

Japanese Society for Study of Special Needs Education

日本特別ニーズ教育学会

(SNE 学会)

会報 第 17 号 (2005 年 4 月)

SNE 学会第 10 回記念研究大会を終えて

第 10 回記念研究大会準備委員会

委員長 田中 良三

本学から 100 メートルと離れていない所で、現在、万博が開催されていますが、騒音もなくいたって静かなことがかえって不気味です。

昨年 10 月 9～10 日に開催された第 10 回記念大会には、台風のさなか、全国から多数お集まりいただき、誠にありがとうございました。

障害児教育（「特殊教育」）が「特別支援教育」へと変わろうとするこの時に、また、本学会が 10 周年を記念する大きな節目に、本学で大会が開催できましたことは、誠に光栄なことであったと思います。

この大会は、次の点に特徴がありました。

一つは、学会設立 10 年を迎え、また、障害児教育の歴史的転換期にあって、この学会をつくり、担ってきた中心的人たちに、この 10 年を振り返り、今後を展望してもらう学会企画シンポジウム「特別ニーズ教育の現状と将来構想」を設定したことです。

二つめは、この学会の今後を展望するであろう「特別ニーズ教育」の多様なワークショップを準備しました。障害以外の子どもたちの特別な教育支援に関わる、非行問題、不登校問題、定住外国人子弟問題を取り上げたことです。

三つめは、上記のこととも関係しますが、多様な特別な教育支援に取り組む運動・実践・研究がこの愛知県内にはあります。この大会について、本学および本学生涯発達研究施設や関係する 4 研究団体と協力・連携することができ、また、愛知県教育委員会はじめ 8 つの行政機関からの後援もいただいたことです。

この第 10 回記念大会では、みなさんの熱心なご討議のもとで、特別ニーズ教育の理論構築へのこれからを展望し、歩みを新たにする意義深い大会となったことと思います。

遠路はるばる、また、台風襲来の中を、さらにまた、交通不便な本学にまで足をお運びいただきました皆さまがたや関係の方々にあらためて感謝とお礼を申し上げます。

[学会企画シンポジウム]

最初に次の3つの提案があり、その後参加者を交えての討論が行われた。出席者全国各地から約70名であった。

提案Ⅰ 国際的動向から 荒川智（茨城大学）

荒川会員は、まず国際的動向のなかで特別ニーズ教育を位置づけ、特別ニーズ教育とインクルージョンの動向を説いた。特別ニーズ教育の用語は1980年代に使われていたが、「サラマンカ声明」を契機に定着したが、それはインテグレーションからインクルージョンへのシフトとも関係している。インテグレーションは障害児を対象にしているが、インクルージョンは全ての子どもの多様なニーズに応えるための、通常のカリキュラムや学校組織・運営、教員・スタッフの養成などをも視野に入れた改革である。ただし、インクルージョンとインテグレーションの用語はほぼ同じ内容で使用されることが有ることに注意を喚起した。

次に、発達・学習権とインクルーシブ教育との関係について、インクルージョンを発達・学習権の保障との関係の重要性を指摘した。文科省の特別支援教育は全ての障害児を通常学級に在先させるような急進的インテグレーション志向であるかに見えるが、従来のインテグレーションやインクルージョンとの総括もなく、インクルーシブ教育の理念ともかけ離れている。

次に、財政問題を取り上げ、インクルージョンが特別ニーズ教育の予算が「一律交付型」の予算配分と結びつけられる傾向があるが、この方式は、すでに採用されている欧米においても障害児教育の予算を脅かしているという指摘やデンマークのように、一律交付と個別交付を採用している国もある。予算を子どもの人数に対して配分する方法と学校・地域などを対象に配分する方法があり、場に対する配分の問題点も指摘されている。

このように、欧米の動向から、10%以上といわれる特別ニーズのある子どもの全てを対象にするとき、一律配分方式を参考に、通常学級の予算にあらかじめ特別ニーズ教育予算を算定して配分する仕組みが考えられる。しかし、それを障害児学校・学級にまで適用すれば淡る資源の再配分にすぎなくなる。障害種・程度による財政の二重構造約ラスター性が参考になろう。

