

【実践報告】 久留米大学教職課程年報 2021, 第5号, 2-18.

障害児教育の現状と課題
—子ども及び保護者への支援を中心に—

園田貴章¹・佐藤剛介²・徳田智代³・園田直子³

(¹ 久留米大学人間健康学部、² 高知大学学生総合支援センター、³ 久留米大学文学部
執筆順)

【キーワード】 障害児教育、インクルージョン、保護者支援、大学のカリキュラム再編

はじめに

1960年代の中頃、筆者の一人は父の転勤により、別の小学校に転校した。新しい学校が珍しくて、校内を探検した。そんなある日、その教室の前の廊下を通っても、いつも誰もいない教室が学校にあることに気づいた。「なぜだれもいないのだろう」と不思議に思った。ある日、今日も誰もいないと思い、その教室の中に入ってみた。廊下と反対側の窓の下、廊下から見えない所に、子どもたちが数名かたまって座り、何かしていた。「いたんだ!」、と本当にびっくりした。何回か、その教室に遊びに行ったように記憶しているが、すぐに行かなくなった。楽しくなかったからだろうが、行かなくてもいいのかな、と少し後ろめたいような気がしたことをなんとなく覚えている。その学級の子どもたちは運動会にも参加していなかった。

それから60年余り。特別支援学校や学級の増設をどの都道府県も計画していることを先日の新聞で知った。わが子にあった教育を受けさせたいと思う保護者が増えたことが背景にあると思う。60年代にはあった「ふしぎな教室」(児童の時、筆者が受けた率直な印象)、分離教育の時代のことを考えると、隔世の感がある。

しかし、まだ道半ばである——「進めば先^{すす}む、止まれば停^{とど}まる」

先日の新聞に小さな囲み記事があった。その県で一生懸命頑張っておられる多くの先生方にとっては不快な内容だと思うので、県名は伏せる。

〇〇県の公立小学校で〇月、教員が特別支援学級の児童の頭をたたき、「邪魔だと思ふ人は手を挙げて」などと他の児童に呼びかけていたことがわかった。教委が〇日、取材に明らかにした。

特別支援学級の児童は科目によって普通学級の授業を一緒に受けている。普通学級の授業中、特別支援学級の児童がおしゃべりをしていたため、教員がたたいたという。教員は、「うるさいと思ふ人、邪魔だと思ふ人は手を挙げてください」と呼びかけ、手を挙げなかった児童に「あなたも支援学級に行きなさい」と発言。さらに後日、別の児童に「何で手を挙げないの」と問い詰めたという。

日本の学校教育は、特別支援教育から更にインクルーシブ教育へと向かおうとしているが、解決しなければならぬ多くの課題があることをこの出来事は示している。

1. 障害のある子どもたちへの支援

2006年に国際連合において障害者の権利に関する条約(United Nation, 2006, 以下、障害者権利条約)が採択され、2021年1月現在、182か国が同条約を批准している。2014年に日本も同条約を批准し、障害者の社会的参画の推進のために障害者に関連する法の整備や社会システムの構築が進められている。この障害者権利条約は、全ての障害者の基本的自由の完全かつ平等な享有と行使、障害を理由とするあらゆる差別的取り扱いの撤廃の促進を目的とするものであり、このことは日本が国家としてこの条約を遵守し、障害のある者とない者の平等を確保するべく明確に舵を切ったことを意味する。

障害のある者とない者との権利や機会の平等を基本とした社会的参画推進は、多様な生活ドメインのいかなる場面においても求められるが、ことさら教育を受ける権利の保障は重要であり、障害者権利条約においても「締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する。

(障害者権利条約, 第24条)」とある。これは原則、全ての教育段階における障害者の包容すなわち、インクルージョンを当然とした教育を意味するものであり、今後日本は、国際的な潮流と同様にインクルーシブ教育を推進していくと宣言していることにほかならない。

文部科学省も障害者権利条約同様に、今後の障害者の教育において、障害者に対する合理的配慮と、障害者が取り巻かれる環境を改善する事前的改善措置が重要であるとし(中央教育審議会, 2012)、推進のための予算化もされている。例えば、特別支援教育実施事業費、インクルーシブ教育システム推進事業費、切れ目のない支援体制整備充実事業費など既存の予算の充実や新たな予算費目の構築などがそれに該当し、教育環境における障害者の周辺環境の整備や改善を進めている。しかしながら、障害者の完全かつ平等な権利の享有と行使を基本としたインクルーシブ教育の推進とは相反する事実——特別支援学校や特別支援学級の増設——が存在する(三好, 2009; 文部科学省, 2019a)。文部科学省(2019a)の「日本の特別支援教育の現状について」によれば、少子化により義務教育段階の児童生徒数は減少傾向にあるのに対して、特別支援学校の在籍者数は増加しており、それに伴い特別支援学校数の増加も示されている(図1)。また、同様に特別支援学級の在籍者数および学級数も増加の途にある(図2)。

同報告書においても「共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため特別支援教育を着実に進めて行く必要があると考える。〔下線も原文ママ〕」とあり、また「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別のニーズのある・・・(後略)〔下線も原文ママ〕ともあるのだが(文部科学省, 2019a, p.8)、文部科学省が目的とするところと現状に一定の乖離があるように見受けられる。

なぜ特別支援学校や学級の児童数が増加しているのかについての詳細な議論はここでは行わないが、最も大きな理由のひとつは、平成19(2007)年の特別支援教育制度の改正により発達障害が特別支援教育の対象に含まれたことによると考えられる。改

正を契に知的障害や情緒障害のある児童、すなわち知的能力障害や神経発達障害群（発達障害）に該当する特別支援学級在籍者数が増加しており（図2）、その内訳を見てみると、2008年から2018年で発達障害に分類される自閉症・情緒障害は2.8倍、知的障害は1.7倍になっている（図2）。また同様に通級指導を受けている児童生徒も増加しており、その程度が大きい障害種は、注意欠如多動性障害、学習障害、自閉症といった発達障害、そして情緒障害である（図3）。通級指導を受ける児童生徒においても発達障害の増加が顕著であることが窺い知れる。これらのデータから、発達障害のある児童生徒の特別支援学校・学級、通級指導の利用の増加が鮮明であることがわかる。発達障害のある児童生徒のための教育として、特別支援教育が選ばれるようになっていと考えられる。また、普通校に特別支援学級が併設・増設されるなども相まって、障害のある児童生徒の教育の選択肢として学校側からも保護者に提示しやすくなってきたという側面もあるだろう。

