

第22号 I

(通巻第66号)

平成29年3月

特別支援教育 ほっかいどう

Journal of Special Needs Education in HOKKAIDO

A green silhouette map of Hokkaido is centered on the page. The text '特集' is written in purple over the map.

特 集

子ども達の可能性を信じ、
寄り添い、歩んできた道
～北海道立特別支援教育センター30年の歩み～

北海道立特別支援教育センター

特別支援教育ほっかいどう (通巻第66号)

特 集

子ども達の可能性を信じ、寄り添い、歩んできた道 ～北海道立特別支援教育センター30年の歩み～

巻頭言

特別支援教育センター30周年を迎え

北海道立特別支援教育センター 所長 木 村 浩 紀

寄 稿 1

本道における特別支援教育の充実を目指して

北海道教育庁 教育指導監 西 村 泉 … 1

寄 稿 2

特別支援教育センターに期待すること

北海道教育庁学校教育局 特別支援教育担当局長 磯 貝 隆 之 … 5

寄 稿 3

特殊教育・特別支援教育センターが果たしてきたこと
～特別支援教育の不易と流行～

星槎大学 客員教授 市 澤 豊 …10

特 集

【基調講義】新しい学習指導要領が目指す学校の在り方

東北福祉大学教育学部教育学科 教授 大 西 孝 志 …15

北海道立特別支援教育センターの業務について

教育相談事業部 ……56

研究・研修事業部 ……57

広報啓発事業部 ……58

北海道立特別支援教育センターからのお知らせ

教育相談の案内 ……59

「特別支援教育センター30周年を迎え」

北海道立特別支援教育センター

所長 木村 浩 紀

1 はじめに

北海道立特別支援教育センターは、北海道における特別支援教育の振興と充実を図ることを目的として、昭和62年に札幌市の中心部である中央区円山西町に設置され、本年度で開所30周年を迎えることになりました。

当センターでは、北海道立特別支援教育センター条例により「教育相談事業」「研究・研修事業」「広報啓発事業」を展開しておりますが、その時代やニーズに応じて、役割は変化しております。国や道の施策、今後の方向性、地域のニーズに応じた取組が期待されています。

当センターが果たす今後の役割について、北海道の広域な地域との関わりの中で再考していきたいと思っております。

2 今後の展開

特殊教育から特別支援教育になって10年が経ち、北海道においても各地域で様々な取組が行われています。各地域には特別支援学校があり、センター的機能を発揮しながら、様々なニーズに対応しています。センター的機能は、教育相談機能や研修機能など、大枠で6点が定められていますが、各学校や地域にはそれぞれの特色があり、力の入れ方には違いが見られます。したがって本道の特別支援教育をさらに発展させるためには、各学校や地域の特色を把握し、各学校や関係機関と連携しながら、その地域にあった支援をしていく必要があると考えております。

当センターが支援をする柱は、人材育成と専門性の向上です。これらは以前、主に研修講座で行ってきましたが、最近では、教育相談指導者養成講習など、教育相談場面などを利用した、より実践的な対応もしています。

養成講習の修了者は80名を超えました。各学校から受講者を求めていますので、全道に修了者を輩出しております。地域における教育相談の充実には、養成講習修了者や各学校の教育相談担当者と当センターの所員が役割を分担したり、テレビ会議システムを活用した連携をしたりするなど、より効果的・効率的な相談ができるようにすることが重要だと考えております。

研修では、ICTを活用した遠隔研修やオンデマンド研修等の実施、各地域での研修会を当センターの所員が協力して行うなど、連携を強めて行きたいと考えております。また、研修講座で講師を務めていただく教員の方には研究協議等にも可能な限り参加していただき、運営面の協力もお願いしたいと考えております。

地域で活躍する人材をどう育てるか、また、すでに地域で活躍している方の力をどう生かしていくかが重要です。これからの当センターの役割は、我々のもっているノウハウを可能な限り伝え、地域で活躍している皆さんがさらに自信をもって取り組むことができるようにすることだと考えております。

結びになりますが、当センターに関わる多くの方々から御示唆を頂きながら、各学校や地域の方々と一緒に、広域な北海道の特別支援教育のよりよい方向性と当センターの果たすべき役割について検討して参りますので、今後ともよろしくお願いいたします。



本道における特別支援教育の充実を目指して

北海道教育庁 教育指導監 西村 泉

1 はじめに

平成 19 年 4 月の学校教育法の一部改正による特別支援教育への制度上の転換、そして、今年が特別支援教育に転換して 10 年という節目を迎えます。この 10 年間の特別支援教育に関する主な動向は、表 1 のようになっていますが、特別支援教育への転換の流れは、平成 13 年 1 月の「21 世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」を起点として、様々な報告書や答申、通知等により教育施策が次々と示され、特別支援教育は加速度的に進むなど、この 10 数年間は大改革期にあたると考えることができます。

この 10 数年間を振り返ると、特別支援教育に対する理解、各種の仕組みや体制整備等が進み、教育活動の充実が

図られてきましたが、10 年という節目を迎える今、これまで特別支援教育を推進してきた成果と課題を整理し、特別支援教育の一層の充実・発展を見据えた取組につなげていく必要があります。

表 1 近年の特別支援教育に関する主な動向

平成 19 年 4 月	学校教育法の一部改正 「特別支援教育の推進について（通知）」（文科省）
平成 20 年 3 月	「北海道教育推進計画」（第四次北海道教育長期総合計画） 「特別支援教育に関する基本方針」（北海道） 共に平成 25 年 3 月に改定版を発行
平成 21 年 3 月	北海道障がい者及び障がい児の権利擁護並びに障がい者及び障がい児が暮らしやすい地域づくりの推進に関する条例（北海道障がい者条例）
平成 23 年 8 月	障害者基本法の一部改正
平成 24 年 7 月	「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）」（中教審）
平成 28 年 4 月	障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）

2 道内の児童生徒数等の推移と現状

この 10 年間の特別支援学級の学級数及び児童生徒数の状況は、表 2 のようになっています。学級数は約 1,300 学級増え約 1.5 倍に、児童生徒数は約 6,000 人増え約 2 倍になっています。

特に、知的障がい学級の児童生徒数は約 1,300 人増、自閉症・情緒障がい学級は約 4,200 人増など、大幅な増加となっています。

通級指導教室は表 3 のような状況です。言語障がい等は LD や ADHD の児童生徒も含めており、教室数は約 100 教室増え約 1.5 倍に、児童生徒数は約 2,100 人増え約 1.9 倍になるなど、言語障がい等の教室を利用する児童生徒が大幅に増加しています。

特別支援学校は表 4 のような状況です。学校数は 7 校増、児童生徒数は約 1,100 人増え約 1.3 倍で、知的障がいは増加傾向、知的障がい以外は減少傾向にあります。

表 2 特別支援学級の状況

	H19	H28
学級数	2,557	3,864
児童生徒数	6,158	12,168

◆30 周年記念号◆

また、道教委では平成25年度から「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調査」（対象校：公立幼稚園、小学校、中学校、高等学校）を実施しています。この調査では、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を「要支援者」として定義しています。

平成27年度の調査によると、校内委員会において要支援者と判断された在籍者数は、全体で前年度の8,667人から13人減の8,654人で、その割合は、前年度の2.5%から0.1ポイント増の2.6%となっています。

特別支援学級、通級指導教室、特別支援学校では、この10年間に児童生徒数が大幅に増加しています。特別支援教育に対する理解や体制の整備等が進む中、一人一人の教育的ニーズに応じたきめ細かな指導に対する保護者の期待、指導の成果を着実に積み上げてきた実績に対する信頼などが数字に表れていると考えることができます。

通級指導教室においては、個別あるいは小集団の中で一人一人の課題や特性等に応じた指導の積み重ねと合理的配慮の提供、通常の学級などの大きな集団における般化や応用、通級指導教室との連携した指導等に対する実績や期待などがあり、そのことが増加の後押しをしていると考えます。

また、通常の学級においては、要支援者を把握することにより、教科指導や学級経営等においてより適切な指導や必要な支援に結び付けることができるなど、一人一人の教育的ニーズに応じた教育活動の展開につながる期待があり、そのことを踏まえた指導の工夫や配慮を積み上げています。

一方、児童生徒数や学級数等の増加により、教員配置や学習環境の整備、教員の専門性の向上、通級指導教室と通常の学級との連携、通常の学級における特別支援教育の知見を生かした指導の工夫等について、様々な課題も出てきており、各学校や地域においてはこれまでの成果や課題を整理し、改善・充実に向けた取組を推進していく必要があります。

3 特別支援教育の成果と課題

平成19年4月の「特別支援教育の推進について（通知）」では、特別支援教育を推進するための校長の責務として、6点について体制の整備と取組を示しました。また、道教委では、「北海道教育推進計画（改定版）」や「特別支援教育に関する基本方針（改定版）」をもとに、各種の教育施策を推進してきた結果、主な体制整備の状況は表5のようになっています。

このようにこの10年間の成果として、特別支援教育に対する理解が進み、各種の体制整備や取組は着実に積み上げられ、特別支援教育に関する仕組みとして確立する方向にあると考えます。

一方、種々の体制整備等が進む中で、表6のような様々な課題も出てきています。

表3 通級指導教室の状況

		H19	H28
弱 視	教室数	1	2
	児童生徒数	10	8
難 聴	教室数	7	14
	児童生徒数	69	80
言 語	教室数	226	330
	児童生徒数	2,332	4,487

表4 特別支援学校の状況

	H19	H28
学校数	62	69
児童生徒数	4,532	5,672

表5 特別支援教育に係る主な体制整備の状況

○校内委員会の設置（幼小中高特）	100%
○コーディネーターの指名（幼小中高特）	100%
○個別的教育支援計画の活用（H27）H29目標	100%
幼：98.5% 小：97.5% 中：93.7% 高：52.2%	
○特別支援学校教諭免許状の所有状況（%）	
	H27 H29目標
小学校	50.8 70
中学校	43.9 60
特別支援学校	86.1 100
○市町村の特別支援連携協議会の設置状況	
H27年度	100%
○通常の学級に在籍する特別な教育的支援を要する児童生徒に対し、個別的教育支援計画を作成している学校の割合	
H27年度 小：30.0% 中：80.2%	

例えば、個別の教育支援計画の活用について、特別支援学校は 100%、特別支援学級では（平成 27 年度）小学校が 97.5%、中学校が 93.7%となっています。ほとんどの学校で作成していますが、様式の検討が必要であったり、指導場面や連携の際の活用の在り方、引継ぎの際のツールとしての機能等について、改善する必要があるなどの課題があります。作成や活用

の「質」を高めること、個別の教育支援計画を活用した「連携」の充実を図ること、そして、「創造」的に活用の仕組みを整えて改善を図っていく必要があります。特殊教育から特別支援教育への転換は、特殊教育の延長上に特別支援教育を継続して積み上げるのではなく、新しく創り上げる創造的な営みなので、特に「創造」的な取組は重要です。

このように表 6 にある主な課題については、「質」「連携」「創造」をキーワードにして課題解決を図り、充実させる方向に取り組むことが必要であると考えます。

表 6 特別支援教育に係る主な課題

- 特別支援教育に対する理解
- 個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成と活用
- 授業の工夫や専門性の向上
- コーディネーターの育成と専門性の向上
- 校内委員会の活性化や校内体制の充実
- 関係機関との連携
- 地域のネットワークの充実

4 インクルーシブ教育システムの構築と共生社会の実現

平成 24 年 7 月の「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）」では、特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠であるとし、具体的な推進内容について表 7 のように 5 項目示しています。すでに各学校や地域に

表 7 「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

- 1 共生社会の形成に向けて
- 2 就学相談・就学先決定の在り方について
- 3 障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備
- 4 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進
- 5 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等

において具体化を図った取組が進められており、着実に進展している状況があります。学校においては、幼保小中高の連携、個別の教育支援計画を活用した学びの連続性、個別の指導計画を活用した授業の工夫、地域と一体となった教育活動の推進、校内委員会の活性化と全校体制による取組、特別支援教育を主題とした研修・研究活動、特別支援学校のセンター的機能の発揮と学校間連携等の充実があります。また、各地域においては医療、保健、福祉、学校の連携、療育機関や相談機関等の機能、教育支援委員会の機能等の強化などが図られています。

一方、上述の内容が依然として課題となっている学校や地域があり、進展の状況は様々です。一人一人の教育的ニーズへの対応や児童生徒数の増加による多様性への対応、チーム力の発揮、合理的配慮の提供や基礎的環境整備、学校完結型の教育から社会と一体型の教育への転換等についても課題があるなど、北海道の広域性と種々の資源が分散・点在している状況を踏まえて、これらを改善・充実させる取組や創造的な視点による特別支援教育の推進が期待されます。

5 今後に向けて

各学校や地域においては特別支援教育の進展の状況が異なるので、その状況を把握することが特別支援教育を充実させる取組のスタートラインに立つことになります。そして、図 1 のようなサイクルを展開することが重要です。この 10 数年間に示された特別支援教育に関する報告書や通知、法改正等をもとに、現状に照らして成果と課題を整理する必要があります。（R：

リサーチ)

次に、そのことを踏まえた上で目指す学校づくりや地域づくりのビジョンの明確化と共通理解を図ります。（V：ビジョン）インクルーシブ教育システムの構築を進め共生社会の実現を図るには、各学校や地域の状況等を踏まえてどのような姿を目指すのかを具体的なビジョンとして描くことが重要です。各学校や地域の状況、特徴等を踏まえてビジョンの共有化を図る

ことは、**語りあい**の密度が濃くなり**つながり**が深まるなど、双方向性のある動きとなり連携・協働の質が向上します。また、ビジョンの共有化は、自主性や主体性のある動きとなることが期待でき、これらは特別支援教育を推進していく上で基盤となります。そして、次にビジョンを具現化するための計画を具体化することです。目標、内容・方法、組織、スケジュール等について、業務内容や組織体制、スケジュール管理などのマネジメントを適切に行い、研究・研修活動や日常の教育活動を通して**学びあい**、業務等を推進する中で**支えあう**など、**語りあい**をとおして着実に計画を実行に移していく必要があります。（P：計画&D：実践）実践されたものは質の向上に向かいますが、質の向上により新たな課題の発見も出てきます。質の向上は、各学校や地域の特徴を踏まえた特別支援教育のオリジナルなかたちを**築いて（システム化）**いきますし、新たな課題の発見は、ビジョンやプランの改善につながるなど、実践について評価し改善を行う営みはプラスの循環につながります。（C：評価&A：改善）

このように、図1のサイクルを踏まえ、図2のような五つの「あい」を大切にした教育活動を推進することは特別支援教育の充実とともにインクルーシブ教育システムの構築につながっていくと考えます。

各学校や地域においては、それぞれが主体性や創造性を十分発揮してそのような動きを活性化させ、なお一層充実した特別支援教育の20年目、30年目につながっていくことを願っています。

図1 充実に向けたサイクル

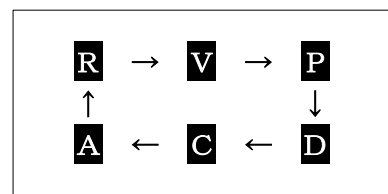
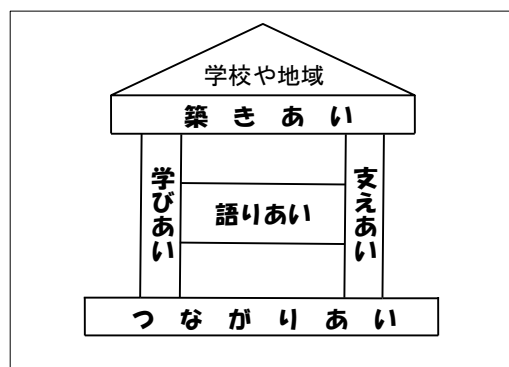


図2 五つの「あい」を大切にした特別支援教育の推進





特別支援教育センターに期待すること

北海道教育庁学校教育局
特別支援教育担当局長 磯貝 隆之

1 はじめに

北海道立特別支援教育センター（以下、「本センター」という。）は、昭和 63 年 9 月に開所して以来、今年で 30 周年を迎えました。この間、特殊教育から特別支援教育への制度改正、障害者の権利に関する条約の批准やそれに伴う関係法令の整備が行われるなど、障がい児・者を取り巻く社会情勢は大きく変化してきました。また、少子高齢化やグローバル化、情報化の進展、価値観の多様化など、社会の加速度的な変化の中において、人間の多様性の尊重を具現化する営みとも言える特別支援教育の果たす役割に対する社会からの期待が、年々大きくなってきています。

そのような状況の中、本センターはこの 30 年間、教育相談をはじめ、調査研究、研修等の事業や広報啓発事業等を通して、本道の特別支援教育におけるシンクタンクとしての役割を担ってきたところです。本稿では、本センターの事業等にも触れながら、今後も本道の特別支援教育を牽引していくであろう本センターに対して期待することについて述べたいと思います。

2 本道におけるインクルーシブ教育システム構築に向けて

障害者の権利に関する条約においては、「インクルーシブ教育システム」において行われる内容として、「共生社会の実現を目指し、『人間の多様性の尊重等を強化』、『障がいのある者の能力等を最大限に発達』、『障がいのある者とない者が共に学ぶ仕組み』、『自分の地域で学ぶ機会を提
供』、『個人に必要な合理的配慮の提供』」などが示されています。

本条約に批准した我が国においては、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築に向け特別支援教育を強力に推進しているところであり、本道においても特別支援教育の一層の充実発展のための取組が進められています。取組の一つとしては、文部科学省が平成 25 年度から全国の自治体等に委託して行っている「インクルーシブ教育システム構築事業」の推進です。本事業は、4 つの柱、7 つの事業で構成されていますが、本道においては、「インクルーシブ教育システム構築モデル事業における『モデルスクール』」、同事業の「スクールクラスター」、「早期からの教育相談・支援体制構築事業」、「学校における交流及び共同学習を通じた障害者理解（心のバリアフリー）の推進」に取り組んでいます。

本道の各地域においても、障がいのない子どもと可能な限り同じ場で学ぶことを追求した取組が進められていますが、特別な教育的支援を必要とする子どもたちが、それぞれの地域で十分に受け入れられ、自立や社会参加、社会貢献を見据えた教育的ニーズに的確に応えることのできる適切な指導と必要な支援、またそのための合理的配慮や多様な学びの提供の進展が必要となります。また、子ども一人一人の教育的ニーズへ適切に対応するため、乳幼児期を含めた早期からの教育相談と就学支援において、本人・保護者への正確で十分な情報の提供や、本人・保護者と学校を含む関係機関での適切な指導と必要な支援に係る合意形成などが確実に行われるような取組が重要となります。

このような中、道教委では、本道の各地域における特別支援教育の充実を図るための事業の一環として、特別支援学校におけるセンター的機能を発揮させる「特別支援教育パートナー・ティーチャー

◆30 周年記念号◆

派遣事業」を行っております。本センターでは、本事業の機能の充実に必要不可欠な各特別支援学校の特別支援教育コーディネーター等の専門性の向上に資するよう、巡回教育相談を通じた連携・支援や、研修支援などを行っています。また、組織的に多様なニーズに対応することができるよう、本センターでは、特別支援学校間のネットワークの形成に関して、平成 9、10 年度の「盲学校、聾学校及び養護学校における早期からの教育相談ネットワークの形成に関する実践的研究」に取り組み、特別支援学校の教育相談ネットワーク形成の試行的取組を行い、以後、全道に 11 の特別支援教育に関するネットワークを形成し、地域への教育相談、研修、理解啓発など、各校が連携する中でセンター的機能を発揮しています。本センターは、これらネットワークの活動に対して、講師派遣や情報提供などの支援を行っているところであり、今後、各地域において、小・中学校、高等学校など関係機関が連携し、各地域の特別支援教育の充実が一層図られる成果として表れつつあります。

道内の特別支援教育ネットワーク（ ）内はネットワーク名、事務局校

- 道北地区特別支援教育ネットワーク推進協議会（北きつネット、小平高等養護学校）
- 上川管内特別支援教育ネットワーク（たいせつネット、東川養護学校）
- 空知管内地域支援教育ネットワーク会議（雨竜高等養護学校）
- 西胆振地区特別支援教育ネットワーク会議（いぶりネット、室蘭聾学校）
- 道南特別支援教育ネットワーク協議会（函館聾学校：七飯養護学校おしま学園分校）
- 後志管内特別支援教育ネットワーク（いっしょにネット後志、余市養護学校）
- 石狩管内特別支援教育ネットワーク連絡協議会（拓北養護学校）
- 日高・東胆振特別支援教育ネット（サラブネット、平取養護学校ペテカリの園分校）
- 十勝特別支援教育推進ネットワーク協議会（とかネット、帯広養護学校）
- 釧根地区特別支援教育ネットワーク推進協議会（くろーばーねっとわーく、白糖養護学校）
- オホーツク特別支援教育ネットワーク（クリオネット、紋別養護学校ひまわり学園分校）

本道におけるインクルーシブ教育システムの構築に向けては、各地域や学校における基礎的環境整備の状況等について、今一度再確認するとともに、各地域において関係者が情報交換を行い、知恵を出し合い、地域等の実情に応じた創意工夫を行うなどして、特別支援教育の充実を図るための基盤の整備も大変重要と考えます。そのような状況の中、本センターに期待することとしては、

- (1) 個々の教育的ニーズに対応するための合理的配慮に係る事例の収集と提供、また、合理的配慮の提供の決定にいたるプロセス等、効果的な事例等の情報収集とその紹介
- (2) 特別支援教育の充実のため、本センターにおける研修や、各学校及び地域における研修の充実を図られるよう、遠隔研修など、ICTを活用した研修の推進
- (3) 各地域に形成された特別支援教育に係るネットワークにおいて、各機関がこれまで以上に連携を図るとともに、特別支援学校のセンター的機能と連動し役割分担を図った教育相談や研修の実施
- (4) より身近な地域で専門性の高い教育を提供できるよう、特別支援学校を含む地域の教育機関が多様な学びのニーズに対応できるよう、教育用コンテンツやデジタル教材などのデータの共有
- (5) 教育相談において、個別の教育支援計画(各地域で活用されている支援計画を含む)などの支援ツールの早期からの活用と関係機関との切れ目のない連携体制の拡充のための取組

3 特別支援教育の充実を図る教育課程の改善に向けて

平成 28 年 8 月に中央教育審議会教育課程部会から「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」が公表されました。その中では、「何を学ぶか」については、新しい時代に必要となる資質・能力を踏まえ目標・内容を見直すこと、「生きる力」については、①生きて働く「知識・技能」

の習得、②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成、③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう人間性」の涵養が挙げられており、これら「生きる力」の3つの視点から、育成すべき資質・能力を考え、『何ができるようになるか』という視点で教育課程を検討することが大切です。また、そのためには、子どもたちが『どのように学ぶか』に着目し、学びの質を高める「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した「アクティブ・ラーニング」の視点から学習過程を見直すことが大切です。そして、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会をつくる」という目標を学校と社会が共有し、子どもたちを育てるための「社会に開かれた教育課程」として編成実施されることが重要になります。各学校においては、「カリキュラム・マネジメント」により、教育課程を中核とした学校経営の改善・充実の好循環が図られるようにすることが必要になると示されています。

学校段階別の改善の方向性として、特別支援教育については、次のことが示されています。

- ・インクルーシブ教育システムの構築を目指し、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった多様な教育的ニーズに対応できる学びの場の確保
- ・通級による指導を受ける児童生徒及び特別支援学級に在籍する児童生徒に対する指導や支援が組織的・継続的に行われるよう「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」を全員作成する。
- ・高等学校においても通級による指導を制度化し、単位認定などの在り方について検討する。
- ・通常の学級においても、障がいのある児童生徒が在籍している可能性があることを前提に、全ての教科等の学習過程において想定される困難さに対応した指導を工夫する。
- ・2020年東京オリンピック・パラリンピック競技大会開催等の動向を踏まえ、多様性を尊重する態度の育成や障がいのある子どもたちとの交流及び共同学習を重視する。
- ・特別支援学校の教育課程についても、「社会に開かれた教育課程」の考え方や資質・能力に基づく再整理、知的障がいのある児童生徒の障がいの状態の多様化に対応して、各教科、自立活動、重複障がい者等の教育課程の取扱いの改善・充実を図る。

今回の改訂の中では、「アクティブ・ラーニング」が注目されていますが、これまで特別支援教育では、基礎・基本の定着と併せて、将来、社会で生きて働く力を育成するため、子どもに、より実地的で具体的な力を身に付けさせることができるよう教育の充実を図ってきました。特に、知的障がいなどのある子どもたちの指導の形態としては、生活単元学習や日常生活の指導など、領域・教科を合わせた指導を行い、経験や体験を通して「なすことにより学ぶ」学習を進めてきました。しかし、一方では、「這いずり回る生単」、「活動あって学びなし」などと揶揄されることもあり、「アクティブ・ラーニング」を進める上でも、将来の生活に生きる確かな力の習得を見据えた教育課程の編成と授業づくりの中で、子どもの主体的な学びとして確実に取り組まれることが重要であると考えます。

