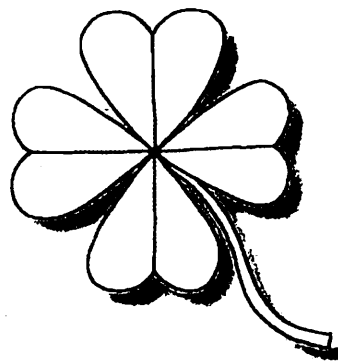


# 第1章

## 特殊教育から特別支援教育へ

— 歴史的経緯と理念、内容 —

特別支援教育からインクルーシブ教育への転換を迎えるにあたって、私たちはまず、今日の特別支援教育がどのような歴史的変遷の上にあるか押さえておく必要があるだろう。日々現場でとりくまれている特別支援教育が、どのような理念、障害の捉え方の上に成り立っているのか、特別支援教育の成り立ちと課題を見つめることがインクルーシブ教育推進の第一歩となる。



# 1 障害児教育の歴史

障害のある子どもへの教育は特殊教育と呼ばれてきた。特殊教育は視覚障害(見えの困難さ)と聴覚障害(聞こえの困難さ)の子どもを中心に始まった。見ることと聞くことに不自由があるために、文字やことばを読んだり話したりすることに困難さを持つ障害であるが、知的能力に問題があるわけではない。点字や手話によってコミュニケーションが可能なので、教科学習そのものには支障がなかったのであろう。つまり、学習を妨げている「見えない」「聞こえない」という困難さは、点字や手話の獲得によって克服でき、教育が可能だったのである。体が不自由である肢体不自由の子どもについても同じで、手足が動かない(機能しない)ことをリハビリなどの訓練によって克服したり、補装具や車いすでその困難さを補って教育が可能になった。視覚障害、聴覚障害、肢体不自由を身体障害と呼んだ。身体障害の子どもへの教育は専門的な対応が不可欠であり、専門的な対応ができる盲学校、聾学校、養護学校が担当することになった(現在の特別支援学校)。しかし、このような特別な学校は極めて少なく、全国各地で養護学校が整備されるのは、養護学校の義務制が完成する1979(昭和54)年を待たねばならなかった。

盲・聾・養護学校の教育の目的は「障害の克服」であり、教科学習の他に、「養護・訓練(現在は自立活動)」という特別な時間が設けられた。この時間には、身体障害教育専門の教職員が、子ども一人ひとりの障害特性に応じて、主に1対1の個別指導を通して、障害を克服し通常の生活が送れるようになるための教育を実施した。具体的な内容は、健康や心理的な安定に関すること、触感覚や補聴器を使って身の回りの様子を把握すること、歩行や移動ができるような訓練、コミュニケーションに関することであった。

特殊教育は特別な場での教育ゆえ一般の人がその内容を知る機会はほとんどなく、盲・聾・養護学校は特別な学校と見られてきた。ただ、障害が比較的軽度の子どもたちについては、主に知的障害を対象とした特殊学級(現在の特別支援学級)が地域の中心となる小中学校に設置され、特殊学級に在籍して障害児教育を受けることができた。しかし、同じ学校内の学級とはいえ、設置場所が校舎の片隅だったりすることが珍しくなく、やはり特殊学級も一般の方から見れば特別な存在だった。

## 2 ノーマライゼーションとインクルーシブ教育

1970年代になって、「ノーマライゼーション(ノーマリゼーション)」という考え方が我が国にも紹介された。障害(主に知的障害)のある人の生活条件を、障害のない人と同じにすることが当たり前であり権利であるという考え方と、それを推進する運動である。この考え方は教育にも当てはめられ、盲・聾・養護学校や特殊学級という、通常から分離された環境はノーマライゼーションの考え方に矛盾するという意見が多く聞かれるようになった。

1994年、ユネスコはサラマンカ宣言を採択し、この中でインクルーシブ教育ということばを初めて使用した。インクルーシブ教育とは、「障害のある子どもも障害のない子どもとともに、地域にある学校の通常学級で教育する(すべての子を包み込んで一人も外に出さない)」とい

う考え方である。つまり、教育におけるノーマライゼーションの実現である。我が国でも、通常環境から分離されている障害児教育に対する批判が聞かれるようになる。養護学校設置による義務教育の完全実施（1979（昭和54）年4月1日）によってほとんどすべての障害のある子どもが教育を受けられるようになった。このことはすべての子どもに教育権が保障され大変すばらしいことではあるが、通常の場合から分離した教育の確立となり、インクルーシブ教育の流れと相反する結果となった。我が国が障害のある人のための施設を整備し、障害のある子どもすべてが盲・聾・養護学校に行けるようになった頃、欧米では「施設から地域へ」「教育における特別な環境から通常学級へ」の動きが加速し始めていたのである。

