

The Society for Study of Special Needs Education and Integration

特別なニーズ教育とインテグレーション学会
(略称：SNE学会)

会報 第8号

2000年8月

特集：2000年6月中間集会（IN鳥取）の報告

目次

1. SNE学会6月中間集会の報告	
(1) 中間集会のまとめ（渡部昭男）	P.2
(2) 公開シンポジウム	
「特殊教育の改革」（山口 薫）	P.3
「学習障害児の育成以上の課題」（小枝達也）	P.8
(3) イブニング・レクチャー	
「いじめ問題とSNE」と報告者感想（戸田有一）	P.13
(4) 課題研究報告（加瀬 進、梅原利夫、篠原吉徳）	P.18
2. 投稿論文	
渡部昭男氏の反論への応答と特別ニーズ教育研究の課題（前田博行）	P.24
3. 学会彙報（2000.2.1～2000.6.30）	P.26
4. 新入会員名簿	P.27

「SNEジャーナル」6巻・7巻への投稿呼びかけ
別紙折り込みをご覧ください。

1. SNE 学会 6 月中間集会の報告

(1) 中間集会のまとめ

(渡部 昭男)

日 程：2000年6月3日(土)～4日(日) (1泊2日)

場 所：鳥取市

公開シンポジウム：6月3日(土) 14:00～17:00

鳥取大学共通教育棟208大講義室

合宿及び課題研究：6月3日(土) 夕方～4日(日) 正午

民営国民宿舎「ニュー砂丘荘」

まとめ：公開シンポジウム

テーマ「保・幼・小・中・高校における『特別なニーズ教育』

ー学習障害・多動児などを中心にー」

①山口 薫氏(東京学芸大学名誉教授)

本学会の評議員であるとともに、「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」で主査をつとめた山口先生に、協力者会議の報告「学習障害児に対する指導について」(1999年7月2日)や4月から始まった「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究」などに関連して、教育及び心理学の立場から最新の動向をお話していただきました。当日資料の中から、最新の論文「特殊教育の改革」『明治学院論叢』第649号「心理学紀要」第10号を再掲しました。

なお、当日の多くの質疑にかかわっては、渾身の新作＝山口編著『学習障害・学習困難への教育的対応』文教資料協会を是非ご購入下さい。

②小枝達也氏(鳥取大学教育地域科学部教授、脳神経小児科医)

鳥取大学医学部を卒業後、附属病院、附属脳幹性疾患研究施設の助手・講師・助教授などを歴任され、1998年度より現職。「学習障害」「注意欠陥多動性障害」などに関して、著書・論文多数。第40回日本小児神経学会シンポジウム「医学は学習障害児をどこまでとらえたか」、第25回日本医学会総会学術講演「学習障害児の育成医療」など、分かりやすく興味深い講演には定評があります。医学の立場から、最新の生理学研究の成果も含めてお話をいただきました。とりわけ特異的読字障害に関する報告は圧巻でした。当日はパソコンを用いてご発表いただきましたが、当日資料として印刷されたものを再掲しました。

イブニング・レクチャー

講師・戸田有一氏(鳥取大学教育地域科学部助教授、教育臨床心理学)

テーマ「いじめ問題とSEN」

戸田氏は、東京大学を卒業後、1991年度から鳥取大学に着任。教育臨床心理学の立場から統合保育における障害幼児に対する健常幼児の態度や、いじめ問題の研究に携わっています。今回は、ロンドン大学留学中(10か月間)の研究結果もまじえて、いじめ研究の動向紹介をしていただきました。当日のプレゼンテーション資料と質疑を受けての補足文章を掲載しました。

お 礼： SNE 学会としては初めて宿泊形式の中間集会を持ちましたところ、合宿には46名の会員の方が遠路御参加下さいました。また、公開シンポには、遠くは高知や福岡からを含めてシンポのみの参加者が238名もありました(合宿参加者と合わせると300名弱)。直前まで増え続ける参加申し込みに、シンポの会場を2回(70名→180名→300名収容)も変更しました。当日参加も予想以上に多く、準備資料を増刷して切り抜けました。あらためて心よりお礼を申し上げます。

(2) 公開シンポジウム

43

特殊教育の改革

——「特別な支援教育」のための法令改正私案——

山 口 薫

1. 序 論

1990(平成2)年6月文部省に設置された「通級学級に関する調査研究協力者会議」は、1992(平成4)年3月最終報告「通級による指導に関する充実方策について(審議のまとめ)」をまとめ、文部省初等中等教育局長宛提出した。

この報告の後半はもっぱら「学習障害」の問題に当てられている。審議の途中で、学習障害への教育的対応について国会への請願、文部大臣への陳情があり、この問題は通級による指導と関係が深い所から上記協力者会議で審議することとなったことによるものである。

通級による指導は、この報告を受けて、1993(平成5)年から制度化されたが、学習障害については、文部省に1992年6月新たに「学習障害及びこれに類似する学習困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」が設けられ、1995(平成7)年3月の「中間報告」を経て、1999(平成11)年7月最終報告「学習障害児に対する指導について(報告)」を初等中等教育局長に提出した。

前後9年の長きにわたって審議されたわけであるが、この二つの協力者会議の主査として審議に深く関わる中で、筆者の胸中に、ここで審議されている学習障害やその周辺の学習困難な子どもへの教育的対応は、日本の特殊教育の仕組みを抜本的に変えることにつながるのではないかという思いが次第に強くなっていった。

折しもスペインのサマランカで開催されたユネスコの「特別なニーズ教育世界会議」(1994年)

で Education for All という特殊教育の理念が再確認され、以後アジア地域においても、例えば1998年8月香港で開催された「リハビリテーション・インターナショナル・アジア太平洋地域会議」や、1999年11月末ネパールで開催された「アジア精神遅滞会議」においても、インクルージョン教育が主要なテーマの一つになるようになった。

このような背景の下に、学習障害・学習困難への教育的対応をインクルージョン教育の観点に立って包含する新しい特殊教育のシステムの構想が芽生え、1995(平成7)年秋田大学で開催された「特殊教育学会」のシンポジウムを皮切りに、以後、特殊教育学会特別講演、学習障害学会講演、特別なニーズ教育とインテグレーション学会機関誌、最近では全日本特殊教育研究連盟50周年記念大会などで提言を重ねてきた。

