

私が歩んだ特別支援教育

杉野 学¹⁾

元 東京家政学院大学現代生活学部児童学科教授

My Steps in Special Needs Education

Manabu SUGINO¹⁾

はじめに

平成19年4月、我が国で特別支援教育がスタートしました。今日、特別支援教育を取り巻く状況は、特殊教育から特別支援教育への転換やインクルーシブ教育システムの構築へと、大きく変革しています。保育や教育においては、多様な子ども達の状況をよりきめこまかく把握し一人一人の子どもへの理解を深めながら、より適切な指導と必要な支援を重ねていくことが期待されています。そのためには、子ども一人一人の特性やその子が置かれた教育環境などの状況をよく把握するとともに、そこから指導目標や指導内容・方法を導き出しながら、個に応じた指導を一層充実していくことが重要です。

私は、昭和53年4月から、東京都立特別支援学校の教員・指導主事・管理職、大学の教員として44年間、障害のある子ども達への指導や学校経営、教育行政、特別支援学校教諭養成課程に携わってきました。これらの経験を基に障害のある子どもの理解と支援や、特殊教育から特別支援教育への転換期の様子及び特別支援教育になって何が変わったのかについて述べていきます。私の拙い経験談ではありますが、保育や教育に携わる皆さんにとって、何かしら参考になることがあれば幸いです。

I 障害のある子ども達の理解と支援

1. 障害のある子ども達との出会い

私が、東京都立府中養護学校高等部の教員として着任した昭和53年4月は、我が国が障害のある子ども達に向けて全員就学を打ち出した年でした。折しも、東京都においては、国に先駆けて昭和49年にこの希望者全員就学を進めていました。このことにより、これまで学校教育の就学猶予・免除を受けていた重度・重複障害のある子ども達の就学がすすみ、養護学校での教育を受けることができるようになりました。勤務した高等部には、初任の私より年上の子どもも在籍をしていました。

当時は、障害種別の養護学校がほとんどであり、肢体不自由教育部門と知的障害教育部門を併置した養護学校は、全国的に見ても少なかった時代です。東京都には、都立府中養護学校と都立町田養護学校があるのみでした。今は、障害種を超える教育を行う特別支援教育の時代となりましたので、複数の障害種に応じる教育部門を併置した特別支援学校が、全国でも次々と設置されています。このことによって、複数の障害種別の教育が地域の特別支援学校で受けられるようになり、重複障害などのある子どもへの教育が充実されてきています。また特別支援学校へのスクールバス通

1) E-mail: benz.sugi.2003@kasei-gakuin.ac.jp

学時間が短縮されて、子ども達が特別支援学校へ通いやすくなりました。

2. 教科指導と成長・発達の視点を考慮した授業

私は、肢体不自由教育部門高等部教員として、肢体不自由のある子ども達への指導を行うことになりました。肢体不自由のある子ども達は、身体の動きに関する器官が、病気やけがで損なわれて歩行や筆記などの日常生活動作が困難な状態です。高等部には、教科指導ができる子どもや、重度・重複障害の子どもが在籍しており、様々な症状や能力差の大きい子ども集団でした。

大学で微生物学を学んできた私にとって、この時が障害のある子ども達との初めての出会いでした。最初のとまどいは、障害のある子ども達の気持ちや行動をどのように理解すればよいかということでした。担当している子どもの中には、高等学校理科の教科書を用いて授業ができる子どももいましたが、多くの子どもは、障害が重く言葉によるコミュニケーションをとることが困難な状況でした。このような子ども達に対しては、子どもの興味・関心を引く生活に根ざした内容で授業を構成したり、数や言葉の基礎を教える際に教材・教具を工夫したりする必要があったのです。

2-1 教科指導の視点

年間指導計画に基づいて教える教科の内容は系統的に配列してあるため、教科指導では、まず教科書の内容をしっかりと教えることが重要だという意識がありました。これは、当時、私が教わってきた学校教育における一般的な考え方でもあったわけです。しかし、養護学校で教科書を用いた理科の指導では、障害による学習上の困難さに対する配慮をしつつ実験などを行う必要がありました。また、子どもの日々の体調や入院治療による学習の空白がありましたので、学習の積み上げや基礎学力が不足している状況も見受けられました。そのため、個々の理解力や学習の習得状況などを考慮しつつ教科内容を焦点化して授業計画を立てていく必要がありました。最初は、このこと

に大きな戸惑いを感じました。しばらくすると、肢体不自由のある子ども達への日常の接し方や、生活面の支援内容・方法などについては、ある程度分かるようになってきました。しかし、これで安心はできませんでした。なぜならば、日常生活面における子どもの障害の理解や支援ができようになってきたからといって、教科指導が十分にできる授業力があるかどうかという、それは別物なのです。障害のある子どもに対して授業を進める上では、系統的に配列された教科内容を精選したり焦点化したりしながら教えるという視点が重要です。

2-2 障害特性や発達・成長の視点

教科指導の視点に加えて、子ども一人一人の障害特性や発達・成長に応じるといった視点を持つ必要もあります。なぜならば、子ども達の障害の特性による学習の困難さや、入院治療などにより学習の空白があったからです。さらに、自立活動の指導の時間が設けられていましたので、その分、教科指導の時間が少ない状況でした。また、職場実習などがあり年間指導計画で予定していた学習がその通り進まないときもありました。そのため、年間指導計画を基に週単位で学習の予定をたてながら授業を行っていました。

また、肢体不自由や知的障害などの複数の障害を伴っている重度重複障害のある子ども達の授業では、系統的に配列した教科内容をそのまま教えても、子ども達の理解は深まりません。そのため、指導内容を絞ったり、子どもに合うような教材・教具を手作りで作成したりして、不自由な身体を補うための操作性を高めつつ学習理解が深まるようにしてみました。そして、この手作りの教材・教具は、学校でその子が使えるようになったときは、家庭に渡して無理のない所で、有効活用して頂くようにしました。

個々の障害特性や成長・発達の課題に対しては、自立活動の区分内容と関連づけて、感覚や基礎的な概念形成などを題材とした指導を行いました。さらに、生活面の指導では、S-M社会生活能

力調査などの標準化された諸検査の項目を参考にして、学校生活の流れを追った学校生活チェックリストを自作し子どもの状況を把握しながら指導を重ねました。

子ども一人一人の障害による学習の困難さ、理解力、これまで学習してきた経歴、社会経験、日々の体調などは、それぞれ違います。授業がうまくできないことを、障害のある子どものせいにすることは出来ません。教える側が、そのような状況の子ども達の日常の学校生活や授業などの様子をしっかりと把握しつつ、子ども一人一人が学習内容の理解を深めていくための指導内容の焦点化を図ったり指導法を工夫したりしていく必要があるのです。

系統的に配列された教科内容を精選したり焦点化したりしながら教えるという視点と、子ども一人一人の障害特性や発達・成長に応じるという視点を持ちながら、授業を創ることが、この教育において重要なことです。

3. 学習や生活面の困難さを補う補助的手段

肢体不自由のある子どもを担当する中で、子どもの気持ちを理解することや、肢体不自由があるために食事やトイレ、着替え、移動などの基本的な生活面での困難さへの支援をどのように行えばよいのか、いろいろと試行錯誤しました。実は、このまま教師としてやっていけるのかという不安にかられる日もありました。そのような時は、先輩の行っている子どもへの指導を真似したりしながら、自分なりの子どもへの接し方や指導に工夫を凝らしました。また、アフターファイブには、杯を重ねながら先輩達と語り合う中で、自身の悩みを解消していました。「子どもがしているオムツを取ることは、その子の進路指導につながるのか」、「子どもが発言するまで、教師はじっと待っていなければならないのか？」などについて、夜遅くまで語っていたことを思い出します。障害のある子どもの学習や生活面の困難さを少しでも軽減するために、どのように接したり指導をしたりすればよいかということを考える日々でした。

例えば、理科の授業では実験は必要不可欠なのですが、不自由な子ども達が実験器具を全て扱えるわけではありません。身体の不自由さを補うための支援は、どうすればよいのか。特に、この理科の実験においては、実験器具の安全な操作や実験手順などには十分な注意を払わなければなりません。当時の授業では、身体の不自由さに起因する学習や生活面の困難さを補うために、子ども一人一人の状況に合わせた各種スイッチや文字盤などのコミュニケーションツールを自作して、それを用いた指導を行っていました。また、手が不自由なために、足の指を使ってノートをとる子どももいました。書見台を用意したり、身体の緊張をリラックスさせる言葉掛けをしたり、姿勢の保持に向けてクッションを用いたり、疲れないように適宜休みをとったりしながら、その子が安全にリラックスして学べるような環境づくりに努めました。

