

國學院大學学術情報リポジトリ

〔研究ノート〕

特別支援教室構想のその後に関する一考察：
インクルーシブ教育を実現するプロセスとしての展望

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2024-04-11 キーワード (Ja): 特別支援教室, インクルーシブ教育, 教育振興基本計画, 多様性, 教育的ニーズ キーワード (En): 作成者: 高橋, 幸子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/0002000287

〔研究ノート〕

特別支援教室構想のその後に関する一考察 —インクルーシブ教育を実現するプロセスとしての展望—

高橋 幸子

【要旨】

障害者権利条約を批准して約10年、「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）」で目指した方向性に反し、分離された特別支援学校、特別支援学級の在籍者は増える一方である。障害のあるなしに関わらず全ての子どもが教育的ニーズを有するという観点で共に学ぶための取り組みについて、各自治体の「教育振興基本計画」を調査した。「多様性」や「ニーズ」に着目し、それにこたえる学びの場の現状について「特別支援教室」の設置状況から検討した。現在設置されているいくつかの自治体について調査を行い「特別支援教室」は自治体によって、通級指導教室の代替である場合や校内適応指導教室と位置づけられる場合など異なる機能を有することがわかった。一方通常の学級での在籍を基本としつつ多様なニーズに応える「インクルーシブ教育」につながる機能を有して存在する「特別支援教室」も確かめられた。

【キーワード】

特別支援教室 インクルーシブ教育 教育振興基本計画 多様性 教育的ニーズ

1. はじめに

2014年、我が国も「障害者の権利に関する条約（以下、障害者権利条約）」を批准し、障害者に対するあらゆる差別をなくし、権利の実現に向けて取り組むこととなった。障害者権利条約第24条においては、教育について「一般的な教育制度から排除されないこと」「自己の生活する地域社会において初等中等教育が受けられること」などが明示されている。それに先立ち、わが国では「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 2012）が発出され、インクルーシブ教育システムを構築するためには特別支援教育を推進していくことが重要であるとされた。この中では、めざすべき方向性として「同じ場で共に学ぶことを追求する」ことが示されているが、それと逆行するかのように分離された場での特別支援教育を希望する児童生徒は増加し続けている。2009年度と2021年度の比較では、義務教育段階の児童生徒数は1,074万人から973万人と減少しているが、特別支援教育を受ける児童生徒数は25.1万人から48.6万人と2倍近く増加している。特別支援学校児童生徒数は1.2倍、特別支援学級、通級による指導の対象者はそれぞれ、2.1倍、2.5倍と増加した。

この要因について、柴垣（2020）は、「特別支援教育への理解の深まり」「一人ひとりの障害に応じたきめ細かな教育ニーズに応じた専門的かつ適切な教育に期待」等の文部科学省や教育委員会の公的な認識に疑問を呈している。すなわち、「発達障害の児童生徒が通常学級から特別支援学校や特別支援学級に移行せざるを得ない構造がある」のではないかということである。同様に、鈴木（2010）は「通常の学級（高校も含む）における障害や様々な特別な教育的ニーズのある子どもたちへの対応が十分にできておらず、押し出された子どもたちが特別支援学級・学校へ送り込まれている」と指摘している。実際に、全国の知的障害特別支援学校を対象に行われた調査（熊地・佐藤・斎藤・武田 2012）においては、回答した特別支援学校の45%に知的発達に遅れのない発達障害児童・生徒が在籍していることが確認され、通常の学校からの転入学の理由として「学業不振・学習困難と学校生活での対人関係の不適応行動、それに不登校・引きこもり」があげられている。指導上の困難に対し「現時点では通常の小・中学校や高等学校だけで支援を行うには限界があり、結果的に特別支援学校が彼らの行き場を失わせないために受け入れている」状況であると分析されている。「問われているのは、障害のない子どもたち¹⁾を特別支援学校・学級へ追いやっている小・中学校、高等学校の教育の在り方そのものである」（鈴木 2010）との指摘から10年余り、通常の学級の特別支援教育はどのように進展してきたのであろうか。先の「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）」において示された「多様な学びの場」は「共に学ぶ」ために機能しているのであろうか。

このような状況の中、2022年9月、障害者権利委員会より日本政府に90項目以上の勧告（総括所見）が出された。教育においては「分離特別教育を終わらせることを目的として、障害のあるあらゆる児童が障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）を受ける権利があることを認識すること」、「質の高い障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）に関する国家の行動計画を採択すること」等と同時に同年4月に発出された「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について（通知）」（以下「通知」）を撤回することが求められた。「通知」は、特別支援学級において個別のニーズに応じて展開していた交流及び共同学習に時間制限を求めるものであり、それまで認められていた「弾力的運用」を否定するものとして各所に動揺をもたらした。交流及び共同学習は人間関係の育成や社会性といった特別支援学級では経験することのできない貴重な学習の機会が存在（久保山 2007）し、「保護者や本人のニーズに応える」ものとして位置づいている（細谷 2011）。「通知」は同じ場で共に学ぶ機会を個に応じて設定していた学校現場への制約となり、それまでの特別支援学級の運営に変更を迫るものとなった。多くの時間を通常の学級で過ごし、必要な学習を特別支援学級で学ぶ、いわゆる「取り出し指導」の状況は、現制度では認められないということが厳然とした。

