

インクルーシブ教育に向けた小学校の特別支援教育環境の実態と評価

ACTUAL CONDITION AND EVALUATION OF SPECIAL SUPPORT EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF ELEMENTARY SCHOOL FOR INCLUSIVE EDUCATION

建築計画分野 榎本 奈奈

Architectural Planning Nana ENOMOTO

近年、義務教育段階の全児童数が減少傾向にある中、特別支援教育を必要とする児童数は増加している。また、インクルーシブ教育システムの推進によりさらなる教育現場の多様化が求められている。本研究では、その変換期にある特別支援教育の運営方針や授業形態、空間特性の実態を把握し、そこから特別支援学級の位置付けや空間計画のあり方を捉え、今後のインクルーシブ教育に向けた特別支援教育環境を評価することを目的とする。

In recent years, while the number of all children at compulsory educational stage is decreasing, special support education one is increasing. In addition to this, the educational environment is required to be various because of the inclusive education system's promotion. In this research, first, I grasp, the actual situations of management policy, style of class and spatial characteristics of special support education which is changing. And then, I understand how special support education and architectural space arrangement should be. It is aimed to evaluate environment for special support education to inclusive education in the future.

1. はじめに

1.1 研究の背景と目的

近年、義務教育段階の全児童生徒数が減少傾向にある一方で、特別支援教育を必要とする児童生徒が増加している。文部科学省が発表している特別支援を必要としている児童生徒数の推移によると過去10年間で2倍近く増加している。その背景として、平成18年に「特殊教育」から「特別支援教育」に転換したことをきっかけに障害種別が一本化されたことで、より一人ひとりにきめ細やかな教育が行われるようになったこと、対象となる障害の幅が広がったことで特別支援教育への理解が進み、子どもの可能性を伸ばすことへとつながる手厚い教育を求める保護者が増えてきたことがあげられ、多様化が進んでいるにも関わらず従来通りの運営方法が続いており、体制が不十分となってきた。さらに、平成18年12月の第61回国際連合総会において、「障害者の権利に関する条約」が採択され、この内容は「インクルーシブ教育システム」の必要性を示すものとなっており、今まで以上に個々のニーズに合わせた対応が必要となってくる。教育環境がさらに変わっていく一方で、特別支援教育環境の体制や方向性は試験的な取り組みに留まっているのが現状である。

そこで現在の小学校における特別支援教育を行う上での運営方針や実際の空間・集団編成・学習形態を把

握し、そこから特別支援学級の位置付けや行動特性を踏まえた空間計画のあり方を捉え、今後のインクルーシブ教育に向けた特別支援教育環境の位置付けについて評価することを目的とする。

1.2 調査方法

本研究で扱うインクルーシブ教育についての概要を表1に示す。本研究は、①教育委員会に対するヒアリング調査(6自治体)②65校分の図面分析(5自治体の入手可能であった事例より)③小学校の教員に対するヒアリング調査④観察調査⑤実測調査から成り立っている(2017年11月~2018年1月)。全国的に特別支援学級数の設置率が最も高い大阪府を対象とした(表2)。

表1 インクルーシブ教育について

インクルーシブ教育の定義		
子どもたち一人ひとりが多様であることを前提に、障害の有無に関わりなく、誰もが望めば自分にあった配慮を受けながら、小学校の通常学級で学べることを目指す教育のこと		
インクルーシブ教育までの背景		
年代	宣言・報告の名称	内容
明治以前	-	・障害のある子どもは教育の対象とみなされていなかった。
昭和の終わり	養護学校の義務化	・重い障害のある子どもにも、教育の機会が等しく保障されるようになる。 ・障害のある子どもは、障害のない子どもから分離され、地域の人たちと関わる機会が奪われていた。
1981	インテグレーション教育(=統合教育)が示される	・国際障害者年において「障害のあるすべての子どもを通常学級へ」というメッセージが掲げられた。 ・障害の有無に関係なく、同じ場所で学ぶことが推進されたが、サポートが必要な子どもに対する支援体制は十分ではなかった。
1994	インクルーシブ教育の理念が示される	・サラマンカ宣言により、障害の有無に関係なく、すべての子どもが望めば、適切な配慮を受けながら、地域の通常学級で学べるという内容のもの
2010	インクルーシブ教育理念の方向性が示される	・国際的に理念が示されてから16年、日本においてもインクルーシブ教育理念の方向性が示された。
インクルーシブ教育の具体的な取り組み方法		
取組み		
具体的方法		
基礎的環境整備	・ 肢体不自由があり車いすを必要とする子どものために校内の段差を減らしたり、スロープやエレベーターの設置をすることで移動することの障害を解消	
	・ 支援の必要な子どもが困ることのないようにボランティアスタッフを配置するシステムを構築することで適切な支援を受けながら通常学級での授業に参加できる	
合理的配慮	・ 難易度の別プリントを作り、子どもが自分の力に合わせて選ぶことができる	
	・ 掲示物を減らしたり、授業中に紙や布で掲示物を覆うことにより視覚刺激に敏感な子どもでも授業に集中できる	
インクルーシブ教育に対する現在の考え方		
フルインクルージョン	全ての子どもを通常教育の流れにのせようとする考え方であり、特別支援学級や特別支援学級の存在そのものを否定する考え方	
サポーターディッドインクルージョン	障害を考慮した上で、様々な形で可能な限り通常学級の流れにのせようとする考え方	

