

特別視しない特別支援教育の展開

～実践4例から見るインクルージョン教育の探究～

Towards a non-discriminatory education system for special needs pupils

金山 康博

Yasuhiro KANAYAMA

概要

幼いときから多種多彩な人々と触れ合っていくことは、人間的成長の過程において他者を受け入れる寛大な気持ちが育まれるなど人格形成に大きな好影響を与える。そのことが、社会人となり多くの人間関係に触れ合う社会生活に、偏見や違和感を持つことなく接することができることにつながる。長年の小学校教師経験や卒業生のその後を見て実感する。

公立義務教育小学校は、すべての適齢児童を無条件で受け入れることが前提としてある。どのような状況、条件を伴う児童であっても、その能力に応じながら、みな同じとの考えで推し進めていくことが大切である。教師は、一人一人の個性を鑑みて、特性に対応しながら、細心の配慮を施し、ときには特別な取り組みをも実践する。

通常学級における特別支援教育は、それらのことを念頭に置いて、教師自らも、そして子ども同士も決して特別視することなく、自然体で受け入れることのできる学校環境を築いていきたいものである。

キーワード：校長が推進する校内体制、日常教育活動の支援、すべての子の可能性の追求

Abstract

Communicating with a wide variety of people, engendering empathy, generosity and other traits, is an important factor in the personality development of infants and young children. My long experience as an educator has led me to conclude that interaction with adults expands a child's social life and helps bring them into contact with wider society. This allows them to view others with mental and physical disabilities without prejudice or feelings of discomfort.

The public education system is required to accept all children of the appropriate age without prejudice and unconditionally. It is important to promote an acceptance amongst all children of the essential equality of all, regardless of abilities or other limiting factors.

It is the role of the teacher to help bring out the best in each child, providing help and encouragement as befits each child's personality, strengths and abilities.

With this in mind, providing special support education for special needs pupils within regular elementary school classes should be considered, and seen as beneficial to all members of the class.

Keywords:The school system which the principal promotes Support of the daily instructive activity Pursuit of the possibility of all children

目次

1. インクルーシブな教育の実現性
 - 1.1 地元公立小学校の特別支援教育施策実施への思い
 - 1.2 インクルージョン教育の日本の情勢と私見試案の動き
2. 学校教育改善策（インクルーシブ教育）実施前の条件整備
 - 2.1 学級定数の問題
 - 2.2 学校予算の問題
 - 2.3 教室配置の問題
 - 2.4 教員配置の問題
3. 実践例Ⅰ「ホームスタディ制度」（在宅学習支援策）
 - 3.1 在宅学習支援策の事業概要
 - 3.2 在宅学習支援策の分析
 - 3.3 在宅学習支援策の考察
4. 実践例Ⅱ「いろはプラン」（就学先決定対応策）
 - 4.1 就学先決定対応策の事業概要
 - 4.2 就学先決定対応策の分析
 - 4.3 就学先決定対応策の考察
5. 実践例Ⅲ「どらえもんルーム」（可能性追求機会）
 - 5.1 可能性追求機会の事業概要
 - 5.2 可能性追求機会の分析
 - 5.3 可能性追求機会の考察
6. 実践例Ⅳ「ワンポイントアドバイス研修会」（教師自主的任意研修会）
 - 6.1 教師自主的任意研修会の事業概要
 - 6.2 教師自主的任意研修会の分析
 - 6.3 教師自主的任意研修会の考察

7. 今後の展望

7.1 日々の教育活動の実践

7.2 一人一人の教育的ニーズの早期把握と適切な支援の推進

1. インクルーシブな教育の実現性

1.1 地元公立小学校の特別支援教育施策実施への思い

特別支援学級担任からスタートした筆者には、特別支援教育に対する思いが多々ある。特に、通常学級における障がいがある子の受け入れから学習や生活への指導体制などに至るまで、気がかりなことが山ほどある。特殊学級担任（その後「特別支援学級」と改称）の初任校2年間で教育の原点となった。その後の校長や教育行政等の歴任時代でも、子どもへの視点や制度づくりに、接した子どもたちとの教室風景を常に念頭に置きながらの教職人生であった。なぜ特別支援学級教室が校舎の端にあるのだろうか、なぜ特別支援学級担任者は職員室の空気に疎外感を生じるのか、なぜ就学時にあれほどまでの入学手続きが必要なのか、なぜ養護学校（その後「特別支援学校」と改称）通学児童は地元で幼友達ができないのだろうか、など問題点と向き合う日々であった。

学校教育の改革や改善策には、特別支援教育と通常学級教育活動とが1本化された連動性があまり見当たらない。特別支援学校及び学級に対しての教育施策はある。一方で通常学級の通常学校教育改革は目まぐるしいくらい多くの改革が打ち出されている。だが、通常学級に6%ほどの発達障がい児が在籍しているとの現状や、集団の中での教育に効果があるとされている障害内容の児童達のことを前提とした教育改革がなされてきたのかは懸念するところである。確かに学級内への個別対応のサポートシステムは、市区町村自治体を中心として努力されているが、それは必ずしも本児の障害に対する教育指導など根本的な指導方針の一環とは言えず、対処療法的な措置とも考えられる。

インクルージョン（すべての人を包み込む教育）の理念を取り入れ実現するには、具体策をもって第一歩を踏み出すことが重要であり、その際、自治体の教育行政施策である以上は市民の理解と認識の上に立ち、計画性と柔軟性と実効性が必要である。私見ではあるが、「インテグレーションよりインクルージョン」を、「バリアフリーよりユニバーサルデザイン」をめざしていきたいと考え、市教委の特命担当部長（教育次長）及び市立小学校長として、私案を提示し試作実践に踏み切った。

1.2 インクルージョン教育の日本の情勢と私見試案の動き（略年表：名称・用語は当時）

1969（昭44）「特殊教育総合研究調査協力者会議」（辻村提案）

1975（昭50）「障害者権利宣言採択（国連）」

- 1979 (昭 54) 「養護学校教育の義務化 (訪問教育の制度化)」
- 1981 (昭 56) 「国際障害者年 (国連)」
- 1989 (昭 62) 「児童権利条約 (国連)」
- 1992 (平 4) **市教委就学指導委員会大幅見直し (教育センター在職)**
- 1993 (平 5) 「通級による指導の制度化」
- 1994 (平 6) 「児童権利条約を日本批准、サラマンカ宣言 (特別なニーズ教育世界会議)」
- 2000 (平 12) 「文部科学省：学習障害児の指導体制事業」
- 2001 (平 13) 「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 (最終報告)」
- 2002 (平 14) 「学校週5日制の完全実施」
「学校教育法施行令一部改正 (障害程度の改定、認定障害者導入)」
ホームスタディ制度 (志木市教育委員会在職)
- 2003 (平 15) 「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (最終報告)」
- 2004 (平 16) 「障害者基本法一部改正 (交流及び共同学習で相互理解)」
いろはプラン (志木市教育委員会在職)
- 2005 (平 17) 「文部科学省：特別支援教育体制推進事業」
どらえもんルーム (志木小学校在職)
- 2006 (平 18) 「学校教育法施行規則一部改正 (通級指導のLD等拡大)」
「学校教育法一部改正 (特別支援教育法制に改正)」
(附帯決議：ノーマライゼーションやインクルージョンの理念を明記)
- 2007 (平 19) 「特別支援教育元年・特別支援教育制度の始動 (発達障害児を対象)」
ワンポイントアドバイス研修会 (朝霞第二小学校在職)
「東松山市教委就学指導委員会廃止」
- 2008 (平 20) 「障害者の権利に関する条約」
- 2009 (平 21) 「障害者制度改革推進会議」
- 2010 (平 22) 「中央教育審議会「特・特委員会」(第一次意見、第二次意見) インクルージョン教育システム」
- 2011 (平 23) 「改正障害者基本法成立」
- 2012 (平 24) 「中央教育委員会審議会初等中等教育分科会報告 (共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進)」
- 2013 (平 25) 「学校教育法施行令一部改正 (障害児の就学関係)」

