

# 今後の特別支援教育と 寄宿舍指導

総合教育センター  
特別支援教育室

# はじめに

(略)

## 特別支援教育をめぐる最近の動向

### 国レベル

- ・ H13. 1 「21世紀の特殊教育の在り方」(最終報告)
- ・ H14. 9 「学校教育法施行令22条の3の改正」
- ・ H15. 3 「今後の特別支援教育の在り方について」(最終報告)
- ・ H16. 1 「小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」
- ・ H17. 4 「発達障害者支援法」の施行  
 〃 「発達障害のある児童生徒等への支援について(通知)」
- ・ H17.10 「今後の学級編制及び教職員配置について」(最終報告)
- ・ H17.12 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(答申)
- ・ H18. 3 「通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について(通知)」
- ・ H18. 4 「学校教育法施行規則の一部改正」施行
- ・ H18. 6 「学校教育法等の一部改正」衆院可決・成立 H19.4.1施行

### 県レベル

- ・ H15. 3 「岩手県におけるこれからの特別支援教育の在り方」
- ・ H15.12 「岩手県特別支援教育推進プラン」
- ・ H16. 2 「特別支援教育推進体制整備について」(教学1182)
- ・ H17. 6 「小・中学校における特別支援教育推進体制の充実について」(教学402)
- ・ H17. 6 「県立高等学校における特別支援教育推進体制の整備について(指針)」(教学422)
- ・ H18. 2 「平成18年度における特別支援教育推進体制の整備について」(教学1257)

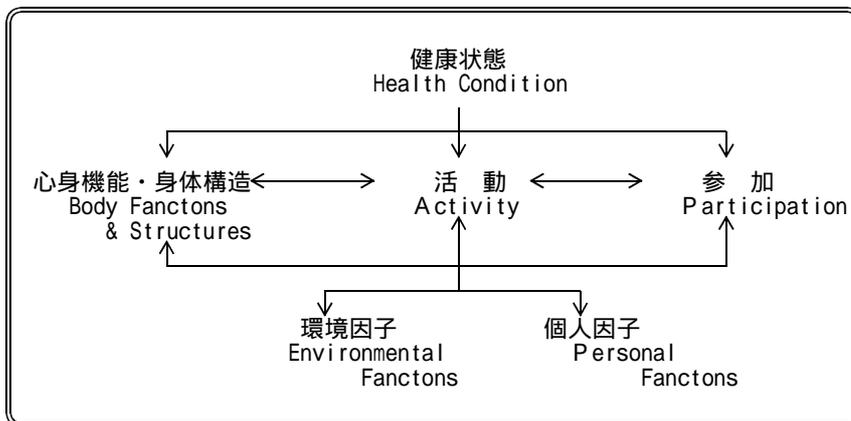
# 新しい障害観・・・「障害」・「能力」観の新しい潮流

1990年頃から、障害をめぐる動きが新しい方向をめざすようになりました。

障害のある人々と彼らを取り巻く人々の意識変革の結果からか、医療をめぐる質的变化による影響からか、おそらく多くの社会因子が重なり合った結果、それまでの障害指向型での分類を環境の中に個人も障害も位置づける分類になり、2001年5月22日、スイスのジュネーブで開かれた第54回世界保健機関総会(WHO)において、「国際生活機能分類(ICF)」が満場一致で採択されました。

その最も大きな特徴は、単に心身機能の障害による生活機能の障害を分類するという考え方でなく、活動や社会参加、特に環境因子というところに大きく光をあてていこうとする点です。

例えば、同じレベルの機能障害があったとしても、段差のない道路や駅のエレベーターなどが整備されているバリアフリーの環境で生活すれば、そうした整備が遅れている環境で生活することと較べて、格段に活動や参加のレベルが向上することに



[ I C F 2001年版の障害モデル ]

なります。

つまり、上図のように健康状態が様々な要因（環境因子、個人因子）により「機能障害」「活動制限」「参加制約」を引き起こし、阻害されるという、障害の問題を中立的・肯定的な側面と、解決を要する側面の両方から見ようとするものであり、障害観あるいは人間観に大きな変更が図られました。

