

## 重度・重複障害児教育から多様な障害への対応と今後の課題 - 特別支援教育ケース研究会事例報告テーマから -

東 信之\*, 佐藤 信\*\*, 高橋 緑\*\*\*, 高橋 晃・高橋 恵子・矢幅 美嘉子\*\*\*\*  
(令和3年2月19日受理)

AZUMA Nobuyuki, SATOU Shin, TAKAHASHI Yukari, TAKAHASHI Akira,  
TAKAHASHI Keiko, YAHABA Mikako

Responding to Challenges of Education for Children with Severe and Multiple Disabilities: From the Iwate Prefecture Severe and Multiple Disorders Study Group (Currently the Special Needs Education Study Group)

### 要 約

昭和54年(1979年)、養護学校義務化と同時に発足した岩手県重度・重複障害教育研究会(現特別支援教育ケース研究会)の現在まで40年間にわたり行われてきた定例研究会における「事例報告テーマ」から、時代とともに変遷してきている特別支援教育対象児童生徒の多様化に対応し、どのような指導方法や指導内容が求められてきたかを焦点化し、明らかにするとともに、今後の特別支援教育における対象者の変化(特別支援学級等や病弱特別支援学校等を中心に増加傾向にある心身症、発達障害等)に伴い、特別支援教育全体が今後継続的に取り組むことが求められる課題とその方向性を探る。

#### 1. はじめに

昭和54年(1979年)、養護学校義務制、設置義務施行<sup>1)</sup>と同時に「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」、「盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領」<sup>2)</sup>が告示された。

この学習指導要領は、従来の学校種別の学習指導要領を一本化し、盲・聾・養護学校の小学部から高等部まで同時に改訂したことが特徴であるが、大きな変更点は、児童生徒の障害の状態等に応じた教育課程の一層の弾力的な編成の配慮が示されたことである。さらに、総則、教育課程一般の中で、「9 心身の障害のため通学して教育を受けることが困難な児童又は生徒に対して、教員を派遣して教育を行う場合」として訪問教育が開始

された。訪問教育の対象となる児童生徒の多くは、重複障害があり、学習指導要領では「重複障害者のうち、学習が著しく困難な児童又は生徒については、各教科、道徳若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科に替えて養護・訓練を主として指導を行うこと。」と示された。しかし、それまでの盲学校、聾学校、養護学校にあっては、重複障害のある児童生徒の指導についての実践例の蓄積が少なく、教育課程、指導内容・方法等の確立、体系化が課題としてあげられ、訪問教育担当者、重複学級担当者を中心に様々な実践研究が報告された。

この養護学校義務制時に発足した岩手県における「特別支援教育ケース研究会(発足時は重度・重複障害教育研究会)」(以下ケース研とする)は

\* 岩手大学教育学研究科, \*\* 岩手県立盛岡ひがし支援学校, \*\*\* 岩手県教育委員会事務局学校教育課,  
\*\*\*\* 岩手県特別支援教育ケース研究会

40年間、大学研究者と学校現場、教育センター等の教員とが定例会を継続して設け、その時々における特別支援教育をめぐる社会情勢の変化との対応、特別支援教育の課題を含みながら、相互の実践事例を発表し、一人一人の力量を高めると同時に、対象児童生徒の指導に生かし、それぞれの課題解決の一助としてきている。定例会での発表内容は、その時々の特例支援教育における指導方法・内容等の変遷を示すものであると同時に、課題を含んでいることが推察される。

また、近年発達障がいがあると思われる児童生徒の増加<sup>3)</sup>により特別支援学校、特別支援学級、通常学級においても一人一人への対応の仕方、指導方法や指導内容の工夫が不断に行われることが求められている。

そこで、ケース研で行われてきた昭和54年(1979年)から令和元年(2019年)まで発行を続けている研究紀要1号から41号に掲載された事例報告を三期に分け、分析することにより、これから取り組むことが必要な課題、重点とする内容について明らかにする。

## 2. 方法

### (1) 事例報告テーマの選定

研究紀要は1号から41号まで出され、それぞれの紀要には5～13編の事例が報告され、全部で326事例すべてを対象とすることとした。(表1)

