

インクルーシブ教育における教育課程ならびに 指導法の現代的課題

— 通常学級, 通級指導教室, 特別支援学級での支援を中心に —

宮寺千恵 石田祥代 細川かおり
北島善夫 真鍋 健

千葉大学教育学部

Contemporary research on educational curriculum and teaching method in inclusive education

— On support for students with disabilities in regular schools —

MIYADERA Chie ISHIDA Sachiyo HOSOKAWA Kaori
KITAJIMA Yoshio MANABE Ken
Faculty of Education, Chiba University

本邦では現在, ①特別な支援を必要とする子どもへの就学前から学齢期, 社会参加までの切れ目ない支援体制整備, ②特別支援教育専門家等配置, ③特別支援教育体制整備の推進の3つの柱からなるインクルーシブ教育システム推進事業が展開されている。そのようななか, 発達障害の児童及び生徒に対する支援体制の構築を目指し, 重点的に支援が拡大されている。本稿では, 発達障害の児童及び生徒に焦点を当てて, インクルーシブ教育の視点から, 通常学級, 通級指導教室, 特別支援学級における教育課程と指導方法の取り組みと課題について整理を試みた。それぞれの場に応じた教員の専門性, 高等学校を含めた連続的な学びの場としての支援体制の在り方, 学校内で教員をサポートする校内委員会の役割, 交流および共同学習の進め方等が課題として挙げられた。

キーワード: 発達障害の児童生徒 (children with developmental disabilities)
インクルーシブ教育 (inclusive education) 通常学級 (regular classes)
通級指導教室 (taking special classes for handicapped students)
特別支援学級 (special class for handicapped children)

I. はじめに

特殊教育から特別支援教育への転換から今年で10年, そして3年前の『障害者の権利に関する条約』の批准(2014年)を受けて, インクルーシブ教育に関するシステム構築の充実に向けての取り組みがなされるなど, 特別支援教育を取り巻く社会は変化を続けている。

就学前から就労に至るまで, 将来にわたって子どもの個々の教育的ニーズに応じた支援がますます重要視されている。このような社会的趨勢において, 近年では特別支援学校以外に教育の場を求めるケースが増えてきた。

インクルーシブ教育において, 2012年の中央教育審議会初等中等教育分科会の報告によると, 共生社会の形成に向けた取り組みが必要であり, 個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して, 自立と社会参加を見据えて, 個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多様な仕組みの整備が重要である。そして, 「小・中学校における通常の学級, 通級による指導, 特別支援学級, 特別支援学校と連続性のある多様な学びの場を用意しておくことが必要である」とされている。

本稿では, 教育的ニーズの必要な発達障害の児童及び生徒に焦点を当てて, インクルーシブ教育においてどのような支援体制が必要であるのかについて論じることを目的とした。はじめに, インクルーシブ教育について概説し, インクルーシブ教育の視点から, 通常学級, 通級指導教室, 特別支援学級における教育課程と指導方法について整理し, 今後のインクルーシブ教育での指導の在り方について検討する。

II. インクルーシブ教育とは

文部科学省(2012)は, 2006年に国連総会によって採択され2014年に我が国が批准した『障害者の権利に関する条約』第24条「インクルーシブ教育システムⁱ⁾ (inclusive education system) とは, 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能力等を可能な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 general education systemⁱⁱ⁾ 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

連絡先著者: 宮寺千恵 miyadera@faculty.chiba-u.jp

要とされている」を示し、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提言している。

インクルーシブ教育の理念が国際的に拡大したのは、周知の通り、1994年にユネスコがスペインの大学街であるサラマンカで採択した「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明ならびに行動の枠組み (Salamanca Statement on principles, Policy and Practice in Special Needs Education and a Framework for Action)」によってである。同声明は、「このインクルーシブ志向をもつ通常の学校こそ、差別的態度と戦い、すべての人を喜んで受け入れる地域社会をつくり上げ、インクルーシブ社会を築き上げ、万人のための教育を達成する最も効果的な手段であり、さらにそれらは、大多数の子どもたちに効果的な教育を提供し、全教育システムの効率を高め、ついには費用対効果の高いものとする」と宣言し、「個人差もしくは個別の困難さがあるうと、すべての子どもたちを含めることを可能にするよう教育システムを改善することに、高度の政治的・予算的優先性を与えること」や「競合する理由がないかぎり、通常の学校内にすべての子どもたちを受け入れるという、インクルーシブ教育の原則を法的問題もしくは政治的問題として取り上げること」を各国政府に要求した。

日本においても、国際的動向を反映し、1990年代以降インクルーシブ教育の理念が注目を浴び、各自治体および各学校で多くの取り組みが進められてきた。そのなかで、インクルーシブ教育システムを構築するために研修ガイドや配慮・指導事例等が作成され、障害に対する理解のためにマニュアルやガイドブックも数多く作成されてきている。中村 (2011) はインクルーシブ教育と特別支援教育の比較をし、表1のように整理しているが、通常教育との関係において、インクルーシブ教育の特徴として「特殊教育との一元化を指向」を挙げている。そして、現在は、①特別な支援を必要とする子どもへの就学前から学齢期、社会参加までの切れ目ない支援体制整備、②特別支援教育専門家等配置、③特別支援教育体制整備の

