

## 特別支援教育の現状と課題

— 教員養成に望まれるカリキュラムについて —

丹羽 詔一 (愛知教育大学教育実践センター)

## Present Condition and Problem on Special Needs Education

— Desirable curriculum as teacher training —

Syoichi NIWA (Center of Research, Training and Guidance in Educational Practice, Aichi University of Education)

**要約** 2007年度より特別支援教育が正式にスタートした。その理念と仕組は、従来の特殊教育の枠組を一変する画期的なものであるが、学校教育現場においてはなかなか内容の理解が進まない、システムの構築が進展しないという問題にぶつかっているように感じられる。本研究では、初めにわが国における特殊教育から特別支援教育への変遷の経緯を、次いで特別支援教育の現状について概観し、今後の課題や教員養成に望まれるカリキュラムについて検討したい。

**Keywords** : 特別支援教育, 現状と課題, 教員養成カリキュラム

### 1 はじめに

2007年4月1日付で「特別支援教育の推進について」と題する通知が文部科学省から出され、わが国の特別支援教育が正式にスタートした。その受け止め方は様々であると思われるが、直接担当することになる学校現場においては、期待と当惑・疑問や不安が入り混じった状況が存在していると感じる。特別支援教育の目指すものは、斬新で画期的であるがゆえに、学校現場において内容の理解がなかなか得られない、システムの構築が進展しないという問題にぶつかっているように感じられる。筆者は長く小・中学校教育に携わっていたが、学校現場にいる時に特別支援教育が急に浮上してきたという印象を抱いた。また、軽度発達障害の問題に目を奪われすぎていたと感じている。本研究では、はじめに、わが国における特殊教育から特別支援教育への変遷の経緯を、次に小学校・中学校を中心に特別支援教育の現状を概観し、今後の課題についても考えたい。

### 2 特殊教育から特別支援教育へ

わが国の障害児学校は、明治11年の京都盲啞院が初例とされ、それ以後全国に盲啞院が設置されていった。知的障害児には、篤志家による社会事業施設という形で取り組まれていった。特殊学級は、大正末期以後に東京・大阪を中心に設置されたが、全国的に広まるには至らなかった(斎藤, 2006)。1947年の学校教育法の施行で、実質的な特殊教育が始まっていく。この中で、「特殊教育」は「盲学校、聾学校及び養護学校並びに特殊学級における教育」と規定された。1948年には、盲・聾学校の設置義務に関する政令が公布されるが、知的障害や肢体不自由などの養護学校の義務制が示されるのは1979年になってからである。

国際的には、1978年に英国でウォーノック報告が出される。これは、特別な教育的ニーズのある子どもについて、障害のカテゴリーによらないで「学習の困難さ」のある子どもと定義され(横尾, 2008)、世界の障害者教育に大きな影響を及ぼした。1990年には国連の主催で「万人のための教育世界会議」が開かれ、「基礎的な学習ニーズを満たすための行動の枠組」が採択された。1993年の国連総会において「障害者の機会均等化に関する標準規則」が採択され、統合教育の原則が明記された。1994年サマランカで開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議」において、「学校は恵まれていない子どもたちや障害をもつ子どもたちを含め、すべての子どもたちを首尾よく教育する方法を見出さなければならない」とする宣言を採択した。2001年には、WHOから障害を環境的因子と個人的因子の相互の関係の中で捉えるICFモデルが提唱された。

こうした国際的な動向にも影響され、国内では1993年には「障害者基本法」が成立し、教育・福祉・労働面でのノーマライゼーションの推進が図られ、学校教育では通級による指導が始まる。これは、通常の学級に在籍したまま心身の障害に応じて通級学級に通い、自立的な活動の指導が受けられるものである。1999年には、「学習障害に対する指導について(報告)」が出され、支援対象を学習障害にして取り組み、他の障害のモデル事業やガイドライン作りの礎石ともなった。2001年に「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」を発表し、通常学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症の子どもへの支援を含めた、特殊教育の制度を抜本的に改革する姿勢を打ち出した。同年には「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」を立ち上げ、検討を経て2003年に「今

