

## 特別支援教育体制とインクルーシブ教育システムに関する一考察

小木曾 誉 (愛知県立みあい特別支援学校)  
都 築 繁 幸 (愛知教育大学障害児教育講座)

**要約** 特別支援教育に関連する研究論文の中から「特別支援教育体制の整備状況」, 「教員の意識や態度構造」, 「教員の指導・支援の実態と課題」に焦点をあて, インクルーシブ教育システム推進に向けた取組と, 個に応じたニーズの把握とニーズに即した支援の提供等を論じた。これまでの実践の積み上げから器としての特別支援教育体制は整備されてきており, 質的な充実期・転換期にある。インクルーシブ教育システムの推進のためには一人一人の教員が自らの問題として特別支援教育を捉え, 効果的な実践のためには教員が抱える「適切な実態把握 (特性理解・アセスメント)」, 「個に応じた対応」, 「自身の指導への不安」, 「自己効力感」に対し, 直接的・間接的に支援する体制を深めていくことが重要である。個に応じた合理的な配慮, 基礎的環境整備が求められるなか, その基礎となる個別の指導計画, 個別の教育支援計画の充実と効果的運用が課題となる。教員が日々の実践のなかで感じている「負担感」や「不安感」や, 個別の指導計画, 個別の教育支援計画の活用に関する現場の課題や要求を詳細に調査して一つ一つの課題に対して具体的な対応策を提示していくことや, 小・中学校で学んだ特別なニーズのある生徒が高等学校に進学し, さらに大学等高等教育に進んでいくことを考えると, 高等学校における特別支援教育体制の更なる整備が急務の課題である。

**キーワード**: インクルーシブ教育システム, 教員の意識構造, チーム学校, 障害者差別解消法, 教師教養

### I. はじめに

過去10余年, 我が国の障害者教育は, 障害のある者も障害のない者も同じように社会の一員として社会活動に参加し, 自立して生活することのできる社会を目指す, ノーマライゼーションの理念の下で制度, 法律の改正を進めてきた。2001年の文部科学省の「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」から提出された「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)」において『障害のある児童生徒等の視点に立って一人一人のニーズを把握し, 必要な支援を行う』とするニーズ教育を目指すこと, 『小・中学校等の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等に積極的に対応する』ことが示され, 特殊教育から特別支援教育への転換が志向される。2003年には, 「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)が出され, 『障害の種類や程度に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から, 通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒を含め, 障害のある児童生徒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」への転換を図る』ことが明記された。2005年には文部科学省(中央教育審議会)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)」において, 『盲・聾・養護学校を, 障害種別を越えた学校制度「特別支援学校」にすること』とされ, 特別支援学校が, LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する適切な指導及び必要な支援を先導する, センター

の機能を発揮することが期待されている。そして, 2006年の「学校教育法等の一部を改正する法律」を受け, 2007年4月から「特別支援教育」が開始された。2010年, 文部科学省は, 「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」を開き, インクルーシブ教育理念の方向性を示した。2012年には中央教育審議会から「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」が提起され, 『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築』, 『就学相談・就学先決定の在り方について』, 『障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備』, 『多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進』, 『特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等』を進めていくことが提唱された。

障害者施策においては2011年の「障害者基本法」の改正, 2012年の「障害者総合支援法」, そして2013年の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(障害者差別解消法)」の成立など, 国内法が整備され, 2014年1月に我が国は国連の「障害者の権利に関する条約(障害者権利条約)」に批准した。障害者権利条約では, 第二十四条において『障害のある者が教育制度一般から排除されないこと, 他の者と平等に自己の生活する地域社会において, 包容され質が高い初等中等教育の機会が与えられること, 個人に必要な合理的配慮が提供されること』等が謳われている。また, 2016年4月から施行される障害者差別解消法の中でも『障害を理由に不当な差別的扱いをしてはならない』ことを基本としながら, 合理的配慮の提供が法的義務や努力義務として盛り込まれている。

以上のように国際的に誕生した理念や国内での法整備などの流れにより、特殊教育から特別支援教育に転換した矢先にインクルーシブ教育システムの構築が求められることとなった。教育現場や特別支援教育の領域に関する研究においても特別支援教育の体制作りや実践、それに伴う調査研究・実践報告が積み重ねられてきた。インクルーシブ教育システムの構築に向け、これまでの取組や知見を振り返ることは意義あることであると考えられる。

そこで本稿では、特別支援教育に関連する研究論文の中から「特別支援教育体制の整備状況」、「教員の意識や態度構造」、「教員の指導・支援の実態と課題」に焦点をあて、特別支援教育の現状と課題について整理し、教育現場のインクルーシブ教育システム推進に向けての取組と、個に応じたニーズの把握やニーズに即した支援の提供等を論及する。

## II. 特別支援教育体制づくりに関連する研究の動向

概ね2000年代に入り、特別支援教育への試行が模索され、2007年から特別支援教育が制度的に開始された。それ以降、教育現場では試行錯誤しながら特別支援教育を受け入れ、解釈し、実践に努めてきた。今後のインクルーシブ教育システム推進を考察していくために、ここでは、2007年を基準としてその前後になされた研究の動向を検討する。

