

原 著

日本の特別支援教育の現状と課題

杉本 久吉（創価大学）

1. はじめに

日本における障害児教育は、ノーマライゼーションを志向する障害者の権利に関する世界の動向を踏まえて検討された2001年の文部科学省研究協力者会議報告「21世紀の特殊教育の在り方について」及び2003年の同会議報告「今後の特別支援教育の在り方」によって、従来の在り方と一線を画すこととなった。すなわち、これまでの障害の種類や程度に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒も含め、障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換が開始されたのである。

2005年の中央教育審議会による「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」、2012年の同審議会初等中等教育分科会による「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）」によって現在の諸制度の基本的な形が示されるとともに、関係法令の改正・諸制度の整備が進められ、2014年に批准・発効に至った国連「障害者の権利条約」が求める「インクルーシブ」教育システム及び「合理的配慮」の実現に向け、多くの努力が積み重ねられてきている。

本稿では近年の研究動向及び2007年の改正学校教育法施行以来10年間の就学状況の推移について、改正学校教育法の施行に当たって発出された、文部科学省初等中等教育局長名による「特別支援教育の推進について（通知）」（以下「局長通知」）において「特別支援教育の理念」として示された

ア「特別支援教育は、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組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、適切な指導及び必要な支援を行うものである。」

イ「特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、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全ての学校において実施されるものである。」

ウ「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。」

の3つの観点から概観しつつ、今日の日本の特別支援教育の課題を抽出し、考察する中で、教員養成課程に求められる取り組みについて検討する。

なお、2016年「障害者差別解消法」の施行及び2004年制定・2016年改正の「発達障害者支援法」第8条の大学・専門学校に対する「個々の発達障害者の特性に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする。」との規定に対応する高等教育機関における特別支援教育の取り組みが行われているところであるが、本稿においては、義務教育における特別支援教育の状況を中心に上げるものとする。

2. 研究動向から

2. 1 ユニバーサル・デザインの指導に注目が集まる意味

日本の特別支援教育に関する研究動向について、阿部（2017）は、通常学級における特別支援教育の研究動向として「2015年には、通常学級における授業の工夫、特に授業のユニバーサル・デザイン化についての提言や論文が急激に増えている」としている。もちろん、藤野（2017）が国内の研究動向として取り上げたように、SSTやインリアルアプローチなどの個別への対応の研究も行われているが、司城（2013）は「個別の指導だけでなく学級全体を視野に入れた包括的な支援の必要性も強調されるようになって」と述べている。

こうした動向の背景には、米国におけるRTI3層モデルの影響が考えられる。このモデルをヒントに開発された「多層指導モデル（MIM）」（海津 2010）を自治体レ

ベルで導入している地域もある。RTI3層モデルについては、齋藤・藤井（2009）による「学校全体で取り組むモデル」（School-wide Application Model: SAM）のレポートが詳しい。関戸（2017）は、米国の3層モデルを日本の実情に適応させた2層モデルとして実践したクラスワイドな支援から個別支援へなどの実践研究を重ねている。

RTI3層モデル導入の背景としては、「通常学級で学んでいる子どもたちのニーズは多種多様であり、学校が対応すべき課題は、単に特別支援教育の対象となる「障害」のある子どもの課題に限られているものではない。」（齋藤・藤井 2009）という視点で語られるが、同レポートにおいてSAMの理論的背景として「障害のある児童生徒に対して通常学級の中で個別教育プログラムに基づいた指導が行われる」という取り組みが実際の教育現場で行われた場合、LRE（最も制約の少ない環境での教育）の考え方から乖離した望ましくない結果になってしまうこともあった。

すなわち、障害のある児童生徒と補助教師が、一番後ろの席でクラス全体の学習と関係ない個別の学習を行っていたり、付き添う補助教師の存在が障害のある児童生徒と他の児童生徒との自然な友だち関係を妨げていたりというケースがしばしば見られたのである。」という理由である。このような状況が、日本の教育現場でも多く見られることは容易に想像できる場所である。これは、そのままの状態ですら、苦手さや「できない」経験、失敗体験の多い状態によるある児童生徒が、特別な指導を通じて、自己評価の低下状態を一層低下させ、学習へのモチベーションの低下を始め、2次的な障害につながる結果を招きかねない状況といえよう。