しかし、こうした取り組みは、三好（2009）の指摘するように、インクルーシブ教育の推進に逆行する可能性が少なくない。教員だけでなく保護者、ひいては教育システムを構築していく自治体や教員による、インクルーシブ教育に関してや、分離教育の弊害等についての理解度が低いと、インクルージョンが進まないばかりか、逆に、「分離」が推進される可能性がある。これは、分離された形の教育が、障害のある児童生徒にとってベストであると現場の教員や保護者が考えている場合にも起こり得るのだが、むしろ当該教育環境に選択肢がないためにやむを得ず分離された教育システムを障害者が利用し、そしてそれが慣習や制度として素朴に維持されてしまう、そしてそうした慣習や制度が維持されれば、翻って分離された教育の方が障害のある児童生徒によいと思う人々が増え、さらに分離された教育システムが維持・拡大していくことが考えられる。筆者のひとりがスクールカウンセラーとして中学校に勤務していた際に経験したケースを例に説明を試みる。

小学校からの申し送りがあったその生徒は、成績がとても悪かったものの、人当たりもよく、当該生徒にできないことがあれば、周囲の生徒も補助をしてくれるなど、クラスの輪の中に入っていた。しかし、学年進行に伴い、どうしてもできないことが目につき始め、各授業担当教員も担任の教員も、このままでは普通高校に入学できない可能性が極めて高いとの共通認識に至り、今後どうしたものかとスクールカウンセラーに相談があった。そこで、保護者とも面談して状況を確認したところ、家庭でもできないことが多く目につくし、学校の成績評価がとても悪いのはずっと気になっているというのだ。そこで、児童発達支援センターで検査をしてみてもどうかと勧めたところ、軽度の知的発達障害と判明した。保護者からその報告と今後についての相談を受けた際、筆者のひとりには伸びしろがあり、そこを可能な限り伸ばそうとするならば、特別支援学校の方がよいのではないかと思うとはっきりと伝えた。決して、特別支援教育が最良だと考える積極的な理由があったわけではなく、むしろ当時の状況としてはやむを得ないと考えざるを得なかったことを覚えている。その理由のひとつは、教員のほとんどが、現状の普通級では彼のためにならないと考えていたことである。この先生達はなにも当該生徒を追い出したかったわけでもないし、できれば小学校から見知っている周囲のみんなと一緒に就学して欲しいと思ってもいた

のだが、当該生徒の伸びしろを最大限に伸ばせられるだけの資源（例、そこに割ける教員数や時間、指導方法のノウハウ、専門家の存在や助言）が学校になかったため選択肢がないと考えたのである。もうひとつの理由は、家庭にある資源量が少ないことにある。詳細は尋ねていないが、家庭の経済状況が裕福ではないことは面談の端々で理解でき、共働きをやめて当該生徒の支援に時間や体力を注ぐことも難しいことが推察された。そしてもうひとつの大きな理由があった。それは、当時^{注1)}は公立特別支援学校の定員がいっぱいになりがちで、小学校から中学校、中学校から高校といったように進学した次の学校から特別支援教育を受けたい場合、最終学年の年度末近くになって希望を出すと入学できないということがあり、1年くらい前から特別支援学校への入学希望を出しておく必要があった。特に中学校から高校への進学においては、急に特別支援学校への進学希望を出しても入学できない可能性があったので、特別支援学校への進学が保護者や本人の将来の選択肢になるのであれば、なるべく早い段階から検討してもらう必要があったのだ。

このように障害のある児童生徒の教育環境を決定する際には、本人や保護者の希望だけでなく、周囲の環境の影響が多にあるのだが、問題は上記の傍点部分である。こうした環境の制約が多数ある上での選択肢というのは、本当に主体的に選ぶという意味での選択にはならない。障害のない人に比べて障害者の多くには機会が少ない。上述のケースも同様であり、中学校や家庭に、彼の持つ伸びしろを最大限伸ばすことが出来る十分な資源があれば、当該生徒は小学校からの顔見知りと一緒に就学することができたかもしれない。資源があれば・環境が整っていれば・、こうした変えようのない過去について、「もし・・・であれば、・・・であろうに」と言うような、反実仮想を行うことは、生産性がないなどの理由で批判されることがよくある。まして、数ある選択肢の中から主体的に自分で選んだ結果であればなおさらであるが、上述のケースや障害者の取り巻かれる多くの状況にはまったくあてはまらない。障害のある人々には、障害のない人と同様の選択肢や経験する機会が用意されていない。このケースでは、障害のない児童生徒は、見知ったみんなと修学でき、かつ各個々人の伸びしろを伸ばす教育を受けられるが、当該児童生徒は、「伸びしろを伸ばす教育を受ける」ために、「見知った皆との修学機会」を得ることができなかったことになる。当該児童生徒は、徒歩で通学できた中学校から、公共交通機関を使わないと通えない特別支援学校に転校していった。

著名な社会・政治理論家である Jon Elster は、イソップ寓話の酸っぱい葡萄の話を用いて適応的選好形成（adaptive preference formation）という概念の説明を行っている。一匹の狐がおり、取りたいと思った葡萄に手が届かなかった。その狐は、手に入れられなかった葡萄は酸っぱくて美味しくないとはいえないと思ひ込み、そして他の手に入る葡萄のところに行く、というものである。これを上述のケースに当てはめると、「皆と一緒に就学しつつ自分のポテンシャルを最大限まで伸ばすこと」は手に入らない、そうだとすれば、その欲しかった機会は、「自分または自分のこどもや生徒には相応しくない」と思ひ込み、与えられたいしは手に入る機会として特別支援学校に行くことが最善だと思ふようになる。こうした行動が多くの人々に繰り返され、共有認識に

なると、こうした障害のある児童生徒は特別支援学校や学級に通い、特別支援学校・学級を増加させていくことになり、分離された形での教育が広がっていく。以上より、機会の少ない閉じた環境は、障害のある児童生徒や保護者、教員の意思決定や選択に影響するだけでなく、環境の閉塞性を強化し、さらに障害者の機会を奪っていく可能性があり、障害者の取り巻かれる環境の改善、既存の社会環境を障害者も包容できる環境に変えていくことは喫緊の課題といえる。

また、著者の一人が参画した、現役小・中学校教員のインクルーシブ教育や分離教育に対する望ましさや実現可能性認知の調査研究 (Maeda, Hashimoto, & Sato, 2021) では、分離教育とインクルーシブ教育が障害者にとって望ましいか、については差は示されず、インクルーシブ教育の実現性にいたっては、懐疑的であることが示されている (図 4)。日本の障害者教育において分離教育は既に実装されていることから、分離教育に対する実現可能性が高いのは驚くに値しないが、インクルーシブ教育に舵切りを行っている現状において現役教員が、インクルーシブ教育の実現可能性は低いと認識している (中点の 4 点よりも統計的に有意に低い) ことは、無視出来ない。