## 特殊教育と特別支援教育

### 1 用語の変遷

精神薄弱 ・ 知的障害  
障害をもつ ・ 障害のある、障害を有する  
しかし  
特殊教育 特別支援教育

\* ノーマライゼーション  
\* インクルージョン  
\* プロップ・ステーション  
\* チャレンジド  
\* 障碍

### 2 特殊教育 特別支援教育

これまで「特殊教育」の対象となるのは、ダウン症や自閉症、あるいは脳性まひや視覚障害、聴覚障害、知的障害などの子どもたちでした。義務教育段階において、その占める割合は約 1.5%（H14：16万人）であり、主に、盲・聾・養護学校や小・中学校の特殊学級で学んでいます。

しかし、学習障害（LD）、注意欠陥/多動性障害（ADHD）等のある子どもたち（通常の学級の在籍者の約 6.3%：全国で 70 万人）に対する支援の必要性が明らかになるにつれ、状況は変化し始め、「障害の程度に応じた特別の場で指導を行う"特殊教育"から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援<sup>\*1</sup>を行う"特別支援教育"への転換を図る」ことが報告<sup>\*2</sup>されました。

つまり、通常の学級で学ぶ LD 等軽度発達障害の子どもに対しても「特別支援教育」という範疇で捉え充実させていこうという教育理念の大きな転換です。

\* 1 について

単に教育とはせず、教育的支援としているのは、障害のある児童生徒については、教育機関のみならず、福祉、医療、労働等の様々な関係機関との連携・協力が必要であるからです。

\* 2 について

「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」平成 15 年 3 月 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議

### 3 教育的ニーズ

前述のように、「特殊教育から特別支援教育」への転換は、「能力に応じる教育からニーズに応じる教育」「障害に応じる教育からニーズに応じる教育」という、単なる対象となる範囲の拡大ではなく理念の転換です。

しかし、ここで用いられている「ニーズ」を日本語では、「要求」「願い」「要望」あるいは「必要性」等々、実に多様で、基本的欲求や権利要求と関連づけたり、学校や教師に対する苦情や要望の言い換えであったりします。また、学習活動等とかかわる子どもの要求・要望など子どもの思いを重視して教育的ニーズを規定することもあれば、子どもへの支援条件の必要性という面を重視して規定することもあります。小出氏は、この両面を考慮し、教育的ニーズとは、「一人一人の思いを大切に、豊かな学校生活を展開する上で必要な教育的支援条件（小出：2005）」であると述べています。

また、山本氏は、前述の ICF の考えを踏まえ、発達障害児への心理・教育支援を実施する場合として、「個人と環境との相互作用」（山本：2006）」という点からアプローチすることが大切であると述べています。つまり、「適切な行動の学習支援（個人への支援）」と「教育環境の整備（環境への支援）」を前提とした系統的な支援システムの構築が必要であると述べています。

このように、どのような教育的支援条件が必要かは、それぞれの教育観・障害観に異なるかと思いますが、「実態から導き出された指導内容だけでなく、ライフステージや環境を踏まえ、発達や自立の観点から必要な支援」が、教育的ニーズであると言えます。

## 特別支援教育の今日的動向

### 1 学校教育法施行令 22 条の 3 の改正 (H14.9.1 施行)

- ì 盲・聾・養護学校に就学すべき障害の程度（「就学基準」）の改正
- ì 市町村の教育委員会ができる特別の事情があると認める者（「認定就学者」）については、小・中学校に就学することができるよう弾力化

2 支援計画・・・（詳細は、本講座の講義・演習「個別の指導計画の作成」を参照）

ì 「個別の教育支援計画」とは

「個別の教育支援計画」は、特別な教育的支援を必要とする人を生涯にわたって（ライフステージに応じた）支援する観点から、一人一人のニーズを把握して支援内容・方法を支援していく計画で、関係者・関係機関の密接な連携による専門性に根ざした総合的な教育的支援を効果的に行うために策定するものです。