さて、そこで注目したいのが、2003年「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」で提示された「特別支援教室構想」である。「特別支援教室」は「通常の学級に在籍した上で、障害に応じた教科指導や障害に起因する困難の改善・克服のための指導を必要な時間のみ特別な

場で行う形態」とされ、2005年以降、研究開発校の指定（文部科学省 2009）があり具体的な検討が進められ、また2006年から2009年にかけては、文部科学省初等中等教育局特別支援教育推進課、国立特別支援教育総合研究所、7市の研究協力研究委員会合同の調査研究が行われた（国立特別支援教育総合研究所 2009）。しかしながら、現行制度下において「特別支援教室」の実現には至らなかった。松谷（2016）は、「特別支援教室」に関する研究開発校の取り組みを分析し、「受け入れる児童の障害の状態像が広がりすぎる」と指摘し、「特別支援教室」実現のための多くの課題に言及した。池本（2018）は、担当教師の専門性確保をはじめ、教育課程や教員配置等、法改正などの課題に対し、抜本的な改革を伴うものであったため導入が見送られたと分析している。国の制度としては実現しなかったが、「特別支援教室」は障害に限らず特別な教育的ニーズを有する児童生徒の学びの場としていくつかの自治体で取り組まれている。池本（2018）は、宇都宮市の「かがやきルーム」について「発達障害等の傾向により、学習や生活上に困難を抱えている児童生徒（通常の学級に在籍）が、個別指導や小集団指導を受けることができる場」との規程のもとに運営され、その対象は通常の学級で学習や生活上に困難のあるもので障害の有無を問うものではないと述べている。様々な教育的ニーズを有する児童生徒が基本的には通常の学級に在籍し、その上で個別のニーズに応じた教育が展開されることは、インクルーシブ教育実現へのプロセスと考えられよう。「インクルーシブ教育」が人間の多様性を尊重し、共に学ぶすべての子どもにとって良い効果をもたらすことを目指すとすれば、「特別支援教室」は、多様なニーズをもつ児童に開かれ、新たな役割をもって存在することが期待されるのではないかと考える。

2018年閣議決定された「第3期教育振興基本計画」においては「多様なニーズに対応した教育機会の提供」の項目に「障害や不登校、日本語能力、複合的な困難等の多様なニーズに丁寧に対応し、一人一人の子供の能力・可能性を最大限に伸ばす教育を実現する。併せて、ライフステージ全体を通じて、多様な背景を持つ人々のニーズに応じた教育機会を提供する」との目標が掲げられている。本研究の目的は、多様な学びの場の一つとして、「特別支援教室」を設けている自治体、学校の取組を資料と面接調査によって調べ、「多様なニーズ」と「多様なニーズに応じた教育機会」が、各自治体においてどのように施策に反映され、学校現場で実践されているかを明らかにすることである。

2. 自治体の「教育振興基本計画」にみる「多様なニーズ」と「多様なニーズに応じた教育機会」

（1）「多様な学びの場」

国の「第3期教育振興基本計画」を受けて、2019年から2023年にかけて発表された、47都道府県20政令都市の「教育振興基本計画」（それぞれ自治体によって名称や発表時期は異なる。また「総合計画」の一部として記載されている場合もある）をダウンロードし、内容を精査した。「特別支援教室」「多様な学びの場」に関する記述を抜粋した。概要をまとめると表1のようになる。

表１ 「多様な学びの場」に関する記載状況の概要

	自治体数
１．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」（「報告」の記述通り）	20
２．多様なニーズに応じた学びの場（個別のニーズに応じた環境整備等）	31
３．多様な学びの場の記述なし	16
通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校以外の学びの場（特別支援教室等）の記載あり １．２に含まれる	8

「報告」同様の記述を基本としつつ、自治体の多くが「多様な学びの場を支える環境の充実」（札幌市）、「個々のニーズに対応した教育環境の整備」（大阪府）等、環境整備の必要性に言及している。「多様な学びの場」という記述がない場合には、「学びの連続性」（京都市）、「安心安全な学びの場づくり」（新潟市）、「身近な地域に通学できる体制づくり」（群馬県）、「可能な限り同じ場で学ぶことができるよう配慮」（岡山市）等の記述があり、通常の教育との連続性が意識された記述になっている。

