからはたどって検索しにくい。」など、ホームページの使いやすさについての指摘があった。

##### 3. 研究成果の具体的な活用方法について

当研究所の研究成果をどのように活用しているか、選択肢として挙げた 5 通りの活用例のうちから 1 つを選んで、その具体的な内容について自由記述での回答を求めた。

その結果、選ばれた活用例としては、「センター主催研修会」が 76.5%（38 機関）、「各学校の校内研究・

研修」が13.7%（5機関）、「都道府県市町村の施策立案・体制づくり等」が3.9%（1機関）、「管下の学校等への情報提供」が13.7%（6機関）、「センター等での保護者への情報提供、教育相談等での活用」は0であった。

その内容として、以下のような意見があった。

#### 1) センター主催研修会での活用について

「講義資料作成のための根拠資料として文章やデータを引用することがある。」

「研究所の重点課題テーマを基に、講座の構築および研修内容の参考にしている。」

「最新のニーズや情報源として参考にしている。特に国の取組や推進をしていること（インクルーシブ教育システムの構築に向けて、特別支援教育の推進に関わる法や制度の改正等）の最新情報を得て、当センターでの研修会に反映している。」

「研究成果報告書の内容を引用してスライドを作成したり、目的を明確にした上でチェックリスト等を紹介したりしている。」

「研修の際、受講された先生方に特総研のホームページを紹介し、それぞれで活用していただけるようにしている。」

#### 2) 各学校の校内研究・研修での活用について

「各市町、各学校で開催する研修等の内容の中で、研究所の研究内容を踏まえた講義資料を作成している。」

「研究所の研究成果物を各学校の校内研究で活用させてもらった。研究所で作成されるシートやアンケート結果は、学校現場のニーズに応じているものが多くあり、校内研究や校内研修に役立っている。」

「チェックリスト等の手順とその事例を紹介している。」

「各学校の校内研修の折に、研究成果について紹介するようにしている。」

#### 3) 都道府県市町村の施策立案・体制づくり等での活用について

「医療的ケア児への対応についての具体的事例や情報収集。学校における合理的配慮の提供に対する保護者のニーズへの対応の在り方の検討。特別支援学校における教育課程の編成や評価の在り方の検討に関する情報収集。」

#### 4) 管下の学校等への情報提供での活用について

「各障がい種ごとの研修などにおいて、最新の研究成果として情報提供している。」

「先行研究としてどのような支援・指導の研究に取り組まれているのか等の情報提供が必要なので、利用させて頂いている。」

「学校訪問における指導助言等で活用している。」

#### 4. 研究成果物の在り方に関する意見について

当研究所の研究成果物の在り方について、自由記述で意見を求めた。その結果、17機関から回答を得た。

その内容としては、以下のような意見があった。

「今後も、Web ページからの情報活用の充実についてお願いしたい。タブレット端末からも活用しやすく、具体事例をそのまま、個人や各校等の研修で活用できるようなものの充実が図られたら有り難い。」

「リーフレットの形でまとめてあると、研究の概要が分かりやすく、多忙な現場の先生方も活用しやすいと思う。」

「特別支援学校以外の各学校において、特別支援教育の研究が今後さらに充実する必要があり、多くの地域の学校現場とつながった研究と成果物がさらに活用促進につながるのではないかと考える。」

「追試手順が明確な研究成果物は、各学校が自立的に取り組みやすく、時間制限等のある研修支援でも高い研修効果が期待できると考えている。今後もこのような、各学校が取り組みやすい研究成果を期待している。」

## V. まとめ

今回の調査では、当研究所の研究成果の活用状況や研究成果物の在り方等に関して、特別支援教育センター及び都道府県・指定都市教育センターを対象として調査を実施した。調査内容としては、研究成果報告書サマリー集の活用状況、研究成果報告書のダウンロードによる利用、研究成果の具体的な活用方法、研究成果物の在り方についてであった。

その結果、研究成果報告書サマリー集については、すぐに利用できる場所において利用しているとの回答が多かった。また、研究成果報告書のダウンロードによる利用については、活用しやすいとの回答の割合が9割弱であった。

研究成果の具体的な活用方法については、センター主催研修会での活用についての回答が多く、その回答からは、研修のための資料の作成のために、その根拠となるデータとしての利用を含めて活用されていることや、研究成果の一部であるチェックリスト等が活用されていることが分かった。また、各学校の校内研究・研修での活用でも、研修のための資料作成のために活用されていることや、研究成果としての調査結果やチェックリスト等が活用されていることが分かった。

一方で、研究成果物の在り方に関する意見を含めて、研究成果のアウトプットの方法、活用方法の改善に関する多くの意見もいただいた。例えば、研究成果物の在り方に関する意見の中には、リーフレットの形式での研究成果物や、Web ページ掲載で、かつ個人や各校等の研修で活用できるような研究成果の充実を求める意見があった。また、特別支援学校以外の学校での特別支援教育の充実を図るための研究と研究成果普及を望む意見もあった。

以上のような意見を踏まえて、当研究所の研究成果について、より一層教育現場で活用されるよう、研究成果や研究成果物の在り方、活用方法、普及方法等に関して改善を図っていきたい。

### 謝辞

本調査にご協力を頂きました特別支援教育センター及び都道府県・指定都市教育センターの関係者の皆様に心より感謝申し上げます。

## 特総研が実施する指導者研究協議会の取組報告

宇野宏之祐・榎本容子・坂井直樹・坂本征之・神山努・牧野泰美  
(研修事業部・研修企画担当)

**要旨：**国立特別支援教育総合研究所（以下、「特総研」という）では、研修事業の一貫として、「インクルーシブ教育システムの充実に関わる指導者研究協議会（以下、「研究協議会）」を開催している。研究協議会は、課題に応じた三つの協議会で構成されている。令和元年度は、「高等学校における通級による指導に関わる指導者研究協議会」については1泊2日の宿泊研修を年間2回実施する連続型研修として、「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」と「交流及び共同学習推進指導者研究協議会」については1泊2日の宿泊研修として年間1回実施した。特別支援教育に関するナショナルセンターとして、各地域の特別支援教育の一層の充実にあ資するよう、学習指導要領等の改訂など初等中等教育の動向や刻々と変化する社会状況等を踏まえながら、研究協議会の一層の改善・充実を図っていくことが必要である。本稿では、各研究協議会の概要（令和元年度の取組）と今後の展望について述べる。

**見出し語：**宿泊研修、指導的立場、ナショナルセンター

### I. はじめに

特総研は、特別支援教育に関するナショナルセンターとして、各都道府県等における特別支援教育政策や教育実践等の推進に寄与する指導者の養成を図る役割を果たすことが求められている機関である。特総研が行う研修事業のうち来所型の研修には、各都道府県等における障害種ごとの教育の中核となる教職員を対象とした「特別支援教育専門研修」と、特別支援教育政策上の課題や教育現場の喫緊の課題に対応し、指導的立場に立つ教職員を対象として実施する「インクルーシブ教育システムの充実に関わる指導者研究協議会」の二つがある。

研究協議会については、「高等学校における通級による指導に関わる指導者研究協議会(年間2回)」「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(年間1回)」「交流及び共同学習推進指導者研究協議会(年間1回)」の三つを宿泊型の研修として年間事業計画に位置付け、各都道府県等に対して受講者の推薦を依頼しており、表1に示したとおり、例年、定員を上回る受講がある。

このような中、特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領が平成29年4月に告示され、

特別支援学校高等部学習指導要領が平成31年2月に告示された。また、平成31年4月17日に文部科学大臣から「新しい時代の初等中等教育の在り方について」が中央教育審議会に諮問されたことを受け、「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」が同年9月25日に設置された。本会議においても、特別支援教育を担う今後の教員の専門性や養成の在り方が検討課題の一つに上げられている。このような時代背景の中、特別支援教育の充実を推進する指導者の養成は、国としても喫緊の課題であると言える。

以上を踏まえ、特総研では、現在、各研究協議会はもとより、これまでの研修事業全体の振り返りを行うとともに、今後の研修事業の在り方について検討を行っているところである。

表1 近年の研究協議会の受講人数

年 度	高等学校における通級による指導に関わる指導者研究協議会 (定員100名)	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 (定員70名)	交流及び共同学習推進指導者研究協議会 (定員70名)
H28	*	73	74
H29	103	80	73
H30	109	82	77
R1	112	77	69

\*平成28年度は文部科学省と共催し研修会として開催

以下に、令和元年度に実施した各研究協議会の取組の概要、並びにその成果と課題について報告するとともに、次年度以降に向けた展望について述べる。

## Ⅱ. 高等学校における通級による指導に関わる指導者研究協議会

### 1. 高等学校における通級による指導に関わる指導者研究協議会について

平成28年3月に、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がとりまとめた「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（報告）」において、高等学校における通級による指導の制度化について提言がなされた。このことを踏まえ、国においては平成28年12月に関係法令の改正を行い、平成30年度から高等学校における通級による指導が制度化された。

こうした国の動向を踏まえ、特総研では、平成28年度、制度の周知徹底を目的とした研修会を文部科学省との共催として開催するとともに、平成29年度からは、各地域における円滑な導入に向け、連続型の指導者研究協議会を実施してきた。本研究協議会の目的は、「高等学校における通級による指導に関し、指導的立場にある者による研究協議等を通じ、担当者の専門性の向上及び高等学校における通級による指導の理解促進を図る」ことである。

### 2. 令和元年度の取組状況

本研究協議会は、令和元年5月7日（火）～8日（水）及び11月21日（木）～22日（金）の期間に、年間2回の連続型の研究協議会として、特総研を会場に実施した。本研究協議会の概要を図1に示す。

#### 1) 内容

本研究協議会では、全受講者に対して行政説明を行い、制度の概要や現状、後期中等教育段階における特別支援教育の充実の必要性等について確認した上で、指導主事コースと教員コースの2コースを設定し研究協議を行った。また、教育委員会及び学校から先進的な取組や特色ある取組等について紹介す

ることにより、各自治体の取組のヒントとなるよう工夫した。まだ取組事例が少ない中、こうした他の地域の取組に関わる情報に直接触れることは、受講者にとっても貴重な機会となった。研究協議においては、それぞれの地域の現在の取組状況や課題等について共有し、協議の柱に基づき課題解決に向けた協議を行った。取組状況は地域や学校によって異なるものの、研究協議を通じて、課題解決に向けた糸口を見出す機会となった。

第1回研究協議会の協議で共有した課題等に対しては、第2回において、その後の取組状況や新たな課題等を確認し、解決に向けた協議と次年度以降の取組予定について確認した。連続型の研究協議会としてのメリットを生かし、今後、地域や学校現場で活用できるよう、課題解決の方策をより汎用性の高いものへと深化させていくことを意図して実施した。

