

I はじめに

第 61 回国連総会において採択された「障害者の権利に関する条約」(2006) (以下、「障害者権利条約」と称する) が、7 年に亘る国内法の整備を経て、2014 年 1 月我が国においても批准された。まず『一般的義務』を謳った第 4 条では、全ての障害者のあらゆる人権および基本的自由を実現するために、“ユニバーサルデザイン”の製品、サービス、設備及び施設の利用や使用を促進することが求められた。“ユニバーサルデザイン”とは、調整又は特別な設計を必要することなく、最大限可能な範囲で全ての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計のこと(第 2 条)である。また、『教育』に関する第 24 条では、障害者を排除しない一般的な教育制度における個人に必要とされる“合理的配慮”の提供、および完全な包容(*full inclusion*)という目標に合致する効果的で個別化された“支援措置”の提供が求められた。教育に係る条項を切り取っただけではあるが、「障害者の権利条約」が、“障害者を含めたインクルーシブな教育を進めるために、誰でもが使用または理解可能なユニバーサルデザインに基づいた学習環境に基づきながら、個人が必要とする合理的配慮や個別の支援措置を提供すること”を求めていることが窺えるだろう。

さて、201X 年 4 月に H 県 I 市立 J 小学校(以後、J 小学校と称する)通常学級に入学した A 児は、多動性・衝動性優勢型の注意欠乏多動症(ADHD)と自閉スペクトラム症(ASD)の合併症という診断を持つ男児である。入学当初から、離席行動が目立ち校内徘徊はもとより校外へも出て行ってしまうこともあり、担任だけでは A 児の学校生活での安全を確保することが難しい状態にあった。この事態を重く見た I 市教育委員会は、翌 201X+1 年に通常学級での個別支援を可能にする特別支援教育支援員を配置するとともに、保護者や学校からの要請に応じて学習障害児の通級指導を巡回で行う学校生活支援教員を週 1 日配置した。さらに、H 県立 K 特別支援学校(以後、K 特別支援学校と称する)にも支援を要請した。そして、I 市域内の教育資源を組み合わせ、域内の教員らが一緒にチームを形成して指導体制を形成していくことで、誰もが共に学べるインクルーシブ教育を系統的に補完していくスクールクラスター事業を展開した。

本研究では、H 県 I 市で 1 年間に亘り取り組んできた、A 児の指導を基軸としたインクルーシブ教育システムの構築に向けたスクールクラスターに係る実践内容を省察することを通して、発達障害のある子ども共に同じ場を共有しながら、「わかる」「できる」体験を深めた学びを可能にするために何が必要なのか考察していきたい。

II 方法

201X 年、小学校入学直後に、A 児の保護者からは『A 児は言葉でのコミュニケーションに遅れがあり、集団行動も苦手で、さらに多動傾向もある。ばらつきはあるが、おおよそ 1 歳半から 2 歳程度の遅れがあると大学病院の小児神経科の医師から言われている。また、療育機関の先生からは、近くでわかりやすく指示してやれば必ず伸びる子なので、大人の存在が重要だとも言われている。ついては、加配の先生を配置して欲しい。また、可能であれば、日に 1 時間、個別指導の時間を設けてほしい。』という旨の申し入れが学校に出された。2016 年に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する

る法律」〈以下「障害者差別解消法」と称する〉や、文科省発行の対応指針（2015）によれば、保護者の申し出に対して過度な負担でない限り合理的配慮を提供し合意形成を図らなければならないことは言うまでもない。しかし、学級編成日以降の年度途中における教員配置は制度上また予算上からも難しく、過度な負担に当たるとして、1年生の間は学級担任が中心となった個別配慮に徹し、2年生進級時に何らかの合理的配慮が提供できるよう努力することとした。

①指導体制の整備

201X+1年4月、まず、A児が在籍している通常学級での集団指導の際に、1日2時間個別に対応する「特別支援教育支援員」（以後、支援員と称する）が配置され、常時ではないにしろ加配体制による指導が可能となった。続いて、発達障害児童のための巡回通級指導を行う「学校生活支援教員」が配置され、週1日2時間取り出しによる個別の指導ができる体制が整えられた。さらに、I市教育委員会とJ小学校の要請を受けたK特別支援学校も、週2日4時間教員を派遣し個別指導が行える体制を整えた。その他、学級担任も週1日放課後に個別に補充指導をすることに同意することで、月曜日と水曜日はK特別支援学校巡回指導担当教員（以後、特支巡回指導教員と称する）が、木曜日は学校生活支援教員が、金曜日は学級担任がそれぞれ指導するというような曜日ごとの個別指導体制を整えることが可能となった。火曜日は療育機関での指導が入っており学校を欠席をしていた。一方、通常学級での集団授業時には、毎日2時間、支援員が個別の指導を行うなど、個別指導と集団指導を校内外（域内）の教員らでチームを組んで実施した。これら一連の体制整備により、『加配教員の配置』と『日に1時間の個別指導』という保護者の願いに対するおおよその合理的配慮の提供が可能となり、「差別解消法」が求める合意形成へと結びついた。

