

＜原著論文＞

インクルーシヴな学校の扉を開くシステム構築に関する考察

—「特別支援教育」モデル事業への取り組みを通して考える—

秋元 雅仁*

2000年度より国内15地域をかわがりに始まった「LD等に対する指導体制の充実に関する調査研究モデル事業」は、翌2001年度には全都道府県へと拡大し、さらに2003年度からは、各都道府県において全小・中学校および盲・聾・養護学校のうちその10%以上に当たる学校の存在する地域を「特別支援教育推進体制モデル地域」として指定し、地域内にある全ての小・中学校および盲・聾・養護学校を対象に特別支援教育の推進に関わるモデル事業を実施し今日に至っている。その間、2003年3月には、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が調査研究協力者会議の名で発表されるとともに、2004年1月には「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」が文部科学省より出されるなど、特別支援教育の完全実施に向けた動きが急展開している。

兵庫県（政令指定都市の神戸市は除く）においては、モデル事業が全都道府県に拡大された2001年度より、阪神間にある伊丹市立緑丘小学校1校がモデル事業調査研究協力校に指定され取り組んできた。この学校では、「発達の障害の有無に関わらず、配慮や支援の多少が違うだけで、どの子も皆配慮や支援を必要としている。」という観点から、どの子も教育の場の基本を最も制約の少ない環境である通常学級に置きながら、教育サービスの提供という形で支援体制を構築していく取り組みを推進してきた。したがって、あくまで通常学級の担任教師の配慮や支援をベースにしながらも、さらに特別な配慮や支援を必要としている児童に対しては、最前線で努力している学級担任を補佐すべく、「支援教員（AT：アシスタントティーチャー）の配置および教科別・単元別少人数編成」や「課題別学習支援（宿題支援）」「放課後学習支援」「学習室個別指導」「障害児学級個別指導」などの支援を逐次用意し、本人や保護者の同意を確実に得ながら、全教職員・保護者・地域人材が一体となって提供していく方法を実施してきた。

また、2003年度からは、伊丹市立伊丹養護学校もそのセンター的役割の使命を踏まえて、一部の教員が要請のあった小・中学校等に出向いて行き、学級のATとして児童生徒へ直接的な指導にあたり、教職員へのコンサルテーションなどに努め始めている。

本論文は、「人は皆、発達の障害の有無に関わらず、誰もが配慮や支援を必要としている」という理念や思想、言い換えれば、どの子も皆今持っている力を認められ、必要に応じて様々なリソースを活用しながら支援サービスが提供されるとするインクルーシヴな学校を具体的なものにしていくためのシステム構築について、兵庫県伊丹市における特別支援教育等に関わるモデル事業への取り組みを通して考察しようとしたものである。

◆はじめに

「ノーマライゼーション」という言葉を耳にするようになってから久しい。〈障害のある人も、障害のない人とできるだけ同じ生活ができるようにする〉ことを基本とした「ノーマライゼーション」の考え方は、1960年代に北欧で生まれ30年以上を経た今、ようやく日本にも浸透し始めるようになってきた。その基本的な構図は、「障害のある人」と「障害のない人」とい

う両極化した概念構成の上に成り立ち、その間の種々の障壁（バリアー）を取り除いていくことで、全ての人の当たり前の生活を実現させていこうとする考えであった。

一方、1994年、スペインのサラマンカの地で開催されたUNESCO世界会議の場で可決された「特別なニーズ教育に関するサラマンカ宣言」で、「インクルーシジョン」という言葉が初めて使用され、「インクルーシジョン」の考えをベースにした「インクルーシヴな教育や学校」の実現こそが重要であると提唱された。〈障害や問題というものとは固定的な概念の上に成立するも

*兵庫県伊丹市立伊丹養護学校

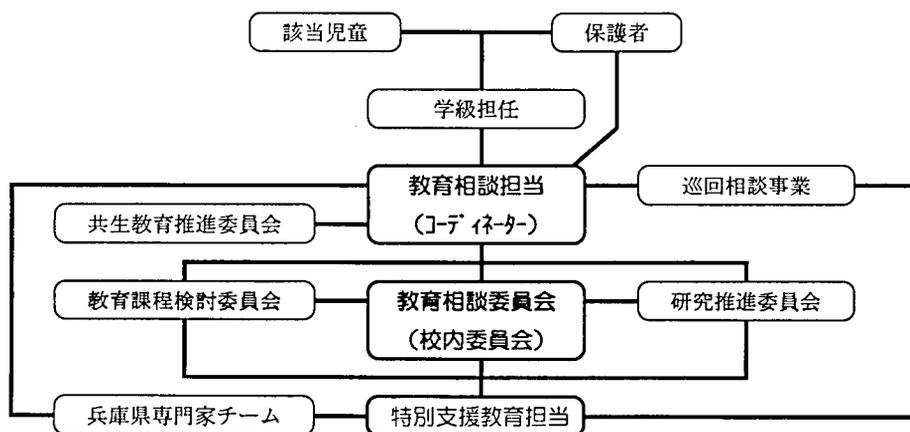


図1 特別支援教育に関わる校内組織図

(出典：伊丹市立緑丘小学校編「兵庫県LD等調査研究協力校支援実践報告書」2003年2月より)

組織の構築を図ったのである。

2) 特別な支援を必要としている子どもたちの実態を知るために

とは言え、個に応じた支援の提供や校内支援体制を整えていくために、モデル事業実施要項の中でうたわれている、LDやADHDあるいは高機能自閉症等の子どもたちを特別に判別したり診断を促すというような取り組みに対しては、多くの教職員が拒否的であった。多くの教職員が、LDやADHDや高機能自閉症などは、新たな障害というよりもむしろ、誰でもが本来的に持ち合わせている個性やその人らしさという要素が、ある一方に大きく偏っているがために生じている生きにくさなのではないかと感じており、そうした偏りによって困っていることを理解し支援の実践に生かすことが必要なのであって、最初からレッテルを貼って個別に対応することだけを考えることが支援体制ではないだろうと考えていたのである。

モデル事業を受けた当初は、PRSスクリーニングテスト^{※1}の実施を勧めたりもしたが、

- ①LD サスペクトはできても次の具体的な支援実践に結びつきにくく、レッテル貼りに陥ってしまう危険性が高い。
- ②具体的な支援方策を考えていくためには、さらなる検査の実施へと移行せざるを得ず、支援の提供までに膨大な時間を要してしまう。
- ③質問内容によっては解答することが難しく、「～だろう」という範囲での解答にとどまってしまう、どうしても主観の域から脱しきれない。

などの声が学級担任から多く寄せられたことから、PRSスクリーニングテストは必要に応じて実施することとし、むしろ、学級担任の日々の観察や保護者の訴えなどの方に力点を置くこととした。

その結果、支援を必要としている子どもたちの状況を知るための手段としては、

- ①「学級担任からの要請」(学級担任の気づき)
- ②「保護者からの要請」(保護者の気づき)

という二種類の方法を採ることとした。

まず、学級担任からの要請に関する資料としては、同和教育担当者や障害児教育担当者・国際理解教育担当者・男女共生教育担当者などで構成している[共生教育推進委員会]が中心となって実施している共生教育研修会資料(一クラスの中の配慮を要する子ども)を利用することとした。その資料は、資料1に示すように、まず、「配慮を要する理由」の欄に○をつけてその理由を明らかにしたうえで、それぞれの子どもたちの実態を「児童の様子」「保護者の考え」「具体的な手だて」として書き表すようになっている。この資料には、ほとんど毎年、全校児童の約4%にあたる20名余りの子どもたちの実態が掲載されており、その内容から18名の子どもたちへの具体的支援を考えることとした。

また、保護者からの直接の要請に対しては、あくまで学級担任が窓口として対応するとしながらも、教育相談担当者が同席して複数で対応するなどの配慮も講じてきた。保護者から直接要請がなされる場合、学級担任の行う授業への不満や配慮の不足などに起因することが多いことから、学級担任の自信喪失を防ぎ、し

資料1 共生教育研修会資料（一クラスの配慮を要する子どもより抜粋）

〈5月〉 ○年○組 名前〔○○ ××〕

配慮を要する理由： 病気 学習 ・行動面（対人関係） ・家庭環境 ・その他

児童の様子	保護者の考え	具体的な手だて（予定）
<ul style="list-style-type: none"> ・全体的に知的な遅れがあり理解するのに時間がかかる。 ・構音障害ではないと思われるが発音がはっきりせず聞き取りにくい。 ・てんかんの発作があり薬（デパケン）を服用している。 ・発作は、夜、就寝時に起こり、長い時には0分ぐらいひきつけがおさまらないことがある。 ・理解力、集中力、ともに日によって波がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習の遅れを感じていて、学習障害ではないかと心配している。 ・家庭でも、学習についていけるよう、繰り返し練習して定着するよう協力してくれている。 ・学習の遅れはあるが、障害児学級でなく普通学級で過ごさせたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・一対一で丁寧に説明することができるので、濃密指導ができればと願っている。 ・保護者の希望により WISC-IIIのテストを実施したい。 ・できる限り個別に声をかけるようにしている。家庭でも繰り返してもらおうよう、計算、漢字等の課題を減している。

〈3月〉

具体的な取り組み	児童の様子	今後の課題
<ul style="list-style-type: none"> ・△△先生に週3時間濃密指導に入ってもらっている。放課後など、時間のあいた時は個別指導をしている。 ・スキルタイムはほとんど個別について援助している。 ・WISC-IIIの検査等をしてもらい、保護者とも密に連絡をとるようにしてきた。 ・ピアニカ、なわとびなども個別に一対一で援助しながら繰り返している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・時間はかかるが個別に関わることを嫌がらず、何回繰り返しても頑張ることができる。 ・学習の遅れはなかなか取り戻せず、理解できたように見えても時間をおくとまた一から学習し直さないといけないことが多い。 ・話し方はまだ幼稚で聞き取りにくいことがある。 ・周りの友達とは仲良く過ごせており問題はない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭との連絡を密にして、学力差が大きくなるようにする必要はある。 ・周りの児童の見方が「～してあげる」と保護するような感じになってきているので、できるところは自分でさせ、周りの児童も育てていく必要がある。

