

障害のある子どものインクルーシブ(包容)教育制度への移行に係る現状及び課題

札幌大学非常勤講師 鈴木重男
北海道夕張高等養護学校長 伊藤政勝
北海道函館盲学校校長 鈴木 亘
北海道五稜郭養護学校校長 石川 大

はじめに

我が国は、「障害者の権利に関する条約」を批准するに当たっての教育的対応、インクルーシブ(包容)教育制度への移行を平成19年に学校教育法改正による特別支援教育として実施し、認定就学者制度を踏まえると、実質的には制度的に幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の通常の学級において、どのような障害のある幼児児童生徒も就・修学が可能となるようになってきている。当然、特別支援学校及び特別支援学級への就学についても保護者の意向に基づく仕組みでもある。

しかし、インクルーシブ教育への具体化においては、例えばリソースルームとしての「特別支援教室」の設置や、視覚障害児等への障害の状況等に対応した点字・拡大教科書の提供、学習障害児への音声教科書や図などに配慮した教科書、聴覚障害児が望む場合の手話によるコミュニケーションの確保、肢体不自由・病弱児がアプローチ可能な環境等、障害のある幼児児童生徒が円滑に就学する条件が整備されたとは言えない状況にある。

本論は、このような我が国の特別支援教育の現状とともに、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校、また特別支援学校におけるインクルーシブ教育が円滑に行われるための課題等を整理・考察するものである。

1 特別支援教育とインクルーシブ(包容)教育 Inclusive Education System

我が国の特別支援教育は、これまで「障害者の機会均等化に関する国際連合標準規則」や「サラマンカ宣言」などの国際的なインクルーシブ教育の実施に係る圧力を強く受けてきた経緯がある。特に、平成18年12月、第61回国連総会で採択され、我が国も平成19年9月に署名した「障害者の権利に関する条約」は、平成20年5月に発効していることを受けて、現在、我が国もその批准に向けた検討が進められているところであり、障害のある幼児児童生徒の教育制度について、国際標準のインクルーシブ教育が求められているところである。

国際標準のインクルーシブ教育制度については、「障害者の権利に関する条約 第24条 教育」に記述されている原文の「Inclusive Education System」を、外務省「障害者の権利に関する条約(仮訳文)」中において、「包容する教育制度」と訳している。我が国は、「障害者の権利に関する条約」を批准する以上、現在の特別支援教育は、このような「障害者の権利に関する条約」での国際標準のインクルーシブ教育制度を踏まえた中で制度改正されたものであり、当然インクルーシブ教育の実現に向けた方向性の中で推進されるものと考えられることができる。

なお、文部科学省の特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議では、「特別支援教育の更なる充実に向けて(審議の中間とりまとめ)～早期からの教育支援の在り方について～(平成21年)において、特別支援教育における「インクルーシブ教育の位置づけ」などについて、次のように述べている。

・障害者の権利に関する条約において、教育については、第24条、インクルーシブ・エデュケーション・システム(包容する教育制度)の解釈が課題となる。本条約はインクルーシブ・エデュケーション・システムについて定義規定は示していないが、条文中、障害者が、精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させることを目的として、障害のある子どもとない子どもとが可能な限り同じ場で教育を受けられるようにすることを求めているものと考えられている。また、条約の制定過程等を踏まえれば、特別支援学校の存在は認められているものである。

・本条約が求めるインクルーシブ・エデュケーション・システムは、単なる場の統合ではなく、子ども達を最大限度まで発達させる教育の質を求めており、そのような教育が行われることを前提として、可能な限り同じ場で教育を受

けられるようにすることを求めているものと考えられる。

・本協力者会議としては、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う」という特別支援教育の理念を実現するため、今回、障害のある子どもに対する多様な支援全体を一貫した「教育支援」ととらえ、個別の教育支援計画の作成・活用を通じて、特別支援教育の一層の充実を図っていくべきことを提言するものであり、このことは、本条約の「インクルーシブ・エデュケーション・システム」の実現にも沿うものと考えられる。

上記の「審議の中間とりまとめ」では、インクルーシブ教育制度の実現は、個別の教育支援計画の作成・活用を通して行っていくべきものであると提言している。この文部科学省「審議の中間とりまとめ」で提示された個別の教育支援計画の概念図は図1である。この概念図では、義務教育段階への就学においては市町村教育委員会が中心となって作成する個別の教育支援計画が大きな意味を持つものとして表現されている。



図1 個別の教育支援計画(文部科学省 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議「特別支援教育の更なる充実に向けて(審議の中間とりまとめ)～早期からの教育支援の在り方について～」(平成21年)より引用)

また、上記の「審議の中間とりまとめ」では、就学の手続きにおける個別の教育支援計画の位置付けについて、図2の改正イメージを提言している。

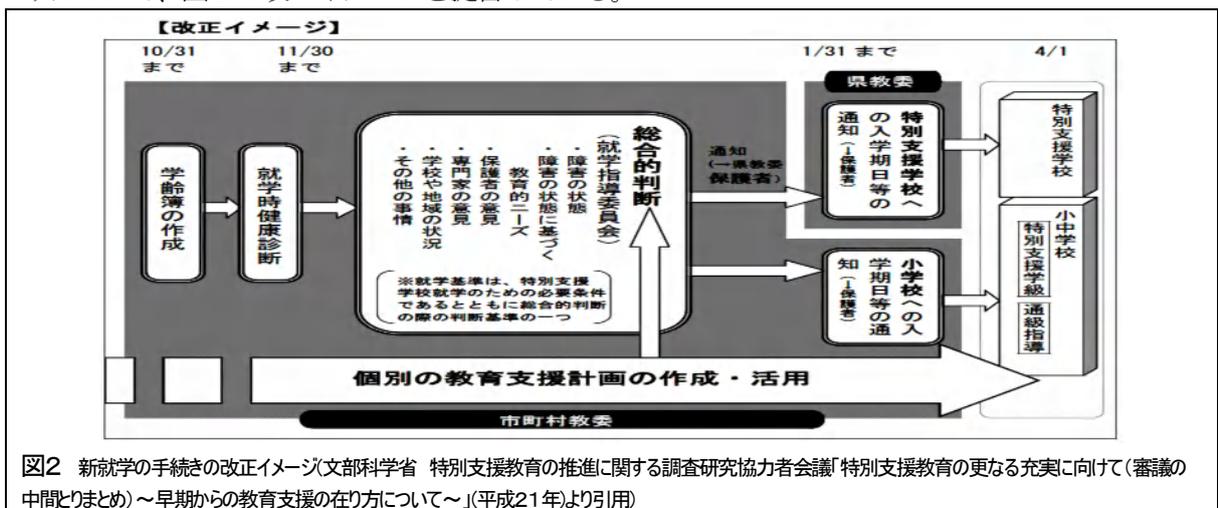


図2 新就学の手続きの改正イメージ(文部科学省 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議「特別支援教育の更なる充実に向けて(審議の中間とりまとめ)～早期からの教育支援の在り方について～」(平成21年)より引用)

なお、就学の最終決定権は、市町村教育委員会にあるとしても、幼稚園・保育所における個別の教育支援計画の作成や市町村教育委員会が作成する個別の教育支援計画の作成に当たっては、学校教育法施行令第18条の2に示されている保護者の意見聴取の義務付けが遵守された内容になる。

2 インクルーシブ教育実現への現状と課題

幼稚園、小学校、中学校及び高等学校において、幼児児童生徒の障害の状況等に応じた適切なインクルーシブ教育が円滑に可能となるためには、①当該幼児児童生徒を直接的に支援する園・学校内の体制 ②指導内容・方法や教材等を支援する体制 ③専門性の確保が何よりも求められることになる。この3点の現状と課題を考えてみたい。

(1) 当該幼児児童生徒を直接的に支援する園・学校内の体制＝リソースルームとしての特別支援教室制度

中央教育審議会「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）は、「特別支援教室」構想を提言した。しかし、小学校及び中学校の特殊学級における知的障害児などの重度の児童生徒への対応が「特別支援教室」では困難になるのではないかなどの保護者や教育関係者等を含む反対もあり法制化されなかった。