また、文字盤やタイプライターなどを用いて学習をすすめる場合もありました。当時は、今のようにはパソコンやタブレット等はありませんでしたので、和文タイプライターを用いて文章を作成していました。まず印字を一文字ずつ組み合わせてから、手でタイプをしていました。今は、技術革新によってさまざまな機器が開発されて、音声入力や視線入力などが可能となりました。これらのICT機器を活用することで、障害によるコミュニケーションの困難さは、かなり補うことができる時代となりました。

これは、ICFでいうところの環境因子を整えることと同じです。補助的手段を講じることは、今風の言い方をすれば、合理的配慮や基礎的環境整備にも繋がりますし、その人の生活をより豊かにしていくことに通じます。

4. 障害の重い子どもの指導内容・方法

この頃、障害の重い子ども達に対する指導をどのようにすればよいのか、この子らの教育で何が大切かということについて、考えていました。私の考えが行きついたところが、「子ども一人一人

の状況を把握し、個に応じた指導をする」ことでした。そして、その子の自立に向けて「一人一人の生きる力」を育むということでした。

肢体不自由がある子どもは、身体の不自由とともに知的障害や視覚障害、聴覚障害、言語障害なども伴っている場合が多く、高等学校の教科書を使用した教科学習は、難しい状況でした。そのため、知的障害教育の教育課程代替や自立活動を中心とした教育課程を編成して指導をしていました。

障害の重い子どもたちの指導では、教科と生活面の指導内容の区別をつけにくい場合が多々あります。そのため、生活科、自立活動、国語・算数などの基礎的な内容との関連を考慮していく必要があります。

当時、教科指導では、国語・算数の基礎的な内容を繰り返し指導していました。また、生活面の指導では、歩行訓練、おむつを使用していた子どもの定時排尿の試み、スプーンを使った食事、ストローで牛乳を飲む、衣服の着脱、靴の履き脱ぎなど日常生活に必要な基本的生活習慣の確立をめざした指導をしていました。また、全介助の子どもに対しては、給食のときは、口の開け方、嚥下、姿勢などに十分な注意を払いながら摂食指導を行っていました。

このような身辺自立や基本的生活習慣の確立をめざした指導内容は、生活科や障害の改善・克服をするための自立活動との関連が多くあります。食事や着替え、トイレなどの日常の生活の中で、その子に応じた指導内容・方法や指導時間を確保するなどして、個別の指導を続けていました。言うまでもなく、身辺自立や基本的生活習慣を確立することは、その子の生活力を高める上で欠かせないものです。したがって、その子が自立した生活を営む上で必要な力を育むために、「できることを一つでも増やす」という願いを追求する日々でした。

4-1 障害の重い子どもの個に応じた指導

私が担任した子どものエピソードをまじえなが

ら、重度・重複障害のある子どもへの個に応じた指導について述べます。

まず、片麻痺があり知的障害を伴ったAさんです。この子は、「あー」と声をだしたり、「うん」とうなずいたりすることで、返事を返してきました。この子の言いたいことや要求は、ある程度身振り手振りで知ることができました。またこちらにもそれに合わせて指さしたり、簡単な言葉をかけたり、身振りなどで応じることができました。ある日、この子が上着をめくって、何かを言いたげにしながらお腹を出すのです。その内、この動作が何を意味しているのか私は分かりました。皆さんいかがでしょうか？これは保健室に行きたいことを、言いたかったのです。健康診断で聴診器を当てますね。また、この子は片手が麻痺していましたが、ある時、麻痺している腕をグルグルと回して何かを訴えてきました。この動作もしばらくして何を意味しているのか分かりました。同じ時間を共有しているので、その時は分からなくても、何かの場面で似たような場面に遭遇します。それは、洗濯を意味していました。食事で汚れたエプロンを洗うというのです。このように、発語は無くても、内言語が豊かな子どもでした。その子の表現しようとすることを、絵カードなどを用いて理解しようと努めました。

この指導を通して、言葉以外の身体表現や表情などによるコミュニケーション方法について学びました。

もう一人、Bさんのことを話します。この子は、就学猶予で長らく自宅にいて、車椅子に乗っておりおむつを付けていました。発する言葉は、「ブーブー」、自分の名前を「○○ちゃん」と呼ぶのみです。そして、車椅子からおりると、四つ這いでさっさと教室の隅に行き下着を噛んで穴だらけにしたり、興奮すると自分の手のひらで額を叩いたりしていました。きっと学校という新しい環境に戸惑いを覚えていたのでしょう。そうこうする内に、少しずつ学校にも馴染んできて、笑い顔も見受けられるようになりました。この子は自立活動を中心とした教育において、コミュニケーション

ンや身体機能の向上、音とか感触などの感覚学習を中心に個別指導を行いました。徐々に表情が豊かになり笑い声も増えて、四つ這いから物につかまってつかまり立ちするところまでできるようになりました。この指導を通して、個々の成長や発達はそれぞれの子どもに応じて違いがあることや、指導目標を設定する時に問題点だけに目を向けてはいけないことを学びました。

当時は、定型発達の子ども達の発達の流れと照らし合わせながら、個別の指導を中心とした障害のある子どもの成長・発達を捉えていました。これは、一般的な発達の道筋を追いつつその子の障害の特性などに応じるための指導の一つの方法です。一方で、障害のある子どもの成長・発達に視点をおく指導においては、一般的な発達の道筋を追うことがすべてではありません。子どもの成長・発達の状況を把握しつつその子が必要とする課題に応じた指導を充実していくという観点がとても重要と考えます。

※なお、紹介したエピソードは筆者が多く関わった子ども達の事例を組み合わせて再構成したものであり、特定の個人のものではありません。

5. 教育課程・授業・個に応じた指導の関連

学校教育は学習指導要領に定められた内容に基づいて、各校で特色ある教育課程を編成し実施されています。小・中学校等の教育では、教科書を基に指導内容・指導時間などは定まっています。

特別支援学校は障害のある子ども達を対象として、特別支援学校学習指導要領で示されている各教科等の目標や内容、自立活動等を指導しながら個に応じた指導を推進しています。特に、知的障害教育や重度・重複障害の教育では、その子の実態を十分に把握しながら、指導目標や指導内容・方法を設けることが重要です。それは、子ども一人一人の状況や障害特性などが大きく違うからです。したがって、特別支援学校の教育においては、各教科の目標・内容や自立活動などとの関連を図りながら、授業を計画・実施しなければなりません。

特別支援教育の特長的な教育的手法の一つに、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し指導に活用する方法があります。これを一つのツールとして、特別支援教育における教育課程と授業及び個に応じた指導の関連を深め個に応じた指導をしていきます。これは、障害のある子ども一人一人の実態把握を適切に行い、それを基に指導目標や指導内容・方法を検討し個に応じた指導を充実していくという指導法です。その際、教師による行動観察とともに、標準化された諸検査のアセスメント、保護者から得た情報などからも、子どもの様子を把握することができます。また、個別指導の内容によっては、アセスメントを活用して指導法を工夫することができる場合があります。

教育課程に基づいて授業を行い、その中で個に応じた指導を充実していく上で、重要なことがあります。それは、個々の学習や生活面の課題と各教科の目標や内容及び自立活動の区分や項目との関連を図りながら、個別の教育支援計画や個別の指導計画の内容を学習指導案に十分に反映していくことです。また、小・中・高等部と子ども達が進学する中で、一人一人の成長・発達に伴い、学習の目的や内容は当然変わってきますので、特別支援学校用教科書の使用、年齢に応じた題材や指導内容・方法の工夫、障害に応じた教材・教具の活用、ICT活用などが求められます。

5-1 指導目標と内容に応じた集団と個別の指導

子どもを指導する場合は、個と集団の関係を考慮し、指導目的と内容に応じて集団指導と個別指導を考慮しながら適切な指導と必要な支援を進めていく必要があります。個別指導や集団指導は、一つの指導の形態ですので、教科や活動における指導目標や指導内容・方法に応じて考慮することになります。最近の授業では、前半を集団での一斉指導と個への配慮、後半を個別の課題学習の時間を設けて一対一または小集団での個別指導を行っている場合が、多々見受けられます。