（出典：伊丹市立緑丘小学校共生教育委員会編「共生教育研修会資料」2002年6月/2003年3月より）

かも、学校全体で取り組んでいるという姿勢を保護者に示すためにも、複数での対応を心がけてきたのである。

このような気づきを基本とした判別方法は、決して客観的なものとは言えず主観的だというそしりは免れないであろう。しかし、だからこそこの学校でもすぐに取り組むことができ、使えるのだということを忘れてはならない。調査研究協力校で行われている実践が特別なものであればあるほどそれは広がらない。大学の研究者や医者からの指示というトップダウンのシステムではなく、「学級担任の気づき」「保護者の気づき」を基本にしながらそれに応えていくボトムアップのシステムこそが全国の学校には必要なのだと考えてきたのである。

3) 特別な支援を必要としている子どもたちの困り感やつまづきの内容を知るために

しかしながら、何でも主観でよいのだと言うわけでは決してない。おおよそその子どもの様子は担任教員の気づきや保護者の気づきで把握することができるとは言え、重要なことは、その子どもがどの部分でどのような支援を必要としているのかを知り、考えることである。そのために、どの部分でつまづいているのか、どんな困り感を抱えているのかを把握することは、具体的な支援を実施していくためには欠かすことのできない重要な要素である。これは決してレッテルを貼ることではない。何のために支援を行うのかを明白にしていくことに他ならないのである。

そこで、資料2の「学習つまづきチェック」^{*2}というチェックリストを緑丘小用に修正し、学習面等で多

インクルーシブな学校の扉を開くシステム構築に関する考察

資料2 学習のつまずきチェック（一部抜粋）

項目	要素	具体的なつまずきの様子	習得学年	チェック
聞く	音韻	聞き間違いがある（例：「はな」を「あな」、「はんこ」を「はこ」と聞き間違える）	全学年	
		特定の聞き取りにくい音がある（例：子音の中でも「サ行」が聞き取りにくい）	全学年	
		新しい言葉をなかなか覚えられない（例：固有名詞などがなかなか覚えられない）	全学年	
	意味理解	指示内容についての理解が困難なため、指示に従うことができない	全学年	
		話が通じにくいことがある	全学年	
		簡単な内容や質問でも誤って理解することがある	全学年	
		様態や程度を表す言葉の理解ができない（例：形容詞や副詞の理解が難しい）	全学年	
		同じ事を表しているが、表現の仕方が違う文の理解ができない（例：「犬が猫を追いかける」と「猫が犬を追いかける」）	全学年	
		言葉の背後に隠された意味を捉えることができない （例：鉛筆を忘れた人が言う「鉛筆を持っていますか」は、「鉛筆を貸してください」といった意味であることがわからない）	全学年	
		話し合いをすることが難しい	全学年	
	注意記憶	ちょっとした雑音でも注意がそれやすい	全学年	
		相手の話を聞いていないと感じられることがある	全学年	
		話を最後まで聞くことができない	全学年	
		聞きもらしがある	全学年	
		聞いたことをすぐに忘れる	全学年	
		指示を聞き返すことがある	全学年	
話す	構音	発音しにくい音がある（例：「しらない」を「ちらない」と発音する）	全学年	
		発音しにくい言葉がある（例：「やわらかい」を「やらかい」と発音する）	全学年	
		話す際の抑揚が不自然である	全学年	
		適切な声の大きさや速さで話すことができない	全学年	
	言葉	的確な言葉を見つけられなかったり言葉につまったりする	全学年	
		使う言葉の数が少ない	全学年	
		ある言葉を間違った意味において使うことがある	全学年	
		「行く→来る」「あげる→もらう」などの混乱が見られる	全学年	
	文法	助詞を適切に使うことができない（例：「ノートを名前に書きました」）	全学年	
		主語・述語のある文が作れないなど、文法構造の理解ができていない	全学年	
会話話用	内容をわかりやすく伝えることができない	全学年		
	思いつくままに話すなど、筋道の通った話ができない	全学年		
	その場に応じた話をすることができない 単語の羅列や短い文など、内容的に乏しい	全学年		
読む	読字	平仮名の読み間違いがある	全学年	
		カタカナの読み間違いがある	全学年	
		習った漢字が読めない	全学年	

項目	要素	具体的なつづきの様子	習得学年	チェック
読 心	読 字	漢字を読み間違える（例：形態的に似た漢字と読み間違える 「貝」→「みる」「石」→「みぎ」	全学年	
		意味的に関連のある漢字と読み間違える 「町」→「むら」「入る」→「でる」		
		単漢字を勝手に熟語化して読み間違える 「人」→「にんげん」「牛」→「ぎゅうにゅう」		
		勝手に送りなをつけて読み間違える 「白」→「しろい」「青空」→「あおいそら」		
	読 語	文字の順序を読み間違えたり、混同したりして読む （例：「とおまわり」を「とのおまわり」、「にくるま」を「にじまる」などと読み間違える）	全学年	
		文字を抜かしたり、余分な文字を加えて読む （例：「せいかつ」を「せかつ」、「せんせい」を「せんせいい」などと読み間違える）	全学年	
		促音（「っ」）や拗音（「ゃ」）など、特殊音節を含んだ語句を読み間違える （例：「がっこう」を「がこう」、「せんしゅう」を「せんしょう」などと読み間違える）	全学年	
		初めて出てきた単語や、普段あまり使わない単語を読み間違える	全学年	
		漢字で表されている単語より、仮名で表されている単語の方が理解しにくい	全学年	
		音 読	助詞の「は」を読む際に交換せずにそのまま「ハ」と読んだり、「へ」を「へ」など読み違える （例：「ワタシワ」→「ワタシハ」と読み間違える）	全学年
	単語や文節に正しく区切って読むことができない		全学年	
	文末などの勝手読みがある（例：「いきました」を「いました」と読み間違える）		全学年	
文中の単語や行をとばしたり、繰り返したりすることがある。	全学年			
読 解	内容の大体を読みとることができない	1年		
	文章の中の場面の様子を読みとることができない	1年		
	事項の順序を考えながら読みとることができない	1年		
	文章の中の人物の気持ちを読みとることができない	1年		
	文章の要点を読みとることができない	3年		

（出典：伊丹市立緑丘小学校編「兵庫県 LD 等調査研究協力校支援実践報告書」2003年2月より）

資料3 算数単元別評価表（一部抜粋）

学年	単元	順	学 習 目 標	評価	達成年月日	備 考
1年-1	5 ま で の か ず	1	5までの数を数える			
		2	5までの数と具体物の数が一致する			
		3	5までの数字を正確に読む			
		4	5までの数字と量が一致する			
		5	5までの数を小さい方から順に唱える			
		6	5までの数を大きい方から逆に唱える			
		7	5までの数字を順序よく並べる			
		8	5までの数字を正確に書く			
		9	5までの数字を順序よく正確に書く			
		10	5までの数の大小比較をする			
		11	4までの数の合成分解をする			
		12	5までの数の合成分解をする			

インクルーシブな学校の扉を開くシステム構築に関する考察

学年	単元	順	学 習 目 標	評 価	達成年月日	備 考	
1年-1	ま で の か ず	13	10までの数を数える				
		14	10までの数字と具体物の数が一致する				
		15	10までの数字を正確に読む				
		16	10までの数字と量が一致する				
		17	10までの数を小さい方から順に唱える				
		18	10までの数を大きい方から逆に唱える				
		19	10までの数字を順序よく並べる				
		20	10までの数字を正確に書く				
		21	10までの数字を順序よく正確に書く				
		22	9までの数を5と幾つかで表す				
	何 番 目	23		「右から何番目」「左から何番目」と指定された箇所を指さす			
		24		「上から何番目」「下から何番目」と指定された箇所を指さす			
		25		「前から何番目」「後から何番目」と指定された箇所を指さす			
	ふ え る	26		6までの数の1から順に合成分解をする			
		27		7までの数を1から順に合成分解する			
		28		8までの数を1から順に合成分解する			

(出典：ポータープログラムを参考に作成した資料「算数科単元別評価表」)

くの配慮や支援を必要としていると学級担任が考えている子どもたちについて、子どもたちのつまづきがどこにあつて何に起因しているのかを知るとともに、授業改善や具体的な支援方策を考えていくための資料として活用することを勧めてきた。さらに、資料3の「算数単元別評価表」を独自に考案し、どの学年のどの単元や部分でつまづいているのかを具体的に見ていき、同じく授業改善や具体的な支援方策を考えていくための資料として活用することも勧めてきた。

こうしたチェックリストは短時間で簡単に実施することができ、しかも主観的に捉えがちな子どもの姿をより客観的なものへと捉えなおすことができるだけでなく、子どもの実態をより深く知ることができるなどの点において非常に有効であると考えられる。

4) 具体的な支援策の検討とその決定について

配慮を必要としている子どもたちの様子を知るための種々の資料(①「クラスの中の配慮を要する子ども」資料、②各種チェックリスト、③提出プリントやノート、④絵画や習字など)を集めたうえで、必要な支援

策を具体的に検討し決定していくために、教育相談担当(コーディネーター)は主幹する教育相談委員会(校内委員会)を開催する。

教育相談委員会は「校長・教頭・教育相談担当・特別支援教育担当・教育課程担当・研究推進担当・生活指導担当・養護教諭・巡回指導員・該当児童の学級担任・市教委指導主事」の11名で構成しており、主に巡回指導員の来校する日を定例開催日とし、その他必要に応じて随時に開催することとした。

