

みんなで考えよう！ 私たちの願いと「特別支援教育」

～ どうなる？ どうする？ 障害児教育 ～

埼玉県教職員組合

障害児教育部

埼玉県高等学校教職員組合

障害児教育部

<目次>

| | |
|--------------------------------|----|
| はじめに | 2 |
| 第1章 障害児教育をめぐる国や埼玉県の動き | |
| （1）国のすすめる「特別支援教育」とは | 3 |
| （2）埼玉県がすすめる2つのモデル事業の概要 | 4 |
| 第2章 どうなる？どうする？障害児教育 | |
| （1）盲・ろう・養護学校が抱える緊急・切実な課題の解決を | 5 |
| （2）障害児学級・通級指導教室、通常学級はどうなるの？ | 7 |
| 第3章 「特別支援教育」を考える6つのキーワード | |
| （1）LD, ADHD, 高機能自閉症等の子どもたちへの支援 | 9 |
| （2）特別支援教育コーディネーター | 10 |
| （3）個別の教育支援計画 | 11 |
| （4）盲・ろう・養護学校のセンター的機能と地域支援 | 12 |
| （5）埼玉県がすすめる「支援籍」 | 13 |
| （6）就学相談・指導はどうするのか？ | 14 |
| おわりに ~これからどうしたらいいのか~ | 15 |

<はじめに>

どの子ども人間として大切にされ、瞳が輝くような豊かな教育が行われることを、父母・教職員、また多くの教育関係者が願っています。障害児教育においても、障害児学校・障害児学級・通級指導教室で学ぶ子どもたちが増え、その増設と教育の中味の充実がいつそう求められているところです。

ところが、文部科学省は「特別支援教育」という名の下に、全体の予算や人は増やさないで、「特別支援教育」の対象を通常学級に在籍するLD・ADHDなどの子どもへ広げようとしています。

通常学級に在籍するLD・ADHDなどの子どもたちは、現在の障害児教育の対象（障害児学校、障害児学級在籍児および通級指導教室通級児）の4倍以上いるといわれています。その子どもたちへの支援は緊急の課題です。しかし、新たに特別支援教育の対象となった子どもたちに予算や人をまわすために、障害児学校や障害児学級が縮小されることは言語道断です。文部科学省は、障害児学校の教職員を増やすことなく地域の学校を支援する役割を持たせた障害種別がない「特別支援学校」に、障害児学級と通級指導を「特別支援教室」に変えようとしています。果たしてこれで障害をもつ子どもたちの発達や教育は大丈夫なのでしょうか。

通常学級に在籍するLD・ADHDなどの子どもたちの教育の充実のためには、30人学級など通常の学級の教育条件整備とともに、あらたに予算と人の配置を国の責任で行うべきです。また、すべての小中学校に校内委員会やLD・ADHDなどの子どもたちの通級指導教室等の設置をすすめるべきです。

障害児教育は大きな転換期を迎えています。「障害児教育にお金がかかりすぎるからリストラで」ということではなく、私たちが進めてきた「権利としての障害児教育」の理念を引き継いだ「特別支援教育」にしていくためにはどうしたらいいのかみんなで考えたいと思い、このリーフレットを作成しました。ぜひ、多くの方にお読みいただき、どの子の教育も豊かに保障していくために、みんなで考え、力を合わせていきましょう。

第1章 障害児教育をめぐる国や埼玉県の動き

1. 国のすすめる「特別支援教育」とは

文部科学省は、2003年3月「今後の特別支援教育の在り方について」(最終報告)を発表し、各都道府県に対してその方向にもとづく「特別支援教育」体制を強引に押しつけると同時に、学校教育法などの法律改正にむけて準備をすすめています。

「今後の特別支援教育のありかた(最終報告)」の概要と問題点

- (ア) LD、ADHD、高機能自閉症の子どもたち(6.3%)の支援
埼玉県の場合 小中学生60万人の6.3%は36000人
一校あたり30~40人在籍しているということ。
- (イ) 障害種別の障害児学校 特別支援学校へ
重度の子を中心に、障害種別をなくす(部門は残すというけれど・・・)、
小中への支援を中心としたセンター的役割(あらたな教員配置はなし)
- (ウ) 障害児学級と通級指導教室を廃止 特別支援教室へ
すべての子どもたちが通常学級に在籍し、ニーズに応じて「教室」へ通う。
学級(定数法などの基礎)と教室(あくまでも加配のみ)の違い
校内委員会、コーディネーター、ボランティアの活用
- (エ) 広域特別支援連携協議会、個別の教育支援計画など

<問題点> 「最終報告」のなかで特に注意する文言として、下記の2点があります。

障害のある児童生徒の教育の基盤整備については、全ての子どもの学習機会を保障するとの観点との視点から、量的な面において概ねナショナルミニマムは達成されているとみることができる。

近年の国及び地方公共団体の厳しい財政事情などを踏まえ、既存の特殊教育のための人的・物的資源の配分のあり方について見直す

新たな財政や人的資源でなく、障害児教育にかけていた財政や人的資源を「新たな対象者」に対する支援を含め、再配分する(障害児教育のリストラ)ということ。

なぜ、障害児教育の「改革」が急がれているのか？

LD、ADHDなどの子どもの支援の高まり(積極的な側面。しかし、お金はかけない)
コスト論、財政の問題から(障害児教育は通常教育の1.1倍かかる)

法改正にむけて

文部科学省の諮問をうけ、2月24日中央教育審議会はあらたな「特別支援教育」にむけての制度的な検討を行う特別委員会の設置を決めた。主な検討事項は 小・中学校での特別支援教育体制の整備(特別支援教室など) 盲・ろう・養護学校制度の見直し(特別支援学校など) それらにともなう免許制度 の3点になる。今秋に中間報告、年内に答申をまとめ、来年の通常国会には学校教育法などの改正案を出す方向。