通級による指導、特別支援学級、特別支援学校以外の通常の学校における学びの場については、表２の通りである。

表２ 通級による指導、特別支援学級、特別支援学校以外の学びの場

自治体	名称（呼称）	概要
仙台市	ステーション	在籍する学級以外での学校における居場所となる
福島県	スペシャルサポートルーム	不登校及びその傾向のある児童生徒への個別支援
東京都	特別支援教室	小学校・中学校では、特別な支援を要する発達障害のある児童・生徒への教育の充実を図る
神奈川県	みんなの教室	すべての子どもができるだけ通常の学級で共に学びながら、一人ひとりのニーズに応じた指導・支援を受けることができるしくみ
横浜市	特別支援教室	小中学校等においては、児童生徒が在籍する学級（一般学級、個別支援学級）を離れて学習等をするためのスペース
浜松市	発達支援教室	校内で通常の学級に在籍する特別に支援を必要とする子供に対して、個に応じた指導が行えるようにしていく
広島県	ＳＳＲ（スペシャルサポートルーム）	多様な学びの場の提供を通じて、学校・社会とのつながりが途切れないための居場所
北九州市	特別支援教室	通常の学級に在籍する自閉症・情緒障害、発達障害などの障害のある児童生徒が、通級指導教室設置校に通うことなく、在籍校において特別な指導を受けることができる

仙台市の「ステーション」は不登校対策の一環であるが、「学校や児童生徒の状態に応じた対応の必要性和、安定した校内基盤づくり」という文脈の中での記述であった。同様に福島県も「学びのセーフティネットと個性を伸ばす教育によって多様性を力に変える」という大枠の中に位置づけられている。広島県の「SSR（スペシャルサポートルーム）」においては、「一人一人の多様な個性・能力」への対応と「教育上特別な配慮を必要とする児童生徒等へ支援」として施策の大柱は分かれているが、「学びのセーフティネット」として共通した「多様な学びの場」の一つと位置付けている。

仙台市、福島県、広島県の学びの場は、不登校への対応とされている「適応指導教室」を校内に設置するという取り組みの連続線上にあると考えられる。「校内適応指導教室」「校内フリースクール」については江角（2021）が近年の動向を詳述している。岡崎市（2019）高知市（2021）など市町村レベルでの取り組みはさらに広がっていると考えられるが、在籍者（利用者）については、対象者に発達障害や境界知能が含まれる事例（竹村 2022）もあげられ、どのようなニーズを有する児童生徒が対象になりうるのか、詳細な検討が求められる。

東京都の「特別支援教室」については、「通常の学級に在籍する発達障害のある児童・生徒を対象として、発達障害教育を担当する教員が各学校を巡回して『自立活動』を指導する」とされ、これまで「通級による指導」の対象であった児童生徒が対象となっている。北九州市も同様でこれまで「他校通級」を余儀なくされていた児童生徒にとって、在籍校で必要な支援を受けることができる点が特筆される。

神奈川県、横浜市、浜松市の学びの場については、2003年の構想で描かれた「特別支援教室」と「校内適応指導教室」を融合させ「多様な教育的ニーズ」に応えるものとして設置されている。

東京都、神奈川県、横浜市の取り組みについては後述する。

（2）「多様性」「教育的ニーズ」の捉え

各自治体の「教育振興基本計画」において、項立てに着目すると「子どもたちの可能性を広げる学校教育を実現する」の中に「特別支援教育の推進」がある場合（仙台市）、「多様なニーズに対応した教育の推進」の項目の中に障害、不登校、貧困、外国につながる児童等が含まれている場合（埼玉県）などが散見したが、障害については「特別支援教育」の対象として、別項目を立てている自治体が多い。一方、国の「教育振興基本計画」を反映し、「多様な在り方」「教育的ニーズ」「一人一人に応じた」「誰一人取り残さない」等の記述が随所に見られた。「多様性」や「ニーズ」については現状ではどのように捉えられているのか、関連記述の分析を行った。

方法として、まず各自治体の「教育振興基本計画」の記述の中から「多様性」や「ニーズ」への対応について述べられている文章、文節を抽出した。通常の学校教育において抱える課題、その困難の多様化にどう向き合うかという文脈で記述されているものを対象とし、インクルーシブ教育システム構築、特別支援教育、生涯学習、教職員の課題、社会的ニーズの文脈で「多様な個