そしてその間に、最初はいささか大胆に過ぎる提言と思っていた構想が次第に熟するにつれ、最近の国際的動向と相まって決して実現不可能な机上計画ではなく、また、その実現こそが、特殊教育の改革に止まらず、荒廃しつつある日本の学校教育を救う道にもつながるものと確信するようになった。

この小論は、筆者の構想を整理すると共に、その実現のために、どのような学校教育関係の法令改正が必要かを探ろうとするものである。もとより筆者は法律の専門家ではないので、極めて不備な提案にならざるを得ないことは十分承知しているが、構想の基本的理念をご理解いただき、ご指導ご助言をお願いするものである。

2. 「特殊教育改革への提言」

——これまでの経過——

「学習障害及びこれに類似する学習困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」の中間報告が公になった1995（平成7）年、秋田大学で開催された特殊教育学会の特別企画シンポジウム1「障害児教育——その将来を拓く（Ⅱ）」（1995年9月15日）で筆者が「障害児教育から特別なニーズ教育へ」と題して行った「話題提供」の要旨は以下のようなものであった。

- 1) 欧米先進国の特殊教育就学率（特殊教育を受けている子どもの全学齢児に対する比率）はいずれの国も日本より高く、特にアメリカ合衆国は10倍、イギリスは15倍以上である。
- 2) アメリカでは特殊教育を受けている子どもの半数が学習障害（LD）に分類され、そのLDは主としてリソースルーム（通級による指導）と通常の学級の中で特殊教育を受けているので、特殊教育の中心が、盲・聾・養護学校、特殊学級から、通級による指導と通常の学級での援助教育へ移っている。
- 3) イギリスでは障害別の特殊教育を廃止し、学齢児の20%に及ぶ学習困難な子どもを「特別な教育的ニーズをもつ子ども」と呼び、そのほとんどを通常の学級の中で援助しようとしている。
- 4) わが国でも、LDやその周辺の子どもの特殊教育に含まれようとしているが、そのことによって特殊教育が拡大し、障害をもたない子どもを含む「特別なニーズ教育」という方向へ発展するのではない。
- 5) 通級による指導が発展し、更に通常の学級での援助教育も行われることになろうが、特殊学級（特に知的障害の特殊学級）、盲・聾・養護学校の意義は残る。
- 6) インクルージョン教育という新しい理念に基づく特殊教育の改革へ向けての提案として
 - ①小中学校に学習センターを設ける。
 - ②子どもの籍はすべて地域の学校の同年齢の子どもの学級に置く。

- ③通常の学級での援助教育、通級による指導、特殊学級、盲・聾・養護学校という多様な選択肢を設け、保護者の選択権を尊重する。

翌1996（平成8）年9月、東洋大学で開催された特殊教育学会の「準備委員会企画シンポジウムⅠ」のシンポジストとしての筆者の提案では、

- 1) 障害児教育から特別なニーズ教育への方向をより明確に示した。
- 2) 統合教育の定義を示し、わが国の養護学校義務制反対運動と統合教育運動の偏りを指摘した。
- 3) インクルージョン教育の概念を、イリノイ州や全米教育委員会合同委員会の定義を参考に明確化すると共に、統合教育との違いを明らかにしようとした。
- 4) 通級による指導の制度化において、学級編制に基づかない教員配置が行われることになった意義を指摘した。
- 5) 21世紀に向けての特殊教育改革私案として次のような提言を行った。

- ①すべての子どもを地域の学校の同年齢児の学級に所属させること。
- ②通常の学級でできるかぎり特別な教育的ニーズをもつ子どもが適切な教育が受けられるように、通常の学級を改革すること。
- ③小中学校の中心部に「学習センター」を設置し、特殊教育関係の専門教師（複数）を配置することで、通常学級へ派遣及びセンターへの通級児の指導に当たらせる。学習センターでは子どもが望むならどの子どもでも学習できるようにする。
- ④特殊学級は学習センターの一つの機能という位置づけをする。
- ⑤盲・聾・養護学校は、できるだけ小規模分散化して地域の学校にするとともに、幼稚園、小中学校へ巡回指導を行うことによって、特殊学級、通級による指導、通常の学級における特殊教育の指導に当たる特殊教育センターの機能を持たせる。

その後、1998（平成10）年度の特殊教育学会、LD学会、1999（平成11）年3月特別なニーズ教育とインテグレーション学会機関誌、同年11月

全日本特殊教育研究連盟50周年記念大会などで同様な提言を行ってきた。

そして今、LDに関する文部省の協力者会議の最終報告に盛られたLDやその周辺の学習困難な子どもへの教育的対応の具体的な方策を踏まえて、これまでの提言を整理し、推敲してまとめたものが次の「特殊教育改革への提言」である。

3. 特殊教育改革への提言

- 1) 原則として、すべての子どもは、地域の小中学校に就学し、義務教育を修了するまで、地域の同年齢の子どもと同じ学年の通常の学級に所属する。

「原則として」としたのは、国立、私立の学校を選択する自由を残すことと就学猶予などで学年を遅らせることが子どもの適切な教育のために必要な場合があるからである。重要なことは、就学時に子どもを分離して盲・聾・養護学校、特殊学級へ就学させるのではなく、インクルージョン教育の理念に基づいて、まずすべての子どもを一つに統合された教育システムに包み込み、それを出発点として特別なニーズ教育をスタートさせることである。

- 2) 特別な教育的ニーズをもつ子どもができるだけ通常の学級で適切な教育が受けられるように、通常の学級の条件を改善し、通常の学級での支援教育を可能にするためのあらゆる手だてを考える。

一学級の児童生徒数が20～25名程度になり、それぞれの障害に応じた特殊教育の専門教師の指導助言が適切に行われるようになれば、現在、盲・聾・養護学校や特殊学級で教育を受けている子どもの一部は通常の学級で適切な教育が受けられるようになるであろう。

当面、ここでの中心になるのはLDとそれに近い学習困難な子どもであるが、「協力者会議」の報告に盛られた方策——これらの子どもについて相談するための「校内委員会」を中心に全校あげての支援体制を作る、専門家の指導助言を受けながら担任教師が配慮して指導する、TT方式を活

用する、非常勤教師等を活用しながら、授業時間以外の個別指導を行う、どんな子どもでも希望すれば指導の受けられるオープン教室としての学習センターを学校の中心部に設ける等——の実現を図る。

- 3) それだけでは適切な教育が保障できない子どもには、通級による指導を考慮する。

そのためには現行の通級による指導の制度をより柔軟にする——例えば障害別の枠、10人に1人の教師という子ども対教師の比率、指導時間、養護・訓練（自立活動）中心の教育課程等——。また、中学校の通級指導の充実を図り、自校通級を中心とする。

