

特別支援教育と障害児保育の連携

川上輝昭

In Cooperation with Special Support Education and Handicapped Childcare

Teruaki KAWAKAMI

はじめに

2001(平成13)年1月、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から「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～」と題する最終報告が発表された。その要旨は、障害のある子どもの教育を取り巻く最近の状況の変化を踏まえ、乳幼児期から学校卒業まで一貫した障害のある子どもとその保護者等に対する相談支援体制の整備、盲学校、聾学校、又は養護学校(以下「盲・聾・養護学校」という。)に就学すべき児童生徒の障害の程度に関する基準や就学指導の在り方を見直すとともに、従来の特殊教育では対象外とされていた学習障害(LD: Learning Disabilities)、注意欠陥/多動性障害(ADHD: Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder)、高機能自閉症児も特別支援教育の対象として考慮すべきであると提言されている。さらに、従来の障害種別の学校制度を見直し、障害の有無を越えて可能な限り統合教育の推進が望ましいとする提言も盛り込まれている。つまり教育制度の面では分離教育という現行制度から統合教育制度への改革が提唱されている。

2004(平成16)年9月には中央教育審議会から、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(中間報告・素案)」が発表され、上記とほぼ同様の内容が示されている。今後、各界の意見を集約して最終答申の運びとなっている。文部科学省は、この答申を受けて学校教育法の改正をはじめとする法案の整備に取り掛かり、2005(平成17)年の通常国会に提出の予定と伝えられている。

一方、保育の分野では1972(昭和47)年に厚生省(現・厚生労働省)通知として「心身障害児通園事業実施要綱」が出され、翌年の1973(昭和48)年には東京都児童福祉審議会の答申で「当面する保育問題について」が出されており、この中で懸案とされていた障害児保育が制度化への歩みを開始することとなり、以後、障害のある幼児と障害のない幼児との統合保育は全国的に取り組まれるようになってきた。

障害のある幼児・児童の発達を保障していくためには、乳幼児期からの就学前教育(保育)と学校教育との連携が十分に保たれたうえでの支援が有効である。

本稿の課題は、こうした現状を踏まえて、新たに始められる特別支援教育と障害児保育との連携の必要性について検討を試みることである。

検討を進めるにあたって、まず障害児保育に関する用語の定義を示しておきたい。

・障害児保育

障害児保育とは、就学前の障害乳幼児のための保育で主に2つの保育形態がある。

- ①障害児だけの集団を対象とするもの。
- ②合わせた集団を対象とするもの。

・加配保育士

障害児3人につき保育士1名、障害児1人につき保育士1名など、自治体によって基準が異なる。障害児保育を行っている保育所とそうでない所とでは、保育士の人数が異なっている。

・統合保育

統合保育の形態には、移行方式、リソース方式、交流方式がある。

移行方式は、治療や訓練を施して身体の生活機能が促進された段階で、一般の保育園や幼稚園へ移行していく。

リソース方式は、はじめから統合保育の場に在席しながら、障害のための特別に配慮を必要とする個別的治療や訓練を別に行うこと。具体的には、作業療法、理学療法、言語療法があり、これらをリソース方式という。

交流方式は、分離保育園と統合保育園がお互いに協力しあって、ある決まった保育時間に共通の保育日課や場所を提供しあって交流を図る方式をいう。

・集団保育と個別保育

集団保育は、子ども同士が助け合ったり、補い合ったりしながら、共に育ち合うことができるように援助することを目的としている。集団遊び・ゲーム・歌・運動・自然との触合い活動など、集団力学的な作用を土台にして展開する保育をいう。

個別保育とは、集団保育過程にある障害児の未熟なところを支えていくもので、介助といわれている。例えば、多動な子どもが、集団保育過程から離れないように介助することがこれに該当する。

1. 特別支援教育の内容とその背景

(1) 特別支援教育構想の内容

2001(平成13)年1月、特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議から公表された「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」に見られる骨子は、障害のある児童生徒の視点に立って一人一人のニーズを把握し、必要な教育的支援を行うというものである。

