

学校教育の各現場で求められる特別支援教育の今日的な課題 —その1—

石田 祥代・北島 善夫・宮寺 千恵・真鍋 健

千葉大学・教育学部

Current topics on special needs education in regular school, special supports education school, and university for teacher training course

ISHIDA Sachiyo, KITAJIMA Yoshio, MIYADERA Chie, MANABE Ken

Faculty of Education, Chiba University

本稿では、通常学校、特別支援学校そして教員養成系大学という特別支援教育に関わるそれぞれの学校現場で抱える今日的な課題について論じた。通常学級においては、学級全体への支援の在り方に関する効果のさらなる立証が、通級指導教室においては、特別支援学級との機能の明確化、通級指導の対象となる児童の基礎集団となる通常学級の学級経営や集団作りが課題として取り上げられた。また、これら通常学校での課題としては、高等学校まで巻き込んだ情報の共有や連携の必要性が示された。特別支援学校を柱とした移行支援の在り方について、特別支援学校が受け手または送り手となる引継ぎや移行支援の研究は非常に少ないこと、就労移行を除く移行支援の議論は行われていないことが明らかになった。教員養成系大学での授業に関する課題として、精神障害の病理、支援の制度や在り方について学ぶ機会が十分ではないことが指摘できた。

キーワード：インクルーシブ教育 (inclusive education)、通常学級 (regular classes)、
通級指導教室の教育課程 (curriculum in taking special classes for handicapped students)
移行と学校適応 (transition and school adaptation) 体制づくり (creating a system)

I. はじめに

インクルーシブ教育システムの構築を目指すうえで、特別支援教育各機関はそれぞれの役割を担い、情報共有をはじめとする支援の連携し、機能的に支え合うことが必要である。

本稿では、特別支援教育に関して、学校教育の各現場で求められる課題について論じることを目的とする。通常学級、通級による指導、特別支援学校、そして特別支援教育に携わる教員の養成系大学といった特別支援に関わるそれぞれの教育現場での視点で今日的な課題を取り上げる。

II. 通常学校で求められる特別支援教育

1. 通常学級における支援の在り方

(1) 通常学級における支援体制とその課題

2012 (平成24) 年の「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)」(中央教育審議会初等中等教育分科会) では共生社会をめざし、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た指導を提供することが明記されている。インクルーシブ教育システムの構築に向けた必要要件は、障害のある児童生徒が通常学級での

教育制度から排除されないこと、基礎的環境整備、合理的配慮の三点である。

インクルーシブ教育においてはどのような場でも子どもの能力を最大限伸ばすことが目標であり、通常学級について考えると、すべての児童生徒 (以下、子ども) たちを対象とした支援の必要性を問われていることになる。通常学級での支援について、長澤 (2017) は三層モデルを提案している。三層モデルとは、すべての子どもを対象とした一次支援、一次支援で結果が出せなかった子どもを対象とした二次支援、そして二次支援で結果が出せなかった子どもを対象とした三次支援という三段階での支援モデルである。全体への支援、個別への対応、そして個々の特性に応じた専門的な対応での支援という流れであり、障害の有無ではなく、通常学級での授業への参加や活動、理解に関する困り感に応じて支援を変えることが特徴である。つまり、障害によらず、通常学級の中で支援をし、その効果に応じて介入の仕方を変えていながら、子どものニーズは何かを見きわめる手立てといえる。学級全体に向けた一次支援は通常学級の土台作りであり、一般的に通常学級の担任にとってももっとも取り組みやすい支援であるといえる。子どもたちのニーズを優先すべきであることは言うまでもないが、通常学級の担任の実行しやすさを考慮することも考えるべき重要な事柄である。