②アセスメントの実施

特支巡回指導教員は個別指導を実施するにあたり、A児の状況をより詳しく知るためのアセスメントの必要性を訴え、同校が作成している「社会自立スキル課題別チェック」と「ASIST 学校適応スキルプロフィール」（橋本 他）（表1）の2種類の検査の実施を求めた。いずれも大人がチェックする質問紙法による検査であり、検査アレルギーの強い教職員でも比較的抵抗なく実施できると考えた。「社会自立スキル課題別チェックシート」は、『身体運動スキル』『生活習慣スキル』『学習スキル』『コミュニケーションスキル』『集団参加スキル』『ソーシャルスキル』『職業スキル』の7つ領域と34の下位項目でできており、そのうち、『職業スキル』を除く6つの領域28の下位項目についてアセスメントに用いようと考えた。下位項目に示されたスキルをチェックしていくことで、おおよその年齢段階を算出し、それぞれのスキルを1歳～12歳までに分類した「社会自立スキル課題別能力一覧」へ記入し折れ線図を完成させる。スキルをチェックするに当たっては、チェックシートがA児の持つ能力に関する内容で構成されていることから、今日までのA児の成長発達を知っている大人がチェックする必要があると考え、保護者に依頼することとした。一方、「ASIST 学校適応スキルプロフィール」は、学校への適応に関する内容であることから、J小学校特別支援教育コーディネーター（以後、コーディネーターと称する）へ依頼することとした。チェック期間は、いずれも201X+1年5月1か月間とした。なお、「社会自立

スキル課題別チェック」については、年度末に1年間の指導事後評価として獲得スキルを折れ線図で表し事前と事後の評価の比較に用いたため、個別指導の評価の項において後述することとする。

表1 ASIST 学校適応スキルプロフィール結果

A尺度[適応スキルの把握]

	スキル項目	得点	発達年齢	到達度数
個人活動 スキル群	生活習慣	18点	5歳後半	67
	手先の巧緻性	14点	5歳前半	
	言語表現	6点	4歳未満	
集団参加 スキル群	社会性	7点	4歳未満	到達年齢
	行動コントロール	8点	4歳程度	4歳未満
	総合獲得レベル	53点	4歳未満	

B尺度[特別な支援ニーズの把握]

	個人因子	集団因子	配慮支援レベル	
学習	7点		Ⅲ 要支援	【学習面】 Ⅲ 要支援
意欲	3点		I 通常対応	
身体性・運動	1点		I 通常対応	
集中力	8点		Ⅲ 要支援	【生活面】 Ⅲ 要支援
こだわり		0点	I 通常対応	
感覚の過敏さ		4点	Ⅲ 要支援	
話し言葉		4点	Ⅲ 要支援	【対人関係面】 Ⅲ 要支援
一人の世界・ 興味関心の偏り		6点	Ⅲ 要支援	
多動性・衝動性		5点	Ⅲ 要支援	【行動情緒面】 Ⅲ 要支援
心気的な訴え・不調	0点		I 通常対応	
総合評価			Ⅲ 要支援	
個人活動サポート因子			Ⅲ 要支援	
集団参加サポート因子			Ⅲ 要支援	

*配慮支援レベル

- I. 通常対応（通常の対応や支援の範囲）
- II. 要配慮（短期的・一部の支援や配慮（見守り）が必要）
- III. 要支援（中長期的・全般的な支援が必要、特別支援教育の対象）