しかし、平成18年4月25日、参議院文教科学委員会での特別支援教育制度への転換に係る改正学校教育法の決議では、「特別支援教室」制度への早期移行に係る次の内容が付帯決議されている。

学校教育法等の一部を改正する法律案に対する附帯決議
 八、障害者基本法に基づき、障害のある子どもとない子どもの交流及び共同学習を更に積極的に進めること。また、特別支援学級に関しては、対象となる子どもの増加、教育の困難性などに十分配慮した施設設備に努めるとともに、特別支援教室にできるだけ早く移行するよう十分に検討を行うこと。

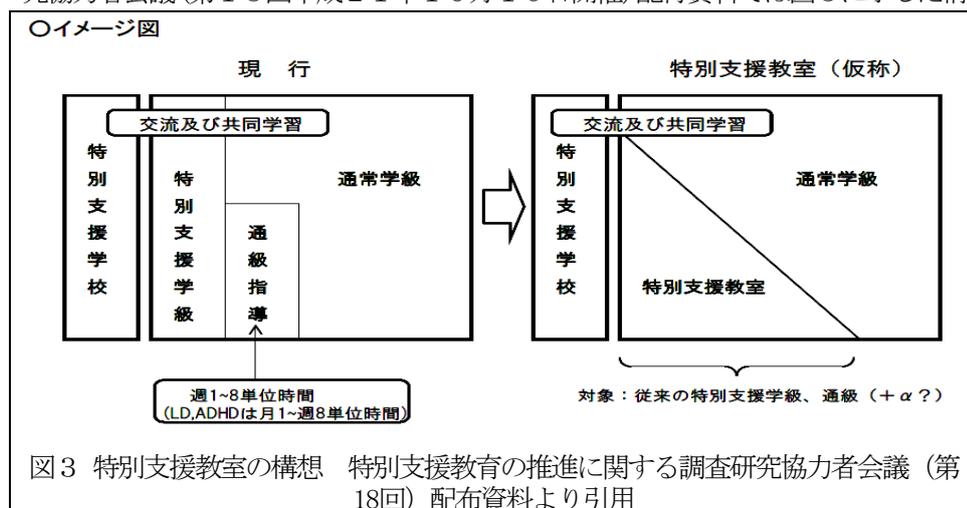
表1 特別支援教室の構想

特別支援教室の構想	
特別支援教室Ⅰ	ほとんどの時間を特別支援教室で特別の指導を受ける形態
特別支援教室Ⅱ	比較的多くの時間を通常の学級で指導を受けつつ、障害の状態に応じ、相当程度の時間を特別支援教室で特別の指導を受ける形態
特別支援教室Ⅲ	一部の時間のみ特別支援教室で特別の指導を受ける形態

中央教育審議会「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）」は、「特別支援教室」の構想が目指すものは、各学校に、障害のある児童生徒の実態に応じて特別支援教育を担当する教員が柔軟に配置されるとともに、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒も含め、障害のある児童生徒が、原則として通常の学級に在籍しながら、特別の場で適切な指導及び必要な支援を受けることができるような弾力的なシステムを構築することとして、現在の特別支援学級及び通級による指導を包括するような左表1の3つのカ

テゴリーの特別支援教室を案として提言した。

この「特別支援教室」の具体的なイメージについて、文部科学省は特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（第18回平成21年10月16日開催）配付資料では図3に示した構想図を提言している。



この図3では、LD・ADHD・高機能自閉症等を含め、障害のある児童生徒が、原則として通常の学級に在籍し、教員の適切な配慮、チーム・ティーチング、個別指導や学習内容の習熟に応じた指導などの工夫により通常の学級において教育を

受けつつ、必要な時間に特別の指導を受ける教室を、地域の実情、個々の児童生徒の障害の状態、適切な指導及び必要な支援の内容・程度に応じ、柔軟かつ適切に対応することができるようにしている。

なお、特別支援教室は、特別な教育的ニーズのある幼児児童生徒に対応するためのリソースルームとして全ての幼稚園、小学校、中学校及び高等学校に設置することが、発達障害等のある幼児児童生徒の円滑

な修学には必要と考える。

表2 特別支援学級及び通級指導教室設置数

特別支援学級及び通級指導教室の設置 小学校			
区分	2006年度	2007年度	2008年度
設置率	64.90%	67.10%	69.30%
小学校総数	22607校	22420校	22197校
設置総数	14681校	15051校	15391校

特別支援学級及び通級指導教室の設置 中学校			
区分	2006年度	2007年度	2008年度
設置率	66.70%	68.90%	71.00%
中学校総数	10190校	10150校	10055校
設置総数	6797校	6989校	7135校

文部科学省「特別支援教育資料（平成20年度）」（平成21年4月）において、全国の小学校及び中学校の特別支援学級及び通級による指導に係る通級指導教室の設置率は、平成20年度で約70%（表2）であることから、小・中学校においては、約30%の未設置校への新たな設置をすることにより、少なくとも全ての小・中学校には障害のある児童生徒へのリソースとなり得る機能が設けられることになる。

しかし、対象児が多い幼稚園・保育所と、まだ義務教育化されていない高等学校に在籍している2.2%の発達障害生徒（文部科学省「高等学校における特別

支援教育の推進について」報告（平成21年）への対応とともに、特別支援教室に配置する教職員定数に係る課題の解決も重要である。

（2）指導内容・方法や教材等を支援する体制＝特別支援学校のセンター的機能の発揮

特別支援学校は、平成19年4月1日施行の改正学校教育法第74条により、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等の要請に応じて、必要な助言や援助に努めること、つまり「センター的機能」の発揮に努める必要があるものと規定された。

このことは、我が国に約1,000ヶ所の特別支援教育を推進・充実するための地域センターを設置したと同じことと考えられている。したがって、特別支援学校は、自校に在籍している幼児児童生徒はもとより、自校の持つ専門的機能の一覧を積極的に地域に公開するなどして、地域でのインクルーシブ教育をより一層推進・充実するための役割を果たすよう、各特別支援学校の持つセンター的機能を設置者が決めている通学区域等の地域全体に十二分に発揮するよう努めることが重要である。

学校教育法第74条

特別支援学校においては、第72条に規定する目的を実現するための教育を行うほか、幼稚園、小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、第81条第1項に規定する幼児、児童又は生徒の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努めるものとする。

表3 特別支援学校のセンター的機能

- 小・中学校等の教員への支援機能
- 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能
- 障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能
- 福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能
- 小・中学校等の教員に対する研修協力機能
- 障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能

この特別支援学校のセンター的機能は、中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（平成17年12月8日）」で、地域において特別支援教育を推進する体制を整備していく上での中核的な役割として位置付けられ、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒を含め、小・中学校等に

在籍する障害のある児童生徒について、その教育的ニーズに応じた適切な教育を提供していくためには、表3の6カテゴリーのセンター的機能を特別支援学校が発揮することが重要と提言された。

このような特別支援学校のセンター的機能の発揮に関わっては、小・中学校に在籍している障害の軽い児童生徒への通級による指導が旨・豊・養護学校で指導することができると示された平成5年から明確にされてきた。幼稚園、小学校、中学校及び高等学校での特別支援教育に係る施策及び特別支援学校のセンター的機能に係る経緯について、鈴木重男は、韓国特殊教育学会「特別支援教育の導入とその以後の日本の特殊教育サービス伝達体制の変化」で発表した資料を基に表4として整理した。