湯浅（2016）が発達支援における教師の位置として「発達支援において教師が特別なニーズに気づくには、当該の子どもとの親密な関係を構築する姿勢が不可欠である。また、彼らが安心して生きられる空間をどう設定するかが問われ、親密な空間論が発達支援の課題とされてきた。」と述べている。これは、支援を要する児童生徒が、自身の行動上の課題によるだけでなく、そのための特別支援による配慮が、かえって学校生活において居場所をなくすことにつながることを示唆している。

キャロルグレイ（2003）は、その子にとって良かれと思う意図があっても、その根底に「ありのままではだめなんだ」という、その子を否定するネガティブなメッセージが含まれている大人の接し方である「ターゲット・コーチング」があることを指摘している。これによって、対象の児童生徒の自尊心が、個別指導計画に沿った指導に

よって大きく傷つけられ、かえって問題を深刻化させる事態に至っていることも予想される。

東京都では、通級による指導をより容易に受けられるよう、これまでの拠点校のみで実施していた通級による指導を担当教員が巡回し、各学校に設けた「特別支援教室」で指導を行う体制を2018年から本格実施しているが、急速な指導者増に適切な人材配置が追いつかない状況があり、ある小学校長は、学校現場によっては、経験の浅い通級指導担当者による指導を児童が嫌がって指導が困難になるケースが見られると述べている。

さらに、米澤（2018）が指摘する「愛着障害」の問題がある。現在の家庭環境の刺激過多によって愛着形成が妨げられた子どもで、発達障害の診断が出ているにもかかわらず、支援を行っても効果が出ない事例が近年増えているという。

このような経験の蓄積や情報の広がり、あるいは、教師の多忙な状況から新たな技法等を取り入れて個別のケアに取り組むよりも、司城（2013）が「教師たちはこれまでの経験で培ってきた学級全体に対する支援を利用しながら、通常の学級における支援体制を構築しようとしているともいえる」と述べている状況を呈していると思われる。

このような考えは、ユニバーサル・デザインへの注目の一面的な見方であることではあるが、小貫（2010）が指摘しているように「個別指導計画を実行することが『一番難しい』』という声を現場のあちこちで聞きます。」という現実から、個別指導計画を作成し、何らかの取組みをしようとして、かえって困難な状況に至っていることは、十分に予想される。

こうした状況は、「局長通知」の観点ウに示される共生社会づくりの課題につながるものと捉えられよう。この状況の起点には、古くは牧口（1934/1983）の洞察に見られるように、障害児教育の基本問題である障害のある人にとって文化的社会的な状況がもたらす人権抑圧状況による心理的な課題がある。糸賀（1968）が「人間の日常性を支配しているものは、そして実際にあるものは、相対的価値である。（中略）そして、この世界では、うまれや育ちで毛並みのよいものは、大衆の中できわだって優位に置かれ、その反対に毛並みの良くない者は蔑視と差別の待遇をうける。

うまれつきの障害者は、いつまでたっても頭があがらない。」との指摘や、南雲（2002）が、米国のリハビリテーション心理学において、「第一の心の苦しみ（自分自

身の苦しみ)」に対して障害者がいかに受容するかについて言及すると同時に「第二の心の苦しみ（他人から負わせられる苦しみ）」に対して、障害者が社会に統合されることがいかに大切であるかが言及されているが、日本では、1980年以降、この「第二の心の苦しみ」はすっかり姿を消したと述べているように、日本社会の課題の側面とも言えよう。

障害者の人権に関する課題が、日本社会に根強く残っていることは、例えば、小学校では、児童の状況から特別な支援体制について担任教師が保護者に説明をしても、そのこと自体を保護者が受け容れられないために、必要な指導が子どもに行えないケースがあることが少なくないことと無縁ではないだろう。

こうした国民性・文化的な課題解決の手がかりとして、学校という小社会モデルにおいて共生社会を構築することが、当面の目標になることを行政通知が予測し、そのとおり展開してきていると捉えることができるように思われる。

2.2 課題の解決に向けて；安心できる空間の確保 クラス・スクールワイドの取り組み

2.1で示した、個に応じた指導による学級全体の不調和や特別な指導の実施による子どもの心理的なダメージを克服して、個に応じた必要な指導を実施していくための対応について整理したい。