こうした課題を解決し、国際基準のインクルーシブ教育を達成するためには、障害のある児童生徒の教育環境の多面的な改善が必須であり、教育現場にある資源量の拡充は必須と考えられる。OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS2018) の結果をもとに我が国の教員の現状と課題をまとめた文部科学省の報告 (2019b) によれば、日本の小中学校教員の 1 週間当たりの仕事時間、課外活動の指導時間、事務業務、授業計画や準備に割く時間は OECD 加盟国中で最も長く、一方で職能開発活動に費やす時間は最も短い。また、障害のある児童生徒の中には専門的支援や医療的ケアを必要とする者もいる。スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、看護師、巡回相談員などの配置が進められているが、さらなる体制整備や、教員や専門職の増員や、インクルーシブ教育において先行している諸外国に習い^{注2)}、1 クラスの定員数の大幅な引き下げなどの抜本的改革が必要だと考えられる。

また、障害児童生徒の取り巻かれる環境改善は、物理的環境、情報アクセス、制度、周囲の人々の理解など多岐に渡って行われるべきであるが、とりわけ教員の専門性の担保や教員の就労環境の改善は急務とされている (中央教育審議会, 2020)。中央教育審議会「新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会」の 2020 年 11 月 13 日の配付資料 (「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」における議論について) の中には、特に管理職向けの研修の充実、各教員の育成指標に位置づけるとともにその育成のための体系だった研修の充実、小学校等の教職課程における特別支援教育の基礎的内容に関する学修成果を高める工夫等について取組事例の共有、特別支援学校の教職課程の一部の単位の修得を推奨し、都道府県教育委員会等に対して、当該単位の修得を教員採用試験の加点要素として考慮することを促すなどの必要性が指摘されている。

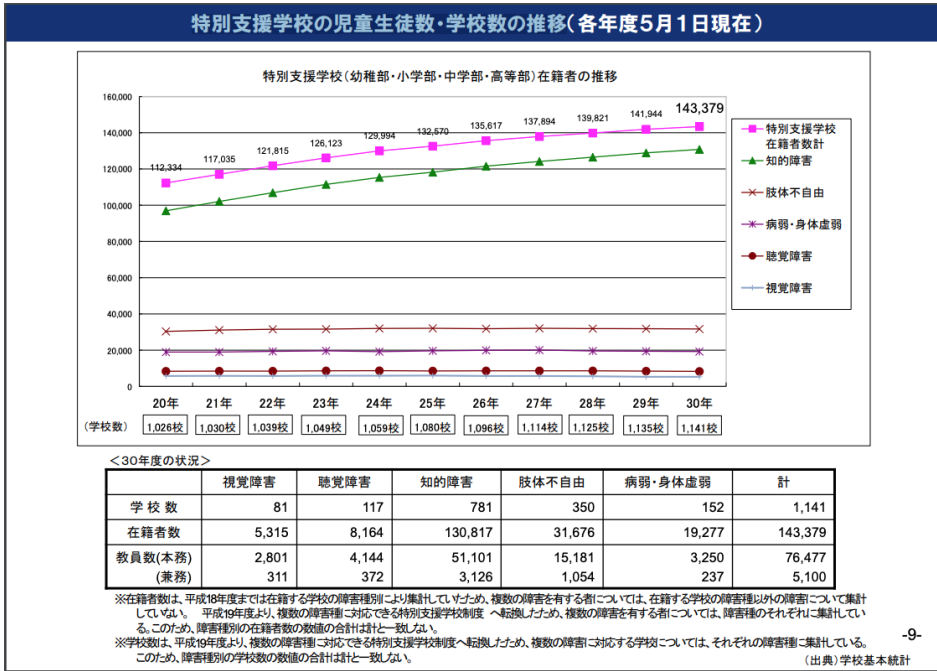


図1 特別支援学校在籍者数の年次推移(文部科学省(2019)より抜粋)

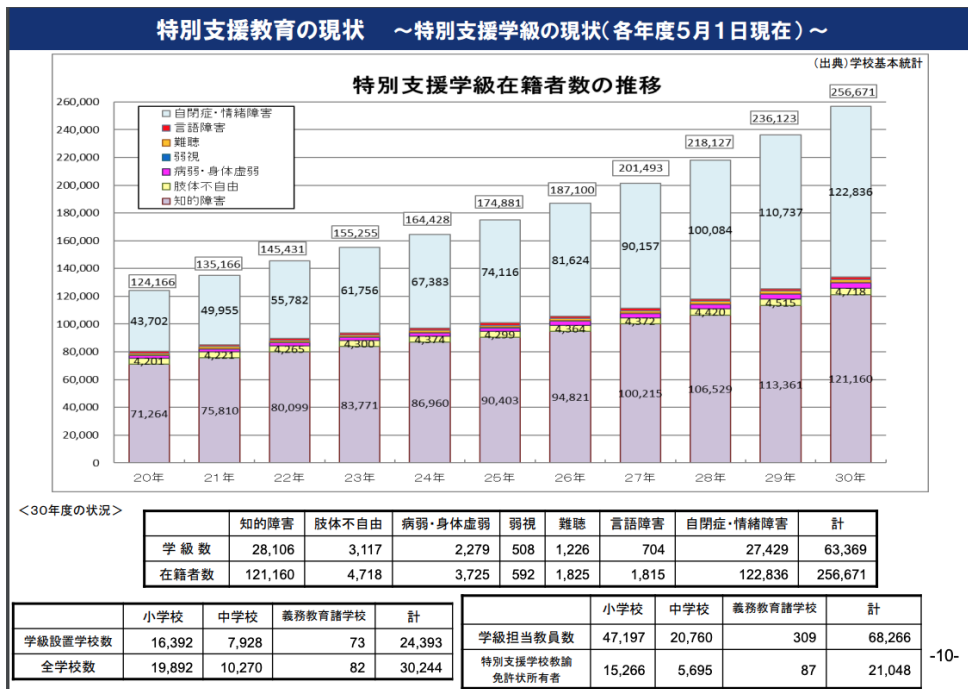


図2 特別支援学級在籍者数の年次推移(文部科学省(2019)より抜粋)

