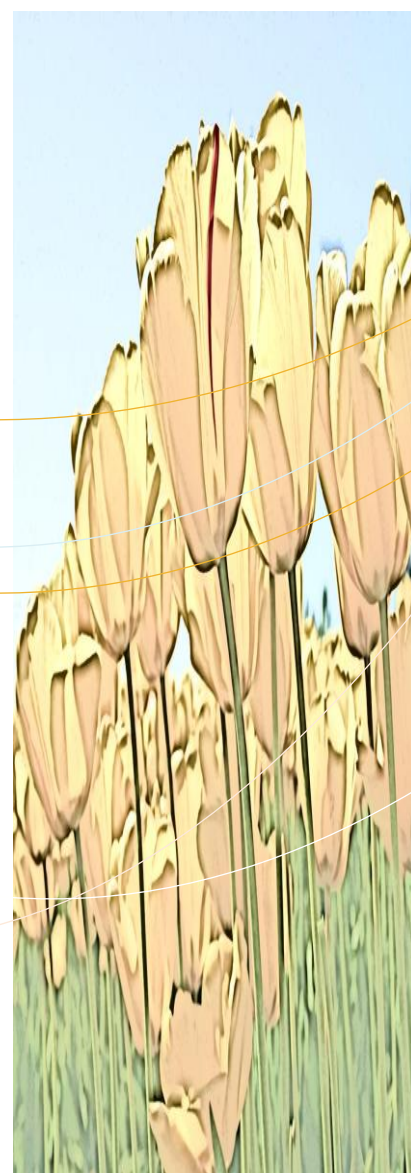
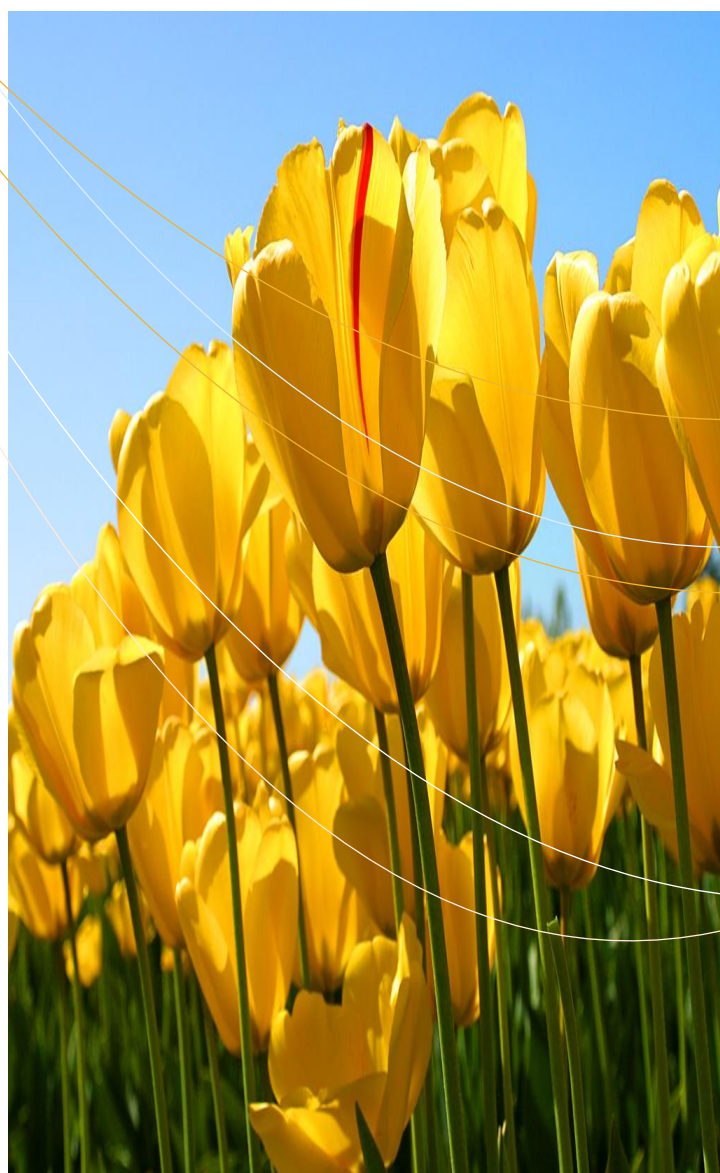


所報  
第66

# 特別支援教育

The Information from  
Fukushima Special Needs Education Center



福島県養護教育センター

---

## 目 次

---

<b>はじめに</b> .....	1
「不易流行」～変えていいもの、変えてはならぬもの～ 福島県養護教育センター所長 眞部 知子	
<b>特別寄稿</b> .....	5
「共生社会、万人のための社会、インクルーシブな社会、そして学校教育 の役割」  帝京科学大学生命環境学部 教授 滝坂 信一 氏	
<b>特集</b> .....	14
プロジェクト研究から 「教師の協働による授業づくりの実践をとおして見えてきたもの」 福島県養護教育センター指導主事 橋本 勉 指導主事 菅野 和彦	
調査研究から 「県内の聴覚障がい児の中学校通常学級における学習環境について」 福島県総合療育センター 耳鼻咽喉科部長 鈴木 雪恵 氏	
<b>研修ノート</b> .....	25
平成25年度 専門講座（公開講座） 「インクルーシブな教育における合理的配慮～個に対応した ICT の活用～」 東京大学先端科学技術研究センター 准教授 近藤 武夫 氏	
<b>インフォメーション</b> .....	29
平成25年度教育相談の状況について  平成25年度研修講座の実施状況について	

---

# 「不易流行」

## ～変えていいもの、変えてはならぬもの～

福島県養護教育センター所長 眞部 知子

### 1 社会の時流

日本は、平成26年1月20日（現地時間）、ニューヨークにおいて「障害者の権利に関する条約」（以下「障害者権利条約」という。）の批准書を国連事務総長に寄託しました。これにより、2月19日から本条約は効力を生じることになりました。

これまでも、「障害者基本法」の改正や、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」の成立等、必要な国内法令の整備を進めてきたところです。教育では、平成24年7月に「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」（報告）が出されています。

「障害者権利条約」における「障害者を包容する教育制度」（以下「インクルーシブ教育システム」という。）では、人間の多様性の尊重の強化や障がい者の能力等を最大限に発達させることの目的の下、障がいのある者が教育制度一般から排除されないこと、個人に必要な合理的配慮が提供されることなどの確保が求められています。

ここで注目したいのは、「インクルーシブ教育システム」の目的である「人間の多様性の尊重」です。全ての子どもが相互に個性や違いを認め合い、尊重し、人権意識を高めるということに、教師はもっと意識を向けていくべきです。そのためには、教師が共生社会の形成に向けた「インクルーシブ教育システム」の新しい考え方を理解し、自らがインクルーシブ教育の担い手であるという自覚をもつことです。

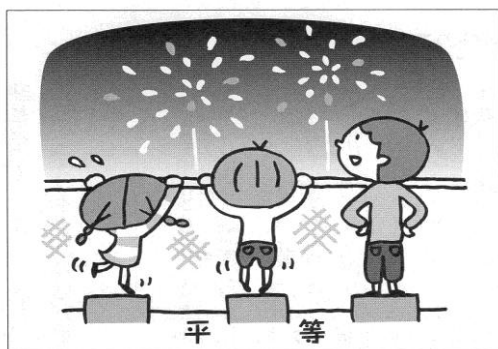
### 2 みんなちがってみんないい

「インクルーシブ教育システム」では、障がいのある子どもと障がいのない子どもが共に学ぶことを追及していくと共に、個々の教育的ニーズに応える教育を提供していくことが求められます。しかし、学校では、学級やグループという集団になると、「みんな同じ」とか「平等」という雰囲気が強くなり、個性とか違いを認め合うことが大変難しくなりがちです。子ども達の中には、「あの子ばかり」という声を発する子が出てきて、不公平感や不満が生まれることもあります。

NPO法人えじそんくらぶ代表の高山恵子氏は次ページのような絵（実践障害児教育2013/11月号）を示しながら、特別支援教育を分かりやすく説明していますので、簡単に紹介します。絵1は、みんなに同じ高さの台を充てるということで、「平等」の一般的なイメージになります。ここでいう台は、「支援」とか「教育」と捉えてください。全員に同じ質、量を与えるという意味で「平等な教育」となります。図2は、それぞれにあった高さの台を与えているということで、「特別支援教育」に近いイメージになります。絵2からも

分かるように、「特別支援教育」は一人一人に合った「支援」や「教育」であり、必要な支援は人によって違うということが理解できます。

絵 1



絵 2



「インクルーシブ教育システム」においては、自他の違いを認め合いながら、一人一人の子どもが自分に合った適切な支援や「合理的配慮」を受けることが「平等な教育」と考える必要があるでしょう。「平等」の捉え方も時代と共に考え方を変える必要があります。

### 3 変えなければならないもの

今、一番変えなければならないことは、私たち教員の意識です。

インクルーシブ教育は、障がいの有無にかかわらず、子どもたちが地域の学校で学ぶことが原則とされます。学校教育法施行令の一部改正の説明を知ると、根本的な理念や就学の仕組みが大きく変わっているのが実によく分かります。図 1 は従来の就学先決定の考え方ですが、最初から学校教育法施行令 22 条の 3 により、小・中学校と特別支援学校に入る者は分けられていました。図 2 は改正後の新しい考え方です。基本的には、全ての子どもは小・中学校に就学することを原則としますが、22 条の 3 に該当するもののうち、市町村教育委員会が保護者や専門家の意見聴取をした上で、総合的に判断し、特別支援学校に就学させることが適当であると認める者が特別支援学校へ入学し、「認定特別支援学校就学者」となります。

図 1

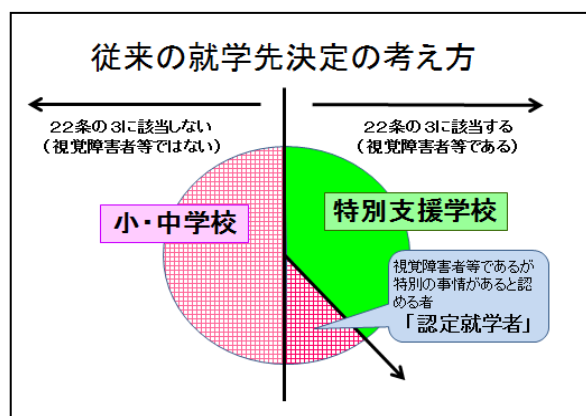
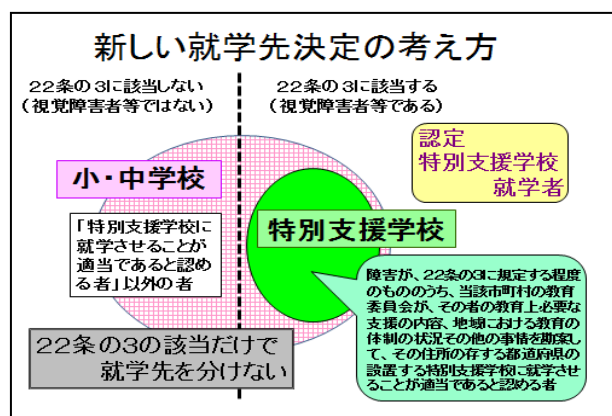


図 2



障がいのある子どもは、その時点での教育的ニーズに最も的確に答える指導が提供できる、連続性のある「多様な学びの場（通常学級、特別支援学級、特別支援学校、通級による指導）」において学ぶようになります。



福島県は、平成21年9月に福島県学校教育審議会において、「地域で共に学び、共に生きる教育」の推進を基本理念とした答申がなされました。障がいのある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた教育を地域の幼稚園等、小・中学校、高等学校、特別支援学校で行い、学校、保護者、関係機関が連携しながら、特別支援教育を一層推進・充実させていくことが求められています。

「インクルーシブ教育システム」を構築していくための担い手である教員は、意識を変革し、専門性を常に向上させていく努力を重ねていくことが必要です。

#### 4 いつの時代にも変わらないもの

さて、特別支援教育に携わる教員の専門性について話を進めます。

子ども一人一人に応じた支援を行う特別支援教育では、どの教員にも適用する一般化された教育方法や児童生徒理解が無いことはおわかりだと思います。ある教員が成功した実践を他の教員が実践しても成功しないことは明白です。また、児童生徒の実態は多様ですので、予測不可能な事態への柔軟な対応が求められます。さらに、特別支援教育においては、教育の価値観も人により異なり、教育実践を評価する基準も不確実性が高いと言えます。

このような特別支援教育における柔軟性と不確実性という特質は、教師という仕事を困難なものにしているのですが、反面、これらの特質があるからこそ魅力的でおもしろい仕事でもあると言えます。そして、この柔軟で不確実さに対応できる力こそが、特別支援教育に携わる教員に求められる専門性だと私は考えています。

さらに、特別支援教育では、子どもの実態に応じて教育内容や指導方法を創意工夫することができるという醍醐味があります。その中で、子どもと教師が相互にかかわりを深めることも最大の魅力です。

不確実で複雑な状況にありながらも、子どもとかかわりを深め、創造的な教育をする特別支援教育。教員はものの見方を多面的に捉え、吟味し、その状況や出来事の意味を深く省察する「省察的思考」が重要となってきます。

