

図説

A Theory of
Special Educational Needs
[SEN]

特別な教育的ニーズ論 その基礎と応用

真城知己

SANAGI TOMOMI

大学の学部二年生になろうとしていた頃、「障害があるから障害児教育の対象になる」という「図式」に疑問をもち、特別な教育の「場」だけではなく、もつと広く、すなわち通常の学校においても障害をもつ子どもに対する教育の機会の高めるためにどうしたらよいか悩んでいた。この点に関して恩師である石部元雄先生（筑波大学名誉教授）からウォーノック報告についてご示唆いただき、これをテーマに卒業論文に取り組んだことを契機にイギリスの特別な教育的ニーズに関して少しずつ学習を進めてきたが、瞬く間に一五年以上も経過してしまった。この間、イギリスの障害児教育制度の特質を把握するための正確な背景理解が必要であると考え、一九世紀後半の障害児義務教育制度の成立期から、今日に至るまでの時期を対象にした研究を行ってきた。

これに加えて、「特別なニーズ教育とインテグレーション学会（SNE学会）」での諸先達や研究仲間との議論や、大阪教育大学、広島大学、千葉大学の大学院生を対象にした講義を通じて、少しずつ「特別な教育的ニーズ」論に関する考えを進めてきた。

これまでには、石部元雄先生をはじめ一九八一年教育法以降のイギリスの障害児教育制度を継続的に研究しておられる河合康先生（上越教育大学）、そして、一九世紀のイギリス障害児教育史研究では山口洋史先生（兵庫教育大学）に直接ご指導をいただけるといふ幸運に恵まれたにも関わらず、いまだに納得がいく研究成果をあげられずに苦しんでいる。

はじめに

イギリスの「特別な教育的ニーズ」論については、『講座 転換期の障害児教育』（茂木俊彦・清水貞夫監修、三友社）の中で、それなりに丁寧な整理したつもりであるが、この概念について、さらに具体的に考えるための材料を提供できなかったのではないかと反省がつきない。まだ十分に考究が尽くせていないために、人に伝えることがうまくできないのである。しかし、稚拙ながらも自分なりに考えたことを公にして、批評を受ける場に出ていかなければ、いつまでもこのままになってしまおうと感じ、恐々としながら本書をまとめる決心をした。

三年半ほど前に本書の企画を文理閣の山下信編集長にご相談申し上げ、様々なご示唆をいただきながら、なんとか完成にこぎ着けることができた。また、黒川美富子代表には、今回の刊行もご支援頂いた。この場を借りて感謝の気持ちを表したい。

なお、本書は平成一四年度文部科学省在外研究員としてマンチェスター大学に派遣されている期間に行った研究と同時進行でまとめたものである。本書にはその成果の一部も含めている。

独立行政法人への移行を直前に控え、また、少人数の講座ゆえに勤務先には大変な迷惑をかけることになったにもかかわらず、快く送り出して下さった千葉大学教育学部養護学校教員養成課程の梅谷忠勇、太田俊己、北島善夫の各先生に心よりお礼を申し上げます。

また、文献リストの入力では井本道秋さんにお手伝いしていただいた。記して感謝したい。

二〇〇三年六月

オーバル・ガーデンズの自室にて

著者

はじめに 3

第一章 「特別な教育的ニーズ」論とはなにか

多様に使われる「特別なニーズ教育」.....	10
「特別な教育的ニーズ」論を理解するために.....	12
日本の「特別支援教育」構想との関わり.....	15
教育制度改革との関わりの中で.....	19
「特別な教育的ニーズ」論の基本パラダイム.....	22
なぜ「特別な教育的ニーズ」論の視点が必要なのか （環境要因の包含の必要性）.....	29
「SEN児」とは呼ばない方がよい.....	42
「特別なニーズ教育」の対象.....	45

第二章 「特別な教育的ニーズ」論の基本

「特別な教育的ニーズ」論は単に「個人のニーズ」への対応を導くだけではない.....	50
「特別な教育的ニーズ」論の基本原理.....	51
「特別な教育的ニーズ」と「障害」.....	78

第三章 「特別な教育的ニーズ」の評価と指導計画の作成

「特別な教育的ニーズ」論における評価を考えるために.....	84
「記録 (Record)」の必要性.....	90
「印象ノート」.....	96
評価票の試案.....	102
評価票の活用のために.....	127
「特別な教育的ニーズ」論における指導計画の作成.....	130
「理由」の記述.....	135
従来 の 指導計画に追加する内容.....	138
「個別の指導計画」から「個別教育課程」へ.....	144

第四章 「特別な教育的ニーズ」論による学校づくりのために

「ニーズ」と「シーズ」.....	154
「特別な教育的ニーズ」に関する教員養成の重要性.....	159
学校の「環境要因」の再点検を.....	165
おわりに.....	169

イギリスの「特別な教育的ニーズ」関係主要文献……………

174

巻末付録

付録A 学習・行動観察チェックリスト……………

182

付録B 印象ノート……………

183

付録C 特別な教育的ニーズの評価……………

184

付録D 指導計画のための書式……………

202

第一章

「特別な教育的ニーズ」論とはなにか

多様に使われる「特別なニーズ教育」

「特別(な)ニーズ教育 (Special Needs Education)」あるいはその基本概念である「特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs)」という用語は、近年ではあちらこちらで使われるようになった。学会ではもちろんのこと、書籍や雑誌でもごく当たり前のようになっている。

イギリスでは三〇年も前に提起されていたのだが、日本ではほんの一〇年ほど前までは、一部の学者などにしか基本となる概念が知られていなかったことを想起すれば、驚くほどの広がりである。

しかし、残念なことにこの用語はしばしば「勝手な」使われ方がなされているようである。

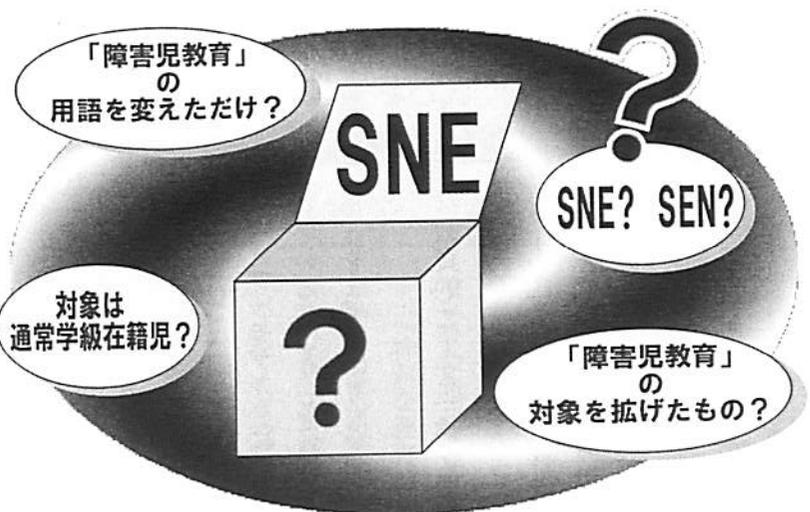
一部の書籍にみられるような単に「障害児教育」の置き換えの用語としての使い方は論外としても、従来の「障害児教育」に「学習障害」や「注意欠陥・多動性障害 (AD/HD)」、「高機能広汎性発達障害」などを包含した用語としてのみの使われ方がなされる場合が典型的であろう。

こうした使われ方がまったく誤っているというわけではない。

「特別なニーズ教育」の「対象」に、こうした子どもたちが含まれていることは事実だからである。

しかし、実は「特別な教育的ニーズ」論では、従来「障害児」と呼ばれてきた子どもたちも含めて、こうした子どもたちは「特別な教育的ニーズをもつ子ども」であると同時に「特別な教育的ニーズをもたない子ども」とも呼ぶことができる場合があるのである。

そして、「特別な教育的ニーズ」論では「SEN児」との表現を用いることも適切ではないと考えられるのである。



この時点ですでに多くの方は、「え? どういうことなのか?」と疑問をもたれたはずである。

こうした「?」が浮かんでくる状態で理解されていることが、まさに「特別な教育的ニーズ」論や「特別なニーズ教育」をとりまく現状を端的に表しているといつてよいだろう。

これは「特別な教育的ニーズ」及び「特別なニーズ教育」の概念についての議論が十分に着地点をみいだせていないことに直接の理由が求められるが、なによりもこの概念の特性に由来しているのである。

本書はこのような「特別な教育的ニーズ」論の概念について、その考え方の基本を明確にするとともに、その応用について論じることが目的である。

しかしながら、現在までに「特別な教育的ニーズ」概念の特質や「特別なニーズ教育」のあり方についてはいくつかの見解が述べられてきたものの、日本での議論は端緒についてから十年もたつておらず、ようやくSNE学会によって諸課題を網羅した著作 (SNE学会編、特別なニーズと教育改革、クリエイツかもがわ、二〇〇二) が刊行される

に至った状態である。この著作は今後の「特別な教育的ニーズ」論の発展のための一つの節目として重要な意義がある。

されど、なお「特別な教育的ニーズ」の基本概念や定義の統一は図られておらず、とりわけ理論面でのいっそうの議論が求められている。

本書は、こうした状況の中で公にするものであることから、概念に関する誤解を生む危険性などを生じるかもしれない。内容は、これまでに研究を続けてきたイギリスの「特別な教育的ニーズ」論の考え方（特にインタラクティブ・モデル）にその基礎をおいたものであるが、日本の学校教育制度を念頭に独自の論として構成している。こうした点をふまえ、あくまでも一つの見方として本書を位置づけていただければと思う。この点をまずお断りしておきたい。

「特別な教育的ニーズ」論を理解するために

「特別な教育的ニーズ」の概念については、第二章において詳しく述べるが、この概念の最大の特徴は、それが「個体要因」と「環境要因」の相互作用によって「動的」に規定されるという点である。従来の様々な概念定義のように「静的」あるいは「固定的」に定義することが困難なのであるが、この点がうまく理解しにくいところでもある。

簡単に補足しておこう。たとえば、一人の子どもの「障害」の状態が軽減されるとか、質的に変化するということは「障害」をもつ子どもの保育や教育に携わっている者であれば誰でも経験があるはずであるが、そこでは「障害」そのものは無くならないことが基本的前提であった。

これに対して「特別な教育的ニーズ」は、同じ子どもにおいてもそれが「ない状態」がありえるのである。これがこの考え方の重要な特徴の一つである。

これまででは、ひとたび「障害児」と呼ばれると、それからは永続的に「障害児」「障害者」として処遇がなされるようになるのが当然とみなされてしまうことも少なくなかったが、「特別な教育的ニーズ」論の場合には、そうではないということである。

つまり、「障害」をもつ子どもは、ある時には「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもとなるし、それが長期的に持続する場合も多いが、同じ子どもでも「特別な教育的ニーズ」をもたない状態にあると判断される場面もありえるのである。

「特別な教育的ニーズ」の概念が理解しにくいのは、私たちはこれまで「対象」について固定的に用語を与えたり、ニーズはそもそも子どもから発生するものだという「常識」（これはいわゆる「欠陥モデル」の考え方の基本である）に慣れ過ぎてしまっているのだ、同じ子どもの中でも状態が変化することをも勘案するこの概念のもつ「相対性」がすんなりと腑に落ちてこないためなのであろう。

これは、ある指導法が「障害」をもたない子どもが対象の場合には「通常の指導」であるのに、「障害児」が対象となると同じ指導法であっても「特別な指導や配慮」として取り扱われる場合があったことの違和感にも通じるものがある。すなわち、「障害」をもつ子どもにも用意されるものは特別な指導である（「障害」をもたない子どもにも用意されるのは通常の指導である）という単純な図式に陥っ

必要な対応を

必要なところに

必要なときに

「特別な教育的ニーズ」論では

てしまっている場合が見受けられたということである。しかし、「障害」をもつ子どもが受けている指導が、いつも他の子どもたちと異なった特別なものであるわけではないはずである。

「障害児」だから特別な指導や配慮が用意されるのではなく、「必要な時に」「必要なところに」「必要な対応を」用意できるようにしようと目指すのが「特別な教育的ニーズ」論の考え方である。

このように「特別な教育的ニーズ」論は、これまでの私たちの暗黙の常識に再考を促すものである。さて、やや乱暴に表現すれば、子どもの「特別な教育的ニーズ」をふまえた教育を「特別なニーズ教育」と総称するが、「特別な教育的ニーズ」が「動的な」概念であることから、これを制度化しようとするためには、従来のような「静的な」対象規定によって制度化されたシステムとは異なる性格をもつことにならざるをえない。

「動的に変化するニーズのあるところに必要な対応が用意される」ような制度を新しく作るためには、いくつもの乗り越えなければならぬ壁が立ちはだかるであろう。

なぜならば、そのためには学校教育全体の改革をも伴うことになるからである。

現在の日本の特殊教育（あるいは特別支援教育）制度は、基本的に「障害」と在籍の場との結びつきによる静的な対象規定にもとづいたものであり、二〇〇二年の学校教育法施行令の障害の種類と程度に関する規定の改正においても、この仕組みの原則自体は変わらなかつた。

日本においては、文部科学省によって特別支援教育との名称が使用されるようになったが、「静的」な対象規定の発想をどれだけ制度的に変更することができるかが将来のあり方を決定的に異なるものとする。

この点を念頭におけば、日本において「特別な教育的ニーズ」論をきちんとふまえて制度化するのは簡単には進められそうにないことが想像できるであろう。

おそらく当面は、これまでの「障害」をもつ子どもの対象枠を拡大して、「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にある子どもに対する教育の「一部」を「特別支援教育」の制度として位置づけることになりそうな様子である。

世界で最初に「特別な教育的ニーズ」論（の考え方の一部）を制度化したイギリスにおいては、子どもの「特別な教育的ニーズ」の規定方法の曖昧さのために一九八〇年代には大きな混乱が生じた。その後、実践指針であるコード・オブ・プラクティスの発行（一九九四）とその改訂（二〇〇一）などを通じて、イギリス型の「特別なニーズ教育」が展開されている。ここでは「インクルーシヴ（inclusive）」もしくは「インクルージョン（inclusion）」、さらに「多様化（diversity）」や「個別化（differentiation）」をキーワードに、通常の小学校や中等学校の教育環境の整備が強く主張されている。

今後の日本における「特別なニーズ教育」の展開も、その基礎になる「特別な教育的ニーズ」論の考え方をどのように制度化することができるかが、鍵となるであろう。

いずれにしても、「特別な教育的ニーズ」論を理解するためには、これまでの「発想」から脱却することからはじめる必要があるであろう。

日本の「特別支援教育」構想との関わり

まれではあったが、日本における「特別なニーズ教育」の用語は、通常学級に在籍する子どもを対象にして特別な配慮を行う教育という意味で限定的に使われたこともあった。

今日の「特別なニーズ教育」がインクルージョンをキーワードとして、通常学級での教育をその柱にし

ようとしていることは確かなことなのであるが、「特別な教育的ニーズ」の概念は、通常学級において提供される教育のみに適用される概念ではない。

つまり、「特別なニーズ教育」は、通常学級に在籍する子どもに対する特別な教育的対応だけを指しているのではないのである。

「特別な教育的ニーズ」論は通常学級に在籍する子どもにも、特殊教育諸学校や特殊学級に在籍する子どもにも適用できる考え方なのであり、次節以降でも述べるように、「特別な教育的ニーズ」論は子どもの「在籍の場」や対象となる子どもの「障害の有無」ばかりを問題にするのではない。「通常学級に在籍しており現時点では特別な配慮を受けていない子ども」を対象にしたもののみが「特別なニーズ教育」であると狭義にとらえるのは不適切なのである。

これまで日本における「特殊教育」という用語は、制度的には盲学校、聾学校、養護学校、あるいは七

五条の学級（特殊学級）に「在籍する」子どもに対して用いられてきた。

平成五年度からは「通級による指導」が施行され、一部の通常学級に在籍する子どもに対する特別な指導も「特殊教育」の範疇で取り扱われることになった。

こうした流れの中で、二十一世紀にはいると文部科学省ではそれまでの「特殊教育課」の名称を「特別支援教育課」に改めたり、市町村の判断で通常学級に在籍する「障害児」への特別な対応の提供や、その前提となる就学手続き（「認定就学」）を公式に認めるようになった。

各教育委員会でも文部科学省の委託事業として、通常学級に在籍する「特別な支援を必要とする子ども」への教育方策を検討するようになった。文部科学省では、平成十三年秋に特別支援教育の在り方について調査研究協力者会議を設置して、「一、特別支援教育の内容等について、二、障害種別の枠を超えた盲・聾・養護学校の在り方等について、及び三、小・中学校等の特別支援教育の今後の在り方について（注意欠陥・多動性障害、高機能自閉症等への教育的対応について、及び特殊学級、通級による指導の今後の在り方について）」の三つの諮問事項に関する検討を開始した。

すなわち、日本における「特別支援教育」の枠組みを提示するとともに、障害種別の学校種の見直しと通常学校における特別な対応の指針を明確にしようとしたのであった。

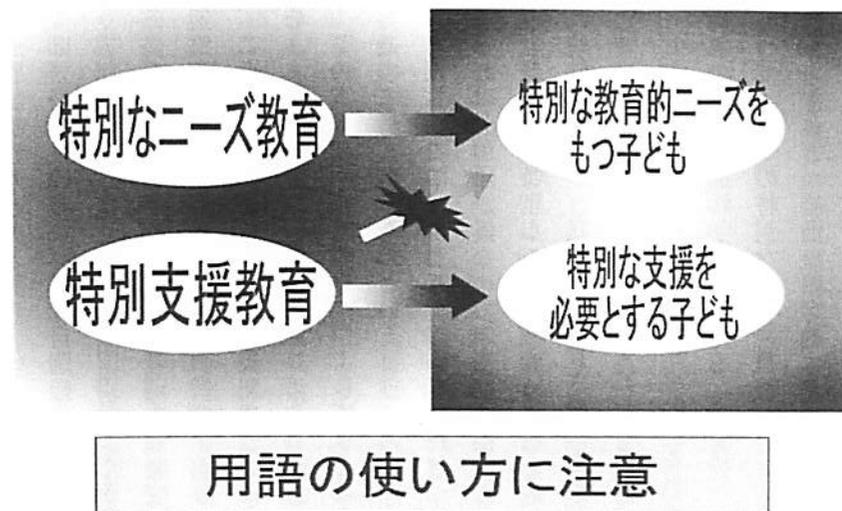
こうした流れは、従来から批判されてきた「場」を基準とした制度の課題の解消を図り、多様なニーズをふまえた新しい制度を創出しようとする流れにつながることであろう。

このように「在籍の場」によらず、必要な対応を用意できるようなシステムは、「特別なニーズ教育」と共通する考え方であるといえよう。

ただし、ここで留意しておかなければならないことがある。それは、用語が異なっていることからわかるように、少なくとも現時点では、日本における「特別支援教育」が「特別なニーズ教育」とは同義ではないことである。

現時点では、「特別支援教育」の概念規定が明確になされておらず、学問的裏付けもないことから、ここでは文部科学省で企図しようとしている内容について議論はできない。

しかし、「特別支援教育」が「特別な教育的ニーズ」論を基礎にせず、単に従来の特殊教育からの対象の拡大と通常学級における「障害児」の教育を範疇に含むことに重心がおかれるのであれば、それをもって「日本の特別なニーズ教育」であるとするのは将来に禍根を残すことになるに違いなく、この際には少なくとも「特別な教育的ニーズをもつ子ども」との表現は避けるべきである（その代わりに「特別な支援を必要とする子ども」などと表記するほうが誤解が少なくてすむであろう）。



平成十五年度からは、「支援コーディネーター」の制度にも乗り出そうとしているが、日本におけるこの種のコーディネーターに関する研究は、まだ十分な理論的背景をもつておらず、また、種類の実践的蓄積も乏しい現状にある。この議論が取り上げられる際に、しばしば言及されるイギリスの「特別な教育的ニーズ・コーディネーター (Special Educational Needs Co-ordinator : SENCO)」に関する知見もあまりに表面的なものにすぎない。こうした現状の中で、「特別支援教育」と「特別なニーズ教育」とを安易に混同して用いることは、今後の議論のためには、むしろ混乱を招くことになってしまう。

もちろん、文部科学省では「特別支援教育」をもって日本の「特別なニーズ教育」であるとの見解を示しているわけではない。

しかし、今後、いつの間にか両者が同一の扱いを受けて理解されるようになることは十分に危惧されるのである。

調査協力者会議への諮問事項からも明らかなように、「特別支援教育」では、従来の「特殊教育」の対象に加えて、「学習障害」「注意欠陥・多動性障害」「高機能広汎性発達

障害」の子どもたちをその範疇に含めることが一つの意図となっている。彼らに対する教育のあり方の検討が重ねられることによって、通常学級に在籍している「何らかの学習につまずきをもった子ども」や「学校生活を送るにあたって特別な支援が必要な子ども」への教育のありようがいつそう具体的に議論される契機となることは間違いないであろう。その過程で、「特別な教育的ニーズ」論にどこまで接近するのかに注目したい。

「特別支援教育」と「特別なニーズ教育」との概念の相違については、「特別支援教育」の概念が明確に示されてからの検討課題として残さざるを得ないが、少なくともここでは「特別なニーズ教育」が単に特殊教育からの対象拡大や「障害児」教育の「場」の拡大だけを要素としたものではないという点をしっかりと念頭におくべきであろう。

教育制度改革との関わりの中で

「特別な教育的ニーズ」論や「特別なニーズ教育」は、通常学級を含めた学校教育制度全体のあり方の検討を最重要課題の一つに位置づけている。

各国によって教育制度体系は異なるが、ユネスコが唱える「特別なニーズ教育」もこうした視点を中心にすすえている。

全世界で一億人とも二億人に達しているとも推計されている教育を受けることができないう子どもたちの教育機会の問題から、すでに詳細な教育制度が確立している国における教育上の課題まで、様々な国や地域の実情に応じた「特別なニーズ教育」が展開されようとしている。

これはユネスコによるサラマンカ声明とその行動大綱や Special Needs in the Classroom (教室における特別なニーズ) というプロジェクトが端緒となった流れの上に位置づけられるものである。

さて、教育制度自体が十分に構築されていなかったり、長期の内戦の影響等で教育制度が機能していない国での「特別なニーズ教育」と、二十世紀後半の著しい産業の発展を支えた教育制度を整えた国でのそれとは実態が大きく異なっているが、こうした差違の存在は、あらゆる国や地域間において、そして同一国内においてさえ当てはまることである。

しかしながら、社会的状況や教育への社会的要請との関わりの中で発生した子どもたちの学習上のニーズとそれへの対応が求められていることはいずれの国や地域でも共通した課題となっていることであるといえよう。

例えば、子どもたちの教育機会そのものが不足している国や地域では、複雑な社会状況の中で限られた資源を最大限に有効に活かせる教育制度の開発が求められているし、一定の教育制度が体系化された国では、かつてない学校教育の危機的状況を背景として、教育制度の根本の見直しが迫られている。

他方、日本では学習指導要領等による画一化された教育からの脱皮が強く主張されていた時期のさなかに、イギリスではその反対に全国統一カリキュラム(ナショナル・カリキュラム)が制定されるというように、一定の教育制度が整った国においても、その制度的展開にはかなりの相違がみられる。

しかし、共通しているのは、いずれも学校教育制度の大幅な見直しの議論がそこに存在していることである。日本でも教育基本法の見直しが具体的に着手されたことに象徴されるように、教育、特に学校教育のあり方の抜本的な改革が進められようとしている。

こうした学校教育の改革は、それぞれの国や地域が抱える課題を直接反映しているのであり、従って、

そこで観察される子どもたちの学習上の困難が成立している文脈も、各国の社会状況とともに考えなくてはならない。

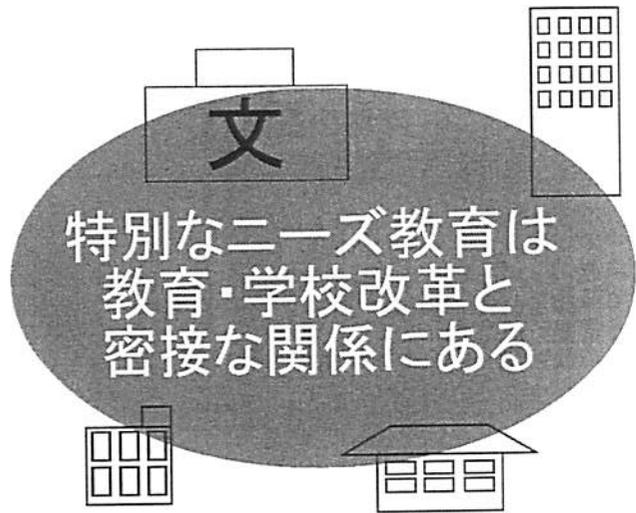
このことは、各国における教育制度の改革と「特別なニーズ教育」とが密接に関わっていることを意味している。

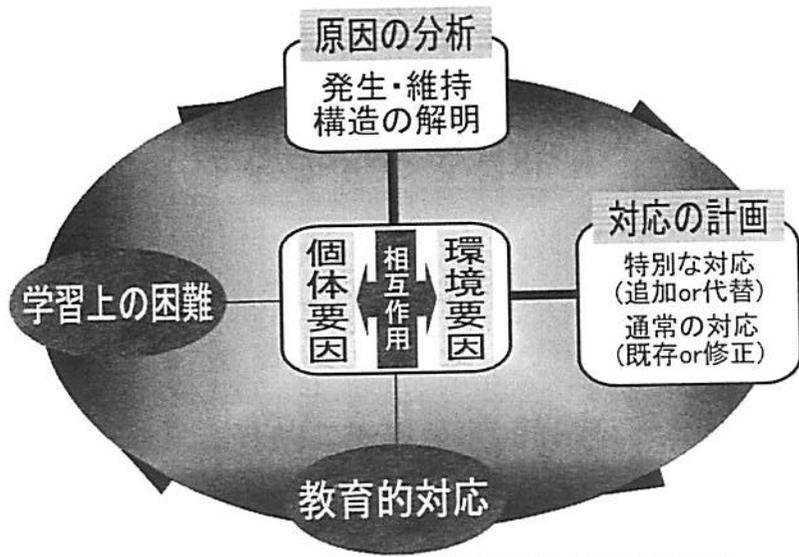
なぜならば、子どもの学習上の困難をそれが生じている文脈との相互作用のもとに理解した上であるべき教育のあり方を問おうとする今日の教育改革の基本視座が、まさに「特別な教育的ニーズ」論の考え方の特徴と重なっているからである。

こうした視点からの日本の子どもたちへの教育のあり方やその背景に関しては、実際にはこれまでもいくつもの論が展開されてきた(窪島務、現代学校と人格発達、地歴社、一九九六、久富善之、豊かさの底辺に生きる、青木書店、一九九三など)。

今後の「特別なニーズ教育」をめぐることは、日本における議論においても、教育のあり方や、学校のあり方の本質についての論究がこれまで以上に積極的になされることは間違いない。

そして、こうした議論が、単に「特別なニーズ教育」の





「特別な教育的ニーズ」論の概念図

なお、この「教育的対応」のことを、特に「特別な教育的対応 (Special Educational Provision)」と呼ぶ。

ここでいう学習上の困難とは、単に教科学習における学習の遅れに限定されるものではない。その子どもの教育目標に照らしてなされる学習活動において、その促進が妨げられている状態を広く指し示すものである。そして、不十分な学習環境のために生じている（生じさせられている）学習上の困難も当然のことながら含まれていることが特徴である。

「個体要因」は、「障害」や認知特性、学習態度など、その個人に特有の種々の属性から構成される。

分野にとどまるのではなく、日本における今後の教育改革に関するあらゆる議論において、「特別な教育的ニーズ」論や「特別なニーズ教育」の考え方が包含されるようになるはずである。

今日、日本の教育は、国内のみならず、アジアを中心に海外の教育に対しても、大きな役割を担うことが期待されている。こうした流れの中で、日本の教育が世界の中で果たす役割を自覚し、また、それを実際に果たしていく上では、ユネスコの動向をみても明らかのように、「特別な教育的ニーズ」論の視点に熟知しておくことが不可欠の要請事項となるのである。

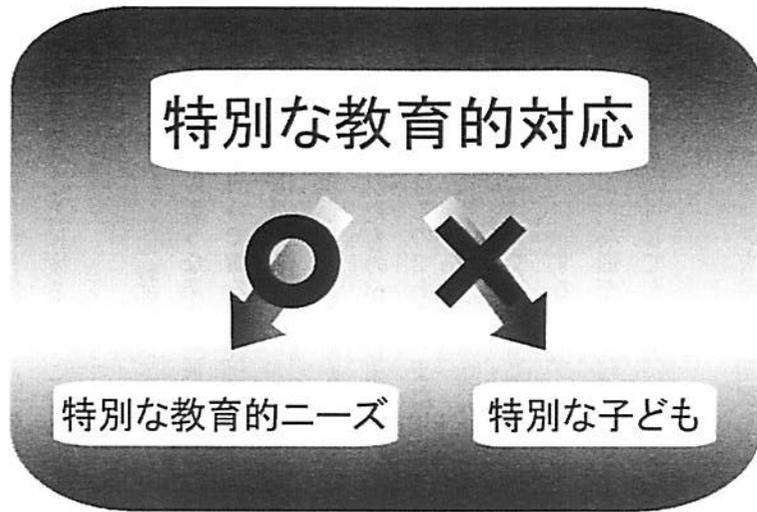
「特別な教育的ニーズ」論の基本パラダイム

「特別な教育的ニーズ」の基本概念の特徴については、第二章で詳しく検討するが、私は「特別な教育的ニーズ」論の基本パラダイムを次のようにとらえている。

「特別な教育的ニーズ」論は、子どもの学習上の困難を引き起こしている原因や構造を、子ども自身の要因（個体要因）と子どもを取り巻く周囲の要因（環境要因）との相互作用によって生じる動的な状態を表す概念としてとらえ、必要な対応を導くとともに、子どもの学習環境を不断に高めようとする考え方である。

そして、「特別な教育的ニーズ」とは、「個体要因」と「環境要因」の相互作用の結果として生じ、または維持されているものであり、それへの教育的対応の開発・提供とその維持のために通常の教育的対応

に付加した、あるいは通常の教育的対応とは異なるコスト（費用・時間・労力）が必要な状態である」と定義したい。



「特別な教育的対応」は
「特別な教育的ニーズ」に
対して用意されるもの

また、「環境要因」は、子どもが学習している環境について、教師、友人、保護者、医師、スクール・サイコロジスト、その他の専門家といった人的環境、そして、学習集団、学級、教育課程、教材、教室環境、学校の指導体制、それらを包括した教育制度などの物理的環境に大別される。

これらの様々な要因が相互に影響を及ぼし合いながら、子どもの学習上の困難を引き起こしたり、その状態を維持したりしていると考えるのが「特別な教育的ニーズ」論での見方である。

つまり、子どもの「特別な教育的ニーズ」は、個体の状態、環境、及びその両者のいずれの条件が変化してもそれによって様相を変えるのである。

そして、個体と環境のいずれに関わる要因が欠けてもこの概念は成立しない。

「特別な教育的ニーズ」を生じさせている個体や環境における原因や、それらによって規定される構造を放置すれば、その子どもは、「個体要因」と「環境要因」の相互作用によって、悪循環が形成されてより著しい困難に直面するようになる。

それ故に、「特別な教育的ニーズ」論では、「個体要因」への働きかけはもちろんのこと、「環境要因」への働きかけが不可欠なものとなるのである。

すなわち、個体と環境への適切な働きかけがなされることによってはじめて、「特別な教育的ニーズ」の状態は有効に軽減され、学習が促進されるようになると考えるのである。

「特別な教育的ニーズ」論では、このように考えるので、「学校」という教育環境について、いかにその機能を高めるかということがとても重要な課題となるのである。

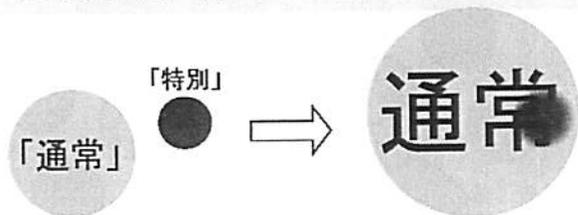
ここで重要なのは、「特別な教育的対応」は、「特別な教育的ニーズ」に対してなされるのであって、「特別な子ども」に対してなされるのではないということである。

ようするに「特別な教育的ニーズ」論は、子どもを「障害児」といったカテゴリーに分類して特別な指導と結びつけるという発想ではなく（もちろん、「障害」についての必要な評価とそれをふまえてどのような対応が必要かの検討は行われるが）、その子どもにとって必要とされる、望ましい学習環境を整えるための考え方なのである。

「特別な教育的ニーズ」論では、「個体要因」と「環境要因」との相互作用によって課題となる状況をとらえて適切な対応を導こうとするが、これを学校教育に対して適用する場合、子どもへの直接の指導、すなわち「個体要因」への働きかけはもちろん、「学校」という「環境要因」についての評価と改善が求められることを意味している。

つまり、学校全体の機能を高めるといって視点が大切なのである。前節でもふれたように、「特別な教育的ニーズ」論が学校のあり方と

a. 「通常」が拡大すれば「特別」は吸収される



b. どちらが標準というわけではない



「通常」と「特別」は相対的なもの

ともに論じられることが多いのはこのためである。
 子どもの「特別な教育的ニーズ」の評価やそれをふまえた指導方針を導くための考え方については、第三章で取り扱うことにする。ここでは、「個別の指導計画」から「個別教育課程」の必要性という視点についても触れたい。

ここで、「通常」と「特別」との違いについての疑問を持たれる方もあろう。
 すなわち、どのような条件を備えていれば「特別」であるのか、あるいはどこまでが「通常」と呼ぶ範囲なのかという問いである。

結論的にいえば、この「通常」と「特別」の関係も相対的なものである。

混乱を招く表現かもしれないが、「通常」の対応の範囲が拡大されれば、それまでは「特別」な対応として位置づけられたものが、将来においては、「特別」ではなくなる、すなわち「通常」の対応となっていくこともあり得るのである。また、どちらかが「絶対的な標準」であるというわけでもない。

もう少し具体的にいうと、「特別な教育的ニーズ」論において、「特別」というのは、「通常」に対して「付加する」または「異なる」との意味で使われる用語である。

いわば「通常」に対する「オプション」のような意味なのである。

現時点では特定の場面だけに用意されるオプションであっても、将来的に同じ内容がオプションではなく、どの子どもに対しても標準に用意されるようになれば、もはや「特別」とは呼ばれなくなるといふことである。

あるいはオプションを柔軟に選択したり、組み合わせられるような制度が整備されることによっても同様である。

さらにいえば、オプションを選択することがどの子どもに対しても当たり前のことになれば、もはや「付加する」「異なる」こと自体が「特別」ではなくなるとさえいえるのである。この過程においては、対応における個別化と集団指導との関係を十分に考慮した視点が不可欠となることはいうまでもない。

例えば、現在、「個別の指導計画」が作成されるのは、「特別」な対応である。これは学習指導要領によって、盲学校、聾学校及び養護学校、そして特殊学級における「自立活動」の指導及び重複障害者の指導の際に義務づけられているが、その対象は限られた範囲である。

しかし、将来、どの子どもにも個別に教育課程が作成されるようになれば、これは「通常」の対応となるのである。いうまでもなく、この教育課程は個別指導の時間ばかりでなく、集団学習の場面についても作成されるもので