また、報告の時期を1号(1979年)から10号(1988年)までの101編をA期、11号(1989年)から29号(2007年)までの160編をB期、30号(2007年)から41号(2019年)までの65編をC期とし、それぞれにおいて分析を行うこととした。

A期は重度・重複障害のある児童生徒を初めて教育の対象とした時期、B期は10年を経様々な指導について知見が蓄積された時期、C期は重度・重複障害以外の障害への対応が始まった時期と捉えた。

### (2) 事例報告テーマの分析方法

A期からC期までの事例報告全326事例すべてを分析対象とし、分析は「KH Coder3」<sup>4)</sup>を用いて、

表1 事例報告テーマ

研究紀要 No.	西暦	年号	事例報告テーマ
1	1979	S54	重度精神薄弱児のコミュニケーション指導
2	1979	S54	事例Sについて-見る力と自ら行動をおこす力を求めて-
3	1979	S54	自発的行動が未形成なSの排原自立指導
4	1979	S54	Y君の事例研究
5	1979	S54	重度・重複障害児のS子の排指指導
6	1979	S54	心身障害児学級に在籍している知的発達遅滞児の文字指導
7	1979	S54	自閉児の表出言語の形成-Sの意思伝達能力の形成-
8	1979	S54	事例研究
9	1980	S55	音声言語をもたない子供のコミュニケーション指導II
10	1980	S55	自閉児の言語指導
11	1980	S55	興奮型精神発達遅滞児S男の指導
12	1980	S55	小学校二年生M・S児の文字指導について
13	1980	S55	訪問教育を通してのMちゃんの事例
14	1981	S56	精神発達遅滞をともなう認知マミ児の実態把握と指導内容
15	1981	S56	自閉児の言語指導-M児の事例を中心として-
16	1981	S56	重複児の文字指導(点字)の形成をめざした指導について
17	1981	S56	自閉児の追跡をとうして
18	1981	S56	重度・重複障害児のコミュニケーション行動の発達-序論-
19	1981	S56	重度精神発達遅滞児の初期学習指導について-注視行動形成と手指操作-
20	1981	S56	聴覚をともなう精神薄弱児Y・Kの指導
21	1981	S56	難治性テンカンを伴う重度精神薄弱児の実態把握の方法について
22	1981	S56	「最重度・重複障害児」の早期からの療育・教育に関する一考察(1)
23	1981	S56	自閉傾向を併せもつ重度精神発達遅滞児の指導
24	1981	S56	自発的行動及び行動パターンが少なく興奮しやすいS・T児の指導について
25	1981	S56	聴覚と精神発達遅滞の重複障害をもつS・H児の指導について
26	1981	S56	話しことばのない子の言語環境の整備とその指導
314	2017	H29	学校生活全般で行動問題を出する自閉症児童に対する積極的行動支援の効果
315	2017	H29	自分の活動内容が分かって行動するための指導
316	2017	H29	病弱支援学校における不登校児の地元復帰へ向けた支援の在り方について
317	2017	H29	特別支援学校における、知的障がい及び肢体不自由を併せ持つ児童のコミュニケーション指導
318	2018	H30	自傷行為を示す自閉症児童に対する介入の効果について ~文字スケジュールの活用を痛して~
319	2018	H30	自己理解を深め、衝動性をコントロールするための指導・支援について
320	2018	H30	特別支援教育の教科指導におけるICT機器活用 ~苦手を痛めて同じスタートラインに立つ手立てとして~
321	2018	H30	運動着に抵抗を示す自閉症児に対する着替えの指導支援 -スモールステップと好きな絵本による介入-
322	2019	R1	自閉症スペクトラム症を有する児童に対する疑問質問への応答行動の獲得に関する考察
323	2019	R1	集団参加が難しい広汎性発達障害を有する児童への介入 ~スケジュールとタイマーの活用を通して~
324	2019	R1	かけ算九九の定着を行うための支援 -糸掛曼荼羅をつかって-
325	2019	R1	朝の会に最後まで参加するための指導支援 -安心できる環境設定と終わりが分かる支援を通して-
326	2019	R1	ネパールにおける発達障害児の教育事情