2. 特別支援教育の枠組み

2.1 特別支援教育の考え方・方針

教育委員会としては、現段階・現状のみの支援だけでなく、障害のある子どもが将来に向けて①生活自立、②社会的自立ができるようになるための教育として位置付けられている。具体的な教育方法については学校に全てを任せており、現場の判断により一人ひとりのニーズにあった指導体制が組まれている。

2.2 特別支援学級・通級指導教室の設置

(1) 現在の設置状況：特別支援学級は全ての小学校に設置されている。一方通級指導教室に関しては、IZで最も多い62%で、他は20~30%の設置率で2,3校に1教室ある。

(2) 設置に至る経緯：特別支援学級については、種別ごとの設置が行われており、定員が8人を超えるか、通学区に学級がない場合には、新たに特別支援学級が設置されている状態である。通級指導教室に関しては、特に明確な設置に対する数値や基準はなく、各自治体が通級指導の実施状況、通級指導が必要な人数、時間割の状態、立地的なバランスを考慮し、府や県に申請をして設置を行う。自治体全体で見ているため、設置校が絞られているが、今後通級指導教室のニーズも増加していることから、定数を決め設置されていく見通しが立てられている。

2.3 就学支援までの流れ

特別支援学級に入級するまでの流れについてある一例について示す(図1)。

(1) 就学時からの入級：サポート体制が自治体で異なる。
①一貫型：教育委員会が中心となって就学支援委員会や就学指導委員会といった組織を作り、就学相談から就学までのサポートを行う
②段階型：就学相談の窓口を小学校に設置し、そこから教育委員会と就学支援

委員会がサポートを行う③委託型：就学相談の窓口を各小学校に設置し、そこから小学校と教育委員会がサポートを行うものに大きく分類できる。大規模の自治体になるほど、小学校が中心となって相談を行い、教育委員会がサポートにつくという体制になる(表2)。

(2) 就学途中からの入級：学校の教員と保護者、そこに市教委が絡んで就学相談を行い、特別支援学級に入るかが決定していく。【SN】、【SK】については就学途中で、特別な教育過程の必要な子どもがいる場合、学校の中

