

# 特別支援教育に関する研究 (1)

## ——特別支援教育の課題・問題点を中心にして——

石橋 裕子 (初等教育学科・講師)・林 幸範 (初等教育学科・教授)

### Research on Special Support Education (1): The Task & Problem of Special Support Education

Ishibashi, Yuko・Hayashi, Yukinori

#### Abstract

A policy that classes for children with disability will be abolished and children with mild developmental disorders will be placed in mainstream classes by the Heisei 19 fiscal year, was set out. We are making practical researches to clarify how such children should be educated in mainstream classes. In this article, we organized the present condition of education for physically and mentally handicapped children in Japan and we raised an issue which "special support education" has, after considering the main point of "special support education". We also summarized the important matters when providing the "special support education."

Key words: special support education, mild developmental disorder, Learning Disabilities, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, high-functioning autism

キーワード：特別支援教育、軽度発達障害、LD、AD/HD、高機能自閉症

#### 1. はじめに

公立学校を中心として、平成19年度から「特別支援教育」が実施されようとしている。それにともない、現在多くの学校で「特別支援教育」の先駆けとなる教育実践が実施されている。

ところで、文部科学省によれば、この「特別支援教育」とは、これまでの特殊教育で対象としてきた障害<sup>注1)</sup>のある児童・生徒に加えて、LD (Learning Disabilities: 学習障害)<sup>注2)</sup>、AD/HD (Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder: 注意欠陥/多動性障害)<sup>注3)</sup>、高機能自閉症<sup>注4)</sup>等のいわゆる

軽度発達障害<sup>注5)</sup>といわれる特別なニーズを持つ児童・生徒にまで対象範囲を拡大して教育することであるとし、さらに、「特別支援教育」を実施するにあたり、養護学校を障害種別にとらわれない「特別支援学校」に転換をし、小中学校内にあった特殊学級は、学校全体で総合的に対応するシステムを検討することが必要であるとしている。この「特別支援教育」は、平成13年1月の省庁の再編により、文部省は科学技術庁と統合して文部科学省となった際に、初等中等教育局の特殊教育課が特別支援教育課と改められたことが最初の具

体的な動きといえよう。

確かに、「特別支援教育」は、制定後50余年経過した学校教育法の「特殊教育」の制度を見直し、障害児教育に変革をもたらす大転換点といえるし、ノーマライゼーション（障害があるなしにかかわらずどんな人間に対しても社会生活上において一人の市民としての権利の保障）の考え方からすると当然の帰結といえる。しかしながら、「特別支援教育」の先駆けを実施している学校などの教育現場からは、①通常学級で特別な支援を必要とする児童・生徒をどのように教えるのか、②特別支援の人材をどのように配置し教育するのか、③そのような教材・人材をどのように統括するのか、などという問題点が提起されている。また、これらの問題以外にも、①保護者に対する啓蒙や協力、②地域の人材の活用、③「特別支援教育」を必要とする子どもの将来を展望した教育、④「特別支援教育」のできる資質を持った保育者・教育者の養成等の問題が提起されている。そして、石橋・林の教育現場での「特別支援教育」の実践的研究の中でも同様な示唆が得られている<sup>1) 2) 3)</sup>。

そこで、本稿では、現在教育現場が抱えている「特別支援教育」の問題点を明確にするために、まず日本の特殊教育（障害児教育）の現状を整理し論じる。というのも、「特別支援教育」というのは「特殊教育」の再編成という意味も含まれているからである。次いで、「特別支援教育」についての文部科学省の動きをまとめ、そこから浮き彫りにされる「特別支援教育」が抱える問題点を提起し、さらに『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）に沿った「特別支援教育」を通常学級で実施するに当たっての問題点について論ずる。というのも、「特別支援教育」は、文部科学省が打ち出した方針であり、その方針に従って現在公教育現場が動いているからである。

注1) 現在「障害」ではなく「障がい」または「障碍」の表記に移行されつつあるが、本稿では従来どおり「障害」と表記する。

注2) 日本で使われている「LD」は、次の三通りの使い方が存在する。①現在、教育で使われているのは

平成11年7月に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者会議がまとめた『学習障害児に対する指導について』（報告）<sup>4)</sup>で定義した「学習障害の定義」（我が国の公的な教育定義、Learning Disabilities）であり、アカデミックスキルの障害で読むこと、書くこと及び計算することの障害を中心にコミュニケーションスキルの障害である聴くこと、話すことの障害が含まれる。②医学的なLDの定義は、DSM-IVの「学習障害（Learning Disorder）」に基づくもので、アカデミックスキルのみの障害を意味し、読むこと、書くこと、計算することの障害と定義しており、ディスレキシア（dyslexia）の定義に近い。③最近、アメリカ全土で使用されるようになった概念「学び方の違う子（Learning Difference）」である。Differenceの解釈は、認知機能に問題があるため皆と同じ方法では授業について行くことが困難であり、「特別な学び方をする必要がある」ということであり、「障害（Disorders, Disabilities）」が含まれていないことからプラス思考の考え方ととらえることができ、当該児や保護者にも理解が得られやすい。

注3) 元来は医学的用語であり、DSM-IVの診断基準の一つ。1987年に公表されたDSM-III-RではADHD（Attention-Deficit Hyper Disorder注意欠陥性障害であったが、1994年に公表されたDSM-IVでは不注意と多動性・衝動性を分けて診断していくことの変化が加えられ、ADHDまたはAD/HD（Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder）となった。本研究では、引用をのぞいてはAD/HDと表記する。なお、ICD-10「多動性障害 Hyperkinetic Disorders」が概ね同義で用いられる。ところで、ICDとは、現在、世界でも最も権威のある診断基準で、世界保健機構（WHO）が10年ごとに修正を行い世界的に提示する「国際疾病分類（International Classification of Diseases）」のこと。現在のものは1992年に公表された第10回改訂版であり、ICD-10と呼ばれている。日本では厚生労働省がこの基準を採用している他、身体疾患に関する領域は多く採用されている。なお、ICDの対象（診断される患者）は全世界の人々を含んでおり、身体的疾患は各国の文

