

論文

特別支援教育のあり様をめぐって（その1）

— 個に応じた特別な支援 —

中谷陽子・豊澤弘伸・北村好史・桑原茂樹・生野金三

A Study of Special Support Education

NAKATANI Yoko, TOYOSAWA Hironobu,
KITAMURA Yoshifumi, KUWAHARA shigeki, SHONO Kinzo

I はじめに

「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」は、2003年3月「今後の特別支援教育のあり方について」と題した内容を報告した。この報告は、障害のある子ども本人や保護者の教育に対するニーズの高まりを受け、2001年の「21世紀の特殊教育の在り方について」をまとめたものである。ここでは、従来の特殊教育が果たしてきた役割を認めつつも、障害のある児童生徒の教育をめぐる諸情勢の変化を鑑み、新たな「特別支援教育」体制の必要性が生じてきたことを強調している。

詳述すれば、従来の特殊教育は、障害の種類や程度に応じて教育の場を整備し、そこで手厚くきめ細かい教育を行うことを基本的な考えとしてきた。障害の状態等に応じて、訪問教育の制度を設けて積極的な対応を図ってきたり、また特殊学級の設置、通級による指導の制度化を図ってきたりした結果、障害のあることを理由に保護者の申請により就学を猶予又は免

除された児童生徒は非常に少なくなった*¹という成果も認められている。斯様に特殊教育は障害の状態等に依じた弾力的な教育的対応にも配慮しつつ、障害のある児童生徒の教育の機会の確保のために重要な役割を果たしてきた。*²しかし、障害のある児童生徒をめぐっては、養護学校や特殊学級に在籍している児童生徒が増加する傾向にあり、加えて通級による指導を受けている児童生徒も増加してきていること、LD、ADHD、高機能自閉症により学習面や生活面で特別な教育支援を必要とする児童生徒が通常学級に在籍していること、盲学校・聾学校・養護学校に在籍する児童生徒の障害の重度、重複化が進んでおり、概ね半数近くの児童生徒はその障害が重複していること、肢体不自由の養護学校等では日常的に医学的ケアを必要とする児童生徒が増加していること*³等の情勢の変化があり、これらを踏まえて今後の適切な教育的対応を考えていくことが強く求められているとしている。

ここでは、従来特殊教育の対象とされる視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者等の児童生徒と、LD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒とを分けて捉えるのではなく、今後は特別支援教育の視点より障害者である児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、適切に対応した一層質の高い教育の実現を目指していくことを重要視している。障害のある児童生徒の教育をめぐる諸情勢の変化を鑑みると、特別支援教育は今後必要不可欠なものといえよう。その方途をめぐっては、個別の教育支援計画の策定、特別支援教育コーディネーター役割理解、LD、ADHD、高機能自閉症等のガイドラインの周知徹底等と多岐に亘る課題にまずは着手していくことである。先に触れた特別支援教育の基本的視点を中核に据え、そのあり様を探っていくことは極めて重要なことである。

*¹ 特別支援教育の在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在り方について」2003年3月

*² 同上書

*³ 同上書

以上のことを踏まえ、本論では特殊教育から特別支援までの史的変遷、特別支援教育の展開の方途、特別支援教育の構造、特別支援教育の実際等について探ることを目的とする。

II 特別支援教育の発展の様相

1 特殊教育としての展開

特殊教育から特別支援教育までの史的変遷を探るに当たって、まずは特殊教育の発展の様相を以下に見てみる。

我が国の特別教育は、1890年（明治23）の「小学校令」*4において盲啞学校の設置等に関する規定が設けられ、それによって盲啞学校の制度上の基礎が明確になった。そして、1923年（大正12）には「盲学校及聾啞学校令」が公布され、盲学校と聾啞学校の設置が義務付けられた。その後、盲学校、聾啞学校以外にも特別な教育に対する要望が高まり、1941年（昭和16）「国民学校令及び同施行規則」によって養護学校が制度上の位置付けを与えられた。

そして、1947年（昭和22）に制定された「学校教育法」において、盲学校、聾学校、養護学校、特殊学級が明確に位置付けられた。そして、その設置をめぐっては、前者の盲学校、聾学校、養護学校は都道府県に義務付け、一方後者の特殊学級は市町村が設置できるとした。就学すべき教育対象を障害の程度で区別を設けなかった点は、この学校教育法の特徴といつてよい。加えて、養護学校という新たな名称の学校が規定されたのもそうである。これは、障害の種別ごとに学校種が増加するのを避ける意で、精神遅滞、肢体不自由、病弱の学校（従来は、病弱・虚弱児の学校名であった）を総称する名称として採用された。*5更に、障害教育を統一的に義務制普通教育に位置付けたのもそうである。このように、この学校教育法の

*4 教育史編纂会編『明治以降教育制度発達史 第3巻』龍吟社 p. 64.

*5 日本発達障害学会『発達障害研究 第16巻 第3号』日本文化科学社 p. 168.参照

制定は、障害児教育改革にとって、極めて意義を有するものであった。しかし、特殊学校に就学すべき教育対象が、性格異常者、精神薄弱者、聾者及び難聴者、盲者及び弱視者、言語不自由者、その他の不具者、身体虚弱者とされていた点をめぐっては、当時の現状を反映していたとはいえ、吟味不足の感を拭えない。加えて、情緒障害という用語がまだ使用されていなかったこともあり、情緒障害児教育は考慮されていなかった。