ところで、通常学級の担任は、学級内でのどのような支援内容を行いやすいと考えているのだろうか。玉木・

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

海津・佐藤・小林（2007）によると、通常学級の担任は、学級全体に対して行うことができる配慮は、個別への配慮に比べて実施しやすいと感じていることが報告された。つまり、実施しやすい配慮とは学級全体に対する指示や手がかりの提示、言葉かけや賞賛などである一方、個々人に応じた事前の準備やパソコン等の備品や設備を要するものは行にくいことが示された。さて、これらの支援の実施しやすさは、この10年の年月の中でどのように変化したのだろうか。2018（平成30）年、筆者らは玉木ら（2007）と同じ調査内容による質問紙調査を実施し、通常学級の担任が一般的に取り組みやすい支援内容について検討した。対象は通常学級の担任の経験がある小学校の教員であり、81名から回答を得た。通常学級の担任による実施しやすさの評定を得点化し（それを実施可能性得点とした）、得点が高いほど実施が容易であると考えられていることとした。回答データを先行研究の7つの因子に分類した結果、実施可能性得点が最も高かったのは、子どもたちの学校・学級でのルール作りの工夫や、学級での対人関係を営む上での動機づけに関わる工夫に関するものがあった。これは、適切な行動に対して子どもたちが分かるように賞賛したり、注意喚起の仕方を工夫したりすることで、学級での役割や活動に対する動機づけを高めることや適切な行動を促進することを目的とする支援であった。次いで、文具の工夫、視覚的ならびに言語的な手がかりの工夫と続いた。これら3つの因子に関しては、実施可能性得点が高く、個々の子どもたちの特性に応じて支援の手段については配慮がなされているものの、指示としては全体に対するものであり、その点で実施しやすい支援内容となることが考えられた。一方で、実施可能性得点が最も低かったのは、電子機器の利用であった。パソコンやテープレコーダーの使用、電子辞書の利用を認める等の支援内容であった。これは、備品を必要とし、通常学級という集団内では個別に行いづらい支援内容であった。今回の調査は回答者数が少ないため、限定的な結果となるが、2005（平成17）年に調査を実施した先行研究（玉木ら、2007）の結果と一致する結果となった。特別支援教育への転換がなされてからおよそ10年、そしてインクルーシブ教育システムの構築を掲げた報告から数年経つが、通常学級において、担任が子どもたちに対する支援の実施しやすさに関しては、あまり変化がないことが示唆された。例えば、担任とは別に補助的な役割を担う教員がいないことで少人数の指導場面を設定しにくい、TT（ティームティーチング）を活用した授業を計画することができない、電子黒板やパソコン等を用意できない、といった課題が今回の調査でも明らかになった。現状では、通常学級内での支援の実施の可能性を高めるような体制作りにおいて、特に財政面や人材の確保という面でなされていないことが示唆された。

文部科学省（2012）において「学習面または行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒を取り出して支援するだけでなく、それらの児童生徒も含めた学級全体に対する指導をどのように行うのかを考えていく必要がある」と言われているように、学級全体への支援の在り方を検討する必要がある。そこで、学級全体への支援、そし

て環境作りに関して提案されているのが授業のユニバーサルデザイン化である。通常学級のみならず、どの学校、どの学級においても子どもたちが過ごしやすい環境づくり、授業づくりを目指すものである。授業のユニバーサルデザインの詳細は、次節で述べる。

(2)授業のユニバーサルデザイン

授業のユニバーサルデザインとは、「発達障害がある子だけでなく、すべての子にとって参加しやすい学校、わかりやすい授業」（小貫・桂、2014）のことである。第一に行うべきことは、学級環境を構造化の視点に立って、整備することである。この理由は、学級全体にユニバーサルデザインに基づいた支援を行うことで、学級環境が整い、学級に在籍する子どもたちが共通した土台に立って学習できる環境を補償されるからである。また、環境を整えることで、教育的ニーズの必要性が顕著な発達障害の子どもたちにとっても学習面や対人関係面において力を発揮できる空間となる。

さらに、柳橋・佐藤（2014）は小学校の通常学級（1年生）での授業におけるユニバーサルデザインの有用性を実証的に検討した。ここでは、対象児童の意欲が向上する場面と低下する場面を分析し、意欲が向上する場面や手立てを核とした授業改善であった。指示説明の工夫や動作化、称賛の工夫などの6つの点について改善を行った結果、児童の授業参加行動の増加、それに伴い自己肯定感の上昇が認められた。全体へ向けた支援ではあるが、対象児童の特性を踏まえた上での支援内容にすることで高い効果が得られるといえる。

(3)将来を見据えた連続性のある支援

2016年（平成28）年の発達障害者支援法の改正では、これまで任意だった個別指導計画の作成の推進により、小学校では平成32年度まで、中学校ではその翌年度までに通級指導教室や特別支援学級に通うすべての児童生徒を対象として、作成が義務付けられることとなった。児童生徒の実態把握からはじまり目標設定、支援内容の実施、評価の流れが必要であるが、それをすべて通級指導教室や特別支援学級と連携して検討ならびに作成する必要がある。

2018（平成30）年度には高等学校の通級指導教室が新たに設立されたことにより、小・中学校のみならず、高等学校においても通常学級と通級指導教室の学びの連続性や情報の共有が必要となる。今後ますます小・中学校、特別支援学校、そして高等学校を含めた、一貫性そして連続性のある多様な学びの場を保障することが求められる。通常学級での目標設定、学びの姿について関係機関での共有が求められる中で、通常学級の担任がどのような位置づけで支援を行うのか、関係機関間の連携の在り方について今後の課題となるだろう。