化・経済状態等の違いによって差は生じないが、精神疾患にはそれらの違いによって症状に差が見られることが多い。このため、アメリカ精神医学会では、ICDが発表された後に、その精神疾患に関する領域をアメリカ社会に合わせるために改訂したものが「精神疾患の診断・統計マニュアル(Diagnostic and Statistical of Mental Disorders)」であり、10年ごとに改訂される。現在のものはDSM-IV-TRで、第4回改訂版(1994)の解説(Text)に新しい知見を加えて改訂(Revision)したもので、2000年に公表された。日本の文化も経済状態も世界的な視野で見ればアメリカに近いということで、精神科領域においてはICDよりもDSMの診断基準を採用するが多い。

くなることもないが良くなることもない、④知的障害を伴わないか、伴っても軽度である、の4つが一般的な概念である。

## 2. 日本の特殊教育(障害児教育)の現状

残念ながら、日本の特殊教育はまさに「特殊な教育」であり、通常教育よりも一段低いものとみなされてきた。というのも、「特殊学級に回された」などと言う教員が多々いることから明らかである。先進諸外国では、特別支援教育にあたる教員は一般の教員の中から希望者が選別されて教育を受けてから初めて特殊教育の教員となるようなシステムがとられている。ところが、日本では特殊教育の訓練はおろか、知識も経験もまったくない教員が、特殊教育にあたっていることが少なくないのが現状である。

日本の特殊教育は、「盲・聾・養護学校(幼稚園部・小学部・中学部・高等部)」および「小・中学校の特殊学級」(以下「障害児学級」とする)における教育、または「通級による指導」において教育が行われている。

「盲・聾・養護学校」とは、障害の比較的重い子どものための学校であり、小学部・中学部の他、高等部や幼稚園部を置いている学校もある。障害が重いため通学できない子どもに対しては、教員が出向して指導する訪問教育を行っている。文部科学省によれば、訪問教育は、「心身の障害が重度であるか又は重複しており、養護学校等に通学して教育を受けることが困難な児童・生徒に対し、養護学校等の教員が家庭、児童福祉施設、医療機関等を訪問して行う教育」(文部省『訪問教育の概要』1978年)と定義している。

「障害児学級」とは、障害の比較的軽い子どものために小・中学校に置かれている学級であり、

注4) 元来は医学的用語であり、従来の診断名である「自閉性障害」の中で知的障害を伴わないものについて用いられる。DSM及びICDにはこの語に相応する診断カテゴリーはないが、捜査的診断で見ると、DSM-IVでは、知的障害を伴わない自閉性障害、アスペルガー障害及び特定不能の広汎性発達障害が、ICD-10では、知的障害を伴わない、小児自閉症、アスペルガー症候群、非定型自閉症が該当するものであると考えられる。

注5) 「2000年に杉山登志郎が『(高機能)広汎性発達障害』『注意欠陥/多動性障害(AD/HD)』『学習障害(LD)』『発達性協調運動障害』『軽度・境界域の知的障害』の5つの総称としてとらえた」<sup>5)</sup>用語で、医学用語ではないが、多くの場合医学的用語に近いものとして使用されている。DSM-IVではなくなったが、DSM-III-Rには「発達障害」、ICD-10には「心理的発達障害」の診断カテゴリーがあり、それぞれ定義されている。基本的な特徴は、①乳児期か児童期に発症する、②基本的な障害は脳の障害によって起きている、③基本的な障害の経過は悪

表1 75条学級の就学率の推移

計	平成13年度	平成14年度	平成15年度	平成16年度	平成17年度
小学校	0.72%	0.77%	0.82%	0.88%	0.94%
中学校	0.62%	0.66%	0.71%	0.76%	0.80%
計	0.68%	0.73%	0.78%	0.84%	0.89%

注) 文部科学省編『学校基本調査』より作成

知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、情緒障害（自閉性障害<sup>注6)</sup>とそれに類するものを含む）の学級がある（学校教育法第75条）。

「通級による指導」は平成5年より開始され、小・中学校の通常の学級に在籍している障害の軽い子どもが、ほとんどの授業を通常の学級で受けながら、障害の状態等に応じた特別の指導を、特別な場（通級指導教室）で受ける教育形態を言う<sup>6)</sup>。

特殊教育は、都道府県によって名称が異なっていたり（例えば、東京都では「心身障害児教育」、福島県では「養護教育」等）、さらに特殊教育の具体的な場である学級の呼称についても「ひまわり学級」「8組」等と呼んでいるが、学校教育法第六章に規定された「特殊教育」及び「特殊学級」が公式の名称である。

これに対して一般では「障害児教育」という呼称を使用しているが、これは、公教育はすべての子どもを対象とした普遍的な教育であり、障害のある子どもであっても、その教育方法は「特殊」ではないという考え方の反映である。

さらに、「特殊学級（75条学級）」への就学率についてみると、平成13年度から平成17年度の進学率の推移は、表1のとおりである。清水<sup>7)</sup>によるとアメリカ合衆国では10～16%、イギリスでは20%の子どもが「特別な教育ニーズを持つ子ども」と考えられているのに対し、日本は極端に少ない。このことは、日本においては多くの障害児が通常学級に在籍し、必要とする特別な支援を受けていないということになると考えられる。

また、日本の特殊教育では、基本的には障害児を障害カテゴリー種別で分けて教育指導するシステムになっている。すなわち、子どもに障害名を貼り、種別ごとの教育プログラムを用意するシステムである。前述のように、障害児学級は七種の学級の設置ができ、混同してはならないし、「通級による指導」も同様に、知的障害を除く六種を別々に設置するのが原則である。ところが、現実となると、全国的には障害種別が混同され、標準定員いっぱいの子ども、しかも、多学年にまたがる子ども、様々な学習到達度の子ども、様々な行

動様式の子ども、多様な障害種別の子どもを1人の教員が担当している障害児学級も少なくない。

一方、日本の特殊教育は、市町村が設置義務を負っている小・中学校の障害児学級と、都道府県が設置義務を負っている盲・聾・養護学校のいわゆる「二本立て」になっていることも特徴の一つである。障害の程度の軽重で分かれるのが原則だが、実際には軽度の子どものみが障害児学級に在籍しているわけではなく、その混同・混合がかなり進行しているのが現状といえる。

このように、日本の特殊教育の現状について文部科学省の動向などを中心に論じてきたが、戦後50年以上の長い歴史を持つ特殊教育においても、混乱があり、なお整備が遅れているといわざるをえないのが現状である。

