

障害と特別な教育的ニーズの間 —特別支援学級・学校の過大規模化から見る障害理解の問題点—

すず き ふみ はる
鈴 木 文 治

〈要 旨〉

2003年3月「今後の特別支援教育の在り方について¹⁾」の最終報告が出され、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、ADHD、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、その一人ひとり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とされた。

そして2007年の法改正によって、従来の特殊教育は特別支援教育へと転換され、盲学校、聾学校、養護学校が特別支援学校となる等の教育改革が実行された²⁾。

この特別支援教育の完全実施から3年が経過した現在、学校現場では様々な課題が起こってきている。特に全国的な問題として、特別支援学級・学校の児童生徒の急増問題がある。その原因として指摘されているのは、障害児の増加ではなく、障害手帳を持たない児童生徒が特別支援学校に多く在籍するようになってきていることである。

特別支援学校における障害のない子どもたちの在籍問題は、特別支援学校の設置目的や通常の教育の果たすべき役割であり、問われているのは、障害のない子どもたちを特別支援学校・学級へ追いやっている小・中学校、高等学校の教育の在り方そのものである。

そもそも、なぜ特別支援学級・学校に障害のない子どもたちが大勢在籍するに至ったのであろうか。その原因の解明は、恒久的なテーマである「教育とは何か」というの本質問題への回答と大きく絡み合うものである。

さらに言えば、「障害」と「特別な教育的ニーズ」との関係性についての検証と共通理解である。本来障害のある子どもたちが在籍すべき特別支援学校・学級に、障害はないが特別な教育的ニーズのある子どもたちが多く在籍している現状をどう理解するのかという問題、それは障害や特別な教育的ニーズのある子どもたちをどう支えるのかという障害理解や支援システムの問題である。理解への手がかりとして神奈川の支援教育³⁾を取り上げる。国の特別支援教育に抗して、神奈川県は「支援教育」を新時代の教育ビジョンとして立ち上げた。ここでは両者の理念の根本的な相違点を探り、望ましい教育改革の在り方を探ってみたい。

〈キーワード〉

特別支援教育 神奈川の支援教育 特別支援学級・学校の過大規模化
特別な教育的ニーズ インクルージョン

I はじめに

1 特別支援学校の過大規模化問題

(1) 過大規模化の状況

① 数字で見る過大規模化の実態

表 1 神奈川県における特別支援学校等の過大規模化（神奈川県統計資料より）

	特別支援学校	特別支援学級	通級指導教室	全体比率
1999年度	4615	4289	1892	1.20%
2000年度	4745	4652	1902	1.28%
2001年度	4819	5080	2058	1.37%
2002年度	4991	5552	2213	1.48%
2003年度	5284	5788	2419	1.56%
2004年度	5550	6223	2672	1.68%
2005年度	5745	6849	2913	1.80%
2006年度	6055	7466	3179	1.94%
2007年度	6356	8227	3469	2.10%
2008年度	6700	8958	3692	2.23%
10年前比	+ 2085	+ 4669	+ 1800	+ 1.03%

上の表は神奈川県の障害児教育の対象者数である。全体比率は義務段階（小・中学生）に占める障害児教育の対象者の比率である。障害児教育を受ける子どもたちは、10年間で約8500人の増加、全体比率で約1%の増加率である。特別支援学校だけではなく、特別支援学級や通級指導教室に通う子どもたちも大きく増えている。

特別支援学校について言えば、10年間で約2000人、年平均200人の増加、最近の数年間を見れば、一年で300人以上の急増という状況にある。特別支援学校の適正規模は130～150人と言われているが、2年間で3校の新設校設置が求められている。

特別支援学級や通級指導教室の急増も指摘されている。固定式の特別支援学級も、必要に応じて取り出しの授業を受ける通級指導教室も、10年間でほぼ倍増である。それが義務教育で大きな問題とならないのは、小学校や中学校では教室確保が深刻な課題になるという事態にはなっていないからであろう。