③個別指導の内容

個別の取り出し指導は、主として午後または放課後にJ小学校相談室で実施した。そこでの指導の主たる狙いは、A児の持つ能力を最大限に伸ばさせることであったが、それだけでなく、在籍している通常学級の場において他の児童らと共に学習に臨む態度の育成や、同一教材を用いた学習内容の理解を促すことでもあった。そこで、指導内容を、「自立活動指導」と「教科指導（読み、書き、計算）」の二種類の教科・領域に大別した。「自立活動指導」では、姿勢動作、感覚統合、共同注意、目と手の協応動作、空間認、情動調整のためのソーシャルスキルトレーニングなどの指導を行うこととした。一方、「教科指導」では、その内容を『基礎』『準備』『予行』という三段階に構造化して分類し、それぞれ“入門期の指導”“下学年または前単元の復習指導”“現単元または次単元の予習指導”について指導することとした（図1）。指導に当たっては、指導の慣れを中心にして、自立活動と国語科の入門指導である「基礎」段階の指導を特支巡回指導教員が、算数科の入門指導である「基礎」段階と国語科・算数科の復習指導を中心とした「準備」段階の指導を学校生活支援教員が、主に予習指導を中心とする「予行」段階の指導を学級担任が担うこととした。そうすることで、指導内容が重複せず、A児にとっても理解しやすく取り組みやすいのではないかと考えた。また、別室での個別指導と通常学級での集団指導の内容につながりを持たせるため、チーム指導に基づいた授業づくりに取り組んだ。これは、まず全ての子どもたちを対象とした集団指導を担っている学級担任が、各単元の指導内容を時間ごとに考案し指導案に記入する。次に、通常学級の中でA児の個別的支援を担っている支援員が、それぞれの授業場面において、例えば「見る」「聞く」「書く」というようにA児の活動を特化し、可能な活動内容を記入する。なお、支援員の記入にあたってはコーディネーターの協力を得た。さらに、A児の個別指導を担う学校生活支

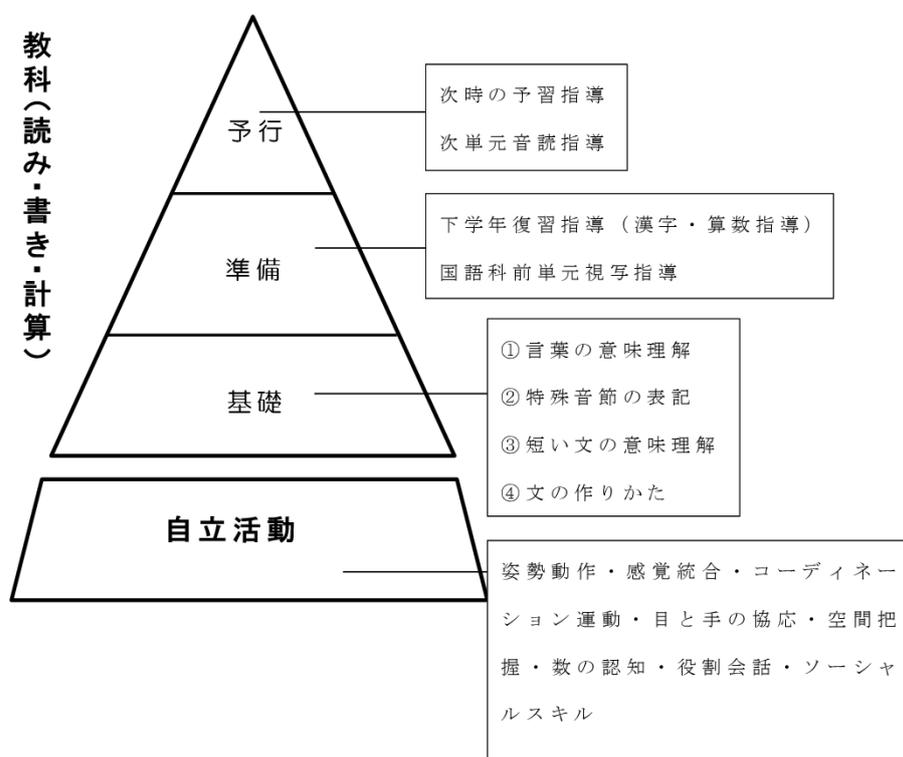


図1 個別指導における指導内容の「構造化」

援教員と特支巡回指導教員が、通常学級の授業につないでいくための個別指導内容を記入するという、「三層構造化の指導案」(図2)を作成した。通常学級の場でA児の「わかった」「できた」を可能にしたいという強い願いに基づいたものであり、授業のユニバーサルデザインにおける「三段構えの指導案」(小貫・桂)に範をとった。

小学校2年生国語科指導略案

I市立J小学校2年〇組 対象児童(A児) 指導チーム(「学級担任」:〇〇〇〇「支援員」:△△△△「学校生活支援教員」:□□□□「巡回指導教員」:◇◇◇◇)
 単元(お手紙) 全10時間(本時:6/10) 10月29日(木)

