

特別支援教育の推移と日本 LD 学会の活動についての一考察

A Study on Trends of Special Needs Education and Activity of Japan Academy of Learning Disabilities

橋 実千代*

要 約

我が国では、障害がある子どもに対する教育は江戸時代から行われてきたが、戦後、学校教育法が公布された後も、健常児のための教育の場・教育内容・方法等と障害がある子どものための教育の場・教育内容・方法等は、別々であるという考えは根強くあった。

バンク・ミケルセンが提唱したノーマライゼーションの考えは、1970年代には世界に広まり、福祉・教育の分野に大きな影響を与え、統合教育（保育）、インクルーシブ教育（保育）への確立の基となる。我が国も、2007年特殊教育から特別支援教育へと転換し、教育の現場は大きな変革が行われているが、特別支援教育に携わる者にはどのようなことが求められているのか、また、特別支援教育に携わる者の資質向上のために何が必要かを考察した。

キーワード：特別支援教育、ノーマライゼーション、指導者の研修、チーム支援

I. 特殊教育から特別支援教育へ

戦後、我が国の教育は大きな変革が行われ、1947（昭和22）年に「学校教育法」が制定されたが、その中で障害がある子どもの教育は、特殊教育と称されて展開してきた。盲・聾・養護学校や特殊学級に在籍している児童・生徒を特殊教育の対象にした教育制度は、明治の頃より、一貫して続けられてきた。知的障害児教育の学習指導要領にも特殊教育の名称が用いられ、教育課程も通常の教育とは別に編成されている。特殊教育学校の幼稚部も就学前の子どもを対象にした特殊教育の機関であった。しかし一方では、障害がある子どもへの教育は特殊ではないという考え方もあり、戦前から異常児教育や特殊教育の用語に対して、教育の目標・内容・方法は普遍的であるべきという考えから、「障害児教育」の名称が使われている。

本稿では、特殊教育から特別支援教育へ推移した経緯を述べ、幼児児童生徒に対しての教育を行うのに必要なこととは何か、日本 LD 学会の活動を挙げて、検討・考察を行う。

1. 戦前の特殊教育

近代的特殊教育の始まりは江戸時代と言われ、寺子屋に盲、聾、肢体不自由、知的障害児などの子どもが在籍していたことが報告されている¹⁾。その後幕末から明治初期にかけて海外からの情報が伝えられ、1872（明治5）年の「学制」には、障害がある子どものための学校に関する規定が記されている。

知的障害児教育に関しては、その起源は社会福祉施設にある。1891（明治24）年に石井亮一²⁾が創立した滝乃川学園（孤女学院）をはじめ個人の福祉事業としての施設が多く、公的な学校は長く続いてはいない。1907（明治40）年の文部省訓令により、師範学校附属小学校に知的障害児のための特別な学級が設置されたが短命に終わる。また、これらの特別な学級での指導は、いずれも障害のない児童の教育課程の程度を下げ、丁寧に教えることが中心であり、知的障害教育独自の教育内容・方法を考えるものではなかった。1941（昭和16）年3月には「国民学校令」が公布され、この施行規則第53条において、「身体虚弱、精神薄弱其ノ他心身二異常アル児童ゴシテ特別養護ノ必要アリト認ムルモノヲ為

* Michiyo TACHIBANA 聖和短期大学 准教授

1) 障害児保育—特別な援助を必要とする子どもの保育—の歴史 —寺子屋時代から今日まで— 佐藤陽子 尚絅学院大学紀要51集, PP.9-21, 2005-01
2) 石井亮一 (1867-1937) 社会事業実践家。1891（明治24）年の濃尾地震に際し、知的障害児を含む孤児を引き取り「孤女学院」を創設、これがのちに日本最初の知的障害児施設「滝乃川学園」となる。

二学級又八学校ヲ編制スルコトヲ得」として示された。また、文部省令第55号により、それまで様々な名称で呼ばれていた特別の学級は、「養護学級」、「養護学校」とよばれることとなる。

盲・聾教育では、1923（大正12）年には、「盲学校及聾啞学校令」が制定され、同令によって盲学校と聾啞学校は制度上分離され、普通教育を基本に、盲児や聾啞児が自立した生活をするために必要な知識・技能を授けるという学校の目的が設定される。盲・聾教育は中等教育への道も開かれ、初等部等の授業料、入学料免除等の施策も明確にされている。

肢体不自由教育は、1897年（明治30）年代以降、ヨーロッパから整形外科学が、わが国に移入されてきたことに始まる。高木憲次³⁾は、身体が不自由のために学校に行けない子どもに対して治療と学校教育と職業教育を行う「夢の楽園治療所」の実現を唱える。それは、わが国における肢体不自由教育の必要性を述べた最初のものと考えられている。

病弱・身体虚弱教育については、1897（明治30）年の文部省訓令の「学生生徒身体検査規程」により、児童生徒の体格を区別して、1900（明治33）年に「学生生徒身体検査規程」として公布され、さらに1920（大正9）年、文部省令第16号「学生生徒児童身体検査規程」として公布され、発育について評価することとなる。

視聴覚教育については弱視学級は、1933（昭和8）年、東京市の尋常小学校に開設される。この学級は、当時の弱視教育が視力の保護・保存を目的としていたことから、「弱視学級」の名称から「視力保存学級」に改められ、1945（昭和20）年に閉鎖される。難聴学級は、1934（昭和9）年には、東京市の小学校に設置された。初期の言語障害教育はほとんど吃音矯正を目的としており、学校教育における言語障害教育の進展に影響を与えることはなかった。

