

特別支援教育学生支援員はインクルーシブ教育の促進にどう寄与するのか — 小学校に配属された大学生への聴き取り調査から —

古屋 義博*

I. 問題と目的

これまでの特殊教育は、盲・聾・養護学校や特殊学級などの特別な場において、障害の種類、程度に応じた適切な教育を行うという考え方に基づいていた。しかし、これからの特殊教育は、児童生徒等の障害の重度・重複化や多様化及び社会の変化等を踏まえ、一人一人の能力を最大限に伸ばし、自立や社会参加するための基盤となる「生きる力」を培うため、障害のある児童生徒等の視点に立って児童生徒等の特別な教育的ニーズを把握し、必要な教育的支援を行うという考え方に転換する必要がある。（「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」第1章2（4）より）

これが「特別支援教育」を支える理念である。これまでの「特殊教育」という「特別の場」で、「特別な先生」が、「障害の種類や程度」に応じた「特別な教育」を行うという発想からの脱却をめざしている。学校教育法第81条第1項（2006年6月法改正で新設）にあるとおり、「場」の限定は解除され、「教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒（学校教育法第81条第1項）」に対して適切な教育を保障することになった。特別支援学校であろうが、小・中学校の特別支援学級であろうが、通常の学級であろうが、一人一人の子どもが自分が在籍しているその学校、より具体的にはその学級という舞台上で「自立や社会参加」が保障されるという包み込み教育が指向されていると一般的には理解されているはずである。

今、動いている「特別支援教育」の出自をおおまかに記せば次のようになる。

2001年1月発表の「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」で特別支援教育の青写真が示される。2003年3月発表の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」でその青写真を具体化するためツールあるいは方略の案が示される。そして、2005年12月発表の「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）」という手続きを経て、2006年3月に「学校教育法等の一部を改正する法律（平成18年法律第80号）」が成立して、2007年4月に施行された。

特別支援教育の出自を考えれば、2003年3月発表の「今後の特別支援教育の在り方につ

* 山梨大学教育人間科学部障害児教育講座

いて（最終報告）」が極めて大きな役割を果たしたことがわかる。この報告を支えている代表的なロジックは次のように図示できる。

現状認識：特殊教育に関する基盤は全国に整った。

盲・聾・養護学校等において、障害の種類や程度に対応した教育上の経験、ノウハウ等の蓄積、障害に対応した施設や設備の整備等の条件整備が進められるなどにより、障害のある児童生徒の教育の基盤整備については、全ての子どもの学習機会を保障するとの視点から、量的な面において概ねナショナルミニマムは達成されているとみることができる。（第1章1（2）より）



今後の基本的な方略：増える教育需要にはその基盤のやりくりの範囲内で対応できる。

人員の配置、施設や設備の整備等について適正な条件整備を図ることも課題の一つであり、近年の国・地方公共団体の厳しい財政事情等を踏まえ、既存の特殊教育のための人的・物的資源の配分の在り方について見直しを行いつつ、また、地方公共団体においては地域の状況等にも対応して、具体的な条件整備の必要性等について検討していくことが肝要である。（第1章2（2）より）



補助的な方略：そのやりくりで難しい場合には低コストの人的資源の活用を模索する。

小・中学校においてこのような体制整備を図るに当たって、小・中学校に蓄積された人的・物的な資源を効果的に活用することに加えて、非常勤講師や特別非常勤講師、高齢者再任用制度による短時間勤務の教員等外部人材の積極的な活用を図るという視点が重要である。（第4章3（2）より）

このようなロジックに懸念する意見（例えば、古屋・岡・広瀬，2006；古屋・岡・広瀬，2007）は多かった。例えば、茂木（2003）の「文科省はこの「改革」を金をかけずに、そしてむしろ財政の削減をねらいながら、実施しようとしている」との指摘はもっともわかりやすい。

さて、教育ボランティアや学生支援員など名称は異なるものの、学校現場にそのような人的資源を投入する動きも加速度的に強くなっている。例えば、「特別支援教育学生支援員（以下、学生支援員）」が2007年から文部科学省の「特別支援教育体制推進事業」の一つとして導入された。「教員養成系大学等の学生を学生支援員として活用し、LD、ADHD、高機能自閉症等を含めた障害のある児童生徒等に対する支援を実施する。」というものである。

「外部人材の積極的な活用」のさらなる延長として、大学生をも活用していく、という

発想である。交通費程度の支給は想定されるが、あくまでもボランティアであるので、謝金はない。「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」のロジックや茂木（2003）の指摘を踏まえると、強い懸念をぬぐうことは難しい。ただ、教育に関する様々な制度や仕組みは結局、それを最先端で動かす現場の運用次第（無藤，2008）である。教育ボランティアという制度や仕組みそのものへの懸念は残るものの、新たな公共の視点を踏まえながら、今ここにいる子ども（と学生）のために、よりよい運用の道を探るという発想も大切（橋本，2010；古屋，2012）かもしれない。