【役割】

本人の生活をトータルに捉えて支援するためのものです。

本人への生涯にわたる効果的な支援ができるようにするためのものです。

総合的な支援で本人の社会参加を進めるためのものです。

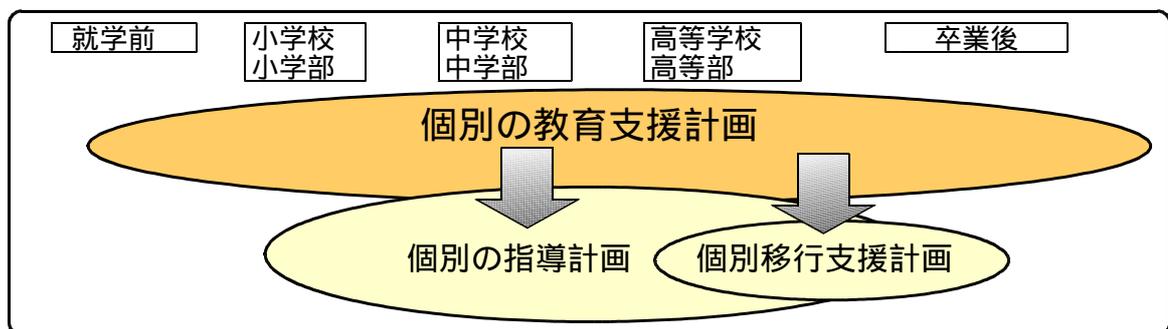
ì 「個別の指導計画」とは

個々の児童生徒等の障害の状態や発達段階などを的確に把握したうえで、長期的及び短期的な観点から指導の目標を設定し、それらを達成するために必要な指導内容を段階的に取り上げるとともに、一人一人の実態に応じた具体的な指導方法を明確にして、教育活動の計画・実践・評価を行う、個別に示した計画です。

ì 「個別の移行支援計画」とは

主として養護学校等の高等部に在籍する個々の生徒に対し、在学中から卒業後の就労等を見通して、学校生活から卒業後の社会生活に円滑に移行できることをねらいとした計画であり、「個別の教育支援計画」の一部、卒業後への移行時期の計画と言えます。

ì 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」「個別移行支援計画」との関係は、下図のように示すことができます。



(3) 特別支援教育コーディネーター

「特別支援教育コーディネーター」は、県内全ての公立小・中・高等学校及び盲・聾・養護学校に指名されています。

具体的な役割として、小・中・高等学校の特別支援教育コーディネーターは、「学校内の関係者や外部の関係機関との連絡・調整」「保護者に対する学校の窓口」として機能することが期待されています。一方、盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーターは、前述の他に地域支援の機能として、「小・中・高等学校等への支援」、「地域内の特別支援教育の核として関係機関とのより密接な連絡調整」の役割を担っています。

(4) 特別支援教育校内委員会

特別な教育的支援を必要とする児童の把握  
保護者等と連携しての個別の教育支援計画の立案  
指導経過や指導後の評価や見直し

校内研修の推進  
教育相談体制の構築  
外部機関との連携

- 3 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(答申)平成17年12月8日  
中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育特別委員会  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801/all.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801/all.pdf)

### 1 特別支援教育の理念と基本的な考え方

障害のある幼児児童生徒の教育の基本的な考え方について、特別な場で教育を行う従来の「特殊教育」から、一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う「特別支援教育」に転換。

### 2 盲・聾・養護学校制度の見直しについて

幼児児童生徒の障害の重度・重複化に対応し、一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援を行うことができるよう、盲・聾・養護学校を、障害種別を超えた学校制度(「特別支援学校(仮称)」)に転換。

「特別支援学校(仮称)」の機能として、小・中学校等に対する支援を行う地域の特別支援教育のセンターとしての機能を明確に位置付ける。

### 3 小・中学校における制度的見直しについて

小・中学校において特別支援教育を推進すべきことを、関係法令において明確に位置付ける。「特別支援教室(仮称)」の構想が目指しているシステムの実現に向け、小・中学校における総合的な体制整備、LD・ADHDの児童生徒を新たに「通級による指導」の対象とするなど、現行の特殊学級や「通級による指導」等に関する制度の弾力化、研究開発学校やモデル校における実践研究などの取組を推進。