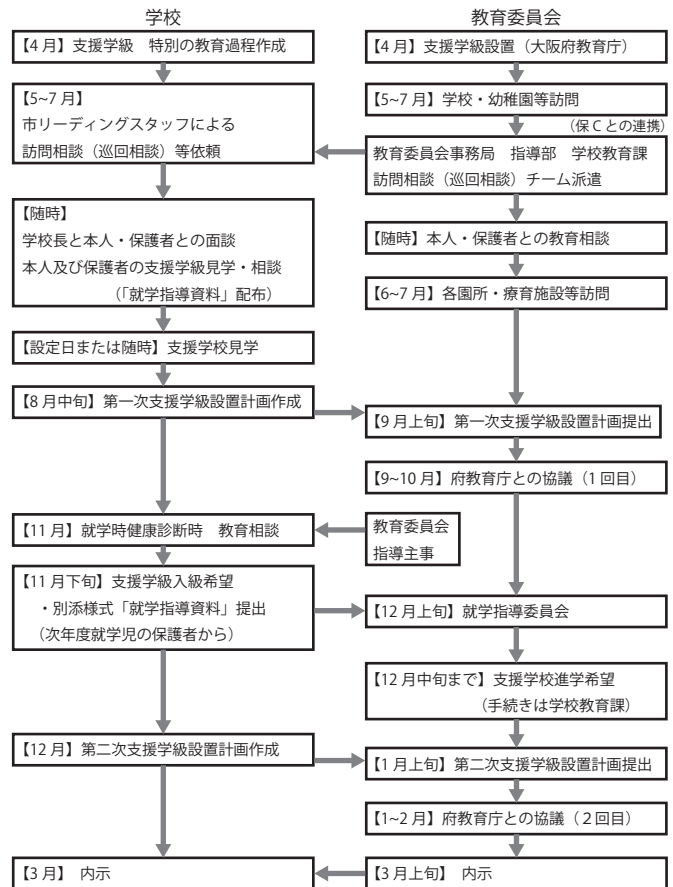


図1 就学支援の流れ MR

表2 対象事例の概要

自治体	大阪府・IZ市		大阪府・SN市	大阪府・MR市	滋賀県・OH市	大阪府・SK市	大阪府・HO市
学校数/全児童数	8校/4124人		10校/3518人	15校/5745人	12校/4710人	93校/46503人	52校/23006人
支援学級学級数/児童数	48学級/277人		46学級/253人	66学級/326人	37学級/171人	340学級/1652人	220学級/1006人
支援学級在籍の児童の割合	5.5%		7.2%	5.6%	3.6%	3.6%	4.4%
通級指導教室設置校数	5校		3校	3校	5校	20校	5校
設置率(支援学級/通級指導教室)	100%/62%		100%/30%	100%/20%	100%/41%	100%/22%	100%/9%
就学支援のサポート体制	一貫型		一貫型	一貫型	一貫型	段階型	委託型
事例名	AS小学校	HM小学校	ST小学校	NK小学校	CN小学校	OK小学校	就学支援のサポート体制
児童数・学級数	546人/32学級	388人/18学級	749人/32学級	379人/12学級	950人/35学級	19人/4学級(複式)	一貫型 相談窓口 教育委員会 就学支援委員会 総合的判断 就学先決定
教員数	38人	30人	45人	28人	58人	14人	
支援学級児童数・学級数	37人/7学級	37人/6学級	51人/9学級	29人/5学級	45人/7学級	1人/1学級	段階型 相談窓口 小学校 教育委員会 就学支援委員会 総合的判断 就学先決定
設置学級の種別と学級数	知:2/病:1/情:3/院内:1	知:3/肢:1/情:2	難:1/知:3/肢:1/情:4	知:2/情:3	知:4/肢:1/情:2	知:1	
通級指導教室の有無	○	○	—	○	○	—	委託型 相談窓口 小学校 教育委員会 就学先決定
教室の配置タイプ	分散型:[B]-b-2	分散型:[B]-a-1	分散型:[AB]-4	分散型:[AB]-1-b	分散型:[B]-a-1	集約型	
動線の分類/隣接教室	普通教室・トイレ	少人数・隣接なし	普通教室・トイレ	普通教室	普通教室	普通教室	
教室の元の用途	普通・支援用	普通	普通・支援用	普通・支援用	普通・支援用	普通	
ヒアリング	教頭・支援学級教員・通級指導教室教員	校長・教頭・支援学級教員2名・通級指導教室教員	校長・支援学級教員2名	教頭・支援学級教員・通級指導教室教員	校長・教頭・支援学級教員・通級指導教室教員	校長・支援学級教員	
実測調査	○(2教室)	○(3教室)	○(9教室)	○(2教室)	○(4教室)	○	
授業観察	—	—	○	○(支援1・通級)	—	○	

で「校内委員会」（管理職、担任教員、支援学級の教員、養護教諭などで構成）を立ち上げ、その中で十分審議し保護者との教育相談を進め、支援学級に入級するかが決まってくる。【MR】は、市のリーディングスタッフ（教育委員会）による訪問相談を通して本人・保護者との面談を通し、就学先が決定する。

2.4 就学先の決定基準

就学支援・就学相談を行っていく上で児童の障害の状況、どのような困り感があるのか保護者への聞き取り、実際の本人の様子を確認をしながら教育委員会が提案をし、最終的には保護者と本人の意向によって決定していくため明確な基準がない。その結果、児童数が増加している要因につながることが考えられる。

3. 空間特性

3.1 教室の空間的位置付け

(1) 配置による分類：①集約型：複数の学級が全て学校内の1つのフロアの1つの場所に配されている（19校）
②分散型：複数の学級が各フロア、異なる棟に点在している（46校）に分類できる。分散型は、2～5箇所に分散している。

(2) 配置から見られる特徴：分散しているまとまりを1つの集約型と考えて教室の位置関係をみると、特別支援教室の位置は普通教室に近いところに設置されている（図3）。また、教室の校舎での位置関係からも教室や階段などに接している学校が多いことから学校の中心に位置付けていると考えられる。