後の特別教育の在り方について」と題する最終報告にまとめた。この中で特別支援教育とは「従来の特殊教育の対象だけでなく、LD・ADHD・高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである」と定義した。そのための手立てとして、個別的教育支援計画、特別支援教育コーディネーター、特別支援学校などについて示した。この間の2002年には「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に関する全国調査」を実施し、対象児童について約6.3パーセントという数字を引き出した。2003年度より、特別支援教育体制推進事業が各都道府県に依嘱され、モデル事業として特別支援教育が開始された。2004年には「小・中学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制整備のためのガイドライン（試案）」が示された。また「発達障害者支援法」が制定され、国・地方公共団体の責務、発達障害の早期発見や早期支援・就学・就業などの施策を講じることを定めた。2005年、「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）が出された。この中で、盲・聾・養護学校を改編し特別支援教育のセンター的機能を持たせる、特殊学級を見直した特別支援学級構想、教員免許制度の見直しなどについて方向を示した。この後、「通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者・情緒障害者・学習障害者または注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について（通知）」、「定義と判断基準（試案）」、「『発達障害』の用語の使用について」などによって細部の調整を行ない、2007年4月1日付で「特別支援教育の推進について（通知）」が示され、ここに特別支援教育が正式にスタートする運びとなった。この中で、改めて特別支援教育を行うための体制の整備や必要な取組について言及しているが、冒頭で「校長の責務」として、「自らが特別支援教育や障害に関する認識を深めるとともにリーダーシップを発揮して教職員を指導すること」、「特別支援教育に関する学校経営が特別な支援を必要とする幼児児童生徒の将来に大きな影響を及ぼすことを深く自覚し、常に認識を新たにできるとりくんでいくことが重要である」と強調している。

### 3 特別支援教育の背景にあるもの

特殊教育から特別支援教育への転換には、国内の動きと国際的な動きが微妙に作用し合って展開している。国内の動きでは、1947年の学校教育法において特殊教育は「盲学校、聾学校及び養護学校並びに特殊学級における教育」と規定され、1948年には、盲学校・聾学校の設置義務に関する政令が公布され、特殊学級も順次設置されていったのに対し、知的障害や肢

体不自由などの養護学校の義務制が示されるのは1979年になってからで、この間実に約30年ものタイムラグが生じたのである。なぜこのようなことが起こったのであろうか。「精神薄弱者問題白書」（1970）には、「教育の高度成長」が特殊教育の場合には「従来対象とされていなかった障害児をも対象とすること、すなわち、対象の範囲の拡大とこれにともなう重度・重症・重複障害者などの問題に触れてくるとともに、そうした多様化・個別化」への対応を求めるようになったと述べている。療育の面では、東京日赤産院小児科病棟で重い障害をもつ新生児の親の集いが、1960年に日本で最初の重症心身障害児施設「島田療育園」として発足した。1963年には、精神薄弱児施設近江学園から分離独立した「びわこ学園」が続く。療育に先導されるように、1973年「学校教育法中養護学校における就学義務及び養護学校の設置義務に関する部分の施行期日を定める政令」が出され、養護学校の義務制が1979年と定められたのである。この間、1965年には京都府立与謝の海養護学校、愛知県立春日台養護学校が開校している。一連の経緯から、養護学校の設置義務が遅延した理由の一つは、対象となる児童生徒の人数にあると思われる。最近（2004）の文科省調査によれば、全国の養護学校在学者数は盲・聾学校のおよそ8倍である。養護学校の義務化には多大の財政的負担を伴うので、そこに国の障害者政策に関する基本的な問題が隠されている。河合（2007）は「特殊教育振興策は、高度経済成長優先の開発主義国家体制に従属した能力主義教育政策の底辺に位置づけられた」とし、「人的資源になりえない重度障害児は教育からも排除されることになる」と述べている。そして、重い行政の腰を動かしたのが「全国精神薄弱児育成会」の「手をつなぐ親の会」や「全日本特殊教育研究連盟」などの切実な要望・陳情であったと続けている。

2001年の「21世紀の特殊教育の在り方について」では、「ノーマライゼーションの進展に向け、障害のある児童生徒の自立と社会参加を社会全体として、生涯にわたって支援すること」と述べ、ノーマライゼーションが特別支援教育を進める重要なキーワードであること示唆している。ノーマライゼーションは、デンマークにおいて1950年代に提起された理念であり（2007、是永）、その後欧米を中心に世界に広く受け入れられていった。わが国にノーマライゼーションの理念が広く導入されたのは1981年の国際障害者年であった。欧米諸国では、ノーマライゼーションの実践としての脱施設化・教育統合としてインテグレーションを推進するという理念が登場し、1967年ノルウェーではノーマライゼーションとインテグレーションを特別な教育的ニーズをもつ児童生徒のケアの基本に置くとする方針が打ち出され、1978年英国のウォーノック報告では障害のある子どもの教育はできる限る通常の学校で行わ

れるべきであるとの提唱がなされた。1994年の「サマランカ宣言」では「通常の学校内にすべての子どもたちを受け入れるというインクルーシブ教育の原則」として明確に示された。このような国際的な動向はわが国の特殊教育の方向性にも強く影響を与え、2000年代に入る頃には準備されつつあった特別支援教育の骨格として具体的に展開していったと考えられる。

#### 4 特別支援教育の基本的な仕組み

特別支援教育の理念は、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである」（「特別支援教育の推進について（通知）」）としている。この理念を具体化させる仕組みとして各学校に、以下の事柄についての取組を求めている。