性」、「多様な人々」、「多様な価値観」等述べられているものは除外した。それらの文節についてテキストマイニングソフト（KHCoder 樋口 2015）を利用し集計した。全4905語のうち1052に集約した複合語の中から頻出語句を整理し図1にまとめた。「一人一人」については「一人ひとり」「子供一人一人」「児童生徒一人ひとり」の記述も含み、「外国籍等」には、「外国人児童生徒」「帰国児童生徒」「日本語指導」等も含めた。「人権課題」に関しては「人権意識」「人権尊重」「人権問題」等があり、「同和問題」や「多文化共生」と連なる文脈が複数見受けられた。「教育」関連では、「教育的支援」「教育環境」「教育相談体制」「教育センター」「少人数教育」等多岐にわたり、記述がみられた。「一人ひとりの教育的ニーズ」に続けて「支援」や「学びの場」への言及が多数見られた。ニーズの多様性についての文脈で「不登校」「外国人」「いじめ」「性的マイノリティ」「貧困」「ヤングケラー」等が記述されている場合が多い。

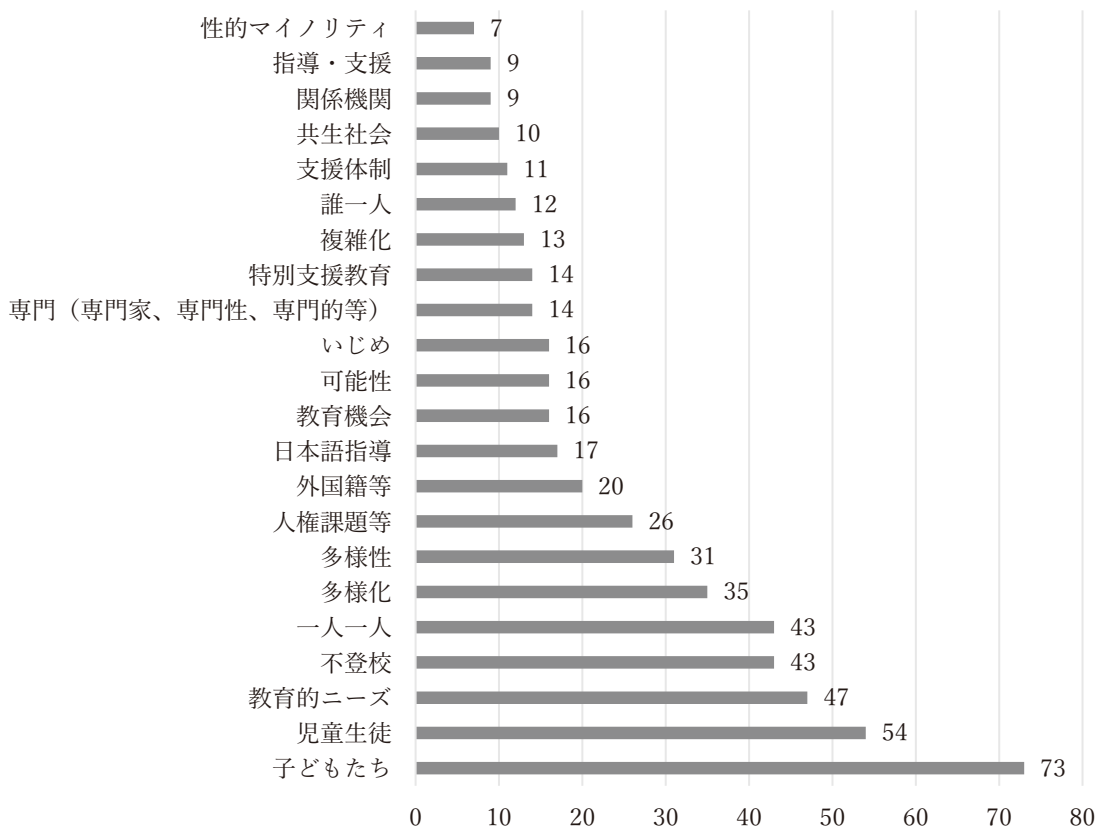


図1 「多様性」「ニーズ」関連の記述の頻出語句について

3. 「特別支援教室」の設置経緯と対象者

2023年8月～9月にかけて、該当自治体ホームページ等から入手した公表資料、訪問調査、関係者面接調査において得られた資料をもとに、3自治体の「特別支援教室」の現状について、主

に「対象者」の観点からまとめた。なお、本調査研究に関しては、國學院大學ヒト研究等及びヒト由来試料研究等に関する倫理委員会の審査を受け承認（ヒト研究R05第07号）を経て実施したものである。面接調査においては、研究協力依頼時に研究目的、倫理的配慮の説明を行い同意を得て実施した。