今後、特別支援教育における教育課程の充実を図るためには、個々の必要かつ合理的配慮の提供と併せて、今一度、「何のための学びなのか。」、「この学びは、将来のどのような生きて働く力に繋がるのか。」などについて、個別の指導計画のレベルで再考することが重要と考えます。また、授業改善については、授業づくりにおいて、教師と子ども、子ども相互に繰り返し広げられるコミュニケーションの視点を充実させる必要があると考えます。子どもたちは、授業時間中様々なコミュニケーションや支援、教材・教具などを通して、学習意欲が喚起され主体的に取り組み、課題解決を図ったり考えを表現したりします。教師は、その過程で多くの情報を処理しながら、子どもたちを学びの主体として学習場面を設定しますが、特に、特別支援教育の授業は、ベテラン教師の行う授業でも予定通りには展開しない場合もあるなど不安定な要素があります。時には、子ども一人一人とじっくりと向き合い、心を通じ合わせ、感情移入をして、新たな発見や新たな体験などを通して、子ども一人一人の主体的で深い学びを達成させる導きが必要となります。

一方、子どもの多様な実態により、指導の方法や手立て等も多様化、複雑化していることから、授業がますます難しくなっているように感じます。そのため、授業においては、これまで以上に教

師間の協働が必要であると考えます。協働はティーム・ティーチングをはじめ、教師相互に教育課題を共有し体系化すること、授業研究などにおいて改善点や子どもの成長などについてアイデアを出し合うことなど、教師の取組全てが協働となり得ます。平成 27 年 12 月の中教審答申を受け、「チームとしての学校」が注目されましたが、一番大切なことは、チームとしての学校が、授業や教育実践の困難さを学校というチームの力で改善充実が図られ、学校の質を高めることであり、教師の協働する力が今まさに問われていると考えています。そのような中、各学校における教育課程の改善充実等に向け、本センターに期待することとして、

- (1) 「多様な学びの場における教育の充実」、「学びの連続性」、「社会に開かれた教育課程」、「アクティブ・ラーニング」、「カリキュラム・マネジメント」など、これらの意義や役割を明確に教育課程に位置付けし、授業改善を図ることのできる実践的研究
- (2) 授業における協働など、「チームとしての学校づくり」を進めるための情報収集や実践的研究
- (3) 障がい者の理解啓発のための交流及び共同学習の推進地域づくりや理解啓発の促進
- (4) 特に高等部においては、地域の関係機関と連携し、就労支援・卒後支援をアウトソーシングするなどして、授業改善に資する校内体制を強化する試行的取組と実践的な研究があります。

4 これからの時代を担う人材の育成

今日、学校教育においては、多様化への対応や多様性を認め合う教育が求められ、学校現場では、組織におけるバランスのとれた人材配置や組織的な授業改善が必要となっています。教育は、その時代の要請に応える人材育成が一つの使命であり、幅広いニーズに応えることが必要となっています。こうした中、教育は、多様な価値観に対応できる多様な見方を認め合う社会を作ることを目的として、子ども一人一人の可能性を最大限に引き出すことができるよう、幅の広い選択肢を用意することが求められています。多様な選択肢は、子どもたちにとっても、自分の可能性を確かめることにつながります。ある国の研究者が、「今ある職業のほとんどが人工知能（AI）にとって代わる時代が来る。」と述べていますが、どのような時代であっても、教育は、自ら学び、自ら考え、社会と関わり、たくましく生き抜く力を育成しなくてはなりません。こうした力を目指した教育は、多様化への対応や個人の尊重、個々の可能性を最大限に伸ばす教育など、まさにこれまで特別支援教育が目指してきたことに他ならず、特別支援教育の理念や実践を確実に教育全体に注入する必要性を強く感じます。そのためにも、全ての教職員が、障がいに対する深い理解はもとより、多様性に対応できるよう学際的（？）視野をもつとともに、チームとしての学校において、しっかりとコミュニケーションできる力を有することが必要です。また、複雑で多様化したこの時代だからこそ、子どもや職員間などの関係性において、人と人との心を通じ合わすことができることが大切になります。そうした力の基本となるのは、「私の気持ちを本当に分かってもらえた。」と心から感じる相手（人間）であることだと思います。そのためには、相手の気持ちを受け止めリスペクトし、多様性を感じ取れ、受信力が高く、柔軟性のある職員の育成が必要と考えます。

また、リーダーを育成するという視点も極めて重要です。ソフトバンクの孫社長は、2010 年の定時株主総会で発表した「新 30 年ビジョン」において、「成し遂げたいことは、情報革命で人々を幸せにすることであり、それは、ただ、多くの人にありがとうと思われる生き方をしたいから。」と述べています。リーダーにとって、「誰のため」をしっかりと見定め、「何を解決して、どのようにしたいのか。」を明確にすることが大切であり、こうしたことは、先行き不透明な時代であるからこそ必要な資質であると考えます。

今後、「インクルーシブ教育時代」を担う人材の育成に向け、本センターに期待することとしては、

- (1) 特別支援学校と小・中学校、高等学校等との人事交流において、通常の学級における特別な教育

◆30 周年記念号◆

的ニーズのある児童生徒への指導力向上を図ることのできる人材育成の場の設定と支援の強化

(2) 各地域において、小・中学校、高等学校等と特別支援学校が連携を図り、特別支援教育に関する研修等を連携して行うなど、地域の実情に応じた人材育成の場の設定と支援の強化

(3) 教員が各学校に所属しながら、本センターにおいて教育相談、研修、研究などを所員と連携しながら行い専門性を高めるとともに、その成果を各学校や地域に還元するなどした人材育成

5 今後に向けて

次期学習指導要領の改訂では、平成 30 年度から高等学校の通級による指導が位置付けられるなど、今後、特別支援教育の機能が更に拡大することになります。このような中、特別支援教育の対象となる幼児児童生徒数の頂点がまだ見えませんが、これまでの増加が意味することの一つは、社会において確実に特別支援教育が周知理解され、その教育の成果が認められてきたことに他なりません。

また、障害者の権利に関する条約の批准などに伴い、障がい者を取り巻く環境はそれまで以上にまして大きく変化してきましたが、一方では、一部において障がい者を軽視した考え方や差別、障がい者の雇用や就労率の問題など、共生社会の形成に向けてはまだ道半ばといわざるを得ません。

今後、本センターにおいては、次期学習指導要領で重要となる「社会に開かれた教育課程」を踏まえ、特別支援教育がよりよい社会を創造する道を確実に歩んでいくことができるよう、本道における特別支援教育に係るシンクタンクとして、様々な取組が積極的に推進され、本道における特別支援教育の推進に強く寄与していくことを期待しております。



特殊教育・特別支援教育センターが果たしてきたこと ～ 特別支援教育の不易と流行 ～

星槎大学 客員教授 市 澤 豊

1 はじめに

北海道立特別支援教育センターが開所してなお独自教育機関として 30 周年という節目を迎えることができましたことに関係者の一人としてうれしく思います。さて、不易とはいつまでも変わらないもの萬古不易のことであり、流行とは時代や社会に応じて変化するものとされ、「不易流行」とは蕉風俳諧の理念の一つで、この矛盾する 2 つのものの根源は実は同じで風雅として完成するのだそうです。

教育における不易と流行とは、教育理念や人間科学としての教育原理などは不易なものであり、特殊教育から特別支援教育への発展過程は流行ととらえることも可能です。しかし、新しいと考える教育理念や教育原理も教育史学の知見に立って観ると、用語に斬新な装いはあっても、いつの時代においても教育関係者が探究して続けてきた普遍的な教育価値へと回帰することを認識させられます。

2 戦後北海道の特殊教育・特別支援教育の変遷

戦前期からの接続性と戦後新教育の開始 戦後北海道の特殊教育は、①戦前期の特別教育系譜と②憲法及び教育基本法の実践理念による新教育の系譜、これは昭和 21（1946）年の『第一次米国教育使節団報告書』に依拠した文部省と C I & E（民間情報教育局）による教育職員再教育講習の特殊教育関係講座により普及浸透しました。また、③北海道大学教育学部特殊教育研究室関係者による大学内外活動による特殊教育実践理論の研究指導の系譜を受けて創始期を迎えました。戦前期の初等教育は、拓殖殖民の育成を優先した簡易制度のもとで生活と実学・体験重視、地域と家庭一体型の個性教育など北海道性の教育が展開されました。特殊教育は、これらの北海道性を背景にして盲聾啞児への私学形態教育と精神遅滞・学業不振・問題行動児等への特別学級編成教育形態及び身体虚弱児への林間学級療養形態等が児童愛に目覚めた篤志家や師範学校代用附属小学校教員によって細々と行われていました。

戦後教育創始期の教育実践課題 終戦という未曾有の社会変動の時代でしたが、憲法は国民主権と基本的人権の尊重及び平和主義を最大原則とすると通常説明され、特に教育関係者は《教育を受ける権利と教育の機会均等》による障がい児等への義務教育の実施を希求し挑戦しました。視覚障がい教育と聴覚障がい教育は、1948 年から義務教育の学年施行に伴う道立移管により戦前期からの私学的形態から公立学校となり盲学校と聾学校に分離しました。視覚障がい教育は、施設設備の整備、指導内容・方法の整理、職業教育と進路指導等の課題があり、1952 年には弱視用教材・教具の開発や高等部理療科の附設等による教育環境を整備し、1960 年には「北海道盲ろう研究協議会」を結成して組織的な教育内容・方法開発期へと向かいました。聴覚障がい教育は、手話法から口話法への移行、職業教育と進路指導による職種開拓、施設・設備の整備等の課題があり、学習指導要領告示に伴い指導内容・方法を整備し、1964 年には札幌聾学校に幼稚部の附設等により教育形態を整えました。1962 年には「北海道ろう教育研究協議会」を発足させ、教育の質的向上を志向しています。肢

体不自由児教育は、療育所や病院内において関係者による個別的指導形態であり学校教育の枠外に置かれていました。1953 年、道立整肢学院に琴似小・中学校分教室が開設され院内教育が開始されました。養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編は 1963 年に、同中学部が 1964 年に次官通達されました。そのなかの「体育・機能訓練」に関しては〈教科指導か機能訓練か〉〈教育か医療の下請けか〉といった論議をもたらしました。1963 年、北海道肢体不自由児教育研究協議会・北海道肢体不自由者（児）リハビリテーション研究会活動が「北海道肢体不自由教育研究協議会」となり教育・医療・福祉の連携による教育を目指しました。病弱教育は、1946 年に伊達町立有珠国民学校特殊学級で開始されました。1952 年有珠優健学園、1952 年には我が国最初となる小・中・高一貫女子教育の新堀藤学園養護学校、1956 年には札幌市立山の手養護学校の前身である国立札幌療養所内に琴似小・中学校分教室が附設され教育機会が拡大されました。知的障がい教育は、1949 年に紋別郡雄武小学校特別学級と戦後我が国初の養護学校となった札幌報恩学園養護学校において教育が開始されました。当時は法制用語である精神薄弱に対する偏見と誤解が根強く、更に精神薄弱児を教育可能児・訓練可能児・保護収容児に三区別して学校教育対象児を限定しておりました。1952 年、教育行政・大学関係者及び特別学級関係者による「北海道精神遅滞児教育連盟」が結成されました。当初は、特別学級の理解啓発、特別学級・学校開設陳情、予算要求等の団体でありましたが、漸次特別学級開設担当教員の研修、学級経営や指導法研究等に着手して研究会組織へと改変しました。情緒障がい・自閉症教育は、1960 年に「北大病院精神神経科児童研究会」が北大幼稚園において研究を開始しました。1972 年には札幌市立大通・中央・北九条小学校に通級・巡回指導方式とは異なる固定型特殊学級が開設されました。1974 年に担任部会から「全道情緒障害児教育研究会」が組織され、着々と伸展していきました。言語障がい教育は、1962 年に「北海道言語障害児教育研究会」が発足し、1965 年に北海道真駒内養護学校言語障害特殊学級において学校教育が開始されました。関係者らは、教育と関連用語の治療、指導、臨床、診断などの概念整理や言語障がいと言語発達遅滞の診断事例に苦心しながら「ことばの教室」への支援、1968 年の「北海道言語障害児教育研究会」の結成等により言語治療教育の基盤を確かなものにしていきました。

ノーマライゼーション理念と実践論を受容した特別支援教育 1957 年のソ連による人工衛星スプートニク打上げ成功は、欧米と日本などに教育現代化思想を澎湃（ほうはい）させ、教育観と指導原理を児童中心の経験主義教育から学問中心の教科主義教育へと 180 度の変換をもたらしました。一方、1959 年にはデンマークの「知的障害者法」と 1967 年のスウェーデンの「障害者援護法」にノーマライゼーションの理念とその実現がうたわれ、1970 年代に世界各国へ伝搬しました。ノーマライゼーション理念は、社会福祉分野の共生原理の一つでしたが、人権思想や教育理念と教育実践論に影響を与え、矢継ぎ早に正統な提起がなされました。その主なものは、1985 年の「学習権」、1989 年の「児童の権利に関する条約」、1993 年の「障害者の機会均等化に向けた基準原則」、1994 年の「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」等であり、21 世紀の今日では教育分野を含めた人間社会のあらゆる分野における普遍的実践理念となりました。しかし、1990 年代の北海道特殊教育は、十年一日のごとく、適正就学、障がいの重度重複化への対応、教育内容・方法の改善・充実等の課題への解決に向き合っておりました。世界的な新教育の指導理念の流行は、あたかも川の浅瀬を流れて不易という河床に留まり深く浸透し、教育改革への基盤形成を志向した動きを生起することなく、教育現場は世界的動向を受けた中教審答申や教育法の一部改正等による環境が整うのを俟（ま）つ受動的姿勢なのであります。

2016 年の今日的状況に立って北海道の特別支援教育の実践課題をあげれば、《ノーマライゼーション理念である「共生社会」の実現を目的に据え、そこで「生きる力と生きる喜び」もった人間像を教育目標とし、指導理念と指導法としての「個別の指導計画・個別の教育支援計画」に基づくキャリア教育観による、一人一人のニーズに応える確かな「特別支援教育」の実質的進展》にあるといえます。

3 特殊教育・特別支援教育センターの変遷

成立事情と法制・目的及び事業 北海道立特殊教育センターは、特殊教育の量的・質的増大に伴う様々なニーズに対応する教育庁の施策案件と道民の医療と福祉ニーズに応える民生部の施策案件が教育と医療と福祉の連携形態によることで理想的な相乗効果が期待されることから現在地に 1987 年 9 月に創設され今日に至っております。

北海道立特殊教育センターは、1987 年 7 月 29 日北海道条例第 17 号「北海道立特殊教育センター条例」により設置されました。その第 1 条には、「北海道の特殊教育の振興を図るため（教育機関の一つとして）設置する」とあります。第 3 条（事業）には、1 道民の特殊教育に関する相談に応ずること、2 特殊教育に関する専門的、技術的事項の調査研究を行うこと、3 教育関係職員の特殊教育に関する研究の相談に応じ、又は資料の提供等を行うこと、4 教育関係職員の特殊教育に関する研修を行うこと、5 特殊教育に関する資料の収集及び保存を行うこと、6 その他特殊教育の振興を図るために必要な事業の 6 つの事業活動が提示されました。次いで、特殊教育センター機能発揮のための管理運営基本事項を定めた「北海道立特殊教育センター管理規則」が定められ、内部組織として庶務課と視覚障害、聴覚・言語障害、精神薄弱、肢体不自由・病弱、情緒障害教育室を置くこと、この 1 課 5 室の所務の分掌事務が規定されました。設置条例第 17 号は、学校教育法等の一部改正に伴い 2007 年 3 月 16 日に条例の一部改正により題名が「北海道立特別支援教育センター条例（条例第 33 号）」と改正され、特殊教育の名称が特別支援教育に変更しましたが事業等の条文と内容は従前のままです。

北海道立特殊教育・特別支援教育センター（以下「特殊教育センター、特別支援教育センターもしくは特殊教育・特別支援教育センター」と略記）は、この条例と規則等に規定されている教育機関としての目的を達成するための事業活動を誠意を持って遂行してきたことになります。そこで、特殊教育・特別支援教育センターが創設の理念実現を志向して 30 年間に取り組んだ主な事業と課題について概観いたします。しかし、30 年の変遷の全容を描きだすことは他にゆずり、変遷の節目となった 1987 年の創設時、1996 年の 10 周年時及び 2006 年の 20 周年時のセンター史資料から抽出してみました（次表）。

創設時・10 周年時・20 周年時の主要目標と事業活動 創設時には、当為のことながら条例規則に基づく基本理念とその達成を目指しております。10 周年時には、開設 10 年の不断の歩みを振り返り、沿革史やパネル展示、座談会「21 世紀の特殊教育センターの在り方と今後の展望」を開催し『特殊教育ほっかいどう』第 29・30 号に特集して公開しております。20 周年時には、「北海道の特別支援教育を考える」を主題とした記念講演とシンポジウムにより特殊教育とは何であったのかを問い、特別支援教育の理念と達成の方策を確かめ、『特別支援教育ほっかいどう』特集第 8 号（通巻第 52 号）に掲載し広報しました。30 周年時には、道民と識者に支えられ所員の優れた職務実行力により累積され継承してきた創設の理念と事業活動をふまえ「専門性の向上」と「人材育成」をキーワードとした今後を志向する要旨を『特別支援教育ほっかいどう』第 22 号の記念特集号等で表明されることでしょう。

1987年 創設時	1996年 創設10周年時	2006年 創設20周年時
《事業の着実な推進により「障害者に関する北海道行動計画」の具現化、教育ネットワークの質的充実と拡充を目指す》 三機関による早期発見・早期教育に対応する総合相談機能化、重度重複を含む児童等の教育内容と指導法の改善、実践に結びつく研究と研修、後期中等教育の拡大、教員の指導力の向上・自主研修への支援、教育資料等の提供と理解・啓発機能の発揮 【教育室の研究活動】 養護・訓練の指導に関する研究、重度重複障害児の授業改善研究、重度重複障害児の意思の伝達の教育内容と指導法の研究、自閉症児の教育内容と指導法研究 【副所長・庶務課の活動】 法制に基づく運営管理・施設設備と組織機構の整備による機能の円滑化	《10年の歩みを想い 21世紀につなぐ新たな発展を目指す》 対象児の多様化に応える諸事業の充実、教育相談支援ネットワークの確立、高度情報化・専門化に対応する体制の確立、史資料の収集・展示・活用、自主的研修の促進 【関係者からのメッセージ等】 10年間の素晴らしい活動実績、三機関合同学習会の進展、専門情報発信センターへの期待、成果を基盤に広く社会的展望による先見性ある実践力の発揮、個を生かす真の学習の成立を図る、基本理念である「子供のため」の教育発信基地に、ニーズ教育とインクルーシブ・エデュケーションを見据えた特セン機能の計画的変革を、特殊教育理念とノウハウを普通学校に、権利としての教育と個別化教育を 【教育室の事業活動】 地域への専門性の提供と援助、道民の願いに応える教育相談、よりよい教育実践を支える研究、専門性を更に高める研修、正しい理解 【庶務課の活動】 予算額の増加と効果的配分、2課5教育室の一体化による事業推進	《特殊教育の成果を継承し 特別支援教育の理念の実現を目指す》 障害の有無にかかわらず、誰れもが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会に資する、地域のセンタ一的機能を果たす特別支援学校への支援と協働的役割、特別支援教育推進の視点にたつ特セン機能に応える期待 【特別支援教育を考える集い】 子ども同士、親と教師が支え合い・響き合い・学び合う共生関係と協働関係を発展させる教育、特殊教育の評価から特別支援教育の方向性を描くこと、一人一人への細やかな対応を可能に、インクルーシブ教育の模索と地域の幼・小・中校のネットワーク構築、特学未設置校への協力体制、学校の閉塞感の打破、個別の教育支援計画作成と活用 【教育室の事業活動】 健全な成長発達に資する障害等の状態と総合的で的確な把握及び関係者への就学相談、道教育の緊要課題解決に資する実践的な研究と成果の普及、ニーズに応じた情報提供と特別支援教育と望ましい障害観の理解・啓発 【庶務課の活動】 緊縮予算の重点的按分、組織機構整理に応じた諸機能の円滑化

4 特別支援教育実践の北海道性の創造 — 不易の理念と原理の追究を —

北海道が発信した「個別の指導計画」 特殊教育・特別支援教育の発達過程は、截然（せつぜん）と界線されるものではありませんが次の4つの時期的変遷を経たと考えられます。すなわち、特殊教育は、憲法と教育基本の理念である教育の機会均等を合い言葉に官民一体となって成立に奮起した1945年から1959年頃までの「戦後教育創設期」があり、1960年から1969年頃は障がい児の父母と教育関係者を意識した「理解・啓発期」であり、特殊学級や学校が任意設置から行政主導による計画設置となり、質的発展に必須な教育課程の基準が整えられる1970年から1989年頃までが「教育内容・方法開発期」となります。その1つの事例をあげてみましょう。1991年に開校した余市養護学校は、一人一人の確かな成長発達を図るための「個別指導計画」による指導法を教育課程編成と実施をつなぐユニットとして位置付けました。この「個別指導計画」は、1977年に稚内養護学校が教育課程を構成する指導計画系列下の1つとして作成し実際に取り組んだものです。1986年より紋別養護学校ひまわり学園分校は、その確かな教育実践を継承し学校評価の基礎資料として活用しました。そして10数年後に本庁の佐藤義昭指導主事は、その指導法の系譜と教育的意義について文部省特殊教育課の吉田昌義教科調査官に紹介し、関係者協議により開校三年目の余市養護学校は1993年・1994年の文部省特殊教育教育課程研究指定となったのです。文部省は、余市養護学校と東京都旭丘小学校特殊学級の研究成果を踏まえて1998年の特殊教育諸学校学習指導要領改訂内容の1つである自立活動における「個別の指導計画」の作成を明示したのです。日本における「個別の指導計画」による実践は、1977年の稚内の教育実践を流行の兆しとすれば、正に北海道における「教育内容・方法開発期」における教育実践研究を経て今日的な不易の指導法の1つを産み出したと評価されます。しかし、教育界の《熱しやすく冷めやすい》体質が改まることなく、その時代時代の実現すべき価値

◆30 周年記念号◆

ある流行であっても、組織的で継続的な実践研究により不易へと回帰されることなく、振り子のような反復運動を繰り返してきたのです。次いで、特殊教育センターが設置され、その機能的役割が進展した過程において特殊教育から特別支援教育に移行する 1990 年から 2009 年頃までは障がい観や教育観等が世界的な潮流となった「新教育理念・教育形態受容期」であり、不易なものと言行とが争鳴した時期でありました。

関係者の総力により北海道「ニーズ教育実践検証期」の創生 これからの特別支援教育センターに必要なことは、30 年間かけて培った英知と課題解決力を継承して、2017 年から計画的・組織的かつ人間科学的に業務を演出するアンビシャスな〈ゆめ〉を描くことです。それは、今後 10 年間で 1 スパンとして、センター創設の原点に立って特別支援教育の実情調査の資料を整え、今後の解決可能な課題を描き出すことです。その解決可能な課題の中核に位置づけたいものを 2 つ提起いたします。1 つは、教育不易の原理である《一人一人の教育目標の確かな達成》に関する可視化です。もう 1 つは、センター業務である教育相談、研究・研修、広報啓発活動の《一体的成果像ルポと公開》であります。前者の手法は、形而上的な学問知や有識者によるイベント的な思案ではなく、学校教育現場における教育実践のエビデンスを根拠とした検証法によらなければ普遍的な価値とはなり得ません。その教育実践検証手法とは、学校教育目標の達成度と達成状況を根拠とした実践研究法であります。学校は、「学校の教育目標」を達成させる公的機関です。学校の教育目標の達成とは、その構成内容として系列化される「個別の教育目標」の達成度と達成状況の事実の積算的総和ととらえるのです。「個別の教育目標」の達成度と達成状況は、毎時の授業実践の「個別の指導目標」の達成度と達成状況となります。すなわち、授業とは教師がデザインした「学習指導案」の本時目標を達成させることです。従って、授業実践とは、学習指導案の対象者である学習グループの「共通の指導目標」とその成員一人一人の「個別の指導目標」の達成を意図した授業デザインとそのマネジメント及び評価を含む教育と支援活動といえます。後者は、医療と福祉及び教育関係者により実施した総合相談と適正就学指導を受けたケース関係者の理解と協力を得て、事後 30 年間で縦断的に追跡し、その人らしい人生をルポルタージュし公開することです。

この二つの〈ゆめ〉に向けた地道な道程は、10 年後に振り返ってみると、「ニーズ教育実践検証期」の創生という事蹟となり、不易の《ニーズ教育》の実践理念の根付きを確信することになります。