- ① 校内委員会：全校的な支援体制を確立し、障害のある児童生徒の実態調査や支援方策の検討を行う校内委員会を設置する。
- ② 特別支援教育コーディネーター：校長は、特別支援教育のコーディネーター的な役割を担う教員を特別支援教育コーディネーターに指名し、校務分掌に位置づけること。
- ③ 実態把握：在籍する児童生徒の実態把握に努め、特別な支援を必要とする児童生徒の存在や状態を確かめる。その上で保護者と十分に話し合うこと。
- ④ 個別的教育支援計画：児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、適切に対応するために個別的教育支援計画を策定する。特別支援学校では、乳幼児期から卒業後まで一貫した教育的支援を行うため、医療・福祉・労働等の様々な側面からの取組を含めた個別的教育支援計画を活用した効果的な支援を進めること。一般の小・中学校においても、必要に応じて個別的教育支援計画を策定するなど、関係機関と連携を図った支援を進めること。
- ⑤ 個別の指導計画：特別支援学校では、障害の重度・重複化、多様化等に対応した教育を進めるため個別の指導計画を活用した指導の充実を進めること。一般の小・中学校においても、必要に応じて個別の指導計画を作成するなど、一人一人に応じた教育を進めること。
- ⑥ 教員の研修：教員は、校内外における研修において教員の専門性の向上に努めること。また一定の研修を修了した後でも、継続的に専門性の向上に努めること。

そして、特別支援学校には、特に次のような取組を求めている。

- ① 地域における特別支援教育のセンター的機能
- ② 教員の専門性の向上

また、教育委員会に対しては、教育・医療・保険・

福祉・労働等の関係者からなる連携協議会を設置するなど地域の協力体制の構築を推進することや、専門家チームを設置し巡回相談を実施するなどを求めている。

さらに学校は、保護者からの障害に関する相談などに真摯に対応し、その意見や事情を十分聴いた上で、当該児童生徒への対応を行うことを求めている。

#### 5 特別支援教育の現状

特別支援教育は2007年に全国的にスタートしたが、この土台となっているのは半世紀以上にわたる特殊教育の実践である。また、特別支援教育の推進に当たって文部科学省は「国の制度をより柔軟なものとする事」、「地域の実情に応じた」制度にすることを基本方針にしている。その結果、特別支援教育の開始後1年半余り経過した現時点において、各地方・地域においてその取組に特色や差異を生じている。

##### (1) 校内委員会を設置

文科省の「平成19年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」（2008）によると、小・中学校で9割以上、幼稚園で約3割・高校で約4割が校内委員会を設置しているという数字が出ている。この数字からは、小・中学校では校内委員会の設置が順調に進んでいる半面、幼稚園、高校での取組の遅れが読み取れる。ところで、校内委員会の設置の裏側にはいくつか問題が隠されている。下無敷ら（2006）の「小中学校教員の特別支援教育に対する意識」によると、「校内委員会が設置されている」と回答した回答者に「校内委員会はうまく機能していると思いますか」と尋ねたところ約半数が「機能していない」と答えている。その理由として挙げたのは「時間がない・多忙である」が最多で、「ケースに対応できない」、「教員の意識・共通理解」と続く。学校現場での慢性的な多忙という問題が、特別支援教育の優先順位を切り下げている状況が浮かび上がってくる。また、「ケースに対応できない」という専門的な知識や技能の問題や、「教員の意識・共通理解」という組織内部の問題も見られる。幼稚園、高校での設置率の低さは気になるところである。早期対応の意味から幼稚園（保育園）段階での取組を急ぐ必要性を感じる。また高校での取組の遅れの背景には、特別支援教育に対する関心の低さや発達障害の問題に対する無理解が少なからず存在するものと思われる。

##### (2) 特別支援教育コーディネーターの指名

「平成19年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」（2008）では、小・中学校で9割以上、幼稚園で約3割・高校で約4割と、校内委員会とほぼ同じ数字が出ている。通常、学校では年度当初に各種委員会や関係組織と人事を校内分掌として決定しているので、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、事務的に行っていると思われる。問題は、共通理解がどの程度図られ機能する体制が整っているかどうかという点であろう。「特別支援教育コー

ディネーターの実態に関する調査・研究」(静岡県2006)によれば、調査時点(2005年6月)では小学校で98%、中学校で96%の指名状況である。細部を見ていくと、複数指名が小・中学校とも6%あり、こうした配慮は「業務の効果的な推進や後継者育成に効果的である」と思われる。コーディネーターの校務分掌については、専任が小学校で5%、中学校で12%となっている。学級担任との兼務状況は、小学校で59%、中学校で54%という数字が出ている。どのような立場の人がコーディネーターに指名されているかは、小・中学校とも生徒指導主任(主事)、教務主任、学年主任などが多い。特殊教育の経験の有無について、経験のある人は小学校で60%、中学校では55%である。コーディネーターの授業時数については、週あたり21時間以上担当している学校が、小学校で68%、中学校で45%あり、他の教員と同程度の授業時数を担当している実態がみられる。週あたりのコーディネーターとしての業務時数については、1時間以上が小学校で28%、中学校で29%、「0時間」と答えた学校が小学校で50%、中学校では45%であった。この時点は特別支援教育の準備段階であることも考慮する必要があると思われるが、多忙な勤務の中で特別支援教育コーディネーターとしての業務時間を確保することが困難な実態を反映していると思われる。