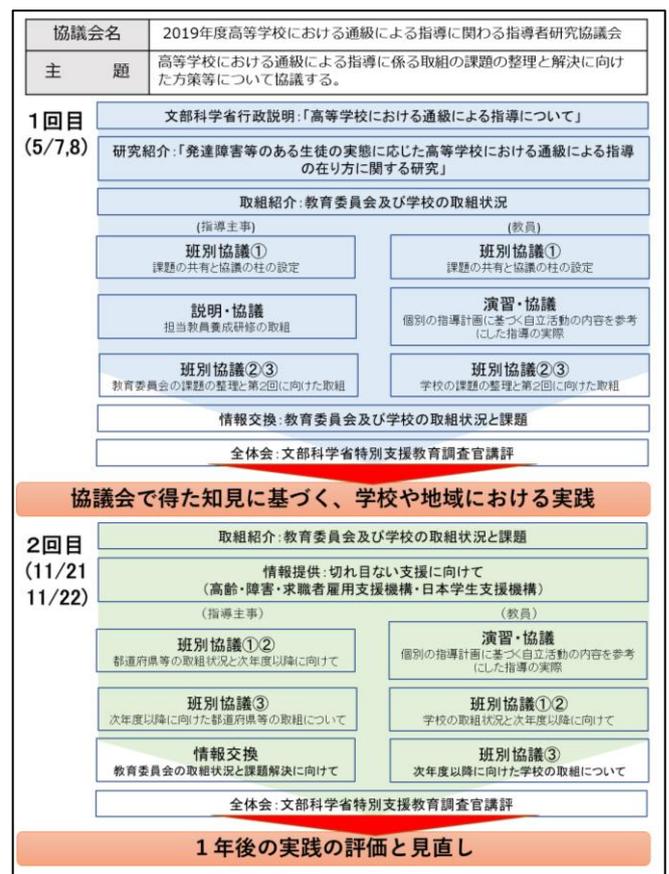


図1 令和元年度の概要

#### 2) 成果と課題

本研究協議会の成果としては、受講者が得た通級による指導に関わる最新情報や全国的な状況、施策

の方向性等の情報、研究協議等による課題解決の視点等を通じて、各地域における高等学校における通級による指導の円滑な導入につながってきたことが挙げられる。また、受講者同士のつながりを基盤として、地域間や学校間のネットワークが広がり、情報交換できる体制がつけられてきていることが挙げられる。

課題としては、これまで先進的に取り組んできた地域や学校からは、課題解決に向けた方策に関するより具体的な協議を求める声が挙がる一方、指導的立場としてではなく、基礎的な事項について学びたいという受講者が増えるなど、受講者の二層化が進んできていることなどが挙げられる。

「2019年度 高等学校における通級による指導の実施予定状況(2019年3月現在)」(文部科学省)によると、実施予定を含め、現在、47都道府県の自治体において、高等学校における通級による指導が導入されている。今後に向けては、本研究協議会で得られた情報等を基に各地域や学校の実情に応じた施策や実践が展開できるよう、特総研の役割である指導的立場に立つ者を対象とした研究協議会として、内容の充実を図るとともに、基礎的な事項の習得については、各自治体の主体的な取組として研修を進めるなどの役割分担を行うことが必要であると考えている。

### 3. 令和2年度に向けて

令和2年度の本研究協議会については、年間1回(2泊3日)の研究協議会として設定した。初日は、行政説明や、文部科学省が作成した「改訂第3版 障害に応じた通級による指導の手引き ●解説とQ&A ●」「初めての通級による指導を担当する教員のためのガイド(仮称)(以下「ガイド」)」を活用した理解啓発の在り方に関する内容を中心とし、各地域における通級による指導の充実を図る。2日目以降については、各地域や学校における取組紹介や課題解決に向けた班別協議等を設定する。ガイドの周知や活用に関する内容と研究協議を連続した日程の中で実施することにより、より高い効果を期待したいと考えている。

## Ⅲ. 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

### 1. 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について

今回の学習指導要領の改訂に際しては、生産年齢人口の減少、グローバル化、技術革新等による「予測困難な社会」において必要となる資質・能力について議論された。また、平成30年6月、「Society5.0に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～」で示されたように、今後、AI等の先端技術の進歩などからもたらされる社会の変化を踏まえ、初等中等教育全体を通じて、持続可能な社会を実現していくための担い手を育てていくことが求められている。教育現場におけるICTの効果的な活用は、その一助となるものと考えられる。特別支援教育においても、障害のある子供の能力を最大限伸張することができるよう、効果的にICTを活用し教育の充実を図ることが喫緊の課題となっている。

本研究協議会は、このような背景の中、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となるICT活用について、指導者としての専門的知識を深めることを目的として開催するものである。

### 2. 令和元年度の取組状況

本研究協議会は、令和元年7月22日(月)～23日(火)の期間に、1泊2日の研究協議会として、特総研を会場に実施した。本研究協議会の概要を図2に示す。

#### 1) 内容

本研究協議会では、以下の4点に基づき、各自治体や学校における課題の解決を図った。まず、①現代社会が抱える課題に対して、国がどのような政策を掲げているのかについて、また、国の動きを踏まえ特総研が実施している研究について、オリエンテーションを通じて図2を示しながら受講者へ伝え、本研究協議会の意義について確認した。また、②テーマごとに班を編制し、協議を通じて各自治体や学校の課題に対する具体的な解決に向けた方略案の作

成を行った。その際には、特色ある実践の紹介や所内見学等で得られた知見も参考にしよう留意した。また、受講者に対しては、方略案作成前に、現在行っている ICT を活用する理由、すなわち、ICT を活用しながら子供たちにどのように育て欲しいと捉えているのか、地域や学校がどうあるべきなのかについて、改めて確認を行った上で作業に取り組むこととした。③研究協議会の最後に「振り返り」の時間を設定し、ポスターセッション形式で情報の共有や意見交換を行うことにより、検討した方略案の更なる見直しを図る機会とした。最後に、④本研究所が行う研究協議会終了一年後のアンケートの際に、受講者が考えた方略案についても併せて評価・見直しを行うよう受講者に確認した。

域における ICT 活用に関する研修を考える：仮想事例検討の研修モデル」や、特色ある取組を行っている学校や自治体による実践発表を設定することにより、受講者がより具体的な視点を持ちながら課題解決を図れるよう工夫した。

## 2) 成果と課題

本研究協議会は平成 28 年度より継続して開催している研究協議会であるが、社会の変化や ICT 機器の進歩に応じて、内容を改善しながら今日に至っている。受講者からは、「最新の ICT 教育の現状や課題だけではなく、他県の先進的な取組を知ることができた」様々な教育支援機器の種類や使い方なども知ることができ、それらを実際に学校での指導場面でどのように生かすのかについて考えるきっかけとなった」といった肯定的な評価を得ることができている。一方、地域によって ICT 機器の整備状況に違いがある等の課題も挙げられている。

## 3. 令和 2 年度に向けて

「予測困難な社会」に生きる子供たちに身に付けさせるべき力が、「資質・能力」として新しい学習指導要領に示され、小学校におけるプログラミング教育の必修化、ICT を活用した学び合いの授業による学習活動の実施、遠隔授業の実施、児童生徒の障害の状態に応じた教育環境の整備など、国においては、ICT 活用に関わる様々な提案等がなされており、今後、教師は、これまで以上に ICT 活用に関する資質能力を身に付ける必要がある。こうしたことを踏まえ、令和 2 年度の本研究協議会については、喫緊の課題とされている特別支援学校等におけるプログラミング教育や、病気療養児等を対象とした遠隔教育の在り方等についても内容に加えるなどして、充実を図ることで、より高い効果を期待したいと考えている。

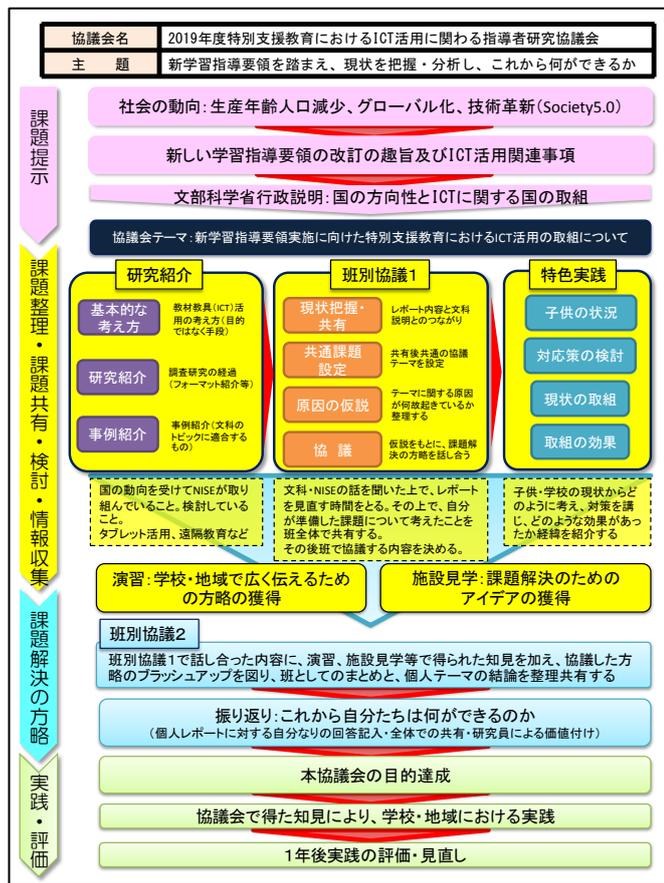


図 2 令和元年度の概要

なお、平成 30 年度に実施した本研究協議会から得られた成果である「子供の実態把握から始め、その上で ICT の必要性を考えることが大事である」ことについて各班で共有するとともに、演習「校内・地

## IV. 交流及び共同学習推進指導者研究協議会

### 1. 交流及び共同学習推進指導者研究協議会について

中央教育審議会初等中等教育分科会報告（2012）において、「特別支援学校と幼・小・中・高等学校等との間」、「特別支援学級と通常の学級との間」でそれぞれ行われる交流及び共同学習については、「障害のある児童生徒等にとっても、障害のない児童生徒等にとっても、共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有するとともに、多様性を尊重する心を育むことができる」と指摘されている。

こうした中、本研究協議会は、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を図ることを目的として開催するものである。

## 2. 令和元年度の取組状況

本研究協議会は、令和元年11月14日（木）～15日（金）の期間に、1泊2日の研究協議会として、特総研を会場に実施した。本研究協議会の概要を図3に示す。

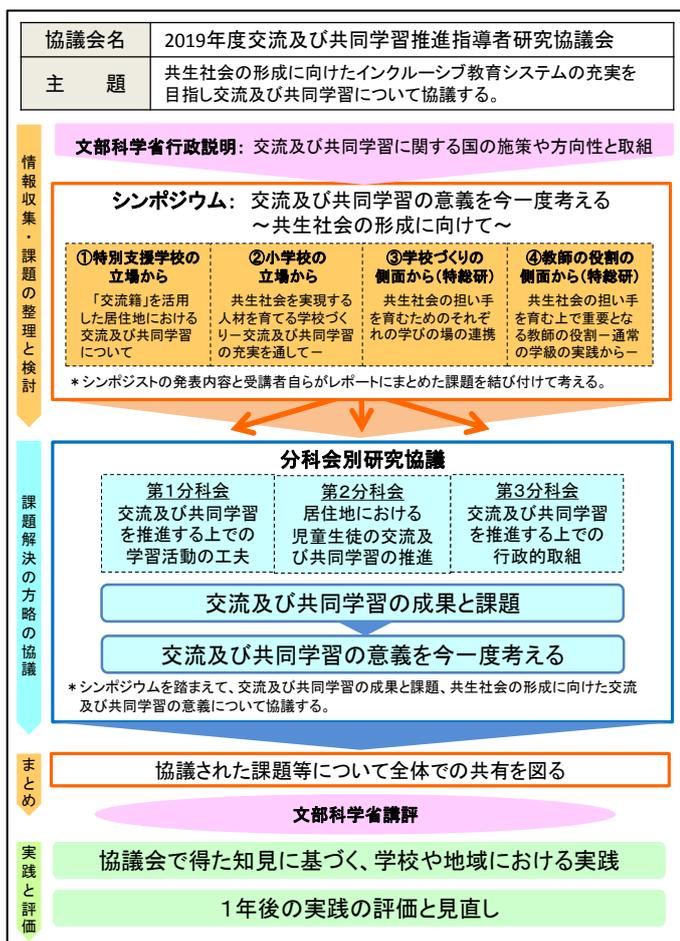


図3 令和元年度の概要

本研究協議会は、特総研において10年以上にわたり実施してきた協議会である。この間、本研究協議会は、交流及び共同学習の制度の理解を促し、取組を推進する役割を果たしてきた。一方、協議の中において、教員加配の必要性などの話題が毎年繰り返される状況が見られていたことから、議論の質的展開を図るための工夫が必要とされていた。そこで、令和元年度の本研究協議会については、以下に示した改善策を講じることとした。

