

特別なニーズ教育とインテグレーション学会 (SNE学会)

会報 13号

2003年1月

特 集

第8回特別なニーズ教育とインテグレーション学会研究大会報告

目次

1	課題研究報告	
	SNEの概念・用語問題(荒川 智)	p.2
	新就学基準と就学措置(猪狩恵美子)	p.3
	ADHDへの対応(田中良三)	p.4
	いじめ・不登校と特別ニーズ教育(福永 梢、渡邊健治)	p.6
2	ワークショップ報告	
	病気療養児の福祉的ニーズと特別なケア・サポート(石倉裕子)	p.8
	障害児学校・学級の教育実践Ⅳ(高橋浩平)	p.9
	特別な教育的ニーズを持つ子どもたちへの「総合的学習の時間」の実践(三浦光哉)	p.10
	通級指導教室と通常学校との新しい連携のかたちを求めて(伊藤友彦)	p.11
	養護学校の再生Ⅲ(明官 茂)	p.13
	地方分権と特別なニーズ教育(渡部昭男)	p.14
	個に応じたソーシャル・スキル指導のあり方(藤野 博)	p.15
	軽度発達障害児に対する多様な地域教育支援の現状と課題(北島善夫)	p.18
3	公開シンポジウムに参加して	
	地域療育での支援者の立場から特別支援教育に期待する“専門性”(森 正樹)	p.19
4	SNE学会主催「今後の特別支援教育の在り方(中間まとめ)」緊急検討集会報告(是永かな子)	p.21
5	SNE学会「健康問題プロジェクト」の紹介(高橋 智)	p.25
6	寄稿 養護学校における学校ソーシャルワーカーの役割(鈴木庸裕)	p.29
7	学会事務局より	p.34
	学会名称変更の提案と意見の募集/学会彙報/新規入会者名簿/等	
8	案内 2003年度6月中間研究集会(宇都宮大学)案内(要項概要)	p.7
	インクルージョンに関するの国際会議の案内 International Conference on Inclusive Education	p.28

2003年度第9回研究大会(鳥取・大山)案内要項(別紙)

1 課題研究報告

SNE の概念・用語問題

コーディネーター：荒川 智（茨城大学）

話題提供者：清水貞夫（宮城教育大学）

安藤房治（弘前大学）

指定討論者：越野和之（奈良教育大学）

かねて本学会の名称が長いという声が聞かれ、同時に後段の「インテグレーション」については、インクルージョンへのシフトが世界の趨勢であり検討すべきだという指摘もなされてきた。そうしたことをふまえ、会報第6号（1999年10月発行）で「学会名称に関する意見広告」を求めた。理事会提案として、

- ①「特別ニーズ教育学会」（略称 SNE 学会）
- ②「特別なニーズ教育学会」（略称 SNE 学会）
- ③「特別ニーズ教育とインクルージョン学会」（略称 SNE 学会）
- ④「特別なニーズ教育とインクルージョン学会」（略称 SNE 学会）
- ⑤「SNE（特別なニーズ教育）学会」
- ⑥「SNE（特別ニーズ教育）学会」

を例示した。しかし、唯一高橋浩平会員から「特別ニーズ教育学会」に賛成する意見が寄せられただけで、検討作業も中断していた。

しかし文部科学省も「特別支援教育」への「転換」の方針を打ち出し、改めて SNE の概念を整理し、時代精神を反映させながら、学会が目指すべき方向を明らかにする必要に迫られてきたといえる。

「課題研究1」は、直接名称問題を議論するのではないが、今回は「インクルージョン」を取り上げて、名称問題の検討にもつなげていくことを意図して設定された。

提案者の安藤房治氏からアメリカ合衆国のインクルージョンの実態、清水貞夫氏からイギリス労働党政権下のインクルージョン政策の動向について紹介しながら問題提起をしてもらい、それを受けて越野和之氏に日本の現状もふまえたコメントをお願いした。安藤氏は、著書の『インクルーシブ教育の真実』等の内容に基づき、合衆国全体としてインクルージョンという用語が最近になって急速に普及したこと、しかしその概念・定義は一様でなく、十分に整理されているとはいえないこと、急進的な主張のもとでインクルージョンが進められている地域でも、重度の子どもは特別な環境・条件の下で教育を受けている場合が多いことなどを指摘し、学会名称については、研究対象としてインクルージョンを掲げるのはい

いが、慎重にすべきだと提案した。

清水氏は、イギリス労働党の政策文書「グリーンペーパー」において明確にインクルージョンが位置づけられていること、とくに通常の学校と特別学校の協力・協同関係を構築するクラスター制度が重要になっていること、そうした中でインテグレーションとの違いも整理されつつあることを報告した。二つの提案を受けて越野からは、インテグレーションとインクルージョンの違いが益々わかりにくくなっているのか、今、日本でインテグレーションからインクルージョンへということを掲げる意味は何か、「場の教育」の意義・重要性が却って曖昧にされないか、といった疑問が出された。

後半の討論では、障害児教育の現場では、「特別支援教育」の方針が出されたことにより、フル・インクルージョンの意味でのインクルージョンが盛んに宣伝されており、養護学校や障害児学級の位置づけがどうなっているのか見えにくいという不安が出された。

他方で、インクルージョンがインテグレーションとは違って、特定の子どもだけを対象とするのではなく、すべての子どもが違った存在として見ることに新鮮さを感じるという意見があり、それに対しては特別なニーズへの対応が曖昧にされる恐れはないのかという疑問が返された。しかし、少なくともユネスコはインクルーシブな教育を進めていく上で、特別なニーズへの対応が不可欠であることを強調しているのであって、個人差に解消させるものではなく、これについての検討は今後も続けられる必要があろう。

また、アメリカについても、州レベルで見ればインクルージョンの方針が明確になっているのではないかという指摘がある一方で、日本では当面はまだインテグレーションが目標となるのではないか、といった意見も出された。ユネスコなどの国連機関や英語圏では、インテグレーションからインクルージョンへの移行ないし転換は、かなり明確になっているように思われるが、理念のレベルではなく、具体的に教育の施策や実践において、どう異なるのか、また非英語圏における動向はどのようなになっているのか、さらに検討の必要を感じた。

（文責 荒川 智 茨城大学）

新就学基準と就学措置

司会：猪狩恵美子（東京都立青島養護学校）

報告者：渡部昭男（鳥取大学）

市区町村の責任も出てくるので最大限追求することが必要だろう。

自治体独自の施策として志木市の25人以下学級や各地での生活支援員を置く試みが注目される。「当事者・保護者の参加保障」「情報公開・適正手続き」に関するさらなる論議が必要。また今回の改正には、学籍の異動の円滑化や、ニーズに気づき対応を進める『校内委員会』への記述は見られない。「生涯にわたる一貫した支援体制」が就学基準改正には生かされていない―など不十分さが残っている。『就学指導委員会』を一人一人のニーズを把握して支援の在り方（個別支援計画、Individual Support Plan）を示しうよう仮称『学修保障委員会』『特別支援教育委員会』等に転換することが必要である。

【品川報告より】

子どもの発達と学習の権利を保障する方向で、草加市での就学相談のシステム充実の取り組みをつくってきた。これからの就学「制度」では、地方分権の下、今まで以上に市町村段階の就学相談・指導（以下、就学相談）が重要になるが、就学指導委員会の設置が必ずしも「義務」でないため、地域間格差の増大が予想される反面、それぞれの市町村で努力すれば、就学相談のシステム充実が可能であることを意味する。

草加市は人口22万人、義務教育機関在籍児童生徒はおおよそ18000人で毎年200～250人が就学指導委員会（以下、委員会）で検討される。本市にはじめて障害児学級が設置されたのは1959年（昭和34年）、1987年（昭和62年）委員会条例化に伴い、障害児学級担任及び障害児学校教員の委員委嘱を市教委に要望し、実現させ今日に至っている。就学指導委員14名中5名が「学級・通級」担任、4名が「学校」。

草加市の就学相談の特徴として1）就学時「ちょっと気になる子」を含めできるだけ多くの児童を対象とするシステムとした、2）在学する児童生徒の就学相談は校内就学相談委員会（以下、校内委員会）が担うシステムとした、3）少なくとも年1回は、どの学級に在籍しても対象者の状態をフォローアップするシステムとした、4）判定するどの段階でも関係者が対等平等に合議するシステムにした、5）3段階に判定する草加独自の就学基準があり、学校選択に幅があった―ということが挙げられる。また

急速に見直しが進んだ就学基準と就学指導をめぐって、教育現場では「十分理解する間もなく9月施行を迎え、戸惑いと混乱が生じると共に、新しい就学制度への警戒心も生まれている」（品川）という状況がある。本課題研究は、就学指導についての一連の改正によって本当に「教育的ニーズを把握し、必要な教育の支援を行う」体制が整備されていくのかという視点から、改正等の経過に関する渡部報告と埼玉県草加市を中心とした現場からの品川報告（詳細は大会要旨集参照）をもとに今回の改正等の内容と課題を検討した。

【渡部報告より】

「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」で「児童生徒の特別な教育的ニーズを把握し、必要な教育の支援を行うため、就学指導の在り方を改善する」という点は大方の異存はないものだろうが、新しい基準が結局、障害の種類による場の択一的選択に終わっており、個に応じた教育という理念と実際の法改正・システム改革に矛盾がある。「特別なニーズ教育」への転換をめざすためには、就学先の選択問題として誤解を招いた従来の「分離から統合へ」という転換モデルではなく、1）通常教育と「特殊教育」の二分から新たな「全一（インクルージョン）モデル」へ、2）障害種別・程度の判別から必要原理に基づく「ニーズモデル」へ、3）サービスの択一的・選択的提供から「総合保障（トータルケア）モデル」へという、複合モデル的な転換が求められる。改正による特徴的な変化として22条の3の旧規定が盲・聾・養護学校の教育対象者基準規定であったのに対し、新規定は「盲学校、聾学校又は養護学校に就学させるべき」「就学基準」となっている点は以前よりも厳しいが、学級について示された5月27日付通知は国としてのめやすを示したもので法的拘束力はないと考えられる。盲・聾・養護学校就学基準によって75条学級対象も決まってくる。施行令で示された盲・聾・養護学校への「就学基準」と同様に通知レベルも「就学基準」と位置づけるのか否かは地方分権における自治事務の本旨とのかかわりで論議が必要だが、75条学級と通常学級の境は通知でも扱っていないことから、校長がどう判断していくのかという中に SNE への契機となる可能性がある。市町村は校長の裁量を認めており、認定就学者が出れば

「魅力ある障害児学級作り」が重要であり、大切にできた点である。

最近の動きとして 2001 年から情緒障害の通級学級が 1 学級できたが 1 年経ってその存在が浸透し始め、今まですぐもれていたケースが「そういう場があるなら」と該当しそうな子どもが相談にあがってきている。選択できる場があることが重要だ。

【質疑から】

フロアからは認定就学者に関していくつか発言があり、東京都ではこれまでの就学指導を基本にするとしながら、その一方で学校教育法施行令 5 条を根拠に、「特別の条件」がないままに保護者の意向で小・中学校に入学してくる事例も結果的に認定就学者とすると区市があることが報告された。全国的には 10 月の始めの時点で教育委員会の見解が示されている自治体は少なく、とりわけ通常教育を含めた議論は広がっていないのが実態だといえよう。渡部氏は、品川報告や今回の改正に見られるように「経験ある教員が教育学の視点から就学指導を進めていくこと」「教育学中心にニーズを読み取っていくことが課題になっている」とまとめた。また地方分権で地域格差が広がる懸念について、「自治体のアンバランスを格差拡大と捉えるのか、先行している自治体ととらえ全体の底上げに広げていくのか」という 2 つのとらえ方があるのではないかと、特別支援教育に関する中間報告を含め積極的な側面を生かしていく意義を提起

ADHD 児への対応

司会：田中良三（愛知県立大学）

基調報告：窪島 勉（滋賀大学）

話題提供者：植村芳美（東京都西東京市立谷戸小学校）

小林 玄（東京都三鷹市巡回相談員・東京学芸大学）

日暮栄治（東京都立青鳥養護学校梅ヶ丘分教室）

最初に、この課題研究設定の趣旨と経過等について、窪島氏から「注意欠陥・多動性障害児の学校教育における指導について―特別ニーズ教育の観点から」と題して基調報告があった。通常学級における特別なニーズ教育が問題になっているが、そのなかで今関心の強い ADHD（注意欠陥・多動性障害）を取り上げ、今学会の開催地である東京の方に話題提供者をお願いしたこと。そして、ここでは、教育課題として学習面での困難と行動上の困難について、この両者の区別と関連を明らかにすること、また、個別指導と集団指導の区別と相互の関連づけが重要であり、人格全体を対象に働きかける視点と発達保障

した。

意見交換の中で、早期療育システムに教育機関が関わっていく課題や柔軟な学籍移動の必要性が出された。また新就学基準で病弱児の「6 ヶ月以上」という規定はなくなったが「現状追認でしかない。数日の入院でもきちんと対応することや地域の学校と病弱校の同時教育が不可欠だが就学指導委員は病弱教育に関与していないのが現状」であり、特別支援教育として想定されている 8 % の中に病弱・身体虚弱は含まれていないと指摘された。子どもの現実が求めている特別なニーズ教育と特別支援教育にはまだ溝があるといえよう。その後発表された「中間まとめ」では、厳しい財政事情をふまえて人的・物的資源の拡充ではなくこれまでの資源を活用した対象拡大が打ち出されているが、その溝は果たして解消されるのか、特別なニーズ教育とは異質なものとして展開していくのか、予断を許さない。子どもの発達と教育の権利を実質的に保障する修学相談活動を深める上で、市町村レベルのとりくみの持つ意味は大きい。市町村ごとに障害児学校・学級が連携し通常教育との共同を深め、修学相談・教育システムを充実させるとともに、教育条件整備についても行政を巻き込んで地域の課題を明らかにしていくことが求められている。特別支援教育をめぐる動向を見据えた検討と実践的とりくみの中で、就学基準・就学措置を考えていくことが重要だといえよう。

（文責 猪狩恵美子）

の観点の側面の区別と相互に関連について追求したいということである。

次いで、3 人の方から報告を受けた。

植村氏からは、「ADHD 児の指導―通級指導学級での事例から」と題して報告があった。東久留米市 16 校の小中学校に 30 ～ 35 名の ADHD 児がいる。500 名規模の学校に 2、3 人ずついることになる。そして近年、これら ADHD 児などの通級が急増している。これらの児童の課題は、在籍学級への適応ということであるが、離籍、不注意、衝動性といった ADHD 児の行動特性のため学習が積み上がらないこと、そして在籍学級における集団

学習に多大な影響を与えるという問題がある。2、3 の典型的な事例と以下、指導実践について紹介があった。

1）在籍学級との連携―①曜日を決めて週一回通級することが多い。その日の指導内容を詳しく伝える。②在籍する担任と個別の指導計画（心理アセスメントが中心）を立て、指導に一貫性を持たせる。③在籍での状態を把握するために在籍の訪問に重点を置き指導法について話し合う。また、必要に応じて個別指導をする。④在籍での行事への参加の状況を観察する。2）指導内容―①集団適応を目指し小集団による SST（ソーシャルスキルトレーニング）②感覚統合を目指した小集団による体育・作業 ③ 自信回復を目指した個別による国語・算数中心の補充学習。3）その他―①家庭との連携 ②医療や専門機関との連携 ③複数の担任による観察と指導。また、通級はできるだけ早いほうがよい（2 年生ぐらいから）、5 年生からでは自信を失ってしまっている。ADHD 児の場合、ある程度のことは言えるが、子どもによってさまざまである。

小林氏からは「ADHD 児の教育的対応―通常学級の視点から」と題して報告があった。巡回相談員の職務は、通常学級に在籍している児童・生徒の中で、集団行動や一斉指導から外れやすい者を、主に担任教師から挙げてもらい、実際の行動観察を経て対応策について助言するというものである。ADHD の発言率は 3 ～ 5 % といわれているが、巡回相談実施校（主に小学校）においても、おおよそ 1 学級に 1、2 名の ADHD 様の行動を現す児童が存在する。1）通常学級での対応―環境の整備：座席の位置、掲示物の内容や提示の仕方、持ち物の種類や数と管理の方法、ルーティンワークの内容などの吟味。本人をとりまく環境は常にシンプルで扱いやすく、次の作業に円滑に移行できるように工夫を。①行動の見通しが持ちやすいように図表などを用いて視覚的に訴える。② 45 分の授業が単調にならないよう、できる範囲内で指導法の工夫を。③賞賛、叱責は、自分の何に対して言われたのか分かるように具体的かつ即時のフィードバックを。④多くの問題を有しているが思いきって当面の目標に絞り込む。⑤一斉指導の枠組みを外し、その子独自の方法によって有能感や達成感を与える。⑥良い面を評価し自信を持たせる。⑦保健室や図書館などのシェルターを確保する。2）校内委員会での対応―あらかじめ設置しておくことが必要。3）校外の専門機関との連携―が大切。他にも、担任だけで問題を抱え込まないこと、学校外にも良い環境を確保することが必要である。