表4 特別支援学校のセンター的機能の発揮に係る教育動向

区分	特別支援教育に係る文部省施策	特別支援学校のセンター的機能に係る事項
平成4年 1992年	・文部科学省・学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する「調査研究協力者会議」を設置	
平成5年 1993年	・「通級による指導」制度が実施	・「通級による指導」で、小・中学校児童生徒を盲・聾・養護学校で指導することも可能になり、その授業時数が指導要録に反映化
平成7年 1995年	・学習障害児に対する指導について(中間報告)「学習障害とは、基本的には、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するなどの特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す、様々な障害を指すものである。」と定義	・学習障害児に対する指導について(中間報告)では、学習障害児等の指導に当たっては、専門的な知識・技能をもつ特殊教育センターや教育相談所等の職員、盲・聾・養護学校等の教員と密接な連携協力を図りながら、より適切な指導が行われるようにすることが重要と提言
平成9年 1997年	・介護体験特例法により小学校・中学校教諭免許取得に際する特別支援学校への2日間の体験活動が義務付け	・特殊教育諸学校の児童生徒等との体験を通して、人の心の痛みが分かり、価値観の相違を認められる心を持った教員の実現に資することを目的
平成11年 1999年	・「学習障害児に対する指導について(報告)」で、学習障害の定義、判断基準並びに指導形態等が明確化。 ・盲・聾・養護学校学習指導要領等が改訂され、「養護・訓練」の名称が「自立活動」に変更	・改訂された盲・聾・養護学校学習指導要領等で、「地域における特殊教育に関する相談センター」としての役割を果たす努力義務が規定 ・自立活動及び重複障害児の指導では、個別の指導計画作成が規定
平成13年 2001年	・「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」で、①LD、ADHD、高機能自閉症児等への教育的対応 ②盲・聾・養護学校のセンター的機能の発揮が提言 ・文部科学省特殊教育課を特別支援教育課に変更 ・文部科学省「特別支援教育の在り方に関する調査研究について」調査研究協力者会議を設置	・「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」で、盲・聾・養護学校は、①早期からの教育相談を実施したり ②地域の小・中学校等へ教材・教具等を貸し出したり ③小・中学校等の教員からの相談を受けたり ④盲・聾・養護学校における小・中学校等の教員の研修の実施するなど、地域の特殊教育のセンターとしての役割について提言
平成15年 2003年	・「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」で、障害の程度等に応じ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を行う「特別支援教育」への転換を図ることを提言	・「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」で、地域の特別支援教育のセンター的役割を担う学校として「特別支援学校」制度に改めることについて、法律改正を含めた具体的な検討が必要と提言
平成16年 2004年	・「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支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」で、小・中学校でのコーディネータ配置及び校内支援体制整備等の具体的な推進の在り方、ADHD、高機能自閉症の定義が明確化。 ・文部科学省によるロービジョン児の拡大教科書の無償給与の実施。 ・「障害者基本法」の一部改正で、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒の「交流及び共同学習」の積極的推進が規定。 ・点字教科書の無償配布について、9/1実施を都道府県教科書担当者会議で口頭指示	・「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支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」で、小・中学校が、障害の状態や特性等に応じた専門的指導を充実させるためには、障害のある児童生徒への専門的な教育を行っている盲・聾・養護学校と連携を図ることが大切。具体的には、合同研修会、派遣研修等の研修会の充実や、巡回相談の実施などの必要性を提言
平成17年 2005年	・「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)」で、特別支援教育に着実に転換するための具体的な制度について提言	・「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)」は、特別支援学校のセンター的機能を例示するとともに、特別支援教室設置とセンター的機能による支援の在り方についても提言
平成18年 2006年	・新たに「高機能自閉症」、学習障害、注意欠陥多動性障害等が通級による指導の対象として制度化	
平成19年 2007年	・「学校教育法」等の一部改正で、特別支援学校の複数の障害種の対応とセンター的機能の発揮とともに、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校で障害のある幼児児童生徒をも教育する特別支援教育の実施が制度化 ・就学先の決定に係り保護者の意見聴取が義務化	・学校教育法第74条で特別支援学校が幼稚園、小中高等からの要請に対してセンター的機能を発揮することが規定

平成20年 2008年	<ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領が改訂。障害児等についての教育の実施と、特別支援学校等の助言又は援助を活用することが規定 ・障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律が施行、教科書発行者へのデータ提出の努力義務を規定 	<ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領が改訂。障害児等について、特別支援学校等の助言又は援助を活用することなどが規定
平成21年 2009年	<ul style="list-style-type: none"> ・高等学校学習指導要領が改訂。障害児等についての教育の実施と、特別支援学校等の助言又は援助を活用することが規定 ・特別支援学校学習指導要領が改訂。個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成が義務化 ・「特別支援教育の更なる充実に向けて～早期からの教育支援の在り方について～」で早期からの教育相談等で個別の教育支援計画を作成し、市町村教育委員会が適正就学のツールとすることなど提言 ・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)で、高等学校での特別支援教育の充実を提言。高等学校在籍生徒に2.2%の発達障害生徒がいることを報告 	<ul style="list-style-type: none"> ・高等学校学習指導要領が改訂。障害児等について、特別支援学校等の助言又は援助を活用することなどが規定 ・特別支援学校学習指導要領が改訂。特別支援教育のセンターとしての役割を果たすことが規定化 ・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)で、特別支援学校のセンター的機能を積極的に活用すること、特別支援学校においても、高等学校にどのようなニーズがあり、センター的機能としてどのような支援ができるのかを検討し、高等学校に情報提供することを提言

なお、学習障害やロービジョン、肢体不自由等の障害の状況に応じた教科書のあり方については、鈴木重男は「特別支援学校のセンター的機能の活用～ロービジョン児のインクルーシブ教育進展への対応～」函館教育経営研究所教育の眼経営の眼第16号でも論じたが、文部科学省は、現在、視覚障害及び発達障害等の障害の状況等に応じた教科書の調査研究を進めており、今後、これらが各地域の特別支援学校をセンターとして作成され、提供支援されることになるものと考えている。

(3) 専門性の確保＝小・中学校での専門性と特別支援学校の専門性

特別支援教育では、障害のある幼児児童生徒一人一人の障害の状況等に的確に対応した教育を行って、将来、地域の中で社会参加できるようにすることが求められている。このため、特別支援学校の専門性に準じたものとして特別支援学校免許状を保有することがその一つの要件として挙げることができる。

表5 特別支援教育に関わる教員の特別支援学校免許の保有率

特別支援学級担当教員の特別支援学校教諭等免許状保有率(各年度とも5月1日現在の割合)													
	16年度		17年度		18年度		19年度		20年度				
	人数	割合	人数	割合	人数								
小学校	31.4%		32.0%		32.7%		34.2%		33.8%				
中学校	25.4%		26.0%		26.4%		28.6%		28.0%				
合計	29.5%		30.2%		30.8%		32.4%		32.0%				

表5 特別支援学校における在籍校種の免許状保有率の経年比較 平成20年5月1日現在													
項目 障害種	特別支援学校教諭等 免許状保有者						特別支援学校教諭等 非免許状保有者						合計 人数 (人)
	当該障害種		自立教科等 (当該障害種)		合計		他障害種		自立教科等 (他障害種)		その他		
	人数 (人)	割合	人数 (人)	割合	人数 (人)	割合	人数 (人)	割合	人数 (人)	割合	人数 (人)	割合	
視覚障害教育	898	32.1%	609	21.8%	1,507	53.8%	719	25.7%	2	0.1%	572	20.4%	2,800
聴覚障害教育	1,879	47.0%	17	0.4%	1,896	47.4%	1,113	27.8%	3	0.1%	988	24.7%	4,000
知的障害教育	25,030	71.9%	14	0.0%	25,044	71.9%	453	1.3%	11	0.0%	9,303	26.7%	34,811
肢体不自由教育	8,964	69.9%	114	0.9%	9,078	70.8%	228	1.8%	5	0.0%	3,517	27.4%	12,828
病弱教育	1,922	71.4%	2	0.1%	1,924	71.4%	57	2.1%	0	0.0%	712	26.4%	2,693
合計	38,693	67.7%	756	1.3%	39,449	69.0%	2,570	4.5%	21	0.0%	15,092	26.4%	57,132

文部科学省「特別支援教育資料(平成20年度)」(平成21年4月)より引用

表5は、文部科学省「特別支援教育資料（平成20年度）」（平成21年4月）を引用したものである。表5の上の表は、特別支援学級担当教員の特別支援学校免許の保有率が、ここ数年にわたり約3割程度の保有状況であることを示している。これは、特別支援学級担任の任命権が当該学校の校長にあることから、学級担任の任命に際して、学校経営上の理由が特別支援学校免許の保有よりも優先されたことにより、特別支援学校免許保有者ではないものが特別支援学級の担任に任命されていることを示していると考えられる。

