

特別支援学校におけるインクルージョン研究 —特別支援学校在籍児童生徒を地域の学校へ移行する試み—

すず き ふみ はる
鈴 木 文 治

〈要 旨〉

特別支援教育の導入によって、従来の特殊教育の枠の中では達成することのできなかつた成果が期待されている。特別支援教育の基本的理念である「児童生徒の一人ひとりの教育的ニーズへの対応」は、LD（学習障害）やADHD（注意欠陥多動性障害）また高機能自閉症など、従来から支援を必要としていた発達障害のある児童生徒への教育的関心を新たに起こし、またその周辺の児童生徒を巻き込んだ指導のあり方、学校教育のシステムのあり方も再構築することが求められるようになった。学校における児童・生徒観や教育観・指導観、また学校組織全体の見直しに対する提言として、特別支援教育は大きな役割を果たしている。¹⁾

一方で、教育行政にも大きな変革が求められている。例えば、障害や障害以外の特別な教育的ニーズのある児童生徒の就学先を決定する就学指導のあり方も、大きく変わってきている。障害の種類と程度によって、就学先が割り振られた行政措置としての就学指導から、障害当事者や保護者の意向を尊重し、様々な条件がクリアされれば地域の学校への就学が可能となる制度は、就学指導から就学相談へと内容も変わりつつある。²⁾

このような特別支援教育の導入は、従来の特殊教育のあり方を一変するインパクトの強いものあり、日本の教育史上画期的なものである。

だが、私は特別支援教育の導入による決定的な転換は、従来の特殊教育と通常の教育との間にあった乗り越えがたい壁の撤廃であると思っている。互いの領域が大きく連携・協働しあうこともなく、それぞれがそれぞれの方向をみて進んでいた教育が、お互いがきわめて密接に関わり合い、支援しあう時代に入ったことこそ、特別支援教育の導入の最大の成果であると思う。

私はかつて校長として特別支援学校の創設に関わり、インクルージョンを目指す学校として様々な取組を行ってきたが、その中で「特別支援学校在籍児童生徒を地域の学校に戻すインクルージョン研究」に携わった経験がある。³⁾ 地域の学校と特別支援学校の壁をできるだけ低くして、児童生徒の教育的ニーズを鑑みた就学先の柔軟な対応の試行であるが、ここでは「地域の学校に移行するインクルージョン研究」の実践の報告と、またそこから生じた課題について検討する。

なお、2007年より法律上は従来の盲学校、聾学校、養護学校を「特別支援学校」という名称で呼ぶことになっているが、各都道府県の裁量によりこの名称は固定されたものではなく、神奈川県でも養護学校の名称を用いているため、全体を指す名称としては「特別支援学校」を、個別の学校では現在使用されている名称を用いることにする。

〈キーワード〉

特別支援教育 インクルージョン 特別な教育的ニーズ 就学指導 交流教育
居住地交流 特別支援学校の地域支援センター

I はじめに

2007年に実施された特別支援教育は、従来の障害児を対象にした特殊教育から、発達障害等の様々な特別な教育的ニーズのある子どもたちを対象にした画期的な教育制度として登場した。それは障害の種類と程度によって教育の場を固定する今までの就学指導を柔軟にすることと、同時にどのような場であっても一人ひとりの個別の教育的ニーズに対応する教育が求められるようになったからである。

この特別支援教育の背景にあるものは、国連やEU、OECD等の支援を受けたインクルーシブ教育である。障害の有無によって就学の間が異なる教育から、基本的に通常の学校で教育を実施する教育への提言である。日本で長く実施されてきた障害児を隔離した教育が見直され、障害当事者や保護者の意向が尊重される時代になったのである。⁴⁾

文部科学省や各都道府県教育委員会では、障害のある子どもたちの在籍を通常の学級に置くことによって、インクルーシブ教育の推進を図ろうと試みている。「普通籍」「二重在籍」と言われる取組である。特別支援学校で日常的な教育を受けていても、通常の学校に籍を置くことで形式的ではない交流や共同学習の場を確保するねらいがあり、そこには隔離教育からインクルーシブ教育への転換が読み取ることができる。

だが、そのような流れとは全く逆の現象が教育現場では起こっている。それは「個別の教育的ニーズへの対応」の視点から、特別な対応が必要な子どもには、「特別な教育の場」が必要と考えられ、特別支援学級や特別支援学校に在籍する子どもたちが急増しているという問題である。

ここ数年、発達障害に大きな視点が当てられ、日常生活に様々な支障のある子どもも大人も発達障害の視点から支援のあり方が求められるようになってきている。元々は学校生活や社会生活が円滑に送れない人々のための理解と支援を考える発想から出発している発達障害への取組であるが、発達障害への診断やその対応に重点が置かれて、その結果個別の指導が重要視され、就学の間を特別支援学級や特別支援学校に求めるケースが多い。少し行動が変わっている、少し発達が遅れている子どもたちが、一旦発達障害の診断を受けて教育相談にかけると、専門家によって特別な対応をする教育の場が勧められる。知的な障害はなく、中にはIQ 100を越える子どもたちがこのような経緯で特別支援学校や特別支援学校に大勢入級・入学してくる。⁵⁾

日本の教育現場ではインクルーシブ教育とは逆行する潮流が起こっている。本来通常

の学級で共に学び共に育つ教育の推進こそが特別支援教育の目指すべき方向であった。

障害児教育の歴史では、「医学モデル」から「社会モデル」への経緯に示されるように、障害の医学的な診断に重きを置く考え方から、社会によってつくられた障害の理解へ、すなわち障害者の個人の問題ではなくその人を取り巻く環境の整備に視点を当てて、活動しやすい状況の設定こそが問われる時代となってきている。今日本で起こっている「発達障害ブーム」は、障害の自己責任とそれに伴う通常の教育からの排除の道をたどっていると考えざるを得ない。⁶⁾