日暮氏からは、小児・思春期精神疾患の専門病院に入院中の児童のための分教室の実践に基づいて「ADHD 児

との取りくみから学んだこと」と題する報告があった。1）子どもたちをどう見るか―「困った子」ではなく「困っている子」―担任はトラブルの対応に追われがちで、その大変さは経験した者でなければわからない。トラブル→叱る→トラブルとエスカレートし悪循環に陥る。しかし、この子たちは自分から望んでトラブルを起こしているのではない。本来はまじめで物事に一生懸命に取り組もうとしている。2）どんな「手助け」が必要か―①基本としての「充実した生活」―いろいろな問題行動に目が奪われがちである。また「叱られる」だけの生活になりがちであるが、まず、その子の生活を充実させることが大切である。学習だけでなく遊ぶ力も育っていないことが多い。「快さ」を沢山ためこみ、生きていることが楽しいと思えるように。②「困っていること」を「どうしたらよいか」とともに考える―「～だったから～になったんだね」と共感的に受け止めると、子どもは冷静になって自分の行動を振り返りやすくなる。また、その子の気持ちを言語化してあげることが大切である。3）学校生活、学習に対する援助―欲張らず、「やった！」と思えるような手立てを図る。4）放課後や家族の問題など地域での場所と人が必要である。まずは、学校が楽しいと思えることが大切だ。また、この子たちの問題は大人になっても続くので社会的ケアが必要である。

その後の質議・討議では、巡回相談員の役割や悩みについて、また、通級指導の役割や悩みについて、中学校ではほとんど対応ができていないという問題について、授業の問題について、ADHD と LD の関係について、生涯にわたるサポート体制の必要について、思春期の対応や青年期固有の問題についてなど、ADHD 児をめぐる様々な問題が論議になった。

このなかで、ADHD 児の捉え方や、教育上大切にすべき事柄、通級の役割や問題性など一定浮き彫りにされたものの、今後さらに多様な ADHD 児の教育臨床像や教育実践の積み重ねを図り、教育理論化を図っていく必要がある。

（文責 田中 良三）

いじめ・不登校と特別ニーズ教育

コーディネーター：渡邊健治（東京学芸大学）

報告者：小林正幸（東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター）

桜田 淳（東京都清瀬市立清瀬第7小学校 養護教諭）

指定討論者：鈴木庸裕（福島大学）

《報告概要》

（1）小林正幸「学校不適応児への地域支援システム—教育臨床心理学研究からのアプローチ—」

小林氏からは以下のような提案があった。不登校の問題が形成される要因と、不登校が維持され強化されていく要因は異なったレベルのものと捉え、問題の形成の要因は新たな不登校問題の予防に役立ち、問題の維持要因あるいは強化要因は不登校問題の解決に直接に役立つものである。

不登校問題の予防には、①学校を快適な場にする、②学校の楽しみ方を教える（ソーシャル・スキル、セルフ・コントロールの教育）こと等が必要である。不登校への対応には、①不快感（不安）の軽減、②ソーシャルサポートの増加、③コーピング・スキルの育成、があり、④再登校・社会適応の具体的支援では、どの段階でどのような学校システムや社会システムにどのように適応していくかを考え方針を確定していく。最終的な目標行動を、親子、学校関係者、治療者（カウンセラー）が共有するようにして対応している。

東京都小金井市では、教育委員会との連携で行っている学習指導補助員制度における大学院生の役割が機能してうまくいっている。大学院生が子どもにかかわる姿をみて担任が子どもへのかかわり方を変えていくことで好転していく。適応指導教室において人材を登用してすばらしい指導をし出したら、別室登校していた子どもがいなくなりつつある。こうした取り組みは三鷹市や国分寺市でも行われており、地域の学校と大学などの専門機関との連携・協同での地域支援システムをつくりあげることが重要である。

（2）桜田 淳「学校不適応児への保健室支援—養護教員としてのアプローチ—」

桜田氏は以下のような提案をした。養護教諭は全校の子ども・全教員に関わることができる立場にあり、その立場を有効に利用できるように開いた保健室経営を目指し、子どもだけではなく、教師や保護者、地域の人々までが気軽に立ち寄れる状況を作ってい

る。そのような視点から関わってきた子どもが不登校を克服した事例から、安定するまでの過程を辿りながら変化のポイントを抑えてみた。そのポイントとして5点が挙げられる。1）学校生活リズムを作り自律神経のコントロール2）安心感と心地よさを味わえる場の保障：時差登校、保護者付き登校、保健室と学級登校の割合など本人のペースを尊重し、不安感や緊張感に寄り添ってあげられる人の存在であり、場の保障。3）自己信頼感・自己認識を育成：褒められる経験、得意なことや意欲的に取り組めることを増やし、成功体験を積み重ね自己効力感の回復。4）ソーシャルサポート 5）周囲を支える体制調整。

子どもの生きている環境を変えていくためには、身近にいる安定している大人の存在が必要であり、また学校全体の体質が変わらない部分を開いていかなければならない。

討論

指定討論者鈴木庸裕氏は、不登校の人数は13万人を越えるが、その数字をどう見るか。13万人の児童が学校に関心がない、勉強の意味が見出せない、勉強そのものが面白くなく、学習をと通して夢をもてないという現状だと捉えることができる。小学校から進路指導の必要性がある。狭い意味での受験進路決定ではなく、未来へ目標を持って取り組み、自分のこれからの生活を描いていける力を育てたい。勉強をしに学校に来なくても良く、将来へのつなぎとして学校に来てもいいのであろうと討論の柱だてを行った。

主たる論点は次の三点に集約できる。

一つは、子どもの生活環境の改善に関する問題である。子どもの生活環境の改善には家庭との関係が不可欠であり、そのためには家庭に入っていかなければならないし、地域との連携も必要不可欠な要素となってくる。学校に背を向けている保護者の存在が問題となる。子どもが変化していけば、必ず保護者から学校側を向き始める。勤務時間を超えていつでもどこでも話を聞くことができる場を作っておくことや、連絡帳、電話、手紙を使って心

配していることを知ってもらう働きかけを行っていくことで保護者の気持ちを向けさせることが可能となる。

二つめは、子どものニーズから捉えた教育を展開することである。これまでの教育や学校不適応児への対応に関しても「時間的・空間的な要因また大人同士の人間関係なども含め」大人のニーズから考えていた教育・大人の都合によって振り回されてきた関わりを、子どものニーズから捉えた教育、子どものニーズに沿った関わりへと転換していくことが、現在の教育改革・学校改革そして新たに作り出される学校づくりにつながっていくテーマとなる。

三つめは、地域の支援システムの確立の問題である。地域の支援システムの確立の問題では、力を持っている個人（例えば、小林氏、桜田氏など）への頼りつきりを打開していかなければならない。その方法の一つとして、地域の学校（現場）と専門機関との連携・協同の体制を作

ることである。地域の支援システムを確立し力のある個人が抜けても動くシステムをつくることが重要である。現在行っている研究からの撤退を図り二重構造をつくり、後ろ側で見ている人の動き出しを大切にする。個人の力に変わるものとして、保護者の会や保護者による活動として「いじめ対策委員会」の設置や「人権委員会」や学校内部の組織として「不登校親の会」などの設置例があげられた。

まだまだいじめや不登校の問題が十分捉えきれていないというのが現状である。なんらかの形で当事者でない全ての市民が自分の生活にも関わっているという考えに立ち、その問題をシェアできる具体的なプランを考えていく必要がある。

（文責 福永 梢・東京学芸大学特別専攻科学生、渡邊健治）

2003年度6月集会 予告案内

中間集会は、2003年6月7日（土）です。場所は宇都宮大学です。

日程は、以下の予定です。

13時～14時30分 特別講演

14時45分～16時45分 全体会、課題研究

全体会として「特別支援教育に関する最終報告について」

課題研究として、「読み書き障害について」

「特別支援教育に関する法制問題」

「障害児者の地域生活支援 とくに放課後問題を中心に」

等を検討中です。

* 詳細については、近くお知らせします。日程をあけておいてください。

2 ワークショップ報告

病気療養児の福祉的ニーズと特別なケア・サポート

司会：高橋 智（東京学芸大学）

猪狩恵美子（東京都立光明養護学校）

話題提供者：古久保和美（東京都立青鳥養護学校梅ヶ丘分教室）

大泉幸二（社会福祉・医療政策研究会）

佐野健一郎（東京都立片浜養護学校）

富山芙美子（東京都葛飾区立堀切中学校養護教諭）

指定討論者：石倉裕子（東京学芸大学大学院修士課程）

1. 企画の趣旨

昨年の SNE 学会第 7 回大会のワークショップ「通常学級における病気療養児へのサポートと特別ニーズ教育」においては、入院や家庭療養中の子どもを支援するための教育と医療の連携・協同の課題を検討し、病弱教育専門機関の拡充とともに、通常学級における相談・支援システムの必要性を明らかにした。今回のワークショップでは、少なくない病気療養児が教育・医療的ニーズとともに多様な福祉的ニーズを有している実態を具体的に明らかにし、それに対する特別なケア・サポートの内容・方法およびそれらの支援を保障していくための課題を検討した。

2. 話題提供の内容

(1) 古久保和美氏：心の病気をかかえた子どもの学校教育—梅ヶ丘分教室中学部の実践から—

小児精神科専門病院の敷地内に都立青鳥養護学校梅ヶ丘分教室はあり、在籍児童は心身症の子どもが多いのが特徴である。このような子どもの中には、家庭に問題を抱えている場合も見られる。古久保氏は、心の病気の子どもに対しての教育実践例を挙げながら、家庭環境により生活習慣が身についていない子どもに対して、そのような面も配慮した教育的対応について報告された。

(2) 大泉幸二氏：病気療養児の福祉的ニーズと特別なケア・サポート—医療と福祉のニーズ—

虚弱児施設は全国に 33 ヲ所存在していたが、一昨年の児童福祉法「改正」により「役割は終わった」として児童福祉法施設から抹消された。戦後、虚弱児施設は時代の変化に対応しながら虚弱児の保護・育成・治療を担ったにもかかわらず、虚弱児施設は廃止されて、この施設を利用していた虚弱児は養護施設に一本化されているのが現状である。病院併設の虚弱児施設は、「医療を伴う児童福祉施設」として虚弱児の医療・健康面を支え

たのと同時に、この施設を拠点に地域の学校ともつながり福祉的ニーズにも対応してきた。すなわち、地域の中で虚弱児施設が子どもに医療・福祉・教育を一体的に提供・保障してきたといえる。各種の健康調査により虚弱・病弱の子どもが増加傾向が指摘されているにもかかわらず、行政の対応が反対方向に進んでいるという不思議な事態が生じている。スローガンで医療・福祉・教育の連携を言うのは易しいが、実態はきわめて惨めな状況である。まずは公的機関が行政の縦割りを廃して、条件整備を行うことが緊要である。

(3) 佐野健一郎氏：不登校を経験した子どもの実態と教育的かかわり

都立片浜養護学校は静岡県沼津市に設置され、病虚弱児が親元から離れて寄宿舎で生活をしながら学ぶ全寮制の学校である。ここには心身症、不登校、肥満・喘息・アトピー、いじめ・虐待、さらには家庭の養育環境や親子関係の問題など、さまざまな特別ニーズを有する子どもがいる。彼らには、①職員（大人）とは関わりを持てるが、同年代同士の関わり合いをもてない子どもが多い、②地元校へ復帰したり、卒業後に進学しても、再び不登校におちいるケースが多い、などの課題があり、それに対しては基本的生活習慣の形成、基礎学力の向上、基礎体力作り、コミュニケーション能力や社会性の習得などを目標として設定しながら、自分に自信をもてるような取り組みが重要である。

(4) 富山芙美子氏：公立中学校における病虚弱児等の実態ととりくみ

富山氏は急病のために欠席され、文書による参加となった。公立 A 中学校において 2002 年度に実施した保健調査・健康診断・健康調査などにより作成した「健康要注意者一覧」（健康留意生徒）では、在籍数 302 名に対して健康留意生徒は 98 名（32.5 %）と高い割合になっている。なかでも多いのが、「アレルギー性疾患（喘息

・アトピー・蕁麻疹等）」60 %、「不登校・登校拒否・保健室登校」12 %、である。また精神疾患、知的障害、高機能自閉症、ADHD、てんかんなどの生徒も在学して、その対応で忙殺されており、全職員で組織的に取り組んでいても十分に手が行き届かないのが現状である。不登校児等を含む病虚弱児などのニーズに応えるためには、① 30 人学級の実現、②養護教諭の複数配置、スクールカウンセラーの配置、精神科医などのマンパワーの充実、③障害児学級や養護学校の整備・拡充、④地域でのサポート体制の整備、⑤病虚弱児などが多く生み出されている背景にある子育ての問題、体の育ちそびれの問題への取り組み、などが求められている。

3. 全体討議

三氏の話題提供の後、最初に指定討論者の石倉から、①病気療養児の「福祉的ニーズ」をどうとらえるのか、②「教育・福祉・医療の連携」をより具体化していくための課題、③従来の保健教育ではなく、「半健康・病気・障害」でありながらも、学び生きていくための「健康教育」のありかたについての問題提起がなされた。ここでは、とくに「病気療養児の福祉的ニーズのとらえ方」の問題にしばらく、討議の論点を以下に示す。

障害児学校・学級の教育実践Ⅳ—今、あらためて問う「作業学習」の可能性

司会：高橋浩平（東京都世田谷区立烏山小学校）

報告者：高橋浩平

早川 透（東京都世田谷区立烏山小学校）

加藤敏子（元東京都立立川養護学校）

コメンテーター：新井英靖（茨城大学）

本ワークショップは第6回研究大会での「特別ニーズ教育と障害児学級・障害児学校の教育実践」からスタートし、主として教育実践に焦点をあてて開催してきた。本学会において「特別な教育的ニーズをもつ子ども」の教育現場の一つとしての「障害児学校・学級の教育実践」を検討していくワークショップがあるということは極めて意義があることだと思っている。昨年度は「主体的学習」という視点で検討を行った。

今回のワークショップでは、「総合的な学習の時間」が完全実施されたのに伴い、養護学校で広く行われてきた「作業学習」を中心に検討することにした。知的障害養護学校の中学部・高等部では「作業学習」の延長上に「総合的な学習の時間」を設定したり、活動だけを見ると「作業学習」なのか「総合的な学習の時間」なのかわからないような内容も見られる。こうした状況から、今こそ「作業学習」の実践上の位置づけを再検討する時期

ではないか、ということが発端である。

これまで「作業学習」は、子どもが効率的・生産的に作業を行える「教具」の開発が盛んに行われてきたが、「作業学習」を今一度「授業」として捉えなおし、作業内容の吟味、子どもと教師の関係性などの検討を行い、「作業学習」の意義とその可能性を改めて問いなおしたいと考えた。

まず、早川透会員（京都教育大学附属養護学校）より「作業学習における生徒と教師の関係性」について報告があった。早川氏は「作業学習の場合、生徒が主体的に活動する姿を物理的状況との関係で捉えることに偏りすぎ、人、特に教師（教授行為）との関係で捉えることが少ない」と指摘し、「主体—主体としての教師—生徒関係」（教師と生徒が対等な人間的交わりの上に立って教材の世界に挑む関係）では「共感（的理解）」が鍵概念になるとの提案を行った。具体的な事例として知的障害

養護学校高等部の作業学習「木工」の一連の授業における教師と一生徒の教授・学習過程を観察し、その観察記録（主にVTR記録に基づく客観的記録と、授業場面で観察者が間主観的・間身体的に感じ取ったことを中心とする観察メモと観察後の記述に基づく主観的記録）を基に若干の考察を加えたものを報告した。写真額の製品を「隙間ができないように正確に切断する」目標を教師の問いかけや関わりによって生徒の中で明確化するとともに共有し、その達成に向けての教師・一生徒のやりとりについて丁寧な分析をすることで「互いに相手の気持ちの高まりを感じ取りながら、自らの気持ちが高まっていく様子」を明らかにした報告であった。