推進の3つの柱からなるインクルーシブ教育システム推進事業が展開されているところであり、これらのうち「発達障害の可能性のある児童生徒に対する支援事業」においては、2016年度よりも予算を増額しⁱⁱⁱ⁾、重点的に支援を拡大しているところである (文部科学省, 2017)。

しかしながら、その一方で、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の数は近年増加傾向にあり、通常学級において発達障害の可能性のある特別な支援が必要な児童生徒は6.5%在籍していると推定されている。このような中、発達障害からのいじめや不登校等、学年が上がるにつれて複雑化する問題 (三嶋・武内, 2017; 西村・江田, 2017)、保護者が仕事などで送迎ができないため通級による指導を断念せざるを得ない児童生徒の問題 (大塚・大川・清水・石川, 2017)、支援が必要な児童生徒が通常学級に在籍する場合の学習面以外の活動における支援・配慮の求めづらさ (石塚, 2016) 等が示唆されており、発達障害の児童生徒へのさらなる支援、教育課程や指導法への配慮が求められているところである。次章では、発達障害の児童生徒について概説し、さらに、インクルーシブ教育の視点から、通常学級、通級指導教室、特別支援学級の別に教育課程と指導方法の取り組みと課題について整理を試みる。

Ⅲ. 発達障害の児童生徒について

発達障害とは、脳機能に何らかの不全があると推測される症状が発達期に顕在化する障害の総称であり、それらの症状は認知面、学習面、行動面、対人関係面、運動面など様々な面に表れる。杉山 (2007) は発達障害について「子どもの発達の途上において、何らかの理由により、発達の特定の領域に、社会的な適応上の問題を引き起こす可能性がある凹凸を生じたもの」と定義しており、発達障害特有の困難さを凹凸と表現している。また、発達障害者支援法 (2004) では、発達障害を「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」と

表1 インクルーシブ教育と特別支援教育 (出典: 中村, 2011. p.42)

	インクルーシブ教育	特別支援教育
時期	1990年代～	1990年代末
目的	差別の解消 = 社会的地位の向上	自立や社会への完全参加
改革性	教育・学校・社会改革	不登校やいじめの軽減
通常教育との関係	特殊教育との一元化を指向	発達障害では通常教育へ。二元性は維持
特殊教育との関係	批判・克服 (分離は隔離, 格差を恒常化)	ほぼ継承
教育の場	通常教育へ	通常教育内と分離の二極化
対象	障害に限定せず。さまざまなマイノリティを前提	障害範囲は拡大しつつ障害に限定
専門家との関係	批判	変化なし
経費問題	経費のわりに効果は低い	変化なし
当事者との関係	サービス決定過程に関与, 高校以降では本人	意思の聴取, 保護者が代行
地方の位置	国・州は基準, 具体化は学校区	国が基準, 地方教育委員会

定義している。本項では、主な発達障害として、知的な遅れのない自閉スペクトラム症（ASD）、注意欠如・多動症（ADHD）、限局性学習症を、そしてこれらの障害の併存について取り上げる。

ASDは、対人関係の築きにくさを含む社会性の障害、言語的および非言語的コミュニケーションの困難さ、こだわり行動、そして感覚の過敏さや鈍感さを特徴とする。知的な遅れのないASDは通常学級に在籍し、支援の内容に応じては通級指導教室に通っていることが多い。社会性の障害として、他者の感情の読み取りが苦手であること、共感性に乏しいことなど他者との情緒的なやりとりの難しさが中核症状である。また、抑揚のない平板な話し方であったり、字義通りに受け取ってしまったり、場面に応じた言葉の利用ができないなどの語用論的特徴があったりと言語面における特異性が著しい。自分のルールや予定に固執して集団行動に適応できないことがある、興味や関心の幅が非常に狭く、特定のものや出来事、記憶に固執するといったこだわりも見られる。このように、ASDには言語能力や対人面での関係発達における発達不全や情報入力への偏りがある。そのため、学校において、ASD児童生徒には言語面やコミュニケーション面の障害を基盤とした、友だち関係のトラブル、学習の仕方による混乱が多くみられる。そのため、小学校から高等学校にわたり、主に対人関係面における支援、そして個人に合った学習の仕方について支援を行うことが重要である。

ADHDは、注意力の欠如、多動性―衝動性を中核症状とする。前者については、集中力を持続したり、自分の興味のない課題（宿題など）について精神的努力を払って取り組んだりすることが難しく、気が散りやすい、話を聞かずにぼーっとしてしまうなどの様子が見られる。また、忘れ物やなくし物が多く、これらの症状は学童期を過ぎて大人になっても続くことが多い。後者については、しゃべりすぎる、授業中に離席があったり、手足をそわそわ動かしたり、もぞもぞしたりするなどの様子が見られ、全体的に落ち着きがない。また、だしぬけに質問に答える、友だちのゲームに口を出すなど衝動的である。就学前の集団行動場面でADHDが疑われる場合もあるが、小学校に入学した後、ルールに基づいた集団生活が始まると彼ら／彼女らの行動特徴が顕著になる。例えば、衝動的で落ち着きのない行動があることで、質問には挙手をしてから答えることや、授業中不必要に歩き回らないといった約束事が守られないことが多く見られる。また、注意力の問題があることで、集中して課題に取り組めない、授業中に先生の指示を聞いていない、教室内外のちょっとした刺激で注意が逸れてしまうなど、勉強を継続することが難しくなる。