このような時代状況の中で、特別支援学校におけるインクルーシブ教育の取組は、日本の教育界全体が世界的な潮流となっているインクルーシブ教育への逆行にあることへの問題提起をし、これからの教育の在り方を示す指針になると考える。

以下に示すものは、日本におけるインクルーシブ教育の課題、神奈川県におけるインクルーシブ教育の展望、また私が初代校長として取り組んだ特別支援学校の実践的なインクルーシブ教育の取組を紹介し、今後の教育の在り方を探るものである。

Ⅱ 日本におけるインクルーシブ教育への展望

1 インクルーシブ教育の概要

(1) インクルーシブ教育の理念

インクルージョンは、みんなで助け合って生きる社会、すなわち「共に生きる社会」の理念である。様々なニーズを持つ人々が、自然にみんなで支えあって生きる社会のあり方に共通するものである。障害者をはじめ、在日韓国人・朝鮮人やホームレス、病人や高齢者、生活面で困難さを持つ人々などを包み込み、お互いが助け合う社会が、「共生社会」である。インクルージョンの社会は、「障害者」、「障害児」の言葉がなくなる社会であり、障害のレッテルを貼らなくても、自然に支えあう社会では、様々なニーズのある人々への特別視がなくなる社会である。

インクルーシブな教育とは、貧富、宗教、人種、言語、性別、障害など、子どもたちの環境的、個人的な背景のゆえに、学校から排除されないことである。世界的にはそういった理由から学校教育が受けられず、また受けられても教育の質が問われるということが至るところにある。

社会的排除は、子どもたちが生まれる前から始まっている。親の職業、貧困や生活環境、そして宗教や人種あるいは性別に関わる差別がある。社会的排除によって教育の機能が停滞し、成人してからも様々な社会的な不利益を強いられることが続いている。

インクルージョンは国連がリーダーシップをとり、援助を続けている世界的な運動である。ある調査によれば、世界では1億2千万人の子どもが一度も学校へ行ったことが

なく、他の1億人は読み書きができる前に退学するという。毎日880万人の子どもたちが、貧困や疾病によって死んでいく。

「すべての子どもたちに教育を」の目標を達成するためには、全体で80億ドルが必要だとされる。この金額は、世界中の軍事費の4日分であるという。世界の中で4日間戦争がなければ、すべての子どもたちが学校へ行かれることになる。

インクルージョンは、社会的排除の源泉としての貧困と社会的教育的不平等を見据えて、社会正義や機会均等を要求するものである。インクルージョンは、すべての人が選択と自己決定の機会を持つことができることを求める。インクルージョンは社会のあり方、教育の在り方を示すビジョンである。⁷⁾

(2) サラマンカ宣言

このようなインクルーシブ教育が明確に提言されたのがサラマンカ宣言である。1994年、スペインのサラマンカにおいて世界92カ国、25の国際組織の代表者が参加した「特別なニーズ教育に関する世界会議」で、これが宣言が採択された。これは、「万人のための学校」、すなわち、個々の違いを尊重し、個々のニーズに的確に応じられる学校を目指すべきことである。その要旨は次のとおりである。

- ア、どのような子どもであれ、教育を受ける基本的な権利を持ち、満足のいく学習水準を達成・維持する機会が与えられるべきである。
- イ、すべての子どもは他の人にはない特徴、関心、能力と学習ニーズを持っている。
- ウ、そのような個々の特徴やニーズを考慮して教育システムを構築し、教育実践を行うべきである。
- エ、通常の学校は特別な教育的ニーズを持つ子どもたちに対して開かれていなくてはならず、個々のニーズに対応できるように子どもを中心にした教育の実践や配慮がなされるべきである。
- オ、インクルージョンの理念を持った学校は、差別的態度と戦い、すべての人を喜んで受け入れる地域社会を築き上げ、万人のための学校達成する。さらに大多数の子どもたちに効果的な教育を提供し、究極的には費用対効果を高めるものとなる。

さらに、「特別なニーズ教育」における新しい考え方が次のように述べられている。

- ア、インクルージョンの学校は、何らかの困難さを持った子どもを可能な限りいつも共に学習すべきである。
- イ、特殊学校や特殊学級は、通常の学校・学校で教育的社会的ニーズに応じることができないことが明白に示される稀なケースのみ、勧められるべきものである。

サラマンカ宣言では、今後の教師像についても触れ、教員養成研修に障害に関する内

容を行うことや、障害のある教師を採用することなどについて述べられている。可能な限り通常の学校・学級で、しかも個々の教育的ニーズを踏まえた教育を行うことが、インクルーシブ教育の考え方である。⁸⁾

2 日本におけるインクルーシブ教育への対応

2001年1月、「21世紀の特殊教育の在り方について」の最終報告書が出された。その中で示された今後の特殊教育の在り方は、障害のある幼児児童生徒の視点に立って一人一人のニーズを把握し、必要な支援を行うという考えで対応を図ることが必要と述べ、基本的な考え方を次のように記している。

- ア、ノーマライゼーションの進展に向け、障害のある児童生徒の自立と社会参加を社会全体で、また生涯にわたる支援が必要。
- イ、乳幼児期から学校卒業後まで、障害のある子どもや保護者に対して相談・支援体制の整備すること。
- ウ、盲聾養護学校等の教育の充実と、通常の学級の特別な教育的支援を必要とする児童生徒への積極的な対応が必要。
- エ、特別な教育的ニーズを把握し必要な支援を行うため、就学指導の改善が必要。
- オ、特殊教育に関する制度の見直しが必要。