2. 埼玉県がすすめる2つのモデル事業の概要

(1) 特別支援教育推進モデル事業(文部科学省の委嘱)

国の委嘱事業 2年間(03~04年) 3市がモデル市(さいたま市・戸田市・熊谷市)

<03年度> 3市の20の小中学校に対して

通常学級のLD、ADHD、高機能自閉症などの子どもたちへの教育支援体制
校内委員会、コーディネーターの指名、巡回相談、専門家チームの設置など
コーディネーター養成研修の実施

<04年度>

上記の子どもたちに加え、障害のある子どもたちへの総合的な教育支援体制
3市のすべての小中学校まで拡大し、研究。

特別支援教育推進校(センター的機能など)

さいたま市(大宮北養、浦和養、大宮ろう、付属養、市立養護)

熊谷市(熊谷養、行田養) 戸田市(和光養、和光南)

個別の教育支援計画の策定

コーディネーター養成研修の実施

特別支援連携協議会(各市町村) 広域特別支援連携協議会(埼玉県)

(2) 「ノーマライゼーション教育推進・特別支援教育推進」モデル事業(埼玉県独自で)

モデル事業の経過

03年5月 埼玉県特別支援教育振興協議会の開催

テーマ「ノーマライゼーションの理念にもとづく教育の推進」

11月 検討結果報告 二月県議会で予算化(約6,100万円)

<障害のある子もない子も「やさしく・たくましく」埼玉っ子づくり事業> 予算は年度ごとに

| | |
|--------------------|-------------------------|
| (ア) モデル市総合研究委嘱事業 | 2市(坂戸市・熊谷市)に対して、4,700万円 |
| (イ) 「特別支援学校」研究委嘱事業 | 50万円 |
| (ウ) 介助ボランティア育成事業 | 1200万円 |
| (エ) 意識啓発・連絡調整事業 | 23万円 |
| (オ) 県就学支援委員会の設置 | 19万円 |

埼玉県の事業(2年間)として、2市(熊谷市、坂戸市)をモデル市に指定。

「特別支援教育振興協議会」報告をうけ、「支援籍」のための研究を主にすすめる。そのため、2市に該当する4校の障害児学校(熊谷養・行田養、坂戸ろう・毛呂山養護)を「特別支援学校」研究指定校(各校に1名のみ教員を加配)とし、それぞれの市の教育委員会と特別支援連携協議会をつくり、研究をすすめている。

モデル事業の内容

支援籍・・・「障害児学校 通常学級」へのパターンの研究(引率は障害児学校の責任で)

個別の教育支援計画・・・プロジェクトチームの設置と検討

就学支援委員会の設置・・・就学指導委員会を充実(?)した形として

介助ボランティアの育成・・・2市を含む県内30市町村の社会福祉協議会に委嘱。学齢期の障害児のためのボランティアとして。

第2章 　　どうなる？　　どうする？　　障害児教育

1. 盲・ろう・養護学校が抱える緊急・切実な課題の解決を

(1) 障害児学校の過大・過密、教室不足は深刻な学習権侵害

200教室も足りない障害児学校

1979年の養護学校義務制から25年、関係者の粘り強い運動と努力によって教育内容と教育条件は大きく前進してきました。とりわけ1972年に誕生した革新県政の20年は、その運動と努力を背景にあわせて24校の県立障害児学校を建設し、就学猶予・免除者を大幅に減らすとともに、ゆきとどいた教育を進める条件整備を進めてきました。

しかし、その後の保守県政は今日までの12年間で川島ひばりが丘養護学校1校を建設したのみです。この5年間だけでも障害児学校に通う子どもたちが約500人増え、普通教室だけでも200教室の不足、県教委も「あと5校は必要」と述べています。

その結果、県内各地の障害児学校で深刻な過大・過密状況が生まれ、現在、各学校は慢性的な教室不足に陥っています。1教室を2学級以上が使用したり、障害児教育になくてはならない音楽室、作業室、プレイルームなど各種の特別教室をつぶし普通教室に転用しています。北側の日の当たらない教材室を教室に使用したため冬場に子どもたちの間で風邪が蔓延したり、会議室をつぶしたためにPTAの会議もままならず廊下の片隅で打ち合わせを行っている学校もあります。

校舎増築や「高等養護学校」で教室不足は解決できるの？

過密・過大、教室不足による深刻な学習権侵害の解決を願う関係者の粘り強い運動を背景に、ここ数年毎年1～2数ずつ校舎増築を行わせています。しかし、20教室ほど足りない学校に2～4教室を増やす校舎増築では抜本的な解決にはつながりません。校舎増築のために子どもたちにとってなくてはならない校庭を大幅に削らなければならない新たな問題が生まれています。

昨年の特振協「検討結果報告」に、教室不足の解消は「緊急の課題」であり知的障害養護学校高等部単独校の「早急な設置が望まれる」という内容を盛り込ませました。県教委は今年度から県立高等養護学校調査検討委員会を設置したものの、現状認識として過大・過密、教室不足がふれられていないうえに、現段階ではその検討内容がすでに破綻済みの「軽度」の子を対象にした職業教育中心の高等養護学校です。

過大・過密、教室不足は県南地域でより深刻です。とりわけ深刻なさいたま市の2つの県立養護学校の例をみてみましょう。

<浦和養護学校>

| | 1998年度 | 2004年度 |
|----|--------|--------|
| 小 | 48人 | 72人 |
| 中 | 32人 | 39人 |
| 高 | 54人 | 89人 |
| 合計 | 134人 | 200人 |