学習活動	授業の工夫(学級担任)	個別課題	授業時の個別配慮(支援員)	個に特化した指導(支援教員)
本時のめあてを知る				
役割に分かれて音読の練習をする	前時の音読評価を基にしながら、役割に分かれて音読の練習をさせる ↓ グループ内で相互に評価するだけでなく、各グループごとに肯定的な評価を与える	読む	会話文カードを用いて音読の練習をさせる	DAISY教科書を用いて音読の練習をさせる
細かな観点から音読を見直す	音読の際の「表情」や「動作」などの細かな点についてグループごとに考えさせるとともに、相互評価をさせる	聞く	お話をしている人の顔を見るよう促す かたつむり君の自信満々な様子を表現するため、胸を叩きながら「まかせてくれよ。すぐやるぞ。」と言いつまみを示しながら、同じ動作の練習をさせる。	会話文カードを用いながら、表情や動作の先予習させる
振り返る		書く	視写用教科書を用いて「お手紙」を視写させる	

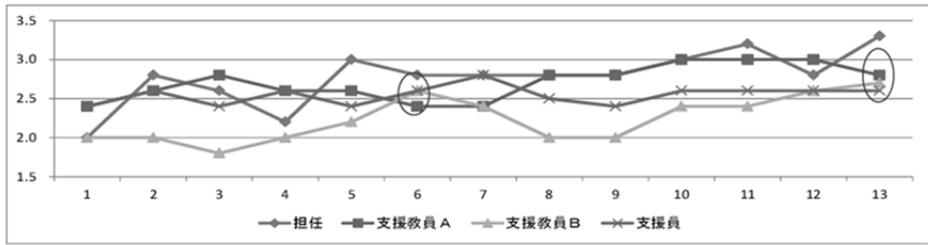
小学校国語科「お手紙」(光村図書、2年)

図2 「体系化」した指導による三層構造化の指導案

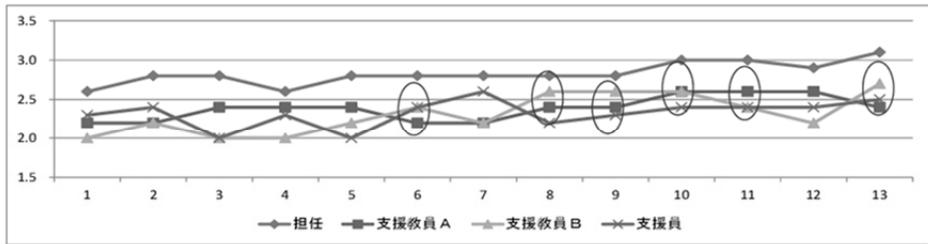
④個別指導に係る評価

「体系化」した指導体制や「構造化」した指導内容の効果を評価するため、小学校入学以降A児の個別課題と考えられてきた項目を、『学習態度』『集団行動』『学習理解』に三分類した「個別課題到達度評価」を作成した(図3)。全部で15項目の評価項目について四件法による評価を実施した。項目の設定に当たっては、J小学校教頭、コーディネーター、学校生活支援教員、特支巡回指導教員らで課題項目を考え、KJ法を用いて項目を分類し選定を行った。「学習態度」では“①着席しておくことができる”“②学習の用意をすることができる”“③指導者の顔を見ることができる”“④指導者の話を聞くことができる”“⑤授業中学習に向かうことができる”の5項目、「集団行動」では“⑥指示通りに行動することができる”“⑦周りの子と一緒に行動することができる”“⑧周りの子を見本にして行動することができる”“⑨質問に答えることができる”“⑩自分から話しかけることができる”の5項目、「学習理解」では“⑪ひらがなを正しく読んだり書いたりすることができる”“⑫カタカナを正しく読んだり書いたりすることができる”“⑬”1年生の漢字を読んだり書いたりすることができる”“⑭教科書を音読することができる”“⑮10までの足し算と引き算をすることができる”の5項目が、それぞれ設定された。