特別支援学校では余剰スペースをすべて教育の場にするため、特別教室、保護者控え室、バス介助員室、会議室等を普通教室の切り替え、それでもなお教室確保ができないために廊下や校舎の片隅で授業を行う学校も多い。またスクールバスの運行や給食にも大きな影響が現れ、バスに乗れなかったり給食が食べられない事態が起こっている。さらに特別支援教育の目玉である地域の支援センターとしての役割も教育相談の場所や面談室の確保もできにくく、その推進が困難な状況に置かれている。

② 過大規模化対策

教育委員会では、過大規模化解消の手だてとして、特別支援学校のない「空白地域」に新設校を設置する対策を立て、年一校の新設校の設置にむけて取り組んでいる。また、既存の特別支援学校の受け入れ枠拡大のための整備を行い、急増対策としている。例えば、特別支援学校の敷地内に校舎の増築、受け入れ枠の拡大、従来肢体不自由特別支援学校として開校した学校に、知的障害部門の設置などである。

しかし、児童生徒の急増はそのような対策では間に合わず、教育委員会から分教室の設置構想が提案され、高等学校や地域の小学校等の空き教室に分教室の設置の取組が始まり、2010年現在、県立高校18校に設置されている。

特別支援学校の過大規模化は、今後10年以上にわたり継続されると予測されている。

(2) 過大規模化の背景にあるもの⁴⁾

私自身、神奈川県教育委員会に身を置いてこの問題に取り組んできたが、この増加の原因は一体どこにあるのだろうか。

一般的に言われることは、①医療技術の進歩であり、近年の医療技術の進歩が障害のある子どもたちの生存率を上昇させたと言われている。いわゆる「超未熟児」の生存率は従前とは比較にならない。しかし、特別支援学校の在籍者の増加は、主に知的障害によって占められているため、これが増加の大きな要因とは考えにくい。

また、②障害児医療の充実が上げられ、多くの医療機関で障害の診断することが可能となり、結果的に診断される機会が増え、保護者が専門の教育機関での教育を要望することが多くなったことである。それは従来は通常の学級に在籍していて、少し変わった子、少し遅れがある子という認識で捉えられていた子どもが、医療機関での診断の結果、保護者も担任も専門の教育機関での指導を望むことになる。専門領域の医師や臨床心理士、教育相談員等の充実が、結果的に特別支援学校・学級の急増かを招いていると言われている。

さらに、③専門教育への期待があり、養護学級・学校への入学・入級を拒否する傾向が一変し、専門機関での社会自立を可能とする専門教育への高い評価が生まれてきている。このような保護者の意識の変化が過大規模化の要因であるという指摘であり、それは特別支援学級・学校への理解が進んだことであり、ある意味でノーマライゼーションが進行していることであるとの見方である。特に神奈川県では、統合教育への展望を見据えた「共に学び共に育つ教育」が推進され、通常の学級に在籍する障害児の教育が模索され、その結果、障害児の就学については、教育委員会が行政的な措置として行う「就学指導」から、教育センターが所管する「就学指導（相談）」となり、当事者や保護者の意思の尊重、個別教育計画への保護者の参画など、障害当事者や保護者の意見を尊重す

る体制が図られているが、このようなインクルーシブな教育環境⁵⁾にある神奈川県で、逆に特別支援学校の過大規模化が他県に比べて格段に進んでいる事実は、多くの保護者を含めた関係者が、特別支援学校の持つ教育の専門性に大きな期待を持っていることを示していると考えられる。

加えて、④環境ホルモン誘因説である。空気や飲料水の汚染、食べ物に混入・添加されている有害物質などが障害者の増加の要因ではないかというものである。体内に蓄積された有害物質と障害児の出生率との因果関係がささやかれて久しい。この問題への調査はアメリカが先行しているが、環境省が今後10年にわたって調査を行うと発表した。アメリカでは日本より1年前にこの調査が開始されている。発達障害や自閉症の増加誘因としての環境調査がようやく政府によって着手されたのには、それなりの理由があるからである。

以上見てきた一般的な要因とは別に、私は⑤教育界における構造的な問題としての過大規模化を取り上げる。私はこの急増問題の背景として、通常の学級（高校も含む）における障害や様々な特別な教育的ニーズのある子どもたちへの対応が十分にできておらず、押し出された子どもたちが特別支援学級・学校へ送り込まれていると見ている。言ってみれば、学校現場における排除（イクスクルージョン）が背景にある。

