

# 特別支援教育の導入とその実施に関する研究プロジェクト

## Some Aspects of The Change to Special Support Education

プロジェクト代表者: 細渕富夫(教育学部・教授)

Tomio HOSOBUCHI(Faculty of Education)

### はじめに

「特別支援教育」という用語がわが国の教育行政文書に初めて登場したのは、2001(平成 13)年1月に公表された「21 世紀の特殊教育の在り方について」(21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議、座長・河合隼雄。以下「21 世紀報告」と略す)である。この時点での「特別支援教育」は「特殊教育」という用語に変わる新しい用語の一つの「候補」という位置づけにすぎなかったが、その2年後の 2003(平成 15)年3月に公表された「今後の特別支援教育の在り方について」(特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議、座長・小林登。以下、特別支援教育報告)と略す。)では、用語についての検討経緯について触れることなく、やや唐突な形で登場するに至った。

この「特別支援教育報告」をめぐる期待と不安が交錯する中で、「特別支援教育報告」では示されていない制度の詳細について、2004(平成 16)年3月に発足した中央教育審議会特別支援教育特別委員会が検討を開始した。残念なことに同委員会の審議は大幅に遅れており、現段階では「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(中間報告)」(2004 年 12 月)と題する中間報告が公表されているにすぎない。

そこで本研究では、国の政策動向を受けて自治体レベルでの「特別支援教育」の具体化に向けた施策の展開を探りつつ、特別支援教育体制における養護学校の「センター的機能」のひとつである相談支援活動や教室内の軽度発達障害児の支援の取り組み事例を紹介し、特別支援教育の在り方を探った。また、特別支援教育の国際的動向を把握するために、オーストラリアにおける特別なニーズ教育の展開を紹介・分析し、今後の特別支援教育に関する制度改革の課題を検討した。以下の報告は研究分担者の報告を細渕がまとめた直したものである。詳細は『研究成果報告書』(平成 17 年8月)を参照されたい。

### I. 埼玉県の特特別支援教育(細渕)

2003(平成 15)年1月に土屋義彦前知事が打ち出した「二重学籍」構想は全国に大きな反響を巻き起こしたが、「学籍ひとつの原則」を掲げる現行の学校教育法との整合性がとれないことなどから、議論は迷走状態になった。担当部局で議論を重ねるうちに「二重学籍」構想は次第に後退し、特別支援教育振興協議会が設置された6月頃には「主席」「副籍」という名称に変わり、同年9月にだされた中間報告では「現行の就学制度の基本は維持しつつも、『心のバリアフリー』を育む観点から、学籍管理を工夫することが効果的である」とし、「通常の学級や特殊学級に在籍しながらも、学籍管理の工夫により、盲・ろう・養護学校で社会的自立につながる教育をうけることも可能である」と述べ、「二重学籍」を事実上断念した。そこで、この学籍管理の工夫として登場したのが、「支援籍」構想である。

支援籍のモデル事業は、熊谷、坂戸の両市をモデル市として研究委嘱された。両市とも関係部署が連携して研究に取り組めるように、市長、障害者団体代表、保護者代表、行政関係課長、教育関係者等からなる「ノーマライゼーション教育推進委員会」が設置された。こうした取組により明らかになった課題とし

ては、児童生徒の送迎方法の問題がある。送迎には養護学校担任が引率し保護者が同行するケースがほとんどであったが、養護学校側の教員不足をどう補うかが課題となる。養護学校としては担任が引率せずすむように、地域ボランティアの活用を検討しているが、教員がこの取組に参加せず、支援籍での学習状況を把握できないのも問題であろう。同様に常に保護者の同伴を求めることにも無理がある。義務教育として学校の管理責任のもとで実施すべきであり、保護者に過重な負担を求める施策では今後の拡大は期待できない。また、通学に関わる部分の行政サイドの支援の在り方として、他校通級による指導を受けている児童生徒の通学支援、遠隔地の特殊学級に通学している児童生徒の通学支援との行政上のバランスも考慮する必要がある。(細淵)