図 3

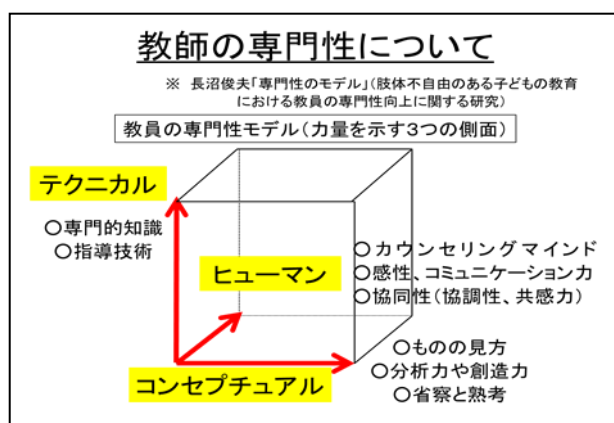
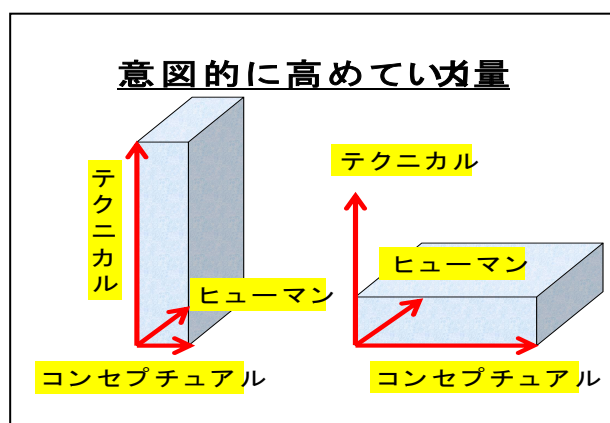


図 4



上記の図3と図4は、特別支援教育総合研究所の長沼俊夫氏らによる教員の専門性モデルです。(国立特別支援教育研究所研究報告「肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究」2010) 長沼氏は「教員は特にコンセプチュアルの側面を促

進することが、専門性向上の重要なカギになる」と述べています。コンセプチュアルは、図4のように「ものの見方、分析力や創造力、省察や熟考など」のことで、図5のように、コンセプチュアルのベクトルを伸ばしていくことにより、より安定した教育ができるようになるのです。

私は、特別支援教育に携わる教員が自らの教育実践を省察し、省察したことを指導に生かす「省察的实践家」であってほしいと願っています。「省察的实践」は、これまでも、これからも変わらない不変的なことなのです。

## 5 「相互障害状況」から「相互輔生」へ

梅津八三先生は日本の重複障がい教育の一つの基礎を築いた学者です。その梅津先生のことばに「相互障害状況」と「相互輔生」ということばがあります。

横浜訓盲学園長の中澤恵江氏は、「障害のある子どもとのかかわり—梅津八三の仕事をとおして—」（所報養護教育第51号 2000）において、「相互障害状況」とは、「障害のある子どもとのかかわりの中で、かかわる者がとまどい、つまづいている状況で、障害のある子どもに対してどう対応してよいかわからず、かかわり手も同じく障害の状態にある」という「相互障害状況」について説明をしています。また、「相互輔生」については、「互いに生きることを助け（たすけ）合うこと」として、「相互輔生」のためには「互いに理解し合う」こととしています。

「互いに理解し合う」ためには、「双方向のコミュニケーション」が成立することが必要です。「コミュニケーション」ということばの意味を調べてみました。「一方的な情報の伝達だけでは、コミュニケーションの成立とはいえない。」「人間と人間の間で、意思の疎通、心や気持ちの通じ合い、互いに理解し合うことが起きてはじめて、コミュニケーションの成立とする。」「学術的には、信号などの移動を伴う二者間の相互作用の過程」とありました。「心の通じ合いが起きて初めてコミュニケーションが成立する。」「心が通じ合う」こと、そのためには、教師が子どもの思いや考えを理解して、子どもの思いに寄り添った対応が必要となります。それは、まさしく、子どもの存在そのものを認め、人間の多様性を尊重していくことなのです。

子どもが示している問題行動について、その行動をなぜ、せざるを得ないのか、子どもの行動の意味を推測してください。子どもの実態や特性、持てる力を適切にとらえるためには、目に見える行動の理解ばかりではなく、子どもの内面に目を向け、子どもの行動を洞察しようとする姿勢をもち、自らのかかわりを省察してください。子どもを理解しようとする真摯な姿勢や努力は、今も昔も変わらない教育の原点です。

## 6 変えていいもの、変えてはならぬもの

時代は、特殊教育から特別支援教育へ、今後は、特別支援教育をさらに推進するインクルーシブ教育システムへと大きく変化しています。社会が変わっても、教師としての教育的かかわりはいつの時代にも変わらないものです。時代の要請や流暢にしっかり応じながらも、子どもの見方や教育的なかかわり方など、変えてはいけないものがあります。

急がれる社会だからこそ、大切にすべきものが削られたり、忘れ去れたりしないように、ここに書き留めておきたいのです。

## 特別寄稿

共生社会、万人のための社会、インクルーシブな社会、そして学校教育の役割  
帝京科学大学 滝坂信一

### はじめに

国際連合（以下、「国連」）が「社会のインクルージョン（Social Inclusion）」という理念を国際社会に提起して、20年が過ぎた。そして、この理念実現に向けた推進策として2006年12月13日に国連総会において採択され、2008年5月3日に発効したのが「障害者の権利に関する条約（Convention on the Rights of Persons with Disabilities）；以下、『障害者の権利条約』」だった。国連は、この条約を、法的な拘束力をもたない「世界障害者行動計画」（1982）および「障害のある人々の機会均等化に関する標準規則」（1994）と相乗的に機能するものと位置づけている。日本は、条約成立から約6年後の2014年1月、条約批准書を国連事務総長に寄託し、1ヶ月後の2月19日条約が発効した。日本は140番目の批准国としてその理念である「インクルーシブな社会」をつくることに国際的な水準で取り組むことになった。

ここでは、日本がいう「共生社会」を視野に「インクルージョン」とは何なのか、そのような社会をつくる道程で学校教育は何を担うのかについて考えてみたい。

### 1. 国連の仕事「人権問題」

国連が世界の平和のために様々な役割を担っていることは多くの人々が知っている。しかし、国連が行っていることを「人権問題」という観点から意識してみたことのある人はそれほど多くないかもしれない。実は、国連には「3.経済的、社会的、文化的または人道的性質を有する国際問題を解決することについて、並びに人種、性、言語または宗教による差別なくすべての者のために人権及び基本的自由を尊重するように助長奨励することについて、国際協力を達成すること。」（国連憲章第1章第1条第3項）という目的があり、この目的にそって、これまで様々な活動を展開してきた。1948年の世界人権宣言はその実質的なスタートだったと言える。宣言は、「世界における自由、正義及び平和の基礎としてすべての個人の自由と尊厳を権利として、そしてこれを前提に互いに同胞の精神をもって行動しなければならない」とし、それはすべての人民とすべての国とが達成すべき共通の基準であると述べている。

国連の人権に関わる取り組みの特徴は、単にスローガンをかかげるだけでなく、各国における取り組みが実際に行われるよう助長するのに加え、勧告を行ったり、条約締結によって拘束力をもって圧力をかけるというように踏み込んだ関与を行う点である。国連はこれまで、領域ごとに「国際年」を決め人権問題に関する取り組みを行ってきた。主なものを挙げるとそれは次のようである。国際難民年（1959/1960）、国際人権年（1968）、国際教育年（1970）、人種差別と戦う国際年（1971）、国際婦人年（1975）、国際反アパルトヘイト年（1978/1979）、国際児童年（1979）、国際障害者年（1982）、南アフリカ制裁国際年（1982）、家のない人々のための国際居住年（1987）、国際識字年（1990）、世界の先住民の国際年（1993）、貧困撲滅のための国際年（1996）、国際高齢者年（1999）、奴隷制との闘争とその廃止を記念する国際年（2004）、人種主義、人種差別、排外主義、不寛容に反対する動員の国際年（2001） 世界人権学習年（2009）、アフリカ系の人々のための国際年（2011）。

また、これらの継続的な取り組みを推進するために次のような「国際の10年」を設定してきた。人種主義および人種差別と闘う10年（1973-1983）、国連女性のための10年：平等、開発、平和（1976-1985）、国連障害者のための10年（1983-1992）、第2次人種主義および人種差別と闘う10年（1983-1993）、植民地撤廃のための国際の10年（1990-2000）、第3次人種主義および人種差別と闘う10年（1993-2003）、世界の先住民の国際の10年（1994-2004）、国連人権教育の10年（1995-2004）、貧困撲滅のための国連の10年（1997-2006）、世界の子どもたちのための平和の文化と非暴力のための国際の10年（2001-2010）、国連識字の10年：す

べての人に教育を（2003-2012）、第二次世界の先住民の国際の10年（2005-2014）、第2次国連貧困根絶のための10年（2008-2017）、第3次植民地撤廃のための国際の10年（2011-2020）。

これらのなかで、国際婦人年（1975）、国際児童年（1979）、国際障害者年（1982）、国際高齢者年（1999）そして障害者のための10年（1983-1992）など幾つかは「ああ、そうだった」と思い当たるものもあろう。しかし、私たちは他のどれを知っているだろうか、そしてどれについて自分（たち）が主体的に取り組むこととして扱ってきただろうか。なぜ、幾つかについてしか思い当たらないのだろうか。それは、国際社会における日本という国の政府の国民に対するあり方と私たち一人ひとりの意識の問題であると私は思う。

## 2. 国際障害者年という契機

国連によれば、世界人口の約10%（650,000,000人）が障害のある人々であり、その約80%は開発途上国に住んでいるという。そして、障害者の権利条約について、「既にある人権条約は障害のある人々の権利の進展と保護についてかなりの潜在力を表しているにもかかわらず、この潜在性は活用されていなかったという事実に対する一つの対応である。障害のある人々は、その人権を否定され続け、世界のすべての地域における社会の底辺に置かれてきた。条約は、各国が障害のある人々の権利を進展させ保護することに法的な拘束力を目指している。それは、新しい権利の創造ではない。」と述べている。

障害者の権利条約に至る前、国連は「国際障害者年」に続く「障害者の10年」を経て、差別されてきた他のグループの問題との統合的な解消に向けて「障害者の機会均等化に関する標準規則」を総会決議する（1993）。さらに、ウィーン世界人権会議において「ウィーン宣言、行動計画」を採択し、2010年までに「万人のための社会」をつくりあげることが国連の障害者問題の課題だと見通しをたてる。そしてこのロードマップを1994, 1995「万人のための社会に向けて」を総会決議する。ここには、「あらゆる市民のニーズが計画立案と政策の基礎となる」とする人権問題を解消するための視点と、「1995～1996導入期、1997～2002中期、2003～2010さらなる達成」とするタイムスケジュールが示されている。この視点こそが、その地域社会に住む誰もが排除されない社会を形成する主体と考える「万人のための社会」であり、そこに住むすべての人が含まれることを前提にして成立する「インクルーシブな社会」であった。

この発想の転換は、「天動説」から「地動説」へのコペルニクスの転回ということができる。すなわち、国家が主導して社会を形成しそれを国民が享受するという発想から、一人ひとりの市民が自分（たち）の望む社会を構想し形成していくというパラダイム転換である。この思想は、一人ひとりの市民意識と行動力、言い換えれば社会的自立を求める。国際障害分類（International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps : ICIDH, 1980）の改訂作業もこの経緯を背景に進められ 国際生活機能分類（International Classification of Functioning, Disability and Health : ICF, 2001）へと至っている。1990年代、多くのいわゆる先進諸国が「中央集権」から「地域主権」を目指し法改正を行っている。日本が「地方分権に関する一括法」を成立させ 2000年に地方分権に踏み切ったことをこのような国際的な側面から見てみることは非常に興味深い。

この背景には、先に述べたように「分野」ごとに人権の問題を扱ってきた国連が、「国際障害者年」に続く「障害者の10年」のなかで、「障害者」の人権に関する問題のみならず全ての人権問題についてこの方法では最終的な解決が望めないとの考えにいたり、発想と戦略の転換に至った経緯があると私は考えている。国連は、このような社会の実現を通じてそれまで分野別に行ってきた人権問題を全体として扱う視点を得たのである。

なお、「障害者問題」への取り組みについては、1992年、国連アジア太平洋経済社会委員会（UNESCAP）において、「アジア太平洋障害者の十年（1993-2002）」が採択されて取り組まれて以来、最終年となる2002年5月のESCAP総会において、日本の提案によってこれが10年延長され、10年（2003-2012）間の地域行動計画「びわこミレニアム・フレームワーク」が採択された。さらに、2012年ESCAP総会で更に10年間が延長され、10年（2013～2022間）の行動計画として「仁川戦略」が採択され、現在進行中である。