<sup>注6)</sup> かつては「自閉症」ということばが、言語能力や社会性のコミュニケーションに障害のある子どもにしばしば用いられていた。「自閉症」に比べてその症状が軽い者を「自閉的傾向」と呼ぶことも多く、「自閉症」ということばの使い方には混乱が見られる。DSM-IVでは「自閉性障害（Autistic Disorder）」と表記されており、広汎性発達障害に位置づけられている。これは、従来考えられていた「子どもの精神病」であるとした概念を含めたくないとの意図からである。すなわち、「自閉症」は、その症状の中核となる臨床的病態が、精神病ではなく広い範囲（広汎性）における発達の基本的な面における質的な障害であると考えられた。このため「自閉的障害」と呼ぶことが適切であるとされた。ICD-10では「小児自閉症」と表記される。

### 3 「特別支援教育」推進に向けた文部科学省の動き

平成14年10月に文部科学省から『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』の結果が公表された。この調査は、全国5地域の公立小・中学校通常学級に通う児童・生徒4,579人を対象に、知的な障害がないにもかかわらず、学習面や行動面に著しい困難を示す児童・生徒がどの程度存在するのかを調査したものである。報告書によると、「学習面に

困難(広義のLDの問題)を持つ児童・生徒」が4.5%、「行動面に困難(不注意と多動性—衝動性)の問題)を持つ児童・生徒」が2.5%、「対人関係やこだわり等の著しい問題を持つ児童・生徒」が0.8%、「学習面か行動面に著しい困難を示す児童・生徒」が6.3%という結果であった<sup>8)</sup>。

また、不登校問題に関する調査研究協力者会議の報告『今後の不登校への対応のあり方について』(平成15年3月)でも、不登校のなかにLD、AD/HD等が含まれていることが明らかにされ、これからの小・中学校における不登校の対応においても軽度発達障害への理解の必要性が示された<sup>9)</sup>。

文部科学省内に設置された「今後の特別支援教育の在り方について」の調査協力者会議では、①特殊教育対象児童・生徒の増加、②障害の多様化と質的な複雑化、③幅広い分野の専門家の活用や関連諸機関の連携の必要性、④障害ある児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを正確に把握して、自立や社会参加を支援するという考え方への転換、⑤近年の厳しい財政事情のもとでの新たな体制・システムの構築などといった現状認識を踏まえて、『最終報告』(以下『最終報告』)を取りまとめた(平成15年3月)<sup>10) 11)</sup>。この『最終報告』の中で「特別支援教育」についての定義を初めて行っている。それによれば、障害のある児童・生徒の教育について、「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<sup>11)</sup>」としている。そして、『特別支援教育』とは「従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、AD/HD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するために、適切な教育や指導を通して必要な支援を行うものである<sup>11)</sup>」としている。

さらに、越野ら<sup>12)</sup>によればこの『最終報告』で提起された「特別支援教育」の内容は以下のとおりである<sup>11)</sup>。

①障害児教育の対象に、全児童・生徒の約6.3%

にあたるとされるLD、AD/HD、高機能自閉症等を新しく加える。

- ②障害種別に対応して設置されている現在の盲・聾・養護学校を、障害種別にとらわれない「特別支援学校(仮称)」とし、「障害が重いあるいは重複していることにより専門性の高い指導や施設・設備などによる教育的支援の必要性が大きい児童生徒に対する教育を地域において中心的に担う」役割を持つ学校、小・中学校に対しても教育的な支援を積極的に行う学校であり、「特別支援教育コーディネーター(仮称)」を校務として位置づける。
- ③「小・中学校においては、障害児学級の制度をなくし、障害のある子ども達はすべて通常学級に在籍することとする。子ども達は、通常学級において『できるだけ他の児童生徒と共に学習し、生活上の指導を受ける』こととし、『障害に応じた教科指導や障害に起因する困難の改善・克服のための指導』を必要な時間のみ『特別支援教室(仮称)』で受けることとする。さらに、学校全体で対応するために、校内委員会を設置して『特別支援教育コーディネーター』を置くとともに、チーム・ティーチング(TT)や少人数指導担当教員、さらには臨時教員などの学校外人材を活用する<sup>12)</sup>」
- ④「そうした特別支援教育の在り方を支えるものとして、教育現場への療育や医療など関連する分野の専門家の参画、さらには障害福祉圏域などとの整合性を持った『支援地域』(行政間の)部局横断型の委員会」の設定、就学から学校卒業までの一貫した相談体制の整備、『個別の教育支援計画』『個別意向支援計画』の策定、などを行なう。<sup>12)</sup>

この『最終報告』を受けて、文部科学省は、平成15年度から都道府県を対象とした以下のような新規事業の展開の推進している。

第1の新規事業は、「特別支援教育推進体制モデル事業」である。この事業は、平成11年7月の「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」の報告に基づいた、LDに加えAD/HD、高機能自閉症等の児童・生徒を含めた総合的な支援体制の充実を図るためのモデル事業である。

このモデル事業は、都道府県ごとに総合推進地域を指定し、教育委員会は地域で調査研究運営委員会を設置する。各学校では校内委員会を立ち上げて「特別支援教育コーディネーター」を指名し、専門家チーム、専門家による巡回相談を実施するというものである。平成15年度は全国で約3,800校がモデル事業校として参加した。平成16年度は「特別支援連携協議会」の設置と「個別の教育支援計画」策定委員会の設置、さらに、盲・聾・養護学校におけるセンター的機能の整備が新たに付け加えられ、約7,000校が事業に参加した。平成17年度は、名称を「特別支援教育体制推進事業」とし、乳幼児期から就労にいたるまでの一貫した支援体制の整備をより一層促進するため、事業の対象を小・中学校に加え、幼稚園及び高等学校へ拡大して実施している。そして、平成19年度までにすべての小・中学校約34,000校での支援体制の整備が目指されている<sup>13)</sup>。ということは、新規事業の中でも後述のマニュアルとともに教育現場に最も影響がある事業である。そこで、その例を東京都と神奈川県について述べる。