限局性学習症は、一般的な知的水準に遅れはないものの、読み、書き、算数の習得に関して困難を示す。読み、書き、算数に関して、子どもの年齢で期待される水準に至らず、これらが本人の意欲や環境等の要因によるものではないことが特徴である。読みの困難については、小学校に入学後、ひらがなの読みが非常にたどどしく流暢性に欠けること、音読に時間がかかりすぎることから気づかれることが多い。文字と音の対応が困難であるため、文字を見て音を想起することに時間がかかる、単語

をひとまとまりの意味のあるものとして捉えることができないなどの症状が見られる。また、拗音や長音、拗長音などの特殊音節でのつまずきも多い。書きの困難については、正しく書き写すことができない、ノートのマスからはみ出してしまう、なかなか覚えられない、文字の形態が似ている文字をよく間違える、鏡文字になるなど方向を間違える、線や点が多かったり少なかったりするなどの特徴が認められる。日本において、読字障害の出現頻度は、ひらがなが約0.2%、漢字が6.9%であり、書字障害の出現頻度はひらがなが1.6%、漢字が6.1%と報告されている（Uno, Wydell, Haruhara, Kaneko, & Shinya, 2009）。算数に関する困難については、計算障害、算数的推論の障害、図形問題や量の理解に関する算数能力の障害などが挙げられる（稲垣他, 2010）。このうち、国語の成績に問題は無いものの算数に特化して理解が困難である状態を算数障害という。このように、限局性学習症の児童は小学校の通常学級に入学した後に、学習場面でのつまずきとして困難さが周囲に気付かれることが多い。さらに、小学校高学年から中学校に入学後以降、英語に対する読み書き障害も含まれることになり、読み書きに困難を示す児童生徒は年齢が上がるにつれて増えると言える。

上記では、主な3つの発達障害を取り上げたが、発達障害はスペクトラム（連続体）であるため、複数の発達障害を併せ持つことが多い。ASDとADHDの併存率は高く、ASD児のおよそ7割がADHDの症状を満たす（Yoshida & Uchiyama, 2004；西村・橋本・宮崎・森・黒田, 2005）。西村ら（2005）によると、ASDとADHDを併存している児童の多くが、ASDの特徴に比べて多動や衝動性などのADHDにおける行動面の特徴を顕著に有しており、家庭や学校での問題に発展しやすいことが示されている。また、ADHDと限局性学習症の併存も多く、ADHD児のおよそ半数が限局性学習症を併せ持つっており、中でも書字障害との併存率が高い（DuPaul, Gormley, & Laracy, 2013）。このような場合はADHDで見られる行動面の症状のみならず、学習面における困難さにも目を向ける必要がある。

IV. 発達障害の児童生徒をとりまく教育課程と指導法

1. 通常学級

(1) 教育課程に関わる諸課題

平成20年～21年に小・中・高等学校学習指導要領の改訂がなされたが、特別支援教育におけるポイントは、①学校全体で特別支援教育に取り組むための校内支援体制の整備、②一人ひとりの実態等に応じた指導の充実、③交流及び共同学習の推進であった。これらの改訂を踏まえ、通常学級に在籍する発達障害の児童生徒を対象とした教育課程の課題を以下に挙げる。

1) 校内支援体制

学校では、特別な教育的ニーズを有する児童生徒の支援の在り方を学校全体で支援する取り組みがなされており、例えば、特別支援教育コーディネーターの位置づけや校内委員会の開催等が挙げられる。校内の整備状況に関して、文部科学省の報告によると、2014年度までに8割以上の学校に校内委員会が設置されており、特別支

援教育コーディネーターの指名も8割以上に上っている。学校別にみると、校内委員会は小学校の99%で設置されている一方で、高等学校での設置率は85.6%である。また、特別支援教育コーディネーターに関しては、小学校の99.3%で指名されているものの高等学校では83.8%となっている。高等学校について焦点を当てると、発達障害の生徒における高等学校の推計在籍率は全日制課程で1.8%、定時制課程で14.1%、通信制課程で15.7%となっている（特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ，2009）。しかしながら、高橋・定久・北川・實村（2013）の高等学校に対する調査によると、校内委員会が機能しているという回答は5割以下にとどまっており、これは全日制、定時制、通信制のどの課程でも共通の回答であった。高等学校での特別支援教育についての取り組みも増えてきているが、小中学校に比べると校内支援体制に関する実施率が低いことが課題である。

2) 交流及び共同学習

様々な形態での交流及び共同学習がなされてきているが、通常学級と特別支援学級間の交流学習に関しては、両者から打ち合わせの不足が課題として挙げられた。また、通常学級担任からは特別支援学級の子どもの支援の方法が分からない、特別支援学級担任からは児童間でトラブルがあるという課題も挙げられており、日程や内容だけではなく子どもの情報を含めた連携が課題となっている（遠藤・佐藤，2012）。さらに一歩進めると、「交流及び共同学習」と「インクルーシブ教育」とは相いれない理念であるのではないかという議論もある（例えば、障害者権利条約批准・インクルーシブ教育推進ネットワーク，2010）。特別支援学級の児童生徒の交流及び共同学習の活動内容が、通常学級の教育課程と同じ教科指導であり、評価基準も同じであること、さらに障害のある児童生徒の個別的教育支援計画にそった教育活動であるならインクルーシブな教育形態と考える可能性が生じる（藤本他，2008）。実施に関する具体的な手順や連携の仕方を改善する課題に加えて、インクルーシブ教育の考え方との兼ね合いについても検討する必要がある。

