

03-06

さいたま教育文化研究所
障害児教育研究委員会
研究報告

さいたまの 「特別支援教育」と コーディネーター

編集／発行

さいたま教育文化研究所

2006.8.17

はじめに

通常学級に在籍していて今まで光のあたってこなかった「発達障害」をもつ子どもたちへの教育が注目を集めるようになってきました。文部科学省などの説明によれば、「特別支援教育」はこうした子どもたちもその対象に含めるとのことです。

しかし、現場教師の「特別支援教育」に対する理解は必ずしも十分とは言えません。なかには「特殊教育」と「特別支援教育」の二本立てになると誤解し、「障害児学級や障害児学校での教育を『特殊教育』というのに対し、発達障害をもつ子どもを対象とした教育のことを『特別支援教育』という」と思っている人がいます。いままでの「特殊教育」が対象を広げ「特別支援教育」に衣替えすることが理解されていないのです。こうした背景には、通常の学級の教師がきわめて多忙であり、「特別支援教育」といわれてもそのことについて考える余裕がないという状況があります。

一方で、「今まではほとんど支援もなかった発達障害をもつ子どもたちにいよいよ支援が始まるのではないかと」「特別支援教育」に大きな期待を寄せる保護者や教師がいます。文部科学省の調査によれば、通常学級に在籍し、何らかの特別な支援を必要としている生徒は6.3%とのことです。同じ調査を埼玉県総合教育センターが実施したところ、10.5%という結果になりました。埼玉県でのこれまでの「特殊教育」の対象者（義務教育段階）が、障害児学校在籍率0.4%、障害児学級在籍率0.6%、通級指導教室0.3%、合計で1.3%であったのですから、「特別支援教育」の対象者はその約9倍にもなります。「特別支援教育」の「理念」は評価しますが、対象者の拡大に見合う教育条件の改善や専門的人員配置とそのため予算の増額がされないならば、実際の支援内容は貧弱なものになるばかりか、従来の「特殊学級」の質の低下さえ招きかねません。

さいたま教育文化研究所障害児教育研究委員会では、2004年度から「困っている子」を含むすべての子どもの発達保障を目指して、地域にネットワークを構築し、「特別支援教育」をどのように充実させたいのかを探ることにしました。

さいたま市では2003・2004年度（平成15・16年度）文部科学省委託「特別支援推進体制モデル事業」指定地域となって、「特別支援教育」がスタートをきっていました。小中学校では、特別支援教育コーディネーターが指名され、校内特別支援教育委員会が設置されました。また、さいたま市内にあるろう学校（1校）と養護学校（市立1校、県立2校、国立1校）には地域支援が求められました。そこで、さいたま教育文化研究所障害児教育研究委員会ではさいたま市を中心に「特別支援教育」について調査を進めてきました。04年度は特別支援教育推進モデル事業とノーマライゼーション教育推進事業を柱とした「埼玉における特別支援教育の動向」について調査しました。

その後05年度には、県教育委員会はすべての小・中学校に校内委員会の設置とコーディネーターの指名、すべての盲ろう養護学校にコーディネーターの指名を求めました。障害児教育研究委員会は、「校内委員会」「コーディネーター」を中心として、埼玉県・さいたま市の「特別支援教育」の課題を探りました。

はなはだ不十分ではありますが、2年間のまとめをここに報告します。

2006. 8. 17

障害児教育研究委員会を代表して 櫻井宏明

CONTENTS

はじめに	.....	1
1 通常の学校・学級の現状	.....	4
2 埼玉県の障害児教育の現状		
2-1. 義務教育段階での障害児教育就学率が低い	.....	6
2-2. 障害児学級が不足しており在籍率が低い	.....	7
2-3. 通級指導教室の不足	.....	8
2-4. 教員が足りない	.....	8
2-5. 埼玉県の障害児学校設置率は全国ワースト2位	.....	9
2-6. 重度の障害をもつ子どもが通常学級に在籍している割合が高い	.....	10
3 さいたま市の障害児教育の現状		
3-1. 障害児学級の現状	.....	10
3-2. あまりに少ない通級指導教室	.....	11
3-3. 超過密状態の養護学校	.....	11
4 さいたま市の特別支援教育		
4-1. ノーマライゼーション教育推進研究	.....	12
4-2. 特別支援教育推進体制モデル事業	.....	13

5	調査・分析結果、事例報告	
5-1	さいたま市の推進モデル校の報告から	14
5-2	埼教組障教部のアンケート調査の分析	17
5-3	小学校の取り組みからみえる課題	20
5-4	養護学校のコーディネーターと地域支援	23
6	提言と課題・・・まとめにかえて	
6-1	小・中学校での特別支援教育をすすめるために	29
6-2	障害児学校での特別支援教育をすすめるために	30
6-3	後期中等教育の保障	32
6-4	すべての子どもの発達保障のために行政区単位での特別支援教育の整備を	32
	《資料》	
	「特別な教育的ニーズをもつ」子どもをうけとめる学校・学級づくりのために	34

さいたまの特別支援教育と コーディネーター

さいたま教育文化研究所
障害児教育研究委員会

2006

1 通常学校・学級の現状

新たに「特別支援教育」の対象として軽度発達障害を持つ子どもが加わります。その多くが在籍しているのが通常の学級です。その通常の学級の現状はどうなっているのでしょうか。さいたま市を例に、小学校や中学校の通常学級の状況を見みましょう。

さいたま市は、06年度から教育特区の認定を受け、「英会話」と「人間関係プログラム」を推進しています。いずれも、総合的な学習の時間を削り実施するものです。

「英会話」は小学3年から中学3年まで行います。現在、研究指定校で研究がすすめられていて、指定校以外でも年々英会話の授業時間が増えています。08年度には完全実施することになっています。(図1)

「人間関係プログラム」は毎学期6時間をとって、クラスの中でエンカウンターやロールプレイを行って、人間関係を作るスキルを獲得させようというものです。05年度は2学期から始めたため、12時間だったものが、06年度は18時間にもなります。06年3月に市教委は突然、「プログラムを実施する前に、対象の児童生徒を対象にアンケート調査をすること。実施後の一人ひとりの結果と学年の統計をデータにまとめてネットワークを通じて報告するように」と各学校に通知してきました。報告は1学期だけでなく、2学期も求めており、現場では多忙化に拍車をかけると批判が出ています。

そしてなにより問題なのは、プログラムが、一人ひとり異なる児童の内面を尊重するのではなく、ある模範的な例をよしとして特定の態度や行動を押しつけることです。話すことが好きな子もいれば、苦手な子もいます。友だちと明るく交流できる子もいれば、引っ込み思案でもの静かな子もいます。そうした一人ひとりの違いを認めないような雰囲気を教室に生みかねない、非教育的なものです。

さらに、教育特区とは別の問題として、2007年度に開校予定の市立浦和高校との中高一貫校があります。定員は80人で、生徒一人ひとり

にコンピュータが配付されます。7時限授業の日があり、隔週土曜日には補習もあります。市教委は「エリート校」をめざすものではないと言いますが、進学校として人気の高い市立浦和高校と連携する中高一貫校が「エリート育成学校」になるのは火を見るより明らかです。同じ公立の中学生のなかに格差と差別を持ち込むこととなります。

こうした市教委の動向に進学塾や予備校は敏感です。いち早く英会話や中高一貫校対策のコースを作り、保護者向けの説明会を開いている競争と差別・選別の教育の促進は、中学生の心から落ち着きを奪っています。いま、中学生や高校が新聞やテレビなどで報道されるような事件を引き起こす可能性が広く存在している状況です。中学校の教師たちは毎日生徒指導で追い立てられています。親はもちろん現場の教職員も必死で子どもと向き合っています。

加えて、家庭の問題も子どもたちに暗い影を落としています。給食費やPTA会費が払えず、滞納する家庭が増えています。就学援助家庭の急増はさいたま市においても例外ではありません。また、家庭崩壊や離婚による単親の家庭も目につくようになってきました。

こうした状況の中にあって、通常の学級の教師たちの多くは特別支援教育について考える余裕がないというのが正直なところです。余裕のない通常の学級の教師が求めるのは、長期的展

(さいたま市の概要)

埼玉県南部に位置する浦和市、与野市、大宮市の3市合併により誕生し、03年4月に政令指定都市へと移行。さらに05年4月には岩槻市と合併。人口約118万5千人。

小学校100校、児童数68,218人。中学校56校、29,269人。

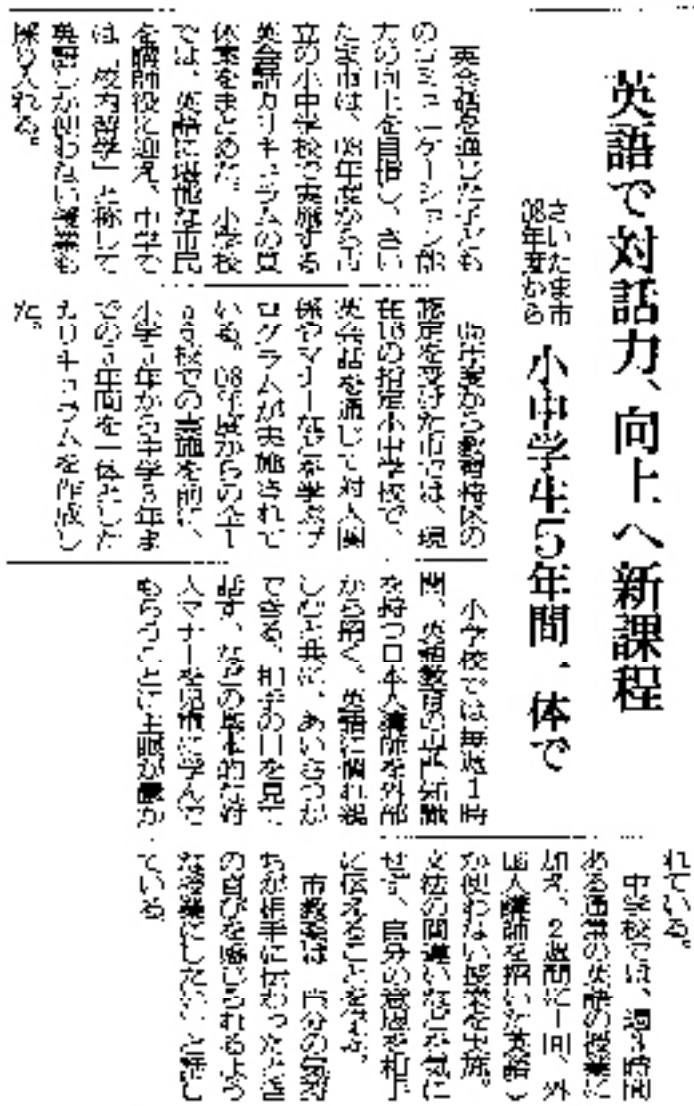


図1 06年6月10日付 朝日新聞朝刊

望にたつて解決策を探ることではなく、「今すぐ、どうすればいいのか」という即効的アドバイスであり、「軽度発達障害」を持つ子どもを「みてくれる人」となるのです。

当面、特別支援教育に伴う教育条件の整備は進みそうにありませんが、たとえ教育条件が整備されたとしても、それだけでは通常の学級の教師が「発達障害をもつ子の学習権保障が通常の学級の課題である」という意識を持つことに

はならないようです。コーディネーターの加配や巡回相談の実施など教育条件整備だけでなく、「発達障害を持つ子どもを通常の学級で受けとめる」という教職員集団の自覚が必要であり、そのためにはなによりも通常の学級の教育条件整備が求められているのではないのでしょうか。

2 埼玉県の障害児教育の現状

まず、障害児教育（「特殊教育」）の現状、すなわち小・中学校の障害児学級（障害種別に設置）での教育や通級指導教室（言語・難聴や情緒）での教育、盲学校、ろう学校、養護学校での教育についてみておくことにします。その特徴を全国平均と比べて整理すると、①義務教育段階での「障害児教育を受けている」割合（障害児教育就学率）が低い、②障害児学級が不足しており在籍率も低い、通級指導教室も不足している、③学齢人口比での障害児学校設置率が低いという3点が浮かび上がってきます（表1、表2）。総じて、現状では障害児教育の条件整備が不十分だといえます。具体的に検討してみましょう。

2-1. 義務教育段階での障害児教育就学率が低い

埼玉県の障害児教育機関は、2005年度の『埼玉の特別支援教育』によると、公立私立合わせて盲学校2校、聾学校2校、養護学校31校（知

的障害21校、肢体不自由8校（知・肢併置の秩父養護は肢体不自由校とした）、病弱2校）、障害児学級883学級、通級指導教室112教室であり、そこに学ぶ児童生徒数は10,007人です。

全義務教育学齢児童生徒数は埼玉県でも漸減しつづけていますが（小学校児童数は横ばい）、障害児教育を受けている子どもの数は増加傾向にあります。過去20年間をみると、学齢児全体は1983年をピークにして一貫して減少を続けているのに対し、障害児教育を受けている児童生徒は変動があります。それは85年の7,314人をピークに1993年までは養護学校が新設されるにもかかわらず減少し、その後1994年からの10年間、今日に至るまでには児童生徒数が増加しつづけています。2003年には1985年の数値を超えたので、毎年過去最高の数値になっているということです。もちろん、この間1993年からはじまった「通級による指導」（通級指導教室）での児童生徒増が全体の増加に作用していますが、やや詳細にみると、1998年以降は障害児学級と障害児学校の児童生徒数も増えはじめます。つまり、埼玉県では現在、すべての障害児教育機関において児童生徒数の増加が進行しているのです。