そこで、本稿では、平成23年度に学生支援員として活動した学生への聴き取り調査を通して、学生支援員の関与によって生じる児童たちの人間関係の変化について記述する。その記述によって、理念としての特別支援教育が進めている包み込み^{インクルーシブ}教育の一局面の現状と課題を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 調査の対象

平成23年度に学生支援員として公立小学校に派遣された4人（学生A・B・C・D。全員が障害児教育専攻の4年次生であり、教育職員免許法に定められた小学校教育実習と特別支援学校教育実習をすでに行っている）を対象とした。

2. 調査の日時

2012年2月20日，13時40分～14時5分頃：学生A（男：特別支援学級（知的障害）担当）

2012年2月29日，11時20分～11時50分頃：学生B（女：特別支援学級（知的障害）と通常学級（3年生）担当）

2012年3月7日，15時00分～15時35分頃：学生C（女：通常学級（4年生）担当）

2012年3月16日，15時00分～15時25分頃：学生D（女：特別支援学級（知的障害）担当）

3. 調査の手続き

(1) 事前情報

聴き取り調査の実施に先立ち、以下に示す「成果」と「課題」について各自の実践を振り返るよう、口頭と文面により依頼した。

○成果として：^{インクルーシブ}包み込み教育が促進されるような、学生支援員の活用例：

「ある特定」の子どもではなく、その子どもを含めた学級（または学校）の「すべて」

の子どもにとって、あなたの存在がよりよく作用した例。

○課題として：分離教育を促進しかねない、学生支援員の活用例：

「ある特定」の子どもが、あなたの存在によって、学級（または学校）の中でますます「特別」な子どもになり、新たな分離を進めてしまうような例。

(2) 聴き取りの進め方や記録

事前に示した文書を再度確認した上で、対象の学生からの発言を求める。発言の区切りごとに発言内容を筆者が要約してその都度、口頭で返した。「成果」および「課題」について、それぞれについてすべての発言が終了したところで、発言の要約を口頭で返した。それにより、発言内容の確認を行った。その要約を筆記にてメモをする。聴き取り調査直後にそのメモを手がかりにして、記録を作成した。ICレコーダーは学生の心理的な緊張を高めると判断したため、使用しなかった。

Ⅲ. 結果

4人の発言を示し、その発言で象徴的な部分を図解する。

1. 特別支援学級（知的障害）担当の学生Aの発言から

<学生Aが感じた成果>

活動の最初の頃は、担当する子ども（特別支援学級在籍児童）にガツガツ関わり、関係をつくるようにした。その子どもと一緒に交流学級に行った際には、徐々に、遠目遠目で見守るとか、教室後方で全体を見るようにした。

① { その子どもが自分の方を見ることでヘルプサインを送ってきたら、必要な支援をするようにした。周囲の子どもとその子どもとのやりとりの中で気づいたことがあれば、「こんなこと考えているんだよ」とか「こうすればいいよ」とかのアドバイスを周囲の子どもにした。

交流学級の担任の指示に従いながら、必要に応じて回りの子どもたちのサポート受けながら、その子も自然に活動できる雰囲気になっていった。徐々に、学生支援員の役割は少なくなっていった。

<学生Aが感じた課題>

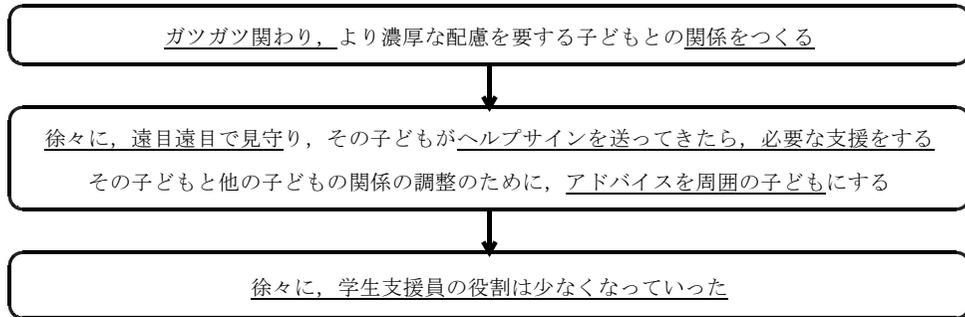
交流先での座席位置が重要と思われる。教室の隅の方だと、どうしても、そのような雰囲気になりがちである。できれば、中央付近に座席を設けてほしいが、その子の出入りの関係もあり、難しいかもしれない。