2. 通級指導教室及び特別支援学級の機能の明確化と教育課程の課題

宮寺・石田・細川・北島・真鍋（2018）では、通級による指導の教育課程および指導法に関する現代的課題が総論された。本稿では、宮寺ら（2018）で指摘された課題について、教育課程編成上の視点を提起する。

(1)問題の所在

北島（印刷中）は、「通級による指導の留意点」として三点を指摘した。その一つに「特別支援学級（以下、支援級）と通級指導教室（以下、通級）の棲み分け」が挙げられた。両者の機能（役割）の明確化の問題である。具体的な問題点は、北島（印刷中）を参照されたい。通級未設置校では、支援級の弾力的運用と称して、通級が必要な子どもが支援級で一部の時間、学ぶ場合がある。また、支援級未設置校では、支援級の在籍が適切な子どもがかなりの時間を通級で学ぶ場合もある。特別支援教育の体制整備の経過で、支援級を整備する地域と通級を整備する地域があり、いずれかしか設置されていない学校で生じる過渡的な問題とも考えられる（国立特別支援教育総合研究所，2017）。また、連続性のある学びの場が強調され、どこでどのように学ぶのかは大きな問題ではないとする考え方もある。しかし、現状では、支援級と通級の機能が十分に理解されずに混乱が生じていると考えられる。

支援級と通級の大きな違いは、子どもの学校生活の基礎となる集団（基礎集団）をどこにおくかであろう。学習の基盤を、通常学級（以下、通常級）におき一部の時間を特別の指導を行うのか（通級対象児）。少人数（子ども8人に教師1人）で通常級とは異なる教育課程の支援級に学習の基盤をおくのか（支援級対象児）。教育における基礎集団の問題と考えられる。先に挙げた二つの例は、いずれも、子どもにとっての基礎集団や学習集団（課題別集団）の意義を軽視していると考えられる。

(2)教育活動における集団の視点

従来、障害児教育では、様々な集団を編成することによってより効果的な教育が工夫され、集団の重要性が指摘されてきた（例えば、全生研常任委員会，1984）。玉村（2005）は、障害児教育における集団編成と集団の持つ教育的価値について述べている。通級の機能は、自立活動の視点に立った困難の軽減・克服と教科の補充とされ、個に応じた指導が強調される。しかし、逆説的だが、通級だからこそ集団の教育的意義を考慮した指導が求められる。それを意識した教育課程編成を行うことが、支援級の機能との違いを明確化することになるだろう。

(3)通常学級の学級経営・授業作りと通級指導

通級対象児の基礎集団は通常級であり、それが支援級の対象児との大きな違いである。実際には、通常級に居場所がない通級対象児も多く、そのストレスから二次障害が派生している場合も少なくない。したがって、通級指導は個に応じた指導の視点のみならず、通級指導が通常級での学習・生活に及ぼす影響を及ぼすのか、あるいは、直接的に学級担任と共同して学級経営や授業作りに参画することで通級での指導を高め生かすことが必要である。湯浅（2009）は、発達障害児の授業への参加を視点に授業作りの枠組みを提案した。吉田（2009）は、特別支援教育における通常学級の授業論の研究課題として、集団への指導を挙げた。吉田（2009）は「集団に参加、活動する能力を育てること、理解や表現の多様性を認める教育のあり方を重視する授業づくり」を提案した。これらは、いずれも通級指導を直接取り上げた研究ではないが、論じられた知見は通級指導の機能と教育課程を

検討する際に重要と考えられる。

Ⅲ. 特別支援学校で求められる特別支援教育

特別支援学校における移行期における（幼児・児童・生徒）の引継ぎならびに学校適応に対する支援に関する課題

(1)学びの保障に向けた「学部段階間や学校段階間の接続」

2017（平成29）年4月公示の特別支援学校学習指導要領では、特別支援学校小学部・中学部教育を通じて育成を目指す資質・能力を育むために「主体的・対話的で深い学び」が求められた。同時に「場による教育」から「一人一人のニーズに応じた教育」を具現化すべく、そのために必要な方策として、特別支援学校の教育課程と地域の幼稚園、小学校、中学校、高等学校との教育課程との連続性も重視されている。

例えば、新学習指導要領では以下のように記載されている。

「教育課程の編成に当たっては、次の事項に配慮しながら、学部段階間及び学校段階等間の接続を図るものとする。(1)小学部においては、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、特別支援学校幼稚部教育要領及び…（途中略）…生活科を中心に、合科的・関連的な指導や弾力的な時間割の設定など、指導の工夫や指導計画の作成を行うこと。（特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 第1章総則 第3節教育課程の編成 4 学部段階間及び学校段階等間の接続より）」

