

通常学級における特別支援教育の課題について —発達障害を巡る動向と実践上の課題の変遷に注目して—

佐々木 全*・我妻 則明**

(2015年2月12日受理)

Zen SASAKI・Noriaki AZUMA

The Issues of Special Needs Education in Normal Classes

: Focusing on the Movements of Developmental Disorders and the Change of Practical Issues

1 はじめに

平成19年に「特別支援教育」が学校教育法に位置付けられ、通常学級に在籍している発達障害児童生徒も支援の対象として公的な認知がなされた。以来、通常学級における特別支援教育に関する実践研究への関心が高まっている。

岩手県では、「いわて特別支援教育推進プラン」(岩手県教育委員会, 2013)によって、インクルーシブ教育を推進し、通常学級における特別支援教育についても、小中学校のみならず、高等学校での普及、定着をめざしている。

また、障害者権利条約批准によって、インクルーシブ教育は後押しされ、通常学級における特別支援教育の精度向上が動機づけられている(例えば、特別支援教育の在り方に関する特別委員会, 2011, 2012)。

第一筆者は、通常学級における特別支援教育に三つの立場でかかわってきた。具体的には、①親の会等市民活動団体による実践者の立場である。これは1990年代半ばから現在に至る。特に、放課後・休日活動支援に取り組んでいる(例えば、佐々木, 伊藤, 名古屋, 2014)。②特別支援学校のセンター的機能の実務担当者の立場である。これは、

2000年代半ばから2010年代に至った。特に、巡回相談にて、小中高等学校の通常学級に在籍する発達障害児童生徒の支援に携わった。また、それに資する地域支援の開拓にも取り組んだ(例えば、佐々木, 2012)。③通常学級の担任及び教育相談担当者の立場である。これは2013年から現在に至る。特に、高等学校において学級担任と特別支援教育コーディネーターを兼務し、発達障害生徒を擁する学級経営、教科指導、かつ、特別な支援の必要を伴う教育相談を担当し、面談や関係機関との連携等のケースワークを行った(例えば、佐々木, 2013)。

本稿では、これらの立場によって得た実践経験に基づき、発達障害を巡る動向とその支援における実践上の課題について、それらの変遷を回顧的・逸話的に整理し、現在の課題を明確化する。

2 発達障害を巡る動向と実践上の課題の変遷

(1) 総称としての用語

発達障害という呼称は、2004年には発達障害者支援法によって提起され、定着した。これは、主としてLD, ADHD, 自閉症・アスペルガー障害を内包する総称である。そもそも、1990年代にはこ

* 岩手県立紫波総合高等学校

** 岩手大学教育学部特別支援教育科

のような総称はなく、LDが多様なサブタイプとして、多動や不注意、社会性の障害を内包し、「教育的診断」として広義化され、総称になると目された。しかし、2000年前後に、状態像の分析が進むごとに診断が細分化され、LDは「医学的な診断」として狭義化され、ADHDや高機能自閉症、アスペルガー障害等が明示されるようになった。これらの総称として「軽度発達障害」という用語が提起されたが、結局は、2004年に施行された発達障害支援法によって、発達障害という法律用語が定着することになった。

現在の教育現場においては、発達障害という名称は広く普及し、その内容の理解の深度が、支援方法とのかかわりをもって問われるようになった。

(2) 児童生徒観

発達障害概念は、児童生徒観の変遷にも寄与したと思われる。1990年代にはまだ画一的な児童生徒観が中心だった。発達障害概念が導入されたことで、画一的な発想ではうまくいかないということが暗示された。40人のなかで一人指示に従わない児童生徒がいた場合、皆と同じ条件で適応行動がとれないその児童生徒は批判の対象になりがちである。しかし、「その児童生徒には発達障害があり言葉での指示が通りにくい」ということが理解されれば、「そのような児童生徒もいるのか」という「発見、気づき」が生じた。

2000年代になると、診断名が細分化した。LD、ADHD、アスペルガー障害などが知られるようになった。すると、「集団には、あのような児童生徒も、このような児童生徒もいる、すなわちいろいろな児童生徒がいる」という「分類、分析」が生じた。