学生支援員としての活動は週1回だけで、子どもにとっては入れ替わり立ち替わり、別の大人がやってきて、混乱を与える面も否定できない。できれば、定期的に学生支援員同士で話し合うような機会が必要であったかもしれない。

交流先の学級がやや落ち着かない雰囲気であった。教室内を走り回ったり、大声を出したり、出し抜けて発言したりするなどの子どもが複数いる。お互いにお互いの行動をまねてしまっているような様子もある。学級の人数もそこそこ多いこともあり、先生の見ていないと

- ② { ここで事件が起きて、さらに落ち着かない雰囲気になる。予防的な対応をするために学生支援員を活用してもよいと感じた。
 教室の環境づくりや言葉かけ、「始め」と「終わり」をはっきりさせるなど、先生側に改善の余地があるように感じた。整理されていない、雑然とした教室環境で、子どもが思わずいたずらをする。そのいたずらを「あなたが悪い」と先生がだらだらと叱り、授業の開始が遅れたり、チャイムが鳴っても授業が終わらなかつたりして、子どもがますます授業に集中できなくなる。というような悪循環が気になった。

インクルーシブ
 (1) **包み込み教育が促進されるような、学生支援員の活用例：学生Aの発言から**



※図中の下線部は学生Aの発言からの引用（以下、同様）

図1-1 学生Aが感じた学生支援員導入の成果（聴き取り結果の①部）

(2) **分離教育を促進しかねない、学生支援員の活用例：学生Aの発言から**

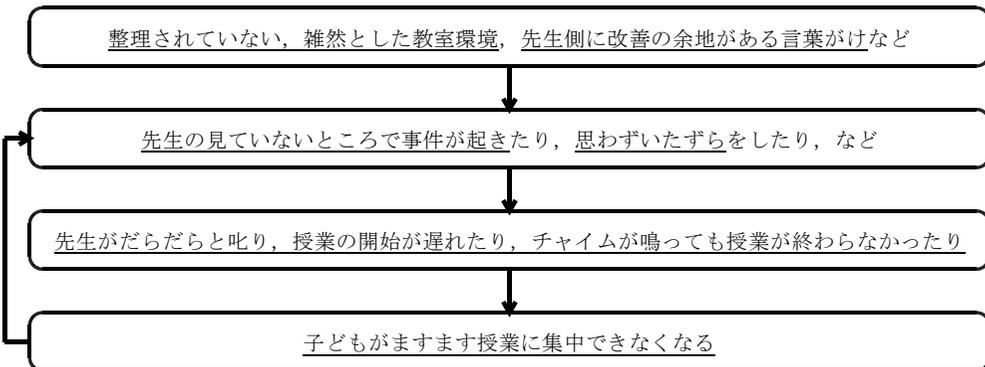


図1-2 学生Aが感じた学生支援員導入に関すること以外の課題（聴き取り結果の②部）

2. **特別支援学級（知的障害）と通常学級（3年生）担当の学生Bの発言から**

<成果>

支援に入った3学年の担任の先生のやり方が上手だったと思う。必要な子どもに適宜かわるように言われた。副担任もいる学級であったが、いろいろな子どもがいて、その2人の先生の目がどうしても行き届かないところに関与した。例えば、授業中にぼおっとしている