### (1) 2007年以前の研究による実態

#### 1) 校内体制

下無敷・池本（2006）が2005年に行ったA県での調査では、校内委員会の設置状況は約6割で、特別支援教育コーディネーターが校務分掌で位置付けられている割合が5割を下回っていた。

西出・布本（2006）は、2004年時点での三重県の小学校における個別の指導計画の作成状況は全体の2割弱であるとする。下無敷・池本（2008）は、個別の指導計画を作成することで小中学校の教員の8割近くが今後の指導に見通しをもち、6割が効果を認めているが、同時に作成にかかる手間や負担感があること、計画の「手だて」や「評価」の作成に自信がない教員が5割程度いることを報告している。

#### 2) 教員の意識

橘・津村・吉永（2004）の調査では、特別支援教育に移行した場合の良い点や課題に対する教員の意識を調査している。その結果、クラスにとっては、「思いやりや助け合いの心が育つ」「障害理解が深まる」という意識が高い反面、「個別指導のために待ち時間が多くなる」「授業がスムーズに進まない」と懸念する割合も同程度あった。対象児童生徒にとっては、「同

年代と学べる」「集団適応力が付く」と利点に感じる意見が多い一方、「必要とする教育が受けられない」と懸念する声も多く聞かれている。特別支援教育への期待をもちつつ、不安感も高いことが推測される。担任にとっては、「身体的・精神的負担が重くなる」「他の児童生徒への対応が不十分になる」「必要な教育を提供できない」などマイナス面の回答の割合が多くみられている。また、特別支援教育移行期における小・中学校、養護学校（当時）の教員の意識では、特別支援教育への移行の動きについては、養護学校の教員が9割程度知っていたのに対し、小・中学校では5割に充たず、全く知らないとする回答も2割程度みられたことを報告している。地域の小・中学校では、障害児教育の経験があっても、特別支援教育を自分のこととして捉えきれていない実態があるものと推測される。

秋山（2004）は、小・中学校の教員244名を対象に、特別支援教育に対する負担感や負担感の内容について調査している。その結果、小学校・中学校ともに「非常に負担になる」「ある程度負担になる」を合わせ、9割以上の教員が特別支援教育対象の児童生徒への指導に対し負担を感じており、その負担感は指導経験の有無に因らないことが示された。そして、最も負担を感じている内容は、小・中学校ともに「対象児童生徒本人への指導」であった。

下無敷・池本（2006）は、小・中学校教員を対象に特別支援教育に対する意識調査を行っている。その結果、特別支援教育の必要性を全体の9割弱が感じているが、実施状況を尋ねた項目では、肯定的な回答が半数強、否定的な回答が半数弱であった。また、特別支援教育の導入に対し、肯定的な見通しが立っている教員は全体の約1/4程度で、否定的な回答の約2/3が「どちらかといえばいいえ」というはっきりとした否定ではなかったことを報告し、特別支援教育に対する全体的な傾向として、「高い関心」と「漠然とした不安」ということばをキーワードとして挙げている。調査結果の多くの項目が「比較的是っきりしたほぼ同程度の否定や肯定の回答」と「その約2倍程度のはっきりしない回答」で構成されていることに注目し、「漠然としている」多くの教員をいかに特別支援教育の土俵に引き上げることができるかが、特別支援教育推進の鍵になるとしている。

更に学級担任と特別支援教育コーディネーター（もしくはそれと同様の仕事をしている教員）との意識の差を比較している。障害児教育についてのノウハウのある特別支援教育コーディネーターの方が、比較したいずれの項目においても知識があり、心の準備もできていたとする。そして、多くの教員がまず障害児の教育の経験を積むことが大切であり、そうすることで自信や意欲が高まり、学校全体の特別支援教育の推進力につながっていくと述べている。

西出・布本（2006）は、2003年から文部科学省の委嘱により展開している「特別支援教育推進体制モデル事業」を実施した学校（モデル校）と実施していない学校（非モデル校）での、特別支援教育推進に関する意識調査とその比較を行っている。特別支援教育推進の必要性に関する教員の意識には両群の意識に相違なく、ほぼ100%の割合で感じているが、「取組が行われている」という意識では非モデル校群で低い認識であったことを報告している。この傾向は、校内委員会への事例報告、関係機関との連携においても、モデル校群の方が進んでいるという結果が示されている。

更に関係機関との連携に関して、特別支援教育体制推進のモデル校となった群でも約4割、非モデル校群では1割弱しか実践していないことを示し、全体として低率であったことを報告している。「教員は関係機関との連携の必要性を感じながらも、忙しい日常の教育活動のなかに関係機関との連携をうまく位置付けることが難しい状況にある」とする。