このような考え方に基づいて、就学指導の在り方の改善、特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応、特殊教育の改善・充実のための条件整備が提言されている。この中で、最も特徴的なことは就学指導の弾力化という点である。障害のある児童生徒の就学については、従来より学校教育法施行令第22条の3に規定された障害基準に従って、盲・聾・養護学校に就学することになっていた。ところがこの就学基準は、1962年に制定されたものであり、その後の医学や科学技術の進歩もあり、必ずしも実態にそぐわない面も出てきている。このため、盲・聾・養護学校に就学すべき障害の程度であっても、合理的な理由がある場合には、小・中学校に就学できるようにした。そこには、地域や学校の状況、支援内容、本人や保護者の意見を踏まえると記されている。障害児学校以外の道が開かれたのである。保護者の意見表明の場を設けるべきと記されていることは、教育行政の一方的な判断による従来の就学指導からの脱却を意図し、通常の学校や通常の学級に就学することも可能になったのである。これはインクルーシブ教育への大きな転換である。

「21世紀の特殊教育の在り方について」の報告書が提言された後、2003年3月に「今後の特別支援教育の在り方について」の最終報告が出された。この中では先の報告書に示されたLD、AD/HD、高機能自閉症の実態調査に基づき、特別支援教育の理念と

具体策が示されている。

特別支援教育の定義は次のとおりである。

特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、AD/HD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。

ここで注目すべきは、特別支援教育は従来の特殊学級や盲・聾・養護学校の教育に限定されない、通常の学校の教育改革であるということである。また、特別支援学校がこれまでに蓄積してきた教育ノウハウを地域の小・中学校の支援として用いることによって、地域全体の教育力の向上を図るのが障害児学校のセンター機能である。

ここには今までの特別支援学校と通常の学校との越えがたい壁を乗り越えて、共に地域の教育のために手を携えていく意図が見えてくる。また、特殊学級の児童生徒を通常の学級に在籍させて、取り出しの教育を行う「特別支援教室」の発想も明記され、日本におけるインクルーシブ教育への大きな第一歩を見ることができる。

3 神奈川県におけるインクルーシブ教育のとらえ方

神奈川の教育は、「共に学び共に育つ教育」の標語で知られている。1984年、神奈川県総合福祉政策委員会は、今後の福祉政策についての提言を行った。その中で学校教育について触れ、障害のある子どもたちを完全に通常の学級で教育するという統合教育の考え方は、今後の基本的な方向として重視されなければならないと述べている。ただし、統合教育の単純な機械的な理解や形式的な推進は、破壊的な結果を生むおそれがあり、統合教育とは教育関係者の努力と創意で可能性を追求すべき方向性であり、基本的な思想であるとされた。

この提言を受けて、神奈川の教育の基本的な方向を「共に学び共に育つ教育」としたのである。障害のある子どももない子どもも、お互いに助け合い支えあって生きることを学ぶことを意図したものであり、将来のノーマライゼーションの社会の実現に向けた取組であった。そのための具体的な施策がなされている。

一つは、就学指導から就学指導（相談）への流れである。障害のある子どもや保護者の意思をできるだけ尊重することを意図して、従来の障害の状態によって振り分ける行政的措置ではなく、相談によって就学先を決定する仕組みにした。就学指導を教育委員会ではなく、教育センターに置いたのも、措置ではなく相談という位置づけとしたからである。そしてそれは可能な限り通常の学校、通常の学級へ就学させようとするものであった。

二つ目は、養護学校の高等部入学希望者の意向を尊重し、入学選抜では一人の不合格者を出さないように、養護学校高等部の入学枠の拡大を図ったことである。他県では教育可能と判断された生徒のみを高等部に入学させることが普通であることを鑑みれば、神奈川県は画期的なものであった。

神奈川県の障害児教育は、早くから統合教育を念頭に置いた教育施策を展開する一方で、専門教育の充実を図ってきた。この二つが基本的方向性の両輪であった。私が第二教育センターに赴任した1992年の最初の仕事は、「通常の学級における個別教育計画基準編成の研究」に関わるものであった。研究は、通常の学級を大きく視野に入れた取組であったが、その路線は今日に至っても変わっていない。

「共に学び共に育つ教育」は、当初は障害のある子どもたちへの対応の模索として始まったものであるが、やがて、小・中学校の抱えている様々な課題を研究する中で、障害の有無に関わらず全ての子どもへの個別のニーズに対応することの必要性が浮かび上がってきた。通常の教育や通常の学級のあり方に視点が向いていくのは、「共に学び共に育つ教育」の必然の結果であった。

1995年に立ち上げられた「教育上配慮の必要な子どもたちの教育のあり方研究委員会」は、第一次インクルージョン研究と命名され、障害児教育と通常の教育との融合に向けて取組が始められた。そこでは、通常の教育の教科指導の系統性や地域との密着性というメリットと、障害児教育の個別のニーズに応じた対応や、様々な専門家が多角的に関わるチームアプローチの手法というメリットを共有化して、学校教育全体の質的向上を図るものであった。この報告書では、「学校に子どもを合わせる教育ではなく、子どもに学校を合わせる教育」の必要性が結論づけられている。⁹⁾

第一次インクルージョン研究は、理念的な研究であったため、実際の施策につなげていくためには、子どもたちの事例や学校の実態を調査する必要があつた。そこで1998年、「インクルージョンの展開に向けた調査研究委員会」が発足した。これが第二次インクルージョン研究と呼ばれるものであった。この調査は、次の三点に焦点化している。すなわち、①特別な教育的ニーズのある子どもにとっての現状の教育システムの機能について、②学校での具体的な対応、③要望として上げられていること、であった。