通常の学級での対応が困難な子どもたちの急増は多く指摘されているところであるが、その背景として、一点目は発達障害と診断された子どもたちの増加であり、二点目は通常の学級におけるそのような子どもたちへ不十分な対応である。この二点は、教育界の構造的な問題であり、その結果として特別支援学校生の急増に結びついている。単純に特別支援教育の専門性が保護者に認められるようになったり、個別の教育的ニーズに合わせる教育が広く社会的な認知を受けるに至ったという理由だけで理解される問題ではない。

特に考える必要があることは、知的障害のない、対人・集団適応に課題のある発達障害と診断された子どもたちについてである。彼らは一旦、「発達障害」の診断がつけられると、通常の学級での指導が困難とされて、特別支援学級・学校へと押し出されてくる。この流れが、特別支援学校の過大規模化の背景にある。

従って、特別支援学校生急増の原因とその解決は、発達障害など学校生活に課題のある子どもたちに、高校を含めて通常の教育がどう対応するのかということになる。

(3) 特別支援学校に在籍する障害のない子どもたち

特別支援学校・学級の児童生徒の急増の根本的な問題は、障害手帳を持たない子どもたちの在籍である。特に、高等部ではこの傾向は顕著である。障害ではないが様々な課題を抱える生徒が大勢特別支援学校の高等部を受験して入学してくる。具体的には、不

登校、引きこもり、学力不振、集団不適合、人とのコミュニケーションが苦手なもの、何らかの精神的な問題を抱えるもの等であり、進学先を高等学校ではなく特別支援学校高等部を選択している⁶⁾。

教育委員会の調査によれば、2006年度知的障害高等部に入学した1年生の22.1%の生徒が、障害手帳を持っていなかった。障害手帳については、人によっては敢えて取らなかったり、判定の機会を失っていただけという人もいるが、そのようなケースは稀であり、実数としてはそれに近いものであると考えられる。この年度の数値は突出したものであり、その後は10%前後に落ち着いてはきているが、10%は高等部の約300名に当たり、それはまさに特別支援学校の一年の増加数に相当する。この生徒たちが仮に受け入れられる高校に進学することができれば、特別支援学校の過大規模化問題は解消されることになる。

小学部や中学部でも障害手帳が取得できない子どもたちが大勢いる。私は神奈川県と川崎市の就学指導委員会の委員であった。就学指導委員会は、一人ひとりの障害の状況を様々な角度から検討し、適切な進学先を決定するものであるが、この席上でIQ100を越える子どもたちが何人も特別支援学校への就学が検討され、適切と判断された子どもたちがいた。障害はなくても対人関係や集団行動が取りにくい子どもたちであった。

2 障害と特別な教育的ニーズの関係性

(1) 特別な教育的ニーズへの経緯

従来の障害児教育から特別なニーズ教育への転換の役割を果たしたウォーノックレポートと、インクルーシブ教育を提唱したスペインのサラマンカ宣言を取り上げる。

① ウォーノックレポート（1979年イギリス）の要点⁷⁾

- 障害の制度的なカテゴリーから脱却すること
- 障害児学校を必要とする2%の子どもたちに対する施策から、特別な教育的ニーズのある全生徒の20%以上の子どもたちをカバーする施策の構築
- 人々の意識を特殊の施設において営まれる特定の教育形態を、special educationと考えることから引き離すこと
- 教師が子どもの悪い点ではなく、良い点に目を向けること
- 学校、家庭、特殊学校、病院を問わず、すべての子どもがその必要とするものをどのようにして得ることができるかという、よりプラグマティックな問題を提起することにより、高度に政治的なインテグレーションの問題を乗り越えること

② サラマンカ宣言（1994年スペイン）の要点⁸⁾

- 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では、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の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。

教育史上画期的なこの二つの出来事は、障害に対する見方を変え、インクルーシブな教育への展望を開いたと言われている。ここで注目すべきは、障害の観点から子どもを見るのではなく、教育的ニーズの観点から子どもを見ていくことである。この観点では、障害があっても支援が必要ではない子どももいれば、障害がなくても支援の必要がある子どもがいる。要は特別な対応を必要とするそのニーズに合わせた教育の確立ということである。従来の障害者と非障害者を分けることは、重要なことではない。