そして、現在を含む2010年代になると、「いろいろな子どもがいる」こと自体が前提になりつつある。「画一的な集団があって、その中にいろいろな児童生徒がいるのだ」という「全体像ありきで部分を見る」という見立てではなく、「いろいろな児童生徒が集団を構成している」という「部分から全体像を見る」という見立ての転換が生じた。

現在の教育現場においては、Q-Uなどを用いて、学級集団の特性を構成員の相互作用によって見立て、支援することが問われるようになった。

(3) 支援観

児童生徒観の変遷に支援観の変遷が対応する。発達障害児童生徒のほとんどは通常学級に在籍するが、そこでの状況として、発達障害児童生徒の問題行動について、「障害か個性か」という議論である。これには「障害であれば支援する、障害でないのならば努力を求める」という前提が暗然にあった。また、このような議論がなされた時期は、1990年代から2000年代半ばであり「特別支援教育」の開始以前だった。特別支援教育が、暗に教師にとっては「オプション」であり、新たなサービスを付加するイメージであった。

現在では、このような議論はほとんど聞かれなくなった。「発達障害等の多様な児童生徒に、どう対応していくか」という議論へと変遷した。これは、特別支援教育ということが、「標準装備」として、一般サービスとなったことを示した。

近年、この発想は、「誰もが学びやすい」という趣旨で「ユニバーサルデザイン授業」と称され普及しつつある(岩手大学教育学部, 2013)。このことは、不適応リスクが高い児童生徒に対する個別的な支援を講じようとする「ハイリスク・アプローチ」が廃れたことを意味するのではなかった。児童生徒の誰もが満たされる支援を目指し、かつ、不適応のリスクを軽減したり予防したりする「ポピュレーション・アプローチ」を意味する。これを一次支援として位置づけ、そこで十分に手が届きにくい児童生徒に対して、二次的支援として「ハイリスク・アプローチ」を位置付ける階層的支援を想定しているのである(石川, 鈴木, 佐々木, 2014)。

3 課題

(1) 教科指導

教科指導の中核は授業である。授業における、支援の三観点として第一筆者が用いてきた「コ

ト・モノ・ヒト」(佐々木, 名古屋, 2014)をもつて課題を示したい。

「コト」とは、活動内容と展開方法を意味する。授業では、学習指導要領に準拠し教科書の内容を指導することをしながらも、教師は授業展開において一定の裁量を有する。一つの単元においても多様な授業展開があるだろう。近年では、児童生徒の能動的な活動を促すアクティブ・ラーニングなどの展開方法が重視されつつある。学級集団や生徒の状態像に即した創意工夫が求められている。

「モノ」とは、支援に資する教材教具である。近年は特に視聴覚機器の発展によって視覚情報による提示が行われやすくなっているかもしれない。これは認知特性に応じた支援方法のレパートリーを拡大する。

「ヒト」とは、教師のかかわり方である。例えば、教科担任と支援員の協働によって授業展開をすることや、机間巡視として優先度の高い児童生徒から見回すなど、実効性ある方法論の開発や深化が求められるだろう。

これらは、授業案に明記されるはずの内容だが、授業案には、学級集団に対する教師の大まかな指導内容のみが記される。しかし、発達障害児童生徒を擁する学級が多く、授業における個別的な支援を必要とするのだとすれば、そのことを記載し、評価するようにしたい。通常学級における特別支援教育の実施を想定した授業案の様式の開発とその活用が求められる。

(2) 学級経営

学級経営は、学校段階によって前提条件の異なりによって、その様相を異にするだろう。例えば、小学校では学級担任が終日児童と共に過ごす。しかし、中学校では教科担任制によって、学級担任が生徒と過ごす時間は激減する。それでも自分の学級の教科担任として授業をしたり、昼食時間などの生活日課を共にしたりする人が多い。高等学校では、さらに減り、専門教科次第では、担任学級の授業を持てなかったり、慣例的に昼食時間などの生活日課を共にしなかったりする。