2. 戦後の特殊教育

第二次世界大戦後、日本国憲法及び教育基本法に基づき、新しい学校教育制度を定めた学校教育法が1947（昭和22）年に公布される。この公布により、

特殊教育も学校教育の一環をなすとされ、盲学校・聾学校・養護学校への就学の義務化が開始される。学校教育法第71条において、盲・聾・養護学校は、それぞれの学校が対象とする障害のある幼児児童生徒のそれぞれの段階に応じて、幼稚園、小学校、中学校、高等学校に準じる教育を施すと共に、障害に基づく種々の困難を克服するために必要な知識技能を授けることを目的とされるが、戦後の混乱と窮乏の中において、新学制による義務教育年限の延長や就学猶予、または盲・聾・養護学校が未整備であったことなどによりその施行は延期される。

1963（昭和38）年には精神薄弱養護学校学習指導要領が公布されたが、重度・障害のある児童生徒についてはそのほとんどが就学猶予・免除の対象になる。1979（昭和54）年に養護学校における教育が義務化され、それまで就学猶予・免除の対象になることがほとんどであった重度・重複障害のある児童生徒も養護学校に入学できるようになり、訪問教育も開始される。この時期、自閉症が情緒障害として位置づけられ、特殊教育の対象となる。特殊学級については、学校教育法第75条にその規定が置かれたが、これは戦前の小学校等に設けられた特別な学級や養護学級の形式を引き継ぐものである。

1993（平成5）年の文部省の告示⁴⁾により通級による指導が開始される。通級による指導とは、小・中学校等の通常の学級に在籍している障害がある児童生徒のうち、比較的軽度の障害がある児童生徒に対して、各教科等の指導は主として通常の学級で行いつつ、個々の障害の状態に応じた特別の指導（「自立活動」⁵⁾及び「各教科の補充指導」）を特別の指導の場（通級指導教室）で行う教育形態である。その後、2006（平成18）年よりこれまで情緒障害児として位置づけられていた発達障害である自閉症児と心因性の情緒障害児が分類され、また、学習障害児、注意欠陥多動性障害児が新たに通級による指導の対象として加えられる⁶⁾。この通級による指導の制度化は、特殊教育・特別支援教育の状況改善に重要な役割を果たすこととなる。

3) 高木憲次（1888-1963）昭和3年（1928）頃、「奇形・不具」という名称に代わるものとして、高木は「肢体不自由」という名称を提唱し、その後、医学会でもこれが採択される。日本肢体不自由児協会を設立する。

4) 平成5年 文部省告示第7号「学校教育法施行規則第73条21第1項の規定による特別の教育課程」

5) 「自立活動」とは、障害に基づく困難を主体的に改善・克服するために必要な知識技能等を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う指導を指す。具体的には言語障害者に対する発音・発語指導などを指す。

6) 文部科学省「学校教育施行規則の一部を改正する省令（通知）」2006（平成18）年4月1日より施行

3. 特殊教育から特別支援教育への転換

1950年代、デンマークにおいてノーマライゼーションの理念はバンク・ミケルセン⁷⁾によって提唱される。ミケルセンはノーマライゼーションを「知的障害者の生活を可能な限り通常的生活状態に近づけること」と定義する。ノーマライゼーションの考え方の基本は、「障害のある人たちが障害からくる困難さに対して支援を受けつつも、可能な限り通常的生活を送るということであり、他の障害のない人たちと共に暮らしていくのが当たり前の社会である」である。その後ニイリエ⁸⁾が理論化し具体的な目標や原理を提示し、北欧をはじめ全世界の福祉政策に大きな影響を与える。国連では1971年「知的障害者の権利宣言」、1975年の「障害者の権利宣言」、1980年の「国際障害者行動計画」、1982年の「障害者に関する行動計画」、1989年の「子どもの権利条約」などにノーマライゼーションの考え方が組み入れられている。

ノーマライゼーションの考えは教育の世界にも多大な影響を与え、統合教育へ志向が高まる。障害のある子どもたちと障害がない子どもたちが一緒に遊ぶことが普通であるという考え方である。従来、特別な学校や学級において障害がある子どもだけを集めて障害に応じた教育をする分離教育が主流だったが、その教育のとらえ方に大きな変化が起こり、特に欧米では統合教育の考え方が教育の中に取り入れられるようになる。日本においては、障害者福祉の分野では「国連・障害者の十年」⁹⁾「障害者基本法」¹⁰⁾等にノーマライゼーションの理念が反映されている。障害者福祉に限らず、福祉の基本的な理念として取り入れられ、生活、労働、教育、余暇等の分野でノーマライゼーションの考え方が生かされている。一方教育の分野では、障害がある子どもが通常

学級に在籍している現状があるにもかかわらず、特殊教育は特別な場でおこなうという原則が長い間変わらずにあった。

2003年（平成15）年3月に「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が公表される。その中で、従来の障害の程度に応じて特別な場で行う「特殊教育」から、障害のある子ども一人一人のニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」へと転換することが示される。2007（平成19）年に施行された「学校教育法等の一部を改正する法律」では、「特殊教育」から「特別支援教育」、「盲学校・聾学校・養護学校」から「特別支援学校」、「特殊学級」から「特別支援学級」へと名称変更がなされ、そのありかたについても改正が行われる。

特別支援教育とは障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切かつ必要な指導支援を行うものである。すべての学校において障害のある幼児児童生徒の支援をさらに充実させていくこととなる¹¹⁾。知的な遅れのない発達障害¹²⁾も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍するすべての学校において実施されるものである。各学校園長は、特別支援教育の実施責任者として、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深めるとともに、リーダーシップを発揮して特別支援教育体制の整備等を行い、組織として十分に機能するよう教職員を指導することが求められている。

特別支援教育を確実に実施するため、各学校園において、①特別支援教育に関する校内委員会の設置。②幼児児童生徒の実態把握。③特別支援教育コーディネーターの指名。④関係機関との連携を

