

研究ノート

障害児教育における「自立」の概念

高 島 恭 子

(長崎国際大学 人間社会学部 社会福祉学科)

要 旨

近年の障害児教育についての考え方について、「21世紀の特殊教育の在り方について(2001年)」、「今後の特別支援教育の在り方について(2003年)」及び「盲学校聾学校及び養護学校高等部学習指導要領(1999年3月)」を、1970年代に養護学校全員就学を推進した側の考え方と比較した。その結果、近年の障害児教育分野では、子どもの発達要求と自主性を尊重するというよりは、「自立と社会参加」の基盤としての「生きる力」を培うことが障害児教育の目的として強調されていることが考えられた。

キーワード

障害児教育、自立

1. はじめに

2005年10月に障害者自立支援法が成立し、日本の障害者福祉は大きく変わりつつある。この法律の成立までも、2002年には障害者基本計画及び重点施策実施5カ年計画が出され、2003年には支援費制度が開始、2004年には障害者基本法が改正され、改革のグランドデザインが示されるなど多くの動きが見られた。教育分野においても、2001年に「21世紀の特殊教育の在り方について」が、2003年には「今後の特別支援教育の在り方について」が文部科学省・協力者会議から出され、2004年には発達障害者支援法が成立するなどしている。これらの近年に公表された報告書や、障害者基本法をはじめとする障害者福祉関係法には「自立」の語が頻出している。一方で、「自立」の語の概念があいまいであることも指摘されている。瀧澤仁唱は「自立 障害者 福祉」で法務省の法令データ提供システムを使って検索した123の法律のどこにも「自立」の定義をしたものはないことを確認している¹⁾。本研究ノートでは、養護学校義務化が進められた頃と、近年の障害児教育への考え方を、このあいまいな「自立」の語に着目して比

較をし、養護学校義務化が進められた頃の考え方がどのように踏襲され、あるいは変化をしているかを考察したい。

養護学校義務化が進められた頃の考え方について、全員就学を進めていった東京都の東京都障害児学校教職員組合による『すべての障害児にゆきとどいた教育を目指して 東京の全員就学3年・その実態と要求 No. 1』を資料とする。

近年の障害児教育への考え方については、「21世紀の特殊教育の在り方について」、「今後の特別支援教育の在り方について」、「盲学校聾学校及び養護学校高等部学習指導要領(平成11年3月)」を資料とする。

2. 養護学校義務化を促進した思想

1) 養護学校義務化までの経緯

1947(昭和22)年に制定された「教育基本法」、「学校基本法」によって、教育の機会均等が明確に示され、特殊教育も一般の学校教育の一環をなすものとされてはいた。しかし戦後の混乱と窮乏の中において、新学制による義務教育年限の延長が重大な問題であったこと、当時

としては特殊教育諸学校がなお未発達であったことなどにより、盲学校・聾学校・養護学校の義務制実施は、事実上棚上げされていた²⁾。盲学校、聾学校は1948（昭和23）年度から就学義務及び設置義務を施行する旨の政令が公布されたが、この当時養護学校となりうる学校はほとんどなく養護学校は除外されてしまった。肢体不自由児教育の場合、児童福祉法による肢体不自由児施設において、施設関係者の強い要望から教育行政側の受身の姿勢において、施設内学級開設という方式で出発することとなった³⁾。その後、特殊教育の対象となるべき特殊児童の判別基準の制定（1953年（昭和28年））、教員養成講習会や研究活動の展開、学習指導要領の制定などを経て、1972（昭和47）年を初年度とする養護学校整備7カ年計画が立てられた。1973（昭和48年）に「学校教育法中養護学校における就学義務及び養護学校の設置義務に関する部分の施行日を定める政令」が公布され、「学校教育法中同法第22条第1項及び第39条第1項に規定する養護学校における就学義務並びに同法第74条に規定する養護学校の設置義務に関する部分の施行期日は、昭和54年4月1日とする。」とされた。