東京都では、「東京都心身障害教育改善検討委員会」の『これからの東京都の特別支援教育の在り方について』の『中間まとめ』<sup>14)</sup>が平成15年5月末に、『最終報告』<sup>15)</sup>が同年12月末に出された。その中で、「都の『特別支援教育』の推進に当たっては、全都を複数の地域（エリア）に分割し、エリア内の盲・聾・養護学校や小・中学校等の教育機関と保健・医療、福祉、労働等の関係機関がネットワークを構築し、専門性に裏打ちされた特別支援教育のシステムとして『エリア・ネットワーク構想』をグランドデザインに据え、改善検討を進める必要があるとしている。エリア・ネットワークについては、①エリア全体の連携体制であるエリア・ネットワークと②その中に含まれるパートナーシップ、③特別支援プロジェクトの三つの支援体制を有するという。さらに、『センター校とエリア』においては、『肢体不自由養護学校

（知・肢併設校を含む）をエリアのセンター校とし、その学区をエリアとする。また、センター校を、エリア内の重度・重複障害児の教育拠点とすることで、将来的には重度重複児の専門的教育を念頭に置いた複数の障害種部門を併置する学校としての役割や、機能を担うことが望まれる』としている。エリアにおいては、『センター校は都民や保護者、小・中学校等の教員からの相談、研修等の要請に応じ、ネットワークを構成する盲・聾・養護学校や特別支援教室と連携し、専門性の高い教員の派遣や継続的な巡回指導の連絡・調整を行うとともに、地域の『特別支援教育』の中核機関としての機能を担う』とも述べている。<sup>18)</sup>一方、従来の方針を転換して「通級指導学級」（東京都では独自に学級として設置してきた）と、いわゆる「固定式」の心身障害学級を特別支援教室へ再編する方向や、協力者会議最終報告にある「障害保健福祉圏域と整合性のある」「支援地域」に匹敵する「エリア・ネットワーク構想」などが打ち出され、特別支援学校に「主籍」を、居住地域の小・中学校を地域指定校として「副籍」を置く、いわゆる二重学籍も検討されている。

自治体独自の施策も見られる。「神奈川県第二教育センターでは、障害の有無にとらわれることなく、すべての子どもが個に応じた教育を確実に受けられるよう、学校教育全体の質的な展開をはかるべきであるとして平成7年度より、『教育上配慮の必要な子どもたちの教育の在り方研究委員会』を発足させ、<sup>18)</sup>平成13年3月に数年来のインクルージョンおよび「地域教育資源ネットワークシステム」の在り方に関する調査研究を基にした『インクルージョンをめざした学校教育の改革』という報告書を出した<sup>16)</sup>。同センターの研究成果を引き継ぎつつ、神奈川県教育委員会は「神奈川における『障害児』を含めた特別な支援の必要な児童生徒に対する教育の目指すべき方向を展望し、実現に向けた具体的施策を検討するために『これからの支援教育の在り方検討協議会』を発足させ、平成14年3月に『これからの支援教育の在り方（報告）』<sup>17)</sup>をまとめた。<sup>18)</sup>この報告では、「支援教育」は「小・中学校、高等学校、ま

たは盲・聾・養護学校という学校種を越えて、どの学校でも行われなければならない、個々の子どもを大切にする学校教育そのもの<sup>17)</sup>とし、支援教育の対象を障害のあるなしに関わらず、すべての子どもであるとしている。さらに、この報告の中の「盲・聾・養護学校の役割と在り方」では、単に地域の障害児を支援するというにとどまらず、地域の小・中学校、高等学校が進める支援教育への支援も行われるべきとし、その具体的なものとして次のような内容として、①保護者への教育相談、②共同研究や個別教育計画作成のアドバイス等を行う地域の小・中・高等学校の教員との連携、③学校等への教材教具の貸し出し、④障害児教育や障害児福祉に関する情報の提供等を示している。さらにセンター化推進のために養護学校においては、校務分掌に支援機能の内容と担当者を明確に位置づけること等が述べられおり、一部ですでに実施に移されている。この他に、全県的な視野にたつて小・中学校や児童施設の一部に養護学校等の分校や分教室を整備していくこと(県立舞岡高校内にある保土ヶ谷養護学校・分教室等)や、「養護学校等の中に巡回指導等も含めた通級指導教室を設置して、地域の子どものための教育的ニーズに応える教育形態を検討するなども指摘されている。」<sup>18)</sup>この改革は、県の行政が国に先駆けて率先して進めてきた改革であり、全国的にも注目されている。

第2の新規事業は、「特別支援教育コーディネーター」の養成研修の開始である。平成15年4月に独立行政法人国立特殊教育研究所が行なったコーディネーター指導養成研修会では、養成研修のプログラム案が提示され、翌16年2月には養成研修モデルカリキュラムを発表している。全国のコーディネーターの養成研修計画は、平成15年度から同19年度までの5年間をめどに計画的に実施するとしている<sup>13)</sup>。

第3の新規事業は、平成16年1月に『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>19)</sup>が示されたことである。この冊子は、概論のほか、

教育行政担当者用、学校用、専門家用、保護者、本人用と、それぞれの役割に従って活用できるように構成されている一方、平成19年度までに基本的には障害児学級を廃止し、軽度の障害児を通常学級に在籍させる方針をも打ち出した。文部科学省はこの方針に従い、軽度発達障害を中心とした様々な障害児に対応する通常学級での教育的対応である「特別支援教育」の実施を促している。

さらに、「特別支援教育」を推進するための制度的なあり方について検討を行なうため、平成16年2月に中央教育審議会初等中等教育分科会に「特別支援教育特別委員会」を設置して教育委員会や学校関係者等から課題や意見を聴取し、同年12月に『特別支援教育を推進するための制度の在り方について(中間報告)』<sup>20)</sup>として発表した。その中で基本的な考え方として、以下の事項がまとめられた<sup>20)</sup>。

①「特別支援教育」を実施するには、「個別の教育支援計画」「特別支援教育コーディネーター」「広域特別支援連絡協議会」などが必要である。この中で「個別の教育支援計画」は最も重要であり、障害のある子どもを生涯にわたって支援する観点から、関係機関等との連携によるプログラムの策定、実施、評価を重視するものであり、多様なニーズに適切に対応する仕組みである。

②「特別支援教育」を推進する上での学校のあり方としては、盲・聾・養護学校を地域のセンター的役割を担う「特別支援学校(仮称)」に改変する。さらに小・中学校においては、LD、AD/HD、高機能自閉症などを含めた全ての障害のある子どもについて、教育的支援の目標や基本的な内容などからなる「個別の教育支援計画」を策定する。そして、全ての学校に「特別支援教育コーディネーター」を置き、障害児学級や通級指導の制度を、通常の学級に在籍した上で必要な時間のみ「特別支援教室(仮称)」の場で特別の指導を受けることを可能にする制度へ一本化する。