【基調講義】新しい学習指導要領が目指す学校の在り方

東北福祉大学 教授 大西 孝志



これからの特別支援教育セミナー
北海道立特別支援教育センター
平成28年11月4日（金）

新しい学習指導要領が目指す 学校の在り方

東北福祉大学 教育学部
大西孝志

今日は、特別支援教育に関して、「新しい学習指導要領が目指す学校の在り方」ということを、最近の動向とこれまでのことを振り返りつつ、話したいと思います。

今後の学習指導要領の方向性を 早速(?)生かした電車内広告



学生への課題
「この写真を見てこれからの小学校教員が求められるを400字程度で書きなさい」

私は、現在、東北福祉大学に勤務しております。大学は J R 仙山線の仙台から 10 分くらいのところにあります。今年の 8 月のお盆前、その電車の中にこのような広告がありました。今年の 8 月 1 日に、学習指導要領の新しい方向性が文科省から発表になり、8 月 2 日の朝刊に、「小学校では英語が始まります。」「小・中学校の特別支援学級でも個別の指導計画、教育支援計画が義務付けになる

方向です。」と方向性が示された直後のことです。

学習塾というのは実に時代に合った反応をすると思いました。国語、算数、理科、社会、小学校で英語が始まるので「英」。そして「プ」です。学生に、これを見せて、このような課題を出したわけです。「この写真を見て、これからの小学校教員に求められるものを 400 字程度で書きなさい。」「プ」というのは、お分かりの方もいることと思いますが、プログラミング教育の「プ」です。「うちの学習塾では小学生に英語も指導します。」「プログラミング教育もやります。」という紹介をテレビでしている学習塾もあります。

大学に来て気づいたこと

大学生の特別支援教育観

・今の大学生・・・平成19年度当時は・・・

小学校4年生(大学1年生)

小学校5年生(大学2年生)

小学校6年生(大学3年生)

中学校1年生(大学4年生)

・特別支援学級や特別支援教育コーディネーターを校内で実際に見たことがある。(特殊学級、盲・聾・養護学校の名称変更も経験)

「特殊教育」という言葉を聞いて

「障害児の教育」をイメージしない若者の出現

私はこれまで、学校の先生とか校長先生、教頭先生、教育委員会の方と話をすることが多かったのですが、去年から大学生と話をすることが増えました。そのような中、今の学生というのは僕らとはちょっと感覚が違うということを、特別支援教育に関しても感じるがあります。

まず、今の学生は、特別支援教育が始まった平成 19 年に小学 4、5、6 年生、中学 1 年生でした。要するに、「約 10 年前に、あなたはどこで勉強していたか?」と聞くと、「小学生、中学生だった。」

と答えるのです。ですから、学生の中には、「特別支援教育総論」という授業で「特別支援教育コーディネーターという役割が置かれて 10 年くらいになる。」と話す、「私の担任はコーディネーターでした。」と答える者がいます。

私の世代ではそういう経験がないわけです。担任がコーディネーターをやっていたということはありせん。また、このような話をする者もいます。

入学式に、校長先生が、次のように担当職員の紹介をしたことを覚えている学生がいます。「1 組は A 先生です。2 組は B 先生です。3 組は C 先生です。4 組は D 先生です。養護教諭は E 先生です。そして、今年の本校の特別支援教育コーディネーターは 1 組の A 先生です。何かありましたら、よろしくお願いします。」そして、小・中学生であった彼らは教室に戻って、「先生偉くなったの？」と聞いたというのです。それまで学校で横文字が付く（職種）先生はなかった。スクールカウンセラーはいたけれども、それは担任ではない。ところが、「特別支援教育コーディネーター」という横文字の先生が自分の担任ということで「先生、偉くなったの？」と聞いたそうです。そのようなことを覚えていたというわけです。

大学生の発言（平成28年4月）

- ・ アルバイトの時、お客さんに筆談で対応したことがある。
- ・ 小学校の時、支援学級の友達と一緒に体育の授業を受けた。
- ・ 高校の時、週一回栃木聾学校のバレー部と合同練習をしていた。
- ・ 酒田特別支援学校（酒田聾学校）と交流をしていた。
- ・ 宮城県立聴覚支援学校小牛田校（小牛田聾）と運動会をしていた。
- ・ ボランティアで宮城県立聴覚支援学校に行ったことがある。
- ・ 福島県立聾学校福島分校に授業（ゼミ）の見学でいったことがある。
- ・ **交流先の聾学校が「聴覚支援学校」に変わった。（岩手、宮城、酒田等）**
- ・ 自分の両親が〇〇聾学校の卒業生である。
- ・ 自分自身が聾学校に通っていたことがある。

特殊教育から特別支援教育の変遷を教育を受ける当事者として体験していた今の大学生。

……しかし、

オオニシ「昭和54年わが国の特殊教育は大きく変わりました。その出来事は」
学生A「特殊教育が特別支援教育になった」（……絶句）

今の大学生は、特別支援教育を経験者研修や初任者研修、いわゆる机上の勉強や教科書で学んだ人たちではなくて、実際に受けている教育の中で「特別支援教育」を体験しています。来年、皆さんがお勤めになっている学校に入ってくる先生方に

も、そういう方がいるわけです。あと 3、4 年経つと、もっとそういう方が増えてきます。

もう一つの違和感ですが、授業を受けている学生 120 人ほどにアンケートをして、「特殊教育」についてのイメージを聞いたときの解答です。「特殊教育という言葉にあまりイメージがない」という学生がいます。私（たちの世代）は、特殊教育という言葉は障がいのある子どもの教育という学習や経験をしてきました。

ところが、今の学生にはそれがありません。「特別支援教育よりも障がいの重い子どもの教育」とか、「軍隊で行っている教育」という答えが出てくるわけです。特殊学級、特殊学校という言葉にもう馴染みがない学生がいますということに時の流れを強く感じました、北海道の場合はまだ、盲、聾、養護学校と言う名称が多く残っているので当てはまらないこともありますが、東北の学生の中には、小学校の頃に隣の盲学校や聾学校と一緒にプールに入っていた学生がいます。毎年、その時期になると、「宮城聾学校・宮城盲学校の友達と今年もプールに入りますよ。」と言われていたわけです。ところが、平成 19 年以降、校名変更を早くから行った県では学校名が変わり、突然「宮城視覚支援学校のお友達とプールに入りますよ。」と言われ、子どもたちとしては衝撃を受けたそうです。このようなことを経験してきたのが今の学生です。

また、「昭和 54 年に我が国の特殊教育というのは非常に大きな転換がありました。それが何か分かりますか？」と尋ねると「特殊教育が特別支援教育に変わった年です。」と答える学生もいます。今から約 40 年前の昭和 54 年というのは、義務教育段階の養護学校の完全義務化の年です。もうそれが、40 年も経ったということを知らない世代の人達がいるということです。しかし、日本においては、どんなに障がいが重い子どもであっても全員義務教育を受けられるという社会はとても幸せなことであると思います。

特別支援教育の現状

- インクルーシブ教育システム
- 障害者差別解消法
- 合理的配慮

今日は、特殊教育、特別支援教育の現状ということで、インクルーシブ教育システムと、障害者差別解消法、そして合理的配慮の話をしていきたいと思います。

本日ここに集まってくださった先生方は、当然御存知だと思いますが、現在、インクルーシブ教育システムという言葉がとても一般的になりました。合理的配慮、障害者差別解消法も多くの方に知られるようになりました。

これは、配付した資料にはありませんけれども、先日私に届いたある温泉旅館のパンフレットです。「オールインクルーシブで、お財布見せずに楽しむ。無料の飲料やアクティビティー、何の気兼ねもなく、気ままに過ごせる、楽しめる、オールインクルーシブ。館内では、フリードリンク、ディナーにはビールやワイン、宮城の純米酒などで、料理とのマリアージュ。」

何だか分かるような、分からないようなことが書いてあるのです。これが自分の所に送られてきたときには、障がいに関する仕事を仕事にしているので、障がいのある方が利用できる宿のパンフレットが来たのだと思って読んでいました。ところが、読んでみると違う。要するに、サービスのお酒とかオプションはすべて料金に含まれているという意味でのインクルーシブという広告です。おそらく、この広告を考えたホテルの方がインクルーシブという言葉をどこかで耳にしたのです。外国旅行に行くと、請求書に「インクルーデット」

と書かれていることがありますが、日本人にはあまりなじみのない言葉です。すべて含まれるという意味でインクルーシブ教育システムという言葉は使用されています。これまであまり使われることがなかった「インクルーシブ」という言葉が一般語化してきたというのは、特別支援教育が果たしてきた役割の一つであると感じています。

○合理的配慮について(障害者差別解消法)

○障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(平成25年6月公布、平成28年4月施行)

(行政機関等における障害を理由とする差別の禁止)
第7条 行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害を理由として障害者でない者と不当な差別的取扱いをすることにより、障害者の権利利益を侵害してはならない。

2 行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない。

(事業者における障害を理由とする差別の禁止)(抜粋)

第8条 事業者は、その事業を行うに当たり、(…第7条第1項に同じ…)。

2 事業者は、その事業を行うに当たり、(…第7条第2項に同じ…) 必要かつ合理的な配慮をするように努めなければならない。

○国公立学校など ⇒ 行政機関等 ⇒ 法的義務
○学校法人など ⇒ 事業者 ⇒ 努力義務

(参考) 第9条 行政機関等及び事業者は、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮の確保を行うため、自ら設置する施設の新設の改修及び設備の整備、関係職員に対する研修その他の必要な環境の整備に努めなければならない。

本年の4月1日に、障害者差別解消法が施行になり、合理的配慮の提供が義務付けられました。ここにいらっしゃる方は、ほとんど学校の先生です。ので、合理的配慮の提供の求めがあれば、すぐ検討するというのは当然ですが、これをすべての人が行っていくというようにしたのが障害者差別解消法です。

社説タイトルに見る 障害者差別解消法

一部のみ紹介 平成28年3月末から4月中旬

障害者差別 法施行に魂を入れよう	愛媛
障害者差別解消法 施行後も課題検証が必要だ	熊本日日
障害者差別解消法 心通う共生社会にしたい	徳島
障害者差別解消 共生社会の出発点に	京都
障害者差別 法施行を共生の弾みに	神戸
差別解消法施行 障害者に一層の配慮を	毎日
合理的配慮 当たり前に	沖縄タイムス
ハンセン病法廷 差別や偏見のない社会を	新潟日報

4つの新聞社の社説をお渡ししていますがこれは4月の始めころの新聞に掲載されたものです。この時期、お渡しした4社以外にも多くの新聞社が社説に合理的配慮のことを取り上げました。愛

媛新聞「障害者差別解消法施行に魂を入れる」。熊本日日新聞「障害者差別解消法 施行後も課題検証が必要だ」。徳島新聞「障害者差別解消法 心通う共生社会にしたい」。京都新聞「障害者差別解消 共生社会の出発点に」。沖縄タイムス「合理的配慮 当たり前に」。

琉球新聞「障害者差別解消法施行 障壁無くし 共生社会を築こう」等です。

差別解消法施行 障壁なく共生社会を築こう	琉球
障害者差別 解消目指す意識と行動を	西日本
障害者の活躍促す社会に	日経
共生社会へ十分な対話を 障害者差別解消法施行	東奥
差別解消法施行 障害のある友をもとう	中日
障害者対策 新法施行 差別なくす契機に	読売
障害者差別 解消 岡山でも協議の場増やせ	山陽
障害者差別 解消へ新制度を育もう	朝日

本年4月1日障害者差別解消法が施行され、
公的機関の「合理的配慮」の提供は義務となった。

新聞社は、障害者差別解消法の施行をこぞって取り上げたのです。これだけ多くの新聞社が社説に取り上げた法律というのはこれまであまり見られませんでした。しかも、社説という、新聞社の意見公告で、これだけ取り上げられた法律というのはないのです。そして素晴らしいことは、どの新聞社も書いてある内容がほぼ同じということです。普通、社説の内容というのは新聞社によって異なるのですが、障害者差別解消法の社説は同じ意見でした。「この法律はとても大事です。障害者差別解消法というのは、みんなでこれを充実させていって共生社会を作っていくことが大切です。新制度を大切にしていきましょう。障がいのある友達を持ちましょう。」ということが書かれていました。

もう一つ言うと、先ほどのインクルーシブと同じですが、これだけ多くの新聞社が記事の中に、合理的配慮という言葉を入れています。つまり、合理的配慮という言葉が、一般語として取り上げられているのです。

このような中であって小学校の先生が親御さんから、「先生、合理的配慮をお願いしたいのですが…。」と言われたときに、「合理的配慮とは何ですか？」という先生は、教員として資質に欠けるということになるわけです。来年、先生方の学校に入られる初任者は、この障害者差別解消法と合理的配慮についてとても詳しいと思います。今年の採用試験対策で勉強しているからです。「試験には合理的配慮について出題される」「面接で聞かれるから、特別支援教育の枠で受ける人は、インクルーシブ教育システムについて答えられるように」と言われて勉強してきたからです。そういう先生が来年、再来年、その次の年と増えてくるわけです。

「特別支援教育、インクルーシブ教育システム、合理的配慮」という言葉の急速な広がり
LD(学習障害) (学習指導要領 解説)
特別支援教育コーディネーター (△)
個別的教育支援計画 (学習指導要領 総則)

障害者権利条約 (条約・国内法よりも上位)
合理的配慮 (条約に記載、障害者差別解消法)
インクルーシブ (条約)

特別支援教育、インクルーシブ教育システム、合理的配慮という言葉の広がり是非常に速いと思います。私がこの北海道立特別支援教育センター(当時は特殊教育センター)に入った平成16年当時、特別支援教育コーディネーター、校内委員会、個別の指導計画、発達障害、LD、アスペルガー症候群、という新しい言葉や概念を各地の研修会で説明していました。しかし、その言葉や概念が広まるのには時間がかかりました。平成18、19年になっても、高校の研修会に行くと、「LDってどういうことなのですか。」「個別の指導計画とは何なのですか。」と、普及には時間がかかりました。しかし、先ほどから言っている「インクルーシブ」「合理的配慮」「障害者の権利条約」「障害者差別解消法」という言葉や概念は、全てが法律に位置

付けられている言葉であり、根拠が明確です。権利条約というのは、国内法よりも上位の概念ですし、合理的配慮というのは、差別解消法にも権利条約にも位置付けられています。インクルーシブ教育システムも障害者の権利条約に位置付けられています。

このような時代における今の子どもたちを取り巻く環境を説明したいと思います。これは今年の5月5日の子どもの日の新聞です。

我が国の子どもを取り巻く環境(28,5)

「子ども1605万人、35年連続で減少」

- 15歳未満の子どもの数は1605万人(4月1日現在)で、前年に比べ、15万人少なくなり、1950年以降で過去最低を記録したことが、総務省統計局の人口推計から分かった。82年から35年連続の減少。全人口に占める子どもの割合も12.6%と75年から42年連続で低下し、過去最低だった。年齢別では、0～2歳307万人、3～5歳316万人、6～8歳318万人、9～11歳321万人、12歳～14歳342万人と、少子化の影響で年齢が少ないほど少ない。都道府県別では、前年に比べて増えたのは東京都のみ。

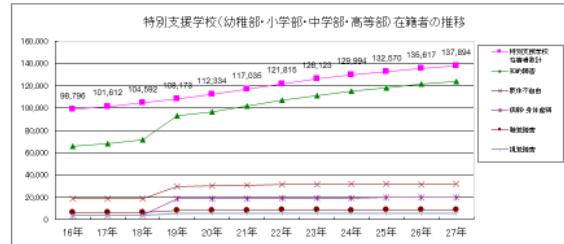
(朝日新聞28年5月5日)
データ基準日は28. 4. 1現在

どの新聞にも同じことが書かれていました。毎年同じ記事が書かれています。今年は、見出しが、「子どもが1,605万人、35年連続減少。」ここで見ている子どもは、0歳から15歳未満までの子どものことです。15歳未満の子どもは、1,605万人で前年に比べて15万人少なくなっている。1950年以降、過去最低を記録しました。都道府県別では、前年に比べて増えたのは東京都だけでしたという内容です。

来年の5月5日も、同じ記事が載ります。人数は違ってきますが、36年連続で減少となります。その次の年は37年連続で減少となります。その次の年は38年連続で減少となります。

特別支援教育の現状 ～特別支援学校の現状(平成27年5月1日現在)～

※平成18年度までの表記は盲学校、聾学校及び養護学校とする。以下同じ。



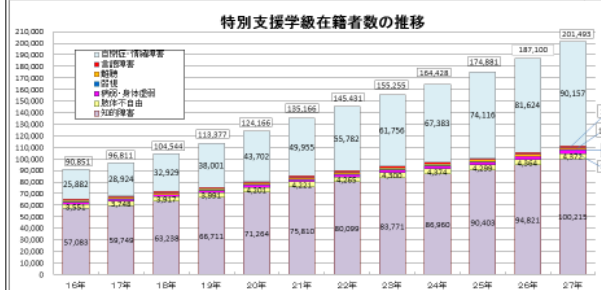
学 校 数	視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱・身体虚弱	計
在籍者数	83	118	745	345	145	1,114
在籍者数	5,716	8,825	124,146	32,089	20,050	137,894

※注：在籍者数は、平成18年度までは在籍する学校の障害種別により集計していたため、現数の障害を有する者については、在籍する学校の障害種別について集計していない。平成18年度より、種別の障害種別に対応できる特別支援学校制度へ転換したため、種別の障害を有する者については、障害種別のそれぞれに集計している。このため、障害種別の在籍者数の割合の合計は計と一致しない。
※注：学校数は、平成18年度より、現数の障害種別に対応できる特別支援学校制度へ転換したため、種別の障害に対応する学校については、それぞれの障害種別に集計している。このため、障害種別の学校数の合計は計と一致しない。

-4-

特別支援教育の現状 ～特別支援学級の現状(平成27年5月1日現在)～

特別支援学級は、障害のある子供のために小・中学校に障害の種別に合わせた少人数の学級(8人を上限)であり、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、自閉症・情緒障害の学級がある。

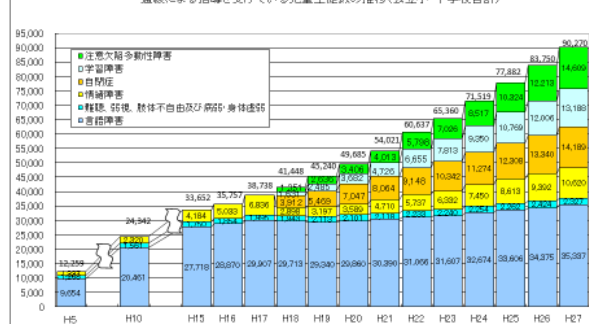


	知的障害	肢体不自由	病弱・身体虚弱	弱視	難聴	言語障害	自閉症・情緒障害	計
学 級 数	25,432	2,846	1,792	440	996	589	22,491	54,586
在籍者数	100,215	4,372	3,030	510	1,518	1,691	90,157	201,493

-5-

特別支援教育の現状 ～通級による指導の現状(平成27年5月1日現在)～

通級による指導を受けている児童生徒数の推移(公立小・中学校合計)



※各年度5月1日現在
※「難聴その他」は「難聴、弱視、肢体不自由及び病弱・身体虚弱」の合計
※「注意欠陥多動性障害」及び「学習障害」は、平成18年度から新たに通級指導の対象として学校教育法施行規則に規定(併せて「自閉症」も平成18年度から対象として明示：平成17年度以前は主に「行動障害」の通級指導教室にて対応)

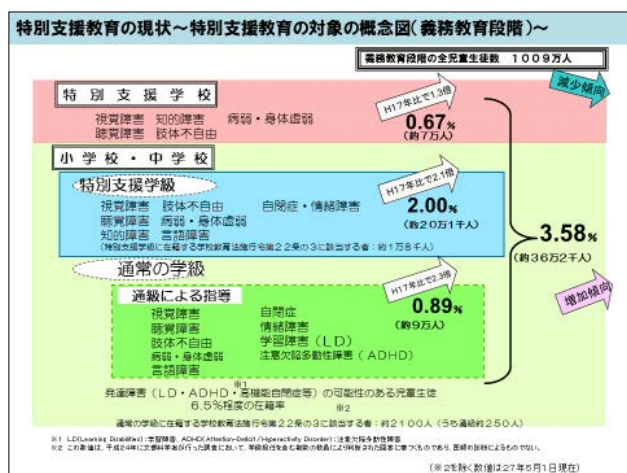
-6-

そのような状況下において「特別支援学校、特別支援学級、通級による指導を受けている子どもも同じように減少しています。特別支援学校が、どんどん統廃合でなくなっています。」となるのであればそれは当然のことです。

しかし、御存知のように、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導を受けている子どもは、毎年対象者が増えています。右肩上がりが増えて

います。平成 16 年に 9 万 8 千人だったものが、特別支援学校の場合、現在、13 万 7 千人に増えています。特別支援学級の在籍者も平成 16 年に 9 万人だったものが、20 万人になっています。通級による指導を受けている子どもも、平成 15 年には 3 万 3 千人だったものが、3 倍の 9 万人になっています。

なぜ、こんなに特別支援教育対象の子どもが増えるのだろうと疑問に思われる方がいるのですが、確実に増えています。



一番新しいデータでは、義務教育段階の小学生、中学生が、昨年の 5 月 1 日で 1,009 万人いました。そのうち 36 万人が特別支援の子どもです。本年平成 28 年 5 月 1 日は、小・中学生の子ども数は 1,000 万人を割っています。900 万人台になっています。そして特別支援の子どもは増えています。正式なデータは、この後出てくると思うのですが、こういう状態です。

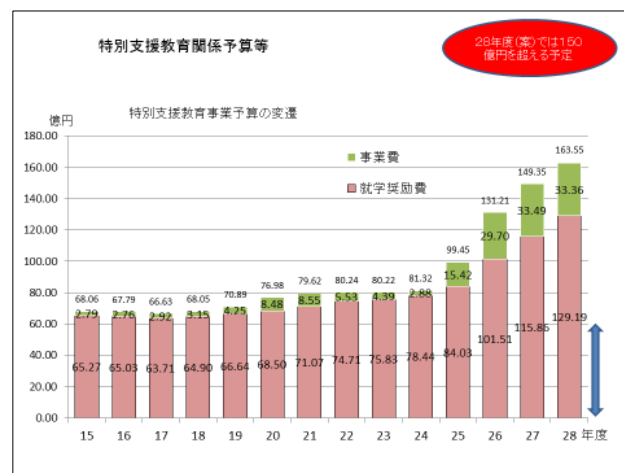
我が国の子どもの数

	H18.5.1	H19.5.1	H20.5.1	H21.5.1	H22.5.1	H23.5.1	H24.5.1	H25.5.1	26.5.1	27.5.1
義務教育段階の児童生徒	1086 万人	1082 万人	1079 万人	1074 万人	1063 万人	1055 万人	1040 万人	1030 万人	1019 万人	1009 万人
前年比		-4 万人	-3 万人	-5 万人	-11 万人	-8 万人	-15 万人	-10 万人	-11 万人	-10 万人
特別支援教育対象者	20.0 万人 (1.86%)	22.0 万人 (2.0%)	23.0 万人 (2.13%)	25.1 万人 (2.34%)	27.0 万人 (2.54%)	28.5 万人 (2.71%)	30.2 万人 (2.9%)	32 万人 (3.1%)	34 万人 (3.33%)	36.2 万人 (3.58%)
前年比		+2 万人	+1 万人	+2.1 万人	+1.9 万人	+1.5 万人	+1.7 万人	+1.8 万人	+2 万人	+2.2 万人

この 10 年間で「義務教育段階の子どもは 77 万人減少」
「特別支援教育の対象の子どもは 16.2 万人増加」
28.5.1 の義務教育段階の子どもは 1000 万人を割っている

-16-

これは、年度別の子ども数です。平成 18 年には義務教育対象の子どもは 1,086 万人だったのが、現在 1,009 万人ですから、80 万人くらい減ったことになります。10 年間で 77 万人の子どもが減っているにもかかわらず、特別支援教育対象の子どもは、16 万 2 千人も増えています。かたや 77 万人減っているのに、16 万 2 千人も特別支援教育対象の子どもが増えている。16 万人というと、北海道の市町村では、どれくらいの規模でしょう。室蘭市が、10 万人を割ったと言われていますが、私がいたころは 18 万人いました。昔の室蘭市の人口くらい、特別支援の子どもが増えたと言えます。



子どもが増えるということは、特別支援教育に関して予算が増えるということです。人(教職員)も増えるということです。平成 25 年、私が前の職場にいたときに、特別支援教育関連の予算がまもなく 100 億円を超えるということで、騒然としたことがありました。

この予算に先生の人件費は入っていません。建物のお金も入っていません。ところが、平成 28 年度は、それから 3 年しか経っていないのに、160 億円になっているのです。なぜ、こんなに増えたかということ、就学奨励費が増えているからです。特別支援教育対象の子どもが、16 万人増えていると言いましたが、就学奨励費というのは、義務的経費なので、子どもが増えるだけ予算が増えるのです。給食、通学、寄宿舎、学用品費、修学旅行費用等も増加します。来年度はもっと増えるでしょう。

今後考えられること

- ・ 特別支援教育に関しては「人・モノ・金」が今後も増える
- ・ 個に応じることがさらに可能になる特別支援教育でも……「指導」と「支援」の混同が起きる可能性がある
学校は何のために子どもを指導するのか？
- ・ 教員の専門性の担保
- ・ 社会における特別支援教育(インクルーシブな社会)の実現