### 1) シンポジウム

先に述べた課題解決に向けて設定したのが、「交流及び共同学習の意義を今一度考える～共生社会の形成に向けて～」と題し、交流及び共同学習の意義を共生社会の担い手の育成という視点から考えるシンポジウムである。本シンポジウムでは、まず、①特別支援学校の立場、②小学校の立場、③学校づくりの側面（特総研地域実践研究：交流及び共同学習の推進に関する研究〔平成28年度-平成29年度〕、多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する研究〔平成30年度-令和元年度〕）から見た立場、④教師の役割の側面（特総研地域実践研究：インクルーシブ教育システムの理解啓発に関する研究〔平成30年度-令和元年度〕）から見た立場という、それぞれの立場から話題提供を行うこととした。その後、話題提供者が一堂に会し、テーマに沿ったディスカッションを行った。

### 2) 分科会別研究協議

その後の研究協議では、シンポジウムを踏まえ、課題別に、「交流及び共同学習を推進する上での学習活動の工夫（第1分科会）」、「居住地における児童生徒の交流及び共同学習の推進（第2分科会）」、「交流及び共同学習を推進する上での行政的取組（第3分科会）」の三つの分科会に分かれ研究協議を行うこととし、それぞれ、受講者が所属する学校や自治体における交流及び共同学習の成果と課題、共生社会の形成に向けた交流及び共同学習の意義を踏まえた取組について協議を行った。受講者からは、「何のために交流及び共同学習を行っているのかという視点か

ら、自分の実践を振り返る機会になった」「地域で生きていく子供たちの将来を見据え、子供の心に種をまく活動をどのように仕組むかを考えていきたい」という感想が出されていることから、交流及び共同学習の意義を踏まえた今後の取組について考える良い機会となったことが分かる。

### 3. 令和2年度に向けて

文部科学省(2019)の「交流及び共同学習ガイド」では、交流及び共同学習の意義について、「学校卒業後においても、障害のある子供にとっては、様々な人々と共に助け合って生きていく力となり、積極的な社会参加につながるるとともに、障害のない子供にとっては、障害のある人に自然に言葉をかけて手助けをしたり、積極的に支援を行ったりする行動や、人々の多様な在り方を理解し、障害のある人と共に支え合う意識の醸成につながる」と示されている。今後は、本研究協議会の受講者一人一人が、学校教育段階における交流及び共同学習の取組が学校卒業後の共生社会の形成においても重要となることについて、改めて確認するとともに、共生社会の担い手の育成に資する効果的な交流及び共同学習の取組の在り方について具体的に検討し、本研究協議会の成果を地域に還元していくことが求められる。

令和2年度の本研究協議会については、引き続き共生社会の担い手の育成という視点に焦点を当てたシンポジウムを継続するほか、効果的な分科会設定の工夫などについて検討することで、より高い効果を期待したいと考えている。

## V おわりに

ここまで、特総研が、今年度実施した三つの研究協議会の概要等について述べてきた。

平成19年の特別支援教育の制度化以降、各地域においては、これまでも特別支援教育の充実に向けた積極的な取組が行われてきたが、今後の我が国のあり様を考えた時、「予測困難な社会」への対応など、これまでの取組を基盤とした更なる充実・発展が必要となる。社会の大きな変化の中、国としても、特別支援教育の充実はその重点事項の一つとなるもの

であり、ナショナルセンターとしての特総研の役割は誠に大きいものと捉えている。各自治体や学校がこれまでの取組を振り返り、共生社会の形成に向けて、それぞれの役割や機能を効果的に発揮していくこと、そして、そうした各地域の取組を特総研が支えていくことが、今後の特別支援教育の一層の充実に繋がるものと考えている。

今後、国等の動向はもとより、ナショナルセンターである本研究所の役割を踏まえ、研究協議会の充実を図っていきたい。教員等の派遣元である各自治体等においても、地域の課題解決に資するよう、今後も、指導的立場にある教員等の派遣と、研究協議会受講後における地域への一層の成果還元をお願いしたい。

### 引用文献

中央教育審議会初等中等教育分科会(2012). 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)  
文部科学省(2019). 交流及び共同学習ガイド

### 参考文献

中央教育審議会(2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)  
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(報告)  
文部科学省(2017). 特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領(平成29年4月告示)  
文部科学省 Society 5.0 に向けた人材育成に係る大臣懇談会 新たな時代を豊かに生きる力の育成に関する省内タスクフォース(2018). Society5.0 に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～  
文部科学省(2019). 特別支援学校高等部学習指導要領(平成31年2月告示)  
文部科学省(2019). 2019年度高等学校等における通級による指導の実施予定状況に関する調査結果

# 特別支援教育教材ポータルサイトの活用 —活用の実際と教材・教具に対する基本的な考え方—

横倉 久・杉浦 徹・青木 高光・土井 幸輝・  
北川 貴章・伊藤 由美・滑川 典宏  
(\*情報・支援部)

**要旨：**障害のある児童生徒に対する教材・教具の重要性は、平成29、31年度に告示された特別支援学校学習指導要領等においても言及されている。情報・支援部事業の1つである特別支援教育支援教材ポータルサイトは、平成26年度から文部科学省が始めた「支援機器等教材普及事業」の一つとして開始された。本稿では、特別支援教育支援教材ポータルサイトを用いた教材・教具の検索方法とその活用の考え方を紹介する。近年のICT、SNSの発展は目覚ましく、日々、これまではなかったような新しい機能を搭載した機器が開発されている。しかし、一方で、新しい技術と機器が生まれたからといって、これまで活用されてきた教材・教具が即不要になることも想像しにくい。教材・教具の選択は、児童生徒の実態をふまえ、指導のねらい、目的に鑑み、十分に検討した上で導入し、その結果を吟味し、児童生徒の実態に生じた変化に対応して、また次の指導を講じる必要がある。

**見出し語：**特別支援教育教材ポータルサイト、教材・教具、ICT

## I. はじめに

いわゆる教材・教具が教育活動において重要な役割を果たすことは言うまでもないだろう。特に障害のある児童生徒が対象である場合、教材・教具が学習の目標や教師の意図や思いを反映する度合いは通常の教育よりもはるかに大きく、その教育の成否を大きく左右すると言えるのではないだろうか。

このような教材・教具の重要性は、文部科学省(2013)「障害のある児童生徒の教材の充実について(報告)」においても次のように指摘されている。「障害のある児童生徒の将来の自立と社会参加に向けた学びの充実を図るためには、障害の状態や特性を踏まえた教材を効果的に活用し、適切な指導を行うことが必要」であり、また、あわせて「各学校における必要な教材の整備、新たな教材の開発、既存の教材を含めた教材の情報収集に加え、教員がこれらの教材を活用して適切な指導を行うための体制整備の充実が求められる」と述べられている。すなわち、児童生徒を取り巻く機器等の環境整備や、実際の指

導に関わる教師の高い専門性向上も含めた充実が重要であると考えられる。

平成29年、平成31年に告示された学習指導要領においても教材・教具に関する言及は多い。特別支援学校学習指導要領第1章総則第3節3の(3)のイの(イ)において、指導内容や指導体制の工夫改善による個に応じた指導の充実の必要性が重視されている。すなわち「教材・教具の工夫や開発、コンピュータ等の情報手段活用」(同解説第2章第3節)等によって、多様な子供達の教育的ニーズへの対応が求められていることがわかる。

これまでは特別支援教育におけるタブレット端末等の活用は、主に特別支援学校、特別支援学級において行われてきたが、インクルーシブ教育システムの構築が進む中で、またICTの教育現場への浸透も相まって、通常の学級での実践等、学ぶ場所、障害種別を越えた活用が徐々に始まっていると思われる(魔法のプロジェクト、2019: パナソニック教育財団、2016、2017: 一般社団法人日本教育情報化振興会、2017)。

## Ⅱ. 進化する技術と溢れる情報

教材・教具は視点を変えれば道具である。道具はその時代の技術の革新の影響を大きく受けると言える。技術革新の中でも、とりわけ ICT、ソーシャルネットワークサービス (SNS) 等の技術革新は近年、質量ともにわれわれの想像をはるかに超える展開を見せている。通信手段を例にして考えるとよくわかるだろう。昭和の通信手段は黒電話であった。しかし、それはプッシュフォンに変わり、ポケベル、携帯電話、そして現在はスマートフォン。わずか数十年の間に大きく変化した。そしてそれは徐々に学校教育の現場に影響を与えている。タブレット端末を活用したコミュニケーション支援や遠隔教育等、デジタル化の側面を急速に強くしている。

このような日進月歩の技術革新の影響を受け、障害のある児童生徒の教育に有効な教材・教具に関わる情報は溢れる一方である。それ故、様々な場所で教材・教具に関心のある教師や保護者の方から「良い教材を教えてくださいませんか」とか「良いアプリ (ソフト) は何ですか」と言った質問をいただく。そのような質問に「それは〇〇ですね」と即答することは難しい。なぜなら、有効な教材・教具は児童生徒の実態によって個々に異なるからである。それ故、単純に「良い」というものではなく、また特定の機器を使えば、誰にとっても有効というようなことは、決してないからである。

しかし、一から一人で教材・教具を探すのは、コンパスなしにジャングルで宝探しをするようなもので、とても時間と労力を要するのも事実である。そのような際に、教材・教具の選定のヒントとなるものの一つが「支援教材ポータル」ではないだろうか。

## Ⅲ. 支援教材ポータルとは

### 1. 「支援機器等普及事業としての支援教材ポータル」

平成 26 年度から文部科学省が始めた「支援機器等教材普及事業」の一つが「特別支援教育教材ポータルサイト (支援教材ポータル) である。教材や支援機

器等の情報を教師や保護者等へ広く提供することを目標とし、平成 27 年 3 月に国立特別支援教育総合研究所のホームページにウェブサイトが開設された。令和元年 7 月現在で、教材・支援機器 760 件、実践事例 192 件が検索可能である。

### 2. 支援教材ポータルでの検索

支援教材ポータルサイトを検索するには大きく二つの入り口がある。

#### 1) 「教材・支援機器を探す」

教材・教具を様々な条件で検索することができる。検索条件として「対象の障害」「特性・ニーズ」「主な対象年代」「教科名等」「支援機器の分類」「動作環境 (OS)」から探すことができる。それぞれからさらに細かい条件を設定して教材・支援機器を検索することが可能である。

#### 2) 「実践事例を探す」

教材・教具等を活用した実践事例を検索することができる。「教材・支援機器を探す」と同様に「対象の障害」「特性・ニーズ」「主な対象年代」「教科名等」から検索でき、加えて「幼児児童生徒の在籍状況」からも検索でき、「通常の学級」「通級による指導」「特別支援学級」「特別支援学校」等、学びの場の観点からもそこで活用された教材・教具を探すことができる。

#### 3) 検索の具体的方法

次に具体的な検索例を見てみることにしよう。

ここでは、肢体不自由のある児童生徒のコミュニケーションを支援する教材・教具を探してみよう。

まず最初の画面である (図 1)。

矢印の部分「教材・支援機器を探す」をクリックする。すると図 2 のような画面が出てくる (図 2)。ここで「対象の障害」をクリックすると、「視覚障害」から「特定されない」までの条件が示される (図 3)。ここで「肢体不自由」をクリックすると左側バナーの中段に特性・ニーズを選ぶ項目があり、「見る」「聞



