

**教育パートナーとしての  
特別支援学校の巡回型教育相談の有効性に関する研究  
ーインクルーシブ教育日本型モデルの構築をめざしてー**

# — 目次 —

## 序章 問題の所在および研究の目的と構成

### 第1節 問題の所在

- 第1項 特殊教育から特別支援教育へのパラダイム転換
- 第2項 パラダイム転換の背景としての共生社会への指向
- 第3項 インクルーシブ教育とは
- 第4項 協働に基づいたインクルーシブ教育日本型モデルの提唱

### 第2節 研究の目的と構成

- 第1項 研究の目的
- 第2項 研究の構成

## 第1章 研究の背景：インクルーシブ教育に関わる国内外の動向

### 第1節 国際社会に見られるインクルーシブ教育の方向性

- 第1項 WHOにおける障害観の変化
- 第2項 国連「障害者の権利条約」の採択と発効

### 第2節 わが国の国内動向

- 第1項 わが国における特殊教育の変遷
- 第2項 わが国が直面している喫緊の課題
- 第3項 日本型インクルーシブ教育としての特別支援教育
- 第4項 わが国における特別支援学校の地域教育支援の実際

### 第3節 英国における政治経済および特殊教育の変容と英国型インクルーシブ教育

- 第1項 英国における政治・経済の変容
- 第2項 ウォーノック報告に見る人権尊重と国益尊重の両義性
- 第3項 インクルーシブ教育が示す経済性と国益性
- 第4項 特殊教育学校等の役割変容に関する実際
  - (1) イングランド：サマセット州における「インクルージョン・プロジェクト」
  - (2) イングランド：バーミンガム州の特殊教育
  - (3) スコットランド：ウッドランズ学校の状況
  - (4) スコットランド：パークシャー州における特殊教育学校コンサルティングサービスの実際例
  - (5) イングランド：ダービーシャー州における OECD 調査

## 第2章 伊丹市立伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談に対する小中学校教師の期待と評価に関する研究

### 第1節 伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談の実際

- 第1項 巡回型教育相談実施のための校内体制

第2項 巡回型教育相談による支援内容

第3項 伊丹養護学校を中心とした地域支援関係の広がり

第2節 巡回型教育相談に対する「期待内容」の抽出

第1項 目的

第2項 方法

第3項 結果

第4項 考察

第3節 巡回型教育相談と「期待内容」との関係に関する研究 (第1研究)

第1項 目的

第2項 方法

第3項 結果

第4項 考察

第4節 巡回型教育相談に対する「評価」に関する研究 (第2研究)

第1項 目的

第2項 方法

第3項 結果

第4項 考察

### **第3章 特別支援教育体制における小中学校教師の心理的負担感と学校外機関への支援期待およびその可能性に関する研究**

第1節 特別支援教育体制における小中学校教師の「心理的負担感」に関する研究 (第3研究)

第1項 目的

第2項 方法

第3項 結果

第4項 考察

第2節 学校外機関（特に特別支援学校）に対する「支援期待」に関する研究 (第4研究)

第1項 目的

第2項 方法

第3項 結果

第4項 考察

第3節 特別支援学校教師による「地域教育支援の可能性」に関する研究 (第5研究)

第1項 目的

第2項 方法

第3項 結果

第4項 考察

## 第4章 個別の指導計画の作成等に活用できる ICF の考えに基づく「個別配慮プログラム」モデルの開発とその有効性の検証

### 第1節 問題解決を指向し個別の指導計画の作成等に活用できる「個別配慮プログラム」モデルの開発

第1項 個別の指導計画の作成及び個別の教育支援計画策定の意義

第2項 個別の指導計画の作成及び個別の教育支援計画策定への課題

第3項 「個別配慮プログラム」モデルの開発

### 第2節 「個別配慮プログラム」モデルの有効性の検証

第1項 目的

第2項 方法

第3項 結果

第4項 考察

## 第5章 プログラムモデルを活用した「子どもの状況と具体的な支援の手だての結び付け」に焦点化した巡回型教育相談の有効性とその限界に関する研究

### 第1節 プログラムモデルを活用した「子どもの状況と具体的な支援の手だての結び付け」に焦点化した巡回型教育相談の実際例

第1項 研究対象校の状況

第2項 校内研究組織の体制構築

第3項 巡回型教育相談の方法と内容

第4項 巡回型教育相談の実際例

1. 事例1（2年生A児の場合）

2. 事例2（3年生B児の場合）

### 第2節 プログラムモデルを活用した「子どもの状況と具体的な支援の手だての結び付け」に焦点化した巡回型教育相談の有効性に関する研究

（第6研究）

第1項 目的

第2項 方法

第3項 結果

第4項 考察

### 第3節 具体的支援策に焦点化した巡回型教育相談の限界

第1項 子どもの「学び」を生み出す「個と個」のつながり

第2項 支援手だての勝った授業

第3項 「居場所」を生み出す巡回型教育相談の限界

## 第6章 特別支援学校の巡回型教育相談の有効性に関する研究結果および今後の課題

### 第1節 特別支援学校の実施する巡回型教育相談の有効性に関する研究結果

- 第1項 巡回型教育相談の有効性の検討
- 第2項 巡回型教育相談の有効性に関する結論

## 第2節 今後の課題

- 第1項 包括的協働行為の促進
- 第2項 協働体制構築の促進
- 第3項 特別支援教育コーディネーターの役割

## 第7章 インクルーシブ教育の推進に向けた今後の課題

### 第1節 学校教育の本質的課題

- 第1項 対話に基づいた子どもの学びの促進
- 第2項 特別支援学校における教師研修と協働の在り方

### 第2節 学校教育を取り巻く課題

- 第1項 保護者の権利保障と責任遂行の促進
  - ー スコットランドの「入学の手引き書」に学ぶー
- 第2項 供給指向型財政措置から需要指向型財政措置への転換
  - ー オランダのキャッシュ・フローの方向転換に学ぶー

## 終章 研究のまとめ

## 参考引用文献

## おわりに

- 附属資料1 個別配慮プログラム記入用シート
- 附属資料2 個別配慮プログラム選択チェック項目一覧表

## 序章 問題の所在および研究の目的と構成

---

### 第1節 問題の所在

#### 第1項 特殊教育から特別支援教育へのパラダイム転換

2007年、特殊教育制度に代わる新たな特別支援教育制度が開始された。それは、21世紀の到来と同時に出された「21世紀の特殊教育の在り方について」（文部科学省，2001）が、その第1章において、「児童生徒の特別な教育的ニーズの把握と必要な教育的支援」の考え方を示し、「特殊教育に関する制度の見直し」に言及してから6年目のことである。その間、調査研究協力者会議報告「今後の特別支援教育の在り方について」（文部科学省，2003）では、従来の特殊教育の対象ではなかった学習障害（*Learning Disabilities*，以下LDと称する）や注意欠陥多動性障害（*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*，以下ADHDと称する）、高機能自閉症への対応も含めた新たな特別支援教育の重要性に関わる理念や方向性の概要が明らかにされ、さらに、中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（文部科学省，2005）では、「障害の種類や程度に応じて、盲・聾・養護学校や特殊学級といった特別な場で指導を行うことにより、手厚くきめ細かな教育を行うことに重点を置いてきた」従来の特殊教育から、「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みを支援するという視点に立ち、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または克服するため、適切な指導および必要な支援を行う」特別支援教育へと転換していくための具体的方法として、盲・聾・養護学校制度の見直しや小中学校における制度の見直し、教員免許制度の見直しなどの内容が示された。

これらの内容を端的に示した「特殊教育から特別支援教育へ」というテーマに、大きなパラダイム転換の意図を見て取ることができる。

パラダイムとは、「一般に認められた科学業績で、一時期の間、専門家に対して問い方や答え方のモデルを与えるもの」であり、「ある科学者集団で積極的に採用され、共有されている事柄の全て」(Kuhn,T, 1971)を指し示している。この考えを特殊教育に置き換えてみると、「障害の軽減や克服を目指すために、障害児には特別な教育方法が必要であり、その結果、特別な場所や特別な人が必要となる。」(堀, 1997)という個別的な「特殊教育パラダイム」が出現する。この特殊教育パラダイムにおいて積み上げられてきた成果は、通常教育の領域と関連しない独自の領域を形成し、よって、多くの特殊教育諸学校や特殊学級などの開設を促進してきた。一方、「新しいパラダイムは、その前任者のすべての能力を持つことはほとんどできないが、普通、過去の業績の実質的な部分は大部分保存し、その上に、常に具体的な問題の解答を付け加える」とする Kuhn の説に従えば、パラダイム転換とは、古いパラダイムのもとに蓄積された研究成果を破棄するのではなく、新しいパラダイムのもとで意味づけ直すこととなる。これを、特別支援教育に置き換えて考えてみると、従来の特殊教育での知識の蓄積が、通常教育の内容や方法に影響を与え、応用されその中に浸透していくことにより、新たな包括的な「特別支援教育パラダイム」が出現していくと考えることができるであろう。

したがって、特殊教育からのパラダイム転換とは、特定の児童生徒を対象とした特別な場での特別な者による手厚くきめ細かな個別的な特殊教育手法から、そのような視点や方法を活かしながらも、特別な教育的配慮を必要としている児童生徒個々の教育ニーズに柔軟に対応していく、場にとらわれない包括的特別支援教育手法への転換を必要としていると

とらえることができるだろう。換言すれば、「個々別々の対応」を中心とした方法にとられるだけでなく、その方法の良さや経験の叡智を生かして、「集団内での個別的対応や包括的対応」を促していく過程の重要性を示しているものと考えられるのである。

## 第2項 パラダイム転換の背景としての共生社会への指向

このような特殊教育から特別支援教育へのパラダイム転換の背景として、先の中教審答申は、「①医学や心理学の進展，社会におけるノーマライゼーションの理念の浸透などによる障害の概念や範囲の変化」，「②盲聾養護学校に在籍する児童生徒の重度・重複化」，「③通常学級に在籍する学習や生活面での特別な教育的支援を必要としている児童生徒の存在」，「④障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習の促進」，「⑤関係機関との連携による適切な対応の必要性」，「⑥担当教員の専門性の向上」など，特殊教育が抱える今日的課題とともに，障害者施策を巡る国内外の状況の変化に言及している。

特に，わが国の国内的動向を見ると，「新障害者基本計画」（2002）に「21世紀にわが国がめざすべき社会は，障害の有無にかかわらず，国民誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会とする必要がある。」という一文を見出すことができ，この内容が，その後の内閣府共生社会政策統括官による「共生社会への提言」（2005）や，先の中教審答申の冒頭に「わが国は，障害の有無にかかわらず，国民誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会に移行しつつある。」と引用されているように，各種政策に大きく影響していることが伺える。

共生社会への移行の重要性に関し，内閣府（2006）は，「急速な少子高齢化による経済成長の鈍化」「税や社会保障における負担の増大」「地域社会の活力低下」「同年代の仲間と切磋琢磨して健やかに育つ環境や乳幼



児とふれあって育つ環境が奪われる」ことなどが、わが国の将来の社会経済に広く深刻な影響を及ぼすことが懸念されるとしている。さらに、経済成長も社会の安定も人々の力に依存していることから、自立と共助の精神に基づく人と人との新しい関係の構築を図る共生社会が希求されているともしている。まさに、「大きな政府論」に依拠する国家介入に基づいた社会保障から、国民自らの自助またはコミュニティーにおける共助の必要性を示しているものと考えられる。

ところで、共生社会とは一体どのような社会なのだろうか。「元々、利益・利害対立が存在している異種の者が、単に共存や共生するのであれば、そこに“反発し合い”“反目しあう”という状況が生じてくることは必然」（近江，2002）である。例えば、冷戦構造下の資本主義と社会主義，政府と市場，宗教間の対立抗争，人種間の差別・偏見などにその例を見て取ることができ，異主体間における「融和」の存在が確認できない以上，無条件に共存することにより共生社会が成立すると考えるのは楽観主義的な空想概念と言わざるを得ないだろう（近江，2008）。したがって，近江（2002）は，共生社会を構築していくためには，それぞれが存在する権利や幸せに生きる権利を享受するために，社会を構成する全ての構成員が我々の生きる社会は「人間が幸福に生きる場所」であるということを明確に認識した上で，自分たちの安住の場であるべき社会の「制度設計」や「政策決定」「事業執行」などの場面に積極的に参加していき，個々の役割に応じた責任を果たしていくという責任ある市民性（*citizenship*）に基づいた参加の実態を意図的に組み込んでいくことが必要であるとしている。そうすることで，行政中枢が決定し執行し構成員が受容する場合に比べ，はるかに社会の構成主体に密着した効果が発生するだろうと考えられるからである。このことは，「国民誰も

が同等に参加，参画できる共生社会」とは，「すべての社会構成員がその価値観を共有し，それぞれの役割と責任を自覚して主体的に取り組むことにより初めて実現できるもの」と指摘する先の障害者基本計画の基本的概念とも見事に合致している。まさに，共生社会とは，社会を構成する全ての者の「権利」と「責任」を基盤とした相互の協働によって，それぞれの役割が相乗的に響きあっていく役割相乗型社会ととらえることができるだろう。

落合（2008）が示すように，学校や教室の中が「未来の社会」であるとするならば，その場こそが共生社会でなければならないこととなる。それは，教室の中での一部の者の排除が，やがて高齢者や障害者らを排除する社会を建設することへとつながる危険性をはらんでいるからである。サラマンカ宣言を草稿した Saleh,L（1993）の示す「①全ての児童・生徒が属し，受け容れられ，援助を受けられる場であり，同級生や仲間，学校社会の全員にサポートされる場」，「②子どもによって異なる学習スタイルやペースを受容し，それを育む場」，「③適切なカリキュラム，学校組織，リソースの利用，地域社会とのパートナーシップを通して教育の平等を保障する場」というインクルーシブな学校の定義や，「個に応じた教育の実現，誰をも切り捨てない教育の実現，喜んで通える学校教育のためのユニバーサルデザイン」と示した，神奈川県立第二教育センターの教育上配慮を要する子どもたちの教育の在り方研究委員会研究報告書「インクルージョンをめざした学校教育の改革」（1998）に共生社会としての学校や学級の有り様が示されていると考える。

### 第3項 インクルーシブ教育とは

インクルーシブ教育は，ともすれば障害者やその支援者だけの問題と見られがちである。また，フル・インクルージョンの名の下にインテグ

レーション教育（統合教育）とも混同される場合が多い。確かに、インクルーシブ教育が、それぞれの違いを理由にして差別され分離されない権利という、人権尊重を基盤にした全ての人々にとっての社会的な課題であることに間違いはない。

Whertheimer,A（1997）は、インクルーシブ教育を一定の形態に導かれた状態像を示すものではなく、「経験の上に導かれた不断の反省や再考、分析そして状況からの学びなどを含んだ動的過程にある」としている。

また、Evans,P（2008）は、「校内での問題解決アプローチを実践に反映し、すべての在籍している子どものニーズにあったボトムアップ的な実践活動であり、教職員の学習する組織（Senge, 1990）の中で醸成する」としている。

Mitchell,D（2008）はさらに具体的に、「特別な教育ニーズのある学習者達が通常教育の場面で教育を受けることを基本としながらも、単にそこに位置づけられることだけを意味するのではなく、個々の学習者が必要としているあらゆる支援に対して、肯定的な雰囲気の下、柔軟かつ流動的な対応がなされる教育」と定義づけ、「①ビジョン」、「②統合と受容」、「③個のニーズに応じて柔軟に対応できるカリキュラム・アセスメント・指導方法」、「④支援」、「⑤校内外リソース」、「⑥肯定的なリーダーシップ」などを必要な要素として示している。

これらの説を総合すると、インクルーシブ教育とは、教育の形態や方法・内容などを固定的なものとしてとらえるのではなく、全ての児童生徒の存在を肯定的に受容する経験の上に立って、より適切な指導方法や指導内容・指導形態を柔軟に探り、対処していくことであり、それらを教職員組織全体あるいは地域全体としてのチームによって実践していく過程であると言える。

実際に、障害のある子どもたちを学校の一員として受け容れている英国のイーストリー総合制中等学校（コンプリヘンシブ・スクール）では、「①受容は学校全体にとっての経験学習である」、「②受容により多くの利益と少しの問題をもたらす」、「③教職員も子どもたちも皆、共に学ぶ過程にある」という理解を示している。イーストリー総合制中等学校での経験は、あたかも、道路を横断したり自転車に乗ったりすることと似ている。それは、道路が横断できる、自転車に乗ることができるというような結果が、「道路を渡れるようになったから」、あるいは「自転車に乗れるようになったから」といような「レディネス」の充足により導かれてきたものではなく、道路に出て交通の状態を見定めながら横断をしたり、乗って何度もこける経験を繰り返したりすることによる学びの分析や、再考、修正などの「動的過程」の積み重ねの結果として生じるものだからである。

学校教育は、日々目の前で遭遇する種々の経験に対して、問題を先送りせず柔軟に対応していくための内容の分析や再考、修正などの「動的過程」の上に成立しているはずである。そうした過程の中にインクルーシブ教育の意義があるとすれば、障害児の通常への受容というような形態的な「状態」や、柔軟な教育支援体制の準備というようなシステムの「状態」は、それら「動的過程」の一過程に過ぎないであろう。したがって、経験を伴った柔軟な動的過程の中にあるインクルーシブ教育は、「柔軟性（*Flexibility*）」や、Senge（1990）の主張するチーム思考を基調とした「学習する組織（*Learning Organization*）」、あるいは「中央集権的でない参加的機構の確立」とサラマンカ宣言にも謳われた「地方分権（*Local engine*）」などが重要なキーワードとなり得るだろう。

#### 第4項 協働に基づいたインクルーシブ教育日本型モデルの提唱

わが国が 21 世紀にめざす社会を共生社会と位置づけ、共生社会の建設に向け特別支援教育が生まれてきたとするならば、新たな特別支援教育は、まさにインクルーシブな教育でなければならないこととなり、柔軟かつ教職員や地域住民の協働によるチーム思考型の実践的教育として成長・発展していく必要があると考える。

「連携 (*partnership*)」や「協同 (*co-operation*)」が「所属職員や関係者らが、それぞれの考えや価値観・業務内容などの違いを超えて協力すること」であるのに対し、「協働 (*collaboration*)」とは、Ostrom, V (1977) による行政責任と市民責任の融合を図った造語であり、「様々な立場の者が協力して協同的な活動を行う際に、共通の目的に対して、それぞれの責任範囲を明確に認めつつ、互いに責任を果たしあうことで役割相乗による成果を共有し合う行動」と示している。

インクルーシブ教育日本型モデルを考えていく際、この協働による実践が重要となってくるのではないかととらえた。そこで、インクルーシブ教育における協働行為に注目をし、筆者が特別支援学校教師であることから、学校教育法第 71 条の 3 に規定された「特別支援学校の地域教育支援」を採り上げ、「公立学校の通常学級の中で、制限や基準を設けることなく障害のある子どもらに対する義務教育を行うこと」と規定したイタリア国法第 118 条 (1971) に示されているような、特殊教育学校の消滅を示唆する無条件な統合教育の推進ではなく、既に 1,000 校余り存在する特別支援学校のこれまでの実績と叡智の蓄積を活用し、通常の学校及び学級に対して巡回型の教育相談による学校支援を実施することを通して、通常教育教師と特殊教育教師の協働を促すことにより、特別な配慮を必要としている児童生徒をはじめ全ての子どもたちが地域の学校の中で安心して学べるシステムの構築が図られるのではないかととらえ、

教育パートナーとしての特別支援学校の巡回型教育相談に焦点をあてることとした。

## 第2節 研究の目的と構成

### 第1項 研究の目的

本研究では、共生社会建設に向けた教育としての特別支援教育を実行するにあたり、動的過程としてのインクルーシブ教育が持つ「柔軟性」と「協働性」に焦点を当て、中教審答申で示された七つの方策のうち、①の「特別支援学校のセンター的機能の発揮および小中学校との連携協力」に注目した。そして、答申はもとより、「小学校・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の教育体制の整備に関するガイドライン」（2004）などで示されている特別支援学校の巡回型教育相談による地域教育支援に対する、小中学校教師らの期待や特別支援学校教師の支援の可能性を探ることにより、特別支援学校を活用した地域教育支援の過程が、インクルーシブ教育日本型モデルの構築にとって有効であるのかどうかを検証することを主な目的とした。

### 第2項 研究の構成

まず、「はじめに」として、問題の所在ならびに研究の目的と、研究の構成について示した。続いて、各研究ごとに章立てを行った。第1章では研究の背景となる国内外の動向について示し、第2章・第3章において、第1研究から第5研究に活用した各調査における目的・方法・結果・考察をそれぞれ示した。また、第4章では、第5研究までに得られた知見を基にして独自の「個別配慮プログラム」を作成し、第5章では、そのプログラムを活用した巡回型教育相談の実践、および第6研究として、

その有効性について検証した。さらに、第6章では、これらの研究がインクルーシブ教育日本型モデルの構築にどのようにつながっており、その限界は何なのかを明らかにすることにした。そして、今後の課題として、インクルーシブ教育日本型モデルに不可欠な他の要素についても言及した。

具体的には、「第1章」では、研究の背景をなす国内外の主たる状況を示した。まず、国際的動向として、国際保健機関（WHO）における障害観の変化と第61回国連総会で採択され発効された「障害者の権利条約」を採り上げ、国際社会の方向性を明確にした。国内的動向としては、わが国の抱える国家状況と特殊教育から特別支援教育への転換の必要性について言及した。さらに、英国の「ウオーノック報告」に見られる戦略性に注目し、それが英国各地域におけるインクルーシブ教育にどのように活用されているのかを探った。

「第2章」では、第1研究・第2研究として、兵庫県伊丹市立伊丹養護学校の巡回型教育相談の実践、および伊丹市内小中学校教師を対象とした伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談に対する意識調査を基にして、伊丹市域における小中学校教師の支援期待内容や支援の効果について明らかにした。

「第3章」では、第3研究として、兵庫県と広島県の小中学校教師500名を対象としたアンケート調査により、個々の教師の抱える心理的負担を調査し、心理的負担の大きな要素ほど手助けの必要な要素ととらえ、喫緊に支援が必要と考えられる要素の特定を図った。また、そのような要素に対する支援をどのような学校外機関に期待しているのかも併せて調査することにより、機関別支援期待内容もまた明らかにし、特に特別支援学校に対する期待内容の特定を図った。さらに、第4研究として、

特別支援学校への通常教育の教師らの支援期待に対し、地域教育支援に比較的積極的な兵庫県と広島県の市立の特別支援学校三校の教師 100 名を対象として意識調査を実施することにより、支援実行可能な内容の特定を図った。そして、通常教育の教師らの支援期待内容と特別支援学校教師の支援可能内容とを重ね合わせることにより、地域教育支援のための必須要素の特定を図った。

「第 4 章」では、第 4 研究で特定された地域教育支援の必須要素である「個別の指導計画」の作成や「個別の教育支援計画」の策定に対する通常教育の教師らへの意識調査を基にして、WHO の提唱する ICF の考えに基づき、さらに具体的解決策を指向したブリーフ・セラピーの手法を採り入れた「個別配慮プログラム」とその IT ソフトを開発するとともに、大学生や通常教育の教師らを対象として使用アンケート調査を実施することによりプログラムの有効性を検証した。

「第 5 章」では、第 6 研究として、広島県三次市立十日市小学校における「個別配慮プログラム」を活用した巡回型教育相談の実施を検討することにより、特別支援学校教師による巡回型教育相談の可能性と有効性に関し、その検証結果と考察を示した。

「第 6 章」では、以上の研究から導かれた成果および結論を示すとともに、同時にその限界も明らかにすることを試みた。

「第 7 章」では、インクルーシブ教育を推進していくために今後に残された課題を、学校教育に関わる課題と学校教育を取り巻く課題とに分け示した。

「終章」では、まとめとして、以上の研究を全体的に俯瞰するための全体像を再度記載することとした。



## 第1章 研究の背景：インクルーシブ教育に関わる国内外の動向

### 第1節 国際社会に見られるインクルーシブ教育の方向性

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(文部科学省, 2005) は, その第3項において「近年, 障害者を巡る国内外の状況は大きく変化してきている」と記し, 国際的動向として「障害者の機会均等化に関する標準規則」(1993), 「サラマンカ宣言」(1994), 「びわこミレニアムフレームワーク」(2002) を, 国内的動向として「新障害者基本計画」(2002), 「発達障害者支援法」(2005) などの例をそれぞれ示した。

本節では, 障害者を取り巻く国際社会の変化の中から, 上記の例示以外にわが国の特別支援教育の在り方に大きな影響を及ぼすと考えられる, 世界保健機関 (*World Health Organization*, 以下 WHO と称する) における「国際障害分類」(*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, 以下 ICIDH と称する) から「国際生活機能分類」(*International Classification of Functioning, Disability and Health*, 以下 ICF と称する) への転換と, 第61回国連総会(2006)において採択され, 2008年5月に発効された「障害者の権利条約」(*a Convention on the Rights of Disabled Persons*) の二つの事柄について採り上げた。それぞれ, 障害観の変化やインクルーシブ教育の導入など, 新たな概念が明確に示されていると考えられるからである。

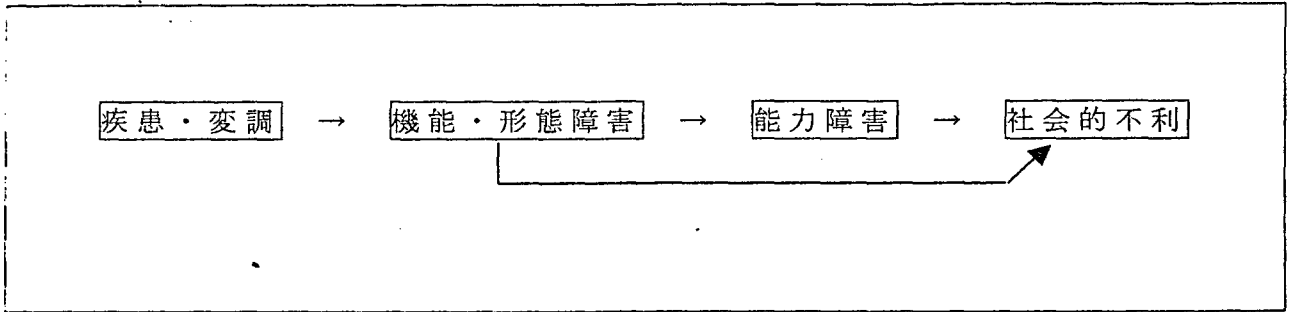
#### 第1項 WHOにおける障害観の変化

WHO は, 2001年「生活機能分類」(ICF) を発表し, 1980年策定の「国際障害分類」(ICIDH) を公式に改訂した。

1980年版 ICIDH (Fig.1-1-1) は, 障害を「器官レベル」「人間レベル」「社会レベル」の3つのレベルに分類し, 各レベル単位で発生する支障

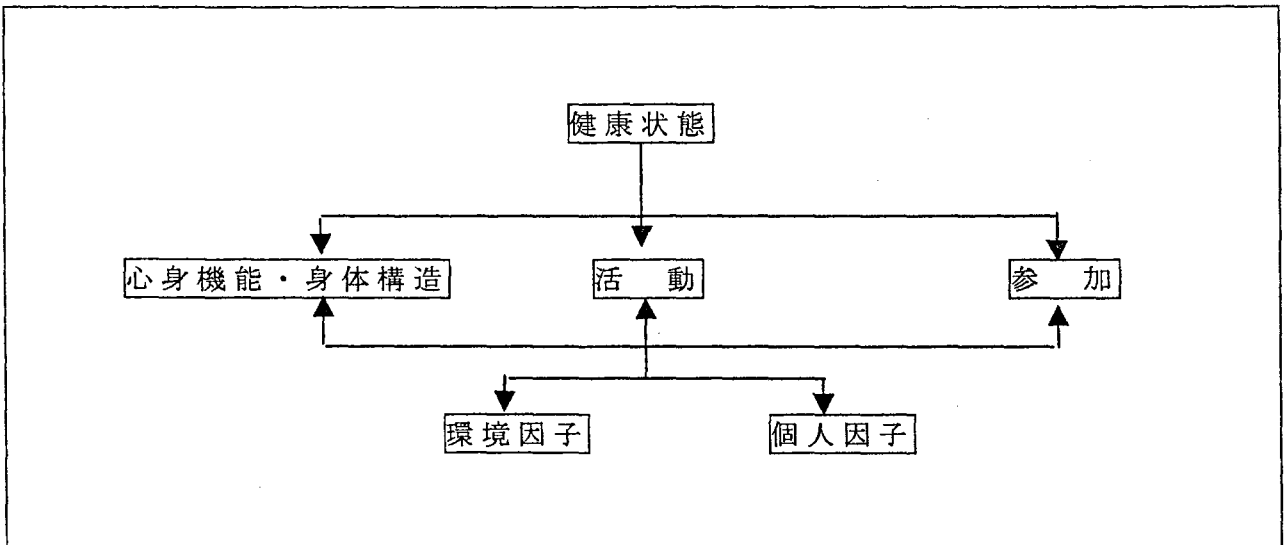
をそれぞれ「機能障害」「能力障害」「社会的不利」と命名することにより、それぞれの障害に対する独立した改善策や解決策の考案を可能にした点において大きな功績を残した。しかしその一方で、「機能障害の結果として能力障害が発生することはあっても、それはあくまで個人の範疇の問題であって、それら個人的問題が社会的関係において不利につながるような壁 (*barrier*) が存在するところに障害の原点がある」とする国際障害者連盟 (*Disability Person International: DPI*) の批判や、「機能的な障害のある者を閉め出す能力のみに支配された社会こそが新たな能力障害を生み出し、その結果として活動の制限や社会的不利を生み出している」とする Finkenstein, V (フィルケンシュタイン, 1989) の指摘に見られるように、これらの分類に対し、「マイナス面だけに焦点を当てている」「個人の課題だけに焦点を当てた医療モデルとなっている」「一方向的な線型モデルで構成されている」「障害には環境的な因子も大きく影響している」(佐藤, 1997) などとした批判的指摘も多く出されていた。このような批判を受け、WHO では、個々の持つ医学的障害診断の内容については ICD-10 (「精神および行動の障害」) に盛り込み、障害観全般に関しては人が生きていく上での「生活機能」を基盤とした ICF に転換することで、それらを障害概念として一体のものとして取り扱うこととなった。

2001年版 ICF (Fig.1-1-2) は、障害を、人が生きる過程全体を通して起こり得る「生きることの困難さ」と定義しなおし、ICIDH で分類された各レベルを「生命レベル」「生活レベル」「人生レベル」ととらえなおし(上田, 2005)、各レベルで発生する支障を「心身機能・身体構造の特徴」「活動の制限」「参加の制約」という中立的な用語を用いることにより、個人要因だけでなく環境要因もあわせて一体的に改善や解決を図っ



(出典 上田敏 (2005) : ICF の理解と活用, きょうされん)

Fig 1-1-1 I C I D H (国際障害分類) モデル (1980)



(出典 WHO (2002) : 国際生活機能分類－国際障害分類改訂版, 中央法規)

Fig 1-1-2 I C F (国際生活機能分類) モデル (2001)

ていくことの重要性を示した。環境要因へ切り込むことにより、例えば、わが国に根強く残る「障害」に対する「さし障りがあり害がある」とする消極的な意識やスティグマ、「皆と同じでないと間違いであり悪いことだ」という潜在的価値観に基づく個々の「違い」の排除などの差別的な態度が、新たな「障害」を生み出す人為的要因になることを明確に説明し得るものとなった（高山，2005）。

このような WHO の障害観の変化に伴い、わが国においても、新たな障害の捉えなおしが求められている。

学校教育に照らし合わせて考えてみると、学校教育法施行令第 22 条の 3 に示された「心身の障害」があるような場合、学校教育法第 71 条に規定された「学習上又は生活上の困難を克服し自立する力を育てる」という教育の目的を達成するために、従来から、機能不全や能力低下という障害の改善や克服を重視した取り組みが主になされてきた。一方、「今後の特別支援教育の在り方について」（2003）では、「身体機能や構造の欠陥を補うという視点で捉えることは適切ではなく、生活や学習上の困難や制約を改善・克服するために適切な教育及び指導を通じて、障害のある児童生徒の主体的な取り組みの支援を行うこと」と指摘され、発達に向けた個人的機能的要因の改善や克服への努力のみを強調するのではなく、生活や社会参加、自立といった全体的な視野に立ってとらえなおしたうえで、環境要因の改善や整備も含めた幅広い支援の取り組み、つまり、発達を促すための適切な支援の重要性が示唆されるようになってきたのである。

## 第 2 項 国連「障害者の権利条約」の採択と発効

2006 年 12 月、第 61 回国連総会本会議において「障害者の権利条約」が採択され、翌 2007 年 9 月わが国もまた条約署名を果たし、2008 年 5

月3日正式に発効した。本条約は、締約国に対し「障害のある者が障害を理由に一般教育制度から排除されない」ことを基本としながら、「障害のある人が、その人格、才能及び創造力並びに、精神的及び身体的な能力を最大限度まで発達させること」を求め、それらを可能にするための「合理的配慮」と、効果的な教育を容易にするための「支援」を、完全なインクルージョンという目標に即して「一般教育制度内で受けること」と規定している（川島・永瀬，2007）。

1994年、国際連合（UN）、国際労働機関（ILO）、国際児童緊急基金（UNICEF）、WHOなどの支持を受けて、国連教育科学文化機関（UNESCO：以後UNESCOと称する）が発表した「サラマンカ宣言」（*The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education*, 1994）の中に、インクルージョン化された教育の必要性が初めて示され、12年の歳月を経た今日、国連総会の場で教育のインクルージョン化を含んだ「障害者の権利条約」が改めて採択されたことは、人権尊重の観点に立った「障害の有無に関わらない万人のための学校教育」が、名実ともに国際規格となったことを示しているであろう。

しかしその反面、Table1-1-1に示したように、わが国政府は「インクルージョン（inclusion）」の訳を中国訳の「包容」と示し、「一般教育制度（general education system）」を「教育制度一般」と訳し直すなど、国際的理解とはやや異なる解釈をしているようにも推察される。条約締約国であり署名国であるわが国もまた、国際社会の一員として、早期批准と新たな特別支援教育の内実をインクルージョン化の方向に向けていくことが求められている。

Table 1-1-1 障害者の権利条約 第24条「教育」

1 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、次のことを目的とするあらゆる段階における障害者を包容する教育制度及び生涯学習を確保する。

- ①人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。
- ②障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。
- ③障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。

2 締約国は、1の権利の実現に当たり、次のことを確保する。

- ①障害者が障害を理由として教育制度一般から排除されないこと及び障害のある児童が障害を理由として無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。
- ②障害者が、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、質が高く、かつ、無償の初等教育の機会及び中等教育の機会を与えられること。
- ③個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。
- ④障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を教育制度一般の下で受けること。
- ⑤学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられることを確保すること。

3 締約国は、障害者が地域社会の構成員として教育に完全かつ平等に参加することを容易にするため、障害者が生活する上での技能及び社会的な発達のための技能を習得することを可能とする。このため、締約国は、次のことを含む適当な措置をとる。

- ①点字、代替的な文字、意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式並びに適応及び移動のための技能の習得並びに障害者相互による支援及び助言を容易にすること。
- ②手話の習得及び聴覚障害者の社会の言語的な同一性の促進を容易にすること。
- ③視覚障害若しくは聴覚障害又はこれらの重複障害のある者（特に児童）の教育が、その個人にとって最も適当な言語並びに意思疎通の形態及び手段で、かつ、学問的及び社会的な発達を最大にする環境において行われることを確保すること。

4 締約国は、1の権利の実現の確保を助長することを目的として、手話又は点字について能力を有する教員（障害のある教員を含む。）を雇用し、並びに教育のすべての段階に従事する専門家及び職員に対する研修を行うための適当な措置をとる。この研修には、障害についての意識の向上を組み入れ、また、適当な意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式の使用並びに障害者を支援するための教育技法及び教材の使用を組み入れるものとする。

5 締約国は、障害者が、差別なしに、かつ、他の者と平等に高等教育一般、職業訓練、成人教育及び生涯学習の機会を与えられることを確保する。このため、締約国は合理的配慮が障害者に提供されることを確保する。

(出典 外務省ホームページより)

## 第2節 わが国の国内動向

### 第1項 わが国における特殊教育の変遷

わが国における学校教育は、1872年の学制発布以来、一貫して一人の教師による一斉指導という固定的な形態を採ってきた。そこでの学習内容は、学習指導要領に定められているが故に全国津々浦々「均一」であり、各学級集団に所属する児童生徒の理解力はほぼ「等質」であるとともに、集団の構成員全員に期待される基本的な義務の履行という「集団同一性」もまた求められていた（横山：1998）。

文部省は、1961年版「わが国の特殊教育」の第1章「特殊教育の使命」において、「50人の普通の学級の中に、強度の弱視や難聴や、さらに精神薄弱や肢体不自由の児童・生徒が交じり合っ編入されているとしたら、はたして一人の教師による十分な指導が行われ得るものでしょうか。特殊な児童・生徒に対してはもちろん、学級内で大多数を占める心身に異常のない児童・生徒の教育そのものが、大きな障害を受けずにはられません。50人の普通学級の学級経営をできるだけ完全に行うためにも、その中から、例外的な心身の故障者は除いて、これらとは別に、それぞれの故障に応じた適切な教育を行う場所を用意する必要があります。」と述べ、通常教育の「均一性」「等質性」「集団同一性」を維持するために、それらに支障をきたす恐れのある障害児たちは例外的な異分子として学級から取り除き、別の場で教育する分離型教育の推進を掲げた。しかも、翌1962年には「文部省初等中等教育局長通達第380号」を出し、さらに重度の障害のある子どもたちを、医療モデルから「教育にたえることができない」者と認定し、就学猶予児または免除児として児童福祉施設に措置するなど、学校教育そのものからの排除も推進した。

当時、50人学級という大集団であったという事実を差し引いても、特

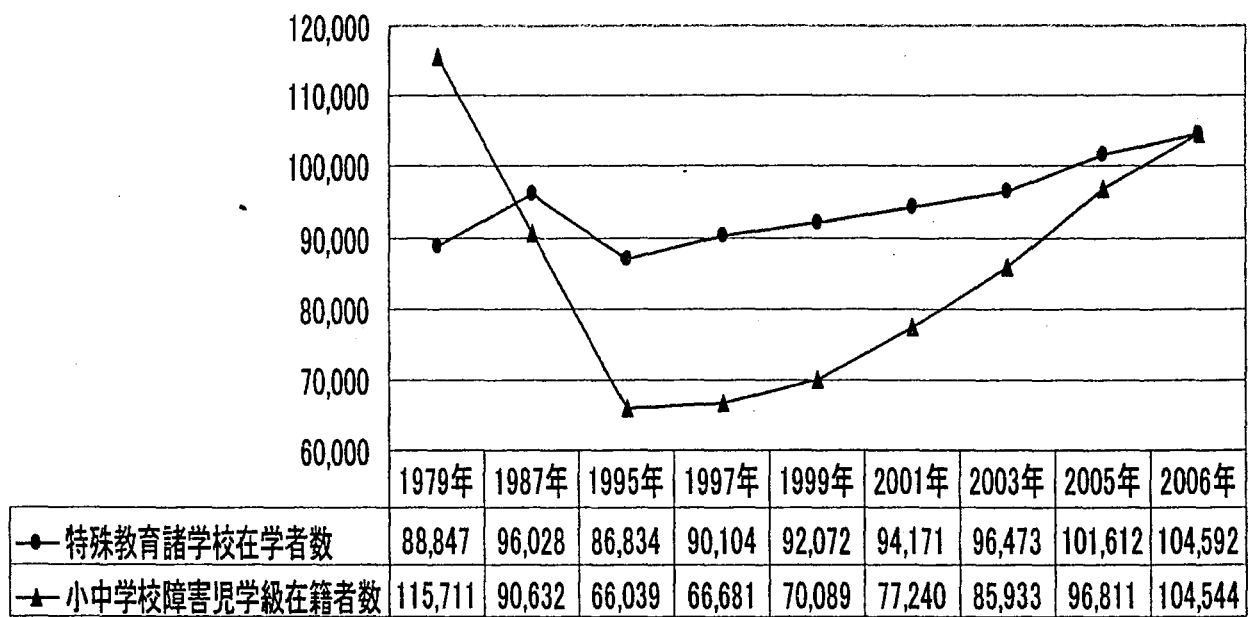
殊教育は通常教育の「均一性」「等質性」「集団同一性」の維持を補完する形で、固定的な分離型教育として一般化していくとともに、学校教育そのものから排除するという階層的排除の体制は、1978年に通達が改正されるまで続くこととなる。

1979年の「養護学校義務化」は、それまでの医療モデルに支配された階層的排除体制を改め、全ての子どもたちの教育権を保障する画期的な出来事であったが、前年の1978年に出された「教育上特別な取り扱いを要する児童生徒の教育措置」（文部省初等中等教育局長通達第309号）により、障害種別や程度に応じた就学措置の原則、就学指導委員会の権限などが改めて確認されたことにより、分離型特殊教育の色彩をより色濃くするものとなった。

これ以後、かつての異分子的発想とは異なる新たな良心的発想に導かれた「個々の発達や状況に応じたきめ細かな手厚い教育を、場所を分けて行う」とする治療的分離型特殊教育が大いに推進されていくこととなる。その結果、辻村ら（1969）の「通級指導や交流教育などの多様な教育の場を、教育的統合の観点から整備すること」という提言が実質的に生かされることはなかった。

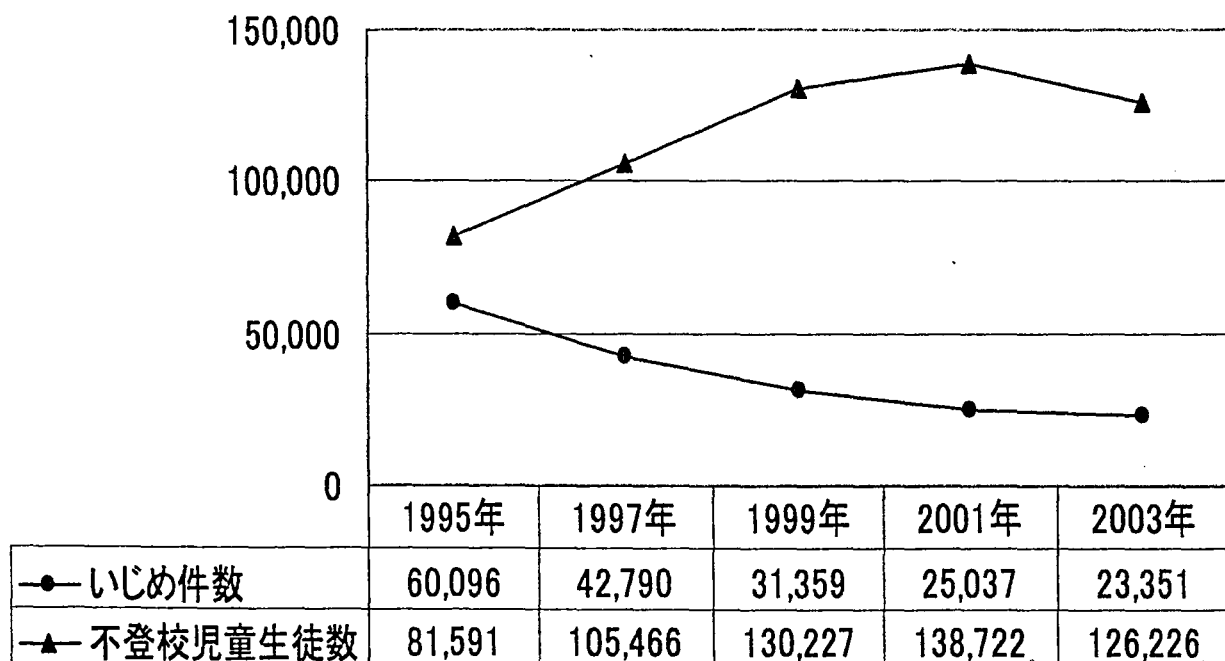
その一方で、「均一性」「等質性」「集団同一性」に価値基準を置いてきた通常教育では、「学級崩壊」「不登校」「いじめ」「校内暴力」「虐待」「殺傷」などの今日的課題が噴出し始めている。Fig.1-2-1とFig.1-2-2に示したグラフを合わせて見ると、いじめ件数が減少するにしたがい、特殊教育諸学校ならびに障害児学級在籍者数は増加し、不登校者数もまた加速度的に増加していることがわかる。Tø ssebro, J（2004）が「特殊教育は全ての児童生徒に合わせる意思を持たない普通学校にとっての安全弁になっている」と指摘しているように、分離型特殊教育は、通常教育





(出典 文部科学省 (2007) : 学校基本調査に基づいて作成)

Fig. 1-2-1 特殊教育諸学校および障害児学級在籍児童生徒数の変化 (単位 : 人)



(出典 文部科学省(2004) : 学校基本調査に基づいて作成)

Fig. 1-2-2 いじめの件数と不登校児童生徒数の変化 (単位 : 人)

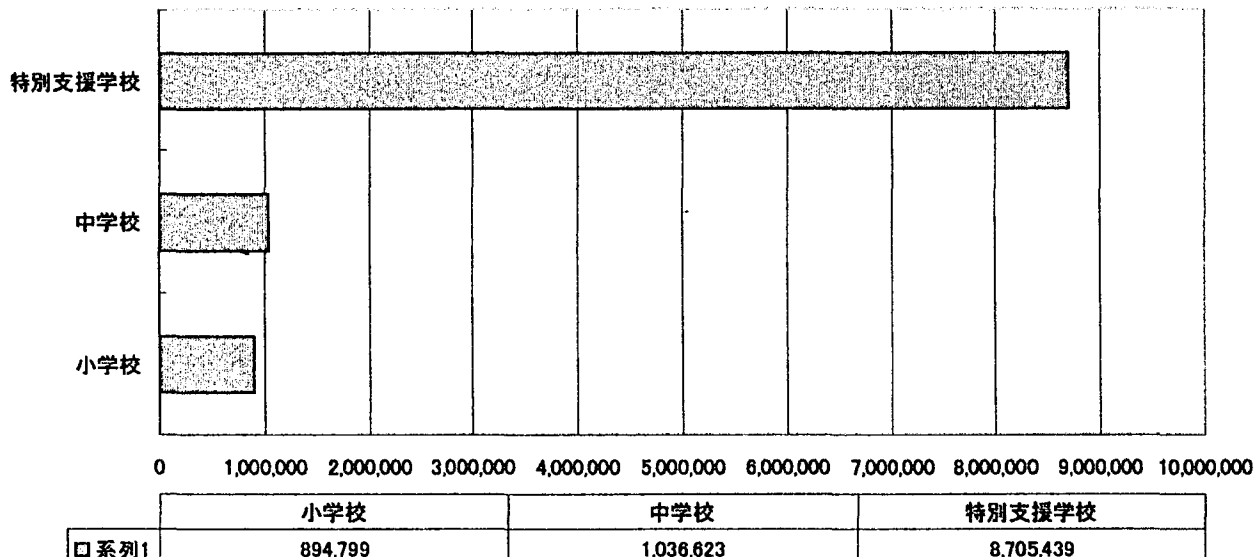
の抱える課題から障害のある子どもたちを擁護する、まさに安全弁としての役割もまた担ってきているのではないかと推察するのである。

このように、特殊教育は、異分子の排除としての色彩の濃い「排他的分離型特殊教育」から、発達保障や擁護の色彩の濃い「治療・擁護的分離型特殊教育」へとその特徴を変化させてきた。

## 第2項 わが国が直面している喫緊の課題

2007年4月から特別支援教育が始まった。新たな教育の方向性を示した「今後の特別支援教育の在り方について」(2003)は、その第1章において特殊教育の量的ナショナルミニマムの達成について言及するとともに、第2章において、「障害の種類と程度に応じて、盲・聾・養護学校や特殊学級において教育を行う等により、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いた」これまでの特殊教育に対し、「障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し適切な対応を図ること」を基本的視点とする新たな教育の在り方を示した。

第1章に示されたナショナルミニマムの量的達成とは、具体的には1,013校(2007)に及ぶ特殊教育諸学校の数および、35,946学級(2006)に及ぶ特殊学級の設置数などを挙げることができる。ナショナルミニマムの量を考える場合、学校や学級など器の全体総量に焦点を当てるだけでなく、それに付随する予算総量にも注目すべきである。特殊教育諸学校等においては、一人あたりの予算配当が他の学校種のおよそ8~9倍も手厚くなっている(Fig.1-2-3)現状を鑑みれば、先の報告書が「特別の教育的支援を必要とする範囲は、対象児童生徒の増加等にみられるように、量的に増加する」と示しているように、従来の「異なった場での手厚い教育」という特殊教育パラダイムでの施策展開を続けていく限り、今以上の教育予算が必要となってくるのは必然であろう。



\* 特別支援学校教育予算は小学校予算の 9.7 倍，中学校予算の 8.4 倍  
 (出典 文部科学省 (2007))

Fig. 1-2-3 学校種別ごとの一人当たりの年間教育予算 (単位: 円)

しかし、2008年現在、OECD加盟国中最大のGDP比約180%近くにも匹敵する778兆円もの長期債務残高を抱えるわが国の国家財政は、仮に歳出抑制と消費税率10%の増税賦課を同時に課したとしても、プライマリーバランスを均等化させるにとどまるほど悪化していると言われていた。第154回通常国会の衆議院予算委員会の席上で明らかにされたIMF（国際通貨基金）による勧告「日本管理プログラム」（2002, Table1-2-1）は、公務員総数の30%削減をはじめ、公務員給与の引き下げや、年金の一律30%削減、消費税率の引き上げ、資産税の導入など、財政再建に向けたシナリオを勧告しており、危機に瀕したわが国の財政状況の深刻さを如実に物語っている。

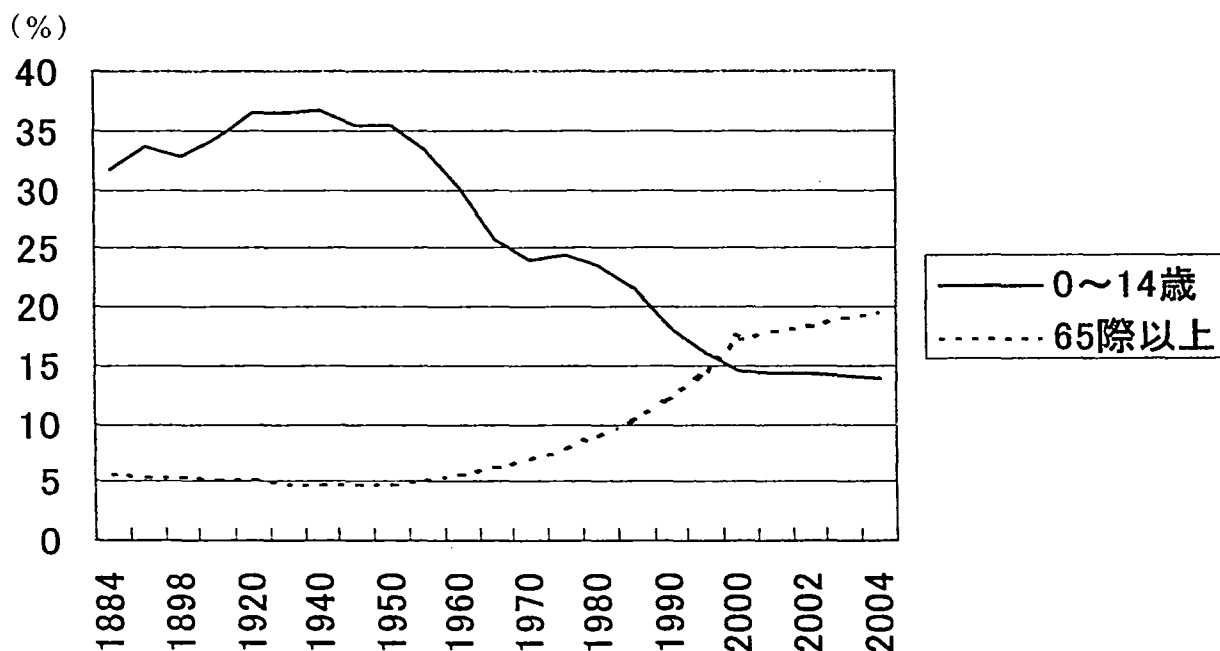
また、Fig.1-2-4は、わが国の直面する超少子高齢化の状況を示した図であり、2000年をさかいにして14歳までの子どもと65歳以上の高齢者の人口比率が逆転しているのがわかる。人口安定に必要な合計特殊出生率が2.1（大泉，2007）であるのに対し、年間特殊出生率1.26という少子化の現状が労働人口の減少および税収等の減少を招くことは言うまでもなく、さらに60歳以上の人口比率21%に見られる世界一の超高齢化による種々の課題（年金・高齢者医療・介護費用の増大に伴う社会保障制度の見直しや防犯・消防・保健・福祉サービス等の低下）が危惧されるなど、人類史上に例を見ない厳しい状況にわが国が置かれていることも事実である。経済成長に伴うパイの総量の拡大が見込めず、全体的予算の削減が求められている中で、教育予算のみに偏った予算編成が行われるなどは到底考えられるものではないだろう。

このようなわが国の置かれている厳しい経済情勢と、特殊教育パラダイムで考える教育予算の自然増の必然性とを考え合わせる時、従来の特殊教育パラダイムに基づいた発想に限界があることは自明の理である。

Table1-2-1 IMF 勧告「日本管理プログラム」の概要

- ① 公務員総数の 30% カット及び給料 30% とボーナス全額カット
- ② 公務員の退職金全額カット
- ③ 年金一律 30% カット
- ④ 国債の利払い 5～10 年間停止
- ⑤ 消費税率 20% に引き上げ
- ⑥ 所得税の課税最低限を年収 100 万円まで引き下げ
- ⑦ 資産税を導入して、不動産には公示価格の 5% を課税，債権・社債については 5～15% の課税，株式は取得金額の 1% 課税
- ⑧ 預金は一律 1000 万円以上のペイオフを実施し，第 2 段階として預金額を 30～40% 財産税として没収する

(出典 第 154 回衆議院予算委員会記録第 10 号 (2002 年 2 月 14 日))



(出典 国立社会保障・人口問題研究所調査に基づいて作成)

Fig. 1-2-4 0歳から14歳までと65歳以上の人口比率

今まさに、特殊教育パラダイムを超える新たな教育パラダイムが求められているのである。

### 第3項 日本型インクルーシブ教育としての特別支援教育

学校教育を「人生前半の社会保障」ととらえた広井（2006）が示しているように、わが国は、「課題対応型」の社会保障政策（Negative Welfare）から「積極予防型」の社会保障政策（Positive Welfare）への転換を余儀なくされていると言っても過言ではないだろう。つまり、特別な教育的配慮を特別に行おうとする課題対応型社会保障としての教育からできる限り脱却し、様々な市民の主体的な参加を伴って特別な教育的配慮を普段の生活の中で行っていくことにより、特別な状態へと陥ることのない積極予防型教育へと転換することが求められているのである。

特別支援教育が、従来の特殊教育の良さを受け継ぎながらも、様々な市民の主体的参加を伴いながら、通常的生活の中で個々に対する柔軟な配慮やシステムの導入を実現していこうとする新たなパラダイムの上に成立している教育概念であり、共生社会実現をめざすわが国の新たな教育施策であるのであれば、全国の1,000校を超す特別支援学校もまた行政市民の一員として、これまでに蓄積してきた様々な叡智を通常教育の中に積極的に活用していくことは、日本型インクルーシブ教育の構築を考える際の重要な要素となり得るだろう。

このことは、日本特殊教育学会「障害児教育システム研究委員会」報告（2003）でも明確に示されており、2007年の特別支援教育のスタートとともに、特別支援学校と改められた各学校に対し、その役割として地域の学校教育支援を含むセンター的役割の付加へとつながっていることは言うまでもない。また、特別支援学校が小中学校に対し巡回型教育相談による支援実践を行う必要性は、1980年代以降の英国においても強

調されており (DfEE, 1998), Mitchell, D (2008) は, その内容が, 通常教育の教師と特殊教育の教師がそれぞれの専門的知識を結び合う「相互指導」(Dieker& Barnett, 1996) であっても, 特別な支援を必要とする子どもたちに適合する支援方策や教育内容について助言したり指導したりする「コンサルテーション」(Elliot& McKenney, 1998) であっても, 通常教育の教師と特殊教育の教師とが協働する限りにおいて, 「①相互の相乗効果」「②専門的知識の新たな学びの機会」「③子どもたちへの支援の拡大」という三つの成果があると指摘している。このような特別支援学校を活用した通常教育との協働指導の促進は, 神奈川県立第二教育センター発行の「インクルージョンをめざした学校教育の改革」(1998) でも, 「旧来の教育システムで現在までに培ってきた資産を活用する」ことによって「障害児教育の持っていた個への対応という有形・無形の資産を学校教育全体で共有化することで, 学校教育全体の質的充実が図れる」と触れられているように, まさに国益に資する実践であると考えられる。

#### 第4項 わが国における特別支援学校の地域教育支援の実際

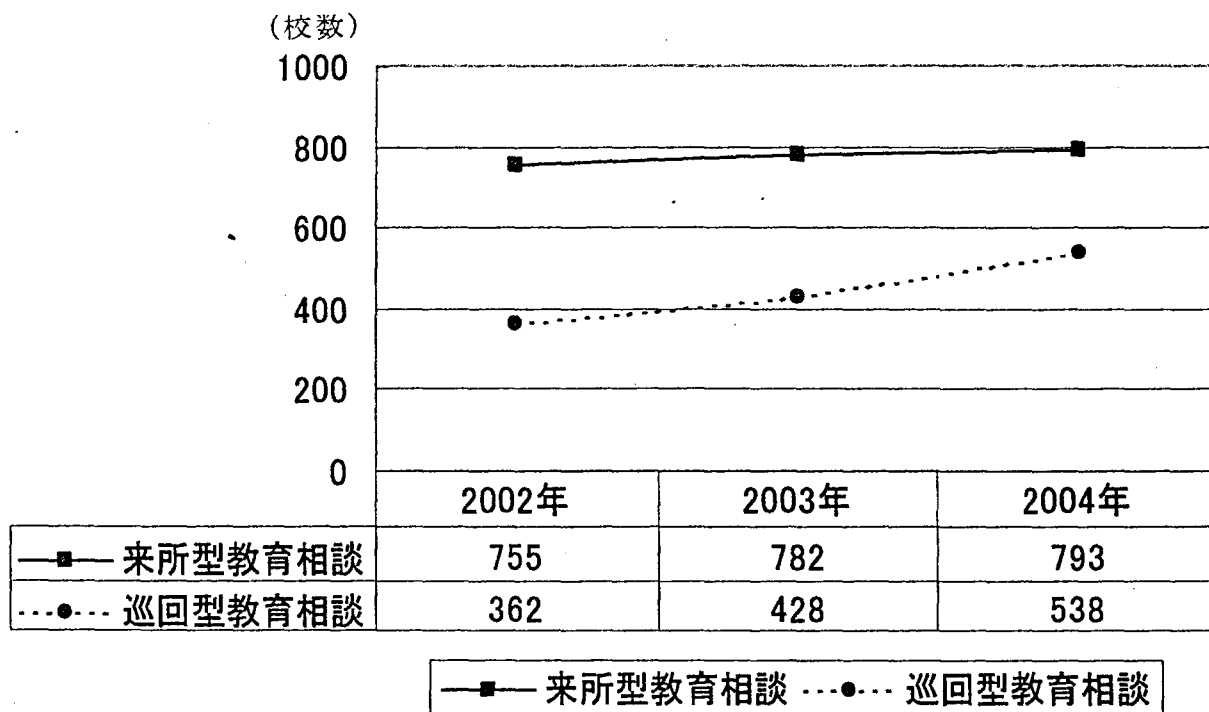
このような方向への動きを, 各地において既に見出すことができる。特別支援学校は, 学習指導要領(1999)において, 「地域の実態や家庭の要請等により, 障害のある児童もしくは生徒又はその保護者に対して教育相談を行うなど, 各学校の教師の専門性や施設設備を生かした地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割を果たすよう努めること」と示され, その後の「21世紀の特殊教育の在り方について」(2001)にも同様の文章が盛り込まれるなど, 「各学校等の専門性や施設を生かした, 特殊教育に関する児童生徒又はその保護者への相談」としてのセンター的役割が明確化され, その結果, 2000年以後多くの特別支

援学校が来所型の相談業務を開始させてきた。一方、「今後の特別支援教育の在り方について」（2003）は、「盲・聾・養護学校は、これまで蓄積してきた教育上の経験やノウハウを生かして、地域の小中学校等における教育について支援を行うなどにより、地域における障害のある子どもの教育の中核的機関として機能すること」と示し、学習指導要領が明示した特別支援学校の利点を生かした来所型教育相談や施設開放だけにとどまらず、地域の小中学校等に積極的に出向いていく巡回型教育相談という概念を新たに提示した。Fig.1-2-5は、教育相談を実施する特別支援学校数を示したものであるが、巡回型教育相談を新たに実施する学校は年々増加する傾向にある。

特別支援学校が地域教育支援を実施することに対し、「特別支援教育を推進する制度の在り方について」（2005）は、「特別支援学校のセンター的機能が発揮されることを踏まえれば、小中学校においては特別支援学校との連携協力を積極的に推進すべきである」と肯定的な表現でとらえ、さらに、学校教育法の改訂（2007）に伴い、第七十一条の三に「特別支援学校においては、第七十一条の目的を実現するための教育を行うほか、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、第七十五条第一項に規定する児童、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努めるものとする」と明確に規定されるなど、今後の新たな役割として位置づけられるようになってきた。

巡回型教育相談による地域教育支援は、その端緒についたばかりであることから、地域の実情や学校の状況によってその内容はまちまちである。国立特別支援教育研究所（2007）の調査によれば、学校組織の状況としては、87.6%の特別支援学校でセンター的機能を発揮する部署が校務分掌上に明確に位置づけられる一方で、全教職員がセンター的機能を





(出典 文部科学省(2004)：学校基本調査に基づいて作成)

Fig.1-2-5 センターの機能実施状況調査〔盲・聾・養護学校合計 995 校〕

担うと位置づけている学校も 18.9%あった。

各学校における支援方法としては、校務分掌上に位置付いた部署が中心となって地域支援に取り組んでいる学校の場合、支援対象エリアの広さに応じて、おおよそ「①狭域エリア支援タイプ」「②広域エリア支援タイプ」「③超広域エリア支援タイプ」三つのタイプに分類されるのではないかと考える。タイプ別にそれぞれの支援方法を概観してみると、

- ①「狭域エリア支援タイプ」は、市区町立の特別支援学校や都市部の比較的狭いエリアをカバーする都道府県立特別支援学校などに見られる支援タイプであり、限られた市区町域を特別支援学校のコーディネーターが定期的あるいは非定期的に巡回訪問し、教職員や保護者の相談、児童生徒に対する直接的・間接的な支援を実施する。主に、京都市や兵庫県の市立の特別支援学校や東京都の区立の特別支援学校に見られるような主として「フットワーク」を活用した地域支援例と言える。
- ②「広域エリア支援タイプ」は、より広域エリアをカバーする都道府県立の特別支援学校に見られ、複数の特別支援学校が連携をしながら巡回型教育相談を実施しているタイプがそれに当たると考えられる。岡山県や東京都のように幾つかの地域ごとに中核特別支援学校を設定し、この中核特別支援学校がその地域内の支援要請情報を集約したうえで、各特別支援学校に振り分けるといような、「ネットワーク」と「フットワーク」を併用した地域支援例と言える。
- ③「超広域エリア支援タイプ」は、特別支援学校の数が少なく一校あたりの支援地域が超広域の場合に見られ、各地域の障害児学級や通級指導教室の教師と、インターネットシステムやテレビ会議システムを通じて定期的な協議会や支援会議を実施し、実際の学校支援には地域の障害児学級や通級指導教室の教師が当たる例を岩手県に見てとること

ができ、まさに「ネットワーク」と「システムワーク」と「フットワーク」を併用した地域支援例と言える。

以上の例からは、「フットワーク」「ネットワーク」「システムワーク」を組み合わせた支援展開を見ることができる。

一方、教職員全員で地域支援に取り組もうとしている学校も見られる。このような学校で重要となるのは「チームワーク」であろう。京都府の府立特別支援学校に、地域支援を校内の特別な部署が担うのではなく、教師全員が日常業務と並列させながら取り組んでいる例を見ることができる。支援内容例としては、主に自立活動部や療育指導部が担当することの多い「高機能自閉症児への対応相談」や「発達検査の実施」、進路指導部の担う「生活相談」や「福祉支援への架け橋」、全教職員が担う「教材教具の貸し出し」や「校内研修への講師派遣」などがあげられ、その他の分掌の取り組みや業務全体を地域支援の一環として取り組んでいる様子が伺われる（三科，2006）。その他、福祉圏域内において福祉機関の主導の下に、教育機関としての援助・協力の役割を担っている特別支援学校も見受けることができる（青山ら，2007）。

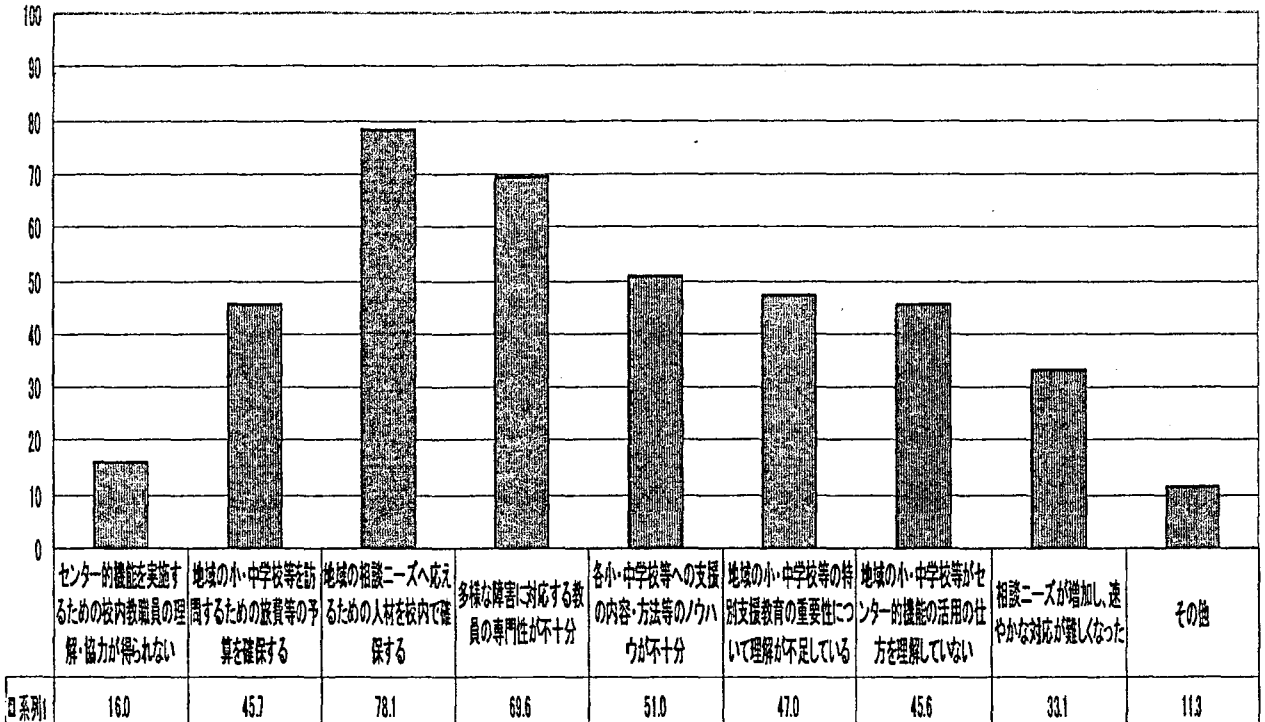
さらに、地域支援を中心となって実施する校内分掌組織を持つ一方で、校内の全ての分掌が何らかの形で校外への支援を実施している佐賀県立伊万里養護学校の例も見受けることができる（浦郷・後上，2007）。

このように、「チームワーク」を基盤に据えて「フットワーク」「ネットワーク」「システムワーク」を組合せた地域教育支援への工夫に取り組んでいる特別支援学校がある一方で、特別支援教育体制に対して、モデル事業段階から「人も増えない、予算も付かない施策で何をさせようとするのか」（田中：2007）という教師たちの声は根強く、特別支援学校においても「教師は自校の児童生徒の教育に専念することこそが本