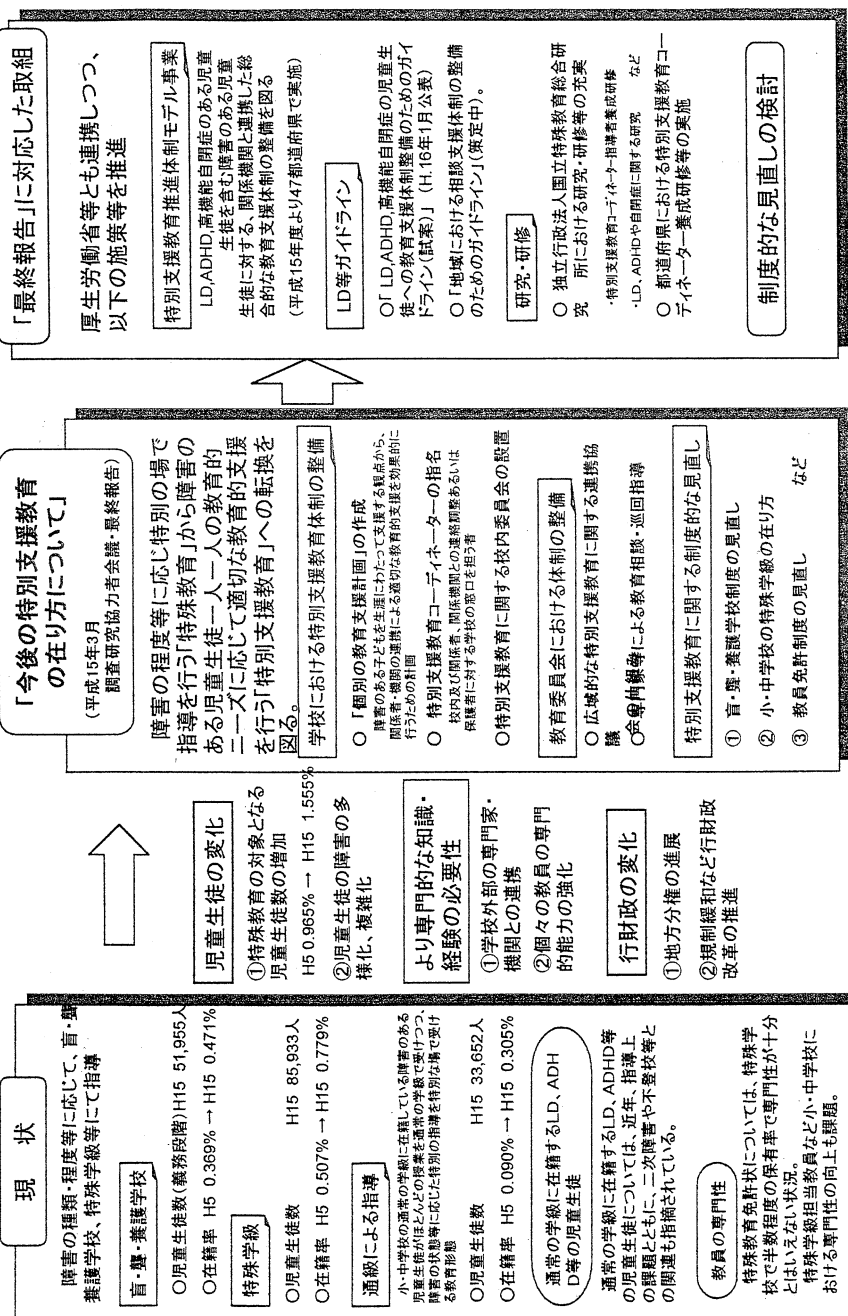
さらに教員の資質向上と学校制度の改革について調査協力者会議は「個々の教員の努力や学校の独自の工夫により教育的ニーズに対応させる努力は行われてきたが、近年の教育をめぐる諸情勢の変化を踏まえれば、個々の教員の資質に任せた対応、又は学校のみによる対応には限界がきていると考えなければならない。従来の特教育のシステムや制度において制約となっていた様々な要因に目を向けて必要な改善に向けて大胆に取り組むことが重要」と指摘している。(表1参照)

(2) 特別支援教育構想の背景

戦後に制定された学校教育法のもとで進められてきた特殊教育が特別支援教育へと改革される運びとなっており、その背景を概観しておく必要がある。

表 1

「今後の特別支援教育の在り方について」(最終報告)及び対応した施策の概要



出典：文部科学省資料より

最終報告書の随所に触れられているが、基本的には時代の要請を受けて障害児教育の多様化、重度化に対応しようとするものである。

我が国における障害児教育の歴史は1872(明治5)年の学制が出発点である。しかしこの中で障害児教育に関する規定は明示されておらず、「癡人学校アルヘシ」とされているだけである。以後、近代教育の制度が整備されていく過程においても障害児教育が取り上げられたことはな