- ① 子どもとか、指示されたのに教科書を開いていない子どもとか、テンションがあがりすぎて落ち着けない子どもとか、1学期には立ち歩く子どもがいたのでその子どもにとか、友達同士でおしゃべりし続ける子どもとか、机にその授業に関係ない物を置いてある子どもとかに適宜関わった。また、イスに正しく座っていない子どもがいたので、正しく座るように促したり、書きとりそのものが苦手なのか、先生の話聞いていないのかかわからないが、ノートをとるのが遅い子どもの近くにいき、言葉をかけて、促すようにした。
- ごみが割と落ちていた教室だったので、ごみを拾うこともした。机の並びが乱れているのをそっと正したりということもした。
- <課題>
- 特別支援学級の児童に付き添って交流学級に行く際に自分がいる意味がどうなのかと感ずることが多かった。
- 給食の時間、私がいることで特別支援学級の子どもは私にばかり話しかけてきて、私とその子の二人がその学級で孤立するような感じになる。食事指導的なこともしたくなるので、ますます二人が孤立的になる。
- 特別支援学級の子どものことを気にしてくれるような子どもと同じ班で食事をするときには子ども同士のやりとりが増えるが、そのような子どもがいないときにはどうしても孤立的になってしまった。
- ② 体育の時間で、例えば縄跳びをしたとき、最初は個人練習で、その後、グループに分かれての大縄だった。特別支援学級の子どもはどうしてもうまく跳べないので、大縄に入りにくい。そこで、大縄のために個別に練習をするのだが、その練習が結果的に私とその子どもの二人が孤立的にしてしまう。
- 交流先の担任の先生は自分の学級の子どもたちへの注意で手一杯で、ときどきやってくる特別支援学級の子どもにまで注意がいかないというか、放置というかになりがち。学生支援員が付いてくれば、「その子への支援をお願いします」という感じにどうにでもなってしまう。
- 特別支援学級に入り、その学級の子どもに欠席者がいると、大人の手がどうしても多くなってしまう。マンツーマンとか。普段は一人で交流学級に行き、交流先の子どもがサポートしてくれるのだが、人手があるからと付き添うと、子ども同士のやりとりが薄まってしまう。
- 欠席者が複数いたある日、特別支援学級の先生から「今日は欠席者が多いから帰ってもいいよ」と言われたが、そのような判断でよいと思う。
- 他の学校の学生支援員からの情報ですが、担当の子どもを決めるような学校があるらしいです。それはやめるべきかなと感じた。その子どもの付き添い係的になる。
- ③ 特別支援学級の子どもが交流先に行く際にはそのような使い方はあってもやむを得ないと思う。ただ、通常の学級でそのような使い方をすると、その子どもは学生支援員にどうしても頼ってしまい、ますます学級の中で孤立してしまう。学生支援員が付かなければその子どもがその学級の中でますます孤立してしまう。学生支援員がいなければその学級で活動できない子どもになってしまう。そもそも、学生支援員のそのような使い方をしなくて済むような学級をつくれればよいと思う。
- 学生支援員がいなくても子どもたちが普通に活動できるようにすることが大事と思う。支援員はあくまでも黒子的な役割であるべきと思う。

(1) 包み込み教育が促進されるような、学生支援員の活用例：学生Bの発言から

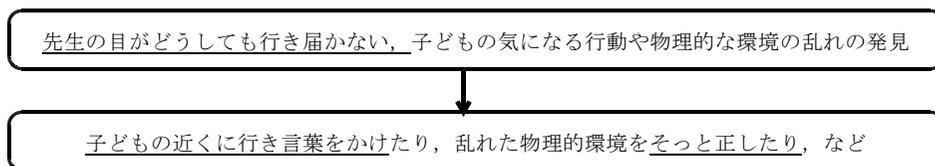


図2-1 学生Bが感じた学生支援員導入の成果（聴き取り結果の①部）

(2) 分離教育を促進しかねない、学生支援員の活用例：学生Bの発言から

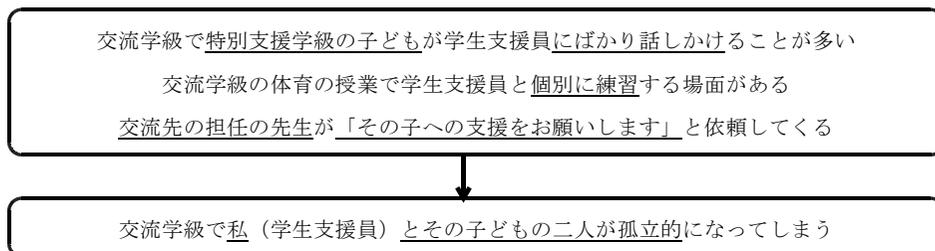


図2-2 学生Bが感じた学生支援員導入の課題（聴き取り結果の②部）

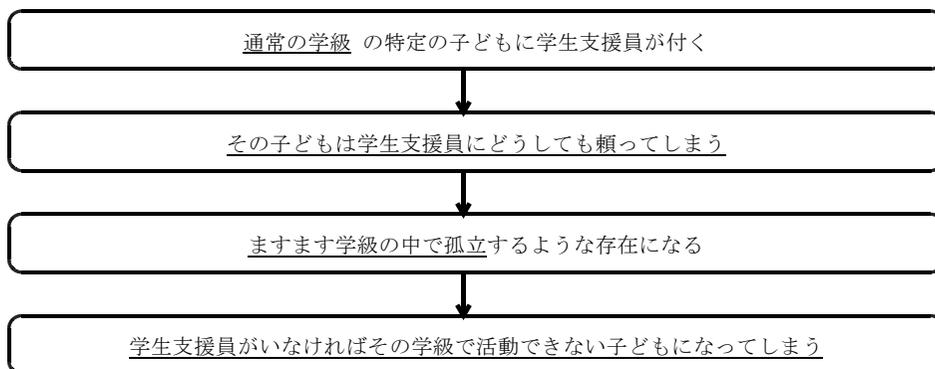


図2-3 学生Bが感じた学生支援員導入の課題（聴き取り結果の③部）

3. 通常学級（4年生）担当の学生Cの発言から

<成果>

支援に入ることになった当初、A君（中学年）について、「お母さんのな役割をしてください」と担任の先生に言われた。A君は小学校1年生の頃からすでに不登校傾向だったようです。保育園のときも同じようであったと他の子どもたちからは聞いた。