### (3) 個別の指導計画」及び「個別の教育支援計画」の作成

「個別の教育支援計画の実態に関する調査・研究」(静岡県,2007)によると、2007年9月時点での「個別の教育支援計画」の作成率は幼稚園37%、小学校52%、中学校69%、高校11%という数字が出ている。「個別の指導計画」はいずれの校種においても作成率が高い。作成対象者について、①特別な支援が必要なすべての幼児児童生徒に行われているのか、②特別な支援が必要な子供のうち特定の幼児児童生徒に行われているのか、③試行的に数人の幼児児童生徒に行われているのか、の3つに分けて調査している。その内訳を見てみると、特別な支援が必要な幼児児童生徒すべてに「個別の教育支援計画」の作成が行われている割合は、幼稚園31%、小学校22%、中学校56%である。なお同時に調査された「県外先進市」(仙台市、横須賀市)と比較しても遜色がないことから、本調査地域が全国的にも進んだ地域であると考えられる。また、小中学校の作成率の推移をみると、2006年度以降急激に増加に転じていることから、学校現場で「個別の教育支援計画」作成の取組が進んでいることを示しているものと思われる。ただし、校内委員会設置やコーディネーターの指名、実態把握などと比べると依然として整備が遅れていることが分かる。

### (4) 教員の研修、専門性の向上

「特別支援教育の推進について(通知)」で、「教員

の専門性の向上」について、「特別支援教育の推進のためには、教員の特別支援教育に関する専門性の向上が不可欠である」とし、校内研修の実施や校外研修に参加させ、専門性の向上に努めることを求めている。ここでは、特別支援教育コーディネーターに対する研修と一般の教員に対する研修とに分けて考える。特別支援教育コーディネーターへの研修は都道府県教育委員会や国立特別支援教育総合研究所、各大学などで行われている。「特別支援教育コーディネーターの実態に関する調査・研究(中間報告)」(静岡県,2006)によると、小・中学校の特別支援教育コーディネーターが自らの専門性を高めるために必要と感じている研修内容として、「指導法(LD・ADHD・高機能自閉症等の支援の方法、実態把握の方法、アセスメント等)」と「基本的知識(LD・ADHD・高機能自閉症等の理解など)」の割合が小・中学校とも60%を超えている。一般の教員に対する研修は、主に校内研修の機会を通じて行われている。「小中学校教員の特別支援教育に対する意識調査」(下無敷,2006)では、「特別支援教育について不安ですか」の問いに70%が「はい」と回答し、「特別支援教育について具体的にイメージできる」との問いに「はい」と答えた通常学級担任は66%に止まっている。「特別支援教育は自分にできそうですか」の問いには、通常学級担任の60%近くが「いいえ」と回答している。この調査は特別支援教育が本格的に導入される前段階のものではあるが、特別支援教育に対する不安が根強いことを示している。この原因について「障害児に対する教育臨床経験不足があるのではないかとし、「通常学級担任にとっては、これまで特殊学級という『場』に任せてきて、自分ではノータッチだった障害児教育を、これからは自分自身で行わなくてはならなくなったと考え、不安を感じているのではないかと(下無敷,2006)と述べている。こうした状況を改善し、通常学級担任の教員が特別支援教育にそれなりの自信をもって取り組めるようになるまでにはまだ長い道のりがかかるのではないかと感じられる。

### (5) 特別支援学校の特別支援教育のセンター的機能

「特別支援教育の推進について(通知)」(2007)で、特別支援学校に対して、地域における特別支援教育のセンター的機能の充実を図り、「幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び中等教育学校の要請に応じて、発達障害を含む障害のある児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定などへの援助を含め、その支援に努める」よう求めている。国立特別支援教育総合研究所による「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に関する状況調査」(2008)では、全国の特別支援学校に対して、①取組の実際、②実施する上での課題、③センター的機能の進捗状況などについて調査し報告している。①センター的機能の