- 4) それでもなお不十分であれば、通常の学級に籍を置いたまま、特殊学級での教育を考慮する。

この形態は、通級による指導の時間が、通常の学級での指導時間——現在交流教育と呼ばれている——より長くなった形態と考えることができる。したがって現在の固定式の特殊学級は廃止される。すなわち、学習センターに配置された複数の特殊教育専門教師は、通常の学級に出向いて支援教育を行ったり、通級してくる子どもの指導に当たったりするが、学習センターには現在の特殊学級の機能ももたせることになる。

- 5) 盲・聾・養護学校はできるだけ小規模化、分散化をはかり、名称を「特殊教育センター」あるいは「特別支援教育センター」などに変え、都道府県・政令指定都市の特殊教育センター（特別支援教育センター）の分室にする。盲・聾・養護学校での教育を必要とする子どもは、小中学校に籍を置いたまま、このセンターに通って特殊教育を受ける。センターに所属する専門教師は、通ってくる子どもの指導に当たる外、幼稚園の特別な教育的ニーズをもつ子どもや、小中学校の通級による指導（現在の特殊学級を含む）、通常の学級での支援教育の指導助言を行う。

以上の提言の基礎にはインクルージョン教育の理念があり、すべての子どもを含む教育システムの中で、一人ひとりの子どもの特別な教育的ニーズに応じて、まず通常の学級における支援教育を出発点として、子どもはあくまで通常の学級に所

属しながら、提言の順序にしたがって措置を進めていこうとするものである。

かつて交流教育の研究発表会で、通常の学級の子どもの次のような作文を聞いたことがある。

「交流が始まるまでは、自分たちの仲間にこんな人があるとは全然知らなかった。最初は宇宙から来た宇宙人かと思った。」

上に述べた提言が実現すると、どんな重度・重複障害の子どもも、入学式は地域の学校で地域の

子どもと一緒に迎え、通常の学級でみんなに学級の仲間として紹介される。その後別の場所で特別な教育を受けても、機会あるごとにその子どもは自分の地域、自分の学級に戻ってきて、みんなから地域の一員、学級の一員として迎えられる。——こうした形で特殊教育が行われるようになったらどんなに素晴らしいことか。

その実現のために現行の法令をどのように改正すればよいのか考えてみよう。

4. 学校教育法関連法令の改正案

学校教育法

現 行

改正案

第1条 この法律で、学校とは、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、大学、高等専門学校、盲学校、聾学校、養護学校及び幼稚園とする。

第6条 学校においては、授業料を徴収することができる。ただし、国立又は公立の小学校及びこれらに準ずる盲学校、聾学校、及び養護学校又は中等教育学校の前期課程における義務教育については、これを徴収することができない。

第22条 保護者………
これを小学校又は盲学校、聾学校、若しくは養護学校の小学部に就学………
小学校又は盲学校、聾学校、若しくは養護学校の小学部の課程を………

第39条

(第22条に準じて改正)

「第6章 特殊教育」については、第71条から第76条までのすべてを削除し、新たに「第6章 特別支援教育」として下記の条文を設ける。

第 条 小学校、中学校の通常の学級の児童生徒のうち特別な支援教育を必要とする者については、次に掲げる措置のうち当該児童生徒に最も適切と思われる措置をとらなければならない。

- 1 通常の学級における支援教育
- 2 通常の学級の授業時間以外の個別指導

第1条 この法律で、学校とは、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、大学、高等専門学校、高等盲学校、高等聾学校、高等養護学校及び幼稚園とする。

第6条 学校においては、授業料を徴収することができる。ただし、国立又は公立の小学校及びこれらに準ずる中等教育学校の前期課程における義務教育については、これを徴収することができない。

第22条 保護者………
これを小学校に就学………
小学校の課程を………

3 通級による指導

4 特別支援教育センターにおける支援教育

② 前項に掲げる措置を取るに当たっては、当該児童生徒の保護者の承諾を得なければならない。

③ 特別な支援教育を必要とする児童生徒及びその支援教育の形態の判断は、当該児童生徒の所属する小学校又は中学校の特別支援教育校内委員会の議を経、更に必要に応じて特別支援教育センターの専門家チームの議を経て、第1項1、2については当該小学校又は中学校の学校長が、3については市町村教育委員会が、4については都道府県又は市町村教育委員会が行うものとする。

第 条 幼稚園の幼児及び高等学校の生徒に前条の規定に準じて特別支援教育を行うことができる。

第 条 都道府県及び市町村は高等盲学校、高等聾学校、高等養護学校を設置することができる。

学校教育法施行令

第1章 「就学義務」については盲・聾・養護学校に関する規定を削除。特に第3節「盲学校、聾学校及び養護学校」はすべて削除し、新たに「高等盲学校、高等聾学校、高等養護学校」の規定を設ける。

第2章 「盲者等の心身の故障の程度」はすべて削除し、新たに以下の規定を設ける。

第 条 法第 条の「特別な支援教育を必要とする児童生徒」とは「同年齢の大多数の児童生徒よりも、相当程度大きな学習上の困難をもつかあるいは同年齢の児童生徒のために通常用意されている教育施設・設備を利用できないような能力の障害を負っている児童生徒」をいう。

第 条 法第 条の「特別な支援教育の形態」への措置の基準は次の通りとする。

1. 学習上の困難あるいは能力の障害が比較的軽く、担任教師の配慮、チームティーチングによって適切な教育が可能と「校内委員会」が判断した児童生徒は「通常の学級における支援教育」を考慮する。

2. 学習上の困難あるいは能力の障害がより大きく、1の措置では適切な教育が困難と「校内委員会」が判断した児童生徒についてはさらに「通常の学級の授業時間外の個別指導」を考慮する。この場合には必要に応じて非常勤講師等を配置しなければならない。

3. 学習上の困難あるいは能力の障害がさらに大きく、1及び2の措置では適切な教育が困難と「校内委員会」及び「特別支援教育センター専門家チーム」が判断した児童生徒については、市町村教育委員会が3の措置を考慮する。

4. 学習上の困難あるいは能力の障害が最も大きく、1、2及び3の措置ではなお適切な教育が困難と「校内委員会」及び「特別支援教育センター」が判断した児童生徒については、都道府県又は市町村教育委員会が4の措置を考慮する。