2）東京都障害児学校教職員組合による「全員就学までの私たちのあゆみ」⁴⁾

東京都では「学校教育法中養護学校における就学義務及び養護学校の設置義務に関する部分の施行日を定める政令」の公布前（1973年3月）に養護学校対象児の希望者全員入学の方針を打ち出し、内閣総理大臣、大蔵大臣、文部大臣、自治大臣にあてて「障害児教育の確立に関する意見書」を提出した。全国に先駆けた希望者全員入学までには多くの父母、障害者、教職員の取り組みがあり、『すべての障害児にゆきとどいた教育を目指して 東京の全員就学3年・その実態と要求 No. 1』（以下、『すべての障害児にゆきとどいた教育を目指して』）にまとめられている。以下これをもとに全員就学を進めて

いった東京都障害児学校教職員組合の障害児教育観をみていく。

まず障害児教育の前提は次のように捉えられている。

「戦前・戦後を通して、障害児教育の諸施策は「社会効用」及び「経済効果」中心の考えをもとにすすめられてきました。…障害児・者のなかでも、より手厚い援助を必要とする重度・重複児を軽視、または切捨て、わずかな費用で若干の援助をすれば働ける人たちだけを教育の対象とし、「教育可能」や「教育効果」ということばをもって、あたかも教育実践上の問題であるかのように責任を転嫁させてきました。」

希望者全員入学までの流れは、次の項目をもって整理されている。

介助員、配置闘争と就学保障（1965年）

肢体不自由児校において介助員制度が確立するまでは、障害の重い子どもは入学を断られるか、付添を条件にやっと入学が許可されるという状況であった。「この子どもになんとか教育だけでも『ゆきとどいた教育を』という、親や教職員の願いは大きな運動へと発展し、介助員制度を発足させた。介助員制度は障害の重い子どもの就学の道を開いた。

障害者の生活と権利を守る都民集会の運動と革新都政の誕生（1966年）

「すべての障害児に教育を保障していくことと、障害者の生活と権利を守ることを統一的に前進させていかなければ、本当の力にはならない」と考えて、障害児（者）の生活と医療と教育を守る都民集会の開催を呼びかけた。呼びかけは大きな反響を呼び、第1回都民集会（1966年11月）には33団体700名が参加し380項目にも及ぶ統一要望書が出された。

複数担任制の実施（1973年）

障害の重い子どもの入学が進められてくるにつれて、肢体不自由養護学校に腰痛、

けいわん症候群が多発してきた。「父母負担、教職員の健康破壊をなくし、ゆきとどいた教育を保障するために教職員を増やしてください」という父母・教職員の運動が盛り上がった。東京都教育委員会は1973年度の予算編成にあたって「障害児教育に対する行政が大変遅れていた」と認め、「今後、障害児教育については抜本的に検討したい」「国の基準にこだわらず、大幅に教員を増員したい」「今後、介助員を増員するのではなく教員を増員したい」と複数担任制実施の方針を明らかにした。複数担任が実施されるにつれて、学級枠をこえたグループ編成のころみや、教育の目的にあわせて、様々な集団編成をするなどのころみが行なわれ障害も重い子どもにゆきとどいた教育を保障する実践が進んだ。

予算決定後の学級増設、希望者全員就学へ（1973年）

教育諸条件を改善し就学を保障していく取り組みが進められてくる中で、入学児を決めるにあたって、「誰を入学させるか決められない」との討議が、各学校の職員会で行なわれ始めてきた。とりわけ、ちえおくれ養護学校小学部は23区内に1校しかなく、希望者の半数以上が就学できない状況であった。都内各地に養護学校を作る会が結成され、就学を保障する運動が全都的な広がりをもって発展した。東京都障害児学校教職員組合は、入学を希望している父母に呼びかけ、集会を開き、教育庁との話し合いをすすめ、予算原案が決定しているという不利な条件の中で、6学級を増やし希望者全員の就学を保障させた。