## 2. 附属養護学校発達支援相談室「しいのみ」における地域連携・相談支援活動(尾崎)

### (1)「しいのみ」の活動概要

開室時間は毎週月曜日～金曜日まで(夏季休暇中、年末年始、春季休暇中にそれぞれ約 1 週間、閉室する)の午前 9 時から午後 4 時半までの間で、電話での相談、来室による相談に応じている。他に、学校側からの依頼があれば訪問し、通常学級を含む学級の授業見学などを行い、障害のある児童生徒の実態把握や学級担任へのコンサルテーションを行っている。

スタッフは、附属養護の副校長、教師、非常勤講師の他、大学の教員 2 名(うち 1 名は臨床心理士)で構成されており、障害児教育、心理、子育て支援、学校・教師へのコンサルテーションなどに関して多様な専門性と豊富な経験を有している。

相談対象者は障害のある子ども(乳幼児から中学生程度まで)に関わる人、障害のある本人とし、例えば①特別な教育的支援を必要とする子どもの対応で困難を抱える教師、②障害のある子どもの子育てや就学について悩む保護者、③学校の特別支援教育体制作りで悩むコーディネーターの教師、④障害特性や対応について知識を得たい保護者、教師、福祉、就労関係者、⑤どこでどのような特別支援を受けられるのか知りたい保護者、教師、⑥学校卒業後の生活で悩みを持つ家族(リーフレットより抜粋)などである。現在のところ、埼玉県内在住者を対象としている。

相談内容は、障害のある子どもに関することであればどのようなものでも受け付ける。相談、情報収集、学校訪問などのいずれも無料である。申し込み手順としては、まず電話で相談を申し込む。その場で答えられるものを除いて、相談内容に応じて担当者を決め、後日電話か来室による相談を実施する。原則として継続相談はせず、できる限り近隣の相談機関・あるいは医療機関などに紹介している。

### (2)活動の実際における特徴(表1)

- 1) 個別相談(外部相談)では、小学生が対象となる相談が多く、全相談数の約 4 割を占める。
- 2) 相談内容は LD、ADHD、AS(アスペルガー障害(注 4))、HFA などの軽度発達障害に関するものと知的障害に関するものが多い。
- 3) さらに細かい相談内容を見ると、就学・進路・就労など将来に関する事、友人関係や学習上の問題など学校生活に関する事、教師の指導方法や指導体制など学校側の対応に関する事、子育て全般についての相談がほぼ同じ割合となっている。
- 4) 来室相談数、電話相談数の比率はほぼ同じである。
- 5) 原則として継続相談はしないことにしているが、相談ケース数 76 件に対して延べ相談回数 176 回となっている。
- 6) 相談者の内訳は圧倒的に保護者(主に母親)の利用であり、教師利用はゼロであった。

表1 個別相談に関する主な内訳とケース数 (2004年6月～11月)

外部相談												附属養護学校内	
相談内容	LD,ADHD, HFA,AS		知的障害		肢体不自由		その他		合計			相談内容	言語相談
方法	来室	電話	来室	電話	来室	電話	来室	電話	来室	電話	小計		
就学前	2	3	2	5	1	0	0	0	5	8	13	小学部	4
小学校	10	9	9	1	1	0	1	0	21	10	31		
中学校	3	5	1	2	1	1	0	1	5	9	14	中学部	3
その他	3	0	3	4	1	1	2	4	9	9	18		
小計	18	17	15	12	4	2	3	5	40	36	76	合計	7
合計	35		27		6		8		76				
総計	83												

- 7) 学校コンサルテーション、研修会講師の活動が多い。
- 8) 学校コンサルテーションの依頼の大半は、小学校からである。
- 9) 研修会講師の依頼は、学校種の別、機関の別を問わずにある。

### 3. 本庄市教育支援センター「ふれあい教室」における学びの真性性(庄司)

埼玉県本庄市に、驚異の復帰率を示す「適応指導教室」がある。市民体育館に隣接する勤労会館の2階にある本庄市教育支援センター「ふれあい教室」である。平成14年8月に設置され、平均 20～30 名の子どもたちが通級している。その中から学校にかかわりなおし、もどる子どもたちの数は 80 パーセントを超える。その復帰率ゆえに注目を集め、多くの見学者も訪れる。

名称に「適応指導教室」の文字はない。しかし、通常言われる「教育委員会が学校以外の場所に設置する施設で、在籍校・家庭・児童相談所等と連携しながら個別カウンセリング、集団活動、教科指導等を行う教室」という意味では、まさしく適応指導教室である。学校の外部でありながら、子どもたちが真に学んでいる「教室」である。さまざまな問題をかかえ学校を長期にわたって欠席している子どもたちがここに来る。学校に行かれない子どもたちであると、ここの中心人物、本庄市教育相談室の茂木孝彦氏は言う。