ある。

このように、「特別な教育的ニーズ」論は、特に限られた子どもに対する教育環境の整備ばかりでなく、学校教育全体の向上をも理論的に包含したものである。

ここで気がついた方もあろうが、実は「特別な」という用語は、そもそも対応に関して使われるものである。「特別」という言葉が子どもに対して使われているような誤解もあるが、「特別」であるのは子どもではなく対応に関してである。「特別な教育的ニーズ」というのはあくまでも「特別な教育的対応」を必要とする状態を表す用語なのである。

また、「特別な」というのは、周囲からそのようにみえる対応のことでもないのである。ある特定の子どもが特別扱いをされているようにみえるような対応が「特別な対応」なのではない。

ところが、「特別」という言葉が使われる際は、どうしても「特別な子ども」というイメージが強くなり、まともになってしまう傾向があるのも事実である。このこと

が「特別」あるいは「通常」という表現に過敏になってしまいう理由なのであろう。「特別な教育的ニーズをもつ子ども」という表現が、あたかも「障害をもつ子ども」との表現から置き換わったように誤って受け止められる場合があることも関係しているかもしれない。

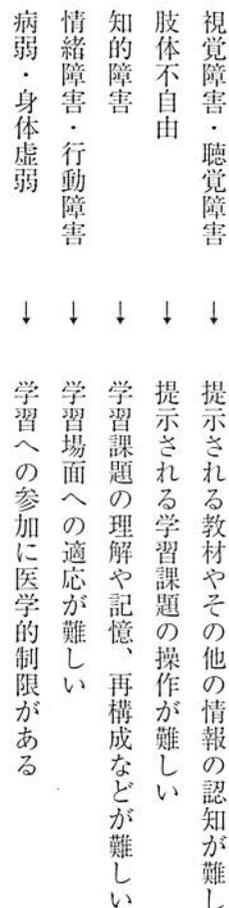
おそらく将来的には、インクルージョンの概念が深められ、あるいは再構築される際に、それに吸収される形で「特別な教育的ニーズ」は別の用語に置き換えられるようになることも予想されるが、当面は特に環境面での課題対象の存在を明確にする意図も考慮して、この用語が使われるであろう。念のために補足すれば、「環境面での課題対象」というのは、「特別な教育的ニーズ」論によって、子どもの学習環境を整備する必要があるのかという種々の課題のことを主に意味している。

窪島務（「特別なニーズ教育」という概念がなぜ必要か、SNEジャーナル第三巻、一九九八）が、「特別な教育的ニーズ」における「何が『特別』なのか」ということについては相対的に規定されるしかない。「教育制度そのものが社会的文化的に相対的である」と指摘しているように、「特別な教育的ニーズ」の概念自体が各国の教育制度、実践と切り離すことができない密接な関係にあるということを十分に理解しておくべきであろう。

なぜ「特別な教育的ニーズ」論の視点が必要なのか ～環境要因の包含の必要性～

これまでの障害児教育において、子どもの「学習上の困難」は何に由来していると考えられてきたのであろうか。

伝統的な障害児教育の考え方は、その主な原因は「子どもの障害」におかれてきた。とくに二〇世紀半ば以降の「障害」の医学的特性、心理学的特性の把握に関する研究は飛躍的に発展し、様々な「障害」とそれをもつ子どもの特性が明らかにされた。そして、学習面における「障害」の影響についての知見が提示されるようになった。例えば、

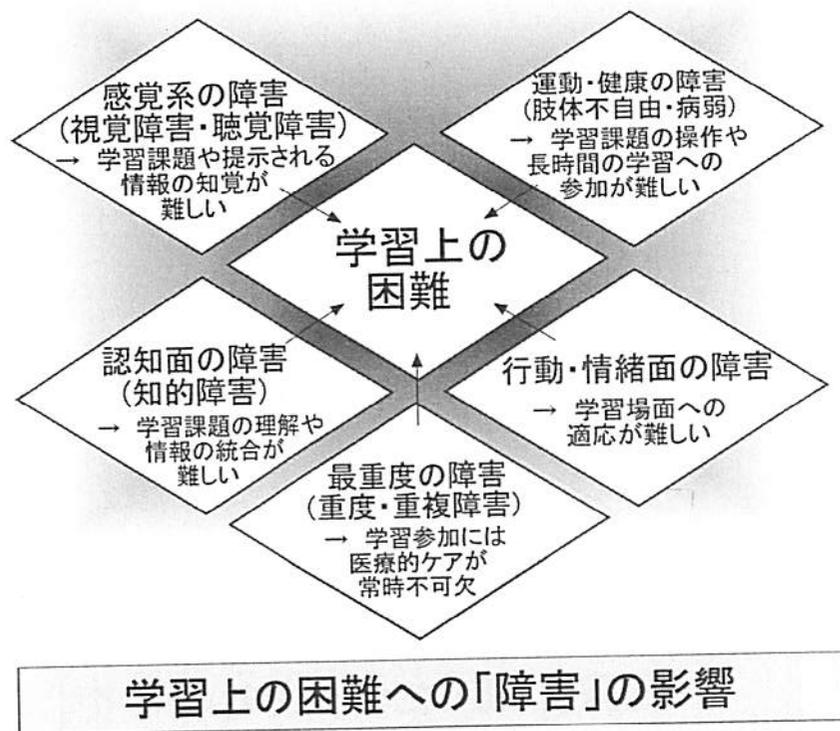


いうまでもなく、これらはごく一部の側面を示しているに過ぎないが、こうした子どもの「障害」とその学習面への影響を考慮しながら、様々な指導方法が開発されてきた。

これらはいずれも子ども自身の「障害」、特にインペアメント（機能障害impairment）やディスアビリティ（能力障害disability）に注目した理解の方法であった。「特別な教育的ニーズ」論でいえば「個体要因」について重心をおいた理解の仕方と表現することができる。

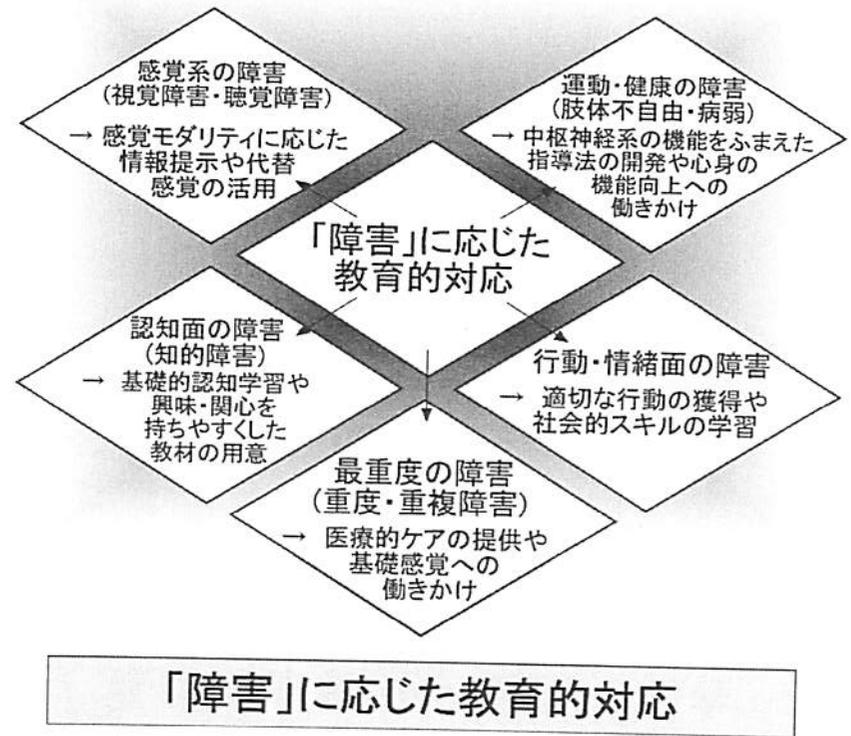
このような「個体要因」としての「障害」についての正確な理解の必要性は、現在でも、そして将来にわたっても認められるものであることはいうまでもない。

「障害」とその個人との関係について慎重に検討することには留意しなければならないが、「個体要因」



の把握は指導の手がかりを得る上で不可欠な情報となるからである。

例えば、てんかんの「欠神発作（数秒間程度の意識混濁や意識消失）」が頻発する子どもについて、教師が発作の特性を理解していないために単に子どもが集中していないと誤解したり、特に低緊張の子どもの関節脱臼（とりわけ乳児期のダウン症児の環軸脱臼）の危険性を教師や保育士、指導員などが知らなかったり、さらには通常の学級に在籍する注意欠陥・多動性障害の児童が、その「障害」による行動上の特性を担任教師により理解されていなかったために、適切な対応を受けられず、他児からの暴力などのために不適応ばかりか心的外傷までおこしてしまうという事件などさえ起きてきた。これ



らのように、「個体要因」としての「障害」（てんかんは「障害」ではないが）の特性について指導者が正確な知識をもたなければ、取り返しのできない事態にも発展する可能性があるものである。こうした例は枚挙にいとまがないが、「障害」についての医学的、心理学的に正確な知見の理解や、それにもとづいた子どもの状態把握の必要性に異論の余地はないといえよう。

しかし、ここで問題としなければならぬのは、子ども自身の「障害」とその子どもの学習上の困難が短絡あるいは安易に結びつけられて理解されてしまう場合が増えてきたことである。

具体的には、次のような疑問の声に集約することができるだろう。

「これまで「障害」の種類に応じた指導方法が様々に開発されてきたが、同じ「障害」をもつ子どもでも、同じ教育的対応を必要としているとは、必ずしもいえないのではないか？（同じ種類の「障害」をもつ子ども同士でも、必要とする指導内容は異なるはずである）」

「子どもの「個体要因」のうちの一つである「障害」についてのみ理解するだけでは、必要な指導は導けないのではないか？」

さらには、以下のような疑問をあげることができよう。

「学習上の困難は、子どもの「障害」のみによって生じているのだろうか？」

「教育環境や教育実践が、子どもの学習上の困難を生じさせている場合さえあるのではないだろうか？」

これらの疑問は、障害児教育において指導に携わる教師や臨床家の中に、子どもの「障害」に対して偏った注意を払ってきた人がいかに多かったかを物語っているともしえよう。

「子どもの全人的理解を」との言葉がむなしく聞こえるほどにまで「障害」ばかりに注目した理解と指導が多くなってしまったのであった。

これには従来の「障害」の特性把握に関する研究手法の問題も影響していると考えられる。

すなわち、「障害」の特性把握の研究は、ある「障害」をもつ子どもが、ほかの子どもと「いかに違うか」を明らかにする手法が用いられた場合が大半だったからである。

「障害」をもつ子どもからなる「実験群」と、「障害」をもたない子どもからなる「統制群」とを比較して、その差違をもつて「障害」をもつ子どもの特性であるとして結論づけた研究スタイルが多かったということがある。

その際に、両群において異なるのは「障害」の有無だけとなるように、年齢や性別といった条件については同等であるとみなせるように注意を払うことによって、「障害」の特性との関係づけがなされてきた。しかし、こうしたスタイルの研究によって、ある程度は「障害」ごとの特性が明確にされたものの、そうした「障害」像の把握だけでは適切な対応を導くことはできなかった。

なぜならば、実際にはあらゆる条件統制をすることは不可能であり、子どもの学習には「障害」以外の多くの要因が様々に影響を与えていたからである。

それゆえに、同じ子どもでさえ、学習している場所や指導者、教材、指導方法などが異なれば、学習上の困難の質は大きく異なったものだったはずなのであるから、まして同じ「障害」名だけでくくられた場合には、個々の子どもによる多様性はなおさらであった。

もちろん、そうした把握に意味がなかったといっているのではない。

認知特性にしても、身体運動・動作の発達特性にしても、それぞれの側面を独立して勘案すれば、同様の特性を示す子どもに対して、類似した指導方法が有効であることは、明らかであったからである。例えば、メカニズムが学問的に裏付けられているある認知特性について、それをふまえた学習指導の考え方が有効でないはずがない。

運動や動作の学習に関しても、中枢神経系の機能をふまえた運動学習の理論をもとにした指導法が、運動面に同じ種類の「障害」をもつ複数の子どもに対して有効なのは明らかである。

◇◇ 法
□□ アプローチ
△△ メソッド
□□□ 理論

○男くん
○子さん

指導法に子どもをあわせていないか

そして、各個人に対する丁寧な指導が積み重ねられることによって、その子どもを含む集団全体にも大きな効果をもたらされたことも少なくなかった。これは、特殊教育諸学校、通常学校のいずれを問わず、それぞれに課題はあったにせよ様々な優れた実践例を通じて確認されてきたことである。

こうした知見を得る上での従来の研究や実践がもたらした功績は、正しく評価すべきであらう。

ただ、現実に同じ指導法を用いても同じ効果が得られないのは、それぞれの理論が焦点を当てている原理とは異なる要因が各々の子どもに必ず複数存在しているからである。

つまり、それぞれの指導法が着目している要因以外の多様な要因の存在やその影響が子どもごとに異なっているためだということである。

もちろん、それぞれの指導法や理論は、多

くの実践の蓄積をふまえて洗練され、優れたものである。ある時期のある状態にある子どもに対して、大きな効果を用意することができないのはいうまでもない。ただし、同じ子どもであっても常に一つの指導法や理論が適しているわけではないということである。

優れた実践家はそれらを適切に考慮して指導原理を個々の子どもに応用させていくが、子どもの障害と指導原理とを短絡させてしまっている実践家がいることも事実である。

すなわち、「○○障害」の子どもには、「△△法」というように「障害」と指導原理、あるいは指導法だけを短絡させて考えてしまうという落とし穴にはまってしまった実践が存在したことに問題があったのである。

学習には多数の要因が絡んでおり、それらの相互の関係を考えることをもつと機能的にするための視点が求められているといえよう。

さて、同じ子どもでも学習している場所が変わったり、担当する教師が変われば、その子どもの学習の様子は異なった展開となる。

このように指摘されれば、「そんなことは当たり前である」と誰もが思うであろう。

それでは、なぜ、学習している場所が変われば子どもの学習の様子が異なるのであろうか。異なる教師が担当するとなぜ子どもの学習の様子が変わるのでしょうか。

この問題を教師の力量に帰着させてしまうのは簡単である。

しかし、それでは子どもたちには「よい先生に巡り会えるためにはどうすればよいか」をまず教えなければならなくなってしまう（実際にそうした出版物もあるが）。

これは明らかに脱線した話である。

ここで述べたいのは、もちろんそんなことではなく、担当する教師も含めた学習環境が子どもにどんな影響を与えているのかを、しっかりと見つめ直すことが必要なのではないかということなのである。

教師や学習の場が変われば、子どもの学習の様子も変わるといえるのは、誰もが認めることであるのに、それにもかかわらず、この点について明確に記録されてきたことがあっただろうか。

学習している場所や教材、指導方法については、それが子どもにどのような影響を与えているのかについて、ある程度は記録された場合もあったかもしれない。

しかし、例えば、「学習上の困難」という課題について考えた場合、学習している場所や教材や指導者が、どのように子どもの学習上の困難を引き起こしたり、維持させているのかについて、明確に検討した研究はほとんどないようである。このような問題意識は誰かが必ずもっているはずなので、そうした研究が皆無のことはないのであるが、残念ながら論文となっていないものを知らない。

指導法についていえば、それが子どもの学習を促進する上で、どのような効果がみられたのかについては、きわめてたくさんの報告がある。

「この指導法は、こんなに有効であった」と。

しかし、その指導法がどのように効果をもつのかという点とともに、学習環境全般を考慮しながら、学習を妨げたり、効果が得られない条件についてまで明確に言及しながら、指導効果について論じられることはまずない。

そこには「学習が促進されないのは、その子ども自身の力が不足していたからだ」という了解が暗黙のうちになされてはいなかったであろうか。

教師についてはどうであろうか。どの教師も「同じように」指導ができることが前提とされ、万一、指

導の仕方が子どもの学習上の困難を引き起こしていたとしても、それが後日談として語られることはあっても、その記録が残されることは少ないはずである。

本当は、教師の指導の仕方や用いている指導法、教材などがその子どもにとって適切なものでなかったがゆえに、学習上の困難が著しい状態となっていた場合でも、子どもの学習が促進されないことについては、「子ども」の原因ばかりに帰着させられたことの方が圧倒的に多かったのではないだろうか。

子どもの通知表に、「〇〇の内容については担任の指導の仕方が適切でなかったために、十分に学習を促進させることができなかった」という記述がなされたという話は聞いたことがない。

学習面に關して、そこに表現されるのは、絶対的評価であれ、相対的評価であれ、子ども自身の残した結果に依拠した内容だけであることがほとんどである。

もし、指導の方法が不適切であったために引き起こされた学習上の遅れであるにもかかわらず、子ども自身の責任だけが「成績」とされてしまうのは、明らかに不条理であるといえよう。

そもそもすべての教師がいつも適切な指導ができて、失敗することがないなどということがあり得るのだろうか。

そんなはずはない。

「もっとうすればよかった」「上手く指導できなかった」という経験のない教師などいるはずがない。どの教師も「しまった」という思いを、子どもに対する「すまない」という気持ちとともに感じたことがあるはずである。

ここでは教師のそうした体験や専門的力量的不足を責めているのではない。

すべての教師が専門的対応ができるわけではないのは事実であるし、「特別な教育的ニーズ」論が、す

べての教師に対して高度な個別指導の技量を要求しているのではない。

そして、ほとんどの場合、適切な指導が提供できなかったことの原因は、教師の怠慢にあるわけでもない。例えば、すでに校務だけで一杯の教師も多く、専門的な研修を受けたくともその時間さえ得られない状況がとりわけ小学校や中学校にあることは、十分に承知している。

専門的力量的を高める研修機会を十分に得られない状況の中で、子どもに対する教育の責任をどのように果たすのかという課題に苦しんでいる教師はたくさんいる。

だから、この課題について、教師の個人的な問題として取り上げるつもりは毛頭ない。

されど、子どもにとっての学習環境を考える際に、教師もそれを構成する一つの要素となっていることは疑いようのない事実である。

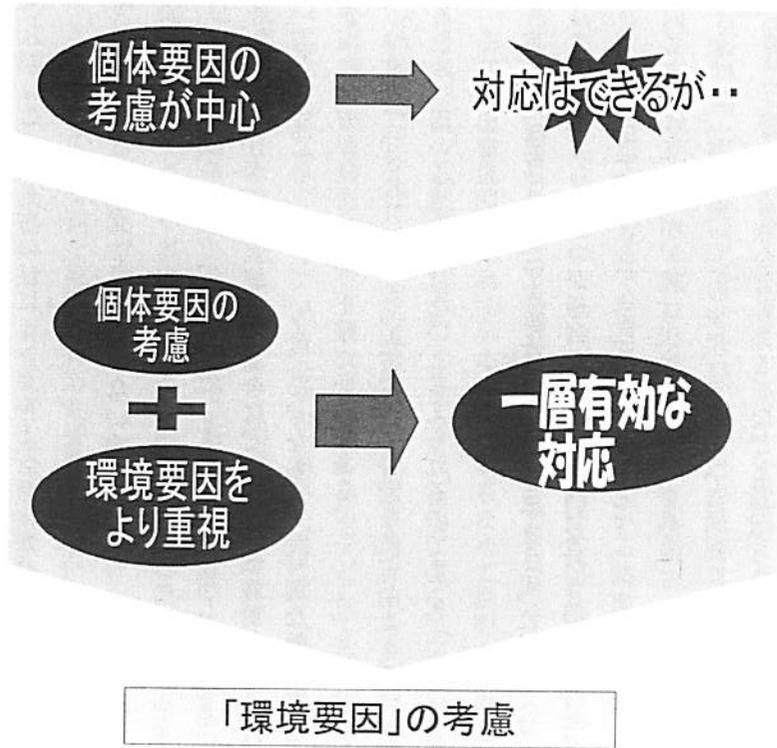
このことはしっかりと認識しておかなければならないのである。

このように考えてきたとき、これまでの子どもの指導の記録において、子ども自身の要因ばかりが目され、記述されてきたことの問題点に気づく。

すなわち、子どもの学習上の困難を引き起こしたり、維持しているのは、子ども自身の要因だけによっているのではなく、そこには「環境要因」が密接に関わっているという事実への直視が避けられてきたのではないかということである。

子ども自身の学習環境の要因を考えることなしには、子どもの学習上の困難の本質を把握することができないにもかかわらず、こうしたことを私たちは続けてきたのではないだろうか。

まして、いったん、その子どもの学習上の困難は「障害」があるためだとか、学習につまずきのある子としてみられると、子どもの「誤答」あるいは「失敗」はすべてとはいわずともほとんどの場合において



「環境要因」に言及せずに
「特別な教育的ニーズ」との
言葉を使うのは避けるべき

「学習上の困難のあるその子どもの特徴」とされてしまいう傾向や、生活面で不適応のある子どもは学習面も含めたあらゆる場面で「問題を起す子ども」としてみられる傾向が強いことなどの問題点を念頭におくとき、私たちが特に意識して「環境要因」を考えなければならぬことが理解できるであろう。

このように子どもの学習上の困難や学習の促進を考えるためには、子どもの「個体要因」だけでなく、「環境要因」を十分に勘案することが不可欠なのである。

このことは、まさに「特別な教育的ニーズ」論が重要な意味を持つてくることを示している。

何度も繰り返すが、「特別な教育的ニーズ」論は、子どもの「個体要因」とともに「環境要因」を勘案して、必要な学習環境を整えようとする考え方だからである。

逆にいえば、「環境要因」を勘案せずに「特別な教育的ニーズ」論を語ることは適切ではないと考えられるのである。

なぜならば、「特別な教育的ニーズ」論では、子どものニーズはそれが生じている場面による規定を必ず受けていると考えることができるからである。

本章の冒頭でも触れたように、単に対象となる子どもの範囲を拡

げるだけでは、「特別な教育的ニーズ」論とは呼べないのは、そこに「環境要因」が考慮されていないからである。

もし「環境要因」が考慮されないのであれば、「特別な教育的ニーズ」論は、「特別な教育的ニーズをもつ子ども」という、単に「広範なカテゴリー」を作るだけになりかねない。

後にも触れるが、この概念を世界的に知らしめる契機となったウォーノック報告において、「特別な教育的ニーズ」論の導入の必要性が、単に障害概念を拡大するためのではなく、「学習上の困難を引き起こすあらゆる要因を包含できるようにするため」であると論じられていたことを私たちは忘れてはならないのである。

そして、今日の「特別な教育的ニーズ」論は、個別の子どもへの対応がそ

の子どもを含む学習環境全体の向上にもつながるのであるという考え方を強く意識したものとなっている。これが、この考え方の柱にインクルージョンが据えられるようになった大きな理由なのである。

「SEN児」とは呼ばない方がよい

最近の文献の中に、「SEN児」との表現を使用しているものが増えてきた。

しかし、日本語で表記する場合には、「特別な教育的ニーズ」論の考え方のもとでは、この表現は用いにくい方が望ましいと考えている。なぜならば、「特別な教育的ニーズ」の動的な性質を念頭におけば、この表現の仕方が概念的に不正確だからである。

つまり、「SEN児」との表現は、「特別な教育的ニーズ」の概念に対する誤解を生じさせる可能性があるため、用いるべきではないと考えられるのである。

その理由を説明しよう。

英語の“children with special educational needs”に対しては、「特別な教育的ニーズをもつ子ども」との日本語があてられるのが通例である。「特別な教育的ニーズを有する子ども」と表現される場合もある。

これは“children with disabilities”に対して「障害をもつ子ども」との表現が用いられていることと一見同じように見えるが、実は決定的な違いがある。

かつて「障害児」との表現は、英語では“disabled children”や“handicapped children”（このほか“defective children”などもある）などと表記されてきたものにあてられた日本語であったが、この表現は「子ども」ではなく「障害」が語頭にくることが問題であると考えられるようになった。とくに、当事者

主体の活動が積極的に訴えられるようになると、この考え方は決定的なものとなった。

また、個人には様々な属性があり、「障害」もその一つであることがより明確にわかるようにとの意図もあって、「障害」ではなく、「子ども」が最初に表記されるようになったのであった。

しかしながら、日本語にした場合には文法構造上の理由で英語のように、「子ども」を前に出す表現は作れなかった。やむなく、これに対応していることがわかるように「障害をもつ子ども」との表現が用いられるようになったのである。なお、“children with disabilities”に対しては、現在でも（意味は同じものとして）「障害児」との表記があてられる場合もある。

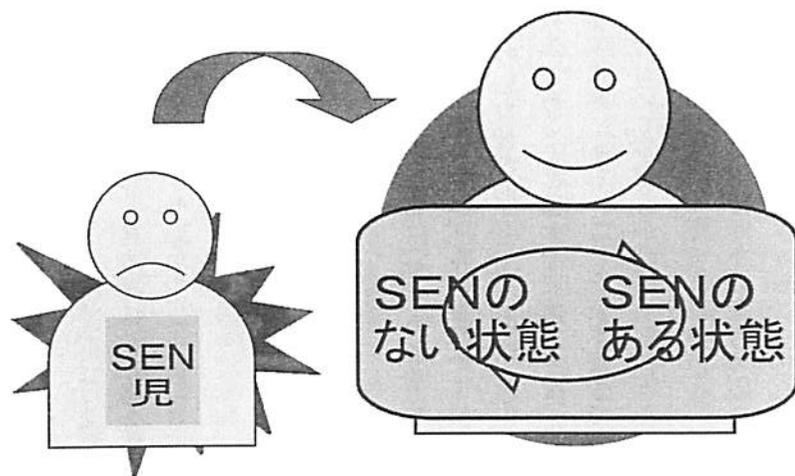
このことはよく知られているので、あらためて説明の必要もないだろう。

それでは、「特別な教育的ニーズをもつ子ども」との表現の場合はどうなのだろうか。

結論的にいえば、「特別な教育的ニーズをもつ子ども」という表現は、正確には「特別な教育的ニーズをもつ（あるいは、もたされた）状態にある子ども」と理解するべきなのである。

「特別な教育的ニーズ」の概念が、「個体要因」と「環境要因」との相互作用によって規定される動的な概念であることはすでに述べてきたが、「特別な教育的ニーズ」は、特別な教育的対応を必要とするような「状態にある」ことを表す概念である。繰り返しになるが、つまり「特別な教育的ニーズ」は、学習場面において子どもが直面する様々な困難に対する教育的対応を必要とする状態の具体的内容と構造を表すための概念なのである。

したがって、特別な教育的対応を必要としない場面では、その子どもは「特別な教育的ニーズ」を「もつ状態にない」あるいは「ほとんどもない状態にある」として理解されればよいのである。「特別な教育的ニーズ」の概念は動的なものであるので、「個体要因」と「環境要因」との相互作用によって変



SEN児とは呼ばない方がよい

動するからである。つまり、同じ子どもでも「ニーズのある状態」は静的に維持されるのではなく、常に動的にそれが変化しているのである。

ところが「SEN児」との表現を用いると、その対象が「常にニーズをもっている子どもである」という固定的なイメージを与えることにつながりやすくなってしまう。

前項でも述べたように「特別な」というのは、対応に関して使われる言葉であることを念頭におけば、この点からも子どもに固定的な表現が用いられることが適切ではないことがわかる。

たしかに、例えば、「障害」をもつ子どもは、教育における様々な場面において、「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にあることが少なくない。

しかし、「障害」をもつ子どもも特別な教育的対応を必要としない、すなわち、「特別な教育的ニーズ」をもたない状態にあることもありえると考えるべきである。

すでに述べたことの繰り返しになるが、障害児

教育では、子どもの「障害」はなくなることが前提であった。いいかえれば、「障害」をもつ子どもはひとたびその「障害」を認定されると、教育を受ける限り「障害児」として処遇されることが「常識」だったのである。

これに対して「特別な教育的ニーズ」論では、「障害」をもつ子どもの場合であろうとそうでなかろうと）子どもの「特別な教育的ニーズ」は動的に変化する。その子どもが「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にあると判断される場面では、そこに必要な対応（＝「特別な教育的対応」）が用意されるようになるのである。そして、「特別な教育的対応」が必要ではない場面では、「特別な教育的ニーズ」がない状態としてとらえられるのである。

このように、「特別な教育的ニーズ」は「状態を表す」概念であり、しかもそれが「環境」との相互作用によって、同じ子どもであっても存在したり、消失した状態になることがありうるということを念頭におけば、対象を固定してしまう「SEN児」との表現を避けた方がよいことが納得できるであろう。

「特別なニーズ教育」の対象

端的にいえば、すべての子どもは「特別な教育的ニーズ」をもつ存在となる可能性がある。

しかしながら、すべての子どもが常に「特別なニーズ教育」の対象であるという意味ではない。すなわち、「障害」などの子どもの要因（＝「個体要因」）が、常に「特別な教育的ニーズ」の構成要素として位置づけられるわけではないということである。

例えば、日本において学校教育法施行令で規定された「障害」をもつ子どもや、学習障害、注意欠陥・

多動性障害、高機能広汎性発達障害、さらに学校不適応や帰国子女など、個別に指導計画や教育課程を作成することが特に必要と考えられる子どもが「特別な教育的ニーズ」をもつ状態におかれる可能性や頻度が高くなるのは事実である。

しかし、こうした子どもたちが常に「特別なニーズ教育」の対象として固定化されるわけではないのである。

それは「必要な時に」「必要なところに」「必要な対応を」用意できるような教育のあり方を模索する「特別な教育的ニーズ」論では、「個体要因」である個人の属性だけではその状態を規定することができないからである。

一般に、「対象」という場合には、人を指す意味で用いられることが多いが、「特別な教育的ニーズ」論では、「学習環境」も重要な要素である。

必要な教育的対応を導くために、子どもの学習環境（Ⅱ「環境要因」）が、その子どもの「個体要因」とどのように関わりながら「特別な教育的ニーズ」を維持しているのかを明確にし、改善もしくは調整の必要な学習環境の内容を整理することが必要である。

このためアプローチの対象として「学習環境」を位置づけることは、大変に重要なこととなるのである。従来は、学習環境は子ども「個体要因」への対応の要素の中に入れて考えるという位置づけがなされてきたが、「特別な教育的ニーズ」論では、「個体要因」とともに「特別な教育的ニーズ」を維持する「環境要因」として対応の対象となるということである。

教育制度の議論において、その「対象」を明確にすることは基本であるが、「特別な教育的ニーズ」論では、単に個人だけが対象として考えられるのではなく、「環境要因」としての学級や学校も対象として

考えるという点が特徴なのである。

ただし、留意しなければならないのは、ニーズがあってもそれへの対応が保障されていない場合もあるということである。特別な教育的対応の用意は、それぞれの国の政策や学校の対応等によって恣意的に操作される余地があるからである。

このため各国の比較などの場合、「特別なニーズ教育」の対象という表現が、狭義に「現にサービスを受けている状態にある子ども」に限定して使われることもある。

さて、本章を通じて、「特別な教育的ニーズ」論では、「個体要因」だけでなく「環境要因」を十分に考慮し、学校全体の機能を高めようとすることを核に据えていることがおおよそイメージしていただけたのではないだろうか。

次章以降では、これらについてさらに詳しく述べていくことにする。

第二章

「特別な教育的ニーズ」論の基本



ここでは、「特別な教育的ニーズ」論における、基本原理について説明することにする。

まず、「个体要因」と「環境要因」の相互作用について、それぞれの主体である「个体」と「環境」の関係から考えてみよう。

【原理】 「个体」と「環境」は、互いの状態に影響を与え、規定する

「特別な教育的ニーズ」論は単に「個人のニーズ」への対応を導くだけではない

「特別な教育的ニーズ」論は、単に「ニーズ」に応じた教育を構築しようとしているのではない。対症療法的に子どもの課題を発見して、それに対応するのではなく、「ニーズ」が生じている「環境要因」を明確に洗い出し、子どもの学習環境、とりわけ学校の環境を整えようとするための考え方である。

「特別なニーズ教育」について、「個に応じた指導」「一人ひとりのニーズに応じた指導」を大切にするものであるという説明を聞いて、それがあたかも「个体要因」としての個別のニーズを把握してきめ細かな指導を行うのがこの考え方の基本原理であると理解されることがあるが、たしかに、結果的にそうした要素は含まれるものの、単に個別の対応を行うことだけが「特別な教育的ニーズ」論の特徴なのではない。こうした誤解が生じやすいのは、日本における障害児教育や福祉の分野で「ニーズへの対応」といわれるとき、それが個人に対して用意されるものと理解されるのが一般的であったことに関係しているのかもしれない。つまり、ニーズはあくまでも個人の課題として考えられてきたからであろう。

しかし、「特別な教育的ニーズ」論では、「个体要因」の把握とともに「環境要因」についても把握することが基本であり、さらにこの両者の関係構造をふまえた上で、必要な対応を計画することが求められるのである。

すなわち、「特別な教育的ニーズ」論では、個々のニーズへの対応のために、その個人をとりまく「環境要因」をも十分に勘案することが特徴なのである。

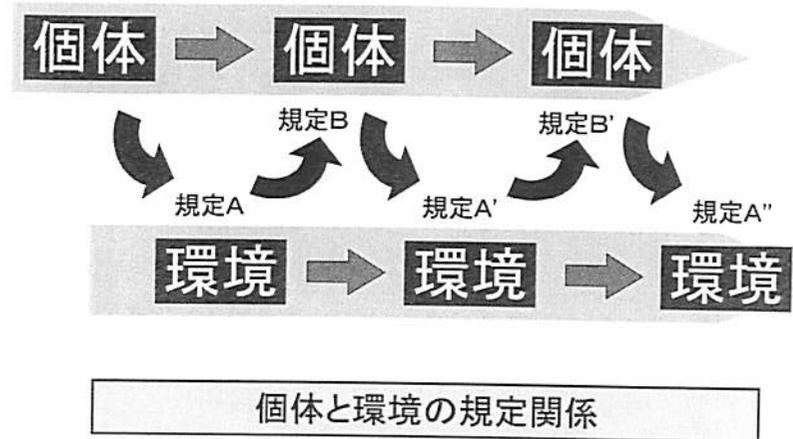
第一章では、「特別な教育的ニーズ」論の考え方において、なぜ「環境要因」を包含することが必要なのかを論じるとともに、「个体要因」と「環境要因」の相互作用によって「特別な教育的ニーズ」の概念が規定されることについて、その基本パラダイムを提示した。

適切な対応を導くためには、両者の関係構造について理解することが不可欠であることから、本章では、この点を具体的に考えていきたい。

「特別な教育的ニーズ」論の基本原則

現状を維持しながら推移する。
これにに応じて、「特別な教育的ニーズ」を維持している相互作用の規定も、類似した様相を保ちながら変化し、推移していく。

こうして、特定の「環境」と「個体」の間には図のように、相互に規定したり、されたりという関係が



子どもの学習環境は子どもの学習の状態（ときにそれは困難な状態となる）に何らかの影響を与えている。これは学習上の困難を著しくするように影響する場合もあれば、軽減、もしくは学習を促進するように影響する場合もある。また、学習だけでなく、子どもは周囲からの働きかけによって影響を受けている。すなわち、「環境」は「個体」に影響を与え、その様相を何らかの形で規定することである。

たとえば、学習の際に用いられている学習内容や教材、指導者、指導方法といった「環境」が、子どもに直接的・間接的な影響を与えているということである。

一方で、子ども自身も自らがいる環境に対して影響を与えている。

たとえば、ある子どもの学習進度や理解の状態は、その子どもが含まれる学習集団全体の学習進度や教師による学習内容の説明に影響を与えているはずである。学習場面においては、教師の行動は教師自身によってコントロールされていると思われるが、実際には子どもの行動によって、まったく影響を受けていないはずがない。子どもたちの学習における行動が、教師の行動に影響を与えているということである。積極的に発言