7) バンク・ミケルセン (Bank-Mikkelsen) 社会省担当官時、隔離的保護的で劣悪な環境の施設に収容されている知的障害児者の処遇の実態に対し、1951年に発足した知的障害者の親の会の活動に共鳴し、そのスローガンが法律として実現するように尽力する。1959年法は、ノーマライゼーションという言葉が世界で初めて用いられた法律となる。

8) ベンクト・ニイリエ (Bengt Nirje) ノーマライゼーションの理念を整理・成文化し原理（ノーマライゼーションの8つの原理）として定義づけをする。

9) 1982年、国連は1983年～1992年の10年を「国連・障害者の十年」に定める。国際障害者年の目的を計画的に達成するために、「障害者に関する世界行動計画」とともに決議採択したものである。世界で障害者の福祉や自立援助、教育などの諸施策を計画的に充実させることが求められた。

10) 障害者の自立及び社会参加を支援する施策に関する基本理念を定めた法律。1970 5（昭和45年制定の心身障害者対策基本法を改正して平成5年（1993）成立。平成16年（2004）大幅改正。障害者に対して障害を理由として差別することや、その他の権利利益を侵害する行為をしてはならないと定める。

11) 「特別支援教育の推進について（通知）」19文科初第125号

12) 「発達障害者支援法」（2004（平成16）年制定）の中で、発達障害を、知的な発達の遅れがあるとは必ずしも限らないと定義する。

図った「個別的教育支援計画」の策定と活用。⑤「個別の指導計画」の作成。⑥教員の専門性の向上。が求められている¹³⁾。

発達障害がある児童生徒については、文部科学省は¹⁴⁾障害がある子どもを小学校から高校まで一貫して「切れ目のない支援」を実施し、進学や就労につなげるため、進学先にも引き継げる「個別的教育支援計画」を作成することが各校に義務づける方針を固め、2020年度以降の導入が計画されている。また、教育委員会においては、障害の有無の判断や望ましい教育的対応について専門的な意見等を各学校に提示する、教育委員会の教職員、専門家、医師等から構成される「専門家チーム」の設置や、各学校を巡回し指導や助言を行う巡回相談の実施についても可能な限り行うこととしている。

II. 特別支援教育と発達障害

1. 日本LD学会の誕生

ここでは、発達障害の中から特に、保育、教育の分野でその支援の方法を検討されてきた学習障害(LD)と発達障害特に学習障害について研究を重ねてきた日本LD学会について述べる。

2004(平成16)年に発達障害者支援法が制定され、「自閉症、アスペルガー症候群、その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの¹⁵⁾」が発達障害と定義される。

発達障害者支援法で定められる発達障害は、知的な発達の遅れをとまうこともあるが、必ずしも知的な発達の遅れがあるとは限らない。従来これらの障害は、知的な発達の遅れがないことで軽度発達障害と呼ばれていたこともある。これらの障害がある子どもたちは、教育や保育の集団場面において、きちんと障害として認識されず手がかかる問題児として扱われることも多くある。

学習障害は、「基本的には全般的な遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能

力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。その原因として中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない」と文部省(現文部科学省)が定義している¹⁶⁾。

LD(学習障害)という用語は、Learning Disorders、Learning Disabilitiesの略語で、イリノイ大学の理学者サミュエル・カーク(S. AKik)がシカゴで行った講演の中で、知覚障害、失読症、発達性失読症、MBDなどと呼ばれていた子どもたちに対して学校での教育対象とするために教育用語として提案したものである(以後、学習障害をLDと記す)。カークの講演以後、LDということばが教育分野で注目を集めるようになる。その後アメリカでは、1975年に制定された公法(PL 94-142)¹⁷⁾の中でLDが正式な障害名として取り上げられ、無償で適切な教育を受けられるようになる。

日本では、1980年代の後半からLD児に対する関心が高まり、全国各地に親の会が結成され始める。大学・研究施設・教育研究所などで子どもの臨床に携わっている者の中でも、LD児等の教育に関する関心が高まり、先進国アメリカへの視察団が結成され、アメリカ各地の教育事情視察に出かけLD教育に関する新しい情報を収集している。LD学会の創始者のひとりである下司¹⁸⁾も、小・中・高・養護学校の教師、親の会会員、教育相談員、医師、大学院生などと共にアメリカの各地を訪ねてLD児に対する指導の実際にふれる機会を得ている。リソースルームにおける少人数指導、一人ひとりに対する個別教育計画の作成、心理・教育アセスメントのためのスクールサイコロジスト(学校心理士)の配置、LDのためのランドマーク大学の存在など、参加者にとっては大きな衝撃となる。わが国における教育上の課題が大きいことを参加者全員が実感させられたと下司は述べている¹⁹⁾。

1990年2月、LD児・者の保護者の方々が「全国

13) 「特別支援教育の推進について(通知)」19文科初第125号

14) 改正発達障害者支援法の一部を改正する法律案が2016(平成28)年5月25日の参議院本会議で可決、成立

15) 発達障害者支援法第2条第1項

16) 「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査協力者会議」1999年

17) 公法(Public Law) 94-142 すなわち「全障害児教育法」は、1975年合衆国議会を通過した法律である。

18) 下司昌一「LD教育の拡がり」と定着を目指して」—日本LD学会創設10年を迎えて—

19) 下司昌一(1991): LD児教育の現状と課題—日米の現状を比較して、月刊実践障害18, 20-23

下司昌一(1992): 学習障害児教育の課題—学習障害児教育の日米比較を中心に、こころの科学, 42, 37-42

学習障害児・者親の会連絡会」(現、全国LD親の会)を立ち上げ、その翌日にはシンポジウムが開かれる。4月には親の会がLD児のための高校(見晴台学園)を開校するなどの動きがあり、「学習障害」という新しい言葉がマスコミを通して大きく報道される。また、全国LD親の会による国会請願等の効果が表れ、1992年に文部省(1992)から出された「通級に関する協力者会議」の報告の中でわが国初めて学習障害という用語が公的に用いられる。