続いて加藤俊子会員（元東京都立立川養護学校）より「作業学習の可能性一個々に応じた作業の内容と課題の設定」について報告があった。加藤氏はアメリカンフラワーによるぐみのみ及びあじさいの製作実践について写真を使いながら製作過程を説明した。アメリカンフラワーの特徴として1）素材が瞬間にして変化するので、驚きと疑問と共に興味をもたせやすい。2）素材や作り方を子ども達の課題に合わせていろいろ工夫することができる。3）課題に合わせて素材ややり方をかえることができる。4）課題のレベルアップが出来、学習の積み上げが出来る。5）作品の完成度が高いので出来上がったものをみて、本人も満足するが、他の人も「きれい」とうなずいてくれるので、みんな自信を持つ事が出来た。6）動機・階層性・見通しを持つことが出来る。の6点をあげ、子ども達の課題に応じて「作業を教えるではなく、作業で育てる」ということを強調された。

二つの報告を受けて指定討論者の新井英靖会員（茨城大学）からは、早川報告の意義について、「ものづくり」

における「人」との関わりに着目した点、また加藤報告の意義について、「ものづくり」において「個に応じて」題材を設定した点をあげ、合わせて、子どもが「人」や「もの」とどのように関わりながら作業を進めていくのかという点を見ていくことが作業学習を再検討する視点として重要ではないか、との指摘をされた。

フロアからは、生涯学習の時代の中で作業学習はどうあるべきか、高等部の進路学習と関連して移行支援の話題、思考力・判断力といった力をつけていくことを前提とした作業学習のあり方等、幅広く意見交換がなされた。

特に「人」や「もの」とのかかわりだけでなく、それにプラスして「社会」とのかかわり（社会認識・労働認識）が大切ではないか、という指摘も出て、子どもの主体性という点と関わって、「作業をさせることではなく、作業を通して子どもにどんな力をつけるのか、またその目標は作業学習でなければ達成できないものか」というあたりについて現場の先生方を中心に議論が進んだ。

今回は現実問題として多くの養護学校で行われている作業学習の意義を「作業」という視点ではなく「授業」という視点で改めて検討するということをねらいに企画した。「作業学習」が作業のみを話題にする傾向がある中でささやかながらも一石を投げられたのではないかとと思う。一方で「人」や「もの」や「社会」とのかかわりをどう捉えて研究・理論化していくか、という点は課題として残った。教育実践を検討していく視点はまだまだ議論を重ねなければならないと考えるが、引き続き「主体的学習」を引き出す「授業」とはどのようなものか追求していきたい。

（文責 高橋浩平）

特別な教育的ニーズをもつ子どもたちへの 「総合的な学習の時間」の実践

～LD児やADHD児への対応を中心にした取り組み～

司会：三浦 光哉（山形大学）

話題提供者：山口純枝（名古屋市立白鳥小学校）

伊藤多美恵（川崎市立御幸小学校）

後藤 公（酒田市立港南小学校）

「総合的な学習の時間」が本年4月より本格実施された。これまで、「総合的な学習の時間」については、試行的な取り組みが行われ、小学校や特殊教育諸学校での教育実践が紹介されてきた。しかし、近年、LD児やADHD児といった特別な教育的ニーズをもつ子どもたちへの対応がとりただされている中で、このような子ども

たちに視点を置いた「総合的な学習の時間」での教育実践がほとんどなされていないようである。LD児やADHD児は、特定分野の習得に著しい困難を示したり、注意が持続できなかったり、衝動的な行動を示すといった障害の特異性があるために、「総合的な学習の時間」のねらいである、主体的・創造的な活動、問題解決能力な

どの生きる力が備わらない面も多く見られる。

そこで、LD児やADHD児への「総合的な学習の時間」における支援体制の工夫（授業の構成・組織化、学習集団編成、指導体制、教材教具、学習環境など）をいかに教育実践の中で行っていくかについて、3名の現場の教師から提案して頂き議論を深めていきたいと考えた。

(1) 北 圭一氏：北海道教育大学附属札幌中学校の取り組みについて

「ふじのめポテトプロジェクト」というテーマの下に、じゃがいもの栽培をするため、畑作りや土作りから始まって、収穫、そして、調理へと発展させて取り組んできた実践について報告された。この活動の中では、地域の人材（業者、大学教官、留学生など）をふるに活用し、それらの方々とのかかわり合いの中から生徒が得意なことや自分で活動を選択する場面を多く設定し、自分から課題に取り組む主体的な生徒の姿を追求していった。特に、高機能自閉症の生徒には、新しい学習に困難を示すため座席を前にして学習の構えを作らせたり、LDの生徒には、会話が出来るためゲストティチャーと会話でのやり取りを率先して行わせたことが工夫点としてあげられた。

(2) 伊藤 多美恵氏：川崎市立御幸小学校の取り組みについて

「ケナフ」を育てながら「ケナフ」調査を行い、さらに「ケナフ博士」の誕生といった問題解決や探求活動に主体的・能動的に取り組むができるようになった実践について報告された。

特に、LD児に対しては、書くのが苦手なので、教師が模倣して見せたり、教師が質問してそれをまとめる形で仕上げたりした。ADHD児に対し

ては、他の子どもの活動が気にならないように専用ブースを設けたりして学習環境を整えたことが工夫点としてあげられた。

(3) 山口純枝氏：名古屋市立白鳥小学校の取り組みについて

「人とのかかわり」をテーマの下に、身近な人や地域の人にプレゼントを贈る、感謝の気持ちを伝える、手紙を出す等の活動を通して、自分の考えの意思表示をしたり、自分の力で問題解決をおこなっていった実践について報告された。

特に、文字が読めなかったり書けないLD児に対しては、写真を多く使用して視覚の手かかりを重視したことが挙げられた。また、自分の課題の見通しが分かるように、プリントは内容を簡潔にして1枚ずつ仕上げるようにさせた。

全体討論では、「総合的な学習の時間」の取り組みが、子どもの自主的・主体性に任せることが必要であるとの意見が出されたが、障害の重い子どもたちにとっては、「気づく」「尋ねる」こともできない場合があるので、活動を繰り返しながら時間をかけて支援していくことも必要になることで意見がまとまった。また、LDやADHDの子どもたちは、能力の特異性があるので、その得意な能力を活用しながら活動をリードできるような存在であることを本人に認めさせながら授業を構成していくことが重要であることが指摘された。

「総合的な学習の時間」は、今年度から始まり、しかもLDやADHDの子どもたちの具体的な支援体制が十分でないので、今後とも実践を積み重ねていきながら、さらによりよい授業の工夫を見つけ出していきたいと考える。

（文責 三浦光哉）

通級指導教室と通常学級との新しい連携のかたちを求めて

司会：濱田豊彦（東京学芸大学）

澤 隆史（東京学芸大学）

話題提供者：下島かほる（世田谷区立駒沢小学校）

遠山清美（立川市立けやき台小学校）

朝日滋也（墨田区教育委員会）

指定討論者：荒川早月（都立大塚ろう学校）

大伴 潔（東京学芸大学）

通常学級に在籍する特別な教育的ニーズをもつ子どもたちの教育の問題が注目されるようになり、通級指導教室は、より広い意味でのコミュニケーションの問題に対する役割が期待され始めている。したがって、今後は通

級指導教室の教師と通常学級の教師との密接な連携がこれまで以上に求められると予測される。このような背景をふまえ、本ワークショップは、通級指導教室と通常学級との新しい連携のあり方を探ろうという趣旨で企画さ

れた。話題提供者として、世田谷区立駒沢中学校の下島かほる氏と立川市立けやき台小学校の遠山清美氏からは、通常学級との独自の連携のありかたを試みた実践例を紹介していただいた。また、墨田区教育委員会の朝日滋也氏には教育行政の立場から、最近の教育行政の動きと、それを踏まえての通級指導教室と通常学級との連携のあり方についてお話いただいた。これらの発表を受けて、都立大塚ろう学校の荒川五月氏と学芸大学の同伴潔氏から指定討論者としてご発言をいただいた。

下島氏は、聴覚障害を有する8名の生徒（100 dB以上）に対する、要約筆記を活用した学習支援の取り組みについて報告された。氏は、昨年5月から、主に在籍学級の理科・社会・国語の授業に、手書き、あるいはパソコンによる要約筆記を実施してきた。要約筆記の担い手は地域のボランティア25名であり、要約筆記を導入した授業のコマ数は3学年全体で週、約30コマであった。このような支援に対して聴覚障害を有する生徒からは、要約筆記のおかげでよくわかり、授業が1.0倍楽しいといった声が寄せられているという。下島氏によれば、この方法の導入に際し、教職員の理解を得ることが最大の関門であったという。また、ボランティアがPTA中心であり、ほとんどが要約筆記未経験者であったことから、事前の講習が欠かせなかったとのことであった。下島氏は今後の課題として、要約筆記の担い手の確保、ボランティアへの謝金の問題、技術を向上させるための研修の問題、教室にいわゆる外部の人間が入ることによる教員の心理的負担の問題、学校管理の問題、などを指摘している。

遠山氏の発表は、通級指導教室の、そのような教室をもたない小学校に対する働きかけに関する実践報告であった。けやき台小学校の通級指導教室（厳密にいうと、けやき台小学校の場合は通級指導学級である）では従来から、市内のすべての小学校への働きかけを積極的に行ってきた。特筆すべきは、毎年、年度当初に行われる学校訪問であろう。4月に市内21の全ての小学校を訪問し、校長、教頭、養護教諭、教育相談担当教諭と会って、通級指導教室の活動方針や内容、相談窓口の利用の仕方を説明し、子どもに関する情報交換を行ってきた。実施にあたっては事前に、校長会において、けやき台小学校の学校長から説明と依頼を行っているとのことであった。この活動は、通級による指導の理解や通級児への配慮という点で重要な役割を果たしているという。ただし問題点として、4月という時期もあって、日程調整に苦労する点、通級指導の開始が遅れる点、などがあるという。

朝日氏からは、最近の教育行政の動きをふまえての、通級指導教室と通常学級との連携に対する提言があった。氏はまず学校教育法施行令が一部改正されて施行されたこと（平成14年9月）に伴う、就学手続きの見直しの問題について述べた。氏は現在、認定就学者の判断の仕事に携わっているが、小・中学校に就学が適当であるとする「特別の事情」の判断基準の明確化が求められているという。朝日氏は、今回の法改正の背景の一つとして、教育の地方分権の推進をあげており、この背景には地方分権一括法（平成12年）があるとみている。このような流れの中で、児童・生徒の就学に関する事務が国の機関委任事務から地方の自治事務に変更され、教育課程の届出が都道府県教育委員会宛から区市町村教育委員会宛となり、認定就学者の判断や特色ある教育課程をどこまで可とするかは区教育委員会の責任になったという。このような現状を背景として、通級指導教室と通常学級との連携について、氏はさまざまな例を具体的に挙げて述べられ、最後に、自治体による違いがあり、新しい活動を始めするには制度や予算の制限があるが、あきらめることなく、さまざまな工夫をして欲しいと述べられた。また、その際、1）管理職と趣旨や方法を十分に協議すること、2）区市の教育委員会の担当者にも折に触れ、状況や成果を報告すること、3）実践の成果を各方面へ発信すること、などが重要であると指摘した。

以上の3名の話題提供者の発表に対し、荒川氏と、同伴氏から指定討論者としての発言をいただいた。荒川氏からは、3人の発表に対するコメントというかたちではなく、「ろう学校では、今」というテーマでご発言いただいた。荒川氏は、まずろう学校の現状について述べられた。ろう学校は、今後、地域における特殊教育に関する相談センターとしての役割を果たすように求められており、ろう学校におけるセンター機能としては、教育相談、通級指導、情報提供、施設設備開放、研修、などがあるという報告があった。次に、ろう学校における支援の実態として、山形県、愛知県、福岡県、東京都のろう学校の実態について、ろう学校における通級指導の内容も含めて、紹介があった。地域のセンター的役割と一言で言っても、地域によって実態が極めて多様であることが報告された。例えば、山形県のあるろう学校では、吃音、ADHD、LDなど多様な障害をもつ子どもたちが指導対象となっているとのことであった。交通の便や通級指導教室の設置校数など、地域による差が著しく大きいことから、今後、さまざまな連携の問題を考える際に、地域による違いを十分に考慮する必要があるとの指摘がなされた。

同伴氏は、下島氏の発表について、要約筆記のボランティアには、要約して書く力などのスキルが必要であることはいうまでもないが、生徒および教員との信頼関係を十分に築くことができなければ、支援者としての力を最大限に発揮することは難しいと思われること、ボランティアの養成にはこのような点についての配慮が必要であろうとの指摘があった。遠山氏に対しては、通級指導教室の担任として必要な専門性について質問があり、遠山氏から、特定のスキルだけでなく、子どもの全体像を捉える力、保護者とともに考える姿勢、在籍学級との連携をとる能力などが必要であろうとの応答があった。また、朝日氏の発表との関連では、学習障害をはじめとす

養護学校の再生Ⅲ

～これからの教員に求められる専門性とは何か～

司会：明官 茂（都立羽村養護学校）

報告者：明官 茂

飯野順子（筑波大学附属盲学校）

渡邊健治（東京学芸大学）

清水 聡（筑波大学附属桐ヶ丘養護学校）

力）であるとしている。

飯野氏は、障害児学校の管理職を経験した立場から、教師としての求められる専門性と合わせて、これまでの伝統を尊重し新しい時代を築く視点の必要性を指摘した。現在の少子高齢化社会、情報の共有と公開、説明責任を果たす時代の中で、子どもを変える学校から子どもが変わる学校へ、主体性を育てる視点を大事にしなければならない。

これからの教師像は、オールマイティの教師像でなく、機能分化・役割分担を徹底し組織的に協働する教師像への転換が必要である。そのためには、深い知識・技能を持った教師が必要であり、組織としての学校の運営がさらに求められるとしている。また、授業作りのプロとして、子どもへのプレゼンテーション、子どもが変わる授業作りの創造、学級をマネジメントする力量が必要であるとした。

今教師として、カウンセリングマインドを持つこと、保護者に対してきちんと説明していく能力を最低限持つことの必要性を示した。

清水氏は、肢体不自由養護学校での地域における教育支援システム実践から、通常学級との連携や養護学校が果たす役割について話題提供を行った。清水氏は個人的に関係者の協力を得て都内の小・中学校に在籍するしたい不自由児の調査を行ってきたが、今年度より個人レベ

「養護学校の再生」は、今回の第8回大会で3回目を迎える。一回目は、現在の養護学校の現状について、二回目は養護学校に求められる役割を検討してきた。前回の議論では、養護学校の新しい役割として地域でのセンター的機能を中心に、地域への支援のポイントや、地域のニーズに応えるための専門性の育成、専門性を育てるための教職員の育成や大学との連携等が話し合われた。今回の「養護学校の再生Ⅲ」では新しい養護学校の役割を果たすためにも重要な、教師の専門性について検討することとした。話題提供として、東京学芸大学の渡辺健治氏、筑波大学の飯野順子氏、筑波大学付属桐ヶ丘養護学校の清水聡氏の3名に問題を提起してもらった。

渡辺氏は教員養成大学からの視点で、教員に求められる専門性を、①障害児教育における免許制と専門性、②障害の特性への対応としての専門性、③学校機能の拡大と専門性の観点から検討した。

まとめとして、これから求められる専門性とは、各種障害の基本的な専門知識を基盤に持ちながら、より特化された領域についての高度の専門的知識・技能を積み上げて、障害の違いや障害の程度に対して柔軟に対応できる力であるという。このような人材を育てるためには、公的な研修や大学院における研修も必要であるが、きわめて重要なのは、それぞれの現場（学校）での教員を中心とした自主的研修を確立していくこと（現場の養成能

ルの研究から校内プロジェクト研究に移行させている。教護学校のセンター的機能を果たすには、校内の組織としての位置づけが欠かせないが、センター的役割につながるためには、現場の通常学級の先生方をどう巻き込むか、養護学校にできることはなにかを探ること、いろいろな専門家との連携を促すコーディネーターとしての位置づけと役割が大切になってくると提起した。

参加者からは、大学での専門性の養成はどうなっているか、総合免許の意味は、学校現場の授業の問題点は、専門的な知識のある保護者への対応の仕方、特殊教育免許を持つ教員を強制的に採用したらどうか、現場では教科の専門性が発揮できていない等の活発な意見が出された。

議論の中で、

* 大学での基礎的な力の養成は必要だが、これから求められる専門性はそれ以上のものが求められる。それらは、現場で養成するしかない。

* 総合免許は、障害児学校の一本化ともつながるが、現

状では異動がしやすくなる。

* 現場の専門性の向上には、どのような研究組織を作っていくか、その中でも授業作りを中心にした組織が求められる。

* 現在多く見られる順番待ちのお待たせ授業をどう変えていくか、子どもが待つ中でもイメージが持てる、子どもを置いていく授業を変える、そのための評価システムが大事である。

* カウンセリングマインドを大切に、保護者の気持ちをきちんと受け止め、その後で分析して整理していく必要性、等の意見が出された。

これからは、授業を主体に現場での専門性をつける研究を進めると共に、保護者の気持ちを受け止める、保護者にきちんと説明できる等、専門家の組織として機能する学校が求められていると言える。今回は、新しい学校組織の在り方、研究の在り方を問いたい。