する子どもが多い学級や好奇心の強い子どもが多い学級と、学習に対してあまり積極的ではない子どもが多い学級では、教師の振るまい方は自ずと異なるはずである。

あるいは、ある子どもの周囲の子どもに対する関わり方は、周囲の子どもの行動に必ず何らかの影響を与えている。もちろん、これは相互にこうした関係があるという意味である。

このように「個体」も「環境」に影響を与えているのである。

そして、「個体」と「環境」は、相互に何らかの影響を与えたり、与えられたりしながら、その状態を規定し、維持しているのである。

ここでは仮に「個体」が「環境」に対して影響を与える場合を「規定A」とし、「環境」が「個体」に影響を与える場合を「規定B」としておこう。

「個体」によって影響を与えられた「環境」は、その状態を変化させるか維持しながら、影響を与えた「個体」に対して影響を与える（規定A及びB）。同様に「個体」も「環境」によって影響を与えられることによって、それまでの状態を変化させたり、維持したりしながら、

再び「環境」に影響を与える（規定A'）。

すなわち、「環境」は「個体」から与えられた影響によって、少しずつ様相を変えながら（あるいは状態を維持しながら）時間軸に沿って推移する。同時に「個体」も「環境」から影響を受けて変化したり、現状を維持しながら推移する。

できてくるようになる（規定B' ↓ 規定A' ↓ …）。
 なお、こうした「個体」と「環境」との関係を考える際には、「個体」もそれが含まれる「環境」を構成する一部となっていることを考慮する必要がある場合もある。つまり、「個体」の存在も含めてある「環境」は成り立っているということである。ただし、通常はこの点を特に厳密に把握しなくても問題はない。

【原理】 「特別な教育的ニーズ」は循環構造によって維持される

さらに、「個体」と「環境」との相互への影響が繰り返されることによって、そこに循環構造が形成されるようになる。

つまり、「特別な教育的ニーズ」は、「個体」と「環境」との相互作用の結果として生じる循環構造によって規定、維持されると私は考えている。これをイメージ化したものが次頁の図である。

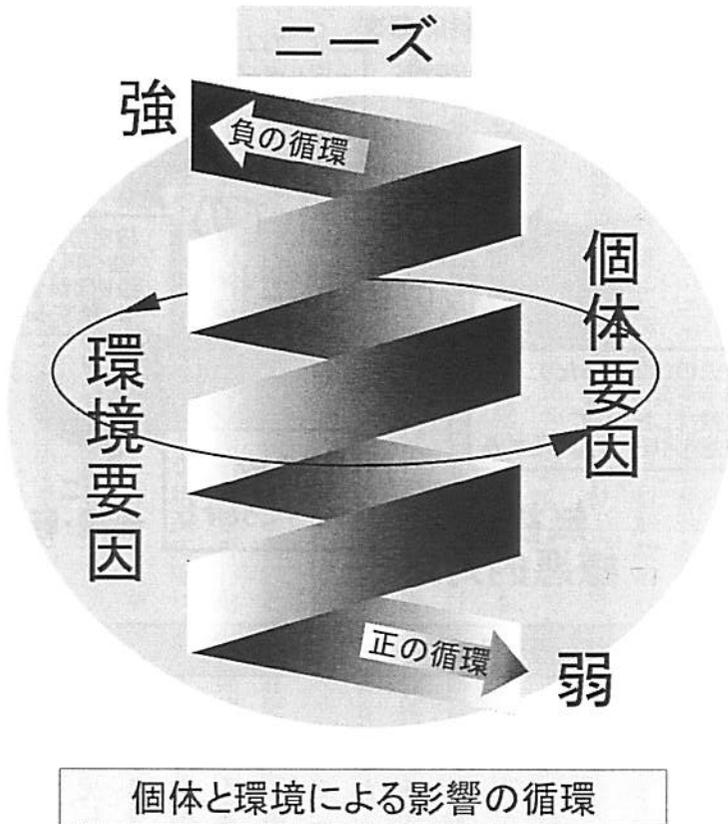
この循環構造によって「特別な教育的ニーズ」が強められたり、弱められたりするのである。

「特別な教育的ニーズ」への対応を考える際には、この循環構造をいかにとらえるかが重要となる。

「特別な教育的ニーズ」を強める循環を「負の循環」、そして「特別な教育的ニーズ」を弱める循環を「正の循環」と呼ぶとよいであろう。

このように「個体要因」と「環境要因」による循環構造が「特別な教育的ニーズ」を引き起こしたり、維持させたりするメカニズムであると考えることによって、実際の現象を捕らえると、どのようになるのだろうか。

たとえば、「個体」と「環境」との関係が、相互にマイナスの影響を与えるような場合であると、「負

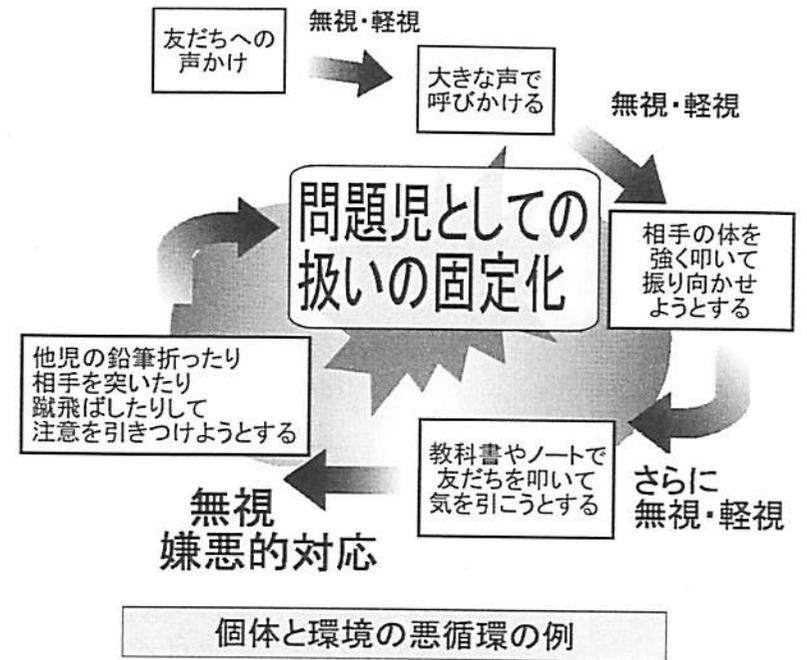


の循環」（一般には「悪循環」と呼ばれる）が形成されるようになる。

学校で「対人関係の形成に困難がある子」として相談のあった事例を通して考えてみよう。

これはある小学校の中学年に在籍した子どもの例である。ある男児が、学級の他児と適切な関係を形成することができず、学級内で嫌われてしまっているという例であった。

「隣の子どもの鉛筆を折ってしまったり、消しゴムをとったり、女の子を叩いたり、蹴飛ばしたりする行動が毎日続いていて、周囲が注意してもどうにもおさまらない」との訴えであったが、この事例について、相談のあつ



た時点の状態になるまでの様子を保護者と担任に詳しく振り返ってもらったところ、次のようなことが明らかになってきたのであった。他児に対して、はじめから蹴飛ばしたりするような行動があったはずがないので、そうした行動が生じる以前にはどのような状態だったのかを尋ねると、「蹴飛ばすほどではなかったが、教科書で前の座席の子どもをたたいたりすることがよくあった」という。それでは、それよりもさらに以前にはどうであったのかを尋ねると、「少し強く手でたたいたりして呼びかけていた」とのことであった。さらに、その前は大きな声での呼びかけ、そして、はじめは単なる声かけにすぎなかったことが明らかとなった。つまり、この子どもの他児への働きかけは、過去から現在に向かって、次第に激しく、そして周囲から嫌がられるような様相を強く示していることがわかったのである。

次に、こうした男児の行動に対する周囲の子どもたちの様子について尋ねたところ、担任は「あまり一緒に話をしている姿を見たことがない」「男児に声をかけられたときに、逃げていく子どももいた」などの話があげられてきた。そのほかの話も総合しても、周囲の子どもたちの態度は、一貫して嫌悪的反応や無視あるいはそれに準じた状態だったことがわかった。

念のために補足すれば、この事例の場合、「個体」は男児、「環境」は周囲の子どもである。

図中で□で囲んだ内容は男児の行動を、そして矢印には他児の行動をそれぞれ示している。ここでは、当初、この男児が他児に話しかけても無視されるといふ状況があり、周囲から自らに関心を向けてもらいたいとの意識から、他児への働きかけが次第に激しくなっていく様子が見られる。

しかし、男児の行動が激しくなればなるほど、周囲の彼に対する関わりは、一層冷淡、あるいは嫌悪的になっていき、結果的に学級内で問題行動が頻発する子どもとして、みなされるようになってしまったのであった。

ごく普通に一緒に話をしたい、一緒に遊びたいという意思を表明していたにもかかわらず、それが周囲による無視や嫌悪的な反応と、その際の男児の行動との間で「負の循環（悪循環）」が繰り返され、「手にも負えない」とまでいわれてしまうような状況に陥ってしまったのであった。

なお、本例では、男児に対するソーシャル・スキル・トレーニングと学級全体での友人関係づくりの環境を整えることで課題の解決につなげた。

「特別な教育的ニーズ」論では、このように「個体」と「環境」との関係进行分析してとらえ、そこにあつた循環構造を発見することが重要なポイントとなる。そして、これをふまえて、その連鎖を修正するための方策を検討するのである。

この際に、循環構造の分析において「特別な教育的ニーズ」を強めたり、弱めるように作用する「個体要因」と「環境要因」を具体的に明らかにすることが評価の際に特に大切となる。

「特別な教育的ニーズ」論における評価については、第三章で取り上げるが、本例でいえば、「特別な教育的ニーズ」が強められた「負の循環（悪循環）」を維持していた「個体要因」は、男児の対人関係スキルにおける経験不足による適切な行動がとれなかったことが主な内容であり、そして「環境要因」は、周囲が男児のコミュニケーションを図りたいとの意思をくみ取ろうとせずに嫌悪的反応や無視といった不適切な態度を示していたことであつたといえよう。

この事例の場合、実際には、このほかに「個体要因」として男児の易衝動性についてや、「環境要因」としての担任教師による対応、日常的な学級の雰囲気（学級環境の課題）などの検討もあわせて行っているが、ここでは特にわかりやすい要素のみに限定して例示している。

また、本例での解決のために作用した要因（Ⅱ「特別な教育的ニーズ」を弱める要因）は、「個体要因」として、男児のソーシャル・スキルの向上、そして「環境要因」では、周囲の児童が男児の視点に立つて意思をくみ取る姿勢を大切にしようとした心がけたことが主な役割を果たしたと考えられよう。

こうした分析をふまえた対応によって、本例での課題が即座に解決したわけではない。男児の対人関係スキルの向上と、他児の適切な態度、そして、それらを促進させる学級の雰囲気改善などによる「正の循環」を構築することで、徐々に改善が図られて、解決していったのである。

ちなみに、この事例で男児は学習障害と注意欠陥・多動性障害の診断を受けていたのだが、担任や保護者にその「障害」の特性をふまえて本人と学級にどのような働きかけを行うことが有効であるのかを理解してもらったことが比較的スムーズに行うことができたことも、有効な「環境要因」となった。

ただし、若干の補足をしておく、後述するように「特別な教育的ニーズ」論では、まず診断をつけなければ対応が行えないという発想はしない。医学的な診断や心理学的な診断は、適切な対応を考える際に有効な情報を提供してくれるが、それはあくまでも「どのような対応が有効であるのか」につながるものとしての価値においてであることとらえるからである。

「特別な教育的ニーズ」論における子どもの「個体要因」としての「障害」に関する情報は、診断そのものが目的なのではなく、「特別な教育的ニーズ」が生じ、維持されている構造を明らかにし、必要な対応を導くためのものなのである。

ただし、これは必ずしも「ニーズの強さがある一定の状態になると特別な対応がなされる」と考えるということではない。つまり、ある一定の条件を満たした場合にしか「特別な教育的ニーズ」論が適用できないということではないのである。

それは、「特別な教育的ニーズ」論自体は、繰り返し述べてきたように、ニーズを生じさせている状態について「個体要因」と「環境要因」との相互作用を勘案して必要な対応を導く考え方であるので、どのような状態のニーズに関してもその構造の分析をすることができる、すなわち、この論の対象として考えることができるからである。

さらにいえば、「特別な教育的ニーズ」論は、課題のある状況に適用できるだけでなく、すでに一定の適切な学習環境とそこでの子どもたちの学習が促進されている状態を、「個体」と「環境」による「正の循環構造」によって（「個体要因」と「環境要因」との適切な相互作用）、いっそうよい状態へと導くことも可能なのである。

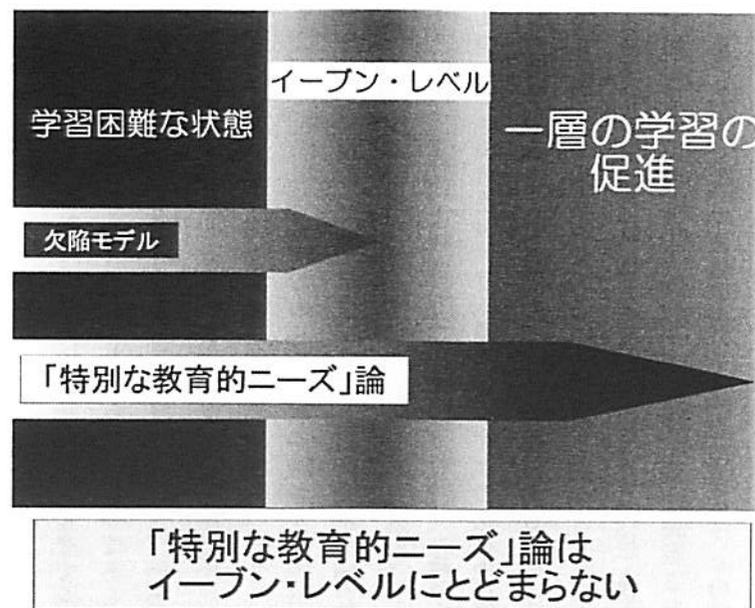
この点が、伝統的な「欠陥モデル」と大きく異なる点である。すなわち、「欠陥モデル」では、個体の

! 「特殊教育」の対象を
拡大したものが
「特別なニーズ教育」
ではない

論の基本原理に照らせば、対象が「障害」をもつ子どもに限定されないということであって、単に「障害」をもつ子どもにその周辺の子どもを含めて対象にした教育を「特別なニーズ教育」と呼んでいるわけではないのである。一見すれば、同じことと思えるかも知れないが、この違いには留意すべきであろう。

この概念を世界的に知らしめる契機となった、イギリスの「ウォーノック報告」では、対象がそれまでの「障害」をもつ子どもの割合に比較しておよそ一〇倍近くにまでなるとの見積もり（正確には、「学齢期に、特別な教育的対応を常時必要としている子どもがおよそ六人に一人、一時的には五人に一人にのぼるとの推定」）を示していたが、それが紹介される過程で「対象の拡大」ばかりが印象づけられてしまった。

しかし、「対象の拡大」は、「特別な教育的ニーズ」論を適用した場合の一つの結果にすぎないのであって、従来の特殊教育の対象を拡大したものが「特別なニーズ教育」であるとの説明は誤解をまねきやすい。「ウォーノック報告」でも、「学習上の困難を引き起こすあらゆる原因を包含するために、この概念を採用されたとは述べられていない。対象を拡大するためにこの概念が採用されたとは述べられていない。対象の拡大は、あくまでもこの考え方を適用した結果なのであることをふまえた上で、「対象の拡大」という点の理解をすべきである。



「欠陥」としての「障害」や「学習困難」を見いだして、それを軽減、もしくは補う対応を行うことから、その目標とされる到達点はあくまでも「困難の克服」や「不足が補われた状態」（「イーブン・レベル」までであったが、「特別な教育的ニーズ」論では、常にさらにその先を見据えて「個体」と「環境」にアプローチを行い、子どもの学習環境を不断に高めようとする目指している。

「特別な教育的ニーズ」論では、「個体要因」及び「環境要因」をふまえて、学習上の困難が生じている状態にアプローチをするための考え方がであるがゆえに、個人の「障害」の有無は問われない。つまり、「特別な教育的ニーズ」論の基本原理においては、その対象は特定の「障害」をもつ子どもに限定されないのである。

「特別なニーズ教育」に関して、従来の「障害」をもつ子どもに加えて、対象が拡大されたと説明されるのはこのためである。

しかしながら、これは「特別な教育的ニーズ」

さて、先にとりあげたような事例は、「特別な教育的ニーズ」論の考え方を意識していなくとも、すでに同様の対応がなされてきたはずであるので、特に新鮮さを感じないかもしれない。

これは「特別な教育的ニーズ」論の考え方は、すでに実践の中でその感覚が備えられている場合もあることを示している。「個体要因」と「環境要因」の相互作用をとらえると聞くと、なにか難しいことをしなければならぬような印象を与えるかも知れないが、「特別な教育的ニーズ」論をふまえるといっても、これまでの教育の考え方とまったく異なることを意味しているのではないし、誰もが取り組むことができるものである。

ただし、これまでは課題に直面している子ども個人に対するアプローチが中心であったので、ここからの視点の拡大は必要である。

これまで、「環境要因」については、学習場面において、子どもが学習しやすいように整えることが意識される程度で、「個体」と「環境」との関わり方の構造については、明確に意識されにくかったのではないだろうか。後述するように、たとえば、「環境要因」を考慮する際に、「教師の違い」が子どもの学習に与える影響について、どのように取り扱ってきたのかを考えてみれば、この意味するところが具体的にイメージできるはずである。

こうした状況にあつて、「環境要因」を十分に考慮するという「特別な教育的ニーズ」論の考え方をふまえることは、今後の新しい指導の手がかりをもたらずにはすたずである。

「特別な教育的ニーズ」論では、これまでもある場面では指導の計画のために意識されてきた「環境要因」について、子どものニーズの状態の理解と対応をより明確にかつ構造的に考えるための要素として位置づけていこうとしているのである。

【原理】 「特別な教育的ニーズ」を増幅する要因と軽減する要因は同時に影響している

「特別な教育的ニーズ」は、循環構造によって維持されているが、それらは「個体要因」「環境要因」、さらにその相互作用による様々な影響を同時に受けている。

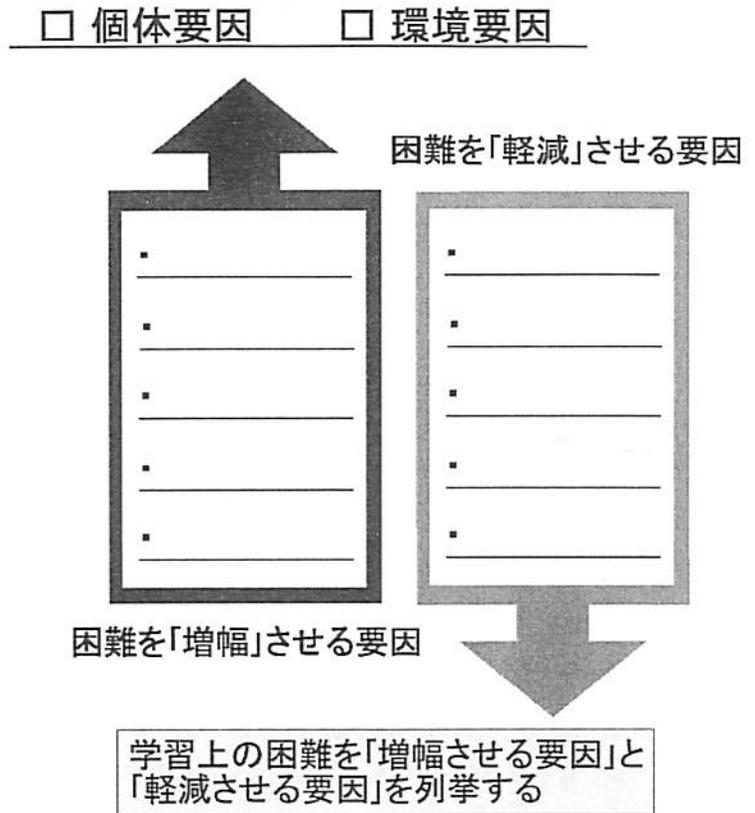
「特別な教育的ニーズ」の状態は、それを増幅する（強める）要因の影響と軽減する（弱める）要因の影響を同時に受けているということである。それゆえに、「特別な教育的ニーズ」に関する評価の際には、これらを明確にリスト・アップすることが必要となる。

具体的には、ここまでもふれてきたように、子どもの「障害」「認知・学習特性」「性格」「好み」といった「個体要因」や、「学習内容」「学習方法」「教材」「教師」「教室環境」「周囲の友人」などが「特別な教育的ニーズ」にどのような影響を与えているのかを整理することになる。そして、列挙した様々な要因について、それらの関係を検討することも必要である。

もちろん、大きな影響を与えているものもあれば、わずかな影響にとどまっているものもある。また、相互作用によってはじめて影響をもつ場合もある。

どの子どもの場合でも、「個体要因」の中で「特別な教育的ニーズ」を強める要因と弱める要因があるとともに、「環境要因」の中にも「特別な教育的ニーズ」を強める要因と弱める要因がある。「個体要因」と「環境要因」の相互作用に関しても同様である。

これらの「特別な教育的ニーズ」に与えられる増幅・軽減の影響のバランスによって、ある時点でのその子どもの「特別な教育的ニーズ」に「正の循環」が生じるか「負の循環」が生じるかが異なってくる。



それゆえに、「個体要因」、「環境要因」、及び相互作用における増幅・軽減の影響の状態についてリスト・アップすることが重要となるのである。

すべての要因をリスト・アップすることは、物理的に困難であるし、また、必ずしも実践的に有効な情報とならない場合もあるので、通常は主要なものをあげておけばよい。

あらゆる影響因を網羅できなくとも、「特別な教育的ニーズ」を増幅する、あるいは反対に軽減する要因や相互作用の主なものをリスト・アップすることで、子どもの学習環境全体の見直しの方向性の示唆を得られる意義があるからである。

リスト・アップされた様々な「個体要因」及び「環境要因」の各要素がどのようなバランス状態にあるのかを正確に表現できる理論は、まだ開発されていないが、近年、「パス解析モデル（あるいは多重回帰モデル）」などとして身近になった様々な要素間の因果関係と相関関係をもとに分析を行う「共分散構造分析」のモデルをイメージしながら考えるとよいかもしれない。

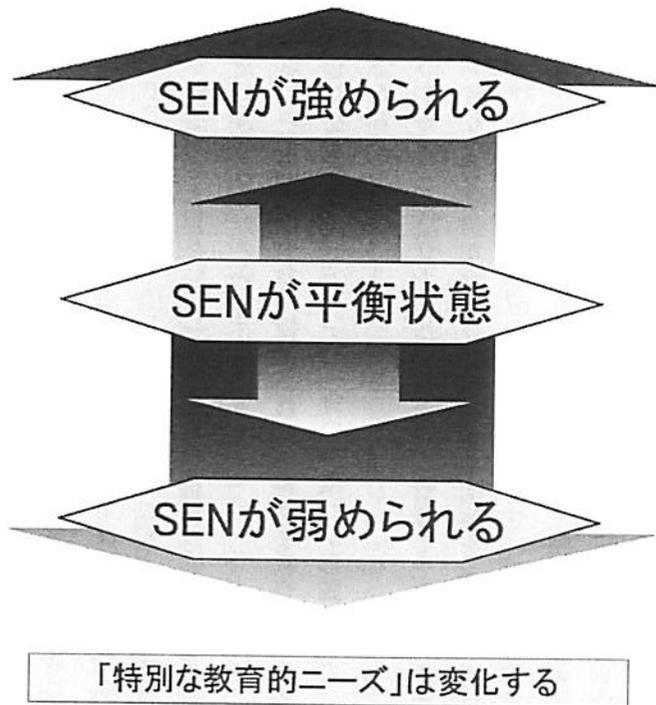
【原理】 「特別な教育的ニーズ」は動的な概念である

第一章で、「特別な教育的ニーズ」の概念を静的に定義することが困難であることに触れたが、ここではこの点について整理しておきたい。

「特別な教育的ニーズ」は、「個体」と「環境」の相互作用によって常に変化するが、その変化は、時系列に沿って刻々と生じ、また変化の幅も個体間、個体内それぞれに大きく、同じ「個体」でも、「著しい特別な教育的ニーズのある状態」から、「特別な教育的ニーズがない」と見なされる状態までの幅を持つ。

これは「個体要因」にばかりよるのではなく、「環境要因」によっても「特別な教育的ニーズ」の状態が大きく異なるからである。すなわち、同じ子どもでもおかれた環境が大きく異なれば、学習やその他の行動の特徴もそれに応じて異なる様相を示すということである。

たとえば、その子どもにとって、より効果的に学習を促進する環境が用意されれば、「特別な教育的ニーズ」は軽減される方向にシフトするであろう。反対に、学習にとって適切な環境が用意されなければ、「特別な教育的ニーズ」は強められるであろう。



・「特別な教育的ニーズ」が強められる状態（増幅）

また、「環境要因」が変わらなくても、「**「個体要因」**」に変化があれば、やはり「**特別な教育的ニーズ**」の状態は変化する（子ども自身が新たな学習スキルを獲得したことによって、同じ環境においても「**特別な教育的ニーズ**」が軽減されるという場合が例としてあげられるだろう）。さらに、「**「個体要因」**」と「**「環境要因」**」の状態にほとんど変化がない場合、「**特別な教育的ニーズ**」がある一定の状態のまま推移する場合もある。

これらをまとめると、「**「個体要因」**」、「**「環境要因」**」、そして両者の相互作用によって、とらえられる「**特別な教育的ニーズ**」は、必ず次のいずれかの状態にある。すなわち、

あるいは、学習環境が変化することによって、さらに別の対応を必要とする「**特別な教育的ニーズ**」を生じることもあるだろう（新たなニーズは一定の条件がそろってはじめて現れるものだからである）。

子どもが学習によって変化を生じる（**「個体要因」**の変化）ということは、「**特別な教育的ニーズ**」に対して「**個体要因**」が与える影響が変化するということである。そして、「**特別な教育的ニーズ**」の状態が変わることになる。また、「**個体要因**」の変化にともなって、「**環境要因**」にも変化を誘発し、これも「**特別な教育的ニーズ**」の状態に変化を作用させる。

たとえば、ある子どもが特定の学習スキルを獲得したこと（**「個体要因」**の変化）によって、「**特別な教育的ニーズ**」の状態が軽減されるとともに、その学習スキルがより有効に活用されるような指導上の配慮が用意されるようになる（**「環境要因」**の変化の誘発）ということである。そして、「**個体要因**」と「**環境要因**」の両者の変化の相互作用によって「**特別な教育的ニーズ**」の状態は、いつそう変化するのである。この場合の相互作用は、「**「正の循環」**」である。

このように、「**特別な教育的ニーズ**」の状態は、「**「個体要因」**」、「**「環境要因」**」、そして両者の相互作用によって常に変化をしているのである。

仮にいずれかの要因に変化がなかったとしても、もう一方の要因に何らかの変化が生じれば、「**特別な教育的ニーズ**」はそれに応じて変化を起こす。また、それに誘発されて他の要因にも変化がもたらされることもあるということである。

すなわち、「**「個体要因」**」が変わらなくても、「**「環境要因」**」に変化があれば、そこににおける「**特別な教育的ニーズ**」は強められたり、あるいは軽減される（同じ子どもでも異なる学習環境においては、異なる学習の様子を示すということである）。

- ・「特別な教育的ニーズ」がほぼ同じ状態で維持される状態（平衡）
- ・「特別な教育的ニーズ」が弱められる状態（軽減）

ここまでで説明してきたように、「特別な教育的ニーズ」は、「個体要因」「環境要因」、そして両者の相互作用によって、その状態を大きく変化させる動的な概念なのである。

そして、その範囲は、同じ子どもであっても「特別な教育的ニーズ」が著しく強い状態から、「ない」状態まで変化することをもう一度確認しておきたい。指導者が子どもの「特別な教育的ニーズ」を固定的にとらえてはいけないということである。

さらにいえば、いったん軽減された「特別な教育的ニーズ」の状態が、たとえば、不適切な「環境要因」が生じたなどの原因によって、「負の循環」が形成されて、再び、ニーズの強い状態になることもありえるのである。

このことは、「特別な教育的ニーズ」論の考え方が、「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にあると判断された子どもたちばかりでなく、学習上の困難を示していない子どもたちにとっても有効な学習環境を用意する不断の努力を求めていることを意味している。

また、「特別な教育的ニーズ」の定期的なモニターとそれにもとづいた指導方針の修正が必要となるのである。

さて、このような「特別な教育的ニーズ」の概念の動的な性質を理解しておくことの必要性について、補足をしておこう。

異なる環境において、異なる学習の様相が示されること自体は、いわば「常識」として知られてきたことでもあるが、異なる環境下でのそうした違いを引き起こしている原因の把握については、必ずしも丁寧に行われてきたわけではない。

たとえば、「障害」をもつ子どもに関していえば、これまで、盲、聾、養護学校で教育を受けた場合と、通常学校での場合とを比べて、前者については、「より専門性の高い指導を受けられる」「教師の数が多く、個別に丁寧な指導が用意される」といった「環境」の特徴がいわれ、後者は、「より多くの子どもたちとの関わりによる社会性の発達が促進されやすい」などが有利な「環境」条件として主張されてきたが、それらについて各学校においてその「環境要因」を子どもの指導計画の立案・実施に際して十分に勘案してきたとはいえないのではないだろうか。つまり、各々の学習環境が持つ条件が、子どもの「特別な教育的ニーズ」に対してどのような影響を与えているのかについての分析がほとんどなされてこなかったのではないかとということである。

まして、どの学校においても「A教師が指導した」場合と「B教師が指導した」場合の子どもの学習の促進や困難の軽減の状態がどのように異なるのかを明確にすることはまずない。しいて例外をあげれば、新任教師が研修の一環として、ベテラン教師との指導の違いを比較されることぐらいであろう。日常的にどの教師の指導がどのように子どもの学習に影響を与えているかについて、記述されたり、比較されることはほとんどないはずである。

もちろん、ここで教師の力量の問題を取り上げたいのではない。

そうではなく、ここで指摘したいのは、「特別な教育的ニーズ」論の考え方をふまえれば、子どもが経験する学習環境が、その子どもの学習上の困難や学習の促進に影響を与えており、適切な対応を考えるためには、教師の指導も含めた「環境要因」を明確に把握することが必要であることをしっかりと意識しな

ければならないということである。

その文脈において、指導者の違いや学習教材、子どもが履修しているカリキュラムや具体的な学習課題が、その子どもの学習上の困難にどのように影響を及ぼしているのかを把握することが必要だということなのである。

「特別な教育的ニーズ」を規定している循環構造を発見することの重要性を念頭におけば、学習環境が、子どもの学習の状態や「特別な教育的ニーズ」にどのような影響を与えているのかを把握することが、「特別な教育的ニーズ」論において基本的かつ本質的に重要であることが理解できよう。

従来の障害児教育のように、「障害」の種類や程度の基準を静的に定義し、それを満たした場合に対応が提供されるのではなく、動的に変化する「特別な教育的ニーズ」の構造をふまえて対応を検討する発想の違いがここにあるのである。

【原理】 「特別な教育的ニーズ」と「特別な教育的対応」は複数の対応関係である

「特別な教育的ニーズ」への対応は、それを発生・維持している「個体要因」と「環境要因」の双方に対して必要である。すなわち、ある「特別な教育的ニーズ」に用意される「特別な教育的対応」は単一ではなく、複数であるということである。

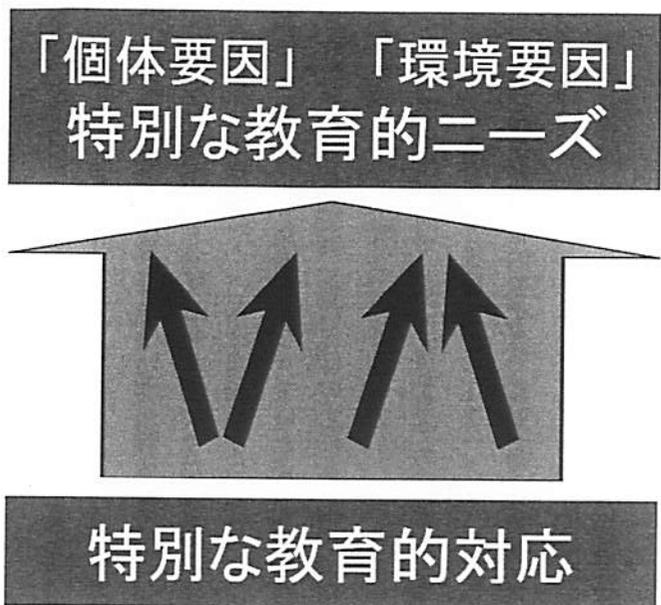
一方、ある「特別な教育的対応」が「特別な教育的ニーズ」を発生・維持している複数の「個体要因」や「環境要因」に対して有効に作用することもある。

このように「特別な教育的ニーズ」と「特別な教育的対応」は、単純な対応関係があるのではなく、様々

な組み合わせの関係がある。

たとえば、「軽度の知的障害があり、数概念の学習が困難である」ために、「特別な教育的対応」を必要とした事例を通して考えてみよう。

まず、この子どもの「特別な教育的ニーズ」を発生・維持させている要因を分析したところ、「継次的情報処理が特に困難。同時的情報処理は比較的得意。興味のない対象への注意集中が困難」という「個体要因」と、「通常学級に在籍しており、授業中の個別的配慮が得られない。学習教材が抽象的で基本的数概念の獲得ができていない子どもには不適。教師の口頭での説明が多い」という「環境要因」が明らかにされた。また、継次的情報処理が苦手であるという「個体要因」と「教師の口頭での説明が多い」という指導の組み合わせや、この子どもの得意な学習様式と教材とが適合していないという「個体要因」と「環境要因」の相互作用によって、いつその学習の困難がもたらされていることがわかった。



「特別な教育的対応」としては、まず、数概念の中でも特に基本となる量概念の学習に重点をおくことにして、比較的得意な同時的情報処理を活用できる教材を用意するとともに、教師の説明も具体物や図を用いた説明をより増やしてもらおうようにした。さらに、座席配置の変更を行って、机間巡視の際以外にも個別に配慮がしやすいような工夫をしてもらった。

この例では、当該の子どもが理解しやすい同時的情報処理を活用できる教材を用意するという対応によって、継次的情報処理が苦手という「個体要因」と、教材の課題という「環境要因」の両者に効果もたらされ、学習が少しずつ促進されていった。また、注意集中における困難という「個体要因」と、理解しにくい教材が理解しにくい方法で提示されていたという「環境要因」の相互作用のために、学習場面に集中することがいっそう困難となっていたが、理解しやすい教材が用意されることによって、この点にもよい効果もたらされた。これらはいずれも一つの「特別な教育的対応」によって、複数の要因により変化が得られた例である。

一方、「個体要因」である注意集中の困難という課題を基準にみれば、「理解しやすい教材と提示方法の用意」、「座席配置と机間巡視の工夫」という複数の対応が同時に用意されていることがわかる。すなわち、一つの「特別な教育的ニーズ」に対して、複数の「特別な教育的対応」が位置づけられているということである。

このように「特別な教育的ニーズ」と「特別な教育的対応」とは、両者が様々な組み合わせで関係づけられているのである。

なお、本例について厳密に言えば、「特別な教育的ニーズ」を発生させたり、維持している「個体要因」、「環境要因」、及びその相互作用と「特別な教育的対応」との関係として説明をしなければならないが、表