この研究の結果は、次のような結論で結ばれている。

ア、特別な教育的ニーズのある子どもたちは、極めて不十分な対応しか受けておらず、新たな教育システムが求められている。

イ、校内連携、外部資源との連携のためキーパーソンを必要とする。

ウ、特別な教育的ニーズのある子どもたちは、「教育資源の共有化」を必要としている。

エ、新たなシステムを求めるようになって、子どもに合わせて学校が変わりつつある。¹⁰⁾

第一次、第二次のインクルージョン研究に次いで、より具体的な研究として第三次イ

ンクルージョン研究が始まったのは、2000年のことであった。「インクルージョンの展開に向けた地域教育資源ネットワークのあり方研究委員会」は、モデル地区に教育資源ネットワークを構築して、チームアプローチ等の支援システムについて研究をするものであった。この実践的な研究で明らかになったことは、校内コーディネーター組織を明確にすることによって、チームアプローチを充実させ、問題解決を担任だけが抱え込むのではなく、学校全体で支援することが可能になったことである。校内のネットワークはコーディネーターによって構築されるが、次に必要なことは地域の教育資源を活用するためのネットワークづくりであると報告されている。¹¹⁾

神奈川県は、長年にわたってインクルーシブ教育についての研究を行ってきたが、その基盤にあるのは、通常の教育と障害児教育の枠組みを越えて取り組む方向性である。インクルージョンを念頭に置いた神奈川の教育の試みは、今も継続されている。

4 神奈川県立麻生養護学校におけるインクルーシブ教育研究

(1) 地域社会の変革を教育目標に掲げた学校

2006年に開校した神奈川県立麻生養護学校は、神奈川県モデル校として創立された学校である。この学校の特徴は、特別支援教育の理念を念頭に置いた「個別の教育的ニーズへの対応」に重点を置いた教育システムと、インクルーシブな地域社会の実現をめざした地域変革の取組にある。¹²⁾

特別支援学校の教育の使命は、障害のある子どもたちがその障害を乗り越えて、社会参加・自立することを最大限援助することにある。そして同時に、障害のある人たちを弾き出さないで共に生きる地域社会づくりを推進することにある。従来の特別支援学校は子どもたちへの教育を重点的に考えられてきたが、インクルーシブ教育の導入は地域社会そのものの変革をめざす取組が求められるようになってきている。それは日本社会がまだ障害者に対する十分な理解や支援が得られない社会であるからである。

麻生養護学校の教育目標に、「共に支え合う地域社会の実現のために、地域の活性化に貢献する」を掲げ、地域住民が特別支援学校との協働活動を通して、社会的な絆を拡大し、人権意識の高揚を図ることを学校のミッションとして掲げた取組の宣言である。以下は、インクルーシブ教育を地域社会で展開する具体的な理念と取組である。

① 共生社会のソーシャルボンドをつくる学校

「共に生きる社会」「共生社会」の標語はいたるところに見られる。人と人が助け合い支えあって生きる社会の実現は、私たちの目指すべき社会と多くの人が認めるものであろう。強い者が弱い者を、持てる者が持たざる者を虐げたり、圧迫することを許容する社会は、前近代的な社会である。多くの人は、共生社会を理想的な社会と見ている。

だが、現実の日本はそのような社会になっていない。

麻生養護学校の設立計画が地域住民に知らされた時に、養護学校設立反対の地域運動が起こった。障害児は犯罪予備軍であるような考え方によって、安全な街でなくなるというのがその反対理由であった。初代校長の私はこの反対運動への対応が最初の、そして最大の課題となった。後に学校が地域を巻き込んだ活動によって理解者が増えてきて、表立った反対運動は下火になっていった。麻生養護学校が「インクルージョン」を目指す学校を宣言してその取組を教育目標にまで掲げたのは、そのような背景があるからである。

養護学校を排除する地域社会とは、障害者だけでなく、高齢者や在日外国人、介助を必要とする人等、様々なニーズのある人々を排除する地域である。事実、十数年前にこの地域に老人福祉施設の建設計画が起こったとき、反対運動でこの計画が潰れたこともある。このような地域社会に障害のある子どもたちの学校だからこそ、インクルーシブな地域社会づくりへの発信と活動が求められていることを、学校創立に当たって重要なテーマであると考えた。

1979年国連の「国際障害者年行動計画」において「ある社会がその構成員のいくらかの人々を閉め出すような場合、それは弱くもろい社会なのである」と記されているように、人と人が強い絆で支え合うことができない社会のあり方は、端的に養護学校設立への反対運動に現されている。助け合い支え合うという互助の人間関係が希薄になり、その結果地域社会そのものが成立しなくなっている。実際に地域の自治会の組織率は30%にも達せず、養護学校建設反対以外では意思統一を図ることが困難な地域であることを知らされた。養護学校を排除する地域だからこそ、お互いが支え合う関係づくりの推進を養護学校から発信することが、麻生養護学校のミッションであると確信した。

障害があろうとなかろうと一人ひとりを大切にして助け合い支え合う養護学校の姿勢が、地域社会に大きな影響を与えていくことを信じて学校づくりを始めた。地域の人々が養護学校の様々な活動を通して関わり合うことによって、子どもも大人も自然に障害のある子どもを支え、また自分たちも支えられて生きていることの実感、共に生きることの意味を肌で感取るようになることを願った学校づくりであった。支援を必要とする子どもたちの存在こそが、インクルーシブ社会の実現の原動力であることの確信に立った取組である。

