

「特別支援教育」の矛盾と克服

田 中 良 三

2003年3月、文部科学省から「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）（以下、『最終報告』と言う。）が出た。それから今日まで約1年半が経過した。本論では、戦後、障害児教育の最大の制度改革ともいえるべき国・文部科学省がすすめる「特別支援教育」の制度化に向けた政策的状況や全国的な実態について明らかにするとともに、今後の課題について提起する。

1. 文部科学省「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）をどう捉えるか

『最終報告』の基本的特徴は、新たにLD、ADHD、高機能自閉症の子どもたちを今後の特別支援教育の対象としたこと（註1）、そのために、教職員を増やし条件整備を行うのではなく、今ある障害児教育の「人的・物的資源の再配分」＝リストラ（註2）ですすめるという点にある。

（註1） [知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合]

・学習面か行動面で著しい困難を示す	6.3%
・学習面で著しい困難を示す	4.5%
・行動面で著しい困難を示す	2.9%
・学習面と行動面ともに著しい困難を示す	1.2%

全国5地域の公立小学校（1～6年）及び公立中学校（1～3年）の通常の学級に在籍する児童生徒41,579人を対象として、学級担任と教務主任等の複数の教員で判断の上で回答するよう依頼した。これは、対象地域の全児童生徒数の2.5%にあたる。対象学校は370校で回収率は98.9%。対象学級では4328学級で回収率は98.6%。

（2002年2月～3月実施）

（註2）「近年の国・地方公共団体の厳しい財政事情などを踏まえ、既存の特殊教育のための人的・物的資源の配分の在り方について見直しを行いつつ、また、地方公共団体においては地域の状況等にも対応して、具体的な条件整備の必要性等について検討していくことが肝要である。」

すなわち、この『最終報告』は、21世紀を迎えたこれからの障害児教育制度改革には障害児・父母・教職員・国民総べての教育への充実に対する大きな期待が込められているにもかかわらず、新たに特別支援教育の対象となるLD、ADHD、高機能自閉症の子ども・父母・関係者には多大な期待を与えるいっぽう、これまで制度の対象であった障害児・父母・教職員・関係者に大きな不安を抱かせるという、この両者を分断していることにその本質的な特徴＝矛盾がある。

ところで、『最終報告』は、これに先立つ『21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）』（2001年1月）と較べた時に、そこに姿勢の転換＝大きな後退があることに気がつく（註3）。

（註3）『最終報告』で、削減された2年前の記述（『21世紀の特殊教育の在り方について』）は以下の通りである。

- ・ 盲・聾・養護学校では、（略）必要な教職員の充実が求められており、このような教職員の定数の改善を図る。
- ・ 寄宿舎は、（略）自立し社会参加する力を培う重要な場であり、（略）居住環境の向上に十分配慮する必要がある。
- ・ 特殊学級における教育の充実を図るため、-----
- ・ 医療的ケア（略）その成果を踏まえて指導の充実を図ること。
- ・ 通級による指導については、対象児童生徒に対し適切な教育ができるよう教員の配置に努めること。

一体、この約2年間に何があったのだろうか。それは、2001年4月、小泉内閣が発足し、「構造改革」路線の推進が、今後の障害児教育改革の在り方を大きく枠付けたことが最大の理由である。すなわち、この『最終報告』には、政府・財界が進める構造改革の論理と、父母・教職員が願う障害児教育改革の論理との根本的矛盾が存在するといえる。

2. 「特別支援教育」政策の急激な推進と足踏み

文科省は、「特別支援教育」制度化への大転換に向け、2007年度までに全国全ての学校で特別支援教育体制を完成させ、2010年以前に構想全体を実現させる等の到達目標を掲げて、都道府県教育委員会はじめ教職員・関係者の意識改革や関連法改正に向け精力的な動きを展開してきた。

2003年4月11日には、「特別支援教育ネットワーク推進委員会」を開催し、全国連合小・中学校長会、設置校長協会、特殊学校長会、LD学会、親の会、NPO エジソンクラブなど関係団体に国の方針を説明し意見交換会を行った。ひきつづき同月15日には、「平成15年度特別支援教育推進体制モデル事業連絡協議会」を開催している。また、5月9日から6月10日にかけて、全国を5ブロックに分け、「平成15年度特別支援教育の在り方に関する関係課長連絡会議」を開き、『最終報告』や『新障害者プラン』を踏まえた各県の取り組みの具体的なスケジュール、計画実施にあたっての課題と問題点、各都道府県の現状及び県段階の調査協力者会議の報告書等について意見交換を行った。また、全県を対象にモデル地域を指定する「特別支援教育推進体制モデル事業」（2003年度予算化）を実施した。ここでは、「LD等の児童生徒等に対する指導のための体制整備」、「特別支援教育コーディネーターの在り方についての検討」（文科省は、2007年度までに養成研修を終了し、全国の小中学校に各1名の「特別支援教育コーディネーター」を配置できるように方針を立て具体化を進めている）、「巡回相談の在り方の検討」を指示している。

いっぽう、このような国の急速な動きに対し、都道府県レベルでこれに歩調をあわせる動きが出てきている。東京都心身障害教育改善検討委員会は、『これからの東京都の特別支援教育の在り方について～一人一人のニーズに応じ