第 条 「校内委員会」及び「特別支援教育センター専門家チーム」の構成は文部大臣が別に定める基準によるものとする。

第 条 「校内委員会」及び「特別支援教育センター専門家チーム」による「特別な支援教育を必要とする児童生徒」と「支援教育の形態」の判断は、文部大臣が別に定める基準によるものとする。

以上は、特殊教育改革の私案を実現するために必要な基本的な部分の法令改正案であるが、それに伴って、学校教育法施行規則、さらには関連する「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」「教育職員免許法」等の

改正が必要であることは言うまでもない。それらについてはここに示した基本的な部分の法令改正案についてできる限り多くの関係者の意見を集約して案の改善を図った後の課題としたい。

(3) イブニング・レクチャー

SNE学会中間集会イブニングレクチャー

いじめ問題とSEN

鳥取大学 教育地域科学部
戸田 有 一I The nature of bullying:
the systematic abuse of power

- いじめの特質は、「意図的、継続的なパワーの濫用」

by Peter K. Smith



概要

- I いじめ研究
- II いじめ対策
- III いじめとSEN

I いじめのメカニズムをさぐる方法

- いじめの被害者や加害者をあえていくつもの類型に分けてアプローチする方法
- 学校ストレスや学級風土を要因として重視する立場
- いじめの実態把握のためには、これらの視座から総合的に判断する姿勢が必要であろう。

I いじめの定義

- (1)身体・所有物への暴力や心理的操作による攻撃行為のうち、
- (2)攻撃の向けられる方向が、けんかのように相互的ではなく、一方的なものである。
- (3)また、そこには、多数者対少数者、あるいは強者対弱者というような力の不均衡がある。
- (4)その攻撃行為については、一回ではなく、継続的に行われるものを指すことが多い。(注)

I いじめに伴う問題

- いじめの加害者:のちに犯罪を犯す確率が高い。被害者同様、自殺念慮を持つ割合が高いことを示唆する研究もある。
- 被害者:いじめ体験の長期的影響が深刻なケースもある。
- 今後は、いじめ経験のある世代が教師になるゆえの複雑な問題も予想される。

I 学校以外でも起こるいじめ

- 家庭でのいじめ
(=児童虐待)
- 様々な職場(例:教師間のいじめ)
- 刑務所
- 消防署
- スポーツ選手の集団
など。

II Sheffield Project (1991-)

- シェフィールドいじめ
克服プロジェクト
(23校で実施)
- * 全校的ないじめ対
応指針
- * アラカルト方式の
対応策

Nature and
BULLYING
prevention of

II 日本での「ピア・サポート」

- 1967年 身体障害者相談員制度 以来
(丸山一郎 1999 「リハビリテーションサー
ビスの提供とピアサポート」)
- 1990年代後半 いじめとの関連での、主
に中学校への導入
 - ・総合的な学習の時間の活用
 - ・紙上相談との組み合わせ

III 危険性を高める要素

- 1. 目につきやすい「標的」をもつため
- 2. 社会的統合の低さから、友人関係で守っ
てもらえない
- 3. 攻撃的行動の結果、「挑発的被害者」
になることもある

I 日本でのいじめ問題は独特か？

- 1986年と1994年の、いじめとの関連を示唆する
遺書等が残された中学生の自殺事件の際に、
いじめは大きな社会問題になった。
- 英国などでも、いじめによると思われる自殺事
件がときどき報道される。いじめに関する国際
比較研究は、様々な共通点や差異を明らかにし
ているが、仲間集団からの排除によるいじめは
日本独特ではない。

II Peer Support

- Prof. Helen Cowie
- かつては、ピア・カウンセ
リングと呼んでいた
- “Sharing and
co-operative use of
power” (Toda, 1999)



III いじめとSEN

- いろいろあると思うけれども、もっともよ
く指摘されるのは、

脆弱性問題
vulnerability

III 被害者の問題？

- 「ラベルの保護効果」の問題は？
- あくまで、環境設定とのかねあい
- SENをいじめ正当化の理由にされる場合

II 学校でのいじめ対策

- 英国のシェフィールド・プロジェクト、オーストラ
リアのピース・メソッドなどがある。
- 実効性をあげるために、様々な手法を組み合わ
せている。
- いじめは許されるものではないという合意形成
の過程が重要。
- 即効的対策はないとしても、何らかの対策を行
うことが、いじめは許されないというメッセージと
して、被害者を励ますことになる期待される。

II Peer Support の特質

- おとなによる、子どもの問題への介入
ではなく、
おとなの支援のもとでの、子どもによる、
子どもの問題への介入
- <いじめについて報告しやすい>
- <傍観者を支援者に>

III 脆弱性問題とは？

- 「とりわけ、特別な教育的ニーズをもっ
ている生徒、あるいは障害をもっている生徒
は、いじめられる危険性を抱えている」
(Smith, 1998)
- 通常の2倍から3倍
- いじめに加わるという危険性も
- それは、なぜなのか...

III 因果方向の問題

- いじめの結果としてのSEN
吃音
精神障害(立花正一 1990 「いじめら
れ体験」を契機に発症した精神障害につ
いて 精神神経学雑誌第92巻pp.321-342)
- その他

報告者の感想

戸田有一

貴重なご意見をいくつもいただくことで、討議すべき諸点が明らかになった。

特に、「おとなの中にも、いじめがある」というよりは、「おとなのいじめが子どもたちに大きな影響を与えているのではないか」との指摘は、議論を深めた。発表者がいじめ研究をする背景に、「学校における子ども間のいじめ」による自殺の予防を願う気持ちがあるために、「おとなの中にも、…」という言い方になった。しかしながら、現在、発表者は「平和を創る心理学（仮題）」という本の出版に向けて「いじめ問題と平和」というタイトルの章を担当しており、そちらでは、構造的暴力の中にいじめを位置づけていくスタンスをとっている。発表者自身においても、異なる複数の視点があったことを自覚できたので、今後は、それら複数の視点を整理するかたちで論じていきたい。

もちろん、単純に「子どものいじめはおとなの模倣」として、現代の子どもたちのいじめに固有の問題を等閑視してはいけないと感じている。先述した自殺の問題とともに、「歯止めのきかなさ」については、最近のいじめの特徴として指摘する研究者もいる。そのような指摘と重なると思われたのが、「かつての村八分は、二分はつきあいの余地を残していた。今の子どもたちのいじめには、その余地もないのでは」という趣旨の問いかけであった。現代の子どもたちのいじめに固有の問題があるのかどうか、検討・議論の必要があろう。