1学期はA君が登校するのを待ち、A君が来たら、教室と一緒に入るようにした。A君はその後、学校に来るようになった。2学期から、いわゆる保健室登校のB君に声をかけることが多くなった。A君と一緒に、保健室にいるB君のところに行き、「教室に行って給食、食べな

①

- い」とA君と一緒に誘うようにした。A君と私とB君の3人で昼休みに遊ぶようになり、それが徐々に広がり、B君も3学期になると、教室に行き、授業を受けるようになった。不登校気味のA君が教室に行くようになったのを、「A君が行けるようになったのだから」とB君が刺激を受けたのかもしれない。
- ② A君は学力は低くなかったので、とくに算数の時間、A君に付くのではなく、クラスみんなを見るようにした。とくに算数では学力差が大きく、わかる子どもは手が動くが、わからない子は上の空になっている。そこで、そういう子の近くに行き「どうした」って声をかけて、わからないところを聞くようにした。とくに図形あたりはかなり廻らないとだめな子が目立ち、5人くらいはいた。そこで、担任の先生にそのことを相談したら、その約5人くらいを別の教室で教えてほしいと頼まれ、少人数での指導をした。
- とくに算数は足早な感じがした。わからない子がわからないまま、パパパパッと終わっていく。わからないまま子どもたちがテストを受けて、1年間が終わっていき、また次の年を迎え、同じことを繰り返していくのかな、と感じた。
- <課題>
- 2学期にA君から「先生は僕のために来ているんだから、なんで、B君のところにも行くのか」「なんでB君と3人で遊ぶのか」と言われた。担任からは、「A君の母親のようにふるまっで」と言われていたこともあり、悩んだ。
- ③ 私がいないとA君が教室に入れなかった頃、私がいなくてどうなるのかと心配になったり、悩んだりした。私がいなくて教室には入れないA君を見て、他の子が「だから変なんだよね」と言うことを耳にしたことがあった。また「私たちに勉強を教えてください。なんに、A君のところばかりに行くの」と言われたこともあった。
- 担任との連携が大切と感じた。先生たちは「特定の子どもに付けばよい」との認識だけなのかもしれない。話し合いというか、打ち合わせがなかった。自分で判断して、動くようにしたが、毎週、これでよかったのかな、と悩みながら帰った。
- 最初に言われた「母親的な役割で」との指示だけであった。担任から「ここまでやってくれませんか」「宿題として、ここまで、と本人に伝えてくれませんか」などの指示があればよかったと思う。ただ、私から聞かなかったのももちろん悪いのですが、ただ、いろんな行事もあり、先生は忙しそうに見えて、質問するのは難しかった。