た教育の展開をめざして～（最終報告）』（12月25日）を出した。都教育委員会は、この最終報告に基づき、特別支援教育体制の整備を進めるため、2004年度から3年間をメドに、「特別支援教育体制・副籍モデル事業」（1. 小・中学校における特別支援教育体制の整備と特別支援教室での指導（a）校内委員会の設置（b）特別支援教育コーディネーターの指名（c）特別支援教室での指導の対象となる子どもたちを判断する仕組み等の検討（d）巡回指導に必要な体制や制度の検証など。2. 都立盲・ろう・養護学校に在籍する児童・生徒の地域指定校における副籍の実施（a）地域指定校における副籍の記録と通知（b）交流計画を含む個別指導計画の作成（c）地域指定校から家庭への情報提供など）を、北区・八王子市・調布市・あきる野市の4区市を指定地域に始めた。また、埼玉県では「特別支援教育振興協議会」を設置、千葉県では特殊教育課から特別支援教育課に変更、横浜市は「障害児教育プラン策定委員会」を設置、大阪府は「特別支援教育におけるLD、ADHD等連絡協議会」を設置するなど、審議会等の設置が相次いでいる。しかし、多くの道府県では、国の動向、とくに、法改正案が出る時点を見極めて対応しようとしているとみられる。愛知県の場合、1）県教育委員会内に「専門家チーム・運営委員会」設置（構成員：教育委員会職員、特殊教育担当教員、通常学級担当教員、教育学・発達障害・心理学の専門家、医師、福祉関係者、県総合教育センター研究指導主事）。2）県下全小中学校に文科省「支援体制整備のためのガイドライン」を配布。3）校内委員会の設置率は、小学校65%、中学校59.7%。4）コーディネーター講習会（県下全小中学校のコーディネーターまたは推進の中心となる担当者及び養・聾・盲学校より各2名に市教委担当者を対象に延べ1,100名）。5）「個別指導計画（IEP）」の作成と全校支援体制を指示。6）軽度発達障害講習会（管理職500名を対象）。7）特別支援教育モデル事業（一宮市全小中学校を対象）8）広域特別支援教育連携協議会の設置（構成員：義務教育課、高校教育課、福祉関係すべての課、労働部就労促進課、育成会、養・聾・盲学校PTA、大学教授、医師、自閉症支援センター室長、名古屋市教育委員会指導室室長）、9）コーディネーター養成講座（県総合教育センターにて、対象130名×3日間）等について、特別支援教育体制の整備が進められている。

ところで、国の障害児教育制度改革の動きを先取り・便乗する動きが出てきている。なかでも、東京都の「都立七生養護学校事件」（註4）は、一挙に教職員の管理統制を強め、障害児教育「改革」への地ならしを狙ったきわめて悪辣な行為といわなければならない。

（註4）7月2日、都議会一般質問で土谷氏（民主党）が、「不適切な性教育が行われている」と発言。都教委は調査もせず、また、授業もみないでその主張を容認。同月4日、都議らは査察と称してサンケイ新聞の記者を同行し、日野市の都立七生養護学校を訪問。保健室で性教育教材の人形のズボンなどをはぎとって撮影させ、「ポルノまがいの性教育」と報道させる。都教委はそれらの教材を没収して都議らに貸し出し、都庁舎で展示することまで許した。同月9日、同養護学校に30数名の指導主事を派遣し、2人で1名の教員を調べて署名させるなど警察まがいの行為を行う。その後、急遽、「都立盲・ろう・養護学校経営調査委員会」を設置し、9月11日、管理職を中心に教育庁関係者を含む116名を処分。また、「アドバイザー制度」を設置し、七生養護学校に第1号を配置（校長より権限のある立場の人といわれる）。12月25・26日、七生養護学校関係教職員79名を順次、教育庁に呼びつけ、文書訓戒及び口頭注意の「処分」を強行。

しかし、これまで見てきた文科省による「特別支援教育」制度改革に向けた拙速なゴリ押しは、多くの障害児教育関係者の疑念を深め、とりわけ、「障害児教育のリストラによる特別支援教育には反対！」の立場に立つ全日本教職員組合をはじめとする全国的な運動、マスコミの対応（2004年1月25日付朝日新聞「どうなる『特別支援教育』」と一面の半分を割いてこの問題を取り上げるなど）、また、地方自治体、教育委員会、関係校長会、関係団体などからの慎重な検討を求める多くの意見が相次いだ。結局、文科省は、「平成16年冒頭の通常国会での法案提出を断念」し、「多くの意見を聞きながら慎重に今後のあり方を検討する」と表明せざるを得なかった（12月1日、全教障教部が文科省に対して「特別な手だてを要する児童生徒の豊かな発達保障のための要請」署名提出（83,468筆）と要請行動の際の担当官が言明）。

このような事態のなかで、文科省は、2004年1月、『LD等の指導に関わるガイドライン（試案）』を公表し、同年2月には、中央教育審議会に、「特別支援教育」を審議する「特別委員会」を設置した。当初の予定が遅れがちだが、11月には中間報告をおこない、年内には答申を出して、2005年の通常国会では、中教審答申にもとづいた学校教育法及び同法施行令、施行規則「改正」案を提案するというスケジュールだが、現在（2004年10月27日）の状況では、法案提出も危ぶまれている（註5）。