現が複雑になるために「特別な教育的ニーズ」という用語に包含して使っている点には留意してほしい。さて、本例は、わかりやすいようにならざるを得ない要点をかいつまんであるとはいえず、なにも「特別な教育的ニーズ」論でなければ分析や対応ができなかったものではない。

本例にあげたのは、指導方針や対応の決定の最初の段階であるために、これまでの指導と何ら変わらないうのではないかとの印象をもたれたであろうが、「特別な教育的ニーズ」論では、そのプロセスにおいて、「個体要因」とともに「環境要因」や相互作用を明らかにして、「特別な教育的対応」に結びつけていることが特徴である。

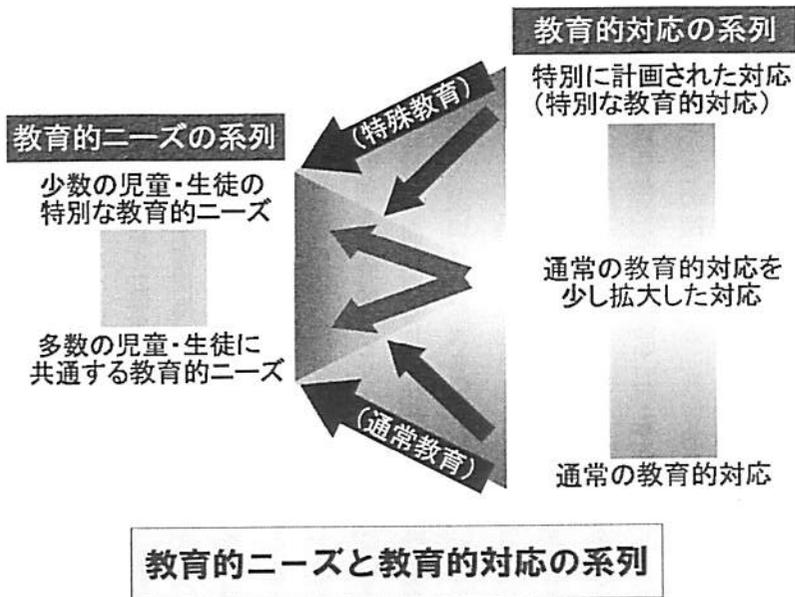
この手続きをふんでおくことによって、後に「特別な教育的ニーズ」の状態を再評価し、指導方針の修正を行う際に効果が現れてくる。

なぜならば、「特別な教育的ニーズ」を維持している「個体要因」と「環境要因」、相互作用の様子の記録を残すことによって、後に子どもの学習の様子や「特別な教育的ニーズ」に変化が現れた際に、どの要因が特に影響をしていたのかを確認することができるからである。

どの「個体要因」の改善が「特別な教育的ニーズ」を軽減させたのか、どの「環境要因」が効果をもたらしたと考えられるのかなどが具体的に明らかにできるということである。実際にこれを実行してみれば、「特別な教育的ニーズ」の再評価をした時点で、子どもの学習上の困難の様子がどのように変化したのかの理由を従来よりも格段に明確に示すことができるようになっていくことに気づくはずである。

このことは、子どもの「特別な教育的ニーズ」に対応できるように「特別な教育的対応」を各学校が用意する際の手がかりを得ることができるといっていい点で、「特別な教育的ニーズ」論では重要なことである。

これらによって子どもの「特別な教育的ニーズ」への対応を通じて、学校という環境を子どもの学習の



計画された対応（特別な教育的対応）」までの幅がある連続体である。

そして、「特別な教育的ニーズ」論においては、この二つの系列が、図に示したように、線ではなく面として対応関係を持っている。

これまでの日本の学校教育制度においては、図の上部に示した矢印が示す「少数の児童・生徒の特別な教育的対応」に留意される「特別に計画された対応」を「特殊教育」と呼んできた。そして、図の下部の矢印が示す「多数の児童・生徒に共通する教育的ニーズ」に対して留意されるのが、「通常の教育的対応」と呼ばれるものであった。

いわば、これまで日本の教育制度においては、図の上下端にある矢印が示す「特殊教育」と「通常教育」が分かれた存在であった。

また、通常学級に在籍する「障害」をもつ児童・生徒は、通級制度ができるまでは、「通常の教育的対応」もしくは「通常の教育的対応を少し拡大した対応」によってきた。

ためにどのように改善する余地があるのかの情報もたらされるからである。

特に、複数のニーズに応えられるような対応を留意することは、学校全体の教育的対応の質を確実に高めることにつながるから、「特別な教育的ニーズ」と「特別な教育的対応」の関係を検討しながら、指導方針の作成や、具体的な指導場面における工夫を行うことが必ず有効になるのである。

【原理】 「教育的ニーズ」と「教育的対応」はそれぞれ連続体である

「特別な教育的ニーズ」が動的概念であり、常に変化すると説明はすでにしたので、これが連続体であることはすぐにイメージできるであろう。

ここでは、少し視点を変えて、教育的ニーズと教育的対応との関係から考えてみたい。

教育的ニーズには、少数の子どもの「特別な教育的ニーズ」と多数の子どもに共通する教育的ニーズまでの幅がある。

「特別」と「通常」の関係については第一章でふれたように相対的なものである。理論的には厳密な境界はない。そこに存在するのは制度として操作的に定義された境界だけである。

すなわち、どの範囲までの「特別な教育的ニーズ」に対して、通常とは異なる、あるいは付加した対応（Ⅱ「特別な教育的対応」）を留意するかは、直接的にはそれぞれの国の制度体系及び各学校の体制に依拠することになる。この点に関しては、継続した議論が必要であるが、ここではこの連続性の性質をふまえて教育的ニーズと教育的対応との関係に焦点をあてたい。

さて、教育的ニーズの系列が連続体であるとともに、教育的対応も「通常の教育的対応」から「特別に

しかし、「障害」をもつ子どもに提供されるのが「特殊教育」として規定されてきたために、特殊教育制度外の「障害」をもつ子どもや、「障害」をもたないが「特別な教育的対応」を必要としている子どもへの対応は、制度的裏付けのない不十分な位置づけのものであった。つまり、特別に計画された教育的対応を受けるためには、「障害」をもっている必要がある、そうでなければ、特別に計画された教育的対応を受けるための制度的根拠がなかったのである。

そして、「障害」以外に起因する様々な教育的ニーズ（不登校、学校不適應、帰国子女、外国籍など）への対応は、その問題の大きさ、深刻さにもかかわらず、必要な制度が十分に整えられてきたとはいえない。あくまでも通常教育の中の例外的な処遇にすぎなかったともいえるのではないだろうか。

しかし、「特別な教育的ニーズ」論では、このように分けた考え方はしない。図においていえば、特殊教育と通常教育の間に面として存在する対応関係を広く包含するのである。

ただし、この図には相対的な要素が含まれているため、やや理解しにくいかもしれない。

たとえば、対応の系列における「特別に計画された教育的対応」は、特殊教育諸学校においては、「通常の対応」である（ただし、通常学校と相対化して論じられる場合、あるいは教育制度論として論じられる場合には、「特別な教育的対応」と呼ばれる）。一方で、通常学校の中には、個別に配慮すること自体が「特別に計画された教育的対応」である学校も少なくない。

すなわち、この図における「教育的対応」の具体的内容は、学校種や各学校によっても異なっているのである。

別の表現をすれば、この図の概念を各学校の状況に照らして、「通常の教育的対応」、「特別に計画された教育的対応」などの具体的内容を列挙することで、その時点での「特別な教育的ニーズ」論に照らした

その学校の教育的対応の状態を明確にすることができるといえる。

特に、通常学校の場合には、「特別な教育的ニーズ」への適切な対応を測ることができるよう、「通常の教育的対応」の範囲をどこまで拡大することができるか（できたか）を自らの点検の視点にするとよいであろう。

「特別な教育的ニーズ」論では、子どもの「特別な教育的ニーズ」を維持している構造を明らかにする過程を通じて、学習環境をより質の高いものにしようとすることが目指されるからである。これは、これまで「障害」をもつ子どもや、様々な理由によって学習上の困難をもつ子どもに対して十分な対応を図ることができなかった（図ろうと努めてこなかった）通常学校にとっては、教育の質を高める上での具体的な取り組みのために重要である。

そして、「特別な教育的ニーズ」への対応が、特別な対応ではなく、その学校における通常の対応となるときには、多くの子どもたちが、ここに応じた学習経験を最大限に得ることができる環境を用意することができているはずである。

さて、今日の「特別なニーズ教育」は、インクルージョンとセットになって論じられることも多いが、それはインクルージョンの考え方が、「特別な教育的ニーズ」論と同じく、通常学校の教育の質を、特に個別化（differentiation）と多様性（diversity）への対応という点で高めることを要求しているからである。ただし、インクルージョンは、社会学的な論拠や、人権論などを背景にして論じられることも多いため、教育の理論の一つである「特別な教育的ニーズ」論の考え方と必ずしも一致しているわけではない。

たとえば、インクルージョンの考え方が究極に目指す方向は、完全なインクルージョン（full inclusion）であるのに対して、「特別な教育的ニーズ」論では、特殊教育諸学校を否定しているわけではない。通常

学校での実践のあり方が盛んに議論されているイギリスにおいても、「障害」をもつ子どもを対象にした学校は、保護者のニーズもふまえて、その専門性と必要性が認識されている。

全体的な流れとして、「特別な教育的ニーズ」論が、これまで以上に、通常学校における教育的対応の質を高めることを要求しているのは確かであり、その点においてインクルージョンをより積極的に推進する考え方であると理解されているのは事実であるが、「特別な教育的ニーズ」論は、完全なインクルージョンだけを求めているのではない。

「特別な教育的ニーズ」論は、通常学校であれ、特殊教育諸学校であれ、「個体要因」と「環境要因」とを考慮しながら、その教育の質を高めようとする考え方なのである。

「特別な教育的ニーズ」と「障害」

「特別な教育的ニーズ」という用語を最初に明確に使用したガリフォード (Gulliford R. Special Educational Needs. Routledge and Kegan Paul. 1971) が、「障害」と密接に関連づけてこの概念を提起していたことは記憶にとどめておくべきであるが、「個体要因」と「環境要因」との相互作用によって規定されるこの概念の特徴は、「障害」との関連だけにとどまらない。

第一章でも触れたように、「障害」をもつ子どもは、「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にあることが多いが、それでも常に「特別な教育的ニーズ」をもつとみなされるのではない。

つまり、「障害」をもつ子どもの「特別な教育的ニーズ」は、その子どもの「障害」と密接に関連して規定されている場合もあれば、「障害」との関係がほとんどない場合もあるということである。

「障害」と関係の深い「特別な教育的ニーズ」とは、「特別な教育的ニーズ」を引き起こしている、あるいは維持している「個体要因」としてその子どもの「障害」が密接に関係している場合のことである。

なお、ここでいう「障害」とは、WHOの国際障害分類第一版(一九八〇)時代に示された機能障害 (Impairment) 及び能力障害 (Disability) レベルのものを指している。

これに対して、「障害」とは関わりが浅い、あるいは関わりのない「特別な教育的ニーズ」とは、「特別な教育的ニーズ」を引き起こしている、あるいは維持している「個体要因」のうち、その子どもの「障害」以外の要素による場合と、「環境要因」によって生じているものを指している。

たとえば、「個体要因」の例としては、その子どもの「障害」とは関係のない「性格傾向」や「学習態度」などがあげられるだろうし、「環境要因」としては、「学習内容」「教材」「教師」「指導法」「家庭の生活習慣」などである。

もちろん、「障害」の程度が重度であればあるほど、「特別な教育的ニーズ」をもつ状態である時間は長くなるが、厳密にいえば、それでも特別な教育的対応を必要としない場面は必ず存在している。

「障害」と関わりの深い
「特別な教育的ニーズ」

「障害」と関わりのない
「特別な教育的ニーズ」

さらにいえば、将来的に子どもの学習環境が整備されることによって、その子どもに用意されている教育的対応がもはや「特別な」とは呼ばれなくなる場合にも、結果的に「特別な教育的ニーズ」をもたない状態にあるとみなされる場面が増えてくることになるのである。

「障害」をもつ子どもの「特別な教育的ニーズ」は、「個体要因」の一つとしての「障害」との関わりばかりが強く意識されやすいが、「環境要因」をしつかりと評価し、「障害」と関わりのある「特別な教育的ニーズ」と、関わりのない「特別な教育的ニーズ」を区別して把握することが大切である。

「障害」と「特別な教育的ニーズ」の関わりは、あくまで「個体要因」と「環境要因」との相互作用によって規定される構造の中で把握するようにすべきなのである。

こうした見方が大切であるのは、特に「障害」をもつ子どもの場合には、「特別な教育的ニーズ」が常にある子どもの「障害」と関係づけられてとらえられてしまうことがあるためである。拙著「障害理解教育」の授業を考える、文理閣、二〇〇三）でも指摘したように、「障害」という属性は、それをもつ個人の様々な行動に結びつけられやすい性質を持っているのである。

このため、ある場面における「障害」をもつ子どもの学習上の困難が、実際にはその子どもにあっていない不適切な指導によって生じている、すなわち「環境要因」に原因がある場合でも、原因がその子どもの「障害」だけに結びつけられて解釈されてしまうという問題が生じているのである。

たとえば、よりよい指導方法を求めるための授業研究会や検討会は、どの学校でも行われているが、用いられた指導方法に関する改善点の議論において、その指導方法自体が子どもの学習上の困難の原因となっている場合があることまでは、触れられることが少ないし、まして記録には残されないのが普通であろう。子どもの学習が促進されないのは、子ども自身の課題であるとみなされるからである。

また、「特別支援教育」の構想で主な対象の一つとして考えられている学習障害についても、その発見が「知的障害や肢体不自由ではなく、読み書きに著しい困難がある」ことが重要なポイントとして指摘されるようになってきているが、これを正しく解釈できずに、読み書きに困難を示している子どもがいると、教師や親が安易に「学習障害だ」と思いこんでしまうという事態も起きている。これも、子どもの学習上の困難が、子ども自身の「障害」のみによって引き起こされていると考えられてしまった結果である。

こうしたことは、私たちが子どもの学習上の困難の原因を子ども自身に求める従来の「欠陥モデル」の発想になれてしまっていることよっている。

しかし、「特別な教育的ニーズ」論にしたがえば、学習上の困難の原因を子ども自身だけに求めず、その学習環境を検討して、その原因や困難な状況が維持されている構造を明らかにするため、安易に原因を子どもだけに帰着させるといったことがない。

それゆえに、「特別な教育的ニーズ」論は、「通常学校だけでなく、盲・聾・養護学校等における子どもの教育、すなわち日本の場合でいえば、従来の障害児教育に対しても、「環境要因」を考慮した視点を提供することで、よりよい学習環境の構築に貢献できるのである。

現在の「特別なニーズ教育」は、通常学校の改善についての話題が中心であるが、「特別な教育的ニーズ」論の障害児教育分野における有効性に関する検討を重ねることによって、今後の盲・聾・養護学校のあり方や、障害児教育の方向性の議論に建設的な視点が提供できるであろう。

第三章

「特別な教育的ニーズ」の評価と指導計画の作成

「特別な教育的ニーズ」論における評価を考えるために

「特別な教育的ニーズ」論における評価の目的は、子どもの学習上の困難を生じさせている「個体要因」と「環境要因」による循環構造を明確にして、そこに形成されている負の循環を止め、正の循環を形成するための具体的なアプローチの対象を定め、指導方針の決定につなげることが基本である。

そして、「特別な教育的ニーズ」論では、「環境要因」を考慮して学習環境を整えることが重視されるので、この点に関する評価が含まれることが大切である。

しかしながら、「特別な教育的ニーズ」論をふまえた評価の理論は、まだきわめて未成熟な段階にある。実践をみても様々な評価の書式には、まだ「環境要因」についての欄が独立して設けられていないことも多い。

「特別な教育的ニーズ」に関する評価の書式は、世界に先駆けてこの概念を教育制度に導入したイギリスにおいて数多く認められるが、そこでも子どもに関する評価の書式において「環境要因」を明確に表記させるようなものはほとんどない。

しかし、これはイギリスにおける特別なニーズ教育が、「環境要因」の考慮をしていないとか、学習環境の整備を軽視しているということではない。

書式としては用意されていないけれども、多くの評価において学習環境の整備に関する記述が含まれているし、さらにイギリスの場合には、各学校は「特別な教育的ニーズ」に関する取り組みの方針を公にするとともに、視学官による調査を受けたり、地方教育当局への報告をしなければならない義務がある。こうし

た視学制度等を通じて「特別な教育的ニーズ」論が要求する子どもの学習環境を不断に高める努力を促進する制度が用意されている。

つまり、「環境要因」としての各学校の体制整備は十分ではないが法的な背景をもっているのである。若干の補足をしておくと、この背景には一九八〇年代後半の混乱への反省が一つの契機となった経緯がある。

具体的には、「特別な教育的ニーズ」の概念が導入された当初、よりニーズの強い生徒に対してより多くの予算の割り当てができるようにとの考え方自体は適切であったものの、地方教育当局や各学校の責任を明確にする規定の不備から、「特別な教育的対応」の用意をめぐって両者が責任のなすりつけ合いをしたり、努力が不十分な学校ほど学習環境が不適切なために生徒の「特別な教育的ニーズ」が強くなり、そこに多くの予算が配分される一方で、「特別な教育的ニーズ」への対応のための環境整備に積極的に努力し、生徒の「特別な教育的ニーズ」が軽減された学校には（生徒の「特別な教育的ニーズ」が弱くなっていくため）十分な予算の割り当てがなされないという不合理な事態が生じた。そこでその事態を改善するために、各学校の「環境要因」を外部的に評価する制度が用意されたのである。

このことは、現在のイギリスにおいては、「特別な教育的ニーズ」への対応を適切に行うために、「環境要因」を考慮しなければならないことが教育制度においても明確に認められていることを示している。ただし、学校の外部評価自体については、一九八八年教育改革法の施行によるナショナル・カリキュラムと全国統一試験の導入に代表される、学校間の競争原理の導入という背景もあることは付記しておかなければならないだろう。

さて、「特別な教育的ニーズ」への対応のためには、各生徒の指導計画ごとに「環境要因」の評価が記

述されることが望ましいのであるが、特別な教育的ニーズ・コーディネーターの業務負担過剰の問題などを背景に、詳細な書式の設定やその基礎となる評価の理論の開発は遅れている。

しかし、「特別な教育的ニーズ」への対応に関して、イギリスに限らず「環境要因」を明確に考慮した評価が必要であることには違いない。

たとえば、窪島務（「特別なニーズ教育」という概念がなぜ必要か、SNEジャーナル第三巻、一九九八）は、健康上の理由で寒空の下で見学をしている子どもが機械的に成績において最低段階の「1」の評価をつけられることがあるという問題を指摘していたが、まさにこうした事例は、窪島の指摘するとおり、子どもが参加することができる学習活動が準備されていないという「環境要因」の問題なのである。

参加への意志があっても医学的な制限のために授業に参加することができず、その代替カリキュラムが用意されないために最低の評価が与えられるという構造の原因を子ども自身、すなわち「個体要因」にのみ帰着させることについて、それを教師個人の責任として問うても根本的な解決には結びつかないが、子どもの学習成果の評価において、「環境要因」の評価を通じて、学習環境が子どもに対してどのような役割と責任を果たさなければならぬかを明らかにすることが必要なのである。

子どもが履修しているカリキュラムや指導体制、指導方法、教材といった様々な「環境要因」を評価対象に含むことによつて、「個体要因」への対応としての子どもへの直接の指導だけでなく、学習環境をよりよいものにするこゝで、「特別な教育的ニーズ」を軽減し、学習を促進させることが可能になるからである。

「特別な教育的ニーズ」の評価の課題は、まさに、この「環境要因」をふまえたニーズの構造の把握と、そこから導かれる対応の方針形成にどのように活用するかということにある。

すでに述べたように、「特別な教育的ニーズ」論における評価や指導計画の作成についての議論は、まだ未成熟なため、イギリスのように法律によつて規定されている国をのぞけば、決まった書式はない。イギリスの場合でも、評価の書式が定められているのは、地方教育当局が特別な教育的対応を用意する根拠となる判定書 (Statement) だけである。

判定書は、特別な教育的対応に関わる行政的拘束力を持つという点で、きわめて重要な書類であるが、日常の実践における評価とは異なるものである。個別指導計画の作成などの実践に直接関わる子どもの評価は、判定書とは別のものである点には留意が必要である。

イギリスの学校において行われる評価として、もっとも詳細なものは、すでに判定書を作成されている生徒に関して毎年必ず行われる「年次レビュー (Annual Review)」であろう。これは、特別な教育的ニーズ・コーディネーターによる評価に加え、スクール・サイコロジストや医師、スピーチ・セラピスト、理学療法士、ソーシャル・ワーカーなど、生徒の「特別な教育的ニーズ」に応じて必要な学校外の専門家も加わって行われるものである。判定書の更新は、この年次レビューの結果によつて影響を受けるため、判定書の内容の更新の有無にかかわらず、保護者や本人の意見もふまえながら丁寧な評価活動が行われている。

こうしたことを念頭におきながら、本章では「特別な教育的ニーズ」論における評価や指導計画の作成に関する考え方について、その試案を示しながら論じたい。

ただし、ここでは特定の評価方法や指導計画の説明自体を目的にしているのではない。

本章は、第二章までに述べてきたことをふまえて評価票の試案や指導計画の考え方を例示し、その説明を通して「個体要因」とともに「環境要因」を十分に考慮するという「特別な教育的ニーズ」論の考え方

のセンスをつかんでもらうことに主な意図がある。

つまり、ここで取り上げる評価票の書式や指導計画はあくまでも一つの例にすぎないものであり、「特別な教育的ニーズ」論では、決められた書式にしたがった評価を行わなければならないとか指導計画に固的な書式があるということではない。

むしろ、「特別な教育的ニーズ」論の考え方にたてば、評価や指導計画作成のためのポイントはあるものの、いずれも固定された書式があるわけではなく、それぞれの学校や学習環境に応じて様々な書式が作られるはずである。なぜなら、「環境要因」としての校内資源の状態や指導体制は各学校によって大きく異なるため、それらを反映させようとすれば、自ずと独自の書式ができあがるはずだからである。

日本でも「個別の指導計画」の作成のために様々な案（これらは評価の書式と一体になっているのが通常である）が示されているが、この点に誤解があると、定められた書式にあわせた評価や指導計画の書類作成にばかり意識が向けられてしまい、肝心の子どもへの指導が二の次におかれてしまう心配もある。実際、詳細な「個別の指導計画」を書き上げた充実感からか、まるで指導が終わったかのような錯覚に陥っている教師もみかける。これでは、評価や指導計画の作成におわれ、適切な学習環境が構築されず、子どもの「特別な教育的ニーズ」を強める結果を引き起こしてしまうことにもつながりかねない。

具体的な書式は、子どもの学習環境を整える方策を導くことができるものになるように、各学校で独自のものを作成すればよいのである。

大切なのは、「特別な教育的ニーズ」論における評価や指導計画の作成にあたって必要な視点がふまえられていることだからである。

なお、日本語での評価という言葉は、諸能力の測定や学業成績の判定、学習行動の記録、設定した目標によって行われるものである。

これに対して「記録」は、中立的な学習や行動（厳密には、学習も行動に含まれる）の記録をさす言葉である。「アセスメント」が特に設定された評価項目を用意し、それに照らして情報収集を行うのに対して、「記録」は、それ自体は指導目標の設定や子どもの学習の達成状況に関わる内容を直接的には取り上げないのが特徴である。このように記述すると「記録」にはそれほど重要な意味がないのではないかとも思われるであろうが、実は大きな役割をもっている。この点については次節で取り上げる。

「総合評価」は、指導や学習を改善するために、情報を集めたり、その判断をする一連のプロセスとして定義されており、「アセスメント」と「記録」は、そこで活用されることになる。

「総合評価」は、具体的な指導計画を作成・修正するための評価のことである。本書で評価という場合には、主として「総合評価」をさしているが、私たちが普段使っている評価という表現には、様々な意味があることを理解しておくことが大切であろう。

「評価」という場合に狭義にイメージされるのが「アセスメント」である。これは、子どもの学習の促進に必要な情報収集のプロセスとして定義されており、設定した目標に対する達成の状況や諸検査の実施によって行われるものである。

これに対して「記録」は、中立的な学習や行動（厳密には、学習も行動に含まれる）の記録をさす言葉である。「アセスメント」が特に設定された評価項目を用意し、それに照らして情報収集を行うのに対して、「記録」は、それ自体は指導目標の設定や子どもの学習の達成状況に関わる内容を直接的には取り上げないのが特徴である。このように記述すると「記録」にはそれほど重要な意味がないのではないかとも思われるであろうが、実は大きな役割をもっている。この点については次節で取り上げる。

「総合評価」は、指導や学習を改善するために、情報を集めたり、その判断をする一連のプロセスとして定義されており、「アセスメント」と「記録」は、そこで活用されることになる。

すなわち、「総合評価」とは、具体的な指導計画を作成・修正するための評価のことである。本書で評価という場合には、主として「総合評価」をさしているが、私たちが普段使っている評価という表現には、様々な意味があることを理解しておくことが大切であろう。

「記録 (Record)」の必要性

上述したように、アセスメントという意味での「評価」は定められた視点についてのみ行われるものである。そして、設定された視点に合致した内容に関しては、客観性に優れ、適切な対応を導くために必要な情報収集を合理的かつ有効に行うことができる。

しかし、その一方で、評価の視点として設定されたもの以外に関しては、関心の対象から外されてしまう可能性を常にもっている。

標準化された様々な検査を利用したアセスメントを例に考えてみよう。

子どもの様々な能力を測定する上で標準化された検査は、結果の信頼性や妥当性を確保できるように開発されており、一定の範囲内で利用をすれば大変に有効な道具となるものである。

しかし、測定範囲には常に制限があることを忘れてはならない。広範な対象を測定できるように見える検査でも、実際にはそれほど多くを測定できるわけではない。

たとえば、WISC-IIIは今日の知能検査のもっとも優れたものの一つであるが、あらゆる「知能」を測定しているわけではない。WISC-IIIが測定しない知能もあるということである。

ところが、知能検査が子どもの知能のすべてを測定していると思いきまればよいという問題が存在している。検査結果の数値だけが一人歩きすることは論外としても、ある知能検査によって測定された知能が、その子どもの知能のほほすべてを表していると考えられてしまうことが学校においては少なくない。

また、検査で明らかにされた様々な知能の領域の状態が、「個体要因」としてその子どもの学習にどの

ような影響を与えるのかを適切に解釈できる教師は必ずしも多くはない。

このために特に通常学校では、「この子どもは十分な思考ができない」というような全般的な印象の把握だけにとどまっていたり、「学習上の困難は知的な発達の遅れがあるため」だというように「個体要因」だけに原因を帰着させて理解してしまうといった問題が生じている。

これでは、子どもの自己資源の状態を有効に把握するつもりで検査を行ったはずが、単に特定の視点から子どもの能力を限定的にとらえただけになってしまふ。

検査結果を十分に理解することが難しいとはよく言われるが、検査単独で子どもの能力の把握ができるものではない。検査結果を裏付ける事象、もしくは潜在的な力の可能性を例示できることが解釈の際には必要なのである。二〇世紀末に開発された検査は、こうした視点を検査者に留意するよう促すようになったし、実際に多くの心理臨床家は、そのトレーニングを通じてこの点を理解し、検査結果以外の情報収集をしっかりと行うようになった。

イギリスでは、判定書の原案を作成するのは地方教育当局のスクール・サイコロジストであるのが通例だが、彼らは、心理学的検査の実施だけでなく、情報の収集のために子どもの学校を何度か訪問して、実際の学習場面での様子や、その他の学校生活の様子を観察する。

これは、検査結果の解釈の妥当性を検証する情報を得るためばかりでなく、検査によって明らかにされた子どもの能力が実際の学習場面において、どのように関連付いているのかを確認するためなのである。

各学校では、このような標準化された検査に加えて、独自の書式による様々なアセスメントが行われているが、それらも学校ごとに、あるいは丁寧な場合には子どもごとに評価のためのアセスメント項目が用意され、実施されている。

を残すようにする方が活用しやすいであろう。
 チェック・リスト方式のアセスメントや「記録」は、短時間で簡便に行うことができるが、上述したように設定された項目以外の内容がもれる可能性もある。

これを補う毎日の記録のためには、次に説明する「印象ノート」を活用するとよいだろう。

「印象ノート」

「特別な教育的ニーズ」に関して、初期の発見や状態の把握のための基本的かつ有効な情報を提供してくれるものとして「印象ノート」を用意するとよい。

これは、もともと日常的な子どもの「記録」となるものである。

日常的な「記録」であるがゆえに、短時間で簡潔に記載できるものでなければならぬ。

忙しい校務や授業準備の中で、多くの時間を割かなければならないようでは、大半の教師は作成そのものをあきらめてしまうからである。

したがって、「印象ノート」は、三〇人前後の学級で、およそ一五分ぐらいを目安にする。一人あたりに換算すれば約三〇秒。その程度の時間で記入ができるほどにごく簡単な記載でよい。

「印象ノート」に記録する内容は、名称の通り、一日を振り返って、各児童生徒についても印象に残ったことである。

たとえば、「七の段の記憶が難しそうだった」「繰り下りの計算に自信を持てたようだ」「漢字の書き取りはほとんどやらなかった」「朝から元気がなかった」「〇〇君と口げんかをしていた」「給食でおかわりをしていた」「鉛筆がなくなつたと探していた」「宿題をがんばってきていた」「業間休みに本を読んでいた」「明日の遠足がとても楽しみのようだった」「通級教室でほめられたこと」「写真の教材が気に入ったようだった」「上肢の緊張が少し強かった」「下肢装具のサイズが小さくなってきたようだ」「(欠席)」など、学習面、行動面におけるどんなことでもよい。その日にもっとも印象に残ったことを短く書き留めておけばよい。

大切なことは、短時間で全員を振り返ってまとめておくことである。

その際に、特に印象が残っていない子どももいるはずである。

もし、そうであっても気にすることはない。なぜならば、ある日に「印象ノート」に記載することが思い浮かばなかった子どもについては、教師は翌日にその子どもに必ず注意を向けることになるはずだからである。だから、特に印象が残っていない子どもの場合には、空欄にしておいてもよいのである。

ただし、これは印象に残った子どものことだけを「記録」しておけばよいという意味ではない。

毎日、必ず全員について振り返る(振り返ろうとする)ことが大切である。

とりわけ、通常学校の場合には、毎日の「記録」を通じて「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にある子どもばかりでなく、そうではない子どもについても、学校における学習やその他の行動の様子を継続的に残すことに意味がある。これによって「特別な教育的ニーズ」をもつ状態が著しくなる前に、それを発見することが可能となるからである。

一般的に、特別な対応がはじめられるのは、その子どもの学習上の困難が著しくなってからであるが、より早い段階から働きかけを開始することができれば、有効な対応もしやすくなる。

同様に、行動上の課題についても、それが深刻な状態になる前に、その兆候を把握して対応することが

可能となるはずである。

気になる学習や行動の様子について気づいたときに「印象ノート」が作成されていれば、その状態に至るまでの様子を振り返る資料となり、子どものつまずきの契機やその過程についての手がかりを得ることができるのである。

印象に残った子どもだけについて記述するやり方では、学習上の困難や行動上の課題に直面する少し前の段階の子どもの情報を見落としてしまうであろう。

印象に残った子どもだけの「記録」にしてしまうと、はじめから特に注意を向けた子ども以外には、意識を向けなくなってしまう可能性が高くなってしまおうという問題もある。

また、原因を明らかにしようとした際にも適切な手がかりが得られにくくなってしまおう。

子どもの学習上の困難や行動上の課題は、ある日から突然に、著しい状態になるのではない。必ずそこにいたるまでの経過がある。

ニーズのある状態とない状態との厳密な境界は存在しないという「特別な教育的ニーズ」の連続体の性質を念頭におくとき、日々の変化は小さくて気づきにくいゆえに、徐々にニーズが強くなっていく過程を振り返ることができる「記録」を残しておくことが重要になるのである。

結果的に、空欄ができることは構わないので、毎日全員を短時間で振り返るようにしたい。

「印象ノート」は、多数の子どもの様子を一人ひとりの情報を見落とすことなく端的に集約するための道具として有効に機能するはずである。

なお、特に関心を持っておくことが必要と考えられる子どもについては、「印象ノート」ではなく、後述する「モニター・リスト」に書き留めるようにする。

さて、「印象ノート」は簡潔に短く書くようにと述べたが、これには理由がある。

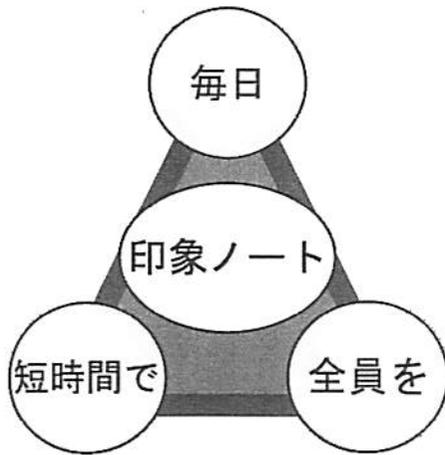
それは第一に、ごく簡潔に要約する記録の習慣が「特別な教育的ニーズ」論の考え方にもとづいた実践に有効だからである。

「特別な教育的ニーズ」は、「個体要因」と「環境要因」の相互作用によって構築される循環構造によって強められる過程をたどるが、実際には複数の要因が複雑に絡み合うために、完全にその構造を洗い出すことは難しい。その代わりに特に大きな影響を与えていると考えられる要因を的確に拾い上げることが必要となるが、そこで日々の学習や行動の様子への注目の仕方が大切になる。

その際、一人の子どもを多角的な視点から捉えることが重要になるが、もし教師が多角的に子どもの様子を把握できていなければ、簡潔な記述の「印象ノート」には、ほぼ毎日同じような語句が並ぶことになる。すなわち、その子どもについて毎日ほぼ同じ視点からしかみていないことにすぐ気がつくことができるのである。長い文章で記述された「記録」は、子どもの詳細な様子を把握することに有効であるが、毎日の「記録」を残す「印象ノート」の場合には、短い記述に利点がある。

第二の理由は、全員の「記録」を読み直す際に、一人あたりの記述が長いとそこから子どもの様子を再現することがむしろ困難になるからである。

これは多変量の統計処理の際に、解析前のロー・データと基



本統計量から情報のエッセンスを抽出しようとした経験のある人には、その理由が容易に理解できるはずである。一つひとつのセル（各個人の一日分）の内容が多いと、注意が各セルの単位に向けられてしまいやすくなるため、全員が表記された一覧表から意味のある情報を抽出することが難しくなってしまうのである。

一覧にされた多くの情報から、特徴や課題を抽出しやすくするためには、端的に要約された簡潔な記述が有効なのである。

そして、第三に、長い文章で「記録」を残そうとすると、毎日の負担が大きくなりすぎて、長続きしなくなるからである。一人の生徒の「記録」に必要な時間が三分になれば、三〇人で一時間半、五分なら二時間半になってしまう。毎日、子どもの記録作業にこれだけの時間を費やすことは、無理であろう。毎日継続することに意味のある「印象ノート」では、一人も記述がなされない日があることの方が問題なのである。

もちろん、こうした理由にかかわらず、毎日、一人ひとりについて丁寧に十分な「記録」を残したいという強い意志に反論をするつもりはない。ただ、現実には、「個別の指導計画」を作成するために膨大な時間がとられてしまい、肝心の指導の準備がこれまでよりもおろそかになってしまった事例が少なからずあることを考えると、毎日の「記録」はできるだけ負担が小さくなるように行うことがよいと考えただけである。