このことは、通常の学級の教員の特別支援学校免許保有の状況が明確にはなっていないものの、通常の学級を担当する教員の免許保有者の率の拡大への期待とともに、通常の学級での特別支援教育への実現可能性を期待させるものともなっている。しかし、このような状況は、特別支援学級が設置されていても、専門性の低い教員が任命され、障害のある子どもたちの特別な教育的ニーズに対応した教育を円滑に推進するためのリソースに成り得ていないことをも推測させる。

また、表5の下の表は、特別支援学校の当該障害種の免許保有率である。視覚障害及び聴覚障害の特別支援学校では五割程度、知的障害及び肢体不自由、病弱特別支援学校では七割程度の教員が当該障害種別免許を保有している状況であり、4人に1人が特別支援学校に係る免許を所有していない状況が見られる。このことは、特別支援学校の持つ専門性を幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の要請により発揮するとセンター的機能の役割への疑念を抱かせることにもつながるものと考えている。

さらに、知的障害特別支援学校等が編成する教育課程、特に領域等を合わせた授業の形態を主とした指導を行っていることへの誤解は、教科指導を行う小学校、中学校及び高等学校の教員からの特別支援学校教員の教科の専門性を疑う声につながっているようである。

知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合

学習面か行動面で著しい困難を示す	6.3%
学習面で著しい困難を示す	4.5%
行動面で著しい困難を示す	2.9%
学習面と行動面ともに著しい困難を示す	1.2%

※ 小数点以下の四捨五入の扱いにより下記の表1、2の数値から計算すると6.2%になる。

※ 「学習面で著しい困難を示す」とは、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の一つあるいは複数で著しい困難を示す場合を示し、一方、「行動面で著しい困難を示す」とは、「不注意」の問題、「多動性・衝動性」の問題、あるいは「対人関係やこだわり等」の一つか複数で著しく示す場合を示す。

今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）
参考資料 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」より引用

しかし、小学校及び中学校の6.3%の学習上や行動上の困難を持つ児童生徒への対応とともに、文部科学省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「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～」参考資料(平成21年8月)での「高等学校に進学する発達障害等困難のある生徒の、高等学校進学者全体に対する割合は、約2.2%であった。」との報告は、高等学校教員の意識改革につながり、特別支援学校の持つ専門性を発揮したセンター的機能を高等学校からの「要請」行為への動機付けとしてつながる可能性はある。

このようなことから、今後、各障害種別の幼児児童生徒が地域の幼稚園、小学校、中学校及び高等学校に就園・就学・修学しているとの意識が、各教員には強くなることから、特別支援学校の教員は、各該当する学校段階の各教科等への専門性も、より一層高めるよう研鑽する必要がある。

なお、特別支援学校免許の保有率の向上については、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校、特別支援学校で3年間の在職期間を有していれば、放送大学での半年間の「特別支援学校教諭免許状（2種・知的障害者領域）」コースにより、当該免許取得が可能なことから、特別支援教育担当教員には管理職からの情報提供が求められるところである。

（鈴木重男）

3 本道の視覚障害教育及び知的障害教育、病弱教育におけるインクルーシブ教育の現状と課題

(1) 視覚障害教育

ア 視覚障害教育の概要

現在、道内には5校の盲学校がある。札幌(江別市)・旭川・帯広・函館の4校は、幼稚部・小学部・中学部が設置され、それぞれ道央・道北・道東・道南を通学区域としている。また、札幌市には全道を通学区域とする北海道高等盲学校があり、各盲学校の中学部卒業生の主な進学先となっている。高等盲学校には、普通科と普通科卒業後に進学する専攻科が設置されている。専攻科では、視覚障害者が歴史的に職業としてきた三療(鍼、灸、あん摩・マッサージ・指圧)の教育が行われており、中途失明の社会人の入学も増えている。5校全体の在籍数は毎年減少傾向にあり、20年前の350名に対し、今年度は171名となっている。なお、どの盲学校も点字を常用する盲児が約3割、活字を常用する弱視児が約7割程度の在籍となっている。

また、道内の弱視特別支援学級は、平成21年度、小学校に20学級(20名)、中学校に7学級(7名)、通級指導教室は札幌市の小学校に1教室(9名)設置されており増加傾向にある。そのほとんどが通常の学級で健常児と一緒に教科等の授業を受け、視覚障害に関する特別な指導(自立活動等)を特別支援学級や通級指導教室で受けるというリソースルーム方式の指導形態をとっている。この対応がなされている児童生徒は、盲学校の小・中学部に転入学したり、中学校卒業後には高等盲学校へ進学する場合もある。また、教育委員会等による調査は実施されていないが、特別な支援を受けずに通常の学級に在籍している弱視の児童生徒は、道内に90名程度いるものと推測される。(H21文科省「小・中・高等学校等に在籍する弱視等児童生徒に係る調査結果」を踏まえた推計による。)

道内盲学校中学部や中学校弱視学級等の卒業生の多くは、北海道高等盲学校に進学しているが、中には、筑波大学附属視覚特別支援学校の高等部普通科や音楽科に進学する生徒もいる。さらに、高等盲学校普通科や専攻科を卒業後に、一般の大学や専門学校、視覚障害者のために開設された筑波技術大学や筑波大学理療科教員養成施設等へ進学する者もいる。

なお、全国には68校(3,467名)の盲学校があり、在籍数は道内と同様に毎年減少傾向にある。関東や近畿地域等には北海道と同じように複数の盲学校を設置している都府県があるが、1県に1校の設置が35県となっている。また、高等部単独設置校は4校のみで、多くの盲学校は、幼稚部・小学部・中学部・高等部普通科・専攻科を全て設置している。

また、全国の弱視特別支援学級の在籍数は小学校に693名、中学校に232名で、それぞれ増加傾向にある。なお、特別な支援を受けずに通常の学級に在籍する弱視児は、小学校1,547名、中学校520名となっている。さらに、認定就学者制度等で通常の学級や弱視特別支援学級に在籍している点字を常用する児童生徒は59名となっている。(平成21年、文科省)

イ 盲学校の現状と課題

(ア) 盲学校における特別支援教育体制

特別支援教育体制が推進される中、全国的には複数の障害種に対応した特別支援学校が増えてきている。しかし、盲学校は、「～視覚特別支援学校」「～視覚支援学校」等の名称に変更した学校が15校ほどあるが、今年度までに複数の障害種対応に変更した盲学校は1校のみである。

現在の盲学校の設置形態は、盲学校が1県1校といった全国的な設置数の少なさや、その教育が培ってきた専門的な指導方法、独自性等もあり、ほとんどの盲学校は視覚障害に特化した特別支援学校となっている。

なお、道内の5校の盲学校についても、視覚障害に特化した特別支援学校として存続させる方向であり、校名についても「～盲学校」として現状のまま継続される予定である。

(イ) 盲学校における幼児児童生徒の実態と教員の専門性

在籍する幼児児童生徒については、視覚障害以外にも知的な遅れ等がある重複障害児が増加傾向にあ

る。平成20年度の調査によれば、学年相応の教育の対象となる「準ずる教育課程」が55%に対し、知的な遅れ等により「下学年教育課程」「知的障害教育課程」「自立活動教育課程」の対象は45%となっており盲学校の教員には、視覚障害教育や教科教育の専門性以外にも知的障害等の専門性が必要になってきている。表6は全国盲学校校長会で調査した「盲学校で重要と考えられる教師の専門性」であるが、従来の盲学校の専門性(各教科、点字、弱視、歩行等)に加え、重複障害児の指導力が6番目に含まれている。

表6 盲学校で重要と考えられる専門性

1	点字の指導力	57.1%
2	各教科の指導力	45.7%
3	弱視児への指導力	42.9%
4	視覚障害教育の基礎的理解	38.6%
5	歩行等の自立活動の指導力	32.9%
6	重複障害児の指導力	28.6%
7	職業教育の指導力	21.4%
8	触察等の指導力	17.1%
9	視覚機能検査等の指導力	11.4%
10	生活指導の指導力	4.3%

なお、道内の盲学校の教員における視覚障害教育の免許所有率は平成21年の調査では47%(全国はH20調査で34%)となっている。全国の所有率に比べると高くはなっているが、50%には達していない。免許の有無だけの問題ではないが、盲学校としての特別支援体制を整える上で、教員における視覚障害教育の専門性の向上が、全国の盲学校の経営上の緊要な課題となっている。