務」とする意識が根強くあり、地域の幼稚園や学校への支援に対して消極的な姿勢を持つ者も少なくない。

全国約 927 校の特別支援学校を対象とした文部科学省による「特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」(2008)によれば、78.1%の学校が「地域の相談ニーズに応えるための人材を校内で確保することが難しい」と回答していることが明らかとなり、「多様な障害に対応する教員の専門性が不十分である」「各小中学校等への支援の内容・方法等のノウハウが不十分である」と回答した学校は、それぞれ 69.6%と 51.0%にのぼることもわかった。Fig1-2-6 は文部科学省調査をグラフに示したものである。「小学校や中学校あるいは高等学校での教育実践が辛くなった教師が特別支援学校教師として赴任してきている現状がある中で、誰を地域の支援に出せると言うのか」という校長たちの独白を耳にすることが多いことから、これらの数値に疑問を挟む余地はないであろう。ただ、これらの背景には、例えば、「特別支援学校が地域においてセンター的機能を発揮するためには、担当者に特別支援教育の高い専門性が求められる。特に通常の学校に在籍する発達障害のある子への支援を考える時、特別支援教育に関する専門性の他に、小中学校等の学校のシステム、現況を理解したうえでのコンサルテーション、アセスメントをすることが要求される」(内田：2007)という指摘に見られるような、「特別支援学校では培うことのできない力量への指向」や、「300回を超える地域の外部相談」(三原：2007)という表現に見られる「スーパーマン的活動への指向」などへの、半ば脅迫的な意識が強く影響しているのではないかと考える。一部の高度な知識を持った教師しか行えない巡回型教育相談ではなく、実践を基にしたチームによる支援を伴うチーム思考型の巡回型教育相談の実施こそが求められるべきなのではないかと考

(%)



(出典：文部科学省(2008)：平成19年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について 調査結果の概要)

Fig1-2-6 センター的機能の取組に関する状況調査

える。

また、同調査からは、7割を超える都道府県において巡回相談のための旅費が予算化されていることも明らかとなった。限られた予算を配分して地域支援を実施することから、自ずと相談件数や巡回件数が限定されるなどの弊害も予測でき、特殊学校や特殊学級などの教師を主体とした100人以上の巡回教師を派遣している英国の状況(OECD, 1999)には到底及ぶものではないことが改めて痛感される。柔軟性に乏しいわが国の特別支援学校の実態が垣間見られる。

「障害者の権利条約」(2006)は第24条において、障害を理由とした不平等を排除し、平等を包含していく「インクルージョン」という理念の下、誰もが共存し共生していける社会の建設に向けた教育政策を実施していくことの重要性を示したことは先述したとおりである。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課の新谷(2007)は、特別支援教育を「単なる場の統合ではなく、子どもたちの可能性を最大限に伸ばすという、内容の伴った真にインクルーシブな教育へと育てていかなければならない」と、文部科学省初中局ニュースで述べている。特別支援教育を誰もが共生していける社会建設づくりに向けた教育方策として位置づけていくためにも、政府ばかりでなく、市民もまた同じ方向に向けた努力や工夫が必要とされていることは言うまでもない。「個人が変わらないと組織は変わらない」(金井:2004)という指摘が示しているように、特別支援学校の一人一人の教師もまた、コスト意識を持ちながら、自分たちに可能な地域教育支援を足掛かりにして地域に踏み出していくことが、特別支援教育を共生社会建設をめざすインクルーシブ教育日本型モデルへと育てていく第一歩となり、一人一人の子どもの人権尊重に資するだけでなく、国益にも資することができるのである。

### 第3節 英国における政治経済および特殊教育の変容と英国型インクルーシブ教育

直面する喫緊の課題に対し大きな変化を余儀なくされた実例を、社会保障大国と目されてきた英国に求めることができる。本節では、わが国の現在の社会状況によく似た経緯を歩みながら、大きな政策転換を実現し独自のインクルーシブ教育を確立してきた、英国の政治経済の変容と特殊教育政策の転換について概観する。

第二次世界大戦後「福祉国家」の道を歩み始めた英国が、1970年代の世界的なオイルショック以降経済危機に陥り、新自由主義に基づく「小さな政府」論に基づく経済効率を最優先させた政策転換を図ることにより危機を脱していく過程の中に、特殊教育政策を大きく転換させたウオーノック報告（1978）もまた位置付いているという事実が、人類史上例を見ない超少子高齢化社会に突入し、しかも、莫大な債務を抱えるわが国の特殊教育政策にヒントを与えてくれるのではないかと考えるからである。

#### 第1項 英国における政治・経済の変容

第二次世界大戦後の英国は、1942年に出された「社会保険および関連諸サービスに関する関係各省委員会」報告書（通称 **Beveridge Report** 「ベバリッジ報告」）に基づいて、それまでの資本主義経済の中心的考え方であった「政府は市場介入せず、経済政策も最低限なものにとどめる」とした **Smith, A** の理論に基づく古典的自由主義経済を否定し、「有効需要の原理」（「商品の供給量は需要量によって決まる」）に基づき、「不況時に政府主導の公共投資（需要）を増やすことにより、生産と雇用は拡大する」と提唱した **Keynes, J** の経済理論を採用し、完全雇用政策と「*from the cradle to the grave*（ゆりかごから墓場まで）」というスローガンに

代表される包括的・体系的な社会保障システムを構築してきた。このような Keynes 主義的福祉国家の理想は、市場的資本主義の管理・統制政策や完全雇用政策、ならびに国民福祉の高揚政策などにおいて国家介入を前提としていたが故に、「大きな政府」体制を生み出し、結果として、産業国有化方針による電力・ガス・エネルギー・電気通信・鉄道・航空・船舶・自動車・貨物など多くの分野に渡る国営企業を創出することとなった。しかし、1970年代前半に起こった世界的なオイルショックは、それまでの過剰な有効需要創出による供給能力の低下を引き起こしたばかりでなく、物価上昇に伴うインフレーションと失業者の増大をも招き、英国は経済活動の停滞化を招く深刻なスタグフレーションに陥った（梅川，1989）。

1979年に首相の座に就いた保守党の Thatcher, M は、財政再建を図るため、「国家によるサービスの縮小，大幅な規制緩和，市場原理主義の重視」を特徴とする経済学者 Hyek, F らの提唱する新自由主義経済理論を導入し，市場原理に基づく効率中心の競争メカニズムを行財政改革の中心に据えながら，行政機構の縮小化や国有企業の民営化，福祉サービスの市場化，外国資本参入の自由化などの改革を次々に断行した（広原，1989）。このような行政執行部門へのビジネス的手法の導入を図る NPM（New Public Management）政策や，「小さな政府」体制に依拠した民間活力の活用政策とそれを可能にする大幅な規制緩和政策は，「効率性」を優先しているが故に，それまでの手厚い福祉政策を犠牲にするものではあったが，国家財政の再建という当初の目的を十分に果たし得るものでもあった（近江，2002）。

## 第2項 ウォーノック報告に見る人権尊重と国益尊重の両義性

一方，特殊教育政策に目を転じれば，1978年に出された「Warnock



*Report* (ウオーノック報告)」に、財政再建と責任ある社会の構築に向けた Thatcher の意気込みを感じ取ることができる。

1973年当時、教育科学大臣だった Thatcher は、「心身障害児童・青少年に対する英国の教育制度に再検討を加え、同時に、これら青少年の就業対策を含む医療面の改善策を考慮し、併せて以上の目的に沿った予算人員の最も効果的な配分等の方策について調査し、所要の勧告を行うこと」を目的とする委員会の設置を提案し、翌1974年、Warnock, M を委員長とする「*The Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (障害児童・青少年の教育問題に関する政府委員会)」を設置した(篠原, 1997)。その後4年間に及ぶ審議を経て、1978年、全19章225項目と序論と勧告の要約を含んだ400ページにもおよぶ膨大な政府委員会答申「*Special Educational Needs* (特別な教育的ニーズ)」(通称: ウオーノック報告)が提出された(小嶋, 1981)。

ウオーノック報告には、

- ① 細分化された障害カテゴリー別の病理学的モデルとしての特殊教育から、「*Special Educational Needs* (特別な教育的ニーズ)」という包括的カテゴリーを用いた教育モデルへの転換
- ② 「通常教育への *integration* (統合) 化の促進」の示唆
- ③ 早期教育の重要性と親の役割の重要性および親の意見表明権の明確化
- ④ アセスメントの段階的实施と巡回指導サービスの拡充
- ⑤ 特殊教育学校の「特殊教育センター」化とリソースセンター化
- ⑥ 特殊教育の専門化と特別手当の廃止

という六つの大きな特徴を見出すことができる。

一つめの特徴は、

- ① 障害状況は、医学上の基準に基づいて分類するアプローチより、もっと広範で多様かつ複雑であり、従来の障害カテゴリー別教育では子どもの必要としている教育に十分に対応することができない。
- ② 子どもが抱えている教育上の課題や発達の遅れは、子ども自身に内在する問題として考えるのではなく、まず子どもを取り巻く環境を整備することから始める。
- ③ 障害児と健常児との間に、決定的な境界線を引くことは難しく、むしろ連続線上に存在し、個々のそれぞれ違ったニーズの連続である。

という記述に見られるように、心身に障害のある子どもの教育も、学習に困難さを抱える子どもの教育も、情緒や行動面に問題を抱える子どもの教育も、それぞれ質的に異なった教育と捉えるのではなく、子どもにニーズが生じたときにそれに応じて定義するという「**Special Educational Needs**（特別な教育的ニーズ）」という流動的かつ柔軟でノン・カテゴリーな用語を用いるよう勧告した点である。そこには、「特殊であると認められる子どもたちは、彼らが抱えている問題に応じた特別な教育を必要としているが故に、同じような問題を抱えた子どもたちを、他の子どもたちと場所や内容を分けて教育することが最善の方法である」としてきたそれまでの特殊教育パラダイムを否定し、障害種別にこだわらない「特別な教育的ニーズ」という観点に基づき、「どの子どもも学校の学習でつまづくことがあり、学習上生じるさまざまな困難は子どもの側にだけあるのではなく、教師やカリキュラムの側にあるからこそ改善の余地があり、そうした改善はすべての子どもの学習にとって役立つ」（UNESCO, 1993）とする新たな教育パラダイムの発想が見えるのである。つまり、従来の治療教育主導の病理学的モデルにのっとりた特殊教育から、教育モデルへの転換という画期的な変化をもたらしたと言

える。

二つめの特徴は、

- ①全ての青少年はできる限り充実し、独立した普通の生活をおくる権利があるので、ノーマライゼーションの実現、通常の世界生活では非障害者と同じ生活をする権利、学校生活においては可能な限り統合教育をめざす権利がある。
- ②通常のカリキュラムを適用しうるための特別な手段（例えば、特別な施設・設備や資源、あるいは階段にスロープを設けたりするような物理的環境の改善や専門的な指導技術の導入）の必要性。
- ③特別なカリキュラムあるいは軽減されたカリキュラムの必要性。
- ④教育が行われる場の社会的構造や雰囲気への特別な配慮。

などの記述に見られるように、権利性を前面に出した肯定的な体裁を保ちながらも、反面、教育の質を損なわない最適の統合形態を一定の条件下で準備するという考え方もまたあわせて提示している点である。統合形態としては、学習上に共通性を持たない「場所的統合」、食事や遊びや教室外の活動などを一緒に行う「社会的統合」、特別なニーズを持つ子どもたちの定期的であれ常時であれ通常学級に加わり学校の諸活動に十分関わることのできる「機能的統合」の三種類に分類している(田中, 1983)。

三つ目の特徴は、

- ①機能不全や重大な困難を持つ子どもたちの教育は、最低年齢の制限を全く設けずにできるだけ早くから開始すべきである。
- ②親は「最大の教師」であり、自分の子どもに対して権利を持っていると言うことを尊重されなければならないと同時に、子どもの成長のために親が独特で貴重な役割を演じていて、専門家といわれる人々を有

効に使うことによって、この役割が一層効果的になる。

③特別な教育的用意に関する親の不服申し立ての権利保障

④Named Person（私的後見人）制度の提案

などの記述内容に見られるような、早期教育の重要性と親の役割の重要性および親の意見表明権を明確に示している点である。特に親の役割の重要性については、「特別な教育的ニーズを持つ子どもの教育が成功するかどうかは、その子どもたちの親が十分関与するかどうかにかかっている」と指摘し、さらに「親と学校との連携は、子どもの教育的進歩に重要な意味を持っている。一方で、親が教師の努力を援助するならば、その目的やその子どものための教育的措置に関する情報や助言を学校から得る必要がある。他方、親が子どもとの親密な体験に基づいて情報を提供できなければ、学校ではその子の特別なニーズの適切なアセスメントは不可能であり、またそのニーズに応えることもできない」（*Russell,P, 1992*）として、「パートナーとしての親の原則」を重視し、親との協同的行為を勧告するとともに、適切な情報提供の重要性もまた示唆している。

四つ目の特徴であるアセスメントの実施にあたっては、Table1-3-1に示すように、学校が中心となってアセスメントを実施する第1段階から第3段階までの場合と、学校外の専門家や専門機関などと連携して多角的な観点からのアセスメントを実施する第4段階と第5段階の場合の合計5段階別によるアセスメント方法を提案している。このような段階別アセスメントを実施するとともに、巡回型の指導サービスを拡充することにより、子どもたちの必要としている特別な教育的ニーズに応じて、教師をはじめ様々な大人が協働しながら適切な指導や支援を提供する仕組みを提案している。

Mitchell,D& Ryba,K（1994）は、ウオーノック報告に見られる各段階

Table1-3-1 ウオーノック報告に見られる段階的アセスメント

	段 階	方 法 と 手 順
学 校 中 心 の 場 合	第1段階	特別な教育的ニーズを持つと思われる子どもについて、学級担任が校長と協議する。子どもに関する情報は校長が統括し、それに基づいて、校長と担任教師が、学校の力量の範囲で特別な対策を講じる決定をする。
	第2段階	「専門的指導力を持つ学校の教師」または「地方教育局の助言教師」との協議を経て、校長の統括する情報をもとに、校長と担任教師が対策を決定する。
	第3段階	第2段階のアセスメントで効果が上がらない場合、校長または校医により、「巡回指導教師」「教育心理専門官」「保健機関や社会福祉機関の職員」などの諸種の専門家を招き入れてアセスメントを行う。この段階では、学校内で対策を行うか、次の段階へと進かを選択するが、非常勤教師の導入などを通じて、できる限り学校内で対策を講じることと勧告している。
専 門 家 中 心 の 場 合	第4段階	アセスメントに関わる専門家は、「医務官」(medical officer)「保健訪問員」「教育心理専門官」「ソーシャルワーカー」「同一地区の学校の教師」「地方教育局の助言教師」など、地歩行政の関連業務に携わっている人々である。子どもがすでに就学している場合には校長も評定に加わる。
	第5段階	アセスメントに関わる専門家は、第4段階とほぼ同じである。アセスメントの内容は、現在、地区障害チーム (district handicap team) の行っている評定に近似しているが、教育の専門家を必ず含めるという点で異なっている。また、個々の子どもの持つニーズによっては他の分野からも専門家が呼ばれることもある。

出典 矢野裕俊 (1980) : 英国の障害児教育)

別アセスメントに該当する児童生徒を、それぞれ「レベル1：通常のカリキュラムの内容を修正しないが、教授方法または教材に幾つかの脚色が必要とされる人」、「レベル2：通常のカリキュラムの内容の修正を必要としないが、外部のコンサルタントによって提供されるこれらの問題についてのガイダンスによって、教授方法または教材にいくつかの脚色が必要とされる人」、「レベル3：通常のカリキュラムの内容の修正を必要としないが、外部のコンサルタントによって提供されるこれらの問題についてのガイダンスによって、教授方法または教材についてのいくつかの脚色、それにいくつかの小さなグループ、個別の支援が必要とされる人」、「レベル4：外部のコンサルタントによって提供されるそのような問題に関する助言、ガイダンス、支援によって、通常のカリキュラムの内容へのいくつかの修正、教授方法または教材への幾つかの脚色、それに時折の小グループまたは個別の支援が必要とされる人」、「レベル5：外部のコンサルタントによって提供されるその問題に関する助言、ガイダンス、支援によって、通常のカリキュラムの内容への大規模な修正、教授方法または教材への大部分の脚色、全部の授業日の間、小グループまたは個別の支援が必要とされる人」と定義しなおし、アセスメント内容をより明確なものとした（Table1-3-2）。

さらに二人は、Table1-3-3 に示すように四つの教育支援タイプを設定し、各レベルに該当する児童生徒にどのようなカリキュラムが用意できるかを示した。ニュージーランドでは、この支援タイプ別による就学指導がなされていると言う。具体的には、「タイプA：通常の学級内で支援を提供する」、「タイプB：通常の学校が、外部のコンサルタントからの助言やガイダンスを受けて、通常の学級内で支援を提供する」、「タイプC：通常の学校が、外部のコンサルタントからの助言やガイダンスを受

Table 1-3-2 各段階別教育支援ニーズの要約

	レベル1の 特別な支援 ニーズ	レベル2の 特別な支援 ニーズ	レベル3の 特別な支援 ニーズ	レベル4の 特別な支援 ニーズ	レベル5の 特別な支援 ニーズ
カリキュラム内容	修正なし	修正なし	微細な修正	幾らかの 修正	大部分の 修正
教育方法と教材	通常の色	微細な色	幾らかの 色	かなりの 色	大部分の 色
小グループと個別指導	通常	通常	時折	頻繁	継続的

(出典 : Mitchell, D and Ryba, K (1994) : STUDENTS WITH EDUCATION SUPPORT NEEDS—Review of Criteria for Admission to Special Education Facilities and for the Allocation of Discretionary Resource, Report prepared for the Ministry of Education

Table1-3-3 段階別支援ニーズとタイプ別リソースの関係

		レベル1の 特別な支援 ニーズ	レベル2の 特別な支援 ニーズ	レベル3の 特別な支援 ニーズ	レベル4の 特別な支援 ニーズ	レベル5の 特別な支援 ニーズ
A	通常学級での支援	X X X X				
タイプB	外部のコンサルタントの助言などで付加された通常学級での支援		X X X X			
タイプC	外部との協議で補足された通常学級での支援または補足的リソースの活用					
	1ユニット・リソース			X X X X		
	3ユニット・リソース				X X X X	
	4ユニット・リソース					X X X X
	ガイダンスと学習のユニット		X X X X	X X X X	X X X X	X X X X
	リソース教師				X X X X	X X X X
タイプD	外部との協議で補足された統合されたまたは統合されていない状況での代替プログラム					
	特殊学級				X X X X	
	体験学級				X X X X	
	アセスメントクラス				X X X X	
	アタッチド・ユニット					X X X X
	特殊な通学学校					X X X X

(出典：Mitchell,D and Ryba,K (1994) : STUDENTS WITH EDUCATION SUPPORT NEEDS - Review of Criteria for Admission to Special Education Facilities and for the Allocation of Discretionary Resource, Report prepared for the Ministry of Education)



けて支援を提供するものであり、特殊教育のニーズのある子どものため  
のリソース教師、またはガイダンス教師または補足的なリソースでのサ  
ービスによって補われる」、**「タイプD：外部のコンサルタントからの助  
言やガイダンスを受けて、支援を統合された状況または統合されない状  
況の中で代替りのプログラムで提供されているものである。このプログ  
ラムの中には、特殊学級、体験学級、アセスメント学級、アタッチド・  
ユニット、特別な通学学校（サテライト学級を含む）を含んでいる」**で  
ある。これらは、固定的学校カリキュラム（教育課程）ばかりでなく、  
**Special Educational Needs**のある子どもたちに対して流動的なプログラ  
ムカリキュラムが必要であることを示唆したものであり（**Mitchell,D,**  
**1995**）、ウオーノック報告の段階別アセスメントを補完するものであ  
ると考えられる。

五つ目の特徴としては、関係機関との連携形態を進めていくために、  
特殊教育学校を地域におけるリソース・センター化すること、つまり、  
地域における特殊教育の専門的指導と研究のセンターとして発展させる  
ことが認められ、同様に、六つ目の特徴としては、特殊教育の専門性を  
高めるための免許取得の義務化を進めると同時に、特殊教育学校や特  
殊教育学級の担当教師に支払われていた特別手当を廃止するとしている。  
このことは、特殊教育もまた担当教科・科目の指導に教員免許が必要  
なのと同時に、業務に関わる専門性の度合いにおいて通常教育の教師と  
何ら変わるものではないことを示しており、通常教育教師と特殊教育教  
師の相互の専門性の結び合いの重要性を下支えするものである。

このように、個々の子どもの状況に応じて、多くの人々の協力によ  
って必要な支援が提供されていくことの重要性を示したウオーノック  
報告には、柔軟な体制作りに基づいたインクルーシブ教育の要素を随所に見

てとることができる。このようなウオーノック報告の特徴と日本の特別支援教育を比較させた表が Table1-3-4 である。表内の下線を引いた項目が、ウオーノック報告にのみ見られる内容であるが、アセスメントの方法や校内外の人材との連携方法などにおいて、わが国の特別支援教育がウオーノック報告に示された教育改革の内容に非常に似通っていることが伺われる。

ウオーノック報告に見られる種々の視点は、その後の「1981年教育法」「1988年教育法」「1993年教育法」を通じて、徐々に法制度化されていくこととなるのであるが、これらの特徴と Thatcher 政権下で実施された新自由主義を基盤とした市場原理に基づく競争メカニズムの導入や、新保守主義を基盤とした公的な社会保障に代わる市民の権利と責任に基づいた自助や相互共助などの導入を重ね合わせていく時、ノーマライゼーション思想に基づく障害当事者や保護者の権利擁護と同時に、予算の効率的執行や責任ある市民性に基づくコミュニティーの構築という意図が隠されていたのではないかと推察される。ここで言う「コミュニティー」とは、地縁・血縁に基づく協同体を意味するのではなく、あくまで市場原理に基づいた財やサービスの供給の場、つまりは一般社会を意味している（豊永、2008）。その意味するところは、国家の関与を極力減らし、一般市民・企業市民・行政市民らが一体となって個々の責任に基づいた供給を実現していくところにある。例えば、第1段階や第2段階では学校や学級担任による「自助」努力が促され、第3段階以降様々な専門家による支援を導入する「共助」へと発展し、最終的には専門家チームによる支援や statement の発行という「公助」が用意されるとする「段階的アセスメント」にその例をみてとることができる。財やサービスの供給に対するコミュニティーや市民への丸投げ感を感じなくもないが、

Table1-3-4 英国ウオーノック報告と「特別支援教育」に関する報告及び答申等の内容との比較

項目	1978年 英国ウオーノック報告[special educational needs]	2007年 日本「特別支援教育」
範囲	障害児の法的な分類を廃止し、「特別な教育ニーズ」(SEN)を必要としている子どもを対象とする(5人に一人の割合)	①特殊教育の対象となっている幼児児童生徒に加え、小中学校の通常学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒も含めて対象とする(約10人に一人の割合) ②教育の場を固定したものととらえるのではなく、個々の特別な教育ニーズに応じて弾力的に活用する
発見・鑑定・記録	(発見) ①子どもの発達に関する情報についての親への啓発 ②当人の進歩や事実の情報を記録した個人ファイル及び非公開ファイルの学校設置 (鑑定) ①鑑定には5段階が必要 ・学級担任と校長の協議し対策を決定 ・専門的指導力のある教員又は地方教育局の助言教師との協議し、校長・担任が対策を決定 ・巡回指導教師、教育心理専門官、保健機関や社会福祉機関の職員などの専門家と協議し、非常勤講師の導入など野次策を講じる ・医務官、保健訪問員、教育心理専門官、ソーシャルワーカー、同一地区の学校の教師、地方教育局の助言教師などの専門家による鑑定 ・教育の専門家を含めた鑑定チームにより判定書が作成される ②特別な教育ニーズのある子どもたちの毎年の発達点検 (記録) 既に特別な教育的配慮を必要とすると確定している全ての子どもたち、及び確定はしていないが現在特殊学校に通っていたり、特殊学級ユニットに入っている子どもたちに「判定書」(statement)を発行すること	(啓発) ①LD・ADHD・高機能自閉症について紹介したパンフレットの作成・配布や福祉・医療部局や大学・NPO等と連携して保護者や地域住民を対象としたセミナーの開催などによる情報の提供 (鑑定) ①学級担任や教科担任の気づき ②校内委員会での協議 ③巡回相談員や専門家チームとの連携 ④特別支援連携協議会の設置 (記録) ①「個別の指導計画」の作成 ②「個別の教育支援計画」の作成
普通学校の対応	(教員及び組織) ①機能不全や重大な困難のある子どもが普通学校に入学する前に、教職員は自分たちで討議し、その子どもと他の子どもの教育的社会的相互作用を最大限保障しなければならない ②校長は、任命された専門の教師や教科主任に、特別な教育ニーズのある子どもへの対応に関する責任を委ねること (リソースセンター) ①特別な教育的用意の機能を増すために、一定のリソースセンターや援助教室などを設けること ②地方教育局は、特殊学級ユニットのある学校に対し、教師を一人加配すること ③特殊学級ユニットの子どもたちの割合は、常時か定時かの別なく、学校入学者に比べて高くなってはならず、学校の性格を実質的に変えるようなニーズの領域を用意してはならない	(基本的な考え方) ①通常学級も含めた教育活動全体での適切な推進を図り、学校全体の課題として取り組んでいくべき ②特別支援学校との連携を積極的に推進するべき ③障害のある児童生徒の保護者はもとより、通常学級を担当する教員や、障害のない児童生徒及びその保護者の理解と協力が重要 (特殊学級の見直し) ①LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒も含め、障害のある児童生徒が原則として通常学級に在籍しながら、特別な場で適切な指導及び必要な支援を受ける子おがができるような弾力的なシステムを構築すること ②通常学級の学級に在籍し、教員の適切な配置、チームティーチング、個別指導や学習の習熟内容に応じた指導の工夫により、通常学級において教育を受けつつ、必要な時間に特別の指導を受ける形態で、「ほとんどの時間を特別な場で指導を受ける形態」「比較的多くの時間を通常学級の学級で指導を受けつつ、相当の時間を特別な場で指導を受ける形態」「一部の時間のみ特別な場で指導を受ける形態」などが考えられる
特殊学校の対応	(特殊学校の役割) ①特殊学校の施設・専門的指導を短時間、時には急を要する集中的な専門的援助のために、広く利用できるようにすること ②同一区域の特殊学校と普通学校は堅い結びつきが必要 ③地方教育局は、数校の特殊学校をリソースセンター、すなわち特殊教育の専門的指導と研究のセンターとして発展させること ④寄宿舎は、伝統的な寄宿制特殊学校のみならず、ホステル型の学校のように、数地内外の学校教育と寄宿舎を必要とする子どもたちのために提供されること ⑤機能不全や重大な困難のある就学前の子どもたちを専ら引き受け、あらゆる種類の障害をカバーする総合的な「巡回指導機関」が設けられること (特殊学校の組織) ①上級学年と下級学年の生徒に別々の特殊学校を用意すべき ②中等学校年齢の子どもに対して、明確に異なる方法を用いるように編制すること (理事等) ①一般的に全ての特殊学校にはそれぞれの理事会が置かれ、適当な場合は必ず理事会に障害者を入れなければならない	(特殊学校の役割) ①現在の盲ろう養護学校の対象となっている5種類の障害種別(盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱)及びこれらの重複に対応した教育を行う「特別支援学校」とする ②可能な限り複数の障害に対応できるようにする ③できる限り地域の身近な場で教育を受けられるようにするべき ④障害の特性に応じて、同一障害の幼児児童生徒による一定規模の集団が学校教育の中で確保されるべき ⑤障害種別等の専門性が確保され、専門的指導により幼児児童生徒の能力を可能な限り発揮できるようにする ⑥教育支援の必要性の程度がそれに至らない児童生徒が就学する小中学校等における教育や指導に関し、教員や保護者の相談に応じ助言等を行うなど、積極的な教育支援を行う ⑦地域の特別支援教育に関するセンター的機能を有する学校 ・小中学校の教員への支援機能 ・特別支援教育に関する相談・情報提供機能 ・障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能 ・福祉・医療、労働など関係機関等との連絡・調整機能 ・小中学校教員に対する研修協力機能 ・障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能 (体制整備) ①特別支援学校間での適切な連携 ②都道府県教育委員会と市町村教育委員会との十分な連携 ③小中学校の特殊学級等と特別支援学校との連携協力 ④関係行政機関等との相互連携の下での広域な地域支援体制 ⑤高い専門性を有する教員の養成・配置 ⑥センター的機能を円滑にするための分掌や組織の明確化
保護者および関係機関との連携	(親との連携) ①子どもが現在通っている学校の校長は、特別な教育ニーズのある児童生徒の大抵の親のための「担当責任者」(parent-resson)にならなければならない ②特別な教育ニーズのある子どもの親は、学校が行う学習援助のための用意が適切かどうかを申し出ることができる ③「判定書」を持つ子どもの「担当責任者」は、鑑定した専門家チームの指定する者とする ④「担当責任者」の対応が不足な場合には、「判定書」を作成した専門家に申し出ることができる (関係機関等との連携) ①教育心理専門官、職業指導官、教育福祉職員、保母、補助要員、児童保護職員などの教育関係者だけでなく、保護・社会福祉などの関係者とも連携すること	(保護者との連携) ①就学にあたっては、保護者の意見を尊重する ②個別の教育支援計画等の策定にあたって、保護者等の積極的な参加を促し、その意向を把握するとともに、児童生徒の障害等の状況の分析や教育的支援の目標について理解を得る (校内外の関係機関との連携協力) ①総合的な支援体制整備にあたって、生徒指導専任、養護教諭、スクールカウンセラー、学校医などの学校内の人材はもとより、医師、看護師、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士等の外部の専門家の総合的な活用を図ること ②福祉、医療、労働など関係機関等との連携協力を進める ③親の会やNPO等との連携を図る
教員養成と研修	①大学修了資格を取得する課程を含む、あらゆる教員養成の課程に、特殊教育単元を含めること ②新設される特殊教育単元と同じ領域に及ぶ短い現職研修を緊急に用意すること ③特別な教育ニーズのある子どもを教える教師のために企画された現職研修課程には、必ず「親や非教育職員との協力」「巡回指導」「特別な援助を必要とする就学前の子どもへの対応」を含むこと ④特殊学校・特殊学級教員の手当給付を中止し、かつて普通学校・特殊学校の区別なく、特殊教育の公認資格を持つ教員に資格手当を給付する ⑤障害者が教師となり、特殊学校や普通学校で教職を得る機会を増やすべき	①学校種別に対応した特別支援学校免許状は、特別支援学校教員が有するが、小中学校における特殊学級や選級による指導を担当する教員や、LD・ADHD・高機能自閉症等の幼児児童生徒に対する特別な指導を担当する教員の専門性向上に資する ②特別支援学校教員養成のためのカリキュラムの必要性 ③「個別の教育支援計画策定のための必要な資質能力」「特別支援学校のセンター的役割」「特別支援教育コーディネーターの役割」等、チームとして対応していくための知識を、特別支援教育コーディネーター現職研修に含めるべき

出典：矢野裕俊(1980)「英国の障害児教育」、文部科学省(2003)「今後の特別支援教育の在り方について」、(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」などを参照して作成(下線は「特別支援教育」に導入されていない内容)

Thatcher の言葉を借りるならば、「責任を伴う社会とは、国民一人一人が、果たすべき責任を隣人に押しつけず、自分でやりとげる社会」ということとなる。まさに、落合（2007）が指摘するように、「小さな政府」を実現させていくためには、デメリットだけを中央政府が受け持つのではなく、各コミュニティーを形成する市民もまたそれ相当の努力を払う必要があるという意図があったのではないだろうか。

そのような意味において、ウオーノック報告には、1944年教育法で示されたような障害カテゴリーごとに細分化された学校や学級を国家の保障によって新たに乱立させていくのではなく、できるかぎり通常教育への統合を図っていくことにより、ノーマライゼーションに基づく障害当事者の意思や権利の尊重を進めていく一方で、市民の責任に基づいた自助と共助とにより予算の軽減を図っていくという判断があったのではないかと考えるのである。まさに、マイノリティーの権利保障を表看板に出しながらも、マジョリティーの市民の責任に基づいた予算削減や経済効率の活性化という裏看板を融合させていくことで、市民の権利と責任に基づいた国家再建を図ったものと推察され、ウオーノック報告に、人権尊重と国益尊重との両義的な意図を見てとることができるのである。

### 第3項 インクルーシブ教育が示す経済性と国益性

ウオーノック報告で提唱された「特別な教育的ニーズ」(*Special Educational Needs*, 以下 S.E.N と略す) という概念は、国際的には、UNESCO「サラマンカ宣言」に影響を及ぼし、インクルーシブ・スクールの概念を提唱するとともに、英国国内においては、1981年教育法および1993年教育法、さらに英国教育雇用省 (*Department for Education and Employment: DfEE*) のグリーンペーパー「全ての子どもにより良い教育を」(*Excellence for All Children*, 1997) などへも多大な影響を

及ぼし、今日の英国教育の基本であるインクルーシブ教育の位置づけを明確にしてきた。

しかるに、インクルーシブ教育の実施は、人権尊重と国益尊重の両方につながる可能性があると考えられる。このことは、「インクルーシブな方向性を持つ普通学校こそが、差別的な態度とたたかい、大多数の子どもたちに対して効果的な教育を提供し、効率性をあげて結局のところ教育システム全体の経費節約をもたらすものである」としたサラマンカ宣言（1994）からも推し測ることができる。そして、様々な場面で生じるであろう不安に対しては、特殊教育学校教師によるセンター的役割によるサービス提供の推進や十分な情報提供の促進、あるいは異議申し立ての権利を認めるなどの政策を提言する一方で、政府だけが一方的な責任をこうむるのではなく、一般市民をはじめ教育行政市民もまた責任ある当事者として、相互の協働による不安解消への努力を促進させていくなど、権利と責任に基づいた市民意識の醸成という、中央集権から地域優先（local engine）へとシフトを置き換えた Thatcher 流の入念な狡猾的戦略が見え隠れするのである。

英国教育雇用省国務長官 Blunkett（1997）は、国家教育政策を示したグリーンペーパーの中で、S.E.N のある子どもへのアプローチの一つとして教育予算を取り上げ、「25 億ポンド（1997 年当時 1 ポンド約 170 円）の 1/7（約 607 億円）が必要であり、それは現在、地方教育局が S.E.N に使うための金額にあたる。これは経費削減ではない。それは、この教育的手だてが学校の学業成績を高め、子どもが大人になってから成功することを保障するものである。高額な治療教育から費用的にも有効な予防と初期の指導へ、そのリソースを移していく方法に注目したい。」と述べ、インクルーシブ教育の経済効果の高さを強調している。インクルー

シブ教育に経済的な効果が認められることは、経済協力開発機構（*Organization for Economic Co-operation and Development* : OECD）が、「インクルージョンへの望ましい動きについての難しい決定を（避けるのではなく）行うために問題に立ち向かうことであり、道義的決定を上手く行えるような組織改革を推し進めることである」（1994）と報告していることから伺い知ることができるだろう。まさに、インクルーシブ教育の経済性と国益性を国際的機関が認めているのである。

#### 第4項 特殊教育学校等の役割変容に関する実際

本項では、ウオーノック報告に見られる特徴の中でも、特殊教育学校のセンター的機能の発揮に注目し、イングランドとスコットランドでそれぞれ実際に取り組みされてきた特殊教育学校における具体例や、OECD調査などの例を基にして、英国型インクルーシブ教育における特殊教育学校の果たしている役割とその有効性について考察する。

##### （1）イングランド：サマセット州における「インクルージョン・プロジェクト」

イングランド、サマセット州では、最も進んだ、そして創造的なインクルージョン計画が進められている。「サマセット・インクルージョン・プロジェクト」と銘打たれたその計画は、特殊教育学校をサービス提供者として再構築する方法で、特殊教育学校を計画的に順次閉鎖し、在籍していた子どもたちは地元の学校に転校し、そして、その子どもを教えていた人材もその学校に移るというものである。このプロジェクトがもたらす利点は、その計画そのものを子どもはもとより親も理解しており、チームとしての結集力と目的意識を持つ教職員集団が維持されるだけでなく、一つの支援サービスが多くの人々に提供される点にあると言う

（*Thomas, G. Walker, D and Webb, J*: 1998）。Table1-3-5は、「インク

ルージョン・プロジェクト」の概要を示した表であり、インクルーシブ化への組織化及び再組織化を示したものである。

このプロジェクトによく似た事例を、わが国の大阪府高槻市に見出すことができる。高槻市では、児童生徒数の減少を理由に、2005年3月末をもって高槻市立養護学校（小学部・中学部のみ）が廃校されるのに合わせて、在籍している子どもたちを居住地の学校に転校させるとともに、市内の小中学校内にサポート教室を開設し、地域のリソース教室としての新たなセンター的役割を担う教室が生まれた。その教室には、高槻市立養護学校の教師も共に移動し、子どもたちがサポート教室を利用している時以外は、小中学校内の特別支援学級の教師とともに校内の子どもたちの学習支援にあたるなど、支援サービスの提供者としての役割を担っている（Table1-3-6）。

高槻市の場合、サマセット・インクルージョン・プロジェクトのような完全な形での地域の学校への移行とはなっておらず、市内に一枚だけのセンター的教室であり、しかも従来通り送迎バスを運行させるなど、養護学校の特徴や機能を残しながら、その機能を通常の小中学校もしくは中学校の中に移動したものと言える。とは言え、サポート教室の開設が、特殊教育から特別支援教育への移行期にあたることを考え合わせれば、インクルーシブ教育日本型モデルの構築に向けた段階的ソフトランディングと捉えることもでき、そういう意味において、サマセット・インクルージョン・プログラムに類似した内容なのではないかと考えるのである。ただ、こうした形での移行は一部大都市部においては可能であっても、全国的な状況や国民の納税意識などを勘案する時、導入にはかなりの困難さが予測されるものと思われる。

## （2）イングランド：パーミンガム州の特殊教育

Table 1-3-5 サマセット・インクルージョン・プログラムの概要

再配置	個々の子どもを様々なレベルの支援を有する通常学校へ移す
学校移転	特殊教育学校を，その子どもと教職員とともに通常学校へ移す
資源のある学校の提供	元の特教育学校の子どもの受け容れるのに必要とされる特別な資源を通常学校に用意する
支援サービスの提供	支援教師と学習支援助手で構成。大抵の場合は，元の特教育学校教師が担う
インクルージョン	特殊教育学校をサービス提供者に転用し，元の特教育学校教師が担う
サービスの提供	サービスの提供者が再編成され，近隣学校で勤務する

(出典：中村満紀男，窪田真二監訳「世界のインクルーシブ教育」より一部修正して引用)

Table1-3-6 高槻市立サポート教室の概要

再配置	個々の子どもを居住地の小学校に移し，小学校1校・中学校1校に設置されたサポート教室を利用するようにする
人的配置	サポート教室には，元の高槻市立養護学校教師を配置する
サポート教室の開設	週四日開設する
サポート教室への送迎	サポート教室への移動にあたってはリフト付き送迎バスを運行する
サポート教室での個別サポート	元の高槻市立養護学校の教師と介助員とで構成。内容は，高槻市立養護学校で実施されてきた内容に準じる
支援サービスの提供	個別支援計画の策定，重複障害児教育に関する相談，教員・介助員等への研修などをはじめ，児童の学習を支援する
サポート教室の運営	運営にあたっては，親の意見が十分に反映するよう定例の協議会を設ける
進学保障	在籍児童が小学校から中学校に進学する際には，サポート教室を中学校に開設する

(出典：平成 17 年度高槻市施策方針大綱，高槻市立養護学校の今後について（意見と要望），高槻市ホームページなどを参照して作成)



バーミンガム州の地方教育局（LEA）は、2001年の時点において、500の学校を管轄するヨーロッパ最大の地方教育局であり、歴史的に特殊学校が多く存在し、他民族が居住する多文化地域でもある。全児童生徒に対する特殊教育学校の在籍者の割合は1.7%（全国平均1.29）であり、中央政府からインクルーシブ教育の遅れが指摘されている。そこで、インクルーシブ教育に対する新たな戦略プラン（2001～2004）を打ち出している。そのプランは、以下の四つの主要原理で成り立っている。

#### ①子ども優先であること

子どもたちが学習に関するバリアを乗り越えることができるように、地方教育局（LEA）が優れた質の教育を提供し続けて子どもたちのニーズに応えるようにすること

#### ②現存するリソースの価値を認識すること

特殊教育学校等にある質の高い技術と専門性はとても価値のあるものであり、これらが通常学校の同僚にも分かち持たれるようにすることが重要である

#### ③共に計画すること

リソースを創造的かつ効果的に利用するために、地方教育局（LEA）は、親・保護者・通常学校の教師・特殊教育学校の教師・福祉担当者・保健医療担当者・子ども自身と共に計画をたてなければならない。

#### ④リソースは柔軟であること

個々の子どもはそれぞれにニーズを持っていることから、柔軟な対応が必要であると同時に、予算が有効に使われているかどうかを注意深く観察しなければならない。

数多く存在する特殊教育学校の数を減らしていくことでインクルーシブ教育を促進させていこうとする傾向が強まっている中、現存する資源

を有効に活用しながら、通常学校での教育を充実させていこうとする方向が明らかに示されており、わが国のインクルーシブ教育の構築を図っていく際の大きなヒントになるのではないかと考える。

### (3) スコットランド：ウッドランズ学校の状況

寄宿舎併設のウッドランズ学校の1986年度学校要覧によれば、児童生徒数はおよそ80名であり、20名が通学生、約60名が寄宿舎に入舎している児童生徒である。主な教職員数は37名であり、そのうち正規教員は15名、非常勤教員1名、訓練士3名、保育士15名、そして2名の外部講師、1名の受付などで構成されている。Table1-3-7は、ウッドランズ学校の児童生徒数と教職員の数を表したものである。

正規教員は、主に児童生徒のアセスメントをはじめ、個々の児童生徒の状況に応じたカリキュラムの編成などを行うとともに、文字を媒介とした学習やコンピューターを用いた学習の指導などを担当する他、地域の通常の学校における特別な教育ニーズを抱える児童生徒のアセスメントなどを担っている。児童生徒たちは、正規教員の行うアセスメントに基づいて担当者やカリキュラムが決められていく。美術や体育・音楽の指導についてはほぼ全員が受講できるが、指導にあたっては外部講師制度を導入している。通常の学習以外の訓練や治療を必要とする者は訓練士や水泳指導員などが担当している。また、障害の程度がより重度である児童生徒たちは、主に療育を中心として保育士が担当するようになっている。

このように、ウッドランズ学校内においては、正規教員の役割を明確化し、そのアセスメントの内容やカリキュラムの編成に従って、外部講師や保育士、訓練士、水泳指導員たちがそれぞれの専門分野に応じた指導を展開している。ここに、教育科学大臣であった Thatcher が「障害児

Table1-3-7 ウッドランツ学校の児童生徒数と教職員数

児童生徒数	約80名 (内訳: 通学生20名, 残りは寄宿生)			
教職員数	正規教員	15名	非常勤教員	1名
	保育士	15名	外部講師	2名
	訓練士	3名	水泳指導員	1名
	非常勤秘書	1名		

(出典 WOODLANDS SCHOOL (1986) : *AN INTRODUCTION TO WOODLANDS HOSPITAL AND SCHOOL*)

童・青少年の教育問題に関する政府委員会」を立ち上げた時からの、教育制度の再検討と予算の最も効果的な配分という狙いと同時に、「小さな政府」を支える「協働」による市民参加の国づくりという国家戦略を見て取ることができるのである。ウッドランズ学校的具体例で言うと、

- ① 正規教員の数を抑制し、非常勤の外部講師や保育士など、より低賃金の職種を多く導入していること
- ② 正規教員の役割を「アセスメント」「カリキュラム編成」「一部の教科教育やコンピューター学習」に限定し、訓練のための訓練士や指導員を配置したり、重度の児童生徒への対応については、療育の知識を持つ保育士を配置したりするなど、専門的多職種を導入することにより、効率的かつ効果的な教育内容の提供を進めるとともに、異職種間における協働のための必然性を生み出していること
- ③ 役割の限定された正規教員が地域の学校でのアセスメントを担うなど、特殊教育の知識を持った特殊教育学校の教師と通常教育の知識を持った小中学校の教師との協働を進めていくことにより、地域の学校での安心感のある統合を進めようとしていること

などがそれに当たるだろうか。一方で財政抑制を図りながら、他方で、*Ostrom* の提唱する協働の概念に導かれた、校内あるいは地域における相互支援体制構築を意図した戦略が伺われるのである。わが国においても、定員内臨時講師の活用が活発化してきている。臨時講師の活用が教育レベルの低下につながるという確固たる証拠は未だ示されていないことを考え合わせれば、ウッドランズ学校で実践されているような多職種による教育手法は、わが国にも汎用できる可能性があるのではないだろうか。

#### (4) スコットランド、パークシャー州における特殊教育学校コンサルティングサービスの実際例

英国スコットランド、バークシャー州のウエスト・バークシャー議会によれば、2007年現在ブルックフィールドズ学校とキャッスル学校の2校の特殊教育学校が、特別な教育ニーズのある2歳から19歳までの児童生徒に対しコンサルティング・サービスを実施している。いずれの学校も、児童・生徒の要望に応じて、通常学校との交流及び共同学習を積極的に採り入れている。提供されるサービスとしては、

- ①個々の児童生徒に対する標準カリキュラムの実施
- ②カリキュラム目標及び行動目標の設定
- ③IEP（個別教育計画）の作成支援および実行に関する助言
- ④特別な個別的助言や支援
- ⑤異なった学習内容の計画
- ⑥就労支援
- ⑦自閉症スペクトラムの児童生徒に応じた支援や助言
- ⑧肢体不自由児者のための作業指導（キャッスル学校）
- ⑨専門的職業指導（ブルックフィールドズ学校）

などが掲げられており、これらのサービスは、特別な教育ニーズのある児童生徒なら誰でも利用することができる。

ウオーノック報告が出されて約30年、英国型の「協働指導によるインクルーシブ教育」（Mitchell, 2008）が定着していく一方で、フル・インクルージョンの導入により、受け容れる側の教師も支援する側の教師も皆疲れ果ててしまい効果はあがらない（Allan, 2008）と指摘する声も聞かれ、インクルーシブ教育の完全定着にはさらなる時間が必要なようである。

#### （5）イングランド：ダービーシャー州における OECD 調査

OECD は、1995年、イングランドの109の地方教育局（LEA）のうち、

ダービーシャー州の LEA の調査を行った。ダービーシャー州では、通常学校に在籍する特別な配慮を要する子どもおよび教員は、特殊教育学校に勤務しながら LEA のインクルーシブ・プログラムの一部を担当している教員の支援を受けることができる。そのため、例えば、小学校段階における学習支援に対し、100人以上の巡回教師を構成している。これらの教師は、主に特殊教育学校と特殊教育設備のある通常学校に基盤を置いており、その在籍校は全部で14校となっている。

ダービーシャー州が抱えている課題の一つは、費用を大幅に増やすことなく、いかにしてインクルーシブ教育の方針を維持するかということである。具体的には、特殊教育学校の役割を縮小し、通常の学校に特殊教育を必要とする子どもの教育に必要な設備を整えていく方向に、どのように移行していくかという課題である。

財政的な観点から見れば、子ども一人あたりにかかる費用の平均は、年齢や必要な配慮の程度、学校の規模によってまちまちではあるが、例えば軽度の学習障害のある子どもにかかる典型的な額は、年間 8,593US\$ (687,440円 : 1995年当時 1\$ = 約 80円) である。特殊学校の設立にかかる費用の一部分が定額で維持されることを考慮に入れると、低く見積もっても 5,630US\$ (450,400円) が特殊学校に在籍する個々の子どもに追加されることとなり、一人あたりの年間費用は 14,223US\$ (1,137,840円) が必要となる。通常の学校に在籍する子どもの年間費用が約 2,030US\$ (162,400円) であることを考えれば、これは約7倍にあたることとなる (篠原, 1997)。

OECD 報告では明確な算定方法が示されていないものの、もし、これらすべての子どもがリソースシステムを合わせ持つ通常の学校で教育されるならば、ダービーシャー州における個々の子どもの年間費用は約

6,963US\$ (557,040 円) 上昇することとなるが、全体をおしなべると、特殊教育の要・不要を問わず一人あたりの子どもにかかる年間費用は7,259US\$ (580,720 円) に抑えることができる (Evans,P, 1995) としている。このことは、インクルーシブな学校に特別な配慮を必要としている子どもを受け容れることにより、一人あたりの名目年間費用は上昇するように見えるが、全体的な費用としては抑制することができることを意味しており、インクルーシブ教育にとってキャッシュ・フローの方向を変えることの重要性が示唆されていると言える。まさに、インクルーシブ教育の実現が、人権尊重の面だけでなく、経済の面からも国益につながることを改めて確認することができるのである。

一方、Fig.1-2-3 でも示したように、わが国の場合、英国 (1.24%) に比して特殊教育諸学校への在籍率が 0.46% と低いとは言え、特殊教育諸学校に在籍する子ども一人あたりの年間教育費用が約 8,700,000 円と、英国の約 8 倍の予算が費やされており、しかも通常学校の子どもの約 8~9 倍もの費用が費やされている事実を無視することはできないだろう。財政状況の逼迫しているわが国においても、こうした偏ったキャッシュ・フローの方向を変えるインクルーシブ教育の実現が希求されるのである。国家財政の再建が急務とされているわが国にあって、特別支援学校には既に様々な職種の者が配置されており、しかも巡回型教育相談による地域教育支援が期待されているという状況を考え合わせれば、まさしくわが国もまた 1980 年代の英国と同じ状況がそこにあると考えられ、英国での実践ならびにその戦略に学ぶことは多い。

## 第2章 伊丹市立伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談に対する小中学校教員の期待と評価に関する研究

インクルーシブ教育日本型モデルの構築をめざし、本章第1節では、伊丹市立伊丹養護学校（以下、伊丹養護学校と称する）が、兵庫県における「特別支援教育体制推進モデル事業」として2003年度から実施してきた、市内小中学校への巡回型教育相談を活用した地域教育支援の実際的内容を示した。第2節と第3節では、そうした伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談に対し、小中学校教師等を対象に実施した2003年度と2005年度の意識調査を基にして、伊丹養護学校の地域教育支援に対する期待内容を明らかにした。第4節では、伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談に対する市内幼稚園・小学校・中学校教師等の評価に関する2006年度の意識調査を基にして、伊丹市内における伊丹養護学校の巡回型教育相談の有効性について検証するとともに、そのリスクについても言及した。

### 第1節 伊丹養護学校の実施する「巡回型教育相談」の実際

#### 第1項 「巡回型教育相談」実施のための校内体制

伊丹養護学校は、市立の養護学校として1972年に開校して以来今日まで、地域の特殊教育の中核機関として、小中学校に対し「研修啓発」や「施設設備の開放」、「教材教具の提供」などの支援を一貫して実施してきた。こうした支援に加え、2000年度からは学習指導要領に基づき、来所型の教育相談も開始するようになった。来所型教育相談については、小学校からの相談依頼が他の校園種（高等学校を除く）に比して多く、しかも保護者への助言が教師や児童生徒以上に多いとした田中（2006）の調査と全く同様の傾向が見られた。



一方、2000年度から始まった「LD等の学習指導体制の充実に関わるモデル事業」は、その対象校数を着実に拡大していき、2003年度からは「特別支援教育体制推進モデル事業」として、盲・聾・養護学校（以後、特別支援学校と称する）を含む地域（県内10%以上の学校数）の指定による事業へと発展していった。兵庫県では、伊丹市を含む北阪神地域4市1町（122小中学校・5特別支援学校：学校数は県内11%）を推進地域に指定し、モデル事業の推進を図ることとなった。この地域指定により、伊丹養護学校においては、従来の地域教育支援の取り組みに加えて、地域の小中学校へ直接出向いていく巡回型教育相談による支援を本格的に導入することとなった。

伊丹養護学校は市立の養護学校であることから、人事交流により教職員のほぼ全員が小中学校の教員経験者であった。しかも、市域内の小中学校との交流教育も活発に進めてきている経緯もあり、小中学校の教育支援の重要性に対する大きな異論はなかった。しかし、例え多くの教職員が小中学校での教育経験があるとはいえ、特別支援学校教育と小中学校教育の間には、教育課程はもとより教育内容や教育方法、あるいは子どもを見る際の視点や評価などに大きな違いがあるのは紛れもない事実である。したがって、伊丹養護学校における巡回型教育相談を担当する教師は、「特別支援学校における教育の内容や方法および施設の現状」「小中学校における教育の内容や指導の現状」「地域の支援可能資源の現状」「親たちの願い」などに精通もしくは敏感に対応できる者であることが要求された。まさに、内田（2007）の指摘した「特別支援学校では培うことのできない力量への指向」が当初要求されたのである。が、それらを可能にするための人員配置は自ずと限られたものであり、約70～80%の学校が「地域の学校を支援に回る人材の確保が難しい」「教師の専門性

が不十分」と回答した文部科学省調査（2008）と同様の傾向が、2003年度のモデル事業段階で既に見られていた。

2003年4月、担任を持たない小学部担当教師1名が、週に2日午前中2時間だけ、支援方法や支援内容の実験校として依頼した2小学校を訪問し、通常学級における教育支援の試行を開始した。その取り組みの様子が校長会や教頭会あるいは障害児教育担当者会などで積極的に報告されることにより、2003年度後半には支援要請校数が2校増え、初年度は合計4小学校への支援の実施となった。この年の秋、伊丹養護学校では、特別支援教育の2007年度全国実施を視野に入れた、学校教育改革4カ年計画を策定し、「地域支援センター」の独立開設を含む、校内組織・教育課程・研究内容・教師研修などに関わる教育改革案がまとめられた。

さらに、2003年度の試行段階における巡回型教育相談に対する小中学校教師たちの支援期待調査から、改革案を実行するに足る支援要請の拡大が見出されたことから、2004年度には、校内組織体制を、従来の「教育部門」「管理部門」という二部門制から、新たに「支援センター部門」を加えた三部門制に改変した。「支援センター部門」の役割としては、従来実施してきた「研修啓発」「施設・設備の開放」「教材・教具の提供」「来所型教育相談」などのセンター的役割に加えて、巡回型教育相談による支援の取り組みが新たに位置づけられることとなった。

2004年度当初、「支援センター部門」には、学校長の指名に基づき、伊丹養護学校に在籍する児童生徒の教育を主につかさどる「教育部門」との兼任という形で、地域教育支援担当教師2名と進路福祉担当教師1名が配置され、校務分掌上にも、それぞれ「教育支援コーディネーター」「進路福祉コーディネーター」として明確に位置づけられた。しかし、支援要請校数は予想をはるかに上回る勢いで拡大し、巡回型教育相談開

始から3年目の2005年度には、小中学校15校、幼稚園1園にまで支援要請校数が増加し、2名の支援担当教員ではおよそ要請に応えきれなくなってきたことから、支援担当教師の「教育部門」との兼任を廃し、「支援センター部門」のみに特化した4名の専任教師を配置することとなった。年度によって専任教師の数に多少の違いはあるものの、この専任教師が中心となって、小中学校の通常学級や障害児学級、幼稚園（私立）や保育園などを訪問して、直接的・間接的な支援を展開している。

## 第2項 「巡回型教育相談」による支援内容

伊丹養護学校の実施する「巡回型教育相談」は、一定期間（最低1ヶ月～最長1年）、週1回または各週1回、支援する学校の始業から終業まで当該校に常駐し、事前協議であらかじめ定められた学級や学年の児童生徒への指導や支援を実施したり、教師や保護者の教育相談を実施したりする固定型の「定期的常駐型」支援を基本としている。また、年度途中での支援要請や幼稚園からの支援要請については、その都度訪問をして教育相談を実施する単発型の「不定期的随時型」支援形態で実施するようにした。また、協働に関する小学校との共同研究の一環として、一定期間（1カ月単位）毎日連続して常駐し、学校支援を行う「濃密的常駐型」支援形態の試行も実施してきた。これは各小中学校はもとより市域全体の「組織形成」に関わる「指導形態」と「支援体制」の両面の構築への指向を根拠としていた。

「指導形態」の構築に関わる根拠としては、Mitchell がインクルーシブ教育を実施するための協働指導の形態として示している相互指導（Co-teaching）やコンサルテーション（Consultation）を実質的に指向していたからであり、一つには、こうした活動を通して小中学校の教師との協働を指向していたからに他ならない。Mitchell によれば、相互指

導 (Co-teaching) とは、「教室にいる子どもたちの学習ニーズに応えるために、通常教育の教師と特殊教育の教師がそれぞれの持つ専門的知識を結び合う」指導のことであり、指導内容や方法あるいは教材教具などを協働して開発していこうとする指導方法である。一方、コンサルテーション (Consultation) は、「授業時外に、通常教育の教師や親に対しアセスメントに基づく教育内容や指導方法の修正や教室環境の調整などについてアドバイスを行う」ことである。それらを媒介にしながら、共に協議しあい納得のいく指導内容や指導形態を構築していくことを指向していたのである。

また、「支援体制」の構築に関わっては、伊丹市内の多くの小中学校が、ウオーノック報告に盛り込まれた段階別アセスメントや Mitchell & Ryba が提唱したタイプ別支援に関わりなく、通常学級での担任による単独支援か、もしくは特殊学級や特殊学校等での手厚いケアという二形態の選択肢しか持ち得ていないという現実に立脚している。言わば、第1段階または第2段階のレベルにある児童生徒に対しタイプ A の支援かタイプ D の支援しか持ち得ていない現実があることに立脚しているのである。無論、第三の選択肢としての通級指導教室の開設が学校教育法施行規則第 73 条の 21 の条文により可能となり、17 文科初第 1178 号初等中等教育局長通知 (2006) によってその対象者が拡大されるようになってきているとは言え、未だその多くは市域におけるセンター式通級教室の形態をとっている場合が多く、少なくとも伊丹市域内における通級指導教室は、難聴または言語指導などの障害に特化されているという現実があったのも事実である。したがって、伊丹養護学校が巡回型教育相談を実施することにより、アセスメントのレベルを第3段階や第4段階まで拡充させることができるとともに、タイプ B やタイプ C という支援タイプを

形成していくことができるのではないかと考えたのである。

具体的な支援内容としては、「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」(2004)の巡回相談員用の項に記載されている内容や、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(2005)に例示された6種類のセンター的機能などを参考にしながら、「①関係機関とのコーディネート支援」「②教職員の研修啓発支援」「③保護者への教育相談支援」など、地域コーディネーターとしての対外的な連携業務をこなす一方で、「④児童生徒のアセスメント支援」や、特定の学級や教室に入り込んで該当児童生徒に対する個別指導を実施したり、学級全体の児童生徒に対する補助教員(AT:アシスタント・ティーチャー)としての役割を果たしたりする「⑤直接学習支援」、あるいは学級担任・コーディネーター担当教師らに教室での支援の工夫や授業方法などのコンサルテーションやスーパーバイスを行ったり、校内委員会において組織体制の構築に関わる助言をしたりする「⑥間接支援」などを実施してきた。

児童生徒への学級内での支援や直接指導、あるいは教師へのコンサルテーションやスーパーバイスなどの業務は、授業時間中や休憩時間などに担い、放課後は主に地域コーディネーターとしての業務や校内体制のアドバイスに関する業務に携わることが多かった。固定型の支援を基本としているが故に、学校によれば、リソース教室での算数と国語の巡回指導教師として位置づけられていたり、不登校対応の巡回指導教師として位置づけられていたりするような場合もあった。まさに、伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談は、Mitchell&Rybaの提示した、レベル2以上の児童生徒を対象とした、タイプBまたはタイプCの支援に該当し

たものであったと言える。

なお、支援要請については、保護者の同意に基づいた各学校園の主体的判断による依頼に限定しており、紹介をはじめとする他の機関の関与は一切なかった。ただ、各学校での校内支援体制の構築を促すための支援という使命を帯びていることから、同一の学校に対する「定期的常駐型」支援は最高2年までとし、3年目以降の支援については「不定期的随時型」支援に切り替えるようにしてきた。

今日までの主な実践例としては、

- ①「チーム・ティーチングによる通常学級内での集団学習支援」
- ②「通常学級において落ち着いて学習することの難しい子どもの、校内リソースルームでの個別学習指導」
- ③「通常学級に在籍する視覚障害のある子どもの、通常学級内での個別学習支援」
- ④「障害児学級に在籍する重度重複障害のある子どもの、障害児学級での個別学習指導」
- ⑤「障害児学級に在籍する子どもの、通常学級での個別学習支援」
- ⑥「地域の学校に転籍した養護学校に在籍していた子どもの、障害児学級や通常学級での個別学習指導」

などが挙げられる。

### 第3項 伊丹養護学校を中心とした地域支援関係の広がり

伊丹養護学校が「巡回型教育相談」を実施することは、単に伊丹養護学校と小中学校との関係だけにとどまらず、市域にある他の様々な機関の動きもまた活発化させていくことへとつながっているようである。

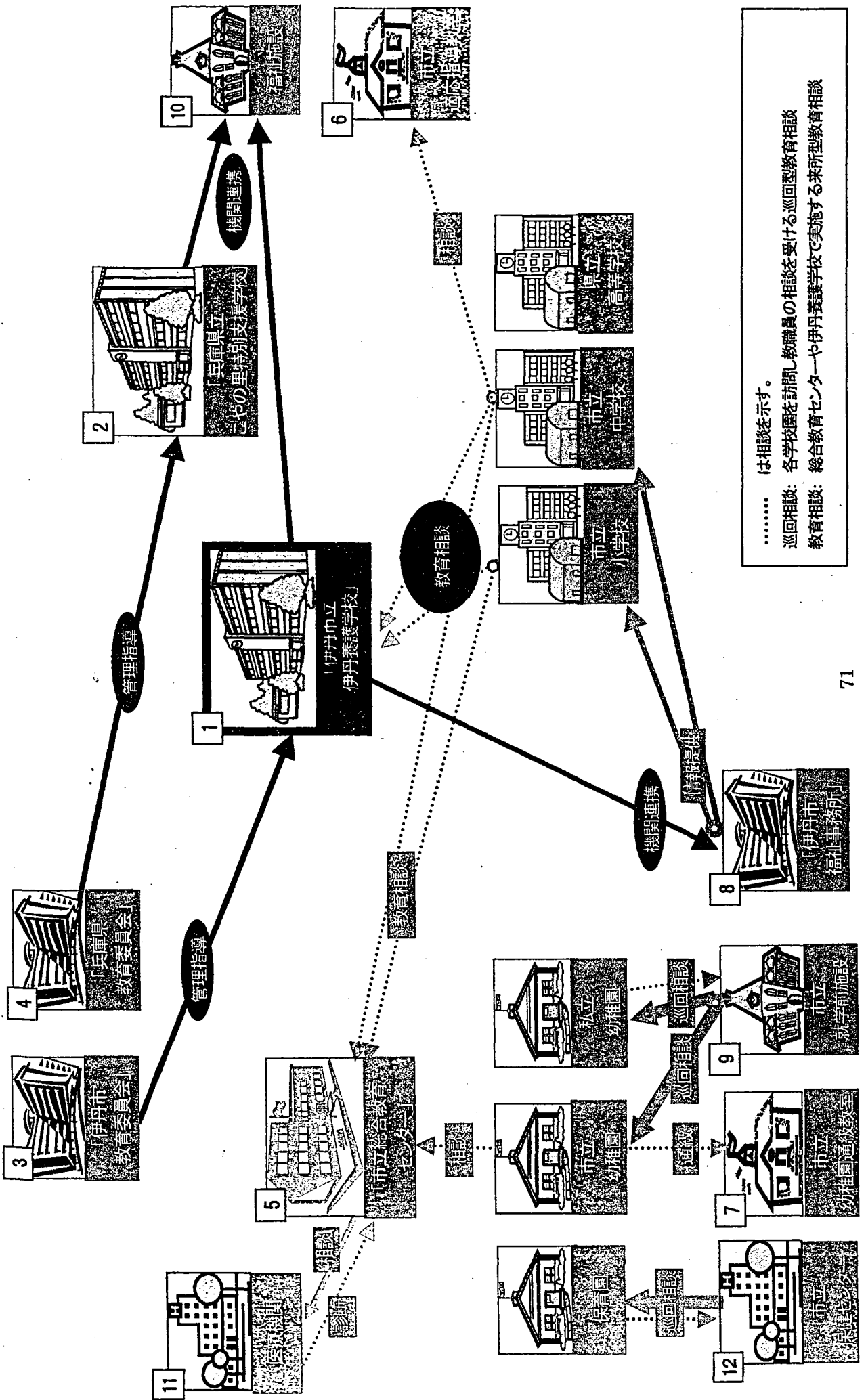
Fig.2-1-1 に示した図は、伊丹養護学校が「巡回型教育相談」を開始する以前の市域における各機関の関係性を図で表したものである。

伊丹養護学校の立地する伊丹市は、おおよそ 25 ㎢の市域に約 20 万人の人々が暮らす阪神間の小都市である。小都市とは言え、小・中・高等学校・短期大学をはじめ、市立と県立の特別支援学校、公私立の幼稚園や保育園などの他、公立の適応指導教室や幼稚園通級指導教室、就学前施設など、充実した保育・教育機関が存在している。また、相談機関としての市立総合教育センターや保健医療機関・療育機関・福祉機関なども完備している。しかし、それらの機関はそれぞれが独立した機関として存在してきたが故に、これまで個々の機関同士のつながりはあっても、機関同士相互の協働の工夫が十分になされてきたとは決して言えない。協働の重要性については前章で既に述べてきたとおりであるが、伊丹市においては、少なくとも教育支援関係に限って言えば、専門化と分業（桑田ら，1998）が進んでおり、個々の機関がそれぞれ個々の依頼に応じて重複しないように別個に対応することを基本としており、少なくとも他の機関と共同して対応するというような関係性は見受けられなかった。

一方、Fig.2-1-2 で示した図は、伊丹養護学校が「巡回型教育相談」を開始した後の市域における各機関による支援関係を表したものである。伊丹養護学校の「巡回型教育相談」を図では太線で示しているが、この太線が引かれるようになって3年目の2005年度頃から、各機関の支援に対する様相に少しずつ変化が見られるようになってきた。それを細線で示した。

主な変化を列挙すると、

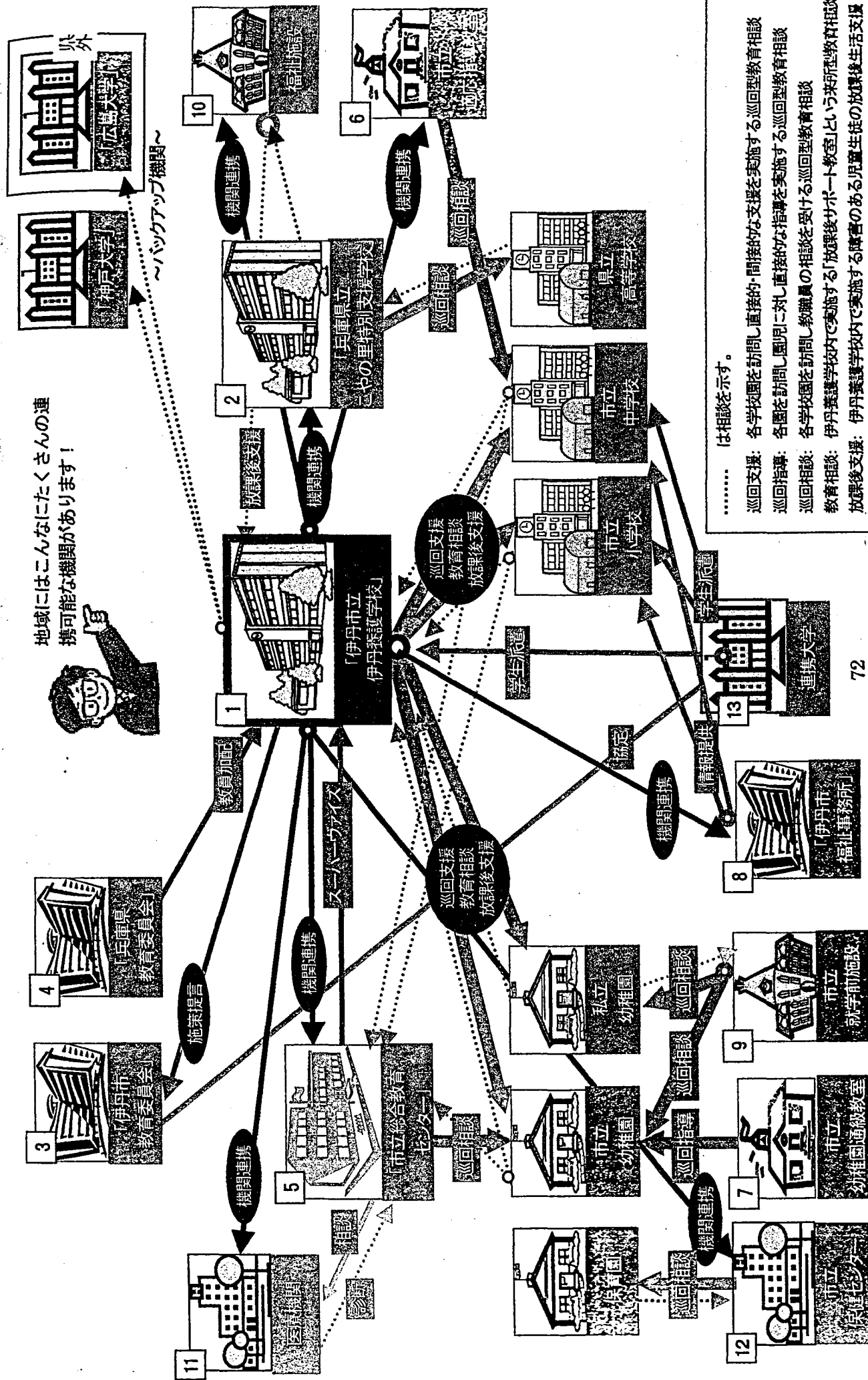
- ①市立総合教育センターの教育相談担当者が公立幼稚園を中心に巡回型教育相談を始めたり、伊丹養護学校が市内幼小中学校の通常学級に在籍する特別な配慮を必要としている子どもたちを対象に実施している「放課後サポート教室」に総合教育センターの臨床心理士と一緒に参