1947年（昭和22）に制定された学校教育法を受けて、1948年（昭和23）より盲学校と聾学校については、その義務化が学年進行で実現したのであるが、養護学校教育の義務制実施はなされなかった。前者の盲学校及び聾学校に関わる保護者の義務をめぐっては、「昭和25年度において子女の満9歳に達した日の属する学年の終りまでとし、以後昭和26年度から昭和28年度まで毎年度1学年ずつ延長するものとする。」^{*6}としている。一方後者の養護学校をめぐっては、その設置について「未だその設置を見ない県もある現状であります。これ等の県でも事情の許す限り速やかに設置され、新憲法教育基本法の趣旨に添われるよう格別の御努力を賜るよう希望します。」^{*7}とあり、義務制実施はまだまだ先のことであった。

昭和30年代の特殊教育は、20年代後半の方向性を受け継いで、生活主義にそった教育実践が展開された。20年代前半の、通常児教育の枠組みをそのまま使い、内容を易しくしたり時間を延ばしたりするという、いわゆる「水増し教育」と呼ばれた実践のあり方を反省し、児童生徒の将来の自立的生活に最小限必要なものを育てていくというねらいのもと、教育内容も設定されていった。

昭和29年度から文部省によって「児童生徒の実態に即した指導内容・方法に関する研究」の研究校が指定され、児童生徒の現実の生活に基盤を置いた自立的な生活力の育成を重視した「社会的自立」が目標として設定され、実践研究にも力が注がれた。

^{*6} 近代日本教育制度史料編纂会編『近代日本教育制度史料 第23巻』p. 186.

^{*7} 同上書 PP. 186-187.

1956年（昭和31）には、「公立養護学校整備特別措置法」によって、養護学校設置の際の財政支援が行われることになり、公立肢体不自由養護学校も設置され、昭和30年代後半には更に整備が進むこととなる。

また、1959年（昭和34）には中央教育審議会が「障害の程度の重い児童生徒は主として養護学校において、軽い児童生徒は主として特殊学級において教育する」という振興策の推進を打ち出した。この結果、特殊学級が急速に増加し、それに伴って実践研究も活発に行われるようになり、地域での公開研究会なども開かれるようになった。

このように、養護学校教育はめざましい発展をみせたが、学校教育法第93条で規定した設置義務と就学義務の施行日を定めた政令は公布されないままであった。

その他の動きとしては、1956年（昭和31）に文部省は初等中等局特殊教育室を廃止し、初等・特殊教育課を設置した。また、同年全日本特殊教育研究連盟が『児童心理と精神衛生（後の『発達の遅れと教育』）』を創刊している。

昭和30年代後半から40年代前半は、新しい指導形態に即した指導法の模索が展開され、教育課程の編成や生活単元学習、作業学習などが実践研究の対象とされる。

1963年（昭和38）に養護学校小学部・中学部学習指導要領が通達され、1966年（昭和41）には同解説書が通達されて、新しい指導形態が現場教師に浸透していった。ただ、ほとんどの重度・重複障害児は福祉施設におり、養護学校も少なかったため、実践研究の対象は特殊学級にいる軽度児であった。

また、1963年（昭和38）には「日本特殊教育学会」が設立され、翌年『特殊教育学研究』が創刊されている。

昭和40年代後半から50年代前半は、養護学校の義務制実施にむけて、制度的にも整備が進み、児童生徒の障害の重度・重複化に対応する指導形態と指導法が創造された時代であった。

1973年（昭和48）には学校教育法第93条で規定した設置義務と就学義務の施行日を定めた政令がようやく公布され、それを受けて1979年（昭和54）の完全実施に向けて養護学校緊急整備7か年計画が進行した。養護学校義務制を前に、適正な就学を促進するために、市町村教育委員会に就学指導委員会が設置され、障害児に対し適切な教育的措置を講じることが急速に進められた。

その一方で、これまで就学が猶予や免除になっていた重度・重複障害児が学校へ入学するようになり、そのことへの対応が求められた。教育課程の編成においても、新しく養護・訓練や遊びの指導の教育内容が付け加えられ、重度・重複化に適応した教育を推進していくための実践研究が展開した。

1971年（昭和46）、「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領」改訂・公示。1972年（昭和47）以降は、学習指導要領の改訂を受けて、その指導を充実していこうとする時期でもあった。特に養護・訓練について、障害の重度・重複化、多様化へ対応すべく、専門教員による改善が行われた。そして昭和50年代以降、諸外国の研究者による理論を基礎とする教育的対応法が紹介され、養護・訓練への適用が見られるようになった。また、障害種別に特定した授業研究も盛んになっていった。いずれも、養護・訓練の内容を日常生活の指導や遊びの指導、生活単元学習の中を含め、検討が展開していった。

1978年（昭和53）には、文部省から「軽度心身障害児に対する学校教育の在り方」が報告され、「教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の教育的措置について」の通達にしたがった展開がなされていく。

1979年（昭和54）は、養護学校教育の義務制が完全実施された。併せて、「訪問教育」が実施され、障害のため通学して教育を受けることが困難な盲・聾・養護学校小学部、中学部の児童生徒に対して、養護学校等の教員が家庭や医療機関等を訪問して教育を行った。義務制と訪問教育の実施を境に、障害を理由とする就学猶予・免除者は減少した。義務制によって、

養護学校では昭和54年の以降在学者数が急増し、加えて、障害の重度・重複化、多様化がますます進むこととなった。

この時期、養護学校では、教科別の指導の必要性が強調され始める一方、領域・教科を合わせた生活単元学習を再検討したり、遊びの指導を取り入れたりして、新たな状況への対応が検討された。

千葉大学教育学部附属養護学校によってリードされたこの時期の展開は、児童生徒の障害が重度・重複化していく傾向に対応するため、生活と学習を密着させることが必要とされ、生活単元学習を再検討し、「単元活動が子どもの発達に沿う」「課題や目的意識の乏しい子供にも興味・関心のある活動を用意する」「活動を継続的で連続したものにする」という観点から、日常生活の指導における毎日の反復による生活習慣の形成の重要性や作業学習における作業活動による働く力や生活する力を高めることが強調された。