つぎに、障害児教育就学率に焦点をあてると、全国的には80年代は下降をつづけ1990年の0.89%を底の値として上昇に転じ以後今日に至るまで毎年上昇しています（2005年度の文部科学省調査によると、1.64%）。この点では、埼玉県のカーブは全国とは若干様相を異にします。埼玉県の障害児教育就学率は、80年代の最高値0.8%（1987年）さえ、全国平均の最低を記録した0.89%にも及びません。その後1991年の0.77%まで再び下降線を描き、1992年以降、上昇に転じ今日に至っていますが、2005年度の数値は1.3%と全国平均より低い数値にとどまっています。

以上、埼玉県における義務教育段階の障害児教育の特徴は、まず全国傾向同様、義務教育学齢児の減少にも関わらず障害児教育就学率は確

表1 埼玉県の障害児学級設置率の推移

年度		1990	1995	2000	2005
小 学 校	学級総数			936	929
	児童総数			40390	40631
	設置校数	331	313	366	366
	設置率(%)		39.0%	42.0%	44.1%
	学級数			632	691
	児童数	1966	2069	2161	2460
	1学級平均 児童数	4.2	4.6	4.1	4.16
	在籍率			0.64%	0.60%
	学級総数			422	449
	生徒総数			20619	19416
中 学 校	設置校数			169	173
	設置率(%)		31.1%	31.6%	39.6%
	学級数	260	249	270	292
	児童数	1316	1020	1004	1242
	1学級平均 生徒数	5.1	4.1	4.0	4.26
	在籍率			0.63%	0.64%

実にあがっていること、しかし埼玉県の場合は、いずれの教育機関をとっても全国の平均を大きく下回っており、その上昇カーブも緩慢で、過去20年間をふりかえって、障害児教育機関に就学する子どもの割合が低いということです。このことをもってすべてを結論づけるわけにはいきませんが、埼玉県では全国に比べて特別な教育的ニーズをもつ子どもたちに、必要な教育がゆき届いていない可能性を示す数値であるといえましょう。

2-2. 障害児学級が不足しており在籍率が低い

平成17年度(2005年度)の県の教育統計によれば、小学校の特殊学級設置校数365校、中学校の特殊学級設置校数173校です。

(1) 学級在籍率が低い

埼玉県の障害児学級及び通級指導教室で学んでいる児童生徒数は年々増加してきています。2005年度、小学校の障害児学級は591学級で、そこで学ぶ子どもの数は2,450人、中学校の障害児学級は292学級で、そこで学ぶ子どもの数は1,242人でした。小学校児童に対する障害児学級在籍児の割合(在籍率)は小学校で0.60%、中学校で0.64%となっています。

しかしこの数値は全国的にみると、けっして高い数値ではありません。全国的には、障害児学級は学級数、児童生徒数ともに増加しており、在籍率は2005年度で0.83%です。埼玉県はこの点でも増加のカーブが鈍いという特徴を示しています。少し古い数字ですが、通級による指導開始であると同時に障害児学級への在籍率の点では全国最低であった1993年度を起点

に10年後の2002年度と比較すると、全国的には0.51%から0.73%へと0.2ポイント上昇しているのに対して、埼玉県は0.45%から0.56%と半分の上昇でした。

(2) 学級が増えない

同じく障害児学級数について、1993年度を基準(100)にしてみると、2002年度全国では136(小学校137、中学校131)であり顕著な伸びが認められるのに対し、埼玉県の場合、その数値は110にとどまっています。小学校、中学校の別では、小学校133、中学校102であり、特に中学校の学級開設がすすんでいないようです。

この背景には、障害児学級開設において拠点校方式をとっているために学級設置がすすまないという事情があります。埼玉県の障害児学級の設置率は小学校で44.1%、中学校で38.6%です(2005年5月1日現在)。特に県南部の自治体の障害児学級設置率は、川口市小学校17.0%、中学校21.0%、さいたま市小学校23.0%、中学校21.4%と極めて低くなっています。

結果として、学級での教育を希望する子どもに応えられないという実態が生じているのではないかと思われます。

(3) 1学級あたりの在籍児数が多い

学級が増えないまま、徐々に在籍児が増えるということは、1学級あたりの在籍者が増えるということになります。全国の障害児学級の平均在籍児数は、2004年度の文科省調査で小学校・中学校とも2.8人です。これに対して、埼玉県のそれは小学校4.3人、中学校4.2人。東京都(小6.0人、中6.0人)について全国第2

位の位置にあります。これは教育条件の悪化につながることを意味しています。

埼玉県においては、必要とする子どもが障害児学級を

表2 2005年度埼玉県障害種別の学級数、在籍数、在籍率、1学級平均人数

	小学校				中学校			
	学級数	在籍数	在籍率	1学級 平均人数	学級数	在籍数	在籍率	1学級 平均人数
知的障害	336	1611	0.40%	4.2	196	906	0.41%	4.6
情緒障害	190	901	0.30%	4.2	90	381	0.11%	3.6
肢体不自由	6	9		1.6	2	2		1.0
身体虚弱	6	1		1.4	3	6		2.0
視覚	6	10		2.0	1	1		1.0
聴覚	0	0		0	0	0		0
言語	0	0		0	0	0		0
合計	691	3400	0.60%	4.16	292	1242	0.64%	4.26

選びやすく、しっかり学べるという点での教育条件整備は大きく立ち後れています。今後の重要な課題であるLD等軽度発達障害児への教育保障をすすめるためにも、小・中学校の障害児学級の量的整備は欠かせない課題です。

埼玉県の調査結果（「小・中学校の通常学級に在籍する特別な教育的支援の必要な児童生徒に関する調査結果」（2004年7月～9月調査））によれば、学習面または行動面で、支援が必要と思われる児童生徒は全小・中学校の児童生徒の10.5%という数字が出ています。こうした実態からすると、在籍率は本来もっと高い数字を示すはずです。

全国的な傾向に比して障害児学級の増設が不足しているといういわば「場」の不足は、障害児学級に在籍する子どもがどうしても限られてくることを意味します。現在の教育制度の中で、障害児学級は通常学校で学ぶ障害のある子どもが特別な教育へアクセスするさいに最適な位置にあることは、誰もが認めるところです。もし、障害児学級を設置する学校が増え、学級が増えれば、通常学校の中での障害児学級在籍率が高まることが予想されます。そのことは、焦眉の課題である通常学級に在籍する軽度発達障害のある子どもたちの教育にとっても有意義なことだと思われまます。

2-3. 通級指導教室の不足

1993年の制度発足以降、埼玉県の通級指導教室に対するニーズは高まっています。しかし、現実には体制の整備は進まず、後退しているようにも見えます。

表3のように言語・難聴の通級指導教室で学ぶ児童生徒数は、小学校では1995年が905人、2000年が1,286人、そして2005年が1,538人と増加し、中学校では、学級数が半減している中で、1995年の30人から2005年の34人へとわずかですが増加しています。

「言語」と「難聴」の種別はなくなり、編制基準がないに等しい状況です。担当教員の多くは一人で20人や25人の担当児童生徒を抱え、指導しています。

中学校で「言語・難聴」の通級指導教室を設

表3 埼玉県の通級指導教室の担当者

		及び児童生徒数の推移					
		年度	1990	1995	2000	2001	2005
言語・難聴	小学校	設置校数		50	49		48
		設置率		6.0%	5.9%		5.8%
		担当教員数	65	88	87	89	89
		児童数	367	905	1286	1371	1538
		在籍率					0.38%
	児童数/1教員	5.6	10.5	14.8	15.4	17.3	
	中学校	設置校数	6	9	4		2
		設置率					0.4%
		担当教員数	6	9	4	2	2
		生徒数	31	30	20	20	34
在籍率						0.018%	
生徒数/1教員	5.1	3.3	5	10	17		
情緒	小学校	設置校数			3		13
		設置率			0.4%		1.6%
		担当教員数			3	20	21
		児童数			24	145	178
		在籍率					0.04%
児童数/1教員			8	7.2	8.5		

* 1990年は通級学級、1995年は通級学級を含む。

置している学校は県内にわずか2校です。言語・難聴に関して特別な教育ニーズをもつ中学生の行き場がないのが現状です。

「情緒」の通級指導教室は小学校で2000年の24人から2005年178人と大幅に増加しています。「情緒」の通級指導教室の一部では、LDやADHD、高機能自閉症等の「軽度発達障害」の子を受け入れています。さらにそうした子どもの教育を保障するための専門的な通級指導教室の設置が強く望まれます。

2-4. 教員が足りない

学級がマンモス化する中でなんとか指導を充実させるためには教職員の特別な加配が不可欠です。しかし、現状は満足のものではありません。埼玉県は障害等の実態に応じて、3学級ないし2学級の障害児学級に対し、県単独の教師の「特別配置」を実施していますが、必ずしも学期当初から配置されるわけではありません。また、県独自の基準として、中学校の障害児学級1学級につき1.5人の教員を配置してき

ていましたが、近年予算が削られ基準が崩されつつあります。

2-5. 埼玉県の障害児学校設置率は全国ワースト2位

学齢児童生徒数に対する障害児学校数を比べてみる、埼玉県は愛知県に次いで障害児学校の設置率が全国ワースト2位です(表4)。

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、合わせて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の充実のため、条件整備を進めてきました。

しかし、その後保守県政は今日までの15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年間で障害児学校に通う子どもたちは約500人も増え、現在では普通教室だけ

でも210教室以上の不足、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過大・過密、深刻な教室不足の状況がうまれ、現在、各学校は慢性的な教室不足に陥っています。例えば、1つの教室を2学級以上で使用したり、障害を持った子どもたちの教育になくてはならない、音楽室や作業室プレイルームなど各種の特別教室を普通教室として転用したりして、十分な教育活動ができない状況にあります。また、北側の陽の当たらない教材室を教室として使用したために、冬場、子どもたちの間に風邪が蔓延する状況が生まれています。会議室をつぶしたためにPTAの会議も廊下の片隅で行うという学校もあります。

このような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、県はここ数年、毎年1-2校ずつ校舎増築を行ってきています。しかし、20教室余り足りない学校に2-6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。また、校舎を増築したために、子どもたちにとってなくてはならない校庭を大幅に削ったり、遊具を撤去したりしなければならないという、新たな問題も生まれてきています。

県の諮問を受けた特別支援教育振興協議会(特振協)でも「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」という内容が盛り込まれました。しかし、県教委は教室不足解消を口実として、すでに構想が現実乖離していると指摘されている、軽度の知的障害児を対象とした職業教育中心の高等養護学校の2校新設を優先させました(2007年4月開校予定)。

高等部に限らず、小・中学部の子どもたちの増加も著しい中、このような施策では教室不足はまったく解消できません。また、過密化・教室不足は県南部だけでなく、本庄養護学校のように県北部の養護学校でも深刻です。

肢体不自由養護学校でも、教室不足は深刻です。加えて、肢体不自由養護学校の場合、スクールバスでの通学時間が90分を超える学校が多く、重度・重複障害をもつ子どもと家族にとって、大きな負担となっています。

表4 学齢児童生徒数に対する障害児学校数(下位10位)

順位	都道府県	障害児学校数 10万人あたり	学齢人口 10万人あたり	障害児学校 数	盲学校数	聾学校数	養護学校数	全学齢児童 生徒数
	全国	8.8	993	(71)	(106)	(816)	11,255,320	
1	愛知県	4.5	28	(2)	(5)	(21)	625,639	
2	埼玉県	5.5	33	(1)	(2)	(30)	601,010	
3	大阪府	5.6	39	(2)	(4)	(33)	702,420	
4	神奈川県	5.8	38	(2)	(4)	(32)	654,833	
5	岡山県	6.4	11	(1)	(1)	(9)	171,227	
6	千葉県	6.7	33	(1)	(2)	(30)	491,515	
7	岐阜県	6.7	13	(1)	(1)	(11)	193,169	
8	広島県	6.9	17	(1)	(3)	(13)	245,026	
9	静岡県	7.2	24	(3)	(3)	(18)	334,856	
10	栃木県	7.6	14	(1)	(1)	(12)	184,034	

(越野和之(2004)「ナショナルミニマムは達成されたか?」、越野・青木編『「特別支援教育」で学校はどくなる』クリエイツかもがわ, p. 210 より一部引用)

2-6. 重度の障害をもつ子どもが通常学級に在籍している割合が高い

県特別支援教育課の集計によれば、県内各市町村教育委員会において判断された件数（約4,100件）のうち養護学校が望ましいと判断されたが通常学級に在籍している児童生徒が約2%、障害児学級が望ましいと判断されたが通常学級に在籍している児童生徒が約16%とのことです。あわせて約740人が通常学級に在籍しています。

他都道府県のデータがないので比べることはできませんが、高い割合で重度の障害をもつ子どもが通常学級に在籍しているといえます。

3 さいたま市の障害児教育の現

さいたま市にあっても基本的には共通していますが、さまざまな面で埼玉県よりもさらに問題が先鋭化して、深刻になっているといえます。埼玉県、さいたま市ともに、従来の障害児教育（「特殊教育」）の条件整備が全国的にみて立ち後れ、劣悪な状態にあります。どう見ても「ナショナルミニマムは達成された」といえる状況にはありません。

表5 さいたま市の障害児学級設置率

	学校数	学級数 校数	設置率	学級数	生徒数 児童数	児童数 1学級当り 平均	在籍率
小学校	100校	23%	230	62	340	5.48	0.50%
中学校	56校	12%	21.4	34	179	5.26	0.61%