適応指導教室の「適応」とは、学校への適応の意である。しかし、現在の学校制度に単に再適応することが復帰するということだろうか。この「教室」で、子どもたちはどのように学んでいるのだろうか。学校とこの「ふれあい」教室との関係性はどのようにとらえられるのだろうか。

設置されてすぐの頃に通級しはじめた女の子のことを茂木氏はふりかえる。子どもたちは遊びに飢えていた、と茂木氏は言う。徹底的に遊び込んだ子どもたち、ある日、今日が学びが始まる日だということを、

茂木氏も彼女自身もわかっていた、と言う。阿吽の通底とも言えよう。子どもを「聴く」耳をもつものの確かさとも見える。しかし、茂木氏は「子どもはみんな『そのとき』を知っている」という。学びをはじめ、何かを取り戻した子どもたちは学校に復帰していく。「はじまり」が学校へとつながっていく。

この教室にやってくるさまざまな問題をかかえた子どもたちが、この「教室」のどこから、どのように学びはじめるのか、そこでの学びはどのような質のものなのか。学びの成立が「復帰」の道筋をつくるとするなら、むしろ問われるのは、もどる先の学校ではないのか。広い意味で特別支援教育に深い示唆を与える教室であると考えられる。

#### 4. オーストラリア・ニューサウスウェールズ州における「特別なニーズ教育」の展開ーインテグレーション・インクルージョンを中心にー(山中)

1978年、イギリス教育科学省(Department of Education and Science)のウォーノック報告(Warnock Report)により、「特別なニーズ教育(Special Needs Education)」が提唱された。これは、障害カテゴリーではなく個々の子どもの特別な教育的ニーズ(Special Educational Needs)に着目した教育の構築をめざすものであり、従来の「特殊教育(Special Education)」からの脱却として国際的にも大きな注目を浴びた。現在、多くの国々がそれぞれの歴史や文化、教育の蓄積を生かしながら、独自の特別なニーズ教育を展開している。

NSWの特別なニーズ教育は、その対象に精神疾患や早期介入を含むなど、日本の特別支援教育に比べて広範な対象規定を行っている。制度のあり方としては、いわゆる障害児諸学校である特別学校や障害児学級である支援学級を残しながらも、インテグレーション・インクルージョンの推進が顕著である。

障害等のある子どもの教育を多様な場で保障するためには、対象児童生徒の的確なニーズ把握と、それに基づく柔軟な支援の整備が必要である。子どものニーズを授業時間だけでなく学校生活全体を視野に入れて多面的に把握し、援助教師等をはじめとする専門家や教師補助を学校に配置するNSWの仕組みは、障害等のある子どもの教育を実質的に豊かにするためには必須のものであり、通常学級へのダンピングを避ける上でも有効と考える。また、担任教師に過重労働を強いないという意味でも重要と言えよう。

NSWにおける現在の中心的な取り組みの一つは、例えば、軽度知的障害や語障害の子どもたちへの学習支援を専門とした援助教師が本格的に導入されたことからわかるように、通常学級に在籍する障害等のある子どもたちの中にある多様なニーズにきめ細やかに応えるための支援体制づくりである。フルタイムベースのインテグレーション・インクルージョン実施に向けた支援体制づくりは着々と進められている。

一方、インテグレーション・インクルージョンの推進とは逆行した形で、行動障害専門の特別学校に学ぶ子どもの数は増えている。行動障害の子どもたちへの支援は、障害等はないが何らかの「問題行動」を起こすいわゆる子どもたちへのそれと境界線が明確ではない。つまり行動障害というカテゴリーには、障害等の有無にとどまらない多様な要因とニーズが存在していると言える。ADHDの子どもも行動障害として対応されることが多いが、障害のない子どもへの対応といかに線引きする必要があるかなど、今後の展開を見守る必要がある。

#### 文献

細渕富夫(2005)『特殊教育から特別支援教育への転換に関する総合的研究』、埼玉大学21世紀総合研究機構プロジェクト(研究経費)研究成果報告書、全60頁。