..... は相談を示す。  
 巡回相談: 各学校園を訪問し教職員の相談を受ける巡回型教育相談  
 教育相談: 総合教育センターや伊丹養護学校で実施する来所型教育相談



地域にはこんなにたくさんさんの連携可能な機関があります！



..... は相談を示す。  
 巡回支援: 各学校園を訪問し直接的・間接的な支援を実施する巡回型教育相談  
 巡回指導: 各園を訪問し園児に対し直接的な指導を受ける巡回型教育相談  
 巡回相談: 各学校園を訪問し教職員の相談を受ける巡回型教育相談  
 教育相談: 伊丹養護学校内で実施する「放課後サポート教室」という来所型教育相談  
 放課後支援: 伊丹養護学校内で実施する障害のある児童生徒の放課後生活支援

加したりするようになってきた。

- ②公立幼稚園の通級指導教室が，来所型の指導から訪問型の指導へと指導形態を転換させたり，市立適応指導教室が不登校傾向のある児童生徒に対し学校訪問による指導をし始めたりするようになってきた。
- ③伊丹市教育委員会に対する伊丹養護学校からの施策提言が，積極的に受け入れられるようになり，その結果，連携する複数の大学と単位認定に関わる協定を結び，教育支援学生サポーターを各小中養護学校等に配置するようになってきた。
- ④兵庫県教育委員会は，巡回型教育相談の実施を円滑にするための定数外教員配置措置を実現するとともに，小学校に地域コーディネーター担当教員を配置するようになってきた。

など，教育に関わる各機関の地域教育支援に対する動きが目に見えるようになってきたのである。このことは，とりもなおさず伊丹養護学校がモデル事業の一環として実施してきた「巡回型教育相談」を補完するものであると言っても過言ではないだろう。2006年度に実施した伊丹養護学校の「巡回型教育相談の評価調査」における未導入校への質問の中で，その自由記述の欄に「市立適応指導教室の担当者が巡回指導してくれているので，それを活用している」や「小学校に配置されている地域コーディネーターが巡回訪問してくれているので，伊丹養護学校の巡回型教育相談を利用していない」などの記述を見出すことができ，地域教育支援を活発化させている他の機関の動きが如実に物語られている。まさに，英国ウオーノック報告（1978）に見られた，「自助→共助→公助」の流れと一致するものである。

## 第2節 巡回型教育相談に対する「期待内容」の抽出

## 第1項 目的

伊丹養護学校の実施する「巡回型教育相談」が市域の支援関係に少なからず影響を及ぼしているであろうことは先の図によっておおよそ理解でき、「勢力の適用ではなく潜在的な勢力の発掘」を「戦略」と説明した *Shelling* (1960) の論にしたがうならば、伊丹養護学校の実施している「巡回型教育相談」はまさしく戦略的な活動と言えるだろう。一方で、小中学校からの支援要請が加速度的に増加していく背景には、小中学校教師たちのどのような期待感が織り込まれているのだろうか。

学級担任による工夫ある日常教育支援を可能にするだけでなく、個々の教育ニーズに応じた幅広い教育オプションを整備していくためにも、校内外の様々な資源活用や、保護者をはじめ他機関・専門家などとの協働は、特別支援教育体制の円滑な導入にとって欠かすことのできない要素であろうと考えられる。なかでも、同じ教育機関であり、地域の特別支援教育センターとして位置づけられている特別支援学校の、地域教育支援に対する小中学校教師たちの期待感の有無や内容などについて明らかにしていくことは、今後の特別支援教育における地域教育支援の在り方や特別支援学校の在り方などを考えていく際の重要な要素になり得るものと考えられる。本研究は、伊丹養護学校が地域教育支援を実施するにあたり、地域の小中学校教師たちにどのような支援期待があるのかを、自由記述によるアンケート調査により明らかにし、支援期待内容の特定化を図ることを目的とした。

## 第2項 方法

### (1) 調査対象と調査期間

2003年10月中に伊丹市の公立小学校(17校)および公立中学校(8校)のコーディネーター(小学校各2名、中学校各1名)と学校長、合

計 67 名を対象に自由記述方式による調査を「郵送法」にて依頼し、小学校 13 校 35 名，中学校 8 校 15 名，合計 50 名の方の協力をいただいた。回収率は 74.6%であった。回答いただいた 50 名のうち 41 名の者に支援に対する希望の記述が見られたことから有効回答率は 61.2%であった。

## (2) 調査項目

本調査は，“伊丹養護学校『教育相談』に係るアンケート調査”のうち，2 番「伊丹養護学校の地域巡回支援(巡回型教育相談)に望むこと」という問いに対して，記述欄を設け自由記述方式にて実施したものである。(1 番は，“伊丹養護学校の実施している教育相談(来所型教育相談)に望むこと”である。)

## 第 3 項 結果

### (1) 結果の処理

記述された文を内容ごとに整理し，それぞれについてラベリングを行った。ラベリングについては，「学校内外に対するサービスとセンター的機能」(落合：2003)に示された項目，および「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(2005)に記載されている特別支援学校のセンター的機能の例示を基にしながら行った。そのうえで，個々の機能が示している内容をさらに整理統合し大まかな要素分けを行うことによって，支援に関する期待要素の仮説立てを行った。

### (2) 結果の分析

重複する記述内容をまとめ 12 項目に絞った (Table2-2-1)。これら 12 種類の自由記述文を，内容ごとに 7 項目に分類しそれぞれラベリングを行った。①は，校内の教職員だけで支援体制を組んでいくのは難しく，支援の手不足を補うための人手が欲しいという意図を示していることから「人的支援機能」と命名された。②③④は，いずれも特別支援教育に

関する情報提供への希望が示されていることから「情報提供機能」と命名された。⑤は、地域支援システムの整備充実に関する内容を示していることから「システム開発機能」と命名された。⑥は、教材作りや指導法等の研修を行っていく際のアドバイスや情報提供への希望、⑦⑧は、教師への直接アドバイスの希望と読みとることができ、いずれも「コンサルテーション機能」と命名されると考えた。⑨⑩は、組織全体に対するアドバイスへの希望と考えられ、コンサルテーション機能とは分けて「研修啓発機能」と命名された。⑪は、児童生徒への直接指導への希望、あるいは指導に対する人的支援への希望、または指導充実に向けた個別アドバイスの希望などとも読みとれるが、あえて他の項目と統合せずに児童生徒への直接的指導や支援を意味する「指導機能」と命名された。⑫は、小中学校を保護者や子どもをはじめ地域住民たちに開いていくことで多くの市民の積極的関与を促していきたいとする願いが、伊丹養護学校の積極的地域支援策により促進されるものと期待しており、一つには「システム開発機能」と考えられなくもなかったが、市民参加を促すという意味において「理解啓発機能」と命名された。

さらに、これら7種類の機能のうち共通する機能構成要素の抽出仮説を設定した。「コンサルテーション機能」と「指導機能」には個々の教員の指導法等に関わるスキル向上を促す要素、言い換えれば“ソフト面の整備充実”を促す要素が含まれているのではないかと考えられた。また「人的支援機能」と「システム開発機能」には、それらの機能が発揮されることで組織作りやシステム作りという体制整備への貢献が期待でき、ソフト面に対して“ハード面の整備充実”という要素が含まれているのではないかと考えられた。さらに「情報提供機能」と「研修啓発機能」には“ソフト面とハード面の両面の整備充実”に寄与する知識の提供が

Table2-2-1 A 養護学校の巡回型教育相談への期待内容

- |   |       |
|---|-------|
| ①校内の職員だけで支援体制を組むのが難しい場合もあるので是非支援をして欲しい。                     | (1人)  |
| ②もっともっと広報活動を活発にして様々な情報を提供して欲しい。                             | (3人)  |
| ③障害児教育担当者とネットワークを組んで情報提供をするようお願いしたい。                        | (1人)  |
| ④特別支援教育に係る情報(方向性・法的整備の状況・人的支援等々)をどんどんして欲しい。                 | (5人)  |
| ⑤巡回支援に期待することが多く、これからの地域支援の一つとして定着させて欲しい。                    | (1人)  |
| ⑥教材開発など一校だけでは無理な面があり、障害別の指導法の研修なども個人のみでは限界があるので是非支援をお願いしたい。 | (1人)  |
| ⑦教員に支援の在り方について指導して欲しい。                                      | (8人)  |
| ⑧教職員に生きたアドバイスをしたい。  | (1人)  |
| ⑨特別支援教育の内容理解が十分でないのでまず研修をお願いしたい。                            | (7人)  |
| ⑩学習障害児等の支援にあたって学校の役割や支援方法等について詳しく説明して欲しい。                   | (2人)  |
| ⑪障害児学級や通常学級の児童生徒への指導を支援して欲しい。                               | (10人) |
| ⑫養護学校が地域や他校に開かれていくことが、多くの学校を地域や保護者・子どもに開いていく起爆剤になると期待している。  | (1人)  |

Table2-2-2 期待機能およびその機能構成要素

機能1 (①)	人的支援機能	ハード面充実
機能2 (②③④)	情報提供機能	両面の充実
機能3 (⑤)	システム開発機能	ハード面充実
機能4 (⑥⑦⑧)	コンサルテーション機能	ソフト面充実
機能5 (⑨⑩)	研修啓発機能	両面の充実
機能6 (⑪)	指導機能	ソフト面充実
機能7 (⑫)	理解啓発機能	理解啓発促進

含まれていると考えられた。一方で「理解啓発機能」については、先述したように子どもたちや保護者・地域住民など組織を構成している市民の積極的参加という意味が負荷されており、市民参加を前提とした社会構築という共生社会の原点（近江，2002）を促すための他への働きかけの要素が強いが故に、自身のスキル向上や自身の属する組織の充実などを中心とした他の要素とは本質的に異なっており、「理解啓発機能」そのものが“理解啓発促進”という要素として独立して存在するのではないかと考えられた（Table2-2-2）。

#### 第4項 考察

##### 1. 伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談に対する小中学校教員の支援期待ニーズ

自由記述による小中学校教師らの期待感からは、一つには、「指導機能」「コンサルテーション機能」という直接的あるいは間接的に子どもたちへの支援を図っていききたいとする〈ソフト面の整備充実〉への期待要素を見出すことができた。また一つには、「人的支援機能」「システム開発機能」という支援に関わる環境を調整していききたいとする〈ハード面の整備充実〉への期待要素が見出された。さらに一つには、「情報提供機能」「研修啓発機能」などのようにソフト面の整備充実を図るための情報提供や研修啓発と同時に、ハード面の整備充実を図るための情報提供や研修啓発もしていききたいとする〈両面の整備充実〉の関わる要素などが考えられた。これら「ソフト面の整備充実」への期待と「ハード面の整備充実」への期待は、一方で、個々の教員が基本的に持ち合わせている指導スキル向上への意欲の現れであり、他方で、学校現場でよく見られる専門性と独立性を保つための疎結合性（淵上，1995）からの脱却と、全体でのチーム援助（石隅・田村：2003）の希求と見てとることができる。

これらはいずれも、個々の子どもの教育ニーズに応えるという目的を達成していくための手段や方法の獲得をめざしたものであり、「ある目的を達成するために具体的なシナリオに基づいて内容を組み立て実行する活動」を戦術と定義した大月（1999）に従えば、まさに戦術的な内容と言えるだろう。一方、独立要素として取り扱った「理解啓発機能」には、自己変革とともにコミュニティーの組織構成者である市民の積極的参加による共生社会の促進という社会変革の意義が盛り込まれていると考えられ、「ある目的を達成するために、シナリオそのものが近い将来や在り方に影響を及ぼし、環境との関わり方を明らかにし、意志決定にパターン性とルール性をもたらす活動」を戦略と定義した大月に従えば、まさに戦略的な内容と言えるのではないだろうか。

これらをまとめてみると、伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談に対する小中学校の教師たちの期待には、新たな特別支援教育体制下において、より専門性を磨くことを希求する戦術的な要素と、かつて経験したことのない教育への自己変革と市民理解の促しを希求する戦略的な要素とがあると考えられる。一つのクラスを、「皆」というくくりの中であたかも一人の子どもとして見ていくことに慣れてきた多くの教師たちにとって、一人一人明らかに異なった子どもであると捉えていくことは、従来の学校教育における大きなパラダイム転換である（柘植，2002）が故に、転換を可能にしていくための具体的な手段や方法をより多く求めようとするのは必然であろう。

### 第3節 巡回型教育相談と「期待内容」との関係に関する研究

〈第1研究〉

#### 第1項 目的



## 第1項 目的

本研究では、第1研究（2003年度調査）で明らかとなった支援期待要素を基にしながら、巡回型教育相談による被支援経験の有無と期待成分との関係に着目することで、巡回型教育相談の有効性を検証するとともに、その限界についても明らかにすることを目的とした。これらの内容を検証していくことにより、初期段階における巡回型教育相談の有効性と今後の有り様について探れるのではないかと考えるからである。

## 第2項 方法

### （1）調査対象と調査期間

2006年1月に、伊丹市内全小中学校（支援導入小中学校15校・未支援導入小中学校10校）125名（1校あたり5名）を対象に、質問紙による調査を「郵送法」にて依頼し、88名（支援導入校55名・未支援導入校33名）の回答を得た。88名の回答に欠落は見られなかったことから有効回収率は70.4%であった。

### （2）調査項目

2005年度調査は、Table2-3-1に示した通り、2003年度調査で抽出された7項目の期待機能に適合する質問項目と、意識変革促進への期待項目（他機関等との連携を含む特別支援教育の実施に向け教師自らの意識変革は極めて重要な要素になると考えた）を加えた合計8項目を本研究対象とした。それぞれの項目に対して5件法による回答形式で実施した。

## 第3項 結果

### （1）結果の処理

まず、全体総量88名を基本にして、伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談への期待機能に関する成分因子を明らかにした。次に、全体総量を被支援経験群55名と被支援未経験群33名とに分け、各群の成分間格

Table2-3-1 2005年度調査質問項目

問1	個々の子どもたちに対する具体的な支援方策に期待している	(指導機能)
問2	特別支援教育に関する内容の研修啓発に期待している	(研修啓発機能)
問3	必要に応じて随時情報提供がなされることに期待している	(情報提供機能)
問4	個々の事例に対する教職員へのコンサルテーションに期待している	(コンサルテーション機能)
問5	校内支援体制の一貫としての人的支援に期待している	(人的支援機能)
問6	校内委員会をはじめとする組織作りへの支援に期待している	(システム開発機能)
問7	必要な支援や配慮をしていく意識改革促進に期待している	(意識変革機能)
問8	子どもたちや保護者たちの理解啓発促進に期待している	(理解啓発機能)

[5 強い 4 やや強い 3 普通 2 やや弱い 1 弱い]

〈※下線部は、2003年度に抽出した期待機能に新たに加えた項目〉

Table2-3-2 全体総量における回答比(%)と平均

	5	4	3	2	1	平均
問1	42.0	28.4	21.6	2.3	5.7	3.98
問2	29.6	35.2	26.1	3.4	5.7	3.80
問3	38.7	22.7	22.7	6.8	9.1	3.75
問4	28.4	35.2	22.7	8.0	5.7	3.73
問5	60.2	23.9	13.6	2.3	0	4.42
問6	13.6	35.2	30.7	14.8	5.7	3.36
問7	9.1	35.2	43.2	10.2	2.3	3.41
問8	8.0	30.7	38.6	14.7	8.0	3.16

て明らかにした。

## (2) 結果の分析

調査項目の全体総量における回答比およびその平均 (Table2-3-2) を見ると、強い期待感を抱いていると考えられる機能としては、「問5 人的支援機能」が群を抜いており、続いて「問1 指導機能」「問2 研修啓発機能」「問3 情報提供機能」「問4 コンサルテーション機能」の順となった。一方、「問6 システム開発機能」や「問7 理解啓発機能」、「問8 意識変革機能」などの項目は、いずれも大きな差はないものの比較的低い数値で示された。

さらに、各期待機能についての主成分分析 (Kaiser の正規化を伴わないバリマックス法) を実施したところ、2 因子が抽出された (Table2-3-3)。因子1 は、「指導機能」「研修啓発機能」「情報提供機能」「コンサルテーション機能」「人的支援機能」「システム開発機能」などへの期待であり、個々の子どもたちの教育ニーズに応じるという目的を達成するために、一つは、教師自らの指導スキルを向上させていくための、一つは、自らが構成する組織全体の支援機能を向上させ組織体制の整備充実を図っていくための具体的方法や手段獲得への期待と捉えることができ、先の大月らの論に従い「戦術的要素」と命名された。一方、因子2 である「意識変革機能への期待」「理解啓発機能への期待」には、新たな特別支援教育の円滑な実現という目的に向け、教師個々が本来的に持ち得ている“かくあるべき”という固定的教育哲学の流動的変革(観念的変革)への期待や、理解啓発に伴う市民の合意形成という環境賦課への期待などが含まれていると考えられ、これも同様「戦略的要素」と命名された。

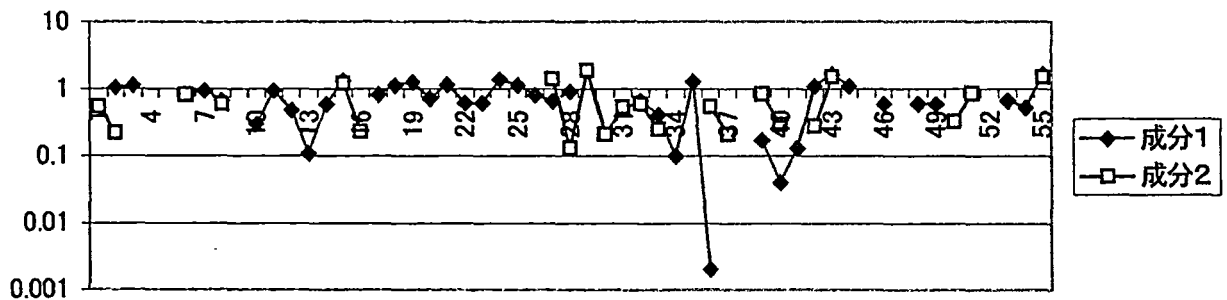
次に、被支援経験群と被支援未経験群とについて、被支援経験の有無による要素間格差の有意差を見るため  $t$  検定を行った。指導スキルの向

Table2-3-3 期待機能の主成分分析結果(成分行列)

期待機能	平均値 (標準偏差)	成分1 戦術成分	成分2 戦略成分	共通性	$\alpha$
指導機能	3.99(1.12)	.92	.03	.85	.87
研修啓発機能	3.80(1.08)	.86	.13	.76	
情報提供機能	3.75(1.29)	.85	.06	.72	
コンサルテーション機能	3.73(1.13)	.70	.35	.43	
システム開発機能	3.36(1.07)	.68	.20	.61	
人的支援機能	4.42(.813)	.54	.37	.50	.66
意識改革機能	3.39(.877)	.13	.85	.75	
理解啓発機能	3.16(1.04)	.13	.83	.70	

因子抽出法：主成分分析 (Kaiser の正規化を伴わないバリマックス法)

〈被支援経験群〉



〈被支援未経験群〉

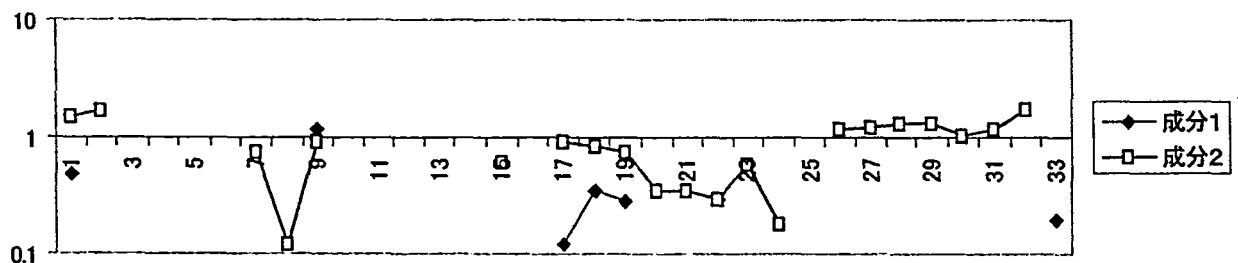


Fig. 2-3-1 被支援経験の有無による期待成分間格差

上や組織体制の整備充実などの要素を含む戦術要素への期待については、被支援経験群の教師 ( $M=4.26$   $SD=.53$ ) の方が被支援未経験群の教師 ( $M=3.14$   $SD=.84$ ) に比して有意に高かった ( $t=6.94$   $df=47.52$   $p<.01$ )。また、個々の教育哲学の変革や市民の合意形成に向けた環境賦課などの要素を含む戦略要素への期待については、被支援経験群の教師の方が平均値は高かったが、有意さが見られるほどではなかった。

また、個々の主成分得点の比較による成分間格差を見てみたところ、被支援経験群に属する教師は因子1の戦術要素に期待する者が多く、被支援未経験群に属する教師は因子2の戦略要素に期待する者が多いという傾向があることが明らかとなった (Fig,2-3-1)。

#### 第4項 考察

##### 1. 自らの意識変革を伴わない現状変化への希求と他者依存

Table2-3-2の結果から、小中学校の教師が伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談に対し大きく期待している機能は、「人的支援機能」であり、さらに、個々の子どもたちへの直接的な指導や支援である「指導機能」や、教員たち自身の学びを中心とする「研修啓発機能」「情報提供機能」「コンサルテーション機能」などであることがわかる。

「人的支援機能」への期待が群を抜いて高いことは、「組織に十分な余剰資源がない場合、個々人は、革新に関する事項よりも日常業務に関する意思決定を優先的に処理しようとする」という「意思決定におけるグレシャムの法則」(Simon,H, 1960)に従えば、伊丹養護学校の派遣している巡回相談員を、各校における余剰資源としての「人手」に充当させることができることへの期待と捉えることも不可能ではない。しかし、個々の子どもたちへの「指導機能」や教師自身の学びを促す「情報提供機能」や「コンサルテーション機能」などへの期待度も比較的高いこと

を考え合わせれば、単なる「人手不足解消」のための支援期待と捉えるよりも、むしろ専門機関の一つである伊丹養護学校に所属する教師（巡回相談員）の専門的指導や知識への期待の現れであり、個々の教師の専門性向上への渇きが示されていると捉える方が適切ではないかと考える。ただ、自らの意識改革を促す「意識変革機能」への期待や、子どもたちや保護者の理解を得ながら指導を進めていくために必要な「理解啓発機能」への期待などが低い値に留まっていることと考え合わせれば、専門的指導への期待や専門性向上への期待は、あくまで現行の指導方法やカリキュラム内容を肯定し、担任を中心とした閉鎖的学級集団を是認したうえでのマイナーチェンジへの指向であろうことは想像に難くない。換言すれば、巡回型教育相談による支援に対し、変化や改善への期待指向は持っているものの、それはあくまで子どもの様子や環境などの外的要素の改善や変化への指向であり、自らの意識改革や変革は伴わない変化と言えるのではないだろうか。「現状を何とか変えたいという願いがあるので支援を依頼するが、あくまで変わるのは自分ではない」という意識が見え隠れしているように思われるのである。

## 2. 伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談のメリットとリスク

被支援経験のある教師は「戦術要素」に期待する者が多く、未経験の教師は「戦略要素」に期待する者が多いという結果から、被支援経験を有することにより、当初持ち得ていた外部機関への抽象的支援期待は、日常的な子どもの事例に対応した柔軟な支援の経験を積み重ねることを通して、子どもへの対応の仕方や指導方法というような指導技術の向上や、相互共助を促す組織的支援体制の充実というような、より現実的で具体的な内容へと特化されていく傾向があることを示しているものと考えられる。したがって、個々の教師の力量向上や校内の支援体制充実を

促しているという点から考えれば、Mitchell&Rybaの「支援タイプB：外部のコンサルタントの助言などで付加された通常学級での支援」の拡充につながっていると考えられ、伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談が市内の小中学校の支援体制の拡充に対して一定貢献しているものと言える。

その一方で、被支援経験のない教師は戦略的要素を求めている者が多いという傾向が見られることから、被支援経験が支援期待ニーズを戦略的なものからより具体的な戦術的なものへと変化させてしまい、教育改革に対する新たな枠組み形成を促すべき戦略的要素を十分に促進し得ていないという結果が示された。つまり、校内支援体制を支援タイプCなどのリソースの準備に拡充・発展させることなく、やはり支援タイプAか支援タイプDかの両極の選択に留めてしまうリスクをはらんでいることを意味している。本来、伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談が戦略性を大いに持ちながらも、その方法如何によっては戦術性の増長のみ促してしまい、戦略的意義を失わせてしまうという矛盾が露呈されている。このような矛盾は、支援要請の増加に比例して、巡回担当教師のモチベーションを低下させていくリスク要因にもつながりかねないと考えられる。巡回型教育相談実施の方法に一考が求められるのである。

#### 第4節 巡回型教育相談に対する「評価」に関する研究 〈第2研究〉

##### 第1項 目的

本研究では、第1研究およびその事前調査などで明らかとなってきた伊丹養護学校の巡回型教育相談に対する支援期待とその変化を踏まえて、調査1では、2006年度に伊丹養護学校が実施してきた巡回型教育相談の効果について、巡回型教育相談を導入してきた幼稚園および小中学校の

教師を対象とした意識調査を用いて、その有効性を検証することを主な目的とした。また、調査2では、巡回型教育相談を導入していない幼稚園や小中学校の教師らを対象とした意識調査の結果から見いだされる、各校園における独自の工夫についても明らかにしていくことを主な目的とした。これらを明らかにすることにより、インクルーシブ教育日本型モデル構築に向けた特別支援学校と各校園との協働の在り方について探っていけるのではないかと考えるからである。

## 第2項 方法

### ■調査1

#### (1) 調査期間と調査対象および調査方法

本調査は、2006年12月中旬から1月中旬にかけて、伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談を導入している幼稚園・小学校、中学校の教師を対象に「郵送法」により実施した。132名の協力を得ることができたが、無回答や欠損の多い回答も見られ、それらを除いた有効回答数は114であり、有効回答率は86.4%であった。内訳は、幼稚園11、小学校76、中学校27である。

#### (2) 調査の内容

質問1は回答者の現状に関する項目であり、影響要因として設定した。なお、校園種については集約したデータが少数であることから除外した。

##### 〈質問1〉

役職役割：1 管理職（校園長・教頭） 2 コーディネーター 3 学級担任 4 その他

導入期間：1 一年目 2 二年目 3 三年以上

巡回頻度：1 週1回 2 隔週1回 3 学期1回



## 〈質問 2〉

質問 2 の具体的評価項目の設定にあたっては、第 1 研究で用いた 8 項目を基本にしながら、より具体的な内容に細分化した 15 項目を選定し、それらを K J 法により、「巡回者の支援姿勢」「教職員への影響」「児童生徒への影響」という 3 種類の下位評価群と「総合評価」とに分類した。そして、各項目について 5 件法による回答を求めた (Table2-4-1)。

## 〈質問 3〉

伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談に関する感想について自由記述を求めた。

### ■ 調査 2

#### (1) 調査期間と調査対象および調査方法

本調査は、調査 1 と同様の期間に、伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談を導入していない幼稚園・小学校、中学校の教師を対象に「郵送法」により実施した。31 名の協力を得ることができた。内訳は、幼稚園 16、小学校 13、中学校 2 である。

#### (2) 調査の内容

影響要因については集約したデータが少数であることから除外した。

## 〈質問 1〉

質問 1 の具体的評価項目の設定にあたっては、調査 1 の項目を参考にしながら、「教職員の工夫や努力」に関する 5 項目と「児童生徒の様子」に関する 5 項目、合計 10 項目を選定した (Table2-4-2)。

## 〈質問 2〉

伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談を導入していない理由について自由記述を求めた。

## 第 3 項 結果

Table2-4-1 伊丹養護学校の巡回型教育相談に関する 2006 年度調査項目

第 1 群：「巡回者の支援姿勢」

- 問 01 巡回支援者の支援姿勢や態度に好感が持てる  
問 02 巡回支援者の知識に学ぶことが多い

第 2 群：巡回支援導入による「教職員への影響」

- 問 03 巡回支援を導入することにより、多くの子どもに目を配ることができるようになってきた  
問 04 巡回支援を導入することにより、授業の組み立てや展開がしやすくなった。  
問 05 巡回支援を導入することにより、教室環境を工夫するようになった  
問 06 巡回支援を導入することにより、教職員相互に協力の気持ちが強まってきた  
問 07 巡回支援を導入することにより、特別支援教育の理解が深まってきた

第 3 群：巡回支援導入による「児童生徒への影響」

- 問 08 巡回支援を導入することにより、子どもたちの笑顔が増えてきた  
問 09 巡回支援を導入することにより、どの子も積極的に授業に臨むようになってきた  
問 10 巡回支援を導入することにより、どの子も学習に自信を持ち始めた  
問 11 巡回支援を導入することにより、行動調整が上手になってきた  
問 12 巡回支援を導入することにより、級友との関係を上手くとれるようになってきた

「総合評価」

- 問 13 巡回支援の導入以降、保護者の信頼が高まってきたように感じる  
問 14 巡回支援導入の効果は大きいと感じている  
問 15 次年度も巡回支援を導入していきたい

\* 5 件法 [ 5 強い 4 やや強い 3 どちらでもない 2 やや弱い 1 弱い ]

Table2-4-2 巡回型教育相談未導入校に関する調査項目

第 1 群：「教職員の努力や工夫」

- 問 01 一人一人の子どもに丁寧に目を配るようにしている  
問 02 授業の組み立てや展開の工夫を心がけている  
問 03 教室環境工夫するように心がけている  
問 04 教職員相互の協力し合う気持ちを大切にしている  
問 05 特別支援教育の意義が理解できている

第 2 群：「児童生徒の様子」

- 問 06 気になる子どもをはじめ、子どもたちの表情に笑顔が多い  
問 07 どの子も落ち着いて学習に臨んでいる  
問 08 学習に自信を持てなかった子が自信を持てるようになってきている  
問 09 上手く行動することの苦手だった子が、細かいルールも理解して行動できるようになってきている  
問 10 級友と上手く協調できなかつた子が、何とか周囲の子どもたちとつきあえるようになってきている

\* 5 件法 [ 5 強い 4 やや強い 3 どちらでもない 2 やや弱い 1 弱い ]

## ■ 調査 1

### (1) 分析方法

#### ① 全体比較による分析

第1調査においては、まず、各下位評価群および総合評価それぞれの平均値を表で表す (Table2-4-3) とともに、各群の有意差を検定するための一要因の分散分析および多重比較を実施した。さらに、各下位評価群の平均値を「①役割別」「②巡回支援の導入経験」「③支援頻度」という3つの視点にしぼり、多重比較による分散分析を行うことにより各群への影響要因を探った。さらに、3つの下位評価群と2つの視点のいずれが総合評価に最も影響を及ぼしているのかを知るため、重回帰分析を行った (Table2-4-4)。

#### ② 役割別比較による分析

まず、各下位評価群における各役割ごとの平均値比較 (Fig.2-4-1) を行った。各役割の内訳は、管理職 (30)、コーディネーター (15)、通常学級担任 (46)、その他 (23) である。各下位項目間ごとの役職別比較においては、「教職員への影響群」では、問 03、問 04、問 05 が具体的な内容に関することであることから「具体項目」群に、問 06、問 07 が意識に関する内容であることから「意識項目」群にそれぞれまとめなおしたうえで、この二つの項目群について比較した。同様に、「児童生徒への影響群」でも項目群間における比較を試みた。問 08、問 09、問 11 は個別の成長に関する内容であり、問 10、問 12 は全体の成長に関する内容であることから、それぞれ「個別群」と「全体群」とに集約し、この二つの群に対する比較を実施した。

#### ③ 巡回型教育相談の導入経験期間別および頻度別比較による分析方法

各下位評価群における巡回型教育相談を導入している期間別および頻

Table2-4-3 第1調査における各下位評価群と総合評価の平均値の比較

	巡回者の 支援姿勢	教職員への 影響	児童生徒への 影響	総合評価
平均値	4.29	3.61	3.42	3.98

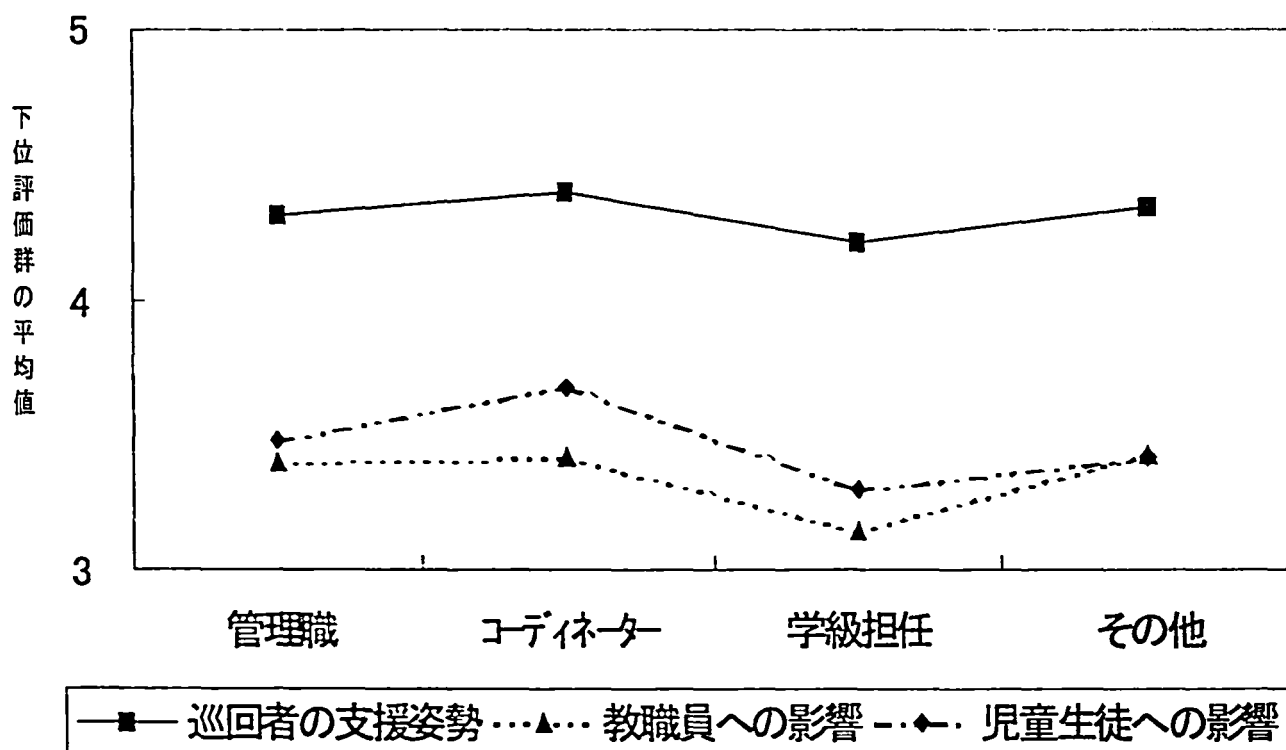


Fig. 2-4-1 役割別による各下位評価群の平均比較

度別の平均値比較 (Fig2-4-2) を実施した。各期間別の回答の内訳は、1年目 (41)、2年目 (60)、3年以上 (13) であった。また、各頻度別の内訳は、週1回 (77)、隔週1回 (15)、学期1回 (22) であった。そのうえで、巡回型教育相談を導入している期間や頻度と評価との間の影響を調べるための分散分析を実施するとともに、各期間別の影響および各期間の差異についての検定や、各頻度における下位評価群ごとの分散分析や多重比較を実施した。

#### ④総合評価に影響を及ぼす要素の分析方法

3種類の影響要因ならびに3種類の下位評価群のうち、総合評価の結果に最も影響を及ぼしている要素の検討を行うため、影響要因ならびに各下位評価群を独立変数とし総合評価を従属変数とする重回帰分析を実施した。

#### (2) 全体的な結果

第1調査ならびに第2調査いずれの場合も、評価の平均値が3を超えていることから、以後、各図に示した平均値の最低を3に設定した。

Table2-4-3からは、「巡回者の支援姿勢」群への評価が最も高く、続いて「教職員への影響」群、「児童生徒への影響」群の順となっていることが読み取れる。また有意差検定においては、 $F(2,97)=128.20$   $p<.01$  となり、各群間に有意な差のあることが認められ、多重比較の結果、「巡回者の支援姿勢」群 ( $M=4.27$   $SD=.67$ ) の評価が最も高く、続いて「教職員への影響」群 ( $M=3.60$   $SD=.51$ )、「児童生徒への影響」群 ( $M=3.40$   $SD=.58$ ) の順であることが明らかとなった。

第1調査における自由記述では、[適切な支援や授業へのアドバイスをいただき感謝している] というような感謝の記述を多く見ることができた。具体的には、[暖かい目線ときめ細かな心配り] や [個々の子どもが

課題遂行をする際の適切な声のかけ方], あるいは[客観的な目]など, 個々の子どもたちの見方やそれぞれの子どもに応じた指導の在り方など, 「教師としての専門性」に対する評価の記述などであった。また, [子ども自身にゆとりがでてきている][支援を受けている子どもたちの笑顔が増え, 自分たちの行動に自信が持てるようになってきている][学習面について, 短時間の関わりでも子どもが自信を持ち変革してきたことが感じられる]など, 子どもたちの具体的な変化を示す記述も見られた。しかし, その一方で, [1名でも多くの教師が関わっていただくと, 子どもたちや教師も助かる][専門家でなくてもいいので, 常勤のフリーの教員を一人配置していただいた方が現場としては助かる]に代表されるような「一人の関わり手の確保」を意図する記述や, [週1回の支援では効果はあがりにくい][校内委員会やケース会議に入ってどんどん指導をして欲しい][個人カルテの充実や個別の指導計画や教育支援計画の作成に力を貸していただきたい]というような要望などとともに, [綿密な打ち合わせ等ができていない][子どもを任せきりにしているのが心苦しい]というような支援要請校園側の「コミュニケーション不足」への反省を示す記述も見受けられた。

### (3) 項目別分析の結果

#### ① 役割別比較による分析結果

Fig.2-4-1からは, 個々の下位評価群内における役割による評価の違いについて, 全般的には他の役割に比して「コーディネーター」の評価が高く, 「学級担任」の評価に低い傾向が示されていることが読み取れる。具体的には, 「巡回者の支援姿勢」群においては一様に高い評価がなされており, 「教職員への影響」群においては「学級担任」の評価が一段と低く, 「児童生徒への影響」群では「コーディネーター」の評価が多少高い

ことなどがわかる。分散分析の結果、それぞれの差に有意差は見られず、役割と評価との交互作用も見られなかった。各下位評価群ごとの分散分析では「教職員への影響」群において有意な差のある傾向が見られた ( $F(3,110)=2.63$   $p<.10$ )。さらに、各下位項目間ごとの役職別比較においては、「巡回者の支援姿勢群」は2項目間比較となり有意差は見られなかったが、「具体項目」群と「意識項目」群との間に有意な差のある傾向が見られた ( $F(3,110)=2.41$   $p<.10$ ) ので、各項目群ごとに役職別比較を実施したところ、「具体項目」群において学級担任の評価が有意に低いことがわかった ( $F(3,110)=4.65$   $p<.01$ )。同様に、「児童生徒への影響群」における項目群間比較では有意差は見られなかった。

## ②巡回型教育相談の導入経験期間別比較による分析結果

Fig2-4-2 の棒グラフで示した導入経験期間別比較では、「巡回者の支援姿勢群」において、導入「1年目」と「2年目」の評価が高く、その他の評価群においては大きな差がないことが読み取れる。巡回支援を導入している期間と評価との間の分散分析では、二つの要因間に交互作用のあることが確認された ( $F(4,222)=5.65$   $p<.01$ )。そこで、各期間別の影響に関する検定を行ったところ、「巡回者の支援姿勢」群において導入経験の期間に有意差のあることがわかった ( $F(2,333)=7.20$   $p<.01$ )。この群における各期間の差異に関する多重比較の結果は、「1年目」( $t(2)=2.64$   $p<.01$ ) と「2年目」( $t(3)=3.22$   $p<.01$ ) が「3年以上」に比して有意に高く、「2年目」「1年目」「3年以上」の順で評価が高いことが明らかとなった。

## ③巡回型教育相談の頻度別比較による分析結果

同じく Fig2-4-2 における折れ線グラフで示した巡回頻度別比較では、どの下位評価群においても「週1回」の場合に評価が最も高く、回数が

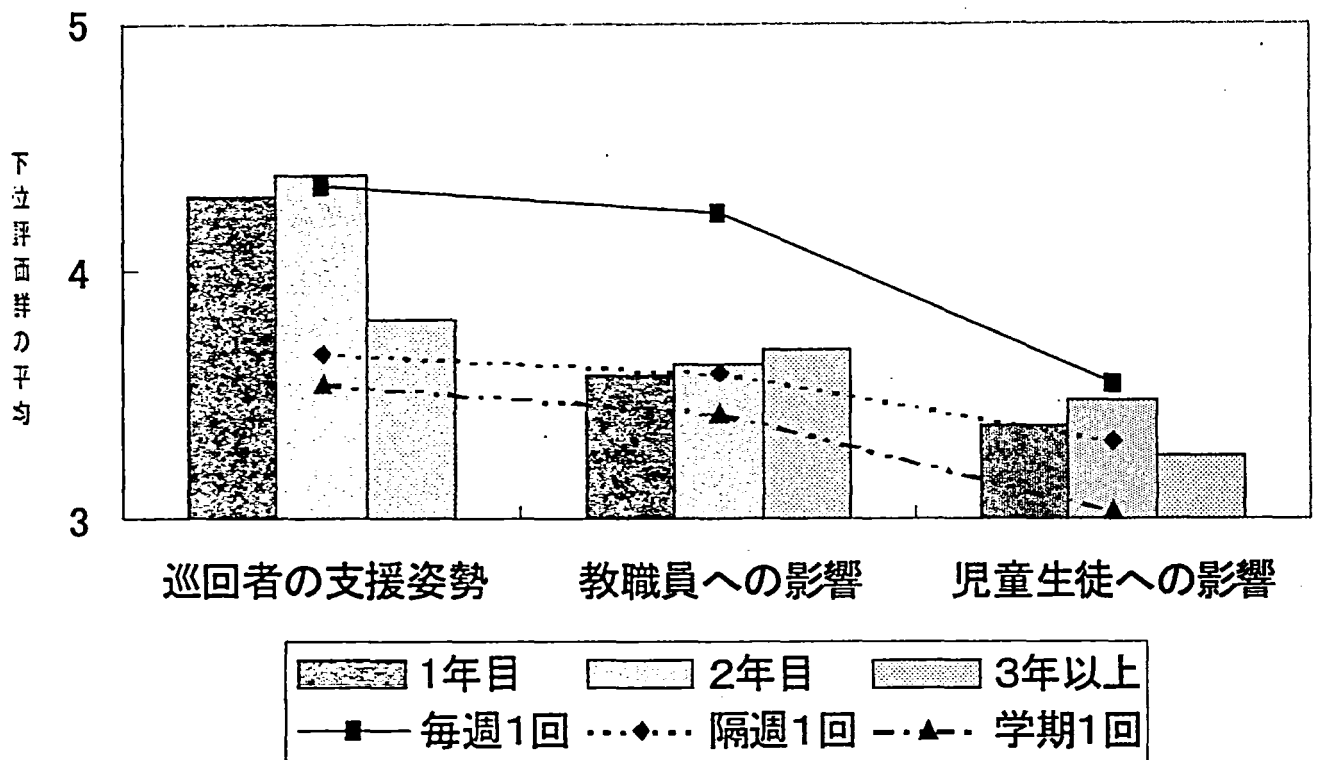


Fig. 2-4-2 支援経験別および支援頻度別各下位評価群の平均比較

Table 2-4-4 総合評価に影響する要素に関する重回帰分析結果

n=98

	$\beta$ (標準回帰係数)	$t$
役割	0.12	1.82 <sup>+</sup>
経験期間	0.07	0.98
巡回頻度	0.02	0.21
巡回者の支援姿勢	0.38	4.91 <sup>**</sup>
教職員への影響	0.13	1.29
児童生徒への影響	0.42	4.21 <sup>**</sup>
R	0.81	
R <sup>2</sup>	0.66	

$p < .10$     \*  $p < .05$     \*\*  $p < .01$



減少するに従い評価が減少していることが読み取れる。各頻度ごとの分散分析の結果は、各頻度間に有意な差のある傾向は認められた ( $F(2,111)=2.50$   $p<.10$ ) が、相互の交互作用は認められなかった。そこで、改めて各下位評価群ごとの分散分析を試みたところ、「児童生徒への影響」群において有意差が見られ ( $F(2,111)=7.85$   $p<.01$ )、多重比較の結果、「毎週1回」の評価が「学期1回」の評価に比して有意に高いことが確認された ( $t(3)=3.89$   $p<.01$ )。

#### ④総合評価に影響を及ぼす要素の分析結果

影響要因ならびに各下位評価群と総合評価との重回帰分析の結果、Table2-4-4に示したように、「児童生徒への影響」群が1%水準において有意であり、最も総合評価との関連が高く、次に「巡回者の支援姿勢」群もまた1%水準で総合評価との関連が高いことがわかった。

### ■第2調査

#### (1) 分析方法

第2調査においては、まず、「教職員の工夫や努力」「児童生徒の様子」の2種類の下位評価群の平均値を表で示す (Table2-4-5) とともに、これら二つの群を比較するための分散分析を実施した。さらに、「教職員の工夫や努力」群に対し、母集団が比較的小さくても分析しやすい主成分分析を行うことにより、その中に含まれる優位成分を特定した。

#### (2) 全体的な結果

Table2-4-5からは、「教職員の工夫や努力」群に対する評価が4.10とかなり高い数値であることが読み取れ、「児童生徒の様子」群についても、巡回型教育相談を導入した場合の「児童生徒への影響」群に比して高い数値で示されていることが読み取れる。分散分析の結果明らかな有意差が見られた ( $F(1,30)=12.74$   $p<.01$ )。このことから、「教職員の工夫や努

Table2-4-5 第2調査における下位評価群の平均値の比較

	教職員の工夫や努力	児童生徒の様子
平均値	4.10	3.80

力」群が「児童生徒の様子」群に比して高いことが明らかとなった。

第2調査における自由記述では、「巡回型教育相談を導入していない理由」に関する内容が主であったが、幼稚園と小中学校との間に理由の違いが見られた。幼稚園の場合、[総合教育センターの巡回相談を受けている][チューリップ学級(幼稚園通級指導教室)の訪問指導を受けている]など、既に他機関と連携した支援を導入しているという記述が多く見られたのに対し、小中学校では、[学級・学年で対応できている][学級担任の仕事としてとらえている][校内委員会及び全体研修の場で、配慮を要する児童の様子について共通理解をしている]というように、自分たちの中での取り組みとして捉えている点に特徴が見られる。

### (3) 項目別分析の結果

#### ①「教職員の工夫や努力」群の主成分分析の結果

「教職員の工夫や努力」群の数値が高い要因を特定するため、群内の下位項目5項目に対し因子分析(主成分分析)を実施したところ2因子が抽出された(Table2-4-6)。

第1因子は、主に教職員の意識に関する内容であることから「意識成分」と命名された。第2因子は、主に教職員の具体的な技能に関する内容であることから「技能成分」と命名された。この結果から、「教職員の工夫や努力」群に対する評価には、「意識成分」の影響が強く反映していることが明らかとなった。

### 第4項 考察

#### 1 支援導入校の求める具体的支援策を伴った直接支援(ダイレクト・サービス)への協働行為

調査1に関して、まず役割別による分析の結果からは、役割と評価の直接的な相関は比較的低い、「教職員への影響」群における「具体項

Table2-4-6 「教職員の努力や工夫」に関する主成分分析

表5 「教職員の努力や工夫」に関する主成分分析

質問項目	平均値 (標準偏差)	成分1 $\alpha=.75$	成分2 $\alpha=.74$	共通性
問5 特別支援教育の意義が理解できている	4.10 (.65)	.84	.05	.70
問4 教職員相互の協力し合う気持ちを大切にしている	4.35 (.49)	.82	.32	.78
問1 一人一人の子どもに丁寧に目を配るようにしている	4.32 (.54)	.72	.42	.70
問3 教室環境を工夫するように心がけている	3.94 (.51)	.06	.90	.81
問2 授業の組み立てや展開の工夫を心がけている	3.81 (.70)	.28	.83	.78

因子抽出法:主成分分析(Kaiserの正規化を伴わないバリマックス法)

目」群に対する学級担任の評価に有意な低さが見られることから、学級担任の求める支援内容と他の役割を持つ教職員の求める支援内容とに違いのあることが推察される。そこで、支援要請を行っている学校園の教師たちの自由記述を見てみると、「実際の授業場面に入り込むことにより気になる児童生徒のニーズを把握し、実際に模範を示しながら、指導内容や方法に関する適切な助言を行う」というような支援の在り方を求めており、「教師の専門性確保」への指向が強く示されていることが示唆されている。児童生徒と最も近いところで接している学級担任の、「教師としての専門性確保」への指向が強く示されるからこそ、他の教職員に比して「教職員への影響」群に対する評価が厳しくなるのではないかと考えられるのである。

次に、導入経験の期間別による分析の結果からは、導入経験の期間と評価との相関が高く、特に、「巡回者の支援姿勢」群に関する評価に対して、導入期間が2年目と1年目の者の評価が3年目以上の者の評価より高くなる傾向にあることがわかった。「教職員への影響」群や「児童生徒への影響」群に比して「巡回者の支援姿勢」群との相関が高いことから、子どもたちの抱える課題を共に探り考え合うという相談姿勢に対する肯定的な評価が示されているものと考えられ、さらに、「一人の関わり手の確保」への指向もまた、支援導入期には強いのではないかと考えられる。一方で、3年目以上の場合は、それまでの間の組織体制構築に向けた取り組みが一定功を奏してくるのではないかと推察される。

また、支援頻度別による分析の結果からは、巡回頻度と評価との直接的な相関は低いものの、巡回回数が増加するほど「児童生徒への影響」群に関する評価が高まる傾向にあることが示された。このことは、多くの教職員が「子どもの様子に具体的な変化が見られる」ことを巡回型教

育相談に期待しており、そのためには支援回数が多くなければ上手くいきにくいと考えていることを示唆しているものと考えられる。そうであるならば、多くの教師たちが求めている支援とは、まさしく、児童生徒に直接働きかけていく「直接的な指導や支援（ダイレクト・サービス）」であると言える。

そして、この「児童生徒への影響」群が総合評価に最も影響を及ぼしていることと、先述した「専門性の確保」への指向、「共に考え合う姿勢」への評価、「一人の関わり手の確保」への指向などとを重ね合わせて考える時、小中学校教師の希求する巡回型教育相談には、日々の具体的な指導に活かせる「具体的支援策」を伴う子どもたちへの「直接的支援（ダイレクト・サービス）」を媒介とした協働行為の重要性が示唆されていると考えられ、その内容は第1研究で示された被支援経験に基づく戦術成分への期待の強まりと合致するものである。

## 2 自助による主体的支援意識の高い未支援導入校

調査2の結果から、巡回型教育相談を導入していない学校園の教師の傾向として、一人一人の子どもたちに対する主体的な配慮意識や学年内における協力意識の高さが伺われ、それらの意識の高さが自信となって、児童生徒の様子に対する高い評価にもつながっているのではないかと考えられる。こうした高い意識性は、個々の教師の強い「オーナー・シッパの発揮」や一つの学校組織の中での高まりや支え合いというような自己完結型の戦術的発想において大いに学ぶべき点がある反面、中教審答申でも触れられている共生社会の構築や、システム思考を重視する「学習する組織（*Learning organization*）」（*Senge, 1990*）の観点にたったチーム・アプローチや支援システム体制の構築というような組織戦略的な発想において、いささか疑問の残る点でもある。

### 第3章 特別支援教育体制における小中学校教師の心理的負担感 と学校外機関への支援期待およびその可能性に関する研究

第2章において、伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談に対する多くの教師たちの希求が、児童生徒に直接働きかけていく「直接的な指導や支援（ダイレクト・サービス）」であることが明らかとなり、巡回型教育相談を実施することによりその傾向が一層鮮明となり、本来戦略的実践であるべき巡回型教育相談が、戦術的指向に包まれた実践へと転換していくことが伺われた。とは言え、具体的支援内容が未だ不鮮明であることから、不確定な内容に対する支援期待が巡回担当者の支援意欲を下げってしまう危険性も考えられる。

そこで本章では、第1節において、多くの小中学校教師たちが具体的にどのような内容に対して支援を期待しているのかを明らかにするため、地域や人数を拡大して期待内容を検証することとした。第2節では、それらの支援に対し学校外機関、とりわけ特別支援学校に対しどのような内容を期待しているのかについて明らかにすることを試みた。また、第3節では、小中学校教師たちの支援期待に対する特別支援学校の支援可能性について明らかにすることも試みた。

#### 第1節 特別支援教育体制における小中学校教師の「心理的負担感」 に関する研究 〈第3研究〉

##### 第1項 目的

2007年4月、特別支援教育が全国一斉に実施された。特別支援教育の推進にあたっては、「今後の特別支援教育の在り方」（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」（2005）などにおいて、その意義や方向性等について詳細に記載されているが、なかでも個々の

「教員の専門性の向上」や「関係機関と連携した適切な対応」の重要性が強調されている。このことは、特別支援教育が、特別支援学級や特別支援学校でなされているような手厚い配慮教育を、通常の学級や学校においても当たり前展開していくことを目途としながら、そのための個々の教師の専門性の向上を図っていくことはもとより、役割分担に基づく協働関係の構築の重要性を示唆しているものと考えられる。

本研究では、特別支援教育を実施していくにあたり、教師に求められているより高度な専門性獲得への意欲が、「今のままの方法や内容ではうまくいかない」「どう対応すればよいのかわからない」「今のままの知識では充分に対応できない」というような、個々の教員の心理的負担感を基本にして生み出されてくるのではないかととらえ、まず、それぞれの教員の抱える心理的負担感に焦点を当て、人数や地域を拡大してその具体的内容を明らかにすることを試みた。つまり、多くの教師たちは、どのような内容の専門的知識を求めているのかを明らかにしたいと考えたのである。

## 第2項 方法

### (1) 調査期間と調査対象

「特別支援教育に関わる小中学校教師の心理的負担感に関する意識」（以後、「教師の心理的負担感」と略する）について把握するため、2006年7月1日から8月31日の2カ月の間、広島県と兵庫県の小中学校教師500名（内訳：小学校300名，中学校200名）を対象に、「郵送法」により意識調査を実施した。256名（内訳：小学校198名，中学校58名）について回収することができ回収率は51.2%であった。

### (2) 調査項目

〈問1〉校種      1 小学校，      2 中学校



## 〈問 2〉

「教師の心理的負担感」に対する質問項目の設定にあたっては、各教育委員会の発行している手引き書の内容や、実際の小中学校教師へのインタビューから求められた意見を参考に集約し、同一内容と考えられる項目をKJ法により20項目にまとめなおし、そのうえで、それぞれの項目を、新たに始まった特別支援教育体制下における学校教育の在り方等に関わる内容を示唆する「教育理念」群、発達障害の特性等の知識や理解に関わる内容を示唆する「障害理解」群、子どもたちへの直接的な指導内容や指導方法等に関わる内容を示唆する「指導方策」群、個々の子どもたちに対する様々な指導を円滑に行っていくための手助けの内容や方法を示唆する「支援方策」群、校内における教職員の役割や教職員同士の連携に関わる内容を示唆する「校内組織」群、家庭や地域の人々をはじめ校外における関係機関等との連携に関わる内容を示唆する「地域連携」群の6群に分類し、それぞれの項目に対し5件法による回答を求めた（Table3-1-1）。

## 〈問 3〉

心理的負担感を感じている内容について自由記述を求めた。

### 第3項 結果

#### （1）結果の処理

まず、「教師の心理的負担感」に関する各群全体の因子得点を Fig.3-1-1 に示した。次に、小学校と中学校とに分けた各群平均値を Fig.3-1-2 に示した。そして、各群間の有意差を検定するための分散分析を実施するとともに Tukey 法による多重比較を実施し、小中学校教師の心理的負担感が有意に高い群と有意に低い群の特定を図るとともに、各要素の交互作用の検証を行った。多重比較の結果は Table3-1-2 で示した。また、特に

Table3-1-1 小中学校教員の心理的負担感に関する調査項目

【教育理念】

- 問1 特別支援教育と特殊教育との違いがよくわからない
- 問2 インクルーシブ教育の内容がよくわからない
- 問3 共生社会の実現をめざす教育の在り方がよくわからない

【障害理解】

- 問4 発達障害のある子どもたちの臨床特性がよくわからない
- 問5 発達障害のある子どもたちへの具体的対処法がよくわからない
- 問6 発達検査の見方や使い方がよくわからない

【指導方策】

- 問7 認知の偏りや歪みのある子どもたちへの適切な教科指導法がよくわからない
- 問8 集団生活になじまない行動をとる子どもたちへの適切な指導法がよくわからない
- 問9 対人関係を上手く結べない子どもたちへの適切な指導法がよくわからない
- 問10 様々に違った子どもたちのいる学級を経営することが難しい

【支援方策】

- 問11 個々の子どもたちのニーズに応じた具体的な支援方策が思いつかない
- 問12 「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」の作成の仕方がよくわからない
- 問13 子どもたちの支え合い学び合う集団作りが難しい

【校内組織】

- 問14 コーディネーターの役割が未だによくわからない
- 問15 特別支援学級担任がどのように動けばよいのかよくわからない
- 問16 生徒指導担当や養護教諭がどのように動けばよいのかよくわからない
- 問17 校内委員会の役割や構成員が未だによくわからない

【地域連携】

- 問18 保護者と協力体制をとることが難しい
- 問19 地域の人々と協力体制をとることが難しい
- 問20 学校外の機関と協力体制をとることが難しい

(1 思わない 2 やや思わない 3 どちらでもない 4 やや思う 5 思う)

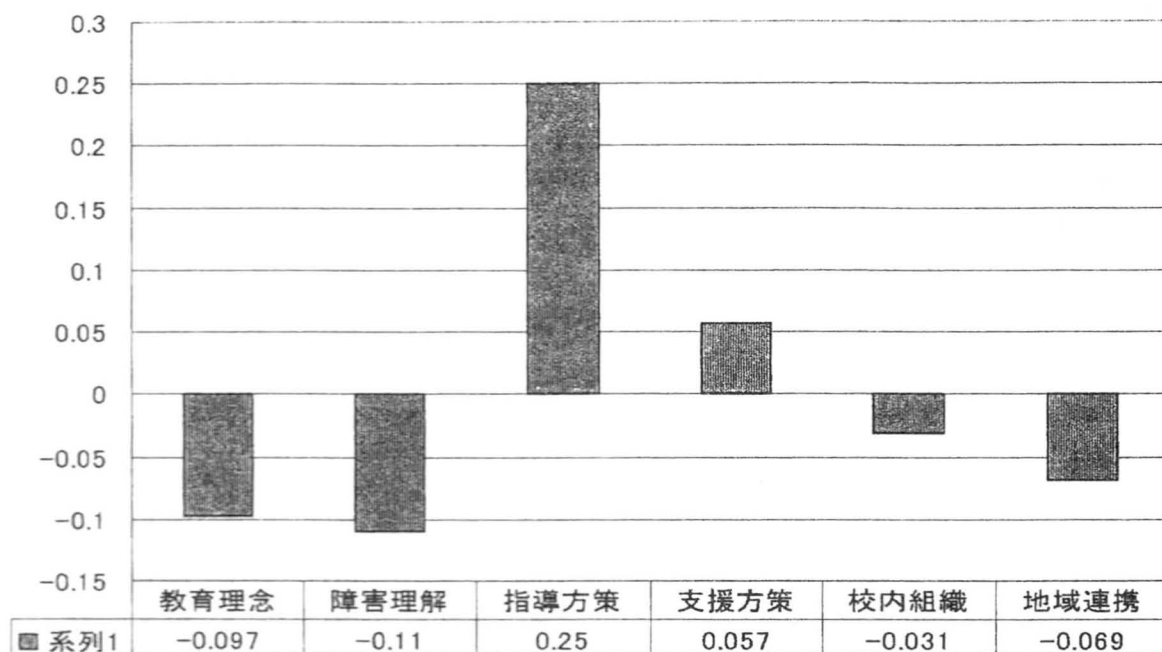


Fig. 3-1-1 教員の心理的負担感に関する因子得点

小学校 = 198 中学校 = 58

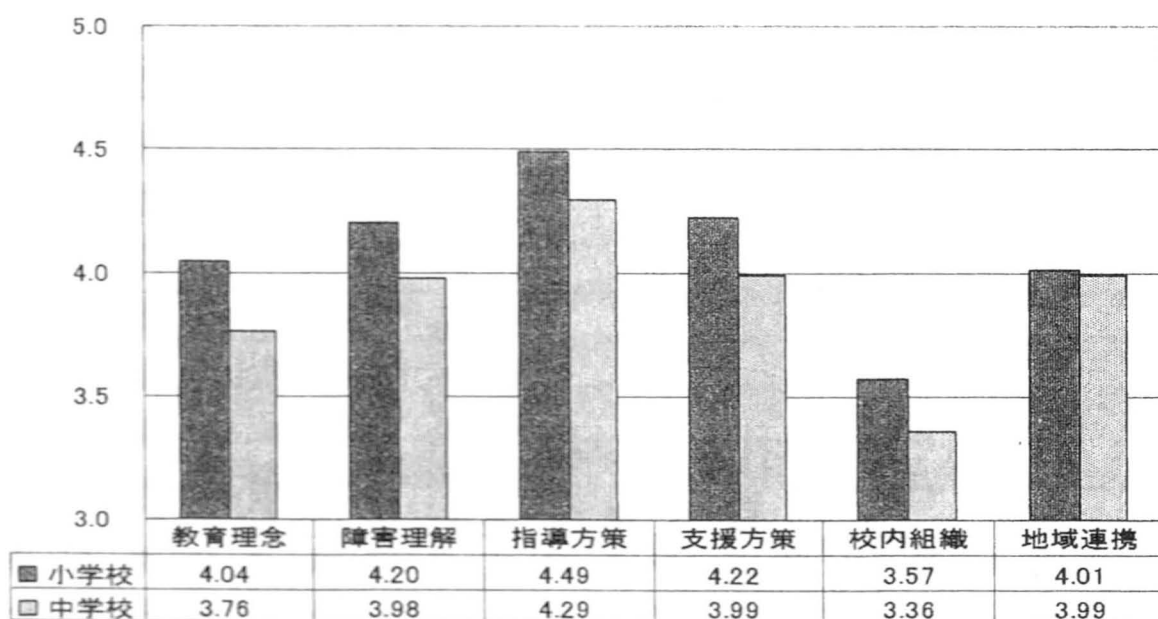


Fig. 3-1-2 小中学校教員の心的負担に関する調査項目の各群平均

Table3-1-2 小中学校教員の心理的負担感に関する多重比較

n = 256

群		平均値の差	標準誤差	多重比較	
教育理念	校内組織	.38	.057	教育理念 > 校内組織	**
	教育理念	.23	.057	障害理解 > 教育理念	**
障害理解	校内組織	.61	.057	障害理解 > 校内組織	**
	教育理念	.52	.057	指導方法 > 教育理念	**
指導方法	障害理解	.29	.057	指導方法 > 障害理解	**
	支援方法	.30	.057	指導方法 > 支援方法	
	校内組織	.89	.057	指導方法 > 校内組織	**
	地域連携	.37	.057	指導方法 > 地域連携	**
	教育理念	.22	.057	支援方法 > 教育理念	**
支援方法	障害理解	.01	.057		
	校内組織	.65	.057	支援方法 > 校内組織	**
	地域連携	.07	.057		
	教育理念	.15	.057	地域連携 > 教育理念	**
地域連携	校内組織	.52	.057	地域連携 > 校内組織	**

Bonferroni法 p &lt; .05 \* p &lt; .01 \*\*

n = 256

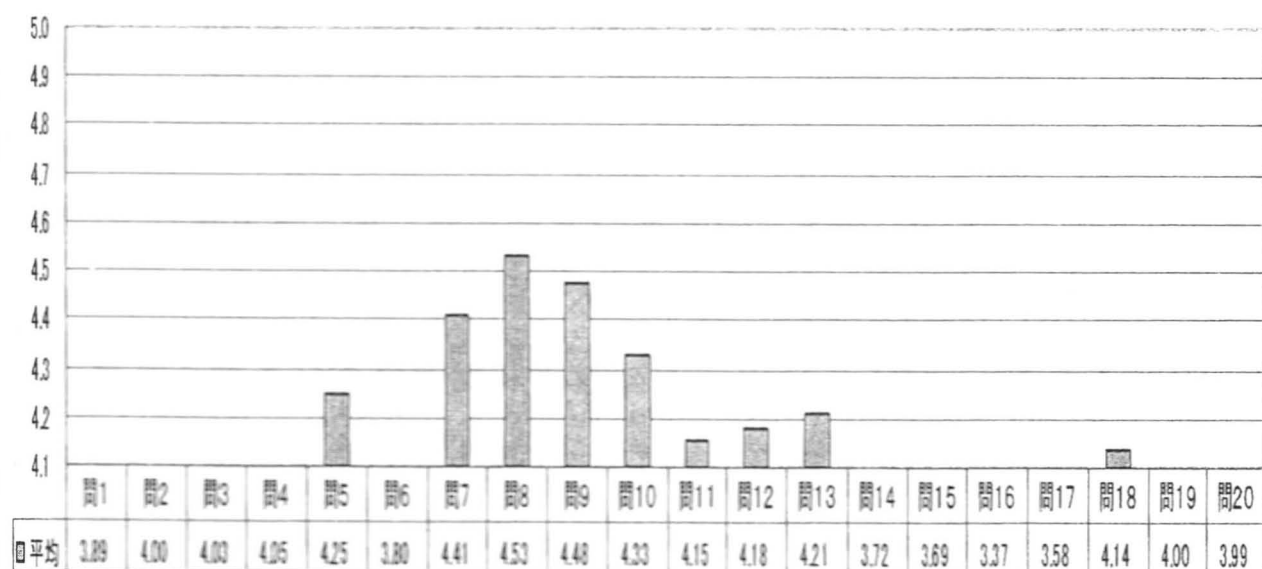


Fig. 3-1-3 小中学校教員が強く心理的負担感を感じている項目

心理的負担感が強いと考えられる項目の平均値を Fig.3-1-3 に示した。

Fig.3-1-3 では、心理的負担感の特に強い項目を特定するため、Y軸の最低値を 4.1 に設定した。その結果、特に心理的負担感の強い項目として 9 項目が抽出された。

## (2) 結果の分析

Fig.3-1-1 からは、「指導方策」群が群を抜いて高く、続いて「支援方策」群が続いていることがわかる。一方で「障害理解」群や「教育理念」群、「地域連携」群は低い値となっていることもわかる。Fig.3-1-2 では、小中学校ともにその結果が平均 3 を大きく超えていた。Fig.3-1-1 と Fig.3-1-2 から、「指導方策」群と「支援方策」群が高く、「校内組織」群が他に比して低い数値で示されていると考えられる。また、小学校教員の方が中学校教員よりも全体的に高い数値で示されていることがわかる。これらの差異に関する有意差検定を行うため、二要因の分散分析を実施したところ、まず、小学校と中学校との間に  $F(1,254) = 7.136$   $p < .01$  で有意な差のあることが認められ、小学校教員の方が心理的負担が有意に高いことが明らかとなった。また、各群間は、 $F(5,1270) = 53.500$   $p < 0.1$  で有意な差のあることが認められ、Table3-1-2 に示した多重比較の結果、「指導方策」群が他の群に比して有意に高く、「障害理解」「支援方策」「地域連携」が「教育理念」と「校内組織」に比して高く、「教育理念」が「校内組織」に比して高いことが明らかとなった。また、校種と各群との間の交互作用に有意差は見られなかった。このことは、各項目ごとの平均値を示した Fig.3-1-3 からも理解することができるが、中でも、問 8 「児童生徒の行動面」に対して極めて高い心理的負担を感じていることが示唆されており、続いて問 9 「対人関係面」や、問 7 「教科学習指導」などにも同様の負担感を感じていることが示唆されている。