く、1900 (明治33) 年の第3次小学校令において就学猶予と就学免除が規定されたにすぎない。すなわち「病弱又は発育不全」児は就学猶予とし、「瘋癲白痴、又は不具廢疾」児は就学免除とするという内容であった。障害児は公教育の場から排除されることから教育制度が確立されたという皮肉な一面もある。

しかし、障害児教育の先覚者らによって盲学校や聾学校が設立されたが、その経営は私財と寄付金に頼る他はなく、公教育の保障とはいえなかった。障害児教育の制度化は新憲法の制定まで待たなければならなかった。

障害児教育が制度化されたのは教育基本法の制定を中心とした一連の戦後教育改革の中で進められ、具体化されたのは1948 (昭和23) 年の「盲学校及び聾学校の就学義務及び設置義務に関する制令」が出された後のことである。しかし盲学校、聾学校は義務化されたものの知的障害を対象とした養護学校の義務化は1974年 (昭和54) 年のことであった。

1950年代の前半、デンマークの行政官であったバンク・ミケルセン (Neils Erik Bank-Mikkelsen) によって提唱された、障害の有無を越えて同じ地域で同じように暮らすというノーマライゼーション理念は急速に世界各国に普及していった。とりわけ障害者の権利の実現を高らかに宣言した1981 (昭和56) 年の国際障害者年、そして「完全参加と平等」をテーマとして1983 (昭和58) ～1992 (平成4) 年までの10年間にわたって繰り広げられた「国連・障害者の10年」、さらに翌1993 (平成5) ～2002 (平成14) 年の10年間にわたって進められた「アジア太平洋障害者の10年」、このような世界的な動向の中で障害者の人権回復は現実的な課題として取り上げられるようになった。

今回の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による「21世紀の特殊教育の在り方について (最終報告)」の背景には、障害者に対する差別と偏見、隔離と分離の歴史から一人ひとりの人権尊重とう世界的な流れがある。

2. 障害児保育の歴史と現状

(1) 戦後の歴史

障害児保育の分野では、教育の分野に先行するかたちで障害の有無を越えて統合保育が実践されてきたという歴史があり、その歩みについて概観する。

1947 (昭和22) 年、学校教育法が制定され、法規上は障害児を含むすべての学齢児が就学できるようになった。しかし前述のように知的障害児の義務化が先送りされただけでなく、養護学校に幼稚部が設置されなかったため、国公立における障害のある幼児の就園は1963 (昭和38) 年に東京教育大学附属大塚養護学校に幼稚部が設置されるまで待たなければならなかった。また、児童福祉法に基づく保育所の入所基準においても障害児は「保育に欠ける」対象から除外されていた。したがって戦後十数年間にわたって、障害のある幼児は幼稚園からも保育所からも排除されていた。

幼稚園における障害児保育が本格的に受け入れられるようになったのは1970年代を迎えてからのことである。それを可能にした直接的な要因は1969 (昭和44) 年の特殊教育研究調査協力者会議による提言「特殊教育の基本的な施策の在り方について」、1971 (昭和46) 年の中央教育審議会の答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本施策について」等に見ることができる。これらの提言や答申を受けて文部省 (現・文部科学省) は1972 (昭和47) 年に「特殊教育諸学校幼稚部学級設置10年計画」を策定した。しかし1979 (昭和54) 年に養護

学校が義務化されたものの、幼稚部はその対象とされなかったために設置校はごく少数であり、就園率はきわめて低い状態であった。

しかし、その後制定された私立学校特殊教育補助制度により私立幼稚園においても障害児の就園が向上し、幼稚園における障害児保育は徐々に拡大の途をたどることとなった。

一方、保育所における障害児保育は1974（昭和49）年に「障害児保育事業実施要綱」が策定されて以来、着実に拡大されてきた。当初は18園で159名にすぎなかった障害のある幼児の保育は2001（平成13）年には6,369園で9,674名を数えるまでになった。

障害児の保育や教育を実質的に推進させたのは、1952（昭和27）年に結成された「精神薄弱児育成会（現・全日本手をつなぐ育成会）」をはじめとする民間諸団体による障害児の保育と教育を実現させるための要求運動が大きな役割を果たしている。