ところで、これからの「特別支援教育」の制度化についての受け止め方について、先に述べたように、これに関係する立場によって少なからず温度差が見られる。ことに、現行の特殊教育制度に関わってきた人たちのなかには、教育政策の問題点から、障害児教育改革としての「特別支援教育」に反対だと言う人がいる。しかし、この改革は、「上から」一方的に下りてきたのではなく、下記（註6）に見るように、LDなどの親や関係者による長年にわたる要求・運動が、ようやく公教育制度として実現しようとしているということを見逃してはならず、したがって、障害児教育改革自体を否定したり、また、押しとどめるといふ事はありえないといふべきである。

（註5）中央教育審議会初等中等分科会・特別支援教育特別委員会は、平成16年9月13日、「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]の素案をまとめ、同年10月20日に（案）としてまとめた。これにさらに修正を加えた上で、同年11月26日開催（予定）の中教審総会を経て、[中間報告]として国民に公表する予定と言われる。

（註6）〈特別支援教育〉への歩み〉

- 1990年 2月 全国LD親の会結成
- 4月 学習障害児の無認可5年制高校「見晴台学園」開校（名古屋市）
- 1991年 7月 国・文部省、初めてLDを公的に認知
- 1992年 11月 日本LD（学習障害）学会発足
- 1995年 3月 文部省・協力者会議「学習障害児等の指導について」（中間報告）

- 1996年 2月 見晴台学園主催「第1回全国LD（学習障害）児教育実践研究集会」（愛知）。見晴台学園編『飛び立つーLD児の学校を拓いてー』（かがわ出版）出版
- 1997年 4月 文部省『（学習障害<LD>児等の理解と指導）みつめよう一人一人を～学習上特別な配慮が必要な子供たち～』パンフ、A4判、100頁+資料分
- 1999年 7月 文部省・協力者会議「学習障害児に対する指導について」（最終報告）
- 2000年 4月 文部省・協力者会議「学習障害児の判断・実態把握体制等に関するモデル事業」を全国15都道府県で実施（2001年度より全都道府県47カ所で実施）
- 10月 日本LD学会、「LD教育士」の資格認定事業を開始
- 11月 文部省・協力者会議「21世紀の特殊教育の在り方について」（中間報告）
- 2001年 1月 文部省→文部科学省、「特殊教育課」→「特別支援教育課」
- 11月 文部省・協力者会議「21世紀の特殊教育の在り方について」（最終報告）
- 11月 厚生労働省・障害者雇用問題研究会「今後の障害者雇用施策について」報告
- 2002年 4月 見晴台学園・自立支援センター「るっく」名古屋（南区笠寺）へ移転
- 10月 文部科学省・協力者会議「今後の特別支援教育の在り方について」（中間報告）
- 12月 内閣・障害者施策推進本部「新障害者基本計画（2003～2012年度）」発表
- 2003年 3月 文部科学省・協力者会議「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）
- 4月 愛知県立大学：オープンカレッジ「LD青年のための大学教育入門」（全15回）を開設
- 2004年 1月 文科省「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童 生徒への教育支援体制の整備

のためのガイドライン（試案）

- 2月 中央教育審議会に「特別支援教育」に関する特別委員会を設置
- 2月 見晴台学園研究センター主催「第5回全国LD実践研究集会」（名古屋）
- 3月 見晴台学園研究センター編『LD・ADHDが輝く授業づくり』（クリエイツかもがわ）出版
- 9月 中央教育審議会「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）
- 10月 「日本特別ニーズ教育（SNE）学会」第10回記念大会（愛知県立大学）

3. LD、ADHDなど「特別なニーズをもつ子ども」への発達保障実践に学ぶ

いま、全国の小中学校や養護学校などでは、LD、ADHD、高機能広汎性発達障害（アスペルガー症候群など）の子どもたちを前に、この子どもたちをどう理解し、どう対応したら良いのか、日々深刻な悩みを抱え悪戦苦闘している。

それでは、文科省『最終報告』が提起する「特別支援教育」は、切実なこの問題にどのように応えようとしているのだろうか。ここでは、特別なニーズをもつ子どもたちは、「特別支援教育コーディネーター」がコーディネートする校内外の支援・スーパバイズの下で、「個別の支援計画」が作成され、通常学級で教育を受けるが、時々「特別支援教室」に出かけて指導を受けるということが提示されているにすぎない。

しかし、最も重要なことは、これらの障害や発達の特性も多様な子どもたちに対して、通常学級にしる、「特別支援教室」にしる、どのような教育環境（学級人数や教育課程・授業内容など）のもとで、どのような人的配置（加配教員が付くのか、複数担当が可能なのか）が可能なのか、つまり、どのような教育条件が必要なのかということである。

以下においては、2003年1月と2004年1月、教研全国集会障害児教育分科会に持ち寄られた、LD、ADHDなど「特別なニーズをもつ子ども」への教育実践を通してこの問題にアプローチしてみることにする。