また、養護学校高等部においては、高等部の整備を進めるとともに、職業教育を中心に、「社会的自立」を促していくことが展開された。就学の義務制によって在学者が急増し、その障害も重度・重複化、多様化していくことにより、一般企業への就職率が低下。これに対して、職業教育の充実や進路指導の改善を図るために教育課程の見直しが行われ、職業学科の設置や普通学科における教育課程の類型化とコース制の導入、普通学科における作業学習等の工夫など、さまざまな検討がなされた。いずれのものも、生徒一人一人の働く力や生きる力の育成を主眼に据えて、実践の場に供されていき、特色のある取り組みが見られるようになった。

一方、特殊学級では、養護学校の義務制の結果、逆に在学者数が減少し、小規模化する傾向が見られた。これは、ノーマライゼーション思想浸透の結果とも見られ、保護者の間に統合教育を求める傾向が強くなったことも要因の一つであった。この状況下、特殊学級では、少人数のため教師と子どもとの1対1による指導の工夫や通常の学級との交流教育が重視されていた。

また、1985年（昭和60）年前後は、情緒障害の児童生徒に対する特殊学級が増設されたが、学習形態が固定性ではなく通級制が多く、集団指導と個別指導を併用させながらの「治療教育」をねらった行動療法が見られた。

平成に入ってもこの傾向は続き、障害が重度化・重複化する児童生徒への対応が求められていた。しかしながら、重度障害の児童生徒への焦点化は、軽度障害児への注意不足をもたらしたことも事実で、通常の学級の中に放置してしまうことになった。このため、特殊教育への就学率が義務制の実施により一時微増するものの、その次の年から下降し、平成4年度には全児童生徒の0.88%にまで下がることとなる。

1989年（平成元）、「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領」が改訂され、翌1990年（平成2）「通級学級に関する調査研究者協力者会議」が設置される。1992年（平成4）には「通級による指導に関する充実方策について（審議のまとめ）」を提示され、翌1993年（平成5）「学校教育法」施行規則の一部が改正、「通級による指導」が制度化された。通級による指導とは、小中学校の通常の学級に在籍する軽度の障害のある児童生徒が通常の学級で教科等の授業を受けながら、特別の指導を特別の場（通級指導教室など）で受けるもので、「言語障害」「情緒障害」「弱視」「難聴」「肢体不自由」「病弱・身体虚弱」の六つが対象となった。「LD（学習障害）」は対象とはなっていない。

1991年（平成3）には、国立特殊教育総合研究所が「LD研究プロジェクト」を開始する。1995年（平成7）に「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」、1999年（平成11）に「学習困難児の指導方法に関する実証的研究」を刊行し、軽度発達障害の支援の方向づけをした。また、中央教育審議会も、1996年（平成8）の第1次答申で「LDの指導内容方法等の研究促進」を、1998年（平成10）の答申で「学習障害への対応」を織り込んだ。そして、1999年（平成11）には文部省から「学習障害児に対する指導について（協力者会議・報告）」が発表されている。

このように平成に入ると、展開の中心は「通級」と「学習障害」に向けられていく。

以上のような国内の動きに対して、国際的には1989年（平成元）の「児童の権利に関する条約（子どもの権利条約）」以後、子どもの人権保障やノーマライゼーション、インクルージョンが強調されるようになり、1994年（平成6）のサラマンカ宣言へと繋がっていく。「特別な教育ニーズを有する人びとは、そのニーズに見合った教育ができる子ども中心の普通学校にアクセスしなければならない」という考えのもと教育が展開されていくわけだが、我が国においても、2000年（平成12）の文部省「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」の設置によって、この動きは急速に進んでいくこととなる。

2 特別支援教育としての展望

(1) インクルージョンの潮流

1970年代の後半からヨーロッパやアメリカでは、注目的な変容を見せることになった。いわゆるインクルージョンの潮流である。

ノーマライゼーション（障害のある者がいない者と同等に生活し、活動する社会を目指すこと）に世界的規模で人々が傾倒していく中で、学校教育の分野でも、障害児の教育を「可能な限り通常の教育環境（学校）の中で行っていこう。」とする考え方が、特殊教育の底辺に流れるようになった（インクルージョン）。

障害児教育の概念が広がるにつれ、教育の実際も障害の有無を超えて、特別な教育的ニーズ（special educational needs）を持つ子どもたちには適切な対応をしていこうという発想に大きく変化してきたのである。

このような海外の動きに対して、日本では、1979年（昭和54）に「養護学校義務化制度」が確立され、すべての障害児が学校教育の枠の中に組み入れられ、「就学の猶予・免除」によって義務教育の機会を奪われることは無くなった。それは「別学」という体制でひとまずの完成をみたが、ま

だ、別学という隔離の中にあった。障害児が社会の中に統合されていなかったのである。この点では、欧米に後れをとっていたといわざるを得ない。

(2) 「分離」から「統合・連携」へ

こうした教育構造の打開を図るべくなされたのが、2001年（平成13）1月の「21世紀の特殊教育の在り方について」の提言であった。世界の標準から遅れをとったといわれてきた日本の特殊教育（障害児教育）が、具体的方策を探りながら、「分離」としての特殊教育から「統合・連携」の特別支援教育へと踏み出したわけである。

このように我が国の障害児教育が、従来の特殊教育から特別支援教育へと大きな転換を図った事情は、次の二つの要因によるものと判断される。

第一に、障害の多様化と増加で、重度化・重複化というかつてない厳しさにさらされていることがあげられる。現実には特殊教育そのものの規模や配置の見直しによって、子ども一人ひとりの教育保証を約束しなければならぬところに立ち至っているわけである。