市教育委員会の施策を提案していた当時、辻村提案(「特殊教育の基本的な施策のあり方(報告)」)を全く認識していなかった。今、その報告書を読み返してみると、整備され

るべき就学の場合、「学びの場」としての画期的な提案であった。『①普通学校に在学し、特定の時間、普通児とともに学習可能な心身障害児には、必要な施設設備を整備し、専門教員の配置を図る。専門の教員が一定地域内の学校を巡回し、特別の指導を行う。②普通学校または普通学級で特定の時間普通児とともに学習することが可能な特殊教育諸学校または特殊学級に在学する心身障害児は、連携協力を図り、普通学校で指導できるようにする。③能力・特性等に応じ学級編成した特殊学級での適切な指導。④養護学校での指導。⑤児童福祉施設や医療機関に入所している児童生徒のための施設や機関が併設される養護学校または分校での指導。⑥家庭療養中の児童生徒に対する教員派遣』と報告されていた。

インクルージョン教育の実現や推進に関しては、多くのキーワードがある。

「サランカ宣言、附帯決議、オープン教室、第一次意見、第二次意見、特・特委員会、論点整理、認定就学者、合理的配慮、クラスター、納得と合意」等など。これらのことがすべて十分な認識と理解と合意形成が出来なければ、インクルーシブな教育は踏み出せないのだろうか。インクルージョン教育実践には、多くの期待と難問があり、そのすべてに賛否両論があることも理解できるが、目の前の子どもや教師の今日を考えると「まずは出来ることがあり、明日からやってみよう！」との実行力と実効力が必要と深慮する。

後述する実践例は、多くの議論を重ねている中央の動向を当時は全く把握せず、一重に今日の子もたちに明日への次の一手として実施したものである。教育条件改善策には、タイミングとキーパーソンが必要であり、教育行政機関には、それを逃さないセンスが大切であると考え。さらに教育改革となれば、付加することとして、子どもの発達段階を把握する専門性が配慮事項としてある。

実践例を実施するにあたって、すべての子どもに、義務教育普通教育の機会を提供することを前提に、「インクルージョン教育」の考え方（「子ども一人ひとりユニークな存在であり、一人ひとりが違うことを前提として、すべての子どもを包み込む教育システムの中で、一人ひとりの特別なニーズに応じた教育援助を考えること」）を尊重し、現行の学校教育制度の範囲及び市町村の地域性や当該校の実情の範囲において導入してきた。

また、校長としては、すべての子に目が行き届く体制づくりは、行政サイドのシステムづくりを待たなければならないが、「いま、この子にどう向き合うのか」を考えた時、学校でできるシステムがあれば、まずは着手してみる事が大切である。

ただ、どのような改善策にも、人の配置と予算の問題が付きものである。それを現行の配当された既存の予算枠内で、市教委特命担当部長及び学校長としてキーパーソンと目された位置でのアイデアと関係者の英知を結集して仕掛けた4つの実践例（原案企画＝筆者）を提示（後述）する。

2 学校教育改善策（インクルーシブ教育）実施前の条件整備

インクルーシブ教育の実現には、清水貞夫も「まずは通常教育改革から、実施できるところから始め、漸進的に進む以外にはない」と述べているように、ある意味インフラ整備から着手することが求められている。

2.1 学級定数の問題

1名の担任に1クラス40人（標準法：上限定数）では多すぎないだろうかとの素朴な問題から、志木市教育委員会（筆者は当時教育政策担当理事）は、市の単独事業（2001年度）として県教育委員会の同意を得て、小学校1,2年生に25人程度学級（上限29人）、3年生28人程度学級を実施した。これは幼児教育と初等教育の連動性のもと、なだらかな発達過程を踏ませることと、きめ細かな指導体制をとる理由からではあるが、さらには通常学級にLD、ADHD、高機能自閉症等の子どもの積極的な入学・入級を勧めていきたいとの考えであった。発達障がい児は通常学級（集団教育）の中で効果が高いといわれている以上、通常学級の定数の課題に触れる必要がある。特別支援教育の方向性を説くなかで、同時に受け入れの通常学校（通常学級）サイドに沿う条件整備が急務であるとの認識を持ったことに他ならない。

例えば、入学児100名の場合、国や県の基準では3学級であるが、本市の25人程度学級編制の適用では4学級となる。さらに校長裁量で、必ずしも均等な集団規模ではなく、学校事情の総合判断で学級人数を定めることも可としている。そのことが通常学級にLD、ADHD、高機能自閉症等の子どもの受け入れに柔軟性を持つことにもつながると考える。発達障がいのある子どもたちは集団教育が効果あり、と国の機関が判断するならば、同時に1学級の児童数を減らす対案を持たなければ教育改革とは言えない。

2.2 学校予算の問題

校長が、学校経営者として保護者や地域の声を反映しての学校づくりに腕を振うには、一部であっても校長裁量の人事取り扱いと学校予算とが必要である。だが、人事に関しては、都道府県費負担教職員であることから所属長としての具申が制度上の限界である。

一方で学校予算に関しては市町村費であることから勤務する各自治体によって異なる。それは市町村教育委員会と首長部局（財政部）との考え方で相当な部分において学校長裁量幅が決められるからである。本市においては、既存の各校配当の、流用の利かない単品項目の予算の一部を一つにまとめ、「学校魅力化推進事業費」（2002年度）として人・もの・ことに校長裁量で執行できるシステムを実施していた。特に人件費については、既存の市内一律あてがいぶち配当から、校長が現任校の実情に応じて必要な人的（非常勤講師

等)配置が可能となっている。特別な支援を必要とする児童の指導体制に、校長の裁量が僅かでも利くことは学校経営上の大きな配慮となっていく。

施設設備においては、すべての子どもを包み込む教育制度を確立するには、障がい児の在籍の有無ではなく、常に地元のあらゆる子を受け入れる多様な学校教育形態を用意する。それは、インクルージョン教育を推進するという過程を踏めば、自ずとすべての学校にユニバーサルデザイン化が進むことにつながる。そのことによる施設整備に要する費用は相当額必要であるが、自治体の首長の政治姿勢として教育へ強い関心度を示す好機ともなり得る。

2.3 教室配置の問題

特別支援学級の教室はどこに位置すべきか。

校長の責務として毎年度校舎内の使用方法を計画することになっている。学年の学級数と各階のフロアーの教室数を考えたり、南向きの校舎など環境条件の良い教室には卒業までできるだけ均等に使用させたりなど、それなりの総合的な見地からその配置を決めていく。学年の割り当てをいろいろ考えて調整を図るが、案外、特別支援学級の教室は数年間変わらずということがある。それは、備品類などの固定的な設備(水道等)の移動の問題などから毎年同じ場所となったり、前任校長以来の配置だからとの考えだったり例年通りとなることが多い。合理的で良いのではあるが、それが校舎の端にあるのなら検討の余地が十分ある。学校全体で守る姿勢や意識の問題がそこにあるような感を受ける。