提案Ⅱ 特別ニーズ教育の現状と将来展望—日本における動向から— 窪島務（滋賀大学）

窪島会員は、日本における特別ニーズ教育の動向を年表的に示したあと、「特別ニーズ教育」と「特別支援教育」の関係を指摘した。国際的には1980年以降の国際的な動向としても、特別ニーズ教育の理念がそのまま実現しているというよりは、理念と障害児境域予算削減の政策が、インクルージョン教育の名によって矛盾的に進行しているといえる。政策的には、こうしたさまざまな動きを多面的に、かつ、実証的に分析し、長期的、短期的な見通しを科学的論拠を元に示していくことが学会としての役割である。国内的には、教育政策レベルでは、個々の子どもの教育的ニーズ、発達のニーズに応える教員養成がまだ手をつけられていない。「障害」種別と困難の質の再評価が求められることになる。このことは、障害児学級が「特別支援教室」に変更され、「障害」種別の学級が廃止される可能性をはらんでいるとき、ますますその重要性を増している。「障害」の違いによるニーズ診断と学校システム上の概念とを区別しつつ、その表現も含めて障害への配慮の重要性を正当に位置づける理論構成が検討されるべきであろう。第2に、システム作りが選考する中でLD、ADHD、高機能自閉症、アスペルガー障害などの学習と発達保障の中身作りの課題が後に残されている。早急に、教育内容、指導方法を明らかにする課題がある。次に、「特別支援教育」の成否の鍵となる問題は、教育改革が、今日の学校の困難、通常学級の教師の困難を解決するいかなる展望を持ち、方策をとろうとしているか、にある。しかし、特別支援教育はその視点が希薄である。また、特別支援教育が既存の障害児学校、障害児学級教育の評価をきちっとしていないことを指摘し、近年養護学校や障害児学級への入学、入級者が増加しているという事実を真摯に受け止め、なぜかを考える必要がある。端的には、養護学校や障害児学級へのニーズがまだたくさんある、ということである。この事実を踏まえた改革でなければならない。

我が国の障害児教育への就学率が1%前後であり、アメリカの10分の1程度でしかないことを考えれば当然であるといえる。そこにおける実践の蓄積を再評価しつつ、とりわけ障害児学級教育のあり方について実践的、教育カリキュラム的、制度的な面での検討を行う必要がある。その上で、「特別支援教育」はさまざまな問題点をもつ財政的裏付けのない、いわば「欠陥商品」のような状態になっている。とはいえ、これまで特別な教育の対象とされていなかった一群の子どもたちを特別なニーズのある子どもとして認知し、「障害児教育」としてであれ、その対象としたこと、通常学級にいる障害児と学習困難児に目を向ける可能性を有していること、福祉と教育との接点を構築し、乳幼児期から成人期まで展望する視野を持ったことなど、政策立案者がどれだけ真剣であったかということとは別次元で、それらの課題の歴史的必然性はあきらかである。そうした意味でこの歴史的な実験に問題点を明らかにして克服する方向性を提示しつつ、前進的な課題には学会としての守備範囲を明確にしつつ積極的に取り組むことが必要であろう。

提案Ⅲ 特別ニーズ教育の現状と将来展望—SNE学会のあゆみから—高橋智（東京学芸大学）

高橋会員は、1994年にSNE学会が設立された経緯、歴史的背景を踏まえて特別ニーズ教育の課題を解明した。戦後占領期の教育改革が残した課題への着手は1950年代後半以降、主に二つの対抗勢力の緊張関係のなかで取り組まれた。ひとつは高度経済成長促進と労働市場の多様化の政策のもとで教育の能力主義的再編の課題を受けて登場した国家の特殊教育振興政策であり、他方はそうした政策を批判し、障害児の学習と発達の権利保障をはかりながら民主主義的な国民統合を進め、その過程で国民国家のもつ様々の格差・差別の克服をめざす勢力である。能力主義的多様化の一環としての特殊教育振興を端的に示したのは1963年の経済審議会答申「経済発展における人的能力開発の課題と対策」であった。