計量テキスト分析を行った。

前処理では「未知語等の抽出しない語」等を設定し、総抽出語数異なる分析に必要な語数を抽出した。その後、上位150語とその出現頻度、共起ネットワークにより分析・解釈を行った。

3. 結果と考察

(1) 事例報告テーマの分析結果A期

① 単語頻出分析

A期における研究紀要より抽出した「研究テーマ」をKH Coder3を用いてテキストマイニングを行った。KH Coder3の前処理実施の結果、分析対象の総抽出語数は1,414語、異なり語数308語で、未知語は除外した。抽出された上位150語を表2に示す。

表2 A期において抽出された150語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
指導	73	四肢	2	激しい	1
重症	34	生徒	2	検診	1
障害	31	視覚	2	検討	1
重複	24	自発	2	見る	1
行動	19	実態	2	交換	1
精神	18	取り込む	2	広がり	1
遅滞	17	食事	2	今後	1
発達	17	心身	2	座	1
伴う	13	生活	2	在り方	1
言語	11	生	2	作成	1
事例	10	遅れ	2	参加	1
教育	8	通才	2	子ども	1
課題	7	適応	2	子供	1
中心	7	確信	2	指	1
コミュニケーション	6	脳性	2	視点	1
学習	6	不自由	2	児童	1
関係	6	分析	2	持続	1
考察	6	関係	2	次	1
自閉症	6	遊び	2	示す	1
対人	6	養護	2	自ら	1
形成	5	力	2	自立	1
実態	5	確力	2	実際	1
早期	5	あり方	1	社会	1
療育	5	その	1	弱視	1
拡大	4	アプローチ	1	取り組み	1
求める	4	カン	1	手	1
研究	4	コンピューター	1	手がかり	1
把握	4	スギ	1	授業	1
薄弱	4	テン	1	集団	1
改善	3	パーソナル	1	重点	1
機能	3	パターン	1	初期	1
個別	3	プログラム	1	程度	1
作業	3	リズム	1	小学校	1
持つ	3	意思	1	少ない	1
場面	3	衣服	1	衝動	1
文字	3	慣性	1	慣性	1
幼児	3	音声	1	心拍	1
ダウン症	2	過程	1	心理	1
マヒ	2	回復	1	水	1
獲得	2	開始	1	軽備	1
学級	2	開始	1	清掃	1
学校	2	学年	1	接触	1
活動	2	環境	1	設ける	1
興奮	2	岩手	1	存在	1
訓練	2	気	1	設置	1
傾向	2	記録	1	促す	1
向上	2	記立	1	多い	1
在籍	2	局在	1	多様	1
		経過	1	対心	1
		経歴	1	男	1

② 共起ネットワーク分析

「研究テーマ」を共起ネットワーク分析（最少出現数：1）の結果を図1に示す。6語以上が結びついている箇所に注目し3つのサブグラフを確認した。サブグラフaは、重度・重複障害児の実態把握と行動を理解する群、サブグラフbは学習、指導課題を探る群、サブグラフcは個々の事例を研究する群と解釈した。

サブグラフaにおいて頻出する「指導」は、「重度」「重複」「障害」と結びつき、義務化まで十分に理解されていなかった「重度・重複障害」のある児童生徒への指導の重点化示唆し、そのためには、「行動」と「コミュニケーション」を理解することと同時に早期教育の必要性も視野に入れていたことが伺える。

サブグラフbから、頻度は少ないが「学習」「課題」「試み」の繋がりにから実態把握と同時に学習課題を設定し、少ない実践を数多く行ってきたことが推察される。

サブグラフcからは、「対人」「関係」「拡大」から、言語活動により対人関係の拡大（コミュニケーション）を個別に指導する中で研究と結びつけてきた実態があることが伺えた。