(文責 明官 茂)

地方分権と特別なニーズ教育

～埼玉県志木市における少人数学級・ホームスタディ制度～

司会：渡部昭男（鳥取大学）

話題提供者：渡部昭男

八巻公紀（志木市立教育サービスセンター所長）

話題提供の内容は学会大会の『発表要旨集録』及び当日配布された貴重な志木市の諸事業の説明資料冊子に詳しいので省略する。ここでは、八巻氏が口頭で補足したことと、質疑の中で出されたことを要約する。

○志木市の教育改革の基本理念

一人一人への教育権の保障による学力の保障、自己実現などである。

○教育改革に要した経費

志木市は人口 6.5 万人で決して豊かではない。「25 人程度学級」の市費教員の増員は計 10 人分で 2,300 万円、「ホームスタディ制度」の有償ボランティアは 90 人登録されているが時給わずかに 500 円である。

○志木市の不登校数等

不登校は小学校 8 校・中学校 4 校の合計で 30 人余り。2002 年度に「ホームスタディ制度」を利用しているのは、13 人（うち 4 人が教室に行けるようになった）。病気による長欠児のケースは想定しているが現在は該当がない。「長欠」は統計的には年間 30 日以上欠席であるが、志木市が認めれば入院後ただちに始めることも可能

である。

○「コアラ教室」と「ステップルーム」の関連

「コアラ教室」は各校にある適応指導教室であり、「さわやか相談員」（心の教育相談員）などが対応している。「ステップルーム」は学校内にある「コアラ教室」に通うことができない者を対象として、教育サービスセンター内に設置された適応指導教室である。

○教育サービスセンターとは

平成元年度に教育委員会内に「教育相談室」が設置され、平成 3 年度に「志木市教育サービスセンター条例」が施行されて、宗岡第 4 小学校内にプレハブで開設された。平成 5 年度から中間教室（適応指導教室、言語通級指導教室、日本語習得教室）を設置し、平成 14 年度から学校外の公共施設（現在地）に移転した。教育相談や中間教室の運営の他に、市民対象のカウンセリング講座等も実施し、講座修了者を主としたボランティアバンクも主催している。現在の職員は、所長 1 人、主査 1 人、指導員 6 人（中間教室の指導、教育相談）、相談員 4 人（言語療法、心理判定、教育相談・ボランティア相談、

国際理解教育）である。教育委員会とサービスセンターの兼務発令の職員もいる。

○統合教育の可能性

志木市では人権に配慮して「障がい児」という表記をしている。「ホームスタディ制度」を利用して家庭でドーマン法を実施している障害児がいる等、志木市の教育条件の良さに魅力を感じて転入してくる家族もいる。しかし、志木市には障害児学級もあり、特に統合教育を進めている訳ではない。25 人程度学級には LD 児等も学んでいるが、一斉指導では無理なので、介助ボランティアを必要に応じて配置している。「25 人程度学級」はあくまで一斉指導形態の中での学習指導要領（通常の教育課程）に則した学力の保障を目指したもので、インクルージョンにはもっと別の条件整備（複数担任制や個別教育）

個に応じたソーシャル・スキル指導のあり方

～通常学級に在籍する高機能広汎性発達障害とその周辺の児童・生徒の支援について～

司会：藤野 博（東京学芸大学）

話題提供社：乾 実花（東京小児療育病院）

雲井未欽（東京学芸大学大学院）

指定討論者：伊藤良子（東京学芸大学）

知的な面での明らかな遅れがなく社会性の問題を主訴とするいわゆる高機能広汎性発達障害児の多くは通常学級に在籍している。彼らは、授業やその他の活動への参加、他児との関わりなどの点で多様な問題を呈するが、その行動は担任教師にもなかなか理解されがたく、問題への対応や指導については暗中模索の状況にあるといえる。このような子どもたちのソーシャル・スキルの問題に対する、障害の特性や個性の理解を踏まえた個に応じた支援のあり方が今日探求され、試みられつつある。通常学級に在籍する高機能広汎性発達障害とその周辺の児童・生徒に対する指導実践について報告し、今後の課題について議論を深めることが本ワークショップ企画の趣旨である。

話題提供 1：高機能広汎性発達障害児への援助－東京小児療育病院におけるグループ指導「グループこんべいとう」の試み－（乾実花 東京小児療育病院小児科）

【緒言】東京小児療育病院では 2000 年 10 月から、外来診療の一環として、発達障害がありながら小学校の普通学級に在籍している児とその保護者に対して、「グループこんべいとう」と称したグループ指導を試みている。今回、この活動について報告する。

【背景】近年、知的障害児や発達障害児の受診率が増

が必要になる。

追記：

1) 志木市に関しては、志木市 HP（<http://www.city.shiki.saitama.jp>）をご覧下さい。また、雑誌『教育』2002 年 11 月号は SNE 問題の特集とともに、志木市の教育改革に関する小特集も掲載しています。ご参照下さい。

2) 「志木市教育政策研究会（呼びかけ人：小川正人 東大教授・田子健 南山大学教授・渡部昭男 鳥大教授、等）」の第一回研究会が 2003 年 2 月 22 日（土）に開催されます。関心のある方は、渡部まで照会下さい（akiowtnb@fed.tottori-u.ac.jp）。

（文責 渡部昭男）

加している。これらの児の中には、就学の時期に知能指数的には正常化して普通学級への就学が可能となるものの、社会性の問題や学習困難などによって、学校で問題となるものが少なくない。また、最近では、幼児期には大きな問題を起こすことなく経過した後、就学後に学校への適応がうまくできずに、これを主訴として受診する例も増えている。これらの児の問題は、広汎性発達障害の要素の起因することが多く、その他に軽度の知的障害や ADHD、狭義の学習障害なども含まれ、援助が必要である。しかし、このような、知的障害がないか、ごく軽度で、身体的にも障害を持たない児が現在の障害児支援のシステムの中で援助を受けることは非常に困難である。特に普通学級へ就学した場合、学級内では個別援助も受けにくく、援助システムの一つである通級学級にも入れない児もおり、適応が困難となる場合が多い。

【目的】「グループこんべいとう」の活動は、このような学童期の治療的教育を継続的に必要とする児について、その育成と家族の支援をはかり、援助の場を提供することを目的とした。

【方法】「グループこんべいとう」は 15 名の小学生を対象とし、月に 2 回、児に対する集団および個別のグループ指導と、保護者へのペアレントトレーニングを並行

して行っている。活動を行う際には、学生ボランティアが児に一对一で対応し、活動の援助を行うシステムを導入している。児の活動の間、保護者は別室で障害の理解のための勉強会を行っている。また、児の通っている学校宛に活動の視察を依頼し、来院してくれた教員に対し、発達障害の病態と活動の趣旨を説明し、情報交換の場として医療と教育の接点を設けている。

【結果】「グループこんべいとう」の活動を開始後1年で、児の集団活動への適応は全体としては明らかに良くなり、逸脱行動が減少した。開始直後と1年後に行ったSM社会能力テストでは、多くの例でSQの上昇が認められた。また、子供たちのあいだに友情が育まれ、対人興味の改善が認められた。保護者においては、互いの情報交換が活発となり、子供のこと、学校のことを相談しあう姿が多く見られるようになった。このことによって自分の子を客観的に捉えることができるようになり、子供への接し方に関する混乱が減少した。

【結論】客観的な指標は多くはないが、「グループこんべいとう」の活動は発達障害を持つ児とその保護者に対し、良い影響を与え、生活の質を改善したと思われた。活動の継続や卒業後の進路についてなど今後の課題は多いが、活動自体が問題解決の糸口となっていくことを期待している。

話題提供2：広汎性発達障害児の行動とその支援について—心理臨床の立場から—

(雲井未敏 東京小児療育病院心理)

【はじめに】広汎性発達障害とその周辺の児童・生徒は集団適応面での難しさが問題となる。集団内における適応行動の獲得を目的としたソーシャル・スキル指導について概観する。

【適応行動の支援に関する心理的アプローチ】適応行動の獲得に関しては従来、行動療法の枠組みによる指導の有効性が指摘されてきた。行動療法では、問題となる行動を、特定の要求を充足するための機能としてとらえ、行動が生じる場面やその前後関係の分析から、行動の機能を明らかにする。その上で、他のより適応的な行動により、同一の要求が充足されるような経験を通して、「問題行動」から適応行動への置き換えを促す(平澤ら、1997)。

言語指示の理解に基づく行動が困難な児童では、視覚的手がかりを利用した場面設定(構造化)が、適応行動の喚起に対して有効であると指摘されている(佐々木、1993)。構造化では言語指示の内容を視覚的に理解できるような工夫を行い、それらを活動の場に配置する。それにより、行動調整が促進される場合は多いことが知ら

れている。

また、近年、広汎性発達障害を、他者の考えの理解困難といった認知障害によるものとする考え方(Baron-Cohenら、1985)が知られてきている。それに伴い、対人交渉の具体的場面を想定しながら、場面理解と結果の予測を促すことによって、実際の場面での行動の改善を図る指導がなされるようになってきた。こうした指導は、具体的場面の例が描かれた絵カード(ことばと発達の学習室、2000)や、ソーシャル・ストーリーと呼ばれる社会的文脈を含んだ物語(Gray、2000; 2002)を利用して行われている。

広汎性発達障害児では、適応行動の困難とそれに対する他者の介入が、失敗経験となって、自信や動機づけの低下につながることが多い。上述の指導は、この点への配慮として、子どもの行動への直接的介入を少なくしながら、適応行動(成功経験)を促進することに、重点を置いていることを指摘できる。

【アセスメントに基づく個別の対応】広汎性発達障害児においては、困難の内容が類似する場合でも、困難の要因は対象児によって著しく異なる。そのため、指導においては、対象児のニーズを個別に明らかにし、援助内容を検討することが不可欠である。この点については、種々の心理検査によるアセスメントが有用である。これらのアセスメントと、行動観察に基づく対象児の行動特徴との関連を検討することで、個別のニーズを明らかにすることが可能となる。

話題提供3：個に応じたソーシャル・スキル指導の実例—高機能広汎性発達障害児に対するソーシャル・ストーリーを用いたアプローチ(米山由希子 東京学芸大学大学院教育学研究科)

【ソーシャル・ストーリーについて】“ソーシャル・ストーリー”は、自閉性を持つ子どもたちを対象に、日常生活における適切な社会的ふるまいの理解を促す方法としてGray(1998)によって考案された。近年米国を中心に、高機能広汎性発達障害児に対する社会性や対人関係の指導の方法として実践され、その効果が報告されてきている。“ソーシャル・ストーリー”とは、場面の社会的文脈を理解させるため、対人的な状況や登場人物の考えや気持ちについて、言葉や絵により具体的に解説し、さらにその場で望まれる適切な行動の見本を呈示したテキストである。作成にあたっては、まず対象児の視点に立って問題となっている状況を設定する。そして、見本となる行動を示す一連のストーリーの中で、場面や人物の意図や感情を具体的にかつ端的に描写、明示する。その後、ストーリーを繰り返し読ませたりロール

プレイを行わせたりするとともに、現実場面で想起させ、適切な行動の定着を図っていく。

【指導の対象と方法】「グループこんべいとう」に参加している通常学級に在籍する高機能広汎性発達障害の児童・生徒15名を対象として指導を行った。指導はマンツーマンで付くボランティアの学生の援助のもと行なわれた。まず、保護者から日常生活での子どもの様子や問題点、要望などを詳しく聞き、子どもの情報を得た。さらに医師や活動の観察などから得られた情報を合わせ、その子どもにとって問題となっている行動や状況を把握し、それに基づいて“ソーシャル・ストーリー”を作成した。

【指導経過】以下にいくつかの事例の経過を示す。

[A児 小学校4年 男児] 問題点：他児にちょっかいを出してトラブルになる、他児に自発的に関わろうとしない、などがある。また集中が途切れやすく、課題を最後までやりきることが困難な様子が見うけられる。対応：「友達を増やそう」「優しく言おう」「ごめんなさいを言おう」「最後までがんばろう」などのストーリーを作成し、実施した。「友達を増やそう」の基本ストーリーは具体的に次のようなものである。①友達と一緒に遊ぶのは楽しいです。仲良しの友達だととても楽しいです。②まだ良く知らない子もいます。その子もあなたと遊びたいと思っているかもしれません。③その子の隣に行き、「一緒に遊ぼう」と言います。「いいよ」と言われたら一緒に遊びます。④新しい友達が増えるのは楽しいです。みんなで仲良く遊ぶと、みんなうれしくて楽しいです。このストーリーの課題実施後、自分が遊びたい子どもの名前を書かせてから、実際にその友達を遊びに誘うロールプレイを行った。経過：自由遊びで、初めはボランティアの学生と遊ぶことが多かったが、徐々に他の子どもとも遊ぶことが出来るようになってきている。

[B児 小学校2年 男児] 問題：友達の遊びに入ろうとしない、会話のやりとりが出来ない、学校の給食で平等に配膳できない、などがある。対応：「友達を増やそう」「平等にしよう」「貸してあげよう(順番)」などのストーリーを作成し、実施した。経過：活動の中で仲のよい友達ができ、自分から話しかけたり、遊びに誘うことも多くなってきた。本児は、家庭でも具体的な場面(人の話を聞くなど)においてストーリーを活用しており、母親からも「ためにになっている」との報告を受けた。

[C児 小学校3年 女児] 問題：まとまった話をすることが難しく、からかいの対象になることがある。か

つとなりやすい、友達が遊んでいるところへ加わるのが難しい、などがある。対応：「友達を増やそう」「誘いを断られたら」「遊びに加わろう」「遊びから抜けたくなったら」などのストーリーを作成し、実施した。経過：学校でトラブルとなることは少なくなったが、友達と遊ぶ機会も少なくなっている。活動の自由遊びでは、自分から友達を誘い、上手に遊ぶことが出来るようになった。

以上の報告に対し、指定討論者の伊藤良子氏(東京学芸大学)から以下のようなコメントがあった。

近年、軽度発達障害児に対するソーシャルスキル・トレーニングへのニーズが高まっている。そのようなニーズに向けての実践的な試みのひとつとして本活動は興味深いものである。本活動は病院の中で行われているものであるが、参加児が在籍している学校側との連携をどう図ってゆくかが今後の課題になるのではないかと。学校から病院へのコンサルテーションなど様々な連携のし方が考えられるが、ネットワークモデルとしてどのようなものを出して行くかが問われるところであろう。指導法に関して言えば、指導効果の客観的な測定の方法が問題となるのではないかと。広汎性発達障害児の場合特に、般化の問題が常についてまわる。指導場面で学習した内容を日常場面で本当に活かしているかどうかを正確に把握するためにも、評価法についての吟味は必要であろう。今後さらに検討してほしい。

また、最終的な討論の際にフロアからも、学校との連携のあり方の問題があらためて提起され、今回のワークショップにおける重点的な課題として認識された。「今後の特別支援教育の在り方について」の中間まとめにおいても、学校、医療、福祉の連携が今後の課題として指摘されている。今回の我々の試みは医療の場に教育分野のスタッフが入り、連携しながら子どもの支援を考えてゆくというものであった。ボランティアがマンツーマンで子どもに援助することで、きめこまかい対応ができたと感じている。その中で指導のノウハウも蓄積されつつある。しかし、子どもたちが多くの時間を学び、過ごす場所は学校であり、子どもたちの問題の実態をよりリアルに把握できるのも学校であろう。一方、学校においては特別なニーズを持つ子どもたちの問題に十分に対応するためのマンパワー、専門的な知識、指導のノウハウ等が不足しているのが実情である。子どものサービスに携わる様々な関係者の持つ情報やスキルを子どもの支援に有機的に活用するためのコーディネータの存在の必要性が確認できたことを指摘し、本ワークショップの報告の結びとしたい。(文責 藤野 博)

軽度発達障害児に対する多様な地域教育支援の現状と課題

司会：北島善夫（千葉大学）

話題提供者：清水京子（F1サークル世話人・親の会代表）

森 正樹（こんべいとうサークル世話人）

藤生 強（F2サークル事務局・宇都宮YMCA主任）

指定討論者：小淵隆司（鎌ヶ谷市役所母子保健課心理士）

1. 企画の意図

近年、軽度発達障害児（LD, ADHD, HFA など）に対する地域での多様な教育的支援が試みられている。その1つに、定常的なグループ指導が挙げられる。ところで、その指導会を支える背景となっている基盤は様々である。例えば、親の会を中心とした取り組み、公的機関をバックアップしての取り組み、民間団体が関わっての取り組みなどが挙げられる。場所の借用、スタッフ（ボランティア）の確保、指導プログラムの作成、運営費など多くの困難を抱えながらも、様々な工夫・努力によってユニークな活動が展開されている。

