

「埼玉県特別支援教育振興協議会 中間のまとめ」について

—パブリックコメントにむけて—

埼玉県特別支援教育振興協議会(以下「特振教」)は、「埼玉県特別支援教育振興協議会 中間のまとめ」(以下「中間のまとめ」)をWebで発表し、9月12日(金)から10月3日(金)の間に県民からの意見募集(パブリックコメント)をはじめました。

8月22日に、埼玉県高等学校教職員組合(埼高教)障教部は、埼玉県教職員組合(埼教組)障害児教育部や障害者と家族の生活と権利を守る埼玉連絡協議会(埼障連)、全国障害者問題研究会(全障研)埼玉支部との共催で「どうなる?どうする?障害児教育シンポジウム」を開催しました。ここでは、通常の学級で学ぶ特別な教育的ニーズを持つ子どもたち、障害をもたない子どもたちも含めて「すべての子どもたちに豊かな教育を保障すること、そのために関係者が手をつないで運動を進めることが大切であること」を確認しました。

埼玉の障害児教育・特別ニーズ教育を発展させ、すべての子どもたちに豊かな教育を保障するためには「中間のまとめ」に対して、多くの教職員・保護者が現場からの意見を寄せることが重要です。この討議資料を活用して、多くの教職員・保護者が、いろいろな地域で学習会を開催し、たくさんのパブリックコメントを寄せることを期待しています。

① 「二重学籍」とは呼べない 「支援籍」構想

「学籍」とは、子どもの発達や成長にどこが責任を持つのかを保証するものと考えられます。そうであるならば、『二重学籍』を与える」ということは、少なくとも教職員定数をそれぞれの「学籍」(学校)でカウントし、関係する学校が共同で子どもの発達・成長に責任を負うことが保証されなければなりません。

ところが、特振協の協議の中で「支援籍」は学級定数に含めず、教職員を増員しないとのこと、「共同」についても「個別の支援

計画」をつくれば事足りるということが明らかになってきました。こうした「支援籍」の構想を「二重学籍」と呼ぶことはできません。

多くの保護者・教職員のねがいは、「学籍」がどうということよりも、子どもの豊かな発達・生活が保障されることです。

「支援籍」を新設しなくても養護学校に在籍しながら「通常の学級」や「特殊学級」との交流を進めることや「通常の学級」に在籍しながら「特殊学級」や養護学校での特別な支援(通級指導)を受けることは可能です。そうしたことをやりやすくするためには「通級指導教室」の飛躍的拡大・専門的な教職員の配置、障害児学級の設置率

を高めること、知的障害の養護学校を分散設置することこそ必要ではないでしょうか。

② 埼玉の歴史をふまえ、現状を分析した上での論議を

「中間のまとめ」にはいたる所に論理の飛躍が見られます。これは、今回の『中間のまとめ』は、はじめに前知事が提唱した『全障害児に普通学級籍を』の具体化という結論があって、それにあわせるための作文という性格のものである(品川文雄埼教組障教部長)からです。結論である「学籍管理の新しい考え方」が先にあるために、「支援籍(仮称)」という新しい概念と現行の制度(例えば通級指導教室、交流教育など)との関係が分かりづらかったり、整合性に欠けたりしているのだと思われます。

こうした矛盾や問題の元凶は、埼玉の障害児教育の今までの到達点や現状における課題から特振教の論議が出発していないことにあると思われます。これでは長期的視点に立った総合的な方針は期待できません。

2003年3月に発表された文部科学省特別支援教育調査研究協力者会議の「今後の特別支援教育の在り方(最終報告)」(以下「最終報告」)は今後のわが国の「特別支援教育」の「グランドデザイン」として提案されました。現在文科省は「最終報告」にもとづいて必要な法改正も含めて、「特別支援教育」の変革を進めています。

一方「特振協中間のまとめ」は、「既存の教育制度への当てはめ方の検討」ではなく、児童生徒の状況に応じた「教育制度を考える」というものの「現行制度の枠内での提案」という限界があります。特振教の答申が今後の国の動向(例えば「特殊学級」が「特別支援教室」になる)に飲み込まれ、答申の意味がなくなる部分も出てくることも懸念されます。