3-1. 障害児学級の現状

(1) 設置地域に偏りがある

さいたま市の小学校・中学校の障害児学級の設置に関しては、設置率が低い（表5）だけでなく、適正に配置されない問題もあります。行政区によっては障害児学級が1学級も設置されていない地域もあります。

さいたま市教組障害児教育部の要求に対し、さいたま市教育委員会は「10行政区の全てに障害児学級を設置したい」と回答していますが、設置のスピードは非常に遅いといわざるをえません。ようやく2006年度当初に2校で学級の設置が実現しました。

(2) 障害児学級の大規模化、1学級あたりの在籍児数が多い

拠点校に障害児学級を設置する方式をとっているさいたま市では、設置校での障害児学級の

表6 さいたま市の大規模学級の実態 (2005年度)

	学校名	学級数	児童生徒数	児童1人当り平均
小学校	常盤小学校	4	29	7.25
	岸町小学校	6	42	7.0
	東宮下小学校	4	26	6.5
	原山小学校	4	26	6.25
	植竹小学校	6	37	6.16
	馬場小学校	4	24	6.0
	高崎小学校	5	27	5.4
中学校	常盤中学校	4	27	6.75
	植竹中学校	4	27	6.75
	原山中学校	5	30	6.0
	樺木中学校	4	24	6.0
	岸中学校	4	17	4.25

マンモス化も大きな問題です(表6)。

また、このこととも関係しますが、1学級あたりの在籍児数が多いという特徴があります。岸町小学校は6学級で42人が在籍しています。1学級あたりの在籍人数は7.0人となっています。他にも、常盤小学校は7.25人、原山小学校は6.25人、東宮下小学校は6.5人です。中学校も同様に、一学級あたりの在籍人数は常盤中学校で6.75人、植竹中学校で6.75人、原山中中学校で6.0人となっています。2004年度の全国平均が小学校・中学校ともに2.8人であったので、さいたま市の障害児学級がいかに悪条件下にあるかがわかります。

障害児学級の大規模化は指導面でも様々な困難を引き起こしています。障害児学級の担任は、校外行事を計画するにあたり、安全面をはじめ児童生徒の把握には非常に神経を使うことになります。

(3) 教職員が不足している

さいたま市は障害児学級設置校に1人の特殊学級補助員を臨時職員として配置していますが、1日7時間週35時間以内の勤務条件で、旅費支給の制度がありません。そのために障害児学級の校外行事の引率ができないという実態です。

3-2. あまりに少ない通級指導教室

さいたま市の通級指導教室の設置状況は次の

ようです。言語障害と聴覚障害の指導教室が高砂小、仲本小、与野本町小、大宮南小の4校に設置されています。中学校の言語障害・聴覚障害の指導教室は大宮南中のみです。弱視の指導教室は小学校で仲本小、中学校で岸中の各1校にあります。人口120万弱の都市で、この数では少なすぎるのではないのでしょうか。

3-3. 超過密状態の養護学校

市立養護学校(肢体不自由)が1校あります。旧大宮市を校区としていたものがさいたま市に引き継がれたもので、通学区域を市全部に拡大するほどのキャパシティはもっていません。肢体不自由の子どもたちは、京浜東北線を境に東部は越谷養護学校、西部は和光養護学校に通っています。越谷養護学校ではすでに深刻な過密化・教室不足となっています。

知的障害の養護学校には、埼大附属養護学校と大宮北養護学校、浦和養護学校があります。2校の県立養護学校はともに開校時の2倍以上の児童生徒が在籍し、深刻な状況が継続しています。

これに対してさいたま市では、「さいたま市特別支援教育推進計画策定委員会」を設置し2006年9月をめどに「推進計画」を策定しようとしています。しかし、検討項目を見ると新たに市立の養護学校を作る考えはなく、障害児学級の全行政区への設置と、さらなる障害児学級の設置は検討するようですが、設置率の大幅増は計画にはないようです。

4 さいたま市の特別支援教育

埼玉県の「特別支援教育」推進策は、文部科学省の「特別支援教育推進体制モデル事業」（2003～04年度）と県独自の「ノーマライゼーション教育推進研究」事業（2004～05年度）が二重構造で進行してきました。

県の施策である「ノーマライゼーション教育推進研究」の下にろう学校、養護学校に在籍している子どもの小・中学校の通常学級における「支援籍」が中心に取り上げられたこと、前述したように現状でもかなりの割合で重度の障害を持つ子どもが通常学級に在籍している事実があることなどによって、一部に『特別支援教育』とは通常学級にさらに重度の障害児を入れることと誤解されることもあったようです。

以下、埼玉県の特別支援教育に関する二つの事業の概要と、さいたま市での具体化について報告します。

4-1. ノーマライゼーション教育推進研究

（1）「支援籍」

埼玉県は、「支援籍」制度の検討を進めています。熊谷市、坂戸市が指定を受けた2年間（04・05年度）のモデル研究を終えて、06年度から「普及期」として位置づけていますが、他の自治体の十分な理解が得られていないのが現状です。

「支援籍」には、①通常学級の「支援籍」（障害児学校や障害児学級に在籍している子どもが通常学級で学ぶ）、②障害児学級の「支援籍」（障害児学校や通常学級に在籍している子どもが対象）、③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子どもが対象）の3パターンがあります。モデル地区からの報告を見ると、通常学級で学ぶLD・ADHD・高機能自閉症等の子どもたちが障害児学級で学習支援を受けることはあまり議論されず、中心はもっぱら①のパターンの「障害児学校に

在籍する子どもの通常学級での『支援籍』の取り組みが中心でした。

特別支援教育の制度設計の論議の中で「固定式の障害児学級を特別支援教室に変える」という主張がありました。全国の障害児学級の保護者や教員を中心とした「障害児学級をなくすな！」という声に押されて「学校教育等の一部改正」においては固定式の障害児学級は「特別支援学級」という形で残りました。これに対して「特別支援教室」推進しようとする人の一部からは、「通常学級に在籍しながら支援教室に『支援籍』を持つことによって支援教室の弾力的な運用をすすめ、早期に支援教室への転換を目指す」という意見も出されています。しかし、さいたま市の障害児教育を担当する教育委員会指導2課の担当指導主事によれば、「さいたま市において支援籍の導入は考えていない」とのことです。

（2）「教育支援プラン」

埼玉県は「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」（含む「個別の移行支援計画」）に相当する「教育支援プラン」の統一書式を作成し、県立の障害児学校、さいたま市を除く市町村立小中学校・養護学校にこれを使用するように指示しています。しかし、政令指定都市であるさいたま市は、これとは別に「個別の教育支援計画」の様式を定めていて、両者には調整を行おうという動きが見られません。

さらに、埼玉県の説明によれば「教育支援プラン」はAとBの二つの様式から構成され、「教育支援プランA」が「個別の教育支援計画」に相当し、「教育支援プランB」が「個別の指導計画」に相当するとのこと。しかし、「学校主導で作成するもの」と位置づけているために、作成の過程で他機関との連携を配慮しないものとなっています。したがって、「プランの作成はできたとしても他機関との連携が進まない」という危険性をはらんでいます。これでは「個別の教育支援計画」の主旨から逸脱したも

のになってしまうのではないのでしょうか。さらに、連携先に応じて共有すべき個人情報の項目が変わることも考えられます。場合によっては、連携機関ごとに項目・様式を変えろという工夫も必要になるでしょう。

また、埼玉県と坂戸市は「支援プラン作成支援ソフト」を開発して配付しました。このソフトは子どもの「障害」実態をチェックするとそれに対応する「課題」が表示されるというものです。通常、私たちが「実態を把握する」といったときには、「子どもの目に見える行動を通して内面を探ろうとする」ことをさしますが、このソフトはそうした観点は持っていません。重複障害の子どもについては独自の課題がありますが、このソフトでは障害に応じた「課題」の加算でしか対応をしていません。

(3) 盲・ろう・養護学校の地域支援

埼玉県のノーマライゼーション教育推進研究(熊谷市と坂戸市)において、該当する障害児学校(行田養護、熊谷養護、坂戸ろう学校、毛呂山養護学校)には地域支援についての研究も委嘱されました。

地域の状況にもよりますが、それまでも行ってきた学校公開や校内研修の地域への公開に加え、教材や発達検査用具などの貸し出し、要請に基づく学校での相談活動や巡回相談活動など行うようになりました。

さいたま市では、特別支援教育推進校(国立、県立、市立のろう・養護学校)が9行政区(当時)を3つにわけ、担当区域を分担しました(図2)。県立大宮北養護学校が西区、桜区、中央区を、県立浦和養護学校が浦和区、緑区、南区を、埼玉大学附属養護学校が北区、大宮区、見沼区を担当した。なお、大宮ろう学校と市立養護学校(肢体不自由)、及び埼玉大学附属養護学校に設置された相談室(しいのみ)は全市を対象とすることになりました。具体的展開については、後述の「養護学校のコーディネーターと地域支援」で、浦和養護学校の取り組みについて述べます。

4-2. 特別支援教育推進体制

モデル事業

埼玉県で文部科学省委嘱「特別支援教育推進体制モデル事業」(03～04年度)指定地域となったのは戸田市、熊谷市、さいたま市でした。

さいたま市での事業の柱は、特別支援教育コーディネーターの指名・校内委員会の設置、コーディネーター研修・連絡協議会の開催、専門家チームによる巡回相談体制の整備です。

(1) 特別支援教育コーディネーターの指名と校内委員会の設置状況

モデル地域に指定された三市では、2004年度(H16年度)から市内の全小中学校に特別支援教育コーディネーターを指名し、校内委員会を設置するよう指示しました。埼玉県は1年遅れの05年度から全小中学校に特別支援教育コーディネーターの指名と校内委員会の設置を通知しました。

05年10月27日に行った埼玉県教職員組合障害児教育部(以下、埼教組障教部)と県教委特別支援教育課・市町村教育課等との団体交渉で、県教委は「コーディネーターの指名は小中学校1,090校中1,080校(99.1%)、校内委員会の設置は1,090校中1,050校(96.4%)」と回答しました。モデル地域であったさいたま市は「コーディネーターの指名100%、校内委員会設置100%」と回答しています。ところが埼教組障教部が独自に実態調査を行ったところ、県教委の発表と若干のずれがありました。その理由については後に分析しますが、県教委の発表よりも低い結果となったこの調査の方が現場の実感に近いものといえそうです(「埼教組障教部アンケート調査の分析」)。

多くの学校では校内委員会を新設するのではなく、既存の委員会(生徒指導委員会など)を活用していることが多いようです。

(2) コーディネーター研修・連絡協議会

さいたま市のコーディネーター研修や連絡協議会には障害児学校のコーディネーターも参加しました(詳しくは後述する「養護学校のコーディネーターと地域支援」)。

(3) 専門家チームによる巡回相談体制

1校につき年間1～2回なので、現場の要請

5 調査・分析結果、事例報告

5-1. さいたま市の推進モデル校の報告から

埼玉県内で文部科学省委嘱「特別支援教育推進体制モデル事業」(03～04年度)の指定地域となったのは戸田市、熊谷市、さいたま市の3市でした。

さいたま市における「モデル事業」の柱は、①特別支援教育コーディネーターの指名・校内委員会の設置、②コーディネーター研修・連絡協議会の開催、③専門家チームによる巡回相談体制の整備でした。

2年間の研究の中でさいたま市がまとめて発表した中間報告と最終報告の分析、埼教組障教部が実施した聞き取り調査などをもとに「特別支援教育コーディネーターの指名・校内委員会の設置」成果と課題を探りました。

(1) 推進モデル校の中間報告・最終報告の分析

さいたま市は2年間の「特別支援推進事業」の研究を進めるにあたり推進モデル校を定めました(図2)。小・中学校のモデル校には障害児学級の設置校もあれば、未設置校もありました。そうしたモデル校が中間報告・最終報告を発表しています。それらの報告を分析しました。

1) 成果をあげている学校もあるが限定的である

2年間の研究を進めてきたモデル校の中には、ある程度校内の教職員の意識も高まり、子どもの実態の報告や支援の具体化について話し合いが進んでいると報告している学校があります。中学校の場合、スクールカウンセラー、さわやか相談員、ボランティア相談員の働きに依拠した活動が見られます。これら児童心理や臨床心理に関係する職種の人が学校にいと軽度発達障害の子への対応が期待できます。

一方、「定期的に開かれる会議では、毎回同じような報告で終わり、支援について方向が明確に出されない」と話す担任もいるなど効果は

限定的です。

2) 専任のコーディネーターの配置を求める意見が多い

モデル校の中間報告・最終報告を見ると、2校が「コーディネーターには専門の人を配置すべき」とまとめています。また、「(コーディネーターを)担任がやっていくのは物理的に厳しい」という意見も数校から出されました。コーディネーター自身は最善の努力をしていますが、担任をしながらは無理があるということで、専任のコーディネーターの配置を求める意見が多く出されました。

3) 外部の専門家による支援体制を求めている

研究年度1年目と比べると2年目は校内委員会の回数が若干減っています。これは専門家チームのサポートや巡回相談の機能が十分でないことと関係しているようです。最終報告によれば、モデル校ですら巡回相談の実施は2年間で2回にとどまっています。まして一般の学校には県や市の巡回相談はなかなか回ってこないのが現状です。外部の専門家による支援体制が整わないと校内委員会での論議が進まず、会議の回数も少なくなってしまうことのようにです。訪問回数を増やすために専門家チーム、巡回相談員の増員が強く求められています。また、現場が求めているのは「専門家」ですが、そうした人材が少ないというのも事実です。さいたま市の専門家チームに任命されている数名の専門家は、埼玉県の専門家チームにも重複して任命されています。市独自に専門家の養成が急務といえます。