（１）東京都における「特別支援教室」

東京都においては、2016年より、発達障害のある児童を対象に在籍校で特別な指導が受けられるシステムとして「特別支援教室」の全校設置に着手した。「特別支援教室の運営ガイドライン」（東京都教育委員会 2021）によれば、それに先立つ2014年の調査において、都内全公立小中学校に発達障害の可能性がある児童生徒が在籍していることが確認されたが、そのうち小学校では48.9%、中学校では28.3%の児童生徒が特別な指導を受ける必要があるとされつつ、通級による指導を受けている児童生徒はそのうちの2割に満たないことが明らかになった。通級による指導が実施されている学校は限られ、対象の児童生徒の多くが在籍校を離れて他校に設置された通級による指導を行う学級（以下、通級指導学級）に通う現状を受け、「通常の学級に在籍する発達障害等のある児童・生徒を対象として、発達障害教育を担当する教員が各学校を巡回して指導することにより、これまで通級指導学級で行ってきた特別の指導を児童・生徒が在籍校で受けられるようにするもの」として「特別支援教室」の全校設置に至った。東京都における「特別支援教室」は、制度上は「通級による指導」の一形態あるいは代替と位置付けられ、対象は学校教育法施行規則第140条及び第141条に述べられている「障害」規程に則り「自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒」とされている。そのため、入室については、在籍校において行動観察、標準化された発達検査等の結果を踏まえて校内委員会、支援レベルの検討、区市町村教育委員会の確認、判定委員会での決定と諸手続きが提示されている（東京都教育委員会 2020）。入室判定まで最低3か月くらいを要すると言われる。

判定にあたっては、知的障害を伴わない発達障害というのが入室条件であり、知的境界域に位置する発達障害児童生徒は対象にならないため、校内委員会において入室申請に苦慮するという事例も耳にした。

東京都の「特別支援教室」においては、「障害に応じた通級による指導の手引」改訂第3版4刷（文部科学省 2018）を援用し「不登校の解消を主たる目的とする支援が必要な場合は、別室登校等の特別支援教室以外の枠組みによる支援を行うことが適当である。」とし、不登校は対象としていない。しかし「特別支援教室は利用したい、でも教室にははいれない、という場合に、特別支援教室の指導の日だけそこに登校するとか、スクールカウンセラー面談のときだけ登校するという子もいたりする。その理由を認めている学校と認めていない学校がある」（巡回相談心理士談）という実情もあるようだ。

2003年時には東京都は「特別支援教室」に関して、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援

を要する児童・生徒に対する新たな教育ニーズに対応する」とし「特別支援教室は、児童・生徒が通常の学級に在籍しながら、必要な時間、専門的な指導を受けることを基本とするものであり、設置に当たっては、児童・生徒の教育ニーズに応じて、弾力的に週の指導時間や指導の形態を選択できるように工夫する必要がある」（東京都教育委員会 2003）との方向性を示している。池本（2018）が指摘したように、それは「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」における「特別支援教室構想」に合致するものであった。現行の「特別支援教室」は「障害」なかでも「知的障害を伴わない発達障害」が対象とされている点で、「教育ニーズ」は限定的な捉えとなっている。

（2）神奈川県における「みんなの教室」

神奈川県においては、1984年「総合福祉政策の推進のために」という提言において「共に学び共に育つ教育」を目指す方向性として掲げ、その理念のもとに2002年これからの支援教育の在り方検討協議会により「これからの支援教育の在り方（報告）」が答申された。その中では「すべての子どもたち一人ひとりの抱えている課題をその子どもの教育的ニーズとしてとらえ、そのニーズに応じた内容と方法で行う支援教育を実践的に展開していく」と述べ、文部科学省の特別支援教育の考え方は「従来の障害児教育の枠内あるいは延長線上に位置するもの」として一線を画した。「支援教育の対象となる子どもは障害のあるなしに関わらず、すべての子どもたち」として、障害のある子ども以外に「軽度の病弱児等の障害児教育と通常の教育の狭間にいる子どもたち、心因性の背景をもつ不登校児、集団への不適応児、対人関係のとりにくい子どもたちなど」が支援教育の対象として優先的に位置づけられるものとした。この理念は、2007年「かながわ教育ビジョン」に継承され、さらに2015年教育ビジョンの一部改定でインクルーシブ教育の推進は重点的取り組みとされた。

2020年にまとめられた「支援を必要とする児童・生徒のために」（神奈川県立総合教育センター 2020）においても「『支援教育』の対象の子どもは、障害の有無にかかわらず、全ての子どもたちです。」とし、特別支援教育も支援教育の一部と位置付け、神奈川の支援教育が対象とする子どもを図2のように表している。

