

平成 22 年 10 月 18 日

文部科学省御中

日本発達障害ネットワーク  
副代表 上野 一彦  
(一般社団法人 日本LD学会・理事長)

障害者権利条約の理念を踏まえた特別支援教育の在り方に関するヒアリングにおける  
意見

#### 【総評】

インクルーシブな教育環境の促進に向けてプラスに評価できる点が数多く見られる。特に発達障害への理解と「通級による指導」での支援体制の整備には刮目すべき進展がみられる。

また特別支援学級において通常の学級との交流と共同学習の促進が図られつつあることや一部ではあるが、特別支援学校の在籍者が地域の小中学校を利用する例も見られること（副籍・支援籍など）などがその例である。

ただしそうした様々な環境整備や支援サービスの根幹には、本人や保護者にとって「利用しやすく、十分な効果が期待できる」ことがなければならないし、それが真の高い評価につながる。サービスや支援体制が単に存在することから、費用対効果という視点を重視しないと、長期的な自立と社会参加への意識の弱い抱え込み体制だけが残ることになりかねない。

そうした視点に立つとき、さらなる具体的課題が見えてくる。プラスに評価できる事項を挙げつつ、今後の改善課題についても併記する。

#### 1. 現行の特別支援教育（別添4参照）の評価 （プラスに評価できる点）

- 身体障害や知的障害に加え、新たに発達障害をも対象にし、一人一人の教育的ニーズに応えるインクルーシブな教育を目指す支援体制が整いつつあること。（→別添4）
- 推進にあたって校長の責務が明示されたことにより、小・中学校だけでなく、幼稚園・高等学校でも急速に取り組みが進みつつあること。（→4-2）
- 校内委員会の設置やコーディネーターの指名、個別の指導計画の作成など、確実に広がりを見せていること。（→4-3(1), (3), (5)）

- 教員の研修などによって、発達障害などに対する理解が向上していること。（→4-3(6), 4(3)）
- 特別支援学校のセンター的機能(地域コーディネーター等)が発揮されていること。（→4-(2)）
- 校内委員会や専門委員会における保護者の支援相談件数が増加化し、早期化していること（→4-6）
- 支援員等の活用により授業運営の円滑化、本人の集団内での適応、教科の補充指導に効果がみられること。（4-7(6)）
- 幼・小、小・中学校間などでの受け入れ連携が進みつつあること（→4-7(7)）

#### （今後の改善課題としてあげられる点）

- 特別支援教育体制の整備状況についての調査が単なる量的変化だけを追っていないか。もっと質的な促進状況を重視しないと形骸化につながる危険性がある。
- 軽度知的障害、スローラーナー等についても、発達障害のある児童生徒の支援体制の中で、そのニーズの特徴を見極めて再考する時期がきている。このことは障害種別を判断しながらも、子どもの困り感にそったニーズ支援がさらに重要であることを示唆する。
- LD、ADHD、（高機能）自閉症など発達障害のある子どもにとっては人間関係の形成だけではなく、教科の補充指導に対する具体的で効果的な支援が必要である。発達障害はその診断名によらず、学習の困難を共通して持ちやすい。そのための専門的指導への展望が拓かれていない。これは次の小・中学校における指導要領改訂の重点課題となるのではないだろうか。
- 特別支援学校のセンター的機能において、小・中学校が求める専門性のなかで、もっとも弱い部分が、発達障害などに対する具体的な教科の補充指導である。そのためにも教員の専門性の向上対策として「教育支援学校教諭免許」から「特別支援教育免許」への転換が必要である。
- 支援員制度は、その活用によって一定の効果が期待できるが、通級による指導の場への専門教員の配置がなければ、通常の学級への「入り込み指導」、通常の学級からの「取り出し指導」など、子どもの状態に合わせた柔軟で、効果的な支援サービスには限界がある。
- 通級による指導にみられる他校通級は、子どもや保護者の負担を考えると早急に是正すべき形態である。少なくとも保護者の責任において通級させる実態は義務教育という観点からも馴染まないのではないか。
- 子どもを取り巻く家庭環境の劣化が目立ち始めており、教育と福祉の連携は喫緊の課題である。縦割り行政の弊害を克服した連携の好例をもっと評価する姿勢が必要ではないか。

## 2. 平成21年2月の調査研究協力者会議の中間とりまとめにおける就学先決定に関する提言

○十分な環境条件を整っていないにもかかわらず認定就学をしている例がある。保護者の気持ちの尊重は基本的配慮事項であるが、教育側も、本人の自立と社会参加という長期的な視点に立った専門的責任性からの粘り強い助言をすべきである。就学支援にあたって十分な理解の共有性のなさが、その後の無責任な受け入れ継続による困難の増大と二次的障害にも繋がる危険度を高める可能性がある。