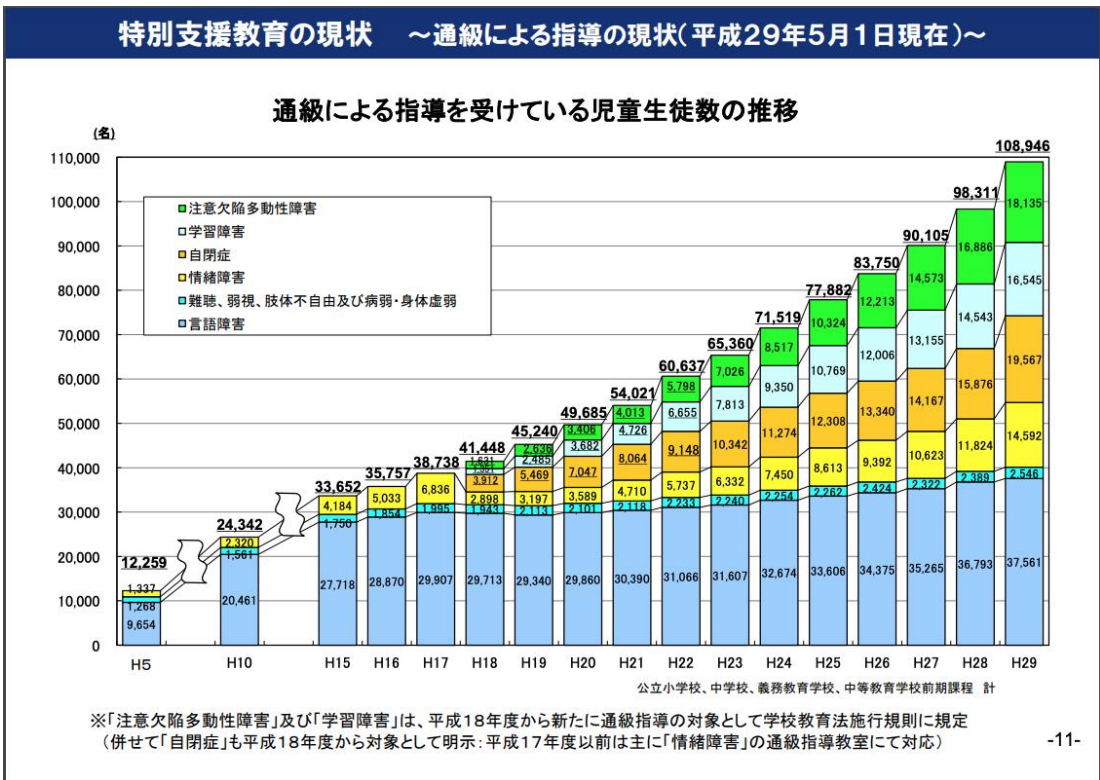


図3 通級での指導を受けている児童生徒数の年次推移(文部科学省(2019)より抜粋)

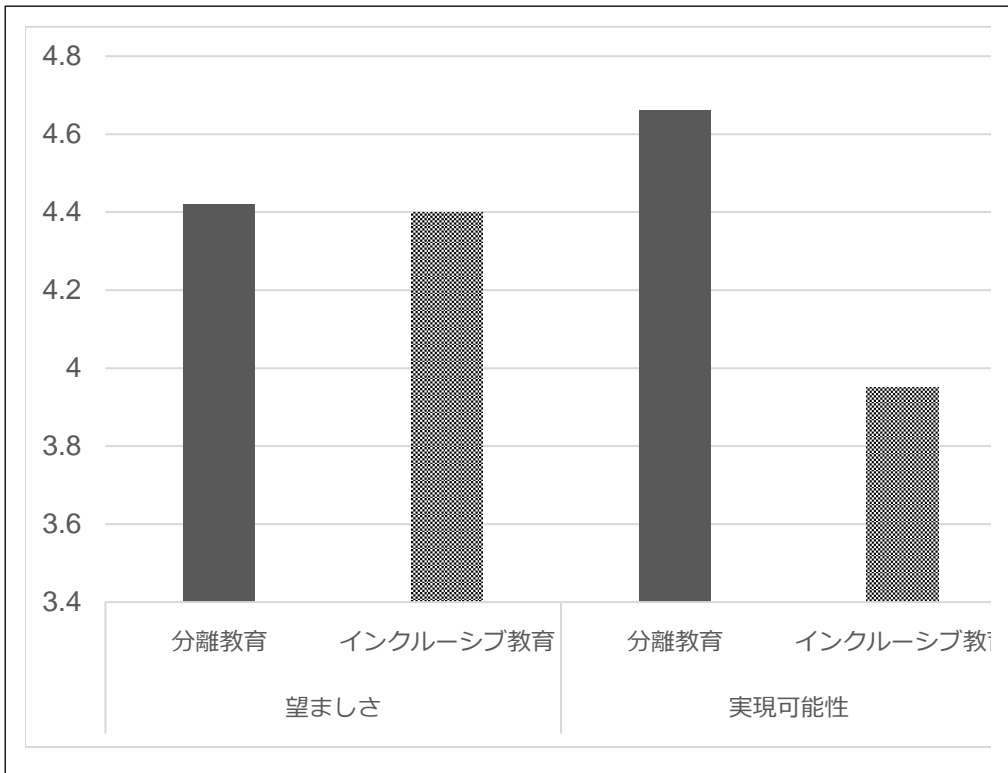


図4 小中学校教員の分離教育およびインクルーシブ教育に対する認識(Maeda et al. (2021)を改変)

2. 子どもや家族への支援

(1) 対象児への支援をとおして

①自閉スペクトラム症の診断のある A 児への支援

15 年ほど前、小学校中学年だった A 児に出会った（園田，2017）。高機能自閉症の診断を受けていた。初めて会った時、A 児は絵本を読んでいた。筆者が横に座ると、「これなにしてる？」、と尋ねてきた。「男の子がお父さんに叱られているところだよ」と答えると、A 児はこのことばに反応せずに、次のページをめくり、「これなにしてる？」とまた尋ねた。同じように答えた。このやり取りを筆者は「質問形式の会話」と捉えた。

A 児の保護者からの相談内容は、「会話が一方的である」、「怒り出すと止まらない」であった。A 児に対する支援の中で、ゲームに負けそうになると、勝手に「自分ルール」を作って、それに相手が従わないと怒り出すという様子が見られるようになった。保護者が言われていた「怒り出すと止まらない」とは、こういうことか、などと考えた。「自分ルール」を作って、相手に押し付けようとする A 児に対して、試みとして、ゲームのルール表にある言葉を書き加えた。「[オセロゲームでは] はさんだら、何枚とってもよい」、と。次の支援の日、まずこの新しく付け加えたルールを読み聞かせ、オセロゲームを始めた。A 児は負けそうになり、イライラが始まった。しかし、前回と違って、怒り出すことはなかった。「ことばに縛られる」とはこういうことなのか、と思った。

その後、A 児への支援は大学院生の B さんに引き継がれた。時々様子を聞いた。支援が始まって約 1 年後、A 児と B さんは次のような会話をしたことを B さんから聞いた。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・ A 児「ドラえもんが怒られたことあったっけ？」・ B さん「もしかしたら、ドラえもんがノビタを甘やかすので、お母さんに叱られたことがあったかもね。」・ A 児「そうか！」 別の日には、 <ul style="list-style-type: none">・ A 児「ドラえもんが牢屋に入れられた時、何を使ったっけ？」・ B さん「通り抜けフープ！」・ A 児「どの映画だったかな？」 B さんは楽しそうにこのエピソードを話していた。 |
|--|