(ウ) 盲学校における職業教育

職業学科である専攻科には、家政科・音楽科・生活技能科・理学療法科・情報処理科等を設置している盲学校もあるが、理療科で三療を学んで国家試験に合格し、治療院や病院に勤め社会自立していく場合が多い。最近では、東洋医学やマッサージ等のブームもあり、視覚に障害のない者(以後、健常者とする。)が三療の業界に大量に進出してきていることから、視覚障害者のために「あん摩・マッサージ・指圧師」の養成施設の新増設が規制されてはいる。また、カイロプラクティックなどの三療以外の医療類似行為の組織的展開がなされるなど、実際にはかなり広範囲に視覚障害者の職域が脅かされている。

このため、盲学校には、健常者と競い合える技術を持った理療師の育成や就職後も最新の技能を研修できる場の提供が求められているが、北海道高等盲学校では平成6年度、附属理療研修センターが設置されており、全国的にも先進的な取組として高い評価を得ている。

(エ) 地域における視覚障害教育のセンター的機能の発揮

特別支援学校として6つのセンター的機能が示されているが、盲学校の多くが福祉的範疇から創設された歴史的経緯から、昭和23年度の盲学校・聾学校の義務制実施による就学勧誘(多くの場合、盲学校が教育委員会から委任され、盲学校教員が視覚障害児の各家庭に出向くなどして盲学校への就学を勧めた。)により、保護者に対して盲学校への就学を勧める教育相談が実施されていた。

その後、昭和30年代後半から、特に北海道旭川盲学校等の眼科医との連携を図った弱視児教育の取り組みによる成果が全国的に評価され、道内各盲学校をはじめ全国の盲学校において、「教育相談や保護者支援」「弱視特別支援学級の児童や担任への支援」「眼科医や関係機関との連携」などが実施されてきた。

また、平成5年度、通級による指導が制度化され、通常の学級に在籍する弱視児への弱視レンズ等の「通級指導」を行ってきている経緯がある。さらに、近年は県内1校設置のために県内にネットワークを形成しサテライト方式で相談・支援活動を推進する盲学校や、夏休みなどの長期休業を活用し、弱視特別支援学級や通常の学級に在籍する弱視児を盲学校へ集めて自立活動等の集中的な指導・支援を行うなどする、先進的な取組も道内各盲学校でみられる。特に、北海道旭川盲学校は、弱視教育で培ってきた視覚認知力向上の学習ノウハウを、小・中学校等に在籍する学習障害児等の支援(主に漢字の指導)に活用する取組で成果を上げ、そのノウハウは全国の盲学校に広がり、現在では、同様の取組を行う盲学校が増えてきている。

各盲学校は、このようなセンター的機能を発揮するため、校務分掌等の設置や学校としての組織的な取組の態勢づくりを進めてきたが、まだ視覚障害教育を主とする特別支援学校免許の保有とともに、実質的な専門性の確保が十分になっておらず、センター的機能が一部の専門性の高い教員が中心になって発揮されていることが盲学校の課題となっている。

ウ 視覚障害児におけるインクルーシブ教育の現状と課題について

視覚障害児におけるインクルーシブ教育については、特に北海道における過去のインテグレーション(統合)教育の取組の経過や拡大教科書の問題等も含めて、教育の眼・経営の眼第16号、鈴木重男「特別支援学校のセンター的機能の活用～ロービジョン児のインクルーシブ教育進展への対応～」として詳しくまとめている。ここでは、前述してきた課題等と関連させて、次の3点にまとめた。

(ア) 通常の教育における視覚障害教育へのニーズの増大

小・中学校における弱視特別支援学級については、現在もすでにリソースルームのような指導形態をとっており、今後想定される「特別支援教室」へは、他の障害種よりスムーズに移行することができると考えられる。

また、特別支援教育体制になってから増加傾向にある弱視特別支援学級の在籍児だけでなく、前述のように通常の学級に在籍して特別な指導・支援をまだ受けていない弱視児も多数、視覚障害教育の対象となることが予想される。

また、この傾向は弱視児だけでなく点字を常用している盲児にも、また、幼稚園や高等学校等にも広がる予想され、さらに卒業生の進路指導や職業教育の問題も含めて、視覚障害独自の教育的ニーズへの対応が求められるものと考えられる。

(イ) 地域における視覚障害教育のセンター的機能の発揮

特にインクルーシブ教育の関係では、盲学校の教員が専門性を生かして、小・中学校等まで出向いて、授業等を参観した上での助言・支援とともに、教材等の工夫の視点などへのニーズが増加すると考えられる。このことを踏まえて、北海道教育委員会では、平成19年度より「特別支援教育パートナーティチャー派遣事業」(表7参照)を実施し、特別支援学校の教員が幼稚園、小・中学校、高等学校の要請に基づいて支援に行くための旅費等を措置する制度を実施している。

北海道函館盲学校では、従来より渡島・檜山管内の幼稚園、小・中学校の弱視特別支援学級や視覚障害児の在籍する通常の学級等の支援を行ってきたが、この制度により、教員を派遣する旅費の問題もある程度解決した。インクルーシブ教育の進展により増加する可能性のある小・中学校等からの支援要請に応えるためにも、今後とも十分対応できる旅費の配分を期待するところである。

(ウ) 盲学校における専門性の維持・継承

インクルーシブ教育の広がりの中で小中学校等からの支援要請は増加するとともに、支援の内容も多様になってくると考えられる。しかし、前述のとおり盲学校における教員の専門性については、免許の所有率も含めて厳しい状況にあり、その原因としては、他障害種や小・中学校等との人事異動の関係、盲学校自体の在籍児童生徒数の減少による教員の指導経験の不足、また、専門性を学ぶ大学や専門機関が少ないことなどが考えられる。このことは、道内盲学校だけではなく、全国の盲学校でも指摘されているところであり、教員個々の専門性の向上とともに、各盲学校がこれまで蓄積してきた地域に根ざした専門性の維持・継承も大きな課題となっている。

このため、全国の盲学校では、校内研究をはじめ種々の研修の機会を設ける努力をしている。北海道盲学校長会では、平成14年度から教職員の専門性の維持向上を図るために、夏と冬の長期休業を活用して、「視覚障害教育専門性向上研修会」を主催し、継続的に実施している。特にこの研修会は、道内の各盲学校における専門性の高い教員や養護教諭、寄宿舎指導員等が講師となり、自らの専門性を他の教員に伝えるといった専門性の維持・継承といった特色を強く出した研修会となっている。特別支援教育の時代における盲学校として、インクルーシブ教育をはじめとした内外の多様化・増大化する様々な課題に対応する学校力が求められている。(鈴木 亘)

表7 特別支援教育パートナー・

ティチャー派遣事業の目的

本事業は、学校教育法等の一部を改正する法律の施行により、特別支援学校においては幼稚園、小学校、中学校、高等学校の要請に
 応じて、教育上特別の支援を必要とする幼児児童生徒の教育に関し必要な助言を又は援助を行うよう努めることとなったことから、道立特別支援学校の教員を幼稚園、小・中学校、高等学校に派遣し、担任教員などに学習指導の進め方や指導計画の作成等について継続した支援を行い、幼稚園、小・中学校、高等学校の通常の学級や特別支援学級に在籍する発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する指導及び支援の充実に図ることを目的とする。

(2) 知的障害教育

ア 知的障害教育の概要

本道における知的障害のある児童生徒に対する教育は、現在、知的障害の特別支援学校や小・中学校の特別支援学級において実施されている。特別支援学校には、小・中学部に高等部を併設する養護学校（支援学校）と高等部の単置校である高等養護学校（高等支援学校）の二つの形態で進められている。

養護学校では、児童生徒の障害の重度・重複化がみられ、領域・教科を合わせた指導を中心に、知的障害の特性を踏まえた実際の・具体的な学習活動が行われている。高等養護学校では、専門教育を主とする学科を設置し、寄宿舎における生活指導も併せて、職業教育を重視した教育が行われている。特別支援学級では、特別な教育課程による指導が行われ、教科等の一部の時間において通常の学級で教育を受ける交流及び共同学習も進められている。