<大宮北養護学校>

| | 1998年度 | 2004年度 |
|----|--------|--------|
| 小 | 46人 | 75人 |
| 中 | 30人 | 38人 |
| 高 | 74人 | 105人 |
| 合計 | 150人 | 218人 |

児童生徒数はいずれも当該年度5/1現在。

<表>のように両校とも小学部の子どもが減っておらず、むしろ増えています。今後もこの傾向は続く見込みです。小学部での途中転入の子どもここ数年増えつつあります。また県教委の調査でも高等部生の約30%が「軽度知的障害」であるものの同じ調査で浦和養護は19.0%、大宮北養護では15.4%としています。さらに浦和養護学校の学区内には過密状況の調整のためにスクールバスで学区外の学校に通わざるを得なくなっている施設入所生が現在40人以上います。こうした状況ではたとえさいたま市に高等養護学校1校を建設しても何らの解決にもなりません。

地域に密着した小規模な養護学校の増設こそ必要！

今、必要なことは「軽度」の子を対象にした職業教育中心の高等養護学校ではありません。抜本的な解決のためには高等部単独校も含めた小規模養護学校の大幅な増設です。センター的な機能を果たす上でも地域に密着した小規模な学校建設は急務です。なお、高等部単独校の建設についても慎重に検討する必要があります。最低でも、学区制、スクールバスの配車、重度・重複学級の設置、学校給食の実施は必要と考えます。

(2) 障害児学校の課題は山積み

そのほかにも早急に解決しなければならない課題、ゆきとどいた教育を進めるために充実させなければならない課題は山積みです。「ナショナルミニマムは達成された」という状況にはほど遠いものがあります。早期教育の充実、教職員定数の抜本的な改善、病弱養護学校の充実や院内学級、訪問学級の拡充、医療的ケアの必要な子どもたちが安心して学校に通えるためのメディカルサポート事業の拡充、寄宿舎教育の充実、財政難を理由にした学校給食調理業務の民間委託撤回と学校給食の充実、さらには卒業後の進路保障や子どもたちの放課後・長期休業中等の地域生活の課題も重要です。

(3) 「特別支援学校」で障害児学校はどうなるの？

国の「最終報告」では、現在の障害児学校を障害種別にとらわれない「特別支援学校」(仮称)にし、さらに「センター的機能」を持って地域の小・中学校への教育的支援を行うとしています。すでに来年の通常国会での学校教育法「改正」をめざして準備が進められています。

しかし、「人」も「物」もつけない「特別支援学校」は結局のところ、障害種別の教育の専門性が曖昧にされるのではないのでしょうか。また障害種別にとらわれない学校にすることで、現状の盲・ろう学校の統廃合に結びつく可能性も危惧せざるをえません。

さらに現状の教員数のままで地域支援を行うのであれば、現在障害児学校に在籍している子の教育も、地域支援もどちらも不十分に終わるのではないのでしょうか。「特別支援学校」を想定した京都市の文部科学省・研究開発校では地域支援のために1/3の教員を担任外にしたため、すべての学級が1人担任で3~4人の子どもたちを指導することになり、保護者から「教育の質が低下した」という不満が出ています。

(4) それぞれの「場」を充実させてこそ障害児教育の未来がある！

現状の課題を一つひとつ解決するなかでこそ、「一人ひとりの教育的ニーズに応じた教育」が進められるのではないのでしょうか。緊急・切実な課題がないがしろにされ、「人的・物的資源の再配分」で進めようとする「特別支援教育」によって、障害児教育の質の低下を生み出してはなりません。

現状の障害児学校の充実はもとより、障害児学級も通級指導教室もそして通常の学校も、それぞれの「場」を充実させ、しかもそれらを連続体として機能させていくことこそが今、求められています。

2. 障害児学級・通級指導教室、通常学級はどうなるの？

(1) 障害児学級がなくなって、大丈夫なの？

「特別支援教育」では、障害児学級と通級指導教室を新たな通級による「特別支援教室」に変えるとしています。しかし、障害児学級がなくなると、障害をもつ子の教育が低下しないか心配の声が広がっています。障害児学級は、障害をもつ子どもたちに小さな集団の中で安心して関われる関係や生活を保障し、発達や課題に応じた行事や学習を創造しながら、学ぶ喜びやわかる力などを育てています。障害をもつ子どもたちの生活や学習の「基本の場」であり、発達の「拠り所」でもあり、「人間形成の場」として、障害児学級はかけがえのない役割を果たしています。

【障害児学級数及び児童生徒数（埼玉）】

| | | 1995 | 2000 | 2003 |
|-----|-----|------|------|------|
| 小学校 | 学級数 | 451 | 532 | 556 |
| | 児童数 | 2068 | 2161 | 2355 |
| 中学校 | 学級数 | 248 | 270 | 270 |
| | 生徒数 | 1020 | 1084 | 1110 |

左の表のように、障害児学級の数（小学校は8年間で105学級、2割増）や、子どもたちの数（小中合わせると3百人増）が増えていて、障害児学級への希望や期待が高まっています。また、県全体の障害児学級の設置率（昨年度）は小学校43%、中学校38%ですが、さいたま市は24%、19%、川口市は17%、21%と低く、1つの設置校に障害児学級が5、6学級とマンモス化した実態（さいたま市）もあります。子どもたちがもっと身近な学校で学ぶことができる

ように、障害児学級の増設が求められています。

また、障害が重度化していて、個別的な対応が求められることも多く、どの子にもゆきとどいた教育を保障するためには、1学級複数配置や低学年と高学年の別々の編成などにより、担当教員をもっと増やすことも切実な課題となっています。