取組の実際については、⑦相談・支援の対象となった子どもは、小学生、中学生、幼児が多い、①相談の対象となった子どもの状況は、知的障害、LD、ADHD、高機能自閉症が多い、⑤教員からの相談では、通常学級の担任、特殊学級の担任が多い。②地域の小・中学校へ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については、⑦多様な障害に対応する教員の専門性が不十分なこと、①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、⑥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、④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、④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などを挙げている。③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ついては、「校内体制の整備の段階」との回答最も多く、「小・中学校へのPRの段階」、「校内での研修を進めている段階」と続く。この調査報告からは、特別支援学校はセンター的機能のための校内体制を整備し、特別支援教育のセンター的機能を果たすための準備を急いでいる状況が浮かんでくる。その一方で、この時点で幼稚園（保育園）・学校、中学校の担任の先生からの知的障害やLD・ADHD・高機能自閉症などの事例の相談を受けて、その対応に追われている姿が浮かんでくる。特別支援学校では、盲学校・聾学校・養護学校の義務設置以来培ってきた実践と専門性を持った教職員スタッフによってある程度の対応は可能と思われるが、今後特別支援教育の進展につれて「6.3%」の子どもたちの相談と支援の問題が粗上に乗ってくると、人的な増員がない状況で負いきれるだろうかという率直な疑問がわいてくる。

#### （6）教育委員会の取組

各学校の設置者である教育委員会に対して、特別支援教育を推進するための基本計画を定めるなどして支援体制を整える、関係者に対して特別支援教育に関する理解を広める、医療・保健・福祉・労働等の関係者からなる連絡協議会を設置する、専門家チームを設置し巡回相談を行うなどを求めている。

##### ア 都道府県教育委員会の取組

2003年度より国からの特別支援教育体制推進事業が各都道府県に依嘱され、この研究成果を普及する手法で特別支援教育体制の整備が進められてきた。各都道府県教育委員会では、主として専門家チームの依嘱、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を行っている。また、各学校に対して校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名などを働きかけている。

##### イ 市区町村教育委員会の取組

小・中学校の特別支援教育の理解と対応の充実に、直接の設置者である市区町村教育委員会の取組が重要であると思われるが、その実態は地方自治体の

規模の違いもあって相当差があるものと思われる。「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」（国立特別支援教育総合研究所、2008）では、地方自治体の規模を、①政令指定都市、②中核市、③5万人を超える市区町、④5万人に満たない市区町の4つに区分して、その傾向や問題点を以下のように分析している。⑦教育委員会事務局の特別支援教育担当職員について、「特別支援教育の経験者がいない」が全体の約80%あった。5万人未満の市区町村では、「特別支援教育の経験者がいない」が全体の約90%あった。①巡回相談員を委嘱しているのは、全体では31%あるのに対して5万人以下の市区町村では23%である。⑤専門家チームの委嘱を行っているのは、全体では23%であるが5万人以下の市区町村では15%である。④支援員・介助員の配置を行っているのは、全体では65%であるが、5万人以下の市区町村では53%である。④教育機関間の連携に関して、小・中学校間で情報交換の場を設けているのが全体の72%、幼・小学校間で全体の64%ある。また、市区町村で独自に取り組んでいることがらとして、政令指定都市では専任スタッフ、巡回指導員、指導・支援の非常勤講師など、中核市では就学相談担当相談員・臨床心理士・特別支援教育専門家スタッフ・通常学級への支援員など、人口5万人以上の一般市区町村では介助員・学習指導員・学級助手・教育補助員・看護師など、人口5万人未満の一般市区町村では介助員・支援員・学校補助員・障害児支援ヘルパーなどが挙げられている。このような項目に表れる差異がそのまま特別支援教育の質的な差異ではないが、全体としては施策を実行する上での財政的な事情によって、そしてもう一つには周辺に特別支援学校や大学などのリソースが不十分という事情によって、住民が利用できる特別支援教育のサービスに差が生まれてきているのは事実であると考えられる。

##### （7）小・中学校の特別支援教育

小・中学校では、学校教育法施行以来の特殊学級を基軸にした特殊教育実践の歴史がある。しかし、特殊学級（知的障害、病弱・虚弱、弱視、難聴、言語障害、情緒障害）が、全ての小・中学校に設置されているわけではないこと、特殊教育と普通教育の間の交流が不十分であったことなどから、特殊教育で培われた成果が普通教育に生かされないことが多々あったと考えられる。また、教員人事も特殊教育と普通教育との交流を促進するという視点が明確ではなかったので、両者の間には目に見えない垣根が存在している状態であった。こうした経緯が特別支援教育の導入に際して少なからず影響している。

「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に関する全国実態調査」（文科省、2002）では、通常学級に在籍する学習面で著しく困難を示す

児童生徒が4.5%、行動面で著しく困難を示す児童生徒が2.9%、学習面と行動面ともに著しく困難を示す児童生徒が1.2%であるとされる。これらの児童生徒は、日常の教育活動の中で漠然と気づかれているのであるが、その状態から特別支援教育の対象とするためにはいくつかのステップが必要となる。まず、校内委員会が機能して実態調査などが行われ事例検討などを経て支援対象となる児童生徒の絞り込みがされる段階が想定される。次いで、個別の指導計画、個別の教育支援計画を策定する段階である。個別の指導計画は、教育課程と個々の障害や発達段階を勘案し、指導目標や指導内容・方法を明確化したもので、これに類するものはこれまでも学校では作成されてきた。これに対し、個別の教育支援計画は福祉・医療・労働等の関係機関が連携して一人一人のニーズに応じた支援を効果的に実施するための計画であり、就学前から卒業後までを見通した長期的なスパンをもったものである。個別の指導計画は、個別の教育支援計画を踏まえていることが必要になると考えられる。この作業は、関係機関との連携やかなりの時間・労力を要することなので、学校現場にとっては困難な課題であろうと思われる。個別の教育支援計画の策定作業には、教育・療育・医療・福祉・労働を繋ぐ力を持つ専門家の助力が不可欠であると感じる。