(2) 特別な教育的ニーズとは何か

<二つの定義>

① 渡部昭男氏⁹⁾

「現行の公教育の科学的・民主的な蓄積と到達点に立ってもなお、子どもの全面的な能力および人格の発達を保証するために、通常の教育において一般的に行いうる教育的配慮に留まらず、特別なカリキュラムの準備、教育施設・設備、教材教具の開発、その他の付加的な人的・物的・技術的な諸条件の整備を必要とするニーズ」

② 真城知己氏¹⁰⁾

「『個体要因』と『環境要因』の相互作用の結果として生じ、または維持されているものであり、それへの教育的対応の開発・提言とその維持のために通常の教育的対応に付加した、あるいは通常の教育的対応とは異なるコスト（費用・時間・労力）が必要な状態である」

両者のニュアンスは若干異なるものの、通常の教育では対応が困難であり、そのための特別な手だてを必要とするニーズと理解できる。この対象には、障害はもとより、不登校やいじめの被害者、学習が困難な者、人との関わりが苦手な者、外国籍や虐待の被害者等が含まれる。「教育的」とは学齢期の子どもであることを示している。要は、通常の教育システムではその子どもの持っている課題解決が困難なニーズということである¹¹⁾。

(3) 「学校不適応」の理解

学校現場では、学校生活に適應しにくい子どもたちを、「学校不適応」と呼んできた。「」付きで「学校不適応」と言われるのは、不適応を起こしているのは本人自身の問題というより、学校や教師、また家庭などの教育環境の原因との認識によるものである¹²⁾。

私はかつて中学校の現場にいて、様々な「学校不適応」の生徒の指導に当たってきた。状態像として現れるものとして、不登校、非行（暴力行為等を含む）、対人不適応、集団不適応などであったが、その背景にはLD等の発達障害、外国籍、神経症状（緘黙、チック、精神疾患）、虐待、捨て子等の本人自身の問題とは言えないことが存在していた。それは受容者の不在、適切な教育の欠如という環境的要因にこそ原因があった。

私はこれらの生徒を受け入れる学級（情緒障害学級）をつくり、多いときには30人を越える学級となり、そこで指導を行った。その中で忘れられない事例がある。

学級の中でグループ学習をすることになり、私のグループは不登校3名、緘黙1名、身辺自立が十分にはできない知的障害1名の5名の生徒で構成された。不登校の中に非行を繰り返す生徒もいた。授業内容は「動物すごろく」づくりであった。このグループ学習は教育とは何かを私に示した。家庭環境の問題からいつもふてくされて学習意欲を失い、非行を繰り返していた3年生の女子生徒が、知的障害の1年生をしっかりと受け止めて、本当の弟のように面倒を見るようになったのである。言葉のないその子の表情から意思を読み取って、適切に援助する。手に怪我をすれば、すぐに保健室に連れて行き、冬のしもやけには家から薬を持ってきて治療を行う。まるで兄弟というより親子のような関係になり、またグループのリーダーとなっていく。当然彼女の不登校や非行は落ち着いてきた。また不登校の生徒が緘黙で言葉のない生徒の援助を行うようになり、最後には友だちとなって休日には遊ぶ関係になっていった。緘黙の生徒はいつしか話すことができるようになっていった。このグループ学習では笑顔が途絶えることはなかった。

イギリスのウォーノック報告の後にできた学級では、障害に限定された学級ではなく、障害、不登校、学業不振等の様々な子どもたちが一緒に学ぶ学級がつけられたという。等質ではなく、個々のニーズは異なっていたが、だからこそお互いが受け入れ、支え合うことが起こったのであろう。

私はこの学級がインクルージョンの原点と思っているのは、体全体で受け止める人間が側にいて、お互いが支え合うことで、「人間になる」ことである。「学校不適応」は、適切な人間関係が排除された結果なのだ。家庭や学校、社会の排除が、不登校や非行、ひきこもりや様々な不適応を生み出していく。特別な教育的ニーズの根底に、排除（イクスクルージョン）があることこそ知らなければならない¹³⁾。