これについては、まず、前掲の湯浅（2016）が示した①教師が、当該の子どもとの親密な関係を構築する姿勢があること。②彼らが安心して生きられる空間を設定すること」に注目したい。教師一人当たりの児童生徒数が、3名を下回ることの多い特別支援学校、特別支援学級では、この2点は必須の要件であるが、児童生徒の障害の状態によっては、確実なコミュニケーションをとることが困難な場合もあり、日々、手探りで関わりをもつようなケースもある。

1対40という対応が求められる通常の学級では、授業の展開と学級全体の規律の維持に加えて、個別の配慮の準備をゆとりをもって行うことには、担当教師に経験と熟練、豊かな資質が求められるものであろう。児童生徒の実態を多層構造で捉えて、全体指導だけでは課題の習得が難しい児童生徒に机間巡視して対応する構えをもち、さらに必要な個別の支援を準備していたとしても、授業の進行上の妨げとなる発言や行動に対して、ゆとりをもって対応できなくなる場合も決して少なくないだろう。

杉本（2017）は、問題が大きくなり、小1プロブレムや学級崩壊に至ったケースの担任が行動面に課題のある児童を、「自分が担当する児童ではない」という思いに至ってしまっている事例を報告している。

湯浅（2016）の示す①の当該の子どもとの親密な関係構築の姿勢には、厳しい現実があったとしても、教職そのものであると覚悟して、どんな児童生徒にも親密な関係構築に向けた姿勢を維持し続けることが必要であろう。②の安心して生きられる空間には、①の親密な関係作りにおいて、どれだけ受容的にかかわるか、誤った指導観によって、本人を受容しないターゲット・コーチングを行わないように留意し、同様の姿勢を学級の児童生徒が保てる指導力を発揮することが求められる。

方法論としては、関戸ら（2011）のクラスワイドソーシャルスキルトレーニング（CWSST）などは、参考になる実践例といえるが、一般の教師が実施するには、一定の研修や専門家による支援が必要なものといえるだろう。湯浅（2016）は、インクルージョンの視点からの提言であるが、前掲の齋藤・藤井（2009）の報告にあるSAMも教室の中での隔離状態を克服する観点で同様の問題意識をもち「協同学習」「ピア・チュータリング」などの指導方略を取り上げている。

おりしも、日本の学習指導要領の改訂において、育成を目指す資質・能力として「学びに向かう力、人間性等を涵養すること」が示された。学習指導要領の解説には、この能力に含まれるものとして「多様性を尊重する態度や互いのよさを生かして協働する力」などがあげられている。この視点は、通常の学級の教育に限定されるものではなく、特別支援学校の教育にも求められている。

藤原（2015）は、20年近くにわたる知的障害特別支援学校での授業作りに関する研究を通じて「子ども同士の協同的な学習機会であることが、豊かな教育成果を生み出す」と述べ、一面的な実態把握に基づく学習活動の限定や個別の指導ではなく、児童生徒同士の集団による学びを体験させる重要性を強調している。今回の改訂が示す方向が、支援を要する児童生徒だけでなく、学校で学ぶ全ての児童生徒の学びの充実、ひいては将来の社会において「共生社会」の実現に寄与することが願われるものである。

2.3 課題の解決に向けて；自己選択の保証による自尊感情を保った特別な指導の実施

2.2では、通常の学級での学習に必要な支援をうける前提としての環境づくりについて考察したが、前項でも取り上げた関戸（2011）でもあるように、クラスワイドな支援を経た上で、個別の支援を行うことで課題の解決に至ることから、必要な支援・学習に至るための配慮について整理したい。

牧口（1936）は、障害のある子どもの教育の問題を解決する原理として、支援を要する本人の自覚・目標意識と教師が考える学習目標の一致の重要性を指摘している。障害のある子どもが、自己の課題を認識し、特別な指導を受け容れるには、自尊感情を担保しながら、他の児童生徒と少し異なる学習の必要があることを理解する必要がある。

キャロル・グレイ（2008）は、発達障害の子どもが自己肯定感を高くもつことの重要性を示し、自己肯定感が、対人関係における落ち込むような失敗を乗り越えられる糧となるものとし、自己認知を助ける有用な資源としてカウフマンらの（1999）「強い自分になる方法—心のちからを育てよう」などを紹介している。カウフマンら（1999）は、自尊心と自己選択の関係を強調しており、発達障害の子どもの指導場面で基本とされる、禁止の言葉かけを避けることはもちろん、その上で次にとる行動を選択させる関わりは、大切にしたい観点である。