こうした運動の高まりの中で、都知事は希望者全員就学の考えを明らかにするとともに、都議会全会派一致で、「障害児教育確立に関する意見書」をあげることになった。

検討委員会発足と「希望者全員就学」の方針確立（1973年度）

東京都教育委員会は、1973年9月に心身障害児教育検討委員会を発足させ、10月に「49年度から就学を希望するすべての障害児を、最も適切な教育の場に受け入れる」との方針を打ち出し、11月から就学希望受付を始めた。

すべての障害児にゆきとどいた教育を保障する11.20集会で、東京都は初めて「憲法や教育基本法の精神を踏まえ、どんなに障害が重くても、教育を保障することは、行政の責務である」との理念を明らかにした。

養護学校の義務制が実際には施行されず、学校、教員の面でも整備が不十分で、行政も消極的であった中で、父母・教職員の働きかけが大きな運動となって希望者全員就学へと至ったことがうかがえる。

『すべての障害児にゆきとどいた教育を目指して』では、障害児教育の重要性について、次の3点から述べている。

1つには、障害児教育の重要性は日本だけではなく世界共通の認識となっていること；憲法・教育基本法・児童憲章はそれぞれ障害をもった人たちの生きる権利、教育の権利を明らかにしており、国際的にも1971年に「精神遅滞児の権利宣言（知的障害者の権利宣言）」が出されていることがあげられている。

第2に、歴代自民党政府は障害者を差別し続けてきたこと；公害病や、障害の予防・治療、福祉対策、身体障害者の労働の問題など、障害者（児）に関わる分野での差別政策が教育に反映していると捉え、すべての障害者（児）にゆきとどいた教育を保障し、教職員を健康被害から守り、安心して十分な教育が出来るようにしていくためには、障害者（児）にかかわる諸問題を解決していくことと深く関わる、としている。

第3に、教育内容に視点をあてて障害児教育の重要性が述べられている。最後の項目とされているが、量的には先にあげた2つよりも明

らかに多く、詳細に記述されている。

ここではまず、障害児教育を「何よりも障害をもつ者に対する教育であり、障害の原因と障害をもつことによっておきる生活上の制限について科学的に認識し、その除去あるいは改善を進めていく教育」としている。そして「憲法・教育基本法・児童憲章にもとづく民主教育を推進する立場を基本として、その障害と発達と生活実態に焦点をあわせて、教育基本法という目的を達成していく教育権保障の諸活動」と述べている。さらに「そのためには、自然環境も含めて障害をもった子ども達が安心して学び、基礎学力、市民道德などを確実に身につけ、障害による制限を積極的にのりこえていくための教育条件の整備と教育目標を設定していくことが大切」だとされている。

加えて、次の3つが確認されている。第一に、障害をもった子どもも人間として発達していくすじ道は基本的には同じであること。第二に、障害児教育は障害だけを強調する教育でもなく、人間だけを強調する教育でもないということ。障害児教育がいわゆる普通教育の中にあることはいうまでもないが、その中で障害に伴う困難・制約を軽減しまたは克服するために必要な教育的手だてを保障する教育であると述べられている。第三には、教育実践上の課題が、「イ 子どもの発達要求と自主性を尊重し、集団の発展を大切にする」「ロ 一人ひとりの発達に焦点をあてる」「ハ 障害に焦点をあてた手だてを重視する」「ニ 見通しを持った指導を総合的に進める」とまとめられ、具体的には一人ひとりの子どもの発達診断をし、学習課題・発達課題を明らかにする、一人ひとりの学習課題・発達課題をふまえながらも、適切な学習集団・生活集団を組織する、障害と発達に必要なかつ適切な教育内容・方法をつくり上げ、教育課題（カリキュラム）をつくりあげること、とされている。

以上をまとめると、養護学校義務化を進めて

いった東京都障害児学校教職員組合等の考え方として、教育を受ける権利を守るという理念と、人間として基本的に同じすじ道をたどって発達していく障害をもった子どもの、一人ひとりの発達と集団の中での発達を大切にしようとする理念を認めることができる。また障害に対しては、それによる困難や制約を科学的に認識し、その改善・克服のために関連した専門家の協力と共同して手だてをしていくことが重視されている。この中に「自立」の文字は見られない。