どのような指導の形態をとるにしても、障害のある子ども一人一人に視点を当てて、その子の障

害の改善・克服や学習の習熟や基礎学力の定着を図っていくというねらいを目指していることには変わりはありません。例えば、個々の障害に起因する学習課題への指導については、自立活動の指導における個別の指導や、各教科等の集団指導の中で個に配慮していきます。その際、個別の指導計画や諸検査のアセスメントを活用する場合があります。残念ながら、私が初任の頃には、今のように定まった形式の個別の指導計画はありませんでした。しかし、ケース会議などを通して、個別の学習課題に応じた指導プログラムなどを検討し指導をしていました。その際、役に立ったのが行動観察と記録です。日々の学習状況をノートに記録して、それを基にして指導法の検討や学習評価をしました。また、生活面の指導においては、S-M社会生活能力検査などを基に自作した学校生活チェックリストを用いて、子どもの生活状況を確認しながら継続的な指導を続けました。

今日では、これらのことを含めて障害のある子ども一人一人の個別の指導計画の中に、指導目標、内容・手立て、アセスメント結果などを記入しておき、必要な事柄を学習指導案に反映しつつ授業で活用しています。

6. 多様な実態に応じた教育課程編成

個々の子どもの能力や経験の差がとても大きい集団の場合は、いくつかの教育課程を用意する必要があります。

私が、最初に赴任した都立府中養護学校には、大学進学を目指す子ども、障害が重度重複しており言葉がなく自ら動くことも難しい状態の子ども、病院で治療を受けながら教育を受ける子ども、自宅で訪問教育を受ける子どもなど、多様な状況の子ども達が在籍していました。在籍する子ども達の障害の重度化、重複化、多様化などの傾向に対して、教育内容・方法をどのように充実していくか、その在り方について実践的に究明されていた時代でもありました。学校教育の基盤は、学習指導要領に基づいて各校が編成する教育課程にあります。したがって、子どもの成長や発達を

促すために、特色ある教育課程をどのように編成するかということは、とても重要なことです。私は、ここで教育課程を3類型で編成することについて学びました。次に、肢体不自由特別支援学校における教育課程の類型ごとの編成について述べます。

6-1 準ずる教科的教育課程

一つは「準ずる教科」です。これは、知的な遅れの無い教科書を使用した教科学習が可能な子どもの教育課程です。小・中学校等の教育課程に準じて教科書を用い教科指導を行います。教科指導の際にも、身体健康・安全や学習する上での環境を整えたりするなど必要な支援を行いながら、授業を行いました。中には、大学進学をめざす子どももいましたので、受験に向けた指導も行う必要があります。

私は、理科の教員として、高校の教科書を基に実験や授業を行っていました。その際、身体の不自由さからくる学習の困難さを補うために、実験器具を扱いやすい物に工夫したり、課題発見型の授業で子ども自らテーマを設けてレポートを作成したりする活動を設けることによって、子ども達ができるだけ主体的に学ぶ姿勢を育むように努めました。脊髄損傷や筋ジストロフィーなどの障害のある子どもが疑問に思ったことを、自らの努力で少しでも解決することによって、「学ぶことは様々な発見につながる楽しいこと」なんだという気持ちを育みたかったのです。また、日常生活において、どうしても人に頼らなければならない場面が多い中、「思考することが世界を広げることにつながるのではないか」という思いもあったのです。

また、個々の障害による学習上の困難さに向けた自立活動の時間による指導では、理学療法士、作業療法士、言語療法士などの専門職の方を中心にして、機能訓練などの指導を、連携しながら進めていました。

6-2 知的障害教育を代替した教育課程

二つは、知的障害教育を代替した教育課程です。肢体不自由と知的障害などを併せた重複障害のある子ども達の教育です。私は、先ほど述べた理科の教科指導だけでなく、各教科の一部または全部を合わせた指導も行っていました。知的障害教育を代替した教育課程では、子ども達は基本的な生活習慣を確立するための生活面の学習や、ことば・かずの学習で基礎的な概念形成やコミュニケーション力を高めるための学習、そして音楽活動での表現や体育活動での身体づくりなど、さまざまな活動を通して学びを深めていきます。これは、教科の一部または全部を合わせた指導や各教科等を合わせた指導の形態です。このような指導の形態の授業を通して、活動のまとまりとして授業を捉えることや、単元を組んで中・長期的に授業を組み立てて指導するという方法を学びました。

一方で、これらの指導の形態による授業は、子どもに応じた豊かな活動を構成し実践することができる反面、活動が優先して基礎的な学習内容がしっかりと定着しているかどうか課題とされる場合もありました。単元学習などを効果的に実施するためには、実際の場面において、具体的な内容で、総合的な活動として、授業を中・長期的な単元計画を立てて計画的に実践していかなければなりません。そのためには、指導と評価の一体化を図る必要があります。単元学習の総合的な活動内容と各教科の目標や内容とを関連付けて整理したり、自立活動の区分や項目とを関連付けたりしながら、個々の子どもの学習に対して、適切な学習評価をする必要があります。今回の学習指導要領では、各教科等を合わせた指導においても3つの育成する資質能力の評価規準に基づいて、学習評価を適切に行うことが示されたところです。

6-3 自立活動を中心とした教育課程

三つは、自立活動を中心とした教育課程です。肢体不自由と知的障害などの障害が重複している子ども達の教育です。名前を呼んでも、受け答え

が難しい子どもがいます。日常の会話を通したコミュニケーションが、難しい子どもたちです。話し言葉が通じなければ、どうするか。このような状況の子ども達に初めて接した時は、どうすればこちらの考えが通じるのかいろいろと悩みました。

障害の重い重複した子ども達の理解と支援は、ある程度の経験も必要です。また、その子の特徴を理解し適切な支援を進めるためには、教員以外の医療スタッフ等との連携も必要となります。

今日、都立肢体不自由特別支援学校においては、教員以外の介護の専門職や心理職などの外部専門家等と連携したチームアプローチによる指導を進めています。そのような中で、教員には授業を立案する力や教員以外の職種の方と相互に連携しながら指導を充実していくための協調性などが求められています。

7. ケース会議と個に応じた指導

私が、チームティーチングによる複数の指導体制の中で、障害のある子どもの現状を把握する必要性を強く感じたのは、ケース会議を経験してからでした。学年会では、その子の学習状況を資料にまとめて、ケース会議において教員同士で意見交換をしながら、次の学習課題へのアプローチを検討していきました。はじめは、なんでこんなに細かいところまで話し合うのだろうかと思に疑問に思うこともありました。また、ケース資料がなかなか作れなくて頭を抱えたこともありました。話し合いも長くて時間もかかりましたが、この事例研究を進めることによって、教員間の共通理解が進み指導内容・方法の工夫をすることの重要性を学びました。この時の学びもあって、私が知的障害教育に携わったときも、個々の子どもに目を向けて指導することと、集団の中で育むことを区分けして考えられるようになりました。また、子どもができないことを、少しでもできるようにするための教材・教具を工夫することも無理なく行えるようになりました。

このように、ケース会議では一人一人の障害の

状況や生活・学習上の困難さを把握しつつ、健康の維持、安全への配慮、対人関係やコミュニケーションの取り方などの生活を営む上での基盤となる自立活動の内容をベースとしながら、学習を進めることの大切さを学びました。

8. 共同作業所づくりと保護者との関わり

高等部教員として、どうしても気になったのが高等部を卒業した後の子ども達の進路でした。企業就労先を決定するために銀行やスーパーなどに実習に出し職業安定所（現在のハローワーク）と連携し就職に結びつく子もいれば、地域の福祉施設である作業所へ通う障害が重い子もいました。

1970年の頃は、子どもや保護者の「学校卒業後も地域でいきいきと暮らしたい」との願いのもとに、保護者や養護学校教師らによって、地域での活動の場づくりが進められました。国際障害者年（1981年）を契機にこれらの運動が高まりました。

この頃、私は平日の夜に親の会主催の作業所づくりの会議に参加したり、土曜日の午後や日曜日の空いた時間に、府中市の府中共同作業所や三鷹市のはばたけ共同作業所などの活動にかかわったりしていました。障害のある子の余暇活動や放課後活動を豊かなものにするために、タイプライターで絵を描くタイプアートの会に参加して子どもの製作活動を支援したり、作業所の資金作りのために廃品回収などを手伝ったりしていたことを思い出します。

当時は、障害の重い子どもの学校卒業後の行先が限られており、そのために保護者や教員が共に汗をかきながら地域の障害理解や卒業後の居場所づくりを進めていった時代でもありました。今で言うところの就労継続支援（B型）、生活介護事業などで行われている活動と似ています。