### 3. 「万人のための教育」と「インクルーシブな社会における学校」

これらインクルーシブな社会を形成するなかで、教育はどのような役割を果たすのか、またそれを実現するには何が必要なのかについて話し合われたのが、ユネスコとスペイン政府が共同開催した「サラマンカ会議」(1994.6)であった。ここには、地域社会にすむ様々な状況にある子どもたちが通う学校として、どのような学校が、どのような考え方で、どのように、どのような人々を関係者ととらえ、その人々がどのような役割を取りつつ実現していくことができるか、その具体的なアイデアが示されている。この会議を出発点として、ユネスコは「インクルーシブな学校」の創出に強力に取り組んでいくことになる。残念ながら日本はその理念や方向性を捨象し、政府の都合に合わせて部分だけをばらばらに取り出し「特別支援教育」という新たな「障害児教育」の枠組みをつくりそれを推進するための「ツール」にしてしまった。

さて、国連は、サラマンカ会議の5年前、1989年に「子どもの権利条約」を決議する。この大きな柱は「すべての子どもたちがいかなる根拠における差別もなく教育を受ける権利を確立する」ことであった。さらに翌1990年、ユネスコ、ユニセフ、UNDP(国連開発計画)、世界銀行の4機関が「万人のための教育国際会議」をタイのジョムテアンで共同開催し、「世界万人のための教育宣言(ジョムテアン宣言)」を採択、2000年までに「初等教育のアクセスと修了の普遍化」、「成人非識字の半減」を実現するという行動目標をたてた。しかし、この目標達成は実現に至らず、2000年セネガルのダカールにおいて、ユネスコ、ユニセフ、国連開発計画、国連人口基金及び世界銀行が共同開催した「世界教育フォーラム」において、2015年までに目標年が延長され、次の6つがゴールとして確認された。

- 第1目標 乳幼児のケアと教育
- 第2目標 すべての人に対する無償の初等義務教育
- 第3目標 若い人々に対する学習と生活技能の奨励
- 第4目標 成人の読み書き能力を増進
- 第5目標 女性差別の撤廃
- 第6目標 教育の質の改善

しかし、万人のための教育 国際モニタリングレポート最新号(2014.01.29, UNESCO)によれば、現在までこれらの実現に至っていない国の多くが2015年までにこの目標を達成することができないだろうと述べている。私たちの国際社会の取り組みはまだ続く。

### 4. 「万人のための教育」「障害者の権利条約」と日本

私たちの国は、「世界教育フォーラム」が示した6つのゴールをどうやって実現するかという状況にある国だろうか？それは、明らかに「否」である。すべてが理想的に行われているかどうかは別にして、日本は既に第1～6目標を制度としても実態としてもほぼ実現した国と言える。すなわち、これらを前提に次の段階を模索し目指す国であるべき地点にいる国である。では、「次の段階」とは何か、それこそが、国連が提起した「インクルーシブな社会」創生への取り組みとそこに位置づけられた「インクルーシブな学校」の開発だった。

日本のみならずいわゆる「先進諸国」は例外なく「特殊学校」を制度化・設置し、そこに障害のある子どもを集める形で、これらの子どもを義務教育の枠に入れることを実現した。「先進諸国」にとって、これは1981年の国際障害者年までに達成する目標であった。その後、とりわけ1994年以降、その段階を越え、「特殊学校」から居住地の学校へどのようにこれらの子どもたちを戻すよう居住地の学校を再構築するかが目指されている。それが、学校教育におけるインクルージョンである。

しかし、障害があることによって、女性であることによって、遊牧民の子女であることによって、義務教育から排除されている国があるなかで、障害のある子どもを一旦特殊学校という仕組みに囲い込むという「先進諸国」の辿った途をスキップして学校におけるインクルージョン(A School for All)の姿を「障害者の権利条約」に明示することは、国連にとって非常に困難なことであったに違いない。そのことは、日本がこの条約を批准しながらその最終的に目指す理念や方向性とは異なる実態に進もうとすることを許す間隙を作っている。「障

がい者制度改革推進会議」は最大限その理念と方向性にそって制度改革を行う提案をしたが、最終的には「審議会」というフィルターを経て異なる方向へ押し切られてしまった。「異なる方向」とは、行政による決定権を前提にした特別支援教育という障害児教育の継続である。そのことは、推進会議の行った審議内容や第一次意見、第二次意見と、中央教育審議会答申を比較すれば容易にわかる。

## 5. 「万人のための教育」から「万人のための学校」へ；「万人のための社会」を目指して

サラマンカ会議は、「万人のための教育 (Education for All, Inclusive Education)」をステップに「万人のための学校 (A School for All, Inclusive School)」を構築するための基本理念を確認し、それを構築するための具体策を検討し、提案することを目的にしたものであった。それは、「行動の枠組み」前文3にある「インクルーシブな学校を創るということは、差別的な態度の変化を助長し、快適な地域社会を増やし、インクルーシブな社会を開発することにおいて、極めて重要なステップである。」をみれば明らかである。その成果「特別なニーズ教育における行動の枠組み」には、「インクルーシブな学校」を創生するための具体的な行動の枠組みが以下の内容で示されている。

### I. 特別なニーズ教育における新しい考え方

### II. 国家レベルにおける行動のガイドライン

- A. 政策と組織
- B. 学校という要因
- C. 教育職員の任用と養成・研修
- D. 外部からの支援サービス
- E. 優先度の高い分野
- F. 地域社会への展望
- G. 資源の必要

### III. 地域レベルおよび国際的レベルにおける行動のガイドライン

ここで想定されている対象は、「子ども達の身体的・知的・情緒的・言語的もしくは他の状態と関係なく『すべての子ども達』を対象にすべきである。これは当然ながら障害のある子どもや英才児、ストリートチルドレンや労働している子ども達、人里離れた地域の子どもの達も含まれる。」

会議後、この考えに基づき国際的な活動を牽引・展開していく役割を担うのがユネスコである。

以下、ユネスコの「インクルージョンのためのガイドライン (UNESCO: Guidelines for Inclusion: Ensuring access to Education for All, 2005)」を紹介しながら、私たちが今後どのように考え、「インクルーシブな学校」の創生に取り組んでいったらよいのかを考えることにしたい。インクルージョンが恒常的な開発過程にある者であることを考えれば、もちろんこの内容は常に改訂されるべきものであることを前提にしながらである。

インクルーシブな学校を開発していくことは、学校教育全体の改革として進められなければならないことは先にも述べた。〈図1〉は、インクルージョンに関する権利の枠組みについて、国連が取り組んできた経緯を示したものである。また、〈図2〉は、「インクルージョン」という考えをとおして教育を見るということは、「問題」が子どもにあるのではなく、システムの側になるのだということを示している。この中で「特別なニーズ教育」は既に認識として否定されるにいたっている。

図1 インクルージョンに関する権利の枠組み

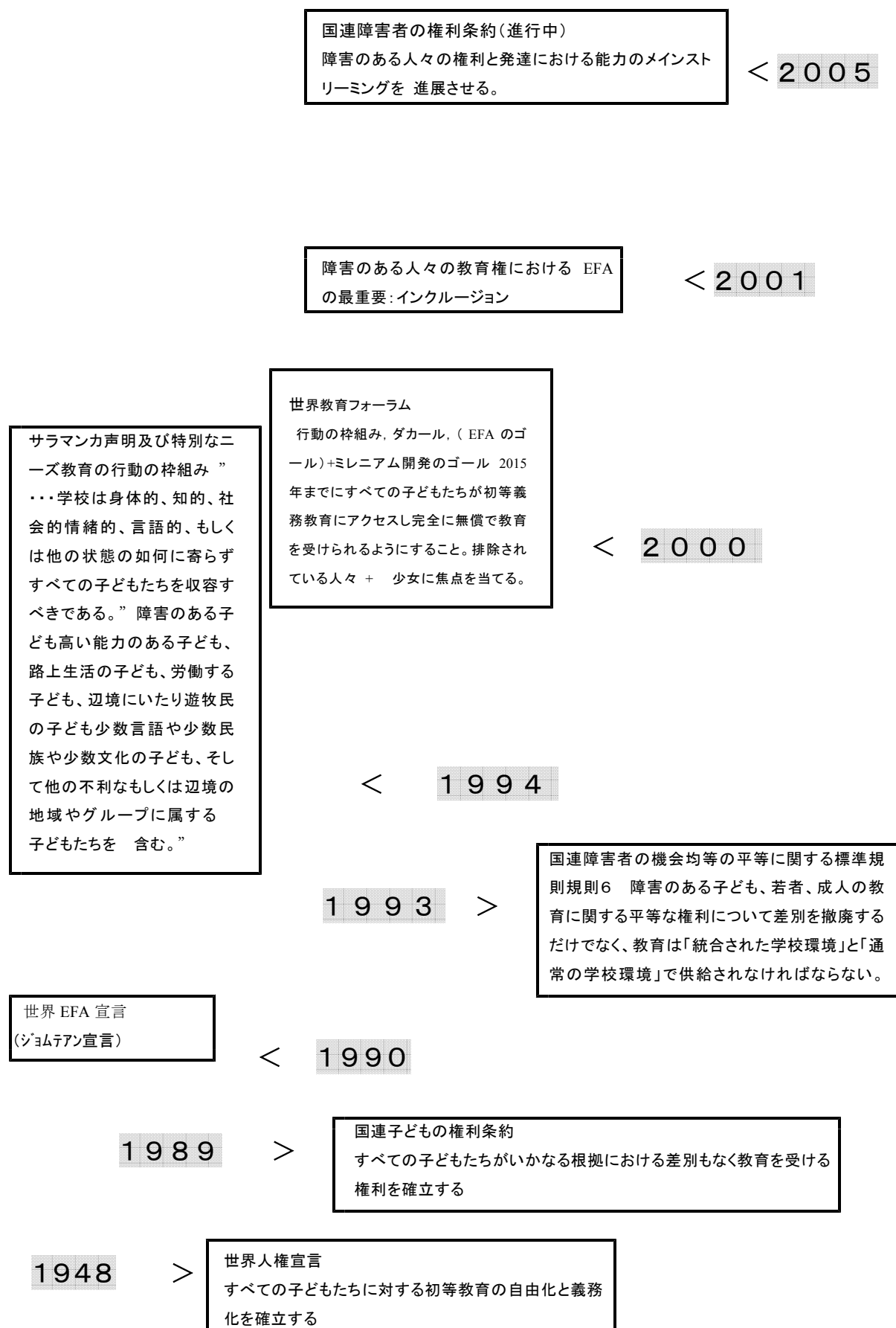
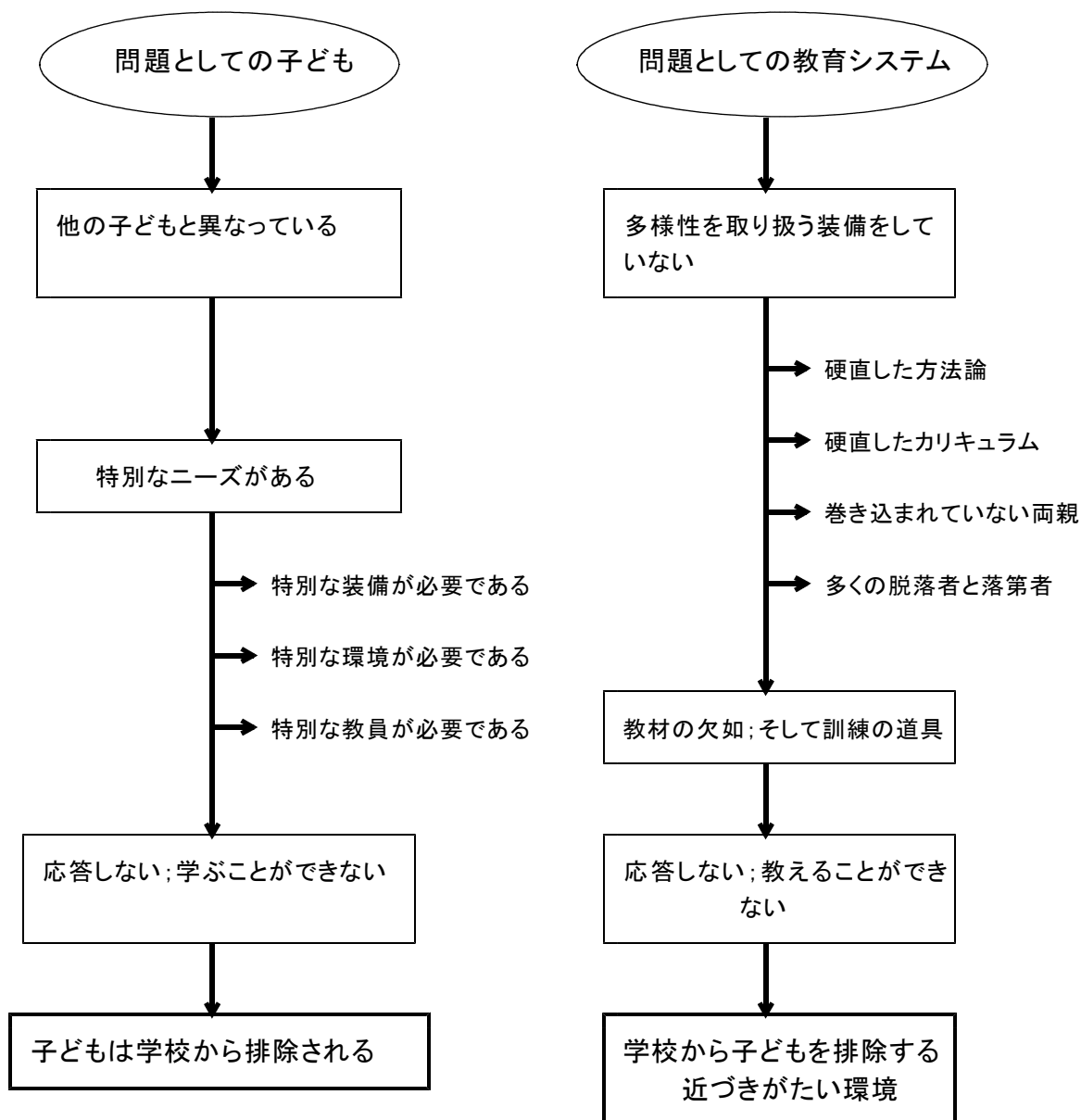