特殊教育振興策を批判しすべての障害児の学習権保障を進める国民運動が、1960年代後半から全国で展開され、その過程で構築された「権利としての障害児教育」論は発達の権利性を基礎に、①学習権は生存権的権利、②学習権は発達権の中核的権利であるとともに医療・労働・参政権等の諸権利と統一的に保障されること、③障害児の学習権はすべての国民の学習権の確立のなかで真に保障されることなどを提起し、時代の国民の教育権論にも大きな影響を与えた。

全国的に高揚する障害児の学習権保障の動きを背景に、1971年の中央教育審議会答申は「すべての国民にひとしく能力に応ずる教育の機会を保障することは国の重要な任務」であり、「それにふさわしい特殊教育の機会を確保する」ために延期されてきた養護学校の義務教育実施などを示した。文部省はこの答申に沿い1972年度から「特殊教育拡充整備計画」を実施、1973年には1979年度から養護学校教育を義務制とする予告政令を公布した。東京都は国に先がけ1974年度から障害児の希望者全員就学を実施した。1980年代の障害児の学習権保障の課題は、その「形式的保障」から「実質的保障」へと移行し、障害の重度・重複化や多様化、教育対象の広がりに対応するため、教育年限延長、訪問教育制度の整備、希望者全員の後期中等教育進学、教育と医療の連携（病児療養や医療的ケアの必要な子どもの教育保障など）、放課後や休日・長期休暇中のケア、卒業後の社会参加への移行・進路保障、社会教育・生涯教育や高等教育の保障などが大きな課題となった。1989年の国連第44回総会で採択された子どもの権利条約（日本は1994年に批准）では、障害を理由とした差別を禁止し、障害児の「特別なニーズ」と「教育、訓練、保健サービス、リハビリテーションサービス、雇用準備およびレクリエーション機会」への「特別なケアへの権利（the right of the disabled child to special care）」を定めた。特別なケアの保障に際し「可能なかぎり全面的な社会的統合ならびに文化的小および精神的発達を含む個人の発達を達成する」という原則が示され、ノーマライゼーションと発達保障の統一した方向性が提起されている。さらに1993年の国連第48回総会で「障害者の機会均等化に関する基準規則」が採択され、「さまざまな障害をもつ人々のニーズに合致するように配慮されたアクセシビリティと1994年にユネスコはスペインで特別ニーズ教育世界会議を開催、「すべての子どものための学校（A School for All）」標語を掲げて、学校が多様な子どもの学習と発達、連帯と平等の場になるように「特別ニーズ教育」と「インクルージョン」という新しい教育理念を示した。特別ニーズ教育とは、従来の障害児教育と通常教育という二分法的な教育対応ではなく、子どもの有する「特別な教育的ニーズ」に対応した特別な教育的ケア・サービスの保障を子ども固有の権利として承

認し、特別な教育的ニーズを有する子どもの諸能力と人格の発達保障を促進するための教育の理念・目的、法制度、行財政、カリキュラム、方法・技術の総体をいう。

21 世紀の教育について希望をもって展望していくためには、全ての子どもの学習権と発達保障を実質化する理論と実践が不可欠であるが、その重要な手がかりとなるのが特別ニーズ教育である。学校内外における子どもの多様な困難・特別ニーズの解決のあり方を、障害児教育・特別支援教育と通常教育との連携・協働のもとで探求し、能力主義・市場主義に対抗する教育構想の具体的な提起がわれわれに課せられている。

なお、高橋提案には今日までの SNE 学会の歩みを裏付ける「略年史」が示されている。

提案の後、フロアーを含めて活発な討議が行われた。

はじめに質問がいくつかだされた。「教育的ニーズとは何か」「学級のニーズ」、ケースに即して捉えるべき。「通常教育の困難」というが、どこが困難か。学会の名称にも関わるが、インテグレーションの意味、通常学級の責任の問題。「ニーズ論」をどうとらえるか、環境要因との関連で。学会として今何ができるか。特別支援教育の中で、障害児学級の教育の評価がされていない。