また、支援を必要とする児童への支援のあり方を「聴覚スタイル」と「視覚スタイル」の2つのカテゴリーに分け、支援スタイルごとの教員の実践度を調査している。その結果、学習面の支援でも、行動面における支援でも、聴覚支援を主に行っていたことが示され、教育現場における支援は、聴覚スタイルの支援が多いものと推察している。その理由として、聴覚支援は事前の準備を有しないことが多く、その場で必要に応じて行いやすいが、一方、視覚的な支援は「絵カード」や「スケジュール表」、「その児童に合った教材」などを利用しようとする場合、事前に準備する必要性があること、教師に視覚的な支援の有効性が理解されていないことを挙げている。こうしたことから認知スタイルとして聴覚優位の児童にとっては効果的であるものの、視覚優位の児童には有効な支援になりえていないか疑問を呈し、児童の認知スタイルなどを把握した上で、優位な能力を媒介とする形で支援を決定することを期待している。

山本・都築（2007）は、小学校教員を対象に特別支援教育にまつわる支援の在り方や課題について、特殊学級（当時）担任の経験の有無に着目してデータを比較したところ、特殊学級担任を経験したことのある教師は、経験のない教師に比べ、座席の決め方、教室掲示、板書などの学習環境を整える際に、発達障害児の特性を考慮し、なるべく刺激の少ない環境づくりをしている傾向があることを見出している。

## (2) 2007年以降の研究による実態

### 1) 校内体制

下無敷・池本（2008）の調査では、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はほぼ100%に向上したが、「校内委員会が有効に働いているか」

という点では肯定的な回答が約5割であったとする。

国立特別支援教育総合研究所のプロジェクト研究として横尾・松村ら（2009）は、全国規模の調査を行っている。この調査では、全国の小・中学校からそれぞれ1000校を無作為に抽出し、2007年現在の特別支援教育体制の実態を検討した。その結果、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大部分の小・中学校において特別支援教育体制が整備されてきていることが示された。各校の特別支援教育の進捗状況を尋ねた項目では、「校内の対象となる児童生徒の実態が把握され共通理解が図れる段階」、「校内職員の特別支援教育に対する理解と必要性が認識される段階」との回答が多く、「児童生徒への指導内容や方法」、「個別的な支援を行うための人的な配置」、「保護者の特別支援教育への理解」を課題と考える学校が多くあった。

上野・中村（2011）は、小学校の通常の学級を担当する教員の意識調査のなかで、校内委員会の活用、特別支援教育コーディネーターの活用など13項目における校内体制充実度を調査しているが、調査した全ての項目の平均点が「あまり充実していない」または「充実していない」にあてはまり、校内体制の実施率は高まっているが、取組の内容は質的に向上していないことを指摘している。校内体制の質的側面が思うように充実していかないのは何故なのか、特別支援教育の推進に関する各教員の意識のみならず、校内の雰囲気や実態などの人的・物的環境も考慮に入れ、調査、検討していくことが急務の課題と言える。

文部科学省の「2013年度（平成25年度）特別支援教育体制整備状況調査」から、公立の幼小中高別の調査結果を見てみる。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に関しては、小・中・高のどの校種でもほぼ100%の実施率であり、全国的に校内体制の整備が普及している。しかし、個別の指導計画では、小学校97.8%、中学校95.7%、高等学校66.5%、個別の教育支援計画では小学校84.7%、中学校83.7%、高等学校60.1%の実施率であった。小・中学校では両計画の作成が着実に進んでいるが、高等学校では、過去数年の同調査の結果から急速に実施率が上がっていると言えるものの、小・中学校と比べるとやや遅れていると言わざるを得ない状況である。2009年に文部科学省が行った全国の中学3年生に対する調査の結果、発達障害等困難のある生徒の割合は約2.9%であり、そのうち約75.7%が高等学校に進学する実態が明らかにされている（吉利、2014）。高等学校における両計画の作成率向上が更に望まれるところである。

### 2) 教員の意識

下無敷・池本（2008）は、特別支援教育に対する意識について再調査し、経年変化について検討している。その結果、「特別支援教育に積極的に関わりたい

ですか」という質問の否定的な回答が、前回（2006年）の15%から5%へと減少していた。特別支援教育を行うモチベーションが、この2年の取組でも高まっている状況もありながら、特別支援教育の実施という点において6割の教員が困難さを感じていたことを報告している。更に、特別支援教育に関する教員の指導・支援上の困難さは、「学級（集団）運営上の問題の対応」、「職場環境の問題」、「ADHDやPDDに代表される行動問題への対応」、「自分が適切に対応できていないことへの不安」など多様であり、特別支援教育の対象となる児童生徒を中心に置いた学級（集団）作りへの困難や、自分のやり方が間違っていないだろうかという不安など、より実践的な内容についての困難さを感じる教員が増えてきていると指摘している。

吉利・小島ら（2010）は2府6県の小学校教員431名（4人に3人程度は通常の学級のみ経験であるが、およそ8割の教員が特別な教育的支援を必要とする児童生徒の担任を経験）を対象に、特別支援教育への意識と評価に関する調査を行っている。その結果、全体的な傾向として、特別支援教育が推進されることにより、通常の学級で学ぶ特別な教育的支援を必要とする児童生徒のみならず、すべての児童生徒にとって有益であり、学業面や社会面の能力を向上させることにつながると評価している。特別支援教育の必要性や有効性を感じている一方、自身の特別支援教育に関する専門的知識・技能に対しては低い評価をしていることが示された。特に「個別の指導計画および個別的教育支援計画の立案」、「実態把握（アセスメント）に関連した専門的知識・技能」、「指導方法や教材開発といった学習指導」の順に低い自己評価をしていることを示した。また、同調査では、「特別支援教育の推進に重要な内容」、「専門性を高めるために有効と思われる内容」、「自身の特別支援教育推進のために役立った内容」を調査しているが、①障害の特性理解、②個への指導技術、③事例による研修に関する回答が大部分を占めていた。