図2 インクルージョンのレンズを通して見た教育



インクルージョンのレンズを通して見た教育は、問題として子どもを見ることから、インクルーシブな取り組みを通じて解決されうる、問題としての教育システムを見ることへの変更を意味する

ガイドラインは、「インクルージョンへの転換は、現在ある態度や価値、理解の欠如、必要な技能の欠如、限られた資源、不適切な組織といった小さな障壁を克服することからスタートすることが重要である」と述べている。確かに、従来の、日本で言えば明治の学制以来のパラダイム転換であることを考えれば、それが決して容易なものではないことかもしれない。このことは、インクルージョンへの転換が議論された過程で発せられた意見を思い返すことで想像することができる。

ガイドラインは、しばしば政策レベルにみられる誤認として、

- インクルージョンは経費がかかる
- インクルージョンを実行するにはまず始めに社会における態度の転換が必要である
- インクルージョンは肯定的な理論的概念だが実際的ではない
- インクルージョンは開発することが困難な特別な技能、能力を必要とする

○インクルージョンは文部科学省が責任を負うことではなく社会省の問題である

○インクルージョンは障害に特化した課題である

の6点を挙げている。「障がい者制度改革推進会議」への資料や「中央教育審議会」の議論の過程には、間違いなくこれに該当する見解が含まれていた。

では、こういった障壁を越えてインクルージョンへの開発をスタートさせるにはどうしたらいいのだろうか。ガイドラインは、その重要なポイントとして、目標の明確化、現実的なゴール、意欲、サポート、資源、評価の6点を挙げ、「よい転換の過程は、信頼、妥当性、よりよい結果を得たいという欲求へと導く」と述べている。

さらに、学校がインクルーシブになりつつあるかどうかをみる指標として、次の9点を挙げている。

○生徒がすべての教科、活動に参加する権利が与えられている

○指導と学習がすべての生徒を念頭においてプランニングされている

○カリキュラムが違いの理解と尊重を育てている

○授業にすべての生徒が参加している

○多様な指導スタイル、方略が用いられている

○生徒達が学習において成功経験をしている

○カリキュラムが社会における異なる文化の理解を育てることを求めている

○生徒が評価（アセスメント）と適性認証に参加している

○学習上の困難が実践を開発するための機会と見なされている

これらは、それぞれの地域がインクルーシブな学校づくりに取り組む過程で自らの到達度を確認するうえで指標の一つになるように思う。国は、それを支援する責務を負っている。

## 6. 「共生社会」「インクルージョン」

「共生社会」とは何だろう。インターネット上で任意に検索してみると、高齢者、多文化、自然、国籍、民族、障害、ペットなど実に多様な「共生すべき対象」が考えられていることがわかる。

2003年から内閣府共生社会政策統括官が開催して1年半にわたり行われた「共生社会形成促進のための政策研究会」報告書でも、明確な定義はどこにも示されなかった。それにもかかわらず障害者基本計画の「重点施策実施5か年計画」（2003）では、2012年度末までに「共生社会」の用語、考え方の周知度を成人国民の50%以上とすることが目標とされている。

一方、中央教育審議会初等中等教育分科会（第80回）において「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」（2012）報告は、<1 共生社会の構築に向けて>のなかで「『共生社会』とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である。」と定義した。そして「共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要があると考える。」と述べている。

これまで述べてきたことと照合してみればわかるように、ここで言う「共生社会」は間違いなく「インクルーシブな社会」を意味している。

しかし、どのように考えたら「特別支援教育を着実に進めていく」ことが「共生社会の形成」につながるのか、「特別支援教育」と学校教育全体の再構築に位置づけられる「インクルーシブな学校」の創出がどのように結びつくのか、その論理も道程も私が知る限り国は何も示していない。

## おわりに

以上、「インクルージョン」とは何なのか、そのような社会をつくる道程で学校教育は何を担うのかについて、国連を中心とする国際的な動きを辿ることを通じて考えてきた。最後に、2つのことにふれて本稿を閉じることにしたい。



<震災・原発事故被災がもたらしたこと>

福島県特別支援学校PTA連合会が開催したパネルディスカッションに2011年から3年にわたって参加する機会をいただいた。2回のテーマは、2011年3月11日以降に起きたことを「私の体験」としてことばにし、そこから発信できることを模索することだった。そして3回目のテーマは「インクルーシブな社会の構築」だった。3回目のテーマは、一見、震災・放射能汚染被災の問題とは別のことのように思える。しかし、このテーマは前2回のなかから必然的に導かれたのだと私は感じている。前2回の集まりのなかで、「障害のある子ども」はいつも「助けられ」「保護される」存在ではなく、同時に「助け」「保護する」存在でもあることが明らかになった。私たちは「障害がある子ども」として思いこんでいたのとは別の姿を子どもたち自身から見せつけられることになったのだと思う。また、「見知らぬバスの運転手に助けられた」「通りかかった人が声をかけてくれた」という事実は、どのような社会があるいは人と人の日常のあり方が想定を越えた事態が起きたとき相互に助け合うという行動となるのかを知ることに繋がったのだと思う。このなかから、あらゆる策の前提となる「防災対策」は、インクルーシブな地域社会をつくることだということに行き当たったのだと思う。

連合会が行ったアンケート結果のなかに「障害のある人をかかえた家族には、同じ避難所は無理です。」という内容がある。ある社会のなかで「障害のある子どもへの支援」だけが充実するなどということはある得ない。それだけを取り出して考え、工夫することなど、実はできない。障害といわれる状態にあてはまらなくても、類似した困難に出会っている家族はいくらでもいる。また、「障害」とは異なるが社会に生きることについて困難に出会っている人はどこにでもいる。このような多様な暮らしのあるなかで「私はどう生きるのか」「一人ひとりは何をするのか」、「これからどのような社会を創るのか」が問われている。そして、今日に至るまでの体験のなかにその示唆は含まれている。「自分たちが納得のできる地域社会は自分たちが創ることが一番いい」のであり、それはまさに「インクルーシブな社会」を提起した1994, 1995「万人のための社会に向けて」の「あらゆる市民のニーズが計画立案と政策の基礎となる」とする理念を実現していく取り組みに他ならない。

<ガイディングスター>

もう13年前のことだが、ユネスコで教育におけるインクルージョンを推進する役割をとり、国内でもその推進者の一人であったオスロ大学教授のK.スコーゲン氏にインタビューする機会があった。そのなかで「インクルーシブな社会は、インクルーシブな学校は、ノルウェイではいつ実現するのでしょうか？実現に最も近いと思われる国はどこでしょうか？」と尋ねた。返ってきた答えは、「タキサカ、インクルージョンは私たちを導くガイディングスターなんだよ」だった。その時の衝撃を私は今でも忘れることができない。私にとって「インクルージョン」は、自分が生きている間かどうかはともかく、そう遠くない日に実現するものとしてあった。しかし彼は、それは指標であり届くことのない北極星や南十字星だということだった。それから10年後私は同じオスロの地から発せられた同じ表現に出会うことになる。

「私たちの世界における絶対的な平和とは、一つの到達することのできないゴールです。しかし、それは、砂漠の旅人が彼を救いへと導く一つのガイディングスターに目を見据えるように、私たちが目を見据えそれに向かって旅を続けられないものです。私たちが地球上で完全な平和に達しないとしても、なぜなら完全な平和はこの地球上にはないのであり、平和を得ようとする共通の努力は、信頼と友情をもって人々そして民族を繋ぎ、私たちの人間社会をより安全でより思いやりのあるものにするでしょう。」

これは、ノーベル平和賞に選ばれたアウン・サン・スー・チー氏が、時を経て行われた受賞式後の記念講演のなかで語ったことばである。

二人のことばは、インクルージョンや平和は決して実現しないという絶望、諦めを含んでいるようにとれる。しかし、人々の感じること、考え、生き方の多様性を前提にしたとき、このようにしか言いようがないこと、それは決して諦めではなく、そこから始め持続する意志をもって取り組み続けること、それが最も確実な途であることがわかる。

【参考・引用文献, URL】

- 1) Aung San Suu Kyi : Nobel Lecture, Oslo, 16 June 2012, <http://www.nobelprize.org/>
- 2) 福島県特別支援括弧 PTA 連合会 : 震災を経験して～障がいを持った子どもの親が感じたこと ～, 2014
- 3) JICA : 2. EFA の歴史的背景, [jica-ri.jica.go.jp/IFIC\\_and\\_JBICI.../200512\\_edu\\_02.pdf](http://jica-ri.jica.go.jp/IFIC_and_JBICI.../200512_edu_02.pdf)
- 4) 共生社会形成促進のための政策研究会 : 「共に生きる新たな結び合い」の提唱 (詳細版), <http://www8.cao.go.jp/souki/live/syosai-html/honbun-h.html>
- 5) 国際連合広報センター : [http://www.unic.or.jp/info/un/charter/text\\_japanese/](http://www.unic.or.jp/info/un/charter/text_japanese/)
- 6) 障がい者制度改革推進会議 : <http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kaikaku/kaikaku.html>
- 7) 中央教育審議会 : 初等中等教育分科会 (第 80 回) 配付資料 特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325884.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325884.htm)
- 8) UNESCO : Guidelines for Inclusion: Ensuring access to Education for All, 2005
- 9) UNESCO, Ministry of Educational, Scientific and Education and Science Cultural Organization Spain : THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION 1994
- 10) United Nations Secretariat for the Convention on the Rights of Persons with Disabilities : Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol
- 11) United Nations : Education for All, <http://www.un.org/en/globalissues/briefingpapers/efa/index.shtml>

## 特集 <プロジェクト研究から>

「教師の協働による授業づくりの実践をとおして見えてきたもの」

### はじめに

本プロジェクト研究は、平成24・25年度の2年間にわたり、プロジェクト研究Ⅰ「チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方」とプロジェクト研究Ⅱ「子どもが共に学ぶ小学校（特別支援学級等）の授業づくり～交流及び共同学習の充実に向けて～」の研究を進めてきました。どちらの研究も複数の教師による「チーム」「協働」がテーマとなります。

現在、特別支援学校では、ティーム・ティーチング（T・T）による授業が多く、複数で授業づくりをしています。また、特別支援学級では、交流及び共同学習などにおいて学級担任同士が計画の立案や指導の打ち合わせ、T・Tによる指導などを行っています。

このように考えてみると特別支援教育における授業づくりは、担任一人ではなく複数で行う場面が多くなります。複数で授業づくりをするメリットは、授業づくりをする上で、様々なアイデアが出たり、より効果的なきめ細かな指導が展開されたりすることが考えられます。一方、デメリットは、教師間の意見の相違や学習進度、学習内容の違いなどを確認したり、調整したりするなどの話し合う時間が多く必要となることが考えられます。

本プロジェクト研究では、「フィッシュボーン・ダイアグラム」や「交流及び共同学習実施計画シート」などの様々なツールを使い、デメリットを最小限にする工夫を行うとともに、複数で行うことのメリットを最大限に活かす授業研究会の在り方につ

いて取り組んできました。そして、このメリットを最大限に活かすためには、教師同士が、協働する組織となることが重要となります。そのキーワードは、「子どもの学ぶ姿」です。

授業づくりをするのは「教師」ですが、授業の主体者は「子ども」です。授業での「子どもの学ぶ姿」を基にした授業研究会の充実こそが、教師同士の協働と授業改善を促進させる重要なことと思います。

### 「子どもの学ぶ姿」を語る

「子どもの学ぶ姿」を基にした授業研究会では、まず事前研究で「授業（本時）のねらい」と「児童に期待する活動の姿」、「手立て」の検討を行い、それらを明確にしていきます。事中研究では、一人の児童に絞って見たり、担当を決めて全ての児童を見られるようにしたりして、児童の視線、表情、体の動き、つぶやきなど、授業で見せる児童の様々な姿「子どもの学ぶ姿」を記録します。その記録を基に、事後研究では、児童一人一人の「子どもの学ぶ姿」を参観した教師全員で語り合います。



そして、「子どもの学ぶ姿」の語り合いから、「授業のねらいが達成できていたのか?」「授業での手立てが有効であったのか?」などの評価が行われ、次時の授業のねらいや手立ての検討も行われていきます。