具体的な書式は各教師がやりやすいように作ればよいが、いくつかのポイントをふまえておくとより活用がしやすくなる。

付録B（↓183頁）にサンプルを用意したが、その要点は、全員が一覧できることと、一週間が見渡せるようにしたことである。

全員が一覧できるようになっているのは、一人ひとりについて振り返ることを容易にするためと、空欄が視覚的にすぐわかるようにするためである。

そして、一週間を見渡せるようにしたのは、「記録」の整理の便宜とともに、一定期間における学習や行動の様子を把握するのが容易になるからである。たとえば、ある子どもにとって特に行動面についての記載が多い週であることを明らかにできたり、特定の課題に直面している様子を把握することができるようになる。

記入の要領はごく簡単である。

一列目に子どもの氏名をならべ、そして、二列目以降に月曜から金曜までの欄を設けてある。各セルには、ここまで述べてきたように、その日の子どもの様子をごく短く記入すればよい。

もし、特に気になる学習や行動の様子があつた場合には、そのセルに蛍光ペンなどでマークを付けておけば、さらに活用の仕方が広がるであろう。

さて、「印象ノート」は、教師が子どもに対する見方そのものを見直すことにも有効である。

たとえば、行動面ばかりの印象が強く残っている子どもに関しては、その子どもの学習面やその他について見落としている可能性があるかもしれないことを教師に気づかせてくれる。

第二章や他書でもふれたように、ある子どもについて、特定の側面が強く印象に残っている場合、その子どもへの側面への気づきを妨げる可能性が高くなる。特に、「障害」や学習上の困難がある場合には、その面ばかりが意識されやすくなってしまい、その子どもへの側面が見落とされやすい。このことがその子どもへの学校での活動の阻害につながることはすでに述べたとおりである。

「印象ノート」は、特定の視点をもたずに子どもたちの日常の様子についての情報を集約するものであるとともに、教師の日々の実践について、その軌道修正のきっかけを提供するものにもなるのである。

評価票の試案

ここでは「特別な教育的ニーズ」論をふまえた子どもたちの評価票の試案について説明する。全体は付録C（↓184頁）に掲載した。

「特別な教育的ニーズ」論における評価は、「環境要因」をどのように考慮するのがポイントになるが、繰り返し指摘してきたように、いまだ十分な理論構築が図られていない。

そこで本節では、「特別な教育的ニーズ」論の考え方をふまえた評価の仕方について、様々な書式を用意しながら説明をするようにした。

このため評価票はかなりの量になっているが、全部の評価項目について記入をしなければいけないということではない。

評価項目として設定されている内容と、その理由を理解することを通じて、「特別な教育的ニーズ」論の考え方のセンスをつかむことができれば、具体的な書式は、各学校においてできるものから取り入れればよいし、「個体要因」と「環境要因」との相互作用による循環構造の明確化が図れるような独自の書式をつくってもよい。

むしろ、各学校ですでに利用してきた「個別の指導計画」の書式をできるだけ活かしながら、「特別な教育的ニーズ」論の考え方を反映させるように修正を加えるなどして積極的に独自のものを作ってみるこ

とが望ましい。

なぜならば、「環境要因」の評価の視点を考えることが、すなわち、その学校における子どもにとっての学習環境を整えることに直接つながるからである。

そして、独自の書式を作成する場合には、「なぜ、その項目を用意したのか」を教師全員が理解しておくことが大切である。こうして各校が独自に作成した評価票ならば、あらかじめ用意された一般的な書式にしたがうよりも、ずっとよい評価が行えるはずである。

何度も繰り返し返すが、特定の書式に縛られることは、かえって子どもに対する見方を固定化し、学習環境の柔軟さを失わせ、そうした「環境要因」が子どもたちの「特別な教育的ニーズ」をさらに強める可能性さえあることをしっかりと念頭においておきたい。

本節で取り上げる評価票の例も、あくまでも参考にすぎないものである。

「特別な教育的ニーズ」論を評価に反映させていくのは、できることからはじめればよい。

フェース・シート（↓184頁）

フェース・シートは、子どもの氏名や連絡先、及び更新に関する情報を記載するためのものである。

「特別な教育的ニーズ」の変化に伴う見直しや、定期的な再評価の際に、添付した資料を「綴込資料」欄にチェックして、どのような再評価がなされたのかがすぐにわかるようにしてあるのが特徴である。「特別な教育的ニーズ」は、動的に変化するため、丁寧な対応のためには資料の更新や追加が比較的多くなる。このため、毎回、すべての書式について更新をするのでは、費やされる労力があまりに大きくなってしま

う。そこで、これまでの用紙にそのまま書き加えたり、一部の書式についてのみ新しくするという形で更

新を行うことが実際的である。この経過がわかるようにフェイス・シートに綴込資料を示す欄を設けてある。

また、どの資料が更新・添付されたのかをみることで、ニーズの変化のおよその予測がたえられるという利点もある。

なお、これまでの書式に追加をした際には、フェイス・シートの日付・記入者欄だけでなく、当該の書式にも必ず日付と記入者名をあわせて書き込むことが大切である。

連絡先については、保護者等の緊急の連絡先はもちろんであるが、専門的対応が必要となった場合に、すみやかに当該の機関に連絡ができるようにしておくことの有効性は大きいので、必要に応じて記載するとよいだろう。

各機関の具体的な内容については、書式10にも記入欄を用意してある。

(書式1) 特別な教育的ニーズの要約 (↓185頁)

これは、書式2以降で行った評価の要約を記述するためのものである。

「特別な教育的ニーズ」への対応のためには、学校全体での取り組みが必要であるが、そのためにはできるだけ多くの教師が、特にニーズの強い子どもに関する理解を共有していることが大切である。しかし、直接担任していない子どもに関してまで、詳細な評価に目を通すことは難しいので、短時間で概要を把握することができるように、要約を作っておくと都合がいい。

そして、校内の全教員がこの要約に目を通しておけるようにするとよい。

具体的な記入は、簡条書きにした上で、内容を補うために文章を加えると、短時間で要点を把握できる

とともに、直接指導に携わっていない校内の他の教師や学校外の専門家、保護者等にも理解がしやすくなるはずである。

このように短時間で要点を把握できるような書式を用意することで、指導計画の作成や見直しのための会議が、より効果的に行えるようになる。評価や指導計画の作成のために、丁寧な検討が不可欠なのというまでもないが、その上で事例検討会議をより有効に進めるための模索を行うことが、特に通常学校において大きな意味を持つはずである。

なお、内容欄への記載の際には、必ず記入者名を添えることが大切である。これによって、必要な問い合わせが確実にできるようになるからである。

更新の際にも、追記する場合は必ず記入日と記入者名を書き忘れないようにしたい。

(書式2) 履修している教育課程・教材等 (↓186頁)

これは、「在籍形態」「教育課程の状態」「複数指導」「指導法」「教材・教具」「その他」に欄を分けて、毎月の当該状況を把握するための書式である。

「環境要因」に関して、子どもが履修している教育課程や指導法等の変化の概要を簡単に整理することができる。

この書式を用意しているのは、子どもの学習に与える「環境要因」の影響について、短期的・ミクロな把握とともに、長期的・マクロな概要の把握を行うことが重要だからである。

とりわけ、「環境要因」は、その影響が即時的に現れるのではなく、「個体要因」との相互作用の循環構造の中で、徐々に影響を与えることが多いため、短期的・ミクロな評価だけでは、「特別な教育的ニーズ」

に影響を与えている要因を見つけて出すことが困難な場合が少なくない。

しかし、長期的な視点で「環境要因」の影響を把握するためには、可能性のある要因が多岐にわたる可能性があるために、詳細な記述だけでは、たくさんの文章の中から重要と考えられる要因を抽出しなければならず、かえって分析が難しくなってしまうことがある。

そこで、比較的長期にわたる「環境要因」の概要を視覚的にもわかりやすく把握することが有効となると考えられるのである。

具体的な項目については、本例であげた項目の追加・修正・削除を行って、各学校の状況に応じたものを作成すればよい。

〔書式3〕現在の学習・行動の様子（↓187頁）

書式3は、各領域、教科、その他の諸活動における学習や行動の様子を記録・評価するための書式である。特に配慮を必要とする場面と、配慮の必要のない場面について、それぞれ具体的な様子を記述する。

ここでは配慮が必要な場面ばかりでなく、配慮の必要のない場面についても記載することがポイントとなる。それは、「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもにとって、学習や行動がスムーズに進行している際の様子を記録に残されることが重要だからである。

配慮を必要としない場面を明確しておくことは、「個体要因」とともに、その子どもにとって有効な学習や行動の環境がどのようなものであるのかを把握するための情報となる。

すなわち、子どもの「特別な教育的ニーズ」への対応のための「環境要因」を整える際に有効な情報となるのである。

子どもの視点に立つて考えた場合でも、より多くの場面で配慮を必要とする子どもは、学習における失敗経験の繰り返しによって自尊心を著しく傷つけていることが多く、そのことが学習意欲の減退や行動上の課題の引き金になっている場合もあるが、その一方で配慮を必要としない場面というのは、いいかえれば子どもが困難を強く感じていない場面であり、より自律的な意識を子ども自身が自覚できる貴重な機会でもある。すなわち、子どもが自らの学習や行動を好意的に受け止め、自尊心を高め、学習意欲の向上や行動上の課題の減少を促すことができる場面となりうる可能性をもっている。

第二章で述べたように、「特別な教育的ニーズ」論は、単に学習上の遅れを取り戻すための働きかけを行うのではなく、その先をも見通して子どもの学習環境を整えようとする考え方でもあるので、子どもが意欲や自信を持って取り組むことができる場面を把握しておくことが大切なのである。

また、配慮を必要としない場面を記述することは、教師が子どもの「特別な教育的ニーズ」を適切に意識できるようになる効果もある。

これが重要なのは、「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にあると考えられた子どもが常に配慮を必要とする子どもであると固定的にみなされてしまうと、他の子ども以上に目標や学習課題からの逸脱が過剰に「問題である」と思われやすいという課題が存在するからである。

子どもの学習にとっては、誤答も含めて、様々な思考を経験することが重要であるが、「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもの場合、配慮を必要とする場面を過剰に意識した教師によって、多様な思考のための「ゆとり」が（無意識

**特別な教育的対応を
必要としない場面の
学習・行動の記録が大切**

にはあっても）制限されていることがある。

特に通常学校の場合には、配慮が必要な場面ばかりでなく、配慮の必要のない場面が少なからずあることを教師が自覚することで、こうした課題の解消もできるはずである。

書式3では、主に指導している教師以外からの記述のための欄が用意してある（直接指導に関わるその他の教師、間接的に指導に関わる教師、スクール・サイコロジストによる記述欄）。

これは、多角的な視点から「特別な教育的ニーズ」を把握する目的を持つと同時に、現在、子どもが受けている指導の内容を多くの教師に意識してもらおう効果がある。

単に評価の客観性を保障するためなのであれば、詳細な項目を設定したアセスメントを行えばよいのであるが、当該の子どもの指導に直接、あるいは間接的に関わる複数の教師の視点から評価を行えば、周囲の教師にも子どもの様子がより明確に意識されるので、その後の指導がより効果的に行えるような学習環境の構築に貢献するという利点が得られるのである。

他の教師等からの記述については、教師の相互批判や能力評価につながるのではないかといった声も聞こえてきそうであるが、ここに記載するのは指導の善し悪しや改善すべき点ではない。「特別な教育的ニーズ」への対応を意図的に行っていないことを指摘するためのものでもない。あくまでも書式4以降で分析する「特別な教育的ニーズ」の状態に影響を与えている「環境要因」の一つである教師の指導の様子を、主な指導者以外からの情報として得るためであると考えるべきである。

たとえば、教師の熱心な指導が、時には子どもにとって過剰な負担となり、そのために子どもがかえって学習への意欲を減退させてしまったり、時には子どもが精神的に追い詰められてしまうことがある。

とりわけ、通常学校に在籍している知的障害や自閉症スペクトラム、心身症などの精神疾患をもつ子どもをはじめとして、自らの意思を十分に表現することが困難な子どもたちの場合には、そうした心理的な負担を解消するための適切な手段をもたず、それが活動への参加意欲の減退や逸脱行動の頻度・程度の強まり、パニックの頻発、体調不良、抑鬱傾向の発現などとなって現れてくることが少なくない。学習場面ばかりでなく、日常生活全般にわたって「環境要因」の影響が及んでしまうことも多いのである。

子どもが教師を選択できない状況の中では、年度が替わって別の教師に代わったとたんに、嘘のように学習意欲が向上したり、行動面での課題が解決したという事例は数多い。その反対の事例もしかりである。こうした事例は、いわゆる「熱心な」指導を行っている教師が、子どもの反応を「待つ」ゆとりをもたないことが原因となっていたりするが、子どもの学習意欲が向上しないために（個体要因）、なおいつそう熱く指導をしてしまい（環境要因）、それが「負の循環」を形成して、ますます状況が悪化してしまうこともある。

もちろん、「熱心な」指導がこうした子どもたちに不適切だといっているのではない。また、上述したような子どもたちの症状が教師の指導だけに原因があるというつもりもまったくくない。例としてあげた「熱心な」指導自体が問題であるのではない。

ただ、場合によっては子どもの学習を妨げてしまうような循環が形成されていることに、当該の教師本人が気がついていないことがあるということである。そして、それが特に「障害」をもつ子どもなどの場合には、よりいっそう深刻な事態を招くことにつながりやすいということをいっているのである。

ここでこうした例をあげているのは、特定の教師の指導力不足に原因を帰着させるといふ意図なのではなく、学校全体として子どもの学習環境を整えるために必要な「環境要因」の評価が必要だからである。特に通常学校では、「障害」をもつ子どもをはじめとした「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にある子

どもへの適切な対応のための校内体制や教師の研修が不十分な場合が圧倒的に多いという現状を考えれば、「環境要因」としての教師や指導の状態についての評価とそれをふまえた対応の検討は、最低限の責任として自覚されるべきである。たとえばかの子どもに対しては優れた指導ができる教師であっても、一人の教師がすべての子どもに対して有効な指導が用意できるわけではないという現実から目をそむけることは許されない。

学習環境が、子どもにどのように受け止められているのかを客観的に把握し、検討することが必要なのである。

他の教師の視点からの記録（繰り返しになるが、指導の善し悪しや改善点を記載するのではなく、指導の様子を客観的に記載した内容）は、この点において大きな役割を果たすであろう。

「スクール・サイコロジストによる記述」欄を用意したのも、同様の意味を持つている。教師以外の視点からの客観的な記録が、有効な情報を提供するはずである。

ただし、通常学校に関わっている現在のスクール・サイコロジストの場合、「障害」をもつ子どもの指導に関する専門知識がまったくなかったり、学校で展開される活動や子どもたちの授業場面の様子さえ観察していない事例もある。まして、現在の日本の大半のスクール・サイコロジストは、「特別な教育的ニーズ」論に関する理解は、皆無に近い状態である。授業やその他の学校での活動に関する記述欄をスクール・サイコロジストに対しても設けたのは、「特別な教育的ニーズ」論をふまえながら、子どもたちの実際の活動に丁寧に即した関与をスクール・サイコロジストに対して促す意図もある。

本来の専門性を生かした記述は「特別な教育的ニーズに関するスクール・サイコロジストによる総合所見」欄に記載するようになっていく。

なお、スクール・サイコロジストによる所見は、諸検査の実施結果も含めた報告書に含めてもよい。この場合、書式3の当該欄は設定しなくても代替できるようにするが、スクール・サイコロジストに対しては、子どもの心理学的評価の際に、必ず、学校での子どもたちの実際の学習活動の様子を複数回にわたって観察し、その結果も報告に含めるように求めるべきである。

なお、必要に応じてスクール・サイコロジスト以外の学校外の専門家による所見を得られる場合もある。そこで、書式3の末尾には、その他の専門家による学習活動に関する所見（意見書）がある場合には、それが添付されている旨を記す項目を用意してある。

（書式4）特別な教育的ニーズの内容（↓190頁）

書式4は、子どもが示している「特別な教育的ニーズ」の内容に関して、具体的な記載をするための書式であり、ここでは「障害に関わらない特別な教育的ニーズ」と、「障害に関わる特別な教育的ニーズ」にわけて記入するように用意してある。

第二章で説明したように、「特別な教育的ニーズ」には「障害」との関係のあるものとなないものが存在するが、「障害」をもつ子どもの場合には、「個体要因」の一つとしての「障害」に意識が特に向けられる一方で、「障害」に関わらずに生じている学習や行動面での困難については、十分な評価がなされない場合が少なくなかった。

そこで、この書式では、まず「障害」に関わらない「特別な教育的ニーズ」についての項目を先に用意し、より明確にこの点に関して意識しながら記入ができるようにしてある。

まず、「特別な教育的ニーズの具体的内容」をあげるとともに、その「困難の程度（強・中・弱）」と

「困難の継続予想期間（長期・短期）」を記入する。「困難の程度」と「継続予想期間」については、客観的な指標を付記せずに推定でよい。これは、「特別な教育的ニーズ」の動的性格を念頭におけば、これまでの評価とは異なり、変化が比較的大きくなる場合があるため（「特別な教育的ニーズ」がない状態もありえる）と、教師が子どもの「特別な教育的ニーズ」を把握する際に、どのような方向性が予想されるのかの感覚を養うためでもある。特に後者に関しては、「特別な教育的ニーズ」に関する評価の理論・実践の蓄積の浅い現在においては、実践・臨床における子どもの「特別な教育的ニーズ」の状態の予測と実際とのギャップの解消が必要不可欠であるので、今後の実践のためにも有効な情報を残してくれるであろう。

「特定の場面との関係」の欄には、特に決まった場面に遭遇した場合にのみ「特別な教育的ニーズ」がある状態なのか、学校での活動全般にわたっているのかを区別するためのものである。特定の場面との関連性が深い場合には、ミクロなレベルでの課題分析などが有効な指導方法を導くためにさらに必要とされるであろう。また、学校での活動全般にわたる場合には、「環境要因」の評価範囲が広くなるので、多くの教師が関わる必要があるだろう。

「個体要因」と「環境要因」については、書式4においてはできるだけたくさんあげることが望ましい。どのように些細な内容でも構わない。その子どもに関わっていると考えられる要因を可能な限り列挙した上で、特に影響の大きなものに関しては、◎や○を付記しておくことよ。

「障害」に関わらない具体的な内容の例としては、「授業中でも友達と夢中になって話をしてしまう（個体要因）」「体育が苦手で授業のある日はそのことで憂うつになってしまう（個体要因）」「失敗経験を特に怖がる（個体要因）」「集団の前で意見を発表することが苦手（個体要因）」「文字を書く速度が遅い（個体要因）」「工事の騒音（環境要因）」「学習課題の多さ（環境要因）」「学習内容に抽象的な内容が多い（環境要因）」

「算数ドリル（○○社）」を使った繰り返し学習（環境要因）」「行事のために通常の日課が変更になっている（環境要因）」「次々に出題・回答の繰り返しが行われる学習形式（環境要因）」など様々なものがあるが、特に、「環境要因」に関しては、当該の子どもにとって、学習が十分にできないことに関わっていると考えられるあらゆる要因を丁寧に列挙することが大切である。

なお、後述するように、ここであげた要因は、同じ内容であっても、子どもによって与えられている影響が異なっている点に留意が必要である。たとえば、同じ学習環境でも、それによって「特別な教育的ニーズ」を強めるような影響を受ける子どももいれば、軽減される子どももいるということである。ここでのポイントは、できるだけたくさんの子どもの影響因を書き出すことである。

これによって「個体要因」とともに「環境要因」についての意識を高めることが可能となり、従来の評価とは異なる「特別な教育的ニーズ」論特有の考え方を反映した分析を行えるようになる。

なお、書式4において「特別な教育的ニーズ」を弱める要因についての記載欄を設けていないのは、「特別な教育的ニーズ」論の評価のセンスをつかむまでは、まず、「個体要因」と「環境要因」が「特別な教育的ニーズ」を生じさせていることについて、両者を関連づけた思考のトレーニングが必要だと考えたからである（「特別な教育的ニーズ」論の評価に慣れてきたら、書式4と後述する書式6はまとめてもよいだろう）。

これまで、子どもの学習や行動面における困難を強める影響因として「環境要因」を記載するということはまずなかった。それは、従来の評価の仕方では、要因としてあげられた内容は、「問題や課題のある状況」あるいは「改善しなければならぬ点」として見なされるのが通例だったからである。あたかも自らの指導が適切ではなかったと受け取られるような記述を避けようとするのは無理もないことだったのか

も知れない。

同じ理由から、書式4の「環境要因」の欄に、自らの指導方法や授業の進め方について記載することにためらいを感じる人は少なくないはずである。

しかし、ここで重要なのは、「特別な教育的ニーズ」論では、子どもの「特別な教育的ニーズ」を生じさせている「環境要因」として列挙された内容であっても、それを単に「問題や課題のある状況である」とはみなさないし、記入する教師もそうのように考えてはいけないということである（もちろん、明らかに教師個人のスキル・アップが必要な場合もある）。

「環境要因」をあげるのは、教師や環境の問題点を列挙するためではなく、あくまでも「特別な教育的ニーズ」に影響を与えていると考えられるあらゆる要因を洗い出すためであることをしっかりと自覚することが大切である。

この点について正しく理解しておかないと、「特別な教育的ニーズ」論をふまえた評価を正確に行うことが難しくなってしまう。

書式4の「環境要因」欄への記載の際に、自分の指導方法が適切ではない、あるいは実践が不十分であるかのようにみえることは記入したくないと思ってしまうのは、自然な感情でもあろうが、「特別な教育的ニーズ」論では、ニーズを生じさせている原因としてあげられた「環境要因」を、教師個人の課題に短絡的に帰着させることはしない。

なぜならば、ある子どもにとって「特別な教育的ニーズ」を生じさせている「環境要因」が、別の子どもにとっては「特別な教育的ニーズ」を軽減し、より学習を促進させる「環境要因」となっている場合もあるからである。

たとえば、「失敗経験を特に不安がる（個体要因）」子どもにとっては、より多くの失敗経験が予想される「ドリルを使った繰り返し学習（環境要因）」は、いっそう学習への意欲を減退させ、学習を妨げることになるかもしれない。しかし、学習意欲が比較的高い子どもにとっては、ドリルによる学習は、学習の定着を図り、さらに学習を促進させるであろう。

まったく同じ環境が、学習を妨げる場合もあれば、促進する場合もあるのである。

もっといえば、「失敗経験を怖がる」子どもであっても、その中にはドリル学習によって誤答への不安を著しく強めていく「負の循環」が形成される子どももいれば、たくさんの課題をこなすことで誤答への不安の克服ができる「正の循環」を形成する子どももいるのである。

このように同じ「環境要因」の内容であっても、その影響は子ども一人ひとりによってまったく異なっている。

それゆえに、ある子どもにとって「特別な教育的ニーズ」を生じさせている「環境要因」であっても、単純にそれを問題であるとは見なさないのである。

指導方針を立てる場合には、書式4で列挙された「環境要因」の内容も当然考慮するし、「特別な教育的ニーズ」を強めている要因をできるだけ取り除くように考えていくが、必ずしも「その教師の指導の方法を変えるように」とか「課題となる環境要因を完全に修正するように」との指針をたてるわけではない。

「特別な教育的ニーズ」は複数の「個体要因」及び「環境要因」によって影響を受けて成り立っているので、特定の影響因だけを単独で取り除いても、必ずしも課題の解決につながるわけではないからである。また、様々な学習特性や能力をもった子どもが同時に学習する状況で、すべての子どものニーズを完全に同時に満たすことができる指導法はないということも、前提として意識する必要があるだろう。

さらには、特に通常学級の場合には、教育課程との関連で全体の学習進度の維持をしなければならぬなどの制約があり、そのために、「特別な教育的ニーズ」を生じさせている「環境要因」としてあげられた状況が必ずしも直接的に取り除けるわけではない場合が少なくないことも考慮しなければならぬ。

こうした場合には、たとえば直接修正を図ることができない状況を、別の方法で補う手段を考えることが必要となってくる。

そのためには、たとえば、「特別な教育的ニーズ」の状態に影響を与えているその他の「個体要因」と「環境要因」のうち、特に大きな影響を与えているものについて、その影響を小さくすることで対応が図れないか等が検討されることになる。あるいは、調整することができない要因について、それを複数の対応の組み合わせで補えるような手段等を検討するのである。

このような検討のために、後述する書式6とともに、子どもの「特別な教育的ニーズ」の状態に影響を与えている様々な要因をできるだけ多く列挙しておくことが重要になる。

働きかけを行える可能性のある「個体要因」「環境要因」が多ければ、それだけ代替手段の可能性も検討できるからである。

書式6では、「特別な教育的ニーズ」を軽減する要因についても列挙するようにしているが、これらを含めて、子どもの「特別な教育的ニーズ」に影響を与える様々な要因を、見比べることで現在の「環境要因」を単に否定するのではなく、その子どもにとってより学習を促進できるような環境を考えることが大切である。

「個体要因」と「環境要因」について、できるだけたくさん列挙することが必要なのは、こうした理由によっているのである。

（書式5）特別な教育的ニーズへの気づき（↓191頁）

この書式は、どのような経緯で当該の子どもの「特別な教育的ニーズ」への関心がもたれるようになったのかを記すためのものである。

担任教師の気づきから始まったのか、保護者からの相談で始まったのか、あるいは、すでにその学校に来る以前から、「特別な教育的ニーズ」に関して対応がなされてきた引き継ぎとして開始されたのかなどを具体的に記述する。

「障害」をもち、盲・聾・養護学校や就学以前の時期から特別な対応を受けてきた子どもの場合を除けば、学習や行動の様子に関して、教師や保護者が「気になったこと」が「特別な教育的ニーズ」への気づきになっていることが多いはずである。この点に関する記述を残すことで、「特別な教育的ニーズ」の早期発見のための視点をもつことができるようになる。

（書式6）特別な教育的ニーズの維持状態の要因分析（↓192頁）

「特別な教育的ニーズ」論をふまえた評価において核となる、「個体要因」と「環境要因」の相互作用を分析するための書式である。

ここでの分析が、指導計画の作成において、アプローチの対象とする「個体要因」及び「環境要因」の特定、また、循環構造のコントロール、すなわち「負の循環」を止め、「正の循環」を構築するための具体的なアプローチ方針の決定に重要な情報を提供することになる。

記入のための原理は明快であるが、特に考えを深めながら書き込んでいくことが大切である。

まず、書式4であげた「特別な教育的ニーズ」の内容を左端の欄（特別な教育的ニーズの内容）に記入し、それぞれに書式4であげた「個体要因」と「環境要因」を対応させて記載する。

ここでは、書式4であげた「個体要因」と「環境要因」のうち、主要なものを列挙し、その相互の関係について分析対象にするとういである（たとえば、◎をつけたもの）。

次に記入した「個体要因」と「環境要因」について、他方に影響を与えているものを線で結んでいく。この際に、影響の方向を示す矢印を付記する。

たとえば、ある「個体要因」が影響している「環境要因」に対して、その方向を示した矢印を付した線を引く。同様に「環境要因」から「個体要因」へ影響を与えていることを示す線を書き込む。相互に影響しあっている場合には、両矢印を用いる。

一つの要因から複数の要因に線が引かれる場合もある。

そして、引かれた各線について、その影響の具体的内容を書き添える。

このように「個体要因」と「環境要因」の対応関係を記入していく作業によって、どの要因とどの要因が関係しながら影響をしているのかを明確にし、「個体要因」と「環境要因」の相互作用によって規定される循環構造を見いだすことが可能となる。

すなわち、「特別な教育的ニーズ」が「個体要因」と「環境要因」のどのような関係構造の中で規定されているのかを分析できるのである。

書式1の要約には、ここでの分析の結果の内容が柱となる。

なお、試案には書式を用意していないが、「個体要因」と「環境要因」を結んだラインを一つずつ別の図に書き出して、結んだライン上にその意味を記しておく、さらに詳細な構造の明確化を図ることができ

きるだろう。

（書式7）特別な教育的ニーズの増幅と軽減の構造（↓194頁）

これは書式4及び書式6の内容を視覚的にわかりやすく表記するための図である。

すなわち、各楕円の中には、「特別な教育的ニーズ」の現在の状態（中央）とそれが強まった状態（左）、及び弱まった状態（右）を書式4と書式6から転記して記入する。

そして、「特別な教育的ニーズ」の増幅と軽減に関わっている「個体要因」を上半分の欄に、「環境要因」は下半分の欄にそれぞれ簡条書きにして記入する。

大きな四角には、比較的影響の強い要因を、そして小さな四角にはその他の影響因をそれぞれ簡条書きにして複数記入できるようにしてある。

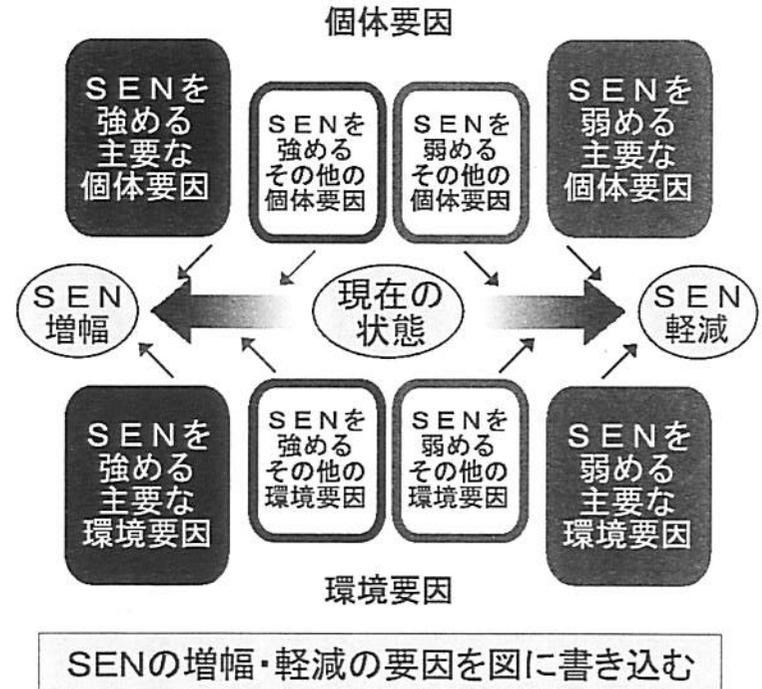
この図を見れば、ある「特別な教育的ニーズ」がその子どもの「個体要因」と「環境要因」のどのような内容の影響を受けて、増幅されたり軽減されるのかが一目でわかるようになる。

この図は、一つの「特別な教育的ニーズ」に関して、一枚ずつ作成することになるので、書式4であげた内容のうちの主要なものについてのみ作成するとういであろう。

書式4や書式6を省略して、書式7の図に整理するだけでも、「特別な教育的ニーズ」を維持している構造のおよその分析が行える。

ただし、この図では、循環構造を表現することができない。

循環構造を図示するためには、「特別な教育的ニーズ」の強弱の次元と、「個体要因」と「環境要因」の関係を示す次元、さらに「特別な教育的ニーズ」の増幅・軽減への影響を表す次元の三つ、すなわち三次



元の表現をしなければならない。

「個体要因」と「環境要因」の関係を抽出しただけでも（Ⅱ書式6）、複雑な対応関係の図になることを考えれば、単一の図で循環構造を表現することが難しいことが理解できるだろう。

この点に関しては、「特別な教育的ニーズ」の概念を表す図として、今後、様々なモデルが提起され、検討されることになるはずであるが、現時点で、どうしても循環構造がイメージできるような概要図を示したい場合には、第二章で例示したものを参考にするとよいだろう。

（書式8）特別な教育的ニーズへのこれまでの対応（↓195頁）

書式8は、これまでに図られてきた対応について、「障害」に関わらない「特別な教育的ニーズ」への対応と「障害」

に関わる「特別な教育的ニーズ」への対応とにわけて記載するようにした書式である。

それぞれ、具体的な対応の内容、関わった教師と役割、及び有効性と課題について整理するようになっている。関わった教師とその役割について記載するのは、「特別な教育的ニーズ」は動的に大きく変化するので、詳細までの評価をすべて残しておくことが難しいため、必要に応じてかつての担当者に問い合わせなければならない場合があるためである。また、こうして集めた現在に至るまでの情報は、現在の循環構造の要因を分析するためにも必要となる。

具体的にどのような対応がなされたのか、どのように対応の修正がなされてきたのかを記述することが必要である。通常は、過去の評価記録から内容を転記することになるであろう。

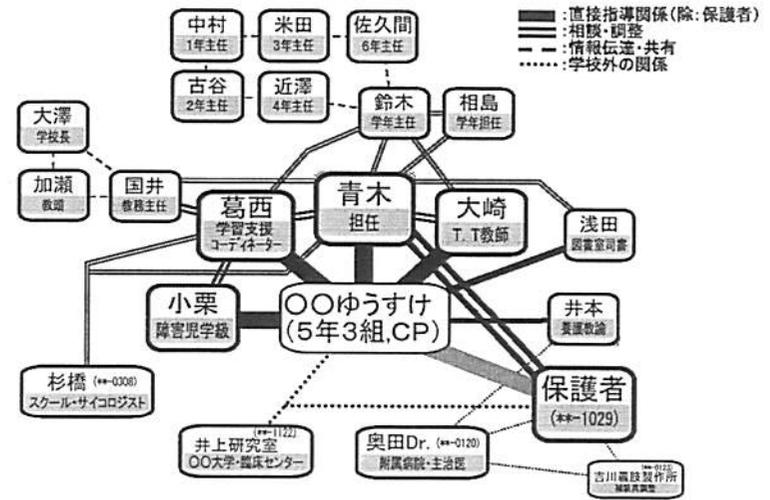
なお、補足欄は、特に学校外の専門機関で受けた対応について記載する。

（書式9）対応の「割り当て資源」関係図（↓196頁）

これは、書式8の内容を図示するためのものである。

記入の仕方は、まず、子どもを中心に書き、周囲には、担任をはじめとして、その子どもに関わるすべての教師やスクール・サイコロジスト、医師などの学校外の専門家すべてこの図にプロットする。プロットの際には、子どもと関係の近い教師を近くに配置すると、誰が中心的に指導に関わっているのが視覚的にわかりやすくなる。あるいは、中心的に関わる教師たちを大きく描いてもいいだろう。

次に、プロットした教師やスクール・サイコロジストなどの各要素と、中心に位置する子どもとを線で結ぶ。各要素間についても同様にすべて線で結ぶ。各線は、子どもとの関係の強さ（直接指導・間接指導）などによって、種類を分けることもできる。



現在のネット・ワーク図から支援体制を再検討する

このようにすると、多数の要素からなるネット・ワーク図が描かれることになる。

こうしてできたネット・ワークのすべての線に、これまでにもその子どもに対して行われてきた対応の具体的内容を考えてそれを記入する。

この際、評価を行った時点では相互に関係をしていない要素もあるが、要素間の関係を結ぶ線は、それなりの本数になるため、直接記入すると図が見にくくなるので、各線に番号を付け、別紙に子どもに関わる各教師などの役割の具体的内容を示すとよいであろう。

図のように、各要素に職名や、外部機関の場合には連絡先の電話番号を記載したり、各線の意味を凡例として示すほか、付録の書式9のように別紙を用意して、氏名(名称等)と端的な役割を記しておき、具体的な役割と関わりについての記述を添えてもよいであろう。