以下に、教育相談委員会にかけられた幾つかのケースについて、その主訴と決定された支援策の具体例を示すことで、教育相談委員会の中で常に協議されてきた3W1Hの支援(「誰が」「いつ」「どこで」「どのような」支援を行なうのか)の実際について述べてみたい。

(ケース1)

主 訴：落ちていて授業に集中することが苦手で授業に苦戦している2年生のA児の場合
支援策・学級担任による教室での行動面への配慮の実施

- 具体例：・授業時において作業的学習を多めに導入する
- ・飽きてきていると感じたら可能な別の行動を指示する
 - ・望ましい行動をとろうとしている時に誉めてやる

(ケース2)

主 訴：家庭の学習環境の不十分さによる学習全般に遅れが目立ち意欲を失うなど苦戦している2年生のB児の場合

支援策・学級担任による放課後学習支援の実施

- ・支援教員による放課後学習支援（週一回）の実施
- ・支援教員による教室における同一教材の個別指導の実施

(ケース3)

主 訴：漢字が正確に書けないなど形を把握することに苦戦している4年生のC児の場合

支援策・休み時間などを利用した特別支援教育担当による眼球運動検査と訓練の実施

- ・特別支援教育担当による「課題学習支援（宿題支援）」の実施

具体例：・フロスティック視知覚ワークブック

- ・点づなぎプリント
- ・下学年の漢字練習 など

(ケース4)

主 訴：計算スキルは身に付いているが、文章題を理解し個々の計算スキルを発揮することに苦戦している5年生のD児の場合

支援策・支援教員による教室における同一教材の個別指導の実施

- ・学級担任と支援教員との連携による、単元別習熟度別学級編成による算数授業の展開
- ・特別支援教育担当による「課題学習支援（宿題支援）」の実施

具体例：・下学年の算数プリント

(ケース5)

主 訴：自分の好き嫌いの価値観にこだわり、新たな展開に適応できず苦戦している2年生のE児の場合

支援策・学級担任によるE児の状況の了解と許容

- ・学級担任による次の課題への見通しの持てる提示や興味を拡大させる学習の提示
- ・学級担任による互いのよいところを見つける学級集団作り

こうした具体的な支援策の他、校内リソースとしての学習室を設置したり既存の障害児学級を利用して、必要と希望に応じて個別指導を展開するサービスも考えられたが、実際にそうしたサービスを希望する者はいなかった。

なお、これらの個々の支援策については全て、学級担任もしくは教育相談担当が保護者と本人の同意を得たうえで実施に移されるものであって、決して学校側の一方的な思いで実施されるものではない。

5) チームとしての各担当者の働き

具体的な教育サービスの提供を実現させていくためには、教育相談担当や教育相談委員会はもとより、それらに関わる多くの担当者との連携と協働なくしてはあり得ない。

- ①配慮を要する子ども達の実態を把握するための資料作りをつかさどる「共生教育委員会」
- ②コーディネーターとして教育相談委員会を主幹し、サービス提供に関わる保護者への説明や同意を受け持ち、さらに巡回相談員や専門家チームなど関係機関との連携をつかさどる「教育相談担当」
- ③支援教員の選定や支援教員配置に関わる時間割の調整などをつかさどる「教育課程担当」
- ④単元導入時における学級担任の提示する具体的な支援策の提案や、少人数・習熟度別学級編成によるシステム研究の提案をつかさどる「研究推進担当」
- ⑤個別の課題支援（宿題支援）や各種検査等の実施、あるいは支援教員として子ども達の指導をつかさどる「特別支援教育担当」
- ⑥支援教員として子ども達の教育をつかさどる「新学習システム教員」や「教頭」
- ⑦家庭環境に課題を抱える子ども達への支援をつかさどる「生活指導担当」
- ⑧不登校児への対応やスクールカウンセラーとの連携をつかさどる「養護教諭」
- ⑨各事例に対する具体的な支援方法をアドバイスする「巡回相談員」

など、それぞれに違った役割を持つ教職員たちが、支援という一つの目標の下、個々の役割を責任を持って確実に果たしていく、まさしくチームとしての動きを重要視してきた。

6) 保護者の参画と協働で成り立つ「放課後学習支援事業」

また、日々の学級担任による学習支援の負担を軽減することを主な目的として、週一回、校内支援体制の一環としての放課後学習支援事業を支援教員で実施しようと考えていた。しかし、大きな課題が立ちはだかった。そうした事業にどの子を参加させるのか、それを誰が決めるのかという問題である。選び出すことそのものがレッテル貼りにつながる恐れがあるが故に、子どもの元気を取り戻し、自己有能感を高めていくためにと考え出されてきたはずの数々の教育サービスも水泡に帰してしまうのである。結局、該当する子どもを選び出すことは難しいという結論から、低学年の子ども達全員を対象に一般募集することとした。

事業内容は、用意したおおよそ300種程度の算数の四則計算プリントの中から1回あたり最低2枚以上を自己選択し、全問正解すれば合格というものであった。こうした事業内容に多くの保護者が共感し、瞬く間に165名もの児童の参加希望があった。これだけの数が集まればあえて選び出す必要もなく、参加して欲しいと願う子どもの姿もそこにあったのである。この数は、3年生までの児童の約60%にあたるものであり、口コミでさらに広がりを見せていた。

こうした大人数の参加という状況に至って、支援教員だけで放課後支援事業を展開していくことは極めて

難しくなり、一方で、学級担任達の負担を軽減するという目的で実施した事業の手前、他の教職員に応援を求めることもできず、やむを得ず、校長名で全保護者に対し支援要請を行った。これが功を奏した。すぐに十数名の保護者が応援の名乗りを上げてくれた。さらには、事業のことを耳にされた、地域の方々や教師志望の方からも応援の申し出を受けることができた。この結果、地域人材の方と支援教員一人を個別の支援者として、そして各回6名ずつの保護者をプリント採点者として位置づけて、毎回160名以上の子ども達でにぎわう放課後学習支援事業が成立するようになってきた。

図2は、このように緑丘小で順次提供されるようになってきた具体的な支援（教育サービス）の内容を図示したものである。

◆実践事例2 伊丹市立伊丹養護学校の挑戦

1) 養護学校などにおけるセンター的役割について

2000年度より始まった各地域における調査研究協力校での実践を踏まえ、2003年度よりさらに各都道府県10%以上の学校を拡大指定して、「特別支援教育推進体制モデル事業」が実施されることとなった。兵庫県においては、緑丘小学校のある伊丹市を含む阪神北教育事務所管内4市1町の全小・中・養護学校（小・中学校122校・養護学校6校）を対象に、モデル事業が

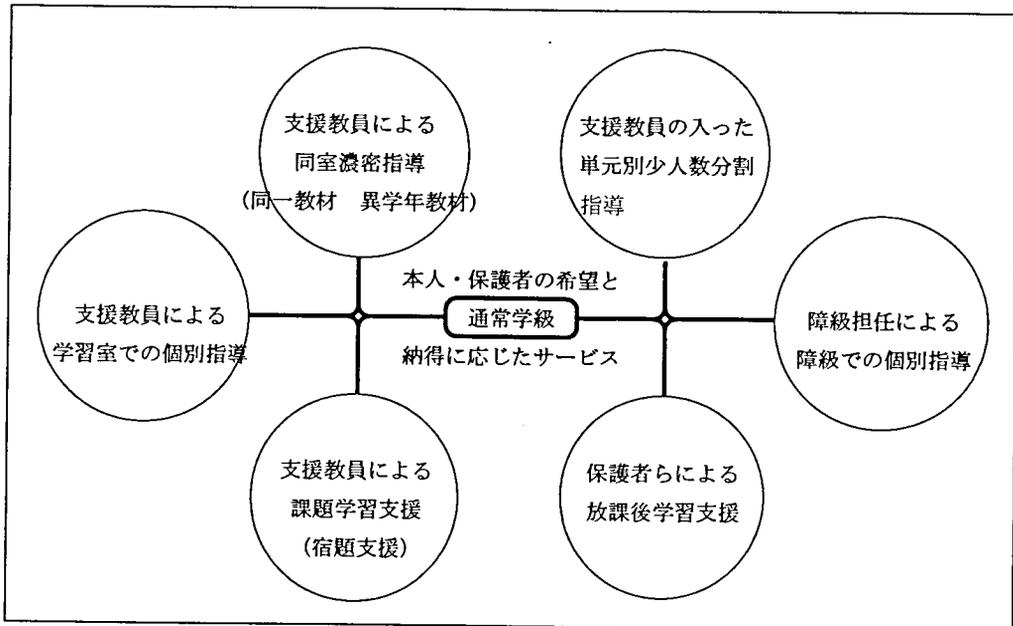


図2 緑丘小の支援（教育サービス）の例
 (出典：伊丹市立緑丘小学校編「兵庫県 LD 等調査研究協力校支援実践報告書」2003年2月より)

展開されることとなり、管内にある養護学校もまたモデル事業校の一つとして、従来から求められてきた地域におけるセンター的役割を果たしていくことが重要なものとなった。

盲・聾・養護学校に対しては、1999年3月に告示された学習指導要領に「地域の実態や家庭の事情等により、障害のある児童もしくは生徒またはその保護者に対して教育相談を行うなど、各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割を果たすよう努めること」と記載され、地域におけるセンター的役割を果たすことが強く求められるようになってきていた。

ところで、学習指導要領に明記された盲・聾・養護学校におけるセンター的役割とは一体どのようなものなのだろうか。このことについて、広島大学大学院の落合俊郎(2004)は、“学校内外に対するサービスとセンター的機能”について次の7つの機能に大別し、それぞれの機能に関する具体的内容を示している。