土方功さん(埼玉県立狭山養護学校):「ショウタの青春 PART 3 Ⅲ～ADHDと青年期～」は、自分の好きなことには集中力を発揮するが、少しでも気に入らないことは全くやらない、先生に注意されると彼なりに「論理的」に反論し絶対に自分からは反省しない、ちょっとしたことが気になり自分の思うようにならないと激怒し暴言を吐いて暴れ出す、など中学校通常学級から入学してきたショウタくんと的高等部3年間にわたる悪戦苦闘の取り組みである。

日暮栄治さん(都立青鳥養護学校梅が丘分教室):「ADHD・高機能自閉症と診断された子どもたちとのとりくみから学んだこと」は、ともすれば、突然友だちに暴力を働いたりする小学部低学年の子どもたち(1クラス4人)の「問題行動」のみに目が奪われその対応に追われがちになるが、学校は安心できる楽しい場所であり充実した生活の場となることを大切に取り組んでくるなかで、「困った子」ではなく、「困っている子」と捉えるようになった。

沢田正子さん(岐阜県関市立旭ヶ丘小学校):「人との関わりがもてる子に～軽度知的障害・軽度発達障害のAくんの表現活動～」は、通常学級に在籍していたが集団学習が困難なため2年生から障害児学級に入級してきたAくんが、人と関わるなかで発達してきた2年間の様子について、作文・絵画などの表現活動を通して報告された。ここでは、この子たちには、とことん付き合うこと、焦らず、急がず、ゆっくり、子どもに合わせていくことの大切さについて話された。

山田充さん(堺市立日置荘西小学校):「LD・ADHDとその周辺児童の指導プログラムの作成～認知特性を明らかにすることから、具体的指導へ～」は、通級指導教室「ことばの教室」(自校16名、他校22名、計38名)における取り組みを通して、通級指導教室の果すべき役割や、LD、ADHDとその周辺児童への共通理解の問題、早期発見・早期対応の問題、指導プログラムの実際、教育相談・支援システムなどのあり方について提起された。

赤塚俊彦さん(岐阜県瑞穂市立南小学校):「A児の衝動的なイタズラにどう対処しているか～教師の見方が変わると、子どもが変わる～」は、情緒障害児学級(2名、他に国語と算数の通級児1名)に在籍する3年生のA児に対して、当初の行動療法的発想の取り組みから、「子どもの内面を見つめる」ことを大切

にした実践を通して、教師の見方が変われば子どもが変わるということである。

澤江里恵子さん（京都府城陽市立青谷小学校）：「さわえ先生は子どもたちをあいしています～2年生、悪戦苦闘の学級づくり～」は、通常学級2年生25名、ADHDやLDなどの障害や、学力の遅れやや生活上に起因する落ち着きの無い子など、いわゆる手の掛かる子の多い低学年のクラス運営に苦慮し、そのなかで教室環境や授業における様々な配慮を工夫したり、親に本音を伝えながらの信頼関係を構築したり、悪戦苦闘の学級づくりの取り組みである。

大城戸玲子さん（山口県下松市立下松小学校）：「通常学級におけるAD/HD児との歩み～つながる喜びを感じて～」は、通常学級2年生（36人）で担任したBさんがかめず、また、Bさんの母親との関係も作れないままの苦悩の日々から、やがて彼の内面に近づき、いろいろな扉を開いていくことの楽しさを味わうことを通して、長年、子どもの側に立つ教師になりたいと思いつつも変われなかった自分に自己変革をもたらしてくれたという実践である。

以上の養護学校、障害児学級、通級指導教室、通常学級などの教育実践には、教育の場や形態の違いにもかかわらず、ここには教育実践上、大切にすべき共通の視点が見られる。

それは、LDなど特別なニーズをもつ子どもたちに対して、教師は、粘り強く、そして徹底して寄り添い、子どもの内からの声に耳を傾け、子どもが安心して学習できる教育環境づくりを大切に取り組むということである。そのためには、きわめて少人数の学級集団か、もしくは他の教師たちが絶えず授業に入ってサポートしてくれるなど、複数担任に近い教育条件の整備が必要だということである。

ところで、「特別支援教育」では、これまでの障害児学級を無くす方向で「特別支援教室」が提起されている。それは、従来の通級学級がその都度、店を開いたり閉じたりするきわめて不安定な「通級指導教室」のようなものである。いっぽう、LD児らが在籍する通常学級では、この「特別支援教室」をあてにするだけで、複数教員の配置などの教育条件整備を図るということはどこにも言っていない。しかし、以上の実践事例からも、基本的には、友だちと共に生活し安心して学びあえる少人数教育の場で、教師はその都度、LD児らの「問題

行動」や学習困難に時間をかけ、本人と周りの子どもたちとの関係調整の媒介役として丁寧に寄り添うことが求められている。そのためには、複数の教員配置が欠かせない。

また、LD児ら特別なニーズをもつ子どもたちの学習権保障をめざす教育は、通常学級に居場所を提供するだけにとどまらず、彼らにあわせた学校づくりやカリキュラム・授業づくりが必要である。以下は、15年間にわたり、LD、ADHD児など特別なニーズをもつ子どもたちに取り組んできているNPO法人「見晴台学園」（愛知）の学校づくりとカリキュラム・授業づくりの視点である（註7）。