研究協力校の授業研究会では、授業のねらいに沿って、教師が児童の言動をきめ細かく観察し、記録した「子どもの学ぶ姿」をそのままを語り合っていました。その「子どもの学ぶ姿」の語り合いは、全ての教師が語り合う、活発なものでした。また、他の教師が「子どもの学ぶ姿」を語る中で、授業者が授業のねらいや手立ての振り返りを行ったり、他の教師の意見を生かしたりする発言が見られました。さらに、研究協力校では、休み時間や放課後などの少ない時間の中で、教師同士が授業などでの「子どもの学ぶ姿」を語り合い、語り合ったことを授業での手立てや授業以外でのかかわりに生かしていました。

これまでの授業研究会では「発問がどうであったか?」「板書の仕方がどうであったか?」「つまづいている児童への教師のかかわりはどうであったか?」など、授業での教師の指導法について語り合うことが多くあります。授業の主体者である「子ども」、その「子どもの学ぶ姿」の語り合いが教師同士の協働やチームでの授業づくりとなり、授業改善につながっています。



## おわりに

特別支援教育における授業づくりの難しさの理由の一つとして考えられることは、教科書を使った授業ばかりでなく、子ども一人一人のニーズと実態に応じた指導内容を考える必要があることです。そして、その指導と評価についての説明責任と結果説明をする必要があります。妥当性・信頼性が担保されなくてはならないからだと思います。

一人一人の学びを考えた質の高い授業づくりをするためには、教師一人よりも、協働による授業づくりの実践が重要であることが、本プロジェクト研究からわかりました。研究協力校の教師から、次のような感想がありました。

○「フィッシュボーンを使い可視化された中で、共に考え授業者の思いを汲み取りながら話し合えた。」

○「参観した先生方や授業者が、気づかなかった子どもの姿を知ることができる事後検討は、とても良いと思った。」

○「子どもが『自分からやりたい』『もっとこうしたい』と考えたり、感じたりできる授業を自分も行いたいと思った。」など、自分の授業に活かそうと互いに学び合う協働による授業づくりだからこそ、得られた感想です。

最後に、各学校で開かれている授業研究会が、「子どもの学ぶ姿」を中心に据えた協働による授業づくりを大切にし、実践されるように本センターとしても支援をしていきたいと思っています。

プロジェクト研究 I

「チームで行う特別支援学校の授業改善の在り方」 (第2年次)

<Key-Words>

「チーム」「子どもの学ぶ姿」「授業改善」  
 「評価」「目標と評価の一体化」  
 「妥当性・信頼性」

【研究の趣旨】

各学校では、「より良い授業をしよう」「授業改善をしよう」と考え、授業研究会の方法や形式を工夫している現状がある。しかし、その方法を変えても、授業者自身が授業の改善点を明らかにできなかつたり、授業の参観者が、教師の指導に着目し、気づいたことだけを伝えたりするだけの現状もうかがえる。

そこで、本研究では、「授業の主体は、子どもである」ことを前提に、「子どもの学ぶ姿」に着目し授業改善を促進させるチームで行う授業研究会【事前検討、授業、事後検討】の在り方を研究することとした。

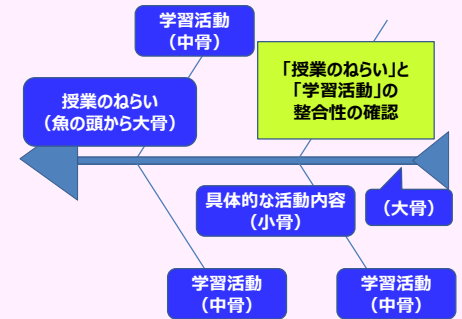
特に、2年次においては、1年次の研究【事前検討】で明らかになった授業のねらいを明確にした授業づくりを踏まえ、評価規準や評価基準を設定した【授業】【事後検討】について、研究を進めることとした。さらに、チーム(複数の教員)で行う授業づくりを活かしながら、目標と評価の一体化を図り、評価の妥当性・信頼性を高めることを目指すこととした。

【授業研究会を促進させるツール】

フィッシュボーン・ダイアグラム

フィッシュボーン・ダイアグラムとは、解決したい課題の因果関係を可視化するとともに、「なぜ？」と考えることを強くサポートするツールである。

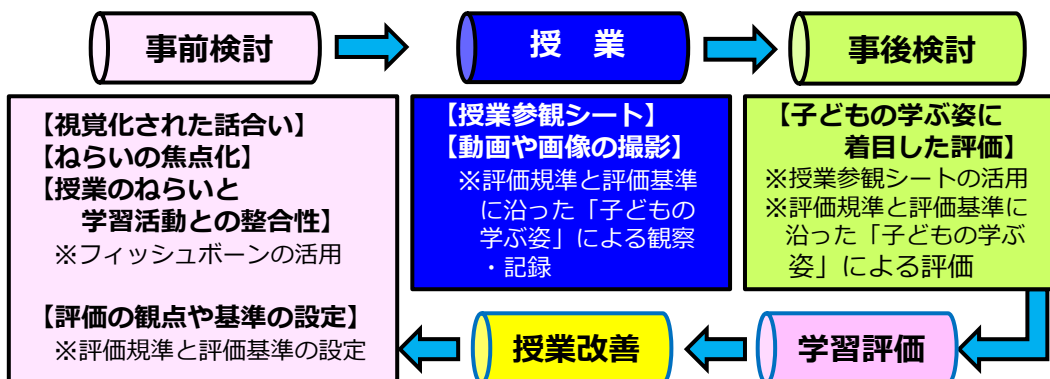
授業づくりで活用するためには、下図のように魚の頭から大骨にあたる部分を「授業のねらい」、中骨を「学習活動」、小骨を「具体的な活動内容」として視覚化し「授業のねらいと学習活動の整合性」を図る。チームで考える授業において、視覚化された話し合いを促進させ、設定した学習活動等について「なぜ？」と考えることをサポートし、授業のねらいと学習活動との整合性を図るもの。



授業参観シート

参観者が、評価規準と評価基準に沿った授業中の「子どもの学ぶ姿」に着目し、子どもの言葉や行動、しぐさ、表情を記載したり、教師とのやりとり、かかわり等の様子を記載するもの。

チームで行う授業研究会



循環により、「妥当性、信頼性」の高まりへ

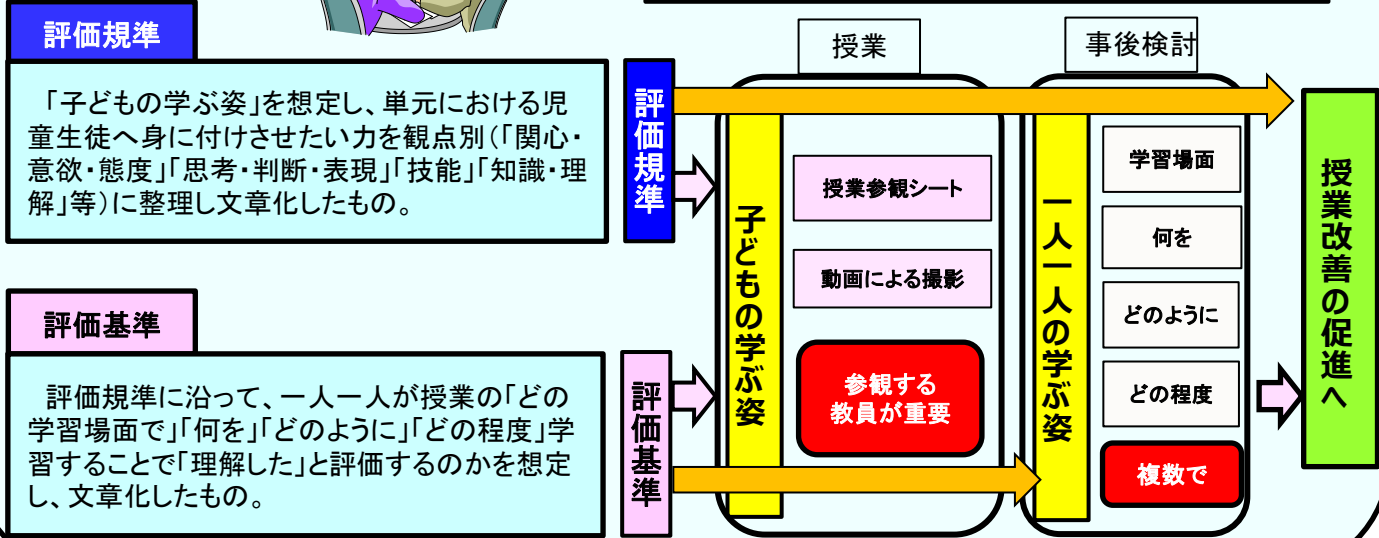


# 【授業改善の促進と今後の授業研究会の在り方】

授業改善を促進させていくためには、チームで授業のねらいを焦点化し、「どの学習場面で」「何を」「どのように」「どの程度」学ぶ授業なのかを明確にした授業づくりをすることである。そして、授業者と参観者が共有した「子どもの学ぶ姿」に着目して、一人一人が「どのように学習していたか」を観察し、個人内評価を重視する授業研究会をすることである。



## 授業研究会（授業・事後検討）



## 【妥当性・信頼性を高める取組】

妥当性・信頼性の目標や評価は、はじめからあるものではなく、前提となるねらいや目標から結論となる評価が導き出されるように評価規準や評価基準を設定し、複数で評価し合うことで、妥当性・信頼性があるかを検証できるものとする。そのためには、

- ①前提となる授業のねらいと学習活動、手立て等との整合性を図る取組
- ②評価規準や評価基準を設定し、それに基づいた「子どもの学ぶ姿」に着目した授業観察の取組
- ③評価規準や評価基準に基づいたチーム（複数の教員）による評価の取組
- ④教員同士が互いに学び合い、自分の授業に活かそうとする組織力を高める取組



妥当性や信頼性のある目標や評価は、どのようにしたらいいの？

### 前提

ねらい  
目標  
指導計画  
手立て  
かかわり  
等

目標と評価の一体化

### 結論

評価

結論が前提を基にして導き出される関係であること

評価規準

評価基準

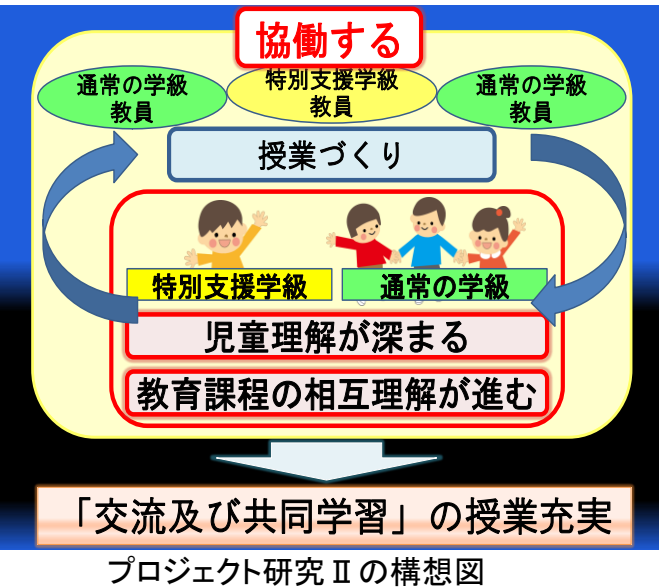
**妥当性・信頼性の高まり**

プロジェクト研究Ⅱ

「子どもが共に学ぶ小学校（特別支援学級等）の授業づくり  
—交流及び共同学習の充実に向けて—」（第2年次）

<key-words>

「交流及び共同学習」「協働」「授業研究会」  
「子どもの学ぶ姿」「本時のねらいと児童に期待する活動の姿の明確化」



研究協力校：伊達市立柱沢小学校

【研究内容】

【子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会の進め方】

○事前研究  
本時のねらいと児童に期待する活動の姿を明確にする。  
手立てが考えやすくなり、事中研究で見る視点が明確になる。

○事中研究  
本時のねらいと児童に期待する活動の姿に沿って記録する。  
授業での児童の活動の姿をきめ細かく見ることが出来る。

○事後研究  
本時のねらいと児童に期待する活動の姿に沿って評価する。  
児童の見方が見直され、次の授業の手立てを考えることにつながる。

【「交流及び共同学習」の計画作成】

○個別の指導計画(自立活動)の検討  
「交流及び共同学習」を行う上で、通常の学級と特別支援学級の教員が共通理解する必要がある指導目標と指導内容の検討を行う。

○「交流及び共同学習実施計画シート」の活用  
特別支援学級の教員が「交流及び共同学習実施計画シート」を活用して、「交流及び共同学習」が実施できる教科・領域と教科ごとの具体的な支援策について明らかにする。

【研究の趣旨】

現行の小学校学習指導要領において、「障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習」の積極的実施が示されている。

本センターが研修受講者に行ったアンケートでは、ほとんどの学校で「交流及び共同学習」を行っていることがわかった。しかし、「交流及び共同学習」の課題として、通常の学級の教員は「交流及び共同学習のねらいを話し合う時間」「担当一人だけの指導と支援」を、特別支援学級の教員は「交流及び共同学習での学習内容」「特別支援学級に在籍する子どもの特性と支援理解」を多くあげている。これらから、「交流及び共同学習」がほとんどの学校で行われているが、通常の学級と特別支援学級の教員がそれぞれ課題を抱えながら行われている現状がわかった。