3. 近年の特殊教育についての考え方

近年の特殊教育についての行政側の考え方を、「21世紀の特殊教育の在り方について」、「今後の特別支援教育の在り方について」、「盲学校聾学校及び養護学校高等部学習指導要領（平成11年3月）」からみると、おおよそ次のようである。

1) 「21世紀の特殊教育の在り方について」

「21世紀の特殊教育の在り方について」は2001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提出された。これによる戦後の特殊教育の歴史をまとめると次のようになる。

昭和22年の学校教育法制定以降、昭和23年度から盲学校及び聾学校教育の義務制が開始され、昭和54年からの養護学校教育の義務制と「訪問教育」の実施を境に障害を理由とする就学猶予・免除者が減少した。平成5年度には通常の学級に在籍する軽度の障害のある児童生徒が通常の学級で教科等の授業を受けながら、特別の指導を特別の場で行なう「通級による指導」が実施された。さらに平成12年度からは養護学校等の高等部でも訪問教育が本格実施されることとなった。そして「このように、特殊教育の制度が整備されてきており、障害のある児童生徒等が、自己の持つ能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し、社会参加するための基盤と

なる力を身に付けるための自立活動の指導や、小・中学校の児童生徒や地域の人々と活動を共にする交流教育の積極的な推進が図られている。」と締め括られている。ここから、障害のある児童生徒等が、「自己のもつ能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し、社会参加する」ことが重要であり、その基盤となる力を身につけるために自立活動や交流教育が積極的に推進されていると読むことが出来る。

「今後の特殊教育のあり方についての基本的な考え方」では、「近年、ノーマライゼーションの進展や障害の重度・重複化や多様化、教育の地方分権など特殊教育をめぐる状況の変化が生じており、これからの特殊教育は、障害のある児童生徒等の視点に立って一人ひとりのニーズを把握し、必要な支援を行うという考えに基づいて対応を図る必要がある」としている。具体的には次の5点があげられている。「(1)ノーマライゼーションの進展に向け、障害のある児童生徒等の自立と社会参加を社会全体として、生涯にわたって支援する。」「(2)教育、福祉、医療、労働等が一体となって乳幼児期から学校卒業後まで障害のある子ども及びその保護者等に対する相談及び支援を行う体制を整備する。」「(3)障害の重度・重複化や多様化を踏まえ、盲・聾・養護学校等における教育を充実するとともに、通常の学級の特別な教育的支援を必要とする児童生徒等に積極的に対応する。」「(4)児童生徒の特別な教育的ニーズを把握し、必要な教育的支援を行うため、就学指導の在り方を改善する。」「(5)学校や地域における魅力と特色ある教育活動等を促進するため、特殊教育に関する制度を見直し、市町村や学校に対する支援を充実する」である。

これらの項目を詳しく述べている本文では「自立」の語が多用されている。本文から「自立」を拾っていくと次のようになる。(分かりやすいように 自立 と示す)

「(1)ノーマライゼーションの進展に向け、障害のある児童生徒等の 自立 と社会参加

を社会全体として、生涯にわたって支援する。」の本文では、「当該児童等の 自立 を生涯にわたって支援していく体制を整備することが必要である。」「将来、社会的に 自立 し、社会参加することができるよう、その基盤となる「生きる力」を培うために、…教育の充実に努める必要がある。」「学校卒業後、地域の中で 自立 し、社会参加するためには、…生涯学習の機会や就労支援、生活支援などを充実していくことが必要である」などがある。

「(2)教育、福祉、医療、労働等が一体となって乳幼児期から学校卒業後まで障害のある子ども及びその保護者等に対する相談及び支援を行う体制を整備する」の本文では、「障害のある子どもに対する特別な支援を適切に行うためには、一人一人の 自立 を目指し、乳幼児期から学校卒業後にわたって、教育、福祉、医療、労働等が一体となって、障害のある子どもおよびその保護者等に対する相談と支援を行うための一貫した体制を整備することが必要である」に始まる。そして「(以上のように)障害のある子ども一人一人の特別なニーズを把握し、必要な支援を行うため、教育、福祉、医療、労働等が一体となった相談支援体制を整備し、乳幼児期から学校卒業後にわたって、障害のある子どもやその保護者等に対して相談と支援を行うことが必要である」と言い換えられて終わる。この2文の大きな違いは「一人一人の 自立 を目指し」が「一人一人の特別なニーズを把握し」に変わる点である。