第二に、知的障害は比較的軽いが、しかし対人関係の不得手、学習困難や不適切行動等で学校に不適應を起こしているLD・ADHD・高機能自閉症などの子どもたち（通常学級に在籍する）への対応が、通常学校教育のなかで十分には行われていないという実情がある。

このような障害児教育の実態を受け、遅ればせながら、日本もインクルージョン型の教育へと大きく舵を取ったのが今回の大改訂なのである。

III 特別支援教育の実際

1 特別支援教育の構造

「21世紀の特殊教育の在り方について」で方向性は提示されたものの、一部のモデル授業（平成15年～）を除いて「特別支援教育」がどのような教育効果を示すかについては今後の展開を待たなければならない。

特別支援教育の構造は、以下の点によってその概要が示される。

- ① 盲・聾・養護学校における個に応じた教育内容の充実と実践
- ② 小中学校における特別支援教育の実際への支援
- ③ 「特別な教育ニーズ」に答えた教育（障害児教育だけでなく、通常学級教育の中にも障害以外の要因による遅滞・困難・不適応・いじめ・非行・言語不利などに基づくニーズがある）
- ④ 「一人ひとりのニーズを大切にす教育」の実際を理解し力を貸してくれる児童・生徒や親、地域への啓発教育と交流
- ⑤ 特別支援教育に配置される教員の広い教育力と通常教育担当教諭との連携。
- ⑥ 保護者との連携（国が保障する義務教育の概念の中で、保護者との信頼関係の樹立）
- ⑦ 特別支援教育コーディネーターの実践と養成

これらは、計画はすでに開始の時を迎えていることになるのだが、教育現場の進展は必ずしもそうとはいえない状況にある。それぞれの現場が抱えてきた問題に加え、新たな展開への対応に教育委員会も各学校・教員も模索の段階にあるというのが実状といえる。この領域の教育の大転換ということに鑑みれば、過渡期の混乱は想定範囲ともいえるのであるが、以下では現場での展開について詳述する。

2 特別支援教育の実際

(1) 行政の取組

平成16年度に、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態を明らかにし、今後の施策のあり方や教育のあり方の検討の基礎資料とすること」を目的として、全国実態調査が実施された。その結果、「学習面や行動面で著しい困難を示す」と担任教師が回答した児童生徒の割合は、6.3%の数値を示した。これは、現在（平成15年）義務教育段階で特殊教育を受けている児童生徒の割合1.555%と比較しても、大

きな数値である。今回の調査が、専門家チームの判断や医師の診断によるものではなく、担任教師の判断によるものであるとはいえ、有意性の高い結果といえる。また、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」ことに著しい困難を示す場合が4.5%、「不注意」や「多動性－衝動性」の問題が2.5%、「対人関係やこだわり等」の問題が0.8%といった数値となった。それぞれが絡み合い、複合的な様相を見せている。このような特別支援を必要とする生徒は、中学校では、生徒指導の事例にはのつても、専門的な対応には至らず、あやふやなままで終わってしまっている場合がほとんどである。その意味でも、今回の特別支援教育への転換は意義深い。

さて、ここでは、特別支援教育に係る施策（例）を、国、都道府県、市町村それぞれのレベルでまとめたのち、学校という教育現場からボトムアップ的にみつめ、現在抱えている課題について一考してみたい。

① 文部科学省特別支援教育課による施策（中央教育審議会を経て）

ア 制度面から

- 盲・聾・養護学校制度の見直し
 - ・ 障害種ごとの盲学校、聾学校、養護学校を、障害の重度・重複化に対応した特別支援学校制度（仮称）に転換
 - ・ 地域の小・中学校を支援する「センター的機能」を付与
- 小・中学校における制度の見直し
 - ・ 障害のある児童生徒が、通常の学級に在籍した上で、その必要に応じ指導等を受けることのできる「特別支援教室」を設置。
 - ・ 特殊学級及び通級による指導等に係る現行制度の弾力化を図る。
- 教員免許制度の見直し
 - ・ 当分の間、特殊教育免許状の保有を要しないこととしている教育職員免許法附則第16項については、新たな「特別支援学校教諭免許状（仮称）」の保有率の向上のための方策とともに、時限を設けて廃止する。

- ・ 「特別支援学校教諭免許状（仮称）」の取得や、養成カリキュラムの充実を図る。

イ ガイドライン（試案）の公表

ウ モデル事業の全国展開

- ・ 平成19年度までに、すべての小・中学校において体制を整備することをめざす。

＜体制＞ 教育委員会：専門家チームの設置、巡回相談の実施
学 校：校内委員会設置、コーディネーター指名、個別の指導計画作成

② 都道府県による施策（S県を例に）

—S県特別支援教育推進体制モデル事業より

- ・ 専門家チームの結成：心理学の専門家・医師、通級指導教室担当教員、通常の学級の担任、教育委員会職員で構成
- ・ 巡回相談（臨床心理士による）の実施
- ・ 特別支援コーディネーター養成研修の実施
- ・ 各種研修会における啓発活動

③ 市町村による施策（N市の場合）

- ・ 推進モデル校の指定
- ・ 特別支援委員会の設置
- ・ モデル校における校内委員会設置・校内体制づくりの支援
- ・ コーディネーター指名状況の把握と研修
- ・ 教職員による共通理解の推進：研修会の実施・巡回による啓発
- ・ 盲・聾・養護学校との連携
- ・ 専門家による巡回相談の実施