③特別支援教育体制を支える専門性を強化するため、独立行政法人国立特殊教育総合研究所、

国立久里浜養護学校、研究実績の豊富な大学などが密接に連携協力することにより、専門性の高い総合的な特別支援教育体制の構築を図る。独立行政法人国立特殊教育総合研究所は、企画調整機能を強化して、より効果的・効率的な研究・研修推進体制を構築する。国立久里浜養護学校は、自閉性障害の教育研究を行う学校として基礎的な研究を含めた総合的な取り組みを行う。なお、特殊教育教員免許状については、障害の重度・重複化や多様化を踏まえ、総合化など制度の改善を行う<sup>21)</sup>。

このように、現在文部科学省は「特別支援教育」の実施に向けて様々な政策を実施している。

#### 4. 「特別支援教育」の問題点

以上、文部科学省の動向を中心に「特別支援教育」について論じてきた。「特別支援教育」が目指す基本理念は理解できるし、理想であると考えられる。しかし、現実の学校現場を見ると、「特別支援教育」実施以前に整備しておかなければならない問題点が多々ある。そこで、それらの動向をもとに「特別支援教育」が抱えている問題点について、『最終報告』<sup>11)</sup>が指摘している「特別支援教育」の具体的な実施施策について論じていく。なお、本項では、紙面の制限上・問題点の明確化のため問題点を箇条書きにする。

##### A 『最終報告』<sup>11)</sup>の実実施策についての問題点

①障害児学級を廃止し、通級による指導を改変した「特別支援教室」を置くこと

『最終報告』では、「特殊学級や通級による指導の制度を、通常の学級に在籍した上で必要な時間のみ『特別支援教室』の場で特別の指導を受けることを可能にする制度に一本化する」としている。すなわち、障害児学級の制度は廃止するとはっきり述べられているのである。文部科学省は「廃止ではなく、障害児学級の形態が変わる」と説明しているが、この文からは読み取れない。また、通級指導も「制度の目的や指導時間について、より弾力的な対応ができないかを検討する必要がある」と、現行制度に否定的とも取れる表現を用い、改変を示唆

している点はやはり問題である。

②「特別支援教室」で教育や指導を受ける子どもも、すべて通常の学級に在籍すること

事実上の障害児学級の廃止宣言である。障害のある子どもが通常学級で受ける教育や指導のイメージは、「できるだけ他の児童生徒とともに学習し、生活上の指導を受ける」ことである。すなわち、他の子どもとともに学習や生活上の指導がおおむねできることだが、障害児学級に在籍する子どもやLD等のいわゆる軽度発達障害の子ども等の実態とはかけ離れていると言える。というのも、普通学級での生活習慣、例えばじっと座っているなどがままならないからである。

③児童生徒の実態を把握し学校内の支援体制を組むため、校内委員会を設置すること

④校内委員会で指導、助言を行なうほか、専門家チーム、関係機関や保護者との連絡調整を行なう「特別支援教育コーディネーター」を校務として位置づけること

⑤専門家による巡回相談を実施すること

「③～⑤の校内委員会、特別支援教育コーディネーター、巡回指導は、モデル事業『LDのある児童生徒に対する指導体制の充実事業』（平成11年7月）をそのまま拡充したものである」<sup>18)</sup> 役割の重要さからいえば「特別支援教育コーディネーター」を校務として位置づけるのでは過重負担になり、求められる職務を遂行することは難しいと考える。

⑥「個別の教育支援計画」は、校内に設けられる「個別の教育支援計画作成委員会」で作成すること

障害のある子どものニーズを把握して“科学的な”教育プログラムの策定・実施・評価を行うことが必要であると強調されている。しかし、自閉性障害やAD/HDの行動特性は多岐にわたることが近年の研究によって明らかにされ、このような最新の研究成果を組み入れた個別支援計画が、「特別支援教育」を担当するすべての教員によって立案・実施・評価できるのであろうか。誰が、どういう形で子どもの発達の責任を



持つのかをプランニングすることが重要である。就学前の通園施設では、機能訓練士や看護師を確保している施設が多くなってきている。このような現状を踏まえ、障害児の在籍する学級や学校においても、専門家を学校におくことを実現する必要がある。学校は教員だけの世界ではなく、諸種の専門家が子どもの発達保障のために共同・協同する場だと考える。

⑦広域特別支援連携協議会から指導・助言・協力を受け、「特別支援学校」から支援・協力を受け、福祉、医療等関係機関及び大学、NPO等と連携し協力を受けること

広域特別支援連携協議会を機能させるには、各障害領域の専門家を糾合する必要がある。しかし、児童精神科医療がまだ確立されていない現状では、早急に確立した上で、関連する専門領域との連携を持つことこそが求められているのだと言えよう。また、「特別支援教育コーディネーター」として盲・聾・養護学校の教員を想定しているが、LD、AD/HD、高機能自閉症に限らず、従来の情緒障害児学級の対象であった不登校、いじめ、校内暴力等、いわゆる神経症圏の問題に精通している教員がどのくらい存在するのだろうか。さらに、在籍校での指導のほかに複数校を掛け持ちでコーディネートのできるような時間的余裕があるのだろうか。また、各学校に配置されるようになった「スクールカウンセラー」の中には、「軽度発達障害の知識・経験が乏しい人が少なからずおり」<sup>21)</sup>、軽度発達障害や精神病圏を見逃して問題を増幅させてしまうことも予想されることから、「特別支援教育」を担い得る教員の養成を早急に行うことが必要である。「しかし、多様な障害のすべてをカバーし、十分な“臨床的訓練”をなし得る大学・研究機関が、現在の日本に存在するのであるか」<sup>21)</sup>。

⑧財政的負担の必要なこと

様々な問題点を解決するには、膨大な財政的負担が必要である。『最終報告』の中で、控えめに「近年の厳しい財政事情の下での新たな体制・システムの構築が必要である」と述べ