小島・吉利ら（2011）は、小・中学校教員の特別支援教育に対する意識構造として「特別支援教育に対する理解と技能」「特別支援教育に対する積極的な評価・関心と学習・研修の必要性」「通常の学級での指導と保護者への対応に関する悩み」の3つの要素が含まれていることを明らかにし、これらの特別支援教育に対する意識構造に影響を与える要因について検討している。その結果、特別支援教育の経験、特別支援教育免許の取得、大学等における特別支援教育に関する単位取得、特別支援教育に関する研修、通常の学級における特別な教育的支援を必要とする児童生徒の担任経験のある者は、教師自身の特別支援教育に対する関心、理解と技能が高く、積極的な評価を行い、教職に関する研修の必要性を認識していると報告している。

上野・中村（2011）は、小学校教員400名を対象にインクルーシブ教育への認識・態度について「知識度」、「関心度」、「不安度」、「展望度」、「必要度」の5項目から調査している。その結果、インクルーシブ教育が必要だと考える人は全体の6割を超えているが、障害児の指導・支援に不安を抱いている教員は9割を超えていたことを報告している。そして「知識度」に関しては肯定的な回答は3割にとどまった。また、インクルージョン教育の必要性を感じている群と感じていない群での意識の比較を行っている。インクルージョン教育が必要だと考える人は「特別支援学校で学んだ方が専門性の高い指導を受けられると思う」「通常の学級教員の負担が大きいと思う」「施設・設備が整っていないと思う」の得点において、必要性を感じない群よりも有意に高く、インクルージョン教育が必要でないと考える人は「通常の学級に在籍する児童に悪影響である」の得点において必要性を感じている群よりも有意に高いことが示された。

米沢・岡本・林（2011）は、学校長、特別支援教育コーディネーター、支援を必要とする児童が在籍する学級担任（学級担任A）、支援を必要とする児童がクラスに在籍しない学級担任（学級担任B）を対象に、特別支援教育の推進状態の意識調査を行っている。特別支援教育の推進状態尺度として「意識改革・共通理解」、「児童・保護者との信頼関係」、「校内連携」、「専門機関等との連携」、「支援の実施」の5因子を設定し、教員の立場による意識の違いを検討した。その結果、特別支援教育コーディネーターは、他の教員集団と比較して、「特別支援教育や支援を必要とする児童の指導・支援に関する教職員全体の意識改革・共通理解が促進されているという意識が低い」、「支援を必要とする児童への支援が実施されているという意識が低い」など、すべての因子において厳しい評価をしていた。また、すべての因子に関してではないが、学級担任Aのグループも現状を厳しめに評価する傾向があった。この結果から、主たる支援者として児童への支援や校内の連携に携わる特別支援教育コーディネーターや学級担任Aの方が、支援や体制作りを実施することへ難しさを感じており、特別支援教育の推進状態に対する職種による意識の差異をなくしていき、学校全体で特別支援教育を進めていくことが課題であると指摘している。

藤田・西村（2012）は、小学校教員100名を対象に教員が抱える指導上の悩みを調査し、「要配慮児童が示す種々の問題行動や不適応行動に直面しても有効・適切な対応がとれない」、「教員として自らの指導法への反省や迷い、不安、困難」「要配慮児童の保護者への対応ないし保護者との連携の仕方」が上位を占めていたことを報告している。

別府（2013）は、先行研究のレビューを通して、児

児童生徒の特別な教育的ニーズに対して教師が抱える困難さを整理し、学習面や行動面の問題だけでなく、背景にある感覚情報障害などの障害特徴や発達のアンバランスおよびずれなどへの問題、あるいは自尊心の低下や二次的な情緒的問題への理解を進めることが重要であること、学校内外からの予防開発的なコンサルテーションを進め、教師および教師集団が有能感をもちうるような支援の在り方を検討することの必要性を示唆している。

Forlin, Chris・川合ら(2014)の教員養成大学学生を対象にした調査からは、自身の特別支援教育に対する懸念事項として、自分の学級に特別な教育的ニーズのある児童生徒が在籍することによる仕事量の増加や、そういった児童生徒を指導するために必要な知識と技能の欠如、インクルージョンに対する自身の理解の低さなどが報告され、現場に入る前の教員養成の段階から不安感や負担感があることが示されている。