(3) 配置の意図：【ST】は学校の中心を意識し、建設時に2Fに支援専用の教室を作り、連携のしやすさを考

え近くに配置をしていたが、急速な教室数不足により余裕教室のあった場所を転用していった結果、分散数が多い。【NK】は、支援同士の連携に加え、児童の行き来のしやすさを考慮し普通教室との距離が近いところに配置している。しかし、遊具などが置いてある教室は奥まったところに配されている。児童に遊び場として解釈させないようにと言う配慮である。【AS】は、隔離時代の名残で支援教室として作られた教室が学校の端に位置しているため、それをベースに集約を意識して現在の配置となっている。【HM】【CN】は元は集約型であったが1学級だけ異なる場所にある。【HM】は所属している児童の学級が今年度上の階に配されたために交流のことを考えて現在の位置になった。【CN】は支援学級として作られた教室を中心に配置しているが、学級数の増加により設置教室よりも学級数が多くなり、たまたま支援教室近くの普通教室が空いたため使っている。しかし来年は学級数がさらに増えるため、どこに設置するかはまだ検討中である。【OK】は、かなりの重度であり階段の昇降に難があったが、授業中の飛び出しや通常学級が全て2階に配置されていることから児童同士の距離感を考えて現在の配置となっている。

(4) 分散型における学級配置の特徴：【ST】では、障害の種別が同じ学級が集約されて配置されている。また、肢体不自由学級の在籍は1学年であるため1学年の近くに設置されている。【NK】では、1,2階に種別が混在している状態となっており、種別を超えた授業の連携が期待できる（図2）。

3.2 教室の大きさ

支援教室の大きさは60～70㎡が最も多く、普通教室を転用している（図4）。また、30～40㎡の教室も多くみられ、教室数の不足により普通教室を半分にして利用している。1教室を2つに分けて使っている学校は27校（65校中）で見られ、うち21校は備え付けのアコー