① ゆっくり・ゆったり・しなやかに

見晴台学園では、教育期間を中等部3年間、高等部5年間（本科3年間、専攻科2年間の一貫教育）、青年部4年間とし、カリキュラム編成にあたっては国語、数学といった伝統的な細切れの教科群を羅列するのではなく、子どもたちにあわせた大きな枠組みをとっている。名称も「教科」ではなく、『認識と表現』とし、「芸術と文化」「技術と人間」「運動文化とからだ」「自然と社会」「言語と数量」の5つに分類している。時間割りは午前に1コマ（約2時間）、午後に1コマ（約2時間）である。

このように、長期にわたる教育期間と大きな枠組みと幅のある学習内容組織と、シンプルでゆったりした日課の時間枠は、教職員が子どもたちを学習主体に、子どもたちの発達と学習要求に合わせたしなやかな教育活動の展開を可能にし、そのための自由度を大きく保障するための基礎条件でもある。

② 自由な自己表現を大切に

子どもたちはみな自分のことを知ってほしいと言う強い願いをもっている。子どもたちが、自分はここにいる、こんなことを考えている、こんなことを思っているということを、ありのままに表現＝主張でき、それを受けとめてくれる友だちと教師のいる学習環境の中で、その喜びを感じながら、自らを解放していく教育活動が求められている。

③ 生活や興味・関心にもとづき、ゲームなど遊び感覚で

発達と学習に困難を抱えるLDらの子どもたちに、年齢に関係なく、彼らに共

通の関心や、一人ひとりの生活、興味、発達課題にもとづいた題材を取り上げ、しりとり遊びやカルタ遊びなどゲームとしてみんなで楽しみながら取り組める授業づくりが大切である。

④ いろいろな人たちとの交わりのなかで

LDらの多様な子どもたちの学習要求に応えるためには、全教育活動を通してそのすみずみに、友だちをはじめいろいろな人たちと交わり、支えられながらともに取り組み、ともに学びあうことの楽しさを実感できる、バラエティに富む学習活動をつくりだしていくことが必要である。そのなかで、社会性（ソーシャルスキル）を技能主義的にではなく、多くの友だちをつくり、自分をも含む人間に対する愛と信頼とに支えられた豊かな人間関係のもとに「生きる力」として身につけていくことができる。

⑤ 豊かな経験を積み重ねる

子どもたちが、教育内容・カリキュラムづくり、授業内容づくりをも含む学びの主体となることは、一朝一夕にして成るものではない。そのこと自体が、教育目的・目標であり、長年の教育過程を通して身につけていくものである。そのための豊かな経験の積み重ねが必要であり、子どもの成長をじっくり気長に待つ姿勢が大切である。

⑥ 年齢に相応しい誇りを育てる

LD児は、その特性からして、とりわけ読み書きが苦手である。また、プライド高い青年期のLD児に対して、狭く、学力＝教科的対応を図るだけで問題の解決に導かれることは大変難しい。見晴台学園では、卒業論文・制作や白山登山に挑戦してきた。愛と友情を育む学習環境のもとで、友だちと一緒に取り組むことの楽しさを通してはじめて、その壁を乗り越えていくことができる。

⑦ 父母が学校参加し協働する

見晴台学園では、父母は「学園運営委員会」はじめ、会報「木もれ陽」の編集、「フェスターみはらし」、スキーや登山などの行事や授業づくりに参加する。このように、父母はなぜ学校づくりに参加する必要があるのかといえば、それは、子どもの人間的成長・発達のために、親自らが子どもたちや教職員とともに学び・育ちあうことが求められているからだといえる。

(註7)『障害者教育科学』48号(2004年1月)。見晴台学園研究センター編『LD・ADHDが輝く授業づくり』(クリエイツかもがわ、2004年3月)。

特別なニーズ教育に関する「サラマンカ声明」(1994年)が述べるように、この子たちの「ユニークな特性、関心、能力および学習のニーズ」を考慮に入れた教育システムが計画・立案・実施されるためには、所定の教科書をなぞるのではなく、子どもたちが自ら学習する内容のカリキュラムづくりを保証する教育活動が必要である。このことを抜きに、授業に対する彼らの積極的な姿勢を望むことはきわめて困難である。

今日、彼らにとって学校とは何なのかということが問われている。学校に求められていることは、たんに、進学のための学力や卒業後の働く力の確立に向けて取り組むのではなく、彼らが生涯にわたって人間らしく生きる力の土台となるところの、人への信頼感やまわりを受けとめる力、そしてまた、他人のものではなく自分のモノサシで世界と自分をとらえることができるように、自己肯定感や自己決定力の土台をしっかりと育む、発達保障の視点に立つ教育実践である。

4. 広汎な国民の要求に応え、障害児教育の充実・発展をめざす取り組みを

一般に、「改革」におけるスクラップアンドビルドの際のスクラップの視点は、不人気で利用者が少なくなっているなど数値を楯に形式的論理で迫られる場合が多い。現在、障害児教育の場合はどうだろうか。

