

平成 18 年度～平成 19 年度

プロジェクト研究「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究」

プロジェクト研究

小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究

研究成果報告書

平成 20 年 3 月

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

はじめに

平成 19 年 4 月学校教育法が改正され、小・中学校における特別支援教育は、制度の上でも明確に位置付けられることとなった。

本研究所では、平成 15 年度より始まった特別支援教育推進体制事業に対応し、今後の特別支援教育に向けての様々な取組を行ってきた。

特別支援教育コーディネーター指導者研修等の各種研修事業、「特別支援教育コーディネーターに関する実地的研究」「『個別の教育支援計画』の策定に関する実地的研究」などの研究活動は、これまでの研究活動に加えて、特別支援教育の新しい仕組みに対応する研究活動であった。

また、「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」、「通常学級において留意して指導することとなっている児童生徒に対する指導および支援体制の充実・整備等に関する研究」など、今後の特別支援教育を見通した研究活動、さらに、「小・中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究」など特別支援教育を対象として新たに加わった発達障害に関する研究活動も行われてきた。

本研究は、小・中学校の特別支援教育の理解と対応の充実を向けて、研究所の研究活動を再度整理するとともに、必要な知見を開発することを目指した研究である。

研究所研究職員の英知を集め、特別支援教育に関する総合的な研究として取り組んだ 2 年間の研究活動の成果としてこの報告書を作成する。

なお、平成 18 年度から平成 19 年度の 2 か年間の本研究期間中に学校教育法が改正施行されたことに対応し、本報告書では、盲・聾・養護学校と特別支援学校の名称をそれぞれの記述の趣旨に合わせそのまま使用している。(研究代表者 松村勘由)

目 次

I 研究の概要	1
1. 研究の背景	3
2. 問題意識と研究構想	3
3. 趣旨・目的	4
4. 研究内容	5
5. 主な研究活動	6
6. 研究経過	8
7. 研究体制	9
8. 主な研究成果の活用	10
II 特別支援教育に関する調査	13
(1) 市区町村教育委員会の取組に関する調査	17
(2) 特別支援学校のセンター的機能の取組に関する調査	
(3) 小・中学校における特別支援教育への取組に関する調査	37
	63
III 研究活動	65
(1) 小・中学校の取組に関する研究活動	69
①小・中学校における校内支援体制と特別支援学校のセンター的機能による支援	77
②小・中学校における特別支援教育の推進・充実に果たすことばの教室の機能と可能性	87
③小・中学校において特別支援教育の理念が実現するためのプロセス仮説の検証ー小学校の算数科をモデルにー	101
④特別支援教育コーディネーターの課題	109
	横尾俊
(2) 特別支援学校の取組に関する研究活動	113
①今後の特別支援学校のセンター的機能について	115
	滝川国芳
②特別支援学校（盲学校）のセンター的機能についてー課題と展望ー	123
	大内 進
③聾学校におけるセンター的機能の現状について	127
	小田侯朗
④特別支援学校のセンター的機能の充実に向けてー小・中学校のニーズを中心にー	133
	佐藤実華子

⑤肢体不自由のある子どもを教育する学校におけるセンター的機能	當島茂登	145
⑥病弱養護学校のセンター的機能について	植木田潤	153
⑦聾学校のサテライト方式の通級指導による聴覚障害生徒への支援	神奈川県立平塚ろう学校 大石視朗	163
⑧南薩養護学校のセンター的機能の取組ー地域の特別支援教育推進ネットワークの構築に向けてー	鹿児島県立南薩養護学校	171
⑨病弱養護学校におけるセンター的機能について	群馬県立赤城養護学校	179
⑩資源の少ない地域における特別支援学校のセンター的機能と小・中学校における支援	鹿児島県立大島養護学校 前園孝哉	189
(3) 教育行政の取組に関する研究活動		193
①障害のある人への一貫した支援における特別支援教育の在り方についてー地域事例を中心にー	藤井茂樹	201
②小・中学校の特別支援教育への理解と対応の充実に向かう都道府県等の取組	松村勘由	205
③地域や学校における特別支援教育体制の充実	京都府総合教育センター 名内美恵子	211
(4) 基盤となる研究活動		215
①小・中学校の特別支援教育展開の支援を巡る理念的視座	笹本 健	223
②ICF-CYを活用した小・中学校の児童生徒の理解と支援ー特別支援学校によるセンター的機能を中心にー	徳永亜希雄、笹本健、大内進、西牧謙吾、渡邊正裕、萩元良二	231
③特別支援教育を支援する遠隔連携システムの検討	太田容次	239
④特別支援教育を進めるための障害理解の考え方について	伊藤由美	247
⑤ウェブを活用した特別支援教育に関する総合的支援ガイドの作成の検討(報告)	横尾俊、渡邊正裕	251
IV 研究所セミナーの概要		253
(1) 平成18年度国立特殊教育総合研究所セミナーⅠで見えてきたこと		259
(2) 平成19年度国立特別支援教育総合研究所セミナーⅡで見えてきたこと		261
V 特別支援教育情報の整理と特別支援教育情報ガイドの作成		263
(1) 小・中学校の特別支援教育を支えるための情報の整理		265
(2) 小・中学校の特別支援教育を支えるための特別支援教育情報ガイドの作成について		

I 研究の概要

本研究の研究構想、研究内容、研究組織及び研究経過等の概要を掲載する。

- (1) 研究の背景
- (2) 問題意識と研究構想
- (3) 趣旨・目的
- (4) 研究内容
- (5) 主な研究活動
- (6) 研究経過
- (7) 研究体制
- (8) 主な研究成果の活用

I. 研究の概要

1. 研究の背景

平成 15 年度より始まった特別支援教育体制推進事業では、平成 19 年度を目途に、全ての小・中学校に校内委員会を設置し、特別支援教育コーディネーターを指名するなど、特別支援教育を進めるための体制づくりに取り組んできた。

平成 18 年 6 月には、学校教育法が改正され、小・中学校における障害のある子ども教育がより明確に位置付けられることになった。こうした背景を踏まえて、本研究は、特に、小・中学校での特別支援教育を進めるための研究活動として課題設定がなされている。

本研究所でも、これまで、障害のある児童生徒の教育に関わる研究活動を行ってきたが、特に平成 15 年度以降は、今後の特別支援教育体制を進めるための研究課題を新たに立てて、様々な研究活動を行ってきたところである。

「特別支援教育コーディネーターに関する実際研究」「『個別の教育支援計画』の策定に関する実際研究」「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」などがそれにあたる。これらの研究活動は、主として、特別支援教育体制整備のためのシステムやツールに関する内容を取り扱っている。一方、指導内容方法に関する内容を研究課題とする研究活動も行ってきた。「小・中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究」「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究」など、その後の発達障害の区分となる児童生徒の教育内容・方法に関する研究活動も行われ、今後の特別支援教育を進めるための先導的な役割を果たしている。

一方、これらの研究活動は、研究活動の性格上、それぞれの研究プロジェクトのチーム毎に行われてきたこともあり、特別支援教育を進めるための教育開発の視点でみると、一部には、内容の重なりがあったり、漏れがあったりするなどの課題があった。

本研究は、それらの課題を含め、今後の小・中学校での特別支援教育の充実を図るために、特別支援教育に関わる必要な知見を一覧し整理する中で、本研究所がこれまで培ってきた様々な研究活動の成果の再構成を企図としている。

2. 問題意識と研究構想

本研究は、小・中学校の特別支援教育の理解と対応の充実に向けて、取り組むべき課題を次のように整理している。

既に、校内委員会の設置率、特別支援教育コーディネーターの指名率は 8 割を超え、特別支援教育への各学校の体制の整備は進みつつあるが、個別の指導計画、個別の教育支援計画、巡回相談員の活用、専門家チームの活用などの具体的な支援に結びつく活動はこれからの状況である。

各学校での対応の充実を図るためには、(1)各小・中学校で取り組むべき事柄、(2)小・中学校の設置者である市区町村教育委員会が取り組むべき事柄、(3)盲・聾・養護学校のセンター的機能として取り組むべき事柄、(4)都道府県が取り組むべき課題などがあり、それらが相まって、実現できるものと考えた。

これまで、小・中学校の実践に資する情報が、様々に提供されている。それらの情報を整理するとともに、今後、必要とされる情報について検討し、開発の道筋を付けたいと考え、次のような構想の下で、この研究活動を計画した。

- (1) 小・中学校では、特別支援教育体制の整備に関する情報は様々に提供されている。児童生徒の個別的な支援や学級経営に関わる情報は様々に提供されてきた。今後は、障害のある児童生徒を含めた各学級における教科指導の充実が求められ、そのための知見の整理や開発が必要である。
- (2) 市区町村では、小・中学校の設置者として、学校の教育活動を支える役割がある。各市区町村では、そのための施策を実施し、特別支援教育の充実に向かって取り組んでいるが、その実情は、市区町村の種別・規模、教育政策による格差があるのではないかと考えられる。その状況を調査するとともに、必要な情報を収集・整理し、提供する必要である。
- (3) 特別支援学校は、地域の小・中学校への支援を行うセンター的機能を担っている。その状況を調査するとともに、必要な知見を収集・整理し、また、必要に応じて開発を行い、提供する必要がある。

3. 趣旨・目的

小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けて、それらを支えていく知見の収集・整理を進め、必要な知見をまとめた総合的な支援ツールを開発する。

平成19年度までに、全ての小中学校に校内委員会を設置し、特別支援教育コーディネーターを指名することとなっている。既に、校内委員会の設置率、特別支援教育コーディネーターの指名率は8～9割となり、特別支援教育への各学校の体制の整備は進みつつあるが、個別の指導計画、個別の教育支援計画、巡回相談員の活用、専門家チームの活用などの具体的な支援に結びつく活動はこれからの状況である。

この研究では、各学校での対応の充実を図るため、(1)各小・中学校で取り組むべき事柄、(2)小・中学校の設置者である市区町村教育委員会が取り組むべき事柄、(3)盲・聾・養護学校のセンター的機能として取り組むべき事柄等について、その実態を把握すると共に、必要な知見を収集・整理し、また、必要に応じて開発を行い、各々(1)各小中学校、(2)市区町村教育委員会、(3)盲・聾・養護学校に対して、情報を提供するものである。

本研究所では、特別支援教育体制に向かういくつかの研究活動を行ってきた。(1)プロジェクト研究「特別支援教育コーディネーターに関する実際研究(平成15年度～平成17年度)」(2)プロジェクト研究「個別の教育支援計画に関する実際研究」(平成16年度～平成17年度)(3)プロジェクト研究「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発研究(平成13年～平成15年度)」などがそれにあたる。その他、LD、ADHD、高機能自閉症の指導・支援に関する研究など具体的な指導・支援の内容・方法に関する研究の成果も少なくない。こうした研究活動の成果として得られた知見を整理・統合し、各現場のニーズに対応した、より体系的に、また、総合的に情報として提供することを考えた。

特別支援教育体制の整備を進めきた国の政策も、平成19年4月1日より学校教育法の一部改正法によって法的整備も整い、今後の具体的な支援の充実が求められている。この研究の成果が具体的に特別支援教育の充実に寄与できるものと考えている。

4. 研究内容

この研究は、3つの部分で構成されている。

第1に、小・中学校、市区町村教育委員会、特別支援学校（盲・聾・養護学校）、特別支援教育センター、都道府県教育委員会の取組の状況を調査・文献等により概観する

第2に、小・中学校、特別支援学校（盲・聾・養護学校）など、各現場の状況を具体的な実践の状況を把握し、その知見を整理概観する

第3に、特別支援教育を支える各分野の知見について整理する

以上の情報を基に、特別支援教育情報ガイドブックの作成と特別支援教育 Web サイトの構築を実施する。

①特別支援教育への取組状況の整理

小・中学校、市区町村教育委員会、特別支援学校（盲・聾・養護学校）、特別支援教育センター、都道府県教育委員会の取組の状況を調査・文献等の整理概観する

- 1) 各小・中学校の取組の状況調査（平成19年度）
- 2) 各市区町村教育委員会の取組の状況調査（平成18年度）
- 3) 特別支援学校（盲・聾・養護学校）の取組の状況調査（平成18年度）
- 4) 各都道府県の取組状況の状況把握（平成18年度）

②各現場の実践の状況の把握

小・中学校、特別支援学校（盲・聾・養護学校）など、各現場の状況や具体的な実践の状況を把握し、その知見を整理概観する。

- 1) 小・中学校
- 2) 特別支援学校（盲・聾・養護学校）
- 3) 市区町村教育委員会の取組

③特別支援教育を支える各分野の知見について整理する

- 1) 特別支援教育を支援する遠隔連携システムの検討
- 2) ICFの活用
- 3) 特別支援教育の理念と今後
- 4) 特別支援教育を進めるための障害理解の考え方

④特別支援教育の知見の整理

文部科学省が諮問した各審議会、研究協力者会議の答申・報告や刊行物、及び研究所のこれまでの研究報告書、各特別支援教育センターの刊行物などを中心に、特別支援教育に関する情報を整理する。

5. 主な研究活動

(1) 文献等の整理

- 1) 本研究所各研究活動による研究成果報告書及びガイドブック等の整理と一覧の作成
- 2) 最近数カ年に刊行された特別支援教育関連図書の整理と一覧の作成
- 3) 各都道府県特別支援教育センター等の Web サイト情報の整理

(2) 質問紙調査（郵送）

- 1) 小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能の取組に関する状況調査（全国盲・聾・養護学校悉皆調査）
- 2) 小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた市区町村教育委員会の取組に関する状況調査（全国市区町村教育委員会悉皆調査）
- 3) 特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組に関する状況調査（小・中学校各 1000 校の抽出調査）

(3) 訪問調査

研究協力機関、研究パートナー機関、特色ある実践を行っている小・中学校及び特別支援学校（盲・聾・養護学校）、及び市区町村教育委員会、特別支援教育センター等への聞き取り調査を実施する。

(4) 各研究分担者等による研究

(1) 小・中学校の取組に関する研究

- ① 小・中学校における校内支援体制と特別支援学校のセンター的機能による支援の在り方に関する研究
- ② 小・中学校における特別支援教育の推進・充実に果たすことばの教室の機能の可能性に関する研究
- ③ 障害を含む個人差のある通常の学級での授業改善に向けて、最新の認知心理学や脳科学の知見を活用した指導内容・方法の開発を目指した研究
- ④ 小・中学校の特別支援教育コーディネーターの活動と課題に関する研究

(2) 特別支援学校の取組に関する研究

- ① 障害種を超えた今後の特別支援教育学校のセンター的機能と専門性の在り方についての研究
- ② 特別支援学校（視覚障害）（盲学校）のセンター的機能に関する研究
- ③ 特別支援学校（聴覚障害）（聾学校）のセンター的機能に関する研究
- ④ 特別支援学校（知的障害）（知的障害養護学校）のセンター的機能に関する研究
- ⑤ 特別支援学校（肢体不自由）（肢体不自由養護学校）のセンター的機能に関する研究
- ⑥ 特別支援学校（病弱）（病弱養護学校）のセンター的機能に関する研究
- ⑦ 特別支援学校（聴覚障害）（聾学校）のセンター的機能に関する実践報告

- ⑧特別支援学校（知的障害）（知的障害養護学校）のセンター的機能に関する実践報告
- ⑨特別支援学校（病弱）（病弱養護学校）のセンター的機能に関する実践報告
- ⑩特別支援学校（複数の障害種に対応した養護学校）のセンター的機能に関する実践報告

(3)教育行政の取組に関する研究

- ①障害のある人への一貫した支援における特別支援教育の在り方に関する研究
- ②小・中学校の特別支援教育への理解と対応の充実に向かう都道府県の取組に関する研究
- ③地域や学校における特別支援教育体制の充実に図るための教育センターの取組に関する実践報告

(4)基盤となる研究活動

- ①小・中学校の特別支援教育の理解と対応に向かうための理論的な側面での検討に関する研究
- ②ICF-CYを活用した小・中学校の児童生徒の理解と支援に関する研究
- ③特別支援教育におけるインターネットを活用した遠隔連携システムの活用の可能性の検討に関する研究
- ④障害理解教育の理論と実践の整理に関する研究
- ⑤ウェブサイトを活用した特別支援教育に関する総合的支援ガイドの作成に関する研究

（５）研究所セミナーの実施

小・中学校の特別支援教育の理解と対応の充実に向かうために、これまでの特殊教育と通常の教育が培ってきたことを相互に活かしつつ、今後の特別支援教育の充実に図る必要があるとの視点から関係者の参加を得て、パネルディスカッション、シンポジウムを開催した。

①平成１８年度 国立特殊教育総合研究所セミナーⅠ

- [テーマ] 一人一人の子どもの特別な教育的ニーズに応えるために
 ー小・中学校が担う特別支援教育と盲・聾・養護学校の役割
- [期 日] 平成１９年１月１６日（火）～１月１７日（水）

②平成１９年度 国立特殊教育総合研究所セミナーⅠ 第１分科会

- [期 日] 平成２０年２月１９日（火）
- [テーマ] 「特別支援教育が本当につながるもの ー教科教育に焦点を当ててー」
 小・中学校と特別支援学校の連携・協働の可能性やその方向性を提起した。

（６）研究パートナー機関、研究協力機関との連携

- | | |
|-----------------------------------|-------------|
| 1) 聾学校のセンター的機能に関する連携 | 神奈川県立平塚ろう学校 |
| 2) 離島における特別支援学校のセンター的機能 | 鹿児島県立大島養護学校 |
| 3) 病弱養護学校におけるセンター的機能 | 群馬県立赤城養護学校 |
| 4) 特別支援教育センターにおける小・中学校の特別支援教育への取組 | 京都府総合教育センター |
| 5) 知的障害養護学校におけるセンター的機能 | 鹿児島県立南薩養護学校 |

（７）開発資料

小・中学校の特別支援教育の理解と対応の充実に向けた特別支援教育情報ガイド

6. 研究経過

〔定例全体研究会〕 合計24回開催（平成18年度月2回、平成19年度月1回）

（主な内容）

- ・研究活動の企画運営の協議、
- ・各研究分担者による研究活動報告
- ・各研究所セミナーの企画・実施の検討
- ・調査研究の企画・検討

内3回を小学校、中学校、特別支援学校を訪問し、訪問先学校との意見交換会として実施する。

（訪問先：横須賀市立野比東小学校、横須賀市立長沢中学校、神奈川県立武山養護学校）

〔研究所セミナー〕

平成18年度研究所セミナーⅠ（平成19年1月16日～17日）実施

テーマ「一人一人の子どもの特別な教育的ニーズに応えるために－小・中学校が担う特別支援教育と盲・聾・養護学校の役割」

平成19年度研究所セミナーⅡ〔第1分科会〕（平成19年2月19日）実施

テーマ「特別支援教育が本当につながるもの－教科教育に焦点を当てて－」

〔研究協議会〕 平成19年8月28日、平成19年11月8日 開催

テーマ「特別支援教育への対応を踏まえた算数科の指導内容方法の開発」

〔各種調査〕

①特別支援学校（盲・聾・養護学校）調査（平成19年3月～4月実施）

小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能の取組に関する状況調査

②市区町村教育委員会（平成19年3月～4月実施）

小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた市区町村教育委員会の取組に関する状況調査

③小・中学校（平成19年12月～平成20年1月実施）

特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組に関する状況調査

[情報ガイドブックの作成]

本研究所各研究活動による研究成果報告書及びガイドブック等、最近数カ年に刊行された特別支援教育関連図書、各都道府県特別支援教育センター等の Web サイト等の情報を整理し、情報ガイドブックを作成

7. 研究体制

研究代表者：松村勘由（教育研修情報部総括研究員）

研究副代表：大内 進（企画部上席総括研究員）

研究分担者：笹本 健（企画部上席総括研究員）

西牧謙吾（教育支援研究部上席総括研究員）

藤井茂樹（教育支援研究部総括研究員）

笹森洋樹（教育支援研究部総括研究員）

牧野泰美（企画部主任研究員）

滝川国芳（教育支援研究部主任研究員）

小田侯朗（教育支援研究部総括研究員）

當島茂登（教育支援研究部総括研究員）

植木田潤（教育相談部研究員）

亀野節子（教育相談部脳波測定員）

伊藤由美（教育相談部研究員）

横尾 俊（教育研修情報部主任研究員）

徳永亜希雄（企画部主任研究員）

太田容次（教育研修情報部主任研究員）

渡邊正裕（教育研修情報部研究員）

以上 17名

研究研修員：佐藤実華子（北海道七飯養護学校おしま学園分校 教諭）

事務局：横尾 俊 ※ 松村勘由

Web 担当：横尾 俊、太田容次

研究協力者：樋口一宗 氏（文部科学省、特別支援教育調査官）

奥田信一 氏（京都市立北総合支援学校、校長）

黒田恭史 氏（仏教大学、准教授）

松本正彦 氏（入間市立東町小学校、教諭）

日下勝豊 氏（世田谷区立花見堂小学校、教諭）

盛永裕一 氏（世田谷区立京西小学校、教諭）

神戸安行 氏（柏市立中原小学校、教諭）

松本理孝 氏（横浜市立西柴小学校、教諭）

岩谷 力 氏（世田谷区立駒沢小学校、校長）

9名

研究協力機関：神奈川県立平塚ろう学校

群馬県立赤城養護学校

鹿児島県立大島養護学校

横須賀市教育委員会

一関市教育委員会	
東松山市立総合教育センター	
徳島市教育委員会	7 機関
研究パートナー：京都府総合教育センター	
鹿児島県立南薩養護学校	2 機関

調査協力：田中 誠 氏（全国連合小学校長会 調査部 特別支援教育委員会、東京都世田谷区東深沢小学校長）
 草野一紀 氏（全日本中学校長会会長、東京都新宿区牛込第二中学校長）
 芦崎隆夫 氏（前全国特殊学級設置学校長協会会長、東京都江戸川区立鹿本中学校長）

[研究の進め方]

本研究の研究活動は、大きく「研究推進事務局による研究活動」と「各研究分担者による研究活動」に区分し実施している。

研究推進事務局では、研究活動の企画・運営に関わる事務的側面を一括して行うとともに、この研究活動の中核となる情報の収集と整理を行った。

各研究分担者は、本研究課題に関わる特定の課題に関する研究を進めた。

それぞれの研究活動は、定例研究全体を通じて共有し、各分担者による研究活動及び事務局による研究活動に相互に反映させることとした。

8. 主な研究成果の活用

（１）報告書等

「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能の取組に関する状況調査報告」（速報）

「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能の取組に関する状況調査報告」（本報告）

「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた市区町村教育委員会の取組に関する状況調査報告」（速報）

「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた市区町村教育委員会の取組に関する状況調査報告」本報告）

「特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組に関する状況調査」（速報）

「特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組に関する状況調査」（本報告）

「平成 18 年度国立特殊教育総合研究所セミナーⅠ 報告書」

「平成 19 年度国立特殊教育総合研究所セミナーⅡ 報告書」

「特別支援教育への理解と対応の充実のための情報ガイドブック」

（２）学会発表等

第 45 回日本特殊教育学会

「小学校・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた取組(1)－市区町村の取組についての調査－」(松村勘由、他各研究分担者によるポスター発表)

「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた取組－盲・聾・養護学校のセンター的機能に関する調査－」(横尾俊、他各研究分担者によるポスター発表)

自主シンポジウム開催

「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けて－一人一人の子どもの特別な教育的ニーズに応えるために－」(横尾俊、滝川国芳、西牧謙吾、松村勘由)

(3) 研修事業等での活用

平成18年度、平成19年度特別支援教育コーディネーター指導者研究協議会にて、研究報告及び情報提供

(4) 都道府県教育委員会等との連携

京都府総合教育センターでの研究活動への協力

(5) 新聞掲載

「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた市区町村教育委員会の取組に関する状況調査」に関する記事が日本教育新聞に掲載される。

Ⅱ 特別支援教育に関する調査

本研究活動では、本研究の研究課題に関わり、各小・中学校を対象とした調査、各市区町村教育委員会を対象とした調査、特別支援学校（盲・聾・養護学校）を対象とした調査を行っている。

この調査に関する報告は、別途、報告書にまとめている。ここでは、その概要を記述する。

- (1) 小・中学校における特別支援教育への理解と充実に向けた市区町村教育委員会の取組に関する調査
- (2) 小・中学校における特別支援教育への理解と充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能に関する調査
- (3) 特別支援教育への理解と充実に向けた小・中学校の取組に関する状況調査

Ⅱ 特別支援教育に関する調査

本研究活動では、本研究の研究課題に関わり、各小・中学校を対象とした調査、各市区町村教育委員会を対象とした調査、特別支援学校（盲・聾・養護学校）を対象とした調査を行っている。この調査に関する報告は、別途、報告書にまとめている。ここでは、その概要を記述する。

調査の趣旨・目的

特別支援教育は全国の約 340,00 校の小・中学校で始まっている。平成 15 年度から特別支援教育体制推進事業を通して、順次進められてきた特別支援教育も、学校教育法の一部改正により制度的な整備も整ったところである。

小・中学校では、新しい教育課題として示された特別支援教育への戸惑いがある。

特別支援教育とは、何なのか、これまでの特殊教育とどこが違うのか。どんな子どもに、誰が、何を、どのように支援していくのかという基本的な概念の理解を進めることから始まっている。

校内委員会が設置され、特別支援教育コーディネーターが指名されたものの、具体的な進め方やそのための人的資源の配置、特別支援教育に対応するための時間の確保など支援体制に関わること、また、対象となる子どもへの支援の内容や方法など個別支援に関わることなどが課題となっている。

本研究所が実施している各種研修においても、各学校、教育委員会、教育センターでの取組や課題が報告され、また、受講者の研修のテーマの一つとして話題となっている。特別支援教育コーディネーターに指名された教員の努力、学校での取組の状況をうかがい、個々の教員の努力、個々の学校の努力に敬服する。一方で、それぞれの学校を支える教育委員会の取組や特別支援学校の取組が重要であることを知る。

特別支援学校（盲・聾・養護学校）では、これまでの特殊教育を担う中核として、障害のある子どもの教育を行ってきた実績がある。特別支援教育では、新たに、地域のセンター的な機能としての役割を担うこととなる。小・中学校への支援が大きな役割の一つとなっている。

特別支援学校でも、小・中学校と同様に、特別支援教育に対する戸惑いがある。特別支援教育とは何か。これまでの特殊教育とはどこが違うのか。また、センター的な機能では、具体的にどんなことを求められているのか、誰が、何を、どのように取り組めばいいのか。

各学校では、地域支援部などの中核となる組織が設置され、特別支援教育コーディネーター等が指名されて、センター的な機能の組織的な取組が進められつつある。一方、具体的な取組については、センター的な機能に対応するための人的資源の配置や確保など体制整備に関する課題、小・中学校のニーズの把握とそれに答えるための知識や技能、方法などが課題となっている。

小・中学校における特別支援教育の理解と対応の充実を図るための特別支援学校の役割は大きく、センター的な機能の一層の充実が期待される。

平成 15 年度より、特別支援教育体制推進事業が各都道府県に委嘱され、特別支援教育体制の整備が進められてきた。各都道府県では、専門家チームの委嘱、巡回相談員の配置、特別支援教育コーディネーターの研修などが行われ、また、校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名など各学校への働きかけが行われてきた。

特別支援学校へは、その設置者として、小・中学校へは、その設置者である市区町村教育委員会への様々な取組を通して、働きかけを行ってきた。

小・中学校の特別支援教育の理解と対応の充実は、設置者である市区町村教育委員会の取組が重要である。

各学校への支援や指導などの働きかけは、市区町村教育委員会が担っている。特別支援教育コーディネーターの研修を独自に行っている自治体もある。特別支援教育コーディネーターの情報交換の場を設けている自治体もある。

各学校に、児童生徒への個別的な支援を行うための支援員や介助員を配置している自治体も少なくない。

こうしたことを背景に踏まえ、この研究では、次の調査を実施した。

- (1) 小・中学校における特別支援教育への理解と充実に向けた市区町村教育委員会の取組に関する調査
- (2) 小・中学校における特別支援教育への理解と充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能に関する調査
- (3) 特別支援教育への理解と充実に向けた小・中学校の取組に関する状況調査

1. 市区町村教育委員会の取組に関する調査

(1) 調査の名称

小・中学校における特別支援教育への理解と充実に向けた市区町村教育委員会の取組に関する調査

(2) 調査の趣旨・目的

全国には、約 1,800 の市区町村がある。市区町村は、政令指定都市、中核市など市区町村としての権限の違い、また、擁する人口に代表される行政の規模などに違いはあるが、小・中学校を設置し、各学校を指導・支援する役割を担っている。

市区町村が特別支援教育の充実のためにどのように取り組んでいるのか。また、市区町村の種別や行政規模によって、その取組にはどんな違いがあるのか。こうした観点で調査結果を整理し、また、小・中学校における特別支援教育の理解と充実を進めるための要点について整理したいと考えた。

(3) 調査設計

①調査対象 全国の市区町村教育委員会（悉皆調査）

②調査内容

〔Ⅰ 基本情報〕

〔Ⅱ 特別支援教育の位置付け〕

〔Ⅲ 特別支援教育への取組〕

③調査方法

市区町村教育委員会教育長宛て、調査票を郵送にて送付し、返信用封筒にて郵送あるいは F A X、E-Mail での返送を求めた。

④調査期間 平成 19 年 3 月 26 日に発送を行い、3 月 20 日時点の状況について回答を求めた。

(4) 回収結果

回収総数 1041 機関

発送総数 1834 機関

回収率 56.7%

(5) 調査の結果概要

1. 調査対象となった各市区町村のプロフィール

小・中学校の多くは、市区町村によって設置されている。同じように小・中学校を設置している自治体であっても、その状況は、様々である。人口 300 万人を擁する政令指定都市から、人口 1,000 人に満たない村もある。地方自治法や地方教育行政法等により学校教育に関する自治体の権限が異なるので、一様に捉えることはできないものの、同じ設置者としての役割は共通である。特別支援教育の理解と対応の充実に向けた取組が求められている。

人口 100 万人を超える政令指定都市、人口 30 万人を擁する中核市、地方自治法で一般市となる人口 5 万人以上の市、それ以下の市町村などがある。こうした市区町村の種別や規模によって、取組の状況も異なることが予測される。規模の大きい市区町村では、スケールメリットを生かした取組を、規模の小さい市町村では、きめ細かく行き届いた取組ができるのではないかと、その特徴を積極的に捉える反面、規模の大きい市区町村では、擁する学校数が多いことで、全ての学

校に十分な対応が行き届きにくい状況があり、規模の小さい市町村では、特別支援教育の専門の担当者を置けないこと、情報や資源が不足し、取組が十分にはできない課題も生じることと考えられる。

この調査で回答された市区町村の約 64 %が人口 5 万人未満の市町村である。擁する小・中学校の数は、1 ～ 10 校の市区町村がほとんどである。また、多くの市区町村では、特別支援教育担当の職員が 1 名で、また、その多くが特別支援教育の経験がない職員であった。

地方自治法の規定を参考に、教育行政に関する権限の違いから、①政令指定都市、②中核市を括り、それ以外の市区町村については、人口規模により、③市を構成する人口規模として 5 万を超える市区町村、④町村を構成する人口規模として 5 万人に満たない市区町村に括り、以下、調査結果の整理を行った。

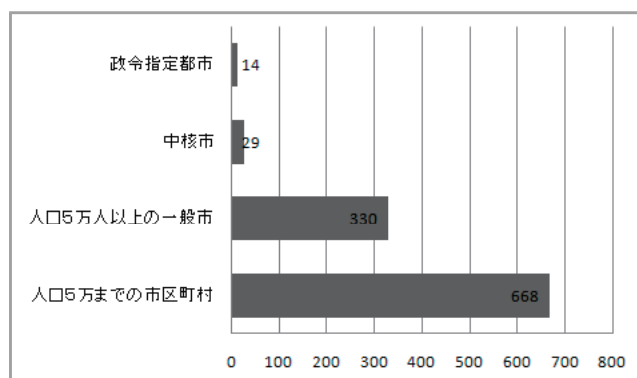


図1-1 市区町村の種別等区分(実数)

2. 特別支援教育の取組の位置付け

各小・中学校における特別支援教育の理解と対応の充実に向かうためには、設置者である市区町村の教育目標や教育計画が策定され、その中で、特別支援教育に関する基本方針や位置付けが行われていることが必要である。

この調査では、教育委員会の教育目標や教育計画が策定され、その中に特別支援教育について提示している市区町村は、全体の約 66 %であった。人口 5 万人以上の一般市（政令指定都市、中核市を除く）では、約 75 %、人口が 5 万人未満の市区町村では、約 61 %であった。

また、新たな教育課題として、その教育指針や教育計画を策定している市区町村は、全体の約 25 %で、人口 5 万人以上の一般市（政令指定都市、中核市を除く）では、約 36 %であるのに対して、人口が 5 万人未満の市区町村では、約 18 %であった。

今、教育は、様々な教育課題に直面している。学力向上、豊かな心の育成、社会規範の尊重などの教育課題がある中で、特別支援教育がどのような位置付けとなっているかを尋ねた。

他の課題と同様に重要であるとした市区町村が、全体の約 89 %で最も多く、最も重要な課題とする市区町村は約 7 %、他に優先される課題があるとした市区町村は、全体の約 3 %であった。

特別支援教育を最優先課題とする回答は少なく、他の教育課題と同様に重要な課題であるとする回答が多い。

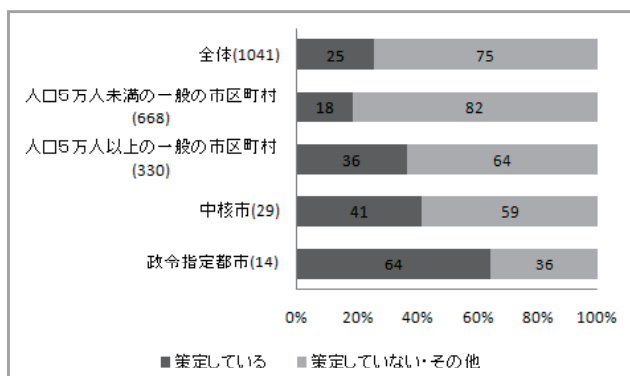


図1-2 特別支援教育に関する教育指針・教育計画の策定(%)

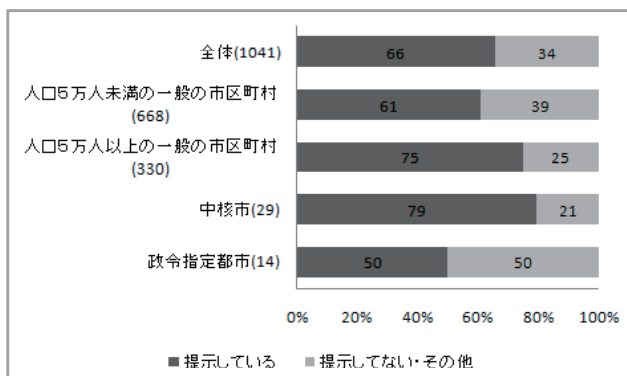


図1-3 教育計画への特別支援教育に関する内容の提示(%)

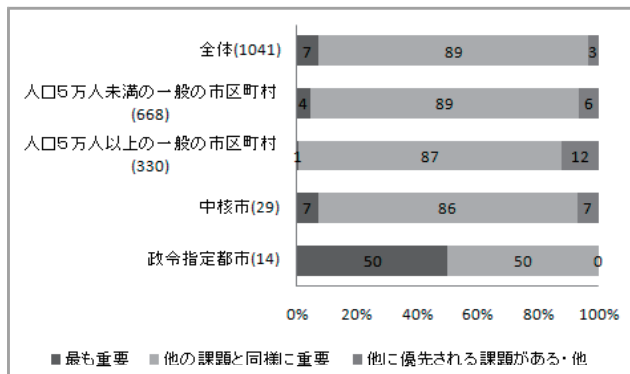


図1-4 特別支援教育の教育課題上の位置付け(%)

3. 特別支援教育の取組の状況

(1) 市区町村の各学校での特別支援教育体制整備の状況

市区町村の種別や規模に関わらず、全ての学校に校内委員会が設置され、また、特別支援教育コーディネーターが指名されているとの回答が多かった。

特別支援教育体制推進事業の進捗により、各学校での校内支援体制が整備されている。しかし、約15%の市区町村に校内委員会が設置されていない学校があり、約18%の市区町村に特別支援教育コーディネーターが指名されていない学校がある。極めて少数の学校であると思われる。文部科学省調査では、設置済みの学校が小学校で約96%、中学校で約94%、特別支援教育コーディネーターの指名済みの学校が、小学校で約93%、中学校で約90%(平成18年度9月1日調査)となっている。

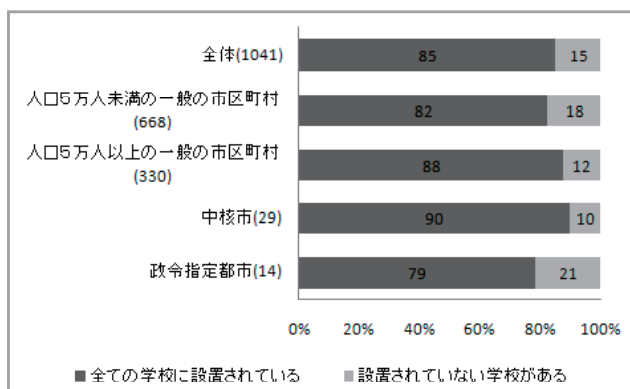


図1-5 管下の各学校における校内委員会の設置状況(%)

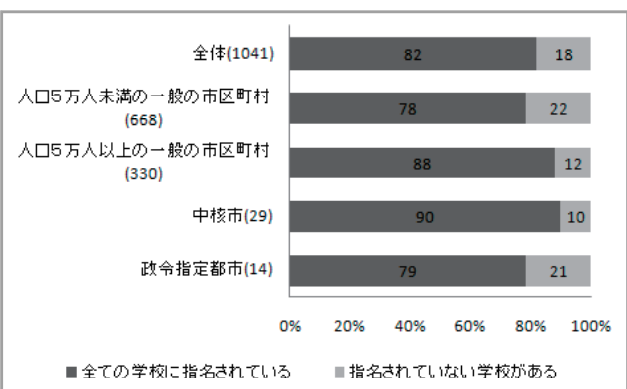


図1-6 管下の各学校におけるコーディネーターの指名状況(%)

（２）巡回相談員の委嘱と活動

巡回相談員は、特別支援教育体制推進事業により、都道府県等での委嘱が進められてきた。市区町村では、それぞれ独自の取組として同様の相談員を委嘱している。市区町村全体では、約 31 %の市区町村で委嘱している。人口 5 万人以上の一般市（政令指定都市、中核市を除く）では、約 44 %であるのに対して、人口が 5 万人未満の市区町村では、約 23 %と少ない。

委嘱しない理由として、都道府県の巡回相談員を活用するとの回答が多く全体の約 63 %であった。人口 5 万人未満の市区町村では、人材がいない、財源が不足するなどを理由とする回答も多かった。

委嘱している巡回相談員は、特殊学級や盲・聾・養護学校などの学校教員が多く回答されていた。

巡回相談員が行っている活動は、多岐にわたっているが、指導内容・方法についての助言、校内体制作りや、授業場面の観察など、直接、個々の児童生徒への実際の指導・支援に関わる内容が多かった。

巡回相談員の資質向上のための取組は、研修の場を設定している市区町村は全体で約 23 %と少なかった。情報交換の場を設定する市区町村が全体で約 64 %、ケース会議の場を設定している市区町村は、全体で約 42 %実施していると回答されていた。

巡回相談員の委嘱と活動に関する課題は、全体として相談員の要請に対する対応が多く回答され、各学校からの相談ニーズの拡大が推し量られた。

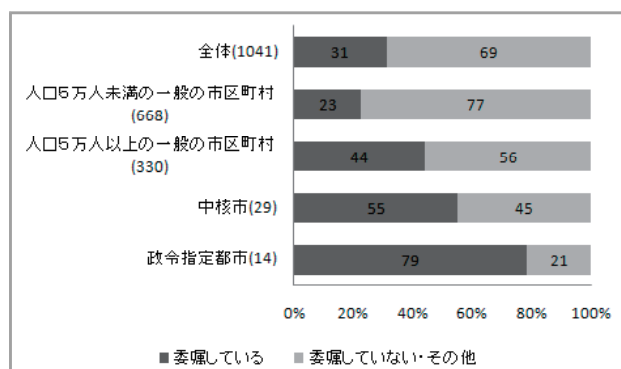


図1-7 巡回相談員の委嘱状況(全体)(%)

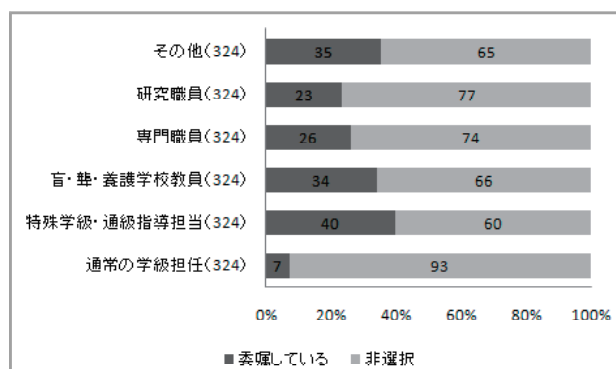


図1-8 委嘱している巡回相談員の所属機関等の状況(全体)(%)

（３）専門家チームの委嘱状況と活動

専門家チームは、特別支援教育体制推進事業により、都道府県等での委嘱が進められてきた。市区町村では、それぞれ独自の取組として専門家チームを委嘱している。この調査では、全体の約 23 %の市区町村で委嘱していると回答され、人口 5 万人以上の一般市（政令指定都市、中核市を除く）では、約 36 %であるのに対して、人口が 5 万人未満の市区町村では、約 15 %と少ない。

委嘱しない理由として、都道府県の専門家チームを活用するとの回答が多く全体の約 39 %であった。人口 5 万人未満の市区町村では、財源が不足するなどを理由とする回答も多かった。

委嘱している専門家チーム医師、専門職、特殊学級や盲・聾・養護学校などの学校教員をそれぞれに委嘱していた。

専門家チームが行っている活動は、多岐にわたっているが、教育的な対応についての専門的な

意見、児童生徒への支援体制についての指導・助言が多かった。

専門家チームの活動形態は、資料を基にケース会議などを開催し意見をまとめる形態、学校に出向き状況を把握し、判断や意見をまとめる形態が多かった。

専門家チームの委嘱と活動に関する課題は、専門家チームの日程調整、専門家の確保が多く回答されていた。

各専門家の日程を調整することが難しいために、各専門家より個々の意見を聞き、判断や意見をまとめていく取組も行われている。

専門チームの役割は、対象となる児童生徒の判断や教育的な対応についての専門的意見を提供することである。巡回相談員との役割の違い、都道府県の専門家チームの活用を含め、それぞれのリソースの役割と補完関係を整理する必要があるだろう。

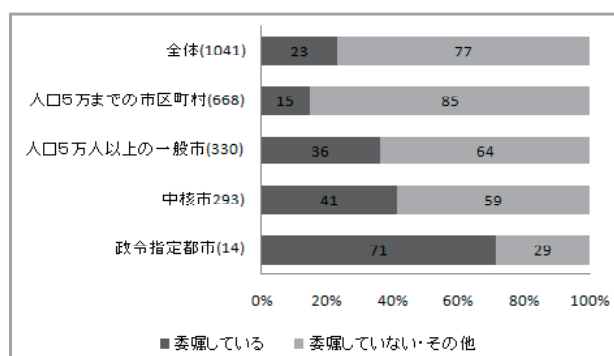


図1-9 専門家チームの委嘱の有無(%)

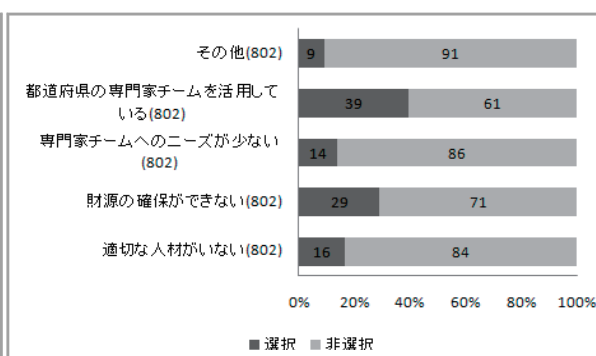


図1-10 専門家チームの委嘱しない理由(全体)(%)

(4) 支援員・介助員の配置と活動

支援員・介助員の配置は、これまで市区町村の独自の取組として行われてきた。

支援員・介助員を配置している市区町村は、全体の約 65 %である。人口 5 万人以上の一般市（政令指定都市、中核市を除く）では、約 85 %であるのに対して、人口が 5 万人未満の市区町村では、約 53 %と少ない。

支援員・介助員を配置しない理由は、全体として財源が確保できないことが多く回答され約 47 %であった。平成 19 年度より、同様の趣旨で活動する学習支援員の予算が各市区町村に交付されている。この調査は、平成 18 年度の実績を調査しているので、本年度の活用が期待される。

支援員・介助員の資格や資質について、教員免許取得者とする回答が多く、全体の約 60 %であった。また、特に資格を求めずに、活動内容に照らして適切と思われる者との回答も多かった。

支援員・介助員の配置と活動に関する課題は、財源の確保や人材の確保を課題とする回答が多かった。

支援員・介助員の活動は、対象となる児童生徒への身近介助との回答が全体の約 82 %、学習活動への支援が全体の約 74 %と多かった。

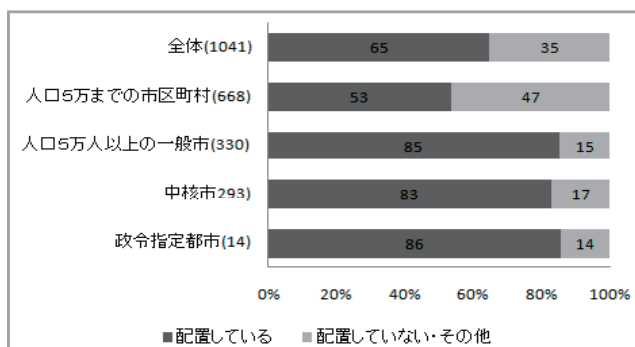


図1-11 支援員・介助員の配置の有無(%)

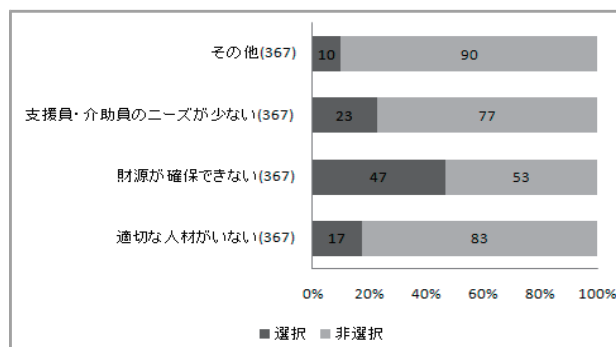


図1-12 支援員・介助員を配置しない理由(全体)(%)

（５）特別支援教育への教育ボランティアの活用について

特別支援教育を進めるために教育ボランティアの活用が、各地域で進められている。しかし、適切な人材の確保や研修などの課題がある。各学校独自の取組や教育委員会の取組も進められている。

この調査では、教育委員会が行っている特別支援教育への教育ボランティアの活用の状況について尋ねた。

教育委員会として、教育ボランティアを募集し活用している市区町村は、全体の約9%と少なかった。募集しない理由として、各学校に委ねているとの回答が多かった。

募集し活用している場合の教育ボランティアの資質・経験については、大学生、大学院生などを活用しているとの回答が多かった。大学院生や大学生の活用には、地域内に大学などがあるかどうかなど地域リソースの状況が大きな要因となる。

教育ボランティアの活動は、児童生徒への個別的支援を行うとの回答が多かった。

教育ボランティアに関する経費では、保険等の加入費用を支出が多く、また、特に支出しないとの回答も多かった。

教育ボランティアの資質向上に関する取組では、活動内容や留意事項の説明を行うことが多く、情報交換や研修の場を設けている回答は少なかった。

教育ボランティアに関する課題は、適切な人材の確保が多く、地域の状況が要因となることになるが、大学などのない地域では、退職教員や高齢者などの活用も含め、それぞれの地域の状況を踏まえた人材の活用が検討される必要がある。

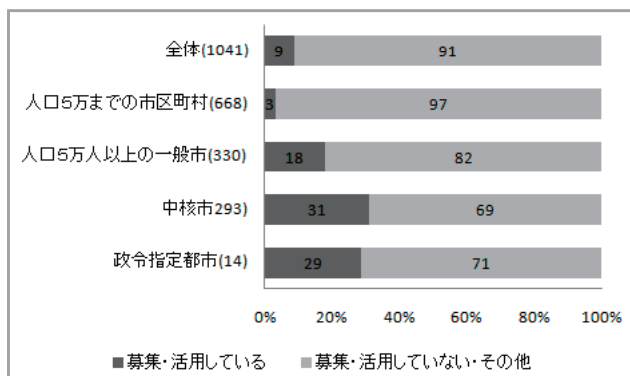


図1-13 教育委員会の教育ボランティアの募集・活用の有無(%)

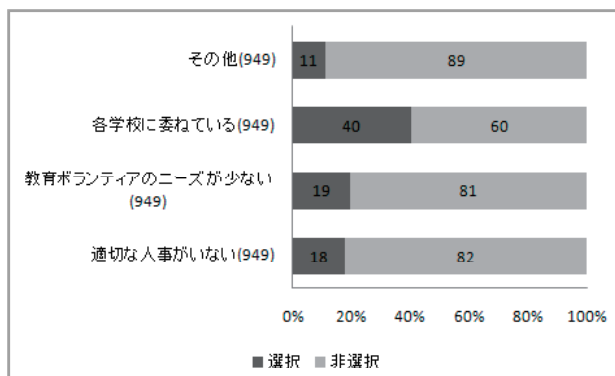


図1-14 教育ボランティアを募集しない理由(全体)(%)

(6) 特別支援教育に関する教職員の資質向上に向けた取組

教員研修は、任命権者の役割とされている。小・中学校の教員の研修の多くは任命権者の都道府県や政令指定都市が行っている。地方自治法による権限の規定により、中核市も管下の教職員の研修を行うこととなっている。その他の市区町村では、地方公務員法により、職員の研修を行うことが定められ、小・中学校の教職員の研修に関わる法的根拠となっている。

特別支援教育に関する教員研修は、任命権者が行うとともに、設置者である市区町村教育委員会が行っている。

この調査では、市区町村が行っている特別支援教育に関する教員研修の状況について尋ねた。

特別支援教育に関する教員研修の実施状況では、特別支援教育コーディネーターの研修を実施しているとの回答が市区町村全体の約 51 %であった。

全職員を対象として理解啓発の研修を実施しているとの回答は、全体の約 40 %であった。

研修に関しては、都道府県等が行う研修と市区町村が行う研修の役割の区分が課題となっている。特別支援教育コーディネーターなど地域や学校の中心となる教職員の研修は、都道府県で行うとともに、その研修を受けた教職員を指導者として、市区町村の研修を行うなどの取組を進める地域もある。

研修など教員の資質向上に関する課題では、研修を企画するための知見や情報の確保、担当者の時間の確保について、それぞれ全体の約 47 %、約 52 %が回答され、財源の確保については、約 37 %に留まっていた。

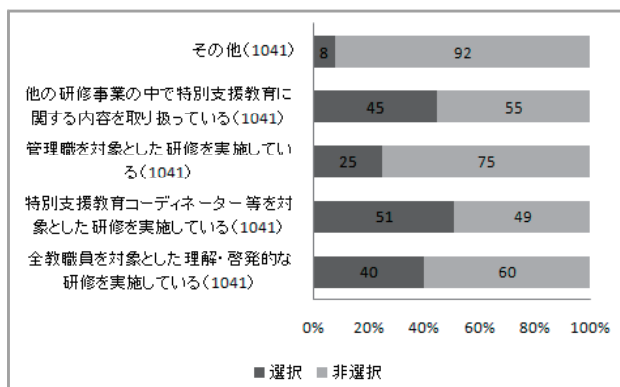


図1-15 特別支援教育に関する教員研修の実施状況(全体)(%)

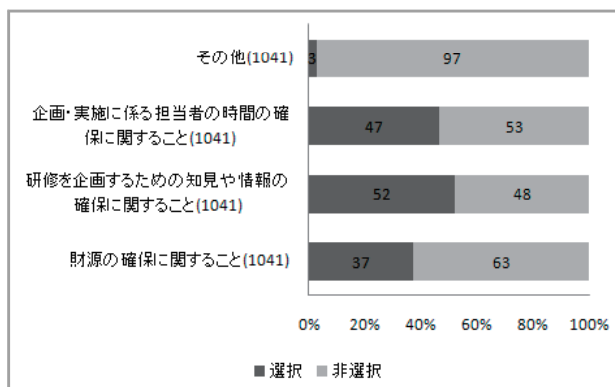


図1-16 研修など教員の資質向上に関する課題(全体)(%)

（７）個別の指導計画・個別の教育支援計画の策定について

個別の教育支援計画は、一人一人のニーズに応じる支援を行うためのツールの一つである。特別支援教育を支える仕組みの一つとして提言されている。個別の指導計画は、一人一人の障害の状況に応じた指導を行うために計画されるものである。個別の教育支援計画の策定、個別の指導計画の作成について、教育委員会としての取組について尋ねた。

個別の指導計画の作成の取組では、様式や様式例を示しているとの回答が全体の約 63 %あった。

個別の教育計画の策定よりも、個別の指導計画の作成に関する取組が進んでいる。

個別の指導計画・個別の教育支援計画の策定に関する課題では、全体として、策定、作成のための時間が十分確保されないとする回答が多く、約 50 %あった。

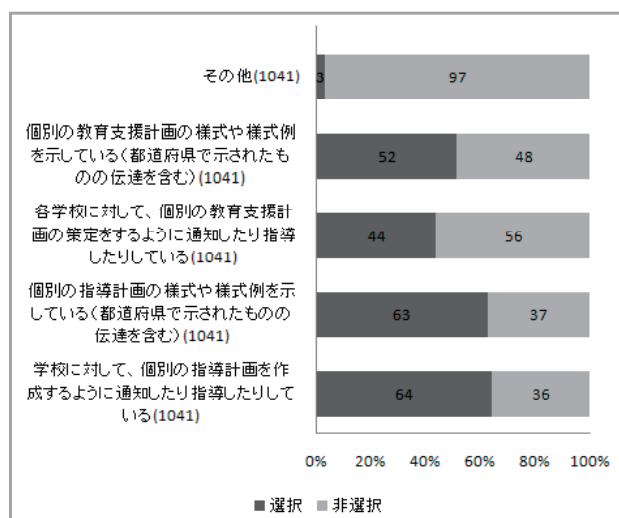


図1-17 個別の指導計画・個別の教育支援計画の策定(全体)(%)

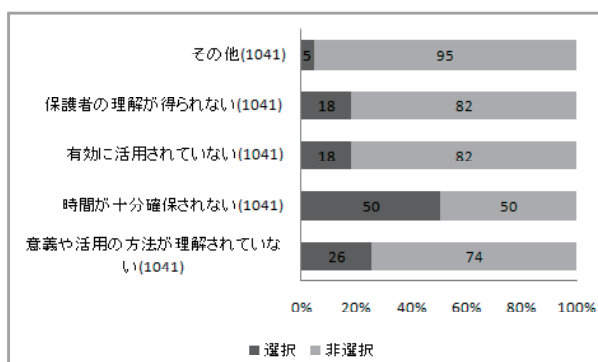


図1-18 個別の指導計画・個別の教育支援計画の策定に関する課題(全体)(%)

（８）交流及び共同学習の推進について

障害者基本法では、「国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない。（第14条の3）」と示されている。

特別支援教育は、交流及び共同学習の推進と相互に関連し、その推進と理念の実現ができると考えられる。

この調査では、各市区町村の交流及び共同学習の推進への取組の状況を尋ねた。

交流及び共同学習の推進について取り組んでいることでは、各学校に交流及び共同学習の推進について通知しているとの回答が多く、全体の約 41 %あった。人口5万人以上の一般市（政令指定都市、中核市を除く）では、約 46 %であるのに対して、人口が5万人未満の市区町村では、約 37 %と少ない。

また、市区町村の教育目標・教育計画の中で交流及び共同学習の推進について示しているとの回答は、全体の約 25 %であった。人口5万人以上の一般市（政令指定都市、中核市を除く）では、約 32 %であるのに対して、人口が5万人未満の市区町村では、約 20 %と少ない。

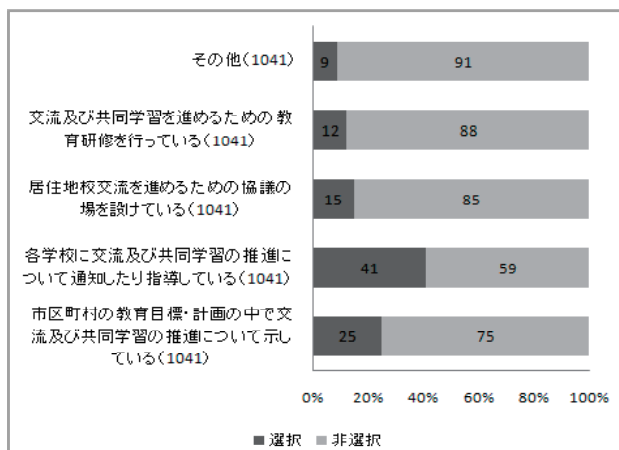


図1-19 教育目標・計画の中で交流及び共同学習の推進について示している(%)

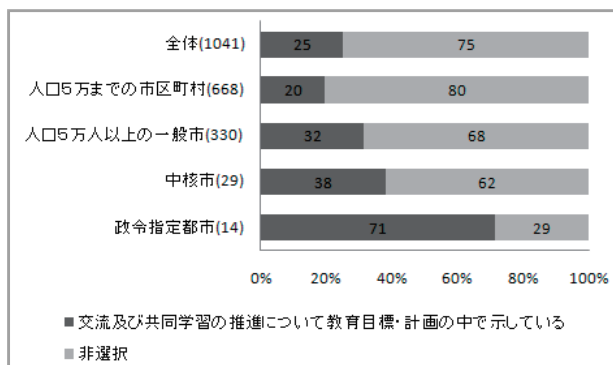


図1-20 交流及び共同学習の推進について示していること(全体)(%)

(9) 教育・福祉・医療・労働等との連携について

教育・福祉・医療・労働等との連携については、児童生徒のニーズに対応した専門的な支援を実現するために必要な課題として提言されている。そのための仕組みとして、都道府県段階では、(広域)特別支援連携協議会の設置が提言されている

特別支援連携協議会などの設置については、市区町村段階では少なく、全体で約23%である。就学指導委員会などの活動の中で、連携を行っているとの回答が最も多く、全体の約80%あった。人口5万人以上の一般市(政令指定都市、中核市を除く)では、約82%、人口が5万人未満の市区町村では約77%であった。

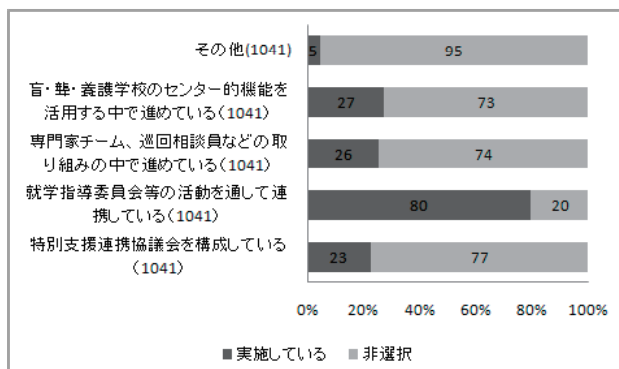


図1-21 教育・福祉・医療・労働等との連携に関する活動の中で取組んでいること(全体)(%)

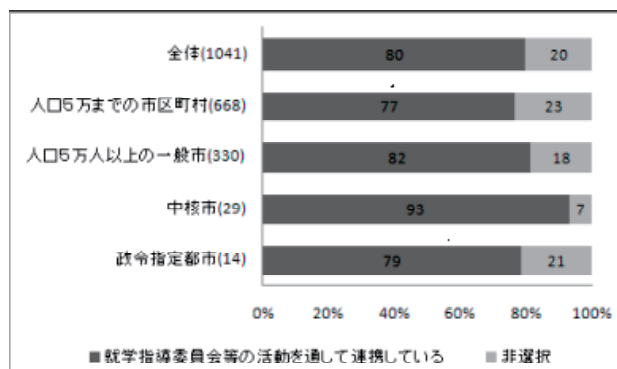


図1-22 就学指導委員会の活動を通して連携している(%)

(10) 教育機関間の連携に関する活動

小・中学校と他の教育機関との連携については、特別支援教育に関する専門的な知見や情報や指導内容法に関する助言を受けるなど、特別支援学校のセンター的機能の活用や交流及び共同学習に関わる連携がある。

また、幼稚園と小学校、小学校と中学校、中学校と高等学校など、就学や進学等に関わる移行期の連携がある。

この調査では、それらの連携を進めるための教育委員会の取組について尋ねている。

教育機関間の連携で取組んでいることでは、学校間の情報交換は各学校で行っているとの回答

が全体の約 55 %となっていた。人口 5 万人以上の一般市（政令指定都市、中核市を除く）では、約 57 %、人口が 5 万人未満の市区町村では約 51 %であった。

小・中学校間の情報交換の場を設けているとの回答が最も多く、全体の約 72 %あり、人口 5 万人以上の一般市（政令指定都市、中核市を除く）では、約 71 %、人口が 5 万人未満の市区町村では約 72 %であった。幼稚園と小学校の情報交換の場を設けているとの回答が全体の約 64 %であった。中学校と高等学校の情報交換の場を設けているとの回答は、約 13 %であった。

盲・聾・養護学校との連携の場を設けているとの回答は、全体の約 25 %であり、少なかった。

教育機関間の連携に関する課題では、機関間・関係者間の連絡や調整に関すること、連携の内容・方法に関する知見・情報の確保に関すること、企画・実施する時間の確保に関することの回答が、それぞれ、全体の約 4、5 割であった。また、実施する財源の確保に関することの回答は、約 15 %に留まっていた。

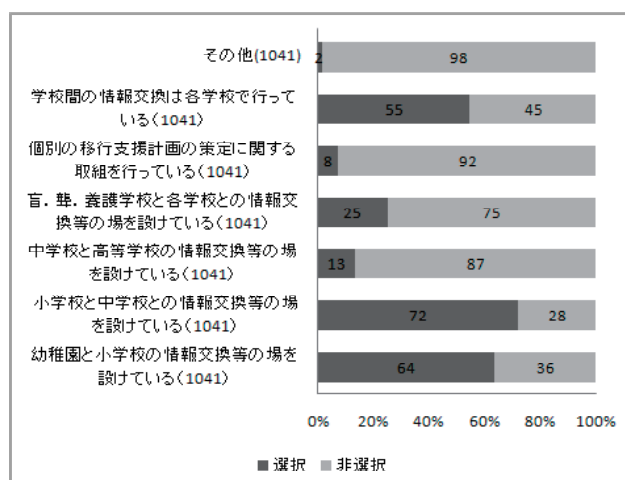


図1-23 教育機関間の連携で取組んでいること(全体)(%)

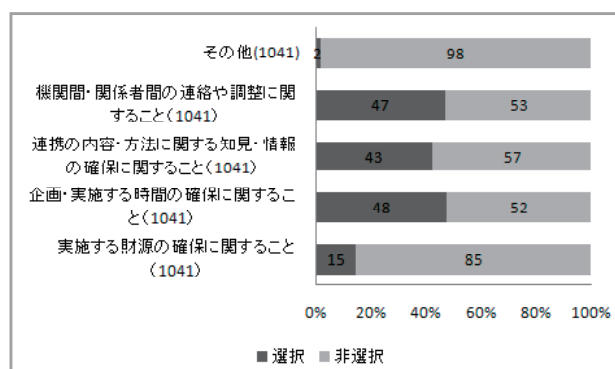


図1-24 教育機関間の連携に関する課題(全体)(%)

(11) 部局横断型の施策の実施について

特別支援教育は、教育、福祉、医療、労働等の連携の下で行う教育であるとされている。それぞれの行政の組織は基本的に縦割りとなっていることに対して、部局横断型の取組が必要とされている。

この調査では、部局横断型の取組を進めるために行っていることや部局横断型の施策の状況について尋ねた。

部局横断型の施策の実施についての取組では、全体として、部局横断の情報交換の場を設けているとの回答が最も多く、約 49 %であった。人口 5 万人以上の一般市（政令指定都市、中核市を除く）では、約 50 %、人口が 5 万人未満の市区町村では約 46 %であった。部局横断型の組織再編に取り組んでいるとの回答は、全体の約 7 %、部局横断型の施策を行っているとの回答は、全体の約 9 %で少なかった。

部局横断型の施策で実施していることでは、母子保健・子育て支援事業等との連携との回答が最も多く、全体の約 35 %であった。発達障害者支援事業との連携との回答は、全体の約 15 %、障害者自立支援事業と連携との回答は、全体の約 13 %であった。

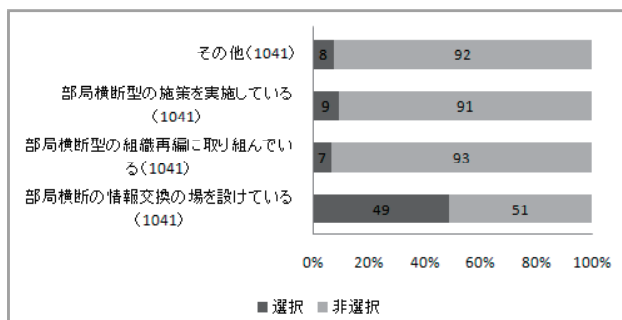


図1-25 部局横断型の実施についての取組(全体)(%)

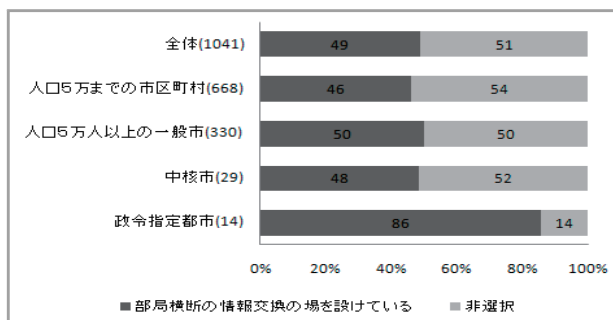


図1-26 部局横断型の情報交換の場を設けている(全体)(%)

(12) 学校施設の改善に関わる取組について

障害者基本計画（平成14年12月）では、学校施設のバリアフリー化が求められている。学校施設のバリアフリー化等に関する調査研究報告書（平成16年3月）では、小・中学校における学校施設のバリアフリー化等の推進に関する基本的な考え方の中で、学校施設のバリアフリー化に関する合理的な整備計画の策定、学校施設のバリアフリー化の教育的な意義への配慮、障害のある児童生徒が、安全かつ円滑に学校生活を送ることができるよう配慮している等の事項を示している。

この調査では、それらの事項について、各市区町村での取組の状況について尋ねている。

学校施設の改善についての考え方では、障害のある児童生徒が、安全かつ円滑に学校生活を送ることができるよう配慮しているとの回答が最も多く、全体の約82%であった。人口5万人以上の一般市（政令指定都市、中核市を除く）では、約86%、人口が5万人未満の市区町村では約78%であった。

学校施設のバリアフリー化の教育的な意義への配慮をしているとの回答は、全体の約43%、学校施設のバリアフリー化に関する合理的な整備計画の策定をしているとの回答は、全体の約7%で少なかった。

学校施設の改修や設置について実施されていることでは、管下のいずれか学校で実施されていることを尋ねている。

障害者用トイレ、手すり、スロープなどの設置が実施されているとの回答が多く、全体の約7割から8割がそれぞれ実施しているとの回答をしていた。

エレベーターの設置が実施されているとの回答は全体の約41%で、点字ブロックは約13%、電光掲示板は約2%と少なかった。

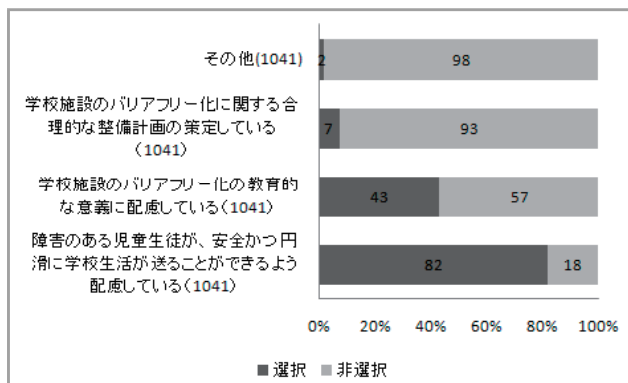


図1-27 学校施設の改善の考え方について(全体)(%)

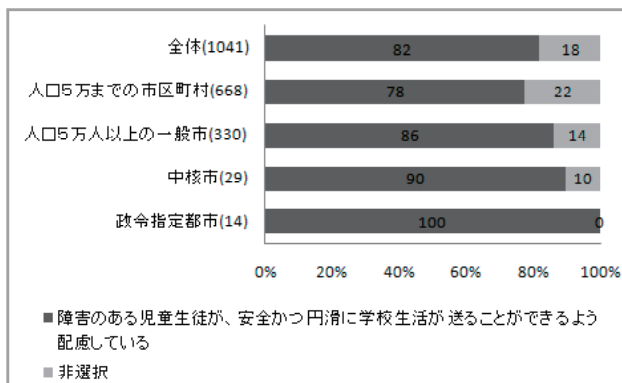


図1-28 障害のある児童生徒が、安全かつ円滑に学校生活を送ることができるよう配慮している(%)

2. 特別支援学校のセンター的機能の取組に関する調査

(1) 調査の名称

小・中学校における特別支援教育への理解と充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能に関する調査

(2) 調査の趣旨・目的

小・中学校における特別支援教育の理解と充実を図るためには、各学校での取組を更に進めるとともに、特別支援教育がその制度として位置付けている盲・聾・養護学校（調査時点の制度上の名称として記す。以下、同じ）のセンター的機能の果たす役割が重要であると考えた。

全国には、約 10,00 校の盲・聾・養護学校がある。現在、特別支援学校として、制度上は、障害種を超えた学校として位置付けられているものの、これまでの障害種に対応した教育的機能を合わせて、特別支援学校の機能としてその役割を果たしている。

この調査では、これまでの盲・聾・養護学校の制度の下で、各学校が、地域の特別支援教育に関するセンター的機能にどのように取り組んでいるかを調査した。

盲・聾・養護学校が地域の小・中学校の特別支援教育の充実のためにどのように取り組んでいるのか。また、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱等の対応する障害種の違いによって、その取組にはどんな違いがあるのか。こうした観点で調査結果を整理した。

(3) 調査設計

①調査対象 全国の盲・聾・養護学校（悉皆調査）

②調査内容

〔Ⅰ 基本情報〕

学校の種別、学校の職員数、センター的機能を支える組織の状況等。

〔Ⅱ センター的機能を支える事項〕

センター的機能の位置付け、センター的機能に関する地域のニーズの把握状況、センター的機能に関する校内外の資源の把握状況、盲・聾・養護学校間のネットワークの構築や教育委員会との連携の状況など

〔Ⅲ センター的機能の取り組みの実際〕

各学校に対して行った相談活動や支援の状況

〔Ⅳ 地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能を実施する上での課題〕

地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能を実施する上での課題

〔Ⅴ 地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能の進捗状況〕

地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能の進捗状況

③調査方法

盲・聾・養護学校長宛て、調査票を郵送にて送付し、返信用封筒にて郵送あるいはFAX、E-Mailでの返送を求めた。

④調査期間 平成19年3月26日に発送を行い、3月20日時点の状況について回答を求めた。

(4) 回収結果

回収総数	739校
発送総数	998校
回収率	約74%

(5) 調査の結果概要

1. 調査対象となった特別支援学校（盲・聾・養護学校）のプロフィール

盲・聾・養護学校（平成 19 年度より特別支援学校に制度が変更）は、障害の種類に対応する学校種が定められている。視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱の 5 つの障害に区分され、盲・聾・養護学校として設置されている。（調査時点の平成 19 年 3 月）

平成 18 年度の学校種毎の学校数は、盲学校 71 校、聾学校 104 校、養護学校 831 校となっている。養護学校については、障害種毎に、それぞれ、知的障害 543 校、肢体不自由 197 校、病弱 91 校である。この調査では、複数の障害種を対象としたが学校を区別し整理している。

（１）学校の種別・（２）本務職員数

回答された学校の学校種は、図 4－1 の通りである。

複数の障害種に対応した養護学校をここでは仮に「総合養護学校」と呼称し、区分している。

「総合養護学校」は、知的障害と肢体不自由が併置の学校が 42 校、知的障害と病弱を併置している学校は 3 校、肢体不自由と病弱を併置している学校が、14 校あった。その他 3 障害以上の障害種を併置している学校が 5 校あった。回答された学校の本務職員数は、50 名までの学校と 51～100 名までの学校が多くを占めた。

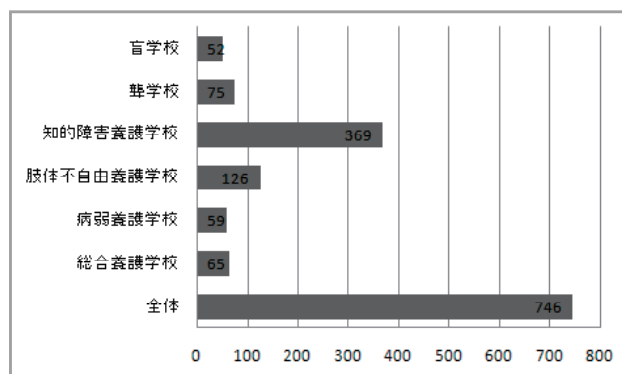


図2-1 学校種別毎の設置校数と回答校数

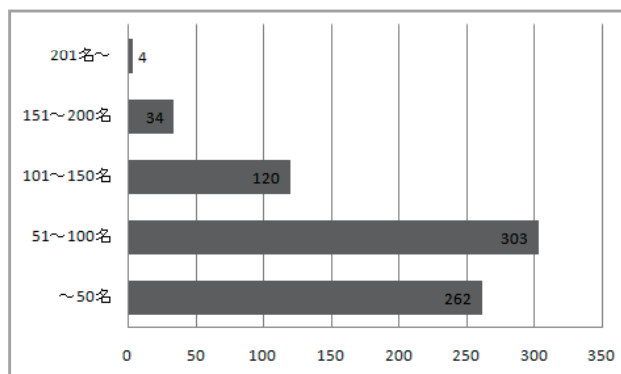


図2-2 本務職員数

（３）センター的機能で支援を担当する地域の概況

センター的機能で支援の対象となる地域や小・中学校が決まっているかについては過半数の盲聾養護学校で支援する担当地域や小・中学校が決まっている、との回答があった。

担当する地域や小・中学校が決まっていると答えた場合の、その担当する地域の小・中学校数 11～50 校がもっとも多く、10 校より少ないと答えた学校は少なかった。

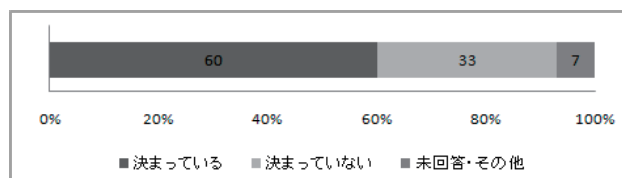


図2-3 センター的機能で支援を担当する地域が決まっているか

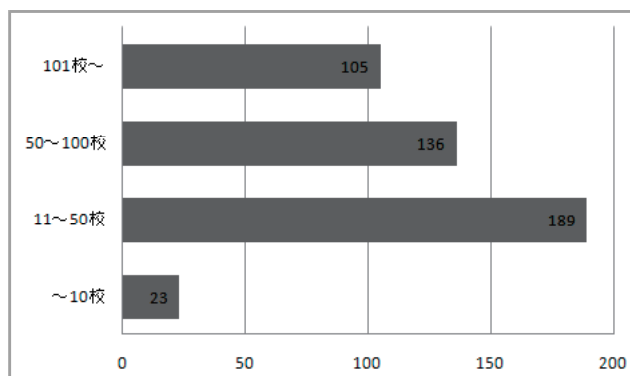


図2-4 センター的機能で支援を担当する地域の学校数(全体)

（４）センター的機能の組織について

多くの盲・聾・養護学校では、センター的な機能を担うために、新たに組織したり、既存の組織を拡充したり、既存の組織を整理統合するなどして対応している。

この調査では、センター的機能がどのような組織で行われているかについて、全体の約 89 %が、中心となる組織があると回答していた。センター的な機能を各分掌に分散しているとの回答は、全体の約 22 %であった。また、各部にセンター的機能があるとの回答は、全体の約 7 %であった。

全体としては、センター的機能の中心となる組織を設けている学校が多いものの、いくつかの分掌にその機能を分散していたり、各学部センター的な機能がある学校もあった。

センター的機能の中心となる組織を設けている場合は、新たな組織として設置している場合が多く、いくつかの分掌にその機能を分散している場合には、たとえば、進路担当分掌、教育相談分掌、交流教育分掌など既存の分掌組織を活用していると思われ、また、幼稚部、乳幼児相談などの学部とその機能を持たせている場合もみられた。

センター的な機能を担う分掌の名称について尋ねた。全体としては、地域支援、支援、特別支援教育などのキーワードを含む名称の組織が多く回答されていた。これらは、センター的な機能を担うための新たな組織と思われるが、教育相談、進路、自立活動など既存の組織名を挙げていると思われる回答、複数の分掌を列挙している回答などもあった。また、盲学校、聾学校では、視覚障害、聴覚障害（きこえとことば）などのキーワードを含む組織名が回答され、それぞれの学校の専門性を特徴付けた機能を示す名称と思われた。

それぞれの特別支援学校（盲・聾・養護学校）が担うセンター的な機能については、障害種に対応したより深い専門性と、地域の特別支援教育をより広く対応するための専門性との両面から捉える必要があるだろう。また、今後は、障害種を超えた特別支援学校の在り方とともに、それぞれの学校が地域や学校の特色を生かしたセンター的な機能の在り方を検討する必要があるだろう。

センター的機能の中心となる教員の役職等の名称は、特別支援教育コーディネーターが最も多く、相談や支援を行う分掌の主任、部長などとの回答、教育相談員など相談や支援を行う分掌の部員などとの回答があった。また、特別支援教育コーディネーターが、分掌の部長を兼務したり、教頭が特別支援教育コーディネーターを兼務するとの回答もあった。

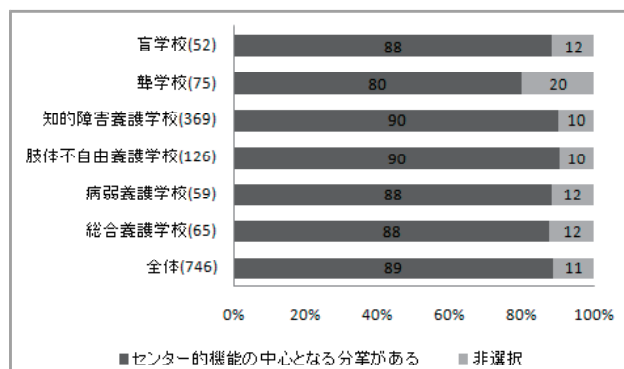


図2-5 センター的機能の中心となる分掌がある(全体) (%)

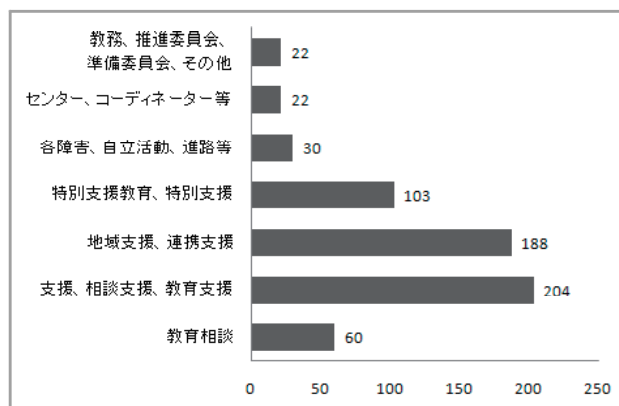


図2-6 センター的機能の中心となる分掌の名称

2. センターの機能を支える事項

各学校でセンター的機能をどのように位置付けて取り組んでいるかを整理した。この調査では、約 70 %の学校で各学校でのセンター的機能を特定の分掌の教員が担うと回答された。しかし、特別支援学校（盲・聾・養護学校）のセンター的機能は、特定の分掌や特定の教員が担うだけでなく、全教員が必要に応じて行うものとも考えられる。この調査では、全教員が担うとの回答は、全体の約 19 %に留まっていた。学校として、センター的機能をどのように組織し、どのように実施していくのかは、学校の教育計画の中に位置付けることが必要であろう。この調査では、学校の教育計画等でセンター的機能を位置付けているとの回答が全体の約 58 %であった。

センター的機能に関する地域のニーズの把握では、センター的機能に関するPR活動等を行い、ニーズの掘り起こしを行っているとの回答が、全体の約 70 %で最も多かった。地域内のニーズ調査を行っているとの回答は全体の約 20 %であった。

センター的機能に関する地域資源・校内支援の状況の把握については、域資源リストや地域資源マップを作成している、校内の人的資源の状況を把握したり、人材リストを作成、教材や教具の状況を把握し、教材・教具リストを作成しているとの回答は、約 2 割～3 割に留まっていた。

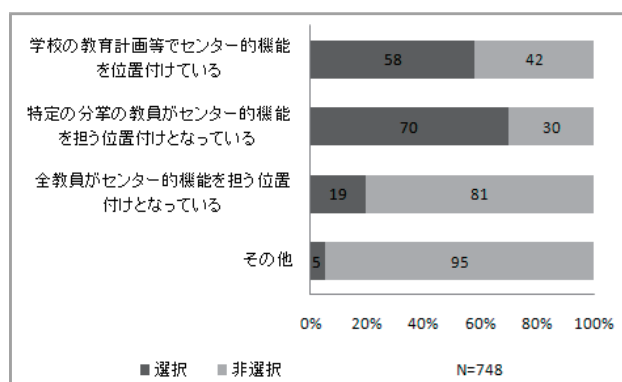


図2-7 学校でのセンター的機能の位置付け(全体)(%)

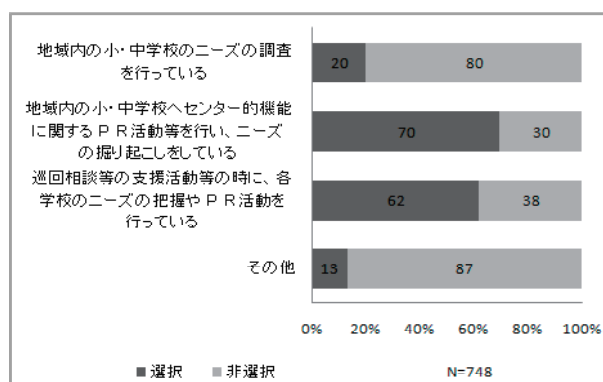


図2-8 センターの機能に関する地域のニーズの把握(全体)(%)