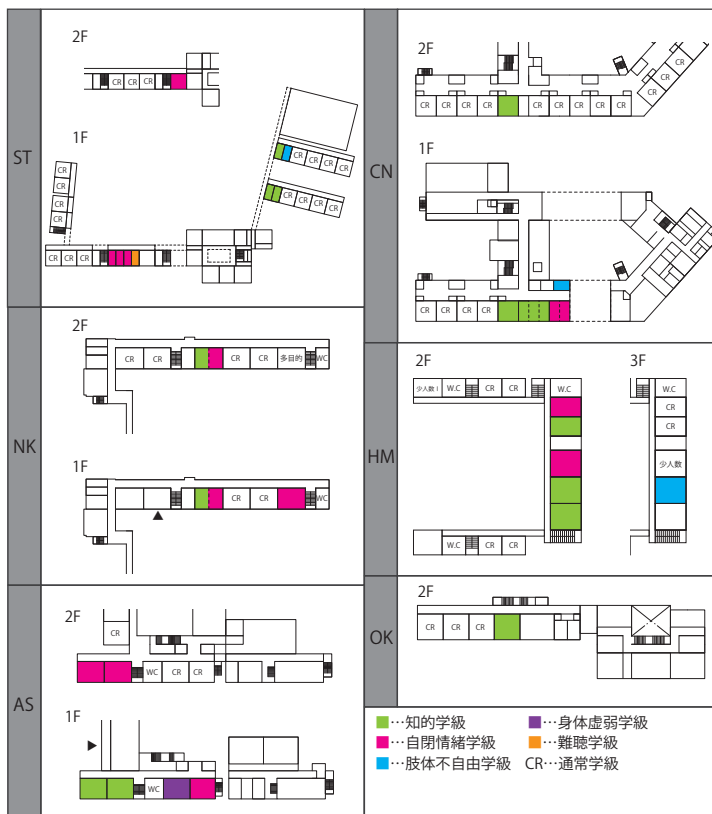


図2 通常学級との位置関係

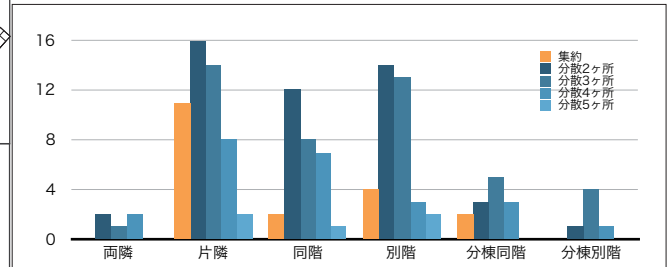


図3 普通教室との位置関係

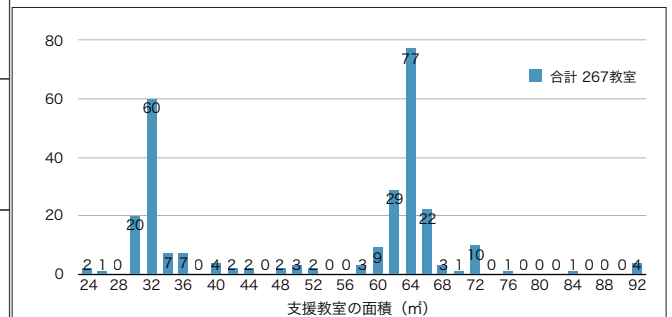


図4 特別支援学級の教室の面積

ディオンカーテンや可動式壁面で空間を分割している【NK】。【ST】では固定の壁面となっているため、今後も固定で配置しておくことが考えられる。

3.3 教室のしつらえ

(1) 領域構成：学習スペースとマット・畳スペースと言う風に用途の違う領域がある（図5）。①備え付けの間仕切りで分けている【CN】②低層家具で分けている【AS】【HM】【ST】-1【ST】-2③中間領域を設けて分けている【HM】【ST】-2④混在している【OK】となる。各領域の配置場所は、教室前方もしくは手前に学習スペースを配置し、教室後方もしくは窓側にプレイスペースを設置している。この要因は、言葉の説明だけでは伝わりにくい児童がいるため、次に何をするかを空間的に補助しているためである。【ST】-2は、学級に所属していない児童にも指導を行っており、利用するときには中まで入り込まなくてもいいように手前にプレイスペースを設置している。

(2) 学習場所の机配置：【AS】【CN】では、先生を囲むように机を配置している。内容は違っていても一斉に授業をすることを基本としており、全員の顔を見ながら授業を行うことができる。人数の少ない学級【ST】-2【OK】もしくは個別指導がメインの学級【NK】では、島型にして個別指導がしやすいようにしている。【ST】-1【HM】では、個人のスペースを作るようにそれぞれの机が配置されている。教室の大きさの違いから【ST】-1では壁に沿うように1列に並んでいるが、【HM】ではパーティションを組み合わせながらランダムに机が配置されている。

(3) 学習場所以外のスペース：プレイスペースが各教

室に設けられており、情緒面での安定【HM】、身体機能の向上【ST】【OK】、授業を頑張ったご褒美として遊べるというシステムで授業中の集中力を継続させる訓練のために設置されており【HM】【NK】、多様な機能を持ち合わせている。

4. 特別支援学級の授業と空間の使われ方の実態

4.1 学習内容

大阪府・滋賀県ともに通常学級での科目と同様の流れの中で国語と算数を支援学級での授業科目として行われている。また、特別支援学級独自の「生活単元」という科目が設定されている。すべての学校が国語と算数を特別支援学級での授業として位置付けている。知的な遅れがない場合には通常学級とある程度同じ速度で同じ教材を児童に合わせて行っている【HM】。学年の学習が難しい児童には前の学年のことを少しずつやるようにしている。知的学級においてはまだ勉強の段階に来ていない子に対しては絵本を読んだり、指先の運動となるようなトレーニングの時間に切り替えて活動を行っている【HM】【OK】。また知的に遅れのない児童や通常でもできると判断された児童については、国語だけを支援学級で受けている【HM】【ST】。場合によっては図工や体育、理科についても支援学級での授業に切り替えて行っている。特別支援学級特有の科目として生活単元があり、体育のように体を動かす活動をしたり、【AS】では図工も行っている。そのため【CN】では3種類の体育が行われている。【CN】【OK】のあるOHでは、市全体の特別支援学級での行事がある。