(2) 通級指導教室はどうなの？

通級指導教室は、通常学級に在籍しながら軽度の障害をもつ子どもたちに、週に数時間、障害や課題に応じた「通級による指導」を行う教室です。1993年に法制化されたときは、対象として言語障害、難聴、情緒、弱視、肢体不自由、病弱、身体虚弱の7つの障害があげられていましたが、現在、埼玉では、言語・難聴が小学校37市町村46校、中学校が2市2校、情緒が9市11校に設置されています。

【通級指導教室の担当者数及び児童生徒数（埼玉）】

| | | | 1990 | 1995 | 2000 | 2003 |
|----------|---|-----|------|------|------|------|
| 言語 難聴 | 小 | 担当者 | 65 | 88 | 87 | 89 |
| | | 児童数 | 367 | 905 | 1286 | 1371 |
| | 中 | 担当者 | 6 | 9 | 4 | 2 |
| | | 生徒数 | 31 | 30 | 20 | 20 |
| 情緒 | 小 | 担当者 | | | 3 | 20 |
| | | 児童数 | | | 24 | 145 |

右上の表で明らかなように、通級指導教室で学ぶ子どもたちも増えています。しかし、法制化以後、子どもの数は増えても（小学校の言語・難聴の場合：この8年間で466人、5割増）担当教員は全く増えていません。これは、通級指導教室が学級でなくなったことから、担当教員の配置が教職員定数の「標準法」から外され、曖昧になったことによるものです。その結果、担当者1人が受け持つ子どもの平均の人数は、法制化前の1993年は6.5人であったのが、2003年には15.4人と2.7倍にも増えていて、担当教員1人が20人、25人も受け持つ実態もあります（「特別支援教育」路線の描く「特別支援教室」の将来像とも言えます）。

通級指導教室の教育をいっそう充実させていくために、上限を8人とする教室編制基準の整備や、言語・難

聴以外の障害や中学校の通級指導教室の増設が求められています。また、今大きな課題となっているLD、ADHD、高機能自閉症などの教育の充実に向けて、その「新たな教育の場」の一つとして、通級指導教室を整備させることも重要な課題です。

(3)「特別支援教室」で障害を持つ子の教育は保障できるの？

「特別支援教室」になっても「学級のなもの」は残ると説明されることがありますが、「特別支援教室」は障害児学級と次の2つの点で大きく異なります。1つは、学籍が通常学級に移り、必要と判断される時間だけ「特別支援教室」に通って、自立活動などの教育を受けることとなります。障害児学級は、前に触れたように、生活や発達、学習の「拠り所となる場」として機能しています。在籍する子どもたちの障害や発達の課題に合わせて教育課程が編成され、小さな集団の中で安心して関われる関係を築きながら、生活と発達の両面を統一的にとらえた、人間的な成長の「基本の場」としての役割を果たしています。しかし、「特別支援教室」になると、通常学級籍になることから、障害や発達に関わらずその学年で予め決められた通常学級の教育課程の中で活動することになります。「特別支援教室」で障害や発達に応じた自立活動などはなされますが、障害も課題も異なる子どもたちが異なる時間帯に入れ替わり通ってくることにもなるので、障害児学級のように安心して関わったり落ち着いて生活したりすることができにくくなり、発達の基本の場としての「居場所」がなくなることもあります。

もう1つは、教育条件が全く異なることです。障害児学級は教職員定数の「標準法」により、在籍児が8人以下で1学級を編成し、9人以上になれば2学級となります。しかも、障害種別に編成されていますので、少ない人数の子どもたちに学級担任によって障害や課題に合わせた手厚い教育を行うことができます。しかし、「特別支援教室」は学級と異なりますので、通級指導教室と同じように担当教員が加配扱いになります。通級指導教室のところで触れたように、教員の配置基準が曖昧なため、1人の担当者が多種多様な障害をもつ子をたくさん受け持つことにもなりかねません。これでは、障害をもつ子の豊かな教育を保障できないどころか、大きく後退してしまうのではないかと懸念されています。

(4)通常学級の条件改善も不可欠！

「特別支援教育」の方向では、通常学級の役割が大きくなります。LDやADHDなどの子の対応とあわせて、これまで障害児学級に在籍していた子も通常学級に在籍し、その対応が求められます。それゆえ、通常学級の教育条件が大幅に改善されないまま実施されると、大きな混乱が生じかねません。

現在の通常学級は、不登校やいじめ、授業困難などが増え続けています。子どもたちの人間的な関係が取り結びにくいことや学力の低下なども心配されています。このような状況の克服のために、40人学級を30人以下にするなどの教育条件の改善が求められていますが、まだ放置されたままです。また、実施前から見直しが必要とされている新しい教育課程の下で、小学生にも6時間授業が強いられて、多忙で余裕の少ない状況にあります。しかも、習熟度別授業や学力テストの実施・公開と、新たな競争による教育が押し付けられる状況でもあります。

そのような通常学級の中に、障害をもつ子が入ってきます。通常学級の教育条件を改善しないまま、「意識改革」だけを強調して、障害をもつ子への対応を求めても、障害をもつ子も含めてどの子の教育も充実できるのでしょうか。それどころか、通常学級担任の負担は大きくなり、障害をもつ子への教育がおざなりになるばかりか、通常学級の教育がいつそう困難にもなりかねません。どの子の教育も豊かに保障していくためには、障害児学級・通級指導教室の増設・充実と合わせて、LD・ADHDなどの子への支援の具体化や通常学級の教育条件を改善することが不可欠と言えます。