なぜ、特別支援学級の教室を校舎の中央に置かないのだろうか。周囲の教室に他の学年がいて囲まれていることや両側に教師も在室している状態があればこそ、相互に不測の事態にも対応が可能となる。少なくとも校舎の端にあるよりは中央にあるほうが温かみのある学校経営と思える。特別支援学級教室を学校のどの位置に置くかは、結果的に校長の特別支援教育に対する考えが反映する。特別支援学級は学校の中央にあるべきであり、毎年度、教室配置を決めることは校長の責務であり、校舎の端にあった学級を中央に持つことに異を唱える教育委員会はいないはずである。

2.4 教員配置の問題

通常学級担任は、自学級に特別なニーズの子が在籍していることを当たり前(ごく自然)のこととする意識と認識が必要であり、教員養成系大学教育の責務であるとする。

「どうして自分のクラスに ADHD の子が・・・」などと考え込む学校社会背景ではない。

だが、その集団を担任一人が担うには、困難性も多々生じることを教育行政機関はもちろんのこと、校長としても真摯に受け止めた上での体制づくりが必要不可欠である。

県費・市費の補助及び介助のスタッフの配置のほか、学校及び校長の持つ人材力(地域

の人材などボランティア)の活用と同時に教師の専門性育成のための校内的研修や常に全校で見えていくというサポートシステムが求められている。

校務分掌組織の編成に関しては、開校以来、慣例的に継続している校務分掌組織の見直しが毎年度必要である。学校規模の変化や異動による教職員構成、その年度の学校全体の重点的運営点などから前年度踏襲であっても微調整の編成改善が大切である。

特に特別支援教育分野は、現行の生徒指導部や教育相談部との関連性や位置づけなど全教職員の問題として、意見交換して機能的・合理的・専門的・意欲的な組織にしなければならない。分掌組織編成の前にまずは特別支援教育コーディネーターを決定する。

その後に全体の校務分掌の組織編成を行う。そのことによってコーディネーターの重要性を認識させる。筆者の実践例として、既存の生徒指導部の内容から個別支援体制を切り離し、生徒指導部の活動の主力を校内の生活指導に置き、併せて教育相談部を新設の特別支援教育部に包括した。特徴的なことは、この部の設置を5月に発足したことである。なぜなら、特別な支援を必要とする児童を1ヶ月間かけて、学級担任を中心に学年会で多くの意見を交換し、さらにはコーディネーターや教頭・養護教諭・生徒指導主任等の意見を集約して該当児を決めるという経過が必要である。それからが部会としての組織づくりの始まりで、部員を該当学級担任、養護教諭・生徒指導主任・障がい児教育主任・人権教育主任に加えること校内の全職員(事務・栄養職員など)の希望者も加えて構成する。

特別支援教育コーディネーターの決定については、あえて通常学級担任を充てた。しかも中堅の特別支援教育に意欲的な教員である。専任体制がとれていない現状で、校長ができるコーディネーターの条件整備は、週あたりの授業の持ち時間数を他の担任達より僅かでも少なくすること位しかできない。しかも難しい課題は、学級を自らも持っていることから他の学級の日常的な情報が収集できないということである。

人間教育の原点の分野を担う役割を指名するときの最大の理由は意欲と関心であり、そして自己の技術的な専門性の獲得に積極的な姿勢があるかどうかである。当時、命課したコーディネーターが「集団教育のもと、個別指導を取り入れ、その子の学校生活の楽しさが目に見え、成長する日々を目の当たりに見ることは教職の楽しみでもある」と語っていた彼は若手ながら頼もしい存在であった。

3 実践例Ⅰ「ホームスタディ制度」(在宅学習支援策)^(注1)

3.1 在宅学習支援策の事業概要(平成14年4月実施)

目的 ; 「学習意欲」があるにも関わらず、長期欠席(不登校等、心身障がいを含む)の状態にある児童生徒に対し、教育権に基づく学習機会を保障するため、一時的に学習の場を学校以外(家庭を含む)にも広げる。該当の児童生徒に対して、定期的に市立教育セン

タースタッフ（教員免許状所有者）を派遣して学習支援を行い、学校長の判断によって「出席同様の扱い」としながら、学校復帰への支援も並行して行う学習支援策「ホームスタディ制度」を実施する。教育行政（教育委員会及び学校）は、義務教育年限のすべての児童生徒（健常児及び心身障がい児）に対して、本人の「学習意欲」に基づき、本人及び保護者が学習を希望する場合、特別な支援を行うなどの責務がある。

適用（対象）となる児童生徒；心身に障がいのある児童生徒もしくは不登校など特別な事情により通学が困難で、かつ市内小中学校における学習を希望する児童生徒のうち、市教育委員会が本制度の適用が必要と認めた児童生徒とする。市教育委員会は、当該児童生徒の「学習意欲」の有無等の判断については、市就学指導委員会（後に就学支援委員会と改称）の意見を経て決定する。対象となる児童生徒の個々の原因、状況に応じて一人一人に適応する教育相談（プロジェクト）チームを設置し、ケーススタディを重ね対応する。

当該児童生徒における教室以外の授業実施及び指導方法；当該児童生徒に対して市教育委員会は、学習支援をする施設を市就学支援委員会の意見を経て指定し、当該児童生徒在籍校の学校長に通知する。（ア）学校内にある教室で学校長の指定した場所（イ）市が管理する公共施設（ウ）教育に適する民間施設（エ）特に希望する児童生徒の自宅とする。当該校の学校長は、所定の手続きに基づき、指定施設において実施する学習支援に必要な指導教員（教員免許状所有者含む）を派遣する。学習（授業）は一人一人に応じた内容とし、学習指導要領に則り、当該学校長が学習（授業）時間数も含めて定める。

出席（学習活動に対する学校長の認定行為）等の取扱い；当該児童生徒在籍校の学校長は、指定施設における児童生徒の出席及び学習状況を常に把握しなければならない。平素の記録は出席同様の取扱いとし、学校復帰を目的とするが、結果として登校が困難な場合において、日常の派遣報告を進級及び認定の重要な評価資料とする。当該児童生徒在籍校の担任は、本制度の適用対象とされる児童生徒の出席及び学習状況を常に把握し、学校長に報告しなければならない。当該児童生徒への派遣指導員は、児童生徒の出席及び学習状況を常に把握するとともに担任並びに学校長に対し、詳細に報告しなければならない。

指定施設に派遣する指導員；当該制度のために登録した市費非常勤職員及び有償ボランティアで教員免許状所有者（免許状の学校種は問わない）を充てる。有償ボランティアは、「学校教育ボランティア」として市教育委員会に事前に登録し、実施に当たっては市教育委員会主催の研修を経た後、当該校の計画に基づいて学習支援活動を開始する。

プロジェクトチーム（1チーム7、8名）設置事例；該当児童生徒一人に対して、個別にプロジェクトチームを設置する。チームには、レギュラー構成員5名を配置する。・学級担任・専門ケースワーカー・教育ボランティア1・教育ボランティア2・保護者専用相談員。なお、本構成員は他の該当児チームとの兼務もあり得る。不登校状態を類別化して、その状態に応じたプロジェクトチームを設ける。例えば、「不登校学校生活起因型」に

はレギュラー構成員に、ピアカウンセラー＋養護教諭。「障がい児自宅療養必要ケース」にはレギュラー構成員に、リハビリボランティア派遣＋医療ケースワーカー。「不登校非行・遊び型」にはレギュラー構成員に、警察少年相談員＋生徒指導担当教師など。