4.2 学習形態としつらえの関係

学習形態によって机の配置は変わってくる（図6）。

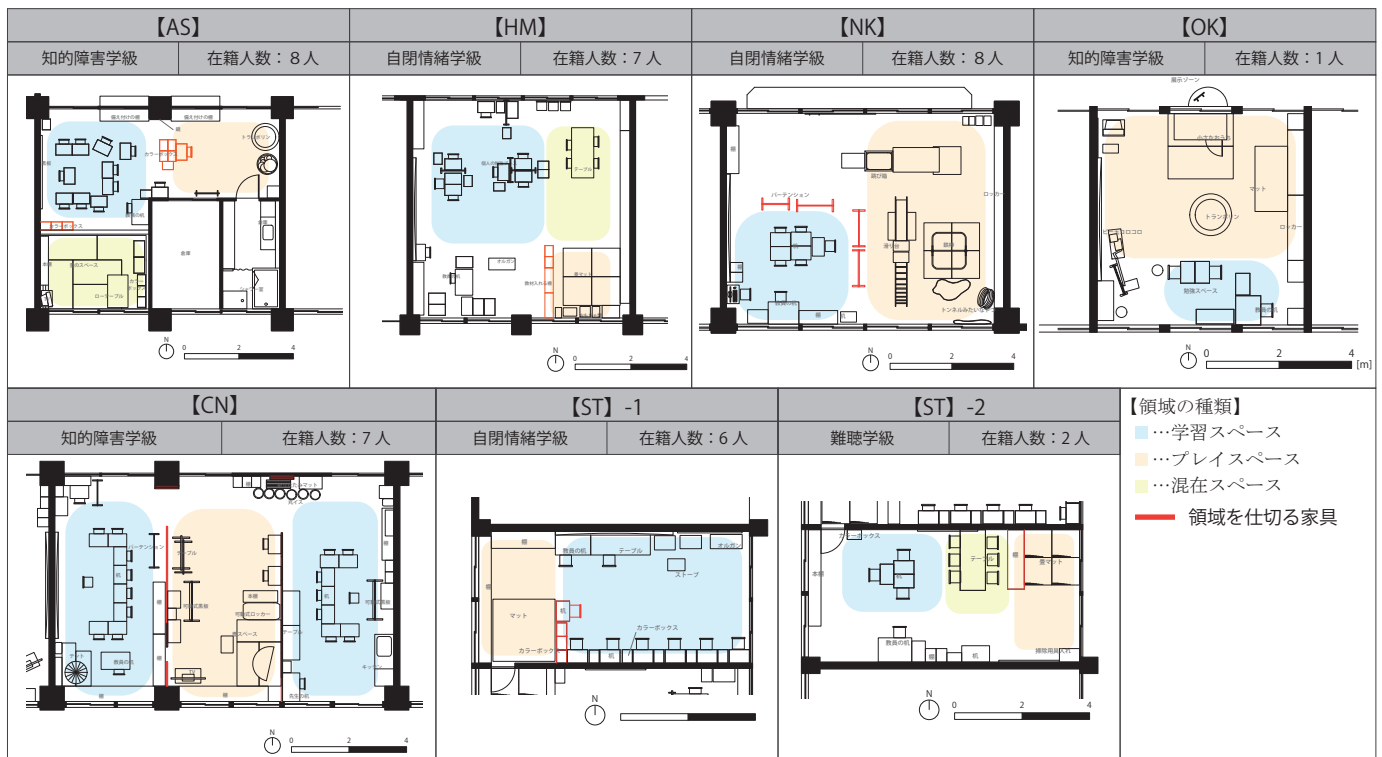


図5 教室内の領域構成

【NK】【ST】-2【OK】では1対1を基本とした個別形式で行っている。【AS】【CN】では通常学級を意識した一斉形式で授業を進めている。

4.3 学習内容と集団編成

(1) 個別による活動：国語や算数で学年が違う児童が同時にいる場合は、それぞれに課題を与えて活動を行っている。異学年であるために取り組んでいる課題も違う場合、個別の指導にせざるを得ない状況が見られる。

(2) 1つの活動内容内での編成の変化：国語一つをとっても1対1の場合もあれば、1対2、1対3という風にその都度変わるものも見られる【ST】。学級内に複数の学年もしくは複数のクラスの児童がいる際に戻ってくるタイミングは別々であるため、それに合わせて編成が変わっている。1対1では基本個別の活動になるが、【ST】では2人を一緒に活動させたり、通常学級から取り出してきた子どもを支援学級の中で一緒に教えたり、その都度柔軟に対応をしている。

(3) 学級内全員による活動：学級内の児童が全員揃った際には、特別支援教育特有の活動（自立活動）に充てることが多く、週に1度、全員で一緒にできるゲームやトレーニングなどを行っている。【HM】の情緒ではなかなか揃う時間が取れずその時間を取るができない。

(4) 全特別支援学級合同による活動：全特別支援学級合同においては、学級内全員での活動と同様に自立活動の時間に当てている。週に1度、主に体を使うような体育などの活動や図工についても全体で行っている。

(5) 学級合同かつグループを作った活動：【CN】では、2学級を解体し、学年ごとにまとめて活動している。2学級とも1,2年生で学級が編成されているため、同学年にまとめることで指導がしやすくなる。

(6) 全特別支援学級合同かつグループを作った活動：【CN】では、歓迎会や送迎会、市内での学習発表会の大きな行事の際には、全特別支援学級を解体して複数のグループにして活動に取り組んでいる。