これらをめぐって、様々な討議があった。

ニーズをどう共有していくか、保護者、こどもの「こまった感」に寄り添うこと、ニーズについて市民にわかりやすく広報することが必要。

現状をどう把握するかが重要だが、通常学級の先生の感じ反映していない。

障害児学級のない学校の管理職の理解が薄い。特別ニーズへの対応は学校がすべきことか、オプションか。

特別支援教育への批判がこれまでの障害児教育の丸ごとの弁護になっていることがあるが気になる。

地域に根ざした教育が追求されてきたが、SNE とどうかさなるか。

東京では、批判すると学校を貸さないという動きがある。

討論を通じて「特別ニーズ教育」とは何か、特別支援教育とどこが違うのか、というような原理的な議論が必要なことと、同時に、特別支援教育の具体的な問題に対して、学校、地域によって様々な対応が行われているが、まだ争点が十分には絞り込まれていない、そうした個別問題に対して広く議論していくことが重要であることなどが痛感された。

(文責：窪島 務)

[ラウンドテーブル]

中央教育審議会「中間報告」の検討

○ 話題提供：宮崎英憲（東洋大学教授）

中教審「特別委員会」の委員でもある宮崎氏から、「中央教育審議会 特別支援教育特別委員会の審議状況 『特別支援教育を推進するための制度の在り方について』（中間報告）素案」と題した報告がなされた。資料として「9月13日案」「9月28日案」の双方が用意され、文科省のHPに審議報告が掲載されるようになっているものの、概要の文面からは読みとれない審議の経過・内容やその背景がリアルに紹介された。報告の基調には「個々の特別な教育的ニーズに応じる教育システム」を構築したいという氏の熱い思いと高い志があり、台風について参加した者の期待に十二分に答え、また感動させるものであった。

細かな内容は当日に資料に譲るとして、興味深かったのは、「特別支援教育」構想における「特別支援学校（仮称）」案の核心は「総合化」「地域（エリア）制」「教育部門制」の統一的把握にあるということと氏が強調していたことである。「特別支援学校」案は、そもそも広域を対象とした現在の盲・聾・養護学校をより地域に結びつける視点に立ち、小さなエリアに責任を持つ形で多様なニーズに応える専門性の総合化という展望の下にあるという。にもかかわらず、単独種の学校を守ることに拘るあまりに「総合化」を形骸化し、「教育部門」を設けず「重複障害学級」で対応しようとする傾向のあることを嘆いておられた。

その後、「中間報告」は12月1日に公表され、パブリックコメントが求められた。それを踏まえて更に審議を重ね、「特別支援学校教諭免許状」制度に関する結論も加えて、早晚「最終報告」が出される予定という。しかし、より大きな「義務教育」制度自体の見直し問題が急浮上し、「特別支援教育」関連の法制度改革は宙に浮く可能性も取り沙汰されている。

とは言え、上記の氏の強調点は理に適っており、現場のニーズをしっかりと踏まえた自治体では既に進行中である。例えば鳥取県では、東・中・西部の圏域ごとに全ての障害種に対応しうる社会資源を整備する方向にある。養護学校の総合化を越えて、各圏域に視覚障害・聴覚障害の拠点を年次計画で整備しつつあり、大いに注目されよう。

(文責・渡部昭男)

[ワークショップ]

ワークショップⅠ① 「特別なニーズをもつ幼児の子育て支援

～軽度発達障害が疑われる幼児とその親への支援～

軽度発達障害の疑いがある幼児の状況や療育の場などの課題についての児童相談所心理判定員・二宮直樹氏からの報告、保育園と連携して軽度発達障害の疑いのある幼児とその親への支援をしているユニークなNPOグループ（まほろば）の発達支援スタッフ・今泉依子氏の報告をもとに、そのような幼児と親への支援や早期発見・早期療育のシステムに関して、その課題やあり方について討論した（指定討論者・神田直子氏）。

就園前の段階では、発見はできても療育の場がないので、心身障害児用と一般健全育成用の中間的な療育の場が必要であり、さらなる早期発見の研究も必要であること、親が不安に思いはじめた時期の継続的な援助（親の話を聞き気持ちを受け止め、親の疑問に丁寧に答える、今困っていることを一緒に考える、検査結果の意味を伝える）と、その援助の場が親にとって低いハードルであること（幼稚園・保育園等の利用）が重要であること、乳幼児期から少年・青年期までの継続的なフォローシステムが必要なことなどが討論された。