図1 支援ポータルサイト画面

く「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」等、具体的な学習活動を入れて、検索することができ、具体的な教材・支援機器の画像が出てくる（図4）。さらに詳しい情報については「詳細を表示」をクリックすると実際に使われた活動場面の様子の写真や詳しい経過や使用方法等が紹介されていたり、類似の実践事例についても併せて検索したりすることができる。



図4 検索結果とさらなる情報



図2 目的別検索

#### 4) 教材・教具を探す多様な視点の必要性

ここまでで、特定の目的、すなわち障害種別や実際の困難さを視点に教材・支援機器を探す方法を紹介した。しかし、同時に、これらの検索によって、より広い視点で教材・教具に関する情報を得ることが可能になる。例えば、図4をみると、検索の結果、他の対象年齢では、どのような活用がなされているか、また、ここでヒットした教材・教具の活用方法を知ることができるアイコンがあることがわかるだろう。

単に障害種別ではなく、どのような困難さがあるかという視点で教材・教具を検討することで、他の障害種別で活用されている教材・教具が意外にも解決策をもたらしてくれることはよくある。特定の視点から検索を始めながらも、よい意味での試行錯誤をこの支援教材ポータル上で行うことで、児童生徒の困難さをより多様な視点で捉える力を養うことができるのではないだろうか。



図3 障害種別からの検索

#### IV. 教材・教具に関する流行と不易

本稿では、数多くある教材・教具に関する情報を整理し、より実際の視点で目の前の児童生徒に必要なものを見つけ出す方法の一つとして、支援教材ポータルとその活用方法の一端を紹介した。

先に述べたように、近年の ICT, SNS の発展は目覚ましく、日々、これまではなかったような新しい機能を搭載した機器が開発されている。それが教育現場に徐々に導入されており、その間隙は日々少なくなっているように感じられる。支援に関わる教師や保護者の中には、もっと最新の知識、情報をとと思われる方も少なくないだろう。

しかし、一方で、新しい技術と機器が生まれたからといって、これまで活用されてきた教材・教具が即不要になることも想像しにくい。

PC やタブレット端末に読み上げ機能が標準装備されても、視覚障害のある児童生徒にとって点字はやはり有効な情報手段であり続けるだろう。

タブレット端末上のシンボルを選択して、音声出力によってコミュニケーションが図れたとしても、自閉症のある児童生徒との意思疎通では紙に手書きで書いた絵や文字の方が、学習活動や場面によっては有効な働きをすることはよくあることだ。

視線入力装置を使って、PC 上の文字を選択して文章を書くことができて、肢体不自由のある児童生徒がコンビニで買い物をするには、「店員さん、コーラとってきてください」と VOCA で伝えた方が早いことは想像できる。

加えて、高い技術、新しい技術が必ずしも良好な教育効果をもたらすとは限らない。

最新の技術であるが故に、ついつい我々はそれらの性能のみに目を奪われることがあり、機器主導の支援を展開し、実際の効果は今ひとつ、という落とし穴に陥ることはよくあるのではないだろうか。どこまでいっても教材・教具の選択は、児童生徒の実態からスタートしなければならない。指導のねらい、目的に鑑み、十分に検討した上で導入すべきである。そしてその結果を吟味し、児童生徒の実態に生じた変化に対応して、また次の指導を講じる必要

がある。そのようなサイクルの中で、児童生徒の学習や生活が豊かになる方策が少しずつ蓄積されてくるのではないだろうか。また、同時に、その中で、教師の教材・教具に関する専門性が磨かれるのではないだろうか。

長年、自作の教材・教具を主に用いて、重い障害がある人に対して基礎概念や文字、数の導入の指導方法の研究に取り組んだ水口（2006）は教材・教具を「言葉である」と述べている。児童生徒が話し言葉の活用が難しい場合、教師が提示する教材・教具そのものがメッセージとして、使い方や使う楽しさを伝え、そして児童生徒の教材教具の活用の様子から、理解の度合いや感情の変化を教師が読み取ることで相互的なコミュニケーションが生み出されるのではないだろうか。このことはどのように教材・教具にまつわる技術が高くなろうとも不変の原則なのではないだろうか。

児童生徒の持つ課題やそのねらいにぴったりジャストフィットする教材・教具を選択することは、ゴルフでホールインワンを出すように難しい。最初は遠いところから、少しずつ、より合ったものに近づけていくことが大切である。そのような過程の一つとして、支援教材ポータルを活用していただけたらよいのではないだろうか。それをきっかけとして、大学、教育委員会や教育センター等が作成している同様のポータルサイト等も参考にすることで、支援者としての知識と情報にアクセスする勘所が身につくのではないだろうか。

#### 引用文献

水口 浚（2006）「障害児（者）に学ぶ」障害児基礎教育研究会編 水口 浚・吉瀬正則・松村緑治・立松英子著「一人ひとりの子どもに学ぶ 教材教具の開発と工夫」 p.6-14.学苑社

文部科学省（2013）「障害のある児童生徒の教材の充実について（報告）」

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 特別支援教育教材ポータルサイト

<http://kyozai.nise.go.jp/>

本稿は季刊特別支援教育研究 No.75 「特別支援教育支援教材ポータルサイトの紹介」に加筆修正したものである。

## 発達障害教育推進センターにおける取組の報告

### —発達障害教育実践セミナー及び横須賀市児童生徒ふれあいフェスタ (世界自閉症啓発デーin よこすか) を中心として—

廣島慎一\*・井上秀和\*・竹村洋子\*・玉木宗久\*・  
藤田昌資\*・西村崇宏\*・笹森洋樹\*  
(\*発達障害教育推進センター)

**要旨：**発達障害教育推進センターでは、「発達障害教育実践セミナー」及び「横須賀市児童生徒ふれあいフェスタ（世界自閉症啓発デーin よこすか）」を展開し、発達障害教育に関する実践的な指導力の向上と理解推進を図っている。「2019年度（令和元年度）発達障害教育実践セミナー」は、7月17日（水）、18日（木）に本研究所研修棟において、家庭と教育と福祉の連携を推進する「トライアングル」プロジェクトの報告を踏まえ、「発達障害者支援における家庭と教育と福祉の連携を推進するための教員研修の在り方」をテーマとして開催した。参加対象は「都道府県・指定都市・中核市の教育委員会及び教育センターの研修担当の指導主事」とした。また、「横須賀市児童生徒ふれあいフェスタ（世界自閉症啓発デーin よこすか）」を、11月29日（金）に横須賀市文化会館中ホールで開催した。横須賀市、横須賀市教育委員会等と連携し、地域の保護者や教員など多くの方々に、広く発達障害に関する理解啓発を図ることを目的として実施した。

**見出し語：**発達障害教育実践セミナー、行政説明、基調講演、パネルディスカッション、ワークショップ

## I. はじめに

発達障害教育推進センターは、発達障害に関する最新情報や国の動向等についてインターネット等を通じて幅広く国民に情報提供することに加え、発達障害教育に関する理解推進と実践的な指導力の向上を図ることをミッションとしている。そして、それらのミッションを果たすための事業として、発達障害教育実践セミナーと「横須賀市児童生徒ふれあいフェスタ（世界自閉症啓発デーinよこすか）」を昨年度に引き続き実施した。

本稿では、これら二つの事業について、今年度の取組を紹介する。

## II. 発達障害教育実践セミナー

発達障害教育実践セミナーは、発達障害のある子どものライフステージに応じた一貫した支援体制の

構築を推進することを目的としており、今年度が3回目の開催である。今年度は、家庭と教育と福祉の連携を推進する「トライアングル」プロジェクト報告を踏まえ、「発達障害者支援における家庭と教育と福祉の連携を推進するための教員研修の在り方」をメインテーマとした。広く教育関係者に参加を呼びかけた過去2回のセミナーとは異なり、今回は、各地方自治体における研修の充実に寄与すべく、参加対象を教育委員会、及び教育センターの研修担当指導主事等に限定したセミナーとした。

以下に今年度の取組の概要を述べる。

### 1. 開催場所とプログラム

開催日時：7月17日（水）、18日（木）

開催場所：国立特別支援教育総合研究所

テーマ：「発達障害者支援における家庭と教育と福祉の連携を推進するための教員研修の在り方」

参加対象：都道府県・指定都市・中核市の教育委員会及び教育センターの研修担当の指導主事等

日程：(1日目)

- 11:00～13:00 受付
- 13:00～13:30 開会（趣旨説明）
- 13:30～14:50 行政説明  
(文部科学省・厚生労働省)
- 15:00～16:30 基調講演

(2日目)

- 9:00～12:00 パネルディスカッション
- 13:00～15:30 実践紹介

## 2. 内容

### 1) 趣旨説明

演題：「通級による指導の担当者の専門性向上に資する研修の在り方」

講師：笹森洋樹（国立特別支援教育総合研究所）

概要：本セミナーでは、家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクト報告（平成30年3月）、障害者活躍推進プラン（平成31年4月）等を踏まえ、発達障害に関する専門的知識を深め、各地域における発達障害教育の実践的な指導力の向上を推進するための研修の充実を図ることを目的とすることが説明された。その中でも、特に今年度は、通級による指導の担当者の専門性向上に資する研修の在り方に焦点を当てることも併せて述べられた。また、研修の在り方について協議を行う際のポイントとして「指導・支援」の専門性と「連携・協働」の専門性といった2つの視点からの検討が挙げられた。

参加者からは、「セミナーの内容が体系的に学べるものであり良かった」などの感想が寄せられた。



写真1 趣旨説明「通級による指導の担当者の専門性向上に資する研修の在り方」：会場の様子

### 2) 行政説明

テーマ：「これからの家庭と教育と福祉の連携～子どもを真ん中に据えて～」

講師：田中裕一氏

(文部科学省 特別支援教育調査官)

テーマ：「発達障害者支援施策について」

講師：加藤永歳氏

(厚生労働省 発達障害対策専門官)

概要：文部科学省、及び厚生労働省のそれぞれの立場からお話をいただき、発達障害に関わる教育や福祉の動向について最新の情報を提供していただいた。

参加者からは、「厚生労働省の説明を聞く機会が少なかったが、とても参考になった。丁寧な説明で非常に分かりやすかった。」「文部科学省、厚生労働省、それぞれの立場から最新の情報を交えてお話を聞くことができ、非常に有意義だった」、「特別支援教育の現状と課題について理解を深めることができたと同時に、自覚や責任感、使命感がわき立つのを感じた。」等の感想が寄せられた。



写真2 行政説明「これからの家庭と教育と福祉の連携」  
: 会場の様子



写真4



写真3 行政説明「発達障害者支援施策について」  
: 会場の様子



写真5

写真4, 5 基調講演「発達障害児・者の支援に関する現状と課題」: 会場の様子

### 3) 基調講演

テーマ:「発達障害児・者の支援に関する現状と課題」

講師: 本田秀夫氏 (信州大学医学部附属病院  
子どものこころ診療部部長)

概要: 基調講演では、信州大学教授の本田 秀夫氏より「発達障害児・者の支援に関する現状と課題」をテーマにお話をいただいた。発達障害児・者の支援において大切な視点、教育と家庭、福祉・医療との連携の在り方等、示唆に富んだお話をいただいた。

参加者からは、「教育、福祉どの立場の方にとっても大変学び多い内容で、是非、今後もしもご示唆いただきたく思いました」、「発達障害児・者の状況を詳しく聞くことができ、教育としてどのような体制作りが必要かを再考するきっかけとなった」といった感想をいただいた。