3. センターの機能の取組の実際

センター的機能の取組の実際について、①障害のある子ども及びその保護者の相談の支援の状況、②障害のある子どもの在籍する小・中学校等の教員への支援の状況、③特別支援教育を進めるための組織や運営等についての支援、④福祉、医療などへの支援と連携、⑤小・中学校等の教員に対する研修協力、⑥小・中学校等への情報提供、⑦小中学校への施設設備・教材教具の提供の各項目を立てて尋ねた。

保護者からの相談、教員からの相談については、それぞれ、相談・支援の対象となった子どもの年齢段階は、小学校、中学校、幼稚園（保育園）が多く、また、相談の対象となった子どもの状況は、知的障害、LD、ADHD、高機能自閉症が多かった。

教員からの相談では、通常の学級の担任、特殊学級の担任が多かったこと、そのほか、盲学校では、視覚障害、聾学校では、聴覚障害、知的障害養護学校では、知的障害など、各学校種（障害種）に対応した障害に関する相談・支援を行っているとする回答の割合が多かった。

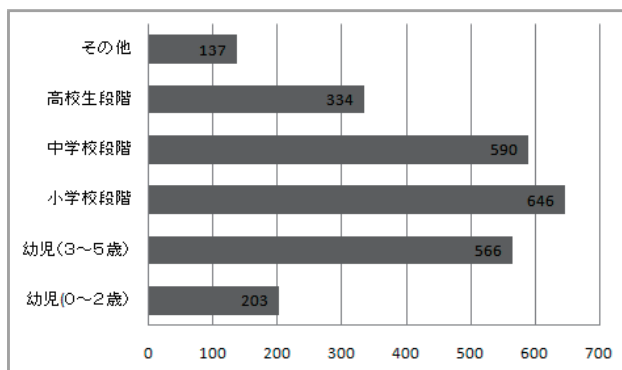


図2－9 平成18年度に実施した保護者相談の件数

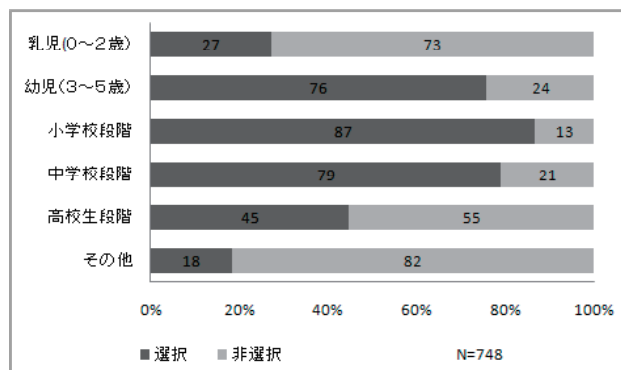


図2－10 実施した保護者相談の対象(全体)(%)

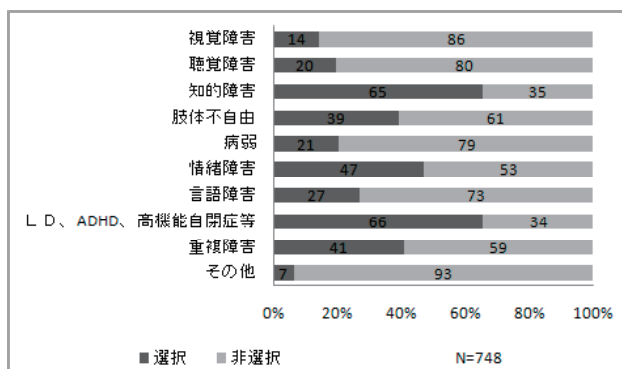


図2－11 実施した保護者相談の対象の状況(全体)(%)

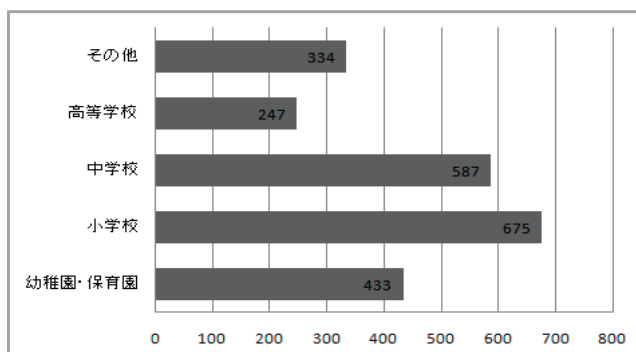


図2－12 平成18年度に実施した教員からの相談の件数

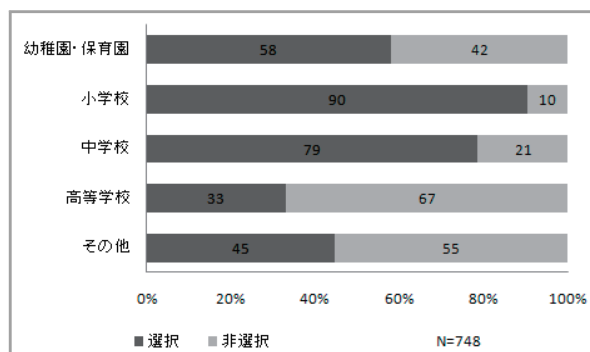


図2－13 実施した教員からの相談の対象(全体)(%)

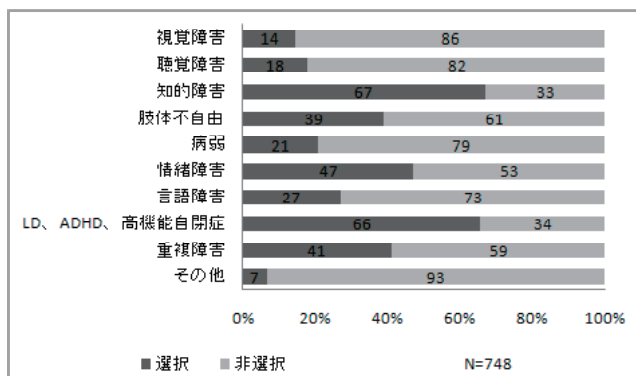


図2－14 実施した教員からの相談の対象の状況(全体)(%)

4. 地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能を実施する上での課題

特別支援学校（盲・聾・養護学校）のセンター的機能の活動について、これまでも、本研究所の研究活動、研修事業などを通して、様々な情報が寄せられている。

特別支援学校（盲・聾・養護学校）のセンター的機能の中でも取り分け、地域の小・中学校への支援を実施する上での課題となることについては、各特別支援学校（盲・聾・養護学校）側の視点、地域の小・中学校側の視点の2点に区分し、特別支援学校（盲・聾・養護学校）側の視点として、センター的機能を実施するための校内教職員の理解・協力が得られないこと、地域の小・中学校を訪問するための旅費等の予算を確保すること、地域の相談ニーズへ応えるための人材を校内で確保すること、多様な障害に対応する教員の専門性が不十分なこと、各小・中学校への支援の内容・方法等のノウハウが不十分なこと、相談ニーズが増加し、速やかな対応が難しくなったこと、地域の小・中学校側の視点として、地域の小・中学校の特別支援教育の重要性について理解が不足していること、地域の小・中学校がセンター的機能の活用の仕方を理解していないことなどが挙げられた。

この調査では、それらの情報を基に、各設問を設定して尋ねている。

地域の相談ニーズへ応えるための人材を校内で確保すること、多様な障害に対応する教員の専門性が不十分なことを課題とする回答の割合が多く、センター的機能を実施するための校内教職員の理解・協力が得られないこととの回答は、少なかった。

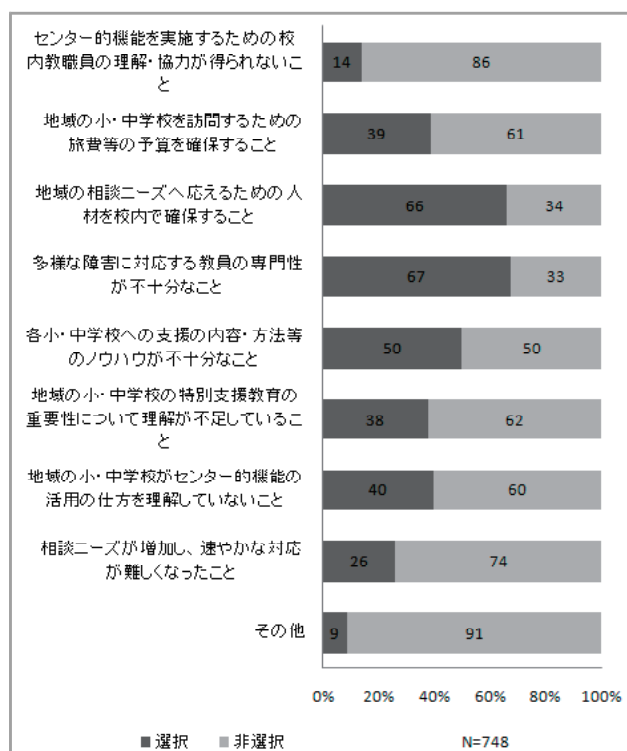


図2-15 センター的機能を実施する上での課題(全体)(%)

5. 地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能の進捗状況

これまで、特別支援学校（盲・聾・養護学校）では、地域の小・中学校の支援を行うためのセ

ンターの機能の取組がさまざまに進められてきた。各学校では、それぞれの学校の特色や状況、地域の状況、各小・中学校の実情に対応した取組が行われてきたと思われる。

ここでは、これまでの各学校でのセンター的機能の取組についての情報を基に、地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能の進捗状況の手がかりを、①センター的機能の実現に向かうための校内での理解の段階、②センター的機能の実現に向かうための校内体制の整備の段階、③センター的機能の実現に向かうため地域の小・中学校へPRの段階、④地域の小・中からの相談・支援を進めている段階、⑤相談・支援の活動が積み上がり、各小・中学校における教育機能が高まる段階、⑥地域の子どもの教育について、盲・聾・養護学校と小・中学校の連携・協働が進みつつある段階に整理し、その実状を尋ねている。

これらの段階は、必ずしも、①～⑤に向かって、直線的、単線的に積み重なるものではないが、進捗の一つの目安として捉えようと考えた。

この調査では、センター的機能に対応するための校内体制の整備を進めているとの回答の割合が、全体の約 76 % となっていて、センター的機能のための校内体制整備が進みつつある状況がうかがえる。

全体として、校種間での顕著な特徴が見られる項目は少なかったが、センター的機能の PR が進み、小・中学校からの相談・支援の要請が増加しているとの設問の回答の割合は、知的障害養護学校、総合養護学校が多かった。

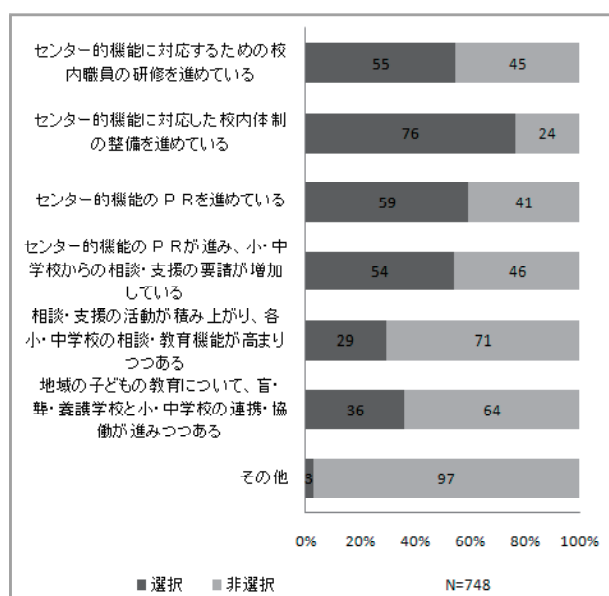


図2-16 センター的機能の進捗状況について(全体)(%)

3. 小・中学校における特別支援教育への取組に関する調査

(1) 調査の名称

特別支援教育への理解と充実に向けた小・中学校の取組に関する状況調査

(2) 調査の趣旨・目的

全国には、約 340,00 校の小・中学校がある。特別支援教育体制整備推進事業は、既に 4 か年が経過し、各小・中学校には、特別支援教育コーディネーターが指名され、校内委員会が設置され、個別の指導計画や個別の教育支援計画が作成・策定されるなど各学校における具体的な支援も進みつつあるものの、その進捗は、地域や学校によっても様々な状況である。

平成 19 年 4 月、改正学校教育法が施行され、各小・中学校における特別支援教育が明確に位置付けられ、小・中学校での特別支援教育が本格的に始まったところである。

各小・中学校が特別支援教育の理解と対応の充実に向けてどのように取り組んでいるのか、その状況は、学校種別や学校規模によってどのような違いがあるのか。こうした観点で、調査結果を整理し、また、小・中学校における特別支援教育の理解と充実を進めるための要点について整理するための手がかりを得たいと考えた。

(3) 調査設計

①調査対象

全国の約 340,00 校の小・中学校の中から、無作為抽出を行い、それぞれ 10,00 校を対象に調査票を送付した。

②調査内容 この調査は、次の 3 つの部分で構成している。

第 1 調査は、基本状況及び特別支援教育の組織と運営と支援の実際に関する調査

第 2 調査は、各学校が行う外部機関との連携に関する調査

第 3 調査は、特別支援教育コーディネーターの取り組みの視点に関する調査

第 1 調査

[Ⅰ 基本情報]

学校の種別、児童生徒数、学級数、教職員数、特別支援教育担当教員の状況

[Ⅱ 特別支援教育に関する組織や運営]

特別支援教育に関する教育計画・教育課題、特別支援教育を支える組織、特別支援教育を推進するための取り組み、特別支援教育コーディネーターの活動の実際、スクールカウンセラーの活動、学習支援員や介助員の活動

[Ⅲ 特別支援教育に関する個別支援の取組]

校内委員会の活動、支援の対象、支援の場、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成・策定と活用、

[Ⅳ 特別支援教育の進捗状況と課題]

第 2 調査

[特別支援教育を進めるために行った関連機関との連携の状況]

第3調査

[特別支援教育コーディネーターの活動の視点]

③調査方法

学校長宛て、調査票を郵送にて送付し、返信用封筒にて郵送あるいはFAX、E-Mailでの返送を求めた。

④調査期間 平成19年3月26日に発送を行い、3月20日時点の状況について回答を求めた。

(4) 回収結果

回収総数	小学校	610 校	中学校	605 校
発送総数	小学校	10,00 校	中学校	10,00 校
回収率	小学校	61 %	中学校	60.5 %

(5) 調査の結果概要

[第1調査] 基本情報及び特別支援教育の組織運営と支援の実践に関する調査

1. 調査対象となった各小・中学校のプロフィール

小・中学校は、全国に約34000校が設置され、その多くは、市区町村が設置している。

各学校の状況は、様々であり、設置する市区町村の状況、各学校の規模や構成する教員の状況などによって、それぞれの特徴があると思われる。

小学校と中学校では、教育や指導の形態の違いがあり、たとえば、小学校では、学級担任が中心となり、児童への指導が行われているのに対して、中学校では、各教科担任が教科指導を行うのが一般的で、学級担任だけでなく、教科担任が生徒の指導に関わることになる。こうした、学校種の違いも特別支援教育を進めるための組織や運営、支援の状況に違いがあると考えられる。学校の規模の違いも、特別支援教育の進め方に違いがあるのではないかと考えている。小規模の学校では、一般に、学校運営に関して、学校全体の動きが把握でき、生徒指導管理等が行き届きやすいこと、教職員の意思疎通、協力体制が作りやすいことなどの利点がある反面、人数面で出来ないことがありそれなりの運営となる事が多い、多様な意見や考え方が出ず、物事が簡単に決まる傾向があるなどの課題がある。大規模の学校では、多くの教職員から意見が出され、問題解決策となりやすいなどの利点がある反面、教職員が多く共通理解に時間を要し、他学年の事がわからないなどの課題がある*。

特別支援教育の取組においても、学校規模との関係を整理する必要があると考えた。

この調査では、ひとまず、学校種と学校規模によって区分し、その状況を整理した。

学校の規模については、学級数によって括ることとし、学級数の標準を定めた学校教育法施行規則（第41条、第69条）によって12学級～18学級を標準に、それを下回る学校、それを上回る学校の3区分として整理した。

(※ 「山口市立学校適正規模適正配置に関する提言書、平成19年3月13日、山口市立学校適正規模適正配置検討委員会」)

この調査で、回答をされた学校の状況は、学校規模でみると、小学校については、学級数が12学級未満の学校が全体の約54%、学級数が12学級～18学級が全体の約32%、学級数が18学級を超える（大規模）が全体の約14%、中学校については、学級数が12学級未満の学校が全体の約61%、学級数が12学級～18学級が全体の約32%、学級数が18学級を超える

るが全体の約7％となっている。

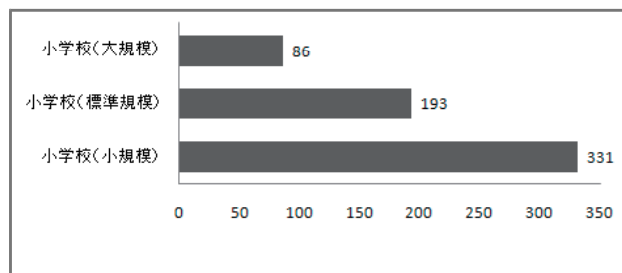


図3-1 各学校の規模の状況(小学校)(全体)

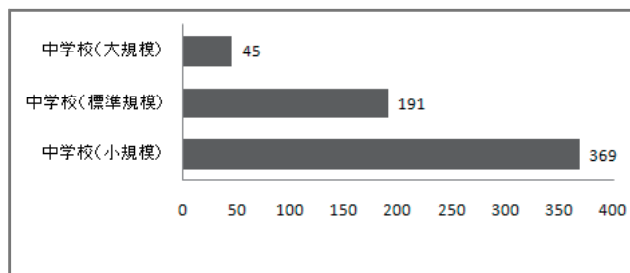


図3-2 各学校の規模の状況(中学校)(全体)

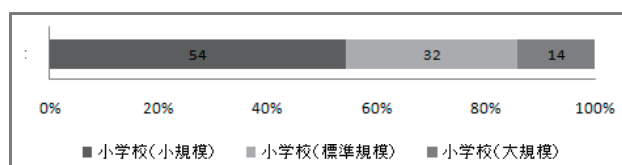


図3-3 各学校の規模の状況(小学校)(全体)(%)

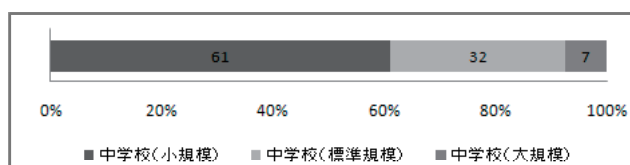


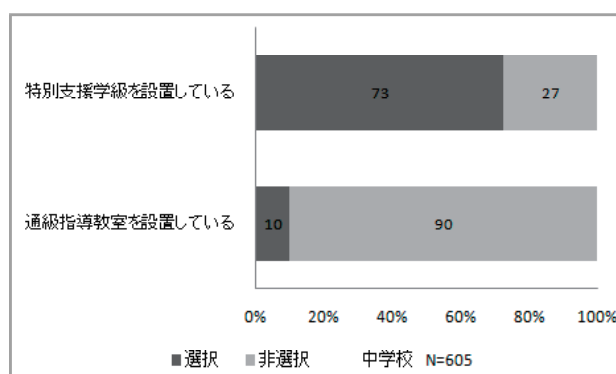
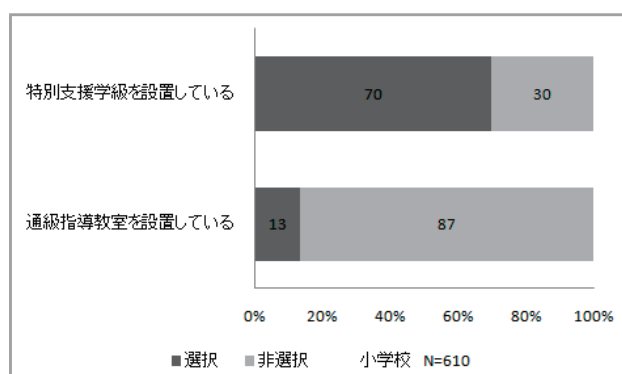
図3-4 各学校の規模の状況(中学校)(全体)(%)

特別支援学級の設置状況は、小学校では、全体の約70％、中学校では、全体の約73％であった。通級指導教室の設置状況は、小学校では、全体の約13％、中学校では、全体の約10％であった。

回答された学校の特別支援学級の設置状況と全国の実際の学校の状況※を比較すると小学校については、5％程度多く、中学校については、ほぼ同じであった。

図3-5 特別支援学級・通級指導教室を設置(小学校)(%)

図3-6 特別支援学級・通級指導教室を設置(中学校)(%)



特別支援教育を支える中心となる教職員について、特別支援教育コーディネーターの指名状況は、小学校では、1名の指名が全体の約84％、中学校では、全体の約93％、複数指名が小学校で、全体の約14％、中学校で、全体の6％であった。専任の特別支援教育コーディネーターを指名している学校は、小学校で、全体の約9％、中学校で全体の約14％となっていた。

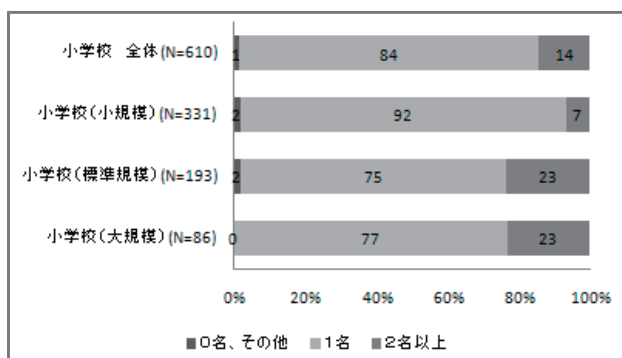


図3-7 特別支援教育コーディネーターの指名人数(小学校)(%)

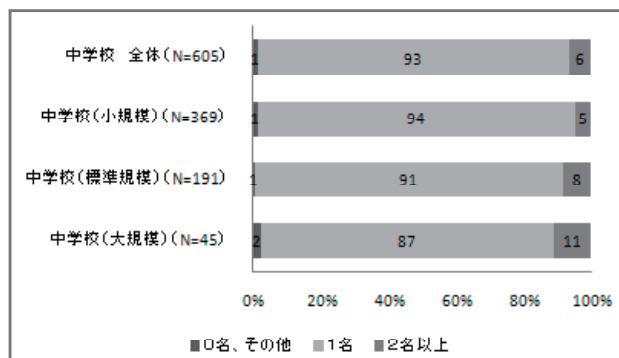


図3-8 特別支援教育コーディネーター指名人数(中学校)(%)

その他、スクールカウンセラーの配置は、多くが非常勤で、小学校では、全体の約 19 %、中学校で全体の約 81 %で中学校での配置が回答された。

学習支援員・介助員については、小学校で、全体の約 45 %、中学校で、全体の約 38 %で配置されているとの回答であった。

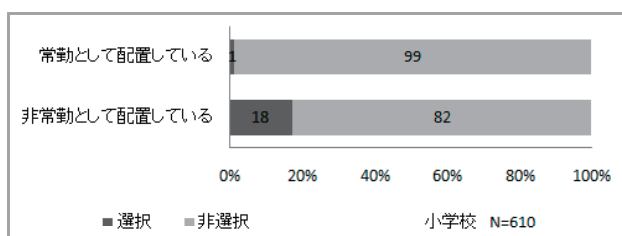


図3-9 スクールカウンセラーの配置(小学校)(%)

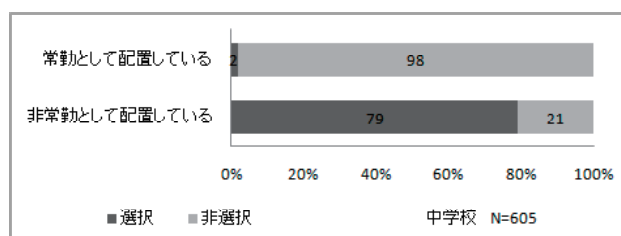


図3-10 スクールカウンセラーの配置(中学校)(%)

2. 特別支援教育に関する組織や運営

(1) 特別支援教育に関する教育計画・教育課題等について

各学校での特別支援教育の充実に向かうためには、学校の教育計画や学校経営計画に明確に位置付けられることが必要である。

この調査では、特別支援教育が各学校の教育の中で特別支援教育がどのように位置付けられているかを尋ねた。

特別支援教育に関する教育計画を策定している学校は、小学校で約 62 %、中学校で約 58 %であった。

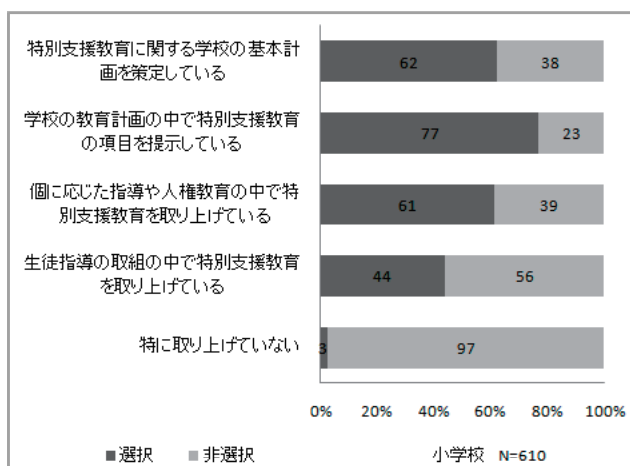


図3-11 特別支援教育に関する教育計画の策定(小学校)(%)

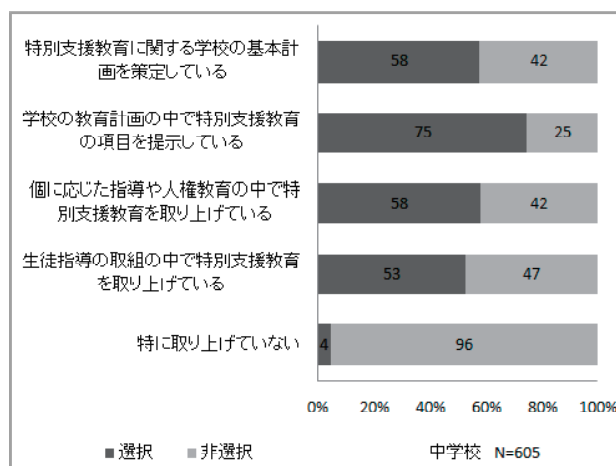


図3-12 特別支援教育に関する教育計画の策定(中学校)(%)

各学校における教育課題が山積する中で、特別支援教育がどのように位置付けとなっているかを尋ねた。

特別支援教育を他の課題と同様に重要であるとする回答が最も多かった。特別支援教育を最優先課題とする回答は、小学校で約 11 %、中学校で約 8 %あった。

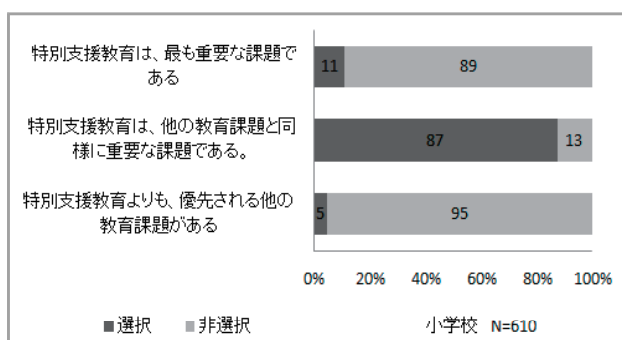


図3-13 学校の教育課題としての位置付け(小学校)(%)

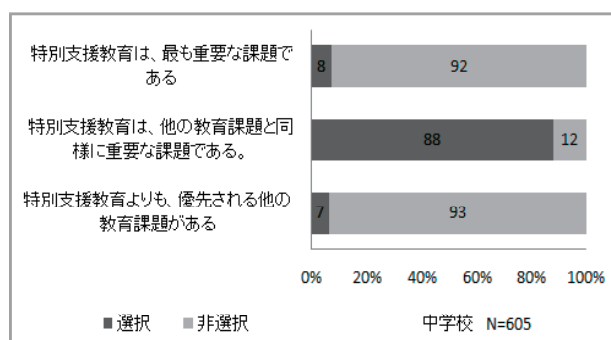


図3-14 学校の教育課題としての位置付け(中学校)(%)

特別支援教育を学校の教育課題の中でどのような課題として取り組んでいるかについて尋ねている。学習指導に関する課題として取り組んでいるとの回答が最も多く、小学校で約 62 %、中学校で約 56 %であった。続いて、生徒指導に関する課題として取り組んでいるとの回答が小学校で約 56 %、中学校で約 58 %であった。特別支援教育単独の課題として取組との回答が、小学校

では約 46%、中学校では約 40 %であった。

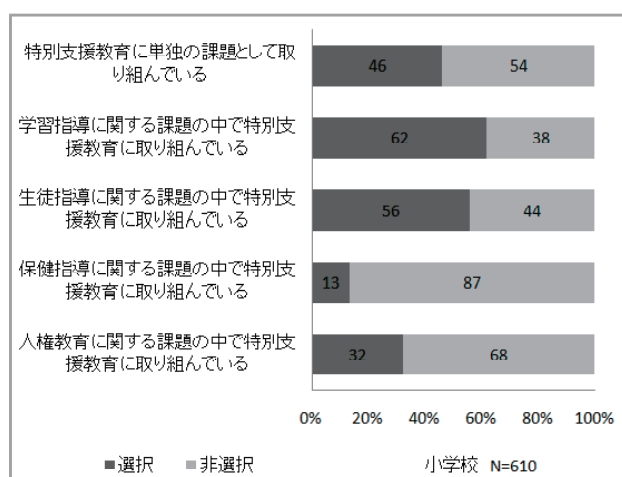


図3-15 特別支援教育の取組について(小学校)(全体) (%)

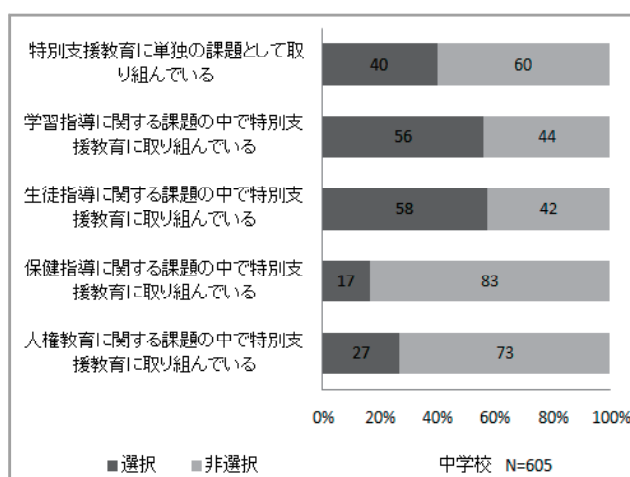


図3-16 特別支援教育の取組について(中学校)(全体) (%)

3. 特別支援教育を支える組織について

各学校においては、特別支援教育体制推進事業を通して、校内支援体制の整備が進められ、校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名などが行われてきた。

ここでは、特別支援教育を支える校内支援体制の組織について尋ねた。

各学校において、特別支援教育の中心となる組織名称は、特別支援教育に関わる委員会、特別支援教育に関わる部会など特別支援教育に特化した組織が最も多く回答され、その他生徒指導等、人権教育、教育相談、就学相談・就学支援などの名称が回答されていた。

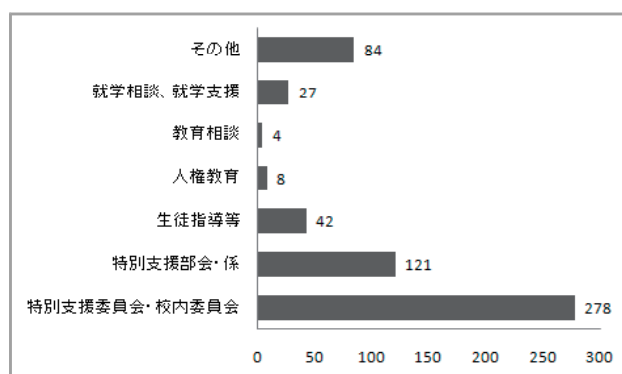


図3-17 特別支援教育の中心となる組織分掌(全体)(小学校)

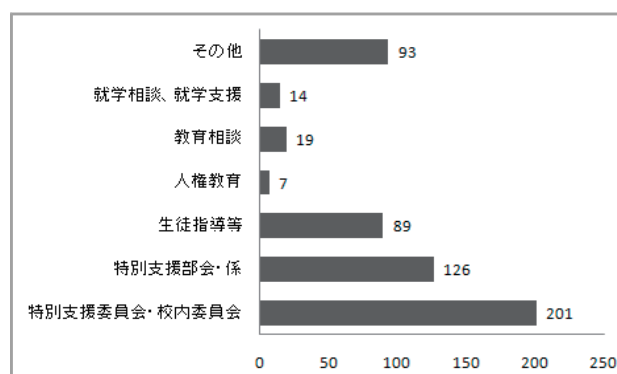


図3-18 特別支援教育の中心となる組織分掌(全体)(中学校)

特別支援教育の中心となる教員の分掌上の立場や名称は、特別支援コーディネーターが最も多かったが、特別支援教育担当部署の長の回答や管理職との回答もあり、また、これらの分掌や職と特別支援教育コーディネーターを兼務していることを示す回答、関係する複数の分掌の担当者がそれぞれに特別支援教育コーディネーターに指名されていることを示す回答も見られた。

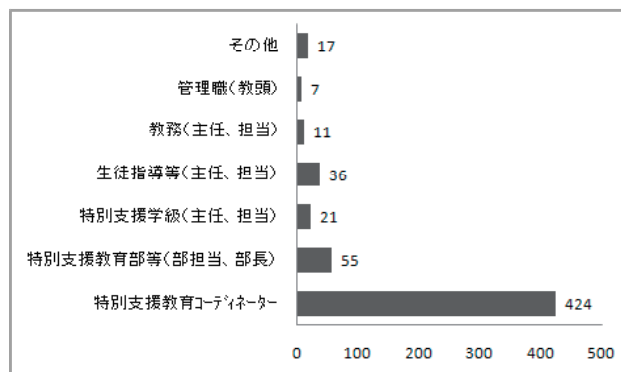
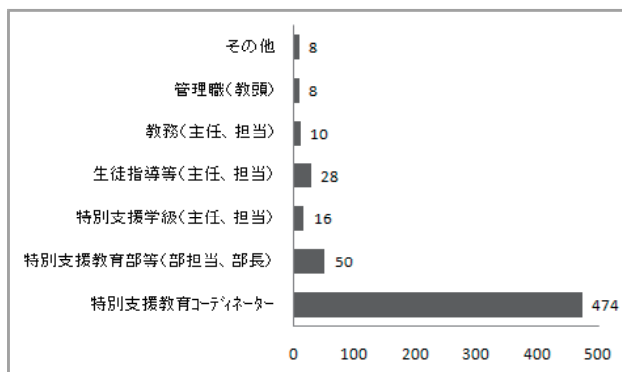


図3-19 特別支援教育の中心となる教員の立場や名称(小学校) 図3-20 特別支援教育の中心となる教員の立場や名称(中学校)

組織名称が、そのまま、組織の機能を示してはいないが、特別支援教育に関わる校内支援体制の組織は、大きく2つのタイプに整理されると思われる。第1は、各学年や分掌の担当者により構成された委員会を組織して行うタイプで、特別支援教育コーディネーターは、その運営の中心として機能する。第2は、特別支援教育を担当する校務分掌の一つとして組織され、特別支援教育コーディネーターは、その責任者(長)として機能する。

組織の構成の特徴では、小・中学校ともに、特別支援教育の単独の組織(校内委員会等を含む)を設けているとの回答が最も多く、小学校では約80%、中学校では約72%であった。その他、生徒指導の分掌、教育相談の分掌の機能を拡充したり、関連する複数の組織を統合した組織として位置付けるなど、既存の組織を拡充したり、整理するなどで構成された組織との回答もあった。また、特別支援教育コーディネーターが単独で行っている、管理職が中心となっているとの回答もあった。

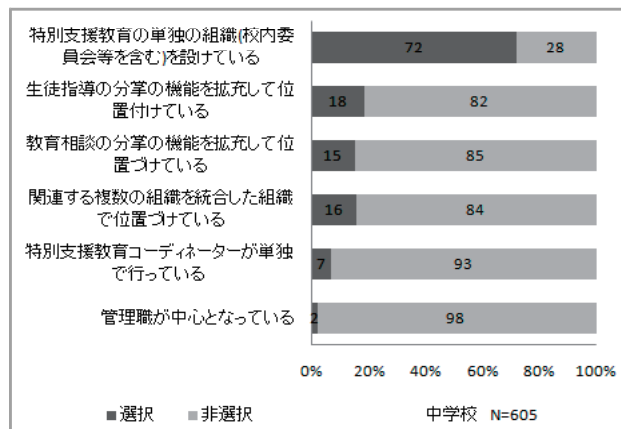
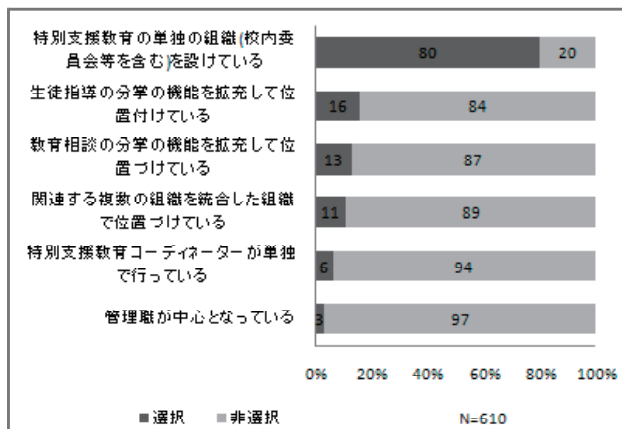


図3-21 特別支援教育の分掌組織の構成(全体)(小学校)(%)

図3-22 特別支援教育の分掌組織の構成(全体)(中学校)(%)

特別支援教育に関する検討の場面は、校内委員会はもとより、学校の指導体制全体を通して行われるものであると考えられる。ここでは、校内委員会以外に児童生徒への支援に関する検討が具体的にどのような場で行われているのかを尋ねている。小・中学校ともに、職員会議等の場で話し合っているとの回答が最も多く、それぞれ約74%、約71%であった。各学年の組織で話し合っている、学校の企画運営組織で話し合っているが続くが、各学年の組織で話し合っているとの回答が、小学校で全体の約36%、中学校で全体の約59%で、中学校の特色として際だって

いた。

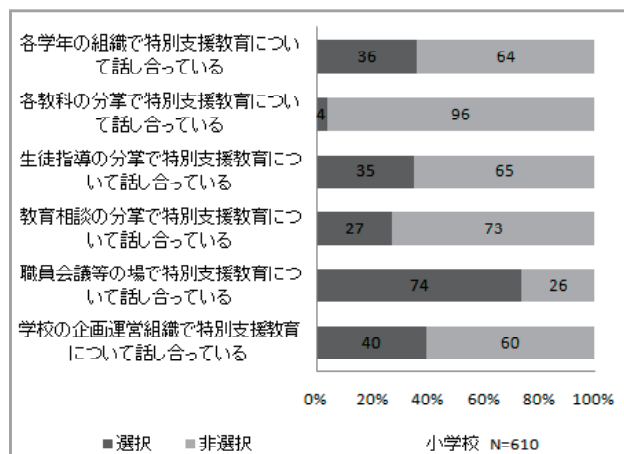


図3-23 特別支援教育の話し合いをする分掌組織(小学校)(%)

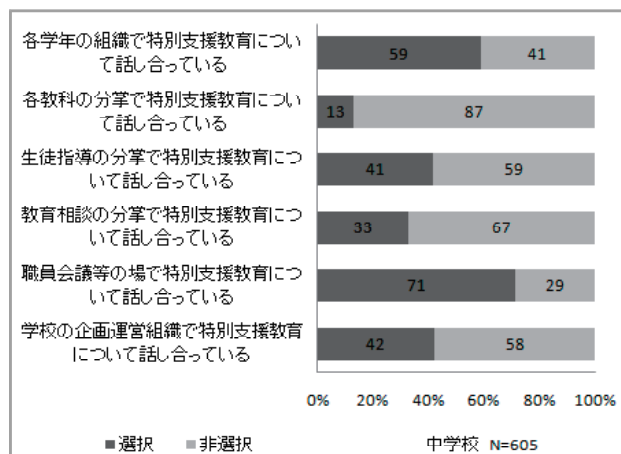


図3-24 特別支援教育の話し合いをする分掌組織(中学校)(%)

4. 特別支援教育を推進するための取組について

特別支援教育の理解と充実のためには、教職員の意識の変革、理解の充実、指導内容方法の理解や支援の実際の検討などが必要である。具体的には、校内研修や事例検討会などの場面が活用される。

ここでは、特別支援教育に関する校内研修について尋ねている。

小・中学校ともに、理解・啓発的な研修を実施しているとの回答がそれぞれ全体の約 68 %、約 67 %となっている。事例検討を行う研修を実施しているとの回答では、小学校では全体の約 64 %、中学校では全体の約 56 %であった。

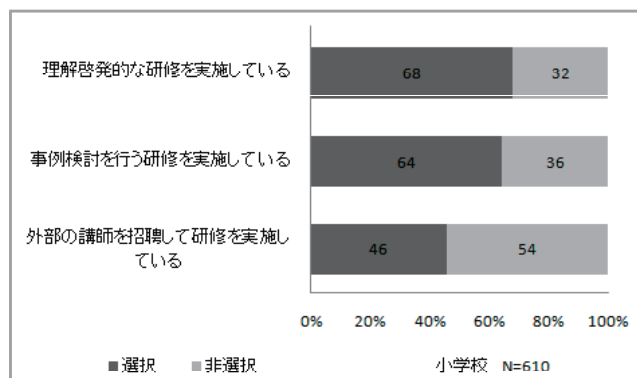


図3-25 特別支援教育に関する校内研修について(小学校)(%)

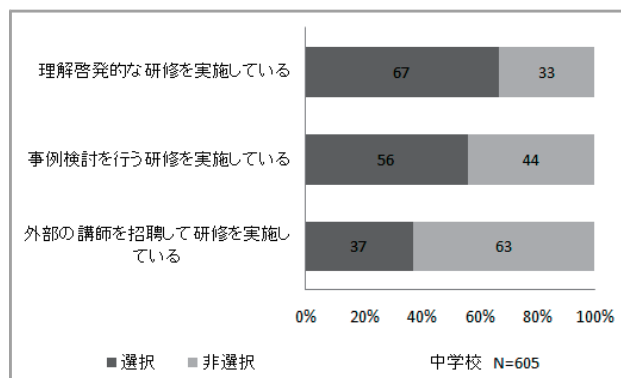


図3-26 特別支援教育に関する校内研修について(中学校)(%)

特別支援教育の理解と充実のためには、保護者・地域社会への理解・啓発活動が重要である。

特別支援教育の理解啓発の活動について尋ねている。小・中学校とも全体の約 3 割～4 割の学校が、保護者会やPTAなどで特別支援教育への理解啓発を行っている、学校便りなどを通して、特別支援教育への理解啓発を行っているとの回答であった。

各学校では、これまでも、特別支援教育に関する校内の教育相談活動が行われてきたが、ここでは、特別支援教育に関する教育相談活動の実施状況について尋ねている。小・中学校ともに、総合的な教育相談の中で特別支援教育に関する相談を行っているとの回答が最も多い。特別支援

教育に特化した教育相談を行っているとの回答は小学校で全体の約 25 %、中学校で全体の約 15 %であった。

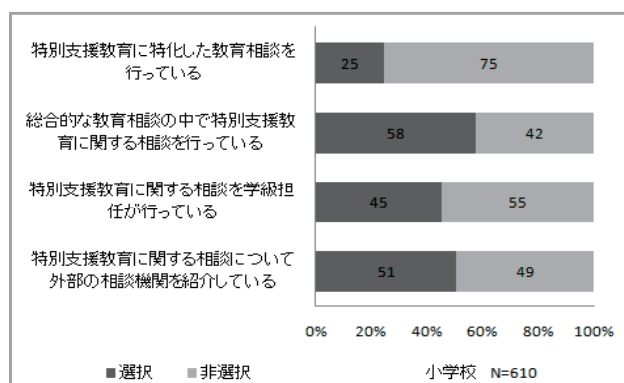


図3-27 特別支援教育の校内の教育相談について(小学校) (%)

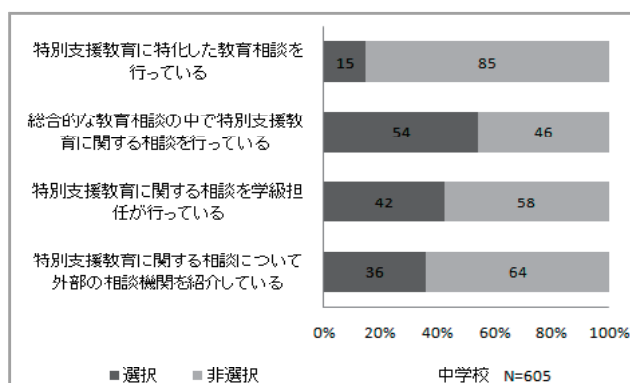


図3-28 特別支援教育の校内の教育相談について(中学校) (%)

5. 特別支援教育コーディネーターが実際に行っている活動について

各学校で、特別支援教育コーディネーターが実際に行う活動は、多岐に渡っているが、大きく分けると特別支援教育に関わる組織・運営に関する活動と特別支援教育に関わる個別的な支援に関することに分けることができる。

ここでは、各学校において、特別支援教育コーディネーターが行っている活動の状況を尋ねた。

特別支援教育コーディネーターが行っている特別支援教育の組織運営に関する活動については、小・中学校とも、校内児童生徒の状況把握に関する活動が最も多く回答され、それぞれ約 87 %、約 84 %であった。続いて、情報の収集及び校内教職員への提供に関する活動が多く、それぞれ約 77 %、約 72 %であった。

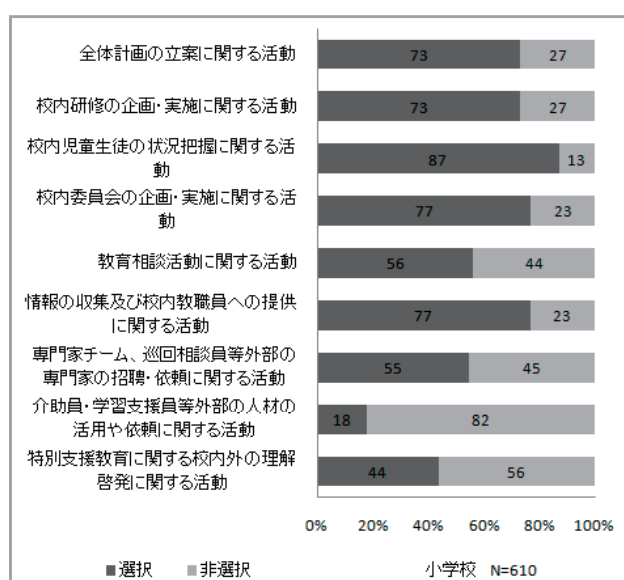


図3-29 特別支援教育の組織運営に関する活動に(小学校) (%)

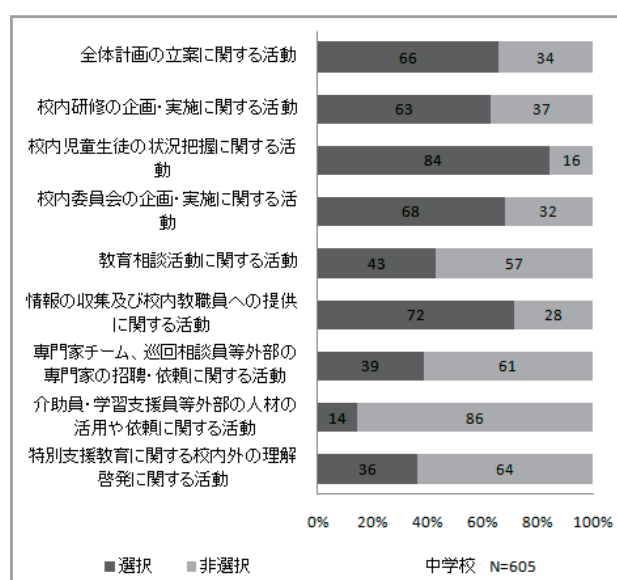


図3-30 特別支援教育の組織運営に関する活動に(中学校) (%)

特別支援教育に関わる個別支援に関する活動については、小・中学校ともに、該当する児童生徒の実態把握や指導についての担任等関係者への情報提供の回答が多く、それぞれ約 83 %、約 82

%であった。

また、該当する児童生徒の学級の授業の中での指導や支援や該当する児童生徒の学級とは別の場での個別指導・個別支援の回答も、小学校では、それぞれ、約 41 %、約 38 %、中学校では、それぞれ、約 36 %、約 37 %の回答があり、特別支援教育コーディネーターが個別的な支援に直接関わる状況も回答されていた。

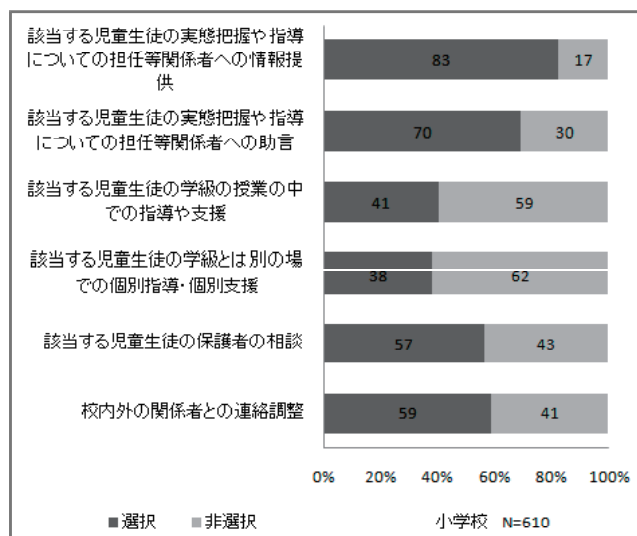


図3-31 特別支援教育の個別支援に関する活動(小学校)(%)

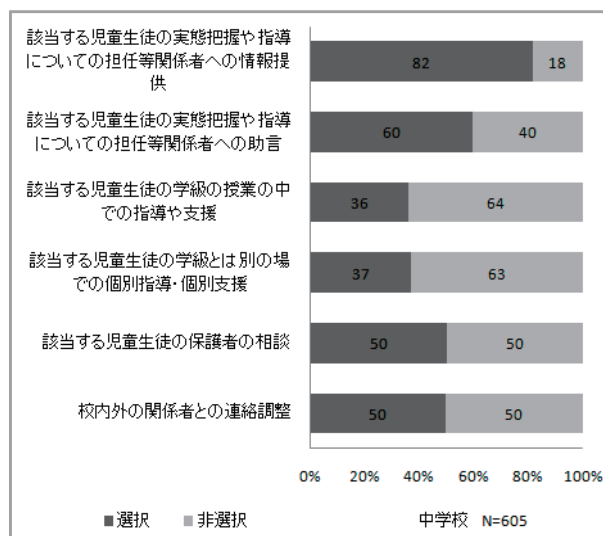


図3-32 特別支援教育の個別支援に関する活動(中学校)(%)

6. スクールカウンセラーの活動について

小・中学校に配置されているスクールカウンセラーは、特別支援教育を支える資源として重要である。ここでは、特別支援教育に関してスクールカウンセラーが行っている活動内容について尋ねている。小・中学校とも、児童・生徒への相談・支援を行っている、教員への相談・支援を行っている、保護者への相談支援を行っているとの回答が多く、7 割～8 割程度が回答されていた。続いて、児童生徒の実態把握を行っているとの回答が3 割～4 割程度あった。

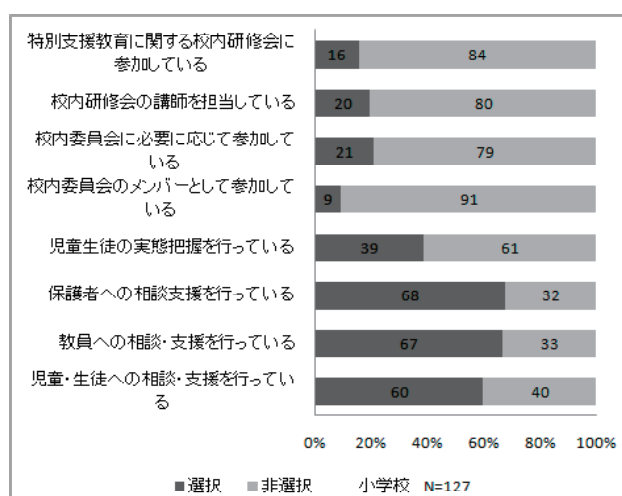


図3-33 スクールカウンセラーが行っている活動(小学校)(全体)(%)

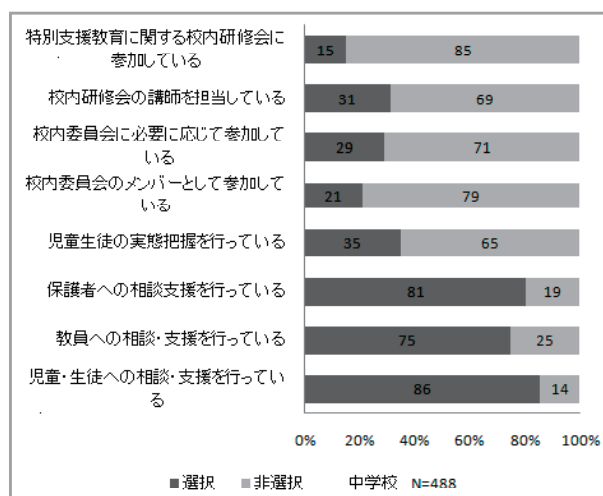


図3-34 スクールカウンセラーが行っている活動(中学校)(全体)(%)

7. 学習支援員・介助員の活動について

障害のある児童生徒の学習活動の支援や身の活動の介助やを行う学習支援員・介助員の配置が市区町村の事業として行われてきた。ここでは、学習支援員・介助員が行っている活動について尋ねた。小・中学校ともに、児童生徒の身の活動の介助等、児童生徒の学習活動等への支援、学級担任等教員の教育活動全般への補助的活動との回答が多かった。

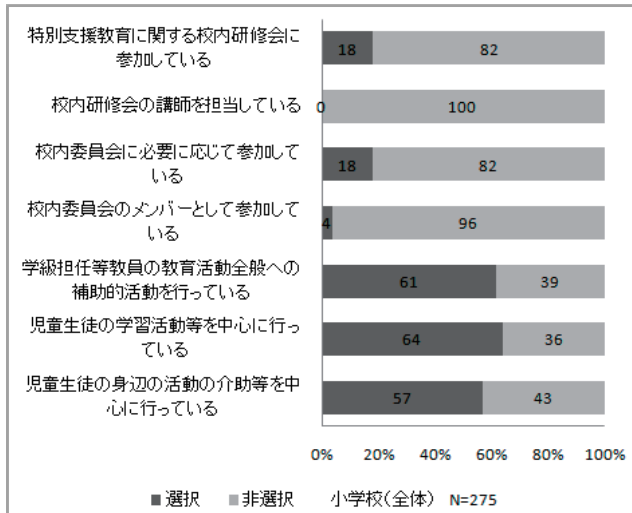


図3-35 学習支援員・介助員が行っている活動内容(小学校)(%)

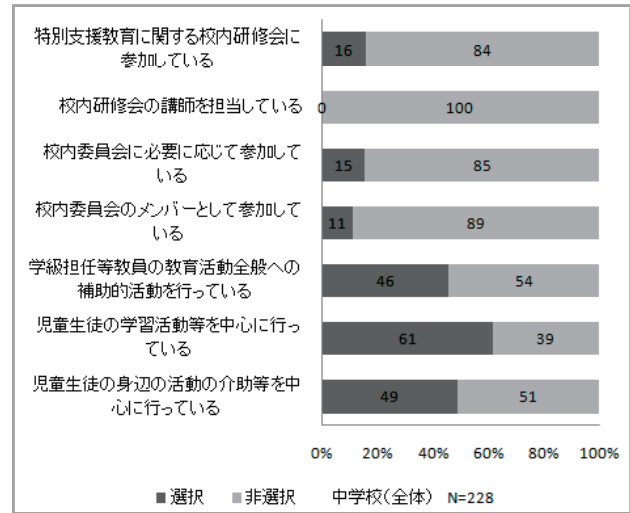


図3-36 学習支援員・介助員が行っている活動内容(中学校)(%)

8. 特別支援教育に関する個別支援の取組について(通常の学級に在籍する児童生徒について)

障害のある児童生徒への個別支援の取組は、校内委員会の活動を通して、実態把握や指導支援の計画などが作成され、校内外の支援資源を活用した指導支援が行われる。ここでは、校内委員会の開催状況、個別の指導計画等の作成状況、個別的な支援の場などの状況について尋ねた。

校内委員会の開催の状況については、必要に応じて随時開催しているとの回答が小学校約 57 %、中学校で約 54 % で最も多く、続いて、定期的に開催しているとの回答が、小学校で約 49 %、中学校で約 39 % であった。

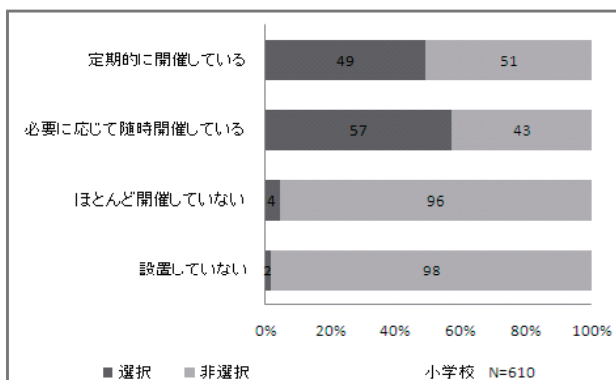


図3-37 校内委員会の開催の状況について(小学校)(全体)(%)

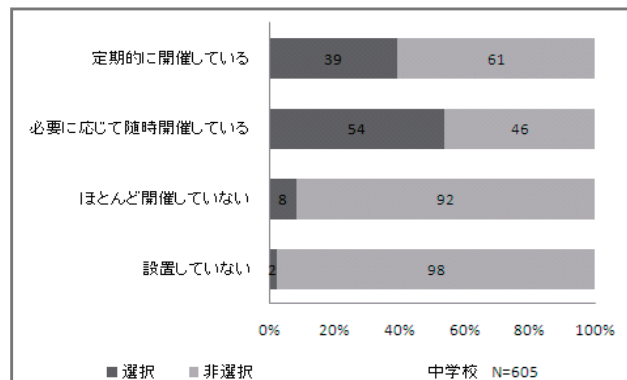


図3-38 校内委員会の開催の状況について(中学校)(全体)(%)

支援の対象となっている児童生徒の状況については、小・中学校ともに、発達障害（LD、ADHD、高機能自閉症等）及びその傾向のある児童生徒との回答が最も多く、小学校で約 82 %、中学校で約 76 %であった。続いて、小・中学校ともに、学習上の課題のある児童生徒との回答がそれぞれ、小学校で約 69 %、中学校で約 58 %であった。

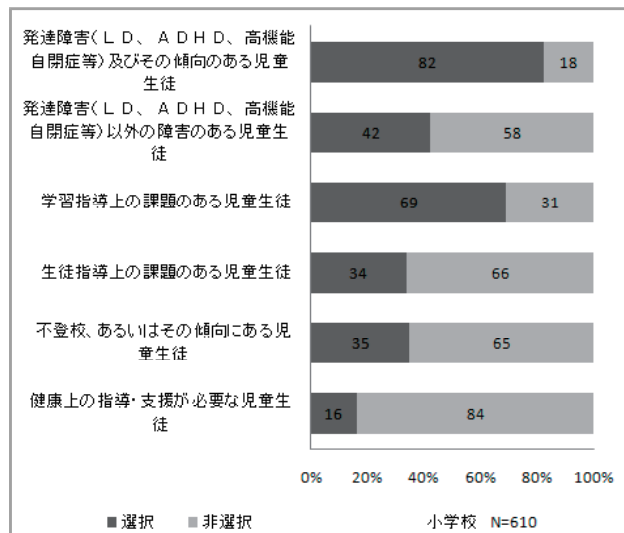


図3-39 支援の対象となっている児童生徒の状況(小学校)(%)

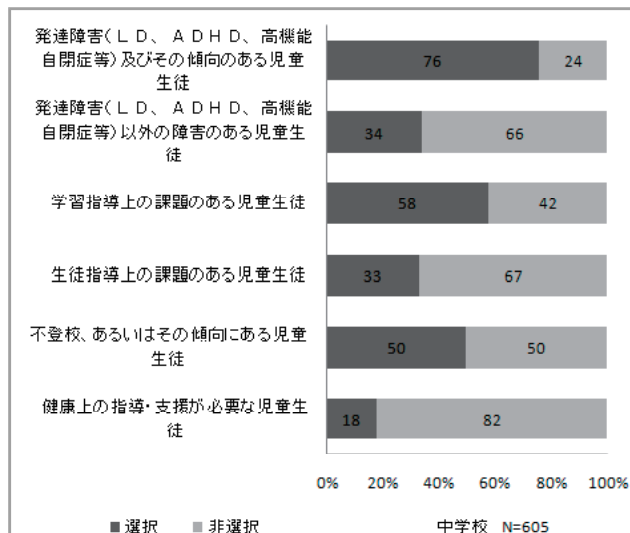


図3-40 支援の対象となっている児童生徒の状況(中学校)(%)

対象となる児童生徒の個別的な支援の場については、小・中学校ともに、学級担任(教科担任)が授業で、配慮したり、指導を行っているとの回答が最も多く、小学校では約 90 %、中学校では約 80 %となっていた。

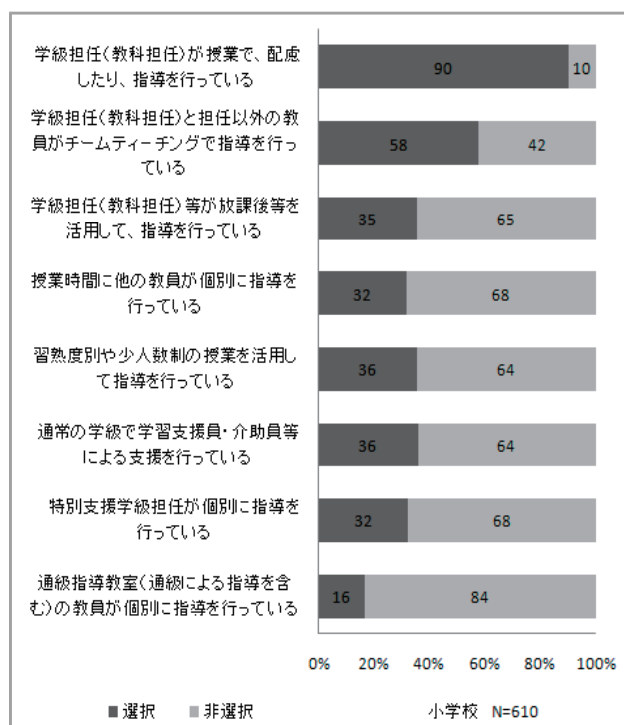


図3-41 個別的な支援の場について(小学校)(全体)(%)

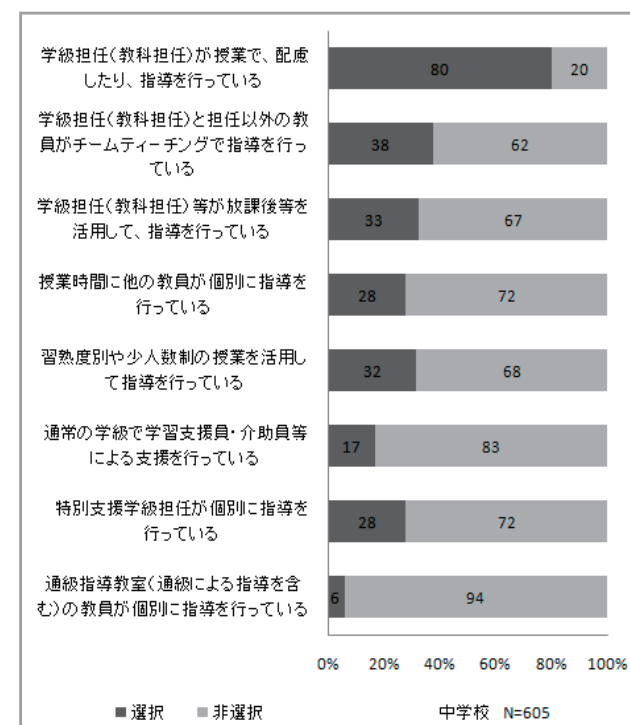


図3-42 個別的な支援の場について(中学校)(全体)(%)

個別の指導計画の作成状況については、個別支援の対象となる全ての児童生徒について作成しているとの回答が小学校で約 38 %、中学校で約 24 %あり、個別支援の対象となる全てではないが、作成している児童生徒がいるとの回答を併せると小学校で約 75 %、中学校で約 61 %の割合で個別の指導計画を作成しているとの回答を得ている。

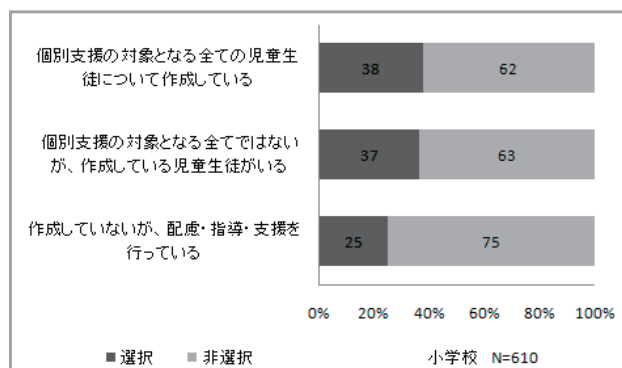


図3-43 個別の指導計画の作成状況について(小学校)(%)

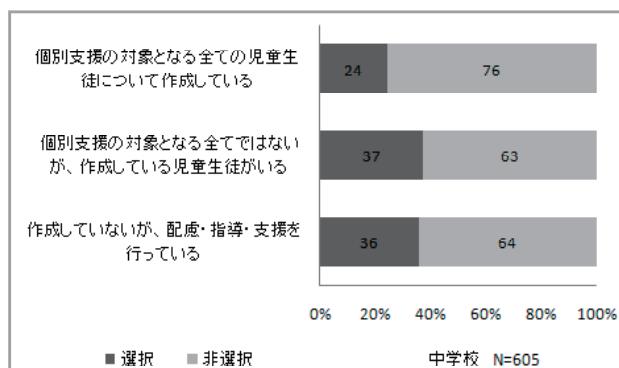


図3-44 個別の指導計画の作成状況について(中学校)(%)

個別の指導計画を作成している場合の作成者・関係者の状況については、小・中学校ともに、学級担任（教科担任）が特別支援教育コーディネーターと相談して作成しているとの回答が最も多く、小学校で約 52 %、中学校で約 57 %であった。

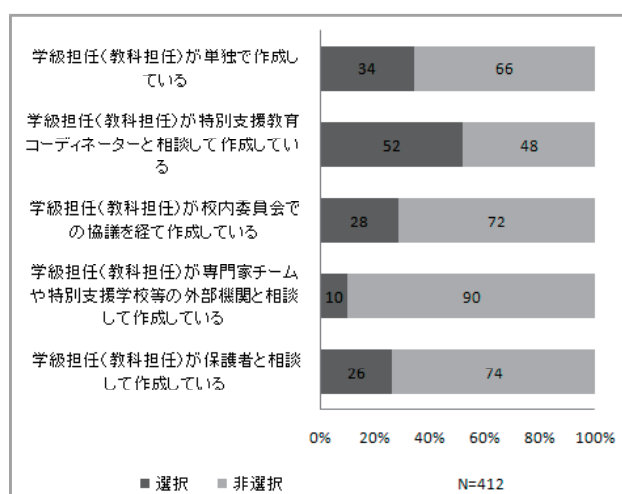


図3-45 個別の指導計画の作成者・関係者(小学校)(%)

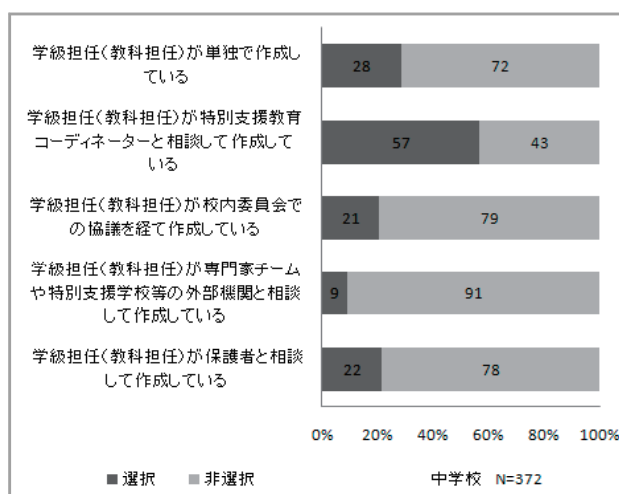


図3-46 個別の指導計画の作成者・関係者(中学校)(%)

個別の指導計画を作成している場合の活用状況については、作成した個別の指導計画は、指導や評価に活用されているとの回答が小学校では、約 71 %、中学校では約 61 %であった。

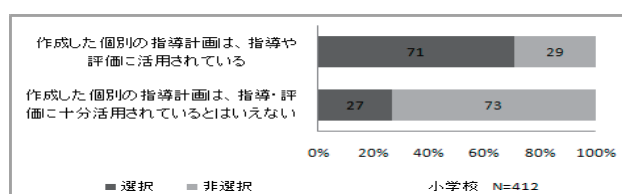


図3-47 個別の指導計画の活用状況(小学校)(%)

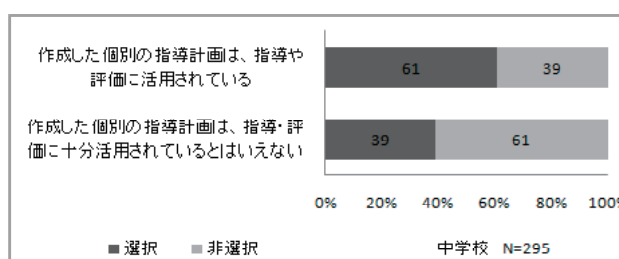


図3-48 個別の指導計画の活用状況(中学校)(%)

個別の教育支援計画の策定の状況については、小・中学校ともに、策定していないとの回答が最も多く、小学校では、約 44 %、中学校では約 45 %であった。

個別の教育支援計画を策定している場合の作成者・関係者の状況については、小・中学校ともに、学級担任（教科担任）が特別支援教育コーディネーターと相談して策定しているとの回答が最も多く、小学校では約 54 %、中学校では約 57 %であった。

個別の教育支援計画を策定している場合の活用状況については、支援とその評価に活用されているとの回答が多く、小学校では約 66 %、中学校では約 57 %であった。

9. 特別支援教育の進捗状況と課題について

各学校での特別支援教育の進捗の状況を知る手がかりは様々である。この調査では、これまでの実践状況の調査や報告の内容を考慮し、理解啓発の段階での取組の内容、校内の実態を把握する段階の取組の内容、具体的な支援を組織的に行う段階での内容、特別支援教育に対応した授業改善を進める段階での取組の内容、保護者への理解が進み必要性が認識した段階の内容、外部機関との連携が進む段階の内容の各視点でその状況を尋ねた。

小・中学校とも、校内の対象となる児童生徒の状況が把握され共通理解が図られるようになってきたとの回答が最も多く、小学校では約 87 %、中学校では約 75 %であった。校内職員の特別支援教育に対する理解が進み、その必要性が認識されるようになってきたとの回答は、小学校では、約 75 %、中学校では約 67 %であった。多くの学校が、理解啓発の段階から、児童生徒の共通理解へと進みつつある状況が推し量れる。

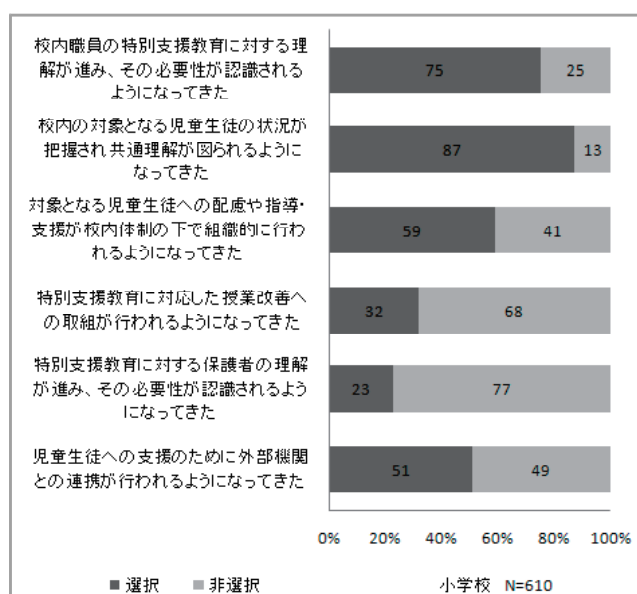


図3-49 特別支援教育の進捗状況について(小学校)(%)

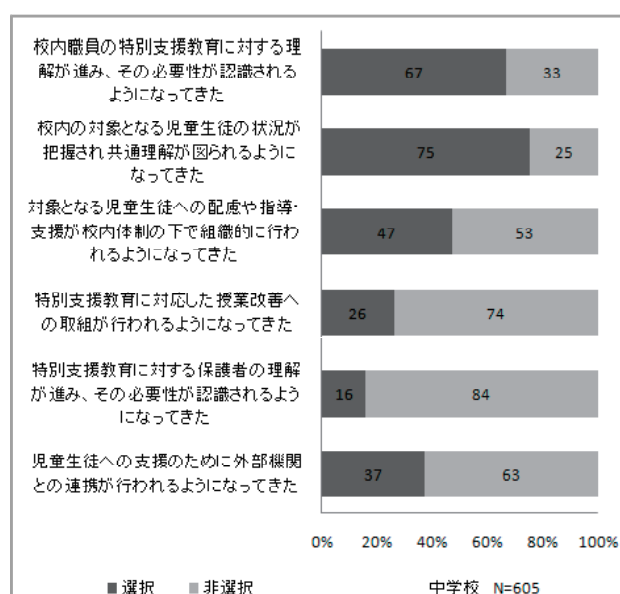


図3-50 特別支援教育の進捗状況について(中学校)(%)

特別支援教育を進めるにあたり課題となっていることについては、これまでの実践状況の調査や報告の内容を考慮し、特別支援教育に対する校内の意識の問題、対象となる児童生徒の実態把握や見立ての問題、対象となる児童生徒への指導内容や方法の問題、校内の児童生徒の保護者の特別支援教育への理解に関する問題、対象となる児童生徒の保護者の特別支援教育への理解の問題、個別的な支援を行うための人的な配置の問題、障害のある児童生徒を含む学級での授業改善の問題を視点にその状況を尋ねている。

小・中学校ともに、個別的な支援を行うための人的な配置を課題とする回答が最も多く、小学校では約 78 %、中学校では約 70 %であった。続いて、児童生徒への指導内容や方法の課題が多く回答され、小学校では約 61 %、中学校では約 59 %であった。

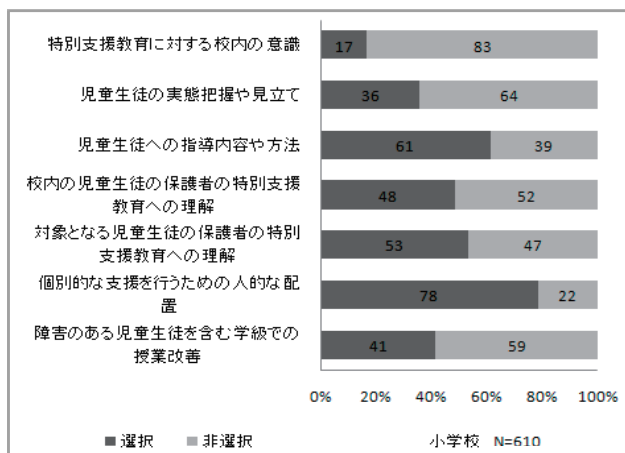


図3-51 特別支援教育を進めるにあたっての課題(小学校)(%)

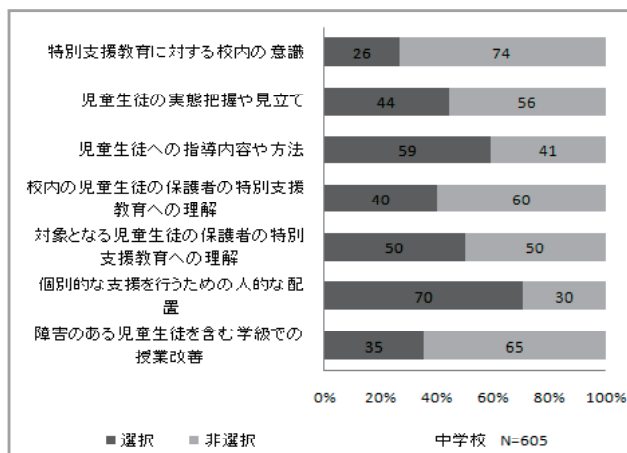


図3-52 特別支援教育を進めるにあたっての課題(中学校)(%)

〔第2調査〕 特別支援教育を進めるために行った関連機関との連携の状況について

小・中学校の特別支援教育の充実に向かうためには、各小・中学校が地域の外部機関と連携し、児童生徒への指導・支援に係る専門的な情報や知見等を得ることが必要である。

この調査では、各小・中学校が特別支援教育を進めるために行う地域の外部機関との連携について尋ねている。また、特に、特別支援学校（盲・聾・養護学校）との連携やセンター的機能の活用状況等について尋ねている。

また、これらの資料を基に、特別支援学校（盲・聾・養護学校）がセンター的機能として取り組むべき事柄や課題点についても検討したいと考えた。

1. 関連機関と行った連携について

小・中学校が校内での支援体制作りや具体的な支援を行うにあたり、校内での支援と合わせて、様々な学校以外の機関と連携し、地域資源を活用することが特別支援教育の推進にあたり重要な視点の一つと考えられる。

ここでは、各学校が行った関連機関との連携について、現在、もしくは以前に行った連携の状況について尋ねた。

小学校が最も多く連携している機関は、幼稚園・保育園・小学校・中学校などの教育機関との回答で、全体の約82%であった。次いで、教育センターなどの相談機関が約63%、病院などの医療機関が約62%であった。

中学校が最も多く連携している機関は、幼稚園・保育園・小学校・中学校などの教育機関で、約78%で、次いで、特別支援学校が約59%、児童相談所などの福祉機関が約56%であった。

小学校・中学校ともに、最も連携をしているのは、幼稚園・保育園・小学校・中学校などの教育機関であった。

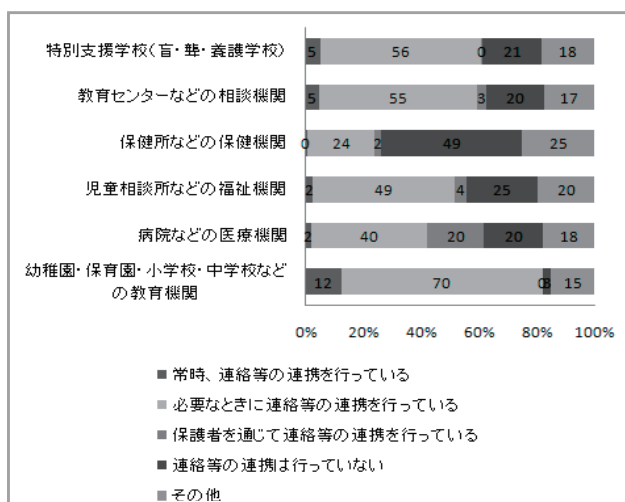


図4-1 関連機関と行った連携(小学校)(全体)(%) N=610

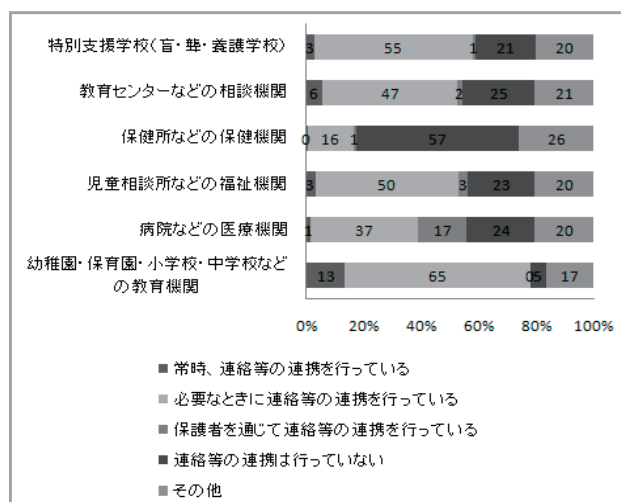


図4-2 関連機関と行った連携(中学校)(全体)(%) N=605

2. 特別支援学校(盲・聾・養護学校)との連携について

特別支援教育においては、特別支援学校が地域のセンター的機能を担う役割として位置付けられており、障害のある子どもや保護者だけでなく、小・中学校の教員に対する支援機能や研修協力機能等も担うこととなっている。センター的機能を活用する小・中学校が、特別支援学校との連携やセンター的機能の活用について、実際にどのような現状にあり、どのようなニーズを持っているのかを把握することは、小・中学校が特別支援教育の理解と対応の充実に向かうことを推進する上でも必要だと考えられる。

ここでは、小・中学校が特別支援学校と行っている連携の状況について尋ねている。

特別支援学校がセンター的機能として行っている活動内容について、小学校では、センター的機能の活動内容について、知っているとの回答が全体の約86%であった。中学校では、「知っている」との回答が全体の約81%であった。

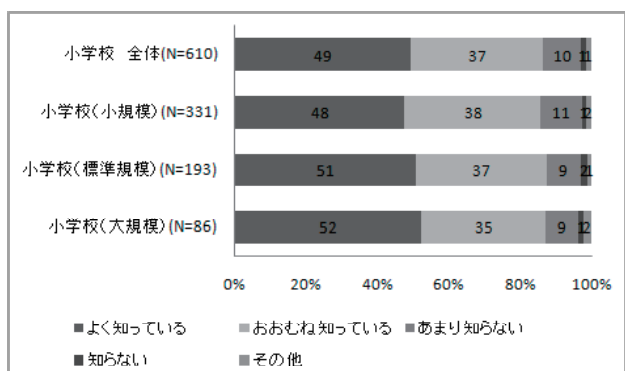


図4-3 センターの機能の活動内容を知っている(小学校)(%)

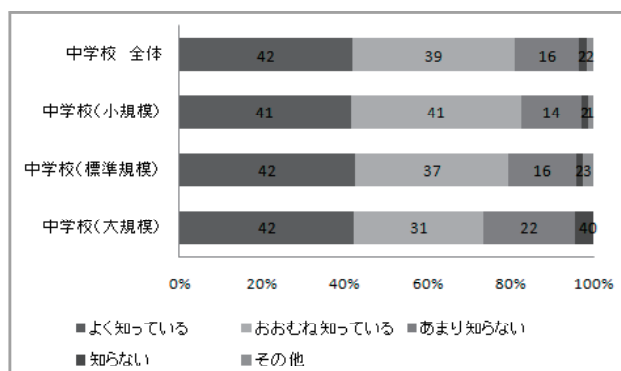


図4-4 センターの機能の活動内容を知っている(中学校)(%)