特別支援学校、特別支援学級の先生だとお分かりになると思いますが、130 億円の就学奨励費のうち、60 億円が給食費です。障がいのある子どもたちが、教育をきちんと受けられるように就学奨励費という制度が戦後からずっと続いているのです。

教育に関するお金は、全体をみると、減少しています。教員の人数も何万人も減っています。しかし、今言ったように特別支援教育に関しては、金と人が増えています。今後も増えます。ただ、教育全体の中で考えると 3.5%くらいの子どもです。特別支援教育の先生とお金が増えたところで、小・中学校は統廃合が進み教育に関する予算全体について見ると、結局減っていくわけです。

しかし、特別支援教育に関してだけ見るとお金が増えています。人と物が増えるということになっています。

その際に、指導と支援の混同をしてしまうことが一番危険だと思います。

「F 君は手厚い支援が必要だから、手がかかります。1 対 1 での指導が必要です。」と言っていくと、全ての子どもに 1 対 1 の指導が必要ですよという話につながっていきます。

学校教育というのは、自立と社会参加を目指していくものなので、人手を増やせばよいというものではありません。失敗する経験や、友達とのトラブルも自立と社会参加にはよい勉強となると思います。

普通の学校教育だと、先生が一步下がって見ていて、トラブルが起きたときに、「あなたはもうしたらいいの？ 今度そういうことにならないように何をしたらよいの？」と指導をするわけです。それを人手があるからと言って、トラブルが起こりそうになるとすぐに大人が解決してしまっただけは押しつけの支援になり、やってはいけない指導となるのです。

学校は何のために子どもを指導するのか。最終的には自立と社会参加です。指導の手が手厚くなったり、予算が厚くなったりしたとしても、あえて、手を出さないということを心がけなければいけない場面があることをイメージしておかなければなりません。

それから、先生方の専門性の担保、これは非常に重要です。子どもの数は増えている、特別支援学級は倍になっている、だからその専門性を持った先生も倍になっています、となれば問題はないのですが、実際のところはそうにはなっていません。

通級指導教室の先生とか、特別支援学級のかなり難しい子どもの指導を、今年(大学を)卒業してきましたという先生が担当しているという実情があるので、この先生方の専門性の担保というのは、非常に大きな課題です。

それからインクルーシブ教育システムというのは、学校の中だけで完結するものではないということです。学校の中で障がいのある子とない子が、交流及び共同学習をいくらやっても、社会に出たときに社会の中にインクルーシブな考え方がないと、「ここは学校と違うのだから」「障がいのある人は…」と言ってしまふ。学校のシステムがそのまま社会に広がっていくような体制づくりも重要であると思います。

教員の人的充実(H28.8.28 朝日新聞)

**「通級指導」を充実
教員890人増要求へ**

文科省 発達障害の子ら担当

発達障害のある子どもが通級指導教室に在籍しながら通常の授業を受ける「通級指導」を充実させるよう、文科省は2017年度予算の概算案で、公立小中学校に専任教員を890人増やすよう求める。公立小・中では通級指導を受けるのは児童生徒の1%弱の約9万人(1年度)。発達障害の可能性のある小中学生は6・5%と推計され、希望者に行き届いていないのが現状である。文科省は今後10年ほどで担当教員を大幅に増やす方針。来年度からは毎年の予算編成で数を定めるのではなく、対象の子の数に応じて自動的に配属される仕組みにするため、来年度の

通級指導教室に在籍しながら通常の授業を受ける「通級指導」を充実させるよう、文科省は2017年度予算の概算案で、公立小中学校に専任教員を890人増やすよう求める。公立小・中では通級指導を受けるのは児童生徒の1%弱の約9万人(1年度)。発達障害の可能性のある小中学生は6・5%と推計され、希望者に行き届いていないのが現状である。文科省は今後10年ほどで担当教員を大幅に増やす方針。来年度からは毎年の予算編成で数を定めるのではなく、対象の子の数に応じて自動的に配属される仕組みにするため、来年度の

来年は、通級指導教室を充実させる必要があって、教員 890 人増加の予算要求がされています。それから、今は加配で付けている通級指導教室の先生を義務標準法に位置付ける必要があるという法律改正案を提出する話になっています。もし、それが実現すると通級指導教室の子どもが増えれば、子ども数に応じて担当が増えるというようになるわけです。一方この先生方が、発達障害い等通級の子どもを担当するということですが、890 人全員に発達障害い等の専門性があるかどうかは、保障されていません。ですから専門性向上のための研修のシステムが重要になってきます。

合理的配慮(障害者の権利に関する条約)

第24条 教育

1 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、**障害者を包容するあらゆる段階の教育制度**(inclusive education system at all levels)及び生涯学習を確保する。当該教育制度及び生涯学習は、次のことを目的とする。

- 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。
- 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに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。
- 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。

(a)の主語だけが「障害者」ではないことに注意。主語はだれか？

次に、合理的配慮の話です。合理的配慮は、障害者の権利に関する条約に書かれていることです。障害者の権利に関する条約を日本が批准して間もなく2年になりますが、「締結国は、この権利を差別無しに機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度、イン

クルーシブ教育システムおよび生涯学習を確保する」ということを進めて行くことになったためインクルーシブという言葉が、これだけ広がりを見せるようになりました。

このインクルーシブ教育システムの目的が(a)(b)(c)と書かれています。注意しなければならないことは、(b)(c)は、主語が障がい者なのです。(b)は、障がい者が、その人格・才能及び……を最大限度まで発達させること。ですから、障がいのない人は関係ないということです。(c)は、障がい者が自由な社会に、効果的に参加することを可能とすること。ですから、これにも障がいのない人は該当していません。ところが、(a)は、主語が「障がい者」に限定されていません。もし、「障がい者が」とあれば、この権利条約というのは、障がいのある人だけのための条約だとなりますが、(a)には「障がい者」という主語がないのです。主語は、障がいのある人も障がいのない人も…「みんなは」ということです。ここで言うと、私たちは、人間の潜在能力ならびに尊厳および自己の価値についての意識を十分に発達させ、人権、基本的自由及び人間の多様性の成長を評価することが目的であり、障がいがあってもなくても、みんなの目的なのです。

ですから、「我が国をインクルーシブな社会にしていましょ。学校においては、インクルーシブな教育システムにしていましょ。」と書かれているのですが、ここがとても大事なところですよ。

合理的配慮(障害者の権利に関する条約)

2 締約国は、1の権利の実現に当たり、次のことを確保する。

- 個人に必要とされる**合理的配慮**(reasonable accommodation)が提供されること。

今の(a)(b)(c)の目的を実現するにあたっては、個人に必要とされる合理的配慮が提供されることが必要不可欠ですが、Reasonable Accommodation（合理的配慮）という言葉が、なかなか理解されていません。あまり日本ではそういう言葉が使われていません。当初、障害者の権利条約が日本に入ってきて、批准に向けていろいろ法改正をしていたときは、「合理的配慮」のことを「変更・調整」と言っていました。

合理的配慮という言葉を使わないで、障がいに応じた、変更・調整。例えば、視覚障がいの弱視の子どもであれば、拡大文字にするとか、読みが苦手な学習障がいの子どもであれば、ゴシック体の活字にしたり、車いすに乗っていて上の階に移動することが難しい子どもだったら、よく使う理科室を1階に移動したり、要するに、変更・調整です。障がいに応じた変更・調整と言っていたのですが、外務省が日本の公定訳を出したときに、このReasonable Accommodationを「変更・調整」とは訳さずに、「合理的配慮」としたので、日本では合理的配慮という言葉を使うようになりました。でも、分かりやすい言葉で言うと、変更・調整です。障がいに応じた、いろいろな学習教材に応じた、変更・調整、施設設備に応じた変更・調整、先生の説明の仕方の変更・調整、テストの時間などの変更・調整。変更・調整というと、そんな難しい言葉ではないと思います。

学校教育における インクルーシブ教育システム 障害理解教育の急速な充実

先ほど言った、学校におけるインクルーシブ教育システム、障がい理解というのは 急速に発展していますが、スライドは教育出版の3、4年生、中学年の国語の説明文です。



点字の凸字が教科書に掲載してあります。しかしこれは、「あいうえお、かきくけこ」という点字を覚えなさいと言っている教材ではありません。視覚障がいのない、地域の小学校の子どもたちに、これを全部覚えて、「点字のテストをします。」という教材ではないのです。視覚障がいのある人は点字という文字を使っていますということを伝えるために、こういう教材文が掲載されています。全ての検定教科書に、点字に関することについて説明があります。



東京書籍には、盲導犬の訓練が掲載されています。盲導犬をどんな人が使用するのかということについて、3年生の子どもが分かるように書かれています。



それから、教育出版の中学社会の教科書には、表紙をめくると、中表紙に点字が打ってあります。中学社会・地理「地域に学ぶ」とか、公民の教科書だったら中学社会・公民「共に生きる」とあります。なぜカラーの教科書に点字が付いているのでしょうか。盲学校の子どもたちが使う点字の教科書ではないのにも関わらずです。盲学校の児童生徒が使う教科書というのは、まず、カラーではありません。真っ白の教科書で、厚い分冊になった教科書です。これは、障がい理解教育、理解啓発のために、点字が打たれているのです。

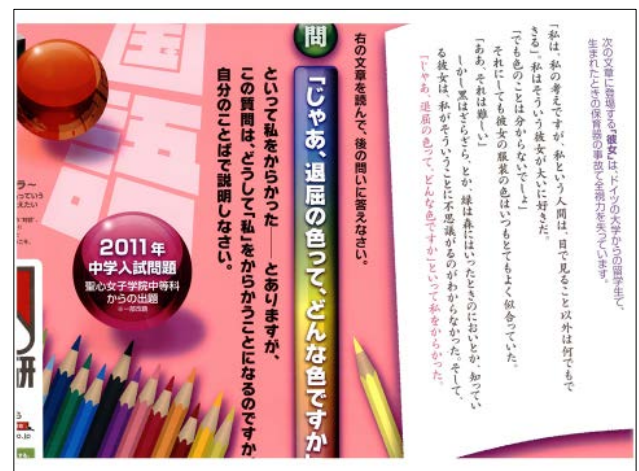
そして不思議なことに、中学1年生が、この本を手にしたときに誰一人として「この教科書についていふつぶつは何ですか？」と言わないということです。全員が中学1年生になるまでに点字の知識を持っているからです。



平成25年度全国学力・学習状況調査 小学校6年 国語A 実物のテスト問題は白黒

全国学力学習状況調査というのが今年も行われていますが、平成25年度の問題は、国土交通省の視覚障がいの人の写真が引用されました。駅のホームに立っている写真でした。「一声マナーを始めよう。お困りですか、お手伝いしましょうか、ご案内しましょうか。」というようなポスターをもとに、説明文を読んで、テストをするわけです。全国学力学習状況調査というのも、特別支援教育と機を同じくして、平成19年開始です。今年で10回目になりました。

平成19年は、何が始まったかということ、平成18年に国連で障害者の権利条約が採択されて、日本が署名したのが平成19年になります。平成19年というのはいろいろな意味で、特別支援教育や学校教育で変わり目があつた年でした。学力学習状況調査というのはこれまで10回行われていますが、過去3回、国語の説明文で特別支援教育のことが出題されています。平成25年に、小学6年生の問題を受けた子どもは、日本で100万人います。100万人がこの(視覚障がいのある人に)「ひと声マナーはじめよう」という問題を解いている。そういう子どもたちがこれからの日本を支える大人になっていくということです。



このちらしは、いろいろな学校で紹介しているのですが、電車の学習塾の吊り広告です。学習塾の吊り広告というのは結構世相を反映しています。

「次の文章に登場する彼女は、ドイツの大学からの留学生で、生まれた時の保育器の事故で全視

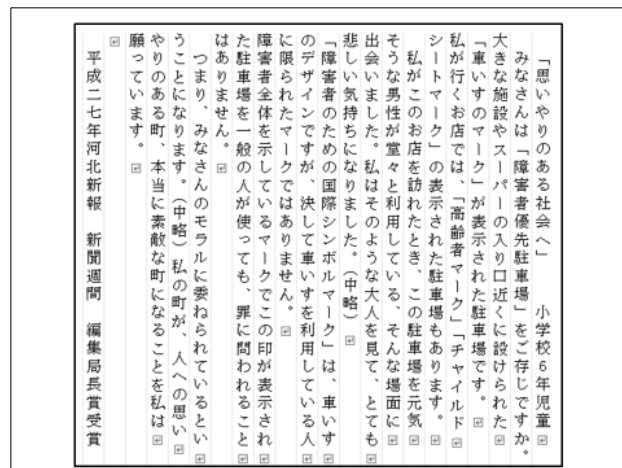
力を失っています。私は、『私の考えですが、私という人間は目で見ること以外は何でもできる。私はそういうふうに言う彼女が多いに好きだ。でも、色のことは分からないでしょ。それにしても彼女の服装の色はいつもとてもよく似合っていた。ああ、それは難しい。しかし、黒がざらざらとか、緑が森に入った時の匂いとか知っている彼女は、私がそういうことを不思議がるのは分からなかった。そして、じゃあ、退屈の色ってどんな色ですかと言って、私をからかった。』この文章を読んで後の問いに答えなさい。問い『じゃあ、退屈の色って、どんな色ですか』と言って、私をからかったとありますが、この質問は、どうして私をからかうことになるのですか。自分の言葉で説明しなさい。

2011 年入試問題。聖心女子学院中等科からの出題

今日のような特別支援教育の関係者に対する研修会で、読んでいただいて、考えてくださいと言うのであればそれは普通のことです。しかしこの広告を読むのは、障がいのある人とはあまり関係のないサラリーマンやOLです。電車の中に貼っているわけですから。特別支援教育に関わる先生のための広告ではありません。その人たちが読んでもある程度意味が分かるようになってきたというのは特別支援教育の普及を意味しています。

また、この問題を解くのは小学6年生の子どもです。解答は150字ぐらいで書かなくてはならないのですが、先生方だったら書けるでしょうか。

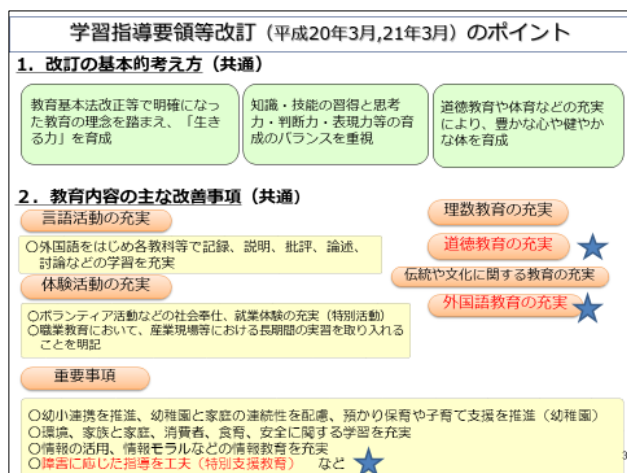
こうした問題を小学生が解くということは、頭がよいだけでは解けないのです。特別支援教育のことを知らないと書けないのです。このような問題が6年生を対象としたテストに出題されるようになったということは今の小学生の特別支援教育の知識が高くなったということです。子どもたちは、21世紀の中盤、終盤には、これからの社会の担い手になっていきます。国にはいろいろと課題がありますが、私は、今の子どもたちが大人になり、特別支援教育の理解者が多くなれば日本の未来は明るいのではないかと思います。



これは、宮城の河北新報という新聞ですが、小学6年生の子どもが局長賞を取った「思いやりのある社会に」というテーマの作文です。

「みなさんは、障がい者優先駐車場を御存知ですか。大きなスーパーの地下に設けられた車いすのマークの表示された駐車場です。ところが先日、私が見ていると、この駐車場を元気そうな男の人が利用していました。私は悲しい気持ちになりました。」(途中略)「私の町が、他人への思いやりがある町、本当に素敵な町になることを、私は願っています。」

こういう子どもが、さっきのテストの問題を解くわけです。ですから、あまり難しいことはありません。この子どもたちを育てているのは、今の小・中学校の先生です。子どもがこういうことを自分で、自然に考えて身に付けていくことではないので、おそらく先生が、「障がい者の車の駐車場のマークを知っているかい？ 調べておいで」ということを指導しているから、こういうことが書けるわけです。



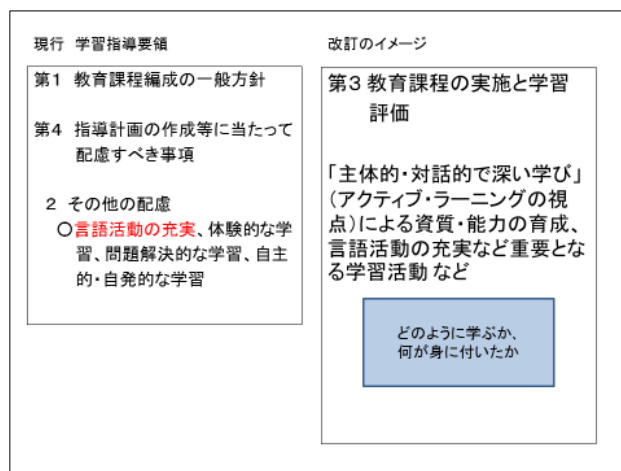
次に学習指導要領の話についてです。今の現行の学習指導要領というのは、ポイントがいくつかあります。

例えば、言語活動の充実、体験活動の充実、理数教育の充実、道徳教育の充実、伝統文化の教育の充実、外国語教育の充実、そして1番下のところに、障がいに応じた指導の工夫・充実。これが現行の学習指導要領の柱です。これに基づいて学校の教育が進められています。

現行学習指導要領の柱「言語活動の充実」

- 新たな教育課題と**言語活動の充実**
- **言語活動の充実とアクティブ・ラーニング**

現行の学習指導要領の大きな柱の一つとして挙げられてきた、言語活動の充実という言葉ですが、次期学習指導要領では、言語活動の充実という言葉は、そんなに目立っていません。大きく目立っているのが、アクティブ・ラーニングという言葉です。現行学習指導要領は、教育課程の一般編成方針の配慮事項で、言語活動の充実、体験的な学習、問題解決的な学習、自主的・自発的な学習ということを書いています。



次の学習指導要領では、この「主体的、対話的で深い学び」アクティブ・ラーニングの視点による資質・能力の育成、言語活動の充実等、重要となる学習活動等にポイントが置かれています。そのため、言語活動の充実というのは、一步引けてしまった状態になったように見えます。言語活動の充実からアクティブ・ラーニングへというようにも見えてしまいます。

言語活動の充実についての言及 「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」より 何かが足りなかった……

言語活動の充実は、思考力・判断力・表現力等の育成に大きな効果を上げ、教科等横断的な視点を教育課程の中に作り上げたという成果が指摘されている。**一方で**、子供たちが教科書を読み解けなくなっているのではないかといった調査結果からは、言語活動を通じて、どのような力を育み伸ばすのかを、より明確にして実践していくことの必要性が浮かび上がってくる。

現行の学習指導要領で、各教科等を貫く改善の視点として**言語活動の充実**を掲げた点などに議論の成果の一端が盛り込まれ、教科等の枠を越えた具体的な展開を求めたことによって、**一定の成果は得られつつある。しかしながら**、「生きる力」とは何かを資質・能力として具体化し、教育目標や教育内容として明示したり、資質・能力を育むために必要な指導の在り方や、教科等間のつながりを示したりするまでには至っていない。

言語活動の充実という言葉が、どうして、一步引けてしまったかと言うと、言語活動の充実というのは、正しく理解されない部分があったからだと思います。ここに書いてあるように、言語活動の充実というのは、思考・判断・表現力の育成に大きな効果をあげ、教科等の横断的な視点を教育課程の中に作り上げたという成果が指摘されています。一方で、子どもたちが教科書を読み解けなくなっているのではないかと言うように、調査結果からは、言語活動を通じて、どのような力を育み、

伸ばすのかをより明確に実践していくことの必要性が浮かび上がっています。一定の成果は得られつつある。しかしながら、というような書かれ方をしているのです。言語活動の充実では、まだ、十分改善点をクリアしていないということが、新学習要領の方向性が出されたときに書かれていました。

言語活動の充実についての言及

「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」より
何かが足りなかった……

言語活動については、現行の学習指導要領の下、すべての教科等において重視し、その充実を図ってきたところであるが、今後、「主体的・対話的で深い学び」を実現する学習・指導改善を進めるためには、より一層、言語活動の充実を図り、すべての教科等の学習の基盤である言語能力を向上させることが必要不可欠である。

言語活動については、その充実を図ってきたところではあるが、今後は主体的、対話的で深い学びを実現する学習指導改善を進めるためには、より一層、言語活動の充実を図り、全ての教科等の学習の基盤である言語能力を向上させることが必要不可欠であるとされています。そのためには、アクティブ・ラーニングによる深い学びを行っていきましょうと書かれているわけです。

言語活動の充実は一定の成果を上げたが しかし……

- ・ 言語活動を通して、どのような力を伸ばすのか？
→何を充実させるべきなのか
- ・ 言語活動の充実、成果は得られたものの、
「生きる力」の具体化
教育目標・内容を明示
資質・能力を育むための指導の在り方
教科間のつながり 等を
明確にするには至っていない。

なぜ、今の学習指導要領の柱だった「言語活動の充実」が、正しく理解されなかったり、不十分なところが多かったりしたかということ、言語活動の充実を表面的な捉えと言いますか、聞くこと・話すこと・読むこと・書くことの量的充実と捉えてしまう傾向があったからだと思います。言語活動の充実というのは、たくさん発表するとか、原稿用紙3枚よりも10枚書くとか、朝の読書を35冊よりも、40冊読む方がよいということではないのです。言語活動の充実というのはもちろん、聞く・話す・読む・書くという活動を通して何かを充実させるのですが、ここで大切なことは、聞く・話す・読む・書くと言う活動を通して、考える活動を充実させるということが、重要なのです。ですから、ある学級の授業を見た時に、一概に5分間だけ参観して、「実に発表している子どもが少ないクラスですね。このクラスは言語活動が充実していませんね。」とは言えないのです。あるいは、「はい、はい、はい」とみんなが発表して、先生が、発表回数を「正」で記録していく。小学校でよくありますが、「今日はこのクラスは98回の発表がありました。昨日は84回でしたから、言語活動が充実しましたね。」ということにもならないのです。

頭の中がどれだけ活性化したかというのが、言語活動の充実ということです。これは、アクティブ・ラーニングも同じです。大学でもアクティブ・ラーニングの授業を取り入れています。それは、「座学形式の授業やめて、班を作りましょう。」「みんなで話し合って発表しましょう。」「話し合ってカードにまとめましょう。」ということを行うのが、アクティブ・ラーニングではありません。いろんな活動、学習を通して頭の中をアクティブにするというのがアクティブ・ラーニングの本来的なねらいです。

座学形式の授業でも、先生の指導の工夫と、子どもとの関係性においては、アクティブ・ラーニングが成立するものです。研究者によっても、アクティブ・ラーニングの考え方はいろいろあって、

座学形式はアクティブ・ラーニングではないと言っている人もいます。しかし、座学形式でもアクティブ・ラーニングはあり得ると言っている人もいますので、意見が分かれるところですが、最終的には頭の中が活発的になるというのが、アクティブ・ラーニングなのです。

次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ
(素案)のポイント【特別支援教育関連】(1)

平成28年8月1日中教審企画特別部会

- インクルーシブ教育システムの構築を目指し、多様な教育的ニーズに対応できる学びの場の確保
- 特別支援学級、通級による指導を受ける児童生徒にも「個別の指導計画」「個別的教育支援計画」の作成
- 高等学校における通級による指導の制度化、特別的教育課程編成(平成30年4月を予定)
- 通常の学級における、すべての教科等の困難さに対応した指導の工夫、手立てを例示

次は、中教審の企画特別部会のこれからの学習指導要領に向けたポイントです。

1 点目は「インクルーシブ教育システムの構築を目指して、学びの場を確保します。

2 点目は小学校、中学校の特別支援学級、通級による指導の子どもたちにも、個別の指導計画、個別的教育支援計画というのを義務付けます。

現行は、必要に応じてという言葉ですけれども、義務付けと、一歩踏み込んでいます。「特別支援学級や通級による指導を受けている特別な教育課程を編成している子どもについては、個別の計画は義務付けです。」とされています。

3 点目は、高等学校における通級による指導の制度化が、1年2か月後くらいに始まる予定です。北海道もそれについての事業に取り組んでくださっている高等学校があります。

4 点目は、通常の学級における全ての教科等の困難さに対応した指導の工夫、手立てを例示すること。つまり、学習指導要領の解説において、例えば、小学校学習指導要領の国語、算数では例えば、LD等の子どもに関しては、こういう指導ということを具体的に示していくということで

す。

現在は特別支援学校の学習指導要領解説に書かれています。視覚障がいの子どもにおいて、聴覚障がいの子どもにおいてはなどと例示はされていますが、小学校の学習指導要領の解説にはそういうものはありません。しかし、今後はすべての学校に特別な教育的支援が必要な子どもが在籍しているということで、通常の学級における教科等の困難さに対応した工夫や手立てを例示します、という方向性が出されているということです。それに基づいて、学習指導要領を作っているところです。年内には、それが出ると思います。そして、来年、パブリックコメントが行われて、来年の4月以降、都道府県で説明会があつて、次の年から移行措置期間となって、小学校においては、この学習指導要領に基づいた教育が行われていくことになります。