9. 知的障害のある子どもの理解と指導

その後、都立羽村養護学校高等部へ転勤しました。今度は、知的障害のある子どもたちの教育です。これまでの肢体不自由のある子ども達の指導

とは、指導内容・方法が大きく違うことに気付きました。それは、肢体不自由のある子どもに対しては、じっくりと指導する時間をとることができたのですが、知的障害のある子どもは動きがすばやい子どもが多く、これまでのようにゆったりとした感覚で指導をすることはできませんでした。中には、素早くて急にどこかに行ってしまう子どももいました。また、指示したことがなかなか通じないために、目的的な動作を促すにはどうしたらよいのか悩みました。

肢体不自由教育のゆったりとした流れから一変して、私自身が慣れるまで少し時間がかかりました。動きがゆっくりしている肢体不自由の子ども達の教育から、今度はすばやく動く知的障害のある子ども達の教育です。うっかり目を離すと、子ども達はどこかにいってしまいます。また、じっと落ち着いて座っていることが難しい多動の子どもも多くいました。

一方で、企業就労をめざす子どももいます。体力づくりで、毎朝、子ども達と一緒にグラウンドを走っていましたが、その子達のスピードにはついていけませんでした。一度、青梅マラソンにも子ども達と一緒に参加したのですが、子ども達からはどんどん抜かされて、フラフラ状態でやっとゴールしたことを思い出します。初めの頃は、このように知的障害のある子どもの理解や指導内容・方法について、いろいろと悩みながらの日々が続いたのです。知的障害のある子どもの理解や接し方、生活に根ざした内容で授業を構成する仕方、教材・教具を活用した指導法の工夫、言葉でのコミュニケーションの取り方、基本的な生活習慣や身辺自立に向けた指導、社会性の指導などについていろいろと考えました。この頃は、「成すことによって学ぶ」ことや、「継続とは力なり」という言葉を基にしながら、実践を続けた日々でした。

10. 知的障害教育における各教科等の目標と内容

ここで、知的障害のある子どもの状態と教育課程編成について述べます。まず、知的障害のある

子ども達の特性は、一般に、同年齢の子どもと比べて、認知や言語などにかかわる知的機能の発達に遅れが認められるとともに、他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力が不十分であり、特別な支援や配慮が必要な状態とされています。また、その状態は、環境的・社会的条件で変わり得る可能性がありますと言われています。

そのため、知的障害教育においては、子どもの日々の生活に根ざした内容を指導して、一人一人の自立や社会参加へと繋がる指導を行います。例えば、国語・数学などの各教科の目標や内容は、生活に関連した内容で構成してあり、それが「段階」で示されています。学習指導要領では、小学部3段階、中学部2段階、高等部2段階で示してあります。また、育成すべき3つの資質・能力に合わせて、評価規準を設け観点別の学習評価を行うことになりました。今回の学習指導要領の改訂では、知的障害教育においても小・中学校等と同様に、3つの資質能力に応じて、各教科の目標や内容及び評価規準が示されたことによって、各教科の目標や内容を基にした授業や学習評価が充実されていくことになります。

10-1 教科の指導と自立活動との関連

各教科等の指導においては、各教科の目標や内容を基に指導し基礎学力を付けていくことと、個々の障害の改善・克服をねらう自立活動の指導との関連を図りながら、学習の定着を進めていくことが重要です。

特別支援学校学習指導要領においては、「知識・技能」、「思考力、判断力、表現力」、「学びに向かう態度や人間性の涵養」の育成する資質能力ごとの3つの柱で、各教科等の目標や内容、評価規準が整理されました。特に、知的障害教育の各教科は、これまで段階ごとに生活に根ざした内容で示されていました。しかし、今回の学習指導要領の改訂に伴って、小・中学校等と同様に各教科等や3観点による評価規準ごとに学習評価を行う事が示されました。知的障害教育においては、これま

で教科の内容が段階で示されていただけでしたので、今回の改訂は特筆すべきことです。

また、知的障害特別支援学校の各教科は、小・中学校の各教科と同じ名称ですが、その内容は子ども達の生活に根ざした内容で構成してあり、小・中学校の教科の内容とは大きく違います。さらに、特別支援学校の教育課程には、各教科等の他に、障害の特性や状況等を改善克服するための自立活動が設けてあります。したがって、知的障害教育においては、各教科等の指導と自立活動の指導との関連を十分に図って、個に応じた指導を充実していくことが求められます。

10-2 知的障害教育の教科別の指導

知的障害教育において各教科の内容を、どのように教えるかについては、知的障害教育の教育課程に関する理解を深めておく必要があります。例えば、知的障害特別支援学校小学部の各教科は、小学校の各教科と名称は同じですが、生活に根ざした内容で構成してあります。そのため、小学校と同じ方法で教える事にはなりません。このことを、しっかりと教員が理解しておかないと、机上のプリント学習などを中心とした授業を行ってしまう場合があります。当然、知的障害のある子ども達が、意欲的に学ぶ授業とはほど遠い授業になってしまいます。

それでは、知的障害特別支援学校ではどのような指導が行われているのでしょうか。例えば、時間割上に各教科を設けて、教科別の指導を行う場合があります。また、「国語・算数」というように、各教科の一部または全部を合わせて指導する場合もあります。さらに、領域や教科などを合わせて、各教科等を合わせた指導として「日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習」など、指導の形態を工夫することによって、具体的に総合的な内容を指導する場合もあります。例えば、買い物学習を計画して地域の店に出かけ、学校で学んだ金銭の扱いを活かし予定していた買い物をする活動などは、各校でよく行われています。

いずれの場合も、知的障害のある子どもの障害特性や理解力などを考慮して、段階の内容から子どもの興味・関心を基にした活動を構成し、実際の場面の中で指導を重ねて学習の定着を図ります。また、高等部では、卒業後の進路を意識して、教科の職業、作業学習、現場実習などの指導を通して、企業就労や福祉就労を進めます。

11. 自立活動の指導と関連付けた教科指導

肢体不自由教育においては、子ども一人一人の障害の改善や克服に向けた自立活動の指導の時間を設けて、機能訓練や言語指導などの指導が進められていました。私は、特設の自立活動の指導の時間に、理学療法士や作業療法士、言語聴覚士などの資格をもっている自立活動担当教員と共に、自立活動室で指導を行っていました。その際、自立活動担当教員からは、子どもの障害の見方やその指導法などを教わることができました。

一方、知的障害教育では、時間割上に特設の自立活動の時間による指導は、設けてありませんでした。これは、各教科等の内容が幼児期に育む内容も含んで段階で示してあることによって、教科指導の中で自立活動を配慮して行うという考えが働いていたようです。また、知的障害の障害特性等に応じて、実際の生活場面において、その子に必要な課題をその場で指導した方が効果的であるという考えも作用していたようです。知的障害のある子どもの実態からみて、実際の場面の中で配慮して指導するという自立活動であったのです。自立活動の時間を特設して指導することはなかったのですが、個別学習の時間においては、障害の特性等に応じて認知や数の基本的な概念形成、身体の動きなどに重点を置いた指導を行っていました。これからの知的障害教育においては、自立活動の指導と各教科の指導とを関連付けて、個別の指導計画にその内容を明記するなどして、指導を充実していく必要があります。

11-1 合理的配慮と指導

今日、障害者差別解消法の制定によって、公立

学校などの公的機関においては、基礎的環境整備や合理的配慮に基づいた必要な支援を行うことが義務となりました。これまでの授業での支援や配慮の在り方が、大きく変わったところです。

今回の学習指導要領改訂に伴い同解説書自立活動編においては、自立活動の個別の指導計画作成について、自立活動の指導目標と内容の組み立て方が具体的に示してあります。これらを参考にしながら、知的障害教育において、一人一人の障害特性や状況に応じる自立活動の指導と各教科の指導との関連を図り、合理的配慮に基づいた指導を充実していくことが求められています。

11-2 合理的配慮を考慮した指導

自立活動は、時間割りに自立活動の指導の時間を設けたり、各教科等を合わせた指導や教科別の指導及び教育活動全体において個別に配慮したり、個別の課題学習の時に個々や小集団で指導をしたりしています。

これまでも知的障害特別支援学校においては、様々な場の中で自立活動の指導は実践されてきたのですが、合理的配慮に基づいた指導を授業の中でどのようにしているのかということになると、外部からも見える形にしておく必要があるのではないかと考えます。