本道における知的障害教育は、昭和20年代の初め、小学校に設置された特殊学級において始められている。養護学校における教育は、昭和24年、私立の札幌報恩学園養護学校が開校したことに始まり、昭和33年に道立の札幌養護学校が開校し、その後、昭和40年に白樺高等養護学校が開校している。昭和54年の養護学校の義務制に伴い、昭和52年に美唄、稚内、昭和53年に平取、帯広、昭和54年には、星置、七飯、鷹栖、釧路の養護学校が開校し、全道域で知的障害の児童生徒が就学することができるようになった。さらに、昭和58年に東川、昭和60年に南幌、紋別、平成3年には、余市と室蘭が分校から本校となり、平成21年には、北見支援学校が分校から本校となり現在に至っている。

高等養護学校については、白樺の開校後、昭和52年に札幌市立の豊明、昭和53年に私立のゆうあい、昭和56年に伊達、昭和58年に中札内、昭和59年に雨竜、美深が開校し、後期中等教育の充実も図られた。さらに、平成5年に新篠津、平成8年に小平、中標津、平成9年に今金、紋別、平成10年には、札幌高等養護学校が開校して、職業学科を設置する高等養護学校が整備された。その後、平成13年には、重度重複障害や医療的ケアの必要な生徒を対象とした夕張が開校している。しかし、高等養護学校へ進学を希望する生徒の増加から、各高等養護学校の間口の増設だけでは対応できず、平成21年、小樽高等支援学校が開校することとなった。

平成21年度現在、本道における養護学校は、道立が21校（分校6校含む）と国立の附属特別支援学校の1校があり、道立に1,800人、国立に58人が在籍している。高等養護学校は、道立が13校と札幌市立1校が設置され、道立に1,376人、札幌市立に169人の在籍となっている。

また特別支援学級については、道内の小・中学校に知的障害の特別支援学級が1,138学級設置され、3,042人が在籍している。さらに、情緒障害の特別支援学級には、1,159学級、3,637人の児童生徒が在籍している状況である。

イ 知的障害教育の現状と課題

(ア) 児童生徒数の増加（表8、図4）

平成19年度に特別支援教育の制度が導入されたことで、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒の増加が全国的な傾向として顕著になっている。

本道においても知的障害の特別支援学校では、平成12年度の2,884人から平成21年度には、3,403人と10年間で500人以上増加している。特に、平成18年からは、毎年、100人以上の増加となっている。知的障害以外の特別支援学校では、減少か現状維持となっていることから知的障害に特化している現象と言える。

また、知的障害特別支援学級では、平成12年度に2,022人であった児童生徒数が、平成21年度は

表8 特別支援学校、特別支援学級の児童生徒数の推移

(人)	知的障害 特別支援 学校	知的障害 特別支援 学級	情緒障害 特別支援 学級
平成12年度	2,284	2,022	1,237
平成13年度	2,844	2,128	1,347
平成14年度	2,903	2,191	1,462
平成15年度	2,824	2,276	1,653
平成16年度	2,907	2,346	1,823
平成17年度	2,946	2,504	2,024
平成18年度	3,034	2,657	2,284
平成19年度	3,143	2,762	2,689
平成20年度	3,233	2,930	3,215
平成21年度	3,403	3,042	3,637

※引用 平成21年度特別支援教育(道教委)

3,042人と1.5倍の1,000人以上の増加となっており、平成20、21年度には、200人近くが増えている。

さらに、情緒障害の特別支援学級では、平成12年度の1,237人が、平成21年度には、3,637人と実に3倍になっている現状がみられる。

特別支援学校では、児童生徒の増加により、児童生徒数に応じた教室数や給食施設等の確保が困難となり、特別教室を普通教室に転用しても足りない状況もみられるなど、特に都市部の学校においては、大規模化と校舎の狭隘化の解消が課題となっている。

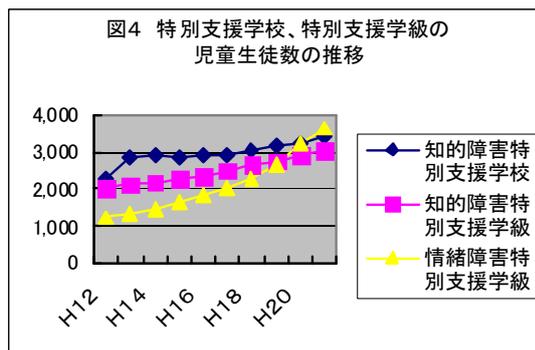


表9 知的障害高等養護学校入学者定員の推移

		△：増	H19	H20	H21	H22
1	札幌高等養護学校	△	40	56	56	64
2	白樺高等養護学校		56	56	56	56
3	新篠津高等養護学校	△	40	56	56	64
4	今金高等養護学校		24	24	24	24
5	雨竜高等養護学校		48	48	48	48
6	美深高等養護学校		40	40	40	40
7	小平高等養護学校	△	24	24	24	32
8	紋別高等養護学校		32	32	32	32
9	伊達高等養護学校		48	48	48	48
10	中札内高等養護学校	△	40	48	48	48
11	中標津高等養護学校	△	40	40	40	56
12	豊明高等養護学校	△	48	56	56	64
13	小樽高等支援学校	△	-	-	40	56
前年度との比較				+48	+40	+64
合計			480	528	568	632

* H19以前の定員は、H16から同じ。

(イ) 高等養護学校への進学増加 (表9)

このように知的障害や情緒障害の特別支援学級の生徒が増加していることから、知的障害の高等養護学校へ進学を希望する生徒が増え、道央圏の高等養護学校を中心に大勢の不合格者が出る状況となった。全道域では、定員に余裕があることや養護学校高等部への進学も含めて、二次募集の中では、不合格者のほぼ全員が後期中等教育を受けることができている状況になっているが、平成20年以降は、入学を希望する者がさらに増加することが予想されたことから、北海道教育委員会では、平成20年度に、高等養護学校の間口を増設(6間口48人増)し、平成21年度は、間口の増設を継続するとともに、新設校(北海道小樽高等支援学校; 5間口40人)を開校させなくてはならない状況はこの間の経緯を示すものである。

平成22年度においても対象生徒の増加傾向が進み、定員増設(8間口64人増)を実施して入学者選考に備えているが、平成23、24年度には、さらに定員を増設する必要性にせまられている状況にあり、どのような対策を講ずることが望ましいかが課題となっている。

全国的には、少子化傾向が進んだことから、統合・廃校となった高等学校の校舎等の活用がなされ、通常高等学校に併置された特別支援学校が新設される状況なども増えてきている。

(ウ) 自閉症の児童生徒への教育 (表10)

知的障害の特別支援学校では、特別支援教育の制度化に伴い、発達障害等の児童生徒、特に、自閉症(自閉的傾向を含む)を併せ有する児童生徒が増加している。

平成21年度の本道における知的障害の特別支援学校では、在籍する3,403人中、自閉症(自閉的傾向を含む)の在籍数が1,186人おり、全体の1/3の割合となっている。中でも、小学部(330/676)と中学部(292/567)では、約5割の在籍であり、さらに、高等部には、高機能自閉症やアスペルガー障害、AD/HDと診断されている生徒が1割を超えて在籍している状況にある。

表10 本道における発達障害等の児童生徒の在籍状況(平成21年度)

項目	学部			
	小学部	中学部	高等部	全校
知的障害のある自閉症(自閉的傾向を含む)の在籍数	330	292	564	1186
高機能自閉症又はアスペルガー障害(診断名)の在籍数	0	1	49	50
AD/HD(診断名)の在籍数	4	2	34	40

※引用 平成21年度全知長会 情報交換資料

全国知的障害特別支援教育学校校長会の調査では、自閉症児への対応として、自閉症学級を設置している学校が増え、全国では、1,000学級（本道では、16学級）ほど設置されている。また、自閉症に対応した教育内容としては、視覚的支援や視覚的教材の工夫や教室等の学習環境の構造化、個別化・個別学習、スケジュール表の活用や生活場面に即した題材設定などの工夫が多く報告されているが、自閉症を対象とした教育課程を編成している学校は、全国的にも1割に満たない状況となっている。