今日、学校は特別支援教育以外にも多くの課題を背負っている。コーディネーターや学級担任は日常の業務に忙殺される状況下にある。廣瀬ら（2007）は、「校内組織を生かした軽度発達障害教育への実証的研究」として、既存の校内組織（教育相談・特別支援教育部）を活用する取組 — 養護教諭に保健活動の中で浮かび上がってくる不適応児童生徒に焦点を当てた取組、特殊学級担任教員を中心とする校内支援体制構築の取組 — の事例を報告している。新しい組織を立ち上げたり事業を起こしたりするよりは、現在ある学校運営組織をうまく生かした特別支援教育の実践スタイルを構築することが求められると思われる。また、各学校は地域的な特色をもち、活用できる人材も異なるので、柔軟で持続可能な取組が求められる。それとともに、今後はそれぞれの学校や地域間での経験の交流が活発に行われることが重要と思われる。

特別支援教育を担当することになったコーディネーターや学級担任には、不安と戸惑いが見られる。（下無敷,2006）コーディネーターや学級担任は、支援の対象となるいろいろな発達障害をもつ児童生徒に関する専門的な知識は、教育委員会や大学が行う研修、本や雑誌などによっている（同上）が、日常的に利用できるリソースとして国立特別支援教育総合研究所は「小・中学校の特別支援教育を支えるための情報ガイド」（2008）の中で、スクールカウンセラーの活用について可能性や問題点について述べている。

#### （8）幼稚園・高等学校での特別支援教育

「特別支援教育体制整備状況調査結果」（文科省,2008）から、幼稚園、高校での特別支援教育コーディネーターの指名や校内委員会の設置などの取組が、小・中学校に比べて遅れていることが分かる。しかしわが国では、以前から「ノーマライゼーションの理念に基づく統合保育の広がりを背景として、障害のある幼児期の子どもが多くが、保育所・幼稚園で保育を受ける」ようになっていた経緯がある。さらに近年現場では障害は明確ではない「気になる子」が増加している（水内,2007）ので、就学前の適切な支援の要請がいつそう求められるようになると思われる。発達障害者支援法では、第1条で「発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うことが特に重要である」として、早期発見・早期支援を行うことに関する関係諸機関の責務を強調している。

鳥根県松江市では、従来から市立幼稚園に設置されていた難聴・言語障害幼児学級、情緒障害幼児学級を「特別支援幼児教室」としてスタートさせ、ここを軸に早期からの教育相談、通級指導を行う機能を持たせ、個別的専門的な支援を行う場とするユニークな取組を行っている（柘植,2007）。横浜市では、市総合リハビリセンターが市内の地域療育センターと保健所と連携し、早期発見・早期支援を展開するなど、地域の特色・実態を活かした取組が進んでいる。

高等学校における特別支援教育の取組は全国的に遅れている（「特別支援教育体制整備状況調査結果について」（文科省,2008）。2005年の「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）」では、「今後高等学校に在籍しているLD・ADHD・高機能自閉症等の生徒に対する指導及び支援の在り方（中略）など、後期中等教育における特別支援教育の推進に係る諸課題について、早急な検討が必要である」として、対応を急ぐように求めている。近年、高校に在籍する軽度発達障害生徒の実態に関する調査・研究が行われるようになってきた。喜井（2007）によれば、「軽度発達障害のある生徒が在籍している学校」は30%～40%という報告がされているが、「在籍していない」との回答も60%～50%あり、偏りがみられる。この調査では、各学校の養護教諭を対象にアンケート調査し、「養護教諭から見た生徒の困り感」では、「学級内で孤立」「友人関係をめぐるトラブル」など対人関係の面での困り感が多いという報告がされている。青年期を迎えた軽度発達障害をもつ生徒たちは、対人関係の面で困難な事態に直面しているという事実は、今日の青年たちに見られるいくつかの現象との関連を想起させる。近藤（2008）は、広汎性発達障害の特性をもった青年期のひきこもりのケースを紹介し、「青年期のひきこもりのケースにはかなり多く含まれている」と述べている。文科省は、小・中学校より遅れて

2007年度より「発達障害のある生徒への具体的な支援のあり方について実践的な研究を行う高等学校をモデル校に指定」する「高等学校における発達障害支援モデル事業」を発足させている。