(2) 障害幼児の保育と教育の場

障害児保育の通園施設の場としては、厚生労働省が所管している児童福祉施設と文部科学省が所管している幼稚園とに大別することができる。

厚生労働省所管の通園施設はすべて児童福祉法に基づいて設置されており、一般の保育所の他に、知的障害児通園施設、肢体不自由児通園施設、難聴幼児通園施設、障害児通園事業、障害児総合通園センターがある。

文部科学省所管の教育機関は学校教育法に基づいており、一般の幼稚園と障害児学校幼稚部の2か所に限定されている。（表2参照）

表2・障害のある幼児の保育・教育機関

分野	機関・施設	概 要
福祉	保育所	障害のある幼児のうち集団保育が可能で、日々通所できるものや保育に欠けるものが対象となっている。保育は統合保育を通じて基本的な生活習慣や遊び、言葉や運動などの指導を行い、望ましい未来の力をつくり出す基礎を培うことを目的としている。
	知的障害児通園施設	知的障害がある幼児が対象となっている。日々保護者のもとから通わせて保護するとともに、生活指導、遊び、感覚訓練、運動機能訓練などをおして自立生活に必要な知識技能を与えることを目的としている。
	肢体不自由児通園施設	上肢、下肢、体幹の機能がある幼児が対象となっている。基本的には母子通園とし、保育と治療をおして自立生活に必要な知識技能を与えることを目的としている。
	難聴幼児通園施設	聴覚に障害があり、補聴器によっても話声を聴き取ることが困難な幼児が対象となっている。母子通園を原則とし、保育のほかに聴能訓練、言語訓練などをおして自立生活に必要な知識技能を与えることを目的としている。
	障害児通園事業	市町村が設置主体で行われているデイサービスである。一般には幼児教室、母子教室、生活訓練会などと呼ばれ、知的障害、肢体不自由、視覚障害、聴覚障害がある幼児が対象となっている。 母子通園を原則として保育や訓練、健康管理などが行われている。
	障害児総合通園センター	設置主体は都道府県、政令都市、人口20万人以上の都市となっている。障害の早期発見、早期治療を目的とし、障害に応じた療育訓練などを系統的に行っている。

教育	幼稚園	原則として満3歳から小学校入学までの、比較的軽度の障害がある幼児を対象としている。基本的には健全幼児との統合保育によって、集団生活をとおして生きる力の基礎を育成するとともに全体的な発達を促すことを目的とし、健康、人間関係、環境、言葉、表現などの教育活動を行っている。
	障害児学校幼稚園部	原則的には満3歳から小学校入学までの、それぞれの学校の障害種に応じた幼児を対象としている。幼稚園の教育に準じた教育を行い、幼児期に期待される諸領域の発達を総合的に促進させるとともに、障害の軽減・克服のための知識技術を授けることを目的としている。

伊勢田 亮・倉田 新・野村明洋・戸田竜也『障害のある幼児の保育・教育』11頁、明治図書(2004)より。

3. 障害児保育の実践例

教育の分野では特別支援教育が本格的にスタートする段階であるが、保育の分野ではすでに多くの障害児保育が実践され、貴重な記録が残されている。統合保育という点においては、教育の分野に比較して保育の分野が先行しているといえることができる。この成果と教訓は教育の分野にも生かすことができるし、生かしていかなければならない。教育と保育の連携が求められる所以である。

そこで、実践例を取り上げてみたい。

(1) 千葉県・A幼稚園の実践例

① 基本理念

豊かな心の育成。

② 実践例

T児は5歳で、特に障害の診断は受けていないが消極的で無気力が目立つ。

T児は線の細いきゃしゃな体つきで、立っていても体をくねらせてフニャツとした感じでいつも自信なさげにオドオドした表情を見せていた。メソメソ泣きながら登園して来ることもあり、まわりの友だちが「Tちゃんは、なんにもできないんだよ」といってからかたりすることがあっても無抵抗であった。園での活動に対しても意欲が感じられず、折り紙などでも配る前から「できない・・・」と泣きだすしまつであった。

しかし、よく観察してみると決して何もできないわけではなく、一対一でゆっくり説明すれば、折り紙に取り組むことができるし、見守っていると身の回りのこともすることができた。そのほかの活動や技術的なこともやれる力はあるのに、自分では「できない」と思い込んでいてやろうとしないように見受けられた。