「(3)障害の重度・重複化や多様化を踏まえ、盲・聾・養護学校等における教育を充実するとともに、通常の学級の特別な教育的支援を必要とする児童生徒等に積極的に対応する」では、「卒業後の職業的 自立 や社会的 自立 の実現のため…教育を充実することが必要である。」とされている。

「(4)児童生徒の特別な教育的ニーズを把握し、必要な教育的支援を行うため、就学指導の在り方を改善する」では、「これからの特殊教育は、

…一人一人の能力を最大限に伸ばし、自立や社会参加するための基盤となる「生きる力」を培うため、障害のある児童生徒等の視点に立って児童生徒等の特別な教育的ニーズを把握し、必要な教育的支援を行うという考え方に転換する必要がある」とされる。

「(5)学校や地域における魅力と特色ある教育活動等を促進するため、特殊教育に関する制度を見直し、市町村や学校に対する支援を充実する」では、「障害のある児童生徒等の視点に立って一人一人の特別なニーズを把握し、必要な支援を行うためには、各学校において地域の状況を踏まえて魅力と特色ある教育活動が行なわれるとともに、地域全体として障害のある児童生徒等の自立を支援していくような取組が展開されることが必要である」とされる。

これらをみると、「自立」には「社会的な自立」と「地域の中での自立」とが考えられていることが分かる。「社会的な自立」の基盤となるものは「生きる力」であり、「生きる力」を培うために障害のある児童生徒等の視点に立って特別な教育的ニーズを把握し、必要な教育的支援を行なう。他方、「地域の中での自立」には「就労支援、生活支援などを充実していくことが必要」であり、「地域全体として障害のある児童生徒等の自立を支援していくような取組が展開されることが必要」ということになる。さらに「自立し」「当該児童等の自立」「一人一人の自立」というような意味の広い「自立」もある。(2)からは「一人一人の自立を目指すためには「一人一人の特別なニーズを把握」することが不可分とされていることも読み取れる。

2)「今後の特別支援教育の在り方について」
「今後の特別支援教育の在り方について」は2003年3月、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議から提出された。この報告書の「今後の特別支援教育の在り方についての基

本的な考え方」では「教育的ニーズ」の語が頻出するが、「自立」も用いられている。

「自立」は次のように用いられている。(分かりやすいように 自立 と示す)

「障害のある児童生徒にとって、自立や社会参加は重要な目的である。可能な限り自らの意思及び力で社会や地域の中で生活していくために、教育、福祉、医療等様々な側面から適切な支援を行っていくことが求められている。」「障害のある児童生徒の教育については、自立や社会参加のための基本的な力を培うために障害の状況に応じて行なう教科指導に加えて、自立活動の指導、すなわち障害に起因して生じる様々の困難の改善・克服のための指導という重要な機能がある。」「この特別支援教育は、障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するためのものと位置づけられる」である。

「自立活動」は次のように用いられている。(自立活動 と示す)「教科指導や自立活動の指導を通じて学校生活において中心的に児童生徒と関わる教員は、障害のある児童生徒の身近な理解者であり、その意味で、児童生徒の指導に直接関わる教員が、特別支援教育のなかでも重要な役割を果たすことが必要である。」「一人一人の児童生徒の教育的ニーズに応じた教育的対応を行なうという取組みは、現在、盲・聾・養護学校において障害が重複している場合に、自立活動に加えて教科指導等を含めて作成する個別の指導計画や、当該学校において障害が重複しているか否かに関わらず、自立活動について作成する個別の指導計画、卒業後の円滑な就労支援を目的とした「個別移行支援計画」の実践研究など、盲・聾・養護学校を中心に部分的に進められつつあるが、盲・聾・養護学校はもちろん、小・中学校等においても一貫した「個別的教育支援計画」を策定することにより、障害のある児童生徒の視点に立った各種の教育的支援のより効果的・効率的な実施が期待できる。」