下記の〈表1〉～〈表6〉によれば、この間、盲・ろう・肢体不自由・病弱の学校在籍者数は、減少乃至横ばい気味である。いっぽう、知的障害養護学校及び障害児学級の在籍者や通級指導を受ける児童生徒は増え続け、全体として、年々障害児教育をうける児童生徒数及び全児童・生徒数に占める割合とも増え続けている。全国の養護学校の児童生徒数は、前年度に比べ、平成13年度は2,045人、平成14年度は2,284人、平成15年度は2,360人と増え、とくにこの数年、

毎年2千数百人ずつの増加傾向を示している。また、同様に、養護学校本務教員も、前年度に較べ、平成13年度は1,071人、平成14年度は1,215人、平成15年度は1,281人と、毎年千数百人ずつ増えている。これらのほとんどが知的障害養護学校である。また、障害児学級の数は、前年度に較べ、平成13年度は1,455学級、平成14年度は1,651学級、平成15年度は1,559学級と、5年間（H.11～H.15）に5,854学級も増えている。同様に、障害児学級児童生徒数は、前年度に較べ、平成13年度は4,309人、平成14年度は4,591人、平成15年度は4,106人と増え、この5年間（H.11～H.15）に（小中学校の児童生徒は3百万人以上も減ってきている中で）、15,844人も増えている。

このように、知的障害養護学校及び障害児学級の在籍者や通級指導を受ける児童生徒は増え続け、全体として、年々障害児教育をうける児童生徒数及び全児童・生徒数に占める割合とも増え続けている。

子どもが減少し小中高校に在学する児童生徒が減っていく中で、また、ノーマライゼーションやインクルージョンが唱えられる中で、今日、障害児教育を受ける子どもたちが増え続けているというこの実態を私たちはどのように受けとめたら良いのだろうか。いずれにしろ、障害児教育を受ける障害児・父母が増えているということ、国民は今ある障害児教育を求めているのだということは確かな事実である。だとすれば、現在の障害児教育制度を安易に「改革」したり、まして、現在の条件整備の水準を下げるなどということは決して許されない反国民的行為に等しいといわなければならない。いま、障害児教育の制度改革においてまずもって必要なことは、なぜ、国民はかくも障害児教育を求めてくるのかについての科学的な調査研究の実施と、それにもとづく総合的な検討を踏まえた障害児教育改革についての国民的な議論にもとづく確かな展望である。

いっぽう、このような障害児教育を求める広汎な国民の要求に応え、当面する障害児教育の条件整備等の諸課題に取り組み、障害児教育の充実・発展を図っていくことは、障害児教育に関わる教職員はじめ関係者にとって重要な責務といわなければならない。

<表1> 盲・ろう・養護学校在籍者数の推移（全国）

	H 8	H 9	H10	H11	H12	H13	H14	H15
盲 学 校	4,442	4,323	4,199	4,172	4,089	4,001	3,926	3,882
ろ う 学 校	6,999	6,841	6,826	6,824	6,818	6,829	6,719	6,705
肢体不自由	18,314	18,046	18,464	18,467	17,886	18,289	18,362	
知的障害	52,102	52,824	53,561	54,987	57,078	58,866	61,243	
病 弱	4,436	4,410	4,395	4,364	4,233	4,087	3,921	
<養護学校>	74,852	75,280	76,420	77,818	79,197	81,242	83,526	85,886
(合 計)	86,293	86,444	87,445	88,814	90,104	92,072	94,171	96,453

<表2> 盲・ろう・養護学校在籍者数の推移（東京都）

	H 6	H 7	H 8	H 9	H10	H11	H12	H13	H14	H15
盲 学 校	250	246	235	236	240	260	264	267	268	253
ろ う 学 校	689	680	671	632	613	625	639	635	614	601
肢体不自由	1,800	1,804	1,823	1,823	1,859	1,917	1,920	1,935	1,922	1,922
知的障害	3,799	3,735	3,683	3,742	3,847	3,927	4,036	4,362	4,587	4,880
病 弱	101	81	74	78	73	82	61	73	82	57
(合 計)	6,639	6,546	6,486	6,511	6,632	6,811	6,920	7,272	7,473	7,713

<表3> 小・中障害学級数・在籍者数及び通級児童生徒数の推移（全国）

	H 8	H 9	H10	H11	H12	H13	H14	H15
障害児学級数	22,771	23,400	23,902	25,067	25,256	27,711	29,356	
障害児学級在籍者数	66,162	66,681	67,974	70,089	72,921	77,240	81,827	
通級児童生徒数	20,006	22,926	24,342	25,922	27,547	29,565	31,767	

<表4> 心身障害学級児童生徒数の推移（東京都）

	H 7	H 8	H 9	H10	H11	H12	H13	H14	H15
小 学 校	4,624	4,754	4,872	5,023	5,301	5,393	5,595	6,013	6,481
中 学 校	1,533	1,619	1,662	1,739	1,691	1,825	1,921	2,032	2,090
(合 計)	6,157	6,373	6,534	6,762	6,992	7,218	7,516	8,045	8,571