4.4 指導体制

(1) 授業の進め方：【HM】【NK】【ST】では、45分授業のうち、

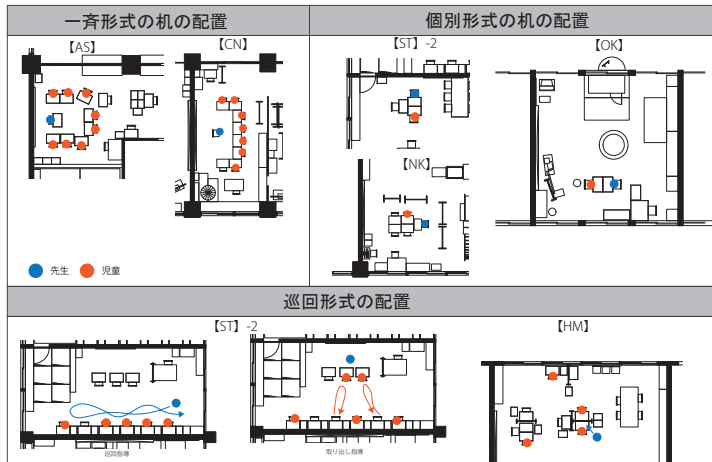


図6 学習形態としつらえの関係

35分を学習時間として行い、残り10分はご褒美タイム、リラックスタイムとして遊ぶ時間を設けている。【CN】も同様だが、授業のはじめに体を動かしてから学習に取り組んでいく。時間内の進め方は、【HM】では個別指導で進んでいくため、人数が少ないときには手厚い指導を受けることができるが、戻ってきている人数が多いときには、自習状態になってしまう。一斉授業で行っている【AS】では、人数が多いときには勉強はせずにみんなのできる活動に切り替えて授業を進めていく。

(2) 通常学級所属の児童への対応：【ST】や【CN】では、特別支援学級に所属はしていないが、支援が必要である子どもを特別支援学級に「取り出し」という形で一部の授業を支援学級で指導している。また、来年度から入ることが決まっている児童、入った方がいいと思われる児童に対しても「お試し」という形で週に1回程度指導を行っている。

(3) 教員の連携：支援学級以外での科目については通常学級の担任が指導を行うが、必要に応じて支援学級の担任が入り込みをしてサポートを行うが入り込みできない場合には、介助員さんが見守りという形でサポートに入る。【OK】は、全校で全員をみるという方針から支援学級以外の先生も入り込みをしている。【CN】では

表3 学級ごとのある授業の活動の様子

事例	空間の使われ方	活動内容
【ST】 肢体		9:00 S1はT1と国語の教科書を使って読みの練習をする。S2はT2と腕の可動域を広げるトレーニング。 9:09 身体機能を高めるためのトレーニング[a]
【NK1】 情緒		9:55 勉強スペースで算数の授業を行う[a] 10:10 パソコンベースで日記を書く[b] 10:17 黒板の前で目のトレーニングを行うためにT1がパーテンションを動かす[c] 10:21 S1自身が訓練の道具を取り、紐を使った目のトレーニングを行う[d]→[e] 10:25 道具を片付け、席に座りソーシャルスキルトレーニングを行う[d]→[a] 10:30 大縄跳びを行う[e] 10:35 あいさつをして残りの時間は跳び箱を跳んだり、滑り台を滑ったりを繰り返してチャイムがなるまで遊ぶ[f]
【NK2】 通級		9:55 今日の目標を言う[a] 9:57 準備運動をして、手押し車をする[b]→[c] 9:59 逆立ちをする[c] 10:02 本読みをする[a] 10:09 目を動かすトレーニングをする 10:10 パソコンで漢字の読み方を勉強する[d] 10:13 漢字の書き方の勉強をする
【OK】 知的		9:58 絵本を読んでいたが、飽きて立ち上がる[a]→[b] 10:00 音楽のリズムに合わせてながらT1と手をつないでトランポリンを飛ばす[b] 10:06 ビー玉コロコロで遊ぶ[c] 10:11 小さいおうちで遊ぶ[d]

S1,S2…児童
T1,T2…教員
— 児童の動き
— 先生の動き

加配教員がいるため、学級内でグループ学習を展開することができる。

4.5 行動観察から見られる特別支援教育の特性（表3）

(1) 教員の連携：【ST】では、空き時間のある支援教員が別の支援学級のサポートに入ることによってより一人ひとりの特性に合わせた授業が展開できている。

(2) 個別指導の徹底：通級指導教室では1対1の指導が徹底しており、より密な指導が可能となる。【NK】のように支援学級でも人数や時間割によっては1対1が可能となる。