(2) 障害児学級担任兼務コーディネーターの活動(事例)

障害児学級を設置する小・中学校では、その担任がコーディネーターに指名されることが多いようです。05年の埼教組障教部の調査でも、さいたま市の障害児学校設置校で障害児学級の担任がコーディネーターに指名された割合は、

表7 さいたま市コーディネーター（小学校障害児学級担任）の校内での活動

	質問項目	A小学校	B小学校	C小学校	D小学校
1	校内委員会を何回開いたか？	3回。特別支援教育の推進、進め方、手順	毎月の教育相談 部会での情報交換、校内巡回相談の様子報告。次にすることを検討。	2回。	なし
2	校内委員会で取り上げた事例は？	事例検討はしてない	ADHDの子が2人、IS所はないがA D H Dと思われる子1人	2人。自閉症	全校で児童報告 を実施
3	いまままでコーディネーターが行ったことは？	保護者面接(担任と)、担任との相談、校内研修の企画・運営	行事での観察、担任との相談、保護者 面接(予定)、研修の企画・運営	担任に副用紙配り、回収し、副用紙あるものについて委員会 で検討。授業観察なし。	担任との相談、保護者との面接、資料作成と職員への配布
4	添削依頼を受けたか？内容は？	なし	なし	なし	なし
5	コーディネーターは保護者と面談したか？	ある	これから実施の予定	なし	ある
6	個別の指導計画を作成したか？内容は？	書式を作成したところ	なし	作成中	作成中
7	関係機関と連絡を取ったか？	保護者に総合教育センター(県)の教育相談室等を紹介	なし	教育研究所(市)の紹介	なし
8	特別支援教育についての専門家の理解は？	ある程度。積極的なリーダーシップ	校長は様子を承知しているが、教頭は全く関心なし。お任せでなく先頭に立って動いて欲しい。	校長はある。該当児童のいるクラスに 観察に行く。親に関係の本を紹介している。	ある程度
9	コーディネーターとして困っていることは？	授業観察、担任との相談等必要なことができない	子どもの実態を 教室まで見に行く時(担任する児童を指導できなくなる)		子どもの実態を 観察する時間が取れない。放課後の時間的な余裕がない。
10	特別支援教育を必要としている子どもの数は？	実態調査では10人程度。もう少しいる。	3人。来年度入学予定者1人。	自閉症3人。知的な遅れ2人。	15人。

※1 「個別の指導計画」はさいたま市教委が試案を示しているが、各校で様式を決め作成している。

※2 No10の項目は、判断の基準は示していない。4校のコーディネーターは障害児学級経験が20年～30年以上のベテラン教員で、各自の判断に基づいて人数を記入している。

小学校で53%（10校）、中学校で50%（3校）でした（表11、表12）。

また、後述するように、障害児学級設置校の校内委員会のほうが概して機能しているという調査結果が出ています。ここにも障害児学級担任の意識的な活動の反映を見ることができます。

「特別支援教育」において障害児学級の担任は大きな役割を果たしているといえます。しかし、実際に障害児学級の担任から話を聞くと、「自分の学級の児童の指導で手一杯で、通常学

級にいる特別の教育的ニーズをもつ子の支援まで時間が取れない」というのが実情のようです。

そこで、埼教組障教部は、「校内で具体的にどのような活動をおこなっているのか」「どのような問題点があるのか」を把握するために、05年9、10月にさいたま市内の障害児学級担任がコーディネーターをしている小学校（全10校）のうち4校から聞き取り調査を行いました。その調査結果を表にまとめたものが、表7です。

この調査から、次のようなことがわかりました。

1) 障害児学級の担任の多忙な状況

D小学校は、1年が3学級、2年から6年が2学級、障害児学級6学級、児童数438人です。この学校のコーディネーターの教員は、クラブ・委員会活動を含めると週28時間の授業を持っています。さらに放課後は運営委員会・研修会・他の分掌の主任としての仕事、出張等をこなさなければなりません。その上にコーディネーターとしての活動を行わなければならないので、期待されるようにはコーディネーターの任務を果たすことができません。

いずれの学校のコーディネーターもベテランの教員なので、校務で重要な任務を担わざるを得ないという事情はありますが、コーディネーター個人の過度の負担と自己犠牲のもとで特別支援教育が担われている現状が浮かび上がってきました。こうした状況が放置されたり、さらなる負担が増えたりするようならば、「特別支援教育」の発展は望めないでしょう。

2) コーディネーターの活動状況

モデル校の報告には「毎月の校内委員会の開催が理想」とありましたが、現実には無理があります。

仕事は大きく二つに分けられます。一つは障害児学級に在籍する児童への支援、もう一つは通常学級に在籍する「配慮を要する児童」への支援です。

前者は障害児学級に在籍する子どもの発達と障害の状況や今後の指導等について、担任を交えて保護者と面接し、望ましい教育環境を模索するような仕事です。

後者の主な仕事は、通常学級に在籍し支援を必要とする児童の担任からの相談に応じること、校内委員会で情報交換が行われる際に資料を作成すること、特別支援教育に関する情報提供や資料配布、さらに6年の該当児童の保護者との進路についての面接などです。しかし、前述したような状況の中では特別な時間がとれないので、職員室での立ち話で該当児童担任との相談を済ます、行事の際にLDやADHDの子の様子を観察し、声をかけることで実態を把握するなど、現場では「苦肉の策」で対応せざる

を得ない実態が明らかになりました。

3) 教育行政による学校への支援体制の不十分さ

学校への専門スタッフの配置を全く検討していないなど、学校への支援体制が不十分で、学校任せにしている状況にたいする不満の声がありました。また、教育行政は巡回相談の利用の手順や方法・スタッフ等の情報を必ずしもこまめに提供していないという声も寄せられました。

(3) 通常学級担任から見た「特別支援教育」(事例)

次に視点を変えて、モデル校になった小学校の通常学級の担任から「特別支援教育」を見てみましょう。小学校2年生(当時)のクラスを担当していたEさんの報告を紹介します。

04年度、Eさんが担任するクラスに、保護者の話では「高機能自閉」という子がいました。

Eさんが見たところでは、その児童は「高機能自閉」というより「ADHD」のようでした。というのは、自分の感情を抑えられないため、他の児童とのささいなトラブルで、友達に物を投げつける(ひどいときは椅子を投げたことがある)、教室を飛び出す(保健室や図書室に行くことが多かった)、校外へ飛び出す(学校に隣接するK公園で遊んでいることが多かった)というようなことがあったからです。また、自分の思いが通らないと、学習や活動に参加しない、段ボール箱へ入ってしまう、という状態でした。

Eさんは同じ学校の特別支援教育コーディネーターに、「少しでもこの子が学習や活動に参加できるようにするには、どのような手だてを取ったらよいのか」を相談しました。そして、教室にいられないときには複式学級(障害児学級)の教室へ行ってもいいことにしました。

保護者との教育相談を行い、巡回相談も実施してもらいました。その結果、市教育委員会の指導主事とも相談して、他の小学校の通級情緒学級(教室)に通級することになりました。

Eさんは「F小のように単年度担任制をとっている学校では特別支援教育コーディネーターの先生には継続的に指導して頂けるというメリットがあるのではないのでしょうか」「特別支

援教育コーディネーターがクラス担任ではなくてフリーで対応して頂ければとても助かります」「たとえば、児童がいなくなったような場合に、担任はクラスの他の児童をほったらかして（自習を言いつけて）探しに行かなくてはいけないのがとても大変でした」と感想を述べています。

小・中学校の通常学級の教員がコーディネーターに寄せる期待は高いのですが、現状ではその期待に十分には応えきれていないのが実情です。

5-2. 埼教組障教部のアンケート調査の分析

05年11月、埼教組障教部は独自に実態調査を行いました。調査を実施した自治体は、障教部常任委員の勤務する自治体の小中学校、すなわち桶川市、春日部市、川口市、熊谷市、さいたま市、秩父市、鳩ヶ谷市、富士見市、大里根町、大井町、嵐山町としました。小学校168校、中

学校63校、計231校から回答を得ました。このうち、さいたま市では小学校100校中66校、中学校56校中24校、養護学校1校中1校、計157校中91校の回答がありました。

その結果をまとめたものが表8、表9です。障害児教育委員会では、このアンケート結果から小・中学校でのコーディネーターや校内委員会について考察しました。

(1) 校内委員会の設置、コーディネーターの指名について

1) 県教育委員会の発表と埼教組の調査とのずれ

埼教組障教部の調査結果では、コーディネーターの指名が県85.7%、さいたま市92.3%となっています。校内委員会の設置状況は、県で60.2%、さいたま市で70.3%となっています。いずれも県教委の調査(表10)とは若干のずれがありました。

埼教組の調査は実際のコーディネーターを対象に調査したのではなく、職場の組合員に回答

表8 埼玉県・さいたま市小中学校のコーディネーター配置状況

(埼教組障教部調査：小学校168校、中学校63校、計231校 さいたま市小学校100校中66校、中学校56校中24校、養護学校1校中1校 計157校中91校回答 2005年11月実施)

	校種	選択肢	県		さいたま市	
			計	%	計	%
1	あなたの学校にコーディネーターはおかれましたか	①はい	198	85.7	84	92.3
		②いいえ	28	12.1	6	6.5
		③無回答	5	2.2	1	1.0
2	コーディネーターはどのように決めましたか	①校長の指名	117	50.1	62	73.8
		②運営委員会、企画委員会等で	25	10.6	14	16.6
		③職員会議で	28	11.9	5	5.9
		④その他	27	11.5	3	3.5
		⑤無回答	1	0.4	0	0.0
3	コーディネーターにはどのような方がなりましたか	①分掌(教育相談、後指導等)代表	98	42.5	56	66.6
		②障害児学級・特別指導教室担任	48	20.6	14	16.6
		③教員	2	0.8	2	2.3
		④教務	18	7.7	2	2.3
		⑤その他	31	13.3	12	14.2
		⑥無回答	0	0.0	0	0.0
4	どなたがコーディネーターになったか全体で確認されましたか	①された	164	70.8	69	82.1
		②されていない	27	11.6	12	14.2
		③その他	7	3.0	3	3.5
		④無回答	0	0.0	0	0.0
5	コーディネーターは実際に機能できていますか	①よく機能している	11	4.7	4	4.7
		②ある程度機能している	48	20.6	26	30.9
		③どちらともいえない	36	15.5	22	26.1
		④あまり機能していない	53	22.8	19	22.6
		⑤まったく機能していない	35	15.0	10	11.9
		⑥その他	9	3.8	1	1.1
		⑦無回答	6	2.5	2	2.3

表9 埼玉県・さいたま市小・中学校の校内委員会設置状況
(表8 の調査と同数の回答校)

	校種	選択肢	県		さいたま市	
			計	%	計	%
1	あなたの学校に校内委員会は設置されましたか	①はい	139	60.2	64	70.3
		②いいえ	84	36.4	26	28.5
		③不明・無回答	8	3.5	1	1.0
2	その構成はどうなっていますか	①新しい組織(分掌)として	38	27.3	18	28.1
		②既存の組織(分掌)が兼務	77	55.4	35	54.6
		③いくつかの既存の組織(分掌)が合同で	19	13.7	9	14.0
		④その他	2	1.4	0	1.5
		⑤無回答	3	2.2	0	1.5
3	その代表はどなたですか	①コーディネーター	71	51.1	36	56.2
		②分掌の代表(教育相談主任、生徒指導主任等)	33	23.7	16	25.0
		③障害児学級・通級指導教室担任	4	2.9	2	3.1
		④教頭	3	2.2	4	6.2
		⑤教務	1	0.7	0	0.0
		⑥その他	20	14.4	4	6.2
		⑦不明・無回答	7	5.0	2	3.1
4	校内委員会は実際に機能していますか	①よく機能している	8	5.8	4	6.2
		②ある程度機能している	43	30.9	25	39.0
		③どちらともいえない	24	17.3	12	18.7
		④あまり機能していない	38	27.3	15	23.4
		⑤まったく機能していない	20	14.4	5	7.8
		⑥その他	2	1.4	1	1.5
		⑦無回答	4	2.9	2	3.1

を求めたものです。したがって、県教委の「依頼」によって、形式的に設置・指名があったとしても、実際の活動もなく、職場で話題にすらならないとしたら、「いいえ」と回答していると思われる。県教育委員会の調べでは100%に近い設置・指名の状態となったのですが、現場の意識は埼教組の調査結果に近いものといえます。

この原因として、県教委に対して校長が『設置した・指名した』と報告していても、職場ではまったく職員に知らされていない状況があると推測されます。設置や氏名が形式的なものになっているのです。また、後述しますが、5割

をこえる学校で新たに委員会を設置するのではなく既存の委員会が兼務しているために独自の活動が校内で知られていないか、活動の実態がないということが考えられます。

2) 委員会の構成、コーディネーターの実態について

「既存の組織が兼務」と「いくつかの既存の組織が合同」をあわせると7割近くの学校が「新たに委員会」を作らずに対応しています。学校現場での多忙な状況を考えると、新しい組織をつくることは現実的とはいえないでしょう。