B さんがドラえもんが好きであることを知っている A 児は、ドラえもんのことで自分が知らないことを B さんが知っているとの予想のもと、「ドラえもんが怒られたことあったっけ？」、と尋ねたのであった。

それから数年後、A さん（A 児）が 20 歳ごろ、筆者と次のような会話をした。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・ 筆者「これから大阪に新幹線でいかなければならないんだ。」・ A さん「新幹線で行くのは大変ですね。どうぞ気を付けてください。」 別の日 <ul style="list-style-type: none">・ 筆者「お父さんの病気、早くよくなるといいね。」 |
|--|

・Aさん「なぜそれを知っているのですか？」

Aさん自身は父親が病気であることを知っているが、筆者は知らないはずだと考えて、「なぜそれを知っているのですか？」と尋ねたのである。サリー・アン課題が明らかにしようとする「心の理論」を獲得するのに、自閉スペクトラム症の子どもは時間がかかると言われている。20歳になったAさんは心の理論を獲得していたといえるだろう。しかし、Bさんからの報告を思い返すと、20歳のずっと前、小学校高学年ですでに相手の考えや感情を想像することができていたのではないだろうか。そして、最初にA児と交わした会話を筆者は、「質問形式の会話」と捉えたが、小学校中学年のA児にとってそれが知らない人に対する言葉での働きかけだったと思われた。

診断名は支援のための重要な情報である。しかし支援者はややもすると、対象児の良いところに気づいても、「自閉スペクトラム症にしては・・・である」などと、診断名を眼鏡にして対象児を見がちではないだろうか。診断を無視・軽視することは逸脱であり、他の専門職との連携の妨げとなるので、慎むべきであるが、特性は視野に入れながらも、全人的な理解を目指すべきである。そのためには、支援を行いながら、支援者の診断に対する向き合い方を、省み続けることが必要であろう。また、世界保健機関（WHO）が2001年に採択したICF（International Classification of Functioning, Disability and Health, 国際生活機能分類）は（2005）、「障害者」と「健常者」という二分法はとらないことを基本哲学としていることを、学校や社会の中に浸透させ、その人の「〇〇なところ」、「〇〇な傾向」つまり特性とその人の周囲の人的・物的環境との適合度を安定させる必要がある。

②学校に必要な「3つの安心」

学校には3つの安心が必要である。「安心できる先生」、「安心できる級友」、そして「安心できる学校」の3つである。「安心できる先生」とは、子どもを傷つけない先生、「気になるところ」だけでなく、良いところ見つけが上手な先生であろう。

次のような実践が日本の学校で行われているか分からないが、例えば、離席行動が見られる子どもを机と椅子、という物的環境から解放したらどうであろうか。座り机の方が集中できるとすれば、教室の前方にマットを敷いて、その上に座り机をおき、学習させることも、合理的配慮に入る。そして、このような配慮がされても、周りの子どもたちが、それがその子にとってやりやすい方法だと理解することが必要である。お互いに「安心できる級友」となることが求められる。そのためには、全ての子どもたちにAccessの選択権、自分にとってやりやすい方法を選ぶ権利を認めることが重要である。

「安心できる学校」とはどのような学校であろうか。上記①で紹介したA児は中学校に進学後、環境との間に不適合な行動がまた見られるようになった。授業中の大声、離席行動などである。同じ小学校から入学した同級生は、A児に対して適切に対応ができた。しかし、別の小学校から入学した同級生は戸惑うことが多かった。中学校ではA児に加配教員が付き、A児の特性と環境との調整やA児自身への支援が行われた。しかし、高校では、特別な配慮や支援はなく、特性と環境の適合が低下し、難しい状況におかれた。

学校が安心できる場所となることは、自分の性に違和感や不安をもつ子どもたちにとっても重要である。学校にジェンダーレス (genderless) の環境を整えば、安心して登校できるだろう。また父親がアフリカ出身で日本人女性と結婚し生まれた子どもたちにとって、父の日が近づくとやや気が重くなるのではないだろうか。保育園や幼稚園で、「もうすぐお父さんの日です。お父さんの顔を描きましょう」と先生から言われ、茶色で塗り始めると、それに気づいた隣の子どもから、「顔は『はだいろ』よ。茶色はヘン」と言われたら、周りとの違いをまた意識させられ、辛い思いをすするだろう。どのような特性や背景があろうともどの子にとっても「安心できる学校」となる必要がある。

インクルーシブ教育へと日本の学校は向かいつつあるが、「3つの安心」はその教育が実現した時には当たり前のこととなるだろうし、その時を待たなくても、実現できるのではないだろうか。

(2) 保護者や家族への支援と配慮

ここでは、発達障害の子どもをもつ保護者や家族に対する、新米教師としての支援やかかわりについて述べる。

まず、保護者や家族は「子どもの一番身近な援助者」と捉えられており、例えば文部科学省 (2017) は、教師と保護者が協働して児童・生徒を支える環境を整えていくことが大切であることを示している。

また、保護者や家族を「子どもの援助者」としてのみ捉えるのではなく、保護者や家族もまた援助される存在であることを理解し、彼らへの支援について考えることが重要である (例えば、平井, 1998 ; 桑田・神尾, 2004 ; 笹森・後上・久保山・小林・廣瀬・澤田・藤井, 2010 ; 柳澤, 2012 など)。柳澤 (2012) は、これまで「家族は障害のある人々の支援者であるとする固定観念が存在し、一個人として家族を尊重する視点の欠落があった」ことを指摘している。

さらに、保護者や家族が子どもに大きな影響を与え、また子どもは家族に大きな影響を与えることを考えると、「家族を含め障害のある子どもに対してトータルな支援を行うこと」(厚生労働省, 2008) を意識しながら、支援を進めていく必要がある。

① 障害受容

保護者や家族 (以下、保護者とする) を支援しようとするとき、まずは保護者が子どもの障害に気づき、それをどのように受け容れていくかといった「障害受容」について考えておく必要がある。桑田・神尾 (2004) は、「障害受容」の概念には、わが子の「障害受容」と障害のある「わが子の受容」の2つの側面が含まれていることに留意すべきであると述べている。

発達障害における「障害受容」の3つの仮説として、段階的モデル、慢性的悲嘆、螺旋形モデルが挙げられる (中田, 2018)。

障害受容の過程は混乱から回復までの段階的な過程として説明されることが多い (中田, 1995)。中田 (2018) によると、段階的モデルは、障害を告知された段階でまずショック状態になり、それから否認が起き、悲しみと怒りの感情の時期を経て、適