②地域社会の変革を目指す取組

麻生養護学校では地域変革のツールとして、次の6点を柱として立ち上げた。

<ボランティア養成講座の開講>

地域住民がボランティアとして養護学校の活動に参画するための講座。障害特性を理

解し、指導のあり方の知識、スキルを学ぶ。ボランティアは教育ボランティア（一芸のある人が講師となる授業）、授業補助ボランティア（授業補助として児童生徒と関わり合う）、学校活動ボランティア（給食、移動、見守り等）に分類。

<人権支援センターの設置>

地域の人権問題の相談窓口。相談受理の場合と他の相談機関の紹介等のコーディネイトも実施。地域の人々を対象にした人権講演会の定期的な実施。

<地域ネットワーク協議会の設置>

地域の諸団体を対象としたネットワーク協議会を設置して、地域の諸問題をお互いが確認し合い、支え合うシステムを構築。教育、福祉、労働、医療等の関係団体が月一回の定例会で、情報交換や支援を必要とするニーズを確認し、共に支え合う地域づくりの拠点として養護学校の果たす役割。

<地域学習会（地域住民や教員対象）>

地域の小・中学校・高等学校の保護者を対象にした教育学習会や地域の諸学校の教員を対象とした学習会の定期的な開催。養護学校が教育相談の場であることの確認。

<地域支援センターの設置>

特別支援教育の目玉である障害児教育の地域支援センターとしての役割を最重視した取組。地域全体の教育力の向上を目指す活動を支える専門スタッフの配置。校内や地域の諸学校への地域支援の役割の意義と内容の共通理解。

<障害理解教育の推進>

障害者との共生をめざす養護学校として、障害理解のための授業（校長が幼稚園・小・中学校・高等学校・大学の児童生徒・学生・教員、保護者対象の授業）や、養護学校の児童生徒との交流・共同学習の実施。

(2) 麻生養護学校の実践的インクルージョン研究

①就学指導のあり方

障害のある子どもたちの就学決定については、市町村単位での就学指導委員会が一人ひとりの障害の状況や保護者の意向等を総合的に判断して、就学先を決定するシステムを取っている。従来は学校教育法施行令に示された基準に従って、行政措置という形で割り振られていたが、特別支援教育の時代になって保護者の意向が尊重されるようになり、機械的な割り振りはなくなってきた。保護者の意向で地域の学校を望むことがあれば、その意向が可能か否か十分に検討した上で就学先が決定される。

この保護者の意向とは、特別支援学校への就学が望ましいと就学指導委員会が判断しても、通常の学校・学校を選択する場合もあれば、通常の学校・学級が適切と判断しても特別支援学校を選択する場合もある。いずれにしても、個々の教育的ニーズと保護者

の意向の二つの要素を客観的に検討し、就学希望の学校の状況を踏まえた上で決定する。

また、就学指導委員会の役割は、就学指導に基づく就学先の決定だけに留まらず、一旦就学先が決定して学校に入学したそれぞれの子どもたちの適応状況を絶えず調査して適切な支援や助言を行い、場合によっては就学先を変更することを含めて継続的な検討を行うことが求められる。だがこの継続的な見守りや協議が実際にはほとんど機能していない。結論から言えば、一旦就学先が決定すれば、学校での適応状況を鑑みて就学先を変更することが困難な状況になっている。

このことは就学指導委員会の担う役割が、実際には教育委員会や教育センターに委ねられるため、就学後のこどもたちへの対応は、問題が生じた場合に限り行われるのが実態である。さらに言えば、一般的に通常の学校と特別支援学校の間の壁が高く、子どもがその教育的ニーズの変化によって行き来する状況にないことが最大の問題となっている。一度入級した特別支援学級から通常の学級に移籍することは希なケースであり、特に特別支援学校に在籍した子どもが通常の学級へ転籍することことはほとんどない。特別支援学校に入学した子どもたちには、障害の重い子どもというイメージがあり、通常の学校では受け入れ困難と考えられているからである。

だが実際には、障害状況が安定し、特に疾病の治療効果によって通常の学校でも十分に適応可能と思われるケースも多い。問われているのは、特別支援教育の対象者である障害児は通常の学校・学級では教育が困難という固定的な観念を改善することや、このような子どもたちを地域の学校へ戻すための手続きや理解、特別支援学校の側からの支援等のシステムを構築して、地域の学校に戻すための具体化を図ることである。

一人ひとりの教育的ニーズに対応する特別支援教育の根本的な理念であり、できる限り制限の少ない教育環境で学ぶことを勧めるインクルーシブ教育の観点から、特別支援学校と地域の学校との転籍は円滑に実施されることが望ましい。

日本の教育史における「隔離教育」は、通常の教育と障害児教育の間にある壁を高くして、両者の交流や協働を妨げてきた。特別支援教育の時代になって個別の教育的ニーズの視点から、教育の場を柔軟に考えることが可能になってきている。

以下の取組は、麻生養護学校が在籍児童を地域の学校に転籍する「移行支援」の研究のまとめである。

②研究のテーマ

「特別支援学校在籍児童生徒の居住地の学区内小中学校への移行促進に関する研究」

③研究の概要

本研究は、麻生養護学校に在籍している児童生徒への教育的成果や医療的效果によっ

て障害の状況が改善され、地域の学校への転学が可能となった場合に、居住地の学校への円滑な転学を促進するものである。また、様々な事情の中で、養護学校に入学・転学したが、本来は居住地の特別支援学級や他校種の学校（盲学校、聾学校、高等学校等）が相応しいと判断される児童生徒についても、同様の移行支援の対象としている。

この研究の推進には、次の三点が重要な課題となっている。一点目は、障害の状況の改善に伴って通常の学校での就学が可能であることを示す客観的なアセスメントである。これについては、地域の学校に十分に説明できるものでなければならず、医師の意見書、保護者の要望書、養護学校の意見書の整備が必要不可欠である。