ピアサポートに関しても、「おとなの支援のもとでの、子どもによる、子どもの問題への介入」というように漠然と「おとな」と表現されることには少々違和感を感じる、との指摘があった。不登校、いじめ等を経験した当事者（援助者）が被援助者に対して共依存関係、あるいは、巻き込まれの状態を呈することも少なくないことと、にもかかわらず、多くの当事者が自分自身の癒し等を目的の為にピアサポーターを希望していることも事実、との指摘であった。

援助者と被援助者の差異を強調しすぎるのもよくないのだが、元被援助者が即援助者たる資質を持つものではないことも確かであろう。ピア・サポートについては、特定の援助者集団の資質を維持する形式の英語圏での方法に対し、日本では、援助するグループを固定しない方法も提案されている。今後、援助者と被援助者の経験や資質に関する議論を深めてみたいと思われた。

いじめの結果としての精神障害

（立花正一 1990 「いじめられ体験」を契機に発症した精神障害について 精神神経学雑誌第92巻 pp.321-342）

- いじめが契機、もしくは発症や病像の形成に大きく影響を与えたと思われる症例
- 男性9例、女性16例
- 初診時年齢は、平均16歳。最高21歳、最低12歳。
- 昭和52年～63年にB医大病院精神科に通院または入院した思春期の患者

Ⅲ 養護学校で...

- 「普通学級でいじめられていた子が、養護学校でいじめをする」（二面性問題）
- 県教育委員会の調査結果では、鳥取県の養護学校では、いじめがほとんどない
- 2つの卒業論文の結果より
 - ・湯谷論文
 - ・露木論文

立花(1990)の症例報告の観点

- (1)病前性格および病前の適応状況
- (2)いじめられた時期
- (3)いじめの内容
- (4)いじめに対する反応および症状
- (5)いじめから症状発現までの期間
- (6)親や教師の対応の仕方
- (7)治療法
- (8)予後など

「いじめ」対策はSNEの一環でもある

- SENを、いじめ正当化の理由にさせない学級づくり・学校づくり
- いじめの結果としてのSENへの対応

立花(1990)の症例からの考察

- 4群に分類
 - 1)幻覚妄想群 2)ひきこもり群
 - 3)空想逃避群 4)身体症状群
- 身体症状群を除き、各群の症状は、「いじめられ体験」を契機にすぐに発症するものではなく、かなり長期の潜伏期間を有し、いじめがなくなっても長期間持続する。

参考文献等

- <http://www.mhf.org.uk/peer/psn/>
- 神村栄一・向井隆代 1998 学校のいじめに関する最近の研究動向—国内の実証的研究から— カウンセリング研究,第31巻
- 森田洋司・滝充・秦政春・星野周弘・若井彌 1999 日本のいじめ 金子書房
- 森田洋司 1998 世界のいじめ 金子書房
- 鈴木康平 1994 学校におけるいじめ 教育心理学年報,第34集

(4) 6 月中間集会 課題研究報告

司会：窪島務（滋賀大学）、鈴木庸裕（福島大学）

話題提供：加瀬進（京都教育大学）、梅原利夫（和光大学）、篠原吉徳（筑波大学）

1. SNE 学会研究委員会の報告

特別なニーズ教育とインテグレーション学会（以下、SNE 学会）が発足して5年目となり、SNE という考え方を広める段階から研究の実質的な中身をつくる時期に移行しつつある。そこで SNE 学会全体として研究内容の計画を進めることを目的とする研究委員会が約1年前に発足した。同委員会が行った「会員の動向・ニーズに関する調査」の結果報告に基き、窪島務氏が SNE 学会の今後の研究の推進方向について報告を行った。

研究委員会は、会員のニーズに応えようという主旨でつくられており、同時に中間集会と年次大会に設定している課題研究に連続性・継続性をもたせることを目的としている。現在（2000 年6月）の研究委員は、高橋智氏、鈴木庸裕氏、梅原利夫氏、窪島氏の4名となっているが、オープンに参加を募っている。

研究委員会の第1の仕事は会員のニーズ調査であった。現在の会員は数300人前後であるが、返答が得られた142人のうち大学に所属している者が約半数（50.7%）、次いで教師が3割強（34.5%）であり、両者が全体の8割以上を占めている。教師の学校階梯別にみると小学校、高校、中学校の順に多い。次に、学校の校種別にみると、養護学校が57.1%と半数以上を占め、次いで障害児学級（20.4%）、通常学級（18.4%）となっている。

会員の研究領域や所属学会は多岐にわたり、それぞれの研究テーマは、障害児教育の歴史・政策、自閉症、学習障害（LD）、QOL、インテグレーション、病弱、早期教育、授業研究など多彩である。学会の課題研究やプロジェクト研究で取り上げるべき課題について会員から寄せられた回答を分類すると4つに分類できる。①SNEに関するもの、②通常学級に関するもの、③インテグレーションに関するもの、④その他である。こうした結果を参考にし、学会の今後の研究は研究プロジェクトに沿って進めるが、その内容は以下のように3つの分野に分け、可能な限り分野ごとに細分化する。

担当者はプロジェクトに責任をもち、それぞれのチームは日常的に活動できるように地域的なまとまりを考慮する。課題研究の成果は1年ごとに報告する。プロジェクトメンバーは会員全員から公募する。メンバー全体が集まる機会は大会の課題研究とする。暫定的に核となって研究を推進する会員を「担当」として選出する。

研究プロジェクトの第一の分野は「理念、理論分野」であり、一般的ニーズと特別な教育的ニーズ＝「特殊教育的ニーズ」と両者の関係、そして両者の重なり合う領域がある。担当は、荒川、高橋、梅原、久富、真城の各氏。

第二の分野は、実態と理念、教育指導のあり方を扱う「実態や及び個別領域」であり、「学力」問題とLD、一般的状況（キレル、むかつく）、通常学級における障害児、スクールカウンセラーについてである。担当は当面、窪島、篠原の両氏。

第三の分野は、インテグレーション教育や教育課程、病弱、高等部問題などを扱う「障害児教育分野」である。担当は、清水（貞）、渡辺（健）、湯浅、越野、玉村、大田、加瀬の各氏を予定している。