このようなことから、特別支援学校では、自閉症児に対応した教育課程の編成、教育内容の工夫や施設設備の改修などの必要性にせまられており、徐々に対応が進められつつあるが、教室等の学習環境の構造化や専門性のある指導者の確保など、十分な対応がされていない状況もあり、自閉症児への適切な対応が課題となっている。

ウ 知的障害教育におけるインクルーシブ教育の現状と課題

知的障害のある児童生徒は、知的障害の程度や日常生活を営む状態により、特別支援学級か特別支援学校で教育を受け、障害の程度が比較的軽い特別支援学級に在籍する児童生徒の中には、通常の学級での学習に参加する、いわゆる、交流及び共同学習としてインクルーシブ教育が行われてきた。

その後、特別支援教育が制度化され、障害種別に分けて特別な場で教育を行う「特殊教育」から、特別な教育的ニーズを把握し、必要な教育的支援を行う「特別支援教育」へと場からニーズへの転換が図られ、地域において障害のある児童生徒が教育できるような取組が進められることとなった。

知的障害教育のインクルーシブ教育の現状としては、特別支援教育の制度化に伴い、小・中学校の特別支援学級や知的障害特別支援学校に在籍する児童生徒数がより一層増加している状況がある。また通常の学級に在籍する発達障害などの特別な教育的ニーズを必要とする児童生徒への対応を特別支援学級が担わなくてはならない状況も見られる。特別支援教育において、これらの発達障害等の生徒は、通常の学級等で配慮して指導することとして考えられているが、小・中学校などでは、特別支援教育が制度化され、特別支援教育支援員が配置されても適切な対応が難しい実情であり、特別支援学級や特別支援学校で教育を受けることが多くなっているものと考えられる。

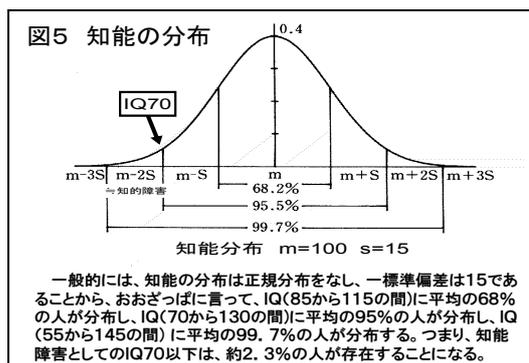
このように、特別支援教育は、障害のある児童生徒に対するインクルーシブ教育を推進する制度として導入された経緯もあるが、知的障害の特性への理解の推進も図られるなどしたことから、知的障害のある児童生徒に対しては、障害の状況や特性から分けて教育することが望ましいと考える保護者等が多くなっていると思われる。

このことは、特別支援教育を制度として理解が進められたが、小・中学校や高等学校において、十分な指導体制や施設設備が整わない中で対応せざるを得ない状況がこのようになってきているものと考えられる。特に、後期中等教育の段階では、高等学校においても特別支援教育を意識する学校が少しずつではあるが増えており、入学した生徒の能力や実態に応じた指導を工夫するなどして卒業させる取組を行ってはいるが、学習指導要領が改訂されても障害に対応した教育課程の編成が難しく、専門的な知識や理解のある指導者が乏しいことから、十分に対応することができない状況になっているものと考えられる。その中でも進路指導に関しては、そのノウハウを持ち得ていないなどの現状から、保護者も入学後に特別支援学校への転学を望むことになっていると思われる。

なお、図5で示した知能の分布において、知能指数70以下の児童生徒等が約2%の割合で現れるとしたとき、また特別支援教育の理解の度合いも進んだ場合には、知的障害教育の対象となる児童生徒等はより多くなるものと推測するものである。

このようなことから、知的障害教育を地域の小・中学校や高等学校でインクルーシブ教育として行う場合は、その障害の特性などから、通常の学校の教職員が知的障害の特性等の理解をより一層図るとともに、通常の学級等における指導に当る支援スタッフの増員などを求めていく必要があると考える。

(伊藤政勝)



(3) 病弱・身体虚弱教育

ア 病弱教育の概要

本道には「北海道八雲養護学校」「北海道五稜郭養護学校」の道立2校、「北海道札幌市立山の手養護学校」の札幌市立1校、平成20年度から道立「北海道手稲養護学校」で肢体不自由と併せて病弱を対象としたことから、計4校（136名）の病弱特別支援学校があり、位置的にも道央から道南地区に偏在している。五稜郭養護は小・中学部、八雲養護・手稲養護・山の手養護は小・中・高等部を設置している。在籍児童生徒数は、平成16年度の133名と比較してもほぼ横ばい状態である。

また、平成21年度の本道における病弱・身体虚弱特別支援学級は164学級（196名）が設置されている状況である。平成16年度は73学級（109名）であり、5年間で約2倍となっており急増している。

我が国の病弱教育はその歴史の変遷において、その時代の疾病状況、国策、医療の発達等に伴って変化してきた。明治22年（1889年）三重尋常師範学校で脚気に罹った生徒を対象に伊勢の山地において戸外学校による分校形式で行われたことから始まったと言われている。

明治末期から大正にかけて、日本の産業革命が進み、産業経済が飛躍的に発展する反面、労働者の待遇は劣悪な状況であり、病弱教育は大正時代に急増してきた結核対策へとその役割を変えていった。

本道の病弱教育の歴史としては、昭和4年（1929年）に札幌市立山鼻小学校において養護・訓練を行ったことから始まる。昭和5年（1930年）函館市立新川・谷地頭・潮見の3小学校に養護学級が設置されている。昭和26年（1951年）～平成11年（1999年）の48年間、病弱・虚弱児のための施設、「道立有珠優健学園」内に有珠小学校優健学園分校を開設し、喘息、肥満等の慢性疾患の児童を対象にした教育を行っていた。

特別支援学校では、昭和38年（1963年）山の手養護学校、昭和45年（1970年）八雲養護学校、昭和54年（1979年）五稜郭養護学校がそれぞれ開校している。どの学校においても開校の前身として、昭和30年代から、病院内に特殊学級が設置され、主に結核患者を対象として教育が行われていた。ただし、八雲養護学校は、昭和36年（1961）に隣接する国立八雲病院が療育医療機関の指定を受け、筋ジス、重症心身障害児が対象となったことから、筋ジス・重心の在籍数が多く、現在に至っている。昭和50年代からは、喘息やネフローゼ等の慢性疾患の児童生徒が多く在籍していたが、医療の進歩によりその数は減少し、現在では、心身症等の児童生徒が増えている傾向がある。

イ 病弱教育の現状

(ア) 就学基準の変化

平成14年（2002年）4月の学校教育法施行令改正に伴い、病弱者の就学基準についても慢性疾患等の状態が6ヶ月以上という期間がとれて、継続的な医療又は生活規制を必要とするかどうか、という点で判断されるようになった。（表11参照）

これは、医療の進歩に伴い、入院児童生徒の実態が変化したことに伴う改正である。

表11 学校教育法施行令第22条の3に規定する就学基準

	改正前	改正後
病弱者	一 慢性の胸部疾患、心臓疾患、腎臓疾患等の状態が6ヶ月以上の医療又は生活規制を必要とする程度のもの 二 身体虚弱の状態が6ヶ月以上の生活規制を必要とする程度のもの	一 慢性の呼吸器疾患、腎臓疾患及び神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度のもの 二 身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度のもの

(イ) 医療との関係

医療の進歩とともに長期入院する慢性疾患患者が減少し、入院も短期間となっているが、一方、再発などで入退院を繰り返す頻回化の傾向もある。疾病の種類も幅広くなり多様化の傾向が見られる。

また、併設・併置されている病院の診療方針等の変化や小児病棟の閉鎖に伴い、児童生徒が減少し、学校の存続問題になる場合があるのも現状である。

表12は、複数の障害種を教育の対象とすることができる「特別支援学校制度」に変わったことに伴

い、全国病弱教育特別支援学校における併置化・総合化の状況である。

平成20年度、併置化・総合化された学校数は16校で約20%となっている。全国特別支援学校病弱教育校長会では、「今後とも併置化・総合化される学校数が増加し、特に、小中高の3学部を持つ学校で、併置化・総合化が進む。」と考察している。