1) でみた2001年の「21世紀の特殊教育の在り方について」に比べ、はっきりと「障害のある児童生徒にとって、自立や社会参加は重要な目的である」と述べられている。そして教育には、「自立や社会参加のための基本的な力を培うために…自立活動の指導という重要な機能」があるとされる。この「自立活動」の指導は、「障害に起因して生じる様々の困難の改善・克服のための指導」である。また「自立活動」について作成する個別の指導計画やその他の支援計画の実践研究などが進められているが、一貫した「個別の教育支援計画」を策定により、障害のある児童生徒の視点に立った各種の教育的支援のより効果的・効率的な実施が期待できている。

3)「盲学校聾学校及び養護学校高等部学習指導要領（平成11年3月）」

「今後の特別支援教育の在り方について」において教科指導に加えて重要な機能とされた自立活動の指導について、さらに学習指導要領をみることにする。学習指導要領は生徒の年齢が最も高い高等部のものを使用する。

「自立活動」は1999年3月に改訂された盲・聾・養護学校学習指導要領（98年度版）から、従来の養護・訓練の「養護」や「訓練」が受動的な意味合いが強いということや、この領域が一人ひとりの幼児児童生徒の自立を目指した主体的な活動であることをよりいっそう明確にするために、名称が「自立活動」に改称された⁵⁾。「第1章 総則 第2節 教育課程の編成 第1款 一般方針」では「学校における自立活動の指導は、障害に基づく様々の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養うため、学校の教育活動全体を通じて適切に行なうものとする。」とされる。「第5章 自立活動 第1款 目標」では「個々の生徒が自立を目指し、障害に基づく様々の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって

心身の調和的発達の基盤を培う。」とされている。「第2款 内容」では、「健康の保持」、「心理的な安定」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」の5つの項目が挙げられている。

すなわち、「自立し社会参加する資質を養う」という目的のために、「障害に基づく様々の困難を改善・克服する」という方法があり、そのための手段に「必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」とあるという関係がみられる。この「必要な知識、技能、態度及び習慣」が「健康の保持」、「心理的な安定」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」の5つの項目ということになる。

4. 養護学校義務化が進められた頃と、近年の障害児教育への考え方の比較

養護学校義務化が進める運動をしてきた側のその当時の資料としての『すべての障害児にゆきとどいた教育を目指して』と、近年の障害児教育に関わる行政側の資料としての「21世紀の特殊教育の在り方について」及び「今後の特別支援教育の在り方について」を、「障害児教育の定義・目的」、「教育環境に求められること」、「障害児観」、「教育実践上の課題」について、表にまとめると次のようになる。

障害児教育について、『すべての障害児にゆきとどいた教育を目指して』では「障害の原因と障害をもつことによっておきる生活上の制限について科学的に認識し、その除去あるいは改善を進めていく教育」としていたが、「21世紀の特殊教育の在り方について」「今後の特別支援教育の在り方について」では「自立し、社会参加する」ことが強調されている。

教育環境に求めることとしては、『すべての障害児にゆきとどいた教育を目指して』では「障害による制限を積極的にのりこえていくための教育条件の整備と教育目標を設定していくことが大切」とされていたが、「21世紀の特殊