特別支援学校のセンター的機能の活用状況について、小学校では、全体の約41％が、「活用する」と回答している。中学校では、全体の約37％が「活用する」と回答している。

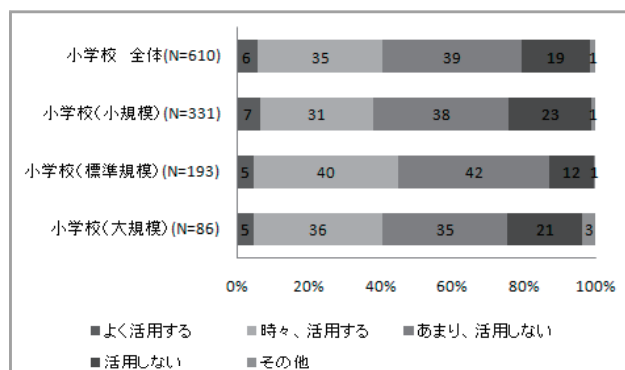


図4-5 センターの機能を活用しているか(小学校)(%)

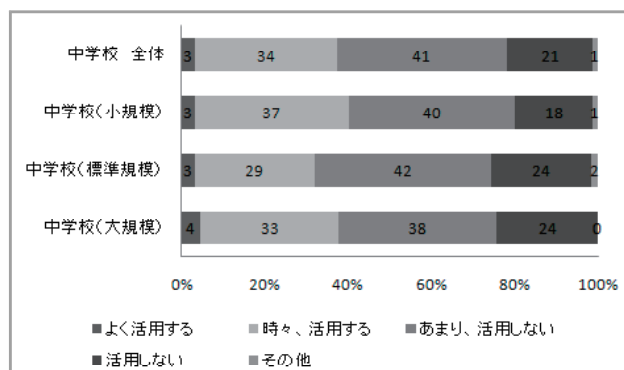


図4-6 センターの機能を活用しているか(中学校)(%)

特別支援学校のセンター的機能を活用している場合の内容毎の活用状況について、小・中学校ともに、「活用している」との回答が最も多かった内容は「子どもの指導・支援についての相談・助言」で、それぞれ、約88％、約85％であった。

「進路や就労についての相談・助言」の内容では、中学校では約62％の回答があり、小学校では約22％に留まっているなど小・中学校間の差が際だっていた。

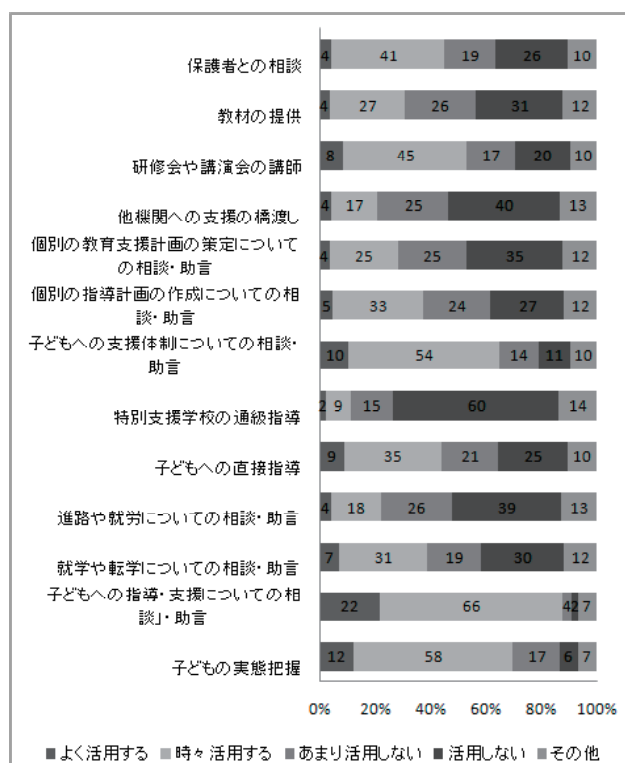


図4-7 センターの機能の内容毎の活用状況(小学校)(%) N=248

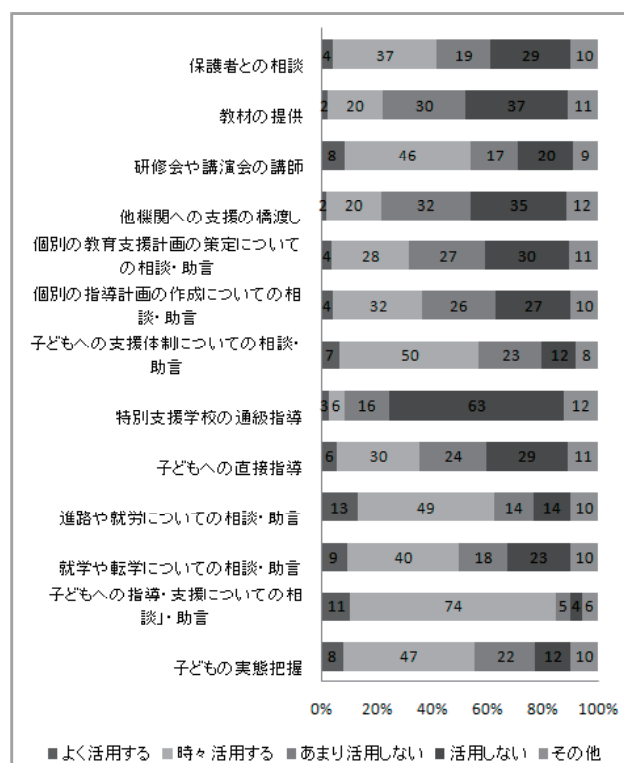


図4-8 センターの機能の内容毎の活用状況(中学校)(%) N=226

特別支援学校のセンター的機能を活用している場合の得られた知見について、小学校では、得られた知見として、「子どもへの対応の仕方がわかった」「子どもへ支援する内容や手だてがわかった」が約 79 %で最も多く回答された。中学校では、得られた知見として「子どもへの対応の仕方がわかった」が約 70 %で最も多く、次いで「特別支援教育や障害の理解等についての知識が得られた」「子どもへ支援する内容や手だてなどがわかった」が多く、それぞれ約 68 %であった。小学校、中学校ともに、得られた知見として「子どもへの対応の仕方がわかった」の回答が多かった。

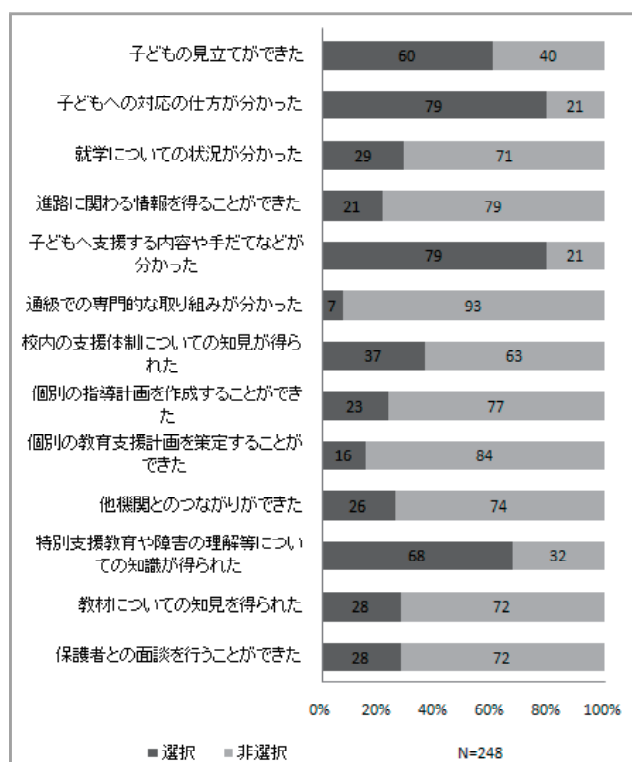


図4-9 センターの機能を活用で得られた知見(小学校)(%)

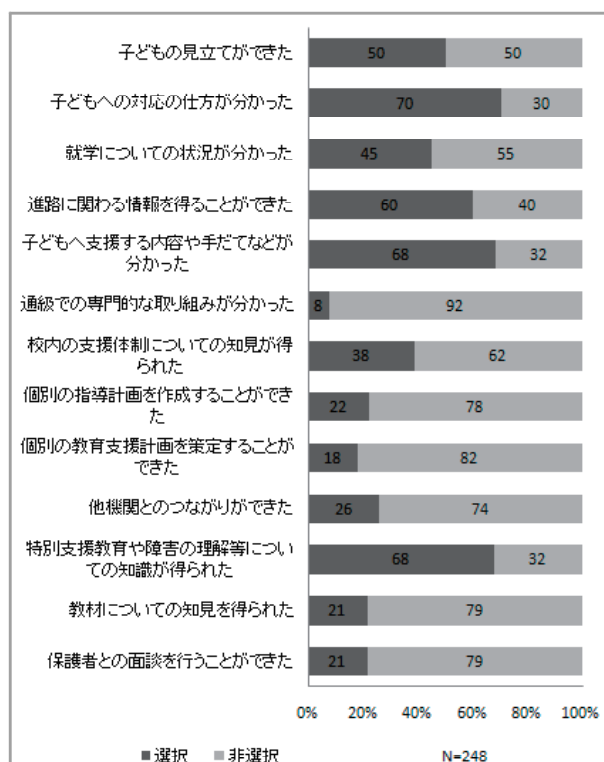


図4-10 センターの機能を活用で得られた知見(中学校)(%)

特別支援学校のセンター的機能を活用しない理由について、小学校で、最も多く回答された理由は「他機関と連携している」が約 39 %、次いで「校内の体制で支援ができていない」が約 27 %、「地域に特別支援学校がない」との回答が約 25 %であった。

中学校では、最も多く回答された理由は「どのように活用すればよいかわからない」が約 35 %、次いで「他機関と連携している」「どのような支援が受けられるかわからない」「校内の体制で支援ができていない」がそれぞれ約 25 %であった。

3. 特別支援学校（盲・聾・養護学校）のセンター的機能に関する今後の必要性

特別支援学校が地域におけるセンター的役割を果たし、小・中学校における特別支援教育の理解と対応の充実に図られるためにも、小・中学校がどのような具体的内容を特別支援学校に対して期待しているのかを把握することは、小・中学校を支援する特別支援学校が今後センター的機能を充実させていくうえで重要だと考えられる。

ここでは、小・中学校にとっての特別支援学校のセンター的機能の活用必要性について尋ねた。

特別支援学校のセンター的機能の今後の必要性について、小学校で必要との回答が最も多かった内容は「子どもへの指導・支援についての相談・助言」で約 89 %であった。次いで「子どもへの支援体制についての相談・助言」で約 85 %、「研修会や講演会の講師」で約 84 %であった。中学校では、「子どもへの指導・支援についての相談・助言」で約 88 %で最も多かった。次いで「進路や就労についての相談・助言」で約 86 %、「研修会や講演会の講師」で約 83 %であった。

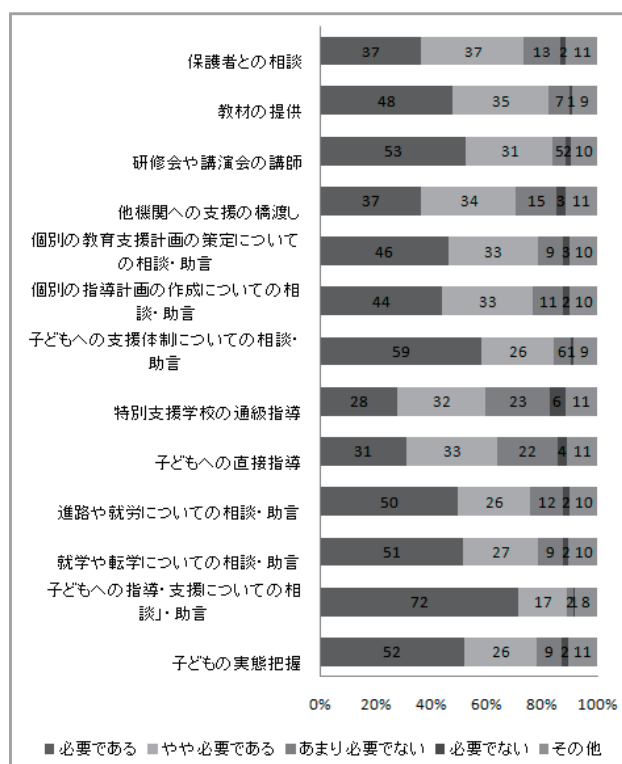


図4-11 センター的機能の今後の必要性(小学校)(%) N=610

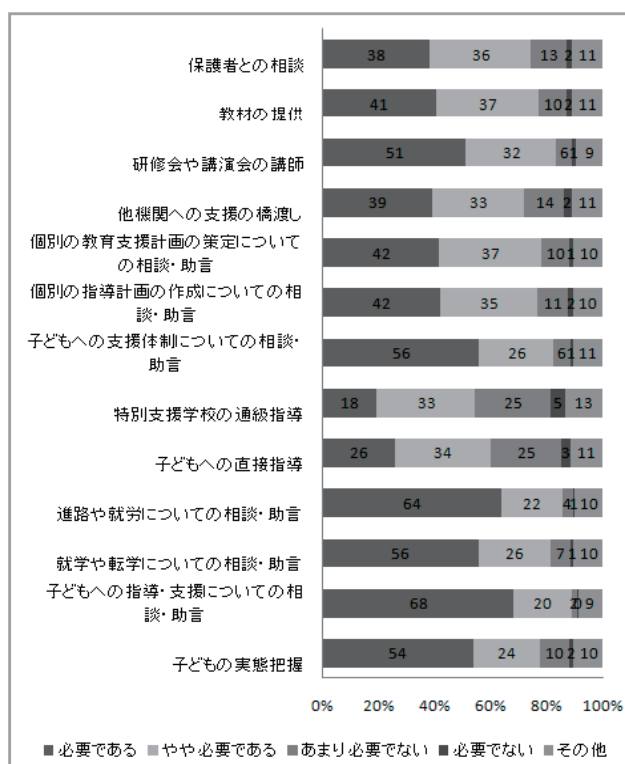


図4-12 センター的機能の今後の必要性(中学校)(%) N=605

4. 特別支援教育に関しての教育委員会からの指導・支援について

小・中学校における特別支援教育の理解と対応の充実のためには、設置者である教育委員会との連携が重要だと考えられる。

ここでは、特別支援教育に関しての教育委員会からの指導・支援などの状況について尋ねている。

教育委員会からの指導・支援に関する要請や相談の状況について、行うとの回答が多かった内

容は、小学校では、「教職員の研修についての指導・支援」で約 64 %であった。次いで、「巡回相談の活用に関して」が約 61 %、「関連機関との連携に関して」「児童生徒への指導・支援の内容方法に関して」がそれぞれ約 54 %であった。中学校では「教職員の研修についての指導・支援」との回答が約 59 %であった。次いで、「児童生徒への指導・支援の内容方法に関して」「関連機関との連携について」がそれぞれ約 48 %であった。

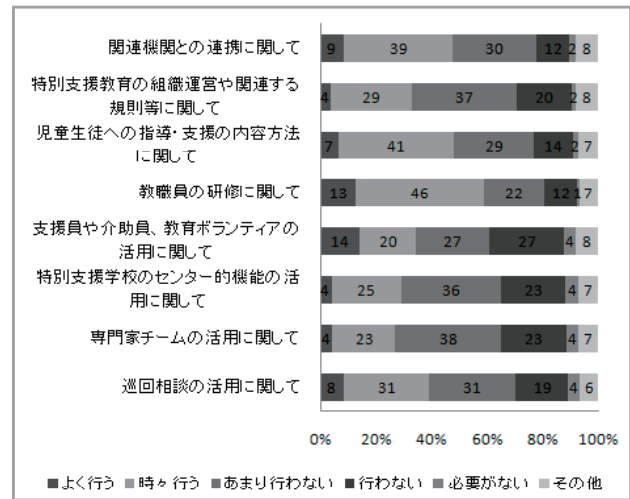
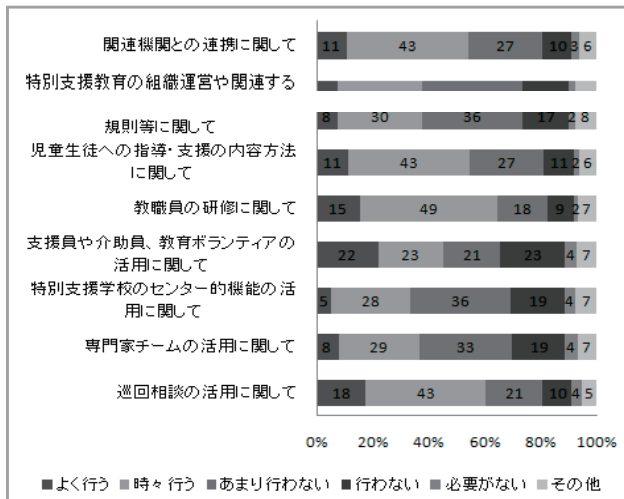


図4-13 教育委員会からの指導・支援に関する要請や相談(小学校) 図4-14 教育委員会からの指導・支援に関する要請や相談(中学校)

〔第3調査〕 特別支援教育コーディネーターの取り組みについての意識調査

1. 調査の概要

(1) 調査の目的

特別支援教育が正式に始まり、この教育の重要な担い手となる小・中学校の特別支援教育コーディネーターの指名も本格的なものとなっている。こういった中、小学校・中学校の現場では特別支援教育コーディネーターがどのように特別支援教育の課題に取り組むべきかについて試行錯誤しながら実践が行われている。

この調査では、現在の小・中学校の特別支援教育コーディネーターが、どのような事柄を重点的に配慮して、特別支援教育体制を支えているのかを調査することを目的とした。

(2) 調査方法

質問紙によって、取り組みについての意識を調査している。質問項目については、小学校・中学校で想定される特別支援教育体制を構築するための業務や、特別支援教育コーディネーターの業務や配慮点から68項目を設定した。

質問は、それぞれの取り組み項目について、5.重視している、4.やや重視している、3.どちらともいえない、2.あまり重視していない、1.重視していないの5段階で聞いている。

2. 結果

(1) 有効回答数

小学校 610 校、中学校 605 校から回答があった。そのうち、欠損値の無いデータは小学校 580 データ、中学校 568 データである。

(2) 各回答の割合からみた傾向

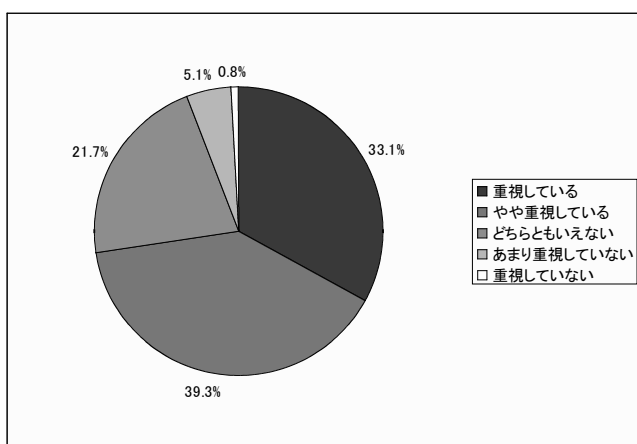


図5-1 小学校回答の全体的な傾向

5段階の回答の割合を小学校を図1、中学校を図2に示した。

質問項目の設定が、特別支援教育コーディネーターの業務で想定される内容で重要と思われるものであるため、全体的に「重視している」と「やや重視している」の肯定的な回答が多いようである。

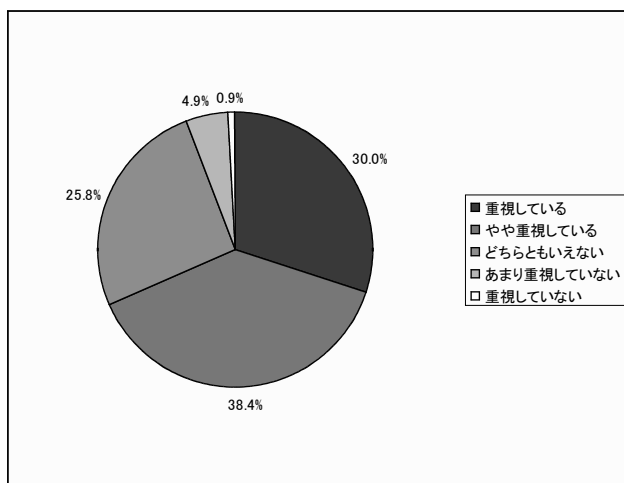


図 5-2 中学校回答の全体的な傾向

(3) 平均値から見た傾向

質問項目は 5.重視している、4.やや重視している、3.どちらともいえない、2.あまり重視していない、1.重視していないの 5 段階となっている。各項目毎の数値の和の平均値をとると、小学校で 3.08 ～ 4.46、中学校で 2.99 ～ 4.14 であった。

これらの項目の平均値を見ると、全体的な回答の傾向を見ることができる。表 5-1 に小学校からの回答の上位 10 項目、表 5-2 に小学校の下位 10 項目を示した。上位項目は、学校内において、職員が話し合える環境を整えることに関連する項目が多い。下位項目については、子どもへの直接の指導や専門的知識に関する話題に関連する項目が多いようである。

中学校においての上位項目では、子どもの情報収集と情報交換に関連する項目が目立つ。一方で下位項目は、小学校の傾向と同様に直接指導や専門的な知識に関わる項目が多い結果となっている。

表 5-1 小学校回答で平均値の高い 10 項目

担任以外の教師からも日常的に気になる子どものことが話題にされるよう取り組むこと
子どもの状況に配慮した授業が工夫されること
学校生活全体を通して、対象の子どもと周囲の子どもとの人間関係が配慮されること
特別支援教育を進めるための体制作りについて校内委員会が活用されるよう取り組むこと
子どもの問題行動の理由や今後の見通しについて、学校として検討すること
特別支援教育を進めるための体制作りについて管理職と話し合いが行われるよう取り組むこと
対象の子どもへの校内での具体的な対応について、学校として検討されるよう取り組むこと
対象の子どもへの対応についての担任の方針や考え方が職員全員に共通理解されるよう取り組むこと
話し合いの時、自由に話しやすい雰囲気を作ること
担任がどのような支援を必要としているかが学校で把握されるよう取り組むこと

表 5 - 2 小学校回答で平均値の低い 10 項目

子どもの課題に対応する時、コーディネーターが直接対応するよう取り組むこと
子どもの課題に対応する時、コーディネーターの判断で行える裁量が確保されるよう取り組むこと
校内での相談体制について子ども全体に十分広報されるよう取り組むこと
コーディネーターが子どもの支援に関わるメンバーを選ぶことができる体制がつくられるよう取り組むこと
グループの動き(グループダイナミクス:集団力動)についての知識が共有されるよう取り組むこと
校内での相談体制について保護者全体に十分広報されるよう取り組むこと
子どもの課題に対応する時、コーディネーターがすぐに対応できるような体制がつくられるよう取り組むこと
精神疾患について知識が共有されるよう取り組むこと
校内教職員一人ひとりの得意な分野や特徴などを理解すること
各発達段階における知的水準・社会性・情緒発達についての知識が共有されるよう取り組むこと

表 5 - 3 中学校回答で平均値の高い 10 項目

特別支援教育を進めるための体制作りについて校内委員会が活用されるよう取り組むこと
担任以外の教師からも日常的に気になる子どものことが話題にされるよう取り組むこと
支援対象の子どもの状況や対応について保護者と情報交換が行われるよう取り組むこと
支援対象の子どもの保護者と担任がよい関係になるように働きかけること
対象の子どもの対応についての担任の方針や考え方が職員全員に共通理解されるよう取り組むこと
子どもの状況に配慮した授業が工夫されること
子どもの問題行動の理由や今後の見通しについて、学校として検討すること
対象の子どもへの校内での具体的な対応について、学校として検討されるよう取り組むこと
子どもの様子や出席状況について学校全体で把握されるよう取り組むこと
子どもの状況について担任以外の教師とも日常的に情報交換がされるよう取り組むこと

表 5 - 4 中学校回答で平均値の低い 10 項目

コーディネーターが子どもの支援に関わるメンバーを選ぶことができる体制がつくられるよう取り組むこと
子どもの課題に対応する時、コーディネーターが直接対応するよう取り組むこと
子どもの課題に対応する時、コーディネーターの判断で行える裁量が確保されるよう取り組むこと
子どもの課題に対応する時、コーディネーターがすぐに対応できるような体制がつくられるよう取り組むこと
校内での相談体制について子ども全体に十分広報されるよう取り組むこと
グループの動き(グループダイナミクス:集団力動)についての知識が共有されるよう取り組むこと
校内教職員一人ひとりの得意な分野や特徴などを理解すること
校内での相談体制について保護者全体に十分広報されるよう取り組むこと
精神疾患について知識が共有されるよう取り組むこと
各発達段階における知的水準・社会性・情緒発達についての知識が共有されるよう取り組むこと

(4) 重視している項目

表５－５と表５－６に重視しているとの回答が多い項目をあげた。小学校、中学校とも教員間や、管理職との間での話し合いが行われるように取り組むことに関連する項目が目立つ。

小学校の回答項目で、子どもの状況に配慮した授業が工夫されることと、話し合いや情報交換とは違った視点と思われる回答項目も含まれているが、この項目は、表５－６には含まれないが中学校でも上位にある（１４位）。また、中学校の「子どもの様子や出席状況について学校全体で把握されるよう取り組むこと」についても、小学校の１５位に入っており、子どもの状態を把握することと、学習にどう生かしていくかということが重視されていると考えることができる。

表５－５ 小学校からの回答で「重視している」とする回答が多い項目で上位のもの

特別支援教育を進めるための体制作りについて管理職と話し合いが行われるよう取り組むこと
担任以外の教師からも日常的に気になる子どものことが話題にされるよう取り組むこと
学校全体の子ども様子や状況について、校内委員会で定期的に話し合われるよう取り組むこと
子どもの状況に配慮した授業が工夫されること
特別支援教育を進めるための体制作りについて校内委員会が活用されるよう取り組むこと
子どもの問題行動の理由や今後の見通しについて、学校として検討すること
学校生活全体を通して、対象の子どもと周囲の子どもとの人間関係が配慮されること
支援対象の子ども状況や対応について保護者と情報交換が行われるよう取り組むこと
支援対象の子どもの保護者と担任がよい関係になるように働きかけること
対象の子どもへの校内での具体的な対応について、学校として検討されるよう取り組むこと

表５－６ 中学校からの回答で「重視している」とする回答が多い項目で上位のもの

支援対象の子どもの保護者と担任がよい関係になるように働きかけること
担任以外の教師からも日常的に気になる子どものことが話題にされるよう取り組むこと
支援対象の子ども状況や対応について保護者と情報交換が行われるよう取り組むこと
子どもの様子や出席状況について学校全体で把握されるよう取り組むこと
対象の子ども対応についての担任の方針や考え方が職員全員に共通理解されるよう取り組むこと
子どもの問題行動の理由や今後の見通しについて、学校として検討すること
学校全体の子ども様子や状況について、校内委員会で定期的に話し合われるよう取り組むこと
子どもに問題が起きた時、担任以外の教師からも会議等で報告されること
特別支援教育を進めるための体制作りについて管理職と話し合いが行われるよう取り組むこと
特別支援教育を進めるための体制作りについて校内委員会が活用されるよう取り組むこと

(5) 重視していない項目

重視していないと回答がある項目は「重視している」とする項目と比較するとあまり多くない。小学校でその度数は最小値 0、最大値 34、中学校では、最小値 0、最大値 35 である。

表 5-7 と表 5-8 に、それぞれ小学校、中学校からの回答の内、重視していないとする回答が多い項目で上位のものをあげた。小学校、中学校の両方で取り上げた項目中、7 項目が共通している。特に、コーディネーターが子どもに直接対応したり、他の教員に直接働きかける項目について重視していないとの回答が多いことがわかる。

表 5-7 小学校からの回答で「重視していない」とする回答が多い項目で上位のもの

子どもの課題に対応する時、コーディネーターが直接対応するよう取り組むこと
校内での相談体制について子ども全体に十分広報されるよう取り組むこと
コーディネーターが子どもの支援に関わるメンバーを選ぶことができる体制がつくられるよう取り組むこと
子どもの課題に対応する時、コーディネーターの判断で行える裁量が確保されるよう取り組むこと
子どもの課題に対応する時、コーディネーターがすぐに対応できるような体制がつくられるよう取り組むこと
グループの動き(グループダイナミクス:集団力動)についての知識が共有されるよう取り組むこと
子どもの課題に対応する時、コーディネーターが支援に関わる校内職員を招集できるような体制がつくられるよう取り組むこと
校内教職員一人ひとりの得意な分野や特徴などを理解すること
子どもの課題に対応する時、コーディネーターが学級・学年の枠を越えて活動できるような体制がつくられるよう取り組むこと
校内研究に特別支援教育の内容が位置付けられるよう取り組むこと

表 5-8 中学校からの回答で「重視していない」とする回答が多い項目で上位のもの

コーディネーターが子どもの支援に関わるメンバーを選ぶことができる体制がつくられるよう取り組むこと
子どもの課題に対応する時、コーディネーターの判断で行える裁量が確保されるよう取り組むこと
子どもの課題に対応する時、コーディネーターが直接対応するよう取り組むこと
子どもの課題に対応する時、コーディネーターがすぐに対応できるような体制がつくられるよう取り組むこと
校内での相談体制について子ども全体に十分広報されるよう取り組むこと
校内教職員一人ひとりの得意な分野や特徴などを理解すること
校内での相談体制について保護者全体に十分広報されるよう取り組むこと
コーディネーターの活動について管理職に理解されるよう取り組むこと
コーディネーターから積極的にいろいろな教師に話しかけることができる体制がつくられるよう取り組むこと
子どもの課題に対応する時、コーディネーターが支援に関わる校内職員を招集できるような体制がつくられるよう取り組むこと

Ⅲ 研究活動

本研究は、「小・中学校の特別支援教育の理解と対応の充実にに向けた総合的研究」を研究課題として、様々な次元と内容を擁した研究である。

これまで国立特別支援教育総合研究所が進めてきた関連研究の成果を整理するとともに、現在、進められている研究の成果を含めて、その知見を活用・整理し、小・中学校の特別支援教育の理解と対応の充実にに向けた情報として再構築することを目指した。

ここでは、各研究分担者、研究協力機関、研究パートナーによる研究活動や実践報告等を掲載する。

- (1) 小・中学校の取組に関する研究活動
- (2) 特別支援学校の取組に関する研究活動
- (3) 教育行政の取組に関する研究活動
- (4) 基盤となる研究活動

(1) 小・中学校の取組に関する研究活動

ここでは、小・中学校の特別支援教育の理解の対応の充実に向けて、各小・中学校で取り組む内容を中心とした研究活動を掲載している。

①小・中学校における校内支援体制と特別支援学校のセンター的機能による支援の在り方に関する研究

②小・中学校における特別支援教育の推進・充実に果たす「ことばの教室」の機能の可能性に関する研究

③障害を含む個人差のある通常の学級での授業改善に向けて、最新の認知心理学や脳科学の知見を活用した指導内容・方法の開発を目指した研究

④小・中学校の特別支援教育コーディネーターの活動と課題に関する研究

小・中学校の取組に関する研究活動

（１）「小・中学校における校内支援体制と特別支援学校のセンター的機能による支援」（笹森洋樹）

「小・中学校における校内支援体制と特別支援学校のセンター的機能による支援」をテーマに、小・中学校における特別支援教育体制の整備状況について整理するとともに、小・中学校における今後の特別支援教育を進めるための課題について、教師の必要感と主体性、校内の教職員がお互いに協力し合える学校の組織づくりが重要であることなどについて提言した。また、特別支援学校のセンター的機能については、特に今回は乳幼児期の子どもの支援について整理するとともに、教員の専門性、地域への継続性・系統性のある支援、今後の具体的な支援レベルでの機能などの在り方について、提言を行っている。笹森の乳幼児期の子どもの支援の研究は、（平成18年度～平成19年度）「発達障害のある子どもの早期からの総合的支援システムに関する研究」での研究と関連している。

（２）「小・中学校における特別支援教育の推進・充実に果たすことばの教室の機能と可能性」（牧野泰美）

「小・中学校における特別支援教育の推進・充実に果たすことばの教室の機能と可能性」をテーマに、小・中学校における特別支援教育の推進・充実に向けて、「ことばの教室」が持つべき視点、「ことばの教室」ができること、「ことばの教室」が蓄積してきたものの意義と活用可能性について論究した。「ことばの教室」が発展してきた経緯や、蓄積してきた実践・知見、最近の動向等の概観を通して、「ことばの教室」が地域や校内の資源として模索してきた取り組みの中に、これから活用できること、参考にできることが多く含まれていること、また、これからも「ことばの教室」が特別支援教育の推進において進化しつつ、地域の中でその役割を担っていく可能性を持つことを示唆した。

（３）「小・中学校において特別支援教育の理念が実現するためのプロセス仮説の検証—小学校の算数科をモデルに—」（西牧謙吾、松村勘由、大内進）

小・中学校の通常の学級での授業改善に向けて、算数科の授業を通して検討を行っている。これまで通常の教育で取り組んできたこと、幼児教育や特殊教育で培った知見、最新の認知心理学や脳科学の知見を活用しながら、授業改善のため知見を開発に向けた検討を行っている。西牧らの研究は、平成19年度国立特別支援教育総合研究所セミナーⅡの第1分科会（シンポジウム）で取り上げている。その詳細は、平成19年度国立特別支援教育総合研究所セミナーⅡの第1分科会の報告と併せて報告している。

（４）「特別支援教育コーディネーターの課題」（横尾俊）

本研究における小・中学校調査の結果と平成19年度国立特別支援教育総合研究所が開催した特別支援教育コーディネーター指導者研究協議会の資料を基に、特別支援教育の諸課題を整理し考察した。

小・中学校における校内支援体制と 特別支援学校のセンター的機能による支援

笹森 洋樹

小・中学校における特別支援教育の体制整備状況は、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名は 90%を超え、多くの学校で枠組みは整ってきている。しかし、個別の指導計画の作成状況は 30 ～ 40%にとどまり、計画的な指導・支援には至っていない現状にある。

特別な教育的支援の必要な子どもの指導・支援に当たっては、担任が一人で抱え込み悩むのではなく、校内の教職員がお互いに協力し合える学校の組織づくりが大切である。個の対応から組織・チームとしてのアプローチへ。担任の気づきから学年体制へ、そして必要であれば、学年体制から全職員の協力体制へつなげていくことができるシステムを構築していく。

特別支援学校のセンター的機能による小・中学校への支援においては、障害の多様化、重度・重複化に伴う教員の専門性の向上とともに、地域の小・中学校に対する継続性・系統性のある支援が可能となる人材と時間の確保等が課題となる。センター的機能が充実していくためには、相談レベルの機能から、具体的支援レベルの機能へどう進めるかが重要なカギとなる。

キーワード：小・中学校、校内支援体制、特別支援学校、センター的機能

1. 小・中学校における校内支援体制

(1) 小・中学校等における特別支援教育の体制整備状況

文部科学省は、平成 16 年に「小・中学校における LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」を発表し、小・中学校における校内支援体制づくりの指針を示している。また、平成 15 年度より毎年、文部科学省において特別支援教育推進体制の整備状況についての全国調査が行われており、年々体制整備は進んでいる状況がわかる。平成 18 年度より幼稚園、高等学校においても体制整備事業が始まったことから、幼稚園、高等学校についても調査を行っている。

表 1 に平成 18 年度の調査結果を示す。

表 1 平成18年度幼稚園、小学校、中学校、高等学校等におけるLD、ADHD、
高機能自閉症等のある幼児児童生徒への教育支援体制整備状況調査結果
(文部科学省：2006)

(%)

	幼稚園	小学校	中学校	高等学校	全体
1)校内委員会の設置	32.7	96.3	94.7	25.2	81.0
2)実態調査の実施	62.2	86.8	76.5	29.4	75.6
3)コーディネーターの指名	29.4	93.3	90.9	18.5	77.4
4)個別の指導計画の作成	18.0	42.3	30.2	3.6	32.5
5)個別の教育支援計画の策定	10.5	20.9	17.6	3.2	17.1
6)巡回相談員の活用	60.4	66.0	49.8	19.7	56.8
7)専門家チームの活用	35.6	33.4	25.1	8.7	29.2
8)教員研修の受講状況	56.3	50.3	36.3	14.7	38.9

※調査対象の幼稚園～高等学校はいずれも公立校

小・中学校については、「校内委員会の設置」「コーディネーターの指名」は、90 %を超えており、「実態把握の実施」も小学校が約 87 %、中学校でも 75 %以上になっているが、「個別の指導計画」は 30~40 %、「個別の教育支援計画」については 20 %程度にとどまっている。体制整備の枠組みは多くの小・中学校ではほぼ整ってきているが、指導計画、教育支援計画に基づいた具体的な指導・支援までには至っていない現状がうかがえる。

新たに調査を行った幼稚園、高等学校については、体制整備にまだ着手していない園や学校も多いと思われるが、都道府県別の調査結果を見ると地域差も大きい。幼稚園では「実態調査の実施」「巡回相談員の活用」が 60 %を超えており、LD・ADHD・高機能自閉症等の幼児の対応に対する関心の高さがうかがえる。「校内委員会の設置」「コーディネーターの指名」は 30 %程度、「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」についてはまだ 10~20 %であり、今後、LD・ADHD・高機能自閉症等の幼児に対する早期からの計画に基づいた指導内容の検討が課題である「教員研修の受講状況」は、幼稚園が 56.3 %と最も高く、小学校で 50.3 %、中学校 36.3 %、高等学校 14.7 %と続く。今後さらに教員の研修受講を推進していく必要がある。

(2) 組織・チームによる校内支援体制づくり

特別な教育的支援が必要かどうかの判断は、担任の気づきから始まる。しかし、現実には、担任が子どものつまずきや困難さに気づかない、あるいは気づいても指導上の配慮をどう行えばよいかわからない場合が多い。学級全体が落ち着かない場合にはまず学級集団への一斉指導に重きが置かれ、気がかりな子ども一人一人の個別的な指導にまで手が回らない。また、子ども一人一人のちょっとしたことが気になり、目先の言動に振り回されてしまうと、学級全体がまとまらないということにもなる。

小・中学校ではこれまで、子ども一人一人について学校全体でその対応について話し合う機会はあまりなく、事例検討を行うことに多くの教師は慣れていない。他の教師から指導の甘さを指摘されるのではないかと、保護者から不信感を抱かれるのではないかと不安な気持ちが、事例

を挙げることへの抵抗感も大きくしてしまう。実際には苦慮していても、学級で何とかできるので大丈夫であるとガードしてしまい、結局、担任一人で抱え込んでしまっている現実がある。

担任が一人で抱え込み悩むのではなく、校内の教職員がお互いに協力し合える学校の組織づくりが大切である。学級担任の気づきから学年の話し合いへ、そして必要であれば、学年の話し合いから校内委員会等の事例検討につなげていくようにする。

これからの学校は、子どもの教育に関わるさまざまな対応のすべてを一人の教師が担うのではなく、校内の各教師が持つ専門性や得意な分野を活かしながら、組織・チームとして全体的にバランスの良い教育活動を展開することが望まれる。担任は一人で悩まず積極的に特別支援教育コーディネーターや校内委員会に相談し、多くの教師にサポートを求める。担任以外の教師は担任の立場になり、自分ならどう支援するか考えてみる。教師一人一人が率直に悩みを出し合い、子どもと教師だけでなく、教師同士がお互いに信頼し合える校内体制づくりをめざしたい。

（３）事例検討は必要なときが行うとき

気づきを具体的な支援につなげていくためには、子どもの指導に関わる者が子どもの情報を共有化し、共通理解を図っていく場が必要となる。その際、担任の気づきをすぐに学校全体で検討するのではなく、まず、同学年の教師間での話し合いを大切にしたい。学年体制で配慮や指導について検討し、工夫することで方向性がみつかる場合も多い。学年体制で工夫してもうまく対応ができない場合には、校内委員会等、学校全体で検討することになる。

事例検討の目的は、複数の目により子どもの実態を多面的に捉えることができること、子どもの課題について共通理解をした上で指導目標を設定できること、そして具体的な支援のアイデアを出し合えることにある。事例検討では、これまでの担任の対応についても取り上げることになるが、他の教師から指導力不足を指摘され、責められるような場になっては意味がない。参加している教師がそれぞれ自分の問題として、自分が担任だったらという姿勢で臨むことである。事例を挙げた教師が、多くの教師から子どもの捉えや指導の手だてについて支援を受けることができ、良かったと実感できることが大切である。

事例検討は、日常のちょっとした井戸端会議から始まっていく。年間計画に位置づけて定期的に事例検討会議を開くことも共通理解のためには大切だが、職員全員でということあまり意識しすぎると、固く、重い会議になり形式だけのものになりやすい。子どもの状態は日々変化しており、事例検討は必要なときが行うときである。日頃から気軽に教師同士が子どものことを話題にし、愚痴のこぼし合いにとどまることなく、子どもの捉えや支援の手だてについて考えてみるができるような雰囲気を校内につくっていくことが大切である。

（４）教師の必要感と主体性

特別支援教育を進めるに当たり、例えば LD、ADHD、高機能自閉症等のような発達障害の子どもにはどのような特徴があり、配慮の工夫はどう考えていけばいいのか等、理解と対応についての基本的な知識を得ることはとても重要である。教育センター等が開催する研修講座に参加したり、校内に専門家を招き研修会を実施したりする等、これまで以上に研修する機会を積極的に活用したい。受講者が研修で学んだ文献や資料等を紹介し、校内で報告会や学習会を行う機会を

設けることも教職員の共通理解につながっていく。

最近では多くの学校で、校内研修会が実施されており、教師の特別支援教育に対する関心も少しずつ高まってきてはいるが、基本的な理解研修にとどまり、校内に特別な支援が必要な子どもがいるにもかかわらず、現実的な話として聞く緊迫感がない場合も多い。今後は、講義形式の一方的な受け身の研修から、例えば校内の事例をもとにした演習形式などの参加型の研修にするなど、教師が主体的に学校として必要な研修を計画していくことが重要である。

大切なのは、例えば「LD とは」「ADHD とは」というような基本的な知識を理解することで終わりではなく、校内の特別な教育的支援の必要な子どもにあてはめて考え、子どもの実態をどう捉え具体的にどう支援していくかについて、教師自らが必要性を感じ、主体的に考えていくことである。

（５）保護者への支援と協働

学校にうまく適応できていない子どもたちの保護者も大きな不安を抱えている。我が子に対する期待感と何とかしたいという気持ちの焦りから、苦手なことを無理強いしたり、注意や叱責を繰り返したりする等、不適切な関わりが続いてしまうことも多い。取り組めていることよりも、取り組めていないことばかりに注目しがちになり、子どもの良さを認める機会が本当に少なくなる。ほめて育てることが良いこととわかっていても、叱ってしまう毎日になりやすい。子どもの不安定さは増し、状態がさらに悪化してしまう場合もある。適切な問題意識を持ち、適切な対応がなされることで、親子関係は安定し、子どもの状態も落ち着いてくるはずである。

学校は、子どもの目先の問題にばかり気をとられずに、親も家族も課題を抱えているという視点で、子育てへの支援も考え、見守っていく必要がある。特に、行動面に課題を抱えている子どもの場合は、これまでしつけの問題を指摘されてきている場合が多く、保護者自身も子育てに自信がなくなり、孤立する状況になりがちである。

保護者が担任や学校に相談する気持ちをもてるかどうかは、信頼関係があるかどうかである。日常的な事柄から常に情報交換を行い、保護者が話しやすい雰囲気をつくることが大切である。学校が家庭の問題を指摘し、保護者が学校の対応への不満を述べることに終始するのでは課題の解決は望めない。学校の考えを一方的に押しつけるような対応は、保護者は受け容れにくい。子どもの情報を共有し、適切な対応について一緒に考えていく姿勢が肝心である。

担任が保護者との連携の中心となるが、学年の教師、養護教諭や管理職がかかわっている場合もあり、他の教師が保護者と話し合うことも必要な場合がある。課題によっては担任一人では対応が難しい場合もある。断片的な情報による話し合いにならないように、校内に相談体制を構築し、組織として適切な対応ができるようにする。

2. 特別支援学校のセンター的機能による支援 ―乳幼児期の子どもの支援―

平成 19 年 4 月 1 日から、盲・聾・養護学校は複数の障害種別を対象として教育できる特別支

援学校に転換され、地域のセンターとしての機能が位置づけられた。それに伴い、盲・聾・養護学校教諭免許状も特別支援学校教諭免許状に一本化された。

特別支援学校は、障害の重度・重複等により、専門性の高い指導や特別な施設・設備等による支援を必要としている子どもたちの教育を、地域において中心的に担う役割とともに、小・中学校に就学する障害のある子どもの教育に対しても、教育的支援を行う機能を担うことになる。

小・中学校等に在籍している障害のある子どもに対しても、専門性に根ざしたより質の高い教育が行われるためには、特別支援学校がこれまで蓄積してきた障害のある子どもの教育の経験やノウハウを十分に活かしていくことが期待される。特別支援学校は、在籍する子どもの指導やその保護者からの相談に加えて、地域の小・中学校等に在籍している子どもの指導や保護者からの相談、教員からの専門的な相談等の教育的支援も行う、地域の特別支援教育推進の中核的な機能を担うセンターとしての役割を果たすことになる。

特別支援学校の教員は、障害の種類に応じた専門性が求められる一方、地域の小・中学校等に対する適切な教育的支援を行うセンター的機能を担うために、対象となる障害種別（盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱）以外の、言語障害、情緒障害、LD・ADHD・高機能自閉症等を含めた様々な障害に関する幅広い知識を有していることが求められてくる。

（１）乳幼児期の子どもの支援に関するセンター的機能の調査から

特別支援学校のセンター的機能の充実に向け、乳幼児期の子どもに対する支援状況の実態を把握するとともに、特に乳幼児期の発達障害の子どもへの支援についての現状と課題を明らかにすることを目的に、平成 18～19 年度プロジェクト研究「発達障害のある子どもの早期からの総合的支援システムに関する研究」(研究代表者：渥美義賢)において調査研究を行った。全国の特別支援学校 1,002 校（盲学校 71 校、聾学校 106 校、知的障害養護学校 535 校、肢体不自由養護学校 198 校、病弱養護学校 92 校）を対象に調査を実施。回収率は 82.1%(823 校)であった。

① 幼稚部の活動

特別支援学校の幼稚部の設置は、ほとんどが盲学校と聾学校（幼稚部設置 164 校中盲学校 47 校、聾学校 94 校）であり、合わせると全体の 86%を占める。盲学校、聾学校では、教員が定期健康診査や健診後の親子教室、幼児教室にスタッフとして参加している場合も多い。早期から障害特性に応じた療育相談が行われ、幼稚部で指導が行われている。数は少ないが知的障害養護学校の幼稚部では、幼稚部における指導よりも地域支援として巡回相談、巡回指導に力を入れている学校も見られる。

② 幼稚部在籍者以外の支援

回答校 823 校のうち、幼稚部在籍者以外の子どもへの支援を行っている学校は 562 校（69%）であった。約 7 割の学校で乳幼児期の子どもへの支援を行っていることになる。障害種別に見ると、盲学校 69 校（95%）、聾学校 86 校（91%）、以下知的障害養護学校 291 校（67%）、肢体不自由養護学校 95 校（62%）、病弱養護学校 30 校（39%）と続く。盲学校、聾学校では、90%以上の学校が乳幼児期の子どもへの支援を行っている。専門的な療育相談だけでなく、遊びの指導や日常生活の指導等を中心に、個別やグループでの指導を行っている学校が多い。発達障害についても数は多くはないが、ことばの発達との関連性から聾学校で支援がかなり行われている。知的障害、肢体不自由、病弱養護学校では、発達検査の実施やアセスメントについての支援が多く行われている。

また、肢体不自由、病弱養護学校では、医療機関等の関係機関に関する情報提供も重要な支援内容になっている。

③ 発達障害のある子どもの支援

特に発達障害のある子どもの早期支援については、全体的に年齢が上がるにつれて学校数、子どもの数ともに増加傾向にある。年長では、823校の44%にあたる359校で支援が行われている。聾学校では0~3歳時の支援が最も多く年長になってもあまり変動がないのに対し、知的障害養護学校では学校数で年長は0~3歳の4倍弱、子どもの数では7倍強まで膨れあがる。年長では知的障害養護学校で支援を行っている子どもの66%が発達障害の子どもになっている。

主な支援内容として先にも述べたが、発達障害の場合は、発達検査の実施やアセスメントの支援等、子どもの捉えに関する支援を求められる場合が多い。その他、巡回相談や研修会の講師等、障害特性の理解や適切なかわり方、生活上の留意点、環境整備等について、保護者や幼稚園、保育所の指導者のニーズは高い。

④ 就学に関する支援

就学に関する地域の小学校との連携もとても重要となる。就学指導委員会に委員として参加している、巡回相談員として活動している、教育相談の資料等の情報提供をしている等、公的な役割がある程度決められていると連携は図りやすい。しかし、個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定への参画や校内委員会への参加等は少なく、具体的な支援レベルで地域の小学校と十分な連携を図るところまでには至っていない場合が多い。

(2) 乳幼児期の子どもの支援に関するセンター的機能の成果と課題

子どもへの発達支援、障害受容や子育て不安に対する保護者への支援、保健・医療・福祉の関係機関とのネットワークづくり、幼稚園や保育所における支援と小学校への就学への支援等が成果として期待される。早期にことばの発達の基礎等についての支援ができること、問題行動の軽減や二次障害の予防も考えられる。また、保護者同士のつながり、家庭と幼稚園・保育所との共通理解等、子どもをとりまく環境への働きかけもできる。

障害の多様化、重度・重複化に伴う専門性の向上、継続性・系統性のある支援が可能となる人材と時間の確保等が課題となる。特に発達障害の場合は早期であるほど障害の見極めが難しく、可能性のある子どもも含めた対応が必要になる。また、保護者には、子育て不安の軽減や親子関係の安定を図る働きかけができる一方で、障害理解や障害受容、様々なニーズへの対応の難しさもある。関係機関との子どもの情報の共有化も大きな課題である。発達障害の可能性のある子どもも含めた小学校への就学支援についても難しい面が多い。センター的機能の充実のためには、相談レベルの機能から、具体的支援レベルの機能へどう進めるかが重要なカギとなる。

3. まとめ

特別支援教育は、子ども一人一人の教育的ニーズを明らかにし、適切な教育的支援を行う教育である。個別の指導計画に基づき、特別な教育的支援が必要な子どもへの配慮・指導を行うに当

たっては、学級が落ち着いて学習できる環境であること、授業が分かりやすいこと、そして学級の子どもたち同士がお互いに支え合う集団であることが大切である。

担任は、特別な配慮の必要な子どもたちに対して、これまでも学級の中で様々な個別的な支援を行ってきた。しかし、これまでは教師一人一人の力量に委ねられていた。具体的な支援の工夫はみんなで考え、良いかかわりは共有財産とし、組織・チームとしての協力体制のもとできちんとした学級経営、授業を行い、子ども一人一人のニーズに応じた教育を保障していくのが特別支援教育の考え方でもある。

特別支援教育の基本は、子どもたちが学びやすい環境、分かりやすい授業、支え合う学級づくりにある。特別な教育的支援の必要な子どもに対するわかりやすい支援は、学級の他の子どもたちにとっても支援になっているはずである。特別支援教育の充実は、子どもたちがお互いを理解し、良さを認め、支え合う学校づくりにつながっていく。

校内支援体制とは、特別なニーズのある子どもへの教育的支援を行うだけでなく、いじめや不登校、学級崩壊等の学校における様々な課題も含め、多くの課題を担当が一人で悩んだり抱え込んでもよいように、学校全体で組織として対応していくためのシステムである。支援の対象は子どもだけでなく、子どもへの適切な支援を行うために、保護者や教師、学校にとっても支援になっていることが重要である。

〔参考文献〕

文部科学省「小・中学校における LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育的支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」2004

小・中学校における特別支援教育の推進・充実に果たす ことばの教室の機能と可能性

牧野 泰美

要旨：本稿では「ことばの教室」に着目し、小・中学校における特別支援教育の推進・充実に向けて、ことばの教室が持つべき視点、ことばの教室のできうること、ことばの教室が蓄積してきたものの意義と活用可能性について論及した。ことばの教室に着目したのは、これまでに、①通常の学級に在籍する子どもに対して、個に応じた支援を、通常の学級（担任）や保護者、関係機関と連携・協働し実践してきたこと、②周囲への理解啓発、教員研修、校内支援等について創意工夫し取り組んできたこと、等の実績があることによる。ことばの教室が発展してきた経緯や、蓄積してきた実践・知見、最近の動向等を概観した結果、ことばの教室が地域や校内の資源として模索してきた取り組みの中に、これから活用できること、参考にできることが多く含まれていること、また、これからもことばの教室が特別支援教育の推進において進化しつつ、地域の中でその役割を担っていく可能性を持つことが示唆された。

キーワード：ことばの教室、通級による指導、連携・協働、理解啓発

1. はじめに

従来より、いわゆる「ことばの教室」（制度上は言語障害特別支援学級と言語障害通級指導教室がある。本稿では議論の中心を主に後者においている。）は、言語に障害のある子ども（主に構音障害、吃音、言語発達の遅れ、等、他障害を伴わない言語障害のある子ども）への指導・支援の場としての役割を果たしてきた。とりわけ平成5年の通級による指導の制度化以降は、言語に障害のある子どもが、学籍を通常の学級に置いたまま個に応じた特別な指導が受けられる場として、様々な教室経営の工夫、指導内容・方法の蓄積等を通して、充実・発展してきた。このような通級による指導の場としての「ことばの教室」は、制度に基づきながらも地域に応じた運営、取り組みが求められ、各地の「ことばの教室」は、各々の地域の実態・状況に適したシステムを模索、構築してきた。

近年では、通常の学級に在籍する子どもの実態が多様化し、言語に何らかの課題を抱える子どもも多く見受けられるようになってきたこともあり、「ことばの教室」の状況も、通級児童生徒数の増加、子どもの言語障害の状態や抱える困難さの多様化といった傾向が顕著になってきた（国立特殊教育総合研究所聴覚・言語障害教育研究部，2003，等）。また、周囲（保護者や通常の学級の担任等）も「ことばの教室」に対して、従来からの「ことばの教室」の指導対象を超えて、言語やコミュニケーション、さらにはその周辺に課題を抱える子どもへの支援についても期待するようになってきた。通常の学級においては、従来より LD、ADHD 等の子どもが在籍している

実態があり、通常の学級での学習や生活に躓いたり、困ったりしている子どもへの支援の必要性は唱えられていたが、制度上は何も規定されておらず、各校内の工夫に委ねられていた。特殊教育から特別支援教育への転換、推進の流れにおいて、特に小・中学校においては、通常の学級に在籍する LD、ADHD の子どもをはじめ、何らかの支援を必要とする子どもへの手だては主要な課題の一つであった。

こうした状況の中、平成 18 年度から、通級による指導の対象に LD、ADHD も新たに加えられた（学校教育法施行規則の一部改正）ことにより、各地で LD や ADHD を対象とした通級指導教室を設置する動きも見られるほか、言語障害に加えて LD や ADHD の子どもの通級を受け入れる「ことばの教室」も多くなっている（国立特別支援教育総合研究所，2007；全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会調査・対策部，2007）。

このような経緯と現状を踏まえて、本稿では、小・中学校における特別支援教育の推進・充実に向けて、「ことばの教室」に着目する。これまで「ことばの教室」が、通常の学級に在籍する（言語に障害のある）子どもに対して、個に応じた支援を、通常の学級（担任）や保護者等と連携して実践してきたことは、特別支援教育の先取りであったとも考えられる。ここでは、これまでの「ことばの教室」が蓄積してきた資産を整理・検討するとともに、特別支援教育の推進に向けての最近の「ことばの教室」（担当者）の動向も取り上げながら、今後の「ことばの教室」の充実・発展に必要と考えられる事項、及び小・中学校における特別支援教育の推進・充実に果たす「ことばの教室」の機能と可能性について論考する。

2. 「ことばの教室」の特徴及び蓄積してきたものを通して

ここでは、「ことばの教室」の成り立ち及び発展の経緯や特徴、「ことばの教室」がこれまでの取り組みを通して蓄積してきたものを概観し、小・中学校における特別支援教育の推進・充実に活用可能な資産を整理する。

（1）サービスから始まり、創意工夫、熱意、連携により発展してきたこと

戦後の我が国における言語障害教育は、昭和 20 年代に宮城県仙台市や千葉県市川市において、話しことばや読みに躓きのある子どもに対する、一部の教師による放課後等の課外指導（仙台市通町小学校での濱崎健治教諭、千葉県市川市真間小学校での大熊喜代松教諭の実践）、すなわちサービスとして始まった（松村・牧野，2004）。これを制度に位置づけるための努力がなされ、昭和 30 年代前半の言語障害特殊学級（当時）の設置に至った。制度上は特殊学級（当時）であるため、子どもはその学級に在籍し、主としてそこで指導を受けることが必要であった。しかし、言語障害の特徴からして通常の学級で学習・生活できる子ども達であるため、教科学習をはじめ学校生活のほとんどの時間は通常の学級で過ごし、言語に関する特別な指導を、在籍する言語障害特殊学級（当時）で受けるというあり方（濱崎は「通級方式」、大熊は「通級制」と呼称）が、ごく初期より考案、実施されていた。また、他校に在籍する子どもの指導も行われていた。一方で、学籍は特殊学級（当時）にありながら、大部分の時間を通常の学級で学習するというこの形態は、公簿の扱いや、教育課程の位置づけ等、様々な課題を抱えていた。「通級による指導」の

制度化の実現は、こうした課題・矛盾の解消に向けて、教員、保護者、行政が連携して長年取り組んだ結果でもある。「ことばの教室」が設置され発展してきた経緯は、特別支援教育の充実とは与えられるものではなく自分たちが工夫し創っていくものという、教員一人一人の意識の重要性を示唆している。

（２）個に応じた特別な指導・支援を実践、蓄積してきたこと

「ことばの教室」は、言語障害を対象として、通常の学級で学ぶ子どもに、個々の抱えている課題、ニーズに応じて、必要な指導・支援を行ってきた。そこには教員の側が「与える」教育ではなく、子どもや保護者に「応える」教育、つまり特別支援教育の理念につながる営みがあった。

「ことばの教室」は、一人一人に対する丁寧な関わり、実践を通して、個に応じた教育の在り方についての知見・方法を構築してきた。個々の状態に適した指導内容・方法の蓄積をはじめ、子どもと個別に関わるときの視点、個別に関わることの利点、等が整理されてきた。集団で日々学習する通常の学級と異なり、一対一での濃密な関わりが可能なこと、子どもの気持ちに十分寄り添えること、共感関係を築きやすいこと、他者と比較しないで個を見つめられること、集団の中とは異なった見方ができ個のよさを発見しやすいこと、毎日ではないので変化を見つけやすいこと等は、子どもと「個別にたまに会う」教育の利点として挙げられることである。また、言語の症状・状態そのものの改善・向上への支援だけでなく、子どもの自己感を支える、暮らしを支える、といった観点での実践等も重視されてきた。「ことばの教室」が、個への対応、個への支援の実践を通して蓄積してきた事柄は、今後の特別支援教育の充実、特に通常の学級で学ぶ子どもの個への支援の実践に、活用可能、応用可能な資産である。

（３）通常の学級（担任）への支援、通常の学級との協働を蓄積してきたこと

「ことばの教室」において、個に応じた、寄り添った教育を行うためには、子どもを知ることが不可欠であり、通常の学級の担任から得られる情報は貴重である。また、多くの時間を過ごしている通常の学級で、子どもが抱えている困難さをいかに解消していけるかという観点からも、学習・生活の場である通常の学級（担任）との連携・協働は重要である。これまでの実践を通して、通級している子どもが通常の学級で抱えている困難さを解消すること、暮らしやすい学級にすること、「ことばの教室」での指導を通常の学級でも生かすこと、さらには、通常の学級での教育効果を上げること、等に向けた、通常の学級（担任）への支援、連携・協働の取り組みの知見がかなり蓄積されている。通常の学級での状況を知ることや、学級担任の見方、思い等を知ること、「ことばの教室」での様子や、そこで見られた子どものよさ、集団での配慮事項等を学級担任に伝えること等は子どもを支える上で有効であり、「ことばの教室」担当者の通常の学級への訪問、通常の学級の担任の「ことばの教室」への訪問・授業参観、通常の学級の担任者会、相互の連絡帳のやりとり、教室便りの配布等、様々な連携の方法が実践されてきている。通級による指導の制度化は、制度上は通級による指導を特殊教育（当時）の一環として位置づけたが、通常教育の延長線上のサービスを行ってきたという見方もできる。また、通級による指導は従前の特殊教育（当時）と通常教育の橋渡しをしてきたという見方も可能であろう。通級による指導の教育課程が在籍校の教育課程として編成されるということを通して、「ことばの教室」は通常教育に対し、個に応じる視点を示唆してきたとも言えるだろう。このことは特別支援教育の展開・充実にとって意義深いことと考えられる。

（４）保護者への支援、保護者との協働を蓄積してきたこと

「ことばの教室」は、これまでの実践の中で保護者を支えると同時に、保護者と協働して子どもを支えてきた。教員と保護者が車の両輪ようになって子どもを支えてきたと言える。そして「ことばの教室」自体もそのようにして（両輪に）支えられ発展してきた。家庭から子どもの情報を得ることは、より個に応じた指導・支援の実現のために重要である。また、保護者の様々な不安や悩みに応える、保護者に役立つ情報を提供する等、保護者を支えていくことは、その家庭で日々暮らす子どもを支えることにつながる。また保護者が、通常の学級や行政、その他周囲の理解を促したり、「ことばの教室」の日常の実践、運営を支えたり等、保護者の力が教室をつくってきたということもある。「ことばの教室」が保護者を支え、保護者と共に取り組んできたことは、指導方針や内容について協働すること、保護者の勇気や安心を支えていくこと、保護者の日常の子どもとの関わりや保護者自身の暮らしの時間を豊かにしていくこと、保護者同士が支え合えるような支援をしていくこと、等、様々あり、多くの方策・知見を蓄積してきた。特別支援教育はその理念からして保護者との協働は重要であるが、保護者といかにつながるか、保護者同士をいかにつなげるか、「ことばの教室」が蓄積してきた事項の中に応用可能な知見が多くある。

（５）医療・福祉等、他領域と連携してきたこと

言語障害は口蓋裂等の器質的な原因によるものもあり、形成外科、口腔外科、耳鼻咽喉科等、医療との関連が深い障害でもあることから、「ことばの教室」は医療との連携も行いながら実践してきた歴史がある。病院等の他、福祉関係機関や、民間の言語治療施設等との連携も行われてきた。従来、教育は他の領域との連携はあまりなされてこなかったのが実情であるが、「ことばの教室」は、当初より医療をはじめ他領域とつながりながら、様々な助言、示唆を得てきた。「ことばの教室」から医師に紹介・依頼をしたり、医師が診察や手術した子どもを、その子どもの居住する地域の「ことばの教室」へ紹介したりといった連携のほか、地域の言語聴覚士や心理職との子どもの指導・支援についての連携や、共同での学習会、言語聴覚士等他職種が持つ強みと教員である「ことばの教室」担当者が持つ強みの相互補完、等を蓄積してきた実績がある。特別支援教育は子どもをめぐる様々な関係者（機関）の連携による教育でもあり、こうした他領域・他職種との連携は、「ことばの教室」が蓄積してきた方策の中に様々なヒントがあると考えられる。

（６）周囲への理解啓発や、子どもを取り巻く周囲をつなげる実践をしてきたこと

「ことばの教室」は、通常の学級の担任や子ども達、保護者・家族をはじめ、通級する子どもを取り巻く周囲への、その子どもの抱える障害等についての理解を拡げる取り組みも行ってきた。周囲に正しい情報をわかりやすく伝え、偏見や誤解を払拭すること、必要な配慮を得られるようにしていくことは、通常の学級をはじめ日常生活における子どもの暮らしにくさを軽減していくことにつながる。通常の学級での理解啓発授業、保護者学習会、職員研修、教室便り等、様々な実践がある。また通級する子どもと周囲の人々、子ども達をつなげていくこと、あるいは周囲の人たち同士をつないでいく取り組みも行ってきた。「ことばの教室」での活動を周囲にも知らせ、「ことばの教室」で取り組んだ遊びや物作り等を共にする、「ことばの教室」で作ったり描いたりしたものや手紙を渡す、等々の実践である。通級する子どもと周囲をつなげ、よき理解者を増やしていくこと、何かに一緒に同じ気持ちになって取り組める仲間を一人でも増やしていくこと

は、子どもの暮らしやコミュニケーション、ことばの充実につながる貴重な取り組みである。また、「ことばの教室」は、個々のことばを支援し、豊かにしていく場所であることから、四季折々の様々な暮らしの文化や、様々な事物・事象を取り込んでもきた。こうした文化、事物・事象は、通級する子どもと周囲をつなげるだけでなく、校内全体に広がることもあった。つまり「ことばの教室」が、校内への文化や情報の発信機能を果たしていたということでもある。さらに、保護者会や地域との関連において、保護者をはじめとする周囲の大人がつながるための様々な取り組みも行ってきた。保護者同士のつながりは相互の情報交換や、悩みの軽減につながり、また周囲がつながっていくことは、地域の多くの様々な大人・職業人が子どもを中心につながり、子どもを多方面から支えていくことにもなる。これらの実践活動は、支援を必要とする子ども達や特別支援教育への理解の輪を拡げていく上で活用可能な資産である。

（７）専門性を高めるための研修のあり方や、教員同士のつながりを構築してきたこと

「ことばの教室」担当者は、子どもを育む教員としての専門性と同時に、言語障害に関わる専門性が必要とされる。しかしこれまでの歴史においては、「ことばの教室」を担当する前に研修を受け、ある程度の専門性を身につけた上で担当に就く教員は少ない。また、教員の人事異動との兼ね合いから「ことばの教室」の経験年数が短い教員が多く、加えて、一人の教員だけで運営している教室も大半であり、参考文献等による自己研修以外に指導方法等を教え合ったり、高め合ったりすることが厳しい現実があった。校内においても通常の学級の担任をはじめ他の職員との動きや立場の違いが、「ことばの教室」担当者の孤立感を募らせることにもつながっていた。このような中、「ことばの教室」担当者同士がつながり、都道府県や地域において研修方法を模索してきた。管理職との連携・理解を図りながら、都道府県内や地域内で教室担当者が集まり、情報交換や、事例研究を行う仕組みを構築してきた。これを通して勤務校の違う「ことばの教室」担当者が都道府県内や地域内で密に繋がることができ、相互に指導上の悩みを相談し合う等、研修を進めることにつながっている。比較的経験の長い教員が講師となり講義や演習を行う、交互に事例報告・検討を行う、他の都道府県の研修組織との情報交換を行う、地域の小・中学校において職員研修の講師となる等、主体的な活動が展開されている。言語障害という専門性が要求される領域であること、公的な研修が少ないこと、校内で学び合う仲間が少ない（いない）こと等が、逆に主体的な教員同士の仲間づくりにつながったとも言える。この研修組織が、指導・支援における専門性の強化のみならず、都道府県内や地域内での「ことばの教室」の充実を果たしてきた役割は大きい。特別支援教育を充実させていく上で、教員研修のあり方等、多くの示唆が含まれている。

（８）地域や校内の資源としての機能・役割を担ってきたこと

「ことばの教室」は全ての学校に設置されているわけではない。したがって設置校内の子どもだけでなく、その教室の通級圏内（市町村）の他の学校に在籍する子どもも多く利用する。すなわち、「ことばの教室」は設置校の資源であるだけでなく、その通級圏内全ての学校の資源でもある。このことは教室担当者にとっても、通級圏内全体の教員であると同時に設置校の教員でもあるということであり、多様な役割を担う可能性を示唆する。これまで「ことばの教室」担当者は、校内のみならず他校からも通級する子どもに対して個に応じた指導・支援を担うということはもちろん、校内においても様々な役割を果たしてきた。もちろん各地域での「ことばの教室」

が成り立ってきた背景や、地域の実情が異なることから、ある学校に設置されてはいるものの地域のセンターとしての機能のみに専念してきた教室から、設置校における多様な役割を担ってきた教室まで、「ことばの教室」担当者がどこまで設置校の校内の仕事を担ってきたかは様々である。

その中で、「ことばの教室」(担当者)には、言語障害やその他の障害についての専門性、個に応じた支援を行う専門性があること、担当者は学級担任ではないこと、等から、校内の通級対象以外の子どもの相談や支援の役割を担う、学級担任ではない立場から通常の学級への支援を行う、教室にある様々な教材・教具、施設等を校内の諸活動に活用する、等々、様々な機能を果たしてきた。近年では、「ことばの教室」担当者が特別支援教育コーディネーターに指名され、これまでに構築した人的ネットワーク等を生かし、校内の支援が必要な子どもの窓口の役割を果たしていることもある。いずれにしても「ことばの教室」のあり方は、今後の地域支援、校内支援を構築・実践する上での重要なポイントになると思われる。

3. 「ことばの教室」(担当者)の最近の取り組み・動向から

従前より「ことばの教室」は、上記のように、通級する子どもやその周囲に対して、あるいは校内や地域の資源として、様々な取り組みを行ってきた。そこには特別支援教育への多くの示唆があるが、以下に、最近の各地の「ことばの教室」、「ことばの教室」担当者の取り組みについて、教室訪問による聞き取りや、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会各都道府県理事からの聞き取りにより得られたことを挙げる。

(1) 「ことばの教室」担当者が特別支援教育コーディネーターとして学級担任等と連携し、校内の他の学級担任以外の教職員と共に、校内支援の中心をなしているところがある。特に「ことばの教室」担当者が2名以上いるところでは、うち1名は特別支援教育コーディネーターとしての動きがとりやすく、学校生活全体の中での子どものニーズや支援内容を把握しやすい。自校(「ことばの教室」設置校)から通級する子どもには、「ことばの教室」での指導と共に、在籍する通常の学級においても校内支援体制と連携した支援を行いやすく、特に自校通級の割合が高い教室は校内支援の要となっているところもある。教材・教具の活用や、少人数指導の場・時間帯の設定など、「ことばの教室」担当者が大きな力となっている。

(2) LD や ADHD を対象とした通級指導教室が設置されたことで、「ことばの教室」の指導対象が絞られたり、市内の各教室間の連携により、各々の教室の指導対象や運営の特色を強調したりしたことで、教室が周囲にわかりやすくなり、障害や教室の理解が広がることにつながったところがある。これは教室担当者の当面の研修の重点が絞りやすいという利点もある。しかし比較的狭いエリアに複数の教室がある(設置される)等、地域の状況が大きく左右することでもある。

(3) 「ことばの教室」が LD、ADHD 等も受け入れる状況になり、通級児童生徒数も増大したことで、個別指導と小集団指導を組み合わせたり、通級する間隔を調整したりして工夫を凝らし

ているところがある。また、教材や指導内容についても、言語障害教育の考え方を発達障害の指導に援用する（たとえば吃音のある子どもの自己認識に関する支援のあり方を ADHD にも応用する、等）、これまでの知見の活用可能性に注目し始めたところがある。

（４）「ことばの教室」担当者の研究・研修組織を LD、ADHD 等発達障害の担当者も組み込み、再編成・再構築したところがある。発達障害の領域も含めて幅広い障害に対応していくための教室担当者の研修を進めていくために有効であるほか、地域の特別支援教育の推進への貢献が果たしやすくなる。

４．「ことばの教室」の機能と可能性

以上に「ことばの教室」が蓄積してきたものや、最近の取り組み・動向について触れた。小・中学校における特別支援教育の推進・充実を考えると、「ことばの教室」に着目すれば、言語障害のある子どもへの指導・支援、さらに LD や ADHD 等への支援といった「ことばの教室」における指導・支援の一層の充実を図ることと、地域や校内において特別支援教育への理解を拡げ、推進、実践していくことの双方が重要となる。ここではこの点を踏まえながら、小・中学校における特別支援教育の推進・充実に向けて、「ことばの教室」に求められる事項や、「ことばの教室」の可能性を考察する。

「ことばの教室」は対象となる子どもの多様化を受け、運用の弾力化が求められる。対象の幅が広がったり、教室が担う役割が増すことで、教室担当者の負担増や指導・支援の質の低下が危惧される等、ネガティブに捉えられる面もあるが、弾力化は、「ことばの教室」担当者の裁量の幅を拡げ、多様な支援のあり方、対応が工夫され、展開される可能性もある。「ことばの教室」が制度のないところからサービスとして始まり、熱意と工夫によって発展してきたことに倣えば、特別支援教育を推進・充実させるために、まさに様々な工夫、柔軟な発想が必要であろう。

この柔軟な発想、柔軟性は、指導形態や教室運営の構築のみでなく、子どもの指導・支援に対しても、周囲との連携等に関しても必要なことである。個への支援、個の抱える困難さの把握、連携、といった視点の強調が、子どもや保護者にとって、迷惑な支援、自己否定感の増強、様々なしがらみの縛り、等に陥ることのないよう、本当に必要な支援、自己肯定、柔軟なつながり等に向かわなければならない。教室担当者の柔らかさが求められるところである。

「ことばの教室」（担当者）には、個に応じた指導・支援を充実させていくための専門性もまた要求される。多様な子どもへの支援を担っていくための専門性の確保は課題であるが、言語障害の教室としての専門性の低下を招くことは避けなければならない。実践研究の積み重ねや研修の工夫が求められると共に、これまでの「ことばの教室」が実践してきた、教室担当者が保護者や周囲とつながりながら、保護者やその他周囲との関わりを通して、子どもや子どもの背景を学び取っていくといったことの蓄積が求められるだろう。また教室担当者同士や、他職種の専門家とつながっていくことで専門性を確保していくということも重要になる。教室担当者の専門性や個性、強みを担当者同士で相互に補完していくこと、他の専門家との連携により力量を高めていくこと等も求められよう。

このような専門性の確保の意味でも連携、周囲との関係、つながりは重要なことであるが、教室担当者も含めて子どもや保護者を取り巻く周囲がつながることは、様々な専門家や、地域の大人が子どもを支援するネットワークを作ること、子どもを取り巻く資源が有機的に結びつくことでもある。子どもや保護者にとっては様々な専門家とつながることになり、教室にとっても様々な役立つ情報が入り充実することにもなる。特別支援教育の推進・充実に向けて、「ことばの教室」が持つ、つながる、連携するためのノウハウを活用することは有益であり、先に述べたように援用可能な知見は多い。ただし、連携の強調が、つなぐことだけを重視して、つなぐだけで、どこも（誰も）子どもと向き合わない、支援をしない、といったいわゆる「たらいまわし」に陥らないように注意する必要がある。また、連携を図るためには、相手のことを知る必要と、こちらのことを知ってもらう必要があり、相互にどんなことができるのかを明らかにしていくことが重要である。子どもにとっても、「ことばの教室」担当者との安定したいわば二者間の閉じた関係の重要性と、「ことばの教室」での取り組み等を周囲に知ってもらい周囲に理解者を増やしていく、「ことばの教室」担当者との関係を外にも開いていくことの重要性とが考えられ、運営面においても、子どもとの関わりの面においても、先にも触れたように、型にはめて考えない柔軟性が求められる。また、保護者との連携・協働という意味で言えば、子どもの指導・支援の方針・内容の策定に関して、教室担当者と保護者が共に関わることが重要であり、その積み重ねは特別支援教育の推進を促すと考えられる。

連携・協働は特別支援教育に不可欠であるが、「ことばの教室」（担当者）には通常の学級の担任をはじめ他の教職員への理解啓発、研修、等を他の教職員の状況を理解しながら進めていくことが求められる。やみくもに周囲に障害等についての知識を持つことを求めすぎると、返って「やはり専門家でないと支援はできない」等、「皆で支える」ことから「専門家任せ」へと、特別支援教育の流れに逆行しかねない。障害のある子どもの教育の専門家である「ことばの教室」等の教員と、通常の学級の担任との意識や、何を重視するか等についての考えの隔たりが、特別支援教育の推進を阻む要素とも考えられる。特別支援教育を上手く進めるためには、障害等の知見を持っている「ことばの教室」等の担当者が、通常の学級（担任）の現状、抱えている諸課題等を理解し、相互に尊重して学び合う姿勢が重要となる。こうした連携を通して、支援の必要な子どもを支えることのみならず、通常の学級での、わかりやすい授業や、居心地の良い学級づくりにつながっていくことを期待したい。

5. おわりに

本稿では、「ことばの教室」に着目し、小・中学校における特別支援教育の推進・充実に向け、ことばの教室が持つべき視点、「ことばの教室」ができること、「ことばの教室」が蓄積してきたものの意義と活用可能性等について論及した。「ことばの教室」が、地域や校内の資源として模索してきた取り組みの中に、これから活用できること、参考にできることが多く含まれていること、また、これからも「ことばの教室」が特別支援教育の推進において進化しつつ、地域の中でその役割を担っていく可能性を示したものと考える。

障害種を限定しない特別支援教室構想も検討されている中、「ことばの教室」はその看板（言

語障害)にこだわるのか、それとも言語障害も含めて広く対応していくのかは地域の状況によるところが多い。看板(言語障害)にこだわるとしても、話しことばを中心に支えるのか、読み書きも含めて広く言語・コミュニケーションを支えるのか、また、通級児童生徒を支える場であるのか、その役割以外にも地域や校内の相談・支援を担う場であるのか、教室担当者は設置校内の教育活動や校務にどう関与するのか、等々、教室(担当者)のあり方については、様々な観点からの議論が可能である。いずれにしても、地域(校内)において存在感のある教室となることが特別支援教育の充実に寄与することになると思われる。

文献

国立特殊教育総合研究所聴覚・言語障害教育研究部(2003)全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査報告書。

国立特別支援教育総合研究所(2007)全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査結果報告書。

松村勘由・牧野泰美(2004)我が国における言語障害教育を取り巻く諸問題―変遷と展望―。国立特殊教育総合研究所研究紀要，第31巻，141-152。

全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会調査・対策部(2007)平成18年度全国基本調査報告。全難言協機関誌「きこえとことば」，第25号，7-37。

小・中学校において特別支援教育の理念が実現するための プロセス仮説の検証

－小学校の算数科をモデルに－

西牧 謙吾、松村 勘由、大内 進

要旨 小中学校で特別支援教育を推進するには、通常の教育における教育課程に基づいて学級運営することが必要となる。そこで問題になるのが、現行の学習指導要領は、6歳まで正常の発達を前提として、組み立てられているため、障害や環境要因で発達に課題を抱えた子どもには、そのままの学習内容では学習を進めることが難しい側面がでる。それを改善するためには、6歳以下の子どもの発達について最新の認知心理学や脳科学の知見を取り入れ、子ども理解を進めた上で、個別指導だけではなく集団の中での授業改善が求められる。

キーワード：通常の学校、教育課程、認知心理学、個別指導と集団指導

1. はじめに

本研究課題は、プロジェクト研究「小・中学校における特別支援教育の理解と対応の充実に関する実証的研究」の研究モジュールとして取り組んでいる。

これまで小・中学校の特別支援教育に関する取り組みが支援体制の整備を中心に取り組んできたことに対して、この研究では、通常の学級における学級経営や教科指導にその視点を移してきた。

本研究課題は、学習障害の判断基準に必ず出てくる算数を取り上げる。通常の学級における算数科の授業や指導を対象として、障害のある児童生徒を含む学級における指導の充実を図るために種々の提言や方法論が開発されているが、この研究ではそれらを含め、特別支援教育の理念が実現するプロセスを検証することを目指している。

2. 本研究所における特別支援教育に至るこれまでの研究活動について

本研究所では、特別支援教育に至るまでの基礎研究として、以下の研究を行ってきた。

- ①特別研究「教科学習に特異な困難を示す児童・生徒の類型化と指導法の研究」（1995）
- ②特別研究「学習困難児の指導方法に関する実証的研究」（1999）
- ③プロジェクト研究「通常学級において留意して指導することとなっている児童生徒に対する指導および支援体制の充実・整備等に関する研究」（2002）

④プロジェクト研究「学習障害児の実態把握、指導方法、支援体制に関する実証的研究」(2003)

ここでは、上記の研究から、学習困難から学習障害への概念の変遷を概観し、算数・数学に関する研究の内容を確認した

①は、学習に困難を示す児童生徒の実態を明らかにした。学習面では、小学校5,6年生では算数、国語で2学年以上遅れのある児童の割合が10%近くいたと報告している。しかし、その中身は、様々な理由で遅れが生じており、必ずしも障害によるものではなく、学習の「困難さ」の側面からのアプローチをすれば、障害名による差異は少ないと指摘している。これは、同報告書で示された米国における学習障害支援の流れとも一致している。彼らへの援助方法は、現行制度下では個別指導、通級による指導で対応するが、低学年からの継続的な支援の必要性を指摘している。すでに学校現場では級外の教員が、個別支援、小集団指導、学級内援助、チーム・ティーチング等、様々な形態で支援者としての役割を果たしていたが、更に学校全体での教育課程の工夫や支援体制の構築の必要性を指摘している。また、学校のみならず、地域での支援体制の構築にも言及している。この中で、算数・数学に困難を示す子どもの指導についてのまとめや算数障害のある子どもの指導事例が示されている。

②では、それまで学習に困難を示す児童生徒に向けられていた研究から、アセスメント、指導法、対象児童を取り巻く環境アセスメントと介入法に向けて、新たな展開をしている。成果としては、文献的に学習障害の概念の整理を行ったこと、日本における学習障害のアセスメントの標準を示したことが上げられる。指導内容・方法について、事例に基づいた文献研究を行っており、具体的に参考になる事例を収集している。また、学習障害に対応した教育課程の編成方法の必要性を指摘している。学校支援システムについての効果について、定量的な研究を目指したが達成されなかったが、全国6都道府県において、特殊教育センター、親の会を対象に学習障害に対する対応の実態調査が行われた。

算数・数学の指導に関しては、個別指導、通級による指導、チーム・ティーチングによる指導の中で取り上げられている。

③21世紀の特殊教育の在り方の検討が成されていた時期の研究である。学校教育の変革を促す理念について詳細に検討されている。また、現状の改善に向けて、新たな理念に基づいた校内支援の事例、授業での取り組み、地域支援の事例を収集している。

④「学習障害に対する指導について(報告)」(学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議)が出た直後に始まった研究である。この報告では、初めて教育において学習障害の定義が示され、判断・実態把握基準・指導方法及び指導の形態の場について言及された。さらに、試案として、判断・実態把握の体制・手続き及び留意事項が示された。この研究は、これらの妥当性の検討を行った。これらの研究を基盤にしながら、研究所として学習困難ではなく学習障害という言葉で以後使用するようになった。

以上のように、研究所の特別支援教育に至るまでの研究は、教員側から見た学習困難という実態に迫り、海外の学習障害研究の成果を取り入れながら、日本における教育的な学習障害の概念整理を行い、他の発達障害を含めた特別支援教育のシステム論に研究をシフトさせてきた経緯が見て取れる。