関連して、コーディネーターも分掌の代表が兼ねる割合が高くなっています(県で49.5%、さいたま市で66.6%)。

障害児学級の担任がコーディネーターを努める割合はどうなっているのでしょうか。表8、表9においては県で24.2%、さいたま市で16.6%となっていますが、すでに見てきたようにさいたま市の障害児学級の設置率がきわめて低いので、設置校と未設置校とにわけて見る必要があります。これを分けて示したのが表11、表12です。これによれば、「障害児学級設置校」では障害児学級担任がコーディネーターを務め

表10 埼玉県教育委員会調査(2005年9月1日現在)

全学校数 (1090校)	設置・ 指名校数	未設置・ 未指名校数
校内委員会の設置	1080校 (99.1%)	10校
特別支援教育 コーディネーターの指名	1051校 (96.4%)	39校

3) 特別支援教育、障害児教育にかんする情報を必要に応じ、流すこと

今すぐ、できる取り組みは、特別支援教育、障害児教育にかんする情報を必要に応じ、流すこと。これは、特別支援教育推進委員会の取り組みをより一層すすめるためにも必要でした。

4) これまで障害児教育部、校内就学相談

部、教育相談部等が担ってきた取り組みをおおよそ引き継ぐこと

これまでも、特別支援教育推進委員会に近い取り組みは、障害児教育部、校内就学相談部、教育相談部等がそれぞれ取り組んできたものであり、それらの活動を継承したり統合したりす

表 16 G小学校学校特別支援教育推進委員会 2005 年度年間活動の実際 2006 年度 1 月まで

	特別な支援を要する児童の把握	特別な支援を要する児童の支援方針の検討・具体化			
	特別支援ファイルの整備	特別支援児童名簿の作成	特別支援教育推進委員会で、特別な支援を要する児童への特別な場での指導及び支援を具体化する方針の検討	校内就学相談の実施。「言葉」・「情緒」・「障害」をはじめ特別な支援を要する児童の教育的理解の検証。保護者と教育の場の相談	様々な教育支援の実施
一学期	4月～昨年度のファイル確認 5月～校内事例研究会ファイル作成 5月～「言葉に障害があると思われる児童の調査」対象児童ファイル作成 5月～「障害があると思われる児童の調査」対象児童ファイル作成	4月～特別支援児童名簿確認 随時～更新	4月第1回特別支援教育推進委員会の実施と方針の検討	4月～昨年度対象児童の確認、担任への申し送り 5月～「言葉に障害があると思われる児童の調査」対象児童の確認、市教委への報告 5月～「障害があると思われる児童の調査」対象児童の確認、市教委への報告 6月～「言葉に障害があると思われる児童」の検査の実施	Hさん保護者と面談 転校生Nさんの前在籍校との連絡・情報交換（低学年では就学相談対象児）担任へ情報提供
二学期	10月～就学時健康診断・言葉の調査ファイル作成 10月～就学時健康診断・知能検査ファイル作成	随時～更新	9月第2回特別支援教育推進委員会の実施と方針の検討 11月第3回特別支援教育推進委員会の実施と方針の検討	9月～「障害があると思われる児童」の知能検査の実施（10名） 12月～「障害があると思われる児童」の就学相談の実施（10名）	保健室空校するHさん・Iさん・Jさんの支援を委員会で確認、関係担任会携。支援開始 Iさん保護者と相談 H・I・Jさんと関係づくり Jさんの複式学級からの支援の実施、確認→総務高次機能障害のKさん連絡相談 連絡先紹介・見学実施 Jさん担任への支援・相談 Jさんの学級への支援（管理職・教務主任の食時支援）
三学期	2月～就学前関係機関情報引き継ぎ調査ファイル 3月～学級編成参考資料提示	随時～更新	2月第4回特別支援教育推進委員会の実施と方針の検討予定	1月～「障害があると思われる児童」の就学相談の実施（3名） Kさん入籍決定、Lさん転学決定	Jさんの複式学級からの支援の実施→総務 Jさんの学級への支援（管理職・教務主任の食時支援） 就学前関係機関情報引き継ぎ調査実施（教員） 保健室空校するHさん・Iさん・Jさんの支援
通年	随時～校内発達相談ファイル作成	随時～更新			

	特別な支援を要する児童の支援方法の検討・具体化	保護者への支援方法の基盤	取組の共通理解を図る校内研修の基盤		複式学級と過半数の児童教育・其同学級の基盤 障害の理解・対応	関係機関との連携
			審判研修会の基盤	各種研修会の基盤		
一学期		Hさん保護者と面談～空校しおり対応 Mさん保護者と面談～就学相談承認、未承認 Nさん保護者と面談予約、所りの連絡 就学相談対象者保護者に就学相談実施の承認をとる	5月～事例研修会の実施	情報提供 研修会報告	4月～あいさつ交流	
二学期	OさんWISC II検査実施、保護者と面談	H・Jさん保護者との関係づくり Kさん保護者への情報提供 Oさん保護者・担任と面談～実態の共通把握と取り組みの整理の検討		研修会報告 情報提供		Kさん通学相談で轉入中・増大付属養護学校 Lさん就学相談で三郷養護学校と連絡、保護者見学
三学期	PさんWISC II検査実施、保護者と面談予定	Pさん保護者・担任と面談～実態の共通把握と取り組みの整理の検討予定	1月～事例研修会の実施	情報提供	2月～特別授業予定	
過年度				特別支援教育の動向の情報と資料を提供する。	複式学級の児童が授業交流、行事交流、給食交流を実施する 支援種は、本校では実施できるか調査する 複式学級の理解啓発のため、ふくしき通達 の発行 障害や障害児全般、複式学級の理解啓発のため、特別授業の実施（交流教育実施計画案参照）	

ることのでかなりの部分はカバーできると考えました。

5) 他の分掌との活動の連携を図ると共に、棲み分けを図ること

ただし、活動を継承したり統合したりすることはそれらの活動との境界を曖昧にするにもなります。これは連携を図る上で有効に作用する場合もあるし、支障をきたす場合もあるでしょう。そのことを意識して取り組むことが必要であると考えました。

(2) 取り組みの実際

- 1) G小学校学校特別支援教育推進委員会
2005年度年間活動計画（略）
- 2) G小学校学校特別支援教育推進委員会
2005年度年間活動の実際（表16）

(3) 取り組みのまとめ

数こそ少ないのですが、支援を必要とする者があれば対応するようにしました。

障害児教育部、校内就学相談部、教育相談部等が担ってきた従来の取り組みを、特別支援教育推進委員会に位置付け、引き継いだことによ

り、対象は拡がりました。

発達障害、不登校等の子どもが対象になり、「特別な教育的ニーズをもつ」でくられるような子どもが対象になりつつありますが、まだ「困っている」状態の子を特別支援教育推進委員会の対象とすることについては共通認識が得られていません。「問題になる」子どもを「あの子はわがままだから」「幼いから」「社会性を育てていないから」と判断する傾向があり、取り組みの方針も「厳しく指導すればよくなる」というものが多いように思われます。

重点を保健室登校（現象は保健室登校であるが、支援は3人とも異なります。軽度発達障害を持つのはJさんのみだが、Jさんも現在の主訴は異なっています）としました。職員の間で問題がすでに表面化したものに取り組んだのです。

保護者との相談が中心でした。

5-4. 養護学校のコーディネーターと地域支援

並木たい子氏の2つの養護学校での取り組みの報告をもとに、養護学校におけるコーディネーターの役割と地域支援の役割を検討しました。

(1) はじめに

2004年度（H16年度）文部科学省委嘱「特別支援教育推進体制モデル事業」の指定地域となったさいたま市内にある養護学校は、推進校として指定を受け、前任校の浦和養護学校で特別支援教育コーディネーターとして、モデル事業の活動に参加することになりました。

2005年度（H17年度）川口養護学校へ転勤になり、新設で立ち上げた「特別支援教育推進委員会」の委員となり、指定以外の地域での活動を手探りで始めた。

1年間かかわった前任校でのコーディネーターとしての活動、現任校での特別支援教育推進委員会の活動を報告します。

(2) さいたま市特別支援教育推進体制モデル事業（特別支援連携協議会）

さいたま市は、全校に校内委員会を設置し、

コーディネーターを指名しました。推進モデル校として小学校10校、中学校5校を指定し、市内の県公立養護学校5校を特別支援教育推進校としました。

上記の各校に医療、福祉、労働部門の関係者を構成メンバーに入れて「さいたま市特別支援連携協議会」を立ち上げました。巡回相談員、専門家チームは、以下のとおりです。

1) 巡回相談員、専門家チーム

ア. 巡回相談員

大石 幸二（明星大学）

名越 斉子（旭出学園教育研究所

臨床心理士）

藤村 英一郎、山田 明（総合教育センター指導主事）

イ. 専門家チーム委員

茨木 俊夫（埼玉大学）

山下 淳（県立小児医療センター）

大石 幸二（明星大学）

名越 斉子（旭出学園教育研究所）

内田 晴美（通級指導教室）

秋馬 信之（通常学級担任）

新井 茂登（特別支援教育課）

豊嶋 瑞穂（特別支援教育課）

藤村 英一郎（総合教育センター）

山田 明（総合教育センター）

2) 推進モデル校（小・中学校）の研究内容

以下の内容について、研究しました。

ア. 対象となる児童生徒の指導や支援の在り方について

イ. 巡回相談、専門家チーム、特別支援教育推進校等の連携

ウ. 個別の指導計画を作成、実施、評価

エ. 保護者との信頼関係づくり及び就学相談を含めた継続的な相談体制の在り方

オ. 校内支援体制の整備

3) 特別支援教育推進校（ろう・養護学校）の研究内容

県立大宮ろう学校、県立大宮北養護学校（知的）、県立浦和養護学校（知的）、さいたま市立養護学校（肢体）、埼玉大学教育学部附属養護学校（知的）の5校が推進校となり、モデル校と連携して研究をすすめました。

ア. 推進地域の小中学校等への支援方策及

平成16年度 モデル校・特別支援教育推進校・特別学級等配置状況

注:6.5.1現在

<p>(西区) 小3(2)・中6(0)</p> <p>※市立鶴瀬(既) ・ 塚本小(知)1C・6 ・ 宮前小(知・情)7C・1B</p> <p>※大宮北美濃小学校</p>	<p>(北区) 小3(2)・中5(1)</p> <p>・ 本大成小(知・情)2C・1D ・ 植竹小(知・情)6C・37 ◎ 塚平小</p> <p>※埼玉大学教育学部附属美濃小学校</p> <p>(大宮区) 小9(2)・中7(2)</p> <p>・ 大宮小(知・情)3C・14 ・ 大宮南小(難・音)3C・42 ・ 桜木小(知・情)3C・18 ◎ 大宮東小 ◎ 芝川小</p> <p>・ 塚本中(知・情)4C・2B ・ 第二真中(知・情)3C・32 ・ 大宮南中(難・音)1C・13 ◎ 三郷中</p>	<p>(尾沼区) 小11(1)・中7(0)</p> <p>・ 真宮下小(知・情)4C・21</p> <p>◎ 片原中 ◎ 存野中</p> <p>※大宮ろう学校</p>
<p>(桜区) 小3(1)・中4(0)</p> <p>・ 大久保小(知・情)2C・10</p> <p>◎ 田島</p>	<p>(中央区) 小3(5)・中4(2)</p> <p>・ 本町小(知・情)2C・1D (難・音)2C・42 ・ 下宿合小(知)1C・7 ・ 大戸小(知)1C・6 ・ 内北小(知)1C・1 ・ 錦谷小(知)1C・2 ・ 真中(知)1C・11 ・ 八王子中(知)1C・5</p> <p>(浦和区) 小12(4)・中4(1)</p> <p>・ 向砂小(難・音)5C・86 ・ 常盤小(知・情)5C・33 ◎ 常盤小(通情)3C・13 (既)1C・5(難・音)5C・61 ・ 神宮小(通情)2C・9 ・ 岸町小(知・情)6C・42 ◎ 常盤小(知・情)4C・25 ◎ 常盤北小</p>	<p>(緑区) 小9(2)・中5(1)</p> <p>・ 尾防木小(知・情)4C・26 ・ 原止小(知・情)5C・31 ・ 三栄小(知・情)2C・4 ・ 原山中(知・情)4C・24</p> <p>※国和美濃学校</p>
<p>() : 5名、学校教(障害学級設置) 級設置 ◎ : 特別学級等設置校 (障害種) 学校教・在籍教 ◎ : モデル校 ※ : 特別支援教育推進校</p>	<p>(南区) 小13(3)・中6(1)</p> <p>・ 岸中(知・情)2C・12(既)1C・2</p>	<p>※特別支援教育推進校把持当区域> ・ 浦和東部：浦和区、緑区、南区 ・ 大宮北西部：桜区、西区、中央区 ・ 附属北西部：入野区、北区、見沼区 しいのみ：さいたま市全域 ・ 市立養護：さいたま市全域</p>

図2 さいたま市モデル校・特別教育推進校・特別学級等配置状況

び連携協力の在り方に関する研究

(10/6, /30)

- ・ニーズの把握
- ・モデル校への巡回相談等
- イ. 特別支援教育コーディネーターの指名による関係諸機関との連携に関する研究
 - ・合同研修、巡回相談等の実施について検討、調整
 - ・さいたま市特別支援教育コーディネーターの養成研修会への参加
- ウ. 個別の教育支援計画の策定方法等に関する研究