(注「特別支援教室(仮称)」とは、LD・ADHD・高機能自閉症等も含め障害のある児童生徒が通常の学級に籍した上で、一人一人の障害に応じた特別な指導を必要な時間のみ特別の場で行う形態)

上記の取組の実施状況も踏まえ、特殊学級が有する機能の維持、教職員配置との関連や教員の専門性の確保等に留意しつつ「特別支援教室(仮称)」の構想が目指しているシステムの法令上の位置づけの明確化等について今後検討。

### 4 教員免許制度の見直しについて

盲・聾・養護学校の「特別支援学校(仮称)」への転換に伴い、学校の種別ごとに設けられている教員免許状を、障害の種類に対応した専門性を確保しつつ、LD・ADHD・高機能自閉症等を含めた総合的な専門性を担保する「特別支援学校教員免許状(仮称)」に転換。

#### I 学校種別免許状の総合化

#### I 「特別支援学校教員免許状(仮称)」の種類

##### 専修免許状

修士課程修了程度。特定の障害種別に対するより深い専門的知識等に加え、重度・重複化への対応、特別支援学校(仮称)のセンター的機能を総合的にコーディネートするために必要な知識・技能を習得する。

##### 一種免許状

特別支援教育を担当する教員の標準的な免許状。すべての障害種別に共通する基礎的知識・指導方法や生理及び病理、教育課程及び指導法の基礎等、一定の専門的知識、指導方法等を習得する。

##### 二種免許状

特別支援教育についての専門性のある教員を少しでも多く確保するため、すべての障害種別に共通する最小限必要な基礎的知識や指導方法の基礎を習得する。この免許状は、特別支援教育担当教員を確保するための経過措置。

「当分の間、盲・聾・養護学校の教員は特殊教育免許の保有を要しない」としている経過措置を、時限を設けて廃止。

#### 4 軽度発達障害をめぐる動向

軽度発達障害とは、軽度知的障害、LD、ADHD、広汎性発達障害(自閉症グループ)、発達性協調運動障害の5つの名称が、現在、軽度発達障害の仲間として認められています。こうした障害のある子どもたちは、学習面や集団適応面に困難性を有しています。

文部科学省は既に、軽度発達障害のある子どもたちは、通常の学級において教育を受けるという基本的なスタンスを示しています。

しかし、通常の学級で教育を受けるからといって、その責務をすべて学級担任に任せるのではなく、学校全体、場合によっては、学校以外の他機関との連携を図ることも重要です。軽度発達障害の子どもたちに関する問題だけではなく、不登校、いじめ、非行、虐待など、子どもたちを取り巻く問題は従来と大きく様変わりし、もう既に担任教師一人で抱えきれない状況ではありません。

文部科学省が取り組んでいるこれからの特別支援教育の施策では、軽度発達障害の子どもに対する効果的な支援の提供を可能にするため、特別支援教育コーディネーターの指名、校内委員会の設置、いわゆる専門家チームによる巡回相談の実施などが盛り込まれています。

このように、我が国の障害のある子どもたちに対する教育は、これまでその対象となっていなかった学習障害、注意欠陥/多動性障害など軽度発達障害のある子どもたちに対しても適切な教育支援を行う必要性を認識し、現在様々な取組が進められています。本年1月末には「小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」\*<sup>3</sup>も出され、これらの子どもたちに対する的確な指導方法の改善が求められています。

\*<sup>3</sup>について

「小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/16/01/04013002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/01/04013002.htm)

本ガイドライン(試案)は、各教育委員会や学校等において、小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育的支援を行うための総合的な体制を整備する際に活用されることを目的として作成したものです。

内容構成

第1部 概論(導入)

第2部 教育行政担当者用:(都道府県・市町村教育委員会等)

第3部 学校用(小・中学校): 校長用 特別支援教育コーディネーター用 教員用

第4部 専門家用: 巡回相談員用 専門家チーム用

第5部 保護者・本人用: 保護者用 本人用

## 寄宿舎指導の充実

### 1 寄宿舎の意義

(略)