(1) 教育相談機能：

- ①転入学の相談 ②地域就学に関する相談
- ③その他の就学に関する相談
- ④教育・療育に関する相談
- ⑤一般(不登校・集団不適應・教科学習の困難)に関する相談
- ⑥進路・就労 ⑦その他

(2) 指導機能：

- ①地域カリキュラムセンター
- ②教材開発センター

(3) 研修機能：

- ①知識やスキルアップさせるための研修
- ②パートナーシップを形成していくための研修
- ③コーディネーターの養成研修

(4) 情報提供機能：

- ①カリキュラムネットワーク
- ②地域支援ネットワーク

(5) コンサルテーション機能：

- ①地域巡回支援および巡回相談

(6) 実践研究機能

(7) 施設・設備開放機能

また、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課古川調査官もまた、7つの機能に大別し落合とほぼ同様の機能を提示している。

(1) 相談機能

- ・市町村相談チームへの参加による早期からの教育相談
- ・小中学校等の児童生徒の教育相談

(2) 指導機能

- ・小中学校等に在籍する児童生徒への指導(通級・巡回等)

(3) 研修機能

- ・小中学校等の教員に対する研修会の実施、講師派遣

(4) 理解啓発機能

- ・学校開放、学校見学会、体験入学による理解啓発、公開講座等の開催

(5) 情報提供機能

- ・小中学校等への教材・教具の貸出し、指導事例等の情報提供

(6) 生涯学習機能

- ・卒業生をはじめとする地域の障害者に向けての生涯学習支援

(7) 地域に応じた特別な機能

こうした役割の理解を踏まえて、例えば全国の知的障害養護学校523校におけるセンター的役割の内容について、資料4に示すように、391校が実施している就学前教育相談を筆頭に、体験入学や体験学習、学校公開、地域の特殊学級への支援、地域の諸機関への講師派遣、学校開放(施設・設備)、障害・療育(生活指導)相談などなどの役割が果たされるようになってきている。

その後、2003年3月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」が出されて以降、盲・聾・養護学校等の施設設備や教育内容を地域の学校に開くだけでなく、積極的に出向いていく巡回型の教育相談も増え始めている。図3は、全国肢体不自由養護学校長会のアンケートを基に、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課古川調査官がまとめた資料であるが、肢体不自由養護学校199校のうち、2002年度までの来所型教育相談実施校が147校、巡回相談型教育相談実施校が53校であるのに対し、2004年度の段階では来所型教育相談実施校が161校、巡回相談型教育相談実施校が106校へと、巡回型教育相談が大幅に増加していることがわかる。

伊丹養護学校においても、「教材・教具や設備備品の貸出し」「学校見学会の実施」「校内研修の公開」「卒

資料4 特殊教育のセンター的役割（全国特殊学校長会「平成14年度研究集録」より抜粋）
各学校でのセンター的役割の内容について〔知的障害養護学校523校中〕

項 目	現 該 当	今 後 予 定
就学前教育相談	391校	215校
体験入学および体験学習	382校	112校
学校公開	366校	104校
地域の特殊学級への支援	342校	316校
地域の諸機関への講師派遣	272校	139校
学校開放（施設・設備）	270校	67校
障害・療育（生活指導）相談	263校	176校
教材教具の開発・貸出	208校	94校
公開（開放）講座	183校	76校
医療福祉関係機関との合同研修	178校	140校
発達・知能検査等	176校	50校
就労相談	119校	59校
その他（地域の教育相談ネットワークの構築、出前授業、地域の学校の教員との合同研修 他）		

（出典：自立活動研究ネットワーク主催「第5回自立活動研究フォーラム」資料 2004年8月より）

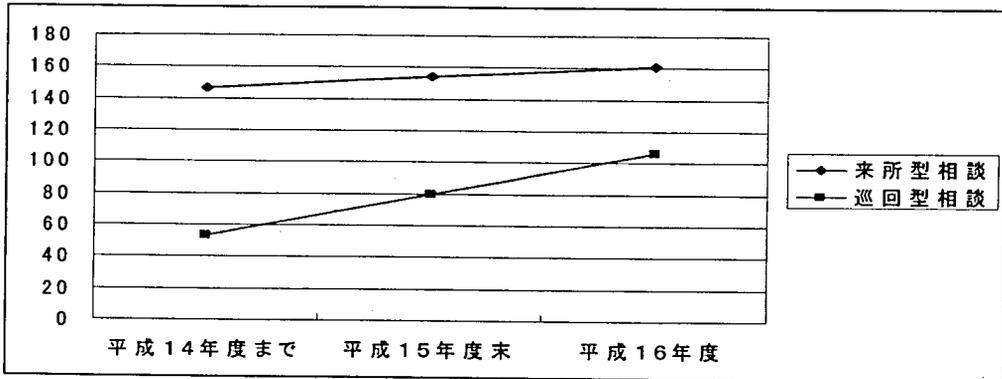


図3 センターの機能（教育相談）実態調査（肢体不自由養護学校）

（出典：自立活動研究ネットワーク主催「第5回自立活動研究フォーラム」資料 2004年8月より）

業生への施設・設備の公開」「来所型教育相談の実施」などをそのセンター的役割として実施してきてはいたが、地域の教育への直接的な支援や関わりという意識は希薄であり、そうした視点からの取り組みは皆無に等しかった。

2) 学校組織の再編

伊丹養護学校は、児童生徒16名に対し30名もの教職員（含：介助員4名）が配置されているという、定数的には他に例を見ない恵まれた状況にあった。しかも、伊丹養護学校は創立以来30年以上にわたって住居地校交流に力点を置いて取り組んできており、教職員の大

多数は市内の小・中学校からの転勤者で構成されているが故に、地域の小・中学校との親密度は他の都道府県立の養護学校などに比して格段に濃いはずである。したがって、すぐにでも地域の小・中学校へ出向いて行き、具体的な支援が実施できるであろうと考えていた。

ところが、定数の増加と教育内容や研究の充実とがイコールで比例していくとは決して限らない。時には、定数の増加がかえってマイナス条件になってしまうような場合も起きてくることのあるのではないだろうか。

伊丹養護学校の例で見れば、自分の役割のみに専念

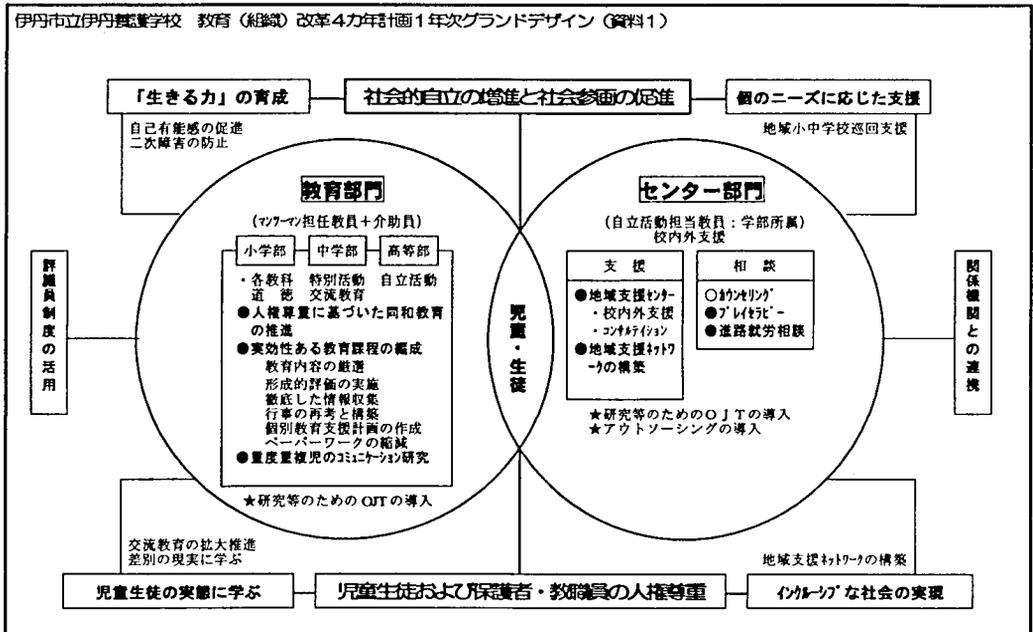
する「たこつぼ型」教育を平然と実行している教員や、授業を主導している教員へ、ただついて行っているだけの「相乗り型」教育に満足している多くの教員の姿がそこにあった。言い換えるならば、教員一人一人の専門性向上への意識や自分たちが置かれている立場への認識があまりにも希薄すぎる状況であった。したがって、地域の小・中学校へ出向いて行って個々のケースに応じた具体的な支援を実施することなど、到底できるような状況になかったというのが正直なところである。また、「教員は自校の児童生徒の教育に専念することこそが本務」とする意識も根強く、直接的

な地域支援に消極的な姿勢を持つ者も少なくなかった。

とは言え、同じく市内で努力を続けている小・中学校を見殺しにして、モデル事業校としての責務を果たさない訳にはいかない。また、地域の子ども達が地域の中で様々な支援を受けながら安心して過ごせることが重要であることに間違いはない。そこで、支援の事実を作っていくために、強制的な措置ではあったが、市内の小・中学校に巡回支援実施の要項を配布し、小・中学校の方から要請してもらうという形をとった。そうして、要請のあった学校に曜日や時間を決め