第3章 「特別支援教育」を考える6つのキーワード

1. LD・ADHD・高機能自閉症等の子どもへの支援

(1) 国のモデル事業にとりくんでいるが・・・

国のモデル事業にとりくんでいる「さいたま市」「熊谷市」「戸田市」の20校の小中学校では、全教職員でとりくむ体制、該当する子どもへの理解、具体的な支援について考える一歩はできたと全体的には評価しながらも、コーディネーターといっても担任をもっていたり、具体的な支援と教育の中身の問題がわからない、保護者への共通理解をどう持つか、巡回相談はすぐには来ないなど、人的・物的保障のない中でなにをしたらいいのかとまどっているのが全体の共通の意見でした。特に、コーディネーターについては「不登校のコーディネーター」の設置も置くようになったこともあり、「指名」でなくあらたな「加配」を求める声が多数です。また、通常学級の教育条件の改善(30人学級など)をもとめることの重要性も指摘されています。

(2) システム・制度として

子どもの障害や状況をよく見て、ていねいに成長を支える支援の体制をすべての学校・地域にすべての学校に障害児学級と通級指導教室を設置して、LD・ADHD・高機能自閉症など支援を必要としている子どもたちのよりどころになる場と専門的な能力を有する教職員を配置すること。

すべての学校にこの子どもと直接かかわる教員の配置とコーディネーターを配置する(指名でなく)こと。通常の学級と障害児学級と通級指導教室との連絡調整や外部(保護者・行政・医療機関・養護学校・幼稚園、保育園)との連絡調整、子どもの成長や発達を保障する立場での「個別の教育支援計画」の作成をサポートするためにも必要である。

通常の学級の定員を30人以下学級にするなど、教育条件の整備をすすめること。

障害児学校を小規模分散化し、校区にセンター的役割をもつ障害児学校の設置をすすめること。

乳幼児期からの早期支援や対応を考えていくため、保育所や幼稚園への専門家による巡回相談システムを確立すること。いろいろな問題を抱えて困っている保護者を早期からサポートして、その後の学齢期においても継続して相談活動が行われるようにすること。

(3) 学校現場や教員に対する具体的な方策の第一歩として

校内に特別な支援を必要としている子どもについて話し合い、学校全体として支援していく委員会の設置。(特別なニーズとして：在日外国人、家庭的経済的困難からの虐待を受けた子どもたちなど、対象をもっと広げていく必要もある)

すべての教職員にLD・ADHD・高機能自閉症等の子どもについての研修を行う。

それぞれの障害についての基本的な概念、特徴や関連や原因などとあわせて、どんな場で学んでいて具体的には学校生活でどんな困難が起きているのか?等の事例研究も大切です。また、どのような対応をしていけばいいのかをこれも具体的に事例を提示しながら研修していく必要があります。特に、その障害特有の行動にしか目がいかず、二次的に派生している学習上や生活上の困難に気がつかない場合があるので、注意していくことも大切です。

2. 特別支援教育コーディネーター

(1) コーディネーターって何？

「特別支援教育」をすすめようとする際の大きな柱のひとつに『特別支援教育コーディネーター』があります。国の「最終報告」では、コーディネーターについて次のようになっています。

教育的支援を行う人・機関を連絡調整するキーパーソン。連絡調整役として学校の窓口の役割を担う。学校の校務として明確に位置付け、関係機関との連携協力の体制整備を図る。

その職務を学校内において円滑に実施するために出来る限り指導的な立場にある者がこれに当たることが望まれる。

教員が必要な知識や技能を身に付けることでその役割を果たすために効果的な研修等について具体的な検討が必要。

(2) でも、いくつかの疑問や問題点！

「最終報告」で示されたコーディネーターですが、次のような疑問や問題点があります。

具体的な仕事内容が明確ではない。『これからの検討』課題となっていて、始まってみなければわからないという状況がある。

盲・ろう・養護学校のそれと通常学校のそれと仕事内容は違うのにそれも明確でない。通常学校の場合、障害児学級の有無によっても違って来るはずではないか。

関係機関にも体制が確立され担当者が配置されないと機能しないし、市町村教委や管理職がその気にならないと機能しない。

すべての学校で有効に機能するのか疑問。また、『研修等について具体的な検討』という段階では、人材も保障されない。

(3) 最低限、これは必要！

最低限、次のような条件や環境が整備されないと、かえって混乱したり責任の所在が不明確になったりする可能性が大きくなります。定数はそのままにコーディネーターという新たな校務をおくことは、障害児はもちろん、学校教育全体の教育条件の低下にもつながりかねません。

教員定数とは別の定数として配置すること。盲・ろう・養護学校には、各学部を単位として4～6名、障害児学級や通級指導教室の設置校には複数配置すること。

職務内容を明確にし、身分や職階につなげないこと。

研修制度の早急な整備と確立、質の高い研修内容の確保。

コーディネーターの経験交流等の場の確保。

(4) 私たちの考えるコーディネーター

就学前から卒業後までの継続した教育的支援を視野に、「教育支援計画」の作成等を考えると、名称はともかくコーディネーターの役割とその配置は有効に機能する可能性をもっています。しかし、そのためには、2で提起した疑問や問題点が明確になり、また体制も整い、かつ3であげた条件が満たされることがどうしても必要です。

そうすれば、障害、あるいは他の要因による『教育上の特別なニーズ』をもつ児童・生徒の発達や生活を保障できるようにするための校内の連絡調整、関係機関や保護者との連絡調整、「教育支援計画」作成に積極的にかかわる等の仕事ができると考えられます。

3. 「個別の教育支援計画」

(1) ひとり一人のニーズを的確に把握した教育支援計画は大切

昨年11月の「特振協・検討結果報告」では、国の「今後の特別支援教育のあり方」(最終報告)を受けながら、「個別の教育支援計画作成委員会(仮称)」を設置し、市町村が中心になって、就学前から卒業後まで一貫した支援を行うために「個別の教育支援計画」を作成することが提言されています。また、障害のある子ども一人一人のニーズを的確に把握し必要な支援計画を策定するために「個別の教育支援計画作成委員会(仮称)」を設置することを提言しています。そうした方向は、私たちも重要で意義があるものと考えます。