応と再起へと段階的に感情反応が進むという考えである（Droter et al, 1975 など）。しかし、段階モデルだけでは、保護者が障害を受容していく過程が十分には理解できない。

Olshansky（1962）は、自らの専門的経験、及び精神遅滞児の親とのカウンセリングスタッフらの経験に基づき、精神遅滞児の親の反応を慢性的悲嘆（chronic sorrow）と記述し、それを正常な反応として認めている。慢性的悲嘆とは、子どもの障害を知った後に絶え間なく悲しみ続けている状態のことである（桑田・神尾, 2004）。そして、慢性的悲嘆を親の自然な反応として受け入れることが、効果的な援助につながることを述べている（Olshansky, 1962）。

螺旋形モデルについて中田（2018）は、「障害の認識の過程で、家族には障害を認める気持ち（肯定）と否定する気持ちの両方がある。この両面感情は（中略）状況によって現れ方が変わる。家族が子どもの障害を肯定しているようでも、内面では障害を否定する気持ちが存在し、家族が障害を否定しているようでも、それは障害を認め受け入れようとする過程と考えるべきであろう」と述べている。

また障害受容に影響を及ぼす要因として、子どもの特性、診断告知の要因、親の内的要因、親を取り巻く家庭環境、社会的要因など、多くの要因が考えられ（桑田・神尾, 2004）、障害受容が容易でないことは多くの研究で明らかにされている（例えば、笹森他, 2010）。まずは保護者の障害受容の困難さや多様さを知ることが、保護者支援の出発点になる。

②保護者の悩みと基本的な対応

発達障害のある子どもを育てる親は日々の子育てにストレスを感じ、子どもへの受け入れにくさや不安を感じていることが明らかにされている（例えば、松井・大河内・田高・有本・白谷, 2016）。保護者が困っていることについて、安田・後藤・加村（2012）によると、「子育てがとてつらいと思ったことがある」、「子どものさまざまな行動への対応の仕方がわからない」、「就労支援や将来的に仕事に就けるかどうか不安である」等が挙げられる。

これらの悩みを踏まえると、保護者への支援は大きく2つにわけられよう。つまり、「気持ち（辛さや不安、焦りなど）に寄り添い、不安や辛さを少しでも軽減しようと努めること」と「対応の仕方について、一緒に考えたり、具体的に示したりすること」、である。前者に関しては、まずは保護者の辛さや苦しさ、焦りや不安などについて、真摯に耳を傾け、その気持ちを感じとろうとすることが重要である。その際、価値判断をせずに、安易に慰めたり励ましたりすることなく、受け容れることが大切である。かけられる言葉もなく、一緒に辛さをかみしめるしかできないこともあるだろう。無力感を感じることもあるだろうが、誠実に保護者に向き合う姿勢が求められよう。後者に関しては、障害児の特徴と対応の工夫についての知識を身につけることも必要になる。例えば、「いつもと違うところに行くとパニックになって手が付けられない」ことに対しては、「事前に写真や動画などでその場所について説明しておく」こと、「朝起きてから学校へ行くまでの日課が全く身につかず、一つひとつづらさく注意しないと動けない」という悩みに対しては、「視覚的にわかるような一覧表を作ったり

ビンゴに貼り、自分で確認させる」ことなどである。子ども一人ひとりによって、その特徴や程度は異なるため、保護者と話し合いながら対応を考えることが重要である。また、対応の仕方を提案して終わりではなく、その効果を確認しながら、工夫を重ね、その子にあった方法を見出していくことが大切である。

また、上村・石隈（2000）の記述も参考になるだろう。上村・石隈（2000）は教師から母親への支援を、「指導的サポート」、「道具的サポート」、「情緒的サポート」にわけて述べている。「指導的サポート」は、子どもや母親の問題となる行動を指摘したり、アドバイスを言ったりすることで、行動が改善されることを期待して行われている支援といえる。「道具的サポート」は、子どもの状態に応じて、家で勉強できるような教材を準備したり、家での指導計画を立てたりすることが挙げられる。「情緒的サポート」は「お母さんも〇君のことでよく頑張ってますね」や「〇君の状態をきちんと把握してくださっています」など、母親に対するプラスの評価である。これらの視点をもつことは、具体的な支援を考える際の一助になろう。

③保護者との連携・協働

次に、「子どもの一番身近な援助者」である保護者との連携・協働について、保護者支援の視点も含めながら、考えていく。

文部科学省（2017）は、保護者と協働して支援を行うことの重要性を述べており、例えば、支援内容等に関しては保護者の同意を得ることや、個別の教育支援計画等を作成する際には、保護者の参画を求めることなどを挙げている。

保護者との協働を考える際、まず重要なことは、保護者との信頼関係を築くことである。そのためには、保護者の考えや困りにじっくりと耳を傾けることから始める。そのうえで、保護者のニーズ（何に困っているのか、教師や学校に何を求めているのかなど）を探ることが重要である。また、子どものことを一番よく知っているのは保護者であるため、「保護者に教えてもらう」という姿勢も必要である。教師は教育の専門家であっても、「その子ども」の専門家は保護者だからである。そこで、保護者が捉えている子どもの特徴や自宅での保護者のかかわり方について、具体的に教えてもらう。その際、否定的な面だけでなく、肯定的な面についても積極的に聞いていく。そのうえで、教師としての意見や考えを述べ、お互いに理解しあうことが求められよう。そのためには、子どもが学級でどのような様子か、友達や教師とどのように関わっているか、どのように変化成長してきたかなどについて、丁寧に伝えていくことが効果的である。

保護者と連携・協働する際の工夫として、「ジョイニング」という考え方が役に立つ。ジョイニングとは、保護者や家族に受け入れてもらうためのかかわり、家族に溶け込むためのさまざまな努力のことである。つまり、教師と保護者が仲間になって、一緒に子どもへの支援を考えていく、ということである。そして、「〇〇ができないA君が問題だ」ではなく、〇〇という問題を外在化して、「A君の〇〇という問題への対応について、一緒に考えていこう」という姿勢をもつことが重要である。さらに、「リフレーミング」を知っておくとよいだろう。リフレーミングとは「肯定的言い換え」とも言われ、問題に対して、否定的な面だけでなく、肯定的な面を見出そうとすることである。例えば、「私が子どもを過保護に育てたのがよくなかった」と自分を責める保護

者に対して、「濃やかに愛情をもって育ててこられたのですね」と「リフレーミング」する。そのことは、物事に対する評価や見方を変えることにつながる。それにより、自分を責めてばかりで、苦しんでいた保護者が「確かに子どもには愛情を注いできた」と思うことができれば、少し気持ちが楽になり、言動や反応が変化する可能性が考えられる。