そこで、本プロジェクト研究では、**通常の学級と特別支援学級の教員が協働して、授業づくりを行うことで、児童理解が深まるとともに、教育課程の相互理解が進み、「交流及び共同学習」の授業改善が図られると考え、子どもの学ぶ姿をもとにした授業研究会の実施と「交流及び共同学習」実施計画の作成**を提案した。

【交流及び共同学習実施計画シート】

## <平成24年度>1年次

1年次は、通常の学級と特別支援学級の教員が協働して特別支援学級での授業づくりを行った。

### 【特別支援学級での「子どもの学ぶ姿」をもとにした授業研究会の実施】

通常の学級の教員が参加して、事前研究で、特別支援学級の児童の本時のねらいと児童に期待する活動の姿を明確にし、それらを全職員で共通理解した。事中研究では、それらに沿って、授業での「子どもの学ぶ姿」を記録し、事後研究では、その記録をもとに全職員で児童一人一人の姿について語り合いながら、授業を評価と次時の手立についての検討が行われた。

また、事後研究で、通常の学級の教員に質問に答え、特別支援学級の担任が通常の学級の教員に通常の学級の教育課程にはない「自立活動」の説明を行った。

そうすることで

- 通常の学級と特別支援学級の教員の特別支援学級の児童理解が深まった。
- 通常の学級の教員の特別支援学級の教育課程の理解が進んだ。
- 特別支援学級の授業改善が図られた。

## <平成25年度>2年次

2年次は、通常の学級と特別支援学級の教員が協働して通常の学級での「交流及び共同学習」の授業づくりを行った。

### 協働するために①

#### 【個別の指導計画(自立活動)と実施計画シートの内容の共有】

特別支援学級の児童に対して、どんな目標(本時のねらい)で、どのようにかかわればよいのか(具体的な支援策)など、個別の指導計画(自立活動)の内容や実施計画シートで検討した内容の内、交流及び共同学習を行う上で、通常の学級の教員が必要とする情報をわかりやすく示し、伝えることが大切である。

1 自立活動の指導目標と実施計画		自立活動	
1 継続の保持	2 心理的な安定	3 人間関係の形成	4 情緒の安定
① 情緒の安定 ② 状況の理解と変化への対応	③ 他者の意思や感情の理解 ④ 自己の理解と行動の調整	① 他者とのかかわり ② 集団参加への基礎	① 情緒の安定 ② 状況の理解と変化への対応

**自立活動の目標 (個別の指導計画から)**

交流教科	A児への具体的な支援策	B児への具体的な支援策
・教科のオリエンテーションがとも有効(見通しがとれる) ・本時の授業の進行で、何をやっているのかを視覚で示す。 ・教科の進め方を図表やカード、数珠やカード、絵巻などで視覚的に示す。 ・授業の進め方を図表やカード、数珠やカード、絵巻などで視覚的に示す。 ・授業の進め方を図表やカード、数珠やカード、絵巻などで視覚的に示す。	・書くことは得意でメモを自主的にするが、大切なこととそうでないこととの区別がつかないで、「これは大切!」と「これは重要!」と区別がつかないで、書く時間を確保してほしい。	・書くことは得意でメモを自主的にするが、大切なこととそうでないこととの区別がつかないで、「これは大切!」と「これは重要!」と区別がつかないで、書く時間を確保してほしい。

**具体的な支援策 (実施計画シートから)**

特別支援学級担任が示した自立活動の指導目標と具体的な支援策

そうすることで

- 特別支援学級の児童の理解が深まり、通常の学級の教員が普段の授業などで、目標や具体的な支援策を意識したかわりが見られるようになった。

### 協働するために②

#### 【通常の学級での交流及び共同学習の授業研究会の実施】

通常の学級と特別支援学級の教員とで、通常の学級と特別支援学級の児童双方の「本時のねらい」と「児童に期待する活動の姿」「手立て」を検討し、明確にする。そして、それらを全職員で共通理解して、子どもの学ぶ姿を記録し、児童一人一人の姿を語り合いながら、授業の評価を全職員で行うことが大切である。



事後研究の様子

そうすることで

- 通常の学級と特別支援学級双方の児童にとって、本時のねらいの達成できる授業づくり、つまり、交流及び共同学習の授業の充実、さらに、全ての児童にとってわかりやすいユニバーサルデザインの授業づくりとなった。
- 日頃、教員同士が児童について語り合うことが増え、児童理解が深まった。さらに、語り合ったことを授業で生かすようになった。

## <調査研究から>

県内の聴覚障がい児の中学校通常学級における学習環境について

福島県総合療育センター

耳鼻咽喉科部長 鈴木 雪恵

### 【はじめに】

福島県では平成15年5月より新生児聴覚スクリーニング検査事業が始まり、聴覚障がい児の早期発見早期療育が行われるようになった。それにより、通常の学級等に在籍する聴覚障がい児が増加傾向にある。福島県では第6次福島県総合教育計画において、障がいのある子どもたちが「地域で共に学び、共に生きる教育」を推進することが施策として示された。今後、地域で支援されながら、通常学級で教育を受ける聴覚障がい児の増加がますます予想される。しかし、我々、療育に携わる医療機関、また教育機関も、福島県における通常学級に在籍している補聴器・人工内耳装用児が、現在どのような学習環境におかれているか、実態を把握できていなかった。そのため、平成24年4月に、県内全ての公私立小・中学校727校に対して、通常学級に在籍する補聴器・人工内耳装用児の学習環境に関する調査を行った。調査委員会は、県養護教育センター所員、県立聾学校教員、県立医科大学耳鼻咽喉科医師、財団法人星総合病院耳鼻咽喉科医師、県総合療育センター耳鼻咽喉科医師で構成された。

教科担任制である中学校は、授業毎に教員と授業の仕方が変わり、教科内容の専門的な違いが生じる。これは、聞き取りが難しい聴覚障がい児にとって過酷な環境であり、中学校入学後より成績が急に悪くなる聴覚障がい児が少なくない。しかし、中学校の担当教員から我々医療機関に聴覚障がい児の対応についての問い合わせはほとんどない。また、新生児聴覚スクリーニングで難聴が早期発見された子達も今年小学4年生であり、中学校も視野に入れていく時期にきている。このことから、今回は中学校の通常学級の学校支援の充実のため、今後の課題について県養護教育センターや県立聾学校の先生方と早期に検討していく必要があると考え、中学校の通常学級における学習環境実態調査の分析を行った。

### 【調査結果の分析】

福島県において、補聴器または人工内耳を装用し、かつ通常学級に通う中学生は、公・私立中学校244校中、19校に在籍し、20名であった。内訳は補聴器のみ装用児17名、人工内耳のみ装用児1名、人工内耳と補聴器の併用装用児2名であった。

「学校生活における聞こえにくさ」の訴えについては、聞こえにくいはずの「一斉指導の場」と「グループによる話し合い活動」よりも「一対一で周囲の雑音があるとき」が一番多い結果だった。これは集団の場では、「聞こえにくさ」を訴えられない状況にあると考えられた。また、その他の回答として「聞こえにくさを訴えられたことはないが、聞こえにくいようだ」という回答もあり、聞こえにくさを感じているが、訴えることができてい



ない生徒がいることに気づいている担当教員もいることがわかった。人工内耳は装用によって装用域値が良好になるが、その効果には限界がある。補聴器についても、装用効果には限界があり、集団の場で、雑音がある場合は、特に聞き取れないことが多い。そのため、担当教員に、活動場面で聞こえの確認をして頂くことが、聴覚障がい児にとって、より学びやすい環境になると思われた。

一方、「担当教員が指導上、困っていること」で一番多い回答は「聞こえているかの判断が難しい」だった。次に「理解できているのかの判断が難しい」だった。

これらのことから、聴覚障がい児の「聞きとれない」という困り感が担当教員に伝わりにくく、担当教員も判断できずに困っていることがわかった。また、聴覚障がい児は言語の遅れがあるため、聞こえてはいても、説明の意味が理解できないことがある。すなわち、「聞こえること」と「聞いて理解すること」の2つの面から聴覚障がい児の実態を把握することが大切である。そのため、活動場面ごとに理解できているかどうかを確認する必要もあると思われた。

学習の遅れが気になる教科については、「ある」と回答していた全員が、遅れの気になる教科として「英語」を挙げていた。感音難聴（内耳と中枢・末梢神経の障害が原因の難聴：難聴の原因の大多数を占める）は高音域が悪いケースが多い。「サ行」は高音域でかつ30dB前後という小さい音が聞こえないと、聞きとれない。英語は「サ行」が多く、英会話はスピードが早いので、聞き取れない聴覚障がい児にとって、中学校で最も難しい教科になったと考えられた。また、現在、英語の試験ではリスニングの課題が入ってきており、配点も高い上に放送で流されるリスニングは聞き取りにくい。そのため、初めからこのリスニングの試験をあきらめている聴覚障がい児は少なくない。大学入試センター試験では、診断書があれば、聴覚障がい児のリスニングへの配慮がなされる。今後、リスニングにおいて、中学校の試験や高校入試でも席の配慮、別室対応、聴取方法の変更等の配慮が望まれる。

学級経営上、困っていることについては、「学力面での問題」と「対象児童が友達とうまく関われない」の回答が同様に多い結果となった。今回の調査では、小学生よりもコミュニケーションの問題が多い結果となり、中学生では、コミュニケーションの難しさが増えていることがわかった。しかし、「周囲の生徒に対する学校での配慮」についての回答は少なく、十分とはいえない結果だった。聴覚障がい児は小学校4年生くらいより、友達とのトラブルが増え、医療現場でもその頃より、その対応についての相談が増えている。診察時に話を聞くと、小学校では、周囲の生徒とのトラブルが発生した場合は、担当教員に仲介に入ってもらってトラブルを解決してもらっていることが多い。しかし、中学生になると、「聞こえない」自分に対する諦めや葛藤がでてくるため、自分からトラブルを解決しようと試みない子もいる。そのため、担当教員だけでなく、周囲の生徒の理解と対応が必要となる。周囲の生徒への対応として、「難聴理解授業」等で聴覚障がいの特性と対応を県立聾学校の先生からしてもらい、周囲の生徒の理解を直接得ていく指導が必要である。



聴覚障がい児は少しの理解や配慮があることで、集団への参加が非常にしやすくなる。この授業は聴覚障がい児を取り巻く周囲の生徒にとっても互いの理解を図り、互いの個性を尊重する基盤を作っていく貴重な経験にもなると考えられる。

「授業中の学習場面における配慮」については、「座席の位置の配慮」が一番多く行われていた。「聞こえてるかどうか本人に確認」等の聞こえへの配慮や、「板書」、「固有名詞や難しい言葉は書いてみせる」等の視覚的情報の提示は不十分な結果だった。聴覚障害は聞き間違えることが多いため、初めて聞く新しい言葉が多くでてくる中学校の授業では視覚的情報の提示がもっと必要である。FM 補聴システムの使用や支援員の配置についても、人工内耳・補聴器装用児に対する教育現場での支援体制として十分な支援体制が整備されているとはいえないという結果になった。

個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成については、障がい児には計画書を作成することが推進されているが、聴覚障がい児に対して計画を立てて指導を行っている学校が非常に少ない結果であった。実際、聴覚障がい児を受け持ったことのない担当教員も多く、聴覚障がい児への具体的な配慮がわからないため、具体的な教育支援計画と指導計画を作成できなかったと考えられた。

感音難聴は「聞こえにくい」だけでなく、「言葉の明瞭度（言葉を聞き分ける力）が低い」ことが多い。補聴器や人工内耳を装用して、「聞こえにくさ」は改善されてはいても、装用域値を正常値まで調整することは難しいため、難聴であることに変わりはない状態である。さらに、音の高さによって聴力が異なるため、聞き取れる語と聞き取れない語があり、聞き間違えることも多い。特に、加えて、大きな教室で多くの生徒が学ぶ通常学級は、騒音が多く、聴覚障がい児にとって、過酷な学習環境である。文献によると、人工内耳装用児の騒音下での良好な聞き取りには SN 比（スピーチ/ノイズ比）+15dB 以上であることが望ましいと報告されている。そのためには、騒音の抑制と同時に先生の音声レベルを向上させることが必要である。授業中の主な騒音は、机や椅子等の物音、話し声、教科書や筆記用具の物音、他教室・廊下・運動場からの音である。机や椅子等の物音については、机や椅子の足にテニスボールを装着することで騒音の抑制に効果があるが、中学校では、ほとんど実行されていない状況であった。感音難聴は補充現象（音の強さを少し増加したにも関わらず音の大きさは非常に大きく感じられ、ときには非常に不快に感じる現象）が陽性である。その度合いは個人によって違うが、この度合いが強いと、机や椅子の足音がうるさく、休み時間に教室にいられない生徒もいるため、聴覚障がい児のいる教室には机や椅子の足にテニスボールを装着することを是非すすめたい。話し声や教科書や筆記用具の物音は、周囲の生徒の問題であり、聞こえの特徴と対応の理解を得て、周囲の生徒の協力を得る必要がある。また、外部からの物音については、できるだけ音環境のよい教室の配置の配慮も必要である。さらに先生の音声レベルの向上のためには、聴覚障がい児と担当教員の距離による音の減衰を避けるため、座席の位置の配慮の他に FM 補聴システムの使用も有効である。支援員等の人員の配置、雑音の抑制等の教室環境の整備、個別の教育支援計画