1992年11月、LD教育に関心をもつ専門家数名が参集して「日本LD研究会」を設立する。1993年の静岡大会で日本LD学会と名称が変更され現在に至る。学会の誕生以来、全国LD親の会とは連携を保ちながらお互いに発展する。

2. LD教育に関する教育行政の動向

教育行政の主な動向は以下の通りである。

- 1) 文部省は、「学習障害」について「通級学級に関する調査研究協力者会議」で検討を加え、「通級による指導に関する充実方策について(審議のまとめ)」の中で、公的には初めて「学習障害」という用語を用いる。(文部省1992)「学習障害」の用語が教育の現場で認められたのは「学習障害に関する指導について(中間報告)」が公にされた1995年頃からである。さらに「学習障害児に対する指導について(報告)」で定義の明確化を図った。(文部省1999)「LD」という用語が用いられるようになったのは、「特別支援教育の在り方について(中間まとめ)」からである。(文部科学省2002)
- 2) LD児に対する支援の方向について、「学習障害に関する指導について(報告)」の別紙「学習障害の判断・実態把握基準(試案)」に示されている。この試案は、調査研究協力校での実践研究や巡回相談事業の成果を取り入れて作成したものであり、校内委員会・専門家チーム・巡回相談の3本柱を中心としたものである(文部省1999)2000年に開始されたモデル事業では、この試案に沿って実践研究がなされている(文部科学省2002)。
- 3) 発達障害児へのサポートが開始される。2001年にモデル事業を拡充し、2003年からは「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」の流れに沿って、新たにADHDと高機能自閉

症を対象に加えて支援を開始する。(文部科学省2003)。従来の特殊教育と特別支援教育とを比較してみると、特別支援教育では通常の学級に多くの教育的ニーズをもつ子どもたちに対して支援の輪を広げることができたといえることができる。

3. LD教育に関する研修について

日本LD学会の「LD参加者のためのワークショップ」は、各地でLD児の指導に携わる者に指導法を身に付けて欲しいとの考えから開催され、最初のワークショップは、1993年に行われる。それ以後、毎年継続的に実施し、第4回からは初心者コースと経験者コースに分けて行うなど実施ごとに様々な工夫を重ねている。「LD児の状態を捉え、一人ひとりの状態に即した個別指導計画を立てて指導できる専門家を養成したい」と考えて実施してきたワークショップの趣旨は、その後「LD指導者養成セミナー」の中に引き継がれる。学会認定「LD教育士」の養成は、文部省がLDを公的に認めたことが引き金になっている。何らかの制度をつくり、LDについて正確な知識を伝えていかないと、「学習障害」という言葉から単に「勉強ができない子」「教科学習についていけない子」などの誤ったイメージが生じる恐れがあるという危惧から学会独自のセミナーを開き、LDについて正確な知識を身につけ、LD児の指導を行える者を養成することになる。「LD教育士」の養成にあたっては「LD指導者養成プログラム」を作成し、それに準じた「LD指導者養成セミナー」を2001年3月から関東と関西で開始した。年間延べ30日余りのそのセミナーを履修し、試験に合格することで「LD教育士」の資格取得が可能になる(緒方2002)。指導者養成セミナーが実施された結果、2002年4月1日付けで「LD教育士(現在の特別支援教育士(S.E.N.S.))」144名が認定された。なお、以前から全国各地でLD児の指導にあたっているベテランの参加者149名に対しては、審査のうえ学会認定して、「LD教育士スーパーバイザー(現在の特別支援教育士スーパーバイザーS.E.N.S-SV)」(以後SVと記す)の資格を授与した。全国各地で、LD児ADHD児の指導に携わることができる者と、専門家チームに加わることができる者とが誕生する。(緒方2002)

「LD指導者養成セミナー」の実施や「特別支援

教育士」の認定については、学会独自のものであるという批判や多くの課題はあるが、LD学会が、この認定制度（特別支援教育士資格認定協会）を立ち上げたことは、わが国におけるLD教育推進のために、大きな一歩を踏み出したと評価することができる。

学会の特徴について柘植は以下のように述べている。「会員の多様性、研究の多様性、事業の多様性などさまざまな多様性を大切にする風土があるだろう。会員は、研究者・専門家・実践者（教員他）・保護者・当事者などの多彩な職種で、しかも、教育・心理・医療・福祉・労働などの領域で、非常に学際的である。次に、自由と挑戦とスピード感を感じる。事業などをどんどん進め、誤りはただちに修正してより良いものにしていこうとする雰囲気を感じる。」²⁰⁾ 特別支援教育士、特別支援教育士スーパーバイザーの資格を得た者も、資格取得後も専門資質の向上のために研鑽を積むことが求められており、資格更新規程に基づく研修を受け、5年ごとに資格を更新する必要がある、多くの研修の場が設けられているのが特徴と言える。

Ⅲ. S. E. N. S の会研修での試みについて

1. S. E. N. S の会兵庫支部の取組みについて

S. E. N. S の会兵庫支部会は、2007年4月の発足以来、当時のLD教育士（現特別支援教育士）取得会員の多くが所属していたLD学習会兵庫からの研修形式を継続する。研究形式は、ただ講演を受身的に聞くだけではない体験型の研修（多層循環型の研修プログラム）²¹⁾ を常に進めている。