協同学習の手法でも、ジェイコブスら（2002）は、クラスで価値として協同を進めるための一定の約束事を作るが、それは、肯定的な表現で「他の人が話している間は話をしてはいけない」ではなく、「他の人が話している間、私はその人の話に耳を傾けます」という表現を使うなど、「規則」ではなく「約束事」を用いている。

実際に、通級指導教室での指導において、多様な自己認知の課題が実践され、自尊感情を高める取組みが重ねられている。その中で、「契約書」や「約束」、あるいは「リクエスト」という自発性・自己選択性を生かした実践例も見られている。

このような知見を通常の学級の指導などにおいて共有し、単にアセスメント結果からこのような学習が必要であるというアプローチではなく、自己選択が保証され、集団の中で、評価を受けながら学ぶ条件を整えることが重要であろう。

3. 就学状況の推移から

3.1 学校種別ごとの児童生徒数の増加状況

表1に、特別支援教育初年度である2007年と2017年の義務教育段階における特

別支援教育対象児童生徒数を示した。

小中学生総数は、この10年で約100万人減少している中で、特別支援学校は、実数比で1.23倍児童生徒総数に対する構成比において1.35倍という増加を示し、特別支援学級は、実数比で2.08倍、構成比で2.27倍、通級による指導では、実数で2.41倍、構成比で2.64倍と、大幅な増加を示している。

表1 特別支援教育を受けている児童生徒数（義務教育段階）

上段：人数 下段：当年度構成比(%)

年	2007年	2017年	増減比 2017/2007
児童生徒総数	10,815,272人	9,874,138人	0.91
	100%	100%	-
a 特別支援学校在学者	58,285人	71,802人	1.23
	0.5%	0.7%	1.35
b 特別支援学級在籍者	113,377人	235,487人	2.08
	1.0%	2.4%	2.27
c 通級による指導を受けている者	45,236人	108,946人	2.41
	0.4%	1.1%	2.64
特別支援教育を受けている児童生徒数 a + b + c	216,898人	416,235人	1.92
	2.0%	4.2%	2.10
*参考 d 通常の学級在籍者で個別の指導計画を作成している児童生徒数（特別支援学級在籍者・通級による指導を受けている者を除く）	データなし	251,764人	
		2.5%	
*参考 特別支援教育を受けている児童生徒数 a + b + c + d		667,999人	
		6.8%	

*文部科学省特別支援教育資料（平成19年、平成29年）より一部改。2007年は、(6)幼児児童生徒の就学状況

この10年間の増加により、教室不足や教員増に対応する専門性の育成の課題に直面している。

表1は、義務教育全体の中での状況に触れる観点で、高等部に関するデータは含まれていないのだが、特別支援学校全体の実情としては、表2のと通りの増加を示している。

特別支援学校は、幼稚部・高等部を含めると、この10年で約3万4千人増、1.31倍となり、学級数として6931学級の増加があった。この間、122校が設置されているが、教室の整備が増加に追いつかず、2016年10月の調査では全国で3430教室が不足しており、増加数の約半分が特別教室の転用やカーテン等で簡易的に教室を区切っ

て必要な教室数を確保している実態がある。

まして、増加率が2倍超の特別支援学級や通級による指導の環境の確保は、10年かけて増えたとはいっても、全体の小中学校の統廃合が進む中で、施設の確保はもちろん、教員の確保については、質量ともに大きな課題に直面している。

特別支援学級・学校における児童生徒の増加は、特別な教育措置に対する認知が高まり、児童生徒が必要とする指導を受けられる環境を積極的に選択する保護者が増えてきたといえよう。

表2 2007年から2016年における特別支援学校数、学校設置基準学級数、在籍幼児児童生徒数の変化

年	学校数	学級数	在籍幼児児童生徒数(人)				
			計	幼稚部	小学部	中学部	高等部
2007	1,013	28,788	108,173	1,653	33,411	24,874	48,235
2016	1,135	35,719	141,944	1,440	41,107	30,695	68,702
増減	122	6,931	33,771	-213	7,696	5,821	20,467
文部科学省特別支援教育資料平成19年、同29年							

