

発達障害のある児童生徒への支援教育の現状と課題について —法的整備の現状も踏まえて—

Study on the Current Situation and Issues of Support Education for Children with Developmental Disabilities.

— Based on the Current State of Legal Development. —

鈴木 和也

Kazuya Suzuki

要約

2005年4月に「発達障害者支援法」が施行され、2016年8月には「発達障害者支援法の一部を改正する法律（「改正法」）」が施行され、発達障害児の早期発見と、幼少期からの適切な発達支援を目指すものとしての位置づけがより明確になり、発達障害者の社会的支援がさらに充実されるようになった。このように発達障害者を取り巻く環境が大きく変化をしている中で、発達障害を抱える児童生徒に対する特別支援教育の現状はどのようになっているのかを我々は再検討をする必要があった。そこで本研究では、発達障害のある児童生徒への特別支援教育の現状を法的整備の面も含め改めて認識するとともに、今後の特別支援教育のあり方や課題を明らかにした。

キーワード：発達障害、合理的配慮、自閉スペクトラム症、ADHD、LD、特殊教育、特別支援教育、TEACCH、応用行動分析、通級指導、インクルージョン

1. はじめに

近年、発達障害について多くの関心が寄せられるようになってきた。さらに、発達障害については、これまで子どもを中心にその議論が進められてきたが、いわゆる「大人の発達障害」ということで、成人としてある程度の社会的経験を積んだ人たちが、これまで抱えてきた自身の持つ違和感について疑問を持ち、あるいは周囲との違いに気づく中で、専門機関を受診して発達障害の診断を受け公表する場面も数多くみられるようになってきた。また、社会への周知も次第におこなわれるようになり、例えば、NHK（日本放送協会）で

は、「【特集】発達障害って何だろう」と称した発達障害プロジェクトを実施し、約20の番組の中で関連情報を集中的に発信し、番組を通して発達障害への理解を促し、その啓蒙普及に努めている（日本放送協会、2019）。

一方、我が国では2005年4月に、「発達障害者支援法」が施行（厚生労働省、2005）され、2016年8月には、「発達障害者支援法の一部を改正する法律（「改正法」）」が施行（厚生労働省、2016）され、発達障害児の早期発見と、幼少期からの適切な発達支援を目指すものとしての位置づけが明確になり、発達障害者の社会的支援がさらに充実されるようになった。

発達障害者支援法の改正がおこなわれたのと同様に、2016年4月には、国連の「障害者の権利に関する条約」の締結に向けた国内法制度の整備の一環として、全ての国民が障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら、共生する社会の実現に向け、障害を理由とする差別の解消を推進することを目的とした「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（いわゆる「障害者差別解消法」）が制定され施行（内閣府、2016）された。その際、「合理的配慮」という考え方が提唱されることとなった。

つまり、障害を抱えている人たちは、社会の中にあるバリア（barrier：障壁）によって生活がしにくい場面が多々あると考えられる。そこで、「障害者差別解消法」では、役所や事業者に対して、障害を抱える人たちから社会の中にあるバリア（barrier：障壁）を取り除くための何らかの対応を必要とする意思表示があった場合に、負担が重すぎない範囲で対応をすることが求められることになった（ちなみに事業者は努力義務で、行政機関は法的義務とされている）。こうした対応が合理的配慮といえるだろう。

このように発達障害者を取り巻く環境が大きく変化をしている中で、発達障害を抱える児童生徒に対する特別支援教育の現状はどのようになっているのかを我々は再検討をする必要がある。そこで本研究では、発達障害のある児童生徒への特別支援教育の現状を、支援プログラムの活用と法的整備の面から改めて認識するとともに、今後の特別支援教育の在り方やその課題について明らかにしていくことを目的とする。

2. 発達障害とは

発達障害とは、発達期において診断される発達の全般的な遅れや部分的な遅れ、偏りによる障害のことである（西永、2019）。なお、一般的に発達障害という場合には、知的な遅れはないとされている。発達障害の種類には、広汎性発達障害（自閉スペクトラム症）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、LD（学習障害）がある。

広汎性発達障害とは、自閉症やアスペルガー症候群、高機能自閉症などを含んだ障害である（湯浅ら、2011）。友人関係や対人関係といった「社会的コミュニケーション」の面での発達の遅れや苦手感があり、また強い「こだわり」や「常同行動」がみられるのが特徴である。広汎性発達障害は、わが国でもその診断基準として使用しているアメリカ精神医学会の診断基準である「DSM-5」（精神障害の診断と統計の手引き：Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders）が2013年5月に改訂され、自閉症やアスペルガー障害などのサブカテゴリーを含む「広汎性発達障害」とよばれていたものが、「自閉症スペクトラム症」というひとつの名称に統合された。