ここでは「接続」という用語が用いられているが、つなげる主な対象・内容はあくまで幼児児童・生徒の「学び」についてである。そして、将来の自立に至る過程で、この学びの接続が保障されるためにも、学校間あるいは学部間のそれぞれで、学校教育での学びを可視化し、言葉にし、またそれらを「伝え－引き継ぐ」仕組みづくりが求められている。つまり、送り手側と受け手側、どちらかが一方というわけではなく、双方が関連した取り組みに期待が寄せられている。

(2)子ども自身の「移行」の問題

ところで、こうした学びの接続をめぐる“教える側”の議論の陰に隠れて、あまり目が向けられていない部分がある。学びの接続の問題と同時期に生じているはずであろう幼児児童・生徒ら本人の「移行（Transition）」の問題である。

移行期には、慣れ親しんだ場所・人、24時間の生活に変化がもたらされることが多く、それまで送っていた安定的な生活が一端崩れ、再構築が求められることもある。特に、昨今では、障害に基づく様々な制約の内容によって就学が決まっていた時代（就学指導）から、より本人や家族の思いの尊重を図る時代（就学支援）に、就学決定の考え方もシフトしている（文部科学省，2012）。このため、これまで以上に学校段階・学部段階での移行経験が多くなり、その実態がより多様化・複雑化する可能性もあるだろう（図1）。学校間あるいは学部間の移行を経験するタイミングでは「学びの接続」に加えて、こうした学びを陰ながら支えている日々のあたりの生活の安定、つまりは「適応（支援）」にも重

点を当てなければいけない。

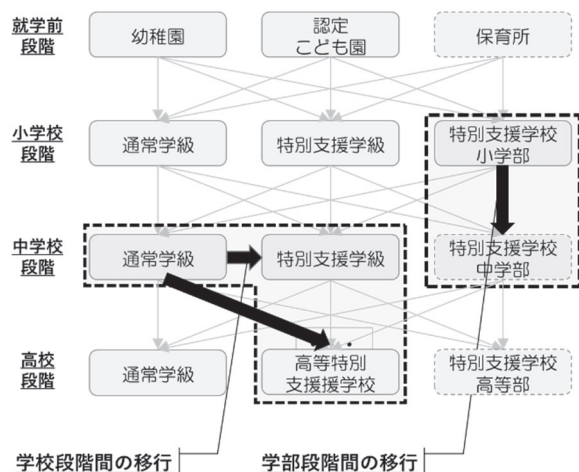


図1 子どもたちが経験する移行の様態（例）

(3)特別支援学校で子どもの「移行」はどのように位置づいているのか

では、実際に教育実践や研究において、子どもの「移行」あるいは「適応」はどのように扱われているのだろうか。以下では、特別支援学校が関与しているものに限定されたものではあるが、過去の研究上の取り組みについて見てみたい。なお、以下に示す情報は、2018（平成30）年9月10日時点で文献検索システム CiNii から得られたものである。検索にあたっては、以下3つの制約を課した。①特別支援学校への移行、または特別支援学校からの移行に関わるものであること、②高等部前後での就労移行支援に関わるものは除くこと（この分野については非常に多くの文献があるため）、③一般的な商業誌や学会報告等は除く。

表1に、移行に関わるキーワード（移行支援、引継ぎ、学部間、接続、適応）と「特別支援学校」という言葉からの検索で得られた研究論文の件数を示した。これまで、「幼稚園や保育所の就学前施設から通常学級や特別支援学級への移行」、また主に「高等部を中心とした就労移行」に関わる検討は非常に多くの検討が行われてきている。他方、特別支援学校が送り手または受け手として移行に関与している研究は、表1のとおり総計10件と非常に少ないことが明らかとなった。以下では、各キーワードに沿ってこれらの10件の研究の概要を示す。

表1 特別支援学校における「移行」を扱った研究の状況
(単位：件)

特別支援 学校 /移行支援	特別支援 学校 /引継ぎ	特別支援 学校 /学部間	特別支援 学校 /接続	特別支援 学校 /適応	総計
1	2	3	1	3	10

①「特別支援学校」×「移行支援（「移行」のみを含む）」：1件

川瀬・吉岡（2011）では、中・重度の知的な発達遅れを伴う4名の障害幼児（うち2名が特別支援学校小学部

に就学）ならびの支援者に対して、観察や聞き取り調査を行いながら、移行前―移行時―移行後に必要な配慮について検討が行われている。事例に即して、就学前後の環境の違いに戸惑う子どもの姿についても幾分言及している。