○障害の種類・程度の基準の設定は大切であるが、その運用にあたっては、ともすると測定値だけが独り歩きする傾向も見られる。特に知的障害や発達障害などについては、その学習や行動上の困難を正確に捉える必要がある。

(参考) 平成23年1月に実施される大学入試センター試験では、障害者特別措置の対象として発達障害が明記されたが、医師の診断書の他に、教育機関からの状況報告・意見書の提出が求められていることなども参考にすべきであろう。

## 3. 障がい者制度改革推進会議の第一次意見（教育関係部分）の評価

○障害のある児童生徒が求めるインクルーシブ教育とは、理念のみを先行させたフル・インクルージョン体制ではなく、多様な支援サービスと柔軟な選択可能性を担保したシステムである。

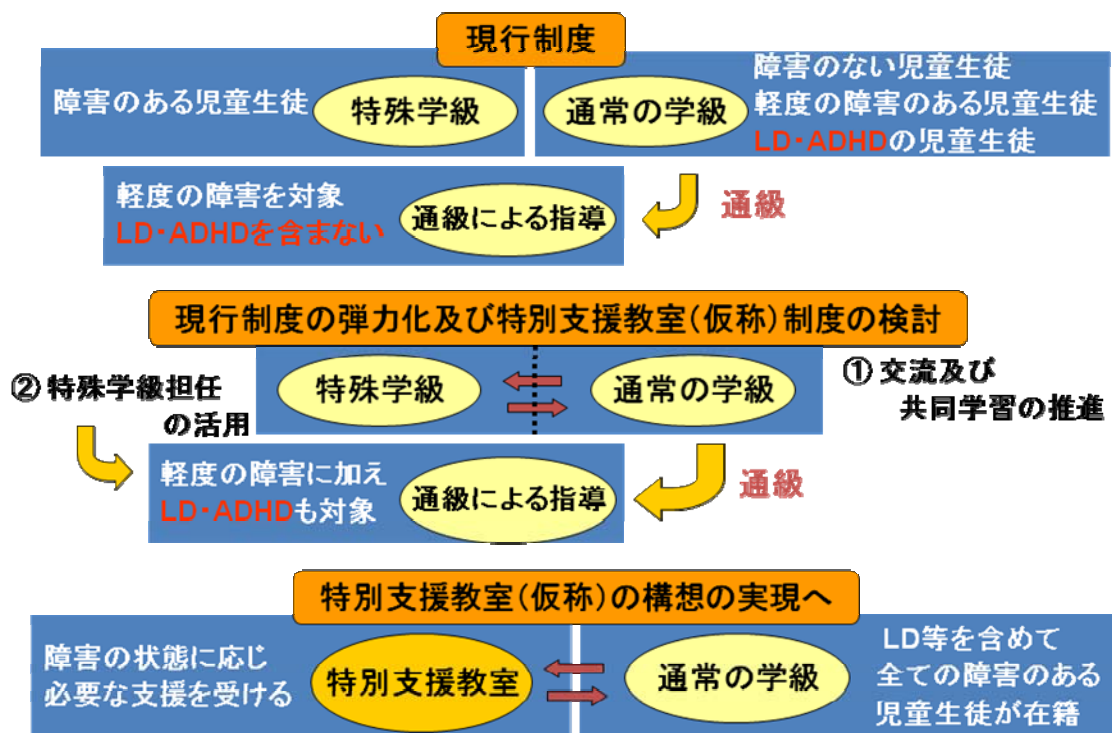
そうしたしなやかなインクルージョンを希求するなかで子どもの自己実現の可能性は広がると考える。ICFを共通理解とするインクルーシブ教育において、成熟した合理的配慮こそがもっとも検討されなければならないと思う。

## 4. その他、特別委員会の論点（例）に関する意見

○過去の特殊教育は、障害の種別と程度によって特別な場を設けて行うものであった。特別支援教育は、新たに発達障害をも対象にし、一人ひとりのニーズに応えるインクルーシブ教育を目指すところに大きな発想の転換があると思う。言い換えると、特別な障害群の囲い込みと分離ではなく、もっと連続性を意識した柔軟で合理的な支援サービスを前提とするものである。

こうした視点に立つとき、特別委員会の論点には 21 世紀の特別支援教育を象徴する「発達障害」に対する導入視点が欠けている。

○日本的なインクルーシブ教育という表記は曖昧。少なくとも、特別支援教育への転換を促した中教審の報告（平成 16 年 12 月 8 日）にある（次図）の最終段階についての変更がないのであれば具体的な作業工程を、変更・修正があるならばその理由等について明らかにすべきではないか。



\* 図内の特殊学級は、現在、特別支援学級と名称変更されている。