合理的配慮を考慮した指導においては、学習課題に応じた指導上の工夫の意図を明確にしてその手立てをしっかりと立てることが重要です。これらのことを、個別の指導計画に反映したり、各段階の内容と関連付けて自立活動の視点で各教科の指導内容・方法を充実したりすることが、これからの知的障害教育では具体的に求められていることだと考えます。

また、今回の学習指導要領で新しく示されたカリキュラム・マネジメントの視点で、PDCAサイクルを踏まえた授業改善を充実しこれらの教育活動の授業評価を学校評価に組み入れていくことによって、学校教育の成果をより分かりやすくしていく必要があるのではないのでしょうか。

12. 作業学習や現場実習で働く力を育む

当時の作業学習は、農園芸、縫工、窯業、木工などの班に分かれて、製作することを通して、働くための基本的な知識・技能の習得や、基本的な生活習慣の育成に力を入れていました。

都立羽村養護学校では、新しい作業種の開発のために、埼玉県小川町にある紙漉きの店を見学し紙漉きのノウハウを教えていただきました。その頃の青梅市には桑の木が多く栽培されていたので、栽培している方に相談して、子ども達と共に桑の枝を刈りに行ったのを思い出します。この枝を煮て皮をはぎ紙漉きの材料としました。こうやって作った薄い和紙で、カレンダーを作り販売活動へとつなげました。このカレンダーは、地域の方にとっても人気があり、文化祭ではあっという間に売り切れていました。

紙漉きの作業では、作業工程を分析して個々の障害の状況に合わせて仕事分担を決めたり、補助具（治具）を使ったりして、子どもが主体的に活動できるような工夫を凝らしました。また、授業に販売活動を取り入れることによって、あいさつや金銭の扱いなどを実際の場面で学べるようにしました。このように、材料の仕入れから製作し販売するまでの一連の流れを計画することで、子ども達の働く意欲や力を育みました。ややもすると製作品の増産に力を入れがちですが、売れる製品とはどのようなものなのか、そのためにどのような点に注意しながら作業を行えば良いのか、友達と協力して作業をすすめるにはどうすれば良いのか、困ったときには誰に相談したらよいのかなどについて、子どもが考える時間もしっかり設けました。また挨拶、報告・連絡・相談、協力することなどを、実際の作業を通して身に付ける指導を重ねました。働くために必要な意欲や基本的な態度を育む指導を行っていました。

12-1 企業から求められている力

知的障害特別支援学校では、地域の企業や作業所などにおける現場実習で子ども達が学ぶ機会があります。実習の巡回指導の際には、「仕事の技

術は就職してから会社が教える。その代わりに学校では、基本的な生活習慣などをしっかりと身に付けるような指導をして欲しい」と、多くの企業の担当者から話を伺いました。これらのことは、学校だけでは十分な指導はできません。保護者にもこれらのことをよく理解して頂き、家庭での支援も考えてもらわなければなりません。しかし、生活面の指導を学校と同じような内容で期待することは難しいのです。家庭にはその家庭ごとの生活様式がありますし考え方もそれぞれ違います。そのため、私は、会社や作業所での実習を保護者と一緒に巡回する際に、「生活リズムを整える、身支度、清潔、挨拶、交通機関の利用、金銭の扱い、余暇の過ごし方、家事手伝い」などについて、具体的に伝えるように心がけました。

12-2 育てる子ども像

当時、研究部で高等部教育目標について学部の教員全体にアンケートを取りました。それらを分析する中で、私自身が、この教育を何のために行っているのかについて、あらためて考えるようになりました。その結果、頭に浮かんだのが、「地域で明るくたくましく生きる子どもを育てる！」という言葉です。この思いは、今も変わりません。また、高等部教育は、社会との接点です。卒業したら多くの子どもが、福祉施設への入所や通所、企業等での就労などの多様な進路をとります。この子ども像を考えたことによって、指導上で何か迷った時には、この教育は障害のある子ども達の「自立し社会参加するための力」を育む教育であるのだということを意識した指導ができるようになりました。

Ⅱ 特殊教育から特別支援教育への転換

1. 東京都の教育行政に携わる

私は、都立八王子養護学校の教頭を4年弱務めて、その後、当時目黒にあった東京都立教育研究所心身障害教育担当統括指導主事として、教育行政に携わりました。東京都立特別支援学校や高等学校や市区町村立小・中学校の教員を対象にした

特別支援教育に関する専門研修や、特別支援教育に関わる現職教員（教員研究生）の実践研究の指導などを行い、教員の実践的指導力の向上に務めました。

その後、都庁で東京都教育庁指導部主任指導主事心身障害教育担当として、都立特別支援学校のエド教育課程の適正実施、LD指導研究会、知的障害の就労支援、都議会対応などを務めました。また、学習指導要領改訂の時でしたので、「東京都立盲学校、ろう学校及び養護学校高等部教育課程編成基準・資料」を作成し教育課程の適正編成などを推進しました。他、「障害のある児童・生徒のための個別指導計画Q & A（改訂版）」を行い、学校訪問や研修会などを通して、個別指導計画の作成・活用を周知するとともに、障害のある子ども一人一人に視点を当てた個に応じた指導を推進しました。

この頃は、特別支援学校で個別の指導計画を作成することを定着させる時期でもありました。個別の指導計画を立てて指導をすることの意義や、それに基づいて各授業における小集団指導や個別指導などの場で、いかに充実した指導を進めていくかということを、実践的に追求していた時でもありました。ちなみに、学習指導要領では個別の指導計画とありますが、東京都ではそれと同意義で従前から「個別指導計画」と呼んでいます。

2. 東京都特別支援教育推進計画（第1次）

これから、東京都における特別支援教育の推進について述べます。平成13、14年、東京都教育庁学務部主任指導主事就学相談担当として、障害のある子どもの区市町村・都立における就学相談業務に関わっていました。折しも、文部科学省から「21世紀の特殊教育の在り方報告書」が示され、「特殊教育から特別支援教育への転換」に向けた大きな教育改革のうねりを感じました。

このような中、東京都は、平成16年11月東京都特別支援教育推進計画（第1次計画）の策定に取り掛かりました。私は、学務部主任指導主事心身障害教育改善検討計画担当として、この大きな

改革の波の中にいました。「特殊教育から特別支援教育への転換」に向けて、検討委員会の企画運営や関係資料作りに、日々励んでいました。

東京都特別支援教育推進計画第1次計画では、東京都立特別支援学校や市区町村立小・中学校及び東京都立高等学校における発達障害児への指導等を含めた特別支援教育の推進に向けて、教育課程編成、個に応じた指導内容・方法、特別支援学校の再編整備、地域関係機関や専門機関との連携を示したエリアネット構想、副籍制度など、これからの東京都の特別支援教育の方向を示しました。この頃は、我が国の特別支援教育に関する大きな制度改正が急激に進んでいました。平成19年4月、特別支援教育制度が、新たにスタートしたのです。表1は、特別支援教育に関する主な教育制度の動きです。

東京都特別支援教育推進計画第1次計画は、東京都の特別支援教育に関する制度改革としては、昭和49年の希望者全員就学に次ぐ大きな教育改革ではなかったのでしょうか。これまで第3次推進計画が策定されており、着々と推進計画に基づいた教育改革が進められているところです。

その後、平成15年、私は東京都教職員研修センター研修部現職研修課長として、小・中学校、特別支援学校教諭の10年経験者研修、初任者研修及び障害児教育に関する専門研修の企画運営に務めました。この頃は、特別支援教育についての理解を各学校に周知するために、初任者研修や現職研修等の中に特別支援教育の概要を組み込んでいきました。

3. 特別支援教育とインクルーシブ教育

3-1 特別支援教育の理念

特別支援教育の理念については、平成19年4月1日付19文部初第125号「特別支援教育の推進について（通知）」において、主に以下の内容が示されています。

- 障害のある幼児児童子どもの自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援する
- 幼児児童子ども一人一人の教育的ニーズを把握