ADHD（注意欠陥多動性障害）は、「不注意・衝動性・多動性」がみられ、行動面に困難を抱えているのが大きな特徴である。「不注意」とは、注意が足りないことであり、そのことによって軽率な間違い、いわゆるケアレスミスが多発することである。「衝動性」とは、周囲からの様々な刺激に対して、すぐに心が動かされてしまい、ある動作や行為をおこなおうとする内部的な欲求を抑えられなくなってしまうことであり、いわゆる思い立ったことをすぐに行動に移してしまうことである。この注意欠陥多動性障害も、前述の「DSM-5」の改訂により、注意欠如多動症に名称が変更された。

LD（学習障害）は、全般的な知的な遅れはみられないが、学習面（例えば、見る・聞く・話す・読む・書く・計算する・推論するなど）の能力において、得意・不得意なことの間に明らかに極端な差があり、困難さがみられるという特徴がある（梅永ら、2019）。

3. 特殊教育から特別支援教育へ

わが国における障害児教育は、2006年度まで長らく「特殊教育」と呼ばれ、おこなわれてきた。特殊教育とは、盲学校、聾学校、養護学校、特殊学級でおこなわれてきた、障害種別に応じた特別な教育のことをいう。つまり、特殊教育では、例

例えば視覚の不自由な児童生徒は「盲学校」、聴覚が不自由な生徒は「聾学校」、知的発達に遅れのある児童生徒は「知的障害養護学校」、肢体が不自由な児童生徒は「肢体不自由養護学校」、病気で入院生活などを行っている児童生徒は「病弱養護学校」で、それぞれ専門の教育がおこなわれてきた。さらに、通常の学校には、障害の程度が軽度である児童生徒を対象にした「特殊学級」が置かれているところもあった。

ところで、1993年には「通級による指導」が制度化された。これは、対象となる児童生徒が受ける各教科の授業は、主に通常の学級において受けながら、各自の抱える障害の状態に応じた特別な指導を通常の教室以外の場所で受けるものである。それには、児童生徒が在籍する学校において指導を受ける「自校通級」、他の学校に通級し、指導を受ける「他校通級」、通級による指導の担当教員が該当する児童生徒のいる学校に赴き、または複数の学校を巡回して指導をおこなう「巡回指導」の三つの形態がある。「通級による指導」の対象となりうる児童生徒は、学校教育法施行規則第140条により、言語障害者、自閉症者、情緒障害者、弱視者、難聴者、学習障害者(LD)、注意欠陥多動性障害者(ADHD)、その他障害のある者で、この規定により特別の教育課程による教育をおこなうことが適当な者とされている。

このように、戦後一貫して続けられてきた「特殊教育」といわれるわが国における障害児教育は、2007年に「特別支援教育」として新たな展開をみせることとなった。この特別支援教育の特徴は、第一に学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等のいわゆる発達障害児を特別支援教育の対象に入れて、通常の学級における教育も特別支援教育としたことである。これまで、前述のように通常の学級以外の別の教室で「通級による指導」としておこなわれてきた教育を転換し、特別な教育的支援を必要とする児童生徒のニーズに即した教育をおこなうことを目的に掲げた。

第二に、医療や福祉、さらには就労といった教育以外の専門機関との連携を図り、乳幼児から青年・成人期に至るまでの長期にわたる期間を見通

した支援体制の中に、特別支援教育を組み込み位置づけたことである。児童生徒の地域での生活を支援するための「個別の教育支援計画」の策定や、各学校への特別支援教育コーディネーターの配置、学校内における校内委員会の設置など、学校内外との連携を推進する体制の整備がこれまで以上に重視された。

一方、世界に目を転じてみると、特別支援教育は、1994年の「サマランカ声明」(1994年6月7日から10日にかけて、スイスのサマランカにおいて開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議」で、92カ国の政府と25の国際組織の代表者らによって承認された「特別なニーズ教育に関する枠組み」のこと。)をはじめとして展開されてきた。そこでは、特別支援教育の対象は、いわゆる障害児だけでなく、多様な環境要因によって生活や学習に何らかの困難さを抱える子ども、例えば被虐待児や不登校の子どもなども含まれている。わが国の特別支援教育にみられるような障害を抱える子どもに限定したものではない点に大きな特徴がある。