このことは、学級集団の構成員たる児童生徒が学校段階、発達段階ごとに自立性を高めていくことが前提としてある。つまり、段階ごとに学級集団の質が高まり、学級担任のかかわりが少なくともよいという考えである。しかし、発達障害児童生徒が多かったり、愛着障害等の他の問題を有する生徒が多かったりする場合には、段階相応の学級集団の質が期待できないケースが少なからずある。実際に、一部の高等学校においては、発達障害や軽度知的障害、愛着障害、その疑いが強い生徒が伝統的に密集する。これは、地理的な条件としての交通の便の良さ、学科編成の多様さ、求められる学力水準などによってもたらされる必然的な結果なのかもしれない(佐々木, 2013)。このような場合、学級経営の方法論として、学級担任のかかわりが少ない中で、かつ、学級集団の質に適合する内容の開発が求められるだろう。そのために、特別活動やLHR、行事、SHRなどの指導時間を戦略的に構成することが必要だろう。その一例として、ソーシャルスキルトレーニングの実施や教育相談の利用促進のためのガイダンスに取り組む事例もある(石川, 鈴木, 佐々木, 2014)。

(3) 生徒指導

生徒指導の営みには、非行予防というよりもむしろ適応支援という本質的な意味がある。その一環として、学校段階ごとで日常生活における多様な指導があり、児童会活動や生徒会活動がある。また、中学校や高等学校では部活動指導がある。非行化した事例への対応のみが生徒指導の適応範囲ではないのである。しかしながら、非行化した事例に対しては、本来の適応的な生活を取り戻すことを願い、生徒指導がなされる。そのような事例の中に、そもそも発達障害またはそれと疑われる生徒がいることも少なくない。二次的な障害として愛着障害等を伴っていると疑われることもしばしばある。

ここでの支援のポイントは3つある。すなわち、①家庭、学校、当該生徒の三者による改善努力である。これはごくごく一般的な内容である。②地域での支援ネットワークの構築である。当該生徒

の状態像に照らして必要であれば、校内外を問わず連携し支援を実施する。例えば、スクールカウンセラーや医療機関、警察や児童相談所などである。③高等学校では謹慎と称して学校生活から一時切り離して、反省を促す指導形態がある。ここでの支援方法は、重要なことでありながらもその性質上表ざたになることは少ないかもしれないが、生徒の状態像に応じた適切かつ実効性ある方法論の検討が必要だろう。

ところで、児童生徒によっては家庭環境において多様な困窮状態を呈する場合がある。例えば、経済的な困窮、家族内不和、虐待など深刻な事例も少なくない。福祉的な立場からの介入が必要かつ実効性があると判断された場合には、スクールソーシャルワーカーが対応するケースがある。岩手県内では、スクールカウンセラーが配置されている学校がある。取組みの成果と具体的な支援方法がモデルケースとして、普及されることが期待される。

(4) 進路指導における課題

進路指導への関心が、特に高まるのは、中学校卒業時と高等学校卒業時であろう。進学の場合、一般的には生徒の進路志望と学力、そして進学先という3つの要素で決定される。このプロセスの中で、発達障害生徒や適応状況に懸念のある生徒は、「進学後の適応のしやすさ」も第4の要素として配慮すべきだろう。

中学校から特別支援学校の高等部を進路選択するケースも散見される。高等学校から就職する場合には、通常学級に在籍してきた生徒でも、障害者雇用をめざすケースが希少ながある。この場合、障害者手帳を取得し、生徒本人と保護者の合意が前提にある。このような通常学級在籍の発達障害生徒の就労では、2つのパターンがある。すなわち、①一般生徒と同様の路線「通常の就職例」である。②知的障害者に準じた福祉的就労の路線「福祉典型例」である。現在の高等学校においては、その指導内容、手続きが確立されていない。希少ケースをモデルとして、その指導手順を確立していくことが必要だろう。また、進路選択プロ

セスの整備が必要である。これには、進学や通常の就職希望から福祉的就労へのシフトチェンジ例では、その決断時期が卒業間際になりがちで、高校在学期間中に進路実現するための時間的猶予がないことが多い。また、「福祉典型例」には障害の自己認知や家族の同意が必須であり、このプロセスは極めて個別的な進捗と手順を想定しなければならない。

不適応事例の多くは、「通常の就職例」として多様なリスクを覚悟で、落としどころを決めていくことで教師は精一杯なのが現実だろう。そこで、第三のパターンとしての配慮・追跡支援付きの「通常の就職例」の確立が必要であると考え。これは、学校から職場への移行支援であり、職場定着支援という2つの工程を含むものである。