「自己効力感」の観点から高橋・松崎(2014)は、インクルーシブ教育の推進のためには、教師がもつ指導の効力感を上昇させることが必要であることを示唆している。

高橋・五十嵐・鶴巻(2014)は、特別支援学校教員を対象にインクルーシブ教育に対する教師の態度や考え方、障害児指導の自己効力感を調査している。その結果、障害のある児童生徒への指導経験が豊富な者はインクルーシブ教育に対する積極的な態度を示すことから、障害児指導の経験が蓄積されていくことによりインクルーシブ教育の実施に対して前向きな態度をもつようになると推測している。また、障害のある児童生徒に対する指導に自信のある者、指導経験が豊富な者はインクルーシブ理念に即した指導や他職種との協働に対して高い自己効力感を保持しており、この自己効力感がインクルーシブ教育を推進する際の重要な要因の一つであると述べている。

ユニバーサルデザインを念頭においた特別支援教育の教育実践の点から近藤・岩田(2014)は、小学校教員を対象に、奥村・岩田(2014)は中学校教員を対象に調査している。「教師の話し方」、「授業の進め方」、「学習環境の整備」、「教材・教具の工夫」、「課題の設定」の5領域・30項目を教育実践の現状(実践度)と教育実践のしやすさ(難易度)から3件法で求めた。その結果、小・中学校の教員のいずれも「教師の話し方」と「学習環境の整備」は、実践度は高いが難易度が低く、「授業の進め方」、「教材・教具の工夫」と「課題設定」は、実践度は低いが難易度は高い傾向が示された。このような要因として、事前に準備等が必要なくその場で対応できる内容や普段の学級経営の際にも必要となる内容は教育実践が進んでいるが、全体指導よりは個々に応じた対応が求められる内容や授業ごとに事前の準備・計画を要する内容へのハードルは

高く、ユニバーサルデザインを念頭においた教育実践が根付いているとは言えないと指摘している。

### III. インクルーシブ教育システム推進の検討

我が国は、2014年1月、国連の「障害者の権利に関する条約」に批准した。

現在、2016年4月からの「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の施行を控え、特別支援教育は更なる改善と充実した取組が求められている。すなわち、今後は特別なニーズに応じた教育＝特別支援教育をベースとしつつ、共生社会の実現に向け、「多様な学びの場」を用意しながら、障害のある者もない者も可能な限り同じ場で共に学ぶことを追求する＝インクルーシブ教育へと更なる意識の転換が求められる時代になる。

#### (1) 校内体制

障害の種類や程度に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒を含め、障害のある児童生徒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」に転換されてからほぼ9年が経つ。この間、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学校全体での環境面の整備が進められてきたが、特別支援教育推進にとって最も大切な要素は携わる支援者側の要因である、特別支援教育に対する教員一人一人の意識や態度であると考えられる。

山本・都築(2007)の結果から、特性に応じた指導を進めるためには、まずは知ること、そして経験することの大切さが指摘される。しかし、日々の多忙な業務のなか、教員一人一人の自助努力によってのみ取り組んでいくには厳しい状況であろう。要配慮児童への指導・支援は、それを行う教員への支援、すなわちスーパービジョンやコンサルテーション等があってこそ、その実を上げることができ、教員はスーパービジョンやコンサルテーション等を通じて個々の障害への理解や支援の方法についても深く学んでいく(藤田・西村, 2012)ことが指摘されている。特別支援教育に対する教員一人一人の専門性を向上させるには、実践や研修に加え、詳細な事例やケースに対応する教員の支援体制を求める現場の声(吉利・小島ら, 2010)も上がっている。

特別支援教育を行う教員への支援体制として、校内委員会の活用が挙げられる。しかし、日々の実践での不安感への対応や教師の多忙感を考慮すると、会議という場だけでなく、より日常的なスーパービジョンやコンサルテーションの充実が現場では求められており、即時的な教員支援の在り方を検討していく必要が

ある。そのため、各校における特別支援教育コーディネーターや特別支援教育の経験が豊かで専門性がある。スーパービジョンできる教員の存在は大変重要になってくる。しかし、「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」の審議のなかで、特別支援学級の混乱は担当教員の質をめぐって引き起こされているという指摘が相次いで触れられている。すなわち、特別支援学級の担当は、通常の学級を担当することよりも一段下に見られ、長年の担当は極稀であり、ほとんどの人が1～2年しか経験を積んでいないこと、特別支援学級を担当すること自体が劣った教師と認知される現場の意識が経験を積みにくくしていることが問題視されている（有松，2013）。このような現場の状況がある限り、各校をベースとした裾野の広い特別支援教育の普及は難しくなる。

障害児の指導経験がある人は、特別支援教育の専門性を教員養成段階や現職の研修などで高めることの必要性を感じ、育成した人材を適材適所に配置することが重要であるとする報告もある（上野・中村，2011）。特別支援教育コーディネーターや特別支援学級担当の教員、学級に入る支援員などに専門性のある教員など適材を配置し、これらの立場の職員を中心として、校内でのスーパービジョンやコンサルテーションの体制を整えていくことが、今後の特別支援教育の推進の一助になると考える。