現在、特別支援学級・学校の児童生徒の急増は、通常の教育の排除が背景にあると考えられるが、様々な課題のある子どもたちが、特別支援教育のシステムの中で、受け止められ、支えられ、同時に自らも支える役割を果たし、排除されない社会の一員として自己有用感、人間の尊厳を持つに至ることは容易に理解できる。不登校やいじめで苦しんだ子どもたちが、特別支援学校に入って、本気で受け止めてくれる教師や仲間に出会えて、課題を乗り越えていく。不登校が治まる子どもたちの例はたくさんある。

一方で、自分が特別支援学校の生徒であることを受容できない子どもたちもいる。障害による困難を抱えた子どもたちと自分を同等に捉えられない子どもたちである。希望する就学先を失って、特別支援学校に在籍している子どもたちの問題。これらをどう考えたらよいのであろうか。

(4) 障害と特別な教育的ニーズの関係性の理解

特別な教育的ニーズは教育システムの観点からのカテゴリーである。通常の教育システムでは教育成果が望めない子どもたち全体を対象に使用される用語である。かつては特別な教育的ニーズすなわち障害と理解された時期もあったが、障害を含むより上位の概念である。この両者の関係性、関連性についてどう考えたらよいのか。

一般によく言われることは、特別な教育的ニーズををいわゆる障害以外のニーズを含めて、20%の子どもたちまで拡大することは、障害児教育の専門性や歴史性を軽視することであり、障害を要因とする特別な教育的ニーズと、障害以外のそれとを内容的にも発達診断的にも明確に区別することが必要であるとの主張である。

また、この背景にあるものは、例えば肢体不自由教育関係者の間で言われる「インクルーシブ教育への抵抗」である。障害者には特有の教育があり、それを曖昧にすること、教育の質的低下に結びつくと考えられるインクルーシブ教育への反対である。障害のある子どもたちへの手厚い教育が損なわれることを恐れるからである。

だが、私が経験した中学校における情緒障害学級の取組から、障害、不登校、非行、

外国籍、虐待等の様々なニーズのある生徒が、それぞれのニーズの違いを乗り越えていった事例に数多く出会ってきた。それは等質のグループでは起こりえないことであった。言葉のない生徒の意思は何かを知るために、声をかけること、待つこと、反応から正確に意思を読み取るために顔を見つめあうこと、それはお互いのニーズを認め合い、許し合って育ち合うこと他ならない。相手の心を引き出す者が、逆に引き出されていく。これこそが「我と汝」の関係の構築、対話が起こった瞬間、コミュニケーションが成立した場面なのだ。

すべての人は皆異なったニーズを持っているという当たり前のことを学ぶ機会が極めて重要である。それはお互いのニーズが相互に依存し合い、支援する立場に立つことである。障害児教育の教師は、いつしか自分が支援する側でなく、子どもたちに支援され、受け入れられていくことを学ぶ。ここには、障害も特別な教育的ニーズの違いを超えた、否、もともと両者に一線を引いて別々の範疇で見ていくことの問題点を知らされる。

もう一点は、1997年の不登校に関する神奈川県調査で示された結果である。この調査によれば、不登校の児童生徒の約9%に知的障害が認められた。不登校は様々な要因で全ての子どもに起こりうるものと文部科学省から指摘されている。非行や暴力行為の子どもたちの中に、発達障害の二次的障害があることは早くから注目されている。私が中学校で指導してきた不登校や非行の状態にある生徒の中で、LDやADHD、また軽度の障害のある子どもたちが大勢見られた。また、「累犯障害者¹⁴⁾」に見られるように、社会の中で犯罪を含めた様々な不適応の人々の中に、本人自身の責任とは言えないようなニーズのある人々が大勢いることを知らされている。

これらのことは、特別な教育的ニーズと障害との間に明確な境界線などは引くことができないことを示している。それは人間としての連続性の中で捉えるべきものである。乗り越えられない壁をつくって別々の領域において理解することではない。

これはインクルージョンの基本的な考え方であるが、この考え方は障害と非障害との間に明確な境界線を引くことができないことを主張する。このインクルージョンの国際的な潮流を日本の中で定着させるには、多くの課題が残されている。