すべての面で気力がなく、生活全体がスローテンポなので、5歳児の集団的な取り組みには乗り遅れることが多かった。そこでT児には叱らず、個別に説明したり援助したりしながら集団の場へ参加できるよう働き掛けた。どんな小さいことでも、やれたことやできるようになったことは具体的に評価し、ほめ言葉を掛けながら接する中で、少しずつ表情が明るくなり、やってみようとする意欲が見られるようになってきた。

折り紙の場合も、「角を合わせる」とか「裏に返して」が理解できない様子なので、手を取りながらことばと動作を結びつけ、「分からなかったら教えてあげるから泣かないでね」と繰り返し繰り返し励ました。指示した通りにできたところで「そう、それでいいのよ」「よくで

きたね」とたえずほめながら指導を進めた。

その結果、折り紙では「Tちゃん、すごくがんばったね」とほめ言葉をかけると、T児は「もっとつくっちゃおうかな」と作る喜びを味わい、他の活動場面でも徐々に意欲がうかがえるようになった。また、友だちからも「Tちゃん、がんばっているね」と認められる場面も見られるようになってきた。

(2) 京都府・B 保育園の実践例

① 基本理念

B 保育園の障害児保育は、1971（昭和46）年の開園と同時に開始された。当時は障害のある幼児は障害のない幼児とともに保育することは画期的な取り組みであった。多くの協力者から支援が寄せられていたとはいえ、まさに手探り状態でのスタートであった。しかしここで掲げられている基本理念は現在の状況を予見していたかのような格調高い内容である。

「私達の障害児に対する見方については障害児を『弱者』とか『特別な人間』として見るのではなく、社会的に不利な条件を持つ障害児に社会生活や労働のために設備や条件を補完し、社会的ハンディキャップを少なくすることによって生きる権利、学ぶ権利、働く権利、政治的権利などの基本的権利を保障し、すべての障害児が人間にふさわしい成長発達をとげ、人間らしい生活を営めるようにすることである。」

この基本理念に示されているように、障害児を弱者や特別な人間として見るのではなく設備や環境を改善することによって障害児の社会参加を可能にしていくという、まさに21世紀的な障害者観に立脚しているところに先見性を見ることができる。

② 実践例

ア 肢体不自由児保育

D 児は入園当時1歳で、障害名は脳性麻痺。

入園当初は、原則として障害のない幼児と同じ保育内容で臨んだ。例えば園外保育で、寒い日にバギーに乗せて公園へ出掛けるとき、他の幼児は遊具で遊んでいる中、D 児はバギーに乗ったままであった。このような場面を経験することから、健常児と同じことをすることが本当にD 児の発達を保障することになるのだろうか、保育者に新たな疑問が生じた。そこで、職員会議で話し合った結果、①健常児と同じことをすることが、障害児の発達を保障するとは限らない。その子にとって何が大切なかを考えることが大事ではないか。②保育園の取り組みには体制上の問題と保育者の健康や負担の問題から一定の限度があるのではないか、という結論に達した。

そこで、一日中集団行動を共にしている保育内容を見直し、D 児の体力的な負担の軽減を図ることにした。山や公園に行かないときは、腹ばいで砂遊びをしたり、室内でボール遊びを取り入れたりした。その結果、発熱で休む日数も少なくなり、また表情にも活気が見られるようになった。

イ 知的障害児保育

Y 児は入園当時2歳で、障害名はダウン症。

言語発達にも遅れが認められ、オーム返しが多い状態であった。しかし「ハメハメ大王」の踊りが大好きであったため、この長所を生かす指導計画を作成した。具体例としては生活発表会で行った「うらしまたろう」の中で、竜宮城で友達と一緒に踊る魚役を演じた。踊りが好きなだけに、全身で表現することができた。

また、通常の保育で同年齢クラスでは無理な場面もあったため、保育者同士の協力とチームワークを保ちながら必要に応じて年齢の異なるクラスでの保育も取り入れた。

長所を生かした課題を設定する、そして課題に応じた集団の場を柔軟に設定したことにより、Y児の確かな成長が認められた。

(3) 静岡県・C福祉事業団の実践例

C福祉事業団の基本理念はキリスト教精神に基づいており、県内外に複数の保育所が設置されている。最初に設立された保育園は1930(昭和5)年であり、すでに70年余の歴史を有している。

① 基本理念

キリスト教を基本理念として、児童福祉法、児童憲章に則って乳幼児を保育、養護する。

- ・愛されて、愛する心を知り、お互いが大切な存在であることを知る。
- ・一人ひとりの違いに気付き、お互い認め合いながら共に主体的に生活する。
- ・自己発揮できる環境の中で創造性を育てる。