また、前述した特別支援教育に関する教員の「不安感」や「負担感」への対策を講じることで、教員一人一人の「適切な実態把握」や「個に応じた指導」の力や経験を高めることができ、「自己効力感」を高めることでさらなる意欲へとつながり、これがサイクル化することで特別支援教育の推進力になると考える。上野ら（2011）は、インクルーシブ教育の必要性を感じていながらも、実践にあたってははまだ現場の不安感が大きいことを示している。これは過去の特別支援教育への意識の研究と同様な結果になっていると考えられる。新規のものやよく分からないものへ不安や恐れを感じるのは当然の人間の心理であろう。インクルーシブ教育に対してもまずは「知ること・知らせること」を大切に、下無敷らが示唆するように、インクルーシブ教育の土俵に多くの教員を上げることで、教員一人一人が自分のこととして考え、実践する現場の雰囲気を作っていくことが必要である。

## (2) 教員の意識

先行研究の調査結果から、特別支援教育への移行に対する意識が十分でなかった時代から、実践を積みながら教育現場では着実に特別支援教育への理解や必要性が広まり、特別な支援を必要とする児童生徒のみならず、すべての児童生徒にとっても有益なものであると評価する教員が増えてきたという変遷が見て取れ

る。しかし、同時に、必要性は高く感じつつも、自身の特別支援教育に対する不安や困難さは依然多くの教員が抱えていることも示されている。この教師が抱える不安や困難さにアプローチし、意識と実際の差を埋めていくことが、インクルーシブ教育システムの推進につながるものと考えられる。

また、これまでの調査結果は、特別支援教育やその対象となる支援を必要とする児童生徒についてまず知ること、その後に経験すること、そして実践から学んでいくことの大切さを示唆しているものと考えられる。経験したことの無いものに自信がもてないのは無理からぬことであろう。そのため、実際に自ら率先して特別支援教育に関わる経験を積むことが、特別支援教育に対する自信の獲得や不安の解消の近道になると考えられる。そして、現状や課題を冷静に判断する目が養われていくことで、さらなる意欲へと発展するものとする。

しかし、通常の学級において支援を必要とする児童生徒を担当することに関しては、文部科学省中央教育審議会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」の審議においても、業務の忙しさからできれば受け持ちたくない空気があるなど、現場の負担感が述べられている。特別支援教育の端緒について2004年から現在に至る教員の意識調査を振り返っても、「対象児童生徒に対する専門的な指導・支援の確保」、「集団での指導と個別の対応」、「対象児童生徒と学級の児童生徒との関係」、「人的・物的・時間的環境整備」など、特別支援教育の現場には解消しきれない負担感という課題が残されている。この結果は、支援を必要とする児童に対して、ニーズに応じた教育や専門性の高い教育を行う必要性を感じていながらも、人的・物的な課題に直面していたり、他の児童との関係での困難さを感じていたりする、現場の教員の生の意識が現れているのではないかと推察される。

これら負担感を解消するような体制が整えられていくことにより、現在特別支援教育に携わっている現場の教員や、これから特別支援教育の現場に入っていく人材が支えられ、安心感をもって特別支援教育の経験を積み重ねられることで、特別支援教育の推進につながっていくものと考えられる。そのためには教員がもつ負担感の内容をより具体的に分析し、それら一つ一つに対して現場に即した形で、教員や学校を支援する実践的アプローチの在り方について検討する必要があると考える。

## (3) 教員の指導・支援上の困難さへの対応

キーワードとしては、「適切な実態把握（特性理解・アセスメント）」、「個に応じた対応」、「自身の指導への不安」、「自己効力感」ということが挙げられると考える。教員が指導・支援を進める上で課題と考え

ている「適切な実態把握」と実態把握を踏まえたより実践的な「個に応じた対応」が充実することで、教員が現状として抱えている「自身の指導への不安」も解消され、指導・支援に対する「自己効力感」につながっていく。前述したように、特別支援教育に関する経験を積み、自信を獲得することで「自己効力感」を高めていくことが、インクルーシブ教育推進の鍵になり、特別支援教育体制からインクルーシブ教育システムの実現へと転換していくものと考えられる。

この教員の「自己効力感」を向上させていくためには、「個に応じた対応」を充実させていくことが必要であり、各児童生徒の特性に応じて指導・支援を考えることが必須となろう。盲・聾児に対する感覚入力と処理の特性、肢体不自由児に対する身体の特性と運動面の問題をはじめ、近年、自閉症スペクトラムに対しては三つ組の特性に加え、感覚特性や認知特性が注目されているし、ADHDに対する行動特性、LDに対する視覚・聴覚の感覚入力と処理の特性、不器用な児童生徒への運動行為機能の特性などを把握することの重要性が認識されている。そして特性に応じた療育や支援の在り方について事例の報告が積み重ねられ、多くの示唆を得ている（池田・加藤ら2004、高橋・増淵2008、小西・小林2011、後藤2013、庭山・松見2014、岡・米山2014など）。今後、同じ教育の場で更に多様な障害への対応が必要になってくることを考慮し、それぞれの特性への理解に努めていかなければならないと考える。