一方、通級による指導の増加は、通常の学級に在籍する児童生徒にも必要な特別な指導があることについての認識の広がりがあり、実際に特別な指導を受ける児童生徒が増えている状況を示している。

表3 発達障害の有病率（「DSM-5」より）

病名	ASD	ADHD	限局性学習障害
有病率	1%	5%	5～15%

文部科学省の調査によれば、担任の解答から著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は、2002年の調査で6.3%、2012年の調査では6.5%である。DSM-5が示す有病率は、表3のとおりであるが、上記の割合の全ての児童生徒が通級による指導対象にならなかったとしても、現状の1.1%で収まらず、今後も増える可能性は十分にあると思われ、指導場所の整備、指導者の確保については、一層、充実が求められる

状況であるといえよう。

表1に参考で示したが、特別支援教育資料には、「特別支援教育体制整備状況調査」の一環として個別の指導計画の作成数が把握されていて、同作成数より特別支援学級及び通級による指導の児童生徒数を差し引くことで、通常の学級において個別の指導計画を作成して指導している児童・生徒数を概数ではあるが求めることができる。その数を含めると、日本の特別支援教育の対象者の割合は、およそ6.8%とすることができると考えられる。

柘植（2013）は、前掲の文部科学省の教師の意識調査による通常の学級で支援を要する児童生徒の割合が6.5%とされていることから、特別支援学校等の児童生徒数にこの数を加えて対象者を9.21%（通級指導対象者をダブルカウントと断っている）と考えることを示して、特別支援教育の主な場が、小中学校の通常の学級となったとする時代の変化を強調した。この2018年の特別支援教育資料のデータからは、5年前に柘植が対象者として示した数に、実際に指導計画が作成され組織的に実施されている数が近づいてきたといえよう。国立特別支援教育総合研究所（2015）の資料では、諸外国の状況について、表4のように示している。

表4 諸外国における特別支援教育対象者（全体）の割合

国名	オーストラリア (NSW)	中国	フィンランド	フランス	ドイツ	イタリア	日本	ノルウェー	韓国	スウェーデン	イギリス	アメリカ
%	12.3	0.3	30.7	2.5	5.5	2.6	3.1	8.5	1.0	1.4	16.7	10.6

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル 第4号 2015年3月「諸外国の状況調査」より一部改

同資料では、「3%以下のグループは、障害への対応が中心であり、10%前後からは学習困難への対応が加わると考えられる。とりわけ、イギリスやフィンランドの例は、学習の躓きにまで支援の対象を広げていると考えられる。」と解説を加えている。この記事から4年後の日本の特別支援教育は、この数年の取組みにより比較的重度の障害対応から、通常の学級の学習困難への対応が徐々に整備されてきている段階に入っているといえよう。ちなみに、イギリスの数値は、DSM-5による限局性学習

障害の有病率をカバーしたものであり、通常の教育に携わる教師は、この割合を念頭において、学習の評価に取り組むことが求められよう。

この状況は、局長通知のイの観点において、各地域の教育委員会の指導の元、各学校の通常の学級における特別支援教育が着実に推進されてきている状況を示すものといえよう。

2017年に小中学校学習指導要領が、2018年に高等学校学習指導要領が改訂され、特別支援教育に関係する内容は種々盛り込まれた。とりわけ各教科の指導計画作成上の配慮事項に、障害のある児童生徒の学習困難に応じた指導を計画的・組織的に行うように示すとともに、指導要領の各教科の解説において、各教科の内容に応じた困難とその対応について具体的な例示が示された。これは、特別支援の対応が、一部の教師によるものではなく、全ての学校の全ての教師が身に付けるべき段階であることを、当局が示しているものであり、各学校における特別支援教育の一層の推進が求められている状況といえよう。

3. 2 特別支援学校就学基準該当者の通常の学校への就学状況

国連「障害者の権利条約」が求めるインクルーシブ教育システムに関連した観点として、表5に、通常の学級に在籍する特別支援学校就学基準該当者数の10年間の比較を示した。