(文責：山本 理絵)

ワークショップⅠ④ 「不登校への子どもの教育支援」

話題提供：田中眞一（定時制高校）からは、夜間定時、昼間定時、通信それぞれの説明と違いについて、単位制の説明、不登校生は昼間定時に人気があるという報告。井上朋子（臨床心理士）からは、スクールカウンセラーは直接に動ける利点があるが、避けられたり校内で孤立したりする事もある。適応教室はほど良い回復に役立つが、学校との連携や職員の人事に問題があるという報告。木村茂司（赤門塾）からは、フリースクール、親の会は様々。学校と民間との連携は不十分、サポート校は教育力が弱いという報告がされた。

指定討論：青木道忠（大阪障害者センター）からは、幅広い連携が必要。具体的事例の検討が大切という指摘がされた。

全体討論：学校と適応教室、フリースクール間の連携がうまくいかない。子を中心にした支援がしにくい。「学校基本調査」の病気による欠席者の存在は重大問題。不登校生の定時制高校での適応、不適応の事例。不登校者数の減少のとりえ方などが討論された。

(文責：木村 茂司)

ワークショップⅡ⑦ 「個別のニーズとあらたな進路をひらくために」

参加者は、研究者3名、養護学校教員1名、一般参加者が6名あり、報告者4名を含めると14名であった。

「神奈川県では、高校に養護学校の分教室を設置したが、5年をめどに養護学校の過大解消という理由である。多様な進路を確保するということではない。」「通常高校の教員は、障害児の受け入れには二の足を踏む状態ではないか。」という質問に対して、高校の教員は、理念としては障害児の受け入れは理解できるが、現実問題になると躊躇しているという発言があった。「小中学校障害児学級や養護学校の保護者や本人に高校障害児学級についてアンケートをどのような内容で、どのように行ったらいいのか知りたい。」という発言があったが、「署名運動をしているときは、『どこの高校にできるのか』と聞かれた。しかし、アンケート調査ということになると、難しい」という発言があった。

「で・ら・しえん」の知的障害のある人のためのホームヘルパー講座の参加者年齢は、10代から30代。講座の内容は、本質を理解するためにポイントを絞り込む、より実践に近い体験重視の教材選び(例：感染症予防のための手洗い)などの工夫を盛りこんだ。サポーターの介入は障害のある人の学びを助けるのと同時に、ともに学ぶ場として位置づけ、実際サポーター自身も多くのことを学び刺激を受けたとの報告を受け、ヘルパーをしている人から「私もこの講座に参加して学んでみたい」と発言があった。(文責：安田訓明)

ワークショップⅡ⑧「滋賀大学キッズカレッジ(SK)プロジェクトの構想と実践的経験」

—新たな読み書き障害概念と指導方法の提起—

企画・司会：窪島 務(滋賀大学)、久保田あやこ(滋賀大学非常勤講師)

話題提供：窪島務：滋賀大学キッズカレッジ(SK)プロジェクトの構想

- ・久保田あや子：小学校高学年の読み書き障害児に対する漢字書字指導について
—滋賀大キッズカレッジのとりくみ—
- ・石垣雅也：読み書き困難(障害)のある高機能広汎性発達障害児の指導事例
—滋賀大学キッズカレッジの実践から—
- ・深川美也子：SKC(滋賀大キッズカレッジ)と小学校の連携

指定討論：雲井未欽(鹿児島大学)

提案内容：(1)第一報告者の窪島は、学習障害(読み書き障害)の新しい概念を提起した。①病理モデルを克服し、安心と自尊心の形成を中心に置く主体の作用を学習障害の症状形成に位置づけた。②この概念は、単なる機械的部分機能の反復訓練を克服し、発達の教育的指導理論を構築する上で核となりうる概念である。このモデルの優位性は、自己意識や情緒の問題を二次障害としてではなく、障害形成のメカニズムにくみ入れたこと、さらには発達主体を中核に置く実践モデルに即していることである。現在のLD教育の主流である病理的理解にたつ多くの指導方法は個々の機能の機械的、機能的訓練だったり、逆に学習障害の本来の問題を回避して二次障害への対応を主とするソーシャルスキルの訓練になっている。これはそもそも、学習障害の概念が非教育的、非発達のことに由来する。指導の特徴としては、読むことよりも書くことを中心にした指導を行う。DCDなどがある子どもには、読むことを重点にする場合もある。③書きでは、意味の形成を重視して多感覚的に取り組む。とくに、意味の形象的(視覚的)理解に重点を置く、個別的機能の反復訓練の回避、を指摘した。・読み書き障害のタイプによって有効性が異なることが示されている。どういうタイプにどういう効果があるか、どのように指導を変えていけばよいかなどの実証的検討、