3. 本研究課題の内容・方法

(1) 内容

算数(数学)科の指導において、発達障害を含む障害のある児童生徒や障害はないが学習の習得が困難な状態にある児童生徒に対応した従来の指導内容方法の検証及びそれらの児童生徒を含む学級での授業の工夫・改善に向かうため方策を検討する。

1) 算数科の学習における児童生徒の躓きの状況とその要因の分析と対応の検討

- ①カリキュラムから見た学習のつまづきの現状と要因の分析と対応の検討
- ②認知心理学・脳科学からの知見を踏まえた学習のつまづきの分析と対応の検討

2) 算数科指導の充実を図る方策の検討

- ①個別的な指導や配慮の方策の検討
- ②授業内容方法からの方策の検討
- ③カリキュラム改善からの検討

(2) 方法

上記の研究内容を検討するために、まず我々の仮説の正当性を検証するために、算数教育を専門とする小学校長にインタビューを行った。

その結果、その校長より研究の方向性に対する合意を得て、その校長を含む、小学校現職教員であり算数科実践的研究者(教科書執筆に関わるレベル)6名と算数教育研究者(大学教員)1名の研究グループを組織してもらった。結果的には2回の研究協議を行った。

まず、第1回目は、主催者側から、認知心理学や脳科学に関する情報提供を行い、議論の柱を提示し、フォーカスグループインタビューの手法で自由に議論してもらった。その時のグループの印象から、第2回目は視覚障害教育のミニレクチャーを行い、同様の自由討議とした。2回の研究協議で話された内容のテープ起こしから、内容を精査してまとめた。

4. 結果及び考察

(1) 小学校長へのインタビュー

小学校における算数教育の現状と学校運営上の課題を聞くために、算数の教科書執筆経験があり、算数教育研究を専門としている小学校長へのインタビューを行った。主な論点を下記にまとめる。

○学習指導要領と教科書、年間計画の関係

学習指導要領の各学年の目標、内容に基づいて、教科書会社では、指導計画をどうやってつく

るとかと、年間の時間数（算数だと年間150時間）に準拠した形で教科書ができて、これを授業でどういうふうにするかという1時間ごとのねらいを書いた資料が出てきている。これを受けて、例えばK小学校では、K小学校独自の年間指導計画を立てて授業をしているが、実際にはその計画どおりにいかないのが現実で、日本の算数の教科指導の中で、今一番言われているトピックスが、少人数指導である。

現行の指導要領では、特に図形領域では、その内容が大幅に削減され、その中でも空間認識とか、立体に関することに関しては、ほとんどなくなったため、課題を中学まで引きずる結果となった。

また、算数の研究の場合には、どうやって指導したら子どもたちが習得するかというパターンの研究が多く、子どもたちのつまづきがどういうものかということをやっているというのは、あまり聞かないそうである。つまり、各学校では、そのような組織的な取り組みはされておらず、個々人の先生レベルでの気づきにとどまっているのではとの指摘があった。経験知としては、積み上げはあると思うが、実際には研究のテーマとして学校でやることはないとのことである。

○習熟度別対応

東京都を例にとれば、正規教員を加配という形で、それぞれの学校に1人余計に入れて、その人を算数担当という形で少人数指導にあてているそうである。

しかし、加配で対応しても、いわゆる落ちこぼれていく子どもは、多分普通の学校に、多くて1割はいるとの印象を持っていると指摘していた。その上、特別支援教育絡みで言うと、さらなる人的措置がない限りできないとのコメントがあった。特に、算数が一番差がつきやすいそうである。

○通常教育のカリキュラムの中の特別支援教育のイメージ

学習指導要領の中には、内容しか書かれてないので、通分の問題をできない子に、18と24みたいなのをやることはなく、2と3でいい、とにかく分母をそろえればいいということがわかればいいとの指摘があった。このように、おくれがちな子どもに対して、最低限と言うときの最低限のラインを学校側で決めることが出来ることを利用すべきである。

○その他

先生たちの力量をもっと上げるためには、先生が教えることを喜びと思わない限り、授業なんか成り立たない。今までの研究に関して言えば、子どもをどうしようという研究は多いのだが、この校長の学校では、算数研究において、テーマを、「教える喜び、わかる喜び」にした。全国で先生の教える喜びそのものをテーマにした学校は少ないとの指摘があった。

(2) 学習指導要領（小学校第1、2学年）、学習指導要領（知的障害養護学校小学部）、幼稚園要領から見た課題の整理

小学校の学習指導要領は、その時代の要請に応じて教育課程審議会で、その教育課程の基準の改善の方向が検討され、基本方針が示され、改訂が行われる。学習指導要領解説には、総説のところ、

改訂の経緯、趣旨、要点が示され、教科の目標及び内容が解説されている。上記の小学校長の話の中でも指摘があったように、学習指導要領に対する考え方は大きな課題である。

基本的に、学習指導要領は、障害のある子どものために立てられてはいない。6歳までの発達を前提として（レディネスと呼ばれている）、しかも子どもの多様性を考慮せず、学年別の目標と内容が示されているだけで、教員が自ら子どもに合わせて授業が出来るよう、自由度が高い選択制を保障している。校長の話の中でも、「おくれがちな子どもに対して、最低限と言うときの最低限のラインをこっちで決めることが出来るんです」と指摘されていた。

そこで、現行の学習指導要領算数科の第1学年、第2学年の部分と幼稚園要領を一つの表にまとめた。算数科そのものは幼児期にはないがため、いくつか文献を参考にして、小学校との連続性を意識して整理した。幼児期3才4才5才児の教育のカリキュラムの内容と小学校の学習指導要領との連続性を比較できる（表1）。

同様に、幼稚園教育要領の内容を整理して、それから知的障害特別支援学校の小学部の内容と比較できるようにした（表2）。発達心理学の研究成果と比較する表も作成した（表3）。認知心理学では、何歳ぐらいに、数え方のスキーマ、量の比較のスキーマが出来るかが分かっている。これは、脳の解剖学的モジュール構造とその機能であるスキーマ（知識構造）の対応を想定したものである。

通常の学校の教員が取る指導戦略は、分からない子どもに対して、1つ前の課題ができていのかどうかを確認しながら、系統性の中でステップをどんどん下がっていくことをやる。これ以上下がりようがないというところまで下がった時に、それでも出来なければ、成長を待つことをする。もう1つの戦略は、スモールステップを細かく、細かくしていくことをする。しかし、1つ1つは理解できても、最初から最後まで全部通してみると、そのステップ間をきちんとたどって行き着くまでに、ミスがあったりとかして解答にたどり着かないことが起こる。また、教員がよく取る戦略は、繰り返し、繰り返し練習することであるが、それで達成できるのかというと必ずしもそうではない。その時はできたけれども定着しないという状況が生まれる。

このように、教員の経験からは、つまずきがある子どもたちに、実際に指導して、限界を感じることがあるが、これらの表から、躓きの仮説を立て、その方策を推論できるかが、この研究の大きな課題でもある（研究協議参照）。

（3）乳幼児期の認知発達論の成果からの反省

学習指導要領（小学校算数科）は、目標と内容を達成するために、小学校入学までの6年間の普通の子どもの数の認知能力が普通に発達していることを前提に組み立てられている。そこで、乳幼児期における数の認知能力の発達についての認知心理学の成果を、心理学者 教科教育を語る 第2部 算数・数学教育への提言（P49～P96、北大路書房1995）、児童心理学2006 特別論文 1「乳幼児における数量認知能力の発達」（小林哲生、2006.6）に基づいて、第1，2回研究協議会で話をしたものからまとめた。

この分野では、1980年ぐらいまでは、ピアジェの理論や行動科学的研究が中心に研究が進められてきた。正常の発達では、ゼロ歳までの様々な経験の上に1歳ぐらいから言葉を獲得し、その

言葉によって、いろんな思考とか概念形成が可能になる。だから、言葉の獲得というのが非常に重要だと考えられてきた。

ただ、子どもの発達には、ピアジェ以前から、その年齢の前段階で、様々なその子なりのレディネスがあり、発達上の質的な転換が起って、発達というものが起ってくるという共通の考え方を持っているが、1980年以後、数の認知というのは、実は経験によって獲得されていく、つまり教育によってなされていくというよりは、数認知というのは、実は生まれつきたぶん備わった人間の機能であるという見方が今は大勢を占めてきている。それが認知心理学とか、脳科学の発達により、現在はそういう考えに至っている。

例えば数の弁別では、もともと赤ちゃんレベルでも3以下の小さな数の弁別というものは実は可能で、それ以上のものは、実は数を数えるというよりは、大きさというまとまりとしてとらえている。これはその子どもが生まれつき持っている能力であるといわれている。それだけではなく、例えば見るとか、聞くとかいう感覚をモダリティというが、モダリティの違った数概念、ちがった入力感覚であっても、その両方を足し合わせたりすることが出来る。頭の中で数というものは抽象的に合体させて認識することができるということがわかっている。そして、赤ちゃんでも、数の計算として、例えば $1+1$ は2ということが理解できていると考えられるようになった。小学校1年生の子どもが、具体的な操作として、おはじきみたいなものを具体的に見ながら、 $1+1$ が2と数えるのではなくて、もともと生来の頭の中で、あるものとあるものがあつた場合、それが2とその子どもが明確に判断しているかどうかは別だが、足し合わせる、増えているという感覚はあるという意味である。

2歳までの子どもというのは、数の認知処理過程というのは、数えてそういうことをわかるのではなくて、一目で見積もるという能力が備わっていて、数の概念、また数計算というものがなされているというふうに理解されている。その脳の中で何が起っているか。その考え方として、オブジェクトファイル仮説とか、アキュムレーター仮説とかが提出されている。オブジェクトファイル仮説というのは、要は頭の中でいくつかのファイル、例えば $2+3$ は5というものを考えるときに、2というものを認識するファイルが頭の中にできる。3というものを認識するファイルができる。それを、もう少し上位中枢のところで操作をして、5というものをつかむ。要は頭の中でそれぞれ認識する部位が違うという仮説である。アキュムレーター仮説というのは、数の計算を別々でやっているのではなくて、頭の中で何らかの具体的イメージを描いて、実際に足し算の操作が頭の中でなされているという仮説である。しかし、実際に1、2歳ぐらいで脳にいったいどういうことが起っているかということは、実は未だあまり研究は進んでいない。生来、人間が持っている能力として、ゼロ歳のときの人間の感覚、数処理過程というのはかなり明らかになっており、その後、数えることができるまでの間の脳処理というものはよくわかっていない。ただ、一般的に言われているのは、やはりここで言語というものの獲得があつて、言葉と数の表象というものが結びつくことで、たぶん頭の中で数え方の知識構造が獲得されるということが言われている。

実は、成人例ではこの頭頂葉の上部の両側に数認識の固有領域というものがあることがわかっていて、大人で、そこに脳梗塞が起り、計算だけができない人が現実にいる。このように、病気により脳地図上の脳機能が明らかになることがあり、神経心理学という臨床医学上の一分野を形成している。子どもでも、発達性の計算障害、または算数障害と言われる、数の概念だけがうまく処理できない子どもがいる。現実には、かなり数は少ないが、ここで言う言語にもとづく数量表

象との統合がうまくいかない子どもではないかと想定されている。学習障害は、教科教育との関連で特別支援教育の対象として大きな存在である。

次に、一般的に3歳半から4歳ぐらいでは、どういうふうな数認識をしているかという、具体的なものを目の前にして、そしてものを数えて数というものを認識できるようになる。4歳ぐらいの子どもに数個のおはじきを見せれば、はじきを机の上に並べ、一つずつ指しながら1、2、3、4というふうに、声をだして数える。幼児にとって、これは知識と操作の統合を要求するたいへんな作業である。ゲルマンらによると、数をかぞえるという操作には、三つの数え方の原理の獲得が必要という。それらは、①数えるときに用いる数詞は、その都度1回だけしか使ってはいけない、②安定した順序で数えることが出来る、③その最後に言った数詞が、全部で何個おはじきがあるかを示す、ということを理解することを意味する。これは、「数え方のスキーマ」とよばれている。

この時期には、このスキーマに加え、もう一つの「量の比較に関するスキーマ」を持つとされる。これは量の多さを判断する知識構造である。天秤課題という物を考える。天秤の片方に重りを2つ乗せて、もう片方の同じ位置に重りを5つ乗せれば、4歳ぐらいの子どもなら、ほとんどの子どもはどちらが傾くかを正しく予測できる。その予測の理由は、「こっちの方がたくさんあるから」とか「重いから」とか答えるが、その理由は正確には答えられないという。

同じ天秤課題を6、7歳の子どもにやらせると、重りの数で正確に説明する。ケイスらによれば、6、7歳の子どもの数概念を「中心的概念構造」という考え方で説明する。それは数の領域では、先に述べた数え方と量比較の二つのスキーマが統合された意味構造として表わされ、天秤課題でいうと、6歳児の概念構造をもっている子どもは、天秤にのせる重りの数が5と6のように接近していても、量の比較に数え方のスキーマを使って正確に答える。貨幣の知識を調べる課題でも、例えば4歳ぐらいの子どもでは、同じ100円をイメージしても、10円玉が10枚と、100円玉が1枚であれば、10円玉10枚のほうがたくさんあるというふうに認識している。しかし、6歳になれば両方とも100円だというのは経験的にわかっているのである。小学校にあがる頃までには、たいていの子どもたちはこのような概念構造で数をとらえるようになるが、数え方と量の比較の二つのスキーマが、どのようにして統合されて数概念構造となるのか、そのプロセスはまだ解明されていない。ただし、次の四つの点がスキーマの統合に影響を及ぼすと考えられている。まず一つには、各スキーマを使う課題の練習、次に、二つのスキーマを同時に必要とするような課題の練習である。さらに、子どもの認知システム全般にともなう生物学上の変化（たとえば作業記憶範囲の拡大）も重要視されている。最後に、親の買い物を手伝うなどの、日常生活のなかで数に関する経験が重要である。

天秤課題では、8歳以上の子どもたちは天秤の重りの数だけでなく、その位置にも注目することができるようになる。重りを5つ片側にのせ、もう片側にも5つ、位置をひとつ、ずらせてのせたとすると、6歳児は釣り合うと答える。これは、重りの量しか考えられないので、1次元的思考と呼ばれる。

今度は、8歳ぐらいの子どもではどういうふうになるかという、この距離が違うと、支点からの距離が長いほうに回るということがわかってくる。重りの量と、支点からの距離ということで、二次元的な思考が、8歳ぐらいで可能になるというふうに言われている。

さらに、二桁の数を理解するのに、8歳児では、一の位と十の位という二次元的とらえ方ができるので、筆算のたし算やひき算も解けるようになると考えられる。

10歳位になると、この二次元的思考がさらに発達、統合される。この年齢では、天秤課題に関して、重りの個数と、支点からの距離も変えても、どちらが重たくなってくるか、モーメントという概念が感覚的に理解できるようになると言われている。つまり、一つのモデルとして天秤課題を考えても、年齢によって、それが自分の中に腑に落ちて、パッとわかってくるというレベルが、年齢によって変わる。同じ数ということを考えても、数概念の発達というのは年齢依存的なのである。

以上、最近の認知発達の研究に基づき、子どもの数概念の発達の過程をたどれば、「数に関する感覚」を育むことの重要性が理解される。算数教育の課題は、実は年齢に見合った数概念の発達を保障することと言い換えることが出来るかもしれない。特に、小学校1年生の6歳児の一次元的思考の確立は、初めて算数の授業に臨むうえでとても重要な評価指標となるはずである。

もう一つ、子どもの数概念は、果たして仮説どおりに発達していくかという問題がある。北アメリカで行なわれたケイスらの調査では、各年齢群で、ほぼ予想通りの数概念構造の獲得がみられたが、経済的に恵まれない地域では、数概念の発達の遅れが見られたという。6歳までの数概念の獲得には、日常生活の場面での経験が大きいようである。学校現場で、算数学習に遅れが見られる場合、このような認知発達の研究成果を思い起こすことも重要と考える。

(4) 小学校現任教員と数学教育研究者との研究協議

本研究課題として想定した、算数科の学習における児童生徒のつまずきの状況とその要因の分析と対応の検討を、①カリキュラム面から、②認知心理学・脳科学からの知見から、議論した。また、算数科指導の充実を図る方策の検討では、①個別的な指導や配慮の方策の検討、②授業内容方法からの方策の検討、③カリキュラム改善からの検討を柱に、議論した。

1) 第1回研究協議会

第1回研究協議の課題設定は、第1にはカリキュラムから見た学習のつまずきについてである。小学校1, 2年の子どもたちが多くつまずいている箇所はどこか、なぜそこがつまずきやすいのかを検討した。それに対して、教員の理解、認知心理学の知見から、脳科学の知見から、大学教員や我々の方からコメントを行った。

第2には、実際に算数科の指導に、子どものつまずきから得られた知見をどのように応用できるかである。小学校の低学年で落ちこぼれかけたところに対して、個別的な指導、または配慮ができるかどうかを検討した。第3は、発達障害の子どもやスローラーナーの子ども等も含めた通常の学級経営上、カリキュラム編成していく時にどんな配慮ができるのかを検討した。

まとめ

この第1回研究会の目的は、小中学校の先生方の発想で、特別支援教育を見ることにあった。重要だと思われる部分は、太字で強調した。臨場感を出すために、出来るだけ発言を忠実に再現した。読んだ我々の方が、事実の枠組みだけでなく、小学校の先生が本当に、特別支援教育をどのように感じているか、読み取って頂きたい。

まず、個別対応と集団対応が議論になった。一致点は、集団で子どもの成長を保障することだった。そのために必要な授業の流れの中での支援方法を示す手引き書が欲しいという話が出ていた。

次に、通常の学校の教員は、障害のある子どもだけを対象に授業をしているわけではない点である。これに関しては、具体的な状況を示せば、学校現場に良い事例があるという指摘があった。

また、平等という意識の改革の必要性が指摘された。学級担任を支援する所に力点を置くか、一人でも出来るノウハウや意識改革に力点を置くか、意見の分かれるところだと思う。財政的にも豊かな地域にある学校とそうでない地域の学校でも、特別支援教育を実現できる方法論では、現場での工夫の一言に尽きるように思われた。

最後に、幼児期における認知心理学や脳科学の成果を、特別支援教育に活かすことが研究の役割だとの期待感が示された。

2) 第2回研究協議会

第2回研究協議会は、前回出席した算数教育の大学教員以外は出席であった。今回は、視覚障害教育の実際を、専門家から聞いて、それについての意見交換を行うことにした。

以下に、話の内容を出来るだけ語られた言葉で、質疑の順序を生かして記述した。

視覚障害教育の説明に先立ち、児童心理学2006 特別論文1 「乳幼児における数量認知能力の発達」(小林哲生、2006.6)に基づいて、西牧が説明をした。この内容は、平成19年度 国立特別支援教育総合研究所セミナーⅡ 第1分科会の報告書の中でまとめている。

第2回研究協議会の内容

- 乳幼児期における数量認知能力の発達
- 視覚障害教育における算数指導
- 視覚障害教育における算数指導から見える通常教育における算数のつまずきについて
 - ・指導内容に関すること
 - ・指導方法に関すること
 - ・カリキュラムに関すること
 - ・言語の発達に関すること
- 幼児期の算数に関する活動について
- まとめ

(第2回研究協議会の記録は巻末の資料に収録している)

まとめ

前回は、実際に障害のある子どもの算数科の指導に、子どものつまずきから得られた知見をどのように応用できるかを議論の柱に据えたが、具体的な障害児像や学級像を提示できなかったため、参加された教員は、議論の的が絞りにくいという印象を持たれた。

今回、視覚障害教育における算数・数学授業法や教材教具の実際を、現場経験のある研究者に

講義してもらった後での議論は、非常に白熱した。障害像が具体的で、視覚障害がありながら数概念の獲得や図形の認識に至るプロセスは、自分のクラスで、学習が進まない子ども達とだぶって見えたのか、日常の教育活動に多くのヒントを与えたようである。

この2回の協議では、カリキュラムの在るべき姿には議論が及ばなかったが、幼稚園要領、知的障害養護学校（小学部）、小学校の学習指導要領の目標を比較し、幼児期の過ごし方にヒントがあるという共通認識が出来たように思う。

幼児期の数学的活動環境の悪化に対して、どのような対策を立てることが出来るのかは、普通の子どもだけではなく、障害のある子どものカリキュラムを考える上でも参考になろう。障害のある子どもの教育プロセスの認知心理学や脳科学からの評価や普通の子ども達の幼児期の活動の中での数学的活動の分析が、今後のこの研究の課題となる。

5. おわりに

この研究は、萌芽的研究として、通常の学校における算数という教科教育、学習障害や知的障害を意識した特別支援教育、それと最近進歩してきた数概念に関する認知心理学と脳科学の成果を融合させる試みである。当初より、研究対象が大きく、全体報告は平成19年度 国立特別支援教育総合研究所セミナーⅡ 第1分科会の報告書の中でまとめることとした。

この稿では、特別支援教育と通常の教育を繋ごうという現場教員と我々の研究協議への思いが伝われば幸いである。なお、この研究活動の成果は、平成19年度 国立特別支援教育総合研究所セミナーⅡ 第1分科会で発表した。

年齢・学 年 段階	幼児の数の指導 ※			小学校学習指導要領	
	3歳	4歳	5歳	(第1学年用)	(第2学年用)
目 標	(1)数(分数量)について①数唱②計数③集合数④多分の判断 (5)順序数⑥数字の読み⑦数字の書き⑧加算(足して5まで)⑨減 算(5から引く) (2)量(連数量)①長さ②高さ③かさ④太さ⑤広さ⑥暑さ⑦深さ⑧ 早さ⑨時間⑩重さ⑪軽い (3)図形(平面図形・立体図形)①平面図形(三角形、四角形、 円、ひし形、台形、閉じた図形、開いた図形、球、円柱、角柱、平らな面、曲がった面、 面と面のつながり)②立体図形(球、円柱、角柱、平らな面、曲がった面、 面と面のつながり、閉じた面、穴の開いた面) (4)空間(方向や位置関係)①上下②前後③左右④遠近			(第1学年用) 目標 (1) 具体物を用いた活動などを通して、数についての感覚を豊かにする。数の意味や表し方についての理解 を深めるとともに、加法及び減法の意味について理解し、それらの計算の仕方を考え、用いることがで きるようになること。 (2) 具体物を用いた活動などを通して、量とその測定についての理解の基礎となる経験を重ね、量の大きさ についての感覚を豊かにする。 (3) 具体物を用いた活動などを通して、図形についての理解の基礎となる経験を重ね、図形についての感 覚を豊かにする。	(第2学年用) 目標 (1) 具体物を用いた活動などを通して、数についての感覚を豊かにする。数の意味や表し方についての理解 を深めるとともに、加法及び減法の意味について理解し、用いることができるようになること。また、乗法の意味を 理解し、その計算の仕方を考え、用いることができるようになること。 (2) 具体物を用いた活動などを通して、長さの単位や測定について理解できるようなし、量の大きさについて の感覚を豊かにする。 (3) 具体物を用いた活動などを通して、図形についての理解の基礎となる経験を一層重ね、図形についての 感覚を豊かにする。
	●多い/少ない ・2つの数の比較 ・3つの数の比較 ・5つの数の比較 ●仲間づくり ・同じ仲間 ・違った仲間 ●多少の判断(1対1 対応) ・同じ、違う、多少 ●1～3の指導 系列化	●1～5の指導 ・数唱・計数・数字を 読む ・お金 ・10円、100円 ●1～5の指導 ・1～5の指導 ・加法 ・減法	●お金 ・1円、5円、 10円、100円 ●1～100の指導 ・数唱、計数、数字を 書く ●1～12の指導 ●1～30の指導 ・数唱、計数、加減	A 数と計算 (1) 数の意味や表し方について理解し、数を用いる能力を伸ばす。 ア 同じ大きさの集まりにまとめて数えたり、分類して数えたりすること。 イ 4位数までについて、十進位取り記数法による数の表し方及び数の大小や順序について理解すること。 ウ 数を十を単位としてみたり百を単位としてみたりするなど、数の相対的な大きさについて理解すること。 エ 一つの数をほかの数の様としてみるなど、ほかの数の数と関係付けてみるなど。 オ 簡単な事柄を分類整理し、それを数を用いて表したり、表やグラフの形に表したりすること A 数と計算 (2) 加法及び減法についての理解を深め、それらを用いる能力を伸ばす。 ア 乗法が用いられる場合について知り、それを式で表したり、その式をよんだりすること。 イ2位数までの加法及びその逆の減法の計算の仕方を考え、それらの計算が1位数などについての基本的 な計算の基としてできることとを理解し、それらの計算が確実にできること。また、それらの計算の仕方について理解すること。 ウ 加法及び減法に関して成り立ち性質を調べ、それを計算の仕方を考えた計算の確かめをしたりするこ とに生かすこと。 A 数と計算 (3) 乗法の意味について理解し、それらを用いることができるようになること。 B 量と測定 (1) 長さについて理解し、簡単な場合について長さの測定ができるようにする。 ア 長さについて単位と測定の意味を理解すること。 イ 長さの単位(ミリメートル(mm)、センチメートル(cm)及びメートル(m))について知ること。 B 量と測定 (2) 日常生活の中で時刻をよむことができるようにする。 C 図形 (1) 身近な立体についての観察や構成などの活動を通して、図形についての理解の基礎となる経験を重ねかに する C 図形 (1) 身近な立体についての観察や構成などの活動を通して、図形についての理解の基礎となる経験を重ねかに する ア ものの形を認めたり、形の特徴をとらえたりすること。 イ 前後、左右、上下などの方向や位置に関する言葉を正しく用いて、ものの位置を言い表すこと。	A 数と計算 (1) 数の意味や表し方について理解し、数を用いる能力を伸ばす。 ア 同じ大きさの集まりにまとめて数えたり、分類して数えたりすること。 イ 4位数までについて、十進位取り記数法による数の表し方及び数の大小や順序について理解すること。 ウ 数を十を単位としてみたり百を単位としてみたりするなど、数の相対的な大きさについて理解すること。 エ 一つの数をほかの数の様としてみるなど、ほかの数の数と関係付けてみるなど。 オ 簡単な事柄を分類整理し、それを数を用いて表したり、表やグラフの形に表したりすること A 数と計算 (2) 加法及び減法についての理解を深め、それらを用いる能力を伸ばす。 ア 乗法が用いられる場合について知り、それを式で表したり、その式をよんだりすること。 イ2位数までの加法及びその逆の減法の計算の仕方を考え、それらの計算が1位数などについての基本的 な計算の基としてできることとを理解し、それらの計算が確実にできること。また、それらの計算の仕方について理解すること。 ウ 加法及び減法に関して成り立ち性質を調べ、それを計算の仕方を考えた計算の確かめをしたりするこ とに生かすこと。 A 数と計算 (3) 乗法の意味について理解し、それらを用いることができるようになること。 B 量と測定 (1) 長さについて理解し、簡単な場合について長さの測定ができるようにする。 ア 長さについて単位と測定の意味を理解すること。 イ 長さの単位(ミリメートル(mm)、センチメートル(cm)及びメートル(m))について知ること。 B 量と測定 (2) 日常生活の中で時刻をよむことができるようにする。 C 図形 (1) 身近な立体についての観察や構成などの活動を通して、図形についての理解の基礎となる経験を重ねかに する C 図形 (1) 身近な立体についての観察や構成などの活動を通して、図形についての理解の基礎となる経験を重ねかに する ア いろいろな形を作ったり分類したりすること。 イ 三角形、四角形などについて知り、それらをいかたり作りたりすること。
内 容	●大きい/小さい ・2つの比較 ・3つの比較 ・5つの比較 ●長い/短い ・2つの比較 ・3つの比較 ・5つの比較 量の保存 (1) ●□△ ●向形の大小 ●異形の大小 ●中と外 ●上と下 ●左と右 ●前後	●深い/浅い ●重い/軽い ●速い/遅い ●太い/細い ●広い/狭い ●量の保存 (2) ●時間 ●時刻 ●□△ ●立方体 ●直方体 ●円柱 ●東西南北 ●左右	●深い/浅い ●重い/軽い ●速い/遅い ●太い/細い ●広い/狭い ●量の保存 (2) ●時間 ●時刻 ●□△ ●立方体 ●直方体 ●円柱 ●東西南北 ●左右	A 数と計算 (3) 具体物や数値について、まとめて数えたり等分したりし、それを整理して表すことができること。 B 量と測定 (1) ものの長さを比較することなどの活動を通して、量とその測定についての理解の基礎となる経験を重ねかにす る。 ア 長さを直接比べること。 イ 身近にあるものの長さを単位として、その幾分かで長さを比べること。 B 量と測定 (2) 日常生活の中で時刻をよむことができるようにする。 C 図形 (1) 身近な立体についての観察や構成などの活動を通して、図形についての理解の基礎となる経験を重ねかに する C 図形 (1) 身近な立体についての観察や構成などの活動を通して、図形についての理解の基礎となる経験を重ねかに する ア ものの形を認めたり、形の特徴をとらえたりすること。 イ 前後、左右、上下などの方向や位置に関する言葉を正しく用いて、ものの位置を言い表すこと。	A 数と計算 (3) 乗法の意味について理解し、それらを用いることができるようになること。 B 量と測定 (1) 長さについて理解し、簡単な場合について長さの測定ができるようにする。 ア 長さについて単位と測定の意味を理解すること。 イ 長さの単位(ミリメートル(mm)、センチメートル(cm)及びメートル(m))について知ること。 B 量と測定 (2) 日常生活の中で時刻をよむことができるようにする。 C 図形 (1) 身近な立体についての観察や構成などの活動を通して、図形についての理解の基礎となる経験を重ねかに する C 図形 (1) 身近な立体についての観察や構成などの活動を通して、図形についての理解の基礎となる経験を重ねかに する ア いろいろな形を作ったり分類したりすること。 イ 三角形、四角形などについて知り、それらをいかたり作りたりすること。
備 考	幼児教育要領(環境) ・身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や 数量、文字などに対する感覚を豊かにする。 ・日常生活の中で数量や図形などに関心をもち、 ・数量や文字などを通して、日常生活の中で幼児自身の必要 感に基づいて数や図形について、数量や文字などに関する興味や関 心、感覚が養われるようにすること。			知能・読書・算数(小学校)目標 具体的な操作などの活動を通して、数量や図形などに関する初歩的なことを理解し、それらを扱う能力に態度を育てる。 ○ 1段階(1)具体物の性質が分かる。(2)身近にあるものの数量に関心をもち、(3)身近にあるものの形の違いに気付く。 ○ 2段階(1)身近にある具体物を数える。(2)身近にあるものの長さやかさなどを比較する。(3)基本的な図形や簡単な図表に関心をもち、(4)一日の時の流れを簡単に表す。 ○ 3段階(1)初歩的な数の概念を理解し、簡単な計算をする。(2)身近にあるものの重さや広さなどを比較する。(3)基本的な図形が分かる。その図形を描いたり、簡単な図表を作ったりする。 (4) 時計や図に関心をもち、	
	※ 松原達哉「数遊び」(児童心理・金子書房・1990)の表を再整理した				

〔縦覧〕 周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもちてかわわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。 〔学習〕 （幼稚園教育要領）	〔算数〕 目標 具体的な操作などとの活動を通して、数量や図形などに関する初歩的なことを理解し、それらを扱う能力と態度を育てる。 〔数学〕（小学部） 1 ねらい (1) 身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。 (2) 身近な環境に自分からかわり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。 (3) 身近な事象を見たり、考えたり、感じたりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。 2 内容 (1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。 (2) 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。 (3) 季節により自然や人間の生活に変化があることに気付く。 (4) 自然などの身近な事象に関心を持ち、取り入れて遊ぶ。 (5) 身近な動植物に親しみをもちて接し、生命の尊さに気付く、いたわったり、大切にしたりする。 (6) 身近な物を大切にみる。 (7) 身近な物や道具に興味をもってかわわり、考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。 (8) 日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。 (9) 日常生活の中で簡単な図形や文字などに関心をもつ。 (10) 生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。 (11) 幼稚園内外の行事において園庭に親しむ。 3 内容の取扱い 上記の取扱いに当たっては、次の事項に留意する必要がある。 (1) 幼児が、遊びの中で周囲の環境とかかわり、次第に周囲の世界に好奇心をもち、その意味や操作の仕方に関心をもち、それが個性に育つ。自分なりに考えることができるようになる過程を大切にすること。 (2) 幼児期において自然の持つ意味は大きく、自然の大きさ、美しさ、不思議さなどに直接触れる体験を通して、幼児の心が安らぎ、豊かな感情、好奇心、思考力、表現力の基盤が培われることを踏まえ、幼児が自然とかかわり、探究心などが養われるよう工夫すること。 (3) 身近な事象や動植物に対する感動を伝え、そこから意欲を育てるとともに、様々なかわり方を通してそれらに対する親しみや尊敬の念、生命を大切にすること、公共心、探究心などが養われるようにすること。 (4) 数量や文字などに関しては、日常生活の中で幼児自身の活動に基づいて自然に数量や文字などに関する興味や関心、感覚が養われるようにすること。	〔算数〕（小学部） ○ 1段階 (1) 具体物の有無が分かる。 (2) 身近にあるものの数量に関心をもつ。 (3) 身近にあるものの形の違いに気付く。 ○ 2段階 (1) 身近にある具体物を数える。 (2) 身近にあるものの長さやかさなどを比較する。 (3) 基本的な図形や簡単な図形に関心をもつ。 (4) 一日の時の移り変わりに気付く。 ○ 3段階 (1) 初歩的な数の概念を理解し、簡単な計算をする。 (2) 身近にあるものの長さや広さなどが分かり、比較する。 (3) 基本的な図形が分かり、その図形を描いたり、簡単な図を作ったりする。 (4) 時計や暦に関心をもつ。 〔数学〕（中学部） 1 目標 日常生活に必要な数量や図形などに関する初歩的な事柄についての理解を深め、それらを扱う能力と態度を育てる。 2 内容 (1) 初歩的な数量の処理や計算をし、日常生活の中で使う。 (2) 長さ・重さなどの単位が分かり、測定する。 (3) 図形の特徴や図表の内容を理解し、作成したりする。 (4) 金銭や時計・暦の使い方に慣れる。	〔第1学年〕1 目標 (1) 具体物を用いた活動を通して、数についての感覚を豊かにする。数の意味や表し方について理解できるように、加法及び減法の意味について理解し、それらの計算の仕方を考え、用いることができるようになる。 (2) 具体物を用いた活動を通して、量とその測定についての理解の基礎となる経験を重ね、量の大きさについての感覚を豊かにする。 (3) 具体物を用いた活動を通して、図形についての理解の基礎となる経験を重ね、図形についての感覚を豊かにする。 A 数と計算 (1) ものの個数を数えることなどの活動を通して、数の意味について理解し、数を用いることができるようにする。 A 対応などの操作によって、ものの個数を比べること。 イ 個数や順番を正しく数えたり表したりすること。 ウ 数の大小及び順序を考えることにより、数の系列を作ったり、数直線の上に表したりすること。 エ 一つの数をほかの数の和や差としてみるなど、ほかの数と関係付けてみる。 オ 100までの数について、その表し方と意味を理解すること。 A 数と計算 (2) 加法及び減法の意味について理解し、それらを用いることができるようにする。 ア 加法及び減法が用いられる場合について知り、それらを式で表したり、その式をよんだりすること。 イ 1位数と1位数との加法及びその逆の減法の計算の仕方を考え、その計算が確実に行えること。 A 数と計算 (3) 具体的な事柄について、まとめて数えたり等分したりし、それを整理して表すことができること。 B 量と測定 (1) ものの長さを比較することなどの活動を通して、量とその測定についての理解の基礎となる経験を重ねること。 ア 長さを直接比べること。 イ 身近にあるものの長さを単位として、その幾つ分かで長さを比べること。 C 図形 (1) 身近な立体についての観察や構成などの活動を通して、図形についての理解の基礎となる経験を重ねること。 ア ものの形を認めたり、形の特徴をもちえたりすること。 イ 前後、左右、上下などの方向や位置に関する言葉を正しく用いて、ものの位置を言い表すこと。	〔第2学年〕1 目標 (1) 具体物を用いた活動を通して、数についての感覚を豊かにする。数の意味や表し方についての理解を深めるとともに、加法及び減法についての理解を深め、用いることができるようになる。 (2) 具体物の仕方を考え、用いることができるようにする。 (3) 具体物を用いた活動を通して、長さの単位や測定についての理解できるようにし、量の大きさについての感覚を豊かにする。 (4) 具体物を用いた活動を通して、図形についての理解の基礎となる経験を重ね、図形についての感覚を豊かにする。 A 数と計算 (1) 数の意味や表し方について理解し、数を用いる能力を伸ばす。 ア 同じ大きさの集まりにまとめて数えたり、分類して数えたりすること。 イ 4位数までについて、十進位取り記数法による数の表し方及び数の大小や順序について理解すること。 ウ 数を十を単位としてみたり百を単位としてみたりすること。数の相対的な大きさについて理解すること。 オ 簡単な事柄を分類整理し、それを数を用いて表したり、表やグラフの形に表したりすること。 A 数と計算 (2) 加法及び減法についての理解を深め、それらを用いる能力を伸ばす。 ア 乗法が用いられる場合について知り、それらを式で表したり、その式をよんだりすること。 イ 2位数までの加法及びその逆の減法の計算の仕方を考え、それらの計算が1位数などについての基本的な計算を基にしてできることを理解し、それらの計算が確実に行えること。 ウ 加法及び減法に關して成り立つ性質を調べ、それを計算の仕方考えた計算の確かめをしたりすることに生かすこと。 A 数と計算 (3) 乗法の意味について理解し、それらを用いることができるようにする。 B 量と測定 (1) 長さについて理解し、簡単な場合について、長さの測定ができるようにする。 ア 長さについて単位と測定の意味を理解すること。 イ 長さの単位（ミリメートル(mm)、センチメートル(cm)及びメートル(m))について知ること。 B 量と測定 (2) 日常生活の中で時刻をよむことができるようにする。 C 図形 (1) 身近な立体についての観察や構成などの活動を通して、図形についての理解の基礎となる経験を重ねること。 ア いろいろな形を作ったり分類したりすること。 イ 三角形、四角形などについて知り、それらをかいたり作ったりすること。	小学校学習指導要領 算数科 (第2学年用)
--	---	---	---	--	----------------------------------

幼児期の算数の指導内容(松原達哉)		認知心理学的分析
数と計算	数唱	[数え方のスキーマ](手続的な知識構造) ①数が機械的に暗記されている段階 ②数の順唱ができる段階 ③数の順唱を途中で止め、続けて、次を順唱できる段階 ④1対1対応させながら、数を順唱をし、集合数の計数できる段階 ⑤数を途中から順唱できる段階 ⑥数唱の方略を使い2つの数を計数できる段階 ⑦2つの数の大小関係を判断し、大きい数に続けて、小さい数を加算して計数できる段階
	計数	
	集合数	
	多少の判断	
	順序数	
	数字の読み	
	数字を書く	
	加算	
	減算	
	長さ	
量と測定	高さ	[量の比較に関するスキーマ](概念的な知識構造) 集合的大きさの比較、量の増減による結果の予測に必要 [中心的概念構造] 「数え方のスキーマ」と「量の比較のスキーマ」の統合(6歳児) [スキーマの統合] ①各スキーマの習熟 ②両方のスキーマを使う課題の習熟 ③作業記憶領域の拡大 ④日常生活経験 [2次元的思考] まとまりごとの大きさの比較 位取りの理解 貨幣の単位と数の関係 数と質の関係 時計課題
	加算	
	太さ	
	広さ	
	厚さ	
	深さ	
	速さ	
	時間	
	重さ	
	日常生活経験を数理的に捉えることを教える。 数や量およびその関係を表す言葉の意味を理解する。	

特別支援教育コーディネーターの課題

横尾 俊

要旨：特別支援教育コーディネーターは、特別支援教育体制を支えるために様々な役割がある。本稿では、文献等で述べられている特別支援教育コーディネーターに求められる役割を整理すると同時に、そういった役割を担う現在特別支援教育コーディネーターがどういった課題を抱えているのかを、国立特別支援教育総合研究所が行う特別支援教育コーディネーター研究協議会で収集された資料を基に考察を加えた

キーワード：特別支援教育コーディネーターの役割・機能、特別支援教育体制の構築

1. はじめに

数年前から準備が進められてきた特別支援教育は、平成 19 年度より本格的に始まり、日本各地で特別支援教育体制が構築されつつある。これまでの特殊教育では、主に対象とするカテゴリーに属する障害があり、かつその程度が特別な教育的な指導が必要であるとされる子どもへの対応を行ってきたが、特別支援教育では主に障害があることで、特別な教育的なニーズが生じている子どもへの特別な支援を目指すこととなった。この取り組みは、現在の教育現場にある様々な課題に対して、根本的な対応を行うことを目的としていると考えられる。特に、小・中学校の障害のある子どもへの一人一人の教育的なニーズに対応していくことは、全体的な学力向上を図ることや、発達障害のある子どもが二次的な障害を示す前に対処できることなどに期待をすることができる。

しかしながら、これまでの小・中学校においての特別な教育的なニーズのある子どもに対応する方策としては、特殊教育担当者か子どもの特別な教育的なニーズに気づいた担任が個人的に対応するというのが主な選択肢であった。小・中学校の通常学級の担任教員は多人数の学級集団を束ね、そこで教育活動を行い、子ども達全員に学力や社会性を身につけてさせることが責務となる。この責務は非常に大きなもので、それ自体に様々な課題がある。そういった中で、新たに仕組みとして、障害のある子どもの担当者だけでなく、周囲の教員や管理職等が子どもを支援する体制を支え、学校全体が障害のある子どもに対しての理想的な教育環境を構築することは、実際の業務面や心理的な面からの負担があることは容易に想像できる。

こういった教育環境の構築の道筋をつけたり、調整をすることが特別支援教育コーディネーターに求められていると考えられる。

本稿ではこれまでの文献等で述べられている特別支援教育コーディネーターに求められる役割を整理すると同時に、そういった役割を担う現在特別支援教育コーディネーターがどういった課題を抱えているのかを、国立特別支援教育総合研究所が行う特別支援教育コーディネーター研究協議会で収集された資料を基に考察を加えたい。

2. 特別支援教育コーディネーターに求められている役割

特別支援教育コーディネーターに求められている役割は多彩である。平成15年3月に特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議から出された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、特別支援教育体制を充実させるために、保護者や関係機関に対する窓口として、また、学校内の関係者や福祉、医療等の関係機関との連絡調整役等のこの制度をささえるための役割を、特別支援教育コーディネーターは期待されている。

現在、特別支援教育コーディネーターは、小、中学校、特別支援学校等に置かれており、特別支援教育体制を構築する役割を担っている。しかしながら、小学校、中学校、特別支援学校の役割は違うため、そこに所属しているそれぞれの特別支援教育コーディネーターの役割もまた違ってくる。この点については、松村（2005）2）は特別支援学校では①医療的ケアの必要な児童生徒への対応のため、医療機関や福祉機関と連携・協力、②学校外の専門家による指導・助言を受けるなど、児童生徒のニーズに応じた教育を展開していくための推進役としての役割、③各学校の教員の専門性や施設・設備を生かし、地域における特殊教育に関する相談のセンター的な機能を推進する役割、また小・中学校では、①学校内の関係者間の連携協力、特別支援学校などの教育機関、医療・福祉機関との連携協力の推進役というように、特別支援学校と小・中学校の特別支援教育コーディネーターの役割に違いがあることが述べられている。

特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの役割については、これらの3つのうちのセンター的機能の推進の役割が大きいことが考えられる。校内の支援については、障害に関して専門性の高い教員同士の調整となるため、校内の子どもの支援に関してのコーディネート業務は比較物的物事がスムーズに進むことが考えられるからである。そのため、特別支援学校のコーディネーターの主な役割は、センター的機能の推進であると指摘されている（図1）3）。

盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーターは、各学校のセンター的な機能を推進します。

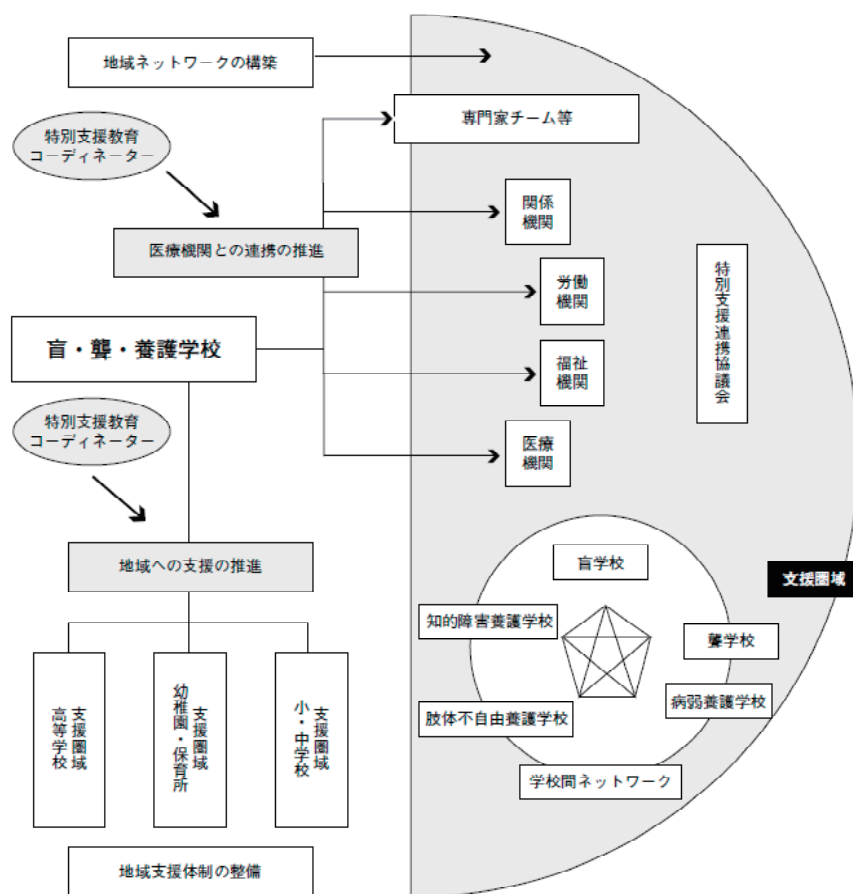


図 1 特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの役割 （特別支援教育コーディネーター実践ガイドから）

また、小・中学校の特別支援教育コーディネーターの役割は、校内委員会を中心にしながら、学校内の障害のある子どもの教育的な支援に関するコーディネート全般を示すことになる(図2)。この役割は多岐にわたっており、一つ一つの業務を具体化すると多数になってしまう。

また調整等を主に行うことが求められているが、実際には特別支援学級や通級指導教室の担当者がコーディネーターを兼ねている場合も多く、調整役だけではなく子どもの直接指導をコーディネーター自ら行っている場合も多いようである 6)。調整役と支援リソースとなる者がその役割を兼ねる場合、負担が集中する可能性もあるため、今後特別支援教育コーディネーターを担当する教員の条件等については考える必要があるだろう。

●【個別支援の流れと特別支援教育コーディネーターの役割】（小・中学校の例）

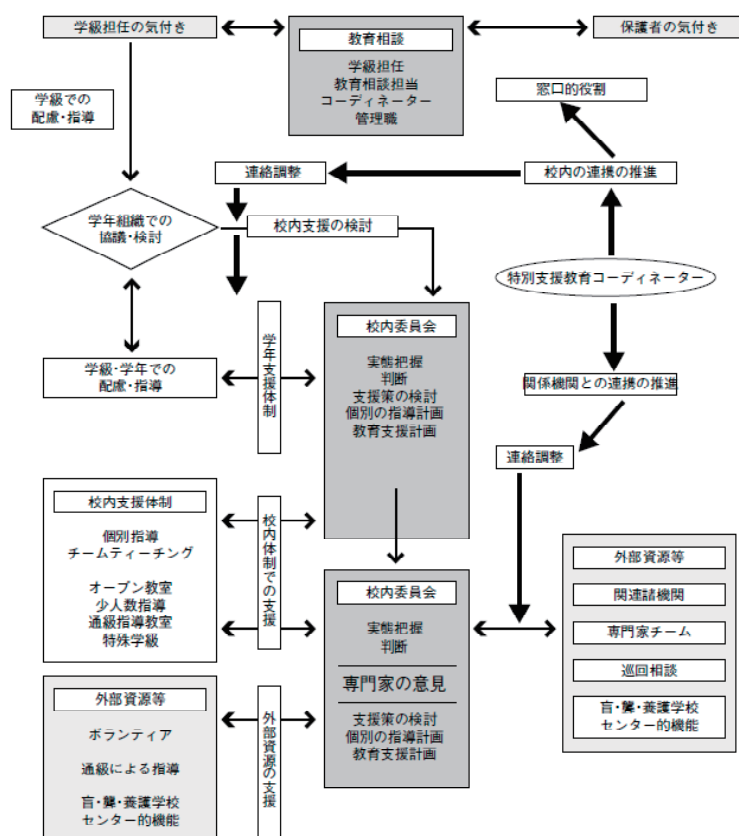


図2 小・中学校の特別支援教育コーディネーターの役割（特別支援教育コーディネーター実践ガイドから）

3. 特別支援教育コーディネーターの抱える課題

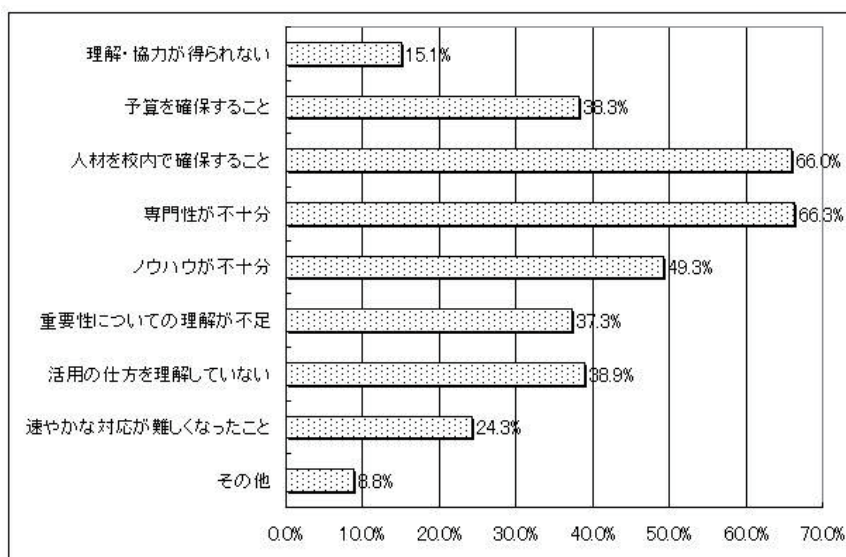
特別支援教育コーディネーターの役割は、前述したように多様な役割を持っている。そのため、その役割についての指針は建てにくく、調整や連絡などの概括的な役割でくくるしかなくなる。

特別支援学校の特別支援教育コーディネーターはセンター的機能を推進することがその役割となることを前述した。では、現在のセンター的機能の課題はどのようなものだろうか。

国立特別支援教育研究所プロジェクト研究小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究では、3つの全国調査を行っている。一つは市町村教育委員会への悉皆調査、二つ目は特別支援学校への悉皆調査、三つめは小・中学校から無作為抽出した各1000

校への抽出調査である。ここでは、二つ目の調査から特別支援教育コーディネーターの抱える課題について考えてみたい。

ここでは、ニーズに応えるための人材を校内で確保することと、多様な障害に対応する教員の専門性が不十分である項目への回答が多い。この点については、平成16年度の調査2)では、校内の理解協力が得られにくいことや、実際の支援を行うための理解啓発があげられているが、今回の調査ではより具体的な課題に移行しており、実際に小・中学校の支援を行うためにはどのような専門性が必要か、ノウハウが必要かということが中心になっていると考えられる。また一方では、人材を校内で確保することについては、現在も高い割合となっている。センター的機能では、その機能上、専門性の高い教員を特別支援教育コーディネーターに指名する必要があるが、実際の人材には限りがあるため、校内の教育体制とのバランスをとることが難しい。校内の子どもへの教育が、センター的機能のために手薄になってしまうことは、特別支援学校の存在意義からして避けなければいけないことである。



3 つめの調査では小・中学校の特別支援教育コーディネーターに対して、現在の取り組みの中で重視している活動内容について回答を求めている（資料の調査3を参照）。表1はこの調査回答の中で、80 %以上の回答者が重要度が高いと思われる、4または5を回答した項目を示したものである。

これらの項目をみると、子どもの支援を中心とした取り組みが多く、コーディネーター自身の役割についての理解や、特別支援教育の体制作りに関する取り組みが出てこない結果となっている。前回の特別支援教育コーディネーターに関する調査7)の中では、①特別支援教育コーディネーターの役割が校内や保護者の中で十分に認識されていない、②校務との兼任でなかなかコーディネーターの仕事に手が回らない、③コーディネーター自身が特別支援教育の専門性を身に付けることが難しい、④役割が明確ではないといったどちらかといえば、特別支援教育体制やコーディネーター自身の役割に関する課題が中心になっていたが、現在はそういった状況に関するものよりも具体的に子どもにどう支援していくのかということに重点が移ってきているものと考えられる。

表 1 重要度の高い回答

日頃から重視している活動内容
子どもの状況に配慮した授業が工夫されること 子どもに問題が起きた時、担任以外の教師からも会議等で報告されること 担任以外の教師からも日常的に気になる子どものことが話題にされるよう取り組むこと 学校生活全体を通して、対象の子どもと周囲の子どもとの人間関係が配慮されること 担任がどのような支援を必要としているかが学校で把握されるよう取り組むこと 対象の子どもへの校内での具体的な対応について、学校として検討されるよう取り組むこと 対象の子どもの対応についての担任の方針や考え方が職員全員に共通理解されるよう取り組むこと 支援対象の子どもの状況や対応について保護者と情報交換が行われるよう取り組むこと 子どもの問題行動の理由や今後の見通しについて、学校として検討すること 子どもの状況について担任以外の教師とも日常的に情報交換がされるよう取り組むこと 子どもへの支援の適切さについて校内で検討される体制ができるよう取り組むこと 特別支援教育を進めるための体制作りについて校内委員会が活用されるよう取り組むこと 話し合いの時、自由に話しやすい雰囲気を作ること 支援対象の子どもの保護者と担任がよい関係になるように働きかけること 学校での子どもへの対応について、保護者の考えや気持ちが理解されるよう取り組むこと 特別支援教育を進めるための体制作りについて管理職と話し合いが行われるよう取り組むこと 学校全体の子どもの様子や状況について、校内委員会で定期的に話し合われるよう取り組むこと 校内での相談体制について職員全体に十分理解されるよう取り組むこと 対象の子どもの問題行動の理由や対応方法について職員全体に説明されるよう取り組むこと 話し合いの時、自分とは違う考えの人の意見でもじっくり話を聞くこと 支援対象の子どもの学校や家庭での生活状況について、情報が収集されるよう取り組むこと 子どもの様子や出席状況について学校全体で把握されるよう取り組むこと 障害のある人たちに対する理解を促す指導がされること 対象の子どもについて学校が行う支援に対する担任の気持ちを理解すること 対象の子どもの問題行動の理由や対応方法について管理職に理解されるよう取り組むこと 子どもについての情報から、学校で解決すべき課題が検討されるよう取り組むこと

6. おわりに

特殊教育から特別支援教育になり、新しい体制への移行の中で抽象的だった特別支援教育体制が具体的な支援に変わりつつあると考えられる。しかしながら、実際にはここでは表面化していない課題もあることが推測できる。

日本の特別支援教育コーディネーターに似た役割をとる、イギリスの SENCO の業務に関しては、①仕事量、②時間、③責任、④様々な手続き、⑤ステートメント作成にかかる負担、⑥校外の専門家、他の教員とのチームワークの形成、⑦リーダーシップ、⑧研修の機会、⑨任命と担当の継続などの課題が示されている 6)。実際に日本においても、担任と特別支援教育コーディネーターを兼任している担当者も多くみられ、業務に関する負担は大きいものと考えられる。

確かに、特別支援教育の取り組みは、小・中学校にいる障害のある子どもにとって、有益なものである。しかしながら、この体制を支えるのは現場の教員であり、彼らが消耗してしまつては、最終的に子どもへの不利益となる。

こういった場合には、意識改革が求められる。本当に子どもに必要なことは何なのかや、それを行うためにはどのような方策をとればよいのかなどを考える必要がある。特に、財政面等が厳しい中、新しい体制を選択した場合には、特に意識改革をすることは重要な要素であるし、それは徐々にでも進めなければならない。

しかしながら、意識改革の必要性も確かにあるが、それと同時に具体的な支援策も考えられな

ければならないだろう。現場のモチベーションだけに頼ってしまうと、そのモチベーションはいつかは枯渇し、具体化し始めてきた特別支援教育体制が瓦解してしまう危険性もはらんでいるからである。

確かに現在の情勢の中では、取り得る解決策はそう多くないが、そういった支援策を考え続けているという姿勢が周囲から示され、問題を共有することが必要であろう。

【引用文献】

- 1) 石隈 利紀 特別支援教育のシステムとコーディネーターの役割～学校心理学の立場から～, 季刊特別支援教育,12,4-9,2004
- 2) 徳永亜希雄他:
- 3) 松村 勘由: 特別支援教育コーディネーター指導者養成研修－国立特殊教育総合研究所の取り組み－,季刊特別支援教育,12,4-9,2004
- 4) 松村勘由他: 特別支援教育コーディネーター実践ガイド,独立行政法人国立特殊教育総合研究所,200
- 5) 松村 勘由: 特別支援教育コーディネーターの役割・機能について 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所プロジェクト研究「特別支援教育コーディネーターに関する実際的研究」報告書,9-12,2005.
- 6) 横尾 俊: イングランドの Special Educational Needs Coordinator (SENCO) の養成とその業務上の課題.独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 世界の特殊教育 21 (XXI) 13-18,2006.
- 7) 横尾 俊他: 小学校・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた取組み(2) ～盲・聾・養護学校のセンター的機能に関する調査～
- 8) 横尾俊・伊藤由美・植木田潤・松村勘由・西牧謙悟: 「小学校・中学校の特別支援教育の推進に関する調査結果」 調査報告書,2005.

(2) 特別支援学校の取組に関する研究活動

ここでは、小・中学校の特別支援教育の理解と対応の充実に向けた特別支援学校のセンター的機能の取組に関する研究活動と実践報告を掲載している。

- ①障害種を超えた今後の特別支援教育学校のセンター的機能と専門性の在り方についての研究
- ②特別支援学校（視覚障害）（盲学校）のセンター的機能に関する研究
- ③特別支援学校（聴覚障害）（聾学校）のセンター的機能に関する研究
- ④特別支援学校（知的障害）（知的障害養護学校）のセンター的機能に関する研究
- ⑤特別支援学校（肢体不自由）（肢体不自由養護学校）のセンター的機能に関する研究
- ⑥特別支援学校（病弱）（病弱養護学校）のセンター的機能に関する研究
- ⑦特別支援学校（聴覚障害）（聾学校）のセンター的機能に関する実践報告
- ⑧特別支援学校（知的障害）（知的障害養護学校）のセンター的機能に関する実践報告
- ⑨特別支援学校（病弱）（病弱養護学校）のセンター的機能に関する実践報告
- ⑩特別支援学校（複数の障害種に対応した養護学校）のセンター的機能に関する実践報告

特別支援学校の取組に関する研究活動

（１）「今後の特別支援学校のセンター的機能について」（滝川国芳）

特別支援学校が果たすべき地域における特別支援教育のセンター的機能は、多岐にわたり、多様化していることを踏まえ、今後は、特別支援学校が対象としている障害種において専門性を発揮することはもちろんのこと、対象外の障害種においても地域における特別支援学校として適切に対応することが求められるとし、そのため、それぞれの特別支援学校が単独でセンター的機能を考えるのではなく、ある一定地域の特別支援学校同士がネットワークを構築し、連携し地域の全ての特別支援学校の障害種における専門性によって、特別支援教育のセンター的機能を果たすことが必要であることを提言した。

（２）「特別支援学校（盲学校）のセンター的機能について－課題と展望－」（大内 進）

特別支援学校（視覚障害）（盲学校）におけるセンター的機能に関して、小・中学校に在籍する視覚障害のある児童生徒への支援を取り上げ、在籍する学校がどのような対応をし、また、どのようなニーズを持っているかを調査結果をもとに紹介した。また、当該学校を支えるという観点から、視覚障害教育の専門機関が今後整備しておくことが望まれる点に関して整理した。大内の研究は、（平成18年度～平成19年度）課題別研究「盲学校等における視覚障害教育の専門性の向上と地域におけるセンター的機能を果たすための小・中学校等のニーズに対応した支援の在り方に関する実際研究」での研究と関連している。

（３）「聾学校におけるセンター的機能の現状について」（小田侯朗）

盲・聾・養護学校のセンター的機能の取組に関する調査に基づき、聾学校のセンター的機能について、また、聾学校における通級による指導の実施状況について経年的な推移について、整理した。また、聾学校におけるセンター的な機能の現状と今後の課題について提言した。

（４）「特別支援学校のセンター的機能の充実に向けて－小・中学校のニーズを中心に－」（佐藤実華子）

勤務している特別支援学校（北海道七飯養護学校おしま学園分校、知的障害養護学校）での実践を踏まえ、特別支援学校のセンター的機能の実際とその在り方や課題について整理・検討した。特に、地域の小・中学校のニーズを捉えることやニーズに応えることの重要性や課題について整理・提言した。佐藤は、平成19年度国立特別支援教育総合研究所の研究研修員として本研究活動に参画している。

（５）「肢体不自由のある子どもを教育する学校におけるセンター的機能」（當島茂登）

本研究で行った盲・聾・養護学校のセンター的機能の取組に関する調査を整理するとともに、特別支援学校（肢体不自由）（肢体不自由養護学校）のセンター的機能の在り方について検討した。特別支援学校（肢体不自由）では、重度重複障害のある子どもを教育するために、自立活動を中心に専門性を培ってきていることを踏まえ、この専門性を軸にセンター的機能を発揮すると

同時に、地域の小・中学校からの要請に応じて、LD、ADHD、高機能自閉症等の指導や支援の方法に対応していること、地域における様々な教育的ニーズに対応できる特別支援学校（肢体不自由）は、これまでの脳性まひのある子どもの指導において、感覚、知覚、認知等の研究の知見を活用して細やかな指導を行ってきた学校としての専門性を持っていることなどを整理した。

（６）「病弱養護学校のセンター的機能について」（植木田 潤）

特別支援学校に地域の特別支援教育に関するセンター的機能が求められる中、これまで果たしてきた病弱養護学校の役割や現状での課題を整理し、今後の病弱養護学校の地域のセンター的機能としての期待されている役割について検討した。今後、病弱養護学校のセンター的機能は、実際に小・中学校等を支援していくだけにとどまらず、十分な教育を受けることができてない病気の子どもも多く存在している現状に対応して、子どもの直接的な支援のみならず、その実態を把握して、考えられうる何らかの教育行政的な対応策を提言していくことも、現場に在るセンター的機能の重要な役割の一つであることを提言した。

（７）「聾学校のサテライト方式の通級指導による聴覚障害生徒への支援」（神奈川県立平塚ろう学校・大石視朗）

地域の小・中学校の聴覚障害のある児童生徒を対象とした、聾学校のサテライト方式による通級による指導の実践について、その成果と課題について報告した。大石は、本研究の研究協力機関である神奈川県立平塚ろう学校に勤務し、その実践について報告している。

（８）「南薩養護学校のセンター的機能の取組－地域の特別支援教育推進ネットワークの構築に向けて－」（鹿児島県立南薩養護学校）

南薩養護学校が対象とする川辺地区の特別支援教育の現状と課題について整理し、南薩養護学校が、地域のセンター的機能として実践したことの成果と課題について報告した。鹿児島県立南薩養護学校は、本研究の研究パートナー機関である。

（９）「病弱養護学校におけるセンター的機能について」（群馬県立赤城養護学校）

病弱養護学校（特別支援学校・病弱）のセンター的機能に求められていることについて、保護者及び地域の小・中学校へのアンケート調査を実施し、本病弱養護学校のセンター的機能の基本的考え、具体的な内容、関係機関との連携とセンター的機能を実現するための校内体制の在り方について検討した。

（10）「資源の少ない地域における特別支援学校のセンター的機能と小中学校における支援」（鹿児島県立大島養護学校・前園孝哉）

特別支援教育に関わる社会的資源の少ない地域における特別支援教育でのセンター的機能の実践を報告するとともに、地域の特性を活かした実践と数少ない地域の社会資源として機能するだけでなく、限られた関連機関との連携を通してより地域に貢献する必要があることなどを考察した。前園は、本研究の研究協力機関である鹿児島県立大島養護学校に勤務し、その実践について報告している。

今後の特別支援学校のセンター的機能について

滝川国芳

要旨：特別支援学校が果たすべき地域における特別支援教育のセンター的機能は、多岐にわたり、多様化している。特別支援学校が対象としている障害種において専門性を発揮することはもちろんのこと、対象外の障害種においても地域における特別支援学校として適切に対応することが求められる。そのため、それぞれの特別支援学校が単独でセンター的機能を考えるのではなく、ある一定地域の特別支援学校同士がネットワークを構築し連携して、その地域の全ての特別支援学校の障害種における専門性によって、特別支援教育のセンター的機能を果たすことが必要である。

キーワード：特別支援学校、センター的機能、地域ネットワーク、特別支援教育

1. これからの特別支援学校のセンター的機能について

特別支援教育を推進する上で、特別支援学校がこれまで盲・聾・養護学校制度の中で培ってきた専門性を発揮することにより、地域での中核的な役割を担うことが、今求められている。このことについては、平成11年3月に告示された現行の学習指導要領には、「地域の実態や家庭の要請等により、障害のある児童若しくは生徒またはその保護者に対して教育相談を行うなど、各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割を果たすように努めること」と明記されており、これまでも特殊教育分野からの地域の学校教育への支援の取組は進められてきた。

平成18年12月に中央教育審議会から出された「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」において、特別支援学校の機能として、小・中学校等に対する支援などを行う地域の特別支援教育のセンター的機能を、関係法令等において明確に位置づけられることを検討するように提案がなされた。

これを受けて、平成19年4月の学校教育法等の一部改正を経て、学校教育法第74条で、「特別支援学校においては(中略)、幼稚園、小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、第81条第1項に規定する幼児、児童又は生徒の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努めるものとする。」と規定され、法体系においても、特別支援学校が地域のセンター的機能をもつことが位置づけられた。

また、学校教育法等が改正され、従来の盲・聾・養護学校の制度は複数の障害種別を受け入れることができる特別支援学校の制度に転換され、これまで障害種ごとに設けられていた盲・聾・養護学校教諭免許状は「特別支援学校教諭免許状」に一本化された。この法改正以前は、盲学校が視覚障害者、聾学校が聴覚障害者、養護学校が知的障害者、肢体不自由者、病弱者を教育する学校として位置づけられ、それぞれの障害種ごとの専門性を生かした地域の特殊教育に関するセンター的機能の役割を進めてきた。盲・聾・養護学校が複数の障害種に対応する特別支援学校として制度上位置づけた今日、それぞれの特別支援学校に求められるセンター的機能を果たそうとすると、障害種の専門性をこれまで以上に高める必要がある。

特別支援学校の設置者である都道府県等においては、これまでも複数の障害に対応する併設型養護学校の設置や、幼児児童生徒数の推移等を踏まえた盲・聾・養護学校の配置見直しなどに関する検討がなされ、現在も多くの都道府県が特別支援学校の再編を進めている現状にある。これまで、単一の障害種の児童生徒を対象としていた特別支援学校が、複数の障害種を対象とする傾向にある。変更パターンとしては、知的障害(以下、知と省略して標記)から知・病弱(以下、病と省略して標記)、知から知・肢体不自由(以下、肢と省略して標記)、肢から知・肢、肢から肢・病、病から肢・病がある。複数の障害種を対象としてきた特別支援学校が、さらに他の障害種をその対象として加える傾向にもある。

このように、都道府県等においては地域の実情に応じた学校配置が工夫されており、特別支援学校が果たすべき地域における特別支援教育のセンター的機能は、多岐にわたり、多様化している。さらに、それぞれの特別支援学校が対象としている障害種において専門性を発揮することはもちろんのこと、対象外の障害種においても地域における特別支援学校として適切に対応することが求められる。そのため、それぞれの特別支援学校が単独でセンター的機能を考えるのではなく、ある一定地域の特別支援学校同士がネットワークを構築し連携して、その地域の全ての特別支援学校の障害種における専門性によって、特別支援教育のセンター的機能を果たすことが必要である。例えば、地域住民が最寄りの特別支援学校に、相談・情報提供を求めれば、その障害種を問わず、まずは対応し、その後必要があれば、より専門性のある特別支援学校に引き継いで住民のニーズに応えるといったことが考えられる。

特別支援学校（盲学校）のセンター的機能について －課題と展望－

大内 進

要旨：平成 19 年度から特別支援体制が本格実施となり、特別支援学校における地域への支援も明確に規定されることとなった。元来、他の障害種に比べると通常学校に在籍する志向の強かった視覚障害教育の分野ではこうした態勢が明確に規定される以前からいわゆるセンター的機能として、地域の学校に通学する児童生徒への支援を行っていたが、制度化にともなってさらにその数が急増している。

本報告では、視覚に障害がある児童生徒の在籍する学校がどのような対応をしておりますかまたニーズを持っているか調査結果をもとに紹介する。その上で、視覚に障害がある児童生徒が在籍する当該学校を支えるという観点から、視覚障害教育の専門機関として今後整備しておくことが望まれる点に関して整理した。

キーワード：センター的機能、盲学校、特別支援教育

1. はじめに

平成 19 年度から特別支援体制が本格実施となり、特別支援学校における地域への支援も明確に規定されることとなった。元来、他の障害種に比べると通常学校に在籍する志向の強かった視覚障害教育の分野ではこうした体制が明確に規定される以前からいわゆるセンター的機能として地域の学校に通学する児童生徒への支援を行っていたが、制度化にともなってさらにその数が急増している。

これからの特別支援教育では、児童生徒の視点に立って、一人一人の教育的ニーズを適切に把握して適切な指導や必要な支援を行っていくことが求められている。その場合、特別の場における特別支援教育の担当者だけではなく、児童生徒が在籍する学校として全体的・総合的に対応していくということが十分に理解されなくてはならない。そのための様々な仕組みが導入され、特別支援学校のセンター的機能もその仕組みの一つである。センター的機能としては様々な機能が付与されているが、これまでの盲学校におけるセンター的機能は、先に示した全国盲学校普通教育連絡協議会の調査結果が示しているように、児童生徒への個別の支援に重点が置かれていた。

特別支援教育が従前の特殊教育と異なる点として大事なポイントの一つに、これが障害等のある児童生徒だけに有効なものではなく、他の児童生徒にも資するものであって、より普遍的なものとして位置づけられているということがある。中央教育審議会の特別支援教育特別委員会においても、全ての児童生徒の「確かな学力の向上」と「豊かな心の育成」に資することが期待されるという答申がなされている。

そこで、本報告では、視覚に障害がある児童生徒の在籍する学校がどのような対応をしておりますかまたニーズを持っているか調査結果をもとに紹介する。その上で、当該学校を支えるという観点から、視覚障害教育の専門機関が今後整備しておくことが望まれる点に関して整理しておきたい。

2 視覚障害特別支援学校（盲学校）における支援の現状

全国盲学校普通教育連絡協議会の調査によると平成 17 年度において盲学校に通って支援を受けている通常学級等に在籍する幼児児童生徒の数は 595 名にのぼっている。また、平成 18 年度においては、職業教育を中心とする学校を除くと外部支援を行っている学校は 100 %に達している。

表 1 盲学校に出向いて支援を受けている普通校に在籍する児童生徒数

	平成13	平成14	平成15	平成16	平成17
幼	38	18	34	29	257
小	130	182	241	214	275
中	13	12	35	33	52
高	5	1	7	4	11
	186	213	317	280	595
	盲54、弱132	盲48、弱165	盲50、弱267	盲45、弱235	盲110、弱485

3 視覚障害のある児童生徒が在籍する学級及び支援の状況

国立特別支援教育総合研究所では、平成 19 年度に、課題別研究「視覚障害・・・」において、視覚障害児童生徒が在籍する通常の学級の担任を対象にニーズ等の調査を実施した。盲学校の支援を受けている学校を対象に、当該の盲学校から質問用紙を配布してもらい、回答してもらうという手法で実施し、全国の小学校129校、中学校26校から回答を得た。その結果を基に、以下に学級の状況及び支援の状況の概要を示す。

（1）学級の状況

視覚障害児童生徒の他に、例えば学習障害やADHD、高機能自閉症のような配慮を必要とする児童生徒の在籍状況について尋ねたところ、小学校で 55 %、中学校で 40%、全体で見るとほぼ半数の学級において当該児以外に支援を必要とする児童生徒が在籍していることが示された。「もの言わぬ弱視児」といわれるように、視覚活用が可能な弱視児童生徒は、行動面でも目立つことなく、その障害が十分に理解されにくい傾向があるといわれる。通常の学級に在籍する視覚に障害がある児童生徒が厳しい環境の中で生活していることがうかがわれた。在籍する学級内に、当該児童生徒以外に教育的なニーズを必要とする児童生徒が在籍していると、必要とされる支援が十分に受けられにくいことが予想される。

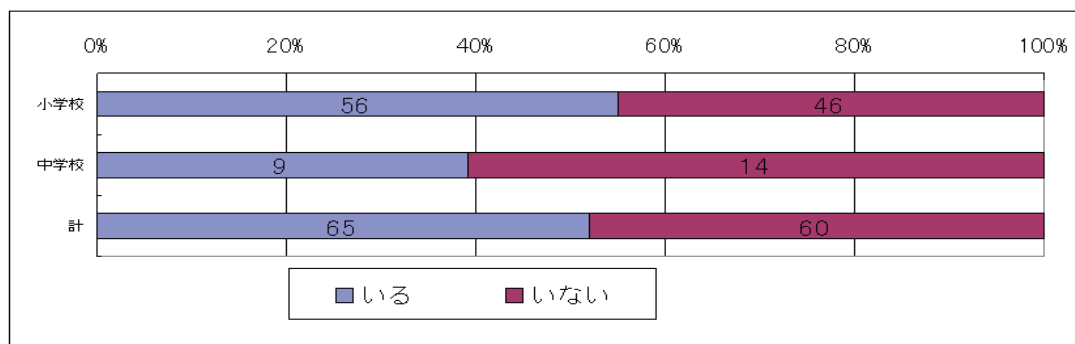


図1 当該視覚障害児童生徒以外の配慮を必要とする児童生徒の在籍状況

(2) 当該児童生徒に関連して校内委員会等での検討

校内委員会等での対応については、6割強の学校で定期的な検討を行っており、特別支援教育コーディネーターも同じく約6割が関わっているという回答が得られた(図4)。

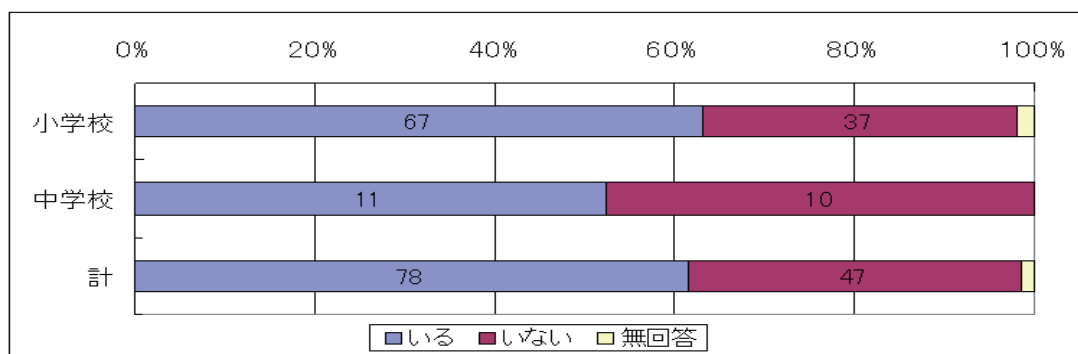


図2 校内委員会等で定期的な検討

(3) 児童生徒への理解啓発への取組

当該児童生徒に関連して、在籍学級外の児童生徒への理解啓発活動を行っているところは回答のあった学校のうちの半数にとどまっていた。

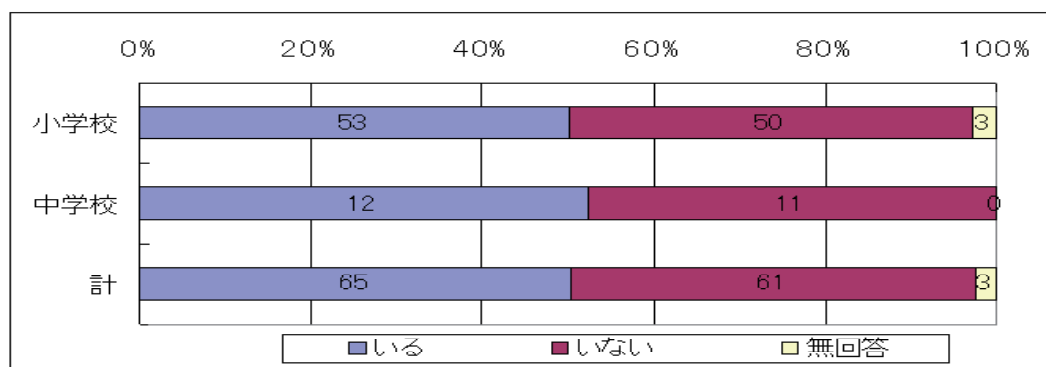


図3 児童生徒への理解啓発への対応

理解啓発活動を行っている学校で具体的に実施されている活動としては、以下のような回答があった。全校での取り組みとしては、全校朝会の場を利用した長講話や理解啓発の働きかけが多かった。学年では、学年集会での配慮事項の説明が多かった。学年での交流会を実施している例もあった。学級単位での対応としては、児童生徒の見え方や具体的な配慮点など内容がより具体的になっていた。約1割の学校では、講演会や理解学習、疑似体験(アイマスク体験)などの啓

発活動を実施していた。

（４）教員への理解啓発活動

当該児童生徒に関連して、直接指導に関わっていない教員への理解啓発活動については 8 割以上の学校で実施されており、校内での教員の理解については努力されていることが認められた。その内容としては、障害理解に関わる研修の実施が大半であり、教材等の作成法について対応している学校が若干あった。

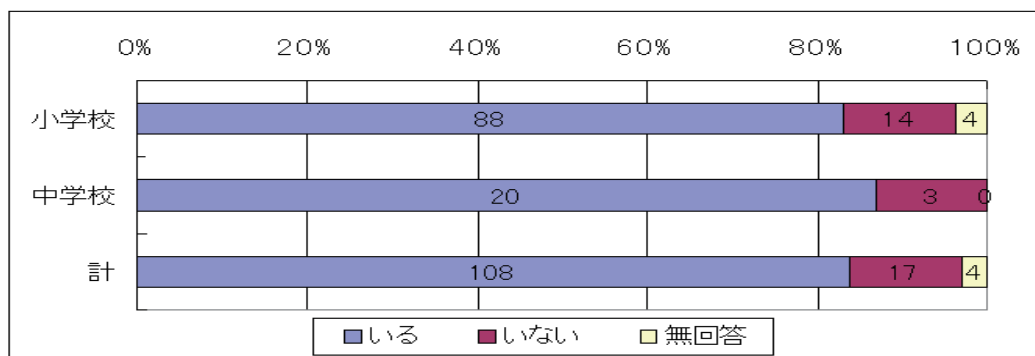


図 4 教員への理解啓発活動への取り組み

（５）保護者への理解啓発活動

当該児童生徒に関連して、保護者全体への理解啓発活動の実施については、小学校で 1 割強、中学校で 1 割弱程度しか取り組まれていなかった。児童生徒や教員への理解啓発活動には積極的に取り組まれているが、保護者への理解啓発にはまだ手をつけていない学校が多いことがわかった。行っている学校では、保護者会や懇談会、授業参観日、行事等の機会を利用しているという回答を得た。

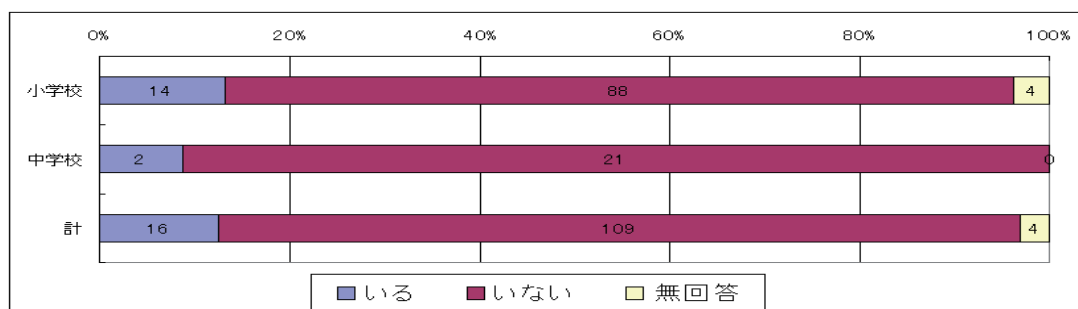


図 5 保護者への理解啓発活動への取り組み

（６）当該児童生徒に係わる他の機関との関係

当該児童生徒に係わる他の機関との関係については、小学校、中学校ともに 9 割の学校が何らかの形で他の関連機関との係わりを持っていることが示された。圧倒的に盲学校が多かった。他の教育機関、教育以外の視覚障害に係わる機関との係わりを持っている学校は小・中学校とも 1 割に満たない状況であった。

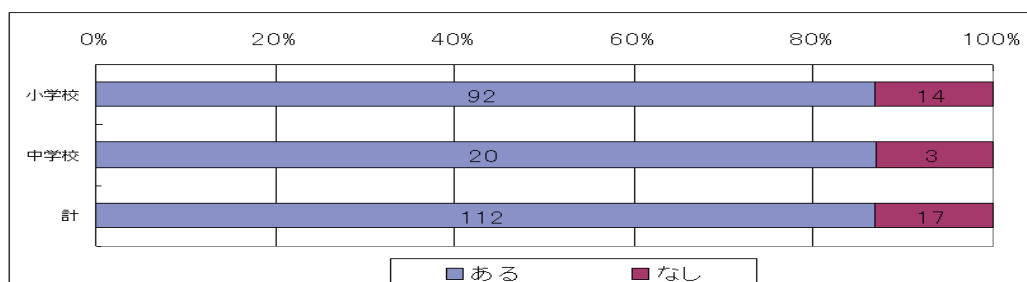


図6 当該児童生徒に係わる他の機関との関

4 視覚障害教育の専門機関に期待される今後の対応

今回の調査において、盲学校からの支援が進んだとはいえ、まだまだ当該の学校では、学校全体としての支援体制の整備に課題があったり、日々の授業での対応に苦慮していたりしている点が浮かび上がった。

盲学校がセンター的支援としての役割を充実していくためには、こうした当該校のニーズや課題に適切に対応していくことが求められる。とくに障害の改善や克服に対応した支援だけではなく、教科学習へのニーズが高い点からは、センター的機能の後衛として盲学校自身の視覚障害児童生徒に対応した教科教育の専門性や教材教具の充実に努めていく必要があるともいえる。