教師と保護者が一緒に関わっていくとき、ともすると教師と保護者が対立してしまい、結果として子どもの支援につながらないことがある。しかし、教師も保護者も子どもにとってよかれと思い、子どものことを一生懸命考えてかかわっていることに違いはない。そこで、このような工夫をすることにより、保護者との連携・協働がスムーズに進められるであろう。そして、保護者との信頼関係を築き、保護者への支援も考えながら連携・協働を進めていくことが、子どもへの支援にもつながっていくだろう。

3. 大学における科目等の見直しとその背景

1) 「教職に関する科目」における見直し

平成 29 (2017) 年度 11 月に、教育職員免許法施行規則の改正が行われ、平成 31 (令和元年、) 度から教職課程の新課程が開始された。この中には小学校の外国語 (英語) 教育、ICT を用いた指導法、特別支援教育の充実、アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善、学校と地域との連携、チーム学校への対応、道徳教育の充実、学校体験活動などがうたわれているが、本稿では、「特別支援教育の充実」に対応するため久留米大学が執った取り組みについて報告する。

まず、最も大きな変更点は、従来、「教科および教職に関する科目」の中の「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」(本学では、「発達と学習の心理」) の中の一部として位置づけられていた特別支援教育に関する内容が、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」という独立した科目 (本学では「特別支援教育概論」) として、教職課程を取得する学生が全員必修科目として受講することになったことである。

「発達と学習の心理」の中では、全 15 回の授業のうちの 1 回分を「特別な支援を要する生徒に対する理解」の内容にあて、「障害児の心理と特別支援教育」という章の中で、障害の種類や発達障害を中心に講義を行っていた。また、障害児だけでなく、学校で出会うさまざまなマイノリティに対する合理的配慮の問題にも触れてきた。しかしながら、1 回の 90 分の講義では、十分に特別支援教育についての内容を網羅することができたとはいえなかった。

新しく設置された「特別支援教育概論」は授業の目的として「特別支援教育の関連法令や施策についてまず講義する。続いて、知的障害、自閉スペクトラム症、注意欠如多動症、限局性学習症等の基本症状と支援方法の要点を説明する。さらに共生社会を目指すインクルーシブ教育システムとユニバーサルデザイン授業について講義する。」となっている。到達目標としては以下の 2 点があげられている。

(1) 特別支援教育の関連法令や施策について理解することができる

(2)知的障害、知的障害はないが特別の教育的ニーズを有する発達障害（自閉スペクトラム症、注意欠如多動症、限局性学習症）、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由・病弱の症状を基本的に理解し、支援方法の要点を理解することができる。以下にシラバスを紹介する。

- 1 特別支援教育（特別の教育的ニーズのある生徒への対応を含む）とは
- 2 知的障害の理解
- 3 知的障害への支援
- 4 知的障害のない発達障害児の理解（1）（自閉スペクトラム症）
- 5 知的障害のない発達障害児への支援（1）（自閉スペクトラム症）
- 6 知的障害のない発達障害児の理解（2）（注意欠如多動症）
- 7 知的障害のない発達障害児への支援（2）（注意欠如多動症）
- 8 知的障害のない発達障害児の理解（3）（限局性学習症）
- 9 知的障害のない発達障害児への支援（3）（限局性学習症）
- 10 視覚障害・聴覚障害の理解
- 11 視覚障害・聴覚障害への支援
- 12 肢体不自由・病弱の理解
- 13 肢体不自由・病弱への支援
- 14 特別支援学級、通級指導教室、その他特別な背景のある子どもの理解と支援、および自立活動の教育課程上の位置づけ
- 15 インクルーシブ教育システム及びユニバーサルデザインの授業づくり

この内容を見ると、1 コマの中で行っていた特別支援教育に関する教育内容が質量ともに非常に充実したものになっていることがわかる。この科目は、教職課程の必修科目であり、将来教員を目指す者は全員受講し、単位を取得しなければならないことを考えると、文部科学省は全ての教員が特別支援教育に関する理解を深めることをねらっていることがわかる。

2) 教職課程以外の専門課程における特別支援教育関連科目について

さらに、本学文学部では心理学科・社会福祉学科で取得可能な特別支援学校教諭の「教科に関する科目」でもこれらの内容はひとつひとつ別の科目として設定されており、特別支援教育に関してより深く専門化された知識を得ることが目指されているといえよう。

また、久留米大学においては、教職課程だけにとどまらず、学部（学科）の専門科目においても特別支援教育に関連する科目は複数開講されている。

平成 29（2017）年に“文医融合”の実現を目指して、人間健康学部が設置された。同学部の総合子ども学科では、学科専任教員による「障がい児保育」、「発達支援フィールドワーク」などの他、医学部教員による「基礎医学」、「病児保育論」、「発達障がいの医学」が開講されており、乳幼児・児童の心身の発達をよく理解し、幼児の多様な特性に対応できる幼稚園教諭および保育士の養成を行っている。

文学部では、社会福祉学科において、学科の特性として、福祉分野での実習が必修

化されており、福祉全般に関する科目の他にも障害児（者）に関する科目が専門科目として複数開講されている。具体的には「障害者福祉論」、「障害者福祉各論」、「障害児病理学」、「障害児心理学」などである。また、心理学科においては、専門科目として「知的障害者の心理」、「重複・LD 等教育概論」、「病弱者教育概論」、「障害者教育概論」、「障害者・障害児心理学」が開講されている。また、「発達心理学」の中でも「定型発達と非定型発達」という内容の授業を行っている。さらにそれらの科目に加え 3 年次に「心理インターンシップ」という実習科目を開講しており、地域の特別支援学校、特別支援学級、福祉施設などに 5 日から 10 日の実習を行っている。

3) 専門科目における特別支援教育関連科目設置の意義について

これらを概観すると、久留米大学の文学部および人間健康学部のカリキュラムにおいては教職課程科目においてはもちろんのこと、幼児教育・社会福祉・心理学の分野を専攻する学科においても障害児（者）教育、特別支援教育科目は多数開講しており、将来福祉・幼児教育・心理学の分野に関わる職業に就く学生に対して、知識を深め、支援のありかたを身に着ける機会を多数設けている。これらの様々なカリキュラムを通して、特別支援学校教員を目指す学生にとどまらず、学校教員および幼児教育や保育を目指す全ての学生、さらに福祉職をめざす学生、心理学を学ぶ全ての学生が特別支援教育やインクルーシブ教育に対する理解を深めることが期待できる。