3) 指導形態

多くの場合、通常学級の教育課程と特別支援学級等での教育課程は異なる。通常学級に在籍している児童生徒が、国語や算数など必要に応じて特別支援学級に行き、個別的な指導を受けるといった指導形態が行われており、指導の効果を上げている。しかしながら、これらについての教育課程上の整理はなされていないのが現状である。

(2) 指導の方法に関わる諸課題

現状においては、通常学級において、発達障害の児童生徒に対して、個別的に特別な指導がなされることは少ない。教員による適切な配慮、学習内容の習熟度に応じた指導の工夫、ティーム・ティーチングの活用、指導員の配置などによって対応されている。教員による配慮としては、まず学級全体への支援を行い、その上で教育的ニーズを必要とする発達障害の児童生徒に対して通常学級内でできる限りの個別的な支援を行うことである。これらは、インクルーシブ教育システム構築における報告（2012）において、基礎的な環境整備を行った上で、そ

れを基盤として対象の児童生徒に対して合理的配慮を行うという支援手順として示されている。本項では、通常学級における指導の方法に関わる諸課題を示す。

1) 学級づくりに関する課題

通常の学級における特別支援教育を推進していくに当たっては、授業づくりや学級づくりが基盤になる（笹森他，2010）と述べられるなど、通常学級における発達障害の児童生徒への支援として、ニーズに応じた個別的な配慮や支援に加えて、学級が落ち着いて学習できる環境にあることが重要視されている。落ち着いた学級づくりには教師と児童生徒間、児童生徒間の関係性が良好であることが前提に挙げられ、担任教師、発達障害の児童生徒と周囲の児童生徒、保護者、教師同士というそれぞれの関係を構造的に捉える視点が重要であることが示された（馬場・山下・堀井・竹原，2013）。そうはいうものの、指導経験の浅い教員のおよそ9割が発達障害の児童生徒の学習内容の理解や習得、学習中の態度、周囲の児童生徒とのトラブルに関して悩みを抱えている状況である（馬場ら，2013）。これらのことから、通常学級の担任には関係づくりを踏まえた学級づくりに関する助言や支援が必要であるといえる。

2) 個別の支援に関する課題

文部科学省による調査（2012）において、発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒は6.5%であると推定され、そのうちおよそ18.4%の児童生徒が校内委員会において特別な教育的支援が必要と判断されていた。校内委員会で支援の必要性があると判断された児童生徒においても、授業時間以外の個別の配慮・支援が行われているのが半数以下であり、学級全体に向けた支援を重視していることが伺われる。とはいえ、学級全体に対する支援や配慮よりも、個別に対して行われる支援や配慮の方が、子どもたちに対する効果的な支援となりうることを報告している研究（Baker & Zigmond, 1990）もある。通常学級内で子どもの個別の教育的ニーズを判断し、実際に個別的に支援を行うかどうかについては、担任教師の理解やスキルに関わる部分が大きいため、個別の対応を可能にする人員の配置が必要である。通常学級の担任教師だけでなく、担任教師をサポートできるような校内全体における支援体制の構築が重要になる。

3) 子どもたちへの配慮の実施可能性に関して

通常学級において、子どもたちが個別に抱える学習面等の教育的ニーズに応じた支援の必要性は理解していても、学級担任の48%はそのような配慮や支援を行うことの負担がきわめて大きいと感じている（渥美，2003）。小学校の学級担任を対象とした調査（玉木・海津・佐藤・小林，2007）によると、学級担任は、賞賛や注意喚起などにより活動への動機づけを高める工夫、視覚的あるいは言語的手がかりの工夫、活動の事前準備や予告、テストの読み上げや時間の調整など、学級全体に対して行うことができる、あるいは多くの準備時間を必要としない配慮についてはより実施しやすいと感じている。反対に、読み書きの学習方略や教材の工夫、ITを活用したり、個別あるいは少人数の指導時間を設定したりするなどの指導形態の工夫、電子機器の利用など、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配慮は実施が困難であると感じている。学級担任にとって実施しやすく、発達障害の児童生徒に対する効果的な配慮について検討する必要がある。

2. 通級指導教室

(1) 教育課程に関わる諸課題

発達障害の児童生徒を対象とした通級指導教室の教育課程に関わる課題を4点挙げ、問題の所在を指摘する。(言語の通級指導教室については、障害種が異なるために課題が異なるので、本項では扱わない。)

1) 通級指導教室の利用：就学相談と関わって

課程編成の前提として、通級利用児童生徒の選定が一つの課題である。いかなる基準で、いかなる経過(手続き)で決定するのか、また、いかなる基準で利用を終了するのかに関して、明確な基準はない。そのため、各地域(市区町村の教育委員会)で利用児童生徒の実態が異なる現状がある。就学相談と関わって、地域の実情に即した対象の選定は大きな課題である(北島, 2017)。