インクルーシブ
 (1) **包み込み教育が促進されるような、学生支援員の活用例：学生Cの発言から**

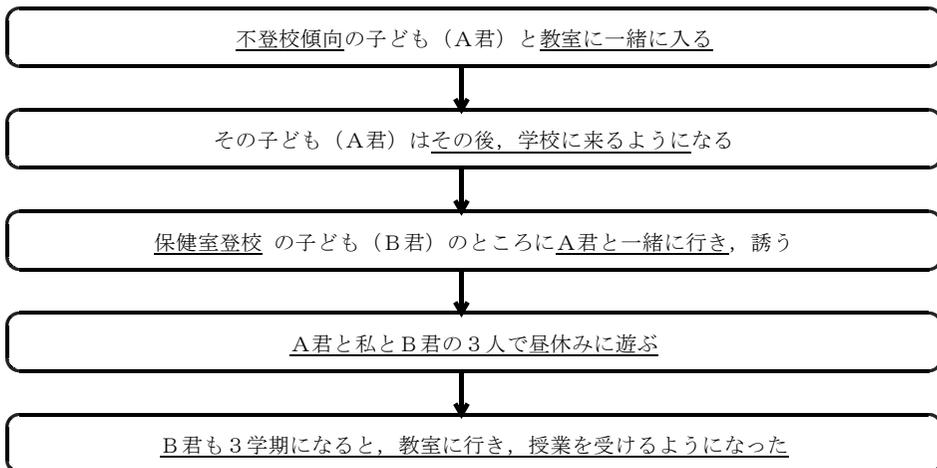


図3 - 1 学生Cが感じた学生支援員導入の成果（聴き取り結果の①部）

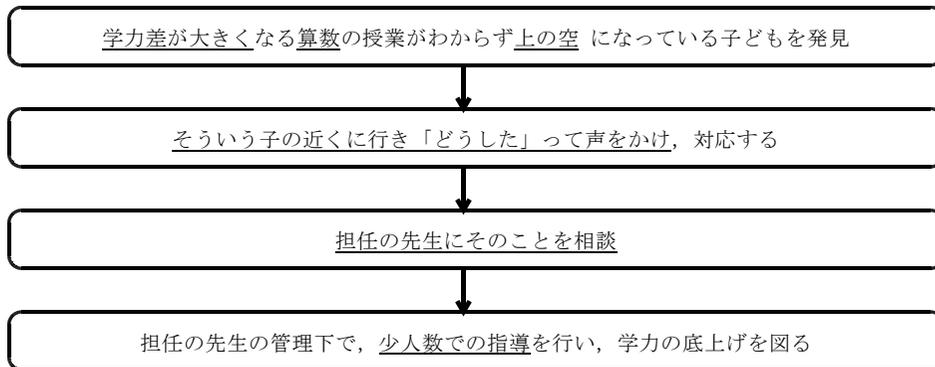


図3-2 学生Cが感じた学生支援員導入の成果（聴き取り結果の②部）

(2) 分離教育を促進しかねない、学生支援員の活用例：学生Cの発言から

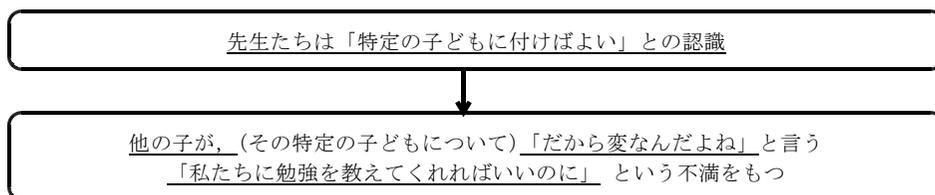


図3-3 学生Cが感じた学生支援員導入の課題（聴き取り結果の③部）

4. 特別支援学級（知的障害）担当のDさんの発言から

<成果>

- ① { 交流で、体育の授業で縄跳びと大縄をしたとき、最初、特学の先生は「縄跳びが終わって大縄になったら、特別支援学級に帰ってきて」と私に指示をした。担任の先生には、この子は大縄でみんなと一緒に跳べない、一緒に活動できない、という先入観があったと思います。他の学生支援員とも話し合い、みんなと一緒に跳ぶのは難しいけど、大縄を回すことはできるかも、との判断をして、それにチャレンジしてみました。練習してみたら、回すことができ、結果、グループの一員として、その子どもも活躍できました。
- このことから、学生支援員が入ることで、子どもに関する、お互いの感じ方や見方を交流し合え、違う視点から子どもたちに関われることがある、と思った。

<課題>

- ② { 特別支援学級に入った関係で、いろいろと難しいことがあった。交流教育はあらためて難しいといろいろと考えさせられた。
- 通常学級との交流で、特別支援学級の担任の先生から「〇〇君に付き添って」と指示される。指示に従いそうするが、私とその子二人だけの関係になりがちだった。二人で通常学級に行くとその学級に溶け込めない感じだった。教室に二人で入ると、みながかっちを一斉にパッと注目する。
- その教室で、例えば、英語をやっていると、特別支援学級のその子はどうしても私としゃべる。そうすると他の子どもとしゃべる機会が減ってしまう。
- 通常学級の先生が気を使い、特学の子がクラスに溶け込めるような配慮をしてくれるが、

それが「特別扱い」的な不自然な感じになり、他の子どもたちから不自然な目が注がれてしまう。

もしも自分が通常学級の先生だったらどうするか、とよく考えたが、自分もそんな対応をしてしまうのだろうか、と感じた。交流は難しいと思う。

交流にいったときに、グループ活動が行われていて、入ったグループに、特学の子に配慮してくれるような子どもがいると助かると感じた。そのようなときには私も引いた感じになり、特学の子もだけではなく、他の周りの子どもにも対応できる。うまく交流できるかどうかは、その子の周りにいる子どもの感じによる、と思う。

③ { 私が入った特別支援学級には年齢も実態も多様な子どもたちがいて、担任の先生は一生懸命にやっている、勉強もしているのだが、一つの学級としてのまとまり、学級としての機能が十分に働いていなかった感じがする。そのような中に学生支援員が入ると、孤立化が進んでしまう。担任の先生が「この子の〇〇を見て」と学生支援員に指示するが、それが結局、孤立化になってしまう。

給食の時間がとても大変だった。A君は改善すべき、ある食行動があった。自分の立ち位置がわからず悩んだ。その食行動を改善するための基本方針のようなものが先生方になく、対応する先生ごとに違っていた。だから自分もなかなか一貫した関わりができなかった。先生方は忙しいのでしょうか。とても忙しそうに見えます。共通の方針で関わっていくための話がなかなかできません。だから、A君のその食行動については目に見える改善はありませんでした。