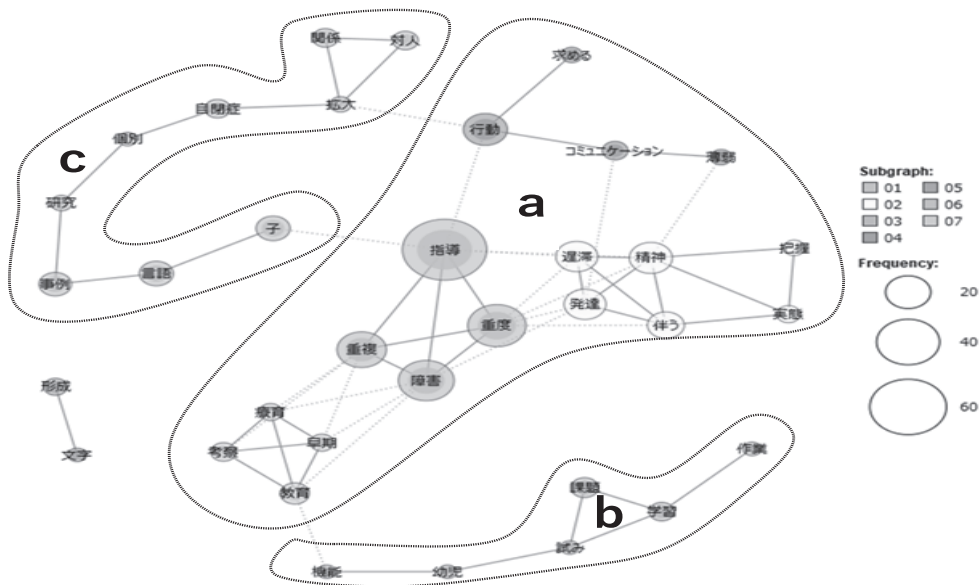


図1 A期の共起ネットワーク

(2) 事例報告テーマの分析結果B期

① 単語頻出分析

A期同様にB期における研究紀要より抽出した「研究テーマ」をKH Coder3を用いてテキストマイニングを行った。前処理実施の結果、分析対象の総抽出語数2,436語、異なり語数425、未知語は除外した。抽出された上位150語を表3に示す。

表3 B期において抽出された150語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
指導	104	取り組み	5	ホス	2
障害	26	状況	5	ハターン	2
学習	25	促す	5	レディ	2
コミュニケーション	17	知的	5	意思	2
行動	17	遅滞	5	移行	2
持つ	16	目指す	5	移動	2
重度	15	遅滞	5	引き出す	2
重複	15	音楽	4	経歴	2
傾向	13	家庭	4	学級	2
生徒	13	関係	4	幹	2
作業	12	向ける	4	含む	2
能力	12	在り方	4	願う	2
発達	12	作成	4	気管	2
課題	11	視覚	4	及ぼす	2
拡大	11	事例	4	求める	2
運動	10	対人	4	筋ジストロフィー	2
精神	10	併せ持つ	4	経歴	2
健康	9	遊び	4	検討	2
認知	9	力	4	見直し	2
教育	8	マヒ	3	広がり	2
研究	8	解決	3	考察	2
子	8	改善	3	合う	2
支援	8	獲得	3	座	2
児童	8	機能	3	姿勢	2
自閉症	8	興味	3	思考	2
学校	7	言葉	3	持続	2
活動	7	個	3	疾患	2
訓練	7	在宅	3	実態	2
刺激	7	参加	3	受容	2
肢体	7	姿	3	周囲	2
取り組み	7	菌	3	重視	2
生活	7	自立	3	食事	2
中心	7	言葉	3	寝たきり	2
脳性	7	受ける	3	深める	2
不自由	7	授業	3	進行	2
有する	7	集団	3	回る	2
養護	7	集中	3	生かす	2
理解	7	体	3	操作	2
感じる	6	中学	3	姿勢	2
感覚	6	内容	3	体力	2
向上	6	伴う	3	態度	2
高める	6	反応	3	探索	2
次	6	範囲	3	統合	2
場面	6	分析	3	働きかけ	2
あり方	6	分折	3	動作	2
育てる	5	訪問	3	特性	2
関心	5	麻痺	3	配慮	2
計画	5	用いる	3	肥満	2
個別	5	落ち着く	3	表現	2
自己	5	アプローチ	2	表示	2