②「特別支援学校」×「引継ぎ」：2件

和田・水内（2016）は、川瀬らと同様に就学前機関から特別支援学校（知的障害）への移行に焦点を当て、就学時における引継ぎを含めた連携の実態について質問紙調査を行っている。双方の機関とも児童のためのよりよい連携を求めている一方、その内容や連携の時期に制約等がある実情を指摘している。また土屋・大塚（2012）については、児童の前籍校と間での引継ぎ方法について、個々の児童・生徒に作成される種々の計画（個別的教育支援計画や個別の指導計画）を中核とした手法の可能性について、検討を行っている。

③「特別支援学校」×「学部間」：3件

学部間連携に焦点を当てた研究として、渡邊・丸井・原田・小島・尾高・國分（2008）、片岡・白土・内倉・高尾（2012）、松原（2012）があげられる。特に、渡邊ら（2008）は運動の側面について、片岡ら（2012）については学校内で学ぶ多方面の発達について、大人が設定した小・中・高等部という区切り・垣根を越えて、いかに児童の成長をつなげ、支えていくことができるかを、事例を交えて考察している。

④「特別支援学校」×「接続」：1件

得永・平田（2011）では特定の自治体（長崎市）で展開されている特別支援学校の教育の実態について、特に市内中学校と特別支援学校高等部間の接続に焦点を当てて、検討を行っている。将来の自立・生活に向けた支援の軸として、キャリア教育を取り上げ、高等部段階で「特別支援学校が行いたい教育の内容」と、「保護者が子どもに身につけてもらいたい内容」との関係についても言及が行われている。

⑤「特別支援学校」×「適応」：3件

特別支援学校での学校生活（ないし地域生活）への適応に関する調査研究（小室，2011；伊藤，2017）や現状の確認（咲間，2010）をしているものが挙げられた。例えば、伊藤（2017）は高等部の生徒本人に対する質問紙調査を通して、自らの将来に向けた選択・決定のプロセスとして、高等部の教育が本人にどう位置づいているのかを明らかにしている。また、小室（2011）は医療的ケアが必要な子どもの小学部児童の適応過程ならびに母親や教師の支援の在り方について、1年生と2年生の保護者と教師に対するインタビューから明らかにし、支援モデルの構築も図っている。

(4)特別支援学校における移行支援実践・研究の今後の課題

子どもたちの自立に向けては、複数回の移行のタイミングがあり、また障害の内容（種類・程度）や家族や教師の置かれた状況も多様であることから、「移行支援はこうすれば」とは一概に言えない実情があると考えられる。にもかかわらず、特別支援学校における移行や移行支援に関する検討は、就労移行を除いて、「学びの継続」の議論の裏でかすかにしか行われていないことが明らかとなった。

推測の域を出ないが、全体として特別支援学校における子どもたちの移行への注目が少ない背景には、①特別支援学校あるいは特別支援学校担任の持つ障害に関する専門性（知識や対応力）、②担任一担当する児童・生徒数の割合、③日常で保護者との関わる内容・頻度が、通常学級等の担任とは大きく異なっており、担任あるいは学校が既存の対応で密かに処理できてしまっている部分も大きいと考える。特に①については、特別支援学校がその地域で「幼稚園から小学校特別支援学級」「小学校通常学級から中学校特別支援学級」などの就学移行の援助を、センター的機能を発揮しながら行っている事例・研究が散見されることから（例えば、赤塚・大石、2013）、その可能性が高いといえる。

ただし、陰ながら行われているかもしれない特別支援学校（担任ら）の支援も、その背景には様々な担任・学校の自助努力・工夫が存在するかもしれない。移行では、児童・生徒への対応に加えて、保護者との関係づくりや対応の難しさも指摘されている。安定的に見える取り組みの裏に潜む教員らの自助努力や校内の仕組みに目を向けることで、①新環境への適応と学びの継続の両軸の保障、②同じく移行の当事者である「保護者/家族」への対応、③学校全体の問題解決力や新任教諭へのフォロー体制の構築、などへの対応もより具体的に検討することができだろう。児童・生徒の適応状況も含めて、まずは現状把握を行い、潜在的な課題を一つ一つ明らかにしていく必要があると考える。

Ⅳ. 教員養成系大学の授業で求められる特別支援教育

教員養成系大学の授業における精神障害の理解に関する検討

(1) 障害種別ごとの制度から共通の制度へ

精神疾患や精神障害については、法律や診断の基準、時代によって様々な定義がなされてきた。わが国の『障害者基本法』では、「精神障害があるため、継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける者（第2条）」と、『精神保健及び精神障害者福祉に関する法律』では、「統合失調症、精神作用物質による急性中毒又はその依存症、知的障害、精神物質その他の精神疾患を有するもの（第5条）」と規定されている。