3.2 在宅学習支援策の分析

現状；義務教育には、法で機会均等が確保されているが、学習意欲があるにもかかわらず、学校生活において不適応等により、通学できない、あるいは家から出られない（ひきこもり）の児童生徒（障がい児含む）が現に生じている状況にある。学校以外での学習（児童生徒が長期入院した場合、あるいは不登校に対する学校復帰に向けての指導）が、一部実施されている（学習の空白を解消するため）とはいえ、現状では義務教育を受ける権利を有する児童生徒に対し、最低必要限度の基礎教育が十分に行われていない状況にある。それらのことを踏まえての事業展開であるが、当時からの課題は本制度の適用率が低い（4割）ことであった。適用した場合の「解決の兆し」率は相当高いものがあるが、学校への浸透が十分でなく、また、教師の責任感による抱え込みなどの理由による。

特に、法的整備については、学校教育法第81条の第3項「学校においては、疾病等による療養中の児童生徒に対して、特別支援学級を設け、又は教員を派遣して、教育を行うことができる」ことの規定を読み取り、ホームスタディ制度を発案するにあたっては、この法規定に注目した。不登校状態に陥った児童生徒を守る現行法が見当たらない中で、疾病等の院内教育を前提としているが、ここに不登校状態も含め、教員の派遣先を家庭にまで解釈を拡大した。学校への出欠席の判断は校長裁量であることにも着目して、本制度の法的根拠ともした。下村哲夫⁽¹⁾は「教育の場の拡大という意味では注目に値する」と評価した。

3.3 在宅学習支援策の考察

義務教育は受ける場ではなく、教育を受ける内容が重要である。

多様な事由により学校を長期欠席せざるを得ない児童生徒に、本児および保護者の要請に基づいて在宅での学習の支援を実施する策である。内訳的には、不登校状態で家庭に引きこもりの児童生徒がほとんどであるが、病気により長期在宅加療の子や障がいのある子が公立学校に通いながら心身の状態によって欠席在宅の場合なども適用している。

不登校及び障がいのある子の義務教育を受ける場の選択肢は、現状においては比較的限定され、その教育を受ける場が学校施設主義に偏ってはいないだろうかとの反省もある。これらのことから保護者等の就学先や学校選択の意向に、十分に対応できているかどうか懸念するところである。本制度を実施して2年間の検証から、特に学校嫌い不登校児童生徒の多く（H15年6割、H16年9割）が解決の兆しを示した。一人一人のニーズに

即したチームカウンセリング対応の成果と受け止めている。

本制度は、「あせらず、押しつけず、見放さず」という考えで行っていて、その子の必要に応じて勉強のサポートや話し相手などを通して、まずはスタッフとの和やかな自然体の人間関係がベースである。ホームスタディ制度は、ある意味では“対策”の一つにしか過ぎない。日々の“予防”は、一重に学校にあって、子どもたちにとって学校が楽しく、充実していて、明日が来るのが待ち遠しい所であれば、本制度などは不要なものとする。同時進行でそのような理想の学校づくりを目指していくことが学校教育行政側の責務といえる。「教育を受ける権利者である子どもが、自らに合う教育スタイルを選べる時が来たことの序章である」との意見も当時あり、本制度は子どもたち一人一人が自立心と自己の確立の上に立っての“選択できる教育”も目指していると考察する。

志木市ホームスタディ制度の究極の目標は「社会的自立のできる人間性」を育むことに置いている。そのことから学校復帰はあくまでも学校側の努力目標と考えている。

自分の居場所を教室の中に見いだしている大部分の子はごく自然体で出入りできるが、ひとたび、その中に入れなくなった子は想像を絶するプレッシャーを感じている。特に、その要因が友達との人間関係（いじめなど）となると、あの教室の造りそのものまで障がいになってしまう。例えば、入り口が狭く、開けると中が広く、そこには大勢の人がいて、ドアを開けた途端、全員の視線が自分に浴びるとなると、足がすくむほどの気持ちになってしまうのではないだろうか。そのような子の気持ちをどのように柔らかくほぐしてあげられるかは大きな課題でもある。

子どもたちの成長過程の多くの問題点は、時間的なところにあるようで、例えば、勉強がわからないのではなく、じっくり取り組めば理解できたり、何回も練習すれば可能になったりと、すべての子が時間をかければできるようになると考える方が教育的であると考える。ただ、学校という集団教育の場では、時間的に待っていてはくれないところが悩みであり問題の発生源でもある。

4. 実践例Ⅱ「いろはプラン」(就学先決定対応策)^(注2)

4.1 就学先決定対応策の事業概要(平成16年試案作成)

「就学先決定を2年生進級の段階に実施する」

現行の学校教育制度の範囲内で、よりよい就学先の決定に「インクルージョン教育」の考え方を取り入れ、教育を受ける機会を円滑にできるよう市教育委員会としての“就学指導のあり方”の見直しを図っていく。

まずは、小学校入学予定の子ども(私学希望者を除く)を対象に、市教育委員会は市立小学校(通常学級)入学の機会を提供する。障害の有無にかかわらず地元公立小学校の通

常学級の入学を前提とする。なお、現行の就学相談は、今までと同様に実施し、保護者が特別支援学校（学級）への入学（級）を希望する場合は、その意向に対応する。

入学後の1年生集団生活の経過の中（1年間）で、通常学級生活での日常的な観察等を参考に、2年生からの進級先を相談スタッフと連携しながら保護者が就学先の最終的な意向が持てるようにする。その期間において「市就学指導委員会」（以降就学支援委員会）に諮り、保護者の判断、専門スタッフの意見、学校長及び担任等の所見などから、2年生進級時において就学先の方向性を示唆し、保護者の意向に添うよう決定する。

現行（当時）の就学支援のあり方の見直しの要点（案）として、・就学支援の比重を現行の就学前（5歳児段階）から、小学校入学後（6歳児段階）におく。・就学前の相談体制については、保護者が入学時から特別支援学校及び特別支援学級等への就学要望を可能とするなど、現行の方法と同様で継続する。特別支援学校（学級）の能力に応じた教育を受ける機会として必要であることは変わらない。・小学校1年生時の通常学級での相談体制は、専門相談員等を可能な限り複数配置したり、対象児童の理解が十分深まるよう研修体制を整えたりするなどを施し、チームカウンセリング体制をとる。・定期的に就学支援委員会を開催し、情報提供を行いながら、2年生以降の進級（就学）先を方向づける。

人的配置について、通常学級の定数40人編制が、幸いにも本市は1年生25人程度学級編制を実施している。一人一人の子どもたちの個別対応は、比較的きめ細かくできる体制でもあるが、特別な支援を必要とする子の入学で、専門分野の指導や個別の対応に、1人の担任では、質・量ともに限界である。そのための対応策として、補助員・支援員等を市立教育センターの専門性（教育・心理・福祉等）と連携しながら各校に配置していく。

二重学籍問題に関して、県教育委員会が検討している二重籍の動向（当時）を注視したい。中でも在籍の問題では、県教委案とは、主と副とを逆に考えて、小学校1年生時には、地域の公立小学校を主在籍とし、特別支援学校にも副籍（支援籍）を置きながら、集団教育と個別学習を両校に通学する中で受けることのほうがよいのではないか。そのことによって、本児の状態に応じて年度途中等の措置変更がより一層柔軟にできるなど、期待しているところである。

本プランの実施時期については、平成〇〇年4月の実施をめざして準備に入るが、予算及び人的配置体制、さらにはあらゆる関係者の理解と共通認識を得るためには一定の期間が必要である。