当面は以上の3つの分野から課題研究を進めていくが、これらの周辺領域についても提案があれば取り入れたい。予算は1年間のプロジェクト全体で、連絡通信諸費を含めて5万円しか出ないので、それぞれのイニシアティブで動いていってほしい。会員の方も自主的にプロジェクトを立ち上げることを委員に伝えれば、情報交換して広げていく。

2. 加瀬氏の報告

「SNE 学会における研究動向（1995 - 1999）と課題」（『SNE ジャーナル』vol.5, No.1, pp.239-257）にもとづき、以下のようにコメントした。

1999 年の4月までにどのような研究蓄積があったか、これまで深められてきた領域と大事だが放っておかれた領域を整理することであった。95 年

創立大会は、全体シンポジウム以外の4つの課題研究テーマから出発した。その後の展開をシンポジウムの流れ、個人研究発表の推移、ジャーナル掲載論文の推移にわけて整理分析した。95 年は、シンポジウムが SNE の創造（制度改革他）、課題研究は SNE とインテグレーションの理念と概念、学習障害（LD）児教育の実践と課題、通常学級の実践と課題、障害児学校・学級の実践と展望の4つであった。これらがしだいに横並びに96, 97, 98 年へと推移し分化した。深められてきた領域は、①不登校、いじめ、LD、②理念・概念およびシステム、③障害児学校・学級の3つであった。これに対して重要であるにもかかわらず途切れているテーマは、病気療養児の問題、障害児教育におけるトランジション、障害理解、福祉教育、統合保育などである。これらは今後の課題研究の中身を考える際にも参考にしていきたい。

3. 梅原氏の報告

「SNE にもとづく子どもの学習と教師集団の指導—『総合的な学習』に注目して—」というテーマで、SNE の考え方とその視点の可能性について以下のように報告を行った。

昨年の課題研究のテーマとなった学級の「崩壊」や「荒れ」は、ジャーナリズム的なことばであり、「括弧」をつけるべき現象である。特に、SNE との関連では、学習の流れについていけない子どもや、教授上の問題もさることながら、人間関係を取り結ぶ調整する能力が重要な意味をもつ。わかる、学ぶだけでなく、学びあうこと、人間同士の関係をつくること、異なる意見から学びあうことに改めて注目する必要があるのではないかと考えている。これまで学力問題では二元的に学力をとらえ、「知識・認識・技術・技能」と「意欲・関心・態度」のうち後者に過度の期待が寄せられてきた。また、学習内容と方法、仲間との協同的な学習と自己の主体的な学習についても、方法や個人の学習に過度の注目が集まるという傾向にあり、一般の教育でも障害児教育でもこれを統一的な立場でとらえなければならない。

次に、学習指導要領における「総合的な学習」であるが、現在は4つの事例にとらわれ、これらをいかに消費するかということに終始する傾向に

ある。学習指導要領の体制が現場を強制的に動かしているが、実は「総合的な学習」の視点はこれまでの子どもの学習の視点にあったはずだ。大事にしたいのはアイディアの多さというより、授業は1回限りの出会いであるという点だ。もちろん不十分さは含んでいるが、私は授業には成功・失敗はないと考えている。「総合的な学習」でもこれまでの授業を大切にしつつ、ゼロからの出発ではなく光のあてかたを変えることでこれまでの教育実践の蓄積を活かしてほしい。「総合的な学習」は教科・道徳・特別活動に並ぶ第4の領域であるが、これはカリキュラム論からみれば未整合といわざるをえない。「総合的な学習の時間」が教科と同等に並ぶということは世界的にみられない。もともとは中央教育審議会が途中の座長試案の段階で出したものであり過渡的な性格をもっているが、これを安定したものにしていく可能性・条件をつくっていかなければならない。

障害児教育にあっても自立活動を含んだ「総合的な学習」となるが、以上のような一般状況を反映することになろう。障害児教育では、領域・教科をあわせた指導が行われ、これまで「総合的な学習」の視点が常に必要とされる分野であったと思う。また一方では通常教育現場に比して、特殊教育の独自の課題とは相対的に区別した「総合的な学習」を考える時期にきている。

そのことを「いのちの授業」を実践する高橋浩平会員（世田谷区烏山小学校つくし学級）と、向田学級の二上光子会員（2000 年3月まで神奈川県南足柄市立向田小学校）を素材に考えてみたい。高橋会員が「総合的な学習」のテーマに「いのち」を選んだことに非常に共感を覚える。この普遍性のあるテーマは通常教育としても障害児教育にとっても重要ではないかと思う。「いのち」は1回学習して終わりではなく、それぞれのライフサイクルの中で何度も学習を組織して取り組むテーマである。つくし学級の19人の子どもたちへの問いには「人間はなぜ生きているのか」という難しいものもあり検討を要する部分もあるが、一つの答えを見つけるのではなく難しくても何度かチャレンジしてみるべきだ。段階を追って理解していくこと、順序立てて説明をするということとは違って、つくし学級のように何度も計画を順次立て直

して進めるものである。

「いのちの授業」を行うようになった直接の契機は、2 学期中の F 先生の産休だった。その後、①ヒトの成長・発達をテーマに「みんなは赤ちゃんだったのか?」「赤ちゃんはどこから来るのか?」を学習し、②胎児の成長では「おなかの中で大きくなる」を教師が作った胎児の人形を用いて学び、③赤ちゃんの誕生、④赤ちゃんを育てる（育児）、⑤人はなぜ生まれてくるのかへと進んだ。④では、出産した F 先生の出産の直前と直後の様を撮ったビデオが提供された。高橋会員らの実践では、「いのち」を子どもたちの身近にあるものとして認識させるために、日常的に接触している教師が自ら素材になっていることに大きな意味がある。毎回の授業では前回の復習として「いのち」の詩を朗読し、「げんこつ山のタヌキさん…」を必ず歌う。一般の教育でにおいて前回の復習は、5 分もあれば終わってしまうが、この学級では 20 分程かけてじっくりと前回との継続性をもたせている。そして着実に定着をはかりながら、少しずつ新しいチャレンジを重ねていく。胎児の人形に対しては、怖いというリアリティーを感じ取った子どもと、それにひきつけられる子どももいる。同じテーマに取り組み学びあいながら、子どもの様々な反応の受けとめ方には幅があってもよいのではない。