連絡会は、2回行われ、主に校内体制の情報交換、推進校として共通して取り組むことが話しあわれました。

校内体制では、大宮北養護は、自立活動部を支援教育部とし、担任外4人のうち一人がコーディネーターを兼任していること、校内支援として一人9学級を担当していることが報告されました。一方、さいたま市立養護、大宮ろう、浦和養護は、特別な体制をとらず既存の組織を活用し、コーディネーターを中心として活動していることが報告されました。埼大付属養護学校では、教育相談室「しいのみ」を開設し、専任1人、スタッフ5名で運営し、電話相談も行っていること、相談対象は、市外、県外にも及んでいることが報告されました。

(3) 浦和養護学校の取り組み (04年度)

はじめは、管理職も理解が深まっておらず、「コーディネーター研修」を一般の研修の募集と同じように扱い、対応していました。しかしその後、校務運営委員会で検討し、「校内委員会は、当面校務運営委員会が兼ねること」とし、「コーディネーターは、教務主任が兼任すること」としました。

「ノーマライゼーション教育推進事業」については、県の方針を職場に伝達することで終わり、具体的な支援籍の検討には至っていません。

「特別支援教育推進体制モデル事業」は、校内職員研修で校内教職員への特別支援教育推進校としての趣旨、役割の共通理解を図り、さいたま市教委との連携の下に以下のような取り組みを行いました。

1) さいたま市特別支援教育コーディネーターの養成研修会

さいたま市モデル事業の研修会に参加し、市内の特別支援教育モデル校の実践発表を聞き、小学校から中学校への連携、校内委員会の機能、保護者の意識、コーディネーターの活動内容等を協議しました。

問題点として、校内委員会は、生徒指導委員会との兼任などが多く、定期的な会議の開催が困難であること、コーディネーターも同様に兼任が多く、必要性は分かるが時間を割く余裕がない職場の実態などが明らかになりました。また、特別支援教育推進校どうしの情報交換も行なわれ、推進校の連絡協議会の開催へとつながりました。

2) 特別支援教育推進校連絡会

地域の教育相談活動の実態と養護学校のかかわり方についても情報交換が行われました。旧大宮市地域では、既存の教育研究所が3カ所あり、研究所での相談活動をそのまま活かして継続して行われていること、旧浦和地域でも研究所(1カ所)での相談活動は、同様に継続して行われていることなどが報告されました。大宮北養護では、巡回相談、専門家チームと連携し、一緒に小学校、中学校を訪問していること、校内研修会にも参加し、巡回相談員、専門家チーム、通級指導教室の教員との交流も行っていることなどが紹介されました。

各推進校とも担当地区の①モデル校訪問、②研修会開催を共通に取り組むことを確認しました。

3) モデル校訪問

特別支援教育推進校連絡会での確認に基づき、担当区のモデル校、小学校2校、中学校1校を訪問し、各校のとりくみの現状、養護学校への要望、連携の課題等を交流しました。

ア. Q 中学校訪問 (11/22)

担任、保護者からの相談を受けて、医療機関で相談が行われ、診断を受け、それにもとづいて担任等が対応を変え、日課の見直しをもてるように工夫する中で、本人も落ち着いて学習できる状態になった事例報告を受け、コーディネーターの役割などを交流しました。

中学校では、さわやか相談員、ボランティア相談員、スクールカウンセラー、ひまわりサ

ポーター、生活指導補助員（特殊学級のみ）等の人が日常の生活の中で生徒にかかわり、相談に乗っています。さわやか相談員と連携をすることで、校内支援や教員同士の情報交換ができ、有効であるとの報告を受けました。また、課題として、継続的に相談できる体制、学校を中心とした相談所、医療、カウンセラー等のネットワーク作りがあげられました。

イ. R小学校訪問（12/3）

通級学級の過密な時間割のなか、お願いして見学をさせていただきました。通級学級（情緒）のおかれている現状、概要の説明を受け、指導場面を見学し、懇談をしました。

通常学級、養護学校の支援体制づくりへの提言等について意見交流をしました。相談室たより、研修会レジメ等資料提供を受け、学校へ持ち帰り、回覧報告しました。

ウ. S小学校訪問（12/14）

LD児のモデル校として2年の経験がある常盤北小学校では、校内委員会が確立し、委員会としての活動計画が明確になっていました。校内の職員への学習会も回を重ねており、生徒の実態把握の方法、支援体制等詳しく聞くことができました。対象児童の実態の説明を受け、指導の実際を見学しました。

4) 平成16年度特別支援教育推進に係る研修会（担当区内）（12/27）

浦和養護学校担当ブロック（浦和区、緑区、南区）を対象に浦和養護を会場に12月27日に開催しました。小学校24校／24名、中学校12校／13名、本校5名、指導者1名の計43名が参加者しました。

内容は、特別支援教育推進校として、本校コーディネーター、モデル校3校から実践報告を行い、参加校の資料交換、情報交換でした。

参加校の資料によると支援を要する児童生徒の数は、170名程でした。センター的役割の明確化に向けて、推進校に望むことを協議し、養護学校へ望む率直な要望がだされました。

ア. モデル校の取り組み発表

Q中学校から、2例が報告されました。

【事例1】広汎性発達障害（高機能自閉症）と診断されたAくんの例

担任の気づきから保護者と相談し、コーディネーターが教育研究所と連携し、専門病院（このころの健康センター、埼玉県精神医療センター

へ紹介状）の紹介をし、その結果広汎性発達障害と診断を受けました。担任は、コーディネーター、医者、カウンセラーと相談し、取り組みの計画をたてました。1週間単位で取り組み、相談を繰り返し、翌週のプランを提示、反省の取り組みで落ち着きを取り戻したとのことです。

【事例2】広汎性発達障害（アスペルガー症候群）と診断されたBくんの例

さわやか相談室に他児より相談があり、本人が友だちと一緒に相談室登校を始めました。コーディネーターが教育研究所と連携し、このころの健康センターの医師に来校を依頼し、スペルガー症候群と診断を受けました。さわやか相談員は助言を受け、不登校生徒への対応から障害にあった対応に変えました。

その結果、安定した生活を送れるようになったとのこと。

イ. 指導を要する児童生徒の実態

各校のアンケートからは、校内委員会で実態調査を行っているところはあまりありませんでした。集団行動がとれない、学習の遅れ、こだわり、感情のコントロール等コーディネーターが気づいた児童、生徒の数は、当日レポート持参校の集計でおよそ170名近くにのぼりました。

ウ. 養護学校への要望

今まで養護学校と関係を持っていない先生方がほとんどでした。以下のような要望がだされました。

- ・養護学校の具体的な活動を理解していないので、どんな援助ができるのか提示してほしい。
- ・養護学校での支援や児童理解で、軽度発達障害に生かせる具体的なものがあれば指導してほしい。
- ・コーディネーターに対するスーパーバイザー的役割をお願いしたい。
- ・親向けの進路や進学相談にのってほしい。
- ・支援を要する児童、生徒及び保護者に対する教育相談及び支援をお願いしたい。
- ・研修会等を企画してほしい。

5) コーディネーターとして就学相談、教育相談にかかわる

浦和養護学校では、毎月第2火曜日を月例学

校公開日とし、教頭、コーディネーターが当てています。その他、就学、進学希望者対象の体験学習も行い、随時見学、相談に応じ、月例学校公開参加者は、200人程であり、学校公開での教育相談人数は、20人程でした。

保護者の相談では、一人で子育てに悩み、継続して話を聞いてほしい等電話での相談もあります。通常学級に在籍する子どもの保護者からの相談もありました。また、高校進学での相談が増えています。ホームページや市の広報、福祉課の職員の紹介等で直接学校に連絡があり、教育相談を受けるケースも出てきました。

従来の就学相談部が行ってきた体験学習も、次年度就学、進学希望だけでなく、その都度必要に応じて行ってきました。

6) 次年度組織の検討

各実践単位(学部など)よりコーディネーターを選出し、相談に答えられるようにすることです。校内、校外の連携を図り、支援体制を検討し、具体化することが課題です。

(3) 川口養護学校における「特別支援教育推進委員会」の活動(05年度)

特別支援教育推進体制モデル事業を行ってきたさいたま市と違い、市教育委員会がイニシアチブをとるとは限らない川口地域で、川口養護学校は、どのような地域支援を行うのか、コーディネーターがどのような役割を果たすのかを試行してきています。そうした取り組みを紹介して、養護学校としての地域支援やコーディネーターの役割を探ることにします。

1) 特別支援教育推進委員会

教育課程研修部を中心に個別の指導計画、特別支援教育について研修を行い、その具体化が検討され地域のセンター的役割、コーディネーターの役割等支援体制の在り方を研究、検討する中心的組織として、平成17年度に「特別支援教育推進委員会」が設置されました。

ア. 構成

校長 教頭2 事務室長

教務部 渉外部 就学相談部

進路指導部 教育課程研修部

小学部 中学部 高等部 保護者

計13人

イ. 活動方針

- ・一人一人の児童生徒の実態把握から、実態にあった教育内容の充実を図るために、個別の指導計画の充実、個別の教育支援計画作成、個別の移行支援計画等の研究、検討を行う。
- ・特別支援教育のセンター的役割の検討を行う。
- ・支援籍の検討を行う。
- ・特別支援教育を推進する組織の検討を行う。

2) 特別支援教育推進委員会の活動

ア. 職員研修

特別支援教育理解のための研修の2年目として、「軽度発達障害についての理解と実践」と題して県の巡回相談員の名越斉子氏と「軽度発達障害児の指導の実際」としてさいたま市の通級指導教室担当の倉又康弘氏に講演をお願いしました。夏期休業中に開催し、地域にも参加を呼びかけ、小中学校、福祉関係等45名含み130名の研修会となりました。講演後、質問や交流で通常学級の様子を聞くことができました。

イ. コーディネーター研修

委員会のメンバー2名が県教委主催の研修に参加し、職員への報告を行いました。

ウ. 特別支援教育に関するネットワークの調査

個別の教育支援計画を作成し、利用できるよう、保健・医療、教育・相談、生活支援、療育、就労支援等関係機関等を調査し、現状把握を行い、表にまとめました。資料は、当面文書ファイル化しました。今後、データベースとして使用できるように作業をすすめていく予定です。また、必要な支援をどう地域に構築していくかなどは、保護者、関係者との連携、検討が必要です。鳩ヶ谷、川口市の行政との協議、広域連携協議会等の具体化が求められています。

エ. 市教育委員会との連携

教頭を窓口川口市教育委員会と連絡を取り合い、養護学校と市教委との連携を協議しましたが、市教委側も県教委からの文書ができればその時点で検討するという状況であり、通常学級支援籍の件も進展はみられませんでした。

養護学校から通級指導教室の見学を申し出て推進委員会として見学し、川口市内の特別支援教育の現状を聞き、意見交換を行いました。川

口市の特別支援教育の対応の概要は以下のようでした。

- ・情緒の通級教室（新設） 12人
一人90分2回 個別とグループ指導
担当教員1人
- ・相談室での指導 13人 一人90分2回
個別とグループ指導
- ・教育相談（相談室） 指導主事
カウンセラー（非常勤2人）
- ・巡回相談 指導主事
カウンセラー（非常勤2人）
- ・研修会
通常学級の担任を中心に課題のある子どもの見方、支援の方法、校内での連携等
夏期休業中3日間

オ．特別支援教育関連の情報提供

地域への情報提供、交流の目的で「共に生きる」たよりの発行を行いました。配布先は、鳩ヶ谷、川口市の小中学校、高等学校、幼稚園、福祉機関等です。今後、市と相談し配布先を広げていく予定です。養護学校児童生徒の様子、進路先での就労の様子、特別支援教育の情報提供、実践紹介、養護学校への地域の声等を幅広く、情報発信をしていきたいと考えています。

カ．特別支援教育、地域情報コーナーの設置

推進委員会として、収集した情報を校内職員、保護者向けに掲示、利用できるようにすることを目的にコーナーを設けました。今後、利用状況、職員等の意見を聞き、充実させていく予定

です。

キ．個別の指導計画の充実

教育課程研修部と連携し、開示後の保護者の意見収集、通知表との関連、県教委の支援ソフト導入の検討等を行いました。まだ、支援計画の内容充実の役割は果たす状況に至っていません。

3) 次年度の課題

05年度の特別支援教育推進委員会の活動は、地域との連携を探ってきた段階で次年度への具体的な計画は立てられませんでした。学校を中心としたネットワークのまとめは、今後の支援

6 提言・・・まとめにかえて

6-1. 小・中学校での特別支援教育をすすめるために

今回の学校教育法の改正で、これまで通常学校に設置される障害児学級を規定していた第75条は、通常学校において、「教育上特別の支援を必要とする」子どもに対して、「障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行う」という規定に変更されました。障害児学級は、第2項に「特別支援学級」としてひきつづき規定されています。法改正の趣旨は、通常学級で学んでいる軽度発達障害など、特別な教育的ニーズをもつ子どもたちに対する教育に、学校全体で取り組んでいくことにあるわけですから、そのための条件整備を積極的に求めていく必要があります。

この3年余、小・中学校においてこうした取り組み、すなわち特別支援教育をすすめていくための準備が、文部科学省のモデル事業として、あるいはそれぞれの自治体の創意にもとづいてつづけられてきましたが、法改正がなった来年度からは、すべての学校が追求しなければならない課題となります。したがって、法改正を根拠に、特別な教育的支援を必要とする子どもたちが、どこに住んでいようと、どこの学校に通学しようと、十分に学習が保障されるよう、国や自治体に対して財政的裏づけをもった措置を要求することができるのです。