二点目は、地域の学校への移行がスムーズに推進される体系的な取組の構築である。神奈川県では従来から「居住地交流」と称して、特別支援学校の児童生徒の居住する地域の学校との交流・共同学習の強化を図るため、地域の学校に定期的に通学することを行っている。居住地交流は養護学校の側での支援はあるが、基本的には保護者の意向と付添が前提にあり、制度として整備されていても保護者に負担が求められる結果、十分な成果には至っていない。だがこの制度を運用し、可能な限り養護学校が支援を行うことによって、移行支援を図ることにした。

三点目は、転学を促進するために、通常の学校（小学校、中学校、高等学校）での特別支援教育の理解が前提となることである。そのためには学校間の交流、特別支援教育の理解推進の研修会、児童生徒の交流会、様々な支援活動等が前提となる。

この研究は、神奈川県モデル事業として、県教育委員会が特別の予算と人員の配置（担当教師）を行い、インクルーシブ教育実践研究として取り組まれたものである。そのために、養護学校ではこの研究組織を立ち上げ、移行推進と移行した児童のフォローアップ体制を図り、学校全体で取り組む重要な研究と位置づけた。

④研究経緯

ア、移行支援に関する取組

2007年12月より試行的な取組を開始。その後2年間のとりくみの結果、近隣の小学校への転学者1名、さらに県立通信制高校への入学者1名の2事例の成果があった。2008度にはさらに2名、2009年度は4名の研究対象として取り組んだ。ここでは2007年度及び2008年度の4事例についての研究報告をする。

ア、事例1（居住地の小学校特別支援学級への移行に向けた取組）

<児童の障害状況>

軽度の知的障害とてんかん。発作は投薬効果によりほとんど出ない。言語による指示に十分従える。自分の意見や感情を言語で適切に表出する。周囲の友だちや教員との会

話を楽しむことができ、集団活動にも積極的に参加する。

小学校2年生までは地域の学校の通常の学級に在籍していたが、てんかん発作が頻発し、服薬調整のためてんかんセンターへ入院した。退院後は発作の見守りが必要との判断で、養護学校知的障害部門小学部に転学してきた。

養護学校では投薬効果が上がって、1年間全く発作が起こらなくなった。このため、本児の学習能力、コミュニケーション能力、社交的な性格から小学校特別支援学級への移行の対象とすることを、本人、保護者の了解のことに進めることにした。

< 2007年度の取組の経過 >

小学校は養護学校は近い距離にあり、学校間交流、居住地交流が最も活発に行われている学校であった。小学校内の研修会の講師を養護学校教員が行ったり、様々な教育相談や保護者の教育相談等も日常的に行われていた。また、本児が通学していた学校であり、本児が小学校に転学した後も継続的な支援が行える条件が整っていた。

だが、大きな壁が立ち塞がっていた。一点目は、小学校の校医がかつて頻繁に発作転倒を繰り返していた状態をよく知っていて、小学校への転学に強い反対意見を出したことである。二点目は、特別支援学級の担任の資質に問題があって専門的な指導が取れないことであった。一点目は、養護学校の校医と主治医の意見書を提示して、てんかんは好転していると示したことで解決したが、二点目の担任の指導力は外部から見ても問題を感じるほどであった。そこで、転学に関しては小学校の全校的な理解と養護学校の全面的な支援が前提となると判断して、以下のような対応を図った。

- a, 交流の様子が小学校全体に分かるように、学校行事には可能な限り参加。
 - b, 客観的なアセスメントを実施して、心理検査の結果と分析を報告書として提出。
 - c, 小学校側と養護学校側の管理職同席のケース会
 - d, 校長による小学校教員研修会の実施
 - e, 校長による同学年の児童対象の障害理解教育の実施（2時間授業）
 - f, 同学年児童の養護学校交流授業の実施
 - g, 保護者の安心のための小学校管理職と担任との定期的な協議
- これらの対応により、転学が決定して次年度より小学校在籍となる。

< 2008年度の取組の経過 >

転校後のアフターケアを養護学校地域支援部が担当した。内容は以下の通りである。

- a, 定期的な訪問。様子の把握と情報交換
- b, 小学校の校内研修会の講師として、特別支援教育についての講義
- c, 小学校担任に対する支援と助言（自閉症等の指導のあり方等）
- d, 小学校校長と養護学校校長による移行状況についての確認

＜移行による成果＞

- a, 基礎学力の向上と知的好奇心の発達
 - 読み書きや計算の学習能力の向上
 - 作文や手紙等の文章の順序立てと文章の構成力の向上
 - 教科学習の拡大（通常の学級の授業にも積極的に参加）
- b, 発達指数の変化（移行後はグッドイナフ人物画で養護学校在籍時より高得点）
- c, 情緒面での成長（仲間意識が芽生え、競争心や悔しさの表出）
- d, インクルーシブ教育の推進（通常の学級で授業を受けることから、通常の学級の友だちが特別支援学級によく訪れる）

イ、事例 2（県立通信制高校に移行に向けた取組）

＜生徒の障害状況＞

知的障害部門中学部 2 年生。地域の小学校に通学していた本児は、場面緘黙のため周囲の児童との人間関係が取れず、孤立がちになり、4 年生より不登校になっていた。知的には境界線児であり、学習能力は比較的高いが、地域の中学校に入学することは困難と保護者も市教育委員会も判断して、養護学校に入学してきた。