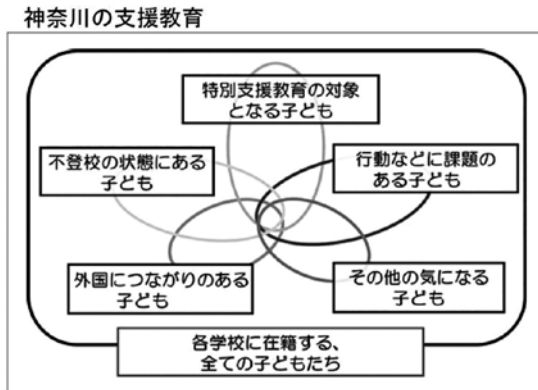


図2 神奈川県支援教育が対象とする子ども
神奈川県立総合教育センター「支援を必要とする児童・生徒のために」より

具体的には「様々な子どもたちへの支援」の項において、「不登校」「非行・いじめ」「児童虐待」「障害のある子どもたち」「病弱・身体虚弱の子どもたち」「精神疾患のある子どもたち」「外国につながる子どもたち」「性同一性障害を含む性的マイノリティの子どもたち」それぞれについて、支援の在り方や配慮事項をまとめている。

教育委員会教育局にはインクルーシブ教育推進課が設けられ、この理念の実現のための事業を展開している。その一つが「みんなの教室」モデル事業である。2015年から4年間、7校のモデル校が指定され、「共に学び共に育つ学校づくり」に取り組んだ。（神奈川県教育委員会 2018）

神奈川県における「みんなの教室」は、「すべての子どもを学校全体で支え、できるだけ同じ場で共に学ぶことを追求する」しくみであり、「多様で柔軟な支援体制づくり」を具現化した名称とされている。一方、「みんなの教室」を具体的なリソースの総称として表す場合もある。

たとえば、2015年～2018年にモデル校として事業に取り組んだ厚木市立毛利台小学校（2018）においては、サポートルームとして「のびっこルーム」を設け、「学習室（特別支援学級）」「こころの教室」「相談室」を含めて「みんなの教室」とした。サポートルームである「のびっこルーム」は多様なニーズに応える「特別支援教室」とも位置付けられると解釈できる。

「のびっこルーム」の対象は、学習面、心理面、行動面で幅広くニーズのある児童とし、利用に当たっては、支援会議において、支援の目的や支援期間、頻度、支援内容などの方針が確認されて支援が開始される。「支援する児童は固定せず、子どもの状況によって柔軟的にかつ流動的に」運用するとしている。「のびっこルーム」を「給水所」ととらえ、「子どもたちに元気と自信を与え、通常の学級に戻すことこそがのびっこルームの機能である」としている。重要なのは、この機能を全教員が共有していることとして下記のように述べられている。

もしのびっこルームの機能を全教員で共有していなければ、のびっこルームが「ただの場

所」になってしまう。つまり、「通常の学級で勉強についていけない児童を行かせる場所（学習の取り出し指導の場）」になったり、「教室に入れない児童がとりあえず行く場所」になったりしてしまう危険性がある。のびっこルームがそうした場所にならないようにするためにも、教員一人一人がのびっこルームのサポート機能を理解し、クラスの児童のためにのびっこルームを「主体的に活用する意識」を持つことが必要である。

「のびっこルーム」で3年間に支援を受けた児童は約100人である。利用児童の事例がこのルームが有する機能を物語っている。

- ・ 平仮名や片仮名を一所懸命に練習して覚えることができた1年生
- ・ 日本語を勉強して先生の言っていることがわかるようになってきた外国籍の児童
- ・ 理解が難しい算数の内容を個別でゆっくり学習する児童
- ・ 励まされながら学習に取り組む、教室の中になかなか入れない児童
- ・ 長期欠席をした時期の学習を補習してクラスに戻る児童

なお、モデル事業においては、校内支援体制や教育課程、具体的指導方法などについても詳細に報告されている。その点については別稿で詳述する。

（3）横浜市における「特別支援教室」

横浜市においては、特別な支援や配慮が必要、日本語指導が必要、不登校、虐待やいじめなどで苦しみを抱えている児童生徒が大勢いるとの認識に立ち、第4期横浜市教育振興基本計画（2023）の視点の第一に、「一人ひとりを大切に」を掲げ、「子ども一人ひとりの個性や多様性を大切にし、『だれもが』『安心して』『豊かに』の人権尊重の精神を基盤とする教育を推進する」としている。第1柱が「一人ひとりを大切にした学びの推進」であり、その中に特別支援教育と「多様な教育的ニーズに対応した教育の推進」がある。「特別支援教室」は特別支援教育の中で説明されている。「在籍する学級（一般学級、個別支援学級）を離れて学習するスペース」として、「学習に不安がある、安心・安定した学校生活を送りたい等、支援や配慮が必要な児童生徒」を対象としている。補足として、不登校児童生徒を対象とした「校内ハートフル事業」（校内フリースクール）の教室として使われる場合があるとされる。