資料5 モデル事業実施年度における巡回支援等要請校数（対象：小学校17校，中学校8校）

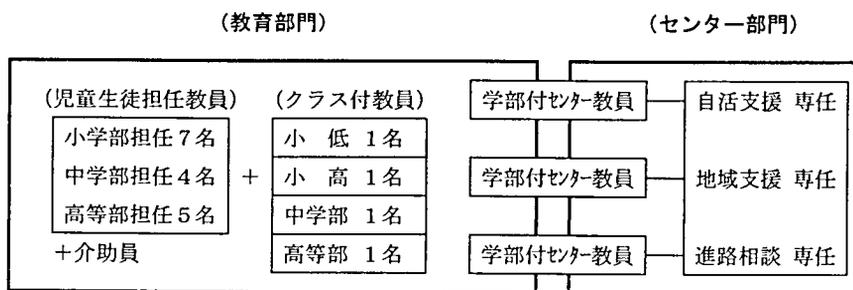
	2003年度	2004年度
巡回教育支援	小学校4校 中学校1校	小学校3校（3校とも継続）
研修会講師派遣	小学校5校	小学校8校 中学校1校
心理検査の実施	小学校1校 中学校1校	小学校1校
保護者からの相談	小学校2校 中学校3校	小学校2校



資料6 教育改革4カ年計画グランドデザイン

(出典：伊丹市立伊丹養護学校教育改革推進委員会編「学校教育改革マニュアル」2004年3月より)

資料7 教職員の配置



(出典：伊丹市立伊丹養護学校教育改革推進委員会編「学校教育改革マニュアル」2004年3月より)

て巡回訪問を繰り返してきた。資料5は、各年度における支援要請校等の数である。

一方で、校内においては地域のセンター的役割を担う養護学校の在り方に関する教職員の意識改革と、それに伴う責任ある職務遂行を基盤にした連携と協働を促していくため、2003年度に学校教育改革推進委員会を立ち上げ、6回の委員会と2回の全体研修会を経る中で、資料6に示したような「教育改革4ヵ年計画グランドデザイン」を示し、校務分掌も一新させていく

ことで、2004年4月、組織の再編を実行した。

具体的には、伊丹養護学校に在籍する児童生徒の教育をつかさどる「教育部門」と、センター的役割を専門につかさどる「センター部門」とに再編し直し、24名の教職員を「教育部門」へ、6名の教職員を「センター部門」へと配置した。配置内容は資料7に示したとおりである。また、「教育部門」「センター部門」それぞれに配置された教職員の業務を明らかにするため、資料8のように個々の教職員の業務内容を示した。

資料8 教職員の業務内容

〔教育部門〕配置教員の主な業務について

- ①児童生徒を担当し、個々の教育ニーズに応じた適切な指導や支援を行う。
 - ア) 個々の子どもの実態を正確に把握するための情報収集を徹底的に行う。
 保護者からの情報（出生期・乳児期・幼児期・就学期・現在に至るまで）
 就学前通園施設からの情報
 医療機関からの情報
 前担任、元担任らからの情報
 交流校教員や児童生徒からの情報
 必要に応じて、客観的資料として各種検査の実施
 - イ) 情報をまとめ、分析し、評価した上で課題を把握する。
 - ウ) 今年度（長期）・今学期（短期）の目標を具体的に設定する。
 - エ) 目標を達成するために、何を指導し、何を支援するのかを明確にする。
 - オ) 具体的な指導内容・支援内容を各月ごとに明確にする。
 - カ) 具体的な指導内容・支援内容等について、本人及び保護者と協議し同意を得る。
 - キ) 日々の記録を記入し、教育内容の検討を図る。
- ②脳の中樞神経系に障害のある児童生徒に対する有効な教育方法及び教育内容の構築を図る。
- ③分掌された校務を整理する。
- ④児童生徒に関する情報交換はもとより授業を見合うなど教職員相互の連携を深める。

〔センター部門〕配置教員の主な業務

- ①センター配置教員6名の業務を、
 - ア) 自立活動全般に係る 「(Ⅰ) 自立活動校内外支援」
 - イ) 教科・学校生活等全般に係る 「(Ⅱ) 地域巡回教育支援」
 - ウ) 進路就労・福祉全般に係る 「(Ⅲ) 進路福祉生活支援」
 の三種類に分け、それぞれ2名ずつが担当するものとする。
 - (1)「自立活動校内外支援」担当は、自立活動全般に関わる広い分野に渡って、校内外の児童生徒および教職員に対して直接的・間接的に指導や支援活動を行う。

- ア) 身体機能に関する実践・相談およびアドバイス
 - イ) 健康に関する実践・相談およびアドバイス
 - ウ) 言語・摂食等に関する実践・相談およびアドバイス
 - エ) コミュニケーションに関する実践・相談およびアドバイス
 - オ) 心理的適応に関する実践・相談およびアドバイス
 - カ) 個別指導計画作成に関する実践・相談およびアドバイス
- (II)「地域巡回教育支援」担当は、地域の幼小中学校等に通う園児・児童生徒が、個々の特性を活かしながら円滑な学校生活を送ることができるよう、園児・児童生徒および教職員・学校に対して直接的・間接的に指導者支援活動を行う。
- ア) 通常学級に在籍するLD・ADHD・PDDなど軽度発達障害のある児童生徒をはじめ、特別な配慮を必要としている園児・児童生徒への直接的・間接的な指導や支援
 - イ) 各種心理発達検査の実施
 - ウ) 個別支援計画の作成に関する実践・相談およびアドバイス
 - エ) 各校コーディネーターの支援
 - オ) 各校校内支援体制の構築に関する支援・相談およびアドバイス
 - カ) 発達障害等に関する研修会等への講師派遣
 - キ) 関係機関との連携
 - ク) 地域教育支援ネットワーク作り
 - ケ) カリキュラム開発・教材開発・チェックリスト等の開発
- (III)「進路福祉生活支援」担当は、校内の児童生徒の進路就労保障・福祉生活アドバイスはもとより校外の園児・児童生徒の就学進学相談や福祉生活アドバイスなどを行う。
- ア) 小学校・養護学校等への就学に係る事項に関する相談およびアドバイス
 - イ) 中学校・養護学校等への進学に係る事項に関する相談およびアドバイス
 - ウ) 校内外の児童生徒の福祉生活情報の提供
 - エ) 進路先開拓および社会環境の変化を促す実践と情報の提供
 - オ) 地域福祉支援ネットワーク作り
 - カ) ボランティア養成講座の運営
 - キ) 余暇生活支援
 - ク) 学校施設開放
- ③センター業務に係る校務の整理。
④校内外研修の企画・運営。

(出典：伊丹市立伊丹養護学校教育改革推進委員会編「学校教育改革マニュアル」2004年3月より)

3) 地域巡回支援の実施

センター部門教職員のうち、市内の小・中学校へ向いていき子どもたちの教育を直接的・間接的に支援する「地域巡回教育支援」担当には、専任教員1名と学部付センター教員1名の合計2名が携わることとなった。

「地域巡回教育支援担当」は支援要請のあった市内の小・中学校へ赴き、「問題解決に向けた業務」「コーディネート業務」「研修支援や検査実務業務」など3種類の業務を5つの方法で実施している。

《問題解決に向けた業務》

- (1) 特定の学級に入り込んで、該当児童生徒に対する個別指導やAT(アシスタントティーチャー)としての役割を果たす直接的な支援方法の実施(DS:ダイレクトサービス)
- (2) 直接的支援の後、学級担任やコーディネーター担

当教員に対しスーパーヴァイズやコンサルテーションを行う間接的支援方法の実施(IS:インダイレクトサービス)

《コーディネート業務》

- (3) 支援活動を通して発見した、例えば構音指導や訓練の必要な子どもたちが地域の中で定期的に指導や訓練が受けられるようにしていくための行政への働きかけや関係機関との連携

《研修支援や検査実施業務》

- (4) 各校における学習会や研修会の講師として参加する研修型支援の実施
- (5) その他WISC-IIIやK-ABCなど心理検査の実施

2003年から地域巡回教育支援を担当してきた一人の担当者は、2003年度は毎日1校時と2校時は養護学校内での教育に携わり、3校時から4校時までを地域の学校訪問支援(直接支援)に充て、午後からは実施記

録やコンサルテーションなどの業務に携わってきた。また、2004年度は担当者が複数に増えたことから、訪問学校数を減らし、週に三日午前中全部（1校時から4校時まで）を地域の学校の訪問支援（直接支援）に充て、午後からは養護学校に帰校し実践記録を作成するとともに、スーパーバイスやコンサルテーションに関わる報告書を作成する間接的支援やコーディネート業務などに携わっている。残りの週二日は、当然、養護学校内での教育に携わっている。

自分に何ができるのかと不安になったり、自分がい

ることで子どもたちの関係を壊してしまうのではないだろうかと不安になったりすることも多い。誰もが全てを開いてくれるわけではない。時には、自分の存在が見えない圧力としてクラスの子どもたちや担任教員にのしかかり、煙たがられているのではないだろうかと感じられる時もある。それでも、養護学校の教員が一步地域に踏み出せば、その果たすべき役割はいくらでもあるというのが実感である。