また、S. E. N. S の会兵庫支部会の特別支援教育士の取得数は多く、また兵庫県には特別支援教育士の養成セミナーに関わる「特別支援教育士スーパーバイザー（S. E. N. S-SV）」（以後SVと記す）も多くいる。資格取得後の会員に必要な資質については、「現場に生きる実践力」であることに着目して研修プログラムを企画している。研修の内容は、初心者向けの演習型、中級向けの事例研修、実際に通常の学級に学ぶ発達障害児の指導経験のない会員用に、実際の指導にあたる実践研修の3本柱を立て

（図1）²²⁾ 継続的に進めている。実際の年間プログラムについては、年2回～3回の運営委員会（SV＋運営委員）で、検討し役割分担している。研修プログラムの内容は以下の3つに分かれている。

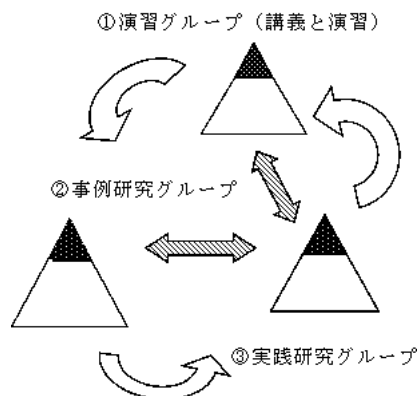


図1 研修プログラム全体図（網掛はSV）
（2010 高畑他）

1) 演習グループ

基本的に兵庫県内のSVを中心に、年間5回の講義形式で行う約100名の参加会員向けの講演会である。内容は、基本的な発達や障害、検査法、面接・アセスメントの仕方等である。講演の中で、実際にワークシートに記入したり、受講者同士で簡単なワークを行ったりしていく形の研修である。

2) 事例研修グループ

司会進行・指導助言等を3名のSVが担当し、子どもへの指導事例を取り上げ、支部会の作成したアセスメントシート、WISC-Ⅲの分析表に記入した資料を作成する。それを元に事例の見立て・事例のもつ課題の背景にある認知特性、障害特性を明らかにした上で、事例の認知特性・障害特性にあう支援方法を参加者全員で検討するものである。

3) 実践グループ

親の会に公募し、指導を希望する児童一人につき3～4人の会員がグループで年5回に検査・指導、保護者支援にあたる。実践グループは、①②の研修会の午後に実施されるため、午前の研修会に参加は可能である。また、実践グループの検査、指導プログラムについては、年間通じて2～3名のSVが入り、参加会員に対して具体的な指導方法や指導への

20) 柘植雅義 2016 日本LD学会の魅力と可能性 (2) LD研究第25巻第1号 P.9-16 日本LD学会

21) 高畑英樹他2011 S. E. N. S の会兵庫支部会の取組み (1) 多層循環型研修プログラムの構築 ～現場に生きる研修のあり方を探る～ 一般法人日本LD学会第20回大会 発表論文集 P.538-539

22) 高畑英樹他 2011 S. E. N. S の会兵庫支部会の取組み (1) 多層循環型研修プログラムの構築 ～現場に生きる研修のあり方を探る～ 一般法人日本LD学会第20回大会発表論文集 P.538-539

アドバイスをを行う。

2. 実践研究グループの取組み（2010年度）について

筆者はS.E.N.Sの会兵庫支部会の研修に毎年参加をしている。2010年度は、実践研究グループ研修に参加、実践し、その成果を指導にあたったSVと参加者全員で6発表の研究発表を行う。

S.E.N.Sの会兵庫支部会では、会員の資質向上を図るため、実践研修を企画している（以後、実践研究グループ参加会員を参加者と記す）。実践研究グループの主な目的は以下のとおりである。

- 1) 子どもの特性に応じた指導をグループで研究し実践することにより、児童の算数についての困難を軽減する。
- 2) 発達に課題を持つ児童の実際の指導にあたることにより、参加者自身の子ども理解を深める。
- 3) 年間を通じて1人の児童を複数の参加者でチームを組んで指導することにより、チーム支援の方法を身につける。
- 4) 子どもの特性に応じた教材を開発したり指導を工夫したりすることにより、参加者の個別指導の技術の向上を図る。

2010年度は、小学校1年生の児童を対象とした「かずのこ教室」を年間5回、日曜日の午後に取り組む。2009年度から3年間行っている「かずのこ教室」は、計算スキル獲得の困難さを抱える児童を対象とする算数教室である。ここでは、小学生を対象にした算数の教科指導やソーシャルスキルトレーニング（以後SSTと記す）²³⁾の指導を継続して行ってきた。2010年度は対象児童をPDD、ADHD等発達障害のある小学一年生6名とした。会員参加者26名が6つのチームに分かれ、児童の算数の個別指導・保護者面談を行った。

(1) 2010年度実践研究グループの活動²⁴⁾

- ①対象児1人に対し4～5人の参加者でチームを作り、1年間継続的に、算数の個別指導及び集団ゲームを通しSSTを行う。各チームは、事前にアセスメントのための検査、支援シート作成について話し合う。また、参加者同士はメー

ルを通じて必要な情報交換を事前に行う。

- ②参加児童に対して、SV指導者が作成した1年生の学習内容に即したパソコン教材（CD）を送付、家庭学習を行う。保護者は不明な点については、適宜事務局経由で各担当にメールで問い合わせることができる。