## 6 今後の問題

### (1) 支援を求めている子たち

特殊教育から特別支援教育への変遷の過程は、指導・支援の対象となる幼児・児童・生徒の拡大の過程でもあった。それは、盲・聾学校（視覚・聴覚障害）、特殊学級（軽度の知的障害など）に始まり、養護学校（重度・重複障害障害など）にも拡がり、今LD・ADHD・高機能自閉症などの発達障害をもつ子どもにも指導・支援の手を上げようとしている。しかし、それでもなおこの特別支援教育の網の目に掛からない支援を必要としている子どもたちがいると思われる。例えばその一つが被虐待の子どもたちである。杉山（2007）は、「発達途上にある子どもの場合、負因（気質因）がわずかであっても、たとえば0～3歳に虐待を受け、基底的なレベルにおける発達課題の崩壊があれば、負因と同一の問題を引き起こす」と述べ、被虐待体験をもつ子どもが発達障害と同一の現象になるとして、被虐待児を「第四の発達障害」と呼んでいる。学校臨床に携わっていると、いじめを受けた子どもが対人関係に著しい混乱を来すような事例に遭遇することが珍しくない。時としてそのような状態が長期に及ぶことがあり、うつや引きこもりなどの深刻な2次的障害に陥ることになる。このほか、不登校や非行、乳幼児期の愛着障害などを含めて、幼、小・中・高のそれぞれの学校段階で支援を必要とする子は実に多様であると考えられる。このような問題に対する一つの視点がイギリスのウォーノック報告にあると考えられる。徳永（2005）は、英国では1981年の教育法で「障害のある子」という概念ではなく「特別な教育的ニーズ（SEN）のある子」という概念による制度化を図ってきたとしてその経緯や問題点などを紹介している。障害とSENは同じではなく、障害があってもSENがない場合、障害がなくともSENがある場合、さらに両者の境界があいまいであるような場合などを挙げ、インテグレーションの展開とともに新しい概念規定が必要になった経緯を述べている。英国ではその後、社会経済的な要因を背景とする情緒・行動上の困難さを示す子どもの割合が増加し、SENに判定される割合も増加して制度の修正を余儀なくされているとのことである。わが国においても、子どもを取り巻く事情は同様であると思われるので、英国での経緯や経験から学ぶところは多いのではないと思われる。

### (2) 支援をする側の問題

特別支援教育は一大教育改革であるにも関わらず、学校現場では人的な手当てがほとんどない状態でスタートしている。コーディネーターや学級担任は、特

別支援教育の意義を認めながらも実際に推進するための時間の確保が極めて困難な状態にある。そのため、設置された校内委員会が開店休業状態であったり、指名されたコーディネーターが機能していなかったりしている状態がおこっている。将来的には人的な手当てが必須であると考えられるがそれまで待つこともできないので、現在各学校にある組織を生かしたりスタッフを有効に活用したりする創造的な取組が必要である。そのためには、校長のリーダーシップに期待する部分が大きいのと思われる。特別支援教育の推進が、障害をもつ子どもたちへの支援のみならず、全体の学力向上や不登校・非行問題に関しても成果をあげるという視点は重要であると思われる。廣瀬（2006）らは、特別支援教育推進体制モデル事業の指定を受けた学校の教員を対象に調査を行い、特別支援教育を推進することで学級全体の国語や算数（数学）の学力が向上していると感じていること、また不登校や非行問題に関する理解が進んだと感じていることが分かったとされる。

支援の対象となると予想されている児童生徒は6.3%に上るとみられ、この一人ひとりに今すぐ支援の手が差し伸べられることが求められているので、利用できるリソースはすべて使うという姿勢が必要である。現在、全国的に中学校にはスクールカウンセラーが配属され、小学校にも配置が始まっている。「小・中学校の特別支援教育を支えるためのガイドブック」（国立特別支援教育総合研究所編）では、特別支援教育におけるスクールカウンセラーの役割について、「友人関係や学業に関する問題、いじめや不登校の問題を抱えている児童・生徒の中に発達障害の子どもの存在が少なくない」ので、校内にいる他職種の専門家としてのスクールカウンセラーを取り込んでいくことは有用なことだと指摘している。しかしスクールカウンセラーが「校内委員会に参加したり、校内研修に携わったりしている割合は小学校では20%以下、中学校でも30%以下と非常に低い」とし、その原因として「校内支援体制の中でスクールカウンセラーの果たすべき役割はまだ明確になっていない」、「支援体制の中でメンバーとして活動を行うには現状のような非常勤体制に難しさがある」などとしている。その上で、スクールカウンセラーが持っている医療機関や教育相談所、療育機関などとの関係性を有効に用いて、発達障害のある子どもへの支援の連携の窓口としてコーディネーターとともに働くことを期待していると述べている。

## 7 教員養成カリキュラムについて

2006年の「学校教育法の一部改正」で「特別支援学校教員免許」が創設された。この免許制度の改定では、従来の障害種別の免許（盲、聾、養護学校教員免許）を統合して、新たに「特別支援学校教員免許」とした。しかし、障害種別を超えることと専門性を確保することのジレンマが表面化している。これと並行し