資料9は、児童生徒への直接的かつ間接的支援の実際に関する内容例である。

資料9 地域巡回教育支援の実例

2004年4月28日（水）1～3校②

巡回支援者（秋元雅仁）

支援校名		学年・組・担任名	
伊丹市立 A 小学校		2-O (B学級)	6-O (C学級)
支援前の準備	H児個別宿題用「点つなぎプリント」を準備した。		
要支援児童生徒名	2-O: H児・S児 (LD 傾向: 学習面) 1児・N児 (ADHD 傾向?: 行動面) 6-O: T児 (高機能広汎性発達障害の傾向: コミュニケーション)		
支 援 理 由	課題	H児: 形を把握したり文章の意味を理解したりすることが難しい。 I児: 集中できる時間が短く、深い思考過程を経ず衝動的に答えようとする。 S児: 文章を理解したり計算したりすることに時間がかかる。 N児: 学習に取り組もうとする意欲や集中力が欠ける。 T児: 自己の価値観へのこだわりが強く、被害者の意識も強い。	
	長所	H児: 解らない時や自信のない時に、「教えて」とか「これでいい」と尋ねることができる。 I児: 間違いを指摘されると正しくやり直すことができる。 S児: やり方さえ解れば、ゆっくりではあるが着実にこなすことができる。 N児: 側について促されると、学習内容の大半を理解しこなすことができる。 T児: 冷静になると自分の行動を抑制することができる。	
学習時における児童生徒の様子			
教科	1校時: 学級会 2校時: 算数 3校時: 音楽	単元	・修学旅行に持って行く千羽鶴折りを全校生に呼びかけるかどうか ・繰り上がりのない「2位数+2位数」の計算 ・「さくら」リコーダー演奏、「青い空は」合唱
<p>【1校時】学級会（6-O）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・修学旅行に携行していく千羽鶴を、「何故持って行くのか」「誰が折るのか」などについての学級会であった。 ・“何故千羽鶴を持って行くのか”について、「Tさんはどう思う」と尋ねてみると「多くの命が二度と失われないようにするため」と答えるので、「素晴らしい答えだね」と褒め讃えると、さっと手を挙げて発表したが、その内容は手を挙げる前に言っていたことは多少違う要領の得にくいものであった。 ・また、“誰が折るのか”については、当初は1年生から5年生までにも呼びかけてみんなで作るべきだと考えていたようだが、何人かが「戦争について学習している6年生で作った方がよい」という意見が出されると、その意見に同調して、「私も6年生だけで作る方がよいと思います」と発表していた。 			

【2校時】算 数（2-0）

- ・2校時の最初に、漢字「朝」の練習をし、その後、繰り返りがない「2位数+2位数」の計算と計算ドリルを行った。
- ・漢字練習は、H児、I児、S児、N児と順に回って、側で声をかけたり手を一緒に持って書く練習をしたりした。「朝」という漢は左右に分かれた造りになっているため右側の「月」がどうしても離れがちになったり、バランスの悪い形になりやすい文字であるため、なるべく右側の「月」を左側に引っ付けて書くよう指導した。どの子どもが大変丁寧に書けていた。N児は消しゴムを潰して遊んでいたもので、「書くよ」と言って手を持って書くことすると、自分でさっさと書き上げていった。
- ・その後、繰り返りがない「2位数+2位数」の計算をタイルを使って行った。I児は、タイルを使っても思いつくままの数と言おうとするので、「もう一度数えてみよ」と促して順番に数えなおさせる取り組みが必要であった。H児は計算には自信を持っているので何もしなくてもよかった。S児もタイルを使えば正確に解答することができていた。
- ・タイルを用いない計算練習では、例えば「35+10」のような場合について、I児とS児には（「3+1=4」「5+0=5」）の順で答えを書いていけばよいことを個別に指導したところ、二人ともスムーズに解答することができていた。一方、N児は問題さえもノートに書かずに教室の後ろで遊んでいたもので、ノートに問題を書いてやったうえで着席させ鉛筆を持たせると、次々に正確な答えを言い出した。強制されるのが嫌な反面、丁寧な関わりを求めているのかもしれないと思った。

【3校時】音 楽（6-0）

- ・3校時の音楽は予定には入れてなかったが、1校時の終わりにT児に「3時間目はどうする？一人で頑張れる？」と尋ねたところ、「一緒に居てくれた方がいい」と言うので、再度6-2へ入ることにした。
- ・2校時の社会の時間に班で話し合う際、男児とトラブル（？）が発生していたことから多少不安定になっており、音楽の時間もファンタジーの世界に入り込んで安定を図ろうとしているものの、思い出した攻撃的な口調での独り言が続いていたので、「ミルもが心配しているよ」と声をかけたり「まあまあー」となだめたりすると「そうだった、そうだった、ごめんなさい、もう大丈夫」というような会話を2回程繰り返した。
- ・リコーダー演奏では「難しいわあ」と言いながらも一生懸命メロディーに合わせて吹く練習をしていた。修学旅行に関わる「青い空は」の合唱の時には、「ミルモも修学旅行に連れて行ってあげるの？」と尋ねると「どうしようかなあ」と言うので、「それともおうちで待ってもらおう？」と再度尋ねてみると「考えとく」と楽しそうに言っていた。
- ・終了後「次の体育は一人で頑張れるよね」と言うところ「うん」と言って教室に帰って行った。

支	H児：漢字練習の際、側について書き順指導も含めて個別の指導を行った。
撰	I児：計算練習の際、側について丁寧に数えながら計算する方法で個別の指導を行った。
内	S児：計算練習の際、計算の仕方を個別に指導した。
容	N児：学習への取り組みの促しを行った。 T児：パニックに陥ることなく気持ちの安定が図れるよう、個別に声かけをしたり関わったりした。

今回は、「特別支援」というものについて少し丁寧に説明しておきます。

- 伊丹養護学校は地域における「センター的役割」を果たすという使命から、あるいは「特別支援教育推進体制モデル事業対象地域」における養護学校としての使命から昨年より地域巡回支援を実施していますが、私たちの考える「特別支援」というのは、子ども達が抱える様々な課題や難題に対して、子ども達自身が「今ある力」をフルに活用して「今いる環境の中で」“自信や元気を持って”“案に”他の多くの子達と互角に渡り合っていけるために、どのような手伝いをしてやればいいのかを考えていくことなのだと考えています。こうした考えこそが「今後の特別支援教育」の根幹に位置するものだと考えているのです。
- 各クラスには、何らかの理由でより多くの「配慮」を必要としている子ども達が必ずいます。「配慮」は40人いれば皆それぞれにしてやらなければならないのもですし、当然、本人・保護者はそのことを望んでいます。ある子は給食時に配慮をしてやらなければならない子ですし、ある子はトイレ時に配慮をしてやらなければならない子でしょう。また、ある子は算数の時間に配慮をしてやらなければならない子ですし、ある子は体育の時間に配慮をしてやらなければならない子でしょう。一人ひとり皆違うわけですから個々に配慮してやる必要のあることは言うまでもありません。何故「配慮」が必要なのかと言えば、それをしてやることで、個々の子どもが安心して楽に学校生活を送ることができるからです。この「配慮」を「支援」と言う言葉に置き換えれば「支援」というものの中身が理解しやすくなるのではないかと

インクルーシブな学校の扉を開くシステム構築に関する考察

思います。

- とは言うものの、各場面においてその「配慮」の量が顕著に多い子達が各クラスに増えてきているというのも事実です。例えば“不登校”の場合です。誰もが「何で不登校になったんやろ」と考えますし「登校してくれたらいいのになあ」と考えています。そこで必然的に多くの担任や教員集団は家庭訪問を繰り返したり、研修に行ったり、時には専門家の意見を聞いたりもします。だからと言って、多くの場合、事態がすぐに改善するというものでもないでしょうし、結局は思い悩みはするものの、「まあ仕方ないなあ」とか「これが今のこの子の姿だし全てなのだ」と折り合いをつけていかざるを得ないというのが現実でしょう。また、時には、事態が多少進行し、週に何度かは保健室登校ができるまでになったという場合もあります。これとて、「よかった、それでは明日から教室に」とはせず、「まあ気が向くまで様子を見ましよう」ということになりますし、「保健の先生お願いしますね」ということになる場合が多いでしょう。
- つまり、“不登校”のようなやむを得ない特別な「配慮」を必要としている子ども達に対しては、その抱えている課題に応じて、自力で越えさせることばかり考えるのではなく、どのようにすればあるいはどのような手伝いをしてやればうまく乗り越えていけるのかについて、担任教員だけでなくチームとして考えるということが当たり前になってきています。このことは“学習面”や“行動面”あるいは“コミュニケーション面”などに課題を抱えている子ども達に対しても同じ事が言えるのではないかと思います。これらのケースは、決して特別なことではなく、日常の中で普通に「配慮」を必要としていることから、ややもすれば、個人の能力や努力さらには家庭環境などへと返されてしまうことが多いのではないのでしょうか。今、目の前にいる子ども達もまた、やむを得ない特別な「配慮」を必要としている子ども達だと考えればいかがでしょうか。そうした子達はそうした子ども達用の学級や教室で学習すればよいのでしょうか。個々の子ども達が“今持っている力”を活用しながら“今いる所で”生き生きと活躍していけることこそが大切だと考えるべきではないのでしょうか。そのためにどのような特別な「配慮」をしてやるのか、どのようにチームで取り組んでいくのか、こうしたことこそが「特別支援」の大きな中身だろうと思われます。
- 具体的には、「どうしてやればこの子は楽に学べるのか」という担任教員の思い悩みや試行錯誤が何より必要ですし、「うちではこんな風にしてるんだけど」というような事例を出してくれる教員や、「どこでつまづいてるんやろか」と一緒に考えてくれる教員や、「どんな風にしてやるのがよいのか一度尋ねてみよか」と他の機関とつないでくれる教員や、「空いてる時に授業に入ったわ」と気軽に言ってくれる教員の存在など、一人二人の子どものことを学校全体で考えてくれる風土が必要なのだらうと思います。こうしたことをシステム化したのが「校内委員会」であったり「コーディネーター」であったりするわけですが、あまりシステムにこだわるのではなく、より温かい相互支援の風土を作っていくことこそが重要かと思ひます。
- 私たち伊丹養護学校は、そうした温かな学校風土を作り出していくための各校の努力のお手伝いをしたいと考えているのです。私たちが皆決して偉そうに言えるような専門家ではありませんから、「こうした場合については、このようにした方がよい」などと言い切れるものではありません。A小の子ども達の専門家はA小の先生方です。ただ、「そんなに怒ったつたら子どもも元気でえへんわなあ」とか「もっとゆっくり言うつたらええのになあ」というような子どもの側に寄り添った見方は多少できるのではないかと思います。間違っても、「この子は通常学級ではしんどい子ですから、障害児学級へ入れて個別に指導した方がよいのではないのでしょうか」というようなことを言いに来ているのではないということだけご理解いただければ幸いです。仮に個別に指導が必要だと思われる場合には、その子用の個別の学習課題（宿題）を用意していつているというのが実情です。