＜2007 年度の取組の経過＞

中学部では欠席することもなく、毎日学習活動に参加し、周囲の生徒や教員ともコミュニケーションが取れるようになってきた。小学校に比べて分かりやすくゆったりした授業展開や個別の配慮によって、学校生活を楽しむことができるようになったことが、大きな要因である。少しずつ声での受け答えもできるようになってきた。

＜2008 年度の取組の経過＞

卒業後の進路については、保護者も本人も最初は養護学校高等部という希望もあった。だが、本児の学習能力や向上したコミュニケーション能力から、担任、保護者、本児との三者面談で高等学校進学を勧めると、考えてみると言った。2 ヶ月後に高等学校進学を決定する。養護学校の教育課程で 3 年間過ごした本児は、高等学校という新たな環境への適応に不安もあったと思われる。だが、従来暖かく配慮される教育環境から新たな世界へ挑戦すると決意したこと自体、大きな成長と思われる。

その後、担任と進路指導担当は進路先の高校の情報を収集したり、見学したりして具体的な進路先の絞り込みを行った。その結果、単位制の高等学校への入学が決定した。

また、校長として本児の受け入れについて、高等学校の校長との協議を行った。

＜2009 年度の取組の経過＞

アフターケアとして、養護学校中学部の担任が定期的に家庭訪問を行って、「困り感」の確認等を行い、必要な支援を受けられることを伝えた。また、高校の授業風景も見学

した。高校側では登校予定日は欠席することもなく、周囲の生徒との人間関係を取ることはないが、それで困ることもないとのことであった。

障害ではないが、緘黙という特別な教育的ニーズのある生徒を特別支援学校で教育した後に、高等学校に進学させた事例であるが、小学校からそのまま中学校に進学すれば、小学校と同様の不登校に陥った可能性は高い。養護学校での個別の配慮が行き届いた教育環境が、学校生活を安定させ、コミュニケーション能力の向上に繋がり、これらの土壌の上に高等学校進学への道が拓かれたものと思われる。

ウ、事例3（居住地の中学校特別支援学級への移行に向けた取組）

<生徒の障害状況>

肢体不自由部門訪問学級在籍中学部2年生。脳出血による呼吸器機能不全。自己吸引、自己注入が可能。小学校1年生から病院の院内学級に在籍。気管切開のため音声言語による表出は困難。知的には問題はなく、年齢相応の学習が可能。

<2008年度の取組の経過>

養護学校の施設訪問教育（病院内の学級）に入級。重症心身障害の児童生徒の教育を行う学級では、同年齢の子ども同士の関わりが乏しく、また十分な教科学習が受けられないという教育的ニーズから、居住地交流を開始した。月2回の頻度で中学校特別支援学級に通学。生徒の話しかけに身振りで応えるようになり、居住地交流を楽しみとするようになった。中学校の教員には、生徒の対応、障害の理解等を詳しく説明し、月1回の定期的な情報交換会を行った。

<2009年度の取組の経過>

4月に居住地交流の実施の依頼と同時に、今年度内の転学について保護者、養護学校の意向を説明した。その段階では中学校側では慎重に検討したいとの意見が出された。交流は月2回通常の学級での授業に参加し、授業への積極性が評価された。1年目に比べると学級内の交友関係が広がり、質問に筆記で答えたり、ゲームに参加することもできるようになった。

7月に入所施設と協議を行い、今までのバス通学が施設のマイクロバス通学に変更した。これにより、中学校までの急な坂道の歩行という困難が改善された。

<転学に向けた取組>

9月になって本人・保護者と面談し、地域の中学校への転学希望の意思を確認した。11月と12月の2日にわたって中学校、養護学校、地域の教育委員会が出席した転学に関するケース会を開催した。

本人・保護者からの強い転学希望の意図、養護学校側から中学校でも十分にやってくれることの資料、校医からの意見書が確認され、転学について協議が行われた。中

学校側からは受け入れ困難という意見が出された。理由として、学校側の受け入れ体制ができていないこと、特に気管切開で表出言語のない生徒の健康面配慮では、看護師の常駐する養護学校とは教育環境に不安があり、さらに転学しても中学3年生の一年間だけであり、その後の進路選択でも養護学校のきめ細かな進路指導が期待できないことの二点を上げてきた。その後の意見交換も続いたが、最終的に転学の道は断念せざるを得なくなった。

中学校の校長との話し合いでは、特別支援教育の時代になって個別の教育的ニーズにどのように応えるのかが問われていることを指摘し、柔軟な就学指導のあり方が求められることを指摘し、ある程度の了解は得られた。教員研修会や地域支援という養護学校側のサポートが継続して行われるようになった。

この事例は、地域の中学校に転学を促進する取組であったが、最終的に目的は果たせなかった。だが、成果は次の二点と思われる。

一点目は、居住地交流のシステムを活用しての交流が日常的に行われるようになり、転学が不可能となった最終年度には、地域交流の拡大が図られたことである。今まで月2回の交流が週1回～2回へと拡大し、さらに学校行事、学級行事への参加が容易に行われるようになったことである。

二点目は、この事例を通して、中学校と養護学校との密接な関係が成立したことである。転学はできなかったものの、インクルーシブ教育への理解が中学校に意識づけられたことは、今後の事例への布石となることを確信した。

なお、事例の生徒は養護学校中学部を卒業した後、通信制高校へ入学した。養護学校から高等学校への移行は、中学校への移行計画の成果であると考えられる。養護学校中学部から高等学校への進学はほとんどない事例である。