(1) 盲学校教員の専門性について

この点に関して、課題別研究の一環として、伊藤が実施した調査結果は興味深いものであった。A県の盲学校教員、寄宿舎指導員を対象に専門性に関して意識調査をしたものである。それによると、視覚障害一般に関する知識や教科教育に関する専門性について次のような結果が示された。

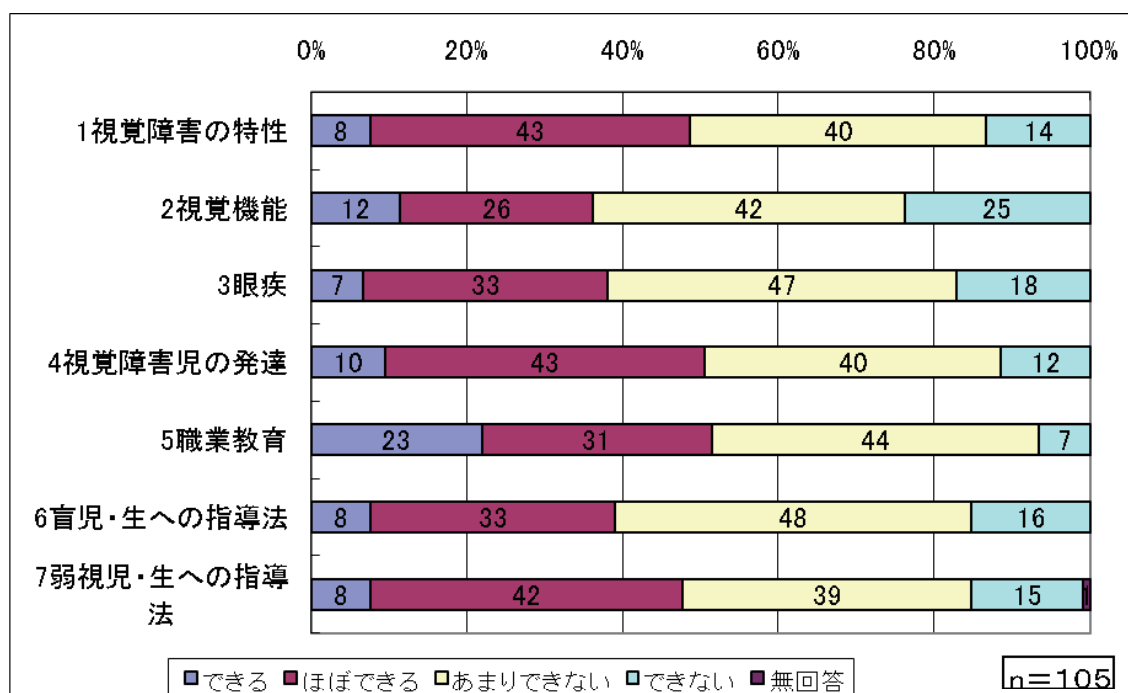


図7 視覚障害一般に関する知識

視覚障害一般に関する知識として1、4、5、7の基本的な項目については、ほぼ半数の教員が「できる」「ほぼできる」としているが、専門的な知識や指導法に関する2、3、6の項目においては、「できる」「ほぼできる」の回答が40％程度であった。

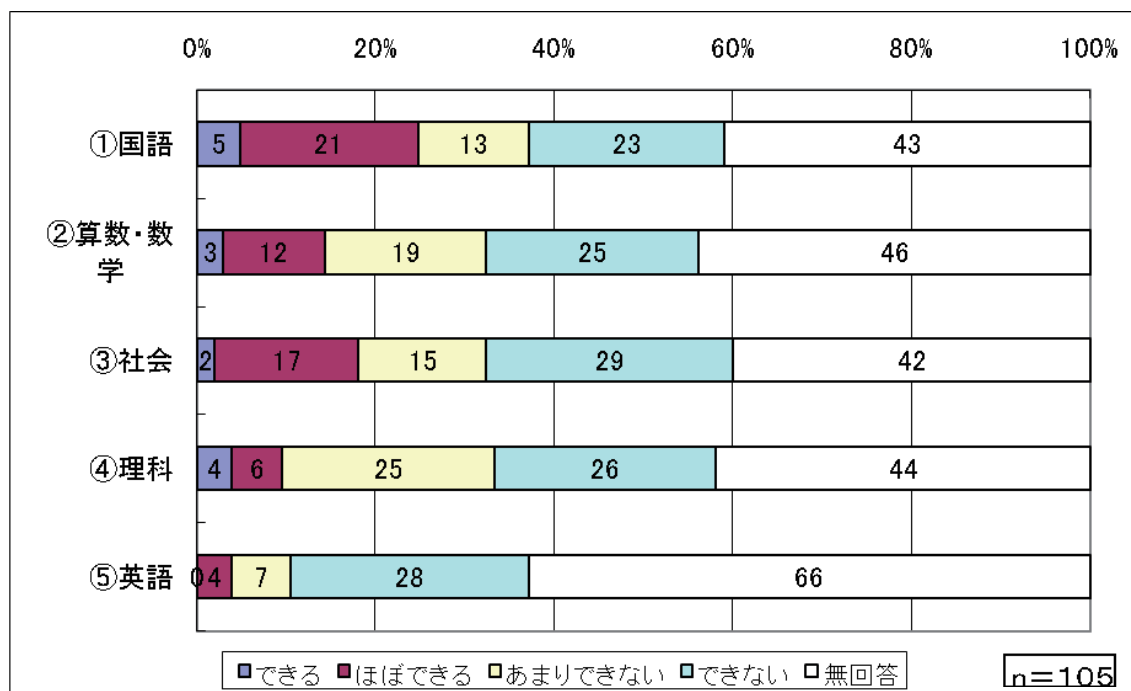


図8-1 教科学習の指導への専門性の意識

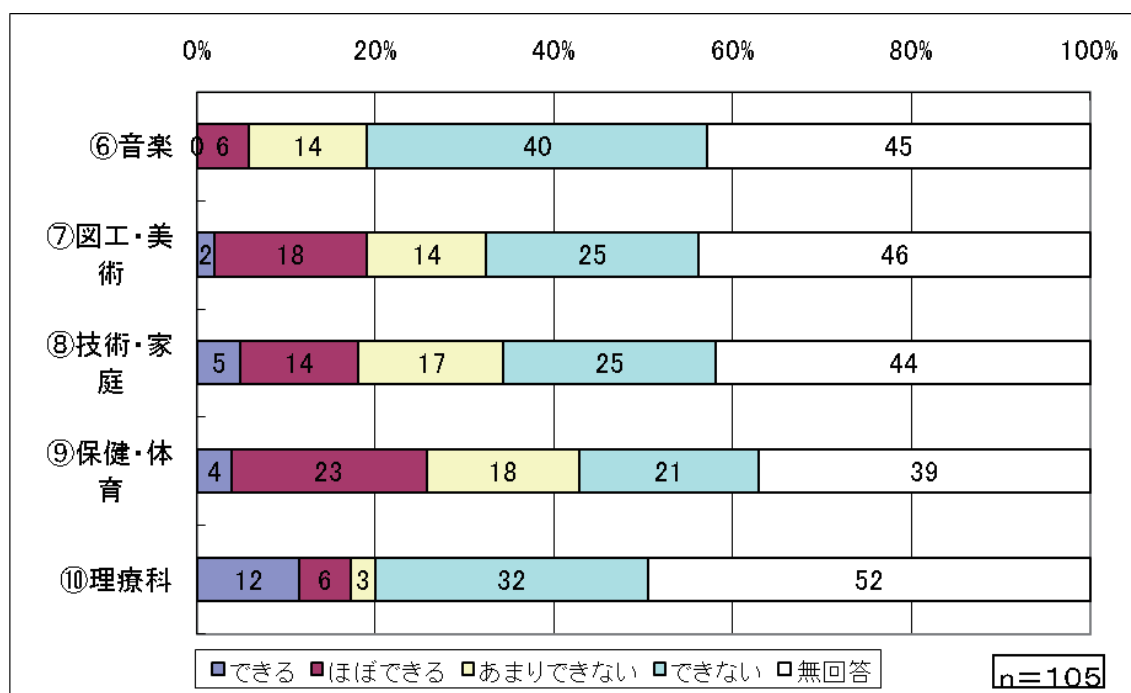


図8-2 教科学習の指導への専門性の意識

教科の指導に関する専門性については、各校の設置学部や在籍児童・生徒の状況により、一概には述べられないが、A県3校の教員の意識から図8-1及び図8-2のような結果が得られた。「国語」「算数・数学」「社会」「図工・美術」「技術・家庭」「保健・体育」「理療」では、割合として20

%を超える教員が、「できる」「ほぼできる」と答えているのに対し、実験や観察の多い「理科」や2級点字への対応を含む「英語」、同じく点字楽譜の知識が必要な「音楽」に対しては、「できる」「ほぼできる」と答えた教員の割合は10%程度であった。こうした結果をどう評価するかは慎重になされなければならないことであるが、今後の特別支援学校の専門性に大きな示唆を与えるものであり、地域に生活する視覚障害児童生徒を支えるという観点から、より充実していくための課題があることを示している。

（２）視覚障害児童生徒在籍校が課題としていること

先の調査によると、盲学校からの支援については、教材指導や視覚障害に関わる支援に関するアドバイスや情報提供が有用であるとしている学校が多かった。一方、視覚障害に配慮した教科指導（理科の実験、図工、体育）、視覚障害に応じた教材作成方法、個別指導の時間の確保、自立活動の指導、補装具の活用、進路先、視覚障害に起因する課題やトラブルへの対処法、児童のとりえ方の学級担任と保護者との食い違いへの対処、医療機関との連携等が、現状における課題として示された。

通常の学校においては、教科学習への対応が大きな課題であることが認められる。ここでは、盲学校で行われている個別に指導する手法だけでなく、「障害」への対応とともに学級の中での「教科学習」への支援の在り方が求められているといえる。

５ まとめ

盲学校におけるセンター的機能は、その態勢はすでに整ったといえる。今回紹介した調査結果から、盲学校の観点からすると、今後は通常の学校に在籍する児童生徒への視点だけではなく、学校や担当教員への支援を通して、当該校として視覚障害児童生徒を支える学校作りに貢献していくことが求められる次のステージに入ったことが示された。

柘植は、特別支援教育の視点を生かした学校作りを提起している。つまり、特別支援教育は「確かな学力の向上」への貢献、「豊かな心の育成－いじめの撲滅－」への貢献、「自尊感情の育成」への貢献、「不登校への対応」への貢献、「教室環境・学校環境の整備－ユニバーサル化－」への貢献、「保護者との連携」への貢献に寄与することが期待されているという。視覚障害教育におけるセンター的機能に引き戻して考えると、今後はこうした観点からの対応が大変重要になってくる。

盲学校に在籍する児童生徒のためだけでなく地域の視覚障害のある人々や学校を支えるためには、前線にいるセンター的機能を担っている担当者の努力だけでなく、後衛として、盲学校という組織でのセンター的な機能を視野に入れた視覚障害教育に関わる教科教育や自立活動の専門性の蓄積・発展に努める必要がますます重要になってきているということを強く認識する必要がある。小規模化している盲学校の現状を鑑みると、こうした専門性や教材等の蓄積は単独の学校だけでは困難な面も多い。全国的に盲学校間がネットワークを組んで対応していくことも重要な視点だといえる。

文献

- 1) 伊藤嘉奈子・大内進(2008)「センター的機能に関わる教員の意識－A県における調査. 課題別研究報告書課題別研究成果報告書「盲学校等における視覚障害教育の専門性の向上と地域におけるセンター的機能を果たすための小・中学校等のニーズに対応した支援の在り方に関する実地的研究」、(印刷中)
- 2) 大内進・金子健・田中良広・千田耕基・澤田真弓・渡辺哲也・伊藤嘉奈子(2008) 通常の学級に在籍している視覚障害児童・生徒への支援に関する調査. 課題別研究報告書課題別研究成果報告書「盲学校等における視覚障害教育の専門性の向上と地域におけるセンター的機能を果たすための小・中学校等のニーズに対応した支援の在り方に関する実地的研究」、(印刷中)
- 3) 全国盲学校普通教育連絡協議会「教育支援等の実態調査」報告資料

聾学校におけるセンター的機能の現状について

小田 侯朗

要旨：小学校・中学校での特別支援教育を推進するに当たっては、地域の特別支援教育におけるセンターである盲・聾・養護学校からの支援が重要な役割を果たす。ここでは聾学校におけるセンター的機能、特に通級指導を中心に小・中学校への支援を考察した。

キーワード：聾学校、センター的機能、特別支援教育

聾学校におけるセンター的機能について

本プロジェクト研究においては、盲・聾・養護学校を対象としたセンター的機能に関する調査が行われ、その概要が報告されているところである。まずはこの調査から聾校におけるセンター的機能の現状を考察してみる。

最初に聾学校のセンター的機能の特徴としていえるのはその対象範囲の広さである。現在聾学校は全国に102校あるが、本調査に回答した聾学校のうちセンター的機能を担う対象領域が決まっていると答えた聾学校が全体の半数以上になる。そのうち24の学校が設置母体である県や市に1校のみであり、その県や市全体をカバーすることになる。そのほか県に2校が15校、県に3校が3校あり、全体に広域をカバーする体制となっている。

聾学校の場合、以前から在籍児以外へのサービスとして早期教育と聴覚活用支援をおこなってきた。幼稚部を設置する聾学校は0歳からの聴覚障害乳幼児支援部門を用意しているのが通常であり、また転出した児童生徒の聴覚管理やその他の聴覚障害児童生徒の相談に応じる補聴相談は多くの学校で行われてきた。これらは多くの場合乳幼児教育相談部、聴能部などの名前で、独自に設置されていた。このような組織をそのまま維持した上でセンター的機能を実施している場合には、センター的機能を一括した分掌がないことになる。近年はこれらの機能を統合して、地域支援部、教育支援部、特別支援教育部などの名前で分掌を作る動きが増えている（全体の80%）。

センター的機能の中心となる教員はほとんど（三分の二以上）が特別支援教育コーディネータや地域支援コーディネータ等の名称を持つ。またセンター的機能を担う職員の数については5名以上と答えた学校が多かったが（回答の44%）、そのうち専任の数になると0名との回答が最も多かった（回答の44%）。

センター的機能を学校機能の一部として教育計画等で位置づけている聾学校は全体の61%におよぶ。また65%の学校は、特定の分掌の教員がこの機能を担うようにしており、全職員がセンター的機能を担う形式は殆ど見られなかった。

それではセンター的機能を効果的に実行するための他機関等との連携はどのような状況であろうか。まず地域の小中学校のニーズをすでに調査している学校はわずか12%であり、77%の学校はPR活動やニーズの掘り起こしを行っているとは回答した。また地域資源リストや地域資源マップを作成しているのが15%、人材・教材リスト等を作成しているのは19%の学校のみであった。一方、センター的機能に関わり盲・聾・養護学校間で情報交換の場を設けている学校は全体の

87%と多かった。また事例研究や研修の場を設けている、学校間の調整を行っていると回答した学校はそれぞれ全体の36%、39%であった。

都道府県教育委員会との連携については57%弱の学校が行っており、巡回相談員や専門家チームとの連携は48%弱となる。また市町村の教育委員会と情報交換の場を設けている学校は43%であり、市町村の巡回相談や専門家チームと連携している学校は39%となった。都道府県との連携の方が強いことは、聾学校の多くが県立の学校であることと関連しているかもしれない。

次にセンター的機能の対象児については以下のような状況が見られた。

相談の対象児は0歳から中学校段階までが中心となることがわかる。その中でも87%の学校が0から2歳までの相談を受け付けていることは、聾学校が早期教育に力を入れている現れであると考えられる。相談の対象となった児童の障害区分については、聴覚障害が多い(93%)ことはもちろんであるが、ついで言語障害(48%)、重複障害(41%)等が多いことがわかる。相談内容については指導支援(95%)や実態把握(91%)が多く、次いで直接の進路相談(84%)や直接の指導(80%)となっている。相談の形態は相談者が学校へ出向く形態が基本になっているが、通信手段による相談も79%の学校が行っており、また巡回相談等(サテライト方式や家庭訪問も含む)に関しても27%の学校が実施していた。相談対象児の在籍校との連携については「話し合いの場を持つ」(91%)、「担任への助言を行う」(88%)、「授業参観等に出向く」(81%)の順に多くいずれも8割以上の学校で行われている。「支援体制への助言」に関しては全体の65%の学校が行っていた。

担任教員からの相談については以下のような結果が得られた。

内容としては指導支援(93%)と実態把握(81%)が中心であり、次いで子どもの支援体制に関する相談(71%)が多かった。対象としては小学校の教員が最も多く(89%)、次いで中学校の教師(73%)と幼稚園(69%)であった。相談対象の児童生徒は聴覚障害(87%)が多いが、言語障害(41%)、重複障害(41%)、LD・ADHA・高機能自閉症等(32%)の児童の相談を受ける学校もあった。又相談者の立場としては児童の担任教師が83%と多かった。相談の形態としては相手校へ出向く場合(84%)と聾学校で行う場合(80%)、メール等での相談(77%)の順で多い割合を示した。

聾学校はセンター的機能として支援教育推進のため、他機関の組織や運営への支援も行っている。その支援の内容としては個別の教育支援計画の作成や特別支援教育に関する情報提供などの支援が多く、対象としては小学校(53%)、中学校(40%)、幼稚園・保育園(35%)、高等学校(11%)の順で多かった。

回答を寄せた聾学校全体の37%の学校が医療機関への支援を行い、47%の学校が福祉機関への支援を行っていた。又他の教育機関との連携(情報交換等)に関しては盲聾養護学校との連携が48%で最も多く、次いで幼稚園・保育園及び小学校との連携がそれぞれ16%、24%、中学校との連携は23%、高等学校との連携は17%であった。

聾学校はこれまで聾学校在籍児が地域の小・中学校に在籍する児童生徒と活動をとにすることを大切に考え、学校間交流や居住地交流を行ってきた。この点については、今回の回答から聾学校全体の84%が学校間交流を、73%が居住地交流を行っていることがわかった。

最後に聾学校におけるセンター的機能の中心の一つである通級指導について述べる。

今回の調査では全体の49%の学校が通級指導を実施していた。聾学校の通級指導については過去に数回全国的な調査が実施されている。これらを年代順にみると、平成13年度26%、平成15

年度 41%、平成 17 年度 55%とその割合が増加していることがわかる。また平成 19 年 10 月の全日本聾教育研究大会(熊本大会)の分科会(「センター的役割」)のために実施されたもっとも新しい調査では、「通級指導教室の設置」が全体の 59%となっていた。ここからは、聾学校における通級指導担当教員の加配が行われるようになった平成 13 年から急増した通級指導教室も、ここ二年ぐらいは変化にも落ち着きが見られるといえよう。

聾学校がセンター的機能を円滑に継続して実施するためには、専門性の高い担当者が必要になる。近年の在籍児童数の減少に伴い聾学校の多くは小規模校としての課題を多く抱えている。今後聾学校が在籍児の指導を充実させつつセンター的機能を発揮するためには、人材の確保や、専門性維持・向上のための様々な取り組みが必要となると言えよう。

<参考文献>

斉藤佐和・四日市章・鷺尾純一・田中耕司(2004)

聾学校におけるセンター的機能の現状と展望

心身障害学研究、 28、 133-147 筑波大学心身障害学系

井坂行男(2005)

聾学校における教育サービスについて

大阪教育大学障害児教育研究紀要 第 28 号 49-58

井坂行男(2006)

聾学校通級による指導について―担当教員は一初年度と 3 年目の調査結果の比較―

大阪教育大学紀要第Ⅳ部門 教育学科 第 54 巻 第 2 号 53-65

大分聾学校(2007)

第 41 回全日本聾教育研究大会第 14 研究協議分科会「全国アンケート結果」

特別支援学校のセンター的機能の充実に向けて 小・中学校のニーズを中心に

佐藤 実華子（北海道七飯養護学校おしま学園分校）

要旨：特別支援教育の本格化にあたり、特別支援学校ではセンター的機能のより一層の充実が求められている。小・中学校では校内体制の整備の充実と支援を必要とする子どもや保護者、学級などに対して具体的に取り組むことが求められている。

本格的に特別支援教育が始まる以前から地域のセンターとして取り組んできた特別支援学校において、センター的機能をより充実させ、地域の資源としてその役割を果たしていくためには、特に活用が多い小・中学校のニーズを適切に把握する必要があると思われる。

そこで、特別支援学校がセンター的機能の役割を果たす上で、どのような課題を持っているのか、小・中学校のニーズはどのような構造や内容があるのかということをつまみ、センター的機能を小・中学校のニーズという視点で整理・再構築することで特別支援学校のセンター的機能の充実につながると考えた。

キーワード：特別支援教育、センター的機能、小・中学校のニーズ

1. 特別支援学校におけるセンター的機能についての現状

平成19年度から改正学校教育法が施行されるにあたり、特別支援教育が本格的に始まり、特別支援学校には、地域の障害を持つ子どもや保護者等のためのセンター的機能の役割を担うことが規定された。

特別支援学校のセンター的機能について中央教育審議会は、①小・中学校等の教員への支援機能②特別支援教育等に関する相談・情報提供機能③障害のある児童生徒への指導・支援機能④福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能⑤小・中学校等の教員に対する研修協力機能⑥障害のある児童生徒への施設設備等の提供機能、と例示している。実際には、ここで例示されたセンター的機能を一律に全ての特別支援学校が担うとするのは現実的でなく、各学校の実情に応じて弾力的に対応していくものとなっており、各学校において実践を積み重ねながらセンター的機能の整理と構築を行っている状況であるといえる。

これまでも、各盲・聾・養護学校においては教育相談という枠組みで障害のある子どもや保護者からの相談を主に行ってきたが、特に平成16年度以降は、障害のある子どもや保護者の相談に加え、小学校・中学校の担任などからの相談が増えてきており、特別支援学校が要請に応じて小・中学校に訪問して教育相談を行うなど、何らかの形で地域の小・中学校への支援を行っている学校がほとんどである。

小・中学校での特別支援教育への取組については、平成19年度からが本格的なスタートとなり、端緒をついたばかりと言える。そのため、特別支援学校のセンター的機能についても、これから小・中学校と連携していく中でさらなる実践の積み重ねによる整理と構築が進んでいくもの

と思われる。

2. 小・中学校のニーズとは何か

（１）実際の取組から感じたもの

自身が勤務する養護学校（北海道は教育大学附属特別支援学校を除いては、盲・聾・養護学校の名称を使用）は、社会福祉法人侑愛会おしまコロニー内にある施設内分校である。本校が設置されている支庁には、盲学校、聾学校、養護学校（知的障害、肢体不自由、病弱）、教育大学附属特別支援学校と従来の全ての障害種に対応する学校が設置されている。さらに、発達障害者支援センターや療育センターなどの専門機関もあり、障害のある人にかかわる資源がそろっている地域であるといえる。また、前述の養護学校に加え隣の支庁に設置されている高等養護学校や各専門機関や研究団体なども含めて「道南特別支援教育ネットワーク協議会」が設置されている。各学校や機関等が情報交換等を行う場としての機能と年に２回研修会を開催し、地域の特別支援教育に関する理解・啓発を促す役割も担っている。また、道南特別支援教育ネットワーク協議会としてポスターを作成し、地域の小・中学校等に配布してPR活動を行っている。

このように地域の特色として、様々な専門機関が多いことから各専門機関や各学校のセンター的機能を直接活用する小・中学校が多い。

本校における特別支援教育のセンター的機能の取組としては、平成１５年度まで教育相談等の業務を主に教務部と教頭とで行っていたが、平成１６年度に分掌を含めた校内体制の見直しを図った。高等部が併設されておらず教職員の人数も多くないことから、分掌部の数を３つとし、一つの分掌組織の中に複数の機能を持たせる形で編成を行った。センター的機能を担う分掌として「特別支援教育部」をあらたに設け、この中に研究に関わる業務も含めてきた。

地域への支援については、これまで行ってきた就学等の教育相談を含め、特別支援教育コーディネーター２名（専任）と教頭とが中心となり、センター的機能の役割を果たす体制となった。

平成１９年度には、高等部が設置されたため、コーディネーターがさらに１名増え、合計３名のコーディネーターと教頭とで活動している。本校が行っている主な活動内容としては、例示された６つのセンター的機能のうち、①小・中学校等の教員への支援機能②特別支援教育等に関する相談・情報提供機能⑤小・中学校等の教員に対する研修協力機能が中心となっている。

自身は平成１６年度から平成１８年度までコーディネーターとして校内の連絡調整を主に行い、小・中学校等からの相談依頼については、ケースに応じて活動を進めてきた。

分掌組織の編成を行った平成１６年度から、実際に障害のある子どもや保護者からの教育相談に加え、小・中学校等からの相談が増えてきている。主な相談者は、特別支援学級の担任と通常の学級の担任である。特別支援学級の担任からの相談内容としては、学級の児童生徒の指導内容や方法、課題となっている行動に対するアプローチの方法、接し方や実態把握、個別の指導計画について等である。通常の学級の担任からは、課題となっている行動に対するアプローチの方法や実態把握（諸検査を含む）等についてである。多くの相談の流れとしては、話題にしたい児童生徒の学習の状況や行動などを事前に情報提供をしてもらったうえで、小・中学校へ訪問し、授業参観を行い、放課後に授業中の様子や先生方からあげられた話題についての話し合いとなるこ

とが多い。しかし、これらの相談を行っていく中で、接し方や実態把握などについては、1回の相談で解決するわけではないので、ともすれば場当たりの相談にもなりやすく、実際には問題の解決や改善には至っていないのではないかと自身が感じることもあった。直接話題にあがるのは、子どもの学習面や行動面、実態把握や対応の仕方なのだが、一問一答のように質問と答えのみで終わっては、不確かなアセスメントの上での助言になってしまうし、小・中学校としても次回の話し合いや別のケースの時に役に立つものではなく、話し合ったことをやってみたところ「うまくいった」「うまくいかなかった」の評価で終わってしまうことになる。また、毎回出てくる話題は多少違っていても、実際にはパターン化された話し合いになる危険もある。

担任等と話し合いを進めていくうちに、直接話題にあがっているのは、特定の児童生徒の特定の行動のことなのだが、実際にはそれだけではなく、他の児童生徒についての相談や児童生徒のことだけではなく学級経営や授業のことなどにも及び、一人のこと、一つのことから複数にそして複雑に相談や話し合いの内容が発展していくことがしばしばある。

このような経験から実際に表面上に支援の依頼としてあげられることの他に、なかなか表には現れにくい、様々なニーズがあるのではないかと考えられた。

（２）ニーズの考え方

実際の支援の現場でのニーズが様々な様態を示すことについては、次のような考え方を押さえておく必要がある。瀬戸（2004）は、センター的機能の取組の中で「開かれた学校づくりは、『養護学校にニーズを寄せてください』と保護者や地域に働きかけ続けることであり、養護学校教員は、地域で暮らす障害児者やその家族が抱える様々なニーズに触れ、視野が開かれる。ニーズは、常に変化するので、学校は提供できる教育サービスのメニューを固定的に用意しておくのではなく、自らも柔軟に変わりながらニーズに応じる教師の在り方、学校の在り方を問い続けることが可能になる」と述べている。

また、滝坂ら（2004）は、「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」において、ニーズについてニーズ・スペクトラム（Needs Spectrum）とスペクトラム・サービス（Spectrum Service）として、次のように述べている。「ニーズは限定的なものでも固定的なものでもない。また一つとは限らず複合的な状態であることも考えられる。従って、ニーズとこれに対するサービスあるいは支援は、『1課題1対応』のようなもので捉えることには無理がある。さらには、ニーズは必ずしも言語化されない領域をも含み、本人がニーズとして意識していない場合もある。そして、対応前から顕在化している（支援者と被支援者相互に意識化されている）ものもあれば、対応の中で顕在化したり見えにくくなったりするものもある。いわば、スペクトラムとしてニーズは存在する。従って、ニーズに応じたサービス提供・支援は『スペクトラム』様に展開される活動として考えられる必要があり、その資源はスペクトラム対応構造のシステムとして開発されなければならない。」

このニーズ・スペクトラムという考え方を基盤に考えると、実際の相談等の場面では、子どもの持つニーズと保護者が持つニーズ、さらには教師が持つニーズや学校が持つニーズなど様々なニーズが混在した状態で存在すると考えられる。特別支援学校が支援に入る際には、このような考え方に基づいて、顕在化しているニーズ、潜在化しているニーズなどを適切に把握し、そのニーズに応じた支援や連携の方法を提供、展開していくことが求められていると考えられる。具体的には、ニーズを様々な視点で整理することから始め、解決のための優先順位をつけたり、支援

の対象となる学校、学年、学級、担任、コーディネーター等が現実的に実行できること等を考えながら支援を進めていくことになる。つまり、支援のニーズを知ることは、アセスメントをするということにもつながってくる。

また、特に特別支援教育において、特別支援学校が小・中学校などの支援に入る際に陥らないようにしなければならないことは、表面化しているニーズに応じていくことだけに終始しないようにするという事ではないだろうか。滝坂ら（2004）はさらに、「また、ニーズは、『援助（help）ニーズ』に限らない。主体の積極的な学習に取り組む意欲とその実現の過程で本人が求めることがあるとすればそれは『支援（support）ニーズ』であり、これに応じることは日々の教育活動や生活の充実を実現することである。この対応は、『援助ニーズ』の発現に対し予防的な意味合いを持つことになるだろう。しかし、他方で『行き届いた支援がニーズを掘り起こす』側面、すなわち、様々な支援が行き届くことによって従来自己解決の工夫を図ってきた内容が解決を外部資源に依存していくということがある。支援、援助、サービス提供の中に、自己解決の力を高めるという内容が内在していることが非常に重要となろう。」と続けている。

ニーズはスペクトラム様に考えることができるし、表面化しているニーズに応えることも必要だが、一方で自立を重要視する考えも重要である。そのため、特に小・中学校等の機関を支援する際には、様々な視点からニーズを把握し、機能を提供することが望まれる。

（３）特別支援学校のセンター的機能に関する調査から見る小・中学校のニーズ

本プロジェクト研究の一環として２００７年に「小・中学校における特別支援教育への理解と充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能に関する調査」を行っている。

全国の盲・聾・養護学校９９８校中７３９校の回答があり、知的障害養護学校の回答数は４２０校であった。

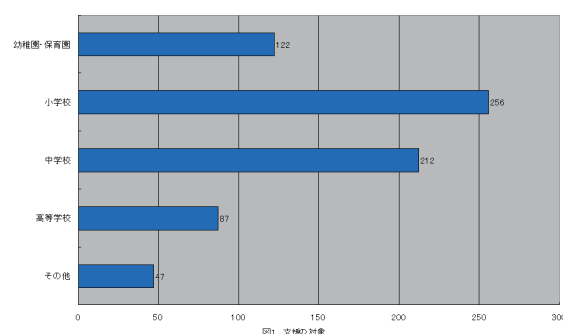
１）子どもを担当する教員からの相談実施状況

①支援の対象と支援の内容について

対象となった支援先は、小学校が３２４件、中学校が２９４件と、小・中学校からの要請が多いことがわかる。（図１）

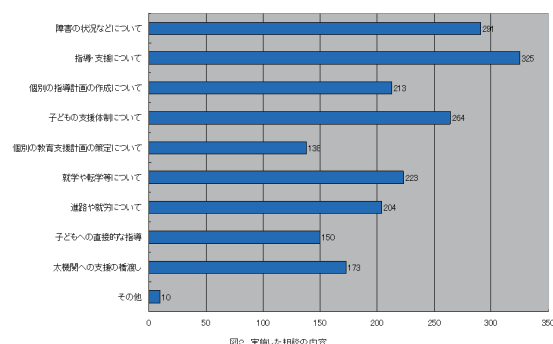
相談の内容は、「指導・支援に関すること」が最も多く、次いで「障害の状況などに関すること」、「子どもの支援体制に関すること」が多くなっている。

（図２）



２）特別支援学校のセンター的機能の進捗状況と実施上の課題

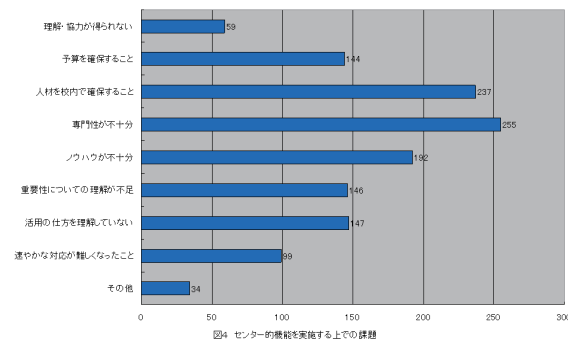
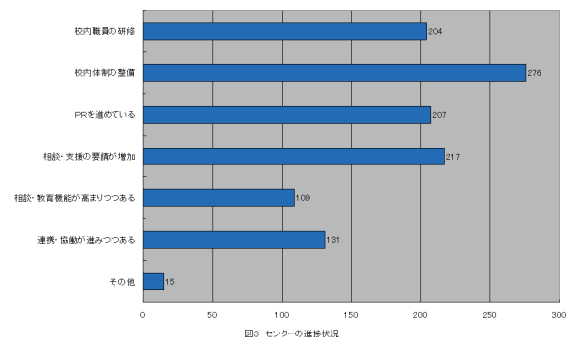
ほとんどの学校でセンター的機能を担う中心となる分掌を組織しており、校内体制の整備も行われ、校内での理解・協力も得られている。さらには、小・中学校からの相談や支援の要請・実施件数が増加している状況がある。しかし一方では、「相談・支



援の活動が積み上がり、各小・中学校の相談・教育機能は高まりつつある」と感じている学校は多くなかった。(図3) また、「多様な障害種に対応する専門性が不十分であること」や「相談ニーズに対する人材を校内で確保すること」、「各小・中学校への支援の内容・方法等のノウハウが不十分」という点については、おおよそ半数の学校が課題と捉えている。

(図4)

これらの調査内容は、特別支援学校が各校の取組から捉えている課題ではあるが、その背景には、「小・中学校が専門性を求めている」と感じるから「多様な障害種に対する専門性が不十分」という課題と捉え、「相談件数の増加」という量的なニーズがあるから、それに対応し、「支援をするための人材の確保が難しい」というような現場のニーズから感じた課題として捉えていると見ることができると思われる。



3. センターの機能の整理と構築の一つの視点として

(1) ニーズを知ることから

特別支援学校が地域のセンター的な役割を担っていくためには、実際に多く占める支援対象である小・中学校がどのようなニーズを持ち、どのような支援を必要としているのかを適切に捉えて機能を整理し、提供していくことが必要と考えられる。それは、これまで述べてきたように表面上にあげられたニーズに応えるということの他に、ニーズ・スペクトラムとして考えたときに捉えることのできるニーズを把握し、対応することも含まれる。

具体的な取り組みとして、実践を積み重ねながら整理・構築していくという点では、これまで以上に各学校においてセンター的機能のPRを行い、活用を促すことやニーズ調査を行うこと等が考えられる。

(2) ニーズに応じて機能を備える

全国調査から明らかになった特別支援学校のセンター的機能に関する「相談・相談機能の高まりが十分でない」「専門性の不十分」「人材の確保」「支援内容・方法が不十分」という課題の解決を考えていく際に、各学校が自校の現在の資源を整理することに加えて、小・中学校が持つニーズという視点に立ってみることも重要な観点になりうると考えられる。

それぞれを「小・中学校が求める相談機能とは何か」「小・中学校が求める専門性とは何か」「小・中学校が求める人材とはどのようなものか」「小・中学校が求める支援内容・方法とは何か」等から、具体的な視点を挙げながら、センター的機能として「できること」と「できないこと」を整理するだけでなく、さらには地域の資源状況も合わせて「できそうなこと」、「必要なこと」

の視点で整理・構築していくことで、各学校におけるセンター的機能が高まり、地域におけるセンターとしての機能を充実させることにもつながるのではないかと考えられる。

（３）今後の課題

本稿においては、現在の小・中学校のニーズを捉え、そのニーズに応じていくように特別支援学校が取組を進めることで、センター的機能の充実を図ることにつながるのではないかと考え、小・中学校のニーズを中心とした視点で整理してきた。これからも様々な取組を進めながら各学校、各地域においてセンター的機能の整理と構築が進んでいくものと思われる。その時に加えて考えていきたいのは、評価の視点である。

特別支援学校が自分たちで評価することはもちろんだが、同時に支援を受ける小・中学校側からの評価について受け止めることである。支援の方法はどうだったのか、小・中学校のニーズが実現されたかどうかなど、様々なレベルで活用した小・中学校からの評価も参考に、次の支援活動へとつなげていくことが必要だと考える。

引用・参考文献

- 1) 大南英明（2006）：中教審答申特別支援教育の解説
- 2) 滝坂信一・大内進・大柴文枝・佐藤克敏・牟田口辰巳・横尾俊・涌井恵（2004）：特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究＜総説編＞．独立行政法人国立特殊教育総合研究所
- 3) 瀬戸ひとみ（2004）：地域資源のネットワークカーとしての教育的相談活動－茅ヶ崎養護学校、茅ヶ崎市での取り組み－．特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究＜事例編＞．独立行政法人国立特殊教育総合研究所
- 4) 中央教育審議会（2005）：特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）
- 5) 真城知己（2006）：特別な教育的ニーズ論と専門性－インタラクティブ・モデルの視点－．いのちはぐくむ支援教育の展望（No.141）．日本重複障害教育研究会

肢体不自由のある子どもを教育する学校における センター的機能

當島 茂登

要旨：本研究で行った盲・聾・養護学校のセンター的機能の取組に関する調査を整理するとともに、特別支援学校（肢体不自由）（肢体不自由養護学校）のセンター的機能の在り方について検討した。

特別支援学校（肢体不自由）では、重度重複障害のある子どもを教育するために、自立活動を中心に専門性を培ってきている。この専門性を軸にセンター的機能を発揮すると同時に、地域の小・中学校からの要請に応じて、LD、ADHD、高機能自閉症等の指導や支援の方法に対応している。地域における様々な教育的ニーズに対応できる特別支援学校（肢体不自由）は、これまでの脳性まひのある子どもの指導において、感覚、知覚、認知等の研究の知見を活用して細やかな指導を行ってきた学校としての専門性を持っているといえよう。

キーワード： 肢体不自由教育、センター的機能、特別支援教育

1 はじめに

肢体不自由のある子どもに対する教育は、特別支援学校（肢体不自由）、特別支援学級、通級による指導、通常学級で行われている。特別支援学校（肢体不自由）においては、それぞれの地域の特性に応じて多様な取組が展開され、地域に開かれた学校として認知度が高くなってきていることが、各学校におけるセンター的機能に関する実践報告から読み取れる。特別支援学校のセンター的機能について、現行の学習指導要領では、「地域の実態や家庭の要請等により、障害のある幼児児童生徒又はその保護者に対して教育相談を行うなど、各学校の教師の専門性や施設・設備を活かした地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割を果たすよう努めること」と明記されている。肢体不自由特別支援教育学校においては、学校が培ってきた肢体不自由教育の教師の専門性や、肢体不自由教育のために整備されている学校のもっている専門的な施設・設備を生かして、地域の障害のある幼児児童生徒やその保護者への教育相談機能を発揮することが求められている。

また、特別支援学校（肢体不自由）においては、肢体不自由のある子どもの教育に関する指導（自立活動等）や支援だけでなく、発達障害（LD、ADHD等）のある子どもに関する指導（評価）や支援の要請も多く、それへの対応も行っている。

2 支援システムの構築（センター的機能の発揮に向けて）

特別支援学校のセンター的機能について、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（中央教育審議会答申、平成 17 年 12 月）では、①小・中学校等の教員への支援機能、②

特別支援教育等に関する相談・情報提供機能、③障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能、④福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能、⑤小・中学校等の教員に対する研修協力機能、⑥障害のある幼児児童生徒への施設設備等が、示されている。この答申の以前から特別支援教育のセンター的機能について提言があり、当時の盲・聾・養護学校においては、先進的な取組が行われていた。

ここに例示されている機能について、特別支援学校がセンター的機能として発揮するためには、学校における支援システムだけでなく、各都道府県教育委員会や市町村教育委員会レベルにおいても支援システムの構築が求められる。また、教育だけでなく、医療、保健、福祉、労働等の各部局間の連携システムの構築が重要である。県及び市の教育委員会の連携システムが機能することによって、学校間（特別支援学校と小・中学校等）の支援機能がスムーズに機能する。また、教育、医療、保健、福祉、労働等の各部局間の連携システムが発揮されると、地域における障害のある子どもへの、乳幼児期から生涯にわたる支援システムが実現可能となる。

特別支援学校（肢体不自由）においては、センター的機能を発揮するために校内の組織の見直しが必要になった。センター的機能を発揮するために特別支援学校において、校務分掌等の見直しが必要になった。センター的機能のために、その機能を担う特別支援教育コーディネーターを配置するだけでは十分でないことは誰にも理解できることである。そこで特別支援学校では、校務分掌や委員会などの校内組織の再編に取り組んできた。特別支援学校（肢体不自由）では、「地域支援部」「教育支援室」「自立活動委員会教育相談部」など従来の校務分掌とは異なる特色ある名称が用いられるようになった。これらの新しい組織の構成メンバーも学校によって様々である。センター的機能が提言された当初、学校や保護者の中に、それに対する反対の意見が出されたことは少なからずあった。しかし、特別支援教育を推進するために、特別支援学校としての方向性を明確にし、学校の持っている自立活動、医療的ケア、摂食指導における専門性、及び支援機器の活用、進路指導情報、教材・教具の活用など、学校として提供可能な資源について共通理解を図ることにより、特別支援学校の果たす役割としてのセンター的機能が各教員に意識化されてきている。このようにセンター的機能を充実していくために、全教職員の共通理解を図り、学校としての支援システムの構築が行われてきた。

3 地域のニーズに対応するために

特別支援学校が障害のある子どものセンター的機能を発揮するためには、地域にある保育所、幼稚園、小学校、中学校、高等学校が、現在地域にどのような教育支援のニーズがあるのかを把握することが重要である。地域の教育機関のニーズを明確把握にすることで、特別支援学校として具体的な対応が明確になる。

特別支援学校（肢体不自由）における実践は、地域の特性によって異なるが、地域の社会資源の一つとして機能している。学校によって小・中学校に在籍している発達障害児等への支援のために、サポートチームを編成し対応しているところもある。また、特別支援学校（肢体不自由）では、障害のある子どもの早期教育相談、発達に関する相談、就学相談、入学相談、などの相談機能、研修会への講師派遣、学校公開研修、ボランティア研修などの研修機能、教材・教具、A

A C 機器等の貸し出しや情報提供機能、特別支援教育に関する情報の提供などが行われている。

特別支援学校（肢体不自由）が地域の小・中学校に対して具体的にどのような支援を行っているか、その概要を把握するために、17年度以降の肢体不自由教育に関する書籍、情報誌、研究発表資料から関連事項検索した項目は以下のとおりである。

① 特別支援教育に関わること

- ・LD、ADHD、自閉症等の発達障害について（障害の理解、指導方法・内容）
- ・障害特性の理解
- ・医療機関等との連携の方法
- ・個別指導計画の作成（基本的な考え方、具体的な例、保護者との関係）
- ・実践指導事例
- ・特別支援教育の現状や動向
- ・「ニーズ」の捉え方
- ・介助員研修
- ・知能検査等の実施

② 肢体不自由のある子どもの指導に関すること

- ・肢体不自由のある子どもの指導（体育、運動会）や対応
- ・脳性まひに関すること
- ・てんかんについて（発作や発作時の対応、服薬など）
- ・肢体不自由のある子どもの指導法（自立活動）に関すること
- ・教具や遊具の活用法
- ・車椅子の活用（電動車椅子での登下校指導）

③ 学級における指導に関すること

- ・コミュニケーションに関すること
- ・対人関係に関すること
- ・多動児の指導に関すること
- ・交流及び共同学習の進め方
- ・集団指導と個別指導における配慮事項
- ・家庭との連携
- ・不登校
- ・いじめ
- ・虐待

④ 就学・進路に関すること

- ・就学
- ・進路

特別支援学校（肢体不自由）では、地域のニーズに対応した様々な具体的な実践事例があると思われる。今回検索した文献には、具体的なニーズに関する調査結果はほとんど見られなかった。

これらの論文や報告書等では、特別支援学校としてセンター機能に関する学校としての在り方など総論的な記述が多かった。地域の各学校のニーズに対応するために、各学校における具体的な事例を検証することにより、地域の学校とともに特別支援教育を推進していくパートナーとして、特別支援学校の役割が明確になるであろう。

4 研究所の調査結果から見えるもの

本研究活動では、平成18年3月に小・中学校の特別支援教育の理解と対応の充実に向かう盲・聾・養護学校の取組の状況の現状を把握することを目的に調査を実施している。その結果の一部を以下に紹介し、特別支援学校（肢体不自由）の現状と今後について考察する。

① 相談の形態について

特別支援学校（肢体不自由）が行っている相談支援の形態については、図1の通りである。相談の形態は、学校に出向いて相談するが最も多く、次に他校の教員が来校、通信手段による相談となっている。

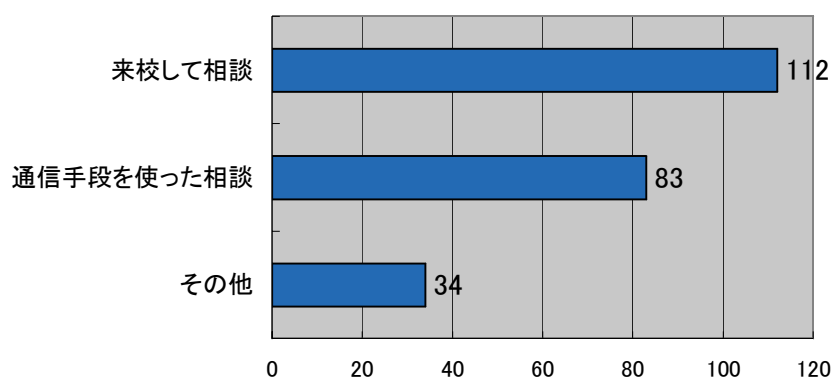


図1 相談の形態について

② 相談の方法について

特別支援学校（肢体不自由）における相談の方法については、図2のとおりである。最も多い形態は、各学校のコーディネーター等とともに相談や助言を行うものである。次いで担任と直接会ったり、ケース会議等に参加して相談を行っている。相談の内容によって相談の方法を工夫していることがうかがえる。

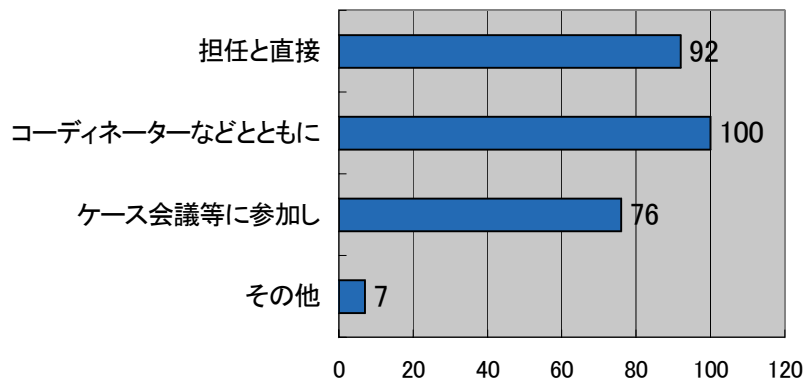


図2 相談の形態について

③ 相談支援の対象学校について

特別支援学校（肢体不自由）が支援の対象としている学校で最も多いのが小学校で、次いで中学校、幼稚園・保育園、高等学校の順となっている。支援対象のほとんどが小・中学校であり、今後は幼稚園・保育園、高等学校への支援が広がっていくことが予測される。

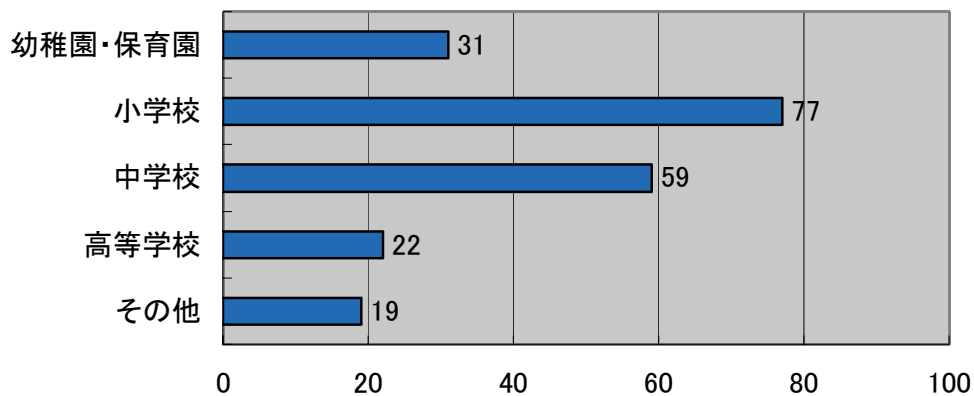


図3 支援の対象

④ 相談支援の内容について

特別支学校（肢体不自由）が実施している相談支援の内容は、図4のとおりである。その結果によると校内研修会の講師が最も多く、次いで特別支援教育に関する情報提供、校内支援体制の構築、個別の指導計画の作成、特別支援教育の組織や運営、個別の教育支援の策定の順となっている。また支援内容として求められていることは、個別の指導計画、個別の教育支援計画などの教育の内容に関わることも、特別支援教育に関する共通理解や校内の支援体制のシステムづくりに関連したことが分かる。

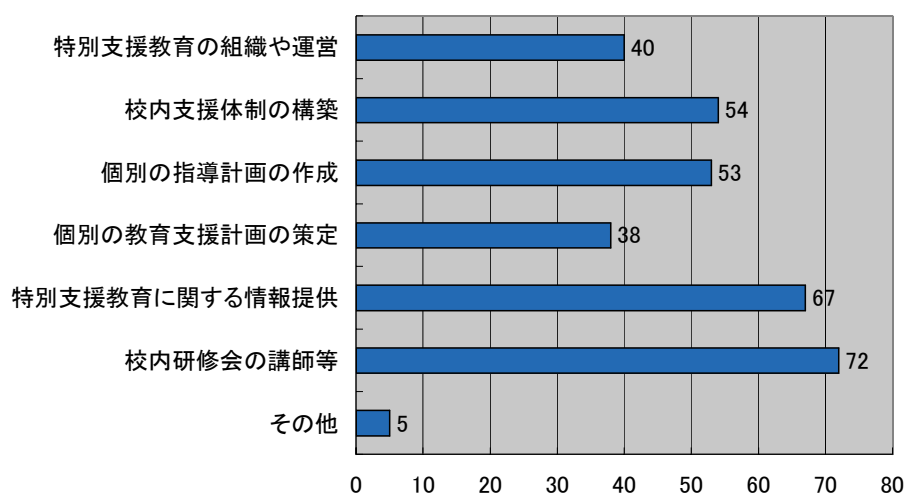


図4 相談支援の内容

⑤ 学校以外の相談機関について

特別支援学校（肢体不自由）が学校教育以外の支援対象としているのは、図5のとおりである。それによると、福祉機関が多く、次いで医療機関となっている。これは肢体不自由特別支援学校の児童生徒の障害の状況を反映していると思われる。

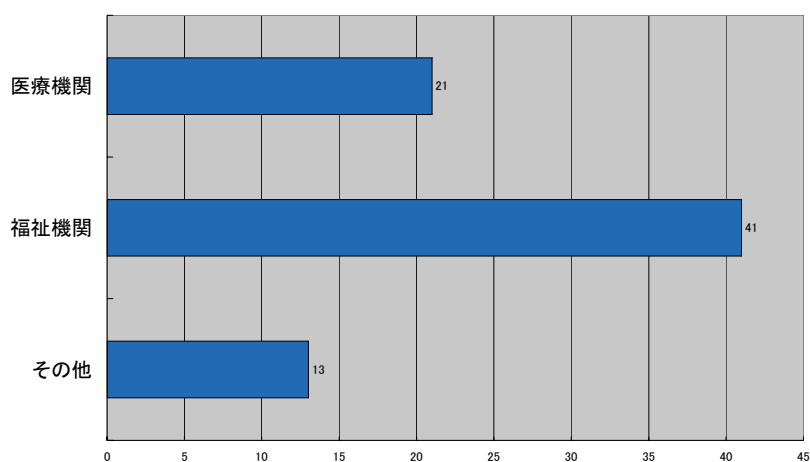


図5 支援の対象

⑥ 情報提供

特別支援学校（肢体不自由）が情報提供した内容については、図6のとおりである。これらの

機関に対して実施した支援の内容は、学校等教育機関についての情報提供、個々の子どもの教育対応がほぼ同数となっている。

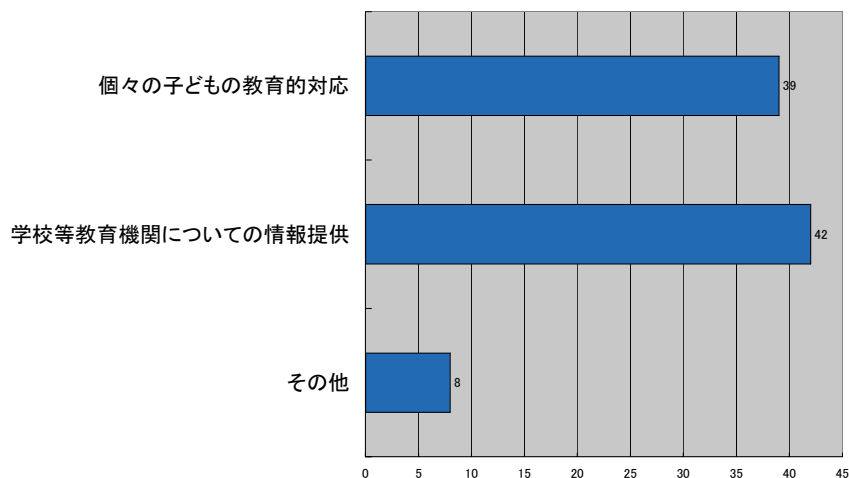


図6 実施した情報提供の内容

⑦ 小・中学校の教員に対する研修協力

特別支援学校（肢体不自由）が小・中学校の教員に対する研修協力についての内容は、図7のとおりである。その結果によると、小・中学校の教員に対する研修協力については、学校の校内研修会を地域の小・中学校の教員に公開して実施、地域の小・中学校の校内研修会に講師として参画、学校や地域で、特別支援教育に関する研修会、講習会を実施がほぼ同数で実施されている。

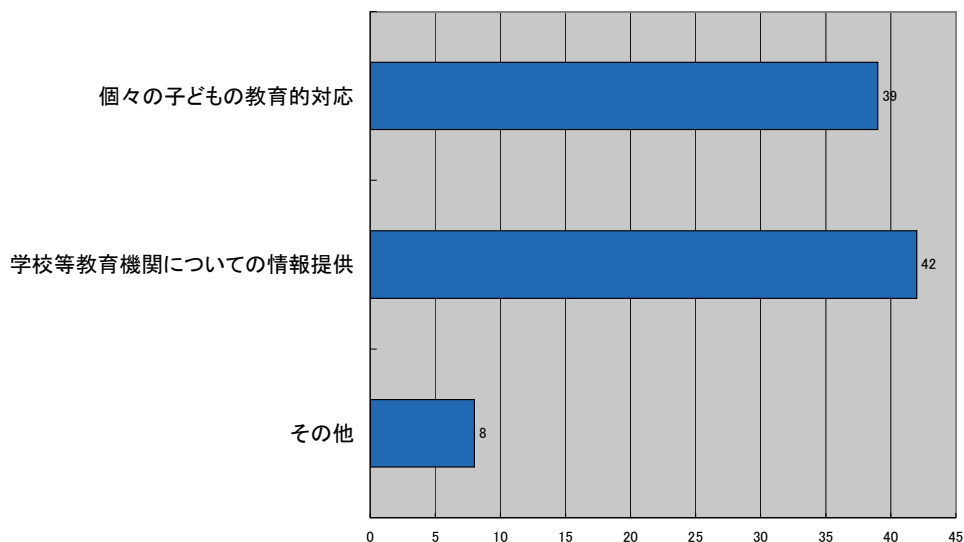


図7 実施した支援の内容

⑧ 情報提供機能について

特別支援学校（肢体不自由）が小・中学校に対する情報提供機能についての内容は、図8のとおりである。小・中学校への情報提供としては、Web ページで公開しているが多く、次いで通

信や印刷物等を配布している、の順となっている。

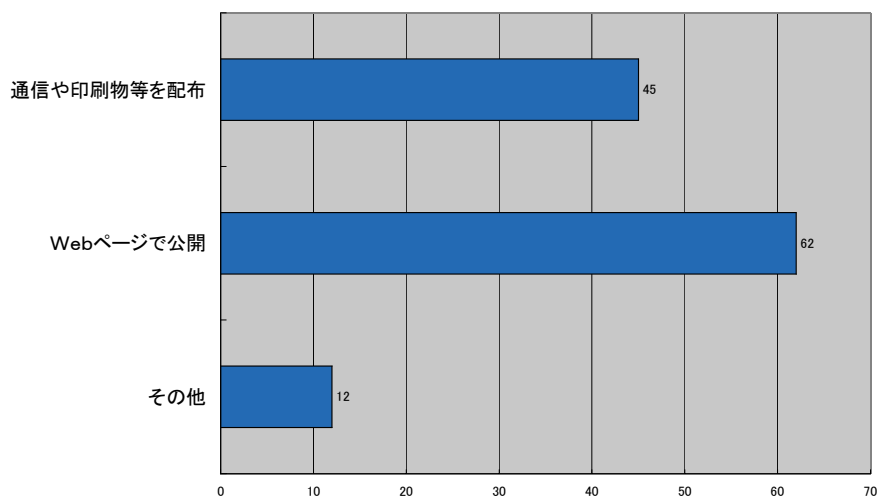


図 8 小・中学校への情報提供機能

⑨ 施設設備・教材教具の提供について

特別支援学校（肢体不自由）が小・中学校に対する施設設備・教材教具の提供機能についての内容は、図 9 のとおりである。その結果によると、教材教具についての情報提供が最も多く、作成しての提供やライブラリーを作っている学校は少ない。特別支援教育を地域で推進していく場合、教育内容を充実させるための様々な工夫が必要であり、たとえば資源の少ない地域などではその学校が中心になって小・中学校と協同で、地域に教材教具のライブラリーを開設することなどの事例が増えることを期待したい。

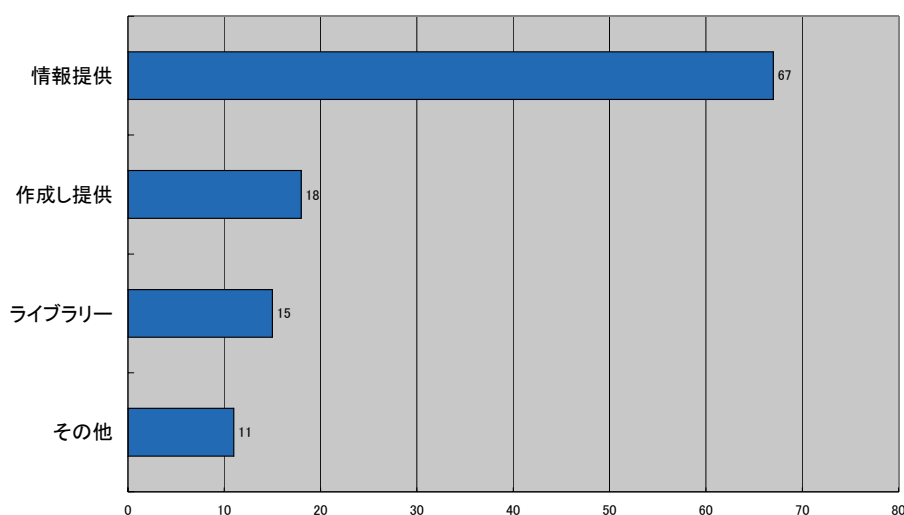


図 9 小・中学校への施設整備・教材用具の提供

⑩ センターの機能の充実のための活動：他機関との連携について

特別支援学校（肢体不自由）が実施している他機関との連携についての内容は、図 10 のとおりである。医療・保健・福祉・労働機関との連携については、特別支援教育連携協議会の機関間

連携の仕組みに参加している学校が多く、次いで医療・保健機関、福祉機関、労働機関の順になっている。労働機関との連携が少ないことは、特別支援学校（肢体不自由）の対象児の重度・重複化傾向と関連しているが、この教育のゴールを自立や社会参加であると考えれば、今後は労働機関との連携を密にすることが求められる。

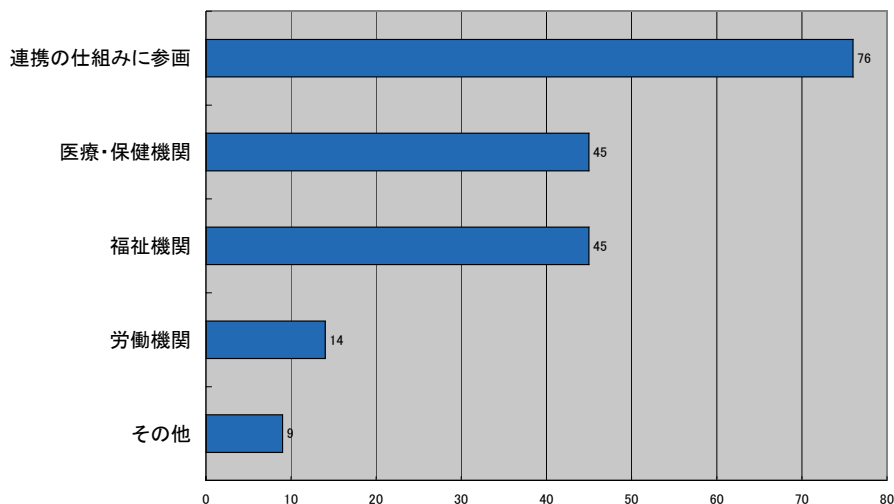


図 10 医療・保健・福祉・労働機関等との連携

⑪ 教育機関との連携

特別支援学校（肢体不自由）が実施している教育機関との連携については、図 11 のとおりである。教育機関間との連携については、他の盲・聾・養護学校との情報交換を行っており、次いで小学校、中学校、幼稚園の順になっている。この結果からとりわけ高等学校との情報交換が少ない現状がみられるが、様々な課題のある高等学校との連携は、小中学校に比べれば比較的連携が取りやすいので、今後に期待したい。

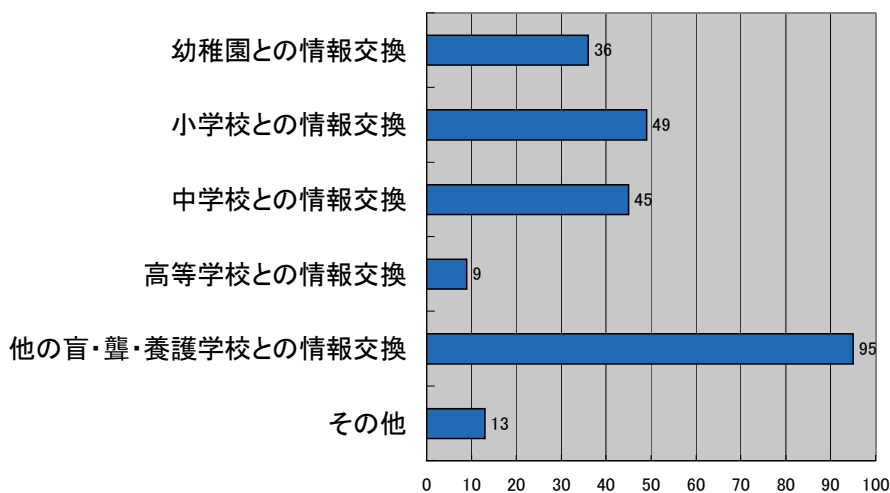


図 11 教育機関間の連携に関するかつ度

⑫ 交流及び共同学習、通級による指導の実施について

特別支援学校（肢体不自由）が実施している交流及び共同学習、通級による指導の実施についての内容は、図 12 のとおりである。その結果は、学校間交流、居住地校交流が多く、通級による指導は少ない。平成 5 年に通級による指導が制度化されて以来、肢体不自由のある子どもの児童生徒数は、二桁になったことがない。

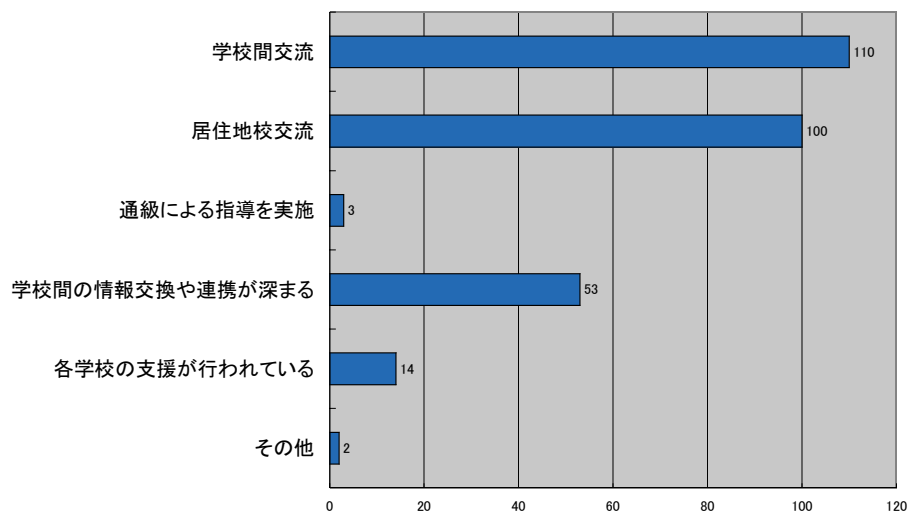


図 12 交流及び共同学習、通級による指導の実施とセンター的機能

⑬ センター的機能を実施する上での課題

特別支援学校（肢体不自由）が実施している交流及び共同学習、通級による指導の実施についての内容は、図 13 のとおりである。その結果は、多様な障害に対する教員の専門性が不十分であること、人材を校内で確保すること、ノウハウが不十分、活用の仕方を理解していない、重要性についての理解不足、予算を確保すること、速やかな対応が難しくなったこと、理解・協力が得られない、の順になっている。

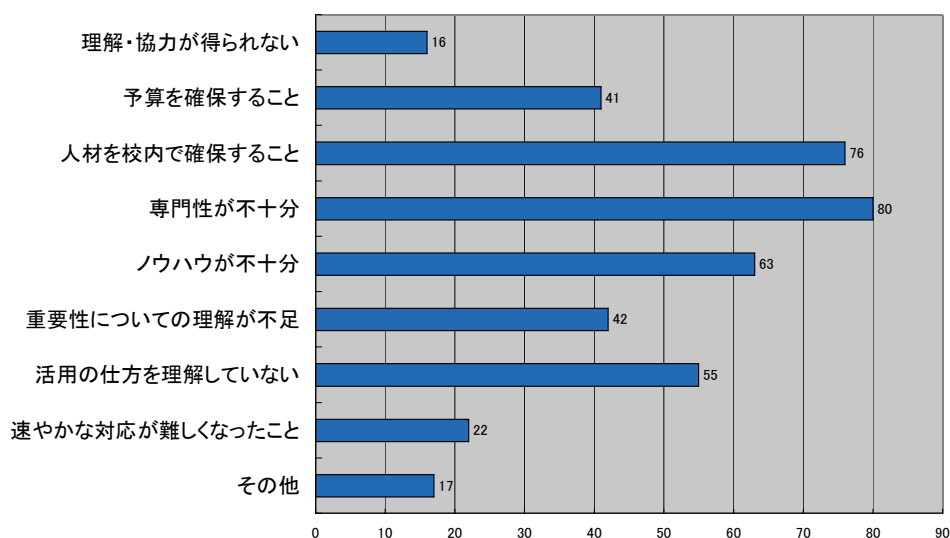


図 13 センター的機能を実施する上での課題

⑭ センター機能進捗状況

特別支援学校（肢体不自由）が実施しているセンター機能進捗状況についての内容は、図 14 のとおりである。センター機能を実施することに関して、理解は深まってきているが、学校としての専門性や個々の教員の専門性を高める必要のあることが指摘されている。センター機能の進捗状況は、校内体制の整備、PRを進めている、校内職員の研修、相談・支援の増加、連携・協働が進みつつある、相談・教育機能が高まりつつある、の順となっている。校内体制が構築しながら、近隣の学校をはじめ関係機関及び関係者等にPRし、地域からの要請が多くなってきていることがうかがえる。

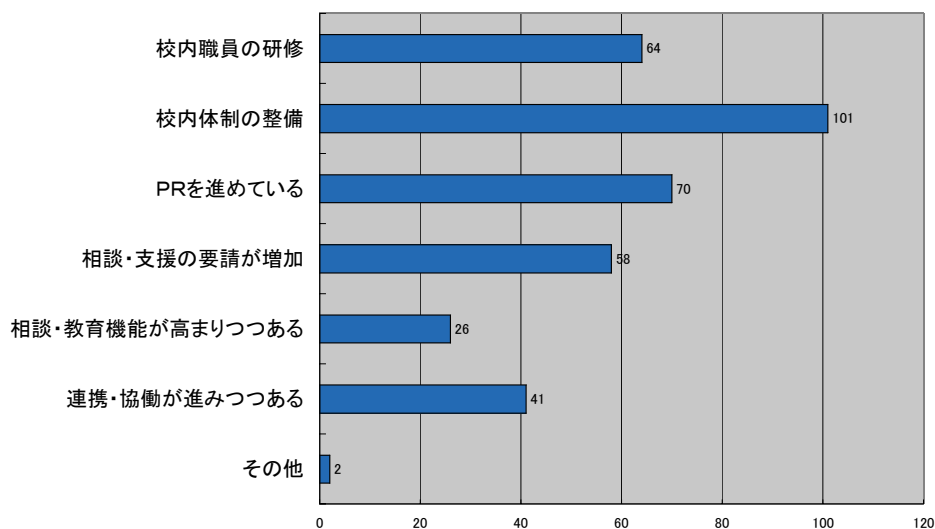


図 14 センターの進捗状況

5 おわりに

現在、特別支援学校（肢体不自由）では義務教育段階の重複障害学級の在籍率が約75%で、他の特別支援学校と比較して突出している。特別支援学校（肢体不自由）では、重度重複障害のある子どもを教育するために、自立活動を中心に専門性を培ってきている。この専門性を軸にセンター的機能を発揮すると同時に、地域の小・中学校からの要請に応じて、LD、ADHD、高機能自閉症等の指導や支援の方法に対応している。地域における様々な教育的ニーズに対応できる特別支援学校（肢体不自由）は、これまでの脳性まひのある子どもの指導において、感覚、知覚、認知等の研究の知見を活用して細やかな指導を行ってきた学校としての専門性を持っているといえよう。

病弱養護学校のセンター的機能について

植木田 潤

要旨：特別支援学校に地域の特別支援教育に関するセンター的機能が求められる中、これまで果たしてきた病弱養護学校の役割や現状での課題を整理し、今後の病弱養護学校の地域のセンター的機能としての期待されている役割について検討した。

今後、病弱養護学校のセンター的機能は、実際に小・中学校等を支援していただけないとどまらず、十分な教育を受けることができていない病気の子どもも多く存在している現状に対応して、子どもの直接的な支援のみならず、その実態を把握して、考えられうる何らかの教育行政的な対応策を提言していくことも、現場に在るセンター的機能の重要な役割の一つと考えられた。

キーワード： 病弱養護学校、センター的機能、小・中学校等への支援

1. はじめに

平成19年4月に学校教育法の一部が改正されたことに伴って、従来の盲・聾・養護学校は特別支援学校へと移行し、新たな役割を担う機関へと位置づけられることとなった。この特別支援学校への転換によって、障害種別によらず、個々の子どもの障害の状態や重複化への主体的な対応が可能になったとも考えられる。これが具体的には「特別支援学校の目的」として、「視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けること」と規定されており、またさらには、「特別支援学校においては...（中略）幼稚園、小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、教育上特別の支援を必要とする児童、生徒又は幼児の教育に関し必要な助言又は援助を行うように努める」という、いわゆるセンター的機能の役割を求められていることでも明らかのように、今後は特別支援学校各々の主体的な取り組みが期待されている状況にあると言えるだろう。

このような特別支援教育の全体的な潮流の中にあって、これまで果たしてきた病弱養護学校の役割や現状での課題を整理し明確にしていくことから、今後、病弱養護学校が地域のセンター的機能として、どのような役割を期待されており、かつまた主体的に特別支援教育に取り組んでいくことができるのかを考えていくことは重要だろうと思われる。

2. 本プロジェクト研究の調査結果から見られる病弱養護学校のセンター的機能の特徴

本プロジェクト研究においては、平成19年3月に全国の盲・聾・養護学校を対象とした調査を実施し、この結果が「小・中学校における特別支援教育への理解と充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能に関する調査報告」として6月に速報版として報告された。

この中で、盲・聾・養護学校全体の結果の特徴と比較して、病弱養護学校のセンター的機能に関する結果では、特に以下のような特徴が見られた。

（１）「子ども及びその保護者からの相談の実施について」の設問において

「対象となった子どもの状況」（図１）では、盲・聾・養護学校全体のセンター的機能の全体傾向では『病弱』の子どもを対象とした相談は他の障害種と比較して少ないのだが、病弱養護学校においては、当然ながら最も多い対象となっている。またその次に『高機能自閉症』も相談対象として多くなっていることから、これまでの病弱養護学校の対象ではなかったとしても、子どもおよび保護者からの支援のニーズの高いことが示唆されている。

また「実施した相談の内容」（図２）として、特に病弱養護では『就学や転学等について』の相談を実施している傾向が、他の盲・聾・養護学校よりも多いようであった。このことは病弱養護学校において、入退院に伴って在籍を小・中学校等から養護学校へ移す場合、あるいは養護学校から小・中学校等へと移す場合に必然的に相談場面が生じていることと関連のあることが示唆されている。

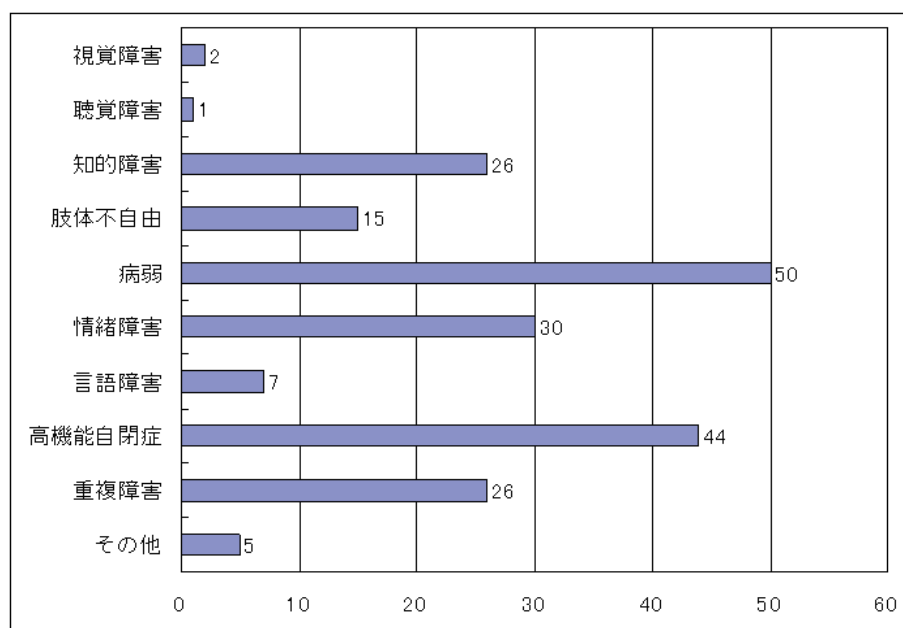


図１ 相談の対象となった子どもの状況

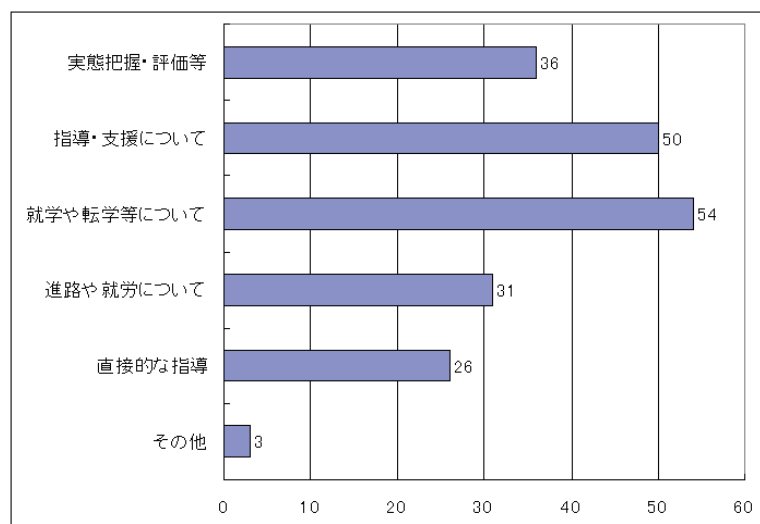


図2 実施した相談の内容

(2)「子どもを担当する教員からの相談」の設問において

「相談の対象となった子どもの状況」では、『病弱』に並んで『高機能自閉症』が同数になっており、小・中学校等においても、病弱養護学校のこれまでの専門性とは関係なく、特に支援のニーズの高いことが示唆されている。

「相談の対象となった教員」(図3)として、『養護教諭』が全体と比較して多かったことが特徴的である。病弱児の支援においては、その疾病あるいは疾患のゆえに養護教諭と連携していくことが重要な鍵となるだろうことは想像に難くない。これを裏付ける調査結果であると考えられる。

また「実施した相談の内容」として、やはり『就学や転学等について』が全体と比較して多いことが特徴的である。これは上記の「子どもおよび保護者のニーズ」と同様の理由が背景にあることが示唆されている。

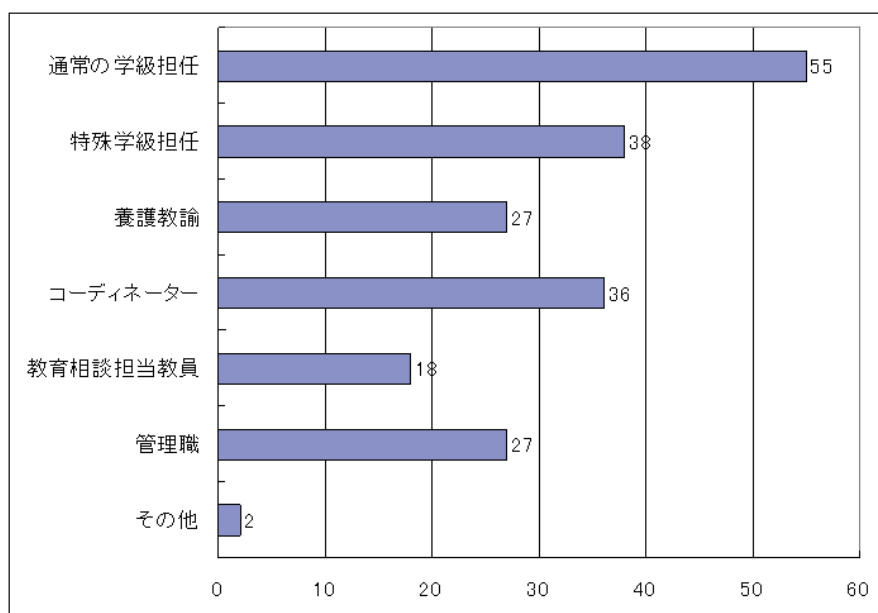


図3 相談の対象となった教員

（３）「センター的機能充実のための活動」の設問において

「医療・保健・福祉・労働機関等との連携」（図４）の中で、『特別支援連携協議会機関の連携の仕組みに参画している』ことが最も多いことは全体の傾向と同様であるが、『医療・保健機関との連携』が『連携の仕組みに参画』の回答に迫るほど多いことは、病弱養護学校の特徴と考えられる。そもそも病弱養護学校自体が病院等の医療機関に隣接していたり、病棟内に教室を有していたりする場合も多いので、医療との連携は日常的であり不可欠でもあることが、この結果に反映されていると推測される。

また「教育機関間の連携に関する活動」（図５）では、全体の傾向と比較して、『小・中学校との情報交換』がやや多いことも、病弱養護学校の特徴であると考えられる。これは子どもの入退院に伴って、必然的に病弱養護学校と小・中学校等との間でより多くの情報交換の機会が必要となることと関連のあることが示唆されている。そこでは、転出入の問題や支援の継続に関して、小・中学校等と連携がなされていると考えられ、こうした機会がより多くなることや質の高い連携を求められていることも、他の障害種と比較してかなり重要な位置を占めていることが推測される。

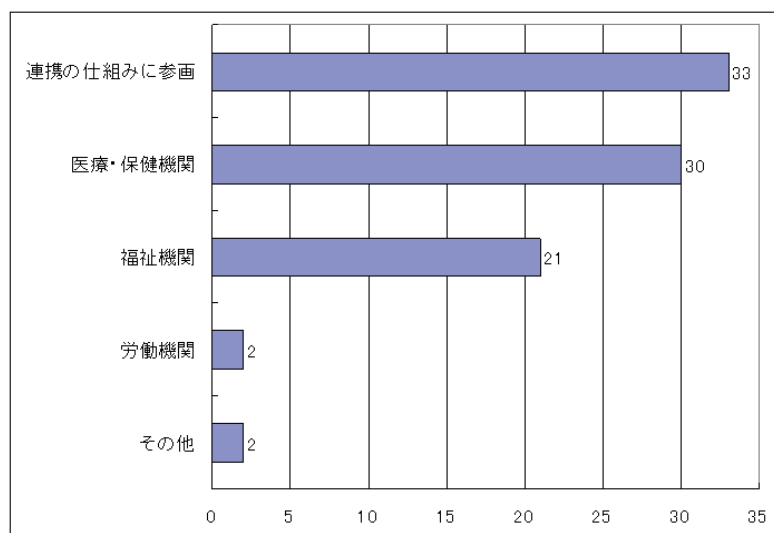


図4 医療・保健・福祉・労働機関等との連携

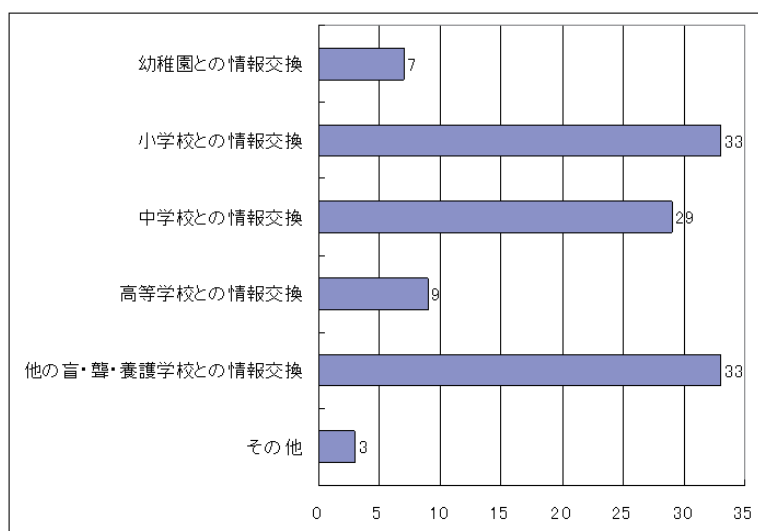


図5 教育機関間の連携に関する活動

(4)「地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能を実施する上での課題と進捗状況」の設問において