次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ
(素案)のポイント【特別支援教育関連】(2)

平成28年8月1日中教審企画特別部会

- 交流及び共同学習の重視
- 特別支援学校の教育課程においても、「社会に開かれた教育課程」の考え方や資質・能力に基づく目標や内容の再整理等、今回改定の共通の方向性に基づいた改定。
- 知的障害のある児童生徒のための各教科、自立活動、重複障害者等に対する教育課程の取扱いについて改善・充実

交流及び共同学習は、今も行われていますが、それも充実していきます。

特別支援学校の教育課程は、小学校、中学校同様、社会に開かれた教育課程の考え方のもと、教育課程は、学校だけのものという考えではなく、保護者も社会も協力して子どもたちを伸ばしていく、将来の自立と社会参加につなげていくということを、より分かりやすいようにしていきます。

そして、知的障がいのある子どものための各教科について、今は小学部3段階、中学校1段階、高等部2段階ですが、中学部1段階というのは、非

常に捉えが大きいことから、そこは細かに分けた
いという話が出ています。

新たな教育課題

次期学習指導要領にも考慮されること

これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について
～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～
(中央教育審議会答申 H27,12,21)

新たな教育課題に対応した教員研修・養成

- 1 アクティブラーニングの視点からの授業改善
- 2 ICTを用いた指導法
- 3 道德教育の充実
- 4 外国語教育の充実
- 5 特別支援教育の充実

これは、1年くらい前に出た中教審の答申です。
これからの学校教育を担う先生方の資質能力につ
いて、これからの先生に必要なこととして、5つ
の柱を述べています。

5つの柱は何かと言うと、1番目は、アクティ
ブ・ラーニングの視点からの授業改善。2番目は、
ICTを用いた指導による授業改善。3番目は、
道德教育の充実による指導改善。4番目は、外国
語教育の充実。英語が小学校で始まります。5番
目は、特別支援教育の充実。ここに書かれている
のは特別支援学校の先生方の資質・能力ではあり
ません。全ての学校の先生に必要な資質・能力に、
5つの柱があるということです。ICT、道德、外
国語というのは分かると思うのですが、アクティ
ブ・ラーニングという考え方は、今回言葉として
初めて出ました。特別支援教育も1本の柱として
立っています。

私はちょうど30年前に北海道の教員になりま
したが、当時は「特別支援教育(特殊教育)」が教員
の資質として大切なものの5本の指に入るとは、
思っていませんでした。特殊教育というのはごく
少数の人たちがやっている「特別な教育」であり、
そこでの専門性が全ての先生にとって必要な専門
性、資質・能力になるとは思っていませんでした。
特別支援教育が全ての教員にとって必要だとい
うように変わったというのは、ここ15年ほどです。

とても大きな変化だと思います。しかし、これは
子どもにとっては、とてもよいことだと思います。
私は、この特別支援教育の充実というのはきっと、
クラスの40人の中にいる数人の子どもたちのた
めだけではなくて、あと何人か半分ぐらいの子ど
もにも、よい影響を及ぼすのではないかと思っ
ています。

・ 子どもの発達や課題についてこれまで以上
に保護者と共通理解しておく必要がある。

・ 個別の教育支援計画、個別の指導計画等を
活用した合意形成

特別支援学級に在籍する児童生徒や、通常の学級に在籍しながら必要に
応じて別室指導を受ける「通級指導」児童生徒全員を対象に、小中高校で一
貫した支援をするための「個別の教育支援計画」と具体的な指導目標や指
導内容などを盛り込む「個別の指導計画」を作成する。

(平成26年6月1日の中教審審議まとめ案を受けての新聞報道)

この特別支援教育をさらに充実させていくため
には、個別の指導計画と教育支援計画を活用した
合理的配慮の提供についての合意形成が必要です。
保護者の方と子どもの実態について共通理解し、
このように教育していくと、合意形成をします。
それが社会に開かれた教育課程ということになる
わけです。「学校では、私が教育を行っていきます
から、お母さんは家でのおしつけをきちんとしてく
ださい」ということではなくて、「一緒に行ってい
きましょう」ということです。そのときに、個別の
計画というのが非常によいツールになります。

知的障害者である児童生徒に対する教育課程

- 各部門での円滑な接続を図るため、小学部、中学部
及び高等部の各部や各段階の内容のつながりを整理し、
小学部と中学部、中学部と高等部間や段階間で系統性
のある内容を設定することが必要であり、特に、現行で
は一段階のみで示されている中学部については、新た
に第二段階を設けることが適当である。
- 小学校における外国語教育の充実を踏まえ、小学部
において、児童の実態等を考慮の上、外国語に親しん
だり、外国の言語や文化について体験的に理解や関心
を深めたりするため、教育課程に外国語活動の内容を
加えることができるようにすることが適当である。

「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」

次期学習指導要領では、知的障がいの特別支援学校中学部の段階を現在の1段階から2段階に細かく分けることになっております。現行の教育課程では、知的障がい特別支援学校及び小学校で知的障がい特別支援学校の教育課程を参考にしている子どもたちについては、「外国語活動」の時間というのは取り扱わなくてもよいことになっていますが、今後の国際的な社会で子どもたちがたくましく生きていくためには、外国語教育の充実を図り、コミュニケーション能力を高めるという視点が重要になります。教科の学習とはまた違ったニュアンスがあります。知的障がいのある子どもたちが、英語を覚えるということではなく、英語を通して、日本語を話さない人と、コミュニケーションをとる姿勢や意欲が必要だということです。教育課程に、外国語活動を加えることができるようにすることが適当だということです。

現状、知的障がい特別支援学校の教育課程を取り入れている小学校の知的障がい特別支援学級などでは、例えば6年1組と6年2組にALTが来て、6年3組（特別支援学級）と外国語活動を行っているという事例がたくさんあります。「きみは、教育課程上、外国語活動の時間はやらなくていい。」ということにはならないと思います。特別支援学校においても、交流及び共同学習がありますし、知的障がいの学校でも外国語活動を子どもたちに学ぶ機会を与えることが適当であると言われてるので、外国語活動や外国語科(英語)の扱いは柔軟に考えていく必要があると思います。

特別支援学校教員

教育職員免許法附則第16項の廃止も見据え、平成32年度までの間に、**おおむね全ての特別支援学校の教員が特別支援学校教諭免許状を所持することを目指し、国が必要な支援を行う必要がある。**

「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」

専門性の話ですが、教育職員免許法附則第16項というのがありまして、「当分の間、特別支援学校の教員は、特別支援学校教諭免許がなくても指導ができる」というのが実に長く70年間、続いてきました。これがあるために、特別支援学校の先生は、当分の間、特別支援学校教諭免許がなくても法律的には、特別支援学校で働くことができるわけです。これは盲学校、聾学校が昭和23年から31年までの学校振興で義務制を敷いていった時代に、盲学校の教員が大量に必要になりました。その時、「免許をもっている人しか指導できない」となると、教員確保が難しいということになるので、「当分の間、免許がなくてもよい」という特例規定を設けたわけです。しかし、その特例が70年も続いてきて、特別支援教育がこれだけ広がりを見せると、制度疲労が起きてきます。

免許がある先生が、専門性があるとは言えません。それはイコールではありません。しかし、免許を取るために一定のプログラムを終えているということは重要なことです。特別支援教育に関する知識・技能はもっている（実際に指導できる、できないというのは別にして）ことは重要です。専門性を測る指標として、免許の所持というのは、一つの目安だと思います。現在、特別支援学校教諭免許を、平成32年度までに、概ね全ての教員が所持することを目指しています。特別支援学級の先生も、今3割ぐらいですが、6割ぐらいまで免許を保有するようにしたいと文部科学省は考えてい

ます。

山形新聞 28. 8. 2

Q&A アクティブ・ラーニングって何？

次期学習指導要領の改定を協議している中教審の特別部会が提示した審議まとめ案は、小学校英語の教科化など学ぶ内容の充実だけでなく、全教科でアクティブ・ラーニングを取り入れることが柱です。

Q アクティブ・ラーニングとは何ですか。

A 教員が教える一方通行な授業ではなく、学び手が主体的、能動的に参加する学習方法のことです。中教審は「主体的・対話的で深い学び」と表現しています。

Q 具体的にどのようなものがありますか。

A グループ学習や発表、地域の課題を調べて解決する学習などが代表的です。授業を聴いているだけの受け身の姿勢でないことが重要です。

Q 話し合ったり、発表したりすればアクティブ・ラーニングですね。

A それだけでは不十分です。学び手が能動的に授業に参加していることが大切で、話し合いが必要なら取り入れるべきですが、ただ単に話し合うだけでは意味がありません。活動的なことが目的ではなく、熟考して自分の意見をまとめることも「アクティブ」な要素の一つです。

Q 教え方が大きく変わりそうですね。

A そうですが、教え方に定まった型はありませんし、文部科学省も「指導要領で教え方を具体的に規定することはない」としています。児童生徒が各教科で身に付けた知識・技能を、さまざまな場面で生かせるようになるための創意工夫が求められます。

Q 教員は対応できるのでしょうか。

A 総合的な学習の時間、グループ学習や地域課題の解決などアクティブ・ラーニングの要素を取り入れていますし、教員と児童生徒の対話的な授業実践も既にたくさんあります。文科省も今後、各地の取り組みをまとめた事例集を配布する予定です。教員が授業や単元、さらに年間の授業計画を通じて、児童生徒に身に付けてもらいたい力を明確にすれば、取り組み方も見えてくるのではないのでしょうか。

主体的、対話的な学習

アクティブ・ラーニングについては、いろいろな新聞で、「アクティブ・ラーニングって何ですか？」というコラムが紹介されています。

【アクティブ・ラーニング】 2016年(平成28年)9月7日(水曜日)

話し合いや発表 自ら学ぶ

また、学校の授業に「アクティブ・ラーニング」(Active Learning)を取り入れるようになると、話し合いや発表、自ら学ぶなどの要素を取り入れることになる。アクティブ・ラーニングは「主体的・対話的で深い学び」を実現するための学習方法で、授業や単元、さらに年間の授業計画を通じて、児童生徒に身に付けてもらいたい力を明確にすれば、取り組み方も見えてくるのではないのでしょうか。

金銭を取り扱ってやうになり。小中学校の0年生、中学生は授業、高校は授業から始まる。また、どうして、そんな授業をするのか。授業時間という、先生が伝授する知識や技能を伝えるよりも、児童生徒が自ら学ぶ。授業時間という、先生が伝授する知識や技能を伝えるよりも、児童生徒が自ら学ぶ。授業時間という、先生が伝授する知識や技能を伝えるよりも、児童生徒が自ら学ぶ。

これは9月7日の読売新聞です。「アクティブ・ラーニングとは、どんなことですか？」ということが、子ども向けに書かれているものです。「どんな教科でアクティブ・ラーニングをやるのですか?」「学校で教えることの方角性を定めた学習指導要領が改訂されて全教科で取り入れられるようになります。」ということが書かれています。

アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善が求められた背景

- 急速な社会変革
- 主体的に考え、他者と協働しながら新たな価値の創造に挑むことが強く求められている社会

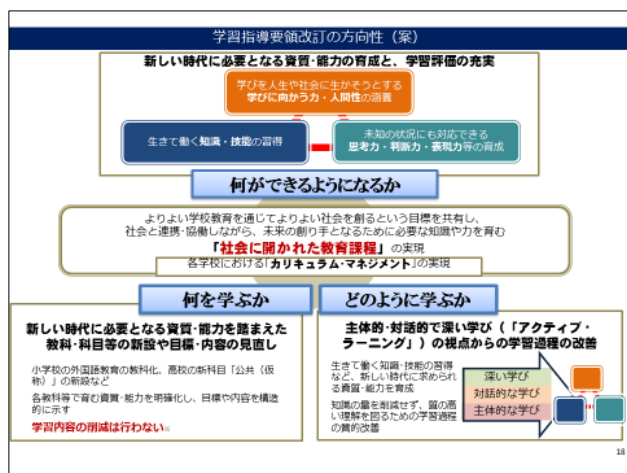


21世紀の社会において欠かせない資質・能力を引き出し、高める「課題の発見・解決に向けた主体的・協同的な学び」の視点による授業改善
「アクティブ・ラーニング」による学び

アクティブ・ラーニングについて、先ほど、言語活動の充実と似ているところがあると言いました。アクティブ・ラーニングというのは、学びというと、言語活動だけではなくてその他の行動、体験と書かれています。広い学習活動になるのです。なぜアクティブ・ラーニングという言葉や考え方が、このように急速に広まったかと言うと、今の社会の急速な変化に子どもたちが追いついていけるようにということがあるからだと思います。

お聞きになったことがあると思いますが、あと30年経った時になくなる仕事がたくさんあります。例えば、運転手という仕事は、もしかしたら、30年後は自動運転の開発によりなくなるかもしれません。ピザの宅配を頼むと、ドローンが運んできて、人が必要ないとなると、バイクを運転し、配達する人も必要なくなったりするわけです。

そういう時代においても、子どもたちは生きていかななくてははいけないわけですから、時代に対応した能力というのを、自分で新たに学習していかななくてははいけないわけです。その時に、教えてもらわないとそれが身に付かないのでは困るということで、自らどのように学ぶのかということを行っていきます。深い学び、共同的な学び、課題解決に向けた主体的な学びが必要である。それが、アクティブ・ラーニングが言われはじめたきっかけです。



アクティブ・ラーニング （主体的で深い学びを目指す授業改善の視点）

- ①学ぶ意味と自分の人生や社会の在り方を主体的に結びつけていく「**主体的な学び**」
- ②多様な人との対話や先人の考え方（書物等）で考えを広げる「**対話的な学び**」
- ③各教科等で習得した知識や考え方を活用した「**見方・考え方**」を働かせて、学習対象と深く関わり、問題を発見・解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想・創造したりする「**深い学び**」

文部科学省「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」

しかし「アクティブ・ラーニングが大事」とだけ言っていると、それでは、私もアクティブ・ラーニングを行わなくてはいけないと思われる方がいらっしゃいますが、学校の先生は、これまでもアクティブ・ラーニングを行っていたと思います。ただ知識だけを教えて、1853年にペリーが浦賀に来ました。暗記しなさいとだけ言っていただけの教員はいないのです。

アクティブ・ラーニングも合理的配慮もそうですが、学校においてはこれまでも行っていたのですが、新しい言葉として「アクティブ・ラーニング」が話題になると戸惑ってしまうのです。これまで自分がしてきた指導がアクティブ・ラーニングのどこに位置付けられるのかというように考えていくことが大事だと思っています。主体的な学び、対話的な学び、深い学びというのが、アクティブ・ラーニングなのですから、主体的、対話的、深い学び（教師からすると指導）はやっていたはずで

す。

「アクティブ・ラーニング」の視点を取り入れた授業は？
大学生は「①です」と答える者が多いが……

①「雇の気持ちになって」意見発表



②慣用句の指導



③地図を見ながら、英会話を聞いて



④「こまちとはやての速度比較」

大学生に、この4枚の写真を見せて、「どれが1番アクティブ・ラーニングを取り入れた授業ですか」と尋ねると今の話が分かりやすいと思います。

1番の指導というのは、「大造じいさんとガン」です。小学校40人の学級でやっているものです。授業でやったことを子どもたち全員が前に出て、黄色いカードに台詞を書いて、「来年も来るぞ、また正々堂々と戦おう。」と発表しています。空から下を見ているというシチュエーションで、子どもたちが活発に勉強しているという様子です。

2番の写真は慣用句の指導で、典型的な座学形式です。先生が慣用句、意味を言って、子どもたちがノートに書いていく。子どもは、静かにしています。

3番の写真は、外国語活動の写真です。ICT機器を使って、地図を見ながら行き先の説明をしています。

4番目の写真は、速度の授業です。新幹線の「こまち」と「はやて」を例に取り上げています。子どもたちが好きなことをモデルにして…という授業です。

このような4つの動画を見せて、学生に「どれが、アクティブ・ラーニングな授業ですか？」と聞くと、大学生は、「大造じいさんとガン」、「外国語活動の時間のICTの活用」「子どもたちが活発に動いています」と答えます。しかし、アクティブ・ラーニングかどうかというのは、見ただけでは分

かりません。子どもの頭の中が、アクティブになっているのかどうかは、授業後のテストで確かめたり、本人の理解を聞いて確認したりしなければ分かりません。学習したことを生活の中に生かす、汎化できるという学びこそが、アクティブ・ラーニングなのです。アクティブ・ラーニングも、やり方を間違えると、ただ、班を作って、話し合っただけで発表するという表面的な学びになってしまう恐れがあります。

アクティブ・ラーニングは新しい視点か？

昔はお茶が飲みたければ、川や井戸に行って水を汲み、かまどに火をたいて、お湯を沸かすところからはじめる必要があった。ところが今の子どもたちは、お茶が飲みたければ、お湯はポットにある。子どもにとってお湯は「沸かす」ものではなく、既に「ある」ものになった。

1989年 無着成恭「無着成恭の昭和教育論」

さらに・・・今日、お湯どころか、お茶は自動販売機やコンビニエンスストアで購入するものになった。

学校の先生は、既にアクティブ・ラーニングをやっているという話を先ほどしました。これは1989年に、無着成恭（むちゃくせいきょう）という、全国こども電話相談室を担当した明星学園の先生が書いたことです。無着先生は「やまびこ学校」という本で「生活綴り方運動」について高い実践をされた方です。この方が分かりやすいことを言っているのです。

「昔はお茶を飲みたければ、川や井戸へ行って水を汲み、かまどに火をたいて、お湯を沸かすところから始める必要があった。ところが、今の子どもたちはお茶が飲みたければ、お湯はポットにある。子どもにとってお湯は沸かすものではなく、既にあるものになった。」

今、これを考えてみると、お茶は、自動販売機やコンビニで買う時代になりました。「温かいお茶を飲みたいから用意して」と言うと、「110円ください、コンビニで買ってきますから。」と答えるわけです。

世の中が永続的に続いていくのであれば、それでもよいと思います。しかし、東日本大震災を契機に、自ら工夫して生きていく力が見直されました。自動販売機が使えない、ガスがないときでも工夫してお茶を入れることができる能力が必要であるということが分かったのです。

アクティブ・ラーニングと共通するところがあります。ですから、アクティブ・ラーニングの視点というのは、少しも新しいことではありません。無着成恭先生が、1989年頃から、こういうことを言っていたのです。子どもに「生きる力」、その頃は、生きる力という言葉がない時代でしたが、そういう力を付けさせるために、学校で色々な話し合いをさせ、火の着け方が分からなくても、着けられる人を探して、「A君、どうやったらいいの、僕にも教えて。どうしたら消えにくいように火を着けることができるの？」と尋ね、調べることができるようにしてあげることが教育です。

アクティブ・ラーニングの誤解

「何を、アクティブにする必要があるのか？」

話し合い活動、発表活動、プレゼンテーション
対話、議論、ディベート、調査活動……

本当に重要なのは「頭の中の『考える・思考する』
という活動をアクティブにすること」

■ 「体」が動いていればよいわけではない

「アクティブ」というのは体が動いていればよいというわけではありません。頭の中で考え、思考する、工夫する、自分でできないことというのも当然あります。しかし、できないことをどうしたらよいのかということを、できるように働きかけられればよいわけです。人とコミュニケーションができればよいのです。「頭の中の活動をアクティブにするということがとても大事なことです。」というのがアクティブ・ラーニングの考え

方です。

したがって、

- 授業のやり方によっては、従来の一斉講義式であっても、アクティブ・ラーニングは実現する。
- 参観しただけでは、その授業が「アクティブか、否か」は判断が難しい。(教師がアクティブ・ラーニングを意識しているかどうかが問題)
- 学び手が能動的に学習に参加しているかどうか問題
- (特に)特別支援学校で、個に応じた特別の教育課程を編成してきた、私たちは、これまでもアクティブ・ラーニングの学びを行っていた。

授業のやり方によっては、従来の一斉講義形式になっても、アクティブ・ラーニングという指導はできると思います。

先ほど、4枚の写真で話しましたが、見ただけでは、アクティブ・ラーニングかどうかは判断できません。外部からの訪問者が20分くらい授業を見て、「アクティブ・ラーニングの授業になっていませんね。」と、簡単には言えないということです。

それまでの経緯・授業を理解せずに、そうやってしまうのはとても危険です。その時間(20分間)はずっと静かであっても、次の日、昨日勉強したことで、「こうしたらよいということを発表してください。」と言ったときに、きちんと子どもたちから意見が出て来れば、昨日の授業というのは、アクティブ・ラーニングになっていたのだと思います。

全ての学校において、これまでもアクティブ・ラーニングという学びはやってきているという視点で、自分自身の実践を振り返ることが、私は大事だと思います。言葉が新しいから、今まで全く行っていなかったものを、アクティブ・ラーニングという言葉が出たから行うということではなく、これまでやっていた指導の、「ここがアクティブ・ラーニングとして当てはまる。しかし、ここを改善していったらよりよくなる。」と捉えていくと、このアクティブ・ラーニングというのは、そんなに負担のない状態で取り入れていくことができるのではないかと考えています。

特別支援学校における授業づくり ～アクティブ・ラーニングとは～

- 「アクティブ・ラーニング」の視点とは何か
- 古くて新しい課題
- 分かる授業
- 授業力向上のための方策

これから授業づくりの話をしていきたいと思います。合理的配慮もそうですが、学校における1番大きな仕事は、授業です。きちんとした授業、分かる授業、楽しい授業をしていると、それが当然、アクティブ・ラーニングになっているはずですし、子どもに合理的配慮を提供しているという状態になっていると思います。

分かる授業、楽しい授業をして、子どもが、「お母さん、今年来たあの先生の授業はとっても面白いよ。」「去年の先生は面白くなかったけど、今年はとっても楽しくて、僕、毎日学校行きたいよ。」と言っているとしたら、保護者がその担任の先生に会ったときに、「先生、うちの子に合理的配慮を提供してください。」「もっとアクティブ・ラーニングの授業をやってください。」とは、多分言わないと思うのです。子どもが楽しい、分かると言っているということは、授業に楽しさと分かりやすさがあって、理解しているということです。その先生の授業というのは、子どもの実態に合ったことを、しかも簡単過ぎず、少し課題ができるようになったと感じられるようなことをやっているということです。授業づくりをきちんとしている先生というのは、多分アクティブ・ラーニングや合理的配慮の提供というのは、何も心配することのない課題だと思います。

充実・アクティブになるのは アタマの中です

- 聞く、話、読む、書くの量的増加が「言語活動の充実」ではない。
- 子どもたちが活発に動くことだけが、アクティブラーニングではない
- アタマの中が活発に動いているか
- 「考えている」か？

授業づくりが大事であることは、学校の教諭にとって、当たり前の話で、「分かる授業をしましょう。」「楽しい授業をしましょう。」と言う主張に対して、「それはちょっと違うと思います。」という意見が出ることは時代がどんなに変わっても起こり得ないことです。その授業力向上のために、何をしていったらよいかということですが、実は、この授業力向上のための方法というのは、これをすればよいということがありません。なぜかというと、子どもが違うからです。先生との関係性も違います。厳しくきちんとやってくれるのが、一番よいという子どもがいるかもしれない。一方で、そういう先生だと萎縮してしまって、思っていることを言えないから、友達感覚の先生がよいという子どももいるかもしれない。クラスの中にいろいろな子どもがいますので、先生はその子ども一人一人に応じて、対応を変えていく必要があります。ですから、去年も2年生を担当して、今年も2年生を担当すると、教材研究は全く必要ない、全部昨年と同じプリントでやっていけばよいということにはならないのです。これは当たり前のことです。授業力向上のための方法というのはないのです。しかし、こんなことをしていったら、よい授業になるというヒントは過去の実践の中にあります。

ヘレンケラーの学びの場は？



ここに、今お見せしているのは、ヘレン・ケラーと、サリバン先生の「奇跡の人」という、1962年、今から54年前の映画です。その映画の井戸の場面です。これは、ヘレンが「ウォーター」と言う場面です。この場面を学生に見せて「皆さんサリバン先生って知っていますか。」と聞くと、あまりよく知らないという学生もいます。中には「サリバンという名前を知っていますか。」と言うと、「モンスターズインクのあの大きな怪獣ですね。」と答える若者もいます。

これ(動画)は、ヘレン・ケラーに対して、サリバン先生が非常に厳しい指導をした後の場面です。ヘレン・ケラーは、それまでは、家族に目が見えない、耳が聞こえない、意思発信ができない、とてもかわいそうな子どもだから、何をしてもいい。それが、この子のためになるという育てられ方をされてきたのです。ところが、サリバン先生はそれを許さなかった。