(5) システムとしての特別なニーズ教育

以上見てきたように、障害を要因とする教育的ニーズも、障害を要因としない教育的ニーズも一線を引いて区別する背景には、本人自身の課題とする古い医学的モデルの考え方がある。障害を含む特別な教育的ニーズの問題は社会の在り方の問題であるとする社会モデルの考え方からは、何が要因であれ、その人を取り巻く環境の整備を重要視する。

この観点に立てば、現在の特別支援学校の障害のない子どもたちの問題は、過大規模化による教育環境の劣悪化や、通常の教育からの排除は極めて重大な問題であっても、

様々な特別な教育的ニーズのある子どもたちにとって、現在の日本の教育システムとして最も適切な選択をしていると言えるであろう。

かつて横浜市で2部門を有する新設養護学校の立ち上げを模索したことがある。一つは高等養護学校部門で、ここには知的に高い生徒を集めて就労を目指す部門。もう一つは、LD、ADHD等の発達障害の生徒を受け入れる部門として立ち上げようとした。文部科学省はこれを却下した。理由は明白であった。養護学校は障害のある子どもたちの学校であり、発達障害は通常の学校に在籍すべき子どもたちとしたからである。それでは、現在の特別支援学校の障害のない子どもたちが大勢在籍している状況をどのように見ているのか。

様々な特別な教育的ニーズのある子どもたちを受け止めるために、小・中学校・高校の中に特別支援教育の推進を図るのか、または新たな教育機関の設置を目指すのであろうか。現実的には特別支援学校がその受け皿となっていることを、もっと肯定的に捉え直し、通常の教育と特別支援教育の一体化・融合化を図って、ニーズによって行き来できる教育システムを構築することが、新時代の考えに相応しい思いがする。

(6) 発達障害とスティグマ

さて、ここでは社会現象となっている「発達障害ブーム」について、特別支援学校の過大規模化との関連にふれてみたい。

特別支援教育の本格実施に伴って、各学校にコーディネーターが配置され、様々なニーズのある子どもたちへの対応が行われるようになった。授業や生活面で困難さを抱えていた子どもたちに様々な配慮や手だてが施されることは、特別支援教育の大きな成果である。しかし、一方で発達障害の診断を受けた子どもたちが、通常の学級から個別支援学級・学校へと押し出され、その結果、過大規模化という現象が起こっている。このことは、「発達障害」というスティグマによるものと指摘することができる。通常の学級で一度発達障害の診断を受けた子どもたちは、担任から「障害」の名称ゆえに自分の手に余る子どもと認識され、特別支援学級への移籍の正当な理由とされて、通常の学級から排除されていく。

発達障害は、LDであれADHDであれ、その診断基準は極めて曖昧なものである。社会生活を営む多くの人に該当するものであり、その限度が社会生活（学校生活）を営むには過度の不適応がある場合に、診断が適用される。この社会（学校）不適応も同じく曖昧なもので、その人を取り巻く環境によってその対応は異なってくる。通常の学級でも配慮されながらも在籍する子どもたちもいれば、特別支援学級で不登校になる子どもたちもいる。そこでは教師の資質と学校の指導システムが問われている。

発達障害ブームは、人と人との間に溝を設け、差別化することを目的としたものでは

なく、その人の特徴を踏まえた対応を探るためのものである。しかしながら、「障害」というレッテルがついた途端に、それは特定領域に属するものとして追いやられていく。

特別支援教育の最大の問題は、日本社会が、そして教育界全体が障害者や障害児教育を受容していない社会であることの認識がない点にあり、画期的とされる特別支援教育の理念は、そのような土壌では開花どころか混乱や排除の原因になっていることである。社会全体、教育界全体の変革を併せて推進しなければ、特別支援教育は推進し得ない。¹⁵⁾

3 神奈川の支援教育

(1) 支援教育の理念

特別支援教育は今までの日本の教育を根底から転換するものであり、障害だけでなく様々な特別な教育的ニーズのある子どもたちに焦点を当てて、通常の教育を見直す契機になったことは大きく評価できるものの、その子どもたちの行き場が特別支援学級や特別支援学校になる結果を生じさせた。結論から言えば、特別支援教育は特別な教育的ニーズのある子どもたちを通常の学級から排除する役割を担うものになってしまっている。