養護学校長印	養護教頭印	支援校校長印	支援校担任印	巡回支援者印

4) 支援センター発各種資料

伊丹養護学校センター部門では、地域の小・中学校の各学級担任がクラスの子どもたちに対して行っている具体的な配慮や支援を実感し自信を持つとともに、そうした個々の支援を大きな輪として校内全体へと広げていくためにはどのようにすればよいのかについての検討も実施している。

具体的には、資料10と資料11に示した担任用・コーディネーター用それぞれの資料を作成し、実際の小・中学校でのモニター使用を試みている段階である。さらに、資料12のような、障害児学級担任者を対象とした小中学校版個別指導計画などの作成も行っており、研修会等の場で実物を提示しその意図を説明しながら、出席者に実際につけてもらうなどの支援を行っている。個別指導計画の作成すらままならない通常学級担任者たちがその必要性を認識し、しかも無理なく記入することができ、保護者へも開示することのできる資料へと発展させていけることを念頭に置きながら検討を進めているが、試行錯誤ばかりで未だ十分とは言えない。

◆実践結果の分析と考察

1) 緑丘小学校における個の希望に応じた支援（教育サービス）の提供

兵庫県において、特別支援教育に関わるモデル事業を実施している伊丹市の緑丘小学校と伊丹養護学校のそれぞれの取り組みを見てきた。

緑丘小学校におけるモデル事業の取り組みの最大の特徴は、「子ども達こそが学びの主人公であり、どの子も配慮や支援を必要とする」と定義したうえで、全ての子ども達に必要な支援を提供していくための“教育サービスの提供”という新しい理念を提唱した点にある。その方法は、全ての子どもは通常学級での生活を基本とし、学級担任による配慮や支援に始まり、個々の希望に基づいたサービスを校内全体で支援体制を組み順次提供していくというものである。そして、そうしたサービス提供の過程において数々の特筆すべき特徴も生み出してきている。

①まず、支援の提供にあたっては、「必ず本人および保護者への説明と同意を得る」ことを徹底した点である。これまでの学校教育は、ともすれば学校主導

資料10 通常学級担任用「個別診断表」(記入例一部抜粋) 一名前は仮名

1 配慮を必要としない 2 時折配慮を必要とする 3 多めの配慮が必要 4 配慮が必要

No.	名前	領域	レバント				具体的配慮内容
			1	2	3	4	
1	青山 優佳	学習面	1	2	3	4	
		行動面	1	2	3	4	
		関係面	1	2	3	4	
		健康面	1	2	3	4	
		環境面	1	2	3	4	
2	乾 健太郎	学習面	1	2	3	4	机間巡視の際個別に指導する時がある(特に算数の計算)
		行動面	1	2	3	4	
		関係面	1	2	3	4	
		健康面	1	2	3	4	
		環境面	1	2	3	4	
3	宇田 智明	学習面	1	2	3	4	
		行動面	1	2	3	4	朝学習に集中できず遊んでいることが多いので、課題を少なくしてきていれば賞める。
		関係面	1	2	3	4	些細なことで手や足を出すため、暴力は毅然と制限し我慢している時賞める
		健康面	1	2	3	4	
		環境面	1	2	3	4	母と弟との3人家族。夜間母親が動めに行った後兄弟だけで過ごすことが多い(夕食の状況を尋ねる)

(出典：伊丹市立伊丹養護学校支援センター編「学級担任用個別診断表」2004年版より)

個別の指導計画②

学年 組 児童名前 () 記入者名前 () 記入年月日 200 年 月 日 伊丹市立 小学校
 評価年月日 200 年 月 日

願 い	保護者の願い (3年後の姿)	
	担任の願い	
重点課題 (今年1年の重点課題)	①	
	②	
	③	
	④	
	⑤	

目 標	目 標 の 内 容 (具体的に)	評 価 (数字に○をつける)
長期目標 (今年度中に 達成可能な目標)	①	1 2 3 4
	②	1 2 3 4
	③	1 2 3 4
	④	1 2 3 4
	⑤	1 2 3 4
短期目標 (各学期中に 達成可能な目標)	【1学期】	
	①	1 2 3 4
	②	1 2 3 4
	③	1 2 3 4
	④	1 2 3 4
	【2学期】	
	①	1 2 3 4
	②	1 2 3 4
	③	1 2 3 4
	④	1 2 3 4
	【3学期】	
	①	1 2 3 4
②	1 2 3 4	
③	1 2 3 4	

個別の指導計画③

学年 組 児童名前 () 記入者名前 () 伊丹市立 小学校

		4 月	5 月	6 月	7 月
1 学 期	【具体的取り組み】				
	【評価】				
2 学 期	【具体的取り組み】				
	【評価】				
3 学 期	【具体的取り組み】				
	【評価】				

(出典：伊丹市立伊丹養護学校支援センター編「障害児学級担任者用個別指導計画」2004年版より)

で進めてしまい市民不在の教育だったのではないだろうか。そうした学校教育にインフォームドコンセントとアカウントビリティの考え方を導入し、市民の教育を受けるべき権利を守り市民サービスに徹している点において公立学校としての本来的意義を感じるのである。

- ②次に、個々の支援を実施していくために、教職員がそれぞれの役割をきっちりと果たしていくチームプレーに徹している点も、小学校においては新たな視点からの取り組みと言えよう。チームとは決して烏合の衆の集まりではない。一人一人が違った専門家としてそれぞれの役割を担いながら、違った観点からのアプローチを試み、それらの試みを統合していく中で一つの目に見えた形を作っていくというものである。学級王国という批判からも解るように、ともすれば学級という個が重視されがちであった小学校において、チームプレーを重視する取り組みは斬新な取り組みといえよう。しかも、校内委員会を定例開催だけでなく随時開催できるようにすることによって、いつでも変化に対応することができるようにしたことは、硬直化しやすい学校の体質を柔軟化させるという意味において大いに評価できるものと思われる。
- ③さらに、教職員ばかりでなく保護者にも呼びかけ、学校と保護者とが一体となって子ども達の学習支援にあたっていくというアウトソーシングの導入という考え方を導入しているのも実に斬新である。学校教育は、何もかも自分たちの範疇で解決していこうとする all in one 的発想が強い。それでは立ち行かない現実があるとわかっているにもかかわらず、個々の教員の資

質や力量の問題に転嫁して、あくまで学校は象牙の塔としての地位を手放そうとはしなかった。それをあえて放棄し、市民の参画と協働を呼び込んだことは特筆すべき事であろう。

図4は緑丘小における希望に応じて提供されてきた教育サービスの一覧である。個々の教育サービスの内容は学校や希望に応じて変わっていくであろうが、緑丘小では、そうした教育サービスの中に障害児学級も位置づけている。これは、来るべき特別支援教室をにらんでのことは言うまでもないが、そうすることによって、現行制度の中で通常の学級か障害児学級かという両極の選択肢の中で悩み迷ってきた市民に対して、どの場であっても必要なサービスの提供を受けることができるという大きな安心感をもたらすものとして注目すべきである。しかも、そうしたサービスの提供に対しては、インフォームドコンセントとアカウントビリティがもれなくついてくるというのであるからその安心感は一層増すに違いない。こうしたシステムを全国のそれぞれの学校が持ち得れば、21世紀における公立学校は、必ずや市民主体のものに成り得るものと確信するのである。

2) 学外支援を導入し地域が一体となった支援の重層構造化

また、緑丘小学校における放課後学習支援事業実施に向けた保護者への支援の呼びかけや、伊丹養護学校による地域巡回教育支援は、子どもを取り巻く支援の状況を保護者や地域にまで広げて、単に一つの学校だけで全てを完結させるのではなく、地域の校外リソースを活用した地域一体型の重層構造的支援の実際とし