表5 通常の学級に在籍する特別支援学校就学基準該当者数

年		2007	2017
小 学 校	総数	－	15,386 人
	特別支援学級	－	13,943 人
	通常の学級	1759 人	1,443 人
	うち通級による指導を受けている者	－	202 人
中 学 校	総数	－	5,214 人
	特別支援学級	－	4,543 人
	通常の学級	583 人	671 人
	うち通級による指導を受けている者	－	49 人
通常の学級 小中計		2342 人	2114 人
上記の数／(上記の数＋表1の特別支援学校在籍者)		3.86%	2.86%

文部科学省特別支援教育資料より作成

2007年：第1部 6 就学状況(3)認定就学者数—推移及び小・中学校別—

2017年：第1部 6 就学状況(3)2 公立小・中学校における学校教育法施行令第22条の3に該当する者の数

特別支援学校就学基準該当者の特別支援学級・通常の学級在籍者の推移は、

データが2012年からとなるが表6のとおりである。

表6 特別支援学校就学基準該当者の特別支援学級・通常の学級在籍者の推移

年	計		小学校		中学校	
	特別支援学級	通常の学級	特別支援学級	通常の学級	特別支援学級	通常の学級
2012	17861	2236	13046	1518	4815	718
2013	16111	2133	11824	1500	4287	633
2014	17293	2265	12423	1504	4870	761
2015	18290	2097	13027	1418	5263	679
2016	17646	2390	13098	1574	4548	816
2017	18486	2114	13943	1443	4543	671

（文部科学省特別支援教育資料（平成24年から平成29年））より作成

結果としては、「局長通知」に見られるように、日本ではインクルージョン体制を求めなかったことから、通常の学級在籍者は、小中学校合わせて2千数百人程度ではば横ばいとなっている。

地域の学校への通学に当たる特別支援学級在籍者・通常の学級の在籍者についても、16000～18000人程度で漸増という状況である。

特別支援学校在籍者と通常の学級在籍者を合わせた数における通常の学級在籍者の割合は、10年間で数値的には1ポイントの減少であるが、就学基準該当者としては、約3割の減少となっている。つまり、権利条約に示される「地域の教育システム」への就学より、局長通知アの観点である「適切な指導及び必要な支援」が選択され、基本的には、同基準に該当する場合は特別支援学校に就学している状況となっている。

3. 3 就学相談（区市町村教育支援委員会等の調査・審議対象）数の状況

就学に関連して、もう一点示しておきたい項目として、就学相談件数の推移を挙げておきたい。就学相談とは、6歳の段階で区市町村教育委員会が作成する法定の学齢簿登載となっている幼児のうち、障害の状態を見極めて、特別な教育措置の対象とすかどうかを検討するものである。

表7 小学校・特別支援学校就学予定者（新第1学年）として、市区町村教育支援委員会等において、学校教育法施行令第22条の3に該当すると判断された者の指定された就学先等

（参考：平成24年度以降の状況）

（平成29年文部科学省特別支援教育資料より）

	公立特別支援学校への就学を指定	公立小学校への就学を指定
平成24年度	5,954人（72.0%）	2,293人（27.7%）
平成25年度	6,190人（73.2%）	2,230人（26.4%）
平成26年度	6,341人（73.3%）	2,274人（26.3%）
平成27年度	6,646人（65.8%）	3,420人（33.8%）
平成28年度	6,704人（68.2%）	3,079人（31.3%）
平成29年度	7,192人（70.0%）	3,055人（29.7%）

表7は、2012（平成24）年以降の特別支援学校の就学基準に該当すると判断されたケースについての状況である。これによると、過去6年間、特別支援学校の就学基準に該当するケースの約3割が公立小学校に就学するという状況が継続している。この数には、特別支援学級対象者が含まれており、通常の学級在籍者数の推移から見ると、小学校へ就学者の漸増は、地域の学校への就学と共に必要な教育を選択しているといえる。特に注目したいのは、その相談の総数である。

表8は、2009年から2017年までの推移をまとめものである。

表8 小学校・特別支援学校就学予定者（新第1学年）として市町村就学指導委員会等の調査・審議対象となった者の数（人）の推移

年	調査・審議対象総数	就学基準該当	就学基準非該当	非該当の割合
2009	37480	9035	28445	75.9%
2010	37055	8713	28342	76.5%
2011	34008	7744	26264	77.2%
2012	37085	8273	28812	77.7%
2013	39208	8453	30755	78.4%
2014	42352	8651	33701	79.6%
2015	44883	10106	34777	77.5%