② 実践例

園の近くに障害者を対象とした授産施設がある。この授産施設で働いている障害のある人たちと園児との交流を進めた。幼児の頃から障害がある大人の人を特別な人として見るのではなく、自然に接することができる気持ちを育てるためである。

具体的な交流は、園が授産施設で栽培している花の苗を購入したことから始まった。「おはよう」や「さようなら」等のあいさつから相互訪問へと発展させ、その後、園内清掃や洗濯物の整理の業務委託契約を交わして、障害者の方々に定期的に園に来てもらうことになった。保育士たちが「おはようございます」「ありがとうございます」などとお互いに挨拶をする姿を見て、1～2歳児の子どもたちも手を振るようになった。それに対して障害者の人たちも笑顔やぎこちない言葉で、また不自由な手を振って応えてくれるようになった。掃除をしている横を通る時には「きれいになるね、ありがとう」などと感謝の気持ちを子どもたちと共に伝えた。また、手が空いた時には、障害者の人たちが部屋の窓越しに子どもたちの遊んでいる様子を見ており、そのような折、「一緒に遊びましょう」と私たちの方から声をかけると快く室内に入って来た。子どもたちと風船を飛ばしたり布製の玩具を積んだりしての遊びが始まり、子どもたちと一緒に楽しむことができた。

業務委託契約をしたのは、定期的に保育園に来ることで、スケジュールが組みやすく、このような(障害のある)人たちが仕事をしている姿を自然なかたちで、触れ合いを通して子どもたちに見て欲しかったからである。

C福祉事業団の各保育園では、キリスト教の精神に基づいて障害をもつ人もそうでない人もお互いが共に生活できることを目標としており、ノーマライゼーションの考えを日々の生活の中で生かす実践を重ねてきた。それは、在園する障害をもつ子だけでなく、社会にいるこのような人たちと、幼い時から自然な触れ合いを経験させたいと考えたからである。

(4) 事例から学び取る教訓

①の事例は、特に障害に結び付く診断は下されていないものの、無気力で活気がなく集団行動が困難な園児への支援である。このような障害児と健常児とのボーダーライン上と思われるような園児が実に多い。保育現場でしばしば指摘されている「ちょっと気になる子」の存在で

ある。特に目立たないだけに個別支援が行き届かないことが多く、問題が先き送りされる場合も少なくない。しかし、この園では担任の先生はもとより園全体で一人ひとりを大切に、すべての園児に豊かな心を育てるという目標に向かって具体的な努力が精力的に重ねられていることをうかがうことができる。

障害があるから特別な支援をという発想ではなく、その子に適した支援を、その子が必要としているだけ届けるという実践を通して、無気力さを克服し、意欲的な態度を引き出すことに成功している。在園中だけでなく、就学後においても同様の個別支援が求められるケースが多いだけに貴重な実践といえる。

②の事例は、障害のある園児と障害がない園児とが共に園生活を送ることによって、障害のある園児には障害の程度を軽減させ、障害のない園児には障害のある園児への理解と協力の心を育てようとする試みである。一般にいわれている統合保育ということばだけでは語り尽くせない貴重な実践である。この保育実践から、すべて同じ内容の保育を展開することだけが統合保育ではなく、その子らしさ、その子の良さを引き出すことがより重要であるという原点を導き出したことにこの実践の重要性が認められる。すべて同じようなプログラムを展開することが統合保育の基本という錯覚に陥りやすいことへの貴重な教訓として受け止めることができる。

③の事例は、同年齢又は園内における障害のある園児と障害のない園児との統合の域を更に一歩進めて、園児と成人した障害者との自然な交流を図ることによって、日常生活を通して「変な人」「おかしい人」というイメージを払拭しているところに特徴を見出すことができる。障害者に対する差別や偏見は理解の不足から生ずることが多く、相手を知る場が重要であることはよく指摘されている。そのことを園児に対してごく自然なかたちで生活の中に取り入れていることは、ノーマライゼーション理念の具体化に向けた取り組みとして大きな意味がある。

とかく抽象的な説明になりやすい障害者への理解を日頃の生活を通して、また具体的な触れ合いを通して深めさせる工夫は共生社会の先覚的な取り組みといえる。

4. 保育から教育への支援システム

特別支援教育制度のもとでは、従来進められてきた分離教育から統合教育へ転換されることが構想されている。事例に示したように、すでに保育の分野では多くの統合保育の実践が蓄積されており、教育の分野に携わる者はこの実践から多くのことを学び取ることができる。