## 3 障害の定義のパラダイムシフト

ノーマライゼーションが展開するに従い、障害のある人の権利を認める国際的なとりくみが、国際障害者年（1981年）から始まった。その前年に策定された行動計画に、障害のある人は特別な集団ではなく、市民生活を送る上で困難さを持っている普通の人々であることが記載された。さらに、WHOが定めた国際生活機能分類（ICF；International Classification of Functioning, Disability and Health）によると、「障害という困難さをもっているがゆえに市民生活が送れないのは本人に原因があるのではなく、環境など本人以外の要因が大きい」と解釈できる。これらのことから障害の定義が大きく変わることとなった。従来の障害の定義では、障害とは、何らかの理由で身体や知的能力に欠陥があり、そのために普通の市民生活が送れない状態を意味していた。新しい障害の定義は、何らかの理由で身体や知的能力に困難さを抱えているが、周囲からの援助や支援によって、普通の市民生活を送ることができること、となる。「できない」というネガティブな見方から「できる」ポジティブな見方に180度転換したことから、「障害の定義のパラダイムシフト」と言われた。

## 4 特別支援教育の登場

アメリカでは、障害のある人の教育法（IDEAと略す。1990年制定、1998年と2004年に改正）や障害のあるアメリカ人法（ADAと略す。1990年制定）などの法律によって、インクルーシブ教育が法的にも認められるようになった。この流れはアメリカだけではなく世界中に展開し、国連の障害者の権利に関する条約（2006年本会議採択）でインクルーシブ教育が認められ、我が国もこの条約に署名した（現在、批准に向けて準備中）。インクルーシブ教育が世界標準になると、障害のある子どもが通常学級で学ぶことは特別ではなくなる。我が国でも、特殊学級や盲・聾・養護学校に入るかどうかの判断をする就学指導委員会の決定に従わず、小学校の通常学級に入学する児童が増えていった。少しずつではあるが、事実上のインクルーシブ教育の様相が見られるようになってきた。

一方で、小中学校の通常学級の様子が少しずつ変わってきていることが報告されるようになった。つまり、身体障害や知的障害といった従来の「障害」の状態は見られないものの、学年相当の授業内容についていけなかったり、学校生活を送る上で基本となるルールを守れなかつ

たり、人とうまくかかわれなかつたりする状態を示す児童生徒が目立つようになってきた。いわゆる「発達障害」のある子どもの存在が認められるようになってきたのである。ここでいう発達障害とは、目に見えない発達上のゆがみや遅れのために学習や生活、人間関係において困難が生じる状態で、基本的には知的な遅れが認められない（あっても軽度）状態をいう。主な発達障害とそれぞれの定義は次の通りである（文部科学省, 2002）。

- ① 学習障害（Learning Disabilities, LDと略す）とは、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する能力の一つもしくは複数に困難さを示すこと。ただし、身体障害や知的障害が原因ではない
- ② 注意欠陥多動性障害（Attention Deficit Hyperactivity Disorders, ADHDと略す）とは、不注意な状態、多動性もしくは衝動性の状態が単独もしくは混合してみられる状態
- ③ 高機能自閉症（アスペルガー障害などの広汎性発達障害等のグループもあり）とは、社会的関係の形成の困難さ、コミュニケーションの障害、興味関心が狭く特定のものにこだわる等の状態が見られること

2002年、文部科学省は、小中学校の通常学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症と思われる（医学的に診断されているわけではない）児童生徒はおよそ6.3%と発表した。40人学級では2～3人という頻度である。問題なのはこの頻度ではない。学習、学校生活、対人関係で困難さをもっている子が少なからず在籍しているにもかかわらず、何の手立ても支援もなされていないということである。なぜなら、発達障害（もしくはそう考えられる）児童生徒は、障害児教育の対象ではなかったからである。

通常の場合から分けて実施する障害児教育への批判、統合教育の世界的な流れ、通常学級に在籍する障害のある子どもの存在、そして発達障害の存在などさまざまな教育問題が議論されている中、文部科学省は「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（2002年）で特別支援教育の定義を示すとともに、障害児教育から特別支援教育へ転換する姿勢を示した。実施は2007（平成19）年度からで、「特別支援教育の推進について（局長通達）」（文部科学省、2007）により、その理念が紹介された。

「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的なとりくみを支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、そのもてる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍するすべての学校において実施されるものである」

このことから、特別支援教育が通常学級でも実施され、その対象が障害という診断を必ずしも必要としないこと、欠陥の克服ではなく必要な支援が提供されることが示されている。

ここで特殊教育と特別支援教育の違いを表に示した。

表 特殊教育と特別支援教育の比較

|             | 特 殊 教 育                  | 特別支援教育                            |
|-------------|--------------------------|-----------------------------------|
| 対 象         | 身体障害と知的障害                | 身体障害・知的障害・発達障害を含む、特別な支援が必要な児童生徒   |
| 主 な 教 育 の 場 | 盲・聾・養護学校、特殊学級            | 特別支援学校、特別支援学級、通常学級                |
| 指 導 者       | 盲・聾・養護学校、特殊学級の担当教員       | 特別支援学校、特別支援学級、通常学級の担当教員を含む、学校職員全員 |
| 教 育 の 視 点   | 障害の克服                    | 子どもに必要な教育的支援を提供する                 |
| 適用の判断をする人   | 主に医師                     | 教育関係者、保護者、本人                      |
| 教育措置判断の強制力  | あり                       | 参考意見とし、保護者や本人の決定が優先される            |
| 統合教育との関係    | 分離教育中心<br>(交流教育が保障されている) | 統合教育に近い                           |