『すべての障害児にゆきとどいた教育を目指して』と「21世紀の特殊教育の在り方について」及び「今後の特別支援教育の在り方について」の比較

| | 『すべての障害児にゆきとどいた教育を目指して』(東京都障害児学校教職員組合、1976年) | 「21世紀の特殊教育の在り方について」 第1章 今後の特殊教育の在り方についての基本的な考え方(2001年) | 「今後の特別支援教育の在り方について」 第2章 今後の特別支援教育の在り方についての基本的な考え方(2003年) |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 障害児教育の定義・目的 | <ul style="list-style-type: none"> ・何よりも障害をもつ者に対する教育 ・障害の原因と障害をもつことによっておきる生活上の制限について科学的に認識し、その除去あるいは改善を進めていく教育 ・憲法・教育基本法・児童憲章にもとづく民主教育を推進する立場を基本として、その障害と発達と生活実態に焦点をあわせて、教育基本法のいう目的を達成していく教育権保障の諸活動 ・障害に伴う困難・制約を軽減しまたは克服するために必要な教育的手だてを保障する教育 | <ul style="list-style-type: none"> ・自己のもつ能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し、社会参加する | <ul style="list-style-type: none"> ・自立や社会参加のための基本的な力を培うために障害の状況に応じて行なう教科指導に加えて、自立活動の指導、すなわち障害に起因して生じる様々の困難の改善・克服のための指導という重要な機能がある ・特別支援教育は、障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するためのものと位置づけられる |
| 教育環境に求められること | <ul style="list-style-type: none"> ・自然環境も含めて障害をもった子ども達が安心して学び、基礎学力、市民道德などを確実に身につけ、障害による制限を積極的にのりこえていくための教育条件の整備と教育目標を設定していくことが大切 | <ul style="list-style-type: none"> ・障害のある児童生徒等の視点に立って一人ひとりのニーズを把握し、必要な支援を行うという考えに基づいて対応を図る必要がある (1)ノーマライゼーションの進展に向け、障害のある児童生徒等の自立と社会参加を社会全体として、生涯にわたって支援する (2)教育、福祉、医療、労働等が一体となって乳幼児期から学校卒業後まで障害のある子ども及びその保護者等に対する相談及び支援を行う体制を整備する (3)障害の重度・重複化や多様化を踏まえ、盲・聾・養護学校等における教育を充実するとともに、通常の学級の特別な教育的支援を必要とする児童生徒等を積極的に対応する (4)児童生徒の特別な教育的ニーズを把握し、必要な教育的支援を行うため、就学指導の在り方を改善する (5)学校や地域における魅力と特色ある教育活動等を促進するため、特殊教育に関する制度を見直し、市町村や学校に対する支援を充実する | <ul style="list-style-type: none"> ・可能な限り自らの意思及び力で社会や地域の中で生活していくために、教育、福祉、医療等様々な側面から適切な支援を行っていくことが求められている |

| | | | |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 障害児観 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 障害をもった子どもも人間として発達していくすじ道は基本的には同じである | | <ul style="list-style-type: none"> ・ 障害のある児童生徒にとって、自立や社会参加は重要な目的である |
| 教育実践上の課題 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもの発達要求と自主性を尊重し、集団の発展を大切に ・ 一人ひとりの発達に焦点をあてる ・ 障害に焦点をあてた手だてを重視する ・ 見通しを持った指導を総合的に進める ・ 一人ひとりの子どもの発達診断をし、学習課題・発達課題を明らかにする ・ 一人ひとりの学習課題・発達課題をふまえながらも、適切な学習集団・生活集団を組織する ・ 障害と発達に必要な適切な教育内容・方法をつくり上げ、教育課題（カリキュラム）をつくりあげる | | <p>（「盲学校聾学校及び養護学校高等部学習指導要領（平成11年3月）」においては</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 健康の保持 ・ 心理的な安定 ・ 環境の把握 ・ 身体の動き ・ コミュニケーション） |

教育の在り方について『今後の特別支援教育の在り方について』では「一人ひとりのニーズを把握し、必要な支援を行うという考えに基づいて対応を図る必要がある」ことが強調されている。

教育実践については、『すべての障害児にゆきとどいた教育を目指して』では「集団の発展」や「見通しを持った指導」、「一人ひとりの子どもの発達診断」などがあげられているが、「盲学校聾学校及び養護学校高等部学習指導要領（平成11年3月）」においては自立し社会参加する資質を養うために、学校の教育活動全体を通じて適切に行なわれる自立活動の指導の内容に、「健康の保持」、「心理的な安定」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」が挙げられている。

『すべての障害児にゆきとどいた教育を目指して』では、「障害をもった子どもも人間として発達していくすじ道は基本的には同じ」という理念から、子どもの発達を見通し、障害に伴う困難・制約を軽減しまたは克服することを教育