て、一般の小・中学校において取り組まれるいわゆる軽度発達障害の児童・生徒に対する指導・支援としての教員養成カリキュラムの問題がある。玉村（2008）らは、県教育委員会主催の認定講習（特別支援学校）の参加者に「特別支援教育と現職教員研修に関するニーズ調査」を行っている。認定講習参加の動機については、①障害児教育の専門性を身につけたかった、②特別支援学校の免許が必要と思った、③障害児のことを詳しく知りたい、④特別支援学級を担当しているなどを挙げている。特別専攻科や大学院への現職派遣制度についても参加者が強い関心を示していることがうかがわれる。

ところで、特別支援教育が始まって1年半余りが経過した時点で感じることは、軽度発達障害についての断片的な情報が飛び交っているということである。そして、肝心の子どもたちを置き去りにしてしまったり、たらい回ししていることが起きていると感じる。こうした状況に、少しでも改善をもたらすために役立つと思われることをいくつか挙げてみたい。

（1）子ども一人一人の実態から指導・支援の手掛かりを掴んでいく。直接子どもたちと触れ合う機会を通して、個々の子どもの行動・表情・言葉などから具体的に学ぶ姿勢が重要であると思われる。子どもたちと関わるボランティア体験が有効と考えられる。

（2）保護者の切実な思いに触れ、子どもへの願いや困難さを共有したい。いろんな「親の会」の活動に参加したり講演を聞いたりする体験が役立つと思われる。

（3）最新の特別支援教育の実践事例、発達・臨床心理学、児童精神医学等の知見に謙虚に学びたい。

## 8 終わりに

「特別支援教育とは何か」という素朴な疑問から始まって、やっとその概要が浮かび上がってきた気がする。それとともに、支援を求めている大勢の子どもたちの姿も見えてきた気がする。今は心理臨床に身を置いているので、今後は特別支援教育と心理臨床の接点に目を向けていきたいと考える。

### [文献]

河合隆平（2007）：特別支援教育の基礎と動向，1章 特別支援教育の歴史，培風館 6-7  
 国立特別支援教育総合研究所（2008）：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に関する状況調査  
 国立特別支援教育総合研究所（2008）：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  
 国立特別支援教育総合研究所（2007）：学校内組織を活かした軽度発達障害教育への実証的研究  
 国立特別支援教育総合研究所（2008）：小・中学校の特

別支援教育を支えるための情報ガイド  
 国立特別支援教育総合研究所（2008）：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・島根県松江市（中間報告）  
 国立特別支援教育総合研究所（2008）：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・島根県松江市（中間報告）  
 是永かな子（2007）：特別支援教育の基礎と動向，3章 特別支援教育と特別な教育的ニーズ概念，培風館 27-30  
 近藤直司（2008）：若者のひきこもりについて，精神医学的背景と治療・援助，東京大学大学院教育学研究科心理教育研究科，心理教育相談室年報 2008 3  
 水内豊和（2007）：特別支援教育の基礎と動向，一 保育園・幼稚園の活用とその利用 — 培風館  
 文科省（2008）：平成19年度特別支援教育体制整備状況調査結果について  
 下無敷順一他（2006）：小中学校教員の特別支援教育に対する意識調査，宇都宮大学教育学部教育実践センター紀要 第29号 361  
 斎藤佐和（2006）：特別支援教育の基礎理論，教育出版 9  
 静岡県教育委員会特別支援教育課（2006）：特別支援教育コーディネーターの実際に関する調査・研究（中間報告）  
 静岡県教育委員会特別支援教育課（2007）：特別支援教育コーディネーターの実際に関する調査（最終報告）  
 静岡県教育委員会特別支援教育課（2007）：個別の教育支援計画の作成と活用に関する調査・研究（中間報告）  
 杉山登志郎（2007）：発達障害のパラダイム転換，そだちの科学 8 日本評論社 2  
 玉村公二彦他（2008）：特別支援教育における現職教員の免許取得及び研究に関するニーズの検討，奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要，No17  
 柘植雅義（2007）：実践事例に学ぶ特別支援教育体制づくり，金子書房  
 横尾 俊（2008）：我が国の特別な支援を必要とする子どもの教育的ニーズについての考察，国立特別支援教育総合研究所研究紀要35. 128-129  
 喜井智章（2007）：北海道道南地区高等学校における軽度発達障害のある生徒への支援に関する現状と課題：知的障害養護学校のセンター的機能に焦点をあてて，国立特別支援教育総合研究所研究紀要第34巻  
 徳永 豊（2005）：「特別な教育的ニーズ」の概念と特殊教育の展開，国立特別支援教育総合研究所研究紀要第32  
 全日本特殊教育研究連盟他（1970）：精神薄弱者問題 白書1970版：日本文化科学社 2