④ 学校内における特別支援教育体制の現状について

校内に特殊学級・通級指導教室が設置されているかどうか、また、小・中学校間でも、特別支援教育体制にかかる教職員による理解の温度差は大きい。一般に小学校は、常時担任と児童とが接する機会も多く、一歩進んだ取り組みが重ねられている。中学校では、生徒指導の場で個別の生徒の対応について話し合われることが多く、特別支援を要する生徒に対しても、対処療法的な面が強い。しかし、LD・ADHDと思われる生徒も見受けられ、従来の生徒指導では対応できなくなっていることも確かであり、専門的な見地からの治療の必要性は理解されつつある。その他、特別支援教育体制確立に向けての課題をあげてみよう。

ア 必要性は感じているものの、教職員の意識が体制づくりに向いていない。

特殊学級・通級指導教室が設置されていない学校では顕著。

イ 児童生徒一人ひとりをガイドラインに沿って診断する時間が確保できない。

また、ガイドラインについての周知徹底がむずかしい。

ウ 特別支援コーディネーターの役割が理解されていない。

- ・ 取り組む上での時間的な保障：授業時数の軽減に伴う加配教員の配置
- ・ 特殊教育を経験した人材の発掘：一般教員がコーディネーターを努めている場合が多い。

エ 盲・聾・養護学校（センター）との関係づくりには時間がかかる。

オ 該当生徒となった保護者の理解をどのように求めるか。実際のアプローチの仕方がわからない。

カ 就学支援との関連について研究する必要がある等々。

⑤ 学校内における特別支援教育体制の確立について

以上の課題を、行政の協力を得ながら、各学校が、無理なく、段階的にクリアーしていく必要がある。以下に具体的な方策を示し、まとめとする。

- ア 既存の「生徒指導委員会」あるいは「不登校対策委員会」に、「校内委員会」の機能を持たせて組織化をめざす。
- イ 課題のある児童・生徒に対する具体的な支援活動を通して、特別支援教育体制への移行を図る。
- ・ 児童生徒の実態や課題について、報告する場を設け、情報の共有化を図る。
 - ・ 担任をサポートする体制づくりに向け、簡単な指導計画を立案する。
 - ・ 全校でコーディネーターが中心となって、事例（ケース別）研修会を開き、共通理解を図るとともに、具体的な取組に当てはめながら特別支援教育体制への啓発を行う。その際、専門家の巡回をお願いし、ガイドラインについての理解をもめざす。
 - ・ 問題行動については、対応可能な教職員で個別に指導に当たる。
 - ・ コーディネーターが窓口となり、外部機関との連絡調整を行う。その過程を教職員に知らせる。
 - ・ 保護者に対しても、担任だけでなく、管理職・養護教諭・学年主任・コーディネーター等がそれぞれの立場から連携を取り、対応に当たる。
- ウ 教育委員会が、具体的な方法論にまで砕いた内容の管理職研修を行い、統一した歩調で取り組めるよう工夫する。

(2) 個別教育支援の展開

次に、ここでは教育的ニーズと個別指導計画について、心身障害児学級での取り組みを中心に述べることにする。

① 個別指導計画の果たす役割

ア 個別指導計画の必要性

近年、幼児・児童・生徒の障害が重度・重複化し、障害の状態及び発達

段階や特性等も多様化している。そのため、今まで以上に幼児・児童・生徒一人一人の実態に応じたきめ細かな指導が必要になる。それに応えるものとして個別指導計画の作成が大きな意味をもつようになった。

イ 特別支援教育と個別指導計画

特別支援教育の理念は、「障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育を通して必要な支援を行う」ことにある。そして、「特別支援教育は、障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するためのもの」と位置付けられる。

この理念実現のためには、児童生徒個々に合った指導の計画が強く求められる。個々の障害に応じて、将来を見通して指導の計画を立て、指導に当たることで、より一人一人の自立につながると考える。

ウ 個別の支援計画と個別指導計画

特別支援教育では、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業までを通じて一貫して的確な教育支援をすることが求められている。すなわち「個別の支援計画」である。東京都では、以下のように「個別の支援計画」を考えている。成長と共に、幼児期（寮育プログラム）・学齢期（個別指導計画）・社会参加期の三つに分けている。更に幼児期から学齢期をつなぐ物として就学支援計画、学齢期から社会参加期をつなぐ物として個別移行支援計画として位置付けている。すなわち、「個別の支援計画」を踏まえ、学齢期における一人一人の教育ニーズに対応して指導内容・方法の明確化を図り教育課程との関連により具体的な指導内容や評価の観点を示したものが「個別指導計画」である。

② 個別指導計画の作成例と活用例

ア 作成に当たっての資料

- ・ 一年生の場合

特別支援教育のあり様をめぐる（その1）

- a 就学相談での資料：個別指導計画指針（別添※1参照）
 - b 保育園からの資料：行動観察記録（別添※2参照）
 - c 入学時に提出する資料：児童指導連絡カード・生活習慣調査・
育歴（別添※3参照）
 - d 保育園・幼稚園を訪問して行動観察およびカンファレンス
- ・ 二年生以上の場合
- a 前年度（前学期の個別指導計画）
 - b 進級時に更新する資料：児童指導連絡カード・生活習慣調査（別
添※3）
- イ 個別指導計画（別添※4参照）における指導項目
- a 年間指導目標（年間を通して特に身につけたい事項）
 - b 学期指導目標（年間目標達成に向けてその学期に重点的に取り組
む事項）
 - c 教科
国語・算数・音楽・図工・体育
 - d 領域等
劇遊び・生活単元^{*8}・総合^{*9}・作業^{*10}・特別活動・日常生活^{*11}・
交流^{*12}・その他^{*13}・家庭での取り組み^{*14}
 - e 教科領域等毎に、指導目標とその目標を達成するための支援の方