学習態度



集団行動



学習理解

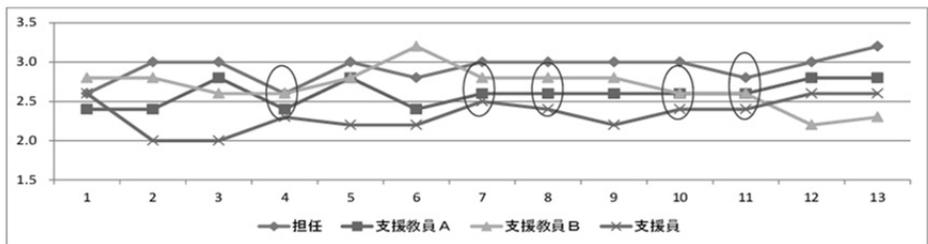
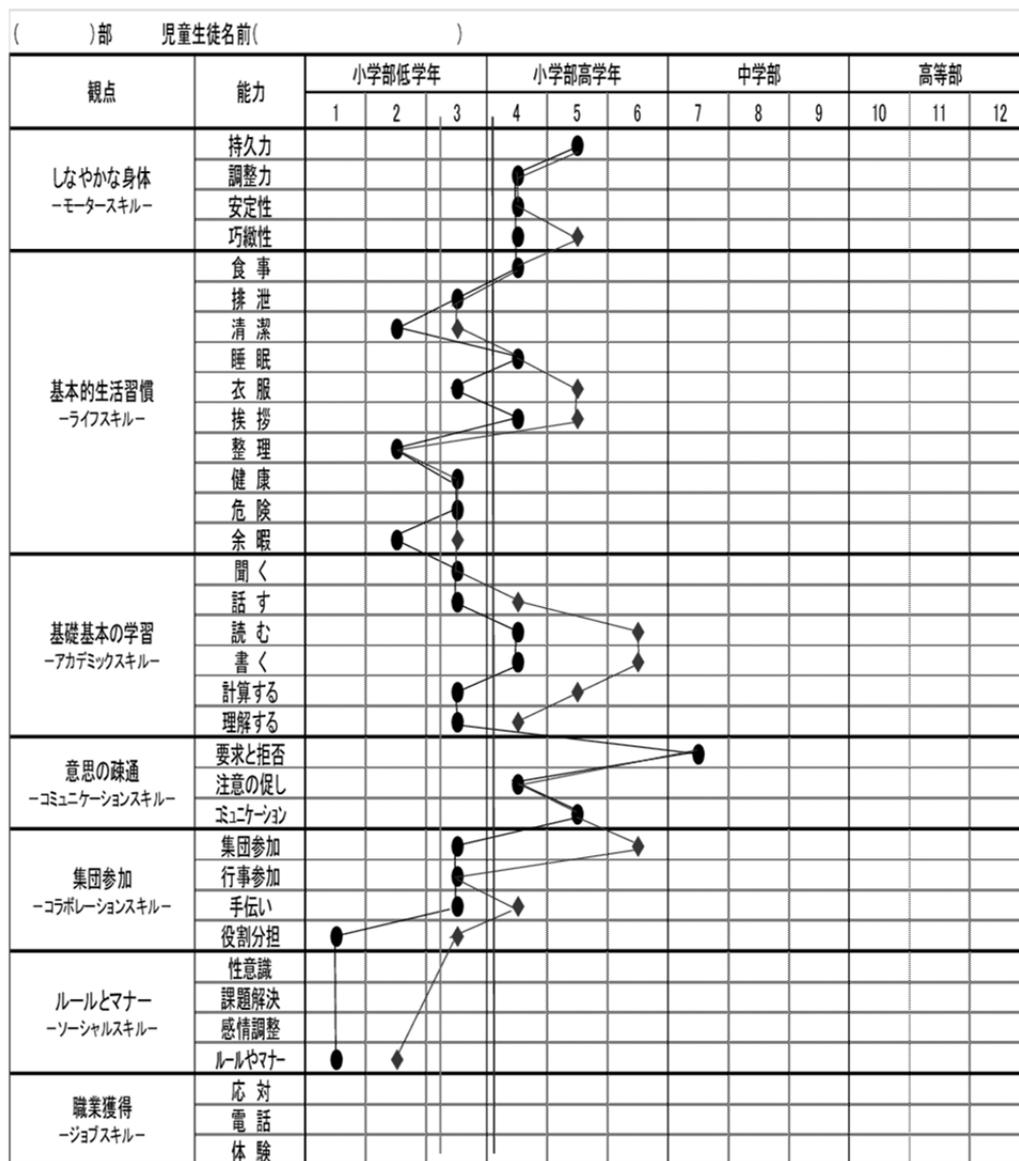


図3 個別課題到達度評価

評価は、201X+1年11月～201X+2年2月までの間の13週に亘って実施した。回収率は100%であった。各項目を“一人でできる(4点)”“促せばできる(3点)”“手伝えばできる(2点)”“手伝ってもできない(1点)”に数値化し、領域ごとの項目の平均値を算出し、全13回分を折れ線グラフで示した。グラフ化するに当たっては、最小値が1.5を下回ることなく、最大値は3.5を上回ることがなかったため、いずれのグラフも縦軸は1.5～3.5で示した。補助線については詳細地を求めるグラフでないことから0.5ずつ挿入することとした。なお、「個別課題到達度評価」はアンケート方式の評価のため、評価者の主観が結果に大きく影響することが懸念されることから、より客観性に配慮するため、学級担任、学校生活支援教員、特支巡回指導教員、支援員の4名が個々に評価し、それぞれの評価のばらつきや一致について考察することとした。また、アセスメントの際に保護者にチェックお願いした「社会自立スキル課題別チェック」を、201X+2年3月に再度コーディネーターらが再チェックし、A児のスキルの伸長を「社会自立スキル課題別能力段階一覧」(図4)に記入し、折れ線図で示すことでアセスメント時の能力段階と1年後における事後評価時の能力段階とを比較することとした。1～12までの数値はそれぞれ