・対応が小学校低学年と高学年で大きく異なることが予想される。低学年児童への対応のあり方が検討課題となる。今後、①IEPの発達の構想、特に、目標の建て方、評価方法などをアメリカのIEPのもつ行動主義的ありかたを批判しつつ、教育的、発達の個別指導計画のモデルを構築することが重要となる。②「科学的研究の成果に基づく実践」を批判的に検討しつつ、「実践を軸とした科学的研究」とは何か、「教育実践におけるエビデンス」とは何か、を明らかにしていくという課題がある。

(2)第二報告者の久保田は、通常学級在籍で、小学校4年生頃から学習困難が顕著となり、医療機関で

「ADD>ADHD」と診断されリタリンが処方されたB児のケースを報告した。Bの主訴は、「すぐ忘れる。何でもボクかけへんのやろ、黒板をうつすのが大変、平仮名は読める」であった。

心理・認知アセスメント結果は、①WISC-III (10:6) はVIQ91, PIQ104, FIQ97。②K-ABCは継次処理119、同時処理112、認知処理118、習熟度83。③レイの複雑図形は視空間構成力の弱さが予測された。指導の観点は、書ける字の量ではなく、安心し、自信を持って書けるようになることに置き、指導方針は、①子どもにとって「わかりやすさ」を基本に、文字の特徴、漢字の特性、子どもの認知特性をふまえた指導。②多感覚への同時的働きかけとして、視覚、聴覚、触覚、音韻、構成、順序などの要素を考慮。③自己認識、自尊感情を最優先。指導場面では対話を重視し、困難箇所、わかりにくさ、工夫した内容を話し合い子ども自身が課題に向かうことに指導の力点を置く。間違えることを気にしないように、文字の間違いは直さない、子ども自身が気がつき解決するプロセスを尊重する、とした。④指導場面は1対1の個別指導とし対面して行う。6年生になり、「ボクががんばってる」と言い自覚と読み書きの学習への手応えが生まれ、一方で「失敗したときくそ!と思う、自分に腹たつ」と思春期を感じさせる発言もみられた。家庭学習プリントは、「偏と旁・部首」構成に変更し、漢字学習が横へと広がった。書字では「数」の「ぼくづくり」を形を把握する手がかりを考え、「ノ、一、長いメー」と獲得する。まとめと今後の課題: ①指導開始から10回で2年生全漢字の習得状況を確認した結果、読みは92%、書きは80.2%に達した。②漢字の合成などはゲーム感覚で楽しめる導入課題として適切であったが、次第に不要となった。③指導の家庭で書字の誤りを直さない、粘土を使って視覚的イメージによって意味を確認することなどの方法が自尊心を高め、安心感を醸成する上で有効であった。④読みに比して書きは困難が大きく、書きにくい点を子ども自身から聞き、指導上の示唆を得たが、自己意識を高める方法としても有効であった。⑤粘土を使う・教科書導入の一連の指導過程は書字の向上、自尊感情などで有効性が認められた。しかし、読み書き障害の他のタイプにも有効かどうか、今後さらに検討を加える必要がある。