4.2 就学先決定対応策の分析

現在では、特別支援教育（特殊教育）で障がいのある子どもの就学先を決めるにあたっては、保護者の意向を最優先する就学体制になってはいる。保護者は、就学校を決めるまでの過程において、専門機関並びに専門相談員等により、我が子の能力に応じた教育が受

けられるよう就学プログラムが提示され、保護者はそれらを総合的に判断して就学先をどこにするかの意向に結びつく体制である。そのためには、県教育委員会並びに市教育委員会が就学前教育相談の一環として小学校入学の1年前から就学相談及び就学指導を行っている。

だが、現状においては5歳児段階で就学先の決定には、保護者のみならず専門相談員等も確定的な判断をするには難しい場合がある。例えば、1対1の個別指導では適応できても、果たして学級集団の中でこの子の力を伸長させることができるかどうか。しかも小学校1年生という6歳児集団においての適応はどうか、また、逆に集団生活の力が発達を促進できることもあり得るのではないかなど、子どもにとって未経験であるだけにその判断は難しい。

保護者も相談員（ケースワーカー等）も「期待と不安」の両面である。そこで、保護者には学校見学訪問（特別支援学校・学級）を実施し、直接、現状を見るなど、担任や子どもの様子、教室風景など、保護者の認識と理解が進むよう機会を設けている。だが、保護者の立場からは、その雰囲気を感じ取る程度の参考であり、我が子が集団生活もしくは個別指導に適応できるかどうかの判断まで至るには不十分である。また、各種学校等に入学した後は、その子の状況の変容に対して、例えば、特別支援学校から通常学校への転入など、必ずしも学年途中段階での柔軟な措置変更が可能とはなっていないことも現状である。

本プラン実施上の課題と対策に関して

- ・学級担任等による個別指導体制

義務教育通常学校の通常学級に入学することは、学級集団の中で多くの人間関係とのふれあいや集団行動の一員としてのかかわりによる発達成長を期待し、なおかつ個別指導により、本児の生活リズムや行動ペースを保ちながら、全体的な進歩を図らなければならない。そのためには個別指導スタッフの配置が必要である。担任は、本児の指導と同時に学級児童全員の指導を円滑に進めなければならない。従って担任と支援スタッフとの連携や相互理解は欠かせない。それらを含めての1年間の観察期間である。

- ・障がい内容に応じる学校のサポート（特に医療ケア）

公立小学校は、その障がいの内容によってはケアに限界がある。特に医療については、学校に保健室はあるも養護教諭であり、看護師や医師の常駐は困難であることなど、入学に際して保護者にその限界の理解を得ることは重要なことである。

- ・特別支援学校及び特別支援学級の必要

「その能力に応ずる教育を受ける機会を」考えたとき、より個別指導等の充実した特別支援学校（学級）は、本児の機能発達の促進や専門ケア体制なども含めた教育を受けられることから有効かつ必要である。本プランの「すべての子に公立小学校通常学級の入学の機会を」とは、特別支援教育の必要性をも確実にするために、まずは集団教育を

受ける場を提供し、その教育環境の中で本児の教育の場として、どのプログラムが適しているかを保護者やケースワーカー等の専門スタッフなどが確認できる機会である。

通常学級に発達障がい児が在籍していることはごく自然の姿である。地元っ子が目の前の地元の公立小学校に通い、多くの友達と同じ学級にすることが前提という公立学校の条件整備を進めなければならない。「学校教育法施行令第5条で就学児童には入学期日を知示なければならない。第2項で、小・中学校の就学すべき学校を教育委員会は指定しなければならない」、これらの手続きを健常児には、はがき1枚で完了なのに、なぜハンディキャップがある子と保護者には多くのプレッシャーをかけてしまうのだろうか。もちろん就学相談や就学支援を多く望んでいる子もいるが、地元のすぐそばの小学校に入学を望んでいる場合も当然たくさんある。

まずは、原則として、望んでいるならば公立小学校の門をくぐり、1年間の集団生活の状況を見て、2年生時に就学先を決めてもいいのではないだろうかと考える。当然、障がい等に関する相談や医療などは就学前から並行して実施しながらも……。そのことが保護者もわが子の就学先の責任感と、受け入れる公立小学校も物的心的にユニバーサルデザインの学校となり、特別支援学校の一層の専門性の高まりも期待できる。またLD児やADHD児などは、通常学級に在籍していることが日常と受け止めていく意識が健常児にも教師にも必要で、子どもより先にパニックを起こしてしまう教師ではなく、大学の教職課程の必修で臨床的にも発達障がい児の指導を学べる仕組みが不可欠である。

4.3 就学先決定対応策の考察

すべての子どもに地元公立小学校通常学級に入学する機会がある。

公立小・中学校教育のあり方として「地域立学校」（地域密着型教育の推進）をめざして、地元の児童・生徒すべてが地元の学校に通い、地域に見守られて育む「地域ぐるみ」の教育を推進している。このことは、取りも直さず、地域のすべての子（私学希望者除く）を地域に所在する公立学校に入学する機会を重視し、一人一人にきめ細かい教育を実現することをめざして教育施策を展開してきている。地域のすべての子が地元公立小学校に入学することは、まさに学校教育のハード・ソフト両面にわたるユニバーサルデザイン化をめざすことを目的とする。

我が子の就学先は、保護者の責任のもとにおいて決めていくことを教育委員会の就学先支援の基底として考えている。地域に生まれ育ち地域の学校にすべての子が入学する機会が、均等にそして実質あることをめざし、就学支援のありかたに改善を図る。

現行の入学前就学先決定を1年間延長し、保護者の意向により希望する公立小学校“通常学級”に入学し、地域の子たちと1年生時代を経験し、学校教育の集団生活の適応性などを鑑みた上、保護者・臨床心理等専門家・担任などの所見等から、2年生進級段階で

その子の能力に応じた教育の場を決定する。教育委員会事務局が主導して、予算も人事も確保できる見通しが立ったこの政策が、結果的に、現実的な壁にあたりかなわなかった。

なぜ実現できなかったか

当時の計画には、市民病院・民間入浴設備等との連携までもが思索された。それは内臓疾患などで長期療養を必要とする子なども対象として院内教育に近い形態で、病院の至近距離の小学校に就学することも想定していた。多くの教育・福祉関係者及び市民レベルでの良識人とも意見交換し、実現に向けての青写真も引けた段階で、難所に当たった。「どの子も受け入れる公立小学校があると、そのような子の居る家庭がこの町に、この学校に多数転居してきたらどうするのだ」との意見がごく足元から噴出した。むしろ「そのような家庭が望んで転居してくる町ほど美しい街ではないか」と反論しながらも、さらに時間を要し、議論を重ねた結果、最終的には、本プランを断念せざるを得なくなり、結果的に実施に踏み切れなかった。痛恨の極みであった。車いす使用の児童が入学するから障害者用トイレや昇降機などを特別に予算化するのではなく、自治体の施策として、どのような障害種別であっても、就学を想定して施設設備面を段階的（年次的予算積み上げ方式）に準備していく姿勢までもが当時そこにはあった。まさにユニバーサルデザインの学校づくりの1歩でもあった。

5. 実践例Ⅲ「どらえもんルーム」（可能性追求機会）（平成17年10月）^(注3)

5.1 可能性追求機会の事業概要

校長裁量でできる特別支援教育の展開

全ての子に目が行き届く体制づくりは、行政サイドのシステムづくりが重要であり、それを待たなければならないが、「いま！この子にどう向き合うのか！」を考えた時、学校でできるシステムがあれば、まずは着手してみることが大切である。ただ、どのような改善策にも、人の配置と予算の問題が付きものである。それを現行の配当された既存の予算枠内で、関係者の英知を結集して仕掛けた実践例として提示する。