自由記述からは、「個別の指導計画」等の作成に関わる心理的負担の記述が多く見られ、「各計画を作成するだけの専門性が十分でない」「子どもを見る各教師の視点や価値観が違うことから、作成しても次につながらない」「作成に膨大な時間を要し、それだけの時間を確保することが難しい」「計画を作成することそのものが目的となり、事務量が増加するだけで指導への意味や効果はあまりない」「個別の指導計画・個別の教育支援計画・通知票・指導要録など同様の作成資料が多く、一人の子どものことについて何度も繰り返し同じ事を書かなければならず負担が大きい」などの記述が見られた。

#### 第4項 考察

##### 1. 心理的負担感の強い「指導方策」群や「支援方策」群

特別支援教育体制が実施されるにあたり、「個々の児童生徒の特別な教育ニーズに応じた指導や支援」の在り方が強調される中、小中学校教師たちは、特に「指導方策」群と「支援方策」群の項目に対して、高い心理的負担感を感じていることが示唆された。これらの結果は、佐賀県教育センター（2005）が「教師の困り感」の内容として示した「児童生徒への個別の関わり」「常識ある規律正しい言動を促すための対応」「低学力・学力差への対応」「友人作りが上手くいかず孤立している児童生徒への対応」「障害のある児童生徒やその周囲の児童生徒への対応」などの項目とも概ね合致している。

「指導方策」群を構成している具体的項目の内容は、「行動面への指導」「対人関係面への指導」「教科学習面への指導」「学級経営」などであった。中でも、「行動面への指導」や「対人関係面への指導」に対して大きな心理的負担を感じていることは、それらが、学校生活における学習活動や集団活動の基礎をなす基礎的・基本的な生活技能であり、しかも集

団活動を通した子どもたちの適切な社会化を図るという、小中学校教師にとっては最も重要な指導項目（森田：2003）だからである。「教科学習面への指導」や「学級経営」なども言うまでもない。これらの項目に対する専門性を求めることは、まさに、小中学校教師の生命線とも言える直接的戦術型専門性への希求ととらえることができるのではないだろうか。一方、「支援方策」群を構成している具体的項目内容は、「具体的支援方策」「個別の指導計画等の作成」「仲間作り」などであった。これらの内容は、個々の児童生徒への直接的な指導を円滑に行うための間接的な要素であり、指導と支援を表裏一体のものに見なすならば、間接的戦術型専門性ととらえることができるであろう。特に、自由記述において「個別の指導計画」等の作成に関わって、「専門性の不足」や「視点や価値観の違い」を指摘する意見とともに、「事務量の増加に伴う加重労働」に対する危機感を指摘する意見が多く見出されたことは、専門性を一方で希求しながらも、あれもこれも一人では賄えないとする教師達の素直な思いが示されていると思われる。このことは、特に小学校教師の心理的負担感が高い数値で示されていたことから理解できる。

したがって、それらを可能にする支援が教師にも必要であり、これらの内容に対する心理的負担感の強さ、つまり、大きな専門性が必要とされているという結果は、第2章で示された伊丹養護学校の巡回型教育相談に対し小中学校教師たちが求めた「指導にすぐに活かせる戦術的要素」とも一致している。心理的負担感が強く、大きな専門性を必要としているからこそ、支援の手を求めたいと願うのは必然であろう。このことから、小中学校教師たちが専門性の確保を希求し支援の手を求めている最も大きな課題を、「日々子どもへの直接的な指導や間接的な支援に関わる具体策」というような戦術的内容であると結論づけた第2章の結果は、

より一般的な教師の希求であり指向であると言って差し支えないだろうと考える。

## 2. 必要とされる背景的・戦略的内容への希求

小中学校の現場においては、「指導方策」群や「支援方策」群への心理的負担感が強く示される一方で、「教育理念」群や「障害理解」群、「校内組織」群、「地域連携」群などに対しては、その心理的負担が決して低いという訳ではないのだが、先の二つの群に比して比較的低い値で示されていた。これらの群の内容は、先に示された特別支援学校のセンター的機能の、「②特別支援教育等に関する相談・情報提供機能」、「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の提供機能」と共通しているように思われ、いずれも、子どもたちへの直接的・間接的な指導や支援を可能にする、背景的もしくは環境的な要素と考えられ、まさに協働を促す「つなぎ」としての戦略的内容と言っても過言ではないであろう。

こうした協働に関わる項目に対し、心理的負担感が比較的低く示されていることは、特別支援教育体制の推進にあたり、特別支援教育に関わる研修が多く設けられるようになり、各校においてもコーディネーターの指名をはじめ校内体制の構築や役割分担が着実に進みはじめてきた結果ととらえられなくもないが、むしろ、学級担任らの自分一人で抱え込んでしまう傾向や、他者の力を上手くいかした他者との協働の弱さを露呈しているのととらえたほうが現実的であろう。また、障害のある児童生徒の教育は特別支援学級や特別支援学校の教員の仕事、地域や校内の連携はコーディネーターの仕事というような、他人事的発想によるものとも推察される。役割分担と他人事的発想を同一視するべきではないこと



は言うまでもないが、協働による学びの支援への指向の弱さは、第2章で示された自らの組織的努力による支援システム構築への指向の弱さ、換言すれば、「学習する組織」の未構築とも合致しており、インクルーシブ教育日本型モデルを考えていく際の大きな課題になるものと思われる。

## 第2節 学校外機関(特に特別支援学校)に対する「支援期待」に関する研究 〈第4研究〉

### 第1項 目的

本研究では、これまでの研究で明らかとなった支援期待内容や知識獲得内容について、それらの提供をどのような学校外機関に求めているのかを明らかにすることを目的とした。これらを明らかにし支援期待機関の特定化が図られることにより、今後の小中学校支援に対する学校外機関の具体的支援内容や役割が明確となり、各機関の役割の棲み分けも可能になるのではないかと考えるからである。

### 第2項 方法

#### (1) 調査期間と調査対象

「支援を期待する学校外機関」(以後、「支援期待機関」と略する)に関する意識調査を第3研究と同時に実施した。したがって、期間、対象、方法、および回収数は第3研究と同様であり、回収数は256名(内訳:小学校198名,中学校58名)、回収率は51.2%であった。

#### (2) 調査項目

「支援期待機関」は、「教師の心理的負担感」の調査で用いた20の質問項目それぞれに対し、「①特別支援学校」「②教育行政機関」「③相談機関(含:スクールカウンセラー)」「④医療機関(含:療育機関)」「⑤福祉機関」「⑥研究機関(含:大学)」の6種類をあらかじめ示し、それら

のうちから一つ選択するよう求めた。なお、以後の記述にあたって括弧内は省略する。機関の設定にあたっては、各教育委員会が発行している手引き書の関係機関の項を参考にしながら、現在、全国どの地域でも実質的に稼働していると考えられる機関を中心に選択した。保健機関も考えられたが、就学前期に比して学齢期の関わりはそれほど多くないと考え選択肢には加えなかった。「②教育行政機関」は概ね「教育委員会」を意味し、「教育センター」等の教育相談部は「③相談機関」とした。「⑤福祉機関」には市町村福祉事務所の他、「発達障害者支援センター」や「地域療育支援事業所」なども含んだ。また、回答の中にスクールカウンセラーへの期待も少なからず寄せられていたことから、そうした回答については「③相談機関」に含めた。

### 第3項 結果

#### (1) 結果の処理

第3研究で示された「教育理念」「障害理解」「指導方策」「支援方策」「校内組織」「地域連携」の6群に対する機関別支援期待比率を Fig.3-2-1 に、さらに心理的負担感が特に強く示されていた9項目に対する機関別支援期待比率を Fig.3-2-2 にそれぞれ示した。

#### (2) 結果の分析

各群に対する機関別支援期待比率を示した Fig.3-2-1 を見ると、大きな心理的負担感を示していた「指導方策」群や「支援方策」群の場合、いずれも「①特別支援学校」への期待が他に比して大きく、「③相談機関」や「②教育行政機関」がそれに続いている。一方、比較的低い数値で示されていた「校内組織」群に関しては「②教育行政機関」への期待が極めて大きいことがわかる。その他、「教育理念」群では「⑥研究機関」へ

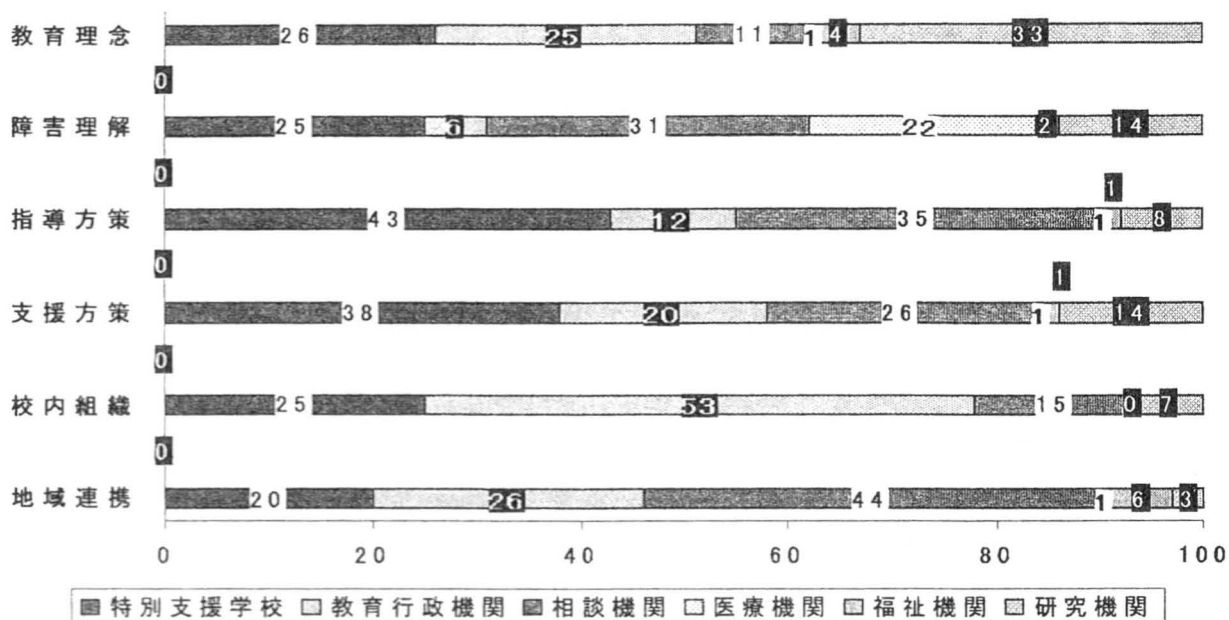


Fig. 3-2-1 各群に対する機関別支援期待比率 (%)

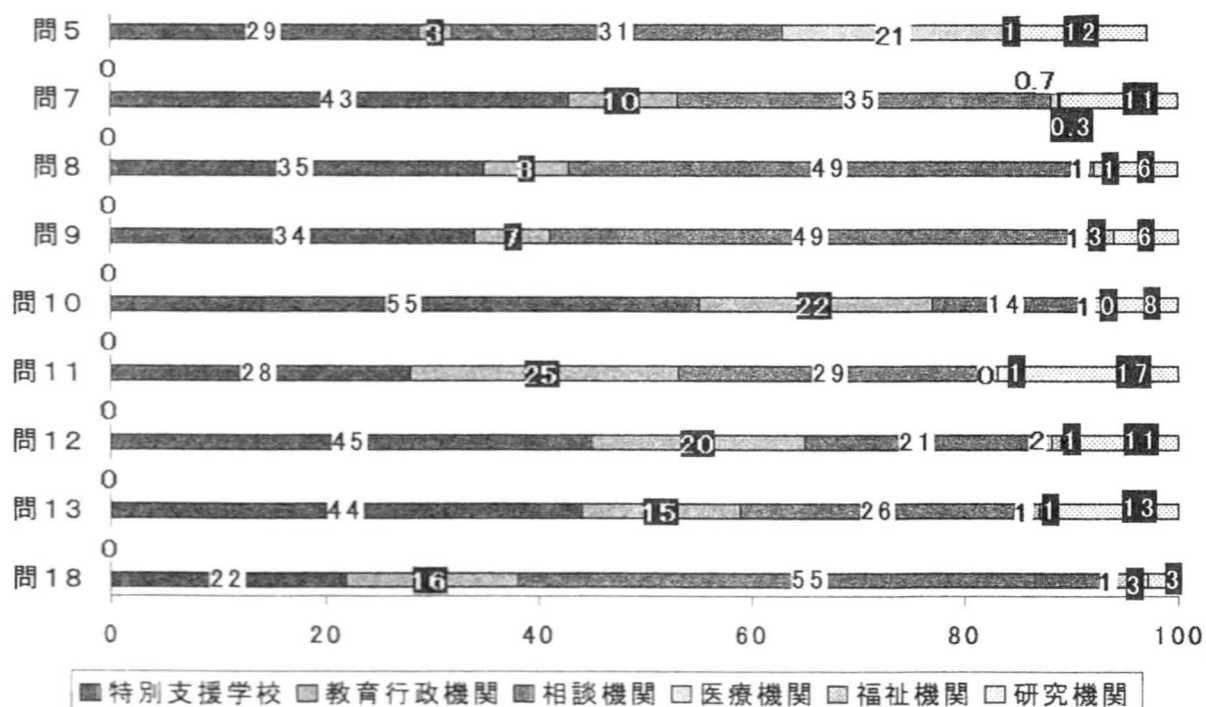


Fig. 3-2-2 心理的負担感の強い項目に対する機関別支援期待比率 (%)

の期待が、「障害理解」群と「地域連携」群ではいずれも「③相談機関」への期待が最も高く示されている。

また、特に心理的負担感が強く示されていた9項目に対する機関別支援期待比率を示した Fig.3-2-2 を見ると、「指導方策」群のうち、問7「教科学習」と問10「学級経営」に関しては「①特別支援学校」への期待が高い反面、問8「行動面」や問9「対人関係面」に関してはむしろ「③相談機関」への期待が高いことが伺われる。また、「支援方策」群では、問12「個別の指導計画」や問13「集団作り」に関して「①特別支援学校」への期待がずば抜けて高くなっており、問11「具体的な支援方策」は、「①特別支援学校」「②教育行政機関」「③相談機関」への期待がほぼ同じ程度である。さらに、問18「保護者との連携」に関しては「③相談機関」が、問5「発達障害のある子への対処法」に関しては「①特別支援学校」「③相談機関」の他、「④医療機関」などへも期待が高いことが伺われる。

これらの結果から、相対的に「①特別支援学校」と「③相談機関」に対する支援期待が高いが、特に「①特別支援学校」に対しては「教科の学習指導」「学級経営」「個別の指導計画」「集団作り」に対する期待が高く、また、「③相談機関」に対しては「行動面の指導」「対人関係の指導」「保護者との連携」に対する期待が高いと考えられる。

#### 第4項 考察

##### 1. 特別支援学校に対する高い支援期待

支援への期待が大きく示されている機関として、主として「①特別支援学校」「③相談機関」が挙げられた。「③相談機関」への期待の高さに関して言えば、今日まで各地域の教育センターやスクールカウンセラーたちの果たしてきた役割に対する肯定的な評価がそのまま現れているも

のと考えられる。一方、「①特別支援学校」に関して言えば、同じ教育機関であり、しかも障害児教育という特化された分野において、明確な知識と技能を有している専門家集団としての期待が持てることなどから、特別支援教育体制下における新たな支援機関として注目されるようになってきており、そのことを「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」と明記した「学校教育法等の一部を改正する法律」も後押しをしていることから、期待感が高まっているものと推察される。

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（2005）は、特別支援学校のセンター的機能として、「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の提供機能」、の6機能を例示した。これらの機能がより戦略性に満ちたものであることは、ウォーロック報告の例を引くまでもなく、特別支援学校のセンター的機能の発揮そのものが、共生社会に向けたわが国の新たな教育戦略であることから推測できるであろう。

ところが、実際の学校現場では、「指導方策」群や「支援方策」群に関わる戦術的な内容への支援期待が強く示唆されていたことを考えれば、特別支援学校が地域教育支援を実施していくような場合においては、第2章でも示したように、まずは小中学校教師たちのニーズに応じた支援の展開を入り口にしていくことが重要であり、そのことから生まれる信頼感が、新たな協働を促していくことにつながるのではないかと考える。

さらに、「教科指導」「学級経営」「個別の指導計画等の作成」「集団作り」などに関する支援に対して「①特別支援学校」への期待が極めて高く示されていることは、特別支援学校の今後の地域教育支援の在り方や役割への期待が、学校での子どもの学びを保障する、「子どもと教材」「課題と子どもの特性」「子どもと子ども」「子どもと大人」「大人と大人」「機関と機関」などの、まさに「つなぎ」にあることを明確に示しているのではないかと考える。

一方、「②教育行政機関」は、「校内組織」群において突出した期待が示されていた。組織経営におけるトップリーダーの果たす役割が極めて大きい（Mitchell：2008）ことを考えれば、「特別支援教育を学校全体で取り組んでいけるよう、校長の理解を高めリーダーシップを発揮させるための指導助言や、教員の専門性を高めるための研修講座の開講」（笹森，2005）とする特別支援教育を推進していくための教育委員会の果たすべき役割は、小中学校教師たちの支援期待とまさに合致しているものと思われる。さらに、「教育理念」群において「⑥研究機関」への期待が高いのもまた頷けるものがあり、大学など研究機関の支援の在り方が示されているものと考えられる。

## 2. 地域の協働を促す特別支援学校への役割期待

特別支援教育がスタートするにあたり、発達障害の理解や支援に関する研修がどこの学校や地域でも頻繁に行われるようになってきた。しかし、その結果、医学的な問題のある子どもに対して医学的に対応しようとする「学校の誤った医療化への転身」（田中：2007）の危険性が叫ばれるようになり、文部科学省もまた、19文科初第125号初等中等教育局通知「特別支援教育の推進について」（2007）において、「実態によっては、医療的な対応が有効な場合もある」としながらも、「医師等による障害の

診断がなされている場合でも、教師はその障害の特徴や対応を固定的にとらえることのないよう注意するとともに、その幼児児童生徒のニーズに合わせた指導や支援を検討すること」と教育的対応の重要性を強調している。

しかし、調査の結果からは、小中学校教師の医療機関等への依存は高いとは言えず、教育機関等に比して「④医療機関」への支援期待は低く抑えられている。「⑤福祉機関」についても同様である。一方で行きすぎの感さえ拭いきれない医療機関依存が指摘され、一方で医療機関等への期待感の低さが示されていることは、とりもなおさず、医療機関あるいは福祉機関と学校教育との関連について、小中学校教師の理解や認識が十分に図られておらず、相互の専門性を発揮した協働を行うことの難しさを物語っている。

一人の子どもの医学的課題と教育的課題あるいは福祉的課題などを、それぞれの立場から明確にし、役割分担の下、課題解決に向けた連携を図っていくことが重要となってこようと考えられるが、それらの連携を促していくための思想的基盤が WHO の示す ICF であり、それに基づいた「個別の教育支援計画」の策定であろうと考える。その策定への支援期待が「①特別支援学校」に対し極めて高いことは、まさに、「①特別支援学校」が、地域の協働を生み出すキーステーションたり得ることを示していると言っても過言ではないだろう。

### 第3節 特別支援学校教師による「地域教育支援の可能性」に関する研究 〈第5研究〉

#### 第1項 目的

2007年4月より改訂学校教育法が施行され、特別支援学校は自校に在

籍する児童生徒の教育はもとより，要請に応じて，地域の幼稚園・小中高等学校および中等教育学校等に対し，必要な助言や支援を行うよう努力することが定められた。このような法制度化を受けて，特別支援学校への支援期待も高まってきていることは先述したとおりである。広島市立広島特別支援学校が2006年12月から2007年1月にかけて市内の小中学校140校を対象に実施したアンケート調査からは，「個々の子どもたちへの支援方策や指導方法に関すること」への支援期待が85.7%と最も高く，次いで「個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成に関すること」が62.9%，「アセスメントへの対応」が52.1%，「特別支援教育に関わる保護者への説明や教育相談に関すること」が48.6%と続いていることが伺える（Fig.3-3-1）。この結果は，第4研究で導かれた特別支援学校への小中学校教師の支援期待の内容とほぼ合致していると言えるだろう。

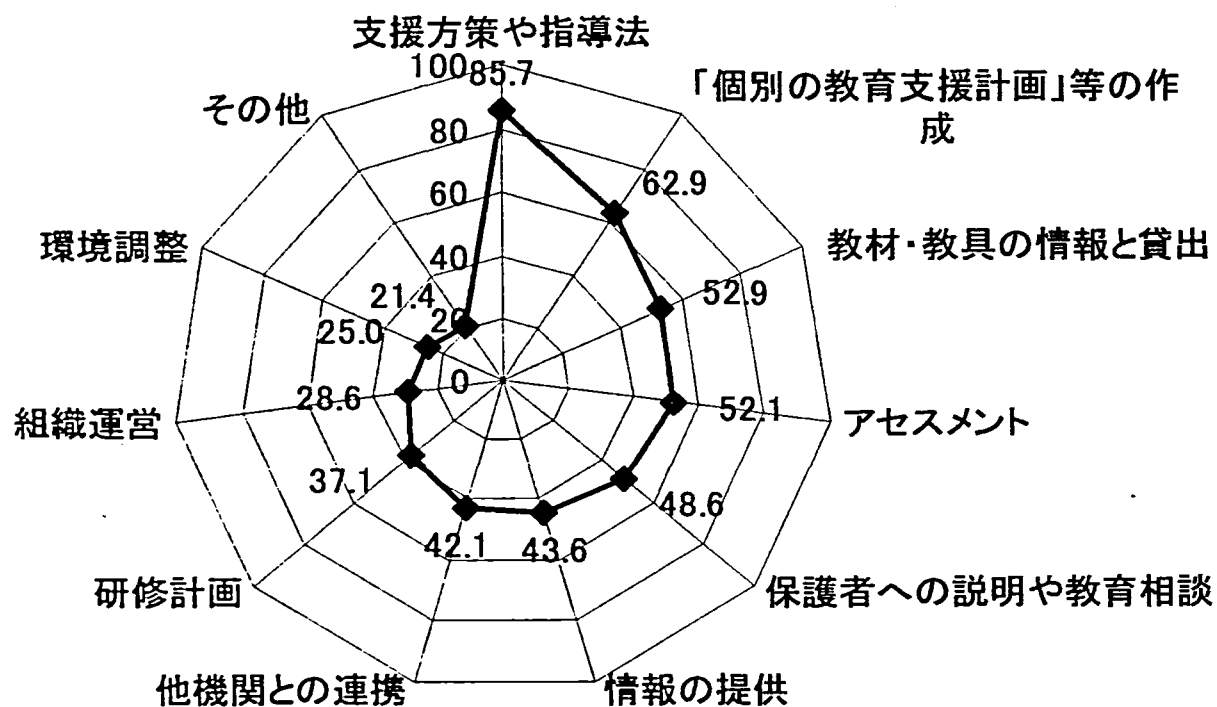
特別支援学校が果たすべき努力事項の内容が示され，小中学校教師たちの支援期待の内容も明らかにされ始めている一方で，果たして特別支援学校がそれらの期待に応えていくことは可能なのだろうか。本研究では，人事交流や交流及び共同学習などを通じて，地域の小中学校とのつながりが比較的強いと考えられる市立の特別支援学校の教師を対象に実施した意識調査を基に，特別支援学校教師たちがどのような内容に対して支援が可能と捉えているのかを明らかにすることによって，特別支援学校の地域教育支援の可能性を探ることを目的としている。

## 第2項 方法

### （1）調査期間と調査対象

2007年6月から7月までの2ヶ月間に，兵庫県と広島県の特別支援学校3校の本務教員100名を対象に「留置法」によりアンケート調査を実施した。抽出した3校はいずれも市立の特別支援学校であり，居住地校





出典 広島市立広島特別支援学校「センター的機能に関するアンケート結果」  
 (2007年)に基づいて作成

Fig. 3-3-1 特別支援学校への支援期待 (単位: %)

交流を通じて地域の小中学校等とのつながりを積極的に進めてきている学校である。特別支援教育体制の推進にあたっては、いずれの学校においても「地域支援部」や「教育相談部」などの部署を設けてはいるものの、複数の専任教員を配置して地域支援の取り組みを積極的に進めている学校はうち2校であり、残りの1校に関しては未だ校内支援に留まっているという現状がある。3校100名の教師のうち70名について回収することができ、回収率は70%であった。

## (2) 調査の内容

質問1は回答者の現状に関する項目であり、影響要因として設定した。なお、教職経験年数では初任者から3年未満の場合以外は10年を区切りとした。また、勤務年数に関しては、3校とも6年での転勤という事例が多く見られることから、3年未満以外は6年を区切りとした。

### 〈質問1〉

教職経験年数：①3年未満，②10年未満，③10年以上

特別支援学校での勤務年数：

①3年未満，②6年未満，③6年以上

### 〈質問2〉

質問2の評価項目の設定にあたっては、各教育委員会が発行している手引き書の内容や、実際の特別支援学校教師たちへのインタビューから求められた意見などに基づいて構成した。集められた内容や意見を、同一内容としてまとめられるものを20項目の質問項目に分類し (Table3-3-1)、これらの項目に対し5件法による回答を求めた。

## 第3項 結果

### (1) 結果の処理

まず、調査項目について主成分分析 (kaiserの正規化を伴わないバリ

Table3-3-1 地域教育支援に対する特別支援学校教員の意識調査

- 
- 問01 特別支援教育の意義について説明することができる
- 問02 インクルーシブ教育の在り方について説明することができる
- 問03 共生社会実現をめざすための学校教育の在り方について説明することができる
- 問04 発達障害のある子どもたちの特異な臨床像について説明することができる
- 問05 発達障害のある子どもたちへの対応方法について説明することができる
- 問06 発達検査の結果の見方や使い方について説明することができる
- 問07 教科学習を苦手としている子どもたちに対する適切な指導方法についてアドバイスすることができる
- 問08 集団生活になじまない行動をとる子どもたちへの適切な指導方法についてアドバイスすることができる
- 問09 他の子どもたちと上手く関係を結べない子どもたちに対する適切な指導方法についてアドバイスすることができる
- 問10 様々に違った子どもたちが存在することを前提とした学級経営の方法についてアドバイスすることができる
- 問11 個々の子どもたちの教育ニーズにあった具体的な教育オプションについてアドバイスすることができる
- 問12 個別の教育支援計画や個別の指導計画などの作成方法についてアドバイスすることができる
- 問13 子ども同士相互の関係を円滑にし、支え合う仲間作りの方法についてアドバイスすることができる
- 問14 コーディネーターの役割についてアドバイスすることができる
- 問15 障害児学級担任がどのように動けばよいのかアドバイスすることができる
- 問16 生徒指導担当や養護教諭をはじめ他の教員がどのように動けばよいのかアドバイスすることができる
- 問17 校内委員会の役割や構成員についてアドバイスすることができる
- 問18 家庭との協力体制の取り方についてアドバイスすることができる
- 問19 地域の人々との協力体制の取り方についてアドバイスすることができる
- 問20 関係機関との協力体制の取り方についてアドバイスすることができる
-

Table3-3-2 特別支援学校教員の地域教育支援意識に関する因子分析

項目	項目平均 (SD)	成分Ⅰ 指導への支援 $\alpha = .95$	成分Ⅱ 連携への支援 $\alpha = .94$	成分Ⅲ 理念への支援 $\alpha = .91$	共通性
問12	3.69(.94)	.87	.28	.01	.83
問07	3.80(.84)	.86	.27	.15	.83
問10	3.86(.79)	.81	.36	.08	.79
問11	4.09(.88)	.81	.25	.01	.72
問08	3.87(.82)	.80	.15	.46	.88
問13	3.69(.91)	.73	.30	.28	.70
問05	3.83(.83)	.71	.23	.35	.67
問04	3.70(.87)	.64	.32	.46	.73
問09	3.60(.92)	.61	.44	.35	.68
問15	2.73(.90)	.19	.84	.27	.82
問14	3.19(1.20)	.24	.80	.28	.77
問16	2.61(.94)	.20	.77	.25	.69
問17	2.60(.88)	.25	.72	.38	.73
問06	2.97(1.26)	.36	.72	.17	.68
問20	3.33(1.14)	.48	.72	.11	.75
問18	3.50(1.03)	.47	.69	.35	.81
問19	3.03(.99)	.45	.61	.20	.61
問03	3.04(1.29)	.09	.34	.88	.89
問02	2.96(.99)	.15	.31	.86	.86
問01	3.86(1.04)	.42	.36	.70	.80

因子抽出法：主成分分析(Kaiserの正規化を伴わないバリマックス法)

マックス法)を実施したところ、Table3-3-2のように3因子が抽出された。第1因子は、子どもたちへの直接的な指導内容や指導方法等への支援に関わる内容と考えられることから「指導への支援」と命名された。第2因子は、子どもたちを取り巻く教職員や保護者あるいは地域の人々や関係機関などとの連携に関わる内容と考えられることから「連携への支援」と命名された。第3因子は、新たに始まる特別支援教育体制下における学校教育の在り方等に関わる内容と考えられることから「理念への支援」と命名された。

そして、抽出された各因子の因子得点の平均値を Fig.3-3-2 に示すとともに、分散分析による各項目間の有意差検定および Ryan 法による多重比較を行うことにより、より支援の可能性の高い因子の抽出を図った。多重比較の結果は Table3-3-3 に示した。次に、支援の可能性の高い因子を構成する各下位項目について、教職年数別（内訳：①4人、②19人、③47人）および特別支援学校での勤務年数別（内訳：①13人、②26人、③31人）の項目平均値をそれぞれ Fig3-3-3、Fig.3-3-4 に示した。そして、教職経験年数および勤務年数のそれぞれの段階間における有意差検定と、各段階ごとの項目間における有意差検定および多重比較を実施した。多重比較の結果は Table3-3-4 に示した。

## (2) 結果の分析

Fig.3-3-2 を見ると、「指導への支援」因子がプラスであるのに対し、他の「連携への支援」因子や「理念への支援」因子はマイナスとなっており、その差の大きなことが伺える。そこで、因子間の有意差を検定するため分散分析を行ったところ、 $F(2,207) = 6.813$   $p < .01$  となり、因子間に有意な差のあることが認められ、さらに多重比較の結果、Table3-3-3 に示したように「指導への支援」因子が他の因子に比して有

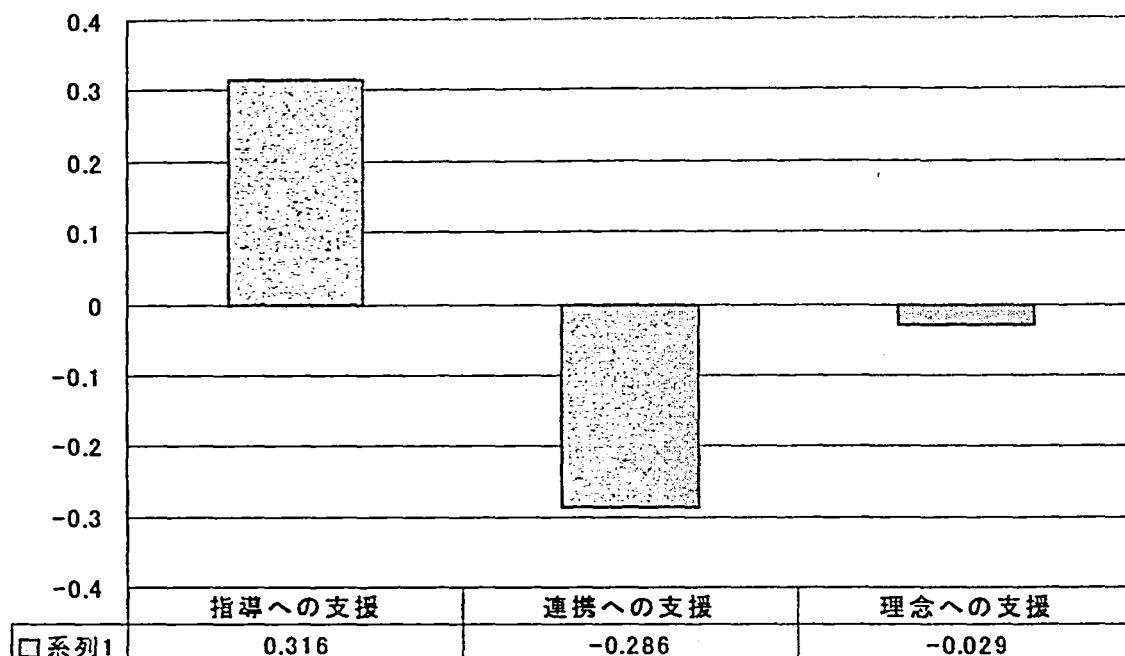


Fig. 3-3-2 特別支援学校教員たちの支援の可能性に関わる因子得点平均

Table3-3-3 因子間の有意差に関する多重比較

	平均値	標準偏差	多重比較
指導への支援	.32	.89	指導への支援 > 連携への支援 ** 指導への支援 > 理念への支援 *
連携への支援	-.29	.97	
理念への支援	-.03	1.03	

\*\* p < .01 \* p < .05

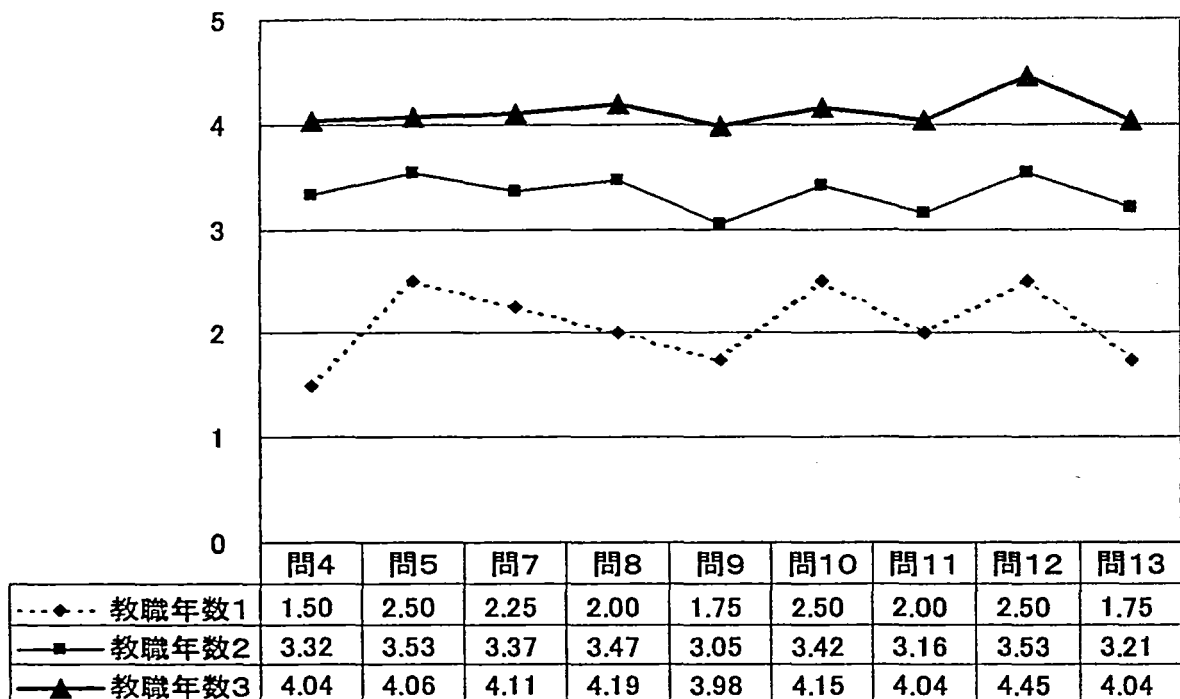


Fig3-3-3 教職経験年数別に見る「指導への支援」因子の各項目平均

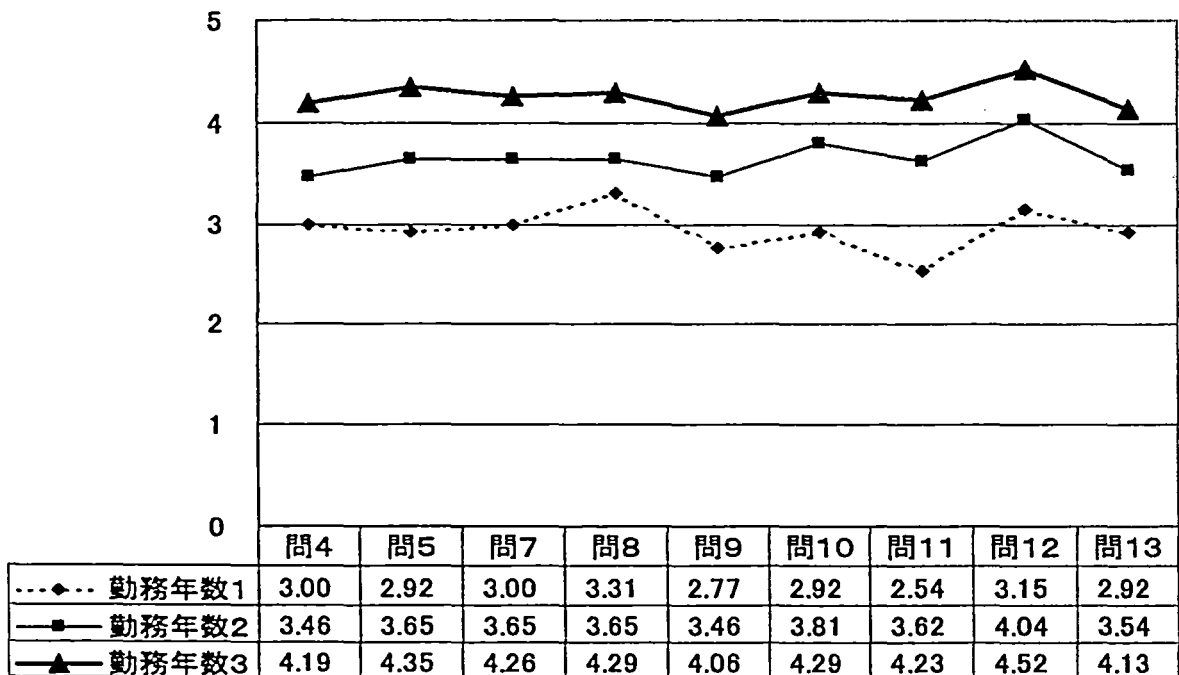


Fig. 3-3-4 勤務経験年数別に見る「指導への支援」因子の各項目平均

意に高く、一方で「連携への支援」因子は有意に低いことがわかった。

次に、「指導への支援」因子を構成する問4・問5・問7・問8・問9・問10・問11・問12・問13の各項目平均値を、教職経験年数別に比較したFig.3-3-3を見ると、教職経験年数の違いによって数値に大きな差のあることが見受けられ、分散分析の結果  $F(2,67) = 5.243$   $p < 0.01$  となり、経験年数間に有意な差のあることが確認された。同様に、特別支援学校での勤務年数別に比較したFig.3-3-4においても、勤務年数の違いによって数値に差のあることが伺われ、分散分析の結果  $F(2,67) = 7.059$   $p < 0.01$  となり、勤務年数間に有意な差のあることが確認された。各下位項目間の内容比較においては、「問8 集団生活になじまない行動をとる子どもたちへの指導方法に関するアドバイス」や、「問10 様々に違った子どもたちが存在することを前提とした学級経営に関するアドバイス」、「問12 個別の教育支援計画や個別の指導計画などの作成へのアドバイス」などが比較的高い数値で示されているのに対し、「問9 他の子どもたちと上手く関係を結べない子どもたちへの指導方法に関するアドバイス」は全体的に低い値で示されている。そこで分散分析を実施したところ、教職経験年数別では教職年数1 [ $F(8,24) = 2.455$   $p < 0.01$ ] と教職年数3 [ $F(8,368) = 4.376$   $p < 0.01$ ] の場合に項目間に有意差が見られ、勤務年数別では勤務年数2 [ $F(8,200) = 3.779$   $p < 0.01$ ] と勤務年数3 [ $F(8,240) = 3.689$   $p < 0.01$ ] の場合にそれぞれ有意差のあることが確認された。さらに多重比較の結果、Table3-3-4に示したように、特に問12の内容について教職経験年数や勤務年数の区別なく有意に高いことが示された。

#### 第4項 考察

##### 1. 支援の可能性が高い幼児・児童生徒や教師への「直接的支援」



Table3-3-4 教職経験年数別および特別支援学校での勤務年数別の各段

階における項目間の有意差に関する多重比較

		平均値	標準偏差	多重比較			
教職経験 年数別	3年未満	問4	1.50	.50			
		問5	2.50	.87	問5>問4**	問5>問9*	問5>問13*
		問7	2.25	1.09	問7>問4*		
		問8	2.00	.71			
		問9	1.75	.83			
		問10	2.50	1.12	問10>問4**	問10>問9*	問10>問13*
		問11	2.00	.71			
		問12	2.50	.50	問12>問4**	問12>問9*	問12>問13*
	問13	1.75	.83				
	10年以上	問4	4.04	.58			
		問5	4.06	.70			
		問7	4.11	.66			
		問8	4.19	.57	問8>問9*		
		問9	3.98	.70			
問10		4.15	.55				
問11		4.04	.71				
問12		4.45	.68	問12>問4** 問12>問5** 問12>問7** 問12>問8** 問12>問9** 問12>問10** 問12>問11** 問12>問13**			
問13	4.04	.65					
		平均値	標準偏差	多重比較			
勤務経験 年数別	6年未満	問4	3.46	.75			
		問5	3.65	.68			
		問7	3.65	.62			
		問8	3.65	.55			
		問9	3.46	.69			
		問10	3.81	.48	問10>問4** 問10>問9** 問10>問13**		
		問11	3.62	.56			
		問12	4.04	.76	問12>問4** 問12>問5** 問12>問7** 問12>問8** 問12>問9** 問12>問10** 問12>問11** 問12>問13**		
	問13	3.54	.50				
	6年以上	問4	4.19	.40			
		問5	4.36	.48	問5>問9** 問5>問13*		
		問7	4.26	.62	問7>問9*		
		問8	4.29	.58	問8>問9*		
		問9	4.07	.67			
問10		4.29	.52	問10>問9*			
問11		4.23	.61				
問12		4.52	.62	問12>問4** 問12>問7** 問12>問8** 問12>問9** 問12>問10** 問12>問11** 問12>問13**			
問13	4.13	.75					

結果の分析から、市立の特別支援学校教師たちがとらえる地域の小中学校等への支援の可能性の高い因子は、「指導への支援」因子であり、「理念への支援」因子や「連携への支援」因子は決して高いとは言えないことが明らかとなった。これらのことを「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(2005)が地域の教育への支援内容として示した6項目と照らし合わせてみると、「①小中学校等の教員への支援」や「③障害のある幼児児童生徒への指導・支援」、「⑤小・中学校等の教員に対する研修協力」、「⑥障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供」など、教員や幼児児童生徒に対して直接的に働きかけるような、「個と教材」「指導と個の中の経験」のつなぎや、知識の伝授などの支援に対して可能性が高く積極的である者が多い傾向のあることが伺われる。一方、「②特別支援教育等に関する相談・情報提供」や「④福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整」というような理念的支援や、保護者・関係機関等との連携支援など、教員や児童生徒に対してはむしろ間接的となる、校外の「人と人」「機関と機関」をつなぐような支援に対する可能性については、比較的消極的であると考えられる。

調査対象が市立の特別支援学校に限られており、いずれの学校の場合も、義務教育段階の教師として小中学校との人事交流がなされていることから、小中学校教育に慣れており、しかも交流や共同学習を通じて地域の小中学校との心理的距離が比較的近いことなどを考慮に入れば、幼児児童生徒あるいは教師への直接的な支援に可能性を見出すことは必然ではないかと考えられる。一方で、義務教育段階における個々の子どもたちの可能性を引き出すボトムアップ・アプローチに慣れていることから、生活全般を見据えた他者や他機関との連携を視野に入れた支援に十分な思いを馳せることの難しさもあるのではないかと推察される。

## 2. 支援の可能性が高い個別の指導計画の作成

結果の分析から、支援の可能性の高い項目として、特に、「個別の教育支援計画の策定や個別の指導計画の作成へのアドバイス」であることが示された。「特殊教育は、個への対応、個のニーズということが教育の出発点」（横山：1998）であるが故に、特別支援学校教師にとっては必要不可欠な計画として個別の指導計画の作成が義務づけられている反面、集団への対応を中心としている小中学校等の教師にとっては不慣れな内容であることを考えると、個別の指導計画の作成支援について可能性が高いことに対しては頷けるものがあり、それが特別支援学校教師の支援意欲を高める要素となっているのではないかと推察される。しかしその反面、学校外の人や他機関とのつながりに対しては消極的と感じられる結果も見られることから、個別の教育支援計画の策定支援についてはあまり可能性が高いとは言えないように思われる。

しかし、個別の指導計画が従来の教育的課題の解決をめざして作成される計画であり、個別の教育支援計画が他者や他機関と連携することによって教育的課題の解決を図ることを目的とした計画である（西牧，2004）ことを考えれば、教室の中の子どもたち同士のつながりや、親とのつながり、あるいは校内の他の教師連携の促しなども個別の教育支援計画に反映できる内容であると言え、さらに、特別支援学校教師が小中学校の現場で巡回型教育相談を実施することそのものが、既に機関連携の形態を示しているものであると考えられることから、個別の教育支援計画の策定も十分に可能性があるのではないかと考える。

ただ、特別支援学校に勤務する多くの教師にとっては、直接担任している子どもの学習や生活指導に関わる医療的配慮や療育方法などについて、親を通じて学校外関係者と連携することはあっても、それ以外の生

活支援や余暇支援あるいは就労支援など、幅広く校内外の人や機関と関係を持つことはほとんどなく、進路担当者や生活指導担当者あるいは教育相談担当者などが受け持つように役割分担がなされているのが現状であり、学校規模が大きくなる程この傾向が強いことから、一人一人の教師が学校外の他機関との連携に思いを馳せることを難しいと感じるのもやむを得ないだろう。

したがって、一人一人の特別支援学校教師に可能となる支援方法としては、子どもに対する直接的な支援に関する個別の指導計画の作成に特化しながら、自分との関係をはじめ、教室での子どもと教師の関係や子ども同士の関係を個別の教育支援計画に反映させていくことであると考ええる。そして、必要な場合に限り、特別支援学校組織として、地域全体、生活全般を視野に入れた人や他機関との連携を促す支援を実施し、その関係を個別の教育支援計画に反映させていくべきだろうと考える。そのためには、一人一人の特別支援学校教師もまた、必要に応じた組織全体での支援という発想を持つことが必要であり、第1章で例示した佐賀県立伊万里養護学校に見られたような、地域教育支援に対する特別支援学校内における協働の意識が今後極めて重要となってくるものと思われる。

### 3. 支援の可能性が高い「経験豊富な教師」

一方、支援の可能性を高める教職経験や特別支援学校での勤務経験に関し、結果の分析から、教職経験年数3年未満の者や勤務経験3年未満の者の母数が少ないとはいえ、概ね、教職経験年数が長いほど地域支援の可能性が高く、同様に、特別支援学校での勤務年数が長いほど地域支援の可能性の高いことが伺われた。このことは、教職経験年数や特別支援学校での勤務年数が長いほど、小中学校等での教員経験や「教科学習

指導」「生活指導」「学級経営」などの経験，あるいは多様な幼児児童生徒との出会いが短い者たちに比して豊富にあると考えられ，そうした教師たちが少なくとも幼児・児童生徒や教師への直接的な支援に関しては，自らがしなければならないと考えている者の多いことを示唆していると考えられる。

## 第4章 個別の指導計画の作成等に活用できる ICF の考えに基づく 「個別配慮プログラム」モデルの開発とその有効性の検証

第3研究で、教科学習指導をはじめ行動面や対人関係面などに関する指導方策や、個別の指導計画等の作成や仲間作りなどに関する支援方策について小中学校教師の期待傾向の高いことが明らかとなり、第4研究では、そうした子どもたちへの直接的な指導や支援に対する期待が特別支援学校教師たちに対し多く求められており、個や教材や個の経験などの「つなぎ」に対する期待の大きいことが明らかとなった。そしてそれを明らかにする道具としての個別の指導計画の作成に対する支援が強く求められていることもまた明らかとなった。さらに、第5研究では、特別支援学校の教師もまた個別の指導計画の作成への支援に対し積極的であり、その傾向は勤務年数が長い者ほど強い傾向のあることが伺われた。

本章では、一人一人の特別支援学校教師に可能となる個別の指導計画の作成および個別の教育支援計画への反映に特化した巡回型教育相談を実施し、その有効性を検証していくための前段階として、第1節では、学級担任が子どもの抱える問題の解決を具体的に図っていくことができ、個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定に応用することのできる「個別配慮プログラム」を、活動制限や参加制約の改善およびそのための支援という ICF の観点や、解決指向型のブリーフセラピーの考え方に基づいて作成した。第2節では、そのプログラムの活用の有効性について、特別支援教育学生支援員として実際に公立小中学校の現場に入っている大学生や、小中学校教師、あるいは特別支援学校教師を対象としたアンケート調査を基に検証した。

## 第1節 問題解決を指向し、個別の指導計画の作成等に活用できる 「個別配慮プログラム」のモデル開発

### 第1項 個別の指導計画の作成及び個別の教育支援計画策定の意義

2008年3月に告示された「小学校学習指導要領」で、「障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと」と明記され、同時に告示された「中学校学習指導要領」や「幼稚園教育要領」にも同様の内容が明記された。学習指導要領に示された「指導についての計画」が個別の指導計画を、「家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画」が個別の教育支援計画を意味していることは言うまでもない。

先述したように、個別の指導計画は、従来の教育的課題の解決をめざして作成される計画であり、「盲学校・聾学校及び養護学校小学部・中学部及び高等部学習指導要領」（1999）において、重複障害児の指導及び自立活動の指導にあたって作成することが明記され、さらに、「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」（2004）において、小中学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒についてもまたその作成が必要と示されたものである。それは、小中学校が従来策定してきた一般的な教育計画が、特別な教育的ニーズのある子どもへの指導に対して十分な効果を発揮しているとは言い難いことから、指導の個別化を図るために位置づけられたものと考えられる。

千川（2004）は、個別の指導計画の作成に関して、「①対象児童生徒の

障害理解が深まり、指導が充実する」「②目標を設定することで、指導の成果が確認できる」「③目先の対応に振り回されることなく、将来を見据えた指導が可能となる」「④担任の交替があっても、指導の一貫性を保つことができる」「⑤教員相互の連携が図れる。また、巡回相談等で学校外の専門家との連携が容易になる」「⑥保護者に提示し同意を得ることにより、保護者の願いが生かされる」など、支援の個別化とネットワーク化という効果を挙げ、海津（2007）もまた、「①アセスメントの深まり」「②指導の方向性の明確化」「③評価の視点の明確化」「④指導の意図の伝達」「⑤子ども自身の学習方向の理解」「⑥クラス全体への相乗効果」「⑦作成者のスキルアップ」など、概ね共通した効果のあることを示している。このように、個別の指導計画は、記載された情報を共有することによって、関係教職員間の協働を促す役割を果たすツールとして利用されることが期待されている（広瀬・佐藤，2006）。

また、飯野（1998）は、これまで医療で用いられてきた「十分な説明と同意」「患者の自己決定権の尊重」「最善の医療を受ける権利の尊重」「患者参加の医療」「患者の知る権利の尊重」「医師の専門性の尊重」「患者と医師の信頼関係」などインフォームド・コンセントに関わるキーワードを教育にあてはめ、学校の役割として、「①専門機関としての個々の子どもに応じた指導内容や発達の予測を示す責任があること」、「②子どもの具体的な指導内容がわかる指導計画プログラムが示されること」、「③最善の教育を行うための情報を親に提供し選択し決定できること」、「④個々の子どもの教育内容について保護者へ十分説明し同意を得るようにすること」などを示し、ウォーノック報告で示された保護者との連携を一層促していく意味においても、個別の指導計画の作成が重要であると指摘している。



一方、個別の教育支援計画は、先述したように他者や他機関と連携することによって教育的課題の解決を図ることを目的とした計画であり、新障害者基本計画（2002）において、「障害のある子ども一人ひとりのニーズに応じてきめ細かな支援を行うために、乳幼児期から卒業後まで一貫して計画して教育や療育を行うとともに、LD・ADHD・高機能自閉症などについて教育的支援を行うなど、教育・療育に特別のニーズのある子どもについて適切に対応する」ことが基本方針として示され、「今後の特別支援教育の在り方について」（2003）において、「教育的支援は、教育のみならず、福祉、医療、労働等の様々な側面からの取り組みが必要であり、関係機関、関係部局の密接な連携協力を確保することが不可欠である」と指摘されているように、教育、福祉、医療、労働等が一体となって乳幼児期から学校卒業後まで障害のある子ども及びその保護者等に対する相談及び支援を行う体制を整えていくために、学校内外の様々な連携を促すためのツールとしての役割を果たすことが期待されているものである。また、相互連携により、教育の質が高まり、教育に関わることで福祉、労働、医療の質も高くなる（西牧，2004）という指摘も見受けられる。

これら二つの計画は全く別個の計画と見なすのではなく、むしろ個別の教育支援計画の中に個別の指導計画が包含されていると考えられ、指導者による日々の学習内容に関わる基本的配慮事項について「個別の指導計画」に記載するとともに、教室内外および校内外の他者や他機関との連携により解決を図っていく必要がある場合に、個別の教育支援計画にそれら連携の具体的内容を付加していくと考えるのが理解しやすいだろう。そういう意味では、これらの内容が一つの様式に統一されて記載できるように工夫されていれば、それら全体を個別の教育支援計画とし

て表すことも不可能ではないだろう。

以上のことをまとめなおすと、これらの計画を策定し作成していくことには「①理解を促す意義」と「②つなぎを促す意義」のあることが見出される。しかし、教育が関わることで福祉、労働、医療の質も高くなるという指摘に見られるように、各計画の基本となる支援の発想が定着し教育の質が高まることにより、組織や環境あるいは他機関をはじめとする社会の有り様にも影響を及ぼしていく可能性も十分に考えられ、したがって、各計画の作成を課題対応型の社会保障施策として捉えるのではなく、未来社会に向けた積極予防型の施策として捉えていく時、「③変化を促す意義」もまた新たに浮かび上がってくるのではないかと考える。

これらの意義からも理解できるように、個別の指導計画を作成し、個別の教育支援計画を策定することは、「理解」や「つなぎ」の促進という幾術的可能性はもとより、「変化」をも促すという戦略的可能性をも秘めていると考えられるだろう。Table4-1-1 はこれらの意義をまとめて示したものである。

## 第2項 個別の指導計画の作成及び個別の教育支援計画の策定への課題

個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定意義が明らかとなり、幼稚園教育要領ならびに小中学校学習指導要領で義務化されたとは言え、文部科学省拡充事業評価表（2006）ならびに「平成17年度小中学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒への教育支援に関する体制整備の実施状況調査」（2005）によれば、2005年時点における全国小中学校での策定状況は、「個別の教育支援計画」が13.4%、「個別の指導計画」が28.9%であり、作成予定を併せてもそれぞれ35.6%と52.6%である。他の「校内委員会の設置」（87.8%）、「実態把握」（72.2%）、「コーディネーターの指名」（77.9%）などと比較しても低位にあることは明

Table4-1-1 個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定に求められる効果

(1)「理解する」効果

①個々の子どもの背景を「理解」する

- ・過去の療育や教育経験の状況、現在・過去における家庭生活の状況、現在の学校生活における学習状況や交友関係、あるいは過去・現在における社会生活の状況などを把握していくための様々な情報を入手することにより、子どもの抱える背景を知り理解することが期待されます。

②個々の子どもの状況を深く「理解」する

- ・子どもの実態を記入していくことにより、当該の子どものより深く知り理解することが期待されます。

(2)「つなぐ」効果

①個人の中での実践を「つなぐ」

- ・これまでの実践してきた事実を記入していくことにより、自らの実践を振り返り、新たな実践を生み出すことにつなげていくことが期待されます。

②個々の教員の実践を他の教員へと「つなぐ」

- ・1年間の実践や努力を記入していくことにより、個々の教師が持つばらばらの価値観を、同様の一貫した実践の積み重ねへとつなげていくことが期待されます。

③授業者の意思を支援者へと「つなぐ」

- ・支援の在り方や内容・方法等について、主たる授業者と支援者をつなぐコミュニケーション媒体として活用することが期待されます。

④違った校園種を「つなぐ」

- ・幼稚園・保育園と小学校、小学校と中学校、中学校と高等学校など、各校園種によって分断されてきた考え方や実践を、一貫した支援としてつないでいくことが期待されます。

⑤違ったライフステージを「つなぐ」

- ・学校教育の中で提供されてきた支援が、学校卒業後の社会生活の中でも同様に生かされ、一貫した支援の提供へとつないでいくことが期待されます。
- ・「子ども時代」から「大人の時代」へとライフステージが移り変わる中で抱えるであろう不安に対し、ライフステージをまたぐ一貫した支援へとつないでいくことが期待されます。

⑥組織や人を「つなぐ」

- ・関係機関をはじめ専門家や非専門家の知恵や支援を記入していくことにより、組織や人をつないでいくことが期待されます。

(3)「変化を起こす」効果

①カリキュラムに「変化を起こす」

- ・学習内容、学習方法、学習形態などを含む授業実践、主たる授業者と支援者との関係などについて記入していくことにより、子どもたちの学ぶカリキュラムの在り方を変えていくことにつながることが期待されます。

②学校組織や保護者地域との関係に「変化を起こす」

- ・支援内容を明確にしていくことにより、校務分掌をはじめとする組織経営に関わる事項や、保護者あるいは地域の人々との関係を変えていくことにつながることが期

白である。

では、何故それぞれの計画の作成や策定が遅々として進まないのだろうか。一つには、その意義が十分に認知されておらず、負担増大という意識が強いことに由来しているのではないかと考える。このことは、研究3で実施した「小中学校教師の心理的負担感」に関する調査における自由記述からも明らかのように、「各計画を作成するだけの専門性が十分でない」「子どもを見る各教師の視点や価値観が違うことから、作成しても次につながらない」など「専門性の不足」や「視点や価値観の違い」など各教師の専門性の欠如を指摘する意見とともに、「作成に膨大な時間を要し、それだけの時間を確保することが難しい」「計画を作成することそのものが目的となり、事務量が増加するだけで指導への意味や効果はあまりない」「個別の指導計画・個別の教育支援計画・通知票・指導要録など同様の作成資料が多く、一人の子どものことについて何度も繰り返し同じ事を書かなければならず負担が大きい」など「事務量の増加に伴う加重労働化」に対する危機感など、個別の指導計画作成に付随する業務に対する不安が多く見出されている。

こうした不安要因が示される背景に、教師の多忙化の現状があることは否定できない。ベネッセ教育研究開発センター調査による「第4回学習指導基本調査」(2007)は、小中学校教師の悩みとして、「教材準備の時間が十分にとれない(小学校 90.7%, 中学校 83.3%)」、「作成しなければならない事務書類が多い(小学校 87.5%, 中学校 81.5%)」、「休日出勤や残業が多い(小学校 72.1%, 中学校 79.5%)」、「校務文章の仕事が負担である(小学校 65.5%, 中学校 68.7%)」などの要素を示している。また、国立特殊教育総合研究所(現国立特別支援教育総合研究所)のプロジェクト研究「個別の教育支援計画の策定に関する実際的研究」

(2004) が、個別の教育支援計画の基本的考え方・方向性として、「計画策定のための書式の議論はできるだけしない（必要な項目・内容は吟味する）」「学校現場，市区町村教委，都道府県教委で必要なものが異なるので，各層で必要とされる情報を検討する」「現場の先生が書く気になるためのツールを用意する」としていることは，個別の教育支援計画の作成は必要なことではあるが，現状のままに小中学校の現場に作成を付加することは難しいととらえているとも推察される。

したがって，例え第3章の結果で示されたように，特別支援学校の地域教育支援に対する小中学校教師の期待内容と，特別支援学校教師の支援可能内容とが，個別の指導計画の作成および個別の教育支援計画の策定補助において一致したものであったとしても，あるいは学習指導要領に，「特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ，・・・(中略)・・・計画を個別に作成する」と規定されたとしても，既に特別支援学校に義務づけられているような個別の指導計画や個別の教育支援計画の書式や枠組みを，そのまま小中学校に適用することには一考が必要だろうと思われる。

特別支援学校における自立活動の指導などでは，個々の抱える障害状況の実態が大きく違うため，より正確さを期するための詳細な実態把握が必要となってくる。実態把握を入念に行うために，種々の検査やより多くの情報収集を必要とする場合も多くある。Table4-1-2 から Table4-1-4 は，肢体不自由を主とした特別支援学校である伊丹養護学校の個別の教育支援計画である。実態把握のシートでは，「①身体の健康の状況」「②身体の保持および移動の状況」「③コミュニケーションの状況」「④環境への適応」「⑤学習の状況」「⑥発達検査の結果」「⑦その他特記事項」などの大項目に対し，それぞれ細分化された項目についてより詳細に把握することとなっている。こうしたきめ細かな実態把握を基にし



200 年度 個別の教育支援計画 (学期別指導計画欄)  
 部 児童生徒名前( )

伊丹市立伊丹養護学校

記入者名前( )

学習課題名	学期	短期目標	具体的内容	評価
	1			4 3 2 1
	2			4 3 2 1
	3			4 3 2 1
	1			4 3 2 1
	2			4 3 2 1
	3			4 3 2 1
	1			4 3 2 1
	2			4 3 2 1
	3			4 3 2 1
	1			4 3 2 1
	2			4 3 2 1
	3			4 3 2 1

学習課題名	指導者の働きかけ	児童生徒の行動	指導者名前( )	評価
	月目標	児童生徒の行動	指導者名前( )	評価
学習課題名	指導者の働きかけ	児童生徒の行動	指導者名前( )	評価
学習課題名	月目標	児童生徒の行動	指導者名前( )	評価
学習課題名	指導者の働きかけ	児童生徒の行動	指導者名前( )	評価



て、個々の児童生徒の年齢や発達段階に応じた喫緊の課題を、「今年度の重点課題（長期目標）」として設定し、その課題を達成するための教育課程編成を行ったうえで、個々の学習内容に関する「短期目標」の設定及び方法・評価・見直しを順に実施し、最後にそれらを達成するための支援者や活用資源を記入するという書式となっている。伊丹養護学校の個別の教育支援計画は、個々人の指導計画を基本としており、その上に他機関等との連携を付加したものであり、決して詳細な計画という訳ではない。しかし、個々の児童生徒が個人的に抱える課題に焦点を絞って、その軽減や改善を図っていく指導方策や訓練方策が講じられるという点においては、医学的治療モデルの展開となっていることは否めない。ICFが、「活動制限」や「参加制約」がなされている課題に対し、個人要因と環境要因の両方の側面から改善を図っていくための具体的な指導や支援の手立てを講じていく生活モデルを提案していることを考えれば、伊丹養護学校における個別の教育支援計画の書式や枠組みそのものの改善もまた必要であろうと考える。

さらに、個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定が協働を促す戦略的要因を持っていることへの理解不足にも起因しているのではないかと考えられる。先述した文部科学省調査「平成17年度小中学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒への教育支援に関する体制整備の実施状況調査」（2005）では、「①校内委員会の設置状況」、「②実態把握の実施状況」、「③特別支援教育コーディネーターの指名状況」、「④個別の指導計画の作成状況」、「⑤個別の教育支援計画の策定状況」、「⑥巡回相談員の活用状況」、「⑦専門家チームの設置状況」の7点について、小中学校別に都道府県の進捗状況を調査している。Table4-1-5はその調査のうち小学校のみを都道府県別に表にまとめなおしたものであるが、

中学校もほぼ同様の傾向であった。この表を基に各都道府県の状況を見てみると、例えば、「巡回相談員の活用状況」と「個別の教育支援計画の策定状況」あるいは「個別の指導計画の作成状況」に大きな相違のあることがわかる。個別の教育支援計画が「他者や他機関と連携することによって教育的課題の解決を図ることを目的とした計画」であることを考えれば、「巡回相談員の活用」の数値が高いほど計画策定率が高まると考えるのが妥当だろう。しかるに、「巡回相談員の活用」が活発になされていると考えられる上位10府県を比較してみると、滋賀県・長野県・京都府などにおいて「個別の教育支援計画の策定状況」は他の都道府県に比して高いことが伺われるが、他についてはそのような傾向は見られない。また、「巡回相談員の活用」が何のために行われるのかを考えれば、そこでの相談内容や助言が「個別の指導計画」に反映されるべきであると考えるのが妥当だろう。しかるに、先程の三県に加えて鳥取県などでは「個別の指導計画」の作成率の高いことは伺われるが、他についてはそのような傾向は見られない。福井県では「巡回相談員の活用」が79.0%と高いにもかかわらず、「個別の指導計画の作成状況」は34.6%、「個別の教育支援計画の策定状況」は29.0%にとどまっており、他の都道府県と比しても下位にあることは否定できず、巡回相談員を活用することによる協働の意義を見出すことが難しい状況である。また、宮城県では「個別の指導計画の作成状況」と「個別の教育支援計画の策定状況」が100%であるにもかかわらず、一方で「巡回相談員の活用状況」と「専門家チームの設置状況」は3.3%と下位にあり、その戦略的要素が全く反映されていないという結果を見出すことができる。

真に「共生社会」の構築を目指すのであれば、個別の指導計画の作成

Table4-1-5 都道府県別推進事業進捗状況（平成17年度） — 小学校編 —

都道府県名	校内委員会	都道府県名	実施把握	都道府県名	コーディネーター	都道府県名	指導計画	都道府県名	支援計画	都道府県名	巡回相談員	都道府県名	専門チーム
宮城県	100.0	宮城県	100.0	宮城県	100.0	宮城県	100.0	宮城県	100.0	宮城県	99.4	宮城県	宮城県
岩手県	100.0	岩手県	100.0	岩手県	100.0	岩手県	87.0	岩手県	60.7	岩手県	91.7	岩手県	岩手県
秋田県	100.0	秋田県	98.3	秋田県	100.0	秋田県	82.7	秋田県	55.6	秋田県	85.4	秋田県	秋田県
山形県	100.0	山形県	97.7	山形県	100.0	山形県	79.8	山形県	55.5	山形県	81.6	山形県	山形県
福島県	100.0	福島県	97.4	福島県	100.0	福島県	79.6	福島県	54.1	福島県	80.5	福島県	福島県
茨城県	100.0	茨城県	97.2	茨城県	100.0	茨城県	79.4	茨城県	51.6	茨城県	79.9	茨城県	茨城県
栃木県	100.0	栃木県	96.9	栃木県	100.0	栃木県	78.8	栃木県	51.3	栃木県	79.0	栃木県	栃木県
群馬県	100.0	群馬県	96.4	群馬県	100.0	群馬県	75.4	群馬県	50.0	群馬県	78.9	群馬県	群馬県
埼玉県	100.0	埼玉県	95.2	埼玉県	100.0	埼玉県	74.2	埼玉県	48.5	埼玉県	75.6	埼玉県	埼玉県
千葉県	100.0	千葉県	94.7	千葉県	100.0	千葉県	72.3	千葉県	46.9	千葉県	75.5	千葉県	千葉県
東京都	98.9	東京都	93.9	東京都	100.0	東京都	68.5	東京都	46.8	東京都	75.4	東京都	東京都
神奈川県	99.7	神奈川県	93.2	神奈川県	100.0	神奈川県	66.6	神奈川県	45.2	神奈川県	75.1	神奈川県	神奈川県
新潟県	99.7	新潟県	93.2	新潟県	99.9	新潟県	65.7	新潟県	44.6	新潟県	73.6	新潟県	新潟県
富山県	98.6	富山県	92.7	富山県	99.8	富山県	64.8	富山県	41.2	富山県	71.8	富山県	富山県
石川県	98.6	石川県	91.9	石川県	99.2	石川県	64.3	石川県	40.2	石川県	71.1	石川県	石川県
福井県	98.5	福井県	91.3	福井県	98.9	福井県	64.0	福井県	40.1	福井県	70.6	福井県	福井県
山梨県	98.5	山梨県	91.0	山梨県	97.4	山梨県	62.4	山梨県	40.1	山梨県	70.4	山梨県	山梨県
長野県	97.4	長野県	90.1	長野県	97.1	長野県	59.1	長野県	39.8	長野県	69.8	長野県	長野県
岐阜県	97.3	岐阜県	89.8	岐阜県	96.9	岐阜県	55.3	岐阜県	38.6	岐阜県	69.6	岐阜県	岐阜県
静岡県	97.1	静岡県	89.4	静岡県	96.9	静岡県	53.6	静岡県	37.5	静岡県	69.4	静岡県	静岡県
愛知県	95.6	愛知県	88.7	愛知県	96.3	愛知県	52.3	愛知県	36.1	愛知県	69.3	愛知県	愛知県
大阪府	95.3	大阪府	88.2	大阪府	96.0	大阪府	50.9	大阪府	36.0	大阪府	68.9	大阪府	大阪府
兵庫県	94.4	兵庫県	86.8	兵庫県	95.7	兵庫県	50.5	兵庫県	35.6	兵庫県	68.5	兵庫県	兵庫県
奈良県	92.7	奈良県	86.4	奈良県	95.6	奈良県	49.9	奈良県	34.6	奈良県	67.7	奈良県	奈良県
和歌山県	92.7	和歌山県	86.1	和歌山県	93.8	和歌山県	48.6	和歌山県	34.0	和歌山県	67.6	和歌山県	和歌山県
徳島県	92.3	徳島県	86.0	徳島県	87.5	徳島県	48.4	徳島県	33.9	徳島県	67.4	徳島県	徳島県
香川県	92.3	香川県	85.2	香川県	86.8	香川県	47.9	香川県	33.3	香川県	67.1	香川県	香川県
愛媛県	92.2	愛媛県	84.8	愛媛県	84.7	愛媛県	47.5	愛媛県	33.0	愛媛県	66.8	愛媛県	愛媛県
高知県	91.7	高知県	84.8	高知県	84.4	高知県	45.7	高知県	32.8	高知県	66.4	高知県	高知県
福岡県	90.4	福岡県	84.4	福岡県	82.6	福岡県	45.6	福岡県	31.9	福岡県	65.8	福岡県	福岡県
佐賀県	90.4	佐賀県	84.2	佐賀県	82.4	佐賀県	44.6	佐賀県	31.4	佐賀県	62.4	佐賀県	佐賀県
熊本県	89.6	熊本県	83.3	熊本県	80.0	熊本県	44.3	熊本県	31.0	熊本県	62.3	熊本県	熊本県
大分県	88.1	大分県	82.9	大分県	79.4	大分県	44.2	大分県	30.5	大分県	61.9	大分県	大分県
宮崎県	87.1	宮崎県	82.8	宮崎県	79.1	宮崎県	43.8	宮崎県	30.5	宮崎県	60.5	宮崎県	宮崎県
鹿児島県	86.8	鹿児島県	81.2	鹿児島県	76.1	鹿児島県	43.4	鹿児島県	30.3	鹿児島県	59.5	鹿児島県	鹿児島県
沖縄県	86.8	沖縄県	80.4	沖縄県	75.0	沖縄県	42.9	沖縄県	29.0	沖縄県	59.4	沖縄県	沖縄県
北海道	86.6	北海道	79.5	北海道	73.1	北海道	42.9	北海道	27.8	北海道	59.2	北海道	北海道
青森県	86.6	青森県	77.6	青森県	70.9	青森県	42.2	青森県	26.6	青森県	56.9	青森県	青森県
岩手県	85.9	岩手県	76.7	岩手県	68.4	岩手県	40.3	岩手県	26.3	岩手県	56.4	岩手県	岩手県
宮城県	85.9	宮城県	75.0	宮城県	66.4	宮城県	39.4	宮城県	25.6	宮城県	54.8	宮城県	宮城県
秋田県	81.8	秋田県	74.7	秋田県	62.9	秋田県	38.7	秋田県	25.1	秋田県	54.5	秋田県	秋田県
山形県	81.6	山形県	72.8	山形県	61.8	山形県	37.6	山形県	24.5	山形県	50.5	山形県	山形県
福島県	77.5	福島県	72.2	福島県	59.3	福島県	34.6	福島県	21.9	福島県	43.7	福島県	福島県
茨城県	76.2	茨城県	72.2	茨城県	53.4	茨城県	34.6	茨城県	20.1	茨城県	41.9	茨城県	茨城県
栃木県	72.4	栃木県	71.8	栃木県	49.1	栃木県	32.9	栃木県	14.7	栃木県	35.5	栃木県	栃木県
群馬県	72.2	群馬県	71.3	群馬県	43.0	群馬県	32.2	群馬県	14.0	群馬県	3.3	群馬県	群馬県