このように、現在、障害を抱える子どもには特別支援学校や特別支援学級、さらには通級による指導などの多様な学びの場が提供されている。また、幼稚園、小・中・高等学校における特別支援教育では、学習指導要領等において個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成するなど、個々の児童生徒等の障害の状態に応じた指導・教育の内容やその方法の工夫を計画的かつ組織的に行うこととしている。そして平成29年4月に新しい特別支援学校学習指導要領が告示され、①重複障害者のある子どもや知的障害者のある子どもの学びの連続性、②障害の特性等に応じた指導上の配慮の充実、③キャリア教育の充実や生涯学習への意欲向上など、自立と社会参加に向けた教育等を充実させるよう内容がおおきく見直された。この新しい特別支援学校学習指導要領の円滑な実施のため、学習指導要領の趣旨を踏まえた教育課程の編成や、一人ひとりの障害の状態に応じた指導方法の改善や充実について、先駆的な実施研究もおこなわれた。例えば、通級による指導については、これまで高等学校段階では、小・中学校のよ

うな通級による指導が制度上はおこなえることにはなっていたが、実際は長年において実施されてこなかった。そこで、高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議において、高等学校における通級による指導の制度化に向けた検討を行い、平成30年度から実施することとした(内閣府、2018)。このように、わが国における障害児教育は、大きくその様相を変化させた。

4. 発達障害のある児童生徒に対する支援の実際

発達障害については、早期発見、早期診断、早期支援が原則であるとされている。生後、就学までの間に何度か検診がおこなわれる。通常、乳児検診、1歳6ヶ月児健康診査(1歳半検診)、3歳児検診が主なものである。最近では多くの市町村において5歳児検診がおこなわれるようになってきた。実際に発達障害の疑いが指摘され、検査の結果何らかの発達の遅れや異常が認められる場合、この5歳児検診がきっかけになることが多い。このように、早い段階で発達障害が認められ、適切な診断とそれともなう十分な支援が伴えば、その後の社会生活において子どもが抱える困り感の軽減にもつながっていく。

発達障害に対する支援にはさまざまなものがある。風邪などその原因が明確な疾患であれば、その対処法も容易であるが、発達障害の場合については、脳の何らかの先天的な機能障害が起因するものであるならば、その対処法については明確な答えがない状態である。

そのため、発達障害にみられる特有な言動に対処するためには、その原因を直接直すのではなく、いま現在表出している問題に対応するという、いわゆる対症療法に依拠することになる。この対症療法の場合は、疾患の原因を取り除く治療方法、いわゆる原因療法とは異なり、その効果が現れたのか否かという判断が非常に難しいという問題点がある。しかし、対症療法ではあるが、発達障害の具体的な支援方法として効果的であるとして、実践されているプログラムもいくつか存在する。

(1) 支援プログラムの活用

ここでは、教育現場で広く活用されているプログラムによる支援の方法について、みていくこととする。

(a) TEACCHプログラム

まず、自閉スペクトラム症の児童生徒を支援するためにおこなわれるものに、TEACCH(Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children)プログラムがある。これは1966年にアメリカのノースカロライナ大学で開発された支援のためのプログラムである。TEACCHプログラムの特徴は、方法よりも理念を大切にすることである。つまり、支援のための方策や方略はあくまでも理念を活かすための手段にしかすぎないという考え方である。

その理念のなかでも特に重要なものは、①自閉症の人は共通する特徴をもっているが、あくまでも個人の特質に合わせて教育や支援をする。②親や家族を共同治療者(co-therapist)と呼ぶくらい大切なパートナーとする。③自閉症の人の自立的活動や生活を尊重し、共生しあうことを目指す。④生涯にわたる一貫した支援をおこなう。⑤コミュニケーションをしあうことを重視する。⑥専門家(スペシャリスト)の寄せ集めではなく、自閉症の問題に広く精通しあったジェネラリストを養成して支援にあたる。⑦基本的に視覚的構造化による教育や支援を重視する。⑧自閉症の人の劣っているところに注目するよりも、すぐれている機能が発揮できるように支援をするなどが挙げられる。

TEACCHによる支援の方法であるが、自閉症の人が知覚、認知、理解しているものと、健常者が環境や情報に与えている意味との間には、それぞれ多くの違いが存在する。この相違を丁寧に埋め合わせていくのがTEACCHプログラムの方法であると理解されたい。例えば、教室など環境空間の意味がわからず混乱する児童生徒には、自閉症の特性である視覚的機能の優位性に着目し