3歳3か月 4歳1か月
アセスメント時と1年後の平均スキル年齢

図4 社会自立スキル題別能力段階一覧

れのスキル年齢を示しており 12 歳を最高値としている。全体の平均スキル年齢は、全ての下位項目のチェック数に応じたスキル年齢を加算し、下位項目数で割って算出した。

III 結果

1)アセスメントの結果

アセスメントとして実施した「ASIST 学校適応スキルプロフィール」の結果、表 1 に示したように、まず A 尺度の〔適応スキル〕では、『生活習慣』や『手先の巧緻性』というような個人活動スキル群に比して、『社会性』や『行動コントロール』のような集団参加スキル群に低さが目立ち、生活年齢 7 歳 3 か月に対し、到達年齢 4 歳未満、到達度数 67 と、実年齢に比して 3 歳超の遅れがあることが明らかとなった。また、B 尺度の〔特別な支援ニーズ把握〕では、『学習』『集中力』『感覚の過敏さ』『話し言葉』

『一人の世界・興味関心の偏り』『多動性・衝動性』などの項目において、要支援の状態にあることが明らかとなった。それぞれの要支援項目が、医師の診断に見られる多動性－衝動性優位型の注意欠乏多動症と自閉スペクトラム症の障害特性とも合致していることから、特性に応じて支援手立てを講じる必要性のあることが改めて浮き彫りとなった。通常学級で級友らと共に生活しているとは言え、周りの級友らの行動を手本にして行動することに難しさがあると思われ、個別指導の必要性が本検査の結果から窺われた。

2)指導の実施結果

「最初は、様々な大人が関わることで、A児が混乱するのではないかと考えていましたが、A児は違う先生方が関わってくれることを喜んでおり、個別指導の時間を楽しみにしているようでした。また、自分の指導の未熟さを指摘されるのではないかと不安でしたが、自分の分野の指導を責任を持って果たしていこうとする先生方の姿に、自分もチームの一員として連携していきたいと思うようになりました。」これは、20歳代のA児の学級担任の感想である。図1に示したような指導の「体系化」や指導内容の「構造化」は、学級担任の感想からも窺えるように、共通の目的を持った教員や支援員らが、情報を共有しながら、それぞれの得意分野ごとに業務を分担しつつ連携・補完しあい、児童の状況に応じた教育を提供するチーム指導の重要性を示唆しているものと思われる。また、図2に示した「三層構造化の指導案」を作成することで、それまでの学級担任と特別支援教育支援員との関係に変化が起ったことをコーディネーターが気付いている。それまで支援員は、学級担任が進める学習指導に対し、周りの子たちと同じように全ての学習内容にA児を参加させようと努力していた。しかし、上手くいかず途方に暮れることも多かったため、コーディネーターによく相談していたようである。学級担任からの気遣いの言葉をかけられることもなく、コーディネーターの言葉を借りれば、“A児のことをおまかせして困っていない学級担任と、まかされて四苦八苦している支援員”という構図ができあがっていたのである。そして、コーディネーターは以下のような記述を記録に残している。「『三層構造化の指導案』を作成することで、学級担任の学習指導に対し、全ての内容にA児を参加させようと考えるのではなく、参加可能な内容に特化して考えることで、どの場面で何を指導すればよいのかが明確となった。これまでの指導で、A児が何に興味を持ち何で飽きてしまうのか、何が得意で何が苦手なのかを把握していた支援員は、少なくともA児の支援に対して責任を果たすことができると感じられるようになったようで、学級担任と積極的に情報交換をする機会が増えてきたように思われる。一人一人が役割を分担し、責任を持って指導に当たる『チーム指導』が生き始めているようである。」さらに、コーディネーターが記録した国語科「お手紙」の授業時におけるA児の様子を見ると、「お手紙の役割で、A児はかたつむり君になることが決まり、『まかせてくれよ』『すぐやるぜ』と書かれた会話カードを用いて読みの練習をしていた。支援員から胸をたたく仕草を教えてもらい、『まかせてくれよ』と言いながら胸をたたく様子が見られるなど、授業にしっかり参加できているA児の様子が窺えた。」という記述さえていた。