*8 児童が生活上の課題処理や問題解決のための一連の目的活動を組織的に経験することによって自立的な生活に必要な事柄を実際の・総合的に学習する活動

*9 総合的な学習の時間

*10 自立活動→障害による困難を改善・克服するために必要な知識・技能・態度等を養うことをめざす学習活動

*11 朝の支度や食事、清掃、生活の決まり等に関わること

*12 本校は、通常の学級との交流が盛んである。より良い交流が出来るよう個々の課題を設定した。

*13 性格・行動・習慣等に関わること

*14 児童の指導を学校に任せきりにせず関心を持ってもらうために新設した。勿論、全てとはいかないが少しでも個別指導計画に沿って家庭でも取り組んで欲しいという願いもある。

法を立案する。

ウ 作成手順

a 実態把握

前述の各資料や行動観察、本人・保護者のニーズなどの情報を収集し、整理する。また、前年度までの個別指導計画も大切な情報となる。

b 第1次案（指導担当者が作成）

- ・ 年間目標・学期目標（担任）
- ・ 国語・算数（グループ別指導担当者）
- ・ 音楽・図工（外部講師）
- ・ 体育・劇遊び・作業・総合（全体指導担当者）
- ・ 生活単元（班指導担当者）
- ・ 特別活動・日常生活・交流・その他（担任）
- ・ 家庭での取り組み（各家庭）

c 第2次案（全担任でチェック）

全ての指導の第1次案を全担任が、目を通し、修正を加え、カンファレンス後、第2次案を作成。

d 保護者に提示

各保護者は、要望を提出。

保護者の要望事項を検討（取り入れるか否か・次の機会に取り入れるかなど）し、全担任で最終案を作成する。

e 保護者から要望事項の処理の結果を保護者に報告。

第1次案・第2次案の作成に当たっては、各資料・実態のほか、本学級の教育課程とその課程に乗った指導計画との整合性を考慮することはいうまでも無いことである。

個別指導計画の意味も保護者に理解され始め、要望等も出てくるようになり、将来の自立を目指しての今にふさわしい具体的な課題が多くなった。

完成までには、かなりの手間と時間を必要とする。作成すれば終わりではなく活用してこそ個別指導計画の意味がある。

また、この個別指導計画は、固定的なものでなく、絶えず変化していく児童に合わせて、限られた時間の中で効率的に指導していくためには、柔軟に修正を加えながら進める必要がある。そこで、日々の評価・記録は欠かせない。本学級では、有り難いことに地域ボランティアの方々より日々の授業の支援を得ている。そして、その方々からも個々の児童の様子や授業方法等について貴重な意見等寄せてもらっている。

Ⅱ 個別指導計画の活用例

a 本学級の指導形態（第1次案作成者と関連するが）

- ・ 国語・算数は、全児童を習熟度や課題等により四グループに分け（三学級4担の学級）、一人でグループの指導に当たる。
- ・ 図工・音楽は、講師がT1として全体指導をし、各担任はT2として個別の指導に当たる。すなわち、ティームティーチングである。
- ・ 生活単元は、全児童を4つの縦割り班に編制して、宿泊学習や調理・徒歩などを班担当者を中心に指導に当たる。
- ・ 体育・劇遊び・作業・総合は、担当の担任が、T1として全体指導をし他の担任はT2として個別の指導に当たる。
- ・ 特別活動・日常生活・交流・その他は、担任が中心に指導に当たる。

b 活用例

【日常の指導の中で】

授業前、個別指導計画に沿って授業のプランニングをする。一斉指導の場を入れるか否か、一斉指導を入れた時、個をどう生かすか、個別指導の場面での課題をどうするか。課題をどの順序でどんな方法で展開するか。など事前に考え、教材を準備し授業に臨む。

より個に合った適切な個別指導計画を立てるために、担当の児童について担当の教科領域等の指導目標・支援方法を指導時常に携帯し、評価・記録していく。それを基に次の授業のプランニングをする。

児童に課題をより意識させたい場合、授業の計画に合わせて個々の目標を掲示することもある。例えば、国語のスピーチの時間に話し方の目標として、ある児童は「大きな声で三つのことを話す。」とか、またある子は、「最後に感想を言う。」とか、また別の子は、「出来事を順番に話す。」とかのようなことを掲示している。

【週1回の学年会で】

個々の児童の進歩の様子・課題等を共通理解し指導に生かすために、学年会資料（別添※5参照）作成担当の際、自分の担当の児童の学習の様子について報告する。報告を受けて個々の児童についてケースカンファレンスを行う。学年会資料は、担任毎にほぼ月一度作成している。月一度だと個々の児童の変容を少なからずつかむことが出来る利点がある。

【毎日の保護者との連絡帳で】

より確かな力を付けるために、保護者との連携は欠かせない。進歩があった時、家庭で協力を得たい時、課題など、様子や指導方法などについて詳しく報告する。

③ 作成に当たっての今後の課題

ア 関係諸機関との連携

小学校と幼児教育機関との連携は、かなり進んできた。今後は、児童の進学先である中学校、養護学校中等部との更なる連携が必要である。また、より個の教育的ニーズに合った自立活動等の指導のために、在籍児童の通院する医療機関との連携も必要であろう。そのためには、特別支援教育コーディネーターの存在が不可欠である。

イ 客観的アセスメントの活用

現在本学級の個別指導計画には、知能検査など諸検査を活用していない。より客観的に児童を理解し指導を進めるには、諸検査を実施し、その結果を個別指導計画に組み入れる必要がある。そのためには、諸検査の研修を積み、個に応じた適切な検査が出来るようにしなければならない。

また、入学から卒業までの六年間を見通した計画も必要であろう。そのためには、各教科等の指導段階表の作成も必要である。

ウ より多角的な理解

週五日制が定着してきた現在、児童の学校での生活の割合は減ってきている。逆に言えば、地域や家庭での生活時間が増えているということになる。そこで、家族を含めた環境の理解と観察や地域の活動場面等での理解も必要になってくる。