(3) 第3報告者の石垣は、「学校でボーっとしていて何もしない」ということで来所、医療機関で高機能広汎性発達障害の診断されたケースの報告をした。指導の重点課題としては、(1)K児の自尊感情の低さや、対人関係の取りづらさなどを踏まえて、指導者と一対一の関係作りを重視しながらSKKの指導方針に則り指導をおこなった。(2)具体的指導内容としては、漢字の部分を2分割と3分割にした自作の漢字パズルを行い、(3)その後その漢字を書く、(4)粘土で漢字を作ることを行った。指導の初期段階では、無口で休憩時間に部屋を出ていくと帰って来ずに廊下で何をするでもなく立っており、声をかけないと教室に入ってこないなど、非常に消極的で受動的であったが、3回目の指導から少しずつ自分から話をはじめたり、漢字を使った遊びを自分から提案したりと少しずつ主体的な行動が見られるようになってきた。書字の変容に関しては文字の形が安定してくるようになり、間違いに自分自身で気づき訂正することが多くなってきた。

(4) 第4報告者の深川は、滋賀大学教育実践センターとの共同研究(H13~14)の取り組みを報告した。(1)学習障害の子どもへの支援のあり方…個別事例を通しての連携の内容の報告、(2)として、町としての連携に発展した大学と学校の連携の経過を報告した。H13年度、『おいそトライ教室』(特別な教育的支援の必要な児童に限定せず、子どもたちの意志で参加、滋賀大学教官、院生、学生が対応。小グループに分かれての学習やゲームを通して子どもたちの可能性をさぐる、・1年目…1年生グループ、2年生~4年生グループそれぞれを等質グループに。丁寧な観察で子どもの問題を捉えることができる。2年目は、大きな課題を持つ子に焦点化した取り組みとし、「特別な教育的ニーズ」児への実践をおこなった。2年間の計画の後、滋賀大学教育実践センター教育相談に子ども4人が参加し、そのほかの「特別な教育的ニーズ」のある子どもたちへの支援のあり方を相談、アセスメント、指導計画の作成等、1小学校との関係だけでなく、地域単位の取り組みへの発展、就学前から中学校まで見通した取り組みなどが課題となり、安土町特別支援IEP委員会の設置となった。

以上の報告を受けて、フロアーも含めて議論が行われた。議論は、報告の内容に即してというより、特別支援教育一般に関連するものがほとんどであった。

アセスメントの意味、これまでの障害児教育の評価、LD概念と環境的要因の関係、通常学級の実践とLD教育は結局は同じか、などの質問及び意見がだされた。

それらの質問も含めて、指定討論の雲井氏はアセスメントという用語の意味、及びWHOの障害概念から障害を個人と環境との関係で捉えることが近年の国際的な方向であるが、提案のLD概念はその方向にあると理解することができる、と述べた。

その後、提案者がそれぞれ感想を述べた。提案が LD 教育の指導内容、方法に関する新しい提起であり、まだ LD の教育指導が端緒的で共通の基盤で議論されるまでには至っていないことを感じさせるものになったが、今後、特別支援教育の実施に伴い、学習障害などの具体的な指導内容が問われてくると思われる。議論が広く継続されることが必要である。(文責 窪島務)

ワークショップⅡ⑨ 「専攻科の学び」

このワークショップには 10 名ほどの参加者があったが、話題提供者の聖母の家学園、見晴台学園、やしま学園の教員、父母のみで、やや広がりには欠け残念であった。

専攻科を考える会事務局の松下さんは、障害があるからこそ、ゆっくりと大人になる時間と教育を子どもたちに保障したいという思いを強調された。やしま学園の安達さんは、体系的に学んでいける総合学習、ゼミ方式を取り入れているという。聖母の家学園の辻さんからは、一人ひとりの障害も違えば、取り巻く環境も違うので、個々のニーズを明らかにすることが大切。進路指導は働く場を見つけるだけでなく、生徒たちの希望を尊重しながら地域や行政と連携を取ることも重要という指摘があった。

見晴台学園の大竹さんは、生徒自身で毎朝、連絡事項を確認し、その日のスケジュールを立てる等、生活の随所に「自分でやる、考える」という機会を意識的に作っている。そして、専攻科プロジェクトの内容として職業準備、卒論、生活・自立、資格等について話された。

教育実践や教育課題を突き合わせる中で「個」を支える視点や切り口を豊富にできたかと思われる。(文責：原 友美)