2) 指導形態

指導形態は個別指導と小集団(グループ)指導の大きく2つに分けられる。一方のみ、両者の併用が主としてなされる(文科省, 2007)。さらに、校内通級児あるいは巡回指導の場合、在籍学級での学習支援も指導形態に含まれる。課程編成上、どのような指導形態をとるかは重要である。目標に応じた効果的な指導形態の選択が課題となる。小集団指導ができる人員の配置も課題となろう。

3) 教育課程や指導計画の立案

重要課題として、①実態把握、②指導目標の決定、③指導内容・方法の選定、④指導時間の設定、⑤指導の評価が挙げられた(大城他, 2012)。調査結果では、小中学校の両者で、①から⑤の順で重要度が示された。いずれも、担当教師の高い専門性が求められ、その意味では研修制度や人材育成と大きく関わる課題ともいえる。

これらの5点と大きく関連する個別の教育支援計画・指導計画の策定・作成については、通級独自の問題として在籍校との連携が挙げられる。連携・協力を促すツールとして機能する計画とするための様式や作成方法が課題である。

4) 高等学校での通級指導教室

高等学校では2018(平成30)年度から通級指導が開始される。「特別支援教育部会における審議の取りまとめ(文部科学省教育課程課・幼児教育課編, 2017)」では「通級による指導の目標・内容は、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・努力するための指導であって、特別支援学校の自立活動に相当するものである(『2. (4)高等学校』より抜粋)」と述べられた。通常教育にはあまりなじみのない「自立活動」の視点をもつことが重要となる。高等学校で通級指導教室を開設するには、単位認定や進級等の多くの課題が指摘されている。

5) その他

接続・移行支援(キャリア教育・進路指導)や保護者を含む関係諸機関との連携・協力など、通級指導教室が独自に抱える諸課題が挙げられる。

(2) 指導方法に関わる諸課題

通級指導教室での指導は、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とする「自立活動」が中心となるが、特に必要があるときは「各教科の補充指導」も行うことができる(国立特別支援教育総合研究所, 2011)。また、先項で示されたように、指導の形態は個別指導、小集団(グループ)指導など障害特性や指導目的に応じて様々である。このように、通級指導教室では個々の教育的ニーズに応じて、課題の設定から実際の指導や評価まで担当者の専門性が大きく関わることが特徴である。本項では、このような通級指導教室の指導方法に関わる課題を挙げる。

1) 教科の補充指導に関する課題

指導内容について、小学校では「自立活動及び教科の補充指導」による指導が半数以上であり、次いで「自立活動のみ」が3割以上と続いた。中学校では前者が7割以上であり、この傾向が顕著であった(大城他, 2012)。学習面の遅れやつまづきを示す発達障害の児童生徒にとって、基本的な教科に関して個別のニーズに応じて指導を受けることは必要不可欠である。教科の補充を受ける多くの児童生徒は、通級指導教室における限られた指導時間の中で、読み書きの指導に取り組んだり、算数の解き方を学んだりして、他の教科学習の基盤となるスキルを学んでいる。このような教科の補充指導を実施する上での課題は、時数が足りない、内容の理解まで至らないことが多い、特に中学校では担当者の保有免許以外の教科の指導が難しい、評価のあり方が難しいなどが挙げられる(大城他, 2012)。

2) 在籍する学級や学校との連携

通級指導教室で子どもたちにとって効果的な指導を行う上で、在籍する学級や学校との連携が重要である。教科の補充指導を実施するにあたり進度や学習内容の調整をすること、通級指導教室で効果的であった指導方法を通常学級で活用すること、通常学級での学習上及び行動面の課題を通級指導教室で取り組むこと、などの互いの状況を共有し合う必要がある。連携のためには、互いの様子を連絡帳や電話で報告し合う、通級指導教室の担任が通常学級での授業を参観する、担任との連絡会を開催するなどの方法が挙げられ(北島他, 2015)、通級指導教室の担当教員が重要視する点である。連携における課題としては、自校通級と他校通級という通級の形態による課題が大きい(相原・武田, 2011)。自校通級では学級担任と通級指導教室の担当教員は同じ校内にいるために情報交換もしやすく、授業も参観しやすい。一方で、他校通級では、時間的な問題が大きくお互いが直接情報のやりとりが難しいのが現状である。また、通級指導教室の担当教員が複数でない場合も多いため、時間的な余裕がなく、授業参観が難しいことも関連する。このような連携の難しさも今後の通級指導の在り方を検討する上で重要な課題である。

3) 中学校での通級指導

全国的に小・中学校の通級指導教室の設置は増加しており、通級による指導を受ける児童生徒数も増加しているが、小学校に比べて中学校での設置数は圧倒的に少ない。中学生で通級による指導を受ける生徒が減少する要

因として、他の学校に通級することの物理的な困難さ、通常授業を抜けることへの抵抗感、教育相談室やスクールカウンセラー等による対応がなされていること、本人や保護者のニーズの減少、中学校での通級による指導への理解不足が挙げられている（永妻，2015）。中学校に対して通級指導に関する理解を深めてもらうとともに、学校の通常授業の時間外に通級できるようにするなど、時間設定に関する課題がある。