（出典 文部科学省（2005）：平成17年度小中学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒への教育支援に関する体制整備の実施状況調査より）

や個別の教育支援計画の策定に含まれる戦術的意義の追求だけでなく、他機関連携や他者連携を採り入れた戦略的意義の理解も重要なのではないかと考える。

### 第3項 「個別配慮プログラム」モデルの開発

個別の指導計画について武重（2006）は、「①生育歴・家庭環境」、「②保護者の願い」、「③本人の願い」、「④諸検査の結果」、「⑤医学的所見」、「⑥日常生活の姿（「教科学習の様子」「行動の様子」「コミュニケーションの特徴」「対人関係）」などで構成された『実態把握シート』と、「(A)年間を通じた長期目標」、「(B)学期ごとの短期目標」、「(C)学習内容」、「(D)指導方法」、「(E)評価」、「(F)次学期への課題」などで構成された『指導支援シート』が必要と指摘している。また、個別の教育支援計画について日向（2006）は、「①氏名・住所等」、「②妊娠・出産・発育の様子」、「③療育・教育の情報」、「④医療に関わる特記事項」、「⑤特記すべき生育歴及びその他の事項」、「⑥特徴」、「⑦身辺処理等の状況」、「⑧支援マップ」などの内容を網羅した『情報シート』と、「(ア)一人一人の特別な教育的ニーズの内容」、「(イ)適切な教育的支援の目標と内容」、「(ウ)教育的支援を行う者・機関」、「(エ)実施した支援の評価・改善・引き継ぎ事項」などの内容を網羅した『支援計画シート』が必要と指摘している。

新たなプログラムの開発にあたっては、誰もが作成可能となるよう、「①簡便であること」、「②作成してみようという意欲が高められること」、「③課題解決に向いていること」、「④具体的な支援手だてがわかりやすいこと」という四つを基本コンセプトに据えて、上述した内容を全て含みながら、しかも ICF の提案する、活動制限や参加制約の原因となっている個人要因や環境要因の改善のための支援という観点に立った書式の

形成を試みた。さらに、課題の原因を深く追求することよりもむしろ今の課題やそのことによって制限されている場面を具体的に解決していくための方策を考えるという、解決指向型のブリーフセラピーの手法を盛り込もうと考えた。それは、問題を強調し、原因を探そうとするあまり、事態を複雑にすることにつながる（小関・児島，1997）だけでなく、原因が取り除かれれば問題は解決することが確かな場合にのみ、原因探索は援助者として意味のある行為となる（森，2003）が、多くの教師たちが必要としているものは解決への道だと考えるからである。

具体的には、「情報」「実態把握」「目標と支援方策」「実践」という四種類のカテゴリーに相当する様式を作成し、それぞれについて内容を記入していく方法を採用した。さらに、附属資料として「連携・協力者マップ」「校内委員会協議用シート」「個別の移行支援計画（配布版）」なども併せて作成した。これらへの記入はあくまで個々の教師であるが、「保護者は重要な支援者の一人であり、児童生徒への支援を行う場合に、極めて大切な役割を担っている」「策定・実施・評価・改訂のすべてに積極的に参画し、他の関係者・機関と同様に支援者として役割を果たし、その意向を十分に反映させることが大切」（全国特殊学校長会，2005）という指摘や、「子どもの成長のために保護者が独特で貴重な役割を演じている」（ウオーノック報告，1978）という指摘に見られるように、保護者との連携は必要不可欠である。特に、支援策を考えていく際の、家庭での生活の様子やそれまでの経験、あるいは保護者の願いなどの情報を、事前に保護者を通じて入手しておくことは極めて重要なことである。したがって、保護者から得た情報を記入したり、直接保護者に記入してもらったりすることも考慮してよいだろう。そのような情報を基にしながら、子どもの学校生活における現在の状況を把握し、具体的な目標に添った

支援策を保護者ととともに考え実践していくことが重要であると考え。

本プログラムモデルでは、以上の要素を「Stage0」から「Stage3」までの4枚のシート（資料1参照）に盛り込み、さらに必要に応じて附属資料も活用できるようにした。作成したそれぞれのシートの内容は以下の通りである。

- ①「Stage0 事前情報収集シート」は、保護者や前機関などからの情報を記入する用紙であり、幼小連携協議や小中連携協議の際の情報を記入したり保護者に記入してもらったりする。
- ②「Stage1 実態把握シート」には、原因（心身機能や身体構造の特徴）と活動課題（学習・行動・コミュニケーション等の課題）、参加課題（制約されている参加場面の課題）、ならびに環境要因（教室内や学校内の精神的・物理的環境の課題）と個人要因（今の能力で可能な内容や長所）を記入する欄と、個人要因を除く各項目に評価欄を設けた。
- ③「Stage2 目標／支援方策シート」には、実態把握で浮き彫りとなった課題に対し、長期目標（1年の目標）を設定し、学習面と生活面（行動およびコミュニケーション）について課題を解決していくための具体的方策およびその評価を記入する欄を設けた。さらに、それらの具体的方策を「誰が」「いつ」「どこで」「どれぐらい」行うのかを記載する欄も設けた。これらの目標や具体的方策については、保護者とともに検討ができたり保護者の同意の下に実行できたりするよう保護者サイン欄も設けた。
- ④「Stage3 支援記録・引継ぎシート」では、学期や前期・後期ごとに設定した短期目標に基づいて、考慮した支援の手立てを具体的な学習場面や生活場面の中で実際的にどのように活かしてきたのか、その結果、子どもの様子に変化の可否は伺われたのか、残された課題は何な

のかなどを明らかにしていくことを主な狙いとした。記入にあたってはエピソードを中心に記入するよう求めた。

- ⑤「附属資料1 連携・協力マップ」では、対象となる子どもを取り巻く家族・友人・学校関係者・地域での支援関係者などの名前や所属・住所などを記入することができるようにした。
- ⑥「附属資料2 校内委員会協議用シート」では、協議を効率よく行えるための協議内容の設定や時刻設定の欄を設けた。対応に関する協議内容が支援方策等のシートに反映できるよう、「どのような支援を」「誰が」「いつ」「どこで」実施するのか記入できるようにした。
- ⑦「附属資料3 個別の移行支援計画（配布版）」では、対象となる子どもの全般的な特徴（長所や短所）、学習面や生活・行動面等での得意なことと苦手なことのほか、最低限注意しておかなければならないことが記入できるようにし、次の機関の誰でもが手にとって活用できる内容のシートとなるよう工夫した。

本プログラムモデルの特徴は、課題解決を志向するための情報提供の観点に立って、WHOのICF（国際生活機能分類）や国立特殊教育総合研究所発行の「LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド」（2005）をはじめ、市販されている書籍や教育センターなどの発行しているLD・ADHD・高機能自閉症等に関わる多くの資料を参考に、子どもたちの抱えている課題や支援の具体的手だてなどについて項目で選択できるように配慮している点である。そうすることで、計画作成者は子どもの抱える課題を把握しやすくなり、仮に学級担任に比して情報量の少ない各学校のコーディネーターや特別支援学校の巡回教師であっても、具体的な解決策を提示しやすいのではないかと考えたからである。

選択できる項目は、実態把握に関する内容として「A.活動（困ってい

ること)の例」(187項目),「B.心身機能/身体構造の特徴の例」(140項目),「C.具体的な参加制約の例」(47項目),「D.環境要因の例」(42項目),「E.個人要因(活用できる長所)の例」(61項目),「F.評価」(6項目),「1.長期目標」(57項目),「2.学習活動の支援の手だて例」(192項目),「3.生活(行動・関係)の支援の手だて例」(103項目),「4.人的支援の例」(61項目),「短期目標」(113項目)などであり,これらを一覧表にまとめそれらの中から必要な内容を選択できるようにした(資料2参照)。特に,学習活動の支援例や生活の支援例に関しては,学級全体に影響を及ぼすような支援や準備に時間を要しないような支援は比較的实施しやすいが,個別に対応するような工夫やカリキュラム全体に影響を及ぼすような支援は困難と考えられている場合が多い(玉木・海津・佐藤・小林,2007)という指摘がある一方で,個別の支援がより効果的な支援として決定的な役割を果たす(*Schumm & Vaughn, 1991; Baker & Zigmond, 1990*)という指摘も見られることから,個別支援に関わる内容と学級経営に関わる内容の両方を掲載することとした。

個別の指導計画は,「個に応じた指導の充実」の最適化を図るものであり,発展的な指導の手立てや教師自身の指導法の改善にも資するなど,計画と実践が一体のものであるが故に,それらが活用されることによって初めて意味を持つと考えられる。したがって,「Stage2 目標/支援方策シート」は計画に,「Stage3 支援記録・引継ぎシート」は実践にそれぞれ重点を置いて示した。無論,これらを紙のまま使用することも可能であるが,多忙化の波に飲み込まれている教師たちの作成にかかる時間を短縮し,作成そのものを簡便化させることにより,作成への意欲を高めることを主な狙いとして,本プログラムモデルの各項目やシートをITソフト化し,パーソナル・コンピューターによる簡単作成を実現さ



せる工夫も試みた。ITソフト化することにより、各シートに適合する項目をチェックすることで自動的にシートに内容が記入される仕組みとなっており、計画作成を容易にし教師のみならず保護者への情報提供に資するだけでなく、項目内容が実際の事例と合致しないような場合には、事例の用語を変更したり必要な内容を新たに入力したりすることができる工夫も試みた。

## 第2節 「個別配慮プログラム」モデルの有効性の検証

### 第1項 目的

作成した「個別配慮プログラム」モデルに関し、小中学校の通常学級担任教師はもとより、個の状況に関して比較的情報量の少ないと思われるコーディネーター担当教師や巡回型教育相談を実施している特別支援学校教師、さらには特別支援教育支援員らが、プログラムモデルを使用して個別の指導計画や個別の教育支援計画を容易に作成することができるのかどうかを知ることを目的に、「個別配慮プログラムモデルの有効性に関わるアンケート調査」を実施した。

### 第2項 方法

#### (1) 調査期間と調査対象および調査方法

本調査は、2007年9月～12月までの4ヶ月間にわたり、広島県と兵庫県の小学校教師(20名)、中学校教師(5名)、特別支援学校教師(5名)、広島大学教育学部4年生(5名)の合計35名を対象に、「個別配慮プログラムの有効性に関わるアンケート調査」を「郵送法」と「留置法」にて実施した。対象者の選択にあたっては、小中学校については巡回型教育相談を実施した学校の通常学級担任教師と特別支援教育コーディネーター担当教師、特別支援学校については巡回型教育相談を実施している

巡回相談担当教師，大学生については特別支援教育学生支援員として公立小中学校の現場で実際に支援を実施している者とした。対象とした小中学校のコーディネーターの全てが特別支援学級担当教員であったことから，特別支援学級担任とはせず特別支援教育コーディネーターとした。

26名からの回答を得ることができ，白紙回答などは見られなかったため，回収率ならびに有効回答率は74.3%であった。回答者の内訳は，小学校通常学級担任教師(14名)，小学校コーディネーター担当教師(3名)，中学校コーディネーター担当教師(1名)，特別支援学校巡回相談担当教師(3名)，大学生(5名)であった。

## (2) 調査の内容

### 質問1

校種 1 小学校 2 中学校 3 特別支援学校 4 大学生

役割 1 通常学級担任 2 コーディネーター 3 巡回相談担当 4  
学生支援員

### 質問2

「①作成時間」，「②情報量および内容の適否」，「③作成意欲」，「④課題」の4項目に関して自由記述を求めた。

## 第3項 結果

「①作成時間」に関しては，主として

- ・IT化が図られることで作成に関わる時間が大幅に短縮できる
- ・今までの支援計画ではすごく時間がかかっていたが，時間が短縮された。

などの「時間短縮」が図れるとした回答が多く見受けられた。また，

- ・学期内でも作成することができる。(通常学級担任)
- ・その日のうちに訪問校で計画を作成することができる。(巡回担当教員)

のように、時間短縮と同時に「実践にすぐに活かせる」計画作成の可能性に言及した意見も見られた。大学生については作成が今回初めてだったため意見はなかった。

「②情報量および内容の適否」に関わっては、

- ・子どもの見方や支援の視点が参考になり、共通した視点で子どもを見ることができる（小学校コーディネーター）
- ・同じ項目を見て支援計画が作成できるので、指導者や担任が代わっても、同じ見方で進めていくことができる。（中学校コーディネーター）
- ・コーディネーターや巡回相談員の作成した計画を、関わる全ての教員が共有することができる（通常学級担任）
- ・支援の視点が示されていることで、ある程度の専門性の確保が可能となる（通常学級担任）
- ・初めての者でもどのような観点で子どもを見ていけばよいのかが解りやすい。（通常学級担任）
- ・支援の手だてが具体的でわかりやすく、困った時にすぐに開いて内容を確認し、実践に結びつけることができた。（通常学級担任）
- ・今までは個々の状況に対し「困っている」だけで終わっていたが、どのような手だてを講じればよいのかが明確であるため、こんな場合はどうすればよいかと考えるようになってきた。（通常学級担任）
- ・事例がたくさん示されており、支援を行うために、自分の中でも整理しながら次の支援に活かすことができたり、他の方法を用いてみようと考えたりすることができた。（大学生）
- ・周りの状況や支援の方策などたくさんの具体的な事例が示されているので手だてを考えやすい。また、それらを参考に自分なりの方法を作り出すことができるところもよかった。（大学生）

など、「視点の明確化や共有化」「方策の具体化」などに対する肯定的な意見が多く見られた反面、

- ・項目が多くしかも重複している場合もあるので、具体的な様子を示す項目を探すのが大変。重複した内容を避けるとともに、課題を選択すれば自動的に手だてが現れるとよっとよい。(通常学級担任)
- ・子どもの様子は千差万別であることから、もっと多くの具体的なケースに対応できる内容が欲しい。(大学生)

など、「内容の重複化」や「さらなる項目の付加」を指摘する意見も見られた。

「③作成意欲」に関しては、

- ・自分のしなければならぬことが明らかとなり、モチベーションが高まる(通常学級担任)
  - ・誰もが作成してみようという気になる。(通常学級担任)
  - ・この支援をやってみようと、支援を考えたり計画したりするのが楽しくなってきた。(通常学級担任)
  - ・子どもたちがどこで困っているのかを振り返ることができ、具体的な支援の仕方がわかってくることで作成意欲が高まってきた。(大学生)
- と多くの肯定的意見が見られる反面、

・子どもの実態にあてはまらない事例も多く読まなければならず、かえって意欲が減退してしまう。(大学生)

というような否定的な意見も見られた。

「④課題」に関わっては、

- ・生徒指導や不登校などのプログラムに応用することができる。(中学校コーディネーター)

というような肯定的な意見が見られる反面、

- ・手だてが簡単に選択することができるので、安易な計画に陥りやすい危険性がある。(通常学級担任)
  - ・子どもたちを見る視点を理解する前に、計画作成のための便利な道具としてとらえてしまいがちである。(通常学級担任)
  - ・子どもによっては、どの項目内容もあてはまるような気がして迷ってしまうことがあった。(小学校コーディネーター)
  - ・子どもの具体的な様子や使用できる手だては解っても、それぞれのケースにどの手だてを結びつけてよいのかが解らない。(通常学級担任)
  - ・具体的な支援の手だてを絞っていくことが難しい。(通常学級担任)
  - ・文章だけではイメージできない内容もあった。(通常学級担任)
- など、「安易な使用への警告」や「子どもたちの状況と具体的な支援策の結びつけの困難さ」を示す意見も多く示された。

#### 第4項 考察

##### 1. 指導の方向性を明らかにし日々の実践に活かせる計画としての利点

「①作成時間」や「③作成意欲」に関する記述からは、日常に時間的余裕を十分に確保することができず、長期休業中などを利用して計画作成を行っている教師たちの姿や、計画作成や補助の必要性は認識しながらも十分に関わっていない巡回相談員の実際の姿を垣間見ることができ、本プログラムモデルがそうした時間差を埋め、指導の方向性を明らかにし、日々の実践にすぐに活かせる計画としての個別の指導計画や個別の教育支援計画(海津, 2007)に応用することができるという可能性を示唆しているものと考えられる。このことは、学生支援員として学校現場に赴いている大学生もまた、子どもと直接関わるための手だてを明確にするという意味において作成が可能であり、さらに担任教師とのコミュニケーション媒体としても活用できる可能性のあることを示唆している

ものと考えられる。

また、「②情報量および内容の適否」に関する多くの肯定的な記述からは、モデルに示されている事例が、子どもの直面している困難さを見ていく際の視点の明確化につながるとともに、それらの共有化をもたらし、まさに教師間の「つなぎ」の意義を具現化する可能性を示唆しているものと考えられる。さらに、子どもたちの状況や支援方策の例がより具体的に示されることにより、それらの項目の中から適切な内容を選択することができたり、さらに新たな方策を開発することができたりするなど、まさに国立特殊教育総合研究所のプロジェクト研究が指摘していた「現場の先生が書く気になるためのツール」という要件に合致するものと考えられる。

## 2. 「子どもの状況と具体的な方策との結びつけ」に焦点化した巡回型教育相談の必要性

一方、「④課題」からは、計画作成の形骸化の危険性や、ハウツーに頼ってしまう教師の姿が露呈されていると考えられる。これらのことは、時間的余裕のない小中学校現場の教師の姿を如実に物語っており、先述したベネッセ教育研究開発センター調査に示されていた小中学校教師たちの多忙さの現状からも推察し得るものである。その結果、十分な専門性の確保もままならず、例えば子どもの具体的な様子が理解できたとしても、「子どもによってはどの項目もあてはまる」というように、今何が最も大きな課題なのかに気が付いたり、何を最優先課題として目標を設定すればよいのかを選択したりすることの難しさが示されているように思われる。目標設定ができないが故に、「子どもの具体的な様子や使用できる手だては解っても、それぞれのケースにどの手だてを結びつけてよいのか解らない」というような課題が浮上してくるのではないだろうか。

まさしくこのことが、第2・第3研究等で示された「日々の子どもへの直接的な指導や間接的な支援に関わる具体策」というような戦術的内容にあたるものと考えられる。したがって、特別支援学校の巡回型教育相談を実施する場合には、この点に重点を置いたアプローチをかけるべきなのではないかと考えるのである。

達成可能な細分化した目標設定に基づいて、スモールステップで構成した指導内容を展開している特別支援学校の状況を考え合わせれば、通常学校と特別支援学校との教育課程に違いがあるとはいえ、個々の子どもの状況に応じてスモールステップの目標を設定していくには、特別支援学校教師の個に焦点を当てた視点が必要となってくるものと考えられる。したがって、子どもの様子から解決しなければならない最優先課題を見出し、具体的な解決策と結びつけていくことこそが、特別支援学校の巡回型教育相談の最も大きな切り口となると考えてよいのではないだろうか。

## 第5章 プログラムモデルを活用した「子どもの状況と具体的な支援の手だての結びつけ」に焦点化した巡回型教育相談の有効性とその限界に関する研究

### 第1節 プログラムモデルを活用した「子どもの状況と具体的な支援の手だての結びつけ」に焦点化した巡回型教育相談の実際例

#### 第1項 研究対象校の状況

小中学校教師の心理的負担の軽減と、特別支援学校教師の巡回型教育相談を円滑に進めていくためのツールである「個別配慮プログラム」モデルを活用して、2008年5月から10月までの5ヶ月の間（夏季休業中を除く）、広島県三次市立十日市小学校（以後、十日市小学校と略する）において延べ8回24学級に対する巡回型教育相談を実施した。

十日市小学校のある広島県三次市は、中国山地の山間にある人口6万人弱の小都市であるが、「のびのび学級みよしプラン」により文部科学省の教育特区を取得し、小学校においては、市費負担教員を配置して全学級を20人程度の少人数学級とし、生活・学習集団を少人数化することにより、個に応じたきめ細かな指導をすすめる、基本的な生活習慣と学習規律の確立を図るとともに、児童一人ひとりに基礎・基本を定着させ、確かな学力の定着を図ることを進めている。

十日市小学校は、市の中心部に位置する全児童640名の中規模校であるが、学級数は、特別支援学級4学級を含む全29学級あり、教職員数は、本務教員35名、介助・補助員5名、非常勤講師1名など総数48名を有する大規模校なみの学校である。

十日市小学校では、2008年度より「ともに高まり合う授業の創造－教育的ニーズに応じた算数科の指導の工夫－」という研究主題の下、新た



な研究の方向に歩み出すこととなった。その背景には、「①自分勝手に振舞う児童の増加」「②他者との協調性に乏しい児童の増加」「③情緒不安定や低学力と思われる児童の増加」「④不登校児童の増加」など、都市部で見られるような子どもの状況（佐藤，2006）が，どの学級でも散見されるようになってきたことに起因している。新たな研究は，「学校全体で特別支援教育を推進することにより，いじめや不登校を未然に防止する効果も期待される」「常に教育的ニーズを把握しそれに対応した指導等を行う必要があるが，こうした考え方が学校全体に浸透することにより，障害の有無にかかわらず，当該学校における幼児児童生徒の確かな学力の向上や豊かな心の育成にも資する」「特別支援教育の理念と基本的考え方が普及・定着することは，現在の学校教育が抱えている様々な課題の解決や改革に大いに資する」と示した中教審答申（2005）に基づいて，特別支援教育を「どの子も見捨てない教育」と位置づけ，誰もが安心して学べるための学習環境作りをメインとしながら，「授業改善」と「支援体制作り」の二点に主眼を置いた。

こうした経緯の中，研究の一環として巡回型教育相談が導入されることとなり，筆者自身が特別支援学校教師であることから，特別支援学校教師による巡回型教育相談の有効性の検証にも資すると考え，当校を研究対象とすることとした。

## 第2項 校内研究組織の体制構築

特別支援教育を基盤に据えた新たな研究への取り組みであることから，本研究を日本型インクルーシブ教育の構築をめざした実践と位置づけ，Mitchell のインクルーシブ教育理論に基づきながら，

- ①誰もが特別な教育的ニーズを必要としていることを前提に，障害のある子もない子も通常学級で肯定的に「受容」しながら，必要に応じて

校内資源としての特別支援学級などを活用すること

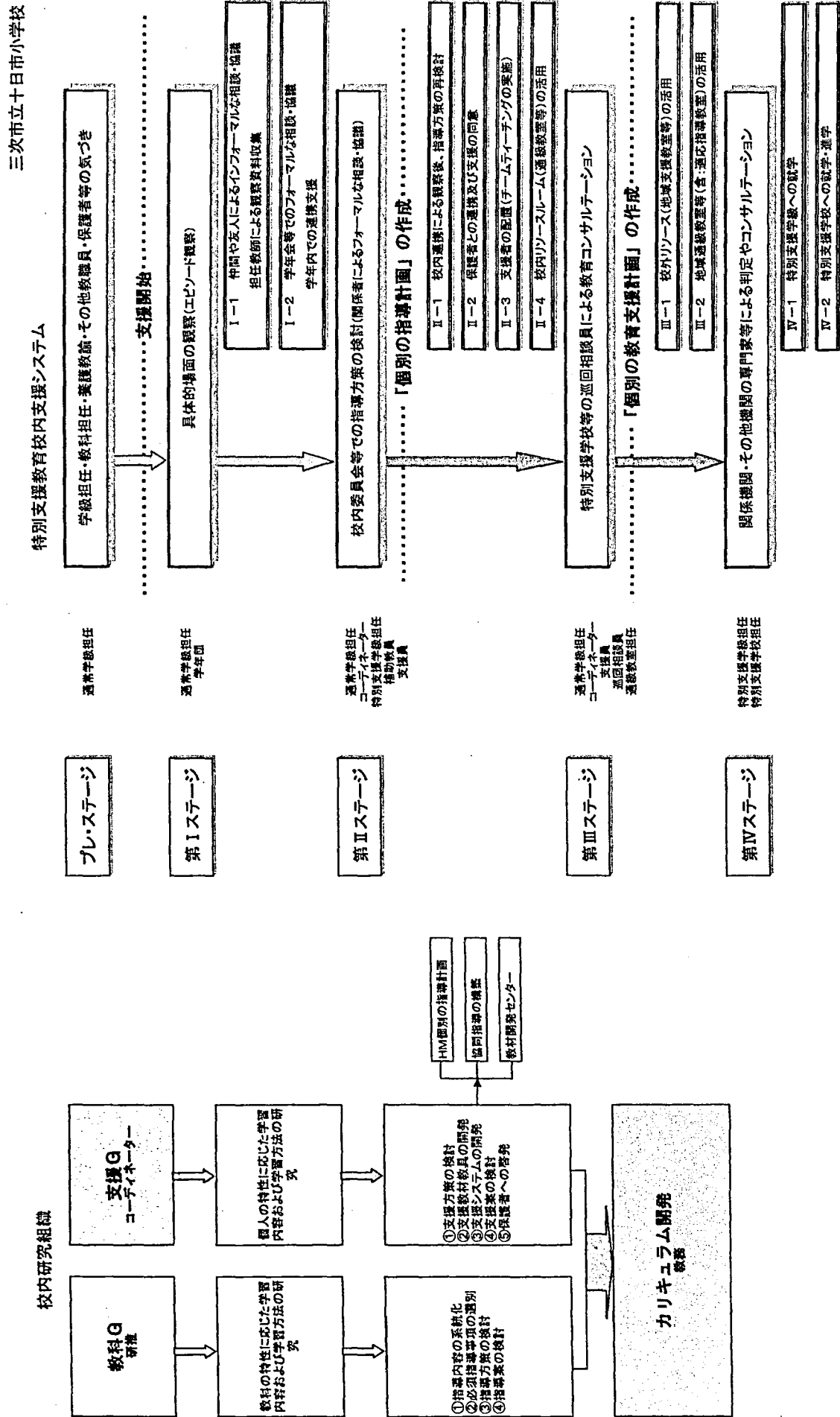
- ②巡回型教育相談でのコンサルテーションを基にしながら、子どもの抱える困難さの中に解決策があることを前提として、誰もが安心して学べるための授業改善を実施すること
- ③通常学級担任教師と特別支援学級担当教師や介助員、支援員、補助員などとの協働に基づいた学習指導や支援を展開すること
- ④これらのことを実現する目標に立って、学校長・教頭・主管教師などのトップリーダー・シニアリーダー・ミドルリーダーは、常に肯定的なリーダーシップを発揮すること

の四つを研究のための実践課題として設定し、組織的支援体制の構築と個のニーズに基づいた学習指導への支援を、巡回型教育相談の役割課題と設定した。

研究に先立つ2008年3月に、学校長に対し肯定的なリーダーシップを発揮していただくとともに、4月中に、「特別支援教育のめざす今後の教育」と題した教職員研修と、誰もが困難を抱えることがあることを実感するための「LD、ADHD等の心理的疑似体験プログラム」を活用した教職員研修をそれぞれ実施した。そのうえで、「校内研究組織と特別支援教育校内支援システム」に関する十日市小学校支援モデル（Table5-1-1）を提示し、組織作りに着手することとした。窓口は、全て特別支援教育コーディネーターに一本化することとし、協議会には、毎回学校長と研究推進担当教師の同席を求めた。

校内研究組織では、中規模校とはいえ大規模校なみの教職員数が配置されていることを活用して、教科の特性に応じた学習内容や学習方法を研究する「教科グループ」（内訳：研究推進担当教師，各学年3名～4名）と、指導に伴う個人の特性に応じた具体的支援策を研究する「支援グル

Table 5-1-1 校内研究組織と特別支援教育校内支援システム十日市小学校モデル



ープ」(内訳：コーディネーター教師，特別支援学級担当教師，養護教諭，特別支援教育支援員，介助員，各学年1名) とに分け，授業研究を実施する学級およびその単元について，双方のグループに分かれて内容を検討することから始めた。これは，Mitchell が，「教室にいる全ての学習者のニーズに応えるため，通常教育の教師と特殊教育の教師がそれぞれ持つ専門的知識を結び合う」ことを前提に，「通常教育との結合の計画」「指導法略やアセスメントを含む客観的で構造的な授業の合意」と示した協働指導 (Co-teaching) 理論に基づいた授業計画段階での協働作業と位置づけられる。

この理論は，サウス・オーストラリア州の教師の実践研究を促す「障害児のための学校支援プロジェクト」(1993) にも反映されている。プロジェクトの中で Gartner, A は，「教師は，自らの知恵を生みだし，知識を他に供給することができ，それを他の教師と共有できる。このコンセプトがその根底に達する時，教師の力を“解き放つ”ことができる。教師は思考し，共有し，影響を及ぼし，ネットワークを築くことができる。」として，日常の具体的な学習場面をとりあげた教師間の協働による研究の重要性を提起している。「プロジェクト」では，授業者と複数の支援チームの教師とが協働して授業を考案し，実施し，内容を評価し，協議しながら修正し，さらに実施することを繰り返すという Plan-Do-See のマネジメント・サイクルにのっとりた研究方法が示されている。詳細を見てみると，「①自発的に行なわれる」ことを原則としており，内容は「②日常的な授業に関すること」であり，授業や授業内容を「③固定的な価値観や科学的根拠にとらわれず，弾力性に富んだ常に変化するプロセス」ととらえ，授業構想の立案に関しては「④授業者と支援チームの教師たちが互いにアイデアを出し合ったうえで，授業者が立案する」という協

力的なものであり、授業実践や参観・討議を通して「⑤情報が収集され、共有され、記録され、評価され、そして再び実践する」というサイクルを伴ったものでなければならないものであるとしている。

具体的には、

- ①一人の教師が授業研究をしたいと提案する
- ②支援チームの教師たちが選ばれる（大学の研究者など学校外の専門家が支援者として1名入ってもよい）
- ③授業者と支援チームの教師たちは子どもをよく観察する
- ④観察に基づいた情報を双方の教師たちが共有したうえで、授業に関するアイデアを共に出し合う協議会をもつ
- ⑤協議会で出されたアイデアを基にして、授業者が授業案を立案する。
- ⑥授業実践を公開する
- ⑦支援チームの教師をはじめ他の教師は授業を観察する
- ⑧反省および評価のための協議会をもち、アイデアや授業全般に関する工夫や長所あるいは修正箇所の指摘などの評価を行う
- ⑨評価に基づいて、授業者と支援チームの教師たちは、再びアイデアを修正するための協議会をもつ
- ⑩再び実践する

というサイクルが繰り返されることなる。

この方法を活用して、「教科グループ」と「支援グループ」に教職員の研究組織を分け、それぞれのグループの協働によって授業を構成しようと考えたのである。

一方、特別支援教育校内支援システムは、ウォーノック報告に示された段階別アセスメントと Mitchell & Ryba の提唱するタイプ別支援を参考に、校内委員会などでの協議の定例化を図ることを意図した提示であ

ったが、組織改革の初年度にあたる本年は研究組織の体制構築が主眼であったため、この支援システム図に則った通りの組織的な動きを展開することは難しかった。

### 第3項 巡回型教育相談の方法と内容

巡回型教育相談の実施にあたっては、学級数が多いことから隔週1回のペースで実施することとした。5月は2年生と4年生、6月は5年生と6年生、7月は1年生、9月は3年生と4年生、10月は1年生と6年生というように、コーディネーター担当教師により、あらかじめ月ごとに相談学年および相談学級が決められた。求められている相談内容は、あくまで子どもの示している特徴への対処法であったが、子どもの特徴を授業や生活指導あるいは学級経営にどう活かしていけるかを相談の主たる内容にとらえた。したがって、相談対象の学級の雰囲気や個々の子どもの状況はまさに千差万別であったが、「該当の子どもが、安心して学ぶことができたのか」という基本的視点に基づいて、「子どもの学習の様子」はもとより、「周りの子たちとの関係」「学習環境の整備状況」「授業展開における工夫点や課題点」などに焦点を絞って授業参観やコンサルテーションを実施することとした。そうすることで、校内全体に共通した視点が持てると考えたからである。なお、巡回型教育相談の導入にあたっては、学校通信やホームページなどを活用して、保護者に対し、子どもたちの安心した学びを保障するための学習支援の一環であることを啓発していただくとともに、相談を実施する際には必ず保護者の同意を得ることを前提とした。

巡回型教育相談を実施するにあたっては、大石（2006）の「コンサルテーションの5段階モデル」に示された、第1段階「目標の設定」、第2段階「目標の分析」、第3段階「介入の実行」、第4段階「協働体制の構

案度の評価」，第5段階「組織の課題解決力の向上」の5つのステップに  
依拠した。しかし，実際の相談現場では，「学級担任は，“社会性／動機  
づけにかかわる工夫”“テストや課題条件の工夫”“文具の工夫”“視覚的  
／言語的手がかりの工夫”などの，学級全体に対して行われる，あるい  
は多くの準備時間を必要としないアダプテーションの実施をより容易と  
感じており，これに対し，“読み書きの学習方略や教材の工夫”“指導の  
形態や場の工夫”“電子機器の利用”などの，個別に対して行われる，あ  
るいは多くの準備時間やカリキュラムの変更を必要とするアダプテーシ  
ョンの実施をより困難と感じている」（玉木・海津・佐藤・小林，2007）  
という先行研究にもあるように，「特別な支援の必要な子どもにとっては  
ないと困る支援であり，どの子どもにもあると便利な支援」（佐藤，2008）  
というような，学級担任教師による支援方策の具体化（第3段階）まで  
で終了することが多く，第4段階以降の協働組織の形成とそれへの評価  
に関しては，あくまで，授業実践に至るまでの過程における協働を中心  
とし，それ以外については価値観の共有および情報の共有を促すことを  
前提として，必要に応じて校内委員会を開催して協議する程度とした。  
したがって，何らかの支援が必要と感じられる子どもに対して，十日市  
小学校モデルの第1ステージおよび第2ステージに該当する相談が大多  
数を占めており，教育相談以外の他機関との協働を必要とする事例を見  
出すことは難しかった。

（具体的には，第1段階の「目標設定」を行うために，相談日までに各  
学級担任を介して保護者に対しプログラムモデルの「事前情報収集シー  
ト」の記入を求めるとともに，担任教師に対しては「実態把握シート」  
への事前記入を求めた。相談当日は，三時間程度の授業参観による子ど  
もの学習の様子や貼付物・提出物などの確認を行うことで，それぞれの

子どもの抱える「課題」をおおまかに把握したうえで、第2段階の「目標分析」を行うとともに、学級担任教師との面談を通して「目標修正」を行うようにした。こうした特殊教育の知識を活かして、さらに第3段階の「介入実行」の場面で目標に応じた具体的な支援策を提示し、学級担任教師と一緒に内容修正を行う協働の実施へと発展させることとした。また、同室複数指導など他の教師らの協力が必要と考えられる場合には、第4段階の「協働体制の構築」を図るための校内委員会を招集して協議することを促した。また、第5段階の「組織としての課題解決力の向上」に関しては、グループごとの研究体制の実質的稼働がなされたのかどうかを評価の対象とした。

一回当たりの相談の取り組みをまとめると、①「事前情報収集シート」「実態把握シート」への事前記入、②授業観察と課題把握、③目標設定、④担任教師からの情報収集、⑤目標修正、⑥「目標／支援方策シート」への記入、⑦介入および協働の評価、というような手順となる。

#### 第4項：巡回型教育相談の実際例

##### 1. 事例1（4年生A児の場合）

事例1は、子どもの状況と具体的な支援の手だての結びつけに特化した巡回型教育相談が、十日市小学校モデルの第1ステージに該当する担任段階の支援実施で終了した事例である。

##### 第1段階「目標設定」

###### （1）「事前情報収集シート」「実態把握シート」への記入

巡回型教育相談を実施する前段階において、保護者には事前情報収集シート（Fig.5-1-1）を記入していただき、学級担任には「実態把握シート」（Fig.5-1-2）を記入していただいた。しっかりと記入されたシートを見て、保護者は学校に対し協力的な態度で臨んでいるように感じられた。



学校名	三次市立十日市小学校	学年・組	4年	組	記入者名		記入日	2008/05/13
-----	------------	------	----	---	------	--	-----	------------

※ 下記の個人情報、支援の手立てを購じるためにご記入いただくものです。それ以外に使用することはございません。  
なお、記入しにくい部分につきましては、空白のままにしておいていただいております。

お子さんのお名前	A児	性別	男	生年月日	1998/12/10
保護者のお名前	****	電話	****	通常時	****
				緊急時	****
住所	干 ****				

周産期の異常	なし
出産時の異常	なし
始歩の時期	11ヶ月
発語の時期	1才2ヶ月
通っていた相談機関	なし
得意・好き	園・学校で 恐竜・昆虫・図鑑を読むこと
苦手・嫌い	園・学校で 運動・人との協調・言葉の理解
親の悩み	◇お子さんの社会生活や家庭生活のことで、何が困っていることがあれば教えてください。 他の子たちと違った考え方や価値観を持っており、上手く友だち関係が結ぶかどうかが心配
家族構成	父・母・本人・妹の4人家族
お子さんへの療育方針	◇お子さんの子育てについて、ご家庭での方針を教えてください。 良いことは良い、良くないことは良くないと、道徳観や価値観をはっきりとさせている。少々のこだわりは目に見えている。
お子さんへの家族・親族の理解	◇お子さんの状況について、家庭や親戚(祖父母、両親のきょうだいなど)の理解について教えてください。 エンジニアの父親にも正確さや精密さというようなこだわりが見られ、細かいことはあまり気にしないようになっている。
備考	◇上記以外に伝えておきたいことがございましたらご自由にお書き下さい。 未だに、物を口に入れて探察するような様子が見られる。(例：スリッパをなめてみたり、はさみを口に入れてみたりする)

お子さんのこと

ご家庭のこと

Fig. 5-1-1 事例1 A児の事前情報シート

学校名	三次市立十日市小学校	対象児名	A児	記入者		記入年月日	2008/06/24
-----	------------	------	----	-----	--	-------	------------

健康状態	
発達検査の結果は？	検査名
障害の判定は？	分かったこと
診断・判定名	
疑われる症名	自閉的傾向

領域	具体的内容	評価
領域 計算		
領域 B 心身機能・身体構造		
領域 計算	<ul style="list-style-type: none"> <li>目と手を協調させて作業をした *</li> <li>身体を協調させて運動した *</li> <li>思考・認知・言語 *</li> <li>表情や身体表現で気持ちを伝え *</li> <li>表情や身体表現を理解すること *</li> <li>自分のボディイメージに対す *</li> <li>自分の認識が十分でない *</li> </ul>	
領域 人格	<ul style="list-style-type: none"> <li>物事に無頓着であり興味や関心 *</li> <li>をあまり示さない *</li> <li>人とのやりとりが上手いかな *</li> </ul>	

領域	具体的内容	評価
領域 コミュニケーション		
領域 A 活動		
領域 コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>他者の気持ちに思いをやること *</li> <li>会話によって気持ちを伝えること *</li> <li>話題を一方的に話す場合が多い *</li> </ul>	
領域 情緒		
領域 協調性	<ul style="list-style-type: none"> <li>協調性に乏しく勝手な行動が目立つ *</li> </ul>	
領域 操作	<ul style="list-style-type: none"> <li>操作する・運動する *</li> <li>ルールのある遊びや運動・ゲームをする *</li> <li>見本の動作を上手く模倣すること *</li> <li>理解する・記憶すること *</li> <li>冗談や比喩を理解することが難しい *</li> <li>自己中心的に物事を理解しようとする傾向が見られる *</li> <li>事実の理解はできているが文脈や背景を理解することが難しい *</li> <li>細かい部分にこだわりのない *</li> </ul>	

領域	具体的内容	評価
領域 学習活動		
領域 C 参加		
領域 学習活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>ペア学習や小集団学習などに参加することが難しく勝手な振る舞いが多い *</li> <li>遊び *</li> <li>休み時間や放課後に同学年の仲のよい仲間と一緒に遊ぶことが難しい *</li> <li>休み時間や放課後にクラスの級友と一緒に球技などを利用した遊びをすることが難しい *</li> <li>休み時間や放課後にクラスの級友と一緒にゲームのある遊びをすることが難しい *</li> <li>休み時間や放課後に遊具で遊ぶことが難しい *</li> <li>休み時間や放課後にクラスの級友と一緒に遊ぶことが難しい *</li> </ul>	

領域	具体的内容	評価
領域 校内体制		
領域 D 環境要因		
領域 校内体制	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師達の事務量や会議量が多く、児童生徒とじっくり向き合う時間がとれない *</li> <li>学校組織が統一した価値観で成り立っていない *</li> </ul>	
領域 精神的環境	<ul style="list-style-type: none"> <li>問題点を鋭く指摘したり、良くない行動をおったりする傾向のある者がいる *</li> <li>広支那土のつながりが十分でなく、見えな *</li> <li>ところまで寄り添えない状態が見られる *</li> </ul>	

領域	具体的内容	評価
領域 学習		
領域 E 個人要因		
領域 学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>することが決まらずに決まったり、明確であれば自信を持って取り組むことができる *</li> <li>あらかじめ見通しが持ていければ安心することができる *</li> <li>静かなところでは落ち着くことができる *</li> <li>発想が豊かである *</li> <li>文脈や背景を説明してもらえば内容を理解することができる *</li> <li>絵や写真で示してもらえれば内容を理解することができる *</li> <li>言葉で具体的に説明してもらえれば内容を理解することができる *</li> <li>具体的な指示で行動することができる *</li> </ul>	
領域 生活	<ul style="list-style-type: none"> <li>決められたことを守ろうと努力することができる *</li> <li>友だちを素直に褒賞することができる *</li> <li>決められたことを忠実に守ることができる *</li> <li>行動の仕方を教えてもらえれば理解できる *</li> <li>会話によって気持ちを伝えることができる *</li> </ul>	

留意事項(対象児・保護者・担任の思いなど) < >

Fig. 5-1-2 事例 1 A児の実態把握シート

「事前情報シート」からは、「①他者との協調性に欠けること」、「②言葉の理解が十分でないこと」、「③こだわりが強いこと」、「④運動が苦手なこと」、「⑤昆虫や恐竜が好きなこと」というA児の様子を伺い知ることができた。一方、学級担任は過去に配慮の必要な子どもを担当しながら上手く対応できなかった経験を持っており、教育相談に対しても積極的な姿勢で臨んでいるように感じられた。学級担任の記入した「実態把握シート」からも、コミュニケーション面や情緒面、理解面、運動面などに対する難しさを読み取ることができ、「①他者との感情共有の難しさ」「②ルールの理解の難しさ」「③独特な価値観やこだわりがあること」などの実態が伺われた。

事前シートからは、保護者と学級担任ともに「コミュニケーション面」「社会性面」「創造性面」に共通した困難さのあることが伺われ、自閉的傾向に見られる三つ組の特徴が示されていると感じられた。

## (2) 授業観察と課題把握

授業観察は4校時の算数「大きな数のまとめ」であった。A児の座席は窓際から3列目の最前列であった。黒板は丁寧に拭き取られており、板書が見やすくなるよう配慮されていた。また、黒板周りの刺激を極力除去し注意力が散漫になりやすい子への配慮もなされていた。教室にはA児の他に注意の集中が続きにくい子どもも数人おり、呼名による学習の促しが図られていた。学級の全体的な雰囲気としては、どの子どもも肯定的でゆったりとしているように感じられた。

A児は、学習内容の理解に問題はなく、むしろ周りの子たちよりも進んだ理解ができているように思われた。しかし、筋緊張の弱さからくるものなのか学習作法の理解不足からくるものなのか、座席に浅く座り足を前に投げ出した姿勢で学習に臨んでいる様子が見受けられた。時折、

椅子を前後左右に傾けた姿勢をとり、何度かこけそうにもなっていた。その都度、「しまった」というような顔をして姿勢を正すのだが長続きせず、しばらくするとまた同じように椅子を倒して座るか、浅く足を投げ出して座ることを繰り返していた。

授業は、全般的にゆったりとした調子で進行されており、課された課題を済ませた子どもたちにすることのない空白の時間が多く生まれ、全体的に集中力を欠いてしまう傾向があるようにも見えた。A児は与えられた課題をさっさと仕上げてしまい、後は、鉛筆を加えたまま自分の世界に入り込んでいるように思われた。突然、唾液のついた鉛筆を口から出して振り回し始め、唾液のかかった隣席や後席の子どもたちが一斉に「A君汚い」と指摘すると、「うるさい」と言い返すような場面を見受けることもできた。

### (3) 目標の設定

「事前情報収集シート」から保護者の願いは「周囲の子たちとの円滑な人間関係」にあり、「実態把握シート」から、学級担任教師もまた同様の願いを持っていることが伺われた。そこで、「実態把握シート」の将来像の欄には、保護者や学級担任教師の願いである「周囲の子たちとの円滑な人間関係を結べること」を記入することとし、さらに自己中心的な考え方や価値観ではなく社会的なルールにのっとって行動する必要性もあることから「社会的なルールを理解し行動できること」もあわせて記入することとした。そのうえで、事前情報や授業観察から伺えるA児個人の課題として、「①場面に適応した行動が難しいこと」、「②他者の感情を理解することが難しいこと」、「③謝ったり笑ってすましたりすることができないこと」などが考えられ、中でも円滑な友人関係の構築に必要な感情抑制が難しいことから、今年度の長期目標としては、「謝ったり笑っ

てすまうことができる」という感情抑制課題を中心として、A児の理解力の高さから状況判断力に関わる「その場の雰囲気や状況を察知し、適切な行動をとることができる」の二点を当初目標として設定した。

## 第2段階「目標分析」

### (4) 担任教師からの情報収集

放課後、学級担任教師から、「業間休みにはあまり外で遊びたがらないこと」、「体育の時間や朝礼などの際に手足の曲げ伸ばしがだらしく見えること」、「行進の際に手と足が同時に出てしまうこと」、「スキップをはじめリズムカルな動きが難しいこと」、「人が嫌がるようなことを好んでしたがること」など、シートからは見えてこないA児の情報を聞き出すことができた。

### (5) 目標の修正

「①場面に適応した行動が難しいこと」、「②他者の感情を理解することが難しいこと」、「③謝ったり笑ってすましたりすることができないこと」などの課題は、A児が今後対人関係を円滑に結んでいくために、いずれも改善させたい大きな課題であることに間違いはない。中でも、他者に挨拶をしたり、お礼を言ったり、謝ったりすることは、円滑な集団生活を送るために欠かすことのできないスキルであり、それらを身につけることは極めて重要であると考えた。一方で、授業参観や担任教師からの情報で知り得た筋緊張の弱さや運動協調の弱さなどが、その困難に由来して自尊心の低下を招いたり、周りの子との協調のしにくさにつながる可能性も高いと考えられることから、「その場の雰囲気や状況を察知し、適切な行動をとることができる」という高度な目標に換えて、「楽しみながら運動することができる」と言う目標を設定することとした。これは、授業参観時に見られた「椅子座位姿勢の悪さ」が、運動面や身体

協調面の弱さ、あるいは体幹保持のための適度な筋緊張や固有受容系の弱さなどに起因するものと考えられ、これらへの支援の方が優先されるのではないかと考えたからである。また、前庭系、固有受容系および触覚系という身体と直接関わる感覚系の統合が、注意の持続や集中にも重要な役割を果たす（佐藤・土田・小野，2002）ことから、A児だけでなく他の子どもたちにも効果があるのではないかと考えられたからである。

### 第3段階「介入実行」

#### （6）「目標／支援方策シート」への記入

目標の設定に続いて具体的な支援方策の設定が必要である。そこで、目標を達成するための支援方策として、学習面と生活面のそれぞれについて3～4の方策を提示することとした。短期的な支援としてはその程度が実現可能なのではないかと考えたからである。A児の課題である社会的スキルの面に関する支援方策としては、「生活（行動・関係）の支援の手だて例」の中のコミュニケーション領域から、「(5)他者の意見や指示を受け入れる練習をする」、「(7)クラスやグループの中での役割を明確にする」、「(12)嫌な時には他者も同じように感じていることを説明し、適切な折り合いの付け方を指導する」、「(16)他者との関係を円滑にするために必要な挨拶やお礼・謝罪を日常の場面を通して指導する」などをそれぞれ選定した。一方、運動面に関する支援方策としては、「学習活動の支援の手だて例」の中の「操作する・運動する」領域から、「(8)様々な前提遊具を活用して、遊びながら身体を動かしたり調整させたりする経験を多く採り入れる」、「(9)様々な運動を通して体力をつける」、「(10)リトミックなど体全体を使ってリズムをとる練習をする」などをそれぞれ選定した。これらの方策を学級担任が通常学級において1学期間実施し、学期終了後A児の様子の変化について評価することとした。Fig.5-1-3はA児

を対象として作成した「目標／支援方策シート」である。

### (7) 巡回型教育相談後の様子と介入の評価

これらの方策を、担任教師と一緒に協議し合いながら協働して作成していくことにより、納得づくの個別の指導計画が作成でき、学級担任教師はその計画を自信を持って保護者と摺り合わせる事が可能であった。巡回型教育相談が決して一方的な指導や助言に陥るのではなく、保護者の願い、あるいは学級担任教師の願いや思いと寄り添いながら実施される協働行為となることで、互いに満足いく教育相談が可能になるものとする。A児が喫緊の課題をよりよく改善していけるための教師側の支援を中心に盛り込むことで、教師が何をすればよいのかが明確となり、具体的な行動に移しやすいように思われた。担任が率先してA児や他の子どもたちと外で遊ぶようになり、時に上手く遊べないA児の代弁をしてやるなど、他の子との関係に介入することで、休み時間に長縄と一緒に遊ぶA児の姿を目にするようになってきた。また、体育の時間には、遊具の活用やマット運動をはじめ音楽に合わせた行進や線の上をはみ出さずに歩いたりするなどの活動を取り入れていくことにより、少しずつ何らかの枠組みに合わせた動きが可能となってきた。わずかではあるがA児の状況に変化が起こり始めていることから、新たな短期目標の設定と支援策の選択を行う巡回型教育相談の実施が求められている。

### 2. 事例2 (2年生B児の場合)

事例2は、子どもの状況と具体的な支援の手だての結びつけに特化した巡回型教育相談が、十日市小学校モデルの第1ステージに示された学級担任による支援実施だけでなく、第2ステージに示された校内の協働体制に発展した事例である。

学校名	三次市立十日市小学校	対象児名	A児	記入者		記入年月日	2008/06/24
-----	------------	------	----	-----	--	-------	------------

願う将来像  
卒業後に望む姿は？

周囲の子たちと円滑な友人関係を築んでいて欲しい  
社会的なルールを理解して行動できるようになって欲しい  
※保護者と十分に相談をして将来像や目標を決定して下さい。

今年一年の長期目標

領域 具体的目標 評価  
理解・操作 謝ったり笑ってすませたりすることができ  
行動する 楽しみながら運動することができ

関係機関との連携

他機関からの支援は？  
広島大学大学院教育学部研究科落合研究室（伊丹市立伊丹養護学校）

1 学習活動の支援の手立て< 回 >

領域	具体的内容	評価
精神的環境		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ して欲しくなくない行動は上手に無視しして欲</li> <li>・ しい行動を頑張っている姿を大いに賞賛する</li> <li>・ 失敗することや間違えることは悪いことではな</li> <li>・ いという意識をクラス全体にルールづける</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* *</li> <li>* *</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ リトミックなど体全体を使ってリズムをとる</li> <li>・ 練習をする</li> <li>・ 様々な運動を通して体力をつける</li> <li>・ 様々な前庭遊具を活用して、遊びながら身体</li> <li>・ を動かしたり調整させたりする経験を多く採</li> <li>・ り入れる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* *</li> <li>* *</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 理解する</li> <li>・ 限定した指示をせず、幅を持たせた指示をす</li> <li>・ るよう心がける</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* *</li> </ul>

2 日常生活の支援の手立て< 回 >

領域	具体的内容	評価
コミュニケーション		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 他者との関係を円滑にするために必要な挨拶</li> <li>・ やお礼・謝罪を日常の場面を通して指導すること</li> <li>・ 嫌な時には他者も同じように感じていること</li> <li>・ を説明し、適切な折り合いの付け方を指導す</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* *</li> <li>* *</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ クラスやグループの中での役割を明確にする</li> <li>・ 他者の意見や指示を受け入れる練習をする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* *</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 情緒・パニック</li> <li>・ 発時の対応</li> <li>・ 思うようにならない時の振る舞い方について</li> <li>・ 教える</li> <li>・ 他者の迷惑とならず規則の範囲内であれば</li> <li>・ 「こたわり」は容認する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* *</li> <li>* *</li> </ul>

3 誰がどれくらい？ 回

いつ	・ 一日を通して
どこで	・ 通常学級の教室で
期間	・ 1学期間続けて
見直し	・ 支援内容や方法を毎学期ごとに評価し見直す
誰が	・ 通常学級担任教師が

留意事項(健康管理等に関する合理的配慮など) < 回 >

健康等への配慮は特になし  
運動場面を活用したソーシャル・スキル・トレーニングが必要なのではないか

3 誰がどれくらい？ 回

いつ	・ 一日を通して
どこで	・ 通常学級の教室で
期間	・ 1学期間続けて
見直し	・ 支援内容や方法を毎学期ごとに評価し見直す
誰が	・ 通常学級担任教師が

Fig. 5-1-3 事例 1 A児の支援目標 / 方策立案シート

以上の計画について了解いたします。 年 月 日 長尾登志



事例2も巡回型教育相談の手順は事例1で示した方法と同様である。ただ、これらの手順は、あくまで学級担任教師が相談を受け容れており、保護者もまた相談にかけることに同意していることを前提としている。この仕組みをないがしろにし、学校側だけの判断による一方的な教育相談を実施することは、不必要なレッテル貼りにつながったり、学校としての説明責任が果たせなくなったりしてしまう危険性も考えられることから、学級担任教師の肯定的な受け容れと保護者の同意は欠かすことができない。

しかし、時に、学級担任教師の思いと保護者の思いとにずれが生じる場合もある。例えば、保護者は通常学級での学習や生活を望んでおり、特別な扱いをされることにとっても敏感になっている一方で、学級担任教師はできれば特別な場での学習が必要なのではないかと考えているような場合である。このような場合、例え具体的な配慮を考えていくための教育相談と銘打ったとしても、学習や生活の場を変えられるのではないかという不安感から教育相談そのものを拒否される保護者も多い。そのような場合、基本的には教育相談そのものの実施を見送るべきだと考えているのだが、「場の変更」ではないことを学校側が主張することにより実施される場合もある。まさに、2年生のB児の場合がそれにあたる。したがって、B児の保護者に対する「事前情報収集シート」への記入はなされないままでの相談の実施であった。

## 第1段階「目標設定」

### (1)「実態把握シート」への記入

Fig.5-1-4は学級担任が記入したB児の「実態把握シート」である。学級担任教師は、本年度新採用された教師である。したがって、B児のようなアスペルガー症候群の診断を事前に持つ子どもやその保護者への対

健康状態		発達検査の結果は？	
診断・判定名	アスペルガー症候群	検査名	WISC-III
疑われる症名		分かったこと	VIQ108 PIQ89 FIQ96
障害の判定は？	診断者	Y	Dr

B 心身機能・身体構造 <口>		評価
領域	具体的内容	
活動・睡眠		
	・活動意欲が乏しい	*
思考・認知・言語		
	・自分の行動の善し悪しを判断することが難しい	*
人格		
	・物事に無頓着であり興味や関心をあまり示さない	*
	・短気で気分がむらむらがある	*
	・人とのやりとりが上手いかな	*
注意・記憶		
	・他者と注意を共有することが難しい	*
	・注意を一定時間集中させることが難しい	*
発話		
	・吃音がある	*

A 活動 <口>		評価
領域	具体的内容	
コミュニケーション		
	・思っていることを言わずに言う *	
	・級友との口げんかやトラブルが絶えない *	
	・他者の気持ちに思いをやる *	
	・手が苦手	
	行動する・移動する	
	・恥ずかしそうにだらだらした様子が見受けられる *	
	書く	
	・事実を順序立てて文章にすることが苦手 *	
	・書き順通りに漢字が書けない *	
	・文字の形が整えられず枠の中に書けない、文字が乱雑 *	
情緒		
	・物事をネガティブにとらえる傾向がある *	
	・思い込みが激しい *	
	・自分への非難や些細なことに過剰に反応する *	
	・「好きなように・自由に」というような指示で固まってしまうことが多い *	
	・協調性に乏しく勝手な行動が目立つ *	
	・できなかつたり上手くないかなにかつたりするとすぐにあきらめたり捨てたりになったりすることが多い *	
	・得意なことと苦手なこととの差が極端である *	
	操作する・運動する	
	・スキップをはじめ、リズムカールが難しい *	
	・周りに子に合わせた動作や活動が難しい *	
	・折り紙やタオルの端を上手く合かわせて折ることが難しい *	
	・見本の動作を上手く模倣することが難しい *	
	・同じ事を繰り返し反復することが難しい *	
	・ルールのある遊びや運動・ゲームをすることが苦手 *	
	・手足の曲げ伸ばしがだらしないように見える *	
	・リコーダーの穴をしっかりと押さえることができない *	
	注意の集中	
	・整理整頓が苦手で、物の管理も上手でない *	
	・必要な物と必要でない物の区別がつきにくい *	
	・興味のあることとや一つのことに注意が集中すれば他のことは忘れやすい *	
	理解する・記憶する	
	・自己中心的に物事を理解しようとする傾向が見られる *	
	話す	
	・自分の考えを会話を通して上手に話すことが苦手で、口だけ *	
	・口で言い返す前に手や足が出て *	

C 参加 <口>		評価
領域	具体的内容	
家庭		
	・ゴミを捨てたり始末したりすることが難しい *	
	・掃除や身の回りの整理整頓を一人ですることが難しい *	
学習活動		
	・ペア学習や小集団学習などに参加することが著しく難しい *	
特別活動		
	・地域の仲間と一緒に集団整校することが著しく難しい *	
遊び		
	・休み時間や放課後にクラスの級友と一緒に仲良く過ごすことが難しい *	

D 環境要因 <口>		評価
領域	具体的内容	
校内体制		
	・教師達の事務量や会議量が多く、児童生徒とじっくり向き合う時間がない *	
精神的環境		
	・終わりの会などで常に一日の反省が促される *	
物理的環境		
	・必要な教具や教材が十分に揃っていない *	

E 個人要因 <口>		学習
領域	具体的内容	
	・絵や写真で示してもらえれば内容を理解することができる *	
	・筆算を用いて簡単な四則計算ができる *	
	・九九がすらすら言える *	
	・書き方を構造化してやれば作文を書くことができる *	
	・口頭でなら事実や思いを伝えることができる *	
	・カタカナを書くことができる *	
	・ひらがなを書くことができる *	
	・振り仮名を打てば漢字を読むことができる *	
	・カタカナを読むことができる *	
	・ひらがなを読むことができる *	

留意事項(対象児・保護者・担任の思いなど) <口>

・級友と仲良くして欲しい  
・気に入らないことがあっても暴力に訴えるのではなく、口で気持ちを説明したり我慢する時には我慢できるようになって欲しい

Fig. 5-1-4 事例2 B児の実態把握シート 177

応には慣れておらず、学級担任教師の記入した「実態把握シート」からは、B児のアスペルガー症候群に由来すると考えられる活動の困難さが28項目も選択されていることから、B児を担当することで学級担任教師の心理的負担感が強まっていることが伺われた。

## (2) 授業観察と課題把握

授業観察は4校時の国語「作文」の授業であった。B児は、廊下側から2列目の最前列に座っていた。授業が始まる前に何か気に入らないことでもあったのか、授業開始の挨拶があった後も大声で暴言を吐いたり、机をガタガタ鳴らしたりして授業の邪魔をする様子が見受けられた。学級担任教師は、本時の学習内容を簡単に説明し、作文用プリントを配布したうえで全体に対して作文への促しを行った後、B児の座席の所に行き個別に学習の促すなど対応していたが、その間もB児の大声での「うそつき」というような暴言は止むことはなかった。B児の学習参加をあきらめた学級担任教師は、窓側最後列に座っている児童が複数で消しゴムを投げ合っている様子を見咎め、今度はそちらの児童の所へ行って叱責を始めるなど、授業としての学習指導が一切なされないままに授業が進行しているようであった。

最初はふてくされ大声を出していたB児も、自分が学級担任教師から相手にされていない事に気が付くと、机の上にだらしなく伏せってしまい完全に授業をボイコットしているようであった。

B児の様子からは、何らかの要因でパニック状態に陥っていたと推測でき、そのような状態に一旦陥るとその原因を追求し取り除かない限り、どのように慰留してもその場を収めることは難しいであろうと思われた。これらのことから、B児の主たる課題は「パニックに陥った際の振る舞い方」にあると考えられるが、パニックに陥った場合の対処法と同様に、

パニックに陥らさない予防法もまた大きな課題ではないかと考えられた。また、低学年の場合、良くも悪くも流されやすいニュートラルな子たち（佐藤，2005）への波及も無視することはできず、B児の様子につられて、同じ様に授業をボイコットする者が現れてきてしまうことも課題として考えていく必要があると思われた。まさに、最後列で消しゴムを投げ合う子どもたちがそれにあたるだろう。

### （3）目標設定

事例2の場合、B児個人の課題と同様に、学級経営や学習指導上の課題も大きいと考えられた。B児個人の課題に対する目標としては、「落ち着いた気持ちで学習に臨むことができる」などが妥当ではないかと思われたが、学級経営や指導上の課題も大きく「誰もが安心できる学級」や「わかる授業の展開」などの目標が考えられた。

## 第2段階「目標分析」

### （4）担任教師からの情報収集

放課後の学級担任教師との相談では、「B児にとって通常学級という場が適切なかどうか」という課題ばかりがクローズアップされ、何故、B児が暴言を吐くようなパニックの状態に陥ったのか、授業前に何があったのか、という疑問に対する明確な解答を見出すことはできなかった。しかし、特別支援教育コーディネーターから、1年生までは全く目立つことのなかったB児の様子が伺えたり、丁寧な文字で書かれた以前のB児の学習ノートを目にしたりすることができた。

### （5）目標修正

学級担任教師はB児の問題行動に手を焼いており、B児に手がかかるために他の子に対して丁寧な対応ができないと考えているように思われたが、様々な情報を勘案すると、むしろ「上手くいかないのはB児がい

るから」とする学級担任教師の考え方、学級経営力や指導力に課題があるように思われた。まさに、「困難が教師のすることによって引き起こされるのと同様に、その困難を除くことができるのも教師」(UNESCO, 1997)であり、「他者の心を理解しづらい子たちに対して、共同体に属する側がその子の心を推測することこそが、その子の心を発達させる」(松本・高岡, 2008)と考えるならば、B児よりもむしろ学級担任教師の側に課題が大きいと考えられた。これらのことは、子どもの変化を促すのであれば、その前に教師自身に変化しなければならないことを意味しているのであるが、第1研究の考察でも示したように、担任教師の多くは子どもの側の変化に影響する支援は求めているも、自分に変化を求める支援は望んでいないのが通例だろう。

B児は見通しさえ持てれば学習内容の理解も可能であることから、B児の目標としては、長期目標として「落ち着いた気持ちで学習に臨むことができる」としたが、当面の短期目標として「気に入らないことがあっても上手に気持ちを落ち着けることができる」と設定し、それらに対する具体的な支援策を講じることにした。

### 第3段階「介入実行」

#### (6)「目標／支援方策シート」への記入

「個別配慮プログラム」は、あくまで個々の子どもに対する支援プログラムの体をなしてはいるのだが、その根底には、教師の側の変化を促していくことを意図したものであることから、目標を達成するために、B児の努力事項よりもむしろ、担任教師側の努力項目を多く選択することとした。

学習活動に対する具体的な支援策としては、何よりも、B児をはじめ周りの子どもたちが落ち着いて学習に臨め、誰もが理解のできる授業成

立が最も重要であることから、「学習活動の支援手だて例」の中の「理解する」の領域から、「(8)文字からの情報入手や口頭説明による内容理解を促すだけでなく、絵やイラスト・写真など視覚的手だても活用する」、「(15)文字や絵・写真などを用いて学習や作業の手順を示す」、「(22)学習に見通しを持たせる」の三つの項目を選択した。また、学級経営に関する課題として、「精神的環境」の領域から、「(17)して欲しくない行動は上手に無視し、して欲しい行動を頑張っている姿を大いに賞賛する」を、「物理的環境」の領域から、「(14)教室内に落ち着ける場所を設けイライラする時にはその場所へ行ってもよいこととする」の各項目を選択した。また、「生活（行動・関係）の支援の手だて例」の中の「情緒・パニック時の対応」の領域から、「(7)気持ちを落ち着かせるためのお守りを持たせる」、「(10)我慢しようとしている様子や態度を大いに賞賛する」、「(12)急な変更の場合には朝一番に個別に伝えておき、その後一斉に伝えるようにする」の三つを選択した。

ただ、教師一人一人には、それぞれ違った経験や技能があり、難しいと感じるケースも人によって自ずと違っているものである。重要なことは、学級担任一人でこうした状況を乗り切ろうとしたり、誰か専門家に任せてしまおうと考えたりするのではなく、それぞれの持っている知識やエネルギーを分かち合おうとすること（UNESCO, 1997）にあると考え、人的環境として、支援員又は補助教員の配置もまた併せて提案した。

Fig.5-1-5 はそれらの内容を付加して示したシートである。

#### 第4段階「協働体制の構築」

##### （7）校内委員会の招集

相談終了後校内委員会が開催され、教員の複数配置について検討された。その結果、特別支援学級担当教師と特別支援教育支援員が、週に6

学校名	三次市立十日市小学校	対象児名	B児	記入者	MA	記入年月日	2008
-----	------------	------	----	-----	----	-------	------