や指導計画に対応した柔軟な教育課程の編成や視覚的情報を優位とした教材の配慮、いわゆる合理的配慮が聴覚障がい児にとって必要不可欠である。聴覚障がいは本人の困り感が伝わりづらく、見えにくい障害であるが、学校で少しの配慮を頂くだけで、聴覚障がい児にとって、過ごしやすい環境になる。そのため、学校で出来得る可能な配慮をお願いできればと思う。

「現在、医療機関と連携をとっている」と答えた担当教員は半数近かったが、実際、我々医療機関まで相談の問い合わせがくることは、ほとんどないのが現状である。長期休み毎の聴力検査結果を担当教員に渡すようにお話しているため、担当教員が聴力検査の結果を受け取っていることで、連携をとっていると考えているのではないかと思われた。医療機関との連携の希望に関しては、連携を希望している学校は多く、医療関係者の学校の見学、授業参観後のケース検討会、学校から医療機関へ出向いての連携等の具体的な希望も上げられた。また、「連携は図りたいが、どのように連携を取ればよいかわからない」という回答も多く、今後、在籍校を含む教育機関と医療機関が連携をとり易い体制を作ることが重要であることがわかった。今回、我々は、学校への支援体制として、①県立聾学校地域支援センターや県養護教育センターが学校からの直接の支援や相談の依頼を受ける。②授業参観後のケース検討会等の直接の学校支援は県立聾学校地域支援センターが、そのコーディネーターは県養護教育センターが行う。③医療機関が県立聾学校地域支援センターや県養護教育センターに、聴覚障がい児の聴力検査結果や補聴器・人工内耳の装用域値、言語力、発達検査結果等のデータや学習の問題・周囲生徒とのトラブル等の本人が困っている事について、保護者の同意を得た後に、情報提供を行うという支援体制を明確にした。さらに、必要なケースに関しては、我々医療機関も県立聾学校地域支援センターや県養護教育センターと一緒にチーム支援として、授業参観後のケース検討会に参加し、学校への支援を行っていく体制をとった。福島県では、平成24年4月から県立聾学校が地域の聴覚障がい児や担当教員に支援を行うため、地域支援センターを立ち上げていたが、小中学校から依頼がきたことはなかった。しかし、この調査以降、県立聾学校地域支援センターに支援を依頼した学校が急激に増えている。ある事例では、県立聾学校地域支援センターが授業参観後にケース検討会を行い、具体的な指導が行われ、担当教員だけでなく、他教員への聴覚障害の認知とその対応への理解を得ることができた。さらに、後日、周囲生徒に対し、「難聴理解授業」も行い、聞こえの難しさやそのための配慮を理解して頂き、本人、保護者からも感謝され、良好な結果を得ることができた。チーム支援としては、小学校においては、平成24年に補聴器装用児、平成25年に補聴器・人工内耳併用児と補聴器装用児の在籍する学校に支援を行った。具体的には授業参観後のケース検討会を行い、情報交換と支援を行い、良好な結果を得ている。文献においても、紙面によるカンファランスよりも、授業参観を通し子どもの様子を直接見学した後、児に関わるスタッフが一同に介し、話し合いを持つほうが、实际的で具体的な援助方法を生み出すと報告がある。補聴器・人工内耳装用児が在籍する学校には、ぜひ授業参観後のケース検討会の支援を受けることを勧め

たい。他にも、個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成支援は県養護教育センターと県立聾学校地域支援センター、「難聴理解授業」は県立聾学校地域支援センターが行ってくれる。是非このような相談や支援を利用して頂いて、聴覚障がい児のよりよい学習環境の整備を行って頂ければと思う。

#### 【結語】

今回の調査によって、我々は通常学級の中学校における人工内耳・補聴器装用児の学習環境の実態を把握することができた。特に、通常学級の中学校に通学する人工内耳・補聴器装用児に対する支援がまだ十分でないこと、また担当教員も対応に困っていることがわかった。聴覚障がい児の見えにくい困り感について、今後、我々医療機関は担当教員への情報の提供が必要であると考えられた。しかし、我々医療機関が直接学校に支援に入るのが難しいため、今後支援を迅速に行っていく体制を作る必要があった。今回の調査によって、県立聾学校地域支援センターや県養護教育センターが学校からの直接の支援、相談依頼を受け、そして、授業参観、ケース検討会等の直接の学校支援は地域支援センターが、そのコーディネーターは県養護教育センターが行うという支援体制を明確にすることができた。また、担当教員に聴覚障がい児の支援の必要性を意識させることができた結果、県立聾学校地域支援センターへの学校支援の要請が増加した。今後、我々医療機関は県養護教育センターと県立聾学校地域支援センターと協力して、中学校通常学級に通学している補聴器・人工内耳装用児に対し、よりよい学習環境の整備をするために、このような学校支援を増やしていきたいと考えている。

#### 【謝辞】

本調査は我々医療機関が「人工内耳・補聴器の装用児が、学校で適応できているのか知りたい」という思いから、県養護教育センター所員、県立聾学校教員の協力のもと行った。調査をして頂いた県養護教育センター眞部知子所長をはじめ所員の先生方、県立聾学校高屋隆男校長をはじめ、他先生方に心より感謝いたします。

## 研修ノート

### 平成25年度 福島県養護教育センター 専門研修講座(公開講座) 「インクルーシブな教育における合理的配慮～個に応じたICTの活用～」

期 日：平成25年9月6日(木)

「発達障がい児のためのテクノロジーを利用した学習支援と合理的配慮」

講師：東京大学 先端科学技術研究センター 准教授 近藤 武夫

#### 講義概要

##### ○東京大学先端科学技術研究センターについて

##### ※以下先端研

##### 〈先端研とは〉

先端研には様々な専門分野の研究者が集まっている。カイコ蛾の触覚をロボットのセンサーに接続し誘導させる生体とテクノロジーの融合や、新エネルギー関係の開発と発電技術の研究など、多岐に渡る専門分野で様々な研究を行っている。バリアフリー系と呼ばれるグループでは、障がいに関わる研究を、医療、工学、教育、社会学（障がいの捉え方、在り方について研究）等の様々な視点から協力して行っている。

##### 〈DO IT JAPANの取り組み〉

ワシントン大学の取り組みである「DO IT」（高校生を対象にした障がい種別を問わない大学進学への支援プログラム）を参考にしながら、日本型のプログラムとして就労移行に向けた様々なテクノロジー活用と子どもへの支援を行っている。2007年から高校生への支援として立ち上げ、40名の応募から10名を選抜した。以降2008年・2009年と参加者が増えなかった一因として、読み書きに困難を抱える子どもたちが、紙とペンによる入試や学習の形態では高校受験を越えられないという課題があった。そのことから早い段階で支援する必要性を感じ小学生

からの支援プログラムを立ち上げた。現在は、中学生向けのプログラムも実施している。学力ではなく本人のやる気とリーダー性で選抜し、今年度は小学生5名、中学生3名、高校生6名が参加している。支援や活動の結果、関係機関や各分野から理解を得ることができ、毎年新しい配慮の事例が実現し、入試のワープロ小論文等の許可で進路にも繋がっている。

##### 〈セルフアドボカシー〉

「DO IT JAPAN」で大切にしていることとして、なぜその配慮が必要なのかを自分自身で説明する「セルフアドボカシー（アドボカシー＝権利擁護）」を推奨している。「こんなことで困っている」と言えることが大切な第一歩と考え、本人に必要な配慮、機器等の使い方、認めてもらえるかの交渉の力までを身につけて欲しいと考えている。

##### ○発達障がいとテクノロジー利用とは

##### 〈読み書きの困難な子どもたち～NHK ハートネットTVより～〉

子どもたちがテクノロジーを活用している事例と、LDの一つ、読み書き障がいの困難さについて理解するきっかけとして、過日NHKハートネットTVで紹介された「DO IT JAPAN」の取り組みをVTRで一部紹介。

##### ※以下番組の要約

内容は分かっているけどノートに書き取ることができない子どもがいる。文部科学省は読

み書きや計算等の学習面で著しい困難を示す子どもの割合について、調査の結果を4.5%と発表した。クラスに1人、書けなことや、読めないこと等で自信をなくす子どもたちがいることが明らかになった。しかし近年、そのような子どもたちがタブレット端末やタッチパネル等の活用で授業について行けるようになる事例も発表されている。つまりきを早く見つけて支援する、自治体、企業、大学の取り組みを紹介。困難さを意識しないで学ぶ、働く、社会作りについて番組で特集した。

### 事例①～

どこを読んでいるか見失い、文字を書くのも苦勞する。書き写しても、認識できず読み直すことができない。そこで最新のタブレット端末に国語の教科書をダウンロードする。音で聞けば内容をスムーズに理解できるので読み上げ機能を活用して学習する。タブレットはノートの代わりにもなり、まとめの宿題を短い言葉で関係性をまとめるアプリを活用して行う。音声認識機能で記入を補い、図でも示す。本人は「どれが、どれに、繋がっているかわかるから（分かりやすい）」と言う。プログラムのスタッフと連絡を取り勉強の進め方を相談し積極的に質問する様子も見られる。

### 事例②～

まず学校で配付されたプリントを画像編集のアプリを使って撮影。画像を補正し真っ直ぐな文章にしてPDFで保存。書き込みが可能になるアプリを使って変換し、必要な情報をキーボードで入力。2012年に「DO II JAPAN」へ参加。初年度から参加し続け、ワープロ、音声入力を活用して学習している。手書きでは何を書いているか分からず、所々鏡文字になってしまう。これをそのまま提出してしまうと学校では誤解されてしまう

以上～NHK ハートネットTV より～

### 〈読み書きが困難な子どもの見え方や聞こえ方〉

小学校2・3年生になる頃には、書かれた文字を、音、つながり、意味として自動的に理解する仕組みができるが、学習障がいのある子どもは形から音に変換することが難しい。内容が理解できないわけではなく、言葉で伝えると分かるが、学校の勉強は、教科書、プリント、ドリル等、紙媒体がほとんどで、成績が低くなってしまふ。「サイレント」→「サイトレン」に見えてしまったり、反対から読んでも気がつかなかったり、同じ所を何回も読んでしまふ。読む練習や書く練習、なぞりを繰り返しても、メッセージを伝えるという本質的な活動がいつまでもできず、同じやり方では本来の能力は見えてこない。

教師は子どもにとって紙の印刷物を読むことに困難があることを先ず認識することが大切で、さらにどんな背景の違いがあっても、拡大、定規の使用、音声等、提示の仕方を変え、診断や検査ではなく方法を試せば困難さが分かることを知って欲しい。学校の先生は子どもの状況を見れば分かるので、先ず違う方法を入れてみる。心理検査や認知検査でアセスメントし、どのような介入をするかを考えると時間がかかってしまうので、今まさに困っている子どもに介入をするためには、子どもの反応にしたがって指導を進める（Response（反応）・to・Intervention（介入）：介入への反応を見て、困難さを見る）方法が有効である。検査と介入にラグがないので困っている子どもにとっては良い支援方法である。

### ○テクノロジー利用の実際

#### 〈アクセシビリティ（Accessibility）確保の重要性と印刷物障がい（Print Disabilities）〉

米国等においては、同じ方法では参加できない子どもはテクノロジーで本質的な学びを実現するという国際的な考え方を重視している。能力は生身（道具も何もつけない）の身体とイコールではないと捉え、能力は必要な配慮をつけて供給した結果という考え方である。



印刷物障がい（Print disabilities）においては、アクセシビリティ（Accessibility）の確保が重要である。印刷物障がいとは、紙の印刷物を読むことに困難のある障がいであり、視覚障がい（見えない等）、肢体不自由（ページがめくれない等）、LD（文字を認識できない等）が含まれる。ユニバーサルデザインの捉え方においては、障がいは当人の中にあるのではなく、学びへの参加を考えていない環境にあり、アクセスできる環境が有るか無いか問題となる。紙の印刷物以外の形式（Alternative format media）であれば読むことができる障がいと言える。

読み書き障がいの子どもは、テストにアクセスできないだけであり、紙とペンベースだと点数が取れないが、拡大、音声、キーボード入力等の支援があれば、偏差値で20程度上がるケースもある。

#### 〈学びのアクセシビリティ〉

日本においてはテクノロジー活用による学びのアクセシビリティは現実的に無いと言える。ボランティアの力に頼っている面が多く、マルチメディア DAISY 教科書（録音教科書に加え内容がデジタルデータ化された教科書）はリハビリテーション協会が作成している。現在、取り扱っている教科書は、小学校69点、中学校48点と限られており、高校の教科書は無い。

米国のシアトルにある小さな街の中学校では、インターネットでテキストデータをダウンロードできる。図書館サイトから、音声読み上げソフトを政府が配付しており、通常教育カリキュラムへのアクセス確保が法律（IDEA）で定められている。アシスティブテクノロジー スペシャリストという職員が、特別支援教育にテクノロジーを使いながら自立をサポートする役割を担っている。専門家が学校区に所属し、専門性のある支援を行っている。