られている。財政的問題を解決する前提があってこそ、この特別支援教育の構想が実現できると考える。

B それ以外の『最終報告』の問題点

①学習指導要領の押し付けを止め、抜本的見直しを行なう必要性があること

小・中学校の現状を変えるターニングポイントは30人学級の実現<sup>注8)</sup>であり、学習指導要領の抜本的見直しであると考えられる。LD、AD/HD、高機能自閉症等の子どもの指導にとっても、少人数学級であることのほうが有効的であり、分かりやすい教育内容は必要であるにもかかわらず、『最終報告』にはこの点が書かれていない。

②「特別支援教室」で教育を受ける子どもは、すべての時間「特別支援教室」にいる必要性があり、「特別支援教室」の担当者も他校への巡回指導をなくして常時在籍校にいる必要性があること

「特別支援教室」は「障害児学級の形態が変わったもの」であるとするのであれば、現行どおりの措置をとるべきである。そのためには、「特別支援教室コーディネーター」を新たに配置する必要がある

③「特別支援教室」はすべての学校におく必要があること

障害児学級や通級指導に変わる「特別支援教室」であるのなら、すべての学校に必要である。「特別支援教室」担当教員の巡回指導と書かれているが、全校設置のことばはない。これでは、「特別支援教室」があっても、担当教員のいない日や時間が生じてしまう。

④障害のある子どもが通常学級で学習・生活する際の安全面確保のための人員配置や、障害に対応した教育条件の整備、教育内容や教育活動への配慮や援助のための期間の設置や人的配置を行なうことが必要であること

現場では、「この障害のある子どもへの安全対策が必要」「障害のある子どもを何とかしてほしい」等の要望が強い。すなわち、学級担任が安定した気持ちで指導を行なえるような体制作りが急務であると言えるが、『最終報告』

ではまったく触れられていない。

⑤養護教員を複数名配置する必要があること

これまで、保健室は、不登校や教室で授業が受けられない子ども達の登校場所となったり、特別な支援を必要とする子どもたちの対応等の役割を果たしてきた。障害のある子どもがすべて通常学級に在籍するようになったら、保健室を拠り所にする子どもはもちろん、医療的なケアを必要とする子どもの数が増えることも予測できる。しかし『最終報告』はこの点にもまったく触れていない。

注8) 公立小中学校の学級編成について検討してきた文部科学省の有識者会議は、平成17年10月3日に、これまで例外的な措置とされてきた1クラス40人未満の「少人数学級」を、自由に選択できる制度にするべきだとする最終報告をまとめ、文部科学省に提出した。これによれば、「これからは地域や学校の実情に合わせた学校の指導が必要で、そのためには学級編成に関する市町村教育委員会や各学校の権限を強化する必要がある」と指摘。これまで都道府県ごとに行っていた教職員定数の算定を市町村ごとに改め、現場の判断で弾力的な学級編成が行えるようにすべきだと提言した。文部科学省は学級編成について定めた義務教育標準法の改正案を次期国会に提出する方針。有識者会議は当初、全国一律に「30人学級」などの少人数学級を実現させるため、「40人」という国の標準を引き下げること検討した。しかし、教員の給与負担が大幅に増えることから、今回は「実現の可能性は極めて低い」として見送った。(平成17年10月4日「読売新聞」。下線部筆者加筆)

## 5. 「特別支援教育」実施後に予想される通常学級の様相

特別支援教室で教育や指導を受ける子どもはすべてが通常学級に在籍するのであるから、『最終報告』の影響は、通常学級にまでおよぶ構図となる。現在この『最終報告』に基づき各学校が模索しており、そのため教育現場が混乱を起こしているのも事実である。そこで、この『最終報告』から予想される学級の姿を通して、具体的な問題点

について論じてみる。

①学習の成立しない、生活上の課題でも困難を生じる通常学級が激増する

様々な課題を有する子どもたちが同一の空間に存在するため、生活や学習の場面で受け止められず、その力量が発揮されないなら、不適応や拒否が生じる。同調する子どもも複数人予想され、このことが引き金となって教室全体が落ち着かなくなり、不安定となる。それが日常化すれば学習は成立しなくなり、生活上の課題でも困難が生じる学級となる。

②生命や身体の安全確保が困難となる

「個別の教育支援計画」を立てるまでもなく、障害のある子どもや特別な支援を必要とする子どもは一人ひとり、援助の内容が異なる。安全面の確保のための人員確保も、障害等に対応した教育条件の整備もないままでは、安定した学級経営が成り立たない。

③学級内でのトラブルが増える

特別なカリキュラムを必要とする子ども達は、「特別支援教室」で一時的に教育や指導を受けるだけでは育たない。しかも、「障害の状態に応じてできる限り自らが在籍する学級において他の児童生徒とともに学習し、生活上の指導を受ける」ことになるのであれば、学習面のみならず、生活面においても通常学級の中では足場のない浮遊した状態となり、苛立ちやストレスが充満して、障害のない子どもとのトラブルが多発することが予想される。

④一人ひとりに必要な教育的対応が困難になる

これまでは実際に目の前にいる子どもの実態を踏まえ、教育課程を組み、教材・教具を準備していたが、『最終報告』では、作成委員会が作成した個別の教育支援計画に基づいて教育や指導をすることとしている。すなわち、目の前の子どもの実態とかけ離れたり、マニュアルに従ってパターン化され、形式的なものになる可能性がある。

## 6. 「特別支援教育」の今後の課題

以上のことなどから、「特別支援教育」を推進するためには、以下のような点に留意することが

必要であると考え。

- ①多様な障害のある児童・生徒が就学することから、教職員の理解促進を含め学校全体が組織として一体的に取り組むことを確保する体制の構築が不可欠であること。
- ②一人ひとりのが、教育的ニーズを把握して適切な教育を行うための計画を作成・実行するために、盲・聾・養護学校や福祉・医療機関との連携協力が必要であること。
- ③LD、AD/HD等の障害により通常学級に所属する特別な支援を必要とする児童・生徒への総合的な支援体制を確立すること。
- ④幼稚園・保育所での対応の重要性。幼児期から支援を進めるためには、幼稚園全体で支援しあえるような体制の整備、日頃から保護者への理解促進を進めていく研修等の充実が必要となる。保育所においても幼稚園と同様の視点から取り組むことが重要であること。
- ⑤小学校や盲・聾・養護学校の小学部と幼稚園や保育所との日頃からの情報交換が重要であること。
- ⑥中学を卒業した者は、高等学校へ進学する生徒も多いことから、高等学校においてもLD、AD/HD、高機能自閉症等の障害のある生徒への対応としての特別な支援体制の構築が必要であること。
- ⑦大学においては、LD、AD/HD等の学生についての大学関係者の理解の促進と、学生に対して相談援助を行う組織体制についての具体的検討や、個々の学生への支援内容や方法についての検討の推進等が必要であること。
- ⑧大学の保育者や教員養成課程では、学生に対してどのように統合保育・統合教育を教育していくか、特に実践科目等での統合保育・統合教育を見据えたカリキュラムを検討すること等。