② 共起ネットワーク分析

B期は、義務制から10年を過ぎた時期で、A期で得た児童生徒の実態把握の知見を基に展開された時期である。「研究テーマ」を共起ネットワーク分析（最少出現数：1）した結果を図2に示す。A期同様に6語以上が結びついている箇所に注目し3つのサブグラフを確認した。サブグラフaは、コミュニケーション及び運動・感覚発達群、サブグラフbは、個に応じた計画の在り方群、サブグラフcは学習認知及び学習場面群、サブグラフdは、課題への連携群と解釈した。サブグラフaにおいて、「不自由」を中心に強い繋がりを示す「発達」「運動」「感覚」は、運動発達や感覚器官の向上を目指した実践がなされるとともに、「コミュニケーション能力」を高める指導がなされ、サブグラフbは、個に応じた、一人一人の実態、有する能力に応じた計画が立てられようになってきていると解釈できる。サブグラフcでは、「学習」に「認知」「関心」が結びつき、学習場面で学習認知の有様と学習場面、作業場面での環境の重要性を意識した取り組みが行われたことを示していると推察する。サブグラフdでは、児童生徒課題への取り組みにおいて、健康面を配慮できる保護者、関係機関との連携が重要視された。

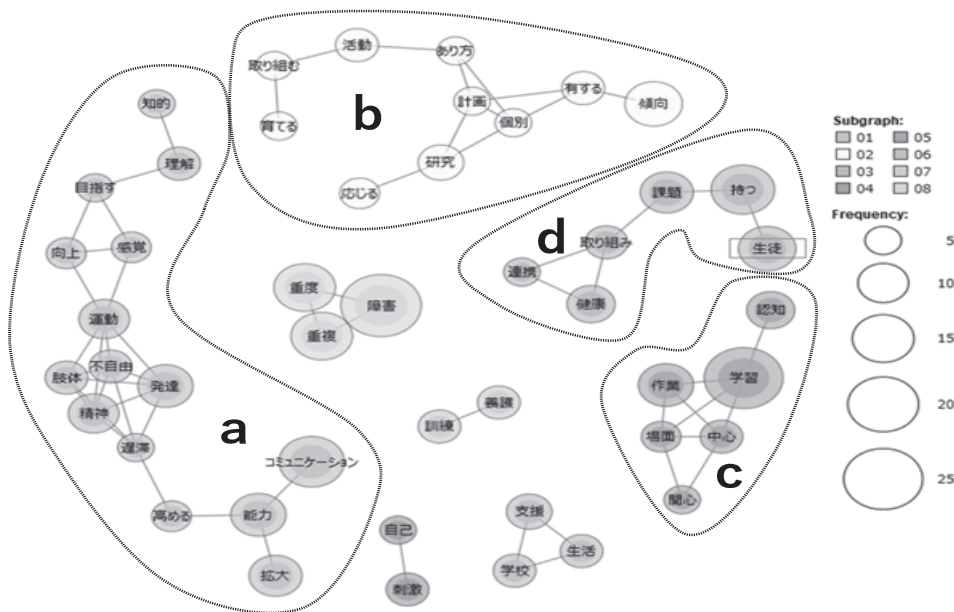


図2 B期の共起ネットワーク



(3) 事例報告テーマの分析結果C期

① 単語頻出分析

C期では、KH Coder3の前処理実施の結果、分析対象の総抽出語数1,104語、異なり語数329語、未知語は除外した。抽出された上位150語を表4に示す。

表4 C期において抽出された150語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
支援	49	園遊	2	学	1
指導	25	在籍	2	楽しむ	1
特別	21	参加	2	掛	1
学校	18	子	2	慣れる	1
行動	12	肢体	2	基づく	1
自閉症	12	耳	2	機器	1
病弱	12	自立	2	機能	1
児童	11	失明	2	疑問	1
学級	9	社会	2	及ぶ	1
介入	7	小学校	2	求める	1
示す	7	進路	2	指さす	1
中学	7	成長	2	教具	1
コミュニケーション	6	中途	2	教材	1
学習	6	美術	2	教室	1
活用	6	不自由	2	九九	1
障害	6	分かる	2	苦手	1
生活	6	目指す	2	傾向	1
生徒	6	有する	2	形成	1