表1 特別支援教育をめぐる主な法令等の改正

法令等の改正
平成15年3月、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」文科省
平成16年1月、「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子どもへの教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」 ※平成16年11月、「東京都特別支援教育推進計画」第1次実施計画（平成16～19年度）の策定
平成17年4月、発達障害者支援法施行
平成18年4月、学校教育法施行規則の一部改正
平成19年4月、特別支援教育の本格的実施 ・「特殊教育」から「特別支援教育」への転換、盲・聾・養護学校から特別支援学校へ、特別支援学校のセンター的機能の発揮、 ・小中学校における特別支援教育の推進 等
平成23年8月、改正障害者基本法施行 ・十分な教育が受けられるようにするため可能な限り共に教育を受けられるよう配慮しつつ教育の内容及び方法の改善・充実 ・本人・保護者の意向を可能な限り尊重、交流及び共同学習の推進等
平成24年7月、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進」（中教審報告） ・就学相談・就学先決定の在り方、合理的配慮、基礎的環境整備 ・多様な学びの場の整備、交流及び共同学習の推進、教職員の専門性向上 等
平成25年9月、就学制度改正 ・認定就学制度を廃止、総合的判断（本人・保護者の意向を可能な限り尊重）による就学制度 等
平成26年1月、障害者権利条約批准 ・インクルーシブ教育システムの理念、合理的配慮の提供 等
平成28年4月、障害者差別解消法施行（平成25年6月制定） ・差別の禁止、合理的配慮の提供 等 ・障害者差別解消法に基づく文部科学省所管事業分野の対応指針の策定（平成27年11月）
平成28年8月、改正発達障害者支援法施行（平成28年6月改正） ・可能な限り発達障害児が発達障害児でない児童と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、適切な教育的支援の実施 ・個別的教育支援計画及び個別の指導計画の作成の推進 等

※文部科学省HP「特別支援教育をめぐる制度改正」抜粋、一部筆者加筆

し持てる力を高める

- 生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な指導及び必要な支援を行う
- これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含める

そして、特別支援教育は、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施される教育であるとし、共生社会の形成の基盤となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味をもっていると述べています。この理念によって、障害のある子ども達の自

立や社会参加、一人一人の教育的ニーズの把握、生活や学習上の困難さの改善・克服、共生社会の形成など、我が国における特別支援教育の歩む方向性が明確に示されたのでした。

3-2 インクルーシブ教育システムの構築

平成24年7月「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進」において、特別支援教育を中心としたインクルーシブ教育の理念が示されました。このインクルーシブ教育システムについては、障害者

権利条約によれば、「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な機能等を最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な合理的配慮が提供される等が必要」とされています。(中教審初中分科会報告平成24年7月)

インクルーシブ教育システムの理念の実現に向け、障害のある子どもと障害のない子どもが可能な限り共に教育を受けられるような条件整備を進めていくという考えがあります。一方で、特別支援教育を中心とした教育内容・方法の充実が進められています。インクルーシブ教育は、特別支援教育を中心とした包括的な教育というように捉えることができます。インクルーシブ教育イコール特別支援教育ということではありません。

特別な配慮が必要な障害のある子ども達の他に、不登校や海外から帰国した子どもの学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある子ども達、そして、いじめ、虐待、貧困などの子ども達などに対して、インクルーシブ教育では、特別支援教育の手法(個別の教育支援計画、個別の指導計画など)を活用しながら、個に応じた指導を推進していくということなのです。

Ⅲ 学校経営に携わる

1. 学校経営の支援

東京都は、都立高等学校と都立特別支援学校の校長の学校経営支援に向けて、東部、中部、西部の3地区に学校経営支援センター所と支所を設置しました。私は、平成20年から2年間、東京都西部学校経営支援センター学校経営担当副参事として、多摩地区の都立特別支援学校と都立高等学校計25校に対し、適正な教育課程編成、学校事故等の危機管理対応、人事考課による評価、人事異動、主幹教諭等の専門研修等について学校経営を支援しました。ここで学んだ事は、学校訪問など

を通して、特別支援学校や高等学校教育の現状と課題を間近に受け止めることができたことです。

2. 特別支援学校の経営

特別支援学校校長として4校を経験しました。最後の勤務先である都立多摩桜の丘学園は、知的障害教育部門と肢体不自由教育部門の併置校でした。統括校長として着任したときは、新校舎の建築工事が一部残っていました。学校規模は、大きい方で教職員200名、島田療育センター内に分教室があり、スクールバス13台を運行していました。

地域に根ざした新しい知・肢併置の特別支援学校として、PDCAサイクルを踏まえた学校評価、全員参加のOJTによる実践的指導力の向上、外部専門家と連携した指導の充実、地域の特別支援教育に関するセンター的機能の拡充など、障害のある子ども一人一人の「個に応じた指導」の充実に努めました。また、チーム学校として教職員一同で力を合わせながら、保護者・地域からの信頼を得ることができるよう日々努めました。

Ⅳ 特別支援教育になって何が変わったのか

特殊教育から特別支援教育へと教育制度が転換してから、15年経ちました。これから、特別支援教育になって何が変わったのかについて述べます。また、私が東京家政学院大学現代生活学部児童学科教授として、特別支援教育について論じた拙文の概要も添えています。

1. 特殊教育から特別支援教育への転換

従来の盲・聾・養護学校の制度から複数の障害種別を受け入れることができる特別支援学校の制度に転換しました。このことにより、盲学校、聾学校、養護学校は特別支援学校へ、小・中学校特殊学級は特別支援学級へと名称が変わりました。但し、各自治体において名称の違いはあります。また、全国的に、複数の障害種別の教育を行うことができる知・肢併置等の特別支援学校が急増しました。

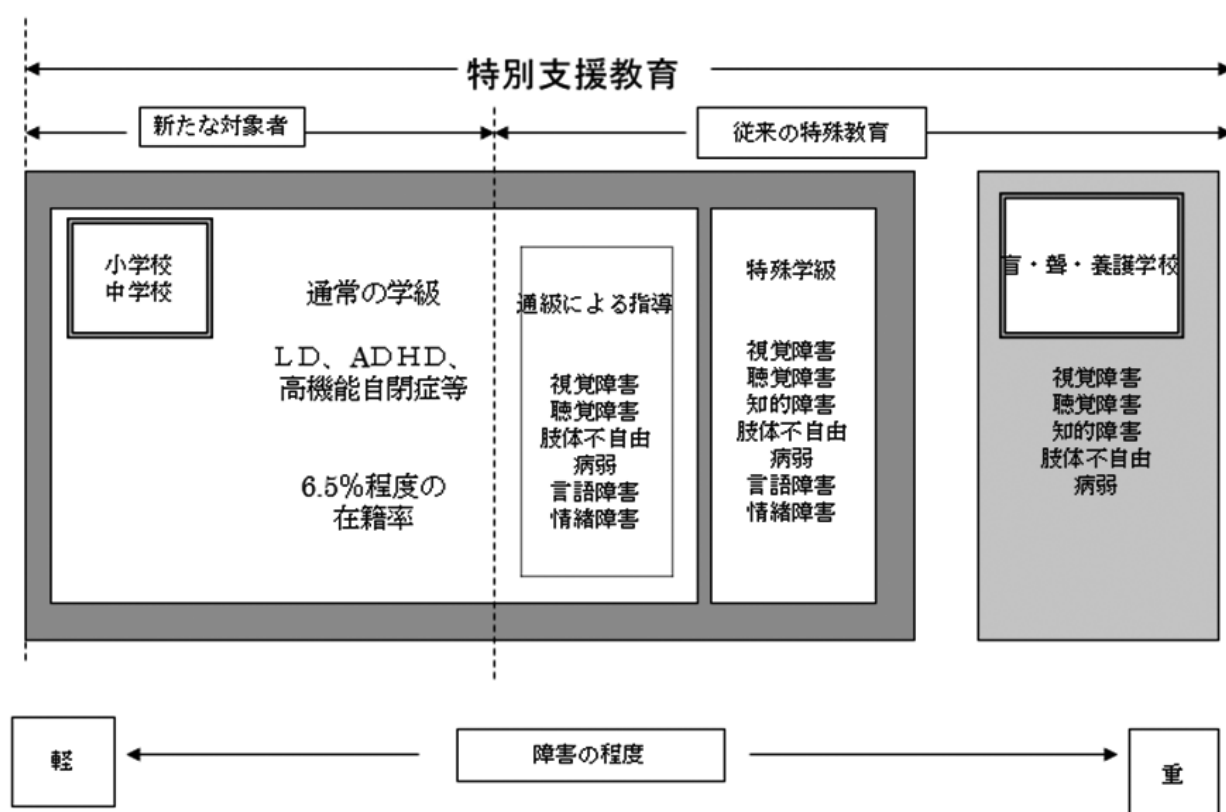


図1 特別支援教育の対象の広がり (筆者作成)