### 4) パネルディスカッション

テーマ:「教育と家庭・福祉・医療との連携の在り方と教員に求められる専門性」

パネリスト: 山岡修氏 (日本発達障害ネットワーク JDD ネット)

パネリスト: 西村浩二氏 (広島県発達障害者支援センター)

パネリスト: 西牧謙吾氏 (国立障害者リハビリテーションセンター)

指定討論者: 田中裕一氏 (文部科学省 特別支援教育調査官)

コーディネーター: 笹森洋樹 (国立特別支援教育総合研究所)

概要: まず3名のパネリストから、家庭、福祉、医療のそれぞれのお立場で、教育との連携の在り方

事業報告

や教員に求められる専門性について情報提供をいただいた。その後、文部科学省特別支援教育調査官の田中 裕一氏を指定討論者としたパネルディスカッションを行った。ここでの論点は、「立場の違う者が『連携する』『協働する』とはどのようなことを期待されているのか」、「本人や保護者との共通理解、合意形成はどのように図れば良いのか」、「『連携・協働』の視点から教職員が研修すべきことは何か」の三つであった。参加者からは、「それぞれの視点から協議が深められていて興味深かった」、「どう連携すれば良いのかといったことに対して細やかな示唆をいただいた」、「連携を図る上でのコミュニケーションの大切さを再確認した」等の感想をいただいた。



写真6



写真7

写真6, 7 パネルディスカッション「教育と家庭・福祉・医療との連携の在り方と教員に求められる専門性」  
：会場の様子

5) 実践紹介

テーマ：「効果的な教員研修の在り方」

話題提供：井上秀和(国立特別支援教育総合研究所)

話題提供：若山洋氏(宮城県総合教育センター)

話題提供：若槻洋貴氏(山梨県教育庁)

コーディネーター：廣島慎一(国立特別支援教育総合研究所)

概要：前半は、本研究所から参加者に事前に実施したアンケート調査(「通級による指導の担当者の専門性について」)の結果について、その後、宮城県総合教育センターの若山洋氏、山梨県教育庁の若槻洋貴氏からそれぞれの自治体における発達障害教育の専門性を高めていくための効果的な研修について、話題を提供していただいた。後半は、「通級担当者の専門性を向上するため、今後取り組みたい(工夫したいこと)こと」をテーマとして、参加者に協議を深めていただいた。また、その際の協議の視点としては「指導・支援」、「連携・協働」の2軸とした。

参加者からは、「実践事例が参考になりました」、「研修の充実を図るための具体的なヒントをたくさんいただいた」、「具体的な、そしてとても素晴らしい実践をお聞きし、明日からまたがんばろうと思いました」といった感想をいただいた。アンケートの結果では、約60名の参加者から、行政説明、基調講演、パネルディスカッション、実践紹介のいずれの内容においても87%以上の参加者が「とても参考になった」と回答しており、また「やや参考になった」を含めると、ほぼ100%の参加者から、本セミナーに対して高い評価が得られた。

また、昼食・休憩等の時間帯に、当研究所で実施している研究紹介パネルを展示した。



写真8 実践紹介：宮城県：会場の様子



写真9 実践紹介：山梨県：会場の様子

## Ⅱ. 横須賀市児童生徒ふれあいフェスタ (世界自閉症啓発デーin よこすか)

「横須賀市児童生徒ふれあいフェスタ（世界自閉症啓発デーin よこすか）」は、横須賀市教育委員会と国立特別支援教育総合研究所との共同で開催した。本イベントは、横須賀市が、障害者福祉への関心や理解を深め、誰もが参加できる社会をめざすことを目的として、実施している「障害者週間キャンペーン YOKOSUKA」の一環として開催された。このイベントを通して、保護者、教員、福祉関係者をはじめ、たくさんの市民の方々の、発達障害に関する理解につなげていきたいと考えている。今年度は、発達障害のある人々が地域で生き生きと働く姿を通して、家庭・教育・福祉の連携によるライフステージに応じた切れ目ない支援について考えるパネルディスカッションの部と、教材・教具展示、心理的疑似体験、ミニ研修講義、横須賀市内の学校による取組の紹介、よこすか就労援助センターによる展示、国立特別支援教育総合研究所による研究の紹介等のワークショップの部を実施した。その取組の概要を以下に述べる。

### 1. 開催場所とプログラム

開催日時：11月29日（金）

開催場所：横須賀市文化会館中ホール

テーマ：「幅広く発達障害に関する理解啓発を図ること」

参加対象：地域の方々、保護者、教員、福祉関係

者など

日程：（1日目）

10:00～ 10:30 受付

10:30～ 10:40 開会

10:40～ 12:00 パネルディスカッションの部

12:30～ 13:00 ワークショップの部

## 2. 内容

### 1) パネルディスカッションの部

テーマ：「発達障害のある人々が地域で生き生きと働く姿を通して、家庭・教育・福祉の連携によるライフステージに応じた切れ目ない支援について考える」

登壇者：横須賀市在住の保護者

広瀬宏之氏（横須賀市療育相談センター）

後藤由紀夫氏（よこすか就労援助センター）

笹森洋樹（国立特別支援教育総合研究所）

概要：午前中に行われたパネルディスカッションの部では、家庭、医療（福祉）、労働（福祉）、教育の立場の4名の登壇者から、それぞれの立場での思いや意見が語られ、ライフステージに応じた切れ目ない支援についての経験に基づく具体的な話が展開された。参加者からも、「保護者の方の貴重な子育て26年間を聞かせていただけてありがとうございました。勇気をもらいました。（5歳の自閉症の子を持つ母より）」「将来の自立（就労）に向けて家庭で役割を担うこと、成功体験が重要ということを大切にしていきたいと思いました。」といった感想が得られた。また、本イベントは11月30日（土）付の神奈川新聞に取り上げられました。



写真10 パネルディスカッションの部：会場の様子

## 2) ワークショップの部

概要：午後からのワークショップの部では、心理的疑似体験のコーナー、DVD視聴によるミニ研修のコーナー、教材・教具展示のコーナー、研究紹介のコーナー、横須賀市内の学校の取組紹介のコーナーが行われた。参加者が積極的に各コーナーにいる研究員と質疑応答や意見交換する姿が見られ、活気のある時間となった。参加者からも、「ワークショップのコーナーを2～3日続けて行って欲しい。」「実際に体験することができて良かった。」「展示している教材が非常に参考になった。」といった意見をいただいた。

1日を通しての参加者は、約100名であった。学校関係者、福祉関係者、保護者、それ以外の方々に御参加いただいた。特に印象に残った内容を問うアンケートの結果としては、午前中に実施したパネルディスカッションの部と答えた方が約60%で、教材教具と答えた方が約30%であり、多くの参加者にとって、この2つの内容に興味を持たれたことが分かった。また、「このような機会があれば、また参加したいと思いますか。」という問いには、「思う」「少し思う」と答えた方が100%となり、今回の取組の必要性を強く感じた。



写真11 ワークショップの部：会場の様子

て参加対象を「都道府県・指定都市・中核市の教育委員会及び教育センターの研修担当の指導主事」に絞り、各地域における発達障害教育の実践的な指導力の向上を推進するための研修の充実を図ることを主な目的とした。参加者からも今後の取組のヒントをもらえたといった声も多く、本研修が各地域でのそれぞれの実践につながっていくことを改めて実感した。また、横須賀市児童生徒ふれあいフェスタ（世界自閉症啓発デーinよこすか）においても、多くの方々の参加を得ることができた。教育関係者だけでなく、保護者、福祉関係者などの参加もあり、各関係者の興味・関心の高さを伺うことができた。

今後も、教育関係者だけでなく、保護者や福祉関係機関との連携を大切に、支援が必要な子ども達やその保護者・関係者が、地域で切れ目なくつながっていくことのできる社会となるよう本センターでの事業を展開していきたいと考えている。

### 引用・参考文献

- 国立特別支援教育総合研究所(2019). 令和元年度発達障害教育実践セミナー実施要項.
- 国立特別支援教育総合研究所(2019). 令和元年度横須賀市児童生徒ふれあいフェスタ（世界自閉症啓発デーinよこすか）実施要項.
- 国立特別支援教育総合研究所発達障害教育推進センター(2019). 2019年度（令和元年度）発達障害教育実践セミナー. [http://icedd.nise.go.jp/?page\\_id=1583](http://icedd.nise.go.jp/?page_id=1583)

## Ⅲ. おわりに

発達障害教育実践セミナーと横須賀市児童生徒ふれあいフェスタ（世界自閉症啓発デーinよこすか）について今年度の取組を紹介した。

発達障害教育実践セミナーでは、昨年度とは違っ

# インクルーシブ教育システム推進センター 事業報告

星 祐子

(インクルーシブ教育システム推進センター)

**要旨**：平成28年度に開設したインクルーシブ教育システム推進センターは、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、地域が直面する課題解決に資する「地域実践研究事業」、障害者の権利に関する条約の批准を踏まえた国際的動向の把握と諸外国の最新情報の調査と発信、海外との研究交流を進める「諸外国の最新情報の収集・発信と国際交流事業」、インクルDB（インクルーシブ教育システム構築支援データベース）の活用を推進する「情報発信・相談支援事業」の3事業を推進してきた。本稿は、その事業について概説する。

**見出し語**：インクルーシブ教育システム，地域実践研究事業，諸外国の最新情報の収集・発信，国際交流，インクルDB（インクルーシブ教育システム構築支援データベース）

## I. はじめに

平成28年4月に、インクルーシブ教育システム構築に向けた地域や教育現場における取組を支援することを目的として、インクルーシブ教育システム推進センター（以下、センター）を開設した。

センターでは、地域が直面する課題に対応した研究（地域実践研究）の推進、国際的動向の把握や諸外国の最新情報の収集及び海外との研究交流、インクルーシブ教育システム構築事業を支援するデータベースの整備・情報提供と支援を行っている。

を以下の通り、設定し、各2年間における研究とした。

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

- ・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（平成28・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（平成28・29年度）

- ・教育相談・就学先決に関する研究（平成30・31年度）

- ・インクルーシブ教育システムの理解啓発に関する研究（平成30・令和元年度）

②メインテーマ2：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に関する実際研究

- ・交流及び共同学習の推進に関する研究（平成28・29年度）

- ・教材教具の活用と評価に関する研究（平成28・29年度）

- ・多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する研究（平成30・令和元年度）

- ・学校における合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究（平成30・令和元年度）

## II. 地域実践研究事業

### 1. 地域実践研究の特徴

地域実践研究は、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、研究所の研究員と各教育委員会より派遣された地域実践研究員が協働して研究に取り組む新しい仕組みの研究である。

### 2. 地域実践研究のテーマについて

地域実践研究のメインテーマは、インクルーシブ教育システム構築に向けた体制整備に関する研究及び特別支援教育に関する実際研究とした。そして、地域における現状と課題、ニーズの把握等から、メインテーマ毎にサブテーマとして4課題、計8課題

### 3. 地域実践研究の体制について

各地域から1年間の派遣による地域実践研究については、各地域から派遣された「長期派遣型」（1年

間、研究所に滞在して研究を推進)及び「短期派遣型」(主に各地域で研究活動に従事し、研究所への来所は、年3回程度)の地域実践研究員と本研究所の研究員が協同して研究を推進してきた。

令和元年度は、長期派遣型については4地域から5名、短期派遣型については、10地域から12名、計17名の地域実践研究員を派遣いただき、4課題毎に所内の研究員と地域実践研究員からなる研究チームを構成し、研究活動を実施した。地域実践研究には、都道府県・指定都市に加え、平成30年度からは市区町村からも参画いただき、地域とのより緊密な連携の下、地域や学校が直面する課題の解決に向け協働していくこととした。