レッテルを貼って障害のある子どもたちを通常の学級から追い出したかつての動きが、今日の特別な教育的ニーズのある子どもたちを排除する風潮と根底で繋がっている。

インクルーシブ教育の動向は国際的な流れであり、それを受けて日本の教育は特殊教育から特別支援教育への転換を図ってきたのであるが、2007年に本格実施して4年目の今日、インクルージョンとは正反対の動きになっている。今この問題を危機的な状況と受け止め、具体的な手立てを立てなければ、特別支援教育は新しい特殊教育に終わってしまう可能性があることを危惧している。

私はそれに対する回答として「神奈川の支援教育」の考え方を示し、通常の学級から排除しない教育、インクルーシブ教育の具体化についてふれてみたい。

神奈川の支援教育（正確には「これからの支援教育の在り方」）は、2002年3月28日に最終報告書が教育長に答申された。それは文部科学省の「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～」の最終報告書が出されたのを受けて、これからの神奈川の教育のあり方を示すものであった。

今日、学校におけるいじめ、不登校、暴力、中途退学等の統計資料に示される数字の背景にあるものは、苦しい学校生活を余儀なくされている子どもたちの姿である。子どもたち一人ひとりの課題を、「教育的ニーズ」として捉え、そのニーズに対応する内容と方法で働きかける教育が、「支援教育」である。

日本の教育は、長く集団指導の形態を取ってきており、それは集団意識や社会性を育てる上で有効な方法であったが、今日、一人ひとりの子どもたちの持つ様々なニーズへの対応が求められるようになってきている。個々のニーズに応える教育のためには個々

の教師を支援することであり、教師を支えるシステムづくりを目指すものが「支援教育」である。

文部科学省の特別支援教育に示されるLD、AD/HD等への支援は、従来の通常の教育と障害児教育の狭間で苦しんできた子どもたちに目を向けるという点では、大いに評価できるものの、障害プラスLD、AD/HD、高機能自閉症に限定するのではなく、支援を必要とする子どもたちすべてを対象に、個々のニーズに応える教育が展開されなければならない。

神奈川の支援教育は、国の特別支援教育が従来の特殊教育の延長あるいは枠内に留まるとの認識のもとに、対象を支援を必要とするすべての子どもたちとした。この点が、国の特別支援教育との決定的な相違である。

支援教育は教育の場を問わず、子どもたち一人ひとりの特性や状況に応じて展開されるものであるから、小学校、中学校、高等学校では、特別な支援を必要とする子どもたちの教育的ニーズの把握、指導計画作成、指導体制の確立等、校内の支援システムの構築が求められる。現在では多くの学校に、教育相談部、いじめ・不登校対策委員会、学校課題検討委員会等が設置され、教育的ニーズへの対応が組織化されている。それらの組織の活用や再編成によって、担任一人が苦闘するのではなく、全校で取り組むシステムを構築し、その機能性を高めるなどが大切である。また、教育委員会や教育センターの巡回指導、地域の教育ボランティア、養護学校の地域資源等、外部の教育資源の活用も有効である。

障害児学級のあり方も、支援教育を推進する立場として、校内のセンター的機能を持つことが期待される。盲・聾・養護学校は、1993年の神奈川の養護学校再編整備で示された障害児教育の支援センターとしての機能を果たすだけでなく、地域全体の教育力向上に向けた支援を果たすことが求められている。

神奈川の支援教育とは、障害と特別な教育的ニーズを分ける立場を取らない。障害児と普通児との間に決定的な境界線を引かず、個別の教育的ニーズを重要視する。その意味で支援教育は特別支援学校や特別支援学級の改革に主眼が置かれているのではなく、通常の教育、すなわち小学校、中学校、高等学校の教育の改革を目指すものであり、インクルーシブ教育を目指すものである。

(2) 支援教育の背景と方向性

支援教育の背景には、次の二点が上げられる。一点目は統合教育を志向する土壌が育っていることであり、二点目は通常の教育における教育課題の深刻な状況である。

一点目の統合教育への志向であるが、神奈川の教育は、早くから「共に学び共に育つ教育」を掲げて取り組んできた。それは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。具体的な施策として特筆すべきは、就学指導から就学指導（相談）への転換、インクルージョン研究の二点に象徴される。前者は障害当事者や保護者の意向を尊重することにより、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る。