また、筆者の経験では、実際に授業を受講することによって学生自身が自分自身のもつ問題や傾向（特性）に気づくきっかけになると感じている。授業で発達障害について学んだ後、自分自身の不適應の原因に思い当たり、授業担当教員に相談し、病院の受診（診断）につながったケースや、大学に「学生支援室」があることを知り、学内での支援を受けることにつながるというケースもしばしば経験している。特別支援教育に関する複数の授業があり、知識を得る機会があることは、将来だけでなく現在の学生自身の自他の理解にもつながり、適應を促すことに役立っていると思われる。

おわりに

「障害児教育の現状と課題」について、4 名の筆者がそれぞれの立場から論じた。次のような点が明らかになったのではないだろうか。

まずインクルーシブ教育への移行に向けての課題の複雑さである。特別支援学校や学級の増設の背景に、我が子にあった教育を受けさせたいという親の教育要求がある。しかし、現状は、インクルーシブ教育の理念に反して、分離教育が逆に促進される可能性もある。教員の「働き方改革」や教員の専門性の向上、チーム学校の構築、子どもを取り巻く多職種連携の推進が求められる。

保護者によるわが子の障害受容は、これからも、幾世代にもわたって変わらないテーマであろう。最近、「人にかわいがられる子ども・人になってほしい」という願いのある親御さんから聞いた。人の「慈悲」や「情け」にすがって生きて行きなさい、とわが子に諭す時代はとうに過ぎ去ったと思っていたが、そうではなかった。そのように思わざるを得ない社会がまだ続いているのだろう。

我が子の様子を動画配信されている保護者が多くなった。いつ起きるか分からない、

いつまで続くか分からないパニック（癩癩）に、よく耐えてらっしゃると思う。そして、動画を通して、「この子の親は私である」という決意が見て取れるように思われた。

人の「慈悲」や「情け」にすぎるのではなく、選択の主体として子どもたちに育てほしい。そのために、その子に対して、その保護者に対して、我々は、社会は何をするべきなのだろうか。

久留米大学医学部と文学部を中心に、ADHD の診断のある児童を対象とするサマー・トリートメント・プログラム（STP）が始まって 10 年以上がたつ。このプログラムに参加して、卒業後心理士として活躍している人も多い。大学はさまざまな専門職を輩出する社会的責務があるが、久留米大学の地域貢献のためにも、専門職同士の連携の一翼を担うことが求められている。

【注】

¹ 2010 年前後の地方の大規模都市（人口 150 万人以上）である。当然のことながら、自治体にある特別支援学校・学級数や、入学を希望する障害のある児童生徒数によって状況が変わってくるが、特別支援学校における教室数が全国的に足りないことが近年でも指摘されている（佐野・片田，2020）。

² 2018 年の OECD のデータによれば、日本の小学校 1 クラスの平均児童数 27.2 人に対して OECD 諸国平均（日本を含む）は 21.1 人、日本の中学校 1 クラスの平均児童数は 32.1 人に対して OECD 平均（日本を含む）は 23.2 人となっている。

【文献】

Drotar,D.,Baskiewicz,A.,Irvin,N.,Kennell,J.,& Klaus,M. (1975) The adaptation of parents to the birth of an infant with a congenital malformation: A hypothetical model. *Pediatrics*,56,710-717.

平井保（1998）障害のある子どもと家族への精神的支援の臨床的意義と課題：

教育相談における事例を通して．国立特殊教育総合研究所教育相談年報，18，20 - 27.

厚生労働省（2008）障害児支援の見直しに関する検討会報告書。

<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2008/07/s0722-5.html>（閲覧日：2020 年 12 月 27 日）

桑田左絵・神尾陽子（2004）発達障害児をもつ親の障害受容過程についての文献的研究。九州大学心理学研究，5，273 - 281.

松井藍子・大河内彩子・田高悦子・有本梓・白谷佳恵（2016）発達障害児をもつ親の会に属する母親が子育てにおける前向きな感情を獲得する過程。日本地域看護学会誌，19（2），75 - 81.

Maeda, K., Hashimoto, H., & Sato, K. (2020). Japanese Schoolteachers' Attitudes and Perceptions Regarding Inclusive Education Implementation: The Interaction Effect of Help-seeking Preference and Collegial Climate. *Frontiers in Education: Special Educational Need*.

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探究：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，18，27-37.

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:発達障害等の可能性の段階から, 教育的ニーズに気づき, 支え, つなぐために. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1383809.htm
(閲覧日: 2021年1月4日閲覧)
- 文部科学省 (2019a) 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会: 日本の特別支援教育の状況について(資料 3-1).
https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/09/_icsFiles/afieldfile/2019/09/24/1421554_3_1.pdf (閲覧日: 2020年1月19日)
- 文部科学省 (2019b) OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 調査結果 vol. 1. 我が国の教員の現状と課題: TALIS2018 結果より.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2019/06/19/1418199_1.pdf (閲覧日: 2020年4月23日)
- 中田洋二郎 (1995) 親の障害の認識と受容に関する考察: 受容の段階説と慢性的悲哀. 早稲田心理学年報, 27, 83 - 92.
- 中田洋二郎 (2018) 発達障害の家族支援における「障害受容」: その概念の変遷を巡って.
日本応用心理学会第 84 回大会特別講演, 応用心理学研究, 44 (2), 131 - 138.
- Olshansky, S. (1962) Chronic sorrow: A response to having a mentally defective child. *Social Casework*, 43, 190-193.
- 笹森洋樹・後上鐵夫・久保山茂樹・小林倫代・廣瀬由美子・澤田真弓・藤井茂樹 (2010) 発達障害のある子どもへの早期発見・早期支援の現状と課題. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 37, 3 - 15.
- 世界保健機関 (WHO) (2005) (独行法) 国立特殊教育総合研究所訳: ICF (国際生活機能分類) 活用の試み: 障害のある子どもの支援を中心に. ジアース教育新社, 11.
- 園田貴章 (2017) 自閉症スペクトラムの青年に対する小学生と中学生の時の心理・教育的支援. 佐賀大学教育実践研究, 34, 197 - 208.
- 中央教育審議会 (2012) 特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告 1. 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.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryoy/attach/1325881.htm
(閲覧日: 2020年1月19日)
- United Nations (2006) Convention on the rights of persons with disabilities.
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
[Accessed Jan 10, 2021]
- 上村恵津子・石隈利紀 (2000) 教師からのサポートの種類とそれに対する母親のとらえ方の関係: 特別な教育ニーズを持つ子どもの母親に焦点をあてて. 教育心理学研究, 48, 284 - 293.
- 柳澤亜希子 (2012) 自閉症スペクトラム障害児・者の家族が抱える問題と支援の方向性. 特殊教育学研究, 50 (4), 403 - 411.
- 安田すみ江・後藤麻美・加村梓 (2012) 発達障害を持つ児の保護者の育児上の困難さに関する調査. 小児保健研究, 71 (4), 495 - 500.