(3) 切り替えのある授業内容：通常学級のようにずっと座学ではなく、【NK1】【NK2】のように静と動を授業内に組み込むことによって児童の集中力の継続につながる。

(4) 特性に合わせたしつらえ：【ST】では、肢体不自由児のためにカーペットが敷かれており、必要な訓練や指導を行うことができる。

(5) 多様な空間の混在：学習スペースだけではない空間があることによって活動内容にも多様性が生まれているが、【OK】のように領域の境界が曖昧になると、児童の集中力などに影響を与えやすいことが考えられる。

5. 特別支援学級の特性と今後に対する評価

(1) 特別支援教育を行う際の手厚い連携：特別支援教育を行っていく上で、学校と教育委員会のつながりは密になる。将来を見据えた大事な時期でもあり、学校と教育委員会に加え、さらに専門的な視点からの意見を抽出し、慎重に行っていることが伺える。さらに学校内における教員の連携も見受けられ、特別支援学級と通常学級を行き来するには必要不可欠なことである。しかし、それは情報交換をし全員が共有しそれぞれの学級でのサポートにとどまっている場合が多く、授業としての連携は見られず、もっと通常内での段階的な授業展開などに活かされるようになればいいのではないかと考える。

(2) 特別支援学級の空間的位置付け：現在の特別支援学級は普通教室に近いところに設置されている割合が高い。普通教室との行き来をしている特別支援学級在籍の児童にとっては利点と言える。近いことによって自然発生的に子ども同士の交流も期待でき、通常学級と特別支援学級の行き来もしやすくなる。しかし、近すぎることによって、場所の切り替えによって心の切り替えを必要としている子がいること、刺激に弱い子にとっての騒音や視覚といった問題も同時に考えなければならない。考えられる位置としては、部分的に児童や教員の動線上に隣接するような位置付けが望ましい[1]。また、特別支援学級は支援在籍の子どものみが入れるというような位置付けの学校が多く、また、支援学級在籍の子どももなるべく普段は通常にいることを

前提として考えられているが、学校全体としての空間としても位置付けられる場があってもいいのではないだろうか。

(3) 個別指導における教育内容の多様性：特別支援教育の醍醐味でもある個別指導の充実により、一人一人の特性を考慮した活動内容が展開されている。また、一斉指導だとしても、一人一人にあわせた課題内容にして取り組むことで、一人一人の進度に合わせた授業展開ができ、従来の一斉指導とはまたちがう内容として行われている点で、今後の通常学級の中に活かせるのではないかと考える。

(4) 切り替えのある授業と空間構成：ずっと座学での単調な授業に比べ、項目立てて先の見通しがわかりやすい授業をすることによって充実した活動を行いやすい。また、1時間の中に座学だけではない静と動を組み合わせた授業内容により、授業に集中しやすい環境になる。ただしそれに合わせた空間構成が一つの教室にあることで集中力を欠いてしまうことも考えられるが、教室内のしつらえ次第でそれは解決することができるのではないかと考える。常に2つの空間が用意されているより、その時の状況に応じた空間作りが可能になれば、普通教室にも応用できるのではないだろうか[2]。

(5) 教員に与える影響：特別支援教育の醍醐味は、個別に指導計画を立てて行われる教育である。特別支援学級の担任は、一人一人の状況に合わせて授業を展開する指導が求められることになり、それが複数の人数を見るほどに、難しさは増していくことが予想される。そういった経験が通常学級で活かされるようになれば、今後のインクルーシブ教育の可能性は広がるのではないだろうか[3]。

6. 結論

今回の研究では、特別支援学級は学校の位置付けとしては普通教室の近くに設置されている割合が多いことから、学校内でも特別支援学級は重要な位置付けである。また、特別支援学級在籍でありながら1日のうちのほとんどの時間を自分の所属する通常学級で過ごしており、特別支援学級の必要性が問われるが、空間としては残していくべきだと考える。個別という指導体制を地域の小学校で望むニーズは存在するため、そのニーズ応える受け皿として今後も特別支援学級は必要性が高いと考えられる。

表4 ヒアリング回答

[1] 子どもって恥ずかしがり屋だからね。あんまり真ん中でみんなに見られても嫌っていう子もあるやろうしね。そこらへんが難しいとこでね、途中にある方がええんかもしれんね。シュッとそこに紛れ込んでいくようにね。【ST】
[2] 企画は統一していて、後から中をアレンジする方が長いで見た時にはええのかと思う【OK】
[3] みんなが支援学級の担任をやるべきやなと思いましたね。通常での授業の進め方が支援学級を担当してからやとまた変わると思いますね。【CN】