就学を次年度に控えて小学校区ごとに幼稚園・保育園と小学校との連絡会(通称、幼小連絡会)が開催されることは多い。しかしこの連絡会は、単発的で形式的な内容にすぎないという批判もある。要は幼稚園や保育園にあっては、卒園後の一人ひとりの子どものために何が必要か、具体的にどのような支援をしてきたのかを小学校に対して正確に伝えるとともに、小学校はその内容を正しく受け継いで発展させていくための努力と工夫が必要である。この段階で十分な連携が取れなければ子どもの成長と発達にとってマイナス効果を招くことになりかねない。

支援の継続性は幼稚園や保育園から小学校だけでなく、小学校から中学校、そして中学校から高等学校または養護学校高等部へ、さらに就労の場へと引き継がれていかなければならない。つまり、障害のある本人が何らかの支援を必要としている限り、支援は継続されていかなければならない。

生涯支援システムの構築は、その必要性が指摘されているにもかかわらず実際には具体化さ

れていないのが実情である。ここではいろいろな困難を克服し、町全体として支援システムの構築を図っている自治体の取り組みを取り上げることとする。

〈滋賀県・甲西町の発達支援システム〉

滋賀県甲西町では、「甲西町発達支援システム」が構築されている。この支援システムはサービスを必要としている本人や保護者の切実な願いをもとに、長い準備期間を経て作成されたものである。

この支援システムの特徴は、就学前から学齢期までの「個別指導計画」と学齢期から社会への「個別移行計画」とによって構成されているところにある。ここではその中の「個別指導計画」の概要を取り上げることとする。

個別指導を継続的に発展させるために「個別指導計画に関する要綱」が作成されており、その目的は次のように示されている。

「甲西町における障害等のいろいろな課題を持つ幼児・児童及び生徒に対し、乳幼児期から児童を経て就労の段階まで、保健・福祉・医療・労働機関との密接な連携を図りながら、一人ひとりに合わせた特別な支援教育等を継続的に実施するために、個別指導計画を立案し指導するものである。」

また、個別指導計画の内容は次のように掲げられている。

(1) 調査・実施把握 (評価)

児童及び生徒の実態把握を行い、この実態把握には「保護者の願い」「指導者の願い」「日常生活」「心理能力の評価」等を含む。

(2) 目標設定

クオリティー・オブ・ライフ (自分らしさの充実した生活の追求) の理念から生活の中で実現可能な目標の設定を行う。そのために「長期目標 (年間)」「短期目標 (学期)」を具体的に (到達できる状態など) かつ明確に示す。」

(3) 指導計画作成目標から導かれる具体的な指導内容と、実態把握などによって分かれる具体的な指導の手だてとを対応させるようにし、指導計画を作成する。

(4) 評価

実現可能な目標について到達した具体的な状態を把握し、指導計画を作成する。

この個別指導の対象者については次のように示されている。

- (1) 乳幼児期から児童期を経て就労までの幼児・児童及び生徒。
- (2) 障害児保育の対象園児。
- (3) 障害児学級在席児童及び生徒。
- (4) 養護学校在席児童及び生徒。
- (5) 保育園・幼稚園・小学校・中学校で特に指導上の配慮を要する幼児・児童及び生徒。

さらに、個人情報の管理と具体的な引継ぎに関しては次のように示されている。

- (1) 個別指導計画は、各保育園・幼稚園・小学校・中学校が対象となる幼児・児童及び生徒に対し、連続した計画の立案、その指導・対応を行うために、新旧の担当者において引き継ぎを行うこと。
- (2) 個別指導計画は、基本的に前年度末に次年度の1学期の個別指導計画を作成し引き継ぎを行う。
- (3) 個別指導計画は、次年度の5月1日までに引き継ぎを行うこととする。

個別指導計画の引き継ぎにあたっては、就学前から就学への移行支援、小学校から中学校へ

の移行支援、さらに中学校卒業と進路先の移行支援とに区分されており、それぞれの内容は次のように示されている。

○就学前から就学への移行支援

IEP（個別指導計画）の引き継ぎ

- ・ことばの教室幼児部一小学校

学校教育課指導主事とことばの教室担当者が、該当校に出向いてことばの教室でのIEPを通しての引き継ぎ

- ・保育園、幼稚園一小学校

幼・保・小連絡会に、学校教育課指導主事と発達支援室長が出向き、幼・保でのIEPをとおしての引き継ぎ（発達相談で対応してきた園児については、母子担当保健師が中心に引き継ぎを行う）