<表5> 義務教育段階の児童生徒数の全児童生徒数に占める割合の推移（全国）

	H 8	H 9	H10	H11	H12	H13	H14
障害児童生徒全体の割合	1.067	1.117	1.166	1.229	1.299	1.386	1.477
盲ろう養護学校在籍者割合	0.387	0.394	0.402	0.416	0.427	0.443	0.453
障害児学級在籍者の割合	0.522	0.538	0.562	0.594	0.633	0.681	0.733
通級児童生徒の割合	0.158	0.185	0.201	0.219	0.239	0.261	0.285

<表6> 障害のある児童生徒数の全児童生徒数に占める割合の推移（東京都）

	H 5	H 6	H 7	H 8	H 9	H10	H11	H12	H13	H14
障害児童生徒全体の割合	0.766	0.790	0.813	0.846	0.881	0.922	0.965	1.000	1.057	1.116
盲ろう養護学校在籍者割合	0.409	0.413	0.419	0.427	0.440	0.457	0.476	0.490	0.520	0.539
障害児学級在籍者の割合	0.230	0.239	0.248	0.259	0.269	0.281	0.294	0.306	0.319	0.342
通級児童生徒の割合	0.127	0.138	0.146	0.160	0.172	0.184	0.195	0.204	0.218	0.235

これまで、財政難を理由に教育費を削減しようとする動きの中で、全国各地で父母・教職員・関係者・地域住民による「障害児教育をよくする会」、「障害児教育をすすめる会」など様々な運動組織が作られ取り組まれてきている。その結果、先に見たように障害児学級の増設が格段にすすみ、また、養護学校建設が実現した。今年度、秋田県で知的障害養護学校が、2005年度には、茨城県で「つくば養護学校」が、愛知県で肢体不自由養護学校がそれぞれ開校する。京都府では舞鶴地域に養護学校建設が決まり、寄宿舎併設に向けた取り組みが進められ、また、島根県では8年越しの運動が実り、県中央部に養護学校分校の開設が予定されている。

2001年10月、和歌山県内の4養護学校の保護者6人が『専攻科を考える会』をつくった。現在、養護学校の専攻科は国公立には一校もなく、例外的に私立養護学校7校と私立鹿児島城西高校、八洲高等専修学校（大阪）、NPO法人見晴台学園（愛知）にあるだけである。このような全国的状況のなかで、いま、全国の養護学校等に高等部3年卒業後の専攻科設置をめざす運動が広がろうとしている。このように、専攻科設置など現行制度の下での教育年限延長のとりくみとして、18歳以降の青年期教育の充実を図るとともに、さらにまた、21世

紀を迎え障害者が生涯にわたる学びの主体としての発達を保障する教育制度づくりの運動を本格的に展開していくことが求められている（註8）。

（註8）『みんなのねがい』2003年11月号

また、この数年の間に、障害児の放課後・学校休日ケアへの取り組みが大きく前進した（註9）。全国各地の実態調査等で放課後生活の貧困さが明らかにされ、家庭や学校での生活とは異なる地域や近所の友だちと共に生活し豊かに育ちあう学童保育実践や要求運動が展開している。その中で、都道府県レベルでの「連絡会」「ネットワーク」が相次いで結成され、また、都道府県レベルを越えた会の連携が進展し、2004年8月7日、全国組織である「障害のある子どもの放課後保障全国連絡会」（略称：全国放課後連）が結成された。

（註9）1998年、学童保育が「放課後児童健全育成事業」として児童福祉法や社会福祉法に位置づけられ、2001年度から国（厚生労働省）が学童保育への「障害児受入促進試行事業」を始めたことなどにより、障害児を受け入れる学童保育所に対する補助制度を実施する都道府県が1998年度の12カ所から2,003年度は31カ所に増えた。また、今年2003年度から新たな障害者福祉＝支援費制度による児童の在宅支援サービスがスタートしたことによって、障害児だけを集める「障害児学童保育」を単独補助事業として実施する都道府県が18カ所を数えるなど、障害児の放課後や学校休日ケアの取り組みが、公的な補助事業として取り組まれるようになってきた。とりわけ、2003年度からの新たな障害者福祉＝支援費制度による児童への居宅生活支援サービス（児童ホームヘルプサービス、児童デイサービス、児童ショートステイ）が始まったことにより、この制度の導入を図ることによって、財政・運営上のメリットはじめ、より多くの障害児の受入れが可能となってきている。現在、全国各地でそれぞれの実情に応じ、多種多様な障害児の放課後・学校休日ケアの制度が実施され、また、事業・実践が展開されるようになってきている。

5. 国民的な協同・連帯の輪を広げ、どの子どもも輝く障害児教育制度改革の担い手に！

憲法9条を「改正」し、戦争への道を開く動きが強まっているなか、「教え子を再び戦場に送らない！」という教師たちの誓いと団結の下に出発した戦後日本の教育は、いま大きな危機に直面している。また、これと並行し、教育基本法に「愛国心」を盛り込むなどの「改正」の動きも慌ただしい（註10）。戦後日本の歴史の中で、かつてなかった憲法・教育基本法改悪への大きな動きが進められている。