発達	6	幼児	2	系統的	1
教育	5	かけ算	1	欠陥	1
効果	5	衣食住	1	現在	1
実践	5	エピソード	1	現状	1
授業	5	カード	1	向ける	1
あり方	4	コントロール	1	向上	1
検討	4	システム	1	好き	1
障る	4	シミュレーション	1	構造	1
知的	4	スタートライン	1	考える	1
通常	4	ステップ	1	考察	1
登校	4	スペクトラム	1	行う	1
日常	4	スマール	1	行為	1
モラル	3	小テスト	1	高専	1
課題	3	タブレット	1	困難	1
学ぶ	3	トーク	1	最後	1
活動	3	ネバーナル	1	在り方	1
環境	3	安心	1	作法	1
虐待	3	安定	1	子ども	1
教科	3	違う	1	詞	1
個性	3	因	1	読み	1
視覚	3	運動	1	事情	1
対応	3	影響	1	自己	1
中心	3	英語	1	自覚	1
適応	3	援助	1	自分	1
認知	3	応答	1	質問	1
伴う	3	応用	1	実験	1
問題	3	仮説	1	実態	1
アートの	2	家庭	1	取り組み	1
スケジュール	2	過剰	1	取り組む	1
セラピー	2	会	1	取り入れる	1
獲得	2	獲得	1	取組	1
広汎	2	録本	1	手立て	1

② 共起ネットワーク分析

C期は特別支援学校が養護学校から特別支援教育への転換が行われた時期であり、特別支援学校の役割としてセンター的機能が位置づけられた時でもある。前期同様に、「研究テーマ」を共起ネットワーク分析（最少出現数：1）した結果を図3に示す。A、B期同様に6語以上が結びついている箇所に注目し3つのサブグラフを確認した。サブグラフaは特別支援学校の役割群、サブグラフbは認知発達と虐待群、サブグラフcは児童生徒への行動問題への介入群と解釈した。サブグラフaにおいて「支援」を中心に「指導」「病弱」「学校」が密接に繋がり、特別支援の必要な児童生徒の指導について、「病弱」「中学」が連なり、在籍数の多い発達障がい児童生徒への支援について、その適応指導が多くなってきていることが伺える。サブグラフbでは、「虐待」が「発達」「障る」と密接に繋がり、近年増加している児童虐待と発達との関係性を考慮した指導が求められていることが推察される。サブグラフcは、上記と関連して、引き出される知的障害に類似した様相を呈する児童生徒の日常的な特異な行動（以下、行動障害という）への効果的な介入の仕方についての検討が行われるようになってきていることが明らかとなった。