動画は、ヘレンとサリバン先生が初めて会うシーンです。玄関先にヘレンがいて、サリバン先生が黒い服を着てくるわけです。ところが、ヘレンは見えないので、サリバン先生が来たことも分からない。そこでサリバン先生は、故意にどんと鞆を置くのです。そうすると、振動で誰か来たことが分かります。ヘレンは鞆を手で触って、サリバン先生の指を触って、においをかいで、お母さんとは違うなということを知るわけです。洋服を触って、のどとか胸を触ったり、ほっぺを触った

りして、「召使いや、いつも私と遊んでいる子どもとも違う。自分が知らない眼鏡のようなものをつけている。」と知るわけです。しかし、サリバン先生がヘレンを抱こうとすると、ラポートが取れていないからパッと離れてしまう。

次は食事の場面ですが、それまで立って食べても、手で食べてもよいと許されていて、それが支援だと思われていたヘレンに対し、サリバン先生は、いけないと怒るわけです。お母さんがいると甘えるということで、離れに連れて行って、指文字を教えたり、洋服の着方というのを教えたりして、靴下が何とか履けるようになります。靴下を履けるようになったお祝いで、家族でご飯を食べると、利口な子なので、またわがままを言い出すのです。手で食べたり、水をこぼしたりします。サリバン先生は、「こぼした水は、障がいがどんなに重くたって、自分で汲むこと。」と言って外へ連れて行きます。そして、サリバン先生はポンプで水を出しながら「水を汲みなさい。」と促します。ヘレン・ケラーは、ここで、水が手の平にのっているのが分かって、「ああ、水とコップというのは違うのだ、私の手にのっているのは水だ」ということが分かった場面です。そして、きれいな発音ではないですけど、「Water」と言う場面です。

私は、このシーンを見て、ヘレン・ケラーは、おそらく、今までにないほど頭の中が活発になっているところだと思いました。まさに、アクティブ・ラーニングです。厳しい指導をして「でも、自分でこぼしたものは自分で汲まないとだめだよ。いつも私が教えているあの『Water』とは手の平を流れる『Water』だよ。」と指文字をしたときにパッと頭の中が活発になったわけです。

ヘレンの頭の中がとても活発になった、このおかげでヘレン・ケラーは、この後障がい者福祉に関して壮大な仕事をしていくわけです。今から130年も前のことです。

このような瞬間、教師として、教えても、教えても分からなかった子どもが、パッと理解できた

という場面は教師にしか経験できない非常に幸せな時間だと思います。おそらく、特別支援教育の子どもを担当している先生方は、このような場面を、何度か経験して来られたのではないのでしょうか。

授業づくり(小手先の便利な技なし)

- ① 自分の実践から学ぶ
失敗することによって子どもも教師も育つ
- ② 他人の経験から学ぶ
自分のお手本とする教員の指導を真似る
(模写、コピー、臨書、教師自身の自由研究)
教員は自分の授業をうまく行うために研究していても文句を言われることがない
- ③ 先人に手を直接取ってもらって教わる
- ④ より支援が必要な子どもから学ぶ
- ⑤ ①～④を継続する。学び続ける。(実はこれが一番難しい)

これがよい関わり、学校で言うところの、授業ということです。先ほど、その授業力を上げるための方法はないという話をしたのですが、まさにないのです。本を見ても、見たとおりにやっても、ときとして上手くいくことがあるとは思いますが、ほとんど上手くいかないと思います。

授業づくりは、どのようにやっているかというところ、まず、自分の実践によって学んでいくことです。失敗してもいいのです。先生の指導が下手であっても、子どもというものは伸びていくものなのです。上手い先生がやったら、苦労なく伸びていくかもしれませんが、いろいろな人と関わって、失敗を通して学んでいくことは、先生にとっても、子どもにとってもよいことだと思います。そして、他人の経験から学ぶこともできると思います。本を読む、先輩、同僚、後輩の授業を見て、「あれは、真似できるな。」とか、他の学校に視察に行ったときに、「あのプリントよいな。」とか、同じものを作って、真似てやることもよいと思います。さらに、なかなか忙しくて、できないということもありますが、先輩の先生や、自分より指導力がある先生に授業を見ていただいて「こうした方がよい。」と授業力を上げていくこともよいと思います。また、特別支援教育に関わっている人ならではの方

法だと思うのですが、より支援が必要な子どもの指導から学ぶということもよいと思います。より支援が必要な子どもに、分かりやすい説明ができるということは、あまり支援が必要のない子どもにとっても、よく分かる手法になるのだと思います。より指導が難しい、手をかけてあげなければいけない子どもの指導を通して、自分の指導力を上げていくというのも方法だと思います。

1番難しいのは、この1から4までの自分の指導というのを継続して学び続けていくことです。子どもが学ぶということではなく、先生自身も学ぶということです。こうした努力をすることが、授業力というのを上げていくことだと思います。

分かる授業の実施が学校における合理的配慮であり、「アクティブな学び」である

分かる授業のためには

- (1)児童生徒の実態及び地域の特性、学校の特色を踏まえた教育課程の編成
- (2)教員による適切な実態把握
- (3)考えさせる「発問・質問・指示」
- (4)教材教員の工夫
- (5)授業評価と改善方策

……まさにカリキュラムマネジメント

分かる授業の実施というのが、学校教育における一番確実な合理的配慮の提供だと思います。それがアクティブな学びであると思います。ですから、学校は今年の4月1日から合理的配慮の提供が法的義務になりますと言ったときに「小・中学校、高等学校に障がいがある子が入ってきたら、どうしたらよいのですか。」というように悩まれることもあるかもしれないですが、分かる授業をしている学校というのは、この部分は心配する必要はないと思います。その時に子どもの実態や地域特性や学校の特色、歴史というのを踏まえた教育課程を編成しておくということが重要です。そして、担当する先生の適切な実態把握が大事です。いくら教育課程が素晴らしくても、実態に合っていない指導をするというのでは問題になりません。

考えさせる発問、質問、指示というのが大事です。発問と質問は、学校の先生なら分かる言葉ですが、考えさせる発問と質問が大事になります。ですから、学校というのは、指導案を考えた時に、発問を検討するわけです。

学校における合理的配慮

- ・ 物理的な合理的配慮だけでは不十分
- ・ 分かる授業につなげる
- ・ 可能性を最大限度まで伸ばすことにつなげる
- ・ 生きる力を身に付けることにつなげる
- ・ 多くの合理的配慮はこれまでも授業で行われている……という視点

学校教育における合理的配慮というのは、エレベーターを設置するとか、FM補聴システムを整備するとか、支援員をつけて、代理で文字を書いてあげるといような、物理的な合理的配慮だけでは十分ではないというところがあります。もちろん、そういうことを整理していくことも大事ですが、それ以外に、子どもの実態に合わせたものを提供していく、子どもの実態より少し高い課題を設定することが大事です。簡単なことばかりをやってもだめです。子どもが自立と社会参加、生きる力を身に付けるために必要なことをしっかり身につけさせる。そのためには時として合理的配慮を提供しないという選択も必要です。目先の合理的配慮をしないことが子どもにとって将来役に立つことがあるということです。例えば、肢体不自由で車いすに乗っている子どもがいて、ちょっとした段差があったときに、学校であればどうするか。中学生になって車いすの使用歴が長くなれば体重移動をかけ段差を乗り越えられることがあります。もちろん15cmの段差というわけはありません。そのときに、学校の先生は、段差があるから押してあげるだけではなく、「後ろに倒れても大丈夫なように、支えているから、ちょっと、

体重移動して自分で乗り越えてみなさい。将来、役に立つよ。」とするわけです。時間もかかるし、子どもも苦勞します。ですが、合理的配慮をあえて今、提供しないということをしします。それが、子どもにとって、将来的な合理的配慮になるからです。子どもの場合は可能性があるということを踏まえると、この物理的な合理的配慮や人的合理的配慮だけではない「あえて手を出さない、させてみる」という合理的配慮があることを忘れてはならないと思います。サリバン先生がヘレンに水を汲ませたというのはこういうことだったのです。おそらく、母さんが外に行って汲んで来てあげることを繰り返していたら「Water」とは結びつかなかったのです。

学習指導要領や社会情勢が 如何に変わっても変わらないもの

合理的配慮というのは、これまでの授業の中でも行われてきたものだということを、踏まえて、今の合理的配慮という考え方を、取り入れていく必要があると思います。

第五 我等自身ニテモ知ラレル様
其方便ヲ授ケ至ヘ

第四 我等自身ニテ知リウル事物ヲハ
教エ至ウナ

第三 最モ少時間ヲモツテ覚エヤスク
シテ教エ至ヘ

第二 通ズルノ方ヲ我等ニ教エ至ヘ
我等ノ思想ヲ誤リナク常人ニ

第一 ノ方ヲ我等ニ教エ至ヘ
常人ノ談話文章ヲ誤リナク知ル



第一二 通意術ヲ授ケ至ヘ
次ニ 自活ノ方ヲ教エ至ヘ

学校における「合理的配慮」の基本！
尋常科ニ関ル啞生ノ希望
石川倉次 一八八九

温故知新という話になります。盲学校、聾学校の先生は御存知だと思います。石川倉次という、日本の六点点字を考えて、その後、聾学校で指導された有名な先生がいます。今から約 130 年前、ヘレン・ケラーが 9 歳の時に書いた言葉です。

「尋常科にかかる啞生への希望」という文を書いています。今の言葉で言うと、「義務教育段階の小学部にいる聴覚障がい児が、先生に対して希望していること」という文です。

第 1 に、通意術を授けたまえ、コミュニケーションの方法を教えてください。第 2 に、自活の方を教えたまえ、職業自立するための技術を教えてください。

「第 1 に、常人の談話の文章を誤りなく知の方を教えたまえ」。これは、健聴の人、健常の人が話していることとか、読み書きしていることというのを、私達が分かるように教えてくださいということ。

「第 2 に、我らの思想を誤りなく常人に通ずる方を我らに教えたまえ」。これは、聴覚障がいの私達が思っていることを、障がいがない人に上手く伝える方法を教えてください。例えば、発音の方法もそうかも知れません。130 年前ですから、補聴器もない。言っていることが分からないから、発音ができるように教えてください、文章で筆談ができるように教えてくださいということ。

「第 3 に、最も少時間をもって覚えやすく教えたまえ」。これは、苦勞して身に付けるのではなく、できるだけ、分かりやすい方法で少ない時間で覚えられる方法を、使って教えてくださいということ。

4 番目は飛ばして、5 番目、「我ら自身にて知られるよう、その方便を教えたまえ」。これは、学び方を教えてくださいと言っています。

それから第 4 は、「我ら自身にて知りうる事物は教えたまわん」。適切な指導と必要な支援、私達ができることは、自分でやります。教えないでくださいということ。

唾生の希望 (現代語訳・大西)

石川倉次

第1に 意思疎通の方法を教えてください。
(コミュニケーション手段、意思の相互伝達)
次に 社会自立のための技術を教えてください。

- (キャリア教育)
- 第1 話の内容、文章が理解できる方法を教えてください。
(読み書き)
- 第2 私たちの考え、意見を伝える方法を教えてください。
(言語概念の形成、意思の相互伝達)
- 第3 効率的に、わかりやすい方法で教えてください。
(指導内容の適切な精選・教材・教具の効果的活用)
- 第4 自分で分かること、できることは教えなくてもいいです。
(適切な指導と必要な支援: 余計な支援は不要)
- 第5 自分で分かるようになるためには、どうするとよいのか
勉強の仕方を教えてください。
(「どのように学ぶか」…アクティブラーニング)

ヘレン・ケラーもまた、「お水は私が自分で汲めるのです。あえて支援しないでください。」と言っています。石川倉次先生が書かれたことを現代語訳してみました。「意思疎通の方法を教えてください。」「職業自立の技術を教えてください。」「文章理解を教えてください。」「意思を伝える方法を教えてください。」「分かりやすく教えてください。」「自分で分かること、できることは教えなくてもいいです。どうするとよいのか、勉強の仕方を教えてください。」

赤字で書いている、コミュニケーション手段、意思の相互伝達、職業自立はキャリア教育、文章理解と読み書き、意見を伝える方法が言語概念の形成と意思の相互伝達、効率的に分かりやすい方法で教えてくださいというのは、すべての障がいのある子どもたちへの配慮事項です。

指導内容の適切な精選、当時はそういう言葉はないですが、教材・教具の効果的な活用、現代風というとICTの効果的な利用です。「教材、内容、勉強することを精選して、最も小時間をもって、分かりやすく教えてください。」と言っているのです。

4番目は、特別支援教育の考え方です。適切な指導と必要な支援、不必要な支援は必要ないですということを言っている。なぜかということ、自分のためにならないからです。「先生、あなたは私に一生付き合ってくれる、支援してくれる。」それならいいですが、私は一人で生きていかなくはい

けない。そのためには、私のためにならない支援はしないで、自分でできるようになるためには、どうしたらよいか教えてください。どうするとよいのか、学び方を教えてください。これはまさに、アクティブ・ラーニングの考え方と共通しています。

130年前に書かれた「尋常科にかかる唾生への希望」は、内容を見てみると、現在の教育課題(意思の相互伝達、キャリア教育、読み書き、ICT、アクティブ・ラーニング)と共通する部分がほとんどです。まさに、教育に関する大切なことは温故知新、重要な事項は変わらないのではないかと思います。

「各教科等」

■ 「各教科等」・「各教科・領域」・「教科・領域」「領域・教科を合わせた」というフレーズ

■ 昔 「各教科」(国語、算数、音楽、体育など)
「領域」(道徳、特別活動、自立活動【養護・訓練】)

■ 今 「各教科」(国語、算数、音楽、体育など)
「外国語活動」(かなり教科に近い。数年後5、6年生のこの時間は教科に…)
「総合的な学習の時間」(はじめは総則の中に記載されていた。趣旨は各教科等で身に付けたことを生かす時間)
「特別活動」、「自立活動」、そして…「特別の教科道徳」
さて? 「特別の教科道徳」は「教科」か「領域」か?

「教科」「領域」の定義

各教科等という言葉について話をします。今、学習指導要領を読んでいますと、各教科とか各教科等とか、領域、教科・領域、領域・教科を合わせたというフレーズがあると思います。現行の学習指導要領の中では、領域という言葉はほとんど使われておりません。知的障がいの、いわゆる従前から行われている、合わせた指導のところには使われているのですが、他のところは各教科等という言い方になっています。次の学習指導要領の改訂でも同様です。なぜ、昔は各教科・領域と言っていたのに、各教科等と言うようになったかという話をします。

私が教員採用試験を受けたときに、「領域とは、何ですか?」と言うと、国語、算数、理科、社会等以外のことでした。要するに、道徳、今は「特別の

教科道徳」となりますが、道徳、特別活動、養護・訓練を指して領域と言っていました。

ところが、今は、領域でも教科でもないものが出てきました。例えば、各教科は国語、算数、理科、音楽、体育がありますけれども、学習指導要領の構造上、まず、外国語活動というのが入ってきました。外国語活動というのは、今は教科ではありません。「時間」です。各教科ではないけれども、限りなく教科にも近い。今後は、「外国語科(英語)」になります。教科とも領域とも分けられないというものが出てきました。

総合的な学習の時間は、前回の学習指導要領では、総則の中に含まれていましたが、今は、総則から出ています。

学習指導要領に関して

■ 知的障害の各教科

- ・ 各教科等を合わせて指導を行う場合とは、各教科、道徳、特別活動及び自立活動の一部または全部を合わせて指導を行うことをいう。知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に関しては、この各教科等を合わせて指導を行うことが効果的であるから、従前、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習などとして実践されており、それらは「**領域・教科を合わせた指導**」と呼ばれている。

各教科等を合わせて指導を行う場合とは、各教科、**(特別の教科)道徳**、特別活動及び自立活動の一部または全部を……

「特別の教科道徳」は「教科」か「領域」か

そして、次の学習指導要領においては、道徳の位置付けが新しくなります。道徳は教科ですか、領域ですかと言うと、どちらでもないのです。特別の教科ですから、教科ではありません。教員免許は必要とされていません。教科3要素の要件を備えていません。しかし、領域ですかと言うと「特別の」がついて「特別の教科道徳」です。教科・領域の2区分には分けられないものが出てきたのです。ですから、正しくは各教科、特別の教科道徳、総合的な学習の時間、外国語活動、特別活動、自立活動というようにと言えばいいのですが、これではあまりに長い。1回1回、説明のときに、「各教科、特別の教科道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動、自立活動の時間においては」と言

うと長いので、今は「各教科等においては」と言います。ですから、この教科・領域の定義というのは、難しいのです。

いわゆる特別支援学校で行っている合わせた指導というのは、昔からその領域・教科を合わせた指導ということにつながっている部分があるので、なくなりはないと思います。このような経緯があって、この各教科、各教科等という言い方をするようになっていきます。

「特別の教科道徳」というのは、教科・領域のどちらでもないのです。「特別の教科」なのです。教科の要素というのは、指導内容の目標、内容が示されている、教科書がある、評価が行われる、免許があるといったことです。「特別の教科道徳」というのは、免許がありません。検定教科書はできません。評価は行われます。

いわゆる「合わせた指導」の難しさ

- どのような教育活動でも「合わせた指導」に該当
- 合わせた指導は「何を」合わせたのが明確でないと評価が困難。(子どもたちが生き生きしていました)
- 評価が適切に行わなければ、次の目標設定が困難
- どのような力がついたのか、課題は何かを明確にできる「合わせた指導」

教育実習の方や新しい先生にとっては、知的障がい特別支援学校の「合わせた指導」の理解や実践はとても時間がかかると思います。合わせた指導を、何をやっても合わせた指導というように配列してしまうと、何でもありということになってしまいます。何と何を合わせているのか、目標は何か、その評価はどうするのかということを明確にしておかなくてはなりません。これから学習指導要領がどう変わっても、合わせた指導というのがありますので、明確にしておかないと、教育課程を作ることが難しくなってしまいます。また、指導、評価をするときに、お祭りの準備活動をし

て「今日の授業は何を合わせた指導なのですか？」
「お祭りの準備活動だ。」というのは、違うわけです。他者とのやりとりで正しい言葉遣いを扱って国語、おつりの計算をしたから算数等と指導計画を立て、その内容ができるようになったかどうかを、その授業を通して評価することが必要です。ですから合わせた指導というのは難しいのです。

また、教員にとっては自分が子ども時代に受けたことのない指導であることも、合わせた指導の難しさにつながっていると思います。合わせた指導は特別支援学校、知的障がいのある子どもの力を伸ばすのに有効な方法です。学校における教育課程をしっかりと編成し、内容を充実させていくことが必要です。

**お子さんは
こんなことはできますか(6歳)**

- ちょうちょ結びやはちまき結びができる
- 乾いた洗濯物を自分のタンスにしまう
- ぞうきんをきちんと絞る
- 台拭きでテーブルの上の食べかすをふき取る
- 食事のときの配膳
- カレーライスなどを自分で盛りつける
- 自分の好きな番組の放送曜日、時間がわかる
- 折り紙を使って、いろいろな作品を折る
- 線に沿ってはさみでいろいろな形を切りぬく
- 友だちと仲良く、楽しく遊ぶ

私は、幼稚部のお母さん方、来年就学の子どもたちのお母さん方からいろいろな質問を受けることがあります。今も仙台市で非常勤職員として保育所の巡回指導をしています。不思議なことに、障がいがあると言われている子どものお母さん方というのは、こういうことを必ず聞きます。「先生、うちの子が1年生になるにあたって、どんな力を身に付けておいたらいいですか?」「あと半年ありますが、100までお風呂で数えられて、100から逆唱もできた方がいいですか?」「平仮名と片仮名は自分で書けるようにしておいた方がいいですか?」「自分の名前も漢字で書けるようにしておいたらいいですか?」

先生方も、一日入学などを担当されると、そう

いうことを聞かれたご経験があるかもしれません。特に障がいがある子どもの保護者は、そういうことを聞くことが多いのですが、私が決まって言うのはこれです。「6歳の子ども、就学前の子どもに、ここに書いてあること全部できますか?」

- はちまきを結ぶ、エプロンのちょうちょ結び、靴ひものちょうちょ結びができますか?
- お母さんが洗濯物を取り入れて、畳んで置いたら、自分のタンスの所定の場所にしまえますか?
- 雑巾とか台拭きを絞ることができますか?
- 食事の配膳ができますか? 配膳というのは、いわゆるご飯は左側、みそ汁は右側、ご飯の対角線上に主菜、肉とか魚です。みそ汁の対角線上に小鉢とかという決まり。お箸は縦に置くのではなくて、右利きの人だったら、とってすぐ食べられるように置けますか?
- カレーライスは自分で家族の分を盛り付けできますか?
- テレビの番組はある曜日になったら、自分の見たい番組が7時にあるから、今日はそれを見るため、急がなくてはいけないと動いていますか?
- 折り紙で鶴を折ることができますか?
- 線に沿って、三角や四角を切り抜けますか?
- 友たちと仲良く遊べますか?

これらをとると、「こんなことができれば、1年生になれるのですか?」と不思議そうに聞いてくる方がおります。

ところが、これらができる子どもというのは、低学年の勉強でつまずきがない子どもなのです。食事の配膳は毎日することですが、自分の向かいに座っている人というのは、ご飯の位置が逆になります。カレーライスの配膳というの、何も考えないです子どもと、お母さんはダイエット中なので少しとか、お兄ちゃんは今お腹が減っているだろうから、たくさん盛ろうかなどと考えられるかどうかなのです。テレビも、今日はドラえ

もんがあるから、お風呂もそれまでに入ってしまったかなどと考えられるかです。要するに、時間と曜日の概念が身に付いているかです。ここに書いてあることは、言われたことを言われたとおりに覚えて、再現できるということなのです。食事の配膳をその方法を知らない子どもに「どうやって配膳したらいいか工夫して考えなさい、アクティブにやってごらん。」という訳にはいきません。

毎日のしつけの中で、ご飯は左、みそ汁は右と言って、「右ってどっち？」と聞かれた時に、「みそ汁の方です。お箸を持つ方です。」と言えるようにする。要するに教わったことを確実に再現することができるという子どもを育てることが大切なのです。

つるの折り方を伝えるには どのような力が必要か？

- (決して)言葉だけではない
- 相手の立場を考えて
- わかりやすく、手本を見せながら
- 一緒に作る
- 相手ができたら、誉める

友達に「つる」の折り方を上手に伝えることができる子どもは……………。

例えば、折り紙で鶴を折るということ。

「幼稚園の年長に鶴の折り方は難しいです。」という方はありますが、鶴は折れるのです。年長の子どもは鶴が折れます。広島県に行くと、幼稚園児が千羽鶴を折って、ドームの横に飾ってあるわけです。幼稚園、保育所で、先生が鶴の折り方を教え「やってごらん」と言うと、できる子どもは家に帰って4羽、5羽折って幼稚園、保育所に持ってきます。先生が糸を通してあげて、百羽ぐらいは折れます。次に、鶴の折り方を身に付けて、それを知らない友達に教えられる子どもというのも能力のある子どもです。「三角に折って、もう1回三角に折って、座布団折りをしてください。」と言えるかどうかは別として、言葉で教えられなくても「G

ちゃん、私の隣に座って、始めはこうやるよ、折り目はちゃんとのばす、もう1回三角に折る、こうやって四角く折るよ。」という手本が示せる子どもは、小学校低学年段階の勉強でつまづくことは、おそらくありません。鶴の折り方は、何工程あるのかは、数え方によって違いますけれども、30とか40とかの工程があります。そしてその順番は1つでも抜かすと鶴は完成しません。また相手の能力、立場を考えて教えられるというのも重要です。全く折り方を知らない子に教えるのと、半分ぐらい知っている子に教えるのとでは、違うわけなのです。手本を見せながら教える、それから相手が下手であっても、お友達が折れるようになったら、自信を無くさないように褒めながら教える。こういうことができる子どもは、小学校の勉強でつまづくことはないのです。

教わったことを 教わったとおりに

小学校の低学年の学習は
「教わったことを忠実に行う」

模倣、真似

教わったとおりに行わなければ
答えが出ない。

一度は教わる経験が必要

$$\begin{array}{r}
 \textcircled{1} \quad 195 \\
 3 \overline{) 587} \\
 \textcircled{2} \quad 3 \\
 \hline
 \textcircled{3} \quad 28 \textcircled{4} \\
 27 \\
 \hline
 17 \\
 15 \\
 \hline
 2
 \end{array}$$

- ①たてる
- ②かける
- ③ひく
- ④おろす

なぜ、これができれば低学年の勉強でつまづかないのか。低学年というのは、勉強とは言っているものの、それは「常識」に近いものです。身に付けたものをそのまま再現する、言われたとおりに再現する勉強なのです。「わり算の仕方を考えなさい。」と言われて、その方法を考案することはできません。先生がきちんとやり方を教えるわけです。わり算の筆算だったら、位を揃えて書いて、かける、かける、引く、下ろす、かける、かける、引く、下ろすというのを、繰り返します。かける時は、かけ算九九を思い出して、近い答えを思い出して、それ以下の答えを立てる、かける、それを下に書