2. 特別支援教育対象の拡大

特殊教育から特別支援教育へと転換した際に、特別支援教育を受ける子どもの対象が拡大されました。これまでの特殊教育の対象である「視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱病虚」に加えて、「知的な遅れのない発達障害」のある子ども達も含めるようになりました。図1は、特別支援教育がスタートした平成19年頃の対象の拡大を表したものです。

3. 連続性のある多様な学びの場

我が国では、障害のある子どもの自立と社会参加を見据え、一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるよう、「通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校」といった、連続性のある多様な学びの場の整備が進められています。なお、平成30年4月から高等学校における通級の指導がスタートしています。

4. 就学相談・就学先決定

市町村教育委員会は、就学予定者のうち就学基準に該当する子どもについて、障害の状態や教育上の必要な支援内容、地域における教育体制の整備の状況、保護者及び専門家の意見等を勘案し総合的な観点から就学先を決定する仕組みを新たに整えました。就学相談では、個別的教育支援計画や相談支援ファイルを活用しています。

図2は、筆者が都立城南特別支援学校校長として勤務した際に、就学前から学校への就学、そして卒業後までの地域関係機関との連携の様子を表したものです。

平成19年前後の頃は、特別支援学校が地域の小・中学校等に対して、特別支援教育に関する情報発信、就学相談、研修会の開催などを推進していました。特に、特別支援教育コーディネーターを中心として、組織的にセンター的機能を拡充していた頃でした。全ての園や学校において、特別支援教育は必要な教育です。したがって、多様な

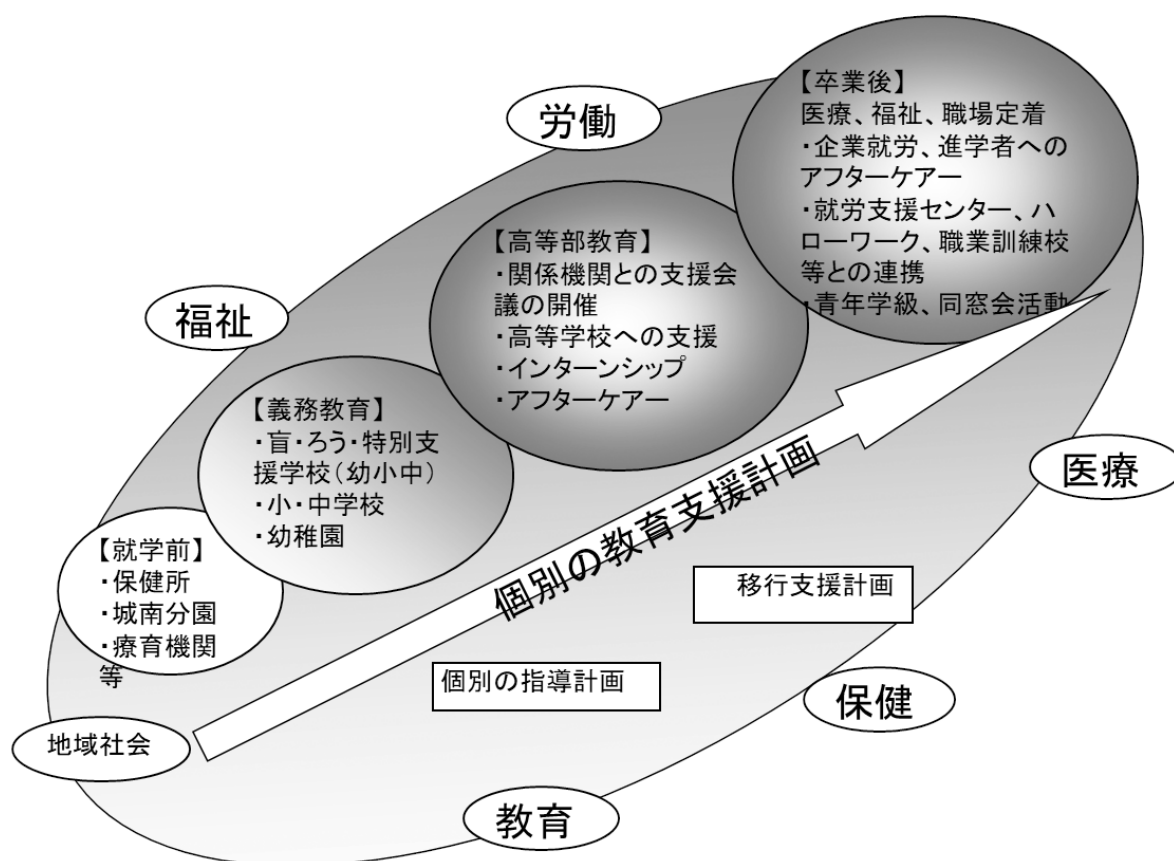


図2 継続した相談支援体制の整備 (筆者作成)

連続した学びの場の中で、子ども一人一人がより充実した学びを深めていくためには、就学相談・就学先決定とともに、障害のある子ども達と地域の関係機関との連携を、日常的に、そして継続的に深めていくことは、必要不可欠なことです。

5. 個別の教育支援計画、個別の指導計画

今日、個別の教育支援計画(表2)を活用した保健・福祉・医療・教育・労働等の支援のネットワークが広がっています。また、学校で作成した個別の教育支援計画を福祉機関でも活用できるように、相互の連携を図る動きが進んでいます。

さらに、個別の指導計画(表3)を作成・活用することによって、各教科等の指導や自立活動の指導などにおいては、個に応じた指導が進んでいます。

学習指導要領ではこれらの計画を、特別支援学

校はもとより、小・中学校等の特別支援学級に在籍する子ども達や通級による指導を受けている子ども達全員を対象として、作成することが義務づけられました。

6. 校内委員会と特別支援学校のセンター的機能

小・中学校等に校内委員会を設置し発達障害等のある子どもや保護者に対する支援を行ったり、特別支援教育コーディネーターを中心として教育相談や支援について協議したりする場が設けられました。また、幼稚園、小・中学校等からの要請を受けて、特別支援学校がセンター的機能を発揮して、教材・教具や指導法、支援計画作成の情報提供、教育相談等を進めることで、地域における特別支援教育を推進するというしくみが設けられました。これは、地域における特別支援教育の推進に向けて、特別支援学校のセンター的機能を活

表2 個別の教育支援計画の例（筆者作成）

項目	記述内容
1 プロフィール	本人、手帳、保護者、在籍校、前籍校
2 現在・将来への希望	本人、保護者への面談や家庭生活表を活用
3 支援の目標	1年程度で達成可能な内容
4 必要と思われる支援内容	各支援機関が連携し、支援していく具体的な内容
5 学校の支援	学校の支援、個別指導計画の中心的な内容
6 関係機関の支援	関係機関による会議で決定された支援内容 (家庭生活、余暇・地域生活、医療・健康、教育相談等)
7 支援内容の評価と課題	本人・保護者による支援実施の評価と課題点の整理
8 支援会議の記録	日時、参加者、協議内容・引継事項、個別の会議内容
9 作成日、確認欄	校長、本人、保護者

表3 個別の指導計画の例（筆者作成）

教科名	学習内容	個別のねらい	指導の手だて	評価と課題
国語				
数学				
・・・				

用して地域の小・中学校における特別支援教育を充実していくというシステムです。

東京都特別支援教育推進計画では、都内を6つのエリアに分けて、そのエリア内にある特別支援学校と小・中学校等と連携したエリアネット構想を打ち出しました。域内の特別支援教育に関する講演会や教材・教具、支援計画の作成、教育相談などを充実するようにしています。

このことについて、「小学校の特別支援教育体制に関する考察」(令和元年8月、東京家政学院大学紀要第59号、21頁)では、校内委員会の組織運営と教育相談の基本的考えやあり方を概説しました。そして、小学校教員を対象に発達障害等の特別な教育的支援を必要とする児童への指導・支援と困難を感じていることに関する調査を実施し担任の支援状況を把握し、学級経営や校内支援体制の在り方について検討しました。その結果、インクルーシブ教育システムにおいては、特別支援教育の視点で学級経営や教育相談を行うことが重要であることや、指導上の配慮と合理的配慮を関

連付けた指導・支援を充実することの必要性について論じました。

今日、小・中学校等における特別支援教育を中心としたインクルーシブ教育システムの構築が進められています。また、高等学校の通級による指導が始まりましたので、特別支援学校が地域における特別支援教育のセンター的機能をより拡充していく必要があります。