(2) 埼玉で論議されている「個別の教育支援計画」の問題点

しかし、県のモデル事業の中で立ち上げられた「個別の教育支援計画」プロジェクトチームの会議では、まず、学齢期間だけの計画をつくるための検討に終始しました。就学前や卒業後の支援計画の作成責任を明確にする必要があります。また、学齢期の支援計画についても担任教師が中心になって「個別の教育支援計画」をつくる方向になっていることが問題です。子どもたちの全面的な発達を保障する、実効性のあるプランにするためには、担任教師が中心になってつくる計画では極めて不十分です。教育だけでなく、医療や福祉など一人一人の子どものニーズを就学支援委員会などが総合的にコーディネートするシステムにしていく必要があります。

さらに「個別の教育支援計画」が作成されても、実際に提供されるサービスが貧しければそれは絵に描いた餅になってしまいます。現状ではライフステージにあわせた必要なサービスがどれだけ用意されるのか不安があります。

(3) アメリカなどのIEP(個別教育計画)とは

アメリカなどで教育行政の施策として推奨されているIEP(個別教育計画)は、障害児教育の対象として子どもを認定するにあたり、教育行政が個々の障害児のために何をサービスとして提供するかを保護者に具体的に明示して、納得と合意を得る契約文書としての性格を持ちます。具体的には障害児教育の専門家として教師が提供する「特殊教育」と教師以外の専門家が提供する「関連サービス」に二分され、それらの提供の始期、場所、頻度などがIEPには記入されます。「関連サービス」には「移送」「言語治療」「聴能訓練」「心理サービス」「理学および作業療法」「レクリエーション」「ソーシャルワーク」「カウンセリング」「歩行訓練」「医療的ケア(医療を含まない)」など多岐に渡っています。

(4) IEPのような教育行政が条件整備も含めて責任を負う「個別の教育支援計画」に

「個別の教育支援計画」はIEPのように教育行政当局が一人一人の教育的ニーズを的確に把握すると同時にその実現のための条件整備を保護者や本人の意向をもとに約束する(行政が責任を負う)ものにする必要があります。現状で用意されているサービスは極めて貧しいと言わざるを得ません。ひとり一人の子どもにとって、必要なサービスが様々な専門家によって論議され、「個別の教育支援計画」に書き込まれる。それが、現在用意されているサービスでは不十分な場合は行政が責任を持ってこれを用意するものにしなければなりません。

そして、就学前から学齢期、卒業後におよぶ生涯に渡って、学校・家庭・地域、教育・福祉・医療など幅広い分野のサービスを行政の責任において充実させ、その連携と協力のもとにプラン化する制度に発展させてこそ本来の意義を果たすものとなります。

4. 盲・ろう・養護学校のセンター的機能と地域支援

障害児教育諸学校は、通学する子どもに対して直接に教育サービスを提供するとともに、地域の通常学校・障害児学級・幼児施設等に所属する子どもとその親・教師に、必要としている専門的助言・サービスを提供することで、障害児等の発達をはげまし、生活を豊かにする地域の教育力の向上に貢献するとともに、障害児等の成長・発達を保障するために、教育上の必要とする諸サービスを提供する役割を担っています。

しかし、「特別支援教育」ではなんら条件整備についてふれずに、現在の教職員の配置換えで捻出する手法がとられ、障害児教育の後退をまねく不安が広がっています。

(1) 国・県はどう考えているのか

国の「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」では、「中間まとめ」及び「最終報告」において、障害種にとらわれない学校としての「特別支援学校」の制度化をうちだし、「地域の特別支援教育のセンター的機能を有する学校」という役割が期待されるとしました。

埼玉県特別支援教育振興協議会の「検討結果報告」においては、センター化について、国のいう「盲・ろう・養護学校が地域の特別支援教育センターとしての役割を發揮できるように、その在り方について研究を進めていく必要がある」ととどめており、現場からの声をまとめる形での検討が早急に求められています。

(2) マンモス化でセンター機能はもてるのか

私たちは、「地域」を人々の暮らしの生活圏としてとらえて、地域支援を行うことを考えています。しかし、地域支援を行うための障害児学校の現状は、複数の行政区にわたるなど十分に地域に根付いているとはいえません。また、マンモス化・過密化しているという問題があります。障害児学校の分散・小規模化を、とりわけ過密・過大になっている養護学校の地域、大規模障害児学級を抱える地域から建設する必要があります。

現在の「三種（盲・ろう・養護学校）に区分された障害児学校」制度を、「特別支援学校」として統合することについては、障害児学校をできるだけ地域に近接して分散的に配置していく課題を追求する中で、現実のしっかりとした検証の上に立って、そこにどのような教育課程が用意され、それを支える教職員の配置や施設設備の基準等の、障害に応じた専門性を低下させない条件整備のもとで考える必要があります。そして、障害児学校のもつ基礎的条件を充実させ、教員以外の専門的スタッフを配置・寄宿舎の設置など、障害児学校を「高機能化」することが大切です。

(3) 地域の障害児教育のセンターとして

障害児学校には、地域の障害児教育のセンターとしての役割が求められ、すでにこれまでも多くの障害児学校で、必要なスタッフが配置されていないなかで、教職員が地域に出向いて・自校で、就学相談・発達相談・教育相談・学習会講師派遣などを通して、地域の学校・学級や関係機関や住民と結びついて、地域の障害児教育センターとしての役割を少なからず果たしてきました。今後、飛躍的な条件整備が求められています。