この作業によって、子どもと教師やその他の専門家との関係がどのような対応を子どもに対して行っ

てきたのかを一覧できる図が完成する。

「環境要因」の調整を検討する際には、このような一覧にした図が役に立つはずである。たとえば、十分に活用できていない人的・物的資源(II線が結ばれていない要素)を有効に活用する方策を立てたり、専門家間の関係を充実させることによって、よりよい学習環境を構築する方策が導けるであろう。

ネット・ワーク図における各要素の関係を考慮しながら、「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にある子どもへの対応をよりよいものにするための検討をこれまでになく有効に行えるようになるはずである。ネット・ワーク図は、各学校の状況によって描かれる内容が異なるので、上述した点をふまえながら、見やすいものになるように工夫するとよいだろう。

(書式10) 関連する情報 (↓198頁)

「特別な教育的ニーズ」に関連する学習面以外の内容について整理するための書式である。まず、「学校生活における様子」の欄では、子どもが得意にしていたり、自信を持っていることと、不得意なことや不安を強く感じていることなどを記入する。

子どもの不得意なことばかりでなく、得意なことについても記述するのは、自信を持てたり、得意であると感じている活動は、「特別な教育的ニーズ」を軽減する作用をもたらすので、特に困難を感じる場面を補う上でも有効な情報となるからである。

「他の児童生徒との関わりの様子」では、友人関係などの特徴について具体的に記載するようになってくる。

これらの項目は、「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にある子どもの学習場面以外での様子を把握し、その子どもにとって学校がどのような場となっているのかについての情報をまとめるためにある。したがって、この例であげた内容に加えて、学校に対する意識や態度について特に記載する欄を設けるなど、各学校や子どもに応じて項目の構成は修正するとよい。

「医学的配慮事項・心理学的特記事項・その他教育以外のニーズ」の欄は、子どもの状態に応じて、学校において特に配慮の必要な事項や、教師が認識しておかなければならない情報を整理するためのものがある。重度・重複の障害をもつ子どもや病弱の子ども、抗けいれん剤の服用などのある子どもの場合には、この欄を広くとって詳細な記述をすることが必要であろう。定期的な通院の必要性や学校内での医療的配慮の具体的内容などを記載する。

福祉サービスなどについても必要に応じて整理しておくとうい。

「学校外資源の内容・連絡先」は、フェース・シートにも連絡先をあげるようにしたが、病院、児童相談所、大学の教育・心理相談室、職業関連機関などについて具体的にどのような関与があるのかも含めて整理しておくとうい。

こうした情報を整理しておくのは、学校とそれ以外の機関の責任分担を明確にする意図もある。これは、多様なニーズをもつ子どもへの対応には様々な専門分野の知見と臨床活動が求められるが、学校に在籍する子どもの場合、教師が本来の責任の範囲を超えて、役割を担っている（担わざるを得ない）問題の解決を目指す必要があるからである。

この問題は、たとえば医療行為のように、法的に責任の境界が明確にされている分野でさえ、その対応を学校でどのように提供するのが問題になっていることを念頭におけば、他の分野に関してもその検討が

必要であることが理解できるであろう。

「特別な教育的ニーズ」論では、「環境要因」を十分に考慮することが必要なので、子どもの学習環境に関わる諸領域の情報についても、あわせて整理しておくことが大切である。

（書式11）保護者からの情報（↓200頁）

「特別な教育的ニーズ」に影響を与えている「環境要因」には、子どもの家庭も要因の一つとして含まれているばかりではなく、「個体要因」の背景にも家庭での経験が横たわっている。

学校では、あまり活発に活動しない子どもであると思われるが、家庭では大変に明るく活動的な子どももいれば、その逆もある。あるいは、家庭で学習している際の学習意欲と学校でのそれとが異なっていることもある。こうした違いに関する情報は、子どもの「特別な教育的ニーズ」の状態を維持している状況の分析に役に立つ。また、多角的に子どものニーズをとらえるという点でも、保護者の視点は有効な情報を提供してくれることが少なくない。

特に、学校での対応に関する意見については、満足できていない点についても保護者の考えを十分に表明してもらうように促すことに留意したい。

書式11では、保護者に記入してもらう回収する形式のものを例示してあるが、保護者との面接にもとづいて記載する様式にしてもよいだろう。

ここで得られた情報は、他の多くの書式の記入の際に、必要な情報の一つとなる。

たとえば、書式4～7では、「環境要因」や「個体要因」の記入の際に、要因の一つとして、あるいは参考情報として活用できるはずである。同様に、書式8、9では、それまでの対応において家庭が担って

きた役割を示す際に用いられよう。書式10への記載においても、家庭からの情報を背景に理解しているかどうかで、記述する内容が変わってくるはずである。

日本では、イギリスのように保護者を「教育のパートナー」として明確に規定する法律はないが、家庭や保護者との適切な関係を構築することが、子どもの教育にとっていかに有効であるかは、改めて指摘するまでもないことである。

このことを念頭におき、日本の場合の特徴として、盲・聾・養護学校や小学校で利用されていること、多い「連絡帳」の活用も図るとよいであろう。普段使っている連絡帳でのやりとりも、子どもの日常の様子把握に活かすことが十分に可能である。

学校と家庭との日常の橋渡しをする「連絡帳」の活用は、すでに研究が行われているが、今後も検討を重ねることによって、学校における子どもの学習環境の改善のためにさらに有効に機能させることができるようになるであろう。

(書式12) 保護者との関係 (↓201頁)

これは書式11とともに、保護者に関連するものである。

保護者に協力を求めたいと考えていることと保護者に対するサポートの二点について評価のための欄を留意してある。

この書式は、保護者とのよりよい関係を検討するためにも活用できる。

評価票の活用のために

「特別な教育的ニーズ」論をふまえた評価について、評価票の例示をしながら、その考え方を説明してきたが、ここでは各書式の項ではふれられなかった評価とその結果の時間的有効性について、若干の補足をしておきたい。

評価は、日常の様子を明確に浮かび上がらせようとするほど、あるいは項目を詳細にして厳密な把握をしようとすればするほど、一回あたりの評価で説明することができる内容の妥当性が維持できる継続時間(期間)は短くなる。

たとえば、「個体要因」の把握のために、ある子どもが学校に登校してから下校するまでの一日の行動の様子を詳細に記録したとしよう(実際には、子どもの行動にあわせて「環境要因」も評価対象に含めることが必要であるが、ここでは省略して表現している)。

ある日の記録では、「午前中の授業から、ほとんど学習意欲がなく、周囲の子どもともほとんど関わりを持たなかった」という結果が得られたとしよう。

しかし、翌日も必ず同じ行動が繰り返されるわけではない。その日の評価結果や記録は、当該の日に関しては「事実」であるが、翌日以降にその行動が継続して観察されることまでは保証しないということである。

反対に、「全体的な傾向」を把握しようとするれば、表現の曖昧さは増すが、その子どもに関して評価の結果が適用できる時間は長くなる。

一週間、一ヶ月、一学期、一年……といった一定の期間ごとに「まとめられて」行われる評価の場合には、たとえば、頻繁に繰り返された行動のみが、その子どもの行動の傾向として記述される。そして、日々の学習や行動で観察された結果は、その判断のための一要素にすぎなくなる。まとめている期間が長くなればなるほど、日常の記録の内容は、その子どもに関して一般化できないものほど「エピソード」としての性格を強めていくとともに、用いられる表現もより抽象化された表現になっていく。ある子どもについて、一年間を振り返って評価をしようとした場合に、継続して繰り返される行動の特徴が羅列されることをのぞけば、表現が抽象的にならざるを得ないことは、教師であれば誰もが経験しているはずである。

この場合には、評価に必要な時間も長くなり、教師の負担も大きくなるが、適用できる期間は長くなる。評価の内容と結果の時間的有効性の間にはこうした関係があることから、適切な評価のためには、両者の特性をふまえた記録や評価票の用意と、その実施サイクルの計画（指導計画の見直しのサイクルも含めて、これを「モニター・スケジュール」と呼ぶ）が必要となるのである。

すなわち、日常の学習やその他の行動の様子を把握したいのであれば、（結果の適用期間が短いので）短い間隔で繰り返し評価を行うことが必要となる。こうした評価には、チェック・リスト方式の評価が適している。短期間に繰り返される評価のためには、一回あたりの評価に費やされる時間が短くなければ、実質的に実施が困難となるので、その点からもチェック・リスト方式が適している。

これに対して、一定の期間をまとめて行う評価の場合には、日常の記録や標準化された検査などを総合して行うことが必要なので、総合評価のためには文章による説明が不可欠になる。

具体的な学習や行動の様子が把握しやすいように、「エピソード」なども織り交ぜられるような記述欄を広くとった書式が適しているのである。

本章で取り上げてきた評価票には、前者のタイプの短期間の評価用の書式は用意していないが、「個体要因」の把握のための子どもの評価に関するチェック・リストは、これまでも多数のものが開発されているので、それらを利用するとよいであろう。さらに詳細な行動の分析のためには、タイム・サンプリング方式なども活用すればよい。

ポイントとは、どのような評価をどのようなサイクルで行うのかを明確にしておくことである。

この際には、誰がどの評価を行うのか、学校内で行うのか、学校外の専門機関に評価の依頼を行うのか、さらに、どのように総合評価をするのかなども定めることが必要となる。

特に、学校外の専門機関を利用する場合には、その活用の仕方について学校内で共通理解を図っておくことが大切である。

たとえば、子どもに関する様々な検査をすべての教師が実施できるようにする必要はないが、示された結果を解釈できるようにすることはすべての教師が努力すべきことである。

誰がどこまでのスキルを身につけていなければならないのか、全教員が身につけていなければならないスキルは何か、一部の教師が理解できていけばよいことは何か、などを学校内で話し合っておくことが必要であろう。

なお、評価結果等の資料の取り扱いについては、全員が理解しておくことが望ましい内容は、ファイルにして教職員以外には利用できない場所（ただし、どの教員も日常的にファイルを閲覧できるようにすること）に保管するとよい。

「特別な教育的ニーズ」論では、子どもの学習環境を提供している学校の質を不断に高めることが重視されるので、「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にある子どもについて、できるだけ多くの教師が関心を

持っていることが大切だからである。

もちろん、全員が詳細に内容の理解をすることは難しいが、評価の概要を把握するように努力はすべきだろう。

ただし、すべてが個人に関わる資料なので、そのコンフィデンシヤリテイ（秘密性）を保持するために、資料の性質に応じて取り扱いランクを定めるなどすることが必要である。

「特別な教育的ニーズ」論における指導計画の作成

「個別の指導計画」については、学習指導要領にその作成が一部義務づけられたこともあり、具体的な作成のための方策が熱心に取り組まれている。

自治体によっては、「書式」の指針を作成・配布して、すみやかに実践に浸透できるように対策を講じるところも出てきた。

このように統一された指導計画の書式は、最低限の要素を確実に用意する上では有効であるし、はじめに指導計画を作成しようという教師にとっては、ガイドラインともなろう。

しかしながら、統一した書式をつくるという発想は、「個別の指導計画」のあり方と整合していないようにも感じる。

なぜならば、「個別の指導計画」は、その名称の通り、一人ひとりの子どもによって異なる内容になるものだからである。設定される目標や具体的な指導方法、評価の視点などはもちろんのこと、書式さえ異なる場合も出てくるはずである。

「個別の指導計画」は、一人ひとりの子どもごとに作成する「指導計画」であるという意味で名付けられたものであるが、本節で「個別の」をとって「指導計画」という表現を用いているのは、「特別な教育的ニーズ」論においては、そもそも指導計画はそれが書面になっているのかかわらず、「個別の」ものであるとの認識に立っているからである。したがって、本節で「個別の指導計画」と表現する場合は、学習指導要領に規定されるものという意味に限定している。

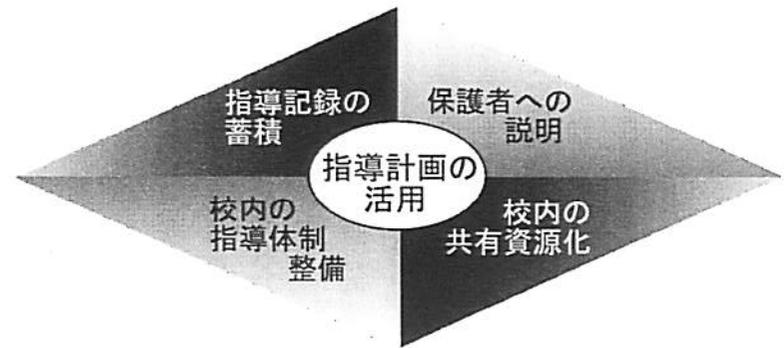
さて、「個別の指導計画」は、現行の学習指導要領（平成十一年告示）では、自立活動及び重複した障害をもつ子どもの指導に関してのみ義務化されているだけであるが、いずれはその他の子どもたちにも拡がっていくことであろう。

そうした際に、例えば、自立活動を中心にした教育課程による子どもと、ある程度の教科の枠組みにしたがった教育課程による子どもとでは、「個別の指導計画」の書式を統一することに無理が生じる場合もあることは容易に想像できよう。「個別の指導計画」は、子どもによって構成が異なるのは不思議ではないし、だからこそ個別に作成する意義がある。

すでに述べたように、本章は「特別な教育的ニーズ」論における評価や指導計画の書式の解説を目的としているのではなく、例示をしながら、この考え方の特徴をつかめるようにすることに重点をおいている。

指導計画に関しては、すでに各学校がそれぞれの対象にしている子どもの障害やその程度、あるいは指導環境の特徴に応じて独自の「個別の指導計画」を作成しているはずであり、それに「特別な教育的ニーズ」論の考え方を加味した修正を加えればよいように論じたいと思う。

なお、ここでは章の構成上の理由から、評価と指導計画の部分に分けて論じているが、実際には、指導計画は評価に関する様々な書式とセットにした方が構成しやすいだろう。特に、前節までに取り上げた



「特別な教育的ニーズの要約（書式1）」や履修している教育課程・教材（書式2）をはじめ、現在の割り当て資源図（書式9）などは、指導計画と一体にした方が活用しやすいはずである。

指導計画は、なによりもそれにもとづいて実際に提供される指導の質を高めるために作成するものなので、指導計画の様々な作成の方法は他書に譲り、ここではむしろ「特別な教育的ニーズ」論の考え方の説明と指導計画の活用の仕方に関心をおきたい。

さて、「個別の指導計画」を「特別な教育的ニーズ」論の視点から考えた場合、単に個別に指導のプログラムを作成するだけでは、その役割の一部しか果たしていない。

「特別な教育的ニーズ」論では、子どもの学習環境を整えることが重要なので、「個別の指導計画」の作成がその学校が提供している学習環境をよりよいものにしていくことにつながっているかどうか問われなければならぬのである。

具体的には、評価をふまえて作成した指導計画が図のような四点に照らして、どのように活用されているのかを点検するとよいであろう。

まず、指導計画を通じて子どもの指導に関する情報を教職員が共有できているかどうかである。

通常は主に指導に携わる担任などが、その子どもについてもっとも詳しく知っているが、そうであっても、その教師の前では見せない姿があったり、たまたまその教師がいない場所で、その子どもの学習の促進につながる重要な手がかりを示していることがある。特に、重い障害をもっている子どもたちの場合、「その瞬間」を見逃してしまうと、次のチャンスが当分訪れないことも少なくないことを念頭におけば、その子どもが「いま、何を学習目標にしているのか」を担任ばかりでなく、多くの教師が知っていることはとても大切なこととなる。より多くの教師が関心を共有することで、子どもの学習の促進や、目標に設定されている行動の促進につながる契機を見落とさずに把握できる可能性が高められるからである。

設定された目標に対して、多角的な視点から子どもの学習の進歩をとらえることができるという利点については、評価についての説明の際に述べたとおりである。

もちろん、すべての子どもの評価や指導計画について、他の教師や介助員等がその詳細までを把握するのは困難であるが、それぞれの子どもにとって、もっとも重要な目標については、できるだけ理解しておくように努めたい。

このための資料として指導計画や評価に関する資料の活用が重要になるのである。

評価についての説明の際にも述べたように、すべての資料に目を通すことは難しいので、最重要の目標にしている事柄や「特別な教育的ニーズ」の要約に限定してでも直接担当する教師に加えて、他の教職員が日常的にアクセスできる場所に閲覧できるように保管しておくことが望ましい。その際、紛失などがなような管理と閲覧のための便宜とが上手く両立できるような工夫が必要であることはいうまでもない。

「特別な教育的ニーズ」論の視点をふまえた指導計画では、調整すべき「環境要因」についても明示されるが、それはすなわち子どもの学習環境としての学校内の指導体制を整えることである。

整えることが必要な学校の環境には、多くの子どもに共通するものもあれば、特定の子どものみだけに関わるものもあるが、それらはすべてその学校の指導体制の質を高めるための情報である。すなわち、指導計画は、その学校の指導体制を点検する視点を提供する資料としての活用ができるのである。

とくに、通常学校では、「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にある子どもへの対応が一部の教師に偏っている（まかされている）場合が現状では少なからずみられるが、本書で繰り返し指摘してきたように、「特別な教育的ニーズ」への対応は、学校全体で取り組まなければ十分に図ることができないものである。そのためにも指導計画の概要をすべての教員が理解しておくことが重要な役割を果たすのである。

たとえば、通常学校では、特殊学級に在籍する子どもたちが、どのような学習活動を行っているのかを他の教師たちがほとんど知らない、場合によっては、単に通常学級での学習内容を「易しくした」だけの学習を行っているとしか考えていない教師さえいることがあるが、指導計画の内容を知ること、子どもたちがどのような学習活動に参加しているのかを理解してもらうことができる。通常学級に在籍する「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもたちに関しても、どのような目標を設定し、どのような指導方法が用意されているのかの情報を多くの教師が共有することで、相互に「特別な教育的ニーズ」への対応の質を高める契機がもたらされる。

教師と子どもの人数比がより近い盲・聾・養護学校の場合には、それぞれの子どもについてより細かく共有理解を図ることが可能であり、多くの教師による「気づき」が教育環境の質をいっそう高めることにつながるであろう。

指導計画の蓄積については、改めて説明をする必要もないであろうが、盲・聾・養護学校のように、幼稚園、小学部、中学部、高等部までが同一校に設置されている場合には、十年以上にわたる縦断的な指導

計画の記録としての価値を持つし、「特別な教育的ニーズ」論による「環境要因」に関する記述は、従来の指導の記録に加えて、その学校がどのような対応してきたのかを明確に残すという点で、過去の指導計画や記録、評価を参考にする際にもより有効な資料としての活用が期待できるのである。

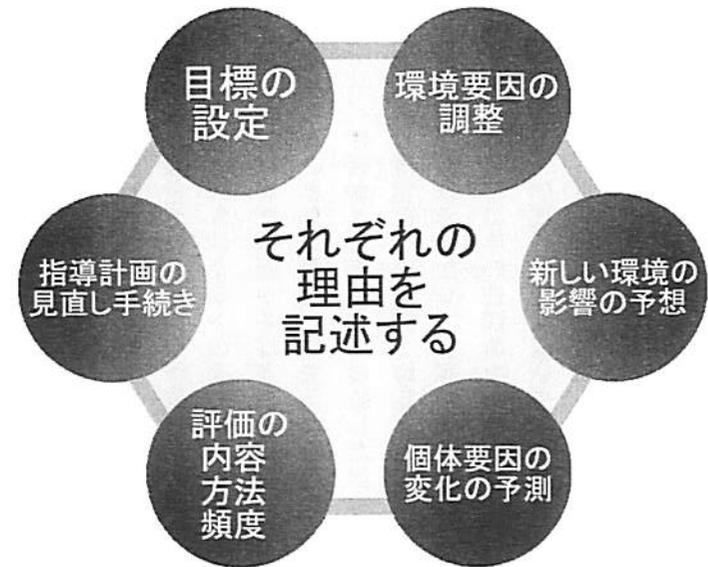
さらに、指導計画は、子どもへの対応を保護者に明確に説明する資料としての役割ももっている。すでに「個別の指導計画」の作成や、指導方針の決定に保護者の意見を取り入れている学校が増えてきているが、最終的に設定された目標や指導方法について明確に示しておくことは、保護者との信頼関係の構築のためにも大切である。

指導計画には専門用語が並ばざるを得ない場合もあるため、そのままでは保護者に理解しにくかったり、誤解を生じることもある。このような場合には、保護者用にわかりやすく説明をしたものを用意してもいいだろう。保護者への説明用に要約した指導計画は、他の教師への説明のために活用することもできる。指導計画の内容やその実施、修正などに関する保護者との日常の意見の交換には、連絡帳を利用するとよいだろう。

連絡帳には、特にその日にあった出来事などとその際の子どもの様子が記述されることが多いが、指導計画に照らした学習の状態についての内容も記述するようにしたい。

「理由」の記述

「特別な教育的ニーズ」論をふまえた指導計画において、もう一つ重要なのは、「理由」の記述である。具体的には、目標設定やその見直し、「個体要因」と「環境要因」のアプローチ対象の設定、必要な評



価とその方法などについて、「なぜなのか」を記述するということである。図にはそのうちのいくつかの項目を例示してあるが、実際には、この他にも様々な記載事項に関して、理由を付しておくことが望ましい。

学校における指導目標は年度や担任が替わることに変更されることが多いが、これまでの指導計画では、新しい指導目標が設定されても、「なぜ、その目標設定にしたのか」はまだしも、「なぜ、それまでの目標設定から修正が必要であると考えたのか」について、記載されることは少なかった。

その背景には、教師の指導観の違いや保護者の希望など様々な事情があるが、変更の理由が明示されなかったために、指導計画が継続的に残されているにもかかわらず、連続性が途切れてしまっているようにみえる場合も多かった。

しかし、「特別な教育的ニーズ」論においては、子どもの学習記録ばかりでなく、指導計画における連続性が保たれていることが重要である。

これは、同じ指導目標を長期にわたって継続しなければならないという意味ではない。指導目標が修正されること自体は、指導の一貫性の問題とは必ずしも直結するわけではなく、また、必要な修正は行わなければならないというまでもない。

ただし、その際にその理由を記述として残しておくことが必要だということである。

たとえば、「これまでは粗大運動面を重視した指導を行ってきたが、一月中旬より他者への働きかけの意欲の高まりがみられるようになってきたことから、新たにコミュニケーション面の指導により力を入れることにした」というように、具体的な理由を残せばよい。

これによって、それまでの指導計画と新しい指導計画とがつながりを持つようになる。「特別な教育的ニーズ」論においてこの記述が大切なのは、ニーズを規定している循環構造の把握や分析のために時系列に沿った記録が必要だからである。

「特別な教育的ニーズ」論では、子どものニーズを規定する「環境要因」の把握が不可欠であるが、指導計画は、まさに「環境要因」の柱の一つである。子どもの「個体要因」の情報に加えて、どのような指導を受けてきたのかという「環境要因」の情報が継続性を持っていないと、「個体要因」と「環境要因」とで構成される循環構造を明確にすることが難しくなってしまうのである。

指導目標の変更については、その理由の記述が前任者の指導方針を批判することにつながるのではないかと心配をもつ人もいるだろうが、突然の指導目標の変更に子どもが戸惑ったり、不利益を被らないようにする責任は教師にある。

従来の指導計画に追加する内容

指導計画の作成にあたって、すでにそれぞれの学校で利用されている従来の指導計画を活かしながら「特別な教育的ニーズ」論の視点を追加するために、付録Dとして指導計画の一部の書式例を掲載した。

これを参考にすでに利用している書式への追加、あるいは修正を検討するとよいであろう。なお、いずれの書式の内容にも共通して、その記載にあたっては、記入者の氏名と日付を忘れないようにしたい。

(書式13) 指導目標とアプローチの対象・新たに必要な体制整備の内容(↓202頁)

これは「特別な教育的ニーズ」の評価によって、明らかにされた「個体要因」、「環境要因」及びその相互作用によって規定される循環構造を勘案して設定した指導目標の設定と、具体的なアプローチの対象を記述するための書式である。

目標は、大きな目標とそれを構成する下位目標にわけるとわかりやすい。特に下位目標がどの大目標に関係しているのかを明確にしておくことが大切である(大目標と小目標が複数の対応関係になる場合もあり得る)。

また、指導計画を保護者に説明するという点でも、後述するように、直接指導に携わる教師以外にも多くの教師がそれぞれの子どものもつとも重要な目標を理解しておく必要性があることから、大目標は特に重点をおいたものに絞るのが望ましいであろう。

このような大目標、小目標に分けた目標の記載欄は、従来の指導計画でも設定されてきたものである。この点に関しては同様であるが、「特別な教育的ニーズ」論では、さらにアプローチの対象を「個体要因」と「環境要因」とに分けて示すことが特徴となる。

子ども本人の要因(「個体要因」)だけでなく、「環境要因」へのアプローチを明確にすることにより、指導体制をどのように整えればよいのかの方針を明確にすることができる。

右端欄の「すでに用意できている資源と新たに準備・整備の必要な資源」の欄には、学校内で用意できる資源と、学校外資源による協力を必要とする内容とにわけるとよい。

学校内の資源に関しては、すでに用意できている対応と、これから整えることが必要な事柄について記載するようになっていいる。これらは人的環境と物理的環境に分けるとよいであろう。

現時点で対応を十分に図ることができない内容については、たとえば、「七月までに小栗、大崎の二名が摂食指導の研修を受けて対応できるようにする」といったように、具体的な方針を記述することで、どのように指導体制を整えるかのスケジュールや責任も明確にできる。

「特別な教育的ニーズ」論では、学校が「環境要因」としての指導体制の向上を目指すことが不可欠であるが、指導計画の書式にもそれが反映されるようにすることが大切である。

(書式14) 毎回の授業における目標と学習の記録(↓203頁)

書式14は、毎回の授業において、指導目標に照らした学習の様子と、それによって修正が必要な「個体要因」及び「環境要因」のアプローチ対象を明確にするためのものである。

もちろん、修正の必要がないと判断されれば、当該欄は空欄のままでもよい。

実際の活用の際には、あらかじめ領域・教科名や指導者名、目標等を記入した用紙を複写しておき、学習の様子や変更のあった部分だけを記入すれば負担は小さくてすむ。この書式は毎回の授業ごとに使うことを想定して用意してある。

この書式でも、変更の理由について記載する欄を用意してあるが、単元の途中でも指導目標が修正されれば、その時点でその理由も明確にしておくことができるので、都合がいい。

「特別な教育的ニーズ」論では、いつ、どのような変化があったのかを「個体要因」だけでなく、「環境要因」である指導の内容や体制についても明らかにすることが重要なので、これを記述できる書式が必要なのである。

学期末などの節目の時期だけだと、修正された指導計画がいつから実施されたのかがわかりにくいし、一時期にまとめて多くの記載をしなければならず、教師の負担が大きくなりがちであるが、書式14のような形式であれば、一見記載量は多くなるようにみえるが、実際に活用してみれば、結果的には負担が小さくすむことがわかるであろう。

また、この書式を作成する利点は、設定した目標がどの領域・教科において特に取り組まれているのかを明確にできるということである。設定した指導目標が、子どもの学習活動にどのように展開されているのかが毎回の授業ごとに把握できるようにもなる。

（書式15）周知する書式の一覧（↓204頁）

これまでに繰り返し述べてきたように、在籍する様々な子どもの課題や、学習、その他の行動における主要な学習目標について、「特別な教育的ニーズ」に関する評価や指導計画を通じて、多くの教師が理解

できるようにすることが大切である。

しかし、すべての子どもの情報をすべての教師が理解することは困難であることも事実である。そこで、様々な「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にある子どもについて、どの子どもに関するどの情報を誰に知ってもらうことが必要なかを一覧にしておくとうい。

書式15は、評価票の書式を含めて一覧できるようにしてあるが、この例のような表の形式にしなければならぬわけではない。例示したような表形式の方が見やすいが、各書式に誰が目を通していなければならぬかを示しておいてもよいだろう。

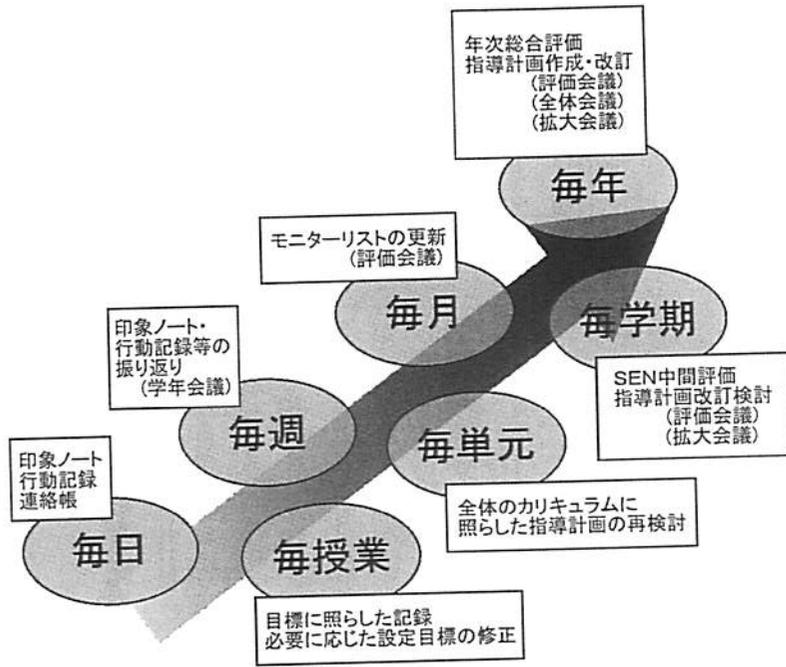
書式15の書式の利用の仕方であるが、まず、誰がどの資料に目を通しておかなければならぬかを○印等で明確にしておき、その上で実際に閲覧をした際にチェックを追加したり、日付を上書きするようにするとよい。

（書式16）「モニター・リスト」と（書式17）「モニター・スケジュール」（↓205・206頁）

「モニター・リスト」は、指導計画が作成されている子どもと、それ以外に経過を丁寧に把握することになった子どものリストである。

これは、毎月、どの子どもが指導計画を作成・更新（修正）されたり、経過観察が必要であると判断されているのかをまとめたものである。

「モニター・リスト」を作成することによって、どの子どもがどのような対応を受けているのかが一目瞭然に把握できるばかりでなく、新たに注意深く観察することが必要であると気づかれた子どもの場合は、早い段階でどのような対応を進めていくのかを決定することができるので、学習や行動面の困難が著



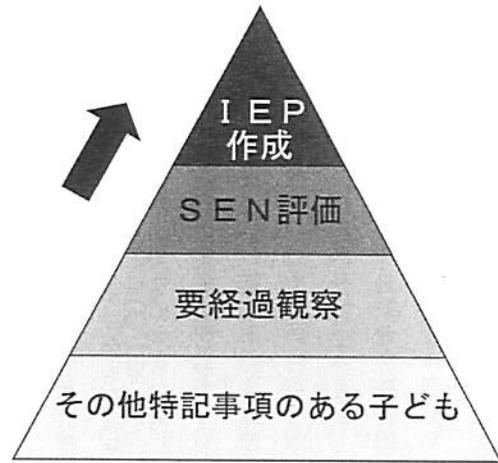
記録・評価等に関するスケジュールの例

教師の意識に特に残る学習や行動があった子どもをあげておくためのものである。

書式17として用意した「モニター・スケジュール」は、どの時期にどのようなモニターや関連した対応を行うのかのスケジュールを示すためのものである。子どもごとに、いつ、どのようなモニターを行うのかを各学期単位で一覧できるようにしてある。

あらかじめモニターの計画を立て、当該欄にチェックを入れておき、後に実際に実施した日付を同じ欄の中に書き込んでいく。これによって、モニターの計画と実施の様子が容易に把握することができるようになる。

例示した書式では、指導計画の作成(修正)、「特別な教育的ニーズ」

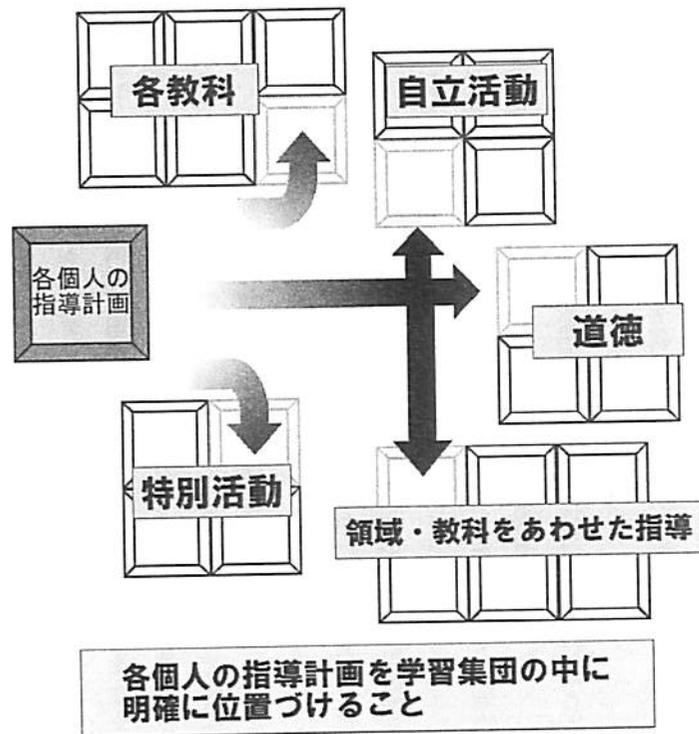


書式16には、月別に「指導計画の作成対象になっている子ども」、「個別に指導計画は作成していないものの」「特別な教育的ニーズ」に関する評価をした子ども」、「経過観察が必要であると判断された子ども」、そして「その他の特記事項のある子ども」の四つに分けて、氏名等をリストできるようなものを用意した。各学期が見通せるように四か月分をひとまとめにしてある。「内容」とある欄は、そこに記載されている理由を端的に示すためのものであるが、このほかにもたとえば、「(新規)」「来月評価実施」「印象ノートのみに変更」などの備考を記述すると、活用しやすいはずである。この欄は、子どもの「特別な教育的ニーズ」を端的に表現する内容の欄にしてもよいだろう。

なお、「その他の特記事項のある子ども」の欄には、学習やその他の行動における「気になる様子」について、それが偶然起きただけかもしれない可能性があり、経過観察が必要であるかどうかの判断まではいかないものの、当該の期間に

しくなることを避けることも可能となる。

また、「障害」をもたない子どもの場合には、「特別な教育的ニーズ」がない状態であると判断されて、多くの配慮を必要としなくなる場合も少なくないので、「個体要因」の変化や、特に「環境要因」の整えによる効果がどのように現れたのかを後に検討する際にも、他の子どもの様子とともにその推移を把握することができる。



もつようになるのである。

こうした関係構造は、集団学習場面における学習活動とそれぞれの子どもの「個別の指導計画」との関係の不明瞭さの問題に関する議論にも一つの論点を提供することになるだろう。

図に示したように、「特別な教育的ニーズ」論においては、それぞれの子どもの指導計画を様々な領域・教科において形成される学習活動に、他の子どもの指導計画とともに明確に位置づけることが求められる。

これは、言い換えれば、単元や各授業ごとの学習活動の目標と各個人の指導計画における目標との照らし合わせが必要になるということである。こうして「特別な教育的ニーズ」論では、「環境要因」と個々の子どもの指導計画との関係が明確にされることによ

の評価、その期間に作成した記録の振り返り、学校外の機関に委託して行う評価、保護者への面談、その他をあげてあるが、モニターする内容は、各学校ごとに状況に応じて修正をすればよい。

「個別の指導計画」から「個別教育課程」へ

「特別な教育的ニーズ」論における指導計画は、その概念の特徴を反映して「環境要因」へのアプローチに関する内容を含むことが特徴である。

そして、指導計画で取り上げたアプローチ対象としての「環境要因」は、それが評価の対象となる。「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にある子どもに関わる「環境要因」がその子どもにどのような影響を与えているのかについて、それが評価対象に含まれるということである。