て、いわゆる「視覚的物理的構造化」を図ることが望ましい。一方、同一の場所が多目的に用いられると混乱する児童生徒には、視覚的に弁別できるように空間を幾つかに区切って、同一の空間を同一活動のために用いるなどの工夫が必要である。さらに、時間やその推移に意味や概念がもてない児童生徒には、絵カードを並べるなど視覚的に時間の経過に伴う活動内容を示すような工夫をして、時間やスケジュールの構造化を図りながら、その理解や適応を支援するとよい。TEACCHでは、自閉症の人をいきなり健常者と同じ環境に導くというようなことはしない。逆に健常者自身が自閉症者の環境に近づく努力を重ねながら、理解を深めて共生や協働していくことになる。

(b) 応用行動分析

応用行動分析とは、アメリカの心理学者スキナー（Skinner, B. F.）によって提唱され、発展してきた行動分析学を構成する一分野である。つまり、実験行動分析学によって明らかにされた行動の理論的枠組みや知識を、社会の中に役立てて、応用していくことを目的としたものである。この応用行動分析は、障害の有無にかかわらず、問題行動や困り感を抱えた児童生徒の支援に多く活用されている。ここでは、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する支援のための活用についてみていくこととする。

応用行動分析の研究成果は、教育、福祉、医療、産業、社会政策など幅広い分野で成果をあげている。特別支援教育に関連する研究領域としては、トークン・エコノミー（Token Economy）、ソーシャルスキル・トレーニング（Social Skill Training : SST）、自己決定、セルフマネジメント（Self-Management）、コミュニケーション指導、問題行動に対する機能分析、身辺自立、就労援助、余暇指導、ペアレントトレーニング（Parent Training）などが挙げられる。この中でも特にソーシャルスキル・トレーニングは、特定の「ターゲットスキル」をあらかじめ設定し、それに基づいて「モデリング（観察学習）」を示し、実際に困り感を抱える児童生徒がリハーサル

（練習）をくり返すという流れで実施される。くり返して練習することで、教師や他の生徒から褒められたり叱られたり、いわゆる「フィードバック（強化）」をもらうことで、学んだ知識は次第に日常生活のさまざまな場面で再現され、児童生徒は経験として積み重ねていくことで自分自身の行動パターンとして定着していく。ソーシャルスキル・トレーニングは、応用行動分析から派生した他の手法に比べて、自分自身を知る手がかりを得るのに適しており、発達障害を抱える児童生徒にとっては困り感を改善するために分かり易いプログラムとして多くの教育現場で実践されている。本研究においても、このことを踏まえて、ソーシャルスキル・トレーニングについてはその詳細を後述する。

このように、実に幅広く活用されている応用行動分析であるが、この手法を活用する場合には、変容すべき行動の機能、頻度、形態、強度だけでなく、行動変容に関わった手順や介入方法などを可能な限り正確に定義し、測定することで科学的かつ客観的に行動変容の要因を明らかにすることが求められていることに気をつけなければならない。その理由としては、指導手続きの再現可能性を高めることで、サービスの科学としての行動変容の環境変数や技術を確立し、それを共有していくことを目指しているためである。

ところで、行動分析学では、行動を「先行要因—行動—随伴要因」の行動の随伴性という枠組みからとらえる。行動を単独の存在として測定したり分析したりするのではなく、その前後の環境要因とあわせて一つのユニット（Unit）としてとらえるという考え方は、個人の行動の成立を「環境との相互作用」としてとらえることを示している。つまり、行動分析学によれば、「障害」という概念も、あくまでも個人と環境との関係から分析をすることになる。

例えば、「ADHDのあるA君が、授業中に立ち歩きをする。」という場合、行動分析学では、立ち歩きの起こりやすい場面や状況（環境）、立ち歩きをした結果A君にどのような事態がもたらされたのかを徹底的にアセスメント（Assessment : 評価）し、個人のニーズが実現

されるための支援を考えていく。つまり、「障害」というものを分析の単位とせず、一人ひとりの「行動」というものを分析単位とする。このことで、ある特定の障害を抱える児童生徒へのプログラムというのではなく、より個別で具体的なA君のためのプログラムとして提案していくことが可能となるのである。これが、応用行動分析が幅広い分野で活用されている所以である。

なお、応用行動分析に基づくプログラムでは、目標となる行動が具体的に定義され、客観的な記録をとることで、そのプログラムが児童生徒にあったものになっているかをモニタリング(Monitoring)することができる。仮に改善がみられない場合には、プログラムや目標の修正が容易におこなわれるようなシステムになっている。