(1) 特別支援教育コーディネーターの役割

小・中学校の特別支援教育コーディネーターは、特別な教育的支援を要する子どもに対する学校ぐるみの取り組みの中心になることと、地域や関係諸機関との連絡調整の役割を果たさなければなりません。

①校内での主な役割として、

- ・通常学級で支援を必要としている子どもの実態把握

- ・担任との相談
- ・保護者との連絡調整
- ・個別の支援計画の作成と具体的な支援方法の提案
- ・校内委員会

などがあります。このとき、子どもや保護者個人への支援と同時に、学級の子ども集団や保護者集団への支援という視点も必要です。

②関係諸機関との連絡調整としては、

- ・巡回指導や専門家チームとの連絡
- ・福祉、医療からの支援が必要な場合の連携
- ・就学・修学相談、進路相談

などの役割を果たしています。

(2) コーディネーターが機能するような人員の配置

このように多様な役割が求められるコーディネーターなので、通常学級、障害児学級を問わず、担任をしながら、他に複数の校務分掌を抱えながら、一人でコーディネーターの仕事をしざるを得ない状態では、十分な機能を発揮することはできません。

形式的な指名で、形骸化させないためにはコーディネーターが機能するような人員の配置が必要です。専門家を配置するか、あるいは教職員を加配し、教員が専門的研修を受けて行う（その場合には持ち時間の配慮が必要）など、コーディネーターのための職員の配置が求められています。必ずしも1校1名ではなく、大規模校には複数配置など学校規模に配慮した人員配置が必要です。また、だれが特別支援教育コーディネーターを担当するかは学校で決めることを前提にして、研修機会の保障も必要です。

(3) 障害児学級（特別支援学級）の増設

埼玉県、さいたま市では、障害児学級設置校が少ない実態がありますから、「障害児のことがわかる障害児学級担任が担当する」ということでは現実的ではありません。

障害児学級の担任は、直接コーディネーター

にならなくても、特別支援教育を進める際の「キーパーソン」になり得る存在です。

また、身近に障害児学級（特別支援学級）や通級指導教室が存在することで、通常学級に在籍する特別な支援を必要とする子どもやその保護者にとっては、垣根が低くなって、支援を受けやすくなるということも考えられます。支援をする側にとっても多様な支援を提供しやすくなります。

さらに、障害児学級1学級あたりの児童生徒数が減ることによって、障害児学級の教育条件整備も改善されるでしょう。

たとえ、障害児学級の対象者が一人であったとしても、障害児学級を設置する意義はあります。

（４）通常学級に在籍する特別な支援を必要とする子どもを支えるために

１）通常学級の条件整備

軽度発達障害をもつ子どもたちの多くが通常学級に在籍しています。学級内での「配慮」による対応を求める主張をたびたび目にしますが、通常学級の教育条件の改善なくして有効な「配慮」はできません。たとえば1クラスの規模が小さくなったことで有効な「配慮」が可能となった例などよく聞きます。外部の専門家の支援を望む声も強いのですが、まず学級定数を改善し、学級規模を小さくしていくことで解決することも多いのではないのでしょうか。

２）通級指導教室の拡充

通級指導教室も重要な役割を果たすものですが、決定的に不足しているのが現状です。中学校の「情緒」の場合には、ほとんど皆無に等しいといえます。

通常学級に在籍しながら、必要な支援を受けられるように通級指導教室の飛躍的充実が求められています。

（５）コーディネーターが機能するような校内の体制・学校を支える体制の整備

コーディネーターが実質的に機能するためには、さまざまな校内組織と連携がはかられることが重要です。とりわけコーディネーターを支える校内特別支援委員会の存在は重要です。多忙な中でも、さまざまな工夫をして、いつも話

題になるようにしましょう。

また、必要とする外部の専門家とつながるような支援がされないと、校内での話し合いも滞ってしまいます。地域ごとに様々な分野の専門家とのネットワークの構築が課題です。

さらに、専門家チームなどによる巡回相談を求める声は強いのですが、希望しても年間1～2回と非常に回数が少ないのが現状です。「困っている」担任をはじめとして学校を支援するためにも専門家の育成、巡回相談の充実が喫緊の課題です。

6-2. 障害児学校での特別支援教育をすすめるために

（１）障害児学校での地域支援と特別支援教育コーディネーターの役割

特別支援教育コーディネーターは学校と地域とを結ぶための「キーパーソン」です。地域支援の活動を展開する場合、私たちは、学校と地域との関係・連携には二つの側面があることをふまえる必要があります。一つは在籍する児童生徒を通して、地域との関係・連携を作る側面、もう一つは在籍していない児童生徒に関わって、地域との関係・連携をつくる側面です。

①在籍児童生徒に関わって、地域との関係・連携を図る。

- ・地域、校内「就学相談」、「教育相談」担当者と連携を図る。

- ・医療機関、福祉機関、行政との連携

②小中学校の支援に必要な児童生徒に関わって地域との関係・連携を図る。

- ・新たな医療、相談機関との連携

- ・養護学校で蓄えてきた知識、技術、情報の提供

そのどちらも欠かすことなく、その機能を学校組織に位置づけることが必要です。

（２）養護学校のコーディネーターが機能するために

１）障害児学校の教育条件改善と特別支援教育コーディネーターの加配

学校教育法の改正によって、障害児学校は障害種別をこえた「特別支援学校」となることと

あわせて、小学校等の「要請に応じて」、小学校等で学ぶ特別な教育的支援を必要とする子どもたちの教育について「助言又は援助」を行うことが規定されました（第71条の3）。小学校等への支援機能は、障害児学校に在籍している子どもたちの教育の上に新たに加わったものですから、本来、人的措置をしなければならない性質のものです。しかし人的な措置は見送られました。

先に見たように埼玉県、さいたま市の障害児学校は、非常に過密で、劣悪な状況にあります。教職員の数を定めた法律によれば、大規模校であるほど不利で、このままでは小学校等への支援など、地域支援の取り組みをするために担当教員を配置することをためらうほどです。特別支援教育を推進するためには、いまある障害児学校の大規模・過密の解消の改善が欠かせません。

さらに、担任を減らしてコーディネーターを「捻出」するのではなく、コーディネーター加配が必要です。

2) 学校の組織の中に位置付き、実践の体験の積み重ねも兼ね備え、活動について集団で討議検討する場をもつこと

埼玉県教委は、「平成18年度盲・ろう・養護学校による小中学校支援の在り方研究」として9校（肢体1、知的8）を推進校として指定し、研究加配教員1名を担任外として措置し、旅費9万円を令達しました。研究方法として、巡回を原則週2回、30週にわたり行うものとしています。

「地域支援」ということで、養護学校に小・中学校の通常学級に在籍する発達障害を持つ児童生徒への支援を望む声があります。一部に障害児学校の特別支援教育コーディネーターに巡回指導、専門家チームの役割を肩代わりさせようとする動きがあります。

たしかに県内の人口規模の小さな自治体においては発達検査の用具も備えておらず、独自に検査ができない所や相談窓口はあっても障害児教育の見識のない相談員しかいない所もあるようです。しかし、さいたま市の場合は4カ所の教育相談所をもっています。ここでの機能を強化したり、専門家チームを拡充させたりすることが重要で、障害児学校が安易に肩代わりする

べきではありません。

障害児学校での実践的蓄積の資産を生かした地域支援こそ必要なのではないでしょうか。地域の条件や養護学校の歴史、現在の人的条件によっても違ってきますが、障害児学校がこれまで蓄積してきた、子どもの見方、障害に関する知識、指導法、チームアプローチなど、さまざまな情報を地域に発信することが求められています。

その際に、担当者（コーディネーター）任せではない、学校全体での支援体制をつくるのが大切です。コーディネーターは分掌や委員会などの学校組織の中に位置付き、活動について集団で検討する場をもつことは重要です。また、コーディネーターとしての資質として、その学校での実践の体験を積み重ねていることが求められます。

(3) さらに発展させるために

障害児学校のセンター的機能とは、地方教育行政を肩代わりすることではありません。学校単独でセンター的役割を担えるものではなく、地域の行政と関係した連携組織、今までの地域連携を発展させた組織等の検討が必要になります。地域づくりの課題としてとらえ、保護者、関係者との連携、連帯が求められています。教職員には、軽度発達障害に関する研修だけでなく、医療や福祉などの関係機関との連携を学ぶ研修が必要になります。また、障害児学校に集まってきた情報を地域に発信する役割が期待されています。

子どもの事実から出発し、父母と教職員が「学校」と「地域」をともにつくってきた今日までの学校づくりの歴史を引き継いで、地域連携、学校の在り方を考えていきましょう。特別支援教育の推進を地域への出番と位置づけて、担当者（コーディネーター）任せではない、学校全体での体制をつくるのが大切です。「開かれた学校」の課題はこうした取り組みの中から明らかになってくるものでしょう。

6-3. 後期中等教育の保障

(1) 現状

今日、発達障害を持つ子どもの後期中等教育機関（高校や障害児学校高等部）への進学問題も大きな問題です。障害の種別や程度によっての違いはあるでしょうが、高校などへの進学の際に本人や保護者は悩みながら進学先を選択しています。

行政による統計資料はありませんが、定時制高校や定員割れしている全日制高校、一部の私学の高校、知的養護学校高等部に在籍していますが、「アスペルガー」などの偏差値の高い生徒はいわゆる「進学校」にも在籍しているようです。

(2) 高校改革の動向

学校の規模が小さく、結果的にではありませんが学級の規模も小さい定時制高校ではたくさんの発達障害を持つ生徒を受け入れています。

2006年7月2日、川越市民会館会議室を会場に開催された「未来を開く教育のつどい2006（西ブロック）特別支援教育を考える教育フォーラム」のシンポジウムの中で、定時制高校に勤務する柳田智氏は、養護学校高等部から転学してきた生徒の「困った子」といわれる子どもたちも対処法や環境が変われば子どもの示す行動も変わることが具体的事実を示しながら語ってくれました。また、それを実現したのが、生徒の学力保障を大切に丁寧なとりくみや定時制高校の環境、具体的には「強制」や「競争」ではない価値観、全校の生徒を全教職員で見ているという学校や学級の規模と教職員の意識などであると分析しています。

こうした定時制高校が、財政難を理由に統廃合されようとしています。発達障害を持つ生徒の場合、居住地の近くだから通学できているケースが少なくありません。学校が遠くなれば選択肢が無くなることとなります。また、「定時制」にかわる「パレットスクール」では、子どもが安心する居場所があるのか疑問です。

養護学校の高等部にも新しい動きがあります。養護学校の教室不足解消を名目として、一般就労100%をめざす「高等養護学校」を新設

するというもので、2007年4月に同時に2校が開設します。また、その次の段階の施策として、3校の県立学校内に知的養護学校の分校を開設する計画が進行中です。

いずれもスクールバスを備えておらず、自主通学が前提です。したがって知的障害が「軽度」の生徒を対象にしたものですが、発達障害をもつ生徒のことは念頭にないようです。

まだまだ緒についたばかりですが、小・中学校（学部）段階での発達障害をもつ子どもたちの支援が始まりました。一方、後期中等教育段階でどう教育権保障をしていくのかは今後の大きな課題です。

(3) 保護者のねがいと豊かな青年期教育の保障

発達障害をもつ子どもの保護者は「普通の高校で学ばせたい」と考える人もいますが、一部には「将来は子どもを納税者にしたい」と考え、「そのために高等養護学校で職業教育をしっかりとやってほしい」と強くねがっている人がいます。この保護者のねがい・高等養護学校への期待の中に、我が子の自立をねがう気持ちを読みとることができます。ただし、その場合の「自立」は「経済的自立」に偏重しているので、そのまま受け止めて、ねがいに応えた実践を展開するというわけにはいきません。

対人関係や社会性に問題をもつ子どもたちの自立を考えた場合、高校で行われているいわゆる机上の学習だけでなく、生活のスキルを向上させるための学習も必要になってくるでしょう。学習の「場」だけでなく、「内容」についても検討が必要でしょう。

6-4. すべての子どもの発達保障のために行政区単位での特別支援教育の整備を

合併によって誕生したさいたま市は人口規模が大きいだけでなく、旧市政の社会資源をそのままさいたま市に移管したため、利用できる教育、福祉の施設などにかたよがりがあります。しかし、市はこれを是正するための市全体の整備計画を立てていません。

障害のある子どもたちの発達保障をめざし

て、必要な医療や福祉が身近なところで受けられることを目標にして、その一環として特別支援教育の整備を位置づけましょう。

それぞれの自治体単位で、子どもと保護者が、必要とする支援を途切れることなく受けることができるよう、社会資源や施策を整備していきましょう。

(1) 関係機関の実態を明らかにすること

行政区ごとに、学校教育、医療、福祉の機関について、乳幼児期、学齢期、そして卒業後の進路という視点で、地域の実態をまず明らかにする必要があります。

学校教育については、小・中学校とそこでの障害児学級、通級指導教室の設置状況、盲学校、ろう学校、養護学校のなど実態を明らかにすることに取り組みましょう。

(2) 発達保障のためのネットワーク

個別の支援計画を形式的なものせず、作成のプロセスが子どもを中心にした関係機関との協同を生み出すことになるようにすることが大切です。発達保障のための行政区単位でのネットワークの構築をめざしましょう。