本ワークショップでは、背景となる基盤が異なる3つの取り組みの現状を報告いただいた。それらをふまえ、このような取り組みの意義を確認すると同時に、今後の方向性や課題について協議した。

2. 報告

参加者は、報告者を含めて10名前後と少人数ではあったが、各報告に熱心に聞き入り、活発な質疑や討論がなされた。

【報告1】F1サークル（世話人）宮沢啓子・滝沢砂奈江会を支える保護者の立場から報告された。この会は、運営は保護者が、指導の実際は大学関係者が行うといった二者の協力体制のもとに進められている。LD親の会など、母体となる保護者会があり、そこが中心となって組織された活動ではなく、保護者と関係者が手作りで協力しながら作り上げてきた点が特徴といえた。

報告では、指導会の意義について、3点が指摘された。①指導内容は、成功体験をつんで「やればできる」という自己効力感を高め自信をつけさせるものであり、子どもたちには貴重な経験になっている。②障害児教育を専門とする大学関係者が、学習や生活上の問題について適宜相談にのってくれるのは助かる。③活動時間中に保護者たちは話し合いの時間をもつが、その場で互いの悩みを相談することができ、同じような問題をもつ保護者同

士が語り合う場としても重要である。

問題点や今後の課題として、2点が報告・協議された。

①場所の優先的確保や運営費の助成など公的機関からの支援を得たい。②現在、小学1年生から高校1年生まで幅広い年齢層の子ども達が参加している。活動内容に依じて、縦割り集団や年齢別集団を組織して活動している。しかし、年齢期に応じたクラス編成（例えば、小学生と中・高生）もほしい。それには、より一層のスタッフの確保や指導プログラムの作成など新たな課題がある。

【報告2】こんべいとうサークル世話人（東京学芸大学大学院（短期コース）・子ども発達センター・ハローキッズ地域支援部）：森 正樹

公的機関（療育センター、教育相談センターなど）と連携しての取り組みの立場から報告された。こんべいとうサークルは、東京小児療育病院の療育活動の一環として行われていることが特徴である。そのため、活動には医師や心理士などの専門家が常時参加している。指導プログラムは障害児教育を専門とする大学関係者が中心となって作成し、ボランティアのスタッフには近隣の大学を含めた学生の参加を募って行っている。

報告では、指導会の意義について以下の2点が指摘された（報告1と重複する部分は割愛する）。①学校への情報提供：対象児の担任が活動を参観に訪れたり、要請に応じて具体的な援助や手立てについて助言している。②人材の育成：スタッフとして参加する学生ボランティアには、基礎研修として医師等による講義を行う。また、活動を通じて障害特性や係わり方の基本について指導される。将来、保育士や教師をめざす学生にとっては、良い体験型の学習の場になっている。

公的機関でのサービスという制約から期間限定での取り組みとなるが、卒業生の保護者たちが保護者会を組織し独自の活動を始めているとの追加報告もあった。

今後の展望として、障害児（者）地域療育支援事業とのリンクなどが提案された。

【報告3】F2サークル事務局（宇都宮YMCA主任）・藤生 強

民間団体が関わっての取り組みの立場から報告された。栃木県南部を分担するF2サークルの取り組みを主としながら、とちぎYMCAが関わる栃木県全般のLD等に対する指導会の現状が報告された。

F2サークルは、YMCAがコーディネーターとして会を支えている点が特徴といえた。具体的には、会の立ち上げから、ボランティアや活動場所の確保など運営全般を支えている。実情としては、近隣に協力を得られる公的機関や大学が少ないため、ボランティアの確保などの面が厳しいこと、それとの関係で継続児も多いため新たな募集を行っていないことなどが話された。2003年度より、県北部にも指導会を組織する準備を進めており、県南、県央、県北の各地域ごとに活動を展開していく予定が話された。

3. 協議とまとめ

【指定討論】（鎌ヶ谷市児童家庭課心理発達相談員）：小淵隆司

指定討論では、各報告について個別に質疑がなされた後、今後の展開の方向が指定討論者から提案され協議さ

れた。

①地域で実情がかなり異なるため、多様な取り組みがあってよい。公的機関との連携の1つとして、社会教育の一貫として学校教育課の事業として連携がはかれないうか。学校5日制、放課後支援など地域教育の重要性が指摘されるなかで、軽度発達障害児たちの問題も障害児の教育・福祉の立場からではない位置付けや支援が必要ではないか。

②保護者会を組織し、実績を積み上げながら保護者の声を1つの要望としてまとめていく必要がある。各地で親の会などが組織され活発に活動が展開されてきたが、まだまだ会に所属することもできず孤立して悩んでいる保護者も多い。そのような保護者の組織も1つの課題である。

③まとめ：学校で主として二次的に派生してくる問題として不適応をおこし、子どもも保護者も「心の居場所」を必要としていることが多い。報告された取り組みから、そのようなニーズに応える場として、指導会の重要性が再確認された。単に学校教育や公的機関の不備を補完するだけではない積極的な意義をもつこのような活動を、様々な社会資源を活用しながらいかに展開させていくかは、今後の検討課題である。

（文責 北島善夫）

3 公開シンポジウムに参加して

地域療育での支援者の立場から特別支援教育に期待する“専門性”

森 正樹（東京学芸大学大学院障害児教育専攻・こども発達センター・ハローキッズ）

「特殊教育」から「特別支援教育」への変換を目指す昨今の議論の経過、そして、現在進行中の各種の取り組みについて、シンポジウムでは取上げられていた。“特別支援学校”として、障害種別の枠を越え、盲・聾・養護学校の機能を統合してゆくビジョン。そして、今後、地域社会において期待される、障害のある児童生徒の教育センターとしての機能。そして、個々の支援計画の策定と、それを軸に、各種の関係者の調整を図る「特別支援コーディネーター（仮称）」などをトピックに、今後の展望も語られた。

しかし、こうした変革に“危機の念”を抱く声もあった。また、実際、シンポジウム終了後には、関係者から

こんな声が聞かれたのも事実である。「地域の相談センターの機能を担う専門性が、現在の特殊教育諸学校にはあるのか？」また、「“障害種別”の垣根をとることが、これまで積み上げてきた専門性の低下を招きはしないか？」「専門性は担保できるのか？」。そして、こうした感想を漏らしているのは、ほかならぬ、現場の教育関係者であった。

確かに、今求められているのは、「特殊教育」から「特別支援教育」への制度やシステムの変換である。しかし、それ以前に問わねばならないのは、私達支援者の抱く“専門性”についての意識の変換ではないだろうか？こうした反応に接していると、そのことを痛感せざるをえな

い。そこで、以下、新しい教育支援システムに期待したい「専門性」について、述べてみたい。

私は、埼玉県東松山市にあるこども発達センターハローキッズにて、障害児の発達支援に関わり、地域の保育園、幼稚園や小学校や保健センター等で、相談支援業務に従事してきた。現在、母校の大学院に籍を置き、発達障害児（者）の地域での相談支援活動の支援技術とシステムについて考えている。

ここで、盲・聾・養護学校に、今求められる、地域の「特別支援教育」のセンターとして機能を考える上で、現今の発達障害児（者）への“地域療育”の現状は、一つの参考となるであろう。筆者は、全国の障害児（者）地域療育等支援事業の受託施設への調査を通じて、「地域の支援センター」として機能している（あるいは期待される）障害福祉施設の現状を見ている。そして、そこで見えてきた、大きな問題の一つが、「施設の種別」の問題である。それはまず、同事業を受託する支援施設の“種別”によって、支援対象の範囲に大きな格差が出ていることである。また、地域の各種の機関（保育園・学校・作業所等）の相談場面に派遣する「専門職の層」にも、大きな格差があることが分ってきた。このことは、その地域で受ける相談支援サービスの著しい“偏在”を物語る。さらに、地域での相談支援を担当する施設職員の支援上の「困難」について、最も多く寄せられた回答は、次のようなものであった。つまり、「従来、施設が処遇対象とした障害のタイプや年齢層意外を支援すること」に難しさを感じるとの声が実に多い。

支援対象（障害種や年齢層）を特化することで担保してきた、施設の「専門性」は、一方で、新しい時代の地域療育システム進展の“重荷”となっている。そんな、状況が浮かび上がってきた。ハード・ソフトの双方において施設種別に整備されてきた障害福祉の制度やシステムに、今、明らかに閉塞感を読取ることができる。特化された専門性は、同時に脆弱さを併せ持っている。従って、もし今後も、障害種別に整備された教育システムに拘泥するならば、「特別支援教育」の果たす“地域での相談センター”にも、早々に限界が見えることは想像に難くない。

さらに、個々の支援者の専門性についても述べてみたい。地域での相談支援、特に、障害児保育を行なう保育園や幼稚園、そして学校関係者と関わるなかで、筆者自身が学んだのは、地域での支援は、「（施設内で）従来行なわれてきた支援」を、単に“場面をかえて”提供することではないということだ。コンサルテーションや技術的支援が、当事者や支援先の関係者にとって利用価値

のあるものか否かは非常に重大な課題である。そして、それを左右するのは、支援者自身の知識量やスキルは必須要件であるが、それ以上に、「出向いた支援先で、新たな関係性を築く」能力である。そう思えてきた。地域支援は一方的な「伝達」ではない。双方のポテンシャルを効果的に引き出しながらの「協働作業」の色彩が強い。そのプロセスの中で、支援先は支援先の現実により根付いたアドバイスや情報提供のノウハウを磨き、支援先の関係者もまた、自らの支援機能そのものを高めてゆくことができると思う。

そして、このことは、現今の療育システムでの地域支援も、「特別支援教育」におけるそれも、同じ課題ではないだろうか。それは、いわば、“第三の専門性”の獲得とも謂うべき課題である。つまり、従来、教職員も施設の職員も、「何を持っているか？（知識・資格等）」「何が出来るか？（技術・経験）」を以って専門性としていた。しかし、今後の専門性としてクローズアップされるのは、それに加え「誰とどう関われるか？」である。つまり対話と関係性のスキルも問われてくる。しかし、こうした専門性や援助技術は、実態があつて無いのも事実である。むしろ、今後の実践の試行錯誤なかで、形づくられてくると考えられる。

そういった意味で、専門性は「担保する」ことに意味があるのではない。まして、「堅持」するものでもない。自分たち出会う子供達やその家族、様々な関係者との協働のなかで、「日々変化し」「形作られる」ものである。さらに、パラドキシカルな表現が許されるならば、健全な「専門性」とは、時代と社会の要請に応えようとする限りにおいて、“不完全”であり続ける。

従って、盲・聾・養護学校に、地域の多様な相談機能が担えるか？という議論はすでに不毛である。システムが大きく変換しつつある状況を、危惧の念を持って迎えるよりも、一つのチャンスととらえたい。それは、多くの支援者にとっても、地域という海原に漕ぎ出し、新たな専門性とアイデンティティを創る転換期である。そんな、思いを抱かせるシンポジウムであった。

4 SNE 学会主催「今後の特別支援教育の在り方(中間まとめ)」 緊急検討集会（2002 年 12 月 14 日）の報告

是永かな子（日本学術振興会 PD 特別研究員）

1. はじめに

文部科学省「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」は、2002 年 10 月 25 日に「今後の特別支援教育の在り方について(中間まとめ)」を発表した。「中間まとめ」には、「特別支援学校(仮称)」制度、小・中学校などにおける特別支援教育体制、ADHD・高機能自閉症などの教育対応などの重要検討事項が数多く盛り込まれている。

「中間まとめ」を「特別ニーズ教育」の視点から検討するべく、2002 年 12 月 14 日(土)に東京学芸大学において、特別なニーズ教育とインテグレーション学会主催の緊急検討集会が開催された（全国特殊学校長会後援）。年末の忙しいなか、地面が凍結するほどに冷え込んだ日にもかかわらず、北は新潟県から南は大阪府までの全国各地から 145 名もの参加者が集まり、下記のような各話題提供者の報告、指定討論者の発言の後、フロアーとの質疑応答が行われたが、その概要を以下に紹介する。なお集会の準備は、SNE 学会理事の高橋 智東京学芸大学教授以下、高橋研究室メンバーが担当した（文末に準備スタッフの名前を掲げた）。

話題提供者 宮崎英憲氏（東京都立青鳥養護学校長、全国特殊学校長会会長、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議委員）

清水貞夫氏（宮城教育大学教授、SNE 学会代表理事）

指定討論者 杉浦洋一氏（東京都立清瀬養護学校教諭）

司 会 渡部昭男氏（鳥取大学教授、SNE 学会理事）

2. 話題提供と指定討論

2.1 宮崎英憲氏：今後の特別支援教育の在り方について(中間まとめ)をうけて

「中間まとめ」の「はじめに」には、引き続きの検討課題が示されている。それらは、(1)障害別の枠を越えた盲学校、聾学校、養護学校の在り方、(2)小学校、中学校などにおける特別支援の在り方、(3)学校教育法に規定されている「特殊教育」や「特殊学級」などの名称や文言、(4)その他、である。

調査研究協力者会議では、発達障害児が通常学級に就学している状況をふまえて特殊学級や通級指導の在り方などが議論され、調査研究事項として以下の 3 点を挙げられた。(1)特別支援教育の内容等、(2)障害別の枠を越えた盲学校、聾学校、養護学校の在り方、(3)小学校、中学校などにおける特別支援教育の今後の在り方、である。「中間まとめ」に至る審議経過において、調査研究事項の(2)と(3)の 2 つの分科会に分かれて検討が行われた。前者は「障害の種別を越えた枠組み」や「センター機能」などを議論し、後者は通常学校在籍の LD、ADHD 児の現状把握、質問紙による全国調査を行った。その結果、約 6 %という大変高い率でこのような子どもが通常学級に在籍していることが分かった。2002 年 7 月からは本委員会に戻っての審議となった。

今回の「特別支援教育」の提起は、制度そのものを大きく変える意図がある。それは「場に応じた対応」から「一人ひとりの個のニーズに応じて教育を行うこと」であり、その一つが通常学級に在籍児も含めた「個別の教育支援計画」である。また障害種別の枠をこえた特別支援学校や特別支援教育コーディネータの設置など、いろいろな機関を総合的に再構築すべきとされている。ただしこの報告書の文言・内容の整理は今後も必要である。「中間まとめ」の「最近の財政事情を鑑みて」「現状にあわせて」という文言については、財政事情はともあれ、新しい教育を作り上げていくことが必要ではないかということも指摘されていた。

「中間まとめ」では、これまで通常学級における障害児の存在を認めなかった文部科学省が、具体的に対応を考え始めるとした点に意義がある。また「特別支援学校」は、これまでの各盲・聾・養護学校の歴史も踏まえて再編され、各学校は相談部門を設けることになるであろう。特別支援教室については、全ての子どもを通常学級に在籍させ、子どものニーズに応じて、例えば 3 時間、10 時間、場合に応じては全授業時間を特別支援教室で受ける固定式学級形態もありうるなど、柔軟に対応したいと考えている。

2.2 清水貞夫氏：「今後の特別支援教育の在り方について(中間まとめ)」を読んで

文部科学省は「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」(2001年1月)において、「一人一人の教育的ニーズを把握し、必要な支援を行う」との考え方を示した。今回の「中間まとめ」は、「最終報告」で示した方向を実質化するためのグランド・デザインと受け止めている。「最終報告」では「特別支援教育」を通常学級に在籍するLD児などに対する教育を示す用語として使用し、従来の特殊教育と区別しているように思わせる部分があったが、今回の「中間まとめ」では、LD、ADHD、高機能自閉症などの新しい障害に加えて、従来の特殊教育を含めて「特別支援教育」として総括する方向がより明確になった。

今後、養護学校などにおいてOT・PT・STなどの専門家が教育・指導に参画すること、学内及び学外の人的資源の総合的な活用、福祉・医療等の関係機関の連携協力は緊急の課題であると思う。しかし、地方分権のなかで全てを地方自治体任せにするのではなく、国と都道府県、市町村の役割がそれぞれ明記されるべきであり、具体的な財政計画も示されていないことも問題である。

「個別の教育支援計画」による一貫した相談体制サポートのシステムの構築や、センター化機能の充実など様々な機関の連携による支援が可能になると考えるが、そのときに「地域」がキーワードになる。しかしながら「中間まとめ」では、「地域」について「一定規模の地域」とその地理的・行政的地域の在り方を示しておらず、これでは問題が解決しない。「地域」は人口規模などで明記する必要があり、ある一定の規模を想定して、資源のないところには養護学校をつくる必要がある。つまり「一定規模の地域」とは「概ね人口10万人程度の地域を想定して、そこに養護学校を最低1校は配置する」という文言に変更すべきである。