インクルーシブ
(1) 包み込み教育が促進されるような、学生支援員の活用例：Dさんの発言から

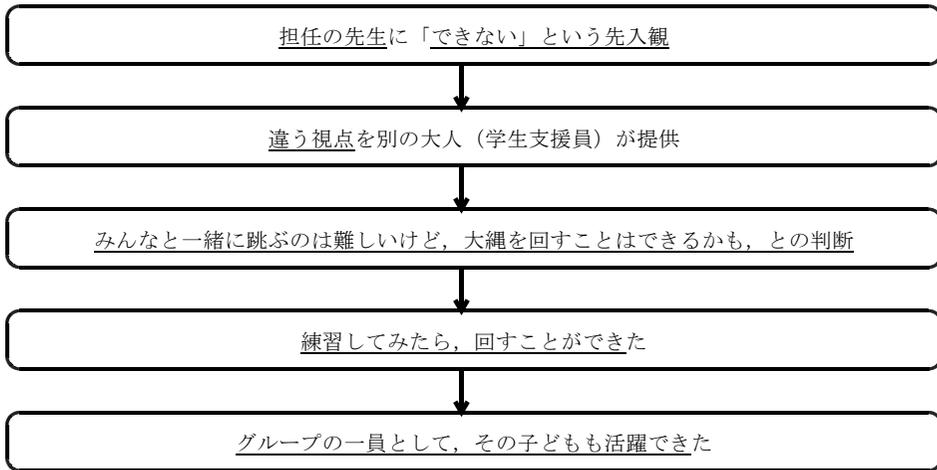


図4-1 Dさんが感じた学生支援員導入の成果（聴き取り結果の①部）

(2) 分離教育を促進しかねない、学生支援員の活用例：Dさんの発言から

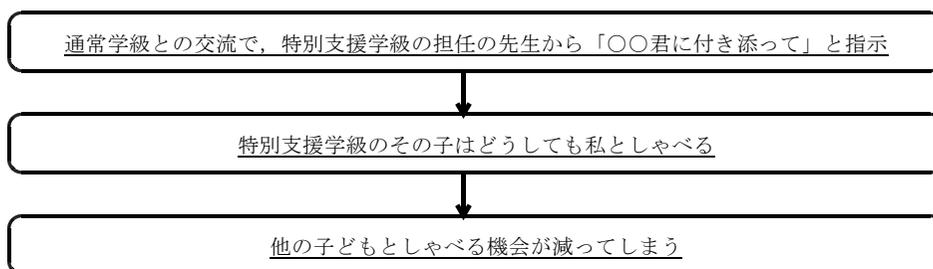


図4-2 Dさんが感じた学生支援員導入の課題（聴き取り結果の②部）

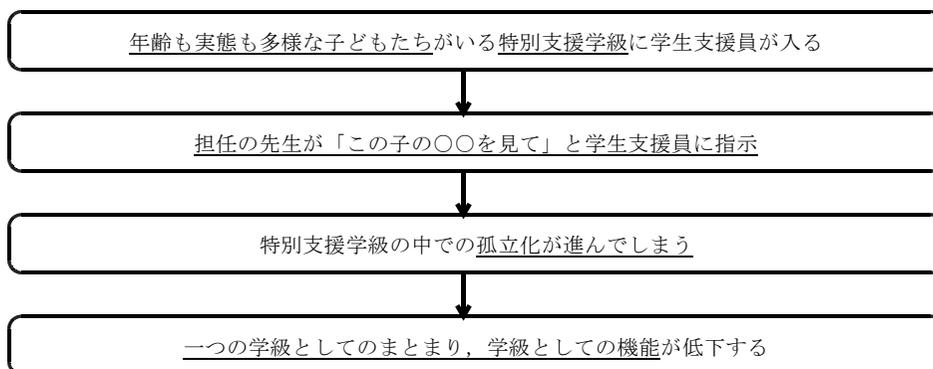


図4-3 Dさんが感じた学生支援員導入の課題（聴き取り結果の③部）

IV. 考察

1. インクルーシブ包み込み教育が促進される構図

(1) より濃厚な支援を必要とする子どもをめぐって：図1-1, 図3-1, 図4-1

事実、学級の中には様々な子どもがいる。いわゆる手のかかる子どもも多くいる。担任教諭の立場からは、人手がほしいということになる。図1-1や図3-1, 図4-1に示したとおり、学生支援員がその役割を果たすことがあるが、必要な支援が行きわたり、学級および子ども同士の関係が落ち着いていき、学生Aの発言「徐々に、学生支援員の役割は少なくなっていく」ということが学生支援員のよりよい活用を象徴する。

(2) より多くの子ども様々なつまづきをめぐって：図2-1, 図3-2

学習活動上、子どもは様々なつまづきを示す。そのつまづきを大人が見つけて、よりよい学びへと展開したい。図2-1と図3-2で示したとおり、その学級の担任教諭の見落とし