4) 高等学校での通級指導

30年度から開始される通級指導においては、中学校で示された課題と同様の課題が考えられる。高等学校での通級指導は主に自立活動になるが、これらの重要性を通常学校の教員に理解してもらう必要がある。また、永妻（2015）は、高等学校においては特に社会参加を視野に入れて、自分の困難さをカバーする方策（ICTの活用等）を学習することが望ましいとした。つまり、自立活動を中心とした通級での指導によって、自分の弱点や困難な点を克服したりカバーしたりするスキルを学習し、今後の就職を含んだ将来の社会生活を豊かにするためのスキルを身に付けることが目標となるのである。

3. 特別支援学級

特別支援学級の設置やその学級運営の在り方については、学校教育法第81条（特別支援学級）や学校教育法施行規則第137条（特別支援学級の設置区分）を根拠として、その運営や日々の指導が展開されている。学級経営上の基本方針として、例えば大分県教育委員会（2014）は「特別支援学級の教育を学校教育の中核として位置づけること」「一人一人の障がいの状態、発達の段階等に応じた教育課程の編成に努めること」「関連機関との連携を図ること」「適正な就学指導を弾力的に実施すること」などを挙げている。ただし、地域の学校内での組織集団の一員として、学級担任が専門的対応を行っていくうえで、特別支援学校やいわゆる小学校通常学級担任とは異なる専門性が求められ、特有な課題も多い。以下、教育課程ならびに指導法に関わる課題を挙げる。

(1) 指導内容や指導形態の選定

特別支援学級において、同一の学習内容を学級全体に教えるということは稀あり、むしろ発達や行動面の特性が大きく、あるいは学年すら異なる児童・生徒に対して、「個」に即した教育課程と指導内容をそれぞれ編成していくことが求められる。原則的に、学校教育法が定める小学校や中学校の目的及び目標とのつながりも持たせなければいけない中で、①学習指導要領上の幅広い内容を整理し、様々な特性・段階の児童・生徒に適用しなければいけない点、また②場合によっては各教科などを合わせて、生活単元学習や作業学習を展開したり、下学年の教科の目標・内容に変えなければいけない点など、求められる配慮は多い（川合，2016）。一方、校内組織において、こうした教育課程の編成等の責任主体はほぼ「学級担任」となっている現状もある。このことが教員の負担増加や孤立の問題につながっているという指摘もある（佐藤・浦野，2017）。

(2) 交流及び共同学習

インクルーシブ教育システムの構築の中で連続性のあ

る多様な学びの場を用意することが求められている。特別支援学級に在籍する児童生徒は実態が多様であり、小中学校内に設置されているために共に学ぶことができる交流及び共同学習を日常的に行うことが可能である（大西，2015）。そのような点からは交流及び共同学習において児童・生徒の実態にあわせて複数の場を用いることができるともいえよう。新しい小学校学習指導要領においても共同及び共同学習の機会を設け、共に尊重しながら協働して生活していく態度を育むことが求められている。

交流及び共同学習は児童が交流学級に行く形態が多く生活、音楽、体育などの実技科目や、給食、行事、集会が多い（星野・佐藤，2011）。共同学習においては、教科等のねらいを達成することが求められており（川合・野崎，2014）、ねらいを含めていかに計画をたてるか、いかに交流学級の担任と共通理解していくか、その方法が工夫され積み重ねられる必要がある。こうした試みの報告もされており福岡（2015）、向・小嶋（2016）は、交流及び共同学習にあたっての交流教育計画書の提案やこれらを用いて担任同士の共通理解が図れた実践事例を報告している。また通常の学級で行われる教科の目標をどのように設定し授業を作っていくかなどの検討もなされているが（例えば、加藤・渡邊・金子，2015）、今後実践を積み重ねていくことが求められる。

特別支援学級に招く交流及び共同学習（星野・佐藤，2011）は、特別支援学級での授業に他の学級の児童を招いて行う交流である。例えば、生活単元学習でお祭り広場を作ろうといった単元を組み、単元の最後に通常の学級の生徒を招き共に活動するといった形態の交流及び共同学習である。これは特別支援学級の教育課程にそって特別支援学級側がねらいや方法を決定することができるという長所がある。

交流及び共同学習の実施にあたっては、特別支援学級担任と交流学級担任との打ち合わせの時間の確保や交流学級の担任同士のみならず学校全体での共通理解が必要である。どのようにこれらを行っていくかは、既存の資源を利用しつつ、校内での組織的な取り組みの工夫も求められるであろう。今後は共同学習と児童生徒の個々のニーズに応じた特別支援学級での教育とをどのように設けて教育目標を達成していくのか、学級に在籍する児童が一人ひとり異なるなか、ますます考えられる必要がある。

(3) 学級内交流の視点から見た学級経営

特別支援教育の推進に伴って、特別支援学級の学級数と在籍児童生徒数も増加を続けている。2017（平成28）年の統計では、小学校の特別支援学級は1学級平均4.1人（知的障害）、4.3人（自閉症・情緒障害）、1.6人（肢体不自由）、中学校の特別支援学級は1学級平均4.0人（知的障害）、3.8人（自閉症・情緒障害）、1.4人（肢体不自由）となっている（文部科学省，2017）。ただし、この値は平均であり、「場」に依存しない教育の実現に向けて、「たとえ児童・生徒がごく少数でも新設を認める」というスタンスから、1名ないし2名程度の在籍数の学級もあるだろう。あるいは、特に都市部では、こうした平均を超えて学級内の定員が完全に満たされているところがあると推察する。前者の場合には、生活を共に