IV まとめとして

今回の大転換によって、我が国の障害児の教育は新たな段階に入った。インクルーシブな流れの中、学校全体としていかに対応していくかが重要な課題となる一方で、個々の児童生徒に対する確かな理解と教育的ニーズの把握によってどのような個別支援が展開できるかが、この改革の成否に大きく関わるといえる。学校教育界全体に対する啓発と個別支援のあり方を次なる課題として提示し、本論を終える。

《引用・参考文献》

- 1 日本発達障害学会『発達障害研究 第16巻 第3号』日本文化科学社
- 2 障害児の授業研究会編『障害児の授業研究 No.100』明治図書
- 3 「これからの東京都の特別支援教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた教育の展開をめざして～」(東京都心身障害教育改善検討委員会の最終報告)
- 4 「個別指導計画Q&A」(東京都教育庁指導部心身障害教育指導課編)
- 5 講演「地域社会と連携のあり方その意味」(のぞみ牧場学園 津田望)

《別添資料》

※1 個別指導計画指針

小学校就学者
中学校進学者

様式 個-①

個別指導計画指針

ふりがな 児童・生徒氏名	年齢		歳
1 指導目標			
2 指導内容等			
項目	内容	配慮事項	
基本的生活習慣			
対人関係			
運動能力			
知的能力 (言語、コミュニケーション、 数量等)			
情操・行動			
その他			
3 保護者の要望等			

区市町村教育委員会用

※2 行動観察記録

様式 3

小学校就学者

行動観察記録

観察者氏名		場所	
ふりがな 児童・生徒氏名		性別 ()	生年月日 年 月 日 年齢 () 歳
項目	観 点	観 察 内 容	
排 泄	1 全面介助 2 大部分介助 3 一部介助 4 どうか一人のできる 5 完全に一人のできる		
食 事	1 全面介助 2 大部分介助 3 一部介助 4 どうか一人のできる (スプーン・箸) 5 完全に一人のできる (スプーン・箸)		
衣 服 の 着 脱	1 全面介助 2 大部分介助 3 一部介助 4 どうか一人のできる 5 完全に一人のできる		
対 人 関 係	1 ほとんど成立しない 2 特定の人とならどうか成立する 3 だれとでもどうか成立する 4 成立するが、多少問題がある 5 問題はない		
言 語	1 反応しない 2 言語表現はできないが、理解はしている 3 単語程度は話す 4 言語による反応はあるが、不明瞭 5 はっきりと言語反応する		
指 示 理 解	1 ほとんど認められない 2 の確ではないが、反応する 3 どうか指示に応じた反応が可能 4 指示理解は可能だが、多少問題あり 5 指示をよく聞き、行動する。		
文 字	1 文字は読めない 2 文字に興味を示す 3 名前が読める 4 五十音が少し読める 5 文字が書ける		
数 量	1 分からない 2 3までの具体物が数えられる 3 10までの具体物が数えられる 4 20までの具体物が数えられる 5 1ケタの計算ができる		
安 全 管 理	1 常時、1対1の管理が必要 2 常時、注意と配慮が必要 3 注意と配慮が必要 4 一般的な注意と配慮が必要 5 問題はない		
身 体 状 況	視力 (全く見えない・少し見える) 聴力 (全く聞こえない・少し聞こえる) 四肢 1 手が不自由 (右・左) 2 足が不自由 (右・左) 3 移動可能 (車椅子・松葉杖・独歩) 4 移動困難		
行 動 特 徴	<ul style="list-style-type: none"> ・固執的・散漫・積極的・消極的・明朗・せわやき・やりっぱなし・あきっぱい・攻撃的 ・ぼんやり・甘ったれ・人なつっこい・怖がり・極めて多動・奇声・無口・指しゃぶり ・働きかけても動こうとしない・落ち着きがない・特定の働きかけならどうか動く ・特に寡動とも多動とも言えない 		
所 見	1 就学が適当と考えられる (盲・ろう・養護 (肢・知・病・訪) 学校) (心身障害学級 通常の学級 (普通学級)) 2 継続して観察する必要がある		
	判断理由		