願う将来像 < > 卒業後に望む姿は？

※保護者と十分に相談をして将来像や目標を決定して下さい。

領域 注意の集 中・情緒	具体的目標 落ち着いた気持ちで学習に臨むことが出来る	評価
--------------------	-------------------------------	----

領域 関係機関との連携	他機関からの支援は？ 伊丹養護学校巡回相談	評価
----------------	--------------------------	----

領域 精神的環境	具体的な内容 ・ して欲しくない行動は上手に無視し、して欲しい行動を頑張っている姿を大いに賞賛する ・ 落ち着ける場所を教室内の後ろや隅に設ける ・ ととともにも、教室外にも設けておく ・ 学習に見通しを持たせる ・ 手順を示す ・ 文字からの情報入手や内容理解を促すだけでなく、絵やイラスト・写真などからも情報が入手できるようにする	評価 * * * * * *
-------------	---	----------------------------------

領域 情緒・パニック時の対応	具体的な内容 ・ 急な変更の場合には、朝一番に個別に伝えておき、その後一斉に伝えるようにする ・ 我慢しようとしている様子や態度を大いに賞賛する ・ 気持ちを落ち着かせるためのお守りを持たせる	評価 * * *
-------------------	---	-------------------

いつ	・ 一日を通して
どこで	・ 通常学級の教室で
期間	・ 1学期間続けて
見直し	・ 支援内容や方法を毎学期ごとに評価し見直す
誰が	・ 通常学級担任と介助員(教育補助員)が ・ 通常学級担任と特別支援教育支援員が ・ 通常学級担任教師とアシスタント教師が

いつ	・ 一日を通して
どこで	・ 通常学級の教室で
期間	・ 1学期間続けて
見直し	・ 支援内容や方法を毎学期ごとに評価し見直す
誰が	・ 通常学級担任と介助員(教育補助員)が ・ 通常学級担任と特別支援教育支援員が ・ 通常学級担任教師とアシスタント教師が

留意事項(健康管理等に関する合理的配慮など) < >

以上の計画について了解いたします。 年 月 日 保護者名 印

Fig. 5-1-5 事例2 B児の支援目標 / 方策立案シート

時間程度，算数の時間に支援に入るとともに，学年内での交換授業や合同授業なども採り入れられることとなった。しかし，教室内での落ち着ける場所の設置については，保護者の気持ちを考慮したうえで設置しないこととなった。

#### (8) 巡回型教育相談後の様子と介入の評価

巡回型教育相談の結果は，毎回の相談終了後，「巡回相談報告書」としてまとめ，全ての教職員に増し刷りされて配布されることにより，全教職員の共通理解を図る手だてとして活用されている (Fig5-1-6)。

特別支援学級担当教師と特別支援教育支援員の支援がスタートし，学年内での交換授業や合同授業なども実行されてはいるものの，2週間後に再び授業観察を行ったところ，B児は複数指導者が教室内にいる場面では落ち着きを取り戻していても，担任教師一人での授業場面では相変わらず大声を出している様子が見受けられた。その背景として，学校長や学年内の教師集団の言動から，「自分の学級は自分で責任を持つ」という意識が組織内に根強く残っていることが伺われた。無論，オーナーシップの発揮は極めて重要なことに違いないが，コンフリクトが実際に発生している状況において「あるべき」論だけを唱えていても意味はないだろう。教師集団の協働的実践が指導の相互監視であったり，気になる子どもの支援者への一方的お任せに陥ったりするのではなく，相互の力合わせや協力という支援体制へと発展させていくためのリーダーシップを学校長は発揮すべきではないかと考える。

事例2は，B児個人の問題だけでなく，また学級担任教師個人の問題だけでもなく，学校全体の問題であると認識されることが重要だと感じている。このことが，Mitchell の提示する「学校全体での包括的支援」であり，インクルーシブ教育の根幹となると考えれば，巡回型教育相談



巡回相談報告書

日：2008年10月3日(金) 4～5校時 巡回相談者〔広島大学(伊丹養護)：秋元雅仁〕

巡回相談校名	相談学年・組・担任名
広島県三次市立十日市小学校	①1年×組(〇〇T) ②6年△組(〇〇T)

相談対象児童生徒名 ①H児・I児・O児 ②I児・一部の女児

相談理由	①H児：落ち着いて着席しておくことが難しい。注意を集中させて話を聞くことが難しい。協調性に乏しく自分勝手な行動が目立つ。友だちとのトラブルも多い。 I児：注意を集中させて話を聞くことが難しく、思い込みによるケアレスミスが多い。他の刺激に注意がそれやすい。 O児：10の合成分解を暗算することが難しく指を用いて計算する。
	②I児：話が頭に入らずぼーっとしていることがある。自己中心的に物事を理解しようとする傾向が見られる。できなかつたりうまくいかなかつたりすると、すぐにあきらめたり捨て鉢になつたりすることが多い。 一部の女児：斜に構えて物事を見ていたり、自ら進んで学習に取り組もうとする意欲に乏しかったりなど、学習に対してしらけた様子が見受けられ、それが全体的な沈滞ムードを助長しているように思われた。

学習時における児童生徒の具体的様子

1-1に 4校時(算数)：三つの数の計算(増減の理解)  
(工夫)

- ・計算スキルを先に提示した後に応用問題へと発展させることにより、解答要領の見通しが持ちやすい。
- ・応用問題ならびにドリル学習への発展と、空白の時間を作らない工夫が見られる。
- ・応用課題の数やドリルの問題数が5問以内と、子どもにとって妥当な程度の課題数であった。

(課題)

- ・前時を想起させるなど、前時までの学習内容が教室に残されていないために、毎回の授業が、子どもたちにとっては単発課題となつてしまいがちである
- ・数図ブロックの磁石が活用されていないために、机から落としてしまう子どもが多い。
- ・子どもへの指示と板書が同時に行われていた場合や、「算数のノートを出して、下敷きを入れましょう。それから筆箱も準備してね。」と言うように、複数の指示が同時に与えられる場合も見受けられた。
- ・全体的に個別型講義形式の学習スタイルであった。

◆H児：一番前の座席に座っており、担任教師の指示を受けやすい状態にあった。本時のような大人の目が沢山ある場合には、教師の個別指導が入りやすく学習に集中しやすいようであった。

I児：課題には取り組んでいるが、問題文を写している間にも筆箱の絵に注意力が移り、しばらく筆箱に落書きをした後、ふと我に返つたように問題を写す様子が見受けられた。また、答えはさっと書けているが、「 $1+9-5=2$ 」と答えて指摘されるまで間違いに気づかないなど、思い込みによるケアレスミスの様子が見受けられた。

O児：10までの加法および減法を行うのに、両手の指を使って数える様子が見受けられ、10の合成分解がまだ十分でないのではないかと思われた。

6-1 5校時(算数)：比例(ともなつて変わる量や数の理解)

(工夫)

- ・座席が対話型の配置になつており、子どもたちの対話を生み出しやすい工夫がなされている。
- ・視覚的手だてが提示されているため、比較的考えやすい状況が作り出されていた。

(課題)

- ・「量の変化」に伴う「別概念の変化」に気づかせようとしていたが、概念の判断基準が明確でないために堂々巡りに陥るなど、引き出したい答えを引っ張ってしまう様子が見受けられた。
- ・子どもたちが子ども同士対話したり共に高まり合おうとすることに慣れておらず、教師との一対一対応による授業進行の様子が見受けられた。

◆I児：本時は大人の目が多くあつたせいか、勝手な発言は影を潜め、比較的落ち着いて学習に臨んでいたようであるが、「身の周りの比例関係」について考えさせる場面では、「自由」に考えることが苦手

な様子が見受けられた。  
一部の女児：H児は髪の毛が気になるのか終始髪の毛をいじっていた。T児は机に伏せたり、作業時には周りの子から促されなければ何をしようかわからなかつたり、呼名されると「何を言うの?」と周りの子に尋ねるなど、全く意欲を感じることができなかつた。布製のゴムバンド(ミサンガ?)を腕にはめたS児は足を投げ出したような横柄な姿勢で学習に臨んでおり、学習に対するそれらの子たちの態度が非常に目障りであったが、「訳もなく」そのような様子をとることなど考えられないことから、ここに至るまでの経過の中に何らかの課題があつたのではないかと感じられた。

相談内容報告 落ち着きがなく、集中力に乏しい子どもたちや、衝動的に行動したり自分勝手に行動したりするため友だちとの関係が上手く結べない子たちなどが、教室の中ではどうしても目についてしまいがちです。落ち着きのなさや多動性は、年齢が上がるにつれて落ち着いていきます。ほぼ高学年で落ち着いていきますし、中学生ともなれば教室をうろうろしている子は見たことがありません。注意力の散漫についてはいつまでも続く様相の一つなのですが、だからと言ってそれが直接学習と結びついていなければそれほど気にする必要もありません。こうした行動面の支障は、多くは幼児性に伴う「行動面の遅れ」と解釈できます。

●幼児性に対応した指導方法

特に1年生の場合、誰もが多くの幼児性を残していると言っても過言ではありません。したがって、子どもたちの抱える幼児性を無視して、大人側の価値観を進めようとしてもなかなか上手くいくものではありません。子どもたちは、少しずつ行きつ戻りつしながら、教師の求める「よい子」を演じるようになっていきます。そ大人の側の価値観を理解したり共鳴したりしているのでは決してありません。まさに演じているのです。ですから、演じていることに対して一定の成功報酬がなかつたら、それを定着させることは難しくなってきます。子どもたちにとっての最大の成功報酬は教師からの賞賛です。今回は、残念なことに「手はお膝」という指示は繰り返し聞かれても、一度も「いいね」「さすがだねえ」と言うような賞賛やねぎらいの言葉を聞くことができませんでした。子どもは立つ瀬がありません。「よい子」を演じていてもそれが報いらなければ、やがて子どもはいいや「よい子」を演じるようになってきます。それが続けば、例えば高学年になつた頃、「しらける」「大人をなめる」「切れる」などの態度が見られるようになってきます。学級崩壊の兆しが見え始めるのです。学級崩壊は、決して「訳もなく」起こる訳ではありません。子どももまた「訳もなく」荒れたり切れたりすることは絶対にありません。「訳もなく」と感じているのは教師や大人の側なのであり、子どもの側には必ず「訳はある」のです。学習に対するお作法を身につけさせなければ、そのことへのねぎらいや賞賛が極めて重要だと考えます。

(中略)

りする子たちを「みんなで跳んでなんぼ」「失敗は誰にでもある」と叱咤激励しながら、一人の脱落者も出さず10回跳ぶことを目標に続けています。今月は何セット挑戦したでしょう。10回跳べた時には、跳んだ子どもたちも大縄を回した教師たちも皆ふらふらでした。しかし、目標の10回を跳びきった「達成感」と、仲間とともに跳んだ「一体感」が辺りに漂い、何とも言えない感動的なシーンでした。見ておられる方や保護者の方の中には、決して逃がすことなく諦めさせない私に、あそこまでもなくてもと内心思っておられる方もいらっしゃるかもしれません。ですから、私だけが思っているのかもしませんが、子どもたちの何とも言えない自身と満足そうな顔がとてもいい顔に見えました。そうした子どもたちの表情が次の回の開催へと私を後押ししてくれているのです。

今の6年生に不足しているのは、このような「感動体験」なのではないでしょうか。教室の中はもとより、学習中が、子どもたちにとって安心でき満足できるものであることは言うまでもありませんが、それらの「安心感」や「満足感」の上に「達成感」や「充実感」を加味した体験を盛り込んでいく必要があるのではないかと感じています。卒業まで半年足らず、「仲間と共に」のスローガンが生きる学年にして欲しいと思います。方法は問いませんが、子ども目線で、子どものニーズを拾い上げて頂ければ、子どもたちは乗ってきやすいのではないかなと思います。子どもに感動を与えてやって下さい。そうして、感動する心のある子どもに育てていきたいものです。

広大教授印	学校長印	教頭印	担任印	Coo印	巡回者印

Fig. 5-1-6 巡回相談報告書の実例

の役割は、そのような全体的支援に対する価値観の共有をいかに図っていくことができるのかにかかっていると見える。

## 第2節 プログラムモデルを活用した「子どもの状況と具体的な支援の手だての結びつけ」に焦点化した巡回型教育相談の有効性に関する研究 〈第6研究〉

### 第1項 目的

小中学校の教師たちが専門性の確保を希求し支援の手を求めている最も大きな課題は「日々子どもへの直接的な指導や間接的な支援に関わる具体策」というような戦術的内容であり、中でも個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定に関して高い不安のあることが明らかであった。また、それらへの支援に対し特別支援学校への期待が極めて高く、特別支援学校の教員もまたそれに応えていこうとする傾向の強いことがこれまでの研究で明らかであった。

しかし、多忙感が強く、計画の作成や策定に不安感を抱える小中学校の教師に対し、特別支援学校で用いられているような医療モデルを中心としたきめ細かな内容の個別の指導計画等を導入することに対しては一考が必要である。そこで、どの教師も計画作成と向き合えるために、「①簡便であること」、「②作成してみようという意欲が高められること」、「③課題解決に向いていること」、「④具体的な支援手だてがわかりやすいこと」などの要素を盛り込んだプログラムモデルを作成し、その有効性を小中学校教師らを対象に検討したところ、概ね肯定的な意見が多い中、「子どもたちに対する見方や子どもたちの抱える課題を理解することはできても、それと解決に向けた具体的な方策とを結びつけていくことが難しい」という新たな問題も浮上してきた。したがって、課題と解決方

策との結びつけにこそ、特別支援学校の巡回型教育相談の最も大きな切り口があるのではないかと考えた。

本研究では、広島県三次市立十日市小学校において実施してきた、子どもの状況と支援の手だての結びつけに焦点化した巡回型教育相談の有効性について、相談を実施した教師の意見を基に検証するとともに、有効である場合と有効でない場合の要因について検討することを目的とした。

## 第2項 方法

### (1) 調査対象と調査期間および調査方法

2008年9月から10月の間、巡回型教育相談を実施してきた十日市小学校24学級の担任教師および特別支援教育コーディネーターと学校長を対象に、「巡回型教育相談の有効性に関わるアンケート調査」を「留置法」にて実施し、20名から回収することができた。回収率は76.92%であった。

### (2) 調査内容

質問項目については、問1・問2・問4は3つの選択肢のうち1つだけ選択するものとし、問3は複数選択も可とした。問5の校内支援体制については、特別支援教育コーディネーターが一括記入するものとした。問6と問7は自由記述とした。質問項目の選択にあたっては、各担任教師へのインタビューや山形県鶴岡市の調査(2008)、校長のリーダーシップの重要性に言及しているMitchellの理論などを参考に設定した。

#### [問1 年齢]

1 20歳代      2 30歳代      3 40歳代以上

#### [問2 支援の理解]

##### ①困難さを抱えた子の担任経験

- 1 うまく対応できた経験がある
- 2 うまく対応できていなかった経験がある
- 3 過去に経験がなく，今回が初めての経験である

②親の態度

- 1 非常に協力的である
- 2 協力的とまでは言えないがクレームもない
- 3 非協力的でクレームが多い

〔問3 他者への相談経験〕（複数回答可）

- 1 校内の教師仲間にインフォーマルな相談をしている
- 2 校外の友人や知人，先輩などに相談をしている
- 3 専門家や専門機関に相談したことがある
- 4 他人にあまり相談したことはない

〔問4 巡回型教育相談の有効性〕

- 1 巡回型教育相談は役に立っている
- 2 どちらとも言えない
- 3 巡回型教育相談はあまり役に立たない

〔問5 校内支援体制〕

①コーディネーターの役割

- 1 ほぼ理解できている
- 2 やや理解できている
- 3 何をしてよいのかわからないことが多い

②校内委員会の稼働

- 1 常時稼働している
- 2 必要に応じて稼働している
- 3 稼働できていない

### ③ 支援員等の活用

- 1 活用できている
- 2 十分に活用できていない
- 3 配置されていない

### ④ 管理職の姿勢

- 1 協力的であり積極的である
- 2 協力的だが積極的とまでは言えない
- 3 管理的でむしろ消極的である

#### 〔質問 6 変化〕

教職員、子ども、保護者などの変化に関して自由記述を求めた。

#### 〔質問 7 感想〕

具体的な支援策の提案に関する感想について自由記述を求めた。

### 第 3 項 結果

調査結果を、問 1 から問 5 までの選択項目については Table5-2-1 に、問 6 と問 7 の自由記述については Table5-2-2 にそれぞれまとめた。問 1 から問 4 までまでの項目に対する回答は 20 名であり、問 6 と問 7 に対する回答は 17 名であった。

Table5-2-1 からは、子どもの状況と支援の手だての結びつけに焦点化した巡回型教育相談の有効性が全般的に高いことが伺われる。教師の過去の担任経験では、40 歳以上の教師の大多数が、過去に何らかの配慮を必要としている子どもを担当していたにもかかわらず上手く対応できていなかった経験を有しており、全員が巡回型の教育相談に対し肯定的に回答していることがわかる。一方、20 代の教師の全員および 30 代の教師に過去の経験が見られず、肯定的な意見も多く見られる中、保留の意見も幾つか見出すことができる。保護者の協力に関しては、協力的であ

るかもしくは協力的ではないまでもクレームをつけることはない保護者の場合に肯定的な評価と結びつくことが多く、クレームが多い場合には否定的な評価となっていることがわかる。校内支援体制については、特別支援教育コーディネーターの意見が示されたものではあるが、管理職の理解が高く、支援員の活用や校内委員会の稼働など組織的な支援体制の構築が図られていることが伺われる。

Table5-2-2からは、多くの教師から、教師・子ども・保護者のいずれかに何らかの変化のあったことが示されていることが伺える。教師の変化としては、

- ①授業に工夫が見られるようになってきた
- ②子どもを見る目が優しくなってきた
- ③叱責が減ってきた
- ④子どもの気持ちが理解できるようになってきた
- ⑤子どもの安心を第一番に考えるようになってきた
- ⑥授業公開をすることで、アドバイスをもらったり助けてもらったりできるので、授業を公開することが苦痛でなくむしろ楽しくなってきた。

などの回答が見られた。子どもの変化としては、

- ①子どもが落ち着き始めた
- ②授業中の手遊びや級友へのいたずらが減ってきた
- ③忘れ物が減ってきた
- ④級友達から認められるようになってきた
- ⑤他の子への暴言が減ってきた

などの回答が見られ、中でも「不登校児童数0名」「早退者や授業中の保健室利用者0名」という大きな変化のあったことも伺うことができる。

Table5-2-1 巡回型教育相談に関わるアンケート調査1

番号	年齢	支援の理解		巡回相談の有効性	支援体制			
		過去の経験	額の協力		コーディネーター	校内委員会	支援員	管理職
1	40以上	対応できていなかった	協力的である	役立っている				
2	40以上	上手に対応できた	協力的である	役立っている				
3	40以上	対応できていなかった	クレームはない	役立っている				
4	40以上	対応できていなかった	クレームはない	役立っている				
5	40以上	対応できていなかった	協力的である	役立っている				
6	40以上	対応できていなかった	協力的である	役立っている				
7	40以上	対応できていなかった	クレームはない	役立っている				
8	40以上	対応できていなかった	協力的である	役立っている				
9	40以上	対応できていなかった	クレームはない	どちらとも言えない				
10	40以上	対応できていなかった	協力的である	役立っている				
11	40以上	対応できていなかった	協力的である	役立っている				
12	30	対応できていなかった	協力的である	役立っている				
13	30	対応できていなかった	協力的である	役立っている				
14	30	経験無し	クレームはない	どちらとも言えない				
15	20	経験無し	クレームが多い	どちらとも言えない				
16	20	経験無し	クレームはない	役立っている				
17	20	経験無し	協力的である	役立っている				
18	20	経験無し	クレームはない	役立っている				
19	20	経験無し	クレームが多い	どちらとも言えない				
20	20	経験無し	クレームはない	役立っている				
					何をしてもよいかかわらないことが多い	必要に応じて稼働している	活用できている	協力的で積極的である

Table5-2-2 巡回型教育相談の有効性に関わるアンケート調査 2

番号	年齢	教職員・子ども・保護者の変化	具体的な支援策の提案に関する感想
1	40以上	不登校児童数が昨年の9人から0人になった。早退数や授業中の保健室利用数も0人になった。担任教師の授業に工夫が増えてきたように思える。	子どもたちの安心や安全を確保するためにどの子にも支援をしていくという考え方は、今後とも続けていかねばならない重要な考えだと思う
2	40以上	教員の子どもを見る目がやさしくなってきたり、教師の叱責も減ってきたように思う	学校全体で取り組むことが重要だと思う
3	40以上	体を使う活動を探り入れることで授業中子どもが落ちつき始めた	多感覚の活用を探り入れた支援を是非続けていきたい
4	40以上	授業中の手遊びや他の子へのいたづらが減ってきた	具体的にわかりやすいので、別の項目にも挑戦したい
5	40以上	忘れ物をする子が減ってきた	今後にも必要に応じて支援して頂ければありがたい
6	40以上	参観日に廊下で喋らず教室に入って参観する保護者が増えてきた	安心した学びを支える支援の大切さを痛感している
7	40以上	個別の支援をすることで級友選から認められるようになってきた	広島県の特別支援学校も支援に向けて動いて欲しい
8	40以上	懇談会で今日の授業はわかりやすかったと保護者から言われた	新しい支援策を考えていきたい
9	40以上	他の子と遊ぶ子どもの姿を目にするようになった	教えてやろうという雰囲気ではなく、一緒に考えようとする雰囲気が良い
10	40以上	子どもの安心を第1番に考えるようになってきた。人に頼ってもいいのだと思えるようになってきた	今後にも必要に応じてすぐに相談にのってもらえる教育機関が欲しい
11	30	黒板の上に貼っていた子どもたちの顔の絵を後ろの壁に貼ってみたら、いつも見られているようで威圧感を感じ、子どもたちはこんな気持ちで毎日過ごしていたのかと反省した	支援策を工夫してそれぞれ競い合うのは面白い
12	30	子どもが全体的に落ち着いてきたように思う	子どもが安心して学べる授業を心がけたい
13	20	線のクレームが増えたように思う	支援と指導の違いがまだよくわからない
14	20	特に変化なし	必要だとは思いますが一人で何もかもするのはやはり難しい
15	20	他の子への暴言が減ってきた	まだまだ十分な支援ができず子どもたちに申し訳なく思っている
16	20	初めてなのでどう変化したかはわからないが、1年生の子どもが一生懸命頑張っている姿に感動する	項目を熟読しその中から使える支援策を選んだり自分で考えたりした
17	20	授業を公開してアドバイスをもらうことが楽しくなってきた	一人ではできない



さらに、保護者の変化としては、

- ① 参観日に教室に入って参観するようになってきた
- ② 担任に対し肯定的な言葉をかけるようになってきた

などの回答が見られた。

子どもの状況と支援の手だての結びつけに焦点化した巡回型教育相談に対する感想からは、重要な取り組みであるとする肯定的な感想が多く伺われた他、今後の地域の教育支援体制の在り方や広島県内の特別支援学校に対する巡回型教育相談の実施に関する要望なども見られた。一方で、支援の必要性は理解できるものの実際に一人で取り組むのは難しく、実際的な複数支援体制や協力体制を望む20代の教師の感想も見受けることができた。

#### 第4項 考察

##### 1 「具体的な手だての結びつけ」に焦点化した巡回型教育相談に関わる全般的な有効性

十日市小学校での巡回型教育相談の実施に対する教師たちの評価は、全般的に肯定的な内容が多かった。特に、「具体的でわかりやすいので、別の項目にも挑戦したい」「多感覚の活用を採り入れた支援を是非続けていきたい」「新しい支援策を考えていきたい」「項目を熟読し、その中から使える支援策を選んだり自分で考えたりした」「教えてやろうという雰囲気ではなく、一緒に考えようとする雰囲気がよい」など、「個別の配慮プログラム」に対する肯定的意見と同時に、それを活用し子どもたちの実際の状況と計画の項目とを照らし合わせながら、担任教師らと一緒に考えていく協働行為としての巡回型教育相談に対する肯定的評価が示されていた。また、授業に対する教師の意欲の高まりや、子どもあるいは保護者の変化などからも、巡回型教育相談が肯定的に評価されていること

「同われ、「今後も必要に応じて支援していただきたい」「今後も必要に応じてすぐに相談にのってもらえる教育機関が欲しい」「広島県の特別支援学校も支援に向けて動いて欲しい」など、特別支援学校の実施する巡回型教育相談に対する期待の大きさが伺われる。

これらのことは、まさに、学校現場における有効な巡回型教育相談の在り方を示していると推察され、「個別の配慮プログラム」を活用することにより、個々の子どもたちを見る視点を統一し、具体的な解決のために活用できる手だてを明確にしたうえで、それぞれのケースに応じた具体的な手だてを協働的に結びつけていく巡回型教育相談の在り方に対して、さらには、それらの具体的結びつけを特殊教育に関わる知識の豊富な特別支援学校教師が実施することへの肯定的な評価がなされているととらえることができるのではないかと考える。

## 2 各要素が相談効果におよぼす影響

### ①教師の経験と相談効果との関係

課題を抱え何らかの支援が必要と思われる子どもの存在を認識しながらも、十分な配慮をしながら上手く対応してきた経験を持つ教員はほとんどおらず、40歳以上の教師11名のうち10名までもが過去に上手く対応できていなかった経験を持っていることが明らかとなった。上手く対応のできた経験を持つ教師は、特別支援学級担任経験者であった。また、20歳代の教師の多くがそのような経験さえ持っていないことも明らかとなった。

全般的に具体的支援策を提示する巡回型教育相談に対し肯定的な評価はなされているものの、過去に上手く対応できていなかったというような、失敗経験を持つ教師の大多数が肯定的な評価を示しており、経験のない20代または30代の教師を中心に保留の意見が見られることを勘案

すれば、具体的な支援策を受け入れられるかどうかは、教師の経験の有無によって左右される傾向があるのではないかと推察される。何故ならば、それらの支援策の多くが、「子どもに学ぶ」姿勢を基本とした自らの変革を意図するものだからである。本来、ある程度経験を積んでくるにつれ、他者の意見を受け入れにくいのではないかと考えられるが、子どもの安心した学習を保障するインクルーシブ教育においては、教師の経験、しかも過去に失敗した経験を持つ教師の方が、相談後の具体的支援に向けて肯定的になりやすいのではないかと考える。このことは、今後の教師研修のあり方を考える際の参考になるだろう。

## ②保護者の願いと相談効果との関係

保護者は、個々の子どもたちに対する支援の実施に対し、概ね協力的かもしくは否定的でない傾向が示されていた。指導場所なども含めた支援の実施となると保護者も大きな不安を伴うだろうが、通常学級での学習を基本とした日常的な支援であることを考えれば、保護者からすればむしろ歓迎されるべき内容であろう。十日市小学校の場合、学校通信やホームページなどでも日々の学級での学習支援に対する啓発活動がなされていることから、保護者の関心も高まっていたものと推察される。

しかし、その一方で、自由記述からは、「保護者からのクレームが増えている」という記述を見受けることができた。このクレームが何を意味するのかは把握できていないが、そのことをこそ再考すべきなのではないかと考える。ウォーノック報告以後の英国においては、「親は最大の教師」であり「最強のパートナー」として位置づけられており、その意見表明権や *Named Person* 制が確立している。今いる環境の中での適切な支援を望まない親は決して多くないだろう。しかし、養育者である親にとって、学校教育の当事者である子どもに最も近い存在であるが

次に、子どもにある希望の光と現実の影との差が大きくなってしまいう(田中, 2007) 時に、クレームとしてその声が学校にもたらされるのだろうと推察される。特別支援教育がインクルーシブな教育を指向した教育であるからこそ、そのような当たり前の要望や希望が出せるところに光が当たり始めているのではないだろうか。ならば、保護者からのクレームは、相談後の具体的支援実践の有無、およびその内容と保護者の願いとが合致していない時に生ずるものと受けとめることが肝要なのではないかと考える。

### ③相談経験と相談効果との関係

Table5-2-1からは、誰もが何らかの形で誰かに相談する経験を持っており、教師としての経験を積むにしたがい、それまでの知人や友人から身近な仲間の教師へとその相手を変化させていくのであろうことを伺い知ることができた。そのような相談が、インフォーマルなものであればフォーマルなものであれば、仲間たちに対しなされることそのものが、協働関係を結ぶ第一歩となり、支援関係を結ぶ第一歩へとつながるであろうことは言うまでもないだろう。そういう意味では、相談経験の有無と巡回型教育相談の有効性との直接的な関係性を見出すことは難しいが、その協働関係を地域の中に少し広げ、学校外機関との連携を図った一つの形態が巡回型教育相談であるととらえるならば、相談という適切な他者への依存の経験が、自らの教師としての自立を促す近道になり得るのではないかと考えるのである。

### ④校内支援体制と相談効果との関係

校内支援体制については、特別支援教育コーディネーターのみの意見ではあるが、そこからは、校内支援体制が構築され実質的に稼働することで、相談後の支援策の受け容れに対する肯定的な傾向を認しやすいこ

とが伺われる。

十日市小学校では、研究組織の中に「研究部」と「支援部」とが設けられていた。「支援部」が、特別支援学級担当教師、養護教諭、特別支援教育支援員、介助・補助員、各学年1名の学級担任教師らで構成されており、学習に必要な具体的支援策を授業者と一緒に考え、授業をサポートする役割を担っていたことは先述したとおりである。特別支援学級に教材開発センターが置かれ、そこで必要な教材・教具なども支援部の教師達によって開発されることとなっている。開発には校務員などの技能職員が携わることも多々ある。こうした体制の構築にあたっては、学校長のリーダーシップが大きく発揮されていることは言うまでもなく、一般的に見られる「校内委員会」の稼働以上に実質的な支援役割を担っているとと言える。このような組織基盤があって初めて相談結果が有効に活用されることへとつながっていくのではないかと考えられる。

#### ⑤教師・子ども・親の変化と相談効果との関係

十日市小学校における教師の変化としての、「①授業に工夫が見られるようになってきた」「②子どもを見る目が優しくなってきた」「③叱責が減ってきた」「④子どもの気持ちが理解できた」「⑤子どもの安心を第1番に考えるようになってきた」などの回答や、子どもの変化としての、「①不登校児童数0名」「②早退者や授業中の保健室利用者数0名」「③子どもが落ち着き始めた」「④授業中の手遊びや級友へのいたづらが減ってきた」「⑤忘れ物が減ってきた」「⑥級友達から認められるようになってきた」「⑦他の子への暴言が減ってきた」という回答や、保護者の変化としての、「①参観日に教室に入って参観するようになってきた」「②担任に対し肯定的な言葉をかけるようになってきた」などの回答は、文部科学省委嘱事業「新教育システム開発プログラム」研究（2008）を実施して

きた山形県鶴岡市の研究成果と全く同じ結果を示している。

山形県鶴岡市では山形大学と連携して「特別支援教育コーディネーターの質保証と新支援システムの構築」に関する研究を行うことにより、「①学校全体が落ち着いてきた」「②不登校児童が減少した」「③登校しぶりの子が元気に登校するようになった」「④保健室に来る子どもが減少した」「⑤教職員全体で支援するという体制ができた」「⑥教師の子どもの見方が変わった」「⑦子どもの提出物がそろうようになった」などの成果を示してきたが、これらの内容はまさに上述した十日市小学校の変化と同一のものと言える。

とこれらの十日市小学校における成果は、子どもが求めている教室での安心した学びを保障しようとする個々の教師を、側方から支える支援教師集団と、それらを後方から支える「子どもの状況と支援の手だての結びつけ」に焦点化した巡回型教育相談の実施が、互いに相乗効果を発揮した結果の産物ではないかと推察され、そのことは、自由記述に見られる「人に頼ってもいいのだと思えるようになってきた」「学校全体で取り組むことが重要」という教師の声に集約されているのではないかと考える。まさに、協働関係に基づく組織体制の構築とリンクする時、支援手だての結びつけに焦点化した巡回型教育相談は有効性を発揮することが検証されたと言えるのではないだろうか。

### 3 巡回型教育相談の導入による校内支援体制の拡充

巡回型教育相談の導入に伴う教職員らによる協働的組織の構築が、Mitchell& Ryba の提唱するタイプ別支援の拡充を図っていることも見逃せないだろう。

Fig.5-2-1 に示したように、従来、「通常学級での担任の努力による支援（タイプA）」と「特別支援学級での特別支援学級担任による支援（タ

「タイプD）」という両極の支援しか持たなかった十日市小学校に、「通常学級での他機関からの助言を導入した担任による支援（タイプB）」と「通常学級での他の人材による補足的な援助を活用した支援（タイプC）」を付加させ、支援体制の拡充が図られてきているのである。このような、協働的組織の構築と支援体制の拡充が、どの子ども肯定的に受け容れられる雰囲気を生みだし、それぞれの子どもの安心した学びを形成する基盤となってきたのではないかと推察するのである。

このような支援が、全国 1,000 校以上に及ぶ特別支援学校で実施されていく時、日本型インクルーシブ教育が確実に動き始めるのではないかと考えるのである。

### 第3節 具体的支援策に焦点化した巡回型教育相談の限界

#### 第1項 子どもの「学び」を生み出す「個と個」のつながり

子どもの状況と具体的な支援の手だてを結びつけた巡回型教育相談が導入されることにより、十日市小学校には Mitchell & Ryba の提唱するタイプ別支援体制のタイプBやタイプCが生み出され、他の学校に見られない支援体制の拡充が図られるとともに、教師間の協働指導も稼働していくことにより、「不登校者0」に示されるような、子どもたちの安心を創造する学校が現実化してきた一方で、子どもたちの「学び」を考える時、さらなる課題が浮上してくる。

茅ヶ崎市立浜之郷小学校の理念を参考に、子どもの「学び」を、「対象と出会い、自己と出会い、他者と出会い、そして対話することである」と仮定するならば、学習課題を媒介としながら、「子どもと教材」を、「子どもの自己経験と課題内容」を、そして「子どもと子ども」をつないでいくことによる対話の生みだしが必要となる。佐藤(2006)は、秋田(2005)

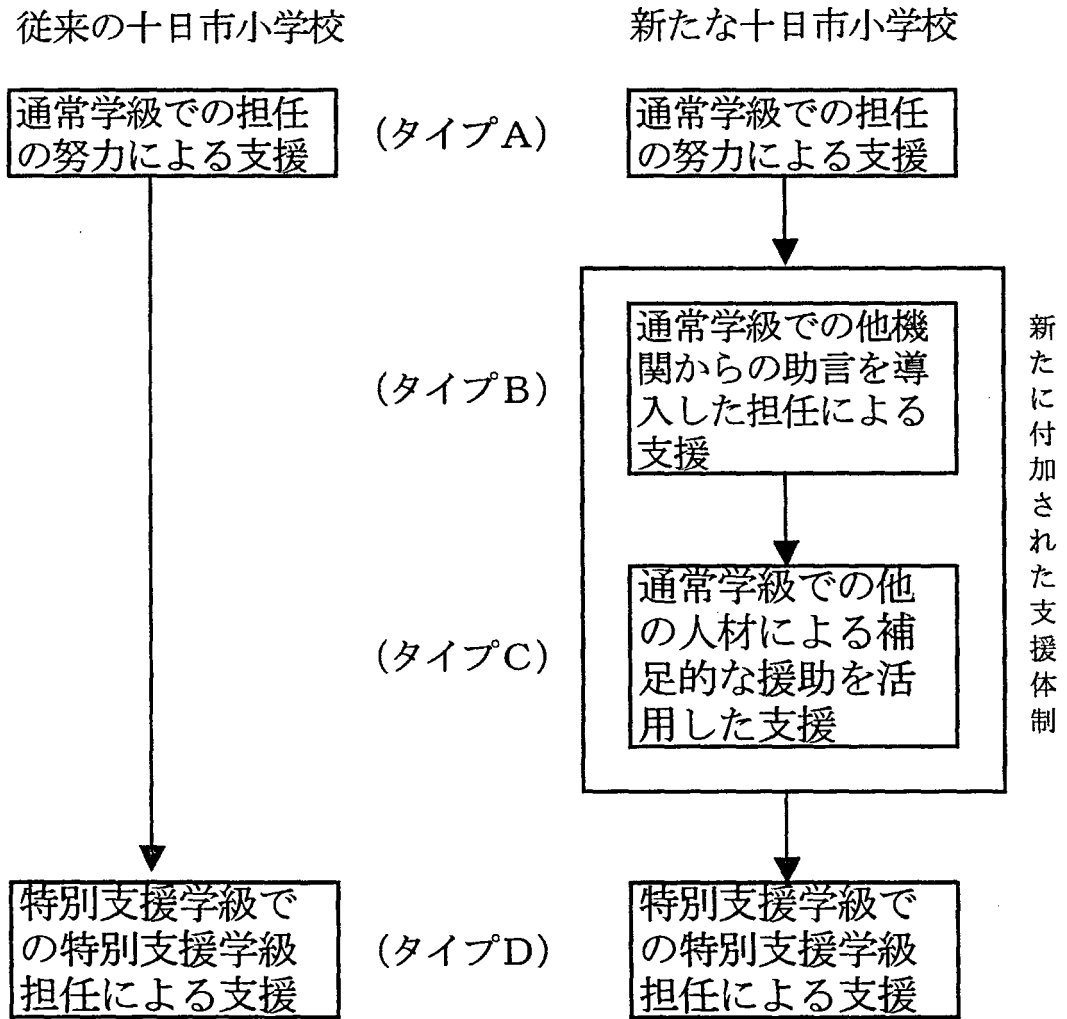


Fig.5-2-1 十日市小学校の校内支援体制の拡充



の説に同調しながら、それらによって生み出された「学び」が、課題の内容や対話の内容が個々の子どもの中で「推敲・洗練 (elaboration)」され、その推敲した内容が相互の摺り合わせにより「協同 (collaboration)」化されていくことにより、個々の学びの声が教室に「交響 (orchestration)」していく時、一層の深い学びへと発展するとしている。ところが、1990年代以降、教師の活動が「伝達」から「支援」へと変化することにより、子どもの「学び」を中心とする授業やカリキュラムに変革が起きており、子どもの「自主性」と「主体性」が絶対化され、活発に活動していても内容が伴わなかったり、学びの経験の意味よりも活動の態度の形成を重視する活動主義、体験主義に陥ったりする傾向が見られるという指摘 (佐藤、2000) がある。安易な活動主義は、一見、活発な活動経験により子どもにとっても取り組みやすい楽しい内容であるように見える。しかし、子どもの「学び」が、他者との響き合いの中で生まれ発展するものであるとするならば、そのような響き合いが教室の中に演出されなければならないこととなる。換言すれば、人と人との対話 (dialogue) による「学び」が随所に見出されなければならないのである。

そのような観点で、十日市小学校で実施してきた巡回型教育相談を再度見直してみると、個々の子どもたちの特性に応じた支援手だての提示をしていくことで、「子どもの抱える課題と教材内容」や「子どもの長所や課題と教師の支援手だて」を結びつけること、言い換えれば、教材との対話や教師との対話を促すことは可能となってきた。ただ、それらは、あくまで個々の子どもに対する個別的な関わりを促すものにすぎず、子どもたちの真の「学び」を促し深めていくための「個と個」のつながりを生み出すまでには至っていないことに気がつくのである。

## 第2項 支援手だての勝った授業

教職経験10年目の女性教師が、「10年目研修」の一環として、2年生の算数を授業研究として行った。

学習単元は、「複数の加法の計算式をカッコを用いて一つの計算式にまとめる」という内容であった。本時は3時間の単元のうちの第1時にあたり、「まとめてたす時、カッコを使って表すことを知る」が本時のめあてであった。

その学級には、授業に集中しにくくすぐに他の刺激に注意が転導してしまうA児やB児、内容の理解が学年相応とは言い難いC児やD児がいた。そこで、その子たちが他の子たちと同様に学習に安心して取り組めるための支援として、支援部の教師たちと学級担任教師は協力して、以下のような15項目にわたる支援の手だてを考え出した。

- ① 黒板や黒板周りをすっきりさせ、授業と関係のある情報だけにする
- ② 児童の実態に合わせて座席の位置を考慮する
- ③ 指導者は丁寧な言葉を用い、授業がパブリックな場であることを意識づける
- ④ 授業の開始と終了を明確にさせる
- ⑤ 指示や説明は、短く、ゆっくりと、はっきりしていて具体的であることを心がける
- ⑥ 指示は一回につき一つに絞って提示する
- ⑦ 聞く活動と書く活動、考える活動を明確に分ける
- ⑧ 板書を写させる時は、写す場所を明確にするために、「書く」マークを活用したり文字の大きさや太さ、色に違いをつけたりする
- ⑨ めあてを明確にし、今学習している場所をはっきりとさせるために「今」マークを活用する

- ⑩文章題の特徴的ことばの色を変えたり線を引いたりして、計算の記号と一致させるようにする
- ⑪課題を提示する際には、具体物や具体的な絵を用いる
- ⑫理解を促すための補助プリントやワークシートを活用する
- ⑬解答しやすいように問題文や解答欄を工夫する
- ⑭一つの作業が終わったら次に何をするのかを示しておく
- ⑮ペア学習を活用する

実際の授業場面では、これらの支援が丁寧に実践され、最後のペア学習が十分な効果を上げることなく形式だけで済まされていたことを除けば、何をしてよいのかが解らないことにより注意がそれてしまったり、学習に飽きてしまったりというような子どもたちの状況は一切見えず、どの子も「わかる」ことを実感しながら喜々として取り組んでいるように見えた。授業展開も、「先生の話聞く」「操作する」「発表する」と構造的なものとなっており、今何をすべきなのかがどの子にも理解できるような展開であった。発表の場面では、気になる四人の子どもをはじめ、大多数の子どもが自分の答えを発表する機会が与えられていた。また発表のできていない子どもに対しては、教師側からの促しも行われるなど、子どもの安心を引き出すための至れり尽くせりの授業であった。また、「操作する」の時間では、気になる子への担任教師の個別指導が展開されていた。そのことにより、理解を促そうとする試みでもあった。まさに、子どもたちの安心できる「居場所」を教室の中に生み出そうとする授業実践であったように思われる。

しかし、この授業で一番気になったのは、「本時で子どもは何を学んだのだろうか」ということであった。換言すれば、本時のめあてが達成され、集団学習の中で個々の学びが発展していったのかということへの疑

問であった。なるほど、一人一人は自己操作や自己思考の結果を発表してはいるのだが、互いに絡まず一問一答の形態が続き子ども同士の対話が成立していないのである。子どもの学びが、子どもと子どもの結びつきや対話を通して、絡まり合い、響き合いの中から生まれる一段高い所へのジャンプである（佐藤，2006）ならば、安心した環境の中での学習による、より高い目標へのジャンプが指向されなければならないのではないかと感じられたのである。まさに、「支援」と「学び」は学習の両輪と言えるものである。そういう意味では、本授業は、支援の側が勝った授業だったと言っても過言ではないだろう。

### 第3項 「居場所」を生み出す巡回型教育相談の限界

授業が、「支援」と「学び」の両輪で成り立っているとすれば、巡回型教育相談は、一方の「支援」を支える有効な手段であったと言える。巡回型教育相談を導入することによって、個々の子どもたちの特徴やその抱えるしんどさに気がついていくことにより、彼らの安心を生み出す種々の支援策が考えられるようになってきたからである。つまり、巡回型教育相談は、配慮の必要な子どもたちの、「居場所」という名の「学びのための安心ベッド」を教室の中に築いてきたと言えよう。そのことは、「不登校者数0」「早退者や授業中の保健室利用者0」という数字が物語っている。

しかし、他方、子どもたちの対話やつながりを通じた「学び」を促し支えることは難しかった。むしろ、巡回型教育相談を導入することによって、「教師が個々の子どもにあたっていることは、子どもを大切にするように見えて、実は最も子ども同士の連帯を阻害し、分裂させ、できる子とできない子を固定化して差別していることにつながる」とする細美（1974）の危惧の現実化や、困っている子ども担当というような「お任

せ状態」の個別指導への希求（佐藤，2006）へと発展しかねない危険性もはらんでいるのである。

誰もが一人で生きていくことは難しく，適切な依存の上に成り立っていることを考え合わせれば，子ども同士の学びを阻害する危険性を合わせ持つことは，巡回型教育相談のまさに致命的な限界とも言える。子どもの「学び」が集団での互惠性の中で発展していくことの重要性を再認識し，「学び」の発展を意図した巡回型教育相談を再構築していくことが必要なのではないかと痛感している。

## 第6章 特別支援学校の巡回型教育相談の有効性に関する研究結果および今後の課題

### 第1節 特別支援学校の実施する巡回型教育相談の有効性に関する研究結果

#### 第1項 巡回型教育相談の有効性の検討

十日市小学校での巡回型教育相談の実施に対する教師たちの多くが、「内容が具体的でわかりやすいので、子どもへの支援を考慮した授業作りへの意欲が高まる」というような、「個別配慮プログラム」に対する肯定的な評価を示していると同時に、「教えてやろうという雰囲気ではなく、一緒に考えようとする雰囲気がよい」というような、プログラムを活用して子どもたちの実際の状況と個々の項目とを照らし合わせながら、担任教師らと一緒に考えていく協働行為としての巡回型教育相談に対する肯定的な評価が示されていることが伺われた。

そして、子どもたちの側に、「不登校児童数0名」「早退者や授業中の保健室利用者0名」という大きな変化が示されたことは、子どもの実態に即した具体的支援手だてに焦点化した巡回型教育相談が、何よりも、教室という空間の中に子どもたちの居場所を生みだしたり、学びのための安心ベッドを形成したりするのに有効となり得る可能性があることを示唆しているものと考えられる。

また、「今後も必要に応じて支援していただきたい」「必要に応じてすぐに相談にのってもらえる教育機関が欲しい」「広島県の特別支援学校も支援に向けて動いて欲しい」というような特殊教育に関して豊富な知識を有する特別支援学校教師の巡回型教育相談への期待は、子どもの安心

した学びを形成するための基盤となる支援システムの形成に有効となり得る可能性のあることを示唆しているものと考えられる。

さらに、「授業公開をすることで、アドバイスをもらったり助けてもらったりできるので、授業を公開することが苦痛でなくむしろ楽しくなってきた。」という教師の声からは、同僚性に基づく支援の協働化が、教師の力量アップにとって有効となり得る可能性のあることも示唆しているものと考えられる。

## 第2項 巡回型教育相談の有効性に関する結論

子どもの実態と具体的な支援策の結びつけに特化した特別支援学校の巡回型教育相談が、日本型インクルーシブ教育の構築に向け有効な手段となり得るかを探ってきた以上の研究から、

- (1) コンサルテーションによる子どもの安心した学びを生み出す基盤形成の促し

の点において高い有効性が見出されたとともに、巡回型教育相談が組織形成とリンクしていくことにより、

- (2) 校内支援体制の拡充
- (3) 協働指導による教師の意欲的な指導実践への発展

などに対しても高い有効性のあることが伺われた。

これらの結果から、巡回型教育相談の推進を伴う特別支援学校の活用は、日本型インクルーシブ教育の構築にむけ高い有効性を秘めているとともに、個々の役割と存在を基盤にした権利と責任に基づいた共生社会をめざすわが国の国益に大いに資する可能性を秘めていると結論づける。

## 第2節 今後の課題

### 第1項 包括的協働行為の促進

これまでの主旨を要約すると、インクルーシブ教育は経験に基づく「動的過程」であり、それを実現していくためには柔軟でなければならず、Thatcher 政権下の英国に範をとれば、市民主体による権利と責任を伴った実践を基盤に据えていたのではないかと述べてきた。さらに、日本型インクルーシブ教育を構築していくためには、障害の有無にとらわれた固定的な学習形態やその価値に重点を置くのではなく、どの子ども通常学級に籍を置きながら、個々の状況や必要に応じて校内外のリソースを上手く活用していけるような柔軟なカリキュラム編成や、誰もが安心して学ぶことができるための手厚い支援を通常学級の中に導入していく工夫が必要であり、それを、全国に 1,000 校あまり存在する特別支援学校の教師が専門的特殊教育教師として、通常教育教師と協力しながら授業改善や校内支援体制の構築に向け、具体的に協働していくことが重要であると述べてきた。まさに、教育システムにおける学校教育機関同士の包括的協働の重要性を訴えてきたのである。

しかしながら、実際には、文部科学省調査(2008)にも見られたように、種々の理由をつけながら、こうした具体的な協働行為に対し否定的な意見が目立つのも事実である。具体的経験を通して学ぶことなく、何らかの理由や考えもしくは価値観に固執し、ネガティブ思考を繰り返すことで新たな展開に踏み切れない意識の中にこそ、インクルーシブ教育の阻害要因が隠されているのではないかと考える。

1960 年代以降、特殊教育パラダイムにおいて、個の特性に基づいた「あれかこれか」(Alternative: A) の教育が展開され、1980 年代には、ノーマライゼーションの浸透に伴い「あれもこれも」(Boss: B) の教育が登場し、インクルーシブ教育の出現に伴い、現在では、「協働」(Collaborative: C) を基調とするチームアプローチが台頭し始めてい



1960年代：障害の病理学的モデル：病院型モデル

障害≒病気

治療教育を最も重要視

きめ細かい教育を別の場所で

通常教育実施の妨害を避ける

- ・ 冷戦を意識した対社会主義政策としての社会福祉の充実：国有化
- ・ 法令，規則による管理，単一の職務に特化した分業システム

1980年代：障害の Special Educational Needs モデル

特別な教育的ニーズモデル

ノーマライゼーション

インテグレーション（統合教育）

保護者の権利を認める

サッチャーリズム

障害児と非障害児の連続性

（約 20%の子どもにニーズ）

義務教育終了後の継続教育

ウオーノック報告による 1981 年教育法の策定

1990年代～：システムアプローチモデル

インクルージョン

アカウンタビリティの強化

連携の重視（専門家と保護者，専門家同士，組織間，省庁間）

財政問題の解決

共生社会（中教審：2005）≒ソーシャル・インクルージョン（ヨーロッパの論点）

（出典：落合俊郎（2007）特別支援教育と小さな政府論，アドバンテージサーバー）

Fig. 6-2-1 障害児教育の変遷

る（落合，2007）。Fig.6-2-1からは，まさにAからB，BからCへと推移してきていることがわかる。

協働が，互いの力を協力させるに留まらず，個々が独立した責任制を負いながら互いの知識を結びあいながら結果を生み出すことを意味している（Ostrom,V, 1977）ことは先述したとおりである。そして，学校教育における協働の対象は，同一校内の教職員同士であり，同じ学級の子ども同士であり，教師と保護者であり，特殊教育教師と通常教育教師であり，学校と教育委員会であり，学校と地域市民であり，学校と機関を超えた人材であり，実に多様である。これらの協働を柔軟に促していくためには，それぞれが互いの権利を守りながらその責任を果たしていくことが重要であり，そのためのリーダーシップが重要であることは，ウォーノック報告や Mitchell を引用するまでもないだろう。

協働の時代が到来している今，特別支援学校教師には，そこへの在籍を望む重度化した障害のある児童生徒への固定的な対応とともに，通常教育教師との柔軟な協働を伴う地域教育支援の両方が求められている。困難とも思えるこのような希求に対し，各特別支援学校の地域教育支援に対する叡智を結集していくことが日本型インクルーシブ教育を構築していくうえでの大きな原動力になり得るものと考ええる。特別支援学校の地域教育支援への踏み出しは，通常教育の有り様を特殊教育側がリードしながらインクルーシブ教育へと導いていくことに他ならず，まさにわが国の国益に大きく資する取り組みとなることは間違いないだろう。

## 第2項 協働体制構築の促進

特別支援学校への教育支援の期待や特別支援学校教師による地域教育支援の可能性について，概ね明らかになってきたとは言え，それらを受け容れる側の学校の協働体制が構築されていなければ，これらの支援も

画餅に陥ってしまうこととなる。各学校の協働体制の構築を促すための手段として、文部科学省はコーディネーターの指名と校内委員会の設置を求めるとともに、特別支援教育支援員の配置を進めている。地域によっては、既に配置済みの介助員や教育補助員の拡充を図ろうとしている所や、大学生による学生支援員の活用を図っていこうとしている所などもあるだろう。

長野県では、「みんなで支援」「みんなが笑顔」というスローガンの下、学校が一丸となって取り組む学校全体での共働を推進しており、協働が成立している学校では「①児童生徒を中心に支援する人たちが結びついている」、「②児童生徒についての情報や支援の目標等をメンバーが共有している」、「③児童生徒に関わる様々な立場のメンバーが、各々の専門性を持ってチームに参加し、互いに尊重しながら力を発揮している」、「④メンバー間のコミュニケーションが盛んである」、「⑤チームにおいて支援の役割が明確になっている」、「⑥特定のメンバーのみに過剰な負担がかからず、相互に補い合って進められている」などの特徴が見られると言う。まさに、金井（2004）が、Bernard（1968）の「組織とはふたりもしくはそれ以上の人々の意識的に調整された活動や諸力の体系」という組織定義を基にして示した「①協働する意思」、「②共通の目的」、「③コミュニケーション」という組織に必要な三つの要素とも合致しており、長野県においては、協働体制の構築を図るための組織形成に重点を置いていることがわかる。

一方、大学生を特別支援教育支援員として活用している東広島市の実践に関する秋元・落合（2007）の調査では、支援活動を困難にするハイリスク要因として、「①学級経営上の課題」、「②意思疎通不足の課題」、「③知識や技能不足の課題」という三つの課題を挙げている。この研究は、

学生支援員の小中学校での活用に関する調査に基づいたものであるが、一般的な協働体制の構築にあたっては考慮すべき点が見られているように思われる。「①学級経営上の課題」では、「教師が個々の子どもにあたっていることは、子どもを大切にしようとして、実は最も子ども同士の連帯を阻害し、分裂させ、できる子とできない子を固定化して差別していることになる。このことは、教師と子どもが一对一で接している限り解消するはずはない。」と細美（1974）が指摘してきたように、困っている子ども担当というような「お任せ状態」の個別指導への希求（佐藤，2006）へと発展しやすいことを物語っており、組織形成上の「協働する意思」の欠如が見られている。また、「②意思疎通不足の課題」は、まさに「共通の目的」や「コミュニケーション」不足を意味している。「複数の職員が一人の子どもの指導にかかわるのであれば、打ち合わせや協議、教材の準備に十分な時間が確保されていることが必要である。」「一人の子どもの指導に複数の職員がかかわるという事態では、指導プログラムを作成し、検討し、さらに役割分担等について検討する時間は必須のものである。」（緒方，1995）との指摘に見られるように、(1)他者との連携を基本とした学級や学校の形成のためには、意思疎通が不可欠であること、(2)他者との連携を進めていくためには共通の方針や計画が必要であること、(3)これらのことを可能にする時間の確保が必要であることが、再認識されなければならないであろう。「③知識や技能不足の問題」に関しては、理論と実践との間の乖離性（理屈は理解できるが実践が伴わない）のあることを物語っており、研修の在り方や学生指導の在り方の再検討の必要性が見られているものと考えられる。

協働体制の構築とはまさに組織形成に他ならない。指導や支援のための協働体制の構築は、他者との協働という戦術的要素と同時に、組織形

成全般に関わる戦略的要素も持ち合わせていることを肝に銘ずべきではないだろうか。同研究では、特別支援教育コーディネーターが組織形成の要として位置付いている学校ほど学生支援員の受け容れに肯定的で、校外支援者を含めた協働体制の構築にとって特別支援教育コーディネーターの在り方が重要であることもまた示唆している。

### 第3項 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の主な役割として、先のガイドラインでは「校内の関係者や関係機関との連絡調整」「保護者に対する相談窓口」「担任への支援」「校内委員会での推進役」などが示されている。これらの内容をまとめると、特別支援教育コーディネーターには「保護者の意見や考えを基にして、関係機関などの意見も参考にしながら、特別な教育ニーズのある子どもたちに対する支援の方法や個別の教育支援計画などの作成を、学校全体で協力して考えたり実施したりしていく」ための推進役としての役割が求められているとなるだろうか。これは、「特別な教育ニーズのある子どもたちの教育に関すること」「スタッフの管理に関すること」「文書の管理に関すること」などを主な役割としている英国のS.E.N.Co（熊谷，2004）や、「①教育支援ニーズのある児童生徒に関する学校の方針を施行すること」、「②教育支援ニーズのある児童生徒の親/養育者のための学校の接点として活動すること」、「③教育支援リソースの配分に関して校長に助言すること」、「④見守る follow 教師に連絡をつけたり助言したりすること」、「⑤教育支援ニーズのある児童生徒を明らかにし、そのような児童生徒のための記録を維持すること」、「⑥スタッフの専門的な養成に寄与すること」、「⑦外部の行政官に連絡をつけること」とその役割を具体的に示したニュージーランドの教育支援コーディネーター（Mitchell&Ryba, 1994）に極めて近いと考えられ、まさに、組織

経営的な観点に立ちながら、協働を促すキーパーソンとしての重要な役割を担っていると考えられる。

特別支援教育コーディネーターが、個別的な視点を持つ特別支援学校教師の専門性と集団的な視点に立つ小中学校教師たちの専門性をつなぎ紡いでいくことにより、視点の異なった専門性に基づいた幅の広い協働を生み出すことが可能となるのではないだろうか。

## 第7章 インクルーシブ教育の推進に向けた今後の課題

---

本研究では、インクルーシブ教育日本型モデルを構築していくために、特別支援学校の活用に焦点を当てて論を進めてきた。本章においては、インクルーシブ教育を全面的に推進していくために必要と考えられる「子どもの学び」「教師研修」と「保護者参画」「財政措置」などの要素を、「学校教育の本質的課題」と「学校教育を取り巻く課題」の大きく二つに分けて示した。

### 第1節 学校教育の本質的課題

#### 第1項 対話に基づいた子どもの学びの促進

インクルーシブ教育の構築が、全ての子どもたちの「学び」を保障することを指向していることは先述したとおりであるが、日本型インクルーシブ教育の構築を考えていく際には、「学び」を保障するためのシステムばかりでなく、「学び」の質も問われなければならないと考える。

Vygostky,L,S（ヴィゴツキー）は、個別の問題解決によって決定される現実の発達水準と、大人の指導の下で、あるいはより有能な仲間との協同による問題解決を通じて決定される潜在的な発達水準との間の距離を「最近接発達領域」と定義し、教育によって発達を誘導することの重要性を提起した。それは、成熟の結果であるレディネスに狙いを定めるのではなく、成熟機能過程に狙いを定めることを意味しており、人間の子どもは「集団的な活動の中で、自分の可能性を超えてより一層多くのことを行うことができる」（松田，1970）としている。また、Engestrom,Y(1987)は、「学習活動とは、すでにあるものではなく、個々バラバラの内的矛盾をはらんだ学習行為を、織り糸として結び合わせ、社会的に新しい活動の構造を生起させること」として、個々の学習行為

の集团的活動システムへの発展と再編とにつなげる「拡張による学習」を提唱している。これらはいずれも、「教育」や「学習行為」にとって他者との対話や交歓などの動的活動が重要であることを示している。

第5章で示した茅ヶ崎市立浜之郷小学校が、子どもの「学び」を「対象と出会い、自己と出会い、他者と出会い、そして対話することを通して、今までとは違うジャンプした理解を獲得すること」ととらえていることは、これら Vygotsky や Engestrom らの理論に裏打ちされたものであることは言うまでもないだろう。「学び」は集団による協同的行為の中で生起される互惠性に基盤を置いているが故に、程度の差こそあれ、誰もが「学び」の対象となり得るのである。

集団の協同的行為における互惠性による「学び」、換言すれば「協同的な学び」が、例えば知的に遅れのある児童生徒や緘黙の児童生徒に対し、あるいは教師に対して反抗的な態度をとり続ける「良さ」の見えにくい児童生徒らに対し有効であることは、川崎市立南菅中学校の実践例（佐藤，2006）や、松原市立布忍小学校の実践例（中野ら，2002）などでも明らかとなっている。いずれも、お節介な「教え合う」関係ではなく、互いに応えようとする好意の交歓でつながった「学び合う」関係の中で、ジャンプした「学び」が成立することを物語っている。そして、そこには、個々の役割認識と役割遂行、そして応答という信頼の糸で結ばれた子ども同士の関係があることは言うまでもない。例え、子ども同士を物理的に近接させたり、教材について話し合わせたり、他の子どもを援助させたり、同じ教材を共有させたりしても、それだけで「協同的な学び」が成立するわけではない。個々の子どもたちが、学級という共同体の中でそれぞれその存在が認められ期待されることによって、自らの居場所を見出すことができなければ、「協同的な学び」は成立しないだろう。



しかし、実際には「教室で座ってはいるが、何もせず他のことを考えている場合が多い。教科書の違うページを開けていることも多い。問題用紙を落としていても一向に気にかけることなく、授業の内容はほとんど理解できていない。」というような子どもが教室にいても、それぞれの子どもたちは、周りの子の目標とは無関係な自分だけの目標を目指して学習に取り組んでいる場合が多い。このような学習の中では、理解の進まない先のような子どもは、教室の中の敗者として教室から遠ざけられてしまうこととなる (Johnson,D,W Johnson.R.T and Holubec,E,T, 1993)。その結果、子どもたちが自らの居場所を教室の中に見出すことは難しく、「協同的な学び」が成立することもあり得ない。

文部科学省は、19 文科初第 125 号初等中等教育局長通知 (2007) において、「障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒との交流及び共同学習は、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、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」と「交流及び共同学習」の重要性について強調しているが、このような、レディネスの充足と競争とによる個別の学習形態が教室の中に散見される間は、例え、交流や共同学習が促され、複数の指導者による協働的な指導体制が構築されたとしても、「学び方」の違いを鮮明にするだけで、子どもの「学び」を保障することにはつながらないだろう。むしろ、障害のある子どもたちも含んだ集団の中に、小集団を活用した個々の役割分担の遂行や支え合いの学習構造を持つ「協同学習」や「ジグソー学習」などを採り入れていくことにより、全ての子の「学び」を保障するインクルーシブな教室へとつながっていくと考えるのである。

このような学習手段を用いながら、個々の子どもたちの居場所を教室

に確立し対話による「協同的な学び」を促していくことは、日本型インクルーシブ教育の構築を図っていく際の重要な要素となり得ると考えるのである。

## 第2項 特別支援学校における教師研修と協働の在り方

本研究では、地域の小中学校等と比較的密着度の高い市立の特別支援学校の地域支援の可能性について考察してきたものの、より広いエリアをカバーする都道府県立特別支援学校の地域支援の可能性については言及できていない。

都道府県立特別支援学校の場合、学区が広域圏にまたがっていることから市立の特別支援学校のような限定した地域への支援を実施することは難しいであろうと考えられる。無論、地域との密着性を重視した実践を進めている学校もあるであろうが、概ね都道府県立特別支援学校の地域支援の可能性は、相談支援機関相互の連携を促進し、圏域全体の支援調整機能を発揮する（青山・荒樋・高野，2007）ところにあり、コンサルテーション機能を発揮する（内田，2007）ところに中心が置かれるのではないかと考えられる。これらを先の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（2005）の項目に置き換えてみると、「②特別支援教育等に関する相談・情報提供」や「④福祉・医療・労働などの関係機関等との連絡・調整」「⑤小・中学校等の教員に対する研修協力」など、主に連携を中心とした項目に適合するのではないかと考えられる。まさに、第5研究で考察された市立の特別支援学校による地域支援の可能性と対比される内容であろう。基本的には、どの特別支援学校においても6項目全てに対する支援を可能にしていくべきであると考えながら、市立の特別支援学校が存在するような地域においては、幼児児童生徒や教職員への直接的な支援に関しては市立の特別支援学校が、保護者や他

機関との連携など間接的な支援に関しては都道府県立特別支援学校が担ってくというような棲み分けの可能性も考えられるのではないだろうか。

しかし、実際には、地域支援を担う者の「校内での人選の困難さ」を掲げる全国の特別支援学校が78%にも達しているという実態が、文部科学省調査(2008)によって明らかにされていることは既知の事実である。その要因として、特別支援学校在籍児童生徒の重度重複化への対応が考えられる。文部科学省調査(2006a)は、特別支援学校に在籍する104,592人の幼児・児童生徒のうち43%にあたる56,315人の幼児・児童生徒が重複障害学級に在籍しているとしている。重複障害学級では、「重複障害者のうち、学習が著しく困難な生徒については、各教科・科目もしくは特別活動(知的障害者を教育する養護学校においては、各教科・道徳もしくは特別活動)の目標及び内容の一部または各教科・科目もしくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができること。この場合、生徒の実態に応じた適切な総授業時数を定めるものとする」という学習指導要領の規定に従い、個別的な自立活動を主としたカリキュラム編成を行っている。しかも、盲学校1.11、聾学校1.33、知的養護学校1.83、肢体不自由養護学校1.25、病弱養護学校1.16という文部科学省調査(2006b)の数値が示しているように、特別支援学校の本務教員数と児童生徒数の割合は限りなく1対1対応に近いものとなってきている。特別支援学校が置かれているこのような状況の中、小中学校の通常学級等で行われている教科教育や集団教育への支援に思いを馳せていくことが、いかに難しいことであるかは容易に想像できることである。したがって、誰もが支援を可能にしていけるための教師研修が急がれることは言うまでもないが、その内容としては、先の地域支援に関わる6項目を実現していけるための内容が考えられるべきである。

具体的には、「①発達障害の特性理解」「②現象解釈や各種心理療法」「③幼児児童生徒のアセスメントおよび発達検査の解釈方法」「④具体的な場面で支援方策」等の幼児児童生徒のアセスメントや指導・支援に直接関わる内容や、「⑤個別の教育支援計画等の作成方法」「⑥校内支援体制の構築方法」「⑦関係機関や保護者との連携方法」等の指導や支援に間接的に関わる内容の他、「⑧特別支援教育の理念」や「⑨コンサルテーションの実施方法」に関しても必要となってくるだろうと推察される。このような教師研修が巡回型教育相談の実践を伴いながら並行して実施されていくことにより、特別支援学校教師の地域教育支援に対する安心・自信そして可能性が高まっていくのではないかと考える。

ただ、全てを一人で理解しこなしていかなければならないと考える必要はないだろう。重要なのは特別支援学校内における教師間の協働であり、特別支援学校と他の機関との協働の促進が図られるべきではないかと考えるのである。

## 第2節 学校教育を取り巻く課題

### 第1項 保護者の権利保障と責任遂行の促進

#### —スコットランドの「入学の手引き書」に学ぶ—

ウォーノック報告が、積極的に親との協力の方向を打ち出しことは先述したとおりであるが、そのことについて、矢野（1980）は、特別な教育ニーズのある子どもたちにとって親の教育的対応がとりわけ大きな影響を持つという認識だけでなく、親の要求を学校や教育行政の対立物にしてしまうのではなく、むしろ教育を成功させる因子にしようという協働性の指向が働いていると指摘している。体罰の承認に見られるように、英国の学校が伝統的に保持してきた学校の裁量権の強さは、親の介入の

阻止要因であったが故に、ウォーノック報告では親の権利の保障が強調されているととらえることも可能だろう。

スコットランドの「入学の手引き書」(1983)には、33項目に渡る質問への解答が記されている。20項目は就学前の手続きについて言及しており、学校の選定に対する不服申し立てなどについても言及している。9項目は親が過労でつぶれそうになった時、卒業後の問題、就職、親が面倒を見れなくなった後の不安、などについて言及している。しかも、「ニーズ記録表」への親の意見の記載や、named person 制(後見人制)などについても言及されており、まさに、「親の権利と義務を明らかにするための手引き書」(落合, 1988)という感がする。

一方、英国在住の日本人を対象としたボランティアグループ「Fruit Punch」の発行する小冊子「Fruit Punchの本ー英国で障害児とともに暮らす」(1996)からも同様の内容を見出すことができ、教育の項では、「①親は子どもをよく知るエキスパートして認識されており、その意見はとても重要なものとして尊重されていること」、「②就学にあたっては LEA (地方教育局) が公的な作業進行係ではあるが、親の協力と合意なしにはスムーズな作業が行えないこと」、「③英国の Special Education の考え方は日本に比べて非常に範囲が広く、通常教育との境界も緩やかで、明らかに問題のある子どもだけでなく、一般的に学習につまずいていたり、学校生活をスムーズに送ることが難しいなど、何らかの手助けが必要と思われる子どもの全てが含まれること。したがって、Special Education はどこの学校でもごく当たり前に行われていること」などにはじまり、子どもの就学から学校生活に必要なかつ利用可能な権利や制度の詳細が記載されている。

まさに、英国においては、学校教育に対する保護者の権利の保障と同

時に、保護者としての責任の遂行が強く求められていると言っても過言ではないだろう。わが国においても、「今後の特別支援教育の在り方について」(2003)において、個別の教育支援計画などへの親の意見の反映や、親の会やNPO法人などとの連携について言及されることにより、学校教育に対する親の意見の重要性が高まりつつあり、親の当たり前の要求や希望が出せるようになってきた一方で、学校の柔軟性の欠如や教師たちの無理解など、特別支援教育の光と影(田中, 2007)が指摘されているのも事実である。