この点に関しては、すでに評価に関する節で説明をしたが、「環境要因」の評価は子どもの学習環境をよりよいものとするために行われるものであり、従来の「個別の指導計画」に「特別な教育的ニーズ」論の考え方を加えることで、学習環境の向上のための循環の形成がより期待できるようになるはずである。

指導計画は、「個別の指導計画」と同様に個人別に作成されるが、それは単に個々の子どもだけのための時間を除けば、他の子どもにとつても同時に経験される環境となっているからである。

このため、ある子どもの指導計画で示された「環境要因」へのアプローチは、他の子どもの指導計画にも影響を与えることになる。

つまり、「特別な教育的ニーズ」論では、「環境要因」を介して、複数の子どもの指導計画がつながりを

て、他の子どもや学習集団の指導計画との関連性が明確にされるのである。

また、通常学校においては、「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にある子どもが履修している教育課程をその学校で提供されている様々な教育課程の中に明確に位置づけることが求められる。たとえば、通常学級で提供されているカリキュラムと、それに参加している「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にある子どもの指導計画との関係を明確にすることが必要だということである。

これまでは、「障害」のある子どもをはじめとした「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にある子どもが通常学級で授業を受ける際には、その子どもへのアプローチは、あくまでも「特別な配慮」であった。ここでは、他の子どもたちが履修しているカリキュラムは「手をつけられる」ことなく、特定の子どものだけに「特別な配慮」が追加されていたにすぎなかった。

しかし、「特別な教育的ニーズ」論では、単にそうした個別の配慮だけでなく、「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にある子どもも含めた学習集団にとっての学習環境を高めるために、「環境要因」へのアプローチを計画しようとするのである。

たとえば、対人関係に困難のある学習障害と注意欠陥・多動性障害を併せ持つ子どもに対して、ソーシャル・スキル・トレーニングを本人だけに実施するのではなく、構成的エンカウンターなどの活動とともにそれを位置づけ、さらに、通常の学習場面における班編制などを含めたグループ学習でもその要素をふまえた活動を位置づけるといふようにである。

こうした活動は、「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもばかりでなく、他の子どもたちにとっても、よりよい相互関係を形成する上で有効な活動の機会となる。

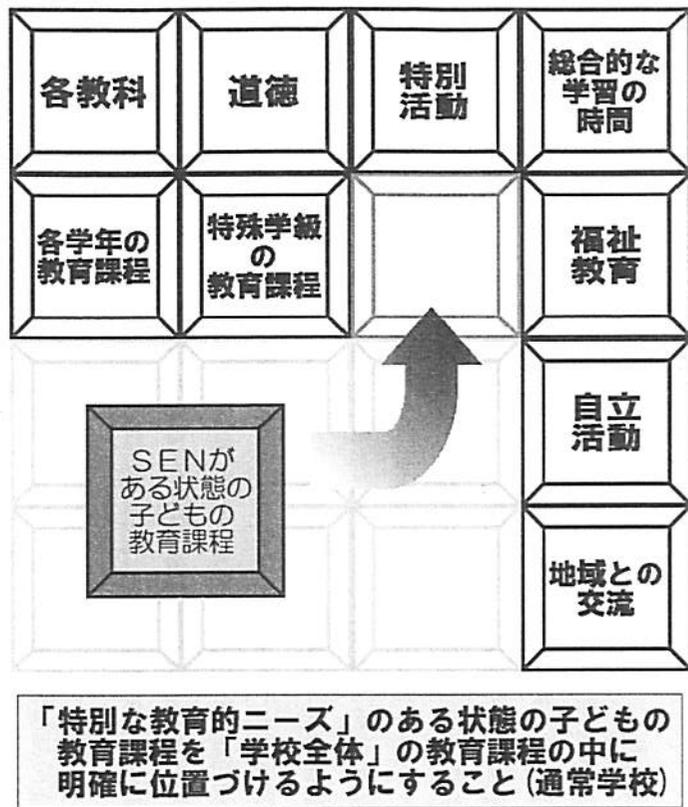
また、第二章でもふれたように、「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にある子どもへの対応を考える際に、まず、その子どもが含まれる学習集団における他の子どもたちの学習特性を把握し、集団としての学習特性を考慮した授業展開を計画し、そこに特にニーズの強い子どもの学習特性を位置づけることで、単なる個別の配慮だけにとどまらない学習集団全体の向上を図ることができる可能性が生まれてくるのである。

このように、「特別な教育的ニーズ」論における指導計画は、子どもの学習環境全体を向上させることにつながるものとして位置づけられることが特徴である。

さて、特に通常学校の場合には、「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にある子どもの教育課程を、その学校の教育課程全体の中に明確な位置づけをもたせることが大切である。

学習障害、注意欠陥・多動性障害、及び高機能広汎性発達障害と考えられる（未診断の子どもも含む）子どもが全学齢児童生徒の少なくともおよそ一〇%にはなると推定されており、その中でも特に「丁寧な指導計画の作成が必要である」と考えられる子どもが約五〇人に一人ぐらいであるといわれていることを念頭におけば、どの学年にも必ず数名の「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にある子どもが在籍しているはずである。さらに、学校教育法施行令の一部改正に伴う「認定就学」制度によって、「障害」をもつ子どもは通常学校への就学がこれまで以上に増加することが見込まれており、通常学校では、これまでのように特殊学級の担任や、特に配慮を必要としている子どもが在籍する学級の担任だけが、「障害」や「特別な教育的ニーズ」に関する教育課程や指導の実際を理解しているだけでは、すまされなくなる。

子どもの「特別な教育的ニーズ」への対応が、限られたごく少数の子ども「だけ」のための例外的な扱いにとどまり、他の子どもが履修している教育課程と、まるで無関係であるかのように位置づけられるのであれば、今後、通常学校においては、子どもの多様なニーズに応えることができない事態が急増するこ



とであろう。それほどに子どもの学習面におけるニーズは多様化しているのである。

余談になるが、子どもの学力の低下が大きな社会的関心を呼んでいるが、この事態を平均学力の低下という点に目を奪われ、学力問題としてのみ対応を考えようとするのであれば、子どもを取り巻く教育環境はいっそう歪んだ様相を強めていくのではないだろうか。この問題は、むしろ子どもを取り巻く学校以外の様々な生活環境の変化を背景にした、子どもの能力の多様化と個人差(個人間差・個人内差)の拡大に伴う問題も念頭におきながら考えていかなければならないはずである。

いずれにせよ、「特定の子どものための特別な教育課程」として、例外的に考えるのではなく、「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にある子どもも含めて、在籍するすべての子どもについて、それぞれが必要としている教育課程は多様なものであるということを確認し、学校全体の教育課程を考えることが必要となってくるのである。

その上で、個々の子どもの指導計画を相互に関連づけ、学習集団としての活動との関係を明確にするような教育課程の考え方が大切になる。「特別な教育的ニーズ」をもつ状態の子どもの教育課程を学校全体の教育課程の中に位置づけるといえるのは、このような意味である。

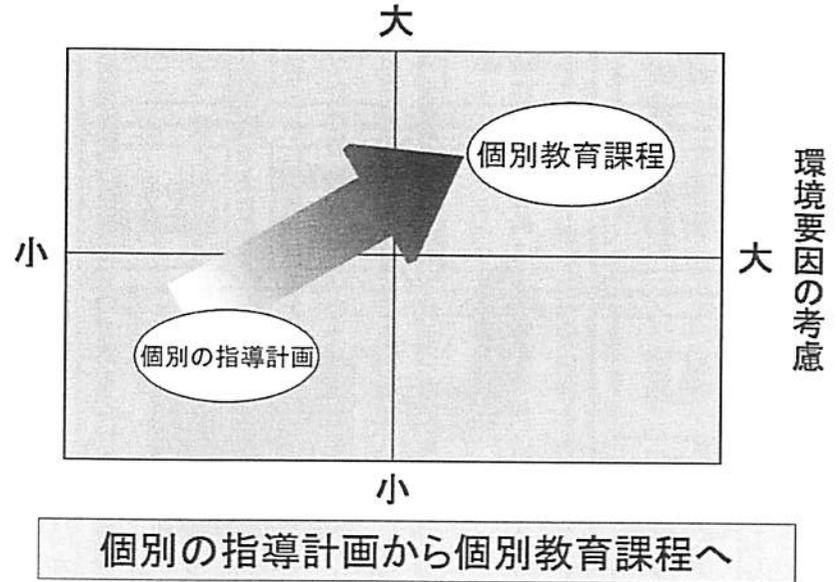
「特別な教育的ニーズ」論をカリキュラムの観点から研究した報告(これは、カリキュラム準拠評価 Curriculum Based Assessment と呼ばれている)もあり、それにもとづいた評価のあり方なども検討されているが、まだ十分に深められていない領域でもある。今後の教育課程研究の重要な課題の一つになるであろう。

さて、「特別な教育的ニーズ」論では、以上のように、指導計画の考え方において「環境要因」を十分に考慮するとともに、個々の学習内容と他の子どもや学習集団の教育課程との関係をも十分に考慮することが求められるようになっていく。

これは、「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にある子どもが参加している学習集団における活動と指導計画との関係を明確にするようにという意味ばかりでなく、学校全体の教育目標や子どもの指導方針、そして今後は「特別な教育的ニーズ」への対応に関する方針などとの関連性をも明確にした指導計画の作成が求められることを意味している。

このような流れを念頭におくとき、「特別な教育的ニーズ」論においては、「個別の指導計画」、あるいは

個々の学習内容と他児や学習集団の教育課程との関係



は一般的に指導計画という言い方よりも、「個別教育課程」という言い方が、ふさわしくなる。これは、正確には、「個別化された教育課程 (Differentiated Curriculum)」と呼ばれているものである。

従来は、集団の単位で作成された「時間割」にそった学習活動に子どもが参加するのが通常であったが、「個別教育課程」では、それぞれの子どもが「時間割」をもって授業に集まってくると思えるかわかりやすいかもしれない。

名称はともかくとして、こうした考え方にもとづいて指導計画を作成している学校はすでに日本国内にもある（「特別な教育的ニーズ」論をふまえているわけではない）。

もちろん、それぞれの子どもが自分の「時間割」をもつといっても、大学のように各自がまったくばらばらに学習活動に参加するというわけではない。多くの子どもにも共通している部分と個別に異なる部分とが混在するとともに、それ

ぞれの子どもの指導計画は相互に関係を持つとともに、学習集団に対する指導計画との関係も明確にしなければならぬ。

この点に関しては、これから私自身も含めて研究を深めることが必要であるが、「特別な教育的ニーズ」論の考え方をふまえながら指導計画を考えていく延長に、従来の「個別の指導計画」をさらに発展させた「個別教育課程」のような指導計画が位置づけられると考えられる。

さて、本章では、「特別な教育的ニーズ」論における評価と指導計画の考え方について、いくつかの書式の例をあげながら論じてきた。

繰り返しになるが、ここで例としてあげた書式は、いずれも「特別な教育的ニーズ」論の考え方を理解するためのものではない。

実際の評価票や指導計画を作成する際には、すでに各学校で活用している書式を基本に修正を加え、それぞれの学校の「環境要因」をふまえた適切なものにするのが大切である。

なぜならば、各学校にふさわしい評価や指導計画の書式をつくるためには、その学校の「環境要因」をしっかりと見つけ直すことが不可欠になるからである。

このことこそが「特別な教育的ニーズ」論が求める学校の教育環境、子どもにとっての学習環境の改善につながっていくのである。

これまでに各学校で開発され、改善が重ねられてきた「個別の指導計画」の中には優れたものがたくさんあるが、それらを「特別な教育的ニーズ」論の観点から再度見直してみれば、さらに効果的な指導計画になるはずである。

なお、本書で取り上げたような評価や指導計画の様々な書式を構成している各欄は、複数のページにま

たがって相互に関連しているものばかりである。したがって、必要に応じて、各欄を自由に組み合わせ、その内容を参照できるようになっていれば、より活用がしやすくなると感じるかもしれない。

これに対応するためには、印刷された形式のものだけでなく、データ・ベース・ソフトを活用して、必要に応じて各欄を様々に組み合わせ参照できるように設定するとよいだろう。電子情報化に際しては、さらに丁寧な情報管理が求められるが、多くの情報を適切に活用するためには、こうしたソフト・ウェアが有効な道具として機能するので、必要に応じて導入を検討するとよい。

第四章

「特別な教育的ニーズ」論による学校づくりのために

ここでは、まとめの章の代わりに、これまでの章で取り上げられなかった内容について、いくつかの補足をしておきたい。

「ニーズ」と「シーズ」

「特別な教育的ニーズ」論では、子どもの「ニーズ」をふまえるとの表現が何度も使われる。

それは、「環境要因」との相互作用を勘案しながら、子どもの「特別な教育的ニーズ」を把握し、それをふまえて「必要なとき」に「必要なところ」に「必要な対応」を用意することがこの考え方の基本だからである。

しかし、ここで留意しておかなければならないことがある。

すなわち、「ニーズをふまえた対応」という考え方が、ともすると従来の考え方の二の轍を踏むことになつてしまう可能性をもちうるということである。

第一章で述べたように、そもそも「特別な教育的ニーズ」論は、「〇〇障害には□△指導法」というように「欠陥」や「障害」に対して対応の方法が短絡的に結びつけられてしまうという「欠陥モデル」への反省から、「環境要因」を十分に考慮すべく登場してきたものであった。

ところが、子どもの「特別な教育的ニーズ」をふまえた対応を考えようとする際に、子どもの「個体要因」にしか注目していないのであれば、従来の「欠陥モデル」と同じ構造になつてしまうのである。そして、実際に、「特別な教育的ニーズ」との用語を使っているにもかかわらず、「環境要因」を考慮していないために、こうした事態に陥っている事例がある。

つまり、単に子どものニーズを各個人別により丁寧に把握することが「特別な教育的ニーズ」をふまえた対応であると誤解されている場合が存在しているということである。

特に、通常学校における実践に関して「特別な教育的ニーズ」論の考え方を応用しようとしている場合に、こうした誤解が多いようである。

もちろん、「特別な教育的ニーズ」論の基本構造を正しくふまえれば、「環境要因」の評価が適切に行われるはずなので、こうした心配は無用なのであるが、本書の冒頭でも述べたように、この用語が多様に使用され、時には「障害児教育」を置換する用語としてのみ使われることさえあるという現状に鑑みると、「個体要因」だけが注目されている可能性は低くないはずである。

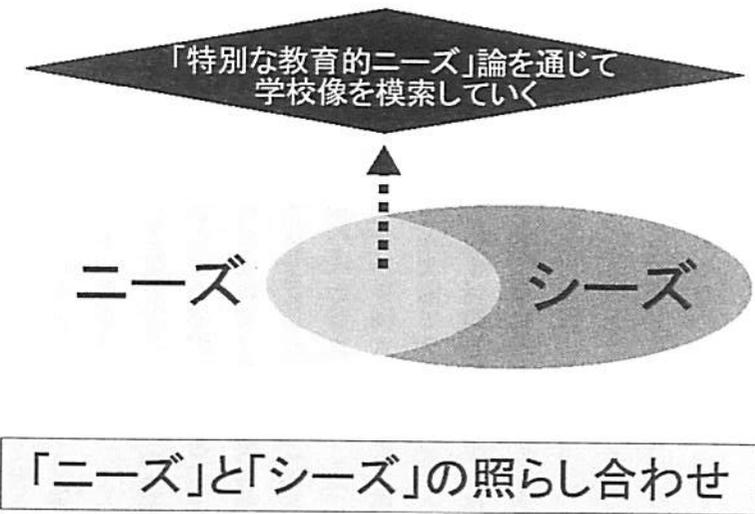
すなわち、「障害」への対応」という対応関係が、「障害」とその周辺概念を含めた「子どもの『個体要因』への対応」という図式に単に置き換えられただけにすぎない場合があるということである。

これでは、従来の「欠陥モデル」の発想と変わらない。
本書を通じて一貫して説明してきたように、「特別な教育的ニーズ」論では、「環境要因」を考慮することが不可欠なのである。単にそれぞれの子どもの「個体要因」を丁寧に把握することだけが「特別な教育的ニーズ」論の考え方ではないことをもう一度確認しておきたい。

「環境要因」を考慮することが、すなわち子どもの学習環境としての学校の環境整備につながることに ついてもすでに述べたが、「特別な教育的ニーズ」論の立場から求められる学校の「環境要因」の改善のための視点を確実にもつために、覚えておくという良いキー・ワードがある。

それが「シーズ (seeds)」である。

このキー・ワードはあくまでも本書でしか用いていない単語であるが、「ニーズ」とともに「シーズ」と



いう概念を念頭におくことが役に立つはずである。

「シーズ」というのは、「種・種子」を表す意味の単語（の複数形）であるが、ここでは各学校が「特別な教育的ニーズ」への対応のためにすでに備えている、あるいはこれから備えようとする（芽を出そうとする）方針を立てた人的・物的な「資源」の状態を意味している。

子どもの「特別な教育的ニーズ」への対応に関して、現在、自分の学校ではどのような対応ができるのかを考えてみていただきたい。

たとえば、子どもの「評価」に関しては、「誰が、どのような評価を実施できるのか」「標準化された検査を実施できる教師は誰か」「検査結果を解釈できる教師は誰か」「外部機関への評価依頼をする体制ができているか」「評価を指導計画に適切に応用できるか」などの具体的な状態がその学校の「評価」に関する「シーズ」である。

同様に、指導計画に関しては、「作成できる教師は誰か」「指導計画の作成や見直しの手続きが明確にされているか」「指導計画を保護者に適切に説明することがで

きるか」などが、そして「指導法」に関しては、「どの教師がどの指導法を実践することができるか」「これから対応できる教師を用意しようと考えている指導法はなにか」などが例としてあげられよう。

このほか、「教材・教具」に関する「シーズ」、「教室環境」に関する「シーズ」、「学校外の専門機関との連携」に関する「シーズ」、「保護者との協力や支援」に関する「シーズ」、学校全体の指導方針や教師の研修方針に関する「シーズ」など、「環境要因」に関わるあらゆる内容に関してそれぞれ各学校固有の「シーズ」がある。

すなわち、「シーズ」は、「特別な教育的ニーズ」に関して、各学校がどのような対応を図ることができるのかの状態と、今後の対応のための体制に関する方向性を示しているのである。

したがって、子どもの「特別な教育的ニーズ」と各学校の「シーズ」の照らし合わせを行うことで、その学校が子どもの「特別な教育的ニーズ」に現時点でどのような対応を図ることができるのか（できていないのか）を明確にすることができる。

さらに、こうした照らし合わせによって、「特別な教育的ニーズ」への対応に関する今後の方向性について検討しなければならない論点を明らかにできるので、子どもの学習環境を不断に高めるための努力に各学校が具体的に取り組みやすくなるはずである。現在の「シーズ」をより高めるための方針の策定も「シーズ」となるのである。

たとえば、その学校が「得意にしている対応」や、「さらに継続して力を入れるべき対応」、「新たに用意することが必要な対応」などが具体的な「シーズ」の内容に関する論点となろう。

このように、「シーズ」という点から考えたとき、現在の盲・聾・養護学校は、「障害」をもつ子どもに対する指導のための質の高い「シーズ」を備えているといえるのである。その「シーズ」をどのように子

どもの「ニーズ」への対応に活用するのを改めて点検することで、これまで以上に専門性を明確に発揮することができるであろう。

しかし、通常学校、盲・聾・養護学校を問わず、これまでは、意外なほど「シーズ」について注目がされてこなかった。それは、「環境要因」を考えようとすると、すぐに「問題を洗い出して改善すること」と同義にとらえてしまう傾向があったからかもしれない。

しかし、「シーズ」の考慮は問題点を洗い出すためだけにあるのではなく、その学校や各教師がすでに備えている「シーズ」への自覚をより高めることによる利点に大きな価値がある。

つまり、どの学校でも、すでに子どもの「特別な教育的ニーズ」への対応を有効に行うことができる「シーズ」として備えている指導体制や指導方法があり、そしてそれを担ってきた教師がいるはずである。各学校が有効に機能させてきた「シーズ」は、今後にわたってさらに良い学習環境を構築するために活かされるはずである。

第三章で「特別な教育的ニーズ」に関わる「環境要因」としてあげた内容を「問題のある状況」であると短絡的に理解をしてはならないということにふれたが、それは、ここでいう「シーズ」としての見方を念頭におけば、より納得ができるはずである。

今後、「ニーズ」と「シーズ」との照らし合わせを通じて、各学校が「特別な教育的ニーズ」をふまえたどのような学校づくりを目指すのかの模索が活発に議論されればと思う。

なお、「シーズ」という用語が、「リソース」とどのように異なるのかとの疑問を持つ人もいるかもしれない。実際、両者には大きな違いがあるわけではないし、共通する内容も多い。

「リソース」といった場合には、物理的に用意される資源を端的に指し示すことが多いのに対し、「シーズ」は各学校の「特別な教育的ニーズ」への対応方針や様々な「リソース」の運用の仕方、さらにはこれから用意することを確定した資源なども含めたより広い意味を持つものであると理解するといいたいだろう。

「特別な教育的ニーズ」に関する教員養成の重要性

「シーズ」を考えることによって、各学校が子どもの「特別な教育的ニーズ」にどのように対応することができているかを明確にし、子どもにとっての学習環境の質の向上が促されるが、それは教師に関しては特に重要な意味をもつ。

すなわち、「シーズ」を意識することで、その学校の各教師の現職教育の目標が明確になるのである。「特別な教育的ニーズ」への対応において、学校全体としてばかりでなく、各教師がどのような「シーズ」を備えているのかが明確になるからである。

「特別な教育的ニーズ」論は、今後、通常学校で特に応用されていくことが期待されているが、「障害」等に関する知識や経験のない教師が多数を占めていることを考えれば、通常学校教師の「特別な教育的ニーズ」論に関する現職教育はとりわけ重要な課題となる。その際に、各教師が自身に必要な研修内容を具体的に自覚するためにも「シーズ」を意識することが大切なのである。

たとえば、学校教育における「障害」の種類や程度を定めている学校教育法施行令に示される「障害」や、その周辺領域にある「学習障害」「注意欠陥・多動性障害」「高機能広汎性発達障害」などについての基本知識は、通常学校のすべての教師が一定の理解をしておくことが必要となるが、「障害」をもつ子どもの教育について、次のような問いかけに通常学級の教師がどれだけ答えられるだろうか。

「視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能広汎性発達障害、自閉症、言語障害、情緒障害などについて、各四〇〇字程度で説明しなさい」

「障害をもつ子どもの個別の指導について、具体例を挙げて説明しなさい」

「通級指導についてその特徴を説明しなさい」

「特殊学級での教育をめぐる課題について説明しなさい」

「障害をもつ子どもの教育に保護者の関与が不可欠であるといわれる理由を説明しなさい」

「障害をもつ子どもに対する指導の考え方について、代表的なものをあげなさい」

「盲・聾・養護学校で障害をもつ子どもが受けている教育について、例を挙げて説明しなさい」

これらはいずれも障害児教育におけるもつとも基本となる事項であるが、この程度の内容でさえもまったく知らない教師が、通常学校には何万人もいることであろう。

子どもの「特別な教育的ニーズ」は、「障害」以外の様々な「個体要因」や「環境要因」によっても生じているが、「特別な教育的ニーズ」への対応において「障害」に関わる知識が不十分なのは深刻な問題を引き起こすことにつながる。

実際に、通常学級の担任の「障害」に関する知識不足や無理解のために、「自閉症の子どものパニックが頻発するようになった」、「学習障害の子どもが著しく自尊心を傷つけられてしまった」、「特殊学級の子どもに対する偏見が通常学級の子どもたちの意識に形成された」、「特別な対応の必要性を理解できず、適切な学習経験の機会を奪ってしまった」といった事例が後を絶たない。

とりわけ、「特別扱いはしない」ことの意味をはき違えた通常学級の担任の場合に、大きな問題が生じてきた。すなわち、他の子どもがいる集団の中で「特別扱いはしない」ことを「必要な配慮を用意せず、なにもしない」こととして取り扱ってしまったという教師がいるのである。

こうした教師が「なにもしない」ことについては、様々な弁解がなされてきたが、周囲の子どもたちの目に特別扱いをされているように見えないことと、実際に教師が何の配慮もしていないこととは全く次元が異なることが理解されていないようである。

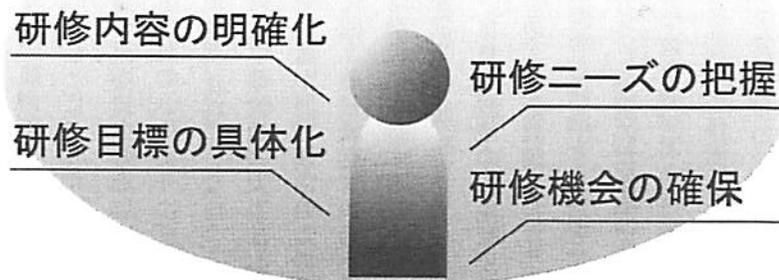
こうした発言をする教師の大半は「障害」に関する知識をほとんどもっていないのではないかと思われる。少なくとも筆者が問題解決のための調整に関わった事例に関しては、その時点では当該の教師の全員が障害児教育に関する知識をまったくもっていないかった。

中には「通常学級に在籍する以上、この点について了解していただかないといけない。納得できないのであれば、特殊学級なり、特殊学校に学籍を移動するように」ということを平然と保護者に告げていた教師までいたが、自身の知識の不足や誤った理解のツケを子どもに転嫁することは許されるものではない。もちろん、このような教師はごく一部であり、多くの教師は対応に必要な学習に努力しようとしているし、「障害」に関する知識をもつようといっても、すべての教師が盲・聾・養護学校の教師のような高度に専門性をもった個別の指導ができるようにならなければならないということではない。

ただ、「特別な教育的ニーズ」への対応に有効な指導計画の考え方や、子どもの評価、指導法の多くは「障害」をもつ子どもを対象に開発されてきたものであることを念頭におけば、それらに関する最低限の知識を備えることは、どの教師にも必要だということである。

通常学校では、こうした対応は担当となった教師が行えばよいではないかと考えられがちであるが、こ

学校全体の取り組みとなるように すべての教師の役割を位置づける



「特別な教育的ニーズ」への対応と現職教育

のような体制では担当教師が周囲の教師集団から孤立してしまい、結果的に子どもの「特別な教育的ニーズ」に適切な対応が図れなくなることは、各国の実践報告からも明らかである。

もちろん、専門性の高い指導が行える教師や、全体のマネージメントの役割を担う教師は必要である。

それぞれの子どもに状態に応じた指導計画の作成や、学習や行動についての丁寧な対応の考え方は、通常学校で一般に提供されてきた教育とは大きく異なっている。この「障害」をもつ子どものインクルージョンや、「特別な教育的ニーズ」への適切な対応のためには、盲・聾・養護学校等での経験のある教師など、これらの分野に関して一定の専門性を備えた教師が、どの通常学校にも必要とされるだろう。

盲・聾・養護学校で培われてきた指導方法の蓄積がそのまま通常学校の環境で適用できるわけではないが、子どもの評価の視点や発達のとらえ方をふまえた指導の計画などについて、その経験は必ず活かされるはずである。

しかしながら、彼らが適切な役割を果たすためには、他の教師が専門的な個別指導やマネージメントを担う教師の役割を十分に理解するとともに、自らもそれに関与して自覚的な行動をすることが不可欠である。

現在、文部科学省が進めている「支援コーディネーター」の役割と各学校での機能についても、この点をふまえないければ、学校全体の課題として取り組まずに、「支援コーディネーター」に任命された教師だけに過剰な負担を課す学校が後を絶たなくなってしまうことであろう。

かつてイギリスにおいて「特別な教育的ニーズ・コーディネーター」の制度ができた当初、コーディネーターが子どもの専門的指導に没頭し、他の教師との協力的体制を築く努力をしなかったり、協力を求められた他の教師がそれに対応しなかったために多くの失敗がくり返され、こうした事態に厳しい批判が寄せられたことがあったが、「特別な教育的ニーズ」への対応を学校全体での取り組みとして位置づけなければ、似たような事態を日本でも再現してしまうであろう。

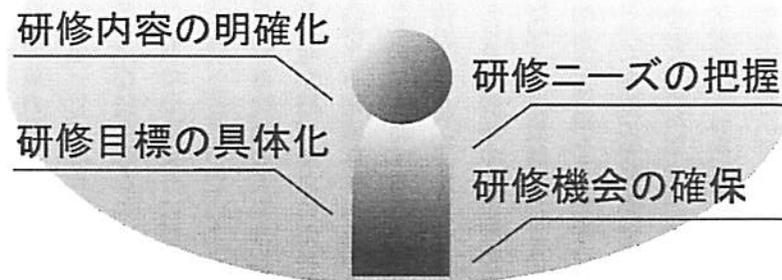
第三章では、評価や指導計画を利用して校内のすべての教師に一定の共通理解を図ることについて述べたが、日常的に学校が一体となって「特別な教育的ニーズ」への対応のための教育活動に取り組むことが重要なのである。

そして、そのために必要な基礎知識はすべての教師が備えることが求められるのである。

これは、現職教育及び新任教員養成の双方に新たな領域の必要性を示している。

従来の通常学校の新任教員養成においては、「障害」に関する学習はほとんど用意されていなかったため、通常学校の教師の多くはこうした学習の機会を与えられずに今日に至っており、まして、「特別なニーズ教育」のように比較的新しい分野については、その存在さえ知らない教師も多い。

学校全体の取り組みとなるように すべての教師の役割を位置づける



「特別な教育的ニーズ」への対応と現職教育

のような体制では担当教師が周囲の教師集団から孤立してしまい、結果的に子どもの「特別な教育的ニーズ」に適切な対応が図れなくなることは、各国の実践報告からも明らかである。

もちろん、専門性の高い指導が行える教師や、全体のマネージメントの役割を担う教師は必要である。

それぞれの子ども状態に応じた指導計画の作成や、学習や行動についての丁寧な対応の考え方は、通常学校で一般に提供されてきた教育とは大きく異なっている。この「障害」をもつ子どものインクルージョンや、「特別な教育的ニーズ」への適切な対応のためには、盲・聾・養護学校等での経験のある教師など、これらの分野に関して一定の専門性を備えた教師が、どの通常学校にも必要とされるだろう。

盲・聾・養護学校で培われてきた指導方法の蓄積がそのまま通常学校の環境で適用できるわけではないが、子どもの評価の視点や発達のとらえ方をふまえた指導の計画などについて、その経験は必ず活かされるはずである。

しかしながら、彼らが適切な役割を果たすためには、他の教師が専門的な個別指導やマネージメントを担う教師の役割を十分に理解するとともに、自らもそれに関与して自覚的な行動をすることが不可欠である。

現在、文部科学省が進めている「支援コーディネーター」の役割と各学校での機能についても、この点をふまえなければ、学校全体の課題として取り組みますに、「支援コーディネーター」に任命された教師だけに過剰な負担を課す学校が後を絶たなくなってしまうことである。

かつてイギリスにおいて「特別な教育的ニーズ・コーディネーター」の制度ができた当初、コーディネーターが子どもの専門的指導に没頭し、他の教師との協力体制を築く努力をしなかったり、協力を求められた他の教師がそれに対応しなかったために多くの失敗がくり返され、こうした事態に厳しい批判が寄せられたことがあったが、「特別な教育的ニーズ」への対応を学校全体での取り組みとして位置づけなければ、似たような事態を日本でも再現してしまおうであろう。

第三章では、評価や指導計画を利用して校内のすべての教師に一定の共通理解を図ることについて述べたが、日常的に学校が一体となって「特別な教育的ニーズ」への対応のための教育活動に取り組むことが重要なのである。

そして、そのために必要な基礎知識はすべての教師が備えることが求められるのである。

これは、現職教育及び新任教員養成の双方に新たな領域の必要性を示している。

従来の通常学校の新任教員養成においては、「障害」に関する学習はほとんど用意されていなかったため、「通常学校の教師の多くはこうした学習の機会を与えられずに今日に至っており、まして、「特別なニーズ教育」のように比較的新しい分野については、その存在さえ知らない教師も多い。

新任教員の養成においては、あらたにこうした科目を設置したり、他の科目の中で内容を取り上げる大学が徐々に増えてきているが、現職教員を対象にした研修機会の充実は特に遅れている。

SNE学会や各教育委員会の協力の下に、現職教育の機会の拡充を図ることが日本の「特別なニーズ教育」推進のための急務の課題である。

通常学校の教師を対象にした「障害」分野に関する現職教育においては、近隣の盲・聾・養護学校との協力関係の構築も重要となろう。すでに、特殊教育諸学校での経験がある、あるいは、現在特殊教育諸学校に勤務する教師は、これまでに蓄積してきた「障害」に関わる専門性ゆえに担うことができる役割を自覚し、さらに多くの子どもたちの教育のために活かしてほしいと思う。もちろん、教師が何から何まで担うことを求めているのではない。

「特別な教育的ニーズ」論の実践を、現在の教師の負担を増加させることだけで担おうとすれば、必ず行き詰まってしまうであろう。すべての教師が関わる指導体制づくりに加えて、学校という組織そのもの見直しや、関わる職種の再検討なども必要なのである。

具体的には、学習補助教師や、スクール・サイコロジスト、学校ソーシャル・ワーカーなど学校に関わる職種とその配置を今後増加させていくことが不可欠となる。

これらの職種とともに学校という環境が子どもの学習をより促進する場として機能するように、その質の向上を目指したい。

本節では、主として通常学校における現職教育に焦点をあてて論じてきたが、盲・聾・養護学校の場合の現職教育の重要性も同じように重要であることはいうまでもない。

とりわけ、個々の子どもの「障害」をふまえた指導において、教育学、心理学、そして医学、福祉など

にまたがる広範な領域に関する知識と実践を蓄積してきたことは、他の学校種にはない「特別な教育的ニーズ」への対応のための「環境要因」を具備してきたことを意味している。

今後、これらの学校は地域の「障害」に関するセンターとしての役割を担うようにとの方向性が明確にされているが、従来から積み重ねてきた専門性に加えて、さらにセンターとしての専門性を担うための現職教育の具体化が図られなければならない。

学校の「環境要因」の再点検を

このように「特別な教育的ニーズ」論は、学校に多くの変化を求める考え方である。

従来の障害児教育では、通常学校にノーマライゼーションの考え方を浸透させることが大切だとよくわれてきたが、「特別な教育的ニーズ」論の考え方にたてば、現在の学校に多様なニーズのある子どもを「なじませ」たり、「障害」などによる「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にある子どもが学習できるように体制をつくるように働きかけることにとどまるのではなく、もっと積極的に学校の学習環境のあり方を問うていくことになるのである。

そのために、これまでの障害児教育分野での蓄積や、そこからの影響を受けた「特別な教育的ニーズ」論の考え方を最大限に活かしていくことを十分に意識した取り組みが必要となろう。

こうした取り組みは、本書でくり返してきたように、単に「特別な教育的ニーズ」をもつ状態にある子どもだけに利益があるのではない。

たとえば、学校が「個別教育課程」を作成し、丁寧な対応を留意することが日常的に行われるようにな

れば、きわめて学力の高い子どもや学習面以外に「ニーズ」のある子どもにとっても、それぞれに応じた学習計画やその他の指導計画を用意することが可能になるのである。

かつて、ある保護者の相談の際に、「通常学級に在籍する「障害」をもつ子どもの母親が学級の他の保護者に「障害児ばかりに特別な対応をするなんて、世の中を甘く見すぎている。そんな甘いものじゃないよ」といわれた上に、実は担任も同様の見方をしているのではないかと感じてショックを受けたとの話がでたことがあったが、その発言をした他の保護者が、自分の子どもは学校で丁寧な対応をもらうことができていないと感じていた不満が原因になっていたのではないだろうかと思っただけのことがある。