は日常的に生じるが、それを学生支援員が発見して、成果をあげている。

さらに、図3-2で示したとおり、子どもたちがよりよい学びをするための物理的な環境をさりげなく整える、という役割を学生支援員が果たしている。

2. 分離教育を促進しかねない構図

(1) 特別支援学級内での学習活動をめぐって：図4-3

「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」によれば、特別支援学級の児童生徒数の基準は8人である。通常の学級については、同一学年が原則であり、例外的に「二の学年の児童で編制する学級」も可能である。ただ、特別支援学級については、その「二の学年」という縛りはないため、広く知られているとおり、様々な学年の児童がその学級に在籍することになる。つまり、小学校を例にすれば、1年生から6年生までの各学年の児童で一つの学級が編制され得るという意味である。

そのような場合、現実的に、一つの学級として機能させることはかなりの困難さを伴う（古屋，2012）。そのような状況に学生支援員が入れば、図4-3に示したとおり、一つの学級の中で個別指導あるいは別々の小集団指導が行われ、結果的に一つの学級としての機能が低下してしまう。

(2) 交流教育をめぐって：図2-2, 図4-2

特別支援学級の子どもが交流学級（通常の学級）に出向き、学習活動を行う。その際に学生支援員が付き添う。図2-2と図4-2のとおり、そのことが結果的に、交流学級の子どもたちと共に行うはずの学習活動を阻害してしまうことがある。図2-2のとおり、交流学級の担任教諭も学生支援員に依存することになり、結果的に、交流学級での学習活動は特別支援学級の子どもと学生支援員との二人きりになってしまう。

(3) 通常の学級内での学習活動をめぐって：図2-3, 図3-3（および図1-2）

学生支援員の導入に関することではないが、図1-2のとおり、学生Aが関与した通常の学級の、人的・物理的な環境の好ましくない状況が説明されている。子どもたちの学習活動が円滑に進行しないこの状況を学生Aは「悪循環」と表現をしている。その悪循環を対症療法的に解消しようとして学生支援員を導入すれば、図2-3や図3-3に示したように、新たな分離が加速してしまう。それにより、対症療法的な対応をするための人的資源がさらに必要になっていくというように、事態はさらに悪化すると考えられる。

IV. まとめとして

学級に学級担任以外の大人（学生支援員）が入ることで、「特別支援教育」がめざすインクルーシブ包み込み教育をどのように促進させ、逆に新たな分離を生じてしまうかを検討した。

インクルーシブ
本稿で明らかにした包み込み教育の促進の構図は、藤澤(2008)が以下のように指摘している「20世紀の学校教育の決算報告」というこれまでの学校教育の弱点をもゆるやかに手当てしていくことにつながると考えられる。

学校教育におけるカリキュラムでは、1つの学習内容は1回しか教えない。それは教育期間が決められていて、たくさんのことを教えないといけないからである。しかし、1回教えただけで習得できるということはありませんから、あとは学習者の自己責任によって習得をすることが求められている。そこでは、学習者が習得を怠った場合、悪い評価がつけられ放置される。一斉指導で多数数を教育する教師にとって、こういう生徒のすべてを救済する手段がないからである。…略… 一律メニューの飲食店に、個別メニューを要求する客が押し寄せているというのが、20世紀の学校教育の決算報告に現れた姿になるだろう。

一方、対象の学生の発言から導いた新たな分離が生じる構図について、特別支援学校(知的障害)や特別支援学級(知的障害および自閉症・情緒障害)の在籍者数が急増している背景との絡みで、今後も関係者は十分に注意を払う必要があると考える。

文献

- 1) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2001) 21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)。
- 2) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2003) 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)。
- 3) 無藤隆(2008) 21世紀型学力の育成を目指して—学力低下論争を超えて—(指定討論—希望に向けての教育—)。教育心理学年報, 47, 198 - 200。
- 4) 橋本創一(2011) 特別支援教育と教育心理学—学校における心理教育的援助の実践—(話題提供: 特別支援教育の最新課題—相談支援・他機関との連携—)。教育心理学年報, 50, 44 - 47。
- 5) 古屋義博(2012) 特別支援教育学生支援員の効果的な活用について。山梨大学教育人間科学部紀要, 13, 82 - 91。
- 6) 藤原伸介(2008) 21世紀型学力の育成を目指して—学力低下論争を超えて—(学力と文化の継承)。教育心理学年報, 47, 188 - 192。
- 7) 古屋義博(2012) 知的障害特別支援学級の教育課程編成にかかわる基本方針について—社会情勢の変化との関連—。山梨障害児教育学研究紀要, 6, 112 - 122。