とし、子どもの発達要求と自主性を尊重する。

これに対し、近年の特殊教育（特別支援教育）では、目指されるべき自立と社会参加があり、それに向けて補いをする必要のあるニーズが想定されている。そして教育の重要な機能の1つは、障害に起因して生じる様々の困難の改善・克服のための指導とされている。すなわち、発達を見通しを立てるものと捉えるか、自立と社会参加という目的地を目指すものと捉えるかという相違がみられる。ここで目標とされる「自立」についてみると、「自立や社会参加」をするための基盤となるものが「生きる力」であり、自立し社会参加する資質を養うために「健康の保持」、「心理的な安定」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」の5項目を内容とする自立活動の指導がある。また「生きる力」を培うために、障害のある児童生徒等の視点に立って児童生徒等の特別な教育的ニーズを把握し必要な教育的支援を行なうということになる。自立には基盤としての「生きる力」と、養われるべき資質が重要視されている。

さらに「障害に伴う困難・制約」と捉えるか「障害に起因して生じる様々の困難」と捉えるかという相違がある。障害者福祉の分野では障害を、人間と環境との相互作用とする障害観が広く受け入れられ、「障害に起因して生じる様々の困難」とは見方が異なる。

また、「教育、福祉、医療、労働等が一体となって」「教育、福祉、医療等様々な側面から」と関連する専門領域を具体的にあげたことも相違点ということができる。

養護学校義務化が進められた頃と、近年の障害児教育への考え方を、『すべての障害児にゆきとどいた教育を目指して 東京の全員就学3年・その実態と要求 No. 1』と、「21世紀の特殊教育の在り方について」、「今後の特別支援教育の在り方について」、「盲学校聾学校及び養護学校高等部学習指導要領（平成11年3月）」を資料に比較してきた。しかしながら、この2つの時期の障害児教育への考え方を比較するためには、これらの資料だけでは限界がある。養護学校義務化が進められた頃の考え方を見るために、1つの教職員組合のものだけに頼るのでは偏りがある。戦後の肢体不自由児教育は施設内学級として始まったものが多いが、その資料も欠いている。『すべての障害児にゆきとどいた教育を目指して 東京の全員就学3年・その実態と要求 No. 1』と、「21世紀の特殊教育の在り方について」、「今後の特別支援教育の在り方について」、「盲学校聾学校及び養護学校高等部学習指導要領（平成11年3月）」では障害児教育

への考え方に違いが見られたが、これを時代の差、立場の差と安易に大きく捉えることはできず、もっと多くの資料を多面的にそろえるか、資料の特色を精査する必要がある。

謝 辞

本稿作成にあたり、貴重な資料を御提供していただきました東京都立小平養護学校元教諭の遠山陽子先生に深く御礼申し上げます。

注

- 1) 瀧澤仁唱(2006)「障害者法制における自立概念」『桃山法学』7, 213-248.
- 2) 学校教育法第93条 この法律は、昭和22年4月1日から、これを施行する。但し、第22条第1項及び第39条第1項に規定する盲学校、聾学校及び養護学校における就学義務並びに第74条に規定するこれらの学校の設置義務に関する部分の施行期日は、勅令(昭和23年法律第133号により「政令」と改正))でこれを定める。
- 3) 村田 茂(1997)『新版日本の肢体不自由教育 その歴史的発展と展望』慶応義塾大学出版。このほか、学校教育法第97条(附則)「この法律施行の際、現に存する十全の規定による国民学校...は、...この法律によって設置された小学校とみなす。」の規定によって「東京都立光明小学校」、「東京都立光明中学校」、「大阪市立思斉小学校」が発足していた。
- 4) 東京都障害児学校教職員組合(1976)『すべての障害児にゆきとどいた教育をめざして 東京の全員就学3年・その実態と要求 No. 1』。
- 5) 清水貞夫・玉村公二美共編(2003)『障害児教育の教育課程・方法〔改訂版〕』培風館。