3)指導の評価結果

図 3 の「個別課題到達度評価」からは、『学習に向かう態度』の評価として、学校生活支援教員（支援教員 B）の評価が比較的低く、特支巡回指導教員（支援教員 A）や学級担任の評価が比較的高く推移した。最終的には、支援教員 A、支援教員 B、支援員の評価が 2.5～3.0 の間でほぼ一致していることがわかった。一方、学級担任の評価は 3.0 をはるかに超えていた。『集団での行動』の評価は、初回から支援教員 A、支援教員 B、支援員の評価が 2.0～2.5 と低い数値で推移していたが、8 週目以降から三者の数値が 2.5 前後でほぼ一致するようになり、最終的に平均 2.5 近くで一致していることがわかった。しかしその一方で、学級担任の評価はやはり 3.0 超と高い数値で示された。『学習理解』の評価は、初回こそ 2.5 前後で全員のおおよその一致が見られたが、その後、支援教員 A、支援教員 B、支援員の三者は 3 回ほどの一致が見られ、第 11 週に再度全員のおおよその一致が見られたものの、最終的には全員が分散化した状態であった。『学習態度』や『集団行動』の項目に関して、下位項目の平均値ではあるが、初回の最小値が 2.0 または 2.0 超の数値で始まり、最終的には支援教員 A、支援教員 B、支援員の三者の評価がおおよそ 2.5 超の数値でほぼ一致していることから、各課題に対する向上が見られたと判断してよいのではないかと考える。

次に、図 4 の「社会自立スキル課題別能力段階一覧」からは、全体の平均スキル年齢がアセスメント時の 3 歳 3 か月から 1 年後にはおおよそ 4 歳 1 か月へと伸長していることが窺えた。下位項目では、チェックした 28 項目のうち 14 項目において 1 歳程度の伸長が見られ、特に、『基礎基本の学習』領域の下位項目全てに 1 歳～2 歳の伸長が見られた。また、『集団参加』領域の多くの下位項目についても 1 歳～2 歳の伸長が見られた。その一方で、『意思の疎通』領域においては変化が見られなかった。

IV 考察

1. 指導内容の「構造化」と指導体制の「体系化」の有効性

I 市立 J 小学校では、A 児が小 1 の際には、学級担任を中心とした個別配慮を実施することとしていた。しかし、その結果は、「ASIST 学校適応スキルプロフィール」の結果が示しているように、学習面はもとより生活面、対人関係面、行動情緒面など、A 児の社会性に関する全ての要件に対し、中長期的かつ全般的な支援が必要であり、特別支援教育の対象であることが明らかとなった。障害者の権利条約が求める“完全な包容 (*full inclusion*)”という目標に合致する効果的で個別化された支援措置”という理念は、J 小学校の場合においては、1 日 2 時間の支援員の配置だけでなく、学校生活支援教員や特支巡回指導教員らを主としながら学級担任も加えた複数指導者による個別指導体制として示された。複数の教師が一人の子どもの指導に関わるということは、意見の統一を図るための協議が前提となる（緒方）。そうでないと、指導に一貫性を欠き、個々の指導者の主観的指導に陥ってしまう危険性があるからである。本研究では、時間的制約が多く意思統一のための協議に十分な時間を割けない学外指導者らの参加を可能にし、それぞれの専門性に基づくチーム体制の構築を図る「チーム学校」の理念に基づいたチーム指導を行うため、指導内容を「構造化」し、誰が何を担うのかという指導体制の「体系化」を図るという方法を用いた。アセスメントの結果から得られた 4 歳未満の能力しか発揮できていない A 児という

知見からは、学習や人と向き合う共同注意や情動調整の促進、心理的安定や人間関係、コミュニケーションの促進など、自立活動の内容や入門期段階の学習指導を個別に行う必要性のあることが示唆された。その内容の指導を特支巡回指導教員が担うことは自明の理である。また、入門期の学習指導や下学年の教科学習指導について、通常学級担任はもとより知的障害特別支援学級担任の経験を持つ学校生活支援教員が担うこともまた自然な考え方である。さらに、現単元の予習指導を学級担任が担うというのも不思議なことではない。それぞれが個々の専門性を活かして「構造化」された内容を指導することで、コーディネーターの『チーム指導』への言及や、「社会自立スキル課題別チェック」の評価結果に見られた学基礎基本の学習領域に係る1～2歳の伸長に結び付いたのではないかと考える。