2016	50982	9836	41146	80.7%
2017	54146	10281	43865	81.0%

文部科学省「特別支援教育資料」平成21年から29年より作成

これによると、調査・審議対象数が、年を追うごとに増加し、特別支援教育への理解の高まりが表れている。その一方で、就学基準非該当となるケースの割合も漸増しており、結果的に特別支援学校就学対象とはならないが、保護者及び幼稚園・保育園関係者が、小学校就学に当たって、なんらかの支援の必要性を感じるケースが増えていることがうかがわれる。

発達障害の増加については、宮本（2015）は、「いろいろな要因を背景とした見かけ上の増加」「認知数の増加」としている。前掲のDSM-5におけるASD等の有病率や文部科学省の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」結果の割合からすると、就学相談対象者数が6万人超となる可能性もあり、各自治体における適切な調査・審議及び相談支援体制の充実・強化がもとめられているといえよう。

特別支援教育のセンター的機能の観点から、区市町村の就学相談体制に、特別支援学校はこれまでも多くの人的支援を行ってきているが、今後ますます特別支援学校の教師には、従来の発達診断や相談支援にかかわる能力に加え、就学先が通常の学級である場合の個別の教育支援計画や個別の指導計画作成の参考資料となるものを提供できるだけの専門性が一層求められることが考えられる。

4 おわりに 教職の特性 専門性の問題

文部科学省（2017）は、通常の学級の担任の身に付けたい力として「発達障害も含めた様々な障害に関する知識を深めるとともに、児童等のつまずきや困難な状況等の背景を正しく把握できるようになることで、適切な指導や必要な支援につなげていく力を身に付けることが期待されています。」としている。

本稿2、3を通じて、これからの教師は、児童生徒の心情への理解を一層深める必要があり、とりわけ自尊感情を守る視点で職をかけて児童生徒との関係構築に努めることが求められることも把握された。大学の教員養成課程においては、限られた時間と資源の場の中で、この状況に備えた人材を輩出する努力が求められる。

特別支援に関する多様な知識や指導法について、養成課程では学びきれないものを職につきながら学んでいく姿勢を身につけることは、重要な視点であるが、近年の教師の専門性に関する議論において、これから多様な方法論を学ぶに当たって重要な観点を示したドナルド・ショーン（2001）が紹介するトルストイの「授業に関する原理」の一説をあげておきたい。

それは、「最も良い教師というものは生徒を悩ませているものが何であるかをいつでも詳しく説明できる人だろう。これらの説明が、考えられる限りの方法的知識と新しい方法を考え出す能力とを、そしてとりわけ一つの方法に盲目的に固執するのではなく、あらゆる方法が一面的であるという信念、および生徒が陥る可能性のあるあらゆる困難にとっても最適の方法は一つのメソッドではなく、アートであり才能なのだ」という信念を、教師に与えるのである。

・・・どの教師も、生徒の理解におけるあらゆる不備を、生徒の欠点としてではなく、教師自身の教授の欠点としてみることによって、新たなメソッドを発見する能力を自分自身の中に開発していくよう努めなければならない・・・」

これは、ショーンが、従来の技術的合理性では解決できない問題に対応するこれからの専門家像として「行為の中の省察」をする「反省的实践家」という概念を導く一例として取り上げたものである。

成長発達する子どもを対象とした営みである教育は、そもそも他の専門職のように技術を固定化することが困難であったことは、トルストイのことばから把握されることであろう。3.2, 3.3の考察で触れた、学校現場が示している方向性には、多様な実態に応じるための教師に求められる力の有り様を投影しているように感じられる。

2019年度から教職課程を履修する学生には、特別支援教育に関する科目の履修が必修となり、今後すべての教師が、特別支援教育の専門家を目指す社会に一層傾斜していく。児童生徒の心の声に耳を傾けることと、児童生徒が多様であることの理解、そしてトルストイのいう「メソッドではなく、アートであり才能なのだ」という信念を、教師に与える」ことを重視した教師養成が求められるであろう。