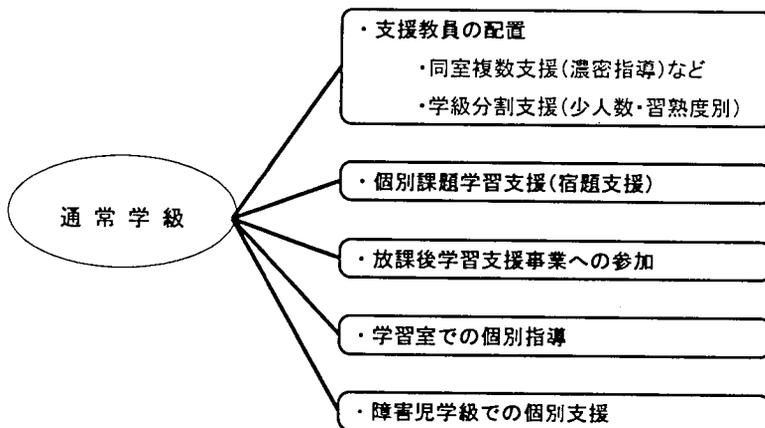


図4 緑丘小における希望に応じた支援（教育サービス）

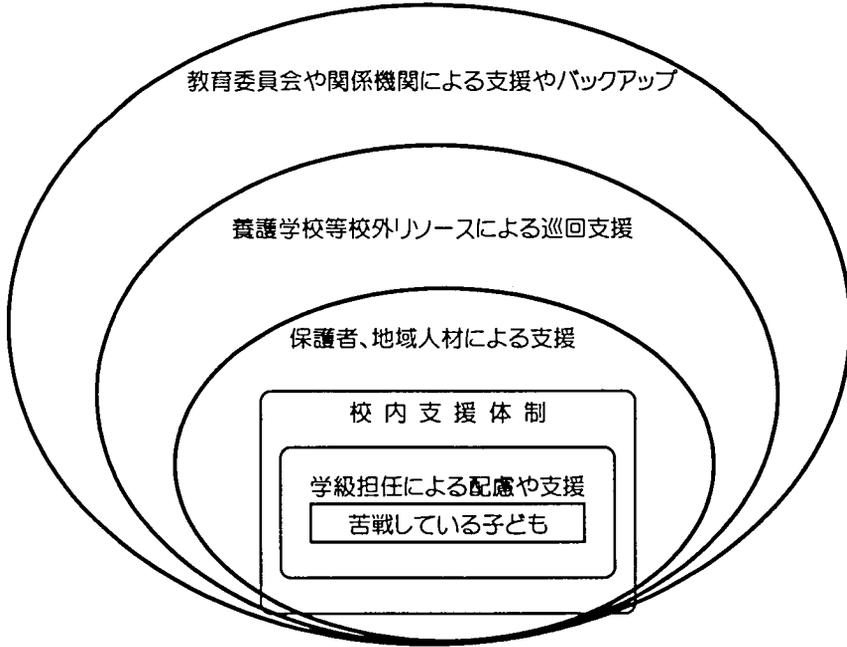


図5 支援の重層構造化

て、今後における支援システムのプロトタイプになっていくものと思われる。図5はそうした支援の重層構造化を図で示したものである。

◆今後への課題

インクルーシブな学校の実現に向けたシステムを構築していくためには、クリアしていかなければならない点はまだたくさん残されている。以下に、今後に残された課題を数点示し、課題解決への方向を考えてみたい。

1) 必要な教育サービス提供者の増員

緑丘小の提唱する教育サービスの提供という新たな方策は、インクルージョンの考え方を進めていくうえでは最低限必要不可欠なものであろう。しかし、真にインクルーシブな学校を実現させていくためには、提供される教育サービスの一つ一つを希望する誰もが選択でき享受できるものでなければ意味がないことは言うまでもない。とすると、限りない需要を満たしていくためには、サービス供給母体のパイが大きくなければならないということになる。つまり、教育サービスを提供していく者の数が需要量に伴って増えていかなければならないことを意味している。そういう意味では、予算措置や人的配置について言及していない「今

後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」は、インクルーシブな学校的発想を持っているように見えて、現実的にはインクルーシブな学校には到底行き着かないであろう。

2) 開かれた学校の早期実現

どれほどのサービス提供者の増員が国や都道府県教委から認められるかは別として、学校としてもそうした人材を確保していく必要性はあるだろうと思われる。それは、緑丘小学校のような場合だけでなく、既に多くの学校で生活科や家庭科あるいは総合的な学習の時間やクラブ活動また生徒指導などの各場面で実践されている、保護者や地域の人々の協力体制がそれに当たる。そうした人々をサービス提供者として位置づけていくためには、学校全体の教育課程はもとより個々に行われている各クラスにおける教育内容もまた、すべからく保護者や地域に公開されていかなければならない。そして、さらに公開されるだけでなく、保護者や地域の人々が共に参画した教育課程や教育内容が作られていかなければならないであろうと考える。そうした参画なき協働はあり得ないのではないかと考えるのである。

3) 管理職員のマネジメントセンスと適切なリーダーシップ

学校を運営していく中心は学校長である。それを補佐するのは副校長であったり教頭である。自らの学校運営に対する明確なビジョンや計画を示せる能力を持っていることは、こうした管理職員として当然であることは言うまでもない。市民から信頼されるべき学校とはどのような学校なのか、それを実現させるためには何が必要なのかを明確に示すことができなければならない。それは教育委員会が言うからというような消極的なものではなく、経営者であり最高責任者である自分としてどうなのかということが問われているのである。教育サービスの提供という提案が、市民にとって有意なのか有意でないのか判断できなければならないのである。有意だとするならばそれを実行に移していくための障壁は何なのか、それはまさしく、経営者としてのマネジメントセンスが問われていることであり、ただただ真面目な教職員だったというだけでは、管理職員としては今後は通用しないであろう。

さらに、時々刻々と変化していく社会情勢を明確に把握し、即座の変化に適切に対応できる教職員組織を形成していくことが必要である。それは、あたかもサッカーの試合の監督やヘッドコーチの役割に似ていると思われる。これまでの学校はその内容が動くことはないと思われてきた。だからこそ、「例年通り…」という言葉が横行するのである。しかし、4月の職員会議で決めたことが7月にはもう通用しないというような事態も今後は十分に発生してくる可能性はある。そうした場合に、状況を的確に把握し必要な措置をとらせていくことは校長や教頭という管理職員の重要な役割であり、そうした役割を果たしていくためのリーダーシップの発揮が今まさに求められている。

4) 現場をバックアップする教育委員会

仮に、サービスの提供者を保護者や地域の人々に依存していく場合、一つにはそうしたことを可能にする地域とそうでない地域との間に地域間格差が生じることも十分に考えられるであろう。したがって、一律に学校だけが全責任を負っていくべきだとは言いがたい。学校も一定程度責を負うが、それが難しい場合には市町村教育委員会が学校現場をバックアップしていく体制を講じていかなければならないことは言うまでもない。兵庫県や伊丹市には“学校応援団”制度や“街の先生”制度などがすでに存在しているが、例えば、幾つかの市町村が既に実施している大学との単位連携に

よる学校への大学生配置なども、一つの策であろうと思われる。要は、学校現場の指導から学校現場の支援へと教育委員会もまたその発想を転換させなければならない時が来ているように思われる。

◆おわりに

今回、今日までの緑丘小学校における実践や伊丹養護学校での実践をまとめ直してみた。これらの実践は、過去幾度となく学習会や研修会などの場で報告してきたものである。そうした回を重ねるにしたがって、「インクルーシブな学校の実現に向けたシステム構築のプロセス」という研究内容が、徐々に徐々にはっきりとしはじめ、今回まとめ直しの作業を行う過程の中で、自らの追究していくべき研究テーマとして完全に明らかになってきたように思われる。

私は、アメリカの小・中・高等学校などでの「通常学校での複数指導体制」「誰もがわかる授業の提示の工夫」「教科によるリソースルームの利用」そして、“それを可能にする多くの地域人材や大学生のボランティアスタッフの協力”あるいは“教育委員会スタッフのバックアップ体制”など、個の希望に応じた教育サービスをより制約の少ない環境の中で提供していくとするインクルーシブな取り組みを何度か目にする機会があった。その当時、養護学校の進路担当教員として、誰もが様々なシステムを自由に利用しながら自分らしく生きられる社会の実現が必要だと考えていた私は、学校教育の中身もこうあるべきだと痛感した。このアメリカ型教育システムの全てを日本に移行することはできなくても、子ども達が学校の提供する支援サービスを主体的に選択し利用していけるシステムを日本型教育システムとして構築していくとが必要なのだと考えたのである。インクルーシブな学校との出会った。

以来、日本型インクルーシブな学校の実現をめざし、通常学級での障害のある子の受け入れの促進や障害児学級の校内通級制の実施などに取り組んできた。今回新たに提案されてきた特別支援教育は、従来の枠組みにとらわれない規制緩和が教育にも取り入れられようとしている。かつてない時代への突入だからこそその規制緩和をより進めて、日本型インクルーシブな学校の実現を図っていかなければならないのではないかと考えるのである。緑丘小や伊丹養護学校の取り組みは、決して目新しいものではないだろうし、大きく評価されるほどのものでもない。普通の学校の普通の取り組み

みに過ぎない。しかし、だからこそこの学校でも取り組みへの希望が持てるのである。

取り組みの甘さ、分析の甘さ、考察の甘さなどなど、指摘は山のように受けるものと思われるが、こうした、自らの実践を振り返り論を起こしていく機会を与えてくださった広島大学大学院の落合俊郎教授に対し、末筆ではあるが感謝の意を示しておきたいと思う。

引用・参考文献

伊丹市立緑丘小学校編 (2003) 兵庫県 LD 等調査研究協力校支援実践報告書「個を活かし、共に学ぶための支援のあり方を考える」。

伊丹市立緑丘小学校共生教育委員会 (2002/6・3) 共生教育研修会資料「クラスの配慮を要する子どもたち」。

文部科学省 (2003) 学習障害 (LD) への教育的支援「続・全国モデル事業の実際」。ぎょうせい。

秋元雅仁 (2004) インクルージョンの種を蒔く、どうする特別支援教育 学校が変わる!?. アドバンテージサーバー 86-107.

落合俊郎 (2004) 特別支援教育と IEP (個別教育計画) について、どうする特別支援教育 学校が変わる!?. アドバンテージサーバー 185-212.

古川勝也 (2003) こらからの特別支援教育の在り方を踏まえた学校の特色ある取組, 平成15年度末

肢体不自由養護学校長会への調査資料。

自立活動研究ネットワーク (2004) 第5回自立活動フォーラム要項。

※1 PRS スクリーニングテスト

このテストはアメリカのマイクルバストが開発した質問紙法のテストであり、LD サスペクトに用いられる。内容は大きく言語性 LD と非言語性 LD とに分けられ、下位項目は全部で24項目あり、5つの領域に分けられている。それは、(1) 聴覚的理解と記憶、(2) 話しことば、(3) オリエンテーション、(4) 運動能力、(5) 社会的行動である。これらを5段階で評価していくことにより、LD を要因別にサスペクトしようとするものである。

※2 学習のつまずきチェック

学習つまずきチェックは、独立行政法人国立特殊教育総合研究所の海津亜希子博士が開発したチェックリストで、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」という各項目をそれらを構成する要素別に分け、各要素の具体的つまずきの例を示して当てはまる様子をチェックすることにより、どのような困難さを持っているのかその原因は何なのかを的確に把握することのできる画期的なチェックリストである。LD 児等の学習支援に大きな効果が期待できるチェックリストである。