2. 集団での授業を視野に入れた個別的支援や個別指導の有効性

先の“完全な包容 (*full inclusion*) という目標に合致する効果的で個別化された支援措置”という理念は、通常学級内で実施された指導内容の「構造化」と指導体制の「体系化」が図られている。集団指導を担う学級担任、集団指導の中で個別的支援を担う支援員、個別指導を担う学校生活支援教員と特支巡回指導教員の四者による指導体制の「体系化」を図り、それぞれの役割の中での指導内容の「構造化」が図られた。学級担任は、学級の成員全員を対象に指導内容を考案し展開する。一方、支援員は、授業場面における具体的活動を『見る』『聞く』『書く』『読む』『話す』というように単語化し、1コマの授業の中でA児の活動を3～4程度に特化し、個々の活動支援に徹するようにした。そうすることで、コーディネーターの記述に見られるように、支援内容が明らかになり支援がしやすくなることでA児の支援に責任が持てるようになり、A児との距離が急速に縮まる中、支援員の助言に従って胸をたたきながらかえる君の言葉を話すA児の姿へと結実したのではないかとと思われるのである。このことは、「個別課題到達度評価」における支援員の各領域の評価の値に大きな変動は見られないものの、最終的にはいずれも2.5を超えた値となっていることから窺えるのではないかとと思われる。他方、学校生活支援教員と特支巡回指導教員は、自立活動や入門期の指導や復習指導を個別指導の場で行う傍ら、支援員が集団授業で用いることのできる会話カードや物語進行に従った絵カード、あるいはA児用に改変した教科書や視写用教材などを作成してきた。まさに、個別指導の場が、個人の発達の促しだけでなく、集団の授業でのA児の「わかった」「できた」を下支えするつなぎの場としての役割も担っているものと思われる。

3. 域内教育資源の活用によるチーム指導の有効性

文部科学省は、単体では難しい支援を、域内の教育資源を組み合わせることで一人一人の子どもの教育ニーズに応え、各地域にインクルーシブ教育システムを構築していこうとするスクールクラスター構想を掲げた。

本研究では、特別支援教育の地域のセンターとしての役割を果たそうとする特別支援学校の巡回指導教員や、I市における発達障害児のための巡回通級指導を司る学校生活支援教員ら、J小学校外の人材を活用することにより、個別指導体制を構築してきた。J小学校内だけでは十分に指導することができず、

半ば放置されていた特別支援教育分野の自立活動領域や入門期の教科指導について、校外の専門教員が担い個別指導を展開することにより、A児の学習前段階の能力の伸長が促進されたことは先述してきた結果からも窺い知れるところである。また、個別の指導にとどまることなく、通常学級内で使用できる絵カードや文字カードを作ったり、I市域内にある在日外国人子女や海外帰国子女らが多く通う学校に範をとった改変教科書のアイデアを、実際にA児に特化した形で作成をしたり、授業のユニバーサルデザインの考えに範をとった「三層構造化の指導案」を積極的に先導するなど、J小学校だけではおよそなし得なかった方策を多く取り入れることができたのは、校外専門教員を活用し、学級担任や支援員、コーディネーターらが共に協働してきたからだろうと思われる。いま、文部科学省は新たに様々な専門家の活用による「チーム学校」の理念を謳い始めている。そこにはPTやOT、STなど、通常の学校ではこれまで馴染みの薄かった専門家の配置も考慮されているが、地域内には特別支援学校教員をはじめ通級指導教員、適応指導教員、在日外国人加配教員、不登校加配教員など、それぞれの分野における専門的な知識を持った教員が多く存在している。市域内の人材を活用したJ小学校のように、自分の学校という単体だけで支援を考えていくのではなく、市域内の人材という教育資源を組み合わせ、積極的に活用していくことで、特別なニーズのある子ども達一人一人に応じた適切な支援を提供していくことが可能となるのではないかと考える。

(参考文献)

外務省：障害者の権利に関する条約（2014）

文部科学省：インクルーシブ教育システム構築モデル地域（スクールクラスター）（2013）

内閣府：障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(2013)

文部科学省：文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の
解消の推進に関する対応指針（2015）

社会自立スキル課題別チェックシート（2010）：兵庫県立芦屋特別支援学校自立活動部

ASIST 学校適応スキルプロフィール（2014）：橋本、熊谷、大伴、林、菅野，福村出版

授業のユニバーサルデザイン入門—どの子も楽しく「わかる・できる」授業のつくり方（2014）：小貫
悟・桂 聖，東洋館出版社. pp63-67

インクルージョンと支援体制（1995）：緒方明子，発達障害研究第17巻第1号，pp11～19

文部科学省：チームとしての学校の在り方（2016）