③当日の流れ

- i 2部屋を3チームずつで使用する。個別指導するにあたり、学習に集中しやすいよう机の位置や向きを考慮し、部屋全体の構造化を行う。児童担当者や観察記録者の位置を、児童の利き手や集中力など個々の特性に応じて考慮する。指導前には全体のうち合わせ会を行い、当日の指導内容・役割確認を行う。
- ii 具体的な指導は、前半は算数の個別指導を行う。毎回の大きな流れは、児童と指導担当者との関係作り／当日の予定を児童に伝える／課題①SV作成の共通課題／課題②チームごとの個に応じた課題である。後半は参加者全員が集団ゲーム（「みんなで遊ぼう」）を行う。個別指導と平行し保護者との面談を別室で行う。
- iii 各チームは役割を分担する。原則として、役割は毎回入れ替わる。児童の指導担当（マンツーマン）／指導の観察・記録担当／保護者との面談担当／保護者面談記録担当
- iv 指導後に約1時間、全体のうち合わせを行い、各チームの指導の報告や、相互の連絡、引き継ぎ、次回の打ち合わせを行う。

(2) 教材について²⁵⁾

家庭学習用のパソコン教材をSVが作成し、児童の家庭に配布する。教材は、1年生で学習する内容を、パワーポイントのアニメーション機能を用いて説明している。児童はそのスライドを見て、「かずのこ教室」と同様に操作して家庭学習し、その結果をプリントに書き込むように作成されている。1年間の学習内容は9回に分け、毎回、CDとプリントを各家庭に郵送し取り組んでもらう。疑問や質問は、メールで保護者が訊ねることができるようなシ

23) ソーシャルスキルトレーニング（SST）とは、人が社会で生きていくうえで必要な技術を習得するための訓練のことである。

24) 井上信子他 2011 S.E.N.Sの会兵庫支部会の取組み（2）実践研究グループの取組み～かずのこ教室における小1児童への指導～ 一般法人日本LD学会第20回大会発表論文集 P.540-541

25) 酒井俊子他 2011 S.E.N.Sの会兵庫支部会の取組み（3）実践研究グループの取組み～かずのこ教室における教材教具～ 一般法人日本LD学会第20回大会発表論文集 P.542-543

システムを整備する。当日の個別指導では、個に応じた教材教具をチームで作成し指導する。対象児の「個別の支援シート」を作成し、それを基に作成する。指導後は「個人記録用紙」を作成し次回の教材教具の準備に反映させる。教材教具に関して実践研究が重視したことは以下の3点である。①特性に応じた教材教具を開発したり指導を工夫したりすることにより「個に応じた指導技術」の向上を図る。②チームで教材教具を作成することにより、お互いの持っている支援ツールを共有化する。③学習指導要領の学習進度に合わせたパソコン教材を作ること、1年生で習得すべき学習内容を概括する。

(3) 集団ゲームについて²⁶⁾

発達障害のある子どもは、個別の学習の場だけでなく、通常の学級における集団生活の場面での対応も苦手である。子どもたちが集団の中で適切な振る舞いができ、自分も活躍できたという達成感をもつことができるような場を設定することが必要であると考えられる。かずのこ教室に集団ゲームを取り入れた主な目的は以下の3点である。①児童の特性や発達に応じたゲーム場面を設定することで、興味や意欲をもつ。②SSTを通して適切な振る舞いを学ぶ。③個別学習で学んだことを生かして活動する。

「児童が適切な振る舞いを学ぶSST要素を入れる」「児童が活躍できる算数の強科的要素を加味したゲーム」という2つの柱で年間のプログラムを立てた。方法として、児童が毎時間、見通しをもってSSTを学ぶ場として、算数ゲーム以外に2つの課題を設定する。

- ①算数ゲームに入る前に、「参加者の話を聞く」「参加者の模倣をする」「参加者の指示に従う」ことを目的とし、手遊びや表現遊びを行った。
- ②算数ゲームの中で、「話題に合ったことを話す」「友達の話聞く」を目的とし、自己紹介を行う。自己紹介の内容については事前に知らせ、リハーサルして臨んだ。ゲームの展開はパターン化して、内容やルールを理解しにくい児童は、事前に参加者とゲームをして確かめ見通しがもてるようにする。ゲームには個別学習時の参加者が児童の支援やモデルとして参加する。

(4) 保護者面談について²⁷⁾

「保護者面談」を通じての参加者の主なねらいは、以下の3点である。①保護者から児童の実態を聞き取り、実際の指導・支援の手がかりを得る。②保護者と家庭教材を元に連携を取りながら家庭学習の進め方を考える。③保護者の思いに寄り添うカウンセリング的な保護者支援スキルを向上させる。

前年度まではSVが保護者面談を担当していたが、2010年度は参加者が担当することになる。チームで役割分担し、ローテーションで全員が保護者面談を担当する。面談は児童が算数の学習をしている約40分間、6組の保護者面談が別室で行われた。SVから参加者全員に面談についてのオリエンテーションがあった。①保護者の思いに寄り添って、傾聴すること。②学校の対応への批判や保護者への指示にならないようにすること。児童に合う支援の方法は伝えられるが、学校への要求にならないように気をつけること。この場でのより良い支援の方法を伝えるようにすること。

面談内容は、以下のとおりである。

- ①本人及び保護者の困っていること、主訴や願いを傾聴する。
- ②WISC-Ⅲの検査結果を報告し、児童の特性に合わせた指導目標、指導内容と教材、配慮事項を伝え、家庭でもできる支援方法を提案する。
- ③家庭に送られているパソコン教材(CD)の進捗具合、困っている事を聞く。
- ④個別シートをもとにして、学習の様子(算数指導の内容、理解度、つまづき等)を伝える。

3. 実践研究グループの取組み(2010年度)についての考察

「かずのこ教室」における小1児童への指導は、アセスメントから児童の躰きの実態を知り、個々の特性に合わせた指導を企画し実践するというプロセスの中で、参加者の資質向上を図るのに効果がある試みだったと考える。年間を通してチームで児童と関わっていくという方法を取り、役割をローテーションすることで、児童への共通認識を深め、効果的なチーム支援ができたと考える。また、多職種の