いて引く、今度は、次の位を下ろしてくる。いい加減な子どもは、かける、下ろす、引く、かけるというように勝手にするので答えが出てきません。先ほどの、自分の洗濯物を、靴下は靴下の場所に入れる、パンツはパンツの場所に入れる、トレーナーは大きくて上手にしまえないから、お母さんをお願いする等は、母親から教わったことを忠実に再現するという行動なのです。ですから、鶴を折ることができる子どもというのは、少なくともわり算の筆算ぐらいまではなんとかついてくる子どもです。

低学年の勉強というのは、勉強のようで実は常識です。「社会に出て、特別支援学校からインテグレートして、集団が大きいところに入った方が、社会性が身に付きます。」という保護者の方がいらっしゃるんですが、必ずしもそうではありません。小学校段階の勉強が身にきちんと身に付いていない子どもで、社会性がある子どもというのはいないのです。

友達と3人でご飯を食べに行って、2800円でした。均等に割り勘しましょうと言われて、50円だけ出して帰ってきたら、変わった人だということになります。小学校の教科学習というのは、社会性なのです。もちろん、勉強というくくりではありますが、相手にお世話になった時に、手紙が書ける、年賀状を書く時に、きちんと〇〇様と書くなど、勉強のように扱っていますが、これは常識です。これをできるようにするためには、先ほどの基本的な盛り付けとか、服をしまうとか、鶴を折るということを生活の中で教えていけばよいと思います。

子どもにとって難しいことを見抜くことが出来る力

- 「難しい言葉は辞書で調べなさい。」
- 「どうして意味調べをしてくなかったの？」

という前に、大人の側が難しいことに敏感になることが大切。

■発達障害の子どもに「辞書で調べれば分かる」が通用しないこともあります。

これは、聴覚障がい、発達障がいの子どもによく当てはまる話ですが、学校の先生がよく口にする言葉で、「分からない言葉は辞典で調べなさい。」というのがあります。もちろん辞典で調べたら分かる言葉もありますが、発達障がいの子ども、聴覚障がいの子どもは、辞典で調べても分からない言葉があるのです。教員は、それをきちんと意識した上で言わないといけません。

教科指導で難しい言葉とは

好きな給食調べ		保健室けがの記録	
カレーライス	9人	すりきず	15人
ハンバーグ	7人	うちみ	10人
スパゲッティ	6人	きりきず	8人
シチュー	4人	ねんざ	5人
その他	5人	その他	4人

「その他」の意味が分からない子どもがいるということ。
その子供に適切な指導をできることが大切

分かりやすい例をいくつか挙げます。小学校低学年の難しい言葉に、「その他」があります。

表と棒グラフ、3年生の算数の授業です。

ただしさんの学級で、好きな給食の献立調べをしました。カレーライス9人、ハンバーグ7人、スパゲッティ6人、シチュー4人、その他5人がいます。

クラスの中には、おそらく何人か「その他」が何か分からない子どもがいます。それは発達障がいの子どもであったり、学びに時間がかかった

りする子どもです。

そのときに、先生が「さっき焼きそばというのが2人いた。コロッケと言った人が1人いた。グラタンって言ったのが2人いた。焼きそば2、コロッケ1、グラタン2、合わせて5。これが『その他』ですよ。『その他』って分かった？ じゃあ、『その他』を書いておきなさい。」そして、「焼きそば、コロッケ、グラタン」と書くわけです。

次の日、保健室のケガの利用状況調べをしました。すり傷15人、うちみ10人、切り傷8人、ねんざ5人、その他4人。

学習障がいの子どもに「その他」は何ですかと聞いたら、「焼きそば」という答えが返ってくることがあるのです。しかし、これは、その子が悪いのではないのです。昨日、「その他」は、焼きそば、コロッケ、グラタンと書かせてマルをつけているのですから。

「その他」は、辞典で調べても分からない言葉です。「その他」を辞典で見ても、コロッケとはどこにも書いてないわけです。骨折とは書いていないのです。

このような子どもには「買っているペット調べ」「家の前を通った自動車調べ」等の活動をたくさん行って「その他」の例を教えることが大切です。「その他」というのは、とても難しい言葉です。分からない子どもにどうやってこの言葉の指導をするのか、これは先生の授業力、実態把握の力にかかっています。このような見落としをしてしまいがちな難しい言葉が身の回りや教科書にはたくさんあります。それを丁寧に扱っていくことが大切です。



これは、「くらしと絵文字」という文章ですが、ここで難しいのは、「など」という言葉です。

「絵文字が目に入ります。道路や、駅・空港など大勢の人が集まる場所でも、電話やトイレなどのいろいろな絵文字を見ることができます。せんたくやアイロンがけの仕方など、いろいろのとりあつかい方も絵文字によってわかります。」

わずか、4行の中に3つの「など」がでてきますが、3つとも意味が違います。1つ目の「など」は例えば、札幌ドームです。駅や空港など、例えば札幌ドーム、円山の陸上競技場、動物園、札幌駅、そういうところです。

2つめの電話やトイレなどの「など」は何ですか、と聞くと、これは札幌ドームではありません。

3つめのせんたくやアイロンがけの仕方など、これも札幌ドームではないわけです。

こういった言葉につまずいて文章が読めないという子どもがいます。辞典を引きなさいといっても解決はしません。しかし、こういう言葉でつまずく子どもがいるということを先生が知っておいて、子どもが辞典で調べないような言葉についても、本当に分かっているのかなと先回りをして、何らかの方法で指導してあげるのは大事なことです。

教科指導の専門性(たとえば・・・)

「次の式のお話を作りなさい」

理解に最も時間がかかる子どもが分かるように説明できるか？

(1) $12 - 4 = 8$

子どもが12人遊んでいます。4人帰りました。
残りは何人ですか？(8人)

(2) $5 \times 3 = 15$

3人の子どもに、お菓子を5個ずつあげると、全部で
いくつ必要ですか？(15個)

(3) $(-2) \times (-2) = 4$

-2人に、-2個ずつケーキを配ります。
全部で4個必要です。??????

専門性について話をします。例えば、私は、聴覚障がい専門です。聴覚障がい教育においては、発音指導、補聴器の装用の技術、構文指導、読み書きの指導などが大事だという方もいます。もちろんそのことも大事です。子どもに教科指導を行う場合、合わせた指導においてもそうですが、教科の専門性がないと、いい加減な指導になってしまいます。ですから、教科指導の専門性というのは、教員である以上、ものすごく大事です。しかも、障がいがある子どもを担当する先生というのは、分かりにくさを抱えている子どもに難しいことを簡単に教えてあげるとい技術が必要になるので、勉強ができる子どもに教えるよりも教科の専門性について深く考えていかないとだめなのです。

時間とともになくなる水の量

2分前	1分前	今	1分後	2分後	3分後	4分後
4	2	0	-2	-4	-6	-8

$(1 \text{分あたり} -2 \text{dl}) \times 2 \text{分後} = -4 \text{dl}$

$(1 \text{分あたり} -2 \text{dl}) \times 2 \text{分前} (-2 \text{分}) = 4 \text{dl}$
2分前には今より4dl多かった。



例えば、クラスで数学が1番できる中学1年生、全道模試をやっても北海道で1番という子どもに、 -2×-2 が4になるということを指導するのはそんなに難しくはありません。「負の数×負の数は

正の数になる、分かるよね。」「分かります、塾でも習いました。この前の模試でも全部合っていました。」というわけです。ところが、中学1年生の半分ぐらいの生徒に、 -2×-2 は+になるけれども、文章題を作ってごらんというとなれない生徒がいると思います。「-2人の子どもに-2個ずつおもちゃをあげました。おもちゃは全部でいくつ必要ですか。4個です。」これは間違っています。

「底辺の長さが4cmの平行四辺形があります。高さが-2cmの時は、面積はいくつですか。」 -8cm^2 にはなりません。実際に、先生が宿題に出したときに、お家に行ってお母さんに聞くと、多くのお母さんがこう言います。「 $- \times -$ は+になるって中学校のときにやったでしょ。先生の話、聞いてなかったの?」

「じゃあ、お母さん、文章題作って。」と言うと、「うーん、-2羽の鳥がいます。」そういう話になるのです。

$- \times -$ がなぜ+になるのかを分かりやすく教えることができるのが数学の教員の専門性です。

こういう授業を実際に見たことがあります。

「1分間に-2dlの水が漏れているお風呂があります。2分たったらどうなりますか?」

「-4dlです。」

「10分たったら、どうなりますか?」

「-20dlなくなります。」

「では、-2分後はどうでしたか?」

というのが、マイナス×マイナスのかけ算の表すものです。

1分当たり量-2dlで2分前だから-2分、 $-2 \text{dl} \times -2 \text{分} = 4 \text{dl}$ 多い状態でした。ということです。

おやつがいくつというときには当てはまらないけれど、時間の経緯などの時には、これが当てはまるということです。ですから、同じかけ算と言っても、何をかけているのかによって、こういうことが出てくるということを子どもに分かりやすく

例を出して教える。今だったら、プレゼンテーションソフトで水が時間と共に増減するスライドも作ることができると思います。

難しい割り算 「トラック算」

55個の箱があります。車1台に9個ずつ積んで運ぶことになりました。車は何台必要ですか？

式 $55 \div 9 = 6 \text{ あまり } 1$

答え 6あまり1台です (正解か??)

なぜ正解はどこにも数字がないのに7台なのか？



この問題は、指導が難しい計算です。いわゆる「トラック算」と言われるものですが、「55 個の箱があります。車 1 台に 9 個ずつ積んで運ぶことになりました。車は何台必要ですか？」 $55 \div 9 = 6 \text{ あまり } 1$ 、(よくある答えが、) 答え 6 あまり 1 台です」。なぜかという、わり算をしてあまりが出たものをそのまま書くからです。ところが、答えは 7 台です。どういう 7 台かという、6 台のトラックが 9 個ずつ運んで、7 台目は 1 個だけ箱を載せていくわけです。これは算数・数学の力というよりも、書かれていることを読解して、どういう状況なのかというのを頭の中で絵に描く力なのです。7 という数字がどこにもないのに、7 台という答えを出さなくてはならない。子どもがこういうことにつまずいた時には、説明してあげないといけない。「6 あまり 1 台です。」と書いたときに、「違うよ、ここ 7 だよ。書いておいたらマルあげるからね。」と言ってはダメなのです。丁寧にやらなくてはならないのです。

百マスかけ算 先生は何分何秒かかりますか？

×	2	4	7	10	5	6	9	8	3	1
9										
3										
10										
4										
1										
5										
8										
2										
7										
6										

大西37才当時 1分32秒
2年生K 3分57秒
(2年生の11月学年トップ)

3年生 補欠授業で
A君 3分32秒
B君 3分19秒
Cさん 4分26秒
Dさん 4分16秒
E君 5分45秒
Fさん 3分10秒

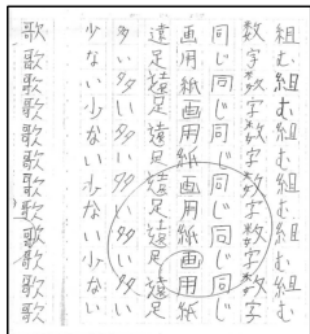
一方、先ほど言ったように、小学校低学年でやらなければならない基礎的なことというのは、きちんと指導しなければなりません。ここに書いてあるのは、かけ算の百マス計算です。百マスのかけ算を、 9×2 、 9×4 、 9×7 、 9×10 とマス目を埋めていくわけです。自分の記録を見てみると、37 才の時は 1 分 32 秒でやっています。当時小学部 3 年生にさせてみたときの記録では、クラスで 1 番速い子どもが 3 分 57 秒でこれを解いていました。100 問のかけ算を 3 分 57 秒で解いていました。

何が言いたいかというと、このかけ算九九とか足し算の百マス計算とか、書き取りというものを、わき目もふらずにやるということなのです。1 問やって、窓の外を鳥を見て、2 問やっていたずら書きをして、3 問やって教科書の何ページを見るということではダメなのです。わき目もふらずに取り組むというのを、この低学年の時期に習慣として身に付けておかないと、それから後に大きな影響を及ぼします。

漢字の練習帳(2年生10月)

8分程度

この分量を集中して、
続けることができるよう
にするのは、低学年の
大きな課題



これもそうです。国語のノート1ページに漢字の書き取りをしています。「組む、組む、組む」「数字、数字、数字」「同じ、同じ、同じ」「画用紙、画用紙」と、書き取りしているわけです。これを8分程度で書くというのも、わき目もふらずということです。

そのうちは「誰の家」?



次に、この道すじに大きな石を
おいて、ありの行列の行く手をさ
えぎってみました。(中略)
ようやく一ぴきのありが、石の
むこうがわに、道のつづきを見つけ
ました。そして、さとうにむかって
進んでいきました。**そのうちに**、ほ
かのありたちも、一ぴき二ぴきと
道を見つけて歩き出しました。
(「ありの行列」光村図書3年)

先ほどの分からない言葉、辞典を引いても分からないことのシリーズですが、光村図書の「ありの行列」という文章です。難しい言葉というのはありません。「ウィルソンという人が大きな石を置いて、ありの行列の行く手をさえぎっている。ようやく1ぴきのありが、石の向こう側に、道のつづきを見つけました。そして、えさであるさとうにむかって進んでいきました。そのうちに、ほかのありたちも、1ぴき2ひきと道を見つけて歩き出しました」。聴覚障がいの子どもとか、発達障がいの、字義通り解釈をする子どもにとっては、難しい言葉ではないのですが、『そのうち』ってど

ういうことですか?」と聞くと、「巢の穴が4つあるから、あのうち、このうち、そのうち、これがそのうちかな。」と言います。しかし、ここでの「そのうち」というのは、そういう意味ではありません。「少し経つと」「しばらくすると」という「そのうち」という言葉ですが、「うち」という言葉が書いてあるから、お家をイメージして、「先生、そのうちというのは、4つあるうちのありの巢のうちのどれですか?」と聞いてしまうという例です。

多分、小学校の3年生の40人子どもがいたら、一人一人確認してみると、こういう誤った読み取りをしている子どもは何名かいると思います。先生は子どもに障がいがあってもなくても、「そういう誤りをする子どもはいるものだ。」と思って、指導に当たっていく必要があるのではないかと思います。

読む力

つめたいのに 女の子ははだし
です。
「マッチをかってくださいな」
女の子はよびかけました。
いえをでるときマッチうりの
女の子はくつをはいていました。
なくなつたお母さんのくつで
す。
ふるいくつは女の子の足には
大きすぎました。
ころんでぬげて**なくなつて**し
まったのです。

これは、マッチ売りの少女の話ですが、「つめたいのに、女の子ははだしです。マッチをかってくださいな。女の子はよびかけました。お客さんによびかけました。いえをでるときマッチうりの女の子はくつをはいていました。なくなつたお母さんのくつです。ふるいくつは女の子の足には大きすぎました。ころんでぬげてなくなつてしまったのです」。

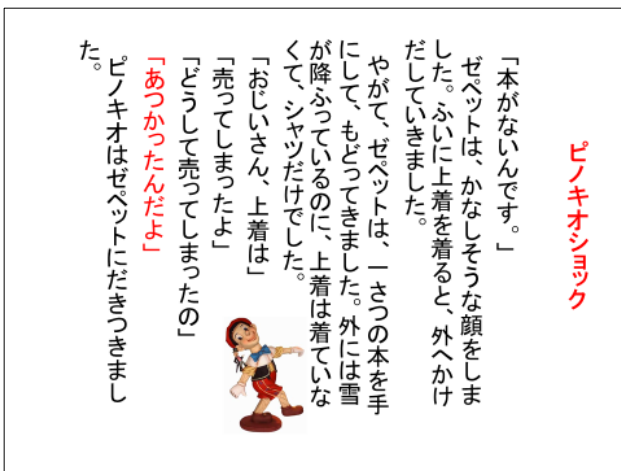
読後、子どもに「くつは何足出てきましたか」と聞くと、「3足」と答える者がいるのです。どうしてかという、「女の子はくつをはいていました。なくなつたお母さんのくつです。ふるいくつは女

の子の足には大きすぎました。」「くつという言葉が3つでてくるから、くつは3足、合計3個出てくるよ。」という答えを言うのです。この状況がイメージできていないということになります。

また、「今お母さんはどこにいますか。」と言うと、「なくなったくつを探しています。」という答えを言う子どももいます。

なくなったお母さんのくつです。転んでぬげてなくなってしまったのです。「なくなった」という言葉が平仮名で見ると、同じなのです。

でも、前半と後半の「なくなった」というのは意味が違います。「お亡くなりになった」という意味なのです。平仮名ならではの間違いです。クラスの中で読みが苦手な子ども、支援が必要な子どもは、このような間違いをしてしまうことがあります。私が教えていたような聴覚障がいの子どもは、よく間違える文章ですが、通常の小学校でもこのようなことは起きています。



それから、これはピノキオの話です。

「本がないのです。ゼペットじいさんは、かなしそうな顔をしました。ふいに上着を着ると、外へかけだしていきました。やがて、ゼペットは、1冊の本を手にして、もどってきました。外には雪が降っているのに、上着は着ていなくて、シャツだけでした。おじいさん、上着は？ 売ってしまっただよ。どうして売ってしまったの。あつかったんだよ。ピノキオはゼペットにだきつきました。」

子どもに「おじいさんは、どうして上着がない

のですか？」と尋ねると、「走って本を買ってきたから、あつかったのです。」と答えるわけです。

ピノキオに気を遣わせないよう嘘を言っているのです。しかしどこにもおじいさんが嘘を言っているとは書いてありません。でも、ピノキオは、おじいさんが嘘を言っているということが分かり、抱きついたということです。

こういうのが、いわゆる読みに課題がある子ども、学びに課題がある子どもが、つまずくきっかけとなる文章です。

難しい言葉は、辞典を引いても分かりません。難しい言葉は、教科書の欄外に書いてある語句というわけではありません「飛鳥時代」、「正倉院校倉作り」、これらは難しい言葉ですが辞典や図鑑を引くと、絵が載っています。「校倉作りはこういうふうにも木を組んで作る。虫が入ってこない、ネズミが入ってこないような作り方。」というのを見れば分かるのです。ところが「そのうち」や、おじいさんが嘘を言っていると気持ちを読み取るのは、辞典で調べて読んでいくということで解決するものではありません。

おいしさと安全

ラーメン工場のおじいさんの話

「私たち、食品メーカーの者が一番気をつけていることは「おいしさ」と「安全」です。」

「おいしさと安全ってどんなことですか？」

「ラーメン工場で働く人は美味しいラーメンを作ります。そして車で運ぶときに、交通事故に遭わないようにします。」

これは、社会見学に行ったときの話です。ラーメン工場のおじいさんの説明。西山製麺に行って、学校に戻り見学のまとめをしました。「ラーメン工場のおじいさんが、『私たちが気をつけていることはおいしさと安全です。』と言っていました。」と、子どもが書くわけです。「おいしさとは、何ですか？」と聞くと、「おいしいラーメンを作ることです」「安

全とは何ですか？」と聞くと、「ラーメンを配達する時に、交通安全に気をつけることです。」との返答がありました。

安全は、辞典で調べるとそういうことなのです。そして、子どもがよく耳にする安全というのは、そのことです。「信号を守って交通安全に気を付けましょう。」ということです。ところが、このおじさんが「おいしさと安全です」と言うのは、交通事故のことではありません。食品工場の安全というのは、違う意味です。「そういえば、この前、食中毒があったね。」などということ子どもと話している中で、ラーメン工場の人、もちろん車が事故に合わないよう配達することは大事ですが、安全というのはそういうことじゃないということ子どもたちに知らせておく。これを授業だけでなく、日々の関わりで行っておくことも、授業づくりをするための基本です。

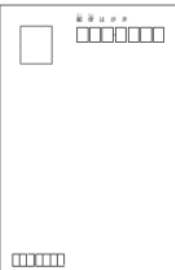
考えること

次の問題に答えましょう。

(1) 下のはがきの面積は約何 cm^2 ですか。次の ① から ④ までの中から 1 つ選んで、その番号を書きましょう。

- ① 約 50 cm^2
- ② 約 150 cm^2
- ③ 約 450 cm^2
- ④ 約 1350 cm^2

葉書の面積を暗記していないと解けない問題ではない。何を身に付けておけば解くことができる問題なのか？



平成24年小学校算数A

今、子どもたちに求められている学力という話を、2つのテストの問題で紹介します。1つ目は平成24年の全国学力・学習状況調査(算数)で出た問題です。

「葉書があります。面積は、次の4つのうちどれですか。① 50 cm^2 、② 150 cm^2 、③ 450 cm^2 、④ $1,350 \text{ cm}^2$ 」

僕の世代の人だと、葉書の縦と横の長さが明示されていないので「これは公式が分かっても求められません」と答えます。多くの先生方はそういう教育を受けてきたと思います。昔の学びです。

長方形の面積は、縦×横、縦の長さはこれだけ、横の長さはこれだけ、公式に当てはめて答えなさい。ところが、辺の長さが示されていません。

しかし、答えは 150 cm^2 と答える子どもはたくさんいます。なぜかと言うと、生活経験や学びの中で、「1年生、2年生の時には学校郵便局をしたなあ、毎年先生に年賀状を書かされているなあ、ハガキは、これくらいの大きさ」と、長さをイメージするわけです。「ああ、これくらいの長さとは、 15 cm 」と考えていくわけです。

そして、これは縦が 15 cm で横が 10 cm と推測して、 150 cm^2 と答えを導きます。しかし中には4番の $1,350 \text{ cm}^2$ にマルをつける子どもがいます。何万人もいるわけです。よくよく考えてみると $1,350 \text{ cm}^2$ のハガキというのはポストに入れることもできません。生活に当てはめて考えれば分かるはずなのですが、結局、知識と生活経験が遊離している。だから的外れの解答をするのです。今の学びというのは、いろいろな体験をして、知識と算数で身に付けた縦×横の公式、これくらいの長さだったら何 cm くらいというのを覚えていくことが大切なのです。算数の時間に、「ハガキの面積は 150 cm^2 です。大きい封筒の大きさは 100 cm^2 です。」と覚えなさいと教えている先生はどこにもいないはずですが、このようなことが、今求められている学力です。

5月28日(土)14時開始
市立北小学校 ソフトボール大会3年生決勝

	1	2	3	4	5	6	7	計
1組	0	2	0	1	0	0	0	3
2組	0	0	0	0	0	2	0	2

ピッチャー 1組 太田(1～6回) 小林(7回)
 2組 佐野(1～4回) 森山(5～7回)

(H23.5.29 朝日新聞より)

もう一つの問題はこれです。以前、新聞に載っていたのですが、ソフトボール大会のスコアです。私が子どもの時の学力テストであれば、「ソフト

ボールの試合で勝利をあげたのはどちらの組ですか。1組が点数を入れたのは、何回ですか。」というような問題だったと思います。表に書かれていることを正しく読み取れるか？というのが出題の意図です。しかし、この問題は違っています。

問題(小学校3年生の問題です)

- ・市立北小学校でソフトボール大会がありました。決勝戦の結果はこのようになりました。

・あなたは3年1組の新聞係です。この試合のニュースを学級新聞に書くことになりました。ニュースを書いてみましょう。

・あなたは3年2組の新聞係です。この試合のニュースを学級新聞に書くことになりました。ニュースを書いてみましょう。

足りないと思う内容があれば自分で考えて足してもよいです。

(H23.5.29 朝日新聞より)

「第1問 あなたは、3年1組の新聞係です。この試合のニュースを学級新聞に書くことになりました。ニュースの見出しを書いてみましょう。第2問 あなたは、3年2組の新聞係です。この試合のニュースを学級新聞に書くことになりました。ニュースの見出しを書いてみましょう。」

正解がない問題です。1番簡単な学級新聞を書くとしたら、「1組3対2で勝利」2組の新聞係だったら、「2対3で惜しくも負けました。」という記事になるわけです。ところが、この問題には決まった正解がないので、2組は負けてしまったけれども、うれしいという記事を書くこともできるわけです。「2組はこれまで26試合のソフトボールの試合で1点も入れたことがなかったのに、昨日はようやく点が入った。涙の2点。負けたけれど、うれしい」という記事を書くこともできます。

これが、今、子どもたちに求められている学力、生きる力なのです。

既定の知識を暗記して、それをテストの時にそのまま転記するというのではなくて、自分の生活経験と照らし合わせて、「ああ、こういう状況があるなあ、2組は負けてしまったけど、こういう

記事も書けるぞ。」と、そのようなことを考えられるのが、今求められている学力です。

**幼稚園、小・中学校、高等学校にこそ
求められる合理的配慮
～これまでも行ってきたもの～**

- なぜ合理的配慮が必要なのか
- 合理的配慮が必要な子どもとは、どんな子どもか？
- 合理的配慮が必要ない子どもはどこにいるのか？
- そもそも、合理的配慮を行っていない教師はいるのか。
- 合理的配慮とは「(障害の)状態に合わせた、変更・調整」

◎ これまで行ってきた「配慮事項、指導上の留意点」を「合理的配慮」に当てはめると言う視点、発想の転換

本日、合理的配慮の話をしました。特別支援学校は合理的配慮を人的にも物的にも提供している学校です。

今、求められているのは、幼稚園、小学校、中学校、高等学校という周囲の子どもたちには障がいがない環境の中に、何名かの、障がいがある子どもたちがいる。その子たちが求める合理的配慮を充実するということが大きな課題です。