さらに、小学校から中学校への移行支援、中学校卒業と進路先の移行支援についても詳細に示されており、乳幼児期から成人にいたるまでの個別支援計画が策定されている。

おわりに

特別支援教育は従来の特教育対象児に加えて、LD児、ADHD児、高機能自閉症児など、特教育の対象外であった児童生徒にも教育支援を具体化するための構想が示されている。21世紀にふさわしい新しい教育改革であることは論を待たないが、保育分野においては統合保育の実践からすでに多くの貴重な成果が蓄積されている。この成果は教育の分野においても多いに生かすことができるし、生かしていかなければならない。保育と教育の連携が必要な所以である。

教育と保育の分野を別々に捉えるのではなく、すべての子どもの成長と発達を生涯にわたって保障するという立場で捉えるならば、保育から教育へ移行するための連携はスムーズに進められ、かつ十分な内容が伴っていなければならない。移行のための連携システムを実現するためには、時間的にも物理的にも困難な課題が多いとされているが、事例として取り上げたように、自治体として計画的かつ組織的に取り組むならば決して不可能なことではない。仮に困難な課題が存在しているとしても、障害のあるすべての子どもたちの発達を保障していくためには克服していかなければならない。

特教育から特別支援教育への移行、それは特別な支援を必要としている児童生徒への教育サービスの拡大という積極面とは別に、制度面では現在の障害種別の特殊学校を障害種別を超えた特殊学校に改変していくことで、結果として教育サービスの低下を招くことも懸念される。それは義務教育費を中心とした教育財源が縮小の方向で見直されているという点からも危惧されることである。当然のことながら、特別支援教育の本質が財政負担の軽減に置き換えられてはならない。

また、保育の分野では障害児保育事業を行う自治体は、「障害児保育事業実施要綱」に基づいて一定の補助が受けられることになっている。その内容によって障害児の受け入れ補助額が不足しているために障害児の受け入れが困難という現実もある。

教育の分野においても保育の分野においても、財源問題は深刻であるが改革の名のもとに本来受けるべき保育や教育のサービスが低下する事態を招くようでは改革の名に値しない。この財源問題と保育・教育サービスの質に関する問題については別稿で検討したい。

前述のようにすでに乳幼児期から生涯にわたっての支援システムが具体化されている地域はまだ少ない。しかし、支援システムの充実を願う思いはすべての関係者に共通しており、具体化されていかなければならない課題である。同じ日本人でありながら生まれ育った地域によって受けるべきサービスに質的な差が生じることは平等性・公平性の原則に合致しないからである。

児童福祉法に明記されている「すべての児童は、ひとしくその生活を保障され、愛護されなければならない」や児童の権利に関する条約に明示されている「児童の最善の利益が主として考慮されたものとする」という条文を待つまでもなく、障害のあるすべての幼児や児童は常に最善のサービスを受ける権利があり、保育や教育に携わる者は常に最善のサービスを提供する役割と使命があることを銘記しておきたい。

参考文献

- 伊藤健次他『障害のある子どもの保育』みらい (2001)
井谷善則他『障害児教育』ミネルヴァ書房 (2002)
伊勢田亮他『障害のある幼児の保育・教育』明治図書 (2004)
小西喜朗「幼児期軽度発達障害児への支援」『発達』No.97所収、ミネルヴァ書房 (2004)
北林 衛『保育所保育指針』フレーベル館 (2004)
厚生労働省『平成 14年版厚生労働白書』ぎょうせい (2002)
文部省『特殊教育百年小史』(1978)
中野善達他『国際連合と障害者問題』エンパワメント (1997)
西 健『子どもに豊かな心とわかる力を』あゆみ出版 (1995)
日本子どもを守る会『子ども白書』草土文化 (2003)
日本保育学会『日本保育学会第 56回大会発表論文集』(2003)
尾崎洋一郎他『ADHD 及びその周辺子どもたち』同成社 (2003)
洛西保育園『一人ひとりが輝く保育をめざして』洛西保育園 (2003)
総理府『国連・障害者の 10年の記録』大蔵省印刷局 (1993)
聖隷福祉事業団『キリスト教保育のあり方を求めて』(2002)
全国保育団体連絡会『保育白書』草土文化 (2003)