(c) ソーシャルスキル・トレーニング

ソーシャルスキルとは、社会生活や人間関係を営んでいくために必要となる力のことである。発達障害を抱える児童生徒の多くは、場の雰囲気や暗黙のルールなどの読み取りが苦手であったり、行動が上手にコントロールすることができずに、友達と一方的に関わったり、自分の気持ちを正確に表現できなかったり、いわゆる対人関係に不安がある場合が多い。特に、自閉スペクトラム症を抱える児童生徒などは、社会性の困難さがその中心障害であると考えられるため、ソーシャルスキルの問題はとて深刻なものになりやすく、集団行動や前述のように対人関係で不適応を起こしやすい。このように社会的に不器用な児童生徒のために、欧米ではソーシャルスキル・トレーニング(Social Skill Training : SST)が多く活用されている。SSTとは、生活技能訓練、あるいは社会的スキル訓練などといわれており、環境調整や学習支援、さらには薬物療法などと併用することで効果があるといわれている。元来、SSTは精神科に入院している患者の社会復帰のプログラムとしておこなわれたのがその始まりである。

具体的な内容としては、ゲームをして遊ぶ、仲間づくり活動をするといった指導方法と混同されやすいが、その特徴は、さまざまな技法をとおし

てスキル(Skill : 技術)を教えるという方法にある。SSTでは、教示、モデリング、リハーサル、フィードバック、般化といわれる幾つかの技法をとおして行動を教える。また4~5人程度の小集団だけでなく、学級などの大集団、指導者と1対1の個別でもおこなうことが可能で、汎用性がとても高い。そのため、必要に応じて個別セッションと大集団セッションをあわせておこなうこともある。

SSTのプログラムを用いて効果的な指導をおこなうには、子どもの実態を知ることが重要である。そのためにはきちんとアセスメントをおこなう必要がある。ソーシャルスキルのアセスメントは、周囲からの評定、専門家による評定、自己自身の評定などがある。周囲からの評定でも、特に評価尺度を用いた教師評定は、学校現場においては頻繁におこなわれている。一方専門家による評定は、対象者を直接観察し、標的となる行動を量的または質的にチェックするといった行動観察によっておこなわれる場合が多い。これは手間がかかる方法であるが、他の評定方法と比較すると信頼性は高いものである。

発達障害の場合、ソーシャルスキル・トレーニングをおこなう上で、それぞれの障害特性が大きく影響を及ぼす場合がある。例えば、自閉スペクトラム症では、「共同注意」「心の理論」「統合能力」の障害、さらに、「切り替えの悪さや保続」の問題がスキルを発揮する際の妨げになることが多い(小野ら、2018)。これらは社会的場面を理解することや状況に応じてスキルを実行すること、柔軟な解決方法をとることなどに大きな影響を与えることになる。ADHDでは、「不注意」「衝動性」「易興奮性」などがスキルを発揮する際の妨げになることが多い。認知能力の水準や偏りなども大きな影響となる場合がある。

これらの障害特性をしっかりと把握することが、発達障害を抱える児童生徒へのソーシャルスキル・トレーニングをおこなう際の重要な留意点となる。既述のように、学んだ知識が次第に日常生活のさまざまな場面で再現され、児童生徒の経験として積み重ねられ、自分自身の行動パターンとして定着させることが重要である。

(2) 制度面での支援

ここでは、制度面での支援の方法についてみていくこととする。なお、以下で取り上げる「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」との関係性については、「個別の教育支援計画」は、他機関との連携を図るために作成する長期的な視点に立った計画であり、「個別の指導計画」は、学校現場において指導を行うためのきめ細かい内容で、短期的な視点に立った計画である（傍点は筆者）。

(a) 個別の教育支援計画の活用

2002年12月に、「障害者基本計画」が公表された。この「障害者基本計画」の眼目は、障害のある子どもの発達段階に応じて、関係機関が適切な役割分担の下に、一人ひとりのニーズに対応して適切な支援をおこなう計画（個別の支援計画）を策定することにより、効果的な支援をおこなうこととされた。これが個別の支援計画作成の根拠となるものであり、個別の支援計画のうち、学校や教育委員会などの教育機関が中心となって、学齢期の子どもを対象として作成されたものを「個別の教育支援計画」という。