「センター的機能を実施する上での課題」で、『人材を校内で確保すること』『専門性が不十分』の2項目の回答が多い傾向は、全体と比較しても変わらない。

またこの課題を反映した形で、「センター的機能の進捗状況」では『校内職員の研修』『校内体制の整備』『PRを進めている』の3項目の回答が多い傾向は、全体と比較して病弱養護学校でも変わらない。現状として、センター的機能を進めて小・中学校等を支援していくための、地固めをしている段階であるとも言えるだろう。

これらの調査結果の特徴からは、病弱養護学校におけるセンター的機能の現状とセンター的機能を進めていく上での課題、そして今後に期待される役割がかなり明確になっているようである。

3. 病弱養護学校の特性と期待される役割について

調査結果から見ると、病弱養護学校に期待されるセンター的機能が発達障害等への対応を求められているという点では、盲・聾・養護学校から移行した他の特別支援学校と変わらない部分もあると考えられる。しかし、そうしたニーズに対して、従来の病弱養護学校が培ってきた専門性に基づく支援の在り方という点では、かなりその方向性が違ってきているようにも思われる。そこには、他の特別支援学校では見られない病弱養護学校に特有のいくつかの問題が背景にあるためだろうと推測される。

1) 教育課程について：病弱養護学校で用いられる教育課程は、多くの場合、小・中学校等に準ずる課程であり、小・中学校等の教員がとっている指導方法や学習内容とあまり大きな差異がないように思われがちである。そのため小・中学校等から助言や援助を求められることは少ないことも推測されるが、しかし、感染症等の問題があつて教材教具の工夫を必要とする場合や、疾病や疾患の状態によって運動の制限や生活上の制限があつて特別な配慮を必要とする場合も多々あり、これらの支援内容と方法に関して蓄積された知見は、病弱養護学校の教員の専門性にも繋がっており、十分にセンター的機能の支援として有用だろう。

そしてこれは、学習内容や教材教具そのものの提供にあるというよりも、むしろ、子どもの自己理解を促す指導の工夫や疾病あるいは疾患を抱えながら生きていくこと、つまり病気と共に生きることを支援していくための、いわゆる「自立活動」において、その特色を見出すことができるものと期待される。こうした観点から、小・中学校等への助言や支援をしていくことが、病弱養護学校のセンター的機能に求められる一つの役割であると考えられる。

2) 子どもの状態像と教室の流動性について：病弱養護学校の対象となっている子どもは、障害というよりは疾病や疾患を抱えた子どもたちであり、その子どもの状態像は一定しているとは限らない。その時々でかなり流動的であることが推測される。これは、治療の状況や疾病あるいは疾患の状態によって、子どもの心身の状態像が短時間でも大きく変化する可能性があることを示している。こうした子ども一人一人の状態像の流動性に加えて、病弱養護学校では、対象となる子どもの様相もさまざま、一方で状態像は比較的安定しつつも非常に長期に渡って入院加療

が必要な子どももいれば、もう一方では、本来的には特別支援教育の対象とならないような子どもで、骨折等の一時的な疾病による入院加療のために籍を置く子どもいる。さらに、こうした個々の子どもの状態像が流動的であるだけでなく、年度内においてある一定の時期だけ在籍児童生徒数が増えたり減ったりといった状況に伴って、教室の枠組みそのものも流動的にならざるを得ない状況も必然的に起こってくる。

これらの極めて流動的な局面に対して、病弱養護学校の教員一人一人が柔軟な姿勢で臨みつつ、かつ忍耐強く対応していく必要に迫られる。時には、ベッドサイド学習や訪問教育といった形で、教員側が主体的に動いていく必要にも迫られる。これらの状況を併せ考えると、小・中学校等と比較して、緩やかな教室集団の枠組みを維持しながらも教員の個をみる視点というものの重要性がより強調されることとなる。

結果的に、学校あるいは教室等の全体状況を俯瞰しつつ、より細やかに子ども一人一人の状態像を見ていき、その時その場所で最も適切と思われる指導や支援の在り方を柔軟かつ主体的に模索しているということが、病弱養護学校の一つの専門性になり得ると考える。流動的な状況を逆手に取って、むしろ係や役割分担を負っていない教員でも、柔軟かつ弾力的にセンター的機能を通じて、小・中学校等への支援に出向いていく可能性も考えることができるだろう。

3) 校内体制について：病弱養護学校は、病院等の医療機関に隣接している場合も多く、在籍児童生徒の状態像は、時としてこうしたハード面の問題に密接な関連を示すこととなる。医療機関においては階層的な位置付けでの整理がなされており、より地域に根差した一次医療的な性格をもった病院からより高度な専門医療を行う二次的三次的な性格をもった病院まで多種多様である。それゆえに、病院に隣接した病弱養護学校の場合、病院がどのような性格であるかによって、在籍する子どもの状態像や教員に期待される役割もかなり違ってくと推測される。比較的軽度の疾病等で一時的な関わりを求められるのか、あるいはより重度の疾病等で長期に渡る関わりを求められるのかでは、教員の対応や心構えが変わってくるのは必然だろう。これは特に複数の病院内に分校あるいは分教室を設置している病弱養護学校に見られる問題でもあり、こうした学校内では、分校・分教室間で意識のレベルや実際の指導レベルでかなりの摩擦や温度差が生じる可能性も考えられる。それだけに、校内体制を十分に整備して、センター的機能の役割や位置付けを校内で共有していく仕組みは重要となると考えられる。こうした校内体制を主体的に構築して維持していくこともセンター的機能を担う教員の重要な役割と考えられる。

4) 連携による支援について：子どもの疾病と治療に伴う状態像の把握、そして医療関係者のニーズを把握するためにも、病弱養護学校では特に医療機関との連携は必要不可欠なものとなっている。こうした役割機能の違いをもった他職種や他機関と連携を進めること、そして、そうした情報を加味した上で実際に病弱養護学校の行った指導や支援を小・中学校等へ橋渡ししていく経験が他の特別支援学校よりも多いことは、ネットワーク作りやコンサルテーションといったセンター的機能の発揮に際して病弱養護学校の強みとなることが推測される。

5) 心理的なケアについて：短期あるいは長期に渡る入院によって、本来は非日常の場であるはずの病院が、子どもたちにとっては日常生活の場となる。いわば日常と非日常の逆転した体験をある程度の期間受け入れざるを得ない状況である。こうした状況に置かれること自体がとてもストレスの多い状況であり、なんらかの心理的な問題とそこから生ずる行動上の問題を誘発しやすい。病弱養護学校では、日々の関わりや自立活動の枠組みで子どもをケアするだけでなく、教育相談を通して家族全体を支援したり、あるいは病棟や小・中学校等とのネットワークを形作る

中で支援したりして、こうした子どもの心理的な問題や行動上の問題にも取り組んでいる。

特別支援学校のセンター的機能に対して、小・中学校等の現場では発達障害への対応を期待していることが多いのは調査研究の結果からも明らかではあるが、不適応や問題行動を示している子どもの背景に発達障害のみならず、こうした心理的な問題を抱えた子どもは多い。それゆえに、病弱養護学校における心理的ケアの実践や知見はセンター的機能でも重要な役割を果たしていくことが期待されているだろう。

4. 病弱養護学校のセンター的機能について

以上に述べた病弱養護学校の特性は、病弱養護学校の課題となっている問題でもあるが、そのまま専門性にも繋がっている。日々の実践の中でセンター的機能に重要な資質や力量が培われているのである。子ども一人一人の状態像を把握し、それに合わせてきめ細かな支援を計画し実行していくことこそ特別支援教育の根幹であり、この点を強調して病弱養護学校が小・中学校等への支援を進めていくことは重要である。病弱養護学校では発達障害の子どもを指導するノウハウが乏しいという理由で、小・中学校等への支援が滞ることは避けるべき事態である。そもそもセンター的機能による小・中学校等への支援の役割機能とは、小・中学校等が抱える問題を外部機関である特別支援学校が直接的に解決してあげることにあるのではなく、一人一人の子どものニーズに応える姿勢や校内支援体制を構築すること、つまりは小・中学校等あるいは教員一人一人が主体的に特別支援教育に取り組めるよう、間接的に支援していくことにあるのだと考えられる。特別支援教育が始まったばかりの小・中学校等では、当面の間、特別支援学校が直接的に子どもに関わり問題に対処していくことを期待するのは避けられないが、一方の長期的な視点では、小・中学校等の主体的な取り組みを支援していくことが重要となるという予測の下に、センター的機能を発揮していくことが、一人一人の子どもと「共に在る教育」のための専門性を蓄積してきた病弱養護学校が「一人一人のニーズに応える」特別支援教育に果たせる最大の役割であると考えられる。

具体的な方策の一つとしては、きめ細かな「個別的教育支援計画」の策定を通して、医療機関等と小・中学校等を繋いでいくことが考えられる。小・中学校等では集団の中での子どもの実態は把握されるが、一人一人の子どもを生活全般に渡って立体的に捉えるという視点は、あまり馴染みのないものである。こうした点で家族や諸機関との連携を通じて子どもを捉える視点は病弱養護学校では不可欠のものであり、多くの知見と実践を持っているだろう。必ずしも心理検査や発達検査等の専門的な技能に拠らなくても、同じ教員の目線を保ちつつ、自立活動のような形で子どもの発達をトータルな視点で提案することが可能と考えられる。

また病弱養護学校ならではの専門性をセンター的機能で発揮していくならば、地域内に暮らしながらも、さまざまな日常の制限があつて外出や他者との交流の困難な病気のある子どもへの支援として、ICTを活用した新しい支援方法などを試みている事例も報告され始めている。

5. おわりに

後、病弱養護学校のセンター的機能は、実際に小・中学校等を支援していただけないとどまらず、教育行政を補完する意味でも、さまざまな提言を行っていくことも重要となるだろう。地域や自治体の中にいて、十分な教育を受けることができてない病気の子どもも多く存在している。例えば、入院中であっても病弱養護学校への転籍を望まなかった等の理由で、教育サービスを受けることができないケースもあるだろう。あるいは、不登校の背景に何らかの病気を抱えている子どももいるかも知れない。こうした場合に、子どもの直接的な支援も重要であるが、そうした実態を把握して、考えられうる何らかの教育行政的な対応策を提言していくことも、現場に在るセンター的機能の重要な役割の一つと考えられる。

聾学校のサテライト式の通級指導による聴覚障害生徒への支援

大石 視朗（神奈川県立平塚ろう学校）

要旨：平塚ろう学校通級指導教室の実践を通して、聾学校のサテライト方式の通級指導による聴覚障害生徒への支援の取り組み、成果と課題について報告した。

キーワード：ろう学校、特別支援学校（聴覚障害）、センター的機能

1. はじめに

特別支援教育においては、聾学校は在籍する子どもたちの教育の充実だけではなく、聴覚障害教育に関するセンター的機関として、小・中学校の通常の学級に在籍する聴覚障害がある児童生徒への積極的な対応が求められています。

平成13年度、神奈川県立平塚ろう学校では小・中学校の通常の学級で学ぶ聴覚障害がある児童生徒を対象とした難聴通級指導教室が開設されました。当初は児童生徒が本校に通級して指導を受ける形態で実施しましたが、その後、本校から遠方の児童生徒の通級希望が増加していきました。本校に通級することが困難な児童生徒が増えたことで、平成18年度からA市のB中学校内に、平成19年度からはさらにC市のD中学校内にサテライト通級教室を設け、聾学校の教員が訪問しての支援を行っています。

本稿では、平塚ろう学校通級指導教室の実践を通して、聾学校のサテライト方式の通級指導による聴覚障害生徒への支援の取り組み、成果と課題について報告したいと思います。

2. サテライト方式による通級指導の概要

サテライト方式による通級指導とは、市町村を単位として中継となる指導の場（サテライト教室）を設け、そこに児童生徒が集まり、通級指導担当者が出向いて指導を行う方法です。

（1）指導目標

指導目標は「聴覚障害のある児童生徒に対して、障害に基づく種々の問題を改善するための指導と支援を行い、学校生活、社会生活に適応できる力を養う」です。

（2）指導対象

指導対象は「聴覚障害によりきこえやことばに関する指導や支援が必要で、通級によって指導効果が期待できる小・中学校の通常学級に在籍する児童生徒」です。

平成19年度の平塚ろう学校通級指導教室の児童生徒数は11名（小学生2名、中学生9名）です。このうちサテライト方式による通級指導を受けているのは5名（全員中学生）で、B中学校2名、D中学校3名です。その他は本校への通級が5名、在籍校への巡回が1名です。

（3）指導内容

直接的な指導としては聴能指導、言語指導、発音指導、コミュニケーション指導、適応指導、

教科の補充指導（国語、英語等）です。聴力検査や補聴器の点検・調整、集団学習（月に1回、通級児童生徒全員による学習）は平塚ろう学校で行っています。

間接的な指導としては保護者との連携、在籍校との連携、関連諸機関（市教委、親の会、耳鼻科医、補聴器業者等）との連携です。在籍校の先生方や保護者の方との連携を深めるために、聴覚障害理解促進のための研修会、出前授業、親子学習会を積極的に実施しています。

また、研修協力や教材の提供、情報交換を通して、小・中学校の難聴学級や難聴言語障害通級指導教室（以後、ことばの教室）との連携も重視しています。

（４）指導時間と指導形態

サテライト通級教室での指導回数・時間は週に1回2時間を基本とし、放課後に行っています。決められた曜日・時間にサテライト通級教室に通います。主にグループ指導を基本としています。

（５）使用教室

サテライト通級指導で使用している教室は、B中学校、D中学校とも相談室（カウンセリングルーム）です。授業ができるように、ホワイトボードや生徒机・椅子を準備してもらいました。

3. サテライト通級教室の取り組み

平成19年度に開設したC市のD中学校サテライト通級教室の1年の取り組みを次にまとめました。

（１）サテライト通級教室の開設準備

①開設までの経緯

C市には小学校のことばの教室はありますが、他市と同様に聴覚障害のある中学生を対象とした難聴学級やことばの教室は設置されていません。

前年度、小学6年生3名の児童（小学校2名、聾学校1名）の保護者から、「中学校に入学したら平塚ろう学校通級指導教室の指導が受けたいが、平塚ろう学校に通級するのは移動時間がかかるので、市内の中学校で通級指導をお願いしたい」との希望が出されました。3名とも本校からは比較的遠方に住んでおり、本校へ通級するとなると1時間半程度の移動時間が必要でした。なお、3名のうち2名は、日ごろから連携を取っているC市のことばの教室担当者から紹介された児童でした。

その後、県教育委員会・C市教育委員会・本校で話し合いを進め、C市の中学校にサテライト通級教室を設けることが決まりました。サテライト通級教室は、各児童が入学する中学校と平塚ろう学校の間位置する点や駅に比較的近い点からD中学校に決まりました。そして、春休みにD中学校を訪問して、校長先生、通級生徒の担任の先生と会い、サテライト通級指導について打ち合わせを持ちました。

②教室開き

サテライト通級指導を開始するにあたり、5月にD中学校で教室開きを行いました（4月に行う予定でしたが、関係者の都合が合わず5月になりました）。自己紹介をしたり、通級指導についての説明をしたりしました。通級生徒の担任の先生、校長先生にも出席をお願いしました。

(2) サテライト通級指導の実際

①指導の内容

サテライト通級教室での指導内容は、語彙の拡充をねらいとした慣用句、四字熟語の学習、作文指導、指文字・手話指導、生徒の希望に応じた教科の補充指導（英語が多い）、障害認識の指導です。

この中で特に力を入れて指導しているのは、障害認識に関わる指導です。生徒が聴覚障害について正しく理解をして、自分の障害について周囲に説明し必要な支援を自分から求める力を伸ばすことを目的としています。そのことが学級適応や学習への意欲に大きく関わると考えるからです。

次に、障害認識に関わる指導で使用している教材のいくつかを次に紹介します。

○『自分について考えよう』

「中学校生活で楽しいことはどんなことですか?」「困っていることはどんなことですか?」

「担任や教科の先生、クラスや部活動の人たちは、あなたの聴覚障害や補聴器（人工内耳）のことを理解していますか?」「理解してもらうためにはどのようにしたらいいですか?」

等の設問に答えて、自分の思いや考えを発表し、グループで話し合いを行う教材。

○『補聴器の聞こえしらべ』

横浜国立大学の中川辰男先生が作成された教材。学校生活や家庭生活の様々な場面において自分の聞こえを調べ、聞こえることとわかることの違いを考える教材。

○『聴覚学習ワークシート』

補聴器・人工内耳の各部の名称と働き、イヤモールドの種類、補聴器の取り扱い等について学ぶ教材。

○『FM補聴器の使い方』

FM補聴システムの基本的な使い方、応用的な使い方、使用上の注意点等について解説した教材。

○『聞こえない・聞こえにくい友だちとのコミュニケーション』

聴覚障害の特性、聴覚障害のある生徒への話し方、指文字や手話の使用、具体的な配慮の仕方等について解説した教材。

○聴覚障害者をとりあげたビデオ教材（TV番組の特集等）

このようなさまざまな課題について、グループで話し合いながら学習を進めています。指導の最後に学んだこと、理解したことを生徒に書いてもらいます。次にそのいくつかを紹介します。

題材：『自分について考えてみよう』

今日3人で話をして、みんな同じように思っていることが多かった。こんなふうに思っているのは自分1人じゃないということがわかってよかった。また、自分の気持ちを話し合ったりしたら、少し安心したし、すっきりした。

題材：『補聴器の聞こえしらべ』

補聴器や人工内耳をつけていても聞こえ方はいっしょじゃないんだと深く感じた。この勉強で自分のことがよくわかったと思いました。

題材：『聴覚学習ワークシート』

補聴器のことは少しわかっていたけど、今日やったらもっとわかるようになった。今度、補聴器を選ぶときの選び方がわかった。

題材：『〇〇中学難聴学級の活動のビデオ視聴』

耳の聞こえる人が耳の聞こえない人のことを嫌がらずに仲良く活動していた。手話の絵を学校中に貼ったりしているのはよいことだと思った。もし、〇〇中のような中学が神奈川県にあったらいいと思った。自分も耳の聞こえない人といっしょに授業や部活をしてみたいから。

②通級生徒の各在籍校との連携

通級生徒が在籍する学校との連携については、日常的には、連絡帳、電話、ファクスを用い、在籍校訪問（授業参観、学級担任等との面談）、通級指導教室公開授業・懇談会などを通して密になるようにしています。

3月 小学校のことばの教室を訪問して、通級生徒の引継ぎを行いました。

3月～4月 通級生徒の各在籍校を訪問して、校長先生や学年の先生方に対し、通級指導について、聴覚障害の基礎知識、通常の学級で学ぶ上での配慮事項、FM補聴システムの使い方等について説明しました。職員会議前に研修会の形で全職員で話を聞く態勢を取ってくれた学校もありました。

4月～5月 通級生徒が在籍する学級と学年の全てのクラスにおいて、聴覚障害理解のための出前授業を実施しました。補聴器について説明したビデオの試聴、聴覚障害の疑似体験、補聴器体験等を通して聴覚障害について理解してもらうようにしました。

8月 市内の小・中学校等の教職員を対象とし、夏季休業中に市の教育委員会主催の形で市内の教育センターを会場として、聴覚障害理解のための研修会を実施しました。研修会の内容は次の通りです。

内容 講話と体験実習（聴覚障害の基礎知識、聴覚障害の疑似体験、補聴器体験、聴覚障害児の具体的な支援の方法、サテライト通級指導の実践報告、難聴教員による講話）

対象 聴覚障害児童生徒を担当する教員、ことばの教室担当者、聴覚障害理解に関心のある教員

研修会参加者の感想

- ・通常級の中で難聴児をどう理解し、支援していくかについて、わかりやすく説明していただき、とても勉強になりました。ここでの配慮は難聴児だけではなくさまざまな子どもたちにも通じるものだと思います。今日の学びを生かして職場に戻り、自分の立場でできることを実践していきたいと思います。(通常学級担任)
- ・非常に理解しやすく、実体験もでき、すばらしい講座だったと思います。校内へも伝達していきたいと思います。難聴児についてだけでなく、他の支援全般に使えることも多かったと思います。(通常学級担任)
- ・具体的でわかりやすいお話でした。支援教育にかかわる者として、それがどんな困難であれ、最も大切なことは生徒理解であることを改めて認識いたしました。(ことばの教室担当)

10月～11月 学級担任の先生を対象にして、通級指導の公開授業・懇談会を実施しました。生徒のサテライト通級教室での指導場面を見学してもらうとともに、在籍校での学習や生活の様子について情報交換をしました。

通年 通常学校の教員の聴覚障害に対する理解を促進するために、聾学校で行なわれる学校公開（公開授業・情報交換会）や公開講座、講演会などへの参加を呼びかけています。その他、通級指導教室便りを毎月発行し在籍校の校長先生や学級担任の先生に読んでいただいたり、各学期末には通級指導経過報告書を作成して在籍校へ送っています。

聴覚障害をもつ生徒が通常学校に適応し、豊かな学校生活を送るためには、通常学校の教員、生徒の聴覚障害に対する理解を促進することが極めて大切であり、在籍校との連携は重要視しています。

③保護者との連携

各学期末には保護者面談をサテライト校または本校で行い、指導についての報告や懇談をしました。また、本校の通級指導教室では隔月の土曜日に親子学習会を実施しています。この学習会は親と子どもが聴覚障害について理解を深めたり、他の親子との交流を深めることを目的としています。

親子学習会の対象は本校の通級児童生徒に限らず、県内の聴覚障害児童生徒の保護者、担当教員等に広く参加を呼びかけています。難聴学級やことばの教室、聴覚障害者福祉センター等を通して広報しています。

平成 19 年度に実施した親子学習会の内容は次の通りです。

平成 19 年度の親子学習会の内容

- 第 1 回親子学習会（5 月） 「難聴児童・生徒の豊かな学校生活へ向けて」（講師：本校通級担当）
- 第 2 回親子学習会（6 月） 「聴覚障害児のことばと考える力を育てる」（講師：元聾学校教員）
- 第 3 回親子学習会（10 月） ろう・難聴大学生の体験談（講師：近隣大学の学生） 第 4 回親子学習会（11 月） 「心を育て、言葉を育てる～読み書きの力をつけるための基礎～」（講師：元聾学校教員）
- 第 5 回親子学習会（1 月） 新しい FM 補聴システムと福祉機器、聴覚障害者用の日常生活用具の体験（講師：補聴器メーカー等）
- 第 6 回親子学習会（3 月） 「日本語の習得と発音・発語指導」（講師：聾学校教員）

4. 通級生徒・保護者のサテライト通級指導に対する感想

サテライト通級教室で指導を受けている生徒・保護者の感想を次にまとめてみました。

（生徒から）

- ・同じ聴覚障害の人といっしょに勉強できて楽しい。
- ・悩んでいること、困っていることをみんなで相談できる。
- ・他の学校のことがわかって参考になる（授業での配慮の仕方等）。
- ・自分ひとりじゃないんだという気持ちになる。

（保護者から）

- ・身近な場所で専門的な指導や相談が受けられる。
- ・市内で指導が受けられるので、移動に要す時間が短くなってよい。
- ・同じ聴覚障害の友達と勉強する時間があって、気持ちが安定しているようだ。
- ・他の聴覚障害生徒のことを知ることができる。

次に、B 中学校サテライト通級教室で指導を受けている E さん（中学 2 年生）が書いてくれたサテライト通級指導に対する感想文を紹介します。

僕は今、自分の中学校でサテライト通級指導を受けています。3 階の相談室を使っています。そこで学習していることは、慣用句、四字熟語、ことわざなどのことばの勉強や、英語検定の練習、補聴器についての勉強などで知識が深まります。また、〇〇聾学校通級教室の生徒たちとの交流として、ビデオレターを送ったり、〇〇中学校難聴学級の活動の DVD を見たりしました。

〇〇聾学校とのビデオレターでは、自己紹介したり、自分が住んでいる小田原の風土について紹介したりしました。〇〇中学校難聴学級の活動の DVD を見て、自分と同じ難聴をもつ人が 20 人ぐらいいて驚きました。その人たちのフリートークを聞いて、共感

するところがありました。また、普通の生徒たちが手話を使えることが、うらやましく思いました。

僕は、新しい FM を試聴することになり、その FM のよいところなどを一緒に勉強している〇〇さんとお母さんに話してあげました。

聾学校に通級するのと、サテライト通級を比べてると、次のようなよい点があります。

- ・平塚に行くのはたいへんだったけど、サテライト教室は自分の学校の中にあるので、移動が楽です。
- ・小学生のときは先生と一対一だったけど、中学生になって他の通級生と一緒に勉強できるようになり、自分を高めることができてうれしいです。
- ・サテライト教室があることで、先生たちに難聴のことやいろいろなことを理解してもらえます。

来年の 3 月で〇〇さんが卒業してしまいます。サテライト教室で一緒に勉強する仲間がぜひほしいです。

5. サテライト方式による通級指導の成果

サテライト方式による通級指導の実践を通して、担当者として次のような成果が得られたと感じています。

(1) 支援を受けられる場の増加

聴覚障害のある児童生徒が地域の小・中学校で学ぶ場合、従来は難聴学級に在籍するケース、通常学級に在籍し、必要な場合はことばの教室や聾学校に通級して指導を受けるケースがありました。しかし、神奈川県の場合は中学生が通級指導を受けられる教室がほとんどないのが現状です。また、通級指導を受けたくても聾学校は遠くて通級できないという声が多く寄せられていました。

通級生徒が在住する市内の中学校に聾学校のサテライト通級教室を置くことで、聴覚障害のある中学生が身近な場で必要な支援を受けられるようになりました。

(2) 移動に要す時間の短縮

遠方から聾学校に通級しなければならない生徒の移動に要す時間が大きく短縮でき、本人や保護者の負担が大きく軽減しました。また、聾学校に通級となると午後の授業を途中で抜けてこななければならない生徒が出てしまいますが、市内にサテライト通級教室を置くことで、最終校時の授業を受けてから通級することができるようになりました。

(3) 担当者の負担の軽減、指導体制の効率化

サテライト通級教室に複数の学校の生徒が集まることで、従来の各学校を巡回する方式に比べ担当者の負担が軽減し、指導体制の効率化も図られるようになりました。

(4) 継続した支援が可能

小学校の難聴学級やことばの教室から支援を受けていた生徒にとって、継続して必要な支援を受けられる場となりました。そのためには、難聴学級やことばの教室との連携が重要であり、

生徒の引継ぎをしっかりと行うようにしています。

（５）自己肯定感を支える支援が可能

思春期をむかえる中学生にとって、同じ障害をもつ仲間と学んだり、交流することは肯定的な自己像形成の上で重要であると考えます。サテライト通級教室のグループ学習を通じて、自己肯定感を支える支援が可能となりました。

（６）在籍校との連携の充実

通級生徒が在住する市内の中学校にサテライト通級教室を置くことで、生徒が在籍する中学校との連携が深まるようになりました。在籍校との連携に関してはまだ課題はありますが、市内の学校に通級指導の拠点を置くことで、通常学校の先生方の通級指導に対する意識も変わるようです。

（７）難聴学級、ことばの教室との連携の充実

サテライト通級教室が設けられたことをきっかけとして、夏季休業中に市教育委員会主催で市内の教育センターを会場として聴覚障害理解のための出前研修会を行いました。この研修会はたいへん好評で、「毎年実施してほしい」との感想を多くいただきました。

これまでも聾学校で行われる公開研修会への参加の呼びかけ、研修協力、相談・情報提供を通して、各市の小・中学校の難聴学級やことばの教室との連携には力を入れてきました。

市内の学校にサテライト通級教室を置くことで、聾学校の支援をより身近に感じてくれるようになり、難聴学級やことばの教室とのさらなる連携の充実が期待できると思います。

6. 今後の課題

今後の課題の主なものは次の通りです。

（１）指導内容の精選と充実

週に１回という限られた時間の中での指導であるため、本人や保護者、在籍校の担任との話し合いを通じて、通級生徒のニーズに合った指導内容を今後も検討していきたいと思います。

（２）在籍校との効果的な連携

通級指導担当者と通級生徒の在籍校の教員の間には、聴覚障害に対する理解や問題意識にずれがある場合が少なくありません。

聴覚障害のある児童生徒が通常学校に適応し、豊かな学校生活を送るためには、通級指導校と在籍校とが密接な連携を図り、通常学校の教員、児童生徒の聴覚障害に対する理解を深めていくことが極めて大切です。今後ともより効果的な連携の内容や方法について検討していきたいと思います。

（３）サテライト通級教室を拠点とした教育相談の実施

現状では難聴学級やことばの教室は聴覚障害児童生徒の支援に関する十分なノウハウを必ずしも持っているわけではありません。難聴学級やことばの教室と連携しながら、そこで指導を受け

ている聴覚障害児童生徒に対する教育相談をサテライト通級教室で行いたいと考えています。

（４）聾学校に対する抵抗感の払拭

ことばの教室のベテランの先生から「聾学校の親子学習会を勧めるのだが、なかなか理解してもらえずにいる。保護者も子どもも『聾学校』という名前を聞いただけで、そんなにレベル的には低くないので、という思いを強く持っている。」と言われたことがあります。

地域の学校で学ぶ聴覚障害児と保護者の中には、聾学校に何かを相談したり、聾学校から何等かの支援を受けることに対して、抵抗感を持っている方が少なくないように感じています。

地域に開かれた聾学校を目指し、そのような抵抗感を拭い去るような取り組みが必要であると思います。

課題はまだたくさんありますが、課題解決を図りながら実践を積み上げ、通常の学級で学ぶ聴覚障害のある児童生徒の実態とニーズに応じた効果的な支援ができるように努めて行きたいと思っています。

7. おわりに

特別支援教育体制への移行にともない、聾学校で専門的な指導・支援を受けたいというニーズは今後ますます増加していくものと思われます。そして、それを積極的に受け入れる聾学校側の意識改革と、センター的機能が有効に発揮されるための体制整備が必要であると考えます。また、聾学校をはじめ特別支援学校からの支援を十分に生かすには、小・中学校の障害児教育に対する意識が変わることも必要だと思っています。

聾学校に在籍している、在籍していないに関わらず、地域の小・中学校で学ぶ聴覚障害のある児童生徒と保護者、その担当教員から頼りにされる機関であるというのが特別支援教育下での聾学校の姿であると思います。

南薩養護学校のセンター的機能の取組 ー地域の特別支援教育推進ネットワークの構築に向けてー

鹿児島県立南薩養護学校

要旨：南薩養護学校が対象とする川辺地区の特別支援教育の現状と課題について整理し、南薩養護学校が、地域のセンター的機能として実践したことの成果と課題について報告した。

キーワード：特別支援学校（知的障害）、知的障害養護学校、センター的機能、特別支援教育

1 川辺地区の特別支援教育の現状と課題

(1) 川辺地区の小・中学校等における特別支援教育の現状と課題

ア 小学校

- (ア) 小学校では、8割以上の学校に特別な教育的支援の必要な児童が在籍している。
- (イ) 年々関心は高くなっており、校内研修も計画的に行われている学校が多いが、継続的な研修の深まりがまだ不十分である。
- (ウ) 校内委員会の設置及びコーディネーターの指名は100%であるが、特別支援学級担任やコーディネーターへの負担が多く組織として機能は不十分である。

イ 中学校

- (ア) 中学校では、3割以上の学校に特別な教育的支援の必要な生徒が在籍している。
- (イ) 年々関心は高くなっており、校内研修も計画的に行われている学校が多いが、教科担任制であることから、全校的、継続的な支援が未確立な学校もある。
- (ウ) 校内委員会の設置及びコーディネーターの指名は100%であるが、特別支援学級担任やコーディネーターへの負担が多く組織として機能は不十分である。

(2) 保育所・幼稚園

- ア 幼稚園等の職員の特別支援教育への意識が高まり、研修会等への参加が増えてきている。
- イ 校内研修会への講師派遣要請等もあるが、発達障害や特別支援教育に関心のある教職員の取組が中心であり、所又は園としての全体的な取組までは不十分である。
- ウ 校内委員会に代わる組織は未設置であり、コーディネーターの指名は実施されていない。

(3) 高等学校

- ア 高等学校における管理職をはじめとして教職員の特別支援教育推進に関する関心は低い。
- イ 発達障害等特別な配慮を必要とする生徒への指導のあり方に関心のある教職員が増えつつあり、本校における特別支援研修会への参加の増加や校内研修会への講師派遣要請も取組として始まってきている。
- ウ 校内委員会の設置及びコーディネーターの指名は、H20年度からの取組予定である。

(4) 行政機関における特別支援教育の現状と課題

ア 南薩教育事務所

(ア) 「川辺地区特別支援連協議会」の開催は年1回であり、今後の取組が課題である。

(イ) 「川辺地区特別支援コーディネーター養成研修会」を年1回（1日）開催し、地区内のコーディネーター養成への取組がスタートしたばかりである。

イ 市・町教育委員会

(ア) 市町単位での特別支援教育推進に向けての取組は、まだ学校独自の研修だけであり、教育委員会のリーダーシップが求められている。

(イ) 就学指導に関する課題としては、医学、心理学等の専門家の確保が困難であるとともに、現在、市町村合併の過渡期でもあることから、今後の組織的な取組の整備が必要である。

(5) 自主研究グループ「川辺地区特別支援教育研究会」における特別支援教育の現状と課題

ア 2市2町（枕崎市、南さつま市、知覧町、川辺町）の広域な川辺地区をカバーする自主研究グループのため、年1回の総会と行事的な活動の運営のみの研究会となっている。

イ 市町教育委員会との連携を図りながら、教育事務所との連携を図るとともに、ネットワークづくりを進めるために、ブロック化を図る必要がある。

2 研究課題の設定について

(1) 本県の特別支援教育体制推進事業から

本県では、国の委嘱事業として、平成15・16年度「特別支援教育推進体制モデル事業」を含め、平成17年度からの「特別支援教育体制推進事業」を展開し、幼稚園から高等学校までの発達障害を含む障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導や必要な支援を行う「特別支援教育」体制を整備するため、平成19年度からは県下全域を推進地域に指定して、事業を展開している。

事業の展開にあたっては、特別支援学校が地域の特別支援教育のセンターとしての機能の充実を図るため、地域の幼稚園、小・中学校及び高等学校からの要請に応じる相談支援・研修支援等の方策や関係機関との連携協力の在り方について実践的に研究を行うことが求められており、本校においても、所在する地域（川辺地区）での支援体制の整備・充実が緊急の課題となっている。

(2) 川辺地区の特別支援教育の現状と課題から

本校では、所在地の川辺地区（行政管区の改編に伴い、「川辺教育事務所」から「南薩教育事務所」）における特別支援教育の推進にあたり、本地区の特別支援教育に係る現状と課題【1の(1)～(6)】を踏まえ、標記の「小・中学校等における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究ー川辺地区特別支援教育推進ネットワークの構築に向けてー」という研究課題を設定した。

3 研究体制について

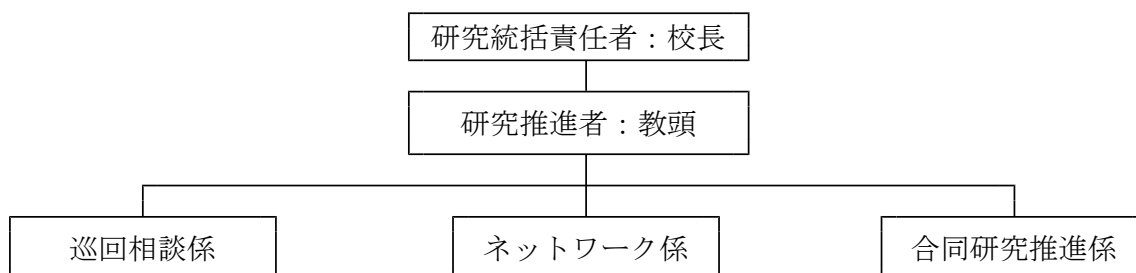
(1) 校務分掌（支援部）の整理・統合

本校では、平成１７年度から「支援部」を校務分掌で位置づけ、「地域支援」へのスタートを開始した。しかし、校内における「個別の教育支援計画」策定の推進や校内外における「教育相談」等との兼務、及び「コーディネーター指名」や「巡回相談」等の業務の整理等の必要性から、平成１８年度及び平成１９年度の業務の整理・統合を実施し、地域支援の一本化を図ることにした。

年度	校外支援に係る係の整理	業 務 内 容
１７	地域支援	① 地区内学校の校内研修会等への派遣に伴う資料収集・準備及び特別支援教育に係る職員の資質向上の推進 ② 夏期特別支援教育研修会の計画・運営 ③ 就学指導に関する関係機関との連携 ④ 個別の教育支援計画の策定及び個別の指導計画及び個別の移行支援計画の作成・調整
１８	支 援	① 地区内学校の校内研修会等への派遣に伴う資料収集・準備及び特別支援教育に係る職員の資質向上の推進 ② 夏期特別支援教育研究会の企画・運営 ③ 個別の教育支援計画の策定及び個別の指導計画及び個別の移行支援計画の作成・調整
１９	校外支援 (コーディネーター)	① 地区内学校の校内研修会等への派遣に伴う資料収集・準備及び特別支援教育に係る職員の資質向上の推進 ② 要請による巡回相談の実施 ③ 外部からの教育相談 ④ 夏期特別支援教育研究会の企画・運営

(2) 本研究に係る研究体制の組織化

平成１８年度は、支援部の支援係及び特別支援教育コーディネーターで、平成１９年度は、支援部の校外支援係（外部に係るコーディネーターを兼務）と支援部の他の係及び教務部の広報委員会、情報教育係で研究推進組織を編成し、「巡回相談係」「ネットワーク係」「合同研究推進係」を組織した。



4 研究内容・方法について

(1) 「点」から「線」の相談・支援体制づくり

【方法】 平成１８年度に２市２町（枕崎市、南さつま市、知覧町、川辺町）の教育委員会に対して、早期の相談・支援体制の構築を依頼し、本校の支援体制について説明した。また、行政区は異なるが巡回相談割当である日置市吹上町に関しては、日置市教育委員会を通して支援体制

の説明を行った。

また、校長会等において、本校の相談・支援体制についての説明をする機会を積極的に設け、管理職としての学校経営の課題としての意識改革及び学校組織としての継続的な体制づくりへの理解・啓発を図る。

- 【成果】① 就学指導のための就学相談会時のみの協力依頼から、幼稚園における発達障害児の実態把握や指導の在り方についての協力依頼が2園あった。
- ② 川辺地区のすべての市町教育委員会から就学相談会への相談員の派遣要請があり、未就学児を含め、これまで、相談対象として保護者の理解が得られていなかった児童生徒に関しても相談の依頼が増えてきている。
- ③ 小・中学校からの相談として、諸検査実施の依頼や検査結果の分析、授業の様子の観察を踏まえた指導のあり方の相談が増えてきており、平成17年度から継続した相談が行われるようになりつつある。
- ④ 川辺地区の市町の就学指導委員会への委員委嘱が2市2町すべてからあった。併せて、日置市からも要請があった。
- 【課題】① 行政管区を越えた市町村合併（川辺郡川辺町と知覧町に加えて揖宿郡鰐丸町）の時期と重なり、教育委員会としての特別支援教育体制推進の進捗は、予定よりも遅れている。今後、合併後の教育委員会の特別支援教育体制推進への更なるサポートが必要である。
- ② 小・中学校等のコーディネーターの専門性の不足から、学校内における相談・支援体制まで、まだ不十分であり、本校からの相談・支援体制づくりの充実と併せて、小・中学校の指導者養成について推進していく必要がある。

(2) 小・中学校等における校内支援体制づくり

【方法】 巡回相談事業及び校内研修会講師派遣の要請を受け、以下のような支援を実施した。

- ア 対象となる幼児児童生徒や学校等のニーズの把握と指導内容・方法に関する助言
- イ 校内における支援体制づくりへの助言
- ウ 個別の指導計画の作成への協力
- エ 専門家チームと学校の間をつなぐこと
 - オ 校内での実地把握の実施への助言
 - カ 授業場面の観察
 - キ その他

【成果】① 平成17年10月から平成19年12月までに実施した「小・中学校等への巡回相談等」から見られるように、

※ 小学校・中学校においては、年度が進むにつれて、上記イとウからアへの支援の要請の比率が上がってきており、「校内委員会」の機能化が進むとともに、「個別の指導計画作成」についての取組も徐々に進められていると考えられる。

また、アの支援の具体例としては、配慮を必要とする児童の具体的な指導内容や指導方法に焦点化されてきており、支援体制の推進が図られていると考えられる。

② 高等学校については、巡回相談が初めて行われる学校がほとんどであり、課題意識を持った教職員が少なかったが、巡回相談と併せて職員研修を実施するとともに、研

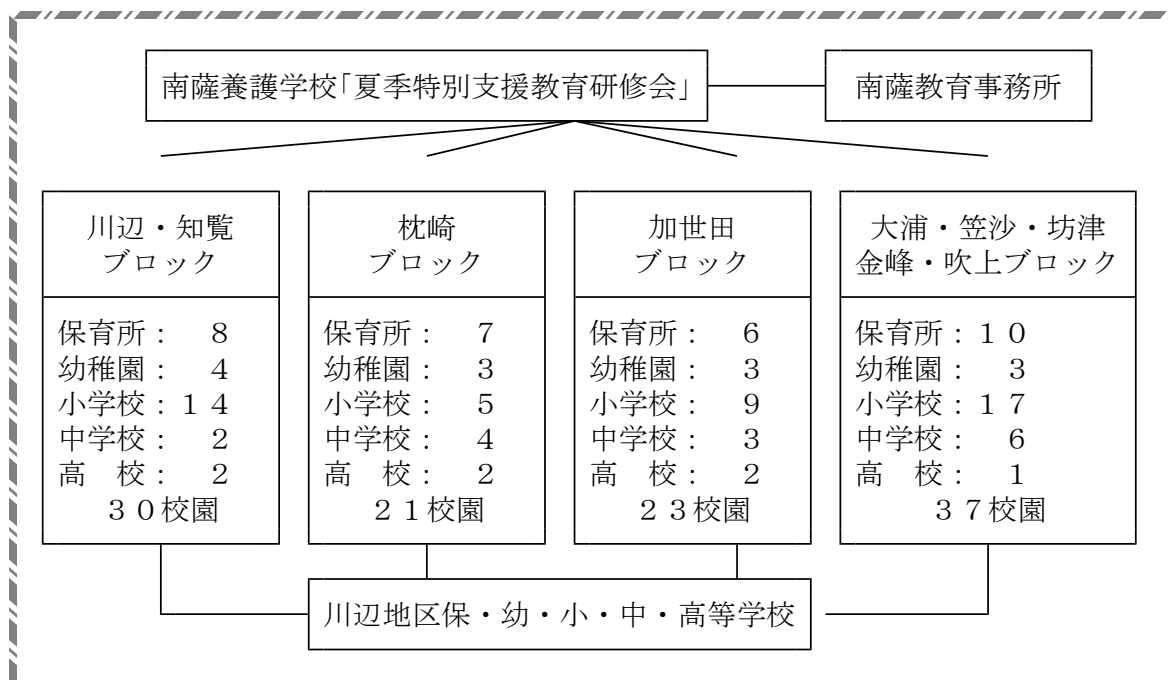
修会において職員へのアンケート調査等を実施し、特別支援教育に関する意識及び理解調査を行い、その結果を還元することで学校としての取組へのきっかけをつくることができた。

- 【課題】① 巡回相談及び校内研修会等への講師派遣による支援を継続的に実施していくためには、予算的措置や各学校等の年間計画の中で年度当初から計画的に進めなければならず、市町村教育委員会や学校において差がある。
- ② 小・中学校等のコーディネーターと本校のコーディネーター間で電話連絡等も増えてきているが、継続的な取組としてはまだ不十分である。

(3) 既存の「川辺地区特別支援教育研究会」(任意団体)を生かしたブロック別協議会の組織化

- 【方法】① 川辺地区(一部日置地区も含む)を下記の4ブロックに分け、本校の担当コーディネーターを割り当て、情報交換や研修会等を実施する。
- ② 各小・中学校等における実践や先行する取組の紹介として、「事例研究」や「研究グループ」等を本校の「夏季特別支援教育研修会」で紹介するとともに、ブロック内での事例報告会等を実施する。
- ③ 本校の「夏季特別支援教育研修会」に向けて、小・中学校等の教職員の「課題及び求めていることは何か」を事前にアンケート調査し、研修会当日、意識を持って参加できるようにするとともに、分科会についても焦点化していく。

(仮称)川辺地区特別支援教育ブロック協議会



- 【成果】① 既存の組織である「川辺地区特別支援教育研究会」(任意団体)の総会時に、管理職及び特別支援教育学級担当者の研修会を組み入れ、本校職員による「特別支援教育の推進について」の講話及び質疑応答を実施することができた。
- ② 「本校の小・中学校等への支援体制」についての説明や「県総合教育センター」や「独立行政法人国立特別支援教育総合研究所」、「文部科学省」のホームページに掲載されている情報提供等を実施できた。

- ③ 本校の「夏季特別支援教育研修会」や南薩教育事務所の「小・中学校特別支援コーディネーター養成研修会」時に、本校のブロック担当コーディネーターの紹介及び支援要請への対応について説明できた。

その結果、本校の担当コーディネーターとの情報交換を望む小・中学校等のコーディネーターへの意識付けができた。

- ④ 本校の「夏季特別支援教育研修会」参加者

校種別	分科会	参加人数	分科会テーマ
小学校	1	13人	個別の指導計画作成 個別の教育支援計画策定 情報交換（具体的な支援）
	2	11人	関係機関との連携 コーディネーターの役割 情報交換（具体的な支援）
	3	11人	発達検査 校内支援体制 情報交換（具体的な支援）
	4	11人	保護者への対応及び説明 情報交換（具体的な支援）
中学校	5	8人	通常学級の特別な支援を要する生徒への具体的な手立て 特別支援学級に在籍する生徒への指導法と対処 自閉症の生徒とのコミュニケーションの取り方 思春期における性教育 情報交換（具体的な支援）
保育所 幼稚園	6	6人	順番が待てない幼児への対応 できないと分かると大泣きする幼児への対応 就学に備えた対応
高校	7	10人	支援が必要と思われる生徒へ対応する体制づくり 「気付きのためのチェックリスト」の活用法 特別支援教育を推進する手順 LD、ADHD、ASの生徒への接し方、指導のあり方 支援対象生徒の卒業後の受け入れ先とその連携のあり方

【課題】① 幼稚園・保育所に関しては、教職員個々の自主的な研修に任されているところが多く、各教育委員会や市町部局担当課との連携及び各園（所）としてのブロック別の研修会等への参加が不十分である。

- ② 本校からの「ブロックとしての情報交換、自主研修」等の呼びかけをしたが、組織的な活動までは確立できなかった。

- ③ 特別支援学級がない小・中学校においては、「川辺地区特別支援研究会」への参加

がないため、ブロック化を地区全域に広めるための取組が必要である。

(4) パソコンを活用したネットワークの構築

- 【方法】① 広域な地域であることを考慮し、本校のホームページに特別支援教育コーナーを設け、「県総合教育センター」や「独立行政法人国立特別支援教育総合研究所」へのリンクができるようにする。
- ② 本校のホームページに、「(仮称) 南薩地域 特別支援研究会」の掲示板を整備する中で、「小・中学校等からの質問」を「本校コーディネーターが回答」するシステムや「小・中学校等が他校への質問」に対し「他小・中学校から事例等の情報提供」をすることができるシステムを構築し、気軽に情報交換、情報発信ができるコーナーを設ける。
- 【成果】① 平成19年12月13日に予定している、南薩教育事務所が所管する「川辺地区特別支援連携協議会」に紹介し、活用を促す予定である。
- 【課題】① 利用に関するマニュアルや個人情報の取り扱いについて検討し、3学期はじめに、地区内の小・中学校へ紹介する予定である。

病弱養護学校におけるセンター的機能について

群馬県立赤城養護学校 小中等支援係

要旨：病弱養護学校（特別支援学校・病弱）のセンター的機能に求められていることについて、保護者及び地域の小・中学校へのアンケート調査を実施し、本病弱養護学校のセンター的機能の基本的考え、具体的な内容、関係機関との連携とセンター的機能を実現するための校内体制の在り方について検討した。

キーワード：特別支援学校（病弱）、病弱養護学校、センター的機能、特別支援教育

1 本校のセンター的機能の特徴について

（１） 本校の特徴

① 教育課程

本校の教育課程は、通常の小・中学校、高等学校の普通科とほぼ同じ指導目標・内容に加えて、自立活動を実施していることが特徴である。

② 8箇所の教場（[本校]・4分校・3分教室）

本校は県内唯一の病弱養護学校であり、8つの公立総合病院に設置されている。各教場には小・中学部があり、群馬大学医学部附属病院に設置してある院内学級にも小・中学部がある。当該病院に隣接した[本校]には、高等部と訪問教育もある。（[本校]は8教場の一つ）

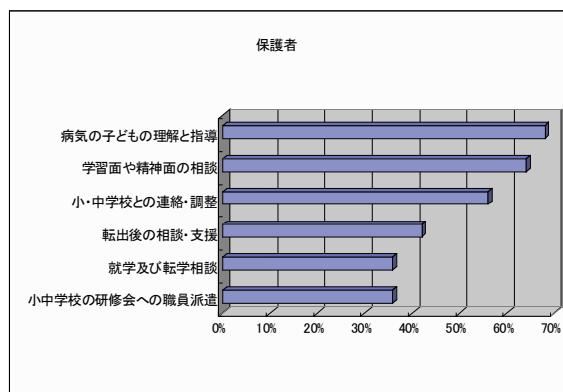
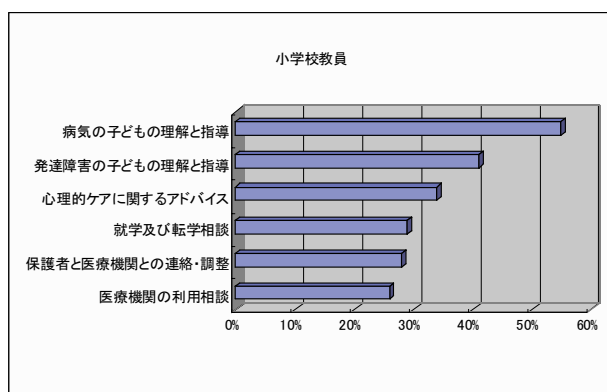
③ 児童生徒の在籍状況

小・中学部においては年間、200名以上の児童生徒が入院治療にともない本校に転入し、ほぼ同数の児童生徒が転出する。そのため、転出する時には前籍校へ安心して戻ることができるように本人、保護者及び前籍校を支援する必要がある。

（２） 保護者及び小・中学校から求められているもの（アンケート調査より）

平成17年度に地域の小・中学校の教員と、在籍している児童生徒の保護者及び在籍していた児童生徒の保護者を対象に、本校のセンター的機能としてどのような支援を望む

かということについてアンケート調査を実施した。その結果、上位6位までが下記のようになっている。



資料 1

資料 2

この結果から、本校に求められている項目を大きくまとめると、「小・中学校における病気の理解と指導」、「心理的ケアに関するアドバイス」、「関係者との連絡調整」である。これらのことから、転出時や転出後に小・中学校と本校の連携による、児童生徒の生活や病気に対する配慮事項及び支援内容の確実な引き継ぎと共通理解が必要であることがわかった。

(3) 本校におけるセンター的機能とは

① 基本的な考え方

本校の特徴とアンケート調査から、前籍校への支援を本校のセンター的機能の大きな柱とし、以下の基本的な考え方に基づいてセンター的機能を果たしていくこととした。

- ア 病弱教育の専門性や学校の特徴を生かした支援機能を中心に、小・中学校等及び関係機関と連携しながら、特別な教育的ニーズのある児童生徒やその保護者、教員等への支援を行う。
- イ 病弱教育の専門性を生かしながら、教場のあるそれぞれの地域で、中核的な役割を果たす。
- ウ センター的機能を果たすに当たっては、進路指導地域支援部が中心となり、学校における全ての職員の共通理解のもとに協力して取り組む。

② 具体的内容

ア 指導助言・連絡調整

- 病弱児の理解と指導上の配慮についての指導助言

具体例：サポート訪問、支援会議、電話・メール・来校相談、研修機会の提供、講師派遣

イ 研修協力

- 小・中学校の校内研修への講師派遣・紹介
- 特別支援教育にかかわる研修会の提供（特別研修会や公開研究会の開催）

ウ 情報の収集・発信・提供

- 専門機関の利用についての相談や情報提供

エ 相談事業

- 本校への就学・転入学の相談や情報提供
- 福祉制度の利用についての相談や情報提供

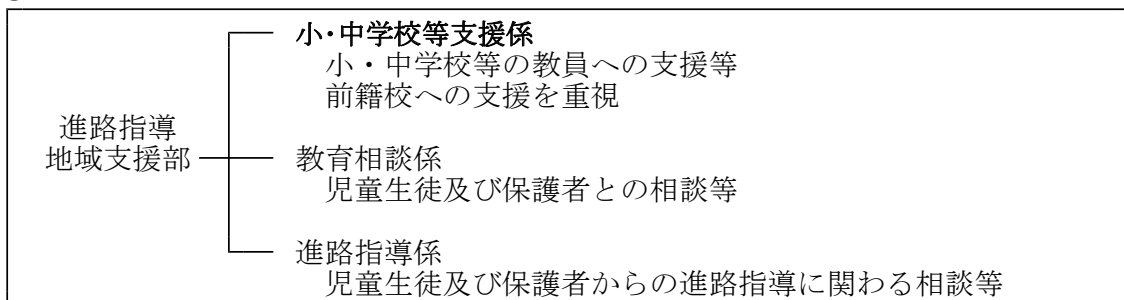
- 不登校児の理解と指導上の配慮についての助言

オ 関係機関との連携

- 県・市町村教育委員会、小・中学校、難病支援センターとの連携
- 保健福祉事務所主催の会議への参加
- 前橋市幼児教育センター主催の会議への参加
- 医療関係者等との病弱虚弱児療育研究会による研修
- 病弱教育に携わる学校関係者等との群馬県特別支援教育研究会（病弱・身体虚弱教育部会）や公開研究会の開催

（４） 校内体制

① 組織図及び主な役割分担



資料 3

本校ではセンター的機能を充実させるために、平成 17 年度から地域支援部を設置した。なかでも前籍校への支援も含め小・中学校等への支援が重要であると考え、小・中学校等支援係を校務分掌に位置づけた。平成 19 年度からは、地域とのかかわりを重視し、進路指導係を加え、地域支援進路指導部として、センター的機能を果たしている。なお、小・中学校等支援係は、校内の協力体制のもと毎週木曜日の午後を活動日としている。

② 職員の意識と専門性の向上

ア 職員の専門性把握のための調査及び一覧表の作成

支援の要請があった際に、迅速かつ相談内容に適した職員を支援者として対応できるようにするため、年度当初に職員の専門性を把握する調査を行い、一覧表を作成する。

イ センター的機能実施計画の作成

目的や基本的な考え方、具体的内容、係の役割分担、年間計画等を示し、それをもとにそれぞれの係が相互に連携し合い、学校全体の協力を得ながら進める。

ウ 小・中学校等支援係たより「さわやかサポート」の発行

月 1 回開催する係会議の後にたよりを作成し、係の活動内容について職員全員に周知し、共有できるようにする。

エ 研修会の開催

専門性の向上を図るために、教科別研修会や講演会、公開研究会を開催している。

2 小・中学校等支援係の取組

本校ではセンター的機能として、下記のいくつかの機能を果たしてきた。なかでも「指

「導助言・連絡調整機能」としてのサポート訪問と支援会議は、本校の特徴とセンター的機能として求められているものを踏まえて、前籍校への支援の大きな柱として実施してきたものである。

(1) 指導助言・連絡調整

① サポート訪問・支援会議について

ア サポート訪問

サポート訪問は、平成17年度から転出時あるいは転出後の継続した支援を目的として実施してきた。転出が予想された段階で担任と小・中学校等支援係との検討や保護者からの要望をもとにして、保護者からの了承を得て行ってきた。各教場の担当者が小・中学校を訪問し、個別の教育支援計画をもとに児童生徒の状況や学校生活で必要な配慮事項について、情報交換をしながら連携を図るものである。本人や保護者の抱えている不安等についても話すことができ、個別の教育支援計画では記すことが難しい心理面についても伝えることができた。

19年度後半からは、転入時にも前籍校へ出向いて、本校での指導を進めるにあたって必要な情報交換を行ってきた。これも児童生徒を支援することには変わらないという考えからサポート訪問として実施してきた。

出席者は主に前籍校と本校の職員であるが、ケースによっては保護者が出席したり、その他の関係機関に出席を依頼したりすることもあった。

イ 支援会議

支援会議も転出時、あるいは転出後の支援を目的として、転出後の対応について関係者が協議する会議である。

主治医や保護者からの要望をもとに小・中学校等支援係が中心となって検討をして、保護者の了承のもとに教場内又は、病院内で行っている。出席者は、保護者、医療関係者、前籍校及び本校の職員、その他の関係機関である。

② 事例

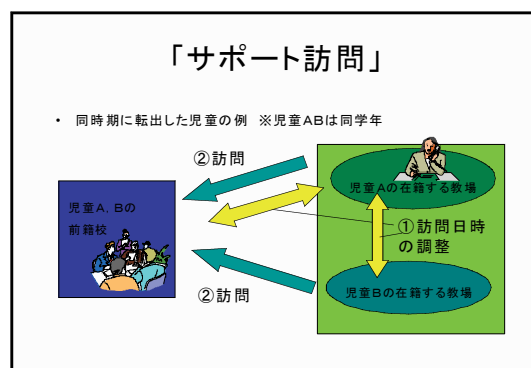
ア 「教場間で連携したサポート訪問」

A教場の児童が転出するにあたり、サポート訪問を実施することになり、各教場へその旨の連絡を行った。B教場にもサポート訪問を予定している児童がいることが分かり、2人の前籍校が同じであったために前籍校の時間的な負担を考えて同じ日に訪問をすることにした。A教場が窓口となって前籍校と連絡を取り合っ、調整を行った。2人は、たまたま同学年であったため

に、前籍校の負担の軽減に繋がり、効率的に学年の支援体制を整えることができた。

イ 「校内移籍を経て前籍校へ転出するための支援会議」

C教場で、退院後に体力の回復と心理面の安定を図るため自宅通学の必要性がでてきた児童がいた。退院をすると前籍校へ転出となるが、主治医が退院後も本校への通学が



資料4

望ましいと判断した時には、自宅から今まで在籍していた教場へ通学できる制度がある。しかし、自宅通学をするには距離的に難しかったために、児童の居住地に近いD教場に校内移籍をしてその後、前籍校へ転出した。

体力の回復と心理的に落ち着きが見られるようになり、円滑に前籍校へ戻る事ができた。

ウ 「支援会議とサポート訪問の実施」

退院にあたって、保護者から「前籍校へ強く要望を言いにくい。」という相談があった。前籍校への配慮事項等の引き継ぎだけでなく、児童への対応を協議する必要性が生じたために、まず支援会議を実施した。この会議により、前籍校での施設設備の面での対応も必要となったために、関係する町の教育委員会と協議を前籍校を会場として行われた。この話し合いを踏まえて、2回目の支援会議がD教場を会場として開催され、転出に向けて前向きな協議がなされた。

転出後の登校第1日目に、サポート訪問を行った。この日は、保護者や教育委員会も出席する中で学年集会が開かれ、対象児童への理解を図るため、保護者と本校職員が当該校児童に対して配慮すべき事柄について話げできた。

後日、保護者から「前籍校で適切な配慮をしてもらっている。」ということをお聞きし、嬉しく感じるとともに本事業の責任の重さとやりがいを実感した。

(2) 研修協力

① 研修への講師派遣及び講師紹介

地域の研究機関や学校からの講師派遣依頼に対して校内でその対応者を決めたり、外部の講師を紹介したりした。

② 事例

ア 「中学校の校内研修への協力」

地域の中学校より「子ども理解（発達障害）」についての講師派遣の依頼があった。本校で対応すべき事例か、又は他の特別支援学校等を紹介すべき内容なのかを係会議で検討した。その結果、最寄りの教場の特別支援学級担任経験者が出席することになり、中学校の校内研修で、子どもを理解するための手だて等を伝えることができた。

イ 「地域の研修会への講師紹介」

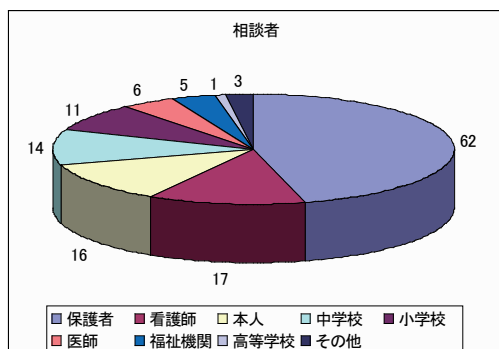
地域の教育研究所から特別支援学級担当者研修会の講師照会依頼があり、発達障害の専門家（大学教授）を紹介した。

(3) 情報の収集・発信・提供

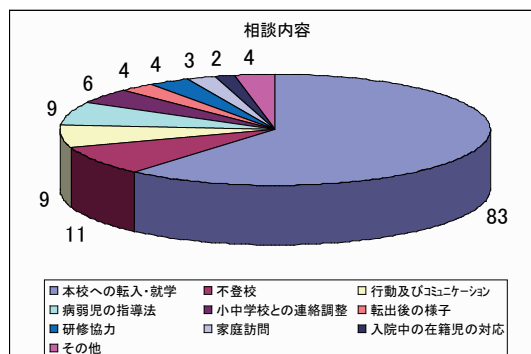
- ① 県・市町村教育委員会への啓発訪問
- ② 保健福祉事務所主催の療育システムネットワーク推進会議への参加
- ③ 前橋市幼児教育センター主催の相談担当者連絡会議への参加
- ④ 医療関係者等との病弱虚弱児療育研究会による研修
- ⑤ 病弱教育に携わる学校関係者等との群馬県特別支援教育研究会（病弱・身体虚弱教育部会）や公開研究会の開催
- ⑥ 難病支援センターへの啓発訪問

(4) 相談事業

保護者や医療・教育関係者、本人からの転入学や病弱教育についての相談の件数は、平成18年度において135件であり、その内訳については下記のようなものであった。



資料5



資料6

3 まとめ

(1) 成果

① サポート訪問、支援会議

本校の特徴から、センター的機能として小・中学校への指導助言・連絡調整とりわけ前籍校への支援を中心に行ってきた。その主な手だてとして行ったサポート訪問、支援会議の成果として次のようなことが言えると考える。

ア 関係者の意識の向上及び支援体制の確立

特に支援会議への医療関係者の出席など、児童生徒の前籍校への転出に対して医療関係者が直接かかわったことが大きい。今回の取組を通して、医療関係者の直接的なかかわりの必要性を感じ、日頃の連携を密にしようとする本校の職員の意識がより高まったと言える。また、前籍校の職員が「主治医をはじめ医療専門家から病状やそれに対する配慮すべきことを直接聴くことができ、学校ですべきことが明らかになった。」といっているように、専門家からの話は説得力があり、病状等児童生徒への理解がより深まり、学校全体で支援していこうという意識が向上したと言える。そして、そのことが前籍校における施設設備面、教員配置等校内支援体制の整備につながったと言える。さらに、医療関係者も前籍校の支援体制が整い、円滑に前籍校での生活が送られていることを受けて、医療関係者のかかわりの必要性を理解し、協力しようとする意識が感じられた。以上のように関係者の意識の向上により、支援体制が確立されてきた。

イ 児童生徒・保護者の転出に伴う不安の軽減

関係者が一同に会する支援会議や本校職員が出向いて行うサポート訪問は保護者の思いや願いを本校職員や医療関係者が保護者にかかわって伝える機会にもなり、そのことで前籍校の支援体制が整ったことは児童生徒・保護者にとって、前籍校にもどる不安を軽減することにつながったと考える。

② 啓発活動による成果

センター的機能を発揮する上で、本校の存在を県民及び教育機関の関係者に知らしめる啓発活動は重要である。転出入でかかわった前籍校を足がかりに小・中学校や市町村教育委員会への訪問、各種会議への参加を通して、少しずつ本校の存在が知られるようになってきた。その結果、相談件数の増加や校内研修の講師依頼等が見られるようになってきた。

(2) 課 題

① 支援会議やサポート訪問に対する理解

支援会議やサポート訪問の成果が得られたことを受けて、今後も小・中学校等を支援する手だてとして有効に活用していこうと考える。今後は事例を蓄積し、支援会議やサポート訪問の必要性や効果などそれらの在り方を検討していく必要がある。併せて、本校全職員はもとより病院関係者、前籍校にその有効性を理解してもらうことが必要である。

② 啓発活動の継続

啓発活動や各種会議への出席を通して、いまだに、本校の存在が十分に知られていないという現実を痛感する。小・中学校等に在籍していると思われる病弱児童生徒に対する指導・支援に対する本校の指導助言・連絡調整機能の必要性もあると考えられるので、今後も積極的に小・中学校への啓発活動を進めていく必要がある。

③ 専門性及び意識の向上

支援会議に医療関係者が出席することで、医療に関する情報の提供は、より詳細に伝わるようになったが、病状を踏まえた教育を展開していくためには、医療知識をも含めた病弱教育の専門性をさらに高めていく必要がある。また、発達障害や摂食障害、心因性の疾患など、支援を要する児童生徒の病種の多様化に対する幅広い専門性を養っていく必要がある。さらにセンター的機能は一部の分掌で行うのではなく、学校全体で果たすべきである。今後も一人一人の職員の専門性を生かすとともにセンター的機能を果たす一員であるという自覚がもてるような専門性研修の取組が必要である。

④ 関係機関との連携

今回の取組を通じて関係機関、特に医療関係者との連携の必要性を再認識した。また、県教育委員会をはじめ教育関係機関との連携を強め、小・中学校に在籍していると考えられる病弱児童生徒の実態把握に努めるとともに、その支援に本校がどのようにかかわっているか、今後、検討していく必要がある。

資源の少ない地域における特別支援学校の センター的機能と小・中学校における支援

前園 孝哉（鹿児島県立大島養護学校）

要旨：特別支援教育に関わる社会的資源の少ない地域における特別支援教育でのセンター的機能の実践を報告するとともに、地域の特性を活かした実践と数少ない地域の社会資源として機能するだけでなく、限られた関連機関との連携を通して、より地域に貢献する必要があることなどを考察した。

キーワード：特別支援学校、センター的機能、離島へき地、小・中学校支援

1 社会資源の限られた離島へき地

(1) 本校の概要

大島養護学校は、鹿児島市から南へ約 300 キロ、奄美大島にあり、周囲に喜界島、徳之島、沖永良部島、与論島の四島を含む大島地区にある唯一の特別支援学校である。

昭和 54 年に開校し本年度は創立 30 周年を迎えた。小学部 34 人、中学部 27 人、高等部 40 人計 101 人の児童生徒が在籍（訪問教育 8 人を含む）しており、「明るく、強く、豊かに」の校訓の下、恵まれた亜熱帯自然の中で、教育活動に取り組んでいる。

特別支援学校となった本年度より知的障害及び肢体不自由に対応すべく、教育課程等についても学校の課題として取り組んでいる。奄美大島本島からの通学生は通学バスや自家用車等で通学し、他の 4 島からの児童生徒や本島でも遠隔地である児童生徒は、隣接する知的障害児施設「希望の星学園」から通学している。

(2) 大島地区における特別支援教育の現状と課題

大島地区は、総人口約 12 万 5 千人弱であり、全般的に高齢者が多く、児童生徒数は減少傾向にある。幼児児童生徒数は、保育所等を除き、約 17、500 で、人口の 14 % の割合である。

表 1 大島地区の人口と幼稚園小学校高等学校数と在籍数の概要

市町村	人口	幼稚園	園児数	小学校	児童数	中学校	生徒数	高等学校	生徒数	保育所	へき地 保育所
奄美市	48897	6	601	21	3170	12	1753	5	1911	13	9
大和村	1964	—	—	5	118	5	80	—	—	0	4
宇検村	2027	—	—	4	97	4	47	—	—	1	3
瀬戸内町	10588	2	116	16	653	14	325	1	200	2	8
龍郷町	5969	—	—	7	408	3	199	—	—	3	5
喜界町	8503	7	153	9	543	3	276	1	226	2	0
徳之島町	12822	5	206	8	868	6	463	2	452	3	2
天城町	6911	2	68	4	479	3	259	1	430	3	1
伊仙町	7082	3	62	8	419	3	256	1	34	3	7
和泊町	7391	3	72	4	489	2	224	—	—	4	0
知名町	6957	4	89	5	458	2	194	1	345	4	0
与論町	5666	3	81	3	353	1	184	1	213	4	0
計	124777	35	1448	94	8055	58	4260	13	3811	42	39

※ 人口は平成18年10月1日現在「奄美群島の概況」より転記。幼稚園小学校、中学校、高等学校数と在籍幼児児童生徒数は平成19年度「鹿児島県の実況」より、保育所等は福祉行政施設一覧より作成した。

奄美市名瀬などの中心地を除いては、各地域の集落に小規模な小学校や中学校が設置されており、小・中学校併設校や複式学級も多い。平成19年度で、小学校94校、中学校58校、高校13校（私立、定時制を含む）幼稚園35園（私立5を含む）保育所、へき地保育所約80と270か所にもなり、それぞれが広範囲に散在し、離島やへき地ということで連携していくにも交通手段や時間などにおいてはかなり制約を持つ状況にある。（表1参照）

大島地区の特徴や特別支援教育に関する現状を要約すると次のように整理される。

- ・集落ごとに小規模な小・中学校が存在しており、児童生徒数も少ない学校が多い。
- ・3～4年を中心に教職員は異動となるため、指導の継続等困難な場合がある。
- ・特に小学校は、地域の活動の中心であり地域住民とのつながりは強い。
- ・障害に対する偏見や差別意識は少なからず残っている。
- ・発達障害等の専門の機関は身近にないところが多く、研修の機会も少ない。
- ・地域は異なるが利用する行政機関（保健福祉、労働、教育等）や医療機関、団体等は共通する場合が多い。これらは名瀬など中心部に存在し、身近な利用が困難なことが多い。（図1参照）

特別支援教育では、支援を必要とする幼児児童生徒に係る関係者や機関を基に支援体制等を形成していくことが求められているが、公的な行政機関を除いては、共通して利用できるNPO法人や大学等の機関は少なく、市町村レベルの、保健福祉、教育といった機関同士のつながりが、身近で有用な存在として支援の中心にならざるを得ないのが現状である。

筆者が、本校に赴任した平成 16 年度の段階では、特別支援教育という理念を踏まえた取組はまだ十分に理解されず従来の就学指導など障害のある児童生徒への対応が中心であった。その後の県における特別支援教育の推進も研修や理解啓発等を中心に充実していき、小・中学校においては、徐々に特別支援学級設置校などを中心に研修等が図られ、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの配置等は平成 18 年度にほぼすべての小・中学校で行われていた。しかし、その特別支援教育コーディネーターや校内委員会が機能しているかという点では、まだ支援が必要な状況が多く見られた。加えて、個別の指導計画や個別の教育支援計画の取組もなかなか進ま

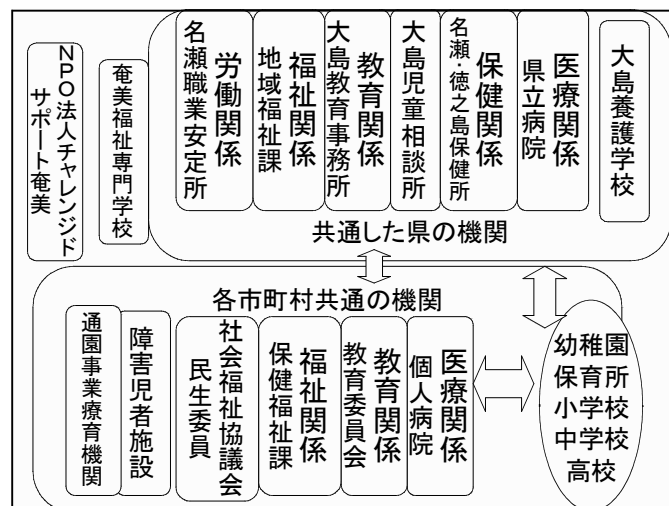


図 1 限られている地域の社会資源

ずにいる学校も多く、幼児児童生徒の情報を求めても整理して伝えられないケースも見られる。

また、小学校が積極的である一方、中学校においては巡回相談等の要請も少なく、生徒指導上の課題や校内体制としての教科担任制の課題などがあり、うまく進めずにいる様子もよく見られた。高等学校においては、スタートの遅れもあり、まだ支援体制等は不十分な状況にある。ただし、生徒指導や不登校という課題を持つ生徒と併せて、特別支援教育の視点から捉え必要な支援を検討しようとする積極的な姿勢が見られ、巡回相談の要請も増えてきた。

幼稚園や保育所では、子供の気になる行動等が発達上あるいは環境要因に起因する課題なのかまたは、特別支援教育の対象（いわゆる発達障害なのか）となるのかという見極めが困難な点や保育士や幼稚園教諭の気付きがあったとしても保護者の理解や受け入れの困難さから取り組むきっかけがつかみにくいという状況は多く聞かれる。しかし、乳幼児期における支援を必要とする幼児への支援については、保健師を中心とした乳幼児保健制度の取組と療育機関の取組が連携した事業もあり、サポートしていく一つの受け皿となっていることも指摘できる。この点については、NPO 法人チャレンジサポート奄美（旧奄美療育研究会）の取組として、當島が「地域における療育システムとネットワークの形成ー「療育研究会」10 年間の活動の検討ー」（国立特殊教育総合研究所研究紀要第 31 巻 2004）に述べているので参照されたい。

2 本校におけるセンター的機能の現状

大島養護学校におけるセンター的機能の取組は、平成14年度から観点を整理しており、その枠組みとして、表 2 のように取り組んできている。（表 2 参照）

表2 県立大島養護学校 ―特別支援教育のセンター的機能の充実をめざして―

ア 特別支援教育や地域福祉について、地域の人々や関係機関と共に考える取組	進路支援情報交換会、進路支援セミナー 希望の星学園ボランティア研修 関連施設の行事協力 研究のまとめの発行
イ 地域のより多くの人に養護学校や特別支援教育を知ってもらう取組	いもーれ大島養護学校ふれあいデー（「かごしまの教育」県民週間） 作品展示等（市民ふれあいまつり 学校作品展 しおかぜ市場） 体験入学 ホームページの開設 学校だより・PTA新聞等の発行
ウ 本校児童生徒・職員・保護者をはじめ地域の人々が共に活動する機会を設定する取組	レクリエーション会 ボランティア養成講座 運動会や学習発表会
エ 本校児童生徒の学習の場や機会を広く地域に求める取組	小学校・中学校・高等学校・施設との交流 産業現場等における実習
オ 養護学校の様々な教育資源を地域に提供する取組	子どもの発達を支援する教育相談会（徳之島・沖永良部・喜界・与論） 教育相談 地域支援（他校研修会への協力等） 大島地区特別支援教育合同研修会 進路支援、地域支援情報交換会
カ 本校の資源を、地域の人々の生涯学習や余暇活動に提供する取組	プール開放 県民大学講座「よらおう」講座

特別支援学校のセンター的機能については、「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」（国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究2004年3月）において、①教育相談機能、②指導機能、③研修機能、④情報提供機能、⑤コンサルテーション機能、⑥実践研究機能、⑦施設・設備開放の分類において調査を行っている。その点を踏まえてみると、本校でも①、③、④を中心に、センター的機能を発揮しており、全国の特別支援学校の現状とあまり大きな差異はないといえる。ただ、指導機能やコンサルテーション機能を実際に発揮するにしても、本校の持つ専門的な知識や資源を活用するために十分な教師側のマンパワーや地理的なフットワークの軽さなどにおいて課題が生じると予想される。

1 - (2)の大島地区の現状を踏まえ、本校でのセンター的機能の取組のこれまでの流れを述べてみたい。本校では、平成16年度から、校務分掌上支援部設置の検討や個別の教育支援計画への取組を進めるなど、本格的な取組をスタートさせたといえる。平成17年度より特別支援教育コーディネーターを指名し、支援部を設置して外部の小・中学校への支援も積極的に行った。平成18年度では、鹿児島県における特別支援教育体制推進事業により、本校が巡回相談等を実施することになり、小・中学校と更にかかわりも多くなった。

これまでの本校独自の取組の中で、取り組んできて定着した支援として喜界島、徳之島、沖永良部島、与論島における「子供の発達を支援する教育相談会」が挙げられる。この教育相談会は、以前は就学を中心とした相談であったり、特別支援学級在籍児童生徒中心の相談であったりしたが、徐々に就学前の幼児や通常学級に在籍する支援を必要とする児童生徒等の相談が増えてきている。また、研修支援の中心として、毎年夏季休業に「大島地区特別支援教育合同研修会」を実施して、大島地区の小中高等学校の先生や施設、保育所の先生方に研修の機会を提供してきている。研修の機会が少ない状況もあり、そのニーズは毎回高い。ここ2～3年は、鹿児島大学や筑波大

学、国立特別支援教育総合研究所などとの研究協力により、研修の機会を提供することにも取り組んできた。さらに、本校児童生徒の支援を考える上で関係機関となる教育委員会や保健所、医療機関、保健福祉課、社会福祉協議会、児童相談所、障害者施設等に対して随時訪問して連携する取組も独自で行い、本校に来ていただき、本校の教育活動への理解啓発を行うとともに、特別支援教育を軸としたネットワーク作りの機会を設定するために、進路情報交換会や地域支援情報交換会なども実施してきた。

3 小・中学校における支援

本校が、小・中学校等への支援を本格的に取り組んだのは平成 17 年度～ 19 年度までの 3 年足らずである。その中で、A 小学校への支援事例と学んだ留意点について述べたい。

A 小学校への支援の実際

A 小学校は、奄美大島本島南部にある町の中心校である。昨年度から、前任校でも特別支援教育コーディネーターの経験のある B 教諭が中心となり、学校における支援体制作りに取り組んできている。特別支援学級もあり、その地域での中心的な立場の学校である。そのような状況を踏まえて、A 校に対しての支援については、次のような経過にある。

平成 18 年 度	・ A 小学校の選択性緘黙の児童についての相談と支援 ・ 町の特別支援教育研修の講師依頼 特別支援教育推進のための概論 このときに選択性緘黙児に対する教育相談も実施 ・ A 小学校の巡回相談 特別支援学級の指導及び校内研修（特別支援教育について）
平成 19 年 度	・ 町の特別支援教育研修会の支援 ケース検討会での指導助言 ・ A 小学校在籍児童についての支援ケース会議 児童の授業参観及び担任等とのケース会議 校内特別支援委員会(校内委員会)への参加と助言等

B 教諭が、取り組まれる経過に沿って本校の特別支援教育コーディネーターに対するニーズは、より専門的理解から具体的ケースへと移行されている。平成 18 年度における研修等では、校内全体で取り組む必要性や発達障害の児童生徒を見つけるのではなく、支援が必要と思われる子どもについて学校で何ができるかを考えることの重要性などを中心に講話した。筆者が担当した選択性緘黙の児童への担任を支援する内容や資料、経過的な情報の交換での実践とその成果も生かされたのか、学校全体として取り組む姿勢が明確になってきた。

平成 19 年度の研修では、B 教諭より、地区研修参加の先生方のニーズに応じた内容を検討したいということで、意見交換しながら、グループ討議などを行い、参加する先生方同士の問題意識を明確にし、それに答える研修にしてみた。また、巡回相談では、校内で支援の必要性が高く、

しかも児童への取り組みに積極的な1年生の担任のケースを用いて、管理職、学年主任、養護教諭、理科や算数の専科等を交えたケース会や特別支援委員会(校内委員会)での協議への参加ということにステップアップしていった。

このようなA小学校の例で行くと、小・中学校における特別支援教育コーディネーターの存在や役割は重要である。しかし、「B教諭に力量がある」ということで解決するというのではない。実は、B教諭とはその都度連絡を取り合い、現状と課題を整理しながら進めていることが重要である。また、B教諭とは、私的な学習会でも情報交換し、チャレンジドサポート奄美の活動でも会うことがあるなど接点が多く、「何を課題として考え、どう取り組んでいるのか」という情報が理解しやすかったのである。

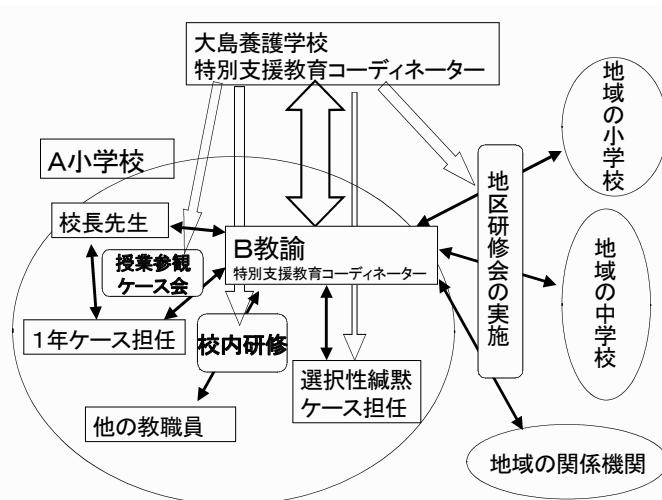


図2 A小学校への支援のイメージ

換言すると、「B教諭が校内体制作りや地域の小・中学校との連携で、いかにうまく本校のコーディネーターの存在を利用しているか」と「本校が、B教諭の取組の中でそのニーズにいかにかきこたえていくか」という点が合致したと考えられる。ただし、今後、B教諭のニーズにこたえるべく、私たちは、特別支援教育等に必要な専門的資質はより高次なものとなるように特別支援学校コーディネーターとしての資質向上を図る必要性を感じている。

もう一ついえることとして、B教諭やA小学校のスタイルを尊重、一つ一つ細かな要求は言わずに、できていることと今課題であること、できそうな取組の具体例などある程度焦点化した内容を示した点も上げられる。あくまでも、取り組む主体としてのA小学校が本校任せで依存的にならないようにコンサルテーション機能に本校が配慮したとも言える。このA小学校の事例も含めこれまでの実践で常に心掛けておくべき点を以下に記す。

○ 小・中学校を支援するには相互に知り合うことが大切である

平成17年度からの取組に先立ち、平成16年度に各小学校や中学校等のニーズを把握するために、アンケートを実施した。その結果からは、特別支援教育の推進についてはまだ不十分ながらも研修の機会や相談の機会を持ちたいという声は多く聞かれた。また逆に、支援を必要とする児童生徒はいないという認識の学校も多かった。そして、なによりもわたしたちが反省させられたことが「大島養護学校の教育について知っている」という数値が半数ほどしかなかった点である。このことは、本校自体の理解啓発の取組が不十分であるという反省とともに、わたしたちが、他の小学校等を支援するにも相手の学校の実情を把握しておくことの重要性に気付かされたことになった。書籍や講義だけの理論だけでは、具体的支援は見えない。そこで、平成17年度に特別支援教育コーディネーターが奄美市や龍郷町の小・中学校を訪問したり、教育相談会の際に、徳之島の小・中学校を訪問したりした。平成18年度は、奄美市や龍郷町の幼稚園や保育所を訪問した。この訪問等を行うことで、特別支援教育の取組について関心を高めてもらうとともに、相互の窓口が直接つながり、その後の研修支援や相談支援へとつながっていく機会となった。しか