ところで、高等学校においては、もう一つの進路指導というべき重要な課題がある。中途退学である。動機には様々あるが、その一つとして不本意入学や、学校における不適応エピソードや不適応感の蓄積による退学ケースがある。このような場合高等学校の教師は、適応支援に努めるものの、出席時数不足などによって、それ以上の在籍がその後の不利を大きくするような場合には、他の高等学校への転学を進めることになる。しかし、生徒の状況として、うつ気分や非行が顕著である場合などには次の所属を決めにくいこともあるだろう。そのようなときにも、退学後にも復学や就職などについて相談可能な支援機関との連携によってセーフティネットがつくられることが望ましいだろう。

(5) 連携

連携については、上記にていくつか例示してきたが、学校内外の必要な人材や部署、機関との実効性ある協力関係を結ぶことが重要である。小学校、中学校では、必要によっては特別支援学級や通級指導教室などの弾力的な利用も一手である。

また、児童生徒の支援に際しては、どのような内容の支援が必要で、どのような連携、役割分担が必要なのかを見立て、デザインし、「支援会議」、「ケース会議」などと称する関係者会議を催し、

支援計画を立案，分担内容について適宜モニタリングするなどをし，PDCAサイクルを駆動させるコーディネーターの存在が恒常的に必要である。

4 まとめ

通常学級における特別支援教育は，着実に普及・定着の方向に向かっている。しかし，児童生徒が多様であるのと同様に，学級，学校，地域も多様であり，教師も多様である。画一的な成果や，手法の導入は教育現場には馴染みにくいこともある。重要なのは，通常学級における特別支援教育が着実に普及・定着に向かっているという現在の歩みを止めないよう後押しすることである。本稿で示した課題は，現状を批判するものではなく，現在の歩みを進めていくための足掛かりである。

通常学級では，伝統的に蓄積した授業方法，学級経営，生徒指導，教育相談の方法論がある。特別支援教育導入以前の時期においても，不適応児童生徒は明らかにおり，その状態像が発達障害であっても，そうとは気づかずに教師が対応し，それなりに成果を上げてきた例もある。そのような通常学級の伝統的な方法論と特別支援教育が融合的に作用しあい，支援を必要とする児童生徒に対しての最適な支援が実現されることが重要であろう。

文献

石川えりか，鈴木久美子，佐々木全(2014)：本校における，インクルーシブ教育の対象と方法—「ポピュレーション・アプローチ」の一例，岩手県高等学校教職員組合 第62次教研集会発表資料。

岩手県教育委員会(2013)：いわて特別支援教育推進プラン，<http://www.pref.iwate.jp/kyouiku/gakkou/tokubetsu/017059.html> (Retrieved 2015.1.14.)。

岩手大学教育学部(2013)：ユニバーサルデザイ

ン授業実践事例集，www.edu.iwate-u.ac.jp/file/UDjissenjireisyuu.pdf (Retrieved 2015.2.4.)。

佐々木全 (2012)：特別支援学校のセンター的機能による地域資源開発—発達障害児とその保護者支援に資する取組—，日本LD学会第21回大会発表論文集，534-535。

佐々木全 (2013)：本校における，インクルーシブ教育の対象と方法に関する私見，岩手県高等学校教職員組合 第61次教研集会発表資料。

佐々木全，伊藤篤司，名古屋恒彦(2014)：高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告(第15報)—参加児の活動経過及び心的過程の変遷に着目したタグラグビーにおける支援内容と方法の検討—，岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，11，219-232。

佐々木全，名古屋恒彦 (2014)：高機能広汎性発達障害児に対する「エブリ教室」の教育実践に関する報告(第18報)—単元「タグラグビー」における，支援方法としての「活動内容及び展開」の検討—，岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，13，203-213。

特別支援教育の在り方に関する特別委員会 合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ (2011)：障害種別の学校における「合理的配慮」の観点，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/046/siryu/1314371.htm (Retrieved 2015.2.4.)。

特別支援教育の在り方に関する特別委員会 (2012)：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，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1325881.htm (Retrieved 2015.2.4.)。