「中間的まとめ」は、障害種別の養護学校などを障害種別にとらわれない部門を有する特別支援学校にすることを提言している。しかし現在、知肢養護学校になっている知的養護学校や、視覚障害・聴覚障害を含む知肢養護学校も設置されている状況での特別支援学校への転換は、地域の事情に応じた教育的支援の柔軟化には繋がらない。養護学校の適正規模を考え、通常学級の余裕教室などを利用して、ミニ養護学校を小・中学校内に併置することや養護学校の小規模・分散化学校の考慮も必要ではないだろうか。

学校ぐるみの特別支援教育の推進や、養護学校などとの連携・調整のために、特殊学級や通級指導教室の教員

などをコーディネータにする方向が示されているが、それは「特別支援教育主事」ないしは「特別支援教育コーディネータ」として専門職化するよう明記し、コーディネータ養成の研修システムを確立する必要がある。

また特別支援教室(仮称)にも言及しているが、現状の固定式特殊学級や通級指導教室を制度上廃止してしまうのであれば、通常学校における障害児教育(特別支援教育)ははかりしれない打撃を受ける。教育的ニーズは連続した事象であり、その連続性にこたえる教育指導の場が連続的に用意されなければならない。

地域の障害者支援センターになる養護学校等(特別支援学校)については、「教育相談の専門の部署を設ける等」が指摘されているが、これだけでは不足であり、小・中学校にコーディネータを配置することとあわせて、養護学校にも同様のコーディネータを配置する必要がある。

LD、ADHD児は、概ね6%程度の割合で通常学級に在籍していることが書かれている。このような子どもや周辺児など、サポートを必要としている子どもに適切な教育保障を早急に構築する必要性が文部科学省に突きつけられたのである。その際どのようにサポートしていくかにも関連して、サポートの際の特別支援教育の対象児のラベリングはどのようになるべきかが考慮される。

義務標準法(公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律)および同施行令の規定にも着目する必要がある。義務標準法第7条第2項には、チームティーチングや少人数指導のための教員加配が規定されており、この条文の「個性に応じた教育を行うために」という目的の拡大解釈が必要である。また義務標準法施行令第5条第2項の教員加配の規定は、今後の特別支援教育のシステムを構築するときにきわめて重視してよい規定だと考えるが、「中間まとめ」ではこの施行令の拡充・改善については明言が避けられている。

特別支援教育を考える際には、通常教育と障害児教育の両方から「特別の指導」を充実させなければならない。特別支援教育を現行の「特別の指導」を拡充・改善する方向で構想することを追及するものとしての「最終報告」を示して欲しい。今後の特別支援教育の充実、特殊学級や養護学校などの改善・充実と「特別の指導」の改善・充実の両面を包摂しなければならない。

2.3 杉浦洋一氏「協力者会議中間まとめとわたしたちの21世紀障害児教育創造のとりくみ」

全日本教職員組合は2000年8月にパンフ「通常学級で学ぶ障害児への教育の在り方について」を発行し、通常学級の教職員を含めた討論を推進するとともに、行政に

対しても実態の把握と条件整備を要求してきた。

今回公表された「中間まとめ」において、LDに引き続きADHDや高機能自閉症の存在と定義・判断基準(試案)が出され、通常学級に在籍する障害のある子どもへの教育的対応を教育行政として緊急かつ重要な課題として位置付けたことは、重要な意味をもっている。しかし、全体を貫く基調をどのようにとらえるかという点については疑問があり、障害児教育の再編・スリム化と、教育条件整備を極力押さえ込みながら新たな日本の「特別支援教育」体制を構築しようとしていることに危惧を感じる。具体的には、これまでの盲・聾・養護学校や特殊学級の資源を最大限に活用して取り組むとしている点、国として障害児学校や障害児学級の整備はこれ以上行わず、LDなどの新たな対象児の教育を進めること、地方自治体が自己責任で障害児への対応を進めることと提起している点などである。

「障害児学校の在り方」については、地域のセンターとしての機能をもつ特別支援学校(仮称)が提起されているが、人的物的条件を否定した中では障害児教育の大きな後退を招くであろう。「小・中学校での特別支援教育推進」でも、6%もの通常学級の子どもも含めて援助することになるという可能性が、リアリティをもって浮かび上がってこない。障害児学級や通級指導教室の担当教員にコーディネータ的役割を求める校内の「特別支援教育体制の確立」では、固定式障害児学級の役割の全面否定に繋がりがかねない重大な問題を含む提起もされている。「専門性の強化」でも、障害児一人ひとりに応じた豊かな教育の充実の内実が読み取れない。「個別の教育支援計画」においても、そのなかで必要となる条件整備に関する行政の責任問題について一切触れていない。

このように人的物的資源の拡充を否定したなかで、特別支援教育はどのように行われ、今後障害児教育はどのようになっていくのか。本当に子どもに対する「保障」という方向になっているのかを見ていく必要がある。

3. 「中間まとめ」をめぐる議論

3.1 障害児学校の総合化

宮崎氏は、障害児学校の総合化について以下のように述べた。知肢併置校も総合制学校の一つの形態であろう。一方で聾部門と盲部門を一緒にする動向もあり、全ての障害を一緒にの学校にということもありうる。しかしこれらは設置権者が考える問題で、このときの大事な視点は適正規模であり、校長会では最大でも120名くらいが適正であると考えている。小中学部は市区町村立、高等部を県立にということも考えられる。教育課程については、

全く新たに創造するのではなく、これまでの障害児教育の到達点は大事にする必要がある。総合化を考える際には、学習指導要領の変更も考える必要があるが、知的障害児教育の固有の課題も考えるべきである。

司会の渡部氏は、従来の併置は養護学校の範囲であったが、今回は盲・聾学校まで併置になって部門制となること、学校名の独自性は尊重されるが法律上は統一されることを指摘した。

3.2 今後の改革の方向性

今後予想される改革の方向性として、筑波大学附属養護学校の例が紹介された。筑波大学附属養護学校では、国立久里浜養護学校が筑波大学附属となり、これまでの、筑波大学附属盲・聾・知的障害・肢体不自由4校とともに1つの特別支援学校として統合され、各学校は各「部門」になることが了承されたという。それぞれの学校の名称については未検討である。特別支援学校は教員数370名、1人の学校長に5人の各学校の責任者(現在の副校長よりも権限を強化した役職)を置き、大塚地区に統括部として特別支援教育総合センターを設置する。それらは有機的に連携し、通常学級に対する支援研究チームとなることをめざし、そして小・中・高校と特別支援学校を含めた筑波大学附属10校で特別支援教育を行うことが提起されている。

3.3 曖昧な「地域」の概念

「中間まとめ」に示されている「地域」の曖昧さが指摘された。フロアーからは、特別支援教育を構想した場合「地域」は市町村の単位で可能か、広域連合のようなものが必要ではないか、想定している地域が小さいのではないかと、地域間格差が広がるのではないかと、地域に押し付けているのではないかと、そもそも地域とは何かというような意見が多く出された。また地方分権と規制緩和の流れの中で、特別支援学校への切り替えが行われていることを考慮すると、市町村段階での特別支援学校の設置は国の責任を肩代わりさせ、安上がりにならせることを狙っているのではないかと指摘もあった。

それらに対し宮崎氏は、地域の概念規定は弱い、大人口10万の範囲を考えており、国の障害者基本計画と連動させていく考え方もあること、資源のあるところとないところを考え、学校がうまく連携しながらセンターとしての機能を高めていく必要があることを述べた。清水氏は、特別なニーズを持つ子どもに対して、特殊学級や障害児学校などが連携して教育の連続性によってニーズに対応させるという「地域」があるとし、そのような

連携の中に障害児学校が位置づくようにするため、広域連合体もありうることを、人口規模が一つの基準であると思うが、そうではない状況で設置されることもありうるとした。

3.4 病弱養護学校の検討

病弱養護学校の独自性の検討は行われたのかという質疑が出された。病弱養護学校は併設している病院の機能などの兼ね合いがあるので、他の養護学校とは区別して検討すべきこと、小・中学校の院内学級でも大学病院などセンター的機能を果たしている場合もあり、このようなところでは特別支援学校の機能を持たせる必要もあること、また単位制や通信制の高校に病弱や肢体不自由などの特別ニーズを持っている子どもが就学している場合もあるため、高校の特別支援教室は考えられないのかということが指摘された。

それに対し宮崎氏は、論議で一番のポイントは特別支援教育の内容と対象であったとし、病弱教育についても院内教育の充実、通常学級との関係の議論はあったが、ただ特別支援学校という大枠のなかでどのような位置付けになるかの議論はなかったことを紹介した。

3.5 学籍一元化

宮崎氏は、学籍は通常学級において3時間10時間または全時間通級指導に通うなどの柔軟な体制をめざしているが、標準法などの検討はされていないとした。

清水氏は、学籍が問題になるのは教員配置の際であり、通級のようにケース量で教員配置を考えるなど、ケース量とクラス量(学級数)の組み合わせにおいて教員配置を考えるべきとした

司会の渡部氏は、学籍については法制面において以下の選択肢があると提起した。(1)現行法で択一、(2)二重在籍(しかし財務当局との関係・問題がある)、(3)あるパーセントの在籍割合を在籍の基準にする(例えば基準量を20%とするなど)、(4)エリアの子ども数にADHDなどの割合をカウントして必要な数をはじき出す、など。

3.6 障害児教育の現状把握の問題

「中間まとめ」の前提となっている実態把握について、フロアーから批判が出された。この報告は規制緩和の性格が強く、現在の盲・聾・養護学校、障害児教育が十分であるという認識・現状把握はどこからでてくるのか、盲・聾・養護学校の人材を使おうとしているだけである。また障害認定は、それ以前にニーズ把握が必要であるが、その件についても具体的ではないこと、子どものニーズ

判定に関する国の義務がでてこないことから、規制緩和と一辺倒になる可能性が大いにあることが指摘された。

文言は良いが保障はなく、危惧を感じる面が多数あるとし、「固定制」特殊学級(特別支援教室)はどのような場合に設置されるのか、通常学級の子どもが入級してきた時にはどのようにするのか、最低限の基盤整備はどこで行うのか、それらの言及がなければ規制緩和でしかないこと。これからの議論の中では最低基準、またニーズ判定をどのように行うのが必要で、その上での柔軟性、盲・聾・養護学校のセンター化であるべきこと、ただし盲・聾・養護学校にはセンター化の力量があるのかについては疑問であり、盲・聾・養護学校に通常学級との共通点や通常学級へのセンターの観点がないとの発言があった。関連して、通常教育の11倍、病弱教育は20倍の予算がかかっていることが前提で議論されており、理念と現実をしっかりと見ていく必要があること、通常学級で先生が悲鳴を上げている現状で、障害児が通常学級に入っていくということがどうゆうことか、たいへん危険でもあることも指摘された。

また障害児学級の教員から、現在530名規模の小学校で7名の障害児学級が設置されている、4年前に通級指導教室が設置されたが25名を1人の教員が担当しているため、それぞれ1時間くらいしか保障できていない。せめてもう一人教員が欲しい状況であるし、固定式学級ももっと充実すべき状況という事実をもっと見て欲しいとの発言があった。さらにフロアーから障害児教育の実態は、「中間まとめ」が示しているようなものではないという指摘があった。「中間まとめ」の方向性では、現在障害児学級に在籍している子どもは通常学級に在籍して、障害児学校の子どもが障害児学級に就学するようになる可能性があること、また一方で通級指導の資源が少なく、「中間まとめ」のような障害児学級と通級指導の連携以前に、通級指導をきちんと整備することが先決であることなど、一体どのような現状認識なのかを問いたいとの発言があった。

3.7 障害認定

司会の渡部氏は、今回の「中間まとめ」では障害等の「等」が排除されており、6.3%の子どもは障害認定が前提となっているように思われると指摘した。清水氏は、始めは障害認定しないでしかるべき手当てをしながら、その後障害認定が必要となってくるというように段階論的に考えるのが望ましいとした。杉浦氏は特別なニーズをもつ子どもはたくさんいるはずなので、障害認定がなくても救われるべきとした。宮崎氏は、文部科学省は障害

認定を基本にしていると考えるが、特別支援教育の対象を厳密に規定しているわけではないので、対象をひろげる可能性もあるとした。

3.8 センター化、コーディネータ

宮崎氏は、特殊教育の蓄積は盲・聾・養護学校と固定式学級しかなく、そこが「センター化」としての力量を上げるしかないであり、今後役割を担う人が専門性を高めていく必要がある。全国の病弱養護学校のうち、いくつかはLD・ADHDの対応などを行っており、通常学級とも協同していけることもあると指摘した。またコーディネータ機能が大きくなることが推測されており、その体制を作る必要があること、多様な子どもに対する基本的な専門性を持つために免許状を総合化すべきこと提起した。清水氏は、盲・聾・養護学校にもコーディネータは必要であり、通常の小・中学校同様に配置を明記して欲しいし、コーディネータの専門性の養成は必要であるとした。杉浦氏は、コーディネータは様々な可能性をもっているが、「中間まとめ」では配置ではなく「指名」であり、専門性についても触れられていない点が不十分であるとした。

3.9 寄宿舎教育、訪問教育

フロアーからの「最終報告」では寄宿舎教育について積極的に書かれていたが、今回の「中間まとめ」では寄宿舎教育についてほとんど触れられていないという指摘に対し、宮崎氏は、今回は検討項目が限定されたために触れていないと述べた。また訪問教育はどのように議論され

たのか、今後巡回指導の形で展開していくのか、通常教育における教育困難の問題も絡めて論じるべきであるとの意見に対し、宮崎氏は訪問教育の重要性は認識していると応答した。

3.10 今後の日程

現在、多量のパブリックコメントをとりまとめている段階であり、最終報告は2月くらいまたは年度内には出せるであろうこと、法改正も含めて検討するので、最終報告がまとめられたら学校教育法改正も含めた改革が行われるであろうこと、平成15年度に学校教育法などの検討がなされて、16年度以降に改革の具体化が進むであろうことが、宮崎氏によって示された。

<SNE学会主催緊急検討集会準備スタッフ>

佐藤のり子(東京学芸大学2年)、割谷由香利(東京学芸大学3年)、岡村絵美(東京学芸大学4年)、宮川佳代子(東京学芸大学特殊教育特別専攻科)、石倉裕子(東京学芸大学大学院修士課程障害児教育専攻)、呂 晄(東京学芸大学連合大学院博士課程発達支援講座)、河合隆平(東京学芸大学連合大学院博士課程発達支援講座)、千賀 愛(東京学芸大学連合大学院博士課程発達支援講座・日本学術振興会DC特別研究員)、是永かな子(日本学術振興会PD特別研究員・東京学芸大学高橋研究室配属)、高橋 智(東京学芸大学障害児教育講座・連合学校教育学研究科教授)

5 SNE学会「健康問題プロジェクト」の紹介

高橋 智(東京学芸大学)

1. 健康問題プロジェクトの趣旨

病気の子どもの問題は歴史的にもまた現状においても、障害児教育問題としてだけでは捉えきれない、まさに「特別ニーズ教育」問題としてその歴史的位相を推移させてきている。その詳細は省くが、病弱教育は歴史的に障害児問題への対応というよりはむしろ、1930年代から40年代にかけ、総力戦・戦時動員体制下の「人的資源涵養・利用厚生」政策の一環として「健康・体力面で特別な配慮を要する子どもの特別教育」として成立した。

健康・体力面で特別な配慮を要する子どもの特別教育

という性格は戦後にも少なからず継承され、病弱教育は今日にいたるまで「特殊教育・障害児教育」の枠組みに規定されつつも、その枠にはおさまらない多様な対象(慢性疾患、小児難病・がん、精神神経疾患、不登校・不応、重症心身障害、被虐待・養護問題など)に対する、そして教育と医療・福祉の連携による実践を少なからず蓄積してきたといえる。

そのような特別ニーズ教育の先駆ともいうべき病弱教育も取りこぼしてきた問題がある。それは通常学級における病気療養児(通常学級に在籍しながら継続的に心身

の医学的治療・健康管理を受けている子ども)の問題である。この問題は学校保健からのアプローチもきわめて不十分であり、いわば今日の特別ニーズ教育の最先端問題となっている。またこの問題は、保健室登校や不定愁訴などのいわゆる病気ではないが心身の健康・発達に問題を抱える半健康の子どもを含めて、通常学校における子どもの健康・保健や発達へのニーズ全体のなかでとらえていくという視点が不可欠である。

このような観点からこれまで、第7回研究大会ワークショップ「通常学級における病気療養児へのサポートと特別ニーズ教育」(2001年)、第8回研究大会ワークショップ「病気療養児の福祉的ニーズと特別なケア・サポート」(2002年)を開催してきたが、上記のような趣旨やこうした取り組みが理事会および学会総会で認められ、健康問題プロジェクトが立ち上がった次第である(担当理事：高橋智、猪狩恵美子)。