校内リソースルームと称して小学校教育に“いつでも、どこでもドア”の「どらえもんルーム」を開設したことである。

子どもの可能性を追求する機会として、担任を超えて教職員はどの子に対しても「先生あのね」との問いに、ドラえもんのようにいつでもどこでもドアを持っている教職員の誰もが、ドアを開いて応えようとの思いで、その“機会”を設けた。休み時間でも放課後でも、逆上がりや縄跳びやピアノなど子どものできるようになりたいことの実現をめざしたり、定期的に昼休みおもしろ実験教室や夏休みに河童応援水泳教室などを開催したり、様々な要望に応じていた。休み時間や放課後、長期休業期間中には、「一度できたら一生も

のコーナー」を用意する。逆上がりができるぞ教室・25m泳げるぞ教室（体育部）、字は丁寧なコーナー（国語部）、ピアノ仲良く連弾（音楽部）、科学ものづくりタイム（理科部）、わかるぞ算数（算数部）、夏休み子ども勉強部屋、自由研究相談コーナー、毎月の子ども相談日には休み時間に3, 4室使って担任や担任以外の教師が待機して子どもたちの相談ごとに対応する、などなど。

だが、この空間の深いねらいは教室を飛び出す子などへの“とりだし授業”にある。その子のよりよい発達を目指すことを第一義に、担任の負担、集団学習の効果など総合的に教育的配慮を考慮した個別指導体制で一室を用意した。校長（＝筆者）等のヒューマンネットワークを駆使したり、教育委員会と相談したりしながら、配当予算内（謝礼対応等）で実現できている。また、設置のねらいには、高い能力を持ち授業での理解が速すぎて待たされている子の可能性をもっと伸ばしてあげたいという課題も含んでいる。

リソースルーム的空間（どらえもんルーム）の設置

特別なニーズを必要とする子へのサポートシステムとして、その子のペースを尊重し、時間をかけながら「必要に応じる教育」をすることがどらえもんルーム設置の重要な目的である。そのルームには、教師と組んで大学の心理学教室との相互に利する連携、教育臨床の場として大学院生等の人材を常駐派遣し、大学院生自身も小学校という現場の実践を積んでいけるという研究の可能性をさらに広げ、深化する機会を得ることができる。

特別な支援を要する子を小学校6年間のスパンでその可能性を探り、能力を発揮させたいとの強い願いがある。それは取り出し授業のためだけの教室の設置では、子どもや保護者のなかには特別視してしまうことがあるなど、意識や受けとめ方に温度差が生じることを懸念して、広く大きくすべての子を包み、可能性を応援する機会として「どらえもん（ひらがな）ルーム」と総称することとした。むしろこのような取り組みが広義の特別支援教育のシステムになりうるとも考える。山口薫⁽²⁾も著書で「特別支援教育の考え方としては卓見と言うべきである」と述べている。

5.2 可能性追求機会の分析

一人一人の子どもたちの無限の可能性を開き、伸ばすために、専門性高い我々教師は何ができるだろうかと、教師自らが自問自答するところから始まる。教育課程による日々の授業を展開し、学習等の基礎基本の獲得に努めることは、本務であり、責務である。その上に立って、さらに児童理解を深めながら、また保護者の養育方針とも併せながら、子ども一人一人の可能性を追求し、そのニーズに対応しながら、一斉授業とは別の空間で、教師個々の力量と時間的余裕の範囲で支援していくことを本事業のねらいとする。

また、可能性追求の場面や機会をつくることは、必ずしもアンダーアチーバーのみではなく、オーバーアチーバーの子をも対象としている。集団の中に埋没する子は、案外、高

い能力を秘めた子の場合もある。だが、教室の中の集団活動では、発揮することが難しいことも往々にしてある。その子たちにも可能性をよりいっそう伸長する機会を、校内に設けられないだろうかと考えたことも、どらえもんルーム設置のねらいの一つである。

通常学級に極力、軽度発達障がいの子を受け入れている本校（当時筆者は校長）にとって、真のノーマライゼーションとは何かを模索する日々である。通常学級に籍を置くことが目的ではなく、学級集団のもつ良さ（交友関係や集団生活のルールなど）を最大限に提供することによって、例えば、LD や ADHD の子が徐々に適応しながら成長することを期待する。だが、ややもすると、場面や状況によっては、その子自身も周囲も双方に落ち着かない状態などの影響が出ることも現実である。集団の中にあつての、個別指導も十分に行なうことがとても重要なことであり、その保障がなく、単に学級集団生活の経験が大事だという状況では、果たして学校教育の下での“成長”にどれだけ到達できるかは疑問であるし、担任一人の指導にも限界がある。

5.3 可能性追求機会の考察

いつでもどこでもドアを開けてみましょう

学校という大きな集団の中ではときとして子どもの秘めたる可能性が埋没してしまうことがあり、教師がつい見逃しがちになることもある。担任の授業の他に、担任を越えて他の教師が、休み時間や放課後、夏休みなど、子どもたちの可能性追求への個別指導の機会を、一人の子を教職員全員がかかわりを持つことと考えたのがどらえもんルームである。

担任の一瞬の判断が求められている体制

どうしても集団一斉授業に耐え切れず教室から飛び出す子がいる。飛び出す子の理由や事情は様々であり、また教室に在籍する理由や事情も様々である。でも現実には 40 人上限定数の集団に在籍している現状であり、突然、教室の外に飛び出す子に、担任（授業担当者）は一瞬の判断が求められている。「追いかけるべきか、残っている子どもたちの授業を続けるべきか」体が 2 つとないその瞬間をどう対処すればよいのか。教室の子たちに急きよ自習を言い、あわてて飛び出した子のあとを追う。と同時に職員室へ一方を入れる。この段階で何か起きたらと思わないことはなかった。特に、小学校現場では、授業中の職員室はやっと教頭がいるくらいで無人化している。組織として良い意味での余剰人員がない、担任に代わって飛び出す子に付く教職員も、残された教室を自習監督する教員もいない。人手不足の根本的な解消策を考えると、適正な学級集団（学級編制）の在り方に行きつく。集団規模の少人数化問題は、財政面での判断はあっても、集団生活上の諸問題など質的な、本来の教育的根拠でクラスサイズを決めたということが日本の教育史上あったのかどうか。上限定数 40 人が、平成 2011 年 4 月から 1 年生に画期的ともいえる 35 人となったが、それでも 35 人が適正であるとする教育的根拠の明示が見当たら

ない。どらえもんルームは、授業中に教室から飛び出す子への予防的教育の場であり、学習の対策の場でもある。

6. 実践例Ⅳ「ワンポイントアドバイス研修会」(教師自主的任意研修会)^(注4)

6.1 教師自主的任意研修会の事業概要(平成19年9月実施)

発達障がい児の指導にワンポイントアドバイス研修

教師はプロの指導者である以上、指導上必要とする事前知識や予備知識は十分に備わっていないと考える。特に、小学校の教師は学級担任として発令されるのであるから、40人ちかい児童への集団指導力は当然身に付けているとの前提に立って児童の前や保護者に対応していくことが求められている。中でも、通常学級における発達障がい児の対応、特に障がいの内容等の知識を持ち合わせていることはごく当たり前のことである。学校の日常における即戦力の範囲には、担任になって初めて「そのような子が在籍していることに驚き想定外」となることは含まれていない。従って、今さらの「ADHDとは」などの発達障害の概要的な校内研修会ではなく、「わがクラスの〇〇君の明日の指導にとって有効な方法を学ぶ」研修会にすることのほうが有効である。「〇〇君の対応に追われ学級全体の指導まで行き届かない」とか「とにかくヘルパーがほしいので市教委へ要求を」との問題意識のみでは、その教師の指導力の根本的な解決策に行きつかない。