「個別の教育支援計画」は、障害のある子どもに関わる様々な関係者、例えば、教育、医療、福祉等の関係機関の関係者、保護者などが、子どもの障害の状態等に関わる情報を共有化し、教育的支援の目標や内容、さらには関係者の役割分担などについて計画を算定するものである。今後、通常学級においても、発達障害を抱える児童生徒の在籍する割合が増加することが考えられる。その場合に、各学校で、個別の教育支援計画の意義や役割、その形式、記載方法などを十分に理解しておく必要がある。小学校、中学校、高等学校と段階が進む中で、各学校から引き継がれてきた個別の教育支援計画について、担当教員がその取り扱い方法を熟知していなかったために、適切に情報が伝わらずに教員相互間の情報共有が遅くなってしまいうことも考えられるので注意が必要である。

(b) 個別の指導計画の活用

「個別の指導計画」は、児童生徒一人ひとりの障害の状態に応じたきめ細かな指導がおこなえるように、学校における教育課程や指導計画、当該児童生徒の個別の教育支援計画等を踏まえて、より具体的に児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容、指導方法などを盛り込んだものである。つまり、「個別の指導計画」とは、学校において使用することを目的に作成されるものである。児童生徒の学習上のニーズ、生活上のニーズ等に焦点が当てられ、学校における指導の手立てを明記するものである。

この個別の指導計画に記載する内容であるが、一般的には、①実態把握：これは子どもの現在の姿を詳細に記入するもので、子どもの現在のニーズを正確に把握し、指導に活かすためのものである。②長期目標と短期目標：多くの場合、1年程度の長期目標と、それに基づいた单元ごと、月ごと、学期ごとなどの短期目標が設定される。④指導の手立てとその評価：個別の指導計画には、指導にあたって具体的にどのような手立てを講じるか等について記入し、さらに手立ての効果や評価についても記入することが求められている。⑤支援の引き継ぎ：個別の指導計画は、指導のための方針を定めることに加えて、実施した支援を次へと引き継ぐための文書という役割もある。前述の個別の教育支援計画と同様に、各学校の教員はその意義や役割、形式、記載方法を十分に理解しておく必要がある。

(c) 「通級による指導」による支援

小中学校には、特別支援学級と通級による指導をおこなう通級指導教室を設置することができる。特別支援学級は、障害を抱える子どもが日常的に在籍する。一方で、通級による指導は、各教科等の授業は主として通常の学級で受けながら、心身の障害状態に応じた特別の指導を特別な場所で受ける形態である。通級による指導は、通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とするさまざまな子どもに対応するため、学校教育法施行規則の

一部改正により、1993年に制度化された。通級による指導には、自分の学校に設置された通級指導教室に通う「自校通級」、他校に設置された通級指導教室に通う「他校通級」、通級指導教室を担当する教員が各学校を巡回しておこなう「巡回指導」の三つの形態がある。

通級指導教室は高等学校においても設置することが可能であったが、これまでは存在しなかった。しかし、不登校生徒の増加傾向の実態や定時制・通信制を中心に発達障害の可能性がある生徒の在籍が多くなってきた現状を踏まえ、文部科学省は全国に研究指定校を17校程度指定して高等学校における「通級による指導」のあり方を探った(文部科学省、2014)。学校施行規則の一部改正により、通級による指導の対象となる児童生徒が規定され、1993年4月から実施された。

その後、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(文部科学省「調査研究協力者会議等(初等中等教育)」)において、学習障害、注意欠陥多動性障害、自閉スペクトラム症などの通常学級に在籍する障害のある子どもへの教育的対応が緊急かつ重要な課題であることが指摘され、これを受け、こうした子どもに対する教育的支援を保障するために、通級による指導の制度の見直しがおこなわれた。2008年7月に改定・施行された学校教育法施行規則第140条においては、対象となる児童生徒について、①言語障害者、②自閉症者、③情緒障害者、④弱視者、⑤難聴者、⑥学習障害者、⑦注意欠陥多動性障害者、⑧その他心身の故障のある者で、本条の規定により特別の教育課程による教育をおこなうことが適当な者、と規定されている。そして、この改定により、自閉症者、学習障害者、注意欠陥多動性障害者がそれぞれ新たに追加された。

しかし、学級の中には、LD、ADHD、とは診断されていないが、学習と生活に困難を抱える子どもが少なからず在籍していることも事実である。通級による指導の対象とするかどうかの判断にあたっては、医学的な診断の有無のみにとらわれるのではなく、総合的な見地から判断する必要性が指摘されている。さらに、通級による指導の対象となる子どもを決定していく際には、その子

どもの保護者の十分な納得と同意が必要である。通級学級に関する調査研究協力者会議(文部科学省「調査研究協力者会議等(初等中等教育)」)では、通級による指導について以下の二点にまとめている。つまり、