このように、「特別支援教育」といっても、幼児から大学生、いや最終的には障害のある児童も社会へ出ることを考えれば成人に至るまでの人間のライフサイクルすべてと関わってくると考えても過言ではない<sup>1) 2) 3)</sup>。

以上、文部科学省の動向を中心にして論じてき

た。現在様々な学校現場で「特別支援教育」が文部科学省の方針のもとにモデル校としてだけではなく実施されつつある。そして、その結果いくつもの学校現場で混乱が生じている。例えば文部科学省との密接な関係で教育委員会が「特別支援教育」を実施しているある市の小学校では、特別支援を必要とする児童を保健室の隣の一室に集めてカギをかけるなど、事例には枚挙に暇がない。そこまでではないが、特別支援を必要とする児童がいるのに保護者が話しても何もしない教員や教頭(副校長)・校長、学校へ来ると言う教員や教頭などは日常茶飯事である。まさに、上述で論じてきたような問題点が現実の姿となっているのである。

また、実際に「特別支援教育」を実施している学校においても、どのように特別支援を必要とする児童・生徒を教えたらいのかとなるとなかなかよい答えがないのも現実である。様々な文献(文献表参照)を調べてみると、障害を持っている児童・生徒のみの集団であることに限定した教育法や教材、支援体制等の研究が、現在数多くなされてきている。しかし、通常学級において、これらの児童・生徒や特別な支援を必要とする児童・生徒が、その他の児童・生徒と一緒に学習・生活する上での研究や現場での実践、また、多くの教材から一人ひとりの個性や能力にあった教材の選び方や再分類化等の研究は、まだまだなされていないのである。これでは、どのようにしたらよいのか教員たちが迷い、現在手探り状態である。もちろん、教員たちのこの手探りが今後の教材開発や教授法につながっていることもわかる。しかしながら、日々教員は特別支援を必要とする児童ばかりでなく、そのほかの児童も教育しなければならないのである。一体、教員が勉強する時間が確保されるのであろうか。

さらに、実際に教室での行動観察などから「軽度発達障害」の予備軍(グレーゾーン)となると6.3%どころではなく、1割以上が現実の教室の中にいると類推できる。この子たちとなると、文部科学省は全く対応を考えていない。

このような状況の中に、「特別支援教育」が実

施されているのである。まさに玉石混合状態、混乱状態といわざるをえない。保護者や現場の教員、教頭（副校長）・校長などから「特別支援教育」に対する見直しが要請されるのは当然の帰結である。

そのような状況の中、文部科学省は、平成19年度の特級学級の廃止については、名称は「特別支援教室」に変更をするが、廃止せずに当分の間存続させるなど弾力的に運営するという方針を打ち出している。

このように、現在「特別支援教育」を取り巻く状況は、時々刻々変化をしている。しかしながら、特級学級の廃止が延期されたとはいえ、「特別支援教育」は確実に実施されていくのである。そこで、今後は特別支援コーディネーターとしてどのような支援が必要なのか、実践から分かってきた問題点や、実践を通してどのように変化したのか、その効果を客観的に測定する方法に焦点を当て、引き続き園・学校等の教育現場での実践を通して、さらに研究を進めていく。

#### <引用文献> (引用順)

- 1) 石橋裕子・林幸範「特別な支援を必要とする子どもに関する研究」日本発達心理学会第16回大会発表論文集, p644, 2005
- 2) 石橋裕子・林幸範「特別な支援を必要とする子どものプログラムに関する研究(1)」日本保育学会第58回大会発表論文集, pp232-233, 2005
- 3) 石橋裕子・林幸範「特別な支援を必要とする子どもの教育プログラムに関する研究(1)」日本教育心理学会第47回発表論文集, p536, 2005
- 4) 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協力者会議「学習障害児に対する指導について」1999
- 5) 田中康雄監修「わかってほしい! 気になる子 自閉症・ADHDなどと向き合う保育」, 2004
- 6) 上野和彦編「小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の子どもへの教育支援」教育開発研究所, 2004
- 7) 清水貞夫「特別支援教育と障害児教育」クリエイツかもがわ, 2004
- 8) 文部科学省「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」2002
- 9) 不登校に関する調査協力者会議「今後の不登校への対応のあり方について(報告)」2003
- 10) 特別支援教育に関する調査研究協力者会議「今後の特別支援教育の在り方について(中間まとめ)」2002
- 11) 特別支援教育に関する調査研究協力者会議「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」2003
- 12) 越野和之・青木道忠「『特別支援教育』で学校はどうなる」クリエイツかもがわ, 2004
- 13) 宮崎英憲「特別支援教育の考え方と今後の課題」教育委員会月報, 平成17年5月号, pp2-7, 第一法規, 2005
- 14) 東京都心身障害教育改善検討委員会「これからの東京都の特別支援教育の在り方について(中間まとめ)」2003
- 15) 東京都心身障害教育改善検討委員会「これからの東京都の特別支援教育の在り方について(最終報告)」2003
- 16) 神奈川県立第二教育センター「インクルージョンをめざした学校教育の改革」2001
- 17) これからの支援教育の在り方検討協議会「これからの支援教育の在り方(報告)」2002
- 18) 日本特別ニーズ学会編「特別支援教育の争点」文理閣, 2004
- 19) 文部科学省「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)」2004
- 20) 特別支援教育特別委員会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(中間報告)」2004
- 21) 山崎晃資「なぜ今特別支援教育なのか」児童心理, 2005年6月号臨時増刊, pp2-12, 金子書房, 2005

<参考文献> (五十音順)