立松（2011）は、合理的配慮と基礎的環境整備が求められる現在、教育はオーダーメイドの時代になり、同じ活動や場においても個に応じて対応を分けることが求められるとする。そのためには、個に応じて作成される個別の指導計画、個別の教育支援計画は特別支援教育の柱になると考える。2016年の障害者差別解消法の施行を前に、個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成・策定状況やその効果的運用に関する現状と課題について改めて調査、検討する必要があると考えられる。その際のキーワードも「適切な実態把握（特性理解）」「個に応じた指導」の積み重ねによる教員の「自己効力感」の向上であろう。本稿で取り上げた先行研究からは、教員の指導・支援について聴覚スタイルへの実践には積極的であるものの、視覚スタイルに対応する実践には消極的であることがうかがえる。この状況は、教員がこれまでに慣れ親しんでいる聴覚的な学習スタイルへの対応はできているが、残念ながら必ずしも個の特性に重点を置いた指導・支援ができていないと言えないことを表している。そして、この状況の裏には、特性に応じた指導の必要性は知識としてあるが、どのように進めればよいのか分からないという「不安感」や、人的にも時間的にも計画や準備を行う余裕がないという「多忙感・負担感」があると推察

される。

#### (4) 特別支援学校との連携

特別支援教育の草創期には、特別支援学校（当時の盲・聾・養護学校）からの支援や連携に、小・中学校教員は総じて期待していないとする報告（橘・津村・吉永、2004）も見られた。現在、少しずつ特別支援学校との連携が進みつつあると言える。特別支援学校のセンター的機能を周知する仕組みを整え、支援をする側、される側といった一方的な支援機能になるのではなく、教育に関する専門家同士の協働であるコンサルテーション形を模索するなど、特別支援学校のセンター的機能の在り方についても再考する必要がある。地域の教育資源を互いに生かし合うことで、インクルーシブ教育システム構築に向けた「多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進」、「特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等」が図られると考える。

## VI. おわりに

今回は、小中学校が分析の中心であったが、今後は、高等学校に目を向ける段階に来ている。高等学校教員を対象にした大杉・岩切・肥後（2012）の経年調査では、特別支援教育を進めていく上での課題として、人的・時間的環境整備や教員間の共通理解に加え、「特別な教育的ニーズのある生徒への正しい理解」について高い意識を置くようになってきたことを明らかにし、具体的な指導の向上等がさらなる課題であると指摘している。

高等学校教員のインクルーシブ教育に対する自己効力感を調査した吉利（2014）の調査では、指導法に関しては、「多様な説明の例示」には肯定的な自己効力感を示したのに対し、「多様なアセスメント法の活用」や「個のニーズに応じた学習計画」に対する自己効力感が低かったこと、学級経営に関しては、「態度に関するルールの伝達」に対する自己効力感が比較的高いものに対し、「攻撃的な生徒に対する指導」「破壊的な行動の未然防止」「破壊的な行動のコントロール」については低かったことを示している。これらの結果は、指導法においても学級経営においても、全体への指導や指示に関しては比較的实践も実践による自信も有しているのに対し、個別の実態把握や対応に関しては苦慮している現状を表しているのではないかと推測される。

障害者差別解消法では、国公立大学および高等専門学校においては、合理的配慮の実施は法的義務であり、私立大学は努力義務として定められている（丹治・野呂、2014）。中学校で学んだ特別なニーズのある生徒が高等学校に進学し、さらに大学等高等教育に進んでいくことを考えると、高等学校での特別支援教

育体制の更なる整備が急務の課題であると言えよう。

更に、「校内・校外での支援の在り方」，「求められる研修の在り方」，「特別支援教育に関する専門職との連携」，「保護者との連携」，「行政の特別支援教育運営の現状と課題」などについても検討する必要がある。それは、インクルーシブ教育システムを機能させるためには、学校内だけでなく、学校全体のコミュニティ内でインクルーシブ教育の実践に関する認識を高めること、教員・保護者・地域の人々をインクルージョンへの変化に関与させることなど、すべての関係者と協力して取り組むことが必須条件であるからである(Forlin,Chris・川合ら，2014)。当事者だけでなく、ノーマライゼーションの理念やインクルーシブな文化の広まりがなければ、特別支援教育は行き詰まってしまうと考える。広い視点で特別支援教育、インクルーシブ教育システムについて捉え、推進に向けた現状と課題を検討していくことも必要になるであろう。