権利の保障と責任の遂行に基づいた保護者との協働もまた、日本型インクルーシブ教育を構築していくための大きな要素になり得るものと考ええる。

## 第2項 供給指向型財政措置から需要指向型財政措置への転換

### －オランダのキャッシュ・フローの方向転換に学ぶ－

Evans,p (2008) は、特殊教育は一人あたり通常の教育のおよそ 2.5 倍の経費がかかり、そのほとんどが教師の人件費によるものであり、国によって差はあるものの、概ねインクルーシブな学校ではこの数値が 2.0 に落ちると指摘し、通常教育への予算措置が重要であると指摘している。このことは、インクルーシブ教育はコスト削減に役立つと捉えるのではなく、特殊教育に割り当てられていた経費を通常の教育現場で使用できるように移行する機会になり得ると捉えるべきだろうと考える。

しかし、OECD による英国の調査(1995)によれば、特殊教育学校から通常の学校に資金が移動することは望まれてもいないし可能なことでもなく、特殊教育学校の固定費用とインクルーシブな学校の限界費用の両方を維持するに足る資金力を持たなければならないという懸念が LEA には常につきまといっているという指摘が見られる。換言すれば、従

来の予算配当システムを変えことなく通常教育への予算の増加を図ろうとすれば自ずと予算増につながり、インクルーシブ教育の実施に経済的効果があるとは言えないだろう。

予算配当システム、つまりキャッシュ・フローの方向を転換することによりインクルーシブな教育の実現に成功した国にオランダがある。Pijl, J (1997)によれば、オランダでは、通常学校で十分な成果をあげることが困難な生徒のために大規模な分離システムが準備されており、1997年当時、4歳から11歳までの児童の4.3%が何らかのタイプの特殊教育学校に在籍していた。その数は、1972年の2.2% (Meijer, Pijl and Kramer, 1989) から20年の間に倍増している。教育予算に関しては、生徒が措置される学校のタイプに依存するという供給指向型の財政措置がなされてきており、わが国もまた同様の方法を採用している。

しかし、スペインでのUNESCO「サラマンカ宣言」(1994)によるインクルーシブな学校の実現の国際的方針を受け、オランダ政府は特殊教育に関する教育予算に関わる政府報告書 (Commissie leeringgebonden financiering in het special onderwijs, 1995; Ministerie van OC & W, 1996) を出し、教育予算配当 (キャッシュ・フロー) の方向を転換させることを現実化させた。その報告書は、感覚的、身体的、知的な障害及び行動上の問題がある生徒のための特殊学校在籍者数に応じた資金供給をやめて、そうした生徒に対する特別な教育の供給に応じた資金供給にすべきであると提言し、供給指向型の財政措置から需要指向型措置へと政策転換を図る方針を打ち出したのである。

その背景には、特殊教育学校から通常学校へ戻り、特殊教育学校教師による巡回指導を受ける子どもの数が、1985年の100名余りから、10年間のうちに80倍近くまで増加しているという状況が見られるにもかか

わらず予算措置は相変わらず供給指向型であったため、通常の学校に何らの利益をもたらしてこなかったことに対する国民の憤りが感じられる。

需要指向型の財政措置が実施されることにより、障害のある子どもたちを積極的に受け容れる通常の学校への資金供給が可能となり、障害のある子どもを受け容れる学校がこれまで以上に増えていくことにつながるだけでなく、特殊学校が通常の学校に役立つであろう多様な資産と専門性を有するセンターとして発展することにより、特殊学校の教師は、通常の学校に在籍する特別な支援を必要とする子どもたちの支援に責任を負うという、従来とは異なった文脈での活動が生みだされることが可能となってきたのである (Pijl,S and Meijer,C, 1999)。

わが国においても、第1章で示したとおり、通常の学校の約8～9倍にも当たる教育費が特別支援学校に措置されている現状がある。このような状況を維持したまま、特別支援学校のセンター的機能の発揮が声高に叫ばれ、巡回型教育相談を軸とする地域教育支援の重要性を唱えてみたところで、その必要性が特別支援学校に届くとは考えにくく、例えば、通常学校に在籍する種々の発達障害のある子どもたちの状況を訴えたとしても、必要な人的配置への要望が高まるだけだろうと推察される。その結果が、巡回型教育相談という余剰業務に対する旅行費用の抛出という各都道府県の状況につながっているのではないかと考えるのである。

日本型インクルーシブ教育の構築を考えていく際に、財政執行の在り方は極めて重要事項となり得るだろう。危機的な財政状況に見舞われ、予算全体の削減が求められている今日、供給指向型財政措置から需要指向型財政措置へとその流れを転換したオランダの実践に学ぶことは多い。



## 終章 研究のまとめ

---

### 【1】問題の所在

2007年、特別支援教育が全国の学校で完全実施された。それは、「今後の特別支援教育の在り方」(2003)によると、場による教育から個々の子どもたちの特別な教育ニーズに応じた教育への転換である示されている。従来の特殊教育が場を中心とした教育であったのに対し、新たな特別支援教育は個のニーズを中心としている点で大きな転換であると言え、特殊教育パラダイムから特別支援教育パラダイムへの転換と捉えることができる。パラダイムの転換とは、「過去の業績の実質的な部分は大部分保存し、そのうえに、常に具体的な問題の解答を付け加える」とする Kuhn の説に則れば、「特殊教育パラダイムで蓄積されてきた研究成果を、通常教育の内容や方法に影響を与え応用され浸透していくことにより、新たな包括的な特別支援教育が生み出される」と捉えることができる。つまり、特殊教育からの転換とは、こうした「個々別々の対応」を中心とした方法ばかりでなく、その方法の良さや叡智を活かしながら「集団内における個別的対応と包括的対応」を促していく過程が重要であることを示しているものと考えられる。

こうした転換の背景には、ノーマライゼーションの進展による国際的動向や、国内的動向が影響しているものと思われる。特に、わが国における国内動向を見ると、2002年の新障害者基本計画に「共生社会」への移行が示されて以来、内閣府はじめその他省庁の文章にも「共生社会」の文字を目にすることが多くなってきた。中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(2005)の冒頭にも同様の言葉を見出すことができる。共生社会とは、近江(2002)によれば、

元々利害対立のある者同士が共存や共生をしても、「反発」や「反目」が生じてくるのは必然のことであり、無条件に共存することにより共生社会が成立すると考えるのは楽観的な空想主義に他ならず、したがって、それぞれの存在や幸せに生きる権利を享受するために、共同体の構成員全員がそのことを共通理解した上で、個々の役割に応じた責任を果たすことが求められる社会であるとしている。近江の論に従えば、共生社会とは、個々の権利と責任を基盤とした相互の協働によって、それぞれの役割が相乗的に響きあっていく社会と捉えることができる。

「教室は未来の社会」(落合, 2007) であるとするならば、そこに共生社会を形成することが必要である。それは、教室の中での一部の者の排除は、やがて、高齢者や障害者らを排除する社会を建設することにつながる危険性をはらんでいるからである。共生社会としての教室や学校を、インクルーシブ教育に言及した「サラマンカ宣言」の草稿者である Saleh.L (1993) は「全ての児童生徒が属し、受け容れられる場であり、同級生や仲間・学校社会の全員にサポートされる場」と説明している。「インクルーシブ教育」とは、Whertheimer,A (1997) によれば、「一定の形態に導かれた状態像を示すものではなく、経験の上に導かれた不断の反省や再考、分析そして状況からの学びなどを含んだ動的過程である」としている。それは、「特別な教育ニーズのある学習者を通常教育の場面で教育することを基本としているが、単にそこに位置づけられることだけを意味するのではなく、学級の中で学習者が必要としている全ての支援に対して、カリキュラム・指導方法・アセスメント技術の修正・わかりやすい解決策など、全体的に適切な対応がなされる場所」(Mitchell,D, 2008) であろう。したがって、そのキーワードとしては「柔軟性」が考えられるとともに、チーム思考に基づいた組織的対応の必要性が考えら

れる。新たな特別支援教育が、共生社会をめざすわが国の変化の中で生まれてきた教育であることを考え合わせれば、自ずと特別支援教育はインクルーシブ教育でなければならないこととなり、柔軟でチーム思考型の協働に基づいた教育として成長・発展させていく必要があると考える。協働とは「共通の目的に対して、それぞれの責任範囲や役割の違いを明確に認めつつ、互いに責任を果たしあうことで役割相乗による成果を共有すること」(Ostrom,V, 1997)を表している。

そこで、筆者自身が特別支援学校教師であることから、学校教育法第71条の3にも規定された特別支援学校の地域教育支援を取り上げ、日本型インクルーシブ教育を、既に全国に1,000校余りある特別支援学校の実績と叡智を活用し、通常の学校および学級に対して巡回型の教育相談による学校支援を実施し、通常教育の教師と協働することを通して、特別な教育的配慮を必要としている児童生徒をはじめ学級成員である全ての子どもたちが、地域の学校の中で安心して学べるシステムを構築していくことにあると捉え、教育パートナーとしての特別支援学校の巡回型教育相談に焦点を当てることとした。

## **【2】研究の目的**

研究の目的は、特別支援学校の実施する巡回型教育相談の有効性を検証し、それらが個々の子どもたちの特別な教育ニーズに応じた柔軟な教育内容や方法、形態、そして組織形成などの実践につながるのかどうかを検討していくことにあり、特別支援学校の活用が共生社会を促す日本型インクルーシブ教育として成立するのかどうかを検討することにある。

## **【第1章】インクルーシブ教育に関わる国内外の動向(研究の背景)**

国際的な動向として、まず、2001年のWHOの国際障害分類(ICIDH)から生活機能分類(ICF)への転換を無視することができない。それは、

従来の ICIDH が、障害を、個人の持つ機能面の障害を原因として能力障害を引き起こし、その結果、社会的不利へとつながるとした、個人内の一方向的な支障として示していたのに対し、新たな ICF では、活動が制限され参加が制約されている状況や実態に焦点を当て、無論、そうした状況を生み出すための機能障害という個人的な心身の構造や特徴の改善も必要ではあるが、そのような制限や制約を放置している社会的環境の改善もことに重要であるということに言及しているからである。また、ICF は参加の制約が活動の制限を助長し、その結果、身体的構造や特徴を更に悪化させることがあるという逆方向の可能性も示唆している。この新たな障害観の提示は、それまで個人の発達への努力のみが協調されてきた障害児教育に対し、周囲の環境の改善や変化、言い換えれば発達を促すための支援の重要性を提示している点において極めて重要な事項と考えられる。

さらに、2006 年第 61 回国連総会で採択され、2008 年 5 月 3 日に発効された「障害者の権利条約」もまた重要と考えられる。「障害者の権利条約」は、わが国も昨年の 9 月に署名していることから、近未来にわが国の教育に導入される可能性が極めて高いものとする。「障害者の権利条約」は、第 24 条教育において、「障害のある者が障害を理由に一般教育制度から排除されないこと」とし、「効果的な支援を完全なインクルージョンという目標に即して一般教育制度内で受けること」と規定している。このような国際的動向のキーワードとして「障害観の変化」、ならびにインクルージョン理念に基づいた教育の促進を挙げることができる。

一方、国内的には、人類史上例を見ない超少子高齢化社会の到来、さらには GDP 比約 180%にも及ぶ長期債務残高を抱えているという大きな課題が横たわっている。そうした状況の中で、国内的な動向の「キーワ

ード」が「共生社会」であったことは先述したとおりである。これらの背景的要因を総合すると、まさにわが国は、従来のような「課題対応型」の社会保障政策から「積極予防型」の社会保障政策へとその政策転換を余儀なくされていると言えるだろう。

このような転換の実例を社会保障大国と目されてきた英国に求めることができる。1970年代から80年代にかけて「英国病」とまで揶揄された経済不況に見舞われた英国は、Thatcher, M 首相により、それまでの「大きな政府論」に基づいた国家による社会保障政策を転換させ、新自由主義に基づく「小さな政府論」を展開するとともに、新保守主義に基づく市民の「権利」と「責任」に基づく政策、つまり、自分の権利を守るためには自分で責任を果たすという「自助」、コミュニティーの権利を守るためにはコミュニティーの構成員が相互に責任を果たすという「共助」の政策展開を図ってきた。その結果、経済危機を脱していく訳だが、障害児教育に関わっては、Thatcher 首相が教育科学大臣であった時に、「心身障害児童・青少年の英国の教育制度に再検討を加え、同時に、これら青少年の就業対策を含む医療面の改善策を考慮し、併せて以上の目的に添った予算人員の最も効率的な配分等の方策について調査し、所用の勧告を行う」ことを目的として諮問した委員会の報告書「ウオーノック報告」がよく知られている。その内容は、「障害を **Special Educational Needs** というカテゴリーに統合」「ノーマライゼーションと統合教育の促進」「段階別アセスメントの導入」「保護者の権利保障および教育参画の推進」「特殊教育学校や他機関の巡回指導の導入および特殊教育報償費の廃止」など、多岐にわたった勧告となっている。この報告が、その後の英国における特殊教育の方向性や国際社会におけるインクルーシブ教育の方向性に大きな影響を与えたことは言うまでもないが、この報告が出された当

時の英国が世界最大の経済不況の状況にあったことを考え合わせれば、その勧告内容を、単にノーマライゼーションに基づく障害児童生徒の権利保障を示したものとして捉えるのではなく、経済効率を優先させ、公的な社会保障に代わる権利と責任に基づいた市民自身の「自助」、およびコミュニティでの「相互共助」による支援という Thatcher 首相の考え方を示したものととらえる方がよいのではないかと考える。ノーマライゼーションの促進というマイノリティーな市民の権利保障を表看板に出しながらも、マジョリティーな市民の責任に基づいた予算削減や経済効率の活性化という裏看板（落合，2007）を融合させることで、市民の「権利」と「責任」に基づいた国家再建を図ったものではないかととらえられ、まさに「ウオーノック報告」に、人権尊重と国益尊重との両義的な意図を見て取ることができるのではないかと考える。

ウオーノック報告で示された内容は、今も、英国各地にその実践が認められ、州によって若干の違いがあるが、例えば、イングランドのサマセット州の「インクルージョン・プログラム」では特殊教育学校の閉鎖を推進している一方で、バーミンガム州の「インクルーシブ教育戦略プラン」では、逆に特殊教育学校の活用策が検討されている。スコットランドのバークシャー州でも同様の方法が用いられている。ダービーシャー州での OECD 調査では、通常学校への統合を促進しながら、特殊教育学校等の通常学校への巡回指導がなされることにより経済効率を高めているという報告も示されている。

一方、わが国の現状を見ると、先の英国の状況よりも一層進んだ超少子高齢化および多額の長期債務を抱えていることは先述したとおりであり、従来の特殊教育パラダイムでは国家の破綻をも招きかねない状況に至っていると考えられる。したがって、特別支援教育を柔軟性とチー

ム思考に基づいたインクルーシブ教育として捉えなおし、英国バーミンガム州やバークシャー州に見られたような特別支援学校を活用した積極的な巡回型の教育相談を通して地域の教育支援を推進していくことは、単に障害児童の人権尊重に資するだけでなく、英国同様、経済効率をはじめ市民意識の向上や人的資源の開発あるいは教師の力量向上など国益に大いに資するものと考えられる。

## **【第2章】兵庫県伊丹市立伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談に対する 小中学校教師の期待(第1研究)と評価(第2研究)**

伊丹市立伊丹養護学校の実施する巡回型教育相談に対する市内小中学校教師らの支援期待について調査した。伊丹養護学校では、小中学校の教師と共に考え合いながら支援を行うことを目的とした巡回型教育相談に2003年度より取り組んできており、研究に先立つ2003年度の意識調査からは、伊丹養護学校への期待要素として「人的支援機能」「指導機能」「コンサルテーション機能」「システム開発機能」「情報提供機能」「研修啓発機能」というような指導スキルの向上や組織形成のための戦術的内容と、「理解啓発機能」のような社会変革を促すような戦略的内容と考えられる計7種類の要素が抽出されていた。そこで、第1研究の対象とした2005年度調査では、教師の意識変革も重要と考え、これら7つの要素に「意識変革機能」を加えた8つの要素について支援導入校と未導入校についてその違いを比較してみた。すると、支援導入校では「人的支援機能」への期待が群を抜いて高く、続いて「指導機能」や「研修啓発機能」「情報提供機能」「コンサルテーション機能」などの戦術的内容に関する支援期待の高いことが伺われた。一方、未導入校では「意識変革機能」や「理解啓発機能」など戦略的内容への支援期待の高いことが伺えた。これらの結果から、具体的な巡回型教育相談による支援の実施は、

新たな特別支援教育に対する自らの意識改革や地域への理解啓発を促す  
というような戦略的内容の要素を、日常の指導に関わる戦術的内容へと  
転換させる傾向のあることが明らかとなった。

これらの結果を受け、第2研究では、2006年度における同じ伊丹養護  
学校の地域巡回型教育相談に対する小中学校教師らの評価について、支  
援導入校と未導入校とに分けて再度調査した。支援導入校に対しては、  
「巡回者の支援姿勢」「教職員への影響」「児童生徒への影響」の三つの  
要素について、役割別・経験期間別・頻度別などに分けた比較調査を実  
施した。その結果、巡回者の支援姿勢への評価が最も高いことが伺われ、  
役割別比較では、支援実態から距離のある管理職やコーディネータ担当  
教師らの評価が高い反面、担任の評価は低いことが伺われた。また、経  
験期間別比較では、支援導入の最初の1～2年の評価が高く3年目に入  
ると低くなる傾向のあることが伺われた。さらに、頻度別比較では週1  
回支援というような数多い支援に対する評価が高いことも伺われた。総  
合評価に対する影響要素の重回帰分析からは、巡回型教育相談を実施す  
る特別支援学校教師の「支援姿勢」および「児童生徒への影響」が大き  
く評価につながっていることが明らかとなり、巡回型教育相談を実施す  
る際の支援者側の姿勢が極めて重要であり、伊丹養護学校の目指してき  
た“共に考え合う”という協力的な姿勢に対する肯定的な評価が示され  
たものと考えられる。また、児童生徒に対し直接影響する具体的な支援  
に関しても肯定的な評価が示されていることも考え合わせれば、「児童生  
徒への直接的支援を媒介とした協働行為」の重要性が示唆されているも  
のとする。一方、未導入校に対する自由記述による調査結果からは、「自  
分のクラスは自分で責任を持つ」という意識や、「学年間や仲間うちで賄  
う」という意識の強いことが伺われ、オーナーシップの発揮という意味



において学ぶべき点は多いものの、ともすれば「学級王国」の形成につながる危険性も払拭されず、チーム思考による学習する組織の形成という観点からは疑問の残る結果となった。

### **【第3章】小中学校教師の心理的負担感(第3研究)と支援期待機関(第4研究)および特別支援学校の支援可能性(第5研究)**

第1研究・第2研究の結果から、協働的行為としての巡回者の支援姿勢や子どもたちに影響する直接的な支援への期待や評価の高さが明らかとなった一方で、具体的な支援内容は未だ不鮮明なままである。目的や内容の不明確な支援は、ともすれば巡回担当教師の支援意欲を下げってしまうことにもつながりかねない危険性もあると考えられることから、多くの小中学校教師が具体的にどのような内容に対し支援を求めているのかを明らかにするため、第3研究では調査対象者の数を増やし、2006年に兵庫県と広島県の500名の小中学校教師を対象に、特別支援教育体制下における心理的負担感の調査を「郵送法」にて実施し256名の回答を得た。それは、高度な専門性の獲得への希求や支援への期待は、日々の心理的負担感から生じるのではないかと考えたからである。さらに、第4研究として、そのような負担を軽減するためにどのような機関に対し支援を期待するのかという調査も併せて実施した。

第3研究では、あらかじめ「教育理念」「障害理解」「指導方策」「支援方策」「校内組織」「地域連携」の6群に分けた、全20項目について5件法で実施し、因子得点を比較したところ、特に「指導方策」と「支援方策」について心理的負担感の強いことが伺われた。具体的項目としては、「児童生徒の行動面」をはじめ「対人関係面」「教科学習面」などの指導への心理的負担が強く、第1研究・第2研究の結果として示された「児童生徒に直接影響する支援」という内容が一般的な希求であることが推

察された。また、自由記述からは「支援方策」に関わる「個別の指導計画作成」への負担感の強いことが伺われた。

これら心理的負担感の大きな内容ほど、支援への期待が強まるのではないかと推察できることから、第4研究では、そのような心理的負担感に対し、「特別支援学校」「教育行政機関」「教育相談機関」「福祉機関」「医療機関」「研究機関」の6機関にしぼって、どの機関に支援を期待するかを調査した。換言すれば、どの機関が協働行為をなし得ると考えているのかを調査したと言っても過言ではない。その結果、全般的に「特別支援学校」と「相談機関」に対し高い期待感を持っていることが伺われ、中でも「特別支援学校」に対しては、「教科指導」や「学級経営」「個別の指導計画の作成」「集団作り」などの項目に対して、支援期待の高いことが伺われた。多重比較の結果、「個別の指導計画の作成」に対する支援期待が最も高いことが伺われた。

各機関への期待について、「教育相談機関」に対しては、既に多くの地域で支援実践がなされていることから高い期待が示されているのは頷けるものがある一方で、「特別支援学校」に対しては、同じ学校教育機関としての同僚性に基づいた期待が高いと考えられ、しかも、障害児療育の専門機関という安心感からも支援期待が高まっているのではないかと考える。まさに、特別支援学校との協働行為を求める声が高まっていると言えるのではないかと考えられるのである。

第5研究では、小中学校教師らの特別支援学校教師への支援期待の高まりの一方で、特別支援学校教師らの支援意志やその可能性について調査した。調査対象の選択に当たっては、市立の特別支援学校を選択することとした。それは、小中学校との子どもたち同士の交流や教師の人事交流など、距離感が比較的近いと考えられる市立の特別支援学校での支

援の可能性が低いようであれば、広域をカバーしている多くの都道府県立特別支援学校での支援の可能性はさらに低くなってしまいうだろうと考えたからである。兵庫県の市立の特別支援学校2校と広島県の市立の特別支援学校1校の計3校、100名の教師を対象に「留置法」にて調査を実施し、70名の回答を得た。その結果、児童生徒や教師の実践に直接影響を及ぼす「指導への支援」に対し可能性の高いことが示され、他機関との連携や理念への支援については可能性があまり高くないことが示された。支援可能性の高い具体的項目としては、「個別の指導計画の作成」を挙げることができる。そして、多重比較の結果、教職経験年数や特別支援学校での勤務年数の長い者ほど支援意欲が高く可能性の高い傾向が示され、勤務年数や経験年数の長い者ほど自分がしなければならないと考える傾向のあることが伺えた。特別支援学校内においても、他機関との連携については校務分掌で明確に役割分担がなされていることを考えれば、個々の教師が機関連携を促していくことは難しいと考えている様子が伺われた。

#### **【第4章】個別配慮プログラムモデルの開発と有効性の検証**

小中学校教師の具体的な支援期待内容、特別支援学校教師の支援可能内容が、ともに「個別の指導計画の作成」で一致したとは言え、個々の課題に焦点を当てたきめ細かな指導計画を作成している特別支援学校の個別の指導計画や個別の教育支援計画の様式をそのまま小中学校に持ち込んでも、そうした方法に慣れていない小中学校教師が作成するには至らないことが第3研究の自由記述から伺われ、小中学校教師の多忙感を調査したベネッセ教育研究開発センターの調査からもそのことは推察することができた。したがって、巡回担当者はもとより、小中学校教師やコーディネーター教師らが、一人であるいは協力し合いながら作成ので

きる計画を新たに開発することが必要なのではないかと考え、「簡便であること」「作成へのモチベーションが高められること」「具体的な手だてが示されていること」「課題解決に向かっていること」の4つを基本コンセプトとし、ICFの示す「活動の制限」や「参加の制約」がなされている課題の把握や、そうした課題を解決するための具体的な支援策や環境への働きかけなどを考慮したプログラムモデルの開発を行った。さらに、IT化も図ることとした。

このプログラムを、小中学校教師、巡回相談を実施している特別支援学校教師、学生支援員として東広島市内の小中学校を訪問している広島大学の大学4年生ら合計35名を対象に、各現場での実際の使用状況を自由記述によるアンケート調査を行うことにより、その有効性の検証を実施し26名から回答を得た。その結果、「作成にあたって極めて有効である」という答えが多く示された反面、「子どもたちの具体的な課題や臨床像は明らかとなっても、どの方策を結びつければよいのかがわからない」という意見を見出すことができた。まさに、この「子どもの実態と具体的な支援策の結びつけ」に、求められている巡回型教育相談の有り様が示されているのではないかと考えた。一方、作成が簡単すぎて内容の吟味よりも作成そのものが目的化していく危険性があるという指摘も見出されたが、具体的手だてを実践に移し評価を繰り返すという過程を経ているため形骸化する可能性は低いと考えられる。

## **【第5章】「児童生徒の実態と具体的な支援策の結びつけ」に焦点化した特別支援学校の巡回型教育相談の有効性の検証(第6研究)**

「個別配慮プログラム」の開発から見出された「児童生徒の実態と具体的な支援策の結びつけ」に焦点化した、共に考え合う協働的行為としての特別支援学校の巡回型教育相談の有効性を検証し、日本型インクル

ーシブ教育のモデル実践を行うために、第6研究として、2008年4月から10月の間、三次市立十日市小学校を拠点に実践を繰り返した。研究対象校の選定に当たっては、十日市小学校が特別支援教育を基盤に据えた研究の推進を図るために研究指導の依頼があったことに由来している。該当校への巡回型教育相談は月2回程度実施した。実施にあたっては、特別な教育的配慮を必要とする子たちの通常学級への肯定的な受容を前提とした。したがって、教室には様々な課題を抱える児童が存在していた。主な相談内容は、「学習場面での個々の事例に対する具体策」と「組織形成に関わる具体案」の提示及び協議であった。

個々の具体策の提示に関しては、大石の示すコンサルテーションの5段階モデルの手法を用い、授業参観、提出物等の確認、担任らからの情報収集などを通じて個々の児童の課題を把握し、開発ソフトを駆使して個別の指導計画を作成し、担任教師らと協議したうえで可能な支援策となるよう修正を繰り返し、そうした過程を共に考え合うようにしてきた。そうすることで、担任も自分の実践に対し自信が持てると思ったからである。

一方、組織形成の具体案の提示については、Senge（1990）の提唱する「学習する組織」論と Mitchell の理論に基づいた「協働指導」や「タイプ別支援」による組織体制の構築、ならびにサウス・オーストラリア州で活用されている同僚性に基づく教師研修などの手法を活用した研修体制の推進を図ってきた。具体的には、教職員による研究組織を、教科の特性に応じて指導内容を考える教科グループと、個々の子どもたちへの具体的な支援を考える支援グループとにわけ、それぞれが協力しながらカリキュラム内容を検討し授業を構成する協働指導方式を試行してきた。巡回担当者である筆者自身は支援グループに属した。

こうした取り組みの結果、かつて 12 名存在した不登校児童は 0 名となり、授業中の保健室利用者も 0 名となるなど、巡回型教育相談に基づいた取り組みが、子どもたちの学習のための安心ベッドを教室内に形成していると推察されるような結果が生まれ始めた。その内容は、教師たちへの巡回型教育相談に対する意識調査からも伺うことできる。

## **【第 6 章】インクルーシブ教育日本型モデルとしての特別支援学校の巡回型教育相談の有効性の検討と結論**

このように、子どもたちの具体的な支援に焦点化した巡回型教育相談は、子どもたち個々の通常学級での学びを安心させるものとして有効であり、しかも、実践する教師たちをも支える組織形成と融合させていくことで、有効となり得る可能性のあることが検証された。こうした巡回型教育相談は、決して特別な知識を持っている者による支援ではなく、実際に出かけて行き、個別の配慮計画の作成を媒介としながら一緒に考え悩むという協働行為への指向を巡回担当教師が持つことで、誰もが可能となる方法だろうと考える。さらに、通常の学校においてもチームアプローチの方法を導入することで、個々の教師の授業への意欲が高まり工夫が生み出されるなど、まさに人的資源の開発に資するという意味において国益につながるものと考えられる。

結論として、一つには、特別支援学校教師による巡回型教育相談を通じ、特殊教育教師の知識と通常教育教師の知識とを結び合わせていく協働指導の実践は、「教室は未来の社会である」とした落合の論を裏付けるように、様々な課題を抱える児童たちが教室の中にその居場所を見出し始めているという事実からも、共生社会の形成をめざす日本型インクルーシブ教育を考えていく際の有効な手段となり得る可能性を秘めていると推察される。また、一つには、インクルーシブ教育そのものが経験に

基づいた動的な過程であるが故に、組織形成を基盤とした柔軟な組織体制を構築していくことにより、全ての子どもの学習権を保障することを可能とし、結果的に教室の中の個々の子どもたちの役割とその存在を認めることとなり、権利と責任に基づいた共生社会をめざすわが国の国益に資するものとなり得る可能性を秘めていることが推察される。

しかし、特別支援学校教師の実施する巡回型教育相談が、子どもたちの学びのための安心を生み出すことにつながる可能性が示唆された一方で、限界もまた見出された。それは、授業時における学びの内容あるいは学びの深化の問題である。佐藤（2006）が指摘するように、学びの深化が対話を通して生成されるのであるとすれば、個別の支援は対話の促しへと発展していかなければならないこととなる。しかし実際には、個々に対する個別の支援が個々の子どものモノローグ的な学びは促すことはあっても、他者との対話に基づいたダイアログ的な学びを十分に形成することができていない点において限界があるのも事実である。

## 【第7章】インクルーシブ教育を推進するための今後の課題

最後に今後の課題として、本研究では日本型インクルーシブ教育の一つのモデルとして特別支援学校の活用をとりあげたが、学校教育の本質的課題である学びや研修に関する課題や、学校教育を取り巻く課題である市民参画や予算措置なども重要であろう。特に予算措置に関しては、年間教育予算の公費負担が OECD 加盟国 30 カ国中最下位であることを考えれば、一層の予算増も考慮されて然りだとは考えるが、予算増を図ることなくインクルーシブ教育をしていく方向性が考えられるべきである。このような様々な課題も合わせて学校教育の中に採り入れていく動的過程の中に、日本型インクルーシブ教育の深化・発展を見出していけないのではないかと考えるのである。

## －参考引用文献－

- 秋元雅仁（2005）：インクルーシヴな学校の扉を開くシステム構築に関する考察－「特別支援教育」モデル事業への取り組みを通して考える，広島大学大学院教育学研究科附属障害児教育実践センター3． p 1-24
- 秋元雅仁（2005）：特別支援学校の役割と実際－地域支援の取り組み，発達103，ミネルヴァ書房． p3-8
- 秋元雅仁・落合俊郎（2007）：特別支援学校による「巡回型教育相談」に対する小中学校教員の期待度，LD研究 16(2)． p190-198
- 秋元雅仁・落合俊郎（2007）：特別支援教育体制における，小中学校での大学生サポーター活用に関する考察，LD研究 16(2)． p 155-163
- 秋元雅仁・落合俊郎（2008）：特別支援学校の実施する「巡回型教育相談」の効果に関する考察，LD研究 17(1)． p82-89
- 秋元雅仁・落合俊郎（2008）：特別支援学校教員による地域教育支援の可能性に関する研究－市立の特別支援学校の場合－，LD研究 17(2)． p201-208
- 秋田喜代美（2005）：学びのエラボレーション，コラボレーション，オーケストレーション，東京都練馬区豊玉南小学校研究集録 2005
- Allan, J (2008) : Rethinking Inclusive Education－ the philosophers of Difference in practice, Springer. p9-23
- 青山芳文・平岡克也・荒樋博利 他（2007）：福祉を中核としたネットワークと特別支援学校のセンター的機能－京都府南丹圏域における多様なニーズに応じたネットワークの構築，第16回日本LD学会発表論文集． p500-501
- 朝日新聞（2006）：どうする財政2－安倍成長路線の下で，2006/11/29朝刊
- Baker, J.M. & Zigmond, N. (1990) : Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional Children*, 56, 515-526
- ベネッセ教育研究開発センタ（2007）：第4回学習指導基本調査
- 茅ヶ崎市立浜之郷小学校（2007）：学び合う学びを求めて－教室をひらき授業を変えるX． p1-12
- 竹林地毅（2006）：「個別の教育支援計画」の実際と実践上の課題－都道府県等の教育行政施策の状況から，発達障害研究 28-5． p 333-343
- Daniels, H and Garner, P (1999) : *World Yearbook of Education 1999－Inclusive Education*, 中村満紀男，窪田眞二監訳，世界のインクルーシブ教育－多様性を認め，排除しない教育を，明石書店． p156-173
- Daniels, H and Garner, P (1999) : *World Yearbook of Education 1999－Inclusive Education*, 中村満紀男，窪田眞二監訳，世界のインクル



- ーシブ教育ー多様性を認め、排除しない教育を、明石書店．p189-206
- DfEE (1997) : *Excellence for All Children*, すべての子どもにより良い教育をー特別な教育的ニーズに応える, 世界の特殊教育 XIII, 国立特殊教育総合研究所．p70-109
- DfEE(1998) : Meeting special educational needs. A programme of action. London : DfEE
- Dieker,L.A and Bernett,C.A.(1996) : ‘ Effective co-teaching ’ TEACHING Exceptional Children, 29(1). 5-7
- Elliot,D. and McKenney,M (1998) : Four inclusion models that work. TEACHING Exceptional Children, 30(4). 54-58
- Engeström,Y(2004) : Learning by Expandingー An activity-theoretical approach to developmental research, 山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登訳 (1987), 拡張による学習ー活動理論からのアプローチ, 新曜社．p359-366
- Evans,P (2008) : Special needs educationー world trends, 日本 LD 学会第 17 回大会論文集
- Finkerstein,V (1989) : Plannning services together with disabled peopleー the importance of a common language, World Health Statistics Quarterly(42). p177-179
- Fruit Punch 編集部 (1996) : Fruit Punch の本ー英国で障害児とともに暮らす, p75-99
- 淵上克義(1995):学校が変わる心理学 学校改善のために.ナカニシヤ出版．p24-30
- 古川勝也(2004):特別支援教育に向けた取組, 第 5 回自立活動研究フォーラム要項．p7-19
- 外務省  
URL: [http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/pdfs/shomei\\_32.pdf](http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/pdfs/shomei_32.pdf)
- Gartner,A (1993) : Special Educcation Action Research Project, Special Education Consultative Committee.p9
- Giddens,A(1998):The Third Way~ The Renewal of Social Democracy ~.Polity Press, London.佐和隆光訳(1999):第三の道ー効率と公正の新たな同盟.日本経済新聞社．p137-153
- 広井良典 (2006) : 持続可能な福祉社会ー「もう一つの日本」の構想, 筑摩書房．p17-50
- 広井良典 (2006) : 持続可能な福祉社会ー「もう一つの日本」の構想, 筑摩書房．p77-108
- 広原盛明 (1989) : サッチャーリズムーイギリスにおける新保守主義的政治・経済・社会改革, 教育 506. p21-31
- 広瀬由美子・佐藤克敏 (2006) : 通常学級担任が作る個別の指導計画,

- 東洋館出版． p 18-19
- 広島市立広島特別支援学校（2007）：広島市立広島養護学校のセンター的機能に関するアンケート調査
- 堀 正嗣（1997）：障害児教育のパラダイム転換－統合教育への理論研究，明石書店． p25-28
- 日向正明（2006）：個別の教育支援計画と個別の指導計画はどう違うのか，教職研修 2006/7 増刊 教育課題完全攻略シリーズ3－これならできる“LD・ADHD・高機能自閉症への対応”，教育開発研究所． p 124-127
- 石隈利紀・田村節子(2003):チーム援助入門． 図書文化社． p18-23
- 石山嘉英（1998）：超高齢化社会の経済学－低成長と高負担を生きのびる，日本評論社． p129-218
- Italian National Law118（1971）
- 伊丹市立伊丹養護学校（2004）：個別の教育支援計画
- 伊丹市立伊丹養護学校（2006）：教育支援センター研究紀要－2006年度実践報告集3
- Jan, T & ssebro(2004): インクルージョンの時代－北欧発「包括」教育理論の展望，二文字理明監訳，明石書店． p 3-8
- Johnson, D, W. Johnson, R, Tand holubec, E, J(2004): Circles of Learning－Cooperation in Classroom, 杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤訳，学習の輪－アメリカの協同学習入門，二弊社． p17-27
- 海津亜希子・佐藤克敏・涌井恵（2005）：個別の指導計画の作成における課題と教師支援の検討－教師を対象とした調査結果から－，特殊教育学研究 43-3． p 159-170
- 海津亜希子（2007）：個別の指導計画作成ハンドブック LD等学習のつまずきへのハイクオリティな支援，日本文化科学社． p 16-17
- 神奈川県立第二教育センター（1998）：教育上配慮を必要とする子どもたちの教育の在り方研究委員会研究報告「インクルージョンをめざした学校教育の改革」． p32-36
- 金井壽宏（2004）：組織変革のビジョン，光文社． p 28-31
- 金井壽宏（2004）：組織変革のビジョン，光文社． p 42
- ケインズ経済学：フリー百科事典 Wikipedia
- Kenneth, H（1988）：マーガレット・サッチャー－英国を復権させた鉄の女，大空博訳，読売新聞社． p228-234, p333
- 小嶋英夫（1981）：学校から成人生活への移行－イギリスの「ウオーノック報告」および「特殊教育に関する政府白書」から，リハビリテーション研究 36． p15-20
- 国立特殊教育総合研究所（2003）：主要国における特別な教育ニーズを有する子どもの指導について－イギリス(09)
- 国立特殊教育総合研究所（2006）：プロジェクト研究「個別の教育支援

- 計画の策定に関する実際的研究」2004年第1回研究協議議事録
- 国立特別支援教育総合研究所(2007):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り組みー盲・聾・養護学校のセンター的機能に関する調査,日本特殊教育学会第45回大会発表論文集. p387
- 小関哲郎,児島達美(1997):心療内科における解決志向アプローチの実践,宮田敬一編,解決志向ブリーフセラピーの実際,金剛出版. p253
- 厚生労働省(2002):障害者基本計画. p2
- Kuhn.T(1971):科学革命の構造,中山茂訳,みすず書房. P191-198
- 熊谷恵子(2004):特別支援教育コーディネーターの役割ーイギリスインクルージョン教育における SENCO の役割と実践に学ぶ,LD研究13(3). p269-276
- 桑田耕太郎・田尾雅夫(2006):組織論,有斐閣. p144
- 松本雅彦・高岡健(2008):発達障害という記号,批評社. p12-43
- Meijer,C,pijl,J and Kramer,M(1989):Rekenen met groei,Tidjschrift voor Orthopedagogiek28, p71-82
- 三原富士子(2007):私はこうして乗り越えたー自分を支えてくれた士会の理念とフットワーク・チームワーク・ネットワークの力,日本臨床発達心理士会第3回全国大会論文集. p25
- 嶺井正也(1999):共育への道「サラマンカ宣言」を読む,アドバンテージサーバー, p8-13
- 三科哲治(2006):桃山養護学校の地域支援の実際と課題,日本臨床発達心理士会第2回全国大会論文集. p132
- Mitchell,D(1995):21世紀の特殊教育に向けてー国際的な視野に立ってー,国立特殊教育総合研究所編,平成6年度特殊教育シンポジウム「コミュニケーション障害への援助」報告書. p85-104
- Mitchell,D(2008):What Really Works in Special and Inclusive EducationーUsing evidence-based teaching strategieis,Routledge, NY. p27-42
- Mitchell,D(2008):What Really Works in Special and Inclusive EducationーUsing evidence-based teaching strategies,Routledge, NY. p60-67
- Mitchell,D(2008):What Really Works in Special and Inclusive EducationーUsing evidence-based teaching strategies,Routledge NY. p78-82
- Mitchell,D(2008):What Really Works in Special and Inclusive EducationーUsing evidence-based teaching strategies,Routledge, NY. p83-91

Mitchell.D and Ryba,K (1994) : STUDENTS WITH EDUCATION SUPPORT NEEDS－Review of Criteria for Admission to Special Education Facilities and for the Allocation of Discretionary Resource, Report prepared for the Ministry of Education

宮川公男 (1995) : 政策科学入門, 東洋経済新報社. p140-141

三次市教育委員会 (2008) : のびのび学級みよしプラン URL : [http://www.city.miyoshi.hiroshima.jp/gakkou\\_m/kyouikukaikaku/kaiaku-nobinobi.jsp](http://www.city.miyoshi.hiroshima.jp/gakkou_m/kyouikukaikaku/kaiaku-nobinobi.jsp)

三次市立十日市小学校 (2008) : 学校要覧

三次市立十日市小学校 (2008) : 中心となる児童の実態から, 本単元の支援について, 子どもを語る授業公開および研究協議会資料

文部省 (1961) : わが国の特殊教育

文部省 (1962) : 初等中等教育局長通達第 380 号

文部省 (1978) : 初等中等教育局長通達第 309 号「教育上特別な取り扱いを要する児童生徒の教育措置」

文部科学省 (1999) : 学校教育に関する意識調査

文部科学省 (2001) : 21 世紀の特殊教育の在り方について (最終報告)

文部科学省 (2003) : 学校教育に関する意識調査

文部科学省 (2003) : 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告). p42-47

文部科学省 (2004) : 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の整備のためのガイドライン. p46

文部科学省 (2005) : 平成 17 年度小中学校における LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒への教育支援に関する体制整備の実施状況調査

文部科学省 (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 (最終答申). p1-10

文部科学省 (2006) : 17 文科初第 1178 号初等中等教育局長通知

文部科学省 (2006) : 拡充事業評価表, 政策 12・評価 33. p351

文部科学省 (2006a) : URL : [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/020/002.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/020/002.htm)

文部科学省 (2006b) URL : [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/013/003.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/013/003.htm)

文部科学省 (2007) : 学校基本調査－指定統計第 13 号

文部科学省 (2007) : 特別支援教育の推進について, 初等中等教育局通知第 125 号

文部科学省 (2008) : 平成 19 年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について調査結果の概要

URL : [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/022.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/022.htm)

文部科学省

URL: [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/002.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002.htm)

森俊夫 (2001): “問題行動の意味” にこだわるより “解決志向” で行こう, ほんの森出版. p 36-53

森田勇 (2003): 人間関係で気になる子, 國分康孝・國分久子監修, 教室で気になる子ー育てるカウンセリングによる教室課題対応全書7, 図書文化社. p 37-95

長野県教育委員会 (2006): 自律教育校内支援体制事例集ーみんなで支援みんなが笑顔. p7

中野睦夫・野口克海・長尾彰夫・池田寛 (2002): 私たちがめざす集団作りー子どもが輝く学校に, 解放出版社. p10-11, p50-51

内閣府 (2005): 共生社会の提唱ー共に生きる新たな結び合い (普及版)

URL: <http://www8.cao.go.jp/kyousei/tomoni/index.html>

内閣府 (2006): 内閣府 2006ー日本を支え, 未来を見つめる, p16-17

日本の論点編集部 (2006): 10年後の日本, 文藝春秋. p23-27

日本特殊教育学会 (2003): 障害児教育システム研究委員会報告

日本障害フォーラム (JDF)

URL: [http://www.normanet.ne.jp/~jdf/shiryo/convention/30May2008CRPDtranslation\\_into\\_Japanese.html](http://www.normanet.ne.jp/~jdf/shiryo/convention/30May2008CRPDtranslation_into_Japanese.html)

西牧健吾 (2004): 小中学校における個別の教育支援計画策定に向けて今を考える, 国立特殊教育研究所, プロジェクト研究「個別の教育支援計画の策定に関する実際的研究」第2分科会資料

沼上幹 (2003): 組織戦略の考え方ー企業経営の健全性のために, 筑摩書房. p 27-29

OECD (1994): *The Integration of Disabled Children into Mainstream Education - Ambitions, Theories and Practices*, Paris.

OECD (1999): *Inclusive Education at Work*, 鈴木陽子監修, 教育のバリアフリー, 八千代出版. p251-298

落合俊郎 (1988): 日英 (スコットランド) 特殊教育の比較ー「入学の手引き」を通してみた理念の違いについて, 国立特殊教育総合研究所編, 世界の特殊教育II. p1-16

落合俊郎 (1997): インクルージョンー本邦特殊教育学/発達障害学の近代化への糸口, 発達障害研究 19-1, p20-31

落合俊郎 (2000): 障害児教育のパラダイムシフトに向けてー変革の科学ー続・共育への道. アドバンテージサーバー. p214-231

落合俊郎 (2003): インクルージョンは避けられない, 手をつなぐ(570), 全日本手をつなぐ育成会. p18-21

落合俊郎 (2004): 特別支援教育と IEP (個別教育計画) について, 嶺井正也, 田中禎憲編: どうする特別支援教育ー学校が代わる!?,

- アドバンテージサーバー. p185-212
- 落合俊郎 (2007): 特別支援教育と小さな政府論, 日本教職員組合編, 特別支援教育からインクルーシブ教育へ, アドバンテージサーバー. p197-224
- 落合俊郎 (2008): 学校現場は発想転換を, 中国新聞 2008年5月12日版朝刊
- 緒方明子 (1995): インクルージョンと支援体制, 発達障害研究 17(1). p 11-19
- 岡山県教育委員会 (2006): 岡山県の障害児教育パンフレット
- 大石幸二 (2006): 行動療法 新・心理学がわかるー現場から, AERA Mook58. 朝日新聞社
- 大泉啓一郎 (2007): 老いてゆくアジアー繁栄の構図が変わるとき, 中央公論新社. p7-8
- 近江幸治 (2002): New Public Management から「第三の道」・「共生」理論への展開ー資本主義と福祉社会の共生, 成文堂. p29-42
- 近江幸治 (2002): New Public Management から「第三の道」・「共生」理論への展開ー資本主義と福祉社会の共生, 成文堂. p48-49
- 近江幸治 (2002): New Public Management から「第三の道」・「共生」理論への展開. 成文堂. p77-88
- 近江幸治 (2008): 「共生社会」とは何かー「修復的社会」への政治学的・経済学的アプローチ, 日本LD学会第17回大会論文集.
- 大月博司, 中條秀治, 犬塚正智, et al. (1999): 戦略組織論の構想. 同文館. p85-94
- Ostrom, V and Nish, F (1977): Comparing Urban Service Delivery System, SAGE Publications.
- Pijl, J (1997): Twintig jaar groei van het special onderwijs, De Lier, ABC
- Russell, P (1992): 特別な教育的ニーズー特別な教育者としての親: 機会と取組み, 1981年法およびその他の教育法, 親の権利, 代表, 権利擁護, («国立特殊教育総合研究所, 国立久里浜養護学校創立20周年記念セミナー»). p87-96
- 佐賀県教育センター (2005): 佐賀県教育センター研究紀要
- 細美田鶴枝 (1974): “学習集団”による授業改造ーわたしの学習集団づくり, 東方出版. p 29-31
- Saleh, L (1993): Special Needs EducationーInternational Trends and Perspectives, 平成5年度特殊教育シンポジウム「コミュニケーション障害への援助報告書」, 国立特殊教育総合研究所. p93-112
- 笹森洋樹 (2005): 学校全体で支援体制をつくるー教育委員会の立場から, LD研究 14-1. p 49-52

- 佐藤久夫 (1997) : 障害構造論入門, 青木書店. p82-86
- 佐藤学 (2000) : 教育改革をデザインする, 岩波書店. p97-128
- 佐藤学 (2006) : 学校の挑戦ー学びの共同体を創る, 小学館. p28-58
- 佐藤学 (2006) : 学校の挑戦ー学びの共同体を創る, 小学館. p171-180
- 佐藤美和子 (2007) : 相談・支援のネットワークづくり, 日本教職員組合編, 特別支援教育からインクルーシブ教育へ, アドバンテージサーバー. p 170-175
- 佐藤暁 (2005) : 発達障害のある子の困り感に寄り添う支援ー通常の学級に学ぶ LD・ADHD・アスペの子どもへの手だて, 学習研究社.p103-105
- 佐藤慎二 (2008) : 通常学級の特別支援ー今日からできる! 40の提案, 日本文化科学社. p 1-7
- 佐藤剛, 土田玲子, 小野昭男 (1996) : 「みんなの感覚統合」ーその理論と実践, パシフィックサプライ. p30-31
- Schelling,T (1960) : The Strategy of Conflict, Harvard university press
- Schumm,J,S& Vaughn,S(1991): Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives. Remedial and Special Education, 12(4), p18-27
- Scottish Education Department (1983) : *Special Educational Needs - A Guide for Parents*
- Schelling,T (1960) : The Strategy of Conflict, Harvard university press
- Senge,P (1990) : The Fifth Discipline:The Art and Practice of the Learning Organization, New York, Currency Doubleday. p12-13
- 千川隆 (2004) : 特別支援教育を支えるためのツールとしての「個別の指導計画」, LD&ADHD11. p 9
- 柴田吉松訳 (1970), 精神発達の理論ーVygostky,L,S (1978) : Mind in society - The development of higher psychological processes, Cambridge, Harvard University Press, , 明治図書. p78
- Simon,H (1960) : The new science of management decision, Harper & Brothers Publishers (意思決定の科学 稲葉元吉・武夫共訳 産業能率大学出版部 (1979))
- 篠原吉徳, 緒方登士雄, 松田直 (1997) : イギリスの特殊教育, 世界の特殊教育の新動向, 日本精神薄弱者福祉連盟. p45-70
- 新谷喜之 (2007) : 「特別支援教育」からの発信, 文科省初中教育ニュース 55
- Special Education Consultative Committee in South Australia State (1993) : *Special Education Action Research Project*

- 杉野順子(1998):「親とともに考え創る教育」を目指してー就学相談の経験を通じて, 発達の違いと教育 491. p 10-13
- 高瀬淳一(2006):「不利益分配」社会ー個人と政治との新しい関係, 筑摩書房. p46-48
- 高槻市立養護学校保護者会, 高槻市障害児者団体連絡協議会, 高槻作業所連絡会, 市養問題対策委員会(2003):高槻市立要学校の今後について(意見と要望)
- 高槻市(2005):平成17年度高槻市施策方針大綱  
URL [http://www.city.takatsuki.osaka.jp/db/seisui/db3-h17\\_shisei.html](http://www.city.takatsuki.osaka.jp/db/seisui/db3-h17_shisei.html)
- 玉木宗久・海津亜希子・佐藤克敏・小林倫代(2007):通常の学級におけるインストラクショナル・アダプテーションの実施可能性ー小学校学級担任の見解, LD研究 16-1. p 62-72
- 高山恵子(2005):ICFモデルを使った軽度発達障害の理解と支援, 国立特殊教育総合研究所編, ICF(国際生活分類)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. p119-124
- 武重朋子(2006):個別の指導計画の作成・活用(小学校)を実践から学ぼう, 教職研修 2006/7増刊 教育課題完全攻略シリーズ3ーこれならできる“LD・ADHD・高機能自閉症への対応”, 教育開発研究所. p 115-118
- 田中克人(2006):小・中学校における特別支援教育に関する教育相談の現状と課題についてー特別支援学校のセンター的役割の充実をめざして, 千葉県総合教育センター研究集録2. s-200648
- 田中耕二郎(1983):イギリスにおけるインテグレーション政策の動向, 障害者問題研究 32. p12-24
- 田中康雄(2007):特別支援教育の現状と展望ーその光と陰を追う, そだちの科学 8, 日本評論社. p 64-69
- Thomas,G., Walker,D. and Webb,J(1998):The Making of the Inclusive Schools, Routledge, London.
- 豊永郁子(2008):新保守主義の作用ー中曽根・ブレア・ブッシュと政治の変容, 頸草書房. p67-122
- 柘植雅義(2002):学習障害(LD).中公新書. p167-173
- 辻村泰男(1972):転形期の特殊教育, 日本文化科学社. p39-51
- 鶴岡市教育委員会(2008):特別支援教育コーディネーターの質保証と新支援システムの構築, 文部科学省委嘱事業「新教育システム開発プログラム」, p 7-8
- 筒井昌博(1999):ジグソー学習入門ー教委の効果を授業に入れる24例, 明治図書. p12-14
- 内田幸枝(2007):特別支援学校におけるセンター的機能の実践, 日本



- 臨床発達心理士会第3回全国大会論文集. p62-63
- 上田敏 (2005): ICF の理解と活用—一人が「生きること」「生きることの困難 (障害) をどうとらえるか, きょうされん. p8-14
- 梅川正美 (1989): 福祉国家の危機とサッチャー政府, 田口富久治編, ケインズ主義的福祉国家—先進6カ国の危機と再編, 青木書店. p81-110
- UNESCO (1997): *Special Needs in the Classroom—Teacher Education Resource Pack Student Materials*, 落合俊郎、堀智晴、大屋幸子訳, ユネスコがめざす教育—一人一人を大切にした学級経営, 田研出版. p38-50
- 浦郷京公・後上鐵夫 (2007): 特別支援学校における学校コンサルテーションのあり方—地域支援としての実践を通して, 国立特別支援教育総合研究所教育相談年報 28. p1-6
- Van Riper, C (1971): *The nature of stuttering*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey. p 199-218
- West Berkshire Council URL: <http://www.westberks.gov.uk/index.aspx?articleid=2642>
- Whelthimer, A (1997): *Inclusive Education. A framework for change. National and international perspectives*, 嶺井正也訳, イギリスのインクルーシブ教育—障害児と共に学ぶ, 明石書店. p24-30
- WHO (2002): ICF (国際生活機能分類)—国際障害分類改訂版, 中央法規. p3-23
- Woodlands School (1986): *An introduction to Woodlands Hospital and School*
- 矢野裕俊 (1980): 英国の障害児教育—「ウオーノック報告」に見る改革への道, 日本盲人福祉研究会. p21-26
- 矢野裕俊 (1980): 英国の障害児教育—「ウオーノック報告」に見る改革への道, 日本盲人福祉研究会. p35
- 横尾俊・松村勘由・太田容次他 (2007): 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—盲・聾・養護学校のセンター的機能に関する調査, 日本特殊教育学会第45回大会発表論文集. p 387
- 横山岑夫 (1998): 特殊教育から教育改革への発信, 多賀出版. p4-31
- 全国特殊学校長会 (2005): 地域・家庭・学校のためのよくわかる「個別の教育支援計画」Q & A 改訂版—保護者の質問に答えて, ジアース教育新社. p 13

## 〈個別配慮プログラム作成のための引用資料〉

- 岩手県教育委員会（2004）：LD・ADHD・高機能自閉症児の理解と支援の手引き
- 神奈川県立総合教育センター（2004）：LD，ADHD，高機能自閉症の理解と支援のためのティーチーズ・ガイド
- 国分康孝・国分久子（2003）：育てるカウンセリングによる教室課題対応全書9－教室で行う特別支援教育，図書文化社
- 国立特殊教育総合研究所（2005）：LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド，東洋館出版社
- 近藤原理・中谷義人・山田耕一郎（1995）：段階式発達に遅れのある子どもの国語②カタカナ・漢字・文章編，学習研究社
- 京都市特別支援教育専門家会議（2003）：子どもの行動の理解と支援のために－一人一人を大切に
- 森孝一（2001）：LD・ADHD特別支援マニュアル－通常クラスでの配慮と指導，明治図書出版
- 品川優香（2006）：LD・ADHD・アスペルガー症候群 気になる子がぐんぐん伸びる授業－全ての子どもの個性が光る特別支援教育，小学館
- 坪田耕三（2008）：基礎基本の考え方(21)，指導と評価 54，図書文化協会
- 月森久江（2005）：教室でできる特別支援教育のアイデア 172 小学校編－LD，AD/HD，高機能自閉症などクラスで気になる子どもの学習・生活・友達つきあいの支援，図書文化社
- 月森久江（2006）：教室でできる特別支援教育のアイデア中学校編－授業におけるLD，ADHD，高機能自閉症の支援，図書文化社
- 吉田昌義・河村久・吉川光子・柘植雅義（2003）：通常の学級におけるLD・ADHD・高機能自閉症の指導－つまずきのある子の学習支援と学級経営，東洋館出版社

## おわりに

2008年5月3日、国連「障害者の権利条約」が発効した。この条約にわが国も署名していることから、近未来、条約の求める「インクルージョンの目的に添った」全ての子どもたちへの支援という概念が、わが国の教育に導入されることは疑いのないことだろう。

インクルージョンという目的に添った教育、換言すればインクルーシブ教育がわが国の国益に資する教育となるためには、かつての特殊教育が、発達保障や共生共学という異なったパラダイムを持ちながらも、一貫して社会保障を基盤に据えた教育であったのに対し、構成員自らの権利と責任に基づいた共生社会の確立という目標の下、誰もが社会形成の責任を自覚し共有しながら相互支援を行っていくことで、社会保障の庇護に陥る状況を予防していくための教育としての地位を確立していく必要がある。インクルーシブ教育が、経験に基づく分析、再考などを伴った動的過程である以上、Mitchellらの提唱するタイプ別支援に見られるような流動的かつ柔軟なプログラムカリキュラムの導入、と同時にチーム思考による協働行為が不可欠となることは言うまでもない。

本論文においては、プログラムカリキュラムの導入の重要性についてほとんど触れてはいないが、インクルーシブ教育を考えていく場合、固定的な学校カリキュラムのみにとらわれるのではなく、柔軟的で流動的なプログラムカリキュラムを導入していくことも、今後重要になってくるものと思われる。特別な支援を必要としている子どもたちの社会生活を円滑なものにしていくために、まずは特別支援学校がプログラムカリキュラムの発想を導入していくことが必要であろう。その結果、個別の指導計画はその意義を大きく発揮するものとなり、協働と結びついた個別の教育支援計画もまた必要不可欠なものへと発展していくのではない

かと考える。

本論文では、インクルーシブ教育における協働行為に注目をし、特別支援学校の巡回型教育相談による協働行為に焦点を絞って、支援の有効性を高める方法や内容を模索し検証してきた。その結果、特別支援学校教師は、専門的知識や現象学的観察を駆使する研究者としての役割と同時に、子どもを励まし育てる教師としての役割もまた同時に求められていることが明らかとなった。換言すれば、専門的知識や個別の観察から得た知見を、個々の状況に応じて課題解決に向けた具体的方策に置き換えて提示していくことが求められており、そのような方策を活用した通常学校との協働行為がまさに求められていると言っても過言ではないだろう。学校教育法の一部改正に伴い、その第71条の3に特別支援学校の地域教育支援が明確に規定された事実は、最終的には、どの学校においてもこうした協働行為による教育が可能となっていくよう、特別支援学校が中心となって先鞭を切りながら、地域支援体制づくりならびに全ての学校の組織的支援体制づくりに着手していくことを求めているのではないかと推察するのである。

そして、そうしたアプローチを、学習する組織の考えに基づいたシステム思考とチーム・アプローチを用いて組織的实践に反映していく時、無論これだけでよいというわけではないが、インクルーシブ教育日本型モデルの構築に一步近づいていくと考えられる。したがって、特別支援学校教師の役割責任は自ずと重いと言わざるを得ず、それらの求めを可能にしていく研修と実践が、今後必須となってくることは間違いない。

しかし、都道府県によっては、「自分たちのできることは何か」「どのような方法で実施すればよいのか」というような一步踏み出した内容にまで至ることなく、未だ「支援をするのかしないのか」「誰が担うのか」

「支援できるだけの専門性の担保は」などの入り口論から脱却できていない状況が見られるのも事実である。特別支援学校もまた社会を構成する行政市民の一人として、社会形成の一翼を担う責任があることを考えれば、特別支援学校独自の教育を推進していく社会保障的セフティーネットを形成する一方で、地域センターとして予防型の教育もまた推進するという両義的な責務を一日も早く果たしていくことが必要である。

いかなる方法がわが国に国益をもたらすのかを改めて考え直す時、まさにインクルーシブ教育体制に基づく学校教育から逃れることは、もはや不可能なのではないだろうか。

本論文を構成するにあたり、多大の資料のご提供や、的確なご指導・ご助言はもとより、OECDのEvans,P博士やニュージーランド・ワイカト大学のMitchell,D博士あるいは米国シラキュース大学のBiklen,D博士ら、インクルーシブ教育に関わる世界的権威の先生方から直接ご指導を賜る機会を与えて下さいました広島大学大学院教育学研究科落合俊郎教授に心より御礼申し上げます。また、陰になり日なたになりご指導戴いた広島大学大学院教育学研究科船津守久教授、山崎博敏教授、木舩憲幸教授、他、特別支援教育講座の各先生方、ならびに神戸大学大学院人間発達環境学研究科中林稔堯教授、法務省広島少年院の院長先生を始め各法務教官の皆様方に深く感謝申し上げます。

巡回型教育相談の研究にあたり、教育相談を積極的に導入して下さいました広島県三次市立十日市小学校の校長先生を始め諸先生方ならびに児童・保護者の皆様に深く御礼申し上げますとともに、様々なアンケート調査にご協力いただきました兵庫県と広島県の先生方ならびに広島大学教育学部の学生の皆様にも感謝の意を表したいと思います。

最後になりましたが、3年に及ぶ研究の機会を与えて下さいました兵庫県教育委員会および伊丹市教育委員会ならびに伊丹市立伊丹養護学校の教職員、児童生徒、保護者の皆様、さらには研究につくまでの基盤形成の応援をいただきました立命館大学大学院社会学研究科加藤直樹名誉教授および関係者の皆様、そして我が家の家族にこの場をお借りして深く御礼申し上げます。

# 資料1

個別配慮プログラム記入用シート

学校名	園・学校	学年・組	年	組	記入者	記入日	年	月	日
-----	------	------	---	---	-----	-----	---	---	---

※ 下記の個人情報、支援の手立てを講じるためにご記入いただくものです。それ以外に使用することはございません。  
 なお、記入しにくい部分につきましては、空白のままにしておいていただいております。

お子さんのお名前	性別	男・女	生年月日	年	月	日
保護者のお名前	電話	通常時	緊急時			
住所		〒				

週産期の異常	なし・あり( )	
出産時の異常	なし・あり( )	出席時の体重 <small>g</small>
始歩の時期	年 々月	歩行の遅れ <small>なし・あり( )</small>
意味のある発話	年 々月	言葉の遅れ <small>なし・あり( )</small>
通っていた相談機関	なし・あり(機関名: )	相談期間 年 月 ~ 年 月
得意・好き	内容	
苦手・嫌い	園・学校で	家庭で
	園・学校で	家庭で

◇お子さんの社会生活や家庭生活のことで、何か困っていることがあれば教えてください。

親の悩み

家族構成

お子さんへの  
養育方針

お子さんへの  
家族・親族の理解

◇お子さんの子育てについて、ご家庭の方針を教えてください。

◇お子さんの状況について、家族や親戚(祖父母、両親のきょうだいなど)の理解について教えてください。

◇上記以外に伝えおきたいことがございましたらご自由にお書きください。



学校名	園・学校	児童生徒名	記入者	記入年月日
-----	------	-------	-----	-------

障害の判定や診断は？		発達検査の結果は？	
診断・判定名	診断者	検査名	
疑われる症名		分かったこと	

<p>障害状態&lt;書き&gt;</p>	<p>環境要因&lt;書き&gt;</p>
<p>障害の判定や診断は？</p>	<p>発達検査の結果は？</p>
<p>診断・判定名</p>	<p>検査名</p>
<p>疑われる症名</p>	<p>分かったこと</p>

<p>B 心身機能/身体構造の特徴&lt;書き&gt;</p>	<p>A 活動&lt;書き&gt;</p>	<p>C 参加&lt;書き&gt;</p>
評価	評価	評価

<p>D 環境要因&lt;書き&gt;</p>	<p>E 個人要因&lt;書き&gt;</p>
評価	評価

留意事項 (対象児童生徒・保護者・担任の思いや願いやなど) <手書き>

学校名

児童生徒名

記入者

記入年月日

卒業後に進む姿は？

1 今年1年の長期目標<▽>

関係機関との連携

2 学習活動の手だて<▽>

3 生活の支援の手だて<▽>

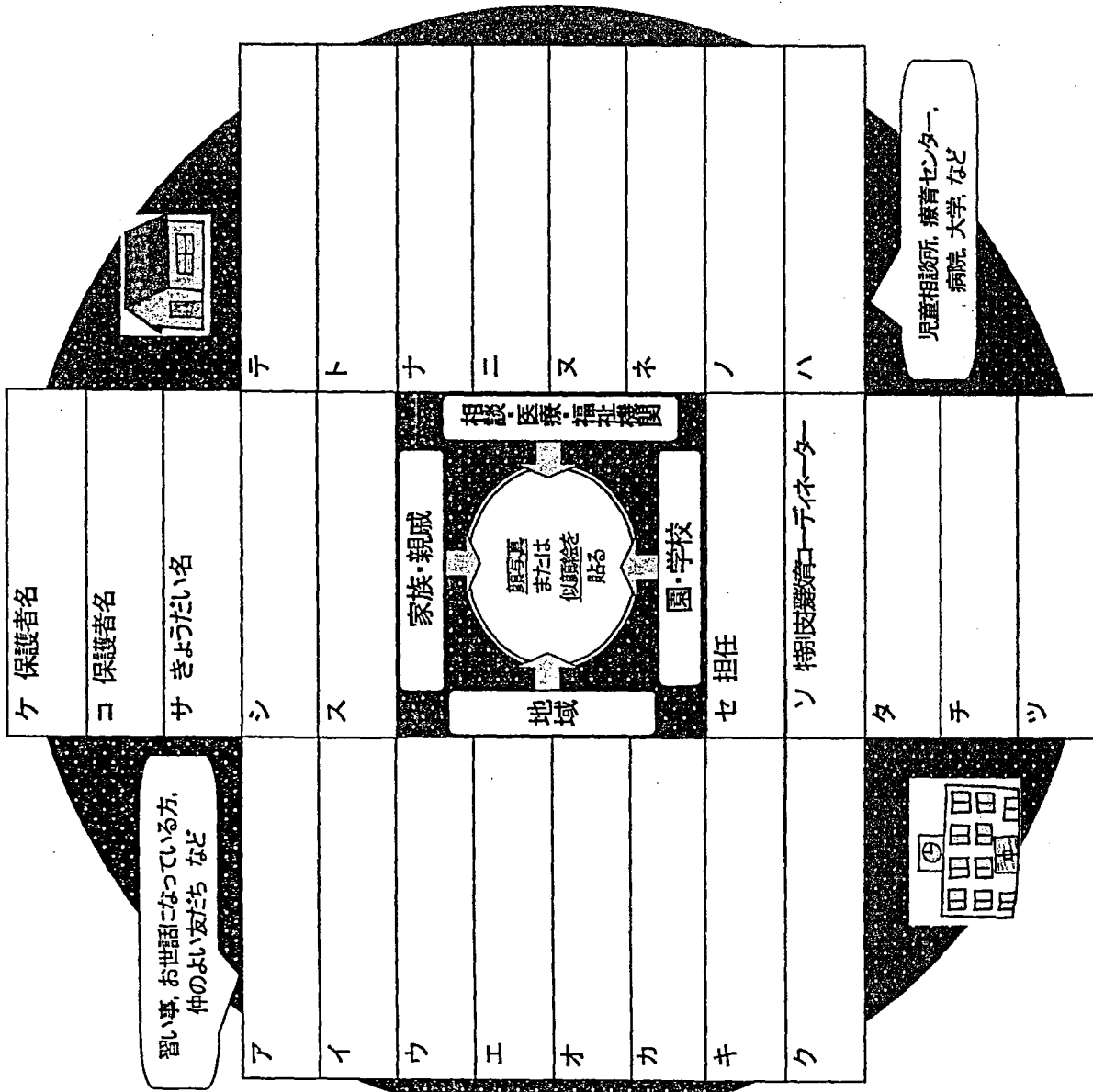
4 人的支援<▽>

4 人的支援<▽>

留意事項（保護管理等に関する合理的配慮事項）<手書き>

学校名	園・学校	児童生徒名	記入者	記入年度	
1 学期	今学期の目標 >	子どもの変化			記入日 月 日 次学期への課題
	場面	具体的実践内容 支援手だての具体的内容			
2 学期	今学期の目標 >	子どもの変化			記入日 月 日 次学期への課題
	場面	具体的実践内容 支援手だての具体的内容			
3 学期	今学期の目標 >	子どもの変化			記入日 月 日 次学期への課題
	場面	具体的実践内容 支援手だての具体的内容			
次年度に引継ぎたい支援の手だて					
学習面			生活面		

学校名	園・学校	対象児名	記入者	記入日	年	月	日
-----	------	------	-----	-----	---	---	---



連携・協力に向けての備考	
ア～ハ	関係内容・連絡先など

※コンタクトをとる際は、保護者の同意を得て行うこと

学校名	園・学校	児童生徒名	実施日	年	月	日	曜日	時	分	～	時	分
開催回数		出席者										
												コーディネーター名
												担任名

子どもの「困り感」とニーズを考える(時 分まで)	
子どもは何で困っているのか	子どもはどうしてもらいたいと願っているのか?
子どもの困っている時の具体的な様子[事例]を出し合う(時 分まで)	
教室で	教室以外で(その他)

1 問題をつかむ



子どもの「困り感」への対応策を話し合う(時 分まで)	
困っている子どものために何ができるか	
何をやる	誰が
	いつどこで
家庭への協力依頼内容	関係機関への協力依頼内容

2 問題への対応策を考える

※ 効果的かつ効率的な話し合いを行うために、時間配分を考え、計画的に話し合うようにする

先生, どうぞよろしくお願ひいたします!