する他児の少なさ(あるいは担任との強すぎるつながり)という点で人的・社会的環境の側面に制約があるということであり、他方、後者の場合には過密化している学級にて、行動面の問題を抱えがちな児童・生徒同士でのトラブル増加のリスクが考えられる。

特別支援学級も社会的相互作用が生まれるユニークな舞台である。交流及び共同学習での障害のない児童生徒との育ちあいだけでなく、既存の特別支援学級内の関係性やそこでの育ちあいのプロセスをとらえる視点も必要なのではないかと考える。

(4) 小・中学校組織全体(校内支援体制)ならびに保護者との関係

2000年初頭の特種教育から特別支援教育への転換にあたっては、6～7%の発達障害の児童生徒を支えるために、かつて通常教育が抱えていた「一国一城」の問題、つまり「隣のクラスには口を出さない」という状況をいかに変えていくかがポイントとなっていた(干川, 2005; 肥後, 2008)。具体的には学校の中に「校内支援委員会」の分掌を位置づけ、そこを中心に組織的な視点から問題解決を図る考え方や方法が、広く学校現場に広がっていた。

他方、特別支援学級においては、先に記した教育内容や教育課程の編成の責任主体の件も含めて、そのほか実際の児童ならびに生徒への指導、あるいは保護者との関わりなどにおいて、「支援学級の先生はその専門の先生であるので」という理由から、校内組織上で孤立していることも少なくない。校内支援体制において特別支援学級をどう支えていくかという視点が求められるだろう。

(5) 教員の専門性への支援

文部科学省の調査では2014(平成26)年度特別支援学級の特別支援教育教諭の免許保有率は小学校で32.4%、中学校で26.4%である。したがって小・中学校においては十分な知識がなく特別支援学級の担任となり、教育課程の編成、個別の支援計画の作成、個別の教育計画の作成、学級運営に悩む場合も多いであろう。小・中学校では校内に相談する同僚等がないことが多いことから先にも述べたように孤立してしまうことも少なくない。特別支援学校との連携など外部との連携などの支援も考えられる必要があるだろう。

V. おわりに

通常学級においては、学級全体への指導と個別の支援とを両立させる方法についての模索が続いている。今後高等学級を含めたすべての学校種において、教員へのサポート体制を踏まえた、校内での支援体制の在り方に関する議論が必要になる。通級指導教室については、平成18年の文科省の通知により発達障害の児童生徒を対象とすることになってからまだ約10年と研究・実践の蓄積が少なく、指導法を含む教育課程全般について検討課題は多岐にわたると考えられる。特別支援学級では、校内で孤立しがちな学級担任へのサポートを前提に、指導内容や指導形態の選定、交流及び共同学習の展開、児童生徒の学級内交流の支援に関わる課題を述べた。今後においてもますます、インクルーシブ教育の視点に立ったそ

れぞれの立場における教育の在り方について議論することが必要になるだろう。

注

- i) 2007年の署名時における仮訳は、包含する教育制度、であった。
- ii) 署名時における仮訳は、教育制度一般、であった。
- iii) 平成28年度予算額100百万円、平成29年度201百万円。

引用文献

- 相原章子・武田 篤(2011) LD等を対象とする通級指導教室の現状と課題—学級担任との連携に視点をあてて—。秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 33, 67-77.
- 渥美義賢(2003) 通常の学級担任からみた特別支援教育—LD, ADHD, 高機能自閉症のある児童生徒の支援に向けて—。特別支援教育, 11, 58-61.
- 馬場 勝・山下勝幸・堀井美佐・竹原一典(2013) 通常学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒をとりまく学級づくりに関する研究。兵庫県立教育研修所研究紀要, 124, 1-10.
- Baker, J. M. & Zigmond, N. (1990) Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional Children*, 56, 515-526.
- DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Laracy, S. D. (2013) Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Journal of Learning Disabilities*, 46, 43-51.
- 遠藤恵美子・佐藤慎二(2012) 小学校における交流及び共同学習の現状と課題—A市の通常学級担任と特別支援学級担任への質問紙調査を通して—。植草学園短期大学研究紀要, 13, 59-64.
- 藤本裕人他(2008) プロジェクト研究成果報告書 小・中学校における障害のある子どもへの「教育支援体制に関する在り方」及び「交流及び共同学習」の推進に関する実際研究(平成16～19年度)「交流及び共同学習」の推進に関する実際研究。国立特別支援教育総合研究所。
- 福岡いつみ(2015) ねらいを明確にし、力を高め合う交流及び共同学習—小学校特別支援学級における事例—。特別支援教育, 58, 16-19.
- 肥後祥治(2008) 地域における特別支援教育体制の構築戦略の分析とその運用。情緒障害教育研究紀要, 27, 230-238.
- 干川 隆(2005) 通常の学級にいる気になる子への支援—校内支援体制と支援の可能性。明治図書。
- 星野謙一・佐藤慎二(2011) 特別支援学級における交流及び共同学習に関する実態調査—交流及び共同学習の形態に焦点を当てて—。植草学園短期大学紀要, 12, 85-89.
- 稲垣真澄他(2010) 特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドライン—わかりやすい診断手順と支援の実際—。診断と治療社。