また、この考え方は大切なことですが、合理的配慮が必要な子どもというのは、全員、すべての子どもであるということです。学校にいる子ども全員が、合理的配慮、変更・調整が必要だということです。子どもというのは、大人の手助けが必要だから、学校で学んだり、親にしつけてもらったりしているわけです。もし、本当に必要なければ、学校にも行かなくてもよいし、親が我が子をしつける必要はありません。何でも自分一人のできる子どもというのがいれば話は別ですが、子どもというのは、それができないわけです。ですから、どんな子どもでも、自立するまでは、こぼして食べたときは、誰かが拭いてあげなくてはいけない、自分ではひもを結べない、衣類をうまく畳めないということに対して、大人がお手伝い(変更・調整)をしてあげるわけです。

小学校においても、クラスで一番勉強ができる手のかからない子どもというのは、先生が何にも

声をかけなくてよいかということ、そうではありません。ですから、この合理的配慮が必要な子どもはどんな子なのかと聞かれれば「全員」というのが正しい答えです。ただし、その必要の量が子どもによって違って、障がいのある子ども、分かりにくさ、学びにくさを抱えていたり、発達が緩やかであったりする子どもというのは、多めに支援を必要としているということになります。

おわりに 学校教育における合理的配慮の視点

- ・個別に対応する配慮
- ・環境(基礎的環境整備)に応じた配慮
- ・障がいのある子、障がいのない子の双方に「公平(合理的)な配慮」
- ・「平等」と「公平」
- ・**将来に繋がる配慮**

合理的配慮を行っていない学校の先生はいないということについて説明したいと思います。

本年4月1日から合理的配慮の提供が義務となりました。研修会である高校の先生が、「本校では去年まではそのようなことをやってなかったのですが、どうしたらよいですか。」と聞くのですが、高校の先生であっても、生徒全員一律で同じという指導をしてきた訳ではありません。合理的配慮は必ず提供しているはずです。自分が今までやってきた合理的配慮、そのような言葉は使っていなかったとしても、生徒が分かりやすいように、手助け、変更・調整は行っており、それが合理的配慮なのだという考え方をすることが必要であると思います。そして、それを継続する中で工夫して更により支援を行うという考え方にしていく。このような発想の転換が、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の合理的配慮につながっていくのだと思います。

学校での合理的配慮は個別に対応することが原則です。全員同じものではないということです。

障がい(全く)同じであっても、合理的配慮は違うということです。家庭や学級環境、障がいの程度が同じであっても、本人の性格によって合理的配慮は変わってきます。プライドが高い子どもの場合、手伝ってもらうことがマイナスになる場合もあります。無理に手伝うと、自信を無くし学校に行くのが楽しくなくなるということもあるのです。個別に対応するというのと、環境整備に応じた配慮というのは、とても大事です。

そして、合理的配慮は、障がいのある子どもだけにとって「合理的」と考えるのも間違いです。障がいのない子から見ても「合理的」であるという視点が必要です。

例えば、視覚障がいの高校生が、「大学を受験したい。」と言ったときに、点字での受験が可能です。大学では点字の問題を用意します。センター試験を行う国立大学でも用意します。私立も事前に申し出があれば点字による問題を用意します。それが合理的配慮です。

そして受験当日の合理的配慮の申し出もあります。点字は読むのに時間がかかるため試験時間の延長の申し出もあります。センター試験の場合は、試験時間が1.5倍となります。みんなが60分でやる試験を90分でやるわけです。私立大学の場合は、高校との調整によって、それが1.6倍になるかもしれないし、1.4倍になるかもしれません。でも試験時間の延長は認められます。

しかし、その学生が私は点字を読むのに時間がかかるので、10倍の時間をくださいと言ったときには、それは合理的配慮ではないと断られることになります。障がいのある学生(人)が言ったことが何でも合理的配慮になるというわけではありません。一般が60分のテスト時間であるのに対し600分にも延長したら、考える時間も延長することになってしまい、他の受験生からは合理的ではないと言われるからです。

障がいがある人が言ったことがそのまま全てがかなえられるのではなくて、障がいのない人が一

一般的に考えても納得できる、それが合理的配慮です。

合理的配慮の基本的な考え方「平等と公平」です。後で図を見て説明しますが、将来につながる配慮です。学校教育においては、合理的配慮を提供しないことが1番の合理的配慮になるということもあるということです。

これは、小・中学校の先生がやっていることです。例えば、わり算の勉強をします。先生、答えが分かりませんという子がいた時に、あえて苦労しても考えさせる。放課後に居残りの指導をする。これらは、その時にはつらいけれども、その後一人で問題解決ができるようになるために必要なトレーニングです。トレーニングをさせないということは合理的配慮ではありません。



4番目の「平等と公平」は、これはアメリカの絵を紹介したいと思います。背の高い子ども、中くらいの子ども、小さい子どもがいて、野球の試合を見ようとしています。木のフェンスがあって試合が見えません。そこで1個ずつ箱を与えます。これが「平等」。要するに一人に一つずつです。

しかし、試合を見るということから言うと、小さな子どもは身長が足りず、試合は見えません。試合を見るという条件が「公平」になっていないのです。そこで、背の高いお兄さんの箱はなし、真ん中の子どもは箱1個、小さい子どもは箱2個を台にして、野球の試合を見ます。この場合、頭の高さがだいたい同じになって、3人とも試合が見ら

れるということになります。これが「平等と公平」ということになります。

合理的配慮についての「平等と公平」「Equal と Fair」「Reasonable Accommodation」という考え方は海外のもので馴染みにくいという方がおりますが、日本人もこのような考えはしています。

例えばお年玉。高校生に1万円、小学生に3千円、幼稚園児には500円とおもちゃというあげ方をします。このときに「私も一人の人間として1万円ください。」と幼稚園の子どもが言ったとしたら、「あなたには、必要ない。高校生になったらあげるから。」と言うわけです。こういうことは誰もがやっている「変更・調整」です。合理的配慮とか、平等と公平というのは、私たちは今までも当然考え、実践してきたことなのです。「合理的配慮、Reasonable Accommodation、平等と公平という考えです。」と言うと、難しいものになりがちですが、身近な例に当てはめるとそうではないということです。

さらに、先ほどの野球場の話に戻ると、学校教育における合理的配慮というのは、もし、この球場に箱がなかったらどうするかということを含んで考えることです。この野球場のオーナーに予算を組んでもらい、子どもたちが見られるように、箱を購入してもらう。それが合理的配慮であるという考えもあるでしょうが、そんなことをしていたら野球の試合は終わってしまいます。ではどうするのかというと、「お兄ちゃん、ちょっと肩車をして見せてちょうだい。」「隣のおじさんたちは、金網フェンスのところで見ているから、席を替わってもらって」と工夫する、身長が低い子どもでも野球の試合が見られるわけです。

教育を受けている子どもたちに、今実現できる変更・調整を考えていく、こういう視点が合理的配慮には必要です。

多様な学びの場 (就学先の決定に向けて)

教育課程が機能し指導が充実するためには、子どもの実態に応じた多様な学びの場の選択を充分考慮することが大切

最後に話がそれますが、多様な学びの場について説明します。ヘレン・ケラーについて調べると、今言われている多様な学びの場が大切ということを実感します。私はヘレン・ケラーが、そのほとんどをパーキンス盲学校で勉強していたと思っていたのですが、実は違いました。

ヘレンケラーの学びの場は？



サリバン先生から在宅で個別指導を受けた後、パーキンスの盲学校に入学、そして2年後に聾学校でいわゆる通級の指導（発音指導）を受けているのです。そして、その後、聾学校にも入って、読み書きの指導も受けています。その後、ケンブリッジ女学校という通常の学校に行き、サリバン先生は支援員のような立場になります。そして、大学の予備試験に合格したあと、サリバン先生は数学が難しく手に負えなくなりマートン・ケイスという家庭教師をつけました。（通訳をサリバン先生が行った。）

そしてハーバード大学の女子学部に入ったわけ

です。サリバン先生はずっと関わっていたのですが、今、日本で言われている多様な学びの場というのは、ヘレン・ケラーが受けた教育であったのです。盲学校、聾学校へ通級、聾学校、訪問教育、家庭教師、支援員等です。ヘレン・ケラーの生涯を追って、彼女が多様な学びの場の先駆者だと思いました。

ヘレンケラーはどの場で学んだのか

1880年（明13）アラバマ州タスカンビアに生まれる
1882年（明15）病気で失明、聴力も失う（**教育の空白期間**）
1887年（明20）3月3日 サリバン先生と出会う
（**訪問在宅教育：おそらくこの1年間に「言葉の存在」を知る**）
1888年（明21）パーキンス学院入学（**盲学校**）
1890年（明23）ホーレスマン聾学校で
11回、発声法を学ぶ（**いわゆる通級**）
1894年（明27）ライト・ヒューマソソウ学校入学（**聾学校**）
1896年（明29）ケンブリッジ女学校入学（**サリバンが支援員**）
1897年（明30）ラドクリフ大学予備試験合格
1898年（明31）家庭教師 マートン・ケイス（**個別指導**）
1900年（明33）ラドクリフ大学（ハーバード大学女子部）入学
（**サリバンが支援員**）

今、特別支援教育、インクルーシブ教育システムを支えるものの一つに、多様な学びの場の選択と活用がありますけれども、子どもにとって最もふさわしい学びの場を選択し、活用するというのは、保護者の方だけでは難しいと思います。保護者の方には、「うちの子の障がいはこれだから、ここへ行ったらよい。」と判断できる専門性はないのです。ヘレン・ケラーの場合は、その教育的ニーズを把握して、どこで学んだらよいのか、多様な学びの場を選択していたのがサリバン先生でした。

多様な学びの場

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、
その時点で教育的ニーズに

最も的確に応える指導を提供できる、
多様で柔軟な仕組みを整備

- ▼ 教育的ニーズは「誰が？」「どのように？」把握するのか。
 - ▼ 適切な就学先決定の仕組みとは（特別支援学校の専門性）
- ヘレンケラーの場合はサリバン先生がこれを担っていた

現在、学校で、この多様で柔軟な仕組みを活用していくためには、特別支援学校の先生、特別支援学級、通級、あるいはその障がいのある子どもに関わっている先生が、いろいろな情報を集め、その情報を整理整頓して保護者に提供していくことが大切です。一人の通級の先生にそこまで専門性がなくても、特別支援教育のネットワークでつながっていれば、「この子は、聴覚障がいがあるから聾学校に相談してみよう」「視覚の障がいがあるから盲学校の見学をしてみよう」ということができると思います。全部をサリバン先生のように一人でやるということはありません。体制で子どもを支えていくということが重要です。それがこの特別支援教育で多様な柔軟な学びを成して行くときに必要だと思います。

能力を最大限伸ばす教育の場

1. 就学先決定と多様な学びの場の活用
2. 定期的な実態把握と実態に合った指導
3. 関係者間の情報共有(個別的教育支援計画の活用)
4. 通常の学級の担任・担当者の特別支援教育に関する専門性の向上

子どもの実態を捉えた就学先決定を行わないと、可能性を最大限度まで伸長する指導が提供できない。

子どもにあった学びの場を用意しないと、子どもが1番苦労するのです。障がいが軽くても、重くても、自分に合っていない場で学んでいくという選択は、慎重に考えなくてはいけない。そのとき、保護者のニーズというのはもちろんあります。「うちの子は、こういう地域の学校で学ばせたい」「ここで学ばせたい」という願いはありますが、特別支援学校の先生、就学に関わって助言をする立場の人は、「お母さん、それ分かるけど」「お父さん、それ分かるけど」と言って、子どもの実態をきちんと捉えた上での就学先の情報提供を行う必要があります。そのためには、担任の先生のきちんとした実態把握が必要になります。それがなければ、

子どもの可能性を最大限伸ばす指導を提供することは難しいのです。実態に合っていない学びの場で、例えば、最重度の聴覚障がいの子どものが、40人の通常の学級にいて、うるさい環境の中で言葉を身に付けなさいと言われても、それは本人の努力とか、担任の先生ががんばっていないということにはなりません。

日本が特別支援教育、このインクルーシブ教育システムを構築していくときに、多様な学びの場の選択と活用ができるようになるためには、特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室、訪問による教育のどこで学ぶことがよいのかを、子どもにかかわる人が、知ることができる地域でのネットワークが必要ではないかと思います。

本日、いろいろと話が飛びましたが、私が言いたいのは、インクルーシブ教育システム、合理的配慮の提供というのは、まず、「アクティブ・ラーニング」という言葉がそうであるように、概念は新しいことではないということです。先ほどのお年玉のあげ方もそうですが、よく考えると、私たちが今までやってきたことの中にそういった言葉はなかったものの、考え方(概念)はあったのです。全くなかった概念が、突然出てくるということは、科学技術の面ではではあるかもしれませんが、教育の世界では珍しいことです。新しい言葉が出てきたときに、私たちが今までやってきたことと、どうつながっているのか、言葉の形態が変わったり、考え方、視点、切り口は変わったりしていたにしても、先ほどの石川倉次先生の話ではないですが、共通している部分があると考えたら、対応は難しくならないと思います。どっしりと構えて、「僕たちは、子どもにきちんと教育を提供している。」とやっていけばよいのではないのでしょうか。

ネットワークや情報を保護者に提供するときに、特別支援教育センターが発信している情報というのは、とても有効です。全国的にも、「北海道立特別支援教育センター」というのは、ホームページが

充実していますね。資料がきちんと出ていますね。」と捉えられています。他県の教育委員会の指導主事や保護者の方にも特センのWebページを定期的に見ている人が多いです。分からないことがあっても、こういう情報があるというのはありがたいことです。ここに聞けば、各障がい種の研究員がいて、ノウハウもある。研究員がもっている「この地域であれば、あの先生。」という、地域、障がいごとの情報は本当に役に立ちます。

ご清聴ありがとうございました

今回は、北海道立特別支援教育センターが30周年ということで、こういう研修会が開催されたのだと思います。かつて、私が勤務していた職場が、40年後も50年後もずっと続いていき、北海道の中の特別支援教育の核となっていくことをとても強く願っています。

教育相談事業

教育相談事業では、「障がいのある乳幼児や児童生徒について、発達や障がい等の状態を教育的な観点からの確に把握し、保護者や関係者等に対して就学や教育的対応などの相談を行い、その健やかな成長発達に資する」ことを目的に、教育相談の充実に努めています。

当センターで実施している教育相談としては、来所教育相談、巡回教育相談、訪問教育相談、電話・メールによる教育相談があり、本人や保護者、関係機関のニーズに適切に対応しています。

1 来所教育相談

○ 多様な教育的ニーズへの対応

来所教育相談では、障がいのある（疑いを含む）子どもや保護者等に対し、就学や教育的対応等の相談を行っています。

平成19年の学校教育法の改正により、それまでの「特殊教育」から「特別支援教育」に改められ、知的な遅れのない発達障がいも含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が対象となり、当センターで実施している来所教育相談のうち、発達障がいのある（疑いを含む）子どもの相談が占める割合は、平成27年度には69.3%となっています。

このような状況を踏まえ、当センターにおいては今年度、新たに「発達障がい教育室」を設置するとともに、多様な教育的ニーズに応えることが可能な相談の質の向上を目指しているところです。

○ 併設機関の専門性を生かした連携相談

当センターの来所教育相談では、相談の内容に応じて、併設機関（北海道中央児童相談所、北海道立心身障害者総合相談所）の専門的機能を生かした連携相談を行っています。

相談の中で、例えば「見え方の状態を知りたい」「聞こえの状態を知りたい」などのニーズがあった時には、北海道立心身障害者総合相談所に勤務している視能訓練士や言語聴覚士等による医学的評価等を依頼・実施するとともに、評価の結果を踏まえ、より適切な教育的対応の在り方についての助言を行います。

また、当センターでの相談を実施する前に児童相談所での相談を受け、心理検査を実施した際には、児童相談所との情報共有を行っ

た上で、具体的な教育的対応の在り方の助言やソーシャルスキルトレーニングを行うなどの相談を実施しています。

2 巡回教育相談

巡回教育相談は、札幌市から遠い地域に居住しているなどの理由により、来所が困難な障がいのある（疑いを含む）子どもや保護者等に対して、相談員を派遣し就学等の相談を行っています。

平成28年度の巡回教育相談は、石狩管内を除く13管内27会場において、のべ72日間実施し、687件の相談に対応しました。

相談の内容としては、全相談件数の3分の2を占める458件が就学に関する相談となっており、相談においては、本人・保護者の心情に寄り添いながら、子どものもつ力を最大限発揮できる学びの場についての助言に努めているところです。

3 今後に向けて

特別支援教育の開始から10年が経過し、特別支援学校におけるセンター的機能や各市町村における教育相談体制が構築されつつある現状を踏まえ、本道における特別支援教育の発展・充実に向けて、当センターの教育相談も、その役割の変化が求められています。

今後は、特別支援学校に勤務する教職員の教育相談に関する専門性の更なる向上や、各市町村における教育相談体制が充実するための支援につながる取組の工夫に努めていきたいと考えます。

（聴覚・言語障がい教育室長 青木 淳）

研究 研修 事業

研究・研修事業部では、「北海道の特別支援教育における緊要な課題の解決を図るため、実践的な研究を推進し、その研究成果の普及に努めるとともに、特別支援教育に関する基礎的、専門的な研修を行い、子どもの新たな学びを支える教職員の資質・能力の向上と、キャリア開発の支援及び北海道の特別支援教育の発展、充実に資する」ことを目的に、研究と研修講座の運営を中心として事業を推進しています。特に、合理的配慮やICTの活用、アクティブ・ラーニング等、これからの特別支援教育に求められる知識を、受講者同士の研究協議を設定することで、より深く学んでいただけるようにしています。その他に自主的に研修される方に対応する自主的研修や地域における研修支援も行っています。

1 研修ニーズにこたえる研修講座

特別支援学校の教職員や特別支援学級担任、通級指導教室の担当教員等の専門性の向上や、幼稚園や高等学校を含む通常の学級における特別支援学級における特別支援教育の充実を目指し、平成28年度は7つの研修講座、6つの自主的講座を設定しました。

研修講座は、受講対象者のニーズに応じた講義の構成を行い、受講者が専門的な知識や技能を習得し個人又は学校や地域の課題解決を図ることができるようにしています。特に基調講義については、道内外の講師を招き、特別支援教育の今日的な課題について講義していただいています。

自主的講座は、年度ごとにコースを見直し、課題に応じて重点的に学ぶことができるようにしています。また幅広いニーズに応えるため、今年度は、幼稚園教諭や高等学校教諭を対象としたコースも設定しました。

2 事前・事後に配慮した研修講座

各研修講座では、受講者同士の「やりとり」「つながり」と研修日ごとの「ふりかえり」の場面を設定することで学びを深め、今年度の研修講座では、より主体的に研修していただけるように配慮しています。

研修講座を受講する先生方には、必ず事前に課題や事例を提出していただき、学校や地域の状況を踏まえ、課題を明確にして研修に臨んでいただけるようにしています。また、研修講座当日は少人数グループで解決の方策

を協議できるようにしています。

研修終了後には、研修報告書を送付していただき、研修の成果をどのように還元したかを把握するよう努めています。

3 教育相談指導者養成講習

当センターでは、各道立特別支援学校において、特別支援教育コーディネーターに指名された教員が、各地域での就学をはじめとするさまざまな教育相談において、中核的役割を担うために必要な資質、能力及び専門性の向上を図ることを目的とした「教育相談指導者養成講習」を行っています。現在又は今後、地域の就学に関する教育相談等で中核的役割を担うことが期待される教員を対象に、コーディネーターとして基礎的な知識の習得や、心理検査の実施に関わる研修の機会を設定しています。各校がセンター的機能を発揮し、地域の特別支援教育のますますの充実に寄与できればと考えています。

4 研究

特別支援教育の緊要な課題解決のために、学校、研究機関等（研究協力校及び研究アドバイザー）と連携しながら研究を推進しています。その研究成果は、研究紀要として、当センターのWebページで報告し、各学校で活用されるように努めています。

（知的障がい教育室長 立田 祐子）



広報啓発事業

広報啓発事業では「特別支援教育に関する各種情報の収集や資料を作成するとともに、Webページ等による情報の発信・提供を教育関係者を通して、広く社会に対して特別支援教育の理念や基本的な考え方の浸透を図り、特別支援教育の理解・啓発に資する」ことを目的としています。特別支援学校のセンター的機能及び幼稚園、小・中学校、高等学校等の特別支援教育の推進を支援するために、関係機関と連携し、特別支援教育の充実に関する情報の収集に努めるとともに、最新で有用な情報の発信・提供を行っております。

1 Webページ

特別支援教育の動向や最新情報、指導内容や方法、道内の各学校における取組、幼児児童生徒の教育活動の様子（作品等）について、Webページ上で情報発信しています。また、センターの各事業の案内や各種資料のダウンロード、関係機関や団体とのリンク、授業に役立つサイトの紹介など、道内の特別支援教育関係者のニーズに応えるコンテンツを満載しています。



2 刊行物・発行資料



特別支援教育の推進や充実を図るため、道内各地の学校の実践紹介や有識者による原稿を載せた「特別支援教育ほっかいどう」と、特別支援教育の理解啓発を図るためのポスター「特別支援教育だより」を発行しています。

どちらの資料についても、より多くの特別支援教育関係者に御活用いただけるようセンターのWebページ上に掲載し、ダウンロードできるようにしています。

3 展示

センターのホールを活用して、道内の特別支援教育の現状をデータで掲示したり、指導内容・方法及び各校の教育実践を紹介したりしています。また、広く道民に向け、特別支援教育に関する理解・啓発を図るために、道内の特別支援学校の教育活動で製作した作品、製品の展示（特セン展）や、道内の特別支援学校、特別支援学級及び通級指導教室の教育活動で制作された自作カレンダー展をセンターのホールの他、道庁1階、かでの2・7、ホテルライフォート札幌で実施しています。さらに、2階の史料室では、北海道の特殊教育の歴史に関連する貴重な史料を展示しています。

4 教育情報通信ネットワーク

最新で有用な情報の発信を目指し、Webページを毎日更新しています。今年度は道内の特別支援教育の実践事例を収集した、北海道特別支援教育教材・支援機器等活用実践事例データベースを開設しました。その他にもセンターの各事業の案内や各種資料のダウンロード、関係機関や団体とのリンク、授業に役立つサイトの紹介など、道内の特別支援教育関係者のニーズに応えるコンテンツを満載しています。また、平成24年度より当センターや道内外の特別支援教育に関わる最新のトピックスについての情報（概要）等をメールマガジンとして、希望する関係者に直接配信しています。

（視覚障がい教育室長 飯野 宏）

教育相談

乳幼児から高校生まで
このようなときに、ご相談ください

- 学習のつまずきや遅れが気になる
- 見え方や聞こえ方が気になる
- 言葉の発達が気になる
- 落ち着きのなさが気になる
- 就学先や進路先について相談したい
- 今後の学びの場について相談したい

相談内容については、
秘密を守ります



相談は無料です

電話やメールによる教育相談

保護者等からの電話やメールによる相談を行います。

相談者のニーズに応じた情報提供や必要に応じた地域の関係機関の紹介等を行います。

来所教育相談

来所が可能な障がいのある幼児や児童生徒、保護者等に対して、就学等の相談を行います。

○ 受付：月～金曜日 9：00～17：00（祝日・年末年始を除く）

TEL：011-612-5030

E-mail：tokucensoudan@hokkaido-c.ed.jp

※ 携帯電話の方は、パソコンまたは当センターからのメール受信許可の設定をしてください。

巡回教育相談

遠方のため、来所が困難な障がいのある幼児や児童生徒、保護者等に対して、所員を派遣し就学等の相談を行います。

平成29年度の巡回教育相談の会場及び日程は、ポスターや当センターWebページ等をご覧ください。



編集後記

今年度の「特別支援教育ほっかいどう」は、道立特別支援教育センター開所30年を記念して、これまでの歩みを振り返り、道内特別支援教育の移り変わりとこれからのインクルーシブ教育システム構築のための取組に向けてという視点で編集いたしました。

編集を終えて、北海道の特別支援教育の未来を見据えての現在の取組もまた、全て、これまでの特センが果たしてきた実績を礎として積み重なっているということを改めて感じています。

相談事業部、研究・研修事業部、広報啓発事業部といった事業部におきましても、北海道の特別支援教育のシンクタンクとして、開所30年を契機として、新たな取組を進めて参ります。

最後になりましたが、玉稿をいただきました皆様に厚くお礼申し上げます。

お知らせ

当センターでは、メールマガジンを定期的に発行しております。御希望される方は、当センターWebページから登録いただきますようお願いいたします。

特別支援教育ほっかいどう22号

発行：平成29年3月

編集：北海道立特別支援教育センター

〒064-0944 北海道札幌市中央区円山西町2丁目1番1号

電話 011-612-6211（代表） F A X 011-612-6213

E-mail tokucen@hokkaido-c.ed.jp

URL <http://www.tokucen.hokkaido-c.ed.jp/>

発行者：北海道立特別支援教育センター 所長 木村 浩 紀