埼玉における大綱的な方針については、拙速に結論を出すのではなく、埼玉の障害児教育の成果と課題をふまえて時間をかけ

て慎重に論議を進めることを望みます。

③ 「ノーマライゼーション」概念の十分な吟味を

今回の特振教のテーマは「ノーマライゼーション」の理念に基づく教育をどのように進めるかです。「共に育ち共に学ぶ」ことは大切なことです。しかし、それは発達段階に応じた適切な教育を犠牲にして保障されるものではありません。渡部昭男氏(鳥取大学)は、これらを対立的に描き出し、二者択一を迫るのは「貧しい選択」と批判しています。私たちの基本的な立場は、「子どもの発達保障とインテグレーションとを統合的に実現する」ということです。

もともとノーマライゼーションという概念は福祉の概念でした。教育では「インテグレーション」、「インクルージョン」という言葉が使われることが多いようです。それらのことばも日本で紹介される際にしばしば曲解されますが、本来はインテグレーション(統合)の形態は多様ですし、決して別のカリキュラムでの教育を否定するものではありません。何の特別な手だてをしないで通常の学級に入れることは「ダンピング」として否定されています。

発達保障とインテグレーションとを統合的に実現するために、私たちは「養護学校の地域への分散化」、「必要な生徒への二重学籍」などを提案しています(埼玉県高等学校教職員組合障害児教育部 21世紀の障害児教育政策提言委員会(2002)「埼玉の21世紀の障害児教育に対する提言」)。

「中間のまとめ」では文部科学省特別支援教育調査研究協力者会議「最終報告」から通常の学級にLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒(軽度発達障害児ともいわれます)が、約6%いるということを引用しています。このことは、日本ではすでに高い割合で「インテグレーション」が実現していることを示しています。しかし、その子どもたちには特別な支援がないのが現状です。

「中間まとめ」が「ノーマライゼーション」をいうのであれば、まず現在通常の学級に在籍し特別なニーズを必要とする生徒に対する施策について論議すべきです。この問題は当事者や当事者の保護者はもちろん、通常の学級の教職員、ともに学ぶ子どもたち、その保護者にとっても極めて切実で、緊急の課題です。

「中間のまとめ」で LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒のこをとり上げたことは評価できますが、具体的な支援施策が示されていません。また支援施策を充実させるためにも、通常の学級の教職員を援助する通級指導教室と障害児学級の拡充（設置率の向上と専門的教職員等の配置）が欠かせないでしょう。

4 通常の学級の教育課題

障害をもつ子の教育・特別な教育的ニーズをもつ子の教育は通常の学級の教育課題とも密接な関連を持っています。しかし、「通常の学級に障害児を入れさえすれば優しい心が育つ」というように、思いやりの心を育てるという通常学級での教育課題を「インテグレーションの問題」に還元することはできません。

「中間のまとめ」では、障害児が地域の小中学校の通常の学級で学ぶ意義として、「心のバリアフリーを育む教育の推進」があげられています。もしこのことが前述したような短絡的発想にもとづいて述べられているとすれば、極めて問題です。

障害児の在籍の有無にかかわらず、通常の学級で一人一人が大切にされ、「競争」ではなく「共同」の学級づくりが実現してこそ、思いやりの心が育ち、「いじめ」が減るのではないのでしょうか。そうなることで、障害児が入ってもいじめられない、差別されない「心のバリアフリー」が現実のものとなるのではないのでしょうか。

「中間のまとめ」では「心のバリアフリー

ー」を強調する一方で、教育予算を増やさず、物的・人的整備を後回しにしている印象を受けます。障害児教育の「リストラ」路線に道を開くことになるのではないかと危惧しています。

また、通常学級に在籍している「特別な教育的ニーズを必要とする児童生徒」については、通常の教育からのアプローチも必要です。

例えば、募集定員に満たない高校での教育的に特別な支援を必要とする生徒の受験についていえば、「高校の適格者主義」の克服が課題であるとしばしば指摘されます。現在でも入学試験段階では、「希望者全入」であり、「適格者主義」をほぼ克服しているといえます。しかし入学後は制度的には特別な教育的支援は皆無で、担任の教職員の献身的な努力によって支えられているのが現状です。高校に在籍している生徒保障の実質的な教育権の保障ということでは、生徒にあった教育内容や教育課程の保障およびそのための教育条件整備が課題となっています。