(ウ) 不登校・心身症等への対応

文部科学省では心身症について定義等を示していないが、「身体的症状を示す精神疾患」を心身症と捉えており、病弱は病名で判断しているのではなく、病気の状態で判断するものとしている。

表13は「疾病別幼児児童生徒数（全国）」について平成15年度と平成20年度を比較したものである。この5年間で幼児児童生徒は約500名減少し、①.心身症 ②.重度・重複が増加している。都道府県における特別支援教育体制の違いもあり、また心身症や重度・重複の具体的な状況は不明であるが、この2つで在籍数の約半数に当たることから、今後、心身症に関する知識及び重度・重複の障がい状況等を把握し、適切な対応ができる必要がある。

また、「18.その他」、分類できない疾病等の在籍も多く病気の種類が多様になってきていることが考えられる。

ウ 病弱教育の課題

全国特別支援学校病弱教育校長会における全国的な課題や学校運営にかかる懸案事項等としては、次の点が挙げられている。

①サービス指導(※)の増加に対する対応、②心身症、精神疾患等「心のケア」の必要な子どもたちの受入及び指導体制の確立、③通学生の増加に伴う教育環境の整備や受入、④短期入院生の増加に対する対応、⑤小児病棟閉鎖に伴う学校の変容と専門性の低下、⑥就学(入学)基準、⑦単位認定及び卒業認定に関わる単位互換、⑧センター的機能に伴う職員の資質向上、⑨他障害種の児童生徒の受入、⑩地区PTAの在り方、(平成21年度第38号全病長会報より引用)である。

このように全国の病弱特別支援学校では、在籍児童生徒の心身症等を含む多種多様な病気や他障害種への対応、準ずる教育から発達段階に応じた指導への対応など、指導体制や教育課程の複線化・複雑化という課題が挙げられる。

※ サービス指導とは、学籍を移動しないで2週間以内を目安に学習指導を行っていること。

表12 病弱養の併置化・総合化の状況(H20)

		病	肢・病	知・病	知・肢・病	聴・知・肢・病	視・聴・知・肢・病
学部毎	幼稚部	4	0	1	0	0	0
	小学部	71	6	2	3	1	1
	中学部	71	6	2	4	0	1
	高等部	40	7	4	2	0	1
小中	小規模	13	0	1	0	0	1
	中規模	23	4	5	2	1	1
	大規模	4	0	0	0	0	0
小・中	小規模	20	0	0	0	0	0
	中規模	7	1	0	1	0	0
	大規模	1	0	0	0	0	0
学校数(84)		68	5	6	3	1	1

※引用 全国特別支援学校校長会(H20 研究集録)

表13 疾病別幼児児童生徒数(全国)

△：増		H20	H15	
1	心身症などの行動障害	△	1,139	1,024
2	重度・重複など	△	862	622
3	筋ジストロフィーなどの神経系疾患		395	697
4	白血病などの新生物		205	262
5	虚弱・肥満など		202	284
6	喘息などの呼吸器系疾患		150	340
7	二分脊椎などの先天性疾患		128	243
8	腎炎などの腎臓疾患		94	187
9	ペルテス病などの筋・骨格疾患		89	134
10	リウマチ性心疾患などの循環器系疾患		87	138
11	糖尿病などの内分泌疾患		68	130
12	腫瘍などの消化器系疾患	△	58	57
13	目・耳・鼻疾患		55	60
14	アトピー性皮膚炎		52	90
15	骨折などの損傷		37	43
16	貧血などの血液疾患		30	34
17	結核などの感染症		2	13
18	その他	△	382	220
合計			4,035	4,578

※引用改変 全国特別支援学校校長会(H20 研究集録)

Ⅰ 病弱教育におけるインクルーシブ教育(小・中学校等との連携)について

病弱教育の対象となる児童生徒は、もともと通常の教育を受けていて、病気をきっかけに特別支援教育を受けることになった児童生徒が多いため、小・中学校等と特別支援学校の連携・協力、繋がりが最も大切な視点である。

病弱特別支援学校では、疾患等のために入院し、継続的な治療及び生活や運動規制等を伴うため、児童生徒の病気の理解及び心理的安定を図る指導・支援を適切に行い、学習の空白や遅れを補完し、学力を補償するなど、一人一人の実態に応じた授業を行うことができる専門性の発揮が必要である。そのため、前籍校との連携を密接に行い、児童生徒の学習面、生活面、心理面等での安定した継続性に配慮することが求められている。

今後、ICTを活用した遠隔授業等を推進することにより、前籍校の授業に参加したり、合同授業を実施する等、本人が前籍校との所属感を維持し、退院後の前籍校への移行をスムーズにすることが可能になると思われるため、インターネットなどの情報通信環境のインフラ整備並びに授業研究が必要である。

入学前から発症・罹患し、数年単位の長期間入院をしなければならない慢性疾患の児童生徒及び重症心身障害児の児童生徒にとっては、ICTを活用した交流及び共同学習を推進することにより、日常的な授業参加、意見交流等を通して、同年代の集団への参加が可能になるとともに、小・中学校等と特別支援学校の連携を一層深めることができる。

また、心身症や発達障害を起因として不登校になっている児童生徒が病弱特別支援学校に多く在籍する状況から、心身症等を伴う児童生徒及び多様な状態像を示す児童生徒に対して実施したり、工夫・配慮している教科指導やソーシャルスキルトレーニングなどの対人関係を構築する指導内容・方法に関する情報は、小・中学校等にとって、最も必要としている情報であると思われる。そのため、センター的機能をさらに充実し、一つ一つの事例に対して、小・中学校等と密接な相談・協議・連携等を行うことが必要である。

小・中学校等における特別支援教育が一層充実していくように支援・協力することが病弱に限らず特別支援学校の重要な役割であり、地域の教育、医療、福祉のネットワークを形成していくことがインクルーシブ教育を推進していく上で最も重要であると考えられる。(石川 大)

引用参考文献

- 特殊教育百年北海道記念誌会 1978「北海道の特殊教育」
- 全国病弱虚弱教育研究連盟 1990「日本病弱教育史」
- 文部科学省 1998「学習障害児に対する指導について」(報告)
- 文部科学省 1999「盲学校、聾学校及び養護学校幼稚部、小学部・中学部、高等部学習指導要領」
- 文部科学省 2001「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～」(最終報告)
- 文部科学省 2003「今後の特別支援教育の在り方について」(最終報告)
- 文部科学省 2004「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)
- 文部科学省 2005「発達障害のある児童生徒等への支援について」(通知)
- 文部科学省 2005「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)
- 文部科学省 2007「特別支援教育の推進について」(通知)
- 北海道盲学校長会 2008「北海道における視覚障害教育の課題と展望」
- 文部科学省 2008「データから見る日本の教育」
- 文部科学省 2008「小学校、中学校学習指導要領解説～総則編～」
- 文部科学省 2009「特別支援教育の更なる充実に向けて」(審議の中間とりまとめ)
- 文部科学省 2009「特別支援教育資料(平成20年度)」
- 文部科学省 2009「特別支援学校学習指導要領解説～総則編～」
- 文部科学省 2009「高等学校学習指導要領解説～総則編～」
- 文部科学省 2009「高等学校における特別支援教育の推進について」報告
- 文部科学省 2009「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議(第18回)」配付資料
- 鈴木重男 2009「特別支援学校のセンター的機能の活用～ロービジョン児のインクルーシブ教育進展への対応～」 函館教育経営研究所 教育の眼経営の眼第16号 pp145-159
- 鈴木重男 2009「特別支援教育の導入とその以後の日本の特殊教育サービス伝達体制の変化」 韓国特殊教育学会 2009年 秋季学術大会誌 pp21-64
- 全国特別支援学校校長会 2009「平成20年度研究集録」
- 全国特別支援学校病弱教育校長会 2009「全病長会報第38号」
- 全国盲学校長会 2009「視覚障害教育の現状と課題第48巻(平成20年度年報)」
- 田中農夫男ほか 2009「ライフサイクルからよむ障害者の心理と支援(福村出版)」
- 北海道教育委員会 2009「特別支援教育(平成21年度)」