そしてこうした声に応えて、私たちは『埼玉の21世紀の障害児教育に対する提言』（埼高教障害児教育部2002年発行）で、その学校で学ぶ子どもたちの教育を進める「教育指導部門」と、地域のサービスを必要とする子どもとその親・教師のニーズに応える「センター」としての機能を果す「教育相談部門」とを併せ持つ二部門制を提言しました。その中で、センター的機能としての「教育相談部門」では、必要な教職員や施設設備を保障した上で、下記のことを提言しています。

視覚・聴覚障害者への専門的な教育機関としての盲・ろう学校は、教材開発や全県的な教育相談、養護学校や障害児学級、通常学級に在籍する視覚障害児への教育的なアドバイスなどを行います。

養護学校については、地域の小規模養護学校などの整備にともない、センターとしての機能も分化させて

いきます。

専門職員による就学相談・教育相談・発達相談の実施

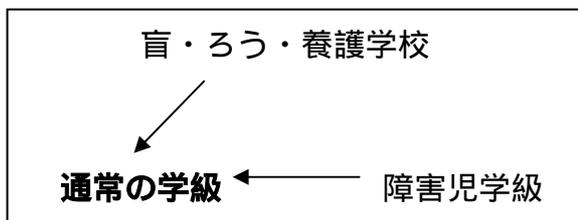
通常学級などにおける特別なニーズに対応する教育内容・条件を明確にし、学習状況を把握した上での支援

研究成果の提出、教育方法の開発・普及、教材や教具の開発・貸し出し

研修生の受け入れ

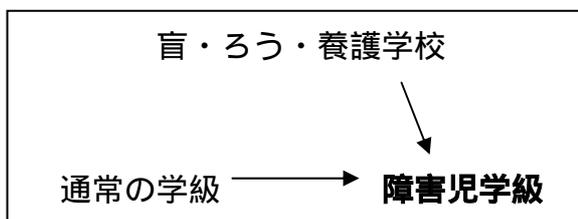
5. 埼玉県がすすめる「支援籍」

埼玉県教委は『「支援籍」とは、学級編成の基礎となる学籍と異なり、障害のある児童生徒や特別な教育的支援を必要とする児童生徒が『個別的教育支援計画』に基づき、在籍する学校(学級)の外に児童生徒の教育的ニーズに応じた学校(学級)においてノーマライゼーションの理念に基づく学習を可能な限り実現するための学籍』と説明し、下記の3つのパターンを具体的なイメージとしています。



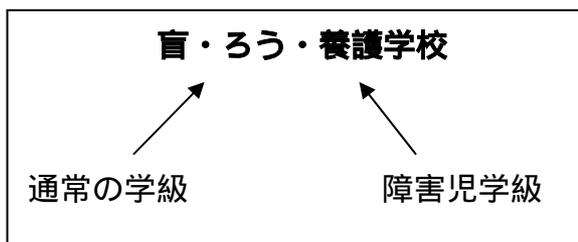
通常学級の「支援籍」

盲・ろう・養護学校や特殊学級に在籍している児童生徒が、地域の小中学校の通常学級で学習支援を受ける場合。(モデル市ではこのパターンの事業が進められている)



障害児学級の「支援籍」

通常学級に在籍しているLD(学習障害)やADHD(注意欠陥・多動性障害)などの特別な教育的支援を必要とする児童生徒が学習支援を受ける場合。また、盲・ろう・養護学校の児童生徒が地域の小中学校の障害児学級で学習支援を受ける場合。



盲・ろう・養護学校の「支援籍」

通常学級や障害児学級に在籍している特別な教育的支援を必要とする児童生徒が、自立活動など専門的な学習支援を受ける場合。

そして、この「支援籍」を実施するかの判断は、保護者との継続的な相談や専門家による助言に基づき就学支援委員会が支援の基本方針を策定し、関係との調整を図りながら教育委員会が認めていくこととなります。

この「支援籍」構想を考える際、以下のことを大切に進める必要があります。

- (1) 障害児や特別な支援を必要とする子どもたち及び健常児など、すべての子どもたちの発達権・学習権保障を考慮すること。
- (2) 送り出す学校や受け入れる学校任せにせず、教職員の配置や送迎手段などの保障を行政の責任で行うこと。また、通常学級のバリアフリーを積極的にすすめること。
- (3) 障害児学校に在籍する子どもたちの「支援籍」だけでなく、通常学級に在籍する子どもたちの「支援籍」や障害児学級に在籍する子どもたちの「支援籍」についても具体的な研究をすすめること。

- (4) 後期中等教育の段階の生徒達の「支援籍」をどうすすめるかの協議もすすめること。
- (5) 学校とともに、地域でも豊かに生きていける社会教育や医療・福祉制度を充実させること。

当面、埼玉県教委と2市の市教委は、2市に在籍する養護学校等の児童生徒の地域の小中学校の行事への参加を予定していますが、その際の人的な問題を安易に養護学校等からの引率型を想定しています。ただでさえ、教職員が足りない状況に加え、「支援籍」のための引率も実施するとなると養護学校等の教育が低下を招く恐れがあります。また、関係する学校間及び保護者(なによりも子どもたち本人)で十分な話し合いをもちながらすすめることも大切です。

6. 就学相談・指導はどうするのか？

(1) 「就学支援委員会」の改革プラン

国や県の「障害児教育の転換」の動向を反映して、就学相談や就学指導のシステムも変わろうとしています。

現状の就学相談・指導システムは問題も多いとして、一部の自治体では「就学指導委員会の廃止を」という声もでています。しかし、私たちはこれを廃止するのではなく、民主的に充実させることが必要だと考えています。

平成15年度埼玉県特別支援教育振興協議会(特振教)「検討結果報告」でも就学指導委員会を「就学支援委員会」に改組し、相談機能を充実するように提言しています。

それではどのような「支援委員会」であれば障害児等の発達権・学習権を保障する就学支援をすることができるのでしょうか。今日、就学相談・指導の中心は各市町村の教育行政なので、その段階での就学支援委員会の在り方を考えることにします。