7. 小・中学校等におけるUD授業

小・中学校等では、ユニバーサルデザインの考えを基に、「どの子にも分かる授業（UD授業）」が推進されています。教室環境の整備や授業における個への配慮などを通して、個に応じた指導を充実していこうとする動きです。

このことについて、「発達障害児への合理的配慮に基づく支援に関する一考察（令和2年8月、東京家政学院大学紀要第60号、20頁）」で、合理的配慮に着目して、通常の学級における発達障害等のある児童への支援のあり方について概説しま

した。そして、小学校通常の学級担任を対象に、発達障害等の特別な支援を必要とする児童への学習指導上の問題点や支援に関する調査を行い、合理的配慮の3観点と担任の支援状況との関連を明らかにしました。学習指導では、合理的配慮の「学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮」、「情緒・コミュニケーション及び教材の配慮」を中心として、障害特性や学習の基盤となる意欲・態度面及び書字指導への支援など、多岐に渡ることが判明しました。教科ごとの配慮点や自立活動の指導との関連で、通常の学級における支援のあり方を論じました。

今日、障害者差別解消法などの規定によって、公立小・中学校等では合理的配慮や基礎的環境整備について十分考慮していかなければなりません。

8. 主体的、対話的で深い学びに向けた授業改善

新特別支援学校学習指導要領に基づき、知的障害特別支援学校の教科指導の充実に向けて、以下の点を重視する必要があります。

- 各段階の目標と内容を踏まえた指導目標・内容を設定する
- 学習指導案に個別の指導計画を活用する
- 子どもの興味関心を大切に教材・教具を活用する
- 主体的、対話的で深い学びの場を設定する
- 自立活動（6区分27項目）の指導を関連づける
- 育成する3つの資質能力ごとに具体的な評価規準を設定し、目標に準拠した学習評価を充実する

このことについて、「特別支援学校（知的障害）の授業改善の方法に関する考察」（平成30年8月、東京家政学院大学紀要第58号、17頁）で、特別支援学校（知的障害）におけるカリキュラム・マネジメントに着目して、PDCAサイクルを踏まえた授業改善を推進するための方法を検討しました。そして、知的障害特別支援学校用の授業の自己診断シート（試案）を作成し研究授業で活用することで、授業者の自律的な授業改善を推進する方法を提案しました。実際に特別支援学校の授業

研究で活用し、講師による授業者への指導・助言と自己診断シートを併せて授業の振り返りを行うことが、学習指導を充実するために効果的であることを論じました。

学習指導要領では、新しくカリキュラム・マネジメントが示されましたので、「主体的、対話的で深い学び」に向けた授業改善と学校評価とを関連付けて、教育課程の改善・充実を図っていくことが求められています。

9. 高等学校における通級指導

平成30年4月、高等学校「通級による指導」がスタートしました。通級による指導は、自立活動の指導を中心とします。高等学校では、この通級による指導を充実していくことは、今日的な課題です。東京都においては、特別支援学校のセンター的機能を活用して域内のエリアネットワークを活用した高等学校への支援を進めています。

このことについて、「合理的配慮に基づくHR指導に関する一考察～高等学校HR担任の実践例をもとに～」(令和3年3月、東京都高等学校特別活動研究会紀要第56号、21頁)で、高等学校通常の学級に在籍する肢体不自由のある生徒へのHR担任の実践例を基にして、HR指導への活用に資するHR支援シート（試案）と作成手順を明らかにしました。提案したHR支援シート（試案）は、学校生活支援シート（個別の教育支援計画）と学校生活カード（個別の指導計画）の中から、HR支援に関連する項目を選択し作成したものです。特別な教育的ニーズのある生徒に対するHR担任の効果的支援例を、PDCAサイクルで分析・抽出し、HR支援シート（試案）を作成することによる効果的な支援方法を論じました。

個別の教育支援計画や個別の指導計画は、高等学校の通級による指導を受けている生徒全員に対して作成しなければなりません。また、通常の学級に在籍する生徒においても、個に応じた適切な指導や必要な支援を進めていく上で、これらの計画を作成・活用し個に応じた指導を一層充実していくことが期待されています。

10. インクルーシブ教育の構築

今日、障害のある子どものみならず、日本語の習得に困難のある子どもや貧困の問題を抱える子ども、不登校児など、多様な教育課題への対応が求められています。これらの子どもに対する適切な指導や必要な支援を進めるに当たり、特別支援教育の教育的手法（個に応じた適切な指導と必要な支援、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成・活用など）を活用した支援が期待されています。

このことについて、「日本語指導のカリキュラム・マネジメントに関する考察」(平成30年1月、現代児童学研究会研究紀要第1号、20頁)で、日本語指導のカリキュラム・マネジメントに関する「特別の教育課程」を構成する要素や、その基盤となる外国人幼児児童生徒に対する教育的配慮の内容を明らかにしました。また、新学習指導要領に基づき特別な教育課程を編成する際の要素を整理しました。そして、特別支援学級担任へのアンケート結果を基にして、外国人児童生徒に対する教育的配慮の在り方を検討し、特別の教育課程を編成・実施する際に必要な10要素とPDCAサイクルの流れ及び担任の教育的配慮などの6要素が、日本語指導のカリキュラム・マネジメントを推進するために必要な要素であることを論じました。

さらに、「学級担任による貧困の問題を抱える児童への教育的配慮に関する考察」(平成30年3月、東京家政学院大学第4回教師教育研究会、6頁)では、東京都A区立小学校特別支援学級担任22名を対象に、貧困の課題を抱える児童に対する担任の教育的配慮に関する質問紙調査を行い、これらの児童を担任する際の教育上の配慮を明らかにしました。また、教育上の配慮は、①児童への配慮、②保護者への配慮、③教材費等の徴収、④学用品等の準備、⑤関係機関との連携、⑥その他に類別されました。そして特別支援教育における個別の教育支援計画作成や校内委員会による組織的な支援の手法を用いて、地域関係機関も含めた組織的で総合的な一元化したチーム対策を推進

することの重要性について論じました。

今日の学校は、障害のある子ども、不登校の子ども、外国につながる子ども、貧困の課題を抱える子ども、そして、いじめなどの多様な教育課題を抱えています。これらの教育課題に対して担任一人で抱え込まずチーム学校として専門機関等とも連携・協力しつつ組織的に対処していかなければなりません。

11. カリキュラム・マネジメント

新学習指導要領では、新たにカリキュラム・マネジメントが示されました。これは、PDCAサイクルを踏まえて主体的、対話的な深い学びに向けた授業改善を基に教育課程を改善・充実していく、社会に開かれた学校教育を創造するという考えに基づいたものです。

このことについて、「キャリア教育のカリキュラム・マネジメントの方法に関する考察」(平成29年8月、東京家政学院大学紀要第57号20頁)では、学校経営計画PDCA一覧表(試案)と、キャリア教育の推進状況を自己診断する自己変革型キャリア教育推進シート(試案)を併用することで、学校経営計画・教育課程編成・授業改善を関連づけたカリキュラム・マネジメントを展開する方法について述べました。両試案を併用したカリキュラム・マネジメントを組織的・計画的に校内で進めることが、キャリア教育を推進する上で効果的であることを論じました。

私は、特別支援学校校長としてカリキュラム・マネジメントの考えを取り入れて、PDCAサイクルを踏まえた学校評価(学校教育目標、学校経営計画の重点目標、行動目標、数値目標、中間評価)を充実し、外部人材を活用したチームアプローチの指導や教科等横断的な視点による豊かな教育活動を推進することに努めました。何よりも教職員全員で力を合わせて学校を挙げて組織的・計画的な学校経営を進めていくことが重要と考えます。

※本稿は、東京家政学院大学における最終講義(退職講演会2022.2.5)の内容を基に再構成しました。

学校や大学において、これまで多くの方に支えられながら特別支援教育に携わることができましたことに、この場をお借りして感謝申し上げます。

主な文献

- 1) 文部科学省 (2017) : 特別支援学校学習指導要領、同解説総則編、同解説各教科編、同解説自立活動編
- 2) 文部科学省HP(2016) : 中央教育審議会 (答申) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について、115.116.
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm (2022年4月25日閲覧))
- 3) 文部科学省HP(2016) : 中央教育審議会教育課程企画特別部会論点整理資料1「4.学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364319.htm) (2022年4月29日閲覧))
- 4) 文部科学省HP(2012)「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm) (2022.5.1 閲覧))
- 5) 文部科学省HP(2016) : 中央教育審議会 (答申) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm) (2022年4月30日閲覧))