### 2 寄宿舎の機能・・・寄宿舎がめざすもの(引用:京都府立与謝の海養護学校)

(略)

### 3 寄宿舎指導を充実させるための主要な課題

(略)

## 評価

### 1 指導と評価の一体化

指導と評価は、「車の両輪」「表裏一体」と言われることから明らかなように、評価は指導に生かせる評価でなければなりません。平成12年12月、教育課程審議会は「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方」の中で「学校の教育活動は、計画、実践、評価という一連の活動が繰り返されながら展開するものであり、指導と評価の一体化を図るとともに、学習指導の過程における評価の工夫を進めることが重要である」とし、指導と評価の一体化を強調しています。

この答申を受け、山下(2001)は、「キーワード的に示せば、従来の学力観や評価方法に加えて「生

きる力の観点をふまえた評価」と「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」の重視ということになる」と述べています。

したがって、評価は、教育課程の実施状況を明らかにしたり、教育課程の編成や指導計画の作成、指導内容・方法の改善等、教育活動を充実させるとともに、児童生徒一人一人がよさや可能性を發揮し、豊かな自己実現を図るために行う必要があります。

また、前述の答申の中で、評価の改善について「一人一人の障害の状態等を十分把握した上で、それぞれに応じた指導目標の設定、指導内容・方法の工夫を進め、児童生徒が持てる力を發揮して学習活動に取り組む状況などをきめ細かく評価し、指導に生かすことが重要である。また自立し社会参加する力を培うためには、障害の状態や学習状況に関する情報が指導にかかわる教員間で共有され、組織的・継続的に指導が行われる必要がある。- 中略 - 引き継ぎ、一貫した指導が行われるようにすることが大切である」と述べており、分析的・客観的に評価するための工夫を行うことが重要であると考えます。

## 2 指導に生かす評価・・・指導者にとっての評価

評価することの意義の一つは、目標に照らして児童生徒の学習状況を把握し、児童生徒をよりよく導き自己実現が図られるように援助するという指導者本来の役割を遂行するものであり、もう一つは教育の専門家として自身の指導の反省と改善のために行うものです。評価は児童生徒を対象として行われますが、実はその結果は教師自身に帰するものであり、自分自身の指導の評価にほかならないと思います。

今回の改訂では、目標に準拠した評価（絶対評価）を一層重視していることもあり、指導している子どもの多くについて低い評価しかできない状況が出現すれば、それは、指導者が子どもの実態に即した指導の工夫を適切に行わなかったと捉えることもできます。したがって、これからの学校（寄宿舎を含む）・指導者は今まで以上に評価活動を適切かつ丁寧にいき、自身の実践を振り返りと改善に生かし、資質の向上に努めることが大切です。

## おわりに

（略）

### 《引用・参考文献》

- |   |  |           |
|---|--|-----------|
| 1 | 寺田晃、佐藤怜 監修<br>「障害児の心理」                         | 中央法規      |
| 2 | 月刊「教育と医学」 1998.10月号（第46巻10号 通巻544号）            | 慶應義塾大学出版会 |
| 3 | 山口薫・金子健 共著<br>「改訂 特殊教育の展望 - 障害児教育から特別支援教育へ - 」 | 日本文化科学社   |
| 4 | 世界保健機関（WHO） 障害者福祉研究会編集<br>「国際生活機能分類」           | 中央法規      |
| 5 | 月刊「児童心理」 2005.6月号臨時増刊号（ 825）                   | 金子書房      |

#### \*参考URL

文部科学省「21世紀の特殊教育に在り方について」（最終報告）  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/index.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/index.htm)  
 文部科学省「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/index.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/index.htm)  
 岩手県教育委員会事務局学校教育課「岩手県におけるこれからの特別支援教育の在り方」（最終報告）  
<http://www2.iwate-ed.jp/sed/saisyu-arikata/index.html>  
 京都府立与謝の海養護学校  
<http://www1.kyoto-be.ne.jp/yosanoumi-s/>  
 楽しい放課後 みんなの寄宿舎  
<http://www.eonet.ne.jp/~donmai/>