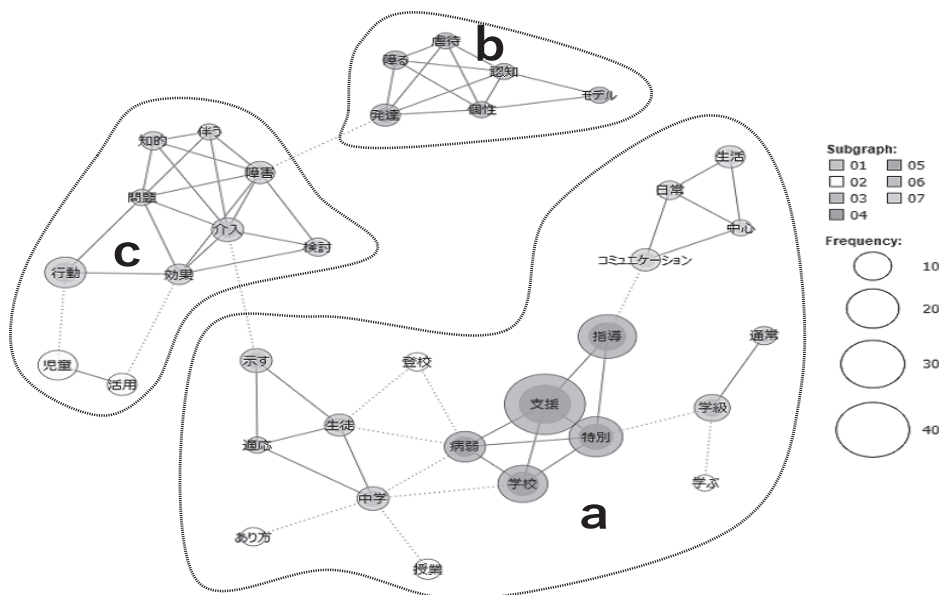


図3 C期の共起ネットワーク

#### 4. まとめ

A期からC期までで明示されたことは、以下の通りである。

A期では、中山(1980)が提言している「昭和54年度からの養護学校の義務制により、どんなに重い、重複した障害をもつ子どもに対しても学校教育を保障していく方向性が明確となり、特殊教育諸学校における重度・重複化の傾向が一層進行してきた。そして、重度・重複障害児の教育が混乱しているのは、この子ども達の教育指導上の困難さによるだけでなく、従来の教育のあり方や指導内容・方法をもってしたのでは、この子ども達の教育が解決しがたい基本的問題をもっているからと思われる。」<sup>5)</sup>のように、従来の教育の対象外であった児童生徒の指導のあり方や指導内容・方法について、教科指導中心の考えでは対応が極めて困難であり、児童生徒の実態から具体的な指導を模索し、導き出すことに集中して取り組んできたことが分析からも明らかになった。

また、指導に際し、指導課題あるいは指導を行っていく過程で必要となる児童生徒との「コミュニケーション」について、その行動や知的理解が極めて困難な実態と結びつけて、指導、研究、実践されてきたことが伺えた。

B期は、重度・重複障害児の実態の多様さの中で、様々な実践が行われ、その取り組みの成果として、一人一人の子どもの成長・発達の確かさ等が定着してきた時期でもあることが明確となった。A期を経て、重度・重複障害児に対する指導に於いて、一人一人に合わせた運動、感覚器官向上の取り組みが一般的に確立され、指導一定の成果が導き出された。同時に、コミュニケーション能力の向上への指導も感覚器官向上と密接に結びつき行われてきたところである。

また、新たに学習場面(作業学習を中心とした)における「認知」と「関心」とを結びつけた指導が求められてきたことが示されている。

C期では、「現在、教育界における喫緊の課題は、これまで本会が取り組んできた「重度・重複障害」だけではなく、学習障害などの「発達障害」が大

きくなってきており、このことに対応した研鑽を積む必要が生じてきたこと。<sup>6)</sup>が明らかとなる結果であった。

近年、特に、発達障害(LD、ASD、ADHD)の障害認知に伴う、発達障害があると思われる児童生徒の急激な増加は「重度・重複障害」のある児童生徒の指導に可及的に取り組んだ時期と同様な様相を呈してきている。特に、C期初期には、「病弱特別支援学校」と結びつき、児童虐待(心理的虐待の増加)や不登校児童生徒への指導が大きな課題として浮かび上がってきている。また、二次障害として、行動障害への効果的な介入の仕方やその基盤となる児童生徒との「コミュニケーション」の指導が効果的に行われていることが示された。

今研究から、以上のような時期を経て現在に至っている特別支援教育が、今後、さらに継続的に取り組むことが求められる課題として、その方向性を探ると、以下の三点があげられる。

##### (1) 児童生徒の実態把握の充実

児童生徒の実態把握が重度・重複障害教育において、指導上なによりも必要だったように、障害の多様化が進む現在においても、その重度度は普遍である。

日々、増加傾向にある発達障害(ADHD、LD、ASD等)・心身症・軽度の知的障害は、明確に判別ができていく部分があり、状態が重複しているケースもある。しかし、指導者から見た、その障害あるいは傾向から、学習面での課題や心理的な側面を考慮して指導に生かしていくことは、必要不可欠である。

近年、学習面での不振や不安、友達との関係の躓きと強く結びつき、不登校という結果をもたらしていることも推察される。

また、専門性を担保すべきアセスメント技法の習得と同時に、児童生徒の実態把握上、指導にあたる教師相互の情報交換、いわゆる、指導者自身のコミュニケーション能力の向上が求められているのである。日々の多忙な時間にあっても、教師間での児童生徒に関する情報交換が求められてい

るのである。

特別支援学校、特別支援学級、通級指導学級担当者のみならず、通常学級担当者においても、在籍する発達障害等のあると思われる児童生徒の指導にあつては、指導の課題設定の基礎となる実態把握を細かく行うことは、指導の基本である。