- 22) 上野一彦「小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の子どもへの教育支援」教育開発研究所、2005
- 23) 清水貞夫・青木道忠・品川文雄編「通常学級の障害児教育 「特別支援教育」時代の実践と課題を問う」クリエイツかもがわ、2003
- 24) 初等中等教育局「初等中等教育関係の重要施策と課題」教育委員会月報、平成17年4月号、pp12-23、第一法規、2005
- 25) 杉山登志郎・原仁「特別支援教育のための精神・神経医学」学研、2004
- 26) 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸訳「DSM-IV-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル」医学書院、2004
- 27) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所「LD、ADHD、高機能自閉症の子どもの指導ガイド」東洋館出版社、2005
- 28) 友久久雄編「特別支援教育のための発達障害入門 LD,ADHD,高機能自閉症」ミネルヴァ書房、2005
- 29) 中根允文・融道夫・小宮山実訳「ICD-10 精神および行動の障害—DCR研究用診断基準—」医学書院、1994
- 30) 文部科学省調査研究協力者会議「21世紀の特殊教育の在り方について (最終報告)」2001
- 31) 雨宮久「特別支援教育の実践シリーズ2 グレーゾーンの子どもと向き合う国語授業の提案」2005 明治図書出版
- 32) 伊藤雅亮「21世紀型学級づくり5 グレーゾーンの子を救う学級づくり」2004 明治図書出版
- 33) 上野一彦「教室のなかの学習障害」1984 有斐閣
- 34) 上野一彦編「学習障害児の相談室」1987 有斐閣
- 35) 上野一彦編「学級担任のためのLD指導Q&A」1996 教育出版
- 36) 上野一彦編「教職研修総合特集 小中学校におけるLD,ADHD,高機能自閉症の子どもへの教育支援」2004 教育開発研究所
- 37) 上野一彦・北脇三知也・緒方明子・二上哲志・牟田悦子編集「LD教育選書2 LDの教育と医学」1996 学研
- 38) 上野一彦・柘植雅義・緒方明子・松村茂治編「特別支援教育基本用語100」2005 明治図書出版
- 39) 上野一彦・牟田悦子・小貫悟編著「LDの教育」2001 日本文化科学社
- 40) 上野一彦監修「特別支援教育スタートマニュアル」2005 第一法規
- 41) J.W.ウッド(宮本茂雄監訳)「メインストリーミング 普通学級における軽度障害児の指導」1986 学苑社
- 42) 江口季好編「ゆっくり学ぶ子のための『こくご』入門編1・2,1~3,4・5」1989,1989,2005 同成社
- 43) 江口季好編「自閉症児の国語(ことば)の教育」2003 同成社
- 44) 江口季好・村上直樹編「ゆっくり学ぶ子のための『さんすう』1~5」1991 同成社
- 45) エドナ・D.コーブランド,ヴァレリー・L.ラヴ編(田中康雄監)「教師のためのLD・ADHD教育支援マニュアル」2004 明石書店
- 46) エリック・ショプラー(末光茂訳)「自閉児・発達障害児 親と教師のための個別教育プログラム」1984 星和書店
- 47) 大杉成喜編著「障害児のためのステップアップ授業術5 特別支援教育のための『ちょいテク』支援グッズ36 アシスティブテクノロジー・小ネタ集」2005 明治図書出版
- 48) 太田正己「特別支援教育のための授業力を高める方法」2004 黎明書房
- 49) 大沼直樹「障害児教育にチャレンジ28 [特別支援教育入門] 教師の専門性をいかに高めるか」2004 明治図書出版
- 50) 奥住秀之監、東京知的障害教育研究会編「自閉症児の教育実践 TEACCHをめぐる」2005 大月書店
- 51) 小野次朗・榊原洋一「教育現場における理解マニュアル 障害とともに学ぶ」2002 朱鷺書房
- 52) 香川邦生編「特別支援教育ライブラリー 個別の教育支援計画の作成と実践」2005 教育出版
- 53) 河村茂雄編著「学級担任の特別支援教育」2005 図書文化
- 54) 楠本伸枝・岩坂英巳・西田清編「親と医師、教師が語る ADHDの子育て・医療・教育」2002 クリエイ

ツカもがわ (かもがわ出版)

の留意点をまとめた。

(2005.10.28 受稿)

- 55) 黒川君江「教育技術Mook <教室で気になる子> LD、ADHD、高機能自閉症児への手だてとヒント」2005 小学館
- 56) 下司昌一編代表「現場で役立つ特別支援教育ハンドブック」2005 日本文化科学社
- 57) 下司昌一・砥柄敬三編著「特別支援教育をどう進め、どう取り組むか 小中学校の課題整理下」2005 ぎょうせい
- 58) 小池敏英・雲井未歎・渡辺健治・上野一彦編著「LD児の漢字学習とその支援」2002 北大路書房
- 59) 小池敏英・雲井未歎・窪島務編「LD児のためのひらがな・漢字支援」2003 あいり出版(松籟社)
- 60) 國分康孝・國分久子監、月森久江・朝日滋也・岸田優代編「育てるカウンセリングによる教室課題対応全書9 教室で行う特別支援教育」2003 図書文化
- 61) 小松裕明「特別支援教育の実践シリーズ1 普通学級にいるアスペルガー症候群の子への指導」2005 明治図書出版
- 62) ココロETセンター「自閉症児のことばの学習 話せるようになってからの概念学習」2004 ブイツーソリューション(星雲社)
- 63) 佐々木正美「障害児教育指導技術双書 講座自閉症療育ハンドブック」1997 学研
- 64) 佐藤暁「学研のヒューマンケアブックス 発達障害のある子の困り感に寄り添う支援」2004 学研
- 65) 柴田静寛・秋田自閉症治療教育研究会編「自閉症の教育が楽しくなる本」2003 無明舎出版
- 66) 清水貞夫・品川文雄・青木道忠編「通常学校の障害児教育」2003 クリエイツかもがわ(かもがわ出版)

## 要旨

平成19年度までに障害児学級を廃止して、軽度発達障害児を通常学級に在籍させるという方針が打ち出されたが、そのような子ども達を通常学級の中でどのように教育すればよいのかを明らかにしようとする実践的な研究を進めている。本稿では、日本の障害児教育の現状を整理し、「特別支援教育」のポイントをふまえた上で、「特別支援教育」が抱える問題点を提起するとともに、「特別支援教育」を実施するにあたって