精神障害については、誰でもかかる可能性のある病気であり、適切な治療の継続により、その症状は相当程度安定化し、軽快又は治癒する病気であるが、国民の間で、精神疾患に関する基本的な認識は不十分だと指摘されている。そして、精神疾患や精神障害者に対する正しい理解の促進を図るため、あらゆる機関を通じて普及・啓発に正面から取り組むことが必要とされ（厚生労働省、2004）、取組が進められてきた。また、大規模疫学調査研究も進められ、精神障害についての理解は大きく進み、これまでとは異なった精神障害の原因、危険因子、経過に関する視点等が報告されてきた（川上、2016）。現代社会においては、都市化や国際化、情報化、大きな災害、仕事や介護、子育て等によって、心の不安定さはこれまで以上に身近な関心事であり、2015（平成27）年より職場におけるメンタルヘルス対策としてストレスチェック

が義務づけられた。

このような社会的背景にあって、2005（平成17）年に、わが国では『障害者自立支援法』が制定され、障害の種類ごとに規定されていた支援体制が改められ、身体障害、知的障害、精神障害等障害の種類にかかわらず、共通した福祉サービスを共通の制度により提供されることとなった。

その後、2005（平成17）年に制定された『障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律』においても「障害者基本法の基本的な理念にのっとり、身体障害者福祉法、知的障害者福祉法、精神保健及び精神障害者福祉に関する法律、児童福祉法その他障害者及び障害児の福祉に関する法律と相まって、障害者及び障害児が基本的人権を享有する個人としての尊厳にふさわしい日常生活又は社会生活を営むことができるよう、必要な障害福祉サービスに係る給付、地域生活支援事業その他の支援を総合的にを行い、もって障害者及び障害児の福祉の増進を図るとともに、障害の有無にかかわらず国民が相互に人格と個性を尊重し安心して暮らすことのできる地域社会の実現に寄与することを目的とする（第1条）」と規定されている。

以上のように、福祉分野においては障害者サービスや支援の対象として精神障害も他の障害と同じ法律で規定され、現行制度では、障害種別にかかわりのない共通の制度へととなっている。

(2) 精神障害と合理的配慮

2016（平成28）年に制定された『障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律』では、障害者を「身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む）、その他の心身の機能障害がある者であって、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるもの」と定義され、不当な差別の禁止および合理的配慮の提供が謳われている。

同法の施行にあたり、多くの自治体や大学では、障害者理解に向けた啓発活動が行われるとともに、障害者支援の具体的方法の検討を行ってきた。このような障害者のための体制整備の中には、精神障害も含まれ、たとえば、『障害のある人を理解し、配慮ある接し方をするためのガイドブック』では統合失調症の特徴が、『合理的配慮ハンドブック』においては精神障害のある学生への支援例が記載されている。また、『教職員のための障害学生支援ガイド』においては、教職員のミッションとして、学修に関わるクラス担任、ゼミの指導教員、学務担当職員、部活動の顧問教員、就職活動中であれば、キャリア支援室の教職員が連携して相談にあたることが重要だと示されている。

(3) 小・中学校、高等学校の児童生徒と精神障害

先に言及したように、精神障害は誰でもかかる可能性のある、現代社会にあっては身近な病気である。学校においても、児童生徒のみならず、保護者や教職員自身が疾患することもあり、障害やその予防について理解を深めることは重要である。

児童生徒に関していえば、在宅の精神障害者の精神科初診時の年齢は、0から9歳が11.2%、10から19歳が29.8%で20歳未満が41%（内閣府、2014）と報告されて

いる。また、表2に示したように、20歳未満の精神障害児の総数は26万9千人と推定されており（厚生労働省、2017）、これらの数値は、学校教育に関わる者にとって、見過ごせないものとなっている。

表2 障害児の数（出典：平成29年度版障害者白書）

（単位：万人）

	総数	在宅者数 (精：外来)	施設入所者数 (精神：入院)
身体障害 (18歳未満)	7.8	7.3	0.3
知的障害 (18歳未満)	15.9	15.2	0.7
精神障害 (20歳未満)	26.9	26.6	0.3

注1：精神障害者の数は、ICD-10の「V 精神及び行動の障害」から知的障害（精神遅滞）を除いた数に、てんかんとアルツハイマーの数を加えた患者数に対応している。

これまでわが国においては、小・中学校や高等学校における児童生徒の教育相談の充実のために、スクールカウンセラーの配置が整備され、発達障害、精神疾患、リストカット等の自傷やその他の問題行動などますます多様な相談に対応してきた（文部科学省、2007）。また、保健室が精神的に不安定な児童生徒らの受け皿となり、児童生徒の抱える精神的な問題を発見し医療機関に繋いだり、思春期精神科疾患の回復過程として有効に機能してきた（花澤、2009）。他方で、学校教職員が児童生徒の問題となる行動の背景にある疾患に気づかないことや、気づいたとしても対応に苦慮するケースも多く、解決の糸口を見出せないまま、重症化した後に児童生徒が受診するケースもあるという（今野ら、2018）。