26) 福田伸子他 2011 S.E.N.S.の会兵庫支部会の取組み(4)実践研究グループの取組み～ゲーム場面におけるSSTの指導をとおして～ 一般法人日本LD学会第20回大会発表論文集 P.544-545
 27) 上山和代他 2011 S.E.N.S.の会兵庫支部会の取組み(5)実践研究グループの取組み～保護者面談～ 一般法人日本LD学会第20回大会発表論文集 P.546-547

参加者で構成されるチームの中で意見を出し合い、指導を多方向から考えることはより包括的な児童の対応に繋がったと考える。所属が小学校以外の参加者は、1年生の児童が学ぶ過程や躓く状況を知ることができた。

教材教具づくりについては²⁸⁾、参加者の大半が満足感を得ている。主な理由は3点挙げられる。

- ①地域も職場も違うメンバーが、担当する児童の実態把握から教材教具づくりや指導までを行うことでチームとしてのまとまりが生まれた。
- ②一人の児童に対してじっくり付き合う中で、苦手としていたことが違う単元での指導の中で獲得していくなど、児童一人一人の学習内容の獲得スタイルの多様性があることを実感できた。
- ③教材づくりについての意見交換や作成された教材教具を使っての指導を通して、自分の実践を振り返り、スキルアップにつながった。

以上のことから、「チームでの指導」の方法を身につけるといふねらいはほぼ達成できたと考える。

集団ゲームを取り入れたことは²⁹⁾、児童の興味や意欲付けという点で有効であった。また、指導案をもとに、対応の仕方について参加者全員が共通認識をもって指導に当たったことは、児童に分かりやすい指導になり、参加した児童が自分も活躍できたという達成感をもつ事ができたことの意味は大きいと考える。

保護者面談では³⁰⁾、実際に保護者対応ができ、自らのスキルアップにつながったと、考えるメンバーが多い。参加者の中には普段、保護者とあまり話す機会のない職種の人もあり、面談の機会があったことは評価が高かった要因である。

保護者の思いを傾聴することで、児童理解ができ、児童の算数学習支援の方法が明らかにできたという点で保護者面談の意義は大きい。保護者アンケートの結果からも普段話を聞いてもらえる場が少ないので学校から離れた場で率直な思いが出せてよかったとあり、保護者からの評価も高かった。

今後、保護者面談をさらに充実させていくためには、カウンセリングの手法を研修する、LDを含む

発達障害のある児童に対する的確な指導の手立てをたくさん持つ等、参加者がより専門性を高める必要があると考える。

短時間で、しかも、毎回面談担当者が変わるという条件のもとであっても、チーム内の参加者間で各児童についての理解を深め、十分に情報共有がされていたと考える。発達障害という特性をもちながら、通常の学級に入学する子どもたちを抱える保護者の内面の不安は大きい。子どもだけでなく、保護者も含めて、就学前からの切れ目のない支援体制の構築が求められているといえる。

IV. おわりに

筆者は1975年よりS幼稚園に勤務したが、当時は障害がある幼児は通所型の障害児施設に通うことが多く、各幼稚園が積極的に障害のある幼児を受け入れることは少なかった。しかし、同年齢の子どもとの交流ができる場を求めて幼稚園の入園を希望する保護者もあり、年々そのような願いを持つ保護者は増加の傾向が見られた。1人の保育者が1学級を担当するのが当然で、障害のある幼児が学級に在籍しても、担任がその子どもを受けとめて保育したり、保護者が付き添ったりしていた。また一方保育所では障害がある子どもの受け入れが始まり、加配保育士がつくこととなったが、幼稚園、保育所共、担当した保育者には多くの知識と保育の技量が求められることとなった。もちろん園全体で子どもを育てていこうとしてはいたが、現実には担任あるいは介助にあたった保育者が懸命に子どもを見守り保育の中に溶け込ませようと試みる傾向が強かった。学校教育においても然りである。学校全体で受け入れてはいるものの学級の担任の負担はさらに大きくなっていった。

2003(平成15)年に「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」が公表され、障害のある子ども一人一人のニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」へと転換することが示される。4年後に施行された「学校教育法等の一部を改正する法律」では、「特殊教育」から「特別支援教

28) 酒井俊子他 2011 S.E.N.S.の会兵庫支部会の取組み(3)実践研究グループの取組み～かずのこ教室における教材教具～ 一般法人日本LD学会第20回大会発表論文集 P.542-543

29) 福田伸子他 2011 S.E.N.S.の会兵庫支部会の取組み(4)実践研究グループの取組み～ゲーム場面におけるSSTの指導をとおして～ 一般法人日本LD学会第20回大会発表論文集 P.544-545

30) 古川和子、岩崎美紀、平見幸子、榎本伸子 2011 S.E.N.S.の会兵庫支部会の取組み(6)実践研究グループの取組み～保護者アンケートのまとめ～ 一般法人日本LD学会第20回大会 発表論文集 P.548-549

育」、「特別支援学校」、「特別支援学級」と名称変更も行われ、教育・保育のありかたについても改正が行われることとなる。障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立ち、対象は知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍するすべての学校において実施されるものとなったのである。また、各学校園長の責任が大きくなり、特別支援教育の実施責任者として各学校園長が特別支援教育や障害に関する認識を深め、リーダーシップを発揮して特別支援教育体制の整備等を行い、組織として十分に機能するよう教職員を指導することが求められている。

現在、各学校、幼稚園、保育所等では、特別支援教育の確実な実施のために、単なる校内（園内）研修にとどまらず、各学校園において、校内委員会を設置したり、特別支援教育コーディネーターを指名したりして研修の場を設けて、試行錯誤しながら、特別支援教育に取り組んでいる。