① 心身の障害の状態を改善・克服することが主たる目的であり、基本的には、これを目的とする障害に応じた特別の指導が必要となる。

② 児童生徒の心身の障害の状態に応じ、教科の指導を補充的におこなう。

である。この二点は、通級による指導内容の基本的な考え方を示したものである。通級での指導方法については、個別指導を中心としているが、指導内容によっては集団指導を組み合わせることが適切であるとともに、個々の障害特性に応じた指導内容を検討し、実践していく必要がある。さらに、2008年に改定・施行された学校教育法施行規則第140条を受け、今後、通級による指導の対象となるLD、ADHDの障害を抱える児童生徒の指導内容を明らかにしていくことが求められる。

通級による指導は、固定式の特別支援学級と違い、指導時間数が限られている。そのため、在籍学級(親学級)や学校での通級児童生徒の様子を知ることが、通級による指導をより効果的にし、指導課題を探るうえでも必要である。それとともに、通級指導教室と通常の学級との連携による授業の在り方を検討してみることも重要である。さらに、通級による指導は、自校通級に比べ他校通級の割合が多いのが実態である。この場合、他校の通級指導教室に通うために保護者などの付き添いが必要なこと、地域の拠点となっている通級指導教室の担当教員は非常に多忙であることなど、大きな課題も山積する。今後、通級指導教室の設置が増えることで、教員の加配措置を講じたり、制度の見直しをおこなったりするなどの施策が採られることが考えられる。このような施策によって、通級指導を円滑に実施し、通常の学級に在籍している支援が必要な児童生徒が、心の負担を感じることなく学校生活や学習活動をおこなえる環境作りをさらに推進していくことが重要であるといえる。

5. 発達障害の支援において大切なこと

今後、特別支援教育の重要性はますます大きくなると思われる。この背景にあるのが、インクルージョン（inclusion：包括）の考え方である。これからの教育は、全ての子どもたちを区別や差別することなく、それぞれの子どもが求める教育的サービスを公平かつ的確に提供する、インクルーシブな方向へ向かっている。

インクルーシブな特別支援教育は、障害のある子どもたちだけでなく、すべての児童生徒を視野に入れた人間尊重型の教育モデル、あるいは教育システムの構築を目指しているといえる。これは、ただ同じ場所（例えば教室など）で同じことをするのではなく、一人ひとりの子どもに目を向けた教育であるといえる。つまり、一人ひとりの子どもの支援ニーズに的確に応えるこうした教育の実現は、現在、学校現場で問題視されている学力の低下、いじめ、不登校、授業崩壊といったさまざまな事象を解決する糸口になりうるのではないかと考えられる。そのためにも、固定観念を持たずに、広い視野で子どもたちに接することが重要になってくるだろう。

2016年4月に、国・地方公共団体等や民間事業者がおこなう事業において、「障害を理由とする不当な差別的取り扱いの禁止」と「合理的配慮の提供」を求める法的な枠組みとして、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」、いわゆる「障害者差別解消法」が施行された（内閣府、2016）。そして、学校教育がおこなう合理的配慮については、2012年7月に中央教育審議会初等中等教育分科会がとりまとめた「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のための特別支援教育の推進（答申）」において、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を共有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対してその状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要なもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した、または過度の負担をかさないもの」と

規定された（中央教育審議会初等中等教育分科会、2012）。

前述の法令等に示された合理的配慮の趣旨や意義をふまえ、学校教育における合理的配慮は、障害を抱える児童生徒がほかの児童生徒と平等に教育を受けられるようにするために、障害を抱える個々の児童生徒に対して、学校がおこなう必要かつ適切な変更や調整といった配慮であると理解することができる。今後は、校内規定などを精査する中で、各学校における合理的配慮に対する具体的な進め方をしっかりと整備しておくことが求められる。

6. おわりに

発達障害について多くの関心が寄せられるようになってきている中で、発達障害者を取り巻く環境が日々変化をしている。こうした現状をふまえて、本研究では、発達障害を抱える児童生徒に対する支援教育の現状はどのようになっているのかを再検討をした。その際に、発達障害のある児童生徒への特別支援教育の現状を法的整備の面も含めて改めて認識することが重要であるということも踏まえて、今後の特別支援教育の在り方や課題を明らかにした。

これまでは、それぞれの障害種別に応じた教育機関において主として専門的教育がおこなわれてきた。しかし、国や地方公共団体、あるいは世界規模ですすんでいる共生社会の上に立った時、これまでのような教育や支援の在り方が望ましいかといえば、必ずしも現状とはそぐわない面も多々みられるようになってきた。