引用・参考文献

阿部利彦、2017、「小学校における特別支援教育に関する研究通常学級のユニバー

サルデザインに焦点をあてて”、特別支援教育の到達点と可能性2001～2016年：学術研究からの論考、柘植雅義ら、金剛出版、14頁。

糸賀一雄、1968、福祉の思想、NHK出版、57頁。

太田俊己・藤原義博、2015、新訂知的障害教育総論、放送大学教育振興会、223頁。

カウフマンら、2005、強い自分になる方法一心のちからを育てよう、筑摩書房
海津亜希子、（サイト未記載），“MIMがなぜ生まれたのか”、多層指導モデル
MIM http://forum.nise.go.jp/mim/?page_id=28（2018-10-18アクセス）

キャロル・グレイ、2008、発達障害といじめ—“いじめに立ち向かう”10の解決策、クリエイツかもがわ

国立特別支援教育総合研究所企画部調査・国際担当・国別調査班、2015、“諸外国における障害のある子どもの教育”、国立特別支援教育総合研究所ジャーナル、第4号、64頁。

小貫悟ら、2010、通常学級での特別支援教育のスタンダード、東京書籍、68頁。

齊藤由美子・藤井茂樹、2009、“米国における教育のシステムチェンジの試み～カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル（School-wide Application Model: SAM）」の実践～”、世界の特別支援教育、23、57-59頁。

ジェイコブスら、2002、先生のためのアイデアブックー協同学習の基本原則とテクニック、日本協同教育学会、14頁。

司城紀代美、2013、“通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究動向—「多様な学習者」による教室での「相互作用」という視点から—”、国立特別支援総合研究所研究紀要、第40巻、99頁。

杉本久吉・杉本信代、2017、“小学校の通常の学級における特別支援教育の課題と教師の専門性について一学年進級時の担任交代で解決を図った指導・対応事例を通して—”、教育学論集（創価大学教育学部・教職大学院）、第71号

関戸英紀、2017、“小中学校における校内支援体制の構築クラスワイドな支援から個別支援へ”、柘植雅義ら、特別支援教育の到達点と可能性2001～2016年：学術研究からの論考、金剛出版、76頁。

関戸英紀・安田知枝子、2011、“通常学級に在籍する5名の授業参加に困難を示す

児童に対する支援—クラスワイドな支援から個別支援へ—”、特殊教育学研究、49(2)、145-156頁。

中央教育審議会、特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）、2005

中央教育審議会初等中等教育分科会、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）、2012

柘植雅義、2013、特別支援教育、中央公論新社、25-26頁。

柘植雅義ら、2016、全国の特色ある30校の実践事例集、ジアース教育新社、118頁、127頁。

ドナルド・ショーン 佐藤学訳、2001、専門家の知恵反省的実践家は行為しながら考える、ゆみる出版、113-114頁。

南雲直二、2002、社会受容[障害受容の本質]、荘道社、34頁。

日本精神神経学会、DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル、医学書院、2014

藤野博、2017、“社会性とコミュニケーションの支援自閉スペクトラム症の児童生徒の問題を中心に”、同上、67頁他。

牧口常三郎、1934/1983、牧口常三郎全集第6巻創価教育学体系（下）、第三文明社、346-347頁。

宮本信也、2015、“発達障害は増えているのかASDを中心に”、発達障害白書2016年版、日本発達障害連盟編、明石書店、23頁。

文部科学省高等学校学習指導要領（平成30年告示）

文部科学省小学校学習指導要領（平成29年告示）

文部科学省中学校学習指導要領（平成29年告示）

文部科学省、2017、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン、33頁。

文部科学省、2018、小学校学習指導要領解説総則編、東洋館出版社、38頁。

文部科学省、特別支援教育資料（平成19年度）、2007

文部科学省、特別支援教育資料（平成29年度）、2017

文部科学省研究協力者会議、21世紀の特殊教育の在り方について、2001

文部科学省研究協力者会議、今後の特別支援教育の在り方、2003

文部科学省初等中等教育局長、特別支援教育の推進について（通知）、2007

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について、

2012

文部科学省大臣官房文教施設企画部助成課長、特別支援学校における教室不足の解消について(通知)、2017

湯浅恭正、2006、“発達支援における教師の役割に関する一考察—特別ニーズ教育実践を視座として—”、大阪市立教育大学教育学論集、第32号

米澤好史、2018、“発達障害と愛着障害”、発達障害白書 2019年版、明石書店、62頁。