このように、今日、憲法・教育基本法の変質を企て、戦争の破滅への道を突き進む一握りの人たちと、平和を希求し、憲法・教育基本法を守り新たな障害児教育の制度化をめざす私たち圧倒的多数の国民との矛盾が広がっている。

（註10）2003年3月の「中教審答申」は、教育基本法の条文に、新たに「公共」、「伝統」、「国を愛する心」の用語を挿入することなどを求めている。自民党は、2003年11月の衆院選で、教育基本法改正を政権公約（マニフェスト）に明記。2004年1月5日、今度の通常国会への改正案提出を見送る方針を固めた。それは、2003年8月時点で、教基法改正に反対の意見書を可決した地方議会は154市町村、慎重な対応を求める意見書を採択したのは121市町村、このうち11市町村は反対・慎重両方を可決し、また、2003年12月現在、改悪反対署名が100万筆を越すなど、全国及び各地の教育基本法改悪反対の国民運動の反映である。

ところで、先に、文科省は、平成16年度通常国会での「特別支援教育」法案審議は断念したということ述べたが、これは、「改革」を断念したとか法案を撤回したということではない。あくまで、制度「改正」に一定弾力的な余地を残し、関係者・国民を説得し、「意識改革」を行っていくための時間的ゆとりをもたせたにすぎない。たとえ、法改正が遅れても、「新障害者プラン」（平成14年12月閣議決定）に盛り込んだ「特別支援教育」に関する事項（障害児学校のセンター的役割の制度的検討については平成15年度中に結論を出す、免許

制度の改善や小中のLDなどの教育支援体制整備のガイドラインについては平成16年度までに策定、個別の支援計画については平成17年度までに障害児学校で実施など）や文科省の「特別支援教育」政策にもとづいて、障害児教育「改革」は強力かつ計画的に推進されていくと見なければならぬ。これはまた、「地方分権化」に絡めた今後の「義務教育費国庫負担制度」の行方とも深く関わってくる問題である。

さて、このような障害児改革をめぐる今日の緊迫した状況ではあるが、だからこそ、日本の障害児教育を真摯に考えている教職員・関係者はじめ国民すべてが、今、戦後の平和と民主主義の教育への誓いを新たに（註11）、とりわけ、ここ四半世紀の養護学校義務制実施以降の教育権保障の歩みのなかで営々と築きあげてきた障害児教育の切り崩しや後退を許さず、当面する諸要求＝諸課題に応え、これをさらに充実・発展させていくことが求められているといえる。そして、怒濤のように押し寄せる「特別支援教育」政策と対峙し、これまでも増して、さらに広汎な障害児・父母・国民と共に、どの子も輝く障害児教育制度改革に向け積極的に問題提起を行い、これからの教育改革に積極的に参加していく事が求められている（註12）。

（註11）全国教職員投票実行委員会・全日本教職員組合・日本高等学校教職員組合・全国私立学校教職員組合連合・教組共闘連絡会による「教育基本法『改正』の是非を問う全国教職員投票」の最終結果報告（03年6月13日）では、全国の1万6,400校で13万5千人の教職員が参加。投票用紙配布数250,000票（投票呼びかけ数）、投票参加学校数約16,400校、投票総数135,069票（投票率54%）、中央教育審議会答申と、それにもとづいて教育基本法を変えることに、反対10,192票（79.4%）、賛成4,301票（3.2%）、どちらともいえない22,390票（16.6%）、白票1,186票（0.9%）で、教育基本法を変えることに教職員の80%が反対。

（註12） これまでも、例えば、以下のような「特別支援教育」政策に対峙する多様な運動が展開されてきた。

全教障教部は文科省特別支援教育課との交渉（7月25日）で、全国署名：「憲法・教育基本法にもとづく豊かな障害児教育を保障するための要望書」の中から、次の5

点を重点要求として話し合った。

① マンモス養護学校解消のための学校建設、②「特別支援教室」を通級指導教室と分けて設置し定数8名、複数教員配置、③「固定式」障害児学級・通級指導教室障害児学級・通級指導教室の存続、新・増設、複数教員配置、④医療的ケアを必要とする子どもの教育の充実、⑤寄宿舍の積極的位置付け。

また、障全協の要請行動（12月1日）で、全教障教部では、全国署名：「特別な手だてを要する児童生徒の豊かな発達保障のための要請」署名を文科省に提出（署名数83,468筆）し、要請行動を行った。

東京都では、都議会に向け、都障教組や都教組障教部など「すべての子どもに豊かな学習と発達を保障するための陳情」署名、親の会による「障害児学級の教育条件をよくする会」による陳情署名、市民団体による「障害児教育を充実・発展させる会」による陳情署名（13万筆超）など多様な運動が展開されてきた。そのなかで、都議会文教委員会では全会派が質疑したり、都主催の「シンポジウム」が開催されたりしている。また、全国各地で、署名活動、学習活動など様々な運動が展開されている。

ところで、障害児教育関係者以外の通常学級教師や、LD、ADHDなど新たに「特別支援教育」の対象となる子どもたちの親や関係者には、「特別支援教育」政策の矛盾についてほとんど知る機会がない。今後は、これらの人たちとの連携・協働をどこまで作っていくことができるかということが、重要な意味をもってくると思われる。

（2004年10月29日）