ワークショップⅡ⑩ 「卒業後の学習支援」

企画：田中 良三（愛知県立大学）

司会：川上 輝吉（名古屋女子大学）

話題提供：平井 威（青鳥養護学校久我山分校）

谷口 幸子（自立支援センターるっく）

國本 真吾（鳥取短期大学）

このワークショップでは、3 名の方から報告があり、それに基づいて活発な意見交換がされた。なお、参加者は 23 名であった。

1. 課題：自分を知り、社会を学ぶ - 東京学芸大学公開講座の 9 年

報告者：平井威（東京都立青鳥養護学校久我山分校）

報告要旨：学校を卒業して働いている人たちが、自分の生活を見つめ直し、より良い人生を創っていくためには、どうしたらよいか考えあう場として、養護学校等を卒業した社会人を対象として公開講座を開いた。受講生のすべてが学ぶことに意欲的であり、公開講座の意義は大きい。今後の課題としては、学ぶ場は自主的な努力によるものではなく、制度的に保障される必要がある。

2. 課題：「学びたい」要求にこたえる - オープンカレッジの取り組み -

報告者：谷口幸子（自立支援センターるっく）

報告要旨：自立支援センターるっくには、るっくコーポレーションがあり、そこは障害者の共同作業所である。ここで働いている人たちの学びたいという要求に応じて、愛知県立大学の協力のもとに公開講座を実施している。2003 年度から始めており、今年度は 2 回目である。受講生は熱心で意欲的であり、今後も学びたいという要求に応じていきたい。

3. 課題：「オープンカレッジ in 鳥取」から見る「生涯学習権」保障の課題

報告者：國本 真吾（鳥取短期大学）

報告要旨：鳥取県では米子市を中心に 2001 年から 11 回にわたってオープンカレッジを実施してきた。それはユネスコ学習権宣言や憲法 26 条の具体化を図るためである。すでに多くの成果を得ており、障害児者の教育権保障運動として今後より一層の発展を期している。

(文責：川上 輝昭)

[参加者の感想]

特別支援教育へ向けて、養護学校は地域のセンター化の役割が求められています。今回、小学

校での特別な教育的ニーズを持つ児童の実態やそれに対応するシステムの実際、その他、障害児の放課後・休日ケアについての報告等を知ることができ、今後、養護学校が果たすべき役割を考える上で大変勉強になりました。

また、いろいろな場で特別なニーズを持つ子供たちを支えておられるみなさんの姿を見て、勇気づけられた思いです。

(富山県立高志養護学校教諭 若山美津彦)

近くで開催されると聞き、魅力的なテーマのワークショップも多かったので、初めて参加してみました。自由研究発表では、質疑応答の時間が比較的長いこともあるのでしょうか？他の学会とはひと味違う、問題解決に向けた実質的な議論がおこなわれていたのが印象的でした。ワークショップでは出席者全員に発言する機会があったので、それをきっかけとして、様々な分野や立場で活躍されている方々と知り合えたのも大きな収穫でした。

(愛知県心身障害者コロニー発達障害研究所 教育福祉学部 長谷川桜子)

はじめて本学会に、参加しました。分科会だけでしたが、短い時間でも密度の濃い研究内容に驚きました。特に、いま注目されている特別支援教育のコーディネーターの実例がだされ、活発な討論がありました。愛知県の場合は、様子見で動きは、まだ、ありませんが教育現場としては、どうしてもさけて通れないところまできている事を、日々感じますので大変勉強になりました。

(名古屋市立大生小学校 高山 均)

今回の研究大会は、記念すべき第10回大会ということでしたが、私にとっては初めての研究大会参加でした。現在、中教審「中間報告」の審議進められている中、特別支援教育の一層の推進をめざし、より具体的な制度の検討をする必要性、さらには外国籍の子ども、不登校の子ども、非行少年等、広く特別なニーズを持つ子どもに対する支援を検討していく必要性を痛感いたしました。

(茨城大学大学院教育学研究科 梅原 恭子)

会費納入のお願い

新年度の会費納入をお願いいたします。別紙に振込用紙を同封いたしましたが、振込先は以下の通りです。

郵便振替 00110-5-250638

加入者名 SNE学会

年会費 7000円(新規入会の場合は新入会費2000円が別途必要です)