以上のように、小・中学校や高等学校において精神障害を抱える、あるいは、精神的に不安定な状態にある児童生徒が少なからずいるにも関わらず、教員養成系大学においては、精神障害の病理、精神障害者を支援する制度や支援の在り方に関して学ぶ機会が十分に担保されているとはいえない。近年は、特別支援学校（病弱）において、病気の種類として心身症やうつ病、適応障害等の精神疾患の子どもが多くなっており、加えて、発達障害と精神障害、知的障害と精神障害など障害が合併しているケースもみられる。

(4) 教員養成系大学における精神障害の扱いに関する検討

今野ら（2018）は、中学校・高等学校養護教諭を対象にした半構造的面接調査の結果を分析している。分析を通して、生徒の精神疾患については、学校としての判断のみで対外的な行動をすることは難しく、現状を打破することは容易ではないことが想定されるものの、早期介入を行い、その後の支援へ繋げることは、生徒の将来を考慮しても重要であると言及した。加えて、保護者を含め、学校や医療機関等関係する機関で情報を共有することの重要性が示唆されている。

学校における教職員間や学校と医療機関、福祉機関において情報を共有し、連携を進めていくためには、学校教職員が障害の特徴や支援の方法、支援の制度について基本的知識を有していることが大切である。2019（平成

31）年度より、すべての教職課程において、特別支援教育に関する科目が必修化されることとなっている。教員養成系大学において、今後は精神障害の領域についても学ぶことができるよう、授業の内容やカリキュラムのさらなる検討が望まれる。

V. おわりに

本稿では、特別支援教育に関わるそれぞれの学校現場で抱える今日的な課題について述べた。通常学級においては、学級全体への支援の在り方について、授業のユニバーサルデザインとの視点で注目されているが、今後ますますその効果の立証が必要であり、高等学校までも巻き込んだ情報の共有や連携の必要性が示された。通級指導教室においては、特別支援学級との機能の明確化が課題であること、そして通級指導の対象となる児童にとっての基礎集団となる通常学級の学級経営や集団作りが、通級指導教室の在り方にも大きく関わることが指摘された。次に、特別支援学校での課題として移行支援や引継ぎに関する課題を検討した。特別支援学校を柱とした移行支援の在り方について、特別支援学校が受け手または送り手となる引継ぎや移行支援の研究は非常に少ないこと、就労移行を除く移行支援の議論は行われていないことが明らかになった。特別支援学校での子どもたちの移行への注目が少ない背景には、特別支援学校の担任が持つ障害に関する専門性の高さにより、学校内で対応されているケースが多いことが示唆された。最後に、教員養成系大学での授業で求められる精神障害の理解について検討を行った。小・中学校や高等学校において精神障害を抱える、あるいは精神的に不安定な状態にある児童生徒が少なからずいるにも関わらず、精神障害の病理、支援の制度や在り方について学ぶ機会が十分ではないことが明らかになった。今後は、子どもたちを心身ともに支える教員を養成できるよう、教員養成系大学において精神障害の領域についても学ぶことができるように授業の内容やカリキュラムのさらなる検討が必要となる。連携や引継ぎの重要性が広まりつつある近年の流れからも、学校における教職員間や、学校間、そして学校と医療機関、福祉機関において情報を共有し、連携を進めるためにも様々な障害に対応できうる体制づくりを模索する必要があるだろう。

引用文献

- 赤塚正一・大石幸二（2013）就学期の移行支援体制づくりに関する実践的研究－地域における特別支援学校のコーディネーターの役割と課題、特殊教育研究、51（2）、135-145.
- 独立行政法人日本学生支援機構（2015）教職員のための障害学生修学支援ガイド.
- 独立行政法人日本学生支援機構（2018）合理的配慮ハンドブック－障害のある学生を支援するため教職員のために－.
- 花澤寿（2009）思春期精神疾患の回復過程における保健室登校の意義について：拒食症の治療経験から、千葉