教員の資質向上のための場や内容・方法は種々様々である。前述したように筆者は、S.E.N.Sの会兵庫支部の研修に参加し、多様な職種の参加者とチームを作り、児童の指導にあたったが、異なった職種の人と多方面から児童をとらえ、意見交換し、協力していくことの意義はとても大きかった。異なった立場の人と協力体制を築き、様々な角度から子ども捉えていくことは、特別支援教育を行う上で必要と考える。また、チームを組んで、準備、指導、検証していくチーム支援は、子ども達が保育所、幼稚園から小学校、中学校、高等学校まで一貫して「切れ目のない支援」を受けるのに必要な体制だとも考える。今後の特別支援教育の在り方についてさらに研鑽を重ねていきたい。

参考文献

文部省 (1992) : 通級による指導に関する充実方策について (審議のまとめ)、通級学級に関する調査研究協力者会議
 文部省 (1995) : 学習障害児等に対する指導について (中間報告)、学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議
 文部省 (1999) : 学習障害児に対する指導について報告)、学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議
 文部科学省 (2001) : 21世紀の特殊教育の在り方について

(最終報告) ~一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について~、21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議
 文部科学省 (2002) : 今後の特別支援教育の在り方について (中間まとめ)、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議
 上野一彦 1996 学級担任のためのLD指導Q&A 教育出版
 上野一彦 2002 特殊教育から特別支援教育へ LD研究、10、82-86
 上野一彦、牟田悦子 1992 学習障害児の教育、日本文化科学社
 緒方明子 2002 LD教育士資格認定の現状と課題 LD研究第11号第1号 P.70-74
 川合紀宗、若松昭彦、牟田口辰巳編著 2016 特別支援教育総論 インクルーシブ時代の理論と実践 北大路書房
 佐藤陽子 2005 障害児保育—特別な援助を必要とする子どもの保育—の歴史 —寺子屋時代から今日まで— 尚絅学院大学紀要51集、PP.9-21
 下司昌一 1991 LD児教育の現状と課題—日米の現状を比較して— 月間実践障害児教育218号 P.20-23
 下司昌一 1992 学習障害児教育の課題—学習障害児教育の日米比較を中心に— ころの科学42号 P.37-42
 下司昌一 2002 わが国におけるLD教育10年間の歩み—日本LD学会と文部科学省との取り組みを中心として— LD研究第11巻第3号 P.212-219 日本LD学会
 下司昌一 2003 LD教育の拡がりとは目指して—日本LD学会創設10年を迎えて— LD研究第12巻第2号 P.188-128 日本LD学会
 全国LD (学習障害) 児・親の会 (1994) : ぼくたちだって輝いて生きたい—理解されにくいLD・親の手記— 青木書店
 柘植雅義 2008 特別支援教育の新たな展開 続学習者の多様なニーズと教育政策 勁草書房
 柘植雅義 2015 日本LD学会の魅力と可能性 LD研究第24巻第2号 P.148-154 日本LD学会
 柘植雅義 2016 日本LD学会の魅力と可能性 (2) LD研究第25巻第1号 P.9-16 日本LD学会
 宮本信也・石塚謙二・石川准・飛松好子・野澤和弘・大西延英監修 2017 改訂版 特別支援教育の基礎 確かな支援のできる教師・保育士になるために 東京書籍
 山口薫 2008 特別支援教育の展開 —インクルージョン (共生) を目指す長い旅路— 文教資料協会
 高畑英樹、小林祐子、高畑芳美、瀧口紗緒理、新田展子 2011 S.E.N.Sの会兵庫支部会の取組み (1) 多層循環型研修プログラムの構築~現場に入切る研修のあり方を探る~ 一般法人日本LD学会第20回大会 発表論文集 P.538-539
 井上信子、日下泰子、橘実千代、藤原直子 2011 S.E.N.Sの会兵庫支部会の取組み (2) 実践研究グループの取組み~かずのご教室における小1児童への指導~ 一般法人日本LD学会第20回大会 発表論文集 P.540-541
 酒井俊子、大西隆文、岸本友宏、藤崎さとみ、千品千秋 2011 S.E.N.Sの会兵庫支部会の取組み (3) 実践

- 研究グループの取組み～かずのこ教室における教材
教具～ 一般法人日本LD学会第20回大会 発表論
文集 P.542-543
- 福田伸子、尾崎朱、小塩富喜代、平山典子、藤井謙介
2011 S.E.N.Sの会兵庫支部会の取組み（4）実践
研究グループの取組み～ゲーム場面におけるSSTの
指導をとおして～ 一般法人日本LD学会第20回大
会 発表論文集 P.544-545
- 上山和代、中西恵子、紫垣正子、清水千代子、西本章江
2011 S.E.N.Sの会兵庫支部会の取組み（5）実践
研究グループの取組み～保護者面談～ 一般法人日
本LD学会第20回大会 発表論文集 P.546-547
- 古川和子、岩崎美紀、平見幸子、榎本伸子 2011 S.E.N.
Sの会兵庫支部会の取組み（6）実践研究グループの
取組み～保護者アンケートのまとめ～ 一般法人日
本LD学会第20回大会 発表論文集 P.548-549
- 大西隆文、井上信子、酒井俊子、紫垣正子、清水千代子、
橋実千代、中西恵子、福田伸子、藤井謙介、古川和子、
三好敏之、和田薫 2012 グループ指導の中での個
に 配慮した指導支援について～S.E.N.Sの会兵庫
支部会実践研究グループの取組み～ 一般法人日本
LD学会第21回大会 発表論文集 P.461-462