- 石塚誠之 (2016) 学校教育において特別な配慮を要する児童に対する支援の実態と課題：保護者のニーズに関する調査研究から. 北翔大学教育文化学部研究紀要, 1, 1-14.
- 加藤悦子・渡邊千聡・金子道子 (2015) 通常学級と特別支援学級・通級指導教室の担当者の協働による連携：国語の授業作りと就学支援の試みを通して. 植草学園大学研究紀要, 7, 79-89.
- 川合紀宗 (2016) 第3章 幼稚園等・小学校・中学校・高等学校 (中等教育学校) における特別支援教育. 川合紀宗・若松昭彦・牟田口辰己 (編), 特別支援教育総論—インクルーシブ時代の理論と実践. 北大路出版, 77-81.
- 川合紀宗・野崎仁美 (2014) インクルーシブ教育システムの構築にむけた交流及び共同学習の課題と展望：今後の共同学習のあり方を中心に. 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第一部, 学習開発関連領域, 63, 125-134.
- 北島善夫 (2017) インクルーシブ教育を進めるために—合理的配慮と学習指導要領改訂のポイント—. 武田明典 (編著) 教師と学生が知っておくべき教育動向. 北樹出版, 69-75.
- 北島善夫他 (2015) 平成25・26年度「LD等通級指導教室の現状と課題 (教室調査)」結果と考察. 千葉市養護教育センター.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2011) 通級による指導. <http://www.nise.go.jp/cms/13,994,51,213.html> (平成29年10月22日閲覧)
- 三嶋香帆・武内珠美 (2017) 教育相談における幼稚園教諭・小学校教諭の事例理解と対応・支援に関する研究：教育相談実践事例の分析によるステップの生成とステップクリア度. 教育実践総合センター紀要, 34, 19-32.
- 文部科学省 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育のための特別支援教育の推進 (報告).
- 文部科学省 (2017) インクルーシブ教育システム推進事業.
- 文部科学省 (2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について (平成24年12月公表).
- 文部科学省 (2007) [改訂版]通級による指導の手引. 第一法規.
- 文部科学省教育課程課・幼児教育課編 (2017) 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について」全文. 別冊初等教育資料2月臨時増刊. 東洋館出版社.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2017) 特別支援教育資料 (平成28年度).
- 向 純子・小嶋由里子 (2016) いろいろな花が咲く. 特別支援教育研究, 705.
- 内閣府 (2016) 障害者の権利に関する条約.
- 中村満紀男 (2011) インクルーシブ教育に関する学術研究の成果と課題—日本が分離を選択した理由の源泉と意義に関する比較的検討. 筑波大学障害科学系研究交流セミナー「特別支援教育のめざすもの」講演概要.
- 永永恒男 (2015) 小・中学校における通級による指導の現状と課題. 高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議資料.
- 西村保津美・江田裕介 (2017) 発達障害の青年期における二次障害と学校におけるいじめや不登校の問題に関する考察. 学芸, 63, 53-57.
- 西村美緒・橋本俊顕・宮崎雅仁・森 健治・黒田泰弘 (2005) 高機能広汎性発達障害の併存症状に関する検討. 脳と発達, 37, 26-30.
- 大分県教育委員会 (2014) 特別支援学級及び通級指導教室経営の手引き (改訂版). 5-6.
- 大西孝志 (2015) 自立と社会参加を見据えた「連続性のある多様な学びの場」. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課. 特別支援教育, 58, 4-7.
- 大城正之他 (2012) 文科省科研費専門研究D「発達障害を対象とする通級指導教室における支援の充実に向けた実際研究」平成23年度研究成果報告書.
- 大塚 玲・大川純子・清水直子・石川 誠 (2017) 発達障害児を対象としたサテライト方式の通級による指導の取り組み. 静岡大学教育実践総合センター紀要, 26, 217-225.
- 佐藤雅彦・浦野 弘 (2017) 特別の教育課程を必要とする場合の教育課程編成の現状とそれが教員に与える負担—特別支援教育を対象とした既存の調査結果から—. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 39, 127-136.
- 笹森洋樹他 (2010) 小・中学校等における発達障害のある子どもへの教科教育等の支援に関する研究 (重点推進研究). 国立特別支援教育総合研究所.
- 杉山登志郎 (2007) 発達障害の子どもたち. 講談社現代新書.
- 障害者権利条約批准・インクルーシブ教育推進ネットワーク (2010). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298938.htm (2017.10.21閲覧)
- 高橋章二・定久照美・北川和美・實村達也 (2013) 高等学校における特別支援教育の観点からの指導・支援に関する研究. 岡山県総合教育センター研究紀要, 7, 1-26.
- 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—小学校学級担任の見解—. LD研究, 16, 62-72.
- 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ (2009) 高等学校における特別支援教育の推進について—高等学校ワーキング・グループ報告.
- Uno, A., Wydell, T. N., Haruhara, N., Kaneko, M., & Shinya, N. (2009) Relationship between reading/writing skills and cognitive abilities among Japanese primary-school children: Normal readers versus poor readers (dyslexics). *Reading and Writing*, 22, 755-789.
- Yoshida, Y. & Uchiyama, T. (2004) The clinical necessity for assessing attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) symptoms in children with high-functioning pervasive developmental disorder (PDD). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13, 307-314.