そこで、各種法整備がおこなわれる中で、「特別支援教育」という仕組みが構築された。このことによって、これまではあまり注目をされなかった普通学校における特別支援学級や通級による指導の重要性なども理解されるようになってきた。これからの特別支援学校の位置づけは、障害を抱える児童生徒に対する専門的な教育や支援のほかに、地域の特別支援教育のセンター校として、特別支援学校に所属する教員の専門的知識の向上を図る役割や、地域の学校に在籍し、医学的な診断は明

らかではないが、何らかの障害を抱えている児童生徒の教育や支援について助言やアドバイスをおこない、共に手を携えながら子供たちやその保護者の教育的ニーズに的確に応えるという重要な役割が与えられた。

具体的な支援の方法についても、多くの知見に基づき、さまざまな手法によって子供たちが抱える問題や困り感に対応しようとする試みが多くの学校現場で見られるようになってきた。本研究で紹介したのは一例であるが、これらはエビデンス（evidence：科学的根拠）に基づいたプログラムである。われわれの周りには多くの支援ツールやプログラムが存在するが、これらを闇雲に利用するのではなく、きちんとした科学的根拠のあるものを選択する必要がある。これは今後の課題としてさらに検討が必要であるといえる。

制度面での支援の方法についても、特に個別の教育支援計画や個別の指導計画は、障害を抱える児童生徒を教育や支援するための重要な情報源である。特別支援学校では、その記載内容や作成方法などについて周知されているが、発達障害を抱えた児童生徒が在籍する地域の学校では、その活用について十分に周知されているとはいえない。インクルーシブ教育が提唱され、障害の有無にかかわらずすべての者が等しく同じ環境、同じ場所で教育を受ける時代を安心して過ごすためにも、このような制度面での取り組みもさらに充実させていく必要がある。

かつては障害者に対して、積極的に関わりを持つようとする人達は少なかった。今日のように多くの情報が溢れ、障害に関することも容易に分かるようになった時代だからこそ、むしろ差別をするのではなく、優しく手を差し伸べるような雰囲気づくりを協力して築いていかなければならない。そのためにも、発達障害を含めた障害者全体の支援の在り方などについて再度検討をおこない、理解を深めていくことが大切である。

注・参考文献

- 1) 日本放送協会（2019）「【特集】発達障害って何だろう」
https://www.nhk.or.jp/kenko/special/hattatsu/sp_1.html
- 2) 厚生労働省（2005）「発達障害者支援法」
- 3) 厚生労働省（2016）「発達障害者支援法の一部を改正する法律」
- 4) 内閣府（2016）「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」
- 5) 西永堅（2019）『基本から理解したい人のための子どもの発達障害と支援のしかたがわかる本』日本実業出版社、10頁。
- 6) 湯浅恭正編（2011）『よくわかる特別支援教育』ミネルヴァ書房、56～57頁。
- 7) 梅永雄二・島田博祐・森下由規子編（2019）『みんなで考える特別支援教育』北樹出版、86頁。
- 8) 文部科学省（2018）「学校基本調査（平成30年度）」
- 9) 内閣府（2018）『平成30年度 障害者白書』
- 10) 小野次郎・上野一郎・藤田継道編（2018）『よくわかる発達障害第2版』ミネルヴァ書房。
- 11) 文部科学省（2014）「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業」
- 12) 内閣府（2016）「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」
- 13) 中央教育審議会初等中等教育分科会（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（報告）」文部科学省。
- 14) 石塚謙二・廣瀬由美子編（2019）『アクティベート教育学07特別支援教育』ミネルヴァ書房。
- 15) 文部科学省（2009）『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）』教育出版。
- 16) 文部科学省（2009）『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部）』海文堂出版。
- 17) 相川 充・佐藤正二編（2014）『実践ソーシャルスキル教育小学校編—対人関係能力を育てる授業の最前線—』図書文化。

- 18) 相川 充・佐藤正二編（2013）『実践ソーシャルスキル教育中学校編—対人関係能力を育てる授業の最前線—』図書文化。
- 19) 原田恵理子・渡辺弥生編（2015）『中学生・高校生のためのソーシャルスキル・トレーニング
スマホ時代に必要な人間関係の技術』明治図書。
- 20) 池上知子・無藤 隆・森 敏明・福丸由佳編
（2018）『よくわかる心理学』ミネルヴァ書房。