- 大学教育学部研究紀要, 57, 53-56.
- 伊藤佐奈美 (2017) 軽度知的障害生徒の学校生活への適応に関する研究-特別支援学校高等部における質問紙調査をもとに. 教科開発学論集, 5, 13-21.
- 片岡美華・白玉暢之・内倉広大・高尾政代 (2012) 発達の視点に基づく子ども理解と特別支援学校の学部間連携-5年間の事例検討会の成果と課題. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 22, 91-100.
- 川上健人 (2016) 精神疾患の有病率等に関する大規模免疫額調査研究: 世界精神保健日本調査セカンド. 厚生労働省厚生労働科学研究費補助金(障害者対策総合研究事業)・国立研究開発法人日本医療研究開発機構障害者対策総合研究開発事業(精神障害分野)総合研究報告書.
- 川瀬実咲・吉岡恒生 (2011) 中～重度の発達障害児における 就学前から就学後への移行期に必要な支援(第1報)-4名の発達障害児への継続した関与観察を通しての一考察. 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, 1, 81-87.
- 北島善夫 (印刷中) 通級による指導. 北島善夫・武田明典(編著). 教師と学生が知っておくべき特別支援教育. 北樹出版.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2017) インクルーシブ教育システム構築に向けた地域における体制づくりのグランドデザイン-文部科学省モデル事業等の実践を通じて-. 東洋館出版社.
- 小室佳文 (2011) 医療的ケアが必要な特別支援学校通学児の学校生活の適応に向けた母親への援助モデル作成-母親と教員の体験の聞き取りから. 千葉看護学会会誌, 17(1), 9-16.
- 今野浩之・佐藤大輔・高谷新・田名部由香・青木実枝 (2018) 精神的問題を抱える生徒への関わりの実態-中学校・高等学校養護教諭へのインタビュー調査-. 山形保健医療研究, 21, 43-50.
- 厚生労働省 (2004) 心の健康問題の正しい理解のための普及啓発検討会報告書.
- 厚生労働省 (2018) 平成29年度版 障害者白書.
- 松原太洋 (2012) 特別支援学校における一貫教育についての一考察-各分掌部・学部間等の連携を通して. 学校運営, 54(3), 35-39.
- 宮寺千恵・石田祥代・細川かおり・北島善夫・真鍋 健 (2018) 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-. 千葉大学教育学部研究紀要, 66(2), 116-120.
- 文部科学省 (2012) 共生社会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)
- 文部科学省 (2007) 児童生徒の教育相談の充実について-生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり-(報告). 教育相談等に関する調査研究協力者会議.
- 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
- 名古屋市ガイドブック編集委員会 (2015) こんなときどうする? 障害のある人を理解し, 配慮のある接し方をするためのガイドブック. 名古屋市健康福祉局障害福祉部障害企画課.
- 内閣府 (2014) 平成25年版 障害者白書.
- 咲間まり子 (2010) 学校不適応児童生徒の現状と課題-病弱特別支援学校の変容を通して. 岩手県立大学社会福祉学部紀要, 12(2), 1-10.
- 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.
- 玉村公二彦 (2005) 集団編成と週案のもつ教育的価値. 清水貞夫・藤本文朗(編著). 改定増補版・キーワードブック障害児教育-特別支援教育時代の基礎知識-. クリエイツかもがわ. Pp.96-97.
- 得永美佐子・平田勝政 (2011) 知的障害特別支援学校高等部の教育課程と中学校との連携・接続の在り方に関する実践的研究. 教育実践総合センター紀要, 10, 105-114.
- 土屋彰子・大塚玲 (2012) 特別支援学校における前籍校との児童生徒の情報引継ぎの実態と課題-個別の教育支援計画および個別の指導計画の活用観点から. 静岡大学教育実践総合センター紀要, 20, 115-121.
- 和田充紀・水内豊和 (2016) 障害のある幼児の就学時における引継ぎと連携のあり方-保育所と知的障害特別支援学校への質問紙調査から. とやま発達福祉学年報, 7, 29-39.
- 渡邊貴裕・丸井曜子・原田純二・小島啓治・尾高邦夫・國分充 (2008) 特別支援学校における教科教育学的研究-学部間の連携による教育課程づくり. 東京学芸大学紀要(総合教育科学系), 59, 269-277.
- 柳橋知佳子・佐藤慎二 (2014) 通常学級における授業ユニバーサルデザインの有用性に関する実証的検討-小学1年生「算数科」を通じた授業改善を通して-. 植草学園短期大学研究紀要, 15, 49-56.
- 吉田茂孝 (2009) 特別支援教育における授業論の研究課題-通常学級における授業を中心として-. 高松大学紀要, 51, 117-128.
- 湯浅恭正 (2009) 特別支援教育における授業作り研究の枠組み. 大阪市立大学教育学会教育学論集, 35, 1-10.
- 全生研常任委員会 (1984) 障害児の集団づくり. 明治図書.