## 文献

- 1) 秋山邦久 (2004) 特別支援教育に対する小中学校教員の意識に関する調査研究 文教大学人間科学部 人間科学研究 第26号 55-66
- 2) 有松玲 (2013) 障害児教育政策の現状と課題—特別支援教育の在り方に関する特別委員会審議の批判的検討— Core ethics 9 1-13
- 3) 別府悦子 (2013) 特別支援教育に置ける教師の指導困難とコンサルテーションに関する研究の動向と課題 特殊教育学研究 50 (5) 463-472
- 4) Forlin,Chris・川合紀宗・落合俊郎・蘆田智絵・樋口聡 (2014) 日本におけるインクルーシブ教育システム構築にむけての今後の課題—大学に課せられた役割を考える— 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要 第12号 25-37
- 5) 藤田裕司・西村美都利 (2012) 特別支援教育論考 (7) 大阪教育大学紀要 第IV部門 第61巻 第1号 221-227
- 6) 後藤有紀 (2013) PASS理論に基づく「児童理解」と「手立て」を活かした「授業のユニバーサルデザイン化」—小学校第3学年算数科「小数」の授業実践— 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要 第31号 72-88
- 7) 池田歩美・加藤匡宏・相模健人・佐藤公代 (2004) アスペルガー障害児に対する感覚統合訓練法の治療効果 愛媛大学教育学部紀要教育科学第50巻 第2号 89-96
- 8) 小島道生・吉利宗久・石橋由紀子・平賀健太郎・片岡美華・是永かな子・丸山啓史・水内豊和 (2011) 通常の学級での特別支援教育に対する小・中学校の担任教師の意識構造とその影響要因 特殊教育学研究 49 (2) 127-134
- 9) 近藤友樹・岩田吉生 (2014) 小学校における特別支援教育の教育実践に関する調査研究—教員の自己の授業の振り返りとユニバーサルデザインの導入に関する基礎研究— 障害者教育・福祉学研究 第10巻 7-13
- 10) 小西一博・小林真 (2011) 聴覚刺激への過敏性を有する自閉症児に対する現実的脱感作法の適用に関する事例研究 富山大学人間発達科学部紀要 第5号第2号 23-28
- 11) 西出弓枝・布本肇 (2006) 特別支援教育に関わる教師の意識および児童の実態とニーズに対する支援について—特別支援教育に関わる実態調査から— 三重大学教育実践総合センター紀要 第26号 7-12
- 12) 庭山和貴・松見淳子 (2014) インクルーシブ教育場面における自閉症スペクトラムのある児童に対する行動的支援 関西学院大学 人文論究 第64号1号 85-100
- 13) 岡綾子・米山直樹 (2014) 知的障害を伴う自閉症スペクトラム児を対象とした行動連鎖に基づく社会的相互交渉を促進する環境整備と指導 関西学院大学 人文論究 第64号1号 119-133
- 14) 奥村俊幸・岩田吉生 (2014) 中学校における特別支援教育の教育実践に関する調査研究—教員の自己の授業の振り返りとユニバーサルデザインの導入に関する基礎研究— 障害者教育・福祉学研究 第10巻 15-20
- 15) 大杉成喜・岩切昌大・肥後祥治 (2012) P県の高등학교教員の特別支援教育に対する意識について—経年調査を通して— 熊本大学教育学部紀要 人文科学 第61号 145-152
- 16) 下無敷順一・池本喜代正 (2006) 小中学校教員の特別支援教育に対する意識 宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要 第29号 357-366
- 17) 下無敷順一・池本喜代正 (2008) 小中学校教員の特別支援教育に対する意識の変容 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 第31号 341-348
- 18) 橘英彌・津村孝幸・吉永あゆみ (2004) 特別支援教育への移行に対する教師の意識研究 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 No.14 1-9
- 19) 高橋純一・五十嵐育子・鶴巻正子 (2014) インクルーシブ教育に対する知的障害を主とした特別支援学校教師の意識調査—SACIE 質問紙とTEIP 質問紙の日本語版作成の試み— 福島大学総合教育研究センター紀要第17号 19-27
- 20) 高橋純一・松崎博文 (2014) 障害児教育における



- インクルーシブ教育への変遷と課題 人間発達文化学類論集 第19号 13-26
- 21) 高橋智・増渕美穂 (2008) アスペルガー症候群・高機能自閉症における「感覚過敏・鈍麻」の実態と支援に関する研究 東京学芸大学紀要総合教育科学系 59 287-310
- 22) 丹治敬之・野呂文行 (2014) 我が国の発達障害学生支援における支援方法および支援体制に関する現状と課題 障害科学研究 38 147-161
- 23) 立松英子 (2011) 発達支援と教材教具Ⅱ—子どもに学ぶ行動の理由— ジアース教育新社
- 24) 上野光作・中村勝二 (2011) インクルージョン教育に対する通常の学級教員の意識について 順天堂スポーツ健康科学研究 第3巻第2号 112-117
- 25) 山本憲子・都築繁幸 (2007) 特別支援教育に対する小学校教師の意識に関する一考察 (3) 愛知教育大学教育実践総合センター紀要 第10号 229-236
- 26) 横尾俊・松村勘由・大内進・笹本健・西牧謙吾・小田候朗・富\*島茂登・藤井茂樹・笹森洋樹・牧野泰美・徳永亜希雄・滝川国芳・太田容次・渡邊正裕・伊藤由美・植木田潤・亀野節子 (2009) 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 国立特別支援教育総合研究所研究紀要 36 29-44
- 27) 米沢崇・岡本真典・林孝 (2011) 小学校における特別支援教育の推進状態についての意識調査 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要 20 337-342
- 28) 吉利宗久 (2014) インクルーシブ教育に対する高等学校教員の自己効力感—特別支援教育コーディネーターを対象とした質問紙調査の分析— 岡山大学教師教育開発センター紀要 第4号 1-5
- 29) 吉利宗久・小島道生・是永かな子・丸山啓史・平賀健太郎・石橋由紀子・片岡美華・水内豊和 (2010) インクルーシブ教育の展開に即した特別支援教育スキルの解明とそれに基づく教員養成システムの開発 日本教育大学協会研究年報 第28集 217-229