横浜市においては不登校児童生徒に対し、学校内外に多様な学びの場を確保し個別最適な支援を充実する目的で教育支援センターを中心に「ハートフル事業」が営まれている。オンラインや家庭訪問による学習支援、登校は難しいが外出はできる場合の「ハートフルルーム」や「ハートフルスペース」の居場所作りなど、不登校児童生徒の一人ひとりの状態に応じて多様な学びの場を提供している。在籍級の取組として「日常的に児童生徒が自己肯定感を高めることができる学級づくりに取り組むほか、不登校傾向の児童生徒への家庭訪問・特別支援教室での支援及び横浜教育支援センターとの連携等、一人ひとりの状況に応じた支援を実施」するとあり、「特別支援

教室」の対象者として不登校児童も該当すると考えられる。

横浜市では、毎年「特別支援教室実践推進校」を指定し、実践事例を積み上げ共有し、一人ひとりのニーズに応じた支援の在り方を追求している。「特別支援教室」の役割として、①学習の課題に対する支援②心理、社会性、コミュニケーション等の課題に対する支援としている。利用対象者は保護者や本人のニーズを確認し、校内委員会で検討し決定するという比較的簡便な手続きである。

実際に「特別支援教室」が設置されている小学校数校を訪問し、学校長、特別支援教育コーディネーターに半構造化面接調査を行った。設置経緯、入室条件、対象者の決定、利用状況について質問したところ、各校で共通していたのは、「そこに必要としている子どもがいた」ということである。「騒がしいのが苦手」「友だちとうまくいかない」「つかれる」など、きっかけはさまざまであるが、「全くハードルがなく、いつ来ても安心してきて、自分のペースで過ごせて、出迎えてくれる温かい先生がいる部屋、そういう部屋があったらいいなというふうに思ったのが出発点」「その子がその子らしくいれるような場所が教室以外にあるといいな」「何とかしたいっていうのがそもそもなので、特別支援教室を立ち上げなきゃと立ち上げたものではない。」と語られた。「明確にバシッと線を引いて、だから不登校は受けいれませんかそんなことを言うつもりは当然ありません」との発言に示されているように、実際の利用者は、発達障害、知的障害のある児童、不登校児童、外国につながる児童等、通常の学級のみならず特別支援学級利用の児童も対象となっている。「特別支援教室」が校内フリースクール的な機能と学習支援や自立活動的な支援を行う機能を有し、多様なニーズに応える柔軟な学びの場として位置づいている。

3. 考察

国は2023年6月「第4期教育振興基本計画」を閣議決定した。「誰一人取り残されず、全ての人の可能性を引き出す共生社会の実現に向けた教育の推進」が教育政策の基本的な方針の一つとして位置づけられ、目標として「多様な教育ニーズへの対応と社会的包摂」が掲げられた。「一人一人」「多様」「ニーズ」をキーワードに、障害のみならずいじめ、児童虐待、ヤングケアラー、貧困、性的マイノリティ、外国人児童等子どもの抱える様々な困難に向き合い、多様性を尊重し学びを保障する姿勢を示した。本稿で調べた各自治体の「教育振興基本計画」は「第3期教育振興計画」を受けての策定がほとんどであるが、今後「多様な教育ニーズへの対応と社会的包摂」が施策として取り組まれることが期待される。

今回の調査でも、「多様な教育ニーズ」として、障害のみならず、不登校、外国につながる児童生徒、児童虐待、貧困、性的マイノリティ、ヤングケアラーなど、多岐にわたって認識されていることが確かめられた。三好（2009）は、日本におけるインクルーシブ教育の実現には障害の有無によって分別する「二元論」から、すべての子どもたちは等しく異なっているという「一元論」への転換が鍵であるとしている。そして、通常の学校を実践の場として、一人ひとりの教育

的ニーズに応える教育を展開していく立場をとる教員が増えることがインクルーシブ教育実現の道程にあることを示唆している。

今回取り上げた「特別支援教室」等の実践校では「一人ひとりを大切にする教育」「誰一人取り残さない」という言葉が熱く語られた。通常の学級で過ごすことを原則としつつ、児童生徒の能力を可能な最大限度まで発達させることを目指す教育の場として「特別支援教室」が果たす役割は大きい。しかしながら、単なる「居場所」としてではなく、きめ細やかに個別の教育的ニーズに対応する教育を行うためには、現実的に様々な課題があることも確かである。校内支援体制整備や教育課程の編成、指導内容、方法の検討等取り組むべきことは多い。松谷（2016）が指摘したように対象のニーズが広がった場合に支援の専門性をいかに担保するのか、現制度の教員体制でそれは不可能であろう。「特別支援教室」の担当者については、国はもとより自治体の制度で追加の人員配置がなされる状況にはなく、指導体制を組むにあたって校長の裁量によるところが大きい。