5 リアリティのある「地域」 （教育圏域）構想を

「中間のまとめ」はいたるところで「地域で共に」といいながら、リアルな地域の姿が見えてきません。「福祉圏域」とも関連しながら教育における「地域」の枠組み（教育圏域）を想定することで具体的な施策が考えやすくなるのではないのでしょうか。

ちなみに埼高教障害児教育部 21 世紀障害児教育政策提言委員会の発表した「埼玉の 21 世紀の障害児教育に対する提言」では、人口 30~50 万程度の「広域教育圏」と人口 5~10 万程度の「基礎教育圏」を提起しています。知的障害の養護学校は基礎教育圏ごとに 1 校設置するように提案しています。清水貞夫氏（宮城教育大）は「養護学校がセンター的機能を果たすためには知的養護学校の小規模・地域分散化が必要である」

と述べています。

障害のある児童生徒一人一人に対する適切な教育的支援を実現するために「個別の教育支援計画」の作成の必要性が述べられています。「個別の教育支援計画」のようなものを作成することは重要ですが、プランが実効性を持つためには医療や福祉、労働などの他分野との連携や協力の仕組みが必要不可欠です。清水貞夫氏は「盲ろう養護学校の教員が相談や支援で有効な役割を果たすためには教育関係行政と厚生労働省関係の行政上の調整を先行させるべきだ」と指摘しています。

また、「個別の教育支援計画」が作成されても、実際に提供されるサービスが貧乏ければそれは絵に描いた餅になってしまいます。現状ではライフステージにあわせた必要なサービスがどれだけ用意されるのか不安があります。清水貞夫氏は、「個別障害児のために『個別の指導計画』を教師に強要する前に、個別障害児のために教育当局（行政）が用意すべきことをプラン化して示すことも必要」だと指摘しています。

就学については継続した就学相談・支援が行われることは重要なことです。就学指導委員会を廃止せずに、相談機能を充実させる提案は評価できます。委員会の名称はどうか、療育相談からの継続的な就学相談が可能で、行政に対して教育条件整備の勧告権を持ち、就学後もフォローアップを行うような機能が望まれるところです。

「就学相談・指導」をはじめとして多くの提案は、市町村が主体になる施策が中心です。「地方分権」の動向の中で市町村と県との政策や施策のすりあわせがうまくできるのか心配です。

私立学校へ通学する小中学生の増加、公立小中学校の校区の廃止、高校の学区の廃止などの「地域」の現状を鑑みたとき、「中間のまとめ」がいうように「学校から発信して地域をかえていくこと」にリアリティがあるのでしょうか。

6 教員の専門性について

盲ろう養護学校での指導の専門性と特別な教育的支援の専門性は同じではありません。養護学校の教員にノンカテゴリーの支援を求めるのは難しいでしょう。盲ろう養護学校の地域支援にも限界があります。特別な教育的支援についての専門家を小中学校に配置し、教育実践を背景とした「支援」をおこなうことが現実的で有効です。

また、通常の学級にいる特別な教育的ニーズを必要とする子どものことを担任の教師任せにするのではなく、行政が教師を支える体制を整える必要があります。「中間のまとめ」では、「採用・人事異動・研修」については述べられていますが、そのことについては十分に触れられていません。

7 これからどうするか

- ◎すぐに通常の学級にいる特別な教育的ニーズを必要とする子どもへの調査を行い、実態に基づいて支援政策を具体化する。担任の教師任せにするのではなく、行政が教師を支える体制を整える。
- ◎そのためにも通級指導教室、障害児学級、障害児学校などのリストラを許さず、通級指導教室や「学級」の設置率の向上、知的障害養護学校の小規模・分散配置を進める。
- ◎十分な予算をつけて、通常学級、障害児学校・通級指導教室、障害児学校それぞれの一層の教育条件整備を進める。特に教員などの「人的配置」については市町村への援助も含めて県がイニシアチブをとる。
- ◎従来の障害児教育の対象である保護者や教職員と通常の学級にいる特別な教育的ニーズを必要とする子どもに関わる保護者や教職員との分断をさせず、連続したサービスが提供されるようにする。