自治体を基本に、「基本教育圏」を単位とした就学システムの確立・整備する。

- ・ 自治体を基本にすることで、乳幼児健康診査や子育て支援など乳幼児に対する行政サービスを引き継ぎ、継続した就学相談活動が行いやすい。
- ・ 「基本教育圏」(人口規模5~10万人程度)を単位をとすることで、きめ細かな就学相談・指導が行いやすい。人口規模の大きい市では、いくつかの「基本教育圏」に分割して、支援委員会を設置する。

対象は、障害児を含め特別な教育的ニーズをもつ子どもとする。

就学措置を判断する他に、次のような役割を果たすものとする。「審議機能」と常設の「相談機能」の二つの部門を併せ持つ必要がある。

- ・ 大綱的な個別の教育支援計画を作成する。
- ・ 障害児の特別な教育的ニーズ(障害の種類と程度等、その他特別な教育的ニーズ)を認定し、特別なケア(就学措置の判断や大綱的な個別の教育支援計画の作成、教育条件の整備等)の保障を教育委員会に対し勧告する。
- ・ 障害児など特別な教育的ニーズをもつ子どもの特別な教育的ニーズと特別なケアに対する権利保障についてフォローアップし、レビューする。

本人・保護者の、判断の過程での意見表明の権利と不服申し立ての権利を保障する。

委員の構成は、専門性を発揮し、該当地域の障害児教育や医療・福祉のサービスのネットワークを形成できるものとする。具体的には、発達・臨床心理専門家、医師、教育関係者(障害児学級・通級指導教室担当者の代表、学校長の代表、該当地域に関連する障害児学校の教育相談担当者、幼稚園の代表者など)

福祉関係者（通園施設や保育園の代表者など）、行政関係者（自治体の子育て支援担当者や児童相談所職員など）、その他必要な者とする。事務局を設ける。複数の専任職員（教育職と行政職）を置き、常設の相談業務を行うようにする。

（２）関連するその他の改革プラン

また、直接「就学支援委員会」にかかわることではありませんが、よりよい就学支援システムを確立するために次のようなことも重要です。

各学校においては、保護者への情報提供の一環として、障害児学校、障害児学級、通級指導教室の見学・体験学習の機会を設ける。

学校内の就学相談（支援）委員会を充実させる。

教育委員会は就学時健康診断を改革、改善する。

教育委員会は地域住民へ就学相談や特別ニーズ教育に関する情報を周知する。

<用語解説>

特別ニーズ教育圏構想

障害児を含め特別な教育的ニーズをもつ子どもへの教育をすすめるために基本教育圏とそれらをいくつか合わせた広域教育圏という地域の単位を設定する構想。

基本教育圏

人口規模 5～10 万人程度の地域で、小規模な養護学校、障害児学級、通級指導教室、通常学級その他が有機的に連携しながら、障害児を含め特別な教育的ニーズをもつ子どもへの教育をすすめる地域単位。

広域教育圏

人口規模 30～50 万人程度の地域で、基本教育圏のいくつかをあわせ、センター的機能をもつ盲、ろう、養護学校とも連携しながら障害児を含め特別な教育的ニーズをもつ子どもへの教育をすすめる地域単位。

< おわりに ～ これからどうしたらいいのか ～ >

1 . 保護者・教職員 みんなで学びあおう！語り合おう！

- ・ 国のすすめようとしている「特別支援教育」ってなに？
- ・ 埼玉県がすすめようとしている「支援籍」ってなに？
- ・ 盲・ろう・養護学校はどうなるの？
- ・ 障害児学級や通級指導教室がなくなるって本当なの？
- ・ LD・ADHD・高機能自閉症などの子どもたちの支援を急いで！
- ・ 障害をもつ子どもたちの不登校や虐待が増えているって本当なの？
- ・ 子どもたちの長期休業中や地域での生活はどうなっているの？

そして、みんなで話し合った中味や私たちの障害児教育に対する願いを、「手記集」としてまとめよう！

2 . 国に対して、パブリックコメント(意見)を出そう！

いま、国(文部科学省)は障害児教育に関係するすべての法律改正にむけて、国の諮問機関である『中央教育審議会』で検討をはじめています。主な検討事項は 小・中学校での特別支援教育体制の整備(特別支援教室など) 盲・ろう・養護学校制度の見直し(特別支援学校など) それらにともなう免許制度 の3点です。今秋(9月~10月)に中間報告、年内に答申をまとめ、来年の通常国会には学校教育法などの改正案を出す方向です。中間報告後、国民からの意見を聞くとして、意見募集(パブリックコメント)を実施します。私たちの声や願いを直接伝えるチャンスです。「手記集」などを送付することも必要です。とにかく、法律が変わってからでは遅いのです。

3 . 国や県に対して署名を集め、すべての子どもたちにゆきとどいた教育を実現しよう！

障害児教育のリストラを許さず、特別な支援をもとめている子どもも含めたすべての子どもたちにゆきとどいた教育を保障することが大切です。そのためにも、障害をもつ子どもたちの教育支援と特別なニーズ(LDやADHDなどの)をもつ子どもたちへの支援を対立させないことが重要です。

署名は下記の2種類の署名を実施します。

埼玉県に対しては、埼玉100万署名(12月の県議会で審議されます)

国に対しては、「中間報告」以後提起される全国署名

< 関係団体の連絡先 >

埼玉県教職員組合 障害児教育部 048 - 824 - 2511

埼玉県高等学校教職員組合 障害児教育部 048 - 822 - 7421

障害者の生活と権利を守る埼玉県民連絡協議会 048 - 833 - 7027

全国障害者問題研究会 埼玉支部