【資料】

「特別な教育的ニーズをもつ」子どもをうけとめる 学校・学級づくりのために

第15回 全国障害者問題研究会発達保障研究集会（2006年3月26日）での
品川文雄氏のレポート「校内委員会、特別支援コーディネーターの検討」から抜粋

1. 全教「特別な教育的ニーズ」問題検討委員会（第2次）の討議資料「通常学級におけるLDなどの困難をかかえる子どもたちの教育のあり方について」第2章（2）『「特別な教育的ニーズ」にこたえる学校・学級づくりをすすめよう」でも「『特別な教育的ニーズをもつ』子どもをうけとめる学校・学級づくりのために」が提案されている。同時に、それは「校内委員会」や「特別支援コーディネーター」を検討する上で多くの課題を提起している。この討議資料作成に委員として参加したが、この1年間、G小学校学校で取り組んで、不十分な点やいい足りなかった点等がいくつもあることに気づいた。

そこでここでは、討議資料を基本にしながら、新たに考えた課題を提案したい。

2. 対象は、「特別な教育的ニーズをもつ」子どもとし、幅広く

①討議資料でも、この点は明確に提案したが、特別支援教育の対象が軽度発達障害とりわけLDやADHDなど新たな障害に広がっているものの、これらの障害だけが強調され、結局「困っている」たくさんの子どもの対象から外されている現状がある中で、強調したいことである。

②G小学校のこの1年の経験でも、対象を幅広くすることが、教職員にとっても保護者にとっても相談のしやすさ～「困ったら相談してみよう」につながり、問題を深刻化する前に早期からの対応ができることにつながっている。

③対象を幅広くすることによって、相談の

しやすさにつながることは、「就学相談の対象」でも同じことがいえる。この点について「就学指導における障害児学級担当者の役割」（『障害者問題研究』115号）で詳しく述べている。

3. 「特別な教育的ニーズ」に対応する校内組織の取り組みの必要性

①討議資料では、「困ったときに相談でき、語り合える学校づくり」の中で「特別な教育的ニーズ」に対応する校内組織の取り組みを提案している。その際、「校内委員会」や「特別支援コーディネーター」がトップダウンであるのに対し、ボトムアップの校内組織づくりを提案し、「職場の現実と要求から出発すること」を強調した。

②トップダウンが埼玉の調査結果のような「形式あって、活動なし」の状況を生むのであれば、ボトムアップの「職場の現実と要求から出発すること」は必要なことである。これは取り組みの基本である。

③そのことを確認した上で、ボトムアップだけでは限界があり、「困っている」職場の状況は待たなしであることから、学校のシステムの中に「特別な教育的ニーズ」に対応する校内組織をつくることを提案したい。

④その際、注意しなければならない点は以下のことである。

校内組織をつくり、LDやADHD等が広く認知されるに従い、落ち着きがなく衝動性の強い行動特性をもつ子どもを安易にADHDではないかと擬似診断し、その子のことが

わかったつもりになる傾向が生じる点。

校内組織の最初の活動が、対象者の洗い出しとなる傾向がある点。この時、判断基準（試案）、実態把握のための観点（試案）がLD、ADHD、高機能自閉症を見つけだす道具として使われる危険性がある。

4. 子どもの「特別な教育的ニーズ」に即した取り組みの必要性

①前述したように「問題になる」子どもを「あの子はわがままだから」「幼いから」「社会性を育てていないから」と判断する傾向があり、取り組みの方針も「厳しく指導すればよくなる」というものが多いように思われる。この結果よけい問題をこじらせてしまうケースが増えている。

②子どものとらえに、障害と発達、生活の視点が必要になっている。障害からくる認知の違いや障害から生じる固有なニーズなどの視点、また全障研等が培ってきた「発達的な理解」「内面世界の理解」「できるーできないで見るのでなく、人格をまるごととらえる」などの視点が必要である。

③まずは、「子どもから出発する」「子どもに寄り添う」。別な言い方をすれば「子どもの声を深く聴きとる」

④とはいうものの、子ども観、教育実践観を変えることは難しい。変えるためには、どのような動機が必要で、どのような段取りが必要か、検討課題である。

5. あくまでも教育実践～心理学的方法を優先させない

①討議資料でも、この点は明確に提案したが、特別支援教育の研修会で指導されるのは心理学的方法による子ども理解。これも必要だが、あまりにそれが偏重している現状がある中で、強調したいことである。

②心理学的方法でみえる課題、みえない課題があり、多いに知見を学びつつ、絶対視しないことが必要がある。

③また、判断基準（試案）、実態把握のための観点（試案）や各種の知能検査などを活用して子ども理解の手がかりにすることはありうることだが、あくまでも子ども理解の一つの手がかりであると認識する必要がある。

④子どもの行動を解釈する検査等はたくさんあるが、まずは学校のなかまと苦労しながら、子どもをとらえてみる。その上で、より深く広くとられるため、検査等を活用する場合もある。それは子ども理解のための一つの手がかりであると認識する必要があり、専門家の知見にも学びながらも、教育の専門家としての立脚点を大切にしながら語り合い、教育実践をすすめたい。

6. 「特別な教育的ニーズをもつ」子どもを含む学級づくりの視点として、課題はいくつかの層としてあり、それぞれの層に独自にかつ総合的、有機的に働きかけることが必要である

取り組みを個別化・個別対応だけで終わらせない、他の子ども・子ども集団とのつながりを創る

①討議資料の「特別な配慮を必要とする子どもたちと学級の集団」の部分に関係するところである。

討議資料では、「特別な教育的ニーズをもつ」子どもを含む学級づくりの視点として、課題はいくつかの層としてあり、それぞれの層に独自にかつ総合的、有機的に働きかけることが提案し切れていない。G小学校での取り組みや学習会での報告を学ぶ中で、この視点の重要性に気づいた。

②また、「取り組みを個別化・個別対応だけで終わらせない、他の子ども・子ども集団とのつながりを創る」も提案し切れていない。これは、「クレスコ」（2005年10月号）で大和久勝氏が指摘している。大和久氏はその著書で3つの共同～「教職員との共同」「保護者との共同」「子どもとの共同」を提案し、「子どもとの共同」は実践の一つの軸に位置付けている。

一方で取り組みの個別化・個別対応に警鐘を鳴らしているにもかかわらず、「特別な教

育的ニーズをもつ」子どもへの取り組みの提案が個別化・個別対応から抜け切れていない自分の弱さが露呈したといえる。

③G小学校のJさんとの対応で考えたことだが、Jさん個人を支援してもJさんがもつ課題は解決しない。Jさんの在籍する学級をどうするか課題だと思った。学校づくり・学級づくりの課題である。

Jさん一人に対応しただけではJさんはますます浮く存在になる。Jさんへの支援を取り組む過程で、学級の子すべてが、様々なレベルの支援を求めていることに気づいた。「Jさんはずるい」とJさんを責めてきた子どもたちは「ほくたちもJさんみたいに教室から出たい。自由に過ごしたい。教室でうんと我慢しているだ」といっていた。

④「特別な教育的ニーズをもつ」子どもの周りには、その子を刺激する子どもたち（多くの場合、彼らも「特別な教育的ニーズをもつ」子どもである）がいたり、「特別な教育的ニーズをもつ」子どもの予備軍がいたりする。さらに周りの子どもたちはいろいろな意味で満たされていないかったり、発達の土台となる力の弱さ“育ちそびれ”の状態を示したりしている。こうした実態の下では、「特別な教育的ニーズをもつ」子どもに個別的対応しても問題は解決しないのである。個別的対応をすればするほど、学級から浮く存在になる。

そこで、「特別な教育的ニーズをもつ」子どもを含む学級づくりの視点として、課題はいくつかの層としてあり、それぞれの層に独自にかつ総合的、有機的に働きかけることが必要である。

④個別的対応はすすめることはいうまでもないが、それに加えて、他の子ども・子ども集団とのつながりを創ることが必要である。

7. 年齢(生活年齢)の視点～低学年・中学年・高学年であられる課題が異なる、そのことに即して取り組みをすることが必要である

①討議資料では、この点も不十分さがある。

②小学校3年から4年はどの子ども他の子ども

の様子が見え、正義感にも燃える時期なので、ADHD等の子どもが気になる。そのため、注意がきつくなりADHDの子も混乱するといわれている。

ならば、その時期ごとにあらわれる課題も異なる。そのことに即して取り組みをすることが必要である。

8. 学級王国との闘い、学級を開くために

同僚性構築というが、そんなに現場はたやすくはない。

詳しくは、全教パンフ「通常学級におけるLDなどの困難をかかえる子どもたちの教育のあり方について」P18からP20参照

特に次の部分が私の問題意識である。

とはいうものの、自分の学級の問題を教職員のなかに出すことほどむずかしいことはありません。建前ではわかっている、行動に転化させることは大変なことです。日本の学校教育、特に小学校では、学級が学習集団として機能するだけでなく、生活集団として機能することが期待され、取り組まれてきました。それは小学校教育の質を高める上で積極的な役割を果たしましたが、同時に担当する教員は大きな責任を負うことになります。一人一人がまるごとの自分をかけて実践することが求められたのです。そのため、本来はそうでないはずの学級や個人を「自分の」学級や子として、自分自身に同化させてしまう意識が、無意識ですが働くようになります。だから、もし、学級や個人に問題が起こった場合、それは自分の内面と同等の問題となり、それを仲間の教職員に出すことは、自分自身をまるごと示すことになるため、避けて通りたい意識が働くのではないのでしょうか。さらに、重い責任を負う担保として、互いに「他の学級の運営には口出ししない」不干渉の意識も働くようになります。自分の学級を開かない教員の意識は、こうした教育の仕事に内包する機能から生じていると思われます。さらに、こうした教員の意識を利用し、教員間の競争をあまり、管理統制する体制が、自分の学級を開かないことに拍車をかけているのです。その一方で、教育の仕事は、未熟な人間が明日をめざすという壮大な営みであり、だからこそ困難をとめない、困難だから

こそ、仲間とともに、集団の力で乗り越えるものであります。これは、どの教職員も経験的に感じていることであり、自分もそのような教育実践を行いたいと願っていることでもあります。

9. 保護者・地域との共同をすすめるために、保護者との共同、保護者の教育への参画の視点、教育権保障と共によりよく生きる権利の保障という視点が重要である。

①支援の内容は、基本的には憲法26条が保障するものであることはいうまでもないが、

特別な教育的ニーズをもつ子どもの多くは、憲法25条のよりよく生きる権利の保障という視点が欠かせない状況にある。

②子ども理解を心理学的方法による子ども理解に止めたり、教育実践もその理解から導き出された個別の対応に終始すれば、子どもの課題とはズレるであろう。

生活全体のなかで、子どもを理解する、そのためには保護者との共同がどうしても必要であり、地域の福祉的社会資源の活用、そのための連携が必要になる。こうした視点での連携協議会のあり方が問われる。

地域との連携、ネットワークづくりのキーワードは、よりよく生きる権利の保障のためである。

10. 教育実践をすすめる上で、教師の資質

第5回全国障害児学級・学校学習交流集会「LD・ADHD等の特別ニーズを持つ子どもたちの教育保障」分科会の報告者は対照的な教師の姿があった。

東京のH先生は20代の若い先生。健康学園で学ぶ子どもたちと向き合い、子どもの成長したいねがいを真正面に受け止めた報告であった。障害や発達をあまり理解していないが“天然”の子ども理解の力で優れた実践をつくりだしていた。H先生は、「子どもから出発する」「子どもに寄り添う」「子どもの声を深く聴きとる」力に優れていると思う。

一方、大阪のM先生はベテランの、発達検査もでき、障害や発達の知識も豊富な先生。その力量を生かし、子どもが今必要な課題を的確に把握し実践した報告であった。M先生

は、通常学級担任でありながら、「障害と発達、生活の視点」をきちんともっていると思う。

教育実践をすすめる上で、教師の資質として、まず、「子どもから出発する」「子どもに寄り添う」「子ども の声を深く聴きとる」力、さらに付け加えて障害と発達、生活の視点」をきちんともつ力が必要である と思う。あくまで、まずはであるが。

11. 必要な教育条件整備とは

たとえば、

- ・「学校に置かれたコーディネーターが実質的な役割を果たせるよう必要な人員を加配させ、必要な研修を保障すること」が必要と考える。校内委員会も同様である。

- ・この際、コーディネーターに必要な人員の加配は、

ア専門職として要求するのか、

イ教員の中で分掌として仕事をしつつ、その分掌にあるときは専念できるように担任等を離れるのか、

などが考えられ、検討課題である。

2004-2006

さいたまの特別支援教育と コーディネーター

さいたま教育文化研究所
障害児教育研究委員会

執筆者一覧

品川文雄（草加市高砂小学校）	5 - 3、資料
並木たい子（川口養護学校）	5 - 4、6
中村尚子（立正大学）	2、3、4、6
山本 仁（さいたま市立岸町小学校）	1、5 - 1、5 - 2
櫻井宏明（川島ひばりが丘養護学校）	はじめに、2、4、5 - 2、6

編集：さいたま教育文化研究所 障害児教育研究委員会

並木 たい子（川口養護学校）
中村 尚子（立正大学）
山本 仁（さいたま市立岸町小学校）
太田 二三枝（浦和養護学校）
櫻井 宏明（川島ひばりが丘養護学校）

発行：さいたま教育文化研究所

〒336-0011 さいたま市浦和区高砂 3-12-24
TEL 048-831-4266 FAX 048-834-3167
E-mail kenkyujo-1@kyouiku-net.org

2006.8.17

03-06 研究報告

さいたまの「特別支援教育」と
コーディネーター

2006

さいたま教育文化研究所
障害児教育研究委員会