次に、二上光子会員の特殊学級（向田学級）における実践について述べる。報告者がこれまで足を運んできた同学級であるが、今回は 3 月 13 日の公開授業を中心に考えてみたい。同学級は数日後の学習発表会に向けて、鑑賞者を意識しながらこれまでの学習を表現・発表するという活動を行っていた。学級の構成はベテランの教師 1 名、新任の男性教師が 1 名、子どもが 3 名であった。活動内容は、いくつかの教科的学習（からだ、わざ、芸術）と行事的活動（特別活動）という意味で総合的であり、ことばや数の要素も含まれている。これに、家族や他校の友人、お客さんを前にして「演じる」ことの意味が加わる。個を大切にしながら協同で学ぶというすぐれた実践は、日常的に子どもを捉える努力が基盤になっている。2 人の教師は毎日、3 人の子どもについて分析と表現をノートに記載し、継続して記録を共

有してきた。同じ事実を異なる教師の視点で分析し評価すること、それぞれの子どものことばや行為が違った観点からとらえられることの意義は非常に大きい。この記録は大変貴重な資料であり、研究対象としても興味深いものである。

一般の教育では個別指導が個性を育てると過大視され、協同の側面が過小評価されている。しかし、学習活動の共有化の中でこそ、それぞれの個性が育つのではないかと思う。これは難しいテーマであるという理由で学習を個別化すること、SNE を強調しすぎるあまり極端な個別化が進むことを危惧するものである。例えば同程度の障害をもつ子どもがいて、小人数の特殊学級や養護学級と、T-T がついたとしても 30 - 40 人の通常の学級という 2 つの形態で学んでいる場合の違いについて、人格の発達には差があるのではないかと思う。その違いについて新しい研究があってもよいのではないか。例えば向田学級の A 君が通常の学級と特殊学級でアコーディオンを弾いた際、明らかに彼の表現には違いがあった。まず 3 人の学級で練習を重ねていた時の成長と、30 人の学級のなかでのみんなのハーモニーの中での表現の輝きとは異なっており、両者があってこそ双方が活きてくる。私個人としては、固定的に特殊学級等で生活するだけでなく、必要に応じては通常学級が向いている子どももいて、客観的にみて主にどちらの学級を生活の場とするのかを検討することに興味をもった。

<質疑応答>

以上の梅原氏の報告に対して以下のような質疑が出された。

①従来にあっても障害児教育は教科・領域を超えた視点をもっていたが、それにもかかわらず「総合的な学習」を障害児教育で行う意義は何か。②障害児教育において「総合的な学習」を実践することで通常の学級との共同実践が可能になるのではないか。③「総合的な学習」と SNE の連関という点では、内容やテーマが一つの場合に生じる個人ごとの目標達成の違いをどのようにとらえればよいのか。

これに対し梅原氏は次のように応えた。①特殊教育が教育の原点であるという考え方には少々疑

問があり、一緒に議論しなければならない。生活の質のとらえ方がどれほどの豊かさと深さをもっているかに左右されるからである。私自身も学習の基盤は生活にあると考えているが、かえって生活そのものを軸にして学習を構成することの困難さは伴うだろう。通常の教育における生活科や「総合的な学習」の導入は、確かに特殊教育の後追いをしているようにもみえるが、類似しているなかでも実質的な検討が必要である。通常の教育では教科がまず前提としてあり、その上での「総合的な学習」である。特殊教育における生活の中身は何を意味していたのか、質的に吟味して今後を展望しなければならない。②ある授業をビデオで鑑賞し、同じ事実を共有した上で多様な視点で評価し検討するという試みは有益であろう。理論的仮説だけでなく、教育実践ともリンクさせながら進めるという研究スタイルがあってもよいのではないか。③同じテーマのもとで行われる教育活動の結果、異なる達成目標や到達点が生じることにについて、今の時点でいえることは結果にはある程度の幅は許容してよいと考えている。例えば「いのち」をテーマとするメッセージ性に対してそれぞれの子どもの受けとめ方が異なることは認める。「総合的な学習」の場合、同じ結果に到達できないからといって個別課題を設定するのではなく、子どもたちの達成の違いについては、ていねいに検討することが求められる。

4. 篠原氏の報告

「英国の Multidisciplinary Team における Special Educational Needs Co-ordinator」について、以下の報告がなされた。

SEN をもつ子どもが適切な援助を受けられるように、条件を整えていくことは、一人一人が生きた授業に参加していくために必要なことである。イギリスではその役割の担い手は、特別な教育的ニーズ・コーディネーター（SEN Co-ordinator）であり、SENCO と呼ばれる。一人の子どもの支援には様々な人が関ることになるが、様々な人で取り組む際に、それをより機能的なものにするために、SENCO は欠くことのできないものである。SENCO の主要な役割は、担任教師と専門家そして保護者の間に立ち、協議や連携のために調整を

行うことであるといえる。

SEN Co-ordinator の機能

- a.それぞれの学校が、SEN のある子どもの教育を、方針通りに推進できるように支える。
- b.同僚と共同戦線を張り、一体となって仕事に励んだり、彼らに助言をしたりする。
- c.教育的な対応の調整を勧める。
- d.SEN のある子どもの教育にかかわって、行政的なことがらの処理をする。
- e.保護者及び外部の専門機関との連携を図る。
- f.現職教員を対象にした研修についても、協力する。

SEN の範囲は、学習の困難があるために通常の教育に特別な支援を必要とし、教育のソフト・ハードの両側面で何らかの問題が生じているということの意味している。例えば、知的障害の場合、同じ学年（年齢）の学習（ソフト）が困難であり、同じ教材・教具（ハード）を利用すること困難なことを指す。また、子どもが教育を受ける環境の情緒的、社会的側面について考慮される必要のある場合も「教育的対応の必要」が指示される。ハード面では、肢体不自由児の場合、学校内の段差やトイレの整備がバリア・フリーになっていないため移動が困難であること、弱視の場合に墨字の教科書ではなく拡大印刷した教科書が必要であることが例としてあげられよう。こうしたハード・ソフトの両面から「特別な教育的対応（Special Educational Provision）」を行うのが SNE である。

フィリップによれば、SENCO の専門性は以下に示す内容について十分な知識を持つことが求められる。すなわち、地域政策における SNE、子どもの発達、種々の SEN（ソフト・ハード面）、アセスメントの方法、予算執行、保護者の権利、学習方法・スタイル、ナショナル・カリキュラム、リソース（資源）、介入と教授方法の適用の範囲などに関する知識と理解である。やや補足すると、ナショナル・カリキュラムは、日本の学習指導要領を参考にして 1988 年に導入され、ここにおいてイギリスで初めて指導内容が国家的なレベルで定められたという経緯がある。