関連して、調査した実践校でもう一つ共通して語られた言葉が「学校づくり」である。「特別支援教室」を設置することは「一人ひとりを大切にする教育」「誰一人取り残さない」学校を築くためのプロセスであり、一部であるということである。教職員の連携体制構築、地域資源の掘り起こし、環境整備や授業研究など学校全体で取り組むことが不可欠である。今後さらに、実践事例の分析に取り組み、インクルーシブ教育のプロセスとしての「特別支援教室」の在り方について詳細な検討を行う必要がある。

謝辞

本研究の遂行にあたり、教育委員会の関係の皆様から多くの情報提供をいただきました。そして実践校様においては、ご多用な中お時間を作っていただき、訪問調査、面接調査にご協力いただきました。この場を借りて心より感謝申し上げます。

付記

本論文の一部は、日本特殊教育学会第61回大会において発表した。

注

- 1) 鈴木は「特別な教育的ニーズ」を上位概念として位置づけ、「障害」は下位概念としている。「障害のない子どもたち」という表現で表しているのは、教育的ニーズを有するが明確な「障害」を診断されていない児童生徒と解釈される。

文献

厚木市立毛利台小学校（2018）インクルーシブ教育推進地域研究委託事業「みんなの教室」モデル校における

実践（平成28年度～30年度）

江角周子（2021）不登校支援をめぐる「校内適応指導教室」が果たす機能—文献・行政資料による検討—日本学校心理学会年報第14号

池本喜代正（2018）インクルーシブ教育システムにおける「特別支援教室」の意義—宇都宮市における「かがやきルーム」の実践を踏まえて、宇都宮大学教育学部研究紀要 第68号

樋口耕一（2021）KHcorder 3 <https://khcorder.net>

広島県教育委員会ホームページ スペシャルサポートルーム（SSR）での個に応じた支援

<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyouiku17/ssr03.html> 2023年10月29日 閲覧

細谷一博（2011）小学校及び中学校特別支援学級における交流及び共同学習の現状と課題：函館市内の特別支援学級担任への調査を通して、北海道教育大学紀要（教育科学編）第62巻 第1号

神奈川県教育委員会（2018）「みんなの教室」モデル事業 取組のまとめ

神奈川県教育委員会（2019）インクルーシブ教育推進の取組ポイント

神奈川県立総合教育センター（2020）支援を必要とする児童・生徒のために

高知新聞（2021）「居場所あるから学校に」高知県内中学校、校内に「適応指導教室」設置し欠席減 担当教員常駐し、生徒見守り <https://www.kochinews.co.jp/article/detail/527731> 2023年10月29日 閲覧

国立特別支援教育総合研究所（2009）「特別支援教室構想」に関する研究（平成20年度）研究成果報告書。

久保山茂樹（2007）交流及び共同学習の現状と課題 ～平成17年度 交流及び共同学習に関する調査研究の結果から～、特別支援教育，25，

熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤（2012）特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題—全国知的障害特別支援学校のアンケート調査から—、秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門 67

松谷典枝・川合紀宗・河口麻希・村上理絵・福本紘未（2016）「特別支援教室（仮称）」構想の動向—インクルーシブ教育システムの構築・推進に向けて—広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要 第14号

三好正彦（2009）特別支援教育とインクルーシブ教育の接点の研究—日本におけるインクルーシブ教育定着の可能性、人間・環境学、京都大学大学院人間・環境学研究科

文部科学省（2009）特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（第18回） 配付資料

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/1285847.htm 2023年10月30日 閲覧

岡崎市教育委員会（2019）令和元年度第2回総合教育会議次第資料より

柴垣登（2020）特別支援教育対象児童生徒増加の要因についての考察—都道府県間の特別支援教育対象率の際に着目して、岩手大学教育学部研究年報第79巻

鈴木文治（2010）障害と特別な教育的ニーズの間—特別支援学級・学校の過大規模化から見る障害理解の問題点、田園調布学園大学紀要 第5号

竹村光枝・是永かな子・澳本典子・三野和香子・大谷俊彦（2022）不登校対応としての中学校校内適応指導教室

の可能性、高知大学学校教育研究第4号

東京都教育委員会（2020）特別支援教室の入退室等検討委員会報告書

東京都教育委員会（2018）小学校における特別支援教室の導入ガイドライン（改訂版）

東京都教育委員会（2021）先生も！子供も！保護者も！みんなで楽しい学校づくり 特別支援教室の運営ガイドライン

第4期横浜市教育振興基本計画（2023）<https://www.city.yokohama.lg.jp/kurashi/kosodate-kyoiku/kyoiku/plankoho/plan/kyoikuplan/4th-kyoikuplan.html> 2023年10月27日 閲覧

（たかはし さちこ 國學院大學人間開発学部初等教育学科教授）