研究の推進に当たっては、年3回の研究推進プログラムを実施して、アドバイザーの筑波大学安藤隆男教授、島根大学原広治教授にも出席いただき、助言をいただいた。4課題合同での報告や課題毎の協議等を通して、研究実施計画作成、進捗状況の把握、研究のまとめ等を推進した。



写真1 研究推進プログラムの様子

#### 4. 地域実践研究の内容について

4課題の概略と参画地域は以下の通りである。

##### 1) 教育相談・就学先決に関する研究

各地の就学に係る教育相談、就学先決定に関し、本人・保護者への情報提供、園・学校間の連携、合意形成、就学先決定後の見直し等に関する現状及び課題を明らかにすること、各自治体の工夫・取組から、課題解決の方策や就学先決定に係る各プロセスについての留意事項、参考となる知見について整理し、提供する。

平成30年度参画地域：長期派遣型（長野県）

令和元年度参画地域：長期派遣型（長野県）短期派遣型（柏市、富士見市、坂城町）

##### 2) インクルーシブ教育システムの理解啓発に関する研究

共生社会の形成のためのインクルーシブ教育システムの構築には、全ての教師、子ども、保護者、地域の理解が重要である。参画地域における訪問調査等を通して、今後10年を見越して学校や教師がめざしたい姿を検討し、そのための研修等の取組について提言する。

平成30年度参画地域：長期派遣型（青森県、埼玉県、静岡県）、短期派遣型（釜石市、宮城県、鹿沼市、兵庫県、島根県）

令和元年度参画地域：長期派遣型（青森県、埼玉県）、短期派遣型（釜石市、鹿沼市、藤枝市、田原市、兵庫県）

##### 3) 多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する研究

特別支援教育や児童・生徒指導の充実等、学校は子どもの多様な教育的ニーズに応えることが求められる。本研究は、地域における学校づくりの取組の現状や課題を明らかにし、教育現場で活用できる学校づくりモデルやそのプロセスを支援するツールを提案する。

平成30年度参画地域：長期派遣型（静岡県）、短期派遣型（横須賀市、奈良県）

令和元年度参画地域：長期派遣型（静岡県）、短期派遣型（横須賀市）

##### 4) 合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究

小・中学校に在籍する児童生徒への合理的配慮の提供に向けて、その体制作りのために教育現場にはどのようなニーズがあるのか、また合理的配慮・基礎的環境整備の考え方等を普及していくための方策等を学校現場の状況を踏まえて検討する。

平成30年度参画地域：長期派遣型（川山県）、短期派遣型（富士見市）

令和元年度参画地域：長期派遣型（静岡県）、短

期派遣型（御嵩町）

## 5. 研究成果の普及と活用について

地域実践研究の研究成果については、研究に参画いただいた指定研究協力地域において地域実践研究フォーラム等を開催し、得られた知見や成果を提供した。各地域において、特別支援学校、幼稚園、認定こども園、保育所、小学校、中学校、高等学校の教員、県教育委員会及び市町村教育委員会の職員などおよそ40名から500名の参加があり、活発な質疑応答が行われた。地域実践研究フォーラム終了後の参加者アンケートからは、本研究所及び地域実践研究事業に対する期待や要望が多く寄せられた。



写真2 静岡県における地域実践研究フォーラムの様子

また、平成28・29年度に終了した4課題、及び平成30年度に取り組んだ4課題については、その成果をそれぞれ冊子「地域実践研究事業報告書 地域におけるインクルーシブ教育システムの推進」にまとめた。各地域における取組の参考としていただきたい。

## Ⅲ. 諸外国の最新情報の収集・発信と国際交流事業

### 1. 国際的動向の把握

障害者の権利に条約の批准を踏まえた国際的動向の把握を行った。国別調査では、国別調査班（アメリカ班、イギリス班、オーストラリア班、韓国班、スウェーデン班、フィンランド班）を編成して、各

国の教育事情に造詣の深い特任研究員の協力を得ながら、諸外国のインクルーシブ教育システムや特別支援教育に関する情報の収集と整理を行った。

これらの国別調査については、小冊子「諸外国におけるインクルーシブ教育システムに関する動向」としてまとめるとともに、特総研ジャーナルに掲載し、情報の提供を行った。

### 2. 海外の研究機関との研究交流の推進

研究交流の促進を目指した海外の研究機関への研究職員の派遣、NISE 特別支援教育国際シンポジウムの開催、海外からの視察・見学の受入れ等に取り組んだ。

#### 1) 海外の研究機関への研究職員の派遣

韓国国立特殊教育院（KNISE）とは、1995年に研究交流及び強力に係る覚書を締結し、2001年から2012年まで開催した日韓セミナーを始めとして、両機関における国際シンポジウム・セミナーに、それぞれの機関の研究職員を派遣する等、交流を進めてきたが、2019年7月に覚書を再締結し、交流をより深めていくことを確認した。



写真3 署名式（覚書の再締結）

韓国は、2008年に障害者の権利に関する条約に批准し、韓国内の特殊教育（日本における特別支援教育）や統合教育（日本におけるインクルーシブ教育システム）の充実に向けた様々な取組をしている。韓国との交流を通して、今後のわが国のインクルーシブ教育システム推進に関する示唆を得ていきたいと考えている。

また、フランス国立特別支援教育高等研究所（INS-HEA）とは、2015年に研究協力及び交流に係る協定を締結しているが、2019年9月に所長の表敬訪問があり、フランスのインクルーシブ教育システムの現状や課題を伺うとともに、意見交換を行った。

## 2) NISE 特別支援教育国際シンポジウムの開催

2020年1月25日（土）に、東京都千代田区の一橋講堂にて「第5回 NISE 特別支援教育国際シンポジウム」を開催した。幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校等の教員、大学教員、教育・福祉・行政機関の関係者、保護者等、350名程の方にご参加いただいた。

今年度は、テーマ「子どもの学習のつまずきに速やかに対応する取組 ―フィンランドの教育実践から今後を展望する―」の下、津田塾大学准教授渡邊あや氏から、日本と比較しながらフィンランドの教育制度と現状等について話題提供をいただいた。また、本研究所研究員から、令和元年度に実施したフィンランド実地調査結果を報告した。講演では、フィンランド政府でナショナル・カリキュラムの取りまとめをされたピリオ コイブラ氏から、2014年に改訂され、2016年より実施されているナショナル・カリキュラムを踏まえて、フィンランドにおいて学習につまずいている子どもや障害のある子どもへの指導・支援をどのように行っているのか、その実際について紹介いただいた。

ディスカッションでは、栃木県鹿沼市立みなみ小学校堀川知子教諭から一人ひとりのニーズに合わせた朝学習の実践について紹介いただいた。その後、講演や話題提供、日本における教育実践の報告を踏まえ、小・中学校等において、支援を必要とする様々な子ども達に対する教育の実践の充実に向けた工夫や課題等についてフロアを交えて議論を深めた。

また、シンポジウムに先立ち、本研究所の研究員より、諸外国におけるインクルーシブ教育システムの動向について、フィンランド、韓国、アメリカ、イギリス、オーストラリア、スウェーデンの調査内容を掲載した小冊子を中心に報告を行った。

参加者からは、「とても視野が広がった。同時に、我々の日々の実践とつながることが多く、力づけら

れた」、「支援員がしっかり教育され、手厚く配置されているフィンランドをうらやましく思いました」、「『フィンランドはとても柔軟』という話があったが、私の勤める支援学校の『ユニット学習』（小集団での学習）にその柔軟さが生かせるかなと感じた」等、数多くの感想が寄せられた。

本シンポジウムを通して、障害の有無にかかわらず、学習のつまずきに気づいた時点で、柔軟な対応ができるような体制をつくっていくこと、子ども一人一人の可能性を引き出し、学びの充実感が感じられる授業づくり、それを支える教職員集団の大切さ等を学ぶ機会となった。



写真4 国際シンポジウムの様子

## 3) 海外からの視察の受け入れ

JICAによる海外からの研修を始めとして、フランス国立特別支援教育高等研究所、中国江蘇省教育庁関係者など海外の教育機関・研究機関等から、24カ

国124名の研修・訪問視察の受け入れを行った。

### Ⅲ. 情報発信・相談支援事業について

#### 1. 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）による情報提供

障害者差別解消法の趣旨を踏まえ、合理的配慮の提供に至る合意形成のプロセスを含む実践事例掲載数を460件とした。今年度においては、文部科学省の委託事業「発達障害の可能性のある児童生徒の多様な特性に応じた合理的配慮研究事業」の実践事例、及び「心のバリアフリー学習推進会議」報告で今後の取組方策として提言された「交流及び共同学習」の実践事例を掲載した。

また、幼稚園、小・中学校、高等学校等の関係者への周知を図るため、インクルDBのチラシを広く配布すると共に、インクルーシブ教育システム普及セミナー、研究所公開等において、インクルDBコーナーを設け、インクルDBの情報提供を行った。



写真5 静岡で開催されたインクルーシブ教育システム普及セミナーにおけるインクルDB紹介コーナー

#### 2. 相談支援について

インクルDB内に相談コーナーを設け、各都道府県・市町村・学校の相談に応じた。

### Ⅳ. インクルーシブ教育システム推進に向けて

インクルーシブ教育システムについての理解・啓

発を図ることを目的として、インクルーシブ教育システム普及セミナーを静岡県（中部地区）で開催した。

第一部は、研究所より研究所及びセンターの事業紹介、インクルーシブ教育システムに関するミニ講座等を行い、第二部は、静岡県における特別支援教育の概要についての説明後、多様性の理解を組織的に進める校内体制、障害のある人のキャリア発達と生涯学習支援、中学校・高等学校における通級による指導、小学校、高等学校における特別支援学校分校の共生・共育地域の取組の4分科会に分かれ、地域の取組についての報告、協議が行われた。

県内外の特別支援学校のみならず、幼稚園、小・中・高等学校の教職員や教育委員会、福祉・労働など関係する機関の職員にも多く参加いただき、インクルーシブ教育システムの推進に熱い期待が寄せられていた。



写真6 静岡県における普及セミナー

次年度以降も、我が国のインクルーシブ教育システム構築の推進に寄与すべく、研究及び事業を展開し、情報の発信に努めていきたい。

## 特別支援教育の動向

文部科学省 初等中等教育局 特別支援教育課

### I. 特別支援教育の現状

障害のある子供については、その能力や可能性を最大限に伸ばし、自立や社会参加に必要な力を培うため、一人一人の教育的ニーズに応じ、多様な学びの場において適切な指導を行うとともに、必要な支援を行う必要がある。現在、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導においては、特別の教育課程や少人数の学級編制の下、特別な配慮により作成された教科書、専門的な知識・経験のある教職員、障害に配慮した施設・設備等を活用して指導が行われている。特別支援教育は、発達障害も含めて、特別な支援を必要とする子供が在籍する全ての学校において実施されるものであり、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒に対しても、合理的配慮の提供を行いながら、必要な支援を行う必要がある。

義務教育段階の児童生徒については、2019年5月1日時点で、特別支援学校と特別支援学級の在籍者と通級による指導を受けている子供の数は約45.2万人となっており、増加傾向にある。

現在、文部科学省では、「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」を開催しており、医療や福祉との連携の推進、障害者の権利に係る国際的動向等も踏まえつつ、特別支援教育の現状と課題を整理し、一人一人のニーズに対応した新しい時代の特別支援教育の在り方や、その充実のための方策等について検討を行っている。

### II. 特別支援教育に係る近年の施策

#### 1. 高等学校における通級による指導の開始

高等学校では、従来、障害のある生徒に対する指

導や支援は、通常の授業の範囲内での配慮や学校設定教科・科目等により実施されており、特別の教育課程を編成して、通級による指導を実施することは可能とはなっていなかった。