(注) 1 該当項目を○で囲み、観察内容を具体的に記入する。
 2 黒ボールペン、黒インクを使用する。

※ 4 個別指導計画

2学期 ○年 △△△△

年間目標	○学級の友達と共に、楽しく生活する ○基本的な生活習慣を身につける ○基礎的な学力を身につける		
2学期目標	○より多くの友達と楽しく学校生活を送る ○基礎的な学力を身につける		
教科領域	目標	支援	所見
国語	<ul style="list-style-type: none"> ○濁音、半濁音のひらがなを正しく読み書きする ○促音、拗音、長音を正しく読む ○動詞の語いを増やす ○正しく発音して詩などを読む ○昨日のことを思い出して正しい文章で3つ話す ○日記で今日あったこと、昨日あったことなどを助詞に気をつけて書く 	<ul style="list-style-type: none"> ○カルタや視写用プリントを活用する ○カルタや学習プリントを活用する ○学習プリントを活用する ○正しい発音を知らせ繰り返し読めば練習をする ○ヒントを出し、正しい話し方を伝える ○助詞の違いを指摘し訂正する 	
算数	<ul style="list-style-type: none"> ○1000までの数量を理解する ○簡単な2位数+1位数、2位数+2位数の計算をする ○簡単な引き算をする ○時間(何分間)を理解する ○三角形、四角形、円の図形の特徴をつんで形を定める 	<ul style="list-style-type: none"> ○お盆、学習プリントを活用する ○タイル、学習プリントを活用する ○時計模型、学習プリントを活用する ○3種類の形を用意し操作をしながら長方形などに当てはめる 	
音楽	<ul style="list-style-type: none"> ○音程に気をつけて口を大きく開けて歌う ○小さいことをリズムをとって打てる ○音楽に合わせて片脚でバランスをとってしっかり止まる 	<ul style="list-style-type: none"> ○一緒に歌ってあげたり、口を開けるよ次に声かけをする ○近くで教師も一緒に打つ ○音をよく聴くよう声かけをする 	
図工	<ul style="list-style-type: none"> 絵画 <ul style="list-style-type: none"> ○下書きにそって色を塗る 木工 <ul style="list-style-type: none"> ○紙ヤスリ、ボンドなどの道具の名前を覚え、正しく使う 版画 <ul style="list-style-type: none"> ○色が映って作品になることを覚え、染めよう ○丁寧に刷る 紙工作 <ul style="list-style-type: none"> ○紙をていねいに折り曲げる ○ハサミ、のりを正しく安全に使う 	<ul style="list-style-type: none"> ○声かけする ○目的に応じた道具を伝えるよう促し、名前の確認をする ○様々な種類の作品をたくさん作る ○大人が使ってみせる ○ゆっくり作業するよう声かけをする 	
体育	<ul style="list-style-type: none"> ○楽しく水遊びをし、手や体を伸ばして泳ぎ、バタ足をする○ボールを片手で数回つく ○ボールを片手でわらったところには投げる ○ドッジボールのルールがわかり、楽しむ ○マットで正しく手をついて前転をする ○前転をしたあと、手を使わずに立つ ○壁を使って倒立をする ○とびはこごに両足踏切で、手をつき、とびのる ○とびはこごに両足踏切で、手をつき、開脚跳びをする ○体の柔軟性や調整力を高める 	<ul style="list-style-type: none"> ○やわらかく小さいボールを使う ○ねらいやすい的を用意する ○簡単なルールから徐々に覚えていけるようにする ○手をつく位置をわかりやすく示す ○勢いをつけて回るようにする ○逆さ感覚が身につくよう始めは大人が足を持って補助する ○踏み切る位置、手をつく位置をわかりやすく示す ○小さい跳び箱を使う ○ストレッチや柔軟体操、リズム体操、ラダー運動、ローラースケートなど様々な運動をする 	
劇遊び	<ul style="list-style-type: none"> ○自分からやりたい役を選び、せりふを言ったり、歌ったり、踊ったりする 	<ul style="list-style-type: none"> ○衣装や大道具、小道具を用意する ○せりふを書いた大きな表を活用する ○せりふのタイミングがわかるように合図をする 	

特別支援教育のあり様をめぐって（その1）

△△△△

教科領域	目標	支援	所見
生活単元	<ul style="list-style-type: none"> ○荷物の出し入れや、身の回りのことをできるだけ自分でやる ○係の仕事をする ○調理の買い物を体験する 	<ul style="list-style-type: none"> ○できるだけ、自分の方でやれるように待つ ○気づかないところ、できないところだけ手伝い、一緒にやる ○一つの役割を責任持ってできるように係を決める ○分からない食材を選ぶ 	
	<ul style="list-style-type: none"> ○準備、調理、会食、後始末の大まかな流れを覚える ○正しく包丁を持って野菜をまよめて切る ○洗った後の食器を拭く ○食器等の準備、後始末をする 	<ul style="list-style-type: none"> ○次の作業を予想させながら進める ○やってみせる ○表裏全部を拭くことを伝える ○必要なものを考えさせる 	
	<ul style="list-style-type: none"> ○みんなのペースで歩く ○班の歩く位置を覚え、間を空けずに歩く 	<ul style="list-style-type: none"> ○言われなくても行くように朝、伝えておく ○だれの後ろかを出発前に言う 	
作業	<ul style="list-style-type: none"> ○秋まきの花や野菜の種や球根を植える ○サツマイモの収穫をする ○ビーズやペーパーロールに楽しんで取組む 	<ul style="list-style-type: none"> ○好きな色の球根を選び、大切に育てる気持ちを持たせる ○より多くの色のビーズや紙を用意する 	
特別活動	<ul style="list-style-type: none"> ○日直の仕事をする ○黒板係の仕事をする 	<ul style="list-style-type: none"> ○なるべく声かけをせず一人で行えるようにし、わからないときだけ声をかける ○その都度声をかけていく ○仕事名を掲示して意識づける 	
日常生活	<ul style="list-style-type: none"> ○いろいろな友達と遊ぶ ○あいさつをする ○食べ物の好き嫌いを減らす 	<ul style="list-style-type: none"> ○いろいろな子と交わるような場面を設定する ○上級生にも声をかけてもらう ○毎朝きちんとあいさつするように声をかける ○嫌いな物も少しずつ量を増やして食べる 	
交流	<ul style="list-style-type: none"> ○2年生との交流の機会があれば参加する ○4年生との交流給食で進んで大きな声で自己紹介する 	<ul style="list-style-type: none"> ○楽しく参加できるよう、周りの子にも声をかける ○ゆっくり分かりやすい言葉で話す 	
その他	<ul style="list-style-type: none"> ○落ち着いた課題に取り組む 	<ul style="list-style-type: none"> ○何を伝えたいのかをよく聞く ○きちんと課題に向かわなければいけないときは確実にするようにする 	
家庭での取り組み	<p>目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ①1学期に引き続きお買い物の練習 プラス500円くらいまでのお金の概念を学ぶ ②探検調の使い方の学習(とても苦手なので…)例(～が、～を、～の) 	<p>手立て</p> <ul style="list-style-type: none"> ①近所のお店まで一人でお使いに行く 家庭で実物のお金を使って1240円くださいなど、練習をくり返す ②短い文章を書かせて間違いを訂正していく 	様子
総合所見			