教師への負担の軽減措置(補助者の確保を行政依存する)を考えるだけではなく、教師自身に発達障がい児への理解を深め、指導力を付けていくことが校長としてのできることの責務だと考える。そこで校内研修の一環として、教師の個別指導上のワンポイントアドバイスを専門の指導者から受け、その子のその場面で即応しながら集団の中での成長を促進できる体制づくりや明日すぐに役立つ即戦力体得の研修会として実施したのが「ワンポイントアドバイス研修会」である。

特別支援教育コーディネーターが、あらかじめ学級担任から自学級の特別配慮を要する児童を申し込ませ、指導助言を受ける該当児童数を把握する。それを学校で依頼した専門スタッフ(アドバイザー)に提示する。アドバイザーは、当日、午前中に該当児の授業中の状態を、時間をかけて(2コマ分)把握する。そして放課後、会議室にて、担任は、個別にその子への対処の仕方や指導の方法などを自分の考えや思いなどを打ち明けながら直接、アドバイザーから助言を受ける。その個別面談(担任とアドバイザー)を他の教職員が車座になって傍聴し、コーディネーターの進行で意見交換をする。教職員の参加はあくまでも本人の自由意志の元、自身が関心の高いケースの時間帯のみであったり、今後の児童理解のために全ケースを学ぶ機会としたりと任意で研鑽に励む機会とする。中には、学年や学級事務を優先して不参加の教師がいても一向に構わない。

本研修会の結果、最も有効と感じているのは申し込んだ学級担任者である。パニックを起こした児童をどのように扱えばよいのかを手取り教唆を受ける内容であり、その後も継続して自分以外にその子を十分に把握・理解する共同指導者（自身のアドバイザー）が存在することになったことである。半年間を経て、驚くべきことにケースを申し込む学級が8割にのぼり、研修会参加教職員は他の校務に従事する者以外はほぼ全員となった。

翌年には、教育相談分野にもセカンドオピニオン（第二の意見）時代到来と銘打って、ワンポイントアドバイス研修の更なる充実化策を講じた。子ども一人一人の成長を期す（可能性追求）ためには、良い意味で専門性高い“分業”システムが必要と考える。特に、教育相談・精神保健・臨床心理などの分野は、教師の日常の教育指導に助言や支援を得ることは教師のみならず子ども自身に、直接間接に有効となることが期待できる。子どもに対する“もう一つの見たて”があると、その有効度はさらに増すと考え、セカンドオピニオンを導入した。

6.2 教師自主的任意研修会の分析

アドバイザーとしては、当時、最初から指導をいただいたのは、モーリン田口直子氏（日本ポータージ協会認定相談員、日本LD学会員）である。助言内容の領域を「主に、その子の心理状態や性格形成上から発する状態に対する助言」とした。

そしてセカンドオピニオンの助言者は、埼玉大学教育学部附属特別支援学校発達支援相談室「しいのみ」と連携して、所属する埼玉大学教育学部教員（臨床発達心理士）、専門相談員（臨床心理士）、附属特別支援学校教員などに要請した。助言内容の領域を「主に、集団適応上の生活態度面について障がいの特性や対応に助言」とした。それは、教師間に指導助言内容に区別が付きやすいことを考慮しての取り計らいであった。

とかく教師は1つの確立した業務内容を堅持し、時にはそれに対する自負心や誇りすら感じ、「わが学級の問題」としてある意味、自己解決力が高く、他者のよき方法と共鳴してもなかなか受け入れがたい体質を持っていると実感する。例えば、同僚が教育委員会に推され指導主事として来校して、校内研修等の指導助言をすることが役割と認識していても受け入れがたいと感じる教師もいないではない。道徳の授業などで教材を開発し、フラッシュカードなど共通の教材棚に入っている他の教師のアイデアとなると共用せず、同じ題材であっても自作の教具等を使うという一見無駄なようでも100%自分で完結したいとの考えがある。ワンポイントアドバイス研修会が比較的成功裏に推進できているのは、教師という専門職に対して分野の異なる専門職の助言という形態が素直さと安心感が出ることによると考える。さらには、現行のケースワーカーから、もう一人の専門職の意見が入ることに抵抗感はないかとの懸念も意外にも容易に入り込めた。その意識は、一人の児童への見立てが別々な意見で混乱するという考えを改めて、「この子への次の一手の

ために」という思いが優先し、両者の意見からむしろ良いところ取りをして役に立てたいとの意識に変容したとの印象がある。

その意味からも、セカンドオピニオンの利点は教師としての力量を発揮する上で、一人の子どもに関して、高度の専門的な複数意見（別の角度からの助言）を得ることができ、それを教師自身が選択して、指導しやすい方法へと展開できる。

併せて、本研修体制を2,3年継続することで、新年度の新旧担任引き継ぎの際にも、年度をまたがって専門的でしかも継続する視点で、その子を熟知しているアドバイザーから、特に新担任への助言（当該児童の個と集団における状態）が効率よく推進できる点にある。

6.3 教師自主的任意研修会の考察

特別な配慮を要する子どもたちのためにどのような策を講じても、究極は、その子も含めた集団を預かる教師の指導力、知識力、実行力、人間性など教師力の有無による。しかも職人技の世界でもある教師の日々の実践的指導力は、時間をかけてじっくりと育てていくほどの悠著な社会環境ではない。保護者も学校管理職も同僚の教師も、諸条件こそ違え、“即戦力”を求めている。そこで必要不可欠な実力養成の機会は個人の研鑽の積み重ねと学校内の研修の場である。しかも練磨の機会を積極的に求める教師自身の意欲と向上心が問われる。子どものように半ば強制的な研修を設けてもらわなければ、という教師の自他共に甘えた職場環境ではなく、自らの意思で目の前の子どもたちへの有効打を模索する教師像が必要である。

7. 今後の展望

1校をあずかるとは言え、限られた在学期間の校長には、学校教育制度上の限界はあるが使命もある。地域で生まれ育つ子ども達が好むと好まざるとにかかわらず通学しなければならない地元の公立学校を地域密着型学校とし、保護者の信託の元、すべての子ども達が楽しいと感じる学び舎にしなければならない。と同時に教育活動を行なう教職員に対して学校経営者は、学校所在地の自治体から与えられた職場環境条件の中で充実した職務遂行に努めるとともに、いかに時間的・精神的余裕を生みだしながら、子どもとともに学び合える楽しみを感じるような最高の教育環境を創り出さなければならない。

特別なニーズを必要とする子も含めたすべての在籍児童達に、1年ごとに成長が確認できることを保障する学校経営はどうあるべきかを日々模索する。

7.1 日々の教育活動の実践

子ども一人一人の教育実践の責任として、LD、ADHD、高機能自閉症等の子どもを通常学級、集団教育の中に在籍させることが目的ではなく、その子のめざす教育の達成のための条件整備を考えなければならない。特に指導の実践という条件には、集団の中でその子の教育に効果があり成長が見られなければならない。人間関係や社会性など多数の友達や学級社会から得るものは多々あるが、同時に集団に流されて本来ならば個別指導で伸びる力があるにもかかわらず見過ごされてしまうこともある。