#### 〈インフラの重要性〉

日本の現状では保護者が教科書をスキャンしデータ化して使っている。学校の教員に詳

しい人がいればテキストデータを作るが、全てを学校だけでやるのは困難である。著作権等の保護の問題もあるが、誰がダウンロードしたか分かるようにし、著作権者の権利を守りながら、子どもの学ぶ権利も担保しデータを試験的に配る試みを先端研では行っている。

電子書籍の標準的なデータ形式やワードでも開けるファイル形式で配付しており、ページの色換え、拡大、行間、ルビ等自由にできる。音声読み上げ基本機能（Windows 8とワード）があれば再生は容易である。子どもからの申請があれば文科省に報告し許可を得る。文科省が教科書会社からデータを取り寄せて先端研に送る。送られた元データを使って先端研で作成している。

#### 〈色々なツール〉

Windows 7は日本語読み上げ機能がないのでOSに読み上げ機能をインストールする必要がある。大阪の特別支援学校の教員が作成し無料で配布している「和太鼓」は、色で読んでいるところをハイライトしてくれる。英語は単語ごとに読み上げてくれる機能も搭載している。

海外のものが多く読み上げソフトであるが、無料ソフトの「はるかちゃん」を入れWindows 8を使うと日本語で読み上げることができる。学年相当の漢字に換えてくれ、「分かち書き」にしてくれる機能を持つ無料ソフトも企業で配信している。

音声入力のIOSはipadに標準に入っている。市販されているソフトとしてはAmVoice（アムボイス）などは使いやすく認識しやすい。また、日本では市販されていないが、ペンで書いた文字がカメラで認識され同時に録音機能が働き、その文字を触るとその時に鳴っていた音が再生される製品もある。文字が汚くても認識され、書いたものと音が同期される。

その他Windows OfficeにOneNote（ワンノート）というソフトがありキーボードに入力しながら同時録音し、入力した文字をクリッ

クすると、そのときに鳴っていた音が再生される。ICレコーダーも簡易で使いやすい。

## ○合理的配慮

### 〈合理的配慮と権利保障〉

合理的配慮とは法的な用語で、国連障害者権利条約に基づき、障がいのある人が平等な社会参加の機会を得るための法的な権利保障のことである。障がいのある人への差別には、平等な機会を得られない直接差別と、障がいがあることを理由に排除し入学を拒否する等の間接差別がある。間接差別は参加が難しい要件を設けたり、配慮が不十分であったりすることも含まれる。視覚障がい者に対して点字でテストをするが、点字が読めない弱視の人に対して音声のテストはできない等、世の中のあらゆる事を改善する必要がある。

### 〈合理的配慮の制度化と今後〉

これまでは対応する側の善意として「応援しよう」という立場からの配慮であったが、今後は当然の権利となり法律遵守として扱われるようになる。障害者差別解消法が3年後の平成28年4月から施行が決まっており、国公立、地方自治体において義務化され、公立学校もこれに含まれる。大学は海外の学生を受け入れるので国際基準に合わせた改正が進んでおり、中身を国際的なルールに合わせるための委員会が6月に作られた。

合理的配慮の「特定な場合において必要とされるもの・・・」とは視覚障がい＝点字でなく、ニーズは個々人で違うため、個別ケースを考える必要があるという意味である。しかし、極端で無理なことはできない現実もあり、エレベーターの設置を例に取れば、半年で全部設置するのは無理であり過度な負担と

なる。個別事例で何もやらなくて良いわけではないが、教室変更で1階の教室を使用する事で本人の納得が得られれば合理的配慮となる。これまで、「よければどうぞ」と施設側が言っていた事が、本人からの要求が重要となり、イニシアティブの違いがある。互いに話し合っって柔軟な落としどころを見つけなければいけない。

皆がフェアな勝負をする事が大切であり、能力に下駄を履かせるわけではなく、試験を免除するのでもない。勝負の土俵を等しく整える、これからの新たなルールが作られ、日本独特の合理的配慮を考えていく必要がある。

合理的配慮について、まだ国は内容を明らかにしていないが、異議が出たときの調停を行う調停機関を置くことが考えられる。合理的配慮がなされていないと思っても、これまでは窓口が存在しなかったが、今後は設置される。調停機関を設置することで合理的配慮の提供が進み、経費がかかるのではないかと異議申し立てが山積するのではないかと懸念が過去1970年代のアメリカでも持たれたが、多くは柔軟な対応でお金を掛けずに行う事ができている。例えば全員にパソコンを準備するのではなく、個人のパソコンの持ち込みを許可するだけで対応できる。異議申し立てが生じても「話し合う」という仕組みや窓口ができ、関係調整をしてくれるところがあればこじれるケースが減ると考える。まずは対話することが大切で、良い方法、より良い未来を社会全体で考えることを望む。

注：(本文は、近藤先生の講義内容を当センターがまとめたものです。)

## インフォメーション

### 平成25年度 教育相談の報告

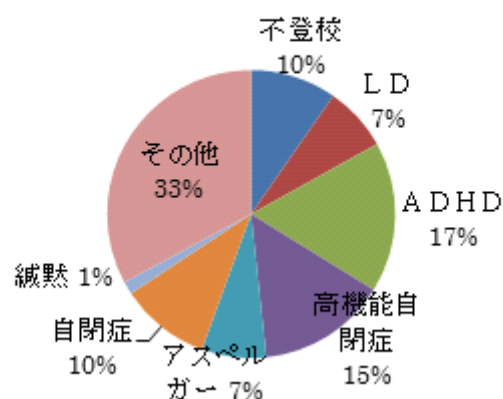
#### 平成25年度相談件数

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	合計
実件数 (新規)	83	25	35	28	7	20	23	22	28	12	10	3	296
延件数	119	54	69	64	51	68	65	58	66	65	65	16	760

実件数は今年度はじめて相談された方の人数を、延べ件数は相談の総件数を記載しています。今年度の相談件数は、実件数が昨年度比で7%の減少、延べ件数が昨年度比で36%の減少となりました。平均で一人2.6回の相談を実施しました。

また、その内容は「発達障がい又はその疑いのある子ども」の相談が70%を占めています。「勉強がわからない」や「友達関係が築けない」、「学校に行きたくない」などの問題が顕著化したケースで、その背景を特別支援教育の視点から検討し、子どもの特性に応じたかかわり方を探りたいという相談が多いです。診断がついていない又はつかないケースの相談が増えています。

#### 発達障がい等の内訳



このような場合、養護教育センターでは、

子どもの近くにいるかかわり手（保護者や教員等）を支援する教育相談を重視しています。子どもの支援は、日頃子どもとかかわる者が、子どもの特性を理解し上手にかかわることで問題が軽減し、また、その環境の中で子ども自身がきちんと学ぶことで解消していきます。ですから、子どもの特性を相談者と一緒に整理したり、特性に応じた配慮点を考えたり、それらを日頃子どもとかかわる関係機関につないだりする相談を心がけています。さらに、連携した支援をすすめるツールとして、各地域や学校にある「相談支援ファイル」や「個別の支援計画」の作成を一緒に行い、情報を整理しながら相談をすすめるケースもあります。

今年度の相談は、幼稚園や学校等から紹介されてくるケースが多くなりました。これからも、地域や学校の相談と連携した教育相談を実施したいと考えます。

# インフォメーション

## 平成25年度 研修講座の実施状況

各研修講座においては、障がいのある子どもたちが「地域で共に学び、共に生きる教育」を推進できるよう、特別支援教育の基礎・基本に関する研修を中心に内容の充実に努めてまいりました。今年度は、職能研修として特別支援学級担当の経験のある教員を対象とした特別支援学級担当教員研修会を新設し、県内5地区で45名が受講しました。さらに、小・中学校、高等学校特別支援教育コーディネーター研修会や通級指導教室担当教員研修会、特別支援学校訪問教育担当教員研修会などの職能研修も実施しました。専門研修では、特に、発達障がいのある幼児・児童生徒の理解と対応を研修のねらいとして、県内6地区で「発達障がいの教育Ⅰ 通常の学級における発達障がいの理解と対応」の講座を実施し、60名の受講がありました。研修講座の受講者は、表1のとおりです。

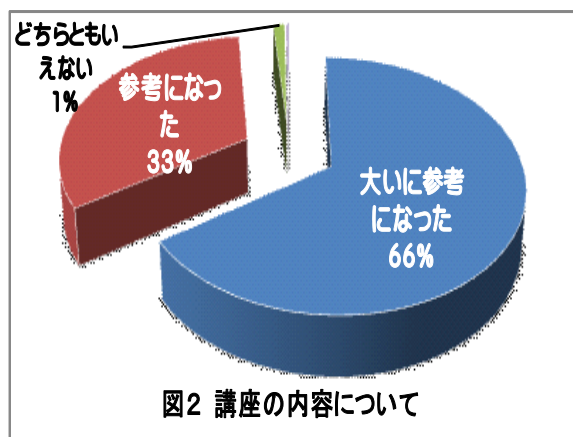
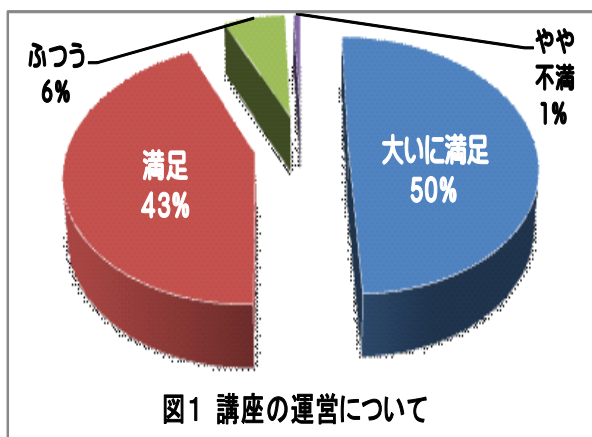
また、特別支援教育に関わる教職員が、教育実践上の課題を自主的に解決するための研修として、自主研修講座6講座を土曜日や長期休業中に開講しました。県内各地より121名の受講申し込みがありました。

基本研修					職能研修	専門研修	受講者総数	
初任研	45名	経験Ⅰ	26名	経験Ⅱ	23名	559名	439名	1614名
※自主研修講座 121名								

表1 平成25年度本センター研修講座受講者数

受講者へのアンケート（5段階評価）からは、

専門研修講座の運営については、大いに満足が50%、満足が43%、ふつうが6%、やや不満が1%でした（図1）。研修内容については、大いに参考になったは66%、参考になったは33%、どちらともいえないは1%でした（図2）。



## 公開講座から

今年度の公開講座は5講座で県内各地から77名の参加者がありました。内容と講師については、以下のとおりです。

1	筑波大学大学院 教授 安藤 隆男氏	授業に生かす授業の評価
2	岩手大学 教授 名古屋 恒彦氏	子ども主体の授業づくり
3	国立特別支援教育総合研究所 総括研究員 梅田 真理氏	通級指導教室の役割と通常の学級との連携の在り方
4	東京大学先端技術研究センター 准教授 近藤 武夫氏	発達障がい児のためのテクノロジーを利用した学習支援と合理的配慮
5	山形大学 教授 宮崎 昭氏	自閉症スペクトラムの理解と対応



専門研修講座  
「子どもを支える保護者との連携」



専門研修講座「インクルーシブ教育システムにおける  
合理的配慮—個に対応したICTの活用—」



## 編集後記

教育や福祉の分野において「共生社会」という言葉を聞く機会が多くなりました。ここでいう「共生」とは、障がいのある人と障がいのない人が共に生きていく社会という意味でとらえることができます。しかし、このようなところにとどまらず、すべての人が心豊かに生きることができる、やさしさのある社会を目指すことが大切なのではないかと思います。

さて、今年度は、「障害者の権利に関する条約」への批准や学校教育法施行令の一部改正など、障害のある人に対する権利を実現するための理念や制度が大きく変化した一年でもありました。このようなことから、帝京科学大学教授の滝坂信一先生に特別寄稿をお願いいたしました。滝坂先生は福島市のご出身で、本県の特別支援教育推進にあたって、日頃より、スーパーバイザーとして貴重なご意見をいただいております。「共生社会とインクルーシブ教育システム」をキーワードに、国連などの動きや、これまでの国内の取組と「共生社会」について、わかりやすく解説いただきました。

また、特集として、福島県総合療育センター耳鼻咽喉科部長の鈴木雪恵先生に、県内の聴覚障がい児の中学校通常学級における学習環境について報告をいただきました。これは、昨年度、福島県立聾学校、福島県総合療育センター、福島県立医科大学、福島県養護教育センターが連携して実施した「きこえに課題のある児童生徒の学習環境等実態調査」の結果を、医師としてのお立場から考察していただいております。今後、子どもたちの支援を進めるうえで大変参考になる事柄がたくさんあります。

養護教育センターの事業内容は、教育相談、教員研修、調査研究、資料収集と支援資料の作成などが主な業務内容になっておりますが、今年度も関係する皆様の御理解と御協力により、当初の計画どおり事業を行うことができました。ここに関係者の皆様に心より感謝を申し上げます。

(片寄)

## 所報 特別支援教育 第66号

発行所 福島県養護教育センター  
<http://www.special-center.fks.ed.jp>

〒963-8041  
福島県郡山市富田町字上ノ台4-1

編集発行人 眞部 知子  
発行/印刷 平成26年3月31日

Tel 024-952-6497  
fax 024-952-6599