つまり、現在の通常学校で、「障害」などに関わる「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもをはじめとして、他の子どもにとっても教育環境が十分ではないと少なからぬ保護者が考えていることが、こうした発言の背景にあったのではないだろうかということである。

もし、どの子どもも保護者も、個別に丁寧な対応をしてもらっていると感じているのであれば、先のような発言は出てこなかったはずである。

また、担任教師も、どの子どもにも個別に十分な対応ができると感じているのであれば、「特定の子もだけに」という意識は持たなかつたはずであろう。

しかし、多くの場合、現実には学級定数が二〇人を超えてしまえば、物理的に教師が個別に丁寧な対応を図ることは難しいといわれており、こうした環境の中では保護者も教師も個々に応じた対応の必要性を認識していてもそれを実感することはきわめて困難である。

このような意識を保護者や教師がもっている状況の中で、ノーマライゼーションやインクルージョンの「大切さ」や必要性を説いてもなかなか状況は変わらないかもしれない。

インデュースメント inducement

だからこそ、「障害をもつ子どもにも、そうでない子どもにとっても、より学習の質を高められるような学校にしよう」との提案の方が説得力をもつのではないだろうか。

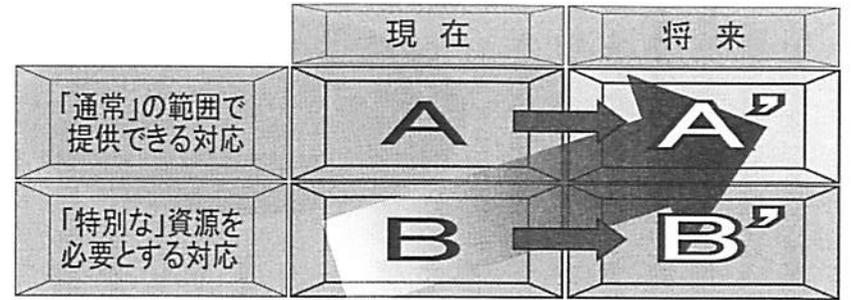
「特別な教育的ニーズ」論の考え方は、「環境要因」としての学校のあり方を問うものであるがゆえに、この考え方にもとづいた実践の蓄積は、すべての子どもにとつてそれぞれに応じた学習環境を考える姿勢を大切にしたい学校づくりにつながっていくはずである。

このように考えたとき、「特別な教育的ニーズ」論では、ノーマライゼーションというよりも、むしろ「インデュースメント (inducement)」という言葉を用いて、その実現を目指す方が、その過程を上手く表現できると思われる。これも本書だけでしか用いていない言葉であるが、インデュースメントとは、「誘発」「誘因」といっ

た意味の言葉である。

つまり、ノーマライゼーションがいうように学校も含めた社会において「標準」となる状態があつて、そこに「近づけていこう」とするのではなく（ノーマライゼーションの同化性に関しては理論面での論争があることに留意が必要、「障害」や「特別な教育的ニーズ」論の視点から、積極的に新しい学校のあり方の提案をし、むしろ学校教育や広くは社会がそれによって刺激を受けて変革を遂げていくことを「誘発」しようということである。

誤解のないように補足すれば、これは通常学校だけについていっているのではなく、盲・聾・養護学校からの発信も含めてのことである。



各学校の「通常の対応」と「特別な対応」

通常学校に関して、実際にこうした学校を実現するためには、より小さな学習集団による授業や学習補助教師の配置が必須となるであろうし、現在の学校教育のあり方を大きく転換することが必要になる。

このことは、たとえば、それまでは学校において「特別な」対応だったものが、「特別な教育的ニーズ」論への理解とそれにもとづいた学校の体制が構築されるにしたがって、その学校において「通常の」指導と呼ばれるような「シーズ」を増やしていくことを意味している。

「変化を起こそうとしたときに、初めてそれまでの問題点が具体的に明らかになる。それゆえに強い抵抗にも遭うのである」といわれるが、「特別な教育的ニーズ」論は、多くの有言無言の抵抗にainaながら、学校の「環境要因」を再点検する視点を提供するとともに、学校の教育環境のあり方に多くの提案をしてきた。

たとえば、イギリスで一九八〇年代の前半から半ばにかけて「特別な教育的ニーズ」論をふまえた実践を展開する際の理念の一つとして登場したホール・スクール・アプローチ (Whole School Approach) では、「一人の教師は、すべての子どもの教師である」との言葉に代表されるように、直接間接を問わずより多くの教師が

子どもに関わりを持つことが大切であるとされ、学校全体の機能を高めるために校内のあらゆる資源を活用することが提案された。この考え方は理論的には、その抽象性が問題にされているが、学校のあり方としての基本理念として、今なお健在である。

学校のあり方の変革を模索するというと、周到な準備が必要なものにも感じられるかもしれないが、「特別な教育的ニーズ」論は、その概念の特徴からもわかるように、変化をもたらす循環構造を形成すれば、徐々に前に進めていくことができる。

まずは、職員室に全校児童生徒の顔写真と名前が一致できるようにしたものを用意して張ることからでも「特別な教育的ニーズ」論をふまえた学校の体制づくりのための実践は始められるのである。これが、なぜ始まりになるのかの理由は、本書をここまで読んでこられた方には説明するまでもないだろう。

おわりに

すでに述べたように、「特別な教育的ニーズ」論は、子どもが在籍している「場」の議論に矮小化されることはない。

どの学校であれ、各学校の特性(学校種、地域性、「シーズ」)をふまえながら、「環境要因」の質をいかに高め、いかに子どもの「特別な教育的ニーズ」によりよい対応を図ることができるのかを模索しつづけることが求められるからである。

すなわち、通常学校も、盲・聾・養護学校も、それぞれに各学校が備えている「シーズ」を明確に示すとともに、子どもや保護者が「いずれも捨てがたい」と思うような学校に整えていく努力の蓄積が求めら

れるということである。この延長上には、現在なお続いている「通常学校か盲・聾・養護学校か」という在籍の場をめぐる議論は意味を持たなくなり、様々な学校が提供している「シーズ」にどのようにアクセスできるかが論点となっていくことであろう。

さて、「個体要因」ばかりでなく、「環境要因」を考慮し、学習環境を整える視点を明確にもちながら子どものような「特別な教育的ニーズ」への対応を進めていこうとする「特別な教育的ニーズ」論は、その動的な性質ゆえに制度化のためには解決しなければならぬ難しい課題もあるものの、今後、確実にその拡がりを見せていくことになるはずである。

しかしながら、「特別な教育的ニーズ」論は、たくさんある教育に関する基礎理論の一つにすぎない。具体的実践にあたっては、様々な指導理論とともに応用することが必要となろう。筆者は、「特別な教育的ニーズ」論「だけ」が有効な考え方であるとは毛頭思っていない。

ただ、この考え方を従来の考え方に加えて取り入れることによって、新しい学校のあり方や教育実践の考え方を生み出しうる可能性があることは間違いないであろう。

これからの日本における「特別な教育的ニーズ」論の理論や実践を深めるためには、検討しなければならない課題が山積している。

第一に、「特別な教育的ニーズ」論、及び「特別なニーズ教育」に関する日本における基本概念の確立と、正確な理解の普及を考えなくてはならない。

平成一四年度の統計では、盲・聾・養護学校が約一、〇〇〇校、小学校・中学校・高等学校・中等教育学校があわせて約四〇、四〇〇校あるが、それらに勤務する教職員にこの考え方を正しく紹介することは簡単ではない。

また、これを基礎に「特別な教育的ニーズ」に関わる教育課程、学習集団、補助教師、「支援コーディネーター」の機能、教員養成などの研究や実践的蓄積が求められている。

研究面に関しては、すでに「特別なニーズ教育とインテグレーション学会（SNE学会、一九九五年創設）」の会員を中心に、従来の特殊教育と通常教育、そして「特別なニーズ教育」との関係に関する議論や、「障害とその周辺領域」、「不登校」、「いじめ」、「帰国子女教育」をはじめとして様々な課題の検討が進められている。

本書では、こうした日本における「特別なニーズ教育」をめぐる到達点と課題についての議論を所収することも考えたが、制度としての「特別なニーズ教育」とその基本概念となる「特別な教育的ニーズ」論との混乱を避けつつ論じようとする、相当の紙幅を割かなければならないこと、また、すでにSNE学会による「特別なニーズ教育」の啓蒙と教育改革のための視座を提供する「特別なニーズと教育改革」（クリエイツカもがわ）が刊行されていることなどから、本書は基本となる「特別な教育的ニーズ」論に焦点を絞ってまとめたのである。

今後、多くの議論と実践の積み重ねの上に日本の「特別なニーズ教育」を明確に構築していく作業が必要であるが、SNE学会を中心に着実にそれは進められていくであろう。

なお、これまでの数多くの文献でも指摘されてきたように「特別な教育的ニーズ」の概念は、国や地域文化によって大きな影響を受ける。たとえば、「特別な教育的ニーズ」の最先端をいくイギリスの制度や実践であつても、そのまま日本での実践に持ち込むことはできない。

本書は、筆者の専門分野であるためにイギリスの「特別な教育的ニーズ」論に多くの示唆を得ているが、日本での実践に取り入れることが難しい内容や、誤解を生じやすい事柄については、あえて省略したり、

慎重に応用した記述をしている。

たとえば、イギリスの「特別な教育的ニーズ」に関わる実践の要を担う「特別な教育的ニーズ・コーディネーター (SENCO)」に関する内容がこれに該当するが、この制度の理解にはその背景の熟知が特に必要なのである。これを省略して取り上げてしまうと、現在の日本で進められている「支援コーディネーター」の制度や実践に関する議論において、混乱や誤解を招く危険性が高くなってしまったため、本書ではあえてふれていない。同様に現在のイギリスにおける「特別な教育的ニーズ」への対応においては、学習支援アシスタント (Learning Support Assistant, Classroom Assistantなどいくつかの名称で呼ばれる) の存在がなければ成り立たないが、これも特有の背景と課題をもっていることから本書では取り上げていない。

イギリスの「特別な教育的ニーズ・コーディネーター」に関する知見は、この制度が登場してからまだわずか一〇年しか経過していないが、その間にすでに転機も経験し、特にその機能と責任分担のあり方などに關して実に多くの示唆を残してきているし、通常学校における対応には学習支援アシスタントの役割が不可欠であり、今後の日本における「特別支援教育」でも確実にその必要性が認識されることになるはずである。

これらについては、「学校の機能」に焦点をあてた検討において論じることが必要であることから、また別の機会に丁寧に取り上げたいと考えている。

いずれにせよ、日本における今後の「特別な教育的ニーズ」論について考える際には、日本の学校教育制度の特質を十分にふまえるとともに、海外での実践や理論の解釈において背景の理解を正確に行い、適用範囲を明確に示すなど、安易な紹介、引用に振り回されないように気をつけることが必要だろう。とりわけ実践面では、たとえば日本の半分以下の人口のイギリスでも地域格差や学校間格差がとて大きくなっ

ており、もはや「イギリスの」との表現で統一して論じることが困難なほどなのである。「特別な教育的ニーズ」の概念が動的なものであるがゆえに、こうした地域や学校間の多様化は、さらに拡大していくことである。

理論面では、すでに様々な立場がある。本書のように、環境要因と個体要因との相互作用を考慮する「インタラクティブ・モデル」や、究極のインクルージョンを指向して環境要因の変革をラディカルに求める「ソーシャル・モデル」など、「特別な教育的ニーズ」論は多様に分化、進化していることを忘れてはならない。

海外の実践や理論の引用や取り扱いに関する留意点は、比較教育やその他の外国研究を専門とする者にとっては常識であるが、近年は様々な形で海外の実践が多数紹介され、また、それらの中で各国の背景に正しく位置づけることなく表面的な紹介だけを行っているものが目立つようになっていたので、ここではこの点についてあえて付記しておいた。

次頁以下に、イギリスにおいて発行された「特別な教育的ニーズ」論関係の主要文献リストをあげてあるが、それらを参照する際にもこの点に十分に留意されたい。

イギリスの「特別な教育的ニーズ」関係主要文献

- Ainscow, M., 1994, *Special Needs in the Classroom*, UNESCO.
- Ainscow, M., 1999, *Understanding the Development of Inclusive Schools*, Falmer Press.
- Ainscow, M. and Florek, A.(ed.), 1989, *Special Educational Needs: towards a whole school approach*, David Fulton Publishers.
- Ainscow, M. and Muncey J., 1989, *Meeting Individual Needs*, David Fulton Publishers.
- Alcott M., 1997, *An Introduction to Children with Special Educational Needs*, Hodder & Stoughton Educational.
- Allan, J., 1999, *Actively seeking Inclusion*, Falmer Press.
- Allen, D., 1989, *Meeting People's Needs in Britain*, Europhil Trust.
- Armstrong, D., 1995, *Power and Partnership in Education*, Routledge.
- Atherton, G., 1989, *In Special Need*, HMSO.
- Audit Commission, 1992, *Getting in on the Act*, HMI.
- Audit Commission, 1992, *Getting the Act together*, HMI.
- Augur, J., 1999, *This Book doesn't make a Sense*, Whurr Publishers.
- Ayers, H., Clarke, D. and Ross, A., 1996, *Assessing Individual Needs*, David Fulton Publishers.
- Ballard, K.(ed.), 1999, *Inclusive Education*, Falmer Press.
- Beveridge, S., 1993, *Special Educational Needs in Schools*, Routledge.
- Booth, T., Swann, W., Masterton, M. and Potts, P.(ed.), 1995, *Policies for Diversity in Education*, Open University Press.
- Brennan, W., 1988, *Curriculum for Special Needs*, Open University Press.
- Brudenell, P., 1987, *The Other Side of Profound Handicap*, Macmillan Education.
- Butterfield, S., Ghail, M., Campbell, I. and , Ribbins, P., 1993, *The National Curriculum*, Longman.
- Carpenter, B., 1997, *Families in Context*, David Fulton Publishers.
- Carpenter, B., Ashdown, R. and Bovair, K., 1996, *Enabling Access*, David Fulton Publishers.
- Clark, C., Dyson, A. and Millward, A.(ed.), 1998, *Theorising Special Education*, Routledge.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. and Skidmore, D., 1997, *New Directions in Special Needs*, Cassell.
- Cline, T. and Frederickson, N.(ed.), 1996, *Curriculum Related Assessment, cummins and bilingual children ,Multilingual Matters*.
- Closs, A.(ed.), 2000, *The Education of Children with Medical Conditions*, David Fulton Publishers.
- Clough, P. and Barton, L.(ed.), 1995, *Making Difficulties*, Paul Chapman Publishing.
- Clough, P. and Corbett, J., 2002, *Theories of Inclusive Education*, Paul Chapman Publishing.
- Cole, T., Visser, J. and Upton, 1998, *Effective Schooling for Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties*, David Fulton Publishers.
- Corbett, J., 1998, *Special Educational Needs in the Twentieth Century*, Cassell.
- Croll, P. and Moses, D., 2000, *Special Needs in the Primary School*, Cassell.
- Daniels, H.(ed.), 2000, *Special Education Re-formed beyond Rhetoric?*, Falmer Press.
- Dean, J., 1989, *Special Needs in the Secondary School*, Routledge.
- DES, 1978, *Special Educational Needs*(Warnock Report), HMSO.
- DES, 1987, *Meeting Special Educational Needs*, HMSO.
- DES, 1987, *a Special Professionalism*, HMSO.
- DES, 1991, *School-based Initial Teacher Training in England and Wales*, HMSO.
- DFE, 1992, *Special Educational Needs: access to the system*, HMSO.
- DFE, 1994, *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*, HMSO.
- DFEE, 1997, *Excellence for all Children*, the Stationery Office.
- DFEE, 1997, *the SENCO Guide*, the Stationery Office.
- DFEE, 1997, *Excellence in Schools*, the Stationery Office.

- DFES, 2001, Special Educational Needs Code of Practice, the Stationery Office.
- Dyson, A. and Gains, C.(ed.), 1993, Rethinking Special Needs in Mainstream Schools, David Fulton Publishers.
- Evans, P. and Varma, V.(ed.), 1990, Special Education: past, present & future, Falmer Press.
- Evans, R.(ed.), 1989, Special Educational Needs, Basil Blackwell.
- Farrell, P. and Ainscow, P., 2002, Making Special Education Inclusive, David Fulton Publishers.
- Fish, J., 1988, Special Education :the way ahead, Open University Press.
- Fish, J., 1989, What is Special Education?, Open University Press.
- Fish, J. and Evans, J., 1995, Managing Special Education, Open University Press.
- Flude, M. and Hammer, M., 1993, the Education Reform Act. 1988, Falmer Press.
- Fox, G., 1996, a Handbook for Special Needs Assistants, David Fulton Publishers.
- Freeman, A. and Gray, H., 1989, Organizing Special Educational Needs, Paul Chapman Publishing.
- Friel, J., 1995, Children with Special Needs, Jessica Kingsley.
- Garner, P. and Sandow, S.(ed.), 1995, Advocacy, Self-advocacy and Special Needs, David Fulton Publishers.
- Gipps, C., Gross, H. and Goldstein, H., 1987, Warnock's Eighteen Percent, Falmer Press.
- Gordon, M. and Smith, H., 1995, Policy Development for Special Educational Needs, NASEN publication.
- Griffiths, M., 1994, Transition to Adulthood, David Fulton Publishers.
- Gulliford, R., 1971, Special Education Needs, Routledge and Kegan Paul.
- Hall, J., 1997, Social Devaluation and Special Education, Jessica Kingsley.
- Hallam, S., Ireson, J. and Davies, J., 2002, Effective Pupil Grouping in the Primary School, David Fulton Publishers.
- Hansmann, H., 1992, Education for Special Needs, Floris Books.
- Harris, J., Cook, M. and Upton, G., 1996, Pupils with Severe Learning Disabilities who present Challenging Behavior, Bild Publications.

- Hart, S., 1996, Beyond Special Needs, Paul Chapman Publishing.
- Hegarty, S., Pocklington, K. and Lucas, D., 1987, Integration in Action, NFER Nelson.
- Hegarty, S., Pocklington, K. and Lucas, D., 1988, Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School, NFER Nelson.
- Hornby, G., Davis, G. and Taylor, G., 1995, the Special Educational Needs Co-ordinator's Handbook, Routledge.
- Hughes, M., Wikeley, F. and Nash, T., 1994, Parents and their Children's Schools, Blackwell.
- John, F., 1995, Young Adults with Special Needs, Jessica Kingsley.
- Johnstone, D., 1995, Further Opportunities, Cassell.
- Jones, N. and Docking, J.(ed.), 1992, Special Education Needs and the Education Reform Act, Trentham Books.
- Jones, N.(ed.), 1989, Special Education Needs Review, Falmer Press.
- Jowett, S., Hegarty, S. and Moses, D., 1988, Joining Forces, NFER Nelson.
- Lacey, P. and Lomas, J., 1993, Support Services and the Curriculum, David Fulton Publishers.
- Lacey, P. and Ouvry, C., 1998, People with Profound and Multiple Learning Disabilities, David Fulton Publishers.
- Leadbetter, J. and Leadbetter, P., 1993, Special Children, Cassell.
- Lewis, A., 1995, Children's understanding of Disability, Routledge.
- Lieberman, L. and Houston-Wilson, C., 2002, Strategies for Inclusion, Human Kinetics.
- McNamara, S. and Moreton, G., 1995, Teaching Special Needs, David Fulton Publishers.
- Mitler, P., Brouillette, R. and Harris, D.(ed.), 1993, Special Needs Education, Kogan Page.
- Morris, R.(ed.), 1986, Education and the Law, Longman.
- Morris, R., Reid, E. and Fowler, J., 1993, Education Act 93, Association of Metropolitan Authorities.
- O'Brien, T., 2002, Enabling Inclusion, Optimus Publishing.
- Office for Standard in Education, 1993, the New Teacher in School, HMSO.

- Office for Standard in Education,1995, Guidance on the inspection of Special Schools, HMSO.
- Office for Standard in Education,1999, the Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools, the Stationery Office.
- Office for Standard in Education,1999, Special Education 1994-98, the Stationery Office.
- Office for Standard in Education,1999, Handbook for Inspecting Special Schools and Pupil Referral Units, the Stationery Office.
- Oliver,S. and Austen,L.,1996, Special Educational Needs and the Law, Jordans.
- Phillips,S., Goodwin,J., Herron,R.,1999, Management Skills for SEN Coordinators in the Primary School, Falmer Press.
- Portwood,M.,2000, Understanding Developmental Dyspraxia, David Fulton Publishers.
- Postlethwaite,K., Hackney,A.,1992, Organising the Schools Response, Routledge.
- Ramasut,A.(ed.),1989, Whole School Approaches to Special Needs, Falmer Press.
- Ramjhun,A.,1996, Implementing the Code of Practice for Children with Special Educational Needs, David Fulton Publishers.
- Riddell,S. and Brown,S.,1994, Special Educational Needs Policy in the 1990s, Routledge.
- Rieser,r. and Mason,M.,1990, Disability Equality in the Classroom: Human Rights Issue, ILEA.
- Sandow,S.(ed.),1994, Whose Special Needs?, Paul Chapman Publishing.
- Sayer,J.,1987, Special Needs in Ordinary Schools, Cassell.
- Sewell,G.,1996, Special Needs Provision, Cassell.
- Shuttleworth,V.,2000, the Special Educational Needs Coordinator, Pearson Education.
- Soity,J. and Bull,S.,1989, Special Needs: bridging the curriculum gap, Open University Press.
- Stainback,S. and Stainback,W.,1992, Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms, Paul H Brookes.
- Stakes,R. and Hornby,G.,1996, Meeting Special Needs in Mainstream Schools, David Fulton Publishers.
- Statham,J. and Mackinnon,D.,1991, the Education Fact File, Hodder & Stoughton Educational.

Swann,W.(ed.),1990, the Practice of Special Education, Basil Blackwell.

Thomas,G. and Feiler,A.(ed.),1992, Planning for Special Needs, Simon & Schuster Education.

Tilstone,C.(ed.),1998, Observing Teaching and Learning, David Fulton Publishers.

Tingle,M.,1990, the Motor Impaired Child, NFER Nelson.

Vahid,B., Harwood,S. and Brown,S.,2001, 500 Tips for Working with Children with Special Needs, Kogan Page.

Vineall,T.,2000, School Teachers' Review Body, the Stationery Office.

Vlachou,A.,1997, Struggles for Inclusive Education, Open University Press.

Walters,B.,1994, Managing for Special Needs, Cassell.

Ware,J.,1996, Creating a Responsive Environment, David Fulton Publishers.

Wills,J., Kameenui,E. and Chard,D.,1997, Issues in Educating Students with Disabilities, Lawrence

Erlbaum Associates.

Wilson,R.,1998, Special Educational Needs in the Early Years, Routledge.

Wolfendale,S.,1990, Special Needs in Ordinary Schools, Cassell.

Wolfendale,S.,1992, Primary Schools and Special Needs, Cassell.

Wolfendale,S.(ed.),1993, Assessing Special Education Needs, Cassell.

Worthington,A.(ed.),2003, the Fulton Special Education Digest, David Fulton Publishers.

付録

付録A 学習・行動観察チェック・リスト

付録B 印象ノート

付録C 特別な教育的ニーズの評価(書式1~12)

付録D 指導計画のための書式(書式13~17)

<付録C>

Ref. 年 月 日

特別な教育的ニーズの評価 (新規・更新)

記入日: 年 月 日

氏名:

年 組 (通常学級 特殊学級 通級) 担任:

保護者氏名: 概柄

緊急時電話: ()

保護者電話: - -

- - ()

<更新情報>

更新情報	日付	記入者	繰込資料 (書式外は追加資料を記載)	備考
新規			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	
更新			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	
			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	
			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	
			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	
			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	
			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	
			1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	

<関係機関連絡先>

機関名称・担当者名	連絡先 (電話番号)	備考

▶「図説 特別な教育的ニーズ論」(2003)

書式1. 特別な教育的ニーズの要約

(記入者)

)

Ref.

-

-

記入日	内 容	記入日	内 容

▶「図説 特別な教育的ニーズ論」(2003)

		4	5	6	7	9	10	11	12	1	2	3
在籍形態	通常学級											
	通常学級・一部抽出指導 通常学級十通級 特殊学級・一部通常学級 特殊学級 (75条学級)											
教育課程の状態	通常の教育課程	修正なし (他児と全く同じ)										
	一部修正及び 学教法特別	個別の学習課題の用意 授業中の特別な留意 支援ルーム・特殊学級での抽出指導 通級による指導 下学年代替の利用 知的障害養護学校の教育課程の適用 自立活動中心の教育課程 T・Tの導入										
指導法	複数指導	補助教員・介助員 特に活用している										
		指導理論1										
		特に活用している 指導理論2										
教材・教具		特に活用している 指導理論3										
		特に活用している 教材・教具1										
		特に活用している 教材・教具2 特に活用している 教材・教具3										
その他												

▶・「図説 特別な教育的ニーズ論」(2003)

書式3. 現在の学習・行動の様子

(記入者

)

Ref.

-

-

主な指導教師(担任)	直接指導に関わるその他の教師	間接的に指導に関わる教師	記入日	年	月	日

1) 主な指導教師(担任)による記述

a. 特に配慮を必要とする場面

領域・教科・場面	具体的な学習・行動	指導担当

b. 配慮の必要のない場面 (「特別な教育的ニーズ」のない場面)

領域・教科・場面	具体的な学習・行動	指導担当

▶・「図説 特別な教育的ニーズ論」(2003)

書式 3. 現在の学習・行動の様子 (つづき)

Ref.

2) 直接指導に関わるその他の教師・間接的に指導に関わる教師による記述

a. 直接指導に関わるその他の教師による記述

領域・教科・場面	学習・行動に関して気ついた点と 主な指導者の指導の様子	記入者名 記入者

b. 間接的に指導に関わる教師による記述

領域・教科・場面	学習・行動に関して気ついた点と 主な指導者の指導の様子	記入者名 記入者

83

領域・教科・場面	学習・行動に関して気ついた点と 主な指導者の指導の様子	記入者名 記入者

▶・「図説 特別な教育的ニーズ論」(2003)

3) スクール・サイコロジストによる記述 (記入者[SP])

a. 特に配慮を必要とする場面

領域・教科・場面	学習・行動に関して気ついた点と 主な指導者の指導の様子	記入者名 記入者

b. 配慮のない場面 (「特別な教育的ニーズ」のない場面)

領域・教科・場面	学習・行動に関して気ついた点と 主な指導者の指導の様子	記入者名 記入者

Ref.

年 月 日

c. 特別な教育的ニーズに関するスクール・サイコロジストによる総合所見

<p>-----</p>

189

4) 学校外の専門家による現在の指導についての意見書の添付

(有) (無) → 巻末資料

▶・「図説 特別な教育的ニーズ論」(2003)

書式 4. 特別な教育的ニーズの内容

(記入者)

Ref. 年 月 日
記入日

1) 「障害」に関わらない特別な教育的ニーズ

特別な教育的ニーズの具体的内容 (箇条書きに)	困難の程度 (弱 中 強)	困難の継続 予想期間 (短期 長期)	特定の場 面との関係 (なし あり)	特別な教育的ニーズを生じさせていると 考えられる要因 (影響の強いものに◎, ○を付記) 個 体 要 因	環 境 要 因

▶・「図説 特別な教育的ニーズ論」(2003)

Ref.

記入日 年 月 日

2) 「障害」に関わる特別な教育的ニーズ

特別な教育的ニーズの具体的内容 (箇条書きに)	困難の程度 (弱 中 強)	困難の継続 予想期間 (短期 長期)	特定の場 面との関係 (なし あり)	特別な教育的ニーズを生じさせていると 考えられる要因 (影響の強いものに◎, ○を付記) 個 体 要 因	環 境 要 因

書式 5. 特別な教育的ニーズへの気づき (誰がどのようなきっかけで気づいたか) 記入日 年 月 日

▶・「図説 特別な教育的ニーズ論」(2003)

書式 6. 特別な教育的ニーズの維持状態の要因分析

(記入者)

Ref.

年 月 日

a. 特別な教育的ニーズを強めている要因 (学習・行動の困難さを増幅する要因)

特別な教育的ニーズの内容	個 体 要 因	個体要因と環境要因の関係 関係のあるものを○, →, ←の ラインで結ぶ	環 境 要 因

▶・「図説 特別な教育的ニーズ論」(2003)

b. 特別な教育的ニーズを弱める要因 (学習・行動の困難さを軽減する要因または有効な学習・行動を促進する要因)

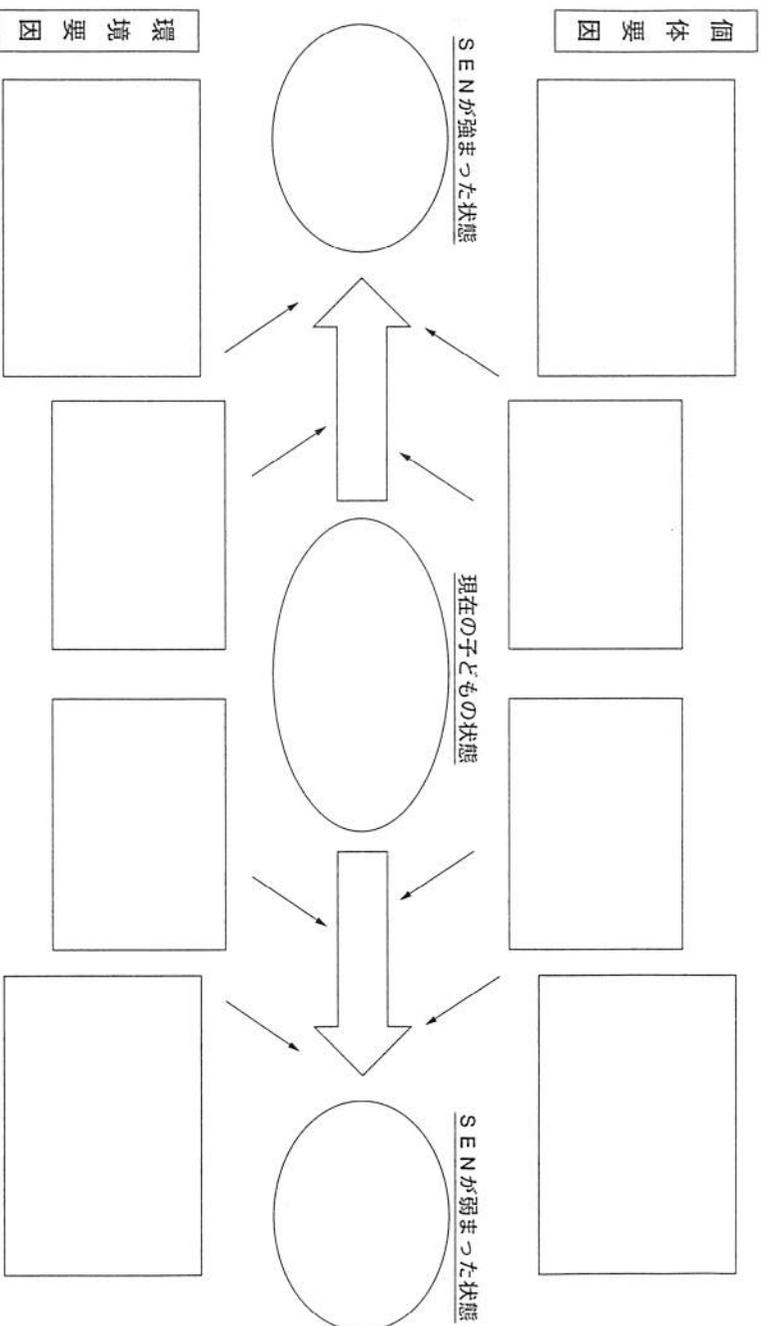
Ref.

年 月 日

特別な教育的ニーズの内容	個 体 要 因	個体要因と環境要因の関係 関係のあるものを○, →, ←の ラインで結ぶ	環 境 要 因

▶・「図説 特別な教育的ニーズ論」(2003)

書式7. 特別な教育的ニーズの増幅と軽減の構造 (記入者) Ref. _____) _____ 年 _____ 月 _____ 日
 特別な教育的ニーズの内容: _____



書式8. 特別な教育的ニーズへのこれまでの対応

1) 「障害」に関わらない特別な教育的ニーズへの対応

(記入者)

Ref. _____) _____ 年 _____ 月 _____ 日
 記入日

特別な教育的ニーズへのこれまでの対応の具体的内容	専門家に関わった教師や 専門家と担われた役割	これまでの対応に関する有効性と課題

2) 「障害」に関わる特別な教育的ニーズへの対応

特別な教育的ニーズへのこれまでの対応の具体的内容	専門家に関わった教師や 専門家と担われた役割	これまでの対応に関する有効性と課題

特別な教育的ニーズへの対応に関する補足

--	--	--

1) 学校生活における様子

この児童生徒が学校生活において
「得意とすること・自信を持っていること」この児童生徒が学校生活において
「不得意とすること・不安の強いこと」

--	--

2) 他の児童生徒との関わりの様子

--	--

▶・「図説 特別な教育的ニーズ論」(2003)

3) 医学的配慮事項・心理学的特記事項・その他特記事項 (教育以外のニーズ)

--	--

4) 学校外資源の内容・連絡先

機関名称・担当者名	連 絡 先	具 体 的 内 容

▶・「図説 特別な教育的ニーズ論」(2003)

書式 11. 保護者からの情報

お子さんの指導に活用するために、ご家庭での様子に関して記入をしていただきたくお願い申し上げます。

なお、本用紙は 月 日までに宛てにご提出ください。

1) 下校後、休日の様子について、主な過ごし方、好きな活動、苦手なことなどを教えてください

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) お子さんの学習や行動に関して、心配な事柄をお書きください

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3) ご家庭での学習の様子についてお教えてください

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4) 現在の学校での学習に関して、満足している点やご不満な点についてご意見をお寄せください
(本校の教職員の対応が十分であると感じておられるかどうかなど)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

▶・「図説 特別な教育的ニーズ論」(2003)

Ref. — —

書式 12. 保護者との関係

(記入者)

記入日 年 月 日

1) これまでの保護者の学校での活動への関わり

子どもの学習に関して保護者に協力してもらいたいこと

左記に関して「実際に協力が得られている」こと

--	--

2) 誰(教職員)が担当し、どのようなサポートを行っているか

保護者からの要望にもとじて提供しているサポート

学校が提供している保護者へのサポート

--	--

〈付録D〉

書式13. 指導目標とアプローチの対象・新たに必要な体制整備の内容 記入日 年 月 日

Ref. _____

記入者 _____

(目標設定・指導内容設定の理由) 特別な教育的ニーズの評価 (書式1-11) をふまえること

--	--	--	--	--

大 目 標	小 目 標	具体的なアプローチの内容 個体要因	アプローチの内容 環境要因	すでに用意できている資源と 新たに準備・整備の必要な資源

▶・「図説 特別な教育的ニーズ論」(2003)

書式14. 毎回の授業における目標と学習の記録

Ref. _____

年 月 日 領域・教科目 _____

指導・記録者 _____

目 標	学習の様子	変更・再調整の必要のある 個体要因	対応と内容 環境要因	変更の内容
(設定目標を変更した場合には☆印をつける)				

▶・「図説 特別な教育的ニーズ論」(2003)