2. 第1回健康問題プロジェクト研究会の概要

2002年12月14日の緊急検討集会「今後の特別支援教育の在り方(中間まとめ)」の翌15日の13時から16時、第1回目の健康問題プロジェクト研究会が東京学芸大学高橋研究室において開催された。8名の参加者とその問題関心は以下のとおりである。

鈴木茂(全国病弱教育研究会・NPO法人キッズエナジー；乳幼児の病院入院時のサポートの実態)、谷川弘治(西南女学院大学；社会的自立のための教育支援・移行支援、ターミナルケアにおける教師の取り組み)、猪狩恵美子(都立光明養護学校；通常学級の病気療養児問題、病気による長期欠席の具体的問題、私立学校における病気療養児問題の調査)、新井英靖(茨城大学；入院しないで寄宿舍や福祉施設から病弱養護学校に通学する子どもの教育保障)、栗山宣夫(都立光明養護学校そよ風分教室・東京学芸大学大学院；病棟保育士の支援のあり方とニーズ調査)、石倉裕子(東京学芸大学大学院；健康に生きるというリテラシー、正木健雄研究、学校保健におけるSNE問題の歴史的検討)、宮川佳代子(東京学芸大学特別専攻科；学校伝染病による入院児童・生徒の教育実態)、高橋(通常学級の病気療養児問題、学校保健におけるSNE問題の歴史的検討)の8名である。その他、松浦和代氏(旭川医科大学)も参加予定である。

最初に健康問題プロジェクトの設立経緯についての説明がなされたあと、谷川氏から本プロジェクトの課題についての基調提案を受けた(文末に谷川氏より当日配布されたレジュメの一部抄録を添付したので参照されたい)。本プロジェクトとしては当面、①健康の概念を明

確にし、子どもの健康問題とSNEの関係構造の検討、②病気の子どものSNEの研究方向と病気以外の健康問題に対するSNEの課題の検討に取り組むことなどが議論された。

次に本プロジェクトが企画を委任されている、①『SNEジャーナル』第9巻の「SNEと健康問題」小特集の内容、および②第9回研究大会(鳥取)における課題研究についての検討を行った。「SNEと健康問題」小特集の内容については、「子どもの健康問題とSNEの関係構造の検討」を軸に、総説・実態調査・実践報告の3本で構成することが決定し、執筆者もほぼ固まった。同様に第9回研究大会の課題研究の企画も「子どもの健康問題とSNEの関係構造の検討」を軸に話し合わせ、学校保健・病弱養護学校・医療看護の領域から話題提供者の人選が検討された。

第2回健康問題プロジェクト研究会は、2003年3月29日に東京学芸大学で開催予定である。内容は、「SNEと健康問題」小特集原稿の検討と第9回研究大会の課題研究の企画である。なお当日は「学校保健研究会」のシンポジウムが一橋大学で開催予定であり、それとの関係でまだプロジェクトの開始時間を確定できていない。第2回健康問題プロジェクト研究会の詳細はメールでお知らせすることになるので、参加を希望される学会員の方は高橋のアドレス(satorusne@yahoo.co.jpないしsatoru@u-gakugei.ac.jp)までご一報をお願いしたい。

谷川弘治氏：SNE学会「健康問題プロジェクト」提案レジュメ(一部抄録)

1. 課題

- a 健康の概念を明確にし、子どもの健康問題とSNEの関係構造の検討
- b 病気の子どものSNEの研究方向を検討すること
- c 病気以外の健康問題に対するSNEの課題を検討すること
- d 健康問題プロジェクトに参加を呼びかけるべき個人・集団の検討

2. 病気療養中の子どものSNEの研究課題

- (1) 病気療養中の子どものQOLの向上に対するSNE
 - 1) 病気療養中の子どものQOLと学校教育との関係
 - 2) 病気療養中の子どもに対する2つの学校
 - a. 主に入院中の学校＝病弱養護学校、小中学校の特殊学級、養護学校の訪問教育(以下、院内学級)
 - b. 本来在籍すべき学校＝小学校、中学校、高等学校、盲・聾・養護学校(以下、地元校)

c. 2つの学校の組み合わせ

ア 地元校をベースとする場合

イ 院内学級をベースとする場合

ウ 地元校をベースとするが、入院時など院内学級を利用する

3) 地元校をベースとする場合のいくつかの課題

4) 地元校の生活条件整備

- a. 地元校の病児に対する理解と教育的支援計画
- b. 医療・保健分野との共同のあり方
- c. 特別支援学校の関わり方

5) 院内学級をベースとする、地元校をベースとしながら院内学級を利用する場合の課題

- a. 2つの学校からの教育的支援を同時に受けるニーズ
- b. 院内学級及び地元校の個別の教育的支援計画
- c. 教育条件整備(とくに小中学校の院内学級)
- d. 幼児教育の確保・医療保育との関係を明確にする
- e. 高等学校段階の院内学級の確保
- f. 青年期の自立の支援

(2) 「健康の主体化」という観点からみた病気の子どものSNEの検討

6) インフォームド・コンセントの現状と教育的支援の在り方

- a. 小児医療におけるインフォームド・コンセントの現状
- b. 小児医療に対する学校の位置(法制度的、生活習慣的、实际的)と学校が講ずるべき配慮
- c. 教育的支援における個人情報への扱い

7) セルフケアへの教育的支援

- d. 病気対処行動
- e. 慢性疾患管理行動
- f. セルフケア能力の形成

8) セルフヘルプグループの形成と教育的支援

- g. 病院による組織化によって始まったSHG、家族会から独立したSHGへの学校(教師)の関わり
- h. 学校が作るSHGの位置づけ、役割、課題

9) ストレスコーピングへの支援

- i. サイコロジカル・プリパレーションに対する教育の関わり

注意) サイコロジカル・プリパレーションは、インフォームド・コンセントの進行や、セルフケア能力の獲得援助と同時並行の側面がある

(3) 青年期の社会的自立に対するSNEの役割(病気経験者を含む)

- 1) 高等学校の在り方を考える

高校の仕組み：単位認定のあり方、進路指導・職業教育の在り方など。高校が「特殊学級」を作ること。養護学校高等部＝高校間の籍の移動を簡素化すること。

2) 社会的自立の実態把握自体が課題

3) 社会的自立のためのいくつかの課題

- a. 必要なときに意見を言える大人に育つ
- b. 病気の体験を整理する
- c. セルフケアの実行
- d. 受診(検査、治療)とコンプライアンス、その他の治療指示の遵守
- e. 本人の将来の目標と大人のつくる自立目標のかみ合わせ

4) 社会的自立のための教育的支援(移行支援)

- f. 3)のaからeに加え、学力、対人関係のスキル、生活のスキル、労働のためのスキル獲得の支援
- g. ソーシャルサポート
セルフヘルプグループに対する教育の関わりはどうあるべきか。教育が契機となるセルフヘルプグループの可能性は。

(4) 病気の子どもの兄弟姉妹のSNE

3. 病気の予防、健康増進、プライマリケアの観点からみた子どものSNE

(1) 「学校保健研究」誌の研究動向について

(2) 健やか親子21の思春期に対する問題意識

1) 思春期の健康と性の問題

「思春期における問題行動は、本人の現在の問題に留まらず、生涯にわたる健康障害や、時には次世代への悪影響をも及ぼしかねない問題であり、それを当事者に理解させ、問題行動の是正をはかることが必要である」「これまでの同種の試みが十分な成果を上げられていないことに鑑み、十分な量的拡大と質的転換を図っていく」

2) 質的転換の課題

- a. 「思春期の性の逸脱行動や薬物乱用などの行動が望ましくないことを理解させ、行動変容につなげる」
- b. 「避妊方法等も含めた説明もさけることなく行うべきである」
- c. 「生命の尊さや自分たちが将来子育ての当事者になることの自覚を促す」
- d. 「性と生殖に関しては、自ら判断し、決定し、相互に尊重することがとくに重要。自分や相手の身体について正確な情報を入手し、自分で判断し、

- 自ら健康管理できるように・・・」
- 3) 思春期の心の問題
「発達のスパート期の体重減少と多臓器障害、心身の発達障害、妊娠・出産・育児の躓き」 不登校
- 4) 学校に求めているもの
- a. 基本的知識、実践の能力、技術の獲得
 - b. 教職員が一体となる
 - c. 教科指導や特別活動に養護教諭が参加する（保健体育など）
 - d. 学校医、学校歯科医、学校薬剤師の参加
 - e. ①かかりつけ医、②発達障害、情緒障害、行動障害の専門家（児童精神科医、カウンセラー）の参加
 - f. 関連職種のカウンセリング技術の向上
 - g. 親への支援
- (3) 考えられるいくつかの課題
- 1) 児童生徒の客観的健康状態
 - 2) 児童生徒の主観的健康度、QOL
 - 3) 体力の維持・向上の問題
 - 4) 思春期保健の進展と学校教育の関わり
 - a. 喫煙、アルコール、薬物乱用
 - b. 性・妊娠・出産・育児（予防的・発達の観点から）
 - c. 精神保健
 - d. 10代の妊娠・出産とSNE（10代の性行動、性感染症、人工妊娠中絶、出産育児）
 - 5) 虐待による健康問題とSNE
 - 6) 「健康の主体化」の観点からみたSNEの課題
 - a. セルフケアの教育的支援
保健行動（健康維持・増進行動）の支援 病気対処行動 セルフケア能力の形成
 - b. ストレスコーピングへの教育的支援
ストレスの実態把握から一歩進んで、ストレスへ

- の対応策を考える
対処資源を増やす ソーシャルサポート、 学校環境
対処能力を高める ソーシャルスキルトレーニング
- c. 学校環境
心の居場所論 身体活動量を増やす 衛生環境
学級の適正規模
4. 保健・医療との連携の問題
5. 健康問題に関連する社会関係からみたSNE
- (1) 家族の問題に対するSNE
- a. 育児不安
 - b. 家族システムの不健康状態
 - c. 経済的問題と健康問題
 - d. 家族の喪失と健康問題
- (2) 地域社会の問題とSNE
- (3) 子どもの健康問題とSNEとの関係構造をどう捉えるか
- a. 意識としての健康、健康の主体化に関連する諸概念とSNEとの関係構造
 - b. 学校システムとの関係
 - ・（院内学級＋地元校）＋母子保健、特別支援学校
 - ・（地元校＋校医）＋母子保健、産婦人科など専門医療、特別支援学校
- (4) 病気以外の健康問題に対するSNEの課題
- a. 一般的な教育課題として整理されるのか SNEとして整理されるのか
 - b. 一般的な教育課題として捉える場合、特別支援教育の関わり方が問われる
 - c. SNEとして整理する場合、下記のような対象が考えられる。健康に問題や困難を抱えるケース 健康問題により学習に困難を抱えるケース

6 寄稿

養護学校における学校ソーシャルワーカーの役割

～カナダ・オンタリオ州トロント市サニービュースクールの事例より～

鈴木庸裕（福島大学）

はじめに

特別なニーズを持つ子どもたちの地域生活支援を見通した特別支援教育や養護学校のセンター化構想が議論される中で、今後、その担い手のあり方が問われてくる。以下では、カナダ、オンタリオ州のトロント市の養護学校に勤務する学校ソーシャルワーカーの活動を紹介しつつ（2001年10月現地調査より）、その役割や学校・家庭・地域のリエゾンの機能について述べる。

1 サニービュースクール（小中学校）の概要

この学校はトロント市の北部の住宅街に位置し、オンタリオ州全体を見ても特徴のある学校である。まず本校の特徴を紹介する。

本校の児童生徒は年少の幼児クラスからG（グレード）3までが92名、以下G4～G6が48名、G7～G8が53名と200名近くの在籍者数がある。

通常、オンタリオ州の規定では学齢児童生徒の障害カテゴリーは行動障害、コミュニケーション障害、知的障害、身体障害、重度重複障害（病弱・内臓疾患）に大別され、コミュニケーション障害はさらに学習障害、自閉症、聴覚障害、言語障害、識字障害の5つ、知的障害は知能障害、中度知的障害、発達遅滞の3つ、そして身体障害は視覚障害、肢体不自由の2つに分けられ、全体で12にカテゴリー化されている。

しかし、本校は身体障害を中心的なカテゴリーにおき、上述のいかなる障害であっても、モビリティに困難を持つことが入学の1つの基準となっており、例えば居住場所の通常学校に通いたいものの施設面で制約があるような場合を含め、家族の経済的理由や交通手段がないこと、地理的問題などによって本校に通う子どもも多い。また、理学療法や作業療法による治療を必要とする子どものための施設設備が充実している。こうした2つの特徴がある。朝の登校を見ると、トロント市交通局の小型バスや特殊なスクールバス、借り上げタクシーが数十台、玄関口に並ぶ光景がある。市内全域から子どもたちが集まってくる。乗降の介助はトレーニングを受けた運転手

である。要するに、トロント市教育委員会がバス会社と契約しすべての子どもたちが登校、送り迎えができるようにしている。

全校の50%以上の子どもが身体障害と何らかの重複障害で、中には、神経性の障害をもつ子ども、自動車事故や銃で撃たれたなどの事故による障害、出産時での障害、乳児の時に虐待で壁にぶつけられて障害を持つなど子ども自身のみならず家族や地域への支援が不可欠な状況の子どもなど多様である。

オンタリオ州では盲学校、聾学校には寄宿舎を併設しているが、身体障害に対して宿泊できる学校はないために、その意味でも市内では施設設備の整ったところとして特徴がある。

職員の構成は、教諭の他、学校ソーシャルワーカー、理学療法士・作業療法士、看護師、子どもの薬を処方したりトイレに連れていったりするヘルプスケアアシスタント、言語療法士、心理士、調理員などがいる。そして「ヘルパーズ」という名称で雇用されている人員があり、プールにはいるときや車椅子の乗り降りの介助をおこなう人的資源である。また、学校外部からのボランティア組織が複数動いている。

2 学校ソーシャルワーカーの役割と機能

この学校には、教育委員会から配属されている学校ソーシャルワーカーが1名（女性）がいる。元オンタリオ学校ソーシャルワーク協会の会長でもあり、この数年、筆者が交流してきた方であり、昨年よりこの養護学校に勤務されているということから聞き取りと見学調査をさせていただいた。

まず、ソーシャルワークとは何かを示しておく。国際ソーシャルワーク連盟の定義によれば、「人間のウェルビーイングの増進をめざして、社会の変化を進め、人間関係における問題解決を図り、人々のエンパワメントと自立を促すことであり、人間の行動と社会システムに関する理論を通して、人々がその環境と相互に影響しあう接点に介入し調整する。人権と社会正義の原理はソーシ

インクルージョンに関する国際会議の案内 香港

<http://www.ied.edu.hk/csnsie/icie2003/>



CSNSIE Inaugural International Conference 2003
International Conference on Inclusive Education
2003

Hong Kong Institute of Education, Lo Ping Road, Tai Po, Hong Kong SAR, PRC

The Hong Kong
Institute of Education
香港教育學院



Fax: (852) 2948
7993

E-mail: csnsie@ied.edu.hk

「学校ソーシャルワーカーのよりどころとする基盤である」。学校ソーシャルワーカーがこういった視点に立ち、トレーニングを受けた専門職であり、生活や学習に困難を抱える子どもとその家族、環境としての地域に分け入って、代弁、権利擁護、学校改革、地域づくりに貢献している。この場合、子ども家庭の権利擁護とプライド教育の担い手であるといえる。一般に、以下のような機能と役割をもつ。

- 仲介機能—当事者と社会資源との仲介者
 - 調停機能—学校・教師、家庭・当事者、地域社会間での対立・葛藤・苦情・食い違いの調停者
 - 代弁・アドボカシー機能—権利擁護やニーズをみずから表明できない当事者の代弁者
 - 連携機能—フォーマル、インフォーマルな社会的サービス・資源をつなぐリンケージの役割
 - 直接援助機能—学校での生活全体に関わる直接的な援助・支援
 - 治療機能—セラピスト、カウンセラーとしての役割
 - 教育機能—教育者として
 - 保護機能—子どもの権利擁護の保護者として
 - 組織機能—フォーマル、インフォーマルな活動や組織、チームのオーガナイザーとして
 - ケアマネジメント機能—個人や家族、地域環境への継続的で適切なサービス提供のマネジメント
 - 社会改革的機能—地域の偏見や差別、行政の課題へのソーシャルアクション
- 以下、サニービュースクールでの取り組みを紹介する。

(1) 学校と保護者をつなぐ関係調整と家族支援
保護者とは、日常、電話や家庭訪問、来校面談、病院などへの付き添いや、デイケアの必要性や別の機関のサービスが必要な場合に同伴し、様々なケアやサービスとの関係調整をおこなう。