中学校で通級による指導を受ける生徒数は年々増加しているが、障害のある生徒の高等学校段階での進路は、主として高等学校の通常学級と特別支援学校高等部に限られていたこと、障害者の権利条約で提唱された「インクルーシブ教育システム」の理念を踏まえ、高等学校においても適切に特別支援教育が実施されるよう、多様な学びの場が求められている。

これらを踏まえ、高等学校においても通級による指導が実施できるよう、2016年に関係法令を改正し、2018年度から開始することとなった。

制度の概要は以下の通りである。

- ・高等学校で障害に応じた特別の指導を行う必要がある者（言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、肢体不自由、病弱・身体虚弱)を教育する場合、特別の教育課程によることができる。
- ・障害に応じた特別の指導を高等学校の教育課程に加え、又は選択教科・科目の一部に替えることができる
- ・障害に応じた特別の指導に係る修得単位数を、年間7単位を超えない範囲で卒業認定単位に含めることができる。

2018年度には、45の都道府県で開始されており、2019年度からは全ての都道府県において実施されることとなっている。

#### 2. 学習指導要領等の改訂

## 特別支援教育の動向

2017年4月に新しい特別支援学校幼稚部教育要領と特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を、2019年2月に新しい特別支援学校高等部学習指導要領を公示した。

2020年度から特別支援学校小学部で新学習指導要領が全面実施される。

改訂の基本的な考え方としては、社会に開かれた教育課程の実現、育成を目指す資質・能力、主体的・対話的で深い学びの視点を踏まえた指導改善、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立など、初等中等教育全体の改善・充実の方向性を重視したこと、障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園、小・中・高等学校の教育課程の連続性を重視したこと、障害の重度・重複化、多様化への対応と卒業後の自立と社会参加に向けた充実を盛り込んだことが挙げられる。

主な改善事項としては、以下の通りである。

### ○学びの連続性を重視した対応

- ・重複障害者等に関する教育課程の取扱いについて、子供たちの学びの連続性を確保する観点から、基本的な考え方を規定。
- ・知的障害者である子供のための各教科等の目標や内容について、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき整理。

### ○一人一人に応じた指導の充実

- ・視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者及び病弱者である子供に対する教育を行う特別支援学校において、子供の障害の状態や特性等を十分考慮し、育成を目指す資質・能力を育むため、障害の特性等に応じた指導上の配慮を充実。
- ・発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実するため、自立活動の内容として、「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」などを規定。

### ○自立と社会参加に向けた教育の充実

- ・卒業後の視点を大切にされたカリキュラム・マネジメントを計画的・組織的に行うことを規定。
- ・幼稚部、小学部、中学部段階からのキャリア教

育の充実を図ることを規定。

- ・生涯学習への意欲を高めることや生涯を通じてスポーツや文化芸術活動に親しみ、豊かな生活を営むことができるよう配慮することを規定。
- ・障害のない子供との交流及び共同学習を充実。
- ・知的障害者である子供のための各教科の内容を充実。

## 3. 教育と福祉の連携

発達障害をはじめとする障害のある子供たちへの支援に当たっては、行政分野を超えた切れ目ない連携が不可欠であり、一層の推進が求められているところである。特に教育と福祉の連携については、教育委員会や福祉部局の主導のもと、支援が必要な子供やその保護者が、乳幼児期から学齢期、社会参加に至るまで、地域で切れ目ない支援が受けられる支援体制の整備が求められている。

文部科学省と厚生労働省では、両省連携による、家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクトを2017年12月に発足させ、翌年3月に、教育と福祉の連携を推進するための方策及び保護者支援を推進するための方策について取りまとめた。報告書には、具体的な今後の対応策として、各地方自治体において、教育委員会や福祉部局が主導し、学校と障害福祉サービス事業者との関係構築の場を設置することで教育と福祉の連携を加速させることや、相談窓口の整理を行うなど保護者支援の取組を充実させることなどを掲げている。両省では、同年5月に連名の通知を各地方自治体に対して発出し、報告書の趣旨を広く周知するとともに、自治体の好事例等も併せて示し、教育と福祉の一層の連携の推進に向けた積極的な取組を促している。

また、文部科学省では、同年8月に、学校教育法施行規則の改正を行い、「個別の教育支援計画」の作成に当たっては、児童生徒等又はその保護者の意向を踏まえつつ、医療、福祉、保健、労働等の関係機関等と当該児童生徒等の支援に関する必要な情報の共有を図らなければならないこととした。

#### 4. 遠隔教育

平成27年4月、多様なメディアを高度に利用して、当該授業を行う教室等以外の場所で履修させる授業（同時双方向型）が、授業の形態の一つとして、学校教育法施行規則に位置付けられた。これにより、高等学校等に在籍する生徒は、遠隔教育によって授業を受け、これにより一定の単位を修得することが可能となった。

しかし、当該制度を利用するにあたっては、高等学校等においては、配信側の教員について、受信側の高等学校等の身分を有し、かつ当該教科の免許保有者であることを必要としていた。また、受信側についても、原則として当該高等学校等の教員を配置することとされていた。

こうした現状であったところ、令和元年6月、文部科学省において「新時代の学びを支える先端技術活用推進方策（最終まとめ）」が取りまとめられ、遠隔教育の要件を緩和することとされた。これを受け、令和元年11月、文部科学省は通知を発出し、高等学校段階の病気療養中の生徒に対し、受信側の教員の配置に関する要件が緩和されることとなった。

具体的には、病室等において、疾病による療養のため又は障害のため相当の期間学校を欠席すると認められる生徒等に対し、同時双方向型の授業配信を行う場合には、受信側の病室等に当該高等学校等の教員を配置することは必ずしも要しないこととなった。

この場合の留意事項は、以下の通りである。

- ・当該高等学校等と保護者が連携・協力し、当該生徒の状態等を踏まえ、体調の管理や緊急時に適切な対応を行うことができる体制を整えるようにすること。
- ・配信側の教員は受信側の病室等で当該対応を行う者と連携・協力し、当該生徒の日々の様子及び体調の変化を確認すること。

#### 5. 教師の専門性の向上

特別支援教育担当教師の養成は、主として大学の特別支援教育関係の課程等において行われている。2017年の関係法令の改正により、2019年4月以降に入学する者については、1単位以上「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」を修得することを定めた。2019年4月から、中央教育審議会の審査に基づき、文部科学大臣の認定を受けた大学において新しい教職課程が始まっている。

また、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所においては、特別支援教育関係の研修や講義配信を行っている。各都道府県教育委員会においては、初任者研修や中堅教諭等資質向上研修において特別支援教育に関する内容を盛り込んでいる。

#### 6. 交流及び共同学習

交流及び共同学習は、障害のある子供、障害のない子供の双方にとって、豊かな人間性を育むとともに、お互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会となるなど、「心のバリアフリー」の実現に向けて大きな意義を有するものである。

2017年2月に政府として決定した「ユニバーサルデザイン2020行動計画」を踏まえ、文部科学省において、厚生労働省と協力し、「心のバリアフリー学習推進会議」を開催し、学校における「心のバリアフリー」の教育を展開するための方策について検討を行い、2018年2月に「学校における交流及び共同学習の推進について」を取りまとめた。

この取りまとめでは、

- ・十分な事前学習と事後学習を実施し、年間を通じて継続的な取組として計画的に進めることが重要であること
- ・校長のリーダーシップの下、学校全体で組織的に取り組む必要があること
- ・教育委員会が中心となり、福祉部局、関係団体等のネットワークを形成することが重要であること等を盛り込んでいる。

文部科学省では、この取りまとめを各教育委員会等に周知し、推進を求めるとともに、心のバリアフ

## 特別支援教育の動向

リーに関する事業を充実し、取組を全国に普及させることに取り組んでいる。

さらに、「学校における交流及び共同学習の推進について」を受け、2019年3月、「交流及び共同学習ガイド」を改訂し、交流及び共同学習に関する取組事例等をホームページに掲載し、周知を図っている。

### 7. 医療的ケア

2018年5月に文部科学省が実施した調査結果によると、公立の特別支援学校や小・中学校に在籍する医療的ケアが必要な幼児児童生徒の数は増加傾向にある。このような状況を踏まえ、文部科学省では、学校への医療的ケアのための看護師配置に係る予算を拡充するなどして、教育委員会や学校等における取組を支援している。

**表1 公立の特別支援学校や小・中学校に在籍する医療的ケアが必要な幼児児童生徒数の推移**

学校の種類	2018年	2017年	2016年
特別支援学校	8,567人	8,218人	8,116人
小・中学校	974人	858人	766人

また、近年、医療技術の進歩等を背景として、気管切開や人工呼吸器を使用する子供が増加傾向にあり、学校においてはこれらの幼児児童生徒の受入れ体制の構築が喫緊の課題となっている。このことから、文部科学省では、酸素療法や人工呼吸器の管理などの医療的ケアに学校が対応する際の体制の在り方等に関する調査研究を2017年から実施している。

さらに、医療機関でない学校においては、教職員と看護師の「共働」もしくは「協働」によって医療的ケアが行われることが望ましく、その特殊性から教職員のみならず、看護師に対する研修も重要であることから、文部科学省では、教育委員会による看護師に対する研修機会の提供を確保・充実するため、厚生労働省や日本看護協会の協力の下、学校で医療的ケアを行う看護師等を対象とした研修会を開催した。

## 令和元年度トピックス

### ① 世界自閉症啓発デー2019

自閉症啓発デー2019・シンポジウムが、4月6日（土）に全社協・灘尾ホール（東京）で開催されました。今回のテーマは『輝く人・照らす人』で、シンポジウムには327名の参加がありました。今年度は3つのテーマが企画されました。「地域を照らす人」では、各市の支援体制や事業者の積極的な取組について意見交換が行われました。「TVの中で輝く人・照らす人」では、テレビというマスメディアを使った自閉症への理解啓発の可能性について意見交換が行われました。「暮らしの中で輝く人・照らす人」では、自閉症のある方が家族と共に成長を喜び合う取組の様子が紹介されました。

会場には自閉症のある方の作品や応援メッセージが展示され、昼食休憩中には東京タワー啓発イベントのビデオ上映もありました。今年はセサミストリーットのキャラクターも参加し、青いハートの点灯に参加する様子が映し出されました。シンポジウムの最後は全国からの当事者メッセージが流れ、温かい雰囲気の中で閉会しました。

○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 2019年度第1回高等学校における通級による指導に関わる指導者研究協議会

5月7日（火）、8日（水）の2日間にわたり、「高

等学校における通級による指導に関わる指導者研究協議会」を開催しました。本協議会には、指導的立場にある教職員111名が全国から集まりました。受講者それぞれから、各地の高等学校における通級による指導に関する課題が持ち寄られ、解決を目指した協議が行われました。

本協議会のプログラムは、「班別協議」を中心に構成されております。14の班に分かれた受講者は、各地の通級による指導の充実を目指した議論を積極的に交わしました。「そもそも高校に通級は必要か?」「自立活動を単位認定する必要性は何か?」といった制度の本質に迫る話題から、「必要とする生徒に支援を提供するための工夫とは何か?」といった実際的な話題まで、様々な話題が上がっていました。

そんな中、各班の議論に耳を傾けていると、各班の協議に共通項があることに気が付きました。「チーム・ティーチングをどのように進めるか?」「通級指導担当教員以外が関与する機会をどのように設けるか?」「中高の引継ぎをどのように行うか?」「地域の理解啓発をどのように進めるか?」「本人・保護者の理解をどのように得るか?」など、様々な『連携』の在り方が話題に取り上げられていたのです。