1993 年教育法では、各地方教育当局（LEA）が実施規約（Code of Practice）に従って教育的対応を行うことが要請されているが、そこに規定され

る調整者が SEN Co-ordinator である。しかし、SENCO が上述のような高いレベルの専門知識を備えることは現実には可能であろうか。大規模校であればチームとして SENCO を務めるが、小規模校では校長(head teacher) があたることになる。

SENCO は、1993 年と 94 年の実施規約(Code of Practice)や教育省の指針に基づきながら、SEN を特定し LEA に対してサービスを申請する。SENCO は、方針通りにそれぞれの子どもの IEP (Individualized Educational Program) が適切に機能するために SEN に関する記録、管理を行い、力を発揮する。同僚の教師との協働や教育的支援への助言、教師の研修、保護者との連携や、学校外の専門家(言語療法士、理学療法士、作業療法士、音楽療法士)、医師、福祉方面の専門スタッフとの連携も必要となる。

イギリスではメイン・ストーリーミッシングを基本としながら、通常の学校(Ordinary School)において SNE を成功に導くために「学校全体による取り組み(Whole School Approach)」が行われてきたが、約 10 年が経過してほころびも出始めた。したがって近年の SENCO の各校への配置は「学校全体による取り組み(Whole School Approach)」へのてこ入れとしての意味があった。SENCO の本格的導入は、5 段階モデル(5 Stage Model)を伴い、SENCO が中心とする学級の担任や学校全体の取り組みで満たされるニーズの段階と、地方教育当局が特別な教育的ニーズに対する資源提供を行う段階とが明確に区分された。その段階は以下のよう示される。

<第 1 段階—第 3 段階>

この段階は、学校を基盤にしたアセスメントと対応する。学齢期には、20 %に上る SEN のある子どもが存在する。

<第 4 段階—第 5 段階>

この段階から地方教育当局(LEA)が関与する。全体のおおよそ 2 %に上る子どもに対して、SEN のある子どもとして公式の SEN が作成される。

まず学校の教育実践において SEN のある子どもを特定して登録(第 1 段階)、その子どもの適切な環境と学習に必要な情報を収集して個別的教育計画(IEP)を作成(第 2 段階)、IEP を実現するために学校外の専門家の支援を得る(第 3 段階)。こ

の 3 段階ではニーズが満たされない場合、アセスメントの実施を検討し地方教育当局が関与することとなる(第 4・5 段階)。アセスメントを行うにあたっては、1994 年に示された SEN の発見と評価に関する施行規則(Code of Practice)に基づいて判定書(statement)を作成し、地方教育当局の予算措置によって必要な教育的資源を得ることになる。

<質疑応答>

全体として討議は①特別なニーズ教育(SNE)を実現するための校内委員会のあり方、②多分野の専門家(Multi-disciplinary)チームにおける教師の専門性と子どもの発達、③適正手続きにおける本人の発言・意見の機会が中心となった。以下、その概要を示す。

①特別なニーズ教育(SNE)を実現するための校内委員会のあり方

日本では学習障害(LD)に対して校内委員会を設けて対応することが提案されているが、現状においてはイギリスの取り組みを参考にしながら、SENCO に代わる学識経験者の参加を進めることが課題ではないか。教師以外の専門家がチームとして参加することには、抵抗を感じる教師が多い。SENCO の予算や SNE の行政主体はどのように考えるべきか、といった質疑が行われた。またイギリスの例にみるように、SEN をもつ子どもたちの多くは通常学級に在籍しているため、通常の学級で受け得る支援から養護学校における教育と連続するという方向性をとるべきではないかという提案もなされた。

篠原氏によれば、イギリスの制度下においては行政者(Governor)から成る行政主体(Governing Body)があり、1986 年から Governor を置いて学校運営に対して意見や責任をもつことが定められている。SEN の教育を含む Governor は公立小学校、私立校、国立の学校の 3 種類があり、それぞれの母体から Governor を送りこむ。この Governor は、財務を行い行政主体(Governing Body)が判断して予算の配分を行っている。この点については、さらに調べたい。日本でも校内委員会をはじめとして、学校全体による取り組みや他領域との連携という視点を参考にしたい。

②多分野の専門家(Multi-disciplinary)チームにおける教師の専門性と子どもの発達

専門家チームにおける教師以外の専門家の独走はないのか。子どもの発達の軸とニーズとをどのような枠組みでとらえるのか。子どもの全体像を把握して実践している教師と他領域の専門家による課題と評価との間には当然ズレが生じるのではないか。専門家チームの取り組みは人格形成の側面が弱くなるのではないか。ニーズの構造論はあるのか、といった質疑があった。

篠原氏は、他領域にわたる分野の専門家で構成されるチームにおいて、学校の教育の立場にある SENCO が、リーダーシップを発揮して調整をはかるが、校内委員会の段階にあっても教師は、教師のエキスパートであることを自負して取り組んでほしいと述べた。アセスメントに際しては、特定の専門家によるニーズ把握ではなく、保護者の参加をはじめとして、教師やその他の領域の専門家とともに学習の内容を豊かにする方策を講じることが重要である。その際、どの段階で言語療法士や理学療法士といった専門家が加わると効果的であるのかというような事例研究が期待される。

③適正手続きにおける本人の発言・意見の機会

親の保護と発言の権利の位置付けは示されたが、本人の発言や決定の機会はどうに保障されているのか。篠原氏によれば、個別的教育計画(IEP)を作成する段階で、コメントすることができない障害児を除いては、子どもの意見を書く欄に自ら記入することになっている。例えば、「いつもしかられているが、自分はこんなつもりでやっている」というような、子どものことばで書かれるものである。子どもの発言を認める一方で、親によって子どもの意見が反映されるように最大限の配慮をしなければならないと考える。

5. 全体討議

各氏の報告に対する討議では、それぞれ今後の課題研究の方向性や課題を意識した活発な議論が行われた。障害児教育と通常教育との実践の接点を「総合的な学習」におき共同の実践と研究を実現すること、特別なニーズ教育を実現するための

校内委員会のあり方、多分野の専門家(Multi-disciplinary)チームにおける教師の専門性と子どもの発達との関係性については、今後も研究を進め議論を重ねていく必要性が確認された。

いずれも特別なニーズ教育を実現するためには、通常の教育との連携・協同を実践レベルと研究の領域の双方から探究していくことが求められているといえる。

(文責：千賀愛・東京学芸大学大学院 連合学校教育学研究科 博士課程)