その特別なニーズを担当以外の人的配置により個別に受け止められるサポートシステムが必要である。特別支援学校・学級への入級適との判断が行政サイドでありながらも、保護者の最終的な意向で、通常学級でスタートした子どもの可能性を伸ばす学習を保障することは学校教育の責任である。

学校でまずやらなければならないことの事例の一つとして、5月、6月の職員会議において特別支援学級から1年生～6年生まで「すべての児童の理解」と称して全学級担任の報告を議題に、前担任の参考意見も含めて全員の共通認識の機会（ケーススタディ）を設けることである。特別支援教育部の進行で、その子の持つ良さや可能性と課題を担当から報告し、全職員に担任自身の指導方法の協力を求めていく全校体制が必要である。研修会ではなく職員会議だからこその意義がある。職員会議は校長が招集し、全職員を対象にしている。用務員から時には警備員までもが必要に応じて出席させる。筆者の当時の勤務校の警備員は、850名の子どものおよそ半分の顔と名前を養護教諭について覚え、朝夕必ず一声かける、立派なカウンセラーでもあった。

7.2 一人一人の教育的ニーズの早期把握と適切な支援の推進

当時の勤務校で学級担任に「気になる子の支援方法」を聴取したところ「担任が学級集団の中で指導していくとの回答」が最も多く、「必要に応じてサポーター等の支援を要請する」という回答を上回り、6割もあった。このことは、教師は1年間担任として学級経営を託された以上は、自身の責務として全員を見ていきたいとの強い目的意志のあらわれでもあると考える。と同時に、管理職（校長と教頭）は、その教師の苦労や日々の取り組みについて、タイミングを見計りながら聞いていく配慮が必要と受け止めている。それは教師自身の頑張り度はもちろんのこととして、そのこととは別に、該当児の健やかな発達成長が図られているかどうかの見極めが必要であるからである。従って、その対処方法は、一重にその担任を見守る温かな校内注視体制が欠かせないし、見守り人を多く持つことが学校力であると考えられる。一人ばっちにしない教育は職員室経営も鉄則である。

職人技の教師の専門性を十分に発揮し保持しながらも、一人の子どもの成長発達は、教師を中心とする多くの分野の関係者とのプロジェクトチーム（初期の目的達成後は発展的

解散)で見守っていく時代であると認識する。地域の先生も含めた多くのスタッフがかかわることで、煩雑さや曖昧性や混乱が生じると懸念することはあるが、その要を担う学校長及び教頭の調整・采配一つで有機的ネットワークとなると考える。

学級担任決めの時期に、「校長先生、私にぜひ〇〇さんのいる学級を持たせてください」「〇男さんを続けて受け持たせてほしい」と、話す教師が数名もいることに、当時校長として勤めていた〇〇小学校を、誇りを持って自慢したくなる日々でもあった。

教育実践の場面では、どの場所、どの機会であっても「包み込む」人間性が前面に出た指導体制が必要である。それは実践指導場面のみならず、「子どもたちを包み込む」という教育制度も同様である。市町村教育委員会（教育行政）として、校長（学校経営者）としても、出来ることから始め「目の前の子どもたちに有効打である」と確証できるのであれば、まず着手（決行）する。小さな1歩を踏み出し、小さな積み重ねの施策で、振り返れば教育改革であったという進捗や手法も必要である。

インクルージョン教育と銘を打たなくとも、「障がいのある子どもとない子どもが地域で共に過ごし共に学ぶ教育は『インクルーシブ（包括的な）教育』である。」との考え方を持って実践していくことが重要である。国内の学校教育実践の場では多くの取り組みがあり、大いにその実践例を「学校から発信」していき、広く浸透を図り、良いものは自校にも取り入れていくなど現場サイドから始動する。すでに、学校では、インクルージョン教育が現実に展開されていると確信する。

学校での実践事例紹介の動きのほうがインクルージョン教育実現への近道だと考える。

注（社会的反響、新聞等の掲載記事）

- (1) 「ホームスタディ制度」に関すること
読売新聞（2002,1,17 =朝刊1面トップ記事 1,18 3,6 3,12 3,17 2007,1,16）埼玉新聞（2002,1,18 2003,3,12 2003,11 2009,5,11）朝日新聞（2002,1,17,19 2,15 2003,5,15 8,19）毎日新聞（2002,1,18 2003,5,6）毎日中学生新聞（2003,5,16）教育新聞（2003,5,19 2004,1,15）日本教育新聞（2002,1,25 2003,5,23）徳島新聞・高知新聞・中国新聞（2002,4,13）悠（2002,7 2002,11 2003,1）ガバナンス（2002,5 2005,2）都市問題研究（2007,5）季刊教育法（2002,12）地域政策研究（2003,6）内外教育（2002,2,15）日本経済新聞（2002,1,18）東京新聞（2002,1,18）ジャパンタイムス（2002,1,18）不登校新聞（2002）下野新聞（2002,1,18）福井新聞（2002,1,18）山梨日日新聞（2002,1,18）岐阜新聞（2002,1,18）佐賀新聞（2002,1,18）熊日新聞（2002,1,18）大阪日日新聞（2002,1,18）日本海新聞（2002,1,18）北海道新聞（2002,8,19）世界日報（2003,6,18）日経新聞（2002,10,18）
- (2) 「いろはプラン」に関すること
朝日新聞（2004,5,9 5,11）埼玉新聞（2004）日本特殊教育学会第41回報告（2003,9,20）
- (3) 「どらえもんルーム」に関すること
教育新聞（2006,3,23）教育と医学（2008,3）IEPJAPAN（2006,5）
- (4) 「ワンポイントアドバイス研修会」に関すること
日本教育新聞（2009,3,2 ,9）

引用

- (1) 悠、時評：下村哲夫寄稿「不登校は新しい学校をもたらすか」P72 ぎょうせい
- (2) 山口薫著「地域でできることから始めよう」P123 IEP ジャパン

参考文献

- ・山口薫・金子健共著「特別支援教育の展望」日本文化科学社（第3版第5刷）2012
- ・山口薫著「特別支援教育の展開インクルージョンを目指す」田研出版 2008
- ・渡邊健治編著「特別支援教育からインクルーシブ教育の展望」クリエイツかもがわ 2012
- ・山本淳一・池田聡子共著「できるをのばす行動と学習の支援」日本標準 2011
- ・荒川智編著「インクルーシブ教育入門」クリエイツかもがわ 2011
- ・荒川智編著「テキスト特別ニーズ教育」日本特別ニーズ教育学会 2007
- ・清水貞夫著「インクルーシブ教育への提言～特別支援」クリエイツかもがわ 2012
- ・柘植雅義著「特別支援教育の新たな展開」けい草書房 2008
- ・茂木俊彦著「障害は個性か」大月書店 2004
- ・菅原伸康著「特別支援教育を学ぶ人へ」ミネルバ書房 2011
- ・渡部昭男著「長欠・不登校児者を含めたビジティング教育」障害者問題研究 2002
- ・渡部昭男著「格差問題と教育の機会均等」日本標準 2006
- ・渡部昭男・新井英靖著「自治体から創る特別支援教育」クリエイツかもがわ 2006
- ・渡部昭男著「障がい青年の自分づくり」日本標準 2009
- ・渡部昭男編著「日本型インクルーシブ教育システムへの道」三学出版 2012
- ・宮崎英憲著「特別支援教育への誘い」ジヤース教育新社 2013
- ・渡部昭男・金山康博・小川正人編「市民と創る教育改革」日本標準 2006
- ・金山康博編著「特別支援教育ハンドブック」第一法規 2006
- ・金山康博著「校長になろう！楽しい学校経営のススメ」日本標準 2007