エ、事例4（小学校特別支援学級への移行に向けた取組）

<児童の障害状況>

知的障害部門小学部5年生。自閉症を伴う軽度の知的障害。音声言語の理解・表出とも円滑であり、教科学習も下学年対応で行うことが可能。

<2008年度の取組の経過>

児童の学習面での様子や学校での適応状況から、将来的に地域の小学校に戻す対象として考え、保護者にその旨を伝える。小学校3年生まで地域の小学校の特別支援学級に在籍していて、麻生養護学校の開校と同時に転校してきた児童であるが、保護者が高い専門性のある養護学校の教育が気に入りに、また児童の学習効果も上がっていることを理由に、地域の小学校に戻すことに賛成ではなかった。特に小学校では自閉症の専門教育が行われないことが最大の理由であった。しかし、同時に養護学校の教科学習の少なさ

にも不満を持っていた。それらを考慮しながら、居住地交流を拡大していくことにした。

＜2009年度の取組の経過＞

保護者の転学に向けた意思表示が明確でないことから、小学校への転学はないと考え、卒業後の中学校への転学の課題を探ることを目的に居住地交流を拡大することにした。前年度は月1回の割合であったが、今年度は月2回と学校行事や学級行事への参加を積極的に行った。

小学校の特別支援学級担任とは定期的な会議を行い、学校での様子や課題について確認し合った。学習面では特別支援学級の児童に比べて遅れることもなく、美術や体育が得意で張り切って授業をしていること、周囲の児童とのコミュニケーションも円滑に取れていることが指摘された。

＜転学に向けた取組＞

養護学校小学部を卒業後、地域の中学校の特別支援学級に入級した。保護者は仮に中学校に入学しても養護学校の高等部に再度入学する可能性が高いことから、中学部での教育を希望したが、最終的には地域で生きることために中学校を選択した。理由として中学校の特別支援学級には小学校の友だちが何人も入学すること、担任が丁寧な指導をする教師であることを面接時に理解したからである。

中学校側では、養護学校に在籍した児童が入学することに抵抗感があったが、教育相談に行って児童の様子を見て、また養護学校の担任の話から中学校で適応可能と判断した。中学校側にも保護者にも、養護学校のフォローアップがあり、相談には随時対応すること、また中学校の担任には自閉症の指導について支援することを約束した。

小学校の特別支援学級から養護学校へ転学し、中学校の特別支援学級に入級して、卒業後に再度養護学校高等部に入学する事例である。考え方は様々ある。養護学校での一貫した系統性のある指導が本来望ましいのではないかという考え方。一方で、十分に小学校の特別支援学級でやれる可能性のある児童が、新設の専門性の高い養護学校の開校に魅力を感じて転学したことの判断についての問題。

私は養護学校でなければ対応できない子どもたちについては、入学することは当然と考える。だが、地域の学校の専門性のなさが養護学校への入学の理由であるならば、地域の学校の教師の専門性の向上のために、養護学校が支援することが本来の筋道と考える。行政側のサポート(特別支援学級担任者会の充実等)も必要である。養護学校の支援は、地域の学校に在籍する児童生徒を転学させることなく、地域の学校にスムーズに適応できるようにすることが、本来のあり方と考えるからである。

5 考察

特別支援教育の導入は、従来の特殊教育の在り方を根本的に変えるものとして登場し

た。だが、特別支援教育開始後5年目を迎えた今日、当初の意図するものの進展状況と併せて予見できなかったマイナス効果も生じていることに気づかされる。プラス効果として発達障害等の児童生徒への関心の高まりと適切な対応が図られるようになってきたこと、また通常の学校での特別支援教育への理解が推進されたことである。一方マイナス効果として上げられるのは、様々な教育的ニーズのある児童生徒に対する関心の高さと共に伴う指導の困難さによって特別支援学級・学校への移行する児童生徒数の急増である。¹³⁾

特別支援教育の重要な柱であるインクルーシブ教育の観点からは、全く逆行している状況が日本では起こっている。通常の学校から弾き出さない教育環境の設定が何より求められている。

麻生養護学校は「インクルージョンをめざす学校」として創立された神奈川県モデル校である。本研究は地域の学校で十分に学習が受けられるのに養護学校に入学したり、障害や疾病が改善・克服されたことによって地域の学校に戻れる可能性のある児童生徒を対象に「地域の学校への移行支援」の研究である。

特別支援学校と通常の学校との間にある大きな壁を乗り越えて、教育的ニーズを見据えた柔軟な就学体制の構築が求められる時代となっている。特別支援教育のマイナス面を払拭し、本来の教育のあり方を養護学校側から提案した研究成果は、今の時代だからこそ、大きな意義のあるものと考えられる。

〈注〉

- 1) 今後の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2003：今後の特別支援教育の在り方について
- 2) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2001：21世紀の特殊教育の在り方について
- 3) 鈴木文治 2010「インクルージョンをめざす学校～地域変革に挑戦する麻生養護学校の試み」大門印刷
- 4) ハリー・ダニエルズ他 2006「世界のインクルーシブ教育」明石書店
- 5) 13) 鈴木文治 2010「排除する学校～特別支援学校の児童生徒の急増が意味するもの」明石書店
- 6) 曾和信一 2010「ノーマライゼーションと社会的教育的インクルージョン」阿吽社
- 7) P. ミットラー 2002「インクルージョンへの道」東京大学出版
- 8) 特別なニーズ教育とインテグレーション学会 2002「特別なニーズと教育改革」クリエイツかもがわ
- 9) 神奈川県立第二教育センター 1998「インクルージョンをめざした学校教育の改革」
- 10) 神奈川県立第二教育センター 2000「学校教育改革のための試み」
- 11) 神奈川県立第二教育センター 2002「インクルージョンの展開に向けた地域教育資源ネットワークシステムのあり方研究報告」
- 12) 鈴木文治 2006「インクルージョンをめざす教育～学校と社会の変革を見すえて」明石書店