## 5 特別支援教育の内容

文部科学省が示す特別支援教育の内容を簡単に整理してみた。

### (1) 教育の基本は通常学級

通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒を排除することは、もはや許されない。排除することを検討するのではなく、子どもが必要とする支援を積極的に提供することが重要である。しかし、特別な支援を必要とする子どもの認定が困難であったり、対象となる子どもが複数存在したりすることも考えられる。特定の子どもの支援提供の姿勢を一步進め、クラス全員に特別な支援を提供するという発想がある。多様な実態を示す子どもたちすべての学習を促進するためのとりくみ、「学習のユニバーサルデザイン」という考え方である。障害のある子どもにとっても、障害のない子どもにとっても利益になる学習条件を積極的に提供するということである。

### (2) 通級指導教室の充実

通常学級は、教科学習を中心に一斉授業の形態で指導している。教科学習以外の学習、例えば人間関係に関することやストレスマネジメントなどの指導、教科の若干の遅れへの支援は通常学級では対応しにくい。そのために、ことばやきこえに問題のある子ども、情緒障害や発達障害の子どもを対象に、「通級による指導」という制度がある。通級による指導とは、普段は

通常学級に籍を置き、週1回1時間～3時間程度、通級指導教室という特別な場にて、子どものニーズにあった教育を提供する教育制度である。通級指導教室に通うことで、社会性を育てる指導や教科学習の補充などの特別な指導を受けることができる。

### (3) 個別の教育支援計画の作成

特別な支援を必要とする子どもに対して、学校が実際に提供できる支援や学校以外（例えば病院や福祉サービス）の支援をまとめた書類を個別の教育支援計画という。例えるなら、介護保険制度におけるケアプランのようなものである。保護者や本人の願いや要望を十分に聞き、学校でできる支援を検討し、無理なく継続して提供できる支援を提示し、保護者が同意することで成立する。つまり、保護者と学校が一緒に作成する契約書である。

### (4) 学校における支援体制整備

従来の学校では、学級の問題は担任の責任であり、担任だけで解決するのが当たり前と認識されていた。しかし、特別な支援を必要とする児童生徒が複数在籍していたり、支援に相当のコストがかかる場合には担任だけでは限界がある。そこで「校内委員会」という組織を各学校に位置づけ、担任一人が抱え込まない体制を構築する。さらに、校内の特別支援教育を推進するリーダーとして「特別支援教育コーディネーター」という役割が新設され、各学校一人もしくは2人の教職員が任命されている。特別支援教育コーディネーターは校内委員会を推進したり、各担任の相談に応じたりするなど、様々な専門的な業務をこなすことが求められている。

### (5) 教育センターとしての特別支援学校

特別支援学校が養護学校という名称だった時は、障害のある子どものための学校であった。しかし現在では障害のある子どもの教育を提供することと、地域の教育センターの役割を果たすことの2つの使命がある。特別支援学校に在籍していなくても、発達障害の教育相談や様々な子どもの問題などについて、特別支援学校に解決を依頼することができるのである。特別支援学校の中には地域支援を担当する部署を設けたり、そのための教員を配置したりするなどし、地域の学校を巡回するなど積極的に貢献している例もある。

## 6 おわりに

特別支援教育の登場は、通常の間から分離した環境で障害のある子どもだけに提供されてきた特別な教育サービスを、障害の有無にこだわらず必要とするすべての子どもに対して通常学級でも提供するという、大胆な教育改革であった。この改革により、今まで放っておかれた多くの子どもたちが救われるという一定の成果を上げることができた。しかし、次のような問題も指摘されている。①特別支援学校や学級など、特別な場による教育がまだまだ存在していることや、そのあり方がインクルーシブ教育とどう折り合いをつけるのか。②通常学級に在籍する特別なニーズのある子どもへの支援が十分なされているのか。③就学指導という特殊教育の時代の制度が残っていて、今までのような役割を果たしにくくなっているが、この制度をどう変

えていくか。④そもそも、特別支援教育の理念と方法が、教職員を含め国民に受け入れられているのか。⑤特別支援教育はインクルーシブ教育とどう異なるのか（特別支援教育はインクルーシブ教育へ移行する途中段階なのか）。

我が国がインクルーシブ教育に移行する場合、このような問題を解決しながら、我が国の実態にあった（国民が求める）スタイルのインクルーシブ教育を確立していくことが必要だと思われる。

（長澤正樹）

（本文は「現代のエスプリ」2011年8月号に寄稿した内容を修正・再編しました。）

- ・文部科学省（2002） 通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査
- ・文部科学省（2007） 特別支援教育の推進について。文部科学省初等中等教育局長通達。
- ・長澤正樹編著（2006）LD・ADHD〈一人のできる力〉を育てる－指導・支援・個別の指導計画作成の実際。川島書店
- ・長澤正樹（2011） 障害児教育から特別支援教育へのパラダイムシフト。長澤正樹編、現代のエスプリ 8月号（522号）。ぎょうせい、pp5-19.