も、私たちにとっても、それぞれの学校の規模や取組の実情や様子、キーパーソンとなる人など具体的支援につながる情報を得ることができた。

○ 小・中学校の支援にはその求めるニーズに段階がある

本校が小・中学校に支援するプロセスや経過では、一定の段階があることがコーディネーター間で話題になった。具体的には、特別支援教育を推進するという学校課題を受けて各学校で、「特別支援教育とは？」「発達障害児とは？」という特別支援教育に必要な知識や理解を深める研修が最初の段階になり、講師として派遣したり巡回相談の中で話したりしてきている。その次の段階では、校内委員会をはじめとする校内の支援体制等についてどのように進めていくかということを中心としたアドバイスを求める段階になる。さらに、徐々に学校全体として動き出すと実態把握や具体的なケースについての支援内容や支援方法などを一緒に検討するなどの段階となる。そして、ケースの中でも、支援内容や体制を中心に考えることで迷う段階からとりあえずできるところから試行錯誤的に取り組んでいく段階、そして取り組んだことをいかして次のステップへと移るなどの段階がみられる。また、これらの段階に加え、各学校の特別支援教育コーディネーターや管理職の先生方の認識や理解の程度など

によってもどのような支援ができるかを検討する必要がある。

- ・ 特別支援教育に関する知識や理解を深めていこうとする研修が中心の段階
- ・ 特別支援教育コーディネーターや校内委員会を含めた推進の方向性を探る段階
- ・ 実態把握や挙げられたケースに対応する検討を行う段階
- ・ 具体的なケースにおいて行動の理解や支援内容を一緒に考える段階
- ・ 取組の経過や結果を踏まえたケース検討と他のケースへと拡大

このように、小・中学校の実情やその求めるニーズを的確に把握していくことが、自分たちのサポートの位置付けを明確にし、必要な支援を提供できることにつながると思う。

4 特別支援学校の役割と課題～まとめにかえて～

（１）本校の取組の成果

本校での取組の概要と経過等については、相談支援や研修支援等を中心に最終ページに資料としてまとめてみたので参照されたい。支援部や特別支援教育コーディネーターが、教育相談や巡回相談、情報提供など、何がしか本校が係ってきた幼稚園、小中高等学校はこの３年間でまだ、約54%に過ぎず、半数を超えた程度である。幼稚園・保育所等は20%程度であり、すべてを含むと半数にも満たず、まだ手の届かない所は多い。（表３参照）

そして、その時々への対応、それぞれの学校等や地域特性を踏まえた支援がなされてきたかという点と不十分である場合が多いだろうと思われる。継続的に支援したくても、すぐにはいけないところが多くフットワークの軽さにもやはり地理的制約は大きい。ただ、これまでの取り組みが生かされて、「大島養護学校に相談したら、問い合わせたら」という声が多くなってきているのは事実である。

(2) 本校(特別支援学校)の役割

これまで、本校の取組を中心に述べてきたが、医療関係や大学等の専門機関が少なく、支援する受け皿がいわゆる行政機関に限られてしまう離島やへき地において、特別支援学校である本校などは、有用な社会資源として機能しなければならない。本校は、その中で「孤軍奮闘」することではなく、逆に今この地域にある社会資源や機関同士がつながりを持ち、支援を必要とする幼児、児童生徒へのネットワークがケースごとにつくられていくために機能することが大切であるとする。そのためにも、現在あるこの地域の有用な社会資源を把握し、その社会資源を生かすための取組を行わなければならない。

表3 大島養護学校が保育所、幼稚園小中高校に支援してきた割合

市町村	小 学 校	支 援 数	%	中 学 校	支 援 数	%	高 等 学 校	支 援 数	%	幼 稚 園	保 育 所	へ き 地 保 育 所	支 援 数	%
奄美市	21	17	81	12	11	91	5	4	80	6	12	9	9	33
大和村	5	3	60	5	1	20					0	4	0	0
宇検村	4	2	50	4	1	25					1	3	0	0
瀬戸内町	16	3	18	14	2	14	1	1	100		2	8	1	10
龍郷町	7	7	100	3	2	66				2	3	5	5	50
喜界町	9	3	33	3	2	66	1		0	7	2	0	2	22
徳之島町	8	5	62	6	4	66	2	1	50	5	3	2	4	40
天城町	4	2	50	3	2	66	1		0	2	3	1	1	16
伊仙町	8	4	50	3	3	100	1	1	100	3	3	7	1	7
和泊町	4	2	50	2	0	0				3	4	0	1	14
知名町	5	2	40	2	0	0	1		0	4	4	0	1	13
与論町	3	3	100	1	1	100	1	1	100	3	4	0	1	14
計	94	53	56	58	29	50	13	8	61.5	35	41	39	26	22.6

※「支援数」(平成17～19年度において教育相談、巡回相談や訪問、情報支援等を行った小中高等学校数)

一方では、特別支援学校である本校は、本来の特別支援学校としての機能を十分に発揮することが大切となる。この点については、本研究協力において御指導いただいている国立特別支援教育総合研究所の西牧謙吾先生と當島茂登先生から「外へのベクトル(外部支援)の充実」と「内なるベクトル(校内支援)の充実」というアドバイスをいただいた。つまり、巡回相談や研修支援、相談支援など特別支援学校が他の幼稚園、小・中・高等学校に対して、支援する力を充実させることと同時に特別支援学校における在籍児童生徒の指導や支援が充実していかなければそのバランスがくずれ、偏った外部支援になってしまうということである。

わたしたちは、それらの意見等を真摯に受け止め、本校の中での教育活動の中心である授業の充実へと移行させて本年度は取り組んでいる。前述したが、専門性という中身が、特別支援教育という幅広いものであるとともにその基本は、障害のある児童生徒への指導であることを再認識しなければならないからである。もちろん、これまでの外部支援についてもその成果を維持・充

実させるために、小・中学校から幼稚園、保育所、高等学校まで含め、対象範囲を広げる努力を行っている。様々な機関に訪問したり情報交換したりしてそのネットワーク作りについても、NPO法人チャレンジサポート奄美の活動を支援したり、各分野の行政機関のつながりに参加したりしながら取り組んでいる。そういった、一つ一つの取組の積み重ねや一つ一つのケースへの対応がこの地域での支援の在り方に結び付くと考ええる。

しかしながら、限られた社会資源や物理的に距離を隔てていること、経済的な弱さなど厳しい状況にあることには変わらない。そのなかで私たちの取り組んでいく上での課題を前述した内容も含めいくつか整理してこの報告のまとめとしたい。

- 特別支援学校としての在籍児童生徒への指導力等を中心とした専門性の充実
- 幼稚園、保育所、小学校、中学校、高等学校等の取組の状況や支援を必要とする幼児児童生徒に関する情報の集約
- 特別支援教育等に係る地域住民への理解・啓発の促進
- 大島地区における社会資源や関係機関とのネットワークの構築と実働させるために手段（定期的情報交換やテレビ会議システムなど）の形成
- 専門的機関（大学や専門医、教育センター等）や必要な療育・教育機関へのつなぎと必要な情報提供のケースを蓄積すること

（参考文献）

- ・『『個別の教育支援計画』の策定に関する実際的研究』
国立特殊教育総合研究所 プロジェクト研究 研究代表者西牧謙吾 2006
- ・當島茂登：「地域における療育システムとネットワークの形成ー「療育研究会」10年間の活動の検討ー」 国立特殊教育総合研究所研究紀要第31巻、2004
- ・「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」
国立特殊教育総合研究所 プロジェクト研究 研究代表滝坂信一 2004

(3) 教育行政の取組に関する研究活動

ここでは、小・中学校の特別支援教育の理解と対応の充実に向けて、教育行政等が取り組む内容を中心とした各研究活動を掲載している。

- ①障害のある人への一貫した支援における特別支援教育の在り方に関する研究
- ②小・中学校の特別支援教育への理解と対応の充実に向かう都道府県の取組に関する研究
- ③地域や学校における特別支援教育体制の充実に図るための教育センターの取組に関する実践報告

教育行政の取組に関する研究活動

（１）「障害のある人への一貫した支援における特別支援教育の在り方について―地域事例を中心に―」（藤井茂樹）

障害のある人への一貫した支援体制整備に取り組んだ３自治体の支援体制整備の過程から、障害児者支援、特別支援教育の現状把握し、今後の市町村における特別支援教育推進の在り方を検討した。

（２）「小・中学校の特別支援教育への理解と対応の充実に向かう都道府県等の取組」（松村勘由）

本研究所で実施している特別支援教育コーディネーター指導者研究協議会で報告されたレポートを整理し、各都道府県の取組の状況をまとめ、小・中学校の特別支援教育への理解と対応の充実に向かう都道府県等の取組を概観した。

（３）「地域や学校における特別支援教育体制の充実」（京都府総合教育センター・名内美恵子）

各学校で実際にコーディネーターとして活動している教員のさらなる専門性と実践力の向上を図ることが重要であることを踏まえ、京都府総合教育センターが、京都府内各教育局ごとに小・中学校を会場として実施した「特別支援教育コーディネータースキルアップ講座」について報告した。京都府総合教育センターは、本研究の研究パートナー機関である。

障害のある人への一貫した支援における 特別支援教育の在り方について

—地域事例を中心に—

藤井 茂樹

要旨：本研究の目的は、障害のある人への一貫した支援体制整備に取り組んだ3自治体の支援体制整備の過程から、障害児者支援、特別支援教育の現状把握を通して、今後の市町村における特別支援教育推進の在り方を検討することである。3市の体制整備過程の中で共通することは、この体制整備を推進する中心的人材がいることである。中心的人材が、行政内における教育と福祉（教育委員会部局と市長部局）の連携において、いかにマネジメントしていくかが体制整備の大きなポイントとなる。この体制整備には、教育・保健・福祉・就労が連携していくための統轄機関の設置が必要であり、統括機関に配属された専門家等が関係機関を繋げていくというシステムである。あわせて、支援の継続性のためのツールとして、個別の支援計画の有効な活用が重要である。

キーワード：一貫した支援、特別支援教育、個別の支援計画

1. はじめに

発達障害者支援法では、発達障害のある人へのライフステージごとの支援、医療・保健・福祉・教育・労働等、部局の相互の緊密な連携を通しての支援の在り方を提示している。教育においては、特別支援教育として適切な教育的支援、支援体制の整備とその他必要な措置を講じることが求めている。今年度は、特別支援教育元年であり、特別支援学校をはじめ小・中学校において個々の子どものニーズに応じた教育的支援が実施されている。

ここ最近、湖南省市をはじめ、障害のある人への生涯にわたる支援体制を確立しようとする自治体が増えつつある。ライフステージごとの支援を充実する、次のステージへの引き継ぎ支援ツールを確立する、保健・福祉・教育・労働等の関係部局を統轄する機関を設置する等という取組である。この保健・福祉・教育・労働との関係部局の連携が難しく、どの自治体も連携の在り方の検討段階であり、取組段階までには至っていない現状である。

本研究においては、関係部局の連携から障害のある人への一貫した支援体制の確立に取り組み、実践段階まで至っている3自治体を調査した。一貫した支援体制整備が確立されていく経過を追いながら、各自治体の障害児者支援の状況と特別支援教育の在り方を検討したい。

2. 目的

湖南省が平成14年度から、障害のある人への一貫した支援体制を確立し取り組みだした。こ

の湖南省市への実地調査をきっかけに、一貫した支援体制整備に取り組んだ3自治体（人口5～10万人規模）の支援体制整備過程から、障害児者支援、特別支援教育の現状把握を通して、今後の市町村における特別支援教育推進の在り方を考察する。

3. 方法

3市に直接実地訪問し、一貫した体制整備を推進している中心的な担当者への聞き取り、市役所内関係課（保健・福祉・教育・労働等）職員の面接、支援専門機関の訪問等から、体制整備の経過と教育委員会と市長部局連携状況、特別支援教育推進について考察する。

4. 結果

（1）3市の一貫した体制整備を始めるに至った経緯

A市は人口5万人弱であり、市内には大きな家電会社が進出し、保健・福祉に手厚い自治体である。母子保健の充実を図るため、市保健師を県立子ども病院に1年間研修派遣を行っていた。A市と県立子ども病院との関連は深く、県立病院の心理担当者がA市の保健師、児童福祉担当者と湖南省市の訪問を行った。A市と湖南省市は人口規模がほぼ同じであること、企業誘致から市の財政を強め行政を行ってきたという類似点も多い。湖南省市の訪問後、A市は就学前の療育機能、保育園・幼稚園における障害児支援、小・中学校の障害児教育それぞれに課題があり、またそれぞれの繋がりも不十分な状況であったため、その改善の方策として、県のモデル事業として一貫した体制整備に取り組むこととなった。

B市は、人口5万人であり、果物栽培では有名な市である。県会議員や県福祉行政担当者が湖南省市を訪問したことにより、県の施策として一貫した体制整備事業に取り組むこととなった。この県のモデル事業に手をあげたのがB市であり、B市の保健・福祉・教育・労働担当者の湖南省市訪問から市における一貫した支援体制整備が始まった。

C市は、合併があり人口10万人となり、パルプ産業が中心の市である。保健、児童福祉、教育とそれぞれはがんばって取り組んでいたのだが、ライフステージごとの繋がりが不十分であり、特に就学前から教育との連携が難しい状況であった。市の療育担当者と、障害者支援コーディネーターが湖南省市を訪問し、湖南省市発達支援システムの機能を是非C市に取り入れたいという強い願いから、一貫した体制整備への取組みが始まった。

（2）3市の体制整備に向けた取組経過

3市の保健、福祉、教育の課題を表1に示す。障害者就労支援については、ほとんどできていない状況であった。以上の課題を抱えていた市ではあったが、それぞれの市にこの状態を何とか改善したいという、リーダー的な存在があった。A市は、県立子ども病院の心理職員と市の保健師、B市は福祉課長、C市は療育担当者である。このリーダーが中心となり、一貫した支援体制

の確立のため幾つかの手だてを実施したのである。その内容を表2に示す。どの市も、まず啓発活動を行っている。教員だけの研修ではなく、福祉・保健・就労関係職員や親の会や医師への啓発を行っている。あわせて、この支援体制整備を実施していくためには、市長への説明と了解は前提となる。A市は助役、B市は福祉課長、C市は子ども課長が市長の窓口となり推進していった。次に市役所内における関係課との連携をしていくには、関係課を統括する機能が必要とされる。そのため、統括機関を設置して専門家を配置したA・C市、現存する役所内の機能を最大限に活用し福祉課長の大きなバックアップの基、保健師を配置したB市のように、統括機能の実施の方法には違いがあったが、統括していくための中心的人の存在の必要性は一致している。

表1 3市の課題

	A 市	B 市	C 市
保健	乳幼児健診後のフォロー事業が十分でなく、市単独の療育機関をもたず、他市の機関を利用していた。	乳幼児健診の充実を図ってきたが、その後のフォロー体制が十分ではなかった。市単独の療育機関をもっていない。	乳幼児健診、療育と繋げて取り組んでいたが、保育園、幼稚園との連携が不十分であった。
福祉	保育園における障害児保育の専門性の課題があった。	保育園における障害児への支援の専門性に課題があった。	保育園、幼稚園における障害児支援の専門性に課題があった。
教育	特殊教育の専門性の課題、通級による指導の活用の問題、通常学級にいる発達障害児への支援の難しさがあった。	特殊教育の専門性と通常の学級にいる発達障害児の支援の難しさがあった。就学前と就学後の連携が不十分であった。	特殊教育、発達障害児への支援には取り組んでいたが、就学前と学校教育との連携が不十分であった。

表2 体制整備に向けた各市の取組

	A 市	B 市	C 市
啓 発	県モデル事業（発達支援体制整備事業）としての支援体制整備 湖南省発達支援システムについての研修会を3部門で実施 1）行政担当者（保健・福祉・教育・就労関係課職員、市幹部職員助役等） 2）親の会、医療（自閉症・LD親の会等、医師） 3）教員研修（市内小中学校全教職員対象）	県モデル事業（発達支援体制整備事業）としての支援体制整備 窓口は福祉課であり、課長が中心となり、福祉課、保健課、教育委員会等との関係機関との連携会議を実施。県障害福祉課主催の、湖南省発達支援システムについての研修会実施	湖南省発達支援システムについての研修会の実施 1）小中学校教員、保育園保育士、幼稚園教諭、療育担当者、保健師、障害福祉・児童福祉・教育委員会指導主事を対象 2）市長、教育長への説明 3）市の施策企画担当者への説明
検討会の設置	ワーキンググループの設置	モデル事業検討会の設置	プロジェクトチームの設置
統括部署の担当者	県子ども病院の発達相談員を、関係課統轄機関の室長として採用	福祉課内に、関係課と連携した発達障害等の支援員として保健師を配置	通級指導の専門家である教員を室長として配置

（3）支援システム

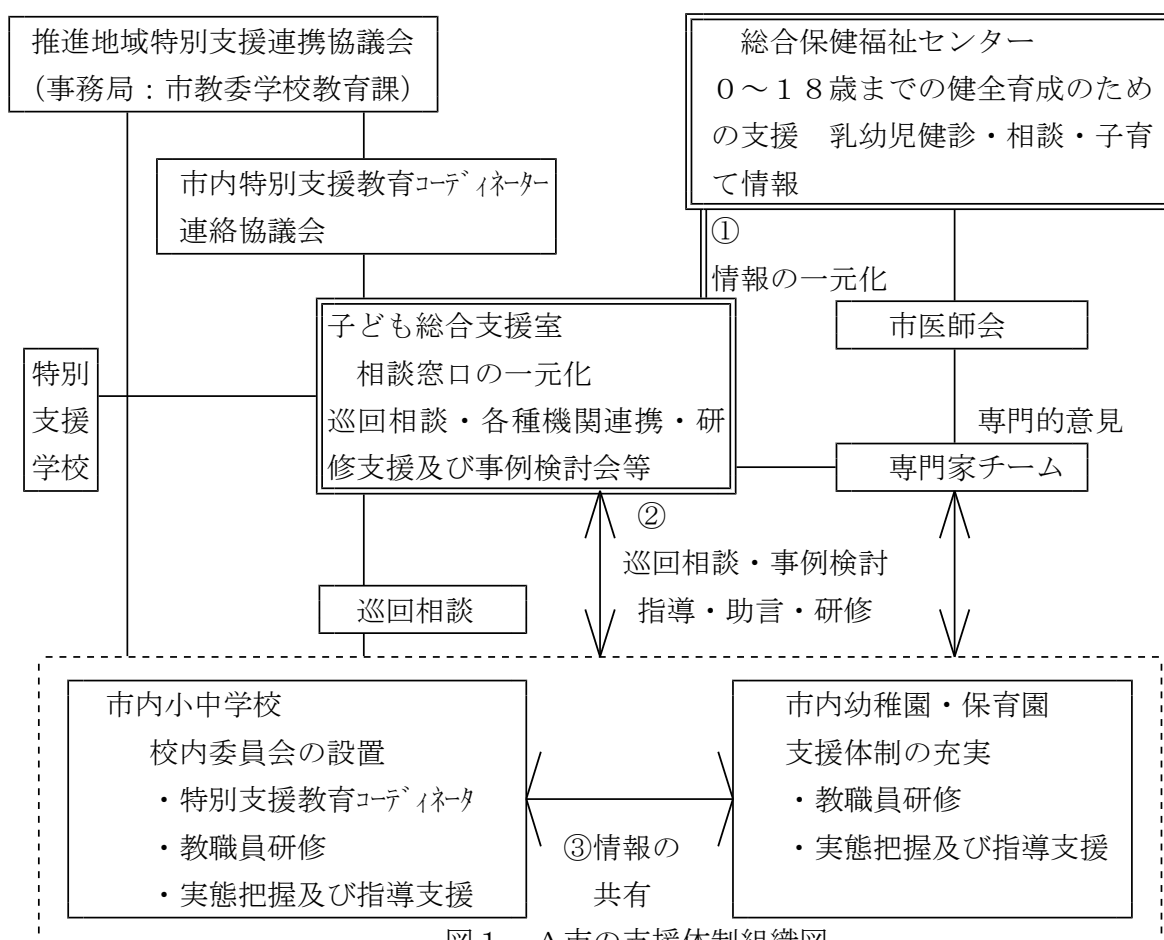
①A市

保健・福祉・教育・医療の連携と子どもの一貫した育ちのために、A市子ども総合支援室を設置し、早期発見、早期発達支援・就学指導と特別支援教育・就労支援・生活支援等とぎれない橋渡しを行っていく。各機関のコーディネート（ヨコの連携）と各ステージにおける資質・専門性

の向上（タテの連携）とを、発達障害児支援の中に「療育」という手法を用いて進めるのである。A市の支援体制組織を図1に示す。

図の①にある総合保健福祉センターと子ども総合支援室が、情報の一元化を図り一体となって動こうとしていることは画期的である。乳幼児健診から療育の段階までをまず一元化したといえる。図の②においては、保育園・幼稚園の支援（巡回相談）を実施し、支援室からの専門的な指導・助言を行い、事例検討を通して園の専門性を高めている。小中学校においても、特別支援教育の取組（校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名、巡回相談員の派遣）との連携が図られている。専門家チームとの連携、各学校への巡回相談、事例検討と研修等、小中学校への支援が充実していることが分かる。支援室と学校との橋渡しは、教育委員会指導主事（特別支援教育・生徒指導担当）が行っている。

図の③は、保・幼・小・中の連携である。この連携の橋渡しを子ども総合支援室が担っており、子どもへの支援を通したきめ細やかな対応ができているといえる。この組織図からは、高校との連携、また就労支援の段階までは至っていない。今後の課題と考えられる。



②B市

県の発達障害支援体制整備事業モデル事業（平成17～19年）としての取組である。早期発見、早期療育、教育体制整備と生涯を通じた継続した相談・支援体制の整備、関係機関等地域のネットワークづくり、体制整備である。庁内関係部署及び関係機関との連携調整、関係会議の開催、相談、個別援助計画の作成等の業務を担当する担当職員（保健師）を福祉課内に配置した。B市

の支援システムを図2に示す。図の①にある福祉課の保健師が中心に個々の事例のコーディネートをしていくのだが、いつも健康支援課保健師と学校教育課指導主事とは連携が取れてあり、個々の事例については各課担当者が中心に動き、各課の関連専門機関に繋げていくのである(図②、③、④)。B市の特徴は、早期発達支援において、保育園・幼稚園への巡回相談員派遣を通して園を支える仕組みを作っていることである。保育士、幼稚園教諭研修を通して専門性の向上を図ること、園での取組の発表の機会を設け、小中学校教員や特別支援学校教員も参加し、情報の共有や連携を図っている。福祉と教育との連携は、福祉課長が行政内の調整をいつも行っており、現場の管理職とも事例を通して連携を取っている。B市は、福祉課が中心に統括機能を行っているため、生活支援や就労支援に繋げやすい状況である。個々の事例の問題を、地域コーディネーターである保健師が中心となり、学齢期終了後もフォローしようとしている。特別支援教育においては、教育委員会事業とB市の取組とをうまくリンクして、各担当者の人間関係の中で進めている状況である。

② 健康推進課

③福祉課

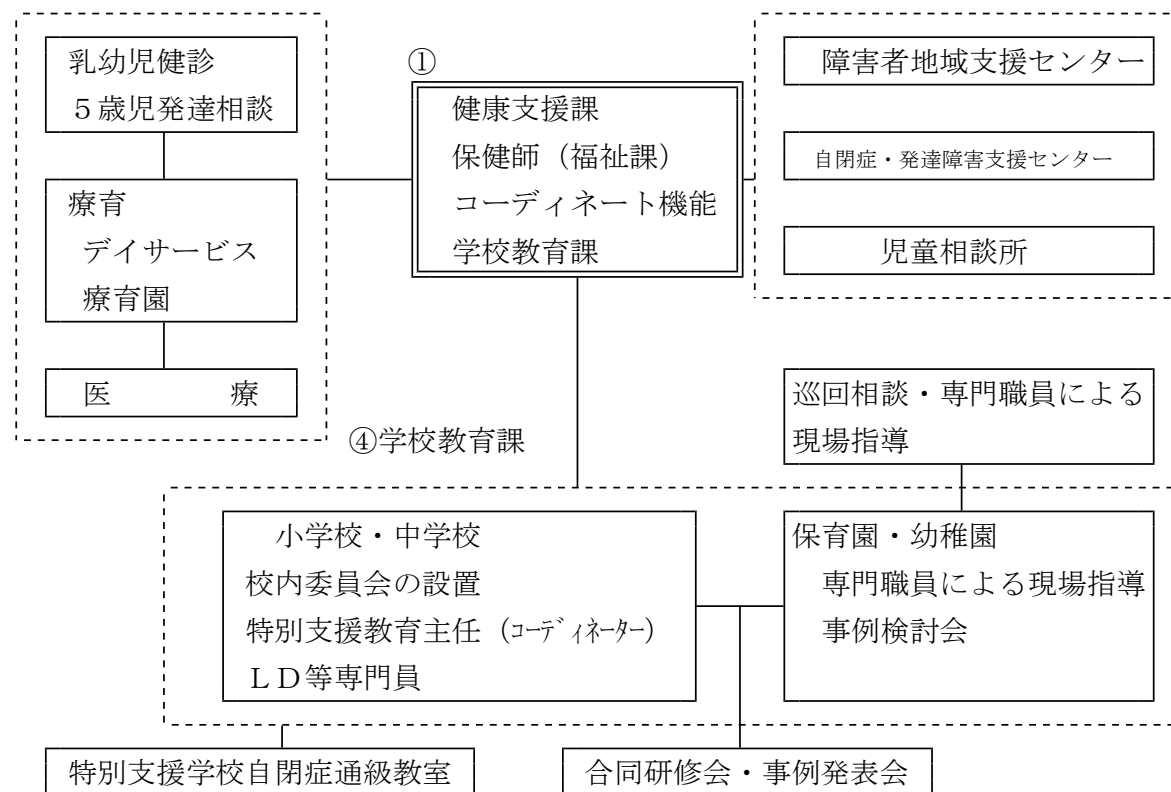


図2 B市の支援体制組織図

③C市

障害や発達課題があってもライフステージに応じた適切な支援を受けられるために、保健・福祉・医療・教育・就労等の関係機関のネットワークを構築するため、統轄機関である発達支援室を健康福祉部内に設置した。この統轄機関に教育委員会から専門職を配置し、保健師・療育担当者なども配置している。乳幼児期から卒業後までの支援の継続がなされていくための「個別支援計画」の作成に取り組もうとしている。C市の支援体制図を図3に示す。専門機関である発達支援センターを設置し、幼児から学齢期の支援の一元化を図ろうとしている。園・学校を支えるた

め、「巡回による指導」を業務の中心として位置づけ、今後PT・OT・ST等の配置も検討されている。図の③の乳幼児健診から療育までの体制整備、図の⑤の保育園・幼稚園での取組、小中学校における特別支援教育との連携、専門家チームとの連携、図の④の生活支援と就労支援との連携等市全体の支援体制の中心部署である発達支援室の存在は大きい。また、個別支援計画を療育段階から、保育園・幼稚園・小学校・中学校と導入され、支援の継続性が図れていく。検討課題は、この支援計画を継続的に使っていくための将来にわたる支援ファイルの作成をどうするかである。個人情報に関する課題の解決策を考えながら、生涯にわたる支援の在り方検討が必要であろう。

③保健推進課、こども課

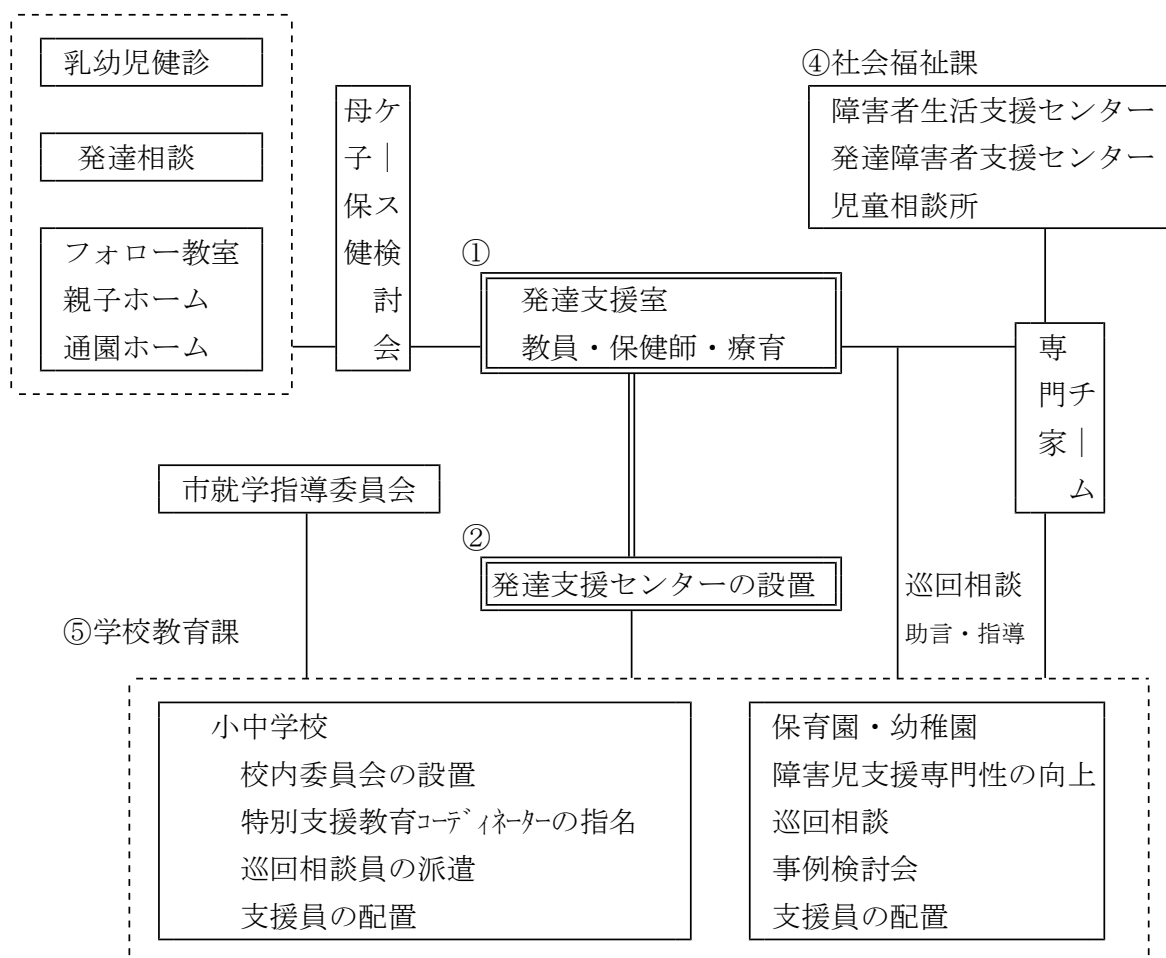


図3 C市の支援体制組織図

5. まとめ

(1) 特別支援教育との関連

3市とも一貫した支援体制整備の中で、特別支援教育を重要視していた。福祉と教育の連携がこのシステムをつくっていく時の大きな鍵となるからである。A市は統轄機関に指導主事を配置し、幼稚園・小学校・中学校と就学前支援機能とを人との関連で繋げようとした。C市において

は統轄機関の室長に特別支援教育の専門教員を配置している。B市は、福祉課長が教育委員会と行政内の連携を強める話し合いを頻繁に行いながら、連携業務を行っている。支援の継続性においては、3市とも個別の支援計画を繋ぎのツールとして活用している。この計画書を、それぞれのステージで作成活用し、専門家を通して引き継ぐシステムをつくろうとしている。文部科学省が進める特別支援教育体制整備を充実させ、補完していくシステム形成と考えられる。このシステム形成の中心機関が、教育委員会ではないことに、今の行政の在り方についての検討が必要ではないだろうか。

（２）今後の課題

3市とも、高校との連携、18歳以上の障害のある人への支援体制まではシステム化されていない。今後、成人期の支援体制整備の在り方を検討しながら、早期支援の充実、特別支援教育のより一層の充実した体制整備、高等教育の在り方、大学等との連携を含めて検討されていくことが重要と考える。

小・中学校の特別支援教育への理解と 対応の充実に向かう都道府県等の取組

松村 勘由

要旨：本研究所で実施している特別支援教育コーディネーター指導者研究協議会で報告されたレポートを整理し、各都道府県の取組の状況をまとめ、小・中学校の特別支援教育への理解と対応の充実に向かう都道府県等の取組を概観した。

キーワード：都道府県、特別支援教育、小・中学校

ここでは、小・中学校の特別支援教育への理解と対応の充実に向かう都道府県等の取組を概観する。

本研究所で実施している特別支援教育コーディネーター指導者研究協議会※で報告されたレポートを整理し、各都道府県の取組の状況をまとめた。

各都道府県では、文部科学省から委嘱された特別支援教育体制推進事業を通して、小・中学校の特別支援教育への理解と対応の充実に向かう取組を実施している。特別支援教育体制推進事業を通して行われている取組には次のような内容がある。

各小・中学校については、単一又は複数の市区町村、教育事務所等を単位とした推進地域を指定し、地域内の各小・中学校等において、重点的に進めていくとともに、その成果を地域内に普及していく取組がある。具体的には、校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーター指名、巡回相談の実施、専門家チームの設置、個別の指導計画の作成、個別の教育支援支援計画の策定などの実施がある。

特別支援学校においても、特別支援教育推進校を指定、センター的機能の充実を図り、小・中学校への支援を行う取組がある。

また、各都道府県における特別支援教育体制の整備に向けて、調査研究運営会議の設置、特別支援教育連携協議会の設置、特別支援教育コーディネーター養成研修の実施などが進められている。

平成 19 年度特別支援教育コーディネーター指導者研究協議会の受講者レポートより、各都道府県の特徴ある取組を整理する。（実施している都道府県名は表示せず、全て、その主体を「県」と表示した。）

I 小・中学校の特別支援教育への理解と対応の充実に向かう都道府県等の取組

各小・中学校における特別支援教育の理解と対応の充実にあたり、都道府県が行っていることを整理すると、全県を対象に直接実施していること、市区町村等への支援を通じて行っていること、特別支援学校を通じて行っていることに区分できる。

1. 全県を対象に、直接、実施していること

(1) 特別支援教育政策の企画構想の検討への取組

- ・ 県の特別支援教育政策に関する組織を構成し検討している。
- ・ 県の特別支援教育に関する政策やプランの策定をしている。
- ・ 市町村教育長、指導事務担当者の理解啓発、政策の説明や研修の実施している。

(2) 特別支援教育政策の実施のための取組

① 専門家チーム、巡回相談員等の構成・配置

- ・ 教育事務所毎に構成・配置を行ったり、複数の市区町村を括る地域毎に構成・配置することや、各市区町村に構成・配置することを進めるなどの取組を行っている。
- ・ 県独自の専門家スタッフ等の派遣事業を行っている。

② 特別支援教育に関する相談事業の実施

- ・ 教職員を対象とした特別支援教育に関する相談事業を実施している。
- ・ 保護者を対象とする特別支援教育に関する相談事業を実施している。

③ 特別支援教育に関する理解啓発事業の実施

- ・ 特別支援教育セミナー等保護者、教員等を対象としたセミナーを実施している。
- ・ 理解啓発のためのパンフレットやDVD等を作成し、配布している。

④ 教職員の研修の実施

- ・ 小・中学校の特別支援教育コーディネーターの養成研修の実施している。
- ・ 小・中学校の管理職の研修の実施している。
- ・ 特別支援学校のセンター的機能の担う教員の研修を実施している。
- ・ 巡回相談員等の支援を行う人材の養成研修を実施している。
- ・ 市区町村で特別支援教育の指導的な立場に立つ教員の養成

⑤ 各領域間の連携体制の整備

- ・ 特別支援連携協議会を設置している。
- ・ 市区町村等毎の特別支援連携協議会の設置を進めている。

⑥ 各教育機関間の連携体制の整備

- ・ 特別支援学校を中心とする幼・小・中連携システムの構築を支援している。

⑦ 指導資料及び手引き等の作成・配布

- ・ 校内支援体制や指導・支援のための資料や手引きを作成している。

2. 市区町村への支援として行っていること

(1) 特別支援教育推進の通知

- ・ 特別支援教育推進に関する基本的な考えなど総括的な通知を行っている。
- ・ 特別支援教育を進めるための具体的な取組に関する通知を行っている。

(2) 研修会への講師の派遣

- ・ 県教育委員会の指導主事、県立特別支援学校教員を研修会講師として派遣している。

- (3) 特別支援教育に関する指導・助言を行う特別支援教育指導員等の派遣
 - ・巡回相談員、専門家チーム、その他の特別支援教育に関する指導員スタッフを派遣している。
- (4) 教育と医療・福祉等との連携体制への取組
 - ・市区町村の専門家チームや巡回相談員の構成・配置への働きかけを行っている。
 - ・エリア毎に、特別支援教育コーディネーター連絡会等を設け、情報交換を行っている。
- (5) 教育機関間の連携体制への取組
 - ・特別支援学校教員を対象に、情報交換や研修の場を設定、特別支援学校ネットワークの構築を図っている。

3. 特別支援学校のセンター的機能について取り組んでいること

- (1) 特別支援教育コーディネーターの機能充実
 - ・特別支援学校のコーディネーターの研修の実施
 - ・特別支援学校のコーディネーターの後補充の時間講師の予算化
 - ・特別支援学校のコーディネーターの巡回相談の旅費の予算化
- (2) 地域支援の中核となる教員の資質向上
 - ・特別支援学校教員を対象にした情報交換や研修の場を設定、特別支援学校ネットワークの構築を図っている。

Ⅱ 小・中学校の特別支援教育への理解と対応の充実に向かう都道府県等の取組の諸課題

受講者レポートでは、取組とともに、課題点や対応策も報告されている。それらの報告を基に課題を整理し、対応策を考察した。

(1) 市区町村との役割の区分と分担

特別支援教育コーディネーター研修、特別支援教育相談事業、理解啓発の取組など、県の役割と市区町村の役割の区分や分担についての課題がある。

県が実施することと、各市区町村が県の支援を受けながら実施することを区分しながら、それぞれに充実させる必要があると思われる。

地域の実情に合わせて、その役割の区分や分担を整理する必要がある。

(2) 市区町村間の進捗の格差への対応

市区町村や学校間で取組の進捗に格差がある。格差を生じている要因には、担当者の取組の考え方、財政的な要因、組織規模の違い、各学校、地域の資源状況などが考えられる。

特別支援教育に関する基本政策の周知、予算措置や人的資源の配置とともに、特別支援教育の推進に関わる企画及び実施の指導者の養成と情報交換及び研修への取組が必要であると思われる。

(3) 指導的な人材の養成と活用の工夫

前項とも関連して、県は、指導的な立場に立つ人材の養成及び研修を実施するとともに、市区

町村はそれらの人材を活用し、各市区町村での普及を図るなどの仕組みが必要であると思われる。

（４）支援する人材・資源の確保

具体的な支援を行うために、専門的な知見を提供する専門家チームや巡回相談員の構成・配置などを進める他、具体的な支援を行うための人的支援の確保が必要である。支援員の配置への支援、特別支援教育コーディネーターの後補充の時間対応、通級指導教室、特別支援学校などの活用も検討する必要があると思われる。

（５）連携体制の整備

乳幼児期から就労まで、一貫した指導支援が必要である。特に各ライフステージの移行についての連携体制の整備が必要である。

特別支援連携協議会の仕組みを市区町村段階で構成している市区町村もある。就学指導委員会などこれまでの仕組みを活用した連携の取組も含めた取組を進めるとともに、県段階での連携体制と関連付けたり、各市区町村での取組の情報を交流し、連携体制の整備を進める必要があると思われる。

※ 本研究所では、平成 18 年度より、特別支援教育コーディネーター指導者研究協議会を実施している。各都道府県等の特別支援教育コーディネーターの養成・研修の企画担当者及び特別支援教育についての指導的な立場にある者を対象としている。協議会は、各都道府県での特別支援教育コーディネーターの活動状況等の情報交換や研究協議を中心とした内容で構成されている。

本稿では、平成 19 年度実施の特別支援教育コーディネーター指導者研究協議会での報告の資料を整理している。なお、この資料の活用については、事前に了解を得ている。

地域や学校における特別支援教育体制の充実

名内 美恵子（京都府総合教育センター）

要旨：各学校で実際にコーディネーターとして活動している教員のさらなる専門性と実践力の向上を図ることが重要であることを踏まえ、京都府内各教育局ごとに小・中学校を会場として「特別支援教育コーディネータースキルアップ講座」を実施した。各「スキルアップ講座」会場校の実践報告者を研究協力員に委嘱し、「地域や学校における特別支援教育体制の充実」というテーマでの研究事業を実施し、その成果を支援資料として当センターのホームページで公開した。

キーワード：教育センター、特別支援教育コーディネーター、研修、特別支援教育

1 はじめに

京都府では、特別支援教育コーディネーター（以下、「コーディネーター」と言う。）を養成するための研修を平成15年度から始め、平成17年度からは京都府総合教育センターの「特別支援教育コーディネーター養成講座」（以下、「養成講座」と言う。）として実施している。本年度までの修了者は約950名で、小学校・中学校では1校当たり2名以上の修了者がいることになる。ただ、各学校で特別支援教育を充実させていくためにはコーディネーターの複数体制が有効であり、また、教員の大量退職の時期が近づいていることから、今後とも養成研修を継続し、修了者を増やしていくことが必要である。

また、学校で実際にコーディネーターとして活動している教員のさらなる専門性と実践力の向上を図ることが重要である。そのため、平成17・18年度は、各教育局（京都府では教育事務所を教育局と言い、計5局がある。）ごとに小・中学校を会場として「特別支援教育コーディネータースキルアップ講座」（以下、「スキルアップ講座」と言う。）を実施した。当センターでは、各「スキルアップ講座」会場校の実践報告者を研究協力員に委嘱し、「地域や学校における特別支援教育体制の充実」というテーマでの研究事業を実施し、その成果を支援資料として当センターのホームページで公開した。

2 研究の目的

小・中学校の通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒に対する指導・支援の内容や方法及び校内体制や協働の在り方について実践的な研究を行い、その成果を学校現場に普及することを目的とした。

3 相互に関連した研究と研修

(1) 研究とリンクさせた平成18年度特別支援教育コーディネータースキルアップ講座

① 概要

平成18年度は、平成17年度に引き続き、各学校で実際にコーディネーターとして活動している教員（多くは「養成講座」修了者）の実践力の向上と各地域でのリーダー層としての育成をねらい、教育局ごとに「スキルアップ講座」を実施した。小学校6校、中学校2校で実施し、合計約300名のコーディネーターが受講した。

講座内容は8校とも基本的に同じで、発達障害のある児童生徒のアセスメントをもとにした個別の指導計画を活用した授業を含めた指導・支援の実際とコーディネーターの活動の在り方について深めた。講座の組み立ては次のとおりである。

- ・公開授業（授業の中での発達障害のある児童生徒への指導・支援に焦点を当てて実施）
- ・実践発表（コーディネーターの役割と活動について発表）
- ・研究協議（当該地域での課題の協議）

② 講座内容充実のための工夫と成果

a スーパーバイザーを活用した専門性の高い講座内容と研究

発達障害のある児童生徒が通常の学級で実際に学ぶ姿を、担任や学校及び学級の環境も含めて参観するということは、受講者にとっては興味深いものである。しかし、「アセスメント→個別の指導計画→授業（指導案）→評価」という流れに矛盾がなく、児童生徒の実態に合ったPDCAサイクルによる実践でなければ受講者の学びにはつながらない。

そのため、講座までの事前の準備が非常に重要であり、このプロセスを丁寧に踏むことが必要であると考えた。そこで、平成18年度の研究事業を含め、専門性が高く現場経験が豊富な2名のスーパーバイザーからアドバイスを受けながら講座を実施し、研究を進めた。スーパーバイザーは、発達障害のある児童生徒の臨床経験が豊富な教員養成大学の教員（小児科医）と、京都府の専門家チーム及び相談支援チーム委員でもある特別支援学校の副校長にお願いした。この2名のスーパーバイザーには、「養成講座」でも、「LD、ADHD等のある児童生徒の理解と指導・支援」「LD、ADHD等のある児童生徒のアセスメント」等の講義を担当していただいた。このように、「養成講座」・「スキルアップ講座」・「研究事業」を関連付けることにより、それぞれの成果を反映させ、相互に良い影響を与え合うことができた。

b 教育局担当指導主事等との連携

地域の実態やニーズに応じた研修内容にするためには、まず、地域の現状や課題を把握することが不可欠である。そこで、各教育局の担当指導主事との連携を重視し、コミュニケーションを十分に図った。講座の主旨にあった実践発表校の選定に始まり、具体的な内容についての会場校との事前協議、講座当日の指導助言まで、担当指導主事など教育局の担当者に参加してもらった。

教育センター主催の講座を、教育局との協働により実施することは初めてのことであったが、講座を作っていくプロセスの中で、各教育局は地域の特別支援教育の現状や課題等を明確にし、今後、各地域が主導的に特別支援教育を進めていくためのイメージや構想を膨らませていった。

平成19年度の「スキルアップ講座」は各教育局主導で実施したが、19年度の企画には、18年度の取組が生かされている。

(2) 平成18年度研究事業「地域や学校における特別支援教育体制の充実」

① スキルアップ講座と研究のリンク

平成18年度は、「スキルアップ講座」を「校内の支援体制の構築」から、「学校全体として障害のある児童生徒の個に応じた指導・支援をするためのコーディネーターの活動」に内容を移していく必要があると考えた。

そこで、講座実施前にスーパーバイザーと共に会場校（事例提供校）を訪問し、対象児童生徒のアセスメントの検討、個別の指導計画の見直し等を行った。その後、担当者と学校でアセスメントや指導案を何度も検討し直した学校もあった。この事前協議の場を積極的に活用してもらうように教育局や市町村教育委員会、該当校に呼びかけたので、この場を校内委員会の会議や校内研修会として位置付けた学校や、市町村の通級指導教室の担当者が参加し研修の場として活用した市町村があった。

また、内容を充実させるため、発達障害のある児童生徒の指導・支援に関する講座までの事前の取組を研究（次の(2)の項参照）とリンクさせた。研究協力員会議を学期毎に開催し、終わった講座から得られた知見や課題を次の講座に生かすというように、研究と講座のリンクを図った。

② 平成18年度研究事業「地域や学校における特別支援教育体制の充実」の成果の発信

京都府総合教育センターでは、平成17・18年度、「地域や学校における特別支援教育体制の充実」というテーマで研究を行った。平成17年度は、準備期間に当て、平成18年度は「スキルアップ講座」（上記(1)の項参照）での実践報告者（会場校のコーディネーター）を研究協力員とし、年度当初から研究協力員会議を実施し、発達障害のある児童生徒の指導・支援及びコーディネーターの活動の在り方について協議を重ねた。「スキルアップ講座」は7月から12月まで順次実施されたので、研究協力員会議の成果を講座に反映させ、講座の成果と課題を研究協力員会議で協議するなど、研究と講座とを連動させることができた。

また、本センターのホームページにその成果を支援資料として掲載し、現場の教師一人一人が活用できるようにした。これは、学校にとって、教師一人一人にとって、「役に立つ」内容にすることを基本コンセプトにして作成したものである。その一部を紹介する。

<第1部 コーディネーターの一年>

特別支援教育コーディネーターの視点でまとめたが、小・中学校の通常の学級担任や特別支援学校、幼稚園、高等学校でも活用できるように工夫した。

(例)

1 さあ、新学期です！

新学期に「これだけはしておこう」ではなく、「これだけはしてはいけない」という視点で、大事な1年のスタートに向けて具体的な提起をした。

2 お役立ち校内研修会

テレビ番組や発達障害に関する書籍の紹介なども研修に役立つことなど、具体的で

誰もがやってみることが出来る内容をたくさん盛り込んだ。

3 困っているのはだれですか？（認知や行動の特性に応じた指導）

認知や行動の特性に応じた指導を個別指導ではなく、一つの授業の中で手立てを打っていかねばならないことを提案し、認知や行動の特性の違う3人の児童の個に応じた手立てを指導案に記載した。今後は、単に発達障害の特性に応じた対応だけではなく、より一層授業内容そのものに踏み込んだ研究が必要であると考えている。

4 特別な支援ってなんですか？

「スキルアップ講座」の会場校から実際の支援グッズや環境整備等の写真の提供を受け掲載した。

5 コーディネーター、あなたはどのタイプ？（タイプ別推進方策）

「クラス担任をしながら」、「教務主任・生徒指導部長・教育相談部長を兼務しながら」、「特別支援学級を担当しながら」、「通級指導教室を担当しながら」と、4つのタイプにおいてコーディネーターの活動をまとめた。

<第2部 支援のための演習シート>

「こういう障害や特性には、こういう対応を」というハウツウが整理された資料はいくつも作成されており、市販もされている。しかし、障害や特性が共通していても、児童生徒一人一人の個性や場面が異なるため、こうしたハウツウ資料が役立たないことも少なくない。

そこで、様々な場面で実際に活用できる演習シートにするため、学校で教員がアセスメントを実施し、仮説に基づいて指導・支援を立案していくための手助けになる演習シートにした。特に、子どもの行動を常に教師の指導等の関係性の中で整理することを提案した。

※ 本稿の最終ページに、この資料のトップページを掲載しています。

この支援資料の検索方法

京都府総合教育センター→学校支援→全体共通（特別支援教育関連）→平成18年度研究事業

（3）平成19年度

平成19年度はこのホームページに掲載した支援資料の活用と検証の年度と位置づけ、「養成講座」や各種研修会での講義や演習で活用した。

特に、「専門性が足りない。」「関係機関との連携を上手くはかれない。」など、どうしても自分の苦手や弱い面に目が行きがちなコーディネーターには、「第1部 コーディネーターの一年」の「10 コーディネーター、あなたはどのタイプ？（タイプ別推進方策）」を活用し、得意な面を使って校内の特別支援教育を推進していこうという提案を積極的に行った。また、校内研修会の講師として参加した高等学校等の研修会では、発達障害が疑われる生徒を理解するために演習シートを活用した。

このように具体的にこの支援資料を講座や研修会で紹介し、各学校や教員一人一人が必要に応じてアレンジして活用してもらいたいと考えている。また、その中で気付いた改善点や課題を検討し、今後改良を加えていきたい。

なお、平成19年度の「スキルアップ講座」は、各教育局が地域の実態や課題に応じてその内

容を企画・実施（当センターは内容の相談や講師などで支援）した。また、当センターでの特別支援教育に関する研究は、平成 19 年度から、テーマを「自閉症の特性に応じた指導内容の開発」に変更して実施している。

4 まとめ

平成 18 年度は「スキルアップ講座」や研究事業等による研究の成果をホームページにまとめる年とし、平成 19 年度はその活用と検証の年と位置付け、国立特別支援教育総合研究所の研究パートナーとしての研究を進めてきた。

平成 18 年度の研究成果を活用した当センターの研修においては、「子どものアセスメントを見直したい、個別の指導計画を作る一步を踏み出したい。」「今日のような研修会を本校でも実施しようと思う。」等の感想が多く寄せられた。知識としてとどめておくのではなく、自らが行動を起こそうという意欲が感じられる。日々、子ども達と向き合っている現場の教師一人一人に役に立つものにしたいという研究のねらいは、達成できたのではないかと感じている。

今後、当センターは、全国的、全府的な視野に立って必要な研修を提供していくとともに、研究の成果を生かし、各地域・学校のニーズに応える研修にオーダーメイドで対応していくことが求められている。研究と研修、そして学校現場での実践を関連させ、発展させることができるという総合教育センターの強みを生かし、今後も先導的な研究を進め、その成果を府内のすべての学校が活用できるように、ホームページ等で発信をしていきたい。

(4) 基盤となる研究活動

ここでは、小・中学校の特別支援教育教育の理解と対応の充実に向けた基盤となる各分担者による研究活動を掲載している。

- ①小・中学校の特別支援教育の理解と対応に向かうための理論的な側面での検討に関する研究
- ② I C F－C Yを活用した小・中学校の児童生徒の理解と支援に関する研究
- ③特別支援教育におけるインターネットを活用した遠隔連携システムの活用の可能性の検討に関する研究
- ④障害理解教育の理論と実践の整理に関する研究
- ⑤ウェブを活用した特別支援教育に関する総合的支援ガイドの作成に関する研究

基盤となる研究活動

（１）「小・中学校の特別支援教育展開の支援を巡る理念的視座」（笹本健）

小・中学校の特別支援教育展開の支援を巡る理念的視座」をテーマに、特殊教育から特別支援教育への転換に向かう流れを整理するとともに、特別支援教育が、単にこれまでの特殊教育と小・中学校を中心とする通常の教育の混合体ではなく、障害のある子どもを含めた新たな教育パラダイムであることを論じている。さらに、笹本は、特別支援学校と小・中学校との真の連携・協力の在り方の糸口として、「インターディシプリナリー（双方の在り方を変えない関係性）」ではなく「トランスディシプリナリー（双方の分野を超えた地平で双方の知見が有効に機能し合う関係性）」な発想の必要について提起している。笹本の提言は、（平成11年度～13年度）プロジェクト研究「通常学級において留意して指導することとなっている児童生徒に対する指導および支援体制の充実・整備等に関する研究」での研究と関連している。

（２）「ICF-CYを活用した小・中学校の児童生徒の理解と支援－特別支援学校によるセンター的機能を中心に－」（徳永亜希雄、笹本健、大内進、西牧謙吾、渡邊正裕、萩元良二）

「ICF-CYを活用した小・中学校の児童生徒の理解と支援」をテーマに、ICF-CYを活用した小・中学校の児童生徒の理解と支援の有用性とその方法の例について述べた。障害に関する診断の有無にかかわらず児童生徒の生活の理解と課題の整理、関係者間の共通言語のツールとしてICF-CYが活用できる可能性があること、その実際の活用の手順などについて、先行的研究や実践事例を整理しながら述べている。徳永らは、特に特別支援学校によるセンター的機能の一環としての小・中学校支援の文脈を中心に述べている。徳永らの研究は、（平成18年度～19年度）課題別研究「ICF児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」等の研究と関連している。

（３）「特別支援教育を支援する遠隔連携システムの検討」（太田容次）

「特別支援教育を支援する遠隔連携システムの検討」をテーマに、小・中学校における特別支援教育の理解と対応の充実を支援するための特別支援学校と小・中学校の連携と協働を支える遠隔連携システムの構築と実用化に向けた検討を行った。インターネットを活用した遠隔連携システムが機能するためには、対面的な連携が必要であること、特別支援学校が地域の特別支援教育情報の継続的な提供を行うための取組の必要性などを整理している。太田の研究は、科学研究費補助金研究「特別支援教育コーディネーターを支援する遠隔連携システムの構築と実用化の研究」等の研究活動と関連している。

（４）「特別支援教育を進めるための障害理解の考え方について」（伊藤由美）

「特別支援教育を進めるための障害理解の考え方について」をテーマに、特別な教育的ニーズを必要とする子ども達が通常の学級において充実した学校生活をおくる上で、教員や周囲の子ども

も達の理解が重要であることを視点に、障害理解と障害理解を進めるための授業の在り方、また、そのための教材の作成について検討した。

支援が必要な子どもたちにとって周囲の子どもたちから理解を得るということは、障害そのものについての理解を指しているのではなく、障害をもっている子ども自身について理解が得られることを指し、特別支援教育が進められるためには、この理解が得られるような支援をおこなっていくことも重要であることなどが整理された。伊藤の研究は、（平成17年度）課題別研究「通常の学級における障害理解のためのツール開発に関する研究」等の研究活動と関連している。

（５）「ウェブを活用した特別支援教育に関する総合的支援ガイドの作成の検討（報告）」（横尾俊、渡邊正裕）

小・中学校における特別支援教育の理解と対応の充実に向けた取組の一つとして企画されているウェブでの情報提供に関する知見と情報の整理を行った。

小・中学校の特別支援教育展開の支援を巡る理念的視座

笹 本 健

要旨：小・中学校の特別支援教育展開の支援を巡る理念的視座」をテーマに、特殊教育から特別支援教育への転換に向かう流れを整理するとともに、特別支援教育が、単にこれまでの特殊教育と小・中学校を中心とする通常の教育の混合体ではなく、障害のある子どもを含めた新たな教育パラダイムであることを論じた。さらに、特別支援学校と小・中学校との真の連携・協力の在り方の糸口として、「インターディシプリナリー（双方の在り方を変えない関係性）」ではなく「トランスディシプリナリー（双方の分野を超えた地平で双方の知見が有効に機能し合う関係性）」な発想の必要について提起した。

キーワード：特別支援教育、パラダイムシフト、ノーマライゼーション、エンパワメント

1. はじめに

今日、障害の程度等に応じて、特別の場で指導を行う「特殊教育」から障害のある児童生徒の一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換が図られ、そのために様々な制度上の整備が行われつつある。

この転換に関する方向性に関しては、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」¹⁾の基本的考え方にもみられるように、①これまでの障害（Disability）の種類と程度に応じて特殊教育諸学校等において手厚くきめ細かい教育では、通常の学級にいる子どもに対応することが困難であること、②国際的観点から、身体機能や構造の欠陥を補うという視点ではなく、生活や学習上の困難が教育や指導の視点であること、③一人一人の教育的ニーズは多様でありかつ不変ではない、そのため教育の場を弾力的に用意すること、④児童生徒本人の視点に立って、自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援していくこと、⑤地方分権の観点から、地域の実情にあわせた自己決定・自己選択（地域主体型）の原則による各種事務が行われること、等の事柄が述べられている。

これらの基本的考え方に従い、平成 19 年 4 月より改正学校教育法が施行され、小・中学校における特別支援教育が法制上明確に位置付けられることとなった。さらに、特別支援教育の基本方針を含んだ我が国全体の障害者施策の基本となる「障害者基本計画」は、前半の「重点施策実施 5 か年計画」が終わり、本年（平成 20 年）より以降 5 年間にわたる新たな「重点施策 5 か年計画」²⁾が内閣府障害者施策推進本部から示され、その教育・育成分野における基本方針では「・ ・ ・ 障害のある子ども一人一人のニーズに応じた一貫した支援を行うために、各関係機関等の連携によりすべての学校における特別支援教育の体制整備を進めるとともに、・ ・ ・ 」と、より一層の小・中学校における特別支援教育の推進を促している。このような状況に鑑み、今後の特別支援教育の展開を推進するために今まで以上に特別支援教育分野と小・中学校教育分野の連携・協力の強化が必要になってくるのはいうまでもない。

しかしながら、ここでいう「特別支援教育分野と小・中学校教育分野の連携・協力」とは、決して別個のものとしてある特別支援教育と小・中学校教育の混合的なもの、ということを意味し

てはいない。なぜならば、従前の「特殊教育」から現在の「特別支援教育」の転換には、従前の教育の在り方や障害の捉え方（理念）に大きなパラダイムシフトが行われているからである。

そして、実はこのパラダイムシフトは決して「(病理的、あるいはそれが起因することによる諸能力の不全的な) 障害のある人々の教育」の分野だけではなく教育全体、さらには日本における各分野全体に共通したものともいえるのである。

平成 12 年（2000 年）前後から「特殊教育（当時）」の分野において国家的障害者施策の理念である「ノーマライゼーション」が示され、制度が急激に変化していった、という事実を特別支援教育の分野にいる私たちは体験している。そして、そのための一種のとまどいも少なからず体験している。

しかし、それらのとまどいは、「特別支援教育」を卑近な枠組みで認識するため、その背景にあるいわゆるパラダイムシフトにまで視野が及んでいない、という私たち自身の在り方にも要因があるのかもしれない。

本論では「特別支援教育へのパラダイムシフト」と「私たち自身の在り方」という観点から、小・中学校における特別支援教育の展開を巡るさまざまな理念的な視座について論じてみたい。

2. パラダイムシフトの認識のために

（1） 日本の障害者施策の流れ～障害者基本計画（平成14年閣議決定）に至る経緯～

パラダイムシフトを認識するためには、まずマクロ的な視点から前述したように、我が国全体の障害者施策の基本となる「障害者基本計画」に至る系譜を辿る必要がある。「障害者基本計画」は「障害者対策に関する新長期計画（1993年～2002年）」の「リハビリテーション」と「ノーマライゼーション」の理念を継承するとともに、障害者のある人々の社会参加に向けた施策の一層の推進を図るため、2003年～2012年までの10年間に講ずべき障害者施策の基本方針について定めたものである。それには、①障害の有無にかかわらず、人格と個性を尊重し支え合う共生社会とする、②障害者は、社会の対等な構成員として人権を尊重され、自己選択と自己決定のもとに社会のあらゆる活動に参加、参画するとともに、社会の一員としてその責任を分担する、としたノーマライゼーションの理念に基づく基本的な方針の下、重点的に取り組むべき課題や分野別の基本方針と施策の基本的方向が記述されている。また、それらの課題や方向性に取り組むための横断的視点として、①社会のバリアフリー化の促進、②利用者本位の支援、③障害の特性を踏まえた施策の展開、④総合的かつ効果的な施策の推進、等があげられている。

このような我が国における政府レベルでの障害者施策の基本計画は、1982年に設定された「障害者対策に関する長期計画（1982～1992）」にさかのぼることができるとともに、常に国際連合における障害者に対する行動計画や活動とリンクし、連続したものとして展開されているのである。

例えば、「障害者対策に関する長期計画（1982～1992）」は、「国連障害者年行動計画」に位置づけられたものであり、「アジア・太平洋障害者の10年」への対応として「障害者対策に関する新長期計画(1993～2002)」が設定されている。さらに、アジア・太平洋障害者の10年最終年に開催された政府間会合「びわこミレニウム・フレームワーク(2002)」では、日本の提言により「ア

ジア太平洋障害者の十年(1993-2002)」を、更に10年(2003-2012)延長することを宣言し、障害者のためのインクルーシブでバリアフリーな、かつ権利に基づく社会を達成するための各国政府や関係者による行動のための地域的政策が提言された。そして、この「びわこミレニアム・フレームワーク(2002)」の行動計画は、国内施策の「障害者基本計画」に反映されているのである。

さらに、2001年に国連総会において採択された「障害者の人権及び尊厳を保護・促進するための包括的・総合的な国際条約」決議案による条約策定に向け「障害者権利条約に関する国連総会アドホック委員会」が設置され、本条約案は2006年8月に採択された。また、日本政府は2007年9月に本条約に署名し、批准に向けての作業を行っている。この事実は前述の平成20年より以降5年間にわたる新たな「重点施策5か年計画」に示され、今後の日本における障害者施策に反映されることとなる。

他方、教育の分野では、国連の専門機関であるユネスコとスペイン政府の協力の下、1992年にスペインのサラマンカにおいて開催された「特別なニーズに関する世界会議」が開催され、「万人のための教育世界会議(1990)」の具体的な指針として、インクルーシブな教育に関する原則が確認された。この文章の中には、インクルージョン(inclusion)の原則、「万人のための学校」ーすべての人を含み、個人主義を尊重し、学習を支援し、個別のニーズに対応する施設に向けた活動の必要性の認識を表明している。

これらの考え方は「21世紀の特殊教育の在り方についてー一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方についてー(最終報告)」以降、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)2003」や「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)2005」等における理念的な背景となっている。

このように「特別支援教育」の背景には、国内的には「障害者対策に関する長期計画」「障害者基本計画」、さらに国外的には国際連合における数々の障害者に対する行動計画や活動にまでその文脈をたどることができるのである。

(2) 日本における障害者観の変遷～ノーマライゼーションに焦点を当てて～

障害者白書(平成7年:1995年版)⁸⁾によれば、障害者対策に関する新長期計画の基本的考え方に触れ、障害者を取りまく社会環境において、ノーマライゼーションの進展を阻む物理的な障壁、制度的な障壁、文化・情報面の障壁、意識上の障壁について言及している。さらに、「～これらの障壁を除去することによって障害者が各種の社会活動を自由にできるような平等な社会作りを目指す」、「障害のある人が社会参加しようとしたとき、最も大きな問題となるのは社会の中にある心の壁である」と、ノーマライゼーションの進展を阻む障壁は物理的な側面だけではなく、私たち自身が持っている心理的な障害観にも言及している。

またその中では、個々人の障害者観やその総体としての社会の障害者観の変遷過程を以下のようにとまとめられている。

- ① 障害者を社会にとって役に立たない、迷惑な存在とし、好奇や時には嫌悪の目で見ると。今日でもまだこのような偏見と差別の障害観は払拭されていない。
- ② 「かわいそう」「気の毒」という憐れみや同情の障害観で、優越な立場から不幸な障害者のために何かをしてあげようとする姿勢であり。障害者やその家族には決して心地よいものではない。

- ③ 今日ふつうの考え方として定着しているのは、障害者は障害のない人と同じ欲求・権利を持つ人間であり、社会の中で共に生きていく仲間である、という「共生」の障害観である。

さらに白書では、①および②の障害者観は、障害者を障害のない人とは異なった特別の存在と見る点では共通しており、「意識上の壁そのものである」と明記している。

以上のように、障害者白書のいう障害者観（①～③）の変遷過程は障害者を特別視し、障害のない人々による高見から障害者を捉えようとする観点（①～②の段階）から、障害者の立場に立った「共生」の観点（双方とも③の段階）へと大きく転換していることを示している。

換言すれば、する者の視点からされる者の視点（利用者中心主義）への転換ともいうことができるし、さらには障害のある人々が、障害（欠陥）の改善・克服することで一般社会への参入権を獲得する、という「健常者」の優位性に基づく発想から本来的（共生的）平等の発想への転換、ともいうことができる。

他方、平成7年の「障害者白書（1995）」において社会の障害者観の変遷過程が取りあげられたことは、その年の前後に行われた障害者施策の変化と決して無関係ではないことが推測される。

すなわち、1993年には「アジア・太平洋障害者の10年」がはじまり、それへの対応として「障害者対策に関する新長期計画（1993～2002）」が設定されていることは既述したが、更にその年には従前から国の障害者に対する基本制度を定める法律である「心身障害者対策基本法（1970）」が改正され、「障害者基本法」と呼ばれるようになった。そして、改正された「障害者基本法」には、従前とは異なる障害者観に関する大きな変化を読み取ることができるのである。

概括的には、①「個人の尊厳」としてあった障害者に対する捉え方に関する条項を「基本理念」に置き換え、障害者はあらゆる社会の分野に活動に参加できることを積極的かつ明確に示していること、②障害者施策に関する具体的な計画である「障害者基本計画」の策定を明言していること、③「医療、保護」という条項から「保護」の文言を削ること、等である。すなわち、ここに至って、従前より以上に「理念」に基づく施策が強調され、「保護」から「積極的な社会参加」への新しい流れが「心身障害者対策基本法」以来23年を経て、制度的にも明確に位置づけられた、ということができるのである。

このように、上記「障害者白書」に示される障害者観の変遷の②から③への移行に関し、その国家的な視野での重要さの認識は、おそらくこの頃を境に急激に進んでいったと思われる。

因みに、1971年に制定された「特殊教育」に関わる新領域「養護・訓練」が、児童生徒の主体を重んじた「自立活動」となり積極的な社会参加を目指すもの、とされたのは1999年である。

また、当時の「特殊教育」の分野において「ノーマライゼーション」という理念が初めて明記されたのは2001年の「21世紀の特殊教育の在り方について―一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について―（最終報告）」の中である。

以上、日本の障害者施策の理念である、ノーマライゼーションに焦点を当てながら障害観の変遷について述べてみた。

しかし、このような変遷は単に時間的な推移に基づくものとして捉えられがちであるが、実は現在私たち自身が個々に抱えている障害児（教育）観の在り方や人権の捉え方にも通底していることはいうまでもないことである。

（3）ノーマライゼーションとは

ノーマライゼーションは、1950年代のデンマークで知的障害者の保護者の運動から生まれたものである。この理念に基づく政策には二つの方針が含まれている。第一にまず何より、障害をもった人の生活を正常（ノーマル）なものとするのである。それは、障害のある人々が健常者と同じ人間として当たり前の生活をおくることであり、その中には、障害のある人々が社会の成員として、隔離・分離されることなく、健常者ともに地域社会で暮らすことも含まれている。

第二に、一部の人が排除されることなく、皆が共に暮らせるように、社会のあり方を正常化することである。すなわち、ノーマライゼーションとは、障害のある人々が健常な人と同程度の利益を享受できるように、障害をもった人たちを取り巻いている社会や環境の方を正常化するという社会改革の意味を持っているのである。

健常である人々の能力や行動の平均からズレているということを理由に、他の人々よりも不利な条件での生活を余儀なくされている社会の状態は不平等であり、誰もが平等な権利を持つという状況は民主主義社会の原則から外れている。この意味からも障害のある人々に対し、規律訓練型・一括管理型社会は、民主主義の度合いの低い社会であり、権威主義的な社会といえることができる。すなわち、ノーマライゼーションには、より高度の民主主義の達成という社会変革の意味が含まれているのである。

翻って、教育の分野におけるノーマライゼーションとは、前述のユネスコが指摘するように、「万人のための教育」の実施に他ならない。「万人のための」とは、万人の平均値を取り、そこからズレている人々に対し規律訓練型の教育を施すことではありえない。「万人のための」という概念には、「万人」とはきわめて多種多様な、ひとりひとりが異なった人々の集合であるという意味が含まれており、そのひとりひとり異なった人々に、それぞれ対応してゆくような教育こそが「万人のための教育」であり、このような教育の在り方が教育の分野におけるノーマライゼーションといえよう。

従前の「特殊教育」という言葉には、差別の意味はなくとも、どこかに「標準から外れた」という均一主義的な発想が残っていたことは否めない。それに対して、特別支援教育の分野で語られる「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」あるいは「個々のニーズに応じた指導」等にある「個別の」や「個々の」という言葉は、障害を持った人々や子どものみならず、教育はひとりひとりの個別のニーズに応じて為されるべきだ、という考え方に依って立っていることが認識されよう。

（４）エンパワメントの考え方

これまで障害をもった人々は、教育や福祉にたいして受動的な存在であった。教育や福祉は前述の「（２）日本における障害者観の変遷」にもあるように「優越な立場の人」からあたえられるものであり、障害をもった人たちはそれをただ受けとればよい、と考えられがちであった（パターンリズム：温情主義）。これに対して、ノーマライゼーションの考え方では、本人の主体的な選択や願望が可能なかぎり配慮され、最大限に尊重されることとなる。したがって、障害のある人のための教育・福祉はあくまで本人たち（あるいは保護者）を主体としてその選択の自由を増大し、決定する自己能力を促進するような目的をもった支援をおこなうべきである。

ノーマライゼーションの考え方はこのような障害のある人の自己選択、自己決定が可能な限り配慮され尊重されるという点から、それらの分野に携わる分野に求められる大きな責務とし

て「エンパワメント」という考え方が重要となってくる。

エンパワメントとはソーシャルワークの分野で生まれてきた概念であるが、「社会福祉サービスの利用者・消費者がより力を持ち、自分たちの生活に影響をおよぼす事柄や問題を自分自身でコントロールできるようになること」を言う。そこには、個人の身近な生活のコントロールだけではなく、サービス提供機関にたいして障害をもった人自身が問題解決に向けて主体的なはたらきかけをすること、抑圧的な社会制度の除去、市民権など権利擁護も含まれてくる。エンパワメントには、その人たちの解放、自由の増大、権限の授与、活性化といった意味もある。

以下に、久保⁷⁾によるエンパワメントに関する歴史的解説の一部を記述してみる。

「そもそも、エンパワメントという概念が、アメリカにおけるソーシャルワークの手法や考え方として最初に登場したのは1970年代の公民権運動らにまでさかのぼるといわれている。我が国においては、1995年に北京で開催された第4回国連女性会議の決議のタイトルの一部にエンパワメントという言葉が含まれていたことにより一躍有名になった。しかし、このことからわかるように、エンパワメントというのは障害者問題に限って用いられる概念ではない。アメリカの障害者問題に関連しては、古くは1970年代の自立生活運動の文献の中にもエンパワメントという言葉や考え方を見いだすことができる。とりわけ表現として盛んに用いられるようになったのは、ADA（障害を持つアメリカ人法）制定の可能性を探るためにジャスティン・ダート氏が＜障害者の権利とエンパワメントに関する調査委員会＞を設けた頃からである。エンパワメントの考え方の下では、＜障害者には本来ひとりの人間として高い能力が備わっているものであり、問題は社会的に抑圧されていたそれをどのように引き出して開花させるかにある＞と考えるのである。つまり、障害者自身に力をつけて自己決定を可能とし、自分自身の人生の主人公になれるという観点から、あらゆる社会資源を再検討し、条件整備を行っていこうとするのがエンパワメントという考え方であり、手法である」。

このように、エンパワメントとは社会福祉や障害のある人々に対し、「自分たちの生活に影響をおよぼす事柄や問題を自分自身でコントロールできるようになること」を示す考え方であるが、①基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、②自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、③たくましく生きるための健康や体力、など

「生きる力をはぐくむ」とした学習指導要領にある理念とほぼ通底するのである。

以上のように、ノーマライゼーションの「生きる力」の理念のもと、今後、障害のある子どもばかりではなくすべての子どもに対して教育を展開していく場合に、このエンパワメントの考え方は必然的に包含されねばならない考え方であろう。

3. おわりに

以上、特別支援教育の展開を巡るさまざまな理念的な視座について論じてきた。現在、特別支援教育の展開は教育の場としての小・中学校に及んでいる。歴史的、制度的観点から現在いわゆる「障害のある子ども」の教育に携わっている「特別支援教育」の分野より小・中学校の教育の場に対し積極的な働きかけを行うこと必然的なものであろうし、制度（システム）の側面から

もそのような環境は整えられつつある。しかしながら、改革はシステム面のみならず、人の意識の変化もその成立の重要な要素である。

相手のことを顧みず、自分自身の価値観に依ってラブコールを行っても相手の心に響かない、という例えのごとく、これまでの「特殊教育」のパラダイムに依って小・中学校の教育の場に働きかけていくことは、ともすれば「それならば、特殊教育の専門家をお願いします」という結果をまねくこととなり、教育の現場における双方の心理的距離観を生起させかねないのである。

今、私たち特別支援教育の展開に携わっている者個々人が留意せねばならないのは、「制度がそうなったから」という発想ではなく、それぞれの場における個々人の中で改めて教育の理念に立ち返り、依って立っている分野の理念的枠組みを個々人で再構築してみる、という発想を行うことが重要なことではないであろうか。もちろん、障害種別に配慮した教育の展開はこれからも重要な分野としてその重要性はますます高まるであろう、しかしながらそれらは「特別支援教育」の今後の展開においては必要条件とはなるが、決して十分条件とはいえないのである。

小・中学校との真の連携・協力の在り方とは何か、についてその糸口を探ろうとするならば、今後はいわゆる「インターデシプリナリー（双方の在り方を変えない関係性）」ではなく「トランスディシプリナリー（双方の分野を超えた地平で双方の知見が有効に機能し合う関係性）」な発想が必要となってくるであろう。そのためにも、個々人における教育や障害観に関するパラダイムシフトの認識は必要になってくる。

<引用・参考文献>

- 1) 特別支援教育のあり方に関する調査研究協力者会議：今後の特別支援教育のあり方について（最終報告）、2003.
- 2) 全国特殊学校長会編集：盲・聾・養護学校における「個別の教育支援計画」、ジアース教育新書、2005.
- 3) 河上亮一：教育改革国民会議で何が論じられたか、草思社、2000.
- 4) 笹本健：今後の教育の展開に向けてー意識改革の本質的意義ー、プロジェクト研究報告書「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」、国立特殊教育総合研究所、2004.
- 5) 21世紀の特殊教育のあり方に関する調査研究協力者会議：21世紀の特殊教育のあり方についてー一人一人のニーズに応じた特別な支援のあり方についてー、2001.
- 6) 河野哲也：ノーマライゼーションと障害のある子どもの教育ー環境主体の相互関係性の観点からー、プロジェクト研究報告書「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」、国立特殊教育総合研究所、2004.
- 7) 久保耕造： 気になるカタカナ、エンパワメント研究所 Web サイトより
http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n193/n193_037.htm
- 8) 総理府：障害者白書、総理府（編）平成7年版、1995.
- 9) 内閣府：障害者基本計画、2006.