通級による指導では、特別の教育課程が編成され、生徒に対して個別の指導が行われます。一方、個に応じた指導の充実を目指すには、担当する教員一人だけが携わればよいというものではありません。校内外の様々な人同士の連携が必須と言えます。新しい学習指導要領にも、通級による指導の充実に向けて「教師間の連携」「学校間及び担当教師間の連携」「関係機関との連携」などと示されており、連携の大切さを訴えるキーワードは、数多く挙げられています。

### ③ 発達障害教育実践セミナー

7月17日（水）、18日（木）に本研究所研修棟にて「令和元年度発達障害教育実践セミナー」を開催しました。本セミナーは今年度で3回目になります。

今年度は、家庭と教育と福祉の連携を推進する「トライアングル」プロジェクト報告を踏まえ、「発達障害者支援における家庭と教育と福祉の連携を推進するための教員研修の在り方」をメインテーマとしました。今回は、各地方自治体における研修の充実に寄与すべく、参加対象を教育委員会及び教育センターの研修担当の指導主事等に限定したセミナーとしました。

当日は全国から指導主事等 48 名の皆様に参加いただきました。1 日目は行政説明と基調講演、2 日目はパネルディスカッションと実践紹介、研究協議を実施しました。

行政説明では、文部科学省の田中裕一特別支援教育調査官と厚生労働省の加藤永歳発達障害対策専門官から国の最新情報をお話いただきました。

基調講演では、信州大学の本田秀夫教授より「発達障害児・者の支援に関する現状と課題」をテーマに、今の社会が抱える問題や家庭や福祉との連携の在り方等、たくさんの示唆をいただくことができました。

2 日目のパネルディスカッションでは「教育と家庭・福祉・医療との連携の在り方と教員に求められる専門性」をテーマとしました。家庭（日本発達障害ネットワーク JDD ネット山岡修氏）、福祉（広島県発達障害者支援センター西村浩二氏）、医療（国立障害者リハビリテーションセンター西牧謙吾氏）の 3 名のパネリストからの提言をもとに、連携の在り方に関して活発な議論が行われました。

#### ④令和元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

7 月 22 日（月）、23 日（火）の 2 日間、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を本研究所において開催しました。本研究協議会は、インクルーシブ教育システムの充実を目指し、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 活用について、指導的立場にある教職員による研究協議等を通じ、各地域の特別支援教育における ICT 活用の推進を図ることを目的としています。今年度は、全国から特別支援学校、小・中学校等教員や指導主事等 77 名が参加しました。

1 日目は、文部科学省による行政説明「新学習指導要領を踏まえた ICT 活用」を踏まえ、本研究所の教材・教具班が有する ICT 活用に関する知見についての情報提供を行いました。

2 日目は、ICT 活用の推進に向けた先進的な取組として、鳥取県教育委員会事務局特別支援教育課の勝田浩司指導主事、広島県尾道特別支援学校の中野紘之教諭より、各自治体における取組について発表していただきました。また、仮想事例を用いた校内・地域における ICT 活用に関する研修の在り方を考える演習や、研究所の施設見学を通じた支援機器・教材の体験を行いました。

今年度の新たな取組として、班別協議において、参加者の学校・地域における取組が、どのような児童生徒像、学校像を目指しているのかについて事前レポートに基づき確認し合うことから協議を始めることとしました。そして、各自の抱えている課題解決の方略を班内で話し合いながら、今後の課題解決のための計画を作成しました。最後には、各自の計画をまとめた紙面に基づき、ポスターセッション形式により受講者全体での振り返りを行いました。

#### ⑤令和元年度特別支援学校寄宿舎指導実践協議会

令和元年 7 月 30 日（火）に本研究所において、特別支援学校寄宿舎指導実践協議会を、全国特別支援学校長会（以下、全特長）との共催により開催しました。寄宿舎指導員の全国レベルでの研修会、情報交換の場は非常に少なく、各都道府県教育委員会等から推薦された 63 名の寄宿舎指導員等が熱心に参加しました。

午前中には、文部科学省による行政説明が行われ、新学習指導要領の解説を含めた特別支援教育の動向について説明がありました。続いて、全特長会長で東京都立大塚ろう学校の朝日滋也統括校長より「生涯学習の充実と寄宿舎指導の在り方」と題した基調講演が行われ、生涯学習の視点をもった寄宿舎指導の在り方について各自が考えを深めました。

午後からは、視覚障害教育、聴覚障害教育、知的障害教育（2 班）、肢体不自由教育・病弱教育の各障害種に分かれて部会別協議を行いました。寄宿舎生の多様化（障害の重度・重複化、年齢幅）、入舎生数

の減少、避難訓練の実施方法、舎生の携帯電話やスマートフォンの使用など、寄宿舎指導員が日頃抱えている課題やその工夫などについて、協議しました。

### ⑥令和元年度特別支援学校「体育・スポーツ」実践指導者協議会

国の施策として、障害児・者の生涯学習や体育・スポーツ活動のさらなる充実が課題になっています。本研究所では昨年度に引き続き、特別支援学校教員の体育・スポーツに関する指導力向上を目指した標記、協議会を全国特別支援学校長会との共催で、8月20日（火）、21日（水）の日程で開催しました。

1日目は、スポーツ庁による障害者スポーツに関する行政説明や全国特別支援学校長会が実施した特別支援学校の体育・スポーツの指導に関する調査報告、参加者からの実践報告、そしてパラリンピックサポートセンターより、国際パラリンピック委員会公認教材「I'm POSSIBLE」の活用について情報提供がありました。

2日目は、「ボッチャ」を通じた実践交流を通じて、コーチングの在り方を研修し、午後は事前レポートに基づいて参加者の所属する自治体・学校の取組状況に関する情報交換をグループに分かれて行いました。

### ⑦令和元年度交流及び共同学習推進指導者研究協議会

11月14日（木）、15日（金）の2日間にわたり、「交流及び共同学習推進指導者研究協議会」を本研究所にて開催しました。本協議会は、インクルーシブ教育システムの充実を目指し、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、毎年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・中学校等の教員や指導主事等69名が受講しました。

1日目は、文部科学省による行政説明に続いて、「交流及び共同学習の意義を今一度考える～共生社会の形成に向けて～」というテーマでシンポジウム

を行いました。シンポジウムでは、静岡県立藤枝特別支援学校の小川陽子教諭が「交流籍を活用した居住地における交流及び共同学習について」、沖縄県南城市立馬天小学校の玉榮恒雄校長が「共生社会を実現する人材を育てる学校づくり～交流及び共同学習の充実を通して～」の話題提供を行いました。続いて、本研究所から、齊藤由美子総括研究員が、学校づくりの側面から、久保山茂樹上席総括研究員が、教師の役割の側面からの話題提供を行いました。その後、話題提供者が一堂に会し、テーマに沿った協議を行いました。2日目は、3分科会7班に分かれ、1日目の行政説明やシンポジウムの内容を踏まえながら、各受講者のレポートに基づく研究協議を行いました。第1分科会では「交流及び共同学習を推進する上での学習活動の工夫」、第2分科会では「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3分科会では「交流及び共同学習を推進する上での行政的取組」をテーマに活発な意見交換が行われました。最後に、各班で話し合われた内容を全体で共有した後、文部科学省初等中等教育局の青木隆一視学官、中村大介特別支援教育調査官から講評をいただきました。

### ⑧令和元年度研究所（NISE）公開

11月16日（土）、『令和初の研究所公開』～来て、見て、体験、特総研 久里浜からひらけ 共生のとびら～というテーマで令和元年度研究所公開を開催し、400名以上の方々にご参加いただきました。

今年度は、シーズアスリート所属ゴールボール選手の信沢用秀氏をお招きして、「目標への挑戦と、仲間との協力について」と題した講演会とゴールボール体験会を催しました。

さらに、神奈川県立平塚盲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。

また、開催に当たり、横須賀市立横須賀総合高等学校の生徒8名にもボランティアとしてご参加いただいたり、横須賀市内の放課後等デイサービス事業所の利用者の方にイベントサポートスタッフとして仕事体験をしていただいたり、多くの関係者の方々のご協力のおかげで、盛況のうちに終わることがで

きました。



写真2 教材展示及び手作り体験の様子

### ⑨「令和元年度横須賀市児童生徒ふれあいフェスタパネルディスカッションとワークショップの部」の開催

◇期日：令和元年11月29日（金）

◇場所：横須賀市文化会館・中ホール

◇内容：広く発達障害に関する理解啓発を図るために2つの内容を行いました。

(1) パネルディスカッション：保護者、医療、福祉の関係者にご登壇いただき、発達障害のある人々が地域で生き生きと働く姿を通して、家庭・教育・福祉の連携によるライフステージに応じた切れ目ない支援について考えました。

(2) ワークショップ：心理的疑似体験、教材・教具展示や映画・図書の紹介、ミニ講義、研究紹介のコーナーを開設しました。横須賀市の学校における取組の紹介や就労支援に関する展示も行いました。横須賀市内の学校関係者、保護者や家族、福祉関係者、一般市民の方など、多くの皆様にご参加いただきました。



写真3 会場内の様子

### ⑩令和元年度インクルーシブ教育システム普及セミナー（中部地区）

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としております。

今年度は、中部地区を対象に、静岡県教育委員会との共催で、令和元年12月14日（土）に開催しました。幼・小・中・高等学校・特別支援学校の教員、教育委員会、医療、福祉機関の関係者、保護者、学生等、約170名の方々にご参加いただきました。

セミナープログラムは2部構成で、第1部は研究所の取組から、インクルーシブ教育システムのミニ講座、地域実践研究、国際動向について報告しました。つづく、第2部では、静岡県教育委員会の伊賀匡特別支援教育課長から県の取組の報告がされた後で、4つの分科会が開かれました。各分科会のテーマは以下のもので、それぞれのテーマに沿った学校や施設の充実した取組が報告され、参加者との間で協議が行われました。

### ⑪令和元年度国立特別支援教育総合研究所セミナー中止

令和2年2月21日（金）、22日（土）の2日間にわたり開催を予定していた、令和元年度国立特別支援教育総合研究所セミナーは、新型コロナウイルスの感染予防・拡散防止の観点から、やむを得ず中止となりました。

当初は予定通り開催する方針で準備を進めておりましたが、政府にて開催されました「新型コロナウイルス感染症対策本部」の会合での協議内容、事前に寄せられたセミナー欠席者数の増加、他機関の開催状況を基にセミナー実施の可否について検討を実施いたしました。その結果、本セミナーの参加者をはじめとする全ての関係者の健康と安全を第一に考慮し、2月19日（水）に中止の決定に至りました。検討の過程では、参加申込者の半数以上が学校現場に携わる教職員であったことから、参加申込者に限らず、所属の学校・関係機関の幼児児童生徒や職員の健康と安全に配慮することも議論されました。

今回のセミナー中止にあたりましては、全ての参加申込者並びに関係者の皆様に深くお詫び申し上げますとともに、ご理解とご協力をいただきましたことを心より感謝申し上げます。なお、当日に配付する予定となっていた資料は、希望する参加申込者に発送を行い、可能な限りの情報発信・普及に努めました。Web サイトにも一部の資料を掲載しておりますので、是非ご覧いただけますと幸いです。

**国立特別支援教育総合研究所ジャーナル編集委員**

横倉 久 (編集委員長)

北川 貴章 (編集主幹)

神山 努

海津亜希子

西村 崇宏

涌井 恵

岩城由紀子

齊藤 光男

小曾根里美

田中 信暁

村岡 佑樹

**国立特別支援教育総合研究所ジャーナル 第9号**

令和2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 : <https://www.nise.go.jp/nc/>

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

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