「長所◎」

「短所◎」

「得意・好き◎」なこと

学習面

生活・行動面

「苦手・嫌い◎」なこと

学習面

生活・行動面

私について  
紹介します!

顔写真  
または  
似顔絵を  
貼る

お願いしたいこと

学習面

生活・行動面

お願いしたいこと

学習面

生活・行動面

先生, どうぞよろしくお願ひいたします!

「長所◎」

「短所⊖」

「得意・好き◎」なこと

学習面

生活・行動面

「苦手・嫌い⊖」なこと

学習面

生活・行動面

私について  
紹介します!

顔写真  
または  
似顔絵を  
貼る

お願ひしたいこと

学習面

生活・行動面

お願ひしたいこと

学習面

生活・行動面

# 資料2

個別配慮プログラム選択チェック項目一覧表



## 【感覚】

ICFコード	領域	no	具体的内容
a115	見る	1	注意を集中させて必要な物を意図的に見る(注視すること)が難しい
		2	物の動きに合わせて追視することが難しい
		3	眼珠の動きがスムーズでない
		4	見ている部分に正確に筆を動かすのが難しい
a115	聞く	1	必要な音だけを聞き取ることが難しい
		2	注意を集中させて話を聞くことが難しく、他の刺激に注意が転導しやすい
		3	聞き間違いや聞き逃しが多く、指示通りの行動がとれない
		4	話が頭に入らず、ボーッとしていることがある
a120	他	1	他の感覚(触覚・嗅覚・味覚など)を意図的に活用することが難しい
		2	聴覚・視覚・触覚などが過敏だったり鈍感だったりする

## 【知識の応用】

ICFコード	領域	no	具体的内容
a330	話す	1	自分の考えを会話を通して上手く話すことが苦手で、口べたである
		2	吃音や構音障害がある
		3	ずらずらと話すことができるが、話し出したら止まらずあちこちに話が飛ぶ
		4	質問の意図とずれた発表をすることがよくある
		5	口で言い返す前に手や足が出てしまう
		6	物事を誇張して話す傾向がある
		7	抑揚のない一本調子のお話し方をする
a140	読む	1	一つ一つの文字を読むことが難しい
		2	ひらがなは読めても漢字が読めない
		3	文字の読み間違いや読み飛ばし、行の読み飛ばしや文末の勝手読みなどが多い
		4	形のよく似ている漢字やひらがなの読み間違いが多い
		5	一字一字は読めるが、まとまった言葉として読めない
		6	文章をずらずらと読むことが難しい
		7	教科書体は読めないがゴシック体は読めるというように字体へのこだわりがある
a145	書く	1	黒板の文字が上手く写せない、写すのが遅い(ノートや連絡帳)
		2	文字の形が整えられず枠の中に書けない、文字が乱雑
		3	ひらがなや漢字がなかなか覚えられず書けない
		4	ひらがなは書けても漢字を書くのに時間がかかる
		5	ひらがなは書けてもカタカナを書くのに時間がかかる
		6	書き順通りに漢字が書けない
		7	形の良く似ている文字の書き間違いが多く、形はとらえられていても細かな部分に間違いが見られる
		8	偏と旁を逆さまに書いたり鏡文字になったりする
a170	計	9	思ったことや考えたことを文章にすることが苦手
		10	聞いたことを文字にして書くことが苦手
		11	ノートに書き留めたりメモしたりすることが苦手
		12	事実を順序立てて文章にすることが苦手
		13	記号や絵記号を書くことが難しい
a135	計	1	自分の年齢を言うことができない
		2	具体物の数を数えることができない
		3	数と量の概念が一致しない
		4	10までの順序数を順に唱えることが難しい
		5	10までの数の合成と分解ができない
		6	10までの順序数を逆唱することが難しい
		7	100までの順序数の順唱と逆唱が難しい
		8	繰り上がりや繰り下がりのない簡単な足し算や引き算が難しい

a150	計算する	9	繰り上がりのある足し算や繰り下がりのある引き算が難しい
		10	かけ算や割り算が難しい
		11	筆算で桁数を合わせることが苦手
a159		12	分数や小数の計算が難しい
		13	単位が覚えられない
		14	資料の分類が難しい
a172		15	資料を表やグラフで示すことが難しい
		16	簡単な四則計算はできるが、文章題になるとどの計算を用いればよいのかわからなくなる
		17	問題内容を読んでもらったり解説してもらえば文章題はとけるが、計算が苦手
a175		18	課題内容に応じて、見通しを持って複数の立式をすることが難しい
		1	原因と結果を区別することが難しい
		2	架空の場면을想や状況を想定して推論することが難しい
a210	推論する	3	基本的な物の形の理解が難しい(三角・四角・丸など)
		4	図形を分解したり組合せたりすることが難しい
		5	図形の性質を理解することが難しい
		6	空間をイメージすることが苦手
		7	自分の持ち物や使った物を置く場所がわからない
		8	自分の居場所がわからなかったり、家の周りの地図や方向がわからない
		9	左右を間違う
		10	道を教えられても行くことができない
		11	工作・技術家庭や図工・美術が苦手
		a163	
a163	理解する・記憶する	1	ものさしや秤・温度計などの目盛りを読むことが難しい
		2	音譜や楽譜が読めない
		3	情報を正確に理解することが難しい
		4	最後まで読んだり深く考えたりすることが苦手
		5	一斉指導ではなかなか理解できない
		6	内容を要約することが難しい
		7	物事を順序立てて理解することが難しい
		8	細かい部分にこだわり、全体の意味がとらえられない
		9	事実の理解はできるが文脈や背景を理解することが難しい
		10	事の善悪を理解し判断することが難しい
		11	目標をたてることが苦手
		12	自己中心的に物事を理解しようとする傾向が見られる
		13	特定の分野の知識は豊富だが、丸暗記で意味の理解が十分でない
		14	話し言葉や文字からの情報を理解することが難しい
		a310	
16	字義通りに理解し行動することが多い		
17	冗談や比喩を理解することが難しい		
a198		18	大人びた話をする割には言葉の意味を正しく理解できておらず、誤学習が見られる
		19	持ち物や提出物の忘れ物が多く、宿題をすることや提出することもよく忘れる
		20	学習したことが定着せず、すぐに忘れてしまう
a130		21	見本を見ながら書くことができるが、すぐに忘れてしまう
		1	折り紙やタオルの端を上手く合わせて折ることが難しい
		2	見本の動作を上手く模倣することが難しい
a135		3	周りの子に合わせた動作や活動が難しい
a1552		4	同じ事を繰り返し反復することが難しい
a4109		5	ルールのある遊びや運動・ゲームをすることが苦手
a4153	操作する・運動する	6	手足の曲げ伸ばしがだらしく、いつもだらだらしているように見える
a440		7	机に寄りかかったり、浅く足を伸ばしたような姿勢や正座で座ろうとしたりする
a4402		8	給食の際よく食べこぼす
		9	手先の微細運動が苦手で目と手の協応動作が難しい
		10	指先の動きがなめらかでない
		11	ハサミやコンパスなどの使い方が上手でない

	りる	12	リコーダーの穴をしっかりと押さえることができない
a4453		13	雑巾をきつく絞ることが難しい
		14	長縄や器具を使った粗大運動が苦手
a449		15	指示に従って身体の動きを調整することが難しい
		16	手足やそれぞれの関節、あるいは各手指が連動して動いてしまう
a4503		17	人とよくぶつかったり、離れる際の距離感がつかめない
a455		18	スキップをはじめ、リズムカルな動きが難しい

【日常生活】

ICFコード	領域	no	具体的内容
a160	注意の集中	1	興味のあることや一つのことだけに注意が集中すれば他のことは忘れてしまう
		2	ケアレスミスが多い
		3	絶えず別のことを考えているようである
		4	空想の世界(ファンタジー)に遊ぶことがあり、現実との切り替えが難しい
		5	様々なことに興味を持つがすぐに飽きてしまい、長続きしない
		6	物事を最後までやり通した経験がない
		7	飽きてくるとおしゃべりをしたり級友の邪魔をしたり介入したりすることが多い
		8	整理整頓が苦手で、物の管理も上手でない
		9	必要な物と必要でない物との区別がつきにくい
		10	自分の持ち物を覚えておらず、物をよくなくす
		11	時間の感覚に乏しく、見通しや予定を立てたり時間配分をしたりして行動することが難しい
a240	情緒	1	得意なことと苦手なこととの差が極端である
		2	思い込みが激しい
		3	物事をネガティブにとらえる傾向がある
		4	物事を割り切って考えることが多い
		5	急な予定の変更に対応しにくく、パニックを起こすことがある
		6	常に不安が強く、何度も同じことを尋ねたりする
		7	いつもイライラしていたり気分むらがあったりする
		8	自分への非難や些細なことに過剰に反応する
		9	時折フラッシュバックが見受けられ、過去の嫌なことを思い出して不機嫌になったりトラブルになったりする
		10	「好きなように・自由に」というような指示で固まってしまうことが多い
a298	コミュニケーション	11	順番や勝ちにこだわり、融通が利かない
		12	場面に関係なく、コミュニケーションを意図しない発声や独り言が多く見られる
		13	協調性に乏しく勝手な行動が目立つ
		14	自分を駄目な人間だと思っている
		15	後先のことを考えずに思い立ったらすぐに行動する
		16	指示されると反発し指示通りの行動をすることが難しい
		17	できなかったり上手いかなかったりすると、すぐにあきらめたり捨て鉢になったりすることが多い
a315	コミュニケーション	1	身振りや手振りなどでの表現を理解することが難しい
		2	他者の表情を理解することが難しい
a330		3	人前や集団場面で緊張しやすい
		4	級友や担任教師らに乱暴な言葉使いをする
		5	家族に敬語で話すなど言葉の用い方に誤りが見られる
a335		6	身振りや手振りなどで自分の考えや気持ちを表現することが難しい
		7	表情で気持ちを表現することが難しい
a350		8	会話によって気持ちを伝えることはできるが、自分の興味のあることを一方的に話す場合が多い
		9	会話によるやりとりが成立しない
a3551		10	場の雰囲気や状況の理解が難しく、適切な行動がとりにくい
		11	イニシアティブを発揮しその場をしきりたがる
		12	周りの者に適切に助けを求めることができない
a7102		13	他者の気持ちに思いをやるのが苦手
a7108		14	依存性が強く、自主的な行動が少ない
a7200		15	同年齢の仲間と遊んだり行動することが苦手で、大人との関わりを好む
		16	級友との口げんかやトラブルが絶えない

a7202		17	思っていることをずばずば言う
a7203		18	簡単な挨拶やお礼、謝罪などを場面に応じて使用することが難しい
a7204		19	社会的なルールが理解しにくい
a7208		20	他者との距離感や間合いがつかめない
a7208		21	被害妄想的な言動が多く見られる
a2100	行動する・移動する	1	一度に簡単な一つの行動を完遂することが難しい
a2101		2	一度に複雑な一つの行動を完遂することが難しい
a2200		3	複数の指示を一度にこなすことが難しい
a2300		4	日々の決まり決まった日課をこなすことが難しい
a3105		5	掃除の仕方や衣服の選択・着脱など、基本的な日常生活技能の習得が十分でない
a4100		6	言葉による指示だけで行動することが難しい
a4100		7	寝返りをはじめ、簡単な姿勢転換をすることが難しい
a4153		8	落ち着いて着席しておくことが難しく、離席したり机をがたがたさせたりすることが多い
a4153		9	座っていても絶えず手足のどこかを動かしている
a4153		10	順番を待つことが難しい
a4494		11	目標物に向かって正確に移動することが難しい
a7100		12	反省することがほとんどない
a7105		13	自傷行為や他傷行為が見られる
a7203		14	係活動や当番活動で何をしたらよいのかが理解しにくく、促されないといけないことが多い
a7203		15	係活動や当番活動を面倒がって嫌がる人が多い
d4150	セルフケア	1	座位姿勢や立位姿勢など、姿勢保持に何らかの手助けが必要である
d4500		2	歩行に何らかの手助けが必要である
d4550		3	歩行以外の移動(例: 這う・登り降り、走る、跳ぶ、泳ぐ)に何らかの手助けが必要である
d4700		4	公共交通機関等を利用するのに手助けが必要である
d5100		5	洗顔・入浴などの際に何らかの手助けが必要である
d5300		6	排泄の際に何らかの手助けが必要である
d5400		7	着替える際に何らかの手助けが必要である
d5500		8	摂食の際に何らかの手助けが必要である
d5500		9	偏食が激しい
d6300		10	簡単な調理をすることが難しい
d6400		11	調理以外の家事をこなすことが難しい
d5700		12	体温調節など健康保持に注意が必要である
d5702		13	抗てんかん薬や抗うつ薬など、何らかの服薬を必要としている
d5703		14	睡眠リズムが安定していない

## 【精神機能】

ICFコード	領域	no	具体的内容
b1100	意識見当	1	意識が混濁状態にあり、常に朦朧としている
b1101		2	意識の覚醒が一定していない
b1140		3	時間に関する意識が十分でない
b1141		4	場所に関する意識が十分でない
b1142		5	自己と他者の違いなど人に対する意識が十分でない
b1170		6	知的に遅れがある
b1220	人格	7	人とのやりとりが上手くいかない
b1260		8	積極的で社交的でない
b1261		9	協力的で友好的でない
b1262		10	不誠実であり怠慢である
b1263		11	短気で気分にもらがある
b1264		12	物事に無頓着であり興味や関心をあまり示さない
b1265		13	陰気であり希望が持てない
b1266		14	常に不安を抱えており自尊心が低い
b1267		15	反社会的行動をとる
b1300	活動・睡眠	16	活動レベルが低い
b1301		17	活動意欲が乏しい
b1302		18	食欲があまりない
b1303		19	物への執着や渴望が弱い
b1304		20	衝動性を抑制することが難しい
b1340		21	睡眠時間の量が十分でない
b1343		22	熟睡することができない
b1400	注意・記憶	23	注意を一定時間集中させることが難しい
b1401		24	一つのことに過集中となり、他のことに気をやるができない
b1403		25	他者と注意を共有することが難しい
b1440		26	なかなか記憶に残らずすぐに忘れてしまう(b144-0)
b1441		27	見たり聞いたり経験したことがなかなか覚えられず、学習の積み重ねに乏しい
b1442		28	蓄積してきた過去の情報を想起することが難しい
b1502	情緒・知覚	29	少しのことで感情が動揺し喜怒哀楽が激しい
b1560		30	音、音色、音高をはじめ聴覚刺激の識別が難しい
b1561		31	形態、大きさ、色調をはじめ視覚刺激の識別が難しい
b1562		32	においの識別が難しい
b1563		33	甘み、酸味、辛味、苦味など味覚の識別が難しい
b1564		34	ざらざら、すべすべなどの感触をはじめ触覚の識別が難しい
b1565		35	視覚による物の相対的位置の識別が難しい
b1600		36	物事を考えるスピードが遅い
b1602		37	妄想や過大な自己評価をする

b1603	思考・認知・言語	38	強迫観念が強い
b1640		39	抽象的な内容を理解することが難しい
b1641		40	それぞれの部分を組合せながら全体的にまとめていくことが難しい
b1642		41	時間の順にしたがって物事を考えたり処理することが難しい
b1643		42	方法を修正したり方向性を変更する柔軟性に乏しい
b1644		43	自分の行動の善し悪しを判断することが難しい
b1645		44	正否を判断したり、複数の選択肢の中から適切な物を選択することが難しい
b1801		45	自分のボディイメージに対する認識が十分でない
b1670.0		46	話している内容を理解することが難しい
b1670.1		47	書いてある内容を理解することが難しい
b1670.2		48	表情や身体表現を理解することが難しい
b1671.0		49	会話で気持ちや考えを伝えることが難しい
b1671.1		50	文章で気持ちや考えを伝えることが難しい
b1671.2		51	表情や身体表現で気持ちを伝えることが難しい
b1672		52	人にわかりやすく話したり文章を書いたりすることが難しい
b1720	計算	53	簡単な四則計算をすることが難しい
b1721		54	文章題をといたり複雑な計算をすることが難しい
b1760		55	目と手を協調させて作業をしたり、身体を協調させて運動したりすることが難しい

## 【感覚機能】

ICFコード	領域	no	具体的内容
b2100.0	視覚	56	遠方の物の大きさや形態、輪郭などに対する両眼視力が低い
b2100.1		57	遠方の物の大きさや形態、輪郭などに対するどちらかの単眼視力が低い
b2100.2		58	近くにある物の大きさや形態、輪郭などに対する両眼視力が低い
b2100.3		59	近くにある物の大きさや形態、輪郭などに対するどちらかの単眼視力が低い
b2101		60	視野の範囲が狭く視野狭窄である
b2102.0		61	光への反応が極端に弱い
b2102.1		62	色覚異常である
b2102.2		63	図地弁別が難しい
b2102.3		64	画像に歪みがあるなど情景がぼやけて見える
b2150		65	眼球内部筋の動きが弱い
b2151		66	眼瞼が十分に機能していない
b2152		67	眼振があつたり両眼が協調して動きにくい
b2153		68	涙腺が開きやすく始終涙を流している
b2200		69	目が乾燥しやすく、常にかゆみや疲労感を感じている
b2300		聴覚	70
b2301	71		背景の音との弁別が難しい
b2302	72		音源の位置を特定することが難しい
b2304	73		話し言葉を短言葉から区別して聞き取ることが難しい
b2352	74		身体の動き(向きと速さ)を感じ取ることが難しい
b2400	75		低音または高音の耳鳴りが続いている
b2401	76		めまいの感覚が続いている
b2402	77		姿勢保持が難しい

b2404		78	耳の中に絶えずかゆみがある
b2405		79	耳の中に絶えず圧力がかかっているように感じる
b2500	その他の感覚	80	味覚に何らかの異常が認められる
b2550		81	嗅覚に何らかの異常が認められる
b2600		82	固有覚に何らかの異常が認められる
b2650		83	触覚に何らかの異常が認められる
b2700		84	温冷覚に何らかの異常が認められる
b2701		85	振動覚に何らかの異常が認められる
b2702		86	圧覚に何らかの異常が認められる
b2703		87	痛覚に何らかの異常が認められる
b2800		88	身体各部位に痛みを感じる

### 【音声発話】

ICFコード	領域	no	具体的内容
b3100	音声	89	発声が困難である
b3200	発話	90	構音に支障がある
b3300		91	吃音がある
b3303		92	発話に抑揚がない
b3400		93	歌ったりハミングしたりすることが難しい

### 【心血管・血液系・免疫系・呼吸器系】

ICFコード	領域	no	具体的内容
b4100	心機能・血管	94	心拍数に異常が認められる
b4101		95	心拍動のリズムに異常が認められる
b4102		96	心拍に伴う血液量の低下が見られる
b4103		97	心臓への血液供給量が少ない
b4150		98	動脈内の血流に異常が見られる
b4151		99	毛細血管内の血流に異常が見られる
b4152		100	静脈内の血流に異常が見られる
b4200	血圧	101	年齢の正常値よりも血圧が高い
b4201		102	年齢の正常値よりも血圧が低い
b4202		103	身体の変化に応じて血圧を維持することが難しい
b4300	血液	104	血液が正常に生産されない
b4301		105	血中酸素濃度が低い
b4302		106	血液の代謝物運搬機能が低い
b4303		107	血液が凝固しない
b4350	免疫	108	アレルギーや過敏症など免疫系の機能が弱い
b4400	呼吸	109	呼吸数が過度の多かったり少なかったりする
b4401		110	呼吸が不規則である
b4402		111	呼吸が常に浅い
b4450		呼吸筋	112
b4451	113		横隔膜の機能が弱い
b4452	114		呼吸補助筋の機能が弱い

b4550	115	激しい運動に耐えられない
-------	-----	--------------

### 【消化器系・代謝系・内分泌系】

ICFコード	領域	no	具体的内容
b5100	摂食	116	口腔内に食物を取り込むことが難しい
b5101		117	前歯で食物をかみ切ることが難しい
b5102		118	奥歯で食物を噛み砕いたりすりつぶしたりすることが難しい
b5103		119	口腔内で食物を移動させることが難しい
b5104		120	唾液の分泌に支障がある
b5105		121	食物や飲み物を適切に飲み込むことが難しい
b5150	消化	122	消化機能が正常に働きのくい
b5200	同化	123	食物を栄養分に変換する機能が弱い
b5250	排便	124	排便機能が正常に働きのくい
b5300	体重	125	適切に体重を維持することが難しい
b5400	代謝	126	全般的な代謝機能が正常に働きのくい
b5500	体温	127	環境温度の変化に応じて体温を調節し維持することが難しい
b5550	分泌	128	ホルモンのバランスを調節することが難しい

### 【尿路・性】

ICFコード	領域	no	具体的内容
b6200	排尿	129	排尿機能が正常に働きのくい
b6500	月経	130	月経機能が正常に働きのくい

### 【骨格と運動】

ICFコード	領域	no	具体的内容
b7150	関節	131	関節の可動域が狭く円滑に動かすことが難しい
b7200	骨	132	肩胛骨や骨盤、手根骨、足根骨の可動域が狭く円滑に動かすことが難しい
b7300	筋力	133	筋力の機能の衰退が見られる
b7350	緊張	134	身体保持のための筋緊張が過度に低かったり、四肢を突っ張るなどの過緊張が見られたりする
b7500	反射	135	原始反射が残っている
b7650	運動	136	不随意運動が見られる
b7700	歩行	137	歩行に何らかの支障がある

### 【皮膚】

ICFコード	領域	no	具体的内容
b8100	保護	138	皮膚の保護機能が弱い
b8200	損傷	139	皮膚の損傷がなかなか治癒しない
b8300	発汗	140	発汗作用が弱い



## 【学校生活】

ICFコード	領域	具体的な内容
p820	学習活動	1 普通教室や他の場所での一斉学習に円滑に楽しく参加することが著しく難しい
		2 特に、普通教室での国語科の授業に参加し、内容を理解することが難しい
		3 特に、普通教室での算数・数学科の授業に参加し、内容を理解することが難しい
		4 特に、普通教室での社会・地歴・公民科の授業に参加し、内容を理解することが難しい
		5 特に、普通教室での英語科の授業に円滑に参加し、内容を理解することが難しい
		6 特に、生活科や総合的な学習など、その他、普通教室での授業に円滑に参加することが難しい
		7 特に、理科室での理科の授業に円滑に参加し、内容を理解することが難しい
		8 特に、音楽室での音楽の授業に参加し、内容を理解し円滑に活動に取り組むことが難しい
		9 特に、図工・美術室での図工・美術の授業に参加し、内容を理解し円滑に活動に取り組むことが難しい
		10 特に、技術・家庭科室での技術・家庭科の授業に参加し、内容を理解し円滑に活動に取り組むことが難しい
		11 特に、運動場や体育館での体育の授業に参加し、内容を理解し円滑に活動に取り組むことが難しい
		12 特に、図書室での読書や調べ学習などに参加し、円滑に活動に取り組むことが難しい
		13 特に、選択授業などその他、特別な場での授業に円滑に参加することが難しい
		14 個別学習(ワークシートやプリント他)に取り組むことが著しく難しい
		15 ペア学習や小集団学習などに参加することが著しく難しい
		16 参観日や授業研究など大勢の大人が教室にいる学習に参加することが著しく難しい
	特別活動	1 日常的な係活動や当番活動をこなすことが著しく難しい
		2 クラブ活動や部活動に参加することが著しく難しい
		3 学年活動に参加することが著しく難しい
		4 縦割り活動や児童生徒会活動(委員会活動)などに参加することが著しく難しい
		5 全校集会や全校朝会または各種儀式などの全校行事に参加することが著しく難しい
		6 社会見学や遠足・集団宿泊学習などの学年行事に参加することが著しく難しい
		7 運動会や音楽会などの学校行事に参加することが著しく難しい
		8 地域の仲間と一緒に集団登校することが著しく難しい
	遊び	1 休み時間や放課後にクラスの級友と一緒に仲良く過ごすことが難しい
		2 休み時間や放課後にクラスの級友と一緒に仲良く遊具で遊ぶことが難しい
		3 休み時間や放課後にクラスの級友と一緒にルールのある遊びをすることが難しい
		4 休み時間や放課後にクラスの級友と一緒に球技など用具を使った遊びをすることが難しい
		5 休み時間や放課後に同学年の仲のよい仲間と一緒に遊ぶことが難しい

## 【家庭生活】

ICFコード	領域	具体的な内容
p630	家庭	1 簡単な調理を一人ですることが難しい
p640		2 自分の靴の洗濯を一人ですることが難しい
		3 食器洗いや風呂洗いなどを一人ですることが難しい
		4 掃除や身の回りの整理整頓を一人ですることが難しい
		5 ゴミを捨てたり始末したりすることが難しい
		6 近所のスーパーやコンビニに一人で買い物に行くことが難しい
		7 留守番をしたり、かかってきた電話や来客者に対応したりすることが難しい
		8 兄弟姉妹と仲良くしたり下の子の面倒を見ることが著しく難しい
		9 家庭での役割分担をこなすことが著しく難しい
		10 家庭の一員として家族と仲良く過ごすことが著しく難しい

p7503	11	家庭での特別な日の取り組み(例:誕生祝い・季節行事)に参加したことがない
	12	家族での外出(例:買い物・外食)に参加したことがない

### 【地域生活】

ICFコード	領域	具体的な内容
p4602	地域	1 家と学校以外は行ったことがない
p7501		2 家の近所にどのような人が住んでいるのか知らない
		3 困った時に助けを求めることのできる人がいない
p7504		4 休日などに近隣の公園等で地域の仲間と一緒に遊ぶことがない
p810		5 習い事や塾あるいは図書館などに通ったことがない
		6 自治会や子供会の行事に参加したことがない

## D. 環境要因の例

## 【学校生活】

ICFコード	領域	no	具体的内容
e420	精神的環境	1	失敗すると笑われたり馬鹿にされたりする雰囲気がある
		2	みんなが同じでないとだめという雰囲気がある
3		できないのは個人の努力が足りないからという雰囲気がある	
4		級友たちの困難さへの理解が十分でなく、手助けを求めることが難しい	
5		級友同士のつながりが十分でなく、見えないところでさりげない無視が見られる	
6		問題点を鋭く指摘したり、良くない行動をおおったりする傾向のある者がいる	
e430		7	終わりの会などで常に一日の反省が促される
e1300	物理的環境	1	机や椅子のサイズが体の大きさと合っていない
e1502		2	必要な教具や教材が十分に揃っていない
		3	教室内に落ち着ける場所がない
		4	トイレに洋式便座がないために使えない子がいる
e240		5	校舎内の教室配置が複雑で迷路のようになっている
		6	教室表示が文字(日本語・英語)のみでなされている
e350		7	トイレの採光が十分でなく暗い
e430		8	リスやラットなど雑音を出す小動物を飼っている
		9	学習と向き合う際のルールが明確でなく学習規律が徹底されていない
		10	大まかな学習規律やルールはあるが常に口頭で指示されている
		11	黒板周りに注意を散漫させる貼付物が多く貼られている
		12	黒板がいつも白く汚れたままになっている
		13	黒板に磁石をはじめ様々な物が貼り付けられている
		14	黒板に多くの情報が示されている
		15	黒板の文字が白色のみで書かれ単調である
		16	忘れ物や未提出者の名前が黒板に常に記載されている
		17	以前の学習内容や様々な約束事に関する貼付物がなされていない
18		相性の合わない子同士が席を並べて座っている	
e430	校内体制	1	校内全体での支援体制が構築しにくい
		2	学校組織が統一した価値観で成り立っていない
		3	教師達の事務量や会議量が多く、児童生徒とじっくり向き合う時間がとれない
		4	個別の指導計画や個別の教育支援計画が有効に活用されていない
		5	引継ぎが十分でなく、個々の教師で対応が異なる
e435	6	保護者の理解や協力が得にくい	
	7	保護者のカリキュラムへの参画が図られていない	

## 【家庭生活】

ICFコード	領域	no	具体的内容
--------	----	----	-------

e410	家庭環境	1	家庭では、暴力も辞さない虐待に近いような厳しいしつけがなされている
		2	家庭での十分な養育がなされておらず、ネグレクトに近い状況が続いている
		3	家に帰れば習い事や塾三昧の生活が続いており、ゆっくり遊んだり休んだりする暇がない
		4	家に帰ればすることがなく、テレビゲームやビデオ・テレビ三昧の生活である

### 【地域生活】

ICFコード	領域	no	具体的内容
e460	地域環境	1	地域の人々の協力が得にくい
		2	地域や親族に、他と違うことに対する根強い偏見が見られる
e575		4	福祉や医療など、必要な支援サービスの提供が十分でない
		3	地域支援体制が確立していない
e585		5	教育委員会の理解や協力が得にくい
		6	他機関の理解や協力が得にくい

## 【認知】

領域	no	具体的内容
認知	1	視覚や聴覚や触覚など異なった感覚様式を用いて理解を促すことができる
	2	身体運動を通して理解を促すことができる

## 【学習】

領域	no	具体的内容
聞く	1	音のする場所を特定したり、音に興味を持つことができる
	2	興味のある話や自分に関係することには耳をそばだてて聴くことができる
話す	1	興味のあることについて話すことができる
	2	長く話をするすることができる
読む	1	ひらがなを読むことができる
	2	ひらがな一字一字を読むことができる
	3	カタカナを読むことができる
	4	カタカナ一字一字を読むことができる
	5	振り仮名を打てば漢字を読むことができる
書く	1	ひらがなを書くことができる
	2	カタカナを書くことができる
	3	漢字の大体の形をとらえることができる
	4	漢字には偏と旁があることや上限左右に分かれていることがわかっている
	5	口頭でなら事実や思いを伝えることができる
	6	写真やVTRなどの資料を用いれば作文を書くことができる
	7	書き方を構造化してやれば作文を書くことができる
計算する・推論する	1	10の合成分解ができる
	2	繰り上がりのない足し算や繰り下がりのない引き算ができる
	3	簡単な足し算や引き算はできる
	4	九九がすらすら言える
	5	筆算を用いて簡単な四則計算ができる
	6	電卓を用いれば四則計算ができる
	7	口頭でなら文章題の答えを解くことができる
	8	文章題の内容を絵や図で表すことができる
	9	ヒントがあれば文章題を作ることができる
	10	手伝ってもらえば図形を書くことができる
	11	ガイドラインがあれば図形の組合せがわかる
	12	目印があれば物を置いたり片づけたりする場所や位置がわかる

	13	片づけ用の箱があればそこにしまうことができる
	14	表示があれば左右がわかる
理解	1	一つ一つ順序立てれば指示を理解し行動することができる
	2	具体的な指示で行動することができる
	3	言葉で具体的に説明してもらえれば内容を理解することができる
	4	絵や写真で示してもらえれば内容を理解することができる
	5	事実をとらえることができる
	6	文脈や背景を説明してもらえば内容を理解することができる
	7	発想が豊かである
注意	1	生活に密着した具体的な物なら注意を払うことができる
	2	作業内容が少なく作業時間が短ければ集中することができる
	3	静かなところでは落ち着くことができる
	4	新しいことに興味や関心が持てる
情緒	1	あらかじめ見通しが持てていれば安心することができる
	2	することが決まり決まっていたり、明確であれば自信を持って取り組むことができる

## 【生活】

領域	no	具体的内容
関係	1	内言語(内容理解)は豊富である
	2	会話によって気持ちを伝えることができる
	3	事の善悪を理解することができる
	4	行動の仕方を教えてもらえれば理解できる
	5	決められたことを忠実に守ることができる
	6	気持ちを素直に表現することができる
	7	静かに行動することができる
行動	1	行動力があり積極的である
	2	失敗した時には、いつも「しまった」と思っている
	3	毎日を力の限り精一杯生きている
	4	決められたことを守ろうと努力することができる
動作	1	補助具があればはさみやコンパス・分度器・ものさしなどを上手く使うことができる
	2	一つ一つの動作を細かく具体的に指導してもらえれば上手く動くことができる
	3	人的介助があれば姿勢保持や移動を行うことができる
	4	人的介助があれば日常生活動作を円滑に行うことができる
	5	服薬すれば落ち着いて生活することができる

評価点	F 評価項目
0	完全に困難や支障が改善された
1	8割程度、困難や支障が改善された
2	5割程度、困難や支障が改善された
3	2割程度しか、困難や支障は改善されていない
4	全く、困難や支障は改善されていない
5	困難や支障の改善に取り組めていない

## 1. 長期目標(1年間)の例

## 【学習活動】

領域	no	具体的目標
見る・聞く	1	注意を集中して見ることができる
	2	形や大きさ・色の違いなどを見分けることができる
	3	注意を集中して聴くことができる
	4	聞き間違いや聞き逃しを少なくする
	5	口頭による指示に従って行動することができる
話す	1	自分の願いや考えを身振りや手振りを通して伝えることができる
	2	自分の願いや考えを会話を通して伝えることができる
	3	内容を順序立てて正確に説明することができる
読む	1	ひらがなやカタカナを正確に読むことができる
	2	習った漢字を正確に読むことができる
	3	文章をすらすら読むことができる
	4	ものさしや秤・温度計などの目盛りを正確に読むことができる
	5	音譜や楽譜を正確に読むことができる
書く	1	筆記用具を持って線や形を書くことができる
	2	ひらがなやカタカナを書くことができる
	3	習った漢字を書くことができる
	4	枠内や罫線上に文字を書くことができる
	5	図形を書くことができる
	6	漢字の書き順を間違えずに書くことができる
	7	思ったことや感じたことをわかりやすい文章にすることができる
計算する・推論する	1	数と量を一致させることができる
	2	100までの数を数えることができる
	3	簡単な足し算や引き算ができる
	4	足し算や引き算を筆算ですることができる
	5	九九を正確に言うことができる
	6	簡単なかけ算や割り算を筆算ですることができる
	7	文章題の内容を理解して解くことができる
	8	平面図形の違いや意味を理解することができる
	9	立体図形の違いや意味を理解することができる
理解・操作	1	指示や説明を正確に理解し行動することができる
	2	会話の内容を正確に理解し応答することができる
	3	文章の内容を正確に理解し読み取ることができる
	4	状況や文脈・社会的ルールなどを理解し、適切な行動をとることができる
	5	事の善悪を判断し、正しい行動をとることができる
	6	学習したことを覚えておくことができる
	7	手指を使って細かな操作をすることができる
	8	身体全体を上手く調整しながら運動することができる



## 【日常生活】

領域	no	具体的目標
注意の集中・情緒	1	何事も最後までやり通すことができる
	2	身の周りの整理整頓をすることができる
	3	身だしなみに気をつけることができる
	4	忘れ物をしないよう注意することができる
	5	学習中は離籍せず、最後まで着席して取り組むことができる
	6	我慢したり反省したりすることができる
	7	見直したり考え直したりすることができる
	8	他者の気持ちに共感したり思いやったりすることができる
	9	その場の雰囲気や状況を察知し、適切な行動をとることができる
行動する	1	指示に応じた行動をとることができる
	2	落ち着いて行動することができる
	3	係活動や当番活動などに進んで取り組むことができる
	4	級友と仲良く遊んだり行動したりすることができる
	5	他者の力を借りたり自助具を用いて移動することができる
セルフケア	1	一定の姿勢(座位・立位など)を保持しておくことができる
	2	歩行で移動することができる
	3	排泄や食事を自力で行うことができる
	4	その他の日常生活動作(ADL:Activities of Daily Living)を自力で行うことができる
	5	服薬を自力で行うことができる
	6	健康に注意することができる

## 【感覚】

領域	no	具体的内容
視覚	1	興味のある物を注視させる
	2	興味のある物を動かして追視させる
	3	複数のコップのどれかに具体物を隠してどこに隠したかを言い当てさせる
	4	ゆっくりとした動作を模倣させる
	5	具体物の形の違いに気づかせる
	6	形・大きさ・色の違う具体物や絵を見せ、その違いに気づかせる
	7	よく似ているが部分的に異なっている絵や文字や吸うなどを見て、その違いに気づかせる
	8	線の向きや形の向きの違いに気づかせる
	9	複数の絵を数秒間見て、それらの特徴や内容を答えさせる
	10	トランプの神経衰弱をして遊ぶ
	11	塗り絵やなぞり絵をさせる
	12	ひも結びやひも通しなどの活動をさせる
	13	折り紙や箱作りなどの活動をさせる
	14	積み木遊びを通して形の組み合わせの練習をする
	15	ブロックやパズルなどの課題に取り組ませる
	16	見本の絵や文字・形を模倣させる
聴覚	1	自然の音や動物の鳴き声などを聞いて何の音がわかるようにする
	2	日常生活の中の音を聞いて何の音がわかるようにする
	3	身近な人の声を聞かせて誰の音がわかるようにする
	4	音のしている音源を特定化し、その方向に身体を向けさせる
	5	手拍子や笛の音の回数を数えさせる
	6	よく似た音(例:「あ」と「か」)を聞き分けさせ、音と文字のマッチングをさせる
	7	よく似た音の言葉(例:「くし」と「うし」)を聞き分けさせ、音と絵や言葉のマッチングをさせる
	8	拗音・促音・長音・撥音などを含んだ言葉を聞き分ける練習をする
	9	複数の物の指示(例:「鉛筆」と「消しゴム」をとって)を記憶させる
	10	複数の行動の指示(例:「鉛筆を筆箱に入れ、ノートを机の中にしまおう」)を記憶させる

## 【教科学習と知識の応用】

領域	no	具体的内容
聞く	1	聞くときの姿勢(おへその向き、背中ピーン)やルールを徹底する
	2	運動会のピストルの音など敏感に反応する場合には、他の音の出る物へ変更する
	3	指示や説明は、「短く」「ゆっくり」「具体的に」「はっきり」と伝える
	4	個別にアイコンタクトをとりながら指示や説明をする
	5	集団への指示や説明で理解できていないような場合には、繰り返し個別に説明する
	6	複数の指示をする時には、一つの行動が完了してから次の指示を出すようにする
	7	聞き違いやすい言葉は文字や絵、OHP、動作などを用いて説明する

	8	指示や説明は口頭だけでなく、内容をイラストの絵や写真などを用いて伝える
	9	指示や説明内容を復唱させる
	10	隣同士やグループで話し合ったことについて、他者の意見や考えを発表させる
	11	伝言ゲームやカルタ、あるいは単語や文章の聴写練習などを通して、耳を澄まして聴く練習をする
	12	視覚教材（目で見て理解しやすい教材）も合わせて提示する
話す	1	応答のための選択肢を提示し、それに合わせて答えさせるようにする
	2	具体的な物を複数提示して、それらの共通点や違う点を言わせるようにする
	3	それぞれが感じるイメージを言わせるようにする
	4	発表させる時は、あらかじめ「発表手順」（例：5W1Hに基づく発表など）を用意し、それに従って発表させるようにする
	5	スピーチをさせるときには、ヒントとなる絵カードなどを活用して、その絵の順に話させるようにする
	6	絵や写真を見ながら、その状況を説明させる
	7	発表する時につまったら、話し始めの言葉や接続語などを付け加えてやる
	8	発表しようとしている内容を、わかりやすい言葉に置き換えてやる（代弁する）
	9	上手く発表できないときには、「便利ことば」（例：「もう少し考えさせてください」）を用いさせる
	10	わからない時やもっと知りたい時など、適切な言葉を用いて尋ね直す練習をする
	11	授業中に話してもよい時間を決めて話させる
	12	放課後や休み時間に、言い足りなかったことを聞いてやる
		13
読む	1	個々に読ませる前に範読をしてやり、全体的な内容を聴覚から取り込ませるようにする
	2	音読の際には「群読」（一斉読み）を中心とし、個別音読の場合には短い「句点読み」にする
	3	教科書や教材をA-3版に拡大し、文字を大きくしたり行間を広くしたり、二段に分けたりする
	4	単語と助詞、文節ごとなど、教科書を分かち書きに変換したプリントを配布する
	5	まとまりのある言葉を、蛍光ペンであらかじめ示しておいてやる
	6	読めない漢字にはフリガナを振ってやるか、事前に家庭で振っておいてもらう
	7	読み間違いやすい漢字は太字にする
	8	漢字カードと読みカードのマッチングをさせる
	9	それぞれの行に番号を振る
	10	1行だけ見える型紙を用意して、他の文字や文章を隠すようにする
	11	ものさしや指で読もうとしている行をはっきりとさせる
	12	読むところに色つきクリアファイルを重ねる
	13	絵と文字のマッチングや組み合わせゲーム、しりとりにゲームなどを通して、ひとまとまりの言葉の理解を促す
	1	低学年の板書では、ノートのマス目と同じ文字数で記入する
	2	書き終わるまで板書は消さずに残しておく
	3	事前に板書内容を書いたメモを渡しておく
	4	文字やイラストを活用した「今ここ」マークを用いて、写す場所を明確にする
	5	使いやすい鉛筆（筆圧調整具）や消しゴムを用意する
	6	点線のなぞりや枠内の線書き・点つなぎなど、円滑な運筆の練習をする
	7	枠に上手く収まるように書けない時には、マス目の大きな用紙や罫線の広い用紙を用意する
	8	文字の形の正確な模写の練習をする
	9	書くのに時間がかかる時には、書く回数を少なくする
	10	空中に腕を大きく使って書いたり習字で大きな文字を書いて覚える（身体運動を活用する）
	11	縦横横横などと声に出してリズム良く書いたり漢字九九をもちいたりして覚える（聴覚刺激やリズムを活用する）
	12	砂やサンドペーパーに書いて覚える（触覚刺激を活用する）

書く

13	作文を書く時には、写真やVTRなど手がかりとなる資料を用意し提示する
14	低学年の作文指導では、原稿用紙と同じマス目を黒板に書いて指導する
15	問答法（最初に結論、その後理由）を用いて解答の仕方や文の書き方を指導する
16	文の書き方（例：～と感じた、～が面白かった、～と考えた・・・）を例示し、その言葉を活用させる
17	5W1Hを活用した作文メモを用意し、それらを記入した後文章として繋いでいかせる
18	ヒントとなる絵カードや写真などを活用して、その絵や写真の順に書かせるようにする
19	気持ちカードを活用して、それぞれの事実に適合する気持ちをあてはまるカード見ながら文章化させる
20	テスト問題用紙の解答部分にあらかじめ縦横の罫線や文字枠を入れておく
21	漢字テストの問題数を少なくする
22	漢字テストでは、「とめ」や「はらい」などが多少雑であってもよしとする
23	漢字テストでは書き出しの部分を書き、その後を続けて書かせるようにする
24	漢字の間違い探しを行い、正しい漢字を印象づける
25	書道では、墨で汚すような場合には、左の文字から書かせるようにする
26	板書と同じ形式の連絡帳用プリントを用意し、それに記入してもよいこととする

計算する・推論する

1	具体物の量と順序数を一致させながら数える練習をする（順唱・逆唱）
2	絵や具体物とおはじきやマグネットを一致させながら数えたり計算したりする練習をする
3	「〇〇を～個とて」などの指示を用いて、その指示に正しく応じられるよう練習をする
4	「数ものさし」を用いて簡単な計算をさせるようにする
5	引き算が難しいときには、残りを足して行って答えてもよいこととする
6	あらかじめマス目のあるノートで計算させるようにする
7	計算プリントには必ず筆算のできる枠を設けておく
8	計算に時間がかかる場合には、1回当たりの問題数を少なくする
9	筆算の練習やテストでは、繰り上がりや位取りなどのための補助線や枠を入れたプリントを活用する
10	筆算の仕方を文字化してカードなどで示す
11	文章題に書かれているキーワードを、蛍光ペンやボールペン・色鉛筆などで塗ったり線を引いたりして明らかにする
12	文章から解る内容を順序立てて一つずつ立式させる
13	文章題の内容を絵や図で示させる
14	解答を先に示し、何故そうなるのかを考えさせたり協議させたりする
15	誤答を提示し、何が間違っているのかを考えさせたり協議させたりする
16	テストをはじめ文章題を解く際には、必ず問題文を読み上げてやるなど聴覚からの情報の採り入れを図る
17	ブラックボックスなどを用いて、文章中の内容や数の関係を考えさせる
18	場面やキーワード、計算方法などのヒントを基に、問題文を作る練習をする
19	複雑な計算問題の場合には電卓の使用を許可する
20	大小や多少の違いがはっきりとするよう、色づけをした表やグラフを用いる
21	長針および短針の色とそれぞれの文字盤が同じ色の「時分時計」を用いて時刻の指導を行う
22	「円グラフ時計」や「帯グラフ時計」を用いて時間の指導を行う
23	形や図形の特徴を言葉で意味づけながら説明する
24	形や図形の具体物を用いて説明する
25	「ジオボード」を活用して、三角形や四角形および多角形の作図や面積などの指導を行う
26	作図ではあまり厳密さは求めない
27	形が上手く描けないような場合には、薄く下絵を描いてやったり手本を紙の下に置くなどしてその上をなぞらせる
28	形が上手く描けないような場合には、形の枠を作って枠に沿ってなぞらせる
29	形が上手く描けないような場合には、実物を置いてその周りに沿ってなぞらせる

	30	透明の立体図形を用いて辺の位置や関係を確認させる
	31	コンパスを用いるときには必ず下敷き用の厚紙を用意する
	32	上下左右・順序・方向・目印などを用いて位置や場所を確認する
	33	部分から全体へと発展させる説明を行う
	34	形の組合せなどではガイドラインを引いてわかりやすくする
理解する	1	わかっている言葉の正しい意味内容を教え誤学習を改める・
	2	今何を学習しているのか、なぜその学習が必要なのか、何ができればよいのかについてわかりやすく説明する
	3	できないことを克服するための具体的な目標を設定する
	4	比喩表現など持って回った言い方はしない
	5	理解を促すため、板書内容を、文字の大きさや太さ・色・枠で囲む、短冊を使うなどメリハリを付ける
	6	理解を促すための補助プリントやワークシートを用意する
	7	文字や抽象的な図だけでなく、具体物を提示して説明する
	8	文字からの情報入手や内容理解を促すだけでなく、絵やイラスト・写真などからも情報が入手できるようにする
	9	「観察用ネット」などを活用して、植物を観察する際を目盛りの読み取りをわかりやすくする
	10	プリント教材には文字情報を少なくし関係するイラストや絵を多くする
	11	絵と文章のマッチングをさせる
	12	「四コマ漫画」を活用して、事実や文脈の読み取りの理解を促す
	13	実際の生活場面と結びつけて説明する
	14	文字や絵・図・写真などで内容を理解させるだけでなく、口頭での説明も必ず付け加える
	15	文字や絵・写真などを用いて学習や作業の手順を示す
	16	テストの問題を問題部分と解答部分を一つの枠でくる
	17	解答しやすいように、解答内容を選択肢にして選ばせるようにする（二者択一、三者択一、〇×式）
	18	解答しやすいように、問題文や解答欄を工夫する（例：文中の四文字で答えなさい。□□□□）
	19	慣用語や接続語の使い方、比喩表現の意味について繰り返し教える
	20	目標設定のために、考え方の枠を与えたり選択肢を与えたりして選ばせるようにする
	21	しなければならない優先順位を考えさせる
	22	学習に見通しを持たせる
	23	テンポのよい授業を心がける
	24	限定した指示をせず、幅を持たせた指示をするよう心がける
操作する・運動する	1	おはじきやあやとりなど、昔の遊びを活用して手指の巧緻性を高める練習をする
	2	切ったり貼ったりしながら、手指の巧緻性を高める練習をする
	3	楽器に貼ったシールと同じ色を音符に蛍光ペンで塗り、色を合わせて楽器練習をする
	4	指で押さえる部分が盛り上がったリコーダーを活用する
	5	コンパスの持ち手をコルクや輪ゴムなどで大きくし持ちやすくする
	6	数種類（「ハネ式」「カスタネット式」「左利き用」など）のはさみを用意し、より使いやすい物を提供する
	7	側でやり方の見本を示すなど、適切なモデリングを行う
	8	様々な前庭遊具を活用して、遊びながら身体を動かしたり調整させたりする経験を多く採り入れる
	9	様々な運動を通して体力をつける
	10	リトミックなど体全体を使ってリズムをとる練習をする
	11	ビデオを用いて全体の動きと自分の動きを確認させる
	12	手を上げる角度や足を上げる角度、礼の角度、歩くスピードなど、具体的な数値や目標を示して行動しやすくする
	13	「タッチゲーム」や「からだ地図」を活用してボディイメージを身につけさせる
	14	「旗揚げゲーム」「キャッチボール」「サッカー」などを通して左右の感覚や利き手・利き足の感覚を身につけさせる

	15	「ケンケンバー」「竹馬」「平均台」「ブランコの立ち乗り」などの遊びを通して身体バランスの調整を促す
	16	眼球運動訓練を毎日短時間行う
精神的環境	1	落ち着いた学習環境や学級環境を形成する
	2	失敗することや間違ふことは悪いことではないという意識をクラス全体にルールづける
	3	言葉の使い方に違いがあってもいいという意識をクラス全体にルールづける
	4	読めない文字は誰にでも教えてもらってよいというルール作りをする
	5	忘れ物をしたら近くの人に借りてよいことをクラス全体にルールづける
	6	わからない時や上手いかない時には、誰にでも助けてもらってよいという意識を全体にルールづける
	7	人と同じ意見でも自分の意見として発表してよいことを全体にルールづける（「〇〇さんと同じで〜」）
	8	人と違った意見や付け足しの意見を発表することはよいことだという意識を全体にルールづける
	9	一人の3回の発表よりも三人の1回ずつの発表の方が気持ちが良いことを全体にルールづける
	10	出来る限りゆっくり話すようクラス全体に指導する
	11	何事も中途半端なまま終わらせず、手伝ってもらってもよいから必ず最後までやり遂げることを全体にルールづける
	12	終わりの会などでその日一番の「よいこと見つけ」を行い、肯定的で支持的な雰囲気を作成する
	13	「あなたのお陰」「あなたが必要」というメッセージを、常にどの子にも発信する
	14	自分の長所や短所・好き嫌いなど自己理解を促すとともに、他者理解もまた促す
	15	個々の特徴（強さや弱さ）の理解を促し、どんな工夫や支援があれば助かるのかについて考えさせる
	16	苦手なことへの支援の頼み方についてクラスで考える機会を持つ
	17	して欲しくない行動は上手に無視し、して欲しい行動を頑張っている姿を大いに賞賛する
	18	レッテルや色眼鏡で固定的な見方をするのではなく、困っている姿に対し柔軟な対応を考える
物理的環境	1	集中しなければならない場合のクラスのルールを決める
	2	一日のスケジュールを文字や絵で表示し、必要に応じて説明する
	3	「挙手→指名→発表」のルールをクラス全体で徹底する
	4	文字がはっきりと見えるように常に黒板をきれいにしておく
	5	黒板周りには必要な物以外はできるかぎり貼付しない
	6	学習の歴史を掲示物として残す工夫をする
	7	雑音を出す小動物などは教室の前や黒板周りに置かない
	8	窓は出来る限り閉め、注意が散漫になりやすい子は廊下や窓側の座席にしない
	9	机や椅子の底にフェルトの布を貼ったりテニスボールをつけたりして雑音を少なくする
	10	約束事をはじめ「気持ち」や「表情」などをイラストや図式化して教室に貼っておく
	11	頑張りカードなどを活用して行動を明確化するとともに行動姿容の意欲を高める
	12	TimeTimerなど時間の経過を示す教具を活用する
	13	相性の合う子や気の利く子と同じグループにしてモデリングする
	14	落ち着ける場所を教室内の後ろや隅に設けるとともに、教室外にも設けておく

## 【行動】

領域	no	具体的内容
注意集中	1	簡単な日常動作を手拍子や笛を用いて円滑に促す(例:ピッ・ピッ・ピッ=「す・わ・る」 トントンパツ=「前にならえ」)
	2	個別に名前を呼んだり, 肩に手を置いたりして注意を促す
	3	一時間の授業の間に, ABCDというような四つの課題(作業)内容を, それぞれ10分ずつ程度提示する
	4	一時間の授業を, ①読む②操作する③思考する④書くというような構造的な流れにする
	5	空白の時間を作らない(例:課題①~⑤→提出確認→課題⑥~⑩→提出確認→発展問題)
	6	作業や操作中は必ず見直しと確認をするようルールづける
	7	採光を妨げない程度に窓に不透明のシートを貼って刺激を遮る
多動性	1	授業中飽きてきているように感じられたら, 一度全員で伸びをする
	2	授業中, 離席の様子が見られるようになってきたら, プリント配布など別の作業の手伝いをさせる
	3	話を聞くときのポイントを文字化してカードにし, 自己評価させる
	4	個別に指導しやすいように座席の前に設定する
	5	座り心地の良い座布団に換える
	6	休み時間や体育の時間を活用して十分に体を動かさせる
	7	「離席カード」(どこへ・どれくらい)を用いて, 行き先で証明印をもらってくるようにする
衝動性	1	「頑張りカード」を用意してシールを貼るなど, 個々の頑張りを讃える
	2	「HELPカード」を用意して, 急に何かが出来なくなった時には, そのカードを担任に渡して許可を得る
	3	「ハンドサイン」(例:口に手を当てる=「黙る」)にしたがって行動するよう徹底する
	4	望ましくない行動についてはできるかぎり細かな注意や指導を避け, 望ましい行動の場合に大仰に賞賛するようにする
	5	他者への暴力や公共物の損壊などに対しては毅然とした態度で臨むとともに, 適切な行動の方法を指導する
	6	教職員全体が同じ姿勢で臨むようにする
忘れ物・整理整頓	1	連絡帳の確認を学校と家庭で毎日行う
	2	必要な物以外机の上に出させないようにする
	3	提出物や持ち物はできる限り一つにする
	4	連絡帳や配布資料・手紙などは一つのホルダーにまとめさせる
	5	忘れてきそうな小物や学用品は余分に用意しておく
	6	持ち物が散乱しないように「とりあえずボックス」を用意する
	7	チェックシートを用いて持ち物を確認する
	8	外側のケースと中身に同じシールを貼ってセットであることを示す
	9	ロッカーや机の引き出しの中に, 置く物や入れる物の絵を場所ごとに描いたシートを敷いておく
	10	机の中やロッカーの中にプリント類がたまらないよう, 定期的に確認する

## 【社会生活】

領域	no	具体的内容
係活動等	1	朝登校してきた時にしなければならないことを文字と絵カードを用いて示しておく
	2	係活動や当番活動の内容を手順通りにカード化し, 終わるたびに裏返させていく(例:全て裏返すと1枚の「絵」になる)
	3	清掃の仕方は, 具体的に指導する(例:タイル2行分を拭きます)
	4	給食のお替わりは1回までというようなルール付けを行い, 特別な場合にはその理由を明確に説明する
	5	他者の意見や指示を受け入れる練習をする
	6	ペア学習や小集団学習を通して, 他者の意見に耳を傾ける練習をする
	7	クラスやグループの中での役割を明確にする
	8	行事などでの納得できる役割を分担する
	9	他者に話しかける時に一声をかけさせるなど, 対人関係に必要なスキルを教える

コミュニケーション	10	色の付いたカードを用意して、使ってよい言葉とよくない言葉をカードで示して指導する	
	11	人にはそれぞれ違った考え方があることを折に触れて説明し、適切な行動を指導する	
	12	嫌な時には他者も同じように感じていることを説明し、適切な折り合いの付け方を指導する	
	13	表情に感情が現れることを説明し、絵カードや写真・気分マークなどを用いて表情から感情を読み取る練習をする	
	14	吹き出しを用いて、それぞれの場面における気持ちを文章化させる	
	15	場面やTPOに応じた適切な反応の仕方や声の大きさなどについて考えさせたり指導したりする	
	16	他者との関係を円滑にするために必要な挨拶やお礼・謝罪を日常の場面を通して指導する	
	17	他者との関係を円滑にするために必要な社会的スキルを、ロールプレイングやゲームなどを通して指導する	
	18	トラブルは必ず互いに原因があることを説明し、双方の気持ちを代弁するとともに、適切な行動について指導する	
	19	トラブルの原因や対処方法を視覚的にとらえられるよう図式化する	
	20	ルールを守った行動に共感を示した上で「でも、注意は先生の仕事」というようなルールにルールを重ねて指導する	
	21	気持ちをコントロールし他者を受け入れる練習をワークショップなどを活用して練習する	
	22	身だしなみのチェックを毎日行わせる	
	23	意思表示のためのPC（パソコン）や「AT（Assistive Technology）機器」を活用する	
	24	意思表示のための「表出援助法（FC：Facilitated communication）」を活用する	
	25	意思表示のための「非言語手段（NVC：Non Verbal Communication）」を活用する	
	情緒・パニック時の対応	1	他者の迷惑とならず規則の範囲内であれば「こだわり」は容認する
		2	内容や手順を文字や絵を用いてカード化する
		3	パニックの状態にある時には、叱責せず、まず保健室など静かな場所で気持ちを落ち着かせる
		4	気持ちが落ち着いた後、事の顛末を知った上で、どのように対処すべきなのかについて一緒に考えたり指導したりする
		5	「勝つこともあれば負けることもある」「失敗は成功の元」というような言葉で気持ちを落ち着かせる
		6	思うようにいかない時の振る舞い方について教える
		7	気持ちを落ち着かせるためのお守りを持たせる
		8	一度大きく深呼吸をさせて落ち着かせる
		9	場面に応じて、「仕方ない」という言葉を合言葉にさせる
10		我慢しようとしている様子や態度を大いに賞賛する	
11		変更が予定されているような場合にはあらかじめ伝えておく	
12		急な変更の場合には、朝一番に個別に伝えておき、その後一斉に伝えるようにする	
13		変更から来る不安を取り除くための説明を具体的に丁寧に行う	
14		行事の見通しが持てるよう、あらかじめ行動の内容や順序について説明しておく	
15		初めて行くような所の場合には、写真やVTRを活用して事前に説明するとともに、下見など家庭でも協力してもらう	
16		手順通りにいかないときには、文字カードや絵カードや写真などにXの印を付ける	
17		場面の始まりと終わりを明確にする	
18		気持ちや行動の切り替えをする時の合図を個別に決めたり、「切り替えカード」を用いたりする	
19		自由研究では、あらかじめ内容を話し合い、ある程度の取り組みの方向性を決めてやる	
環境	1	移動に当たっては、必ず周りの子達と一緒に行動させるようにする	
	2	学校内を移動しやすいよう、各教室や特別教室・曲がり角などに絵やイラスト・写真などの目印を表示する	
	3	トイレに漫画やイラストで飾り付けをする	
	4	家庭生活が円滑に送れるよう家族や親族に協力を求める	
	5	家庭生活や地域生活が円滑に送れるよう民政児童委員をはじめ地域の人々の協力を求める	
移動・日常生活動作	1	平行移動にあたって何らかの手助けを行う	
	2	垂直移動にあたって何らかの手助けを行う	
	3	移動にあたっては電動車椅子や歩行器などの自助具を活用する	
	4	日常生活動作に関わることに对人的介助を行う	
	5	日常生活動作を自主的に円滑に行えるために絵カードや写真などを活用する	
	6	日常生活動作を自主的に円滑に行えるためにユニバーサルデザインの自助具を活用する	
	7	日常行動の一定化を図るため教室を構造化する	
	8	摂食や排泄に人的介助を行う	
	9	摂食にあたっては、きざみ食や経管栄養用のリキッド食を用意する	
	1	バイタルチェック（体温・血圧・脈拍・心拍数・呼吸数・血中酸素濃度など）を毎日的に行う	
	2	定期的に日光浴をしたり散歩をしたりする時間を採り入れる	



健康・服薬	3	休息の時間を多めにとる
	4	一定時間ごとに姿勢転換やおむつ交換を行う
	5	薬物は保健室で管理する
	6	決まった時刻に看護師や養護教諭が服薬させる
	7	薬物は個々に児童生徒が管理する
	8	決まった時刻に自分で服薬する
	9	医療行為は医師からの指示を受けた看護師が行う
	10	医療行為は医師からの研修を受けた指定行為者が行う
	11	簡単な医療行為は児童生徒自らで行う

Stage2

# 4. 人的支援の例

領域	no	具体的内容
いっ	1	一日を通して
	2	全ての授業で
	3	「国語」や「算数」など特定の教科の授業で
	4	道徳や総合的な学習の時間などの授業で
	5	音楽や図工・美術、技術家庭、体育などの授業で
	6	休憩時間や給食(昼食)時間などで
	7	清掃の時間や係活動の時間などで
	8	クラブ活動や縦割り活動の時間などで
	9	放課後に
きり	1	通常学級の教室で
	2	学習教室で
	3	特別支援学級で
	4	図書室や保健室や相談室や校長室で
	5	地域通級指導教室で
	6	地域適応指導教室で
	7	運動場で
	1	通常学級担任教師が
	2	通常学級担任教師とアシスタント教師が
	3	通常学級担任と特別支援教育支援員が
	4	通常学級担任と介助員(教育補助員)が
	5	通常学級担任と学生支援サポーターが
	6	通常学級担任と保護者や地域の人々が
	7	アシスタント教員が
	8	特別支援教育支援員が
	9	介助員(教育補助員)が
	10	学生支援サポーターが
	11	保護者や地域の人々が
	12	特別支援学級担当教師が

誰が	13	特別支援学級担当教師と特別支援教育支援員が
	14	特別支援学級担当教師と介助員(教育補助員)が
	15	特別支援学級担当教師と学生支援サポーターが
	16	特別支援学級担当教師と保護者や地域の人々が
	17	特別支援教育コーディネーターが
	18	主幹や主事もしくは教務担当主任が
	19	養護教諭が
	20	専科担当教師が
	21	教頭もしくは副校長が
	22	学校長が
	23	地域通級指導教室担当教師が
	24	地域適応指導教室担当教師が
	25	特別支援学校教師が
	26	級友が
期間	1	1ヶ月間続けて
	2	1カ月～3カ月の間続けて
	3	1学期間続けて
	4	前期もしくは後期の間(半年間)続けて
	5	1年間続けて
頻度	1	休み時間や放課後などを活用して
	2	1日の半分程度
	3	1日2時間程度
	4	1日1時間程度
	5	1週間8時間程度
	6	1週間5時間程度
	7	1週間4時間程度
	8	1週間2時間程度
	9	1週間1時間程度
見直し	1	支援内容や方法を随時評価し見直す
	2	支援内容や方法を毎月評価し見直す
	3	支援内容や方法を毎学期ごとに評価し見直す
	4	支援内容や方法を前期と後期それぞれに評価し見直す
	5	支援内容や方法を1年の終わりに評価し次年度への見直しを行う

## 【学習活動】

領域	no	具体的目標
見る	1	視覚的図地弁別(必要な物を見分ける)ができる
	2	注意を集中して見ることができる
	3	形の違いを見分けることができる
	4	大きさの違いや色の違いを見分けることができる
聞く	1	音の違いに興味を持つ
	2	聴覚的図地弁別(必要な音を聞き分ける)ができる
	3	注意を集中して聴くことができる
	4	聞き間違いや聞き逃しを少なくする
	5	指示に従って行動することができる
話す	1	自分の気持ちや考えを身振り手振りを通して伝えようとする事ができる
	2	気持ちや考えを声に出して伝えようとする事ができる
	3	自分の気持ちや考えを会話を通して伝えることができる
	4	内容を順序立てて説明することができる
	5	内容を正確に描写して説明することができる
読む	1	ひらがなを正確に読むことができる
	2	カタカナを正確に読むことができる
	3	拗音・促音・長音・撥音を正確に読むことができる
	4	下学年の漢字を正確に読むことができる
	5	学年相応の漢字を正確に読むことができる
	6	日常生活でよく用いる言葉を円滑に読むことができる
	7	短い文を正確に読むことができる
	8	長い文章をすらすらと読むことができる
	9	ものさしの目盛りを読むことができる
	10	秤や温度計の目盛りを読むことができる
	11	音譜や楽譜を読むことができる
書く	1	筆記用具を持って線や形を書くことができる
	2	ひらがなを正確に書くことができる
	3	カタカナを正確に書くことができる
	4	拗音・促音・長音・撥音を正確に書くことができる
	5	決まった形をほぼ正確に書くことができる
	6	下学年の漢字を正確に書くことができる
	7	学年相応の漢字を正確に書くことができる
	8	枠内や罫線上に文字を書くことができる
	9	漢字の書き順を間違えずに書くことができる
	10	思ったことや感じたことを適切な言葉を用いて文章にすることができる
	11	内容や事実を時間の順にしたがって文章にすることができる
	12	書きたいことを的確に書くことができる

	13	数の読みと数字を一致させて書くことができる
	14	記号や絵記号を書くことができる
計算する・推論する	1	具体物の量とおはじきやマグネットの数とを一致させることができる
	2	数字と具体物の量を一致させることができる
	3	10までの数の合成と分解ができる
	4	10までの順序数(順唱・逆唱)を正確に言うことができる
	5	50までの順序数(順唱と逆唱)を正確に言うことができる
	6	100までの順序数(順唱と逆唱)を正確に言うことができる
	7	大きな数を理解することができる
	8	繰り上がりや繰り下がりのない1位数同士の足し算や引き算ができる
	9	繰り上がりや繰り下がりのある簡単な足し算や引き算ができる
	10	2位数以上の足し算や引き算を筆算ですることができる
	11	九九を正確に言うことができる
	12	2位数同士のかけ算を位取りを間違えずに筆算ですることができる
	13	2位数以上のかけ算を筆算ですることができる
	14	簡単な割り算を位取りを間違えずに筆算ですることができる
	15	2位数以上の割り算を位取りを間違えずに筆算ですることができる
	16	分数の意味を理解し、簡単な四則計算をすることができる
	17	小数の意味を理解し、簡単な四則計算をすることができる
	18	文章題の内容を理解して解くことができる
	19	自分で文章題を作ることができる
	20	三角形や四角形や円の意味を理解することができる
	21	菱形や台形および多角形の意味を理解することができる
	22	三角形や四角形や円の面積を求めることができる
	23	菱形や台形の面積を求めることができる
	24	立体図形の違いや名前を理解することができる
	25	簡単な立体図形の容積を求めることができる
	26	割合や100分率を理解することができる
	27	正の数・負の数を理解することができる
理解する	1	指示や説明を正確に理解し、適切な行動をとることができる
	2	会話の内容を正確に理解し、適切な応答をとることができる
	3	文章の内容を正確に理解し、事実や心情を読み取ることができる
	4	表情や身振り手振りを理解することができる
	5	場面の状況や文脈を理解することができる
	6	社会生活に必要な挨拶・礼・謝罪の言葉や、社会的ルールを理解することができる
	7	事の善悪を判断し、適切な行動をとることができる
	8	学習したことを覚えておくことができる
操作する・運動する	1	線に沿ってはさみで上手に切ったり、上手に糊を塗ることができる
	2	ものさしを使ってまっすぐな線を引くことができる
	3	分度器やコンパスを上手に使うことができる
	4	リコーダーで美しい音を出すことができる
	5	前庭遊具で身体全体を使って遊ぶことができる
	6	走ったり飛んだりリズムカルな運動をすることができる
	7	簡単な球技をすることができる

る	8	縄跳びなど手具を使った運動をすることができる
	9	跳び箱や平均台・鉄棒などの運動をすることができる
	10	動きや動作を模倣することができる

## 【日常生活】

領域	no	具体的目標
注意の集中・情緒	1	途中で放り出さずに、最後までやり通すことができる
	2	机の引き出しの整理整頓ができる
	3	ロッカーの中の整理整頓ができる
	4	自分の持ち物(鉛筆・消しゴム他)を机の中やロッカーに片づけることができる
	5	身だしなみに気をつけることができる
	6	忘れ物をしないよう確認することができる
	7	学習中、最低10分間着席して取り組むことができる
	8	学習時間の半分近く着席して取り組むことができる
	9	学習中は離籍せず、最後まで着席して取り組むことができる
	10	我慢しようとしている気持ちを態度で示すことができる
	11	級友とのトラブルが発生しても上手く折り合いをつけることができる
	12	一旦思いついたことを正しいと判断するのではなく、考え直したり見直したりすることができる
	13	思ったことや感じたことを言う前に一旦飲み込もうとすることができる
	14	ルールや約束事を守ろうとすることができる
	15	その場の雰囲気や状況を察知し、適切な行動をとろうと努力することができる
行動する	1	指示にしたがって行動しようとする努力することができる
	2	とっさに行動せず、落ち着いて行動しようとする努力することができる
	3	係活動や当番活動などに進んで取り組もうと努力することができる
	4	児童生徒会活動や委員会活動に進んで取り組むことができる
	5	クラブ活動や部活動に進んで取り組もうと努力することができる
	6	級友と仲良く協調して行動しようとする努力することができる
	7	他者の力を借りたり自助具を用いたりして、行動したり移動したりしようとする努力することができる
	8	歩行で移動しようとする努力することができる
セルフケア	1	一定の姿勢(座位・立位など)を保持しておこうと努力することができる
	2	自力で排泄しようとする努力することができる
	3	自力で食事をとろうと努力することができる
	4	その他の日常生活動作(ADL:Activities of Daily Living)を自力で行おうと努力することができる
	5	服薬を自力で行うことができる
	6	健康に関心を持ったり注意しようとする努力することができる