ICF-CYを活用した小・中学校児童生徒の理解と支援

—特別支援学校によるセンター的機能を中心に—

徳永亜希雄、笹本健、大内進、西牧謙吾、渡邊正裕、萩元良二

要旨：本稿では、特別支援学校によるセンター的機能の一環としての小・中学校支援の文脈を中心に、ICF-CYを活用した小・中学校の児童生徒の理解と支援の有用性とその方法の例について述べた。まず、障害に関する診断の有無にかかわらず児童生徒の生活の理解と課題の整理、関係者間の共通言語のツールとしてICF-CYが活用できる可能性があることを述べ、次に実際の活用の手順について、これまでの先行研究を紹介しながら具体的な例を示した。最後に、ICF-CYが小・中学校の児童生徒の理解と支援のツールの一つになりうるものであると結論づけ、併せて、現在改善のための検討が行われている理解啓発や活用のための研修、簡便なツールの開発などの課題についても述べた。

キーワード：ICF-CY（国際生活機能分類児童青年期版）、小学校、中学校、センター的機能

1. はじめに

平成20年1月、中央教育審議会は「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について（答申）」の中で、特別支援教育にかかわる教育課程に改善の具体的事項の一つとして、ICF（国際生活機能分類）の考え方を踏まえた指導の充実を図ることを示した。具体的には次のような記述である。

「k）ICFの視点について

- ICF（国際生活機能分類）の考え方を踏まえ、自立と社会参加を目指した指導の一層の充実を図る観点から、児童生徒の的確な実態把握、関係機関等との効果的な連携、環境への配慮などを盛り込む。」¹⁾

ICF（International Classification of Functioning, Disability and Health）は、2001年にWHO（世界保健機関）で採択され、2002年に日本語公定訳が発行された、人間の生活機能と障害に関する状況を記述することを目的とした分類である。ICFは、人の生活機能を健康状態、心身機能、身体構造、活動と参加、環境因子、個人因子から構成される概念的枠組み（図1参照）を提供するとともに、あらゆる利用者間の共通言語としての機能を目指したものである⁸⁾。各構成要素の定義は表1のとおりである。

また、2007年にICFの派生分類として示されたのが、ICF-CY（ICF児童青年期版（仮訳）、対象＝18歳未満）であり、ICFの約1400項目の分類項目に対して、約200項目の新たな項目の追加や変更等がなされたが、基本的な概念的枠組みはICFと同じである。現在、特別支援学校を中心に、その枠組みを活用して児童生徒の理解と支援を行う取組が多く報告されている²⁾³⁾。それらの取組の中には、特別支援学校のセンター的機能の一環として、小・中学校の児童生徒の支援に活用する取組も報告されている⁷⁾。

表1 各構成要素の定義

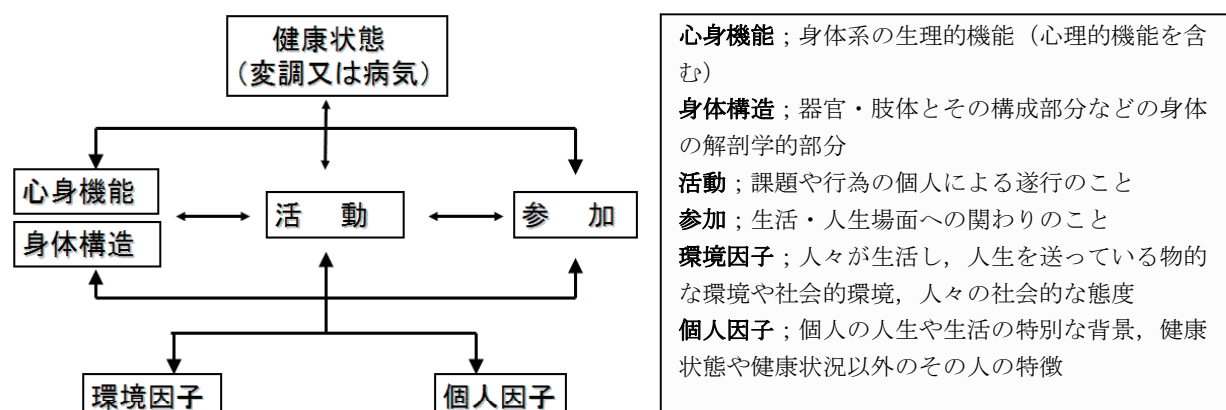


図1 ICFの構成要素間の相互作用の図

一方、本プロジェクト研究が平成19年3月に実施した「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた盲・聾・養護学校（当時、以下同じ）のセンター的機能の取組に関する状況調査」（全998校中739校回答、回収率74.0%）では、盲・聾・養護学校が小・中学校の支援を行う上でのノウハウ開発の必要性が示唆されている⁴⁾。具体的には、地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能の進捗状況に関して、全回答数の半数を超える402校から「センター的機能のPRが進み、小・中学校からの相談・支援の要請が増加している」との回答があったのに対し、実施上での課題として、約半数の369校から「小・中学校への支援を行うための内容・方法等のノウハウが不十分」との回答があった。

このような状況を踏まえ、本稿では、特別支援学校のセンター的機能としての小・中学校の支援を中心に、ICF-CYを活用した小・中学校児童生徒の理解と支援について述べたい。

2. なぜICF-CYを使うのか

ICFの日本語公定訳の副題には、「国際障害分類改定版」とあるが、ICFは障害のある人だけでなく、全ての人の生活機能に関する分類である⁸⁾。ICFの派生分類であるICF-CYも同様である。したがって、これまで特別支援学校から多く報告されてきたICF及びICF-CYを活用した幼児児童生徒の理解や支援の取組は、小・中学校の児童生徒を対象にした活用もでき、特別支援学校がセンター的機能を展開する上でのノウハウとしての可能性があるものと考えた。

齊藤は、ICFの概念的な枠組みを用いた、センター的機能の一環としての小・中学校支援の中から得られた知見として、次のような報告をしている⁷⁾。①学校職員や保護者、本人が「何かが問題だ」と感じているものの問題の実体をつかめない状況が多い中、ICFの枠組みを用いることにより、様々な問題を児童生徒に見るのではなく、環境との相互作用の中で捉え直すことができること。②児童生徒の問題点やそれを取り巻く全体像が整理と、活動の制限や参加の制約を軽減する方策も検討がしやすくなること。③児童生徒にかかわっている様々な人の関係が確認され、関係者が協働して支援していこうとするチームワークが生まれ、その際、ICFの特徴としての様々な利用者間の共通言語という性格から、教育以外の多くの職種の関係者とも情報を共有しながら支援に取り組むことができること。

他方、宮岸は小学校全体での児童理解を促す研修会講師の経験から、ICFの概念的枠組みの活用によって診断名や機能レベルの障害という一面的な理解ではなく、多面的・総合的な児童の理解が可能となることを報告している⁶⁾。併せて①個々の教育的ニーズを把握し、個別の教育支援計画の策定や個別の指導計画の作成に必要な情報を得ることができること、②校内での共通理解とともに関係機関との連携の必要性を考えることができること、も指摘している。

したがって、ICFと同じ概念的枠組みを持つICF-CYは、障害に関する診断の有無にかかわらず、児童生徒の生活を理解した上で課題を整理するとともに、支援に必要な関係者と連携のための共通言語として、センター的機能のツールとして活用できる可能性があると考えられる。

3. どのようにICF-CYを使うのか

それでは、具体的に小・中学校支援の中でどのようにICF-CYを用いるのか、前述の齊藤が報告した方法⁷⁾の概要をベースに、使い方の一つの例を整理したい。

(1) 相談の依頼を受ける(電話を想定)

相談内容を詳しく聞き取るとともに、相談の今後の流れの見通しを伝える。聞き取りにおいては、その後の展開を踏まえ、ICF-CYの枠組みや具体的な項目を意識した質問を事前に用意しておくことも可能である(例：主訴に関係すると思われるような環境のこと等)。

(2) 個別記録シートによる事前の情報収集

事前に児童生徒の基礎的情報を個別記録シート等にまとめてもらい、送ってもらう。記載内容には「学習の状況(得意なこと、本人が感じる困難さ、教員が指導上感じる困難さ等)」、「生活の状況(本人のよいところ、対人関係の取り方や行動の様子、本人が感じる困難さ、教員が指導上感じる困難さ等)」などの参加や活動の内容に加え、ICF-CYに設定されていないが、実践上大切と思われる本人の気持ち(以下、「主体・主観」)のことも含める。

(3) 訪問前の事前検討－状況の整理と想定される支援計画の作成－

これまでに得た情報をもとに、ICFの概念図(図1)を模して情報を整理した図(以下、ICF関連図)である「児童生徒理解シート(図2)」、同じく「目標と支援計画用のシート(図3)」を作成しながら、特別支援学校側の地域支援担当者が相談内容を整理する。この際、可能なら依頼者や依頼先の特別支援教育コーディネーターなどが参加する。それぞれのシートについては図2・3のとおりだが、これらの図にも前述の「主観・主体」の枠を設けている。

①「児童生徒理解シート」の作成-児童生徒に関する情報の整理-

以下の手順でICF関連図を作成する。齊藤は、所要時間を短くするポイントとして、①あらかじめ作業終了時刻を決めておくこと(例：訪問前の一連の作業の上限を90分間とする)、②パソコン画面をプロジェクターで映しながら関連図を作成すること、を報告している。

氏名 ○ ○ ○ ○さんのICF関連図
作成日 2008 年 ○ 月 ○ 日
作成者

健康状態
注意欠陥多動性障害(ADHD)

1 ICF関連図(子ども理解)

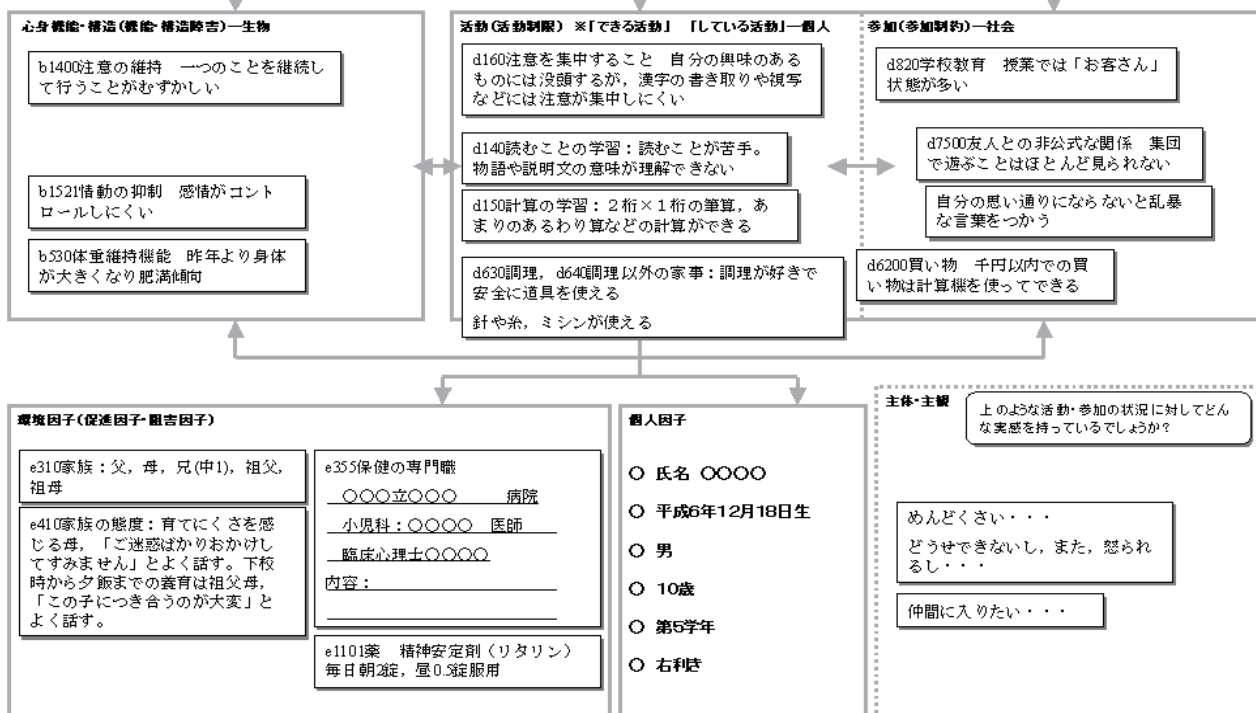


図2 ICF関連図「児童生徒理解シート」(齊藤2007)

1) シートに情報を記入する

個別記録シート等による情報をICF-CYの項目と照らし合わせて整理して記入する。例えば、記録シートに「自分の興味のあるものには没頭するが、漢字の書き取りや視写などには注意が集中しにくい」と記載されていたら、活動・参加の「d160注意を集中すること」に関する内容なので、「d160 注意を集中すること: 自分の興味のあるものには没頭するが、漢字の書き取りや視写などには注意が集中しにくい」と記入し、「活動」の枠の中に貼り付ける。なお、入力の際は、1項目ずつテキストボックスを用いるようにすると、あとから場所の移動が容易となる。

一方、できるだけICF-CYの項目をつけるのは、実際の支援における多職種間等での連携を想定し、ICF-CYの共通言語という特徴をいかすためである。また、記録シート等から機械的に内容を拾い上げるのではなく、一つの現象を書き出した後に関連するような内容を拾い上げるようにすると作業が効率的になり、支援計画作成に結びつけやすくなる。例えば、前述の注意の集中に関する現象を取り上げたら、「一つのことを継続して行うことが難しい」という情報を書き出し、「b1400注意の維持」とタイトルを付け、項目同士の関連性を確認する、などである。

2) 記入されたもの以外の情報を確認する

ICFチェックリスト¹⁰⁾等を用いて、個別記録シート等以外にも確認が必要な情報を見落としていないかを確かめる。もしあった場合は、後ほど確認する。

3) 児童生徒のつぶやきなどを推測する

児童生徒がどんな気持ちを持っているのかを推測する。対象の児童生徒が口癖のように言っている内容の情報があれば、「主体・主観」の枠に記入する。一方で、実際に児童生徒が声に出して言っていることが、そのままその子の気持ちとは限らないので、口にするということの背景にある「想い」を意識しておくことが大切である。

4) 児童生徒の状況について確認する

整理した「児童生徒理解シート」の中の情報がどのように関連し合っているのかを順を追って確かめる。そのことにより、取り上げる問題の優先順位等が確認できるとともに、ある事柄の改善により関連する事柄も改善されるであろうという仮説が立てられ、指導の経過に伴って得られる指導の成果が予測できる。もちろん、実際の支援に当たっては、仮説や予想の確認を行いながら、必要に応じて修正することになる。

②「目標と支援計画シート」の作成-課題の設定と必要な支援の検討-

「児童生徒理解シート」で検討した仮説にしたがい、活動の制限や参加の制約を軽減するために必要な支援について、「目標と支援計画シート」を作成しながら、課題や目標、その達成のための介入方法等を以下の手順により検討していく。なお、あくまでもこの段階では特別支援学校側での事前検討段階であるため、最終的な目標設定及び支援内容・計画立案は依頼者の判断による。

1) 「参加」と「活動」の目標の設定

まず、その児童生徒が属する集団・社会において、同世代の児童生徒が通常行っているような「参加（生活・人生場面への関わりのこと）」の姿をイメージした上で、その児童生徒固有の役割が望ましい形で発揮されている姿を思い描くことが大切だと考えられる。その上で、できるだけ具体的な姿をイメージし、「参加」についての目標を立てる。

次に「参加」の目標を達成するために、具体的に何をするか、「活動（課題や行為の個人による遂行のこと）」の制限や「参加」の制約が何をする事で改善されるのかという観点で当面の「活動」の目標を決める。さらに、その目標を達成するために、日常生活の中で実際にしている「活動」の向上と、訓練や評価などの場面で発揮することができる「活動」の向上という二つの観点で検討する。

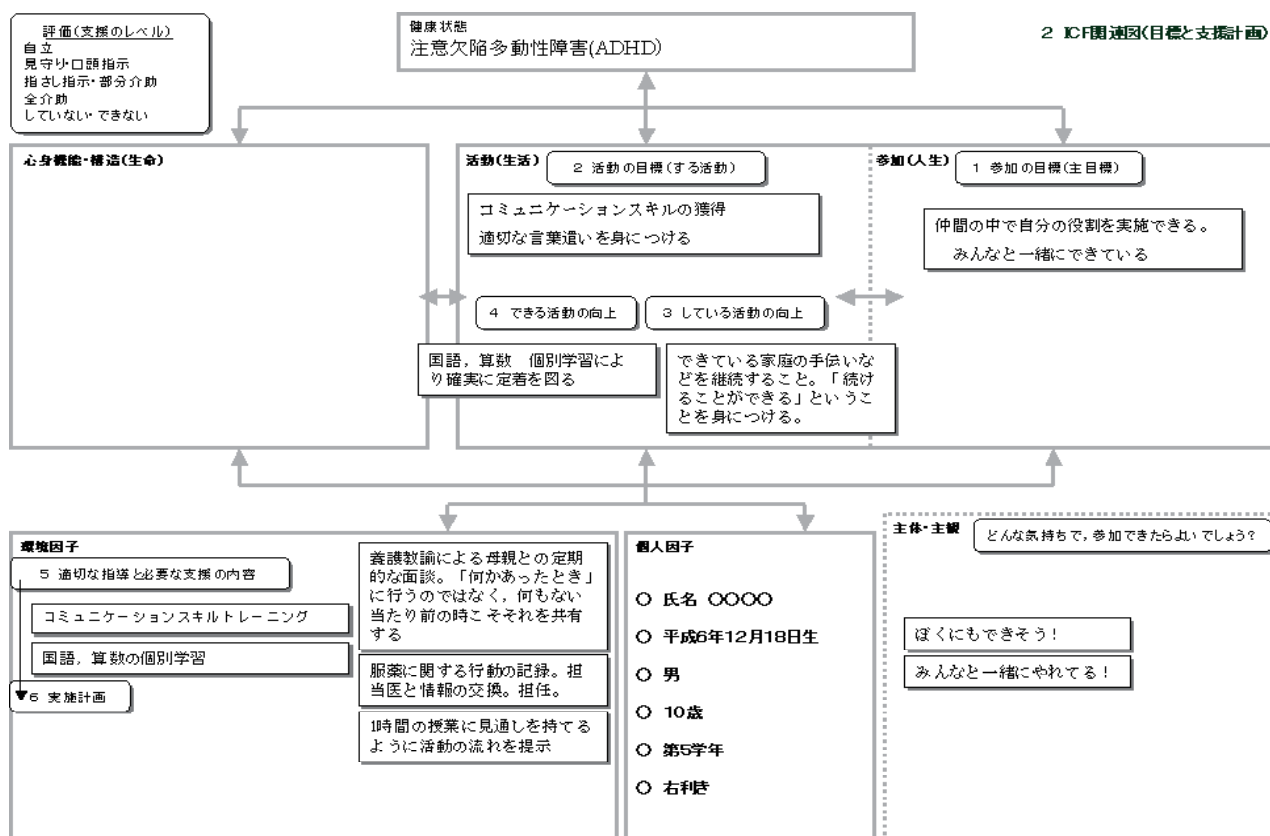


図3 ICF関連図「目標と支援計画シート」(齊藤2007)

2) 実際の且つ具体的な支援の検討

単に児童生徒がその場で「できる」状況をつくり出すのではなく、「伸びる」ためにはどのような状況設定がよいのかという観点で検討する。その際、実際の展開につながりやすいように、「誰が」、「いつ」、「どこで」、「何を」、「どのように」行うかを具体的に検討する。

(4) 依頼先での相談・支援の実際

依頼先の小・中学校では、まず授業参観などで気付いたことを付箋紙等に記入しながら観察をし、必要に応じて作成済みのICF関連図に追加添付する。その後、支援に関するケース会議を行い、その児童生徒の理解と支援計画について共有し、実際の支援につなげていく。その際の手順は、事前準備と同様に、相談目的の確認、対象となる児童生徒の現状理解、課題設定、支援内容の確認という流れになる。なお、これまで述べてきた事前準備により、それが無い場合に比べてケース検討の時間が短縮化されることになる。

4. まとめと今後の展望

これまで、特別支援学校によるセンター的機能としての小・中学校の支援という文脈を中心に、ICF-CYを活用した小・中学校の児童生徒の理解と支援について述べてきた。センター的機能について現場でよく話題になることとして、特別支援学校に小・中学校等にいるいわゆる軽度の

障害のある児童生徒やLD等の発達障害のある児童生徒への指導のノウハウはないという指摘がある⁵⁾。一方、ICF-CYは、診断名にとらわれず、全ての子どもに共通した生活機能について、その低下からdisability(機能障害、活動制限、参加制約の総称)を捉える立場をとる。例え同じ診断名であっても生活の状況が全く異なった状況であったり、逆に同じような生活の状況であっても診断名が同じとは限らなかったりする。この観点に立てば、生活という切り口から小・中学校の児童生徒を理解することは可能であり、環境因子等の背景を含めた幅広い視点から課題を整理することで支援の糸口を探り、小・中学校にある資源や特別支援学校側が持っているノウハウ等がどこまで生かせるか、あるいは生かせないのか、さらに不足しているとしたら、特別支援学校が持つ地域のリソース情報の中のどこに何を求めるのか、あるいは新たに創り出すのか、などの具体的な方向性を見出すことは可能だと考える。今回は、それらの取組の参考となると考えられる取組の例を示した。

一方、センター的機能として法的に求められているのは、「必要な助言又は援助」である。したがって、小・中学校の教員等自身によるICF-CYに対する一定の理解が必要であると考えられる。現在、少しずつではあるが小・中学校の教員による活用例等も報告されてきている⁹⁾。また、ICF-CYが広く使われるために理解啓発や研修、簡便なツール等について指摘されているが、それらへの対応策等も検討されてきており³⁾、まだまだ検討の余地はあるとはいえ、ICF-CYは小・中学校児童生徒の理解と支援におけるツールの一つとなりうる可能性を持つものと考ええる。

<引用文献>

- 1) 中央教育審議会：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について(答申)，136，2008
- 2) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所・世界保健機関(WHO)編著：ICF(国際生活機能分類)活用の試みー障害のある子どもの支援を中心にー，ジアース教育新社，2005
- 3) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所編著：ICF及びICF-CYの活用の試み，試みから実践へー特別支援教育を中心にー，ジアース教育新社，2007
- 4) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所プロジェクト研究「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究」，小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能の取組に関する状況調査報告(速報版)，2007
- 5) 古川勝也：特別支援教育時代を迎えた肢体不自由教育の現状と課題，全国肢体不自由養護学校長会編著，特別支援教育に向けた新たな肢体不自由教育実践講座，11，ジアース教育新社，2005
- 6) 宮岸尚平：小学校全体での児童の理解を進めるためにーICFを活用した研修の取り組みー，ICF及びICF-CYの活用の試み，168-172
- 7) 齊藤博之：特別支援学校のセンター的機能におけるICF活用の取り組み，ICF及びICF-CYの活用の試み，88-101
- 8) 障害者福祉研究会編集：「ICF国際生活機能分類ー国際障害分類改定版ー」，中央法規，2002
- 9) 徳永亜希雄他企画：自主シンポジウム「ICF(国際生活機能分類)の学校現場への適用IVー小・中学校等での活用の可能性を探るー」，第45回日本特殊教育学会発表論文集，173，2007
- 10) WHO著・独立行政法人国立特殊教育総合研究所訳：ICFチェックリストバージョン2.1a 臨床

用フォーム，独立行政法人国立特殊教育総合研究所・世界保健機関（WHO）編著，ICF活用の
試みー障害のある子どもの支援を中心にー，17-31，ジアース教育新社，2005

特別支援教育を支援する遠隔連携システムの検討

太田 容次

要旨：本研究では、特別支援教育を支援するための特別支援教育コーディネーターの連携と協働を支援する遠隔連携システムの構築と実用化に向けた検討を行った。特別支援学校における特別支援教育コーディネーターへの聞き取り調査を行い、遠隔連携システム運用に必要な機能等について検討を実施した。結果からは、ポートフォリオ・情報提供機能、会員制電子会議室機能、テレビ会議・遠隔講義受講機能が、遠隔連携システムに必要な機能であると考えられた。そこでこれらの機能が使用可能な遠隔連携システムを構築し、地域連携の試行を行った。試行からの考察では、学校におけるインターネット利用環境が整ってきているが、対面での機能的な連携無くして、遠隔連携システムは機能しないということ、支援対象となる教員は様々な情報と連携を求めていること、さらに特別支援学校側に地域の特別支援教育情報の提供を続けるための対策が必要であることなどが明らかになった。

キーワード：特別支援教育コーディネーター、遠隔連携システム、ICT(Information and Communication Technology)

1. 本研究の背景

現在ほぼすべての学校へのインターネット接続が完了し、特別支援教育を支える仕組み（個別の教育支援計画、特別支援教育コーディネーター、広域特別支援連携協議会等）を基にした特別支援教育が実施されている。全国の特別支援学校では、センター的機能による地域支援と連携が、様々な形態で行われ、その方法が模索されている現状がある。滋賀県湖南市では、特別な教育的ニーズのある子どもの教育に関する学校間連携等や地域特別支援連携協議会の機能を、従来から行われてきた会議等とICT(Information and Communication Technology)を適用した電子会議室の併用により連携が密に行われている¹⁾。また、滋賀大学教育学部附属特別支援学校では、研修と相談機能を中心にICTを活用したセンター的機能の取り組みを実施している²⁾。

2. 本研究の目的

こうした現状をふまえ、本研究では、特別支援教育を支援するための特別支援教育コーディネーターの連携と協働を支援する遠隔連携システムの構築と実用化に向けた実際的な研究を行いたい。具体的には特別支援学校における特別支援教育コーディネーターへの聞き取り調査による知見を基に遠隔連携システム運用に必要な検討を行う。そして遠隔連携システムの運用とその試行を行い、その実際的な検討を行いたい。

3. 研究の方法

本研究にあたっては、学校等訪問による聞き取り調査を計9機関に実施した。訪問先の抽出にあたっては、本研究所の研究協力機関やICTを活用した教育実践研究を行ってきた協力機関、さらには、滋賀県湖南市が属する福祉圏域である滋賀県甲賀地域自立支援協議会に依頼した。遠隔連携を考える上では、障害のある子どもによる遠隔共同学習等ICTを活用した教育や連携実践からの知見が参考になると考えたからである。

先行研究からの知見や聞き取り調査から得られた知見を基に、特別支援学校のセンター的機能を支援する遠隔連携システムを設置し、試行を実施する。遠隔連携システムの試行実践を行う中で、その運用に必要な要件について検討を行う。

4. 協力機関等への聞き取り調査

(1) 聞き取り調査の内容と結果

聞き取り調査を行った内容は以下の3点である。

- センター的機能の取り組み状況
- 特別支援教育コーディネーター等を支援するシステムの有無とその機能
- センター的機能等実施上の問題点と解決策

以下表1は、聞き取り調査結果である。

表1 聞き取り調査結果と分類

● 特別支援教育情報（教材ソフトや資料等）の提供	情報提供
● 学級担任とコーディネーターとの兼任により機能していないこと	意識変革・システム化
● 肢体不自由な特化した支援技術の情報提供などを行うなど専門性を活かした支援を行うこと	情報提供
● 遠隔共同学習のノウハウ（非同期非対面のコミュニケーションなど）は、大規模校での業務運営に転化できること	コミュニケーション
● 特別支援教育コーディネーター担当者と同非担当者の意識の差が大きいこと	意識変革・システム化
● 地域支援が定着しているとは言い難い現状	意識変革・システム化
● 地域の障害福祉サービス・資源の情報データベースを構築し、外部向けの情報提供の実施	情報提供
● 地域の特別支援教育に関わる教員（小・中学校、特別支援学校）のためのネットワークをWebで行っているが、参加度は低く活性化していない現状	コミュニケーション
● 地域の社会資源や大学などとの連携による講演会等による情報提供は参加が多いこと	情報提供
● 公立学校としては、教員の人事異動が定期的に一定数あり、学校としての専門性の維持が困難	講義等研修受講
● 専門性向上に向けた校内研究への教員のモチベーションの低さ	意識変革・システム化
● 普通学校での稀少障害への情報提供	情報提供
● 校務分掌に位置づいた組織的、定期的な地域支援を実施	意識変革・システム化
● 専門家チームの少ない地域での計画的な体制作りなどインフラ整備	意識変革・システム化
● 福祉圏域の障害者自立支援連絡協議会を軸にしたネットワークのオンライン化の試行	コミュニケーション
● 地域の専門職の有機的な連携が必要	コミュニケーション
● 情報の提供とコミュニケーションについては、アクセシビリティへの配慮も含め多様化と多重化に対応すること（単なる操作研修では活用につながらない）	講義等研修受講
● Webによる公開情報とメンバー間のコミュニティ、さらには、地域のSNS(Social Networking Service)等による目的別のコミュニティなど	コミュニケーション
● オンラインでのコミュニケーションについては未体験の利用者が多く、特性の理解に時間がかかること	意識変革・システム化

(2) 聞き取り調査からの考察

これらの意見を質的分析により分類した。表1に示すように、主な意見は求められる機能と課題として以下のように分類された。

講義等研修受講、コミュニケーション、情報提供、意識変革・システム化

表2 聞き取り調査結果の分類数

講義等研修受講	2
コミュニケーション	5
情報提供	5
意識変革・システム化	7

以上の聞き取り調査の意見を集約した結果分類を示した表2から、遠隔連携システムに求められる機能は、以下のように考えられる。

- ポートフォリオ・情報提供機能
- 会員制電子会議室機能
- テレビ会議・遠隔講義受講機能

また、聞き取り調査や特別支援教育のコンセプトで示されているとおり、特別支援学校は、地域の自立支援連絡協議会や特別支援連携協議会等との密接な連携が必要であり、遠隔連携システムの設置は、操作法の研修実施だけではなく、地域連携・支援のための必須機能としてその設置と併用のための実践知が求められていくものと考えられる。そしてそのことが聞き取り調査からも明らかになった「意識変革とシステム化」につながると思われる。

5. 遠隔連携システムの試行

聞き取り調査により明らかになった機能を実現するための遠隔連携システムを以下の2校に研究協力いただき、センター的機能を支援するためのシステムを試行的に設置し運用した。設置先がいずれも附属特別支援学校となっているのは、大学の教育実践総合センターや情報処理センター等との連携・協力により、遠隔連携システムの安定した運用が可能であることと、特別支援学校におけるセンター的機能を含めた教育実践研究が比較的自由に実施できること、さらには、学校の規模と実態に共通点が多いこと等からである。

いずれの学校においても、特別なシステムを設計して設置・運用するのではなく、地域の公立特別支援学校や教育センター等においては得られた知見をそのシステムも含めて活用可能なものとしたいと考えた。そこで、システム構築に特別な知識やノウハウが不要で、定期的な情報提供や地域や学校外の参加者が簡単にコミュニケーションに参加できることを考え、一般的に活用されているCMS(Content Management System)として、xoops³⁾ 及びxoopsをベースに教育機関向けに開発されたNetCommons⁴⁾を採用し、地域連携システムを構築した。

(1) 愛媛大学教育学部附属特別支援学校における試行実践

①対象と主な内容

1) 対象

平成18年度～19年度にかけて、松山市内の小中学校の教員で組織している自主研修グループ「ドラポケ」(以下ドラポケと記す)に参加している教員を対象にしてWebサーバーを2006年8月より運用しながら情報提供や情報交換を中心に実践することとした。

2) 内容

ドラポケでは月一回の学習会を実施している。研修内容は手作りおもちゃ教材の制作・簡単な調理・町に出て教材になりそうな物を探すこと・七輪陶芸等である。月一回の学習会の連絡に使いながら、活動の記録を蓄積していくことにした。

「地域交流室iyokan2」の中には以下のフォーラム(会議室)を設定した。

○<交流>の中に「地域交流会議室」と「研究会・研修会情報」を設定した

○<ドラポケ>の中に「案内と感想」と「活動記録」を設定した。

○<愛大附養の部屋>の中に「附養への手紙」と「校内専用」を設定した。



図1 愛媛の遠隔連携システムのログイン後の画面例

②利用状況

1) 2008年1月上旬まで

運用開始からの利用状況は87のテーマで427件の書き込み、699回の閲覧がなされた。

2) 平均利用状況

書き込み数・閲覧数を登録者数(22名)で除すると

・平均書き込み数=19.4回

・平均閲覧数=31.0回

となるが、頻繁に書き込みを行っているユーザーは数名と偏っていた。

③ネットワーク活用に関するニーズ調査

これらの状況から、以下の点を目的に、同校の支援地域としている松山市内を対象に実態の調査を実施した。

- ・学校等でのインターネット利用状況を知る。

同校と秋田市内の保育所と連携を図り、発達が気になりな子どもへの対応等、保育所からのニーズに応じて支援できるようなネットワークシステムを構築するために、登録者制のポータルサイトを2007年10月に開設し、web上に特別支援教育ネットワークを構築した。

○相談事業

- ・保育士や保育所が抱えている指導面の問題や保護者の悩みについて、特別支援学校の教員が相談に応ずる。必要に応じて大学の障害児講座の教員や医師からも助けを得る。
- ・訪問依頼や訪問時の下打ち合わせ、事前の資料交換なども行う。
- ・FAQ（頻繁に尋ねられる質問）コーナーを作成する。

○情報提供・共有事業

- ・特別支援教育関係の保有資料を閲覧できるようにする。
- ・作成した教材やその資料をダウンロードできるようにする。
- ・参考になる文献の紹介や有用な資料の入手先のリンク紹介をする。
- ・支援計画書などの様式をダウンロードできるようにする。

○研修事業

- ・講演会や会議等で使用された資料を公開する。
- ・研修会のお知らせや事後の報告に利用する。

○交流事業

- ・保育に関してだけでなく自由に情報交換等を行う。

②利用状況

○登録者の内訳

- ・保育所、養護学校：3校　・保育士：10名　・その他（大学関係者等）：4名　計17件

○利用状況の詳細

運用開始（2007年10月）からこれまで（2008年1月15日現在）の利用状況は47回のログインがあり、5つのテーマで72回の閲覧があった。また、トップページに設置されたカウンターによれば1,000回以上のアクセスがあったことが確認できた。

現在、登録者数を増やしながらアクセスしてもらえるよう情報発信している段階である。

6. 試行実践をふまえた検討

遠隔連携システムの実用化に向けた協議を、電子メール等や遠隔テレビ会議、対面での研究協議会を実施し、継続的に検討を行ってきた。その中で確認されたこととして、非対面の遠隔連携システムは、対面型の従来から実施されている地域特別支援教育連携協議会等の会議の機能を補完するということである。

愛媛において実施された調査結果からの考察は以下の通りである。

- ・学校により差はあるがインターネットの利用環境が整い、利用されている。
- ・欲しい情報は、すぐに授業や子どもの指導に役立つ教材や地域密着情報である。
- ・情報を得るだけでなく、双方向でやりとりができる仕組みにも興味を示している。

調査結果及び2校の遠隔連携システム利用状況と各々担当者への聞き取りから総合的に考察する

と、小中学校ではインターネット利用環境が整ってきているが、対面での機能的な連携無くして、遠隔連携システムは機能しないということである。また、支援対象となる教員は、様々な情報と連携を求めているが、特別支援学校側に地域の特別支援教育情報の提供を続けるための検討と対策が必要となる。さらに、支援対象となる教員は情報提供を受けるだけではなく、遠隔連携システムにおける連携等においては、相互の情報の能動的なやりとりが重要となることから、参加当初の情報の受け手という立場から、ネットワーク上での相互作用による気づきや学びを通して能動的なコミュニティへの参加へと変容していく必要があると考えられる。これらのことは、教育公務員の守秘義務と個人情報保護等への対策との両立を図りながら、特別支援教育連携協議会との接続やそのシステム化を通して今後も引き続き検討される必要があると考えられる。

参考文献

- 1) 西谷淳, 藤井茂樹, 小西喜朗, 成田滋: 甲西町発達支援システム(2), 日本特殊教育学会第40回大会講演論文集, 368, 2002.
- 2) 木村政秀, 太田容次, 石部和人, 辻野賢治, 西堀二郎, 宮田仁: 特別支援教育に関わる関係機関の連携に関する考察, 日本教育情報学会第21回年会論文集, 120-123, 2005.
- 3) XOOPS Cube: XOOPS Cube 日本サイト, <http://xoopscube.jp/> (2008年1月引用).
- 4) 新井紀子: 求められるインターネットの情報共有 NetCommonsでつくる学びを育む学校Webサイト, 国立情報学研究所, 2006.

特別支援教育を進めるための障害理解の考え方について

伊藤 由美

要旨：通常の学級に在籍し特別支援教育を受ける子どもたちにとって、教員や周囲の子どもたちの障害理解の有無は充実した学校生活をおくる上で非常に重要な要素の一つといえる。しかし、支援が必要な子どもたちにとって周囲の子どもたちから理解を得るということは、障害そのものについての理解を指しているのではなく、障害をもっている子ども自身について理解が得られることを指し、特別支援教育が進められるためには、この理解が得られるような支援をおこなっていくことも重要である。しかし、個別の指導計画の作成など支援の必要な子ども本人に向けての指導や支援は進められているが、周囲の子どもへの障害理解の推進については、必要性が感じられているものの十分な取り組みがおこなわれていないのが現状である。そこで、本稿では平成 17 年度におこなった課題別研究の成果を示すとともに、障害のある子どもの自己を支えることの大切さと、障害理解の授業で求められる配慮について述べていきたい。

キーワード：特別支援教育、通常の学級、障害理解

1. 通常の学級における障害理解

平成 19 年 4 月から「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、特別支援学校だけではなくすべての学校、学級において障害のある子どもたちが支援の対象となった。この改正により、全ての特別支援学校と小・中学校に特別支援教育コーディネーターが配置され、小・中学校ではコーディネーターを中心に校内ならびに地域の特別支援学校等との連携が図られるようになった。

今回の改正がおこなわれる以前においても、通常の学級では特別な支援を必要とする子どもに対し学級担任による配慮がおこなわれてきたであろう。しかし、今回通常の学級に在籍している子どもも支援の対象として位置づけられた背景には、小学校の各教室に特別な支援の必要な子どもが 6.3 % いるという現状がある。特別な支援の必要な子どもの多くは発達障害の子どもであり、学習上の課題を抱えているだけでなく、子ども同士の関係からいじめや不登校を生じることもあり、対人関係や自己概念の形成においても大きな課題を抱えている場合が少なくない。

平成 19 年 4 月に文部科学省が出した特別支援教育の推進について（通知）の中では、「障害のある幼児児童生徒は、その障害の特性による学習上・生活上の困難を有しているため、周囲の理解と支援が重要であり、生徒指導上も十分な配慮が必要であること。特に、いじめや不登校などの生徒指導上の諸問題に対しては、表面に現れた現象のみにとらわれず、その背景に障害が関係している可能性があるか否かなど、幼児児童生徒をめぐる状況に十分留意しつつ慎重に対応する必要があること。（以下略）」と書かれている。通常の学級に在籍する発達障害の子どもたちは、他の子どもと同じように授業を受けることが難しいだけでなく、からかいを受けたり、理解をし

てもらえない体験をすることが多く、そのことが原因となり学校に行くことに大きな苦痛を感じるようになる。こうした二次的な障害が生じる前に、周囲の者たちが障害の理解をすることが求められる。「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は、障害のある幼児児童生徒の社会性や豊かな人間性を育む上で重要な役割を担っており、また、障害のない幼児児童生徒が、障害のある幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための機会である。(以下略)」と障害について理解をすることがお互いに必要なことであると述べている。しかしながら、障害理解に関する取り組みについてすすめられている学校はまだ多いとは言えない。対人関係や自己概念の形成に課題を抱えている子どもにとっては周囲の者からどれほど理解を得られるかは大きな問題であり、障害理解は今後進められるべき大きな課題の1つであると考ええる。

そこで、本稿では平成 17 年度におこなった「通常の学級における障害理解のためのツール開発に関する研究」の研究結果を中心に、通常学級における障害の理解について考えていきたい。

2. 「通常の学級における障害理解のためのツール開発に関する研究」の成果

平成 17 年度におこなった「通常の学級における障害理解のためのツール開発に関する研究」の研究の目的は、障害のある子どもの周囲にいる子どもたちへ、障害のある子どもの気持ちについて考えるきっかけと、どのような支援が可能かを考える機会となるようなツールを開発することであった。このツール開発の経過の中、まず今までに行われてきた障害理解に関する研究について整理をしたところ、次のような2つの傾向が見られた。

1 つめは、障害理解を促すためのアプローチに関するものである。企業内や大学生を被験者とし接触体験による意識の変容に関する研究や、企業内でのマニュアルの作成に関するもの。また、健常な幼児が捉える他者の特徴や障害に対する意識の年齢的な変化に関する調査や小学生での障害理解の授業の取り組みに関する研究もおこなわれている。しかしながら、今までにおこなわれてきた研究において対象となった障害は感覚障害や肢体不自由の場合が多く、現在、通常の学級に在籍している学習障害、ADHD、高機能自閉症といった障害については対象としている研究は多くないという点である。

2 つめは、年齢の低い子どもたちは障害の有無という観点から相手を捉えているのではないという多くの研究結果から、発達早期から生活場面をもとに障害のある人への理解を深めていくことの重要性があるという点である。

これらの研究の傾向から、感覚障害や身体障害に偏ることなく、就学後できるだけ早い年齢の子どもたちから、障害のある子どもたちの気持ちについて考えるきっかけとなるようなツールを作成し、障害理解の授業に利用できないかと考えた。

研究では、まず視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱、重複障害、不登校、学習障害、ADHD、自閉症といった子どもたちが学校生活の中で困るような場面を想定し、障害ごとに図1のような流れでブックレットを作成した。その後、作成したブックレットを小学校1～5年生の授業で利用してもらい、子どもの反応と担任教師の意見についてデータを収集した。

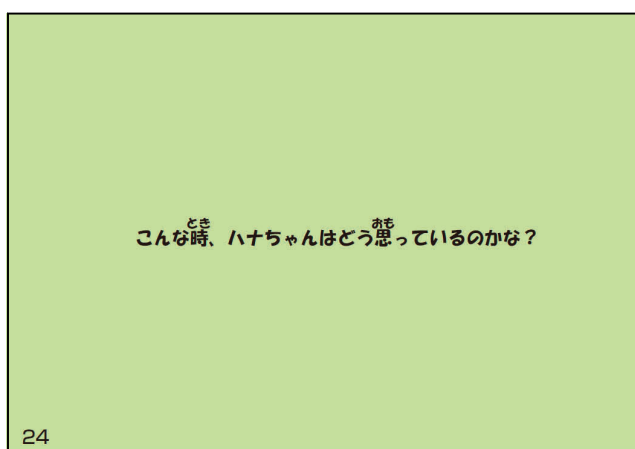
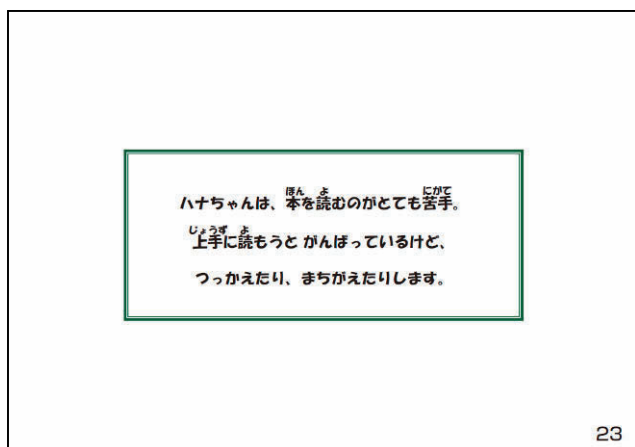


図1 ブックレットの構成 (LDの例)

その結果、子どもがブックレットを見て感じた感想を年齢による差からまとめたところ、1年生でみられた「自分が〇〇であればいいのに」という願望を含むような意見が、高学年になるにしたがい「悲しい」「悔しい」といった劣等感のような気持ちをブックレットの中の子どもたちに投げかけるように変化していた。障害のある子どもが感じているであろう“できないこと”に対するネガティブな気持ちが高学年になるにつれ多く出てくるといった変化は、思春期に向かい自らのことを見つめることが増えることだけでなく、できないことへの劣等感や苛立ちなど日常的に感じている自分の気持ちがブックレットの中の子どもの気持ちに置き換えられたのではないかとすることも考えられた。

また、ブックレットの中の子どものように困っている子どもがいた場合の支援については、低学年では「一緒にやろう」と提案するなど自分の目線で支援を考えるものが多かったが、高学年にいくにしたがい「相手の気持ちを気遣う」といった相手の目線で支援を考えるような意見が増えていた。一方、相手の気持ちを気遣うあまり支援をおこなうことを躊躇するようになる意見もいくつかみられた。これらの子どもたちの考えには、年齢があがっていくことが大きな変化の要因として考えられるが、さらに普段過ごしている教室の雰囲気、友人関係と過去に障害のある子どもと過ごした体験や自分自身が困った時の体験といった様々な要因があり、それらが今回の子どもたちの意見としてでてきたと推察された。

一方、担任教員からは子どもに考えさせるようなブックレットとして活用するためには、教員用に各障害に関する説明および授業での活用例などの補足資料が必要だという意見が出された。障害理解の授業を通常の学級でおこなうには、まず学級担任に障害や障害のある子どもの気持ちについて理解を得ることが重要であり、そのうえで障害理解の授業がおこなわれることが第一の課題であることが分かった。障害のある子どもについて理解の深い特別支援コーディネーターが障

害理解の授業を担当することが有用な場合もあり、障害理解の授業が必要である一方、授業でとりあげていくには多くの課題があることが明らかとなった。

3. 障害の理解とは

では、障害の理解とはどのようなことかここで整理をしてみたい。障害の理解には少なくとも2つの側面があると考ええる。1つは障害そのものについて理解をするということである。これは、障害の原因や状態などの特性についての知識を持つことであり、学習という形で比較的容易に理解できる部分である。もう1つは障害を持っている子どもについて理解をするということである。これについては、その子どもの障害だけでなく、その子どものパーソナリティを理解し、さらにその子どもとどのように適切な関係を築いていくかということを考えることも含まれる。つまり、障害の特徴を持つ一人ひとり違う子どもをどう理解するかということになる。

しかしながら、障害のある子どもを理解するということは容易ではない。例えば、同じクラスの障害のある子どもとの活動の中で今までに楽しい体験をした場合、子どもにポジティブな感情を持つであろうし、不快な体験をした場合には、その子どもにネガティブな感情を持つことは十分考えられる。また、どちらかの体験が重なればさらにその子に抱く感情の偏りが大きくなる。また、実際にクラスにいる子どもではなく、過去に交流をしたことがある障害のある子どもとの体験が、目の前にいる障害のある子どもの理解に左右することもある。つまり、障害を持っている子どもについてどのように理解をするかは、理解をする側の子どもの情緒的な体験が大きく影響すると言える。

また、障害のある子どもの側にも課題はあると思われる。障害により生じる学習や対人関係の難しさはその子どものもつ一側面であるが、障害の特性や生育過程における発達的な偏りがその子ども自身を理解しづらくさせたり、さらには相手にネガティブな感情を抱かせたりすることで関係が上手く築けないことに繋がる可能性がある。また、いじめなどによるネガティブな感情体験をすることが二次障害を引き起こすことはよく聞かれるが、場合によっては、同じような特性を持つ別の子どもに対しても過去に体験をしたネガティブな感情が想起され不適応を起こしたり、関係が修正がされ難いこともある。

障害のある子どもについて理解をする最も大きな課題は、理解をする側とされる側がそれぞれ経験してきた情緒的な体験であり、この情緒的な体験をポジティブなものに変えていくことをどのように扱っていくかが検討されなくてはならないと考える。

4. 障害のある子どもの自己を支えるために

障害のある子どもの情緒を理解をするための一側面として、自己概念の形成と自己評価について触れたい。障害のある子どもたちの自己評価が障害のない子どもたちと比べ低いという研究結果がいくつか報告されているが、自己評価の低さは自己肯定感の形成の難しさにも影響を与えるため、障害のある子どもの自己を支えるためには情緒的体験にも留意し支援を検討しなくてはならないと言える。では、障害のある子どもたちは自己をどのように捉えているのであろうか。

小島（2007）は、LD児の自己概念の影響要因について分析し、小学校段階における本人の自己概念とその影響要因である教育支援システムと他者との関係性について図2のように示している。

また、支援のためには①自分自身についての理解の程度、②他者から見られる自分への意識の程度、③重要な他者からの評価に対する認知、④LDという障害についての認識の程度という4つの観点から検討していくことが望まれると指摘している。

小島はLD児の場合として支援システムと他者との関係性を示しているが、他の障害のある子どもにとっても、この関係性を当てはめて考えることができると思われる。障害のある子どもたちは、保護者、担任、特別支援の担当教員、クラスの仲間など周囲の子どもなど多くの他者に囲まれて過ごし、様々な活動の中で評価を受けている。そして、こうした評価は障害のある子どもへの理解に大きく影響をすることと思われる。障害のある子どもたちがどのように理解されているか、自己理解とどのようなズレを生じているのかを整理するため先に示した4つの観点は大きな指標となる。その上で、他者からの評価に比べ自己評価が高い場合や自己評価以上に他者からの評価が低い場合には、両者の差がどのようなことからできてきたのかを整理し支援の方法を検討する必要があると考えられる。

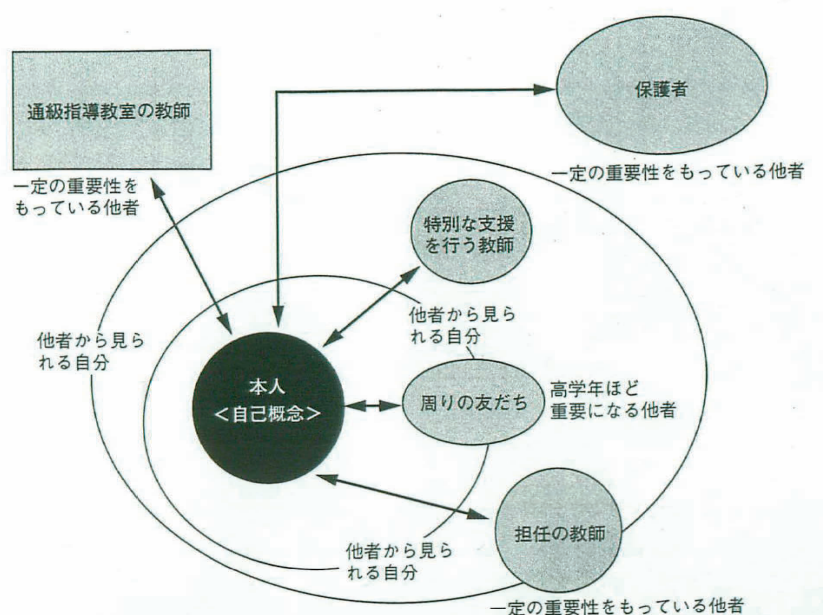


図2 小学校段階における本人の自己概念とその影響要因である教育支援システムと他者との関係性(小島2007)

逆により自己評価も他者からの評価も低い場合には両者の理解に差はないものの、評価の低さについて話し合った上で、障害のある子ども自身と他者に対して評価が高まるような支援を考える必要がある。また、子どもにとって重要な他者である保護者が子どもの自己の形成過程においてどのように関わってきたかが、自己評価に大きな影響をもたらすと考えられる。さらに年齢によっても周囲の友だちの重要性も変わっていく。自己の成長や自己肯定感の形成を支援していくには、教員の指導と併せ保護者や同年齢の子どもとの理解や協力が重要だといえる。

5. 障害理解の授業をおこなうにあたっての配慮

他者からどのように理解されているかが自己概念の形成や自己評価に大きく影響を与えることを示したが、障害のある子どもの周囲の子どもたちにとっても、自らがネガティブな感情体験を日常的にしていることに気づき振り返ることは、相手の気持ちに気づき考えるために必要な課程の一部だといえる。研究所でおこなったツール開発に関する研究結果からは、高学年になるに従い自分が思ったように勉強や運動ができなかったり、友人関係に難しさを感じたりという経験を

健常の子どもたちもしていることが推察された。自分の弱い部分や苦手な部分について考える作業は子どもたちにとっても自己の成長を支えるものであると同時に、障害理解について取り組むには必要な作業だと思われる。

しかしながら、学級での授業の中で子どもたちが自らの弱い部分について考えて他者に伝えたり、障害のある子どもの気持ちについての考えを发表或ししたりすることは、教員の介入の仕方によってはマイナスの体験となってしまう可能性があることを意識しなくてはならない。

ある小学校で4年生の障害理解の授業を参観させてもらったことがあった。授業をおこなうにあたり「他者の意見に評価をしない」「言いたくないことは発表しなくてもよい」などのルールを作り、担当をしていた教員が子どもたちの意見の中に上手く介入するなど配慮がされていた。子どもたちも授業には積極的に取り組んでいたが、授業中での「自分の弱い部分は」という担当教員の質問に子どもたちから出てきた答えは「勉強が苦手」「走るのが遅い」など学校生活での取り組みの苦手が殆どで自分自身の自己評価や肯定感の低さに結びつくような意見は1つも出ていなかったのが印象的であった。小学4年生という学齢で自身の内面について考えることはまだ多くないかもしれないが、さらに他者の前で自分の内面の弱さを発表し、それについて評価をされることへの怖さも手伝って、発表者が一人もいないという結果になったのではないかと思われた。

障害のある子どもの気持ちを考えることを通し、子どもたちが自分が今までに受けた不快な体験を思い出したり、今までにした配慮に欠いた言動を思い出したりして罪悪感を感じることが出てくる可能性もある。そうした情緒的な体験が授業の中で語られることは多くないであろうが、意見が出てきた場合にどこまで発表をさせるか、それに対しどのような介入をするか等の判断が授業を担当する教員に求められる。また、クラスの中に障害のある子どもが在籍している場合とそうでない場合でも授業の進め方に配慮の違いが生じるであろう。クラスの雰囲気により障害のある子どもを授業に参加させるかどうかを検討することも必要な場合がある。

さらに、授業中の様子を見ながら、場合によってはスクールカウンセラー等と連携し、授業後のフォローアップをおこなうことも考える必要もある。

様々な課題や難しさはあるが特別支援教育をすすめるために障害理解への取り組みは重要である。教員の子どもへの理解と配慮のもと、障害のある子どもへの理解が広がっていくことが期待される。

6. 引用・参考文献

- 1) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2006）なにかできるかな？なにかできるかな？（試作版） 課題別研究報告書
- 2) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2006）通常の学級における障害理解のためのツール開発に関する研究 課題別研究報告書
- 3) 文部科学省（2007）特別支援教育の推進について（通知）
- 4) 小島道生（2007）LD 児の自己の発達と支援 田中道治・都筑学・別府哲・小島道生（編）発達障害のある子どもの自己を育てる ナカニシヤ出版 pp.43-54.

ウェブを活用した特別支援教育に関する総合的支援ガイドの作成の検討（報告）

横尾 俊 渡邊正裕

要旨：国立特別支援教育総合研究所におけるプロジェクト研究「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究」の成果を情報発信するシステムを総合的な支援ツールとして構築するにあたり、Wikiと呼ばれるシステムを利用した。本稿では総合的な支援ツールを設計、構築する際に検討した内容について報告する。

キーワード：情報発信，Wiki

1. はじめに

現在情報収集を行う場合には、ネット上の Web を利用して目的の情報を手に入れることが多くなってきている。Google (<http://www.google.co.jp/>) 等の検索エンジンや、Wikipedia (<http://ja.wikipedia.org/wiki/>) は情報リソースへアクセスのフロントエンドとなっており、一般的には紙媒体へのアクセスよりも簡便であると考えられているであろう。

しかしながら、その情報の真偽については、それを保証する仕組みがなく、いくつかの情報を組み合わせることで、自ら判断する必要がある。このことはメディアリテラシーに関連し、情報教育等の中で議論されていることである。

このプロジェクト研究では、「小・中学校における特別支援教育体制の整備・充実を進め、問題の解決を図るための総合的な支援ツール」の開発が目的となり、これまで国立特別支援教育総合研究所が行ってきた研究の中から、特に有用である情報などを集積し、その情報に対してアクセスすることを容易にする仕組みが求められる。同時に、この「総合的」という語はこれまでの研究所の報告書やガイドブック等の印刷物を総括するという意味を表している。

したがって、小学校・中学校の特別支援教育を支える教員や専門スタッフが参考にして、役に立つアウトプットが求められているということがいえるだろう。

ここでは、この研究活動の中で、電子情報についてどういったアウトプットが必要であるかを検討したので、その内容を報告する。

2. 支援ツールの対象者

この支援ツールの対象者は、研究の目的上以下のような人たちが考えられる。

- ① 小、中学校を支援する特別支援学校のセンター的機能を支える教員
(特別支援教育コーディネーター等)
- ② 小、中学校を支援する各市町村教育委員会職員

したがって、対象者はコンテンツについて専門的ではなく、わかりやすいものを求めることが予想できる。また、対象者ごとによって使いやすいように、内容を変化させる必要がある。こういったことから、

- ① 閲覧対象者によって、提示内容が変わる
- ② 内容の検索機能がある
- ③ 簡易な説明の後により詳細な情報にアクセスできる仕組み

等が必要であることが考えられた。

したがって、電子媒体では、紙媒体のアウトプットを補足する形で、更に詳しい知見等を参照できるコンテンツを目指すこととした（図1）。

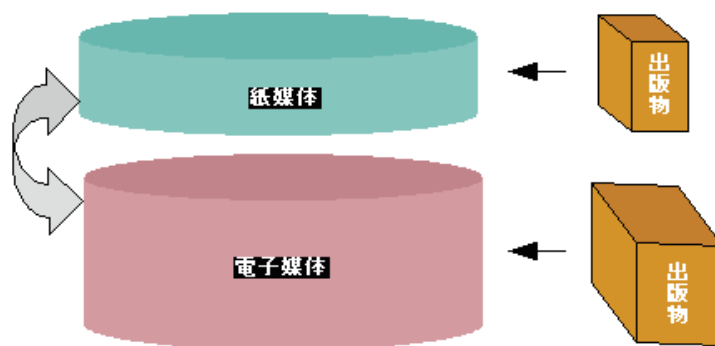


図1 紙媒体と電子媒体のアウトプットの関係

3. Wikiを使用した情報の蓄積

複数の担当者が連携しながら情報を蓄積するためには、作業の簡便さが求められる。このプロジェクトでは、17名のスタッフが関係している。そのため、17名が足並みをそろえて作業するには工夫が必要である。

このプロジェクトではその点を解消するために、Wikiを使った情報の蓄積を行った。Wikiの特徴は以下の点である。

- ・参加者が自由にページを追加・削除・編集できる Web ページ群。
- ・Web 掲示板が単にメッセージを追加するだけなのに対して、Wiki は Web ページ全体を自由に変更することができる。
- ・内容を簡単に変更できるため、所内スタッフの協力が得られやすい。

この Wiki の特徴をいかして、共同作業を進めた。

4. Webの構成

支援ツールとする Web では、利用者に応じた内容を表示させるものとする予定である。

利用者のリンクには、特別支援学校の教員、市町村教育委員会職員、小・中学校教員、特別支援教育コーディネーター、保護者等とする。これらのリンクが示してあり、クリックすることで、利用者向けのページにアクセスできるものとする。

5. おわりに

この電子媒体のアウトプットへの検討は、具体的な作業とともにその都度進められた。Webの原型は2月下旬に公開する予定である。

IV 研究所セミナーの概要

本研究活動の一環として行った研究所セミナーについての概要を掲載する。

- (1) 平成18年度国立特殊教育総合研究所セミナーⅠ
- (2) 平成19年度国立特別支援教育総合研究所セミナーⅡ（第1分科会）

平成18年度 国立特殊教育総合 研究所セミナーⅠで見えてきたこと

このセミナーは、本研究所のプロジェクト研究「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究」の研究活動の一環として行ったものである。

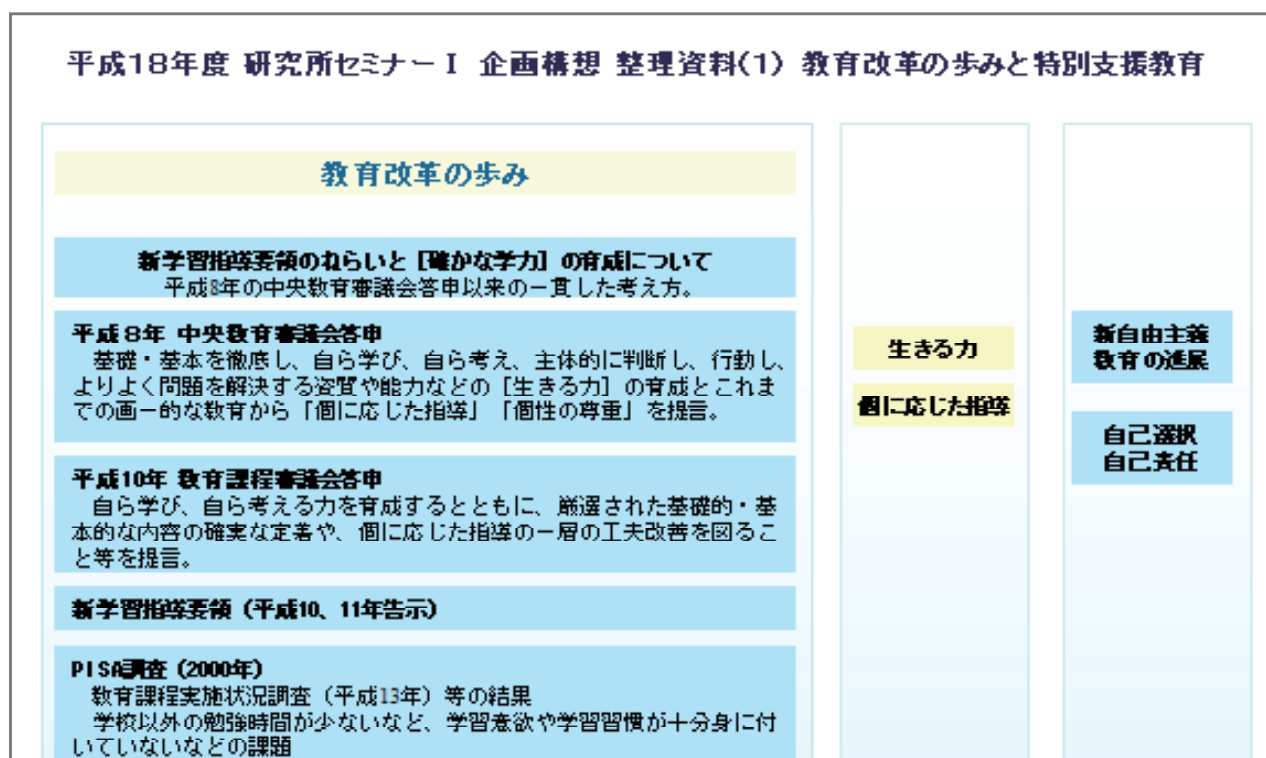
このセミナーを、研究活動の中に位置付け、主として、小・中学校での特別支援教育の推進・充実を図るための諸条件を確認・整理することを目的としている。以下にその骨子を示す。

(1) 特別支援教育を、現在、進められている教育改革の方向性やその課題との関連で整理すること。また、教育・医療・福祉、及び行政の取組の現状を確認しその課題を整理すること

(2) 特別支援教育において、通常の学級における学級経営、教科指導を視点とし、特殊教育の知見と通常の教育の知見を生かした新たな教育の創造の可能性を確認すること

1. 研究所セミナーⅠ企画の背景と本プロジェクト研究の目的

本研究プロジェクトでは、セミナーの企画にあたり、これまでの教育改革の道筋を辿ると共に、特に、小・中学校の特別支援教育への取組の背景を次の図のように整理している。



確かな学力の向上のための2002アピール「学びのすすめ」(平成14年) 新学習指導要領の実施直前に、基礎・基本を徹底し、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を育成する新学習指導要領の基本的なねらいを改めて明確に示し、「確かな学力」の育成に向けた各学校における積極的な取り組みを促した。 新学習指導要領の実施(平成14年度～) ○習熟度別指導に対応した教員数の増加、教育内容・方法の多様化に対応した施設づくり等 ○学力向上アクションプランの実施 21世紀の特殊教育の在り方について(平成14年) ノーマライゼーションの進展の下で、特別の教育的ニーズの対応する教育の考え方を提言、学校教育法施行令の改正(障害の程度の見直しと認定就学者の制度) 今後の特別支援教育の在り方について(平成15年) 特殊教育から特別支援教育への転換を提言 LD・ADHDを含めた障害の児童生徒の特別の教育的ニーズに応じた指導の推進を提言 特別支援教育推進事業(平成15年～) 小・中学校に校内支援体制(特別支援教育コーディネーター、校内委員会の設置)を推進、教育委員会に専門家チーム、巡回相談員を設置 中教審答申 特別支援教育を推進する制度の在り方について(平成17年) 特別支援教育を進めるための制度の在り方を提言 特別支援学校、小・中学校の教育制度を提言	確かな学力 学級増強 習熟度別指導 発達障害の対応 特別支援教育 交流及び共同学習	行財政改革 規制緩和 教育の自由化 地方分権 教育再生会議
--	---	---

また、特別支援教育に対応したこれまでの研究所の研究活動の取組と研究所セミナーのテーマとの関連、また、小・中学校の特別支援教育体制への取組の状況と各現場の教育課題を次のように整理している。

平成18年度 研究所セミナーⅠ 企画構想 整理資料(2) 研究活動との関係

国の特別支援教育政策の推進と伸展

新障害者基本計画（教育・育成・福祉分野）（H. 15-24）

今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）中教審（答申）

発達障害者支援法 障害者基本法 学校教育法・改正

小・中学校の特別支援教育の取り組み

特別支援教育推進事業

小・中学校

校内委員会の設置や実態把握
コーディネーターの指名

小・中学校での理解
の推進と対応の充実

教育委員会

専門家チーム・巡回相談員
特別支援連携協議会

教育委員会の機能の
充実

盲・聾・養

センター的機能
教育・福祉・医療ネットワーク

盲・聾・養護学校のセ
ンターの機能の充実

これまでの研究活動の成果

特別支援教育への対応

個別の教育支援計画に関する研究

小・中学校における校内支援体制に関する研究

特別支援教育コーディネーターに関する研究

盲・聾・養護学校のセンター的機能に関する研究

L D、A D H D等の支援に関する研究

平成16年度 研究所 セミナーⅠ

【メインテーマ】
一人一人の子
どもの特別な教育
的ニーズに応え
るために

【サブタイトル】
支援体制の構築
と支援の実践

平成17年度 研究所 セミナーⅠ

【メインテーマ】
一人一人の子
どもの特別な教育
的ニーズに応え
るために

【サブタイトル】
小・中学校にお
ける支援の実
践と今後の在り方

平成18年度 研究所 セミナーⅠ

【メインテーマ】
一人一人の子
どもの特別な教育
的ニーズに応え
るために

【サブタイトル】
小・中学校が担
う特別支援教育
と盲・聾・養護
学校の役割

現在進めている研究活動

小・中学校における障害のある子どもへの「教育支援体制に関する在り方」及び「交流及び共同学習」の推進に関する実証的研究

プロジェクト研究「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究」

発達障害のある子どもの早期からの総合的支援システムに関する研究

地域の支援をすすめる教育相談の在り方に関する実証的研究 ―コンサルテーション手法及びアセスメント方法を中心に―

盲学校等における視覚障害教育の専門性の向上と地域におけるセンター的機能を果たすための小・中学校等のニーズに対応した支援の在り方に関する実証的研究

その他の研究活動

小・中学校の 教育課題

学校経営

学校評価

授業改善

学級経営

生徒指導

教育相談

学校保健

不登校

特別支援教育

校内委員会

コーディネーター

個別の指導計画

教育支援計画

発達障害の指導

障害の理解

初期アセスメント

地域連携システム

支援資源開発

交流・共同学習

教員研修

推進状況モデル

小・中学校の 支援体制 構築

校内委員会
の設置

コーディネーター
の指名

校内の実態
把握

小・中学校の 支援の実現

個別の指導
計画

個別の教育
支援計画

個別の
指導・配慮
と
授業改善

このセミナーのそれぞれのプログラムを通して、①今、小・中学校で進められている教育改革と小・中学校の教育課題について、今後、特別支援教育を進めるための諸課題と関連付けて整理すること、②教育改革が進められる中、様々な教育課題に直面している小・中学校の現状と課題を確認し、小・中学校が担う特別支援教育の在り方についての示唆を得ること、③小・中学校の特別支援教育を支える教育行政、盲・聾・養護学校、福祉領域等と連携・協働の在り方や課題について整理すること、また、④各小・中学校で、特別な教育的ニーズのある子どもに対し個別的な配慮や支援を行うための学級経営の在り方、それを支える学校経営、特別支援教育学校の役割を整理すること さらに、⑤特別な教育的ニーズのある子どもへの教科学習を支える指導の在り方について整理することなどを意図し、次のようなプログラムを構成した。

- [テーマ] 一人一人の子どもの特別な教育的ニーズに応えるために
ー小・中学校が担う特別支援教育と盲・聾・養護学校の役割
- [期 日] 平成19年1月16日(火)～1月17日(水)
- [基調講演] 小・中学校の教育の今日的課題と特別支援教育
- [全体シンポジウム] 小・中学校が担う特別支援教育の課題と展望
- [課題別シンポジウム] 一人一人の子どもの特別な教育的ニーズに応えるために
- 「課題別シンポジウム(1)」 一人一人のニーズに応える学級経営
- [課題別シンポジウム(2)] 一人一人の学ぶ力を育む教科指導

2. 研究所セミナーⅠで明らかになった論点や課題

本セミナーから明らかになった論点や課題を以下に整理した。

1日目に、基調講演と全体シンポジウムを行った。基調講演では、現在進行中のさまざまな教育改革の流れを俯瞰しながら、小・中学校における特別支援教育の理解と今後の展望について、全国連合小学校校長会長の寺崎千秋氏にご講演いただいた。現実的には小・中学校は様々な課題を抱えており特別支援教育に対する認知度が高いとはいえない状況にあるが、講演では小・中学校においても「共生」を踏まえた対応が求められていることをしっかり認識し、教育全体の枠組みの中で特別支援教育をとらえて対応していくことの重要性が強調された。本セミナーのスタートにふさわしい問題提起であったといえる。

教育改革が進む中、小中学校ではさまざまな課題に直面しているが、全体シンポジウムにおいては、そうした小・中学校の教育現場の現状と特別支援教育の推進のための課題について、学校経営、教育行政、盲・聾・養護学校、福祉領域の各立場から話題提供及び協議をしていただいた。保護者及び研究者の立場からの指定討論者の意見を交え、全体整理及び協議が進み、小・中学校が担う特別支援教育の在り方について会場の皆さんと共に考えていくことができたものと思われる。とくに小・中学校の特別支援教育の推進においても関係機関等との連携が不可欠であり、教育実践における子ども中心の視点がぶれないように留意しなければならないという主張は、これから小・中学校が担う特別支援教育の在り方を考えていく上で基本に据えていかなければならない重要な指摘だと思われた。

2日目には2本の課題別シンポジウムを行った。1本は「学級集団の中での個別的対応に応え

る学級経営」のありかたについて、2本目は「教科指導一人一人の学ぶ力を育てる教科指導」について考えるものであった。共に小・中学校における特別支援教育の進展に伴って大きな課題となることが予想されるテーマである。

学級経営に関しては、特別な教育的ニーズのある子どもへの支援は、こどもが安定して生活できる学級基盤が大前提であること、すべての子どもが満足できる授業を成立させるためには、担任一人が孤軍奮闘して取り組むべきではないということ、子ども一人一人のニーズに応えるためには関係者との連携を通じた実践が大切であることなどが確認された。

教科指導の在り方については、盲・聾・養護学校の支援という観点からは盲・聾・養護学校の教員の専門性の向上や学校としての専門性の向上が急務であること、クラス全体が支え合う学級経営のなかで教科指導も行われること、通常教育の良さを活かしながら特別教育の視点からの授業の再構築をはかること、小・中学校の教員への専門性の広がりが期待されることなどが論点となった。

以上が2日間のセミナーにおいて見えてきた課題や論点であり、企画段階で意図していた「小・中学校に軸足をおいた特別支援教育の推進発展の方策を考える」ための貴重な知見を得ることができた。これらの検討課題については、プロジェクト研究における討議材料とし、次年度の研究活動に反映させていくこととしたい。(大内進)

※ なお、このセミナーのまとめは、別途、報告書としてまとめている。

平成19年度 国立特別支援教育総合研究所 セミナーⅡ 第1分科会で見てきたこと

このセミナーは、本研究活動の一環として行ったものである。

このセミナーを、研究活動の中に位置付け、主として、小・中学校での特別支援教育の推進・充実を図るための諸条件を確認・整理することを目的として実施した。以下にその骨子を示す。

小中学校における特別支援教育への転換の進展は、現在、次のように、システムの整備、個別支援の実施、授業改善の各プロセスを辿っているものと考えられる。

①システム

特別支援教育体制推進事業を通して、特別支援教育のシステムが整備されつつある。

②個別支援

校内体制の下で、発達障害を含む障害のある児童生徒への個別的な指導・支援の共通認識が進みつつある。また、通級による指導や特別支援教室など校内外の資源を活用した個別指導が行われつつある。

③授業改善

現在、多くの学校は、システムの整備の段階と思われる、比較的進んでいると思われる学校でも、個別支援の実施の段階であろう。特別支援教育の理念の実現を踏まえた授業改善に向けた取組は少ないと思われる。

本セミナーでは、教科指導における授業改善を念頭において、小・中学校と特別支援学校の連携・協働の可能性やその方向性を提起した。

1. 研究所セミナーⅠ企画の背景と本プロジェクト研究の目的

平成15年度より始まった特別支援教育体制推進事業によって、各学校に校内委員会の設置と特別支援教育コーディネーターの指名が行われ、校内支援のシステムの骨組みが整い、障害のある児童生徒やその在籍学級の状況が校内で共有され、個別的な配慮や支援の必要性の共通認識が図られつつある。また、通級による指導や特別支援教室など校内外の資源を活用した支援の取組も進められている。

一方、特別支援教育の理念の実現には、個別的な支援に加えて、障害のあるなしに関わらず様々な個人差に対応するため授業改善が不可欠である。これまでも、各学校では、授業改善に向けての取組を通して、少人数指導、習熟度別指導など個人差に対応した授業改善の取組が進められてきたが、障害を含む個人差への対応した授業改善は必ずしも十分であったとはいえない。

これらの認識の下、このシンポジウムでは、通常の学級での障害を含む個人差に対応した授業改善について、特に、算数科の授業を例に取り上げて、協議・討論することとした。

これまで通常教育が培ってきた授業作りや指導の工夫、また、特殊教育が障害のある児童生徒の教育を進める中で培ってきた授業づくりや指導の工夫など、それぞれの教育が培ってきた知見を交流し、今後の特別支援教育に向けた新たな知見を創造するための小・中学校と特別支援学校

の連携・協働の可能性やその方向性を提起することなどを意図し、次のようなプログラムを構成した。

[テーマ] 特別支援教育が本当につなぐもの ―教科教育に焦点を当てて―

[期 日] 平成20年2月19日（火）

[シンポジウム]

①問題提起と話題提供

特別支援教育の現状と課題の整理と問題提起

通常教育における算数科の指導の現状と課題

特殊教育における算数科の指導の現状と課題

②協議

③指定討論

障害のある子どもを支える新たな教育文化の創造

2. 研究所セミナーⅠで明らかになった論点や課題

本セミナーから明らかになった論点や課題を以下に整理した。

特別支援教育の現状と課題の整理と問題提起では、これまでの各地域や現場に赴いて得た情報などを基に、各小中学校の教育活動の現状について、学校経営の視点から、その状況を説明され、

特別支援教育に関わる教育課題の本質を、発達障害を含む障害のある子どもの教育が、特別な子どもを対象とした特別な教育ではなく、学力向上、心の教育などどの子どもに対しても必要な教育課題を同じように実現することとして捉える必要があることなどが提起された。

通常教育における教科指導では、これまでに、学級全員に分かる指導のアプローチの取組が様々になされてきたことが報告された。

特殊教育における算数科の指導の視点で、知的障害のある子どもへの指導の工夫がなされていること、生活経験に根ざした実際的なものを題材にしながら、数や量の概念の発達を踏まえ、また、教科としての系統性との重なりも考慮して指導してきたことが報告された。

「特別支援教育が本当につなぐもの」のテーマの趣旨を確認し、今後の特別支援教育の理念の実現には、これまでの特殊教育が培った個を見つめる教育的知見、通常教育が培った集団を見る教育的知見を相互に交流し、更に、近年の認知心理学の知見や脳科学の知見を活用するとともに、よりユニバーサルなカリキュラム改善の必要があることなど、新たな教育パラダイムの創造が必要であることなど確認され、また、学校教育が障害のある子どもを支える一翼をなすとともに、教育だけでなく福祉、保健、医療、労働など他の社会的資源と協働・連携し一体となって進めていく必要があることなどについての課題が提言された。

※ なお、このシンポジウムのまとめは、別途、報告書としてまとめている。

V 特別支援教育情報の整理と 特別支援教育情報ガイドの作成

小・中学校の特別支援教育を支えるための情報の整理を行うとともに、小・中学校の特別支援教育の理解と対応の充実を図るための特別支援教育情報ガイドを作成について説明する。

- (1) 小・中学校の特別支援教育を支えるための情報の整理
- (2) 小・中学校の特別支援教育を支えるための特別支援教育情報ガイドの作成について

小・中学校の特別支援教育を支えるための情報の整理

特別支援教育に関する情報は、本研究所の研究活動を通して作成された成果報告書、ガイドブックの他、各都道府県の特別支援教育センター等からも刊行され提供されている。

また、各出版社等からも刊行されている一般図書、専門書も多い。

これらの書籍・文献等から小・中学校の特別支援教育を支えるための各情報を以下のように、収集・整理した。

1. 小・中学校の特別支援教育を支えるための特別支援教育に関する図書・文献の収集・整理

[情報の範囲・対象の区分]

収集・整理した情報の範囲は、次のようになっている。

- ①本研究所で行った研究活動の成果報告書、ガイドブックなど
- ②本研究所で収集されている各都道府県の教育センター等の刊行物等
- ③本研究所図書室の所蔵されている図書等

[情報整理の区分]

収集された各情報は、次の区分で括り整理した。

- ①特別支援教育の理念に関する内容
- ②特別支援教育の行政施策に関する内容
- ③各学校の体制整備に関する内容
- ④小・中学校での指導の内容や方法に関する内容
- ⑤特別支援学校がセンター的機能に関する内容
- ⑥各障害の理解と指導

以上の視点で、小・中学校の特別支援教育を支えるための特別支援教育に関する図書・文献一覧を作成した。

小・中学校の特別支援教育を支えるための特別支援教育に関する図書・文献

NO	文献名	著者	出版社	年度	巻	カテゴリ	ISSN	書誌ID	NCID	検索ワード
1	盲学校のセンター的機能の開拓：視覚障害児の支援からLD、重複障害児の支援へ		橋本県総合教育センター・教育相談部[編]	2006.3				11065923		センター的機能
2	福井グループ研究結果報告書：掲ぐるみで取り組む特別教育諸学校のセンター的機能の開拓／福井県特別教育センター[編]		福井・福井県特別教育センター	2004.3				11060473		センター的機能
3	特集：養護学校の「センター的機能」		肢体不自由教育	2005	171		373990	32800194	AN00104353	センター的機能
4	特集：1：LD・高機能自閉症等の子どもとの学級生活づくり：本人の願いに応える指導の在り方、特集：2：談話風苑☆特別支援教育：養護学校のセンター的機能の充実	発達の違いと教育：日本特別教育研究連盟機関誌／全日本特別教育研究連盟編集委員会	日本文化科学社	2004	567		09109196	32800337	AN10039611	センター的機能
5	特集：センター的機能の充実：養護学校の新たな役割の創造	発達の違いと教育：日本特別教育研究連盟機関誌／全日本特別教育研究連盟編集委員会	日本文化科学社	2003	546		09109196	32800337	AN10039611	センター的機能
NO	文献名	著者	出版社	年度	巻	カテゴリ	ISSN	書誌ID	NCID	検索ワード
1	インクルージョンの視点に立った学校教育システムの具現化に向けて：教育相談コーディネーターを核とした校内支援体制と地域支援ネットワークに焦点を当てて		神奈川県立総合教育センター	2006.3						校内支援体制
2	「校内支援体制」はこうつくる：LD、ADHD、高機能自閉症等の子どものために	特別支援教育リーフレット	千葉県養護教育センター	2006.3				11068375		校内支援体制
3	通常の学級にいる彼らになる子への支援：校内支援体制と支援の可能性	「特別支援教育」ライブラリー・1/年11版	明治図書出版	2006.6				11064536	BA72999121	校内支援体制
4	名古屋養育的ニーズに応じた自励・支援：校内支援体制の実践と特別な支援を必要とする子どもの授業づくり	「先進事例集」地域の特色ある特別支援教育：1/名古屋の特別支援教育を推進する会	明治図書出版	2007.3				11067894	BA81868485	校内支援体制
5	特集：校内支援体制をどうつくり生かすか	月刊養育障害児教育	学習研究社	2003	31(1)		06850788	32800310	AN0014198	校内支援体制
NO	文献名	著者	出版社	年度	巻	カテゴリ	ISSN	書誌ID	NCID	検索ワード
1	特別学級設置校の学校経営Q & A100	全国特別学級設置学校長協会	第一法規	1993				11007554		学校経営
2	学級・学校経営	障害児教育の今日的課題：7/藤原正人	福村出版	1976.9				12002941	BN03237781	学校経営
3	特別学級を置く小・中学校の学校経営		文部省					32902408		学校経営
NO	文献名	著者	出版社	年度	巻	カテゴリ	ISSN	書誌ID	NCID	検索ワード
1	Q・Uによる特別支援教育を充実させる学級経営：さまざまなニーズの子供と共に育つ学級づくり	河村茂雄	図書文化社	2006.11				11066706	BA78929322	学級経営 特別支援教育
2	学級担任の特別支援教育：ここがポイント：個別支援と一斉指導を一体化する学級経営	河村茂雄	図書文化社	2005.11				11065569	BA74296086	学級経営 特別支援教育
3	教室で行う特別支援教育		図書文化社	2005.11				11065562	BA74296053	学級経営 特別支援教育
4	特集：学級経営をデザインする	IEP Japan：21世紀の特別支援教育を創造する教育誌	IEPジャパン	2005	16			31061522		学級経営 特別支援教育
NO	文献名	著者	出版社	年度	巻	カテゴリ	ISSN	書誌ID	NCID	検索ワード
1	回解特別支援教育を進めるための学校実地マネジメント	森孝一共著：山田浩司共著	明治図書	2006.2				11063815	BA71254546	マネジメント 特別支援教育
2	通常学級での特別支援教育PDCA	拓殖雑誌	教育開発研究所	2005.9				11064937		マネジメント 特別支援教育 マネジメント 特別支援教育
3	特集：特別支援教育に向けたマネジメントの在り方を考える	月刊養育障害児教育	学習研究社	2003	31(6)		06850788	32800310	AN00141983	マネジメント 特別支援教育

2. 特別支援教育センター等関連機関のWebサイト情報の収集・整理

- ①各特別支援教育センター等の関連機関の Web サイトを閲覧し、特別支援教育関連情報を整理した。
- ②その他、特別支援教育に関連する情報を掲載している Web サイトを閲覧し、特別支援教育関連情報を整理した。

小・中学校の特別支援教育を支えるための 特別支援教育情報ガイドの作成について

1. 作成の趣旨

小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実を図るために、それらを支える市区町村教育委員会や特別支援学校の担当者が必要な情報を得るためのガイドとなる情報の提供を行う。

特別支援教育に関しては、既に、多くの図書・文献等が刊行されていることを踏まえて、小・中学校の特別支援教育に携わる教育関係職員に必要な情報を直接、提供するのではなく、必要な情報を得るための手がかりとなる情報を提供することを企画の基本構想とした。

ここでは、各地域で、小・中学校の特別支援教育を進めるための情報の鍵となる基本情報を整理するとともに、より詳細な情報を参照できるような仕組みを作ることとした。

2. 企画・編集の構想

(1) 対象

- ①初めて特別支援教育を担当する市区町村教育委員会の担当者
- ②初めて地域支援を担当する特別支援教育の担当者

(2) 提供する情報

- ①特別支援教育を概観するためのスタートアップ情報
- ②特別支援教育の取組を充実させれたための情報を得るためのリンク情報

〈小・中学校での特別支援教育を進めるための基本情報一覧〉

1) 特別支援教育の理念・制度

- ・最終報告、中教審答申の要約

2) 特別支援教育に関する国の政策

- ・特別支援教育体制推進事業の概要
- ・初中等教育局長通知概要

3) 市区町村の特別支援教育の施策と活動

- ・市区町村の特別支援教育計画の策定
- ・市区町村の施策・事業
- ・特別支援連携協議会の組織・運営
- ・巡回相談員、専門家チームの構成と活動
- ・学習支援員等（趣旨・委嘱・活動の概要の解説）

4) 各学校への指導・支援

- ・ 各学校における特別支援教育全体計画
- ・ 特別支援教育と学校運営
 - 特別支援教育の計画と評価
 - 不登校、虐待、生徒指導、学力不振等の教育課題との関連
- ・ 校内委員会の組織と運営
- ・ 特別支援教育コーディネーターの指名と活動
- ・ 個別の教育支援計画の策定と評価
- ・ 個別の指導計画の作成と評価
- ・ 実態把握と初期アセスメント
- ・ 専門家の活用
- ・ 支援資源の活用
- ・ 学級経営
- ・ 教科指導

5) 特別支援学校が行う小・中学校の支援の活動

センター的機能の組織運営
小・中学校への支援活動、市区町村教委との連携
交流及び共同学習の計画と実施、市区町村教育委員会との連携
学校コンサルテーション
特別支援連携ネットワークの組織と運営
学校間ネットワークの組織と運営

6) 各障害の理解と指導

視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱（虚弱）、
言語障害、情緒障害、自閉症、LD、ADHA

7) 基本文献情報

研究所所蔵の特別支援教育関係図書の領域別リスト

8) Web 情報

3. 小・中学校の特別支援教育を支えるための特別支援教育情報ガイドの各ページの構成

1つの項目について、1ページを基本とした内容で、必要な情報を概観できるように構成する。各ページとも、項目名、項目に関する概要の説明を図表などを使って、簡潔に説明する。詳細については、参照する文献を紹介し、また、関係情報の Web サイトの URL 等を掲載する。

(各ページの構成例)

1 特別支援教育とは

特別支援教育の理念、制度に関する知識・情報

特別支援教育とは・・・

特別支援教育とは、LD、ADHD、高機能自閉症等を含めた障害のある児童生徒の一人一人の教育的ニーズに応じた支援を校内外の関係機関・者のチームワークとネットワークによって実現する教育の考え方である。

特別支援教育の対象は・・・

特別支援教育は、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・虚弱、情緒障害、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、自閉症がある児童生徒となっている。

小・中学校の特別支援教育を支える仕組みは・・・

対象となる児童生徒の教育を行うために、特別支援学校、特別支援学級が設置され、通級による指導の仕組みが設けられている。

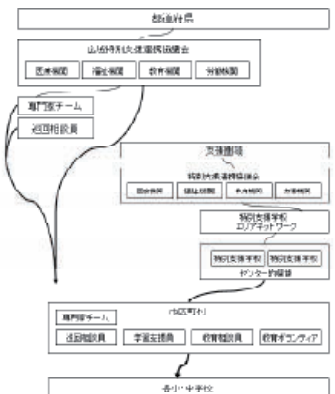
各学校には、校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名などの校内支援体制が整備されている。

市区町村では、専門家チーム、巡回相談員、学習支援員等の各小・中学校を支援する仕組みを整備している。

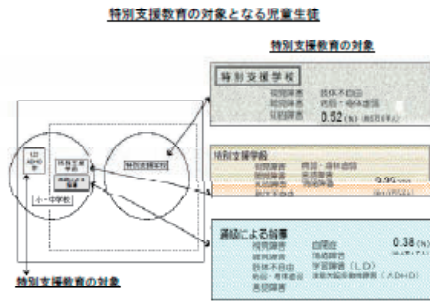
都道府県では、特別支援連携協議会等の設置や専門家チーム、巡回相談員の仕組み等を整備し、市区町村を支援している。

特別支援学校は、特別支援教育に関するセンター的機能を整備し、小・中学校の支援を行っている。

小・中学校の特別支援教育を支える仕組み（例）



特別支援教育の対象となる児童生徒



特別支援教育の理念、制度に関する詳細な情報

(1) 特別支援教育の理念について

「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（平成 15 年 3 月答申）文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_memu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm

(2) 特別支援教育の制度について

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」中央教育審議会（平成 17 年 12 月 8 日）文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_memu/shingi/chuikyoo/chuikyoo0/toushin/05120801.htm

(3) 特別支援教育の推進のための学校教育法等の一部改正について（通知）（18 文科初第 446 号）文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_memu/hakusho/nc/06072108.htm

(4) 特別支援教育の推進について（通知）（19 文科初第 125 号平成 19 年 4 月 1 日）文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_memu/hakusho/nc/07050101.htm

- ← 情報の項目
- ← 情報の項目についての概要の説明
- ← 情報項目に関係する文献名の提示
- ← 関係情報の Web サイトの URL の提示

- 265 -

プロジェクト研究（平成18年度～平成19年度）
小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究

プロジェクト研究
小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究

研究成果報告書

研究代表者 松村 勲由
研究分担者 伊藤 由美、植木田 潤、大内 進、太田 容次、小田 侯朗、 亀野 節子、
笹森 洋樹、笹本 健、滝川 国芳、當島 茂登、徳永 亜希雄、西牧 謙吾、
藤井 茂樹、牧野 泰美、横尾 俊、渡邊 正裕（五十音順）
研究研修員 佐藤実華子（平成19年度）

平成20年3月

発行 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

電話 046-848-4121（代表）

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