## (2) 「コミュニケーションの指導」の充実

重度・重複障害のある児童生徒の指導から発達障害を含めた多様な障害のある児童生徒の指導方法、内容の新たな開発へと進んできたが、不変的な課題として、児童生徒のコミュニケーション課題はこれからもその解決に向けて進んでいくであろう。

これまで、重度・重複障害児にとって、「コミュニケーションの指導」は重要で、子どもの発達段階と言語の実態を重視し、両者を比較検討して、音声言語のみに固執することなく、サイン言語の獲得や文字盤等により、コミュニケーション行動の基礎を養ってきた。

重度・重複障害児、発達障害児、多様な障害のある児童生徒にとって「コミュニケーションの指導」は、自分の意思を伝えることによる情緒の安定、コミュニケーションツールの活用、タブレットの活用等、いわゆるノンバーバルコミュニケーションを含めたコミュニケーション能力の育成にさらに重点を置くことが必要であり、その重要性はますます日々の指導の上で比重を増してくるだろう。

特にも、近年、病弱特別支援学校において増加している発達障害を併せ持つ精神疾患のある児童生徒に対する、中心的な課題のひとつである「コミュニケーション指導」は、その重要性を増している。このことは、今研究からも明らかであると同時に、新学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）<sup>7)</sup> 自立活動コミュニケーション「(3) 状況に応じたコミュニケーションに関すること③他の項目との関連例」では、病弱教育での入院後、入院中の幼児児童生徒が状況に応じたコミュニケーションを展開できるために「2心理的な安定」や「3人間関係の形成」等との相互

関連を具体的に設定することの大切さが加筆されている。

## (3) 連続性のある「多様な学びの場」の充実

家庭や地域を離れ施設・病院で生活することが多い病弱特別支援学校の児童生徒において、学習保障や地域との結びつきを大切にした多様な学びの場（交流及び共同学習、遠隔授業等）を提供することが求められている。

C期において顕著な傾向として示されている発達障害等のある児童生徒の指導においても、まさに多様な学びの場で展開されるべきものである。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を活用し、現在行われている交流及び共同学習を充実させていくことが肝要である。

また、障害や障害のあると思われる児童生徒、いわゆる、個別の教育的ニーズのある児童生徒にとって、自立と社会参加を見据えて、教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、学習しやすい、生活しやすい多様で柔軟な仕組みや環境を整備することが重要である。

それぞれの児童生徒が、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための多様で柔軟な仕組みや環境整備が必要であり、今後の充実が大きな課題であると考ええる。

このことは、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が、同じ場で共に学ぶことを目的とするインクルーシブ教育システム構築につながるためのものである。

最後に、久しく特別支援教育にあつては、地域との連携（福祉や医療等）が叫ばれてきた。しかし、現在では、地域の教育資源（幼・小・中・高等学校及び特別支援学校等、特別支援学級、通級指導教室）が有機的に結びついていくことが求められている。それぞれの学校に位置付けられている特別支援コーディネーター、組織的に対応でき

る学校マネジメントの重要性が、日々大きくなってきているのである。これらを進める上で不可欠な特別支援学校の役割である「センター的機能」の充実に期待したい。

### 文献

- 1) 令和元年度岩手の特別支援教育（特別支援教育指導資料），  
<https://www.pref.iwate.jp/kyouikubunka/kyouiku/gakkou/tokubetsu/1006405.html> (2020.10.21. 閲覧)
- 2) 盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領文部省告示第131号，  
[https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/shido/html/s540702\\_01.html](https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/shido/html/s540702_01.html) (2020.10.21閲覧)
- 3) 日本の特別支援教育の状況について 令和元年9月25日「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」文科省、<https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/2019/09/1421554.htm> (2020.10.21閲覧)
- 4) KH コーダー :<https://kxcoder.net/>. 樋口 耕一 (2021.10.5閲覧)
- 5) 岩手県重度重複障害教育研究会研究紀要 NO1, (1980) pp2.
- 6) 岩手県重度重複障害教育研究会研究紀要 NO30 pp1,2009
- 7) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）文部科学省（2018）