後者は、県立教育センターにおける今日まで継続する「インクルージョン研究」によって、障害児教育と通常の教育との融合に向けた取組が推進されていることである。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っていて、多くの実践例が報告されている。

二点目の教育課題の深刻さについては、教育現場における様々な困難な課題の山積である。いじめ、暴力行為、不登校、高校の中途退学等の実態調査は、喫緊の課題を多く示している。1万人を超える不登校の児童生徒数、全国ワーストワンを何年も連続更新する暴力行為、容易に減らない高校の中途退学数等、通常の教育改革に本腰を入れざるを得ない危機的な状況にある。このような状況下に登場したのが支援教育であった。個のニーズに応じていく支援教育は、障害のみならず特別な教育的ニーズのある児童生徒にも有効との考えが根底にある。

この支援教育を推進するためには様々な課題があり、「困った子」から「困っている子」への教職員の意識転換、特別な教育的ニーズのある子どもたちの全校的な指導システムの確立、教育行政による具体的な支援（支援チームの巡回やコーディネーター養成講座の充実等）、地域社会の教育資源の活用（特別支援学校の地域支援や教育ボランティアの活用等）、学校のスリム化に向けた学校経営の改革などが上げられている。ここでは紙面の関係からポイントだけを紹介したが、県全体の教育の中心に支援教育を据えた取組がされている。

ただ残念ながら、支援教育による通常の教育改革は、現在のところまだ大きな成果が出ていない。特別支援学級・学校の過大規模化の実情は、支援教育が定着していないことを示している。だが、支援教育を見すえた高等学校の改革（クリエイティブスクールの設置等）が軌道に乗れば、状況は大きく変わることが期待できる。

支援教育は、学校の改革はもとより、地域社会や社会全体の改革を推進するものである。

4 考察

国際的な大きな潮流となっている特別なニーズ教育とその根底にあるインクルージョンの理念が、日本の教育界に定着するには多くの課題がある。特別支援学級・学校の過大規模化はその逆方向への流れとなっている。

私はこれからの教育の在り方は、神奈川の支援教育に示される特別な教育的ニーズのある子どもたちの理解と受容、そしてその指導システムの構築であると考えている。そ

して最大の問題としての障害者や特別な教育的ニーズのある人々への差別・偏見・排除のない社会をどのようにつくっていくことができるのかにつきると思う。教育関係者は社会の在り方に積極的に提言していくこと、特に「排除」と「非寛容」の言葉が今の日本社会を示すキーワードになっている現状を、教育サイドから問題提起をする大切さを思う。障害や特別な教育的ニーズのある子どもたちが排除されない社会の在り方は、高齢者、在日外国人、ホームレス等様々なニーズのある人たちと支え合い、包み込んで生きていく社会へと繋がっていくと考えられる。¹⁶⁾

<文 献>

- 1) 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：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～（平成13年）
- 2) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議：今後の特別支援教育の在り方について（平成15年）
- 3) これからの支援教育の在り方検討協議会：これからの支援教育の在り方（平成14年）
- 4) 15) 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
- 5) P. ミットラー 2002「インクルージョン教育への道」東京大学出版会
- 6) 8) 特別なニーズ教育とインテグレーション学会編 2002「特別なニーズと教育改革」クリエイツかもがわ
- 7) C. メイヤー他編 1997「特別なニーズ教育への転換」川島書店
- 9) 日本特別ニーズ教育学会編 2004「特別支援教育の争点」文理閣
- 10) 森博俊他 2002『『特別なニーズ教育』『特別支援教育』と障害児教育』群青社
- 11) 渡辺弘・森田希一 2001「援助する学校へ」川島書店
- 12) SEN学会誌「SENジャーナル」編集委員会 1996『『特別な教育的ニーズ』とは何か』文理閣
- 13) 鈴木文治 2001「学校は変わる～切り捨てのない教育～」青木書店
- 14) 山本譲司 2006「累犯障害者～獄の中の不条理～」新潮社
- 15) 16) 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