また、問題を抱える家族への支援としては、子どもが障害を抱えているがゆえの関わりの特徴である「家庭での子どもの問題に正しく対処できていないこと」への指導援助がある。子どもへの期待が大きくなったときや逆に否定的になったりしたときのアドバイスや対処法を語り合うことが多い。中途障害の子どもの障害受容における親の葛藤へのカウンセリングや心理的ケア、ペアレントトレーニングも数多くおこなっている。もっとも対応に苦慮するものの中のはターミナルケアの子どもを抱える家族と対応する教師への支援である。

次に、代理的活動がある。例えば、国外にいる親の代わりに市内に住む叔父が子どもを連れてきたが移住権はなく、保険証の発行を受けていない場合、学校には保健

証がないと就学ができない規則の中で、ソーシャルワーカーが関係機関を走り回って、いかなる書類が必要なのかを確認し、その準備や家族との連絡をとるというケースも少なくない。40カ国の言語や移民で構成される市民社会ゆえのソーシャルサポートは、学校ソーシャルワーカーの位置づけを明確にしている。

学校の近隣にある病院に障害児の保育所が併設された病院があり、学校から定期的に診断に赴く。病院の身体障害についてのワークショップに同席したり、クリニックに親の代理で受診診察に立ち会ったりする。日本では親が聞いて帰ってくることを学校が聞くという形が多いが、ここでは「付き添い人活動」がある。親から正確に伝わらなかったり故意に伝えないと言ったトラブルがあるが、薬の内容、処方の方法など、親の代わりというフォーマルなシステムを開発し維持する役割は大切である。

(2) 保護者の葛藤
日本でも数多く見られるが、小学校から中学校へ、あるいは学年の移行時期に通常学級（学校）から養護学校に行かせたくない親への葛藤と出会うことが少くない。トロントでも「通常学校に転校したい、どこに入れるか」という申し出については、これは親権に関わることであり学校がその是非を問うことはできない。一定の診断や審議をふまえた上で、学校ソーシャルワーカーは本当に可能であるのかどうかを親と確認したり、説明したり、相談を通して具体的な方法を計画・実行する役割を学校関係者とともに担っている。一緒に見学などについてみてまわったり、適切な学校を見つけるまで1年間かけて動くこともあるという。

その際の付き添い活動はスクールプレースメント、スペシャルプログラムプレースメントといわれ、スペシャルプログラムは、この学校からある学校に移る場合（他校の特殊学級へ）などには、その学校の学級規模（例えば1クラス6人以内）などの規定や学校の状況をアセスメントする役割と家族への合意を得る作業を結びつけておこなっている。

(3) 役割分担の明確化
こうした取り組みは、校内の関係委員会の一員として動く、あるいは個人の判断として動くなどケースにもよるが、基本的に、教師が子どもを連れて病院には行くことは禁じられているため、それは学校ソーシャルワーカーの役割とされている。ゆえに、医療・保健上の手続きなどを熟知していることが重要な力量になる。これは学校管理者や教師とのコンセンサスをもとに、ソーシャルワーカーの仕事に、医療機関との連携が業務要項に明記

されている。
日本では、個人的なカルテを見たり、情報提供を受けるための法的な整備が不明確である。トロントでは、養育者の了解を得る手続きをもとにして活動をおこなう。これらは州教育法やオンタリオカレッジオブソーシャルワーカーズ・ソーシャルサービスワーカー協会の実践倫理や実施要項に明記されており、書式・フォームも設定されている。

3 OSRとIEPの作成
学校ソーシャルワーカーが活動をおこなう際に、教育委員会に提出する文書様式（OSR、オンタリオ・ステューデント・レコード、個人の学籍簿）の作成が義務づけられている。こうした文書や発議文書、提案文書の作成にも大きく学校ソーシャルワーカーが関与する。
医療や福祉関係の機関といった外部からの情報提供を不可欠とするこうした領域において、公的に情報を得る方法は慎重かつ様々な困難がある。校長と親のサイン（合意）を得て、同時にその状況を教育委員会にも提出して、病院等に赴くといった手続きが重要になる。

学校に対する病院側の窓口・組織は、病院側のソーシャルワーカーやインターカー、中にはコーディネーターのいるところもある。医者が学校の申し出を理解してくれないときなどは学校の様子を伝えて、病院に理解してもらうよう働きかけることもソーシャルワーカーの仕事である。

また、ある児童が、幼稚園から本校に入学して学校生活に慣れた頃、教師の申し出によって様々な相談が持ち込まれ、前の学校などで特別なニーズや福祉的ニーズがあったときには、それを調査し、本校でのケアの在り方について教師について助言アドバイスする。

しかも、卒業時には特に重要な役割がある。8年生の卒業時に、次の学校とのリンク、高校のスタッフにソーシャルワークの業務に関する情報を伝える。学校からの文書とともにソーシャルワーカーから提出される書類が添付される。こうした文書は卒業後の学校や社会からの支援を導いていく「ケアマネジメント」に他ならない。

こうしたときに橋渡しされるものにOSRがあり活用される。アカデミックレポートとともに次の学校のソーシャルワーカー宛に最新の報告レポートとリファール記録、そしてOSRが作成される。OSRのなかには、成績、ソーシャルワーク関係のレポート、心理学的医学的所見、公的な親権者、関係を継続する機関名などがあり、年度末は、この書類づくりに多忙を極めるという。

もう1つ、学校ソーシャルワーカーの仕事に、IEP

の資料作成がある。
IEPのフォームにはソーシャルワーカーの記入欄がある。というよりも、その多くを学校ソーシャルワーカーが作成する（学級担任がつくるのではない）。ここ2～3年、IEPづくりが盛んになってきている。
いずれにしても、申告や請求といったフォーマルな関係を築くことに力点が置かれるカナダの学校・家庭・行政等の風土において、養護学校でも通常学校でも同じ仕事であるが、十分適切な環境で生活・学習ができていのかを確かめる仕事や家庭や住居、地域環境が適切などところかどうかを確かめるという考え方が強い。これは気構えではなく1つのシステムになっているという見方もできる。例えば、住宅環境が悪い場合、ハウジング供給公社に連絡して整えてもらう。カフェテリアの昼食が買えない子どもには、福祉的援助をしてくれるようにする。こういった補助金の申請なども、ソーシャルワーカーの大切な共同の仕事になっている。

4 学校ソーシャルワークの実践方法
(1) チームの「一員」
学校ソーシャルワーカーの役割は、校長や管理職、サイコロジスト、担任、理学療法士、看護師、保護者とのミーティングをおこない、ケアプランを作成し、次週の会合でそのチームでのクラウンケアの実態や問題点、実施をおこなう。そういったチームの一員であり、コーディネータでもある。チームの意味について、コミュニケーションをはかる際に、顔をつきあわせた関係でおこない、最も簡単な方法で合うようところがけ、1人の生徒に対していくつもの方向から全体像を見る。対面的な話だけでは狭い子ども像しかもてない。

(2) 教師へのコンサルテーション
家庭訪問によって学校からのメッセージを伝えたり、子どもの生活態度や習慣、バスに乗る時間、朝の支度、子どもがしなければならないことをしたくないという場合に、親への指導、子育て指導、養育相談などをする。その一方で、こうしたところから得られた視点を教師や学校内部にフィードバックする役割が教師へのコンサルテーションとつながる（プライバシーを考え、何をこそ伝えるかの選別）。

教師と学校ソーシャルワーカーと一緒に働く意義として、教師もソーシャルワーカーも最終目的は同じである。その目的は個々の子どもにもっとも適切な教育を保障することにあり、そのことそのものを確認する事にある。

教師とソーシャルワーカーの関係において、本校のソーシャルワーカーは教師の仕事について長年の経験から

は理解できているという。一般に、教師からはソーシャルワーカーの仕事は見えにくい。とりまなおさず、どんな仕事ができるのか、していくのか。自分の仕事は何であるのかを教師たちに伝えていくことがまず第1の仕事となる。教師と学校ソーシャルワーカーの相違として、共通点は子どもに対する尊重の態度、子どもの感情や意識、その表現を尊重すること、個人の個性の尊重がある。違いは、教師は1人、あるいは集団の子どもを見ているが、ソーシャルワーカーは家庭の中での子ども、地域の中での子ども、グループの中での子ども、学校集団の中での子どもをめぐる関係性を見ているという点で違いがある。

学校においては、校長などの管理職、主任との具体的な話をしつつ、この学校での課題と感じていることを聞きとり、ソーシャルワーカーとしてできることはなにか、ガラス張りでは話ができるようにしていく関係をつくる。例えば、担任と親との懇談に参加し、必要な行動面や友だち関係でのコメントを入れる。

(3) 学内研修会や講習会の開催

学内では定期的に、あるいは必要に応じて、教師向けのレクチャーやチャイルドアビューズのワークショップ、子どもが亡くなったときの悲しみをどのように解決して、クラスの他の子どもにどう伝えればいいのかというセラピーのワークショップ、そしてペアレントトレーニングなど、保護者グループ向け、個人向けの企画や運営、講師をおこなっている。本校の学校ソーシャルワーカーは、地域のボランティアへの講座や子育て講習会などにも出かけることが多いという。

(4) 人々をつなぐ橋渡し役と説明責任

教師と家族をつなぐ、学校と関係機関との連絡、電話やメール、出向いての関係調整など、特にクリニック・病院との定期的連絡は欠かせない。

そうしたとき、アカンタビリティについて、明確な業務がある。チームミーティングでソーシャルワーカーがこういったことをしますといった場合、それを実際に行い、その結果がどうなり、いかなる問題点があるのかを教師に報告書を作成する。他方、教師からの提案がある場合、教師はその実際と成果についてソーシャルワーカーに報告する義務がある。お互いの説明責任がしっかりとしている。特に保護者への説明に要する取り組みは学校と家庭をつなぐもっとも重要なコンセプトであり、そのために必要なツールの開発に余念がない。

(5) 教師・保護者・子どものエンパワメント

学校ソーシャルワーカーのところにきたときにはそこでの間の話は、他者にはいわないという信頼関係（秘守

義務）で成り立っている。子どもや家族など当事者を尊重することである。その場合、子どもが成長するにつれて決断や教育プランに対する参加を促していく役割がある。権利擁護の観点から、その筋道を具体化していく過程で、当事者のエンパワメントが図られるように心がけている。

また、教師のエンパワメントとして、教師とのすれ違いがあるときにエンパワメントする秘訣がある。顔を合わせる状況を多くつくること、会って話をするときに相手が話しやすい状況をつくこと、個別な会話だけでなくチームで話し合える方法を模索すること、教師とソーシャルワーカーとの役割分担があることを明確にして子どもの状況を話し合う。

他の先生がソーシャルワーカーを使ってうまく事例を克服したり、自分がやってきた成功した事例をはなして、分かってもらふ。エンパワメントでは見通しを共有すること、役割分担を確認しあうことが大切である。役割分担を高めていくことが教師のみならず双方の意欲や具体的な行動を引き出すことになる。そのためには、学校の管理職に、どういうときに学校ソーシャルワーカーと連携するといったのかを熟知してもらう必要がある。その意味でも、チームミーティングに出て、自分の役割が何かをつかんでもらうよう説明する力が必要になる。

5 学校ソーシャルワークの視点と力量形成。

(1) コミュニケーションスキルと知識を持つこと

では、こうした学校ソーシャルワーカーが日頃、みずからの力量形成をいかにおこなっているのか。

まず、リアリティ・テストがある。いま動こうとしているチームやネットワーク、連携において自分のちからとエネルギーをどの程度費やせばいいのか、その価値がどの程度あるかどうか。

上述してきたように、学校ソーシャルワーカーは、広範かつ多様な活動を同時に並行している。決してスーパーマンではない。一定限られた業務時間についてのタイムマネジメントが大切になる。その上で、関係者とのコミュニケーションスキルが生かされてくる。

これはオーガニゼーション能力とも大きく連動してくる。ネットワークを高めるための適切なコンタクトや情報交換のためにメール・電話の活用もあるが、本校の場合、顔を見合わせる状況でその人と自分とがどういう関係を持てるのか確認して、face to face の関係をつくること。どういう状況でいかなる課題（issue）をもとにしてネットワークをつくるのかにもよるが、教師に何か伝えたいときに相手に負担をかけない方法やリラックスした

場をつくること。時間を作る方法。なによりも問題の複雑さによって様々な動き方を考慮することなどがあげられる。

(2) アドボカシー（代理・権利擁護）

養護学校でも通常学校でも、あるいは児童虐待への対応においても人権擁護の目的や方法は同じである。子どもの権利擁護は変わらないというスタンスがある。

養護学校のように、ハンディキャップを持つ子ども・その家族や自己表現が困難・乏しい子どものアドボカシーを心がけていることはソーシャルワーカーの基本である。単に考え方ではなく、権利保障の具体的な改変や改革を実行するキーパーソンになりうるかどうかがつねに試されている。これは各学校のソーシャルワーカー個人だけでなく（パーソナルアドボカシー）、学校ソーシャルワーカー協会としてのロビー活動やソーシャルアクションの担い手（システムアドボカシー）という立場性も有する。そのために、教育委員会との交渉や計画策定や問題提起はOASW・オンタリオ・ソーシャルワーカー協会学校ソーシャルワーカー委員会を通してなされる場合がある。

(3) アウトリーチ

なによりも、ソーシャルワーカーの特徴は、アウトリーチにある。相談室でクライアントを待つという行動原則ではない。職員会議への参加やチームへの参加、個人内容への参加、家庭訪問、地域を歩きまわって他の機関の人との関係づくりなどが不可欠である。

赤十字、ヘルスセンター、行政機関、病院、クリニックなどへ名刺交換をして、自分の仕事について理解してもらうなど、着任当初や年度はじめ、新規入学者のあったときはまず最初におこなう活動である。そのときにいろいろな話をしてくるが、こちらの要件のみならず相手の課題（思いや苦情なども）とも関わりをつくるような関係を結ぶ。

6 地域の社会資源の開発

養護学校の卒業後の仕事場づくり、通常学校から養護学校に来るときのつなぎ目、障害児の学童保育のトランジションについても大きな役割を共有する。

また、放課後に親とともに地域の資源を調べ、その組織や団体をまた他の親に紹介したり、週末に活動できる水泳やバスケット、音楽などの教室を見つけてくる。こうした情報提供活動がある。行事のときやランチタイムにボーイスカウトの協力を取り付けることもある。卒業後の就労については、市内に専門機関があり、そこへの橋渡しや手伝いがある。朝食を食べてこらない子どもに

は、学校での朝食サービスへの寄付金集め、手伝いのボランティアづくりなど、そのきっかけをつくる仕事も少なくない。

7 問題を抱え込むこと予防

日本では、上述してきたことの多くを担当の仕事というかたちで抱え込んでしまうことが少なくない。問題が困難なときほどその傾向がある。カナダでも自分で解決できると思いこんでいたり、実際にそれを実行する人もあるが、基本的にソーシャルワーカーや他の同僚の援助をうけることを喜ぶ傾向がある。助けてもらうことによって、自分の専門性が損なわれたり疑われるという考え方がある中で、その逆に助けてもらうからこそ、自分の専門性を維持することができるという視点が日本よりも強い。自分で抱え込みがちな教師や他の専門職に対して、学校ソーシャルワーカーの重要なスキルは教師らへのアプローチの態度にある。

言葉使いでは、ここがうまくいっていないという教師の非を追求するような言葉遣いではなく、一緒に問題を解決していこうという態度をしめしていく。そのストラテジーとして、ティームミーティングの時に、「私はこういった点に問題を感じているのですが、先生なにかいいアイデアはありませんか、情報をもらえないか」という質問をする。教師がソーシャルワーカーの側を助けるという状況をつくり設定していくこと、そのことによって教師がところをひろげてくれるということがある。私が助けてあげるというのではなく私を助けてくださいという立場になることである。

学校ソーシャルワーカーの基本的な姿勢として、教師の立場になって動くこと、教師から学ぶという意識が重要だといわれる。子どもに毎日接しているのは教師である。教師から始まる。校長、親、同僚にちょっとしたことで話ができコミュニケーションがとれること。親に電話して、助けてもらえないかという言葉がけ。友達の親から助けをもらうこと。親が教師と気楽に話せるような雰囲気づくりなどである。

しかし、トロントでも、近年、学校ソーシャルワーカーの配置も、財政問題から数校に1名へと後退する厳しさがある。その中で、社会正義と子ども家庭福祉の生活支援のために奔走する人々がいる。

今後日本において、こうした学校ソーシャルワークの機能をいかに充実させるのか。その具体化が急がれる。養護学校における「ケアマネジメント」機能や放課後・休日、卒業後の地域生活支援など、医療的ケアや地域サポートの充実とも関わって考えていかねばならない。